مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد السادس عشر - الجزء الثاني

جمادى الأولى 1445 هـ - ديسمبر 2023 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمـــد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمـــد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

https://journals.iu.edu.sa/ESS

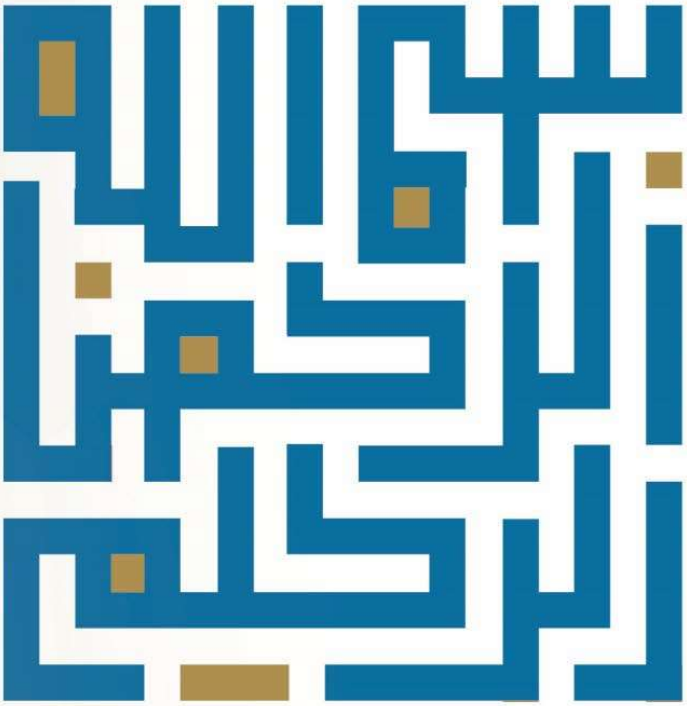
البريد الإلكتروني للمجلة :

ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

البحوث المنشورة في المجلة
تعبرعن آراء الباحثـين ولا تعـبر
بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة
للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من رسالة علمية (ماجستير / دكتوراة) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث التربوية (25%)، وفي غيرها من التخصصات الاجتماعية لا تتجاوز (40%).
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السابع، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.
- أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًا ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهدًا خطيًا بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر. ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- المجلة لا تفرض رسوما للنشر.

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي
رئيس جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر
رئيس جامعة الحدود الشمالية سابقاً

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان
رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي
عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي
أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي
أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي
أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي
أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية سابقاً

هيئة التحرير:

رئيس التحرير:

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

مدير التحرير:

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير:

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية سابقاً

أ.د : عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

المنسق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أسامة أحمد بن صغير

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. علي بن صلاح المجبري

أ. أسامة بن خالد القماطي

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	أولويات البحث في تعليم العلوم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المتخصصين أ.د. نضال شعبان الأحمد/ أ.د. سعيد محمد الشمراني/ أ. لولوه أحمد الجبر / أ. عبده نعمان المفتي/ أ. منى رابح الحربي	11
2	تقييم وحدات ومراكز القياس والتقويم في الجامعات السعودية استناداً إلى الأهداف والمهام الموكلة لها من وجهة نظر القادة وأعضاء هيئة التدريس فيها د. عيسى جود الله حميّد الحربي	61
3	درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة د. فهد بن عبد الله بن محمد الجدوع	105
4	الاسهام النسبي لاستراتيجيات المواجهة في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الملك سعود د. السيد رمضان بريك	155
5	فاعلية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية النمذجة المعرفية في التحصيل وتنمية بعض المهارات الناعمة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط د. بدرية سعد أبو حاصل القحطاني	187
6	تدويل الكليات التطبيقية في المملكة العربية السعودية: المتطلبات والاتجاهات الحديثة د. حمدي عبد الكريم حمدي الرويثي	239
7	اتجاهات معلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة المزاحمية بالمملكة العربية السعودية نحو التعليم المدمج ومعوقات استخدامه د. نوره بنت جازي الحربي	273
8	نموذج مقترح لتقويم أثر التدريب في ضوء ممكنات الثورة الصناعية الخامسة وفقاً لتصورات مسؤولي التنمية المهنية بالجامعات السعودية: دراسة نوعية د. سعد بن مبارك محمد الرمثي	321
9	From Self-Doubt to Self-Efficacy: Saudi Elementary Teachers Reflections on their Experiences and Challenges of Teaching 2E Students د. ياسر بن عايد السميري/ د. عمر بن عبدالله الصمعاني	367
10	استقطاب الكفاءات العربية في عهد الملك عبد العزيز (1319-1373هـ/1902-1953م) عبد الله الدّملوجي أنموذجًا د. بدر بن حميد منسي السلمي	389

❋ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة

The Degree of Practicing Digital Leadership among School Principals from the Perspective of Teachers Enrolled in Investing in Education Cadres Program at Majmaah University

إعداد

د. فهد بن عبد الله بن محمد الجدوع

أستاذ الإدارة التربوية المساعد

جامعة المجمعة

Dr. Fahad Abdullah Mohammed Aljadou

Assistant Professor of Educational Administration

Majmaah University

DOI:10.36046/2162-000-016-013

د. فهد بن عبد الله بن محمد الجدوع

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٣/١٤ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/٤/٢ م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية من وجهة نظر الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات كالجنس، والمؤهل الأكاديمي، والوظيفة، وعدد سنوات الخبرة، وبلغت عينة الدراسة (١٨٣) فردًا، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، كما اعتمدت الدراسة على المنهج المسحي الوصفي؛ وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية من وجهة نظر عينة الدراسة جاءت (متوسطة) بمتوسط قدره (٢,٩٨ من أصل ٥)، وجاء تطبيق مجالي الممارسات المهنية والتقويم المؤسسي بدرجة (مرتفعة) بمتوسط قدره (٣,٦١ ، و ٣,٥٥ على الترتيب من أصل ٥)، في حين جاء تطبيق مجالي تهيئة فريق العمل وتبني الثقافة الداعمة بدرجة (متوسطة) بمتوسط قدره (٢,٨٩ ، و ٢,٨١ على الترتيب من أصل ٥)، بينما جاء تطبيق مجالي تطوير التنظيم المدرسي والقيادة والرؤية بدرجة (منخفضة) بمتوسط قدره (٢,٥٥ ، و ٢,٤٧ على الترتيب من أصل ٥)، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة الرقمية من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (لصالح الذكور)، ومتغير المؤهل الأكاديمي (لصالح حملة البكالوريوس)، ومتغير الوظيفة (لصالح مديري ووكلاء المدارس)، ومتغير سنوات الخبرة (لصالح أصحاب سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات)، وفي ضوء تلك النتائج قدمت الدراسة عدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: القيادة الرقمية، مديري المدارس، المعلمين.

Abstract

This study aims to identify the degree of practicing digital leadership among school principals from the perspective of teachers and leaders enrolled in Investing in Education Cadres Program at Majmaah University, Saudi Arabia, in the light of some variables, e.g., sex, academic qualification, position, and years of experience. It applied a questionnaire to (183) participants. Moreover, the study adopted the descriptive survey method. The results showed that the degree of practicing digital leadership among school principals from the perspective of the participants was moderate, with an arithmetic mean of (2.98 out of 5). While applying professional practices and institutional evaluation was high, with arithmetic means of (3.61 and 3.55 out of 5, respectively), applying teamwork qualification and adopting a supportive culture was moderate, with arithmetic means of (2.89 and 2.81 out of 5, respectively), and applying school organization development and leadership and vision was low, with arithmetic means of (2.55 and 2.47 out of 5, respectively). There were statistically significant differences in the degree of practicing digital leadership from the perspective of the participants due to sex (favoring males), academic qualification (favoring the bachelor), position (favoring school principals and deputies), and years of experience (favoring less than 5 years). Accordingly, the study recommends providing more material and human capacities supporting applying digital leadership in educational institutions, holding more conferences and symposia to empower digital leadership in educational institutions, and fostering digital leadership skills among the directors of educational institutions through training courses and workshops .

Keywords: Digital leadership; School principals; Teachers.

المقدمة

يعيش العالم المعاصر ثورة تكنولوجية ورقمية هائلة غيرت كثيرًا في نمط الحياة وطبيعتها وسرعتها أيضًا، وفرضت عددًا من التحديات على القيادات بشكل عام والتعليمية منها بشكل خاص؛ الأمر الذي دفع بالدول وكافة مؤسساتها المجتمعية ولا سيما التعليمية منها إلى التحول الرقمي، والإسراع في تبني استراتيجيات شاملة في مختلف القطاعات؛ لتجاوز التحديات التي فرضتها الثورة الرقمية والتكيف مع متطلباتها، ومن ثم الاستفادة من مميزاتها بل والاستثمار فيها؛ وصولًا لمجتمع معلوماتي رقمي، وخلق بيئة رقمية ملائمة تسهم في تحسين جودة الحياة لأبنائه.

وقد شهدت العقود الثلاثة الأخيرة تطورًا متسارعًا في كافة مناحي الحياة، ولا سيما تلك المرتبطة بالبعد التكنولوجي والرقمي الأمر الذي تزامن مع ازدياد الإقبال على دمج التكنولوجيا في التدريس وبيئات التعلم؛ مما أسهم لتكون القيادة التربوية أكثر تعقيدًا من ذي قبل، فقد تطور دور مدير المدرسة من كونه قائدًا وضامنًا لسير إجراءات تدريس المناهج الدراسية وضمان سير العملية التعليمية بيسر وبسلاسة إلى دور القائد التكنولوجي الملم بالتكنولوجيا ومتطلباتها وتطبيقاتها الرقمية، إذ تؤكد القيادة الرقمية على واجب القادة في إدارة واستخدام التكنولوجيا في الوظائف المختلفة للمؤسسة التعليمية بهدف تحسين الأداء التنظيمي (Gulpan & Baja, 2020)، وفي حالة المؤسسات التعليمية تتعلق القيادة التكنولوجية باستخدام المدرسة لتكنولوجيا المعلومات في اتخاذ القرارات السليمة وبدء التغييرات، والعمل بجديه على تطوير وتنفيذ رؤية واضحة للإصلاحات والتغييرات التكنولوجية بشكل تعاوني، من خلال نشر الوعي بالثقافة الرقمية في الميدان التربوي، وتوفير فرص التطوير المهني للمعلمين والكادر الإداري للاستفادة بشكل أفضل من التكنولوجيا في المدرسة، وتعزيز الاستخدام الآمن والقانوني والأخلاقي لهذه التكنولوجيا (Raman, Thannimalai, & Ismail, 2019, p.424).

وبالتالي يتعين على مديري المدارس الاستعداد إلى التحولات النموذجية المتعلقة بأدوارهم التي تتطلب أن يصبحوا روادًا في مجال التكنولوجيا حتى يتمكنوا من قيادة وتلبية متطلبات العصر الرقمي الذي لا مفر منه والمتطور باستمرار مما يستوجب الإلمام بأولويات القرن الحادي والعشرين مثل التكنولوجيا، والتطبيقات الرقمية والاستعداد لها بقوة (Mullen, 2011, p.331).

فالإدارة المدرسية أحد أهم عناصر العملية التعليمية، إذ يقع على عاتقها العديد من المهام الإدارية والتنظيمية وتوجيه وإعداد الطلبة من كافة الجوانب: الذهنية، والاجتماعية، والمعرفية، والسلوكية، والانفعالية، والأخلاقية، والاقتصادية؛ لتعده ليكون فردًا فاعلًا نشطًا في مجتمعه، مع الإشارة هنا إلى أن المحاولة بالنهوض بنوعية التعليم لا تعتمد فقط على برامج التحسين وخطط التطوير، وإنما تستوجب العمل على تطوير إدارات هذه المؤسسات، فالتعليم الجيد بحاجة إلى إدارة فاعلة ساعية إلى تحقيق التميز(قاسم وشحاته، ٢٠١٤، ص٣٢)، إذ تمثل القيادة الرقمية منهجًا معاصرًا لغايات تطوير وتحديث القيادات المدرسية ومحاولة الحد من تلك المشكلات التي من شأنها أن تواجه عملية إدارة المؤسسات التعليمية ضمن عملهم اليومي، من خلال استخدام أساليب تقنية وتكنولوجية حديثة تتسم بالكفاءة والفاعلية والسرعة في الأداء، وبتحويل المدارس إلى مؤسسات رقمية تُسَخِّر إمكانياتها ومواردها التكنولوجية في توظيف التقنيات وخدمات الإنترنت في سبيل إنجاز الأعمال والمتطلبات الإدارية والفنية المناطة بقادة ومديري المدارس (Haynes, Arafeh, & McDaniels, 2014, p.116).

والقيادة الرقمية بمفهومها الشامل تعني: استخدام مجموعة من الطرق والتقنيات لتحقيق المعرفة والمهارات معا، حيث يعمل القائد الرقمي وفق ثلاثة مستويات تشمل تحفيز أعضاء الفريق لتعزيز المعرفة من خلال الأنشطة الفردية، وتطوير الفهم لدى الفريق من خلال مشاركة المعرفة بينهم، والعمل كوسيط للمعرفة بين أعضاء الفريق، وتدعيم الفريق بالمعرفة الخارجية (Zupanzic, et al, 2016).

وتسهم القيادة الرقمية بدور فعال في دعم البيئة الرقمية لاسيما فيما يتعلق بتعزيز التعليم، وتطوير الممارسات القيادية، وبناء العلاقات التي تعمل من خلال الأساليب التكنولوجية الحديثة على إعادة صياغة المعرفة ونشرها على كافة المستويات (العماري،٢٠٢٢، ص٢٠٣). وقد أوضحت محمود (٢٠٢٢، ص٢٢٢) أن مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي في حاجة ماسة إلى تبني نمط القيادة الرقمية؛ وذلك لما له من مميزات، وللدور الذي يمكن أن تقوم به القيادة الرقمية في التغلب على عدة مشكلات، ومن ثم تطوير الأداء الإداري بتلك المؤسسات بما يتماشى مع سياق التحول الرقمي.

وأشار (Sheninger, 2019) إلى أن القيادة الرقمية تتضمن مجموعة من المهارات اللازمة لمواكبة التطورات المتسارعة منها مهارة خلق ثقافة مؤسسية تقوم على الابتكار والإبداع والاستفادة من كل ما هو جديد بالمؤسسات التربوية الأخرى، ومهارة التخطيط على المستوى البعيد والمتوسط المدى، ومهارة الانفتاح على الأفكار الجديدة والحديثة وغرسها في المعلمين والطلبة على حد سواء، ومهارة إنشاء المنصات الرقمية التفاعلية واستخدامها في عملية التواصل الاجتماعي. وتؤكد زيادة (٢٠٢١، ص٩٥) على أن تطبيق القيادة الرقمية يسهم في الدعم والمساندة للإدارة من خلال تبسيط الإجراءات الإدارية وتسهيل عملية صنع القرار، وتمكين الإدارات من التخطيط بكفاءة وفاعلية للاستفادة من متطلبات العمل، وتقديم الجودة وفق معايير فنية تقنية عالية تواكب العصر، إضافة إلى أنها تعمل على فتح قنوات اتصال جديدة بين القائمين على إدارة المدرسة والأفراد العاملين؛ مما ييسر الأعمال ويدعم إدارة المعرفة.

وبالتالي يمكننا القول إن تطبيق نمط القيادة الرقمية في المدارس يؤدي دورًا مهمًّا في تلبية متطلبات القادة التربويين نحو الجودة والتطور في الأداء الإداري والتربوي، حيث يعين ذلك النمط القادة على مواجهة الصعوبات والعقبات الإدارية ويوفر الجهد المبذول لتخطيها والتغلب عليها.

ونظرًا لكون المملكة العربية السعودية جزءًا لا يتجزأ من المنظومة العالمية والمجتمع الدولي؛ كان لزامًا أن تواكب مثل هذه التغيرات الجذرية في النظام التعليمي وتوظيف التكنولوجيا في التعليم والسير بإجراءات التحول الرقمي بما يتناسب ورؤية المملكة ٢٠٣٠، ومن هذا المنطلق جاءت الدراسة الحالية محاولة البحث في مدى ممارسة مظاهر القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس في ضوء عدد من المتغيرات ومدى الجاهزية لمثل هذا التحول.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعد مفهوم القيادة الرقمية أحد المفاهيم الحديثة التي ظهرت في أدبيات علم الإدارة نتيجة للثورة الرقمية والمعرفية التي شهدها العالم خلال العقدين الأولين من القرن الحادي والعشرين؛ وأدت إلى تطور في مجال الاتصال والتواصل، وتوظيف التكنولوجيا الرقمية في شتى المجالات، وإحداث تغيرات نوعية في جوانب الحياة المختلفة الاجتماعية، والاقتصادية، والتعليمية.

واستجابة لهذه التغيرات سعت الأنظمة التعليمية إلى توظيف التكنولوجيا الرقمية والاستفادة منها في العملية التعليمية، إذ لم تعد الأساليب الإدارية والتربوية التقليدية تلبي احتياجات المرحلة التي تستوجب التعامل مع هذه التغيرات المتسارعة، وأصبح تبني مديرو المدارس للتقنية عنصرًا أساسيًّا من عناصر المنظومة التعليمية والتي من شأنها أن تسهم في تذليل العديد من العقبات التي تواجهه ضمن ممارسات الإدارة التعليمية، وفي هذا السياق أشار شينيغر (sheninger, 2019, p.26) إلى أنه من الضروري أن يكثف مديرو المدارس جهودهم نحو محو أميتهم الرقمية؛ لكي يتمكنوا من قيادة مؤسساتهم التعليمية على نحو فعال في ظل التغيرات السريعة في العصر الرقمي، كما يجب أن يحرصوا على استخدام التكنولوجيا الرقمية، وأن يكونوا قادرين على توظيفها في تطوير عملية التعلم والتعليم، فالقيادة الرقمية هي إحدى السمات الواجب توافرها لدى مديري المدارس، إذ تمكنهم من استخدام هذه التكنولوجيا الرقمية ضمن ممارسات عملهم اليومي.

وقد أوصت العديد من الدراسات والأبحاث بضرورة دراسة وتطوير القيادة الرقمية لدى مختلف القيادات التعليمية، كدراسة (العماري، ٢٠٢٢) والتي أوصت بتفعيل القيادة الرقمية وتوفير الإمكانات التقنية اللازمة لذلك لدى مديرات المدارس بمحافظة خميس مشيط، ودراسة (الذهلي، والشعيلي، والخروصي، ٢٠٢١) والتي أوصت بضرورة استخدام التطبيقات الرقمية في جميع العمليات الإدارية والتدريسية، ودراسة (العشماوي، ٢٠٢١) والتي أوصت بزيادة تعزيز الوعي الرقمي لقادة المدارس لما لذلك من دور كبير في تطبيق القيادة الإلكترونية بدرجة عالية داخل المدارس، وتزويد القادة بآليات تحديث أنظمة العمل بشكل دوري مع زيادة وتنمية مهارات القرن الواحد والعشرين الرقمية لدى قادة المدارس، ودراسة (زاهر، ومحمد، ٢٠١٨) والتي أكدت على ضرورة تعميم التكنولوجيا الرقمية في جميع المؤسسات التعليمية وتوفير المخصصات المالية ومصادر التمويل اللازمة لذلك مع حتمية التنمية المهنية والإعداد المطور لجميع عناصر العملية التعليمية لاستخدام التكنولوجيا الرقمية، كما أكدت دراسة (الحربي، ٢٠٢٠) على أن للقيادة الرقمية بالغ الأهمية للقيام بالفعل التربوي، وتمثل عاملًا أساسيًّا في خلق بيئة غنية بالخبرات التعليمية التي تساعد على الارتقاء بالمنظومة التعليمية.

ونظرًا لأن الإدارة المدرسية تعد إحدى أهم عناصر العملية التعليمة؛ تحددت مشكلة الدراسة في التعرف على مستوى ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر الملتحقين

ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة وعلاقتها ببعض المتغيرات؛ ولذا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة؟

٢- هل توجد فروق في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة من الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة؟

٣- هل توجد فروق في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي لدى عينة الدراسة من الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة؟

٤- هل توجد فروق في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية تعزى لمتغير الوظيفة لدى عينة الدراسة من الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة؟

٥- هل توجد فروق في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لدى عينة الدراسة من الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة؟

٦- هل توجد فروق في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية تعزى للتفاعل ما بين المتغيرات الأربعة (الجنس، والمؤهل الأكاديمي، والوظيفة، وسنوات الخبرة) لدى عينة الدراسة من الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة في كونها إحدى الدراسات العربية التي بحثت في مجال تقييم الممارسات الممثلة للقيادة الرقمية من قبل مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة وعلاقتها ببعض المتغيرات الأكاديمية، وتشمل أهمية الدراسة كلًّا من:

الأهمية النظرية:

- تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو القيادة الرقمية في المؤسسات التعليمية، والذي أصبح مطلبًا مهمًا تفرضه التحديات التكنولوجية والرقمية التي يعيشها العالم أجمع، كما تعد القيادة الرقمية أحد أهم الوسائل التي تمكن المؤسسات التعليمية من الوصول لمرحلة التميز في الأداء وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

- قد تفتح نتائج الدراسة الحالية آفاقًا جديدة للباحثين نحو إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث حول التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية.

- تأتي هذه الدراسة في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠) والتي تهدف الى تطوير رأس المال البشري نحو التميز والإبداع، والذي يدعمه ويحققه قيادات إدارية واعية تستطيع مواكبة التطور التكنولوجي والتحول الرقمي كنمط حديث ومبتكر يسهم في تطوير ورفع كفاءة الأداء لمختلف المؤسسات المجتمعية.

- مواكبة الدراسة الحالية للتوجهات العالمية والمحلية الهادفة للتحول الرقمي بكافة مؤسسات الدولة بشكل عام، والمؤسسات التعليمية بشكل خاص.

- إثراء المكتبة العربية والسعودية بدراسة حول واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية، كخطوة نحو تحديد الاحتياجات اللازمة للتحول للقيادة الرقمية بمختلف المؤسسات التعليمية.

- تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية العينة المستهدفة من الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة في المملكة العربية السعودية من المعلمين ومديري المدارس باعتبارهم حجر الزاوية والعنصر الأهم في عملية التحول الرقمي.

- تقدم الدراسة الحالية خلفية نظرية وعدد من الدراسات السابقة عن القيادة الرقمية، وتوضيح أهميتها ودورها الفعال في التنمية والتطوير المهني للقيادات المدرسية.

الأهمية التطبيقية:

- قد تتيح نتائج الدراسة الحالية الفرصة أمام المعنيين بتطوير العملية التعليمية لوضع برنامج تطويري إثرائي؛ لإكساب مديري المدارس المهارات والمعارف اللازمة للقيادة الرقمية.

– قد تساعد نتائج الدراسة الحالية صناع القرار في وزارة التعليم وتقدم لهم التغذية الراجعة حول واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية.

– قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في توضيح الصورة حول المتطلبات اللازمة لتطبيق القيادة الرقمية بالمؤسسات التعليمية.

– قد تسهم الدراسة الحالية بنتائجها وتوصياتها في مساعدة صناع القرار في وزارة التعليم في اتخاذ القرارات والإجراءات اللازمة لتعزيز فرص ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس، وذلك من خلال تحديد مجالات التحسين والتطوير في ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس في المملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

– التعرف على درجة الممارسات الممثلة للقيادة الرقمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة في المملكة العربية السعودية.

– التعرف على الفروق في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية تعزى لمتغيرات كالجنس، والمؤهل الأكاديمي، والوظيفة، وعدد سنوات الخبرة.

– التعرف على الفروق في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية تعزى للتفاعل ما بين المتغيرات الأربعة: الجنس، والمؤهل الأكاديمي، والوظيفة، وسنوات الخبرة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية في ضوء المحددات التالية:

١– الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة درجة ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس من وجهة نظر الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

٢– الحدود المكانية: طبقت أداة الدراسة في كلية التربية بجامعة المجمعة في المملكة العربية السعودية على الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

٣– الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤ هـ.

٤- الحدود البشرية: الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة.

مصطلحات الدراسة:

- القيادة: هي العملية التي يتم من خلالها ممارسة التأثير على سلوك الأفراد والجماعات، وذلك من خلال دفعهم وحثهم للعمل برغبة واضحة لتحقيق أهداف محدودة (Avcı, 2016, p.1011).

- الرقمية: هي ترجمة لمصطلح (digital) باللغة الإنجليزية، والتي تعني تلك التكنولوجيا الإلكترونية التي تولد البيانات وتخزنها وتعالجها (Rouse, 2005, p.1).

- القيادة الرقمية: ويقصد بها تعبئة الموارد والعمليات القيادية والقيادة الهيكلية، ودورها يكمن ببناء الوعي وإقناع أفراد المجتمع من أجل الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة والموارد التي يمكن أن تساعد في تحقيق أهدافهم (Bounfour, 2016, p.148). وتعرف إجرائيًا: بأنها توظيف الوسائل والتقنيات الرقمية والتكنولوجية في أداء المهام الإدارية داخل المدرسة، وتقاس درجة ممارسة القيادة الرقمية ضمن الدراسة الحالية من خلال التقديرات التي يستجيب من خلالها عينة الدراسة على مقياس المجالات الستة للقيادة الرقمية: القيادة والرؤية، والتعلم والتعليم، والقضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية، والإنتاجية والممارسات المهنية، والدعم والإدارة والعمليات، والتقييم والتقويم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تشكل القيادة بشكل عام عنصرًا أساسيًّا تستند إليه معظم النشاطات المدرسية، وفي ضوء ما شهدته المؤسسات التعليمية من نقلة نوعية في العقود الأخيرة من زيادة في سعتها الاستيعابية وتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية؛ ظهرت الحاجة إلى تبني اتجاهات جديده من شانها أن تلبي الطموح في التجديد ومواكبة العصر، الأمر الذي يستوجب وجود قيادة إدارية تمتلك المهارات اللازمة والتي تنعكس إيجابًا على منهجية العمل الإداري وآلياته (Crow, 2013, p.71). فجاءت القيادة الرقمية لتلبية كافة هذه المتطلبات ضمن العملية التربوية.

مفهوم القيادة الرقمية:

تعرف القيادة الرقمية بأنها: "عملية التأثير في الأفراد وتشجيعهم وتحفيزهم على الإنجاز وفقًا لأهداف معينة من خلال توظيف التكنولوجيا، إذ يكون القائد قادرًا على اتخاذ قرارات سريعة وفورية لما هو مطلوب منه في أي وقت ومن أي مكان؛ مما يسهم في تحقيق أهداف المؤسسة" (العمار، ٢٠٠٨، ص٩٢)، كما عرفها ميير وستاز (Meier & Stutz, 2017, p.104) بأنها عبارة عن: "أسلوب قيادي يتماشى مع متطلبات العصر الرقمي، الأمر الذي يتطلب قدرات أساسية في مجالات التواصل والرقمنة، كما يستوجب تطوير استخدامات التكنولوجيا الرقمية ضمن بيئة العمل بهدف تطوير معارف المجتمع".

وترى محمود (٢٠٢٢، ص٢٦٦) أن القيادة الرقمية تعرف بأنها "قدرة القيادات المدرسية على ممارسة الأدوار القيادية باستخدام مجموعة من التقنيات الرقمية والأدوات، مثل: الأجهزة المحمولة، وتطبيقات الاتصالات، وتطبيقات الويب، والمنصات الإلكترونية، والذكاء الاصطناعي، والبيانات الضخمة، وتمكين العاملين (إداريين، ومعلمين) من استخدامها لإحداث تغييرات مستدامة في الثقافة التنظيمية للمدرسة، ورسالتها وأهدافها وعملياتها الإدارية".

أما (Antonopoulou, et al, 2020, p.113) فيوضح أن القيادة الرقمية في التعليم تعني "دمج واستخدام مجموعة من التقنيات والأدوات مثل: الإنترنت، والمنصات الإلكترونية، ووسائل التواصل الاجتماعي، والذكاء الاصطناعي، والبيانات الضخمة، والتعلم الإلكتروني في العملية التعليمية والإدارية مع تحويل أماكن العمل التقليدية إلى أماكن عمل رقمية".

وتعرف زيادة (٢٠٢١، ص٩٠) القيادة الرقمية بأنها "نمط إداري يستند على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتقدمة في الوظائف الإدارية إلكترونيًّا من خلال تبني أسس الإدارة الرقمية لتحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية".

في حين عرف الحربي (٢٠٢٠، ص١٥١) القيادة الرقمية بأنها "وصول القائد للمعلومات والاتصالات مع الأعضاء الآخرين في المؤسسة، بالإضافة إلى استخدام القادة البيئة الرقمية والتكنولوجيا؛ لتعزيز التعاون بينهم".

وقد أشارت مؤسسة(Alcatel. Lucent Enterprise) إلى أن التحول الرقمي في التعليم لا ينظر إليه على أنه عبارة عن تطوير الأجهزة أو البرامج الرقمية المستخدمة في العملية التعليمية على الرغم من أن ذلك عملًا مهمًا من العوامل التي من شأنها أن تسهم في هذا التحول، بل هو تغيير جذري في الجوانب الفلسفية والمادية يهدف إلى تلبية كافة متطلبات المؤسسة التعليمية لتأسيس بيئة تعليمية متماسكة يرتبط كل شيء ببعضه البعض، بحيث تجمع البيئة التعليمية ما بين التكنولوجيا والخدمات؛ لإيجاد تجارب تعليمية هادفة وموجهة نحو تحقيقها للأهداف المرجوة منها (Alcatel. Lucent Enterprise, 2019).

ويمكننا القول إن القيادة الرقمية مصطلح يقصد به دمج وتوظيف القيادات للتقنيات والتطبيقات الرقمية والتكنولوجية داخل المؤسسات التعليمية؛ بغرض تغيير وتطوير الثقافة الإدارية والتنظيمية والتعليمية داخل المدرسة من حيث الرؤية والرسالة والممارسات المهنية والتقييم والتقويم.

فوائد القيادة الرقمية:

لقد حظيت القيادة الرقمية باهتمام بالغ من قبل مختلف الجهات ذات العلاقة، وقد شكلت مادةً غنية للبحث والدراسة ولعل من أبرز المسوغات التي أسهمت في تبني استخدام التكنولوجيا ومنتجاتها استخدامًا هادفًا وفقًا لرؤية واضحة المعالم تتمثل في العمل على زيادة فرص مشاركة الطلاب في مختلف المجالات والأنشطة، بالإضافة إلى سد الفجوة الرقمية والحد من الأمية التكنولوجية بشكل عام لدى كل من المعلمين والطلبة على حد سواء، وكذلك تعزيز فرص بناء مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل: التفكير النقدي، والتفكير الإبداعي، والوعي العالمي، ومهارات التواصل والاتصال، وحفظ البيانات وتداولها، والتفكير العلمي، والإنتاجية، والإبداع، علاوة على ذلك تحسين الجدوى الاقتصادية من العملية التعليمية بتوفير الوقت والجهد وتعزيز فرص النجاح ضمن البيئات التعليمية (sheninger, 2019, p.82).

هذا وتسهم القيادة الرقمية في تحقيق جملة من الفوائد للمؤسسات التعليمية لعل من أبرزها العمل على تبسيط الإجراءات داخل المؤسسات التعليمية؛ مما ينعكس إيجابا على مستوى الخدمات المقدمة لمتلقي الخدمات على المستوى الداخلي من معلمين وطلبة، وعلى المستوى الخارجي كأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المختلفة، بالإضافة إلى اختصار وقت تنفيذ المعاملات

الإدارية المختلفة، والعمل على تسهيل عمليات الاتصال بين الإدارات المدرسية المختلفة، الأمر الذي من شأنه أن يسهم في تعزيز فرص ضمان الدقة والموضوعية في إنجاز العمليات المختلفة داخل المؤسسة التعليمية والحد من استعمال الورق ضمن روتين العمل اليومي (محمود، ٢٠١٥، ص٢٧٨).

وتبدو أهمية القيادة الرقمية الاستراتيجية من خلال إسهامها في دعم ومساندة الكوادر العاملة بالمؤسسات التعليمية لغايات تبسيط الإجراءات الإدارية واتخاذ القرارات، بالإضافة إلى تمكين الإدارات من التخطيط بكفاءة وفاعلية للاستفادة من متطلبات العمل، وتأدية المهام بجودة عالية وفقًا لمجموعة من المعايير الفنية والتقنية ضمن تلك الجهود الرامية إلى تلبية متطلبات العصر (العماري، ٢٠٢٢، ص٢٠٦).

وقد أشار الخضري (٢٠١٩، ص٩) إلى أن لاستخدام القيادة الرقمية العديد من المنافع التي على مستخدميها من عاملين ومنتفعين وتتمثل هذه المنافع في: إمكانية تلبية حاجات ورغبات الطلاب المختلفة كالحاجات العلمية والمعرفية، وتحسين عملية حفظ واسترجاع المعلومات المتعلمة، وتحديث هذه المعلومات بشكل مستمر، بالإضافة إلى المساعدة في الاحتفاظ بقاعدة بيانات رقمية خاصة بالمدرسة بشكل عام، كما من شأن القيادة الرقمية أن تسهم في تحسين الأداء والحد من فرص الوقوع بالخطأ، كما تبرز أهميتها أيضًا من خلال ما ترمي إليه من تعزيز فرص مشاركة أولياء الأمور بالعملية التعليمية ومنحهم دورًا فعالًا في متابعة تعليم أبنائهم، كما تبدو هذه الأهمية من خلال ما يوفره هذا النمط من القيادة من توفير للوقت والجهد والمال؛ وبالتالي تحسين المخرجات المادية والبشرية للعملية التعليمية كمًا ونوعًا من خلال تحسين التفاعل بين كافة أطراف المجتمع المدرسي، والعمل على تحسين مستوى الخدمات المقدمة وذلك بتبسيط سير الإجراءات، وتيسير سبل الاتصال والتواصل ما بين الإدارات التعليمية والمنظمات الأخرى، ويشار هنا إلى أن للقيادة الرقمية أهمية كبيرة، إذ أصبحت متطلبًا مهمًا للنهوض بالإدارات المدرسية وتحسين مستويات أدائها المختلفة.

متطلبات القيادة الرقمية:

أما فيما يتعلق بمتطلبات القيادة الرقمية فهناك عدد من المتطلبات التي من شأنها أن تمهد وتؤسس لتطبيق وممارسة القيادة الرقمية في المؤسسات التعليمية، ولعل أبرز هذه المتطلبات تلك التي أوردها (محمود، ٢٠١٥، ص٢٨٠) التي تتمثل فيما يلي:

١- متطلبات تشريعية: وتتمثل بسن القوانين والتشريعات الناظمة لتطبيق وممارسة ومتابعة القيادة الرقمية.

٢- متطلبات بشرية: وتتمثل بإعداد وتأهيل الكوادر البشرية من مديرين، وإداريين ومعلمين للعمل تحت مظلة القيادة الرقمية.

٣- متطلبات مادية: وتتمثل هذه المتطلبات بمجموعة الإجراءات الواجب اتخاذها؛ لتسهيل عملية المضي في تبني الممارسات المستندة إلى القيادة الرقمية، والتي تشتمل على: إعداد وتهيئة البنية التحتية الداعمة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال توفير شبكات الإنترنت عالية السرعة والسعة، وتوفير الأجهزة والتطبيقات الرقمية وضمان سهولة الوصول والاتصال ولأمن والسلامة الرقمية لمستخدمي هذه التكنولوجيا.

٤- متطلبات إدارية: إذ تتطلب القيادة الرقمية تغييرًا في طريقة تفكير المسؤولين وأصحاب القرار وطريقة توليهم لمسؤولياتهم وفي كيفية نظرتهم إلى وظائفهم، كما تحتاج إلى وضع خطة متكاملة للاتصالات الشاملة بينها وبين كل من له علاقة بالعملية التعليمية، والتركيز بشكل أساسي على حاجات المستفيدين من خدمات المدرسة، والعمل على إشباعها، كما أن النموذج الهرمي للاتصالات ليس نموذجًا مناسبًا لتلبية متطلبات عصر التكنولوجيا، إذ تتطلب القيادة الرقمية وجود بنية تنظيمية شبكية تتمحور حول قيمة الابتكار والمبادرة والريادة في الأداء والكفاءة والفاعلية في إنجاز متطلبات العمل.

أسس القيادة الرقمية:

ذكر شيننغر (Sheninger, 2019, p.92) عددًا من أسس القيادة الرقمية التي تعد جزءًا لا يتجزأ من ثقافة المؤسسات التعليمية التي يمكن تطويرها وتنميتها من خلال الاستخدام الموجه للتقنيات والتكنولوجيا الرقمية، وتتمثل هذه الأسس بالتواصل، والعلاقات العامة، والنمو المهني،

وتهيئة بيئة التعلم الإيجابية، والاهتمام بعملية تعلم الطلبة ومخرجات تعلمهم، وتحلي المؤسسة التعليمية بالسمعة والحضور الإيجابي، وتوظيف تكنولوجيا الاتصالات.

ولقد وضعت الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم (The International Society for Technology in Education– ISTE) مجموعة من المعايير التي من شأنها أن تنظم مهام وأدوار مديري المدارس في توظيف التكنولوجيا الرقمية في البيئة المدرسية، وقد أسهمت هذه المعايير وبشكل كبير في عملية تقييم مدى أهلية مديري المدارس لممارسة القيادة الرقمية، ومدى ممارستهم لمتطلبات القيادة الرقمية، هذا وقد استند الباحث على هذه المعايير بشكل أساسي في عملية بنائه لأداة الدراسة الحالية إذ تبنى هذه المعايير كمعايير أساسية لتقييم مدى ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية:

القيادة والرؤية: Leadership and Vision

تعد عملية التخطيط لوضع رؤية واضحة وموجهة نحو تحقيق أهداف معينة للمؤسسة التعليمية، أحد أبرز عناصر ومقومات القيادة بشكل عام والقيادة الرقمية بشكل خاص، إذ تعمل هذه الرؤية على وضع خارطة طريق لإدماج التكنولوجيا في العملية التعليمية ومتابعة عملها واتخاذ كافة الإجراءات الضامنة لتحفيز الكوادر العاملة من إداريين ومعلمين على تبني هذا النهج وتعميمه على المجتمع المدرسي بشكل عام، والاستفادة من الممارسات التكنولوجية في التعليم والمستندة إلى نتائج البحث العلمي (Domeny, 2017, p.5).

التعلم والتعليم: Learning & Teaching

ويقصد بهذا المعيار وجوب امتلاك القادة الرقميين المعرفة اللازمة بأساليب واستراتيجيات التدريس والمناهج التعليمية، فمن خلال هذه المعرفة يصبح بإمكانهم التعاون مع معلميهم في عملية اختيار التقنيات التكنولوجية والتطبيقات الرقمية الأمثل لتحقيق أهداف معينة وتوظيفها في تعليم طلبتهم بما يخدم العملية التعليمية، ويحقق المخرجات التعليمية المخطط لها (Kelly, 2019)

القضايا الاجتماعية والأخلاقية: Social , Legal and Ethical issues

ولعل هذا المعيار يرتبط ارتباطا وثيقًا بمدى امتلاك مستخدمي التكنولوجيا من التربويين عامة، ومديري المدارس خاصة ممن تناط بهم مهام إدارة المؤسسات التعليمية مما يستوجب عليهم

تمثل ممارسات القيادة الرقمية لمهارات المواطنة الرقمية، ولا سيما ذلك البعد المرتبط بالسلوك الرقمي، والحقوق والواجبات الرقمية، إذ يجب على القادة الرقميين مراعاة المعايير والضوابط المجتمعية والقانونية الأخلاقية في كافة جوانب استخدامات التكنولوجيا الرقمية في التعليم، فكلما كانت هذه الاستخدامات متوافقة مع الأخلاقيات والضوابط المجتمعية كلما انعكس ذلك إيجابًا على اتساع مجالات استخدامها وزيادة فرص تقبلها ودعمها من قبل الكوادر العاملة، والطلبة، وأسرهم على حد سواء.(Ribble, 2011)

الإنتاجية والممارسات المهنية: Productivity & Professional Practices

من شأن توظيف التكنولوجيا الرقمية في العملية التعليمية أن تسهم وبشكل كبير في زيادة الإنتاجية مقارنة بنمط الإدارة المدرسية التقليدية، إذ يشار إلى التكنولوجيا بكونها توفر الوقت والجهد وتزيد من نسبة الإنجاز في المهام الموكلة إلى العاملين في مختلف القطاعات ولا سيما التربوية منها (الرقب، ٢٠٢٢، ص٨)، أما فيما يتعلق بالممارسات المهنية فمن خلال توظيف التكنولوجيا الرقمية تزيد فرص المؤسسات التعليمية بالعمل على تحسين جودة خدماتها وممارساتها العملية في هذا الصدد، فعلى سبيل المثال لا الحصر يسهم توظيف وسائل التواصل والاتصال الحديثة في تعزيز فرص التواصل وتعزيز العلاقات التشاركية ما بين المؤسسات التعليمية وأسر الطلبة، كما قد تسهم هذه التكنولوجيا في زيادة فرص تأهيل وتدريب الكوادر العاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية وذلك بالالتحاق بالبرامج التدريبية الافتراضية عبر المنصات الرقمية المختلفة. (Eren & Kurt, 2011, p.626)

الدعم والإدارة والعمليات Support, Management & Operations:

يسعى القادة التربويين إلى توفير الدعم المادي والإداري اللازم لضمان سلاسة سير العملية التعليمية وفقًا للخطة التكنولوجية للمدرسة ومواءمتها مع خطة التحول الرقمي، وإدارة هذه العملية وفق آليات إدارية مدروسة تتضمن خطط التطوير وخطط التحسين بما يتوافق ومعايير ضمان جودة الخدمات التعليمية (الشرمان، وخطاب، ٢٠١٨، ص٥٥٩).

التقييم والتقويم: Assessment & Evaluation

ويشتمل هذا المعيار على تبني القادة التربويين لإجراءات التكنولوجيا في عملية تقييم مجريات العملية التعليمية ومخرجاتها، وتوظيف الموارد الرقمية في عمليات جمع البيانات وتحليلها ونشر نتائجها بما يتوافق والخطة التكنولوجية المدرسية وبرنامج التحول الرقمي (هول، ٢٠١٣، ص١٠٦).

معوقات القيادة الرقمية:

القيادة الرقمية شأنها شأن العديد من الممارسات المستجدة فيما قد تواجهه من تحديات أو معوقات قد تحد من إمكانية ممارستها على الوجه الأمثل، أو قد تحد من فرص نجاحها وتعميمها. وتتباين هذه المعوقات في طبيعتها فمنها البسيطة التي لا تستوجب جهدًا كبيرًا في مواجهتها ولا سيما مع تلقي الدعم اللازم من قبل المعنيين، ومنها المستعصية أو الصعبة والتي تحتاج إلى تظافر الجهود لمواجهتها والحد من آثارها السلبية، ولعل من أبرز هذه المعيقات تلك التي أشارت إليها الفضلي (٢٠١٩، ص٧) وتتمثل في عدم توفر القيادات المؤهلة للتحول الرقمي، ومقاومة ورفض الموظفين للتغيير، وعدم وجود استراتيجية شاملة للتحول الرقمي، وغياب أو ضعف الدعم المقدم من قبل الجهات المعنية، وضعف الميزانيات المخصصة لعملية التحول الرقمي ولا سيما القيادة الرقمية للمؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى ضعف الوصول إلى الخبرات التقنية المطلوبة.

آليات تطوير القيادة الرقمية بالمدارس:

قدمت محمود (٢٠٢٢، ص٢٩٨-٣٠٨) قائمة مقترحة لممارسات القيادات الرقمية بالمدارس تضمنت:

المعيار الأول ـ الإنصاف والمواطنة:

حيث يستخدم القادة التكنولوجيا لممارسة العدالة والشمول والمواطنة الرقمية، ويشمل هذا المعيار عدد من المؤشرات هي:

- المؤشر الأول: التأكد من أن جميع الطلاب لديهم معلمين مهرة يستخدمون التكنولوجيا بنشاط لتلبية احتياجات تعلم الطالب.
- المؤشر الثاني: التأكد من حصول جميع الطلاب على التكنولوجيا والاتصال اللازمين للمشاركة في فرص تعلم حقيقية وجذابة.

- المؤشر الثالث: تقييم الموارد عبر الإنترنت، واستخدام الأدوات الرقمية للمساهمة في التغيير الإيجابي.

- المؤشر الرابع: غرس السلوك المسؤول عبر الإنترنت، بما في ذلك الاستخدام الآمن والأخلاقي والقانوني للتكنولوجيا.

المعيار الثاني ـ المخطط ذو الرؤية:

ويعني إشراك القادة العاملين في وضع رؤية وخطة استراتيجية والتقييم المستمر لممارسة عملية التعلم باستخدام التكنولوجيا، ويشمل هذا المعيار المؤشرات التالية:

- المؤشر الأول: إنشاء خطة استراتيجية بشكل تعاوني توضح كيفية استخدام التكنولوجيا لتعزيز التعلم.

- المؤشر الثاني: إشراك أصحاب المصلحة في التعليم في تطوير واعتماد رؤية مشتركة لاستخدام التكنولوجيا لتحسين نجاح الطالب.

- المؤشر الثالث: تقييم التقدم المحرز في الخطة الاستراتيجية، والقيام بإجراء تصحيحات للمسار، وقياس التأثير وقياس الأساليب الفعالة لاستخدام التكنولوجيا لتحويل التعلم.

- المؤشر الرابع: التواصل بشكل فعال مع أصحاب المصلحة؛ لجمع المدخلات حول الخطة، والاحتفال بالنجاحات، والمشاركة في عملية التحسين المستمر.

- المؤشر الخامس: مشاركة الدروس المستفادة وأفضل الممارسات والتحديات وتأثير التعلم باستخدام التكنولوجيا مع قادة التعليم الآخرين الذين يرغبون في التعلم من هذا العمل.

المعيار الثالث ـ القائد المُمَكَّن:

حيث يُنشئ القادة ثقافة يتم فيها تمكين المعلمين والمتعلمين من استخدام التكنولوجيا بطرق مبتكرة لإثراء التدريس والتعلم، ويشمل هذا المعيار المؤشرات التالية:

- المؤشر الأول: تمكين المعلمين من الممارسات المهنية، وبناء مهارات القيادة لديهم، ومتابعة التعلم المهني المخصص.

- المؤشر الثاني: إلهام ثقافة الابتكار والتعاون التي تتيح الوقت والمساحة لاستكشاف الأدوات الرقمية وتجربتها.

- المؤشر الثالث: دعم المعلمين في استخدام التكنولوجيا لتطوير التعلم الذي يلبي الاحتياجات التعليمية والثقافية والاجتماعية والعاطفية المتنوعة للطالب.

- المؤشر الرابع: تطوير تقييمات التعلم التي توفر عرضًا شخصيًا قابل للتنفيذ لتقدم للطلاب.

المعيار الرابع ـ مصمم النظم:

حيث تشكل القادة فرقًا وتتبنى أنظمة لتنفيذ تطبيقات التكنولوجيا، والحفاظ عليها وتحسينها باستمرار لدعم عملية التعلم، ويتضمن هذا المعيار المؤشرات التالية:

- المؤشر الأول: قيادة الفرق للعمل بشكل تعاوني لتنفيذ الخطة الاستراتيجية.

- المؤشر الثاني: التأكد من أن الموارد اللازمة لدعم الاستخدام الفعال للتكنولوجيا من أجل التعلم كافية وقابلة للتطوير.

المعيار الخامس ـ متعلم متصل:

يشكل القادة نموذج للتعلم المهني المستمر ويعززونه لأنفسهم وللآخرين، ويشمل هذا المعيار المؤشرات التالية:

- المؤشر الأول: التخطيط للتنمية المهنية المستمرة للقيادات المدرسية والمعلمين.

- المؤشر الثاني: المشاركة بانتظام في شبكات التعلم المهني عبر الإنترنت للتعلم بشكل تعاوني مع المهنيين الآخرين وتوجيههم.

- المؤشر الثالث: استخدام التكنولوجيا للانخراط بانتظام في الممارسات العاكسة التي تدعم النمو الشخصي والمهني.

- المؤشر الرابع: تطوير المهارات اللازمة لقيادة التغيير، وتطوير الأنظمة، وتعزيز العقلية التي تدعم التحسين.

الدراسات السابقة:

قام الباحث بمراجعة عدد من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وقد نال مفهوم القيادة الرقمية اهتمام الباحثين من مختلف ميادين المعرفة، وتنوعت هذه الدراسات في أهدافها ومناهجها، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات ذات العلاقة بطبيعة الدراسة الحالية.

دراسة الرقب (٢٠٢٢) والتي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس الخاصة في العاصمة الأردنية عمان من وجهة نظر المعلمين، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٥) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس الخاصة؛ وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس الخاصة جاءت بمستوى مرتفع، وأشارت كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي)، في حين كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ١٠ سنوات فأكثر.

أيضًا قامت العماري (٢٠٢٢) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط للقيادة الرقمية، ووضع عدد من الآليات والتوصيات لتطويرها، واتبعت الباحثة البحث المنهج المسحي؛ لمناسبته لأغراض الدراسة الحالية وقد تمثلت أداة البحث باستبانة طُبقت على عينة من (٤٠) من مديرات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط؛ وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية لبعد الابتكار للقيادة الرقمية لمحافظة خميس مشيط قد جاءت بدرجة (كبيرة)، وبمتوسط حسابي (٣,٣٦)، وقد جاء بعد الإقناع للقيادة الرقمية بدرجة (كبيرة) أيضًا؛ وبمتوسط حسابي (٤,٣١)، كما جاء بعد المعرفة للقيادة الرقمية، بدرجة (كبيرة) أيضًا؛ وبمتوسط حسابي (٣,٥٦).

بينما عمدت دراسة (AlAjmi, 2022) إلى استكشاف تأثير استخدام مديري المدارس للقيادة الرقمية على دمج المعلمين للتكنولوجيا أثناء جائحة COVID-19 في دولة الكويت. استخدمت الدراسة استبيان التقييم الرئيسي للقيادة الرقمية، واستبيان دمج المعلم للتكنولوجيا، وتكونت العينة من (١١٣) مدير مدرسة و (٤٠٤) من معلمي مدارس ابتدائية حكومية في الكويت؛ وكشفت الدراسة أن القيادة الرقمية بين مديري المدارس كان لها تأثيرًا إيجابيًّا على دمج المعلمين للتكنولوجيا أثناء جائحة COVID-19.

كما قامت أبو حية (٢٠٢١) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى عينة من مديري مدارس الأونروا بالمحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر معلميهم في ضوء عدد من المتغيرات ثم التوصل لآليات تحسين هذه الممارسات من قبلهم، ولغايات تحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢٢) من معلمي ومعلمات مدارس الأونروا بالمحافظات الجنوبية في فلسطين، وقد مثلت الاستبانة أداة لجمع البيانات؛ وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأونروا بالمحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر معلميهم قد جاءت بدرجة متوسطة وبنسبة (٢,٦٤ %)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠٥,٠) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة وفقًا لمتغير المنطقة التعليمية لصالح من يتبعون لمنطقة شمال غزة والمنطقة الوسطى عينة الدراسة وفقًا التعليميتين، فيما لم تظهر أية فروق من شأنها أن تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمرحلة التعليمية، وعدد سنوات خدمة المعلم، والمؤهل العلمي، والتخصص.

في حين جاءت دراسة المالكي، واليزيدي، واليزيدي، والطويرقي، والجهني (٢٠٢١) بهدف التعرف على مستوى تطبيق القيادة التكنولوجية في المدارس الثانوية بجدة في ضوء جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، واعتمدت على المنهج الوصفي نظرًا لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة، وقد بلغ قوام العينة (٧٣٨) معلمًا ومعلمة ولغايات جمع البيانات اعتمدت استبانة تضم (٣١) فقرة موزعه على (٦) مجالات، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق القيادة التكنولوجية في المدارس الثانوية بجدة في ضوء جائحة كورونا جاءت بدرجة (متوسطة)، وأن تطبيق مجالات القيادة التكنولوجية قد جاء بدرجة (متوسطة) أيضًا وكان ترتيبها تنازليًا للمتوسط الحسابي للمجالات على النحو التالي: مجال الإنتاجية والممارسة المهنية، ثم مجال التقييم والتقويم، ثم مجال التعلم والتعليم، ثم مجال القضايا الاجتماعية والقانونية والأخلاقية، ثم مجال الدعم والإدارة والعمليات، وأخيرًا مجال القيادة والرؤية؛ كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتطبيق القيادة التكنولوجية في ضوء جائحة كورونا من شأنها أن تعزى لمتغير الجنس وقد جاءت هذه الفروق لصالح الذكور، ولمتغير المؤهل لصالح الدراسات العليا، ولمتغير عدد سنوات الخدمة لصالح ١٠ سنوات وأكثر، ولمتغير نوع المبنى لصالح المباني الحكومية.

أما سعادة (٢٠٢١) فقد قامت بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الأساسية في لواء قصبة عمان في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين، وتكوّنت عينة الدراسة من (٤٠٦) من المعلمين الذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولتحقيق هدف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، إذ تم تطوير استبانة اشتملت على (٤٠) فقرة موزعة على خمسة أبعاد للقيادة التكنولوجية؛ وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الأساسية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة (مرتفعة) وعلى كافة الأبعاد، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس وقد جاءت هذه الفروق لصالح الإناث، وكذلك لمتغير المؤهل العلمي، وقد جاءت هذه الفروق لصالح فئة (البكالوريوس فما دون)، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دلالة بين متوسطات تقديرات العينة على الدرجة الكلية للمقياس من شأنها أن تعزى إلى الاختلاف في سنوات الخبرة.

في حين هدفت دراسة (Ellis & Fine-Cole, 2021) إلى التعرف على تصورات مديري المدارس في ولاية نورث كارولينا الأمريكية حول دمج كفاءات التعلم الرقمي لمديري المدارس (DLCSA) لتطوير المؤسسات التعليمية ولدعم المعلمين والطلاب، وتم جمع البيانات خلال العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩ من خلال استبيان على شبكة الإنترنت وُزع على عدد من القيادات التربوية الحاليين والسابقين (العدد = ٥٢/٢١)، كما استخدمت ٦ مقابلات شبه منظمة؛ وأكدت النتائج على الدور الإيجابي للتعلم الرقمي وضرورة تطوير التعلم الرقمي للقادة التربويين.

وحاولت دراسة الذهلي والخروصي والشعيلي (٢٠٢١) الكشف عن درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم، في ضوء عدد من المتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي)، وقد اتبع الباحثون المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة مكونة من (٣١) فقرة؛ موزعة على أربعة مجالات هي: مجال التخطيط، ومجال التنظيم، ومجال الإشراف والمتابعة، ومجال المحتوى الإلكتروني. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٧) مدير ومديرة من مختلف المحافظات التعليمية في سلطنة عمان؛ وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية (بشكل عام) من وجهة نظر المديرين أنفسهم (مرتفع)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية (بشكل عام) ومجالاتها من وجهة نظر المديرين أنفسهم، تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي).

في حين هدفت دراسة (Gerald,2020) إلى قياس ممارسات القيادة التكنولوجية وسلوكيات المديرين من وجهة نظر المديرين أنفسهم، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي الكمي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣) مديرًا من مديري المدارس الحكومية في ولاية فيرجينيا في الولايات المتحدة الأميركية، وقد تمثلت أداة الدراسة باستبانة قادة التعليم التقني(ELTS)، والذي يستند إلى معايير الجمعية الدولية لمعايير التعليم التكنولوجية؛ وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المديرين أظهروا سلوكًا قياديًّا في مجال التكنولوجيا وبدرجة (٣,٨٣)، وقد جاءت محاور أداة الدراسة وبحسب استجابات عينة الدراسة مرتبة ترتيبًا تنازليًّا كما يلي: جاء محور القائد الممكن بالمرتبة الأولى وبدرجة (٣,٧٥)، وجاء بالمرتبة الثانية محور المساواة والمواطنة الرقمية وبدرجة (٣,٥)، بينما جاء بالمرتبة الثالثة محور التعلم المهني المستمر وبدرجة (٣,٤٣)، وفي المرتبة الرابعة جاء محور تصميم النظام وبدرجة (٣,٢٢)، أما المرتبة الأخيرة فقد جاء فيها محور التخطيط ذو الرؤية على درجة (٣,٠٠)، كما أشارت النتائج أيضًا إلى عدم وجود اختلاف في سلوكيات القيادة التكنولوجية حسب المجموعات الديموغرافية للمدير أو المدرسة.

وقد أجرى كلٌّ من غولبان وباجا (Gulpan & Baja, 2020) دراسة هدفت إلى تقييم مهارات القيادة الرقمية لدى عينة من مديري المدارس الثانوية الخاصة في الفلبين في مقاطعة باستنغاس، وفي هذا السياق قامت الدراسة بتقييم مدى إظهار المديرين لممارسات القيادة التكنولوجية بالنسبة لمحاور القيادة الحكيمة، وثقافة التعلم في العصر الرقمي، والتميز في الممارسة المهنية، وتحسين المنهج والمواطنة الرقمية، علاوة على ذلك، بحثت الدراسة في استخدام تكنولوجيا المعلومات في صنع القرار، وصنع السياسات، وبدء الإجراءات، كما هدفت إلى التعرف على بعض القضايا والتحديات في ممارسة القيادة التكنولوجية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١١٠) مدراء من مديري المدارس الخاصة، وقد كشفت النتائج عن توافر المبادئ الخمسة المذكورة أعلاه ضمن ممارسات القيادة التكنولوجية بمستوى متوسط، كما أنهم يستخدمون تكنولوجيا المعلومات جنبًا إلى جنب مع صنع القرار وصنع السياسات والشروع

في الإجراءات بمستوى متوسط أيضًا، في حين أشارت إلى أن تعليم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتدريب المعلمين، وتقييم تأثير التكنولوجيا من أبرز القضايا والتحديات التي تم تحديدها كعقبات أمام القيادة التكنولوجية الرقمية.

أيضا هدفت دراسة (Sunarsi, et al, 2020) إلى تحليل تأثير القيادة الإلكترونية والالتزام التنظيمي وجودة الخدمة على الأداء المدرسي، واستخدمت الدراسة الاستبيان الإلكتروني عبر الإنترنت، وبلغ عدد المشاركين في هذه الدراسة (٢٠٠) معلم؛ وأظهرت النتائج أن القيادة والالتزام التنظيمي وجودة الخدمة تؤثر بشكل كبير على أداء المدرسة.

بينما هدفت دراسة كل من الشرمان وخطاب (٢٠١٩) إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في العاصمة الأردنية عمان، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٧٠) معلما ومعلمة من القطاعين الحكومي والخاص، وقد تمثلت أدوات الدراسة ، بأداة تستهدف قياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية من وجهة نظر المعلمين ، والأخرى تستهدف درجة قيادة التغيير لدى هؤلاء المدراء ، وقد تم احتساب معاملات الصدق والثبات لكلا الأداتين ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم كانت بمستوى متوسط بينما جاءت درجة ممارستهم لقيادة التغيير بمستوى مرتفع. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ما بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية ودرجة قيادة التغيير.

في حين هدفت الدراسة التي قام بها كل من رامان تانيمالي وإسماعيل (Raman, Thannimalai, & Ismail, 2019) إلى تحديد مستوى القيادة التكنولوجية في المدارس، بالإضافة إلى التحقيق في مستوى المحاور الخمسة للقيادة التكنولوجية، وهي: القيادة ذات الرؤية، وثقافة تعلم العصر الرقمي، والتميز في الممارسة المهنية، والتحسين المنهجي، والمواطنة الرقمية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٠) مديرًا و(٦٤٥) معلمًا من المدارس الثانوية الوطنية في مقاطعة كيدا الماليزية، وقد استندت أداة الدراسة على معايير تقييم القيادة التقنية للمديرين (PTLA) والتي تستند إلى معايير تكنولوجيا التعليم الوطنية، ومسح الخبرات التكنولوجية للمديرين؛ وقد أشارت النتائج إلى أن مستويات القيادة التكنولوجية وجميع محاورها

الخمسة كانت على مستوى عالٍ، وأن هناك علاقة كبيرة بين القيادة التكنولوجية للمدير وتكامل تكنولوجيا المعلم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على أهمية تبني مديري المدارس لمهارات وممارسات القيادة الرقمية، الأمر الذي من شأنه أن ينعكس على كافة جوانب العملية التعليمية ومخرجاتها من خلال توظيف التكنولوجيا الرقمية في تلك المهام الإدارية المدرسية ذات الصلة المباشرة بالمهام المناطة بهم كمديري المدارس بما يتوافق ومتطلبات العصر الرقمي ومقتضيات عملية التحول نحو التعلم الرقمي المتكامل، وهو ما يمثل ميدان البحث في الدراسة الحالية، ويلاحظ كذلك اتفاق هذه الدراسات على تبني المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، نظرًا لمناسبته لمثل هذا النوع من الدراسات، وقد أفادت هذه المراجعة للدراسات السابقة في تعزيز الخلفية النظرية لموضوع الدراسة لدى الباحث، والإسهام في وضع التصور العام لبناء أداة الدراسة، وكذلك الاستفادة من أساليب التحليل الإحصائي الأنسب للدراسة؛ وبالتالي يلاحظ اتفاق هذه الدراسات في معظمها مع الدراسة الحالية من حيث الهدف، والمحاور المستهدفة بالقياس ضمن أداة الدراسة، وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها استهدفت شريحة معينة وهم الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة.

منهجية الدراسة:

سعيًا لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي؛ وذلك باعتباره المنهج الأنسب للدراسة من حيث انسجامه مع أهدافها، وطبيعة مشكلة الدراسة وأسئلتها، فهو: " البحث الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة، أو تحديد المشكلة أو تبرير الظروف والممارسات، أو التقييم والمقارنة، أو التعرف على ما يعمله الآخرون في التعامل مع الحالات المماثلة لوضع الخطط المستقبلية" (القحطاني، والعامري، وآل مذهب، والعمر، ١٤٣١، ص٢٠٥).

مجتمع الدراسة وعينتها:

يشمل مجتمع الدراسة جميع المعلمين الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٤هـ، والبالغ عددهم (٢٣١) معلمًا ومعلمة في (٩) برامج تعليمية، والجدول الآتي يوضح توزيع مجتمع الدراسة:

جدول (١) توزيع مجتمع الدراسة

م	اسم البرنامج	معلمون	معلمات
١	التربية الخاصة	١٠	١
٢	التفكير الناقد	١٢	٢
٣	علوم الحاسب	٢٨	٧
٤	الصحة والحياة	٢٥	١٢
٥	اللغة الإنجليزية	٧	–
٦	المهارات الحياتية	٢٩	–
٧	التسويق	٢٨	–
٨	مبادئ الإدارة	٢١	٩
٩	المهارات الرقمية	٤٠	–
المجموع		٢٠٠	٣١

وقام الباحث باختيار عينة عشوائية بسيطة، فأرسل الاستبانة إلكترونيًّا لجميع مجتمع الدراسة، وبلغت عينة الدراسة (١٨٣) ممن استجابوا على أداة الدراسة، والجدول (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة

جدول (٢) يوضح توصيف عينة الدراسة

متغيرات عينة الدراسة		عينة الدراسة	
		التكرار	النسبة المئوية
الجنس	معلم	١٦١	٨٨٪
	معلمة	٢٢	١٢٪
	الإجمالي	١٨٣	١٠٠٪
المؤهل	بكالوريوس	١٥٣	٨٣,٦٪
	دراسات عليا (دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه)	٣٠	١٦,٤٪
	الإجمالي	١٨٣	١٠٠٪

متغيرات عينة الدراسة		عينة الدراسة	
		التكرار	النسبة المئوية
الوظيفة	مدير/ وكيل	١٤٢	٧٧,٦٪
	معلم	٤١	٢٢,٤٪
	الإجمالي	١٨٣	١٠٠٪
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢٤	١٣,١٪
	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	١٠٧	٥٨,٥٪
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٢	٢٨,٤٪
	الإجمالي	١٨٣	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق: أن هناك شمولًا وتنوعًا وتباينًا في متغيرات الدراسة وفق تصنيف العينة؛ بحيث شملت عينة الدراسة مختلف الفئات التي احتوت عليها متغيرات البحث، حيث جاءت فئة (معلم) في الترتيب الأول بنسبة (٨٨٪) وفق متغير الجنس، ثم (معلمة) في الترتيب الثاني بنسبة (١٢٪)، وفيما يتعلق بمتغير (المؤهل) فقد جاء حملة (البكالوريوس) في الترتيب الأول بنسبة (٨٣,٦٪)، ثم (الدراسات العليا) في الترتيب الثاني بنسبة (١٦,٤٪)، أما عن متغير الوظيفة فقد جاءت فئة (مدير/ وكيل) في الترتيب الأول بنسبة (٧٧,٦٪)، ثم (معلم) في الترتيب الثاني بنسبة (٢٢,٤٪)، وبالنسبة لسنوات الخبرة فقد جاءت السنوات (من ٥ لأقل من ١٠ سنوات) في الترتيب الأول بنسبة (٥٨,٥٪)، ثم (أكثر من ١٠ سنوات) في الترتيب الثاني بنسبة (٢٨,٤٪)، وأخيرًا (أقل من ٥ سنوات) بنسبة (١٣,١٪).

أداة الدراسة:

لأغراض الدراسة قام الباحث ببناء أداة الدراسة والتي هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس من وجهة نظر الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة، وقد اتبع الباحث الخطوات التالية في بناء الأداة:

١- أطلع الباحث على الأدبيات المرتبطة بمفهوم ومهارات القيادة الرقمية؛ بهدف العمل على تحديد الأبعاد المستهدفة بالقياس، والفقرات الفرعية التي تندرج ضمن مجالات القيادة الرقمية،

والتي من شأنها أن تساعد في تقييم مدى ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس، مثل دراسات كل من: (العماري،٢٠٢٢)، (سعادة،٢٠٢١)، (الذهلي،٢٠٢١)، (البليهد والردادي،٢٠٢١)، (أبو حية،٢٠٢١)، (المالكي وآخرين،٢٠٢١)، (عريان،٢٠١٨)، إضافة إلى المعايير التي حددتها الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم (The International Society for Technology in Education– ISTE)، والتي من شأنها أن تنظم مهام وأدوار مديري المدارس في توظيف التكنولوجيا الرقمية في البيئة المدرسية، وهي: القيادة والرؤية ، التعلم والتعليم، القضايا الاجتماعية والأخلاقية، الإنتاجية والممارسات المهنية ، الدعم والإدارة والعمليات، التقييم والتقويم.

٢- عُرضت الأداة بصورتها الأولية على (٦) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الميدان التربوي من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية (أصول التربية، والإدارة التربوية)، بالإضافة إلى محكمين من ذوي الخبرة في ميدان تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وقد تمثلت آراء المحكمين بتعديل بعض الفقرات.

٣- جاءت الأداة بصورتها النهائية مؤلفة من (٣٠) فقرة موزعة على (٦) محاور يقابلها سلم (ليكرت) خماسي هو: "موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير أوافق، غير موافق بشدة." وقد أعطيت الدرجات التالية على الترتيب (٥- ٤ -٣ -٢ -١) والجدول (٣) يوضح محاور الأداة، وعدد فقرات كل محور بصورتها النهائية.

المعاملات الإحصائية المستخدمة:

باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية تم اللجوء إلى المعاملات الإحصائية التالية:

- معامل الارتباط لحساب صدق الاتساق الداخلي.
- معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات.
- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة.
- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.

- الرتب.
- اختبار مان ويتني.
- اختبار كروسكال واليس .Kruskall-Wallis
- اختبار المقارنات البعدية Post Hock- Scheff'e.

جدول (٣) توزيع أبعاد الدراسة وعدد فقراتها بصورتها النهائية

الرقم	المحور	عدد الفقرات
١	القيادة والرؤية	٥
٢	تهيئة فريق العمل	٥
٣	تبني الثقافة الداعمة	٥
٤	تطوير التنظيم المدرسي	٥
٥	الممارسات المهنية	٥
٦	التقويم المؤسسي	٥
	المجموع	٣٠

صدق وثبات أداة الدراسة:

لحساب صدق أداة الدراسة تم حساب صدق الاتساق الداخلي بين درجة كل محور من محاور الاستبيان والدرجة الكلية له، وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية قدرها (٣٠) من أعضاء هيئة التدريس، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٤) صدق الاتساق الداخلي لاستبيان تقييم مدى ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبيان (ن= ٣٠)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له	
البعد الأول: القيادة والرؤية	
معامل الارتباط	٠,٩٨**
البعد الثاني: تهيئة فريق العمل	
معامل الارتباط	٠,٩٧**
البعد الثالث: تبني الثقافة الداعمة	

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له	
معامل الارتباط	٠,٩٨**
البعد الرابع: تطوير التنظيم المدرسي	
معامل الارتباط	٠,٩٧**
البعد الخامس: الممارسات المهنية	
معامل الارتباط	٠,٩٩**
البعد السادس: التقويم المؤسسي	
معامل الارتباط	٠,٩٩**

(**) دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من نتائج الجدول السابق:

بلغت معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له نحو (٠,٩٨) بالنسبة لمعامل الارتباط بين درجة البُعد الأول والدرجة الكلية للاستبيان، ونحو (٠,٩٧) بالنسبة لمعامل الارتباط بين درجة البُعد الثاني والدرجة الكلية للاستبيان، و(٠,٩٨) بالنسبة لمعامل الارتباط بين درجة البُعد الثالث والدرجة الكلية للاستبيان، و(٠,٩٧) بالنسبة لمعامل الارتباط بين درجة البُعد الرابع والدرجة الكلية للاستبيان، و(٠,٩٩) بالنسبة لمعامل الارتباط بين درجة البُعد الخامس والدرجة الكلية للاستبيان، و(٠,٩٩) بالنسبة لمعامل الارتباط بين درجة البُعد السادس والدرجة الكلية للاستبيان وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستبيان بمحاوره.

* الثبات: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام (معامل ألفا كرونباخ)، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥) قيم الثبات للاستبانة بشكل عام وكل محور منفردًا

أداة الدراسة	عدد العبارات	معامل ألفا
الاستبانة بشكل عام	٣٠	٠,٩٥
البُعد الأول	٥	٠,٩٠
البُعد الثاني	٥	٠,٨٧
البُعد الثالث	٥	٠,٧٧
البُعد الرابع	٥	٠,٨٧

أداة الدراسة	عدد العبارات	معامل ألفا
البُعد الخامس	٥	٠,٧٠
البُعد السادس	٥	٠,٧٠

يتضح من نتائج الجدول السابق:

أن جميع معاملات الثبات وفق (معامل ألفا كرونباخ) للاستبانة جاءت دالة مما يدل على تمتع الأداة بثبات مرتفع.

إجابة أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والترتيب لآراء عينة الدراسة في إجمالي كل بُعد من أبعاد القيادة الرقمية الستة، كما هو موضح بالجداول التالية:

جدول (٦) يوضح التكرار، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والترتيب التنازلي لآراء عينة الدراسة في إجمالي كل بُعد من أبعاد القيادة الرقمية الستة (ن= ١٨٣)

الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
البعد الخامس: الممارسات المهنية	٣,٦١	١,١١	١	مرتفعة
البعد السادس: التقويم المؤسسي	٣,٥٥	١,١٧	٢	مرتفعة
البعد الثاني: تهيئة فريق العمل	٢,٨٩	١,٠١	٣	متوسطة
البعد الثالث: تبني الثقافة الداعمة	٢,٨١	٠,٨٩	٤	متوسطة
البعد الرابع: تطوير التنظيم المدرسي	٢,٥٥	٠,٩٠	٥	منخفضة
البعد الأول: القيادة والرؤية	٢,٤٧	١,٠٢	٦	منخفضة
إجمالي القيادة الرقمية	٢,٩٨	١,٠٢		متوسطة

يتضح من الجدول:

أن المتوسطات الحسابية لأبعاد درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة تراوحت ما بين (٣,٦١: ٢,٤٧)؛ حيث جاء المحور الخامس (الممارسات المهنية) في الترتيب الأول، فيما جاء المحور (القيادة والرؤية) في الترتيب الأخير، وعكست درجة المتوسط لإجمالي القيادة الرقمية والمقدرة بـ (٢,٩٨)

درجة ممارسة (متوسطة) للقيادة الرقمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير الجنس؟

لحساب دلالة الفروق تم استخدام "اختبار مان ويتني mann whitney u test "بديلًا عن اختبار "ت"، وذلك بعد إجراء اختبار اعتدالية وطبيعية توزيع البيانات، وثبوت عدم اعتدالية توزيع البيانات، ولعدم تكافؤ فئات كل من متغير (الجنس، والمؤهل الأكاديمي، والوظيفة، وسنوات الخبرة)، وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج السؤال الثاني:

جدول (٧) يوضح دلالة الفروق بين عينة الدراسة في درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير الجنس وفقًا لاختبار مان ويتني (ن= ١٨٣ مبحوث)

المتغيرات	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	نوع الدلالة
درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس	ذكور	١٦١	١٠٣,٠٠	١٦٥٨٣,٠٠	-٧,٦٠**	دال
	إناث	٢٢	١١,٥٠	٢٥٣,٠٠		

يتضح من الجدول: أن قيمة "z" دالة إحصائيًّا؛ وبالتالي يتضح وجود فروق بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير الجنس؛ لصالح الذكور؛ مما يعني أن الذكور من عينة الدراسة يرون أن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس أكبر مقارنة بالإناث.

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي؟

جدول (٨) يوضح دلالة الفروق بين عينة الدراسة في درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي وفقًا لاختبار مان ويتني (ن= ١٨٣ مبحوث)

المتغيرات	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	نوع الدلالة

المتغيرات	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	نوع الدلالة
درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس	بكالوريوس	١٥٣	١٠٧,٠٠	١٦٣٧١,٠٠	-٨,٦٥**	دال
	دراسات عليا	٣٠	١٥,٥٠	٤٦٥,٠٠		

يتضح من الجدول: أن قيمة "z" دالة إحصائيًّا؛ وبالتالي يتضح وجود فروق بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي، لصالح حملة البكالوريوس؛ مما يعني أن حملة البكالوريوس من عينة الدراسة يرون أن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس أكبر مقارنة بالدراسات العليا.

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزي لمتغير الوظيفة؟

جدول (٩) يوضح دلالة الفروق بين عينة الدراسة في درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزي لمتغير الوظيفة وفقًا لاختبار مان ويتني (ن= ١٨٣ مبحوث)

المتغيرات	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	نوع الدلالة
درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس	معلم	٤١	٧١,٥٠	١٠١٥٣,٠٠	-٩,٧٤**	دال
	مدير/ وكيل	١٤٢	١٦٣,٠٠	٦٦٨٣,٠٠		

يتضح من الجدول: أن قيمة "z" دالة إحصائيًّا؛ وبالتالي يتضح وجود فروق بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير الوظيفية، لصالح وظيفة مدير/وكيل؛ مما يعني أن مديري المدارس والوكلاء من عينة الدراسة يرون أن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس أكبر مقارنة بالمعلمين.

السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزي لمتغير سنوات الخبرة؟

لحساب دلالة الفروق تم استخدام "اختبار كروسكال واليس "Kruskall-Wallisبديلًا عن تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، بديلًا عن اختبار "ت"؛ وذلك بعد إجراء اختبار اعتدالية وطبيعية توزيع البيانات، وثبوت عدم اعتدالية توزيع البيانات، ولعدم تكافؤ فئات متغير (سنوات الخبرة)، وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج التساؤل الخامس:

جدول (١٠) نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق بين عينة الدراسة في استجاباتهم حول درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة (ن= ١٨٣)

المحاور	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس	أقل من ٥ سنوات	٢٤	١٧١,٤٨	١٤١,١٢**	٠,٠٠
	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	١٠٧	١٠٦,٠٠		
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٢	٢٦,٥٠		

يتضح من الجدول: وجود فروق دالة إحصائيًا بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة؛ حيث أن قيمة كا٢ (١٤١,١٢) وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١.

ولتحديد اتجاه الفروق وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة الفروق ستكون لصالح أي فئة تم إجراء اختبار المقارنات البعدية (Post Hock- Scheff'e).

جدول (١١) يوضح نتائج اختبار (Post Hock- Scheff'e)

سنوات الخبرة	المتوسط	أقل من ٥ سنوات	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
أقل من ٥ سنوات	١٣٩,٤١	-	٤٢,٩٥٨*	٨٧,٢٠٥*
من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	٩٦,٤٥		-	٤٤,٢٤١*
أكثر من ١٠ سنوات	٥٢,٢١			-

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥).

وعقب تطبيق اختبار (Post Hock- Scheff'e) اتضح ما يلي:

بالنظر إلى المتوسطات يتضح وجود فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح أصحاب سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات)؛ مما يعني أن أصحاب سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات يرون أن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس أكبر مقارنة بسنوات الخبرة الأخرى.

السؤال السادس: هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى للتفاعل ما بين المتغيرات الأربعة (الجنس، والمؤهل الأكاديمي، والوظيفة، وسنوات الخبرة)؟

جدول (١٢) تحليل التباين متعدد المتغيرات المستقلة لأثر التفاعل بين الجنس، والمؤهل الأكاديمي، والوظيفة، وسنوات الخبرة على درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس

المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النموذج المصحح	١٦٠٣٢٤,٨٥٣	٥	٣٢٠٦٤,٩٧١	٤٣٣,٤١٥	٠,٠٠
التقاطعات	٧٩٥٧٤٥,١٦٣	١	٧٩٥٧٤٥,١٦٣	١٠٧٥٥,٩١	٠,٠٠
التفاعل بين الجنس* المؤهل الأكاديمي *الوظيفة*سنوات الخبرة	١٧٠٣٢٤,٨٥٣	٥	٣٢٠٦٤,٩٧١	٤٣٣,٤١٥	٠,٠٠
الخطأ	١٣٠٩٤,٨٣٠	١٧٧	٧٣,٩٨٢		
الكلي	١٦٣٩٩٢٢	١٨٣			

يتضح من الجدول:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى للتفاعل ما بين المتغيرات الأربعة (الجنس، والمؤهل الأكاديمي، والوظيفة، وسنوات الخبرة).

وأظهرت نتيجة اختبار (Post Hock- Scheff'e) وجود فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى للتفاعل ما بين المتغيرات الأربعة وتحديدًا (الذكور من ذوي مؤهل البكالوريوس، ومن فئة ذوي الخبرة أقل من ٥ سنوات).

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

أولاً. أظهرت درجة المتوسط الإجمالي والمقدرة بـ (٢,٩٨) درجة ممارسة (متوسطة) للقيادة الرقمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر عينة الدراسة من الملتحقين ببرنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بجامعة المجمعة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الحجم الهائل من التحديات التكنولوجية والمستحدثات الرقمية التي يواجهها مديرو المدارس في العصر الراهن، فبالرغم من تقبل القيادات التربوية للقيادة الرقمية – وهو ما تعكسه درجة الممارسة المتوسطة – ووعيهم بالمستحدثات الرقمية وإدراكهم لأهميتها ودورها في تطوير العملية التعليمية على مختلف المستويات خاصة في ظل ما عايشه العالم أجمع من ظروف استثنائية أثناء جائحة كورونا، والتي جعلت من القيادة الرقمية أحد أهم الحلول التي تم استخدامها لمواجهة تلك الظروف، إلا أن الإمكانيات المادية والبشرية والبنية التحتية المتوافر في المدارس اليوم تمثل عائقًا أمام ممارسة القيادة الرقمية على أكمل وجه، إضافة إلى ذلك الأعباء الإدارية والأدوار المنوط بالقيادات الإدارية القيام به من تطوير المهارات المهنية للمعلمين ومتابعة تنفيذ المناهج الدراسية، وتوفير بيئة تعليمية محفزة للطلاب، وتطوير طرق التقييم، وغيرها من المهام.

كما أن ممارسة القيادة الرقمية وتطبيقها داخل المؤسسات التعليمية يحتاج إلى شراكة مجتمعية فاعلية، وتعاون مع المؤسسات التكنولوجية والرقمية داخل المجتمع من أجل توفير بنية تحتية تكنولوجية ورقمية تدعم التحول التكنولوجي وتحقق الشمول الرقمي. إضافة إلى الاتجاهات السلبية لدى بعض مديري المدارس تجاه التحول الرقمي وتطبيق القيادة الرقمية في العملية التعليمية، غير أن مستوى إلمام بعض مديري المدارس بالمهارات والمعرفة اللازمة لممارسة القيادة الرقمية قد يكون منخفضًا إلى حد ما أو متوسط، خاصة في ظل قلة الدورات التدريبية المخصصة لتطوير الأداء الرقمي في القيادة.

ويمكن القول إن ممارسة القيادة الرقمية في العملية التعليمية تحتاج إلى أنماط إدارية وقيادية مختلفة ومتطورة تمتلك رؤية واضحة عملية قابلة للتطبيق على أرض الواقع تعتمد على قناعة تامة بأهمية ودور القيادة الرقمية في تطوير العملية التعليمية.

كذلك يجب الإشارة الى أن ممارسة القيادة الرقمية داخل المؤسسات التعليمية تحتاج إلى التوعية ونشر ثقافة القيادة الرقمية لدى الجميع بدءًا من الطلاب ومرورًا بالمعلمين والإداريين وجميع العاملين بالمؤسسة، ومن ثم إعداد الجميع وتهيئتهم من خلال الدورات التدريبية المناسبة وتوفير بيئة تحفيزية داخل المدرسة تشجع وتدعم الجميع لممارسة القيادة الرقمية والاستفادة منها، وتوفر لهم الدعم الفني والتكنولوجي المناسب.

إجمالًا يمكن القول إن الدرجة المتوسطة لممارسة القيادة الرقمية داخل المدارس جاءت منطقية؛ نظرًا لحداثة تطبيق القيادة الرقمية بالمؤسسات التعليمية، كما أن ممارسة القيادة الرقمية داخل المؤسسات التعليمية عملية متشعبة ومتكاملة، تحتاج إلى رؤية واضحة، وثقافة تنظيمية مناسبة، وتدريب مستمر، وبنية تحتية متطورة، وقبل ذلك كله قناعة راسخة لدى الجميع بأهمية القيادة الرقمية ودورها الإيجابي في الارتقاء بالعملية الإدارية والتعليمية داخل المدرسة، فهي عملية تطبيقها يقع على عاتق القيادات داخل تلك المؤسسات، إلا أن نجاحها يتطلب جهدًا ومشاركة، بل وتعاون الجميع داخل المؤسسة التعليمية.

وبالنسبة لأبعاد القيادة الرقمية فجاءت كالتالي:

جاء مجال الممارسات المهنية في المرتبة الأولى بمتوسط قدره (٣,٦١) ودرجة ممارسة (مرتفعة) وهو ما يعكس حرص مديري المدارس على استخدام التقنيات الرقمية وتوظيفها في إنجاز المهام الإدارية لما توفره هذه التقنيات من جهد ووقت، كذلك لحرص مديري المدارس على الالتزام المهني وتطبيق بعض الآليات التكنولوجية في الإدارة وفقًا لتعليمات وزارة التعليم.

أيضًا جاء مجال التقويم المؤسسي في المرتبة الثانية بمتوسط قدره (٣,٥٥) ودرجة ممارسة (مرتفعة)؛ وقد يكون السبب في ذلك التزام مديري المدارس بالشفافية وتطبيق نظام تقويم رقمي عادل، وتشجيع المعلمين على استخدام التقنيات الرقمية في عمليات التقييم والتقويم في العملية

التعليمية، وهو في نفس الوقت نظام يتيح التقويم المؤسسي بشكل جيد في ضوء الظروف الاستثنائية التي مر بها العالم أثناء جائحة كورونا.

أما مجالي تهيئة فريق العمل وتبني الثقافة الداعمة فكانا في الترتيب الثالث والرابع بمتوسط قدره (٢,٨٩)، (٢,٨١) على الترتيب، وبدرجة ممارسة (متوسطة) لكل منهما، وهو ما يعكس جهد مديري المدارس في إعداد جميع العاملين في المدرسة وتهيئتهم للتحول الرقمي من خلال توفير مختلف الأجهزة، وإقامة الدورات التدريبية الهادفة للتدريب على استخدام وتوظيف التكنولوجيا الرقمية في العملية التعليمية وذلك بالرغم من عقبات وعوائق التطبيق الفعلي للقيادة الرقمية في المؤسسات التعليمية.

في حين جاء مجالي تطوير التنظيم المدرسي، والقيادة والرؤية في المرتبة الخامسة والسادسة بمتوسط قدره (٢,٥٥)، (٢,٤٧) على الترتيب، وبدرجة ممارسة (منخفضة)، وهو ما قد يعكس محاولة القيادات التربوية تطبيق التحول الرقمي وتوظيف التكنولوجيا الرقمية في العملية التعليمية؛ تماشيًا مع التوجهات الحديثة لوزارة التعليم، وتوافقًا مع الظروف والتحديات الاجتماعية والصحية التي يمر بها المجتمع السعودي، بالرغم من انخفاض الوعي لديهم بأهمية تبني رؤية تطويرية حديثة تتيح إعادة التنظيم المدرسي وفقًا للتحول الرقمي، أيضًا قد يكون السبب عدم وجود ضوابط ومعايير واضحة لتقييم رؤية مديري المدارس حول القيادة الرقمية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (الريس، والعيفان، ٢٠٢٢) والتي أشارت إلى وجود احتياج للتطوير المهني بدرجة (متوسطة) لدى عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس حول أبعاد القيادة الرقمية إجمالاً، ودراسة (آل تويم، ٢٠١٩) والتي أوضحت أن عينة الدراسة من القيادات التربوية يرون أن القيادة الرقمية في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية مُطبَّقة بدرجة (متوسطة)، ودراسة (المالكي، وآخرين، ٢٠٢١) والتي توصلت إلى أن درجة تطبيق القيادة التكنولوجية في المدارس الثانوية بجدة في ضوء جائحة كورونا جاءت بدرجة (متوسطة)، ودراسة (الشرمان، وخطاب، ٢٠١٨) والتي بينت أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان كانت (متوسطة).

في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (محمود، ٢٠٢٢) والتي أشارت إلى وجود ضعف في أداء مديري المدارس، وغلبة صفة التقليدية على أدائهم، مع وجود مشكلات تتعلق بموائمة التغييرات التكنولوجية المعاصرة، ومحاولة تطبيقها في العمليات الإدارية المدرسية، ودراسة (آل كردم، ٢٠١٦) والتي بينت أن قادة المدارس على وجه العموم قد أظهروا مستوى عاليًا من السلوك القيادي التكنولوجي خاصة في إتاحة واستخدام التقنيات التعليمية، ودراسة (عريان، ٢٠١٨) والتي توصلت إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التكنولوجية من وجهة نظرهم كانت بدرجة (مرتفعة)، ودراسة (العماري، ٢٠٢٢) والتي أوضحت أن درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الرقمية بأبعادها (الابتكار – الاقناع – المعرفة) جاءت (مرتفعة)، ودراسة (الذهلي، والشعيلي، والخروصي، ٢٠٢١) والتي أظهرت أن درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية ومجالاتها من وجهة نظر المديرين أنفسهم جاءت (مرتفعة)، ودراسة (بصيلي، ٢٠٢٢) والتي كشفت نتائجها أن درجة ممارسة أبعاد القيادة الرقمية من وجهة نظر القيادات التربوية جاءت (كبيرة)، ودراسة (الأحمري، ٢٠٢٢) والتي أوضحت أن درجة تطبيق وظائف القيادة الرقمية من وجهة نظر المشرفات التربويات جاءت (مرتفعة)، ودراسة (الأغبري، والملحم، ٢٠٢٠) والتي أشارت نتائجها لموافقة العينة بدرجة (كبيرة) على ممارسة قيادات مدارس التعليم العام للقيادة التكنولوجية، ودراسة (الرقب، ٢٠٢٢) والتي بينت أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة للقيادة الرقمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات جاءت (مرتفعة).

ثانيًا. أظهرت النتائج وجود فروق بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزي لمتغير الجنس لصالح الذكور؛ مما يعني أن الذكور من عينة الدراسة يرون أن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس أكبر مقارنة بالإناث، ويمكن إرجاع ذلك إلى رؤية عينة الدراسة والتي تشير إلى تمتع القيادات التربوية من الذكور بالحافز الذاتي للتطوير، والرغبة الدائمة في التغيير والاهتمام بمتابعة أحدث الأساليب الإدارية مع الرغبة في إثبات الذات والجدارة القيادية في ظل المنافسة حول تقليد المناصب الإدارية والقيادية بالمؤسسات التعليمية، كما يمكن إرجاع تلك النتيجة إلى تفرغ القيادات التربوية من الذكور إلى حد ما وامتلاكهم الوقت مقارنة بالقيادات التربوية من الإناث والتي تتحمل الجزء الأكبر من الأعباء الأسرية – وفقًا لطبيعة وعادات وتقاليد المجتمع السعودي – إضافة إلى عملها القيادي، أيضًا يمكن تفسير ذلك في ضوء

تنامي الخبرات التكنولوجية والتقنية للقيادات التربوية من الذكور حيث يسهل عليهم حضور الدورات التدريبية ومتابعة كل ما هو جديد في مجال التكنولوجيا الرقمية مقارنة بالقيادات التربوية من الإناث.

وهذا بالطبع لا يعني افتقار القيادات التربوية من الإناث للدافع والحافز الذاتي للتطور وإثبات الذات في مجال الإدارة التربوية الرقمية، لكن الحافز والوقت اللازم لتحقيق ذلك يكون أكبر عند الذكور غالبًا.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (المالكي وآخرين، ٢٠٢١) والتي أوضحت وجود فروق في درجة تطبيق القيادة التكنولوجية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (الذهلي، والشعيلي، والخروصي، ٢٠٢١)، ودراسة (آل كردم، ٢٠١٦)، ودراسة (الرقب، ٢٠٢٢)، والتي أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة القيادة الرقمية تعزى إلى متغير الجنس، ودراسة (الأغبري، والملحم، ٢٠٢٠) والتي أشارت لوجود فروق في ممارسة القيادة التكنولوجية تعزى لمتغير الجنس وفي صالح الإناث.

ثالثًا: أظهرت النتائج وجود فروق بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي لصالح حملة البكالوريوس؛ مما يعني أن حملة البكالوريوس من عينة الدراسة يرون أن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس أكبر مقارنة بالدراسات العليا؛ ويمكن تفسير ذلك في ضوء الخبرة والمعرفة التي اكتسبها منتسبي الدراسات العليا من خلال دراستهم ومن خلال مطالعتهم لكل ما هو جديد ومستحدث في مجال الإدارة التربوية، والتي تجعل رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية داخل المؤسسات التعليمية أعمق وأشمل من رؤية حملة البكالوريوس، فالقيادة الرقمية تتطلب توافر المزيد من الإمكانات البشرية والمادية، وتوافر بنية تحتية رقمية تمكن الإدارة المدرسية من تطبيق القيادة الرقمية، وهوما قد يكون غير واضحًا بشكل كامل لدى حملة البكالوريوس والذين يرون أن اعتماد الإدارة المدرسية على بعض البرامج والمنصات التعليمية يعني تطبيقهم للقيادة التكنولوجية والرقمية في العملية التعليمية.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من (بصيلي، ٢٠٢٢)، و(الرقب، ٢٠٢٢)، و(الذهلي، والشعيلي، والخروصي، ٢٠٢١)، و(آل كردم، ٢٠١٦)، والتي أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة القيادة الرقمية تعزى إلى المؤهل الأكاديمي، ودراسة (عريان، ٢٠١٨) والتي توصلت لوجود فروق في واقع ممارسة الإدارة الإلكترونية تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي ولصالح المؤهل الأعلى.

رابعًا: أظهرت النتائج وجود فروق بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير الوظيفية لصالح وظيفة مدير/وكيل؛ مما يعني أن مديري المدارس والوكلاء من عينة الدراسة يرون أن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس أكبر مقارنة بالمعلمين؛ ويمكن تفسير ذلك في ضوء التوجهات الإيجابية للقيادات التربوية نحو ممارسة القيادة الرقمية، وحرص كل من المديرين والوكلاء على تطبيق القيادة الرقمية بالمؤسسات التعليمية وتسهيل إجراءاتها وذلك لإدراكهم أهمية ذلك النوع من القيادة ودوره في نمو وتطور العملية التعليمية، وتوفير الجهد والوقت، وذلك من خلال تعزيز وتسهيل عملية التواصل بين جميع أفراد المنظومة التعليمية داخل المدرسة، أيضًا يمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء حرص القيادات التربوية على تنفيذ رؤية المملكة العربية السعودية الطامحة نحو التحول الرقمي، وتطبيق القيادة الرقمية بمختلف المؤسسات المجتمعية ولا سيما التعليمية منها، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لذلك؛ باعتبارها أحد التوجهات التكنولوجية الحديثة والفاعلة في القيادة التربوية والهادفة إلى تطوير المنظومة التعليمية.

كما يمكن إرجاع النتيجة السابقة إلى الخبرات التراكمية لمديري ووكلاء المدارس والمكتسبة من خلال عملهم الإداري والتي تجعلهم أكثر دراية بواقع ممارسة القيادة الرقمية داخل المؤسسات التعليمية، والإمكانات المتوافرة داخل المدارس والتي تسهم في تطوير البنية التحتية التكنولوجية الداعمة للتحول الرقمي.

أيضًا يمكن إرجاع ذلك لقلة الخبرات الإدارية لدى المعلمين، وعدم اطلاعهم على الخطوات التي تم اتخاذها والإمكانات التي تم توفيرها لتجهيز البنية التحتية بالمؤسسات التعليمية، فالقيادة الرقمية قد تعني بالنسبة لهم بعض البرامج والتطبيقات الرقمية المستخدمة في التواصل مع طلابهم وتقييمهم من خلالها، ولا يعيرون الانتباه للبنية التحتية والمؤسسية التي يجب توفيرها أولًا لضمان نجاح عملية التحول الرقمي.

خامسًا: أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح أصحاب سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات)؛ مما يعني أن أصحاب سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات يرون أن درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس أكبر مقارنة بسنوات الخبرة الأخرى، ويمكن تفسير ذلك في ضوء التوجهات السلبية لأصحاب سنوات الخبرة الأعلى نحو التحول الرقمي وتطبيق القيادة الرقمية بدلًا من القيادة النمطية التقليدية، وهو النمط الإداري المعتاد لديهم ولا يريدون تغييره، فهم يفضلون القيادة وفق آليات محددة متعارف عليها بالنسبة لهم ويخشون عمليات التغيير والتي تتطلب جهدًا أكبر للتوافق معها، أيضًا يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى حرص ذوي سنوات الخبرة الأقل من خمس سنوات على مواكبة التطورات والمستحدثات التكنولوجية التي يعيشها العالم من حولهم، وقدرتهم على التأقلم معها سريعًا، والتعامل بكفاءة مع التطبيقات والبرامج الرقمية، والحرص على حضور الدورات التدريبية التطويرية، كما أنهم يظهرون حرصًا أكبر على إثبات أنفسهم وجدارتهم في القيادة التربوية وأنهم ليسوا أقل كفاءة من غيرهم.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (الأغبري، الملحم، ٢٠٢٠) والتي أشارت لعدم وجود فروق حول درجة تطبيق القيادة التكنولوجية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة (آل كردم، ٢٠١٦) والتي أوضحت أن السلوك القيادي التكنولوجي لقادة المدارس لا يختلف اختلافًا جوهريًّا باختلاف سنوات الخبرة، ودراسة (الرقب، ٢٠٢٢) والتي توصلت إلى وجود فروق في درجة ممارسة القيادة الرقمية تعزى لسنوات الخبرة ولصالح (١٠ سنوات فأكثر).

سادسًا: أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا بين عينة الدراسة في رؤيتهم لدرجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس تعزى للتفاعل ما بين متغيرات الدراسة وتحديدًا الذكور من ذوي مؤهل البكالوريوس من فئة ذوي الخبرة أقل من ٥ سنوات، وهو ما يؤكد على ما جاء في نتائج السؤالين الثالث والخامس وتمت مناقشته، حيث يتضح الأثر الدال للتفاعل بين سنوات الخبرة (الأقل من ٥ سنوات) والمؤهل الأكاديمي (حملة البكالوريوس) في رؤية عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية وإقرارهم بممارسة القيادة الرقمية بدرجة أكبر من باقي عينة الدراسة، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن العينة من حملة البكالوريوس ومع افتقارهم للخبرات الأكاديمية مقارنة بذوي المؤهلات العليا والذين يكتسبون تلك الخبرات من خلال متابعتهم للمستحدثات

التكنولوجية والرقمية في العملية التعليمية ومن خلال دراساتهم وأبحاثهم، ومع قلة سنوات الخبرة في مجال الإدارة المدرسية تجعلهم يقصرون القيادة الرقمية في العملية التعليمية على بعض البرامج والتطبيقات والمنصات التعليمية؛ دون رؤية متعمقة لمتطلبات تنفيذ القيادة الرقمية على أرض الواقع والصعوبات الواجب التغلب عليها أولًا لتحقيق عملية التحول الرقمي.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

– ضرورة تعزيز القيادة الرقمية بمختلف المؤسسات التعليمية وتوفير الإمكانات المادية والبشرية الداعمة لتطبيقها؛ لما لها من تأثير فعال في الارتقاء بالعملية التعليمية وتطويرها على كافة المستويات.

– صقل مهارات القيادية الرقمية لدى مديري المؤسسات التعليمية من خلال الدورات التدريبية وورش العمل.

– تشجيع إقامة المؤتمرات والندوات العلمية الهادفة لتمكين القيادة الرقمية بمختلف المؤسسات التعليمية.

– إعداد المعلمين وجميع العاملين بالمؤسسات التعليمية للتعامل من التقنيات والتكنولوجيا الرقمية.

– توفير مناخ مؤسسي داعم للتحول الرقمي.

– نشر ثقافة التحول الرقمي والقيادة الرقمية بين قادة المؤسسات التعليمية.

– إنشاء مراكز تدريبية متخصصة تهتم بتوفير الدورات التدريبية وورش العمل اللازمة لتنمية مهارات القيادة الرقمية لدى مديري المدارس.

– وضع امتلاك مهارات القيادة الرقمية ضمن معايير اختيار القيادات التربوية.

– إعداد دليل يتضمن شرحًا تفصيليًّا لمفهوم القيادة الرقمية وآليات تنفيذها بالمؤسسات التعليمية وتعميمه على المدارس.

المقترحات:

- إجراء دراسات مماثلة حول الكفاءة الرقمية لمديري المدارس.
- إجراء دراسة تتناول التحديات التي تواجه مديري المدارس في تطبيق القيادة الرقمية.
- إعداد برنامج تدريبي مقترح لتطوير مهارات القيادة الرقمية لدى مديري المدارس.
- دراسة مقارنة حول درجة تطبيق القيادة الرقمية بالمدارس الحكومية والأهلية بالمملكة العربية السعودية.
- إجراء دراسة حول دور القيادة الرقمية في تحسين جودة الحياة الوظيفية لمعلمي المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

المراجع

المراجع العربية:

أبو حية، نجاة. (٢٠٢١). درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأونروا بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وسبل تحسينها [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الأقصى.

آل تويم، هياء إبراهيم عبد الرحمن. (٢٠١٩). درجة تطبيق القيادة الرقمية في وزارة التعليم وعلاقتها بتطوير العمل الإداري من وجهة نظر القيادات التربوية. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية – جامعة الفيوم، (١٦)، ٢٢٩-٢٤٩.

الأحمري، وفاء عبدالله علي. (٢٠٢٢). درجة تطبيق وظائف القيادة الرقمية في مكتب التعليم بمحافظة خميس مشيط ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر المشرفات التربويات. مجلة جامعة حفر الباطن للعلوم التربوية والنفسية، (٤)، ٣٢٣-٣٧١.

الأغبري، عبد الصمد بن قائد والملحم، عبد اللطيف بن صالح. (٢٠٢٠). مدى تقدير ممارسة معايير القيادة التكنولوجية بمدارس التعليم العام في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية لقياداتها. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢١(١)، ١٥٩-٢٠١.

بصيلي، أماني جبريل. (٢٠٢٢). واقع تطبيق القيادة الرقمية بمدارس التعليم العام بمنطقة أبها الحضرية من وجهة نظر القيادات التربوية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(٤٢)، ٢٣-٤٢.

الحربي، حمدان بن محمد دخيل الله. (٢٠٢٠). واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم عن بعد وإدارة الأزمات الطارئة لدى قادة المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، (١١٢)، ١١٢-١٤٧.

الخضري، بدر (٢٠١٩، مارس ٢٥-٢٧). الدور التكنولوجي الرقمي في تحقيق القيادة المتميزة لمنظومة التعليم [بحث مقدم] المؤتمر الإقليمي الأول للقيادة التنموية في ظل العالم الرقمي (قيادة-تكنولوجيا-تنمية مستدامة)، الكويت.

الذهلي، ربيع بن المر بن علي والشعيلي، صالح بن خليفة والخروصي، حسين بن علي بن طالب. (٢٠٢١). درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١٢(٣٣)، ٧٩-٩٣.

الرقب، يوسف حابس. (٢٠٢٢). درجة ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الشرق الأوسط.

الريس، إيمان بنت ابراهيم بن حماد والعيفان، مي بنت محمد. (٢٠٢٢). احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية في ضوء القيادة الرقمية. مجلة رسالة الخليج العربي، ٤٢(١٦٤)، ١٣-٣٨.

زاهر، محمد ضياء الدين و محمد، سناء سيد راضي. (٢٠١٨). دور التكنولوجيا الرقمية في الارتقاء بالمؤسسات التعليمية في مجتمع المعرفة: التعليم العام نموذجًا. مجلة مستقبل التربية العربية، ٢٥(١١١)، ٩٧ – ١١٨.

زيادة, رانية محمد محمود. (٢٠٢١). دور الإدارة الرقمية في تنمية مهارات القيادات الإبداعية دراسة حالة جامعة الملك خالد. مجلة تطوير الأداء الجامعي، ١٤(٢)، ٨٩-١١٦.

سعادة، نانسي. (٢٠٢١). درجة ممارسة القيادة التكنولوجية لدى مديري المدارس الأساسية في لواء قصبة عمان في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الشرق الأوسط.

الشرمان، عاطف ؛ وخطاب، إيفيت. (٢٠١٨). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التكنولوجية وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان، دراسات – العلوم التربوية، ٤٥(٤)، ٥٥٧-٥٩

عريان، فاطمة محمد مصطفى. (٢٠١٨). درجة ممارسة قائدي مدارس منطقة حولي التعليمية للقيادة التكنولوجية، وعلاقتها بدرجة قيادة التغيير في مدارسهم [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة آل البيت.

العشماوي، عبد الله طاهر صالح. (٢٠٢١). القيادة الإلكترونية وعلاقتها بالوعي الرقمي لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين [رسالة ماجستير، جامعة الطائف].

العمار، عبد الله سليمان. (٢٠٠٨م). الإدارة التقليدية والتحول الإلكتروني. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

العماري، جواهر نايش محمد. (٢٠٢٢). درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الرقمية بمحافظة خميس مشيط. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ٢(١٩٤)، ٢٠٠-٢٣٩.

الفضلي، منال. (٢٠١٩، مارس ٢٥-٢٧). تحديات القيادة في ظل العالم الرقمي [عرض ورقة] المؤتمر الإقليمي الأول للقيادة التنموية في ظل العالم الرقمي (قيادة – تكنولوجيا – تنمية مستدامة)، الكويت.

قاسم، مجدي وشحاته، صفاء أحمد. (٢٠١٤). صناعة مستقبل التعليم الجامعي بين إرادة التغيير وإدارته. القاهرة: دار الفكر العربي.

القحطاني، سالم ؛ آل مذهب، معدي محمد؛ العامري؛ أحمد سالم ؛ العمر، بدران عبدالرحمن.(٢٠١٠). منهج البحث في العلوم السلوكية. الرياض، جامعة الملك سعود.

آل كردم، مفرح سعيد. (٢٠١٦). واقع ممارسة سلوكيات القيادة التكنولوجية لدى قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ٢(١٦٧)، ١٤٣ – ١٧٥.

المالكي، عادل عازب واليزيدي، نايف عايد واليزيدي، عبد الرحمن مليح والطويرقي، وليد محيد والجهني، عبيد الله حسين. (٢٠٢١). درجة تطبيق القيادة التكنولوجية في المدارس الثانوية بجدة في ضوء جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط، ٣٧(١٠)، ٢٧٦-٣٢٠.

محمود، إيناس أحمد فتحي. (٢٠٢٢). قائمة مقترحة بممارسات القيادة الرقمية بالمدارس المصرية على ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لقادة التعليم. مجلة الإدارة التربوية، (٣٤)، ٢١٣-٣٣١.

محمود، محمد صبري. (٢٠١٥). رؤية مقترحة لتطبيق القيادة الإلكترونية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في ضوء بعض المتغيرات العالمية المعاصرة [بحث مقدم] المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية بجامعة الباحة.

هول، دون. (٢٠١٣). دليل المديرين التقني نحو القيادة: تأثير الأسئلة الكبرى (ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

ترجمة المراجع العربية:

Abu Haya, N. (2021). The degree of practicing digital leadership among UNRWA school principals in the southern governorates of Palestine and ways to improvement (in arabic) [Unpublished Master's Thesis], Al-Aqsa University.

Al Kardam, M. (2016). Reality of practicing technological leadership among high school principals in Asir region from the teachers' perspective. Journal of Al-Azhar Faculty of Education, 2(167), 143-175.

Al Twim, H. (2019). The degree of applying digital leadership at the Ministry of Education and their relation to developing administrative work from the perspective of educational leaders. Journal of Fayoum Faculty of Social Work for Social Studies and Research, (16), 229- 249.

Alaghbary, A. & Almalham, A. (2020). Extent of assessing the practice of technological leadership standards at general education schools in Al-Ahsa goveronate, Saudi Arabia: A field study of leadership. Journal of Educational and Psychological Sciences, 1(21), 159-201.

Alahmary, W. (2022). The degree of and obstacles to applying digital leadership functions in the Educational Directorate in Khamis Mushait Governorate from the perspective of educational supervisors. Journal of Educational and Psychological Sciences, (4), 323-371.

Alammar, A. (2008). Traditional management and electronic transform. Riyadh: King Fahad National Library.

Alammary, J. (2022). Degree of practicing digital leadership among high school principals in Khamis Mushait Governorate. Journal of Al-Azhar Faculty of Education, 2(194), 200-239.

Alashmawy, A. (2021). E-leadership and its relation to digital awareness among high school principals in Taif from teachers' perspective [Unpublished Master's Thesis]. Taif University.

ALDhuhli, R., Alshuieli, S., & Alkharusi, H. (2021). Degree of utilizing digital leadership among school principals in Oman from their perspective. Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research & Studies, 12(33), 79-93.

Alfadly, M. (2019, March 25-27). Leadership challenges in the digital age [Conference presentation]. The First Regional Conference of Developmental Leadership in the Digital Age (Leadership- Technology- Sustainable Development), Kuwait.

Alharby, H. (2020). Reality of utilizing digital leadership in distance education and emergency crisis management among primary school principals in Mecca. Journal of Mansoura Faculty of Education, (112), 112-147.

Alkhadry, B. (2019, March 25-27). The digital technological role in achieving distinguished leadership of the education system [Conference presentation]. The First Regional

Conference of Developmental Leadership in the Digital Age (Leadership- Technology- Sustainable Development), Kuwait.

Almalky, A., Alyazedy, N., Alyazedy, A., Altwerky, W., & Aljahny, E. (2021). Degree of applying technological leadership in high schools in Jeddah during COVID-19 from teachers' perspective. Scientific Journal of Assiut Faculty of Education, 37(10), 276-320.

Alqahtany, S., Al Madhab, M., Alamry, A., and Alomar, B. (2010). Methods of research in behavioral sciences. King Saud University.

Alraqb, Y. (2022). Degree of practicing digital leadership among private school principals in Aman from the teachers' perspective [Unpublished Master's Thesis]. Middle East University.

Alrays, E., & Alabfan, M. (2022). Professional development needs of school leaders in the light of digital leadership in Saudi Arabia. Journal of Arab Gulf Mission, 42(164), 13-38.

Basily, A. (2022). Reality of applying digital leadership in general education schools in the urban Abha region from the perspective of educational leaders. Journal of Educational and Psychological Sciences, 6(42), 23-42.

Elsharman, A., & Khattab, E. (2018). Degree of practicing technological leadership and its relation to change leadership among secondary school principals from teachers' perspective in Amman. Dirasat- Educational Sciences, 45(4), 557-559.

Erian, F. (2018). Degree of practicing technological leadership and its relation to change leadership in the schools of Hwally Educational Department [Unpublished Master's Thesis]. Al al-Bayt University.

Hall, D. (2013). Technical manual of leaders to leadership: Effect of big questions. Arab Bureau of Education for the Gulf States

Mahmoud, E. (2022). A suggested inventory of digital leadership practices at Egyptian schools in the light of the standards of International Society of Educational Technology for education leaders. Journal of Educational Administration, (34), 213-331.

Mahmoud, M. (2015). A proposal for applying e-leadership at pre-university education institutions in the light of some contemporary international changes [Conference presentation]. The First International Conference of the College of Education, Albaha University.

Qasim, M., & Shehata, S. (2014). Making the future of university education between change desire and management. Dar Alfikr Alaraby.

Saada, N. (2021). Degree of practicing technological leadership among basic schools' principals in Qasaba Amman District [Unpublished Master's Thesis]. Middle East University.

Zaher, M., & Mohamed, S. (2018). Role of digital technology in advancing educational institutions in the knowledge society: Public education as a model. Future of Arab Education, 25(111), 97-118.

Zyada, R. (2021). Role of digital management in developing creative leadership skills: The case of King Khalid University. Journal of University Performance Development, 14(2), 89-116.

المراجع الأجنبية:

AlAjmi, M. K. (2022). The impact of digital leadership on teachers' technology integration during the COVID-19 pandemic in Kuwait. International Journal of Educational Research, 112, 101928.

Alcatel. Lucent Enterprise. (2019). FAQ – Digital transformation for Education. Alcatel.

Antonopoulou, H., Halkiopoulos, C., Barlou, O., & Beligiannis, G.N. (2020). Leadership types and digital leadership in higher education: Behavioural data analysis from University of Patras in Greece. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19.

Avcı, A. (2016). Effect of leadership styles of school principals on organizational citizenship behaviors. Academic Journal, 11(11), 1008-1024.

Bounfour, A. (2016). Digital futures, digital transformation, progress in IS. Springer International Publishing.

Crow, W. J. (2013). Strategic leadership. New York Simon & Schuster Press.

Domeny, J. (2017). The relationship between digital leadership and digital implementation in elementary schools [Doctoral Dissertation]. Southwest Baptist University.

Ellis, M. L., Lu, Y.-H., & Fine-Cole, B. (2021). Digital learning for North Carolina educational leaders. TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning, 65(5), 696–712. https://doi.org/10.1007/s11528-021-00649-x

Eren, E. & Kurt, A. (2011). Technological leadership behavior of elementary school principals in the process of supply and use of educational technologies. Educational Sciences, 13(13), 625-636

Gerald, S, (2020). Measuring principals' technology leadership and principals' behaviors: A quantitative study [Doctoral Dissertation]. Virginia Polytechnic Institute and University Virginia TECH.

Gulpan, J., &. Baja, R. (2020). Technological leadership of 21st century principals of private secondary schools. International Journal of Advanced Research and Publications, 4(4), 66-69.

Haynes, N. M., Arafeh, S., & McDaniels, C. (2014). Educational leadership: Perspectives on preparation and practice. University Press of America.

Kelly, M. (2019). Digital-age learning culture: Rethinking the traditional classroom. Solidprofessor.https://www.solidprofessor.com/blog/digital-age-learningculture-rethinking-the-traditional-classroom/

Meier, C., Sachs, S., & Stutz, C. (2017). Establishing a digital leadership barometer for small and medium enterprises [Conference presentation]. International conference 2017 Technology, Innovation, and Industrial Management.

Mullen, C. (2010). 21st-century priorities for leadership education and prospective school leaders. Scholar-Practitioner Quarterly, 4(4), 331-333.

Raman, A., Thannimalai, R., & Ismail, S. N. (2019). Principals' technology leadership and its effect on teachers' technology integration in 21st century classrooms. International Journal of Instruction, 12(4), 423-442. https://doi.org/10.29333/iji.2019.12428a

Ribble, M. (2011). Nine themes of digital citizenship. Digit Citizenship. (Online), available: https://www.digitalcitizenship.net/nine-elements.html.

Rouse, M. (2005). Digital definition. WhatIs.com (https://whatis.techtarget.com/definition/digital).

Sheninger, E. (2019). Digital leadership: Changing paradigms for changing times. Corwin Press.

Sunarsi, D., Rohaeni, N., Wulansari, R., Andriani, J., Muslimat, A., Rialmi, Z., Kustini, E., Kristianti, L. S., Rostikawati, D., Effendy, A. A., Purwanto, A., & Fahlevi, M. (2020). Effect of e-leadership style, organizational commitment and service quality towards Indonesian school performance. Systematic Reviews in Pharmacy, 11(10), 472–481.

Zupanzic, T., Verbeke, J., Achten, H., & Herneoja, A. (2016). Digital leadership. Complexity, Simplicity, 1, 63-68.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal