مجلة العلوم التربوية

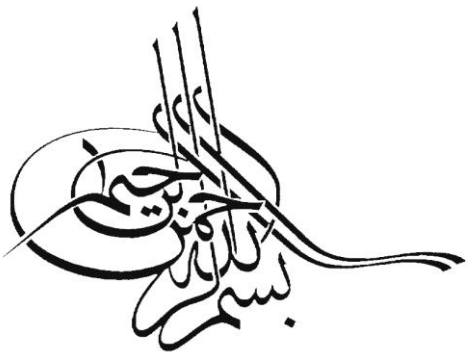
مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الخامس والثلاثون
شوال ١٤٤٤هـ

(الجزء الثاني)

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع: ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ . ١٦٥٨


بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام
أ.د. أحمد بن سالم العامري
معالي رئيس الجامعة

نائب المشرف العام
أ.د. عبد الله بن عبد العزيز التميم
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير
أ.د. علي بن يحيى آل سالم
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

مدير التحرير
أ.د. هند بنت محمد عبدالله الأحمد
الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية التربية

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. عبدالله بن علي سالم التمّام
الأستاذ في قسم الإدارة التربوية – كلية الدعوة وأصول الدين – الجامعة الإسلامية

أ.د. أحمد بن محمد سعد الحسين
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. إبراهيم بن عبدالله إبراهيم العبيد
الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. حصة بنت محمد شايع الشايع
الأستاذة في قسم تكنلوجيا التعليم – كلية التربية – جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

أ.د. بشار بن عبدالله مصلح السليم
الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية الأميرة عالية الجامعية – جامعة البلقاء التطبيقية

أ.د. أحمد بن جابر أحمد السيد
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة سوهاج

أ.د. صفاء بنت أحمد محمد شحاتة
الأستاذة في قسم أصول التربية – كلية التربية – جامعة عين شمس

أ.د. سمير بن موسى محمد النجدي
الأستاذ في قسم تقنيات التعليم – كلية التربية والآداب – جامعة تبوك

د. سمية بنت محمد الدوسري
أمين مجلة العلوم التربوية

التعريف:

مجلة العلوم التربوية مجلة علمية محكمة، تصدر عن عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، وسلامة المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفًا عامًا هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في التخصصات والمجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع التربوي والتعليمي المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً: شروط قبول البحث.

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.

٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.

٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.

٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.

٥. ألا يكون قد سبق نشره أو مقدمًا للنشر في جهات أخرى.

٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانيًا: تقديم البحث.

١. يُرسل البحث إلكترونيًا في منصة المجلات https://imamjournals.org

٢. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.

٣. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.

٤. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.

٥. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.

٦. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A4، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.

٧. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقا لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).

٢. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

٣. عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

رابعًا: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحصًا أوليًا وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.
٢. تُحكَّم البحوث من قبل اثنين على الأقل من المحكمين من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.
٣. في حال اختلاف رأي المحكمين يُرسل البحث لمحكم مرجح.
٤. يُمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.
٥. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.

خامسًا: نشر البحث

١. البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.
٢. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونيًا دون إذن كتابي من هيئة التحرير.
٣. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.
٤. يُنشر البحث إلكترونياً على موقع العمادة الشبكي.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa

* * *

المحتويات

درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية لمهارات التدريس الرقمي من وجهة نظرهم ١٥

د. سلطان بن علي بن دخيل الوهبي الحربي

تقويم منهج الفنون للمرحلة الثانوية في ضوء مهارات ريادة الأعمال ٦٥

د. فاطمة بنت علي بن عبدالله الغامدي

واقع استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية ١١٩

د. ليلي محمد صدقي جنيدي

متطلبات تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية ١٧٣

د. نايف بن عماش السويلم العنزي

تصور مقترح لتطوير السياسات التعليمية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة ٢٤١

د. نوف بنت مناحي العتيبي

درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية لمهارات التدريس الرقمي من وجهة نظرهم

د. سلطان بن علي بن دخيل الوهبي الحربي
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية لمهارات التدريس الرقمي من وجهة نظرهم

د. سلطان بن علي بن دخيل الوهبي الحربي

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٠/ ٨/ ١٤٤٤ هـ تاريخ قبول البحث: ١٩/ ١٠/ ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على وجهة نظر معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في درجة ممارسة مهارات التدريس الرقمي، وتحديد درجة تأثير متغيرات: (سنوات الخبرة، الدرجة العلمية) على استجابات أفراد عينة البحث، وتكونت عينة الدراسة من(٤٤) معلمًا للرياضيات في العام الدراسي ١٤٤٤هـ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الدراسة استبانة إلكترونية تم توجيهها لمجموعة عشوائية من معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية، وتم التحقق من صدقها وثباتها، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع لممارسة مهارات التدريس الرقمي في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، كما توصلت إلى وجود فروق في مستوى الموافقة تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة، الأمر الذي لم يتحقق تبعًا للدرجة العلمية لأفراد عينة الدراسة، وقدمت الدراسة بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التدريسية، الرياضيات، التدريس الرقمي.

The degree of practicing mathematics teachers in the primary stage in the kingdom of saudi arabia of digital teaching skills from their point of view

Dr. Sultan Ali Dakheel Al-Whabi Al-Harbi
Department Curriculum and Teaching Methods – Faculty Education
Imam Muhammad Bin Saud Islamic university

Abstract:

The current study aimed to identify the point of view of mathematics teachers at the primary stage in the degree of practicing digital teaching skills, and to determine the degree of influence of the variables: (years of experience, academic degree) on the responses of the research sample members. the study sample consisted of (44) mathematics teachers in the academic year 1444 ah. to achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive survey method.

The study used an electronic questionnaire that was directed to a random group of mathematics teachers in the kingdom of saudi arabia, and its validity and reliability were verified. different years of experience, which was not achieved according to the academic degree of the study sample, and the study presented some recommendations and proposals.

key words: teaching practices, mathematics, digital teaching.

مقدمة:

بدأ القرن الحادي والعشرون بتغيرات جذرية درج بين ثناياها العديد من المعطيات، فضلاً عن تعاظم أهمية المعرفة التي تعد التكنولوجيا الرقمية أبرز مكوناتها، مما ساهم بظهور الاقتصاد المعرفي كأحد التوجهات العالمية التي تسعى عموم الدول والمجتمعات إلى تحقيقه، وذلك من خلال الاستفادة من معطيات العصر والتحول من اقتصاد الصناعات إلى اقتصاد المعلومات، وإيجاد اقتصاد رقمي يكون عموده الفقري شبكات الاتصالات والمعلومات، والاعتماد على قوة المعلومات والمعرفة ورأس المال البشري، وذلك بواسطة التكنولوجيا الرقمية التي دائمًا ما تتواجد عند الحديث عن اقتصاد المعرفة لكونها سمة هذا الاقتصاد، باعتبارها أسرع وأنجح أدوات الحصول على المعرفة وإنتاجها.

وبناء على التقدم العلمي والتقني والتطور في أساليب التعليم وممارساته، وظهور الحاجة إلى إعداد وتدريب جيد ومتجدد للمعلم ومهاراته باستمرار لكي يمكنه من مواكبة التغيرات السريعة، فهذا الأمر يحتم ضرورة تحسين وتطوير برامج وأساليب الإعداد والتدريب بصفة دائمة والاستفادة من المفاهيم الجديدة والأساليب الحديثة والتجارب والاتجاهات العالمية في تطويره باستمرار (إبراهيم، ٢٠١٣م).

كما أن الواقع يشير إلى أن ثقافة وممارسات التدريب للمعلمين ومهاراتهم خلال السنوات الماضية ليست كافية لمواكبة التغيرات المستمرة لأدوار المعلمين بالعصر الرقمي، باعتبار أن الكفاءة المهنية الرقمية للمعلمين تُعد أكثر تعقيدًا من الكفاءة الرقمية في المهن الأخرى، حيث يحتاج المعلمون إلى كفاءة رقمية عامة لإتقان المهارات العامة ومعرفة التكنولوجيا التعليمية في بيئة التعلم الرقمية، كما يحتاجون إلى الكفاءة الرقمية التعليمية عند تطبيق اختصاصاتهم الرقمية على الموضوعات الدراسية،

وأخيرًا يحتاجون إلى الكفاءة الرقمية الاحترافية التي تتضمن على سبيل المثال عناصر تحدث خارج عمليات تدريس المعلمين، ولكنها في ذات الوقت تقع ضمن نطاق مهنة التدريس (Moltudal, Krumsvik, Jones, Eikeland, Johnson, 2019) ، مما يدعو المؤسسات التعليمية إلى النظر بعناية لنوع التدريب المقدم للمعلمين، وجودة البرامج التدريبية المعدة لهم في أثناء الخدمة، باعتبارها أهم موارد تحقيق الكفاءة المهنية الرقمية للمعلمين، إلى جانب تعزيز وتنمية مهارات التدريس لديهم في القرن الحادي والعشرين وعلى الأخص بالبلدان النامية (Mbwette & Mnyanyi, 2011).

يتضح مما سبق أن تطوير المهارات الرقمية للمعلم هو أحد المجالات الحديثة المطروقة بقوة لتطوير ممارسات المعلم لها، وذلك بفضل التطور الكبير في تقنيات التعليم والاهتمام بتعزيز أنماط التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد. وعلى الرغم من اختلاف تحديد المهارات الرقمية المطلوبة من المعلم إلا أنها تدور حول طريقة استخدام وتوظيف التكنولوجيا وتطبيقاتها في التعليم عن بعد، وهذا يتطور يومًا بعد يوم، مما يؤكد على أن تطوير المهارات الرقمية يجب أن يكون عملية مستمرة.

كما أكد بيومي والجندي(٢٠١٩م) على أن الممارسات التدريسية لمعلم الرياضيات تأتي في مقدمة المهام التي يجب الاهتمام بها وتتطلب البحث والاستقصاء والقياس، والتحسين والتطوير المستمر باعتبارها الموجه الأول لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة فضلاً عن تطوير العملية التربوية والتعليمية، كما أن معلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية يُعد من الركائز الأساسية في إعداد الطلاب بما يتماشى مع متطلبات عصرهم الذي يعيشون فيه، حيث تنعكس خبراته التعليمية الفاعلة على معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم ليصبح الدور أكثر تأثيراً إذا قام المعلم بكل أدواره بمستوى مناسب.(ص ١٧ – ٣٠).

مشكلة الدراسة:

إن الأزمة التي واجهت القطاع التعليمي بسبب جائحة كورونا دفعت التعلم الرقمي نحو الواجهة، فأصبح خيارًا لا بديل عنه، والذي ترتب عليه مواجهة المعلمين تحديات كبيرة لمواكبة هذا التحول المفاجئ، والاعتماد على التعلم الرقمي لمواجهة جائحة كورونا كبديل من أجل استمرار العملية التعليمية التعلمية مما أضحى هناك حاجة للوقوف على مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التدريس الرقمي وتطويرها (مامكغ، ٢٠٢١م).

كما أن العديد من الأدبيات والدراسات أشارت إلى وجود قصور في برامج إعداد المعلمين عند تزويدهم بالكفايات والمهارات التي يحتاجونها في العصر الرقمي، وعدم كفاية البرامج التدريبية المقدمة لهم في أثناء الخدمة مما انعكس بصورة كبيرة على ممارسشئسات مهارات التدريس الرقمي ومنها: دراسة هدى اليامي (٢٠٢٠م)، ودراسة مرفت بابعير (٢٠٢٠م).

كما توصلت دراسة الحبردي (٢٠١٧) إلى أن واقع استخدام المعلمين لأدوات التقويم الإلكتروني لا ترقي إلى المستوى المطلوب، كما أشارت دراسة رشا عبد الحميد (٢٠٢١م) إلى ضعف مهارات التدريس الرقمي لدى معلمات الرياضيات.

كما أشار العديد من المؤتمرات إلى ضرورة امتلاك المعلم لمهارات التدريس الرقمي كمؤتمر التعليم والأدوار المتجددة المنعقد بجامعة الملك خالد في أبها في تاريخ ١٢-١٣-١٤٤٤هـ الذي أوصى بضرورة مهارات التدريس الرقمي للمعلمين.

وفي ضوء ما سبق تحددت المشكلة بالتعرف على درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية لمهارات التدريس الرقمي من وجهة نظرهم.

أهداف الدراسة:

١- تحديد درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لمهارات التدريس الرقمي من وجهة نظرهم في المملكة العربية السعودية.

٢- تحديد درجة تأثير متغيرات البحث: (سنوات الخبرة، الدرجة العلمية) على استجابات أفراد عينة البحث.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية لمهارات التدريس الرقمي من وجهة نظرهم؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في ممارسة التدريس الرقمي تعزى لسنوات الخبرة؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في ممارسة التدريس الرقمي تعزى للدرجة العلمية؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة فيما يلي:

١-تأتي هذه الدراسة استجابة للتوجهات العالمية التي تنادي بأهمية الوقوف على الممارسات التدريسية بشكل عام، وممارسات معلمي الرياضيات التدريسية بشكل خاص وذلك وفق مهارات التدريس الرقمي.

٢-مساعدة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في التعرف على مهارات التدريس الرقمي والعمل على ربطها بممارساتهم التدريسية .

٣-قد تسهم الدراسة الحالية في تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات التدريس الرقمي .

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على مهارات التخطيط للتدريس الرقمي وتنفيذه وتقويمه باستخدام أدوات التكنولوجيا الرقمية.

- **الحدود الزمانية:** طبق البحث الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤هـ
- **الحدود المكانية:** مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

مهارات التدريس الرقمي:

تعرفها هدى اليامي (٢٠٢٠م) بأنها: المعارف والمهارات التي تحتاجها المعلمات للتدريس فيما يطلق عليه بالعصر الرقمي القائم على التكنولوجيا الرقمية، أو العصر المعرفي، أو القرن الحادي والعشرين، سواء كان التدريس رقميًّا بالكامل، أو مدمجًا، أو باستخدام محدود للتكنولوجيا الرقمية (ص ٢٠).

ويعرفها الباحث إجرائيًّا بأنها: مجموعة الممارسات التي يقوم بها معلمو الرياضيات عند التخطيط للتدريس الرقمي وتنفيذه وتقويمه باستخدام أدوات التكنولوجيا الرقمية.

الإطار النظري للدراسة:

تعرف اليامي (٢٠٢٠م) مهارات التدريس الرقمي بأنها: المعارف والمهارات التي يحتاجها المعلمون للتدريس في العصر الرقمي القائم على التكنولوجيا الرقمية، سواء كان التدريس رقميًّا بالكامل، أو مدمجًا (ص٢٠).

بينما يعرفها الشمري والشمري (٢٠٢٠م) بأنها: قدرة أعضاء هيئة التدريس على استخدام أدوات التعلم الإلكتروني في إدارة المقررات الدراسية عبر شبكة الإنترنت بكفاءة عالية، وتشمل (مهارة تخطيط التدريس الرقمي – تنفيذ التدريس الرقمي – تقويم التدريس الرقمي) (ص٢٦٤).

كما تعرف مهارات التدريس الرقمي بأنها: مجموعة الممارسات والإجراءات التي يقوم بها المعلم عند التخطيط للتدريس وتنفيذه وتقويمه بصورة تقنية معتمدًا على تكنولوجيا الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت (تمساح، ٢٠٢١م، ص ص ٥٧٥ – ٥٧٦).

ويعرفها النجار (٢٠١٥) بأنها: قدرة المعلم على استخدام العروض التقديمية، وشبكة الإنترنت، والبريد الإلكتروني وتطبيقاته، والمدونات الإلكترونية، وجهاز عرض البيانات في التدريس بدقة وسرعة (ص٣١٢).

وتعرف مهارات التدريس الرقمي بأنها: جميع الأداءات السلوكية التي يقوم بها المعلم والتي تتعلق بعمليات التدريس من خلال مجموعات التعلم الإلكترونية، حيث التعاون والتشارك الفريقي بين المعلم وطلابه لإتمام المهام التعليمية، عبر قنوات اتصال إلكترونية توفر بيئة تعليمية إلكترونية تتميز عن البيئات التقليدية بفعاليات التدريس الإلكتروني من الكونية والتفاعلية والجماهيرية والفردية والتكاملية (رسلان، ٢٠١٢م، ص١٢).

ومن خلال ما سبق يتضح أن مفهوم مهارات التدريس الرقمي يعتمد على مهارات التخطيط للتدريس الرقمي وتنفيذه وتقويمه باستخدام أدوات التكنولوجيا الرقمية.

إن من أهم مبررات تنمية مهارات التدريس الرقمي لدي المعلم لمواكبة متطلبات العصر هي: التطور الهائل في التقنيات الرقمية وما استتبعه من تغير في بيئات التعلم، استوجب الاهتمام بتنمية مهارات التدريس الرقمي للمعلمين لتأهيلهم لتصميم بيئات تعلم ثرية ومرنة وتفاعلية تتناسب مع جيل التطور الرقمي وتمكنه من توظيف التطبيقات التقنية الحديثة واستراتيجيات التدريس القائمة عليها لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب ودعم أنماط تعلمهم لتحقيق النتائج التعليمية المرغوبة (حدادة، ٢٠١٩م).

كما أكد بدير (Bedir, 2019) ضرورة امتلاك المعلمين لمهارات التدريس الرقمي حيث لم يعد الطلاب يستجيبون للتعلم التقليدي المتمركز حول المعلم، فطلاب اليوم منغمسون في عالم متقدم تقنيًا، لذلك يحتاج معلم اليوم إلى مزيد من المهارات في العصر الرقمي لتزويد طلابهم بمصادر المعرفة المتعددة وتطوير مهاراتهم التقنية باستمرار لتنمية قدرتهم على توظيف التكنولوجيا الحديثة في التدريس وفي قياس تقدم طلابهم، وأن يكون لديهم شغف لمعرفة الإمكانات الجديدة التي سيجلبها المستقبل في مجال التعليم.

وأضافت بيتس (Bates, 2019) أن المعلم في العصر الرقمي يجب عليه أن يسعي إلى توفير بيئة تعليمية تتيح للطلاب فرص التدريب والمناقشة والتغذية الراجعة والدمج بين العديد من الأساليب التدريسية، وأن يحدد المهارات التي يرغب في تطويرها لدي طلابه وتحديد الأساليب التقنية المناسبة التي تمكنه من تطوير تلك المهارات.

وأشار شارما (Sharma, 2017) إلى أن المعلم في العصر الرقمي يواجه العديد من التحديات الغير مسبوقة مع الطلاب والمجتمع وسوق العمل والتكنولوجيا المتغيرة باستمرار، مما جعل دوره أكثر صعوبة لمواكبة هذه التحديات والتطور في بيئات التعلم.

وأشار أمين (Amin, 2016) إلى أن المستقبل الرقمي يتطلب معلمًا متميزًا لديه القدرة على استخدام التقنيات الحديثة للوصول لمزيد من الطلاب، لأن العصر الرقمي فرض على المعلم أدوارًا جديدة، فأصبح مطالبًا باستخدام طرق مبتكرة للتدريس تحول دوره من مجرد مرسل للمعرفة إلى موجه لطلابه لكيفية الوصول إليها وتوظيفها في سياقات مختلفة ويتطلب ذلك أن يتمكن المعلم من مواجهة مهامه الجديدة بطريقة أكثر مرونة.

وتعد مزايا وفوائد التدريس الرقمي من أقوى مبررات توظيفه في التعليم (أبو لبن، ٢٠١١م)، وهي:

١- زيادة مستوى تحصيل المتعلمين وتمكينهم من اختيار التطبيقات المناسبة، تحفيزهم لحل المشكلات التي تقدمها تكنولوجيا المعلومات.

٢- تحقيق المساواة في الفرص من حيث التعبير بالرأي في أي وقت، والتغلب على عامل الخجل والقلق الملازم لبعض المتعلمين في الفصول التقليدية.

٣- تقريب بعض الظواهر التي يصعب تخيلها في المختبرات المدرسية عن طريق الواقع الافتراضي وتوفير عنصر التشويق والمتعة حيث تتميز تقنية المعلومات باستخدامها للألوان والصور والمؤثرات الصوتية.

٤- ابتعاد المتعلمين عن التنافس السلبي فيما بينهم، فكل يتعلم وفق استعداداته وميوله وحاجاته والاعتماد على الذات في التعلم وتلقي المادة العلمية بطرائق فردية تناسب المتعلمين كل على حدة.

٥- سهولة الوصول إلى المعلم في أي وقت، وسهولة الوصول إلى المناهج، وإمكانية الإفادة من الإنترنت.

٦- تنمية مهارات الدراسة والاستقصاء والتفكير الناقد بوصفها أهم قدرات التفكير العليا وتدعيم النمو الاجتماعي بين المتعلمين من خلال اشتراكهم في المهام الجماعية كالتواصل عبر الإنترنت للبحث في موضوع ما.

٧- سهولة وتعدد طرق تقويم المتعلمين، وتحديد مستوياتهم والتعرف على نقاط القوة والضعف لديهم.

٨- التنمية المهنية للمعلم وتطوير أدائه التدريسي حيث يتميز التدريس الرقمي باستراتيجيات تدريس حديثة أكثر فعالية وكفاءة (ص٢).

ومن مهارات التدريس الرقمي القدرة على التخطيط والتنفيذ والتقويم للدروس بالاعتماد على أنظمة التعلم الإلكترونية في شبكة الإنترنت، وفيما يلي عرض لأهم مهارات التدريس الرقمية:

التخطيط للتدريس الرقمي:

يمثل التخطيط للتدريس الرقمي أهم أدوار المعلم في القرن الحادي والعشرين في بيئة التعلم الرقمية. وعليه فإن تدريبه على مهارة التخطيط للتدريس الرقمي وطريقة إعداد سيناريو الدروس الرقمي وفق استراتيجيات التدريس الرقمي المختلفة وتصميم الأنشطة الرقمية أحد المهارات الأساسية التي يجب توافرها في المعلم (الباز، ٢٠١٣م).

وعليه فإن مهارة التخطيط للتدريس الرقمي وكيفية إعداد خطط وسيناريوهات الدروس الإلكترونية وفق استراتيجيات التدريس الإلكترونية المختلفة وتصميم الأنشطة الإلكترونية؛ أحد المهارات الأساسية التي يجب توافرها في معلم الرياضيات الرقمي.

تنفيذ التدريس الرقمي:

تعد أدوات التدريس الرقمي التي توفرها أنظمة التعلم الإلكتروني مثل الفصول الافتراضية وأدوات إدارة المقرر الإلكتروني من أهم المصادر التي تساعد المعلم على تنفيذ الدرس الرقمي، كما أن استراتيجيات التدريس الرقمية من أهم المستجدات التي تساعد المعلم على إدارة الدرس الرقمي، مثل استراتيجية الفصول المقلوبة، واستراتيجية التلعيب، واستراتيجية التعلم التعاوني الإلكتروني، واستراتيجية الرحلات المعرفية عبر (الويب)، العصف الذهني الإلكتروني، المشروعات الإلكترونية وغيرها.

التقويم الرقمي:

يهدف التقويم إلى الكشف عن جوانب الضعف لدي الطلاب لمعالجتها، ومع تطور العديد من البرامج والأنظمة الإلكترونية أصبح تدريب المعلمين على مهارة التقويم الرقمي وكيفية إعداده واستخدام أدواته ضرورة ملحة. وهناك عدد من التطبيقات التي تتيح تصميم الاختبارات الإلكترونية مثل (جوجل دراين) وOffice mix (الباز، ٢٠١٣م).

ويعرّف التقويم الرقمي بأنه: عملية توظيف شبكات المعلومات وتجهيزات الحاسب والبرمجيات التعليمية باستخدام وسائل التقييم لتجميع وتحليل استجابات الطلاب بما يساعد المعلم على معرفة تأثير البرامج التعليمية للوصول لحكم مقنن قائم

على بيانات كمية وكيفية متعلقة بتحصيل الطلاب. وهناك العديد من أساليب أو أدوات تستخدم في التقويم الإلكتروني ومنها: الاختبارات الإلكترونية E-Tests

وأيضًا هناك موقع لتصميم الاستبانات الإلكترونية ونشر نتائجها على الموقع http://www.estebyans.com/services.php، وهناك أدوات أخرى أهمها: بنوك الأسئلة الإلكترونية وملف الإنجاز الإلكتروني E Portfolio الذي يمثل توثيق الأداء التعليمي للمعلم والطالب معًا، والضغطات Clickers، السجلات الرقمية Digital logs، الواجب المنزلي E-Assignment. (زاهر، ٢٠٠٩، ص ص ٣٩٣ – ٤١٨).

كما يرى العثمان (٢٠٢٠م) أن من أبرز تطبيقات التقويم الرقمي في التعليم عن بعد One Note لعمل ملفات الإنجاز المميزة للطالب، وكذلك التخزين السحابي مثل Google Drive-One Drive-Dropbox حيث تتميز بسهولة واجهتها ويمكن تحميلها في الأجهزة الذكية ومجانيتها، بالإضافة إلى سهولة مشاركات الملفات بين الطلاب/ ولعمل اختبارات إلكترونية يمكن استخدام Google Forms-Class Maker-Edmodo حيث تتميز بسرعة التغذية الراجعة الإلكترونية للطالب.

الدراسات السابقة:

أجرى اليامي(٢٠٢٠م) دراسة سعت إلى استنتاج مهارات التدريس الرقمي بالقرن الحادي والعشرين، والتعرف على واقع امتلاك المعلمات لمهارات التدريس الرقمي، كما سعت إلى تحديد درجة الاحتياجات التدريبية للمعلمات في مهارات التدريس الرقمي من وجهة نظرهن بالإضافة إلى وجهة نظر قائدات المدارس بحكم إشرافهن العام على المعلمات ووجود تقارير الأداء الدورية لديهن، إلى جانب تصميم برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الرقمي للمعلمات بمؤسسات التعليم العام، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم

تطوير استبانة، تم تطبيقها على عينة عشوائية قوامها (١٧٤) قائدة مدرسة، و(٩٨١) معلمة، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، وهي: أن درجة امتلاك المعلمات للمعرفة والخبرة الكافية لمهارات التدريس الرقمي كانت متوسطة.

وأجرى الشمري والشمري (٢٠٢٠م) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوي تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي ومعوقات ذلك في ضوء أزمة كورونا من وجهة نظرهم، ولتحقيق هدف الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي القائم على استبيان طُبق على جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل، وعددهم (٧٢) عضوًا، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي عبر (البلاك بورد) المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم بمستوي عالٍ، رغم وجود المعوقات التي تحول دون ذلك والتي اتفقت عينة الدراسة على وجودها بمستوي موافقة متوسطة، ما عدا المعوقين التاليين فقد اتفق أفراد العينة على وجودهما بمستوي عالٍ، وهما: أن استخدام التقويم الرقمي عبر (البلاك بورد) غير صادق في نتائجه، ولا يقيس مخرجات التعلم بشكل فعال، كذلك عدم وجود حوافز لعضو هيئة التدريس تشجعه على استخدام (البلاك بورد) في العملية التدريسية بشكل مستمر، وتنمي من مهاراته التدريسية الرقمية.

بينما أجرى مامكغ (٢٠٢١م) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية لمهارات التعلم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج المختلط لملائمته لطبيعة الدراسة، وذلك من خلال تطوير استبانة. وتكونت عينة الدراسة من (٣١٠) معلم ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية الأساسية في العاصمة عمان/ لواء وادي السير،

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك المعلمين لمهارات التعلم الرقمي في ظل جائحة كورونا جاءت بدرجة مرتفعة، وبينت النتائج أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام مهارات التعلم الرقمي في ظل جائحة كورونا جاءت بدرجة متوسطة، أيضًا أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري (الجنس، الخبرة التدريسية).

كما أجرى محمد (٢٠٢١م) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج مقترح في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة بالاستعانة ببيئة تعلم ذكية قائمة على إنترنت الأشياء لتنمية مهارات التدريس الرقمي واستشراف المستقبل والتقبل التكنولوجي نحو إنترنت الأشياء لدى الطالبات معلمات الرياضيات. ولتحقيق الهدف من الدراسة تم اعتماد التصميم شبه التجريبي القائم على المجموعة الواحدة، حيث تمثلت مجموعة الدراسة في (١٨) طالبة شعبة الرياضيات بجامعة المجمعة. وتمثلت أدوات الدراسة في (اختبار لقياس الجانب المعرفي وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمهارات التدريس الرقمي ومقياس استشراف المستقبل ومقياس التقبل التكنولوجي نحو إنترنت الأشياء)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات الطالبات معلمات الرياضيات في القياسين القبلي والبعدي لأدوات الدراسة لصالح التطبيق البعدي.

التعليق على الدراسات السابقة:

- من حيث الهدف: تتشابه دراسة الباحث مع **دراسة (الشمري والشمري ،٢٠٢٠م)**: ودراسة **(مامكغ،٢٠٢١م)**: في التعرف على درجة امتلاك مهارات التدريس الرقمي للمعلمين، ولكنها تختلف في مجتمع الدراسة؛ إذ هدفت

الدراسة الحالية لبحث درجة ممارسات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض.

- من حيث المنهجية المتبعة: تتشابه الدراسة الحالية مع **دراسة (الشمري والشمري ،٢٠٢٠م)**: ودراسة **(مامكغ،٢٠٢١م)**في المنهج المتبع، وهو الوصفي المسحي؛ ولكن ستستخدم الدراسة الحالية الاستبانة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اعتمد البحث على المنهج الوصفي المسحي وذلك لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض والبالغ عددهم (٤٩٢) معلم، في العام الدراسي ١٤٤٤هـ، وتم إرسال الاستبانة إلى عينة عشوائية منهم، وقد استجاب (٤٤) معلماً للاستبانة.

جدول(١): البيانات الوصفية لعينة الدراسة

		التكرار	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٣٥	٧٩,٥
	ماجستير	٥	١١,٤
	دكتوراه	٤	٩,١
	المجموع	٤٤	١٠٠
عدد سنوات الخبرة في التعليم	أقل من ٥ سنوات	٥	١١,٤
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٠	٢٢,٧
	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	١٠	٢٢,٧
	أكثر من ١٥ سنة	١٩	٤٣,٢

		النسبة	التكرار
	المجموع	١٠٠	٤٤

يتضح من الجدول (١) أعلاه وفيما يتعلق بالمؤهل العلمي نجد أن ٧٩,٥٪ من العينة من ذوي مستوى بكالوريوس، في حين نجد ١١,٤٪ منهم حاصلون على الماجستير، بينما كانت نسبة حملة الدكتوراه ٩,١٪.

وفيما يتعلق بعدد سنوات الخبرة فنجد الأغلب تتجاوز خبرتهم ١٥ سنة بنسبة ٤٣,٢٪، وتتساوى نسبة من لديهم خبرة بين ٥ و١٠ سنوات، وأيضًا فئة ما بين ١٠ و١٥ سنة حيث بلغت ٢٢,٧٪، في حين نجد الأقل لا تتجاوز خبرتهم ٥ سنوات بنسبة ١١,٤٪.

أداة الدراسة:

لغرض تحقيق أهداف الدراسة تم بناء قائمة بالممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التدريس الرقمي، والمتمثلة في الممارسات التي يقوم بها معلمو الرياضيات على ثلاثة محاور وهي التخطيط للتدريس الرقمي وتنفيذه وتقويمه باستخدام أدوات التكنولوجيا الرقمية.

وللتحقق من ثبات الأداة تم حساب معامل ألفاكرونباخ Cronbach Alpha على العينة المتحصل عليها المكونة من (٤٤ فردًا)، وعليه يبين الجدول التالي معامل الثبات الموافق لدراستنا:

جدول (٢): اختبار الثبات

عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
٣٠	٠,٩٨

يوضح الجدول السابق أن معامل الثبات العام للاستبيان عالٍ، حيث بلغ (٠,٩٨)، وهو ما يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

إجراءات الدراسة:

– إعداد الاستبانة:

تم الاطلاع على الكتابات النظرية، والدراسات السابقة التي لها علاقة بالموضوع، واستشارة عدد من المختصين، وكان الهدف من الاستبانة تحديد درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لمهارات التدريس الرقمي من وجهة نظرهم. وتم عرض الاستبانة على مجموعة من المتخصصين وتعديلها في ضوء مقترحاتهم وآرائهم، ومن ثم حساب صدق وثبات الاستبانة وبذلك أصبحت الاستبانة على مقياس ليكرت الخماسي في صورتها النهائية للتطبيق.

– تطبيق الاستبانة على أفراد عينة البحث: تم إرسال الاستبانة إلكترونيًّا لمجموعة متنوعة من معلمي الرياضيات بمدينة الرياض في مختلف مكاتب التعليم، وقد بلغ عدد المستجيبين (٤٤) معلماً.

الأساليب الإحصائية:

لتحليل البيانات التي سيتم جمعها في هذه الدراسة استخدم الباحث بعض الأساليب الإحصائية المناسبة من برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وهي:

١) الأساليب الإحصائيَّة الوَصْفِيَّة: التَّكْرار، والمتوسِّط، والانحراف المعياري؛ لوصف البيانات.

٢) التقديرات الوزنية المحكية في الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

في ضوء تطبيق الاستبانة أسفرت النتائج عما يلي:

أولاً: مستوى ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لمهارات التدريس الرقمي من وجهة نظرهم:

يوضح الجدول التالي مستوى ممارسة المعلمين لمهارات التدريس الرقمي من وجهة نظرهم.

جدول (٣):مستوى ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لمهارات التدريس الرقمية من وجهة نظرهم

العبارات		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه
		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة			
يضع المعلم خطة زمنية إلكترونية واضحة لتوزيع المقرر	التكرار	٢	١	١	٢١	١٩	٤,٢٣	٠,٩٦	موافق بشدة
	النسبة	٤,٥٪	٢,٣٪	٢,٣٪	٤٧,٧٪	٤٣,٢٪			
يحدد المعلم أهداف المادة التعليمية إلكترونيًا.	التكرار	٢	١	٣	٢٤	١٤	٤,٠٧	٠,٩٥	موافق
	النسبة	٤,٥٪	٢,٣٪	٦,٨٪	٥٤,٥٪	٣١,٨٪			
يحدد المعلم قنوات التواصل بينه وبين طلابه (بريد إلكتروني، رسائل نصية، وسائل التواصل	التكرار	٣	٢	٤	١٤	٢١	٤,٠٩	١,١٨	موافق
	النسبة	٦,٨٪	٤,٥٪	٩,١٪	٣١,٨٪	٤٧,٧٪			

العبارات		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه
		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة			
الاجتماعي، تنبيهات نظام إدارة التعلم،...)									
يحدد المعلم التعليمات لطلابه أين يجدوا الدعم التقني لتزويدهم بمعلومات التواصل معهم.	التكرار	٢	١	٤	١٦	٢١	٤,٢٠	١,٠٢	موافق بشدة
	النسبة	٤,٥٪	٢,٣٪	٩,١٪	٣٦,٤٪	٤٧,٧٪			
يتأكد المعلم من مواكبة المعلومات لآخر الأبحاث والمستجدات.	التكرار	٢	٢	٤	١٧	١٩	٤,١١	١,٠٦	موافق
	النسبة	٤,٥٪	٤,٥٪	٩,١٪	٣٨,٦٪	٤٣,٢٪			
يحدد المعلم المواقع الإلكترونية المرتبطة بموضوعات المقرر لمشاركتها مع الطلاب.	التكرار	٢	١	٣	١٦	٢٢	٤,٢٥	١,٠١	موافق بشدة
	النسبة	٤,٥٪	٢,٣٪	٦,٨٪	٣٦,٤٪	٥٠,٠٪			
يحدد المعلم التطبيقات الإلكترونية المناسبة	التكرار	١	٢	٢	١٨	٢١	٤,٢٧	٠,٩٢	موافق بشدة
	النسبة	٢,٣٪	٤,٥٪	٤,٥٪	٤٠,٩٪	٤٧,٧٪			

العبارات	درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه
	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة			
للمقرر لمشاركتها مع طلابه.								
يستطيع المعلم انشاء قاعة افتراضية لعرض دروس المقرر.	التكرار ٢	١	٤	٢١	١٦	٤,٠٩	٠,٩٨	موافق
	النسبة ٤,٥٪	٢,٣٪	٩,١٪	٤٧,٧٪	٣٦,٤٪			
يزود المعلم الطلاب بروابط المصادر الإلكترونية المرتبطة بالمقرر.	التكرار ٢	١	٦	١٨	١٧	٤,٠٧	١,٠٢	موافق
	النسبة ٤,٥٪	٢,٣٪	١٣,٦٪	٤٠,٩٪	٣٨,٦٪			
يصمم المعلم دروس في صورة عروض تقديمية باستخدام برنامج العروض power point prezi,	التكرار ٢	٣	٤	١٥	٢٠	٤,٠٩	١,١٢	موافق
	النسبة ٤,٥٪	٦,٨٪	٩,١٪	٣٤,١٪	٤٥,٥٪			
يستخدم المعلم برنامج جوجل إيرث (Google	التكرار ٣	٤	٩	٢٠	٨	٣,٥٩	١,١١	موافق
	النسبة ٦,٨٪	٩,١٪	٢٠,٥٪	٤٥,٥٪	١٨,٢٪			

العبارات		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه
		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة			
Earth) في تعرف الرسوم.									
يستخدم المعلم تقنيات جوجل درايف Google Drive)) في تحديد أوجه القوة و القصور بين طلابه.	التكرار	٢	٣	٨	٢٢	٩	٣,٧٥	١,٠١	موافق
	النسبة	٤,٥٪	٦,٨٪	١٨,٢٪	٥٠,٠٪	٢٠,٥٪			
يصمم المعلم خريطة عقلية موضحة العلاقات بينها بالبرامج المتاحة	التكرار	٢	٥	٦	٢٢	٩	٣,٧٠	١,٠٧	موافق
	النسبة	٤,٥٪	١١,٤٪	١٣,٦٪	٥٠,٠٪	٢٠,٥٪			
يصمم المعلم مجتمع تعليمي إلكتروني بالاشتراك مع الطلاب لمناقشة المفاهيم الرئيسة	التكرار	٢	٤	٧	١٦	١٥	٣,٨٦	١,١٣	موافق
	النسبة	٤,٥٪	٩,١٪	١٥,٩٪	٣٦,٤٪	٣٤,١٪			
يستخدم المعلم البرمجيات الرقمية في إتقان طلابه	التكرار	٢	٥	٨	١٧	١٢	٣,٧٣	١,١٣	موافق
	النسبة	٤,٥٪	١١,٤٪	١٨,٢٪	٣٨,٦٪	٢٧,٣٪			

العبارات		درجة الموافقة					الانحراف المعياري	الاتجاه
		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة		
مهارات رسم الدوال.								
يعرض المعلم بعض الفيديوهات التعليمية	التكرار	٢	٠	١	١٩	٢٢	٠,٩١	موافق بشدة
	النسبة	٤,٥٪	٠,٠٪	٢,٣٪	٤٣,٢٪	٥٠,٠٪		
يوظف المعلم تطبيقات الويب في إرسال المسائل والمهام التعليمية بيني وبين طلابي.	التكرار	٢	٣	٢	١٨	١٩	١,٠٨	موافق
	النسبة	٤,٥٪	٦,٨٪	٤,٥٪	٤٠,٩٪	٤٣,٢٪		
يتيح المعلم لطلابه المشاركة في بعض قنوات اليوتيوب المتخصصة	التكرار	٢	٤	٢	٢٢	١٤	١,٠٨	موافق
	النسبة	٤,٥٪	٩,١٪	٤,٥٪	٥٠,٠٪	٣١,٨٪		
يستخدم المعلم منصات التعلم في التواصل مع طلابه لمناقشة بعض الأنشطة .	التكرار	٢	١	٤	٢٢	١٥	٠,٩٧	موافق
	النسبة	٤,٥٪	٢,٣٪	٩,١٪	٥٠,٠٪	٣٤,١٪		
يستخدم المعلم برامج التصميم	التكرار	٣	٤	٦	١٨	١٣	١,١٨	موافق
	النسبة	٦,٨٪	٩,١٪	١٣,٦٪	٤٠,٩٪	٢٩,٥٪		

العبارات		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه
		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة			
ثلاثية الأبعاد لمحاكاة المجسمات والأشكال الرباعية									
يستطيع المعلم إنشاء منصة اختبارات.	التكرار	٢	١	٣	١٧	٢١	٤,٢٣	١,٠١	موافق بشدة
	النسبة	٤,٥٪	٢,٣٪	٦,٨٪	٣٨,٦٪	٤٧,٧٪			
يستطيع المعلم بناء اختبارات رقمية تشخيصية لتحديد مواطن القوة ونقاط الضعف لدى الطلبة.	التكرار	٣	١	٥	١٧	١٨	٤,٠٥	١,١٢	موافق
	النسبة	٦,٨٪	٢,٣٪	١١,٤٪	٣٨,٦٪	٤٠,٩٪			
يستطيع المعلم تجهيز وإعداد واجبات إلكترونية مناسبة ومفيدة لتحقيق الأهداف التعليمية	التكرار	١	١	٣	٢١	١٨	٤,٢٣	٠,٨٦	موافق بشدة
	النسبة	٢,٣٪	٢,٣٪	٦,٨٪	٤٧,٧٪	٤٠,٩٪			
يزود المعلم طلابه بالتغذية الراجعة الفورية حول الأعمال	التكرار	٢	١	٢	٢٢	١٧	٤,١٦	٠,٩٦	موافق
	النسبة	٤,٥٪	٢,٣٪	٤,٥٪	٥٠,٠٪	٣٨,٦٪			

العبارات		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه
		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة			
المطلوبة منهم، وتزويدهم بالدرجات حال رصدها.									
يستطيع المعلم إدخال درجات الطلاب إلكترونيًّا واسترجاعها	التكرار	١	١	٢	١٨	٢٢	٤,٣٤	٠,٨٦	موافق بشدة
	النسبة	٢,٣٪	٢,٣٪	٤,٥٪	٤٠,٩٪	٥٠,٠٪			
يستخدم المعلم أساليب تقويم متنوعة بما يتناسب مع أنماط التعلم المختلفة لدى الطلاب.	التكرار	٢	١	٢	١٨	٢١	٤,٢٥	٠,٩٩	موافق بشدة
	النسبة	٤,٥٪	٢,٣٪	٤,٥٪	٤٠,٩٪	٤٧,٧٪			
يستخدم المعلم البريد الإلكتروني بشكل أسبوعي؛ لتذكير الطلاب بالأعمال الخاصة بالأسبوع ومواعيد التسليم	التكرار	٤	٣	٦	٢٢	٩	٣,٦٦	١,١٦	موافق
	النسبة	٩,١٪	٦,٨٪	١٣,٦٪	٥٠,٠٪	٢٠,٥٪			

العبارات		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه
		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة			
النهائية لأي واجب أو نقاش أسبوعي.									
يستخدم المعلم أداة الروبرك (rubric) لحساب علامات التقييم في الاختبارات والواجبات والمشاريع والنقاشات وأي نشاط تعليمي ترصد له درجة.	التكرار	٤	٨	١٠	١٢	١٠	٣,٣٦	١,٢٨	محايد
	النسبة	٪٩,١	٪١٨,٢	٪٢٢,٧	٪٢٧,٣	٪٢٢,٧			
يستخدم المعلم الاختبارات القصيرة الإلكترونية في تقويم تعلُّم طلابه	التكرار	٣	٠	٢	٢١	١٨	٤,١٦	١,٠٣	موافق
	النسبة	٪٦,٨	٪٠,٠	٪٤,٥	٪٤٧,٧	٪٤٠,٩			
يستخدم المعلم منتديات النقاش الإلكترونية في	التكرار	٤	٤	١١	١٦	٩	٣,٥٠	١,١٩	موافق
	النسبة	٪٩,١	٪٩,١	٪٢٥,٠	٪٣٦,٤	٪٢٠,٥			

العبارات	درجة الموافقة						المتوسط	الانحراف المعياري	الاتجاه
	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
تقويم تعلُّم طلابه.									
المتوسط والانحراف المعياري للاستبيان							٤,٠١	٠,٨٨	موافق

من الجدول (٣) أعلاه يتضح لنا في المجمل موافقة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية ممارستهم لمهارات التدريس الرقمي من وجهة نظرهم، وذلك من خلال قيمة المتوسط الحسابي الذي بلغ ٤,٠١، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة لسلم ليكرت الخماسي(من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠) وهي فئة تشير إلى الخيار موافق المقابل للمستوى المرتفع من الموافقة، ويعزو الباحث هذا الارتفاع لاستخدام معلمي الرياضيات لمهارات التدريس الرقمي لعدة أسباب، أبرزها الاتجاه للتعليم عن بعد خلال فترة الجائحة مما استدعى وضع برامج تدريبية عديدة لتطوير ممارسات المعلمين لمهارات التدريس الرقمي والانتقال من التدريس التقليدي إلى التعليم عن بعد، وكذلك التطور الرقمي المتسارع لكافة المجالات ولا سيما التعليم، وزياد الوعي الإلكتروني لدى معلمي الرياضيات خاصة والذي دفعهم لتطوير ممارساتهم ومهاراتهم الرقمية.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة اليامي(٢٠٢٠م)، ودراسة مامكغ (٢٠٢١م) والتي توصلت إلى أن درجة امتلاك المعلمين والمعلمات للمعرفة والخبرة الكافية لمهارات التدريس الرقمي كانت متوسطة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة محمد ومحمد(٢٠٢٠م) والتي توصلت إلى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي عبر (البلاك بورد) المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم بمستوي مرتفع.

ثانياً: الفروق في استجابة عينة البحث التي تعزى لمتغير سنوات خبرة المعلم ومؤهل المعلم

من خلال هذا العنصر سنعمل على اختبار الفرضيتين الإحصائيتين:

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥ ≥ α) في استجابة عينة البحث تعزى لسنوات الخبرة

لاختبار الفرضية الأولى سنعتمد على نتائج جدول تحليل التباين الأحادي(ANOVA)، والذي يعنى بقياس الفروق في استجابة عينة الدراسة تبعًا لسنوات الخبرة لأفراد العينة وذلك باستخدام الفرضيتين الإحصائيتين التاليتين:

الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥ ≥ α) في استجابة عينة البحث تعزى لسنوات الخبرة

الفرضية البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥ ≥ α) في استجابة عينة البحث تعزى لسنوات الخبرة

جدول (٤): اختبار فروق مستوى الموافقة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٧,٧٥١	٣	٢,٥٨٤	٤,٠٤٧	,٠١٣
داخل المجموعات	٢٥,٥٣٧	٤٠	,٦٣٨		
المجموع	٣٣,٢٨٨	٤٣			

من خلال الجدول (٤) لنتائج تحليل التباين ذي اتجاه واحد لاختلاف درجة الموافقة العامة لأفراد عينة الدراسة حول أسئلة الاستبيان ككل تبعًا لسنوات الخبرة يتضح لنا قيمة مستوى الدلالة(٠,٠١٣) sig=0.013 وهي أقل من ٠,٠٥ وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥ ≥ α) في استجابة عينة البحث تعزى لسنوات الخبرة.

ويعزو الباحث السبب في وجود الفروق لصالح سنوات الخبرة إلى أن المعلمين ذوي الخبرة استفادوا بشكل أكبر من برامج التدريب المقدمة للمعلمين، بالإضافة لمعايشتهم التدريس ولاسيما الرقمي بشكل أفضل وخبرة أكثر.

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥ ≥ α) في استجابة عينة البحث تعزى للدرجة العلمية

بنفس الطريقة ولاختبار الفرضية الثانية سنعتمد على نتائج جدول تحليل التباين، والذي يعنى بقياس الفروق في استجابة عينة الدراسة تبعًا للدرجة العلمية لأفراد العينة وذلك باستخدام الفرضيتين الإحصائيتين التاليتين:

الفرض الصفري: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥ ≥ α) في استجابة عينة البحث تعزى للدرجة العلمية

الفرض البديل: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥ ≥ α) في استجابة عينة البحث تعزى للدرجة العلمية

جدول (٥): اختبار فروق مستوى الموافقة تبعًا لمتغير الدرجة العلمية

	مجموع المربعات	العدد	متوسط المربعات	التباين	الدلالة.
بين المجموعات	١,٩٠٣	٢	٩٥١,	١,٢٤٣	٠,٣٠
داخل المجموعات	٣١,٣٨٥	٤١	٧٦٥,		
المجموع	٣٣,٢٨٨	٤٣			

من خلال الجدول (٥) لنتائج تحليل التباين الأحادي(ANOVA) ذي اتجاه واحد لاختلاف درجة الموافقة العامة لأفراد عينة الدراسة حول أسئلة الاستبيان ككل تبعًا لمتغير الدرجة العلمية يتضح لنا قيمة sig=0.3 وهي أكبر من ٠,٠٥ وهذا يعني قبول الفرض الصفري: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥ ≥ α) في استجابة عينة البحث تعزى للدرجة العلمية.**

والجدول الآتي يمثل اختبار فروق مستوى الموافقة لكل عبارة تبعًا لمتغير الدرجة العلمية

جدول (٦): اختبار فروق مستوى الموافقة لكل عبارة تبعًا لمتغير الدرجة العلمية

العبارة		مجموع المربعات	العدد	متوسط المربعات	التباين	الدلالة.
يضع المعلم خطة زمنية إلكترونية واضحة لتوزيع المقرر	بين المجموعات	١,٢٠٦	٢	,٦٠٣	,٦٤٢	,٥٣٢
	داخل المجموعات	٣٨,٥٢١	٤١	,٩٤٠		
	المجموع	٣٩,٧٢٧	٤٣			
يحدد المعلم أهداف المادة التعليمية إلكترونيًا.	بين المجموعات	٢,٠٤٥	٢	١,٠٢٣	١,١٤١	,٣٢٩
	داخل المجموعات	٣٦,٧٥٠	٤١	,٨٩٦		
	المجموع	٣٨,٧٩٥	٤٣			
يحدد المعلم قنوات التواصل بينه وبين طلابه (بريد إلكتروني، رسائل نصية، وسائل التواصل الاجتماعي، تنبهات نظام إدارة التعلم،...)	بين المجموعات	٢,٠٨٦	٢	١,٠٤٣	,٧٤٣	,٤٨٢
	داخل المجموعات	٥٧,٥٥٠	٤١	١,٤٠٤		
	المجموع	٥٩,٦٣٦	٤٣			
يحدد المعلم التعليمات لطلابه أين يجدوا الدعم التقني لتزويدهم بمعلومات التواصل معهم.	بين المجموعات	١,٦٦٦	٢	,٨٣٣	,٧٨٥	,٤٦٣
	داخل المجموعات	٤٣,٤٩٣	٤١	١,٠٦١		
	المجموع	٤٥,١٥٩	٤٣			
يتأكد المعلم من مواكبة المعلومات لآخر الأبحاث والمستجدات.	بين المجموعات	٣,٤٦٠	٢	١,٧٣٠	١,٥٧٧	,٢١٩
	داخل المجموعات	٤٤,٩٧١	٤١	١,٠٩٧		
	المجموع	٤٨,٤٣٢	٤٣			
يحدد المعلم المواقع الإلكترونية المرتبطة	بين المجموعات	٢,٧٦٤	٢	١,٣٨٢	١,٣٦٦	,٢٦٧
	داخل المجموعات	٤١,٤٨٦	٤١	١,٠١٢		

العبارة		مجموع المربعات	العدد	متوسط المربعات	التباين	الدلالة.
بموضوعات المقرر لمشاركتها مع الطلاب.	المجموع	٤٤,٢٥٠	٤٣			
يحدد المعلم التطبيقات الإلكترونية المناسبة للمقرر لمشاركتها مع طلابه.	بين المجموعات	١,١٧٧	٢	٥٨٩,	٦٧٩,	٥١٣,
	داخل المجموعات	٣٥,٥٥٠	٤١	٨٦٧,		
	المجموع	٣٦,٧٢٧	٤٣			
يستطيع المعلم انشاء قاعة افتراضية لعرض دروس المقرر.	بين المجموعات	١,٩١٥	٢	٩٥٧,	٩٨٨,	٣٨١,
	داخل المجموعات	٣٩,٧٢١	٤١	٩٦٩,		
	المجموع	٤١,٦٣٦	٤٣			
يزود المعلم الطلاب بروابط المصادر الإلكترونية المرتبطة بالمقرر.	بين المجموعات	٢,٢٧٤	٢	١,١٣٧	١,٠٩٦	٣٤٤,
	داخل المجموعات	٤٢,٥٢١	٤١	١,٠٣٧		
	المجموع	٤٤,٧٩٥	٤٣			
يصمم المعلم دروس في صورة عروض تقديمية باستخدام برنامج العروض power point prezi,	بين المجموعات	٢,٧١٥	٢	١,٣٥٧	١,٠٩٣	٣٤٥,
	داخل المجموعات	٥٠,٩٢١	٤١	١,٢٤٢		
	المجموع	٥٣,٦٣٦	٤٣			
يستخدم المعلم برنامج جوجل إيرث (Google Earth) في تعرف الرسوم.	بين المجموعات	٤,١٥١	٢	٢,٠٧٥	١,٧٥٥	١٨٦,
	داخل المجموعات	٤٨,٤٨٦	٤١	١,١٨٣		
	المجموعات	٥٢,٦٣٦	٤٣			
يستخدم المعلم تقنيات جوجل درايف Google (Drive)) في تحديد أوجه القوة و القصور بين طلابه.	بين المجموعات	١,٦١٤	٢	٨٠٧,	٧٧٦,	٤٦٧,
	داخل المجموعات	٤٢,٦٣٦	٤١	١,٠٤٠		
	المجموع	٤٤,٢٥٠	٤٣			

العبارة		مجموع المربعات	العدد	متوسط المربعات	التباين	الدلالة.
يصمم المعلم خريطة عقلية موضحة العلاقات بينها بالبرامج المتاحة	بين المجموعات	٤,٨٠٩	٢	٢,٤٠٥	٢,٢٢٣	,١٢١
	داخل المجموعات	٤٤,٣٥٠	٤١	١,٠٨٢		
	المجموع	٤٩,١٥٩	٤٣			
يصمم المعلم مجتمع تعليمي الكتروني بالاشتراك مع الطلاب لمناقشة المفاهيم الرئيسة	بين المجموعات	٢,٠١٠	٢	١,٠٠٥	,٧٧٥	,٤٦٧
	داخل المجموعات	٥٣,١٧١	٤١	١,٢٩٧		
	المجموع	٥٥,١٨٢	٤٣			
يستخدم المعلم البرمجيات الرقمية في إتقان طلابه مهارات رسم الدوال.	بين المجموعات	٢,٧٥٦	٢	١,٣٧٨	١,٠٨٧	,٣٤٧
	داخل المجموعات	٥١,٩٧١	٤١	١,٢٦٨		
	المجموع	٥٤,٧٢٧	٤٣			
يعرض المعلم بعض الفيديوهات التعليمية	بين المجموعات	١,٩٤٤	٢	,٩٧٢	١,١٧٤	,٣١٩
	داخل المجموعات	٣٣,٩٤٣	٤١	,٨٢٨		
	المجموع	٣٥,٨٨٦	٤٣			
يوظف المعلم تطبيقات الويب في إرسال المسائل والمهام التعليمية بيني وبين طلابي.	بين المجموعات	٣,٤٦٠	٢	١,٧٣٠	١,٥١٠	,٢٣٣
	داخل المجموعات	٤٦,٩٧١	٤١	١,١٤٦		
	المجموع	٥٠,٤٣٢	٤٣			
يتيح المعلم لطلابه المشاركة في بعض قنوات اليوتيوب المتخصصة	بين المجموعات	٨,٠٢٣	٢	٤,٠١٢	٣,٩٢٧	,٠٢٨
	داخل المجموعات	٤١,٨٨٦	٤١	١,٠٢٢		
	المجموع	٤٩,٩٠٩	٤٣			
يستخدم المعلم منصات التعلم في التواصل مع طلابه لمناقشة بعض الأنشطة .	بين المجموعات	,٢٧٤	٢	,١٣٧	,١٣٩	,٨٧١
	داخل المجموعات	٤٠,٥٢١	٤١	,٩٨٨		
	المجموع	٤٠,٧٩٥	٤٣			
	بين المجموعات	١,٣٨٤	٢	,٦٩٢	,٤٨٦	,٦١٨

العبارة		مجموع المربعات	العدد	متوسط المربعات	التباين	الدلالة.
يستخدم المعلم برامج التصميم ثلاثية الأبعاد لمحاكاة المجسمات والأشكال الرباعية	داخل المجموعات	٥٨,٣٤٣	٤١	١,٤٢٣		
	المجموع	٥٩,٧٢٧	٤٣			
يستطيع المعلم إنشاء منصة اختبارات.	بين المجموعات	٢,٩٨٤	٢	١,٤٩٢	١,٥٠٢	٢٣٥,
	داخل المجموعات	٤٠,٧٤٣	٤١	٩٩٤,		
	المجموع	٤٣,٧٢٧	٤٣			
يستطيع المعلم بناء اختبارات رقمية تشخيصية لتحديد مواطن القوة ونقاط الضعف لدى الطلبة.	بين المجموعات	١,١٣٨	٢	٥٦٩,	٤٤٢,	٦٤٦,
	داخل المجموعات	٥٢,٧٧١	٤١	١,٢٨٧		
	المجموع	٥٣,٩٠٩	٤٣			
يستيع المعلم تجهيز وإعداد واجبات إلكترونية مناسبة ومفيدة لتحقيق الأهداف التعليمية	بين المجموعات	٠٠٦,	٢	٠٠٣,	٠٠٤,	٩٩٦,
	داخل المجموعات	٣١,٧٢١	٤١	٧٧٤,		
	المجموع	٣١,٧٢٧	٤٣			
يزود المعلم طلابه بالتغذية الراجعة الفورية حول الأعمال المطلوبة منهم، وتزويدهم بالدرجات حال رصدها.	بين المجموعات	٢,٠٥١	٢	١,٠٢٥	١,١١١	٣٣٩,
	داخل المجموعات	٣٧,٨٣٦	٤١	٩٢٣,		
	المجموع	٣٩,٨٨٦	٤٣			
يستطيع المعلم إدخال درجات الطلاب إلكترونيًا واسترجاعها	بين المجموعات	١,٢٥١	٢	٦٢٥,	٨٣٧,	٤٤٠,
	داخل المجموعات	٣٠,٦٣٦	٤١	٧٤٧,		
	المجموع	٣١,٨٨٦	٤٣			
يستخدم المعلم أساليب تقويم	بين المجموعات	٣,٥٠٧	٢	١,٧٥٤	١,٨٥٦	١٦٩,
	داخل المجموعات	٣٨,٧٤٣	٤١	٩٤٥,		

العبارة		مجموع المربعات	العدد	متوسط المربعات	التباين	الدلالة.
متنوعة بما يتناسب مع أنماط التعلم المختلفة لدى الطلاب.	المجموع	٤٢,٢٥٠	٤٣			
يستخدم المعلم البريد الإلكتروني بشكل أسبوعي؛ لتذكير الطلاب بالأعمال الخاصة بالأسبوع ومواعيد التسليم النهائية لأي واجب أو نقاش أسبوعي.	بين المجموعات	١٦٥,	٢	٠٨٢,	٠٥٩,	٩٤٣,
	داخل المجموعات	٥٧,٧٢١	٤١	١,٤٠٨		
	المجموع	٥٧,٨٨٦	٤٣			
يستخدم المعلم أداة الروبرك (rubric)لحساب علامات التقييم في الاختبارات والواجبات والمشاريع والنقاشات وأي نشاط تعليمي ترصد له درجة.	بين المجموعات	٥,٨١٠	٢	٢,٩٠٥	١,٨٥٠	١٧٠,
	داخل المجموعات	٦٤,٣٧١	٤١	١,٥٧٠		
	المجموع	٧٠,١٨٢	٤٣			
يستخدم المعلم الاختبارات القصيرة الإلكترونية في تقويم تعلُّم طلابه	بين المجموعات	١,٨٠١	٢	٩٠٠,	٨٣٧,	٤٤٠,
	داخل المجموعات	٤٤,٠٨٦	٤١	١,٠٧٥		
	المجموع	٤٥,٨٨٦	٤٣			
يستخدم المعلم منتديات النقاش الإلكترونية في تقويم تعلُّم طلابه.	بين المجموعات	٤,٤٠٠	٢	٢,٢٠٠	١,٥٩٤	٢١٦,
	داخل المجموعات	٥٦,٦٠٠	٤١	١,٣٨٠		
	المجموع	٦١,٠٠٠	٤٣			

يتضح من خلال الجدول (٦) أن كل فقرات الاستبيان لا تبدي فروقًا في مستوى الموافقة تبعًا للمستوى التعليمي عدا فقرة واحدة: يتيح المعلم لطلابه المشاركة في بعض قنوات اليوتيوب المتخصصة وذلك لكون قيمة sig في المجمل أكبر من ٠,٠٥ إلى هذه العبارة حيث كانت قيمة الدلالة المقابلة لها ٠,٠٢٨ وهي أقل من ٠,٠٥، ولعل هذا ما يفسر عدم وجود فروق في مستوى الموافقة للاستبيان ككل تبعًا للمستوى التعليمي.

وللتعرف على دلالة الفروق في مستوى الموافقة لكل عبارة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة نعرض الجدول التالي:

جدول (٧): اختبار فروق مستوى الموافقة لكل عبارة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

العبارة		مجموع المربعات	العدد	متوسط المربعات	التباين	الدلالة.
يضع المعلم خطة زمنية إلكترونية واضحة لتوزيع المقرر	بين المجموعات	٩,٣٠٦	٣	٣,١٠٢	٤,٠٧٩	٠١٣,
	داخل المجموعات	٣٠,٤٢١	٤٠	٧٦١,		
	المجموع	٣٩,٧٢٧	٤٣			
يحدد المعلم أهداف المادة التعليمية إلكترونيًا.	بين المجموعات	٦,٣١١	٣	٢,١٠٤	٢,٥٩٠	٠٦٦,
	داخل المجموعات	٣٢,٤٨٤	٤٠	٨١٢,		
	المجموع	٣٨,٧٩٥	٤٣			
يحدد المعلم قنوات التواصل بينه وبين طلابه (بريد إلكتروني، رسائل نصية، وسائل التواصل الاجتماعي، تنبيهات نظام إدارة التعلم،...)	بين المجموعات	٣,١٥٢	٣	١,٠٥١	٧٤٤,	٥٣٢,
	داخل المجموعات	٥٦,٤٨٤	٤٠	١,٤١٢		
	المجموع	٥٩,٦٣٦	٤٣			
يحدد المعلم التعليمات لطلابه أين يجدوا الدعم التقني لتزويدهم بمعلومات التواصل معهم.	بين المجموعات	٨,٤٥٤	٣	٢,٨١٨	٣,٠٧١	٠٣٩,
	داخل المجموعات	٣٦,٧٠٥	٤٠	٩١٨,		
	المجموع	٤٥,١٥٩	٤٣			
	بين المجموعات	٧,٩١١	٣	٢,٦٣٧	٢,٦٠٣	٠٦٥,
	داخل المجموعات	٤٠,٥٢١	٤٠	١,٠١٣		

العبارة		مجموع المربعات	العدد	متوسط المربعات	التباين	الدلالة.
يتأكد المعلم من مواكبة المعلومات لآخر الأبحاث والمستجدات.	المجموع	٤٨,٤٣٢	٤٣			
يحدد المعلم المواقع الإلكترونية المرتبطة بموضوعات المقرر لمشاركتها مع الطلاب.	بين المجموعات	٦,٢٢٩	٣	٢,٠٧٦	٢,١٨٤	١٠٥,
	داخل المجموعات	٣٨,٠٢١	٤٠	٩٥١,		
	المجموع	٤٤,٢٥٠	٤٣			
يحدد المعلم التطبيقات الإلكترونية المناسبة للمقرر لمشاركتها مع طلابه.	بين المجموعات	٦,٤٩٦	٣	٢,١٦٥	٢,٨٦٥	٠٤٩,
	داخل المجموعات	٣٠,٢٣٢	٤٠	٧٥٦,		
	المجموع	٣٦,٧٢٧	٤٣			
يستطيع المعلم انشاء قاعة افتراضية لعرض دروس المقرر.	بين المجموعات	٥,٠١٠	٣	١,٦٧٠	١,٨٢٤	١٥٨,
	داخل المجموعات	٣٦,٦٢٦	٤٠	٩١٦,		
	المجموع	٤١,٦٣٦	٤٣			
يزود المعلم الطلاب بروابط المصادر الإلكترونية المرتبطة بالمقرر.	بين المجموعات	٧,٨١١	٣	٢,٦٠٤	٢,٨١٦	٠٥١,
	داخل المجموعات	٣٦,٩٨٤	٤٠	٩٢٥,		
	المجموع	٤٤,٧٩٥	٤٣			
يصمم المعلم دروس في صورة عروض تقديمية باستخدام برنامج العروض power point ,prezi	بين المجموعات	٩,٤٥٢	٣	٣,١٥١	٢,٨٥٢	٠٤٩,
	داخل المجموعات	٤٤,١٨٤	٤٠	١,١٠٥		
	المجموع	٥٣,٦٣٦	٤٣			
يستخدم المعلم برنامج جوجل إيرث (Google Earth) في تعرف الرسوم.	بين المجموعات	٥,٢٤٧	٣	١,٧٤٩	١,٤٧٦	٢٣٦,
	داخل المجموعات	٤٧,٣٨٩	٤٠	١,١٨٥		
	المجموع	٥٢,٦٣٦	٤٣			
يستخدم المعلم تقنيات جوجل درايف Google Drive)) في تحديد أوجه القوة و القصور بين طلابه.	بين المجموعات	١٣,١٢٤	٣	٤,٣٧٥	٥,٦٢٢	٠٠٣,
	داخل المجموعات	٣١,١٢٦	٤٠	٧٧٨,		
	المجموع	٤٤,٢٥٠	٤٣			
يصمم المعلم خريطة عقلية موضحة العلاقات بينها بالبرامج المتاحة	بين المجموعات	٨,٥١٢	٣	٢,٨٣٧	٢,٧٩٢	٠٥٣,
	داخل المجموعات	٤٠,٦٤٧	٤٠	١,٠١٦		
	المجموع	٤٩,١٥٩	٤٣			
يصمم المعلم مجتمع تعليمي الكتروني بالاشتراك مع	بين المجموعات	٤,١٩٢	٣	١,٣٩٧	١,٠٩٦	٣٦٢,
	داخل المجموعات	٥٠,٩٨٩	٤٠	١,٢٧٥		
	المجموع	٥٥,١٨٢	٤٣			

العبارة		مجموع المربعات	العدد	متوسط المربعات	التباين	الدلالة.
الطلاب لمناقشة المفاهيم الرئيسة						
يستخدم المعلم البرمجيات الرقمية في إتقان طلابه مهارات رسم الدوال.	بين المجموعات	١١,١٢٧	٣	٣,٧٠٩	٣,٤٠٣	,٠٢٧
	داخل المجموعات	٤٣,٦٠٠	٤٠	١,٠٩٠		
	المجموع	٥٤,٧٢٧	٤٣			
يعرض المعلم بعض الفيديوهات التعليمية	بين المجموعات	١٠,٣٥٥	٣	٣,٤٥٢	٥,٤٠٨	,٠٠٣
	داخل المجموعات	٢٥,٥٣٢	٤٠	,٦٣٨		
	المجموع	٣٥,٨٨٦	٤٣			
يوظف المعلم تطبيقات الويب في إرسال المسائل والمهام التعليمية بيني وبين طلابي.	بين المجموعات	٨,٠٠٠	٣	٢,٦٦٧	٢,٥١٤	,٠٧٢
	داخل المجموعات	٤٢,٤٣٢	٤٠	١,٠٦١		
	المجموع	٥٠,٤٣٢	٤٣			
يتيح المعلم لطلابه المشاركة في بعض قنوات اليوتيوب المتخصصة	بين المجموعات	٥,٢٢٠	٣	١,٧٤٠	١,٥٥٧	,٢١٥
	داخل المجموعات	٤٤,٦٨٩	٤٠	١,١١٧		
	المجموع	٤٩,٩٠٩	٤٣			
يستخدم المعلم منصات التعلم في التواصل مع طلابه لمناقشة بعض الأنشطة .	بين المجموعات	١٢,٢٩٠	٣	٤,٠٩٧	٥,٧٤٩	,٠٠٢
	داخل المجموعات	٢٨,٥٠٥	٤٠	,٧١٣		
	المجموع	٤٠,٧٩٥	٤٣			
يستخدم المعلم برامج التصميم ثلاثية الأبعاد لمحاكاة المجسمات والأشكال الرباعية	بين المجموعات	١١,٠٨٠	٣	٣,٦٩٣	٣,٠٣٧	,٠٤٠
	داخل المجموعات	٤٨,٦٤٧	٤٠	١,٢١٦		
	المجموع	٥٩,٧٢٧	٤٣			
يستطيع المعلم إنشاء منصة اختبارات.	بين المجموعات	٦,٤٩٠	٣	٢,١٦٣	٢,٣٢٤	,٠٨٩
	داخل المجموعات	٣٧,٢٣٧	٤٠	,٩٣١		
	المجموع	٤٣,٧٢٧	٤٣			
يستطيع المعلم بناء اختبارات رقمية تشخيصية لتحديد مواطن القوة ونقاط الضعف لدى الطلبة.	بين المجموعات	١٣,٥٧٨	٣	٤,٥٢٦	٤,٤٨٩	,٠٠٨
	داخل المجموعات	٤٠,٣٣٢	٤٠	١,٠٠٨		
	المجموع	٥٣,٩٠٩	٤٣			
يستطيع المعلم تجهيز وإعداد واجبات إلكترونية مناسبة ومفيدة لتحقيق الأهداف التعليمية	بين المجموعات	١١,٦٠٦	٣	٣,٨٦٩	٧,٦٩١	,٠٠٠
	داخل المجموعات	٢٠,١٢١	٤٠	,٥٠٣		
	المجموع	٣١,٧٢٧	٤٣			
	بين المجموعات	٨,١٢٨	٣	٢,٧٠٩	٣,٤١٣	,٠٢٦

العبارة		مجموع المربعات	العدد	متوسط المربعات	التباين	الدلالة.
يزود المعلم طلابه بالتغذية الراجعة الفورية حول الأعمال المطلوبة منهم، وتزويدهم بالدرجات حال رصدها.	داخل المجموعات	٣١,٧٥٨	٤٠	٧٩٤,		
	المجموع	٣٩,٨٨٦	٤٣			
يستطيع المعلم إدخال درجات الطلاب إلكترونيًا واسترجاعها	بين المجموعات	٨,٨٨١	٣	٢,٩٦٠	٥,١٤٧	٠٠٤,
	داخل المجموعات	٢٣,٠٠٥	٤٠	٥٧٥,		
	المجموع	٣١,٨٨٦	٤٣			
يستخدم المعلم أساليب تقويم متنوعة بما يتناسب مع أنماط التعلم المختلفة لدى الطلاب.	بين المجموعات	٦,٥١٣	٣	٢,١٧١	٢,٤٣٠	٠٧٩,
	داخل المجموعات	٣٥,٧٣٧	٤٠	٨٩٣,		
	المجموع	٤٢,٢٥٠	٤٣			
يستخدم المعلم البريد الإلكتروني بشكل أسبوعي؛ لتذكير الطلاب بالأعمال الخاصة بالأسبوع ومواعيد التسليم النهائية لأي واجب أو نقاش أسبوعي.	بين المجموعات	١٠,١٨٦	٣	٣,٣٩٥	٢,٨٤٧	٠٥٠,
	داخل المجموعات	٤٧,٧٠٠	٤٠	١,١٩٣		
	المجموع	٥٧,٨٨٦	٤٣			
يستخدم المعلم أداة الروبرك (rubric)لحساب علامات التقييم في الاختبارات والواجبات والمشاريع والنقاشات وأي نشاط تعليمي ترصد له درجة.	بين المجموعات	١٠,٣٥٦	٣	٣,٤٥٢	٢,٣٠٨	٠٩١,
	داخل المجموعات	٥٩,٨٢٦	٤٠	١,٤٩٦		
	المجموع	٧٠,١٨٢	٤٣			
يستخدم المعلم الاختبارات القصيرة الإلكترونية في تقويم تعلُّم طلابه	بين المجموعات	١٢,٩٥٠	٣	٤,٣١٧	٥,٢٤٢	٠٠٤,
	داخل المجموعات	٣٢,٩٣٧	٤٠	٨٢٣,		
	المجموع	٤٥,٨٨٦	٤٣			
يستخدم المعلم منتديات النقاش الإلكترونية في تقويم تعلُّم طلابه.	بين المجموعات	١٦,٨٥٣	٣	٥,٦١٨	٥,٠٩٠	٠٠٤,
	داخل المجموعات	٤٤,١٤٧	٤٠	١,١٠٤		
	المجموع	٦١,٠٠٠	٤٣			

من خلال الجدول (٧) أن معظم فقرات الاستبيان تبدي فروقًا في مستوى الموافقة تبعًا لسنوات الخبرة وذلك باعتبار قيمة sig في المجمل الأقل من ٠,٠٥ وهذا ما يفسر الاستبيان في المجمل يبدي فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى إلى سنوات الخبرة، ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أن أصحاب الخبرة من معلمي الرياضيات لديهم فرصة تدريب أكبر خاصة على ممارسات ومهارات التدريس الرقمي.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

من العرض السابق تم التعرف على وجهة نظر معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في درجة ممارسة مهارات التدريس الرقمي، وتحديد درجة تأثير متغيرات: (سنوات الخبرة، الدرجة العلمية) على استجابات أفراد عينة البحث. واستخدمت الدراسة استبانة إلكترونية تم توجيهها لمجموعة عشوائية من معلمي الرياضيات، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع لممارسة مهارات التدريس الرقمي في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

ومن خلال نتائج تفريغ الاستبيان وجداول اختبار التباين يتضح لنا من جهة موافقة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية ممارسة لمهارات التدريس الرقمي من وجهة نظرهم وهذا ما يعني تحققًا للفرضية الأولى، كما توصلنا إلى وجود فروق في مستوى الموافقة تعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة، الأمر الذي لم يتحقق تبعًا للدرجة العلمية لأفراد عينة الدراسة.

ولعل هذا ما ظهر من خلال اختبار الفروق لكل فقرات الاستبيان حيث ظهرت معنوية في أغلبها تبعًا لسنوات الخبرة، في حين أن جل الفقرات تقريبا عدا واحدة لم تبدي فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ تبعًا للمستوى الدراسي.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج يمكن التوصية بما يلي:

- تدريب معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية على ممارسة مهارات التدريس الرقمي من خلال برامج التنمية المهنية، سواء الجماعية أم الفردية والتدريب الذاتي.
- تفعيل دور التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في تدريب معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية على ممارسة مهارات التدريس الرقمي.

- إعادة النظر في تنظيم الجدول الدراسي للمعلم وحجم الصف ومصادر التعلم الإلكتروني وزمن الحصة بما يناسب تفعيل مهارات التدريس الرقمي في المدارس.

مقترحات الدراسة:

من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وتوصيات، يمكن اقتراح إجراء الدراسات التالية:

- إعداد برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في مهارات التدريس الرقمي.
- تطبيق الدراسة على معلمي مراحل تعليمية أخرى وأعداد أكبر من المعلمين والمعلمات.
- دراسة متغيرات أخرى بخلاف الخبرة والمؤهل العلمي وتأثيرها على ممارسات التدري الرقمي.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

أبو لبن، وجية المرسي (٢٠١١): **تدريس الأدب من خلال الحاسوب والمواقع الإلكترونية** (١)، مسترجع من: http://Kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/268330

إسماعيل، الغريب زاهر. (٢٠٠٩). **المقررات الإلكترونية، تصميمها – إنتاجه – نشرها – تطبيقها – تقويمها**. القاهرة: عالم الكتب.

بابعير، مرفت بنت عبدالله. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على كفايات معلمات التقنية في تنمية المهارات التدريسية التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. **المجلة التربوية**: جامعة سوهاج –كلية التربية، ٧٦، ٦٥٣ –٦٨٦.

الباز، مروة محمد محمد. (٢٠١٣). فعالية برنامج تدريبي قائم على تقنيات الويب ٢,٠ في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني والاتجاه نحوه لدى معلمي العلوم اثناء الخدمة. **المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية**، ١٦ (٢)، ١١٣ – ١٦٠

بروق، عماد عواد. (٢٠٢١). **النظرية الترابطية ومتطلبات العصر الرقمي**. مسترجع من: https: //www.new

تمساح، ابتسام على أحمد إبراهيم. (٢٠٢١). مقرر تفاعلي مقترح في طرق تدريس العلوم لتنمية مهارات التدريس الإلكتروني وتصميم ملف الإنجاز الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. **المجلة التربوية**: جامعة سوهاج –كلية التربية، ٩١، ٥٦٤ – ٦٢٤.

الحبردى، شلاح بن عبدالله بن محمد. (٢٠١٧). واقع استخدام أدوات التقويم الإلكتروني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض وتصور

مقترح لتطويرها. **عالم التربية: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية**، ١٨، ١-١٨.

حدادة، علي. (٢٠١٩). تحديث المناهج التعليمية لمواكبة متطلبات الثورة الرقمية الثانية. **اتحاد الغرف العربية، دائرة البحوث الاقتصادية**، ١ – ٢٩.

حسين، هشام بركات. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعايير العالمية لمعلمي الموهوبين في تنمية الأداءات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. **مجلة العلوم التربوية**، (٢٠)، ٢٥٧-٣٣٤.

رسلان، محمد محمود حسن. (٢٠١٢). **فاعلية برنامج مقترح قائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تنمية بعض مهارات التدريس الإلكتروني لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية**، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة المنوفية، شبين الكوم.

رشيد، إبراهيم. (٢٠١٨). **التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمين في ضوء معطيات العصر الرقمي**. مسترجع من: http://www.ibrahimrashidacademy.net/2018/ 03/blog-post_73.html

ريفيل، ريمي. (٢٠١٨). **الثورة الرقمية ثورة ثقافية**. (ترجمة: سعيد بلمبخوت)، مراجعة: الزواوي بغورة. عالم المعرفة. يوليو ٣١٨. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

زائد، هند بنت يوسف محمد. (٢٠١٩). مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس في قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة لمهارات التعليم الإلكتروني. **مجلة كلية التربية**: جامعة طنطا – كلية التربية، ٧٤ (٢)، ٢٢٨ – ٢٥٤.

الشمري، فيصل بن فهد بن محمد، والشمري، علي بن عيسى بن علي. (٢٠٢٠). مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي

ومعوقات ذلك في ضوء أزمة كورونا من وجهة نظرهم. **مجلة العلوم التربوية**: جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، ٦ (١)، ٢٥٧ -٢٩٣.

العثمان، عبد الرحمن بن علي بن حمد. (٢٠٢٠). **أدوات القياس والتقويم الإلكترونية. تعليم جديد.** مسترجع من: https://cutt.us/az8Z6

العساف، صالح أحمد. (٢٠١٩). **المدخل إلى الدراسة في العلوم السلوكية**. ط٣، الرياض: مكتبة العبيكان.

علي، شيماء سمير فهيم. (٢٠٢٢م). استخدام نموذج سامر (SAMR) لدمج الفصول الافتراضية في التدريس وأثره على تنمية المهارات الرقمية والكفاءة الذاتية لدى طلاب كلية التربية (التحليلين / الكليين). **الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم**: ٣٢(٢)، ١٥٧-١٨٧.

عمران، خالد وبخيت، محمد. (٢٠١٥). **تطبيقات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني رؤية في توظيف النظرية التواصلية في تعليم الدراسات الاجتماعية**. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

قدومي، منال عبدالمعطي صالح. (٢٠١٥). تصو ر مقترح لتطوير منظومة التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. **مجلة جرش للبحوث والدراسات**: الأردن، ١٦،٥٧٥-٥٩٤.

مامكغ، لارا سعد الدين. (٢٠٢١). **درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية لمهارات التعلّم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.

محمد، رشا هاشم عبدالحميد. (٢٠٢١). فاعلية برنامج مقترح في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة بالاستعانة ببيئة تعلم ذكية قائمة على إنترنت الأشياء لتنمية مهارات التدريس الرقمي واستشراف المستقبل والتقبل التكنولوجي لدي الطالبات معلمات

الرياضيات. **مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات**، ٢٤(١) ، ١٨٢ - ٢٧١.

النجار، حسن. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني والاتجاهات نحوها لدى معلمي المرحلة الثانوية بغزة. **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**: جامعة آل البيت -عمادة الدراسة العلمي، ٢١(٢) ، ٣٠٧ - ٣٤٤.

اليامي، هدى بنت يحيى ناصر. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. **مجلة التربية**: جامعة الأزهر -كلية التربية، (١٨٥)، ج٢، ١١ -٦١.

المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abu-Laban, Wajih Al-Mursi (2011). **Teaching literature through computers and websites** (in Arabic). Retrieved from The educational website of Dr. Wajih Al-Mursi Abu-Laban: http://kenanaonline.com/users/maiwagieh/posts/268333

Al-Baz, Marwa Muḥammad Muḥammad (2013). The effectiveness of a web-based training program 2.0 in the development of e-teaching skills a developing science teachers during the service, **Egyptian Journal of scientific education**, (In Arabic) 16(2), 113-160.

Al-Ḥabardi, Shalaḥ b. Abdul- Allah b. Muḥammad (2017). The reality of using electronic evaluation tools among teachers of social and national studies at the secondary stage in Riyadh, and a proposed vision for developing them, **Education world**, (in Arabic), 18(57), 1-25.

Al-Najjar, Ḥasan (2015). The Effectiveness of a Training Program in The Development of E-Learning Skills and Trends Towards Them Among Secondary School Teachers in Gaza, **Al-Manara Journal for Research and Studies**, (in Arabic), 21(2), 307-344.

Al-Shamri, Fiṣal b. Fahd b. Muḥammad, & Al-Shamri, Ali b. isa b. Ali (2020). The Level of Faculty Members at the University of Hail Enables Digital Teaching Skills and Obstacles in Light of the Corona Crisis from their Point of View, **Educational Sciences Journal**(in Arabic): 6(1), 257-293.

Al-Usaf, Ṣaliḥ Aḥmad (2019). Introduction to the study of Behavioral Sciences (in Arabic), 3rd ed., Riyadh: Ubaikan Library.

Al-Uthman, Abdul Raḥman b. Alī b. Ḥamd (2020). Electronic measurement and evaluation tools, **New Education**, (in Arabic), https://www.cutt.us/az8Z6

Al-Yami, Huda bint Yahya Naṣir (2020). A Proposed Training Program for Developing Digital Teaching Skills for Female Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia, **Education Journal**, (in Arabic), 2(185), 11-61.

Amin, J. N. (2016). Redefining the role of teachers in the digital era**. The International Journal of Indian Psychology**, 3(3), 40-45

Babir, Mirfat bint Abdul-Allah (2020). The Effectiveness of a Training Program Based on The Competencies of Technology Female Teachers in Developing the Technology Teaching Skills of Secondary Stage Female Teachers in The Kingdom of Saudi Arabia, **Educational Journal**, (In Arabic), (76), 653-686.

Bates, A. T. (2018). **Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning.** [Available online]. Retrieved From: ttps://opentextbc.ca/ teaching in adigitalag.

Bedir, H. (2019). Pre-service ELT teachers' beliefs and perceptions on 21st century learning and innovation skills (4Cs). **Journal of Language and Linguistic Studies**, 15(1), 231-246.

Buruq, Imad Awwad (2021). Connectivism Theory and digital age requirements, **New Education**, (In Arabic)
www.new-educ.com/النظرية-الترابطية-العصر-الرقمي

Ḥadada, Ali (2019). Updating educational curricula to keep pace with the requirements of the second digital revolution, **Union of Arab Chambers**, **Department of Economic Research**, (in Arabic), 1-29.

Ḥusayn, Hisham Barakat (2020). The Effectiveness of Professional Development Program Based on International Standards of Gifted Teachers in Developing the Teaching Performance of Elementary School Mathematics Teachers, **Journal of Educational Sciences**, (in Arabic), (20), 257-334.

Muḥammad, Rasha Hashim Abdul-Ḥamid (2021). Effectiveness of a Proposed Program in Light of Fourth Industrial Revolution Requirements Using A smart Learning Environment Based on Internet of Things for Developing Digital Teaching Skills, Envisioning the Future and Technological Acceptance for Female Mathematics Prospective Teachers, **Journal of Mathematics Education**, (in Arabic), 24(1), 182-271.

Qudumi, Manal Abdul-Muṭi Saliḥ (2015). A Proposal Perception to Develop the Sustainable Professional Development System for Schools Principals in Light of the Requirements of the Knowledge Society, **Jerash Journal for Research and Studies**, (in Arabic), 16(1), 575-594.

Sharma, M. M. (2017). Teacher in a Digital Era**. Global Journal of Computer Science and Technology**- 17(3), 10-14.

Timsaḥ, Ibtisam Ali Aḥmad Ibrahim (2021). A Suggested Interactive E-Course in Science Teaching Methods to Develop E-Teaching Skills and Design an E-Portfolio for Student Teachers at the Faculty of Education, **Educational Journal**, (in Arabic), (91).

Yunis, Majdi Muḥammad (2018). E-Professional Development for Teachers in Light of the Data of the Digital Age (in Arabic), http://www.ibrahimrashidacademy.net/ 2018/ 03/blog-post_73.html

Zaid, Hind bint Yusuf Muḥammad (2019). The Extent of Using E-Learning Skills by Faculty Members in The Department of Social Sciences at Taibah University, **Journal of the Faculty of Education**(in Arabic), 74(2), 228-254.

تقويم منهج الفنون للمرحلة الثانوية
في ضوء مهارات ريادة الأعمال

د. فاطمة بنت علي بن عبدالله الغامدي
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة أم القرى

تقويم منهج الفنون للمرحلة الثانوية في ضوء مهارات ريادة الأعمال

د. فاطمة بنت علي بن عبدالله الغامدي

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة أم القرى

تاريخ تقديم البحث: ٢/ ٤/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ١٤/ ١٠/ ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدِّراسَة إلى تقويم منهج الفنون للصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات ريادة الأعمال. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي للكشف عن مدى تضمين مهارات ريادة الأعمال بمقرر الفنون، وكذلك استخدام المنهج الوصفي المسحي لقياس درجة توافر مهارات ريادة الأعمال لدى طالبات الصف الثالث الثانوي المسجلات في المقرر. وتكون مجتمع الدراسة من جميع موضوعات مقرر الفنون، وتكونت عينة الدراسة من (٤١٢) طالبة من الصف الثالث الثانوي بإدارة تعليم مكة المكرمة. ولتحقيق أهداف الدراسة صُمِّمت أداتان، هما: بطاقة تحليل المحتوى، وتكوَّنَت من ثلاثة مجالات رئيسة للمهارات الريادية و(٢٦) مؤشرًا؛ ومقياس مهارات ريادة الأعمال، وتكوَّن من (٣٣) مهارة موزعة على سبعة مجالات للمهارات الرئيسة. وأظهرت نتائج الدِّراسَة: أن المجال المعرفي لمهارات ريادة الأعمال كان الأكثر تضمينًا بمقرر الفنون، يليه مجال الاتجاهات والمواقف، وأخيرًا مجال المهارات؛ وكانت وحدة الفن الرقمي الأكثر تضمينًا لمهارات ريادة الأعمال، بينما جاءت وحدة إنتاج اللوحات الفنية الأقل تضمينًا لها. وأظهرت نتائج متوسطات استجابات الطالبات لمقياس مهارات ريادة الأعمال أن الطالبات يمتلكن المهارات بدرجة كبيرة؛ وجاء مجال مهارات التوافق في الترتيب الأول وبدرجة عالية، بينما جاء مجال مهارات التخطيط الاستراتيجي في الترتيب الأخير بدرجة قليلة. وأوصت الدراسة بأهمية تضمين منهج الفنون للمرحلة الثانوية لمفاهيم ومهارات ريادة الأعمال الفنية، وتأهيل الفنان الريادي.

الكلمات المفتاحية: التقويم المعتمد على المنهج، ريادة الأعمال، الفنان الريادي، المهارات الريادية.

Evaluating Secondary School Arts Curriculum in the Light of Entrepreneurial Skills

Dr. Fattmah Ali Abdullah Alghamdi
Department Curriculum and Instruction – Faculty Education
Umm Al-Qura university

Abstract:

The study aims to evaluate the art curriculum for the 12th grade in Saudi Arabia in the light of entrepreneurial skills. The descriptive analytical method was used to reveal the extent to which entrepreneurship skills are included in the course of the arts; The descriptive survey method was also used to measure the degree of availability of entrepreneurship skills among 12th-grade female students who enrolled in the course. The study population consisted of all subjects of arts course' content, and the study sample consisted of (412) female students from the 12th year of secondary school in Makkah Al-Mukarramah. To achieve the objectives of the study, two tools were designed: a content analysis card, which consisted of three main areas of entrepreneurial skills and (26) indicators; and the Entrepreneurship Skills Scale, which consisted of (33) skills distributed over seven main skill areas. The results of the study showed: that the cognitive domain of entrepreneurship skills was the most included in the art course content, followed by the domain of attitudes and experience, and finally the domain of skills. The unit on digital art was the most inclusive of entrepreneurial skills, while the unit on artistic painting production was the least. In addition, the results of the average responses of the female students to the entrepreneurship skills scale showed that the female students have the skills to a large degree; and the domain of compatibility skills came in the first rank with a high degree, while the domain of strategic planning skills came in the last order with a low degree. The study recommended the importance of including knowledge and skills of artistic entrepreneurship in the arts curriculum of the secondary stage, and qualified artistic students to be pioneer artists.

key words: Curriculum-based assessment, entrepreneurship, pioneering artist, entrepreneurial intention.

مقدمة:

اهتمت الدول بتنمية ريادة الأعمال لتوفير فرص وظيفية مستدامة للأفراد بمجتمعاتها، ورفع كفاءة الحركة الاقتصادية ومستوى الإنتاجية. وسعت هذه الدول إلى تضمين تعليم ريادة الأعمال في المؤسسات التعليمية؛ سواء من خلال المدارس المهنية أو الصناعية، أو تعزيز محتوى المنهج وأنشطته؛ وذلك من منطلق أن تعلم ريادة الأعمال يسهم في تعزيز مفهوم التعليم من أجل التنمية المستدامة. وقد بيَّنَت المفوضية الأوروبية أن ريادة الأعمال تُعدّ إحدى الكفاءات الأساسية اللازمة لمجتمع قائم على اقتصاد المعرفة (Bacigalupo et al., 2016)؛ إذ إن للمناهج التعليمية دورًا كبيرًا في تأهيل الشخصية الريادية لدى الطلاب وتأهيلهم للتعامل مع المشكلات الكبيرة، والوظائف غير الثابتة، واستخدام التقنيات الحديثة والمستقبلية.

وقد واكبت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية التوجه العالمي لتعليم ريادة الأعمال؛ فأطلقت مبادرات تهدف إلى التعاون مع جهات ومؤسسات مختلفة لتقديم الدورات والبرامج التي تنمي المهارات الريادية وإنشاء المشاريع الصغيرة لدى الطالب، وتعزيز الاتجاه الريادي للمساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية. ومن أبرز تلك المبادرات برنامج "ريادي" الذي يهدف إلى إكساب الطالب مهارات سوق العمل، وترسيخ ثقافة ريادة الأعمال، وتحفيز العمل الحر؛ ومبادرة "أولمبياد ريادي" التي تهدف إلى تشجيع أصحاب الأفكار الإبداعية من الطلاب؛ ومتجر "ريادي" الإلكتروني لتمكين الطلاب المتدربين من إنشاء شركات افتراضية؛ وقناة "ريادة" لزيادة الوعي الريادي وتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة (وزارة التعليم، ٢٠٢٠). بالإضافة إلى ذلك، أُقرَّ مسار تعليم ريادة الأعمال كأحد مسارات مناهج المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية المطورة؛ والمتضمنة:

المسار العام، ومسار علوم الحاسب والهندسة، ومسار الصحة الحياة، ومسار ريادة الأعمال، والمسار الشرعي (وزارة التعليم، ٢٠٢٢، ص٤). وهدف نظام المسارات إلى توفير بدائل وفرص مختلفة للطالب؛ وإيجاد بيئة تعليمية فاعلة، وتطوير عمليات المنهج ليكون الطالب قادرًا على مواصلة تعليمه وفق اهتمامه وإمكاناته، ومبتكرًا ومبدعًا ومتفاعلًا مع المستجدات العالمية (وزارة التعليم، ٢٠٢٢، ص٥).

وتأسيسًا على ذلك طوّرت المناهج الدراسية، ومقرر الفنون أحد تلك المناهج التي تُقدَّم ضمن المسار العام كمقرر اختياري للطلاب حسب ميولهم واهتماماتهم وقدراتهم، بالتكامل مع باقي مقررات نظام المسارات. ويهدف المنهج إلى تنشئة جيل من المبتكرين، القادرين على المشاركة في خطط التنمية المستقبلية؛ إذ إن الإنتاج الفني أحد أهم المحاور الأساسية القائم عليها منهج الفنون؛ والذي يصقل مهارات الطالب نحو المفاهيم والممارسات والمعايير الإنتاجية وبناء المشاريع المرتبطة بحاجات المجتمعات. ويأتي تقويم المناهج في ضوء تحقيق تلك الأهداف ضرورة مُلحّة؛ فتعليم ريادة الأعمال يركز على إنتاج خريجين قادرين على التفكير والتصرف واتخاذ القرارات في مواقف وسياقات ريادة الأعمال الواقعية، والهدف من تعليمها تنمية قدرات الطلاب على تحديد الفرص وتطوير عمل جديد أو عمل قائم (The Quality Assurance Agency,2018). وقد وجهت وزارة الثقافة السعودية بتطوير وتعزيز مجالات الفنون من أجل نمو الاقتصاد السعودي، تماشيًا مع المحاور الاستراتيجية لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؛ ومجال تعليم الفنون البصرية من المجالات المهمة التي تسعى الدولة إلى الاهتمام بها والاستفادة منها، حيث تُعزز الفنون الأبعاد الفكرية والجمالية وتفتح المجال للرؤى الاقتصادية والمبادلات التجارية (زيتوني وزيتوني، ٢٠٢١).

ولقد تطور تدريس ريادة الأعمال الفنية بشكل واضح خلال العقود الماضية، وذلك لإعداد الفنانين لشغل وظائف مستدامة. ويعد تعليم ريادة الأعمال وثيق الصلة بمخرجات التخصصات الفنية وسوق العمل، فلا تقتصر بشكل محدد على إنشاء مشاريع جديدة، بل تشمل أيضًا تطوير كفاءات مختلفة في مجالات متعددة، سواء كانت مشروعًا جديدًا، أو معارض فنية، أو فرقة موسيقى، أو صناعات فنية (Fayolle, et al., 2016). وأكد كلٌّ من بولارد وويلسون (Pollard & Wilson,2013) على أن أهداف التعلم في الفنون يجب أن ترتبط مباشرةً بمهارات تنظيم المشاريع كالقدرة على التفكير بشكل خلاق واستراتيجي وتحليلي، والثقة في قدرات الفرد، والقدرة على التعاون، ومهارات الاتصال. ولذلك فإن موضوعات مقرر الفنون يجب أن تُصمَّم في السياق الفني لتحقق ريادة الأعمال في الفنون؛ فيؤكد بيتشنج (Beeching , 2016) على أن التعلم المركز على مشاريع الطلاب يجعلهم يفكرون في تجربتهم، وتقييمها في ضوء متطلبات العملاء، وذلك بدوره يساعدهم على بناء البصيرة الذاتية؛ وتطوير المهارات الشخصية من خلال العمل في فرق منتجة، والمهارات الاستراتيجية من خلال محاولة تحقيق الأهداف، ومهارات الموارد عن طريق تقديرها وتوفيرها لمشروعٍ ما.

وعلى الرغم من تأطير قطاع الفنون كصناعات اقتصادية، ودمجه في تصنيفات الصناعة الإبداعية، إلا أن هناك نقصًا كبيرًا في تعليم ريادة الأعمال الفنية؛ ويؤكد وايت (White, 219) على أهمية تطوير العناصر ذات الصلة بالمهارات والكفاءات للانتقال إلى المهن الفنية المهنية والدراسة والممارسة لإنشاء مشاريع جديدة في مجالات الفنون والصناعات الترفيهية والتنمية؛ مما يتطلب تبنّي سياسات تعليمية ومجتمعية وتثقيفية تهدف إلى نشر ثقافة ريادة الأعمال في المجتمع، لما لها من أهمية

اقتصادية واجتماعية، من خلال وضع استراتيجيات واضحة لتضمين ريادة الأعمال في مناهج الفنون، وتدريسها بمداخل علمية تتناسب مع متطلبات سوق العمل (Frenette , 2017)؛ على ذلك فإنه يجب على صانعي السياسات في الأوساط الأكاديمية للفنون البصرية والصناعية معًا العمل على تأهيل رواد الأعمال من الطلاب ليكونوا موجهين نحو النمو عند اختيار الطريق الحرفي لريادة الأعمال الفنية.

مشكلة الدراسة:

يواجه خريجو مجالات الفنون البصرية تحديات مهنية؛ إذ تختلف أنماط التوظيف للفنون عن الأنماط المهنية التقليدية، والتي قد تتميز غالبًا بمسار وظيفي خطي وعلاقة طويلة الأمد بين صاحب العمل والموظف (Lackeus, 2015 Bacigalupo et al., 2016 ;). ويوضح كولن (Colon, 2018) أن من أسباب توجُّه طلاب المرحلة الثانوية إلى التخصصات ذات المسار الوظيفي الثابت والآمن ماليًّا، كالعلوم التجارية أو الصحية؛ أنهم لا يرون ذلك يتحقق في مجالات الفنون التي تتطلب العبقرية والإبداعية والموهبة الفطرية (Archino, et al., 2020). بينما يؤكد أرباب العمل بشكل دائم على الحاجة إلى المرونة والابتكار والإبداع ومهارات الاتصال أكثر من المعرفة الأكاديمية (Petrone, 2019)؛ مما يفرض على البرامج الأكاديمية والمقررات الفنية الاعتراف بأهمية تطوير مهارات ريادة الأعمال الفنية.

ومن خلال خبرة الباحثة التربوية وإشرافها على تعليم وتعلم الفنون، يُلحَظ أن البرامج التي تنمي المهارات الريادية تكون منفصلة من خلال المشاريع الفنية البسيطة، أو برامج إثرائية، أو دورات تدريبية بدلًا من دمجها في المناهج الدراسية كمعارف ومهارات؛ ويؤكد على ذلك كلٌ من بنزنبر وتومينيمي (Benzenber & Tuominiemi, 2021)؛ إذ لاحظَا أن أغلب ما تعتمد عليه المؤسسات التربوية في

تعليم مهارات ريادة الأعمال في المناهج المختلفة هو محتوى مستعار من مجال كليات إدارة الأعمال؛ بدلًا من إيجاد مقررات وتصميم مشاريع في الصناعات الإبداعية الفنية.

إن التعرف على مفاهيم ريادة الأعمال في التعليم يتطلَّب مزيدًا من التطوير للمناهج الدراسية؛ وقد أوصت دراسات مختلفة (الغامدي، ٢٠٢٠؛ المطيري، ٢٠٢١؛ الرواحية وآخرون، ٢٠٢١) بأهمية تضمين مفاهيم ريادة الأعمال بالمناهج، وتعليم مهاراتها لجميع طلاب المراحل التعليمية، وبناء الشخصية الريادية لديهم. وأوصت دراسة الفيصل (٢٠٢١) بأن تتبنَّى المؤسسات التعليمية تعليم استراتيجيات التسويق للفنون التشكيلية وإظهار دورها المستقبلي في تفعيل الاقتصاد السعودي. ويؤكد توشر (Toscher, 2019) على وجود نقص في الأبحاث الخاصة بمجال الفنون التي تناولت تحليل المناهج الفنية ودراسة كيفية تعلم طلاب الفنون فعليًّا لريادة الأعمال في البيئة التعليمية. وفي ضوء ما سبق، تهدف الدراسة إلى تقويم منهج الفنون للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات ريادة الأعمال.

أسئلة الدراسة:

تشمل أسئلة الدراسة ما يلي:

١. ما مهارات ريادة الأعمال الواجب توافرها في مقرر الفنون للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

٢. ما درجة تضمين مهارات ريادة الأعمال في مقرر الفنون للصف الثالث الثانوي؟

٣. ما مهارات ريادة الأعمال الواجب توافرها لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمقرر الفنون؟

٤. ما درجة توافر مهارات ريادة الأعمال لدى طالبات الصف الثالث الثانوي المسجلات في مقرر الفنون بمدراس تعليم مدينة مكة المكرمة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١. تحديد مهارات ريادة الأعمال الواجب توافرها في مقرر الفنون للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

٢. الكشف عن درجة تضمين مهارات ريادة الأعمال في مقرر الفنون للصف الثالث الثانوي.

٣. تحديد مهارات ريادة الأعمال الواجب توافرها لدى طالبات الصف الثالث الثانوي.

٤. الكشف عن درجة توافر مهارات ريادة الأعمال لدى طالبات الصف الثالث الثانوي المسجلات في مقرر الفنون بمدارس تعليم مدينة مكة المكرمة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

الأهمية النظرية:

١. إبراز دور البرامج التربوية والمناهج التعليمية للفنون في التأكيد على رؤية المملكة العربية السعودية والتوجهات المجتمعية في تنمية المهارات الريادية لدى الأجيال القادمة.

٢. تعزيز دور مناهج الفنون في توجيه الشخصية الريادية للمساهمة الفعالة في الاقتصاد المحلي والعالمي.

٣. قد يفيد المنظور النظري للدراسة في توجيه الفكر التربوي للمختصين في تصميم مناهج الفنون نحو أهمية ريادة الأعمال الفنية ومفاهيمها التعليمية.

الأهمية العملية:

١. قد توفر قائمة تحليل مهارات ريادة الأعمال لمقرر الفنون للمرحلة الثانوية مرجعًا للمعلمين والمشرفين لتضمينها في محتوى المنهج وأنشطته.

٢. قد تسهم قائمة مهارات قياس ريادة الأعمال في توجيه محتوى التعلم وأنشطته بما يسهم في تنمية الشخصية الريادية لدى طلاب مقرر الفنون.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على:

١. **الحدود الموضوعية:** تقويم منهج الفنون (التربية الفنية سابقًا) للمرحلة الثانوية بتعليم المملكة العربية السعودية؛ ويتضمَّن ذلك تحليلًا لمقرر الفنون للصف الثالث الثانوي، وقياس مهارات ريادة الأعمال لدى طالبات الصف الثالث الثانوي المسجلات في المقرر.

٢. **الحدود المكانية:**

أ. كتاب الطالب الإلكتروني المطوَّر للمرحلة الثانوية، للفصلين الدراسيَّيْن الأول والثاني، الطبعة (١٤٤٢/١٤٤٣هـ)، وخطة التدريس المطبَّقة في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية.

ب. طالبات الصف الثالث الثانوي المسجلات في مقرر الفنون بمدارس تعليم مدينة مكة المكرمة.

٣. **الحدود الزمنية:** طُبقت الدراسة في الفصل الثالث من العام الدراسي ١٤٤٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

التقويم: يرى موها (Moha, 2016) أن تقويم المنهج المدرسي يشمل مجموعة من العمليات والإجراءات التي يقوم بها المختصون أو المنظمات لتمكنهم من جمع البيات والمعلومات؛ وذلك من أجل اتخاذ القرار المناسب حيال تعديل، أو تغيير، أو تطوير المناهج الدراسية. ويُعرَّف إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنه: مجموعة من الإجراءات العلمية والعملية المصمَّمة للتحقُّق من مدى تضمين مهارات ريادة الأعمال بمنهج الفنون للمرحلة الثانوية.

مهارات ريادة الأعمال: بيَّن المرصد العالمي لريادة الأعمال (Global Entrepreneurship Monitor, 2017) أنها تعني النشاط الذي يُبذَل لإنشاء مشروع جديد، وذي قيمة اقتصادية. وبيَّنَت وزارة التعليم السعودية أن تعليم ريادة الأعمال: عملية تهدف إلى تعزيز ثقافة البحث والابتكار والفكر الريادي، والمساهمة في بناء القدرات والمهارات الأساسية لريادة الأعمال لدى الطلبة (وزارة التعليم السعودية، ٢٠٢٠). وتُعرِّف الدراسة الحالية مهارات ريادة الأعمال بأنها: مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات اللازم توافرها بمحتوى وأنشطة منهج الفنون للمرحلة الثانوية، وتُمكِّن الطالب من إنشاء مشروع ريادي فني.

رائد الأعمال في الفنون: إن رائد الأعمال في الفنون هو الفرد الذي يملأ فجوات السوق في الاقتصاد من خلال الانخراط في عملية الابتكار وإنتاج الأعمال التجارية في واحد أو أكثر من الصناعات أو القطاعات الاقتصادية (White, 2019). وتُعرِّفه الدراسة الحالية بأنه: طالب المرحلة الثانوية الفنان الذي يمتلك مهارات ريادة الأعمال الفنية، ويسهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

الإطار النظري للدراسة:

تعليم ريادة الأعمال:

ارتبط مفهوم ريادة الأعمال بعدد من المجالات المعرفية كعلم الاجتماع والاقتصاد والتسويق، وغيرها من العلوم التي تمس حياة الأفراد والمجتمعات اقتصاديًّا. ويتركز تعليم ريادة الأعمال على أهداف عامة تشمل: التعريف بالمعارف الريادية، وبناء مهارات إنشاء وإدارة المشاريع، وتغيير اتجاهات فئات المجتمع نحو العمل الحر، وتوجيه المواهب الريادية (سالم والشاعر، ٢٠١٧). كما يهدف تعليم ريادة الأعمال إلى تنمية قدرة الفرد على تحقيق الإنجازات الشخصية من خلال تحويل أفكاره إلى مشاريع حقيقية بمقومات تسهم في الحراك الاجتماعي والاقتصادي؛ وأن يكون ذلك التطور والإنتاج متزامنًا مع التأثر بالمخاطر وهدف الوصول إلى الأرباح (Nabi, et al., 2018)، ونقل رائد الأعمال من إنشاء مشروع صغير إلى توجيه الثقافة الريادية.

وقد أدركت المنظمات العالمية أهمية تعليم ريادة الأعمال في التنمية الاجتماعية الاقتصادية للمجتمعات، فقد أطلقت اليونسكو (٢٠٠٨) مشروع تعليم ريادة الأعمال بالدول العربية، والمتضمّن عددًا من المتطلبات، منها: تحديد فئة المتعلمين الموجهة لهذا النوع من التعليم، وتأهيل المعلمين المعنيين بتعليم ريادة الأعمال، وتعريف المنهج الريادي ووضع أهدافه وطرق تضمينه، وتعليمه، وتحديد أساليب قياس وتقويم عمليات التعلم. ودعت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (٢٠١٢) إلى أهمية تضمين ريادة الأعمال في النظام التعليمي وربط عملية التعلم داخل المنظمات التعليمية بواقع المتعلم المحلي.

وقد اختلفت طرق واستراتيجيات تعليم ريادة الأعمال؛ فمنها ما كان في صورة برامج تدريبية وتعليمية وإثرائية، ومنها ما دمج المفاهيم والمهارات الريادية ضمن

مفردات ومهارات مرتبطة بالأنشطة التعليمية؛ وتوظيف طرق التدريس وأساليب التقويم (Engidaw, 2021)؛ بهدف تحفيز المتعلمين على الإبداع والابتكار، وتوفير الاحتياجات المادية، وإقامة الشركات المجتمعية لدعم ريادة الأعمال روادّها (حرب، ٢٠٢٠). وتُعدّ المشاريع من أكثر طرق تضمين مفاهيم ومهارات ريادة الأعمال في المرحلة الثانوية؛ كون الطلاب قادرين على عمليات التخطيط والتنفيذ والمتابعة والرقابة المستمرة لتقييم تحقُّق المخرجات، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتواصل الفعال، وتحديد متطلبات سوق العمل والمستهلك (Charney & Libecap, 2019).

مهارات ريادة الأعمال:

يسهم تعليم ريادة الأعمال في بناء الشخصية المنتجة، القادرة على توظيف المهارات الريادية للإدارة المثلى للموارد والمصادر المختلفة، وتنمية عقول مبادرة تمتلك مهارات حل المشكلات، وخَلْق الفرص الاستثمارية والاستفادة منها. وقد صنَّف الاتحاد الأوروبي مهارات ريادة الأعمال من خلال ما عُرف بإطار كفايات ريادة الأعمال Framework EntreComp إلى ثلاثة مجالات، هي: المهارات المتعلقة بالأفكار والفرص، وتشمل: الاكتشاف، والإبداع، والرؤية، وتقدير الأفكار، والتفكير الأخلاقي والمستدام؛ والمهارات المتعلقة بالمصادر، وتشمل: الدافعية والمثابرة، والوعي بالذات والفعالية الذاتية، والمعرفة المالية والاقتصادية، وحشد وتعبئة الآخرين، وحشد وتعبئة الموارد؛ والمهارات المتعلقة بالتنفيذ والإجراءات، وتشمل: التعلم من الخبرة، والعمل مع الآخرين، والتخطيط والإدارة، والمبادرة، والتعامل مع الغموض (Bacigalupo, al et., 2016). ويؤكد وايت (White, 2017) أن لتعليم ريادة الأعمال تأثيرًا إيجابيًّا على تنمية مهارات معينة لدى الطلاب؛ كالإقناع،

والتفاوض، والتخطيط، واتخاذ القرار؛ مما يُمكِّنهم من توقُّع التغييرات في طلبات العملاء وتخطيط أنشطتهم الريادية وفقًا لذلك.

وبيَّن لاكيوس (Lackeus, 2015) أن كفاءات ريادة الأعمال تُقسَّم إلى كفاءات رئيسة هي: المعرفة والمهارات والمواقف؛ ومهارات فرعية كالمعرفة التقديرية، والبصيرة الذاتية، ومهارات التسويق، والتخطيط الاستراتيجي، والشغف لريادة الأعمال، والكفاءة الذاتية، والهوية الريادية، والاستباقية، والابتكار، والمثابرة. وحدَّدَت دراسة الدسوقي (٢٠٢١) مهارات ريادة الأعمال في: مهارات شخصية، وتتضمَّن: الاستقلالية، والدافعية والمثابرة، واتخاذ القرارات، والعمل بروح الفريق؛ ومهارات حرفية، وتشمل: إدارة الوقت والأمان والسلامة، ومهارات التفكير العليا؛ ومهارات إدارية، وتشمل: دراسة سوق العمل الحالي والمستقبلي، وتطوير المشروع الصناعي الصغير؛ ومهارات تسويقية، وتشمل: اغتنام الفرص، الترويج لمنتجات المشروع الصناعي، والاتصال الفعال والتفاوض مع العملاء. وصنَّفَت دراسة سالم والشاعر (٢٠١٧) مهارات ريادة الأعمال إلى ثلاثة مجالات رئيسة: المهارات التكنولوجية، وإدارة الأعمال، والمهارات الشخصية. وأكد كلٌّ من جونزاليس وآخرين (Gonzalez, al et., 2019) على أن نجاح الطلبة في المشاريع الريادية مرتبط بالكفاءات في أداء الأنشطة وحلها، وبتجنب المخاطر وإدارة عدم اليقين، وبالقدرة على العمل الجماعي.

إن تعليم مهارات ريادة الأعمال يتطلب تضمينها في الوثائق، ومفردات المقررات التعليمية في المؤسسة التربوية، ودراسة التعلم بالخبرة، والتخطيط والإدارة، والتعاون مع الآخرين، والوعي الذاتي، والدافعية والإقناع، والمبادرة، والإبداع، وتعبئة الموارد،

وتوليد الموارد البشرية، واغتنام الفرص، والمخاطرة والغموض، ورؤية وتثمين الأفكار، والأخلاقيات، والاستدامة، ومحو الأمية المالية.

ريادة الأعمال الفنية:

يُعَدّ تعليم ريادة الأعمال الفنية أحد المجالات الناشئة في أنظمة التعليم؛ فقد تأسس مفهوم ريادة الأعمال الفنية رسميًّا في العقد الماضي من خلال نماذج مختلفة؛ إذ أُنشئت كوسيلة لفهم أفضل لمنتجات الصناعات الثقافية والإبداعية (Toghraee et al. , 2018). فلرواد الأعمال الفنية دور مهم كخبراء في مهنة الفنون والأعمال الثقافية، ولكنها لم تدخل كمجال تعليمي إلا مؤخرًا بهدف تعليم الطلاب الفنانين كيفية توسيع نطاق عملهم من خلال ربط المنتج الإبداعي بالقيمة الثقافية والمشاريع التجارية الجديدة، وتدريبهم ليكونوا قادرين على تصميم مستقبل عملهم.

إن نجاح روَّاد الأعمال في مجال الفنون في البيئة الاقتصادية والمادية ضمْن سياق محلي قائم على درجة وعيهم بالقيمة والدور الأساسي الذي يلعبونه داخل المجتمع (Abisug & Muchie, 2021). ويعتقد بريدجستوك (Bridgstock, 2013) أن التركيز التربوي لريادة الأعمال الفنية مرتبط بثلاثة أهداف عامة، هي: تعليم المعارف والمهارات العامة لريادة الأعمال من أجل البدء في الأعمال التجارية وإنشاء المشاريع الجديدة وإدارتها، وتطوير ثقافة وأنظمة المؤسسة لتعليم هذه المعارف والمهارات بشكل استباقي وفعَّال، وتعزيز الهوية الريادية المغامرة للطالب الفنان الذي يسعى إلى الحفاظ على الجدوى المالية وتوسيع تأثير عمله الفني.

ويُعَدّ الهدف الأسمى لتضمين مهارات ريادة الأعمال في مناهج الفنون هو تكوين الشخصية الريادية للطالب؛ إذ إن رائد الفنون فرد لديه عقلية ريادية تستجيب لمحفز خارجي ممثَّل في العمل، وآخر جوهري ممثَّل في رغبة داخلية لخلق شيء جمالي،

ويركز على الشعور بالإنجاز الشخصي (Essing & Guevara, 2016). مصطلح ريادة الأعمال الفنية يُستخدَم في الإشارة إلى الإجراءات المهمة لإنشاء مشروع جديد وبدء الأعمال التجارية؛ بما في ذلك تطوير واكتساب مهارات المغامرة، وعادات العقل والسلوكيات والقدرات التي من شأنها الحفاظ على وظائف مستدامة.

ولمنهج الفنون والمعلم والعملية التدريسية دور كبير في تنمية الشخصية الريادية للطالب، وذلك من خلال تضمين محتوى يشتمل على مفاهيم ومهارات واتجاهات تسهم في تغيير عقلية المتعلم، وتوظيف عادات الذكاء العقلي، وتطوير مهارة ريادية محددة (Toscher, 2019). وتتكوَّن هذه العادات من مهارات التفكير، والتواصل مع الآخرين، والتعاون، والممارسة الإبداعية، والبصيرة التجارية. كما يجب أن تسهم أنشطة المحتوى والمشروعات الفنية في تعليم طلاب الفنون كيفية تطوير استراتيجيات تسويق فعالة، وطرق عرض المبادرات، والتخطيط الشامل للتكيف مع التغييرات في البيئة الاقتصادية والاجتماعية (Oyekunle & Sirayi, 2018)؛ كما يلزم تمكنهم من التركيز السلوكي، والذي يتضمن التفكير النقدي ومهارات التعاون، والتصرف الأخلاقي، وقدرات التفكير الذاتي، والقدرة على تحديد الأهداف.

وقد اقترح أرشينو وآخرون (Archino et al., 2020) أن تكون الفنون العنصر الأساسي في خلق عقلية ريادة الأعمال لدى الطلاب، وذلك من خلال التعليم التجريبي القائم على الفنون؛ وتطوير مقررات الفنون لتعليم ريادة الأعمال دون التغيير الجذري لها، وتوظيف نموذج التفكير التصميمي لتطوير مناهج الفنون. وأكدت الأدبيات (Frenette, 2017;Goldberg-Miller & Xiao, 2018; Toscher, 2019 ;Archino, 2020; Arthur & Arthur, 2020; Benzenberg & Tuominiemi, 2021; Abisug & Muchie 2021;) أن ضرورة تعليم ريادة الأعمال في منهج الفنون في المراحل التعليمية له مبرراته، ومن أهمها ما يلي:

١. إبراز تقاطع ريادة الأعمال والفنون مع المجالات الاقتصادية والاجتماعية لخدمة الإنسان والمجتمعات.
٢. فهم السياقات الأوسع لريادة الأعمال الفنية، والتعرف على ريادة الأعمال الفنية كنظام يؤثر في السوق المحلية والعالمية، ويوفر فرص العمل المختلفة.
٣. تحديد ملامح ريادة الأعمال الفنية للطالب الفنان؛ كالمفهوم، والأهداف، والمهارات، والسمات، والكفايات.
٤. تطوير المواقف والعادات لدى الطالب الفنان كقائد تغيير يكتسب فهمًا لكيفية تأثير المشاريع الفنية على المجتمعات بطريقة إيجابية.
٥. توظيف المعارف والمهارات لمنهج التربية الفنية كالتصميم، والإبداع، والابتكار، والإنتاج؛ لتنمية مهارات ريادة الأعمال الفنية وسمات رائد الأعمال في مجالات الفنون.
٦. مواكبة منهج الفنون للتوجه التربوي لبرامج ومبادرات تنمية ريادة الأعمال في مراحل التعليم العام.
٧. استخدام الفن كأداة لصنع التغيير الاجتماعي، وتلبية الاحتياجات العالمية.
٨. تأسَّسَت المشاريع الفنية الصغيرة بمنهج الفنون والمهارات الريادية لدى الطالب لإعداده لمشاريع تعاونية مستقبلية خارج نطاق المدرسة.
٩. استخدام عادات ريادة الأعمال العقلية مثل المرونة، والتفكير التصميمي، واليقظة للفرص، والمخاطرة.
١٠. فهم علاقة الفن بالابتكار الاجتماعي، وفرص ريادة الأعمال الاجتماعية للفنون، والتنمية المستدامة.

١١. اكتساب الكفاءات العملية لريادة الأعمال الفنية، كالقدرة على دراسة الجدوى لمشروع فني، ووضع أهداف وسيناريوهات مستقبلية، وتحديد مخطط زمني للمشروع، والحصول على سبل التمويل البشرية والمادية، والقدرة على توظيف شبكات التواصل والعلاقات، ومهارات التسويق للمنتج الفني، ووضع معايير وأدوات قياس نجاح المشروع، والاستفادة من تغذيتها الراجعة في التطوير والاستدامة.

١٢. إبراز دور جمهور الفنون، بهدف تحديد أصحاب المصلحة من مجالات الفنون، ودورهم في فرص ريادة الأعمال الفنية، ودراسة أنماطهم وسبل جذبهم.

١٣. تفعيل نماذج التفكير التصميمي لبناء المشاريع الفنية الصغيرة، وتنمية الهوية الريادية للفنان.

الدراسات السابقة:

تناولت بعض الدراسات مهارات ريادة الأعمال، وأخرى تناولت سياسات التضمين في المؤسسة التعليمية والمناهج، وذلك على النحو التالي:

هدفت دراسة المعمري (٢٠١٨) إلى التعرف على الاتجاهات نحو ريادة الأعمال لدى طلبة الصف الثاني عشر للتعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان، وعلاقتها ببعض المتغيرات كالخصائص الديموغرافية، وتحليل العلاقات الارتباطية بين اتجاهات الطلبة نحو ريادة الأعمال وبين المتغيرات النفسية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وشملت عينة الدراسة على (٦٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني عشر للتعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان، واستخدمت الدراسة استبانة تكونت من أربعة محاور. وأظهرت نتائج الدراسة: أن مستويات الاتجاهات نحو ريادة الأعمال لدى الطلبة كانت عالية.

وأجرت داينيج (Dinning, 2019) دراسة هدفت إلى استكشاف مستوى تضمين كفايات ريادة الأعمال في لغة المؤسسة الموضحة في الوثائق ومفردات البرنامج التعليمي بجامعات المملكة المتحدة، والتحقق من مدى دعم المناهج لتلك الكفايات. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمفردات مقررات برنامج البكالوريوس، والموقع الإلكتروني، ثم مقابلات وجهًا لوجه مع (٢٥) قائدًا من قادة البرامج الأكاديمية، وشملت أدوات الدراسة: المقابلة، والاستبانة. وكشفت النتائج عن: عدم وجود إشارة إلى كفايات ريادة الأعمال في أهداف ووثائق المؤسسة، بالإضافة إلى ارتباك في اللغة المرتبطة بالمشروع وريادة الأعمال، ومع ذلك كان جميع المشاركين في الدراسة قادرين على توضيح الفرص المتاحة للطلاب داخل البرنامج لممارسة الكفاءات الريادية.

وطبَّق كلٌّ من الحضرمي وعليان (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى تقويم منهاج المهارات الحياتية للصف التاسع الأساسي في ضوء كفايات ريادة الأعمال في سلطنة عمان. واستُخدم المنهج الوصفي، وتضمَّنَت عينة الدراسة (٦١) معلمًا ومعلمة، واستخدمتُ أداتين لجمع البيانات، هما: تحليل المحتوى، والاستبانة. وأظهرت النتائج: وجود اتفاق بين وجهات نظر المعلمين ونتائج تحليل المحتوى في مدى تحقيق منهج الصف التاسع لبعض الكفايات الريادية وتضمنت: إدارة المشاريع، والاتصال والتواصل، واتخاذ القرار، وعدم اتفاق في الكفايات الريادية التالية: الوعي الذاتي، والاستقلالية وتحمُّل المسؤولية، والإبداع والابتكار، والمبادرة والطموح، والمخاطرة.

وهدفت دراسة العتيبية والبقمية (٢٠١٩) إلى تقديم تصور مقترح لدور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من

(٤٩٣) طالبة، و(٢٣٩) معلمة. وأظهرت النتائج: أن المهارات الريادية تتوفر لدى الطالبات بدرجة متوسطة، وأن هناك عوائق تَحُول دون تنمية المهارات الريادية مثل: قلة التحفيز المادي والمعنوي للأفكار الريادية، وعدم توفير قاعدة بيانات دقيقة عن متطلبات السوق المحلي، وغياب الثقافة لريادة الأعمال. وقدَّمَت الدراسة تصورًا لتنمية المهارات الريادية ضِمْن الأنشطة الصفية للمرحلة الثانوية.

وأجرت العبيكان (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة توافر خصائص ريادة الأعمال لدى طلبة قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود، وعلاقتها ببعض المتغيرات. واتّبعَت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٦) طالبًا وطالبة من قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود ببرنامج البكالوريوس والدراسات العليا. وأظهرت نتائج الدراسة: أن معظم أفراد العينة تتوافر لديهم خصائص الشخص الريادي بشكل كبير، وأنهم مدركون للمفاهيم الريادية.

وطبَّق كلٌّ من بولدوريانو وآخرين (Boldureanu et al., 2020) دراسة هدفت إلى تحديد الخصائص التي يراها الطلاب على أنها تُشكِّل خاصية لرائد الأعمال الناجح، وتأثير تعرُّضهم لنماذج الأعمال الناجحة التي يختارها الطلاب على نوايا الطلاب في ريادة الأعمال. واتَّبعَت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطُبِّقت على عينة بلغت (٣٠) طالبًا من طلبة الدراسات العليا المسجلين في دورة إنشاء الأعمال التجارية. واستخدمت الدراسة أداة تحليل المحتوى، واستبانةً تُحدِّد النية الريادية. وتؤكد النتائج: أن النماذج الناجحة لرواد الأعمال تؤثر في التوجه الريادي لدى الطلاب؛ وأن تحسين كفاءة التعليم الذي يركز على تطوير مهارات ريادة الأعمال يتطلب تصميم برامج الدراسات العليا بشكل يتناسب مع خصائص رائد الأعمال الناجح.

وهدفت دراسة آرثر وآرثر (Arthur & Arthur, 2020) إلى تحليل قصص رواد الأعمال الطلاب من أجل فهم دوافعهم لمتابعة مشاركاتهم في تنظيم المشاريع، وتحديات ريادة الأعمال الخاصة بهم بما في ذلك كيفية تحقيق التوازن بين ريادة الأعمال والعمل الأكاديمي. واستُخدم المنهج الوصفي، وتكوَّنَت عينة الدراسة من (٢٠) خريجًا من البرامج الأكاديمية للفنون البصرية في غانا، وتم جمع البيانات باستخدام أداة المقابلة. وأظهرت النتائج: أن معظم المستجيبين اختاروا متابعة ريادة الأعمال في أثناء الدراسة في وقت مبكر مثل مستوى المدرسة الثانوية العليا كوسيلة لمعالجة القيود المالية الشخصية، وتفضيل أنشطة ريادة الأعمال في الصناعات المتعددة ذات الصلة بالفن كتصميم الاتصالات الرسومية وطباعة القمصان، كما أظهرت النتائج أن المستجيبين واجهوا تحديات مالية وتشغيلية وتسويقية وإدارية في مساعيهم الريادية.

وأجرى مصطفى (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الوقوف على واقع ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب وطالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والتعرف على سبل تعزيز تلك الثقافة لديهم من وجهة نظرهم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وذلك من خلال استبانة طُبقت إلكترونيًّا على عينة بلغت (٣١٣) طالبًا وطالبة. وأظهرت النتائج: أن واقع ثقافة ريادة الأعمال لدى أفراد الدراسة كان بدرجة متوسطة، وأن أفراد عينة الدراسة أكدوا على سبل تعزيز ثقافة ريادة الأعمال تلك كدعم المشروعات الريادية للطلبة ماديًّا ومعنويًّا، وتوفير برامج تدريبية في مجال ريادة الأعمال، وإطلاق جوائز جامعية ومجتمعية لأفضل مبادرات ريادة الأعمال، وأن هناك فروقًا دالة إحصائيًّا بين استجابات أفراد العينة تعزى إلى متغير المشاركة في فعاليات ريادة الأعمال.

وهدفت دراسة السعدية وآخرين (٢٠٢٠) إلى الكشف عن تصورات معلمي ومشرفي الفنون التشكيلية لتضمين مفهوم ريادة الأعمال في مناهج الفنون التشكيلية بسلطنة عمان، وعلاقتها ببعض المتغيرات. واتّبعَت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج: أن تقديرات استجابة معلمي ومشرفي الفنون التشكيلة نحو تضمين مفاهيم ريادة الأعمال في مناهج الفنون التشكيلة كانت عالية، وأنه لا تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة.

وتعقيبًا على الدراسات السابقة يلحظ أنها تناولت ريادة الأعمال كمفهوم، ومهارات، واتجاهات، وكفايات، وخصائص رواد الأعمال، وثقافة ريادة الأعمال؛ وطبّقت على مناهج مراحل تعليمية مختلفة في التعليم العام والتعليم الجامعي، وتنوَّع مجتمع الدراسة وعينتها بين: برامج أكاديمية جامعية، ومقررات دراسية، وطلاب ومعلمين ومشرفين. وجميعها استخدمت المنهج الوصفي، والأدوات التحليلية والمسحية؛ كبطاقة تحليل المحتوى، والاستبانة، والمقابلة. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في منهجية الدراسة، وتحديد مهارات ريادة الأعمال، والأساليب الإحصائية المناسبة. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كلٍّ من الحضرمي وعليان (٢٠٢٠)، ودراسة بولدوريانو وآخرين (Boldureanu et al., 2020) في استخدام تحليل المحتوى والاستبانة لتقويم تضمين مهارات ريادة الأعمال؛ ودراسة العبيكان (٢٠٢٠)، ودراسة آرثر وآرثر (Arthur & Arthur, 2020)، والسعدية وآخرين (٢٠٢٠) في موضوع ريادة الأعمال لمجال الفنون؛ واختلفت عن الدراسات السابقة في أنها تناولت تقويم مهارات ريادة الأعمال في منهج الفنون للمرحلة الثانوية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

في ضوء مشكلة وأهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي؛ فقد استُخدم المنهج الوصفي التحليلي لتحليل محتوى مقرر الفنون للصف الثالث الثانوي في ضوء مهارات ريادة الأعمال، واستُخدم المنهج الوصفي المسحي للكشف عن درجة توافر مهارات ريادة الأعمال لدى طالبات الصف الثالث الثانوي المسجلات في المقرر.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من محتوى مقرر الفنون المطوَّر للصف الثالث الثانوي الذي درس للعام الدراسي ١٤٤٢/١٤٤٣هـ، وقد اختيرت المرحلة الثانوية لكونها تُمثِّل الركيزة الأساسية للخروج لسوق العمل المبكر، ويتم الالتحاق بها بناءً على رغبة واختيار الطالبة، ولم تلجأ الباحثة إلى أسلوب المعاينة بل قامت بتحليل المحتوى لجميع موضوعات الوحدات، وهي: (١٣) وحدة؛ ولجميع الدروس وهي: (٦٠) درسًا، و(١٨٢) صفحة؛ بهدف الكشف عن تضمين مهارات ريادة الأعمال للصريح منها والمضمون.

عينة الدراسة:

بلغ عدد طالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة، اللاتي يدرسن بنظام المقررات بالمدارس الحكومية (١٢٩٧٥) طالبة وفقًا لإحصاءات إدارة التعليم العام لمدينة مكة المكرمة للعام الدراسي ١٤٤٣هـ. ولصعوبة حصر جميع الطالبات اللاتي درسن المقرر بجميع مدارس مكة المكرمة؛ كونه مقررًا اختياريًّا ويمكن أخذه في أيّ مستوى لمرة واحدة من مراحل المرحلة الثانوية؛ فقد لجأت الباحثة إلى أسلوب العينة المتاحة (الميسّرة)، ووُزع المقياس في الأسبوع الأخير من الفصل الدراسي الثالث

على طالبات الصف الثالث الثانوي المسجلات في مقرر الفنون، وبلغ عدد المستجيبات (٤١٢) طالبة.

أدوات الدراسة:

بطاقة تحليل المحتوى:

هدفت بطاقة تحليل المحتوى إلى التعرف على مدى تضمين ريادة الأعمال في مقرر الفنون للصف الثالث الثانوي، واستقت الأداة مجالاتها وعباراتها من خلال مراجعة الأدبيات والدراسة السابقة (سالم، والشاعر؛ ٢٠١٧؛ العتيبية والبقمية، ٢٠١٩ الحضرمي وعليان، ٢٠٢٠؛ ؛ الغامدي، ٢٠٢٠ ؛ الدسوقي، ٢٠٢١) Lackeus, 2015; Bacigalupo, al et., 2016; 2017; Toscher; Abisuga;) & Muchie, 2021)؛ وتوصلت الباحثة إلى (٣) مجالات أساسية للمهارات، هي: (المعارف، والمهارات، والاتجاهات والمواقف)، و(٣٠) مؤشرًا لمهارات ريادة الأعمال في صورتها الأولية. وللتحقق من صدق وثبات بطاقة تحليل المحتوى؛ قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

١. صدق محتوى بطاقة تحليل المحتوى:

للتأكد من صدق بطاقة التحليل عرضت القائمة بصورتها الأولية على مجموعة من ذوي الاختصاص في المناهج وطرق تدريس التربية الفنية، والمناهج وطرق تدريس؛ بهدف التأكد من مناسبة المجالات والعبارات ووضوحها، وانتمائها لما تقيسه، وبناءً على آراء المحكمين حول مدى مناسبة بطاقة التقويم لأهداف البحث، ووفقًا لتوجيهاتهم ومقترحاتهم حُذفت بعض المؤشرات، وعُدّلت بعض الصياغات اللغوية، لتشتمل الصورة النهائية للبطاقة على ثلاثة مجالات رئيسة لمهارات ريادة الأعمال، و(٢٦) مؤشرًا. وتم التأكد من صدق بطاقة تحليل المحتوى من خلال تحليل محتوى

جميع موضوعات وحدات المقرر، ودروسها؛ وذلك باستخدام الصفحة كوحدة للتحليل.

٢. ثبات بطاقة تحليل المحتوى:

أ. للتأكد من ثبات بطاقة التحليل؛ قامت الباحثة بطريقة إعادة التطبيق (التحليل)، اختيرت وحدة عشوائيًّا (الوحدة العاشرة: صناعة الورق والتجليد والرسم على الماء)، وحُلِّلت دروس الوحدة، وبعد مرور فترة زمنية بقدر (١٥) يومًا قامت الباحثة بإعادة تحليل المحتوى لنفس الوحدة، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التحليل الأولى والثانية، كما يوضح ذلك جدول(١):

جدول (١): حساب معامل ارتباط بيرسون للصدق الداخلي لبطاقة التحليل

المجال	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المعارف	١	٠,٠١
المهارات	٠,٩٩	٠,٠١
الاتجاهات والمواقف	٠,٩٧	٠,٠١
الإجمالي	٠,٩٨	٠,٠١

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن معاملات الارتباط بين التحليلين للباحثة للوحدة العاشرة لمقرر الفنون للصف الثالث الثاني تراوحت بين (٠,٩٧) و(٠,٩٩)، وجميع هذه القيم موجبة ومرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى تمتُّع بطاقة تحليل المحتوى بالثبات.

ب. للتأكد من ثبات المحللين باستخدام معادلة هولستي؛ قامت الباحثة باختيار وحدة عشوائيًّا (الوحدة الرابعة: الفن الحديث والمدارس الفنية)، وحلَّلت المحتوى لجميع دروس هذه الوحدة، وفي ذات الوقت قامت مشرفة التربية الفنية بتحليل محتوى نفس الوحدة، ثم حساب معادلة هولستي لمعرفة نسبة الاتفاق بين نتائج تحليل الباحثة والمشرفة التربوية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٢): عدد مرات الاتفاق والاختلاف بين التحليلين وفق معدلة هولستي لبطاقة التحليل

المجال	عدد المؤشرات	نتيجة تحليل الباحثة	نتيجة تحليل المشرفة التربوية	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق
المعارف	٧	٧	٧	٧	٠	١
المهارات	١٠	١٠	١٠	١٠	٠	١
الاتجاهات والمواقف	٩	٩	٨	٨	١	٠,٨٩
الإجمالي	٢٦	٢٦	٢٥	٢٥	١	٠,٩

تشير نتائج جدول (٢) إلى أن معامل الثبات الكلي بلغ (٠,٩٦)، وهي قيمة مرتفعة، كما يُلحَظ أن معاملات الثبات للمجالات الثلاثة كانت مرتفعة وتراوحت بين (٠,٩٨ – ١)؛ وهذه النتائج تشير إلى توافر ثبات بطاقة تحليل المحتوى.

مقياس مهارات ريادة الأعمال:

هدف مقياس مهارات ريادة الأعمال إلى التعرف على مدى امتلاك طالبات مقرر الفنون بالصف الثالث الثانوي لمهارات ريادة الأعمال، وبُني المقياس في ضوء مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة (السعدية وآخرون، ٢٠٢٠؛ العبيكان، ٢٠٢٠)؛ و(Bacigalupo et al., 2016, Monzalez et al., 2019; Dinning, 2019; Bodnreanue, 2020). وتكوَّن المقياس من سبع مهارات رئيسة، و(٣٠) مهارة فرعية في صورته الأولية.

١. صدق مقياس مهارات ريادة الأعمال:

أ. **صدق المحتوى:** عُرض مقياس مهارات ريادة الأعمال في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجالات (التربية الفنية، الفنون

البصرية، علم النفس)؛ بهدف التأكد من مناسبة المجالات والعبارات ووضوحها، وانتمائها لما تقيسه، وبناءً على آراء المحكمين حول مدى مناسبة مقياس مهارات ريادة الأعمال لأهداف الدراسة، ووفقًا لتوجيهاتهم ومقترحاتهم تم تعديل صياغة بعض العبارات لغويًا، وحذف بعضها؛ فأصبح عدد المهارات الفرعية (٣٣) مهارة موزعة على (٧) مهارات رئيسة.

ب. **صدق الاتساق الداخلي**: طُبِّق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) طالبة من الطالبات المسجلات بالمقرر في الصف الثالث الثانوي بالفصل الدراسي الثاني من (٤) مدارس بمكة المكرمة، اخترن عشوائيًا، واحتُسب الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة بالدرجة الكلية لمجال المهارات الرئيسة الذي تنتمي إليه؛ وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٣): معاملات الارتباط بين درجة المهارة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

المجال الأول	المجال الثاني		المجال الثالث		المجال الرابع		المجال الخامس		المجال السادس		المجال السابع	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م
١	٠,٦٦	٥	٠,٦٤	١٠	٠,٦٣	١٥	٠,٧٠	٢٠	٠,٦٦	٢٥	٠,٧٠	٣٠	٠,٦٥
٢	٠,٦٩	٦	٠,٧٠	١١	٠,٦٧	١٦	٠,٦٣	٢١	٠,٦٨	٢٦	٠,٦٩	٣١	٠,٦٧
٣	٠,٦٩	٧	٠,٦٨	١٢	٠,٦٨	١٧	٠,٦٦	٢٢	٠,٦٩	٢٧	٠,٦٦	٣٢	٠,٧٠
٤	٠,٧١	٨	٠,٦٥	١٣	٠,٦٩	١٨	٠,٦٨	٢٣	٠,٧١	٢٨	٠٧١	٣٣	٠,٦٤
		٩	٠,٧٠	١٤	٠,٧٠	١٩	٠,٧١	٢٤	٠,٦٩	٢٩	٠,٦٨		

ويوضِّح جدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٦٣) و(٠,٧١)، وجميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وذات دلالة إحصائية

عند مستوى (٠,٠٥)؛ وتشير إلى الاتساق الداخلي بين درجة المهارة الفرعية والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه.

٢. ثبات مقياس مهارات ريادة الأعمال:

طُبّقت طريقة ألفا كرونباخ لاحتساب ثبات مقياس مهارات ريادة الأعمال، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٤): معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس مهارات ريادة الأعمال

المهارات الرئيسة	معامل ألفا كرونباخ
مهارات التصرف الاستباقي	٠,٨٨
مهارات التخطيط الاستراتيجي	٠,٩٠
مهارات الإبداع والابتكار	٠,٨٩
مهارات التواصل والعمل الجماعي	٠,٩١
مهارات الكفاءة الذاتية	٠,٩٠
مهارات دافعية الإنجاز	٠,٨٩
مهارات عدم المطابقة /التوافق	٠,٨٦
الدرجة الكلية للمهارات	٠,٩٣

ويشير الجدول السابق إلى أن قيم معاملات ألفا كرونباخ تراوحت ما بين (٠,٨٦– ٠,٩٣)؛ وجميع هذه القيم مرتفعة وتشير إلى تمتع مقياس مهارات ريادة الأعمال بدرجة عالية من الثبات.

٣. تصحيح مقياس مهارات ريادة الأعمال:

تدرَّج مقياس مهارات ريادة الأعمال وفق قياس ليكرت الخماسي لتصحيح استجابات عينة الدراسة، واستُخدم المعيار التالي للحكم على درجة الاستجابة:

أ. مدى الاستجابة = أعلى درجة – أقل درجة = ٥– ١ = ٤

ب. طول الفئة = مدى الاستجابة / عدد فئات الاستجابة = ٤/٥ = ٠,٨

جدول (٥): معيار الحكم على المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة

المتوسط الحسابي	الاستجابة	درجة التوافر
١ – أقل من ١,٨١	لا تنطبق إطلاقًا	قليلة جدًّا
١,٨١ – أقل من ٢,٦١	لا تنطبق	قليلة
٢,٦١ – أقل من ٣,٤١	إلى حدٍّ ما	متوسطة
٣,٤١ – أقل من ٤,٢١	تنطبق	كبيرة
٤,٢١ – ٥	تنطبق تمامًا	كبيرة جدًّا

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن تساؤلات البحث تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١. معامل بيرسون، ومعدلة هولستي، وطريقة ألفا كرونباخ؛ لاحتساب ثبات الأدوات.

٢. التكرارات والنسب المئوية؛ للكشف عن مدى تضمين المقرر لمهارات ريادة الأعمال.

٣. المتوسط الحسابي؛ لحساب متوسط استجابات عينة البحث لكل مهارة والدرجة الكلية لمجالات المهارات.

٤. الانحراف المعياري لمعرفة مدي تَشتُّت استجابات عينة البحث عن المتوسط الحسابي.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

عرض نتائج الدراسة:

تستعرض الدراسة الحالية النتائج ومناقشتها في ضوء أدبيات الإطار النظري والدراسات السابقة وخبرة الباحثة، على النحو التالي:

١. عرض النتيجة الخاصة بالإجابة عن السؤال الأول: والذي ينص على: "ما مهارات ريادة الأعمال الواجب توافرها في مقرر الفنون للصف الثالث الثانوي؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ إعداد قائمة بالمهارات التي ينبغي توافرها في مقررات الفنون للمرحلة الثانوية في ضوء الدراسات السابقة والأدبيات ذات العلاقة؛ (سالم، والشاعر؛ ٢٠١٧؛ العتيبية والبقمية، ٢٠١٩الحضرمي وعليان، ٢٠٢٠؛ ؛ الغامدي، ٢٠٢٠ ؛ الدسوقي، ٢٠٢١) (Lackeus, 2015; ؛(Bacigalupo, al et., 2016; 2017; Toscher; Abisuga; & Muchie, 2021 والتحقق من صدقها وثباتها، وتكونت في صيغتها النهائية من (٢٦) مؤشرًا موزعة على (٣) مجالات للمهارات الرئيسة شملت (المعارف، والمهارات، والاتجاهات والمواقف).

٢. عرض النتيجة الخاصة بالإجابة عن السؤال الثاني: والذي ينص على: "ما درجة تضمين مهارات ريادة الأعمال في مقرر الفنون للصف الثالث الثانوي؟"، وللإجابة عن هذا السؤال احتُسبت التكرارات والنسب المئوية لعدد مرات تضمين مهارات ريادة الأعمال في مقرر الفنون، وكانت النتائج، كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول (٦): درجة تضمين مجالات ريادة الأعمال في مقرر الفنون للصف الثالث الثانوي

الوحدة	التكرار	مجال المعارف (٧ مؤشرات)	مجال المهارات (١٠ مؤشرات)	مجال الاتجاهات والمواقف (٩ مؤشرات)	المجموع
١	ك	٧	٧	١٠	٢٤
	%	٣,٦٥	١٤,٩	١١,٩	٧,٤٣
٢	ك	٩	٧	٧	٢٣
	%	٤,٦٩	١٤,٩	٨,٣٣	٧,١٢
٣	ك	١٢	٣	١٠	٢٥
	%	٦,٢٥	٦,٣٨	١١,٩	٧,٧٤

الوحدة	التكرار	مجال المعارف (٧ مؤشرات)	مجال المهارات (١٠ مؤشرات)	مجال الاتجاهات والمواقف (٩ مؤشرات)	المجموع
٤	ك	٦	٢	٩	١٧
	%	٣,١٣	٤,٢٦	١٠,٧	٥,٢٦
٥	ك	٤	١	١	٦
	%	٢,٠٨	٢,١٣	١,١٩	١,٨٦
٦	ك	١٥	١	١	١٧
	%	٧,٨١	٢,١٣	١,١٩	٥,٢٦
٧	ك	٢١	٤	١٠	٣٥
	%	١٠,٩	٨,٥١	١١,٩	١٠,٨٤
٨	ك	٢١	٣	٧	٣١
	%	١٠,٩	٦,٣٨	٨,٣٣	٩,٦٠
٩	ك	١٥	٥	١١	٣١
	%	٧,٨١	١٠,٦	١٣,١	٩,٦٠
١٠	ك	٢٥	٥	٥	٣٥
	%	١٣	١٠,٦	٥,٩٥	١٠,٨٤
١١	ك	١٤	٤	٦	٢٤
	%	٧,٢٩	٨,٥١	٧,١٤	٧,٤٣
١٢	ك	٢٩	٣	٤	٣٦
	%	١٥,١	٦,٣٨	٤,٧٦	١١,١٥
١٣	ك	١٤	٢	٣	١٩
	%	٧,٢٩	٤,٢٦	٣,٥٧	٥,٨٨
المجموع	ك	١٩٢	٤٧	٨٤	٣٢٣
	%	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

يوضح الجدول السابق نتائج تحليل مقرر الفنون في ضوء مهارات ريادة الأعمال، وشمل ذلك ما يلي:

أ. نتائج مجال المعارف:

تشير نتائج مجال المعارف بمؤشراته السبعة لمهارات ريادة الأعمال أنها قد ضُمِّنت في محتوى مقرر الفنون، وبلغ تكرار ذلك (١٩٢) مرة. وأظهرت النتائج تبايُن في

تكرار تلك المؤشرات من وحدة إلى أخرى ومن مؤشر إلى آخر؛ حيث بلغ تكرار مؤشر "يُظهر المحتوى أهمية مجالات الفنون في تلبية الاستهلاك الإنساني والمجتمعي" (٥٤) مرة بنسبة (٢٨,١٪) وهو الأعلى، بينما كان مؤشر "يقترح المحتوى موضوعات بحثية ومشاريع موجهة للاستثمار في الأعمال الفنية" الأقل تضمينًا؛ إذ بلغ تكراره (٥) مرات بنسبة (٢,٦٪). ويلاحظ أيضًا وجود تبايُن في نسبة توافر مؤشرات مجال المعارف لريادة الأعمال في الوحدات، حيث بلغ تكرار المؤشرات بالوحدة الخامسة "إنتاج اللوحات الفنية" (٤) مرات، بنسبة (٢,٠٨) وهي الأقل تضمينًا لمجال معارف ريادة الأعمال، بينما بلغ تكرار المؤشرات بالوحدة الثانية عشرة "الفن الرقمي" (٢٩)، بنسبة (١٥,١)، وهي الأعلى.

ب. نتائج مجال المهارات:

تُظهر نتائج مجال المهارات أن المؤشرات العشرة لمجال لريادة الأعمال ضُمِّنت بتكرار بلغ (٤٧) مرة؛ وكان أعلاها مؤشر "يساهم المحتوى في تنمية القدرة على التحليل والتنبؤ بالاحتياجات الاستهلاكية لمجالات الفنون"، وذلك بتكرار (١٥) مرة، بنسبة (٣١,٩٪)، وأقلها مؤشر "يوضح المنهج طرق توظيف وسائل وتقنيات التواصل الاجتماعي للإعلان والنشر للمنتج الفني" ومؤشر "يشجع المحتوى السلوك الاستكشافي لدى المتعلم للحصول على سبل التمويل لمشروع" بتكرار مرة واحدة، بنسبة (٢,١٣٪). كما تظهر نتائج المجال المهاري أن مؤشر "يقترح المحتوى وأنشطته مصادر متعددة لاستقطاب الموارد البشرية للمشروع الفني"، ومؤشر "يبين المحتوى طرق توظيف التغذية الراجعة في تطوير المشروع الفني" لم يُضمَّنا في محتوى المقرر؛ إذ كان تكرارهما صفرًا. ويُلاحَظ أيضًا وجود تباين في الوحدات من حيث تضمينها لمؤشرات مجال المهارات، إذ بلغ تضمين المؤشرات (٧) تكرارات، بنسبة (١٤,٩) في

الكل من الوحدة الأولى "الفن وضرورته للإنسان"، والثانية "علم المنظور وألوان وتأثيرها والنسبة الذهبية"، وتكرار واحد بنسبة (٢,١٣) في كلٍّ من الوحدة الخامسة "إنتاج اللوحات الفنية" والسادسة "الطباعة اليدوية"، وهما الأقل تضمينًا لمؤشرات مهارات ريادة الأعمال.

ت. مجال الاتجاهات والمواقف:

تُظهر نتائج مجال المواقف والمهارات أن مؤشرات ريادة الأعمال ضُمّنت (٨٤) مرة بمقرر الفنون، ويوجد (٨) مؤشرات متضمَّنة في المقرر بدرجات متباينة؛ إذ بلغ تضمين كلٍّ من مؤشر "تدعم أنشطة المحتوى استقلالية التفكير والتعلم الذاتي لدى المتعلم"، ومؤشر "تشجع أنشطة ومهام المحتوى الابتكار والإبداع لدى المتعلم" (٢٥) مرة بنسبة (٢٩,٨٪)؛ وهما الأعلى تضمينًا لمجال الاتجاهات والمواقف. بينما بلغ عدد تضمين مؤشر "يشجع المحتوى المتعلم لاستكشاف التحديات والقضايا الغامضة وتوظيفها لمشاريع ريادية" مرتين، بنسبة (٢,٣٨٪)، وهو الأقل تضمينًا للمجال المهاري. كما لم يُضمّن المؤشر "تشجع أنشطة المحتوى المتعلم على إدارة الأزمات المرتبطة بمشروعه الفني بكفاءة" في محتوى مقرر الفنون. ويُلاحَظ تباين في درجة تضمين المؤشرات بمجال الاتجاهات والمواقف في الوحدات، حيث تراوحت بين (١١) مرة بنسبة (١٣,١) في الوحدة التاسعة "الفنون الإسلامية"، ومرة واحدة بنسبة (١,١٩) في كلٍّ من الوحدة الخامسة "إنتاج اللوحات الفنية" والسادسة "الطباعة اليدوية".

وإجمالًا تشير النتائج إلى أن مجالات مهارات ريادة الأعمال ضُمّنت بمقرر الفنون للصف الثالث الثانوي، وقد تراوح عدد مرات تضمين تلك المجالات بين (٦) مرات بنسبة (١,٨٦٪) للوحدة الخامسة "إنتاج اللوحات الفنية" و(٣٦) مرة بنسبة

(١١,١٥٪) للوحدة الثانية عشرة "الفن الرقمي". ويتفق ذلك مع دراسة الحضرمي وعليان (٢٠٢٠). ويُلاحَظ على نتائج الدراسة الحالية التباين في تضمين مجالات مهارات ريادة الأعمال على مستوى المؤشرات والوحدات؛ وقد يعزى ذلك إلى أن محتوى المقرر لم يتطرق بشكل موجه ومرتبط بحقائق ومفاهيم ومصطلحات وخبرات تعليمية لريادة الأعمال الفنية خلال موضوعات الوحدات وأهدافها وأنشطتها؛ وذلك يتفق مع نتائج دراسة (Dinning, 2018) التي أظهرت أن ضعف وثائق المؤسسة التعليمية في تضمين مفاهيم ومصطلحات ريادة الأعمال يؤدي إلى ضعف الثقافة الريادية.

أيضًا يُلاحَظ على أنشطة محتوى المقرر أن أغلب المهام والتكليفات تهدف إلى البحث عن صور، وتحليلها وعَرْضها؛ وذلك لا يتسق مع مستوى تفكير وقدرات طلاب المرحلة الثانوية، ومتطلبات تأهيلهم لسوق العمل، وتنمية الشخصية الريادية في الفنون، كالبحث عن إحصاءات بالقيمة السوقية لمنتجات الخزف، والفن الرقمي وغيرهما، أو إقامة معرض مصغر ووضع خطة لطرق استقطاب الجمهور، أو التسويق لمنتج فني (Toscher, 2019). وقد ظهر ذلك في نتائج تحليل المقرر لمؤشرات مجال المهارات ومجال الاتجاهات والمواقف بعدم تضمين بعض المؤشرات أو ضعفها؛ كدراسة الجدوى والتنبؤ بالاحتياجات الاستهلاكية في مجال الفنون، ومصادر استقطاب الموارد البشرية وسبل التمويل، واستخدام وسائل التواصل والتقنيات لدعم المشروع الفني، وتوظيف التغذية الراجعة لتطوير المشروع الفني، ووضع الأهداف، وإدارة التحديات المرتبطة بكفاءة مشروع فني.

٣. عرض النتيجة الخاصة بالإجابة عن السؤال الثالث: والذي ينص على: "ما مهارات ريادة الأعمال الواجب توافرها لدى طالبات الصف الثالث الثانوي

المسجلات في مقرر الفنون؟"، وللإجابة عن هذا السؤال أعدَّت الباحثة مقياس مهارات ريادة الأعمال في ضوء الدراسات السابقة والأدبيات ذات العلاقة (السعدية وآخرون، ٢٠٢٠؛ العبيكان، ٢٠٢٠) (Bacigalupo et al., 2016, Monzalez et al., 2019; Dinning, 2019; Bodnreanue, 2020)؛ وتم التحقق من صدقه وثباته، وتكون المقياس في صيغته النهائية من (٣٣) مؤشرًا موزعة على (٧) مجالات للمهارات الرئيسة، هي: مهارات التصرف الاستباقي، والتخطيط الاستراتيجي، والإبداع والابتكار، والتواصل والعمل الجماعي، والكفاءة الذاتية، والدافعية والإنجاز، وعدم المطابقة أو التوافق.

٤. عرض النتيجة الخاصة بالإجابة عن السؤال الرابع: والذي ينص على: "ما درجة توافر مهارات ريادة الأعمال لدى طالبات الصف الثالث الثانوي المسجلات في مقرر التربية الفنية بمدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة؟"، وللإجابة عن هذا السؤال احتُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، وكانت النتائج كالتالي:

– نتائج مهارات التصرف الاستباقي

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر مهارات التصرف الاستباقي لدى الطالبات

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
١	في أغلب الأحيان أبحث عن أفضل الطرق لإنجاز المهام والمشاريع الفنية.	١	٤,٢٩	٠,٨٤	كبيرة جدًّا
٢	أبادر بالأفكار والمشاركات الفنية، وأتحمَّل نتائج قراراتي وأفعالي.	٢	٣,٠١	١,١٤	متوسطة
٤	أحرص على تحويل أفكاري إلى مشاريع ومنتجات واقعية.	٣	٢,٩٠	١,٢٣	متوسطة
٣	أبحث عن الفرص والتحديات وأحوّلها لمبادرات وأفكار لمشاريع فنية جمالية وربحية.	٤	٢,٤١	١,١٢	قليلة
	المتوسط العام		٣,١٥	٠,٥٦	متوسطة

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن درجة توافر مهارات التصرف الاستباقي لدى الطالبات المسجلات في مقرر الفنون بمدارس تعليم مدينة مكة المكرمة جاءت متوسطة؛ وبمتوسط حسابي عام (٣,١٥)، وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت بين (٢,٤١ – ٤,٢٩). وتُظهر النتائج أن العبارة التي نصها "في أغلب الأحيان أبحث عن أفضل الطرق لإنجاز المهام والمشاريع الفنية" حصلت على أعلى متوسط حسابي (٤,٢٩)، بينما حصلت العبارة التي نصها "أبحث عن الفرص والتحديات وأحوّلها لمبادرات وأفكار لمشاريع فنية جمالية وربحية" على أقل متوسط حسابي لاستجابة أفراد العينة حيث بلغ (٢,٤١).

- **نتائج مجال مهارات التخطيط الاستراتيجي**

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى الطالبات

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
٧	عند قيامي بمهمة ما، أضع خطة تنفيذية وفق أهداف محددة.	١	٣,٩٥	٠,٨٠	كبيرة
٩	أضع في اعتباري التحديات والمعوقات المتوقعة عند التخطيط لمهمة أو مشروع فني.	٢	٢,٩٩	١,١٦	متوسطة
٥	أستطيع تحديد عناصر نموذج خطة العمل للمشروع: كالفئة المستهدفة، والقيمة المضافة، والموارد، والتكاليف، والجهات المشاركة.	٣	٢,٦٥	١,٠٥	متوسطة
٨	أحدّد مكونات التسويق (المنتج، السعر، المكان، طرق التسويق) ضمن خطة تنفيذ المشروع.	٤	٢	٠,٦٨	قليلة
٦	أستطيع تحديد عناصر دراسة الجدوى لمشروعي الفني؛ ويشمل ذلك: الدراسة المالية، والتسويقية، والفنية، والقانونية.	٥	١,٣٧	٠,٧١	قليلة جدًّا
	المتوسط العام		٢,٥٧	١,١٦	قليلة

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن درجة توافر مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى الطالبات المسجلات في مقرر الفنون للصف الثالث الثانوي بمدارس تعليم مدينة مكة المكرمة جاءت قليلة، وبمتوسط حسابي عام (٢,٥٧)؛ وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت بين (١,٣٧ – ٣,٩٥). وتُظهر النتائج: أن العبارة التي نصها

"عند قيامي بمهمة ما، أضع خطة تنفيذية وفق أهداف محددة" حصلت على أعلى متوسط حسابي (٣,٩٥)، بينما حصلت العبارة التي نصها "أستطيع تحديد عناصر دراسة الجدوى لمشروعي الفني؛ ويشمل ذلك: الدراسة المالية، والتسويقية، والفنية، والقانونية" على أقل متوسط حسابي لاستجابة أفراد العينة حيث بلغ (١,٣٧).

- **نتائج مهارات الإبداع والابتكار**

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر مهارات الإبداع والابتكار لدى الطالبات

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
١٣	أحرص على أن يكون اسم مشروعي الفني مبتكرًا.	١	٤,١٧	٠,٦٥	كبيرة
١٤	أحرص على أن يتميز منتجي الفني جماليًا ووظيفيًا.	٢	٤,١٦	٠,٦٩	كبيرة
١٢	أستطيع توليد فكرة فنية جديدة من أفكار مختلفة.	٣	٣,٥٨	٠,٨٦	كبيرة
١١	يمكنني إيجاد حلول للمشكلات الفنية المعقدة.	٤	٣,٥٠	٠,٧٥	كبيرة
١٠	أستطيع أن أقترح الأفكار والمشاريع الفنية بطرق فريدة.	٥	٣,١٧	١,١٣	متوسطة
	المتوسط العام		٣,٧٢	٠,٤٠	كبيرة

تشير نتائج جدول (٩) إلى أن درجة توافر مهارات الإبداع والابتكار لدى طالبات الصف الثالث المسجلات في مقرر الفنون بمدارس تعليم مدينة مكة المكرمة، جاءت كبيرة وبمتوسط حسابي عام (٣,٧٢) وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت بين (٣,١٧ – ٤,١٧). وتُظهر النتائج أن العبارة التي نصها "أحرص على أن يكون اسم مشروعي الفني مبتكرًا" حصلت على أعلى متوسط حسابي (٤,١٧)، بينما حصلت العبارة التي نصها "أستطيع أن أقترح الأفكار والمشاريع الفنية بطرق فريدة" على أقل متوسط حسابي لاستجابة أفراد العينة حيث بلغ (٣,١٧).

- **نتائج مجال مهارات التواصل والعمل الجماعي**

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر مهارات التواصل والعمل الجماعي لدى الطالبات

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
١٧	لدي القدرة على تقبُّل المقترحات والآراء من جميع أفراد فريق العمل.	١	٤,٤٧	٠,٥٥	كبيرة جدًّا
١٨	أعرف دوري داخل مجموعة العمل وأقوم به بكفاءة.	٢	٤,٤٢	٠,٧٦	كبيرة جدًّا
١٦	أستطيع أن أجد حلولًا مناسبة لإنهاء الصراعات أثناء العمل.	٣	٤,٢٧	٠,٦٢	كبيرة جدًّا
١٥	أشعر بالراحة في مجموعة العمل التي يسهل بها تداول المعلومات والثقة المتبادلة.	٤	٤,٢٦	٠,٨٠	كبيرة جدًّا
١٩	أنا قادر على إدارة غضبي في مواجهة الأحداث غير المتوقَّعة.	٥	٣,٨٧	١,١١	كبيرة
	المتوسط العام		٤,٢٦	٠,٣٨	كبيرة جدًّا

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن درجة توافر مهارات التواصل والعمل الجماعي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي المسجلات في مقرر الفنون بمدارس تعليم مدينة مكة المكرمة، جاءت كبيرة جدًّا؛ وبمتوسط حسابي عام (٤,٢٦) وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت بين (٣,٨٧ – ٤,٤٧). وتُظهر النتائج أن العبارة التي نصها "لدي القدرة على تقبُّل المقترحات والآراء من جميع أفراد فريق العمل" حصلت على أعلى متوسط حسابي (٤,٤٧)؛ بينما حصلت العبارة التي نصها "أنا قادر على إدارة غضبي في مواجهة الأحداث غير المتوقعة" على أقل متوسط حسابي لاستجابة أفراد العينة حيث بلغ (٣,٨٧).

- **نتائج مجال مهارات الكفاءة الذاتية**

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر مهارات الكفاءة الذاتية لدى الطالبات

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
٢١	أشعر بالوعي الذاتي عندما أكون مع أشخاص ناجحين.	١	٤,٥٩	٠,٤٩	كبيرة جدًّا
٢٢	أتقبَّل النقد والأفكار المختلفة دون التأثر سلبًا بها.	٢	٤,٠٨	٠,٦٥	كبيرة

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
٢٤	أستطيع إنجاز عملي بكفاءة عالية.	٣	٣,٧٦	٠,٩٣	كبيرة
٢٠	أثابر طويلًا في المهام والمشاريع الفنية التي تحتاج إلى وقت وجهد كبير.	٤	٣,٧٢	٠,٨١	كبيرة
٢٣	أنا قادر على إعادة التوجيه وأخذ الإيجابيات من موقف غير متوقع.	٥	٣,٥٦	١,١١	كبيرة
المتوسط العام			٣,٩٤	٠,٣٧	كبيرة

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن درجة توافر مهارات الكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي المسجلات في مقرر الفنون بمدارس تعليم مدينة مكة المكرمة، جاءت كبيرة، وبمتوسط حسابي عام (٣,٩٤)، وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت بين (٣,٥٦ – ٤,٥٩). وتُظهر النتائج أن العبارة التي نصها "أشعر بالوعي الذاتي عندما أكون مع أشخاص ناجحين" حصلت على أعلى متوسط حسابي (٤,٥٩)، بينما حصلت العبارة التي نصها "أنا قادر على إعادة التوجيه وأخذ الإيجابيات من موقف غير متوقع" على أقل متوسط حسابي لاستجابة أفراد العينة حيث بلغ (٣,٥٦).

– نتائج مجال مهارات دافعية الإنجاز

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر مهارات دافعية الإنجاز لدى الطالبات

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
٢٦	أشعر بالفخر عند رؤية النتائج التي حققتُها في الأنشطة المدرسية أو المسابقات الفنية.	١	٤,٧٦	٠,٤٣	كبيرة جدًّا
٢٩	أعتقد أنه لكي يصبح الشخص ناجحًا فإنه يجب أن يقضي وقتًا كافيًا للتخطيط للمستقبل.	٢	٤,٢٩	٠,٦٤	كبيرة جدًّا
٢٨	أبذل جهدًا واعيًا للحصول على أقصى استفادة من المصادر المتاحة لديّ لتنفيذ مشاريعي الفنية.	٣	٣,٨٧	٠,٥٩	كبيرة
٢٧	أعتقد أنه من المهم أن أقوم بتحليل نقاط ضعفي وتطويرها.	٤	٣,٤٣	١,٣٦	كبيرة
٢٥	أستطيع أن أوزع وقتي بشكل مناسب يُمكّنني من إنجاز مهامي كما خطَّطتُ لها.	٥	٣,٣٦	٠,٩٠	متوسطة

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
المتوسط العام			٣,٩٣	٠,٣٩	كبيرة

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن درجة توافر مهارات دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الثالث الثانوي المسجلات في مقرر الفنون، جاءت كبيرة؛ وبمتوسط حسابي عام (٣,٩٣)، وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت بين (٣,٤٣ – ٤,٧٦). وتُظهر النتائج أن العبارة التي نصها "أشعر بالفخر عند رؤية النتائج التي حقَّقتُها في الأنشطة المدرسية أو المسابقات الفنية" حصلت على أعلى متوسط حسابي (٤,٧٦)، بينما حصلت العبارة التي نصها "أستطيع أن أوزع وقتي بشكل مناسب يُمكِّنني من إنجاز مهامي كما خطَّطتُ لها" على أقل متوسط حسابي لاستجابة أفراد العينة حيث بلغ (٣,٣٦).

– نتائج مهارات عدم المطابقة/التوافق

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر مهارات عدم المطابقة/التوافق لدى الطالبات

م	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
٣٢	أحترم لوائح وأنظمة المؤسسة التعليمية التي أنتسب إليها.	١	٤,٨١	٠,٤٢	كبيرة جدًّا
٣٣	أشعر أن عملي أفضل عندما أعرف أنني اتّبعت الإجراءات المطلوبة والمقبولة.	٢	٤,٦٩	٠,٤٢	كبيرة جدًّا
٣١	أتأكد دائمًا من الإجراءات المتبعة للعمل لتنفيذ مهمة ما.	٣	٤,٦٨	٠,٤٨	كبيرة جدًّا
٣٠	أراعي الممارسات المقبولة عند تعاملي مع الآخرين.	٤	٤,٣٦	٠,٤٨	كبيرة جدًّا
المتوسط العام			٤,٦٤	٠,٣٦	كبيرة جدًّا

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أن درجة توافر مهارات عدم المطابقة/التوافق لدى طالبات الصف الثالث الثانوي المسجلات في مقرر الفنون، جاءت كبيرة جدًّا، وبمتوسط حسابي عام (٤,٦٤)، وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت بين (٤,٣٦

– ٤,٨١). وتُظهر النتائج أن العبارة التي نصها "أحترم لوائح وأنظمة المؤسسة التعليمية التي أنتسب إليها "حصلت على أعلى متوسط حسابي (٤,٨١)، بينما حصلت العبارة التي نصها "أراعي الممارسات المقبولة عند تعاملي مع الآخرين" على الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٦).

– الدرجة الكلية لمقياس مهارات ريادة الأعمال:

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر مهارات ريادة الأعمال لدى طالبات الصف الثالث الثانوي المسجلات في مقرر الفنون

م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
1	مهارات التصرف الاستباقي	٣,١٥	٠,٥٦	متوسطة	٦
2	مهارات التخطيط الاستراتيجي	٢,٥٧	٠,٤٣	قليلة	٧
3	مهارات الإبداع والابتكار	٣,٧٢	٠,٤٠	كبيرة	٥
4	مهارات التواصل والعمل الجماعي	٤,٢٦	٠,٣٨	كبيرة جدًّا	٢
5	مهارات الكفاءة الذاتية	٣,٩٤	٠,٣٧	كبيرة	٣
6	مهارات دافعية الإنجاز	٣,٩٣	٠,٣٩	كبيرة	٤
7	مهارات عدم المطابقة /التوافق	٤,٦٣	٠,٣٦	كبيرة جدًّا	١
	الدرجة الكلية	٣,٧٤	٠,١٧	كبيرة	–

تشير نتائج جدول (١٤) إلى أن درجة توافر مهارات ريادة الأعمال لدى طالبات المرحلة الثانوية المسجلات في مقرر الفنون بمدارس تعليم مدينة مكة المكرمة، كانت كبيرة، وبمتوسط حسابي عام (٣,٧٤)، وبالنظر إلى المهارات الفرعية يُلاحَظ أن مهارات عدم المطابقة /التوافق جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٦٣) وبدرجة كبيرة جدًّا، بينما كانت مهارات التخطيط الاستراتيجي في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٢,٥٧) وبدرجة قليلة. وتتفق هذه النتيجة في مجملها مع دراسة كلٍّ من العبيكان (٢٠٢٠)، والعدوية وآخرين (٢٠٢٠).

ويُلاحَظ أن المهارات المرتبطة بالإبداع والابتكار، والدافعية، والكفاءة الذاتية، والتواصل، والتوافق كانت متوفرة لدى الطالبات بدرجة عالية؛ وقد يعزى ذلك إلى النضوج المعرفي والمهاري لدى طالبات المرحلة الثانوية، والبرامج الموجهة من وزارة التعليم كبرنامج "ريادي" والبرامج الإثرائية. إن أنشطة منهج الفنون تقوم على مبادئ التصميم، والمشاريع الصغيرة، وذلك بدوره يسهم في تنمية المواقف والاتجاهات الإيجابية نحو ريادة الأعمال؛ وقد أكدت ذلك نتائج دراسة العمري (٢٠١٨). وقد لا تكون مهام وأنشطة المقرر موجهة بهدف إكساب الطالبات المعارف والمهارات والاتجاهات والمواقف المرتبطة بريادة الأعمال الفنية والتخطيط لإنشاء مشروع فني ربحي بشكل مباشر؛ ولكن طبيعة منهج الفنون تُعزِّز تنمية المهارات الريادية (Fayolle, et al., 2016)؛ إذ إن المشاريع المرتبطة بمجالات الفنون لها تفضيل عالٍ لدى الطلاب (Arthur & Arthur, 2020). كما يُلاحَظ على نتائج مقياس ريادة الأعمال لدى الطالبات أن المهارات المرتبطة بالتصرف الاستباقي جاءت بدرجة متوسطة، والمهارات المرتبطة بالتخطيط الاستراتيجي كانت بدرجة قليلة؛ وقد يعزى ذلك إلى عدم تضمين مفاهيم ومصطلحات تعليم ريادة الأعمال في الأهداف العامة للمقرر، إذ إن اكتساب هذه المهارات يتطلَّب بناء خبرات واقعية لوضع خطة عمل متكاملة لمشروع ريادي.

ويلاحظ أن تضمين مجالات مهارات ريادة الأعمال بنسب بسيطة مقارنة بالمأمول؛ فالمقرر تناول علميًّا موضوعات ذات علاقة مباشرة بريادة الأعمال الفنية منذ القدم؛ كإنتاج الأعمال الفنية، والطباعة، وصناعة المنسوجات والمعادن والخشب، والورق، والتصميم والإعلان، والفن الرقمي، وغيرها؛ ولم يستعرض ريادة الأعمال الفنية كمفهوم أو كمؤثر اقتصادي واجتماعي. ويجب أن تضمن هذه

المفاهيم صريحا في منهج الفنون، وأن يفرد لها وحدة تعليمية قائمة على ريادة الأعمال الفنية لتكون حجر الأساس لربط موضوعات المنهج ومشاريعها بأهداف التعليم الريادي للمرحلة الثانوية. كما لم يظهر المنهج ربط بين أنشطة المحتوى والمعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بريادة الأعمال الفنية؛ ويجب أن تُصمَّم أنشطة المحتوى والمشروعات الفنية بهدف تطوير مهارات تصميم المشروع الريادي، واستراتيجيات التسويق، والتخطيط الشامل للتكيف مع التغييرات في البيئة الاقتصادية والاجتماعية (Oyekunle & Sirayi, 2018). وقد أظهرت نتائج مقياس ريادة الأعمال لدى الطالبات أنها لديهن بدرجة عالية، وذلك يستلزم من مُعدِّي منهج الفنون ومُدرِّسيه الموازنة بين مستويات النضج لدى طالبات المرحلة الثانوية واستعدادهن النفسي والعقلي لسوق العمل وما يُقدَّم لهن من الموضوعات، وعمق المحتوى وارتباطه بالتوجهات التربوية العامة، والحراك العام لمجال الفنون محليًّا وعالميًّا، وأن تكون الفنون أساسًا في خلق الهوية الريادية لدى الطالبات (Archino et al., 2020؛ Abisug & Muchie, 2021).

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم منهج الفنون للصف الثالث الثانوي في ضوء مهارات ريادة الأعمال، وفي ضوء مراجعة الأدبيات والدراسات المرتبطة بمجال الدراسة أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي للكشف عن مدى تضمين مهارات ريادة الأعمال بمقرر الفنون، وكذلك استخدام المنهج الوصفي المسحي لقياس درجة توافر مهارات ريادة الأعمال لدى طالبات الصف الثالث الثانوي المسجلات في المقرر. وتكون مجتمع الدراسة من جميع موضوعات مقرر الفنون، وتكونت عينة الدراسة من (٤١٢) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي بإدارة تعليم مكة المكرمة. وللإجابة على أسئلة الدارسة صُمِّمت أداتان، هما: بطاقة تحليل المحتوى ومقياس مهارات ريادة الأعمال؛ وبعد عرضهما على المحكمين، واختبار صدقهما وثباتهما بالأساليب الإحصائية المناسبة، طبقت بطاقة تحليل المحتوى على وحدات مقرر الفنون للصف الثالث ثانوي، ومقياس مهارات ريادة الأعمال على الطالبات المنتسبات في مقرر الفنون.

وبعد معالجة البيانات إحصائيا أظهرت نتائج تحليل محتوى مقرر الفنون أن المجال المعرفي لمهارات ريادة الأعمال كان مضمنا بدرجة كبيرة، وبلغ تكرارها (١٩٢) مرة؛ ويليه في الترتب مجال الاتجاهات والمواقف، وبلغ تكرارها (٨٤) مرة ؛ وأخيرًا مجال المهارات، وبلغ تكرارها (٤٧) مرة. كما تشير النتائج إلى أن وحدة الفن الرقمي الأكثر تضمينًا لمهارات ريادة الأعمال وذلك بتكرار (٣٦) مرة، وبنسبة (١١,١٥٪)؛ بينما جاءت وحدة إنتاج اللوحات الفنية الأقل تضمينًا لها، وذلك بتكرار (٦) مرات، وبنسبة (١,٨٦٪). وأظهرت نتائج متوسطات استجابات الطالبات لمقياس مهارات ريادة الأعمال أن الطالبات يمتلكن المهارات بدرجة كبيرة؛

مهارات عدم المطابقة /التوافق جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٦٣) وبدرجة كبيرة جدًّا، بينما كانت مهارات التخطيط الاستراتيجي في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٢,٥٧) وبدرجة قليلة.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

١. أهمية تضمين مهارات ريادة الأعمال في مقرر الفنون بشكل تكاملي بما يشمل الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم.

٢. تبنِّي أدوات الدراسة لقياس وتقويم درجة تضمين ريادة الأعمال في مناهج الفنون للمراحل التعليمية المختلفة.

٣. تكامل محتوى مقرر الفنون للمرحلة الثانوية مع مجالات التعلم الأخرى كالتقنية وريادة الأعمال، وإظهار الفرص الريادية الفنية من خلال التعريف بأهميتها كمتغير يؤثر في الاقتصاد المحلي العالمي.

٤. ربط موضوعات الأنشطة والمشروعات الفنية لمنهج الفنون بمفاهيم الابتكار المجتمعي، وتحويل التحديات والمشكلات إلى فرص استثمارية لمجال الفنون.

٥. تعزيز وترسيخ الهوية الريادية للفنان، وتنمية سمات وخصائص الرائد الفني لدى طالبات المرحلة الثانوية بمقرر الفنون.

٦. التعريف بمجالات الفنون القائمة على الابتكار والإبداع في المشروعات التنموية، وتصميم مشاريع صغيرة تدعم التنمية المستدامة.

٧. دعم معارض وفعاليات موجهة لجمهور مجالات الفنون وأرباب العمل، والتسويق لمنتجات المشاريع الطلابية.

مقترحات الدراسة:

١. تطبيق أدوات الدراسة الحالية على منهج الفنون للمرحلة المتوسطة.

٢. تصميم وحدة تعليمية قائمة على مفاهيم ومهارات ريادة الأعمال الفنية، وقياس فاعليتها على تنمية النية الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

٣. تصميم برنامج إثرائي قائم على التكامل مع مجالات دراسية مختلفة لتنمية مهارات ريادة الأعمال الفنية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

الحضرمي، هدى؛ وعليان، شاهر. (٢٠٢٠). تقويم منهاج المهارات الحياتية للصف التاسع الأساسي في سلطنة عمان في ضوء كفايات ريادة الأعمال. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية، ٣٤** (٩)، ١٦١١-١٦٤٢.

الدسوقي، منى محمد. (٢٠٢١). برنامج مقترح في المشروعات الصناعية الصغيرة لتنمية بعض مهارات ريادة الأعمال لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية في ضوء التنمية المهنية المستدامة. **المجلة التربوية، ٩١**، ٥٤٠١-٥٣٥٠.

الرواحية، شريفة سليمان؛ والحوسني، هدى علي؛ والحريزي، بثينة علي. (٢٠٢١). آراء مشرفي ومعلمي مادة المهارات الحياتية حول مفهوم التربية لريادة الأعمال ومدى فاعلية تطبيقها في المدارس العمانية. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ١٩**، ٣١٨-٢٩٧.

السعدية، نجلاء؛ والعامري، محمد؛ واليحيائية، فخرية؛ وفوزي، ياسر. (٢٠٢٠- مارس). تصورات معلمي ومشرفي الفنون التشكيلية لتضمين مفهوم ريادة الأعمال في مناهج الفنون التشكيلية بسلطنة عمان، ورقة عمل مقدمة **للمؤتمر الدولي السابع لكلية التربية: التعليم وريادة الأعمال "الفرص والتحديات"** مسقط، عمان، ٢-٤ مارس، ٢٠٢٠م.

العبيكان، خلود بنت حمد. (٢٠٢٠). توافر خصائص ريادة الأعمال لدى طلبة قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية، ٢٢**، ٥١٥-٥٦٦. http://search.mandumah.com

العتيبية، نوف مناحي، والبقمية، فوزية ماحي. (٢٠١٩). تصور مقترح لدور الأنشطة غير الصفية في تنمية المهارات الريادية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. **المجلة السعودية للعلوم التربوية، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية–جستن، ٦٣**، ٩٣-١٢٢.

الغامدي، عزيزة محمد علي. (٢٠٢٠). تعليم ريادة الأعمال لمرحلة قبل التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية. **المجلة التربوية لتعليم الكبار**، ٢ (١)، ٢٣٧-٢٧٨.

الفيصل، لطيفة عبدالرحمن. (٢٠٢١). دور استراتيجية المزيج التسويقي لتفعيل الفنون التشكيلية السعودية في سوق العمل من خلال رؤية ٢٠٣٠ (تصور مقترح). **المجلة العلمية للبحوث والنشر العلمي**، ٣٧ (٤)، ٤٠٧-٤٠٩ https://journals.ekb.eg/article_167353.html

المعمري، راشد أحمد محمد. (٢٠١٨). **الاتجاهات نحو ريادة الأعمال وعلاقتها بالمتغيرات النفسية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم السالمية، ماليزيا.

المطيري، آلاء رابح. (٢٠٢١). تعليم ريادة الأعمال في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة ماليزيا. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٥ (٢٨)، ٥٩-٧٩.

حرب، محمد خميس. (٢٠٢٠). دور كليات التربية في نشر ثقافة ريادة الأعمال لدى طلابها وسبل تعزيزه. **المجلة التربوية**، *٧١*، ٩١٥-١٠٠٢.

زيتوني، عبدالرزاق؛ وزيتوني، بلخير. (٢٠٢١). مقومات الفن في تنمية الموارد الاقتصادية. **مجلة قضايا معرفية**، ١ (٠٧)، ٣-١٠. https://scholar.google.com/schhp?hl=ar

سالم، هيام مصطفي؛ والشاعر، منال فتحي. (٢٠١٧). تصور مقترح لتضمين ريادة الأعمال في مقرر الأشغال الفنية لتنمية مهارات التفكير الريادي لإنتاج مشروع متناهي الصغر لدى طالبات الاقتصاد المنزلي. **مجلة كلية التربية**، ٣٢ (٤)، ٨٥-١٢١.

سعادة، جودت أحمد؛ والعميري، فهد علي. (٢٠١٩). **تقويم المناهج بين الاستراتيجيات والنماذج**. ط ١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

فتح الله، مندور عبد السلام. (٢٠١٦). **التقويم التربوي**. الطبعة: الثانية، الرياض: دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

مصطفى، جمال مصطفى. (٢٠٢٠). ثقافة ريادة الأعمال لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وسبل تعزيزها من وجهة نظرهم. **المجلة الدولية لآفاق المستقبل**، ٤ (١)، ١٠١-١٥٥.

وزارة التعليم (٢٠٢٠). **برنامج ريادي للتعليم العام**. مسترجع من: http://www.info.riyaadi.com

وزارة التعليم (٢٠٢٢). **الدليل التعريفي بالبرنامج التنفيذي لتطوير المسارات والخطط الدراسية والأكاديميات**. نظام المسارات بالمرحلة الثانوية.

المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abisuga, O. & Muchie, M. (2021). Development of arts entrepreneurship education: excavating and unravelling the knowledge basis, **Tripe Helix**, 1-19. 10.1163/21971927-BJA10014

Al-Desouki, M. (2021). A proposed program in small industrial projects to develop some entrepreneurial skills among decorative industrial high school students in the light of sustainable professional development. **Educational Journal**, (In Arabic), 91, 5401-5350.

Al-Faisal, L. (2021). Proposed visualization for the role of the marketing mix strategy to activate the saudi plastic arts in the labor market through Vision 2030. **Scientific Journal of Scientific Research and Publication**, (In Arabic) *37*(4), 407-409 https://journals.ekb.eg/article_167353.html

Al-Ghamdi, A. (2020). Entrepreneurship education for pre-university education in the Kingdom of Saudi Arabia. **Educational Journal of Adult Education**, (In Arabic), *2*(1), 237-278.

Al-Hadrami, H. & Alian, S. (2020). Evaluating the life skills curriculum for the ninth grade in the Sultanate of Oman in the light of entrepreneurship competencies. **Journal of Al-Najah University for Human Sciences Research**, (In Arabic), *34* (9), 1611-1642

Al-Mutairi, A. (2021). Entrepreneurship education in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of Malaysia's experience. **Journal of Educational and Psychological Sciences**, (In Arabic), *5* (28), 59-79.

Al-Obeikan, K. (2020). Availability of entrepreneurial characteristics among students of the Department of Art Education at King Saud

University and its relationship to some variables. **Journal of Educational Sciences**, (In Arabic), *22*, 515-566. http://search.mandumah.com

Al-Otaibi, N., & Al-Baqamiyya, F. (2019). A proposed vision for the role of extra-curricular activities in developing entrepreneurial skills among secondary school students in the Kingdom of Saudi Arabia. **Saudi Journal of Educational Sciences, Saudi Society for Educational and Psychological Sciences-Justin**, (In Arabic), 63, 93-122.

Al-Rawahiyya, S., Al Hosani, H., & Al-Huraizy, B. (2021). Opinions of life skills course supervisors and teachers on the concept of education for entrepreneurship and the effectiveness of its application in Omani schools. **Arab Journal of Educational and Psychological Sciences**, (In Arabic), 19, 318-297.

Archino, S. (2020). Addressing visual literacy in the survey: Balancing transdisciplinary competencies and course content. **Art History Pedagogy & Practice**, *5* (1), 1–16. https://academic-

Archino, S., Lanier, M., & McClain, R. (2020). Reframing the arts within the liberal arts community: Teaching an arts entrepreneurial mindset to achieve transdisciplinary outcomes. **Journal of Entrepreneurship in the Arts**, *9*(2), 5-18. DOI: 10.34053/artivate.9.2.138

Arthur, K., & Arthur, A. (2020). The student entrepreneurial journey: Motivations, entrepreneurial engagements and challenges among recent graduates of visual arts academic programs in Ghana. **Journal of Entrepreneurship in the Arts**, *9* (1), 93-98 .

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016) **EntreComp: The entrepreneurship competence framework**. Luxembourg. https://ec.europa.eu/jrc/entrecop

Beeching, A. M. (2016). Who is audience? **Arts and humanities in higher education**, *15*(34), 395–400. https://doi.org/10.1177/1474022216647390

Benzenber, S. & Tuominiemi, K. (2021). Entrepreneurial pathways in art an introductory course for undergraduate students in arts entrepreneurship. **Journal of Entrepreneurship in the Art**, *10* (1), 2-17. DOI: 10.34053/artivate.10.1.106

Boldureanu, G., Lonescu, A., Bercu, A., Bedrule-Grigoruta, M. & Boldureanu, D. (2020). Entrepreneurship education through

successful entrepreneurial models in higher education institutions, **Sustainability**, 12 (1267), 7-16. doi:10.3390/su12031267

Bridgstock, R. (2013). Not a dirty word: art entrepreneurship and higher education, **Arts and humanities in higher education**, 12 (2-3), 122-137. https://doi.org/10.1177/1440222124657 25

Charney, A, & Libecap, G. (2019). **The impact of Entrepreneurship education**. Kansas City, Missouri: The Kauffman Centre for Entrepreneurial Leadership.

Colon, C. (2018) What you're really learning. **Professional Artist Mag**, 69–73.

Dinning, T. (2019). Articulating entrepreneurial competencies in the undergraduate curricular. **Education+ Training**, *61*(4), 432-444. 10.1108/ET-09-2018-0197

Engidaw, A. (2021). Exploring intrapleural culture and its sociocultural determinants: in case of Woldia University graduating students. **Journal of Innovation and Entrepreneurship**, 10(1), 1-15. https://doi.org/10.1186/s13731-021-00155-7

Essig, L., & Guevara, J. (2016). **A Landscape of arts entrepreneurship in US higher education: Pave Program in Arts Entrepreneurship**. Technical Report. http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.35204.73606

Fayolle, A., Verzat, C., & Wapshott, R. (2016). In quest of legitimacy: The theoretical and methodological foundations of entrepreneurship education research. **International Smal Business Hornal**, *34* (7), 895-904. https://doi.org/10.1177/0266242616649250

Frenette, A. (2017). Arts graduates in a changing economy. **American Behavioural Scientist**, *61*(12),1455-1462. https://doi.org/10.1177/0002764217747695

Global Entrepreneurship Monitor (2017). https://www.gemconsortium.org/report/qatar-national-report-2017-arabic

Goldberg-Miller, S. & Xiao, Y. (2018). Arts Entrepreneurship and cultural policy innovation in Beijing. **A Journal of Entrepreneurship in the Arts**, *7*(1), 23-47. http://artivate.org

González, A., Muñoz, L., Morote, R. (2019). The role of higher education in development of entrepreneurial competencies: Some insights from Castilla-La Mancha University in Spain, **Adm. Sci**. *9* (16), 1-24. doi:10.3390/admsci9010016

Harb, M. (2020). The role of the colleges of education in spreading the culture of entrepreneurship among their students and ways to enhance it. **Educational Journal**, (In Arabic), 71, 915-1002.

Lackeus, M. (2015). Entrepreneurship in education: What, why, when, how. **Background Paper for OECD-LEED**. 1–45. https://doi.org/10.1515/kbo-2016-0075

Mohan, R. (2016). **Measurement, evaluation, and assessment in education**. 1st edition, PHI Learning Private Limited.

Ministry of Education (2022). **An introductory guide to the Executive**

Mustafa, J. (2020). The culture of entrepreneurship among students of Imam Muhammad bin Saud Islamic University and ways to enhance it from their point of view. **International Journal of Future Horizons**, (In Arabic), *4* (1), 101-155.

Nabi, G., Walmsley, A., Linan, F., Akhtar, I., & Neame, C. (2018). Does entrepreneurship education in the first year of higher education develop entrepreneurial in intentions? The role of learning and inspiration. **Studies in Higher Education**, *43* (3), 542-467.

Oyekunle, O. & Sirayi, M. (2018). The role of creative industries as a driver for a sustainable economy: a case of South Africa. **Creative Industries Journal**, *11*(3). https://doi.org/10.1080/17510694.2018.1480850

Petrone, P. (2019, December 31). **The skills companies need most in 2019—and how to learn them**. LinkedIn Learning. https://learn-

Pollard V.& Wilson, E. (2013). The 'entrepreneurial mindset' in creative and performing arts higher education in Australia. **Artivate** *3*(1), 3–22

Salem, H., & Alshair, M. (2017). A proposed vision to include entrepreneurship in the artistic works course to develop entrepreneurial thinking skills to produce a micro-project for home economics students. **Journal of the College of Education**, (In Arabic), *32* (4), 85-121.

The Quality Assurance Agency, QAA. (2018). **Enterprise and entrepreneurship: guidance for UK higher education providers**, The Quality Assurance Agency, Gloucester.

Toghraee, M., Rezvani, M. & Mobaraki, M. (2017). Conceptualization entrepreneurial marketing in cultural-art-based businesses. **International Journal of Management Practice**, *10* (4), 1-7. DOI: 10.1504/IJMP.2018.10014325

Toscher, B., (2019). Entrepreneurial learning in art entrepreneurship education: A conceptual framework. **Journal of Entrepreneurship in the Arts**, *8* (1) 3-22. http://artivate.org

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (May 2012). **Education project for entrepreneurship in the Arab countries**. UNESCO Centre. http://www.unevoc.unesco.org

White, J. (2017). Analysing entrepreneurship in the U.S. arts sector: identifying arts entrepreneurs' demographics and shared characteristics. **A Journal of Entrepreneurship in the arts**, *6* (1), 8-32. http://artivate.org

White, J. (2019). A theory of arts entrepreneurship as organizational attack. **Journal of Entrepreneurship in the art**, 8, (2), 47-60. DOI: https://doi.org/10.34053/artivate.8.2.3

Zeitouni, A., & Zeitouni, B. (2021). Elements of art in the development of economic resources. **Knowledge Issues Journal**, (In Arabic), *1*(07), 3-10. https://scholar.google.com/schhp?hl=en

واقع استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية

د. ليلي محمد صدقي جنيدي
قسم الصفوف الأولية – كلية التربية
جامعة حائل

واقع استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية

د. ليلي محمد صدقي جنيدي

قسم الصفوف الأولية – كلية التربية
جامعة حائل

تاريخ تقديم البحث: ٦/ ٤/ ١٤٤٤ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٠/ ٩/ ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج الوصفي التحليلي للظاهرة التربوية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلمة من مجتمع الدراسة البالغ نحو ٥٠٠ معلمة من معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل، تم اختيارهن بطريقة عشوائية منتظمة، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج المهمة من بينها: أن هناك ضعفًا في مستوي الثقافة التقنية الرقمية المدرسية، بالرغم من أهميتها للمؤسسات التعليمية في القرن الحادي والعشرين، وهو نفس الضعف الموجود لدي المعلمات نحو الإيجابية في توظيف التقنيات الرقمية في مادة تخصصهم بالمرحلة المتوسطة كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ضعف ملموس في مستوى معرفة هؤلاء المعلمات وإلمامهن بالجوانب المختلفة للتقنيات الرقمية، كما تبين من نتائج الدراسة أن واقع استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل في ضوء امتلاك المعلمة للكفايات الرقمية جاء بدرجة متوسطة، وأشارت الدراسة إلى أهم الصعوبات التي تواجه تطبيق التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية، التي من بينها: ضعف توظيف منصات التواصل الاجتماعي، وعدم الاستفادة المثلى من المواقع الإلكترونية مع ضعف الدور الذي تقوم به المدرسة في توظيف التقنية، وعدم تفعيل التدريب الإلكتروني وانخفض مستوي الثقافة التقنية. وأوصت الدراسة برفع مستوى المعلمات في الجوانب التقنية الرقمية، تفعيل دور المدارس في تبادل الخبرات والمعارف وتعزيز التعاون مع خبراء التقنية الرقمية، تعزيز اتجاهات المعلمات الإيجابية نحو وظيفة التقنية الرقمية في المواد اللاتي يقمن بتدريسها في المرحلة المتوسطة.

الكلمات المفتاحية: التقنية الرقمية، الفصول الدراسية، معلمات، المرحلة المتوسطة، مدينة حائل.

"The reality of using digital technology in classrooms from the perspective of middle school teachers in the city of Hail in the Kingdom of Saudi Arabia."

Dr. Laila Mohamed sidki ginedi
Department primary shcool – Faculty education
Hail university

Abstract:

The aim of the current study was to investigate the reality of using digital technology in classrooms from the perspective of female teachers in intermediate schools in Hail City. To achieve this, the descriptive-analytical method was used to analyze the educational phenomenon. The study sample consisted of 50 female teachers, randomly selected from a population of approximately 500 intermediate school teachers in Hail City. The study arrived at several important results, including: there is a weakness in the level of digital technological culture in schools, despite its importance for educational institutions in the 21st century. This is the same weakness found in the attitudes of female teachers towards the positive use of digital technologies in their subject matter in intermediate school. The study also indicated that there is a tangible weakness in the level of knowledge and familiarity of these teachers with the various aspects of digital technologies. Additionally, the reality of using digital technology in classrooms, from the perspective of female teachers in intermediate schools in Hail City, was found to be moderate, in light of the teachers' possession of digital competencies. The study also highlighted the major difficulties facing the implementation of digital technology in classrooms from the perspective of female teachers in intermediate schools in Hail City, Saudi Arabia. These difficulties include the weak use of social media platforms, the failure to make optimal use of electronic websites, the weak involvement of schools in employing technology, and the lack of activation of e-training. The study recommended raising the level of knowledge of female teachers in digital technological aspects, activating the role of schools in exchanging experiences and knowledge, enhancing cooperation with digital technology experts, and promoting positive attitudes of female teachers towards the use of digital technology in the subjects they teach in intermediate schools.

key words: Educational institutions classroom, female teachers, intermediate stage, Hail city.

مقدمة:

أحرز العالم مع بداية القرن الواحد والعشرين تقدمًا تقنيًا في مختلف مجالات الحياة اليومية، نتيجة تطور تقنية الاتصالات والمعلومات، مما أدي إلى حدوث تغيير في حياة المجتمعات، بسبب زيادة الطلب على التقنيات وتطبيقاتها المتمثلة في الحواسيب والهواتف الذكية، بل أصبحت التقنيات الرقمية جزءًا من حياتنا اليومية، ومعيارًا رئيسًا يقاس به تقدم الأمم؛ لارتباطها الوثيق بكل مجالات النشاط الإنساني.

والتربية بوصفها إحدى مجالات النشاط الإنساني اليومية؛ تأثرت بهذه التقنيات الرقمية التي تطلب معها توفير أدوات تقنيات المعلومات، والاتصالات في المؤسسات التعليمية، وتوظيفها في كافة الجوانب العلمية والتعليمية؛ لمساعدة المعلم والمتعلم على تنمية جوانبه المعرفية، والمهارية، والوجدانية، فالتقنية الرقمية تعزز المجالات التربوية، وتزيد من كفاءة العملية التعليمية عندما تستخدم أداةً لتخطيط وإعداد البرامج التعليمية، وتحسن نوعية بيئة التعليم والتعلم (الجريوي، ٢٠١٥).

وقد حدث تزاوج بين التربية والتعليم من جهة، والتقنية الرقمية من جهة أخري؛ أدت إلى ظهور التعلم الإلكتروني (Electronic Learning)، حيث تحول من مجرد مفهوم التعلم المعتمد على الحاسب الآلي إلى مفهوم الوسائط المتعددة، والوسائط الفائقة، ثم ظهر مفهوم الإنترنت، ثم تبلورت مفاهيم حديثة في التعلم المعتمد على الإنترنت والويب من خلال تطور برمجياته ونظمه، فظهر الجيل الأول من الويب (Web 1.0) ثم الجيل الثاني (web2.0)، والجيل الثالث (web 3.0)، وغيرها من المفاهيم المرتبطة بتقنية التعليم (Phillips,2016)

ويري رمضان (٢٠٢٢: ١٣١-١٣٣) أن التقنية الرقمية (Digitaltechnology) تشمل كلًّا من:

- الواقع المعزز (AugmentedReality) تلك التقنية القائمة على دمج المعلومات الافتراضية مع العالم الواقعي، أي إسقاط الأجسام الافتراضية في بيئة المستخدم الحقيقة؛ لتوفير معلومات إضافية.
- والواقع الافتراضـــي (VirtualReality) تلك التقنية القائمة على إســـقاط الأجسام الحقيقة في بيئة افتراضية.
- والواقع المـدمج (Augmented Reality & Virtual Reality) دمج الواقع الافتراضي، والواقع المعزز من خلال واقع مختلط، بحيث تعرض البيانات بشكل ثلاثي الأبعـاد أمـام الأفراد، بحيـث يقـدم الواقع المـدمج تجربـة طبيعيـة للواقع الافتراضي، تجعل التجارب في العالم الحقيقي ممكنة.

ويري المعلمون أن تقنية الأجهزة الرقمية المحمولة (اللاب توب، والتابلت، والهواتف الذكية) وبرامج الحاسوب التعليمية، وشبكة الإنترنت إحدى المصادر التي تعزز التعلم؛ لأنها تتضمن وسائط متعددة: صوتًا وصورة، ونصًّا؛ مما يساعد على ترجمة المحتوى التعليمي إلى سمعي، وبصري، أو سمعي بصري؛ مما يسهم في زيادة دافعية التعلم، وتنمية التفكير، بما يحقق نواتج التعلم المعرفية، والمهارية، والوجدانية المستهدفة (ng. w, 2015)

بينما أشار ,(Ozdamli 2017) إلى أن مواقف المعلمين المرشحين للعمل بمدارس التربية الخاصة، وآراءهم فيما يتعلق بالتقنية الرقمية كانت متباينة، حيث توصلت الدراسة إلى أن بعض المعلمين المرشحين للعمل بمدارس التربية الخاصة، لديهم موقف إيجابي تجاه استخدام التقنية الرقمية، والبعض الآخر لديه اتجاه سلبي.

لكن (Spiteri&Rundgren,2020) يرى أن التقنية الرقمية متاحة على نطاق واسع في المدارس؛ ومع ذلك فهي ليست فعالة في تحصيل للطلاب؛ بسبب أربعة

عوامل رئيسة، تتمثل في معرفه المعلمين بالتقنية الرقمية، واتجاهات المعلمين نحو استخدام التقنية الرقمية في التعليم والتعلم وتوظيفها، وكفايات ومهارات المعلمين الرقمية، ومدي تشجيع ثقافة المدرسة على استخدام وتوظيف التقنية الرقمية، لذلك فالمعلمون يحتاجون إلى إدراك إمكانات التقنية الرقمية في ممارساتهم اليومية، واستخدامها بشكل جيد،كما يحتاجون إلى تدريب عن كيفية استخدام وتوظيف التقنية في التعليم والتعلم؛ وذلك لتجنب ضعف كفايات ومهارات التقنية الرقمية لدى الطلاب؛ مما يؤدي إلى عدم تأقلم حياتهم المستقبلية في عصر المعلومات.

ويذهب (Ilomäki&Lakkala,2018) إلى ضرورة نشر ثقافة المدرسة الرقمية، والكشف عن الاختلافات بين المدارس، وتحديد أفضل الممارسات والتحديات من خلال نموذج المدرسة الرقمية المبتكر (مدرسة IDI) حيث يجمع النموذج بين الأبحاث السابقة حول تحسين المدارس، وخلق الابتكارات، والتقنية الرقمية في التعليم، باعتبارها حالة خاصة للابتكارات والتعلم،لتوليد المعرفة، واقترح ستة عناصر رئيسة تصف المدرسة الرقمية المبتكرة، هي: رؤية المدرسة والقيادة، وممارسات مجتمع التدريس، والممارسات التربوية، وممارسات المعرفة على مستوى المدرسة، والموارد الرقمية. واقترح ضرورة التركيز على استخدام التقنية الرقمية لتحسين المدارس.

بينما تؤكد دراسة (Wilson,Robutti& Thomas,2020) التي استهدفت التعرف على أثر التدريس بالتقنية الرقمية،أهمية التدريس باستخدام التقنية الرقمية لاسيما في ظل جائحة فيروس كورونا(كوفيد -١٩).

أما دراسة (Puchkovaet al.,2021) التي استهدفت التعرف على وجهات نظر المعلمين حول التعليم الرقمي، ومعوقات استخدام التقنية الرقمية في عمليتي التعليم والتعلم؛ فقد توصلت إلى أن المزايا الرئيسة للتقنية الرقمية في المجال التعليمي تتمثل

في استمرارية التعليم، وإمكانية الوصول، والتفرد، وحرية الاختيار، والمساواة الاجتماعية للطلاب، وجودة التعليم، وأن العوائق التي تحول دون استخدام التقنية الرقمية في التعليم من وجهة نظر المعلمين تتمثل في الافتقار إلى الحافز والأموال والمعرفة والمنهجية.

لكن دراسة (Saarinen et al.,2021) التي استهدفت التعرف على أهمية استخدام التقنيات الرقمية في المدرسة، وتحقيق مخرجات التعلم المعرفي في فنلندا في مواد العلوم والرياضيات والقراءة؛ قد توصلت إلى أهمية استخدام التقنية الرقمية في تعليم المواد الدراسية داخل الفصل الدراسي.

مما سبق يتضح أنه مع تزايد التطور في التقنية الرقمية، أصبحت المدارس والفصول الدراسية مطالبة بمسايرة هذه التطورات، والاستفادة منها في العملية التعليمية، وضرورة أن يتمتع المعلمون بالمهارات في تنظيم الفصول الدراسية القائمة على التقنية الرقمية من خلال الانفتاح على التطورات الجديدة في تقنية التعلم، مثل: الأجهزة اللوحية، والهواتف الذكية، وأجهزة الكمبيوتر المحمولة، وتطبيقات التقنية السحابية.

مشكلة الدراسة:

يُعد المعلم ركنًا رئيسًا في العملية التعليمية، لذا فإن تطوير كفاياته باستمرار يمثل مطلبًا ملحًا للقائمين على تطوير المنظومةالتعليمية في مختلف دول العالم، وفي القلب منها المملكة العربية السعودية، لاسيما في ظل تطور التقنية الرقمية، وعلى الرغم من الإمكانيات التي توفرها الدولة من التقنية الرقمية إلا أنها لم تستخدم بفعالية في مجال التعليم في الفصول الدراسية (العليان، ٢٠١٩)، مما يجعل مجال التعليم أقل المجالات استفادة من التقنية الرقمية؛ لذا أصبح من الضروري على مؤسسات التعليم قبل

الجامعي والجامعي، ضرورة دراسة الواقع؛ للتعرف على مدى الاستفادة من التقنية الرقمية في الفصول الدراسية.

وقد أكدت كثير من الدراسات أهمية التقنية الرقمية في التعليم السعودي منها **دراسة (الجريوي، ٢٠١٥)** التي هدفت إلى استخراج مضامين يمكن أن تستثمر في المستقبل بسبب استخدام التكنولوجيا الرقمية في المدارس والجامعات، وإبراز دور التكنولوجيا الرقمية وتأثيرها على التعلم، من خلال تحليل محتوى مجموعة من الدراسات ذات العلاقة على الصعيد العربي والعالمي، وخلصت إلى تصميم قائمة بأهم الدراسات والبحوث في الفترة من ٢٠٠٠ وحتى ٢٠١٤ التي تناولت تأثير التكنولوجيا الرقمية على العملية التعليمية في أربعة محاور، هي: المتعلمون، والمعلمون، والباحثون، والتكنولوجيا الرقمية، وقامت بعمل تحليل متعدد لـ ٣٦ دراسة عالمية و٤٧ دراسة عربية، وقد تم تناول تعدد أنواع التكنولوجيا الرقمية والمحتويات الكبيرة التي تناولتها الأبحاث. **ودراسة (الناجم، ٢٠١٦)** التي هدفت إلى وضع برنامج مقترح لتحسين أداء معلمي العلوم الشرعية في ضوء متطلبات عصر التكنولوجيا الرقمية، وتحسين مواقفهم تجاهها. واستخدمت المنهج الوصفي للتعرف على قائمة المهارات اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية، والمنهج شبه التجريبي لاختبار برنامج مقترح لإحدى هذه المهارة، وتصميم المجموعة الواحدة. وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة، وبرنامج تدريبي لاستخدام أنظمة إدارة التعلم، والملاحظة. وورقة لرصد أداء المعلم فيما يتعلق بمهارات استخدام التقنيات الرقمية، وقياس مواقف معلمي علوم الشريعة تجاه استخدام التكنولوجيا الرقمية.وتكونت عينة البحث من (٢٢) معلمًا لعلوم الشريعة. وقد توصلت الدراسة إلى الأثر الإيجابي للبرنامج المقترح على إتقان المعلمين لمهارات التكنولوجيا الرقمية وتحسين مواقفهم تجاه استخدامها، **ودراسة (بعطوط،**

٢٠٢٠) التي هدفت إلى إجراء تصور مقترح للكفاءات التقنية الرقمية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين التدريبية لدى معلمي الفنون. وتكونت عينة الدراسة فيهامن (٥١) معلمة خلال العام الدراسي ١٤٣٨-١٤٣٩ في المدينة المنورة. وقام الباحث بعمل مسح للكشف عن متطلبات برامج التدريب الفني الرقمي. وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود مدى بين النسبة المنخفضة والمتوسطة في مجال تطبيقات الفن الرقمي، وكما كان هناك نطاق مشابه من النسبة المنخفضة والمتوسطة في مجال تدريس الفن، بينما تراوحت نسبة الاستخدام والممارسة للمجال الثالث؛ أساسيات علوم الكمبيوتر والشبكات المعلوماتية، بين متوسط وعال. وقد أوصت الدراسة بإعادة النظر في متطلبات برامج تدريب المعلمين وكذلك النظر في هذا المفهوم المقترح في تدريب معلمي الفنون.

وتتمثل المشكلة البحثية في الإجابة عن التساؤل التالي: ما مدى استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة في مدينة حائل بالمملكة العربية السعودية، وما هو مدى تأثيراتها المتوقعة على العملية التعليمية. وكيف يمكن الوصول إلى نتائج تساعد على تحسين استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية وتحسين جودة التعليم والتعلم.

أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة الحالية تحقيق الأهداف البحثية الآتية:

١. التعرف على واقع استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية، في ضوء الثقافة المدرسية الرقمية.

٢. التعرف على واقع تطبيق التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية، في ضوء كفايات المعلمات الرقمية.

٣. التعرف على واقع تطبيق التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينةحائل بالمملكة العربية السعودية، في ضوء اتجاهات المعلمات نحو التقنية الرقمية.

٤. التعرف على واقع تطبيق التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينةحائل بالمملكة العربية السعودية، في ضوء معرفة المعلمات بالتقنية الرقمية.

٥. التعرف على الصعوبات التي تواجه تطبيق التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية.

٦. السؤال السادس: هل هناك فروق ذات التعرف على مدى وجود دلالة إحصائية في مستوى استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية تعزي لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية؟

أسئلة الدراسة:

١- ما واقع استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء الثقافة المدرسية الرقمية؟

٢- ما واقع استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية، في ضوء كفايات المعلمات الرقمية؟

٣- ما واقع استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية، في ضوء اتجاهات المعلمات نحو التقنية الرقمية؟

٤- ما واقع استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء معرفة المعلمات بالتقنية الرقمية؟

٥- ما الصعوبات التي تواجه تطبيق التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة، بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية؟

٦- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة جائل؛ تعزي لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

أ- الأهمية النظرية:

١.توسيع نطاق المعرفة: بالتقنية الرقمية يمكن للطلاب الوصول إلى مصادر التعليم والمعرفة من جميع أنحاء العالم، وتحسين فرص الوصول إلى المعرفة بصورة أسرع وأسهل.

٢.تحسين مهارات التواصل والتعاون: بالتقنية الرقمية يمكن للطلاب التواصل والتعاون مع زملائهم ومع المعلمين بطريقة فعالة، مما يساعد على تحسين مهارات التواصل والتعاون لديهم.

٣.المساهمة في توفير الوقت والجهد: بالتقنية الرقمية يمكن للمعلمين توفير الوقت والجهد في إعداد المواد التعليمية وتقييم الأداء الطلابي.

٤.الاستعداد للعالم الرقمي: نظراً لما يتطلب العالم الحديث استخدام التقنية الرقمية بشكل واسع.

٥.تعد الدراسة منطلقًا لدراسات أخرى، تهتم بالتقنية الرقمية في التعليم؛ وذلك لما توفره من أدب نظري عن واقع التقنية الرقمية بالمرحلة المتوسطة.

ب–الأهمية التطبيقية:

١. دعم القائمين على العملية التربوية والتعليمية بالمملكة العربية السعودية في توظيف التقنية الرقمية في المجال التعليمي والمساهمة في تلبية احتياجات المعلمين والطلاب في مختلف المراحل التعليمية.

٢. المساهمة في رفع مستوى تحسين الإبداع والابتكار والفهم والاستيعاب لدى الطلاب.

٣. تحسين عملية التعليم وتنويع مخرجات العملية التعليمية وجعلها أكثر فعالية وتفاعلية.

حدود الدراسة:

التزمت الدراسة عند إجراء هذه الدراسة بالحدود التالية:

١. الحدود البشرية: ويمثلها معلمو المرحلة المتوسطة بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية

٢. الحدود المكانية: مدينة حائل بالمملكة العربية السعودية.
٣. الحدود الزمنية: حيث أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الأكاديمي ١٤٤٢هـ/١٤٤٣ هـ.
٤. الحدود الموضوعية: حيث ركزت الدراسة في موضوعها على استخدام التقنيات الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

التقنية الرقمية Digital Technology

يعرف (عيسى؛ وصالح ٢٠١٩) التقنية الرقمية بأنها"كل برنامج أو جهاز أو وسيلة تكنولوجية تستخدم داخل القاعة من قبل المعلم من أجل مساعدته في تحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة، بطريقة شيقة، تسهيل عملية التعليم والتعلم، وتبسيط المادة التعليمية للطلبة وتختصر الوقت والجهد، وهي تستخدم لتطوير وتحديث العملية التعليمية؛ لتحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية".

واعتمدت الدراسة الحالية في تعريفها للتقنية الرقمية إجرائيًا بأنها: أدوات، أو مواد رقمية تستخدم تقنية الكمبيوتر وبرمجياته؛ للوصول إلى المعلومات، واكتساب المهارات بطريقة أسهل وأسرع وأكثر فاعلية مع توفير الوقت والجهد من قبل معلمات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

كما يعرفها فريمان (Freiman, 2014) أنها: أجهزة مادية (أجهزة الكمبيوتر، والآلات الحاسبة، والأجهزة المحمولة، والهواتف الذكية، وما إلى ذلك) بالإضافة إلى البرامج، أو البرمجيات، أو التطبيقات التي توفر العلاقة بين هذه الأجهزة والمستخدمين. والتي يمكن من خلالها تخزين معلومات محددة، خاصة بموضوع ما،

على هيئة صور، أو صوت، أو نص رقمي، من خلال رموز ثنائية، تتكون من سلسلة تحوي (الصفر، الواحد)، ويمكن وصفها كذلك بأنها: لغة تقنية خاصة باللغة الثنائية المزدوجة تستخدم في تحويل أي رسالة إلكترونية مختلفة مثل النصوص، أو الأصوات، أو الصور أو غيرها والتي يمكن توظيفها في مختلف المجالات، ومنها مجال التعليم، سواء عبر الإنترنت، أو غيرها من الوسائط الإلكترونية (عامر، ٢٠١٦، ٤٧).

المرحلةالمتوسطة""Middleschool

تعرفها الدراسة إجرائيًّا بأنها: المرحلة العمرية التي يمر بها التلاميذ من عمر أحد عشر عامًا إلى خمسة عشر عامًا"، وتُعد من مراحل النمو المهمة التي تتشكل فيها شخصية التلميذ، وهي انتقالية بين المرحلة الابتدائية، باعتبارها مرحلة تكميلية لها، والمرحلة الثانوية باعتبارها مرحلة ممهدة لها، ومدة الدراسة بها أربع سنوات، وتتكون من الصفوف السادس، والسابع، والثامن، والتاسع.

الإطار النظري للدراسة:

تعد التقنية الرقمية أحد أهم المجالات التي شهدت تطورًا ملحوظًا في العقود الأخيرة، حيث أصبحت تقنيات مثل الحوسبة السحابية والذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي والأشياء المتصلة بالإنترنت متاحة بشكل واسع، وأصبحت أكثر تطورًا وتعقيدًا. وتُعد التقنية الرقمية من أهم المجالات التي تساعد على تسهيل عدة عمليات؛ منها الاتصالات، والمعاملات المالية، والتعليم، والرعاية الصحية، والترفيه، وتُستخدم التقنية الرقمية أيضًا في التعليم لتحسين عملية التعلم وتعزيزها. وقد ساعدت العديد من العوامل في ظهور التقنية الرقمية وتطورها، منها تقدم تقنية المعالجة الرقمية والتخزين، والشبكات، وتطور الإنترنت، بالإضافة إلى الحاجة المتزايدة للحصول على معلومات أكثر وتحسين الكفاءة والإنتاجية في العمليات (Warschauer&Matuchniak, 2010).

يعد مفهوم التقنية الرقمية من المفاهيم الحديثة التى جاءت نتيجة للثروة التقنية التي يعيشها العالم في مختلف المجالات، والتي واكبت ظهور بعض المفاهيم الحديثة مثل العولمة والرقمنة .. إلخ، كما أدى التوسع فيها إلى سهولة زيارة المواقع الإلكترونية، أو مشاهدة الأفلام، والمباريات، أو مشاهدة القنوات التليفزيونية، أو غيرها من أي مكان في العالم؛ بسبب انخفاض أسعار الكاميرات الرقمية، وارتفاع قدرتها التخزينية، مما نتج عنه سهولة مشاركة الصور، والفيديوهات، وسرعة انتشار الأجهزة والتقنيات الحديثة التي تسمح بذلك، كالهاتف المحمول، والحاسب الشخصي، التيتم من خلالها تلقي خدمات الإنترنت.

أنواع التقنية الرقمية:

توجد أنواع مختلفة للتقنية الرقمية منها:

١- التقنية الناشـــئة: وتعد من أحدث ما توصـــلت إليه التقنية، وتضـــم التقنية الصناعية، والتقنية الإبداعية، وتقنية المعلومات.

٢- تقســـم التقنية الرقمية في التعليم إلى محركات البحث، ومجموعة ميكروســـوفت أوفيس (MicrosoftOffice)، والهواتف الـذكيـة، والطبـاعـة ثلاثيـة الأبعـاد، والدورات التعليمية الضخمة المفتوحة عبر الإنترنت.

أهمية التقنية الرقمية في مجال التعليم:

تعد التقنية الرقمية مهمة في المجال التعليمي، فبها يمكن تبسيط المعلومات للمتعلم، وتوظيفها في عرض المواد الدراسية، كما تعد إحدى الآليات المهمة في التدريب الإلكتروني للمعلمين، أو التدريب المدمج، حيث تساعد على تنمية التعلم، وتحقيق التدريب الذاتي للمعلم والمتعلم، وانتقال أثر التعلم. (Wilson, Robutti& Thomas, 2020)

وتري هذه الدراسة أن أهمية التقنية الرقمية في مجال التعليم تتضمن توظيفها في تسهيل عرض المادة المطلوبة، أو استخدامها في إنتاج مواد تعليمية بنماذج مختلفة، لعرض المادة التعليمية، وتسهيل فهمها، وتحفيز وتشجيع المتعلم على التفاعل مع المادة التعليمية الرقمية بشكل فردي وجماعي، واستخدام برامج رقمية تساعد على محاكاة الظواهر العلمية في البيئة الواقعية في صورة قصص، وأفلام رقمية، أو مقاطع فيديو، وتسهيل عرض المفاهيم المجردة في صورة تسهل تعلمها.

خصائص التقنية الرقمية في التعليم:

حدد سليمان وأحمد (٢٠١٦) أهم خصائص التقنية الرقمية في:

- خاصية العرض: تمتلك التقنية خاصية عرض المواد التعليمية بطريقة تساعد على تسهيل فهم المواد الدراسية، بالاعتماد على عرضها بالصور، أو الصوت، أو الصورة والصوت معًا.
- خاصية الحركة: تعتمد على حركة الصورة والصوت، مما يجعل المادة التدريبية أكثر واقعية لدى المتعلم.

المعلم واستخدام التقنية الرقمية:

إن التقنية الرقمية تؤدي دورًا مهمًا بالنسبة لبيئة التعليم والتعلم، فالأجهزة الرقمية داخل الغرفة الصفية تسهل عمليتي التعليم والتعلم، وتحقق التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم، وتحقق مبدأ مراعاة الفروق الفردية من خلال تفريد التعليم، وتلبية احتياجاته في غرفة الصف، مما يدعم توفير بيئة تعليمية متنوعة، وفاعلة، وجاذبة للمتعلم.

ويتوقف واقع التقنية في التعليم على الإدارة المدرسية، ودعمها، بحيث تصبح التقنية الرقمية جزءًا لا يتجزأ من العملية التعليمية، فالمدرسة تدعم توظيف الأدوات والأجهزة الرقمية في العملية التعليمية، كالحاسب الآلي، والآيباد، والشاشات الرقمية، وغيرها من الأجهزة، وبعض المؤسسات التعليمية تواجهها عقبات توظيف التقنية في المدرسة بسبب نقص الموارد المالية، ونقص الخبرة، والتدريب عليها، وقلة البرامج، وعدم توافر المعامل الإلكترونية، وفنيي الكمبيوتر، وثقافة بعض المدارس الرافضة للتقنية الرقمية.

كفايات المعلم الرقمية:

هي المهارات والمعرفة اللازمة للمعلم للتعامل مع التقنية الحديثة وتطبيقها في عملية التعليم والتعلم وتشمل كفايات المعلم الرقمية ما يلي:

١. .القدرة على استخدام التقنية: حيث يجب على المعلمين أن يكونوا على دراية بأنواع مختلفة من التقنية المستخدمة في التعليم والتعلم، وكيفية استخدامها بطريقة فعالة.

٢. تصميم الدروس الرقمية: فيجب على المعلمين امتلاك القدرة على تصميم وتنفيذ الدروس الرقمية بطريقة مثيرة للاهتمام وتوفير بيئة تعليمية تفاعلية.

٣. التعلم عن بعد: يجب على المعلمين امتلاك القدرة على توفير التعليم عن بعد، سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، واستخدام منصات التعليم عن بعد بطريقة فعالة.

٤. البحث والتعلم الذاتي: يجب على المعلمين امتلاك القدرة على الاطلاع على التطورات التكنولوجية الحديثة والتعلم الذاتي لاستخدامها في التعليم.

٥. تقييم التعلم الرقمي: يجب على المعلمين امتلاك القدرة على تقييم التعلم الرقمي وتحديد مستوى تحقيق الأهداف التعليمية.

٦. الاتصال والتفاعل: يجب على المعلمين امتلاك القدرة على التواصل والتفاعل مع الطلاب وأولياء الأمور عن طريق التقنية.

٧. الحفاظ على الخصوصية والأمان: يجب على المعلمين الحفاظ على خصوصية الطلاب وضمان سلامة استخدام التقنية في الفصول الدراسية .Shur et al (2019)

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

بناء على أهداف الدراسة المزمع تحقيقها فقد اعتمدت الدراسة في تحقيق أهدافها على المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعتمد على دارسة الظاهرة واقعيًّا، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كميًا وكيفيًا، من خلال جمع المعلومات

المتعلقة بالظاهرة، واستقصاء مظاهرها، وعلاقتها المختلفة، والتحليل والربط والتفسير (أبو علام، ٢٠١١م ، ٢٠).

وقد اعتمدت الدراسة في تحقيق أهدافها على منهج التحليل الوصفي الذي يتناول متغيرات الدراسة ووصفها من خلال أساليب التحليل الوصفي لمعالجة البيانات الأولية التي تم تجميعها من خلال استبانة تم تصميمها لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكونت عينة الدراسة من ٥٠ معلمة من معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية تم اختيارها بطريقة عشوائية منتظمة من إجمالي مجتمع الدراسة البالغ ٥٠٠ معلمة يعملن في المرحلة المتوسطة في مدينة حائل.

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة بحثية رئيسة لتحقيق أهدافها الرئيسة، وقد روعي في تصميم الاستبانة أن تكون بسيطة، وموضوعية، وشاملة بما يفي بتحقيق الأهداف البحثية. وصُمِّمت الاستبانة في صورتها الأولية، بعد الاطلاع على أدبيات البحث التربوي، والدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع الدراسة، للتعرف على واقع استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل، حيث تكونت من أربعة محاور هي:

- المحور الأول: الثقافة الرقمية المدرسية: يتكون من (١٢) عبارة.
- المحور الثاني: اتجاهات المعلمات نحو التقنية الرقمية: يتكون من (١٢) عبارة.
- المحور الثالث: معرفة المعلمات بالتقنية الرقمية: يتكون من (١٢) عبارة.
- المحور الرابع: الكفايات الرقمية للمعلمات: يتكون من (١٢) عبارة.

ولكل عبارة من عبارات المحاور السابقة خمسة مستويات للإجابة (مقياس ليكرت الخماسي) هي كالتالي: موافق بشدة: (٥درجات) موافق (٤ درجات)، محايد (٣ درجات) غير موافق (درجتان)، غير موافق على الإطلاق (درجة واحدة) وتم تفسير نتائج البحث وفقاً لقيم المتوسط الحسابي التالية:

أقل من ١,٨ غير موافق على الإطلاق.

من ١,٨ إلى أقل من ٢,٦ غير موافق.

من ٢,٦ إلى أقل من ٣,٤ سيان.

٣,٤ إلى أقل من ٤,٢ موافق.

٣,٤ إلىأقل من ٤,٢ موافق تمامًا

مصادر بناء أداة الدراسة:

لبناء آداة الدراسة الرئيسة (الاستبانة) تم الاعتماد على المصادر الآتية:

١. مراجعة أدبيات الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة بهدف الحصول على أفكار جديدة حول الأسئلة التي قد تساعد في فهم واقع استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية.

٢. الدراسات العلمية: يمكن الاطلاع على الدراسات العلمية والأبحاث المنشورة في المجلات العلمية التي تناولت استخدام التقنية الرقمية في التعليم بهدف الحصول على أفكار ومفاهيم جديدة ومبتكرة قد تسهاهم في بناء الاستبانة.

٣. خبراء التعليم والتقنية التعليمية بكليات التربية والكليات ذات العلاقة.

٤. مراجعة المناهج والمقررات الدراسية: من خلال الاستعانة بالمنهج الدراسي والمواد التعليمية التي تدرس في المرحلة المتوسطة للحصول على فكرة عن التقنية الرقمية، التي يتم استخدامها في الفصول الدراسية.

٥. المعلمات حيث يمكن الاستعانة بآراء المعلمات والتحدث معهن مباشرة للحصول على معلومات عن واقع استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية.

الإجراءات المتبعة في اختيار أداة الدراسة:

يمكن اتباع الإجراءات التالية لاختيار العينة في دراسة معينة:

١. تحديد المجتمع الأساسي: يتم تحديد المجتمع الذي سيتم دراسته، والذي يتكون من الفئة المحددة التي تريد دراستها، مثل الطلاب أو المعلمين.

٢. تحديد حجم العينة: يتم تحديد حجم العينة التي يجب استخدامها في الدراسة باستخدام التقنيات الإحصائية المناسبة وبناء على حجم المجتمع الأساسي ومستوى الدقة المطلوب.

٣. اختيار الطريقة المناسبة لاختيار العينة: يتم اختيار الطريقة المناسبة لاختيار العينة، مثل العينة العشوائية أو العينة الطبقية أو العينة القصدية.

٤. تحديد المعايير اللازمة: يتم تحديد المعايير اللازمة لاختيار الأفراد المناسبين للدراسة، مثل العمر والجنس والتعليم والخبرة السابقة.

٥. تنفيذ عملية اختيار العينة: يتم تنفيذ عملية اختيار العينة وجمع البيانات المطلوبة من الأفراد الذين تم اختيارهم.

٦. تحليل البيانات: يتم تحليل البيانات التي تم جمعها من العينة باستخدام التقنيات الإحصائية المناسبة.

٧. تفسير النتائج: يتم تفسير النتائج والخلاصات التي تم الوصول إليها من العينة وتطبيقها على المجتمع.

صدق أداة الدراسة:

تم تطبيق الصدق الظاهري على الاستبانة (صدق المحكمين): حيث عرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج طرق تدريس تقنيات التعليم بكليات التربية، وأُجريت التعديلات وفقًا لمقترحاتهم، حيث حذفت عبارة من كل محور، وعدّلت الصياغة اللغوية لبعض العبارات، ليصبح مجموع عبارات الاستبانة (٤٨) عبارة، ويعد اتفاق المحكمين بيانًا لصدق محتوى الاستبانة.

ثبات أداة الدراسة:

تم تقدير معامل الثبات لمختلف محاور الاستبانة على النحو المرفق للاستبانة عن طريق إيجاد معامل ثبات ألفا كرو نباخ، وكذلك قيمة سيبرمان- بروان بطريقة التجزئة النصفية لكل محور من محاور الاستبانة، وذلك باستخدام برنامج التحليل الإحصائي(SPSS25) بعد تطبيقها على عينة الدراسة،كما هو واضح في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١): معاملات الثبات لمحاور الاستبانة

م	المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات	التجزئة النصفية سيبرمان – بروان
١	المحور الأول: الثقافة الرقمية المدرسية	١٢	٠,٩٤	٠,٩٦
٢	المحور الثاني: اتجاهات المعلمات نحو التقنية الرقمية	١٢	٠,٩٥	٠,٩٧
٣	المحور الثالث: معرفة المعلمات بالتقنية الرقمية	١٢	٠,٩٤	٠,٩٦
٤	المحور الرابع: الكفايات الرقمية للمعلمات	١٢	٠,٩٣	٠,٩٥
	على مستوى المحاور ككل	٤٨	٠,٩٤	٠,٩٦

يتضح من الجدول رقم (١) أن جميع قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لجميع محاور الاستبانة عالية، وكانت أقل القيم على مستوى المحور الرابع (الكفايات الرقمية للمعلمات) حيث بلغت قيمة معامل الثبات في كرونباخ ألفا ٠,٩٦،كما بلغت قيمة معامل الثبات لنفس المحور بطريقة التجزئة

النصفية ٠,٩٥ في حين كانت أعلى قيمة لمعامل الثبات على مستوى المحور الثاني (اتجاهات المعلمات نحو التقنية الرقمية) حيث بلغت قيمة معامل الثبات بكل من طريقتي كرونباخ ألفا وسيبرمان لكل منهما ٠,٩٥، ٠,٩٧ لكل منهما على الترتيب، في حين بلغت قيمة المتوسط العام لقيمة كل من ألفا كرونباخ وطريقة سيبرمان حوالي ٠,٩٤، ٠,٩٦ لكل منهما على الترتيب، وهي مؤشرات جيدة تشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ومن ثم فإنها تتمتع بدرجة عالية الموثوقية تمكننا من تعميم النتائج على باقي أفراد المجتمع.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

وسوف تتناول الدراسة الحالية استعراض النتائج على شكل تساؤلات يمكن الإجابة عنها على النحو التالي:

١-السؤال الأول: ما واقع استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل في ضوء الثقافة المدرسية الرقمية؟

وللإجابة عن هذا التساؤل فقد قدرت الدراسة قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لواقع استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل، في ضوء الثقافة المدرسية الرقمية، والدرجة الكلية، وكانت أهم النتائج الخاصة بالإجابة عن هذا السؤال على النحو التالي - جدول رقم (٢)

جدول رقم (٢): المحور الأول: واقع استخدام التقنية الرقمية في ضوء الثقافة الرقمية للمدرسة:

رقم العبارة	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
			غير موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة			
١	تعتمد المدرسة خطة استراتيجية تدعو لتوظيف التقنية الرقمية في عمليتي التعليم والتعلم	ك	١٠	١٥	١٢	٥	٨	٢,٧٢	١,٩٢	٧
		٪	٢٠	٣٠	٢٤	١٠	١٦			
٢	تدرب المدرسة المعلمات على توظيف شبكات التواصل الاجتماعي الرقمي في عمليتي التعليم والتعلم	ك	١٨	١٥	١٠	٣	٤	٢,٢٠	٠,٨٢	١١
		٪	٣٠	٣٦	٢٠	٦	٨			
٣	تدعم المدرسة تطور المناهج وتحويلها إلى مناهج رقمية أو إلكترونية	ك	٢٢	١٠	٦	٧	٥	٢,٢٤	٠,٨٩	١٠
		٪	٤٤	٢٠	١٢	١٤	١٠			
٤	توفر المدرسة بيئة تعلم مفتوحة عبر شبكة الإنترنت	ك	١٧	١٣	٥	١٠	٥	٢,٤٦	٠,٩٢	٨
		٪	٣٤	٢٦	١٠	٢٠	١٠			
٥	توفر المدرسة نظام الدعم الرقمي للمقررات الدراسية الرقمية	ك	١٥	٦	١٠	١٥	٤	٢,٧٤	١,٢٠	٦
		٪	٣٠	١٢	٢٠	٣٠	٨			
٦	توفر المدرسة ثقافة التعلم عبر الخط E-Learning	ك	١٢	١٨	٨	٥	٧	٢,٣٠	٠,٨٦	٩
		٪	٢٤	٣٦	١٦	١٠	١٤			
٧	تدعم المدرسة مجتمعات التعلم المهنية الرقمية التى تخدم عمليتي التعليم والتعلم	ك	١٢	١١	١٠	٧	١٠	٢,٨٤	١,١٣	٤
		٪	٢٤	٢٢	٢٠	١٤	٢٠			
٨		ك	١٠	١٠	١٠	٨	١٢	٣,٠٤	١,١٧	٣

رقم العبارة	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
			غير موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة			
	توفر المدرسة فرص تدريب إلكتروني لمعلمة المرحلة المتوسطة على التقنيات الرقمية	٪	٢٠	٢٠	٢٠	١٦	٢٤			
٩	يتوافر بالمدرسة البنية الأساسية للتقنية الرقمية من أجهزة ومعدات وغيرها	ك	١٢	١٠	١٤	٦	٨	٢,٧٦	٠,٩٥	٥
		٪	٢٤	٢٠	٢٨	١٢	١٦			
		٪	٤٠	١٤	١٤	١٢	٢٠			
١٠	رؤية ورسالة المدرسة تؤكد على أهمية توظيف تقنية التعليم في عمليتي التعليم والتعلم	ك	١٠	٩	٩	١٢	١٠	٣,٠٦	٠,٨٩	٢
		٪	٢٠	١٨	١٨	٢٤	٢٠			
		٪	١٦	٢٠	١٨	٢٢	٢٤			
١١	تعتمد المدرسة على التواصل الإلكتروني في تعاملها مع المعلمات في النواحي الإدارية والأكاديمية	ك	٨	١٠	٩	١١	١٢	٣,١٨	١,٢٢	١
		٪	١٦	٢٠	١٨	٢٢	٢٤			

وقد تبين من خلال الجدول رقم (٢) وجود تقارب بين أفراد عينة الدارسة نحو بعد "**واقع استخدام التقنية الرقمية في ضوء الثقافة الرقمية للمدرسة** "حيث يتراوح المتوسط الحسابي لهما بين (٢,٢٦-٣,١٨)، وهو متوسط يقع في الفئتين الثانية والثالثة، والتي تبدأمن (١,٨١إلى ٢,٦٠)، (٢,٦١إلى ٣,٤٠) وهي القيمة التي تشير إلى درجة (غير موافق، موافق إلى حد ما) على أداة الدراسة، وقد جاءت النتائج كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (١١) التي تنص على "تعتمد المدرسة على التواصل الإلكتروني في تعاملها مع المعلمات في النواحي الإداريةوالأكاديمية" في المرتبة

الأولى من بين عبارات محور"الثقافة الرقمية المدرسية" بمتوسط حسابي (٣,١٨)، وانحراف معياري(١,٢٢).

٢. كما جاءت العبارة رقم (١٠) التي تنص على "رؤية ورسالة المدرسة تؤكد على أهمية توظيف تقنية التعليم في عمليتي التعليم والتعلم"، في المرتبة الثانية من بين عبارات محور"الثقافة الرقمية المدرسية" بمتوسط حسابي (٣,٠٦)، وانحراف معياري (٠,٨٩).

٣. جاءت العبارة رقم (٨) التي تنص على "توفر المدرسة فرص تدريب إلكتروني لمعلمة المرحلة المتوسطة على التقنيات الرقمية" في المرتبة الثالثة من بين عبارات محور "الثقافة الرقمية المدرسية"بمتوسط حسابي (٣,٠٤)، وانحراف معياري (١,١٧).

٤. جاءت العبارة رقم (٧) التي تنص على "تدعم المدرسة مجتمعات التعلم المهنية الرقمية التي تخدم عمليتي التعليم والتعلم"، في المرتبة الرابعة من بين عبارات محور"الثقافة الرقمية المدرسية" بمتوسط حسابي (٢,٨٤)، وانحراف معياري (١,١٣).

٥. جاءت العبارة رقم (٩) التي تنص على "يتوفر بالمدرسة البنية الأساسية للتقنية الرقمية من أجهزة ومعدات وغيرها"، في المرتبة الخامسة من بين عبارات محور"الثقافة الرقمية المدرسية" بمتوسط حسابي (٣,١٦)، وانحراف معياري (١,١٨)، ونسبة متوسط استجابة (٠,٨٣).

٦. جاءت العبارة رقم (٥) التي تنص على "توفر المدرسة نظام الدعم الرقمي للمقررات الدراسية الرقمية "، في المرتبة السادسة من بين عبارات محور"الثقافة المدرسية الرقمية" بمتوسط حسابي (٢,٧٤)، وانحراف معياري (١,٢٠).

٧. جاءت العبارة رقم (١) التي تنص على "تعتمد المدرسة خطة استراتيجية تدعو لتوظيف التقنية الرقمية في عمليتي التعليم والتعلم"، في المرتبة السابعة من بين عبارات محور"الثقافة المدرسية الرقمية" بمتوسط حسابي (٢,٧٢)، وانحراف معياري(١,٩٢).

٨. جاءت العبارة رقم (٤) التي تنص على "توفر المدرسة بيئة تعلم مفتوحة عبر شبكة الإنترنت"، في المرتبة الثامنة من بين عبارات محور"الثقافة المدرسية الرقمية" بمتوسط حسابي (٢,٤٦)، وانحراف معياري(١,١٧).

٩. جاءت العبارة رقم (٢) "تدرب المدرسة المعلمات على توظيف شبكات التواصل الاجتماعي الرقمي في عمليتي التعليم والتعلم " في المرتبة الحادية عشرة والأخيرة بمتوسط حسابي(٢,٢) وانحراف معياري(٠,٨٢).وهي لاشك قيمة منخفضة أقل من المتوسط الحسابي الفرضي(٣) وتعكس بالطبع الجهود التي يتعين على الجهات المعنية بالعملية التعليمية بالمملكة اتخاذها في سبيل التوظيف الأمثل لشبات التواصل الاجتماعي وتوجيهها نحو عملية التعليم والتعلم

وقد اتفقت نتائج الدراسة في هذا مع دراستي (Spiteri&Rundgre,2018)و(lomäkiand Lakkala,2018) حيث أكدت كل منهما ضعف الثقافة الرقمية المدرسية، بالرغم من أهميتها للمؤسسات التعليمية في القرن الحادي والعشرين.

٢-السؤال الثاني: ما واقع استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل في ضوء كفايات المعلمات الرقمية؟

تم تقدير قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لواقع استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل، في ضوء كفايات المعلمات الرقمية، والدرجة الكلية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٣):

جدول رقم (٣): المحور الثاني: اتجاهات المعلمات نحو التقنية الرقمية:

رقم العبارة	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
			غير موافق بشدة	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة			
١	أشعر بأهمية التقنية الرقمية في عمليتي التعليم والتعلم	ك	١٠	١٦	١٠	٥	٩	٢,٢٢	١,٩٢	١٠
		٪	٢٠	٣٢	٢٠	١٠	١٨			
٢	أعتقد أن التقنية الرقمية تعيق اكتمال المقرر الدراسي لمادة تخصصي	ك	١٦	١٥	١٠	٥	٤	٢,٠٤	٠,٨٢	١٢
٣	يظهر المعلمات الحماس عند توظيف أدوات الجيل الثاني للويب في تعليم مادة تخصصهم	ك	١٥	١٢	٦	٦	١١	٢,٧٢	١,٠٩	٦
		٪	٣٠	٢٤	١٢	١٢	٢٢			
٤	أرى أن توظيف التقنية الرقمية في مادة تخصصي توفر لي الوقت والجهد	ك	١٧	١٥	٩	٣	٦	٢,٣٢	٠,٩٤	٩
		٪	٣٤	٣٠	١٨	٦	١٢			
٥		ك	١٥	١٠	١٠	٦	٩	٢,٦٨	٠,٩١	٧

رقم العبارة	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
			غير موافق بشدة	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة			
	أحرص على استخدم التقنية الرقمية عند عرض الدرس	٪	٣٠	٢٠	٢٠	١٢	١٨			
٦	أعتقد أن تدريب المعلمين على توظيف واستخدم التقنية الرقمية مهم لمعلمات المرحلة المتوسطة.	ك	١٩	١٤	٧	٤	٦	٢,٢٠	٠,٨٩	١١
		٪	٣٨	٢٨	١٤	٨	١٢			
٧	أعتقد أن استخدام لتقنية الرقمية داخل الفصل تنمي التفكير الإبداعي لدي الطلاب	ك	١٥	٧	١٠	٨	١٠	٢,٥٠	١,٠٥	٨
		٪	٣٠	١٤	٢٠	١٦	٢٠			
٨	أعتقد أن استخدام التقنية الرقمية يتناسب مع كافة المواد النظرية والعملية	ك	١٢	٨	٥	١٣	١٢	٣,١٠	٠,٩٦	٣
		٪	٢٤	١٦	١٠	٢٦	٢٤			
٩	أفضّل أن يمتلك طلابي مهارات التعامل مع التقنية الرقمية	ك	٨	٥	١٢	١٠	١٥	٣,٣٨	٠,٩٣	١
		٪	١٦	١٠	٢٤	٢٠	٣٠			
١٠	أرى أن استخدام التقنية الرقمية يساعد على تنويع أساليب التدريس داخل الفصل	ك	٨	١٠	١٥	١٢	٥	٢,٩٢	٠,٨٩	٤
		٪	١٦	٢٠	٣٠	٢٤	١٠			
١١	أتابع باهتمام الدروس التى يستخدم فيها التقنية الرقمية	ك	١٥	١٠	٩	٥	١١	٢,٧٤	٠,٩٢	٥
		٪	٣٠	٢٠	١٨	١٠	٢٢			
١٢		ك	٧	١٣	٧	١٢	١١	٣,١٤	٠,٩٥	٢

رقم العبارة	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
			غير موافق بشدة	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة			
	أري أن توظيف التقنية الرقمية يجعل الدرس شيقاً وممتعاً	٪	١٤	٢٦	١٤	٢٤	٢٢			

ويتضح من خلال نتائج التحليل الإحصائي للبيانات الواردة في جدول رقم (٣) وجود تقارب بين أفراد عينة الدارسة نحو بعد **"اتجاهات المعلمات نحو التقنية الرقمية"**، حيث يتراوح المتوسط الحسابي لهما ما بين (٢,٠٤-٣,٣٨) وهو متوسط يقع في الفئتين الثانية والثالثة والتي تبدأ من (١,٨١إلى٢,٦٠)، (٢,٦١إلى٣,٤٠) وهي القيمة التي تشير إلى درجة (غير موافق، موافق إلى حد ما) على أداة الدراسة، وقد جاءت النتائج كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (٩) التي تنص على "أفضّل أن يمتلك طلابي مهارات التعامل مع التقنية الرقمية" فى المرتبة الأولى من بين عبارات محور "اتجاهات المعلمات نحو التقنية الرقمية" بمتوسط حسابي (٣,٣٨)، وانحراف معياري(٠,٩٣).

٢. جاءت العبارة رقم (١٢) التي تنص على "أرى أن توظيف التقنية الرقمية يجعل الدرس شيقاً وممتعاً" فى المرتبة الثانية من بين عبارات محور "اتجاهات المعلمات نحو التقنية الرقمية" بمتوسط حسابي (٣,١٤)، وانحراف معياري (٠,٩٥).

٣. جاءت العبارة رقم (٨) التي تنص على "أعتقد أن استخدام التقنية الرقمية يتناسب مع كافة المواد النظرية والعملية" فى المرتبة الثالثة من بين عبارات محور "اتجاهات المعلمات نحو التقنية الرقمية" بمتوسط حسابي (٣,١٠)، وانحراف معياري (٠,٩٦).

٤. جاءت العبارة رقم (١٠) التي تنص على "أرى أن استخدام التقنية الرقمية يساعد على تنويع أساليب التدريس داخل الفصل "فى المرتبة الرابعة من بين عبارات محور "اتجاهات المعلمات نحو التقنية الرقمية" بمتوسط حسابي (٢,٩٢)، وانحراف معياري(٠,٨٩).

٥. جاءت العبارة رقم (١١) التي تنص على "أتابع باهتمام الدروس التى تستخدم فيها التقنية الرقمية" فى المرتبة الخامسة من بين عبارات محور "اتجاهات المعلمات نحو التقنية الرقمية" بمتوسط حسابي (٢,٧٤)، وانحراف معياري(٠,٩٢).

٦. جاءت العبارة رقم (٣) التي تنص على "يظهر المعلمات الحماس عند توظيف أدوات الجيل الثاني للويب فى تعليم مادة تخصصهم"فى المرتبة السادسةمن بين عبارات محور "اتجاهات المعلمات نحو التقنية الرقمية" بمتوسط حسابي (٢,٧٢)، وانحراف معياري(١,٠٩).

٧. جاءت العبارة رقم (٥) التي تنص على "أحرص على استخدام التقنية الرقمية عند عرض الدرس" فى المرتبة السابعة من بين عبارات محور "اتجاهات المعلمات نحو التقنية الرقمية" بمتوسط حسابي (٢,٦٨)، وانحراف معياري (٠,٩١).

٨. جاءت العبارة رقم (٧) التي تنص على "أعتقد أن استخدام التقنية الرقمية داخل الفصل تنمي التفكير الإبداعي لدى الطلاب" فى المرتبة الثامنة من بين عبارات محور "اتجاهات المعلمات نحو التقنية الرقمية" بمتوسط حسابي (٢,٥٠)، وانحراف معياري (١,٠٥).

٩. وجاءت العبارة رقم (٢) " أعتقد أن التقنية الرقمية تعيق اكتمال المقرر الدراسي لمادة تخصصي" في المرتبة الثانية عشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٠٤) بانحراف معياري (٠,٨٢)

ويتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للعبارات الاثنتي عشرة بلغت نحو ٢,٦، الأمر الذي يشير إلى وجود موافقة بدرجة متوسطة على العبارات السابقة التي تعكس اتجاهات المعلمات نحو التقنية الرقمية ويعكس في الوقت ذاته أهمية مضاعفة الجهود لتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمات بأهمية استخدام التقنية الرقمية لأهميتها البالغة في العملية التعليمية.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة(Birkollu, S.S., ؛ Ozdamli,2017) (Yucesoy, Y., Baglama, B., &Kanbul, S. (2017)، والتي أكدت ضعف اتجاهات المعلمات الإيجابية نحو توظيف التقنية الرقمية في مادة تخصصهم بالمرحلة المتوسطة.

٣-السؤال الثالث: ما واقع استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل في ضوء معرفة المعلمات بالتقنية الرقمية؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لواقع استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل، في ضوء معرفة المعلمات بالتقنية الرقمية، والدرجة الكلية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٤):

جدول رقم (٤): المحور الثالث: واقع استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية في ضوء معرفة المعلمات بالتقنية الرقمية:

رقم العبارة	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
			غير موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة			
١	أعرف خطوات نموذج تيباك (TPCK) تكامل التقنية في التدريس نتيجة التفاعل بين المحتوى والتربية والتقنية	ك	١٨	١٨	٦	٣	٥	٢,١٨	٠,٨٤	١٢
		٪	٣٦	٣٦	١٢	٦	١٠			
٢	أحرص على حضور المؤتمرات المرتبطة بالتقنية الرقمية	ك	١٨	١٢	٨	٥	٧	٢,٤٢	٠,٨٧	١١
		٪	٣٦	٢٤	١٦	١٠	١٤			
٣	أعرف خطوات نموذج سامر SAMR للتدرج في استخدام التقنية في التعليم	ك	١٥	١٣	١٠	٥	٧	٢,٥٢	٠,٩٢	١٠
		٪	٣٠	٢٦	٢٠	١٠	١٤			
٤	أعرف العلاقة بين النظريات التعليمية ودورها في تطبيق التقنية الرقمية	ك	١٥	٩	١١	١٠	٥	٢,٦٢	٠,٩٤	٩
		٪	٣٠	١٨	٢٢	٢٠	١٠			
٥	أعرف مكونات المنهج الرقمي المعتمد على التقنية الرقمية ومعاييره محليًا وعالميًا	ك	١٥	١٠	١٠	٣	١٢	٢,٧٤	٠,٧٩	٨
		٪	٣٠	٢٠	٢٠	٦	٢٤			
٦	أحرص على تحقيق المواطنة الرقمية لطلابي	ك	١٠	١٥	١٠	٦	٩	٢,٧٨	٠,٨٢	٧
		٪	٢٠	٣٠	٢٠	١٢	١٨			

رقم العبارة	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
			غير موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة			
	في أثناء التعامل مع التقنية الرقمية									
٧	أتابع التدريبات الإلكترونية التي تعقد عبر الإنترنت وترتبط بمجال تخصصي	ك	١٠	١٤	٨	١٢	٦	٢,٨	٠,٩٢	٦
		٪	٢٠	٢٨	١٦	٢٤	١٢			
٨	أحرص على متابعة السياسات التعليمية المرتبطة بالتقنية الرقمية	ك	١٠	١٣	١٢	٥	١٠	٢,٨٤	٠,٧٢	٥
		٪	٢٠	٢٦	٢٤	١٠	٢٠			
٩	أعرف بعض برامج التعليم عن بعد مثل برنامج ميكروسوفت تيمز، وزووم، وكيفية استخدامها في تعليم طلابي لمادة تخصصي	ك	١١	٤	١١	١٥	٩	٣,١٤	٠,٩٣	٤
		٪	٢٢	٨	٢٢	٣٠	١٨			
١٠	أعرف خطوات التعلم المدمج (الخليط) بأشكاله المختلفة في مادة تخصصي	ك	٧	١٠	١٣	٨	١٢	٣,١٦	٠,٧٧	٣
		٪	١٤	٢٠	٢٦	١٦	٢٤			
١١	أعرف قوانين وحقوق النشر والتراخيص الرقمية المرتبطة بمادة تخصصي	ك	٩	٦	١٠	١٥	١٠	٣,٢٢	١,٢٦	٢
		٪	١٨	١٢	٢٠	٣٠	٢٠			
١٢	أدرك أن المتعلم محور العملية التعليمية في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة	ك	٥	٨	١٥	١٢	١٠	٣,٢٨	٠,٦٢	١
		٪	١٠	١٦	٣٠	٢٤	٢٠			

من خلال الجدول رقم (٤) يتضح وجود تقارب بين أفراد عينة الدارسة نحو بعد "**معرفة المعلمة بالتقنية الرقمية**"، حيث تراوح المتوسط الحسابي لهما بين (٢,١٨-٣,٢٨) وهو متوسط يقع في الفئتين الثانية والثالثة والتي تبدأ من (١,٨١إلى٢,٦٠)، (٢,٦١إلى٣,٤٠) وهي القيمة التي تشير إلى درجة (غير موافق، موافق إلى حد ما) على أداة الدراسة، وقد جاءت النتائج كالتالي:

١. جاءت العبارة رقم (١٢) التي تنص على "تدرك أن المتعلم محور العملية التعليمية في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة" في المرتبة الأولى من بين عبارات محور "معرفة المعلمة بالتقنية الرقمية" بمتوسط حسابي (٣,٢٨)، وانحراف معياري(٠,٦٢).

٢. جاءت العبارة رقم (١١) التي تنص على "أعرف قوانين وحقوق النشر والتراخيص الرقمية المرتبطة بمادة تخصصي" في المرتبة الثانية من بين عبارات محور "معرفة المعلمة بالتقنية الرقمية" بمتوسط حسابي (٣,٢٢)، وانحراف معياري(١,٢٦).

٣. جاءت العبارة رقم (١٠) التي تنص على "أعرف خطوات التعلم المدمج (الخليط) بأشكاله المختلفة في مادة تخصصي" في المرتبة الثالثة من بين عبارات محور "معرفة المعلمة بالتقنية الرقمية" بمتوسط حسابي (٣,١٦)، وانحراف معياري(٠,٧٧).

٤. جاءت العبارة رقم (٩) التي تنص على "أعرف بعض برامج التعليم عن بعد مثل برنامج ميكروسوفت تيمز، وزووم، وكيفية استخدامها في تعليم طلابي لمادة تخصصي" في المرتبة الرابعة من بين عبارات محور "معرفة المعلمة بالتقنية الرقمية" بمتوسط حسابي (٣,١٤)، وانحراف معياري(٠,٩٣).

٥. جاءت العبارة رقم (٨) التي تنص على "أحرص على متابعة السياسات التعليمية المرتبطة بالتقنية الرقمية " في المرتبة الخامسةمن بين عبارات محور "معرفة المعلمة بالتقنية الرقمية" بمتوسط حسابي (٢,٨٤)، وانحراف معياري(٠,٧٢).

٦. جاءت العبارة رقم (٧) التي تنص على "أتابع التدريبات الإلكترونية التي تعقد عبر الإنترنت، وترتبط بمجال تخصصي" في المرتبة السادسة من بين عبارات محور "معرفة المعلمة بالتقنية الرقمية" بمتوسط حسابي (٢,٨٠)، وانحراف معياري(٠,٩٢).

٧. جاءت العبارة رقم (٦) التي تنص على "أحرص على تحقيق المواطنة الرقمية لطلابي في أثناء التعامل مع التقنية الرقمية" في المرتبة السابعة بين عبارات محور "معرفة المعلمة بالتقنية الرقمية" بمتوسط حسابي (٢,٧٨)، وانحراف معياري(٠,٨٢).

٨. جاءت العبارة رقم (٥) التي تنص على "أعرف مكونات المنهج الرقمي المعتمد على التقنية الرقمية ومعاييره محليًّا وعالميًّا" في المرتبة الثامنة من بين عبارات محور "معرفة المعلمة بالتقنية الرقمية" بمتوسط حسابي (٢,١٨)، وانحراف معياري (٠,٨٤).

٩. جاءت العبارة رقم (٤) التي تنص على "أعرف العلاقة بين النظريات التعليمية ودورها في تطبيق التقنية الرقمية" في المرتبة التاسعة من بين عبارات محور "معرفة المعلمة بالتقنية الرقمية" بمتوسط حسابي (٢,٦٢)، وانحراف معياري (٠,٩٤).

١٠. جاءت العبارة رقم (٣) التي تنص على "أعرف خطوات نموذج سامر SAMR للتدرج في استخدام التقنية في التعليم" في المرتبة العاشرة من بين عبارات محور

"معرفة المعلمة بالتقنية الرقمية" بمتوسط حسابي (٢,٥٢)، وانحراف معياري (٠,٩٢).

١١. جاءت العبارة رقم (٢) التي تنص على "أحرص على حضور المؤتمرات المرتبطة بالتقنية الرقمية" في المرتبة الحادية عشرة من بين عبارات محور "معرفة المعلمة بالتقنية الرقمية" بمتوسط حسابي (٢,٤٢)، وانحراف معياري (٠,٨٧).

١٢. جاءت العبارة رقم (١) التي تنص على "أعرف خطوات نموذج تيباك (TPCK) تكامل التقنية في التدريس نتيجة التفاعل بين المحتوى والتربية والتقنية" في المرتبة الثانية عشرة من بين عبارات محور "معرفة المعلمة بالتقنية الرقمية" بمتوسط حسابي (٢,١٨)، وانحراف معياري (٠,٨٤).

ويلحظ من الجدول السابق أن العبارة التي حصلت على أعلى قيمة للمتوسط الحسابي هي "أعرف خطوات التعلم المدمج (الخليط) بأشكاله المختلفة في مادة تخصصي"، وقد بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة ٣,١٦. ويمثل هذا المتوسط الحسابي ارتفاع مستوى المعرفة والوعي لدى المعلمين بخطوات التعلم المدمج، وهو يدل على أن المعلمين لديهم دراية جيدة بكيفية تطبيق تقنية التعلم المدمج بأشكالها المختلفة في مادة تخصصهم.أما العبارة التي حصلت على أقل قيمة للمتوسط الحسابي فهي "أعرف خطوات نموذج تيباك (TPCK) تكامل التقنية في التدريس نتيجة التفاعل بين المحتوى والتربية والتقنية"، وقد بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة ٢,١٨. ويمثل هذا المتوسط الحسابي انخفاض مستوى المعرفة والوعي بين المعلمين بنموذج تيباك وخطوات تكامل التقنية في التدريس في حين بلغت قيمة المتوسط العام لجميع العبارات ٢,٧. وهذا يعني أن متوسط المعرفة والوعي لدى المعلمين بالتقنية الرقمية في التعليم يقع بين المتوسط والمرتفع، الأمر الذي يشير إلى أن المعلمين ما زالوا بحاجة

ماسة إلى تطوير مهاراتهم ومعرفتهم ورفع مستوى وعيهم بأهمية استخدام التقنية الرقمية في مختلف الجوانب التعليمية. وقد اتفقت نتائج الدراسة في هذا الجزء مع نتائج الدراسة التي توصل لها كل من:

(Al- ؛Smith et al. (2014),Middleton and Lee (2018)Selwyn,2014) Qallaf, C. L., & (AlMutairi,2016)

والتي أكدت جميعها ضعف معرفة المعلمة بالتقنية الرقمية.

٤-السؤال الرابع: ما واقع استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل في ضوء امتلاك المعلمة للكفايات الرقمية؟

وللوقوف على ذلك حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل، في ضوء امتلاك المعلمة للكفايات الرقمية، والدرجة الكلية، وكانت النتائج كمايوضحها الجدول رقم (٥):

جدول (٥) المحور الرابع: واقع استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل في ضوء امتلاك المعلمة للكفايات الرقمية:

رقم العبارة	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
			غير موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة			
١	أصمم استراتيجيات التدريس والتعلم المدعومة بالتقنية الرقمية	ك	١٢	١٥	١٠	٨	٥	٢,٥٨	٠,٨٢	٧
		٪	٢٤	٣٠	٢٠	١٦	١٠			
٢	أصمم الأنشطة التعليمية الإلكترونية المرتبطة بمادة تخصصي.	ك	١٥	١٨	١٠	٣	٤	٢,٢٦	٠,٩٢	١١
		٪	٣٠	٣٦	٢٠٦	٦	٨			
٣	أوظف الوسائط المتعددة والوسائط الفائقة فى تدريس مادة تخصصي.	ك	١١	٦	١٩	٩	٥	٢,٨٢	٠,٨٤	٤
		٪	٢٢	١٢	٣٨	١٨	١٠			
٤	أصمم اختبارات موضوعية ومقاليه رقمية لمادة تخصصي (التقويم الإلكتروني)	ك	٥	١٢	١٧	٨	٥	٢,٧٤	٠,٦٢	٥
		٪	١٠	٢٤	٣٤	١٦	١٠			
٥	أمتلك مهارات التواصل الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن مع الطلاب	ك	٨	٨	١٢	١٢	١٠	٣,١٦	٠,٥٨	٣
		٪	١٦	١٦	٢٤	٢٤	٢٠			
٦	أمتلك مهارة إنشاء محتوي إلكتروني لمادة تخصصي على الإنترنت سواء عبر المدونات أو الويكي أو اليوتيوب وغيرها	ك	١٥	١٥	١٠	٥	٥	٢,٤٠	٠,٨٠	١٠
		٪	٣٠	٣٠	٢٠	١٠	١٠			
٧	أمتلك مهارة الحماية الأمنية لموقع مادة تخصصي على شبكة الإنترنت	ك	١٥	١٥	٨	٨	٤	٢,٤٢	١,١٣	٩
		٪	٣٠	٣٠	١٦	١٦	٨			
٨	أمتلك مهارة التعامل مع المنصة التعليمية لمدرستي عند تعليم مادة تخصصي وتعلمها	ك	١٢	١٠	١٣	١٢	٣	٢,٦٨	١,١٧	٦
		٪	٢٤	٢٠	٢٦	٢٤	٦			
٩	أستخدم محركات البحث لتصفح المواقع الإلكترونية المرتبطة بمادة تخصصي.	ك	٨	٥	١٤	١٣	١٠	٣,٢٤	٠,٩٥	٢
		٪	١٦	١٠	٢٨	٢٦	٢٠			
١٠		ك	١٥	١٠	١٣	٧	٥	٢,٥٤	٠,٩٢	٨

رقم العبارة	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
			غير موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة			
	أمتلك مهارة إدارة الصفوف الدراسية الرقمية عند تعليم مادة تخصصي	٪	٣٠	٢٠	٢٦	١٤	١٠			
١١	أمتلك مهارة توظيف ميكروسوفت أوفيس في تعليم مادة تخصصي	ك	٥	١٠	١٠	١٥	١٠	٣,٣٠	٠,٨٩	١
		٪	١٠	٢٠	٢٠	٣٠	٢٠			
١٢	أمتلك مهارة توظيف جوجل درايف في تعليم مادة تخصصي	ك	٨	١٢	١٢	٨	١٠	٢,٠٤	١,٢٢	١٢
		٪	١٦	٢٤	٢٤	١٦	٢٠			

من خلال الجدول السابق تتضح وجود تقارب بين أفراد عينة الدارسة نحو بعد **"واقع استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل في ضوء امتلاك المعلمة للكفايات الرقمية "**، حيث تراوح المتوسط الحسابي لهما ما بين (٢,٠٤-٣,٣٠) وهو متوسط يقع في الفئتين الثانية والثالثة والتي تبدأ من (١,٨١إلى ٢,٦٠)، (٢,٦١إلى ٣,٤٠) وهي القيمة التي تشير إلى درجة (غير موافق، موافق إلى حد ما) على أداة الدراسة، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

١. جاءت العبارة رقم (١١) التي تنص على "أمتلك مهارة توظيف ميكروسوفت أوفيس في تعليم مادة تخصصي " في المرتبة الأولى بين العبارات الخاصة بمحور"الكفايات الرقمية لمعلمة المرحلة المتوسطة" بمتوسط حسابي (٣,٣٠)، وانحراف معياري(٠,٨٩).

٢. جاءت العبارة رقم (٩) التي تنص على "أستخدم محركات البحث لتصفح المواقع الإلكترونية المرتبطة بمادة تخصصي" في المرتبة الثانية من بين عبارات

محور "الكفايات الرقمية لمعلمة المرحلة المتوسطة" بمتوسط حسابي (٣,٢٤)، وانحراف معياري(٠,٩٥).

٣. جاءت العبارة رقم (٥) التي تنص على " أمتلك مهارات التواصل الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن مع الطلاب" فى المرتبة الثالثة من بين عبارات محور "الكفايات الرقمية لمعلمة المرحلة المتوسطة" بمتوسط حسابي (٣,١٦)، وانحراف معياري(٠,٥٨).

٤. جاءت العبارة رقم (٣) التي تنص على "أوظف الوسائط المتعددة والوسائط الفائقة فى تدريس مادة تخصصي" فى المرتبة الرابعة من بين عبارات محور "الكفايات الرقمية لمعلمة المرحلة المتوسطة" بمتوسط حسابي (٢,٨٢)، وانحراف معياري(٠,٨٤).

٥. جاءت العبارة رقم (٤) التي تنص على "أصمم اختبارات موضوعية ومقاليه رقمية لمادة تخصصي (التقويم الإلكتروني)" فى المرتبة الخامسة من بين عبارات محور "الكفايات الرقمية لمعلمة المرحلة المتوسطة" بمتوسط حسابي (٢,٧٤)، وانحراف معياري(٠,٦٢).

٦. جاءت العبارة رقم (٨) التي تنص على "أمتلك مهارة التعامل مع المنصة التعليمية لمدرستي عند تعليم مادة تخصصي وتعلمها" فى المرتبة السادسة من بين عبارات محور "الكفايات الرقمية لمعلمة المرحلة المتوسطة" بمتوسط حسابي (٢,٦٨)، وانحراف معياري(١,١٧).

٧. جاءت العبارة رقم (١) التي تنص على "أصمم استراتيجيات التدريس والتعلم المدعومة بالتقنية الرقمية" فى المرتبة السابعة بين العبارات الخاصة بمحور " الكفايات الرقمية لمعلمة المرحلة المتوسطة" بمتوسط حسابي (٢,٥٨)، وانحراف معياري(٠,٨٢).

٨. جاءت العبارة رقم (١٠) التي تنص على "أمتلك مهارة ادارة الصفوف الدراسية الرقمية عند تعليم مادة تخصصي" في المرتبة الثامنة من بين عبارات محور "الكفايات الرقمية لمعلمة المرحلة المتوسطة" بمتوسط حسابي (٢,٥٤)، وانحراف معياري (٠,٩٢).

٩. جاءت العبارة رقم (٧) التي تنص على "أمتلك مهارة الحماية الأمنية لموقع مادة تخصصي على شبكة الإنترنت" فى المرتبة التاسعة من بين عبارات محور "الكفايات الرقمية لمعلمة المرحلة المتوسطة" بمتوسط حسابي (٢,٤٢)، وانحراف معياري (١,١٣).

١٠. جاءت العبارة رقم (٦) التي تنص على "أمتلك مهارة إنشاء محتوى إلكتروني لمادة تخصصي على الإنترنت سواء عبر المدونات أو الويكي أو اليوتيوب وغيرها" فى المرتبة العاشرة من بين عبارات محور "الكفايات الرقمية لمعلمة المرحلة المتوسطة" بمتوسط حسابي (٢,٤٠)، وانحراف معياري(٠,٨٠).

١١. جاءت العبارة رقم (٢) التي تنص على "أصمم الأنشطة التعليمية الإلكترونية المرتبطة بمادة تخصصي" فى المرتبة الحادية عشرة من بين عبارات محور "الكفايات الرقمية لمعلمة المرحلة المتوسطة" بمتوسط حسابي (٢,٢٦)، وانحراف معياري(٠,٩٢).

١٢. جاءت العبارة رقم (١٢) التي تنص على " أمتلك مهارة توظيف جوجل درايف في تعليم مادة تخصصي" فى المرتبة الثانية عشرة من بين عبارات محور "الكفايات الرقمية لمعلمة المرحلة المتوسطة" بمتوسط حسابي (٢,٠٤)، وانحراف معياري(١,٢٢).

ومما سبق يتضح أن قيم المتوسط الحسابي بلغ ٢,٧، الأمر الذي يشير إلى أن واقع استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة

المتوسطة بمدينة حائل في ضوء امتلاك المعلمة للكفايات الرقمية على هذه العبارات جاء بدرجة متوسطة، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي قام بها كل من(Selwyn,2014)، ودراسة (Al-Qallaf,& AlMutairi,2016) والتي أكدت ضعف الكفايات الرقمية للمعلمة.

٥-السؤال الخامس: ما الصعوبات التي تواجه تطبيق التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية؟

من خلال نتائج التحليل السابق فقد تحددت أهم الصعوبات فيما يأتي:

- عدم اهتمام المدرسة بالمناهج الرقمية، وما زال التركيز على الكتب الورقية.
- ضعف اهتمام المدرسة بالتعلم عبر الخط أو التعلم الشبكي E-Learning
- قلة فرص التدريب الإلكتروني للمعلمات على التقنية الرقمية.
- ضعف مهارة إنشاء محتوى تعليمي رقمي لمادة تخصصها على شبكة الإنترنت.
- ضعف مهارة تصميم، وتنفيذ الأنشطة التعليمية الرقمية داخل الفصل الدراسي.
- ضعف مهارة توظيف جوجل درايف في تعليم وتعلم مادة التخصص (المصدر – الاستبانة).

٦- السؤال السادس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية تعزي لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية؟

أ- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية تعزي لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية؟ يوضح ذلك الجدول رقم (٦):

جدول رقم (٦): التقنية الرقمية وعلاقتها ببعض المتغيرات

المتغير	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	ليسانس- بكالوريوس	٣٠	٣,١٢	٢,٠٢	٤,٠٥	٤٩	٠,٠١ دالة
	دبلوم- ماجستير- دكتوراه	٢٠	٩,٠٦	٤,٨٢			
الخبرة	من صفر حتى أقل ١٠ سنوات	٢٥	٤,٠٢	٣,٨٢	٥,٨٢	٤٩	٠,٠١ دالة
	من ١٠ سنوات فأكثر	٢٥	٩,٨٤	٤,٣٦			
الدورات التدريبية	حضر	٢٩	٣,٦٠	٢,٠١	٨,٦٥	٤٩	٠,٠١ دالة
	لم يحضر	٢١	٩,٨٤	٤,٤٤			

يتضح من الجدول رقم (٦) ما يلي:

- بالنسبة للمؤهل العلمي كان هناك فرق دالاً إحصائيًّا لصالح الدراسات العليا (دبلوم- ماجستير- دكتوراه)، ويمكن تفسير ذلك بأن دراسة برامج الدراسات العليا تتيح للمعلمة فرصة معرفة الجديد في مجال التربية والتخصص، مما يساعدها على القيام بعملها بشكل أفضل.
- بالنسبة للخبرات كان الفرق دالاً إحصائيًّا لصالح المعلمات الأكثر خبرة، ويمكن تفسير ذلك بأن الخبرة تزيد من وعي المعلمات بالقضايا الإنسانية والثقافية ذات العلاقة بالتقنية الرقمية، وكيفية توظيفها في الدرس داخل الفصل الدراسي.
- بالنسبة للتدريبات كان الفرق دالاً إحصائيًّا لصالح المعلمات اللاتي حضرن الدورات التدريبية المرتبطة بالتقنية الرقمية، ويمكن تفسير ذلك بأن الدورات التدريبية تزود المعلمات بالمعارف الجديدة، وتحقق التنمية المهنية التقنية؛ مما يسهم في الارتقاء بمعارف المعلمة التقنيةالرقمية، ومعرفة كيفية الاستفادة منها في الفصل الدراسي.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

استطاعت هذه الدراسة الوقوف على واقع استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل، وذلك بتحديد مشكلة الدراسة، وأهدافها، وصياغة أسئلتها، والوقوف على أهميتها وحدودها، والمصطلحات المستخدمة فيها، ثم الإطار النظري الذي تم فيه استعراض الدراسات السابقة، مستخدما المنهج الوصفي التحليلي، لمجتمع الدراسة المكون من ٥٠٠ معلمة، بعينة قدرها ٥٠ معلمة، باستخدام الأساليب الإحصائية، وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها:

- أن هناك ضعفًا في مستوي الثقافة التقنيةالرقمية المدرسية، بالرغم من أهميتها للمؤسسات التعليمية في القرن الحادي والعشرين، وهو نفس الضعف الموجود لدي المعلمات نحو الإيجابيةفي توظيف التقنيات الرقمية في مادة تخصصهم بالمرحلة المتوسطة.
- أن هناك ضعفًا ملموسًا في مستوى معرفة هؤلاء المعلمات وإلمامهن بالجوانب المختلفة للتقنيات الرقمية.
- أن واقع استخدام التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل في ضوء امتلاك المعلمة للكفايات الرقمية جاء بدرجة متوسطة.
- أن هناك صعوبات تواجه تطبيق التقنية الرقمية في الفصول الدراسية من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة حائل بالمملكة العربية السعودية، من بينها: ضعف توظيف منصات التواصل الاجتماعي، وعدم الاستفادة المثلى من المواقع

الإلكترونية مع ضعف الدور الذي تقوم به المدرسة في توظيف التقنية، وعدم تفعيل التدريب الإلكتروني وانخفض مستوي الثقافة التقنية.

وقد أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها:

١. رفع مستوى المعلمات في الجوانب التقنية الرقمية عن طريق تقديم عدد من الدورات التدريبية المتخصصة، والمؤتمرات العلمية المتخصصة، وتشجيعهن على استخدام الأدوات والتطبيقات الرقمية لتحسين قدراتهن.

٢. تفعيل دور المدارس في تبادل الخبرات والمعارف وتعزيز التعاون مع خبراء التقنية الرقمية.

٣. تحفيز المعلمات على المشاركة الإيجابية في المنتديات والمجتمعات الإلكترونية المتخصصة في مجال التقنية الرقمية.

٤. .تعزيز اتجاهات المعلمات الإيجابية نحو وظيفة التقنية الرقمية في مادة تخصصهن في المرحلة المتوسطة من خلال الحوافز والمكافآت، ولوحات الشرف، والتكريم لهم .

٥. تطوير المناهج الدراسية التعليم مع السعي نحو إدماج التقنيات التعليمية بشكل مباشر مع توفير البنية الأساسية الداعمة لتوظيف هذه التقنيات من أجهزة، ومعدات، وأدوات، ووسائل رقمية إلخ.

٦. تفعيل دور إدارات التعلم الإلكتروني في مختلف مؤسسات التعليم المعنية بالمرحلة المتوسطة في نشر وتبني ثقافة التقنيات التعليمية المتطورة مع قيام هذه الإدارات بتقديم الدعم الفني المناسب لها.

كما اقترحت الدراسة بعض الدراسات مثل:

- معوقات توظيف التقنية الرقمية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.
- اتجاهات المعلمات بالمرحلة الابتدائية نحو توظيف التقنية الرقمية في التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- التقنية الرقمية ودورها في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة في مدارس المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.
- فاعلية برنامج تدريبي قائم على التقنية الرقمية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات المرحلة المتوسطة.
- أثر استخدام التقنية الرقمية في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة ذوي الاحتياجات الخاصة
- فاعلية التقنية الرقمية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

قائمة المراجع:

المراجع العربية :

بعطوط، صفاء عبد الوهاب بلقاسم. (٢٠٢٠). تصور مقترح للكفايات التقنية الرقمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمات التربية الفنية في ضوء احتياجاتهن التدريبية. **مجلة الشمال للعلوم الإنسانية**، جامعة الحدود الشمالية، مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة (١)، ٢٠٧-٢٣٥.

الجريوي، سهام بنت سلمان محمد (٢٠١٥). مدي تأثير استخدام التقنية الرقمية على التعلم في ضوء الدراسات السابقة. **مجلة القراءة والمعرفة**، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (١٦٨)، ٢١-١٠٦.

رمضان، مها السيد محمد (٢٠٢٢). توظيف التقنية الرقمية في تصميم البيئة الافتراضيةفي المحميات الطبيعية. **المجلة العربية الدولية للفن والتصميم الرقمي**، القاهرة: المؤسسة العربية لإدارة المعرفة، ١(٢)، ١٢٥-١٥٣.

سليمان، هالة الحاج؛ وأحمد، أسامة نبيل (٢٠١٦). فاعلية برنامج الوسائط المتعددة لمحاكاة التجارب المعملية باستخدام الكمبيوتر في تنمية التحصيل وبعض مهارات عمليات التعلم والاتجاه نحو البرنامج لدى طلاب المستوى الأول بكليات التربية، **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (١٨١) ١-٣٤.

عامر، عبد العزيز عبد الحميد (٢٠١٦). أهمية التكنولوجيا الرقمية في التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب جامعة الزاوية. **المجلة العربية للمعلومات**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٦(١،٢)، ٤٥-٦٩.

أبو علام، رجاء محمود (٢٠١١). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط ٦، دار النشر للجامعات.

العليان، نرجس قاسم مرزوق (٢٠١٩) استخدام التقنية الحديثة في العملية التعليمية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، **جامعة بابل شباط**، ٢٠١٩ (٤٢)، ٢٧١ – ٢٨٨.

عيسى، رواء إبراهيم؛ وصالح، عاطفة جليل (٢٠١٩) صعوبات تطبيق تكنولوجيا التعليم الحديثة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، **مجلة جامعة بابل**، العلوم البحتة والتطبيقية، ٢٧ (١) ٢٠٦- ٢٢٧.

الناجم، محمد عبد العزيز عبد المحسن (٢٠١٦). تطوير أداء معلمي العلوم الشرعية في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية وتحسين اتجاهاتهم نحوها. **مجلة العلوم التربوية**، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٨، ١٤٣-٢٠٤.

المصادروالمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Aamir, Abd al-Aziz Abd al-Hamid (2016). The importance of digital technology in educaiotn from the perspective of faculty members at the Faculty of Arts, Al-Zawiya University. **Arab Journal of Information**,(in Arabic), Tunisia: Arab Organization for Education, Culture and Science, 26 (1,2), 45-69.

Al-Juraywi, Siham bint Salman Mohammad. (2015). The exetent of the impact of using digital technology on learning in the light of previous studies. **The Journal of Reading and Knowledge**.(in Arabic), Cairo: Ain Shams University, Faculty of Education, Egyptian Society for Reading and Knowledge, (168), 21-106. **.**

Al-Najem, Mohamed Abd al-Aziz Abd al-Mohsin (2016). Developing the performance of Shariah teachers in the light of the requirements of the era of digital technology and improving their attitudes towards it. **Journal of Educational Sciences**,(in Arabic), Riyadh: Imam Muhammad bin Saud Islamic University. 8, 143-204.

Al-Olayyan, Narges Qasim Marzouk (2019). The use of modern technology in the educational process**, Journal of the College of Basic Education for Educational Sciences and Humanities**,(in Arabic), University of Babylon, February 2019 (42), pp. 271-288.

Alper, M. &Goggin, G. (2017). Digital technology and rights in the lives of children with disabilities. **New Media & Society**, 19(5), 726–740https://doi.org/10.1177/1461444816686323

Al-Qallaf, C. L., & Al-Mutairi, A. S. F. (2016). Digital literacy and digital content supports learning. **Electronic Library**, 34(3), 522–547.

Batoot, Safa Abd al-Wahab Balqasim. (2002). A suggested concept for digital technical competencies and the requirements of 21st century for the female teachers of Art Education in the light of their training needs. **Al-Shamal Journal for Humanities**,(in Arabic), Northern Border University. Center of Scientific Publishing, Authoring and Translation. 5 (1), 207-235**.**

Birkollu, S.S., Yucesoy, Y., Baglama, B., &Kanbul, S. (2017). Investigating the attitudes of pre-service teachers towards technology based on various variables. **TEM Journal**, 6(3), 578-583https://www.temjournal.com/content/63/TemJournalAugust2017_578_583.pdf

Freiman, V. (2014). **Types of technology in mathematics education**. In S. Lerman (Ed.), Encyclopedia of mathematics education Dordrecht: Springer

Henderson, M., Selwyn, N., Finger, G. & Aston, R. (2015). Students' everyday engagement with digital technology in university: exploring patterns of use and 'usefulness'. **Journal of Higher Education Policy and Management**, 37(3), 308-319DOI: 10.1080/1360080X.2015.1034424

Ilomäki, L. &Lakkala, M. (2018). Digital technology and practices for school improvement: innovative digital school model. **Research and Practice in Technology Enhanced Learning**, 13(25), 1-32.https://telrp.springeropen.com/articles/10.1186/s41039-018-0094-8

Isa, Rawa Ibrahim, Saleh, Atifah Jalil. (2019). Difficulties in applying modern educational technology from the perspectibve of faculty members. **Journal of Babylon University**,(in Arabic), Applied Sciences, 27 (1), pp.206-227**.**

Middleton, C., & Lee, C. (2018). Technology-enhanced learning in primary education: The impact of digital technology on pupils and teachers. **Journal of Digital Learning in Teacher Education**, 34(2), 63-71.

Ng, W. (2015). **New Digital Technology in Education Conceptualizing Professional Learning for Educators**,

Springer International Publishing, Switzerland.https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-05822-1

Ozdamli, F. (2017). Attitudes and opinions of special education candidate teachers regarding digital technology.**World Journal on Educational Technology**, Current Issues, 9(4), 191-200.

Phillips, M. (2016). Digital, Technology, Schools and Teachers, Workplace Learning, Policy, Practice and identity, **Palgrave Macmillan Publishers Ltd. London**.*https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/17-%20Digital%20Technology,%20Schools%20and%20Teachers'%20Workplace%20Learning_%20Policy,%20Practice%20and%20Identity.pdf*

Puchkova E. B., Sorokoumova E. A., Cherdymova E. I., Temnova, L. V. (2021). Possible risks of digitalised education and deterrents against using digital products in education processes according to teachers. **Cypriot Journal of Educational Science**, 16(5), 2677- 2689.https://doi.org/10.18844/cjes.v16i5.6356

Ramazan, Maha al-Sayyid Mohammad. (2022). employing the digital technology in designing the virtual environment in nature reserves. **Arab International Journal of Digital Art and Design**,(in Arabic) Cairo: The Arab Foundation for Knowledge Management, 1(2), 125-153

Saarinen, A., Lipsanen, J., Hintsanen, M, Huotilainen, M. &Keltikangas-Järvinen, L. (2021). The Use of Digital Technologies at School and Cognitive Learning Outcomes: A Population-Based Study in Finland **International Journal of Educational Psychology**, 10(1), 1-26.https://doi.org/10.17583/ijep.2021.4667

Selwyn, N. (2014). **Digital technology and the contemporary university**. London: Routledge.

Shur, N., Acosta, M. A., Garrido, M. J., & Leon, B. (2019). Teacher Digital Competence: A Conceptual Framework for Assessment. **Open Praxis**, 11(1), 19-31.https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.1.894

Smith, J., Anderson, M., Kennedy, D., Johnson, S., & Soto, M. (2014). Technology in the classroom: A case study of teachers'

practices and beliefs. **Journal of Educational Technology & Society**, 17(1), 248-256.

Spiteri, M. &Rundgren, S.C. (2020). Literature Review on the Factors Affecting Primary Teachers' Use of Digital Technology, Technology, **Knowledge and Learning**, 25, 115–128DOI:10.1007/s10758-018-9376-x

Sualyman, Halah al-Haj, Ahmad, Osama Nabil. (2016*)*. The effectiveness of a multimedia program to simulate laboratory experiments using a computer in developing the achievement, some learning process skills and attitude towards the program among first-level students in the Faculties of Education. **Journal of Reading and Knowledge**,(in Arabic), Ain Shams University, Faculty of Education, The Egyptian Association for Reading and Knowledge (181) 1-34**.**

Wilson, A.C., Robutti, O. & Thomas, M. (2020). Teaching with digital technology, **ZDM**, 52, 1223–124DOI: 10.1007/s11858-020-01196-0

متطلبات تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

د. نايف بن عماش السويلم العنزي
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

متطلبات تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

د. نايف بن عماش السويلم العنزي

قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٢٠/ ٨/ ١٤٤٤ هـ تاريخ قبول البحث: ١٩/ ١٠/ ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدارسة إلى التعرف على واقع تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية، والتعرف على الصعوبات التي تحد من تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية، وتحديد متطلبات تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. ولتحقيق هذه الأهداف تم الاعتماد على المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع البيانات، وتم اختيار عينة تكونت من (٣١٠) قائدٍ أكاديمي من العاملين في الجامعات السعودية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى درجة تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية وعلى جميع أبعادها جاءت متوسطة. وجاءت الصعوبات التي تحد من تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية بدرجة متوسطة، كما توصلت النتائج إلى أن الحاجة إلى توفير متطلبات تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية جاءت عالية.

الكلمات المفتاحية: إدارة المواهب، الإدارة الإستراتيجية، الجامعات السعودية، القيادات الأكاديمية.

Requirements for the application of talent management in saudi universities in the light of strategic management from the point of view of academic leaders

Dr. Nayef bin Ammash Al-Suwailem Al-Anzi
Department Educational Administration and Planning – Faculty Education
Imam Muhammad Bin Saud Islamic university

Abstract:

The study aimed to identify the reality of the application of talent management in Saudi universities in the light of strategic management, Identify the difficulties that limit the application of talent management in Saudi universities in light of strategic management, and identify Requirements for the application of talent management in Saudi universities in the light of strategic management from the point of view of academic leaders. To achieve these goals, the descriptive approach and the questionnaire were adopted to collect data, and a sample was selected consisting of (310) academic leaders working in Saudi universities, and the results of the study reached the degree of application of talent management in Saudi universities in the light of strategic management and in all its dimensions were average. The difficulties that limit the application of talent management in Saudi universities in the light of strategic management to a moderate degree, and the results found that the need to provide the requirements for the application of talent management in Saudi universities in light of strategic management was hig.

key words: alent management, strategic management, Saudi universities, academic leaders.

مقدمة:

تمثل مؤسسات التعليم في أي دولة أساس البناء المجتمعي، وتحقق نهضته وتقدمه من خلال تفاعلها مع الأنظمة الأخرى، مما يؤدي إلى استمرارها وتطورها وإصلاحها لتحقيق أهداف المجتمع وطموحاته، حيث يتميز هذا العصر بالعديد من التحديات التي يجب مواجهتها والحد منها، والعمل بكفاءة وفاعلية سعياً لتقدم هذه المؤسسات وتمكينها من مواكبة التطورات العلمية وتحقيق رؤيتها وأهدافها المنشودة.

ومن أكبر التحديات التي يمكن أن تواجهها الجامعات في هذا العصر، القدرة على تحقيق التميز في ظروف مُتغيرة يصعب التنبؤ بها باتباع الأساليب الإدارية التقليدية، وعلى الرغم من وجود حلول تنظيمية وأساليب إدارية حديثة إلا أن الكثير من الجامعات ما يزال يستخدم أساليب إدارية تقليدية في قيادة العمل (shiri, 2019: 8).

وفي ظل التطورات التكنولوجية والتقنية، وتعدد أدوار الجامعات ووظائفها في هذا العصر؛ فرض عليها مواكبة التغيرات والتحديات التي فرضتها متطلبات المجتمع المتجددة، من خلال تطوير الأساليب الإدارية المتبعة في مختلف وظائفه وعملياته، وفي مقدمتها تطبيق الإدارة الإستراتيجية التي تعد من أهم عوامل النجاح والتميز في استغلال قدرات العاملين فيها وخاصة الموهوبون (Valentina et al, 2020).

ومع دخول الألفية الثالثة بدأ البحث عن الأساليب الإدارية الحديثة التي تمكن الجامعات من التميز والمنافسة على المستويين المحلي والعالمي؛ من خلال توظيف قدرات العاملين فيها على التميز والإبداع والتجديد؛ مما يؤكد على ضرورة قيام إدارة الجامعات على تطوير مفاهيمها وأساليبها الإدارية، لتهيئة أفرادها لكي يبدعوا ويطوروا قدراتهم ومهاراتهم بشكل مستمر، الأمر الذي يساعد على تنمية المواهب

والإبداع وتحسين قدراتها على إدارة مواهب العاملين في الجامعة بكفاءة عالية (لوانشي وهبة الله، ٢٠٢١، ٤).

وتعد الإدارة الإستراتيجية أسلوباً ومنهجاً متكاملاً للممارسات الإدارية التي تقوم على التخطيط المسبق بتحديد الأهداف المستقبلية المنشودة في ضوء الموارد اللازمة، والمتاحة لتحقيق تلك الأهداف وبالتالي تحقيق مصلحة المؤسسة التعليمية من خلال تلبية احتياجاتها، وإعدادها لمواجهة تحديات المستقبل، وهذا يتطلب الاهتمام بتنمية قدرات ومواهب العاملين في الجامعة من خلال إدارة المواهب (Taamneh, et al, 2021).

ويشير المغيرية وآخرون (٢٠٢٢، ١٠١) إلى أن أهمية إدارة المواهب في الجامعات تكمن في قدرتها على التركيز على تطوير أداء الموظفين ذوي الكفاءة العالية لشغل وظائف قيادية في المستقبل في الجامعة، وعلاوة على ذلك، فإن إدارة المواهب تتم على مستويات متعددة من التنظيم الإداري في الجامعة، ولا تقتصر على مناصب الإدارة العليا فقط، وهو الخطأ الذي يقع فيه العديد من مؤسسات التعليم العالي؛ لذا يجب على إدارة المواهب التركيز على تطوير مستويات القيادة الدنيا والمتوسطة في الجامعات لتمكينها من الاستمرارية في التفوق والتنافس مع الجامعات الأخرى.

ولتحقيق أهداف إدارة المواهب في الجامعات يجب أن يتم من خلال منظور الإدارة الإستراتيجية التي نالت اهتماماً واسعاً في العقود الأخيرة من القرن العشرين، نتيجة للضغوط والمؤثرات البيئية الهائلة، إضافة إلى أهميتها وما ينتج عنها من إيجابيات على عمل الإدارة العليا بشكل خاص، وعلى النظام الإداري في الجامعة بشكل عام (العلوي، ٢٠١٩، ٤).

ولأهمية إدارة المواهب في الجامعات، من خلال استخدام أساليب إدارية حديثة تسهم في تحقيق أهداف ورؤية إدارة المواهب في الجامعات السعودية، جاءت هذه

الدراسة لكي تبحث في أهم المتطلبات التي تسهم في تحقيق أهداف إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية.

مشكلة الدراسة:

على الجامعات الراغبة في تحقيق التميز في هذا العصر أن تعمل على تلبية احتياجات عملائها، والتفوق في مجال تخصصها، وأن تستخدم أنماطاً إدارية حديثة تؤمن بضرورة الإبداع، وتشجِّع العاملين على التميز، وتحرص على أن تتحول عملية الإبداع فيها إلى سلوك دائم يمارسه العاملون بشكل يومي؛ وبذلك تكون هذه المؤسسات قادرة على مواجهة التحديات التي تواجهها، وخاصة في مجال الموارد البشرية، التي من بينها هجرة العقول المتميزة، وتسرب المواهب من العاملين في الجامعة، وهذا ما توصلت إليه دراسة أبو صاع (٢٠١٨).

وعلى الرغم من أهمية إدارة المواهب في الجامعات وتأثيرها الإيجابي على تحقيق أهداف الجامعة وتميزها إلا أن واقع تطبيق إدارة المواهب ما زال دون المأمول، وهذا ما توصلت إليه العديد من الدراسات المحلية والعالمية، التي من بينها دراسة العلوي (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن واقع ممارسة إدارة المواهب البشرية وأثرها في إدارة التغيير وتحقيق التمييز في جامعة صحار بسلطنة عُمان متوسطة، كما توصلت دراسة العتيبي والعنزي (٢٠١٩) إلى أن واقع ممارسة إستراتيجية إدارة المواهب في كلية التربية بجامعة الملك سعود متوسطة، وهذا ما توصلت إليه دراسة المغيرية والعمري وإسماعيل (٢٠٢٢) بأن مستوى إدارة المواهب لدى الإداريين في الجامعات الحكومية جاء متوسطاً وعلى جميع الأبعاد.

ولأهمية اتباع الإدارة الإستراتيجية في قيادة العمل الإداري في الجامعات السعودية أوصى المؤتمر الدولي الثامن للتعليم العالي (٢٠١٩) في بيانه الختامي، على أن

الجامعات السعودية لم تواكب ذلك التغيير الذي يشهده العالم اليوم كما ينبغي؛ مما يحتم عليها أن تكون أكثر سرعة؛ لتتمكّن من التكيّف مع السياق الحالي للتَّغيُّرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية والتقنية الملحة، من خلال عمليات التَّحوُّل الناجحة التي تتطلّب اتباع أساليب إدارية جديدة للقيادة الجامعية.

وتكمن أهمية الإدارة الإستراتيجية بقدرتها على تطوير وتحقيق أهداف إدارة الموارد البشرية في الجامعات بشكل عام، ونجاح إدارة المواهب بشكل خاص، وهذا ما توصلت إليه دراسة سملالي (٢٠٢٠) حيث وجدت أن زيادة اندماج إدارة المواهب وتحقيق أهدافها في الجامعات يتم في ضوء تطبيق الإدارة الإستراتيجية. بينما توصلت دراسة لوانشي وهبة الله (٢٠٢١) إلى أن مستوى إسهام الإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية في تحقيق الحوكمة بالمؤسسات التعليمية عالية. كما توصلت دراسة أبو شيخة ومساعدة (٢٠١٨) إلى وجود أثر إيجابي لتطبيق الإدارة الإستراتيجية في جودة التعليم الأكاديمي في الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

ومما سبق ذكره فإن الحاجة تزداد إلى تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية لأنها تساعد على تنمية المواهب في الجامعات، وتحدد الأطر المستقبلية، وتحسين القدرة التنافسية للجامعات السعودية، ولذلك جاءت هذه الدراسة التي يمكن صياغة مشكلتها بالسؤال الرئيس التالي: ما متطلبات تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية؟

أسئلة الدراسة:

تجيب هذه الدراسة عن الأسئلة التالية:

- ما واقع تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟
- ما الصعوبات التي تحد من تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟
- ما متطلبات تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على واقع تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.
- التعرف على الصعوبات التي تحد من تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.
- تحديد متطلبات تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.

أهمية الدراسة:

انبثقت أهمية الدِّراسة الحالية من خلال التالي:

أولاً: الأهمية العلمية (النظرية)

- تكمن أهمية هذه الدراسة من أهمية إدارة المواهب في ضوء الإدارة الإستراتيجية كونها منهجية إدارية متميزة دعت إليها العديد من الدراسات والمؤتمرات المحلية والعربية والعالمية.
- يؤمل أن تسهم هذه الدراسة في تشجيع الباحثين على إجراء المزيد من الدراسات المرتبطة بموضوع إدارة المواهب في ضوء الإدارة الإستراتيجية.
- تتضح أهمية الدراسة من خلال توافقها مع بعض أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠م التي دعت إلى تطوير الأساليب الإدارية في قيادة العمل بالجامعات السعودية، وفي رعاية الموهوبين والمتميزين من الموظفين والعاملين فيها.

ثانياً: الأهمية التطبيقية (العملية)

- قد تسهم هذه الدِّراسة في مساعدة المسؤولين في الجامعات السعودية على تحسين الممارسات المتبعة في إدارة المواهب من خلال استخدام الإدارة الإستراتيجية.
- ستزود هذه الدراسة المسؤولين في الجامعات السعودية بالصعوبات التي تحد من تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من أجل إيجاد الحلول المناسبة لها.
- تستجيب هذه الدارسة لمتطلبات الإستراتيجية الوطنية المنبثقة من خطة التحول الوطني المستندة على رؤية المملكة ٢٠٣٠، في الارتقاء بمستوى أداء القيادات الإدارية بشكل عام، والقادة الإداريين في الجامعات بشكل

خاص من أجل الوصول إلى التميز المؤسسي، وتقدم الجامعات السعودية في التصنيف العالمي للجامعات العالمية.

- ستقدم هذه الدراسة عددًا من المتطلبات التي تسهم في تعزيز تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على التعرف على واقع تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية، والتعرف على الصعوبات التي تحد من تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية، وتحديد متطلبات تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في الجامعات السعودية التالية: في جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام فيصل بن عبد الرحمن، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة تبوك، وجامعة الجوف، وجامعة حائل.
- الحدود الزمانية: العام الدراسي الجامعي ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

إدارة المواهب: عرف بلقرع (٢٠٢٠، ٦) إدارة المواهب بأنها: "عملية تطوير وتوحيد وتكامل بين كافة ممارسات إدارة رأس المال البشري التي يتم تبنيها داخل المنظمة؛ من أجل ضمان أفضل لاستقطاب وجذب العناصر البشرية التي تمتلك قدرات، ومهارات، ومواهب متميزة للعمل داخل منظمة ما، ومن ثم توظيف قدرات

هذه العناصر؛ سعيًا للمحافظة عليها، بهدف رفع كفاءة الأداءداخل المنظمة، والتأثير من خلالها على الآخرين".

وتعرف إدارة المواهب إجرائياً بأنها عملية التخطيط اكتشاف مواهب العاملين في الجامعات السعودية أو استقطاب العاملين من ذوي القدرات المميزة للعمل في الجامعات، والعمل على تنمية قدراتهم ومواهبهم، وتطويرها، والاحتفاظ بها، وتقويمها؛ من أجل تحقيق أهداف الجامعات السعودية وتميزها بين الجامعات الأخرى.

الإدارة الإستراتيجية: يعرف أحمد (٢٠١٨، ٢٢١) الإدارة الإستراتيجية بأنها "تصور للرؤية المستقبلية للمنظمة، ورسم رسالتها وتحديد غاياتها على المدى البعيد، وتحديد أبعاد العلاقات المتوقعة بينها وبين بيئتها بما يسهم في بيان الفرص والمخاطر المحيطة بها، ونقاط القوة والضعف المميزة لها، وذلك بهدف اتخاذ القرارات الإستراتيجية المؤثرة على المدى البعيد ومراجعتها وتقويمها.

ويمكن تعريف الإدارة الإستراتيجية إجرائياً بأنها: عملية منظمة واعية استشرافية تدير العمليات الداخلية والخارجية لإدارات المواهب في الجامعات السعودية بشكل متناسق خاضع للرقابة والتقويم، بهدف اتخاذ القرارات الإستراتيجية لتطوير إدارات المواهب، ومراجعتها وتقويمها.

الإطار النظري للدراسة:

مفهوم إدارة المواهب:

هناك عدد من التعريفات التي تناولت مفهوم إدارة المواهب، والتي من بينها التالي: عرفها أمين (٢٠٢٠، ١٧٩) بأنها: عملية مستهدفة لتحديد الأشخاص الموهوبين ومن ذوي الصفات القيادية المتميزة، وتوفير لهم بيئة عمل محفزة وجاذبة، وتقديم لهم الدعم المادي والمعنوي، ومنحهم الصلاحيات المناسبة، للسير في مسار وظيفي قيادي متميز.

وتعرف إدارة المواهب بأنها: "عملية منهجية لدورة التخطيط والتنفيذ والتقويم، لإدارة تدفق المواهب إلى المنظمة وعبرها وخارجها؛ لتحقيق أهدافها وتلبية احتياجاتها. وتحقيق الاستغلال الأمثل للمواهب في المنظمة، وتشتمل على إدارة، وتدريب، وإعادة تدريب، ومشاركة، وتخطيط القوى العاملة المستقبلية (Riccio,2020).

وأما المغيرية وآخرون (٢٠٢٢، ١٠٣) فقد عرفوا إدارة المواهب بأنها: "عملية بناء وتطوير القدرات ومواهب الموظفين؛ لتحقيق التميز والمنافسة، وذلك من خلال الاختيار الدقيق للعاملين الجدد، وتطويرهم وتدريبهم، والعمل على المحافظة على العاملين الحاليين، وجذب العاملين الموهوبين من ذوي الخبرات العالية للعمل في منظمات الأعمال".

من خلال ما سبق تتضح إدارة المواهب بأنها تلك العمليات التي تتم داخل المنظمة؛ بهدف رفع مستوى الأداء، والوصول إلى أهداف المنظمة عن طريق الاستثمار الأمثل للمواهب الموجودة لدى الموظفين الحاليين، والبحث عن أفضل الطرائق لاستقطاب موظفين جدد يحملون من المؤهلات والمواهب ما يؤهلهم لتطوير

المنظمة وتنميتها، ويمكن القول بأن إدارة المواهب لا تنفصل تماماً عن إدارة المواهب البشرية؛ بل هي توجه حديث لإدارة الموارد البشرية، يركز على نوعية الأفراد في المنظمة من حيث مهاراتهم ومواهبهم، بشكل أكبر من توفيرهم كماً.

أهمية إدارة المواهب في الجامعات:

تعدّ إدارة المواهب من عوامل تحقيق الأهداف التنافسية للجامعات في شتى مجالاتها الإدارية لأنها تهتم في تنمية وتطوير مهارات العاملين فيها، وخاصة المهارات الإبداعية التي تميز الموهوبين، كما أن إدارة المواهب تهتم في إيجاد بيئة عمل داخل الجامعة محفزة على الإبداع (العلوي، ٢٠١٩، ٨).

ويضيف العتيبي والعنزي (٢٠١٩، ٣٧٩) أن إدارة المواهب في الجامعات تعد من قِبل الكثيرين دافعًا لتحقيق النجاح والتميز، إذا ما تم التخطيط الإستراتيجي لأنشطتها، وبناء برامج في التطوير المهني تلبي احتياجات الموهوبين، وتنمي مهاراتهم وقدراتهم للقيام بمهام عملهم الحالية والمستقبلية.

ويشير ريكيو (Riccio, 2020) إلى أن أهمية إدارة المواهب في الجامعات تنعكس على تطوير جميع العمليات الداخلية والخارجية في الجامعة، والتي يمكن تحقيقها من خلال تنفيذ إستراتيجيات رسمية لتنمية المواهب في مؤسسات التعليم العالي، كما يحدث من المديرين والرؤساء التنفيذيين في شركات القطاع الخاص؛ للمساعدة في ضمان مستقبل مزدهر لمكانة الجامعة بين الجامعات الأخرى.

وهناك عدد من الفوائد التي يمكن تحقيقها من خلال تعزيز دور إدارة المواهب في الجامعات، التي من بينها التالي (Taamneh, et al, 2021):

١. المحافظة على الموهوبين في الجامعة، والحدّ من التسرب الوظيفي.

٢. تحسين جودة التوظيف: إدارة المواهب تجعل الجامعة تستمد جودتها النوعية من الجودة النوعية لقواها العاملة، من خلال الاستقطاب، والاختيار، والتعيين وفق المواهب.

٣. اتخاذ قرارات سليمة حول برامج التطوير المهني: عندما تعرف الجامعة مقدار ما يتوفر لديها من الموظفين الموهوبين ذوي القدرات العالية، فيصبح عندئذ من السهل عليها ترشيد الاستثمار في التطوير المهني، بحيث يتم بناء برامج تلبي احتياجات المستفيدين.

مما سبق يمكن القول بأن أهمية إدارة المواهب ترجع إلى أنها استجابة للتغيرات والتطورات التي تواجهها الجامعات في الوقت الحالي، وهي تعد من الأولويات لدى العديد من الجامعات في جميع دول العالم؛ وذلك لما توفره إدارة المواهب من قدرة على التعرف على تطورات الأداءالأكاديمي والإداري، ومستوى الكفاءات التي يجب توفرها لدى العاملين، والذين تحتاج إليهم الجامعة في المستقبل؛ بما يحقّق المنافسة بين الجامعات، كما أن الاهتمام بإدارة المواهب له دور كبير في تخطيط التعاقب الوظيفي في الجامعة، وتفعيل سياسة الإحلال الوظيفي؛ مما يضمن تدفق المواهب في الجامعة لتحقيق أهدافها وتلبية احتياجاتها الحالية والمستقبلية.

إستراتيجية إدارة المواهب في الجامعات:

تتكون إستراتيجية إدارة المواهب في الجامعات من عدة خطوات متكاملة، تتمثل بالخطوات التالية:

أولًا: التخطيط لإدارة المواهب: وهي العملية التي تسعى الجامعة من خلالها إلى الحصول في الوقت المناسب على احتياجاتها من العاملين الموهوبين، القادرين على تنفيذ المهام الموكلة إليهم؛ لتحقيق أهداف الجامعة بحيث يؤخذ بالاعتبار عند

القيام بالتخطيط كل من المؤثرات الداخلية والخارجية للتنبؤ، وتحديد احتياجات الجامعة من العاملين الموهوبين (الكوع وأبو صالحية، ٢٠٢٠، ٣٤٠).

ثانيًا: استقطاب المواهب: هي عملية البحث، والدراسة، والتحري عن الموارد البشرية الموهوبة من ذوي الكفاءة والتأهيل، لملء الوظائف الشاغرة في مختلف المستويات التنظيمية في الجامعة، والعمل على استقطابهم، وانتقاء الأفضل من بينها (العلوي، ٢٠١٩، ١٠).

ثالثًا: تدريب المواهب وتطويرها: يرى الرقب (٢٠٢١، ٣٠٢) أن تدريب الموهوبين تشتمل على كافة الجهود المخططة والمنفذة لتنمية قدراتهم، ومعارفهم، ومهاراتهم على اختلاف مستوياتهم وتخصصاتهم، بما يعظّم من فاعلية أدائهم، وتحقيق ذواتهم، من خلال تحقيق أهدافهم الشخصية، وإسهامهم في تحقيق أهداف الجامعة التي يعملون بها.

رابعًا: الاحتفاظ بالمواهب: أن الاحتفاظ بالعاملين الموهوبين، يعد من السياسات والممارسات التنظيمية الحديثة التي تلبي الاحتياجات المتنوعة للموظفين، وتسهم في الاحتفاظ بهم، وهو الهدف الرئيس لعملية إدارة المواهب، ولا يتم تحقيق هذا الهدف بشكل تام بمجرد توظيفهم، بل يعتمد على المحافظة عليهم (سملالي، ٢٠٢٠، ٤٩٨).

خامسًا: تحفيز المواهب: يجب أن يطال التحفيز جميع العاملين المتميزين في الجامعة، إلا أن النصيب الأكبر يحصل علية الموهوبين المتميزين في أداء عملهم؛ لما يتمتعون به من سمات واعدة تلتقي وتتجاوب مع التحفيز، كالدافعية، والمثابرة، والانطلاقة، والمبادرة. وبكافة أنواع التحفيز المادي والمعنوي، الفردي والجماعي. وتطبيق

نظم التحفيز من قِبل الجامعة لا يشجع جميع العاملين، ويدفعهم نحو السلوك الإيجابي (أمين، ٢٠٢٠، ١٨٣).

سادسًا: تقويم أداء المواهب: يتصف الموهوبون بالحماس، وربما أحيانًا بالاندفاع في العمل؛ لذا فهم يحتاجون بصفة خاصة إلى تحديد دقيق لنظام عملهم؛ حتى يكون تركيز موهبتهم في اتجاه تحقيق التمييز للمنظمة، ويتطلب ذلك أن يكون هناك اتفاق على معايير الجودة في الأداء، ويُقصد بالأداءدرجة بلوغ الفرد، للأهداف المخططة بكفاءة وفاعلية، وتتم عملية التقويم بهدف تحديد نقاط الضعف في الأداءلمعالجتها، وتحديد نقاط القوة لتطويرها (Taamneh, et al, 2021).

قياس كفاءة إدارة المواهب:

يتم قياس كفاءة إدارة المواهب من خلال تحديد مستوى أبعاد إدارة المواهب التالية (الباز، ٢٠٢٢، ١٨٠٣):

أولاً: استقطاب المواهب: وهي تتشير إلى كفاءة سياسات وممارسات إدارة المواهب في تحديد المواهب واختيارهم للعمل في الجامعة بما يتوافق مع معايرها، ويلبي احتياجاتها.

ثانياً: تنمية وتطوير المواهب، وهي تقيس مستوى تطوير معارف ومهارات وقدرات المواهب على مختلف المستويات، وبما يتناسب مع التطورات العالمية المتعلقة بمجالات عمل الجامعات.

ثالثاً: تحسين جودة الحياة الوظيفية للمواهب وبناء طاقات بشرية جديدة، ويتم ذلك من خلال تحديد درجة توافر مجموعة المتطلبات التي تدعم وجود بيئة عمل مناسبة تحفز الموهوبين للعمل والإبداع من خلال إيجاد توازن بين متطلبات العمل،

وتلبية احتياجات الموهوبين، والعمل على اكتشاف موهوبين جدد ممن يعملون في الجامعة.

رابعاً: الاحتفاظ بالمواهب، وهي تقيس قدرة الجامعة على الاحتفاظ بالموهوبين، من خلال تشجيع الاستثمار في الموهوبين، والذي يتضمن بناء وتنمية قدراتهم وتحسين رواتبهم، وتعزيز إنجازاتهم، ودعم أفكارهم وإبداعهم.

الصعوبات التي تواجه إدارة المواهب في الجامعات:

هناك عدد من الصعوبات التي تواجه إدارة المواهب في الجامعات، وتحد من تحقيق أهدافها، التي من بينها التالي (العلوي، ٢٠١٩،٢٩):

- ندرة رأس المال البشري المؤهل، وخاصة الموهوبون.
- انخفاض مستوى مشاركة االموهوبين في صنع القرارات في الجامعات.
- صعوبة التوفيق بين حاجات الموهوبين وأهداف الجامعات.
- زيادة التكاليف المتعلقة بإنشاء إدارة المواهب في الجامعات.
- معظم الجامعات ليس لديها برامج رسمية لتلبية احتياجات المواهب فيها.
- ضعف التزام الإدارات العليا في الجامعات بتطوير المواهب فيها.
- وجود مقاومة لدى بعض العاملين في الجامعات للإجراءات ولعمليات التي تركّز على المواهب.
- ضعف التوافق بين استراتيجية الجامعة، واستراتيجية إدارة المواهب.

مفهوم الإدارة الإستراتيجية:

هناك عدد من التعريفات لمفهوم الإدارة الإستراتيجية، والتي تبناها بعض الباحثين، فقد عرفها كل من نجوى وهنري (Njue, and Henry, 2019) بأنها مجموعة من النشاطات المتقدمة، التي تتضمن وضع الرؤيا المستقبلية للإدارة

الإستراتيجية موضع التطبيق، من خلال وضع الخطط المستقبلية التي تأخذ بالاعتبار البيئة الداخلية والخارجية ومتغيراتها ومراعيه بذلك التوجه الإستراتيجي للمؤسسة.

وعرفها الكوع وأبو صالحية (٢٠٢٠، ٣٣٨) بأنها عملية ديناميكية متواصلة تسعى إلى تحقيق رسالة المؤسسة من خلال إدارة وتوجيه مواردها المتاحة بطريقة فعالة، والقدرة على مواجهة تحديات بيئة الأعمال المتغيرة من تهديدات وفرص ومنافسة ومخاطر أخرى بغية تحقيق مستقبل أفضل انطلاقاً من نقطة ارتكاز أساسية في الحاضر.

كما تعرف الإدارة الإستراتيجية بأنها "طريقة تتعلق بالإجابة عن الوضعية التي تريد المنظمة تحقيقها وكيفية الوصول إلى تلك الوضعية، كما تتعلق أساساً بمستقبل القرارات الحالية مع عدم تجاهل التحديات والعمل على الحد منها إلى أدنى مستوى ممكن، وذلك من خلال القيام بمراجعة مستمرة للتخطيط الشامل للمنظمة ولعملية التطبيق .(Nur, et al, 2021)

من خلال ما سبق يمكن القول بأن الإدارة الإستراتيجية تُعدّ أسلوباً إداريًّا متكاملاً موجهاً للمستقبل، ويركز على ما هو داخل وخارج الجامعة وينظر إلى المستقبل ويعتمد على الأداء، وبناء على ذلك يعرف الباحث الإدارة الإستراتيجية بأنها عملية تطوير الجامعة من خلال وضع الخطط المستقبلية التي تأخذ بالاعتبار البيئة الداخلية ومتغيراتها والبيئة لخارجية، مع مراعاة التوجه الإستراتيجي بعيد المدى للجامعة.

أهمية الإدارة الإستراتيجية:

تسهم الإدارة الإستراتيجية في تحسين جودة أداء العاملين في الجامعات، وتمكينها من مواجهة التحديات التي تحد من قدرتها على المنافسة، وتميزها، حيث يترتب على استخدامها القيام بمحاولات جادة لتعديل وتغيير الأساليب الإدارية التقليدية التي كانت تتبعها الجامعة، إلى استخدام أساليب إدارية حديثة قادرة على الاستجابة للتغيرات والتطورات المعاصرة بسرعة ومرونة (متولي وآخرون، ٢٠٢١، ٤٧٥).

ويضيف فاروق وخالد (٢٠٢١، ١٢) أن أهمية الإدارة الإستراتيجية على مستوى الجامعة يكمن في أنها تعد من الأساليب الإدارية المهمة التي تؤدي إلى تحقيق أهدافها الإستراتيجية، لأنها تأخذ بعين الاعتبار البيئة الداخلية وما يتوفر بها من موارد مادية وبشرية، والبيئة الخارجية بمتغيراتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية، كما أنها تُعدّ أداة لتحقيق التناسق والتكامل بين الإدارات وتمكن من تحقيق التكامل المفقود بين الوحدات الإدارية والتنظيمية للجامعة.

أما على مستوى أهميتها للعاملين في الجامعات فيشير اللوزي (٢٠٢٠، ١٢٢) إلى أن الإدارة الإستراتيجية تعمل على دعم العاملين في الجامعات لتحقيق النتائج المستقبلية المرجوة، ويتم ذلك من خلال تنمية المهارات القيادية لدى الكوادر في الإدارية، والمساهمة في إعدادهم وتأهيلهم، حيث تعتمد الإدارة الإستراتيجية على موارد بشرية ذات فكر إستراتيجي قادر على مواجهة التحديات، وتوقع مواطن الخلل في المؤسسة واستراتيجياتها، بالإضافة إلى أنها تستند على عمل جماعي تتيح لهم المشاركة في اتخاذ القرارات وصياغة الأهداف والإستراتيجيات مما يساهم بزيادة الرضا والدافعية لديهم.

ويمكن القول بأن الإدارة الإستراتيجية تعد من الأساليب الإدارية الحديثة التي تؤثر بشكل إيجابي على تحقيق رؤية المؤسسات التعليمية ورسالتها، وتمكينها من مواجهة التحديات التي تواجهها، كما أنها تنعكس أهميتها على مستوى العاملين كونها تتيح لهم فهم العمل الإداري المبني على استراتيجيات محددة وواضحة يتم صياغتها لتكون مرشدة لهم، مما يحقق بذلك وحدة الفهم الإداري الذي يساهم بتعاون الموظفين على تحقيق الأهداف المنشودة، والتقليل من الخلافات التي قد تحدث بينهم.

دور الإدارة الإستراتيجية في تطبيق إستراتيجية إدارة المواهب:

يشير سملالي (٢٠٢٠، ٤٩٤) إلى وجود عدد من المتطلبات التي يجب توافرها لتطبيق الإدارة الإستراتيجية في إدارة المواهب في الجامعات، ومن أهمها التالي:

- وضع السياسات العامة: وهي تمثل السياسات العامة والمبادئ والقواعد المحددة لأداء العاملين في إدارة المواهب بما يحقق الأهداف المنشودة.
- تحديد الأهداف السنوية لإدارة المواهب: يجب تحديد الأهداف السنوية في إدارة المواهب بالجامعة بطريقة لامركزية وذلك من خلال العاملين في إدارة المواهب وإدارة الموارد البشرية في الجامعة.
- توفير الموارد المادية المناسبة: وهذا يتم من خلال توزيع المخصصات والموارد المادية لإدارة المواهب في الجامعة بما يتناسب مع أنشطتها وبرامجها، مع مراعاة الأولويات وبما يحقق الأهداف المنشودة.

ويضيف نور وبارمين ونورحياتي (Nur, et al, 2021) إلى أن نجاح إدارة المواهب في الجامعات في ضوء الإدارة الإستراتيجية يمكن أن يتم من خلال توفير التالي:

- تأسيس إدارة خاصة بإدارة المواهب في الجامعة مرتبطة بإدارة الموارد البشرية، مع توفير الصلاحيات المناسبة لها لتنفيذ أنشطتها وبرامجها الخاصة.
- بناء هيكل تنظيمي مناسب لإدارة المواهب في الجامعة: لنجاح دور الإدارة الإستراتيجية في إدارة المواهب في الجامعة بحاجة وضع هياكل تنظيمية تتناسب مع التنظيم الوظيفي في إدارة المواهب الذي يحقق أهدافها.
- الإدارة الفعالة للعمليات والأنشطة الداخلية لإدارة المواهب: وهذا يتطلب مراعاة عوامل كثيرة من بينها بناء المعايير لقياس الأداء، والدافعية ونظم الحوافز، والردع والعقاب لمنع أي سلوك يعطل تطبيق إستراتيجية إدارة المواهب في الجامعة.
- تأهيل القدرات والكفاءات الإدارية والقيادية وتنميتها: وهذا يتطلب تحديد الكوادر البشرية من ذوي المواهب، والعمل على تنمية مهاراتهم وقدراتهم.
- استقطاب المواهب من خارج الجامعة: ويتم ذلك من خلال تحديد حاجة إدارة المواهب للموارد البشرية المتميزة، والتي يمكن استقطابها من خارج الجامعة. وما يحتاجه من خصائص بالقادة والمديرين.

من خلال ما سبق يمكن القول بأن وجود إدارة خاصة بإدارة المواهب في الجامعة يسهم في تحقيق أهدافها المنشودة، من خلال اتباع أساليب إدارية حديثة كالإدارة الإستراتيجية، لأنها تعد من المتطلبات المهمة لمتابعة كافة الإجراءات وطريقة تطبيقها ليسهل فيما بعد عملية تقويم الخطط والبرامج التي تعتمدها إدارة المواهب في الجامعة، فضلاً عن تفادي كافة الثغرات التي قد تعيق أو تطيل مدة التنفيذ، كما أن نجاح إدارة المواهب في ضوء الإدارة الإستراتيجية يعتمد على وجود قناعة كاملة من قبل كافة العاملين بالجامعة بأهمية إدارة المواهب، وأهمية اتباع الإدارة الإستراتيجية في تنفيذ أنشطتها المتعددة.

أبعاد الإدارة الإستراتيجية التي تستخدم في تطبيق إستراتيجية إدارة المواهب:

هناك عدة أبعاد للإدارة الإستراتيجية التي تستخدم في تطبيق إستراتيجية إدارة المواهب في الجامعات، والتي من بينها الأبعاد التالية:

أولاً: بعد التحليل البيئي: تتكون البيئة الخاصة في إدارة المواهب من جزأين، هما: البيئة الداخلية والبيئة الخارجية التي تعمل ضمنها الجامعات، والهدف الأساسي في هاتين المرحلتين هو معرفة، ورصد جميع التهديدات والتحديات التي ستواجهها إدارة المواهب، وتحديد إمكاناتها ومواردها الداخلية والتي تمثل لها فرص يجب اقتناصها. فهي تهدف إلى تحديد العوامل الإستراتيجية وتحليل المتغيرات المؤثرة على نشاطها (الجنابي، ٢٠٢١، ٢٨).

ثانياً: بعد تكوين الإستراتيجية: تأتي خطوة بناء الإستراتيجية في إدارة المواهب بعد قيامها في تحديد وصياغة رؤيتها ورسالتها التي تأتي وفق ما تقوم به من تحديد أهدافها وغاياتها وقيمها الأساسية، وبعد إجراء تحليل البيئة الداخلية والخارجية لها، حيث تُعدّ بناء الإستراتيجية بداية التحول الفعلي نحو العمل الإستراتيجي لإدارة المواهب في الجامة، ويتم (الدوري والحاكم،٢٠٢٠، ٧).

ثالثاً: بعد تنفيذ الإستراتيجية: تأتي عملية تنفيذ الإستراتيجية لتوضع الخطة الإستراتيجية التي تم اعتمادها في إدارة المواهب إلى حيز التطبيق والتنفيذ، حيث تكسب هذه العملية أهمية عظمى لأن النجاح الفعلي لإدارة المواهب يرتبط بشكل وثيق في تنفيذ استراتيجيتها، والتي تركز على تحقيق أهدافها المنشودة وفي هذه العملية يتم فيها وضع الخطط والسياسات التي تمت صياغتها في المرحلة السابقة قيد التنفيذ، وتوفير الموارد المختلفة لتطبيقها تحت تصرف المسؤولين في إدارة المواهب بغية تحقيق النتائج الإستراتيجية المنشودة (اللوزي، ٢٠٢٠، ١٢٣).

رابعاً: بعد التقييم والرقابة الإستراتيجية: تأتي عملية تقييم الإستراتيجية كخطوة أخيرة من خطوات وعمليات الإدارة الإستراتيجية، حيث يتم من خلال هذه العملية التحقق من أن عملية التنفيذ تتطابق مع ما تم التخطيط له في الإستراتيجية المعتمدة في إدارة المواهب، وعليه فإن القيام بعملية التقييم يتعلق بالتأكد من مدى تحقيق الأهداف المنشودة، وتتكون عملية التقييم في من مهمتين رئيسيتين، هما: تقييم الأداءوالقيام باتخاذ الإجراءات التصحيحية إذا ما لزم الأمر، حيث تكمن أهمية عملية تقييم الإستراتيجية بما تتبعه من آليات للتأكد من أن الإدارة الإستراتيجية وما قامت به من خطوات وعمليات تعزيز أهداف إدارة المواهب، وتحقيقها بكفاءة عالية (متولي وآخرون، ٢٠٢١، ٤٧٦).

من خلال ما سبق يتضح وجود علاقة بين أبعاد الإدارة الإستراتيجية وإدارة المواهب في الجامعات بحيث يرتكز على التفكير الشمولي الذي يساعد على اتخاذ القرارات السليمة في الوقت المناسب، وتحديد القصد الإستراتيجي الذي يسهم في تحديد التوجهات المستقبلية لإدارة المواهب واختيار أفضلها، والاستفادة من نتائجها في تطوير العمل، واستغلال الفرص المتاحة للوصول إلى التميز المنشود، فالتفكير الإستراتيجي يسهم في تمكين إدارة المواهب على التكيف مع التطورات والمستجدات الجديدة، بما يحقق أهداف الجامعة، ويساعدها على المنافسة.

الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الباحث للدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، تبين ندرة الدراسات التي تناولت متطلبات تطبيق إدارة المواهب في ضوء الإدارة الإستراتيجية سواء على المستوى المحلي أو العالمي – في حدود علم الباحث–، لذا سيتم عرض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة مرتبة من الأقدم إلى الأحدث حسب سنة نشرها، على النحو الآتي:

دراسة أبو صاع (٢٠١٨) بعنوان: متطلبات تطبيق الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس " دراسة ميدانية في جامعة طرابلس.

وهدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات تطبيق الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة تكونت من (٦٥) موظفًا من العاملين في جامعة طرابلس، واعتمد على المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة، والاستبانة لجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن متطلبات تطبيق الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة طرابلس متوفرة بدرجة ضعيفة، وأن واقع تطبيق الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة طرابلس ضعيف.

دراسة أبو شيخة ومساعدة (٢٠١٨) بعنوان: أثر تطبيق الإدارة الإستراتيجية في جودة التعليم الأكاديمي في الجامعات الأردنية "دراسة حالة جامعة الزرقاء.

وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تطبيق الإدارة الإستراتيجية في جودة التعليم الأكاديمي في الجامعات الأردنية، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة تكونت من (٧٢) من أعضاء هيئة التدريس، واستخدم المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن

درجة تطبيق لإدارة الإستراتيجية في جامعة الزرقاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت عالية وعلى جميع أبعادها (التحليل البيئي، وبناء الإستراتيجية وتكوينها وتقويمها)، كما يوجد أثر إيجابي لتطبيق الإدارة الإستراتيجية في جودة التعليم الأكاديمي في جامعة الزرقاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

دراسة نجوى وهنري (Njue, and Henry, 2019) بعنوان: أثر ممارسات الإدارة الإستراتيجية على تطوير الجامعات الكينية وتمكينها من المنافسة.

وهدفت الدراسة إلى تحديد أثر ممارسات الإدارة الإستراتيجية على تطوير الجامعات في كينيا وتمكينها من المنافسة، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة لجمع البيانات، وتم اختيار عينة تكونت من (١٧٨) من أعضاء هيئة التدريس في ٥ جامعات حكومية في كينيا. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية طردية بين الإدارة الإستراتيجية وتنفيذ التطوير في الجامعات الحكومية في كينيا. وأن هناك حاجة بدرجة عالية لتوفير بعض المتطلبات التي تساعد الجامعات الكينية على ممارسات الإدارة الإستراتيجية لتطوير إداراتها، والتي من بينها التالي: توفير التمكين الإداري للعاملين في الجامعة، وتطوير استخدام القيادة الجامعية لممارسة الإدارة الإستراتيجية، وتعزيز الثقافة التنظيمية بين العاملين في الجامعة.

دراسة العلوي (٢٠١٩) بعنوان: واقع ممارسة إدارة المواهب البشرية وأثرها في إدارة التغيير وتحقيق التميز في جامعة صحار بسلطنة عُمان.

وقد هدفت إلى تحديد واقع ممارسة إدارة المواهب البشرية وأثرها في إدارة التغيير وتحقيق التميز في جامعة صحار بسلطنة عُمان، ولتحقيق هذا الهدف تم اعتماد المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم اختيار عينة تكونت من

(٢١٧) من العاملين في جامعة صحار بسلطنة عُمان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن واقع ممارسة إدارة المواهب البشرية وأثرها في إدارة التغيير وتحقيق التمييز في جامعة صحار بسلطنة عُمان متوسطة، وأن هناك أثر لإدارة المواهب البشرية في إدارة التغيير، وأن هناك صعوبات بدرجة عالية تواجه إدارة المواهب، وتأتي أهمها عدم وجود إدارة مستقلة لإدارة المواهب في جامعة صحار بسلطنة عُمان.

دراسة العتيبي والعنزي (٢٠١٩) بعنوان: واقع ممارسة إستراتيجية إدارة المواهب في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

وهدفت إلى التعرف على واقع ممارسة إستراتيجية إدارة المواهب في كلية التربية بجامعة الملك سعود. ولتحقيق هذا الهدف تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم اختيار عينة تكونت من (٤٥٣) من العاملين بجامعة الملك سعود، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن واقع ممارسة إستراتيجية إدارة المواهب في كلية التربية بجامعة الملك سعود متوسطة، وأن أبرز إستراتيجية إدارة المواهب في كلية التربية بجامعة الملك سعود جاءت تدريب الموهوبين، وتوصلت الدراسة إلى وجود عدد من المعوقات التي تحد من واقع ممارسة إستراتيجية إدارة المواهب في كلية التربية بجامعة الملك سعود بدرجة عالية، التي من بينها التالي: كثرة الأعباء الوظيفية، ضعف الثقافة التنظيمية، قلة المخصصات المالية للبرامج المتعلقة بتدريب إدارة الموهوبين.

دراسة سملالي (٢٠٢٠) بعنوان: إدارة المواهب العالمية مراجعة الإطار المفاهيمي وتحليل الأبعاد الإستراتيجية.

وهدفت الدراسة إلى تحليل الإطار المفاهيمي لإدارة المواهب العالمية في ضوء الأبعاد الإستراتيجية. ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار المنهج التحليلي الذي يعتمد

على تحليل نتائج الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة والتي تم نشرها خلال (٢٠) سنة الماضية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى اقتراح إطار مفاهيمي لإدارة المواهب العالمية في ضوء الأبعاد الإستراتيجية. وتحليل إطار إستراتيجي يمكن أن يسهم في زيادة اندماج إدارة المواهب في ضوء الإدارة الإستراتيجية.

دراسة الكوع وأبو صالحية (٢٠٢٠) بعنوان: مدى إشراك دوائر العلاقات العامة في الجامعات الفلسطينية في الإدارة الإستراتيجية.

وهدفت الدراسة إلى تحديد مدى إشراك دوائر العلاقات العامة في الجامعات الفلسطينية في الإدارة الإستراتيجية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة لجمع البيانات، وتم اختيار عينة بلغت (٣٠) فرداً من العاملين في دوائر العلاقات العامة في الجامعات الفلسطينية، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة إشراك دوائر العلاقات العامة في الجامعات الفلسطينية في الإدارة الإستراتيجية جاءت متوسطة.

دراسة فالنتينا وأولغا وليف (Valentina, Olga, and Lev, 2020) بعنوان: دور الإدارة الإستراتيجية في تمكين الجامعات الروسية من المنافسة العالمية.

وهدفت الدراسة إلى تحديد دور الإدارة الإستراتيجية في تمكين الجامعات الروسية على المنافسة العالمية، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار منهج تحليل المحتوى، وتقييمات الخبراء من خلال تحليل المفاهيم الحديثة للإدارة الإستراتيجية للجامعات وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود بعض الصعوبات التي تواجه الجامعات الروسية على منافسة الجامعات العالمية والتي من بينها التالي: الافتقار إلى المرونة الإستراتيجية في تنفيذ العمليات الداخلية والخارجية للجامعات الروسية. وأن الهيكل التنظيمي جامد وغير مرن. وضعف مواكبة التطورات العلمية التي شهدتها الجامعات العالمية، وضعف

التمويل الذي يتناسب مع التطورات التكنولوجية الحديثة في الجامعات؛ وضعف تفعيل الشركاء الدوليين مع الجامعات الروسية، وضعف تطوير معايير السياسة الداخلية للجامعات الروسية. كما توصلت الدراسة إلى أن استخدام الإدارة الإستراتيجية يسهم في تحسين قدرة الجامعات الروسية على المنافسة العالمية.

دراسة متولي والهنداوي وفراج (٢٠٢١) بعنوان: مُتطلبات تطوير الأداء الإداري للعاملين بقطاع المعاهد الأزهرية في ضوء مدخل الإدارة الإستراتيجية.

وهدفت الدراسة إلى تحديد مُتطلبات تطوير الأداء الإداري للعاملين بقطاع المعاهد الأزهرية في ضوء مدخل الإدارة الإستراتيجي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة لجمع البيانات، وتم اختيار عينة بلغت (٥٦٤) فرد من العاملين في الأزهر، وتوصلت الدراسة إلى أن توافر مُتطلبات تطوير الأداء الإداري للعاملين بقطاع المعاهد الأزهرية في ضوء مدخل الإدارة الإستراتيجي متوسطة وعلى جميع أبعاد الاستبانة، وجاء بعد التوظيف التكنولوجي للمعلومات والاتصالات بالمرتبة الأولى، بينما جاء بالمرتبة الأخيرة بعد متطلبات المشاركة.

دراسة نور وبارمين ونورحياتي (Nur, Parmin, and Nurhayati, 2021) بعنوان: العلاقة بين الذكاء الإستراتيجي والإدارة الإستراتيجية وقدرة الجامعات الإندونيسية على المنافسة.

وهدفت الدراسة إلى فهم العلاقة بين الذكاء الإستراتيجي والإدارة الإستراتيجية وقدرة الجامعات الإندونيسية على المنافسة، واتبعت الدراسة المنهج المكتبي التحليلي المعتمد على تحليل نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بدور كل من الذكاء الإستراتيجي والإدارة الإستراتيجية على قدرة الجامعات الإندونيسية على المنافسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين استخدام الذكاء الإستراتيجي

والإدارة الإستراتيجية وقدرة الجامعات الإندونيسية على المنافسة من خلال توظيفها في إقامة مشاريع استثمارية ربحية لتمويل أنشطة الجامعات، في ضوء استخدام الإدارة الإستراتيجية في جميع مراحل (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم).

دراسة لوانشي وهبة الله (٢٠٢١) بعنوان: إسهام الإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية في تحقيق الحوكمة بالمؤسسات التعليمية.

وهدفت الدراسة إلى تحديد إسهام الإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية في تحقيق الحوكمة بالمؤسسات التعليمية. ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة لجمع البيانات، وتم اختيار عينة بلغت (١٠٠) فرد من العاملين في جامعة محمد بوضياف بالمسيلية، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى إسهام الإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية في تحقيق الحوكمة بالمؤسسات التعليمية عالية، وأن درجة تفعيل الحوكمة من قبل الإدارة الإستراتيجية في مؤسسات التعليم عالية.

دراسة طعيمة وطعيمة والعقيلي (Taamneh, Taamneh, and Al-Okaily, 2021) بعنوان: واقع تطبيق إدارة المواهب في الجامعات الحكومية والخاصة بالأردن.

وهدفت الدراسة إلى مقارنة تطبيق إدارة المواهب في الجامعات الحكومية والخاصة بالأردن، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٤) من العاملين في الجامعات الحكومية والخاصة بالأردن، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في إدارة المواهب بين الجامعات الحكومية والخاصة لصالح الجامعات الخاصة التي يتوافر لها حرية أكبر في توظيف واستقطاب الموهوبين من الجامعات الحكومية، وأنه لا يوجد فروق في ممارسة إدارة المواهب بين الجامعات الحكومية والخاصة في الأردن.

دراسة الرقب (٢٠٢١) بعنوان: إستراتيجيات إدارة المواهب القيادية مدخلاً لتعزيز رأس المال الفكري، دراسة تطبيقية على القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية.

وهدفت الدراسة إلى تحديد إستراتيجيات إدارة المواهب القيادية كمدخل لتعزيز رأس المال الفكري في الجامعات الأردنية، ولتحقيق هذا الهدف تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم اختيار عينة تكونت من (٢٦٨) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية تمارس إستراتيجيات إدارة المواهب كمدخل لتعزيز رأس المال الفكري بدرجة مرتفعة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة طردية ذي دلالة إحصائية بين ممارسة إستراتيجيات إدارة المواهب في تعزيز رأس المال الفكري في الجامعات الأردنية.

دراسة المغيرية والعمري وإسماعيل (٢٠٢٢) بعنوان: دور إدارة المواهب في تحقيق الإبداع التنظيمي في الجامعات الحكومية بسلطنة عُمان.

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور إدارة المواهب في تحقيق الإبداع التنظيمي في الجامعات الحكومية بسلطنة عُمان. ولتحقيق هذا الهدف تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم اختيار عينة تكونت من (١٥٧) إداري في الجامعات الحكومية بسلطنة عُمان، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى إدارة المواهب لدى الإداريين في الجامعات الحكومية بسلطنة عُمان جاء متوسطاً وعلى جميع الأبعاد، بينما جاء الإبداع التنظيمي في الجامعات الحكومية بسلطنة عُمان بدرجة مرتفعة.

دراسة عباس (٢٠٢٢) بعنوان: الإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية وآثار التغيرات التكنولوجية عليها.

وهدفت الدراسة إلى التعرف على آثار التغيرات التكنولوجية على الإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية، ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة على المنهج المكتبي الذي يعتمد على تحليل المصادر ونتائج الدراسات السابقة، ومواقع الإنترنت ذات العلاقة بالدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الإدارة الإستراتيجية تعمل على استيعاب التطورات الناتجة عن التغيرات التكنولوجية الحديثة، وتعمل على فهم المعلومات، ومعالجتها، ونقلها عبر وسائل الاتصال التكنولوجية الحديثة، وتوظيف التقنيات الحديثة في تنمية الموارد البشرية، وفي تنفيذ مهام مختلف الوظائف.

دراسة الشهراني (٢٠٢٢) بعنوان: إستراتيجية مقترحة لتطوير إدارة برامج الشراكة المجتمعية في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية للبرنامج.

وهدفت الدراسة إلى تقديم إستراتيجية مقترحة لتطوير إدارة برامج الشراكة المجتمعية في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية للبرنامج، ولتحقيق هذا الهدف تم اعتماد المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم اختيار عينة تكونت من (١٠٢) من العاملين في الجامعات السعودية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة تحقق أبعاد الإدارة الإستراتيجية بدرجة عالية على أبعاد (العمليات، إدارة التغيير التنظيمي، الإستراتيجية، التحسين المستمر) بينما جاءت متوسطة على أبعاد (الحوكمة، والتقييم).

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة ندرة الدراسات التي تناولت متطلبات تطبيق إدارة المواهب في ضوء الإدارة الإستراتيجية سواء على المستوى المحلي أو العالمي –في حدود علم الباحث– ، وتبين أن واقع تطبيق إدارة المواهب في الجامعات ما زال دون المأمول، وهذا ما توصلت إليه دراسة العلوي (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن واقع ممارسة إدارة المواهب البشرية وأثرها في إدارة التغيير وتحقيق التمييز في جامعة صحار بسلطنة عُمان متوسطة، كما توصلت دراسة العتيبي والعنزي (٢٠١٩) إلى أن واقع ممارسة إستراتيجية إدارة المواهب في كلية التربية بجامعة الملك سعود متوسطة، وهذا ما توصلت إليه دراسة المغيرية والعمري وإسماعيل (٢٠٢٢) بأن مستوى إدارة المواهب لدى الإداريين في الجامعات الحكومية جاء متوسطاً وعلى جميع الأبعاد.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اختيار المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات، والتي من بينها: دراسة أبو صاع (٢٠١٨)، دراسة أبو شيخة ومساعدة (٢٠١٨)، دراسة العلوي (٢٠١٩)، دراسة العتيبي والعنزي (٢٠١٩)، دراسة الكوع وأبو صالحية (٢٠٢٠)، دراسة الرقب (٢٠٢١)، دراسة المغيرية والعمري وإسماعيل (٢٠٢٢).

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اختيار عينتها من القيادات الأكاديمية في الجامعات والتي من بينها التالي: دراسة الشهراني (٢٠٢٢).

بينما اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اختيار المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات، والتي من بينها: دراسة عباس (٢٠٢٢) التي استخدمت المنهج المكتبي الذي يعتمد على تحليل المصادر ونتائج الدراسات

السابقة، دراسة نور وبارمين ونورحياتي (Nur, Parmin, and Nurhayati, 2021) التي استخدمت المنهج المكتبي التحليلي المعتمد على تحليل نتائج الدراسات السابقة، دراسة فالنتينا وأولغا وليف (Valentina, Olga, and Lev, 2020) التي استخدمت منهج تحليل المحتوى.

وقد اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اختيار عينتها من القيادات الأكاديمية في الجامعات والتي من بينها التالي: دراسة الكوع وأبو صالحية (٢٠٢٠) التي استخدمت عينة من العاملين في دوائر العلاقات العامة في الجامعات الفلسطينية، هدفت دراسة نجوى وهنري (Njue, and Henry, 2019) استخدمت عينة من أعضاء هيئة التدريس، دراسة أبو شيخة ومساعدة (٢٠١٨) استخدمت عينة من أعضاء هيئة التدريس.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري المرتبط بموضوع إدارة المواهب، والأداء الإستراتيجي، إضافة إلى الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في تفسير نتائج الدراسة الميدانية التي تم التوصل إليها، ومقارنتها بها، كما استفادت منها في بناء أداة الدراسة واختيار محاورها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة، ويعرفه عباس وآخرون (٢٠١١، ٧٤) بأنه "المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وتعبيراً كميّاً.

مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع القيادات الأكاديمية في جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام فيصل بن عبد الرحمن، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة تبوك، وجامعة الجوف، وجامعة حائل، والبالغ عددهم (٨٢٦)، للعام الدراسي ١٤٤٤هـ، (حسب المواقع الرسمية للجامعات).

جدول (١): توزيع مجتمع الدراسة من القادة الأكاديميين في الجامعات السعودية:

الجامعة	عمداء	رؤساء الأقسام	المجموع
جامعة الملك سعود	٣٤	١٦٨	٢٠٢
جامعة تبوك	٢٨	١٢٢	١٥٠
جامعة الجوف	٢١	٤٦	٦٧
جامعة الملك عبد العزيز	٣٢	١٦٦	١٩٨
جامعة حائل	٢١	٤٤	٦٥
جامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل	٢٦	١١٨	١٤٤
المجموع الكلي لعينة الدراسة	١٦٢	٦٦٤	٨٢٦

تشير النتائج الواردة في الجدول (١) إلى أن عدد مجتمع الدراسة بلغ (٨٢٦) قائد أكاديمي، وأن عدد العمداء بلغ (١٦٢) عميد، بينما بلغ عدد رؤساء الأقسام (٦٦٤) موظف.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من القيادات الأكاديمية في جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام فيصل بن عبد الرحمن، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة تبوك، وجامعة الجوف، وجامعة حائل، وقد بلغ عددهم (٣١٠) قائد، وذلك حسب جدول كريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970).

أداة الدراسة:

تم بناء استبانة موجهة للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية بهدف التعرف على واقع تطبيق إدارة المواهب في ضوء الإدارة الإستراتيجية، وتحديد الصعوبات التي تحد تطبيق إدارة المواهب في ضوء الإدارة الإستراتيجية، وتحديد متطلبات تطبيق إدارة المواهب في ضوء الإدارة الإستراتيجية، وقد تكونت الاستبانة من (٤٦) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، هي:

المحور الأول: واقع تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. وقد تكون من (٢٦) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: بعد التحليل البيئي، وتكون من (٧) عبارات، بعد تكوين الإستراتيجية، وتكون من (٧) عبارات، بعد تنفيذ الإستراتيجية وتكون من (٦) عبارات، بعد التقييم والرقابة الإستراتيجية، وتكون من (٦) عبارات.

المحور الثاني: الصعوبات التي تحد من تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. وتكون من (١٠) عبارات.

المحور الثالث: متطلبات تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، وتكون من (١٠) عبارات.

صدق أداة الدراسة:

تم التأكد من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال قيام الباحث بالإجراءات التالية:

أولاً: صدق المحكمين للاستبانة: بعد بناء الاستبانة بصورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الإدارة التربوية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وقد بلغ عددهم (١٣) محكماً، لتأكد من سلامة اللغة ووضوح معانيها، ومدى انتماء الفقرة للمحور الذي وضعت فيه، وقد تم إجراء التعديلات والاقتراحات المناسبة، حيث تم إضافة صعوبتين على محور الصعوبات التي تحد من تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، وحذف عبارة من محور المتطلبات.

ثانياً: الاتساق الداخلي للاستبانة: بعد التأكد من صدق المحكمين للاستبانة، تم تطبيقها على عينة من خارج عينة الدراسة بلغ عددها (٣٠) قائداً أكاديمياً، وبعد جمع البيانات تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، بحساب معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية الذي تنتمي إليه العبارة، والجدول رقم (٢) يوضح معامل ارتباط بيرسون على واقع تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.

الجدول (٢): معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية على جميع أبعاد محور واقع تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

البعد	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
التحليل البيئي	١	٠,٥٦٤*	٣	٠,٧٥٤**	٥	٠,٧١٢**	٧	٠,٧٢٥**

البعد	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
	٢	٠,٧٣٧**	٤	٠,٥٢٩*	٦	٠,٥٤٨*		
تكوين الإستراتيجية	١	٠,٧٤٣**	٣	٠,٥٢٣*	٥	٠,٥٩٨*	٧	٠,٥٣٣*
	٢	٠,٧٨٨**	٤	٠,٧٤٩**	٦	٠,٧٤٨**		
تنفيذ الإستراتيجية	١	٠,٦٨٧**	٣	٠,٦٥٤**	٥	٠,٦٩٩**		
	٢	٠,٦٦٤**	٤	٠,٧٢٨**	٦	٠,٧٥٨**		
التقييم والرقابة الإستراتيجية	١	٠,٥٣٨*	٣	٠,٧١٠**	٥	٠,٧٧٦**		
	٢	٠,٥٠١*	٤	٠,٥٤٠*	٦	٠,٧٠٨**		

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ * دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية محور واقع تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، معاملات جيدة ومقبولة لأغراض البحث العلمي، حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥)، وعند مستوى أقل من (٠,٠١).

ثانياً: نتائج الصدق المتعلقة بالمحور الثاني: الصعوبات التي تحد من تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، كما هو موضح في الجدول رقم (٣):

جدول (٣): معاملات ارتباط بيرسون ودلالتها الإحصائية لفقرات محور الصعوبات التي تحد من تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

العبارة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٨٩**	٥	٠,٧١١**	٩	٠,٥٤١*
٢	٠,٧٦٧**	٦	٠,٧٦٨**	١٠	٠,٧٩٠**
٣	٠,٧٥٩**	٧	٠,٥١٨*		
٤	٠,٥٤٤*	٨	٠,٦٧٩**		

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ * دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الصعوبات التي تحد من تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، معاملات جيدة ومقبولة لأغراض البحث العلمي، حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥)، وعند مستوى أقل من (٠,٠١).

ثالثاً: نتائج الصدق المتعلقة بالمحور الثالث: متطلبات تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، كما هو موضح في الجدول رقم (٤):

جدول (٤): معاملات ارتباط بيرسون ودلالتها الإحصائية لفقرات محور متطلبات تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

العبارة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧١٢**	٥	٠,٧٥٥**	٩	٠,٦٠٩**
٢	٠,٧٣٢**	٦	٠,٧٢٠**	١٠	٠,٥١١*
٣	٠,٧٠٩**	٧	٠,٥٢٥*		
٤	٠,٧٢٩**	٨	٠,٦٨١**		

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ * دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور متطلبات تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، معاملات جيدة ومقبولة لأغراض البحث العلمي، حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥)، وعند مستوى أقل من (٠,٠١).

ثانياً: الثبات

تم التأكد من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، لكل بعد من أبعاد الاستبانة على حدة ومجموع العبارات، وذلك بعد تطبيقها على عينة من خارج عينة الدراسة بلغ عددها (٣٠) قائداً أكاديمياً. والجدول رقم (٥) يوضح معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف أبعاد الاستبانة.

جدول (٥): قيم معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف أبعاد أداة الدراسة

محاور الاستبانة	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
واقع تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية	٠,٨٩
بعد التحليل البيئي	٠,٨٦
بعد تكوين الإستراتيجية	٠,٨٧
بعد تنفيذ الإستراتيجية	٠,٨٥
بعد التقييم والرقابة الإستراتيجية	٠,٨٤
الصعوبات التي تحد من تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية	٠,٨٧
متطلبات تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية	٠,٨٨
الدرجة الكلية (الثبات العام)	**٠,٩٠**

تشير نتائج الجدول (٥) إلى أن معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ كانت مناسبة، حيث بلغت معاملات الثبات على محور واقع تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية، (٠,٨٩)، في حين بلغت معاملات الثبات على محور الصعوبات التي تحد من تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية (٠,٨٧)، وبلغت على محور متطلبات تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية

(٠,٨٨)، بينما بلغت معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ على الدرجة الكلية للاستبانة (٠,٩٠).

درجات مقياس الاستبانة:

يوجد لكل عبارة خمسة مستويات بحيث تعطى الدرجة (١) لـ "منخفضة جدًّا"، والدرجة (٢) لـ "منخفضة"، والدرجة (٣) لـ "متوسطة"، والدرجة (٤) لـ "عالية"، والدرجة (٥) لـ "عالية جدًّا". وقد تم رصد الاستجابات وفق مقياس ليكرت الخماسي لتحديد درجة الموافقة على فقرات كل محور من محاور الاستبانة، كما هو موضح في الجدول (٦).

جدول (٦): درجة الموافقة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي

الرقم	درجة الموافقة	المتوسط الحسابي
١	منخفضة جدًّا	من ١ إلى ١,٨٠
٢	منخفضة	من ١,٨١ إلى ٢,٦٠
٣	متوسطة	من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠
٤	عالية	من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠
٥	عالية جدًّا	من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات تم استخدم حزمة البرامج الإحصائية (SPSS)، بالاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

١. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ للتأكد من صدق بناء أداة الدراسة.

٢. معامل ثبات ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)؛ للتأكد من ثبات أداة الدراسة.

٣. التكرارات Frequencies، والمتوسطات الحسابية Means، والانحرافات المعيارية Std. Deviations؛ لتحديد استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة موافقتهم على واقع تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية، وتحديد الصعوبات التي تحد من تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية، والتعرف على متطلبات تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

أولاً مناقشة وتحليل نتائج السؤال الأول: ما واقع تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟

لتحديد واقع تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات كل بعد من أبعاد هذا المحور، وفيما يلي نتائج كل بعد من أبعاد هذا المحور كما يلي.

النتائج المتعلقة بالبعد الأول: التحليل البيئي لإدارة المواهب: كما هو موضح في الجدول رقم (٧):

جدول (٧): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد التحليل البيئي لإدارة المواهب

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
تراعي إدارة المواهب التطورات التكنولوجية في البيئة الخارجية والتي ترتبط بأنشطتها	٧٨	٨٦	١٠٤	٢٢	٢٠	٣,٥٨	٠,٦١	١
تراعي إدارة المواهب القوانين وسياسات الجامعة في عملية التحليل البيئي	٢٧	١٣٤	١٢٦	١٦	٧	٣,٥٠	٠,٦٩	٢
تحدد إدارة المواهب التحديات التي قد تحد من ممارسة إستراتيجياتها	٥٣	٩٣	١٠٥	٣٣	٢٦	٣,٣٦	٠,٦٧	٣
تراعي إدارة المواهب النظم الإدارية في عملية التحليل البيئي	٤٦	١١٦	٨٣	٣٢	٣٣	٣,٣٥	٠,٦٣	٤
تراعي إدارة المواهب أهداف الجامعة في عملية التحليل البيئي	١٦	١٣٢	١١١	٣٥	١٦	٣,٣١	٠,٦٤	٥
تحدد إدارة المواهب الفرص المتاحة التي يمكن استثمارها	٧٥	٥٣	٨٥	٦٦	٣١	٣,٢٤	٠,٦٨	٦
تحدد إدارة المواهب الموارد المالية المتاحة لها لتنفيذ برامجها	٤٦	٤٨	١٣٦	٥٠	٣٠	٣,٠٧	٠,٦٥	٧
المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة					الانحراف المعياري العام		
٣,٣٤	**متوسطة**					**٠,٦٨**		

تشير النتائج الواردة في الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بعد التحليل البيئي لإدارة المواهب من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، بلغ (٣,٣٤)، وبانحراف معياري (٠,٦٨)، وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبين من الجدول السابق حصول عبارتين على درجة موافقة (عالية)، بينما حصلت (٥) عبارات على درجة موافقة (متوسطة)، ويعزى سبب هذه النتيجة إلى صعوبة إجراء التحليل البيئي

لإدارة المواهب في ضوء الإدارة الإستراتيجية من قبل العاملين في إدارة الموهب بسبب حداثة نشأتها في بعض الجامعات، وعدم استقلالية الإدارة من جهة أخرى، وارتباطها المباشر بإدارة الموارد البشرية في الجامعات. وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال من أسئلة الدراسة مع نتيجة دراسة العلوي (٢٠١٩)، ومع دراسة العتيبي والعنزي (٢٠١٩)، ومع دراسة المغيرية والعمري وإسماعيل (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن واقع ممارسة إدارة المواهب في الجامعات جاء متوسطاً وعلى جميع الأبعاد.

وجاءت في المرتبة الأولى على بعد التحليل البيئي لإدارة المواهب العبارة "تراعي إدارة المواهب التطورات التكنولوجية في البيئة الخارجية والتي ترتبط بأنشطتها"، بمتوسط حسابي (٣,٥٨)، وبدرجة موافقة (عالية)، وربما يكون سبب ذلك أن العاملين في إدارة الموارد البشرية لديهم الحرص والوعي بأهمية مواكبة التطورات العلمية وتوظيف التكنولوجية الحديثة في جميع مجالات ومهام العمل في إدارة المواهب في الجامعة، والتي من بينها متابعة التطورات التكنولوجية في البيئة الخارجية والتي ترتبط بأنشطة وبرامج الإدارة، ولأهمية متابعة التطورات التكنولوجية جاءت هذه العبارة بالترتيب الأول وبدرجة موافقة (عالية). بينما جاءت في المرتبة الأخيرة على بعد التحليل البيئي لإدارة المواهب العبارة "تحدد إدارة المواهب الموارد المالية المتاحة لها لتنفيذ برامجها"، بمتوسط حسابي (٣,٠٧)"، بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى أن تحديد الموارد المالية والمخصصات لإدارة المواهب يتم من خلال الإدارة العليا في الجامعة المسؤولة عن إعداد الخطة المالية للجامعة وإداراتها، لذا فإن دور إدارة المواهب في تحديد الموارد المالية المتاحة لها لتنفيذ برامجها مرتبط بميزانية الجامعة وما تخصص لها من ميزانية.

النتائج المتعلقة بالبعد الثاني: تكوين إستراتيجية إدارة المواهب: كما هي موضحة بالجدول رقم (٨):

جدول (٨): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد تكوين إستراتيجية إدارة المواهب

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
تضع إدارة المواهب أهداف إستراتيجية في ضوء إمكانياتها المتاحة	٧١	١١٤	٧٥	٢٣	٢٧	٣,٥٧	٠,٨١	١
تضع إدارة المواهب برامج لاكتشاف الموهوبين من العاملين في الجامعة	٢٨	١٣٢	١٢٦	١٦	٨	٣,٤٨	٠,٨٦	٢
تسير إدارة المواهب وفق سياسات واضحة يتم وضعها	١٠	١٥٤	٩٢	٣٢	٢٢	٣,٣١	٠,٨٣	٣
تضع إدارة المواهب إستراتيجية شاملة لتنفيذ برامجها	١٨	٨٥	١٧٧	٢٦	٤	٣,٢٨	٠,٨٧	٤
تضع إدارة المواهب بدائل إستراتيجية مناسبة في عملية تكوين الإستراتيجية	٦٤	٣٧	٩٩	٧٢	٣٨	٣,٠٥	٠,٨٨	٥
تحدد إدارة المواهب مجال العمل المستقبلي لبرامجها	٣٦	٣٧	١٧١	٢٦	٤٠	٣,٠٠	٠,٨٣	٦
يشارك جميع العاملين في إعداد وتكوين إستراتيجية إدارة المواهب	٦٩	٤٣	٦٩	٦٨	٦١	٢,٩٧	٠,٨٩	٧
المتوسط الحسابي العام	**درجة الموافقة**					**الانحراف المعياري العام**		
٣,٢٣	**متوسطة**					**٠,٨٦**		

تشير النتائج الواردة في الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بعد تكوين إستراتيجية إدارة المواهب من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، بلغ

(٣,٢٣)، وبانحراف معياري (٠,٨٦)، وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبين من الجدول السابق حصول عبارتين على درجة موافقة (عالية)، بينما حصلت (٥) عبارات على درجة موافقة (متوسطة) ويعزى سبب ذلك إلى أن تكوين إستراتيجية إدارة المواهب في ضوء الإدارة الإستراتيجية، ما زال دون المأمول لأنه يحتاج إلى توجه إستراتيجي بعيد المدى من قبل العاملين في إدارة المواهب، وهذا يتطلب خبرات مميزة من قبلهم في مجال تكوين وبناء الإستراتيجيات بعيدة المدى، كما يحتاج إلى تأهيل وتدريب العاملين. وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال من أسئلة الدراسة مع نتيجة دراسة العلوي (٢٠١٩)، ومع دراسة العتيبي والعنزي (٢٠١٩)، ومع دراسة المغيرية والعمري وإسماعيل (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن واقع ممارسة إدارة المواهب في الجامعات جاء متوسطاً وعلى جميع الأبعاد.

بينما جاءت في المرتبة الأولى على بعد تكوين الإستراتيجية العبارة " تضع إدارة المواهب أهداف إستراتيجية في ضوء إمكانياتها المتاحة"، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي (٣,٥٧)، ويعود سبب ذلك أن الجامعات السعودية تتبنى التخطيط الإستراتيجي في جميع مجالات عملها، وفي جميع الكليات والإدارات التابعة لها. لذا فإن إدارة المواهب تعتمد على منهجية التخطيط الإستراتيجي، لذا تعمل على تحدد أهداف إستراتيجية واضحة ومحددة لأنشطتها وبرامجها في ضوء الإمكانيات المتاحة لها، لذلك جاءت استجابتهم على هذه الفقرة بدرجة موافقة (عالية).

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة على بعد تكوين الإستراتيجية العبارة "يشارك جميع العاملين في إعداد وتكوين إستراتيجية إدارة المواهب"، بمتوسط حسابي (٢,٩٧)"، بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى وجود

صعوبات ومعوقات تحد من إشراك جميع العاملين في إدارة المواهب في الجامعة على إعداد وتكوين إستراتيجية خاصة بإدارة المواهب، لوجود قدرات وفروقات بين العاملين في إدارة المواهب، تحد من إشراك الجميع في إعداد وتكوين إستراتيجية إدارة المواهب، لذلك جاءت هذه العبارة بأقل درجة موافقة على هذا البعد.

النتائج المتعلقة بالبعد الثالث: تنفيذ إستراتيجية إدارة المواهب: كما هي موضحة بالجدول رقم (٩):

جدول (٩): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد تنفيذ إستراتيجية إدارة المواهب

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
تراعي إدارة المواهب الموارد المالية المتاحة لها في عملية التنفيذ للخطة التي وضعتها	٦٥	١٠٧	١١٠	١٢	١٦	٣,٦٣	٠,٨٥	١
تراعي إدارة المواهب الهيكل التنظيمي ومسؤوليات العاملين لتنفيذ الخطة الإستراتيجية	٢٠	١١٠	١٥٥	١٩	٦	٣,٣٨	٠,٩٤	٢
تضع إدارة المواهب آليات لتنفيذ الخطط الإستراتيجية البديلة عند اللزوم	٦	١٠٠	١٧٤	٢٨	٢	٣,٢٦	٠,٩٧	٣
تعتمد إدارة المواهب مبدأ المشاركة والتعاون بين العاملين لتنفيذ برامج الخطة الإستراتيجية	١١	٨٩	١٧٠	٣٢	٨	٣,٢٠	٠,٩٦	٤
تراعي إدارة المواهب خطوات التنفيذ التي تم وضعها في عملية تكوين الإستراتيجية	٦	٧٧	١٩٣	٢٨	٦	٣,١٥	٠,٩٨	٥
تزود إدارة المواهب الكليات الجامعية بقاعدة بيانات	١٢	٩١	٩٢	٨٥	٣٠	٢,٩٢	٠,٩٦	٦

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًّا			
تساعدهم على اختيار الموظفين الموهوبين								
المتوسط الحسابي العام	**درجة الموافقة**					**الانحراف المعياري العام**		
٣,٢٥	**متوسطة**					**٠,٩٩**		

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بعد تنفيذ إستراتيجية إدارة المواهب من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، بلغ (٣,٢٥)، وبانحراف معياري (٠,٩٩)، وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبين من الجدول السابق حصول عبارة على درجة موافقة (عالية)، بينما حصلت (٥) عبارات على درجة موافقة (متوسطة). ويعزى سبب ذلك إلى أن تنفيذ الإستراتيجية في إدارة المواهب في الجامعات السعودية يحتاج إلى وجود عوامل وقدرات وموارد مادية وبشرية تمتلك مهارات وخبرات متميزة لتنفيذ الإستراتيجية، وهذا يتوفر بدرجة ما زالت دون المأمول، لذلك جاءت موافقة القيادات الأكاديمية على بعد تنفيذ إستراتيجية إدارة المواهب بدرجة متوسطة، وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال من أسئلة الدراسة مع نتيجة دراسة العلوي (٢٠١٩)، ومع دراسة العتيبي والعنزي (٢٠١٩)، ومع دراسة المغيرية والعمري وإسماعيل (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن واقع ممارسة إدارة المواهب في الجامعات جاء متوسطاً وعلى جميع الأبعاد.وجاءت في المرتبة الأولى على بعد تنفيذ الإستراتيجية العبارة " تراعي إدارة المواهب الموارد المالية المتاحة لها في عملية التنفيذ للخطة التي وضعتها"، بمتوسط حسابي (٣,٦٣)، بدرجة موافقة (عالية)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى أن إدارة المواهب في لجامعات السعودية تخطط لأنشطتها وبرامجها وفق الموارد المالية المتاحة لها، والمخصصة من قبل الجامعة؛

لذا فهي تراعي الموارد المالية المتاحة لها لتحقيق أهدافها، لذلك جاءت هذه العبارة بدرجة موافقة (عالية)، وبالترتيب الأول في هذا البعد لأهميتها.بينما جاءت في المرتبة الأخيرة على تنفيذ الإستراتيجية العبارة " تزود إدارة المواهب الكليات الجامعية بقاعدة بيانات تساعدهم على اختيار الموظفين الموهوبين"، بمتوسط حسابي (٢,٩٢)، بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى حداثة إدارة المواهب في الجامعات السعودية والتي تحتاج إلى مزيد من الوقت ومن الأنشطة التي تمكنها من الحصول على البيانات الخاصة بالموهوبين التي تساعد على اختيار الموظفين الموهوبين لشغل مناصب إدارية مناسب في الجامعة.

النتائج المتعلقة بالبعد الرابع: تقييم إستراتيجية إدارة المواهب: كما هي موضحة بالجدول رقم (١٠):

جدول (١٠): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد تقييم إستراتيجية إدارة المواهب

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
تعمل إدارة المواهب على معالجة نقاط الضعف التي تظهر من عملية التقييم	٦٣	١٦١	٥٦	١٨	١٢	٣,٧٦	٠,٨٠	١
تقيم إدارة المواهب أداء العاملين وفق نظام واضح وشفاف	٦	٨٢	٢٠٧	١٢	٣	٣,٢٤	٠,٨٢	٢
تستخدم إدارة المواهب معايير واضحة للحكم على عملية التحليل البيئي	٥	٨٨	١٨٦	٢٤	٧	٣,١٩	٠,٨٨	٣
تستخدم إدارة المواهب معايير واضحة للحكم على تكوين الإستراتيجية	١٥	٧١	١٨٦	٢٨	١٠	٣,١٧	٠,٨١	٤

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًّا			
تستخدم إدارة المواهب معايير واضحة للحكم على تنفيذ الإستراتيجية	٠	٩١	١٧٣	٤٢	٤	٣,١٣	٠,٨٧	٥
تعمل إدارة المواهب بمرونة لمواكبة التغيرات والتكيف معها	٣٩	٣٧	١٠٢	٨٣	٤٩	٢,٧٨	٠,٨٤	٦
المتوسط الحسابي العام	**درجة الموافقة**					**الانحراف المعياري العام**		
٣,٢١	**متوسطة**					**٠,٨٧**		

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (١٠) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات بعد تقييم إستراتيجية إدارة المواهب من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، بلغ (٣,٢١)، وبانحراف معياري (٠,٨٧)، وهي موافقة بدرجة (متوسطة)، وتبين من الجدول السابق حصول عبارة واحدة على درجة موافقة (عالية)، بينما حصلت (٥) عبارات على درجة موافقة (متوسطة). ويعزى سبب ذلك إلى أن تطبيق عمليات تقييم إستراتيجية إدارة المواهب في الجامعات السعودية ينسجم مع مستوى تنفيذ إستراتيجية إدارة المواهب التي جاءت بدرجة متوسطة، أي أن مستوى العمل في إدارة المواهب في ضوء الإدارة الإستراتيجية يمارس بدرجة متوسطة كون هذه الإدارة تُعدّ من الأنماط الحديثة التي تحتاج إلى الخبرة ومزيد من التدريب والتأهيل على المهارات والقدرات التي تمكن من ممارستها بإتقان؛ لكي تصبح ضمن المستويات العليا من الممارسة، لذلك جاءت درجة تطبيق بعد تقييم إستراتيجية إدارة المواهب من وجهة نظر القيادات الأكاديمية متوسطة وهي دون المأمول. وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال من أسئلة الدراسة مع نتيجة دراسة العلوي (٢٠١٩)، ومع دراسة العتيبي والعنزي (٢٠١٩)، ومع دراسة المغيرية والعمري وإسماعيل (٢٠٢٢)

التي توصلت إلى أن واقع ممارسة إدارة المواهب في الجامعات جاء متوسطاً وعلى جميع الأبعاد. وجاءت في المرتبة الأولى على بعد التقييم والرقابة الإستراتيجية العبارة "تعمل الإدارة الجامعية على الاستفادة من نتائج التقييم التي تتوصل إليها"، بدرجة موافقة عالية، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٧٦)، وربما يكون سبب ذلك أن إدارة الجامعة تسعى إلى تطوير العمل وتحسين الممارسات المهنية للعاملين من خلال الاستفادة من نتائج التقييم التي تمارس في الجامعة على جميع مستويات العمل ومجالاته من خلال معالجة ما يظهر من مواطن الضعف، وتطوير ما يظهر من مواطن القوة، لذلك جاءت هذه العبارة بدرجة موافقة عالية، وبالترتيب الأول في هذا البعد. بينما جاءت في المرتبة الأخيرة على بعد التقييم والرقابة الإستراتيجية العبارة " تعمل الإدارة الجامعية بمرونة لمواكبة التغيرات التي تحدث في البيئة والتكيف معها"، بمتوسط حسابي (٢,٧٨)"، بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى وجود صعوبة في مواكبة التغيرات التي تحدث في البيئة والتكيف معها بسبب سرعتها الهائلة والتي تتطلب كوادر بشرية مؤهلة ومدربة في جميع مجالات العمل في الجامعة، وهذا يحتاج إلى مزيد من الوقت ومن برامج التأهيل والتطوير المهني لجميع العاملين في الجامعة، لذلك جاءت هذه العبارة بالترتيب الأخير.

وفيما يلي ملخص لجميع أبعاد واقع تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، كما هي موضحة في الجدول رقم (١١):

جدول (١١): جميع أبعاد واقع تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

البعدُ	المتوسطُ الحسابيُّ	الانحرافُ المعياريُّ	درجةُ الموافقةِ	الترتيبُ
التحليل البيئي لإدارة المواهب	٣,٣٤	٠,٦٨	متوسطة	١
تكوين إستراتيجية إدارة المواهب	٣,٢٣	٠,٨٦	متوسطة	٣
تنفيذ إستراتيجية إدارة المواهب	٣,٢٥	٠,٩٩	متوسطة	٢
تقييم إستراتيجية إدارة المواهب	٣,٢١	٠,٨٧	متوسطة	٤
الدرجةُ الكليةُ لجميعِ الأبعادِ	**٣,٢٦**	**٠,٩٧**	**متوسطة**	

تشير النتائج المتعلقة بالجدول (١١) أن المتوسط الحسابي لجميع جميع أبعاد واقع تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بلغ (٣,٢٦)، وبانحراف معياري (٠,٩٧)، وهذا المتوسط يقع بالمستوى الثالث من درجات الموافقة، أي بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد جاء بالترتيب الأول بعد التحليل البيئي لإدارة المواهب بمتوسط حسابي (٣,٣٤)، وبإنحراف معياري (٠,٦٨)، وبدرجة موافقة (متوسطة)، بينما جاء في الترتيب الثاني بعد تنفيذ إستراتيجية إدارة المواهب بمتوسط حسابي (٣,٢٥)، وبانحراف معياري (٠,٩٩)، وبدرجة موافقة (متوسطة)، وجاء في الترتيب الثالث بعد تكوين إستراتيجية إدارة المواهب بمتوسط حسابي (٣,٢٣)، وبانحراف معياري (٠,٨٦)، وبدرجة موافقة (متوسطة)، وأخيراً جاء بالترتيب الرابع بعد تقييم إستراتيجية إدارة المواهب بمتوسط حسابي (٣,٢١)، وبانحراف معياري (٠,٨٧)، بدرجة موافقة (متوسطة). وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال من أسئلة الدراسة مع نتيجة دراسة العلوي (٢٠١٩)، ومع دراسة العتيبي والعنزي (٢٠١٩)، ومع دراسة المغيرية والعمري وإسماعيل (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن واقع ممارسة إدارة المواهب في الجامعات جاء متوسطاً وعلى جميع الأبعاد.

ثانياً: مناقشة وتحليل نتائج السؤال الثاني: ما الصعوبات التي تحد من تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟ لتحديد الصعوبات التي تحد من تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات هذا البعد كما هي موضحة بالجدول رقم (١٢):

جدول (١٢): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات الصعوبات التي تحد من تطبيق إدارة المواهب الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًّا			
ضعف الصلاحيات الممنوحة لإدارة المواهب في اقامة برامجها	٨٩	١٠٧	١٠٨	٥	١	٣,٨٨	٠,٧٦	١
تركيز إدارة المواهب على تنفيذ اللوائح والقوانين دون التركيز على النتائج	٦٣	١٦٢	٥٤	٢٠	١١	٣,٧٣	٠,٧٧	٢
عدم وجود إدارة مستقلة لإدارة المواهب في الجامعة	٧٩	٧٥	١٣٢	١٤	١٠	٣,٦٤	٠,٨١	٣
صعوبة تغيير الهيكل التنظيمي المناسب لتنفيذ استراتيجية إدارة المواهب	٥٦	٩٩	١٣٧	١٨	٠	٣,٦٢	٠,٧٩	٤
صعوبة تحديد مجال العمل المستقبلي للعاملين في إدارة المواهب	٣٣	٩٩	١٦٤	١٤	٠	٣,٤٨	٠,٨٣	٥
صعوبة الحصول على المعلومات اللازمة لإعداد الخطة الإستراتيجية لإدارة المواهب	٣٥	٩٥	١٦٠	١٦	٤	٣,٤٥	٠,٧٥	٦

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًّا			
صعوبة استقطاب الموارد البشرية من ذوي المواهب للعمل في الجامعية	٣٩	٧٦	١٦٨	٢٠	٧	٣,٣٨	٠,٨٢	٧
صعوبة توفير الموارد المادية المناسبة لتنفيذ إستراتيجية إدارة المواهب	٢٣	٨٠	١٧٧	٢٦	٤	٣,٢٩	٠,٨١	٨
صعوبة توفير أدوات تقييم واضحة للحكم على فاعلية إستراتيجية إدارة المواهب	٥٠	٥٦	٨٥	٨٣	٣٦	٣,٠٠	٠,٧٥	٩
صعوبة مواكبة التطورات التكنولوجية في مجال رعاية الأفراد الموهوبين	٦	٨٧	١٠١	٨٥	٣١	٢,٨٤	٠,٧٨	١٠
المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة					الانحراف المعياري العام		
٣,٤٣	عالية					٠,٨٢		

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (١٢) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات الصعوبات التي تحد من تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، بلغ (٣,٤٣)، وبانحراف معياري (٠,٨٢)، وهي موافقة بدرجة (عالية)، وتبين من الجدول السابق حصول (٦) صعوبة على درجة موافقة عالية، في حين حصلت (٤) صعوبات على درجة موافقة (متوسطة)، ويعزى سبب ذلك وجود عدد من الصعوبات التي تواجه الجامعات السعودية التي تحد من تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، وخاصة تلك المتعلقة بضعف الصلاحيات الممنوحة لإدارة المواهب في اقامة برامجها، وتركيز إدارة المواهب على تنفيذ اللوائح والقوانين دون التركيز على النتائج، وصعوبة تحديد مجال

العمل المستقبلي للعاملين في إدارة المواهب، في حين أن هناك عدد من الصعوبات التي لا تؤثر على تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية، والتي حصلت على درجة موافقة متوسطة، قد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العتيبي والعنزي (٢٠١٩)، ودراسة العلوي (٢٠١٩) التي توصلتا إلى وجود صعوبات بدرجة عالية تواجه إدارة المواهب.

وجاءت في المرتبة الأولى من عبارات الصعوبات التي تحد من تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية، الصعوبة "ضعف الصلاحيات الممنوحة لإدارة المواهب في اقامة برامجها"، بدرجة موافقة عالية، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٨٨)، وربما يعود سبب ذلك إلى أن مستوى الصلاحيات التي تمنح لإدارة المواهب ما زالت دون المأمول، بسبب عدم استقلالية إدارة المواهب في تنفيذ أنشطتها حيث ما زالت إدارة المواهب تابعة إلى إدارة الموارد البشرية في الجامعات السعودية، لذلك جاءت هذه الصعوبة في الترتيب الأول لعدم منحهم الصلاحيات المناسبة.

وجاء في المرتبة الثانية من عبارات الصعوبات التي تحد من تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية، الصعوبة " تركيز إدارة المواهب على تنفيذ اللوائح والقوانين دون التركيز على النتائج"، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٣)، وبدرجة موافقة (عالية)، ويعزى سبب ذلك إلى أن القيادات الإدارية في إدارة المواهب بشكل خاص وإدارات الجامعات السعودية بشكل عام تهتم بشكل كبير بتنفيذ اللوائح والقوانين التي تنظم العمل في الجامعة، والاهتمام بشكل أكبر على النتائج لأنها هي التي تحدد مستوى تحقيق الأهداف المنشودة، وهي التي يجب التركيز عليها لأنها تسهم في تحقيق الخطة الإستراتيجية لإدارة المواهب، وليس فقط

التركيز على تنفيذ اللوائح والقوانين، ولذلك جاءت هذه الصعوبة بدرجة موافقة عالية.

وجاءت في المرتبة الأخيرة من الصعوبات التي تحد من تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية، الصعوبة "صعوبة مواكبة التطورات التكنولوجية في مجال رعاية الأفراد الموهوبين"، بمتوسط حسابي (٢,٨٤)"، بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى أن إدارات المواهب في الجامعات السعودية تعمل تبني ومتابعة استخدام التكنولوجية وتكوراتها في مجال رعاية الأفراد الموهوبين، لأنها تسهم في تطوير أساليبها في الاكتشاف عنهم ورعايتهم، وتحديد خصائصهم وقدراتهم مما ينعكس لإيجاباً على تطوير قدراتهم والاستفادة منهم، لذلك جاءت هذه الصعوبة بدرجة متوسطة ولا تؤثر على تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية.

ثالثاً: مناقشة وتحليل نتائج السؤال الثالث: ما متطلبات تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟

لتحديد متطلبات تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات هذا البعد كما هي موضحة بالجدول رقم (١٣):

جدول (١٣): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات متطلبات تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
توفير الموارد المادية المناسبة لتنفيذ إستراتيجية إدارة المواهب	١١٠	١٢٣	٤١	١٨	١٨	٣,٩٣	٠,٦٠	١
استقطاب الموارد البشرية من ذوي المواهب للعمل في الجامعة	٩٠	١٠٧	١٠٨	٥	٠	٣,٩٠	٠,٦٦	٢
منح الصلاحيات المناسبة لإدارة المواهب في اقامة برامجها	٦٤	١٦٢	٥٤	١٨	١٢	٣,٨٠	٠,٦١	٣
مواكبة التطورات التكنولوجية في مجال رعاية الأفراد الموهوبين في الجامعة	٨٧	١٢٩	٥٥	٢١	١٨	٣,٧٩	٠,٦٧	٤
استخدام إدارة المواهب تقنيات الذكاء الاصطناعي لتطوير قدرات العاملين الموهوبين في الجامعة	٦٣	١٦٢	٥٤	٢٠	١١	٣,٧٣	٠,٦٣	٥
وضع خطة إستراتيجية لتنفيذ برامج وأنشطة إدارة المواهب في الجامعة	٦٥	١٠٧	١١٠	١١	١٧	٣,٦١	٠,٦٣	٦
إنشاء إدارة مستقلة لرعاية المواهب في كل جامعة	١٧	١٢٠	١٥٩	١٢	٢	٣,٤٤	٠,٦٤	٧
وضع هيكل تنظيمي مرن لإدارة المواهب يساعد في تنفيذ استراتيجيتها	٥٣	٩٣	١٠٥	٣٣	٢٦	٣,٣٦	٠,٦٩	٨
توفير أدوات تقييم واضحة للحكم على فاعلية إستراتيجية إدارة المواهب	١٥	٧١	١٨٦	٢٨	١٠	٣,١٧	٠,٧٤	٩
عدم وجود قاعدة بيانات بالعاملين الموهوبين في الجامعة	٦٤	٣٧	٩٧	٧٤	٣٨	٣,٠٣	٠,٧٢	١٠

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًّا			
المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة					الانحراف المعياري العام		
٣,٥٧	**عالية**					**٠,٧١**		

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (١٣) أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات متطلبات تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، بلغ (٣,٥٧)، وبانحراف معياري (٠,٧٠)، وهي موافقة بدرجة (عالية)، وتبين من الجدول السابق حصول (٧) مقترحات على درجة موافقة عالية، في حين حصل (٣) مقترحات على درجة موافقة (متوسطة). ويعزى سبب ذلك إلى أن إدارات المواهب في الجامعات السعودية تُعدّ من الإدارات الحديثة التي تحتاج إلى توفير عدد من المتطلبات، وموارد بشرية لديها المعرفة والخبرة والمهارات التي تمكنها من تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية وهذا يحتاج إلى توفير عدد من المتطلبات الهامة والتي ورد بعضها في الجدول السابقة، لذا جاءت الموافقة عليها بدرجة عالية، ولا يوجد دراسة سابقة تناولت هذا المتغير لمقارنة نتائج الدراسة بها.

وجاءت في المرتبة الأولى من متطلبات تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية المتطلب، "توفير الموارد المادية المناسبة لتنفيذ إستراتيجية إدارة المواهب"، بدرجة موافقة عالية، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٩٣)، وربما يعود سبب ذلك إلى أن هناك حاجة إلى استقلال إدارات المواهب، وتفير لها ميزانية مناسبة تمكنها من تنفيذ خططها وبرامجها داخل الجامعة، ولأهيميه توفير الموارد المالية لتنفيذ البرامج والأنشطة المختلفة لإدارة المواهب جاء هذا المتطلب بالترتيب الأول.

وجاء في المرتبة الثانية من متطلبات تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية المتطلب، "استقطاب الموارد البشرية من ذوي المواهب للعمل في الجامعية"، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٠)، وبدرجة موافقة (عالية)، ويعزى سبب ذلك إلى أن إدارات المواهب في الجامعات السعودية بحاجة إلى توفير واكتشاف واستقطاب موارد بشرية متميزة ولديها قدرات ومواهب تلبي احتياجات الجامعة من العاملين في أقسامها المختلفة، حتى تحقق التميز المنشود، لذا فإن استقطاب الموارد البشرية من ذوي المواهب للعمل في الجامعية يعد من المتطلبات الهامة والتي تتكامل مع وسائل اكتشاف المواهب من العاملين في الجامعة لنجاح تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية .

وجاءت في المرتبة الأخيرة من متطلبات تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية المتطلب، "عدم وجود قاعدة بيانات بالعاملين الموهوبين في الجامعة"، بمتوسط حسابي (٣,٠٣)، بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى أن إدارات المواهب لحداثتها في الجامعات السعودية تحتاج إلى الوقت لجمع البيانات الخاصة بالعاملين الموهوبين في الجامعة وتبويبها وتخزينها، وتحديد أهم الاحتياجات والقدرات التي يتمتع بها الموهوبين في الجامعة.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

هدفت الدارسة إلى التعرف على واقع تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية، والتعرف على الصعوبات التي تحد من تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية، وتحديد متطلبات تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. ولتحقيق هذه الأهداف تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وتم استخدام استبانة لجمع البيانات، تكونت من (٤٦) عبارة، موزعة على ثلاثة محاور هي: المحور الأول: واقع تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية، والمحور الثاني: الصعوبات التي تحد من تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية، المحور الثالث: متطلبات تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية.، بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها، وقد تم توزيعها على عينة تكونت من (٣١٠) قائد أكديمي من العاملين في الجامعات السعودية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى درجة تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية وعلى جميع أبعادها جاءت متوسطة. وجاءت الصعوبات التي تحد من تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية بدرجة متوسطة، كما توصلت النتائج إلى أن الحاجة إلى توفير متطلبات تطبيق إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية جاءت عالية.

توصيات الدراسة:

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يمكن وضع التوصيات على النحو الآتي:

- إنشاء إدارات مستقلة للمواهب في الجامعات السعودية تعمل في ضوء الإدارة الإستراتيجية بهدف إنجاح تطبيق استراتيجياتها وتقويمها واكتشاف واستقطاب المواهب للعمل في الجامعات السعودية.
- توفير الموارد المادية المناسبة لتنفيذ إستراتيجيه إدارة المواهب، وتمكينها من تنفيذ برامجها وأنشطتها المختلفة.
- استقطاب الموارد البشرية من ذوي المواهب للعمل في الجامعية، إضافة إلى تحديد واكتشاف المواهب من العاملين في الجامعة باستخدام الأساليب والمقاييس العلمية لتحقيق ذلك.
- أن تعمل إدارة المواهب في ضوء الإدارة الإستراتيجية على بناء قاعدة بيانات خاصة بالموهوبين العاملين في الجامعة تساعد على اغتنام الفرص المتاحة من خلال اختيار واستقطاب الموظفين الموهوبين في الأقسام والإدارات المختلفة في الجامعة، والتي تتوافق مع مواهبهم.
- تعمل إدارة المواهب في ضوء الإدارة الإستراتيجية على التكيف ومتابعة بمرونة التغيرات التي تحدث في مجال عملها.

المقترحات لدراسات مستقبلية:

يمكن وضع بعض الدراسات المستقبلية التي تتكامل مع الدراسة الحالية، وهي:

- إجراء دراسة مقارنة بين واقع إدارة المواهب في الجامعات السعودية، وإدارة المواهب في الجامعات العالمية.
- تقديم استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة المواهب في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية.
- تقديم تصور مقترح لتطوير آليات استقطاب الموهوبين للعمل في الجامعات السعودية.

قائمة المراجع:

المراجع العربية

أبو شيخة، نادر ومساعدة، ماجد. (٢٠١٨) أثر تطبيق الإدارة الإستراتيجية في جودة التعليم الأكاديمي في الجامعات الأردنية "دراسة حالة جامعة الزرقاء". **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية**، (٢)١٨، ٢٨٨- ٢٩٩.

أبو صاع، حميدة. (٢٠١٨) **متطلبات تطبيق الإدارة الإستراتيجية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس " دراسة ميدانية في جامعة طرابلس**. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية، ليبيا.

أحمد، أيمن. (٢٠١٨). معوقات تطبيق الإدارة الإستراتيجية في مدارس التعليم الثانوي الفني في مصر "دراسة ميدانية". **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية** (١٠)٣، ٢١٥- ٢٥٥.

الألفي، طارق أبو العطا. (٢٠١٣). تطوير الإدارة الجامعية باستخدام الإدارة الإستراتيجية. **مجلة كلية التربية بجامعة ببنها**، (٩٤)٢٤، ٢٣٧-٢٥٠.

أمين، مصطفى. (٢٠٢٠). متطلبات تطبيق إدارة المواهب بالجامعات المصرية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة. **مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف**، (١)١، ١٧١، ٢٣٠.

الباز، محمد. (٢٠٢٢). أثر تفعيل حاضنات الأعمال على إدارة المواهب البشرية الذكية "دراسة ميدانية على الجامعات المصرية". **المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والتجارية**، كلية التجارة، جامعة دمياط، (٢)٣، ١٧٧٥ - ١٨٥٢.

بلقرع، فاطمة. (٢٠٢٠). مساهمة إدارة المواهب في تحقيق الفعالية التنظيمية. **مجلة إدارة الأعمال والدراسات الاقتصادية**. (١)١، ١-٣٤.

الجنابي، رنا. (٢٠٢١). **أثر الذكاء الإستراتيجي في النجاح الريادي من خلال الدور الوسيط للريادة الإستراتيجية: دراسة ميدانية لآراء عينة من القيادات العلمية والإدارية في الكليات الأهلية الجامعة في محافظتي بابل وكربلاء المقدسة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم السياحية، جامعة كربلاء.

الدوري، علي والحاكم، علي. (٢٠٢٠). أثر التفكير الإستراتيجي على الأداءالإستراتيجي. **مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية**، (٢)٢١، ١- ١٥.

الرقب، توفيق. (٢٠٢١). إستراتيجيات إدارة المواهب القيادية مدخلاً لتعزيز رأس المال الفكري، دراسة تطبيقية على القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**. (٣٠)٣، ٢٩٢- ٣٢٠.

سملالي، يحضية. (٢٠٢٠). إدارة المواهب العالمية مراجعة الإطار المفاهيمي وتحليل الأبعاد الإستراتيجية. **مجلة الباحث**، (٢٠)١، ٤٨٩- ٥٠١.

الشهراني، فيصل. (٢٠٢٢). إستراتيجية مقترحة لتطوير إدارة برامج الشراكة المجتمعية في الجامعات السعودية في ضوء الإدارة الإستراتيجية للبرنامج. **مجلة التربية بجامعة الأزهر**، (١٩٥)٢، ٢٣٧- ٢٨٣.

عباس، زين. (٢٠٢٢). الإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية وآثار التغيرات التكنولوجية عليها. **مجلة جامعة البعث**، (٤٤)٣، ٨٣- ١١٨.

عباس، محمد ونوفل، محمد والعبسي، محمد وأبو عواد، فريال. (٢٠١١م). **مناهج البحث التربوي**. ط٢. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

العلوي، خالد. (٢٠١٩). **واقع ممارسة إدارة المواهب البشرية وأثرها في إدارة التغيير وتحقيق التميز في جامعة صحار بسلطنة عُمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية في مليزيا.

فاروق، راشد وخالد، خولة. (٢٠٢١). **الإدارة الإستراتيجية وأثرها على الموارد البشرية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير، جامعة أحمد داريه، الجزائر.

الكوع، معين وأبو صالحية حليمة. (٢٠٢٠). مدى إشراك دوائر العلاقات العامة في الجامعات الفلسطينية في الإدارة الإستراتيجية. **مجلة البحوث العلمية بجامعة الأزهر**، (٥٥)١، ٣٣٤- ٣٧٠.

لوانشي، سمية وهبة الله، ضيف الله. (٢٠٢١). **إسهام الإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية في تحقيق الحوكمة بالمؤسسات التعليمية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية، جامعة محمد بوضياف بالمسيلية.

اللوزي، موسى. (٢٠٢٠). الإدارة الإستراتيجية مفاهيم وممارسات. **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، (٤١)٥٩، ١١٧- ١٢٧.

متولي، عبد الرحمن والهنداوي، أحمد وفراج، حشمت. (٢٠٢١). مُتطلبات تطوير الأداء الإداري للعاملين بقطاع المعاهد الأزهرية في ضوء مدخل الإدارة الإستراتيجية. **مجلة التربية بجامعة الأزهر**، (١٩٠)٢، ٤٦٩- ٥١٤.

المغيرية، يسرى والعمري، أيمن وإسماعيل، عمر. (٢٠٢٢). دور إدارة المواهب في تحقيق الإبداع التنظيمي في الجامعات الحكومية بسلطنة عُمان. **مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية بجامعة قابوس**. (١)١٣، ٩٧- ١١٣.

المؤتمر الدولي الثامن للتعليم العالي. (٢٠١٩). **تحول الجامعات السعودية في عصر التغيير**. نشرة البيان الختامي.

مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠. (٢٠١٧- يناير). **كتاب أبحاث المؤتمر**. بريدة: جامعة القصيم. ١١-١٢ يناير، ٢٠١٧م.

وهبة، هاني. (٢٠٠٨). **واقع الإدارة الإستراتيجية في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة وسبل تطويرها**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية

Abbas, Zain. (2022). Strategic management of human resources and the effects of technological changes on them. **Al-Baath University Journal**, (in Arabic), (44)3, 83-118.

Abu Sheikha, Nader and Musaeda, Majed. (2018) To identify the impact of the application of strategic management on the quality of academic education in Jordanian universities, "A Case Study of Zarqa University". **Zarqa Journal for Research and Human Studies**, (in Arabic), (2)18, 288-299.

Alfi, Tariq Abu Al-Ata. (2013). Developing university management using strategic management. **Journal of the Faculty of Education**, (in Arabic), University of Benha, (94) 24, 237-250.

Al-Baz, Muhammad. (2022). The effect of activating business incubators on the management of intelligent human talent, "a field study on Egyptian universities," **Scientific Journal of Financial and Commercial Studies and Research**, (in Arabic),Faculty of Commerce, Damietta University, (2)3, 1775-1852.

Al-Kou`, Moeen and Abu Salhia Halima. (2020). The extent to which public relations departments in Palestinian universities are involved in strategic management. **Journal of Scientific Research at Al-Azhar University**, (in Arabic), (55)1, 334- 370.

Al-Lawzi, Musa. (2020). Strategic management concepts and practices. **International Journal of Educational and Psychological Sciences**, (in Arabic), (41)59, 117-127

Al-Moghiriyya, Yusra, Al-Omari, Ayman, and Ismail, Omar. (2022). The role of talent management in achieving organizational creativity in public universities in the Sultanate of Oman. **Journal of Arts and Social Sciences at Qaboos University**,(in Arabic). (1)13, 97- 113.

Al-Raqab, Tawfiq. (2021). Strategies for managing leadership talents as an introduction to enhancing intellectual capital, an applied study on academic leaders in Jordanian universities. **Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies**. (in Arabic), (30)3, 292- 320.

Al-Shahrani, Faisal. (2022). A proposed strategy to develop the management of community partnership programs in Saudi universities in the light of the strategic management of the program. **Journal of Education at Al-Azhar University**, (in Arabic), (195)2, 237-283.

Amin, Mustafa. (2020). Requirements for the application of talent management in Egyptian universities in the light of some recent trends. **Journal of the Faculty of Education**, (in Arabic), Beni Suef University, (1) 1, 171, 230.

Ahmed. Ayman (2018). Obstacles to applying strategic management in technical secondary schools in Egypt, a field study. Fayoum University **Journal of Educational and Psychological Sciences**, (in Arabic), (10)3, 215-255

Belkara, Fatima. (2020). The contribution of talent management to achieving organizational effectiveness. **Journal of Business Administration and Economic Studies**. (in Arabic), (1)1, 1-34.

Shri, D. (2019). **Learning to grow our own: A study of succession planning at Douglas College**. Masters thesis, Royal Roads University, Canada.

Eighth International Conference on Higher Education. (2019). **The transformation of Saudi universities in an era of change**. Final statement bulletin.

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

Metwally, Abd al-Rahman, al-Hindawi, Ahmed and Farag, Heshmat. (2021). Requirements for developing the administrative performance of workers in the Al-Azhar institutes sector in the light of the strategic management approach. **Journal of Education at Al-Azhar University**, (in Arabic), (190)2, 469- 514.

Njue, C. and Henry, K. (2019). Strategic management practices and Implementation of the change in a selected public Universities in Kenya. **International Academic Journal of Human Resource and Business Administration** Volume 3, Issue 4, pp. 124-149.

Nur. R, Parmin. I, and Nurhayati, O. (2021). Understand the relationship between competitiveness Intelligence and strategic management of Universities: a critical review. **Jurnal Manajemen Bisnis.** Vol. 7, No. 2 71-81.

Riccio, S.(2020). **Talent Management in Higher Education Developing Emerging Leaders Within the Administration at a private Colleges and Universities**, Master theses, Educational Administration, university of Nebraska, Lincoln

Semlali, Yahdiya. (2020). Global Talent Management Review the conceptual framework and analyze strategic dimensions. **Researcher Journal**, (in Arabic), (20)1, 489- 501.

Taamneh. A, Taamneh. M, and Al-Okaily, M. (2021). Talent management and academic context: a comparative study of public and private universities. **The current issue and full text archive of this journal is available on Emerald Insight at**: https://www.emerald.com/insight/1450-2194.htm.

Valentina. P, Olga. G and Lev, U. (2020)." Strategic management in universities as a factor of their global competitiveness ", **International Journal of Educational Management**, Vol. 31 Iss 1 pp. 62 - 75.

تصور مقترح لتطوير السياسات التعليمية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة

د. نوف بنت مناحي العتيبي
قسم العلوم التربوية – كلية التربية
جامعة شقراء

تصور مقترح لتطوير السياسات التعليمية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة

د. نوف بنت مناحي العتيبي

قسم العلوم التربوية – كلية التربية بالمزاحمية
جامعة شقراء

تاريخ تقديم البحث: ٧/ ٨/ ١٤٤٤ هـ تاريخ قبول البحث: ١٩/ ١٠/ ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على واقع السياسة التعليمية المتعلقة بـ(أهداف التعليم– المهارات البشـرية–المناهج الدراسـية–بيئة التعلم) التي يقوم عليها نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام، والكشف عن معوقات تطوير السياسة التعليمية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام، ثم تقديم تصور مقترح لتطوير السـياسـات التعليمية في التعليم العام في المملكة العربية السـعودية في ضـوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصـــميم اســـتبانة، ثم قننت وطبقت على عينة من معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض بلغت (٣٨٤) معلم ومعلمة. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن واقع السياسة التعليمية التي يقوم عليها نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية تتم ممارستها بدرجة عالية بشكل عام من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام، وكشـــفت عن وجود معوقات لتطوير السياسة التعليمية منها: ضعف البنية التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار، ضعف مشاركة الخبراء، وكافة شرائح المجتمع في تخطيط وتطوير السياسة التربوية، سرعة التغيرات الاجتماعية والتكنولوجية، واختتمت الدراسة بتقديم تصور مقترح لتطوير السياسات التعليمية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

الكلمات المفتاحية: السياسة التعليمية، الثورة الصناعية الرابعة، الذكاء الاصطناعي، التحول الرقمي.

A proposal visualization of the development of educational policies in public Education in the Kingdom of Saudi Arabia in the consider of the requirements of the fourth industrial revolution

Dr. Nouf Munahi Alotaibi
Department Educational Sciences – Faculty Education in Al-Muzahimiyah
Shaqra university

Abstract:

The current study aimed to identify the reality of educational policy related to (the goals of education-human skills-study curricula-the learning environment) on which the general education system in the Kingdom of Saudi Arabia is based from the point of view of public education teachers, and to reveal the obstacles to developing educational policy from the point of view of Teachers of public education, then submit a proposal visualization of the development of educational policies in public education in the Kingdom of Saudi Arabia in the consider of the requirements of the fourth industrial revolution, and the research was based on the descriptive analytical approach. To achieve the objectives of the study, a questionnaire was designed, then it was applied to a sample of public education teachers in Riyadh, which amounted to (384) teachers. The results of the study concluded that the reality of the educational policy on which the general education system in the Kingdom of Saudi Arabia is practiced in general in general from the point of view of public education teachers, and revealed the existence of obstacles to the development of educational policy, including: the weak educational structure that motivates creativity and innovation, the weak participation of experts and all segments of society in planning and developing educational policy, speed of social and technological changes, and concluded the study by submitting a proposed vision to develop educational policies in public education in the Kingdom of Saudi Arabia in the consider of the requirements of the fourth industrial revolution.

key words: educational policy, the fourth industrial revolution, artificial intelligence, digital transformation.

مقدمة:

يؤدي التعليم دورًا مهمًّا في تحقيق التقدم، والتنمية، والرفاهية المنشودة للمجتمعات في ظل التغيرات التكنولوجية، والاقتصادية التي يشهدها العالم اليوم؛ حيث يسهم بشكل كبير في تنمية العنصر البشري لدفع عجلة التنمية الاقتصادية؛ مما يجعل الدول تتنافس في تحقيق أفضل استثمار في التعليم لانعكاسه على ازدهارها، وتقدمها؛ وهذا يفرض على النظم التعليمية ضرورة إعادة النظر في سياساته لمعرفة مدى كفاءتها في مواجهة التحديات الحالية، والمستقبلية، وتلبية للاحتياجات المجتمعية التي نتجت عنها.

إن نجاح المؤسسات التعليمية لأي دولة كانت لا يمكن أن يتحقق إلا إذا أحسنت رسم هذه السياسة؛ حيث يرى بعض التربويين أن مسيرة التعليم في العديد من الدول لم تحقق نجاحات، وإنجازات كبيرة من قِبَل تلك البلدان رغم وجود الإمكانات المادية، والبشرية، ويرجعون ذلك إلى أن السياسات التعليمية في تلك البلدان غير واضحة المعالم" (الألمعي، ٢٠٠٨، ٣١). ولأن عالمنا اليوم متطور ومتغير، بشكل مستمرٍ وسريعٍ، فهو يتطلب إحداث التطوير، والتغيير المؤسسي المناسب باستمرار؛ لكي تستطيع مؤسساتنا العمل في بيئةٍ صحيةٍ ومرنةٍ، وقادرة على التعامل مع المتغيرات، سواء في بيئتها الداخلية، أو الخارجية؛ من أجل تحقيق أهدافها (السهلي،٢٠١٩).

وقد ظهر مصطلح الثورة الصناعية الرابعة عند البروفيسور كلاوس شواب (Klaus Schwab) المؤسس والرئيس التنفيذي للمنتدى الاقتصادي الدولي في كتابه الصادر (2016) عن "الثورة الصناعية الرابعة" التي حددت طبيعة التغيرات الاقتصادية، والاجتماعية التي بدأت هذه الثورة الصناعية في إحداثها، وبيان آثارها

المحتملة في واقع الإنسان، ومستقبله من خلال الاعتماد على التكنولوجيا الرقمية المتقدمة، وربطها بالذكاء الاصطناعي، وتحويل الأشياء الطبيعية إلى أشياء رقمية تتكامل معًا؛ مما أتاح ظهور تكنولوجيا الأشياء وما تصبغه من دعم يتسم بالذكاء لكافة أنواع الأعمال، سواء الصناعية، أو الخدمة، أو المالية، أو التعليمية (الهادي، ٢٠١٩، ٦).

وتعد الثورة الصناعية الرابعة من أهم التحديات المستقبلية التي تواجهها المؤسسات التعليمية؛ بسبب ما أحدثته من تغييرات كبيرة الحجم، والنوع في طبيعة الحياة اليومية، وخاصة في أنماط الحياة الاقتصادية، والاجتماعية، والعلمية، والعملية، والوظيفية، والإنتاج، فهي تحول من إنتاج السلع، والخدمات، والآلات إلى الإنتاج المعرفي، والإبداع العلمي، والذكاء الصناعي، الأمر الذي يؤدي إلى انقراض بعض التخصصات التقليدية، وظهور تخصصات علمية جديدة في نوعها، وتقنيتها، مكافئة لاحتياجات المجتمع، ومتطلبات العصر، وتسد الثغرات في سوق العمل (Neefe, 2001,14).

إن تطوير منظومة التعليم بشكل يواكب التطورات التكنولوجية المعاصرة إنما يعني تغييرًا جذريًّا في أهداف التعليم، ومناهجه، وبيئات التعلم، وبرامج تكوين وإعداد المعلم؛ لتكون مغايرة عما هي عليه الآن حتى تستوعب المستحدثات التكنولوجية الجديدة، وهذا يتوقف على توفير البنية الفوقية أولًا لدى القائمين على شؤون المنظومة التعليمية، يليها إمعان النظر والفكر في تهيئة البنية التحتية من حيث تزويدها بالأجهزة، والإمكانات التكنولوجية لتتلاءم مع هذا التطور، والتجديد في العصر الرقمي (الدهشان، ٢٠١٩، ٣١٨٦).

وعليه فالتغيرات التي ينطوي عليها عصر الثورة الصناعية الرابعة ستُحدث تغييرات جوهرية في نظام التعليم: فلسفته، وأهدافه، ومناهجه، وبرامجه، وأساليبه انطلاقًا من أن كل تغيير مجتمعي لا بد أن يصاحبه تغيير تربوي (علي، ١٩٩٤، ص٣٦١). وتعد الثورة الصناعة الرابعة نقلة نوعية في النظام التعليمي، على الرَّغم من أنها المحرك الأول لهذا التغيير، ومن هنا يأتي دور النظام التعليمي في إحداث تغييرات جوهرية في سياسته، وأهدافه، وبرامجه لمواجهة هذه التغيرات، وإلا سيبقى النظام التعليمي ينتج مخرجات لا تلبي احتياجات سوق العمل.

وقد أثرت الثورة الصناعية الرابعة على التعليم مثلما أثرت على المجالات الأخرى، فهو لم يكن بمعزل عن تقنياتها وتداعياتها الإيجابية والسلبية، حيث شكلت هذه الثورة تحديّاً صعباً أمام النظم التعليمية، ينبغي مواجهته والتعامل معه، والاستفادة من تقنيات هذه الثورة ومنجزاتها؛ من خلال تطوير سياسات التعليم، وخططه، وبرامجه، وتحسين جودة مخرجات التعليم، والوفاء بمتطلبات سوق العمل، وتعزيز الإبداع، والابتكار في التعليم، وبناء نظم تمويل فاعل ومستدام للتعليم، وغرس مفاهيم ومبادئ التعلم الذاتي، والتعليم المستمر لدى المتعلمين (سليم، ٢٠٢١). وحظيت السياسات التعليمية باهتمام عالمي متزايد، بصفتها تجسد الأهداف التعليمية، والتربوية، وتوضح مواقف الجهات المسؤولة من القضايا المتعلقة بها، ويعد عدم وضوحها من أهم المشكلات التي يعاني منها النظام التعليمي، وأن عملية صنعها تشكل تحديًّا للأفراد والمجتمعات.

"إن تطوير السياسات في النظم التعليمية لتواكب الثورة الصناعية الرابعة أصبح احتياجًا ضروريًّا ملحًّا لتحقيق إصلاح التعليم الذي يعد من دعائم التنمية، خصوصًا بعد الانتقال من الاقتصاد القائم على المعرفة إلى الاقتصاد القائم على الذكاء

الاصطناعي؛ مما يلقي العبء على النظم التعليمية بضرورة تزويد الطلاب بمهارات العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات، والذكاء الاصطناعي التي سيزيد الطلب عليها مع تنامي الاعتماد على الروبوتات Robotics " (عبد العزيز، ٢٠٢٠، ص٨١).

ويقف العالم اليوم على أعتاب الثورة الصناعية الرابعة، والمستفيدون الكبار من هذه الثورة هم مقدمو رأس المال الفكري، أو المادي، والمبتكرون، والمستثمرون، والمساهمون (Chin,2017)؛ لذا لا يمكن الثقة بأن الثورة الصناعية الرابعة ستوجد عددًا من الوظائف مقارنة بالثورات السابقة (الشهري والسعدون،٢٠١٩)؛ لذا يقع على مسؤولي التعليم العبء الأكبر في الاستعداد لهذه الثورة بتطوير السياسات التعليمية التي يقوم عليها نظام التعليم؛ بما يضمن مخرجات تمتلك المهارات المناسبة التي يحتاجها سوق العمل.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يُعد تطوير السياسات التعليمية أولى خطوات تطوير النظام التعليمي؛ لتواكب تغيرات العصر وحاجات المجتمع، والعلاقة بين سياسة التعليم والثورة الصناعية الرابعة علاقة مترابطة، فأي تطوير في السياسة التعليمية ينعكس إيجابيًّا على مواكبة هذه الثورة، كما أن تقنيات الثورة تتطلب السعي لتطوير السياسة التعليمية بصفة مستمرة.

لذا انطلق برنامج تنمية القدرات البشرية، الذي يعد أحد برامج رؤية المملكة ٢٠٣٠ في بداية ٢٠٢١ بمشاركة وزارة التعليم، وتم رصد التحديات التي تواجه التعليم، ومنها ضعف مواءمة مخرجات التعليم مع احتياجات سوق العمل، وضعف البنية التعليمية المحفزة للإبداع، والابتكار، وضعف المهارات الشخصية، ومهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، والصورة النمطية السلبية تجاه مهنة التعليم، وتدني

جودة المناهج، والاعتماد على طرق تدريس تقليدية (وثيقة برنامج تنمية القدرات البشرية، ٢٠٢١).

كما تؤكد رؤية المملكة ٢٠٣٠ خطة التنمية الوطنية التي تولي عناية كبيرة بتوسيع قاعدة الابتكار في جميع قطاعات التعليم، وتوظيف التقنية في جميع مناحي الحياة؛ بما يسهم في تمويل اقتصاد المملكة بشكل عام، وتحويله من اقتصاد قائم على الثروة النفطية إلى اقتصاد قائم على الثروة المعرفية (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ١٤٣٧هـ).

وتعد السياسة التعليمية إطارًا فكريًّا يوجه أنشطة وزارة التعليم، ويحقق حاجات المجتمع، وطموحاته، وتقوم على مجموعة من المبادئ العامة التي تضعها الدولة لتنظيم التعليم، وتوجيهه لخدمة أهدافه، ومصالحه الوطنية (العتيبي، ٢٠٢٠، ١٥٢). وتعكس سياسة التعليم حال المجتمع الذي تشتق منه، وتُعبر عن تصوره للمستقبل وما يحتاجه من خدمات، ومهارات، وثروات بشرية، وطبيعية، واقتصادية؛ مما يحتم ضرورة تطويرها لتوافق مجريات العصر، وتلبي حاجات المجتمع، وطموحاته.

ويؤكد (Finlayson & Kristine,2018) "أن هناك حاجة ملحة لمعالجة تأثيرات التكنولوجيا الجديدة على أسواق العمل من خلال سياسات التعليم المُحسنة التي تهدف إلى رفع مستويات التعليم، والمهارات للأفراد من جميع الأعمار، وبسرعة تتناسب مع حركة التغيير نحو الثورة الصناعية الرابعة".

كما أشارت دراسة Reaves (2019) إلى أن هذه الثورة ستعمل على تسريع معدل الاضطراب في الوظائف والمهن، وستكون النتيجة تحولًا عميقاً في شخصية المتعلم في كل المستويات التعليمية، حيث سيتم التركيز على الممارسة والتعلم والعمل، وتمكين الأفراد من تولي مسؤولية تعلمهم وتطوير أنفسهم، ومن هنا لا بُدَّ من إيجاد

نماذج جديدة للتعليم تكون قادة على إكساب الأفراد مهارات القرن الحادي والعشرين ومهارات التعامل مع هذه الثورة.

وفي ضوء ما سبق، وما توصلت إليه الدراسات العلمية؛ كدراسة زيتون (٢٠٢٠)، ودراسة العتيبي (٢٠٢٠)، ودراسة السهلي (٢٠١٩)، ودراسة عبد الرزاق (٢٠١٩)، ودراسة اليامي (٢٠١٨)، ودراسة علي (٢٠١٥) من أن السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية بحاجة إلى التطوير، وضرورة إعادة صياغة السياسة التعليمية بما يتناسب مع متطلبات العصر، واحتياجات المجتمع، وبما تحمله الثورة الصناعية الرابعة من تقنيات سوف تغير الطريقة التي يعيش بها المجتمع؛ لذلك لا بد من الاستعداد لها لمواجهتها واستغلال الفرص التي تقدمها لتحقيق التنمية المستدامة، ومن هنا يقع العبء على نظام التعليم في تطوير سياساته التعليمية، واستغلال إمكاناته المادية، والبشرية لإيجاد الفرص الجديدة، ولتعزيز مهاراتها، ومعارفها التي تساعد على التعامل مع هذه الثورة، ومتطلباتها.

ومن هنا تأتي الدراسة الحالية من أجل بناء تصور مقترح لتطوير السياسات التعليمية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، وانطلاقاً مما سبق فإن الدراسة الحالية تسعى إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما واقع السياسة التعليمية التي يقوم عليها نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة؟ (أهداف التعليم-المهارات البشرية-المناهج الدراسية-بيئة التعلم).
٢. ما معوقات تطوير السياسات التعليمية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام؟

٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول واقع السياسة التعليمية المتعلقة بـ(أهداف التعليم–المهارات البشرية–المناهج الدراسية–بيئة التعلم) التي يقوم عليها نظام التعليم العام من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة تعزى للمتغيرات التالية: الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية التي تُدرَّس، الدورات التدريبية في مجال الذكاء الاصطناعي؟

٤. ما التصور المقترح لتطوير السياسات التعليمية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على واقع السياسة التعليمية المتعلقة بـ (أهداف التعليم–المهارات البشرية–المناهج الدراسية–بيئة التعلم) التي يقوم عليها نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام.

٢. التعرف على معوقات تطوير السياسة التعليمية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام.

٣. معرفة الفروق بين استجابات معلمي ومعلمات التعليم العام حول واقع السياسة التعليمية التي يقوم عليها نظام التعليم العام في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة تعزى للمتغيرات التالية: الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية التي تُدرَّس، الدورات التدريبية في مجال الذكاء الاصطناعي.

٤. تقديم تصور مقترح لتطوير السياسات التعليمية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية

ترجع هذه الأهمية للآتي:

١. تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية متطلبات الثورة الصناعية الرابعة وتداعياتها التي أثرت في مختلف مجالات الحياة، وتفرض على النظم التعليمية تطوير سياساتها باستمرار؛ من أجل إعداد رأس المال البشري القادر على التعامل مع هذه الثورة والوفاء بمتطلباتها.

٢. تُعد بداية الأبحاث التي تتناول السياسات التعليمية في التعليم العام في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة؛ بما يسهم في تطوير منظومة التعليم انطلاقًا من سياستها التعليمية.

٣. تأتي هذه الدراسة استجابة لتوصيات عدد من الدراسات السابقة التي أكدت ضرورة تطوير السياسة التعليمية كدراسة العتيبي (٢٠٢٠)، ودراسة السهلي (٢٠١٩)، ودراسة اليامي (٢٠١٨)، ودراسة الذبياني (٢٠٢٠).

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

ترجع للعوامل التالية:

١. يؤمل أن تسهم نتائج الدراسة في تقديم صورة واقعية للسياسة التعليمية تفيد صناع القرار في وزارة التعليم للعمل على تطويرها، كما تُعد موجهًا للمنفذين في الميدان التربوي.

٢. تسليط الضوء على ضرورة تطوير السياسات في التعليم العام بما يضمن تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تهدف لتنمية مهارات الابتكار، والإبداع التي تعد من أهم متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

٣. يتوقع أن تقدم الدراسة حلولًا عملية، وممارسات تطبيقية لمدارس التعليم العام تمكنها من تطوير سياساتها التعليمية وفق متطلبات الثورة الصناعية الرابعة؛ بما يضمن الارتقاء بجودة مخرجات التعليم.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: التعرف على آراء معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض نحو واقع السياسات التعليمية المتعلقة بـ (أهداف التعليم-المهارات البشرية-المناهج الدراسية-بيئة التعلم) في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، ومعوقات تطوير السياسة التعليمية من وجهة نظرهم.
- الحدود البشرية: أُجريت هذه الدراسة على عينة ممثلة من معلمي ومعلمات التعليم العام بمدينة الرياض.
- الحدود الزمنية: طُبقت أداة الدراسة في العام الدراسي ١٤٤٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

السياسة التعليمية:

السياسة في اللغة تعني: تولي القيادة، والسياسة، وساس الناس: أي تولى رياستهم وقيادتهم، وساس الأمور: دبرها وقام بإصلاحها (أنيس ومنتصر والصوالحي وأحمد، ٢٠٠٤، ص٤٦٢).

تُعرَّف السياسة التعليمية بأنها: "الإطار العام الذي يحكم مؤسسات التعليم قبل الجامعي بما ينطوي عليه من فلسفة حكمة، ومبادئ عامة، وقواعد منظمة للعمل يقوم عليها التعليم، وتقوده لتحقيق أهدافه المتوخاة" (علي، ٢٠١٥، ص.١٩٥).

"والسياسة التعليمية تُعد بمثابة الموجهات للنظام التعليمي من حيث أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها، والخطط، والأنشطة، والبرامج التي يقدمها من خلال مراحله

التعليمية المختلفة، والعمل على تنفيذها، وتقييمها، وما يتعلق بها من قرارات لتطويرها" (محمد، ٢٠١٨، ص٣٥٣).

تُعرَّف السياسة التربوية بأنها: "مجموعة من القواعد، والمبادئ، والممارسات التربوية التي تنظم تُوجِّه النظام التعليمي في الجامعات لتحقيق أهدافها في ضوء وظائفها الأساسية" (السهلي، ٢٠١٩، ص.١٣).

وقد عرفتها اللجنة العليا لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية بأنها: الخطوط العامة التي تقوم عليها عملية التربية والتعليم، أداءً للواجب في تعريف الفرد بربه، ودينه، وإقامة سلوكه على شرعه، وتلبية لحاجات المجتمع، وتحقيقًا لأهداف الأمة (وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ١٤١٦، ص.٣).

بينما يُقصد بالسياسات التعليمية إجرائيًّا: القواعد، والمبادئ، والممارسات التربوية التي تُوجِّه النظام التعليمي في مدارس التعليم العام؛ لتحقيق أهدافه في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

الثورة الصناعية الرابعة:

وقد عرَّفها (Schwab, 2016) بأنها "العصر الصناعي الرئيس الرابع منذ الثورة الصناعية الأولى في القرن الثامن عشر يتميز بدمج التقنيات التي تزيل الخطوط الفاصلة بين المجالات الفيزيائية، والرقمية، والبيولوجية، والتي يشار إليها باسم النظم الفيزيائية السيبرانية، ويتميز بتطور التكنولوجيا الناشئة في عدد من المجالات بما في ذلك الروبوتات، والذكاء الاصطناعي، وتكنولوجيا النانو، والحوسبة، والتكنولوجيا الحيوية، وإنترنت الأشياء، والإجماع اللامركزي، والتقنيات اللاسلكية من الجيل الخامس، والتصنيع الإضافي، والطباعة ثلاثية الأبعاد، والمركبات المستقلة بالكامل".

الإطار النظري للدراسة:

أولًا: الثورة الصناعية الرابعة

١-١ متطلبات الثورة الصناعية الرابعة:

برزت الثورة الصناعية الرابعة كامتداد للثورة الصناعية الثالثة معتمدة على تقنيات جديدة شملت جميع مجالات الحياة الإنسانية، وتميزت هذه التقنيات بسرعتها وعمق التغيير المتوقع بفعلها في مختلف المجالات، ومن أبرز هذه التقنيات: الذكاء الاصطناعي، والروبوت، والواقع المعزز وإنترنت الأشياء، والأتمتة، والهندسة الوراثية، وهذه لا يمكن عزلها عن النظام التعليمي؛ مما يتطلب إكساب الطلاب مهارات جديدة للتعامل معها والاستفادة منها.

ترتبط الثورة الصناعية الرابعة بالعديد من المتطلبات التي تضمن سهولة التكيف معها، ونجاح المؤسسات للوفاء بهذه المتطلبات حتى تلحق بركب التقدم التكنولوجي، ومن أهمها: التكنولوجيا المستجدة، والبنية التحتية للمعلومات، والاتصالات الموثوق بها، وسياسات، واستراتيجيات مبتكرة لدعم التحول الرقمي، وتوفير فرص التعلم مدى الحياة، والتدريب المستمر، وتطوير السياسات الاقتصادية، والصناعية، وسوق العمل، ونوعية جديدة من العمالة الماهرة تتميز بالإبداع، والابتكار (الذبياني، ٢٠٢٠).

ومن الضروري لتلبية المتطلبات التعليمية للثورة الصناعية الرابعة أن نعيد النظر في الغرض من التعليم، وتنمية تعليم العلوم، والتكنولوجيا، والرياضيات، وتحسينها. كذلك تطوير المهارات البشرية، وإكساب الطلاب المهارات الحياتية، وتنمية المهارات العليا للتفكير لديهم، ودعم قدراتهم من خلال التدريس المتمايز، والتكيف مع نماذج التعلم مدى الحياة، وتغيير منهجية تدريب المعلمين، والتنمية المهنية المستمرة

لهم، وتفعيل تكنولوجيا التعليم بالمدارس، وجعلها مكانًا لصناعة الإبداع؛ حتى تسهم في الاقتصاد المعرفي (Bernard,2019).

وأشار Schwab (٢٠١٦, ٤٣-٤٤) إلى أن المستقبل القريب سيكون في حاجة لمزيد من المهارات الاجتماعية، والإبداعية، والقدرة على صنع القرار، وتطوير أفكار جديدة، ومع التغيرات المتسارعة التي تشهدها التكنولوجيا ستركز الثورة الصناعية الرابعة على قدرة العاملين للتكيف مع مختلف البيئات، والتعلم المستمر للمهارات، والأساليب الجديدة.

ومن هنا يتضح أن الثورة الصناعية الرابعة تتطلب إعادة النظر في أهداف التعليم، وسياساته، وتوفير بيئات تعليمية تضمن استمرار عملية التعلم، وإكساب الأفراد المهارات الإبداعية، والاجتماعية التي تمكنهم من التكيف مع متغيرات العصر؛ مما يسهم في تحقيق تنمية شاملة مستدامة.

١-٢ سمات الثورة الصناعية الرابعة:

تتميز الثورة الصناعية الرابعة عن غيرها من الثورات السابقة بالعديد من الخصائص. وفي هذا الصدد حدد الدهشان (٢٠١٩، ٣١٦٩)، و Brown (2017.11) السمات التي تميز الثورة الصناعية الرابعة عما سبقها من ثورات على النحو الآتي:

- دمج التقنيات، وإزالة الخطوط الفاصلة بين المجالات الرقمية، والمادية، والبيولوجية.
- السرعة، والمجال الواسع تأثيرها في كل المجالات.
- اعتمادها على المهارات، والمعرفة لتفعيل التحول الرقمي، وبناء الثقة الرقمية.

- احتلت الروبوتات مكانة متقدمة، ومتميزة إلى درجة أن العديد من الأعمال والمنتجات تنفذ من خلال الأنظمة الذكية.
- بدأ الذكاء الاصطناعي يحل محل الإنسان في كثير من الأعمال.
- الارتباط بين المصانع، والأكاديميات؛ حيث أصبح كلاهما مدرسة، ومختبرًا للتعليم، والإبداع المشترك.
- أصبح التواصل المجتمعي، ونقل وتخزين وتداول المعلومات، والبيانات منفتحًا بلا حدود.
- توسع الإنسان في استعمال أنظمة جديدة من خلال أنظمة رقابية، وتحكم واتصالات محمولة؛ مما أتاح الفرصة للمناقشة العالمية على مستوى الوظيفة الواحدة، والعمل الواحد.
- تطبيقاتها عديدة، وامتدت إلى كل مجالات الحياة، منها: الواقع المعزز، إنترنت الأشياء، الطباعة ثلاثية الأبعاد، المدن الذكية، الحوسبة السحابية، التصنيع الذكي.

ومن خلال العرض السابق يتضح تعدد خصائص الثورة الصناعية، وهذا التعدد نتيجة تعقدها وتأثيرها على كافة مجالات الحياة الإنسانية، بما فيها النظام التعليمي الذي يؤثر فيها ويتأثر بها. لذا كان التحول الرقمي أحد الركائز الأساسية لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ من خلال تفعيل سياسات وأنظمة رقمية؛ لتقديم خدمات رقمية، وإيجاد فرص عمل رقمية مستدامه، وهذا ينعكس على النظام التعليمي من خلال بناء سياسة تعليمية تركز على تنمية العقلية العلمية، والتكنولوجية، إضافة إلى فتح المجال لأنواع متعددة من التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بُعد بالاستفادة من هذه التقنية.

ثانيًا: السياسة التعليمية

٢-١ خصائص السياسة التعليمية:

للسياسة التعليمية مجموعة من السمات والخصائص حددها كلٌّ من حكيم (٢٠١٢)، الألمعي (٢٠٠٨)، وعليّ (٢٠١٥)، نذكر أبرزها على النحو الآتي:

الموضوعية: تستند السياسة التعليمية إلى فلسفة التربية المنبثقة من فلسفة المجتمع، والمعبرة عن موروثه الثقافي وتطلعاته المستقبلية، ومن ثّم تغيب عنها سمة الذاتية المرتبطة بالأشخاص، وتكتسب الموضوعية بانحيازها إلى مجموعة الناس بخصائصهم ومشكلاتهم وطموحاتهم.

التطويرية: وتعني أن السياسة التعليمية تخضع لقدر من التطور يجعلها تتواكب مع المتغيرات التي يعيشها المجتمع، وكذلك تكون موجهة للتطوير الإيجابي ومتناغمة معه، فالاستقرار في السياسة التعليمية يمكن المخططين من رسم الخطط اللازمة لترجمة الاستراتيجية التعليمية إلى برامج ومشروعات، إلا أنه أمر نسبي، وإلا أصبح جموداً، ومن هنا تتطور السياسة التعليمية في أي مجتمع بتغير طبيعة المشكلات التربوية التي يواجهها.

التحديد والوضوح: تعنى السياسة التعليمية الاختيارات التربوية الأساسية التي يتفق عليها المجتمع، وتحديد الأهداف الواجب تحقيقها وصياغتها بوضوح تام حتى يسهل تنفيذها.

العمومية: بمعنى أنها توجيهيه لا تفصيلية، فالسياسة التعليمية تركز على الأسس الثابتة الواضحة، التي تتيح للعاملين اتخاذ القرارات المناسبة لما يواجههم من مواقف ومشكلات.

المرونة: للسياسة التعليمية أبعاد اجتماعية واقتصادية وسياسية وعلمية وتربوية؛ مما يفرض عليها الاتصاف بالمرونة والدينامية، وبأن تكون لها وظيفة تفسيرية وتوجيهيه لما يليها من مستويات سواء على مستوى التخطيط وتحديد الاستراتيجيات أو على مستوى التنفيذ والبرامج الإجرائية والزمنية.

٢-٢ العوامل المؤثرة في صياغة السياسة التعليمية:

تتأثر السياسات التعليمية بمؤثرات داخلية، وعوامل خارجية تتعرض لها المجتمعات، وتملي على صانعي السياسات التعليمية توجهات خاصة وفق ظروف المجتمع؛ وهذا يفسر اختلاف السياسات التعليمية من مجتمع لآخر، وهي: العوامل السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والجغرافية، والتاريخية، والتكنولوجية، نتناول أهمها على النحو الآتي:

١ -العوامل السياسية:

تتحدد السياسات التعليمية، والنظام التعليمي بكافة أنواعه، ومراحله وفق رغبة الحاكم، أو السلطة الاحتلالية، وتتضح العوامل السياسية من جانبين: الأيديولوجيا السياسية التي توضح صورة المواطن التي يتمناها المجتمع في ضوء تطلعات المستقبل، وهذا يتطلب وجود نسق فكري عام يتبناه المجتمع، ويحدد معايير السلوك، والتفكير، والظروف السياسية الطارئة التي تفرض نفسها على الدولة؛ كالحروب، والمظاهرات. وتؤثر العوامل السياسية على النظم التعليمية بشكل كبير؛ كالحد من الإنفاق على التعليم، أو فرض رسوم، أو إلغاء بعض مواد السياسة التعليمية، أو تغييرها (عزازي، ٢٠١٢، ص.١٠). ولعل رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي قادها ولي العهد السعودي من أهم التغيرات التي سعت إلى تطوير التعليم العام بما يضمن مخرجات تعلم تحقيق

أهداف الرؤية، وبرنامج التحول الوطني؛ وهذا يفرض على صانعي القرار ضرورة تطوير السياسات التعليمية بصفتها المحرك الرئيس، وخارطة الطريق للنظام التعليمي.

٢-العوامل التكنولوجية:

تعد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظر صانعي السياسات التعليمية فرصة للدول النامية إذا أُحسن استغلالها، وتوظيفها؛ من أجل تحقيق التنمية من خلال التخطيط الاستراتيجي الشامل لكافة المؤسسات التعليمية. وتتيح أشكالًا متعددة للتعلم في المدرسة، والمنزل، وأماكن العمل، وتنوعت مصادر تقديم الخدمات التعليمية من فصول افتراضية، ومراكز تدريب داخل مؤسسات الأعمال، ومواقع تعليم وتعلم عن بُعد؛ مما أضاف أبعادًا جديدة لمنظومة التعليم (شعلان، ٢٠١٠، ص٤٧). وتعد الثورة الصناعية الرابعة من أهم العوامل التي تفرض على النظم التعليمية ضرورة تطوير سياساتها، والسعي لتحقيق التنمية الشاملة لمجتمعاتها.

٣- العوامل الاقتصادية:

يعد العامل الاقتصادي من أهم العوامل المؤثرة في صياغة السياسة التعليمية سلباً أو إيجاباً، فهو يؤثر في ميزانيات التعليم التي يقوم عليها تحديد مدة الإلزام ونوعية المباني المدرسية وأعداد الملتحقين ومستوى المعلم ونوعية الأنشطة التعليمية، فالتوسع الرأسي والأفقي والارتقاء بمستواه وتحسين نوعيته ومستوى أدائه، وتشجيع الطلاب على مواصلة التعلم والعناية الصحية بالتلميذ، وجميع ما يتعلق بالنظام التعليمي يتوقف على العامل الاقتصادي (حكيم، ٢٠١٢، ص١٨٣).

٤- العوامل الاجتماعية:

تختلف التربية باختلاف تصورها لمفهوم الفرد وعلاقته بأفراد المجتمع ومنظماته لكونها في أساسها عملية اجتماعية، والمجتمع يعد بعداً من أبعاد التربية، والقوى

الاجتماعية تؤثر في صنع السياسة عن طريق الدين واللغة وتركيبة المجتمع وثقافته بما تحتويه من نظم وعادات وتقاليد، كما أن مخرجات السياسة التعليمية تسعى لتحقيق مطالب المجتمع لأن النظام التعليمي يعكس درجة تقدم المجتمع (حكيم، ٢٠١٢، ص١٨٧).

ونجاح السياسة التعليمية في تحقيق أهداف السياسة العامة للدولة، وتحقيق طموحات المجتمع يتوقف على هذه العوامل، وتكاملها، ويجبر السياسات التعليمية على الاستجابة للتغيرات التي تمر بها المجتمعات من خلال تطوير المناهج، والمقررات، وطرق التدريس، ووسائل التقنية في التعليم، وتوفير بيئة تعليمية تلبي احتياجات الطلاب، والمعلمين، وتسهم في تطوير مهاراتهم.

الدراسات السابقة:

دراسة سليم (٢٠٢١) التي هدفت إلى بناء رؤية مقترحة لتطوير سياسات تعلم الكبار وتعليمهم بمصر؛ من أجل مواكبة الثورة الصناعية الرابعة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي ومنهج التحليل المقارن، وتوصلت إلى عدة نتائج من أهمها: أن تطوير سياسات تعليم الكبار في مصر يواجه تحديات انعكست بصورة سلبية على واقع مواكبة هذه السياسة للثورة الصناعية الرابعة، وأن واقع مواكبة سياسات تعلم الكبار وتعليمهم للثورة الصناعية الرابعة يتطلب الاهتمام بالمجالات الرئيسة الثلاثة (مجال القرائية والمهارات الأساسية، مجال استمرار التعليم والتطور المهني، مجال مهارات المواطنة الفاعلة)، وهو مؤشر على ضعف الاهتمام بهذه المجالات سواء على مستوى التطبيق أو مستوى السياسات، كما تتطلب التركيز على إكساب الأفراد الكبار المعارف والقيم والأخلاقيات المرتبطة بهذه الثورة.

دراسة عبد العزيز (٢٠٢٠) التي هدفت إلى استشراف رؤية مستقبلية لتطوير منظومة التعليم في ظل الثورة الصناعية الرابعة، وأحد أهم مخرجاتها (الذكاء الاصطناعي)، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى رؤية مستقبلية تهدف إلى تنمية الإبداع لدى الطلاب، وإكسابهم المهارات الرقمية، والقدرة على استخدام التطبيقات الرقمية، والبرمجيات، وتنمية مهارات اقتصاد البيانات، ومهارات الاتصال، واكتساب مهارات ريادة الأعمال، وإعداد الطلاب لوظائف اقتصاد الخدمات، وتنمية مهارات التفكير النقدي، وتوفير بيئة تعلم ذكي تستخدم النظم الخبيرة لمحاكاة المعلم البشري، ومعلم قادر على تطوير مهارات الطلاب غير المعرفية، ويمتلك مهارات البرمجة، وميسرًا لعملية التعلم، وتطوير مناهج العلوم، والتكنولوجيا وفق متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، كما حددت وسائل لتنفيذ الرؤية المستقبلية على النحو الآتي: تشريعات قانونية، توفير ميثاق أخلاقي، إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين، استحداث برامج جديدة في كليات التربية ترتكز على الذكاء الاصطناعي، مناهج تعليم تواكب المستقبل، ومستجدات الثورة الصناعية الرابعة، توفير البنية التحتية في بيئات التعلم الذكية من حيث الأجهزة الذكية، وإنترنت الأشياء، وتطوير الشبكات بالمؤسسات التعليمية، ونشر الوعي لدى القائمين على النظم التعليمية بالتطورات التكنولوجية.

دراسة الذبياني (٢٠٢٠) هدفت إلى تطوير مؤسسات التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى تصور استراتيجي مقترح تم من خلاله وضع خطط الفعل التي يمكن من خلالها التحسين المستمر في الإجراءات الإدارية من خلال رقمنة العمل الإداري، وتفعيل أساليب التدريس الذكية، وتدعيم البحث العلمي،

كما توصلت إلى أن أعضاء هيئة التدريس لديهم وعي بأهمية صقل مهارات رأس المال البشري من قيادات الجامعة، وأعضاء هيئة التدريس، وبأهمية البعد الأخلاقي في استخدام الطلاب للتكنولوجيا التي تجعلهم أكثر تكيفاً مع متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، إلا أن هنالك حاجة ماسة لدى أعضاء هيئة التدريس إلى امتلاك المهارات التكنولوجية.

دراسة زيتون (٢٠٢٠) هدفت إلى تشخيص واقع السياسة التعليمية في مصر، وبناء سياسة تعليمية تستند إلى المعايير، والمؤشرات التي تضبط متابعتها، وتضمن تحقيق نتائجها المرجوة في ظل متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، واستخدمت المنهج الوصفي، وجاءت النتائج لتؤكد وجود معوقات أمام بناء سياسة تعليمية رشيدة، منها: غياب المؤشرات الكمية، والكيفية التي تضبط هذه السياسة، وضعف توظيف تقنيات الثورة الصناعية الرابعة، ضعف تحقيق متطلبات الثورة الصناعية الرابعة ومجتمع المعرفة والجودة الشاملة والتنمية المستدامة، ضعف عملية التخطيط الاستراتيجي واستشراف المستقبل، كما كشفت النتائج أهمية توظيف التكنولوجيا في عمليات التعليم، والتعلم، والتوسع في مدارس العلوم، والتكنولوجيا، والتوسع في المدارس الرسمية للغات، والمدارس اليابانية، والفنية نظام الخمس سنوات، وتضمين مهارات المستقبل في المناهج الدراسية.

دراسة العتيبي (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على الآليات المقترحة لتفعيل دور البحث العلمي في تطوير السياسة التعليمية بالمملكة العربية السعودية، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية باختلاف متغيري الجنس، وسنوات الخبرة، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن أفراد عينة الدراسة موافقون على الآليات المقترحة لتفعيل دور البحث العلمي في تطوير السياسة التعليمية، ومن

أبرزها: حصر نتائج البحوث التربوية المتعلقة بسياسة التعليم مع الاستفادة منها، وتبني معايير مقننة لجودة البحوث التربوية المتعلقة بسياسة التعليم، وكشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة باختلاف متغير الجنس لصالح الإناث، بينما كشفت عن عدم وجود فروق باختلاف سنوات الخبرة.

دراسة Oke and Fernandes(2020) هدفت إلى الوقوف على مدى استعداد نظام التعليم للتغيرات التي تفرضها الثورة الصناعية الرابعة، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن نظام التعليم –وخاصة في أفريقيا–غير مهيأ للثورة الصناعية الرابعة، على الرَّغم من وجود مؤشرات الفرص المتاحة في التعليم لتوظيف إمكانات الثورة الصناعية الرابعة، وأن تطبيق الثورة الصناعية الرابعة يتطلب تحسينًا كبيرًا في مناهج التعليم، وزيارة الاستثمار فيه.

دراسة السهلي (٢٠١٩) هدفت إلى التعرف على واقع السياسات التربوية للعملية التعليمية، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع في الجامعات السعودية، والكشف عن التحديات التي تواجه تطوير السياسات التربوية، والوقوف على متطلبات تحقيق القدرة التنافسية في الجامعات السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي، وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها: أن واقع السياسات التربوية للعملية التعليمية، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع في الجامعات السعودية جاء بدرجة موافقة متوسطة، وجاءت العملية التعليمية كأقل السياسات التربوية في الجامعات السعودية، وجاءت التحديات التي تواجه تطوير السياسات التربوية بدرجة عالية، ومنها: قِدم السياسات، واللوائح المنظمة للجامعات، تجدُّد وظائف ومهارات سوق العمل، ضعف التعاون البحثي بين الجامعات، تنوع حاجات المجتمع وتجددها بفعل التغيرات الثقافية، والاجتماعية، وجاءت متطلبات القدرة التنافسية بدرجة عالية من

أهمها: توفير البيئة الصفية الداعمة لجودة العملية التعليمية، تحديث سياسات وأنظمة الجامعة بما يتوافق مع متطلبات القدرة التنافسية، بناء شراكات استراتيجية مع مراكز الأبحاث المصنفة عالميًا، قياس رضا المجتمع عن الخدمات التي تقدمها الجامعة.

دراسة عبد الرزاق (٢٠١٩) هدفت إلى الكشف عن مدى استجابة السياسة التعليمية للجامعات الحكومية المصرية لتحديات الثورة الصناعية الرابعة، وتقديم سيناريوهات بديلة لتطوير السياسة التعليمية للجامعات الحكومية المصرية، واستخدمت المنهج الوصفي، والمنهج الاستشرافي، وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك توجهًا للجامعات الذكية لتطوير البنية التكنولوجية، والمعلوماتية، كما وضعت لجنة لتحسين الأوضاع المادية لأعضاء هيئة التدريس، تم إدماج تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات في العملية التعليمية، ثم طرحت عددًا من السيناريوهات البديلة، وهي: السيناريو المرجعي الذي يفترض استمرار تردي الأوضاع الجامعية، وعدم الأخذ بمنجزات الثورة الصناعية الرابعة، وسيناريو الانهيار الذي يأتي ليمثل واقع التعليم في حال حدوث تناقضات في سياسات القوى الخارجية المؤثرة على التعليم الجامعي مع عدم وجود سياسة تعليمية موحدة، وهنا تحدث إصلاحات جزئية في الجامعات الحكومية بحيث تبقى متوسطة المستوى لا ترتقي للتصنيفات العالمية، وسيناريو التحول الجذري، وهو قفزة نوعية على الواقع الحالي إلى مستقبل مشرق أكثر رفاهية، وتقدمًا، وهو الوضع المرغوب فيه؛ حيث تتحول الجامعات الحكومية إلى جامعات ذكية تعمل بمنجزات الثورة الصناعية الرابعة.

دراسة اليامي (٢٠١٨) هدفت إلى إعداد استراتيجية مقترحة لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، واستخدمت المنهج الوصفي الوثائقي المقارن، وتوصلت إلى أن الرؤية المستقبلية للتعليم في المملكة في ضوء رؤية ٢٠٣٠

تستلزم إعادة النظر في أهداف التعليم، ومبادراته بما يخدم برنامج التحول الوطني، ويحقق رؤية المملكة ٢٠٣٠، وإعادة النظر في محتويات وأهداف المقررات الدراسية في جميع المراحل وفقًا للمستجدات المستقبلية، وإعادة تأهيل المعلمين وفق الأسس والمعايير التربوية، واستحداث جمعيات تربوية لتقديم البحوث، والاستشارات، والندوات التي تصب في مصلحة تقويم التعليم في المملكة، وتوحيد الرؤى، والسياسات للتعليم العام، والعالي وفق رؤية ٢٠٣٠، وتبني الشراكات مع المؤسسات الحكومية، والخاصة لدعم برامج التعليم العام، والعالي، والاهتمام بالبنية التحتية لكل من المدارس، والجامعات.

دراسة علي (٢٠١٥) هدفت إلى تحديد أهم التحديات التي تفرضها ثورة الإنفوميديا، والداعية إلى إعادة النظر في السياسة التعليمية، وتوضيح الدور الذي يسهم به تبني مفهوم الشجرة التعليمية في القدرة على مواجهة ثورة الإنفوميديا، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن من أهم التحديات: تحديات العولمة، تحديات مرتبطة بإنتاج المعرفة، تحديات أنماط الإنتاج، تحديات إعلامية، وتقنية، ومن أهم معايير مواجهة ثورة الإنفوميديا: ضرورة الانطلاق من سياسة تعليمية تقوم على رؤية وطنية تعنى بالهوية، والأطر المرجعية التي يؤمن بها المجتمع، ووضع قواعد تنظيمية لتحويل الطلاب من تخصص لآخر، وتوفير الفرص والإمكانات للوصول للمدرسة المنتجة، وتوفير الإنترنت بما يحقق النمو المهني لأعضاء الهيئة التدريسية، وتوفير برامج تدريبية في كافة التخصصات.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال تحليل الدراسات السابقة يتضح أن بعضها تناول تطوير السياسة التعليمية في الجامعات في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة؛ كدراسة الذبياني

(2020)، ودراسة العتيبي (2020)، ودراسة السهلي (2019)، ودراسة عبد الرزاق (٢٠١٩)، بينما تناولت دراسة عبد العزيز (2020)، ودراسة زيتون (2020)، ودراسة علي (2015) تطوير السياسة التعليمية، ومنظومة التعليم في مصر، ودراسة Oke and Fernandes(2020) ركزت على مدى استعداد النظام التعليمي في أفريقيا للثورة الصناعية الرابعة، أما دراسة اليامي (2018) فقد ركزت على تطوير نظام التعليم وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠،ودراسة سليم (٢٠٢١) ركزت على تطوير سياسات تعلم الكبار وتعليمهم بمصر؛ لمواكبة الثورة الصناعية الرابعة، إلا أن الدِّراسة الحالية تختلف في أهدافها، وأدواتها، وعينتها عن الدراسات السابقة من حيث إنها تركز على: معرفة واقع السياسة التعليمية المتعلقة بـ(أهداف التعليم–المهارات البشرية–المناهج الدراسية–بيئة التعلم) التي يقوم عليها نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام، ومعرفة معوقات تطوير السياسة التعليمية من وجهة نظرهم، ثم تقديم تصور مقترح لتطوير السياسات التعليمية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

كما خلصت الدراسات السابقة إلى أن الثورة الصناعية الرابعة فرضت تغييرات جذرية في النظم التعليمية لتتلاءم مع التغييرات السريعة في التقنيات الحديثة أهمها الذكاء الاصطناعي الذي يقوم بعمل العنصر البشري بكفاءة، ودقة عالية؛ مما يفرض ضرورة تنمية المهارات، والمعارف المتعلقة بالجوانب التقنية من خلال تبني سياسة تعليمية قادرة على الوفاء بمتطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في: تعريف مصطلحاتها، وإعداد الإطار المفاهيمي للدراسة الحالية، وتحديد منهج الدراسة المناسب. وبناء الاستبانة والتصور المقترح، وفي تفسير ومناقشة النتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

بما أن هدف الدراسة هو تقديم تصور مقترح لتطوير السياسات التعليمية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة؛ فإن المنهج الوصفي التحليلي الذي يتم من خلاله جمع وتصنيف البيانات، والمعلومات، وتحليلها، وتفسيرها هو المنهج الأكثر ملاءمة للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وتحقيق أهدافها.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع معلمي ومعلمات التعليم العام في المدارس الحكومية بمدينة الرياض في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٣هـ، والبالغ عددهم (٣٩٧٣٦) معلم ومعلمة (وزارة التعليم، ١٤٤٣)، وتم اختيار عينة عشوائية بلغ عددها (٣٨٤) معلم ومعلمة، وبعد إتمام عملية توزيع الاستبانة إلكترونيًّا على العينة يمكن وصف عينة الدراسة وفقًا لخصائصها كما يلي:

جدول (١): توزيع أفراد الدراسة وفق متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	١٩٨	٥١,٦
	أنثى	١٨٦	٤٨,٤
	المجموع	**٣٨٤**	**١٠٠٪**
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٣١٨	٨٢,٨
	دراسات عليا	٣٦	٩,٤
	دبلوم	٣٠	٧,٨
	المجموع	**٣٨٤**	**١٠٠٪**
المرحلة التعليمية التي تُدرَّس	المرحلة الابتدائية	٢٠٥	٥٣,٤

	المرحلة المتوسطة	٨٦	٢٢,٤
	المرحلة الثانوية	٩٣	٢٤,٢
	المجموع	**٣٨٤**	**١٠٠٪**
الدورات التدريبية	لم أتلقَّ أي دورات في هذا المجال	٢٦٤	٦٨,٨
	دورة واحدة إلى ثلاث دورات	٧٥	١٩,٥
	من ٣ إلى ١٠ دورات	٤٥	١١,٧
	المجموع	**٣٨٤**	**١٠٠٪**

أداة الدِّراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وقد تكونت الاستبانة من جزأين على النحو التالي:

الجزء الأول: يقيس البيانات الأولية، ممثلة في الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية التي يدرسها المعلمون، الدورات التدريبية.

الجزء الثاني: يتكون من (٤٩) فقرة تقيس متغيرات الدراسة، ومقسمة على محورين على النحو التالي:

المحور الأول: يقيس واقع السياسات التعليمية في التعليم العام، ويشتمل على (٣٧) عبارة، ومقسم إلى أربعة أبعاد: أهداف التعليم (٩ عبارات)، المهارات البشرية (٨ عبارات)، المناهج الدراسية (١٠ عبارات)، بيئة التعلم (١٠ عبارات).

المحور الثاني: يقيس (معوقات تطوير السياسة التعليمية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة)، ويشتمل على (١٢) عبارة.

وتكون الاستجابة على فقرات الاستبانة عن طريق اختيار بديل من خمسة بدائل وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي: موافق بشدة (٥)، موافق (٤)، موافق إلى حدٍّ ما (٣)، غير موافق (٢)، غير موافق أبدًا (١).

وتم تصحيح الاستجابات على أداة الدراسة على النحو التالي: طول الفئة= (أكبر قيمة–أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة= (٥–١) ÷ ٥= ٠,٨٠.

ويوضح الجدول التالي معيار الحكم على عبارات الاستبانة:

جدول (٢): توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدِّراسة

الوصف	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حدٍّ ما	غير موافق	غير موافق أبدًا
مدى المتوسّطات	من ٤,٢١–٥,٠٠	من ٣,٤١–٤,٢٠	من ٢,٦١–٣,٤٠	من ١,٨١–٢,٦٠	من ١,٠٠–١,٨٠

صدق الأداة: للتأكد من صدق الاستبانة من حيث ملاءمتها لأهداف الدراسة، والتحقق من أنها تقيس ما وُضعت لقياسه تم إجراء الآتي:

أولًا: الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكِّمين)

يعتمد الصدق الظاهري للاستبانة على آراء عدد من المحكِّمين حول وضوح عباراتها، ومدى أهميتها، ومدى انتمائها للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى قياسها لما أُعدت لقياسه، واقتراح ما يراه المحكِّمون من إضافات أو تعديل؛ لذا تَعْرِضُ الباحثةُ صدقَ المحكِّمين على النحو التالي:

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكِّمين العاملين في الميدان الأكاديمي المختصين؛ وذلك بهدف: شمولية عبارات الاستبانة، وأهميتها، ومدى انتمائها للمحور، وتعديل عبارات الاستبانة –بالحذف، أو الدمج، أو الإضافة، أو الصياغة–في ضوء ما يرونه مناسبًا، ثم إقرار الاستبانة في صورتها النهائية.

وقد أشار بعض المحكِّمين إلى ضرورة حذف بعض عبارات الاستبانة، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات، وقامت الباحثة بتفريغ آراء المحكِّمين، وملاحظاتهم التي أبدَوْها، وقبول كل عبارة أجمع عليها (٧٠٪) فأكثر من المحكِّمين.

ثانيًا: الصدق البنائي (صدق الاتساق الداخلي)

لحساب صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل الارتباط من خلال استجابات عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣): معاملات ارتباط بنود محور الدراسة بالبُعد الذي تنتمي إليه وكذلك ارتباطه بالدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط
المحور الأول									المحور الثاني
	أولًا		ثانيًا		ثالثًا		رابعًا		
١	٠,٦٨٤**	٠,٤٤٩**	٠,٨٩٣**	٠,٨٤٤**	٠,٨٣٥**	٠,٨٣٨**	٠,٨٤١**	٠,٧٩١**	٠,٥٥٥**
٢	٠,٦٩٦**	٠,٤٦٢**	٠,٨٧٩**	٠,٨٥٠**	٠,٧٧٢**	٠,٦٧١**	٠,٧٨٤**	٠,٧٥٤**	٠,٦٣٢**
٣	٠,٧٤٤**	٠,٦٧٠**	٠,٨٠٣**	٠,٧٤٤**	٠,٨٨٨**	٠,٨٢٢**	٠,٩١٤**	٠,٨٢٩**	٠,٦٠٣**
٤	٠,٧٥٥**	٠,٦٥٣**	٠,٧٤٤**	٠,٦٧٥**	٠,٨٦٢**	٠,٨٠٢**	٠,٨٨٣**	٠,٨٢٣**	٠,٦٨٣**
٥	٠,٨٣١**	٠,٦٤٩**	٠,٨٦٥**	٠,٨٥٠**	٠,٨٤١**	٠,٧٦٨**	٠,٨٨٩**	٠,٨١٨**	٠,٦٥٥**
٦	٠,٧٧٢**	٠,٧٤٤**	٠,٨٣٨**	٠,٨١١**	٠,٨٦٤**	٠,٨٥٧**	٠,٨٩٦**	٠,٨٧١**	٠,٧١٧**
٧	٠,٨٢٩**	٠,٨٤٢**	٠,٨٧٣**	٠,٨٧٩**	٠,٨٦٤**	٠,٧٥٨**	٠,٨٨٨**	٠,٨٧١**	٠,٦٩٢**
٨	٠,٨٥٦**	٠,٨٣٣**	٠,٨٧٣**	٠,٨٢٨**	٠,٨٦٦**	٠,٧٧٥**	٠,٨٩٠**	٠,٨٤٣**	٠,٧٠٩**
٩	٠,٧٦٣**	٠,٧٧٩**			٠,٨٣٠**	٠,٧٢٧**	٠,٩٠٣**	٠,٨٢٨**	٠,٦٢٠**
١٠					٠,٨٠٦**	٠,٨٢٣**	٠,٨٣٤**	٠,٨١٦**	٠,٧٦٣**
١١									٠,٦٠٧**
١٢									٠,٧٥٧**

** عبارات دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل.

من الجدول (٣) يتَّضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكونة للاستبانة تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات أداة الدارسة:

– تم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ؛ وذلك للاستبانة مجملة، ولمحاورها الفرعية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤): قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة

محاور الدِّراسة	عدد البنود	معامل الثبات
المحور الأول		
البُعد الأول	٩	٠,٩١٤
البُعد الثاني	٨	٠,٩٤٢
البُعد الثالث	١٠	٠,٩٥٤
البُعد الرابع	١٠	٠,٩٦٥
معامل ثبات المحور الأول	٣٧	٠,٩٨١
معامل ثبات المحور الثاني	١٢	٠,٨٨٢
معامل الثبات الكلي	٤٩	٠,٩٧٤

من خلال النَّتائج الموضحة أعلاه يتَّضح أن ثبات جميع محاور الدِّراسة مرتفع؛ حيث تراوحت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ بين (٠,٨٨٢ إلى ٠,٩٨١) كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لجميع محاور الدراسة (٠,٩٧٤)، وهي جميعها قيم معاملات ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميداني.

– تقدمت الباحثة إلى لجنة أخلاقيات البحث العلمي، وعمادة البحث العلمي بجامعة شقراء للحصول على خطاب أخلاقيات البحث العلمي، وتسهيل مهمة الباحثة بتطبيق الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

١. التكرارات، والنسبة المئوية؛ للتعرف على خصائص عينة البحث.
٢. المتوسط الحسابي (Mean)، والانحراف المعياري (Standard Deviation)؛ لمعرفة اتجاهات استجابات أفراد العينة.
٣. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)؛ لاستخراج ثبات أدوات البحث.
٤. حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson)؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
٥. تم استخدام اختبار (ت) (Independent Sample T-Test)؛ لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين.
٦. تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة، واختبار أقل فرق دال ((LSD ،Least Significant difference))؛ لمعرفة صالح الفروق في استجابات عينة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي ينص على: ما واقع السياسة التعليمية التي يقوم عليها نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة؟ (أهداف التعليم–المهارات البشرية–المناهج الدراسية–بيئة التعلم) تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وفقًا للمحاور التالية:

جدول (٥): استجابات أفراد الدراسة على أبعاد واقع السياسة التعليمية التي يقوم عليها نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية

البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	درجة الممارسة	الترتيب
أهداف التعليم العام	٣,٩٢	٠,٧٣٦	أوافق	عالية	١
المهارات البشرية	٣,٨١	٠,٨٠٨	أوافق	عالية	٣
المناهج الدراسية	٣,٨٣	٠,٧٩٤	أوافق	عالية	٢
بيئة التعلم	٣,٦١	٠,٩٨١	أوافق	عالية	٤
المتوسط العام	**٣,٧٩**	**٠,٧٧٥**	**أوافق**	**عالية**	

من الجدول (٥) يتبين أن السياسة التعليمية التي يقوم عليها نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة تتم ممارستها بدرجة عالية بشكل عام من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٧٩).

كما تبين أن أكثر أبعاد السياسة التعليمية التي تتم ممارستها هو بُعد أهداف التعليم العام بمتوسط حسابي (٣,٩٢)، تليه المناهج الدراسية بمتوسط (٣,٨٣)، في حين جاءت المهارات البشرية في المرتبة الثالثة بمتوسط (٣,٨١)، وجات بيئة التعلم في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط (٣,٦١). ويمكننا تفسير ذلك بالجهود التي تبذلها وزارة التعليم لتطبيق الممارسات التربوية والسياسات التعليمية التي تلبي متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، والتي جاءت تتماشى مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، من خلال إطلاق المبادرات والبرامج التي تلبي احتياجات المجتمع، وتضمن جودة مخرجات العملية التعليمية؛ للوفاء باحتياجات سوق العمل.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كلٍّ من: سليم (٢٠٢١) التي توصلت إلى أن واقع مواكبة سياسات تعلم الكبار وتعليمهم للثورة الصناعية الرابعة

يتطلب الاهتمام بمجال القرائية والمهارات الأساسية، ومجال استمرار التعليم والتطور المهني، ومجال مهارات المواطنة الفاعلة، وهو مؤشر على ضعف الاهتمام بهذه المجالات سواء على مستوى التطبيق أو مستوى السياسات، كما تتطلب التركيز على إكساب الأفراد الكبار المعارف والقيم والأخلاقيات المرتبطة بهذه الثورة، ودراسة السهلي (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن واقع السياسات التربوية للعملية التعليمية، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع في الجامعات السعودية جاء بدرجة موافقة متوسطة، وجاءت العملية التعليمية كأقل السياسات التربوية. ودراسة عبد الرزاق (2019) التي أشارت أن واقع التعليم يعاني عدم وجود سياسة تعليمية موحدة، وأن الإصلاحات الجزئية في الجامعات الحكومية مازالت متوسطة المستوى، ودراسة زيتون (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن واقع السياسة التعليمية يعاني ضعف توظيف تقنيات الثورة الصناعية الرابعة، وضعف تحقيق متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

وفيما يلي تناول هذه الأبعاد بشيء من التفصيل على النحو التالي:

أولًا: أهداف التعليم العام

جدول (٦): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بُعد أهداف التعليم العام

م	العبارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
٣	تستجيب للتغيرات التكنولوجية، والتقنية.	٤,١٢	٠,٩٠٧	عالية	١
١	تنطلق أهدافها من رؤية المملكة ٢٠٣٠.	٤,٠٨	٠,٩٥٥	عالية	٢
٥	تتبنى التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد.	٤,٠٢	٠,٩٦٣	عالية	٣
٢	تقوم على مبدأ التعليم المستمر.	٣,٩٨	٠,٨٦٢	عالية	٤
٩		٣,٩٥	٠,٩٢٢	عالية	٥

م	العبارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
	تُعد الطلبة للتعامل مع المستجدات المستقبلية في مختلف جوانب الحياة.				
٤	تركز على التعليم الفردي، والتعلم التكيفي في تخطيط وتطوير العملية التعليمية.	٣,٩٢	٠,٨٧٥	عالية	٦
٧	تنمي الذهنية العالمية لدى الطلبة للاستجابة لسوق العمل الدولي.	٣,٨٠	١,٠٠٤	عالية	٧
٨	تتضمن مؤشرات كمية، وكيفية لقياس مستوى الأداء.	٣,٧٤	٠,٩٨٥	عالية	٨
٦	تُعد الطلبة لوظائف تمكنهم من توفير الخدمات العامة مقابل الحصول على عوائد مالية.	٣,٧٢	١,١٤٣	عالية	٩
المتوسط العام		**٣,٩٢**	**٠,٧٣٦**	**عالية**	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

من الجدول (٦) يتبين أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حول أهداف التعليم العام بلغ (٣,٩٢)، وبانحراف معياري (٠,٧٣٦)؛ ما يدل على أن ممارسات سياسة التعليم المتعلقة بأهداف التعليم العام جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام. وهذا ما تؤكد عليه نتائج دراسة عبد العزيز (٢٠٢٠) أن أهم الأهداف التي ينبغي تحقيقها لتطوير منظومة التعليم تنمية الإبداع لدى الطلاب، وإكسابهم المهارات الرقمية، والقدرة على استخدام التطبيقات الرقمية، والبرمجيات، وتنمية مهارات اقتصاد البيانات، ومهارات الاتصال، واكتساب مهارات ريادة الأعمال، وإعداد الطلاب لوظائف اقتصاد الخدمات، وتنمية مهارات التفكير النقدي.

ويلحظ أن متوسط جميع العبارات كان عاليًا من وجهة نظر أفراد العينة، فنجد أن عبارة: "تستجيب للتغيرات التكنولوجية، والتقنية" بلغ متوسطها الحسابي (٤,١٢)، تليها العبارة رقم (١)، ونصها: "تنطلق أهدافها من رؤية المملكة ٢٠٣٠"؛

حيث جاءت في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي (٤,٠٨)، وهو مؤشر عالٍ يدل على حرص النظم التعليمية على تبني الأهداف التي تنطلق من رؤية المملكة ٢٠٣٠، والتي تسعى لتحقيق متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. وهذا ما أكدته دراسة اليامي (٢٠١٨) من "ضرورة توحيد الرؤى، والسياسات للتعليم العام، والعالي وفق رؤية ٢٠٣٠".

ثانيًا: المهارات البشرية.

جدول (٧): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بُعد المهارات البشرية

م	العبارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
٣	تنمي المهارات الرقمية؛ مثل البرمجة، واستخدام الوسائل التكنولوجية.	٤,١١	٠,٨٠٣	عالية	١
٦	تزود الطلبة بأخلاقيات التكنولوجيا، والسلوك الرقمي.	٣,٩٦	٠,٨٣٢	عالية	٢
٤	تركز على تنمية المهارات المعرفية؛ مثل الاستنتاج المنطقي، الإبداع، والبرهان الرياضي، المرونة المعرفية، التخيل.	٣,٨٣	٠,٨٩٣	عالية	٣
٧	تنمي الوعي بالذكاء الاصطناعي، وتطبيقاته في التعليم.	٣,٨٢	٠,٩٧٣	عالية	٤
٢	تنمي المهارات الاجتماعية؛ مثل المسؤولية الاجتماعية، الذكاء العاطفي، التفاوض، والإقناع.	٣,٧٩	٠,٨٧٦	عالية	٥
٨	تفتتح برامج وتخصصات جديدة لإعداد المعلم.	٣,٧٨	١,٠٦٧	عالية	٦
٥	تكسب الطلاب مهارات ريادة الأعمال.	٣,٦٦	١,٠٦٩	عالية	٧
١	تهتم بالتنمية المهنية للمعلم في مجال الذكاء الاصطناعي.	٣,٥٠	١,٠٨٦	عالية	٨
المتوسط العام		**٣,٨١**	**٠,٨٠٨**	**عالية**	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

من الجدول (٧) يتبين أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حول المهارات البشرية بلغ (٣,٨١)، وبانحراف معياري (٠,٨٠٨)؛ وهذا يدل عن الممارسات التربوية في التعليم العام تركز على تنمية المهارات البشرية للمعلمين والطلاب، وقد يرجع ذلك إلى مبادرات برنامج تنمية القدرات البشرية المنبثق من رؤية المملكة ٢٠٣٠، التي تركز على بناء أساس متين للمهارات الأساسية المطلوبة في عصر الثورة الصناعية الرابعة؛ من خلال إعادة هيكلة المراحل التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة الذبياني (2020) "التي توصلت إلى أن أعضاء هيئة التدريس لديهم وعي بأهمية صقل مهارات رأس المال البشري من قيادات الجامعة، وأعضاء هيئة التدريس، التي تجعلهم أكثر تكيفاً مع متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، وبأهمية البعد الأخلاقي في استخدام الطلاب للتكنولوجيا، وأن هناك حاجة ماسة لدى أعضاء هيئة التدريس إلى امتلاك المهارات التكنولوجية. وتختلف مع نتيجة دراسة سليم (٢٠٢١) التي توصلت إلى أن هناك ضعف في الاهتمام بمجال المهارات القرائية والمهارات الأساسية ومهارات المواطنة الفاعلة سواء على مستوى التطبيق أو السياسات، مما انعكس سلباً على مواكبة سياسات تعلم الكبار وتعليمهم للثورة الصناعية الرابعة.

ويلحظ أن متوسط جميع العبارات كان عاليًا من وجهة نظر أفراد العينة، كما تبين أن أكثر الممارسات المتعلقة بالمهارات البشرية تمثلت في العبارة رقم (٣)، وهي (تنمي المهارات الرقمية مثل البرمجة واستخدام الوسائل التكنولوجية)؛ حيث جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط (٤,١١)، تليها العبارة رقم (٦)، ونصها: "تزود الطلبة بأخلاقيات التكنولوجيا، والسلوك الرقمي"، وبمتوسط حسابي (٣,٩٦). وهذا مؤشر عالٍ على أن الممارسات التي تتم في مدارس التعليم العام تعطي أهمية كبيرة للمهارات

البشرية الإبداعية، والرقمية، والاجتماعية، وتنشر لوائح وقواعد السلوك الرقمي؛ بصفتها متطلبات ضرورية للثورة الصناعية الرابعة.

ثالثًا: المناهج الدراسية:

جدول (٨): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بُعد المناهج الدراسية

م	العبارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
٢	تدمج طرق التدريس بين التعليم التقليدي، والتعليم الإلكتروني.	٤,١٣	٠,٨٨٠	عالية	١
٩	تعزز قيم المواطنة العالمية، والرقمية.	٤,٠٣	٠,٨٢٣	عالية	٢
١٠	تنمي القدرة على حل المشكلات.	٣,٩٥	٠,٩٨٤	عالية	٣
١	تساهم في فهم كيفية حماية البيانات، وأمن المعلومات.	٣,٨٩	٠,٨٦٠	عالية	٤
٥	تستحدث مسارات جديدة، ومتعددة في التعليم العام تتماشى مع التغيرات التكنولوجية.	٣,٨٤	٠,٩٦٠	عالية	٥
٣	تُطور المقررات الدراسية وفق متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.	٣,٧٨	٠,٩٤٩	عالية	٦
٧	تُفعل المشاريع البحثية كمتطلب للمقررات الدراسية.	٣,٧٧	٠,٩٢٢	عالية	٧
٨	تراعي مبدأ التعددية الفكرية، واللغوية.	٣,٧٢	٠,٩٢٣	عالية	٨
٤	توفر للطلاب مقررات اختيارية، وحرة متنوعة.	٣,٦٢	١,٠٤٠	عالية	٩
٦	توظف تقنيات الثورة الصناعية الرابعة في مجال التعليم؛ مثل النظارة ثلاثية الأبعاد، الساعة الذكية، الروبوتات.	٣,٥٩	١,٠٨٠	عالية	١٠
المتوسط العام		**٣,٨٣**	**٠,٧٩٤**	**عالية**	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

من الجدول (٨) يتبين أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حول المناهج الدراسية بلغ (٣,٨٣)، وبانحراف معياري (٠,٧٩٤)؛ ما يدل على أن ممارسات سياسة التعليم المتعلقة بالمناهج الدراسية جاءت بدرجة عالية. وقد يرجع ذلك إلى حرص وزارة التعليم السعودية على تطوير المناهج الدراسية بهدف مواكبة التطور والمعايير العالمية في المناهج الحديثة المتطورة، وتحقيق متطلبات مهارات القرن الحادي والعشرين والثورة الصناعية الرابعة والاقتصاد الجديد.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Oke and Fernandes(2020) التي أكدت أن نظام التعليم غير مهيأ لتطبيق الثورة الصناعية الرابعة، وأن مناهج التعليم تتطلب تحسينًا كبيرًا. وتتفق مع دراسة زيتون (٢٠٢٠) التي كشفت عن أهمية توظيف التكنولوجيا في عمليات التعليم، والتعلم، والتوسع في مدارس العلوم، والتكنولوجيا، والتوسع في المدارس الرسمية للغات، والمدارس اليابانية، والفنية نظام الخمس سنوات، وتضمين مهارات المستقبل في المناهج الدراسية؛ لبناء السياسة التعليمية.

ويلحظ أن متوسط جميع العبارات كان عاليًا من وجهة نظر أفراد العينة، كما تبين أن أكثر مؤشرات بُعد المناهج الدراسية التي تتم ممارستها تمثلت في العبارة رقم (٢)، وهي: "تدمج طرق التدريس بين التعليم التقليدي، والتعليم الإلكتروني"؛ حيث جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,١٣)، ويمكن تفسير ذلك باعتماد وزارة التعليم منصة "مدرستي" في ظل جائحة كورونا، واستمرار تفعيلها بعد عودة الدراسة الحضورية، تليها العبارة رقم (٩)، ونصها: "تعزز قيم المواطنة العالمية، والرقمية" بمتوسط حسابي (٤,٠٣)، وقد يعزى ذلك لحرص النظام التعليمي على تمكين المتعلمين من القيام بأدوارهم على المستوى المحلي والعالمي، والسعي لبناء مجتمع أكثر

تسامحاً وأمناً. بينما جاءت العبارة رقم (٦)، ونصها: "توظف تقنيات الثورة الصناعية الرابعة في مجال التعليم؛ مثل النظارة ثلاثية الأبعاد، الساعة الذكية، الروبوتات" في المرتبة الأخيرة، وهو مؤشر على تدني استخدام تقنيات الثورة الصناعية الرابعة في مدارس التعليم العام، وحاجة البنية التحتية للمزيد من الدعم المادي؛ الذي يضمن الاستفادة من تقنيات هذه الثورة في العملية التعليمية.

رابعًا: بيئة التعلم

جدول (٩): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بُعد بيئة التعلم

م	العبارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
٢	تُفعل منصات خاصة للتواصل مع المجتمع الخارجي.	٣,٧٤	١,٠٣٦	عالية	١
٨	تُفعل الإدارة الرقمية في المدارس، وإدارات التعليم، والوزارة.	٣,٧٠	١,٠٦٦	عالية	٢
١	توفر بيئة تعليمية مفتوحة تُشجع الإبداع، والابتكار.	٣,٦٤	١,١٢٦	عالية	٣
٥	تُطور خدمات الإرشاد، والتوجيه المهني للطلاب.	٣,٦٣	١,٠٤٤	عالية	٤
٣	تُوفر بنية تحتية للاتصالات السلكية، واللاسلكية.	٣,٦١	١,١٦٤	عالية	٥
٧	تدعم الأنشطة اللاصفية الاحتياجات الفردية للطلاب.	٣,٥٩	١,١٢١	عالية	٦
٩	تفتح المجال للبحث عن مصادر تمويل إضافية لمدارس التعليم العام.	٣,٥٨	١,١٧٤	عالية	٧
٤	تسمح بتبادل استثمار المرافق، والتجهيزات بين مدارس التعليم العام، والمجتمع.	٣,٥٧	١,١٥٩	عالية	٨
١٠	تُعزز استخدام نُظم حاسوب تحاكي المعلم الخبير.	٣,٥٦	١,١٧٩	عالية	٩
٦	تُعزز استخدام الروبوتات، والذكاء الاصطناعي.	٣,٥١	١,١٩٦	عالية	١٠

م	العبارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
	المتوسط العام	٣,٦١	٠,٩٨١	عالية	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

من الجدول (٩) يتبين أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حول بيئة التعلم بلغ (٣,٦١)، وبانحراف معياري (٠,٩٨١)؛ ما يدل على أن ممارسات سياسة التعليم المتعلقة ببيئة التعلم جاءت بدرجة عالية.

ويلحظ أن متوسط جميع العبارات كان عاليًا من وجهة نظر أفراد العينة. كما تبين أن أكثر السياسات المتعلقة ببيئة التعلم تمثلت في العبارة رقم (٢)، وهي: " تُفعل منصات خاصة للتواصل مع المجتمع الخارجي"؛ حيث جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٧٤)، وفي المقابل حصلت العبارة رقم (٨)، ونصها: "تُعزز استخدام الروبوتات، والذكاء الاصطناعي" على أقل متوسط حسابي (٣,٥١).

يتضح مما سبق أن المتوسط العام لمحور السياسات التربوية المتعلقة ببيئة التعلم بلغ (٣,٦١) بدرجة موافقة (عالية)، وهذا يدل على حرص الوزارة على توفير بيئة تعليمية مناسبة لمواكبة التطورات العالمية. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة كلٌ من: عبد العزيز (2020)، والسهلي (2019)، ودراسة Oke and Fernandes (2020) من أن نظم التعليم ما زالت غير مهيأة للثورة الصناعية الرابعة؛ مما يتطلب ضرورة توفير بيئات تعليمية خبيرة تتوافق مع متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: ما معوقات تطوير السياسات التعليمية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام؟ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية على النحو التالي:

جدول (١٠): استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور معوقات تطوير السياسات التعليمية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام

م	العبارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الرتبة
٢	ضعف البنية التعليمية المحفزة على الإبداع، والابتكار.	٤,١٣	٠,٨٢٧	عالية	١
٩	ضعف مشاركة الخبراء، وكافة شرائح المجتمع في تخطيط وتطوير السياسة التربوية.	٤,٠٥	٠,٩١٣	عالية	٢
٥	انخفاض مستوى أداء طلاب التعليم العام في الاختبارات الدولية.	٤,٠٤	٠,٩٧٣	عالية	٣
٨	سرعة التغيرات الاجتماعية، والتكنولوجية، وانعكاسها على العملية التعليمية.	٣,٩٨	٠,٨٧٧	عالية	٤
١	قلة وعي المجتمع بمتطلبات الثورة الصناعية الرابعة، ومشروع التحول الوطني.	٣,٩٧	٠,٩٣٦	عالية	٥
١٢	تدني مستوى مؤشرات قياس الأداء في السياسة التعليمية.	٣,٩٥	٠,٨٩٦	عالية	٦
٤	قلة توفر موارد بشرية تمتلك المهارات الرقمية.	٣,٩٤	٠,٩١٥	عالية	٧
٧	عدم وجود تشريعات قانونية لتوفير بيئة إلكترونية آمنة.	٣,٨٠	٠,٩٣٤	عالية	٨
٦	قلة الوعي بالميثاق الأخلاقي لاستخدام التقنية.	٣,٧٩	٠,٨٤٨	عالية	٩
١٠	جمود سياسات التعليم، وبُعدها عن متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.	٣,٧٩	٠,٩٥٩	عالية	١٠
١١	قلة الصلاحيات الممنوحة لإدارات التعليم.	٣,٧٣	١,١٥٩	عالية	١١
٣	تدني جودة المناهج، والاعتماد على طرق تدريس تقليدية.	٣,٤٧	١,١٤٢	عالية	١٢
	المتوسط العام	**٣,٨٩**	**٠,٦٣٠**	**عالية**	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول (١٠) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات عينة الدراسة على هذا المحور بلغ ما نسبته (٣,٨٩)، وبانحراف معياري (٠,٦٣٠)، كما يتضح أن أكثر معوقات تطوير السياسات التعليمية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة تمثلت في العبارة رقم (٢)، وهي: "ضعف البنية التعليمية المحفزة على الإبداع، والابتكار"؛ حيث جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,١٣)، وجاءت في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (٣) التي نصها: "تدني جودة المناهج، والاعتماد على طرق تدريس تقليدية"؛ حيث بلغ متوسط استجابة أفراد عينة الدِّراسة (٣,٤٧).

وهي مؤشر على أن المعوقات التي تواجه تطوير السياسات التعليمية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة جاءت بدرجة عالية، وترى الباحثة أن هناك إدراكًا من المسؤولين في التعليم بأهمية توفير البنية التحتية الداعمة لمتطلبات الثورة الصناعية، إلا أن تطوير السياسة التعليمية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة ما زال يواجه العديد من المعوقات، على الرّغم من سعي رؤية المملكة ٢٠٣٠ وبرنامج التحول الوطني إلى توفير متطلبات الثورة الصناعية الرابعة في كافة مؤسسات والقطاعات، بما فيها قطاع التعليم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة زيتون (٢٠٢٠)، ودراسة السهلي (2019)، ودراسة علي (2015) التي كشفت عن وجود معوقات وتحديات تواجه المؤسسات التعليمية في تطوير السياسة التعليمية.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث الذي ينص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول واقع السياسة التعليمية المتعلقة بـ (أهداف التعليم–المهارات البشرية–المناهج الدراسية–بيئة التعلم) التي يقوم عليها نظام التعليم العام من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة تعزى للمتغيرات التالية: الجنس،

المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية التي تُدرَّس، الدورات التدريبية في مجال الذكاء الاصطناعي؟ تمَّ استخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) لمعرفة الفروق الإحصائية لمتغير (المؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية التي تُدرَّس، وعدد الدورات التدريبية في مجال الذكاء الاصطناعي)، وتمَّ استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Sample T-Test) لمعرفة الفروق الإحصائية لمتغير (الجنس)، وجاءت النتائج وفقًا للمتغيرات على النحو التالي:

أولًا: الفروق باختلاف متغير الجنس

جدول (١١): اختبار (ت) (Independent Sample T-Test) للفروق في آراء عينة الدراسة باختلاف متغير الجنس

محاور الدراسة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أهداف التعليم العام	ذكر	١٩٨	٣,٧٤٦٩	٠,٨٠٨٥٤	-٢,٠٢٨	٣٨٢	٠,١٠٧ غير دالة
	أنثى	١٨٦	٤,١١٣٥	٠,٥٩٦٩٥			
المهارات البشرية	ذكر	١٩٨	٣,٦٤٠٢	٠,٨٧٢٦٤	-١,٣١٣	٣٨٢	٠,٢٥٣ غير دالة
	أنثى	١٨٦	٣,٩٨٧٩	٠,٦٩٠٤٤			
المناهج الدراسية	ذكر	١٩٨	٣,٦٥١٠	٠,٨٩١٥١	-١,٧٢٢	٣٨٢	٠,١٦٩ غير دالة
	أنثى	١٨٦	٤,٠٢٣٧	٠,٦٢٢١٨			
بيئة التعلم	ذكر	١٩٨	٣,٣٩٠٩	١,٠٤٨٦٧	-١,٧١٢	٣٨٢	٠,٢٠٩ غير دالة
	أنثى	١٨٦	٣,٨٥٠٥	٠,٨٤٤٣٩			

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول واقع السياسة التعليمية المتعلقة بـ (أهداف التعليم-المهارات البشرية-المناهج الدراسية-بيئة التعلم) التي يقوم عليها نظام التعليم العام تبعًا لاختلاف متغير الجنس؛ حيث إن جميع قيم مستويات الدلالة أكبر من (٠,٠٥). وقد يرجع ذلك لتوحيد السياسات التعليمية والممارسات التربوية في مدارس الذكور

والإناث وعدم التمييز بينهم. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (٢٠٢٠) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة باختلاف متغير الجنس لصالح الإناث.

ثانيًا: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي

جدول (١٢): يوضح نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
أهداف التعليم العام	بين المجموعات	٠,٤١٥	٢	٠,٢٠٧	٠,٣٨١	٠,٦٨٣ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠٧,١٨٥	٣٨١	٠,٥٤٤		
	المجموع	٢٠٧,٦٠٠	٣٨٣			
المهارات البشرية	بين المجموعات	٠,١١٥	٢	٠,٠٥٧	٠,٠٨٧	٠,٩١٦ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤٩,٦٩٢	٣٨١	٠,٦٥٥		
	المجموع	٢٤٩,٨٠٧	٣٨٣			
المناهج الدراسية	بين المجموعات	٠,٤٢٤	٢	٠,٢١٢	٠,٣٣٥	٠,٧١٦ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤١,٠٨٥	٣٨١	٠,٦٣٣		
	المجموع	٢٤١,٥٠٩	٣٨٣			
بيئة التعلم	بين المجموعات	٢,٤٣٨	٢	١,٢١٩	١,٢٦٨	٠,٢٨٣ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦٦,٣٧١	٣٨١	٠,٩٦٢		
	المجموع	٣٦٨,٨١٠	٣٨٣			

يتضح من الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول واقع السياسة التعليمية المتعلقة بـ (أهداف التعليم-المهارات البشرية-المناهج الدراسية-بيئة التعلم) التي يقوم عليها نظام التعليم العام تبعًا لاختلاف متغير المؤهل العلمي؛ حيث إن جميع قيم مستويات الدلالة أكبر من (٠,٠٥).

ثالثًا: الفروق باختلاف متغير المرحلة التعليمية التي يدرسها المعلم

جدول (١٣): يوضح نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير المرحلة التعليمية

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
أهداف التعليم العام	بين المجموعات	١٨,٩١٠	٢	٩,٤٥٥	٠,٢٧٨	٠,٧٠٦ غير دالة
	داخل المجموعات	١٨٨,٦٩٠	٣٨١	٠,٤٩٥		
	المجموع	٢٠٧,٦٠٠	٣٨٣			
المهارات البشرية	بين المجموعات	٢١,٣٤٠	٢	١٠,٦٧٠	٠,٤٠١	٠,٦٥٩ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٢٨,٤٦٧	٣٨١	٠,٦٠٠		
	المجموع	٢٤٩,٨٠٧	٣٨٣			
المناهج الدراسية	بين المجموعات	١٣,٤٣٣	٢	٦,٧١٦	٠,٣١٨	٠,٧١٠ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٢٨,٠٧٦	٣٨١	٠,٥٩٩		
	المجموع	٢٤١,٥٠٩	٣٨٣			
بيئة التعلم	بين المجموعات	٣٢,٨٤١	٢	١٦,٤٢١	٠,٥٧٤	٠,٥٦٣ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٣٥,٩٦٨	٣٨١	٠,٨٨٢		
	المجموع	٣٦٨,٨١٠	٣٨٣			

يتضح من الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية استجابات عينة الدراسة حول واقع السياسة التعليمية المتعلقة بـ (أهداف التعليم-المهارات البشرية-المناهج الدراسية-بيئة التعلم) التي يقوم عليها نظام التعليم العام؛ حيث إن جميع قيم مستويات الدلالة أكبر من (٠,٠٥).

رابعًا: الفروق باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال الذكاء الاصطناعي

للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول واقع السياسة التعليمية المتعلقة بـ (أهداف التعليم-المهارات البشرية-المناهج الدراسية-بيئة التعلم) التي يقوم عليها نظام التعليم العام تبعًا لاختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال الذكاء الاصطناعي؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار

"تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٤): يوضح نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات عينة الدراسة وفقًا لمتغير الدورات التدريبية في مجال الذكاء الاصطناعي

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
أهداف التعليم العام	بين المجموعات	٢,٦٢٤	٢	١,٣١٢	٥,٤٣٨	٠,٠٠٩* دالة
	داخل المجموعات	٢٠٤,٩٧٦	٣٨١	٠,٥٣٨		
	المجموع	٢٠٧,٦٠٠	٣٨٣			
المهارات البشرية	بين المجموعات	٩,٨٤٤	٢	٤,٩٢٢	٧,٨١٥	٠,٠٠٠* دالة
	داخل المجموعات	٢٣٩,٩٦٢	٣٨١	٠,٦٣٠		
	المجموع	٢٤٩,٨٠٧	٣٨٣			
المناهج الدراسية	بين المجموعات	١٢,٤٩٨	٢	٦,٢٤٩	١٠,٣٩٧	٠,٠٠٠* دالة
	داخل المجموعات	٢٢٩,٠١٠	٣٨١	٠,٦٠١		
	المجموع	٢٤١,٥٠٩	٣٨٣			
بيئة التعلم	بين المجموعات	٢٢,٧١٨	٢	١١,٣٥٩	١٢,٥٠٥	٠,٠٠٠* دالة
	داخل المجموعات	٣٤٦,٠٩٢	٣٨١	٠,٩٠٨		
	المجموع	٣٦٨,٨١٠	٣٨٣			

* فروق دالة عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$).

يتضح من الجدول (١٤)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) حول واقع السياسة التعليمية المتعلقة بـ (أهداف التعليم-المهارات البشرية-المناهج الدراسية-بيئة التعلم) التي يقوم عليها نظام التعليم العام تبعًا لاختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال الذكاء الاصطناعي، ولتحديد صالح الفروق بين كل فئة من فئات الدورات التدريبية في

مجال الذكاء الاصطناعي استخدمت الباحثة اختبار "LSD"، وجاءت النتائج كالتالي:

الجدول (١٥): نتائج اختبار "LSD" للفروق بين فئات الدورات التدريبية في مجال الذكاء الاصطناعي

محاور الدراسة	الدورات التدريبية	ن	المتوسط	لم أتلقَّ أي دورات	دورة إلى ثلاث دورات	من ٣ إلى ١٠ دورات
أهداف التعليم العام	لم أتلقَّ أي دورات	٢٦٤	٣,٦٠١١	–	*	*
	دورة إلى ثلاث دورات	٧٥	٣,٩٤٦٩		–	
	من ٣ إلى ١٠ دورات	٤٥	٤,٠٠٨٩			–
المهارات البشرية	لم أتلقَّ أي دورات	٢٦٤	٣,٣٩١٧	–	*	*
	دورة إلى ثلاث دورات	٧٥	٣,٨٣٥٢		–	
	من ٣ إلى ١٠ دورات	٤٥	٣,٩٦٥٠			–
المناهج الدراسية	لم أتلقَّ أي دورات	٢٦٤	٣,٣٧٧٨	–	*	*
	دورة إلى ثلاث دورات	٧٥	٣,٨٥٠٨		–	
	من ٣ إلى ١٠ دورات	٤٥	٤,٠٣٦٠			–
بيئة التعلم	لم أتلقَّ أي دورات	٢٦٤	٢,٩٦٨٩	–	*	*
	دورة إلى ثلاث دورات	٧٥	٣,٦٦٣٣		–	
	من ٣ إلى ١٠ دورات	٤٥	٣,٨٢٥٣			–

* فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل.

يتبين من الجدول (١٥)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين أفراد عينة الدراسة من الحاصلين على دورة إلى ثلاث دورات، وكذلك الحاصلين على ثلاث إلى ١٠ دورات في مجال الذكاء الاصطناعي، وأفراد عينة الدراسة من الذين لم يحصلوا على دورات تدريبية في مجال الذكاء الاصطناعي حول واقع السياسة التعليمية المتعلقة بـ (أهداف التعليم–المهارات البشرية–المناهج الدراسية–بيئة التعلم) التي يقوم عليها نظام التعليم العام لصالح أفراد عينة الدراسة

من الحاصلين على دورة إلى ثلاث دورات، وكذلك الحاصلين على ثلاث إلى ١٠ دورات في مجال الذكاء الاصطناعي. وقد يعزى السبب إلى وعي المعلمين والمعلمات الحاصلين على دورات تدريبية بمفهوم الثورة الصناعية، ومتطلباتها، وبالتالي إدراك للممارسات التربوية التي تفي بمتطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

نتيجة السؤال الرابع الذي ينص على: ما التصور المقترح لتطوير السياسات التعليمية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة؟

المحور الأول: المنطلقات:

١. تماشـيًا مع أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ في تحقيق زيادة مسـاهمة المنشـآت الصغيرة، والمتوسطة في إجمالي الاقتصاد القومي من ٢٠٪ إلى ٣٥٪، وتخفيض معدل البطالة من ١١,٦٪ إلى ٧٪.

٢. نتائج الدراسـات السـابقة حيث أكدت قِدم السـياسـات التعليمية في التعليم العام، وأنها بحاجة للتطوير في ضوء الثورة الصناعية الرابعة.

٣. برنامج التحول الوطني الذي يهدف إلى أن تكون المملكة الأكثر تقدمًا في التنافسية الرقمية من بين دول العشرين، وحصول المملكة على المركز ١٠ بين دول مجموعة العشرين في مؤشر رأس المال البشري، وتطوير الحكومة الإلكترونية (وثيقة برنامج التحول الوطني، ٢٠١٦).

٤. نتائج الاختبارات الدولية لطلبة التعليم العام في المملكة: حيث كشـفت نتائج الاختبارات الدولية(الاتجاهات العالمية في التحصـيل الدراسـي للرياضـيات والعلوم) **(TIMSS)** ، ونتائج اختبارات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة**(PISA)** عن تدني نتائج ١١ ألف طالب وطالبة يمثلون مناطق المملكة مقارنة بنتائج

طلاب أكثر من ٦٠ دولة تشارك في تلك الاختبارات التي تعدها الهيئة الدولية لتقويم التحصيل التربوي(**IEA**)للوقوف على مستويات طلاب الصفين الرابع والثامن في المفاهيم، والمواقف التي تعلموها في مادتي العلوم، والرياضيات، ومقارنة النتائج بين الدول المشاركة، ومنذ مشاركة المملكة في تلك الاختبارات الدولية ٢٠٠٣ جاءت النتائج متدنية، وتصنف على أنها في المربع الأخير «**LOW**»، ودون المتوسط الدولي بفارق كبير (الملحم، ٢٠٢١)؛ مما يستدعي ضرورة إعادة النظر في السياسات التعليمية الممارسة، سواء ما يتعلق بأهداف التعليم، أو المعلم، أو بيئة التعلم، أو المناهج الدراسية، وطرق التدريس، خاصة في مادتي العلوم، والرياضيات التي تعد مهاراتها مهمة، وضرورية في ظل متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، مثل مهارات التحليل والتطبيق واتخاذ القرار، في حين أن العملية التعليمية مازالت تراوح في ظل نقل محتوى الكتاب المدرسي.

٥. تداعيات الثورة الصناعية الرابعة ومتطلباتها: حيث تتطلب أصحاب المواهب الفكرية من المبدعين، والمبتكرين؛ مما يتطلب إعادة النظر في سياسات التعليم، وتطوير العقلية العلمية، والتكنولوجية، والفكرية، والثقافية، والمجتمعية، وإتاحة آفاق غير محدودة للتعليم عن بُعد، والتعليم الإلكتروني، إضافة إلى تعرض الكثير من الوظائف لخطر الأتمتة؛ وهذا يستدعي من النظم التعليمية تنمية مهارات المستقبل، وإعداد الأفراد لوظائف اقتصاد الخدمات، والمجالات الإبداعية التي لا يمكن للآلة أن تنافسه فيها، وهو ما يعرف (بأنسنة الوظائف).

٦. أ ن كل تغيير مجتمعي لا بد أن يصـــاحبه تغيير تربوي، ولما كانت الثورة الصـــناعية الرابعة تغييرًا مجتمعيًّا يشـــهده العالم اليوم؛ يتطلب إحداث تغيير في النظم التعليمية -بدءًا من سياساتها-لمواجهة المستجدات التكنولوجية.

- المحور الثاني: أهداف التصور المقترح

١. الإسهام في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ في مجال التعليم العام؛ حيث هدفت أن يحرز الطلاب نتائج متقدمة بمتوسط النتائج الدولية، والحصول على تصنيف متقدم في المؤشرات العالمية للتحصيل العلمي، وتوجيه الطلاب نحو الخيارات الوظيفية، والمهنية المناسبة، ومرونة التنقل بين المسارات التعليمية من خلال تطوير السياسات التعليمية.

٢. تبني تصور مقترح لرفع الكفاءة الداخلية، والخارجية للنظام التعليمي؛ من خلال تطوير السياسات التعليمية المتعلقة بأهداف التعليم، والمهارات البشرية، والمناهج الدراسية، وبيئة التعلم.

٣. إكساب الطلاب والمعلمين المهارات الجديدة، ومراجعة المناهج الحالية لتلبية الاحتياجات المستقبلية عن طريق الاهتمام بالمهارات المتعلقة بالثورة الصناعية الرابعة مع تقديم مسارات تعليمية تتضمن احتياجات سوق العمل في المستقبل.

٤. تحفيز القائمين على النظام التعليمي نحو الانطلاق من التقليدية التي تسيطر على العملية التعليمية إلى مواكبة التطورات التكنولوجية التي تحدث في العالم.

-المحور الثالث: الآليات المقترحة وكيفية تنفيذها

أولًا: آليات مرتبطة بأهداف التعليم العام.

١. تطوير أهداف التعليم التي تســـاعد المتعلمين على التكيف، والتجاوب مع متغيرات العصر.

٢. تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين.
٣. تشجيع الإبداع، والابتكار، وتبني التفكير الإبداعي.
٤. تنمية المهارات الرقمية، والقدرة على استخدام التطبيقات الرقمية، والبرمجيات.
٥. التركيز على التعليم الفردي، والتعلم التكيفي، والتعلم مدى الحياة في تخطيط العملية التعليمية.
٦. العمل على إيجاد مؤشرات كمية، وكيفية لقياس مستوى الأداء.
٧. تنمية الذهنية العالمية لدى الطلبة للاستجابة لسوق العمل الدولي.
٨. إعداد الطلبة لوظائف تمكنهم من توفير الخدمات العامة مقابل الحصول على عوائد مالية (اقتصاد البيانات).
٩. تفعيل نتائج البحث العلمي المتعلقة بتطوير أهداف السياسات التعليمية.
١٠. إعداد وتدريب المعلمين الأكفاء والمؤهلين؛ لتوفير بيئة عمل رقمية وعالمية.

ثانيًا: آليات مرتبطة بالمهارات البشرية

١. التعاقد مع شركات محلية وعالمية لتقديم دورات تدريبية للمعلمين والطلاب في مجالات البرمجة.
٢. تصميم دروس نموذجية قائمة على الدمج بين الروبوت والمعلم البشري؛ لتمكن المعلم من توظيف التقنية بطريقة صحيحة في الموقف التعليمي.
٣. تنمية المهارات الاجتماعية؛ مثل: المسؤولية الاجتماعية، الذكاء العاطفي، التفاوض، والإقناع، ومهارات التواصل الاجتماعي لدى الطلاب.
٤. تدريب المعلم على كيفية مراقبة أداء الطالب، وتقديم المساعدة له إذا لزم الأمر.
٥. تكامل الجهود بين كليات إعداد المعلمين وكليات الحاسب الآلي لتطوير المهارات الرقمية للمعلم.

٦. تشـــجيع المبدعين، والمبتكرين من المعلمين والطلاب، وإلحاقهم بدورات تدعم الابتكار.

٧. توفير حوافز مادية، ومعنوية للمعلم المتميز في تفعيل التقنية الرقمية في البيئة الصفية.

٨. تزويد الطلبة والمعلمين بأخلاقيات التكنولوجيا، والسلوك الرقمي.

٩. تنمية مهارات التفكير النقدي، ومهارات اقتصـــاد البيانات لدى المعلمين والطلاب.

١٠. نشر الوعي بالذكاء الاصطناعي، والتطورات التكنولوجية في الثورة الصناعية الرابعة، وتطبيقاتها في العملية التعليمية.

ثالثًا: آليات مرتبطة بالمناهج الدراسية

١. تصميم مناهج تعتمد على قدرات المتعلم الفردية.

٢. تطوير برامج إعداد المعلمين من خلال إضافة مقررات تتناسب مع متطلبات الثورة الصناعية الرابعة؛ مثل: فلسفة الذكاء الاصطناعي، أخلاقيات الروبوت.

٣. استحداث مسارات جديدة، ومتعددة في التعليم العام تتماشى مع التغيرات التكنولوجية.

٤. مراعاة مبدأ التعددية الفكرية، واللغوية، بحيث تركز على الطلب الدولي، ولغات الأسواق الناشئة.

٥. توظيف تقنيات الثورة الرابعة في مجال التعليم؛ مثل: النظارة ثلاثية الأبعاد، الساعة الذكية، الروبوتات.

٦. تضمين المناهج الدراسية متطلبات أساسية لتنمية مهارات استخدام الحاسب الرقمي، والتعلم الذاتي المستقل.

٧. التركيز على المشاريع التعليمية في تدريس المقررات الدراسية.
٨. تشكيل لجان مختصة لتطوير المناهج الدراسية وفق متطلبات الثورة الصناعية الرابعة بالاستفادة من منجزاتها.
٩. إدراج مفاهيم، وتقنيات الثورة الصناعية الرابعة في المناهج الدراسية.

رابعًا: آليات مرتبطة ببيئة التعلم

١. تفعيل استخدام الروبوتات، والذكاء الاصطناعي في البيئة التعليمية.
٢. استخدام النظم الخبيرة لمحاكاة المعلم البشري.
٣. تفعيل إنترنت الأشياء لمراقبة الطلاب مع الاستعانة بتقنيات الحاسب.
٤. توفير بيئة تكنولوجية تدعم التعليم عن بُعد لأكبر عدد من المتعلمين.
٥. تطوير خدمات الإرشاد والتوجيه المهني للطلاب في ضوء وظائف المستقبل التي يحتاجها سوق العمل.
٦. توفير بيئة تعليمية ذكية تعتمد على شبكات المعرفة الإلكترونية، وتلبي احتياجات المتعلم.
٧. منح المعلمين تسهيلات الإجراءات المتعلقة بتفعيل البيئة الرقمية.
٨. تفعيل الأنشطة المدرسية الصفية، واللاصفية، وتوظيف التكنولوجيا فيها لتنمية مهارات الذكاء الاصطناعي التي يحتاجها الطلاب.
٩. تفعيل الإدارة الرقمية في المدارس، وإدارات التعليم، والوزارة.
١٠. توفير بيئة تعليمية مفتوحة تُشجع الإبداع، والابتكار.
١١. فتح المجال للبحث عن مصادر تمويل إضافية لمدارس التعليم العام.

- **المحور الرابع: معوقات تفعيل التصور المقترح**

١. مقاومة التغيير، وقِدم السياسات التعليمية، وعدم تطويرها وفق متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

٢. ضعف برامج إعداد وتكوين المعلمين.

٣. إرهاق المعلم بزيادة (العبء التدريسي)، وكذلك الأعمال الإدارية؛ مما يؤثر على مستوى أداء المعلم في تفعيل التقنية الرقمية.

٤. قلة الدورات التدريبية التي تُعقد على مستوى المعلم والطالب فيما يتعلق بالثورة الصناعية الرابعة، والذكاء الاصطناعي، وتأثيرها على نظام التعليم.

٥. نقص الموارد المادية، والبشرية لتوفير بيئة تعليم ذكية تلبي متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

٦. ضعف القناعة لدى منسوبي التعليم بأهمية تطوير السياسات التربوية وفق متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، والبُعد عن المبادرة، والعمل الإيجابي.

٧. ضعف إتقان معلمي التعليم العام للمهارات التقنية، والتكنولوجية، والاجتماعية اللازمة للوفاء بمتطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

آليات مواجهة معوقات تفعيل التصور المقترح:

١. الدعم التربوي، والمجتمعي لعملية تطوير السياسات التعليمية.

٢. تحديث السياسات، واللوائح المنظمة للتعليم العام، والتي تُمكن من تفعيل التصور المقترح.

٣. إقامة دورات تدريبية مكثفة للمعلمين والطلاب في مجال الثورة الصناعية الرابعة، والذكاء الاصطناعي.

٤. توفير ما تحتاجه المدرسة من إمكانات مادية، وبشرية، وتقنية.

٥. تخفيف الأعمال الإدارية للمعلم.

٦. إقامة ورش عمل، وندوات لنشر الوعي بأهمية تطوير السياسات التربوية وفق متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

ترتبط السياسة التعليمية بالسياسة العامة للدولة وتنبثق منها، ومع هذا تتطور السياسات التعليمية وفق الظروف الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع، كما تهدف لإحداث تغيير مجتمعي يتوافق مع التغيرات المحلية والعالمية، وتعد الثورة الصناعية الرابعة من أهم التغيرات العالمية التي تتطلب خريج يمتلك مهارات الإبداع والابتكار ومبادئ التعلم الذاتي والتعليم المستمر قادر على التعامل مع التقنيات الذكية؛ وهذا يتطلب تغيير تربوي في السياسات التعليمية يتناول كافة القواعد والمبادئ والممارسات التي تواجه النظام التعليمي سواء في أهداف التعليم وفلسفته، أو المهارات البشرية، والمناهج التعليمية التي يقدمها وصولاً لبيئات التعلم؛ لمسايرة التطورات العالمية والوفاء باحتياجات سوق العمل من الكفاءات الوطنية التي تُسهم في دفع عجلة التنمية.

لذا هدفت الدراسة للوقوف على واقع السياسة التعليمية المتعلقة بـ(أهداف التعليم-المهارات البشرية-المناهج الدراسية-بيئة التعلم) التي يقوم عليها نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام، والكشف عن معوقات تطوير السياسة التعليمية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام، ثم تقديم تصور مقترح لتطوير السياسات التعليمية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، حيث يُسهم في تطوير السياسات التعليمية في مدارس التعليم العام؛ بما يضمن جودة الخريج.

وخلصت نتائج الدراسة إلى أن واقع السياسة التعليمية التي يقوم عليها نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية تتم ممارستها بدرجة عالية بشكل عام من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام، إلا أن هناك معوقات لتطوير السياسة التعليمية تتمثل في: ضعف البنية التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار، ضعف مشاركة الخبراء، وكافة شرائح المجتمع في تخطيط وتطوير السياسة التربوية، سرعة التغيرات الاجتماعية والتكنولوجية. كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول واقع السياسة التعليمية المتعلقة بـــ (أهداف التعليم-المهارات البشرية-المناهج الدراسية-بيئة التعلم) التي يقوم عليها نظام التعليم العام تبعًا لاختلاف متغير الجنس والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية التي تُدرس، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لاختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال الذكاء الاصطناعي.

توصيات الدراسة:

١. استحداث مسارات تعليمية ترتبط أهدافها بمتطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

٢. التركيز على الجوانب التطبيقية في مناهج التعليم العام، مع الاستفادة من التقنية الرقمية.

٣. التركيز على التربية على مهارات الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام.

٤. تحويل مدارس التعليم العام إلى مدارس ذكية تستفيد من منجزات الثورة الصناعية الرابعة.

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة بحوثًا ودراسات مكملة لها في المجال على النحو الآتي:

١. دراسة تقويمية "مدى إسهام السياسات التعليمية في المملكة العربية السعودية لمواجهة تحديات الثورة الصناعية الرابعة".

٢. تصور مقترح لتطوير بيئات التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

الألمعي، علي. (٢٠٠٨). **تفعيل سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية لمواجهة الاتجاهات العالمية المعاصرة**، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى.

أنيس، إبراهيم ومنتصر، عبد الحليم والصوالحي، عطية وأحمد، محمد خلف. (٢٠٠٤). **المعجم الوسيط**. ط٤، مصر: مكتبة الشروق الدولية.

حكيم، عبد الحميد. (٢٠١٢). **نظام التعليم وسياسته**، *القاهرة: مكتبة إيتراك*.

الدهشان، جمال. (٢٠١٩). تطوير برامج إعداد المعلم لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. **المجلة التربوية**، ٦٨، ٣١٥٢-٣١٩٩.

الذبياني، منى. (٢٠٢٠). تطوير مؤسسات التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. **مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، (٦٠)، ٢٤٥-٢٧٢.

زيتون، أيمن. (٢٠٢٠). بناء مؤشرات السياسة التعليمية في مصر ومعاييرها في ضوء الثورة الصناعية الرابعة. **مجلة كلية التربية**، ٢(٣٠)، ٢٣٧-٢٥٦.

سليم، حسن مصطفى. (٢٠٢١). تطوير سياسات تعلم الكبار وتعليمهم بمصر في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، **مجلة كلية التربية**، ٤٥(١)، ١٥-١٧٤.

السهلي، محمد علي. (٢٠١٩). **تطوير السياسات التربوية في الجامعات السعودية في ضوء متطلبات القدرة التنافسية "استراتيجية مقترحة"**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك سعود، السعودية.

الشهري، أفنان والسعدون، بتول. (٢٠١٩). واقع العلاقة بين الثورة الصناعية الرابعة ومخرجات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في الخرج. **مجلة كلية التربية**، ٣٥(١١)،٤٨٤-٥٢٤.

شعلان، عبد الحميد. (٢٠١٠). **السياسات التعليمية بين الواقع والمأمول**، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عبد الرزاق، فاطمة. (٢٠١٩). سيناريوهات بديلة لتطوير سياسات الجامعات الحكومية المصرية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة. **الثقافة والتنمية**، ١٩(١٣٩)، ١٩٩-٢٧٦.

عبد العزيز، هاشم فتح الله. (٢٠٢٠). رؤية مستقبلية لتطوير منظومة التعليم في ظل الثورة الصناعية الرابعة IR 4^{th} الذكاء الاصطناعي AI، **مجلة إبداعات تربوية**، ١٥، ٧٩-١١٢.

العتيبي، عبد الله. (٢٠٢٠). آليات مقترحة لتفعيل دور البحث التربوي في تطوير السياسة التعليمية بالمملكة العربية السعودية. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٩(٢)، ١٤٩-١٦١.

عزازي، فاتن محمد. (٢٠١٢). **نظم التعليم بالمملكة العربية السعودية والدول العربية**. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

علي، أسماء. (٢٠١٥). السياسة التعليمية في مراحل التعليم قبل الجامعي في ضوء مدخل الشجرة التعليمية لمواجهة تحديات ثورة الإنفوميديا. **مجلة التربية**، ٢(١٦٦)، ١٩٢-٢٣٧.

علي، نبيل. (١٩٩٤). **العرب وعصر المعلومات**. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. (١٤٣٧هـ). **وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية 2030**. الرياض مسترجع من http://vision2030.gov.sa/ar.

محمد، أكرم. (٢٠١٨). تطوير السياسة التعليمية لمعلم القرن الحادي، والعشرين في مصر في ضوء أفضل الممارسات العالمية، **مجلة الإدارة التربوية**،١٧، ٣٤١-٤١٦.

الملحم، محمد. (١٨يناير٢٠٢١). **الاختبارات الدولية.... طلابنا في "المربع الأخير"**، جريدة المدينة، مسترجع من https://www.al-madina.com/article/715500/

الهادي، محمد (٢٠١٩). المواطنة الرقمية وثورة البيانات في ظل الثورة الصناعية الرابعة. **مجلة الجمعية المصرية لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات**، ٢٢، ٦-٨.

وثيقة برنامج التحول الوطني٢٠٢٠، رؤية المملكة 2030، https://www.vision2030.gov.sa/media/jolbg3if/ntp-_ar_opt.pdf.

الوثيقة الإعلامية لبرنامج تنمية القدرات البشرية ٢٠٢١-٢٠٢٥

https://www.vision2030.gov.sa/media/kumdady3/hcdp_ar.pdf

وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. (1416). وزارة التربية والتعليم.https://www.almuheet.net/wp-content/uploads/.pdf.

وزارة التعليم. (١٤٤٣). **إحصاءات إدارة التخطيط والتطوير ١٤٤٣هـ**، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.

اليامي، هادية. (٢٠١٨). رؤية مستقبلية لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة 2030. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٢(٢٦)، ٣٢-٤٩.

المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Abdulaziz, H. (2020). A Prospective Vision for Developing the Educational System Via Artificial Intelligence as an Output of the 4th industrial Revolution, **Journal of Education creations** (In Arabic), 15, 79-112.

Abdulraziq, F (2019). Alternative Scenarios to Develop Egyptian State Universities Policies in the Light of the 4th Industrial Revolution, **Culture and Development** (In Arabic), 19 (139). 199-276.

Aldhabiani. Mona (2020). Developing University Education Institutions in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of the Requirements of the Fourth Industrial Revolution, **Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences** (In Arabic). (60), 245-272

Ali, A. (2015).The educational policy on which the educational system is based in the pre-university education stages in the light of the educational tree introduction to meet the challenges of the Infomedia revolution, **Journal of Education**(In Arabic), 2(166), 192-237.

AL-Otaibi, A. (2020). Some Suggested Mechanisms to Activate the Educational Research Role in Developing the Educational Policy in Kingdom of Saudi Arabia from the Faculties of Education Members in Shaqra University View Point, he International Interdisciplinary **Journal of Education** (In Arabic), 9(2), 149-161.

Al-Shehri, A, & Al-Saadoun, B. (2019). The reality of the relationship between the fourth industrial revolution and educational outcomes from the point of view of faculty members at the Technical and Vocational Training Corporation in Al-Kharj, **Journal of Faculty of Education** (In Arabic), 35(11), 484-524.

Al-yami, H. (2018). Future Vision for the Development of Education in the Kingdom of Saudi Arabia in light of Kingdom's Vision 2030, **Journal of Educational and Psychological Sciences** (In Arabic),2 (26), 32-49.

Bernard Marr (2019) 8Things every school must do to prepare for the 4th industrial revolution. **https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2019/05/22/8-things-every-school-must-do-to-prepare-for-the-4th-industrial-revolution/?sh=45955dc8670c**

Brown-Martin, G (2017). **Education and the fourth industrial Revolution.Uk. Groupe Média TFO**.

Chin. Geogra. (2017). Fourth Industrial Revolution: Technological Drivers, Impact and coping Methods. **Springer Science Press**, 27 (4). 626–637, Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/318510498_Fourth_Industrial_Revolution_technological_drivers_impacts_and_coping_methods

El- hadi, M. (2019). Digital citizenship and the data revolution in light of the fourth industrial revolution, **Egyptian Society for Information Systems and computer Technology** (In Arabic), 22,6-8.

Eldahshan Gamal. (2019). Developing teacher preparation programs to cope with the requirements of the Fourth Industrial Revolution, **Journal of Education** (In Arabic), 68, 3152-3199.

Elgleip, E. (2008, April 5-6). Globalization, educational and educational policies, and the impact of unemployment on graduates: presenting the Libyan experience [submitted research]. **The third annual Arab conference on recent trends in the quality of university performance**, United Arab Emirates, Arab Administrative Development Organization (ARADO).

Finlayson, Jock & Kristine St-Laurent (2018). **Job options in the 'fourth industrial revolution'**, https://www.winnipegfreepress.com/opinion/analysis/job-options-in-the-fourth-industrial-revolution-491621591.html

Mengash, S. (2006). Study to analyze the Saudi educational policy and suggestions to for its development, **journal of King Saud University: Educational Sciences and Islamic Studies** (In Arabic), 1(19), 381-440.

Mohammed, A. (2018). Eveloping Educational Policy for the 21st Century Teacher in Egypt Global best practice light, **Educational Administration of Journal** (In Arabic), 17, 341-416.

Neefe, Diane Osterhaus (2001). **comparing levels of organizational learning maturity of colleges and universities participating in traditional non-traditiona**l (academic quality imporemnt project) accreditation processes, master degree.

Obeidat, S. (2007). **Educational policies in the Arab world**, Jordan: modern world book for Publishing.

Oke, Adekunle and Fernandes, atima Araujo Pereira. (2020), Innovations in Teaching and Learning: Exploring the Perceptions of the Education Sector on the 4th Industrial Revolution (4IR). **Journal of Open Innovation: Technology**, Market, and Complexity, 6(31). https://www.mdpi.com/2199-8531/6/2/31

Reaves, J. (2019). 21st-century skills and the fourth industrial revolution: A critical future role for online education. **International Journal on Innovations in Online Education**, *3(1)*, 1-21. https://onlineinnovationsjournal.com/streams/immersive-online-education/4f6fa2666b8cd098.html

Salim, H. (2021). Developing Adult Learning and Education Policies in Egypt in light of the Fourth Industrial Revolution, **Journal of Faculty of Education** (In Arabic), 45(1), 15-174

Schwab, Klaus (2017). **The Fourth Industrial Revolution**. New York. Crown Publishing Group.

zaytoun, A. (2020). Building Educational Policy Indicators and Standards in Egypt in Light of the Fourth Industrial Revolution, **Journal of Faculty of Education** (In Arabic),2(30), 237-256.

Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
His High Excellency, President of the University

Deputy Chief Administrator
Prof. Abdullah bin Abdul Aziz Al-Tamim
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Ali yahya Al Salem
Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods - College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing editor
Prof. Hind Muhammad Abdullah Al-Ahmad
Professor in The Department of Fundamentals of Education - College of Education

Editor –in- Chief

- **Prof. Abdulllah Ali Altammam**
  Professor in The Department of Educational Administration - College of Da'wah and Fundamentals of Religion - Islamic University
- **Prof. Ahmad Mohammed S Alhussein**
  Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods - College of Education-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
- **Prof. Prof Ibrahim A I Alobaid**
  Professor in The Department of Fundamentals of Education - College of Education - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
- **Prof. Hessah Mohammed Alshaya**
  Professor in The Department of Educational Technology - College of Education - Princess Nourah Bint Abdul Rahman University
- **Prof. Bashar Abdallah misleh Al saleem**
  Professor in The Department of Fundamentals of Education - Princess Alia University College - Al-Balqa Applied University
- **Prof. Ahmed Gaber Ahmed Elsayed**
  Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods - Faculty of Education - Sohag University
- **Prof. Safaa Ahmed Mohamed Shehata**
  Professor in The Department of Fundamentals of Education - Faculty of Education - Ain Shams University
- **Prof. Sameer Mosa Mohamed AlNajdi**
  Professor in The Department of Educational Technologies - College of Education and Arts - University of Tabuk
- **Dr. Sumaya bint Muhammad Al-Dosari**
  Secretary Editor of the journal

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation that the researcher owns the intellectual property of the work entirely

and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).

3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.

4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.

5. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.

6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).

2. Sources and references must be listed at the end.

3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.

4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paper will not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare given five copies byte journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research,
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University
Riyadh,11432, PO Box 5701
Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261
http://imamudsr.com/
E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa