احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية في ضوء القيادة الرقمية

Needs for Professional Development of School Leaders at Saudi Arabia In the Light of Digital Leadership

ايمان بنت إبراهيم الريس
(كلية التربية، جامعة الملك سعود)
ealrayes@ksu.edu.sa

مي بنت محمد العيفان
(إدارة الإشراف التربوي بمنطقة الرياض)
mam5564@gmail.com

Eman Ibrahime Alrayes
(College of Education, King Saud University)
ealrayes@ksu.edu.sa

Mai Mohammed Alaifan
(Educational Supervision administration in Riyadh)
mam5564@gmail.com

1
بحوث ودراسات

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرّف احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد القيادة الرقمية. واتّبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على عينة الدراسة البالغ عددهم (٣٦٢) قائدًا وقائدة للمدارس المطبّقة لبوابة المستقبل في خمس إدارات تعليمية للبنين والبنات شملت كل من: منطقة الرياض، والمنطقة الشرقية، ومنطقة المدينة المنورة، ومنطقة عسير، ومنطقة تبوك. وأظهرت نتائج الدراسة وجود احتياج للتطوير المهني بدرجة متوسطة لدى عينة الدراسة حول أبعاد القيادة الرقمية إجمالاً، وكان في مقدمتها بُعد إدارة التحوّل الرقمي، ثم بُعد التفكير، ومن ثم بُعد التقنية، فبُعد التواصل. وقدّمت الدراسة توصيات عدة يؤمّل أن تساعد الجهات المعنية في التركيز على احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في ضوء أبعاد القيادة الرقمية.

الكلمات المفتاحية
التطوير المهني، القيادة المدرسية، القيادة الرقمية

Abstract

The study aimed to identify the professional development needs of school leaders in public education schools in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the dimensions of digital leadership. The study followed the descriptive survey approach, and applied a questionnaire to the study sample that consisted of (362) leaders of Schools that apply "Future Gate" in five educational departments for boys and girls, which includes: Riyadh region, the eastern region, Medina region, Asir region, and Tabuk region. The results of the study showed that there is a need for professional development in light of the dimensions of digital leadership with an intermediate degree in general, the digital transformation management dimension came first, followed by the thinking dimension, then the technology dimension, and the communication dimension. The study provided some recommendations that may support stakeholders focus on the professional development needs of school leaders in light of the dimensions of digital leadership.

Keywords
Professional Development, School Leadership, Digital Leadership

المقدمة

يعيش العالم اليوم ثورة رقمية غيرت كثيرًا في نمط الحياة، وربما ستغير جذريًا الطريقة التي يعيشها العالم، سواءً في نطاقها أو سرعتها أو تعقيدها. وتعرف هذه الثورة -كما سماها المنتدى الاقتصادي العالمي- بالثورة الصناعية الرابعة، والتي تقوم على الاندماج بين العلوم الرقمية والفيزيائية والبيولوجية؛ الأمر الذي دفع بالحكومات والمؤسسات إلى التحوّل الرقمي المتمثل في تبنّي تغييرات شاملة في القطاعات المختلفة للاستفادة من تقنيات هذه الثورة والاستثمار في مميزاتها والمنافسة وفق امتيازاتها، أو على الأقل لتجاوز تحدياتها والتكيف مع متطلباتها.

وقد اتخذت المملكة العربية السعودية قفزات نوعية لتسريع التحوّل الرقمي وتفعيل استخداماته للوصول إلى مجتمع معلوماتي واقتصاد رقمي وتحسين جودة الحياة، فأنشأت اللجنة الوطنية للتحوّل الرقمي عام (٢٠١٧) لتتولى رسم السياسات والاستراتيجيات ووضع الخطط والبرامج اللازمة لتنفيذ التحوّل الرقمي؛ لتكون المملكة بين مصافّ الدول المتطورة رقميًا (وحدة التحوّل الرقمي، ٢٠٢٠).

ويعتمد نجاح التحوّل الرقمي على توفّر ممكنات من أبرزها وجود قيادة رقمية تبادر باستحداث أنماط عمل جديدة وتبنّي أساليب قيادية منفتحة على التغيير (البار، ٢٠١٩). فالقيادة الرقمية تمثل سلوكًا قياديًا يقرن بين أسلوب القيادة واستخدام التكنولوجيا الرقمية لزيادة فعالية وكفاءة العمل في العصر الرقمي (Zhu, ٢٠١٥).

وتستلزم قيادة المؤسسات المدرسية كغيرها تبني هذا الأسلوب القيادي الذي يُجسّد تكامل الثقافة والكفاءة لاستخدام التكنولوجيا الرقمية في قيادة عمليات التغيير ودعم ثقافة التعلم الرقمي وتوليد قيمة حقيقة للمؤسسة التربوية تمكّنها من الاستجابة لمتغيرات هذا العصر ومستجداته (Domeny, ٢٠١٧).

ومع دخول الرقمنة في المجتمع والمدارس وانتقال المدارس إلى المنصات الرقمية يُجمع اكسل وآخرون (Akcil et al., ٢٠١٩) وليندكفيست وبيترسون (Lindqvist & Pettersson, ٢٠١٩) على ارتفاع أهمية القيادة الرقمية في زيادة جودة التعليم، إضافة لازدياد الحاجة للتطوير المهني لتأهيل الكفاءات القيادية الرقمية من أجل تمكينهم من القيام بأدوارهم في إلهام وقيادة مؤسساتهم نحو استخدام التقنيات الرقمية في دعم تعلم المعلمين والطلاب.

ومما يشجع على الاهتمام بتحديد احتياجات القيادات المدرسية الرقمية في المملكة وتلبيتها ما كشفته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) في دراسة أجرتها حول التعليم عن بُعد، أن القيادات المدرسية السعودية تعتبر أكثر انفتاحاً للتغيير من الأقران في جميع بلدان المنظمة، مما يعزز فرص تطوير المهارات الرقمية عبر التطوير المهني في المملكة العربية السعودية - (وكالة الأنباء السعودية (واس)، ١٤٤٢هـ).

وحيث يُمثّل تقدير الاحتياجات التدريبية الركيزة الأساسية التي يقوم عليها أي نشاط تدريبي ناجح (سيد والجمل، ٢٠١٢)، فإن تقدير احتياجات التطوير المهني للقيادة المدرسية يشكل الخطوة الأولى لتأهيل القائد الرقمي في المدرسة.

مشكلة الدراسة

يُعدّ إعداد وتأهيل القائد الرقمي محور اهتمام المسؤولين في وزارة التعليم لدوره الرئيس في توجيه عمليات التحوّل الرقمي وتمكينه من استثمار المستجدات التقنية المتسارعة لخدمة ميدان التربية؛ لذا اعتنت الوزارة بتشجيع قياداتها على الاستفادة من الجهود والبرامج المتعددة، ومن ذلك جهود الوزارة في تسهيل استفادة عدد من قادة المدارس ومسؤولو التحوّل الرقمي والمعلمين من المعرض الدولي لتقنيات التعليم الذي عقد في لندن والمؤتمر التطبيقي لتقنيات التعليم الذي عقد في شيكاغو (وزارة التعليم، ١٤٣٩أ). وعدّدت البرامج والأنشطة المحلية التي تقدمها لتنمية القيادات المدرسية بما يتناغم مع متطلبات العصر الرقمي ومن ذلك إقامة إدارة تعليم الرياض ندوة التحوّل نحو القيادة المدرسية الرقمية التي ناقشت صياغة مفهوم المدرسة الرقمية وأكّدت أهمية رفع مستوى الكفاءة الإدارية لقادة المدارس ووكلائها وذلك عبر منصة واحدة بصورة رقمية متفاعلة ومترابطة تتوافق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ نحو التحوّل الرقمي وتدعم تفعيل الحوكمة الإلكترونية وتوفير الوقت والجهد لقادة المدارس (وزارة التعليم، ١٤٣٩هـ ب).

وبالرغم من الجهود الحالية لوزارة التعليم لتأهيل القيادات المدرسية لإدارة التحوّل الرقمي إلا أنه يواجه تحديات تتصل بالتدريب والتأهيل الرقمي حيث أشارت دراسة العوهلي وآخرون (Al-Ohali et al., ٢٠١٨) أن من التحديات التي واجهت تطبيق مشروع بوابة المستقبل تدني مستوى التدريب وعدم كفاية الدورات التدريبية الموجهة للمنسوبين ومنهم قادة المدارس، وضعف إدارة القادة للتغيير الذي يتطلبه التحوّل الرقمي. وأكّدت دراسة العرفج (٢٠٢٠) وجود معوقات للتحوّل الرقمي في مكاتب إدارات التعليم بمدينة الرياض من أبرزها ضعف التخطيط الواعي للتحوّل الرقمي في مكاتب التعليم. وأيضًا ذكرت دراسة المفيز والعيفان والريس (تحت النشر) أن من تحديات التحوّل الرقمي في المدارس المطبّقة لبوابة المستقبل في المملكة العربية السعودية ضعف التخطيط للتحوّل الرقمي، وضعف متابعة وضبط العمل الرقمي في المدارس والذي يقف خلفه القادة. وفي المجال نفسه أشارت نتائج دراسة السقّا (٢٠١٩) إلى أن تطبيق قائدات مدارس التعليم العام للإدارة الإلكترونية يواجه معوقات إدارية بدرجة عالية من أبرزها ندرة البرامج التدريبية المتاحة للقائدات حول الإدارة الإلكترونية.

تُشير هذه الدراسات إلى وجود قصور في قدرة القيادات المدرسية على إدارة التحوّل الرقمي بسبب ضعف كفاياتهم في القيادة الرقمية، والتي لم تلقَ الاهتمام الكافي لحداثة الحاجة إليها، وقلّة الدراسات العربية وندرة الدراسات المحلية التي تناولتها في التعليم، حيث كانت دراسة آل تويم (٢٠١٩) الدراسة الوحيدة حول القيادة الرقمية في التعليم في المملكة العربية السعودية

وأشارت نتائجها إلى أن تطبيق القيادة الرقمية في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لا يزال تحت المستوى المأمول،
ومن هذا المنطلق تبرز الحاجة إلى تأهيل العناصر البشرية للقيادة الرقمية المبني على تقدير احتياجات التطوير المهني، وتتبلور مشكلة الدراسة الحالية في تحديد احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد القيادة الرقمية.
أسئلة الدراسة
هدفت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:
ما احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد القيادة الرقمية؟
ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:
١.ما احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية في ضوء بُعد إدارة التحوّل الرقمي؟
٢.ما احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية في ضوء بُعد التفكير؟
٣.ما احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية في ضوء بُعد التقنية؟
٤.ما احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية في ضوء بُعد التواصل؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في جانبين كما يلي:
١/الأهمية النظرية:
تأتي أهمية الدراسة في تناولها لموضوع القيادة الرقمية، في وقت يمرّ فيه التعليم العام بأزمة حقيقة تتطلب توّفر قيادة رقمية لإدارة التعليم عن بُعد في المدارس. وكذلك في تناولها تحديد احتياجات التطوير المهني للقادة في الوقت الذي تعنى فيه مبادرات برنامج التحول الوطني بتطوير رأس المال البشري وبناء القدرات الإدارية لتحقيق التحول الإيجابي في المملكة وتعظيم الاستفادة من العنصر البشري الذي اتخذته رؤية المملكة (٢٠٣٠) أحد ركائزها ودعائمها؛ حيث يؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في رسم إطار التطوير المهني للقيادات المدرسية في العصر الرقمي. كما قد تفتح نتائج الدراسة آفاقًا جديدة للباحثين لإجراء مزيد من الدراسات حول التطوير المهني في المدارس في العصر الرقمي، كما يُؤمّل أن تُسهم هذه الدراسة في إثراء الأدب البحثي بمفهوم القيادة الرقمية وأبعادها، خاصة في ضوء قلة الدراسات العربية -حسب اطلاع الباحثين- التي تناولته في المدارس.

٢/الأهمية التطبيقية:

يؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تزويد المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي بالمملكة العربية السعودية باحتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية الرقمية لبناء وتحسين البرامج التدريبية، كما يؤمل أن تسهم النتائج أيضًا في تزويد مكاتب التعليم باحتياجات التطوير المهني الرقمي لقادة المدارس من أجل توفير أنشطة التطوير المهني الملائمة؛ بما يساهم في رفع مستوى تأهيل القيادة المدرسية للقيام بدورها بفاعلية في هذا العصر الرقمي.

أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

١.التعرف على احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية في ضوء بُعد إدارة التحوّل الرقمي.

٢.التعرف على احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية في ضوء بُعد التفكير.

٣.التعرف على احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية في ضوء بُعد التقنية.

٤.التعرف على احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية في ضوء بُعد التواصل.

حدود الدراسة

اقتصرت الحدود الموضوعية للدراسة على تعرّف احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد القيادة الرقمية (إدارة التحوّل الرقمي، والتفكير، والتواصل، والتقنية) في مدراس التعليم العام المطبّقة لبوابة المستقبل -وهي المدارس التي تنتمي إلى مشروع وزارة التعليم لدعم التحوّل الرقمي عبر بيئة تعليمية قائمة على نظام إدارة تعلم إلكتروني-. وتحددت الدراسة مكانيًا بمدارس التعليم العام في خمس إدارات تعليمية للبنين والبنات وهي الإدارات العامة للتعليم بمنطقة: الرياض، المدينة المنورة، المنطقة الشرقية، عسير، تبوك. وقد كانت حدود الدراسة البشرية قادة المدارس المطبّقة لبوابة المستقبل، وحدودها الزمانية في العام الجامعي (٢٠٢٠).

مصطلحات الدراسة

-احتياجات التطوير المهني

الفرق بين المعارف والمهارات التي تستلزمها الوظيفة والمستوى الحالي لمعارف ومهارات الفرد (الرشايدة والرشايدة، ٢٠١٧).

وتعرّف إجرائيًا بالفرق بين المستويات القائمة والمرغوب فيها في كفايات قائد المدرسة الرقمي.

-التطوير المهني

عرّف ريتنا (Retna, ٢٠١٥) التطوير المهني بأنه مجموعة من الأنشطة المخطط لها والتي تهدف لإكساب المعرفة والمهارات والاتجاهات المهنية، من أجل تطوير أداء المستفيدين لمهامهم وأدوارهم المستقبلية.

ويعرّف التطوير المهني إجرائيًا بأنه جهدٌ منظّمٌ يستهدف تمكين القيادات المدرسية وتهيئتهم لأدوار جديدة تقتضيها متطلبات التطوير والتجديد في العصر الرقمي؛ من أجل تطوير أدائهم للمهام والأدوار الحالية والمستقبلية بفعالية وكفاءة عالية.

-القيادة الرقمية

يعرّف ميهاردجو وآخرون (Mihardjo et al., ٢٠١٩) القيادة الرقمية بأنها أسلوب قيادي يتناغم مع متطلبات العصر الرقمي ويتطلب كفاءات أساسية في مجالات التواصل والحوسبة والمحتوى، ويستلزم تحسين استخدام التكنولوجيا الرقمية في العمل من أجل تطوير معارف المجتمع.

وتعرّف إجرائيًا بأنها أسلوب قيادي منفتح على التغيير، يقرن بين أسلوب قيادة التغيير والاستخدام الاستراتيجي للأصول الرقمية في المدارس؛ بما يمكّن القيادة المدرسية من تحقيق أهداف التحوّل الرقمي في التعليم بفاعلية. وتقوم القيادة الرقمية على أبعاد أربعة هي: إدارة التحوّل الرقمي، والتفكير، والتقنية، والتواصل.

-القائد الرقمي

القائد الذي يمكّن المؤسسات من استيعاب ودفع التحول الرقمي من خلال جعل عمليات الإدارة أكثر تقدّمًا في التفكير والمرونة (Mihardjo et al, ٢٠٢٠).

ويعرّف إجرائيًا بالقائد المدرسي الذي يقوم بتعبئة الموارد والإمكانات المتاحة لدفع التحول الرقمي في المدرسة.

الإطار النظري

أولًا: التطوير المهني

في ظلّ التغيير المستمر المتسارع الذي يستلزم أن يكون التعليم عملية مستمرة مدى الحياة؛ يستهدف التطوير المهني ترسيخ مبدأ التعلّم المستمر والاعتماد على أساليب التعلم الذاتي بما يحقق المرونة والتكامل والتطوير المستمر لمسايرة المستجدات (سيد والجمل، ٢٠١٢). وقد عرّف العبيدي (٢٠١٣) التطوير المهني بأنه 'عملية مستمرة تهدف إلى تحسين أداء الأفراد من خلال مساعدتهم على اكتساب المهارات التي تساعدهم على القيام بالمهام الموكلة إليهم بفعالية وكفاءة عالية"(ص.١٣). ويعرّف السعود وحسنين (٢٠١٦) التطوير المهني للقيادات التربوية بأنه عملية منظّمة لبناء وتطوير المهارات التربوية والإدارية والشخصية اللازمة من أجل تمكينهم من القيام بأعمالهم ومسؤولياتهم وزيادة قدرتهم على تحقيق الأهداف المنشودة بكفاءة عالية.

ومما سبق تتجلى أهمية التطوير المهني عمومًا لدوره البارز في تطوير وتعزيز المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لإنجاز الأعمال لأي مهنة، وتبرز أهميته للقيادات التربوية بالتحديد في تأهيلهم لمواكبة تغيرات وتطورات مهامهم، وتطوير معارفهم ومهاراتهم، ومن ذلك إكسابهم استراتيجيات التعامل مع المواقف والظروف المختلفة، وتطوير مهاراتهم في اتباع منهجية علمية لحل المشكلات واتخاذ القرارات (زاهر، ٢٠١٩).

وحتى تُحقق عملية التطوير المهني لقادة المدارس الأهداف المنشودة منها يجب الاهتمام بتقدير احتياجات التطوير المهني لهم بشكل دقيق ومنظّم؛ إذ يمثل تقدير الاحتياجات أهم خطوات تصميم برامج التطوير المهني وتقويم مخرجاتها وخططها وكذلك يُسهم في تحديد الفئات المستهدفة ونوع التدريب الملائم، كما أن لتقدير احتياجات التطوير المهني دور هام في تنفيذ أنشطة التطوير المهني بما يسهم في حل مشكلات عمل قادة المدارس وتجاوز معوقاته (السعود وحسنين، ٢٠١٦؛ القرني، ٢٠٢١).

المدرسة، وعدم توفّر البيانات الدقيقة اللازمة لإعداد الخطط الاستراتيجية للتطوير المهني، ونقص الكفاءات اللازمة للتطوير، وقصور المعلومات حول برامج وأنشطة التطوير المهني، وضعف مستوى البرامج والأنشطة.

وتتعدد التحديات التي قد تواجه تطبيق برامج التطوير المهني، ويذكر منها سيد والجمل (٢٠١٢): غياب الرؤية المستقبلية، وغياب التنسيق بين الوظائف والأقسام والإدارات كافة، والافتقار إلى مهارات إدارة التغيير واتخاذ القرار، وضعف نظم التحفيز والتشجيع، ومحدودية إمكانات المدرسة، وعدم توفّر البيانات الدقيقة اللازمة لإعداد الخطط الاستراتيجية للتطوير المهني، ونقص الكفاءات اللازمة للتطوير، وقصور المعلومات حول برامج وأنشطة التطوير المهني، وضعف مستوى البرامج والأنشطة.

ويذكر العيدي والخفاجي (٢٠١٤) تحدياتٍ أخرى قد تواجه تحقيق أهداف عملية التطوير المهني للقيادات المدرسية وهي ضعفُ التخطيط لعملية التطوير المهني، وعدم وجود بيانات ومعلومات دقيقة حول احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية، وصعوبة التوفيق بين حاجات القيادات المدرسية وأهداف المؤسسات التعليمية، وزيادة التكاليف المادية لعملية التطوير المهني.

ثانيًا: القيادة الرقمية

تنبثق القيادة الرقمية من علاقة القائد التكاملية مع العالم الرقمي، ولذا يُعرّفها ريتر (Ritter, ٢٠١٥) بالاستخدام الاستراتيجي للأصول الرقمية للمنظمة لتحقيق أهداف العمل، كما يصفها شينينجر (Sheninger, ٢٠١٩) بالعقلية الاستراتيجية التي تمثّل مفتاح التغيير المستدام وتستخدم التكنولوجيا بفعالية لتحسين القيادة، وتكوين ثقافة مدرسية تركّز على الفعالية. وتُعرّف بالقيادة التي تمكّن الثقافة المتمحورة حول المستفيدين، والموجّهة نحو الخدمة باستخدام التكنولوجيا (Mohan, ٢٠١٨).

وتتجلى أهمية القيادة الرقمية من الدور الحيوي الذي تسهم به في تعبئة الموارد والعمليات القيادية وبناء الوعي وإقناع الأفراد بالاستثمار الفعّال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجل تحقيق الأهداف (الطائي والحدراوي، ٢٠١٩)؛ أي أنه يمكن فهم القيادة الرقمية لمؤسسة ما بأنها مفتاح القدرة على دخولها إلى العصر الجديد من خلال اعتماد تقنيات معينة (Tremblay, ٢٠١٧)؛ الأمر الذي جعلها من أبرز ممكنات التحوّل الرقمي (البار، ٢٠١٩).

ويرى تودك وآخرون (Toduk et al., ٢٠١٦) أن الأسلوب القيادي للعصر الرقمي يرتكز على: الإبداع والابتكار، والمعرفة العميقة، والتواصل والتعاون، والمشاركة المخلصة النابعة من رؤية مشتركة. وبشكلٍ مشابه يرى تشو (Zhu, ٢٠١٥) بأن القائد الرقمي لا بدّ أن يكون مبدعًا، ومفكّرًا، وذا رؤية عالمية ورغبة في التعاون، ولديه رغبة في الاطلاع على الجديد، كما لا بدّ أن يسعى للبحث والتحقيق، وأن يمتلك معرفة وفطنة عالية ويُظهرها. وفي سياقٍ مشابه يحدد الطائي والحدراوي (٢٠١٩) أبعاد القيادة الرقمية في الابتكار والإقناع والمعرفة.

ويتفق معهما -نسبيًا- ميهاردجو وآخرون (Mihardjo et al., ٢٠١٩) فيرون بأن أبعاد القيادة الرقمية تتمثل في المعرفة العميقة، والرؤية العالمية والتعاون، والتفكير، والإبداع، والاستكشاف.

وتعبّر ركائز القيادة التعليمية الرقمية عن مجالات محددة -تشكّل جزءاً لا يتجزأ من ثقافة جميع المؤسسات التربوية- ويمكن تحسينها أو تعزيزها من خلال الاستخدام الهادف للتقنية الرقمية، وقد حددها شينينجر (Sheninger, ٢٠١٩) في سبعة ركائز هي: التواصل، والعلاقات العامة، والنمو المهني، وتوفير أماكن وبيئات التعلّم المبتكرة ذات التأثيرٍ الإيجابي على نتائج التعلّم، والعناية

بتعلّم الطلاب وتفاعلهم ومخرجات تعلمهم، والسمعة والحضور الإيجابي للمدرسة، واستثمار فرص تكنولوجيا الاتصالات.

وتتمحور ممارسات القائد الرقمي حول تبنّي مبدأ المستفيد أولًا، ومنه يتوقف دور القيادة الرقمية على إشراك وإلهام وتحفيز القوى العاملة، وإرساء ثقافة التعاون والتشارك والالتزام في الموقف والعمل، والحرص على مشاركة القيادة بحكمة وتفعيل القيادة الظرفية القائمة على الكفاءة فهي مفتاح نجاح القيادة في العصر الرقمي (البار، ٢٠١٩). وتستلزم هذه الممارسات من القيادات استثمار الأدوات الرقمية في توفير بيئة عمل رقمية ودعم التواصل والتعاون؛ ولذا يتطلب نجاح المؤسسات في العالم الرقمي إقرار القيادات بحاجتها إلى التعلّم والتدريب (استشاري التحول الرقمي بمجلة الحكومة الرقمية، ٢٠١٩).

ويذكر هوود (Hood, ٢٠١٩) أن مهارات القيادة الرقمية تتمثل في الرؤية، وأسلوب التفكير، ومجال الاتصالات، والمرونة والتبسيط، والحوكمة، وتقارب التقنيات المتعددة، وبناء فرق تعاونية، والتواصل مع الأقران، والابتكار، والمهارات التقنية. كما حدد كاتلي (Katli, ٢٠١٩) بصورة مقاربة مهارات القيادة الرقمية في المهارات التقليدية، والرؤية التحويلية، والاتصالات الرقمية، والتعاون، وإدارة المعرفة، والابتكار والإبداع، ومهارات التفكير الناقد.

وفيما يستلزم نجاح المؤسسات في العصر الرقمي أن تعمل على تعزيز القادة الرقميين القادرين على الإلهام والتحفيز وتبني التغيير واستيعاب التحوّل الرقمي بكفاءة؛ فإن تحديات القيادة الأكثر شيوعاً في العصر الرقمي تكمن في إدارة الفرق عن بُعد، وإشراك العملاء، وتحقيق الاستدامة الرقمية (Business Insights, n.d.).

ويحدد البار (٢٠١٩) تحديات القيادة الرقمية في التغيير المتمثل في استحداث نماذج وأطر عمل جديدة وإعادة رسم ساحات المنافسة التقليدية، إضافة لتجديد ثقافة الجهة ودفعها لتنمية روح الابتكار لتحقيق التحول الرقمي، واستحداث طرق ومواهب جديدة لقيادة العاملين، ومواكبة السرعة في التغير والتحوّل المطلوب.

وأيضًا يرى كورت وآخرون (Corte et al., ٢٠٢٠) أن تحديات القيادة الرقمية تكمن في امتلاك المهارات المناسبة لتحفيز التغيرات التكنولوجية والإبداع، كما تكمن في إدارة وموازنة العوامل التي تستند إليها القيادة الرقمية (سرعة التنفيذ التنظيمي، ومشاركة الموظفين المهرة، والدعم من شركاء التكنولوجيا، والاستثمار، والثقافة، والتوافق مع التقنيات الرقمية الجديدة مع تكنولوجيا المعلومات القائمة، والتعلم من المشاريع الفاشلة).

الدراسات السابقة

تم تناول الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة بالتطوير المهني للقيادات التربوية أو بالقيادة الرقمية، ووفق ذلك تم عرضها في محورين، وقد اُعتمد الترتيب الزمني من الأحدث للأقدم لعرضها كما يلي:

أولًا: دراسات تناولت التطوير المهني للقيادات التربوية

هدفت دراسة زاهر (٢٠١٩) إلى تعرّف واقع استراتيجيات التطوير المهني المطبّقة للمدراء الجدد في مدارس القدس من حيث الاحتياجات والتحديات التي قد تواجه تطورهم المهني، كما استهدفت الدراسة تعرّف آفاق الاستفادة من نموذج مجتمع حوافز الممارسة الفعالة (Effective Practice Incentive Community [EPIC]) في عملية التطوير المهني للمدراء الجدد من خلال التعلم من الممارسة، والدافعية، ومشاركة المجتمع المحلي. واتّبعت الدراسة منهج التحليل النوعي، واستخدمت أداتين تمثلت الأولى في إجراء مقابلة شبه مغلقة طُبّقت على (٧) مديرين جدد في مدارس القدس، ومقابلة مع رئيسة قسم متابعة الميدان في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، فيما تمثلت أداة الدراسة الثانية في فحص الوثائق الرسمية المعمول بها في تلك المدارس. وأظهرت النتائج أن وزارة التربية والتعليم تعتمد في استراتيجيتها للتطوير المهني للمدراء الجدد بدرجة مرتفعة على الدورات التدريبية التي تسبق التعيين والتوظيف، وعقد اجتماعات ما بين المدراء الجدد والقدامى حسب المنطقة الجغرافية، وتوفير مجموعة من الوثائق المهمة لمساعدة المدراء الجدد في إنجاز أعمالهم بطريقة عملية شاملة تغطي إدارة الموارد المالية والمادية والبشرية. كما وجدت الدراسة أن هناك قصورًا في توفير الدافعية والتحفيز من قبل الوزارة.

كما استهدفت دراسة العمري (٢٠١٨) تعرّف مجالات وأساليب التنمية المهنية اللازمة للقيادات التربوية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؛ وركّزت على مجالات (الاتصال، والتدريب، وإدارة الاجتماعات). واتّبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتكوّنت العينة من (١٤٨) قائدًا ووكيلًا لمدارس التعليم العام الحكومية في محافظة المخواة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن دور وزارة التعليم في تحقيق التنمية المهنية لقادة المدارس والوكلاء بمدارس التعليم العام جاء بدرجة متوسطة عمومًا، وقد كان مرتفعًا في مجال الاتصال والتواصل؛ فيما يواجه مجاليّ التدريب وإدارة الاجتماعات بعض العوائق والتحديات، كما وجدت الدراسة أن هناك حاجة ماسة للتنمية المهنية للقيادات الإدارية من مدراء المدارس ووكلائهم، والمشرفين وكافة العاملين في الميدان التربوي.

وهدفت دراسة الجهوري (٢٠١٤) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للقادة التربويين في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان للتدريب على مجموعة من المهارات الإدارية. ولتحقيق ذلك اتّبعت المنهج الوصفي المسحي، واستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكوّنت العينة من (٨٨) قائدًا تربويًا. وكشفت النتائج أن القيادات التربوية في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان بحاجة عالية للتدريب في المجالات الآتية: التخطيط الاستراتيجي، والتنظيم والتطوير الإداري، والقيادة الإدارية، وإدارة الأزمات، وضبط الجودة، وتقييم الأداء، والتطوير المهني للعاملين، والاتصال

ثانيًا: دراسات تناولت القيادة الرقمية

اعتنت دراسة آل تويم (٢٠١٩) بتعرّف درجة تطبيق القيادة الرقمية في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات التربوية، واتّبعت المنهج الوصفي الارتباطي والاستبانة كأداة للدراسة، وتكوّنت عينة الدراسة من (٥٦) من القيادات التربوية في وزارة التعليم من مدراء في الإدارة العامة ومدراء الإدارات ورؤساء الأقسام في وزارة التعليم. وأسفرت النتائج أن أفراد الدراسة من القيادات التربوية يرون أن القيادة الرقمية في وزارة التعليم مطبّقة بدرجة متوسطة، فيما جاء مستوى تطوير العمل الإداري في وزارة التعليم بدرجة عالية من وجهة نظر القيادات التربوية.

وكذلك هدفت دراسة برومسوان وآخرون (Promsuwan et al., ٢٠١٩) إلى تعرّف مستوى القيادة الرقمية لمدراء المدارس صغيرة الحجم تحت إشراف هيئة التعليم الأساسي، واقتراح نموذج لتنمية القيادة الرقمية لمدراء المدارس الصغيرة. واتّبعت الدراسة المنهج المختلط، حيث تمّ فيها مقابلة (١٢) خبيرًا من أكاديميين مختصين أو قادة مدارس صغيرة الحجم أو عاملين في وظائف تنفيذية في وزارة التعليم، كما طبّقت الدراسة استبانة على عينة عشوائية مكوّنة من (٣٨٥) مديرًا لمدرسة صغيرة الحجم، وتمثلت الأداة الثالثة للدراسة في مجموعة تركيز تألفت من (٩) خبراء بين مدراء مدارس أو أكاديميين في ميدان إدارة التعليم/إدارة الموارد البشرية، أو مدراء للسياسات العامة. ووجدت النتائج أن الاحتياج الرئيس للقيادات الرقمية هو الحاجة للنمو والتطوير المهني، ثم تطوير خبراتهم حول مساحة التعلّم والبيئة، ومن ثم مجال الاتصالات. كما قدّمت الدراسة نموذجًا لتنمية القيادة الرقمية لمدراء المدارس الصغيرة.

فيما اعتنت دراسة يوسف وآخرون (Yusof et al., ٢٠١٩) بتطوير نموذج لقياس وتحديد وظائف وسلوكيات القيادة الرقمية لقادة المدارس. وقد اتّبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي واستخدمت استبانة لجمع البيانات، وتكوّنت عينة الدراسة من (٣٥٢) مديرًا أو رئيسًا لمدرسة ابتدائية أو ثانوية، وتم تحليل البيانات باستخدام نموذج المعادلة الهيكلية (Structural Equation Model [SEM]). وقدّمت نتائج الدراسة نموذج قياس للقيادة الرقمية لقادة المدارس يتكوّن من بُعدين (الاتصال والمناخ المدرسي) وتسع وظائف وَ(٤٢) سلوكًا للقيادة الرقمية في المدارس (الوظائف هي: الاجتماعات الافتراضية، والمناقشات الافتراضية، والمشاركة وتبادل المعلومات الافتراضي، ومشاركة الملفات عبر الإنترنت، والاتصال الافتراضي، والإشراف على التعليم الافتراضي والتعلم، والمتابعة والرصد الافتراضي لأداء الطلاب، والترويج الافتراضي للتطوير والاحتراف المهني، والترويج الافتراضي لأهداف المدرسة).

وهدفت أيضًا دراسة زونق (Zhong, 2017 a) للكشف عن مؤشرات القيادة الرقمية في مدارس التعليم العام في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنيات التعليم للإداريين (ISTE-A)، واتّبعت الدراسة المنهج النوعي وأسلوب دراسة الحالة، واستخدمت الملاحظة والمقابلة كأدوات للدراسة،

وتكوّنت عينتها من ثلاث مدراء مدارس لوصف ممارساتهم للقيادة الرقمية. وأشارت النتائج إلى أن القيادة المدرسية في العصر الرقمي يجب أن تكون قادرة على إلهام وقيادة التحوّل المدرسي من خلال التكنولوجيا، وابتكار واستدامة بيئة التعليم الرقمية، ودعم التكنولوجيا القائمة على التطوير المهني، وتقديم قيادة وإدارة رقمية، وتسهيل وإدارة المواضيع الأخلاقية والقانونية والاجتماعية. كما أن مؤشرات القيادة الرقمية تشمل الوعي بالقيادة الرقمية، والدعم من جميع أصحاب المصلحة، وموارد رقمية، ونمذجة التكنولوجيا والتطوير المهني، وبيئة التعليم الرقمية، وتعظيم إنجازات التعليم، وتنافس الموظفين، وشراكات استراتيجية، وبنية تحتية قوية، وتعزيز المواطنة الرقمية.

فيما سعت دراسة زونق (Zhong, 2017b) لتعرّف فعالية دعم القيادة الرقمية للتواصل والتعاون في مدارس التعليم العام عند تطبيق معايير الدولة الأساسية المشتركة (وتعرف أيضًا بمعايير الدولة للكليات والمهنة) (Common Core State Standards [CCSS])، وقد اتّبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكوّنت عينة الدراسة من (٢٥٤) معلمًا من خمس مديريات تربية وتعليم في ولاية المسيسيبي. وكشفت النتائج أن مدراء المدارس كانوا أكثر فعالية في دعم استراتيجيات التطوير المهني، ثم المواطنة الرقمية، ثم ثقافة التعلّم الرقمي، كما وجدت الدراسة أن عمر المعلمين والمرحلة الدراسية كان لها أثر على فعالية استراتيجيات القيادة الرقمية للمدراء، وكشفت الدراسة أيضًا عن ضرورة تركيز استراتيجيات القيادة الرقمية على القيادة وفق رؤية واضحة، وبيئة التعليم في عصر التقنية، والتحسين في الأنظمة.

التعقيب على الدراسات السابقة

استفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في تكوين تصوّر عن موضوع الدراسة وبناء الإطار النظري. ومن خلال ما عُرض في الدراسات السابقة يتضح أنها ركّزت على القيادات التعليمية في ميدان إدارة التعليم العام فتناولت التطوير المهني أو تناولت القيادة الرقمية.

ويتضح أن الدراسة الحالية تتفق مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي المسحي، كما اتّفقت مع أغلب الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأيضًا اتفقت في تكوّن مجتمعها من القيادات التربوية عمومًا مع جميع الدراسات -باستثناء دراسة زونق (Zhong, 2017b)-. كما يتضح مما سبق أن الدراسة الحالية اختلفت عن جميع الدراسات السابقة حيث تناولت احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في ضوء أبعاد القيادة الرقمية؛ مما يؤكد الحاجة للدراسة الحالية في ظل التغيرات المتسارعة.

منهجية الدراسة

اتّبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والذي عرّفه العساف (٢٠١٢) بأنه «ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها» (ص. ١٩١).

مجتمع الدراسة

تم اختيار المجتمع من خمس مناطق تعليمية ليمثّل مناطق المملكة جغرافيًا، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع قادة المدارس المطبقة لبوابة المستقبل في المملكة العربية السعودية التابعة للإدارات العامة للتعليم في: الرياض والمنطقة الشرقية وعسير والمدينة المنورة وتبوك، والبالغ عددهم (١٠٤٥) قائدًا وقائدةً وفق إحصائية التحوّل الرقمي التي تم الحصول عليها من وكالة التعليم العام بتاريخ ٢٠١٩/١٢/١١.

عينة الدراسة

تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد تم تحديد حجمها -وفقًا لجدول كريس ومورجان (Krejcie & Morgan) - بـ(٢٧٨) قائدًا وقائدة في المدارس المطبقة لبوابة المستقبل من منطقة الرياض والمنطقة الشرقية ومنطقة عسير ومنطقة المدينة المنورة ومنطقة تبوك، وحصلت الباحثتان على (٣٦٢) استجابة تم تناولها في التحليل الإحصائي، والتي تمثل (٣٥٪) من مجتمع الدراسة.

خصائص عينة الدراسة

يوضح الجدول (١) توزيع عينة الدراسة وفقاً لخصائها الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة في القيادة المدرسية):

جدول رقم (١): توزيع عينة الدراسة وفقاً لخصائهم الديموغرافية

المتغيرات	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
النوع	قائد مدرسة	192	53%
	قائدة مدرسة	170	47%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	331	91.4%
	ماجستير فأعلى	31	8.56%
عدد سنوات الخدمة في القيادة المدرسية	أقل من (٥) سنوات	118	32.6%
	من (٥) سنوات إلى أقل من (١٠) سنوات	106	29.3%
	(١٠) سنوات فأكثر	138	38.1%
المجموع		**362**	**100%**

أداة الدراسة وإجراءاتها

في ضوء أهداف الدراسة ومنهجيتها ومجتمعها تم الرجوع للأدبيات والدراسات السابقة (علي، ٢٠١١؛ البار والمرحبي، ٢٠١٨؛ Katli, 2019 & Chadha & Kumar, ٢٠١٩) لبناء أداة الدراسة في صورتها الأولية، ثم عرضها على بعض المحكمين الأكاديميين من جامعة الملك سعود (عدد ٢) للتأكد من دقة الصياغة وصحتها وصلاحيتها، وقد تكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين: تناول الجزء الأول البيانات الأولية الخاصة بعينة الدراسة مثل: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة في القيادة المدرسية. وتناول الجزء الثاني عبارات الاستبانة المكونة من (٣٤) عبارة تناولت احتياجات التطوير المهني في ضوء أبعاد القيادة الرقمية وهي: بُعد إدارة التحوّل الرقمي وتكوّن من (٩) عبارات، وبُعد التفكير وتكوّن من (٨) عبارات، وبُعد التواصل وتكوّن من (٩) عبارات وبُعد التقنية وتكوّن من (٨) عبارات.

ثم تم توزيع الاستبانة على قادة المدارس المطبقة لبوابة المستقبل في المنطقة إلكترونيًا، كما قامت الباحثتان بمتابعة الاستجابات، وقد طُلِب من عينة الدراسة الإجابة عن كل عبارة بوضع علامة أمام أحد البدائل التالية لدرجة احتياج التطوير المهني (مرتفعة، متوسطة، منخفضة).

وتم حساب طول الفئة لتصنيف الإجابات إلى مستويات متساوية المدى، ويوضح الجدول (٢) تحديد فئات المقياس المتدرج الثلاثي ومدى المتوسطات الحسابية لكل بديل على النحو الآتي:

جدول رقم (٢): تحديد فئات المقياس المتدرج الثلاثي

درجة احتياج التطوير المهني مرتفعة	درجة احتياج التطوير المهني متوسطة	درجة احتياج التطوير المهني منخفضة
من ٤٣,٢- إلى 00.3	من ٧٦,١- أقلّ من 43.2	من ٠٠,١- أقلّ من 76.1

وتم استرجاع (٣٦٢) استجابة صالحة للتحليل لاحتياجات التطوير المهني لقادة المدارس.

صدق أداة الدراسة

١.صدق المحكمين: للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم عرضها على محكميّن من قسم الإدارة التربوية للتحكيم بعد بنائها؛ وذلك للاسترشاد برأيهما والاستفادة منه في إخراجها بشكلها النهائي.

٢.الاتساق الداخلي: بعد التأكد من الصدق الظاهري تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الاتساق الداخلي للاستبانة بين كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، ووجدت الباحثتان أن قيم معامل الارتباط لجميع العبارات موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى تمتع الأداة بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

ثبات أداة الدراسة

استخدمت الباحثتان معامل ألفا كرونباخ -على بيانات العينة- للتحقق من ثبات أداة الدراسة، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلية للأداة (٠,٩٧١)؛ مما يدلّ على تمتع الأداة بثبات عالٍ إحصائياً يمكن الوثوق به في تطبيق أداة الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ لحساب المقاييس الإحصائية التالية:

-التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة.

-معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة.

-معامل ألفا كرونباخ (Cronbach›s Alpha) لحساب معامل ثبات أداة الدراسة وأبعادها المختلفة.

-المتوسطات الحسابية (Mean) والانحرافات المعيارية (**Standard Deviation**) **لتحديد استجابات أفراد عينة الدراسة نحو أبعاد الدراسة المختلفة.**

عرض نتائج الدراسة وتحليلها

هدفت الدراسة تعرّف مستوى احتياجات التطوير المهني وفق الأبعاد الآتية للقيادة الرقمية (إدارة التحوّل الرقمي، والتفكير، والتواصل، والتقنية) من وجهة نظر قادة المدارس المطبقة لبوابة المستقبل، وفيما يلي عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

السؤال الرئيس: ما احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد القيادة الرقمية؟

للتعرف على احتياجات التطوير المهني لقادة المدارس المطبقة لبوابة المستقبل في المملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد القيادة الرقمية (إدارة التحوّل الرقمي، والتفكير، والتواصل، والتقنية) من وجهة نظر قادة المدارس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلٍ منها، وذلك كما في الجدول (٣٥):

جدول رقم (٣): استجابات عينة الدراسة لاحتياجات التطوير المهني لقادة **المدارس المطبقة لبو ابة المستقبل في ضوء أبعاد القيادة الرقمية**

م	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة احتياج التطوير المهني	الترتيب
1	إدارة التحول الرقمي	2.31	0.59	متوسطة	1
2	التفكير	2.27	0.59	متوسطة	2
4	التقنية	2.23	0.53	متوسطة	3
3	التواصل	2.23	0.64	متوسطة	4
المتوسط الحسابي العام		**2.26**	**0.51**	**متوسطة**	**-**

توضح نتائج الجدول (٣) موافقة عينة الدراسة على وجود احتياج للتطوير المهني بدرجة متوسطة إجمالًا حول أبعاد القيادة الرقمية بمتوسط حسابي عام بلغ (٢,٢٦)، ويتوافق هذا مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة آل تويم (٢٠١٩) من أن القيادة الرقمية مطبّقة بدرجة متوسطة في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. وتراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد القيادة الرقمية ما بين (٢,٣١- ٢,٢٣)، وجاءت درجة احتياج التطوير المهني في بُعد إدارة التحوّل الرقمي متوسطة وفي المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٣١)؛ وقد يُعزى هذا إلى حداثة البرامج التي تقدمها الوزارة في التأهيل والتدريب حول التحوّل الرقمي في التعليم، بجانب حداثة تطبيق التحوّل الرقمي في مدارس التعليم العام، وتؤيد هذه النتيجة ما توصلت له دراسة زونق (Zhong, ٢٠١٧a) من ضرورة أن تكون القيادة المدرسية في العصر الرقمي قادرة على إلهام وقيادة التحوّل المدرسي من خلال التكنولوجيا.

في حين جاءت درجة احتياج التطوير المهني في بُعد التواصل متوسطة وفي المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٢٣)؛ وقد يُعزى هذا لاهتمام جهات التدريب في وزارة التعليم وخارجها بالبرامج التدريبية في العلاقات والتواصل والاتصال في بيئة العمل، كما قد يُعزى هذا إلى أن من معايير ترشيح الأفراد للقيادة المدرسية امتلاك المرشح لهذه المهارات، إضافة لارتفاع عدد سنوات الخدمة في القيادة لمعظم عينة الدراسة [٦٧,٤٪ خدمتهم في القيادة المدرسية (٥) سنوات على الأقل]. ويتفق هذا مع دراسة العمري (٢٠١٨) حيث وجدت أن دور وزارة التعليم في تحقيق التنمية المهنية لقادة المدارس والوكلاء بمدارس التعليم العام كان مرتفعًا في مجال الاتصال والتواصل، فيما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة الجهوري (٢٠١٤) من أن القيادات التربوية في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان بحاجة عالية للتدريب في مجالات متعددة منها الاتصال.

وفيما يلي عرض النتائج التفصيلية للأسئلة الفرعية للدراسة:

السؤال الأول: ما احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية في ضوء بُعد إدارة التحوّل الرقمي؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة حول احتياجات التطوير المهني لقادة المدارس المطبقة لبوابة المستقبل في ضوء بُعد إدارة التحوّل الرقمي، وذلك كما في الجدول (٤):

جدول رقم (٤): استجابات عينة الدراسة لاحتياجات التطوير المهني لقادة المدارس المطبقة لبوابة المستقبل في ضوء بُعد إدارة التحوّل الرقمي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة احتياج التطوير المهني	الترتيب
2	مهارة التقويم لضبط جودة التحوّل الرقمي	2.39	0.69	مرتفعة	1
9	مهارات إدارة برامج التطوير المهني الرقمي.	2.36	0.67	مرتفعة	2
1	مهارة التخطيط لإدارة التحوّل الرقمي.	2.36	0.68	مرتفعة	3
3	مهارات إدارة التغيير لتحقيق التحوّل الرقمي.	2.32	0.71	متوسطة	4
7	مهارات إدارة الأزمات الرقمية.	2.29	0.70	متوسطة	5
8	مهارات إدارة المواهب في العالم الرقمي.	2.29	0.71	متوسطة	6
5	مهارات إدارة المعرفة الرقمية.	2.28	0.70	متوسطة	7

يشير الجدول (٤) إلى موافقة عينة الدراسة بدرجة متوسطة إجمالًا على وجود احتياج للتطوير المهني في بُعد إدارة التحوّل الرقمي بمتوسط حسابي عام بلغ (٢,٣١). وتراوحت المتوسطات الحسابية للبُعد ما بين (٢,٣٩- ٢,٢٢). ويتضح أيضًا من نتائج الجدول (٦) ما يلي:

جاءت العبارة رقم (٢) والتي تنصّ على «مهارة التقويم لضبط جودة التحوّل الرقمي» في المرتبة الأولى بدرجة احتياج مرتفعة وبمتوسط حسابي (٢,٣٩)؛ وقد يُعزى هذا إلى حداثة تطبيق التحوّل الرقمي في التعليم، وبالتالي حداثة أساليب التقويم لضبط جودته، ففي حين يوفر المشروع أدلة تفصيلية لاحتساب تقارير تفعيل بوابة المستقبل ؛ إلا أنها لا تركّز على أساليب تقويم جودته ونوعيته. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة الجهوري (٢٠١٤) من أن القيادات التربوية في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان بحاجة عالية للتدريب في مجالات متعددة منها ضبط الجودة وتقييم الأداء.

في حين جاءت العبارة رقم (٦) والتي تنصّ على «مهارات إدارة ميزانية المدرسة وبدائل التمويل رقميًا» في المرتبة الأخيرة بدرجة احتياج متوسطة ومتوسط حسابي (٢,٢٢)؛ وقد يُعزى حصول العبارة على المرتبة الأخيرة لكون صلاحيات القائد المدرسي في إدارة الميزانية محدودة وموضحة نظرًا لوجود الأدلة ، كما أن التعامل مع ميزانية المدرسة رقميًا مفعّل مسبقًا بطريقة واضحة وبسيطة ويتم إسناده عادة لأحد منسوبيّ المدرسة، ويتفق هذا مع ما وجدته دراسة زاهر (٢٠١٩) من أن وزارة التربية والتعليم تعتمد في استراتيجيتها للتطوير المهني للمدراء الجدد في مدارس القدس بدرجة مرتفعة على توفير مجموعة من الوثائق المهمة لمساعدتهم في إنجاز أعمالهم بطريقة عملية شاملة تغطي إدارة الموارد المالية والمادية والبشرية. فيما قد يُعزى حصول العبارة على درجة متوسطة إلى أن توجّه الوزارة لتفعيل دور الشراكة المجتمعية قد يدفع القيادات المدرسية إلى البحث عن سبل تفعيلها لاستحداث وإيجاد بدائل تمويل متنوعة، ويؤيد هذا ما كشفت عنه دراسة زونق (Zhong, 2017a) من أن مؤشرات القيادة الرقمية في مدارس التعليم العام تشمل الدعم من جميع أصحاب المصلحة، وعقد شراكات استراتيجية.

السؤال الثاني: ما احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية في ضوء بُعد التفكير؟

يوضح الجدول (٥) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة حول احتياجات التطوير المهني لقادة المدارس المطبقة لبوابة المستقبل في ضوء بُعد التفكير، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٥): استجابات عينة الدراسة لاحتياجات التطوير المهني لقادة المدارس المطبقة لبوابة المستقبل في ضوء بُعد التفكير

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة احتياج التطوير المهني	الترتيب
8	مهارات التفكير الناقد (التفسير، التحليل، الاستدلال، الاستقراء، الاستنباط، استشراف المستقبل).	2.31	0.69	متوسطة	1
3	مهارة الأصالة (الابتكار في التفكير وتوليد أفكار غير مسبوقة).	2.30	0.68	متوسطة	2
4	مهارة الإفاضة (تحسين البدائل وتطويرها بحسب مقتضى المعطيات والظروف).	2.28	0.67	متوسطة	3
1	مهارة الطلاقة (توليد أكبر عدد من الحلول والاستنتاجات والبدائل).	2.28	0.68	متوسطة	4
2	مهارة المرونة (التفكير بأكثر من طريقة وأكثر من اتجاه).	2.27	0.70	متوسطة	5
7	مهارات البحث العلمي.	2.25	0.68	متوسطة	6
6	مهارة تقويم البدائل واختيار الأنسب.	2.25	0.69	متوسطة	7
5	مهارة استشعار المشكلات والعقبات قبل حدوثها.	2.21	0.71	متوسطة	8
-	**المتوسط الحسابي العام**	**2.27**	**0.59**	**متوسطة**	-

يشير الجدول (٥) إلى موافقة عينة الدراسة بدرجة متوسطة إجمالاً على وجود احتياج للتطوير المهني في بُعد التفكير بمتوسط حسابي عام بلغ (٢,٢٧). وتراوحت المتوسطات الحسابية للبُعد ما بين (٢,٣١- ٢,٢١). ويتضح أيضًا من نتائج الجدول (٧) ما يلي:

جاءت العبارة رقم (٨) والتي تنصّ على «مهارات التفكير الناقد (التفسير، التحليل، الاستدلال، الاستقراء، الاستنباط، استشراف المستقبل)» في المرتبة الأولى بدرجة احتياج متوسطة وبمتوسط حسابي (٢,٣١)؛ وقد يُعزى هذا لتغير طبيعة دور القيادات المدرسية والتي يبرز معها احتياجهم لمهارات التفكير الناقد، بالإضافة لكون غالبية عينة الدراسة (٩١,٤٪) يحملون درجة البكالوريوس مع ارتفاع عدد سنوات الخدمة في القيادة لنسبة من عينة الدراسة [٣٨,١٪ خدمتهم في القيادة المدرسية (١٠) سنوات فأكثر]؛ مقابل التغيرات المستحدثة في التعليم والتي تستهدف تنمية التفكير الناقد لدى الأجيال الحالية، وتتفق هذه النتيجة مع توصلت له دراسة ميهاردجو وآخرون (Mihardjo et al., ٢٠١٩) من كون التفكير أحد الأبعاد الرئيسة للقيادة الرقمية.

في حين جاءت العبارة رقم (٥) والتي تنصّ على «مهارة استشعار المشكلات والعقبات قبل حدوثها» في المرتبة الأخيرة بدرجة احتياج متوسطة ومتوسط حسابي (٢,٢١)؛ وقد يُعزى هذا إلى أنه بالرغم من ممارسة القيادات المدرسية المستمرة لخطوات ومهارات حل المشكلات، إلا أنهم قد يعتقدون أن استشعار المشكلات والتنبؤ بها منوط بالجهات الإشرافية العليا واقتصار دور القيادة المدرسية على حلّ المشكلات الآنية داخل المدرسة. وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره تشو (Zhu, 2015) من أن القائد الرقمي لا بدّ أن يمتلك ويُظهر معرفة وفطنة عالية.

السؤال الثالث: ما احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية في ضوء بُعد التقنية؟

يوضح الجدول (٦) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة حول احتياجات التطوير المهني لقادة المدارس المطبقة لبوابة المستقبل في ضوء بُعد التقنية، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٦): استجابات عينة الدراسة لاحتياجات التطوير المهني لقادة المدارس المطبقة لبوابة المستقبل في ضوء بُعد التقنية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة احتياج التطوير المهني	الترتيب
6	مهارات تعزيز الأمن السيبراني.	2.30	0.73	متوسطة	1
7	مهارات التعامل مع تقنيات التحوّل الرقمي (الحوسبة السحابية، تطبيقات الأجهزة الذكية، وسائل التواصل الاجتماعي).	2.28	0.69	متوسطة	2
3	مهارات الوصول الرقمي من خلال الإنترنت.	2.27	0.73	متوسطة	3
2	مهارات التعامل مع الأعطال البسيطة للأجهزة والشبكات.	2.27	0.74	متوسطة	4
4	مهارات تفعيل أدوات بوابة المستقبل.	2.24	0.74	متوسطة	5
8	مهارات البحث في المصادر الرقمية.	2.22	0.69	متوسطة	6
1	مهارات التعامل مع جهاز الحاسب وتطبيقاته المكتبية.	2.16	0.77	متوسطة	7
5	مهارات استخدام الخدمات الرقمية المتاحة (بوابة الرياض، نظام فارس، نظام نور ...)	2.10	0.80	متوسطة	8
	المتوسط الحسابي العام	**2.23**	**0.53**	متوسطة	-

يشير الجدول (٦) إلى موافقة عينة الدراسة بدرجة متوسطة إجمالًا على وجود احتياج للتطوير المهني في بُعد التقنية بمتوسط حسابي عام بلغ (٢,٢٣). وتراوحت المتوسطات الحسابية للبُعد ما بين (٢,٣٠- ٢,١٠). ويتضح أيضًا من نتائج الجدول (٨) ما يلي:

جاءت العبارة رقم (٦) والتي تنصّ على «مهارات تعزيز الأمن السيبراني» في المرتبة الأولى بدرجة احتياج متوسطة وبمتوسط حسابي (٢,٣٠)؛ وقد يُعزى هذا إلى أنه بالرغم من جهود الوزارة الحديثة لتعزيز الأمن الرقمي إلا أن القائد المدرسي قد يجد احتياجًا تدريبيًا في هذا لحداثة تطبيق التحوّل الرقمي في التعليم، والمخاوف التي قد تراود المستخدمين والمستفيدين حول أمن المعلومات وخصوصية المستخدم؛ بجانب الاهتمام المكثّف بتعزيز المهارات المرتبطة بالأمن السيبراني والجهود التي يقدمها المركز الوطني الإرشادي للأمن السيبراني ويخص فيها التعليم بمواد توعوية، مثل: الدليل الإرشادي للطلاب لجوانب الأمن السيبراني في التعليم عن بُعد ؛ مما يحمّل القائد المدرسي مسؤولية تأهيل نفسه ليتمكن من تحقيق دوره في تعزيز الأمن السيبراني لمدرسته.

في حين جاءت العبارة رقم (٥) والتي تنصّ على «مهارات استخدام الخدمات الرقمية المتاحة (بوابة الرياض، نظام فارس، نظام نور ...)» في المرتبة الأخيرة بدرجة احتياج متوسطة ومتوسط حسابي (٢,١٠)؛ وقد يُعزى هذا إلى ممارسة القيادات المدرسية اليومية لاستخدام هذه الخدمات الرقمية، بالإضافة لتوافر المواد التعليمية وأدلة الاستخدام بصور متعددة، مع حصول القيادة المدرسية على التدريب والتأهيل حول استخدام هذه الخدمات.

السؤال الرابع: ما احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية في ضوء بُعد التواصل؟

يوضح الجدول (٧) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة حول احتياجات التطوير المهني لقادة المدارس المطبقة لبوابة المستقبل في ضوء بُعد التواصل، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٧): استجابات عينة الدراسة لاحتياجات التطوير المهني لقادة المدارس المطبقة لبوابة المستقبل في ضوء بُعد التواصل

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة احتياج التطوير المهني	الترتيب
1	مهارات تعزيز المواطنة الرقمية.	2.22	0.74	متوسطة	4
3	مهارات الإقناع.	2.22	0.76	متوسطة	5
9	مهارات القيادة (فن التأثير).	2.22	0.78	متوسطة	6
6	مهارات التفاوض والحوار الفعّال.	2.21	0.78	متوسطة	7
7	مهارات التفويض.	2.20	0.78	متوسطة	8
4	مهارات التحفيز.	2.18	0.77	متوسطة	9
	المتوسط الحسابي العام	**2.23**	**0.64**	متوسطة	-

يشير الجدول (٧) إلى موافقة عينة الدراسة بدرجة متوسطة إجمالًا على وجود احتياج للتطوير المهني في بُعد التواصل بمتوسط حسابي عام بلغ (٢,٢٣). وتراوحت المتوسطات الحسابية للبُعد ما بين (٢,٢٨- ٢,١٨). ويتضح أيضًا من نتائج الجدول (٩) ما يلي:

جاءت العبارة رقم (٨) والتي تنصّ على «مهارات إدارة الاجتماعات عن بعد» في المرتبة الأولى بدرجة احتياج متوسطة وبمتوسط حسابي (٢,٢٨)؛ وقد يُعزى هذا إلى حداثة أسلوب الاجتماعات عن بُعد وقلّة ممارسة القيادات المدرسية له وحاجتهم للتدريب على المهارات المرتبطة

يبه للاستفادة من مميزات التقنية ومنها المرونة وتوفير الجهد والوقت. وتتفق هذه النتيجة -نسبيًا- مع دراسة العمري (٢٠١٨) حيث أشارت نتائجها إلى أن دور وزارة التعليم في تحقيق التنمية المهنية لقادة المدارس والوكلاء بمدارس التعليم العام يواجه بعض العوائق والتحديات في مجال إدارة الاجتماعات. كما تؤيد هذه النتيجة ما قدمته دراسة يوسف وآخرون (Yusof et al., ٢٠١٩) من تضمين الاجتماعات الافتراضية كإحدى الوظائف في نموذج قياس القيادة الرقمية لقادة المدارس.

في حين جاءت العبارة رقم (٤) والتي تنصّ على «مهارات التحفيز» في المرتبة الأخيرة بدرجة احتياج متوسطة ومتوسط حسابي (٢,١٨)؛ وقد يُعزى حصول هذه العبارة على المرتبة الأخيرة لما توفّره بوابة المستقبل لمسؤول التحوّل الرقمي من أدوات متابعة الأداء وقياس مدى التفاعل من خلال تقارير تفعيل بوابة المستقبل ونحوها، ونظام النقاط التنافسي مما يزيد من الدافعية الذاتية للمستخدمين والمستفيدين لتفعيل أدوات بوابة المستقبل. فيما قد يُعزى حصول هذه العبارة على درجة احتياج متوسطة إلى احتياج القائد المدرسي للإلمام بمهارات التحفيز ليتمكن من مساندة مسؤول التحول الرقمي في هذا الدور. ويتفق هذا مع ما ذكره كورت وآخرون (Corte et al., ٢٠٢٠) من أن من تحديات القيادة الرقمية امتلاك المهارات المناسبة لتحفيز التغيرات التكنولوجية والإبداع.

توصيات الدراسة

بناءً على ما أسهمت به نتائج الدراسة من تحديد أبرز احتياجات التطوير المهني لقادة المدارس في ضوء أبعاد القيادة الرقمية، توصي الباحثتان بما يلي:

١.الاستفادة من برنامج بناء القدرات -الذي يقدمه المركز الوطني لقياس أداء الأجهزة العامة (أداء)- في تأهيل خبراء في تقويم الأداء من وزارة التعليم للإسهام في التدريب على مهارات التقويم وضبط جودة التحوّل الرقمي.

٢.التنسيق مع المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي والمركز الوطني الإرشادي للأمن السيبراني لتوفير برامج تدريبية لتمكين قادة المدارس من القيام بدورهم في تعزيز الأمن السيبراني.

٣.الرفع للمعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي باحتياج تصميم مسار تدريبي -يضم سلسلة دورات تدريبية متخصصة- موجّه لتنمية مهارات التفكير الناقد لقادة المدارس.

٤.تفعيل مشرفيّ القيادة المدرسية لمجموعات التعلم المهنية من أجل رفع مستوى مهارات قادة المدارس في إدارة الاجتماعات عن بُعد.

مقترحات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثتان إجراء مزيد من الدراسات في المجالات الآتية:

تطوير مهارات إدارة التحوّل الرقمي للقيادات المدرسية في مدارس التعليم العام: برنامج تدريبي مقترح.

مستوى مهارات القيادة الرقمية في الجامعات السعودية الحكومية والأهلية: دراسة مقارنة.

المراجع

المراجع العربية

أبو سمرة، محمود؛ وطوطح، ليانا. (٢٠١٨). التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة: الواقع والمعوقات. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، ٣٨(١)، ٢١-٤٦.

استشاري التحول الرقمي بمجلة الحكومة الرقمية. (٢٠١٩، أكتوبر ٣٠). ١٠ خطوات في سبيل نجاح التحول الرقمي. استرجعت في نوفمبر ٢١، ٢٠٢٠، من https://digitalgov.sa/?p=٢٧١٩

آل تويم، هياء إبراهيم. (٢٠١٩). درجة تطبيق القيادة الرقمية في وزارة التعليم وعلاقتها بتطوير العمل الإداري من وجهة نظر القيادات التربوية [رسالة ماجستير غير منشورة]، قسم الإدارة والإشراف التربوي، كليات الشرق العربي للدراسات العليا.

البار، عدنان. (٢٠١٩). القيادة الرقمية في عصر التحوّلات الرقمية الحكومية. مؤتمر القيادة الرقمية للتحوّل الرقمي الحكومي، معهد الإدارة العامة.

البار، عدنان؛ والمرحبي، خالد. (٢٠١٨، ديسمبر ٣٠). التحوّل الرقمي كيف ولماذا؟. استرجعت في اكتوبر ١١، ٢٠٢٠، من https://bit.ly/٣٠mZaSC

الجهوري، شمسه حمد. (٢٠١٤). الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة نزوى.

الرشايدة، رشا ثلجي فلاح، و الرشايدة، نائل سالم. (٢٠١٧). واقع التطوير المهني للإداريين العاملين في جامعة مؤتة من وجهة نظرهم وتحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء ذلك. مؤتة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة مؤتة، ٣٢(٢)، ٢٣٧-٢٨٢.

زاهر، محمود محمد. (٢٠١٩). واقع استراتيجيات التطوير المهني للمديرين الجدد في ضوء نموذج «تحفيز الممارسة الفعالة والتأثير على المجتمع» (إيبك) [رسالة ماجستير منشورة]، جامعة بيرزيت.

السعود، راتب؛ وحسنين، إبراهيم. (٢٠١٦). التنمية المهنية للقيادات الإدارية التربوية: اتجاهات معاصرة. دار صفاء للنشر والتوزيع.

السقّا، امتثال أحمد محمد. (٢٠١٩). معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية لدي قائدات مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠، ٣٠٧-٣٩١.

سيد، أسامة محمد؛ والجمل، عباس حلمي. (٢٠١٢). التدريب والتنمية المهنية المستدامة Training & Professional Development. دار العلم والإيمان.

الطائي، يوسف حجيم؛ الحدراوي، باقر خضير. (٢٠١٩). أثر القيادة الرقمية في تبني الثقافة التنظيمية لدى الموظفين العاملين بمديرية تربية محافظة النجف الأشرف بالعراق. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، ٣(٦)، ٢٥٢٢-٣٣٧٢.

العبيدي، محمد جاسم. (٢٠١٣). الإشراف التربوي والإدارة التعليمية. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
العرفج، عواطف سعود. (٢٠٢٠). معوقات التحوّل الرقمي في مكاتب إدارات التعليم بمدينة الرياض [رسالة ماجستير غير منشورة]، قسم الإدارة والإشراف التربوي، كليات الشرق العربي للدراسات العليا.
العساف، صالح. (٢٠١٢). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء.
علي، أسامة عبد السلام. (٢٠١١). التحوّل الرقمي للجامعات المصرية: المتطلبات والآليات. المجلس العلمي لجمعيات التربية المقارنة- الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ١٤التعليمية، ١٤(٣٣)، ٢٦٧-٣٠٢.
العمري، أحمد يحيى. (٢٠١٨). التنمية المهنية للقيادات التربوية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية محافظة المخواة أنموذجًا. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢(٢٢)، ١-٢١.
العيدي، كريم؛ والخفاجي، نعمه. (٢٠١٤). استراتيجيات التدريب والتطوير وفق المنظور البيئي التنظيمي. دار الأيام للنشر والتوزيع.
القرني، عائض عبد الله. (٢٠٢١). تقييم احتياج التطوير المهني لمعلمي الموهوبين في ضوء معايير المركز الوطني السعودي للقياس والتقويم. المجلة العلمية لجامعة الملك الفيصل، ٢٢(١)، ٤٥-٥٢.
المفيز، خولة عبد الله؛ والعيفان، مي؛ والريس، ايمان. (تحت النشر). تحديات التحوّل الرقمي في المدارس المطبّقة لبوابة المستقبل في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك سعود، ٣٣(٣).
وحدة التحوّل الرقمي. (٢٠٢٠). عن وحدة التحوّل الرقمي. استرجعت في نوفمبر ١٠، ٢٠٢٠، من https://ndu.gov.sa/about
وزارة التعليم. (١٤٣٩هـ أ، محرم٢٦). وزير التعليم يدشن برنامج 'بوابة المستقبل" لتطبيق التحوّل الرقمي في جميع مدارس المملكة للبنين والبنات. استرجعت في نوفمبر ١٠، ٢٠٢٠، من: https://www.moe.gov.sa/ar/news/pages/f-g-launch.aspx
وزارة التعليم. (١٤٣٩هـ ب، ربيع الأول٢٦). تمشيا مع رؤية ٢٠٣٠ تعليم الرياض يقيم ندوة التحوّل نحو القيادة المدرسية الرقمية. استرجعت في نوفمبر ١٠، ٢٠٢٠، من https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/MediaCenter/News/Pages/20171214102.aspx
وكالة الأنباء السعودية (واس). (١٤٤٢هـ، ربيع الأول٦). عام/ في دراسة أجرتها منظمة OECD بالتعاون مع جامعة هارفارد: جهود المملكة في التعليم عن بُعد أكثر جاهزية وتقدماً وفق ١٣ مؤشراً عالمياً، والمعلمون تجاوزوا التحديات بانفتاحهم على التغيير. استرجعت في نوفمبر ١٠، ٢٠٢٠، من https://www.spa.gov.sa/viewfullstory.php?lang=ar&newsid=2147690

المراجع الأجنبية

Akcil, U.; Altinay, Z.; Dagli, G.; & Altinay, F. (2019, April 11-12). The Role of Technology Leadership- Innovation for School Leadership in Digital Age. The 15th International Scientiflc Conference eLearning and Software for .Education; Bucharest

Al-Ohali, Y.; Al-Suhaibani, A.; Palavitsinis, N.; & Koutoumanos, A. (2018). Digital Transformation of Education in The Kingdom of Saudi Arabia: Deploying A Country-Wide Learning Management System for K-12 Education, ECEL 2018 17th European Conference on e-Learning (pp. 1-9). UK: .Academic Conferences and Publishing International Limited Reading

Business Insights. (n.d.). 3 Most Common Leadership Challenges in The Digital Age [And How to Overcome Them]. Retrieved November 14, 2020, from https://www.wesrom.com/insights/business-insights/leadership-in-the-digital-age

Chadha, S.; & Kumar, S. (2019, March). Digital Leadership: Leveraging the Uniqueness of Digital. HumanCapital: Realising Business Strategy .Through People, 22(10), 24-31

Corte, V.; Gaudio, G.; & Sepe, F. (2020). Leadership in the Digital Realm: What Are the Main Challenges?. In Mario Franco (Ed.), Digital Leadership: A New Leadership Style for the 21st Century (pp. 1-15). IntechOpen. DOI: 10.5772/intechopen.89856

Domeny, J. (2017). The Relationship Between Digital Leadership and Digital Implementation in Elementary Schools [Doctoral Dissertation, Southwest Baptist University]. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation & Southwest Baptist University. https://eric.ed.gov/?id=ED576518

Hood, D. (2019, November 1). 10 Skills for Digital Leadership. Accoun- .tingtoday.Com, N.PAG

Katli, Ö. (2019). Digital Leadership: Game Changers of New Age. PM .World Journal, VIII(v), 1-4

Lindqvist, M.; & Pettersson, F. (2019). Digitalization and School Leadership- On the Complexity of Leading for Digitalization in School. The International Journal of Information and Learning Technology; Bingley, 36(3), .218-230

Mihardjo, L.; Sasmoko, A.; & Firdaus, E. (2019). Digital Leadership Impacts on Developing Dynamic Capability and Strategic Alliance Based on Market Orientation. Polish Journal of Management Studies, 19(2), 285- .298

Mohan, T.. (2018). Digital Leadership. In Maria Pomffyova (Ed.), Management of Information Systems (pp. 93-109). IntechOpen. DOI: 10.5772/intechopen.76045.
Perrone, Francesco. (2020, May10). Digital Leadership. Retrieved 2021, April4, from Researchgate: https://www.researchgate.net/ publication/341277709_Digital_Leadership
Promsuwan, P.; Wichitputchraporn, W.; Niyamabha, A.; Prachongchit, S.; Moore, K.; & Koedsuwan, S. (2019). A Model of Digital Leadership Development for Principals of Small Size Schools under the Office of the Basic Education Commission. Asian Political Science Review, 3(2). 96-104.
Retna, K. (2015). Different Approaches to The Professional Development of Principals: A Comparative Study of New Zealand And Singapore. School Leadership & Management, 35(5), 524-543.
Ritter, J. (2015, July). Digital Leadership. Retrieved October 3, 2020, from https://searchcio.techtarget.com/definition/digital-leadership
Sheninger, Eric. (2019). Digital Leadership: Changing Paradigms for Changing Times (2nd ed.). Corwin Press.
Toduk, Y.; & Gande, S. (2016). What's Next in Turkey? A New Leadership Model for Connected Age Turkey. Amrop Leadership Series.
Tremblay, K. (2017). Healthcare @ The Speed of Thought:
A digital World Needs Successful Transformative Leaders.
Healthcare Management Forum, 30(5), 246–251. https://doi.org/10.1177/0840470416686975
Yusof, M.; Yaakob, M.; & Ibrahim, M. (2019). Digital Leadership Among School Leaders in Malaysia. International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE), 8(9), 1481-1485.
Zhong, L. (2017a). Indicators of Digital Leadership in The Context Of K-12 Education. Journal of Educational Technology Development and Exchange, 10(1), 27-40.
Zhong, L. (2017b). The Effectiveness of K-12 Principals Digital Leadership in Supporting and Promoting Communication and Collaboration Regarding CCSS Implementation. Journal of Educational Technology Development and Exchange, 10(2), 55-77.
Zhu, P. (2015). Digital Master: Debunk the Myths of Enterprise Digital Maturity. Lulu Publishing Services.