

Exploring Virtual Leadership Practices and Challenges in Private Schools in Jeddah

Mohammed A. Alzubaidi , Aliya S. Almalki 

Department of Educational Administration, Faculty of Education, King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia

Received: 9/2/2026

Revised: 15/3/2026

Accepted: 3/5/2026

Publish online: 13/8/2026

* Corresponding author:

malzubaidi1@kau.edu.sa

Citation: Alzubaidi, M. A., & Almalki, A. S. (2026). Exploring Virtual Leadership Practices and Challenges in Private Schools in Jeddah. *Dirasat: Educational Sciences*, 14622. <https://doi.org/10.35516/Edu.2026.14622>

Abstract

Objectives: This study explored the practices and challenges of virtual leadership in private schools in Jeddah from the perspective of school leaders' experiences in virtual environments.

Methods: A phenomenological design was adopted, and semi-structured interviews were conducted with eight school leaders using a total population purposive sampling approach. Interviews were transcribed verbatim, and the data were analyzed thematically based on the study's conceptual framework.

Results: The findings indicate that participants extensively practiced virtual leadership across a range of administrative and instructional functions. These practices included integrating technology into school operations, using digital communication channels with teachers, students, and parents, and employing virtual platforms to enhance monitoring, accountability, and transparency. However, other important dimensions of virtual leadership were less consistently reflected in practice, including articulating clear goals and expectations, promoting staff motivation and inclusion, building trust, and demonstrating flexibility and adaptability. The study also identified several interrelated challenges, including resistance to digital transformation among some staff, increased administrative workload, ongoing training demands, difficulties in managing virtual classrooms, variations in staff digital readiness and flexibility, and a tendency among some staff to limit their efforts to the minimum required in virtual environments.

Conclusions: The findings suggest that virtual leadership in these schools represents an emerging and promising, yet still evolving, leadership model that requires sustained effort to develop into a more mature form of digital leadership. The study concludes by highlighting key limitations, directions for future research, and implications for educational policy and practice.

Keywords: Virtual leadership, digital transformation, private schools, school leaders, educational institutions.

استكشاف واقع ممارسة القيادة الافتراضية وتحدياتها في مدارس التعليم الأهلي بجدة

محمد علي الزبيدي*, عليّة سالم المالكي

قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

ملخص

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف واقع ممارسة القيادة الافتراضية في مدارس التعليم الأهلي بجدة، والكشف عن أبرز التحديات التي تواجه قادة المدارس في ممارستها، وذلك من منظور تجاربهم وخبراتهم في البيئة الافتراضية. **المنهجية:** استخدمت الدراسة المنهج النوعي، والتصميم الظاهراتي من خلال مقابلات فردية شبه مقننة مع ثمانية من قادة المدارس، ثم تحليل البيانات باستخدام أسلوب التحليل الموضوعي في ضوء النموذج المفاهيمي للدراسة. **النتائج:** أظهرت النتائج أن قادة المدارس يمارسون القيادة الافتراضية بشكل واضح في عدد من الأدوار الإدارية والتعليمية، لا سيما الأبعاد المرتبطة بدمج التكنولوجيا في العمل، وتفعيل قنوات الاتصال الرقمية، وتعزيز المتابعة والمساءلة والشفافية عبر المنصات الافتراضية. في المقابل، كشفت النتائج عن محدودية نسبية في ممارسة الأبعاد المرتبطة بوضوح الأهداف والتوقعات، والتحفيز والاندماج، وبناء الثقة، والمرونة والتكيف، حيث جاءت هذه الأبعاد غير ملموسة إلى حد كبير في ممارسات القادة. كما كشفت الدراسة عن مجموعة من التحديات المتداخلة التي تواجه تطبيق القيادة الافتراضية في هذه المدارس، من أبرزها مقاومة التغيير ومتطلبات التحول الافتراضي، وزيادة الأعباء الإدارية واحتياجات التدريب المستمر، وصعوبات الإدارة الصفية الافتراضية، وتفاوت الجاهزية الرقمية والدافعية بين العاملين، وميل بعضهم إلى الاكتفاء بالحد الأدنى من الأداء في بيئات العمل الافتراضي.

الخلاصة: تشير النتائج إجمالاً إلى أن القيادة الافتراضية في مدارس التعليم الأهلي بجدة تمثل نمطاً واعداً لدعم جودة العمليات التعليمية والإدارية، لكنها ما تزال في مرحلة انتقالية تتطلب جهداً طويلاً الأمد نحو ترسيخ ثقافة قيادة رقمية أكثر نضجاً. وفي ضوء هذه النتائج، تناقش الورقة أهم استنتاجات وقيود الدراسة، وتقترح اتجاهات بحثية مستقبلية، وتوصيات للسياسات والممارسات التعليمية.

الكلمات الدالة: القيادة الافتراضية، التحول الرقمي، مدارس التعليم الأهلي، قادة المدارس، المؤسسات التعليمية.



© 2026 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

المقدمة

أحدث التحول الرقمي تغييرًا كبيرًا في بيئات العمل والتنظيم، فلم تعد القيادة ترتبط بالحضور المادي المباشر بقدر ارتباطها بقدرة القائد على والتوجيه والمتابعة والدعم في بيئات عمل متغيرة. فقد أعادت التقنيات الرقمية تشكيل أنماط العمل المؤسسي والعلاقات المهنية، بما أوجد متطلبات جديدة لقيادة قادرة على إدارة التفاعل والتنسيق واتخاذ القرار عبر الوسائط الرقمية المختلفة. وفي هذا السياق، برزت القيادة الافتراضية كأحد أهم أنماط القيادة الحديثة التي فرضت نفسها كاستجابة لمتطلبات التحول الرقمي، وتغيرت بيئة الأعمال العالمية (Cascio & Montealegre, 2016; Banker et al., 2023). أصبح هذا النوع من القيادة محوريًا في عصر الرقمنة لضمان استدامة العمليات وتحقيق الأهداف التنظيمية في العديد من القطاعات (Al Dilby & Farmanesh, 2023). حيث ساهم التوسع في استخدام تقنيات الاتصال والعمل عن بُعد في إعادة تشكيل ممارسات القيادة، مما ألزم القادة باكتساب مهارات رقمية جديدة، وإعادة هيكلة آليات التفاعل مع فرق العمل في البيئات الافتراضية (Contreras et al., 2020).

وقد برزت أهمية هذا النمط من القيادة خلال جائحة كورونا (كوفيد-19)، التي أحدثت تحولًا غير مسبوق في القطاعات الحيوية، وعلى رأسها التعليم. حيث أدى الإغلاق المفاجئ للمدارس والجامعات خلال الجائحة إلى فرض واقع جديد، اضطرت فيه هذه المؤسسات إلى التكيف السريع، وتبني التعليم عن بُعد كخيار وحيد لاستمرارية العملية التعليمية (Ergulec, 2021 & Misirli). هذا التحول لم يكن مجرد تحدٍ طارئ، بل كشف أيضًا عن فرص نوعية لإعادة التفكير في الأدوار القيادية، وإعادة تصميم استراتيجيات التعليم والإدارة (Liu, 2020 & Zhu). فقد وجد القادة أنفسهم مطالبين بتوظيف أدوات التكنولوجيا الجديدة بفعالية، وتبني ممارسات تتسم بالمرونة، وإدارة فرق العمل في بيئات افتراضية متعددة الثقافات والجغرافيات (Cutri et al., 2020). وبالتالي، تحولت القيادة الافتراضية من خيار ثانوي إلى ضرورة تعزز الكفاءة التنظيمية، وتدعم الابتكار في ظل الظروف المتغيرة. فهي تساهم في تحسين الاتصال، وتحفيز التفاعل بين القادة وأعضاء الفريق، وتوفير بيئة مرنة لاتخاذ قرارات سريعة وفعالة، مما يساهم في ضمان جودة التعليم في الظروف الطارئة (Contreras et al., 2020). كما تتيح فرصًا لتطوير مهارات القادة التكنولوجية والبيداغوجية، وتعزيز قدرتهم على قيادة التحول الرقمي بطرائق مستدامة (Van Wart et al., 2019).

وعلى الرغم من أهمية القيادة الافتراضية في السياق التعليمي، يواجه قادة المدارس تحديات متعددة في تبني وتطبيق ممارساتها. ومن أبرز هذه التحديات صعوبة التكيف مع التكنولوجيا، ونقص المهارات الرقمية، وضعف البنية التحتية التقنية، وصعوبة التواصل وبناء الثقة في البيئات الافتراضية، وانخفاض الفاعلية في إدارة الفرق التعليمية عن بُعد (Richardson et al., 2015; Razemba & Devi, 2021). وفي الوقت نفسه، تقدم القيادة الافتراضية فرصًا كبيرة لدعم التميز المؤسسي، وتعزيز الشفافية والمساءلة، وتحفيز الابتكار داخل المدارس، مما يستدعي استكشاف تطبيقاتها، والعوامل المؤثرة في نجاحها، وسبل تحسينها في البيئة المدرسية.

شهد قطاع التعليم في المملكة العربية السعودية تحولات جوهرية في هيكليته وأداء العمل نتيجة للتحول الرقمي. ومع تبني رؤية المملكة (2030)، التي وضعت التحول الرقمي محورًا استراتيجيًا لتحقيق أهداف التنمية المستدامة في كافة القطاعات، أصبح من الضروري على المؤسسات التعليمية تبني ممارسات قيادية قادرة على التكيف مع المتطلبات الحديثة (المملكة العربية السعودية، 2016). كما ساهمت الجائحة في تسريع الاستثمار في البنية التحتية الرقمية للتعليم، وتوسيع استخدام منصات التعلم الإلكتروني والتعليم المدمج. حيث أصبحت المدارس تعتمد بدرجة متزايدة على الحلول الرقمية في تنظيم العملية التعليمية، والتواصل مع مجتمع المدرسة، ومتابعة الإنجاز الأكاديمي (Boni & Gregory, 2022). ورغم عودة التعليم الوجاهي (الحضوري) بعد انحسار الجائحة، ما تزال كثير من الأدوات والممارسات الرقمية التي توسعت خلال الأزمة تشكل جزءًا أساسيًا من العمل المدرسي اليومي (Alenezi, 2024)، مما يجعل الممارسات القيادية المرتبطة بإدارة البيئات الافتراضية مكونًا مستدامًا في أدوار قادة المدارس، وليس استجابة مؤقتة لأزمة عابرة (Ghamrawi et al., 2024).

مع ذلك، لا تزال هناك فجوات معرفية وتطبيقية في فهم واقع القيادة الافتراضية والتحديات التي تواجهها، إضافة إلى الفرص التي توفرها لتحسين الأداء التعليمي والإداري في مؤسسات التعليم (Willermark & Islind, 2023). حيث بينت مراجعة الأدبيات أن أغلب الدراسات التي تناولت القيادة الافتراضية في السياق التعليمي تركزت في أنظمة غربية، واعتمدت بدرجة كبيرة على تصاميم كمية لقياس اتجاهات المعلمين أو قادة المدارس حول مستويات التطبيق. في المقابل، تظل الدراسات النوعية التي تستكشف خبرات قادة المدارس وممارساتهم الفعلية محدودة، خاصة في السياقات العربية. كما تشير بعض الدراسات المتاحة في السياق السعودي إلى أن التحول الرقمي أفرز متطلبات قيادية جديدة في المدارس. إذ أشارت دراسة المفيز (2023) إلى تفاوت في مهارات القيادة الرقمية لدى قادة مدارس التعليم العام في المملكة، وأن تنمية هذه المهارات تُعد شرطًا أساسيًا للاستفادة من فرص التحول الرقمي في تعزيز جودة التعليم. كما بينت دراسة العمري (2025) أن قادة المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة أثناء فترة إغلاق المدارس خلال جائحة كورونا واجهوا تحديات تقنية، وضعفًا في الأداء المهني للمعلمين، وصعوبات في التواصل مع أولياء الأمور. تُبرز هذه الشواهد محدودية المعرفة المتاحة حول كيفية ممارسة القيادة الافتراضية في المدارس السعودية في السياق الاعتيادي بعد الجائحة، والتحديات والفرص المرتبطة بها، مما يستدعي إجراء مزيد من الدراسات المتعمقة لاستكشاف هذه الممارسات في ضوء التحول الرقمي المستمر.

بناء على ذلك، تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف واقع ممارسة القيادة الافتراضية وتحدياتها في مدارس التعليم الأهلي بجدة من منظور قادة المدارس وتجارهم. وقد تم التركيز على مدارس التعليم الأهلي انطلاقاً من توجهات رؤية المملكة (2030) نحو تعزيز مشاركة القطاع الخاص في الاستثمار في التعليم، ودعم دوره في تنوع الخيارات التعليمية ورفع كفاءة النظام التعليمي. وبالتالي، أصبحت مدارس التعليم الأهلي مطالبة بتبني نظم عمل جديدة ومواكبة التغيرات بما ينسجم مع التوجهات الوطنية والتطورات التكنولوجية. تكتسب الدراسة أهميتها من تسلط الضوء على القيادة الافتراضية كموضوع مستقل في بيئات التعليم الحديثة، خصوصاً في ظل نقص الدراسات المحلية التي تناولتها. كما يمكن أن توفر نتائجها رؤى وتوصيات عملية لدعم صانعي القرار وقيادة التعليم الأهلي في تحسين الممارسات الإدارية والتعليمية، من خلال تبني استراتيجيات قيادية مبتكرة تتماشى مع التحولات الرقمية العالمية. تأسيساً على ما سبق، تتناول هذه الورقة القيادة الافتراضية في السياق المدرسي، من خلال تأطيرها نظرياً في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة والنموذج المفاهيمي للدراسة، وتحليل تصورات قادة المدارس وتجارهم في ممارستها، وصولاً إلى استنتاجات تسهم في تقديم فهم نوعي متعمق لواقعها وتحدياتها في مدارس التعليم الأهلي بجدة.

الأدب النظري

مفهوم و أبعاد القيادة الافتراضية:

القيادة الافتراضية هي نموذج قيادي يعتمد على استخدام التكنولوجيا الرقمية لإدارة الفرق والمؤسسات عن بُعد. ويرى فيشر (Fisher, 2009) أنها تتضمن الإدارة والإشراف على فرق عمل تعمل في أماكن وأوقات مختلفة تحت مظلة مؤسسة أو خطة عمل واحدة. وتسمى أيضاً بالقيادة الإلكترونية، وتعني مجموعة العمليات التي تُنفذ عبر الأدوات الإلكترونية بين القائد وأفراد فريق العمل. ويعرفها الرشيد والهادي (2022) على أنها فن التعامل الإيجابي مع الموظفين، والتأثير فيهم بفاعلية، وتحفيزهم على أداء العمل بمسؤولية عالية وإنتاجية متزايدة من خلال تكنولوجيا الاتصال والمعلومات.

والقيادة الافتراضية لا تنشأ في فراغ، بل تُبنى على خبرات القادة ومواقفهم وسلوكياتهم في أنماط القيادة السابقة. في هذا السياق، تبرز نظرية القيادة التحولية كإطار داعم لممارسات القيادة الافتراضية. وتركز على إحداث تغيير إيجابي في الأفراد والمؤسسات عبر الإلهام، والتحفيز الفكري، والدعم، وتعزيز الولاء المؤسسي. حيث يعمل القائد على تحفيز الأفراد وزيادة دافعيتهم للإنجاز عبر إقناعهم بأهمية أعمالهم، وتطوير قدراتهم، وبناء التزامهم تجاه المؤسسة (الشوابكة وآخرون، 2018). وقد أكدت بعض الدراسات أن عناصر هذه النظرية تمثل ركائز أساسية لقيادة الفرق الافتراضية (الحراشة، 2014؛ الشنطي، 2016). وتنعكس ممارسات القائد التحولي في البيئة الافتراضية من خلال توضيح الأدوار، وتوجيه العاملين نحو الأهداف المشتركة، واستخدام أدوات رقمية لبث الحافزية والابتكار (الأنصاري & عبداللّاه، 2021).

كما تبرز نظرية القيادة التبادلية كأحد النظريات الداعمة للقيادة الافتراضية. إذ تقوم على مبدأ العلاقة التبادلية أو التفاعلية بين القائد والتابعين في إنجاز العمل، حيث يحصل فيها الأفراد على مكافآت مقابل إنجاز المهام، بينما يعتمد القائد على الرقابة والمتابعة لتوجيه السلوك (بدرابي & ماجد، 2013؛ يوسف، 2017). وتظهر هذه العلاقة التبادلية في شكل بنائي من خلال تعزيز السلوك الإيجابي بالمكافآت، أو علاجي عبر المراقبة والتدخل لحل المشكلات قبل حدوثها أو تفاقمها (Turner et al., 2002). وعلى الرغم من اعتماد هذا النمط على مبدأ الثواب والعقاب التقليدي، إلا إنه يظل حاضراً في البيئات الافتراضية، خصوصاً عند الحاجة إلى تحديد الأدوار وضبط الأداء عبر معايير محددة.

وبذلك يمكن النظر إلى القيادة الافتراضية باعتبارها مزيجاً من الممارسات التحولية والتبادلية، فالأولى تدعم الإلهام والابتكار، بينما توفر الثانية الوضوح والانضباط والرقابة. فهي غالباً ليست نمطاً قائماً بذاته، بل انعكاس لمجموعة من الممارسات القيادية التي تتكامل فيما بينها، بما يمنح القادة أدوات متعددة للتعامل مع التحديات التقنية والتنظيمية والبشرية، ويؤكد الحاجة إلى مقارنة شمولية للقيادة في البيئات الافتراضية (Avolio et al., 2014). من هذا المنطلق، فإن ممارسة القيادة الافتراضية ليست مجرد تحول تقني، بل تجربة مليئة بالتحديات والمواقف التي تعيد تشكيل وعي القادة بأدوارهم وحدود سلطتهم وعلاقاتهم في فضاء غير ملموس، وتكشف في جوهرها فجوة بين الرغبة في استثمار مزايا التقنية وصعوبة إدارة فرق العمل المتباعدة (Riggio, 2006 & Bass). وتبرز من خلال هذه التجربة تحديات بناء الثقة في غياب اللغة غير المنطوقة، ومحاولة التواصل الفعال في غياب الحضور المادي، وإدارة الوقت في ظل ضغوط العمل المستمرة، والتعامل مع ضعف البنية التحتية الرقمية، وغياب التشريعات الداعمة، إلى جانب مواجهة التباين الثقافي والاجتماعي داخل الفرق الافتراضية (السقا، 2019؛ Ziek, 2019؛ Smulowitz, 2014 & Avolio et al., 2014).

وعلى الأرجح أن مواجهة هذه التحديات هي ما يمنح القيادة الافتراضية معناها العميق، إذ تتحول من كونها تجربة محفوفة بالتحديات إلى فرصة لإعادة تعريف القيادة وخبرات متراكمة تُسهم في تشكيل هوية القائد وصياغة أدواره. في ضوء ذلك، تبرز أهمية الكفايات والمهارات القيادية التي تمكن القادة من تحويل هذه التحديات إلى فرص للنمو والابتكار. وقد حصر آل سعود (2018) الكفايات اللازمة للقادة الافتراضيين في التواصل أولاً، والسمات الشخصية وبناء الثقة ثانياً، بما يشمل استخدام وسائل الاتصال التقنية، وتعليم أفراد الفريق، والاحتواء والدعم، والتشجيع على التعاون، والاستماع والإصغاء لأعضاء الفريق. كما قدم المالكي والزبيدي (2024) نموذجاً لممارسة القيادة الافتراضية في المؤسسات التعليمية، يركز على سبعة

أبعاد باعتبارها المهارات الأكثر تأثيراً على قيادة فرق العمل في البيئات الافتراضية، وأكد أن القيادة الافتراضية الناجحة تتطلب تبني نهجاً شاملاً يدمج هذه الأبعاد والمهارات؛ لتحويل بيئة العمل التقليدية إلى بيئة افتراضية. من هنا تبرز الحاجة إلى دراسة القيادة الافتراضية في المؤسسات التعليمية بوصفها بُعداً استراتيجياً، يسهم في استدامة العملية التعليمية، وتعزيز جودة الأداء الأكاديمي والإداري.

القيادة الافتراضية في السياقات التعليمية:

أثر التحول الرقمي بشكل كبير على إدارة المؤسسات التعليمية والمدارس بشكل خاص. مع التطور السريع في الأدوات التكنولوجية وزيادة الحاجة للتعليم عن بُعد، واجهت المدارس تحديات تتعلق بتطوير البنية التحتية الرقمية، وتدريب المعلمين، ورفع فعالية إدارة فرق العمل في البيئة الافتراضية (الشهومي & الحاتمي، 2021). فلم تعد تقتصر القيادة الرقمية على توظيف الأدوات التقنية في إدارة العملية التعليمية، بل أصبحت تتطلب استراتيجيات تحافظ على جودة التعليم، وتوفر بيئة تعلم متكاملة حتى في غياب التفاعل المباشر (Sainger, 2018). وقد أدى ذلك إلى بروز القيادة الافتراضية كنمط جديد، تغيرت فيه الآليات والأساليب التقليدية لمواكبة التطورات التي فرضها التحول الرقمي (Zivick, 2012).

تشمل القيادة الافتراضية في السياقات التعليمية توجيه وتنسيق الجهود باستخدام أدوات الاتصال الرقمية. وتتيح مرونة في إنجاز العمل، إلى جانب تحسين الكفاءة والفعالية في التواصل والتنظيم، خصوصاً في البيئات المدرسية التي تواجه تحديات فريدة بسبب تنوع الاحتياجات والمتطلبات (الشهري، 2018). وقد أكدت الأدبيات على أهمية القيادة الافتراضية في إدارة عمليات التعليم والتعلم، من خلال دعم صنع القرار، وتوظيف التقنية لتحقيق النمو المؤسسي، وتحسين إدارة المعرفة (محمود، 2015؛ الخضري، 2019؛ Sainger, 2018). كما تسهم في خفض التكاليف وتحسين الكفاءة، بالإضافة إلى تعزيز التواصل، وتوسيع نطاق العمل عبر التقنيات الرقمية. وبالتالي، تمثل القيادة الافتراضية خياراً استراتيجياً لبناء بيئات تعليمية وإدارية أكثر مرونة واستدامة (الرقب، 2022).

ويرى هام (Hahm, 2017) أنه يجب على القائد في البيئات التعليمية الافتراضية أن يعزز إجراء تغييرات مبتكرة، ويخلق أفكاراً إبداعية، ويتبع طرائق واضحة من أجل تحقيق أهداف المؤسسة. حيث إن هذه الممارسات تبني صورة قوية للمؤسسة التعليمية وتجعلها قادرة على التعلم والتطور المستمر. وبذلك تُعد القيادة الافتراضية في المدارس أحد المكونات المحورية في ملامح التعليم المستقبلية، من خلال توجيه استخدام تكنولوجيا المعلومات وتنظيم العمل في البيئات التعليمية الرقمية (Alajmi, 2022). كما أشار عيداروس وعوض الله (2022) إلى ضرورة تطبيق القيادة الافتراضية كمدخل لتغيير الثقافة التنظيمية في المؤسسات التعليمية. وبينت نتائج دراسة إبراهيم (Ibrahim, 2014) إمكانية تطبيق نموذج القيادة الافتراضية بنجاح في المدارس متى ما توفر اتصال فعال داخل فريق العمل وارتبط ذلك بمستوى مناسب من الأداء الوظيفي. كما أشار ألورد وفيليبس (Alward & Phelps, 2019) إلى استفادة المؤسسات التعليمية من الفرق الافتراضية في هياكلها التنظيمية على نحو متزايد، وذلك لإمكانية توظيف الأفراد الأكثر تأهيلاً بغض النظر عن الموقع الجغرافي.

وقد شهد التعليم في المملكة العربية السعودية تحولاً كبيراً نحو التعليم الافتراضي، خاصة أثناء جائحة كورونا وما بعدها. حيث برز النموذج السعودي للتعليم عن بُعد والتعلم الإلكتروني بوصفه تجربة بارزة في تطوير حلول التعليم الرقمي وضبط جودته (وزارة التعليم، 2023). كما جاء هذا التحول منسجماً مع التوجهات الوطنية المرتبطة برؤية المملكة (2030)، الهادفة إلى تحسين جودة التعليم، وتعزيز جاهزية التقنية والبشرية، وتوفير بيئة تعليمية مرنة ومبتكرة (المملكة العربية السعودية، 2021). على سبيل المثال، طورت وزارة التعليم منصات تعليمية افتراضية، كمنصة "مدرستي" التي وفرت بيئة تعليمية تفاعلية لملايين المستخدمين (World Bank, 2022). وسبق ذلك إنشاء المركز الوطني للتعليم الإلكتروني ككيان مستقل لتنظيم التعليم الإلكتروني، وضبط جودته، وتطوير لوائحه ومعايير المرجعية (UNESCO, 2022). كما تدعم هذا التحول عبر استثمارات ومبادرات وطنية استهدفت التطوير المبنى المستمر، وتنمية المهارات الرقمية، ورفع جاهزية المعلمين والقادة التعليميين للتعامل مع متطلبات التعليم الإلكتروني والبيئات التعليمية الافتراضية (Boni & Gregory, 2022). تعكس هذه الجهود التزام المملكة بتوفير تعليم متميز يمكن القادة التعليميين من مواجهة التحديات واستثمار الفرص التي توفرها البيئة الافتراضية.

وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد والجهود المبذولة لتمكين ممارسات القيادة الافتراضية في المؤسسات التعليمية، تشير الدراسات إلى أن تطبيق هذا النمط القيادي في سياق التعليم العام ما يزال يواجه العديد من التحديات. فقد كشفت دراسة العامري (Alamri, 2025) عن تحديات عدة واجهت قادة المدارس المتوسطة والثانوية في المملكة خلال فترة التعليم عن بُعد، تتعلق بالجوانب التقنية، وضعف الأداء المهني للمعلمين، وضعف التواصل مع أولياء الأمور، وأكدت على أهمية الجوانب الاجتماعية والعاطفية، والعمل الجماعي، والتدريب الجيد، والاستخدام الفاعل لمنصة "مدرستي" لنجاح القيادة الافتراضية في المدارس. كما أظهرت دراسة العنزي (Alenezi, 2017) إمكانية أن تكون مراكز الموارد التعليمية محركات داعمة للقيادة التقنية في المدارس السعودية، بشرط وضوح الرؤية وتوفير الدعم الكافي. كما قد تُشكل البنية التحتية غير المكتملة، وتفاوت الكفاءات التقنية بين القادة والمعلمين، إلى جانب تأثير التوتر التقني على أولياء الأمور والمجتمع، تحديات محتملة أيضاً في تطبيق القيادة الافتراضية في السياقات التعليمية الرقمية (Sempeles & McNamara, 2024). من جهة أخرى، تُعد استثمارات المملكة في تطوير البنية الرقمية والتدريب المستمر لمُسوبي

التعليم العام خطوات استراتيجية تدعم تحقيق مستهدفات رؤية (2030) في تحسين البيئة التعليمية وتطوير الممارسات القيادية وتلبية احتياجات الطلاب والمعلمين في العصر الرقمي (OECD, 2020). إن الجمع بين التحديات والفرص يؤكد أن القيادة الافتراضية لم تعد خيارًا إضافيًا، بل أصبحت عنصرًا محوريًا في استدامة وتحسين العملية التعليمية.

النموذج المفاهيمي للدراسة:

من أجل استكشاف واقع ممارسة القيادة الافتراضية والتحديات التي تواجه تطبيقها في مدارس التعليم الأهلي بجدة، اعتمدت الدراسة على "نموذج القيادة الافتراضية في المنظمات التعليمية" المقترح من قبل المالكي والزبيدي (2024)، استنادًا إلى مراجعة منهجية لأدبيات القيادة الافتراضية وتحليل لأبرز النماذج القيادية. يوفر هذا النموذج أساسًا نظريًا ومنهجيًا عمليًا لتصور وفهم ممارسات القيادة الافتراضية في السياقات التعليمية من خلال توضيح الأبعاد المحورية التي تؤثر في فعالية تطبيقها، بما يتوافق مع طبيعة وديناميكية التدريس والتعلم والإدارة في البيئات التعليمية. ويضم النموذج سبعة أبعاد رئيسة تمثل المتطلبات الأساسية لقيادة وتوجيه فرق العمل الافتراضية في المؤسسات التعليمية: وضوح الأهداف والتوقعات، ودمج التكنولوجيا، والتواصل الفعال، وبناء الثقة، والتحفيز والاندماج، والشفافية والمساءلة، والمرونة والتكيف. تعكس هذه الأبعاد المترابطة دور القائد في تحويل بيئة العمل التقليدية إلى بيئة افتراضية داعمة من خلال دمج عدد من المهارات الفنية والسلوكية والتنظيمية في ممارساتهم عبر نهج تكاملي وشمولي (راجع المالكي & الزبيدي، 2024). وبالتالي، شكّل هذا النموذج الإطار المرجعي والمنهجي الذي وجه الدراسة، واستندت إليه عملية جمع البيانات وتفسير النتائج، بوصفه أداة عملية لاستكشاف حضور أبعاد القيادة الافتراضية في سياق تعليمي معاصر.

الدراسات السابقة

تناول عدد متزايد من الدراسات القيادة الافتراضية في قطاع التعليم، خاصة بعد التحول الرقمي السريع في أعقاب جائحة كورونا. ركزت هذه الدراسات على عدة جوانب، من بينها واقع أو مستوى ممارسة القيادة الافتراضية في المؤسسات التعليمية، وتأثيرها على الأداء المؤسسي والتعليمي، والتحديات التي تواجه القيادات في تبنيها، بالإضافة إلى الأساليب والمهارات القيادية اللازمة لإدارة الفرق التعليمية عن بُعد. وفيما يلي عرض لأبرز نتائج هذه الدراسات والفجوات البحثية التي تسعى الدراسة الحالية لمعالجتها.

أظهرت عدة دراسات مسحية في السياق العربي أن تطبيق الإدارة الإلكترونية والقيادة الرقمية في المدارس يتسم بمستويات متوسطة إلى مرتفعة، مع تباين في أنماط الممارسة تبعًا للسياق المؤسسي. فقد وجدت دراسة الزعبي (2014) مستوى متوسطًا لتطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس إربد الحكومية، مع ممارسات أكثر تقدمًا في المدارس الثانوية، خاصة في مجال الكفاءات التكنولوجية لدى مدير المدرسة. وفي السياق نفسه، أظهرت دراسة عبد الرحمن (2018) أن مدارس العاصمة الأردنية عمان تطبق الإدارة الإلكترونية بدرجة مرتفعة في وظائف العمليات الإدارية، مع تفوق المدارس الخاصة على الحكومية في عدد من المجالات. أما دراسة الدويري (2020) فقد أظهرت أن تطبيق الإدارة الإلكترونية المرتبطة بإدارة المعرفة في المدارس الثانوية الحكومية الأردنية حظي بتقديرات مرتفعة من قبل مديري المدارس، مع اختلاف مستوى التطبيق تبعًا لسنوات الخبرة، حيث برزت القيادات الأقل خبرة بوصفها أكثر انخراطًا في الممارسات الإلكترونية. وفي السياق السعودي، بينت دراسة الغيث (2017) أن مديرات المدارس الحكومية في مدينة الرياض يُطبّقن مفاهيم الإدارة الإلكترونية بدرجة عالية، خاصة القيادات ذات الخبرة الوظيفية الأطول. بالمثل، كشفت دراسة لاحقة للسبيعي والشهري (2019) عن ممارسة مرتفعة للقيادة الإلكترونية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بالرياض، ولا سيما في استخدام المنصات الرقمية لرفع التقارير ومتابعة الحضور، مقابل حضور أقل للممارسات المرتبطة بتقديم التوجيهات وتبادل الرأي حولها.

كما كشفت دراسة البامي والضويحي (2023)، والتي استخدمت المنهج الوصفي المسحي، عن درجة مرتفعة من ممارسة القيادة الرقمية لدى مديرات مدارس التعليم العام بالدمام، مع بروز أثر إيجابي لبرامج تطوير التقنية الرقمية، في حين كان من أبرز المعوقات التي واجهتهم ضعف الدعم المادي المناسب للتحول نحو العمل القيادي الرقمي. وأظهرت دراسة القحطاني والعريفي (2024)، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، أن ممارسة مديرات المدارس الابتدائية الحكومية بالرياض لأبعاد القيادة الرقمية جاءت بدرجة عالية، مع وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بينها وبين إدارة التغيير. وتتسق هذه النتائج بشكل عام مع ما توصلت إليه دراسة الكندية وآخرين (2024) في سلطنة عُمان، والتي رصدت مستويات مرتفعة جدًا لممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية خلال جائحة كورونا، مع تفوق مديري المدارس الخاصة على نظرائهم في المدارس الحكومية في بعض الأبعاد. تشير هذه الدراسات إجمالاً إلى اتجاه متزايد نحو ترسيخ القيادة الرقمية والإدارة الإلكترونية في المدارس العربية، مع تأثر مستوى التطبيق بعوامل سياقية، كنوع المدرسة، والمرحلة التعليمية، والجاهزية والخبرة الرقمية لدى القيادات المدرسية.

من جانب آخر، ركزت بعض الدراسات على تحديد المهارات والمتطلبات اللازمة لقائد المدرسة في البيئة الرقمية. فقد أشارت دراسة السبيعي والشهري (2019) إلى أهمية توافر عدد من المتطلبات التنظيمية والتقنية لتطبيق القيادة الإلكترونية بنجاح، كالبنية التحتية التقنية والتدريب. وفي نفس السياق، بينت دراسة وصفية أجراها الريس والعيّاف (2022) وجود احتياج متوسط للتطوير المهني لدى القيادات المدرسية السعودية في ضوء

أبعاد القيادة الرقمية، وجاء في المقدمة بعد إدارة التحول الرقمي. كما أوضحت دراسة المفيز (2023) أن مستوى مهارات القيادة الرقمية لدى قادة مدارس التعليم العام المطبقة لبوابة المستقبل في المملكة جاء مرتفعاً إجمالاً، وتصدرت فيه مهارات العلاقات والتواصل، تلتها المهارات التقنية، ثم التفكير والابتكار، ثم إدارة التحول الرقمي، مع وجود فروق لصالح الأكثر حصولاً على دورات تدريبية في التحول الرقمي. وفي سياق عربي، حددت دراسة نوعية لغوستافسون وهالك (Gustafson & Haque, 2020) في ولاية كاليفورنيا الأمريكية مجموعة من السمات والمهارات الأساسية التي تمكن مديري المدارس الافتراضية من مواجهة تحديات القيادة، تضمنت الانفتاح على الأفكار الجديدة، والمحافظة على المرونة، والتفويض والثقة، والتواصل الفعال، وخدمة أصحاب المصلحة.

كما طور تشوا وتشوا (Chua & Chua, 2017)، باستخدام النظرية المجذرة في المدارس الماليزية، نموذجاً لممارسات القيادة الإلكترونية يضم عدة أبعاد، منها جاهزية القائد الرقمية، واستراتيجيات توظيف التقنية، وثقافة المدرسة الداعمة للابتكار، إضافة إلى التعرف إلى معوقات التحول الرقمي. وأظهرت دراسة نوعية أخرى في ماليزيا، أجراها ديرينجتون وبارتين (Derrington & Partin, 2023)، أن قادة المدارس الافتراضية يجمعون بين الكفاءة التقنية والمرونة والقدرة على بناء حضور اجتماعي فاعل مع الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور. وأبرزت دراسة غمراوي وآخرون (Ghamrawi et al., 2024)، باستخدام تصميم نوعي قائم على مقابلات مع عدد من قادة مدارس التعليم العام في دول الخليج، أن المجتمعات المهنية الافتراضية توفر بيئة مرنة للتعليم التعاوني وتبادل المعرفة، وتساهم في تنمية جوانب القيادة التعليمية والرقمية والموزعة. بناءً على ذلك، يمكن القول إن القيادة الافتراضية الفاعلة في التعليم لا تقتصر على استخدام التكنولوجيا فحسب، بل تستلزم تطوير كفايات قيادية وشبكات تعلم جديدة تتلاءم مع عصر التحول الرقمي.

علاوة على ذلك، تناولت دراسات أخرى التحديات التي تواجه ممارسة القيادة الافتراضية في المدارس. فمثلاً، أظهرت دراسة الغيث (2017) أن مديرات المدارس الحكومية في الرياض يواجهن عدة صعوبات تتعلق بمقاومة المعلمين للتغيير وضعف التأهيل المستمر، رغم ارتفاع درجة تطبيقهم لمفاهيم الإدارة الإلكترونية في مجال التعليم. وكشفت دراسة المعاينة (2017)، باستخدام استبانة طبقت على موظفي المديرية العامة لتقنية المعلومات بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، عن معوقات إدارية وبشرية ومالية في تبني الإدارة الإلكترونية، ارتبطت بقصور الدعم الإداري، وضيق الموارد المالية، وتفاوت الخبرة الرقمية. كما أظهرت دراسة سويلم (2020) أن أبرز معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس محافظة الدلم بمنطقة الرياض تمثلت في كثرة الأعباء الإدارية وضعف المخصصات المالية الداعمة لتطبيقها. تتسق هذه النتائج مع ما أظهرته دراسة اليامي والضويحي (2023) من أن محدودية الدعم المادي، والحاجة إلى بيئة مدرسية مجهزة تقنياً، تشكل أبرز التحديات أمام ممارسة القيادة الرقمية في المدارس. وتتفق هذه الشواهد مع ما أشار له تشوا وتشوا (Chua & Chua, 2017) من أن تحديات تطبيق القيادة الافتراضية لا تقتصر غالباً على نقص التجهيزات التقنية، بل تمتد إلى ثقافة المؤسسة وجاهزية الأفراد وسلوك القادة أنفسهم. وعليه، يمكن إجمال أبرز المعوقات التي رصدتها الدراسات السابقة في محورين رئيسين: معوقات تقنية تتعلق بنقص البنية التحتية، وقلة التجهيزات، وضعف الدعم الفني؛ ومعوقات بشرية وتنظيمية تتعلق بمقاومة التغيير، ونقص التدريب، وغياب الحوافز، وضعف الدعم المؤسسي وثقافة العمل الرقمي.

بالإضافة إلى ذلك، ركزت عدة دراسات على استكشاف التأثيرات المحتملة للقيادة الافتراضية على العملية التعليمية والأداء المؤسسي. فقد تناولت دراسة ليم وتيوه (Lim & Teoh, 2021) تأثير القيادة الرقمية على أداء مؤسسات التعليم العالي الخاصة في ماليزيا. وأظهرت نتائجها أن ثقافة التعلم في العصر الرقمي، والتميز المهني، والمواطنة الرقمية أسهمت إيجاباً في تحسين أداء هذه المؤسسات. وفي سياق ما بعد الجائحة، بينت دراسة كرم وآخرون (Karam et al., 2024)، باستخدام النمذجة الهيكلية، وجود أثر إيجابي للقيادة الإلكترونية في دعم تبني التعلم المدمج في المؤسسات التعليمية. كما وجدت دراسة أبو تينة (Abu-Tineh et al., 2025) تأثير إيجابي لممارسة قادة المدارس الحكومية القطرية للقيادة الرقمية على الكفاءة الرقمية للمعلمين، مع تفسير نسبة كبيرة من التباين في هذه الكفاءة. وفي سياق نوعي آخر، وثقت دراسة غوزار وبيانكي-لاوبش (Guzar & Bianchi-Laubsch, 2024) كيف اضطر قادة الخدمات الطلابية في إحدى الجامعات الكندية إلى إعادة ابتكار أساليب التواصل، واتخاذ القرار، ودعم فرقهم عن بُعد لضمان استمرارية الفاعلية التنظيمية أثناء جائحة كورونا. وتدل هذه الدراسات مجتمعة على أن القيادة الافتراضية لا ترتبط فقط بتنظيم العمل عن بُعد، بل يمكن أن تؤثر في كفاءة المعلمين، وتبني أنماط التعلم الجديدة، والأداء المؤسسي عموماً.

يتضح أن الدراسات السابقة أسهمت في بلورة مفهوم القيادة الافتراضية وأهميتها في السياقات التعليمية، وكشفت عن مستويات ممارسة جيدة إجمالاً في العديد من السياقات، إلى جانب تحديدها لمجموعة من المتطلبات البشرية والتنظيمية والتقنية اللازمة لتطبيقها، والتحديات التي تواجه ممارستها. كما بينت بعض آثارها الإيجابية على الأداء المؤسسي وجودة التعلم عند توفر ظروف التطبيق الملائمة. ومع ذلك، لا تزال هناك فجوات بحثية واضحة تستدعي مزيداً من البحث. حيث إن معظم الدراسات العربية ما تزال تدور في إطار القيادة الرقمية أو الإدارة الإلكترونية أكثر من تركيزها الصريح على القيادة الافتراضية بوصفها ممارسة قيادية في بيئات عمل وتعليم افتراضية. ومن الناحية المنهجية، يغلب على هذه الدراسات الطابع الكمي الوصفي، الذي يركز على قياس مستويات التطبيق أو درجة تبني القيادة الإلكترونية؛ بينما تندر الدراسات النوعية المتعمقة التي

تستكشف ديناميات القيادة الافتراضية وكيفية إدراك وممارسة قادة المدارس لهذا النمط في الواقع اليومي.

ومن الناحية السياقية، يظل حضور الدراسات العربية والمحلية في هذا المجال محدوداً. كما أن أغلبها ركز على التعليم الحكومي، في حين تندر الدراسات التي طبقت في مدارس التعليم الأهلي، رغم اختلاف هذا السياق من حيث التنظيم والموارد وثقافة العمل ومتطلبات التنافسية. إضافة إلى أن معظم الدراسات أجريت قبل أو في بدايات التحول الرقمي الذي فرضته جائحة كورونا، ما يعني أن جزءاً من الأدبيات قد لا يعكس واقع ما بعد الجائحة، وما شاهده من تطور في المنصات الرقمية ونماذج العمل المرنة. كما لا تزال الحاجة قائمة إلى دراسات تقدم أطر ونماذج مفاهيمية قابلة للتطبيق في البيئات المدرسية، تحول القيادة الافتراضية من مفهوم نظري إلى ممارسة إجرائية يمكن تبنيها وتطويرها داخل المدارس. بناءً على ذلك، سعت هذه الدراسة النوعية إلى الإسهام في ردم هذه الفجوات من خلال استكشاف واقع وتحديات القيادة الافتراضية في مدارس التعليم الأهلي بجدة، والتعمق في تجارب وممارسات قادتها، بما يسهم في تقديم توصيات عملية تدعم تحسين فاعلية هذا النمط القيادي بما يتناسب مع احتياجات هذه المدارس.

المنهجية والإجراءات

تصميم الدراسة:

يهدف فهم التجارب الشخصية، والممارسات الفعلية، والخبرات المباشرة لقادة مدارس التعليم الأهلي بجدة في تطبيق القيادة الافتراضية، اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي. وتم استخدام التصميم الظاهراتي (Phenomenological design) لتوفير وصف متعمق للظاهرة كما يُدركها القادة في سياقها الطبيعي، من خلال التركيز على الخبرات والمعاني كما تتجلى في أقوال المشاركين وتجاربهم (Creswell & Poth, 2023). يُعد هذا التصميم مناسباً للدراسة كونه يتيح جمع بيانات غنية لفهم وتفسير تصورات قادة المدارس وخبراتهم الحية في ممارسة القيادة الافتراضية في ضوء التغيرات السريعة التي شهدها قطاع التعليم بعد جائحة كورونا. تضمن هذا التصميم استخدام المبدأ التوجيهي العام لتحليل البحث الظاهراتي الذي اقترحه كولايزي (Colaizzi, 1978)، والقائم على جمع البيانات النوعية وتحليلها، ثم تفسير النتائج ومناقشتها، بالإضافة إلى استخلاص العبارات الدالة وتجميع المعاني، لتقديم وصف شامل ومكثف للظاهرة.

سياق الدراسة:

من أجل تحقيق غرض الدراسة الاستكشافي، تم تحديد مدارس تتشارك سمات تتناسب مع اهتمام الدراسة وتستوفي معايير معينة. لذا، طبقت الدراسة على مدارس التعليم الأهلي بمحافظة جدة الحاصلة على اعتماد أكاديمي من قبل منظمة كوجنيا (Cognia). هدف اختيار هذه المدارس إلى توفير سياق بحثي يتمتع ببيئة تعليمية تتماشى مع أفضل الممارسات العالمية وفقاً لما حققته من معايير اعتماد صارمة، مما يجعلها بيئة مناسبة لبحث ممارسات القيادة الافتراضية في إطار جودة مُحكمة وممارسات موثقة. وبالتالي، ضُمّن هذا السياق أن المدارس المحددة حققت مستوى مقبول من معايير الجودة في التدريس والتعلم والتحسين المستمر. بدأت عملية البحث عن المدارس التي حافظت على حالة الاعتماد أثناء فترة العمل الافتراضي الإجبارية خلال جائحة كورونا، وحققت المعايير المطلوبة في جميع مجالات العملية التعليمية المحددة من قبل منظمة كوجنيا. ولتضييق نطاق الدراسة بشكل منهجي ووضع حدود واضحة للتطبيق، تم التركيز على المدارس الأهلية التي تقع في محافظة جدة الحاصلة على الاعتماد في الأعوام من 2020 إلى 2024، والبالغ عددها (13) مدرسة وفقاً للحصر الصادر من منظمة كوجنيا. وبالتالي شكل قادة هذه المدارس مجتمع الدراسة الحالية.

المُشاركون:

تم تحديد المشاركين في الدراسة باستخدام أسلوب الحصر الكلي للإطار (Total population sampling) بوصفه أحد أنماط العينة القصدية (Purposive sampling)، من خلال دعوة جميع قادة المدارس الأهلية بجدة التي تنطبق عليها معايير الدراسة. وقد تشكّلت العينة النهائية بناءً على الاستجابة الطوعية، واستعداد القادة للمشاركة. حيث تم التواصل عبر البريد الإلكتروني مع قادة المدارس الثلاث عشرة، ودعوتهم للمشاركة الطوعية في الدراسة، ومن ثم التواصل الهاتفي مع من لم يستجب منهم لرسائل البريد الإلكتروني لتأكيد الرغبة وتحديد المواعيد. بلغ عدد الذين وافقوا على المشاركة في الدراسة (8) مشاركين يُمثلون قادة المدارس، وبالتالي أجريت المقابلات معهم، دون إعادة التواصل مع المدارس الخمس المتبقية. وفي ختام المقابلات أصبح من الواضح الوصول إلى نقطة تشبع البيانات، حيث لم تظهر أي موضوعات جديدة.

يوضح جدول (1) بيانات المشاركين في الدراسة، والذين تم ترميزهم وفق ترتيب إجراء المقابلات. وهم قادة يمثلون تنوع في الجنس والخلفية التعليمية والخبرة الإدارية، كما أن لديهم خبرة في توجيه العملية التعليمية في البيئة الافتراضية. ومصطلح القائد في الدراسة الحالية لا يقتصر على قائد أو مدير المدرسة فقط، وإنما قيادة هذه المدارس بشكل عام، ومن يقوم بأدوار قيادية مرتبطة بالقيادة الافتراضية على وجه الخصوص، كونه مفهوم مرتبط بممارسات الشخص نفسه، وبالنظام المتاح له، وباستقبال الآخرين لهذه الممارسات.

الجدول (1): بيانات المشاركين في الدراسة

المشارك	الجنس	الدور الوظيفي	المؤهل العلمي	التخصص	الخبرة الإدارية
المشاركة (1)	أنثى	وكالة شؤون الطلاب	ماجستير	إدارة تربوية	27 سنة
المشاركة (2)	أنثى	مديرة المدرسة	ماجستير	لغة إنجليزية	20 سنة
المشاركة (3)	أنثى	مديرة المدرسة	بكالوريوس	تربية فنية	3 سنوات
المشاركة (4)	أنثى	وكالة الشؤون التعليمية	دبلوم عالي	قيادة تعليمية	20 سنة
المشارك (5)	ذكر	مدير المدرسة	بكالوريوس	لغة إنجليزية	10 سنوات
المشارك (6)	ذكر	مدير المدرسة	بكالوريوس	تربية خاصة	10 سنوات
المشارك (7)	ذكر	مدير المدرسة	بكالوريوس	تربية خاصة	10 سنوات
المشارك (8)	ذكر	مدير المدرسة	ماجستير	إدارة تربوية	31 سنة

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة المقابلات الفردية شبه المقننة مع قادة مدارس التعليم الأهلي بجدة كأداة لجمع البيانات. حيث يتيح هذا النوع من المقابلات مرونة في طرح الأسئلة ويمنح المشاركين مساحة للتعبير عن خبراتهم وتجاربهم بشكل موسع، مع الحفاظ على هيكلية مرجعية تساعد على مقارنة بيانات المشاركين. صُمم دليل المقابلة بما يخدم أهداف الدراسة، بناءً على الإطار النظري والنموذج المفاهيمي، مع الاستفادة من الأدبيات ذات الصلة (انظر المالكي & الزبيدي، 2024). تضمن الدليل ثلاثة محاور رئيسة يندرج تحتها أسئلة مفتوحة تستكشف تصورات وخبرات وتجارب المشاركين حول: تجربة العمل الافتراضي، وممارسات وأدوار القيادة في البيئة الافتراضية، وواقع وكيفية ممارسة أساليب القيادة الافتراضية كما تحددها أبعاد النموذج المفاهيمي للدراسة. وتخلل هذه المحاور أسئلة سابرة للحصول على مزيد من التوضيح عند الحاجة. وقد مر إعداد دليل المقابلة بعدة مراحل من المراجعة والتحكيم وإعادة الصياغة لضمان مصداقية وموثوقية البيانات والتأكد من ملاءمة صياغة الأسئلة قبل اعتماد النسخة النهائية.

إجراءات جمع البيانات:

تم إجراء المقابلات بعد الحصول على الموافقات اللازمة لتطبيق الدراسة من جهات الاختصاص. وجرى تحديد المشاركين وفق إجراءات الاختيار الموضحة سلفاً، ثم التواصل مع أولئك الذين أبدوا استعدادهم للمشاركة في الدراسة، واتخاذ الترتيبات اللازمة لتحديد مواعيد المقابلات. كما أرسلت لهم الإفادة التوضيحية للدراسة، وأسئلة المقابلة، ونموذج الموافقة الخطية لتوقيعه وإعادة إرساله قبل موعد إجراء المقابلة. أُجريت جميع المقابلات عن بُعد من قبل المؤلف الأول عبر تقنية الاتصال المرئي (Google Meet)، وتم تسجيلها صوتياً بعد الحصول على موافقة المشاركين. قبل بدء كل مقابلة، تم توضيح هدف الدراسة، ومدة المقابلة وطريقة إجرائها، وإجراءات المحافظة على سرية البيانات وخصوصية المشاركين، وكيفية الإبلاغ عن النتائج. بعد ذلك، تم أخذ الموافقة الشفهية على البدء في المقابلة وجمع البيانات الديموغرافية للمشارك. أُجريت جميع المقابلات باللغة العربية الفصحى، مع إتاحة استخدام اللهجة العامية حسب تفضيل المشارك.

بعد الانتهاء من المقابلات، تم تفرغ التسجيلات الصوتية نصياً بشكل حرفي، ثم أرسلت نسخ التفرغ للمشاركين للتحقق من دقة المعلومات والموافقة عليها. تراوحت مدة المقابلات بين (30) إلى (60) دقيقة بمتوسط (45) دقيقة تقريباً، وتباينت نسبياً من حيث عمق وكثافة البيانات وتفاعل المشاركين. كانت المقابلات تُراجع بعد الانتهاء منها من حيث ملاءمة الأسئلة وطريقة طرحها واستجابة المشاركين لها، بهدف تعزيز جودة البيانات وتكملها. وقد بدأت الأنماط المتكررة في الظهور بعد المقابلة السادسة، واستمرت عملية جمع البيانات حتى الوصول إلى مستوى التشبع في المقابلة الثامنة، حيث لم تعد تظهر مضامين أو موضوعات جديدة.

إجراءات تحليل البيانات:

تم تحليل البيانات باستخدام منهج التحليل الموضوعي (Thematic analysis)، عبر عدة مراحل ركزت على تنظيم البيانات وتصنيفها إلى أنماط وموضوعات تساعد على فهمها واستخلاص المعنى منها. وتم تطبيق أسلوبي التحليل الاستدلالي (Deductive) والاستقرائي (Inductive) معاً لترميز البيانات واستخلاص الموضوعات، وذلك بهدف الحفاظ على إطار ترميز محدد مسبقاً يستند إلى هدف الدراسة ونموذجها المفاهيمي، مع السماح بظهور موضوعات جديدة توفر سرداً غنياً ومفصلاً للبيانات. استندت إجراءات التحليل إلى المبادئ التوجيهية لبراون وكلارك (Braun & Clarke, 2006)، مع الاستعانة أيضاً بمصادر منهجية أخرى. كما تم استخدام برنامج (Maxqda) لإنشاء الرموز وتنظيم البيانات.

بعد تنظيم بيانات المقابلات وتفرغها نصياً، والتي رافقها اكتشاف أولى للبيانات والتعرف إليها، بدأت المرحلة الأولى بالانغماس في البيانات عبر قراءة تفصيلية متكررة للنصوص، مع تدوين أي ملاحظة أو ترميز للبيانات. ركزت المرحلة الثانية على إنشاء الرموز الأولية من خلال عملية الترميز الوصفي، وذلك بتلخيص الموضوع الأساسي لكل مقطع بيانات في كلمة عاكسة أو عبارة قصيرة، مع استخدام بعض الكلمات المفتاحية الواردة في

البيانات أو الإطار النظري كرموز لمناسبتها للمعنى المقصود. أسفرت هذه المرحلة عن قائمة أولية من الرموز. تضمنت المرحلة الثالثة إعادة قراءة مقاطع البيانات المرتبطة بكل رمز للتأكد من ملاءمة الترميز، ومن ثم البحث عن القواسم المشتركة بين الرموز. نتج عن ذلك إعادة تسمية بعض الرموز، وحذف بعضها، ودمج المتشابه منها، وتنظيمها في مجموعات فرعية بناءً على العلاقات المشتركة بينها. وبالتالي، تكونت مجموعات من الرموز التي شكلت موضوعات رئيسية محتملة للبيانات.

في المرحلة الرابعة، تمت مراجعة الموضوعات المستخلصة لضمان ملاءمتها للبيانات، وترتيب الرموز الأساسية والفرعية داخلها. وفي المرحلة الخامسة، تم دمج الموضوعات وتحديدتها وتسميتها بناءً في ضوء هدف ونموذج الدراسة. حيث تم تحديد موضوعين رئيسيين يصفان أنماطاً مختلفة من بيانات الدراسة حول واقع ممارسة القيادة الافتراضية والتحديات التي تواجه القادة أثناء ممارستها. وقد تم مراجعة وتعديل الرموز والموضوعات الناشئة عدة مرات أثناء عملية التحليل لتعكس البيانات بشكل أوثق، حتى خرجت في صورتها النهائية التي استخدمت في عرض النتائج. في المرحلة السادسة والأخيرة، تم إنتاج تقرير نهائي لشرح نتائج التحليل وتقديم معنى واضح ومتربط لمضامين البيانات. كما تم العودة إلى الأدبيات ذات الصلة لمقارنة الموضوعات والمفاهيم المستخلصة مع نتائج الدراسات السابقة، وإضافة تفسير لهذه الموضوعات وفق نموذج الدراسة.

إجراءات المصادقية والموثوقية:

اتبعت الدراسة عدة إجراءات لضمان دقة النتائج وتمثيلها لخبرات المشاركين، وتعزيز الثقة في التفسيرات المستخلصة من البيانات. فعلى مستوى المصادقية، تم استخدام الأسئلة السابرة، وتلخيص أقوال المشاركين للتحقق من المعنى المقصود، إلى جانب التسجيل الصوتي والتفريغ الحرفي، ثم إعادة نصوص المقابلات إلى المشاركين للتحقق منها والموافقة عليها. ولتعزيز قابلية النقل، تم تقديم وصف واضح لسياق الدراسة، ومعايير اختيار المدارس، وخصائص المشاركين، وإجراءات جمع البيانات وعدد المقابلات ومدتها، بما يتيح للقارئ تقدير مدى إمكانية نقل النتائج إلى سياقات مشابهة. ولتحقيق معيار الاعتمادية، تم توفير وصف منهجي مفصل لتصميم الدراسة، وأدائها، وخطوات جمع البيانات وتحليلها، واستخلاص الموضوعات والنتائج. وفيما يتعلق بالتأكدية، سعت الدراسة إلى تعزيز قابلية التحقق وسلامة النتائج وبُعدها عن تحيزات الباحثين، من خلال استخدام انعكاسية الباحث، وتوضيح مبررات القرارات المنهجية والتحليلية، والالتزام بإسناد التفسيرات إلى بيانات المشاركين، مع بيان محددات الدراسة وقيودها (Lincoln & Guba, 1985).

النتائج

تفرعت نتائج تحليل البيانات بناءً على هدف الدراسة إلى موضوعين رئيسيين، يرتبط كل منهما بمجموعة من البيانات التي تتناول قضايا توضيحية متعددة حول ممارسة القيادة الافتراضية في مدارس التعليم الأهلي بجدة: واقع ممارسة القيادة الافتراضية في مدارس التعليم الأهلي بجدة، والتحديات التي تواجه قادة المدارس أثناء ممارسة القيادة الافتراضية. يمثل هذان الموضوعان وسيلة لتنظيم الأنماط المتكررة والقضايا المختلفة التي تم تمييزها في البيانات تحت عناوين ذات معنى. وفيما يلي عرض للنتائج ضمن هذين الموضوعين بما يعكس تجارب وخبرات المشاركين في تطبيق القيادة الافتراضية.

واقع ممارسة القيادة الافتراضية في مدارس التعليم الأهلي بجدة:

ركزت النتائج المستخلصة على خبرات وتجارب المشاركين حول واقع ممارسة أبعاد القيادة الافتراضية في أعمالهم ومهامهم. أظهرت بشكل عام أن قادة المدارس يمارسون القيادة الافتراضية في العديد من الأدوار الإدارية والتعليمية داخل المدرسة، مع اختلاف أو تفاوت في تطبيق أبعاد وفق النموذج المفاهيمي للدراسة. إذ اتضح أن معظم القادة كانوا قادرين على دمج التكنولوجيا بشكل واضح في مختلف المهام، وإدارة التواصل الافتراضي بفعالية، وتعزيز المساءلة والشفافية عبر الأدوات التقنية؛ في حين كانت الأبعاد المرتبطة بوضوح الأهداف والتوقعات، والتحفيز والاندماج، وبناء الثقة، والمرونة والتكيف، أقل ممارسة من قبل قادة المدارس. وكشف تحليل البيانات عن العديد من النتائج التي قدمت مزيداً من الفهم حول كيفية ممارسة قادة مدارس التعليم الأهلي بجدة لكل من أبعاد القيادة الافتراضية.

دمج التكنولوجيا في العمل المدرسي

أكد المشاركون على أن توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أسهم في تحسين جودة العمل ورفع الانتاجية وتيسير الوصول إلى المعرفة داخل مدارسهم. وقد بين المشاركون (6) أن استخدام الأنظمة والمنصات الرقمية التعليمية، التي تتوافق مع أهداف وغايات المدرسة، مكّهم في إدارة المدرسة من متابعة العمل واتخاذ القرارات، وسهل تدفق المعلومات والربط بين الإدارة والمعلمين وأولياء الأمور بشكل مستمر، موضحاً:

استخدمنا برنامج اسمه (ClassTutor)، هذا برنامج مشتركين فيه، يَغيي هو خاص للمدرسة فقط لا غير، كان يُوضع فيه كل شيء سواء التوجيهات والأمور المختلفة... فكانت هذي الوسائل مُسهلة لنا أمور كثيرة، بالذات مع أولياء الأمور... فكانت الوسيلة هذه بصراحة سهلة علينا كلنا.

كما أشار المشاركون (5، 7، 8) إلى أن فاعلية دمج التكنولوجيا في العمل تعتمد على القائد نفسه، وتتطلب فهماً للتقنية وتطوراتها المستمرة، وتوفير الأدوات التقنية اللازمة، إلى جانب تقديم التدريب التقني المستمر. وأظهرت النتائج أن بعض القادة تبنوا دوراً استباقياً في رفع مستوى ممارسة

القيادة الافتراضية داخل المدرسة من خلال توفير الأدوات التقنية التي تساهم في إنجاز العمل واستمراره، وتعزيز ثقافة التكامل التكنولوجي، وإنشاء بيئة مدرسية داعمة لاستخدام التكنولوجيا من قبل الموظفين والطلاب. في هذا الشأن، أفاد المشاركون (4، 6، 7) بأن توفير الأدوات التقنية تطلب منهم وضع مبادئ توجيهية وتوقعات واضحة للتكامل التكنولوجي، من خلال وضع خطة شاملة تحدد خطوات واستراتيجيات دمج التكنولوجيا في العمليات الإدارية والتعليمية والتدريب عليها، بالإضافة إلى التعامل مع متطلبات البنية التحتية، وسياسات أمان البيانات والخصوصية.

التواصل الافتراضي ودعم الأعمال واتخاذ القرار

أظهرت النتائج ممارسة مرتفعة لمهارات التواصل الافتراضي لدى القادة باستخدام تقنيات الاتصال المتاحة في المدرسة والاستفادة منها في دعم الأعمال وتحقيق الأهداف. فقد أشار المشاركون إلى الاستخدام المكثف لقنوات التواصل التقنية بين قادة المدارس والأطراف ذات الصلة. ويبدو أن العمل الافتراضي الذي أتاح التواصل بسهولة أثناء أوقات العمل، وفي بعض الحالات خارجها، كان السبب الرئيس في استفادة قادة المدارس مما أتاحه التطور التكنولوجي من مميزات وإيجابيات. وأوضح معظم المشاركين أن التواصل الافتراضي ساعد في تحقيق تعليم أكثر شمولية وجودة، وتوفير مساحات لطرح الأفكار والآراء، وإشراك الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور في صنع القرار، وتعزيز التفاعل وتبادل الخبرات بين جميع المعنيين بالمدرسة، بما انعكس على الوعي والانتماء والمسؤولية لدى أفراد المدرسة. يتضح ذلك في المقطوعات التالية من إفادات المشاركين:

هناك لقاءات مع قيادات المدارس والشركة المسؤولة عن تطوير التعليم في المدرسة، والأهالي، يُعني لقاءات دورية مستمرة، أصبحت الآن تدار عن بُعد. (مشارك 5)

أتواصل مع المعلم أو ولي الأمر عن طريق المنصة، أو الواتساب، أو مباشرة عن طريق الاتصال. كل الوسائل متوفرة، فهو يتواصل معي بالطريقة التي تريحه ويتخلية متفاعل بشكل دائم. (مشارك 7)

الآن صار لهم دور في اتخاذ القرار، في السابق كنا دون هذه الأدوات الافتراضية مرة صعب نأخذ رأي الجميع... كل سنة نعمل مجلس استشاري للمعلمين عن بُعد، عشان يتكلموا فيه عن كل شيء براحتهم. (مشاركة 1)

صار القرار النهائي يُعني يصدر بعد المشورة، أو بعد استطلاع، أو بعد اجتماعات مع المعلمين، لأن الممارسات الافتراضية سهلت هذا الشيء. وفي النهاية ندرس ونأخذ القرار الصائب، هذا يبخلي الكل راضي. (مشارك 6)

تشير هذه الشواهد إلى أن التواصل الافتراضي لم يقتصر على نقل المعلومات، بل كان وسيلة لتعزيز الممارسة التشاركية، وتوسيع دائرة المشاركة في اتخاذ القرار، وتيسير الوصول إلى القائد والإدارة بشكل أكبر وأكثر مرونة. كما أوضح جميع المشاركين أن التواصل الافتراضي أسهم في تعزيز وضوح الرؤى والأهداف داخل المدرسة من خلال نشرها والتذكير بها بصورة مستمرة. وأسهمت الأدوات التقنية في توفير مساحة أوسع لعرض فرص التطوير واقتراح آليات التنفيذ اللازمة لتحقيق أهداف العمل، كما أوجدت بدائل متعددة لإنجاز المهام. انعكس ذلك إيجاباً على زيادة فهم الموظفين لأدوارهم ومسؤولياتهم، والحد من الأخطاء في أداء المهام. من جهة أخرى، مكن هذا النمط من التواصل القادة من التعرف بشكل أعمق إلى قدرات الموظفين، مما ساعد في تحسين عمليات صنع واتخاذ القرارات.

جودة التعليم والتغذية الراجعة الفورية

أفاد عدد من المشاركين بأن استخدام التقنية في التواصل ساعد في تحسين جودة التعليم ومعالجة المشكلات التعليمية بشكل أسرع، بفضل وضوح وسرعة الاتصال بين القائد والمعلمين عند تقديم التوجيه، وبين المعلم والطالب عند تقديم التغذية الراجعة. على سبيل المثال، أشار المشاركون (7) إلى سرعة الاستجابة للمشكلات التعليمية قائلاً: "في التعليم الافتراضي ممكن نقدر نحل مشكلة خلال دقيقة زي ما قلت لك، ممكن ولي الأمر يلاحظ مشكلة أو الطالب يلاحظ مشكلة، يبلغنا إحنا كإداريين، في خلال دقيقة وحدة نتواصل مع المعلم على طول يحل الموضوع." وأكد المشاركون (6) على دور القيادة الافتراضية في تسهيل تقديم التوجيه وإدراك ما يدور في المدرسة بقوله: "القيادة الافتراضية سهلت علينا أمور كثيرة سواء في تقديم التوجيهات أو غيره." وبالمثل ذكر المشاركون (5) أن: "العمل الافتراضي ممتاز وسهل وسلس، يجعلنا إحنا كمدراء وقادة مطلعين أكثر على جميع ما يدور في المدرسة." تعكس هذه الإفادات أن البيئة الافتراضية أتاح آليات أكثر مرونة في التواصل والمتابعة والتدخل، وساعدت القادة على الإشراف عن قرب على العملية التعليمية رغم البعد المكاني في بعض الحالات.

الشفافية والمساءلة ومصداقية التقييم

أكد العديد من المشاركين أن افتقار القائد إلى الشفافية والمساءلة يُعد من أسباب تدني الكفاءة المهنية في بيئة العمل، ولاسيما في البيئة الافتراضية. وشددوا على أن الأمانة والنزاهة لدى القادة تشكل قوة دافعة للاستفادة من مهارات وكفاءات الموظفين، خاصة في ظل غياب أو ضعف الأدوات والآليات المؤسسية التي تضمن تحقيق الشفافية والمساءلة. في هذا السياق، أشار المشاركون إلى أن التهاون في المتابعة والموضوعية في التقييم يُعد من المشكلات البارزة في نمط القيادة التقليدية، حيث يحد من إنتاجية الموظفين ويؤثر سلباً على جودة أداء أعمالهم. وتوضح من إفادات القادة أن ضعف المساءلة يرجع غالباً إلى المجاملات والعلاقات الشخصية داخل فريق العمل، وأن انشغال قائد المدرسة بالأعباء الإدارية الأخرى، التي عادةً ما

تستغرق وقتاً طويلاً للقيام بها في أنماط العمل التقليدي، يُقلل من قدرته على المتابعة بالشكل المطلوب.

في المقابل، أشار عدد من المشاركين إلى أن القيادة الافتراضية أسهمت في ترسيخ قيم المصداقية والشفافية داخل المدرسة، من خلال تنشئة أنماط جديدة للتفكير، وتعزيز القدرة السلوكية والتنظيمية. تحقق ذلك، وفقاً لإفادات المشاركين، من خلال سهولة توفير وتبادل المعلومات الدقيقة بين الموظفين والطلاب وأولياء الأمور، وتوضيح رؤية وأهداف وقيم المدرسة ونشر السياسات والإجراءات عبر الأدوات التقنية، وتقديم التقارير والمعلومات المطلوبة بشكل فوري للأطراف المعنية. وقد لخصت المشاركة (2) أثر المتابعة الافتراضية في تحسين العدالة في التقييم بقولها: "أكد الإشراف والمتابعة والتقييم بشكل مكثف ودوري ببعطينا تقييم صحيح وعادل ودقيق أكثر". كما ذكر المشاركون (6) أن: "التغذية الراجعة فورية، ومتابعة الأعمال يتم بشكل دوري أو بشكل مستمر، هذا خلّى الموظفين يتقبلوا الموضوع وما صاروا يري أول يحسوا أن المدير يسألهم بشأن فيه خطأ أو ملاحظات سلبية عليهم." وأضاف المشاركون (5) التعليق التالي:

عندنا توجيه ودعم للطلاب والمعلمين، بالإضافة إلى تقييم الموظفين أو المعلمين على وجه الخصوص بشكل مستمر، وأحياناً حتى دون ما يحسوا أننا متابعتهم بشأن يكونوا على طبيعتهم. هذي الأمور كلها تزيد من ثقتنا في طلابنا وموظفينا وثقتهم فينا، وتخلينا كلنا نشارك في تطوير المدرسة. وفيما يتعلق بممارسة قائد المدرسة لدوره في متابعة وتقييم أداء العاملين افتراضياً، أكد معظم المشاركون أن مؤسسة المتابعة الدورية عززت مصداقية التقييم وقبول العاملين للملاحظات والنقد بشكل إيجابي. وقد أفاد أغلب المشاركون أن ممارسة القيادة الافتراضية وتفعيلها في العمليات الإدارية والتعليمية يتطلب مساءلة ومتابعة دورية، لضمان تنفيذ خطط العمل بشكل صحيح، وتجنب الأخطاء، ورفع جودة المخرجات. يظهر هذا بوضوح فيما طرحته المشاركة (2): "أنا كإدارية كنت أتابع، متابعة الأداء أهم حاجة، إني أنا أكتب ملاحظات، وأشوف إيش نقاط الضعف، إيش نقاط القوة إلى ما تتمكّن المعلمة." وبالمثل، أضاف المشاركون (6): "من خلال المتابعة بشكل دوري، لأنه القيادة الافتراضية تختلف عن التقليدية، إنه لا بُدَّ أن يكون فيه متابعة موبس دورية، بل وقتية، لا بد أنك تكون متابع أول بأول."

الأبعاد الأقل حضوراً في الممارسة

أشارت النتائج إلى أن أبعاد القيادة الافتراضية المرتبطة بوضع توقعات وأهداف عمل واضحة، والتحفيز والاندماج، وبناء الثقة، والمرونة والتكيف، جاءت غير ملموسة إلى حد كبير في الممارسة الفعلية لقادة المدارس. فلم يتضح أن المشاركين مارسوا هذه الأبعاد افتراضياً بشكل منظم أو مقصود، مقارنةً بالأبعاد المتعلقة بالدمج التقني والتواصل والشفافية. وقد يكون التفسير المحتمل لذلك، كما توحى به البيانات، بأن القادة ركزوا على الجوانب المباشرة والملموسة للعمل وإنجاز المعلمين للمهام التدريسية أكثر من التركيز على الأبعاد التحفيزية للقيادة الافتراضية. مع ذلك، برزت من خلال البيانات محاولات بعض القادة لتبني آليات للتحفيز وبناء الثقة، غير أنها بدت مرتبطة أكثر بالتفاعل المباشر في بيئة العمل، ولم تظهر بشكل واضح كجزء من ممارسات افتراضية ممنهجة.

وبشكل عام، يظهر أن القيادة الافتراضية تُمارس في مدارس التعليم الأهلي بجدة بطرق متنوعة تدعم التعليم الافتراضي وتحسن من كفاءة العمليات التعليمية والإدارية، مع تفاوت واضح في تطبيق أبعادها المختلفة. فقد برزت ممارسة القيادة الافتراضية بوضوح في دمج التكنولوجيا وإدارة التواصل الافتراضي وتعزيز المساءلة والشفافية عبر الأدوات التقنية، واستخدام الأدوات الرقمية لرفع كفاءة العمل والتواصل الفعال مع جميع الأطراف وإشراكهم في اتخاذ القرار. في حين كانت ممارسة الأبعاد المتعلقة بوضع أهداف واضحة، والتحفيز، وبناء الثقة والمرونة أقل حضوراً، ولم تظهر كأنماط افتراضية ناضجة في المدارس. كما أظهرت المقابلات أن تطبيق الممارسات الافتراضية ظل معتمداً بدرجة كبيرة على جهود القادة واجتهاداتهم الشخصية، لا على استراتيجيات تنظيمية مؤسسية واضحة.

تحديات ممارسة القيادة الافتراضية في مدارس التعليم الأهلي بجدة:

أشار المشاركون إلى بعض التحديات التي أثرت على فاعلية تطبيق القيادة الافتراضية في مدارسهم، وكانت أحياناً أحد أسباب تعثر أو فشل بعض الخطط والاستراتيجيات التطويرية. تمثلت هذه التحديات في مقاومة التغيير، وزيادة الأعباء الإدارية ومتطلبات التدريب، وصعوبات الإدارة الصفية الافتراضية، وتباين الجاهزية والمرونة بين العاملين، إلى جانب محدودية تجاوز الحد الأدنى من الأداء في بيئة العمل الافتراضي.

مقاومة التغيير ومتطلبات التحول الافتراضي

اتفق المشاركون على أن مقاومة التغيير ومتطلبات التحول الافتراضي كانت من أبرز التحديات التي واجهت تبني ممارسات القيادة الافتراضية. فقد أشاروا إلى أن إدخال أنظمة العمل الافتراضي وتوظيف الأدوات الرقمية يمثل تغييراً جوهرياً في أساليب العمل المعتادة. ومع أن هذا التغيير جاء من وجهة نظر القادة، كحاجة ملحة للتكيف مع التطورات التكنولوجية الحديثة والاستفادة من الفرص المتاحة في رفع جودة المخرجات والمحافظة على تنافسية المدرسة، فإن بعض الموظفين أبدوا تحفظاً أو مقاومة تجاه التحول إلى العمل الافتراضي في العمليات والإجراءات وعدم التزام بالممارسات الافتراضية في أداء أعمالهم. تتضح هذه الصعوبة فيما أشارت إليه المشاركة (3): "لأزم نعرف أنه... يكون فيه البعض مثلاً غير متقبلين التغيير أو العمل غير التقليدي، هذا موجود." منع ذلك بعض قادة المدارس من الوصول إلى الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا الاتصال والمعلومات، وجعلهم في

محاولة مستمرة لفهم أسباب هذه المقاومة والتعامل معها بالتوازي مع القيام بمهامهم ومسؤولياتهم الأخرى. برز هذا مثلاً فيما أشارت له المشاركة (1) حول التعامل مع مقاومة التغيير لدى بعض المعلمات في المدرسة بقولها:

لازم تتناقش معها بمنطقية وتسألها عن العقبات بالتحديد وبن، ونوجها للمسار الجديد من خلال سؤالها عن العقبات ورأيها في كيف نتخطاها وايش نقدر نضيف وكيف نعدل إلى ما تصل لقناعة تامة بالتغيير. يعني بيكون فيه توجيه فردي لأي موظفة تقاوم التغيير عشان نحاول نوجه فكرها للتغيير الجديد وتساهم في التطبيق والتطوير مع الجميع بعد كذا.

ولعل المصدر الرئيس لهذه المقاومة لدى العديد من الموظفين، كما سيأتي توضيحه ضمن التحديات الأخرى أدناه، مرتبط بحاجتهم إلى تقدير معنوي ومادي أكبر، وشعورهم بأن ما يتقاضونه لا يلي توقعاتهم ولا يدفعهم لتعلم طرائق جديدة تعتمد على دمج التكنولوجيا في العمل.

زيادة الأعباء الإدارية ومتطلبات التدريب المستمر

وضح المشاركون أنّ التحول إلى الممارسات الافتراضية في الإدارة والعملية التعليمية أدى إلى زيادة الأعباء الإدارية على القادة، لاسيما فيما يتعلق بالحاجة إلى التدريب المستمر وبناء قدرات المعلمين والموظفين على استخدام التقنية. على سبيل المثال، أشار المشاركون (8) إلى تخصيص وقت منتظم للتدريب الافتراضي خارج ساعات العمل، قائلاً: "نحن مثلاً عندنا كل نهاية أسبوع نعمل الساعة ثمانية للساعة تسعة، نختار لنا يوم نتقابل فيه مع المدرسين عن طريق زووم، للتدريب والتطوير، فلا بُدَّ يكون في عمل خارجي." ويعكس ذلك أن التدريب لم يكن نشاطاً عابراً، بل عملية مستمرة تتم داخل المدرسة وخارجها، تتطلب من قائد المدرسة مسؤولية متابعة حضور الموظفين واستجابتهم، والحرص على تنمية مهاراتهم داخل وخارج أوقات العمل. إضافة إلى ذلك، انصب التدريب على مهارات ومعارف عامة ومختلفة، مثل استخدام الأدوات التقنية في التعليم، وإدارة الصفوف الافتراضية، ومهارة التواصل الفعال. ووفقاً للمشاركين، فإن هذا الأمر ليس سهلاً، ويحتاج إلى الكثير من الجهد والوقت، كما يتطلب بعد معلوماتي مرتبط بعملية معالجة الاتجاهات والمواقف أو تغييرها تجاه العمل الافتراضي. يتضح ذلك في التعليق التالي للمشاركة (2) حول كثافة الاجتماعات التدريبية: "كنا نعمل اجتماعات كثيرة بهدف تدريب الموظفين على عمل حصة افتراضية." كما يعكس تعليق المشاركة (4) تجربة مماثلة حول حاجة المعلمات إلى وقت للتمكن من التعامل مع أولياء الأمور افتراضياً: "احتجنا وقت إلى ما قدروا المعلمات وتمكنوا من كيف يردوا على الأهالي."

صعوبات الإدارة الصفية الافتراضية

أشارت إفادات المشاركين (3، 8) إلى صعوبة الإدارة الصفية كأحد التحديات التي تواجه ممارسة القيادة الافتراضية. وعلى الرغم من أن المعلم هو العنصر الأساسي في إدارة الصف سواء التقليدي أو الافتراضي، إلا أن للقائد دور مؤثراً من خلال تقديم الدعم والتوجيه اللازم للمعلمين والطلاب، وتشجيعهم على التصرف بشكل مناسب ومسؤول. كان هذا الدور واضحاً من خلال ما ذكرته المشاركة (3): "إذا كنت أنا كقائدة ملتزمة ومتابعة بشكل جيد الطلاب والطالبات، وموجودة معهم بوقت الحصة الاقيم بهتموا أكثر ويحضروا بطريقة منتظمة، يسمعون الكلام ويكونوا هادئين، وأحياناً بمجرد ما يشوفوا اسمي موجود في قائمة الحضور ينضبطن." لذا كان لابد من تواجد القائد في الصفوف الافتراضية والتواصل بفعالية مع الطلاب والتعامل مع مشكلاتهم بشكل فوري، وهذا يزيد من المسؤوليات والمهام المنوطة به. وتضيف المشاركة موضحةً صعوبة الإدارة الصفية قائلة: "الإدارة الصفية حتى نحن كإداريات بنواجه فيها صعوبات، لأن الطالبة ماهي قدام عيننا نسيطر عليها ونحتاج نتواصل مع الأم في بعض الأحيان عشان ما نشبت المعلمة ونضيع وقت الحصة." وبالتالي، تشير هذه الإفادات إلى أن غياب التفاعل المباشر في البيئة الافتراضية قد يفرض على القائد إجراءات إضافية، مثل التواجد والتفاعل في الصفوف الافتراضية، والتواصل المتكرر مع الطلاب والتعامل الفوري مع مشكلاتهم، وتقديم الدعم المباشر للمعلمين، مما يزيد من حجم المسؤوليات والمهام المنوطة به وبفريقه الإداري.

اختلاف مستوى الجاهزية والمرونة بين العاملين

أشارت النتائج إلى وجود فجوة واضحة بين تطلعات القادة والواقع فيما يتعلق بممارسة القيادة الافتراضية. حيث أشار بعض القادة إلى صعوبة تطبيق العمل الافتراضي في جميع عمليات وأنشطة المدرسة. وذكر أن بعض الموظفين يفضلون أداء أعمالهم بالطرائق التقليدية، لاسيما أولئك اللذين اعتادوا عليها أو لديهم صعوبة في التعامل مع التقنية الحديثة. دفع ذلك بعض القادة إلى مراعاة رغبات هؤلاء الموظفين لضمان سير العمل وعدم تعطل العملية التعليمية. كما أفاد المشاركون بأن بعض الموظفين كانوا أقل مرونة في أداء مهام العمل الافتراضي والمشاركة في تحقيق أهداف وتوقعات العمل، وهو ما كان أكثر وضوحاً لدى الموظفين المنظمين حديثاً للمدرسة أو الأقل خبرة مقارنةً بالأقدم ممن تربطهم بقائد المدرسة علاقة ثقة متبادلة. وبالتالي، ذكر بعض القادة أن هذا الوضع استدعى منهم العمل على وضع آليات إضافية للتحفيز وبناء الثقة افتراضياً والتفاعل المباشر مع هؤلاء الموظفين، في محاولة لردم الفجوة بين التوقعات والواقع الفعلي للممارسة. وقد يُعد هذا التحدي أحد مظاهر مقاومة التغيير التي سبق الإشارة لها، خاصة لدى الموظفين الذين يفتقرون إلى الكفاءة التقنية، أو اللذين اعتادوا على إنجاز العمل بالطرائق التقليدية.

محدودية تجاوز الحد الأدنى من الأداء في بيئة العمل الافتراضي

أظهرت البيانات إدراك القادة بأنه من غير المرجح في بيئة العمل الافتراضي أن يبذل بعض أعضاء الكادر الإداري والتعليمي ما هو أبعد من العمل

اليومي المتمثل في واجباتهم التعليمية الروتينية. دفع ذلك بعض القادة إلى تكثيف المتابعة المستمرة لضمان سير العمل، بينما شعر آخرون بالإحباط من سلوك الموظفين. وأوضح المشاركون أن بعض الموظفين قد يبدون حماسة في البداية عند تحديد توقعات العمل ومنح الثقة وتحفيز الجهود، إلا أن أنه مع مرور الوقت تتضاءل رغبتهم واستعدادهم لتجاوز الحد الأدنى من العمل المتوقع منهم. وربما يعود ذلك، كما أوضحت به إفادات القادة، إلى توقعات لم تتحقق أو ظروف عمل تُعد من وجهة نظر الموظفين محبطة أو غير مرضية.

بناءً على ما سبق، تكشف النتائج عن مجموعة متداخلة من التحديات التي واجهت المشاركين عند ممارسة القيادة الافتراضية في مدارس التعليم الأهلي بجدة. وعلى الرغم من إدراك القادة المشاركين عمومًا لأهمية ممارسة القيادة الافتراضية وسعيهم لتفعيلها كقوة توجيهية توفر الإرشاد والدعم لجميع الأطراف في المدرسة، تُظهر النتائج أن ممارستها في هذه المدارس ما تزال مرتبطة في الغالب بمدى توافر البنية التحتية التقنية، والدعم المؤسسي والتنظيمي، وجاهزية الكوادر التعليمية والإدارية للتكيف مع متطلبات العمل الافتراضي.

المناقشة

قدمت نتائج الدراسة نظرة عامة حول واقع ممارسة وتطبيق القيادة الافتراضية في مدارس التعليم الأهلي بجدة. حيث أظهرت ممارسة قادة هذه المدارس للقيادة الافتراضية في العديد من الأدوار والمهام الإدارية والتعليمية، ومساهمتها في تحسين الأداء المؤسسي والتعليمي وإنجاز مهام العمل. فقد أشار القادة إلى أن توظيف الأدوات الرقمية أتاح متابعة الأعمال، وتنفيذ المهام بشكل أكثر تنظيمًا، وسهل تدفق المعلومات بين الإدارة والمعلمين وأولياء الأمور، ومكّنهم من تقديم التعليمات ومتابعة تنفيذها، وحسن من مستوى المساءلة والشفافية. تعكس هذه الممارسات واقعًا ملموسًا لدمج التكنولوجيا في إدارة العمليات الإدارية والتعليمية، وتؤكد على أهمية القيادة الافتراضية كأداة لتعزيز كفاءة العمل وتحسين جودة التعليم.

تتوافق نتائج الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة التي أظهرت أن ممارسة هذا النمط القيادي يحسن تكامل التكنولوجيا في المدارس ويرفع جودة التعليم. فعلى سبيل المثال، وجدت دراسة العجمي (Alajmi, 2022) أن ممارسات القيادة الرقمية في المدارس تؤثر إيجابيًا على تكامل المعلمين مع التكنولوجيا أثناء جائحة كورونا. كما وجد تشانغ (Chang, 2012) أن القيادة الرقمية تسهم في تحسين قدرات المعلمين التقنية وتشجعهم على توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية. وأشارت دراسة الخضري (2019) إلى قدرة القيادة الافتراضية على دعم عمليات إدارة المعرفة، وتحسين عملية اتخاذ القرار، وتعزيز مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية. وبالمثل، ناقش محمود (2015) الآثار الإيجابية لممارسات قائد المدرسة الافتراضي، ومنها توفير الوقت والجهد، وتحسين جودة العمليات والمخرجات، وزيادة الدقة والموضوعية في أنشطة المدرسة.

كما تتفق نتائج الدراسة مع الأدبيات التي تؤكد على أن دمج التكنولوجيا في قيادة المدارس يزيد من كفاءة العمليات المدرسية. فقد أشارت دراسة مهدي ووهي (2019) إلى دور التكنولوجيا في المدارس والجامعات في دعم التعليم والتعلم، وتسهيل التواصل، وتطوير أساليب التدريس. كما تدعم النتائج دراسة عبد الرزاق وآخرون (2019)، التي أكدت أن تكنولوجيا الاتصال والمعلومات تعزز جودة العمل في المؤسسات التعليمية، وتحسن إدارة المعرفة، وتدعم اتخاذ القرارات، وتزيد المرونة في مواجهة المتغيرات، مما ينعكس على تطوير ممارسات القيادة الفاعلة. وفي هذا الصدد أيضًا، تدعم نتائج الدراسة الحالية حول اسهام وسائل التواصل التقنية في رفع مستوى الأداء وتحسين عمليات التعليم والتعلم ما أشارت له دراسة زهير (2025) من أن التواصل الفعال يعد محركًا رئيسيًا لنجاح المؤسسات، وأن تكنولوجيا الاتصال والمعلومات تمثل أداة مركزية لتعزيز هذا التواصل، وذلك من خلال رفع مستوى الإدراك لدى الموظفين، وتقليص الفجوة بين المستويات الإدارية، وإعادة تكوين ثقافة العمل بما يتناسب مع متطلبات العصر الرقمي.

علاوة على ذلك، أوضحت النتائج أن الاستخدام الفعال لوسائل التواصل الافتراضي ساهم في تعزيز وضوح الأهداف والرؤى المؤسسية للموظفين، وسهل تدفق المعلومات، وأتاح مساحة أكبر للمشاركة والنقاش وطرح الأفكار. وأكد المشاركون أن هذا النمط من التواصل عزز فهم وتوزيع الأدوار بين أفراد المدرسة، وانعكس إيجابًا على جودة تنفيذ المهام وكفاءة عملية اتخاذ القرار. يتفق ذلك مع استنتاجات جوستافسون وهاك (Haque, & Gustafson, 2020)، حيث وجدوا أن القادة الناجحين في المدارس الافتراضية يحرصون على التواصل الفعال وتمكين الموظفين واستيعاب الأفكار الجديدة. كما تتوافق النتائج مع مدخل النظم الإدارية الذي يفترض أن جودة القرارات ترتبط بدقة المعلومات المتاحة وسرعة تداولها داخل النظام الإداري (Ali, 2019). تتفق النتائج كذلك في هذا السياق مع ما توصلت إليه دراسة الشمري (2019)، التي أكدت على الأثر الإيجابي للاتصال الإداري الإلكتروني على مراحل اتخاذ القرار، بدءًا من تحديد المشكلة، مرورًا بجمع البيانات والمفاضلة بين البدائل، وصولاً إلى متابعة التنفيذ. ويتفق ذلك أيضًا مع ما أورده بينيت وبينيت (Bennett & Bennett, 2019) بأن بيئة المدارس الافتراضية تستلزم من القائد القدرة على المرونة والتكيف، حيث يوفر التواصل الرقمي خيارات معلوماتية متعددة تدعم المفاضلة بين البدائل لاتخاذ القرار. وبناءً عليه، يمكن اعتبار القيادة الافتراضية إطاراً يعزز التنسيق بين التخطيط والتنفيذ، ويضع التواصل الفعال في قلب الممارسات القيادية، مما يزيد من سرعة الاستجابة للمستجدات، وتقليل الازدواجية في أداء المهام.

ومن خلال رصد تجارب المشاركين، يمكن ملاحظة أن دمج أدوات الاتصال الرقمية في بيئة المدرسة لم يكن مجرد أداة لتحسين جودة القرارات فحسب، بل عنصرًا مهمًا لضمان متابعة الخطط والمهام وتحفيز مشاركة الموظفين، وخلق بيئة تنظيمية أكثر شفافية ومساءلة. فمن الأفكار التي عبر عنها المشاركون سواءً ضمنياً أو صراحةً، أن المتابعة الافتراضية المنتظمة والتغذية الراجعة الفورية أسهمت في زيادة موضوعية ومصادقية تقييم أداء

المعلمين والموظفين، وشجعت قبول الملاحظات كفرص للتحسين. قد يعود هذا إلى طبيعة الممارسة الافتراضية التي تتيح متابعة العمل دون تدخل مباشر أو خلق إحساس بالضغط على الموظف، بما يحقق تقييمًا أكثر حيادية ويعزز الثقة في أن التقييم يستهدف التحسين وليس التشكيك في الكفاءة. على عكس بيئات العمل التقليدية، التي قد يشعر الموظفون فيها بأن المساءلة تعني وجود ملاحظات أو شكاوى بحقهم، مما يؤدي إلى تقليل تقبلهم للتقييم أو النقد. يتوافق هذا مع توصيات جوستافسون وهاك (Gustafson & Haque, 2020) بشأن أهمية توظيف قادة المدارس لأدوات الاتصال الحديثة في دعم التفاعل وتقديم التغذية الراجعة الفورية. وبالتالي، تعكس هذه الممارسات توجهًا نحو الإدارة القائمة على الشفافية والمساءلة، مما يعزز بيئة عمل أكثر تفاعلية وشمولية، ويحفز ثقافة مؤسسية قادرة على مواجهة التحديات المستمرة وتحقيق أهداف المدرسة.

من جهة أخرى، لوحظ تفاوت واضح في ظهور أبعاد القيادة الافتراضية في الممارسة الفعلية. فقد أظهرت النتائج أن الأبعاد المتمثلة في وضع توقعات وأهداف واضحة، والتحفيز والاندماج، وبناء الثقة، والمرونة والتكيف، كانت غير ملموسة في ممارسات القادة. ويمكن تفسير ذلك بأن القادة قد يميلون في بيئة العمل الافتراضي إلى التركيز على الجوانب التقنية والإجرائية المرتبطة مباشرة بأدوارهم الإدارية في المراقبة وقياس الأداء (مثل إنجاز المعلمين للمهام التدريسية، ومتابعة الحضور، وتوزيع المهام، وتطبيق الأدوات التقنية)، والتي قد تتيح نتائج ملموسة بسرعة. في المقابل، تتطلب الجوانب المعنوية والسلوكية المرتبطة بالتحفيز وبناء الثقة والمرونة، تفاعلات مستمرة وجهودًا منتظمة قد يصعب تنفيذها ومتابعتها بشكل كامل في بيئة يغلب عليها التواصل الرقمي. وقد يرتبط هذا التفاوت في التطبيق أيضًا بدرجة استعداد الموظفين للتكيف مع التغيرات الافتراضية، فضلاً عن محدودية الوقت والموارد المخصصة لتدريب الكوادر على استخدام الأدوات التقنية بشكل فعال. ويبدو أن هذه العوامل تجعل من الأبعاد المرتبطة بالجوانب المعنوية والتحفيزية تحديًا مستمرًا في ممارسة القيادة الافتراضية مقارنة بالجوانب التقنية والإدارية الأكثر وضوحًا وقابلية للقياس.

تتوافق هذه النتائج مع بعض المؤشرات التي أظهرتها دراسات سابقة من أن القادة يميلون إلى تفعيل الأدوات التقنية الإدارية أكثر من الاستثمار في الممارسات التحفيزية أو بناء الثقة. فدراسة السبيعي والشهري (2019) بينت أن ممارسة القيادة الإلكترونية في المدارس الثانوية للبنات بالرياض كانت أكثر وضوحًا في مجالات الاتصالات الإدارية والمتابعة والمساءلة، بينما كانت أبعاد التحفيز والثقة والمرونة أقل حضورًا. وبالمثل، أظهرت دراسة الأنصاري وعبدالله (2021) في مدارس محافظة قنا بمصر ضعفًا نسبيًا في ممارسات القيادة الافتراضية المتعلقة بالقدرة على تحديد الأهداف وبناء الثقة بين أعضاء الفريق، وهو ما يعكس تحديًا مشابهًا في بيئات تعليمية مختلفة، ويشير إلى أن هذه الممارسات تحتاج إلى تكيف استراتيجي أوسع، وربما دعم مؤسسي أكثر لضمان ممارستها بشكل متسق وفعال. وتتفق النتائج أيضًا مع دراسة العموش والطراونة (2022) في الأردن، والتي وجدت أن القادة الأكاديميين في الجامعات يمارسون القيادة الافتراضية بدرجة متوسطة مع تركيز ملحوظ على المهارات التقنية وإدارة المعرفة الرقمية، وهو ما يتماشى مع توجهات قادة المدارس في هذه الدراسة نحو جوانب تقنية واضحة في القيادة الافتراضية.

بناءً عليه، فإن نجاح القيادة الافتراضية في المدارس يتطلب نهجًا تكامليًا للقائد يجمع بين المهارات الإدارية والتقنية من جانب، والمهارات الشخصية والسلوكية من جانب آخر، مع الاستفادة من الأدوات التقنية لتعويض محدودية التفاعل المباشر وضمان التحفيز وبناء الثقة بشكل مستدام. فكلما توفر أن القيادة الافتراضية مساحة للحوار الشفاف والمساءلة، فإنها تحتاج إلى استراتيجيات موازية للتحفيز والدعم المعنوي لضمان الفاعلية القيادية. وبعبارة أخرى، فإن ضعف أو قصور بعض الأبعاد المعنوية في القيادة الافتراضية لا يعني بالضرورة ضعف القدرات القيادية بحد ذاتها، بل يعكس طبيعة البيئة الافتراضية واستجابة الأفراد لها وتحديات توظيف الوسائل الرقمية لتعويض التواصل الإنساني المباشر.

كشفت نتائج الدراسة أيضًا عن بعض التحديات التي أثرت على فاعلية تطبيق قادة مدارس التعليم الأهلي بجدة للقيادة الافتراضية. وكانت مقاومة التغيير في مقدمة هذه التحديات، إذ أبدى بعض أعضاء الكادر الإداري والتعليمي تحفظًا على التحول إلى الأنماط الرقمية، مما جعل القادة في حاجة دائمة لفهم أسباب المقاومة ومعالجتها. وفقًا لكتناب (2016)، تعود مقاومة التغيير غالبًا في المدارس إلى أسباب شخصية واجتماعية، مثل الخوف من المجهول أو تفضيل استمرار الوضع الراهن. في السياق نفسه، تؤكد فرضيات نماذج التغيير التنظيمي أن إشراك الأفراد في بناء قرارات واستراتيجيات التغيير يعزز من التزامهم، ويقلل من الشعور بالتهديد المرتبط بالتغيرات الجديدة (Herold et al., 2008). لذلك، يمكن القول إن نجاح القيادة الافتراضية في المدارس يتطلب بناء بيئة تشاركية وتفاعلية تخفف مقاومة التحول الافتراضي وتعزز التعاون بين القادة والموظفين.

بالتوازي مع ذلك، أشار قادة المدارس إلى زيادة الأعباء الإدارية كأحد التحديات الناجمة عن ممارسة القيادة الافتراضية. إذ أنها تؤدي أحيانًا إلى إعاقتهم عن أداء أدوارهم الأساسية بكفاءة، نتيجة الضغوط الإضافية لتنظيم الاجتماعات المتكررة والتدريب المستمر خارج أوقات العمل. هذه النتيجة تتفق مع دراسة العتيبي (2023)، التي وجدت أن زيادة الأعباء الإدارية من أبرز المشكلات التي تواجه مديرات مدارس الطفولة المبكرة في الرياض عند ممارسة أدوارهن. كما تتفق مع دراسة التمامي (2018)، التي أشارت إلى أن قادة المدارس الابتدائية الأهلية بالرياض يضطرون إلى إدارة الضغوط بشكل مكثف، بسبب التزايد المستمر للأعباء الإدارية، مما يؤثر على تركيزهم على جوانب القيادة التربوية والتعليمية. يمكن تفسير هذه النتيجة وفقًا لنظرية الدور التنظيمي، التي تشير إلى أن تضخم متطلبات الدور الإداري يؤدي إلى تشتيت جهود القادة وتراجع أدائهم في الأدوار الاستراتيجية، كالقيادة التعليمية واتخاذ القرارات المهمة (Horng et al., 2010). لذلك، من الضروري إعادة توزيع الأعباء الإدارية بكفاءة، وربما

جوهرية وتلقائياً قبل ذلك الاستفادة من الأنظمة التقنية التي تعززها البيئة الافتراضية في أتمتة المهام الروتينية، وذلك لتخفيف الضغوط عن القادة، وتمكينهم من التركيز على مهام القيادة الأساسية.

أظهرت بيانات الدراسة أيضاً أن صعوبة الإدارة الصفية تمثل تحدياً في ممارسة القيادة الافتراضية. فالعمل في البيئة الافتراضية جعل الإشراف على الصفوف وإدارتها مهمة إضافية لقائد المدرسة لم تكن ضمن مهامه التقليدية، بما يستدعي التفاعل مع الطلاب ومتابعة سلوكهم أثناء الحصص الافتراضية، وتقديم الدعم للمعلم. وتنسجم هذه النتائج جزئياً مع نتائج دراسة محجوبي وبوخلط (2023) التي أظهرت ارتفاع مستوى مشكلات الإدارة الصفية أثناء التعليم الافتراضي في المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة بالجزائر. وبذلك، يشير الواقع إلى أن إدارة الصفوف الافتراضية تتطلب من القائد الجمع بين مهارات تقنية وإدارية ومعنوية لضمان سير العملية التعليمية بفعالية، بعيداً عن الرقابة التقليدية المباشرة. علاوة على ذلك، أشارت النتائج إلى وجود فجوات في الجاهزية الرقمية والمرونة الشخصية لدى الكادر الإداري والتعليمي في المدارس، مما استلزم تكييف متطلبات القيادة الافتراضية بحسب قدرات الموظفين أو تقديم دعم وتحفيز إضافي لضمان استمرارية العمل. قد يعكس هذا جانباً بشرياً من القيادة الافتراضية تحيله الدراسات أحياناً إلى عامل الثقة والتحفيز الداخلي الذي يصعب قياسه رقمياً (العموش & الطراونة، 2022).

أخيراً، أشار قادة المدارس إلى تحدٍ آخر يتمثل في ميل بعض العاملين لأداء الحد الأدنى من المهام الروتينية اليومية. ورجح القادة أن غياب الحوافز الخارجية وعدم تحقق التوقعات قد يؤديان مع مرور الوقت إلى تراجع استعداد البعض لبذل جهود إضافية، فيكتفون بالحد الأدنى. يتوازى هذا مع تطرحه نظريات الدافعية حول أهمية المكافآت الداخلية والخارجية في رفع أداء الموظفين وتحسين سلوكهم المهني (Gagné & Deci, 2005). كما يشير إلى أن بيئة العمل الافتراضية تتطلب تصميم حوافز مستدامة للحفاظ على الإنتاجية وتحقيق الأهداف التعليمية (Fatima et al., 2024). وبشكل عام، تُظهر هذه التحديات أن القيادة الافتراضية ليست مجرد امتداد للقيادة التقليدية، بل تتطلب تكييفاً مستمراً، من خلال تطوير مهارات جديدة، سواء في إدارة التغيير أو إدارة الأعباء الإدارية أو الإدارة الصفية. ويُعد هذا التوجه متسقاً مع أدبيات القيادة الحديثة التي تؤكد على ضرورة التعلم المستمر للقادة لمواجهة المتغيرات في بيئة العمل وتطوير استراتيجيات فاعلة لمواجهة التحديات الناشئة (Wellman, 2009 & DeRue).

تأسيساً على ما سبق، يمكن النظر إلى واقع القيادة الافتراضية في مدارس التعليم الأهلي بجدة بوصفه واقعاً انتقاليّاً نحو نمط قيادي أكثر نضجاً. فمن جانب يُظهر قدرة على استثمار البنية التقنية وقنوات التواصل لتعزيز التنظيم والمتابعة والشفافية، ومن جانب آخر يكشف عن فجوات أو نقص في ممارسة الأبعاد المعنوية والسلوكية. وتتقاطع هذه الصورة مع ما تشير له الأدبيات من أن التحوّل نحو القيادة الافتراضية يبدأ غالباً من مستوى الأدوات والبنى التقنية قبل أن يترسخ على مستوى الثقافة التنظيمية وأنماط التفاعل القيادي العميق (Van Wart et al., 2023, Vahdati et al., 2019). كما تعكس النتائج أن نجاح القيادة الافتراضية في المدارس لا يرتبط بامتلاك القادة للمهارات التقنية فحسب، بل يتطلب منظومة متكاملة من القدرات الرقمية والموارد التنظيمية والثقافة الداعمة، إلى جانب استعداد وجاهزية الأفراد لتبني الممارسات الرقمية (Nguyen, 2024 & Nguyen). وفي ضوء ذلك، قد تكون التحديات التي رصدها الدراسة الحالية مؤشرات على غياب الاتساق بين هذه الأبعاد، بما قد يحد من قدرة المدارس على الانتقال من إدارة العمليات اليومية إلى قيادة تحول مدرسي رقمي أوسع وأكثر استدامة. وبالتالي، تُبرز النتائج الحاجة إلى تناول القيادة الافتراضية في المدارس بوصفها مشروعاً طويل الأمد يتجاوز توظيف التقنية نحو ترسيخ ثقافة مدرسية رقمية قائمة على الثقة والتحفيز والمساءلة والتعلم المستمر.

الخاتمة والتوصيات

أظهرت نتائج الدراسة أن القيادة الافتراضية تُمارس في مدارس التعليم الأهلي بجدة بطرق متنوعة وفي العديد من الأدوار الإدارية والتعليمية، خاصة في مجالات دمج التكنولوجيا في العمل المدرسي، وتوظيف قنوات التواصل الافتراضي، وتعزيز المساءلة والشفافية. أسهمت هذه الممارسات في تنظيم العمل، وتحسين تدفق المعلومات، ورفع جودة المتابعة والتقييم، وتمكين القادة من الإشراف على العملية التعليمية. في المقابل، كشفت النتائج عن ضعف في ممارسة بعض أبعاد القيادة الافتراضية الأخرى، لاسيما ما يتعلق بوضع توقعات وأهداف عمل واضحة في البيئة الافتراضية، والتحفيز والاندماج، وبناء الثقة، والمرونة والتكيف. حيث بدت هذه الأبعاد أقل حضوراً في الممارسة الافتراضية وأكثر ارتباطاً بالتفاعل المباشر في بيئة العمل التقليدية. كما اتضح أن فاعلية القيادة الافتراضية ما تزال مرتبطة بدرجة كبيرة بجهود القادة الفردية، وبمدى توفر البنية التحتية التقنية والدعم التنظيمي، وجاهزية الكوادر للتكيف مع متطلبات العمل الافتراضي. كشفت الدراسة كذلك عن تحديات متداخلة واجهها قادة المدارس عند ممارسة القيادة الافتراضية. تمثلت هذه التحديات في مقاومة التغيير ومتطلبات التحول الافتراضي، وزيادة الأعباء الإدارية المرتبطة بالتدريب المستمر والاجتماعات الافتراضية ومتابعة الأداء، وصعوبات الإدارة الصفية الافتراضية، إلى جانب تفاوت مستوى الجاهزية الرقمية والمرونة الشخصية لدى العاملين، وميل بعضهم إلى الاكتفاء بأداء الحد الأدنى من المهام في بيئة العمل الافتراضي.

تُظهر هذه النتائج، في ضوء أدبيات القيادة الافتراضية والتحول الرقمي، أن مدارس التعليم الأهلي بجدة تقف غالباً في مرحلة وسيطة بين النجاح في استثمار جوانب تقنية وتنظيمية محددة، وبين الحاجة إلى ترسيخ ثقافة تنظيمية رقمية داعمة تعزز الأبعاد المعنوية والسلوكية للقيادة الافتراضية،

وترتبط بين الموارد التقنية والقدرات البشرية في إطار متكامل. وعليه، تمثل القيادة الافتراضية في هذه المدارس نمطاً واعداً لدعم جودة العمليات التعليمية والإدارية، لكنها ما تزال تواجه حدوداً تتعلق بعدم نضج بعض أبعادها، وبالتحديات البشرية والتنظيمية والتقنية المحيطة بها. هذا يؤكد أهمية النظر إلى القيادة الافتراضية لا بوصفها مجرد توظيف للتقنيات الرقمية، بل كإطار متكامل يتطلب ممارسات واعية في مجالات التحفيز، وبناء الثقة، والمرونة في إدارة التغيير، إلى جانب الاستخدام الفعال للتكنولوجيا والتواصل الافتراضي.

على الرغم من أهمية هذه النتائج، إلا أن هناك عدداً من القيود التي يجب أخذها في الاعتبار عند تفسيرها والنظر في أثارها. فقد تركز نطاق الدراسة على تجارب قادة عدد من مدارس التعليم الأهلي بجدة الحاصلة على اعتماد كوجنيا خلال الفترة (2020-2024). وبالرغم من أن ذلك يخدم أهداف الدراسة في توفير سياق بحثي مناسب لاستكشاف ممارسات القيادة الافتراضية، فهو في الوقت نفسه قد يحد من قدرة الدراسة على تمثيل التنوع في التجارب القيادية، ويقلل من قابلية نقل النتائج إلى مدارس أخرى قد تختلف في بنيتها التنظيمية أو مواردها المتاحة. قد ترتبط بعض القيود كذلك بطبيعة البيانات النوعية المستمدة من المقابلات، بما في ذلك قدرة المشاركين على مناقشة القضايا المطروحة بشكل مفصل، مما قد يحد في بعض الحالات من إمكانية استخلاص بيانات دقيقة وعميقة حول جميع أبعاد القيادة الافتراضية أو تحدياتها. أخيراً، تعكس النتائج فترة زمنية مرتبطة بسياق ما بعد جائحة كورونا، واستمرار أثارها على أنماط العمل والتعليم، بما يعني أن أي تطورات لاحقة في السياسات، أو البنية التحتية، أو الموارد التقنية، أو خبرات القيادات قد تؤثر على ملامح الواقع الذي وصفته الدراسة. لذا ينبغي التعامل مع استنتاجات الدراسة بكونها وصفاً معمقاً للظاهرة في سياق وزمن محددين، وليس حكماً نهائياً على واقع القيادة الافتراضية في جميع مدارس التعليم الأهلي.

بناءً على ذلك، تبرز الحاجة إلى إجراء دراسات مستقبلية تبني على نتائج هذه الدراسة وتتجاوز قيودها بما يعمق فهم القيادة الافتراضية في السياقات المدرسية. ويشمل ذلك إجراء دراسات على عينات أوسع وأكثر تنوعاً تشمل قادة المدارس الأهلية والحكومية في مناطق متعددة وبيئات مختلفة. كما يمكن إجراء دراسات نوعية تستكشف منظور فئات أخرى من أصحاب المصلحة، مثل المعلمين والطلاب، باستخدام أدوات متعددة لجمع البيانات من أجل بناء صورة أكثر شمولاً عن كيفية إدراك القيادة الافتراضية وأثارها. تُوصي الدراسة أيضاً بإجراء دراسات مقارنة توفر سياقاً أوسع لاستكشاف اختلاف أنماط وممارسات القيادة الافتراضية. إضافة إلى ذلك، ثمة حاجة إلى دراسات تتناول جوانب أخرى من القيادة الافتراضية في السياق التعليمي، مثل تأثيرها على رضا العاملين وجودة العملية التعليمية، أو كيفية تطبيقها في بيئات تعليمية محددة، أو دور التطبيقات التقنية الحديثة والذكاء الاصطناعي في تعزيز ممارساتها. تفتح نتائج هذه الدراسة كذلك المجال أمام بحوث مستقبلية تستكشف الأطر التنظيمية والثقافية التي تدعم انتقال المدارس من توظيف الأدوات الرقمية إلى تبني ثقافة قيادة افتراضية متكاملة.

كما تشير النتائج إلى عدد من الآثار العملية التي يمكن أن توجه صناع القرار والقيادات التعليمية نحو تحسين واقع القيادة الافتراضية في المدارس. تؤكد الدراسة على أهمية إدماج كفايات القيادة الافتراضية ضمن أطر الكفايات والمعايير المهنية لقادة المدارس لضمان إعداد قادة مؤهلين تربوياً ومتمكنين تقنياً من استثمار الأدوات الرقمية. كما يمكن إعداد دليل استرشادي لممارسات القيادة الافتراضية وإدراج مؤشرات أداء مرتبطة بالبيئات الافتراضية ضمن معايير التقويم والاعتماد المدرسي لتحفيز المدارس على تبني إجراءات واضحة في هذا المجال. كما تُبرز النتائج ضرورة توفير بيئة تنظيمية وتقنية داعمة عبر الاستثمار في البنية التحتية الرقمية، وتوفير أنظمة ومنصات تكاملية تسهل المتابعة والتواصل واتخاذ القرار، مع إعادة النظر في توزيع الأعباء الإدارية للقادة عبر التقنيات المساعدة أو تفويض المهام بما يتيح لهم التركيز على أدوارهم القيادية والتعليمية الأساسية. ويُقترح أيضاً تصميم برامج تدريب وتنمية مهنية مستدامة للقادة والكوادر الإدارية والتعليمية في مجال القيادة الافتراضية، بحيث لا تقتصر على الجوانب التقنية والتنظيمية، بل تشمل الجوانب المعنوية والسلوكية الأخرى.

وتقترح النتائج كذلك دعم سياسات تنظيمية واضحة للتواصل الافتراضي والمساءلة والشفافية في المدارس، بما يضمن وضوح التوقعات والأدوار، ويعزز المشاركة في اتخاذ القرار، ويحد من المشكلات المرتبطة بميل بعض العاملين إلى الاكتفاء بالحد الأدنى من الأداء. يمكن أن يشمل ذلك تبني آليات عادلة وشفافة للتقييم والمتابعة في البيئات الافتراضية، وربطها بنظم تحفيز تتسم بالاستدامة والعدالة، بما يساهم في رفع الدافعية والانتماء المؤسسي. كما يُقترح تعزيز إدارة مقاومة التغيير عبر توسيع المشاركة في صنع القرار وتفسير مبررات التحول الافتراضي وخلق مساحات للحوار حول التحديات المتوقعة وسبل معالجتها. وبالتالي، يتطلب تحسين ممارسات القيادة الافتراضية في المدارس بيئة مؤسسية تجمع بين التقنيات الحديثة والمهارات القيادية الفاعلة لبناء ثقافة مدرسية افتراضية تتميز بالابتكار التقني والنهج التشاركي في الإدارة والمسؤولية الجماعية.

ختاماً، في ظل التغيرات المتسارعة والاستخدام المتزايد للأدوات والمنصات الرقمية، أصبحت القيادة الافتراضية جزءاً مهماً من واقع الممارسات القيادية في التعليم. ومع ذلك، يظل اكتمال نضج هذا النمط القيادي مشروطاً بقدرة النظام التعليمي على الانتقال من مجرد التركيز على البنية التقنية وتنظيم العمل، إلى بناء ثقافة قيادية رقمية تعزز قيم التحفيز والثقة والمرونة والتعلم المستمر، وترجمها إلى ممارسات افتراضية ممنهجة. عليه، فإن تطبيق قيادة افتراضية أكثر فاعلية واستدامة في المدارس يتطلب رؤية استراتيجية طويلة المدى، تعترف بدور القائد الافتراضي في نجاح التحول الرقمي، وتوفر له الأدوات والدعم اللازمين ليقود هذا التحول بما ينسجم مع متطلبات العصر الرقمي وأهداف تطوير التعليم.

المصادر والمراجع

- آل سعود، ع. ع. (2018). العوامل المؤثرة في نجاح وفاعلية قيادة فرق العمل الافتراضية: دراسة تطبيقية على الغرفة التجارية الصناعية في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 3(49)، 201-264. <https://search.mandumah.com/Record/897381>
- الأنصاري، م. ص. وعبدالله، ا. م. (2021). تطبيق القيادة الافتراضية بمدارس التعليم العام بمحافظة قنا: آليات مقترحة. *مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية*، 4(7)، 187-255. <https://doi.org/10.21608/MUSI.2021.88379.1029>
- بدراوي، ف. وماجد، ز. (2013). الأنماط القيادية وأثرها في الالتزام التنظيمي من خلال تمكين العاملين - دراسة استطلاعية في عينة المنظمات الأعمال العراقية. *العلوم الاقتصادية*، 9(34)، 52-102. <https://search.mandumah.com/Record/515396/Details>
- التمامي، م. ف. (2018). تطوير مهارات مديرات المدارس الابتدائية الأهلية في مدينة الرياض في ضوء استراتيجيات إدارة ضغوط العمل. *مجلة المعرفة التربوية*، 6(12)، 1-147. <https://doi.org/10.21608/jeed.2018.291185>
- الحراشة، م. ع. (2014). درجة ممارسة القيادة التحولية لدى الإداريين العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق في الأردن. *مجلة مؤتم للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 29(3)، 299-333. <https://search.mandumah.com/Record/655780>
- الخضري، ب. ن. (2019، 25 مارس). الدور التكنولوجي الرقمي في تحقيق القيادة المتميزة لمنظومة التعليم [عرض ورقة]. *المؤتمر الإقليمي الأول للقيادة التنموية في ظل العالم الرقمي (قيادة-تكنولوجيا-تنمية مستدامة)*. المركز الإقليمي لتطوير البرمجيات التعليمية، الكويت.
- الدويري، م. م. (2020). واقع تطبيق الإدارة الالكترونية في المدارس الثانوية بالأردن في ضوء عمليات إدارة المعرفة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(4)، 696-727. <https://search.mandumah.com/Record/1089427>
- الرشيد، س. والهادي، ش. (2022). ممارسة القيادة الإلكترونية في منصة التعليم الافتراضي (مدرستي) من وجهة نظر مديرات المدارس بقطاع نفي. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، 1(7)، 25-46. <https://sjes.org.sa/index.php/sjes/article/view/46>
- الرقب، ي. ح. (2022). درجة ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين [رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط]. قاعدة المنظومة للرسائل الجامعية. <https://search.mandumah.com/Record/1327797>
- الريس، إ. إ. والعيقان، م. م. (2022). احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية في ضوء القيادة الرقمية. *رسالة الخليج العربي*، 42(164)، 13-38. <http://search.mandumah.com/Record/1295111>
- الزبي، م. (2014). مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة إربد من وجهة نظر مديري المدارس. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات: سلسلة العلوم التربوية والنفسية*، 21(2)، 53-99. <https://search.mandumah.com/Record/748090>
- زهير، م. (2025). أثر التواصل الإداري والتواصل العمومي في تدبير المؤسسات العمومية: المؤسسة التعليمية أنموذجاً. *مجلة منار الشرق للتربية وتكنولوجيا التعليم*، 4(2)، 1-14. <https://doi.org/10.56961/mejeit.v4i2.977>
- السبيعي، خ. والشهري، ف. (2019). واقع ممارسة القيادة الإلكترونية في المدارس الثانوية الحكومية للبنات في مدينة الرياض ومدى توافر متطلبات تطبيقها. *المجلة التربوية*، 33(130)، 59-98. <https://doi.org/10.34120/joe.v33i130.3137>
- السقا، ا. أ. (2019). معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية لدى قائدات مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية*، 3(20)، 307-391. <https://imamjournals.org/index.php/joes/article/view/317>
- سويلم، م. إ. (2020). واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام الحكومية للبنين في محافظة الدلم بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(8)، 121-142. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.M290819>
- الشمري، أ. م. (2019). أثر وسائل الاتصال الإلكترونية في نفاذ القرارات الإدارية. *مجلة كلية القانون الكويتية العالمية*، 7(28)، 389-439. <https://doi.org/10.54032/2203-007-028-009>
- الشنطي، م. ع. (2016). أثر ممارسة أساليب القيادة التحولية في جودة الحياة الوظيفية: دراسة تطبيقية على وزارة الصحة الفلسطينية. *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، 12(1)، 31-57. <https://doi.org/10.35516/0338-012-001-002>
- الشهري، ع. (2018). القيادة الالكترونية - منهج عملي مقترح. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية*، 2(9)، 39-67. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.Q300418>
- الشهومي، ي. ج. والحاتي، ي. ص. (2021). تحديات التعليم عن بعد في سلطنة عُمان في ظل جائحة كورونا (كوفيد-19). *مجلة الحكمة للدراسات والأبحاث*، 1(3)، 188-206. <https://doi.org/10.55165/wjfsar.v1i3.42>
- الشوابكة، ز. ع. والشلي، ف. س. والخالدة، ر. ع. (2018). دور القيادة التحولية في تحقيق الالتزام التنظيمي لدى العاملين في دائرة ضريبة الدخل والمبيعات الأردنية. *المجلة العربية للإدارة*، 38(4)، 145-166. <https://doi.org/10.21608/aja.2018.22441>
- عبد الرحمن، إ. ج. (2018). واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في وظائف العمليات الإدارية لدى مديري المدارس الأردنية في محافظة العاصمة عمان، وسبل تطويرها. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 26(6)، 1-28. <https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJEPS/article/view/3554>

- عبد الرزاق، خ. وعباس، س. وأحمد، ح. (2019). الثقافة التنظيمية وتأثيرها في تحديد التوجه الإستراتيجي للمنظمة: دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية. *المجلة العربية للإدارة*، 39(1)، 65-92. <https://doi.org/10.21608/aja.2019.27755>
- العتيبي، م. ن. (2023). المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه مديرات مدارس الطفولة المبكرة في مدينة الرياض وسبل التغلب عليها. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، 15(1)، 197-238. <https://doi.org/10.21608/jehs.2023.289483>
- العموش، أ. خ. والطراونة، أ. ي. (2022). واقع القيادة الافتراضية في الجامعات الأردنية بالاستناد إلى أسس الإدارة الإلكترونية. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، 38(7)، 1-30. <https://doi.org/10.21608/mfes.2022.268145>
- عيداروس، أ. ن. وعوض الله، و. ع. (2022). القيادة الافتراضية كمدخل لإرساء ثقافة مجتمعات التعلم الافتراضية في المؤسسات التعليمية-دراسة تحليلية. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية للدراسات العليا بسوهاج*، 12(12)، 501-550. <https://doi.org/10.21608/jyse.2022.245209>
- الغيث، أ. (2017). درجة تطبيق مديرات المدارس الحكومية لمفاهيم الإدارة الالكترونية في الميدان التربوي بمدينة الرياض والصعوبات التي يواجهها. *مجلة دراسات: العلوم التربوية*، 44(1)، 21-41.
- القحطاني، ف. س. والعريفي، ح. س. (2024). القيادة الرقمية وعلاقتها بإدارة التغيير لدى مديرات المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 8(10)، 1-25. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.D030824>
- كنتاب، م. ي. (2016). مقاومة التغيير التنظيمي بالمدارس الثانوية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية: أسبابه وسبل التغلب عليها من وجهة نظر مديريها. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 5(6)، 188-216. <https://doi.org/10.12816/0036032>
- الكندية، ل. ع. والعبري، أ. ع. والفواعير، أ. م. (2024). درجة تطبيق مديري المدارس للقيادة الرقمية أثناء جائحة كورونا (COVID-19) في سلطنة عُمان من وجهة نظر مديري المدارس أنفسهم. *مجلة الخليل للدراسات التربوية والنفسية*، 1(2)، 78-85.
- https://portal.unizwa.edu.om/alkhalil/aeps/?page_id=273&article=195
- المالكي، ع. س. والزبيدي، م. ع. (2024). ممارسة القيادة الافتراضية في المنظمات التعليمية: نموذج مقترح. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 126(1)، 457-503. <https://doi.org/10.21608/maed.2024.374999>
- محجوبي، إ. وبوخلط، و. (2023). تقييم مستوى مشكلات الإدارة الصفية في ظل نظام التدريس بالتفويج أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي الابتدائي. *دراسة ميدانية على عينة من معلمي التعليم الابتدائي ببلدية بلدة عمر ودائرة تماسين* [رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة]. المستودع الرقمي لأبحاث جامعة قاصدي مرباح ورقلة (DSpace). <https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/handle/123456789/33907>
- محمود، م. ص. ح. (2015). رؤية مقترحة لتطبيق القيادة الإلكترونية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في ضوء بعض المتغيرات العالمية المعاصرة. وقائع المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية بجامعة الباحة: التربية أفق مستقبلية، 1(1)، 273-285. <https://search.mandumah.com/Record/642357>
- المعاطية، ع. ع. (2017). معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (البوابة التعليمية الإلكترونية أنموذجا) من وجهة نظر موظفي المديرية العامة لتقنية المعلومات. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، 11(53)، 261-293. <https://doi.org/10.52839/0111-000-053-011>
- المفيز، خ. ع. (2023). مهارات القيادة الرقمية لقادة مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية*، 37(148)، 85-115. <https://doi.org/10.34120/joe.v37i148.579>
- المملكة العربية السعودية. (2016). وثيقة رؤية السعودية 2030. <https://vision2030.gov.sa>
- مهدي، س. ووهبي، د. (2019، 25 يوليو). استخدام التكنولوجيا في التعليم الصفي. وقائع المؤتمر العلمي الدولي العاشر، التحديات الجيوفيزيائية والاجتماعية والإنسانية والطبيعية في بيئة متغيرة، إسطنبول، تركيا. 1388-1411. <https://doi.org/10.24897/acn.64.68.449>
- وزارة التعليم. (2023، يناير). اليونسكو تشيد بحكومة التعلم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية. وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية. <https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/moenews/pages/e-learning.aspx>
- اليامي، ج. ف. والضويحي، ع. ع. (2023). درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الدمام ومعوقات تطبيقها. *مجلة جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل للعلوم الإنسانية والتربوية*، 1(2)، 1-11. <https://jiauhes.researchcommons.org/journal/vol1/iss2/1>
- يوسف، أ. ي. (2017). درجة ممارسة القيادة التبادلية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها وعلاقتها بـ *بداقية الإنجاز* [رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية]. قاعدة المنظومة للرسائل الجامعية. <https://search.mandumah.com/Record/1232859/Description>

REFERENCES

- Abu-Tineh, A. M., Alazaizeh, M., Shal, T., Alshaboul, Y., & Ghamrawi, N. (2025). School leaders' digital leadership and teachers' digital competency in government schools in Qatar: Predicting teachers' perceptions. *Leadership and Policy in Schools*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/15700763.2025.2531061>
- Al Dilby, H. K., & Farmanesh, P. (2023). Exploring the impact of virtual leadership on job satisfaction in the post-COVID-19

- era: The mediating role of work-life balance and trust in leaders. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 994539. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.994539>
- Alajmi, M. K. (2022). The impact of digital leadership on teachers' technology integration during the COVID-19 pandemic in Kuwait. *International Journal of Educational Research*, 112, Article 101928. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101928>
- Alamri, M. T. M. (2025). *How do leaders implement effective virtual learning in Saudi schools?* (Publication No. 46814) [Doctoral dissertation, University of Southampton]. Saudi Digital Library. <https://drepo.sdl.edu.sa/handle/20.500.14154/46814>
- Alenezi, A. (2017). Technology leadership in Saudi schools. *Education and Information Technologies*, 22, 1121–1132. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9477-x>
- Alenezi, F. O. (2024). Learned lessons and new normal in education after the COVID-19 pandemic from Saudi K–12 teachers' perspectives. *Journal of Information Technology Education: Research*, 23, 1–23. <https://doi.org/10.28945/5268>
- Ali, M. (2019). Impact of management information systems (MIS) on decision making. *Global Disclosure of Economics and Business*, 8(2), 83–90. <https://doi.org/10.18034/gdeb.v8i2.100>
- Alward, E., & Phelps, Y. (2019). Impactful leadership traits of virtual leaders in higher education. *Online Learning*, 23(3), 72–93. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i3.2113>
- Avolio, B. J., Sosik, J. J., Kahai, S. S., & Baker, B. (2014). E-leadership: Re-examining transformations in leadership source and transmission. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 105–131. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.003>
- Banker, D. V., Garg, S., & Maggon, M. (2023). Virtual leadership: Bibliometrics, framework-based systematic review, and future agenda. *South Asian Journal of Business and Management Cases*, 12(3), 300–332. <https://doi.org/10.1177/22779779231206500>
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>
- Bennett, D. D., & Bennett, R. H. (2019). Leadership traits among effective virtual school leaders. *Journal of Leadership, Accountability and Ethics*, 16(4), 20–28. <https://doi.org/10.33423/jlae.v16i4.2366>
- Boni, A., & Gregory, L. (Eds.). (2022). *Saudi Arabia's digital and distance education: Experiences from the COVID-19 pandemic and opportunities for educational improvement*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/37072>
- Cascio, W. F., & Montealegre, R. (2016). How technology is changing work and organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 3(1), 349–375. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-041015-062352>
- Chang, I. H. (2012). The effect of principals' technological leadership on teachers' technological literacy and teaching effectiveness in Taiwanese elementary schools. *Educational Technology & Society*, 15(2), 328–340.
- Chua, Y. P., & Chua, Y. P. (2017). How are e-leadership practices in implementing a school virtual learning environment enhanced? A grounded model study. *Computers & Education*, 109, 109–121. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.02.012>
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. Vaile & M. King (Eds.), *Existential phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48–71). Oxford University Press.
- Contreras, F., Baykal, E., & Abid, G. (2020). E-leadership and teleworking in times of COVID-19 and beyond: What we know and where do we go. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 590271. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.590271>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2023). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5th ed.). Sage.
- Cutri, R. M., Mena, J., & Whiting, E. F. (2020). Faculty readiness for online crisis teaching: Transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 523–541. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1815702>
- Derrington, M., & Partin, J. M. (2023). Principal leadership in K–12 public virtual schools: More than a response to COVID-19. *Journal of Educational Supervision*, 6(1), 85–100. <https://doi.org/10.31045/jes.6.1.6>

- DeRue, D. S., & Wellman, N. (2009). Developing leaders via experience: The role of developmental challenge, learning orientation, and feedback availability. *Journal of Applied Psychology*, 94(4), 859–875. <https://doi.org/10.1037/a0015317>
- Fatima, H., Javaid, Z. K., Arshad, Z., Ashraf, M., & Batool, H. (2024). A systematic review on the impact of remote work on employee engagement. *Bulletin of Business and Economics*, 13(2), 117–126. <https://doi.org/10.61506/01.00306>
- Fisher, A. (2009). *Answers to common distance manager questions*. The Fisher Group.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Ghamrawi, N., Shal, T., & Ghamrawi, N. A. R. (2024). Leadership development in virtual communities of practice: The case of school principals from the GCC region. *Education and Information Technologies*, 29, 23897–23916. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12784-y>
- Gustafson, D. C., & Haque, M. D. (2020). Uncovering the challenges and leadership practices of virtual school principals. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 23(4), 1–13. <https://ojdla.com/articles/uncovering-the-challenges-and-leadership-practices-of-virtual-school-principals>
- Guzar, K., & Bianchi-Laubsch, D. (2024). Examining the virtual leadership of leaders in higher education during the COVID-19 pandemic: A case study. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 204, 70–87. <https://journalhosting.ualgary.ca/index.php/cjeap/article/view/76960>
- Hahm, S. (2017). Information sharing and creativity in a virtual team: Roles of authentic leadership, sharing team climate, and psychological empowerment. *KSII Transactions on Internet and Information Systems*, 11(8), 4105–4130. <https://doi.org/10.3837/tiis.2017.08.020>
- Herold, D. M., Fedor, D. B., Caldwell, S., & Liu, Y. (2008). The effects of transformational and change leadership on employees' commitment to a change: A multilevel study. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 346–357. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.2.346>
- Horng, E. L., Klasik, D., & Loeb, S. (2010). Principals' time use and school effectiveness. *American Journal of Education*, 116(4), 491–523. <https://doi.org/10.1086/653625>
- Ibrahim, M. Y. (2015). Model of virtual leadership, intra-team communication and job performance among school leaders in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 674–680. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.126>
- Karam, A. A., Alderbashi, K. Y., & Salman, D. A. (2024). Exploring the online leadership effect on blended learning in educational institutions: Post-COVID-19 learning context. *International Journal of Technology Innovation and Management*, 4(1), 32–46. <https://doi.org/10.54489/1k1xsy97>
- Lim, C. H., & Teoh, A. P. (2021). Predicting the influence of digital leadership on performance of private higher education institutions: Evidence from Malaysia. *Journal of Entrepreneurship, Business and Economics*, 10(1), 1–38. <https://scientifica.com/index.php/JEBE/article/view/161>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Misirli, O., & Ergulec, F. (2021). Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6699–6718. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10520-4>
- Nguyen, T. L., & Nguyen, T. H. (2024). Exploring the nexus of organizational culture, digital capabilities, and organizational readiness for change in primary schools in digital transformation: A quantitative analysis. *International Journal of Educational Methodology*, 10(2), 325–336. <https://doi.org/10.12973/ijem.10.2.325>
- OECD (2020). *Education in Saudi Arabia* (Reviews of National Policies for Education). OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/76df15a2-en>
- Razemba, N., & Devi, R. (2022). A conceptual study on virtual leadership in higher education beyond the COVID-19 pandemic: Overcoming challenges and seizing opportunities. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(1), 319–327. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v12-i1/12051>
- Richardson, J. W., LaFrance, J., & Beck, D. (2015). Challenges of virtual school leadership. *American Journal of Distance Education*, 29(1), 18–29. <https://doi.org/10.1080/08923647.2015.992647>

- Sainger, G. (2018). Leadership in the digital age: A study on the role of leaders in this era of digital transformation. *International Journal on Leadership*, 6(1), 1–6. <http://www.publishingindia.com/ijl/60/leadership-in-digital-age-a-study-on-the-role-of-leader-in-this-era-of-digital-transformation/684/4784/>
- Sempeles, E., & McNamara, M. (2024). *Parent and family involvement in education: 2023* (NCES 2024-113). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. https://nces.ed.gov/pubs2024/2024113_Summary.pdf
- Turner, N., Barling, J., Epitropaki, O., Butcher, V., & Milner, C. (2002). Transformational leadership and moral reasoning. *Journal of Applied Psychology*, 87(2), 304–311. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.2.304>
- UNESCO. (2022). *Guidelines for ICT in education policies and masterplans* (ED-2021/WS/34). UNESCO. <https://doi.org/10.54675/UXRW9380>
- Vahdati, S., Naghavi, M. A. S., Vaezi, R., & Sharifzadeh, F. (2023). Discovering the antecedents of virtual leadership in universities and higher education institutions of Iran during the COVID-19 pandemic: A qualitative study. *Journal of Management Development*, 42(5), 352–372. <https://doi.org/10.1108/JMD-11-2022-0276>
- Van Wart, M., Roman, A., Wang, X., & Liu, C. (2019). Operationalizing the definition of e-leadership: Identifying the elements of e-leadership. *International Review of Administrative Sciences*, 85(1), 80–97. <https://doi.org/10.1177/002085231668144>
- World Bank. (2022, February 8). *COVID-19 pandemic leads to innovations in education in Saudi Arabia*. <https://worldbank.org/en/news/press-release/2022/02/08/covid-19-pandemic-leads-to-innovations-in-education-in-saudi-arabia>
- Zhu, X., & Liu, J. (2020). Education in and after COVID-19: Immediate responses and long-term visions. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 695–699. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00126-3>
- Ziek, P., & Smulowitz, S. (2014). The impact of emergent virtual leadership competencies on team effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(2), 106–120. <https://doi.org/10.1108/LODJ-03-2012-0043>
- Zivick, J. (2012). Mapping global virtual team leadership actions to organizational roles. *The Business Review*, 19(2), 18–25. <https://www.jaabc.com/BRC19-2Summer2012Zivick.html>