ISSN-L:2707-742X

مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية

Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Humanity Researches

مجلة علمية دورية محكمة /شهرية(فصلية مؤقتاً) تصدرعن مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم

المجلد (3) العـدد (25) ذو الحجة 1446هـ / يونيو 2025م

A scientific, periodical, monthly (temporarily quarterly) journal published by the Arabian Peninsula Center for Research and Evaluation; Volume (3), Issue (25), Dhu al-Hijjah 1446 AH / June 2025 AD

https://doi.org/10.56793/pcra221325

حقوق النشر: هذا العمل مُرخص بموجب رخصة المشاع الابداعي نَسب المُصنَّف - غير تجاري - عدم اشتقاق 4.0 دولي

Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Humanity Researches (Japcehr)

ISSN: 2707-742X

https://doi.org/10.56793/pcra221325

مجلة علمية محكمة دورية شهرية (فصلية مؤقتاً)

Scientific journal, periodical, monthly (temporarily quarterly)

تصدر عن مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم

It is issued by the Arabian Peninsula Center for Research and Assessment

المجلد (3) العدد (25) ذو الحجة 1446هـ / يونيو 2025م

Volume (3), Issue (25), Dhu al-Hijjah 1446 AH / June 2025

رخصة النشر والتداول: يؤكد مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم؛ أن هذا المُصنَّف مرخص بموجب المشاع الإبداعي المُصنَّف 4.0 دولي. (CC BY NC ND)

License Copyright: The Arabian Peninsula Center for Research and Assessment confirms that this work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. (CC BY NC ND)

Arabian Peninsula Center for Research and Evaluation. Republic of Yemen. Sana'a

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches

مجلة مركـــز جـــزيرة العـــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية

ISSN: 2707-742X

رئيـس هيئة التحـريـر

أ. د. فهد صالح قاسم مغربه

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي ورئيس
مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم

Chairman of the editorial board

Prof. Fahd Saleh Qasem Maghrabah

Professor of educational administration and
planning and head of the Arabian Peninsula Center
for Research and Evaluation

مدير التحـريـر

أ.م.د. منصور صالح العبدي

أستاذ إدارة الجودة المشارك؛ ومدير إدارة
البحث العلمي بمركز جزيرة العرب

Editorial manager

Prof. Dr. Mansour Saleh Al-Abdi

associate professor of quality management;
Director of the Scientific Research Department
at the Arabian Peninsula Center

مساعد مدير التحـريـر

أ.م.د. مبروك صالح السودي

أستاذ إدارة التعليم العالي المشارك؛ ومدير
إدارة التقييم العلمي بمركز جزيرة العرب

Assistant Editorial Director

Prof. Dr. Mabrouk Saleh Al-Soudi

Associate Professor of Higher Education
Administration; Director of the Scientific
Assessment Department at the Arabian Peninsula
Center

سكرتيرة التحرير

المهندسة/ أمة السلام فهد صالح المعمري

Editorial secretary

Engineer / Amat Al-Salam Fahd
Saleh Al-Maamari

أعضاء هيئة التحرير Members of the editorial board

م	الاسم واللقب/التخصص/الجامعة	N	Name and surname/major/university
1	أ.د/عبد الخالق هادي طواف/إدارة أعمال/جامعة عمران- اليمن	1	Prof. Abdul Khaleq Hadi Tawaf/ Business Administration/ Amran University- Yemen
2	أ.م.د/إبراهيم عثمان حسن/مناهج وطرق التدريس/جامعة الخرطوم+ حائل	2	Prof. Dr. Ibrahim Othman Hassan / Curricula and Teaching Methods / University of Khartoum + Hail
3	أ.د/عبد السلام عوض لبهص/ مناهج وطرق تدريس/جامعة عدن	3	Prof. Dr. Abd al-Salam Awad Labhas/ Curricula and Teaching Methods/ University of Aden
4	أ.م.د/عبد الجبار الطيب النور/ إدارة وتخطيط تربوى/جامعة صنعاء	4	Prof. Dr. Abdul-Jabbar Al-Tayyib Al-Nour/ Educational Administration and Planning/ Sana'a University
5	أ.م.د/صادق أحمد السبئي/ علوم مالية ومحاسبية/ جامعة نجران	5	Prof. Dr. Sadiq Ahmed Al-Sabai / Financial and Accounting Sciences / Najran University
6	أ.م.د/حمود محسن المليكي/إدارة وتخطيط تربوى/جامعة ذمار	6	Prof. Dr. Hammoud Mohsen Al-Maleiki/ Educational Administration and Planning/ University of Dhamar
7	أ.د/عبد الكريم حسين رعدان/بلاغة ونقد أدبى/جامعة المهرة	7	Prof. Dr. Abdul Karim Hussein Raadan/Rhetoric and Literary Criticism/University of Al-Mahra
8	أ.م.د/سعيد عمربن دحباج/ تفسيروعلوم القرآن/جامعة سيئون	8	Prof. Dr. Saeed Omar Bin Dahbaj/ Interpretation and Sciences of the Qur'an/ Seiyun University
9	أ.م.د/أيمن عبده حسن/مناهج وتدريس تربية رياضية/ جامعة أسيوط	9	Prof. Dr. Ayman Abdo Hassan / Curriculum and Teaching of Physical Education / Assiut University
10	أ.م.د/عبد الرحمن أحمد المختار/تاريخ إسلامى/جامعة عمران	10	Prof. Dr. Abd al-Rahman Ahmad al-Mukhtar/ Islamic History/ Amran University Prof. Osama Saeed Hindawi/ Education Technology/ Al-Azhar
11	أ.د/أسامة سعيد هنداوي/تكنولوجيا تعليم/ ج.الأزهر	11	Prof. Osama Saeed Hindawi/ Education Technology/ Al-Azhar University
12	أ.م.د/محمد قاسم قحوان/أصول تربية/جامعة عمران	12	Prof. Dr. Muhammad Qassem Qahwan/ Fundamentals of Education/ Amran University
13	أ.د/محمد عبد الله حُميد/إدارة وتخطيط استراتيجى/جامعة حجة	13	Prof. Dr. Muhammad Abdullah Humaid / Management and Strategic Planning / University of Hajjah
14	أ.م.د/محمد حسن الفتاح/آداب إنجليزية/جامعة عمران	14	Prof. Dr. Muhammad Hassan Al-Fattah/ English Language Arts/ Amran University Prof. Ali Ahmed Al-Qaedi/ Comparative Jurisprudence/ Amran
15	أ.د/علي أحمد القاعدي/فقه مقارن/جامعة عمران	15	Prof. Ali Ahmed Al-Qaedi/ Comparative Jurisprudence/ Amran University
16	أ.م.د/مبروك صالح السودي/إدارة تعليم /جامعة عمران	16	Prof. Dr. Mabrouk Saleh Al-Soudi/ Higher Education Department/ Amran University
17	أ.م.د/نورالدين عيسى آدم علي/مناهج وطرق تدريس/جامعة سنار+ حائل	17	Prof. Dr. Nouruddin Issa Adam Ali/Curriculum and Teaching Methods/University of Sinnar + Hail
18	أ.د/نعمان أحمد فيروز/ مجلس الاعتماد الأكاديمى/جامعة إب	18	Prof. Noman Ahmed Fayrouz/ Academic Accreditation Council/ Ibb University
19	أ.م.د/علي قائد سنان/لغويات (نحو وصرف)/جامعة صنعاء	19	Prof. Ali Qaid Sinan / Linguistics (grammar and morphology) / Sana'a University Prof. Dr. Fazaa Khaled Al-Muslimi/ English Curricula and
20	أ.د/فازع خالد المسلمي/ مناهج وطرق تدريس انجليزية	20	Prof. Dr. Fazaa Khaled Al-Muslimi/ English Curricula and Teaching Methods Sanaa University
21	أ.م.د/فضل الله عبد الرزاق قطران/ بلاغة/جامعة عمران	21	Prof. Dr. Fadlallah Abdul Razzaq Qatran/ Rhetoric/ Amran University Prof. Taha Ahmed Al-Aqbi/ Comparative Jurisprudence/ Amran
22	أ.م.د/طه أحمد العقبي/فقه مقارن/جامعة عمران	22	Prof. Taha Ahmed Al-Aqbi/ Jurisprudence/ Amran University
23	أ.م.د/ضياء علي نعمان/ قانون خاص/المركز الدولي للخبرة مراكش المغرب	23	Prof. Dr. Diaa Ali Noman / Private Law / International Center of Expertise, Marrakech, Morocco
24	أ.م.د/فاضل محمد المصباحي/دعوة وثقافة إسلامية/جامعة نجران	24	Prof. Dr./ Fadel Muhammad Al-Misbahi/ Islamic Call and Culture/ Najran University
25	د.حمد بن هلال اليحمدي/إدارة وتخطيط/الجامعة المفتوحة/سلطنة عمان	25	Dr. Hamad bin Hilal Al-Ahmadi/ Management and Planning/ The Open University/ Sultanate of Oman
26	أ.د/ سعيد ناجي غالب اسكندر /تاريخ/ج. تعز	26	Prof. Dr. Saeed Naji Ghaleb Iskandar / History / Taiz University

جميع حقوق الطبع والاقتباس محفوظة– لمجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية

افتتاحية العدد

الحمد لله الذي أسبغ علينا نعمه؛ ظاهرة وباطنة، وهدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، ونصلي ونسلم على إمام المرسلين، والمبعوث رحمة للعالمين؛ البشير النذير، والسراج المنير رسولنا الكريم، محمد صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيراً، وبعد/

يطيب لي باسم هيئة تحرير مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية؛ أن أضع بين أيدي الباحثين الأجلاء، والقراء الأعزاء؛ وعموم جمهور المجلة؛ العدد (25) من المجلد (3)؛ ذو الحجة/ 1446هـ - يونيو/ 2025م وتضمن (6) أبحاث قيمة- جميعها بالعربية- تنوعت موضوعاتها وأماكنها؛ استطلع الأول دور سياسات التعليم في التحول الرقمي في ضوء رؤية 2030من وجهة نظر المعلمات بإدارة تعليم الدوادمي في السعودية، وقدم الثاني مقترحا لتطوير أداء إدارات الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء مدخل الإدارة الإبداعية (تصور مقترح)، واستشرف الثالث تفعيل دور المدرسة بالمملكة العربية السعودية في وضع المنهج في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية وفنلندا، وبحث الرابع دور القيادة الملهمة في تحقيق البراعة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات، وتناول الخامس الرشاقة التنظيمية لدى مديرات المدارس بمنطقة الباحة وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمات من وجهة نظرهن، وقدم السادس تصوراً مقترحاً لتطوير أداء مديرات مدارس منطقة الباحة في ضوء التحول الرقمي، وكما يتبين من العناوين؛ فقد تناولت الأبحاث موضوعات مهمة شملت موضوعات تربوية في غاية الأهمية، وتميزت بحداثة موضوعاتها ومراجعها، كما أن معظمها في الأصل أطروحات أكاديمية؛ تم تلخيصها وتحديثها، وقدمت توصيات إبداعية؛ إضافة إلى ما تميزت به من جودة عالية في إخراجها وتنسيقها، وتنوع مصادرها ومشاركة باحثات وباحثين بمرحلتي الماجستير والدكتوراه.

وبهذه المناسبة نتقدم بوافر التحية ممزوجة بجزيل الشكر وبالغ الامتنان؛ للباحثين والباحثات الذين شاركوا وساهموا بأبحاثهم القيمة ضمن هذا العدد؛ وجميعهم من المملكة العربية السعودية، والشكر موصول لأسرة التحرير من المحكمين والإداريين؛ لجهودهم الرائعة في التحكيم والتنسيق، سائلاً الله أن يجزيهم خير الجزاء؛ كما ننبه الباحثين أن إدارة المجلة وفي إطار حرصها على السبق واستكمال معايير سكوبس، باتت تفرض عمل الإطار النظري والدراسات السابقة وفقا لمنهجية المراجعة النقدية، ونعمل باستمرار للتميز على مختلف المسارات، ونهدف بذلك إلى نقل الجهود البحثية والباحثين من نطاق التداول المحدود وصولا إلى العالمية، كما ننوه إلى أننا وحرصا من إدارة المجلة على تميز الأبحاث؛ فنحن نؤكد على تضمين عدد (3-5) مراجع من منصة سكوبس، مع نسبة لا تقل عن 50% من المراجع المنشورة خلال الأعوام الثلاثة الأخيرة، إضافة إلى التأكيد على الإضافة الجديدة والمجالات التطبيقية للاستفادة من البحث.

وأخيراً؛ يسعدنا أن نؤكد لجميع الباحثين والباحثات؛ في الجامعات والمؤسسات البحثية اليمنية والعربية والعالمية؛ أن شعار المجلة هو الريادة والتميز في تقديم خدمات سريعة وبجودة عالمية وبرسوم رمزية لا تتجاوز الكلفة، وبذلك فالتحكيم والنشر عبر مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية؛ سيبقى الأجود في التحكيم، والأسرع زمنياً والأقل تكلفة؛ كون أولويتنا في المجلة خدمة جميع الباحثين- بدون استثناء- ونرحب دوماً بالأفكار والمقترحات الإبداعية، والتي تهدف إلى نشر المعرفة وتعزيز القيم الأصيلة والتعريف بمنهج الوسطية والاعتدال ونشر الوعي التربوي ومفاهيم الإدارة الحديثة، سائلين الله أن يوفقنا جميعاً لخدمة العلم وطلبته، وصناعة مستقبل مشرق يقود فيه المسلمون العالم إلى بر الأمان؛ والخروج من الواقع المزري لتنعم البشرية بالأمن والسلام ، وأن يوفقنا جميعاً لما يحب ويرضاه، آمين.

والله ولي الهداية والتوفيق

رئيس هيئة التحرير

أ.د. فهد صالح مغربه المعمري

Terms and rules of publication in the Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research		شروط وقواعد النَشْر في مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية	
The Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research, which is an international, specialized and indexed scientific journal. Its international standard number is E.ISSN: 2707-742X; And the prefix number of the journal's research (https://doi.org/10.56793/pcra221325).		مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، وهي مجلة علمية محكمة متخصصة دولية ومفهرسة ورقمها المعياري الدولي E.ISSN: 2707-742X ؛ ورقم البادئة التعريفية لأبحاث العدد الحالي (https://doi.org/10.56793/pcra221325).	
❁ General Conditions: The journal publishes studies and research on the conditions of science and its recognized steps. According to the following:		❁ الشروط العامة: تنشر المجلة الدراسات والأبحاث التي تتو افر فيها شروط العلمي وخطو اته المتعارف عليها. وفقاً للآتي:	
1	The subject of the research should be within the terms of reference of the journal (educational and human).	أن يكون موضوع البحث ضمن اختصاصات المجلة (التربوية والإنسانية).	1
2	The research adheres to the publishing rules followed in the journal.	التزام البحث بقواعد النشر المتبعة في المجلة.	2
3	The research has not been published or submitted for publication to any other journal.	البحث لم ينشر ولم يقدم للنشر إلى أي مجلة أخرى.	3
4	The researcher's commitment to scientific research ethics and intellectual property rights.	التزام الباحث بأخلاقيات البحث العلمي وحقوق الملكية الفكرية.	4
5	Adhere to the rules of scientific research; Documenting references, controlling citations, and placing footnotes.	الالتزام بقواعد البحث العلمي؛ توثيق المراجع، وضبط الاستشهاد، ووضع الحواشي.	5
6	The journal organizes the arrangement of research papers according to technical considerations.	تنظّم المجلّة ترتيب البحوث حسب الاعتبارات الفنّية.	6
	The researcher bears full legal responsibility for the content he publishes; it expresses the researcher's point of view; It does not express the point of view of the center / magazine.	يتحمّل الباحث كامل المسؤولية القانونيّة عن المحتوى الّذي ينشره؛ فهو يعبر عن وجهة نظر الباحث؛ ولا يعبّر عن وجهة نظر المركز / المجلة.	7
N	❁ Publishing rules, procedures and conditions:	❁ قواعد النشر وإجراءاته وشروطه:	م
1	The number of research pages should not exceed (25) pages, including figures, appendices, and a list of references, leaving a space of 1.25 between lines.	يجب ألاّ يتجاوز عدد صفحات البحث (25) صفحة بما فيها الأشكال والملاحق وقائمة المراجع، مع ترك مسافة 1.25 بين السطور.	1
2	The received study should be grammatically, spelling and linguistically checked.	الدراسة المستلمة يجب أن تكون مدققة نحوياً وإملائياً ولغوياً.	2
3	The number of study words is (9,000) words as a maximum, and the title words do not exceed (20) words.	عدد كلمات الدراسة (9.000) كلمة كحد أقصى، ولا تزيد كلمات العنوان عن (20) كلمة.	3
4	The number of words of the abstract in Arabic does not exceed 200 words, and 250 in English, and the keywords are 3-5 words.	عدد كلمات الملخص باللغة العربية لا تزيد عن 200 كلمة، و250 في الإنجليزية، والمفتاحية 3- 5 كلمات.	4
5	The paper is formatted on (A4 scale), so that the font type and size are as follows:	يتم تنسيق الورقة على (مقياس A4)، بحيث يكون نوع وحجم الخط على النحو التالي:	5

6	When submitting the research, individual spacing is taken into account, leaving margins of (2.5 cm) on all sides (top - bottom - right - left).	يراعي عند تقديم البحث التباعد المفرد مع ترك هوامش مسافة (2.5 سم) من جميع الجهات (أعلى– أسفل– يمين– يسار).	6
7	The type of font adopted in research, whether in Arabic or English, is Sakkal Majalla. The font size for main headings is (16), for subheadings (14) bold, for the rest of the texts (14) normal, for tables and figures (12) normal, and for the summary and margins size (12) normal.	نوع الخط المعتمد في الأبحاث سواء باللغة العربية أو الإنجليزية هو Sakkal Majalla، حجم خط العناوين الرئيسة (16) وللعناوين الفرعية (14) غامق، ولباقي النصوص (14) عادي، للجداول والأشكال (12) عادي، وللملخص والهوامش حجم (12) عادي.	7
8	The title of the research with the data of the researchers on the first page: size (18) and be accurate and expressive of the content of the research.	عنوان البحث مع بيانات الباحثين في الصفحة الأولى: حجم (18) ويكون دقيقاً ومعبّراً عن محتوى البحث.	8
9	Proper documentation in the body of the study and the list of references according to the documentation system (APA) for educational and administrative research, or (MLA) for religious and literary research.	التوثيق السليم في متن الدراسة وقائمة المراجع وفقا لنظام التوثيق (APA) للبحوث التربوية والإدارية، أو (MLA) للبحوث الدينية والأدبية.	9
10	Translate Arabic references into English, with the prefix (DOi) added to the references available.	ترجمة المراجع بالعربية إلى اللغة الإنجليزية، مع إضافة البادئة (DOi) للمراجع التي تتوفر عليها.	10
11	Acknowledging the originality of the research and not withdrawing it; After informing the researcher of the acceptance of publication in the journal.	الإقرار بأصالة البحث وعدم سحبه؛ بعد إبلاغ الباحث بقبول النشر في المجلة.	11
12	The researcher coordinates the research according to the conditions of the journal mentioned below.	يقوم الباحث بتنسيق البحث حسب شروط المجلة المذكورة أدناه.	12
13	The researcher uploads the coordinated research in a Word file on the journal's website (https://apcfra.com/sendpaper), or to the journal's e-mail: apcra.org@gmail.com	يحمل الباحث البحث المنسق في ملف وورد على موقع المجلة(https://apcfra.com/sendpaper)، أو إلى بريد المجلة الإلكتروني: apcra.org@gmail.com	13
14	The researcher is informed electronically of the receipt of the research, its initial acceptance, and the date of sending it for arbitration within 24 hours.	يبلغ الباحث إلكترونياً باستلام البحث والقبول المبدئي له وموعد إرساله للتحكيم خلال24 ساعة.	14
15	The researcher is notified to pay the fees ($100). And for Yemenis ($50) or an apology with a statement of reasons.	يتم إشعار الباحث بتسديد الرسوم ($100) دولاراً أمريكياً. ولليمنيين ($50) أو الاعتذار مع بيان الأسباب.	15
16	The study is sent to (2) arbitrators in the field of specialization, and arbitration takes place within (5-7) days.	يتم إرسال الدراسة إلى (2) محكمين في مجال التخصص، والتحكيم خلال (5- 7) أيام.	16
17	The researcher must make the required modifications from the arbitrators.	يجب على الباحث إجراء التعديلات المطلوبة من المحكمين.	17
18	The researcher receives a letter of final acceptance with the specified date for publication according to the date of his acceptance for publication.	يتلقى الباحث خطاباً بالقبول النهائي مع الموعد المحدد للنشر بحسب تاريخ قبوله للنشر.	18
19	Studies are arranged upon publication in the journal according to technical considerations only.	ترتب الدراسات عند النشر في المجلة وفقاً للاعتبارات الفنية فقط.	19

ISSN: 2707-742X

20	Once the researcher is notified that his study has been finally accepted for publication, the copyright is transferred to the journal.	بمجرد إشعار الباحث بقبول دراسته للنشر قبولاً نهائياً، تنتقل حقوق الطبع والنشر إلى المجلة.	20
21	The study is published electronically. Within a week after the modifications are completed.	يتم نشر الدراسة إلكترونياً؛ خلال أسبوع بعد الانتهاء من التعديلات.	21
22	A list of references referred to in the body of the research is placed at the end of the research, in alphabetical order, and Arabic comes first, followed by references in English.	توضع قائمة بالمراجع المشار إليها في متن البحث في آخر البحث مرتبة ألف بائياً، وتأتي العربية أولاً يليها المراجع بالإنجليزية.	22
23	The researcher(s) shall obtain one copy and (5) extracts from the issue in which the research is published.	يحصل الباحث/الباحثون/ على نسخة واحدة و(5) مستلات من العدد الذي ينشر فيه البحث.	23

للتواصل مع المجلة:

توجه جميع المراسلات إلى: رئيس هيئة تحرير المجلة
الأستاذ الدكتور/ فهد صالح قاسم مغربه.
الجمهورية اليمنية- صنعاء.
الهاتف: المفتاح الدولي (00967). هاتف 01- 381947
الموبايل+ و اتس (00967- 771196665/ 00967715474947
الموقع الإلكتروني:
https://www.apcfra.com
البريد
الإلكتروني: apcra.org@gmail.com
أو التحميل المباشر عبر الموقع:
https://apcfra.com/sendpaper

To communicate with the journal:

All correspondence should be directed to: The editor-in-chief of the journal
Prof. Dr. Fahd Saleh Qasem Maghrabah.
Republic of Yemen - Sana'a.
Phone: the international code (00967).
Tel. 01-381947
Mobile + WhatsApp (00967 - 771196665/ 00967715474947
Website: https://www.apcfra.com
Email: apcra.org@gmail.com
Or direct download via the website:
https://apcfra.com/sendpaper

فهرس المحتويات TABLE OF CONTENTS

الرقم	عنوان البحث / اسم الباحث/ الباحثين The title of the research / the name of the researcher/ researchers	صفحة pp/
00	المقدمة والفهرس/ كلمة رئيس التحرير/ أ.د/ فهد صالح قاسم مغربه Introduction and index / editor-in-chief's speech/ Prof. Dr. Fahd Salih Qassem Maghrabah	أ- ز
251	دور سياسات التعليم في التحول الرقمي في ضوء رؤية 2030من وجهة نظر المعلمات بإدارة تعليم الدوادمي 1-أ. مشاعل هزاع المريخي.، 2-أ. منال مزيد العتيبي .، 3-أ. نوره إبراهيم المهنا The Role of Educational Policies in Driving Digital Transformation in Light of Vision 2030: Perspectives of Female Teachers in the Al-Dawadmi Education Administration 1-Ms.Mshael Hazza ALmrikhi., 2- Ms.Manal Mazyad Alotaibi., 3- Ms. Norah Ibrahim Almhanna	1 - 25
252	تطوير أداء إدارات الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء مدخل الإدارة الإبداعية (تصور مقترح) د. عادل هزاع عبيد المريخي Developing the Performance of Educational Supervision Departments in the Kingdom of Saudi Arabia in the Light of the Creative Management Approach (Proposed Conception) Dr. Adel Hazaa Obaid Al-Muraikhi	26 - 51
253	تفعيل دور المدرسة بالمملكة العربية السعودية في وضع المنهج في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية وفنلندا أ. وفية عثمان الصبحي Activating the Role of the School in the Kingdom of Saudi Arabia in Curriculum Design in Light of the Experiences of the United States and Finland Ms. Wafiah Othman Alsubhi	52 - 76
254	دور القيادة الملهمة في تحقيق البراعة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات أ. أشواق سعد الزهراني The Role of Inspirational Leadership in Achieving Organizational Ambidexterity among Secondary School Principals in the Al-Baha Region from the Perspective of Female Teachers Ms. Ashwaq Saad Al-Zahrani	77- 101
255	الرشاقة التنظيمية لدى مديرات المدارس بمنطقة الباحة وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمات من وجهة نظرهن أ. صالحة عيظة الزهراني Organizational Agility among School Principals in Al-Baha Region and Its Relationship to Teachers' Quality of Work Life from Their Perspective Ms. Saleha Eidhah Al-Zahrani	102- 126
256	تصور مقترح لتطوير أداء مديرات مدارس منطقة الباحة في ضوء التحول الرقمي أ. سناء محمد الزهراني Proposed Framework for Enhancing the Performance of Female School Principals in the Al-Baha Region in Light of Digital Transformation Ms. Sana Mohammed Al-zahrani	127- 152

ISSN: 2707-742X

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (3)، العدد (25): 30 يونيو 2025م
ص: 1-25
تاريخ الاستلام: 2025/03/15 القبول: 2025/5/15

ISSN: 2707-742X

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches
Volume (3), Issue (25): 30 June: 2025
p: 1- 25
Copyright License

دور سياسات التعليم في التحول الرقمي في ضوء رؤية 2030من وجهة نظر المعلمات بإدارة تعليم الدوادمي [1]

The Role of Educational Policies in Driving Digital Transformation in Light of Vision 2030: Perspectives of Female Teachers in the Al-Dawadmi Education Administration [2]

أ. مشاعل هزاع المريخي
طالبة دكتوراه في القيادة التربوية|| وموظفة بقسم الإشراف التربوي بإدارة التعليم بالمجمعة || السعودية
Email: Mshaelhazz2@gmail.com || Orcid: https://orcid.org/0009-0002-5524-9586 || Mobile: 00966503774404

Ms.Mshael Hazza ALmrikhi
PhD student in Educational Leadership || Employee in the Educational Supervision Department at the Education in Al-Majma'ah || Saudi Arabia
Email: Mshaelhazz2@gmail.com || Orcid: https://orcid.org/0009-0002-5524-9586 || Mobile: 00966503774404

أ. منال مزيد العتيبي
طالبة دكتوراه في القيادة التربوية|| وموظفة بإدارة التعليم بالدوادمي|| السعودية
Email: manal.km2016@gmail.com || Orcid: https://orcid.org/0009-0008-0172-0815 || Mobile: 009665056236471

Ms.Manal Mazyad Alotaibi
PhD student in Educational Leadership || Employee at the Education Administration in Al-Dawadimi || Saudi Arabia
Email: manal.km2016@gmail.com || Orcid: https://orcid.org/0009-0008-0172-0815 || Mobile: 009665056236471

أ. نوره إبراهيم المهنا
طالبة دكتوراه في القيادة التربوية|| كلية التربية||جامعة الإمام محمد بن سعود
Email: Noura50080@gmail.com || Orcid: https://orcid.org/0009-0008-1621-3373 || Mobile: 00966500508088

Ms. Norah Ibrahim Almhanna
PhD student in Educational Leadership || College of Education, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University || Saudi Arabia
Email: Noura50080@gmail.com || Orcid: https://orcid.org/0009-0008-1621-3373 || Mobile: 00966500508088

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تحليل دور السياسات التعليمية في التحول الرقمي من وجهة نظر المعلمات في إدارة تعليم الدوادمي بالمملكة العربية السعودية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبانة على عينة عشوائية مكونة من (150) معلمة. أظهرت النتائج أن الدور الكلي للسياسات التعليمية في التحول الرقمي كان (مرتفعًا جدًا) بمتوسط (4.21 من 5)، وجاء مجال "نشر الثقافة الرقمية" في المرتبة الأولى (4.29)، يليه "تنمية الموارد البشرية" (4.21)، وكلاهما بتقدير (مرتفع جدًا)، بينما حصل مجالا "تصميم المناهج الرقمية" و"تمويل البرامج" على متوسط (4.17) بتقدير (مرتفع). كما لم تظهر فروق دالة إحصائيًا (عند $\alpha \leq 0.05$) تبعًا لمتغيرات (العمر، سنوات الخبرة، المؤهل)، باستثناء مجالي تصميم المناهج والتمويل لصالح حملة الماجستير في مقابل البكالوريوس والدكتوراه. بناء على النتائج أوصت الدراسة بتأمين التمويل، وتصميم مناهج تفاعلية، وتطوير مهارات الكوادر، وتعزيز ثقافة التحول الرقمي، مع مقترحات ببحوث مستقبلية.

الكلمات المفتاحية: سياسات التعليم، التحول الرقمي، آراء المعلمات، إدارة تعليم الدوادمي، السعودية.

Abstract: This study examined the role of educational policies in digital transformation among female teachers in Saudi Arabia's Dawadmi Education Administration. Using an analytical descriptive approach, a questionnaire was administered to 150 randomly selected teachers. Results indicated a very high overall role of educational policies (mean: 4.21/5), with "spreading digital culture" ranking highest (4.29), followed by "human resource development" (4.21), both rated "very high." "Designing digital curricula" and "funding programs" scored 4.17 ("high"). No significant differences ($\alpha \leq 0.05$) were found across age, qualification, or experience, except in curriculum design and funding, where Master's holders outperformed Bachelor's and Doctorate holders. Recommendations included securing funding, creating interactive digital curricula, upskilling educators, and fostering digital culture. Future research directions were proposed.

Keywords: Educational policies, digital transformation, teachers' perspectives, Dawadmi Education Administration, Saudi Arabia..

[1]- **التوثيق للاقتباس (APA)**: المريخي، مشاعل هزاع.، العتيبي، منال مزيد.، والمهنا، نورة إبراهيم. (2025). دور سياسات التعليم في التحول الرقمي في ضوء رؤية 2030من وجهة نظر المعلمات بإدارة تعليم الدوادمي. ***مجلة مركزجزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 3***(25)، 1- 25. https://doi.org/10.56793/pcra2213251

[2]-**Citation in APA format**: ALmrikhi, M. H., & Alotaibi, M. M., & Almhanna. N. I. (2025). The Role of Educational Policies in Driving Digital Transformation in Light of Vision 2030: Perspectives of Female Teachers in the Al-Dawadmi Education Administration. ***Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research, 3***(25), 1–25. https://doi.org/10.56793/pcra2213251

1-المقدمة.

يكتسب التعليم أهمية كبيرة في العصر الحديث في مختلف المجالات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية للدول، فقد أصبحت المؤسسات التعليمية سمة بارزة يُقاس عليها تقدم الدول. ذلك لأن المستقبل بجميع تحدياته يعتمد إلى حد كبير على قدرة الدول في بناء الإنسان وتأهيله للتفاعل مع مستجدات العصر بما يمكن المجتمعات من تحقيق آمالها وطموحاتها التنموية.

وتعد سياسات التعليم محورًا استراتيجيًا رئيسًا في مواجهة تحديات العصر الرقمي، حيث ترى الباحثات أن تطوير هذه السياسات بات ضرورة ملحة لتمكين الأنظمة التعليمية من الاستجابة للتحولات العالمية وتسخير التقنيات الحديثة بما يعزز من كفاءة العملية التعليمية وجودتها. ويتطلب ذلك الاستثمار في بناء الإنسان وتأهيله للتفاعل مع مستجدات التكنولوجيا الرقمية، لضمان مواكبة تطلعات رؤية المملكة 2030 التي جعلت التعليم ركيزة أساسية في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة (الشمراني، 2019).

وفي ضوء ذلك، يشير غوص (2020) إلى أن التعليم أصبح معيارًا عالميًا لقياس تقدم الدول، لارتباطه الوثيق بالتحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. كما فرضت الثورة التكنولوجية خلال القرن21 تحولات جذرية على التعليم، متيحة نماذج جديدة كالتعلم الرقمي والتعلم عن بعد (علي، 2019)، وتؤكد (Linh, 2020) أن ظهور الموجة الحضارية الثالثة وانتقال العالم لاقتصاد المعرفة أفرز تحديات معقدة أمام الأنظمة التعليمية عالميًا. وفي السياق ذاته، أوصى مؤتمر الثورة الصناعية الرابعة (سلطنة عمان، 2019) بضرورة تمكين المؤسسات التعليمية من تبني تقنيات التحول الرقمي لتحسين جودة المخرجات التعليمية (العتيبي، 2021). كما يرى مصطفى واللمعي (2021) أن الإصلاح التعليمي أصبح توجهًا عالميًا لمجابهة هذه التحديات، بينما يبرز (Akkari, 2021) خطورة "هجرة العقول العربية"، مما يستلزم اعتماد سياسات تعليمية شاملة تركز على تطوير البنية التحتية وعناصر العملية التعليمية كمدخل أساس لتعزيز جودة التعليم والاحتفاظ بالكفاءات الوطنية.

وتفرض التحولات الجذرية المدفوعة بالتقدم التقني المتسارع التي يشهدها قطاع التعليم، ضرورة تبني التحول الرقمي كخيار استراتيجي لتعزيز جودة التعليم وتحقيق أهداف التنمية المستدامة، وهو ما يتسق مع رؤية المملكة 2030. وقد استهدفت دراسات حديثة في عام 2025 استكشاف جوانب متنوعة لهذا التحول؛ ففي سلطنة عمان، كشفت دراسة سينغون (Singun, 2025) عن تحديات هيكلية وتنظيمية تعيق تبني التقنيات الرقمية في التعليم العالي. وفي الصين، أكدت دراسة هوانغ (Huang, 2025) على أهمية الانتقال من مجرد دمج التقنية إلى بناء عقلية رقمية شاملة. بينما ركزت دراسة شاهد وآخرون (Chahid et al., 2025) في المغرب على تقييم عوائق التحول الرقمي وتأثيرها على الأمن السيبراني في التعليم العالي. وتناولت دراسة فيسيلي وآخرون (Veseli et al., 2025) في كوسوفو جاهزية المؤسسات للتغيير التنظيمي اللازم لتحقيق تحول رقمي مستدام. وأخيرًا، قدمت دراسة تينيان (Tinjan, 2025) في السويد منظورًا اجتماعيًا للتحول الرقمي، مشيرة إلى أهمية فهم التفاعلات الإنسانية والسرديات التنظيمية المؤثرة في هذه العملية.

وعلى مستوى المملكة؛ فقد أدى تطوير سياسات التحول الرقمي في المجال التعليمي بهدف محو الأمية الرقمية بقطاع التعليم إلى ما يسمى بالتعليم الرقمي أو التعلم المعزز بالتكنولوجيا، حيث استخدام التقنيات الرقمية في التعليم والتعلم. ومنذ عام 2007، فقد تم إدراج سياسات التحول الرقمي لتعزيز محو الأمية الرقمية والمهارات الرقمية في أجندة حكومة المملكة، فقد أطلقت المملكة مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، أو مشروع تطوير 2007-2023، بهدف تحقيق دمج أعلى لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المناهج السعودية(Alghamdi, 2022) .

وتؤكد سياسة التعليم بالمملكة على إكساب الطلاب المعارف والمهارات المختلفة، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة لدى الطلاب وتمنية أفراد المجتمع وتهيئتهم ليكونوا عناصر فاعلة في بناء وطنهم (الأحمدي، 2019). في حين تؤكد رؤية المملكة 2030 على تحقيق تنمية وطنية تشمل كافة القطاعات، بما في ذلك قطاع التعليم، وتسعى إلى تطوير وتحسين جودة التعليم ومواكبة المستجدات العالمية. فمن الضروري تقييم الدور الفعلي لسياسات التعليم في التحول الرقمي في ضوء رؤية المملكة 2030. ومنه برزت فكرة الدراسة لتوضيح دور سياسات التعليم في التحول الرقمي بالمملكة بما يعزز دور هذه السياسات في المجال التعليمي بالمملكة لتحقيق رؤية المملكة ذات العلاقة بالتعليم.

1-2-مشكلة الدراسة:

رغم التقدّم التقني الكبير وأثره الواضح في التعليم، إلا أن المملكة العربية السعودية ما تزال تواجه تحديات في تمكين الأفراد من المهارات الرقمية المتقدمة؛ فبحسب بيانات الاتحاد الدولي للاتصالات (2020) التي أوردها Alghamdi (2022)، يمتلك 64% من الأفراد مهارات أساسية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، و64% مهارات متوسطة، مقابل 14% فقط يمتلكون مهارات متقدمة. وتسعى المملكة لرفع هذه النسب، مستهدفة حصول 90% من المواطنين على المهارات الرقمية الأساسية بحلول عام (2024).

ورغم المبادرات الرقمية التعليمية التي وضعت المملكة ضمن أفضل عشر دول عالميًا في المهارات الرقمية (تقرير التنافسية العالمية، 2020)، فإن تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (Boeskens & Meyer, 2025) يؤكد استمرار وجود فجوات في الوصول إلى تقنيات تعليمية رقمية عالية الجودة. وفي السياق العربي، يرى (Akkari, 2021) أن السياسات التعليمية تعاني من ضعف في إدارة القطاع، داعيًا إلى تطوير سياسات واقعية تشاركية تعتمد على الخبرات الفعلية.

وتشير العمري والحارثي (2023) إلى أن سياسات التحول الرقمي في التعليم بالمملكة بحاجة إلى إعادة تقييم وتطوير مستمر لمواكبة التوجهات العالمية ومتطلبات القرن الحادي والعشرين. كما بيّنت دراسة (Almdani et al, 2022) أن عملية صياغة وتنفيذ خطط التحول الرقمي في المملكة تواجه تحديات كبيرة؛ تشمل ارتفاع التكاليف، ونقص الكفاءات، وهجرة الخبرات، إضافة إلى مشكلات الخصوصية والأمن السيبراني.

وخلاصة القول: تكمن مشكلة الدراسة في غموض الرؤية بخصوص فاعلية السياسات التعليمية ودورها في دعم التحول الرقمي، بما ينسجم مع أهداف رؤية المملكة 2030 التي تؤكد على تحسين البيئة التعليمية من خلال استثمار ممكنات التحول الرقمي، ودعت دراسة محمد والغبيري (2020) إلى تبني استراتيجية وطنية شاملة للتقنيات الحديثة بما يعزز جهود المملكة في تحقيق رؤيتها المستقبلية.

1-3-أسئلة الدراسة:

مما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس:" **ما دورسياسات التعليم في التحول الرقمي في ضوء رؤية المملكة 2030؟"**

وينبثق من السؤال الرئيس للدراسة السؤالان الفرعيان الآتيان:

1. ما دور سياسات التعليم في التحول الرقمي من وجهة نظر المعلمات بإدارة تعليم الدوادمي؟
2. ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) بين وجهات نظر المعلمات بإدارة تعليم الدوادمي حول دور سياسات التعليم في التحول الرقمي تعزى لمتغيرات (العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

1-4-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الآتي:

1. الكشف عن دور سياسات التحول الرقمي في التعليم من وجهة نظر المعلمات بإدارة تعليم الدوادمي.
2. فحص مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين وجهات نظر المعلمات بإدارة تعليم الدوادمي حول دور سياسات التعليم في التحول الرقمي تعزى لمتغيرات (العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

1-5-أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من حداثة الموضوع في المملكة، وكونها تتزامن مع التوجه الوطني للتحول الرقمي في المؤسسات التعليمية كأحد مستهدفات رؤية 2030؛ وبذلك تأمل الباحثات أن تفيد في تحقيق العديد من الفوائد وكالآتي:

- **الأهمية العلمية:**

- إثراء المكتبة العربية بمرجع علمي حول مفهوم السياسات التعليمية وأهميتها، ومفهوم التحول الرقمي وأهميته في القطاع التعليمي.
- تعزيز البحث العلمي حول فاعلية السياسات التعليمية في دعم التحول الرقمي من وجهة نظر المعلمات.

- **الأهمية العملية:** تتوقع الباحثات أن تساهم الدراسة في:

- سد الفجوة بين السياسات والممارسات الميدانية من خلال التأكيد على ضرورة توفير التمويل الكافي والمستدام لبرامج التحول الرقمي.
- تصميم مناهج رقمية تفاعلية تواكب التطورات التقنية وتُسهم في تطوير العملية التعليمية.
- بناء برامج تدريبية تخصصية لتنمية مهارات الكوادر التعليمية الرقمية وفقًا لمستوى التأهيل العلمي.
- دعم ثقافة التحول الرقمي داخل البيئة المدرسية عبر مبادرات توعوية وسياسات محفزة.
- تشجيع الدراسات المقارنة لفهم اختلاف التصورات بناءً على المؤهلات الأكاديمية بما يدعم تطوير سياسات تعليمية أكثر شمولًا.
- توظيف نتائج الدراسة في خدمة الخطط التنفيذية لرؤية المملكة 2030 في مجال التعليم الرقمي.
- اقتراح دراسات مستقبلية تتناول العوامل الثقافية والجغرافية المؤثرة في تطبيق سياسات التحول الرقمي، خاصة من منظور المعلمات.

1-6-حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** دور سياسات التعليم في التحول الرقمي في ضوء رؤية2030
- **الحدود البشرية:** تقتصر على عينة من المعلمات في إدارة تعليم الدوادمي
- **الحدود المكانية:** إدارة تعليم الدوادمي بالمملكة العربية السعودية
- **الحدود الزمانية:** تمت الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الأول من العام 1445هـ/ 2024م

1-7-مصطلحات الدراسة:

- **سياسات التعليم:** يُعرفها يوسف وعبد الغني (2021، 46) بأنها: "مجموعة من السياسات التي تتعلق بمجال التعليم والمؤسسات التعليمية". كما تعرف بأنها: "مجموعة من الأهداف العامة والفلسفات والتوجهات التي يقوم عليها

التعليم، وتشمل الأنظمة والتشريعات التعليمية والتي تضعها وزارة التعليم في الدولة وتشكل الإطار العام للتعليم" (العمري والحارثي، 2023، 96).

- وتُعرف إجرائيًا بأنها: "مجموعة الخطط والاستراتيجيات والأهداف والمبادئ العامة التي يصنعها صنّاع القرار وقادة المؤسسات التعليمية بالمملكة لتوجيه مسار قطاع التعليم في المملكة بجميع مراحله، وتشمل أهداف التعليم ووسائل تحقيقها والأنظمة التعليمية واستراتيجيات التعليم، والخطط الفرعية والمبادئ العامة التي تحدد الإطار المرجعي لهذه السياسات والتي يستند إليها عند تناول مختلف القضايا التعليمية".

- **التحول الرقمي:** يُعرف بأنه: "عملية الانتقال إلى نماذج عمل تعتمد على التقنيات الرقمية في تقديم المنتجات والخدمات، وإحداث تغييرات في إدراك وتصرفات العاملين والسعي إلى تطوير بيئة العمل من خلال استخدام تكنولوجيا الاتصالات وتقنيات المعلومات" (محمد والغبيري، 2020، 15).
  - ويُعرف التحول الرقمي إجرائيًا بأنه: "الانتقال من النظم التقليدية إلى الأنظمة الرقمية التي تعتمد على التكنولوجيا وتقنيات المعلومات والاتصالات في بيئة العمل بإدارة تعليم الدوادمي، في إطار مجالات: (نشر الثقافة الرقمية، تنمية الموارد البشرية، تصميم المناهج الرقمية، تمويل البرامج) والتي يتم تحديدها من خلال إجابات العينة على عبارات الاستبانة الميدانية المعدة لبيان وجهات نظر المعلمات حولها."

2-الإطار النظري والدراسات السابقة.

2-1-الإطار النظري.

2-1-1-السياسات التعليمية.

2-1-1-1-مفهوم السياسات التعليمية ومجالاتها:

شهد مفهوم "السياسة التعليمية" تطورًا ملحوظًا خلال العقود الأخيرة، حيث انتقل من كونه أداة بيروقراطية لإدارة النظم التعليمية إلى مفهوم أكثر ديناميكية يعبر عن التفاعل بين صياغة السياسات وتنفيذها (الستري وأبو العز، 2024). وفي هذا السياق، عرّف **يوسف وعبد الغني (2021، 46)** السياسة التعليمية بأنها: "مجموعة المعايير والمبادئ التي تنظم أنشطة المؤسسات التعليمية وعلاقاتها بهدف تحقيق الأهداف التربوية، وتحديد الإطار العام لصياغة القرارات وتنفيذها في القطاع التعليمي". وتتوزع السياسات التعليمية إلى مجالات؛ أبرزها وفقًا لغنايم (2018): سياسات (المناهج الدراسية، التنظيمية لتوجيه المحتوى، توزيع الموارد لضمان العدالة، الخدمات التعليمية، ...إلخ).

وترى الباحثات أن تحديد مفهوم السياسة التعليمية وتصنيفها يمثل الأساس العلمي لبناء سياسات فاعلة تدعم التحول الرقمي، وتسهم في تطوير النظم التعليمية بما يتماشى مع متطلبات رؤية المملكة 2030 وتطلعاتها المستقبلية.

2-1-1-2-وظائف السياسات التعليمية.

تبرز وظائف السياسة التعليمية في مختلف المجالات، ولعل أهمها وفقاً لـ (حميدة وآخرون، 2020) الآتي:

- تشكيل مرجعية فلسفية وأيدولوجية لتوجيه نظام التعليم، إذ تعكس السياسة التعليمية رؤية الدول وطموحاتها.
- تحديد العلاقة بين التعليم والقطاعات الأخرى في المجتمع.
- تحديد أهداف وهياكل المراحل التعليمية.
- تحديد الأدوار والمسؤوليات على مستوى النظم التعليمية.
- تحديد المصادر المختلفة والمواصفات القياسية للموارد التعليمية المادية والبشرية.

- تحديد الإطار العام لأساليب تقويم النظم التعليمية.

2-1-1-3-خصائص السياسات التعليمية

تتميز السياسة التعليمية بمجموعة من الخصائص تلخصها الباحثات نقلاً عن (غنايم، 2018) كالآتي:

- **الموضوعية**: ترتكز السياسات التعليمية على فلسفة تربوية مستمدة من قيم المجتمع وثقافته، مما يجعلها موضوعية ومنحازة لاحتياجات المجتمع وطموحاته.
- **التطور**: تتطور باستمرار لمواكبة التغيرات، ويُسهم استقرارها في تحويل الاستراتيجيات إلى برامج قابلة للتنفيذ.
- **الشمولية**: تتميز السياسات التعليمية بشموليتها واهتمامها بالأطر العامة للقضايا التربوية، متجنبة الانشغال بالتفاصيل الفرعية التي قد تشكل تحديات لاحقة.
- **الوضوح**: تحرص على تحديد الأهداف التربوية الأساسية بوضوح، بما يحقق توافقاً مجتمعياً ويسهل تحقيقها.
- **المعيارية**: تعكس القيم المجتمعية والإنسانية، وتحدد معايير واضحة للعملية التعليمية في ضوء القضايا المعاصرة.
- **المرونة**: تتسم بالمرونة لتتكيف مع التغيرات الاقتصادية والتربوية والعلمية، ما يدعم فعاليتها في التخطيط والتنفيذ.
- **العمومية**: تُصاغ صياغة عامة وثابتة، بحيث لا تتأثر بتغير القيادات، مما يضمن استمراريتها كإطار توجيهي شامل.

2-1-1-4-مراحل رسم السياسات التعليمية

تمر عملية تشكيل سياسات التعليم بعدد من المراحل ويمكن توضيحها من خلال الجدول (1):

الجدول (1) مراحل رسم وتشكيل السياسة التعليمية للدولة

المراحل	الوصف التفصيلي
مرحلة المبادرة	وتبدأ هذه المرحلة بالشعور العام بحالة من عدم الرضا عن السياسات التعليمية الحالية
بلورة الآراء تكوين الأفكار	تكوين أفكار عامة حول مجموعة نقاط محددة وتكون في شكل بدائل أو تصورات للحلول
مرحلة ظهور البدائل	بوضع بدائل حلول للمشكلات الموجودة، مع الأخذ في الاعتبار القبول العام لهذه البدائل
مرحلة المناقشة	بمناقشة كافة البدائل والحلول المقترحة بين الحكومة وشركاء التعليم، للتوصل إلى اتفاق
مرحلة الشرعية	بمعنى إضفاء صفة الشرعية على السياسات التعليمية؛ من خلال عرضها على مجموعة كبيرة من شرائح المجتمع، وصانعي السياسات لإقرارها، ومن ثم تأخذ صفة الشرعية
مرحلة التنفيذ	في هذه المرحلة يتم تنفيذ التصورات والحلول والخطط التعليمية في شكل إجراءات تنفيذية
مرحلة التقويم	يتم تقويم السياسات التعليمية للتعرف على مواطن القوة والضعف وما يترتب عليها من تأثيرات مختلفة على الأطراف المعنية بالسياسات التعليمية

المصدر: من إعداد الباحثات نقلا عن المرجع: (يوسف وعبد الغني، 2021)

ولمعرفة العلاقة بين مراحل السياسات التعليمية يمكن توضيحها من خلال الشكل التالي:

الشكل (1) مراحل السياسات التعليمية المصدر: (إعداد الباحثات، 2024).

يتضح من الشكل (1) أن عملية صنع السياسات التعليمية تمر بعدة مراحل؛ تبدأ بالشعور بوجود حالة من الرغبة في تطوير السياسات الموجودة، ومن ثم تكوين مجموعة من الآراء والتوجهات من قبل المعنيين بالسياسات التعليمية، وتحديد مجموعة من البدائل والخيارات التي قد تساهم في حل المشكلات الموجودة، ثم مناقشة هذه البدائل من قبل جميع الأطراف المعنية في المجتمع، حيث يجب التوافق من قبل كافة الأطراف على السياسات المقترحة كونها تمثل أهداف عامة للمجتمع وتعبر عن قيمه وهويته. وتأتي مرحلة الشرعية بعد ذلك حتى يمكن بلورة هذه السياسات في شكل قانوني يحظى بالقبول واسع النطاق، وبعد ذلك يتم وضع هذه السياسات موضع التنفيذ ويتم تقويمها بشكل مستمر للحد من تأثيراتها السلبية ومعالجة أماكن القصور لمواكبة التطورات في البيئة الاجتماعية.

2-1-2-التحول الرقمي:

2-1-2-1-مفهوم التحول الرقمي وخصائصه:

برز مفهوم التحول الرقمي كأحد المفاهيم المحورية الحديثة في الإدارة والتنمية، حيث يُمثل ظاهرة عالمية تتبناها المؤسسات لبناء مستقبلها وتعزيز كفاءتها (Vial, 2019؛ Brdesee, 2021؛ قنديل، 2022؛ الزبيدي وآخرون، 2023).

ويُعرف التحول الرقمي بأنه: "عملية تحول المنشآت للعمل وفق نماذج أعمال حديثة تعتمد على البنية التحتية المعلوماتية القائمة على المعرفة والإبداع والابتكار لتقديم الخدمات بكفاءة باستخدام الوسائل التكنولوجية الرقمية" (قنديل، 2022، ص4).

يتسم التحول الرقمي بخصائص أساسية، وتلخص الباحثات أبرزها نقلاً عن كل من (Vial, 2019؛ Brdesee, 2021؛ الزبيدي وآخرون، 2023) في الآتي:

1. كونه عملية استراتيجية شاملة تُمكن المؤسسات من التحول من النماذج التقليدية إلى الرقمية.
2. يُتيح بناء كفاءات وقدرات مؤسسية حديثة تتجاوز الحدود التقليدية.
3. يُمثل أحد محاور التنمية المستقبلية للدول والمؤسسات.
4. يُسهم في تحسين الخدمات وزيادة كفاءة العمليات باستخدام الحلول التكنولوجية.

وترى الباحثات أن التحول الرقمي لم يعد خيارًا بل ضرورة تفرضها تحديات العصر، حيث يشكل عنصرًا فاعلًا في تطوير جودة الخدمات التعليمية ورفع كفاءة الأداء المؤسسي، من خلال استثمار القدرات الرقمية والابتكار التقني.

2-1-2-2-فوائد عملية التحول الرقمي في التعليم

تحقق تقنيات التحول الرقمي للمؤسسات التعليمية فوائد كثيرة، ومنها وفقاً لـ (الزبيدي وآخرون، 2023):

1. **التميز المؤسسي**: من خلال امتلاك مقومات القدرة التنافسية.
2. **التقنية العالية**: حيث تمتلك المؤسسات التعليمية التقنيات التكنولوجية الحديثة وأنظمة المعلومات.
3. **التكيف**: يزيد التحول الرقمي من قدرة المؤسسات التعليمية على التكيف مع التغيرات السريعة في البيئة العالمية.
4. **المرونة**: بسبب الاعتماد على الهياكل التنظيمية الشبكية مما يزيد من مرونة المؤسسات التعليمية.
5. **التكامل**: يتيح التحول الرقمي إمكانية الاستفادة من المعلومات لجميع الأفراد في المؤسسات التعليمية، مما يحقق التكاملية في الخدمات التي تقدمها تلك المؤسسات.
6. **التطوير**: بإعادة النظر في الهياكل التنظيمية للمؤسسات التعليمية وتطويرها بما يضمن زيادة كفاءتها ومرونتها التنظيمية وتحقيق التكامل بين كافة المستويات الإدارية فيها؛ علاوة على تحسين كفاءة وفعالية عملية اتخاذ القرار التعليمي وتطوير السياسات التعليمية لمواكبة تغيرات البيئة التعليمية في القرن الحالي (المفيز، 2020).

2-1-2-3-متطلبات التحول الرقمي في ضوء رؤية المملكة 2030

يعتمد التحول الرقمي على نشر ومشاركة المعرفة ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في كافة المجالات والخدمات على مستوى الدولة، ومن ثم يؤكد (محمد والغبيري، 2020) أن رقمنة قطاع التعليم بالمملكة تتطلب الآتي:

- وجود رؤية واضحة ومحددة بشكل دقيق لمستقبل التحول الرقمي بالمملكة.
- المراجعة والتقويم المستمرين لخطة التحول الرقمي بالمملكة.
- الدعم القيادي والحكومي لجهود التحول الرقمي في التعليم، وتعزيز الممارسات الرقمية في الأعمال الإدارية.
- توفير الموارد البشرية من الكوادر المتخصصة في تقنيات التحول الرقمي وتهيئة بيئة تشريعية ملائمة.
- تطوير الهياكل التنظيمية للمؤسسات التعليمية والتحول إلى هياكل تنظيمية أكثر مرونة وتفعيل فرق العمل.
- بناء استراتيجية التحول الرقمي في سياسات التعليم بناء على متغيرات البيئة المحلية والعالمية وسوق العمل.
- تطوير البنية التحتية وتوفير الأجهزة والبرمجيات التقنية وتعزيز البعد التكنولوجي.
- تطوير وتنمية مهارات الموارد البشرية بالمؤسسات التعليمية وتنمية مهارات الشباب في مجال التحول الرقمي.
- نشر ثقافة التحول الرقمي كميزة تنافسية للتعليم.

بذلك، فنجاح تطبيق التحول الرقمي بالقطاع التعليمي يتطلب تعزيز السياسات الداعمة للتحول الرقمي وبناء قدرات الأفراد وتنمية مهاراتهم الرقمية، جنبًا إلى جنب مع تطوير التشريعات والاستراتيجيات الوطنية لمواكبة مستجدات العصر الرقمي في المجال التعليمي.

2-1-3-جهود المملكة العربية السعودية في تطوير سياسات التحول الرقمي في التعليم:

حرصت المملكة على تبني التحول الرقمي digital transformation في جميع قطاعاتها، وخاصة التعليم، عبر استبدال العمليات التقليدية بأخرى رقمية وتبني استراتيجيات تحقق الكفاءة والجودة (Almdani et al., 2022). وقد انطلق هذا التحول كأداة لتحقيق الحكومة الإلكترونية ضمن رؤية السعودية 2030، ما أدى إلى إنشاء هيئة الحكومة

الرقمية (Digital Government Authority)، التي تأسست في 9 مارس 2021 بموجب قرار مجلس الوزراء رقم (418). وتعد الجهة الوطنية المسؤولة عن إدارة وتنسيق التحول الرقمي وتكامل الخدمات الحكومية رقمياً (Almdani et al., 2022).

ومع ظهور جائحة كوفيد-19 وتعليق الدراسة الحضورية، سارعت وزارة التعليم إلى تفعيل منصات التعلم الإلكتروني وإدارة التعليم عن بُعد باستخدام أحدث التقنيات (المفيز، 2020). ودعماً لهذه الخطوة، أنشأت الوزارة مركز "تواصل" لتقديم الدعم الفني للمتعلمين والمعلمين منذ 15 مارس 2020، وأطلقت منصة SmartSheet في 12 أبريل 2020، المتكاملة مع "مدرستي". وتم دعم الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ بتصوير 459 درسًا بلغة الإشارة، بالإضافة إلى توفير الموارد الرقمية بالتعاون مع وزارة الاتصالات وبرنامج "تكافل" (Alghamdi, 2022). ويمكن توضيح أهم ملامح تحليل السياسات التعليمية بالمملكة في الجدول(2):

الجدول (2) تحليل و اقع سياسات القطاع التعليمي بالمملكة

نقاط القوة (Strengths)	نقاط الضعف (Weaknesses)
1. الدعم السياسي المستمر (Political Support): التزام القيادة السياسية بإصلاح السياسات التعليمية. 2. التحول الرقمي الرائد (Digital Transformation): ريادة المملكة في تطوير تقنيات التحول الرقمي وتطبيقاتها التربوية. 3. التمويل الحكومي السخي (Government Funding): ارتفاع مخصصات التعليم في الميزانية العامة. 4. برنامج "تطوير" (Tatweer Program): مشروع الملك خالد لتطوير التعليم. 5. البنية التحتية المتنامية (Infrastructure Expansion): التوسع في بناء المدارس وتحسين الخدمات التعليمية. 6. جودة الحياة والمعرفة (Quality of Life & Knowledge Culture): تحسن مستوى المعيشة و انتشار ثقافة المعرفة. 7. النهضة التنموية الشاملة (National Development): التطور الاقتصادي والاجتماعي الشامل في السنوات الأخيرة	1. الاتساع الجغرافي والتوزيع السكاني (Geographic Dispersion): صعوبة إيصال التعليم للمناطق النائية. 2. نقص الكفاءات الوطنية (Talent Shortage): قلة المتخصصين المؤهلين في تطوير التعليم. 3. المركزية الإدارية (Centralization): ضعف اللامركزية وبيروقراطية صنع القرار. 4. ضعف المشاركة المجتمعية (Limited Community Involvement): قلة مساهمة المؤسسات المدنية في السياسات التعليمية. 5. ضعف المساءلة والصلاحيات (Ambiguity of Roles): غياب وضوح الصلاحيات والمسؤوليات عبر المستويات التعليمية. 6. قصور مؤشرات التقييم (Weak Assessment Standards): ضعف أدوات قياس كفاءة الأنظمة التعليمية.
الفرص (Opportunities)	التحديات (Threats)
1. رؤية 2030 (Vision 2030): كإطار استراتيجي داعم لتطوير التعليم و اقتصاد المعرفة. 2. التحول لاقتصاد المعرفة (Knowledge Economy): توجه المملكة لتعزيز المهارات والابتكار. 3. النمو السكاني (Population Growth): توفر قاعدة شبابية كبيرة قابلة للاستثمار التعليمي.	1. التحولات العالمية السريعة (Global Shifts in Education): تغيرات متسارعة في أنماط التعليم والتعلم. 2. الأمن السيبراني (Cybersecurity Risks): مخاطر متزايدة على أمن البيانات التعليمية. 3. الأزمات العالمية (Global Crises): التأثير السلبي للحروب والأزمات الاقتصادية على تمويل وتطوير التعليم.

الجدول من إعداد الباحثات بالاعتماد على: (منصور والغامدي، 2019، 25-27)

وتشير دراسة العمري والحارثي (2023) إلى أن السياسات التعليمية في المملكة أسهمت بفاعلية في تعزيز تطبيق التحول الرقمي، والاستفادة من التقنيات الرقمية لتحسين جودة المخرجات التعليمية، وتقليل المعوقات أمام استخدامها بالمؤسسات التعليمية، عبر تنمية المهارات الرقمية وتوفير الموارد والتقنيات وإتاحتها للجميع، ويُستنتج من ذلك أن السياسات التعليمية ساعدت في نشر ثقافة التحول الرقمي وتطوير الهياكل التنظيمية لمواكبة مستجدات الثورة

الرقمية، وزيادة توظيف تقنيات الاتصالات والمعلومات، مما شجع الأفراد على استخدامها وتنمية مهاراتهم الرقمية، وأسهم بشكل واسع في تحقيق التحول الرقمي في القطاع التعليمي بما يواكب أهداف رؤية المملكة 2030.

2-2-الدراسات السابقة

فيما يلي استعراض لأحدث الدراسات السابقة التي تناولت مفهومي: التحول الرقمي والسياسات التعليمية، وسيتم عرضها وفقاً لمنهجية المراجعة النقدية؛ على مستوى المجالات الرئيسة للسياسات في الدراسة الحالية:

2-2-1-دراسات تناولت نشر ثقافة التحول الرقمي

تؤكد الدراسات أهمية **نشر ثقافة التحول الرقمي**؛ فقد حللت دراسة **تينيان (Tinjan, 2025)** في السويد التحول الرقمي كعملية اجتماعية معقدة، مشيرةً إلى أن التباين في وتيرة التغيير يُولّد مقاومةً ثقافيةً عبر آليات الدفاع الذاتي، مما يُبقي المؤسسات في حالة ترقب بدلًا من الفعل. وأكدت أن السرديات التنظيمية (مثل التركيز على التحديات التقنية) تُستخدم كذرائع لتأجيل التغيير، داعيةً إلى تفكيك الحواجز الثقافية بدلًا من قبولها كأمر واقع، وفي سلطنة عُمان، حلَّلت دراسة **سينغون (Singun, 2025)** تسعة أبعاد ثقافية تعيق التحول الرقمي، منها ضعف الثقافة الرقمية لدى المعلمين والإداريين، وأوصت بتبني سياسات مرنة لتعزيز الوعي الرقمي عبر حملات توعوية مُشارِكة لأصحاب المصلحة، وأكدت دراسة **سالم (Salem, 2023)** حول واقع الثقافة الرقمية في المؤسسات التعليمية بمصر وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي واستبانة موجهة لعينة من 210 من هيئة التدريس أن نشر ثقافة التحول الرقمي في الجامعات الحكومية لا يزال يواجه تحديات تتعلق بانخفاض مستوى الوعي العام بأهمية الرقمنة، وبينت النتائج أن 68% من المشاركين يفتقرون لفهم معمق لأبعاد التحول الرقمي، كما لم تستند خطط التوعية الرقمية على أسس منهجية، وبالتالي ضرورة إطلاق برامج توعوية، وتضمين الثقافة الرقمية ضمن معايير الاعتماد الأكاديمي. أما في سويسرا، فكشفت دراسة **رولوف وبيتكو (Ruloff & Petko, 2021)**أن القيادة المدرسية ذات النمط "التحويلي" (التركيز على الرؤية التربوية) تُسرع نشر الثقافة الرقمية مقارنةً بالنمط "التبادلي" (التركيز على المكافآت المادية)، مما يؤكد أهمية ربط التحول الرقمي بالقيم التعليمية العليا، وبينت دراسة **يوسف (Youssef, 2022)**، أن المواقف السلبية لعدد كبير من هيئة التدريس تجاه التعليم الرقمي تعود في الأساس إلى ضعف نشر ثقافته داخل المؤسسة. وبتطبيق استبانة على 156 عضو هيئة تدريس بجامعة سعودية، أظهرت النتائج أن 74% من العينة لم يتلقوا تدريبًا أو توجيهًا كافيًا لفهم التحول الرقمي كاستراتيجية تعليمية، وأن أغلب المبادرات كانت فردية، وبذلك فمن الضرورة ربط الثقافة الرقمية بالخدمة المجتمعية، واستهداف القيادات الأكاديمية بالتوعية النوعية. وفي السياق السعودي- أيضاً- أوصت دراسة **محمد والغبيري (2020)** بضرورة نشر ثقافة العمل الإلكتروني عبر تحفيز استخدام التقنيات الحديثة، مُشدِّدةً على دور السياسات في تعزيز قبول المجتمع للتحول الرقمي، ويتبين اتفاق الدراسات على أن نشر الثقافة الرقمية يتطلب أكثر من مجرد توفير التقنية؛ إذ يحتاج إلى قيادة تحويلية تعيد صياغة سياسات تشاركية تُعزز الوعي الرقمي، وربط التحول بالأهداف التربوية لتحقيق القبول المجتمعي.

2-2-2-دراسات تناولت تصميم المناهج الرقمية:

تعد المناهج الرقمية بمثابة حجر الزاوية لنجاح التحول الرقمي، وبذلك تناولته دراسات عديدة؛ فقدمت دراسة **هو انغ (Huang, 2025)** في الصين، رؤيةً لتصميم مناهج رقمية متكاملة مع نظام التعليم الذكي، مؤكدةً ضرورة تجاوز مرحلة "دمج التقنية" إلى مرحلة "بناء عقلية رقمية" تدمج التفكير النقدي مع الأدوات الرقمية، وفي المغرب، أبرزت دراسة **القنبوروآخرون (El Ganbour et al., 2025)** كيف تُعيد المنصات الرقمية تشكيل المناهج عبر تسهيل التعاون الدولي وتنويع أساليب التدريس، لكنها حذرت من التحديات اللغوية والثقافية التي قد تُضعف الفعالية، وفي مصر، دعت **السترى و أبو العز (2024)** إلى إعادة تصميم مناهج التعليم الفني لتتوافق مع المهارات الرقمية المطلوبة في سوق العمل، مع

التركيز على تحديث السياسات التعليمية، وأكدت دراسة **سيني وآخرون (Saini et al., 2024)** في المملكة المتحدة أن ضعف تكامل البنية التحتية الرقمية مع المناهج يُعيق التحول، مقترحةً نماذج تصميمية مرنة تُدمج التكنولوجيا في المحتوى التعليمي، وفي مصر أكدت دراسة **سالم (Salem, 2023)**، وتضمنت تحليلا لمحتوى المناهج الرقمية المعتمدة في خمس كليات مصرية أن تصميم المناهج الرقمية يعد أحد أعمدة التحول الرقمي، وأن المناهج الحالية لا تزال تقليدية في بنيتها حتى عند نقلها للبيئات الرقمية، وخلصت إلى أن 83% من المقررات كانت عبارة عن نسخ إلكترونية لمحتوى ورقي، ولا تراعي التفاعلية أو بيئة التعلم الرقمي، ودعت إلى إعداد أدلة تصميم رقمي تتكامل مع مهارات القرن 21، ومواءمة المقررات مع تقنيات الذكاء الاصطناعي، أما دراسة **الزبيدي (2022)**، في الأردن فتناولت العلاقة بين التحول الرقمي وإعادة هيكلة المحتوى الأكاديمي، وباستخدام المنهج المختلط؛ استبانة ومقابلات مع 42 عضو هيئة تدريس في جامعة اليرموك، وخلصت إلى أن تصميم المناهج الرقمية بحاجة إلى إعادة بناء من الأساس لتكون ملائمة للبيئة السحابية وتطبيقات LMS، لا الاكتفاء بتقنيات العرض أو التحميل، وبذلك يتبين أن تصميم المناهج الرقمية يتطلب تجاوز النموذج التقليدي لدمج التكنولوجيا، بما يسهم في بناء أنظمة تعليمية ذكية تلبي كل المتطلبات، وتُوائم بين المحتوى الأكاديمي ومتطلبات السوق الرقمي.

2-2-3-دراسات تناولت تنمية مهارات الموارد البشرية:

يمثل العنصر البشري القلب النابض لأي تحول أو تطوير رقمي؛ ولذا فقد أجمعت الدراسات على أهمية تنمية مهارات الموارد البشرية؛ إذ وجدت دراسة **فيسيلي وآخرون (Veseli et al., 2025)** في كوسوفو، أن 75% من نجاح التحول الرقمي يعتمد على تدريب الكوادر على نظم إدارة التعلم، بينما أظهرت دراسة **شاهد وآخرون (Chahid et al., 2025)** في المغرب أن تطوير المهارات السيبرانية للأساتذة يحد من التهديدات الأمنية، مما يستدعي برامج تدريبية متخصصة. وأوضحت دراسة **سالم (2023)** أن العنصر البشري هو الحاسم في نجاح أي تحول رقمي، حيث طبقت استبانة على عينة من 185 قائدًا أكاديميًا، وخلصت إلى أن أكثر من 65% منهم يفتقرون إلى المهارات الأساسية في القيادة الرقمية، مثل تحليل البيانات، وإدارة التعلم عن بعد. وأوصت بضرورة تضمين المعايير الرقمية في توصيفات الوظائف القيادية، وبينت دراسة **يوسف (2022)**، التي استندت إلى نتائج استبانة على (156) مشاركًا، أن نجاح دمج التعليم الرقمي يعتمد على تأهيل هيئة التدريس، لا توفير الأدوات وحسب، وأن 79% من العينة لم يتلقوا تدريبًا محدثًا في مجال التصميم التفاعلي أو التقييم الرقمي... وبذلك أكدت على بناء مسارات تدريبية متدرجة تراعي الفروق الفردية والاحتياجات التخصصية، أما دراسة **سليمان (2022)**، وباتباع المنهج النوعي من خلال المقابلات مع قيادات أكاديمية في ثلاث جامعات خليجية، فبينت أن ضعف الكوادر البشرية في إدراك واستيعاب أدوات التحول الرقمي يخلق فجوة بين التوجه الاستراتيجي والتنفيذ الفعلي. وخلصت إلى أن غياب الإلمام بتقنيات تحليل البيانات والحوكمة الرقمية يعرقل الإدارة الذكية، وفي مصر، كشفت دراسة **قنديل (2022)** عن ارتباط التحول الرقمي بتحسين الثقة الرقمية لدى المعلمين، مقترحةً ربط الترقيات باكتساب شهادات رقمية معتمدة، وفي السياق السعودي، دعمت دراسة **حميدة وآخرون (2020)** فكرة ربط التنمية المهنية بتحقيق المساواة في الفرص التعليمية عبر تزويد الكوادر بأدوات رقمية عادلة، وقبلها أشارت دراسة **Dvoretskaya (2018)** في روسيا إلى أن نقص المهارات الرقمية لدى المعلمين والإداريين يُعد العائق الأكبر، داعيةً إلى برامج تدريبية مُستدامة، وتخلص الباحثات من ذلك إلى أن تطوير المهارات الرقمية للكوادر التعليمية أصبح شرطًا أساسيًا لضمان نجاح التحول، لا سيما مع تصاعد التهديدات الأمنية، مما يتطلب شراكات بين الحكومات والقطاع الخاص لتصميم برامج تدريبية لكل التربويين.

2-2-4-دراسات تناولت تمويل برامج التحول الرقمي:

يعد المال بمثابة الدينامو المحرك للتحول الرقمي؛ وبذلك فقد حذرت دراسة **العدوي (Adoui, 2025)** في المغرب، من أن ضعف الاستثمار في البنية التحتية الرقمية يُهدد تحقيق عولمة التعليم العالي، ودعت إلى تمويل مشترك بين الحكومات والجامعات، وفي كوسوفو، أكدت دراسة **فيسيلي وآخرون (2025)** أن الدعم المالي للإدارة العليا شرطٌ أساسي لنجاح مشاريع التحول، بينما أشارت دراسة **طاشدان وآخرون (Taşdan et al., 2025)** في تركيا إلى أن نقص التمويل يُعيق تحديث البنية التحتية الرقمية للمدارس، وبينت دراسة **سالم (2023)** أن التمويل يمثل أحد أعقد التحديات في مسار التحول الرقمي، إذ يعتمد التنفيذ على استقرار الدعم المالي واستمراريته، وتوصلت إلى أن 72% من الخطط الرقمية تم تمويلها على شكل مشاريع قصيرة الأجل غير مرتبطة بموازنات التشغيل. وأوصت الباحثة بإنشاء صناديق دعم رقمي مستقلة ومرتبطة بمؤشرات الأداء، أما دراسة **سليمان (2022)**، التي اعتمدت على تحليل خطط التحول الرقمي في 4 جامعات خليجية من خلال المنهج المقارن، فبينت أن غياب التمويل الاستراتيجي المتكامل يعرقل فعالية خطط التحول الرقمي، كما خلصت إلى أن 61% من المشاريع تعاني من توقف أو إعادة هيكلة بسبب انقطاع التمويل أو نقص التخصيص المالي للمكون البشري، وبالتالي أكدت على ضرورة دمج التمويل الرقمي في الموازنات العامة، وربط الدعم بنتائج الأداء المؤسسي، وعززتها دراسة **محمد والغبيري(2020)** في السعودية حيث أوصت بتوجيه الدعم السياسي والمالي لتعزيز البنية التحتية، بينما ربطت دراسة **حميدة وآخرون (2020)** بين التمويل العادل وتحقيق المساواة في فرص الوصول إلى التعليم الرقمي، وترى الباحثات أن التمويل يمثل التحدي الأكبر للتحول الرقمي؛ وهو ما يتطلب تعبئة موارد مالية ضخمة، وتبني نماذج تمويل مبتكرة (مثل الشراكة بين القطاعين العام والخاص)، وربط الاستثمارات بخطط استراتيجية واضحة.

2-2-5-تعليق ختامي على علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة.

تكشف الدراسة الحالية عن فجوة رئيسة في الأدبيات السابقة التي تناولت التحول الرقمي بشكل مجزأ (تقني، بشري، تمويلي) دون تحليل تكاملي للتفاعل بين هذه الأبعاد، وهو ما عالجته الدراسة الحالية عبر بناء إطار شامل يجمع بين الثقافة الرقمية، وتنمية الموارد البشرية، وتصميم المناهج، والتمويل، مع ربطها بـ(رؤية المملكة 2030). كما تضيف الدراسة منظورًا ميدانيًا من خلال استطلاع آراء المعلمات في الدوادمي، مؤكدةً أن التحديات نظامية (كضعف الدعم المؤسسي) وليست فردية (كالعمر أو الخبرة)، مما يدفع نحو سياسات شمولية تركز على تحسين البنية التحتية ومرونة المناهج، مع مراعاة خصوصية السياق السعودي الذي يتطلب مواءمة السياسات مع الأهداف التنموية دون إغفال التهديدات السيبرانية؛ وبذلك تأمل الباحثات أن تفيد الدراسة الحالية في تعزيز التحول الرقمي التعليمي بالمملكة.

3-منهجية الدراسة وإجراءاتها

3-1-منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي التحليلي؛ فالمنهج الوصفي التحليلي يهتم بالحالة الراهنة للظاهرة محل الدراسة من حيث طبيعة الظروف والاتجاهات السائدة في الوقت الحالي، كما يهتم بوصف العلاقات بين الظواهر الجارية ويتضمن محاولات للتنبؤ بوقائع مستقبلية.

3-2-مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمات في إدارة تعليم الدوادمي بالمملكة العربية السعودية وعددهن (3000) معلمة وفق بيانات وزارة التعليم (1445هـ / 2024).

3-3-عينة الدراسة:

نظراً لكبر حجم مجتمع الدراسة فقد استخدمت الباحثات أسلوب العينة العشوائية البسيطة، حيث قامت الباحثات بتوزيع الاستبانة على عينة عشوائية من المعلمات في إدارة تعليم الدوادمي، وكان عدد الاستبانات المستردة (150)؛ جميعها صالح للتحليل، وعلى ذلك أصبح عدد الاستبانات المستوفاة والجاهزة للتحليل (150).

3-3-1-الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة:

الجدول (3) التكرارات والنسب المئوية لفئات عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات (لعمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)

العمر	التكرار	النسبة%	المؤهل العلمي	التكرار	النسبة %
29 سنة فأقل	3	2.0	بكالوريوس	139	92.7
30-39 سنة	63	42.0	ماجستير	7	4.7
40-49 سنة	83	55.3	دكتوراه	4	2.7
50 سنة فأكثر	1	0.7	سنوات الخبرة	التكرار	النسبة%
المجموع	150	100.0	5 سنوات فأقل	11	7.3
			6-10 سنوات	21	14.0
			11 سنة فأكثر	118	78.7
			المجموع	150	100.0

يوضح الجدول (3) أن غالبية العينة هن من الفئات الأكثر ارتباطًا بموضوع الدراسة "دور سياسات التعليم في التحول الرقمي في ضوء رؤية 2030 من وجهة نظر المعلمات بإدارة تعليم الدوادمي"، حيث تمثل فئة العمر (40–49 سنة) ما نسبته 55.3%، وهي فئة غالبًا ما تمتلك خبرات تراكمية تؤهلها لتقييم السياسات التعليمية بموضوعية، كما أن غالبية العينة (92.7%) يحملن مؤهل البكالوريوس، وهو ما يعكس تمثيلًا واقعيًا لشريحة المعلمات الممارسات، واللاتي يُشكلن محور الدراسة الرئيس، وتبعاً للخبرة؛ فالنسبة الكبرى (78.7%) ممن تجاوزن 11 سنة خبرة، وهو ما يسهم في تعزيز مصداقية البيانات، نظرًا لاحتكاكهن المباشر بالتحولات التقنية والإدارية المرتبطة برؤية 2030. أما ضعف تمثيل بعض الفئات (مثل الأعمار الصغيرة أو حملة الدكتوراه)، فيُعزى لطبيعة الواقع الوظيفي في ميدان التعليم العام، دون أن يؤثر ذلك سلبًا على أهداف الدراسة، لكون الفئات السائدة أكثر قدرة على تقديم تقييمات عملية نابعة من تجربة فعلية.

4-3-أداة الدراسة:

استخدمت الباحثات الاستبانة أداة رئيسة للدراسة الميدانية؛ لملاءمتها لطبيعة الدراسة، وأهدافها الرئيسة وهي: فهم سياسات التعليم وأهميتها، واستكشاف التحول الرقمي وفوائده، وتحديد دور السياسات التعليمية في دعم التحول الرقمي من وجهة نظر المعلمات بإدارة تعليم الدوادمي، وبذلك تم إعداد الصورة الأولية للأداة، والتي انقسمت إلى:

الجزء الأول: الرسالة التعريفية إضافة إلى البيانات الديمغرافية (العمر، المؤهل، الخبرة).

الجزء الثاني: (25) عبارة موزعة على المجالات الأربعة (الأول: نشر ثقافة التحول الرقمي (7) عبارات، الثاني تصميم المناهج الرقمية: (7) عبارات، الثالث: تنمية مهارات الموارد البشرية(6) عبارات، والرابع: تمويل برامج التحول الرقمي. (5) عبارات) وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات العينة.

1-4-3-الصدق الظاهري للأداة:

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة، تمَّ عرضُها على عدد (10) من هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود وإدارة التعليم بالدوادمي؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم، وقد طُلب من المحكَّمين إبداء الرأي حول (وضوح العبارات، ملاءمتها

لما وُضعت لأجله، انتمائها للمجال)، مع وضع تعديلات ومقترحات تطويرها. وقد تمَّ الأخذ بملاحظات المحكَّمين، واعتماد العبارة التي اتُّفِق عليها من قبل المحكَّمين بنسبة لا تقل عن (80%).

3-4-2-صدق الاتساق البناء الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكُّد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثات بتجريب الدراسة على عينة استطلاعية بلغت (30) معلمة من خارج عينة الدراسة، وذلك للتأكد من صدق الأداة وثباتها؛ حيث تم حساب الصدق الداخلي لعبارات الأداة، باحتساب معامل الارتباط بين الإجابات على مستوى كل عبارة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه وذلك باستخدام برنامج (SPSS)، وكانت النتائج كما يبينها الجدول (4):

جدول (4) معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المجالات الأربعة مع المجال الذي تنتمي إليه والمجال مع الأداة ككل

المجال (1) نشر ثقافة التحول الرقمي		المجال (2) تصميم المناهج التعليمية الرقمية	المجال (3) تنمية الموارد البشرية	المجال (4) تمويل برامج التحول الرقمي
رقم العبارة	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
1	.803**	.833**	.826**	.896**
2	.905**	.909**	.943**	.955**
3	.786**	.900**	.974**	.945**
4	.913**	.970**	.865**	.964**
5	.837**	.970**	.902**	.962**
6	.915**	.910**	.973**	
7	.913**	.962**		
المجال ككل	.878**	.922**	.913**	.944**

**دال عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$).

يتضح من الجدول (4) أن معاملات ارتباط بيرسون في الجدول تعكس وجود ارتباطات قوية جدًا ودالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين كل عبارة من عبارات المجالات الأربعة والمجال الذي تنتمي إليه. هذه القيم المرتفعة (تتراوح بين .786، 974) تعكس اتساقًا داخليًا عاليًا لأداة الدراسة، مما يعني أن العبارات تقيس بشكل جيد المفهوم العام للمجال الذي صُممت لقياسه. هذا يعزز الثقة في صلاحية الأداة وقدرتها على قياس المتغيرات الدراسية بدقة.

3-4-3-ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات الأداة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Chronbach) للتأكد من ثبات أداة الدراسة على مستوى المجالات والاستبانة ككل وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (5) معاملات كرونباخ الفا (Alpha Chronbach) على مستوى المجالات والاستبانة ككل

رقم المجال	عنوان المجال/ دور سياسات التعليم في	عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ
1	نشر ثقافة التحول الرقمي في ضوء رؤية2030	7	.944
2	تصميم المناهج التعليمية الرقمية في ضوء رؤية2030	7	.969
3	تنمية مهارات الموارد البشرية بالإدارات التعليمية في ضوء رؤية2030	6	.961
4	تمويل برامج التحول الرقمي بالإدارات التعليمية في ضوء رؤية2030	5	.961
	معامل الثبات الكلي للأداة	25	.978

تشير نتائج الجدول (5) إلى أن معاملات ألفا كرونباخ لجميع مجالات الدراسة كانت مرتفعة جدًا، حيث تراوحت بين 0.944 و0.969. كما بلغ معامل الثبات الكلي (0.978) وتؤكد هذه القيم الممتازة أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات عالية جدًا، وتتميز بموثوقية كبيرة في النتائج التي سيتم الحصول عليها باستخدام هذه الأداة.

3-5-الوزن المعياري للإجابات:

اعتمدت الباحثات سلم ليكرت الخماسي، لتقييم الدور، وهي (كبير جداً، كبير، متوسط، محدود، محدود جداً)، وعند إدخال البيانات؛ اعطيت درجات (5، 4، 3، 2، 1) بحسب استجابة العينة على العبارات وكما يبينها الجدول (6).

جدول (6) مديات المتوسطات والتقديرات اللفظية المقابلة في عرض النتائج.

البيانات عند الإدخال للتحليل	مديات المتوسطات الحسابية	التقدير اللفظي للدور
1	1.80-1.00	محدود جداً
2	2.60-1.81	محدود
3	3.40-2.61	متوسط
4	4.20-3.41	كبير
5	5.00-4.21	كبير جداً

3-6-أساليب المعالجة الإحصائية:

بغرض تحليل البيانات الميدانية، استخدمت الباحثات برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS^{v26}).

شملت الأساليب الإحصائية المستخدمة استخدام المعالجات الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية.
- معامل ارتباط بيرسون لقياس الاتساق الداخلي بين عبارات الأداة والمجالات.
- معامل الثبات ألفا كرونباخ لحساب ثبات أداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية الموزون لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض الإجابات وترتيب العبارات.
- الانحرافات المعيارية للتعرف على مدى تشتت الإجابات حول المتوسط الحسابي.
- الاختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لفحص الفروق تبعاً للمتغيرات الثلاثة.

4-نتائج الدراسة ومناقشتها.

4-1-نتيجة الإجابة عن السؤال الأول: "ما دور سياسات التعليم في التحول الرقمي من وجهة نظر المعلمات بإدارة تعليم الدوادمي؟

وللإجابة عن السؤال تمَّ حساب المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة للعبارات بكل مجال وترتيبها تنازليا وجاءت النتائج كما يلي:

4-1-1-دور سياسات التعليم في نشر ثقافة التحول الرقمي في ضوء رؤية 2030:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات لإجابات العينة على عبارات دور سياسات التعليم في نشر ثقافة التحول الرقمي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدور
3	صياغة استراتيجيات لدمج التكنولوجيا الحديثة في التعليم	4.40	0.76	1	كبير جداً
2	تعزيز وصول المعلمات والطلاب للإنترنت وتقنيات الاتصال الرقمية	4.39	0.75	2	كبير جداً
1	عقد لقاءات دورية عن أهمية التحول الرقمي بالتعليم	4.32	0.73	3	كبير جداً
7	تعزيز قدرات المؤسسات التعليمية في مجال التحول الرقمي	4.27	0.86	4	كبير جداً
6	إطلاق حملات إعلانية لنشر ثقافة التحول الرقمي	4.24	0.83	5	كبير جداً
5	وضع سياسات لتطوير الهياكل التنظيمية بالمؤسسات التعليمية لمواكبة متطلبات التحول الرقمي	4.21	0.81	6	كبير جداً

4	تحفيز مؤسسات المجتمع المحلي للمشاركة في صياغة سياسات التعليم للتحول الرقمي	4.19	0.83	7	كبير
	المتوسط العام للمجال	4.29	0.80	كبير جداً	

يتبين من الجدول (7) أن دور سياسات التعليم في نشر ثقافة التحول الرقمي جاء بتقدير "كبير جداً" بمتوسط عام (4.29)، مما يعكس وعي العينة بأهمية الدور المحوري للسياسات التعليمية في تحقيق مستهدفات رؤية 2030. وتصدرت صياغة الاستراتيجيات لدمج التكنولوجيا الحديثة التعليم بمتوسط (4.40)، تلها تعزيز وصول الطلاب والمعلمات للإنترنت (4.39)، مما يبرز التركيز على البنية التحتية والاستراتيجيات الداعمة. كما أن ترتيب العبارات يعكس تبايناً طفيفاً بين الأدوار، حيث جاءت مشاركة المجتمع المحلي في السياسات بأدنى متوسط (4.19)، وهو ما قد يشير إلى الحاجة لتعزيز الشراكات المجتمعية في هذا المجال. بشكل عام، تبين النتائج اتفاقاً مرتفعاً على أهمية الأدوار المقترحة، ما يدعم توجيه الجهود نحو تعزيز السياسات والبرامج ذات العلاقة.

4-1-2-دور سياسات التعليم في تصميم المناهج التعليمية الرقمية في ضوء رؤية 2030

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات لإجابات العينة على عبارات دور سياسات التعليم في تصميم المناهج الرقمية

م	العبارات	المتوسط	الانحراف	الرتبة	الدور
8	تطوير المقررات الدراسية لمواكبة متطلبات التحول الرقمي	4.21	0.88	1	كبير جداً
12	إعداد دليل لاستخدام المناهج الرقمية والتعامل مع المنصات الرقمية	4.19	0.86	2	كبير
13	الاستفادة من خبرات الدول الناجحة في إعداد المناهج الرقمية	4.19	0.89	3	كبير
14	توفير التقنيات اللازمة للتحول الرقمي في الإدارات التعليمية	4.17	0.91	4	كبير
10	إعداد المحتوى العلمي باستخدام التقنيات الرقمية	4.16	0.89	5	كبير
11	توفير قواعد بيانات رقمية	4.16	0.93	6	كبير
9	إضافة مقررات دراسية في مجال التحول الرقمي	4.14	0.85	7	كبير
	المتوسط العام للمجال	4.17	0.87	كبير	

يتبين من الجدول (8) أن دور سياسات التعليم في تصميم المناهج الرقمية جاء بتقدير "كبير" بمتوسط عام (4.17)، مما يعكس إدراك العينة لأهمية تبني سياسات فاعلة في هذا المجال، وحصل تطوير المقررات الدراسية لمواكبة متطلبات التحول الرقمي على أعلى متوسط (4.21)، مما يؤكد أولوية تحديث المناهج لتتناسب مع متطلبات العصر الرقمي. كما حازت العبارات المتعلقة بإعداد الأدلة والاستفادة من التجارب الدولية على متوسط مرتفع (4.19)، مما يشير إلى أهمية بناء معايير إرشادية مستندة لأفضل الممارسات العالمية. وجاءت إضافة المقررات الرقمية في الترتيب الأخير (4.14)، ما قد يعكس إدراكاً بوجود حاجة لتعزيز هذا الجانب في الخطط والمناهج. عموماً، تعكس النتائج اتفاقاً واضحاً على الدور المهم للسياسات التعليمية في دعم تصميم المناهج الرقمية بما يتماشى مع التحول الرقمي.

4-1-3-دور سياسات التعليم في تنمية مهارات الموارد البشرية بالإدارات التعليمية في ضوء رؤية2030

جدول (9) المتوسطات والانحرافات لإجابات العينة على عبارات مجال تنمية مهارات الموارد البشرية بالإدارات التعليمية

م	العبارات	المتوسط	الانحراف	الرتبة	الدور
15	تطوير سياسات لتنمية المهارات التقنية لمنسوبي الإدارات التعليمية	4.34	0.77	1	كبير جداً
16	إنشاء مراكز متخصصة لتدريب الموارد البشرية التعليمية	4.24	0.97	2	كبير جداً
17	توفير الكوادر البشرية الفنية المتخصصة في تقنيات التحول الرقمي	4.19	0.96	3	كبير
18	ابتعاث كوادر بشرية متميزة للدول الرائدة في التحول الرقمي بالتعليم	4.17	0.94	4	كبير

19	وضع معايير لاختيار مديري المدارس من ذوي المهارات التقنية المتميزة	4.15	1.05	5	كبير
20	استقطاب الكوادر البشرية المؤهلة لدعم تطبيق التحول الرقمي	4.15	1.02	5	كبير
	المتوسط العام للمجال	4.21	0.95	كبير جداً	

توضح نتائج الجدول (9) أن دور سياسات التعليم في تنمية مهارات الموارد البشرية بالإدارات التعليمية جاء بدرجة كبيرة جدًا (متوسط عام = 4.21)، مما يعكس إدراك المعلمات لأهمية هذه السياسات في دعم القدرات البشرية لمواكبة متطلبات التحول الرقمي، وتصدرت عبارة "تطوير سياسات لتنمية المهارات التقنية لمنسوبي الإدارات" (4.34) القائمة، مما يدل على وعي واضح بضرورة التحديث المستمر للمهارات الفنية، تلتها أهمية إنشاء مراكز تدريب متخصصة (4.24)، مما يعكس الحاجة إلى بيئات تدريب مهنية داعمة. كما برزت الحاجة لتوفير الكوادر الفنية المتخصصة (4.19) والابتعاث للدول المتقدمة (4.17) كآليات استراتيجية لتعزيز الكفاءات. وتؤكد هذه النتائج أن تنمية رأس المال البشري يشكل أحد أعمدة التحول الرقمي في ضوء رؤية 2030، ويبرز الحاجة إلى سياسات انتقائية تستقطب الكفاءات وتطور المهارات القيادية التقنية، مما يسهم في تحسين أداء الإدارات التعليمية ومخرجات التعليم الرقمي.

4-1-4-دور سياسات التعليم في تمويل برامج التحول الرقمي بالإدارات التعليمية في ضوء رؤية2030

الجدول (10) المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات مجال تمويل برامج التحول الرقمي مرتبة تنازليا

م	العبارات	المتوسط	الانحراف	الرتبة	الدور
24	توفير الموارد المالية لشراء التقنيات والأجهزة التكنولوجية	4.20	.990	1	كبير
21	تعزيز دور مؤسسات المجتمع المحلي في دعم تطبيق التحول الرقمي في التعليم	4.19	.814	2	كبير
22	بناء شراكات فاعلة مع القطاع الخاص للمشاركة في دعم برامج التعليم الرقمي	4.15	.903	3	كبير
23	توفير التمويل اللازم لتطوير البنية التحتية الرقمية في التعليم	4.15	.974	4	كبير
25	تخصيص حوافز مالية للإدارات المتميزة في تطبيق التحول الرقمي	4.15	1.079	5	كبير
	المتوسط العام لمجال تمويل برامج التحول الرقمي	4.17	0.95	كبير	

يتضح من نتائج الجدول (10) أن دور سياسات التعليم في تمويل برامج التحول الرقمي بإدارة تعليم الدوادمي جاء بدرجة كبيرة بمتوسط (4.17)، مما يعكس وعي المعلمات بأهمية الدعم المالي لتحقيق التحول الرقمي في ضوء رؤية 2030. وقد تصدرت "توفير الموارد المالية لشراء التقنيات" العبارات بمتوسط (4.20)، مما يؤكد الحاجة لتوفير الأدوات الرقمية الحديثة. كما برزت أهمية تعزيز دور المجتمع المحلي والشراكات مع القطاع الخاص، بما يتماشى مع توجهات الرؤية لتنويع مصادر التمويل. وتُبرز النتائج ضرورة التركيز على تطوير البنية التحتية وتقديم الحوافز للإدارات المتميزة، مما يستلزم سياسات تعليمية مرنة ومستدامة لتعزيز التحول الرقمي بشكل متكامل.

مناقشة نتائج السؤال الأول:

يتبين من تحليل نتائج السؤال الأول أن دور سياسات التعليم في التحول الرقمي بإدارة تعليم الدوادمي من وجهة نظر المعلمات جاء بدرجة كبيرة، بمتوسطات: (4.29) لنشر الثقافة، (4.17) لتصميم المناهج الرقمية، (4.21) لتنمية المهارات، و(4.17) لتمويل البرامج. ويُعزى ذلك إلى أن السياسات التعليمية عززت ثقافة التحول وسهّلت الوصول للتقنيات، إضافة لدعم المناهج والبنية التنظيمية والمجتمع المحلي بما ينسجم مع رؤية 2030. وتتماشى النتائج مع دراسة العمري والحارثي (2023) التي أكدت إسهام السياسات في تعزيز قدرات المؤسسات، ومحمد والغبيري (2020) إذ بيّنت توسع أنشطة التحول الرقمي بالمملكة. بينما تختلف مع غوص (2020)؛ إذ أظهرت عدم توافق السياسات مع المعايير الدولية، ومع دراسة الستري وأبو العز (2024) التي أكدت الحاجة لإعادة صياغة سياسات تعليمية ملائمة للتحول الرقمي.

2-4-نتيجة الإجابة عن السؤال الثاني: "ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين وجهات نظر المعلمات بإدارة تعليم الدوادمي حول دور سياسات التعليم في التحول الرقمي تعزى لمتغيرات (العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟"

وللإجابة على السؤال تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للعينات المستقلة لفحص أثر المتغيرات الثلاثة (العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) في وجهات نظر المعلمات (فئات العينة)، وكالآتي:

4-2-1-فحص أثر متغير العمر:

الجدول (11) نتائج اختبار التباين (One Way Anova) لفحص مدى وجود فروق بين متوسطات إجابات العينة تُعزى لمتغير العمر

المجالات	العمر	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	مربع كاي	مستوى الدلالة
نشر ثقافة التحول الرقمي	29 سنة فأقل	3	121.83	3	3.605	.307
	30-39 سنة	63	73.98			
	40-49 سنة	83	75.00			
	50 سنة فأكثر	1	74.00			
	المجموع	150				
تصميم المناهج التعليمية الرقمية	29 سنة فأقل	3	129.50	3	4.882	.181
	30-39 سنة	63	74.54			
	40-49 سنة	83	74.22			
	50 سنة فأكثر	1	80.50			
	المجموع	150				
تنمية مهارات الموارد البشرية بالإدارات التعليمية	29 سنة فأقل	3	123.50	3	4.212	.240
	30-39 سنة	63	73.30			
	40-49 سنة	83	75.22			
	50 سنة فأكثر	1	93.00			
	المجموع	150				
تمويل برامج التحول الرقمي بالإدارات التعليمية	29 سنة فأقل	3	125.50	3	5.444	.142
	30-39 سنة	63	78.16			
	40-49 سنة	83	71.43			
	50 سنة فأكثر	1	95.50			
	المجموع	150				

يتضح من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمات حول دور سياسات التعليم في التحول الرقمي تعزى لمتغير العمر في جميع المجالات الأربعة، حيث جاءت قيم مستوى الدلالة (Sig) أعلى من 0.05 في كل المجالات (0.307، 0.181، 0.240، 0.142)، وتعكس النتيجة اتفاق عام بين الفئات العمرية المختلفة حول دور سياسات التعليم في دعم التحول الرقمي، مما يشير إلى أن الفهم والإدراك لهذا الدور لا يتأثر بعامل العمر، وهو ما يدعم توجيه السياسات والبرامج التوعوية والتدريبية بشكل موحد دون الحاجة لتفريق فئوي على أساس عمري.

4-2-2-فحص أثر متغير المؤهل العلمي:

الجدول (12) نتائج اختبار (One Way Anova) لفحص الفروق بين متوسطات إجابات العينة على المجالات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	مربع كاي	مستوى الدلالة
	بكالوريوس	139	74.40			

نشر ثقافة التحول الرقمي	ماجستير	7	107.29	2	4.600	.100
	دكتوراه	4	58.25			
	المجموع	150				
تصميم المناهج التعليمية الرقمية	بكالوريوس	139	74.42	2	9.525	**.009
	ماجستير	7	117.29			
	دكتوراه	4	39.75			
	المجموع	150				
تنمية مهارات الموارد البشرية	بكالوريوس	139	75.14	2	1.817	.403
	ماجستير	7	92.57			
	دكتوراه	4	58.25			
	المجموع	150				
تمويل برامج التحول الرقمي	بكالوريوس	139	74.95	2	8.400	**.015
	ماجستير	7	109.79			
	دكتوراه	4	34.50			
	المجموع	150				

**دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا ($p > 0.05$) في متوسطات تقديرات أفراد العينة حول دور سياسات التعليم في نشر ثقافة التحول الرقمي ($F = 4.600, p = 0.100$) وتنمية مهارات الموارد البشرية ($F = 1.817, p = 0.403$) تبعًا لاختلاف المؤهل العلمي. وفي المقابل، كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا ($p < 0.05$) في متوسطات تقديراتهم لدور السياسات في تصميم المناهج التعليمية الرقمية ($F = 9.525, p = 0.009$) وتمويل برامج التحول الرقمي ($F = 8.400, p = 0.015$) وفقًا للمؤهل العلمي، حيث أشارت متوسطات الرتب إلى أن الحاصلات على الماجستير لديهن تقديرات أعلى في هذين المجالين مقارنة بالبكالوريوس والدكتوراه، وتشير الفروق الإحصائية إلى أن الخلفية الأكاديمية للمعلمات تؤثر على تصوراتهن لدور السياسات التعليمية في تطوير المناهج الرقمية والتمويل، مما يستدعي مراعاتها في صياغة السياسات، ويمكن استثمار هذه الفروق في تصميم برامج تدريبية متخصصة، وتعزيز الوعي المشترك بأهمية السياسات في نشر ثقافة التحول وتنمية المهارات، إضافة إلى تشجيع دراسات نوعية لفهم أسباب هذا التباين.

4-2-3-فحص أثر متغير سنوات الخبرة:

جدول (13) نتائج اختبار التباين (One Way Anova) لفحص دلالة الفروق بين متوسطات فئات العينة تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة)

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	مربع كاي	مستوى الدلالة
نشر ثقافة التحول الرقمي	5 سنوات فأقل	11	93.09	2	2.037	.361
	10-6 سنوات	21	72.55			
	11 سنة فأكثر	118	74.39			
	المجموع	150				
تصميم المناهج التعليمية الرقمية	5 سنوات فأقل	11	89.45	2	1.302	.522
	10-6 سنوات	21	76.19			
	11 سنة فأكثر	118	74.08			
	المجموع	150				
	5 سنوات فأقل	11	94.95	2	2.749	.253

تنمية مهارات الموارد البشرية	10-6 سنوات	21	69.83		
	11 سنة فأكثر	118	74.69		
	المجموع	150			
تمويل برامج التحول الرقمي بالإدارات التعليمية	5 سنوات فأقل	11	94.77	2	3.384	.184
	10-6 سنوات	21	82.10			
	11 سنة فأكثر	118	72.53			
	المجموع	150				

يتبين من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات فئات العينة حول دور سياسات التعليم في مجالات التحول الرقمي تعزى لمتغير "سنوات الخبرة"، حيث تجاوزت جميع قيم مستوى الدلالة 0.05 (0.361، 0.522، 0.253، 0.184). وتشير هذه النتيجة إلى أن خبرة المعلمات، سواء كانت قصيرة أو طويلة، لا تؤثر بشكل ملموس في تصوراتهن حول دور السياسات التعليمية في نشر الثقافة الرقمية، أو تصميم المناهج الرقمية، أو تنمية المهارات، أو تمويل البرامج. وهذا يعكس تماسكًا في الفهم والإدراك بين مختلف مستويات الخبرة، ويدعم توجهات توحيد الخطاب التوعوي والتدريبي للكوادر التعليمية دون الحاجة لتفريق زمني حسب سنوات الخدمة.

4-2-4-مناقشة نتائج الدراسة ومقارنتها بالدراسات السابقة:

- أظهرت نتائج الدراسات تشابهًا في التحديات مثل ضعف البنية التحتية، مقاومة التغيير، والحاجة لسياسات مرنة، وتوافقت مع الحالية في ضعف الكفاءات الرقمية (Sini et al., 2025; Dvoretskaya, 2018) وغياب الدعم المؤسسي (Huang, 2025; Vesely et al, 2025). في المقابل، اختلفت أولويات التحديات؛ إذ ركزت دراسات مغربية على التهديدات السيبرانية (chahid et al., 2025)، بينما ركزت دراسات أوروبية على القيادة (Roloff & Petko, 2021) والعوامل الثقافية (Tinjan, 2025). أما الدراسة الحالية فتميّزت بتركيزها على دور المعلمات في السياسات التعليمية وربطها برؤية 2030 ودمجها للبعد الإنساني في التحول الرقمي.
- أظهرت نتائج فحص الفروق؛ الجداول (11، 12، 13) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين وجهات نظر المعلمات حول دور السياسات التعليمية في التحول الرقمي تعزى لمتغيرات العمر وسنوات الخبرة، مع وجود فروق تبعاً للمؤهل العلمي لصالح حملة الماجستير في مجالي تصميم المناهج الرقمية وتمويل برامج التحول. ويعكس ذلك اتفاقًا عامًا بين المعلمات حول دعم سياسات التعليم للتحول الرقمي، وهو ما يتماشى مع دراسة قنديل (2022) التي أثبتت علاقة معنوية بين التحول الرقمي والثقة الرقمية، ودراسة محمد والغبيري (2020) التي أكدت أن المملكة تدعم التحول الرقمي عبر تعزيز البنية التحتية وتوفير التقنيات اللازمة.

4-3-الاستنتاجات الرئيسة:

- تتلاقى نتائج الدراسة مع أدبيات عالمية أكدت على ضعف البنية التحتية كعائق، لكن الدراسة الحالية لم ترصد تأثيرًا مباشرًا لذلك، ما يستدعي تقصيًا نوعيًا أعمق.
- يؤكد الترتيب المتأخر للتمويل ضمن المحاور الحاجة لتبني نماذج تمويل مستدام للتحول الرقمي بالمدارس السعودية.
- تظهر الدراسة أن السياسات التعليمية في السعودية تسير في اتجاه داعم للتحول الرقمي، ولكنها تحتاج إلى تحسينات تنفيذية لا مفاهيمية.

- تنمية المهارات البشرية تُعد ركيزة أساسية في نجاح التحول، وهو ما يتفق مع أغلب الأدبيات ويعكس فعالية التدريب في النظام التعليمي السعودي.
- تغيب القيادة التعليمية كمتغير تحليلي رغم أهميتها، مما يشكل فجوة بحثية تستدعي دراسات مستقبلية لفهم علاقتها بتفعيل السياسات الرقمية.
- تفوق الماجستير في تقييم المناهج الرقمية يشير إلى تأثير العمق الأكاديمي في فهم احتياجات التحول الرقمي وفاعليته.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا حسب العمر أو الخبرة، مما يدل على أن تحديات التحول الرقمي ليست فردية بل ناتجة عن عوامل بنيوية.
- يعد التحول الرقمي في التعليم عملية معقدة ومتعددة الأوجه تتطلب معالجة تحديات تقنية وبشرية وتنظيمية وسياساتية متكاملة. وتؤكد على أن تطوير مهارات المعلمين، وتوفير بنية تحتية داعمة، وتبني قيادة تحويلية، وصياغة سياسات تعليمية واضحة ومرنة هي عناصر أساسية لنجاح هذه العملية.

توصيات الدراسة ومقترحاتها.

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثات- وزارة التعليم ومختلف الجهات ذات العلاقة- ويقترحن الآتي:

1. **نشر ثقافة التحول الرقمي**؛ ويمكن توزيع المهام على النحو الآتي:

- **وزارة التعليم**: إطلاق حملات وطنية للتوعية الرقمية موجهة للمعلمين وأولياء الأمور والطلبة عبر الإعلام والتطبيقات الذكية.
- **المدارس**: تخصيص حصص أسبوعية توعوية عن مفاهيم التحول الرقمي ومهاراته الأساسية.
- **كليات التربية**: تضمين مساقات إلزامية في برامج إعداد المعلمين حول الثقافة الرقمية والتحول الرقمي.
- **القطاع الخاص والإعلام**: إنتاج محتوى تفاعلي ومقاطع مصورة قصيرة لدعم الثقافة الرقمية المدرسية.
- **المجتمع المدني**: عقد ندوات ومحاضرات مجتمعية توضح فوائد ومخاطر التحول الرقمي في التعليم.

2. **تصميم المناهج الرقمية**؛ ويمكن توزيع المهام على النحو الآتي:

- **مركز المناهج الوطني**: مراجعة المناهج الحالية وتحويلها إلى محتوى رقمي تفاعلي مدعوم بوسائط متعددة.
- **شركات تكنولوجيا التعليم**: التعاون مع وزارات التعليم لإنتاج منصات تعليم رقمية مخصصة للمناهج الوطنية.
- **خبراء المحتوى**: إشراك معلمين وموجهين في بناء السيناريوهات التعليمية الرقمية.
- **الجامعات وكليات التربية**: إنشاء وحدات بحثية لتطوير نماذج رقمية لمقررات مدرسية قابلة للتطبيق.
- **المدارس التجريبية**: اعتماد نماذج مناهج رقمية في بعض المدارس وتقييم أثرها تمهيدًا للتعميم.

3. **تنمية مهارات الموارد البشرية**؛ ويتم توزيع المهام على النحو الآتي:

- **وزارة التعليم**: إعداد خطة تدريب وطني شاملة للمعلمين في مجال أدوات التعليم الرقمي والتقييم الإلكتروني.
- **مراكز التطوير التربوي**: تقديم برامج تدريبية تطبيقية معتمدة على التعلم بالممارسة والمنصات الافتراضية.
- **الجامعات**: إدراج مقررات تدريبية متخصصة في تقنيات التعليم الرقمي ضمن خطط إعداد المعلمين.
- **المنظمات المجتمعية**: دعم ورش العمل وبرامج تبادل الخبرات الدولية في مجال المهارات الرقمية للمعلمين.
- **نقابات المعلمين**: تنظيم دورات تطوعية تعزز من كفاءة أعضاءها في استخدام تقنيات التعليم.

4. **تمويل برامج التحول الرقمي**:

- **وزارات المالية والتعليم**: تخصيص بند مستقل ضمن الميزانية العامة لدعم التحول الرقمي التعليمي.

- **القطاع الخاص**: تقديم حوافز ضريبية للشركات التي تساهم في تمويل البنية التحتية الرقمية المدرسية.
- **المدارس**: إنشاء صناديق دعم مدرسي مخصص لتطوير المحتوى الرقمي والتجهيزات التقنية.
- **المجالس المحلية**: المساهمة في دعم المدارس بالأجهزة والاتصال الرقمي وفق احتياجات المناطق.

5. مقترحات بدراسات مستقبلية:

1) دراسة مقارنة لفاعلية النماذج التربوية الرقمية المحلية مقابل نماذج عالمية في جودة المخرجات التعليمية.
2) أثر التمويل التعاوني بين القطاع العام والخاص على استدامة التحول الرقمي في التعليم العام.
3) تحليل دور القيادات النسائية في تسريع التحول الرقمي بالمدارس السعودية باستخدام منهجية نوعية (مقابلات مع مديرات المدارس).

قائمة المراجع

أولاً-المراجع بالعربية:

1. أبو زايدة، حاتم. (2018). مناهج الدراسة العلمي. ط2 مركز أبحاث المستقبل، فلسطين.
2. الأحمدي، عبد الله عطية الله. (2019). قيم المواطنة في سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية .*مجلة كلية التربية، 73، (1)*، 306 – 350. https://search.mandumah.com/Record/1022194
3. حميدة، صباح صلاح.، عبد التواب، محمود عبد التواب.، وعبد الظاهر، عزة نادي. (2020). السياسة التعليمية ودورها في تحقيق مبدأ المساواة في الفرص التعليمية بجمهورية مصر العربية (دراسة تحليلية). *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 14* (14)، 106- 137. https://search.mandumah.com/Record/1388223/Cite
4. الزبيدي، نوره.، الخالدي، رضوى.، الفيصل، محمد. (2023). أثر التحول الرقمي على جودة التعليم في المملكة العربية السعودية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، بدون مجلد (94)، 347- 374. https://doi.org/10.33193/JALHSS.94.2023.883
5. الستري، هيثم الستري.، وأبو العز، محمد سعيد. (2024). تطوير السياسات التعليم الثانوي الفني بمصر على ضوء متطلبات التحول الرقمي. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. 18* (1)، 147- 213. http://dx.doi.org/10.21608/jfust.2024.262507.2079
6. الشمراني، شرعاء علي. (2019). التعليم الرقمي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. *المجلة العربية للتربية النوعية*، ع (6)، 119- 124. https://search.shamaa.org/PDF/Articles/EGAjqe/AjqeNo6Y2019/ajqe_2019-n6_119-124.pdf
7. العتيبي، سامية تراحيب. (2021). حوكمة التحول الرقمي في الإدارات التعليمية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الممارسات العالمية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*. ع (66)، 192- 216. https://doi.org/10.33193/JALHSS.66.2021.462
8. علي، زينب محمود أحمد. (2019). معلم العصر الرقمي: الطموحات والتحديات. *المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج*. ع (68)، 3016- 3114. https://doi.org/10.12816/EDUSOHAG.2019.58661
9. العمري، فريعة عوض.، والحارثي، عبد الرحمن محمد. (2023). دور سياسات التعليم في التحول الرقمي في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 39*(3)، 89- 122. https://doi.org/10.33850/EJEV.2019.42381
10. غنايم، منى محمد إبراهيم. (2018). السياسة التعليمية والطبقية والمواطنة. *مجلة الثقافة والتنمية، 1*(127)، 1- 20. https://www.researchgate.net/publication/331991586_alsyast_altlymyt_waltbqyt_walmwatnt
11. غوص، أسرار عبد الرحمن. (2020). معايير مقترحة لبناء سياسة مستقبلية للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية. *مجلة التربية جامعة الأزهر، 187* (1)، 444- 477. https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=303432
12. قنديل، رضا حسين. (2022). أثر مشاريع التحول الرقمي في تحسين بطاقة أداء الثقة الرقمية: بالتطبيق على وزارة التربية والتعليم الفني المصرية. *المجلة العربية للإدارة، 45*(1)، 3- 26. https://doi.org/10.21608/aja.2022.109881.1186
13. محمد، عبدالرحمن.، والغبيري، محمد أحمد. (2020). واقع التحول الرقمي للمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. *مجلة العلوم الإدارية والمالية*، 4(3)، 8- 31 . https://doi.org/10.37644/1939-004-003-001

14. مصطفى، أميمة حلمي.، واللمعي، فاطمة محمد. (2021). دراسة مقارنة لجهود إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي في كل من روسيا واليابان وإمكانية الإفادة منها في مصر. *مجلة التربية-جامعة الأزهر، 4*(192)، 486- 589. https://doi.org/10.21608/JSREP.2021.219792

15. المفيز، خولة عبد الله. (2020). جاهزية المدارس المطبقة لبوابة المستقبل للتحول الرقمي استجابة لجائحة كورونا بالمملكة العربية السعودية، *مجلة العلوم التربوية، 6*(1)، 183- 216. https://doi.org/10.33948/1158-033-004-003

16. المنصور، خالد محسن.، والغامدي، عبد العزيز محمد. (2019). سياسات مقترحة لإعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية 2030. *المجلة التربوية*، كلية التربية بجامعة سوهاج، ع (63)، 312- 347. http://dx.doi.org/10.21608/edusohag.2019.55465

17. يوسف، يحي إسماعيل.، وعبد الغني، مصطفى عبد الحميد. (2021). دراسة مقارنة لتحسين السياسات التعليمية بمدارس التعليم العام بمصر في ضوء خبرة جمهورية فنلندا. *مجلة الدراسة العلمي في التربية، 22*(11)، 43- 81. http://dx.doi.org/10.21608/JSRE.2021.104968.1397

ثانيا: المراجع بالإنجليزية:

1. Adoui, A. (2025). Conclusion: Charting a course for the future of internationalization and digital transformation in higher education. In A. Adoui (Ed.), *Internationalization of higher education and digital transformation* (pp. 371–380). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-76444-8_19
2. Ahmadi, A. A. (2019). Values of citizenship in the education policy in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, 73(1), 306–350. https://search.mandumah.com/Record/1022194
3. Akkari, A. (2021). Arab countries and the global education agenda 2030: Incomplete path. *Gulf Education and Social Policy Review, 2*(1), 1–30. https://doi.org/10.18502/gespr.v2i1.9306
4. Alghamdi. Ahlam A. (2022). Digital Transformation within Saudi Education System: 2020 and Beyond. *The Educational Review, USA, 6*(8), 419-425. http://dx.doi.org/10.26855/er.2022.08.014
5. Ali, Z. M. A. (2019). The teacher of the digital age: Aspirations and challenges (in Arabic). *Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University*, (68), 3016–3114. https://doi.org/10.12816/EDUSOHAG.2019.58661
6. Almdani, K.; Al saeedi, H.; Softah, A.; Khogeer,S. and Assiri, K. (2022). Security Challenges for Digital Transformation in Saudi Arabia. *International Journal of Scientific Research and Management (IJSRM), 10*(6), 871-880. http://dx.doi.org/10.18535/ijsrm/v10i6.ec01
7. Boeskens, L. and K. Meyer (2025). Policies for the digital transformation of school education: Evidence from the Policy Survey on School Education in the Digital Age", OECD Education Working Papers, No. 328, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/464dab4d-en.
8. Brdesee, H. (2021). A Divergent View of the Impact of Digital Transformation on Academic Organizational and Spending Efficiency: A Review and Analytical Study on a University E-Service.*Sustainability, 13*(7048), 1- 16. http://dx.doi.org/10.3390/su13137048
9. Chahid, A., Ahriz, S., Guemmat, K. E., & Mansouri, K. (2025). Digital transformation in higher education obstacle assessment and development of strategies against cybersecurity threats: The case of Moroccan universities. *Engineering, Technology & Applied Science Research, 15*(1), 19809–19815. https://doi.org/10.48084/etasr.8853
10. Dvoretskaya, Irina. (2018). School digitalization from the teacher's perspectives in Russia, *15th International conference on cognition and exploratory learning in the digital age (CELDA), international association for development of the information society* (IADIS). https://www.researchgate.net/profile/Irina-Dvoretskaya/publication/329070581_School_digitalization_from_the_teachers%27_perspective_in_Russia/links/60e425f3a6fdccb7450b8a35/School-digitalization-from-the-teachers-perspective-in-Russia.pdf

11. El Ganbour, R., Kaichouh, S., & Gueddouri, O. (2025). The internationalization of higher education & digital transformation: Mediological perspectives. In A. Adoui (Ed.), *Internationalization of higher education and digital transformation* (pp. 17–37). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-76444-8_2
12. Fung, D. C. L., & Lui, W. M. (2017). Review of Liberal Studies, National Education and Educational Policy Framework. In Education Policy Analysis. *Springer,* Singapore, 15- 33, http://dx.doi.org/10.1007/978-981-10-2610-2
13. Ghnaim, M. M. I. (2018). Educational policy, classism, and citizenship (in Arabic). *Journal of Culture and Development*, 1(127), 1–20. https://www.researchgate.net/publication/331991586_alsyast_altlymyt_waltbqyt_walmwatnt
14. Ghus, A. A. R. (2020). Proposed standards for building a future higher education policy in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Al-Azhar University Journal of Education*, 187(1), 444–477. https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=303432
15. Hameda, S. S., Abdel-Tawab, M. A., & Abdel-Zaher, A. N. (2020). Educational policy and its role in achieving the principle of equality in educational opportunities in the Arab Republic of Egypt: An analytical study (in Arabic). *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 14(14), 106–137. https://search.mandumah.com/Record/1388223/Cite
16. Huang, R. (2025). Accelerating the digital transformation of education to promote high-quality school development. In H. Zeng, Y. Hu, J. Hao, & Z. Zhang (Eds.), Leading smart education (pp. 3–12). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-97-8148-5_1
17. Linh,T.H. (2020). The Trend of Education Reform in the World at the Present Context of Integration and Knowledge Economy. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS), 25*(1), 59- 65. https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.%2025%20Issue1/Series-3/J2501035965.pdf
18. Mansour, K. M., & Ghamdi, A. M. (2019). Proposed policies for preparing teachers in the Kingdom of Saudi Arabia in light of Vision 2030 (in Arabic). *Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University*, (63), 312–347. http://dx.doi.org/10.21608/edusohag.2019.55465
19. Mofiz, K. A. (2020). Readiness of schools applying the Future Gate for digital transformation in response to the Corona pandemic in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 6(1), 183–216. https://doi.org/10.33948/1158-033-004-003
20. Mohamed, A., & Ghobeiry, M. A. (2020). The reality of digital transformation in the Kingdom of Saudi Arabia: An analytical study (in Arabic). *Journal of Administrative and Financial Sciences*, 4(3), 8–31. https://doi.org/10.37644/1939-004-003-001
21. Mostafa, O. H., & Lamai, F. M. (2021). A comparative study of efforts to reform the pre-university education system in Russia and Japan and the possibility of benefiting from them in Egypt (in Arabic). *Al-Azhar University Journal of Education*, 4(192), 486–589. https://doi.org/10.21608/JSREP.2021.219792
22. Omari, F. A., & Harthi, A. M. (2023). The role of educational policies in digital transformation in light of Vision 2030 from the teachers' perspective (in Arabic). *Assiut University Journal of the Faculty of Education*, 39(3), 89–122. https://doi.org/10.33850/EJEV.2019.42381
23. Otaibi, S. T. (2021). Governance of digital transformation in educational administrations in the Kingdom of Saudi Arabia in light of global practices (in Arabic). *Journal of Arts, Literature, Humanities, and Social Sciences*, (66), 192–216. https://doi.org/10.33193/JALHSS.66.2021.462

24. Qandil, R. H. (2022). The impact of digital transformation projects on improving the digital trust performance card: Application to the Egyptian Ministry of Technical Education (in Arabic). *Arab Journal of Administration*, 45(1), 3–26. https://doi.org/10.21608/aja.2022.109881.1186
25. Ruloff, M., & Petko, D. (2021). School principals' educational goals and leadership styles for digital transformation: Results from case studies in upper secondary schools. *International Journal of Leadership in Education, 28*(2), 422–440. https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2014979
26. Saini, S., Gomis, K., Polychronakis, Y., Saini, M., & Sapountzis, S. (2025). Identifying challenges in implementing digital transformation in UK higher education. *Quality Assurance in Education, 33*(1), 109–123. https://doi.org/10.1108/QAE-05-2024-0076
27. Shamrani, S. A. (2019). Digital education in light of Saudi Vision 2030 (in Arabic). *The Arab Journal of Special Education*, (6), 119–124. https://search.shamaa.org/PDF/Articles/EGAjqe/AjqeNo6Y2019/ajqe_2019-n6_119-124.pdf
28. Singun, A. (2025). Unveiling the barriers to digital transformation in higher education institutions: A systematic literature review. *Discover Education, 4*(1), Article 37. https://doi.org/10.1007/s44217-025-00430-9
29. Sutri, H., & Abu El-Ezz, M. S. (2024). Developing secondary technical education policies in Egypt in light of the requirements of digital transformation (in Arabic). *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 18(1), 147–213. http://dx.doi.org/10.21608/jfust.2024.262507.2079
30. Taşdan, M., Kartal, M., Gözüm, A. İ. C., & Kalogiannakis, M. (2025). Digital transformation in school management: Insights from administrators' perspectives. In *Empowering STEM educators with digital tools* (pp. 46). https://doi.org/10.4018/979-8-3693-9806-7.ch012
31. Tinjan, M. (2025). Waiting for change: A case study on the social construction of digital transformation in the public sector. *Transforming Government: People, Process and Policy, 19*(1), 74–90. https://doi.org/10.1108/TG-05-2024-0111
32. Veseli, A., Hasanaj, P., & Bajraktari, A. (2025). Perceptions of organizational change readiness for sustainable digital transformation: Insights from learning management system projects in higher education institutions. *Sustainability, 17*(2), 619. https://doi.org/10.3390/su17020619
33. Youssef, Y. I., & Abdel-Ghani, M. A. H. (2021). A comparative study to improve educational policies in public education schools in Egypt in light of the experience of the Republic of Finland (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education*, 22(11), 43–81. http://dx.doi.org/10.21608/JSRE.2021.104968.1397
34. Zubaidi, N., Khalidi, R., & Faisal, M. (2023). The impact of digital transformation on the quality of education in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of Arts, Literature, Humanities, and Social Sciences*, (94), 347–374. https://doi.org/10.33193/JALHSS.94.2023.883

Journal of Arabian Peninsula Centre for Educational and Humanity Researches
Volume (3), Issue (25): 30 June: 2025
p: 26- 51
Copyright License

ISSN: 2707-742X

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (3)، العدد (25): 30 يونيو 2025م
ص: 26-51
تاريخ الاستلام: 2025/04/20 القبول: 2025/5/25

تطوير أداء إدارات الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء مدخل الإدارة الإبداعية (تصور مقترح) [1] [2]

Developing the Performance of Educational Supervision Departments in the Kingdom of Saudi Arabia in the Light of the Creative Management Approach (Proposed Conception) [3]

د. عادل هزاع عبيد المريخي

وكيل مدرسة|| إدارة التعليم بمحافظة حفر الباطن|| وزارة التعليم || المملكة العربية السعودية

Dr. Adel Hazaa Obaid Al-Muraikhi

Assistant Principal || Hafar Al-Batin Education Directorate || Ministry of Education || KSA

Email: Adel.h22@hotmail.com || Orcid: https://orcid.org/0009-0001-1191-6765 || Mobile: 00966506400355

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تقديم تصور لتطوير أداء إدارات الإشراف التربوي في السعودية في ضوء مدخل الإدارة الإبداعية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي المسحي، وتمثلت الأداة في استبانة من (62) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، و(9) أبعاد؛ تم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية بلغت (576) قيادياً تربوياً؛ منهم: (291 مديرًا ومديرة، و285 مشرفًا ومشرفة) في ثلاث إدارات تعليمية هي (الحدود الشمالية، حفر الباطن، بيشة). وباستخدام البرنامج (SPSS^{v26}) في التحليل؛ أظهرت نتائج الدراسة؛ حصول محور الصعوبات على أعلى متوسط (3.64) بتقدير (كبيرة)، وتلاه محور المتطلبات بمتوسط كلي (3.50)، أما الأبعاد فجاءت مرتبة؛ التقنية (3.73)، فالإدارية والتنظيمية (3.56) وجميعها بدرجة (كبيرة)، وأخيراً البشرية (3.22) وبدرجة (متوسطة)، وثالثاً محور واقع الأداء الحالي للإشراف التربوي؛ بمتوسط كلي (3.22 من5)، أما الأبعاد فجاء أولاً: الحساسية للمشكلات (3.34)، فالمرونة (3.25)، فإدارة المخاطر (3.21)، فالمبادرة (3.18)، وأخيراً؛ التحليل والربط (3.14)، وجميعها بتقدير (متوسطة). بناء على النتائج قدم الباحث تصورا متكاملاً لتطوير أداء إدارات الإشراف التربوي في المملكة، كما أوصى بتطبيق التصور لتطوير الإشراف التربوي في ضوء الإدارة الإبداعية، وتصميم برامج مرنة، وتحديث الأنظمة، وتفعيل الكفاءات والممارسات الداعمة للمبادرات الإبداعية، إضافة إلى مقترحات بدراسات مكملة.

الكلمات المفتاحية: تطوير الأداء، الإشراف التربوي، الإدارة الإبداعية، تصور مقترح.

Abstract: This study aimed to propose a framework for enhancing the performance of educational supervision departments in Saudi Arabia through the lens of creative management. The research employed a descriptive analytical survey methodology, utilizing a questionnaire consisting of 62 items distributed across three domains and nine dimensions. The instrument was administered to a stratified random sample of 576 educational leaders, including 291 principals and 285 supervisors from three educational directorates: Northern Borders, Hafar Al-Batin, and Bisha. Data were analyzed using SPSS^{v26}. The results indicated that the "challenges" domain received the highest mean score (3.64), rated as "high," followed by "requirements" (3.50). Among the dimensions, the technical aspect ranked highest (3.73), followed by administrative and organizational (3.56), both rated "high," while the human dimension scored lower (3.22), rated "moderate." The current performance domain of educational supervision averaged 3.22, with dimensions ranked as follows: problem sensitivity (3.34), flexibility (3.25), risk management (3.21), initiative (3.18), and analysis and synthesis (3.14), all evaluated as "moderate." Based on these findings, the researcher developed a comprehensive proposal to enhance supervisory performance, recommending the application of the proposed model, the design of flexible professional development programs, the modernization of traditional administrative systems, and the activation of competencies and practices that support creative initiatives. Suggestions for further complementary studies were also provided.

Keywords: Performance Development, Educational Supervision, Creative Management, Proposed Model.

[1] - أصل البحث: رسالة دكتوراه في الإدارة التربوية بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، إشراف: أ.م.د. علي مرزوق الغامدي، 1446 هـ/ 2025م

[2]- التوثيق للاقتباس (APA): المريخي، عادل هزاع. (2025). تطوير أداء إدارات الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء مدخل الإدارة الإبداعية (تصور مقترح). *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 3*(25)، 26- 51. https://doi.org/10.56793/pcra2213252

[3]-Citation in APA format: Al-Muraikhi, A. H. (2025). Developing the Performance of Educational Supervision Departments in the Kingdom of Saudi Arabia in the Light of the Creative Management Approach (Proposed Conception). *Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research, 3*(25), 26–51. https://doi.org/10.56793/pcra2213252

1-المقدمة.

يشهد العالم اليوم تسارعًا تقنيًا وعلميًا كبيرًا، مما دفع المؤسسات التعليمية إلى السعي نحو التميز في الأداء وتحقيق أعلى مستويات الجودة والكفاءة، لضمان القيام بأدوارها الاستراتيجية في التنمية المستدامة. ويتطلب ذلك مؤسسات تربوية ذات كفاءة عالية في توظيف الموارد، واتخاذ قرارات فعالة، وحل المشكلات بأساليب إبداعية.

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن تطوير الإشراف التربوي يساهم في دعم المعلمين وتحسين مخرجات التعليم (Makin et al., 2018)، ويُعد أداةً محورية لتشخيص وتحسين واقع العملية التعليمية (الجهني، 2020). ومع التوجه نحو الرقمنة، أكدت دراسات مثل عبد الرحمن (2019) والدعجاني (2022) أهمية الإشراف الإلكتروني، وأوصت دراسة الشهري (2024) بتعزيز البنية التحتية الرقمية، كما دعت الزهراني (2024) إلى دعم الكفاءة التقنية للمشرفين والمعلمين. وبيّنت دراسة Rasdiana et al. (2024) أهمية القيادة التكنولوجية في رفع الكفاءة الرقمية، وقدم Sule et al. (2024) نموذجًا رقميًا إشرافيًا حديثًا، في حين طرحت Priyanti et al. (2025) نموذجًا للإشراف القائم على التعلم المتمايز.

وفي هذا الإطار، تسعى المملكة ضمن رؤية 2030 إلى تطوير أداء القطاع التعليمي، من خلال برامج مهنية تستهدف تدريب أكثر من 500 ألف موظف (صفحي، 2023)، وبرنامج تنمية القدرات البشرية (2021)، بالإضافة إلى خطط استراتيجية وضعتها وزارة التعليم (2024) لتطوير الكفاءة المؤسسية والفنية.

ولضمان فاعلية تطوير الإشراف، برزت أهمية توظيف مدخل الإدارة الإبداعية لما له من أثر في دعم الجودة والتميز المؤسسي (العنزي، 2020). وقد أثبتت دراسات مثل Dilshad & Auso (2022) و Al-Zoub et al. (2023) فاعلية هذا المدخل في تحسين أداء المؤسسات التعليمية. وعليه، بادرت وزارة التعليم بدعم بيئات العمل، وتوفير الوسائل التقنية، ومنح الإشراف التربوي دورًا محوريًا في تجويد عمليتي التعليم والتعلم (الأسمري، 2019).

ومن هنا تسعى هذه الدراسة لسد الفجوة؛ باقتراح تصور متكامل لتطوير أداء إدارات الإشراف التربوي في المملكة، في ضوء مدخل الإدارة الإبداعية، استجابة لمتطلبات المرحلة، وتحقيقًا لأهداف التنمية التعليمية المستدامة.

1-2-مشكلة الدراسة:

رغم جهود وزارة التعليم في تجويد العمل الإشرافي (وزارة التعليم، 2024)، إلا أن نتائج دراسات متعددة كشفت عن معوقات تحد من تحقيق التطوير المنشود. فقد أوضحت دراسة الشهراني وعبد المولى (2023) تدني مستوى تطوير أداء المشرفات في ضوء مدخل الإدارة الإبداعية، لأسباب تتعلق بضعف التشريعات وغياب القدرة على توليد الأفكار الجديدة. وقبلها رصدت دراسة المشعل (2019) غياب الأهداف المحددة للإشراف، وضعف تنمية الكفايات المهنية، فيما كشفت حماد وآخرون (2022) عن تحديات تنظيمية وإدارية. وبينت دراسة الدعجاني (2022) ضعف التجهيزات التقنية، في حين أظهرت صفحي (2023) تدني أداء المشرفات في الإشراف بالأهداف الإلكترونية.

كما أشار تقرير الفجوات البحثية في الإدارة التربوية (2022) إلى ضعف الاهتمام الأكاديمي بمجال الإشراف التربوي، بنسبة لم تتجاوز 1.66%. وكشفت دراسة البقمي (2020) عن انخفاض مستويات التمكين وتفويض الصلاحيات داخل إدارات الإشراف، مما يعيق تبني الإدارة الإبداعية، وللتأكد من حجم المشكلة أجرى الباحث مقابلات استطلاعية مع (11) مشرفًا ومشرفة بمحافظة حفر الباطن، وأكدت أن برامج التطوير المهني لا تتوافق مع احتياجات المشرفين، ولا تتناول مدخل الإدارة الإبداعية، كما تفتقر إدارات الإشراف لخطط تطوير شاملة.

وانطلاقًا من تلك التحديات، تتلخص مشكلة الدراسة في قصور أداء إدارات الإشراف التربوي في المملكة، وحاجتها للتطوير في ضوء مدخل الإدارة الإبداعية، بما يسهم في تعزيز كفاءتها وتحقيق أهداف التنمية التعليمية المستدامة.

1-3-أسئلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1. ما واقع أداء إدارات الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء مدخل الإدارة الإبداعية من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين؟
2. ما صعوبات تطوير أداء الإشراف التربوي في ضوء مدخل الإدارة الإبداعية من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين؟
3. ما متطلبات تطوير أداء إدارات الإشراف في ضوء مدخل الإدارة الإبداعية من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين؟
4. ما التصور المقترح لتطوير أداء إدارات الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء مدخل الإدارة الإبداعية؟

1-4-أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتي:

1. التعرف على واقع أداء إدارات الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء مدخل الإدارة الإبداعية من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين.
2. التعرف على صعوبات تطوير أداء إدارات الإشراف التربوي في ضوء مدخل الإدارة الإبداعية.
3. تحديد متطلبات تطوير أداء إدارات الإشراف التربوي في ضوء مدخل الإدارة الإبداعية من وجهة نظر المشرفين.
4. تقديم تصور مقترح لتطوير أداء إدارات الإشراف التربوي في المملكة في ضوء مدخل الإدارة الإبداعية.

1-5-أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من أهمية موضوعها، وما يؤمله الباحث من فوائد علمية وعملية وكالآتي:

- **الأهمية العلمية:**
  - تثري الدراسة الأدبيات العلمية حول تطوير الإشراف التربوي في ضوء الإدارة الإبداعية في البيئة السعودية.
  - تساهم في نشر ثقافة القيادة الإبداعية داخل إدارات الإشراف، وتعزيز الممارسات الإشرافية الحديثة.
- **الأهمية العملية:**
  - تقدم تصورًا مقترحًا قابلاً للتطبيق لتطوير أداء إدارات الإشراف التربوي في ضوء الإدارة الإبداعية.
  - تزوّد وزارة التعليم بأداة تشخيصية تساعد في تحديد أوجه القصور وتقويم أداء الإشراف التربوي.
  - تُمكن صناع القرار من التعرف على متطلبات التطوير، وتهيئة بيئة داعمة للإبداع الإداري.
  - تساعد في تصميم برامج تدريب مهني موجهة للمشرفين التربويين وفقًا لاحتياجات فعلية ومعايير إبداعية.
  - تشجع إجراء دراسات مستقبلية لاستكشاف أدوات وتقنيات الإدارة الإبداعية في تطوير المؤسسات التربوية.

1-6-حدود الدراسة:

- **الموضوعية:** تصور مقترح لتطوير أداء إدارات الإشراف التربوي في ضوء الإدارة الإبداعية (المرونة، إدارة المخاطر، الحساسية للمشكلات، التحليل والربط، المبادرة) وصعوبات التطوير ومتطلباته (إدارية-تنظيمية، تقنية، بشرية).
- **البشرية والمكانية:** مدراء المدارس والمشرفين التربويين في إدارات تعليم (الحدود الشمالية، حفر الباطن، بيشة).
- **الحدود الزمنية:** تم إجراء الدراسة الحالية في الفصل الأول من العام الدراسي 1446هـ/ 2025م.

1-7-مصطلحات الدراسة:

- **تطوير الأداء الإداري:** يعرف بأنه: "عملية التحسين المستمر لأداء العاملين من خلال تزويدهم بالمهارات والمعلومات التي تُساعدهم على تحسين أدائهم في العمل، ورفع مستوى كفايتهم في مواجهة المشكلات الإدارية، وإحداث تغيرات في طبيعة النشاطات الفكرية والسلوكية داخل الجهاز الإداري" (محمد وآخرون، 2022، 172).
  - ويُعرَّف **إجرائياً** بأنه: "جميع أساليب التطوير المهني التي تقدم للعاملين في إدارات الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء إدارة الإبداع بهدف تطوير مهاراتهم وقدراتهم لقيادة العمل الإداري والفني والاجتماعي، وزيادة فاعليتهم في تحقيق الأهداف الإدارية.
- **الإشراف التربوي:** "عملية فنية شورية هادفة قيادية تشاركية مبنية على أساس من التخطيط السليم لتطوير عمليات التعليم والتعلم وتجويد نواتجها" (وزارة التعليم، 2024، 7).
  - ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: "عملية مخططة منظمة شاملة متكاملة تهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم بغية تنمية وتحقيق أهدافها التعليمية والتربوية بكافة جوانبها".
- **إدارة الإشراف التربوي:** تعرف بأنها: " إدارة من إدارات التعليم مسؤولة مباشرة عن تحسين وتطوير العملية التعليمية في جميع جوانبها عن طريق بناء الخطط العامة للإشراف التربوي، ومتابعة العمل الإشرافي ميدانيًا وتطوير نشاطاته، كما تقوم بنقل الخبرات بين المعلمين في الميدان التربوي وتراجع التقارير الفنية وتقومها، وتنظم البرامج التدريبية للمشرفين التربويين" (الإدارة العامة للتوجيه والإشراف التربوي، 1439هـ، 2).
- **الإدارة الإبداعية:** "مجموعة المعارف والمهارات التي تساعد على إنتاج أفكار جديدة متصلة بحل مشكلة ما، أو تطوير مهام العمل، وتنظيمه، من خلال القيام بروح المخاطرة وتحملها، وممارسة المرونة والأصالة الفكرية، والحساسية تجاه المشكلات" (هللو والخطيب، 2023، ص37).
  - **وتُعرف إجرائياً بأنها:** "جميع الأساليب الإبداعية، والوسائل والأفكار التي تحسن جودة أداء إدارات الإشراف التربوي في المملكة، وتلقى القبول من العاملين فيها، وتُحفز ما لديهم من قدرات ومواهب لتحقيق الأهداف التنظيمية والإدارية، ويتم قياسها من خلال تقديرات العينة لعبارات محور المتطلبات".

2-الإطار النظري والدراسات السابقة

2-1-الإطار النظري.

2-1-1-تطوير أداء إدارات الإشراف التربوي.

2-1-1-1-أهمية تطوير الأداء الإداري:

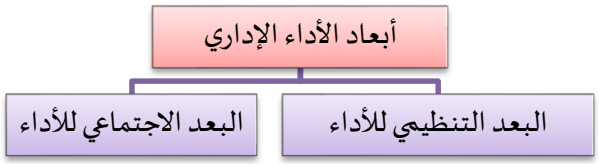
يُعد تطوير الأداء الإداري ضرورة حتمية لكل المؤسسات، وخاصة التعليمية، لمواكبة تطورات العصر، ويؤكد الباحثون (السعود، 2016؛ Senol, 2019 ؛ عابدين وعوض، 2021؛ Mbi and Boledi, 2022) أن أبرز فوائده، كالآتي:

1. مواكبة الانفجار المعرفي والتغيرات المتسارعة بفرضها أدوارًا جديدة للمؤسسات التعليمية.
2. الإسهام في التخطيط الاستراتيجي وتكامل الأهداف وتطوير الكفاءات البشرية.
3. دعم كفاءة الأداء عبر توظيف التكنولوجيا الحديثة ووسائل الاتصال.
4. تحسين اتخاذ القرار من خلال تدريب القادة على التفكير الاستراتيجي وتحليل البدائل.
5. تعزيز المهارات الإنسانية وبناء علاقات تفاعلية بين مستويات الإدارة المختلفة.
6. تلبية احتياجات العاملين وتوفير بيئة محفّزة للتجريب والابتكار المستمر.
7. الاستجابة للتطورات العلمية والتقنية عبر برامج تدريبية تستند إلى تحليل الأداء.

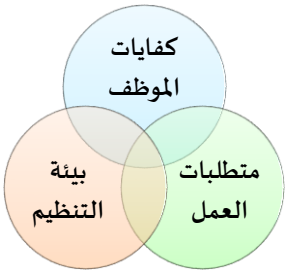
ويُعد تطوير الأداء ركيزة لتحقيق رؤية المؤسسات التعليمية، حيث يجمع بين الأبعاد الإنسانية والتقنية والاستراتيجية، مما يعزز من قدرتها على تلبية المتطلبات الآنية واستشراف المستقبل.

2-1-1-2-أبعاد الأداء الإداري وعناصره:

كي تحقق المؤسسة أهدافها يذكر (الداوي، 2010) ضرورة تكامل أبعاد الأداء، وتتمثل في بعدين (تنظيمي، اجتماعي) وكل منهما يؤثر في الآخر، الشكل (1)، كما يلزم توافر عناصر الأداء، وحددها الدخيل (2012) كما في الشكل (2).



الشكل (1) أبعاد الأداء الإداري



الشكل (2) عناصر الأداء الإداري

1. **كفايات الموظف:** خصائص الفرد، أي ما يملكه الفرد من معلومات ومهارات واتجاهات وقيم.
2. **متطلبات العمل:** ما تتطلبه الوظيفة من المهام والمسؤوليات وأسلوب القيادة ونظام الحوافز.
3. **بيئة التنظيم:** البيئة الداخلية: التنظيم وأهدافه ونظام الاتصال والسلطة والإجراءات المعمول بها في التنظيم، أما الخارجية: فهي العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

ويرى الباحث أهمية تكامل عناصر الأداء واندماجها، فكفايات الموظف ومهاراته تؤهله للقيام بمتطلبات عمله على أكمل وجه، وينبغي أن تهيئ الإدارة بيئة إيجابية لتحقيق الأهداف ورفع قدرات العاملين في المؤسسات التعليمية.

3-1-1-2-معوقات تطوير الأداء:

يذكر التركي (2020، ص31) عدة معوقات قد تعيق تطوير الأداء الإداري في المؤسسات التعليمية، وأبرزها:

1) صعوبة تعديل الهياكل التنظيمية مع التباين بين احتياجات العاملين وأهداف المؤسسة.
2) ارتفاع التكاليف المالية لتطوير الأداء مع غياب البرامج الرسمية والمخططة لتطوير العاملين.
3) ضعف التنسيق بين القيادات والعاملين في برامج التطوير وقلة البيانات عن احتياجات التطوير المهني.
4) وجود أفراد غير مؤهلين مسؤولين عن تخطيط التطوير المؤسسي.

ويمثل تضخم الهياكل التنظيمية والمقاومة للتغيير أبرز التحديات، مما يستدعي توظيف أساليب إبداعية تدعم مرونة التنظيم وتحفز التغيير الإيجابي داخل بيئة العمل التربوي.

4-1-1-2-متطلبات تطوير الأداء:

يُعد تطوير الأداء مرهونًا بتوفير متطلبات تنظيمية وتقنية وبشرية متكاملة، يلخصها الباحث نقلاً عن (الحفظي، 1432هـ؛ شهاب، 2014)، كالآتي:

1. تحديث اللوائح التنظيمية لضمان وضوح المهام وتحقيق فاعلية توزيع الأدوار.
2. تفعيل أنظمة اتصال فعالة تسهّل انسياب المعلومات واتخاذ القرار في الوقت المناسب.
3. خلق بيئة محفّزة للبحث والابتكار عبر دعم المبادرات وربطها بالتحسين المستمر.
4. اختيار الكفاءات وتأهيلها من خلال آليات مدروسة للانتقاء والتطوير المهني.
5. تنظيم برامج تدريب ومؤتمرات لتطوير القيادات وتحفيز التميز الوظيفي.

6. تبنّي تقنيات مرنة وحديثة تواكب المتغيرات وتعزز الكفاءة الإدارية والتعليمية.
7. دعم الشراكة المجتمعية بتطوير برامج ترتبط بالبيئة المحلية وتعزز الدور المجتمعي للمؤسسات.

ويؤكد الباحث أن توحيد الجهود نحو توفير هذه المتطلبات سيجعل من المؤسسات التعليمية بيئات متجددة قادرة على مواجهة التحديات وتحقيق التميز المؤسسي المستدام.

2-1-2-إدارات الإشراف التربوي

انطلاقًا من حرص وزارة التعليم على تجويد العملية التعليمية، فقد أولت الإشراف التربوي اهتمامًا متزايدًا في تطوير أدواره ومهامه ليبقى ركيزة أساسية في دفع عجلة التعليم نحو الجودة والتميز المستدام

2-1-2-1-أهداف الإشراف التربوي في المملكة:

يتفق الباحثون على أن الهدف المركزي للإشراف التربوي هو تحسين نواتج التعليم والتعلّم، ويلخّص الباحث نقلا عن (دليل المشرف التربوي، 1419هـ؛ العمري، 2020؛ الحاج، 2020) أبرز أهداف الإشراف في الآتي:

1. رفع جودة مخرجات التعلم بتوجيه الإمكانات وتطوير كفايات المعلمين علميًا ومهنيًا بالتدريب أثناء الخدمة.
2. تحليل الواقع التربوي لتوجيه الخطط التعليمية ميدانيًا وتنفيذ سياسات وزارة التعليم بفاعلية.
3. تنمية الانتماء المهني وترسيخ القيم التربوية والاتجاهات الإيجابية في البيئة التعليمية.
4. دمج نتائج البحوث التربوية والتقنيات الحديثة في تطوير الأداء المهني والتعليمي.
5. تعزيز العلاقات الإنسانية من خلال إشراف إبداعي يقوم على الشراكة والتحفيز.

ويرى الباحث أن هذه الأهداف تشكّل إطارًا تكامليًا لدور إشرافي إبداعي، يسهم في تطوير البيئة التعليمية، وتحفيز العاملين على التحسين المستمر والابتكار المهني.

2-1-2-2-أهمية الإشراف التربوي ومستوياته في المملكة:

تتجلى أهمية الإشراف التربوي كما يوضح العتيبي وآخرون (2023، ص164) في كونه عملية تعاونية تطويرية تعالج جوانب القوة وتعززها، وتستهدف جوانب الضعف بالتحليل والمعالجة، مستندًا إلى تعامل مباشر مع ركائز العملية التعليمية: المعلم، الطالب، المنهج، البيئة، والتفاعل التربوي. كما تزداد أهميته نظرًا لما يلي:

- تسارع التطورات في مجالات المعرفة والتربية وتحولها إلى علم منظم له نظريات ومدارس.
- حاجة المعلم للمساندة والتوجيه، بما يجعل الإشراف امتدادًا تكميليًا لعمله.
- كونه يوفّر قيادة تربوية مخططة تدمج الإرشاد والتدريب والتقويم في آن واحد.

أما عن مستويات الإشراف التربوي، فقد صنّفها الشهري (1435هـ) إلى ثلاث درجات تنظيمية متكاملة:

1. **الوزاري**: تتولى التخطيط العام للإشراف وتوجيه السياسات.
2. **إدارات التعليم**: المتابعة الميدانية اليومية من خلال إدارات أو مراكز الإشراف بالمناطق والمحافظات.
3. **المدرسة**: ويمثلها المدير، الذي يمارس الإشراف المباشر بوصفه جزءًا من مهامه اليومية.

2-1-2-3-تجربة النموذج الإشرافي في ضوء تمكين المدرسة:

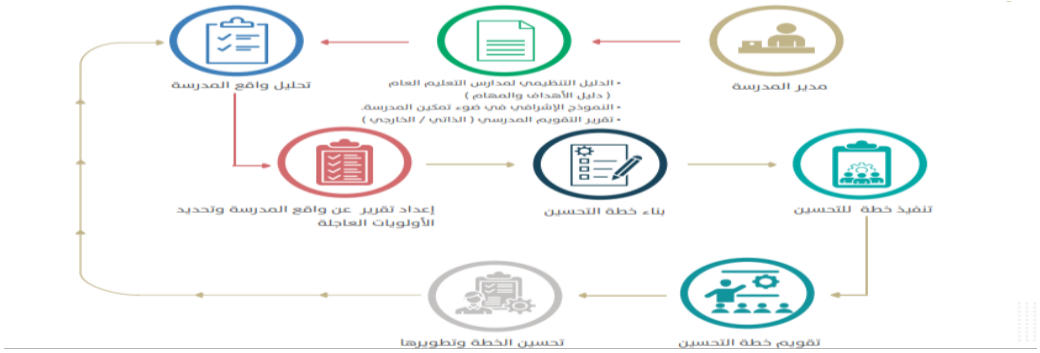
أطلقت الإدارة العامة للإشراف التربوي بوزارة التعليم نموذجًا إشرافيًا حديثًا لتمكين المدرسة، وتحسين الأداء التربوي، حيث يؤدي المشرف أدوارًا تطويرية واستشارية لدعم المدارس وفق معايير التقويم المدرسي، ويُشكّل فريق التحسين من مشرفين تربويين لدعم المدارس ذات الأداء المنخفض (في مستويي التهيئة والانطلاق)، بالتعاون مع لجنة التميز، كما يُقدم الدعم للمدارس المتقدمة والمتميزة، لتعزيز استدامة التطوير (وزارة التعليم، 1445هـ، ص5).

الشكل (3) مجالات الإشراف في المدرسة المصدر: (وزارة التعليم، 1446هـ)

2-1-2-4-المبادئ والقيم التوجيهية للنموذج الإشرافي الحديث وأهميته:

يرتكز النموذج الإشرافي الحديث على المدرسة كوحدة تطوير محورية لتحسين نواتج التعلّم، من خلال خطط بنائية وعلاجية، ودعم الممارسات التدريسية ضمن بيئة محفزة. ويعتمد أنماطًا إشرافية مبنية على نتائج التقويم، موجّهة للدعم بحسب أداء المدرسة (وزارة التعليم، 1446هـ، ص 8)

وحدد الصعب (2024) خمس قيم أساسية لهذا النموذج: **الشفافية**؛ بإعلان نتائج التقويم. **الجودة** الممتدة عبر مراحل الأداء؛ **العمل الجماعي**؛ القائم على التفاعل والتعاون؛ **الابتكار والتنوع**؛ من خلال صلاحيات أوسع للتخطيط. **والتميز**؛ عبر كفاءة استثمار الموارد. وبيّن قدوري (2019) أن هذا النموذج يمثل نقلة نوعية من الرقابة التقليدية إلى دعم شامل يرتكز على المدرسة كوحدة خدمية، معززًا تطوير القيادة التربوية، وتوظيف التقنية، وتطبيق ثقافة التقويم الذاتي وفق مؤشرات أداء واضحة، مما يجعله أداة فعالة للتمكين والتميز المؤسسي.، وكما يبينها الشكل(4)



الشكل (4) رحلة المدرسة في تحسين مجالات الممارسات الإشرافية المصدر: (وزارة التعليم، 1446هـ)

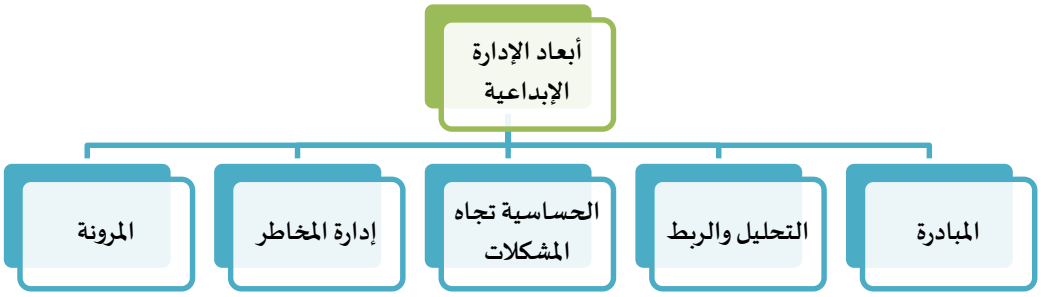
2-1-2-5-تطوير أداء إدارات الإشراف التربوي:

تُعد إدارات الإشراف التربوي من المداخل المحورية لإصلاح التعليم، وقد أولتها رؤية المملكة 2030 أهمية خاصة، من خلال خمسة مرتكزات حددها القحطاني (2020): في (1-الكفاءة الشخصية والمهنية للمشرف التربوي، 2-مراعاة أهداف التعليم المعاصر، 3-استثمار التجارب العالمية، 4-تفعيل نتائج الدراسات الميدانية، 5-تبني آليات اختيار حديثة للمشرفين في ضوء الرؤية الوطنية)، ويرى الباحث أن تطوير الأداء يتطلب تخطيطاً سنوياً وأسبوعياً وفق الإمكانات والاحتياجات الميدانية، والتدريب المستمر للمعلمين، كما يتطلب ممارسة وظائف الإدارة بفاعلية (تنظيم، تنسيق، تقويم، اتصال، اتخاذ القرار)، وتوزيع المهام بعدالة، وتفويض الصلاحيات، وتحليل المشكلات واقتراح حلول مناسبة، إلى جانب التنسيق بين المشرفين والمدارس والجهات المعنية، وتوظيف أساليب الإدارة الإبداعية لتحقيق فاعلية إشرافية متجددة.

2-1-3-الإدارة الإبداعية

2-1-3-1-أبعاد الإدارة الإبداعية:

رغم اختلاف الباحثين في تحديد أبعاد الإدارة الإبداعية، إلا أن معظمهم يتفق على خمسة أبعاد، يلخصها الباحث استنادًا إلى (الألفي والخثعمي، 2020؛ أمين، 2021؛ قارة والصافي، 2021)، وكما يوضحها الشكل5:



الشكل (5) أبعاد الإدارة الإبداعية المصدر: تصميم الباحث نقلا عن المراجع بعالية، 2024)

1. المرونة: القدرة على تنويع الحلول وتكييف الأهداف حسب الموقف.
2. إدارة المخاطر: تبني الأفكار الجديدة وتحمل نتائجها التنفيذية.
3. الحساسية تجاه المشكلات: التنبؤ بالمشكلات وتحليلها قبل حدوثها.
4. التحليل والربط: تفكيك المشكلات وإعادة تنظيمها لإيجاد حلول مبتكرة.
5. المبادرة: سرعة التصرف واتخاذ قرارات تجديدية تحفز الآخرين.

ويرى الباحث أن هذه الأبعاد تمثل مدخلاً لفهم واقع الإشراف، ويمكن تفعيلها بإدماج الإبداع في جميع وظائف الإدارة، وتوسيع التدريب التخصصي، والمشاركة في الفعاليات المهنية، ومنح صلاحيات اتخاذ القرار وحل مشكلات العمل.

2-1-3-2-صعوبات تطبيق الإدارة الإبداعية في إدارات الإشراف التربوي ومتطلبات تطويرها

تُعتبر الإدارة الإبداعية ضرورة لتطوير الإشراف التربوي، لكنها تواجه تحديات مثل ضعف التأهيل القيادي، مركزية القرار، ضعف التواصل، نقص الحوافز والتدريب، الجمود التنظيمي، وغموض الأهداف (الطوالة، 2020؛ الشهري، 2022). ولتجاوز هذه العقبات يجب تمكين القيادات، تبسيط الإجراءات، تحفيز المبدعين، تعزيز المشاركة، تنفيذ برامج تدريبية، تبني التخطيط الاستراتيجي، نشر ثقافة الإبداع، ورعاية الكفاءات (قارة والصافي، 2021؛ الطوالة، 2020). يسهم هذا التطوير في تحسين وظائف التخطيط والتنظيم والإشراف واتخاذ القرار، ومواكبة المتغيرات التربوية.

2-1-3-3-نماذج عالمية إبداعية في الإشراف التربوي:

جدول (1) نماذج الإشراف التربوي الإبداعي في الولايات المتحدة وسنغافورة و أبرز الفوائد (المرجع: الميلم، 1433).

النموذج	الولايات المتحدة	سنغافورة	أبرز الفوائد المُستخلصة
التقويم الذاتي للمدرسة	-تقييم ذاتي مستمر وشامل. -معايير أداء (القيادة، العمليات، المشاركة المجتمعية).	-نموذج التميز المدرسي (مستوحى من جودة الأعمال). -لامركزية القرارات.	-تعزيز اللامركزية وتمكين المدارس. -تطبيق معايير جودة مؤسسية. -تحسين الشفافية والمساءلة.
إشراف الزملاء	-ملاحظة الأقران وتطوير المهارات. -تعزيز التواصل وتبادل الخبرات.	-أكاديمية المعلمين.(AST) -مجتمعات تعلم مهنية بقيادة المعلمين.	-تعزيز التعاون بين المعلمين. -توفير دعم ميداني عبر مشرف مقيم. -رفع الكفاءة المهنية.

الإشراف الإلكتروني	-منصات إلكترونية للترخيص المهني والمشاركة المجتمعية. -مؤتمرات افتراضية.	-بو ابة إلكترونية للتدريب وتبادل الدروس) مثل.(iSHARE -مكتبة إلكترونية للبحوث.	-توحيد المصادر الرقمية. -تبادل الخبرات عبر التخصصات. -تبني استر اتيجيات تقنية متقدمة.

يتضح من الجدول (1) أن النماذج العالمية تميل إلى اللامركزية، التمكين، والتعلم التعاوني والمجتمعي، وتستخدم التقنية كأداة رئيسية للتطوير، وقد تُمكن من بناء نموذج سعودي إبداعي متكامل قائم على تجارب ناجحة؛ ويتم مواءمتها مع البيئة المحلية من خلال الإدارة الإبداعية، وبذلك يحسن الاستفادة منها لتطوير الإشراف التربوي بالمملكة في:

1. تطوير منصة إلكترونية موحدة لجمع المصادر التربوية ونشرها.
2. تفعيل نموذج إشراف الأقران لتعزيز التعلم التعاوني.
3. تبني التقويم الذاتي باستخدام معايير جودة مؤسسية.
4. تعيين مشرف مقيم في كل مدرسة لدعم التطوير المهني.
5. ربط النماذج العالمية بالواقع المحلي عبر تحليل نقاط القوة والضعف.
6. تدريب القيادات الشابة على إدارة التغيير والابتكار.
7. توظيف مجتمعات التعلم المهنية لدعم البحث والابتكار.
8. تفعيل الشراكات مع الجهات التقنية لتحسين البنية التحتية الرقمية.

2-2-الدراسات السابقة:

بهدف تطوير أداء إدارات الإشراف التربوي في المملكة وفقاً لمدخل الإدارة الإبداعية، أجرى الباحث مراجعة نقدية لعشرات الدراسات السابقة؛ ضمن محاور الدراسة: (1) واقع الأداء الحالي، (2) الصعوبات، (3) متطلبات التطوير. وأظهرت تلك الدراسات-رغم تنوعها المنهجي والزمني-صورة متكاملة تمثل أساسًا معرفيًا لبناء تصور تطويري مبتكر.

2-2-1-دراسات تناولت و اقع أداء إدارات الإشراف التربوي

كشفت دراسة الثبيتي (2022) عن تفاوت واضح في أداء المشرفين، حيث بدت أوجه القصور في مجالي التخطيط والتقويم، مقابل أداء مقبول نسبيًا في التوجيه والدعم الفني، ودعم Alqarni (2023) هذا الطرح من خلال تحليل مؤشرات الأداء(KPIs) ؛ إذ أشار إلى تحسن في الكفاءة الإدارية يقابله ضعف في المبادرات الإبداعية، دون استثمار فعلي لمفاهيم الإدارة التجديدية. أما دراسة Makin et al. (2018) في ماليزيا فقد رصدت فجوة بين التوقعات والممارسة الفعلية لمهارات المشرفين التربويين. وبالمثل، أظهرت نتائج دراسة الطوالة (2019) في مصر أن تطبيق الإدارة الإبداعية متوسط.

وفي السياق المحلي، بيّنت دراسة العتيبي وآخرون (2024) استمرار الاعتماد على النماذج الإشرافية التقليدية، مع ضعف في تبني مفاهيم الإدارة الإبداعية كالمخاطرة والمرونة. فيما رصدت مفتي (2019) درجة مرتفعة نسبيًا من المرونة الإدارية في المرحلة المتوسطة بالرياض، لكنها تظل محدودة النطاق، وتظهر البحوث تباينًا واضحًا بين النظرية والتطبيق؛ إذ أشار مفتي (2019) والبقمي (2020) إلى وجود سمات إبداعية إيجابية لدى بعض المشرفات، بينما خلصت دراسات أخرى مثل العنزي (2019)، وعبد الخير وآخرون (2021)، والعفاد والحيلة (2022) في اليمن إلى أن الأداء الإشرافي ما زال (متوسطاً)، مما يعكس ضعفًا في تطبيق ممارسات الإدارة الإبداعية، وتُبرز دراسة Al-Khateeb et al. (2023) ضعف القيادة الإبداعية كعامل مقيد للتطوير، في حين سلطت الزهراني (2024) والزهراني والغامدي (2024) الضوء على التقدم في الإشراف الإلكتروني، لكنه يصطدم بضعف البنية التحتية التقنية، وهو ما أكدته الحجي وآخرون (2025). أما عمرو (2021)، فقد أشار إلى أن السمات الريادية القيادية للمشرفين لا تزال (متوسطة)، مما يحدّ من الابتكار المؤسسي.

2-2-2-دراسات سابقة تناولت الصعوبات التي تواجه الإشراف التربوي

كشفت معظم الدراسات عن صعوبات إدارية وتقنية وبشرية تعرقل فاعلية الإشراف التربوي، وتعيق تبني الإدارة الإبداعية، ويمكن تصنيفها في ثلاثة محاور:

أ. **صعوبات إدارية**: أوضحت المشعل (2019) أن ارتفاع الأعباء الإدارية وزيادة النصاب يشكلان عائقًا أمام تطبيق أساليب إشرافية فعالة، وبيّنت غنيم (2020) في الأردن أن المعوقات الإدارية جاءت (مرتفعة)، خصوصًا ضعف التفويض، فيما أكدت القحطاني (2022) وجود عوائق تنظيمية بنيوية مثل ضعف الصلاحيات ونقص التدريب. كما أشار جراح وآخرون (2024) إلى أن هذه الأعباء تقوّض فاعلية المشرفين وتحدّ من جودة أدائهم.

ب. **صعوبات تقنية**: أوضحت الطوالة (2019) أن ضعف البنية التحتية التقنية يشكل تحديًا أمام تبني الإدارة الإبداعية. كما كشف الدعجاني (2022) عن غياب البرمجيات المتخصصة كأحد أبرز معوقات الإشراف الإلكتروني في الرياض، وأكدت Alzahrani & Alamri (2024) أن ضعف المهارات الرقمية وغياب التنسيق مع إدارات المدارس يمثل تحديًا إضافيًا في ظل التحول الرقمي. فيما نبّه Sule et al. (2024) إلى عدم كفاية الأساليب التقليدية في البيئة الرقمية.

ج. **صعوبات بشرية**: أظهرت دراسة الشهري (2021) أن ضعف المهارات الإشرافية يمثل معوقًا بشريًا جوهريًا، كما أكد Cansoy et al. (2024) في تركيا أن الاتجاهات السلبية نحو الإبداع وضعف كفاءة المشرف يعيقان التطوير.

ويرى الباحث أنها تحديات متداخلة ومترابطة؛ فضعف الموارد التقنية يزيد الأعباء الورقية ويقلص فرص الإبداع، كما أن المعالجة الجزئية – كالتدريب دون تحسين البنية التحتية – تظل محدودة الأثر، ومن هنا، تنبع أهمية الدراسة الحالية في اقتراح بدائل تطويرية قائمة على الإبداع المؤسسي والابتكار في العمل الإشرافي لتجاوز الصعوبات.

2-2-3-دراسات تناولت متطلبات تطوير الإشراف في ضوء الإدارة الإبداعية:

تشير الدراسات إلى أن التطوير الفعال للإشراف التربوي يستلزم إصلاحات هيكلية ومهنية، تبدأ بتعزيز الكفاءات القادرة على الإبداع كما ورد في مفتي (2019) والشهراني (2023)، وتتطلب أطرًا عملية كالمقترح الثلاثي للحربي (2020). أكدت الشهري (2021) أهمية نظم الجدارات، بينما لفتت Makin et al. (2018) و Aas & Blom (2018)إلى ضرورة صقل المهارات الفنية والقيادية. وقد حدد Tran & Nghia (2020) مجالات تطوير القادة، بينما اقترح Canales (2020) استخدام نماذج تطوير إداري لتحسين الأداء، ومن جانب آخر، قدمت جراح والبقيه (2024) توصيات تطبيقية لفصل الإشراف الإداري عن الفني وزيادة عدد المشرفين، ووافقتهم العتيبي وآخرون (2024) عبر محاور للتطوير تشمل (التدريب، الموارد، التقييم، والتواصل المهني).

وبالنظر للدراسات التي تناولت التطوير، نجد أن Alghamdi et al. (2023) اقترحوا إطارًا مرنًا لإعادة هيكلة وحدات الإشراف، مستندًا إلى مفاهيم الإدارة المرنة والإبداعية، الدراسة تمثل مرجعية قوية لتصورات التطوير. كما أثبتت دراسة Alshammari (2024) العلاقة الإيجابية بين بيئة العمل الإبداعية وتحسن أداء المشرفين، مما يمنح مصداقية إضافية لفكرة أن الإدارة الإبداعية ليست فقط ممكنة، بل ضرورية لتحقيق نقلة نوعية في الأداء الإشرافي. وبذلك، توفر هذه الدراسات أرضية صلبة تنطلق منها الدراسة الحالية في بناء تصور تطويري واقعي يعزز الإشراف التربوي.

الجدول (2) مصفوفة تلخيصية؛ تربط بين محاور الدراسة (الو اقع، الصعوبات، المتطلبات)

المحور	الفئة	أبرز التحديات/المتطلبات	أمثلة من الدراسات	ملاحظات نقدية
و اقع الأداء الحالي	الإبداع المحدود	ضعف تطبيق المرونة الإدارية وإدارة المخاطر.	دراسة الطوالة (2019)، دراسة مفتي (2019)	التناقض بين الإمكانات النظرية والتطبيق كنماذج تكاملية.

الصعوبات	هيكلية	كثرة الأعباء الإدارية، أنظمة غير مرنة.	دراسة المشعل (2019)، دراسة غنيم (2020)	الحلول الجزئية (كالتدريب) غير كافية دون إصلاح هيكلي.
	تقنية	نقص البنية التحتية الرقمية والبرمجيات المتخصصة.	دراسة الدعجاني (2022)، دراسة سولي (2024)	التحول الرقمي ليس رفاهية بل ضرورة لتحقيق العدالة التعليمية.
	بشرية	ضعف المهارات الإبداعية، اتجاهات سلبية نحو التغيير.	دراسة كانسوي (2024)، دراسة الخطيب (2023)	تطوير المهارات يحتاج إلى بيئة داعمة وحو افز ملموسة.
المتطلبات	رقمنة الإشراف	منصات ذكاء اصطناعي، تحليل بيانات فوري.	دراسة الحجي (2025)، دراسة رصدينا (2024)	النماذج الرقمية يجب أن تكون مخصصة للسياق المحلي.
	تمكين المشرف ين	برامج تدريبية تبادلية، أدوار مساعدة.	دراسة آس وبلوم (2018)، دراسة الشهر اني (2023)	التدريب يجب أن يرتبط بمؤشرات أداء قابلة للقياس.
	سياسات داعمة	فصل الإشراف الفني عن الإداري، حو افز للإبداع.	دراسة جراح وآخرون (2024)، العفاد والحيلة (2022)	الإصلاح الهيكلي يحتاج إلى إرادة سياسية وتمويل مستدام.

2-2-4-تعليق ختامي:

تكشف المراجعة النقدية للدراسات السابقة عن فجوة واضحة بين الطموحات النظرية في تطوير الإشراف التربوي ومتطلبات الواقع العملي، وهو ما أكدته نتائج دراسات محلية ودولية، مثل المشعل (Al-Mashaal, 2019) التي بيّنت ضعف المتابعة نتيجة ارتفاع عدد المعلمين المشرف عليهم، والدعجاني، (2022) التي أظهرت افتقار غالبية المشرفات للتجهيزات التقنية، وكانسوي وآخرين (Cansoy et al., 2024) في تركيا التي أبرزت أن الاتجاهات السلبية للإدارة المدرسية تُعيق التجديد الإشرافي. ورغم ما تحمله هذه الدراسات من ثراء، إلا أنها غالبًا ما تركز على وصف التحديات أو تقديم حلول مجزأة، دون دمج منظومة متكاملة تشمل التقنية والموارد البشرية والإصلاح المؤسسي. كما أن عددًا منها، مثل دراسة Alghamdi et al. (2023) وAlshammari (2024)، أظهرت الحاجة إلى نماذج تطويرية مرنة تستند إلى مبادئ الإبداع المؤسسي، لكنها بقيت في إطار نظري أو تطبيقي محدود. وهنا تبرز ميزة هذه الدراسة؛ بتقديم تصورًا عمليًا متكاملًا يُفعل التقنية، ويعيد هندسة الأدوار، ويستند إلى الإدارة الإبداعية كمدخل جذري لتحقيق نقلة نوعية في الأداء الإشرافي.

3-منهجية الدراسة وإجراءاتها.

3-1-منهج الدراسة:

انطلاقاً من مشكلة الدراسة وأهدافها، اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي المسحي بالاستبانة كونه الأنسب، لوصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها. كما اعتمد التحليلي الوثائقي للدراسات السابقة.

3-2-مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين والبالغ عددهم (1062) مشرفاً ومشرفة، ومديري المدارس ومديراتها؛ والبالغ عددهم (1208) مديراً ومديرة؛ في إدارات تعليم (الحدود الشمالية وحفر الباطن وبيشة) بالمملكة العربية السعودية، وتم اختيار هذه الإدارات بسبب تنوعها الجغرافي.

3-3-عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية طبقية؛ بلغ عددهم (576) منهم (291) مديراً ومديرة، وعدد (285) مشرفاً ومشرفة، في إدارات تعليم (الحدود الشمالية وحفر الباطن وبيشة)، وحدد الباحث حجم العينة وفقا لجداول كريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970)، بما يضمن الموثوقية عند ($\alpha \leq 0.05$). ويوضح الجدول (3) توزيع العينة.

الجدول (3) عينة الدراسة من المشرفين التربويين ومديري المدارس

م	الإدارة	المشرفين التربويين	مديري المدارس	المجموع	النسبة%
1	إدارة تعليم الحدود الشمالية	105	87	192	%33.3
2	إدارة تعليم حفر الباطن	96	95	191	%33.2
3	إدارة تعليم بيشة	84	103	187	%32.5
	المجموع الكلي	285	291	576	%100

تُظهر بيانات الجدول (3) توازنًا جيدًا في توزيع العينة بين الإدارات التعليمية الثلاث، حيث تراوحت نسب المشاركة بين 32.5% و33.3%، مما يعزز دقة النتائج وتعميمها بشكل منصف. كما أن تقارب أعداد المشرفين التربويين ومديري المدارس داخل كل إدارة يعكس مصداقية في تصميم العينة وتنوعًا كافيًا في مصادر البيانات.

4-3-أداة الدراسة:

تم تصميم استبانة إلكترونية لجمع البيانات من مديري/ات المدارس والمشرفين/ات التربويين في ثلاث إدارات تعليمية سعودية (الحدود الشمالية، حفر الباطن، بيشة)، وفق الخطوات التالية:

1. **البناء الأولي:** استنادًا لمراجعة الأدبيات حول تطوير أداء الإشراف التربوي عبر مدخل الإدارة الإبداعية.
2. **التحكيم:** عرضت على عدد (20) من المحكمين المتخصصين في الإدارة التربوية، وأُجريت التعديلات اللازمة.

1-4-3-صدق أداة الدراسة: تم التحقق من الصدق عبر إجراءين:

أ. **الصدق الظاهري:** عُرضت الاستبانة على (20) محكماً متخصصاً في الإدارة التربوية، في الجامعات والإدارات التعليمية وأُجريت التعديلات بناءً على ما اتفق عليه (80%)، وخرجت الاستبانة بصورتها النهائية كالآتي:

1. **الجزء الأول:** رسالة تعريفية إضافة إلى البيانات الأولية (المسمى الوظيفي، مكان العمل).
2. **الجزء الثاني:** تضمن (62) عبارة؛ موزعة على ثلاثة محاور رئيسة وكالآتي:
   - **المحور الأول: و اقع الأداء الحالي:** (28) عبارة موزعة على (5) أبعاد
   - **المحور الثاني: الصعوبات:** (13) عبارة في بعد واحد فقط؛ تُقيّم معوقات التطوير.
   - **المحور الثالث: المتطلبات:** (21) متطلبًا موزعة على (3) أبعاد (إدارية-تنظيمية، تقنية، بشرية)

ب- **صدق البناء الداخلي:** طُبقت على عينة استطلاعية (ن=30)، وحُسبت معاملات ارتباط بيرسون الجدول (4).

جدول (4): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات و أبعاد ومحاور الاستبانة ($\alpha \leq 0.05$)

المحور	الأبعاد	عدد العبارات	نطاق المعاملات	المتوسط	معامل الارتباط الكلي
و اقع الأداء	المرونة	6	0.51–0.74	0.66	**0.64
	إدارة المخاطر	5	0.52–0.74	0.65	**0.68
	الحساسية للمشكلات	5	0.51–0.73	0.64	**0.69
	التحليل والربط	5	0.51–0.74	0.65	**0.69
	المبادرة	7	0.51–0.75	0.63	**0.68
الصعوبات	الصعوبات	13	0.52–0.79	0.68	**0.70

المتطلبات	إدارية وتنظيمية	8	0.52–0.79	0.68	**0.72
	متطلبات تقنية	6	0.52–0.77	0.67	**0.71
	متطلبات بشرية	7	0.68–0.73	0.70	**0.71

* دالة عند مستوى (α≤ 0.05) ** دالة عند مستوى (α≤ 0.01).

أظهرت معاملات ارتباط العبارات والأبعاد اتساقًا داخليًّا قويًّا لجميع الأبعاد والمحاور، حيث تراوحت بين 0.64–0.72، وتُعتَبر مرضية في البحوث التربوية (≤ 0.6). أعلى المعاملات سُجِّلت في "المتطلبات الإدارية والتنظيمية" (0.72)، مما يعكس تجانسًا عاليًا، وجميع المعاملات دالة عند 0.01، مما يُؤكِّد مصداقية الأداة وصلاحيتها للتطبيق ميدانياً.

3-4-2-ثبات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وكما يبينها جدول(5).

الجدول (5) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لأبعاد ومحاور الأداة والكلي للاستبانة

المحور	الأبعاد	العبارات	معامل الثبات	المحور	الأبعاد	العبارات	الثبات
واقع الأداء	المرونة	6	0.88	الصعوبات	الصعوبات	13	0.87
	إدارة المخاطر	5	0.86	المتطلبات	إدارية وتنظيمية	8	0.85
	الحساسية للمشكلات	5	0.85		متطلبات تقنية	6	0.86
	التحليل والربط	5	0.88		متطلبات بشرية	7	0.87
	المبادرة	7	0.87		الكلي للمحور	21	0.88
	الكلي لمحور واقع الأداء	28	0.89	معامل الثبات الكلي للاستبانة		62	0.91

تشير نتائج الجدول (5) إلى أن معاملات ألفا كرونباخ سجلت قيمًا عالية، تراوحت بين (0.85–0.89)، مع ثبات كلي للاستبانة بلغ (0.91) مما يشير إلى ثبات ممتاز وفق المعايير البحثية (α ≥ 0.7). تجاوزت جميع القيم الحد الأدنى المقبول (0.70)، مما يؤكد موثوقية الأداة في قياس المفاهيم المُستهدفة بثبات عالٍ في السياق السعودي.

3-5-الوزن المعياري للإجابات:

تم تحديد الإجابات وفقا لسلم ليكرت الخماسي، حيث تم معادلة المدى بحيث يعطي الدرجة منخفضة جداً (1)، منخفضة (2)، متوسطة (3)، عالية (4)، عالية جداً (5)، وتم تحديد المديات للمتوسطات كما يبينها الجدول6.

جدول (6) مديات المتوسطات الحسابية والتقديرات اللفظية المقابلة لها لتقييم (الواقع، الصعوبات، المتطلبات)

البيانات عند التحليل	مديات المتوسطات الحسابية	التقديرات اللفظية (الواقع، الصعوبة، المتطلب)
1	1.80 - 1.00	منخفض/ة جداً
2	2.60 - 1.80	منخفض/ة
3	3.40 - 2.60	متوسط/ة
4	4.20 - 3.40	عالي/ة
5	5.00 – 4.20	عالي/ة جداً

3-5-الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS[v.26]) والأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات Frequencies، والنسب المئوية Percents،
- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlationللتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach للتأكد من ثبات الاستبانة.
- المتوسطات الحسابية Means، والانحرافات المعيارية Std. Deviations.

4-نتائج الدراسة ومناقشتها.

4-1-النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما و اقع أداء إدارات الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء مدخل الإدارة الإبداعية من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين؟

وللإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات، لأبعاد المحور كما يبينها الجدول7:

الجدول (7) المتوسطات والانحر افات المعيارية لإجابات العينة على أبعاد ومحور و اقع أداء إدارات الإشراف التربوي مرتبة تنازلياً

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير اللفظي
3	الحساسية للمشكلات	3.34	1.11	1	متوسطة
1	المرونة	3.25	1.16	2	متوسطة
2	إدارة المخاطر	3.21	1.23	3	متوسطة
5	المبادرة	3.18	1.15	4	متوسطة
4	التحليل والربط	3.14	1.08	5	متوسطة
	المتوسط الكلي للمحور	3.22	1.18	متوسطة	

يتبين من الجدول (7) أن محور واقع أداء إدارات الإشراف التربوي؛ جاء بمتوسط كلي (3.22 من5) وانحراف معياري (1.18) وبتقدير لفظي "متوسط"، لجميع الأبعاد وقد يُعزى ذلك لضعف تأهيل العاملين على ممارسات الإبداع الإداري الحديثة، وافتقار البيئة التنظيمية لدعم التجريب واتخاذ قرارات مبتكرة، مما يتطلب تعزيز ثقافة الإبداع.

وفيما يلي عرض لنتائج أبعاد المحور على مستوى العبارات:

4-1-1-النتائج المتعلقة بالبُعد الأول: المرونة:

الجدول (8) المتوسطات والانحر افات لإجابات العينة على عبارات بعد تقييم و اقع المرونة مرتبة تنازليا حسب المتوسطات

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	التقدير
1	توفر إدارات الإشراف المعلومات اللازمة لزيادة كفاءة تحديد المشكلات	3.66	1.21	1	عالية
3	تقدم إدارات الإشراف خدمات تقنية متطورة باستمرار	3.41	1.13	2	عالية
2	توفر إدارات الإشراف أكثر من حل للمشكلات التي تواجه العمل	3.36	1.11	3	متوسطة
6	تطبق إدارات الإشراف التربوي الأفكار التي تساهم بحل مشاكل العمل	3.28	1.18	4	متوسطة
4	تتوسع إدارات الإشراف في تقديم خدماتها تلبية لمتطلبات المستفيدين	2.97	1.26	5	متوسطة
5	تتقبل إدارات الإشراف الانتقادات الموجهة إليها بإيجابية	2.82	1.19	6	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	3.25	1.16	متوسطة	

تشير نتائج الجدول (8) أن المتوسط العام لبعد المرونة (3.25) وبانحراف (1.16) بدرجة (متوسطة)، وهو دون المأمول بسبب وجود حاجة إلى تأهيل وتدريب العاملين في إدارات الإشراف التربوي وقلة البرامج التدريبية التي تقدم لهم والمتخصصة بتنمية بعد المرونة إضافة إلى وجود حاجة لتغيير توجهات إدارات الإشراف التربوي بحيث تتقبل الانتقادات الموجهة إليها بإيجابية وتعمل على تحسين ممارساتها الإبداعية.

4-1-2-النتائج المتعلقة بالبُعد الثاني: إدارة المخاطر:

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية ودرجة الممارسة لإجابات العينة على بعد إدارة المخاطر مرتبة تنازلياً

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	درجة الممارسة
4	تتحمل إدارات الإشراف التربوي مسؤولية قرارات تنظيم العمل	3.45	1.13	1	عالية
5	توجد خطط لدى إدارات الإشراف لإدارة الأزمات الطارئة	3.32	1.17	2	متوسطة
1	تعالج إدارات الإشراف التربوي الأخطاء فور حدوثها	3.29	1.26	3	متوسطة
2	تتعامل إدارات الإشراف مع مخاطر الخدمات الحديثة	3.20	1.21	4	متوسطة

3	تتقبل إدارات الإشراف مخاطر الأساليب الإبداعية	2.82	1.21	5	متوسطة
	المتوسط العام للبعد	3.21	1.23		متوسطة

تشير نتائج الجدول (9) إلى أن المتوسط العام لعبارات هذا البُعد بلغ (3.21) بانحراف (1.23)، أي بدرجة ممارسة (متوسطة) وتعكس هذه النتائج أن مستوى ممارسة إدارة المخاطر في إدارات الإشراف التربوي لا يزال دون المأمول، ويرجع ذلك إلى ضعف المهارات المتخصصة وقلة البرامج التدريبية في هذا المجال.

4-1-3-النتائج المتعلقة بالبُعد الثالث: الحساسية تجاه المشكلات:

الجدول (10) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لإجابات العينة على بعد الحساسية تجاه المشكلات

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	التقدير
3	تحدد إدارات الإشراف جميع مسببات المشكلات في العمل	3.48	1.10	1	عالية
4	تحدد إدارات الإشراف نقاط الضعف في الإجراءات	3.47	1.12	2	عالية
1	تسعى إدارات الإشراف لرؤية تقلل صعوبات العمل	3.38	1.16	3	متوسطة
5	تضع إدارات الإشراف بدائل لمواجهة المشكلات المحتملة	3.20	1.08	4	متوسطة
2	تتنبأ إدارات الإشراف بالمشكلات قبل وقوعها	3.19	1.04	5	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	3.34	1.11	متوسطة	

يتبين من نتائج الجدول (10) أن إدارات الإشراف تُظهر حساسية متوسطة تجاه المشكلات، حيث برزت قوتها في تحديد العوامل المؤثرة ونقاط الضعف، مقابل ضعف ملحوظ في التنبؤ بالمشكلات مسبقًا. يُعزى ذلك إلى الحاجة لتأهيل الكوادر على مهارات التوقع والمعالجة الاستباقية.

4-1-4-النتائج المتعلقة بالبُعد الرابع: التحليل والربط:

الجدول (11) المتوسطات والانحرافات المعيارية وتقدير الممارسة لإجابات العينة على عبارات بعد التحليل والربط مرتبة تنازلياً

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	التقدير
3	تربط إدارات الإشراف بين الأنشطة والخطة الاستراتيجية	3.51	1.01	1	عالية
4	تطور إدارات الإشراف برامجها حسب سياسة التعليم	3.41	1.03	2	عالية
1	تتخذ إدارات الإشراف قرارات بعد دراسة وافية	3.15	1.09	3	متوسطة
5	تطور إدارات الإشراف عملياتها وفق قدرات العاملين	2.84	1.05	4	متوسطة
2	تحلل إدارات الإشراف البيئة الداخلية وتراجعها	2.83	1.07	5	متوسطة
	المتوسط العام لبعد التحليل والربط	3.14	1.08	متوسطة	

تشير نتائج الجدول (11) إلى أن أداء إدارات الإشراف التربوي في بعد "التحليل والربط" جاء بدرجة متوسطة، مما يعكس وجود فجوة بين التخطيط والتنفيذ التحليلي العميق. رغم ارتفاع مستوى الربط بين الأنشطة والخطة الاستراتيجية، وضعف التحليل الداخلي والمراجعة يشير إلى نقص في امتلاك مهارات التفكير التحليلي، ويتطلب تحسين هذا البُعد تكثيف البرامج التدريبية في التحليل والربط، وربطها بتجارب عملية لتعزيز ممارسات الإشراف الإبداعي الفعّال.

4-1-5-النتائج المتعلقة بالبُعد الخامس المبادرة:

الجدول (12) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لإجابات العينة على بعد المبادرة مرتبة تنازلياً

م	العبارات	المتوسط	الانحراف	الرتبة	التقدير
2	تحفز إدارات الإشراف المشرفين لاتخاذ قرارات إبداعية	3.44	1.14	1	عالية
4	توظف إدارات الإشراف التقنيات لتطوير الأنشطة الإشرافية	3.42	1.12	2	عالية
1	تشجع إدارات الإشراف اقتراح حلول مبتكرة للمشكلات	3.33	1.15	3	متوسطة
5	تضع إدارات الإشراف خطة لتطوير مهام المشرفين	3.13	1.17	4	متوسطة

6	تعالج إدارات الإشراف صعوبات بيئة العمل فورًا	3.12	1.14	5	متوسطة
3	تغتنم إدارات الإشراف الفرص لتحسين أداء العاملين	3.01	1.19	6	متوسطة
7	تنشر إدارات الإشراف ثقافة الإبداع بين المشرفين	2.87	1.18	7	متوسطة
	المتوسط العام لبعد المبادرة	3.18	1.15	متوسطة	

تشير نتائج الجدول (12) إلى أن المتوسط العام لبُعد "المبادرة (3.18) بانحراف (1.15)، بدرجة (متوسطة)، ما يدل على أن مستوى المبادرة في أداء إدارات الإشراف ما زال دون الطموح، وتشير هذه النتائج إلى حاجة ملحة لتبني سياسات تحفيزية وتدريبية تُمكّن العاملين من ممارسة أدوارهم بمبادرة واستقلالية أكبر.

4-2-النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما صعوبات تطوير أداء إدارات الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء مدخل الإدارة الإبداعية من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

وللإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات لعبارات المحور وكما يبينها الجدول(13):

الجدول (13) المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات محور الصعوبات مرتبة تنازليا بحسب المتوسطات

م	العبارات	المتوسط	الانحراف	الترتيب	درجة الصعوبة
1	لا توجد خطة إجرائية للإدارة الإبداعية	4.54	0.86	1	عالية جداً
3	الأنظمة جامدة والمعلومات الإدارية قليلة	4.19	0.87	2	عالية
12	التمسك بأساليب موحدة خالية من الإبداع	4.17	0.84	3	عالية
4	بعض العاملين يقاومون التغيير في الإدارة	4.14	0.86	4	عالية
6	لا توجد رؤية واضحة لإدارة المخاطر	4.12	0.81	5	عالية
9	ازدواجية المهام بين فرق التطوير والإشراف	3.68	0.82	6	عالية
7	ضعف الاستفادة من الخبرات المحلية والعالمية	3.38	0.88	7	متوسطة
5	صعوبة تطبيق أساليب الإدارة الإبداعية	3.30	0.80	8	متوسطة
8	ضعف توظيف التقنية في الأنشطة الإشرافية	3.27	0.89	9	متوسطة
10	ضعف الإمكانات المادية للإدارة الإبداعية	3.22	0.83	10	متوسطة
2	صعوبة جذب كفاءات بشرية مبدعة	3.20	0.87	11	متوسطة
11	ضعف نشر ثقافة الإبداع لدى العاملين	3.16	0.86	12	متوسطة
13	البرامج لا تتماشى مع سياسة التطوير	3.03	0.80	13	متوسطة
	المتوسط العام للصعوبات	3.64	0.84		عالية

يتضح من الجدول (13) أن المتوسط العام للصعوبات (3.64) بانحراف (0.84)، ويعكس صعوبات (عالية) وأبرزت النتائج وجود صعوبات تخطيطية وتنظيمية ومعرفية مثل "الأنظمة الجامدة"، و"قلة المعلومات"، و"ضعف الرؤية"، مما يشير إلى خلل هيكلي وثقافي يؤثر على فعالية الإشراف الإبداعي.

4-3-النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما متطلبات تطوير أداء إدارات الإشراف التربوي بإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء مدخل الإدارة الإبداعية من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

الجدول (14) المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على أبعاد محور متطلبات تطوير أداء إدارات الإشراف

م	أبعاد المتطلبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	أهمية المتطلب
2	التقنية	3.73	0.85	1	عالية
1	الإدارية والتنظيمية	3.56	0.73	2	عالية
3	البشرية	3.22	0.76	3	متوسطة
	المتوسط الكلي لمتطلبات التطوير	3.50	0.78		عالية

تشير نتائج الجدول (14) أن المتوسط الكلي للمتطلبات (3.50) بانحراف (0.78)، وتعكس أهمية (عالية)، لتوافر بنية تقنية متطورة، وخطط إدارية مرنة، وبرامج تأهيل بشري متخصصة لتفعيل الإدارة الإبداعية.

4-3-1-النتائج المتعلقة بالبُعد الأول: المتطلبات الإدارية والتنظيمية:

الجدول (15) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لإجابات العينة على عبارات بعد المتطلبات الإدارية والتنظيمية

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	الأهمية
1	إعداد خطط تطوير تعزز ممارسة الإدارة الإبداعية إشرافيًا	4.56	0.79	1	عالية جداً
7	تبني أساليب إبداعية لاتخاذ القرارات في الإشراف التربوي	4.18	0.79	2	عالية
4	نشر الوعي بأهمية الإدارة الإبداعية في الإشراف التربوي	3.75	0.77	3	عالية
5	الاستفادة من خبرات محلية وعالمية لتعزيز الإدارة الإبداعية	3.35	0.71	4	متوسطة
8	اعتماد لوائح مرنة تشجع على الممارسات الإبداعية إشرافيًا	3.33	0.75	5	متوسطة
2	تقديم حوافز للمتميزين لدعم الإدارة الإبداعية إشرافيًا	3.21	0.73	6	متوسطة
3	تهيئة بيئة عمل مناسبة لتفعيل الإدارة الإبداعية إشرافيًا	3.16	0.77	7	متوسطة
6	تعزيز المرونة في معالجة مشكلات تطوير العمل الإشرافي	3.01	0.74	8	متوسطة
	المتوسط العام لبعد المتطلبات الإدارية والتنظيمية	3.56	0.73	عالية	

أظهرت نتائج الجدول (15) أن المتوسط العام للبعد (3.56) بانحراف (0.73)، ودرجة أهمية "عالية"، وحصلت خمس عبارات على درجة أهمية "متوسطة"، مما يعكس تفاوتًا في تقدير أفراد العينة لهذه المتطلبات. وتشير النتائج إلى حاجة إدارات الإشراف التربوي لتعزيز الجوانب التنظيمية التي تدعم الإدارة الإبداعية، كالتخطيط الاستراتيجي، واعتماد الأساليب الإبداعية في اتخاذ القرار، ونشر ثقافة الإبداع بين العاملين.

4-3-2-النتائج المتعلقة بالبُعد الثاني: المتطلبات التقنية:

الجدول (16) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لإجابات العينة على بعد المتطلبات التقنية

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	الأهمية
1	تطبيق تقنيات حديثة تدعم تفعيل الإدارة الإبداعية في الإشراف	4.22	0.86	1	عالية جداً
5	توفير برامج إلكترونية لتحليل احتياجات تطوير الإشراف التربوي	4.17	0.86	2	عالية
2	اعتماد أنظمة تقنية تقدم تغذية راجعة فورية للمشرفين	4.16	0.82	3	عالية
6	إنشاء وحدة تحليل ذكي لدعم قرارات تطوير العمل الإشرافي	3.45	0.82	4	عالية
4	بناء شراكات تقنية تسهم في تفعيل الإدارة الإبداعية إشرافيًا	3.41	0.88	5	عالية
3	تعزيز البنية التحتية التقنية لدعم الإدارة الإبداعية إشرافيًا	3.00	0.88	6	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	3.73	0.85		عالية

توضح نتائج الجدول (16) أن المتوسط العام لبعد "المتطلبات التقنية" (3.73) مما يشير إلى درجة أهمية "عالية". وتدل النتائج على أهمية تعزيز البنية التقنية في إدارات الإشراف التربوي، من خلال تأهيل الكوادر على استخدام التكنولوجيا الحديثة، وتوفير أدوات ذكية وبرمجيات تحليلية تدعم قرارات الإشراف الإبداعي.

4-3-3-النتائج المتعلقة بالبُعد الثالث (المتطلبات البشرية):

الجدول (17) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لإجابات العينة على عبارات بعد المتطلبات البشرية

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	الأهمية
3	إشراك القيادات الإشرافية ببرامج متخصصة في الإدارة الإبداعية	4.14	0.77	1	عالية
4	منح العاملين صلاحيات لحل المشكلات بأساليب إبداعية فعالة	3.56	0.73	2	عالية
7	تدريب المشرفين على البرامج التطويرية المعتمدة من وزارة التعليم	3.49	0.79	3	عالية
2	نشر ثقافة التغيير بين العاملين في الإشراف لتطوير قدراتهم الإبداعية	3.03	0.72	4	عالية

6	ترسيخ الانتماء والولاء التنظيمي لدعم الإبداع الإشرافي المستدام	2.82	0.77	5	متوسطة
1	استقطاب قيادات متميزة قادرة على تطبيق الإدارة الإبداعية	2.77	0.71	6	متوسطة
5	تكوين فرق إشرافية تتمتع بمهارات العمل الإبداعي	2.77	0.71	7	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	3.22	0.76		متوسطة

أظهرت نتائج الجدول (17) أن المتوسط العام لبُعد "المتطلبات البشرية" (3.22) وهو ما يشير إلى درجة أهمية "متوسطة". وتشير هذه النتائج إلى توفر عناصر بشرية لديها قابلية لتطبيق الإدارة الإبداعية، إلا أن تعزيز هذا الجانب يتطلب الاستثمار في تأهيل القيادات الإشرافية وتدريب المشرفين التربويين، ومنح العاملين مزيداً من الصلاحيات لمعالجة المشكلات بأساليب إبداعية.

مناقشة النتائج وأوجه الشبه والاختلاف مع الدراسات السابقة

كشفت نتائج الدراسة الحالية عن وجود تحديات متعددة تواجه إدارات الإشراف التربوي في المملكة، تمثلت في ضعف البنية الإدارية، وتضخم الأعباء التنظيمية، وغياب التمكين المهني، إلى جانب محدودية توظيف التقنية الحديثة. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات مثل المشعل (2019)، غنيم (2020)، وجراح والبقيه (2024) التي أشارت إلى تأثير ارتفاع النصاب الوظيفي وكثرة المهام الروتينية على كفاءة المشرف التربوي. كما توافقت مع دراسات الدعجاني (2022)، الشهري (2024)، والزهراني والغامدي (2024) في إبراز أهمية التحول الرقمي، مع الإشارة إلى معوقات التنفيذ كضعف البنية التحتية ونقص المهارات الرقمية.

ومن حيث أوجه الشبه، تؤكد الدراسة الحالية ما ورد في دراسات الطوالة (2019)، عبد الخير وآخرون (2021)، والعفاد والحيلة (2022) حول أهمية تبني مدخل الإدارة الإبداعية كخيار استراتيجي لتطوير الأداء الإداري والتربوي، وتعزيز الكفاءة المؤسسية. كما تتسق مع توصيات دراسات(2023) .Al-Khateeb et al ، العتيبي وآخرون (2024)، و Priyanti et al. (2025) التي دعت إلى تطوير نماذج إشرافية حديثة وتنمية المهارات القيادية، ما يعكس توجهاً عاماً نحو إعادة بناء أدوار الإشراف في ضوء المتغيرات التربوية والتقنية.

أما الاختلاف، فتتميّز الحالية بتركيزها الدقيق على تطوير أداء إدارات الإشراف التربوي كمؤسسات تنظيمية، وليس دور المشرف الفرد فقط، كما في دراسات مفتي (2019)، أو الطوالة (2019) التي ركزت على البيئة المدرسية العامة. كما تتفرد بمنهجية شمولية تربط بين ثلاثة محاور (الواقع، الصعوبات، ومتطلبات التطوير)، وتوظف المراجعة النقدية المنظمة لتقديم تصور إبداعي متكامل، على خلاف دراسات تناولت محورًا منفردًا كالحربي (2020) حول الإشراف الداعم أو الشهري (2021) حول نظم الجدارات، دون تقديم نماذج تطويرية تطبيقية. وهذا يعزز القيمة العلمية للدراسة.

4-4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما التصور المقترح لتطوير أداء إدارات الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء مدخل الإدارة الإبداعية؟

للإجابة عن هذا السؤال، وبناءً على نتائج الدراسة والدراسات السابقة؛ تم بناء تصور متكامل يستند إلى رؤية تطويرية شاملة تأخذ بعين الاعتبار التحولات البنيوية التي تشهدها المؤسسات التعليمية، ويُعَدّ هذا التصور بمثابة إطار مرجعي وإجرائي لتطوير أداء إدارات الإشراف التربوي بأساليب الإدارة الإبداعية، من خلال سبعة مكونات رئيسة:

1. **فلسفة التصور المقترح**: المرتكزات الفكرية والنظرية التي ينطلق منها التصور في ضوء مبادئ الإدارة الإبداعية.
2. **منطلقات التصور**: الأسس والمعطيات التي دعت إلى بلورته، كالحاجة الملحة للتطوير والتحسين.
3. **مبرّرات التصور**: الأسباب المنطقية والعلمية لاعتماد هذا التصور، خاصة في ضوء التحديات الراهنة.
4. **أهداف التصور**: تحسين جودة الأداء، زيادة كفاءة العمليات الإشرافية، تنمية القدرات الإبداعية.

5. **مراحل تنفيذ التصوروآلياته:** الخطوات العملية، بدءًا من التخطيط وحتى التقييم، مع الأدوات والأساليب.
6. **متطلبات نجاح التصور:** تشمل الموارد البشرية، والدعم الإداري، والبنية التحتية، والتحفيز، والتدريب.
7. **الصعوبات المحتملة ومقترحات الحد منها:** تشمل حلولًا عملية لمواجهة التحديات التي قد تعوق نجاح التصور.

أولاً: فلسفة التصور المقترح: وتتمثل ملامح فلسفة التصور المقترح فيما يلي:

1- يقترح الباحث التحول من الإدارة التقليدية لإدارات الإشراف التربوي إلى الإدارة الإبداعية

2- طبيعة التحول السريع والتغييرات وتحديات العصر الحالي من ثورة معرفية تفرض على إدارات الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية أن تتطور في ضوء الإدارة الإبداعية.

3- تحسين جودة العمليات والخدمات المقدمة للمستفيدين.

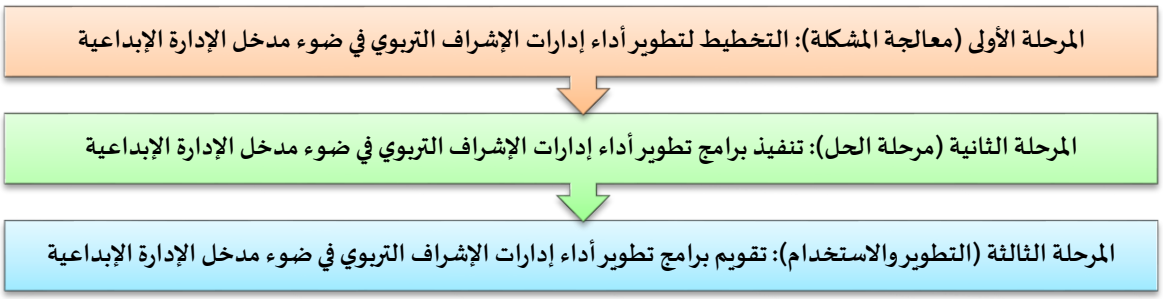
ثانياً/ ثالثا/ رابعاً/ منطلقات بناء التصور المُقْتَرَح ومبرراته وأهدافه:

الجدول (18) منطلقات ومبررات وأهداف التصور المقترح لتطوير أداء إدارات الإشراف التربوي في المملكة وفقا للإدارة الإبداعية

المحور		التفاصيل
ثانياً- منطلقات بناء التصور المُقْتَرَح وأسسه	الوطنية	- رؤية المملكة 2030 ركزت على تطوير التعليم وأداء المؤسسات الحكومية . - سياسة التعليم تدعو للتفاعل مع التطورات الحضارية. - برنامج تنمية القدرات البشرية يهدف إلى رفع كفاءة منسوبي التعليم.
	التعليمية	- مبادرات وزارة التعليم واستراتيجية تطوير التعليم . - الدليل التنظيمي والنموذج الإشرافي في ضوء تمكين المدرسة.
	العلمية	- أكدت دراسات البقمي (2020) الشهري (2024)، والزهراني والغامدي (2024) أهمية الإدارة الإبداعية - أوصت دراسات (صفحي (2023) العتيبي وآخرون (2024). بتطوير أداء الإشراف - حددت نتائج الدراسة الحالية فجوات وتحديات تستدعي التطوير.
ثالثاً: مبررات التصور المقترح: يمكن إيجاز مبررات التصور المقترح لتطوير أداء إدارات الإشراف التربوي وفق مدخل الإدارة الإبداعية كالآتي:		1. اتساع وتنوع المناطق الجغرافية يتطلب نماذج إبداعية مرنة. 2. دعم أهداف رؤية 2030 ورفع كفاءة المشرفين لمواكبة التطورات التعليمية والتقنية. 3. أظهرت نتائج الدراسة الحالية صعوبات ومتطلبات مرتفعة. 4. تسارع التنمية الوطنية يحتم تبني أدوات إبداعية. 5. الحاجة لإعادة هندسة العمليات وفق منهجيات حديثة.
رابعاً: أهداف التصور المُقْتَرَح: يهدف التصور إلى: تطوير أداء إدارات الإشراف التربوي في المملكة في ضوء مدخل الإدارة الإبداعية، وتنبثق منه الأهداف:		**1. تعزيز سرعة استجابة الإشراف للتغيرات.** **2. توظيف الإبداع في تنفيذ المهام وحل المشكلات.** **3. تطوير الهياكل والعمليات بما يحقق المرونة.** **4. نشر ثقافة الإدارة الإبداعية مع تمكين المشرفين بأساليب إشرافية مبتكرة.** **5. تهيئة بيئة محفزة على الإبداع، و تقديم حلولا مبتكرة للتحديات ذات الأولوية.** **6. توفير متطلبات التطوير (إدارية، تنظيمية، تقنية، بشرية).**

خامساً: مراحل تنفيذ التصور المُقْتَرَح وآلياته:

على ضوء المراحل السابقة التي مرّ بها بناء التصور المُقْتَرَح؛ لتعزيز تطوير أداء إدارات الإشراف التربوي في ضوء مدخل الإدارة الإبداعية من المنطلقات والمرتكزات، والأهداف العامة، تناول هذا الجزء الإجراءات والآليات المقترحة اللازمة لنجاح تطبيق التصور المقترح، والشكل (6) يوضح مراحل تطبيق التصور المقترح.



الشكل (6) مراحل تطبيق التصور المقترح

وفيما يلي توضيح لهذه المراحل:

المرحلة الأولى: (التخطيط لتطوير أداء إدارات الإشراف التربوي وفق مدخل الإدارة الإبداعية):

1. تشكيل فريق متخصص (خبراء تطوير وتخطيط) لوضع الخطط وعمل لوائح مالية/إدارية، تضمن الإبداع.
2. تحليل معوقات الإبداع عبر ورش عمل لتشخيص الوضع الحالي (الهيكل التنظيمي، العمليات الداخلية والخارجية).
3. بناء خطة تنفيذية تشمل: تحليل احتياجات تدريبية، وتحديد عناصر التطوير (المرونة، إدارة المخاطر، التحليل)، وإعادة هيكلة العمليات لتعزيز المهارات الإبداعية.
4. توفير موارد بشرية متميزة (مدربون متخصصون، شراكات مع الجامعات)، وإنشاء قاعدة بيانات لدعم الاستدامة.

المرحلة الثانية: (مرحلة الحل/التنفيذ والمتابعة:

1. تنفيذ برامج تدريبية مرنة (حضورية/إلكترونية) تركز على المهارات العملية، وتصنيف المتدربين حسب الاحتياجات.
2. تمكين فرق العمل بصلاحيات تطوير الإجراءات، وتفعيل الإبداع (المرونة، المبادرة، التحليل) لمواجهة التحديات.
3. تحسين الجودة عبر أنظمة مراقبة ذكية، وحلول مبتكرة للمشكلات الطارئة، مع تعميم الخبرات بين العاملين.

الممارسات الأساسية:

- تلبية توقعات المستفيدين عبر تحليل الاحتياجات وتقارير دورية.
- نظام تغذية راجعة فَعَّال لربط الملاحظات بتحسينات ملموسة.
- أدوات قياس الأداء (معايير واضحة، زيارات ميدانية، استبانات) لتعزيز نقاط القوة ومعالجة الضعف.

الجدول (19) تنفيذ برامج تطوير أداء إدارات الإشراف التربوي في ضوء مدخل الإدارة الإبداعية

الهدف	الإجراءات	الأدوات	المؤشر
تحسين سرعة الاستجابة للتغيرات عبر المرونة الإبداعية	-ورش عمل للمرونة الإدارية، -إعادة هندسة العمليات -.توظيف الخبرات الدولية.	استبانة آراء المستفيدين	80% من العاملين مبدعين، مع تسريع خدمات 70.%
تعزيز الأساليب الإبداعية في القرارات وحل المشكلات	-تدريب على الأساليب الإبداعية. -ندوات علمية، -نماذج إبداعية معاصرة.	تحليل النظم	تطبيق الأساليب الإبداعية بنسبة 90.%
تطوير الهياكل والعمليات التنظيمية	إعادة هندسة العمليات داخلية/ خارجية. -مبادرات مرنة للهيكل التنظيمي.	تحليل النظم	مرونة العمليات والهيكل التنظيمي بنسبة 100.%
بناء الوعي بأهمية الإدارة الإبداعية	لقاءات توعوية، نشرات إرشادية. -زيارات لفرق مبدعة.	مقابلات العاملين	ارتفاع وعي العاملين بأهمية الإبداع بنسبة 80.%
تمكين المشرفين من الأساليب الإبداعية	-دورات تدريبية، -ورش تحليلية. -توثيق التجارب المحلية والعالمية.	مقابلات المشرفين	تطبيق 70% من المشرفين للأساليب الإبداعية في المهام.

توفير المتطلبات التنظيمية والتقنية والبشرية	-تفعيل التقنيات الحديثة. -خطط تحسينية، -نشر ثقافة التغيير.	استبانة آراء الموظفين	توفير 90% من المتطلبات الداعمة للتطوير.

المرحلة الثالثة (التطوير والاستخدام): تقييم برامج تطوير أداء إدارات الإشراف التربوي وفق مدخل الإدارة الإبداعية:

الجدول (20) مصفوفة إجراءات مرحلة التطوير والاستخدام وتلبية متطلبات النجاح

المحاور	التفاصيل
التقييم الشمولي	-تقييم أداء العاملين، العمليات، الأنظمة، والهيكل التنظيمي لضمان التميز ومواءمة المخرجات.
متابعة الأداء	-استراتيجي: مراقبة التوجه العام. -إداري: ضبط التنفيذ. -تشغيلي: متابعة الخطط قصيرة الأمد.
المتابعة الزمنية	-قبل التنفيذ: مراجعة وقائية. -أثناء التنفيذ: مراقبة تزامنية -.بعد التنفيذ: تقييم لاحق.
أدوات التقييم	-معايير دقيقة (الصدق، الثبات). -استبانات، ملاحظات ميدانية، تحليل الملفات. -تحليل البيانات لتعزيز الإبداع.
التحديث الدوري	-تعديل التصور بناءً على المتغيرات (إدارية، اجتماعية، فنية).
الاستدامة	-ربط نتائج التقييم بخطط تحسينية لمعالجة التحديات وتعزيز القوة.
متطلبات النجاح:	
الإدارية والتنظيمية	-خطط تعزز الإبداع. -أساليب إبداعية في القرارات. -نشر الوعي بالإدارة الإبداعية.
التقنية	-أنظمة ذكية، برامج تحليل احتياجات. -تغذية راجعة فورية. -وحدة تحليل ذكية. -شراكات تقنية.
البشرية	-تدريب القيادات على الإبداع. -منح صلاحيات لحل المشكلات. -بناء ثقافة التطوير.

سابعاً-صعوبات تطبيق التصور المقترح ومُقترحات مواجهتها والحد منها

يمكن وضع مجموعة من المُقترحات التي تُقلّل من صعوبات تطبيق التصور المُقْتَرَح وكما يبينها الجدول

الجدول (21) المقترحات التي تُقلّل من الصعوبات التي قد تواجه التصور المقْتَرَح

الصعوبات	الحلول	الأنشطة الرئيسية	آليات التنفيذ
غياب خطة إجرائية واضحة لتعزيز ممارسات الإدارة الإبداعية داخل الإشراف التربوي.	بناء خطة إبداعية	-وضع خطة مرحلية (3-12 شهرًا) مع مؤشرات أداء (مبادرات مطورة، سرعة حل المشكلات).	-ورش عمل مع القيادات. - تعيين "منسق إبداعي."
جمود الأنظمة الإدارية ونقص البيانات الداعمة، مما يُعيق تبني الإبداع في العمليات.	تحديث الأنظمة التقليدية	-تحويل الأنظمة الورقية إلى رقمية. - ربطها بمنصات تحليل البيانات.	-استخدام منصات إدارة مشاريع (مثلTrello) - .تدريب على أدوات التحليل.
التزام بأساليب عمل تقليدية غير مرنة تفتقر إلى الابتكار.	تعزيز تدفق المعلومات	-إنشاء قاعدة بيانات مركزية للوصول الفوري إلى البيانات.	-توظيف تقنيات الحوسبة. - تدريب العاملين على البيانات.
مقاومة التغيير من قِبل بعض العاملين، مما يُحد من الإبداع.	تشجيع الابتكار	-إطلاق مسابقات للأفكار إبداعية. – تنظيم لقاءات للعصف الذهني.	-مكافآت رمزية. - توثيق الأفكار في تقارير قابلة للقياس.
عدم وضوح الرؤية لمواجهة التحديات والمخاطر المرتبطة بالتطوير.	مواجهة التحديات	-تشكيل "وحدة إدارة مخاطر" لتحليل التهديدات (مقاومة التغيير).	-تطبيق نموذج - .SWOT خطط طوارئ مرنة.
ازدواجية المهام وغياب التحديد الواضح للأدوار بين فرق التطوير.	بناء فرق عمل متكاملة	-تشكيل فرق متعددة لكل مشروع. - تحديد الأدوار عبر منصات تفاعلية.	-اجتماعات أسبوعية لمراجعة التقدم. - توثيق الدروس المستفادة.

توصيات ومقترحاتها لضمان نجاح التصور.

بالإضافة إلى التصور المقترح ولضمان نجاحه يوصي الباحث ويقترح الآتي:

1. تطبيق التصور المقترح لتطوير أداء إدارات الإشراف التربوي في المملكة وفق مدخل الإدارة الإبداعية.
2. تصميم برامج تطوير مهني تواكب مستجدات العمل الإشرافي، وتركز على بناء الكفاءات الإبداعية.
3. بناء خطة إجرائية مرنة تعزز الممارسات الإبداعية في جميع مهام الإشراف التربوي.
4. تحديث الأنظمة الإدارية التقليدية واستبدالها بإجراءات تشجع على المبادرات الإبداعية.
5. تفعيل أبعاد الإدارة الإبداعية (كالمرونة، إدارة المخاطر، الحساسية للمشكلات) في العمل الإشرافي.
6. بناء هيكل تنظيمي مرن يوضح المهام والصلاحيات ويدعم الابتكار المؤسسي.
7. تفعيل الحوكمة لرفع كفاءة الأداء وضمان الشفافية والمساءلة في إدارات الإشراف.
8. مقترحات بدراسات مستقبلية:
   1) دراسة لتحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين بالإشراف التربوي وفق الإدارة الإبداعية.
   2) دراسة مقارنة بين مدخل الإدارة الإبداعية ومدخل إدارة التغيير في تطوير الإشراف التربوي.
   3) دراسة دور الذكاء الاصطناعي في دعم الأداء الإشرافي في ضوء الإدارة الإبداعية.

قائمة المراجع

أولاً- المراجع بالعربية:

1. الإدارة العامة للتوجيه والإشراف التربوي (1439)هـ). *دليل العمل في مكاتب التوجيه التربوي، التوجيه الإداري والمتابعة*. المملكة العربية السعودية.
2. الأسمري، فايز .(2019) .تصور مقترح لدور مكاتب التعليم في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وفق معايير الجودة .المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 33، 142-164. https://search.mandumah.com/Record/1011263
3. الألفي، أشرف عبده، &الخثعمي، مسفر سعيد .(2020) .القيادة الإبداعية لدى قادة المدارس في محافظة خميس مشيط من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية .مجلة كلية التربية بأسيوط، (1)36، 482-508. https://doi.org/10.21608/mfes.2020.98966
4. أمين، هنار إبراهيم .(2021) .دور مهارات التفكير الإبداعي في تحقيق الأداء المتميز: دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات الأكاديمية في عدد من كليات جامعة دهوك .المجلة الأكاديمية العلمية للاقتصاد والعلوم الإدارية، (1)3، 12–36. https://iajour.com/index.php/eas/article/view/160
5. برنامج تنمية القدرات البشرية .(2021) .*الوثيقة الإعلامية لبرنامج تنمية القدرات البشرية 2021–2025*. المملكة العربية السعودية.
6. البقمي، مريم .(2020) .درجة ممارسة التمكين الإداري للمشرفات التربويات في إدارة الإشراف التربوي في مدينة الرياض .مجلة كلية التربية، 36(6)، 213–245. https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jfe_au/vol36/iss6/5
7. التركي، مريم .(2020) .التطوير المهني القائم على التدريب التطبيقي للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية: نموذج مقترح [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الملك سعود.
8. جراح، علي يحيى، &البقيه، محمد ناصر .(2024) .تطوير الإشراف التربوي في ضوء النمو الكمي والنوعي للمشرفين التربويين والمعلمين في مدينة الرياض .مجلة العلوم التربوية والنفسية، 8(3)، 37–54. https://doi.org/10.26389/AJSRP.A240124
9. الجهني، ماجد سعيد .(2020) .تصور مقترح للتغلب على معوقات الاتصال الإداري في المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء اتجاهات الإشراف التربوي المعاصرة .***مجلة البحث العلمي في التربية، 21***(1)، 111–134. https://search.emarefa.net/detail/BIM-985435
10. الحاج، سمر عبد الرزاق .(2020) .واقع تطبيق الإشراف التربوي التطوري في مدارس الأونروا بمحافظات غزة وسبل تحسينه [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، قسم الإدارة التربوية http://cutt.us/tX6qw .
11. الحجي، آلاء إبراهيم، المريخي، مشاعل هزاع، &العتيبي، منال مزيد .(2025) .سيناريوهات مستقبلية لأتمتة الإشراف التربوي بالتعليم العام السعودي؛ دراسة استشرافية للفترة 2026 - 2035 .***مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 3***(24)، 150–174. https://doi.org/10.56793/pcra2213247

12. الحربي، ندى مقبل .(2020) .تطبيق الإشراف التربوي الداعم للتعلم في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (من وجهة نظر الخبراء التربويين) .مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14(1)، 175–198. https://search.mandumah.com/Record/1261533

13. الحفظي، عبد الخالق سليمان1432) .هـ .(*تطوير إدارة الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مدخل الإدارة الإبداعية. تصور مقترح* [رسالة دكتوراه في الإدارة التربوية]. جامعة الملك سعود.

14. حماد، وحيد شاه، محمد، عزام عبد النبي، المهدي، ياسر فتحي، &الكيومي، أمل راشد .(2022) .تصورات المشرفين التربويين عن مظاهر تطوير الإشراف التربوي وتحدياته في سلطنة عمان "دراسة نوعية ."مجلة العلوم التربوية، 19(19)، 28–56. https://journals.qu.edu.qa/index.php/jes/article/view/2402/1667.pdf

15. الداوي، الشيخ .(2010) .تحليل الأسس النظرية لمفهوم الأداء .مجلة الباحث، (7)، 217–227. https://doi.org/10.35156/0505-000-007-015

16. الدخيّل، عبد العزيز .(2012) .*التعليم العالي ما له وما عليه* .مكتبة العبيكان.

17. الدعجاني، حمد .(2021) .واقع الإشراف التربوي الإلكتروني في مكاتب التعليم بمدينة الرياض .المجلة العلمية للعلوم التربوية والنفسية، 6(25)، 107–156. https://doi.org/10.21608/jasep.2022.212112

18. الزهراني، رحمة صالح، &الغامدي، فيصل علي .(2024) .درجة ممارسة الإشراف التربوي الإلكتروني لدى المشرفين التربويين بإدارة تعليم منطقة الباحة لدى المعلمين والمعلمات .مجلة كلية التربية، 90(2)، 185–216. http://search.mandumah.com/Record/1494045

19. الزهراني، عبد الرحمن مساعد .(2024) .واقع تطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني في تطوير الأداء المهني لمعلمي التربية البدنية بمنطقة الباحة .مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 4(1)، 432–462. http://search.mandumah.com/Record/1480911

20. السعود، راتب سالمة، &حسنين، إبراهيم علي .(2016) .*التنمية المهنية للقيادات الإدارية التربوية (اتجاهات معاصرة)* (ط. 1). دار صفاء للنشر والتوزيع.

21. شهاب، فادية إبراهيم .(2014) .*التطوير التنظيمي القواعد النظرية والممارسات التطبيقية* .الأكاديميون للنشر والتوزيع.

22. الشهراني، فوزية، &عبد المولى، الطيب .(2023) .تطوير أداء المشرفات التربويات بمكتب تعليم أحد رفيدة في ضوء مدخل الإبداع الإداري .مجلة العلوم التربوية للعلوم الإنسانية، 1(33)، 282-311، https://doi.org/10.55074/2152-000-033-010

23. الشهري، حامد عبد الله1435) .هـ .(*واقع الإبداع الإداري لدى مديري العموم بوزارة التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة محمد بن سعود.

24. الشهري، سعيد محمد .(2024) .تطوير الإشراف التربوي في ضوء برنامج التحول الرقمي .مجلة الفنون والآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، (102)، 54–76. https://www.jalhss.com/index.php/jalhss/article/view/1049

25. الشهري، نورة .(2021) .دور نظم الجدارات في تطوير أداء مؤسسات التعليم العام في المملكة العربية السعودية، دراسة استشرافية . المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط، 37(6)، 228–269.

26. الصعب، هاشم علي .(2024) .نموذج تمكين المدرسة في الإشراف التربوي الجديد، الملامح والتوقعات .المجلة التربوية الإلكترونية . https://educationmag.net/2024/01/10/new_model/

27. صفحي، عائشة محه .(2023) .تقييم أداء المشرفات التربويات بمنطقة جازان في ضوء بعض معايير الإشراف بالأهداف الإلكتروني ومقترحات التطوير من وجهة نظرهن .المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 2(7)، 41–60. https://doi.org/10.26389/AJSRP.S06092

28. الطوالة، مطر غالي .(2020) .واقع تطبيق الإدارة الإبداعية بالمدارس التابعة لمكتب التعليم في محافظة سميراء من وجهة نظر المعلمين . مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، 39(185)، 135–172. https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=275851

29. عابدين، منى عبد الحميد، عوض، محمد محمد، &عبد العال، عنتر محمد .(2021) .تحسين الأداء الإداري في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج .مجلة سوهاج، (1)، 134–137. https://search.mandumah.com/Record/1123638

30. عبد الخير، مصطفى، عثمان، منى، &الشرقاوي، مريم .(2021) .الإدارة الإبداعية كمدخل لتطوير الأداء الإداري لمديري الإدارات التعليمية بمصر .مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 15(15)، 720–778. https://doi.org/10.21608/JFUST.2021.262590

31. عبد الرحمن، إيمان .(2019) .درجة جاهزية وزارة التربية التعليم الأردنية لتطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني .مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، (27)، 278–299. https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJEPS/article/download/3915/2348

32. العتيبي، جيهار صالح، العتيبي، منال مزيد، اليحيى، نورة يوسف، &الخليوي، لينا سليمان .(2024) .تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية .المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 36، 159–182. http://search.mandumah.com/Record/1440094

33. العفاد، عبد الله علي، &الحيلة، سارة عيضة .(2022) .تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء في ضوء مدخل الإبداع الإداري .مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 2(13)، 70–99. https://doi.org/10.56793/pcra221364

34. عمرو، مرفت .(2021) .مدى توافر سمات القيادة الريادية لدى المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخليل.

35. العمري، صبياء عبد الله .(2020) .رؤية مقترحة لتطبيق نموذج الإشراف التربوي المدمج في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية .مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 10(3)، 342–364. https://doi.org/10.34027/1849-010-003-026

36. العنزي، زيد .(2020) .تطوير أداء منسوبي إدارات الإعلام والاتصال بالجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الإبداعية: إستراتيجية مقترحة [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

37. العنزي، عبد الله الحميدي .(2019) .درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في إدارة الإشراف التربوي بمدينة تبوك من وجهة نظر المشرفين التربويين .مجلة كلية التربية، 35(7)، 312-338. https://doi.org/10.21608/mfes.2019.103260

38. غنيم، سحر ذياب .(2020) .معيقات الإشراف التربوي التي تواجه المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في جنوب المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظرهم .مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(10)، 1–18. https://doi.org/10.26389/AJSRP.S131019

39. قارة، سليم، &الصافي، عبد الحكيم .(2021) .*تنمية الإبداع والمبدعين من منظور متكامل* (ط. 2). دار الثقافة للنشر والتوزيع.

40. القحطاني، عبد الهادي ناصر .(2020) .تطوير معايير اختيار المشرف التربوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية 2030م .المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 4(13)، 125–149.

41. قدوري، هنيدة نزيه .(2019) .أنموذج مقترح للإشراف التربوي في ضوء التوجه نحو تمكين المدرسة: تجديد وتمكين .بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، بدون مجلد (14)، https://cutt.us/tKaJw

42. اللميلم، محمد سليمان1433) .هـ .(*مدى ممارسة المشرف التربوي للإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض* [رسالة ماجستير]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

43. محمد، صباح سيد، زيدان، مراد صالح، &عبدالباقي، عزة نادى .(2022) .تطوير الأداء الإداري للقيادات الوسطى بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الفيوم على ضوء مدخل التحسين المستمر "آليات مقترحة ."مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 16(9)، 1365-1422. https://doi.org/10.21608/jfust.2022.262235

44. المشعل، مريم محمد .(2019) .الإشراف التربوي بين معوقات الواقع وحلول للمأمول .مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس، 1(1) 459-478 https://doi.org/10.12816/SAEP.2019.67691

45. معهد الإدارة العامة .(2019) .*الإطار السعودي العام للجدارات القيادية، دراسة أكاديمية تطوير القيادات الإدارية* .الرياض.

46. مفتي، خلود بنت عزت .(2019) .درجة ممارسة المشرفات التربويات للمرونة الإدارية الإبداعية في مدارس المرحلة المتوسطة بغرب مدينة الرياض [رسالة ماجستير غير منشورة] .الرياض.

47. هللو، إسلام، &الخطيب، أحمد .(2023) .أثر الارتجال الاستراتيجي في الإبداع الإداري في الهيئات المحلية بالمحافظة الوسطى الفلسطينية .مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإدارية والمالية، 1(1)، 31–49.

48. وزارة التربية والتعليم (1419هـ). *دليل المشرف التربوي* (ط. 1). الرياض.

ثانياً: المراجع بالإنجليزية:

1. Aas, M., & Blom, T. (2018). Benchlearning as professional development of school leaders in Norway and Sweden. Professional Development in Education, 44(1), 62–75. https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1355840

2. Abdel Khair, M., Othman, M., & Al-Sharqawi, M. (2021). Creative management as an approach to developing the administrative performance of educational department directors in Egypt (in Arabic). Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 15(15), 720–778. https://doi.org/10.21608/JFUST.2021.262590
3. Al-Afd, A. A., & Al-Heela, S. A. (2022). Developing the performance of secondary school principals in Sana'a in light of the administrative creativity approach (in Arabic). Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research, 2(13), 70–99. https://doi.org/10.56793/pcra221364
4. Al-Afi, A. A., & Al-Khathami, M. S. (2020). Creative leadership among school leaders in Khamis Mushait Governorate from teachers' perspectives: A field study (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 36(1), 482–508. https://doi.org/10.21608/mfes.2020.98966
5. Al-Dujaini, H. (2021). The reality of electronic educational supervision in education offices in Riyadh (in Arabic). Scientific Journal of Educational and Psychological Sciences, 6(25), 107–156. https://doi.org/10.21608/jasep.2022.212112
6. Al-Hiji, A. I., Al-Muraikhi, M. H., & Al-Otaibi, M. M. (2025). Future scenarios for automating educational supervision in Saudi general education: A foresight study for the period 2026–2035 (in Arabic). Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research, 3(24), 150–174. https://doi.org/10.56793/pcra2213247
7. Al-Khateeb, A., Ayasrah, M., Beirat, M., & Yahya, S. (2023). A proposed model for developing creative leadership practices for managers of inclusive educational institutions in Jordan. Journal of Higher Education Theory and Practice, 23(4), 60–78. https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i4.5889
8. Al-Omari, S. A. (2020). A proposed vision for applying the blended educational supervision model in public schools in Saudi Arabia (in Arabic). Palestine Journal for Research and Studies, 10(3), 342–364. https://doi.org/10.34027/1849-010-003-026
9. Al-Shahrani, F., & Abdul Mawla, T. (2023). Developing the performance of female educational supervisors in the Oneizah Education Office in light of the administrative creativity approach (in Arabic). Journal of Educational Sciences for Humanities, 1(33), 282–311. https://doi.org/10.55074/2152-000-033-010
10. Al-Shehri, S. M. (2024). Developing educational supervision in light of the digital transformation program (in Arabic). Journal of Arts, Literature, Humanities, and Social Sciences, (102), 54–76. https://www.jalhss.com/index.php/jalhss/article/view/1049
11. Al-Zoubi, Z. H., Issa, H. M. B., & Musallam, F. Y. (2023). The degree of practicing creative leadership by academic leaders at Jordanian universities and its relationship to the level of teaching performance. Education Sciences, 13(2), 163. https://doi.org/10.3390/educsci13020163
12. Canales, P. (2020). Professional development models: Impact on school leadership competencies as identified by superintendents in education service center, region 20, Texas [Unpublished doctoral dissertation]. [University Name].
13. Cansoy, R., Kılınç, A. Ç., & Türkoğlu, M. E. (2024). Barriers to school principals' effective instructional supervision practices: Evidence from a centralised educational context. Educational Studies, 51(1), 114–131. https://doi.org/10.1080/03055698.2024.2322942
14. Ghunaim, S. D. (2020). Obstacles to educational supervision faced by educational supervisors in the southern Jordanian governorates from their perspective (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, 4(10), 1–18. https://doi.org/10.26389/AJSRP.S131019

15. Jarrah, A. Y., & Al-Baqiyah, M. N. (2024). Developing educational supervision in light of the quantitative and qualitative growth of educational supervisors and teachers in Riyadh (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, 8(3), 37–54. https://doi.org/10.26389/AJSRP.A240124
16. Makin, M., Abdullah, Z., & Shafee, S. (2018). The art of supervision: Role of supervisory skills in developing teacher capacity. Malaysian Online Journal of Educational Management, 6(4), Article 3. https://doi.org/10.22452/mojem.vol6no4.3
17. Mbi, P., & Boledi, M. (2022). Strategic competencies and skills for future university leaders: Creating more agile universities. In Leadership and Management Strategies for Creating Agile Universities (pp. 13–28). [Publisher Name].
18. Mohamed, S. S., Zidan, M. S., & Abdel Baki, A. N. (2022). Developing the administrative performance of middle leaderships in Fayoum Educational Directorate in light of continuous improvement: Proposed mechanisms (in Arabic). Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 16(9), 1365–1422. https://doi.org/10.21608/jfust.2022.262235
19. Priyanti, S. R., Murtadhlo, M., Budiyanto, B., Hariyati, N., Muhimmah, H. A., & Hisham, T. S. (2025). Development of the academic supervision model based on differentiated learning in inclusive schools. International Journal of Recent Educational Research, 6(1), 253–263. https://doi.org/10.46245/ijorer.v6i1.763
20. Rasdiana, R., Wiyono, B. B., Imron, A., Rahma, L., Arifah, N., Azhari, R., Elfira, E., Sibula, I., & Maharmawan, M. A. (2024). Elevating teachers' professional digital competence: Synergies of principals' instructional e-supervision, technology leadership and digital culture for educational excellence in digital-savvy era. Education Sciences, 14(3), 266. https://doi.org/10.3390/educsci14030266
21. Salman, D. A., & Auso, K. A. (2022). The sequential influence of creative leadership and organizational environment on strategic performance. Journal of Environmental and Public Health, 2022, Article 5948806. https://doi.org/10.1155/2022/5948806
22. Senol, H. (2019). Professional development of educational leaders. Journal Name, Volume(Issue), Page range. http://CreativeCommons.org/licenses/by/3.0.pdf
23. Sufhi, A. M. (2023). Evaluating the performance of female educational supervisors in Jazan region in light of electronic objective supervision standards and development proposals from their perspective (in Arabic). Arab Journal of Sciences and Research Publishing, 2(7), 41–60. https://doi.org/10.26389/AJSRP.S06092
24. Sule, M. A., Adie, J. A., & Akpam, G. O. (2025). Rethinking school supervision and inspection in the digital age. Journal of Educational Management, Research and Law, 3(1), 288–292. https://doi.org/10.xxxxx/jemrl.2025.143
25. Tran, L. T., & Nghia, T. L. H. (2020). Leadership in international education: Leaders' professional development needs and tensions. Higher Education, 80(3), 479–495. https://doi.org/10.1007/s10734-019-00494-1

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches
Volume (3), Issue (25): 30 June: 2025
p: 52- 76
Copyright License

ISSN: 2707-742X

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (3)، العدد (25): 30 يونيو 2025م
ص: 52-76
تاريخ الاستلام: 2025/05/8 القبول: 2025/6/10

تفعيل دور المدرسة بالمملكة العربية السعودية في وضع المنهج في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية وفنلندا [1]

Activating the Role of the School in the Kingdom of Saudi Arabia in Curriculum Design in Light of the Experiences of the United States and Finland[2]

أ. وفية عثمان الصبحي

باحثة بالدكتوراه|| مشرفة تربوية بتعليم ينبع|| إدارة التعليم العام بالمدينة المنورة|| وزارة التعليم || السعودية

Ms. Wafiah Othman Alsubhi

PhD Researcher | Educational Supervisor at Yanbu Education|| General Directorate of Education in Madinah | Ministry of Education || KSA

Email: Wosubhi-@hotmail.com || Orcid: https://orcid.org/0009-0007-0088-0860 || Mobile: 00966504391855

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تفعيل دور المدرسة بالمملكة العربية السعودية في وضع المنهج في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية وفنلندا، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي المقارن، وفقا لخطوات منهجية بيردي (الوصف، التفسير، المقارنة، الاستنتاج)، وتمثلت الأداة في تحليل الوثائق الرسمية ومراجعة الدراسات السابقة، وشملت العينة ما مجموعة (70) وثيقة متنوعة؛ مع التركيز على تحليل السياسة التعليمية ودور المدرسة في وضع المنهج؛ في ستة أبعاد: 1-السياسات التعليمية. 2-جودة المنهج. 3-كفاءة المعلمين. 4-البيئة التعليمية. 5-الشراكة المجتمعية. 6-الابتكار. وكشفت نتائج الدراسة أن التجارب العالمية الناجحة تشترك في وجود سياسات واضحة، وتوازن بين المركزية واللامركزية، والاعتماد على البحث والتجريب في وضع المناهج، وفي المقابل كان دور المدرسة السعودية في وضع المنهج محدود جداً مقارنة بأمريكا وفنلندا، وتبين أن هناك حاجة ملحة لتفعيل دورها؛ بما يتماشى مع التوجهات العالمية الحديثة نحو اللامركزية والمشاركة المجتمعية، وربط المنهج بالواقع العملي، بناء على النتائج قدمت الباحثة تصوراً؛ تضمن (منطلقات، رؤية، رسالة، مصفوفة إجراءات) لتفعيل دور المدرسة السعودية في وضع المنهج وتطويره، وتبني سياسات تعليمية تشاركية تتيح للمعلمين والمجتمع المحلي دورا أكبر في تحديد الأهداف والمحتوى، إلى جانب الاستثمار في تدريب المعلمين، وبناء القدرات المدرسية؛ كمؤسسة تسهم في تطوير التعليم وتحقيق أهداف رؤية المملكة 2030. إضافة لمقترحين بدراستين في الموضوع.

الكلمات المفتاحية: تفعيل دور المدرسة، بناء المنهج الحديث، سياسات التعليم، تحسين مخرجات التعليم.

Abstract: This study aimed to activate the role of schools in the Kingdom of Saudi Arabia in curriculum design, drawing on the experiences of the United States and Finland. The researcher employed a comparative descriptive-analytical approach, following Brady's methodological steps (description, interpretation, comparison, and conclusion). The study tool consisted of analyzing official documents and reviewing previous studies, with a total sample of 70 diverse documents. The analysis focused on educational policy and the school's role in curriculum development across six dimensions: (1) educational policies, (2) curriculum quality, (3) teacher competence, (4) learning environment, (5) community partnership, and (6) innovation. The results revealed that successful international experiences share common features, such as clear policies, a balance between centralization and decentralization, and reliance on research and experimentation in curriculum design. In contrast, the role of Saudi schools in curriculum design was found to be very limited compared to the United States and Finland. The findings underscored the urgent need to enhance this role in line with modern global trends toward decentralization, community involvement, and aligning the curriculum with real-world needs. Based on the results, the researcher proposed a comprehensive framework consisting of foundations, a vision, a mission, and an action matrix to strengthen the role of Saudi schools in curriculum development. The study recommends adopting participatory educational policies that grant teachers and local communities a greater role in shaping curriculum objectives and content, alongside investing in teacher training and capacity-building at the school level to foster educational development and contribute to achieving the goals of Saudi Vision 2030. The study also presents two additional research proposals related to the topic.

Keywords: Empowering school roles, modern curriculum development, education policy, improving educational outcomes.

[1]- التوثيق للاقتباس (APA): الصبحي، وفية عثمان. (2025). تفعيل دور المدرسة بالمملكة العربية السعودية في وضع المنهج في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية وفنلندا. *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 3*(25)، 52 -76. https://doi.org/10.56793/pcra2213253

[2]-Citation in APA format: Al-Subhi, W. O. (2025). Activating the Role of the School in the Kingdom of Saudi Arabia in Curriculum Design in Light of the Experiences of the United States and Finland, *Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research Journal, 3*(25), 52–76. https://doi.org/10.56793/pcra2213253

1-المقدمة.

تُجمع الأدبيات على أن المدرسة لم تعد مجرد منفذ للمناهج، بل أصبحت شريكًا في صياغتها بما يواكب الثورة الصناعية الرابعة واحتياجات المجتمع (السبحي، 2020؛ إسماعيل، 2024). ويشمل هذا الدور تحليل متطلبات الطلاب وسوق العمل، وتعزيز المهارات الحياتية، وتهيئة بيئات تعلم داعمة، بالتكامل بين المعلمين والإداريين (Carter, 2020؛ إسماعيل، 2024). وتُعد مشاركة المعلمين محورًا لضمان استجابة المناهج للتطورات العلمية (Brown, 2021؛ إسماعيل، 2024)، مع تزايد الدعوات لإشراك المدرسة كمؤسسة فاعلة في تطوير المحتوى التعليمي (امهبج وعبد الرحمن، 2024).

دوليًا، تُبرز فنلندا تجربة تمكين المعلمين لتكييف المنهج محليًا، مما انعكس في نتائج إيجابية باختبارات PISA (OECD, 2015؛ Chung, 2023)، بينما تنتهج الولايات المتحدة نهجًا لا مركزيًا يمنح المدارس مرونة في التطبيق (Rawding, 2021). أما السعودية؛ فتدفع رؤية 2030 نحو تطوير المناهج لتعزيز مهارات القرن21. (بونيان، 2021؛ مرضاح، 2022).

ورغم هذا التوجه العالمي، تظهر تحديات في تمكين المدرسة والمعلمين، تتعلق ببيئة العمل، والاستقلالية، والقيادة التعليمية (Eisenschmidt et al., 2021؛ Rushton et al., 2025). وتوصي الأدبيات بتجديد استراتيجي لأدوار القيادة المدرسية لتمكين المعلمين من المشاركة الفاعلة في تطوير المناهج (Walsh, 2019؛ Abu-Shawish & Ghamrawi, 2025).

وقد أظهرت دراسات مقارنة من آيسلندا والولايات المتحدة (Ragnarsdóttir, 2023؛ National Research Council, 2013) أهمية تكامل القيادة والمناهج لتحقيق نواتج تعليمية إيجابية، كما تؤكد أبحاث في إندونيسيا وماليزيا (Kusmawan et al., 2025) على ارتباط مشاركة المعلمين بتعزيز تعلم الطلاب، مع الدعوة إلى مواءمة المناهج مع مقتضيات العصر الرقمي، دون المساس بالقيم (Elbanna & Muthoifin, 2024؛ Rafsanjani et al., 2024).

وفي السياق السعودي، تسعى الإصلاحات التعليمية لدمج تصنيف بلوم وتنمية التفكير النقدي في المناهج (بونيان، 2021؛ مرضاح، 2022)، مما يعكس توجهًا نحو مناهج مرنة تستجيب للمتغيرات الحديثة، ورغم أن الأدبيات تؤكد أهمية تمكين المدرسة؛ فهناك عقبات تتعلق بمحدودية استقلالية المعلمين، وضعف ثقافة العمل الجماعي، ومقاومة التغيير (Adeoye et al., 2025؛ Eisenschmidt et al., 2021)، وتُظهر أنظمة التعليم المتقدمة، مثل الولايات المتحدة وفنلندا، فعالية تمكين المدارس من اتخاذ قرارات مرتبطة بالمناهج، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على جودة التعليم وملاءمته لاحتياجات الطلاب. بناءً عليه، جاءت فكرة المقارنة التحليلية بين (السعودية، الولايات المتحدة، فنلندا)، لاستكشاف آليات تفعيل دور المدرسة في بناء المنهج، وتحديد نماذج قابلة للتطبيق بما يعزز فاعلية التعليم بالمملكة.

1-2-مشكلة الدراسة:

بالرغم من الجهود المستمرة لإصلاح المناهج في المملكة، إلا أنها تواجه عدة تحديات جوهرية، مثل نقص الكوادر المؤهلة، وضعف تدريب المعلمين، محدودية التمويل، التسارع التكنولوجي، وضعف البنية التحتية (المطرودي، 2023). كما أن المدارس ما زالت مستبعدة إلى حد كبير من المشاركة الفعلية في تطوير المناهج، إذ كشفت دراسة المنيع (2024) عن معوقات منهجية وتنظيمية وبشرية تُعيق تكيّف مناهج المرحلة الثانوية مع متطلبات الذكاء الاصطناعي، مما يؤكد ضرورة إعادة النظر في دور المدرسة في بناء المنهج.

ورغم تأكيد رؤية السعودية 2030 على إصلاح التعليم، لا يزال التمكين الفعلي للمدارس في تصميم المناهج محدودًا، وتدعم الدراسات الوطنية هذا التوجه؛ إذ أكدت دراسة السباعي (2016) على دمج آراء المعلمين في التطوير،

ودعت الغامدي (2019) إلى تمكين المعلمين من الإسهام في تصميم المناهج، وأوصت دراسة الكسائي (2021) بإشراك المعلمين في تصميم مناهج اللغة الإنجليزية، فيما أوصت دراسة المطرودي (2023) بربط المعرفة بالحياة وتنمية التفكير والتحليل، كما أكدت دراسة البدوي (2014) ضعف التفاعل المحلي.

كما لا تزال السياسة التعليمية في المملكة تتبع نمطًا مركزيًا، حيث تتولى وزارة التعليم الإشراف الكامل على تطوير المناهج، في حين تتجه السياسات العالمية نحو اللامركزية وتوسيع صلاحيات المدارس، ومع سعي المملكة للتحول إلى مجتمع معرفي (الحواس والعصيمي، 2020؛ الوادعي، 2020)، تبرز الحاجة إلى دراسة مقارنة تستكشف أوجه التباين في دور المدرسة في بناء المناهج بين السعودية والولايات المتحدة وفنلندا، لما لذلك من أثر على جودة التعليم، ومواءمته للبيئة المحلية، ومدى توافقه مع توجهات الإصلاح الوطني. وبذلك تتلخص مشكلة الدراسة في ضبابية الرؤية بخصوص طبيعة دور المدرسة في وضع المناهج الدراسية في السعودية؟ وكيفية الاستفادة من التجارب العالمية مثل (الأمريكية والفنلندية) لتفعيل هذا الدور بما يعزز من جودة التعليم وتحقيق أهدافه.

1-3-أسئلة الدراسة:

1. ما واقع دور المدرسة في المملكة العربية السعودية في وضع المنهج الدراسي وتطويره؟
2. ما أبرز ملامح التجربتين (الأمريكية والفنلندية) في إشراك المدرسة في وضع المناهج؟
3. ما وجه المقارنة بين دور المدرسة السعودية في وضع المنهج التعليمي مقارنة بدورها في الولايات المتحدة وفنلندا؟
4. كيف يمكن الاستفادة من التجربتين (الأمريكية والفنلندية) لتفعيل دور المدرسة بالسعودية في وضع المنهج؟

1-4-أهداف الدراسة:

1. التعرف على واقع دور المدرسة في المملكة العربية السعودية في وضع المنهج الدراسي وتطويره.
2. استعراض أبرز ملامح التجربتين (الأمريكية والفنلندية) في إشراك المدارس في وضع المنهج.
3. تحليل واقع دور المدرسة السعودية في وضع المنهج التعليمي مقارنة بدورها في الولايات المتحدة وفنلندا.
4. اقتراح سبل الاستفادة من التجربتين (الأمريكية والفنلندية) لتفعيل دور المدرسة بالسعودية في وضع المنهج.

1-5-أهمية الدراسة:

- **الأهمية العلمية:**

- المساهمة في إثراء الأدبيات التربوية، بالمقارنة بين ثلاثة دول مختلفة في التوجهات التعليمية (السعودية، أمريكا، فنلندا) وهو جانب لم يتناول بعمق كافٍ في الدراسات العربية.
- المساعدة في بناء فهم نظري متكامل لدور المدرسة في تطوير المناهج بما يتلاءم مع متطلبات متغيرات العصر.
- تعزيز مستوى المعرفة بشأن التوجهات المعاصرة للدول موضع الدراسة لدور المدرسة في وضع المناهج.
- تقديم منظور علمي جديد لآليات صنع القرار التربوي المرتبط بتصميم المناهج التعليمية.

- **الأهمية التطبيقية:**

- تقديم مقترحات لصناع القرار التربوي نحو تمكين المدرسة بالسعودية وتفعيل دورها في بناء المنهج وتطويره.
- دعم جهود تطوير التعليم في المملكة نحو تعليم أكثر تشاركية ومرونة، متوائم مع الرؤية الوطنية 2030.
- تعزيز جهود وزارة التعليم لتحقيق المواءمة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل الوطني والعالمي.
- فتح المجال لتصميم برامج تدريبية تستهدف المدراء والمعلمين لتأهيلهم للمشاركة في تطوير المنهج.

- تقديم نماذج ناجحة من الدول المقارنة يمكن الاستفادة منها في بيئة التعلم السعودية.

1-6-حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعية:** دراسة مقارنة لدور المدرسة في وضع المناهج التعليمية، في السعودية مقارنة بدول متقدمة.
- **الحدود المكانية:** المملكة العربية السعودية، الولايات المتحدة الأمريكية وفنلندا كدولتين للمقارنة.
- **الحدود الزمنية** تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1446هـ.

1-7-مصطلحات الدراسة

تضمنت الدراسة المصطلحات الرئيسية التالية:

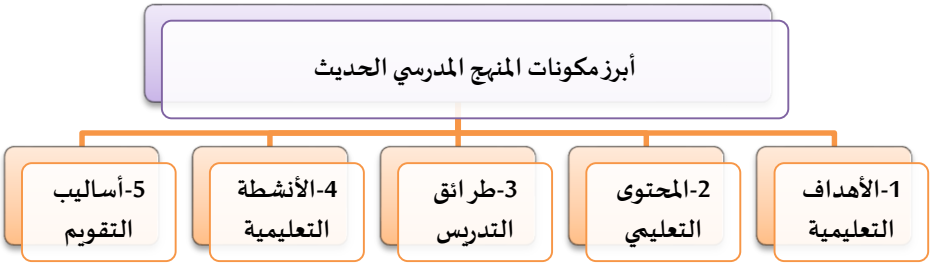
- **دور المدرسة:** اصطلاحاً: هو: "مجموعة الأنشطة المرتبطة، أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة، ويترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة؛ أي أنه نوع من الممارسات السلوكية المتميزة، التي ترتبط بموقع اجتماعي معين، والتي تتسم نسبياً بالدوام والثبات، ويمكن التنبؤ بها (سعد، 2011، 220).
  - **ويقصد بدور المدرسة إجرائياً: "**مجموعة الأنشطة والممارسات المتوقعة من المدرسة والعاملين فيها، والتي ترتبط بوضع المناهج الدراسية بما يحقق الأهداف المأمولة".
- **المناهج:** يعرف المنهج بأنه: "الإطار العام الذي يتضمن جميع الأنشطة والمحتويات التي يتم تدريسها في مدرسة معينة أو برنامج تعليمي (السبحي، 2020، 38). ويشير وضع المناهج؛ " للعملية المنظمة التي يتم من خلالها تصميم وتخطيط محتوى التعلم من أهداف، ومحتوى، وطرائق تدريس، ووسائل تعليمية وأساليب تقويم" (الفقيه، 2021).
  - **وضع المناهج إجرائياً:** "المهام والأنشطة، والعمليات المنظمة، التي تقوم بها المدرسة لتصميم، وتخطيط، وتنفيذ المناهج، ومتابعتها، وتقييمها بما يتناسب مع خصائص المتعلمين، واحتياجات المجتمع".
- **المنهج المقارن:** وعرفته الدوري وخالد (2023، 326) بأنه: "عمل مجموعة من المقارنات بين الظواهر المتعلقة بالبحث العلمي، وذلك للتعرف على وجه الشبه والاختلاف فيما بينها، وعلى كل شيء غامض متعلق بالظاهرة، ويستطيع تفسيرها بكل سهولة".

2-الإطار النظري والدراسات السابقة

2-1-الإطار النظري.

2-1-1-مكونات المنهج المدرسي الحديث ودور المدرسة فيه:

يعد المنهج مكونا أساسيا في العملية التعليمية والتربوية، حيث إن دوره محوري في تشكيل وتوجيه المتعلمين، وتؤكد الأبحاث أن فهم مكونات المنهج يعد مدخلًا أساسيًا لفهم أدوار المدرسة المتجددة، فقد أصبح المنهج اليوم يتجاوز كونه مجرد محتوى دراسيا ليشكل منظومة متكاملة تركز على الطالب كعنصر محوري، وتسهم المدرسة في بنائها وتطويرها؛ ويتكون المنهج وفقا لـ(Carter, 2020؛ السبحي، 2020؛ اللصاصمة، 2024) من العناصر المبينة في الشكل1:



الشكل (1) أبرز مكونات المنهج المدرسي الحديث. المرجع: من إعداد الباحثة نقلا عن المراجع بعاليه

1. **الأهداف**: وهي المنطلق الرئيس لأي منهج، إذ تحدد المعارف المهارات والاتجاهات المستهدفة، وفقا لحاجات الطلبة.
2. **المحتوى**: يتم اختياره وتنظيمه بما يخدم الأهداف، ويعكس ثقافة المجتمع ويستجيب لمتطلبات التنمية الشاملة.
3. **طرائق التدريس**: باعتماد أساليب محفزة للتفكير والتعلم الذاتي، كالمشاريع، والتعلم التعاوني، وحل المشكلات.
4. **الأنشطة التعليمية**: وهي صفية ولا صفية، تهدف إلى تعزيز المشاركة، وتنمية المهارات، وتفعيل التعلم بالممارسة.
5. **أساليب التقويم**: تتنوع بين تكويني ونهائي، وتعتمد أدوات كمية ونوعية، لقياس تحقيق الأهداف وتوجيه مسار التعلم.

وترى الباحثة أن مكونات المنهج الحديث تُمثل تحولًا جوهريًا في مفهوم التعليم، حيث لم يعد المنهج قالبًا جامدًا، بل أداة مرنة تتشكل وفقًا لاحتياجات المتعلمين وتطلعات المجتمع؛ ويتطلب إشراك المعلمين والإداريين وأولياء الأمور والطلبة أنفسهم، بما يجعل المنهج أكثر تكيّفًا مع البيئة المحيطة ومتغيرات العصر، في إطار رؤية تربوية شاملة.

2-1-2-التحولات الرئيسة في المنهج التعليمي الحديث:

حدثت للمناهج تطورات كبيرة عبر آلاف السنين؛ ولكن العقود الأخيرة شهدت تحولات جوهرية، وتلخص الباحثة أبرز تطورات المنهج؛ نقلا عن (مدكور، 2018؛ خليل، 2019؛ ضياف، 2020؛ علي، 2021) كالآتي:

1. الحضارات القديمة بدأ بالتعلم الشفهي، وتدرج حتى أصبح أداة رسمية لتنظيم المعرفة مع الثورة الصناعية.
2. مناهج متأثرة بفلسفات تربوية: سلوكية إلى بنائية ونقدية وإنسانية، مما منح المنهج عمقًا معرفيًا وتربويًا.
3. تركيز على المتعلم: في القرن العشرين تحول المنهج إلى نموذج يركز على المتعلم ودوره في بناء المعرفة.
4. تعزيز المهارات بالمناهج الحديثة: بدمج مهارات القرن 21 كالتفكير النقدي، التعاون، الإبداع، والتعلم الذاتي.
5. تفعيل دور التكنولوجيا: يُعاد تشكيل المنهج عبر دمج التكنولوجيا في التعليم والتعلم النشط.
6. التعلم من خلال القيم والمهارات: أصبح المنهج معنيًا بنمو المتعلم الشامل، لا مجرد التحصيل الأكاديمي.
7. المنهج كإطار موجه: يساعد على تحديد الأهداف، واختيار الاستراتيجيات المناسبة، وتقييم التقدم التعليمي.

وفرضت التطورات العالمية وفي مقدمتها التقنيات والثورة الرقمية التحديث الشامل للمناهج، بما في ذلك إعادة تموضع دور المدرسة والمعلم، في المنهج الحديث؛ فبينما كان دورهما في المنهج القديم يقتصر على النقل والتلقين، فإن الحديث يؤكد تفعيل دور المدرسة (إدارة، معلمين، طلبة) كمحور مشارك في تصميم الأنشطة، تكييف المحتوى، وتوجيه الطلبة نحو بناء المعرفة، مما يستلزم إجراءات تدريبية وتمكينية عاجلة للكوادر التعليمية، وكما يبينها الجدول.

الجدول (1) مقارنة بين المنهجين (التقليدي، الحديث) ودور المدرسة فيه

م	العنصر	المنهج التقليدي	المنهج الحديث	الفروق الأساسية	القيمة المضافة في الحديث
1	تعريف المنهج	مقرر دراسي ثابت يركّز على المعلومات	خبرات متكاملة معرفية ووجدانية ومهارية	شمول المنهج الحديث على الجوانب المهارية والوجدانية	تنمية شخصية الطالب بشكل متكامل
2	طبيعة المنهج	جامد، يركز على الحفظ، لا يراعي الفروق الفردية	مرن، يراعي الفروق الفردية، يهتم بطريقة التفكير	تحوّل من التركيز على المحتوى إلى التركيز على المتعلم	تكييف التعلم مع حاجات الطالب وظروفه
3	تخطيط المنهج	يعده متخصصو المادة فقط	تشارك المدرسة بجميع أطرافها في التخطيط	التعدد في الجهات المشاركة في بناء المنهج	تعزيز شراكة المجتمع وملاءمة المنهج لمتطلباته
4	المادة الدراسية	منفصلة، غاية في ذاتها، مصدرها الكتب	مترابطة، وسيلة للنمو، مرنة المصادر	تحول المادة من غاية إلى وسيلة	الربط بين المواد وتفعيل التعلم متعدد التخصصات
5	المتعلم	سلبي، يقاس بالامتحانات	إيجابي، يقاس بالتقدم نحو الأهداف	تغيير في دور المتعلم من متلقٍ إلى مشارك نشط	يُنمي الاستقلالية والتحفيز الذاتي للتعلم

6	المعلم	متسلط، يركز على نتائج الامتحانات	شريك، يراعي الفروق الفردية	تغيّر في طبيعة العلاقة التعليمية	يعزز مناخًا آمنًا ومحفزًا للتعلم
7	الحياة المدرسية	خالية من الأنشطة، غير ديمقراطية	ديمقراطية، تهيئ لحياة المتعلم	تنوع بيئة التعلم وتحولها لمجتمع مصغر	تنمي المهارات الاجتماعية والتكامل النفسي للطلاب
8	البيئة الاجتماعية	منفصلة عن المدرسة، مهملة	متكاملة مع المدرسة، موجهة لخدمتها	ربط المدرسة ببيئتها ومجتمعها المحلي	يعزز الانتماء والارتباط بالمجتمع
9	الأهداف التعليمية	تركز على الحفظ والتذكر	تركز على المعرفة والمهارة والقيم	انتقال من هدف معرفي ضيق إلى أهداف شاملة	يُحقق النمو الشامل للطالب
10	طرق التدريس	تعتمد على التلقين والمحاضرة	متنوعة، تعتمد الوسائل والنشاطات	تجديد في آليات التقديم	تزيد من دافعية التعلم لدى المتعلم
11	الأنشطة	صفية فقط، بعيدة عن الو اقع	و اقعية، تشمل الأنشطة الصفية واللاصفية	توسيع مفهوم النشاط	تُسهم في تحويل المحتوى إلى ممارسة حياتية
12	التقويم	يركز على الامتحانات المعرفية فقط	متنوع، يشمل المهارات والاتجاهات والتفكير	تحول في أدوات التقييم	يُوفر صورة شاملة عن أداء الطالب

المرجع: إعداد الباحثة نقلا بتصرف عن (اللصاصمة، 2024، https://portal.arid.my/ar-LY/Posts/Details/0369a06e-f172-42b8-973f-d593cda261b0).

يتبين من الجدول (1) أن المنهج الحديث يتجه نحو إشراك الطالب والمعلم والمدرسة والمجتمع بشكل تكاملي. ولتمكين المدرسة السعودية من أداء دورها في المنهج الحديث، ينبغي توسيع صلاحيات المدرسة في تخطيط المناهج وتنفيذها، تدريب المعلمين على استراتيجيات التعليم النشط، وتحفيز الشراكة المجتمعية، إضافة إلى إعادة تصميم الأنشطة التعليمية والتقويم لتكون شاملة، وبما يضمن تفعيل دور المدرسة كمنصة للتعلم المتكامل والتنمية الشاملة.

2-1-3-و اقع المنهج المدرسي في المملكة وأمريكا وفنلندا وسياسات مشاركة المدرسة في إعدادها:

تتعدد المناهج الدراسية وتتنوع تبعًا لمجالاتها وأهدافها ومستويات المتعلمين، ويمكن إيجاز الفروق بينها نقلًا عن (الهنداوي، 2012؛ الحازمي، 2018؛ السبحي، 2020؛ Bailey & Chris, 2019 ؛ إسماعيل، 2024) كالآتي:

الجدول (2) مصفوفة مقارنة تحليلية لو اقع المناهج و أنواعها وأدوار الفاعلين حسب السياق الوطني بكل دولة

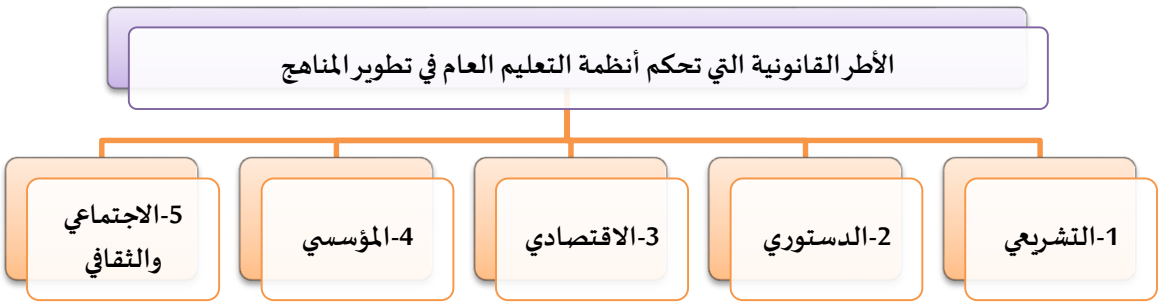
م	نوع المنهج	صفته	دور المدرسة	دور المعلم	دور المتعلم	السعودي	الأمريكي	الفنلندي
1	المنهج الموصى به (Recommended Curriculum)	تقترحه هيئات وخبراء السياسات التعليمية.	الالتزام بالتوجهات الرسمية غالبًا.	تنفيذ وفق الخطة المركزية.	تطبيق توجهات موحدة.	تمركز مرتفع؛ توجيه وزاري مباشر.	تأثير متوسط؛ مرن حسب الولاية.	تأثير محدود؛ التركيز على الاستقلال المحلي.
2	المنهج المكتوب (الرسمي/ Written / Formal Curriculum)	وثيقة رسمية بالأهداف والمحتوى والمعايير.	تنفيذ مباشر للخطط الدراسية.	ترجمة المحتوى إلى أنشطة صفية.	استقبال المعلومة وتطبيق الأنشطة.	مُقنن ومركزي بشدة.	متغير بحسب السياسات المحلية.	محلي وتشاركي في إعداده.
3	المنهج المُدرّس (Taught Curriculum)	ما يُدرّس فعليًا في غرفة الصف.	توفر بيئة داعمة للمعلم.	مسؤول مباشر عن الاختيار والتنفيذ.	التعلم من خلال التفاعل.	مرتبط بالخطة الرسمية.	مرتبط باجتهاد المعلم.	حرية المعلم مكفولة ضمن الإطار العام.

4	المنهج المدعوم (Supported Curriculum)	يشمل الأدوات والوسائل والكتب.	تجهز الموارد وتدرب المعلمين.	توظيف الأدوات بما يناسب الموقف.	استخدام الموارد المتاحة.	يتبع المو افقات الوزارية.	تنوع مصادر النشر والاعتماد.	تنتجه المدرسة مع المجتمع المحلي.
5	المنهج المُقوّم (Assessed Curriculum)	ما يخضع للتقييم والاختبارات.	تتبع مؤشرات التحصيل المدرسي.	تحضير الطلاب للاختبارات.	يركز على اجتياز الامتحان.	مركزي عبر اختبارات وطنية.	متنوع بين الولايات.	تقييم نوعي أكثر منه كمّي.
6	المنهج المتعلّم (Learned Curriculum)	المعرفة الفعلية المكتسبة من الطالب.	تتابع مستوى الفهم والتحصيل.	تسعى لضمان تحقق التعلم الحقيقي.	استيعاب وتوظيف المعرفة.	مرتبط بالنتائج أكثر من العمليات.	متنوع حسب بيئة المدرسة.	يُقاس بالمخرجات الفردية والتكوينية.
7	المنهج الخفي (Hidden Curriculum)	قيم وسلوكيات مكتسبة ضمنيًا.	تُنظم ثقافة المدرسة وسلوكياتها.	نموذج سلوكي وتعليمي غير مباشر.	يكتسب الاتجاهات والسلوكيات.	يتأثر بالسياق الثقافي المحافظ.	أكثر تحررًا وتنوعًا.	يركز على المساواة والاستقلالية.
8	المنهج المعدوم (Null Curriculum)	ما يُستبعد من التدريس.	تلتزم بالرسمي وتغيب قضايا حساسة.	يتجاهل مواضيع غير مدرجة.	لا يتعرض لمفاهيم غائبة.	قوي بسبب الضو ابط التعليمية.	يعكس التوجهات السياسية والإعلامية.	يراعي التعدد والمساواة غالبًا.
9	المنهج الإضافي/غير الرسمي (Extra / Informal Curriculum)	أنشطة مر افقة لا تُحتسب رسميًا.	تدعم الأنشطة وتتيح المشاركة.	يخطط ويوجه الأنشطة.	يشارك ويُبدع خارج المقرر.	أقل تنظيمًا وتركيزًا على الأنشطة اللامنهجية.	واسع ومفتوح للابتكار.	جزء أصيل من المنهج المدرسي.

يتضح من الجدول (2) أن النموذج السعودي يتسم بمركزية عالية وهيكلية رسمية تحدّ من مرونة المدرسة في التعديل المنهجي، بينما يتميز النظام الأمريكي بلامركزية تتيح تفاوتًا بين الولايات في التطبيق والتقييم، في حين يُعزز النظام الفنلندي الشراكة المؤسسية والاستقلالية عبر تمكين المدرسة من المشاركة الفاعلة في تصميم المناهج وتنفيذها. تُبرز هذه الأنماط ارتباطًا جوهريًا بين السِياق التعليمي (السياسات، الهيكل الإداري، الثقافة) ودرجة تمكين المدرسة، حيث ترتبط النماذج الأكثر مرونة (الأمريكي، الفنلندي) بقدرة أعلى على استيعاب التنوع الطلابي وتحقيق الفاعلية التعليمية.

2-1-4-الأطر القانونية التي تحكم أنظمة التعليم العام في تطوير المناهج

تشكل الأطر القانونية دعامة أساسية لتطوير المناهج، حيث تضمن الجودة والعدالة التعليمية. وتلخص الباحثة أهمها نقلاً عن (بيلي وكريس، 2019؛ الطريس، 2022؛ Taylor, 2023) في الأطر الموضحة في الشكل (2):



الشكل (2) الأطر القانونية التي تحكم أنظمة التعليم العام في تطوير المناهج. المرجع: من إعداد الباحثة نقلا عن المراجع بعاليه

1. **التشريعي**: القوانين واللوائح المنظمة للتعليم، ومعايير تطوير المناهج، والتقييم، ومشاركة المعنيين في العملية.
2. **الدستوري**: كتعليم مجاني وإلزامي، مما يلزم الدولة بتطوير مناهج تضمن العدالة والمساواة لجميع الطلاب.
3. **الاقتصادي**: يرتبط بتمويل التعليم وتوفير الموارد، وهو ما يؤثر مباشرة في تحديث المناهج وتحقيق الجودة.
4. **المؤسسي**: الهيئات التنظيمية التي تضع السياسات التعليمية، وتوزع المسؤوليات، وتدير تطوير المناهج.
5. **الاجتماعي والثقافي**: يراعي قيم المجتمع والتنوع الثقافي في تصميم المناهج، ويعزز الانتماء والتسامح والهوية الوطنية.

وترى الباحثة أن استيعاب هذه الأطر القانونية يُعدّ شرطاً محورياً لأي تطوير فاعل للمناهج، إذ يضمن التوازن بين الحقوق الدستورية، واللوائح المنظمة، والمحددات الثقافية والاقتصادية، ويُسهم في بناء مناهج أكثر عدالة وجودة وتكاملًا مع الواقع المجتمعي، وبالتالي يؤثر على مدى تحقيق الجودة والشمول والتطور في المحتوى التعليمي.

2-2- المراجعة المنهجية والنقدية للدراسات السابقة:

اعتمدت الباحثة منهجية المراجعة النقدية(Systematic and Critical Review) للدراسات السابقة؛ وفقاً لمحاورها البحثية، وهي: السياسات والممارسات، ودور المدرسة في وضع المنهج، مع التركيز على أبعاده الستة: (1) السياسات التعليمية (2) جودة المنهج، (3)كفاءة المعلمين، (4) البيئة التعليمية، (5) الشراكة المجتمعية، (6)الابتكار، وهدفت المراجعة إلى المقارنة وإبراز أوجه الشبه والاختلاف، وجوانب التميز والفجوات ذات العلاقة ببناء المنهج وتطويره.

2-2-1-دراسات تناولت السياسات والممارسات ودور المدرسة:

كشفت الدراسات السابقة عن تفاوت في تمكين المدارس بين أنظمة تعليمية مختلفة. فأشارت Yousefi Hamedani et al. (2023) في إيران إلى أهمية تعزيز سلطة المدرسة لتحقيق الابتكار التربوي، وهو ما يؤكد ضرورة توسيع صلاحيات المدرسة السعودية، بينما أكدت Walsh (2019) في الولايات المتحدة على الحاجة لتجديد استراتيجي في تطوير المناهج، ومن جهة أخرى، بينت Eisenschmidt et al. (2021) في فنلندا دور مديري المدارس في مواءمة المنهج الوطني مع السياق المحلي، كنموذج للدمج الناجح بين المركزية والمرونة، كما أكدت Grapin et al, (2025) أهمية تمكين المدارس في تكييف المحتوى لخدمة التنوع والعدالة التعليمية. وركزت دراسة Ben Zvi Assaraf et al. (2024) على دور السياسات الوطنية في دمج القضايا المعاصرة (كالتغير المناخي) في المناهج. بالمقابل، وحثت Elbanna & Muthoifin (2024) على تحليل العلاقة المباشرة بين السياسة المركزية ودور المدرسة.

2-2-2-دراسات تناولت أبعاد دور المدرسة في المناهج:

1. **جودة العملية التعليمية**: ربطت دراسة Kusmawan et al. (2025) مشاركة المعلمين في تطوير المناهج بتحسن مخرجات التعلم، بينما أشارت دراسة Adeoye, Baharun, & Munawwaroh (2025) إلى مساهمة القيادة التحويلية في التحصيل الأكاديمي. وأكدت دراسة المطرودي (2023) على أهمية تطوير المناهج لرفع كفاءة المتعلمين.
2. **صلة المنهج بالواقع**: دعمت دراسة Izatova (2025) تكامل المعرفة النظرية والتطبيقية، بينما تناولت دراستا Rushton, Dunlop, & Atkinson (2025) و Elbanna & Muthoifin (2024) موضوعات محددة (التغير المناخي، التعليم الإسلامي). وأكدت Yemini, Engel, & Ben Simon (2023) على أهمية ربط المنهج بالسياق المحلي.
3. **كفاءة المعلمين والقيادات**: ركزت Sahlin (2025) على تدريب قادة المدارس، بينما أبرزت Rushton et al. (2025) دور التعلم المهني في تعزيز وكالة المعلم. وقدمت دراسة Adeoye et al. (2025) إطارًا للقيادة التحويلية الداعمة للتطوير المهني، وتناولت دراسة Abu-Shawish & Ghamrawi (2025) أدوار القيادات الوسطى.

4. **البيئة التعليمية**: أكدت دراسة Rushton et al. (2025) على دور ثقافة المدرسة وقيادتها في دعم التعليم البيئي، مع توسيع الدراسة الحالية للمفهوم ليشمل عوامل مؤسسية أشمل.
5. **الشراكة المجتمعية**: ربطت دراسات؛ Adeoye et al. (2025) القيادة التحويلية بالمشاركة المجتمعية، ودعت Walsh (2019) لشراكات مع قطاع الأعمال، بينما أكدت Nathan (2021) على تعزيز الروابط المجتمعية بتطوير المناهج.
6. **الابتكار**: ارتبط الابتكار بالقيادة التحويلية في دراسة Adeoye et al. (2025)، وبتفاعل أصحاب المصلحة وإعادة تعريف الأهداف في دراسة Yousefi Hamedani et al. (2023)، كما ناقشته دراسة Grapin, Ramos Borrego, & Navarro (2025) في سياق استراتيجيات تدريسية محددة.

2-2-3-الفجوات البحثية: حددت المراجعة النقدية عدة فجوات في الأدبيات، شملت: غياب المقارنات الدولية المركزة بين أنظمة متناقضة (كالسعودية، الولايات المتحدة، وفنلندا) في دور المدرسة المؤسسي في صناعة المنهج، والتركيز على الأدوار الفردية (المعلم/القائد) بدلاً من المدرسة كوحدة مؤسسية متكاملة، وندرة تحليل العلاقة بين المركزية واللامركزية في القرار المنهجي من منظور المدرسة وربطه بالسياق السعودي، وضعف تناول البيئة التعليمية كمحرك متعدد الأبعاد (الجودة، الشراكة، الابتكار)، وغياب المعالجة التفصيلية لتفعيل الشراكة المجتمعية في تصميم المناهج (واقتصارها على التوصيات)، وافتقار التحليل المقارن للسياسات التعليمية عبر دول ذات نماذج مغايرة.

2-2-4-تميز الدراسة الحالية: تتميز بإطارها المقارن الذي يربط بين أنظمة تعليمية متباينة (عربية في طور التحول وعالمية مختلفة الفلسفة)، وتركيزها على المدرسة كوحدة تحليل رئيسية في صناعة وتنفيذ المنهج (وليس الأفراد أو السياسات المجردة)، مع تحليل متعدد لأبعاد دور المدرسة (الجودة، الكفاءة، البيئة، الشراكة، الابتكار) في إطار مؤسسي مترابط، ودمجها بين الكفاءة المهنية للمعلمين ودورهم في المنهج، ومعالجتها الشمولية لبيئة التعليم كمحرك متعدد الجوانب، وتقديم توصيات تستند إلى أفضل الممارسات العالمية ومتوافقة مع رؤية المملكة2030؛ لجعل المدرسة شريكا فاعلاً.

جدول (3) خلاصة المراجعة النقدية للأبعاد موضع المقارنة ومجالات الاتفاق والاختلاف والتميز والفجوات

م	البُعد	مجالات الاتفاق	جوانب الاختلاف	التميز	الفجوات
1	جودة المناهج	أهمية ربط المناهج بالواقع (Kusmawan, Izatova)	اختلاف في المنهج (كمّي مقابل مقارن)	معالجة سياساتية شاملة	قلة الدراسات المقارنة للسياسات
2	كفاءة المعلمين	أهمية التطوير المهني(Sahlin)	الفصل بين المعلم والمناهج في الدراسات الأخرى	دمج التدريب مع المشاركة المنهجية	غياب دراسات عن تمكين المعلم في القرار
3	البيئة التعليمية	دور القيادة والثقافة (Rushton et al.)	تركيز على موضوع المناخ فقط	معالجة بيئية منهجية متكاملة	نقص التناول الشمولي للبيئة
4	الشراكة المجتمعية	دور القيادة التحويلية في المشاركة(Adeoye et al.)	غياب تناول مباشر للشراكة المجتمعية في المناهج	اقتراح نموذج تشاركي فعلي	نقص الأدبيات حول إشراك المجتمع في المناهج
5	الابتكار	استخدام أدوات جديدة (Grapin et al.)	سياقات خاصة (الترجمة اللغوية)	توسيع مفهوم الابتكار ليشمل السياسات	قلة الدراسات حول الابتكار البنيوي في المناهج
6	السياسات التعليمية	تناول عام للسياسات (Elbanna & Muthoifin)	غياب التناول المقارن العميق	معالجة مقارنة رائدة	ندرة الدراسات المقارنة عبر نظم مختلفة

يتّضح من الجدول (3) أن الدراسات السابقة قدّمت إسهامات مهمة في تناول أبعاد المناهج؛ حيث اتفقت على محورية ربط المناهج بالواقع، وتطوير المعلمين، ودور القيادة في البيئة المدرسية، لكن لوحظ تفاوت في المناهج والأساليب المستخدمة، وضعف في المعالجات المقارنة، وتميزت بعض الدراسات بطرح نماذج شاملة ومتكاملة، لا سيما في السياسات التعليمية والابتكار، إلا أن فجوات البحث لا تزال قائمة، خصوصًا في ما يتعلق بتمكين المعلمين، وإشراك المجتمع، والابتكار البنيوي، مما يعزز الحاجة لتوجهات بحثية جديدة تتسم بالشمول والتكامل والمقارنة العابرة للأنظمة.

3-منهجية الدراسة وإجراءاتها.

3-1-منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة المنهج المقارن الوثائقي، بوصفه الأنسب لتحقيق أهدافها في تحليل دور المدرسة في وضع المناهج من خلال مقارنة تجارب ثلاث دول مختلفة (السعودية، الولايات المتحدة الأمريكية، فنلندا)، ويعتمد المنهج المقارن على تحليل أوجه التشابه والاختلاف بين الظواهر محل الدراسة في سياقات متعددة، واستكشاف العوامل البنيوية والثقافية والسياسية التي تؤثر في السياسات التعليمية، وتفسير الممارسات التربوية وتعميم النتائج. (Sobe & Kowalczyk, 2014).

واتبعت الباحثة الخطوات المنهجية الأربع التي اقترحها George Bereday في الدراسات التربوية المقارنة، وهي:

1. **الوصف (Description):** تقديم عرض دقيق ومنظم لدور المدرسة في وضع المناهج في الدول الثلاث محل المقارنة.
2. **التفسير (Interpretation):** تحليل السياسات والعوامل المؤثرة في كل حالة دراسية.
3. **المقارنة (Juxtaposition):** استخلاص أوجه التشابه والاختلاف في مشاركة المدرسة في وضع المناهج.
4. **الاستنتاج (Comparison & Conclusion):** تعميم النتائج وتقديم مقترحات مستندة إلى التجارب العالمية لتطوير واقع المدارس في المملكة العربية السعودية في مجال تصميم المناهج.

3-2-مجتمع الدراسة وعينتها:

ارتكز التحليل على دراسة وثائقية منهجية لعدد (70) وثيقة متنوعة، تضمنت سياسات تعليمية، تقارير حكومية، دراسات منشورة، بحوث علمية، وخطط مناهج. تم جمعها من خلال قواعد بيانات مثل: ERIC, Scopus, Web of Science، إضافة إلى مواقع وزارات التعليم الرسمية في الدول محل الدراسة. وقد استخدمت كلمات مفتاحية مثل: (School curriculum role, curriculum policy, school autonomy, comparative education).

3-4-أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على **أداة تحليل الوثائق** (Documentary Analysis)بوصفها الأداة الرئيسة لجمع البيانات، باستخدام أسلوب التحليل الموضوعي المنظم الكمي، بهدف استخلاص الأنماط المتكررة وتحديد الخصائص المشتركة والفروق في أدوار المدرسة ضمن السياسات التعليمية في الدول الثلاث، وشمل التحليل أكثر من (70) وثيقة؛ موزعة كالآتي:

- وثائق سياسات تعليمية وتشريعات رسمية صادرة عن وزارات التعليم أو هيئات حكومية ذات علاقة بالمناهج في الدول الثلاث (20 وثيقة).
- تقارير وطنية حول إصلاح المناهج ودور المدارس في الحوكمة التعليمية (15 وثيقة).
- دراسات علمية منشورة في مجلات محكّمة مصنفة في قواعد ومحركات البحث العلميةScopus ، Web of Science، ERIC، Google Scholar. تناولت العلاقة بين المدرسة وتصميم المناهج في الدول المعنية (25 وثيقة).
- أدلة إجرائية تنظيمية صادرة عن المدارس أو الجهات التعليمية في الميدان (10 وثائق).
- **الفترة الزمنية:** تم قصر نطاق التحليل على الدراسات والوثائق الصادرة خلال الفترة **(2015 – 2025)** لضمان حداثة البيانات وارتباطها بسياقات الإصلاح التربوي الجارية في الدول الثلاث.

3-5-إجراءات التحليل:

تم استخدام التحليل الموضوعي المقارن (Comparative Thematic Analysis)، وفقاً للخطوات في الجدول4:

جدول (4) خطوات التحليل والإجراءات المنهجية المعتمدة في الدراسة المقارنة

م	الخطوة/الإجراء	وصف الخطوة/ الإجراء	الهدف المنشود

1	تحديد المنهج المقارن والدول محل الدراسة	اعتماد المنهج المقارن لدراسة دور المدرسة في وضع المناهج في السعودية، أمريكا، وفنلندا بهدف تحديد أوجه التشابه والاختلاف وتقديم مقترحات تطوير.	يحدد هذا بوضوح الإطار العام للدراسة ونطاقها الجغرافي والهدف الرئيسي منها.
2	اختيار أداة التحليل الوثائقي وتحديد نطاق جمع البيانات	استخدام التحليل الوثائقي كأداة رئيسية لجمع البيانات، مع تحديد الوثائق (سياسات، تقارير، بحوث)، ل(70) وثيقة، الفترة (2015-2025)، ومصادر البحث.	توضيح شامل لأداة الدراسة ومنهجية جمع البيانات الأولية، مما يعزز شفافية العملية.
3	وصف البيانات وجمع المعلومات (خطوة بيريدي1)	جمع معلومات تفصيلية من الوثائق والمصادر الرسمية حول دور المدرسة في وضع المناهج في كل دولة من الدول الثلاث.	تمثل البداية الفعلية لتطبيق منهجية بيريدي للتحليل بعد جمع البيانات.
4	تفسير البيانات وتحليل العوامل (خطوة بيريدي2)	تحليل عميق لو اقع دور المدرسة في كل دولة وفهم العوامل السياقية (ثقافية، إدارية، تنظيمية) التي تؤثر على هذا الدور.	الانتقال من الوصف السطحي إلى الفهم السياقي الأعمق لكل حالة.
5	المقارنة بين الدول الثلاث (خطوة بيريدي3)	تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين الدول في (المشاركة، الصلاحيات، النموذج المعتمد، ومستوى استقلالية المدرسة في قضايا المناهج.	وهي نقطة محورية في المقارنة، لربط البيانات المجمعة والمفسرة ببعضها البعض.
6	استخلاص النتائج وتقديم مقترحات (خطوة بيريدي4)	تعميم النتائج الرئيسية المستقاة من المقارنة واستخلاص الدروس، مع صياغة رؤية تطوير دور المدرسة السعودية بناءً على النتائج.	لربط النتائج بالهدف التطبيقي للدراسة، وتركز على الفائدة العملية للمقارنة.
7	بناء تصور مستقبلي (خطوة بيريدي5)	تطوير تصور مستقبلي لدور المدرسة في تطوير المناهج، بالاستفادة من التجارب الدولية التي تمت دراستها.	لإضافة بعداً استشر افياً؛ بما يجعلها أكثر قيمة في التخطيط المستقبلي.

يتبين من الجدول (4) تسلسل إجراءات الدراسة المتّبعة، وهو ما يعكس دقةً المنهجية ووضوح وعمق التحليلي وبالتالي مستوى عالٍ من الصدق والثبات؛ إذ تم الالتزام بخطوات التحليل الموضوعي المقارن وفق نموذج "بيريدي"، بدءًا من التحديد المنهجي للدول وأداة التحليل، وصولًا إلى بناء تصور مستقبلي. كما أن تنوع مصادر البيانات وتوثيقها الزمني (2015–2025) يعزز من موثوقية النتائج، في حين تسلسل الخطوات وتحليل السياقات الثقافية والتنظيمية يضمن اتساق النتائج وترابطها. يعكس ذلك التزامًا علميًا رصينًا يعزّز الثقة في مخرجات الدراسة وقابليتها للتطبيق.

4-نتائج الدراسة ومناقشتها.

4-1-إجابة السؤال الأول: ما و اقع دور المدرسة في المملكة العربية السعودية في وضع المنهج الدراسي وتطويره؟

وللإجابة عن السؤال؛ قامت الباحثة بتحليل عشرات الوثائق ذات الصلة، وشملت إصدارات وزارة التعليم والمركز الوطني للمناهج، وهيئة تقويم التعليم، إضافة إلى دراسات تناولت الموضوع، وخلصت إلى النتائج الآتية:

4-1-1-السياسة التعليمية في المملكة: توازن الهوية والتطور المعرفي

أولًا: أهداف السياسة التعليمية ومصدر اشتقاقها:

تنبثق الأهداف التعليمية في المملكة من السياسة العامة للدولة، بما يعكس فلسفة المجتمع وثقافته وقيمه (بطاح، 2020؛ حكيم، 2012). وتتسم هذه الأهداف بالمرونة لتتلاءم مع المتغيرات والمصلحة العامة، وبالانسجام مع الأهداف الوطنية الأخرى: الاقتصادية، والثقافية، والاجتماعية. وتُصنف الأهداف التعليمية إلى عامة ذات طابع فلسفي وقيمي، وسياسية تُعزز الانتماء الوطني، واقتصادية تُسهم في تحقيق التنمية، وتربوية عامة وخاصة تُوجّه مراحل التعليم المختلفة. ويُعد هذا التكامل ضرورياً لخدمة المواطن وتلبية احتياجات المجتمع المتنوعة (عياصرة، 2011؛ بطاح، 2020).

ثانيًا: مراحل التعليم وتطورها في المملكة:

يبدأ التعليم في المملكة من مرحلة رياض الأطفال، التي تُعنى بتنمية مهارات التفكير والتواصل والتفاعل الاجتماعي (الأحمد، 2019)، ثم المرحلة الابتدائية التي تُرسّخ المعارف الأساسية والقيم الوطنية (الغامدي، 2020). ويليها المتوسطة وتركز على التنوع المعرفي وتنمية مهارات التفكير النقدي، ثم الثانوية؛ وتُعد بوابة التخصص الأكاديمي والمهني،

وتدمج الحكومة التقنيات الحديثة؛ الأجهزة اللوحية والمحتوى الرقمي في كل المراحل، مع تدريب المعلمين على استخدامها (الأحمد، 2019؛ الغامدي، 2020). وتشكل الأنشطة اللاصفية جزءًا مهمًا في بناء شخصية الطالب. (الطريس، 2022).

ثالثًا: التعليم المهني والتقني والتعليم عن بعد:

يتكامل التعليم المهني والتقني مع النظام العام من خلال توفير برامج عملية ومراكز تدريب متخصصة تلبي احتياجات سوق العمل. كما شهد التعليم عن بعد تطوراً لافتاً، حيث وفرت وزارة التعليم منصات رقمية ومحتوى تعليمياً متنوعاً، إضافة إلى دعم فني مستمر للطلبة والمعلمين، وذلك لضمان استمرارية التعلم في مختلف الظروف.

جدول (5) ملخص لمحاور السياسة التعليمية في المملكة ودور المدرسة في وضع المناهج الدراسية وتحديات التطوير

المحور / المرجع	البيانات المختصرة	ملاحظات الباحثة
1- السياسات الوطنية للمناهج (المنقاش، 1427؛ الطريس، 2022	تستند المناهج إلى وثيقة سياسة التعليم (1970) التي تضم 236 بندًا تحدد الأسس والأهداف العامة والتخصصية، وتخضع للتحديث ضمن رؤية 2030.	رغم مركزية السياسة التعليمية، فإنها وفّرت مرونة لصياغة أهداف قابلة للتطوير بما يتلاءم مع المعطيات الجديدة.
2-آليات وضع المناهج (المنيع، 2024)	يتم تطوير المناهج مركزياً عبر "المركز الوطني لتطوير المناهج"، مع تركيز على مهارات التفكير، والتكنولوجيا، وسوق العمل.	لا يزال دور المدرسة في وضع المناهج محدودًا، وتقتصر مساهمتها غالبًا على التنفيذ دون مشاركة فاعلة في الصياغة أو التعديل.
3-خصائص وأهداف السياسة التعليمية (بطاح، 2020؛ حكيم، 2012)	تتميز السياسة التعليمية بالوضوح، الاتساق، الواقعية، والمرونة، وتدمج الأبعاد الوطنية، التربوية، الاقتصادية والثقافية.	السياسة مصاغة بدقة، إلا أن تفعيل الأهداف يتطلب تعزيز التواصل بين صانعي السياسات والميدان المدرسي.
4-مراحل التعليم (الأحمد، 2019؛ الغامدي، 2020)	تبدأ من رياض الأطفال حتى الثانوية، وتُبنى المناهج تدريجيًا حسب المرحلة، مع محاولات دمج التكنولوجيا والبرامج المتخصصة.	رغم تنوع المراحل وتدرجها المنهجي، لا تزال الفجوة قائمة بين تصميم المناهج وواقع التطبيق داخل الفصول الدراسية.
5-تحديات تطوير المناهج (المطرودي، 2023؛ المنيع، 2024)	أبرزها: نقص الكفاءات، ضعف تدريب المعلمين، محدودية التمويل، بطء التحديث التقني، ضعف إشراك المعلمين، غياب مواءمة مع الذكاء الاصطناعي.	تؤثر هذه التحديات مباشرة على قدرة المدارس على أداء دور فعّال في تطوير المناهج، وتحد من مرونتها في التكيف مع متطلبات المستقبل.

رابعًا: تطوير المناهج الوطنية ودور الجهات المعنية:

ضمن مبادرة تنمية القدرات البشرية، أُنشئ المركز الوطني للمناهج ليتولى التطوير الشامل والمستمر للمناهج، بالتنسيق مع وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب، وبشراكة مع بيوت خبرة عالمية، بهدف رفع جودة التعليم ومواءمة مخرجاته مع سوق العمل (وزارة التعليم، 2024). كما أطلقت هيئة تقويم التعليم والتدريب البرنامج الوطني لبناء معايير المناهج، لإعداد الإطار الوطني كمرجعية لبناء وتطبيق وتقويم المناهج وفق أحدث التوجهات (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018). كما يُعد المركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي (تميز) ذراعًا مهمًا لضمان الجودة، بتقويم أداء المدارس وتطوير المناهج وقياس كفاءتها، مسهمًا في تحسين البيئة التعليمية وتلبية متطلبات التنمية وسوق العمل (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2022). ويتضح من هذه المنظومة تكامل الأدوار لتطوير المناهج الوطنية، بما يحقق التحديث المستمر، وضمان الجودة، والمواءمة مع التغيرات، وكما يتبين من الجدول (6).

الجدول (6) مصفوفة تطوير المناهج الوطنية – الجهات والمشاريع

الجهة / المشروع	المهام الرئيسة	المجالات الأساسية	الأهداف الرئيسة
المركز الوطني للمناهج (وزارة التعليم، 2024)	-تطوير الاستراتيجية الوطنية للمناهج -إقرار الأطر والمعايير -تطوير المحتوى الورقي والرقمي -إشراك القطاعات وبناء الشراكات	-حوكمة تطوير المناهج -التعليم العام وما بعده -المناهج الرقمية والخاصة -الابتكار والبحث	-مواءمة المناهج مع متطلبات سوق العمل -رفع جودة التعليم -تعزيز التكامل بين مراحل التعليم

البرنامج الوطني لبناء معايير المناهج (هيئة التقويم والتدريب، 2018)	-إعداد الإطار الوطني للمعايير -بناء الأطر التخصصية -تحديد الأدوار والمهام	-بنية المعايير ومجالات التعلم -المبادئ التوجيهية -المواءمة بين الجهات	-تقديم مرجعية نظرية وإجرائية -ضمان جودة تطبيق المناهج -تحقيق الاتساق في المعايير
المركز الوطني للتقويم والتميز المدرسي (تميز) (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2022)	-تقويم أداء المدارس -اعتماد المدارس الأهلية والعالمية -تطوير معايير مناهج التعليم	-أدوات التقويم والاعتماد -بيانات الأداء المدرسي -تقويم المناهج الوطنية	-تحسين جودة البيئة المدرسية -دعم القرار التعليمي -التأكد من مواءمة المناهج للمعايير

يتضح من الجدول (6) أن عملية تطوير المناهج الوطنية في المملكة ترتكز على تكامل مؤسسي فعّال، حيث يقوم المركز الوطني للمناهج بوضع الأسس الاستراتيجية والتنفيذية للمناهج الحديثة، بينما يتولى البرنامج الوطني للمعايير ضمان مرجعية موحدة لبناء وتقويم المناهج، ويكمل ذلك مركز تميز عبر قياس الأثر الميداني وجودة مخرجات التعليم وهذا التكامل يعد نموذجًا متقدمًا في الحوكمة التربوية، إذ تتوزع المهام بوضوح، وتعزز الارتباط بين التعليم وسوق العمل، والارتقاء بجودة المحتوى والممارسات التعليمية، مما يضمن تحديثًا مستمرًا يستجيب لمتطلبات العصر.

خامساً- أبرز التحديات التي تواجه تطوير المناهج في المملكة العربية السعودية:

يواجه تطوير المناهج في المملكة عدداً من التحديات الجوهرية (المطرودي، 2023؛ المنيع، 2024)، أبرزها:

1. نقص الكفاءات البشرية المؤهلة لتصميم المناهج، وضعف تأهيل المعلمين والطلاب لاستخدام التقنيات الحديثة.
2. قصور برامج التدريب المهني للمعلمين في مجالات التدريس الحديث والتكامل الرقمي.
3. محدودية التمويل وضعف البنية التحتية التكنولوجية، ما يعيق إدماج التقنية بالمحتوى التعليمي بفاعلية.
4. غياب التكامل بين المناهج وأولويات التنمية الوطنية، والاعتماد على نماذج مستوردة غير موائمة للثقافة المحلية.
5. ضعف مشاركة المعلمين والتربويون في تطوير المناهج، وقلة استثمار نتائج الاختبارات الدولية لتوجيه التحسين.
6. صعوبة مواكبة المناهج للتغيرات المتسارعة في التكنولوجيا وسوق العمل المستقبلي.

2-1-4-مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية ودور المدرسة في تنفيذها

تتميز مناهج التعليم العام في السعودية بالشمول والتنوع، وتستهدف تزويد الطلاب بالمعرفة والمهارات لمواجهة متطلبات الحياة، ضمن رؤية 2030 لتطوير التعليم. تتدرج المناهج من التركيز على المهارات الأساسية في الابتدائي، إلى زيادة العمق والتخصص في المتوسط والثانوي، مع تنمية التفكير النقدي والتواصلي ومهارات الحياة (الحازمي، 2018؛ السبحي، 2020؛ الغامدي، 2020). وللمدرسة دور محوري في تنفيذ هذه المناهج بتوفير بيئة محفزة، ودعم المعلمين في تطبيق استراتيجيات التدريس، كما تسهم الأنشطة الصفية واللامنهجية في تنمية المهارات الاجتماعية وتعزيز القيم (الطريس، 2022؛ بيلي وكريس، 2019). وترى الباحثة أن نجاح التنفيذ يتطلب مواءمتها مع القيم الثقافية والدينية، وضمان شموليتها للأبعاد الخمسة (جودة المناهج، كفاءة المعلمين، البيئة التعليمية، الشراكة المجتمعية، والابتكار والتطوير المستمر).

3-1-4-أبعاد دور المدرسة في المملكة العربية السعودية في تنفيذ المناهج:

يمكن إيجاز دور المدرسة في تنفيذ المناهج في خمسة أبعاد رئيسة وفقاً لـ(الحازمي، 2018؛ إسماعيل، 2024) هي:

1. **جودة المناهج:** يتم تطوير المناهج في المملكة وفق معايير دقيقة تلبي احتياجات المجتمع وسوق العمل، بمشاركة تربويين وممارسين، وتشمل محتوياتها الجوانب العلمية والأدبية والمهارية، كما تعزز التفكير النقدي وحل المشكلات.
2. **كفاءة المعلمين:** يشكل المعلمون محور تنفيذ المناهج، لذا توفر الوزارة برامج تدريبية مستمرة وتدعمهم ببيئة تعاونية ومحفزات تشجع على الإبداع والتميز المهني.

3. **البيئة التعليمية**: تشمل البيئة الداعمة تنفيذ المناهج بنية تحتية ملائمة، وتقنيات حديثة مثل الألواح الذكية، إضافة إلى إجراءات أمنية تضمن سلامة الطلاب.
4. **الشراكة المجتمعية**: تعزز المدارس التواصل مع الأسر وتبني شراكات مع المجتمع المحلي لتوفير الدعم والتفاعل، مما يرفع من قيمة المدرسة في المجتمع.
5. **الابتكار والتطوير**: تعتمد المدارس أساليب تعليم حديثة مثل التعلم التفاعلي، وتُجري بحوثًا وتقييمات دورية لتحسين الأداء التعليمي والإداري.

4-2-إجابة السؤال الثاني: "ما أبرز ملامح التجربتين (الأمريكية والفنلندية) في إشراك المدرسة في وضع المناهج؟

وللإجابة على السؤال تستعرض الباحثة ملامح التعليم في البلدين، ودور المدرسة في وضع المنهج وكالآتي:

4-2-1-وضع المناهج في الولايات المتحدة الأمريكية:

تعد الولايات المتحدة من الدول الرائدة في التعليم، ويتميز نظامها بالتنوع والمرونة، ويبدأ من سن 6-18 سنة، ويتوزع على ثلاث مراحل: الابتدائية (6)، المتوسطة (3)، والثانوية (3). يركز التعليم على تنمية المهارات الأساسية، مع تنوع في المواد كالفنون والتقنية واللغات، ويُمنح الطلاب حرية اختيار التخصصات والأنشطة اللاصفية (Anderson, 2019; بيلي وكريس، 2019)، وتعكس المدارس الأمريكية تنوع المجتمع، مما يعزز القيم الثقافية والتسامح (العسكر، 2020). ويتصف النظام باللامركزية، حيث تضع كل ولاية مناهجها وفق معاييرها، ما يؤدي إلى تفاوت في جودة التعليم حسب التمويل والموارد المتاحة .(Brown, 2021) ويعتمد التمويل على الضرائب المحلية، مما يسبب فجوة بين المناطق الغنية والفقيرة (الغامدي، 2020). ويشكل المعلمون ركيزة النظام، ويشترط حصولهم على مؤهلات معتمدة، مع دورهم الإرشادي والتفاعلي في الفصول الدراسية (بيلي وكريس، 2019). كما أصبحت التكنولوجيا جزءاً أساسياً في التعليم، وتستخدم لتعزيز المحتوى والتفاعل، مع انتشار التعلم الإلكتروني .(Anderson, 2019) وتقدم المدارس الثانوية مسارات مهنية وتقنية لربط التعليم بسوق العمل (العسكر، 2020).

ثانيًا: مناهج التعليم العام في الولايات المتحدة الأمريكية، ودور المدرسة في وضع المنهج:

مرت مناهج التعليم العام الأمريكية بتطورات كبيرة؛ ففي بداياتها كانت تخضع للسلطات المحلية، ما أتاح تباينًا واسعًا بين الولايات والمدن، متأثرًا بالقيم والموارد المحلية (الحازمي، 2018). ومع صعود حركة التعليم التقدمي أوائل القرن العشرين، برزت دعوات جون ديوي لتعليم يركز على التجريب والتفكير النقدي، وليس مجرد حفظ الحقائق. وفي خمسينيات القرن الماضي، أدى إطلاق سبوتنيك (1957) إلى مخاوف وطنية حول ضعف التعليم العلمي، ما دفع لسن قانون التعليم الدفاعي الوطني وزيادة التركيز على مناهج STEM بدعم فيدرالي كبير (العسكر، 2020).

وفي مطلع الألفية، زادت الضغوط نحو التوحيد والمساءلة التعليمية من خلال قانون عدم تخلف أي طفل (2001)، الذي فرض اختبارات موحدة لقياس تحصيل الطلاب في الرياضيات والقراءة، ما أدى إلى تضييق المناهج والتركيز على التدريس لأجل الاختبار (الغامدي، 2020). وفي عام 2010، تم إدخال معايير الدولة الأساسية المشتركة لضمان اتساق الأهداف التعليمية بين الولايات، خصوصًا في اللغة والرياضيات، إلا أنها قوبلت بردود فعل متباينة، إذ رأى البعض أنها تحد من حرية المعلم ومرونته (بيلي وكريس، 2019).

تلعب المدارس دورًا فاعلًا في تطوير المناهج، لا كمستقبل سلبي، بل كبيئات ديناميكية يشارك فيها المعلمون والإداريون والمجتمع، ويُعد المعلمون عناصر رئيسية في تكييف المنهج ليتناسب مع احتياجات الطلاب (الأحمد، 2019). كما ازدادت أهمية مجتمعات التعلم المهني كوسيلة لتبادل الخبرات وابتكار مناهج أكثر فاعلية (الحازمي، 2018).

ويُسهم إشراك أولياء الأمور وأصحاب المصلحة في تعزيز صلة المنهج بالمجتمع، كما أدت التحولات الرقمية إلى دمج متزايد للتكنولوجيا في التعليم، من خلال أدوات تفاعلية وسرد رقمي، شريطة الاستخدام الهادف (صلاح وجويفل، 2021). كما تدمج المدارس قضايا عالمية كالتغير المناخي والعدالة الاجتماعية ضمن مناهج متعددة التخصصات (العسكر، 2020).

أخيرًا، شهدت المنظومة التعليمية توجهًا نحو أنماط تقييم بديلة، مثل التعلم القائم على المشاريع، والمهام الأدائية، تعبيرًا عن إدراك متزايد أن التعلم لا يُقاس فقط بالاختبارات المعيارية، بل بتنوع استجابات الطلاب وعمق الفهم (الحازمي، 2018، ص123-124). ومع استمرار تغير المشهد التعليمي، يبقى التعاون بين المعلمين وصناع السياسات والمجتمع حجر الزاوية في تطوير مناهج تواكب تحديات العصر(Anderson, 2019, p. 19) .

ثالثاً: أبعاد دور المدرسة الأمريكية في وضع المناهج

تلعب المدرسة الأمريكية دورًا محوريًا في المناهج عبر ثلاثة أبعاد:

1. **تطوير المناهج**: يتم التطوير بشكل تشاركي بين المعلمين، الإداريين، وأولياء الأمور وفق معايير وطنية وولائية (الأحمد، 2019). وتُراعى فيه الخلفيات المتنوعة للطلاب، وتعتمد التغذية الراجعة لتحسين المناهج. (السبحي، 2020).
2. **تصميم المناهج**: يركز على تنظيم المحتوى وتحقيق أهداف تعلم قابلة للقياس (الغامدي، 2020)، ويُدمج بين المواد الدراسية لتعزيز الفهم الشمولي. تُستخدم استراتيجيات مثل التعليم النشط والتمايز، إلى جانب التقييمات المتنوعة والتكامل الرقمي (الحازمي، 2018؛ بيلي وكريس، 2019).
3. **إعداد المناهج**: يشمل تدريب المعلمين، تجهيز البيئة الصفية، والتواصل مع الأسر حول أهداف المحتوى (Brown, 2021؛ العسكر، 2020 .(ويُعتمد التقييم المستمر لضمان فعالية التطبيق (Anderson, 2019 ؛ الأحمد، 2019).

وتُبرز هذه الأبعاد مرونة المدرسة الأمريكية ومشاركتها الفاعلة في بناء المناهج بما يعزز التعلّم التفاعلي ويراعي السياقات المحلية.

4-2-2-تجربة المناهج في فنلندا.

يُعد التعليم الفنلندي نموذجًا عالميًا يحتذى، إذ يتميز بنظام شامل يركز على جودة التعليم ورفاهية الطالب، ويبدأ من سن السادسة .(Taylor, 2023, p. 59) تعتمد المرحلة الابتدائية على تنمية المهارات الأساسية كالحساب والقراءة والكتابة، باستخدام مناهج متكاملة وأساليب تعلم مرنة تسمح للمعلم بالابتكار وفق احتياجات الطلاب (الغامدي، 2020).

أولاً-ملامح التعليم العام في فنلندا:

يرتكز التعليم الفنلندي على التعلم من خلال اللعب والتفاعل الاجتماعي، ويُمنح المعلمون حرية في تقديم الدروس، وهم مؤهلون بدرجة الماجستير كحد أدنى، ما يعكس تقدير المجتمع لمهنة التعليم، وتتكفل الحكومة بكافة التكاليف؛ بما يعزز تكافؤ الفرص، كما تتبنى المدارس الفنلندية نهج الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة، وتُعنى بالصحة النفسية والعاطفية عبر مستشارين متخصصين .(Taylor, 2023) وتُشجع الدولة التعلم مدى الحياة من خلال برامج تدريب مستمرة، في ظل شراكة فعالة بين الأسرة والمدرسة (الأحمد، 2019). ويُمنح الطلاب حرية اختيار المواد التعليمية وفق ميولهم، بما يعزز التفكير النقدي والاستقلالية .(Dawson, 2021) وتُعد الأنشطة الثقافية والرياضية والفنية مكونًا أساسيًا في النظام التعليمي، إضافة إلى التركيز على التنوع الثقافي واحترام الآخر(Evans, 2018, p. 39) .

ثانيًا: مناهج التعليم العام في فنلندا ودور المدرسة في وضع المنهج:

يُعد التعليم الفنلندي نموذجًا عالميًا متميزًا، يرتكز على مبدأ المساواة وجودة التعلم الشامل، حيث تُعد المناهج أداة لتحقيق القيم الوطنية وتنمية المهارات لمواجهة تحديات العصر (الوركان، 2015). وضعت "الوكالة الوطنية الفنلندية للتعليم" المنهج الوطني كمخطط عام للكفاءات والأهداف، ويتميز بالمرونة التي تسمح بتكييفه محليًا وفق السياق المدرسي والاحتياجات الثقافية، مما يُسهم في تعزيز التفكير النقدي، والإبداع، والذكاء العاطفي(Evans, 2018) .

ويركز التعليم المبكر على اللعب وتطوير المهارات الاجتماعية، بينما يُعزز المنهج لاحقًا التخصصات الأكاديمية مع الحفاظ على التعليم التكاملي متعدد التخصصات .(Dawson, 2021) كما يُولي المنهج أهمية بالغة للرفاهية والشمول، بتوفير الدعم لذوي الاحتياجات الخاصة، وتدريب المعلمين على التعامل مع الفروقات الفردية (الوركان، 2015).

ويُعد التقييم عملية مستمرة، حيث يُعتمد على الملاحظة والتغذية الراجعة بدلًا من الاختبارات الموحدة، مما يدعم النمو الشخصي والمهني للطلبة .(Dawson, 2021) كما يُحدث المنهج بانتظام ليعكس المستجدات المجتمعية والرقمية والبيئية (الأحمد، 2019).

تلعب المدارس دورًا فاعلًا في تطوير المنهج من خلال مشاركة مجتمعية تشمل المعلمين والطلبة وأولياء الأمور، ويُمنح المعلمون استقلالًا واسعًا في التنفيذ، بفضل تأهيلهم العالي (الوركان، 2015 ؛ Williams, 2020) كما تُسهم المدارس في الربط بين التعليم والمجتمع؛ من خلال أنشطة لامنهجية، وخدمات استشارية، ودعم الأسر؛ بما يُعزز التجربة التعليمية .(Taylor, 2023) ويُعد التطوير المهني عنصرًا مهما لتفعيل دور المدرسة في بناء المنهج (Evans, 2018).

ثالثًا: أبعاد دور المدرسة الفنلندية في وضع المناهج.

يتجلى دور المدرسة الفنلندية في تصميم المناهج من خلال أبعاد متكاملة، تشمل:

1. **التعلم المرتكز على الطالب**: تُولي المدارس اهتمامًا باهتمامات الطلبة وتطلعاتهم، فيُشركون بفاعلية في تعلمهم، ويُدرّب المعلمون على خلق بيئة تعليمية محفّزة، تعزز التفكير النقدي، والإبداع، وحل المشكلات(Evans, 2018) .
2. **مرونة تصميم المنهج**: يُمنح المعلمون حرية في تكييف المحتوى وطرائق التدريس بما يناسب أنماط تعلم الطلاب، مما يُسهم في ربط المعرفة باهتماماتهم، كدمج موضوعات بيئية في مواد مختلفة(Dawson, 2021, p. 33) .
3. **التعاون بين المعلمين**: تُشجّع الثقافة المدرسية التعاون بين المعلمين لتطوير المحتوى وتبادل الخبرات، مما يعزز التطوير المهني ويُفضي لتحسين التدريس، ويمتد هذا التعاون للمؤسسات المحلية والجامعات (الوركان، 2015).
4. **التقييم المبتكر**: تتبنى المدارس تقييمات تكوينية بدلًا من الاختبارات الموحدة، من خلال الملاحظات والمناقشات والمشاريع، بهدف تقديم تغذية راجعة مستمرة تعكس التقدم الفردي لكل طالب(Williams, 2020) .
5. **تكامل الرفاهية**: تُدمج الرفاهية النفسية والاجتماعية ضمن المنهج لضمان بيئة تعليمية آمنة وداعمة، عبر تضمين التعلم العاطفي والاجتماعي، وخدمات الصحة النفسية، ومناخ إيجابي محفّز للتعلم(Taylor, 2023) .

3-4-إجابة السؤال الثالث: ما وجه المقارنة بين دور المدرسة السعودية في وضع المنهج التعليمي مقارنة بدورها في الولايات المتحدة وفنلندا؟

وللإجابة؛ يمكن إبراز أوجه الشبه والاختلاف بخصوص دور المدرسة في وضع المنهج بكل دولة كالآتي:

جدول (7) مقارنة بين دور المدرسة في وضع المناهج في (المملكة العربية السعودية – الولايات المتحدة الأمريكية –فنلندا)

العامل	السعودية	الولايات المتحدة	فنلندا
الهيكلة العامة	مركزية: وزارة التعليم تضع المناهج.	لا مركزية: كل ولاية تصمم مناهجها ضمن معايير وطنية.	مركزية موحدة مع مرونة محلية في التطبيق.
وضع المنهج	منهج محدد على المستوى الوطني.	منهج متنوع حسب الولاية والمجتمع المحلي.	إطار وطني مشترك يُنفذ محليًا بمرونة.
إشراك المعلمين	محدود، توجه حديث لتعزيز مشاركتهم.	مشاركتهم تختلف حسب الولاية والسياسة التعليمية.	مشاركة فعّالة وأساسية في تصميم المناهج وتطويرها.

التركيز على القيم	القيم الإسلامية والوطنية.	الديمقراطية، حقوق الإنسان، التنوع الثقافي.	الصحة النفسية، الرفاهية، المسؤولية الاجتماعية، مهارات الحياة.
أسلوب التقييم	اختبارات مركزية موحدة.	تقييم متنوع بين اختبارات معيارية ومشاريع.	تقييم تكويني مستمر يعزز التعلم الشامل.
المرونة والتكيف	تكييف جزئي مع الفروقات الفردية واحتياجات الطلاب.	مرونة عالية تسمح بتعديل المناهج حسب متغيرات السوق والمجتمع.	مرونة كبيرة، تركيز على اهتمام الطالب و أنماط تعلمه.
استخدام التقنية	محدود نسبيًا، جهود للتحسين ضمن رؤية 2030.	استخدام واسع ومتفاوت للتقنية في الفصول الدراسية.	تكامل فعّال للتقنية في جميع عناصر التعليم.
دور الطالب	متلقٍ للمعلومة، مع جهود للتحول نحو التفاعل.	متعلم نشط في بعض البيئات، بحسب توجه المدرسة أو الولاية.	محور العملية التعليمية، منخرط في اختيار وتقييم تجاربه التعليمية.
التعاون بين المعلمين	غير منتظم ومحدود بالمبادرات الذاتية.	متاح في بعض المدارس والبرامج التربوية.	مرتكز أساسي: تطوير المناهج وتبادل الممارسات و أبحاث مشتركة.
دمج الرفاهية في التعليم	لا يشكل جزءًا رئيسيًا من المناهج بعد، لكنه مدرج في رؤية 2030.	يُدرج أحيانًا ضمن برامج الدعم الطلابي.	مدمج بوضوح: دعم الصحة النفسية والتعلم العاطفي والاجتماعي في المناهج.

يُظهر الجدول (7) تفاوتًا في أدوار المدرسة في بناء المنهج؛ حيث تعتمد السعودية على مركزية كاملة تُشرف عليها وزارة التعليم، مع تركيز على القيم الوطنية والدينية، وضعف مشاركة المعلمين، واعتماد تقييم موحد. بالمقابل، تمنح الولايات المتحدة الولايات صلاحيات واسعة لوضع المناهج ضمن أطر وطنية عامة، مع مشاركة نسبية للمعلمين وتنوع في أساليب التقييم المرتبطة باحتياجات سوق العمل. أما فنلندا، فتمزج بين مركزية التوجه ومرونة التطبيق، حيث يُتاح للمدارس والمعلمين تعديل المناهج بما يناسب احتياجات الطلاب، ضمن فلسفة تركز على الطالب والتكامل بين الرفاه النفسي والحياة المهنية، مما يجعل التجربة نموذجًا ملهمًا لتطوير دور المدرسة في السعودية.

4-4-نتيجة الإجابة عن السؤال الرابع: "كيف يمكن الاستفادة من التجربتين (الأمريكية والفنلندية) لتفعيل دور المدرسة بالسعودية في وضع المنهج؟

وللإجابة؛ فقد كشفت التجربتان عن نماذج فعالة لإشراك المدرسة في بناء المنهج، ترتكز على التشاركية المجتمعية، ورفاه الطالب، وتمكين المعلم، والدمج بين التخصصات. وتُبرز هذه التجارب أهمية منح المدارس مرونة في التكيّف مع السياقات المحلية دون التفريط في المعايير الوطنية، وبتحليل هذه النماذج، يمكن للسعودية استلهام خطوات عملية لتفعيل دور المدرسة، مثل تعزيز استقلاليتها المنهجية، وتدريب القيادات التربوية على التخطيط والتقييم، وربط المناهج بمهارات المستقبل، بما يسهم في تحسين جودة التعليم وتحقيق أهداف التحول الوطني، وكما يلي:

الجدول (8) جوانب استفادة المدارس في المملكة من التجربتين الأمريكية والفنلندية والفوائد المترتبة عنها

الدولة/ البعد و أبرز ما يميز التجربة	جوانب الاستفادة للسعودية	الفوائد المترتبة عنها
أمريكا: التنوع الثقافي والشمول في المنهج (Brown، 2021)	تضمين مناهج تعكس الخلفيات المتنوعة للطلبة	تعزيز الانتماء والتسامح وتحسين التفكير النقدي
أمريكا: التكيف المستمر مع التغيرات المجتمعية (الأحمد، 2019)	تحديث المناهج لمواكبة التكنولوجيا وسوق العمل	إعداد الطلبة بمهارات حديثة ومهارات القرن 21
أمريكا: تطوير المناهج بالتشارك مع المجتمع (Carter، 2020)	إشراك المعلمين وأولياء الأمور في تطوير المنهج	رفع كفاءة المناهج وزيادة التفاعل المجتمعي
أمريكا: التركيز على النمو الشامل للمتعلم (Miller, 2022)	تضمين المهارات العاطفية والاجتماعية ضمن المنهج	رفع التحصيل الدراسي ودعم الصحة النفسية للطلاب
فنلندا: المساواة والدمج في فرص التعليم (الوركان، 2015)	اعتماد تمويل متوازن وتكييف المناهج لجميع الفئات	تقليص الفجوات التعليمية وتحقيق العدالة
فنلندا: استقلالية المعلم والتطوير المهني (صلاح وجويفل، 2021)	منح المعلمين حرية تصميم المحتوى مع تدريب مستمر	رفع جودة التدريس وتحفيز المعلمين

فنلندا: التعلم المتمركز حول الطالب (Taylor, 2023)	التحول نحو التعليم التفاعلي القائم على الأنشطة	تعزيز الدافعية الذاتية والفهم العميق للمحتوى
فنلندا: المناهج متعددة التخصصات (Miller، 2022)	تصميم وحدات تعليمية مدمجة عبر مجالات معرفية	تنمية التفكير الشمولي وربط المعرفة بالحياة
فنلندا: التركيز على التوازن والرفاهية (صلاح وجويفل، 2021)	إدماج الصحة النفسية والبدنية في تصميم اليوم الدراسي	تحسين البيئة المدرسية وتقليل الإرهاق والتسرب

يتبين من الجدول (8) إمكانية تكييف عناصر التميز في التجربتين الأمريكية والفنلندية ضمن سياق التعليم السعودي، مع مراعاة البيئة الثقافية والمؤسسية، وتبدو التجربة الفنلندية أكثر قربًا من أهداف الرؤية التعليمية السعودية من حيث تمكين المعلم والتركيز على الطالب، في حين تقدّم التجربة الأمريكية دروسًا مهمة في الشمول والمرونة والتعاون المجتمعي. ومن خلال تبني إجراءات واقعية مستندة إلى هذه النماذج، يمكن للمدارس السعودية أن تطوّر مناهج أكثر تفاعلاً وعدالة وفعالية، مما يسهم في بناء جيل متعلم ومشارك ومبدع.

4-5-رؤية تكاملية لتفعيل دور المدرسة في وضع المنهج في ضوء تجربتي أمريكا وفنلندا

4-5-1-خلاصة تحليل الوضعية لو اقع المناهج المدرسية في السعودية:

أظهرت دراسة العدواني (2023) الحاجة لتكامل المناهج وربطها بالمهارات المستقبلية والتقنيات الناشئة، لمواكبة التحولات العالمية. كما بيّنت المنيع (2024) وجود معوقات بشرية وتنظيمية تعيق تطوير المناهج بما يتلاءم مع متطلبات الذكاء الاصطناعي، مما يحد من قدرة المدرسة على التفاعل مع المستجدات. وأشارت المطرودي (2023) إلى ضعف مشاركة الميدان التربوي في تطوير المناهج، مما يستدعي إشراك المدرسة بشكل أكبر في اتخاذ القرار التربوي. وفي سياق توجه وزارة التعليم نحو التحول الرقمي وتحقيق رؤية 2030، وأكدت دراسة امهبج وعبد الرحمن (2024) أهمية مشاركة المعلمين في تطوير المناهج، لما لذلك من أثر في مواءمة المحتوى لاحتياجات الطلاب وتعزيز التوجه نحو لا مركزية إعداد المناهج.

وبناء عليه، تدعم هذه النتائج التصور المقترح لتفعيل دور المدرسة في وضع المنهج وتطويره، بما ينسجم مع التوجهات الوطنية والتجارب الدولية المقارنة (السعودية، أمريكا، فنلندا) وكالآتي.

4-5-2-المنطلقات الفكرية والتربوية للتصور المقترح:

- التحول العالمي نحو اقتصاد المعرفة وثورة المعلومات والذكاء الاصطناعي يتطلب من الأنظمة التعليمية بناء مناهج أكثر تكاملًا ومرونة (العدواني، 2023).
- تعاني المناهج السعودية من معوقات بشرية وتنظيمية وفنية تحول دون مسايرتها للتقنية ومهارات المستقبل (المنيع، 2024؛ المطرودي، 2023).
- منح المدرسة صلاحيات أوسع في تصميم المناهج – كما هو معمول به في فنلندا والولايات المتحدة – يعزز الاستجابة للاحتياجات الفعلية للمتعلمين والمجتمع المحلي (وزارة التعليم، 2023).

4-5-3-الرؤية المقترحة للتصور: "بناء مناهج تعليمية تشاركية ترتكز على تمكين المدرسة من صناعة محتوى مرن وتفاعلي يستجيب لمتطلبات المستقبل، ويعزز التكامل بين التقنية والتعليم، ضمن إطار وطني شامل ولامركزي."

4-5-4-الرسالة المقترحة للتصور: "تحفيز دور المدرسة في تصميم المناهج الدراسية وتطويرها بفاعلية، عبر إشراك المعلمين والقيادات التربوية، وتفعيل آليات التقييم المحلي، بما يضمن الجودة والمواءمة مع التحولات الرقمية واحتياجات القرن الحادي والعشرين."

5-5-4-واختصارا للخطوات التخطيطية تلخص الباحثة أبرز أهداف التصور ضمن مصفوفة لتحقيق كل هدف، وشركاء التنفيذ، والزمن المقترح، ومؤشرات التحقق، والفوائد المرجوة، واستراتيجية المخاطر (الحلول البديلة) كما يلي:

الجدول (9) تصور متكامل لتفعيل دور المدرسة بالسعودية في وضع المنهج وتطويره خلال الفترة (2026-2030)

م	تحليل الواقع الحالي	الأهداف التطويرية (الحلول)	وسائل التنفيذ	مسؤولية التنفيذ (الشركاء)	التنفيذ (2026-2030)	مؤشرات التحقق	الفوائد المرجوة	استراتيجية المخاطر (الحلول البديلة)
1	المركزية العالية في إعداد المناهج	تحقيق التوازن بين المركزية واللامركزية في إعداد المناهج	1-تطوير إطار تنظيمي مرن 2-تدريب قادة المدارس على صناعة القرار المنهجي	وزارة التعليم، إدارات التعليم، قادة المدارس	2026-2027	صدور سياسة منهجية مرنة، تطبيق تجريبي في مناطق مختارة	مرونة في تطوير المحتوى، استجابة لحاجات المجتمع المحلي	اعتماد نموذج هجين مؤقت يجمع بين المركزية والإشراف المحلي
2	ضعف مشاركة المعلمين في تصميم المناهج	تعزيز التشاركية في تصميم المناهج	1-إنشاء لجان منهجية مدرسية 2- تنظيم ورش تطوير مناهج بمشاركة المعلمين	وزارة التعليم، هيئة تقويم التعليم، المعلمون	2026-2028	نسبة مشاركة المعلمين في تطوير الوحدات الدراسية	تحسين دافعية المعلمين، محتوى يعكس الواقع	الاستعانة بمعلمين متميزين كممثلين عن الميدان عند تعذر المشاركة.
3	تركيز ضيق على القيم الإسلامية والوطنية فقط	دمج القيم العالمية (رفاهية، استدامة، مواطنة رقمية)	1-تطوير دليل القيم المدرسية 2-دمج مهارات القرن 21 ضمن المحتوى	وزارة التعليم، الجامعات، خبراء المناهج	2027-2028	وجود دليل وطني موحد للقيم المتكاملة	إعداد طلاب قادرين على التفاعل محليًا وعالميًا	إنشاء أندية مدرسية تدمج القيم عبر الأنشطة اللاصفية
4	اعتماد التقويم على الامتحانات فقط	إرساء نظام تقويم مرن وتشاركي	1-تصميم أدوات تقويم متنوعة 2-تنظيم جلسات تغذية راجعة بين المعلم والطالب	هيئة تقويم التعليم، المعلمون، الطلبة	2026-2029	تطبيق أدوات تقويم نوعية في 50% من المدارس	تحسين نواتج التعلم، تقويم حقيقي للمهارات	تجريب النظام الجديد في مدارس نموذجية قبل التوسع
5	قلة التكيف مع احتياجات الطلاب	توسيع صلاحيات المدرسة لتكييف المناهج	1- تطوير مناهج مدرسية محلية مصغّرة 2-تدريب المعلمين على التكييف التربوي	قادة المدارس، المعلمون، أولياء الأمور	2027-2029	تفعيل خطط دراسية مرنة في 30% من المدارس	محتوى يعكس الواقع المدرسي ويستجيب للفروق الفردية	ربط التكييف بمتابعة إدارية لضمان الجودة
6	ضعف استخدام الموارد والتقنيات التعليمية	تعزيز التكامل بين المناهج والتقنيات الرقمية	1- إنتاج موارد تعليمية رقمية 2- تدريب المعلمين على التعليم الرقمي	وزارة التعليم، مركز تقنيات التعليم، المعلمون	2026-2028	توافر موارد رقمية معتمدة في 70% من المدارس	تعليم تفاعلي فعال، تنمية مهارات المستقبل	عقد شراكات مع شركات تقنية لإنتاج محتوى بديل
7	ضعف الربط بين المدرسة والمجتمع	ربط المدرسة بشراكات مجتمعية لدعم بناء المناهج	1- بناء لجان تطوير بالشراكة مع المجتمع 2-توجيه المشاريع الطلابية لحاجات المجتمع	المدارس، الجامعات، سوق عمل، الجمعيات	2027-2030	عدد الشراكات المجتمعية الفاعلة في تطوير المناهج	مناهج مرتبطة بالواقع، تعزيز المسؤولية المجتمعية	استخدام مجالس طلابية كحل بديل لبناء الربط بالمجتمع
8	ضعف تكامل القيم التربوية في المواد المختلفة	تضمين القيم التربوية بشكل تكاملي في المقررات	1-تطوير خارطة قيم متكاملة للمناهج 2-إعداد أدلة للمعلمين لدمج القيم	وزارة التعليم، الجامعات، مركز تطوير المناهج	2026–2028	عدد المقررات التي تم تضمين القيم فيها، نسبة التفاعل مع الأدلة	بناء شخصية متوازنة، تعزيز الهوية والانتماء	تصميم وحدات تدريب إلكترونية للمعلمين حول دمج القيم عند

								تأخر تطبيق الأدلة
9	ضعف الترابط بين المواد مما يؤثر على الفهم الشمولي	تعزيز الترابط البيني بين المواد التعليمية	1- إعداد وحدات دراسية بينية مشتركة. 2-تشكيل فرق تطوير متنوعة.	مركز تطوير المناهج، الجامعات، المعلمون	2027–2029	عدد الوحدات البينية المطورة، تقييم مخرجات الطلاب	تطوير التفكير التحليلي، تقليل التكرار، رفع مستوى الفهم	تجربة الوحدات في مدارس مختارة قبل التعميم
10	ضعف التركيز على التعليم القائم على المشكلات والمشاريع	توظيف التعلم القائم على حل المشكلات.	1-بناء وحدات قائمة على حل المشكلات 2- تدريب المعلمين على التيسير والتقويم	الجامعات، هيئة تقويم التعليم، إدارات التعليم	2026–2028	عدد المشاريع المنفذة، رضا الطلاب والمعلمين	تعزيز مهارات حل المشكلات، تنمية الاستقلالية والتفكير النقدي	إنتاج مشاريع إلكترونية تفاعلية جاهزة للمعلمين عند ضعف المبادرات
11	غياب مرونة المسارات للطلاب ذوي الاحتياجات المختلفة	إتاحة مسارات متعددة في المرحلة الثانوية	1- تصميم مسارات تخصصية (علمي، مهني، تقني) 2-بناء خطط دراسية مرنة حسب الميول	وزارة التعليم، هيئة تقويم التعليم، القطاع الخاص	2027–2030	عدد المسارات المطروحة، نسبة رضا الطلاب	تعزيز التوجيه المهني، خفض التسرب، مواءمة سوق العمل	إطلاق مسارات رقمية مفتوحة لمواجهة صعوبة الانتقال أو التفرغ
12	انخفاض تفاعل الطلاب مع المحتوى التقليدي	تطوير محتوى تفاعلي رقمي ومحفز للمتعلمين	1-تصميم وحدات تعليمية رقمية تفاعلية. 2-تفعيل الألعاب التعليمية والمحاكاة	وزارة التعليم، شركات التقنية، المعلمون	2026–2029	نسبة المحتوى الرقمي التفاعلي، زمن التفاعل الطلابي	رفع مستوى التفاعل والإنجاز، تحسين بيئة التعلم	استخدام نماذج منخفضة الكلفة (واقع معزز/ تطبيقات هاتفية) عند ضعف التقنية
13	ضعف المعلمين لتطبيق المناهج المطورة	تطوير قدرات المعلمين بشكل مستدام	1-برامج تدريب تخصصي دوري 2- منصات تعليم إلكتروني احترافية	الجامعات، مراكز تدريب المعلمين، هيئة تقويم التعليم	2026–2030	عدد ساعات التدريب المنفذة، نتائج تقييم الأداء	تطبيق فعال للمناهج، تحسين مخرجات التعلم	استخدام مدربين ميدانيين داخل المدارس ودروس مصورة
14	محدودية تقييم المنهج وقلة التغذية الراجعة من الميدان	بناء آلية دورية لتقويم وتحديث المناهج	1-بناء نظام إلكتروني لرصد الملاحظات 2-تشكيل لجان مراجعة سنوية	مركز تطوير المناهج، إدارات التعليم، المعلمون	2027–2030	عدد التحديثات السنوية، تقارير التغذية الراجعة	تطوير مستمر للمحتوى، الاستجابة لتغيرات البيئة التعليمية	إشراك خبراء محليين ودوليين لضمان الجودة والتحسين

6-5-4-ضمانات تنفيذ التصور المقترح:

1. **التدرج الزمني**: بحيث يبدأ المشروع تجريبيًا في 50 مدرسة (2026)، ثم يمتد إلى 30% من المدارس (2028)، ويُعمم على المستوى الوطني بحلول 2030، بما يضمن التقييم المرحلي ومعالجة التحديات.
2. **التمويل**: يُخصص 20% من ميزانية التعليم العام للمشروع، مع تعزيز الشراكة مع القطاع الخاص، خاصة في مجالات التدريب والدعم التقني.
3. **المتابعة والتقويم**: يُشكل فريق مركزي بقيادة وزير التعليم لمتابعة التقدم نصف سنويًا، ورفع تقارير دورية تتضمن المؤشرات والنتائج.

4. **المرونة والتطوير المستمر**: تُراجع مصفوفة التنفيذ سنويًا وفقًا للتغذية الراجعة من الميدان ومؤشرات الأداء، مع مراعاة اختلاف السياقات المدرسية.
5. **إعداد أدلة إجرائية لتوضيح دور المدرسة في تطوير المناهج.**
6. **تصميم برامج ماجستير في "قيادة المناهج المدرسية" لتأهيل كوادر متخصصة.**
7. مقترحات بدراسات مستقبلية لسد الفجوة البحثية في الموضوع، وذلك تحت العناوين التالية:
   1) دراسات مقارنة موسعة تستفيد من التجارب الدولية في إشراك المدرسة بالمناهج.
   2) دراسات ميدانية لقياس جاهزية المعلمين والقادة واحتياجاتهم التدريبية.

قائمة المراجع

أولاً-المراجع بالعربية:

1. الأحمد، محمد عبد القادر. (2019). طرق التدريس العامة. المنامة: أكاديمية الخليج العربي للدراسات التربوية.
2. إسماعيل، أحمد محمد. (2024). تصميم منهج علمي لاستخدام أساسيات التصميم الجرافيكي للتحكم في تكاليف المنتجات المطبوعة. مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية، 5(34)، 189–41، https://mjaf.journals.ekb.eg/article_345633.html
3. أمهيج، فاطمة عبد الرحمن، &عبد الرحمن، نجوى أبو بكر. .(2024) دور المعلمين في تطوير محتوى المنهج الدراسي من وجهة نظر الموجهين التربويين بالتعليم المتوسط. مجلة علوم التربية. https://educational-sciences-journal.lacts.org.ly/esj/index.php/esj/article/view/466
4. بونيان، ولاء. (2021). كيف يمكن لقادة المدارس استخدام تصنيف بلوم لتعزيز الإصلاح التعليمي. المجلة الدولية للتربية والعلوم الاجتماعية، 8(2)، 30–24.
5. بيلي، كيم، &جاكيسيك، كريس. (2019). التقويم التكويني المشترك: أدوات عملية للمجتمعات التعلمية المهنية أثناء العمل. الرياض: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
6. الحازمي، بدر عبد الله. (2018). أثر طريقتي الألعاب التعليمية المحوسبة ولعب الأدوار في تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم (رسالة ماجستير). إربد: جامعة اليرموك.
7. الحضيف، فهد صالح، &المعتقي، ميسم عبد الله. (2023). دور المدرسة الثانوية في تعزيز وعي طالباتها بحقوق المعلمة عليهن في ضوء الفكر التربوي الإسلامي. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (32)، 512-537 http://dx.doi.org/10.55074/hesj.vi32.779
8. الحواس، محمد، &العصيمي، أحمد. (2020). المعوقات التي تحد من دور الجامعات السعودية في تحقيق التنمية الاقتصادية في ضوء رؤية المملكة 2030. مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة، 3(1)، 187-225 https://usrij.com/wp-content/uploads/2020/08/.pdf
9. خليل، إبراهيم الحسين. (2019). مهارات القرن الحادي والعشرين في الفصول الدراسية: المهارات الأساسية للتعلم والعمل والمجتمع. المجلس الثقافي البريطاني.
10. رؤية المملكة 2030. (2020). البرنامج الوطني لبناء وتقويم المناهج في ضوء رؤية 2030. https://moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/StudyPlans/Documents/Features-of-the-development-of-the-Saudi
11. السبيعي، عبد الحي أحمد. .(2020). طرق التدريس واستراتيجياته. عمان: مكتبة وائل.
12. سعد، محمود إبراهيم. .(2011) المخطط التعليمي: دوره في ربط البحث بصنع السياسة التعليمية. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
13. صلاح، سهير، &جويفل، مصطفى. (2021). اتساق منهاج العلوم المطور (كوليتز) للصفين الأول والرابع الأساسيين مع معايير تصميم المناهج وبنائها في الأردن. مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية، 1(2)، 76–106. http://dx.doi.org/10.56961/mejhss.v1i2.129
14. ضياف، زين الدين. (2020). آفاق تطوير المناهج التربوية في ظل تحديات العولمة. المنامة: أكاديمية الخليج العربي للدراسات التربوية.

15. الطريس، محمد عوض. (2022). العوامل المؤثرة في التحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الإلكترونية في الإدارات الحكومية: حالة بحث الإدارات الحكومية بمحافظة حريملاء. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، 6*(1)، 693-458. https://search.emarefa.net/detail/BIM-860727

16. العدواني، مسفر معجب. .(2023) تكامل المناهج الدراسية وتطويرها بشكل متجدد لمواكبة التقنية والمستقبل. مجلة كلية التربية - جامعة طنطا، 89(4)، 1-24، https://search.mandumah.com/Record/1425428

17. العسكر، ابتهال حمد. .(2020) متطلبات برامج التنمية المهنية لمعلمات المرحلة المتوسطة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (رسالة ماجستير). قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

18. علي، إيمان سلامة. .(2021) المناهج الدراسية ومهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة العلوم التربوية، المؤتمر الثاني للمناهج وطرق التدريس بالتعاون مع الجمعية العربية للدراسات المتقدمة في المناهج العلمية https://doi.org/10.21608/SSJ.2021.174850

19. علي، إيمان سلامة. (2023). تطوير المناهج واستراتيجيات التعليم والتعلم في ضوء توجهات المستقبل. مجلة العلوم التربوية، 3(31)، 565-580. https://journals.ekb.eg/article_344709.html

20. الفقيه، أحمد حسن. (2021). معايير اللغة العربية في التعليم العام: السعودية كحالة. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية، 22(2)، 376- 384. https://search.mandumah.com/Record/1159607

21. اللصاصمة، محمد حرب بشير. (2024). المقارنة بين المفهوم القديم والمفهوم الحديث. منصة أُريد. https://portal.arid.my/ar-LY/Posts/Details/0369a06e-f172-42b8-973f-d593cda261b0

22. مدكور، علي أحمد. (2018). تطوير المناهج وتنمية التفكير (الطبعة الثانية). الرياض: مكتبة دار القلم.

23. مرضاح، أمل عبد الله. (2022). تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين في المدارس العامة وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 71(1)، 12- 34. https://ijeps.journals.ekb.eg/article_239986.html

24. المطرودي، عزيزة عبد الله. .(2023) تطوير مناهج التعليم في المملكة العربية السعودية وأثره في نتائج الاختبارات الدولية مقارنة بتجارب إنجلترا وفنلندا وسنغافورة. مجلة المناهج وطرق التدريس، 2(15)، 33-47. https://doi.org/10.26389/AJSRP.D140823

25. المنقاش، سارة عبد الله. .(2006) دارسة تحليلية لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ومقترحات لتطويرها. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 19(1)، 381-440. https://faculty.ksu.edu.sa/ar/sarahm/publication/207879

26. المنيع، أفنان محمد. .(2024) معوقات تطوير مناهج المرحلة الثانوية في ضوء متطلبات الذكاء الاصطناعي. مجلة كلية التربية بجامعة الإسكندرية، 34(2)، 213- 235. https://search.mandumah.com/Record/1546361

27. هيئة تقويم التعليم والتدريب. .(2018) الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية. الرياض: السعودية. https://www.scribd.com/archive/plans?doc=579394070&metadata=%7B%22context%22%3A%22archive_view_restricted%download%22%2C%22logged_in3A%22web%22%7D

28. هيئة تقويم التعليم والتدريب. .(2022) الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية (الإصدار2). المملكة العربية السعودية. 2 /ttps://www.scribd.com/document/ %D9%88%D8%AF%D9%8A%D8%A9579394070

29. الوادعي، سعيد. .(2020) تصور مقترح لتطوير الاستثمار التربوي للجامعات السعودية في ضوء اقتصاد المعرفة (دكتوراه منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

ثانياً-المراجع بالإنجليزية:

1. Abu-Shawish, R. K., & Ghamrawi, N. (2025). Sense-making and middle leaders: Analyzing perceptions of role in the development of teacher leadership. *Management in Education, 0*(0). https://doi.org/10.1177/08920206251315629

2. Adeoye, M. A., Baharun, H., & Munawwaroh, I. (2025). Transformational Leadership in Education: Harmonising Accountability, Innovation and Global Citizenship. Kharisma: Jurnal Administrasi Dan Manajemen Pendidikan, 4(1), 14–30. https://doi.org/10.59373/kharisma.v4i1.68

3. Adeoye, M. A., Baharun, H., & Munawwaroh, I. (2025). Transformational Leadership in Education: Harmonising Accountability, Innovation and Global Citizenship. Kharisma: Jurnal Administrasi Dan Manajemen Pendidikan, 4(1), 14–30. https://doi.org/10.59373/kharisma.v4i1.68
4. Al-Adwani, M. M. (2023). Integrating and continuously updating curricula to keep pace with technology and the future *(in Arabic)*. *Journal of the Faculty of Education – Tanta University, 89*(4), 1–24. https://search.mandumah.com/Record/1425428
5. Al-Badawi, S. (2014). EFL materials In Saudi public-school classrooms: A case study (Doctoral dissertation, University of Glasgow). University of Glasgow. http://theses.gla.ac.uk/5502/
6. Al-Faqih, A. H. (2021). Arabic language standards in public education: Saudi Arabia as a case study *(in Arabic)*. *King Faisal University Scientific Journal: Humanities and Management Sciences, 22*(2), 376–384. https://search.mandumah.com/Record/1159607
7. Al-Ghamdi, S. (2019). Curriculum Innovation in selected Saudi Arabia public secondary schools: The multi-stakeholder experience of the Tatweer Project (Doctoral dissertation, University of Sheffield). White Rose eTheses Online. https://etheses.whiterose.ac.uk/23683/
8. Ali, I. S. (2021). Curricula and 21st-century skills *(in Arabic)*. *Journal of Educational Sciences, Proceedings of the Second Conference on Curricula and Teaching Methods in Collaboration with the Arab Society for Advanced Curriculum Studies*. https://doi.org/10.21608/SSJ.2021.174850
9. Ali, I. S. (2023). Developing curricula and teaching/learning strategies in light of future trends *(in Arabic)*. *Journal of Educational Sciences, 3*(31), 565–580. https://journals.ekb.eg/article_344709.html
10. Al-Kasai, A. (2021). Evaluation of teachers' Involvement in English curriculum design and development in the Saudi public school. Arab World English Journal, 12(1), 3–17. https://awej.org/evaluation-of-teachers-involvement-in-english-curriculum-design-and-development-in-the-saudi-public-school/
11. Al-Manie, A. M. (2024). Obstacles to developing secondary school curricula in light of artificial intelligence requirements *(in Arabic)*. *Journal of the Faculty of Education – Alexandria University, 34*(2), 213–235. https://search.mandumah.com/Record/1546361
12. Al-Matroodi, A. A. (2023). Developing curricula in Saudi Arabia and its impact on international assessment results: A comparative study with England, Finland, and Singapore *(in Arabic)*. *Journal of Curriculum and Teaching Methods, 2*(15), 33–47. https://doi.org/10.26389/AJSRP.D140823
13. Al-Subaie, M. A. (2016). Curriculum development: Teachers' participation in curriculum development. Journal of Education and Practice, 7(9), 106–110. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095725.pdf
14. Amhabij, F. A., & Abdulrahman, N. A. (2024). The role of teachers in developing curriculum content from the perspective of educational supervisors in intermediate education *(in Arabic)*. *Educational Sciences Journal*. https://educational-sciences-journal.lacts.org.ly/esj/index.php/esj/article/view/466
15. Anderson, P. (2019). Innovative strategies for curriculum development in modern education. Academic Press. New York.
16. Ben Zvi Assaraf, O., Dawson, V., Eilam, E., Gokpinar, T., Goldman, D., Naugauker, N., ... Dillon, J. (2024). Climate change education implementation: The voices of policymakers, professional development providers, and teachers in five countries. *International Journal of Science Education*, *47*(2), 191–213. https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2314572
17. Bonyan, W. (2021). How school leaders can use Bloom's taxonomy to enhance educational reform *(in Arabic)*. *International Journal of Education and Social Sciences, 8*(2), 24–30.

18. Brown, K. (2021). The evolving curriculum: Designing for 21st-century learners. Routledge. London, UK.
19. Carter, S. (2020). Curriculum frameworks: Theory, design, and application. Springer. Berlin, Germany.
20. Chung, E. (2023). How Finland's education system sets students up for success. World Economic Forum. https://www.weforum.org/agenda/2023/02/finland-education-success-pisa/
21. Dawson, R. (2021). Reimagining curriculum: A contemporary approach to educational planning. Sage Publications. Thousand Oaks, CA.
22. Eisenschmidt, E., Ahtiainen, R., Kondratjev, B. S., & Sillavee, R. (2021). A study of Finnish and Estonian principals' perceptions of strategies that foster teacher involvement in school development. International Journal of Leadership in Education, 28(1), 81–104. https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2000033
23. Elbanna, M., & Muthoifin. (2024). Islamic Education Models: A Bibliometric Analysis of Challenges and Prospects. Solo Universal Journal of Islamic Education and Multiculturalism, 3(01), 11–26. https://doi.org/10.61455/sujiem.v3i01.231
24. Evans, T. (2018). The foundations of curriculum development: History, models, and future directions. Pearson. Boston, MA.
25. Glatthorn, A. A. (2018). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
26. Grapin, S. E., Ramos Borrego, M., & Navarro, V. G. (2025). Translanguaging in US K–12 science and engineering education: A review of the literature through the lens of equity. Journal of Research in Science Teaching, 62(1), 15–48. https://doi.org/10.1002/tea.22012
27. Hadhayf, F. S., & Al-Mutqi, M. A. (2023). The role of secondary schools in promoting students' awareness of teachers' rights in light of Islamic educational thought *(in Arabic). Journal of Educational Sciences and Humanities Studies, (32)*, 512–537. http://dx.doi.org/10.55074/hesj.vi32.779
28. Hawwas, M., & Al-Usaimi, A. (2020). Constraints limiting the role of Saudi universities in achieving economic development in light of Vision 2030 *(in Arabic). Journal of University Studies for Inclusive Research, 3*(1), 187–225. https://usrij.com/wp-content/uploads/2020/08/٥.pdf
29. Ismail, A. M. (2024). Designing a scientific curriculum using graphic design fundamentals to control printed product costs *(in Arabic). Journal of Architecture, Arts & Humanities, 5*(34), 41–189. https://mjaf.journals.ekb.eg/article_345633.html
30. Izatova, N. (2025). Issues of improvement of professional and personal qualities of students in the process of economic education. International Journal of Artificial Intelligence, 1(2), 294–296. https://inlibrary.uz/index.php/ijai/article/view/73561
31. Khalid, A., Kazim, T., Diaz, K. R. V., & Iqbal, J. (2023). Breaking barriers in higher education: Implementation of cost-effective social constructivism in engineering education. International Journal of Mechanical Engineering Education, 53(1), 211–235. https://doi.org/10.1177/03064190231218123
32. Kusmawan, A., Rahman, R., Anis, N., & Arifudin, O. (2025). The relationship between teacher involvement in curriculum development and student learning outcomes. International Journal of Educatio Elementaria and Psychologia, 2(1), 1–12. https://doi.org/10.70177/ijeep.v2i1.1890
33. Miller, H. (2022). Curriculum design in action: From theory to classroom implementation. Oxford University Press. Oxford, UK.
34. Mirdhah, A. A. (2022). Developing 21st-century skills in public schools according to Saudi Vision 2030 *(in Arabic). International Journal of Educational and Psychological Sciences, 71*(1), 12–34. https://ijeps.journals.ekb.eg/article_239986.html

35. OECD. (2015). *Improving schools: Strategies for action in Mexico*. OECD Publishing.
36. Rafsanjani, T. A., Abdurrozaq, M., & Inayati, F. (2024). Strategies for implementing character education curriculum to mitigate adolescent delinquency at SMK Muhammadiyah Mayong. Solo International Collaboration and Publication of Social Sciences and Humanities, 3(01), 27–40. https://doi.org/10.61455/sicopus.v3i01.220
37. Ragnarsdóttir, G. (2023). School leaders' actions and hybridity when carrying out reform and confronting teachers' responses: Institutional and organizational perspectives. Education Inquiry, 14(1), 40-65. https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/27/contribution/53570
38. Rawding, D. (2021). The influence of school boards on curriculum. Arkansas State University. https://degree.astate.edu/online-programs/education/eds/leadership-curriculum-director/influence-of-school-boards-on-curriculum/
39. Rushton, E. A. C., Dunlop, L., & Atkinson, L. (2025). Fostering teacher agency in school-based climate change education in England, UK. The Curriculum Journal, 36, 36–51. https://doi.org/10.1002/curj.253
40. Sahlin, S. (2023). Professional development of school principals – how do experienced school leaders make sense of their professional learning? Educational Management Administration & Leadership, 53(2), 380–397. https://doi.org/10.1177/17411432231168235
41. Salah, S., & Joweifel, M. (2021). Alignment of the developed science curriculum (Collins) for first and fourth grades with standards for curriculum design and construction in Jordan *(in Arabic). Middle East Journal of Human and Social Sciences, 1*(2), 76–106. http://dx.doi.org/10.56961/mejhss.v1i2.129
42. Setiawan, H., Kausar, S., Hakim, M. N., & Asmaul Husna, F. (2025). Integrating Tahfidz Program Management for Comprehensive Student Character Development. Kharisma: Jurnal Administrasi Dan Manajemen Pendidikan, 4(1), 44–59. https://doi.org/10.59373/kharisma.v4i1.63
43. Taylor, J. (2023). Adaptive curriculum models: Meeting diverse educational needs. Cambridge University Press. Cambridge, UK.
44. Williams, L. (2020). Curriculum development in practice: Challenges and solutions. McGraw-Hill Education. New York.
45. Yemini, M., Engel, L., & Ben Simon, A. (2023). Place-based education – a systematic review of literature. Educational Review, 77(2), 640–660. https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2177260
46. Yousefi Hamedani, E., Taheri Demneh, M., Nasr-Isfahani, A. R., & Abedini, Y. (2023). Educational futures: Alternative scenarios for the primary school curriculum. Policy Futures in Education, 23(1), 10–30. https://doi.org/10.1177/14782103231184930

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (3)، العدد (25): 30 يونيو 2025م
ص: 77-101
تاريخ الاستلام: 2025/05/16 القبول: 2025/6/18

ISSN: 2707-742X

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches
Volume (3), Issue (25): 30 June: 2025
p: 77- 101
Copyright License

دور القيادة الملهمة في تحقيق البراعة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات [1] [2]

The Role of Inspirational Leadership in Achieving Organizational Ambidexterity among Secondary School Principals in the Al-Baha Region from the Perspective of Female Teachers[3]

أ. أشواق سعد الزهراني

باحثة || مشرفة تربوية بإدارة التعليم بمنطقة الباحة || وزارة التعليم || المملكة العربية السعودية

Ms. Ashwaq Saad Al-Zahrani

Researcher | Educational Supervisor at the Education Department in Al-Baha Region | Ministry of Education || KSA

Email: ash-hor@hotmail.com || Orcid: https://orcid.org/0009-0000-2895-631X || Mobile: 00966556061634

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تقييم واقع ودورِ القيادة الملهمة في تحقيقِ البراعة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقةِ الباحةِ من وجهة نظر المعلمات، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، والاستبانةٍ كأداة طبقت على عينةٍ عشوائيةٍ بلغت (321) معلمةً، وأظهرت النتائج أنّ ممارسة القيادة الملهمة لدى المديرات جاءت بمتوسط (4.07 من5)، أما الأبعاد فجاءت مرتبة: 1-إدارة التغيير (4.08)، 2-التمكين الوظيفي (4.08). 3-الرؤية المستقبلية (4.07). 4-الثقة بالنفس (4.06) وجميعها بتقدير ممارسة (عالية)، وجاء محور البراعة التنظيمية بمتوسط كلي(3.94)، وجاء بُعد براعة الاستثمار للموارد أولاً بمتوسط (4.00) ثم براعة الاستكشاف (3.88)، وجميعها بتقدير (عالية)، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر العينة بخصوص ممارسة المديرات لكل من (القيادة الملهمة، البراعة التنظيمية) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح (بكالوريوس فأقل)، فيما لا توجد فروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ووجود علاقة طردية قوية بمعامل ارتباط (R =.94، فيما بلغ معامل التحديد (R^2 = 0.88)، ويؤكد دوراً كبيراً للقيادة الملهمة في البراعة التنظيمية، وبنسبة (88%). بناء على النتائج أوصت الباحثة بتمكين المديرات، وتفريد التدريب، وتوسيع التأثير لمراحل أخرى، وتبني حلولا تقنية مبتكرة، إضافة إلى مقترحات بدراسات مستقبلية في الموضوع.

الكلمات المفتاحية: أثر القيادة الملهمة، البراعة التنظيمية، مديرات المدارس الثانوية، منطقة الباحة.

Abstract: This study aimed to assess the status and role of inspirational leadership in enhancing organizational ambidexterity among female principals of secondary schools in the Al-Baha region from the perspective of teachers. Adopting a correlational descriptive-analytical approach, the researcher used a questionnaire administered to a random sample of 321 teachers. Results revealed that the overall practice of inspirational leadership scored a high mean (4.07/5), with sub-dimensions ranked as follows: change management (4.08), employee empowerment (4.08), future vision (4.07), and self-confidence (4.06). Organizational ambidexterity also scored high (3.94), with resource exploitation (4.00) outperforming exploratory innovation (3.88). Statistically significant differences ($\alpha \leq 0.05$) were found in leadership and ambidexterity practices based on academic qualification, favoring those with a bachelor's degree or lower, while no differences were found regarding years of experience. A strong positive correlation was identified between inspirational leadership and organizational ambidexterity (R =.94; R^2 =.88), affirming a substantial influence. Based on the findings, the study recommends empowering school leaders, individualizing leadership training, extending the model to other educational stages, and adopting innovative technological solutions. Future research directions are also proposed to address remaining gaps.

Keywords: inspirational leadership impact, organizational ambidexterity, secondary school principals, Al-Baha region.

---

[1]-**أصل الدراسة:** رسالة علمية مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص القيادة التربوية من قسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية التربية/ جامعة الباحة، ونوقشت وأجيزت؛ تحت إشراف/ أ.د. عزلاء محمد مطلق الغامدي، 1446هـ/2025م

[2]- **التوثيق للاقتباس (APA):** الزهراني، أشواق سعد. (2025). دور القيادة الملهمة في تحقيق البراعة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات. ***مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 3***(25)، 77- 101. https://doi.org/10.56793/pcra2213254

[3]-**Citation in APA format**: Al-Zahrani, A. S. (2025). The Role of Inspirational Leadership in Achieving Organizational Ambidexterity among Secondary School Principals in the Al-Baha Region from the Perspective of Female Teachers, ***Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research Journal, 3***(25), 77–101. https://doi.org/10.56793/pcra2213254

1-المقدمة.

تواجه المؤسسات التعليمية اليوم ضغوطًا متزايدة لمواكبة التغيرات المتسارعة والتكيف مع متطلبات القرن21، الأمر الذي يستدعي أنماطًا قيادية أكثر مرونة وتأثيرًا، وفي ظل هذه التحديات، يبرز دور القيادة كعامل محوري في تفعيل الطاقات، وتحقيق التوازن بين التطوير والاستقرار، والارتقاء بجودة الأداء المؤسسي والتربوي. ومن هذا المنطلق تبرز الحاجة إلى دراسة أنماط قيادية أكثر إلهامًا وفاعلية في تعزيز قدرة المؤسسات التعليمية على التكيف وتحقيق التميز.

كما أصبح من الضروري تحديث أنماط القيادة لتواكب متطلبات العصر، حيث لم تعد الأساليب التقليدية كافية لضمان التميز والابتكار، ويُعدّ نمط القيادة الملهمة أحد أهم البدائل الحديثة، لِما له من دور في تحفيز الأفراد وتوجيههم نحو الأداء الفعّال والنمو المهني (دحام وآخرون، 2019؛ طه، 2021؛ الزائدي، 2022)، فقد أظهرت دراسات متعددة أن القادة الملهمين يمتلكون رؤية واضحة للمستقبل، ويعززون العمل الجماعي والثقة، بما يحقق التغيير والتطور الذاتي في المؤسسات التربوية (آل مسلط، 2023؛ الدعجاني، 2024؛ Jotiar, 2024؛ Shrestha, 2025).

ويبرز دور القائد الملهم في تحقيق التوازن بين التطلعات الاستراتيجية للمؤسسة وقدرات الأفراد، إضافةً إلى دعم العلاقات المهنية، وتوفير بيئة داعمة للنمو والإبداع (البارودي، 2019؛ عثمان، 2025؛ Mahmoud & Raheem, 2025)، كما أظهرت دراسات حديثة (Widodo et al., 2025؛ المراعبة، 2024) أن القيادة الملهمة تخلق بيئة مدرسية تحفز التحصيل والمهارات الفكرية والوجدانية، وتعزز الاستقلالية والنضج التربوي لدى الأفراد.

وفي المقابل، تُعد البراعة التنظيمية من المفاهيم الجوهرية التي تمكّن المؤسسات التعليمية من التكيف مع التغيرات الداخلية والخارجية، من خلال تحقيق توازن بين الاستكشاف والابتكار من جهة، والاستغلال الأمثل للموارد من جهة أخرى، إلا أن دراسات متعددة (الجنازرة، 2020؛ الزهراني، 2024؛ الصبيحات والشرمان، 2024) كشفت عن محدودية تطبيق هذا المفهوم في البيئات العربية، نتيجة معوقات هيكلية وإدارية.

ورغم تزايد الدراسات حول أنماط القيادة في التعليم، فإن العلاقة بين القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية، خصوصًا في مدارس البنات بالمناطق الطرفية مثل الباحة، لم تدرس بعد؛ ومن هنا، برزت فكرة الدراسة لسد هذه الفجوة، وتحليل أثر القيادة الملهمة في تعزيز البراعة التنظيمية، بالاستناد إلى نموذج "القدرات الديناميكية" الذي طوّره Lin et al. (2025)، ويعزز هذا التوجه الحاجة إلى أنماط قيادية قادرة على مواجهة تحديات التعليم المعاصر، مثل ضعف المواءمة بين المخرجات وسوق العمل، وتغيّر المناهج، وغياب التكامل المؤسسي. وتؤكد الأدبيات (الجارية والعشماوي، 2023؛ هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2024؛ وزارة التعليم، 2024) أن القيادة الملهمة تمثل خيارًا استراتيجيًا لتحسين الأداء وتوجيه المدارس نحو تحقيق التميز والجودة، خاصة في ضوء مستهدفات رؤية المملكة 2030.

1-2-مشكلة الدراسة:

على الرغم من تزايد الاهتمام البحثي بقيادة المدارس ودورها في الابتكار المؤسسي في المملكة العربية السعودية (كيلاني، 2022؛ الزائدي، 2022؛ التتري، 2023؛ الجارية والعشماوي، 2023)، فإن الدراسات التي تناولت العلاقة بين القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية في المدارس الثانوية للبنات ما تزال محدودة، خاصة في السياقات التعليمية بالمناطق غير الحضرية، وتُعد دراسة آل مسلط (2023) من المحاولات القليلة التي تناولت هذا الموضوع، ولكنها اقتصرت على مدارس البنين في مدينة أبها، مما يكشف عن فجوة بحثية تستدعي التوسع في استكشاف الموضوع في بيئات تعليمية مختلفة.

وفي هذا الإطار، أجرت الباحثة دراسة استطلاعية على مدارس البنات بمنطقة الباحة باستخدام استبانة علوان (2021)، وقد أظهرت النتائج أن مستوى تطبيق مؤشرات القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية لا يتجاوز 32%، مع وجود

ضعف واضح في استثمار التغذية الراجعة، وتقبل وجهات النظر، والتمكين الوظيفي، على الرغم من توفّر دافعية ذاتية لدى الكوادر النسائية نحو التطوير المهني، وتتقاطع هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات الزائدي (2022)، ناصف وآخرون (2023)، يعقوب (2022)، ومحمد (2022)، التي أكدت على ضعف الاستعداد المؤسسي لدى المدارس لمواجهة المتغيرات التربوية، وغياب استراتيجيات قيادية فاعلة تستثمر الطاقات المتاحة وتدعم الابتكار.

1-3-أسئلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس: "ما دور القيادة الملهمة في تحقيق البراعة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات بالمرحلة الثانوية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة ممارسة القيادة الملهمة لدى مديرات المدارس بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات؟
2. ما درجة ممارسة البراعة التنظيمية لدى مديرات المدارس بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات وجهات نظر عينة الدراسة بخصوص درجة ممارسة كل من (القيادة الملهمة، البراعة التنظيمية) لدى مديرات المدارس بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟
4. ما مدى وجود (علاقة ارتباطية، دور/تأثير) دالة/ دال إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$) بين ممارسة القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات؟

1-4-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الهدف الرئيس: التعرّف على دور القيادة الملهمة في تحقيق البراعة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة الباحة، ويتفرع منه الأهداف الآتية:

1. التعرف على درجة ممارسة القيادة الملهمة لدى مديرات المدارس بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات وفقاً للأبعاد (الثقة بالنفس، إدارة التغيير، تمكين العاملين، الرؤية المستقبلية).
2. التعرف على درجة ممارسة البراعة التنظيمية لدى مديرات المدارس بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات وفقاً للبعدين (براعة الاستكشاف، براعة الاستثمار الأفضل للموارد).
3. الكشف عمّا إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات العينة فيما يخص درجة ممارسة (القيادة الملهمة، البراعة التنظيمية) لدى مديرات المدارس بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).
4. كشف/ تحديد مدى وجود (علاقة ارتباطية، دور/ تأثير) دالة/ دال إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$) بين ممارسة القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات.

1-5-أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من ارتباطها بمحورين جوهريين في تطوير التعليم: القيادة المدرسية والبراعة التنظيمية، بما يخدم أهداف الرؤية الوطنية 2030، وتتوقع الباحثة أن تفيد نتائج الدراسة علميا وعمليا كما يلي:

- تقدم إطارًا علميًا لتفعيل القيادة الملهمة كمدخل لإحداث التغيير وتحقيق التميز التنظيمي في المدارس الثانوية.

- تُثري الأدبيات التربوية الوطنية في مجال القيادة المدرسية والبراعة التنظيمية، وخاصة في البيئة السعودية، ما يعزز دور الدراسة في بناء نموذج نظري محلي.
- تسهم نتائجها في تطوير القرارات وتوسيع صلاحيات المديرات، بما يعزز من قدرتهن على الابتكار واستثمار الموارد.
- تمدّ صناع القرار ببيانات تطبيقية يمكن الاستفادة منها في تصميم برامج تدريب نوعية، ترتكز على أبعاد القيادة الملهمة التي ثبت أثرها في دعم البراعة التنظيمية.
- تدعم جهود وزارة التعليم نحو تحسين المخرجات التعليمية من خلال الابتكار والاستثمار الأمثل للموارد، بما يعزز قدرة المدارس على المنافسة عالميًا وفق مستهدفات رؤية المملكة 2030.
- تسلط الضوء على أهمية الممارسات القيادية في إدارة التغيير وتوجيه العمل المدرسي نحو رؤية مستقبلية متجددة.

1-6-حدود الدراسة:

تقتصر نتائج الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** دور القيادة الملهمة وفق أبعاد (الثقة بالنفس، إدارة التغيير، التمكين الوظيفي، الرؤية المستقبلية) في تحقيق البراعة التنظيمية وفق بُعديها (براعة الاستكشاف، براعة الاستثمار للموارد) لدى المديرات.
- **الحدود البشرية:** عينة من المعلمات بالمدارس الثانوية بمنطقة الباحة.
- **الحدود المكانية:** مدارس المرحلة الثانوية للبنات بمنطقة الباحة، بالمملكةِ العربيةِ السعودية.
- **الحدود الزمانية:** تمّ تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث للعام الجامعي 1445هـ-2024م

1-7-مصطلحات الدراسة:

- **القيادة الملهمة Inspirational Leadership**: وتُعرّف بأنها: "قدرة القائد على بناء وزيادة حماس الفريق وإثارة مشاعرهم وتحفيزهم لتحقيق النتائج المطلوبة التي بدورها تطوّر من أدائهم وبالتالي تحقق التميز التنظيمي فضلاً عن الظفر بولائهم" (المكصوصي والموسوي، 2021، ص.112).
  - وتُعرّفها الباحثة **إجرائيًا** بأنها: "الممارسات التي تنفذها مديرات المدارس الثانوية للبنات بمنطقة الباحة، والتي تعكس قدراتهن على تحفيز العاملات والمجتمع المدرسي، وبناء الثقة واتخاذ القرار، وتحديد رؤية مستقبلية جاذبة، مع إشراك المنسوبات في تحقيق الأهداف، وتنمية خبراتهن لمواجهة التحديات، وقيادة التغيير بثقة وتشجيع للطاقات، كما تُقاس هذه القيادة من خلال أداة الدراسة وفقًا لوجهة نظر المعلمات".
- **البراعة التنظيمية Organizational Ingenuity**: وتُعرّف بأنها: " القدرة على استخدام المعارف الموجودة وتحسينها (الاستغلال)مع خلق معرفة جديدة للتغلّب على أوجه القصور بها(استكشاف)" (Turner & Swart, 2013, 9).
  - وتُعرِّفها الباحثة إجرائيًا بأنها: "الإجراءات التي تنفذها مديرات المدارس الثانوية بمنطقة الباحة لتعزيز الابتكار واستثمار الموارد بكفاءة، من خلال اكتشاف الأنشطة الجديدة، واختيار الكوادر بعناية، وتحقيق التوازن بين المبادرات، بهدف تطوير الخدمات التعليمية ومواجهة التحديات، ويمكن قياسها بأداة الدراسة من وجهة نظر المعلمات".

2-الإطار النظري والدراسات السابقة.

2-1- الإطار النظري.

2-1-1- القيادة الملهمة.

2-1-1-1- التطور التاريخي لمفهوم القيادة الملهمة:

تُعد القيادة الملهمة ضرورة في بيئات التعليم المعاصرة لما تشهده من تغيرات تقنية ومعرفية سريعة (هلال ومحمود وعبد الوهاب، 2022؛ Hasija et al., 2019). هذا النمط من القيادة يتطلب من القائد بناء شخصية الطالب وتحفيز العاملين لتحقيق أهداف المؤسسة والمجتمع (الزائدي، 2022). وأوضح الطوخي (2014) أن المفهوم نشأ من نظرية السمات التي ربطت القيادة بالكاريزما (Weber Max) واعتبرتها مزيجًا من الشجاعة، الذكاء، الصبر، والتفوق، كما تُمثل تفاعل القائد مع بيئته ومتابعيه لبناء رؤية مستقبلية، وتطور المفهوم ليشمل دعم العاملين وتحفيزهم لتحقيق الأداء الأمثل، بدلًا من الاقتصار على السلطة التقليدية (علوان، 2021). لاحقًا ظهرت النظريات الموقفية مركزة على دعم الفرق وتوجيه الموارد البشرية (الفراني، 2020). كما ربطت النظريات التحويلية القيادة الإلهامية بالقيم والرؤى التي تلهم الأتباع.

2-1-1-2-مفهوم القيادة الملهمة:

تجمع القيادة الملهمة بين القدرة على التأثير والإلهام الداخلي العميق (العازمي والرشيدي، 2021). وهي نمط قيادي يتفاعل مع المرؤوسين لتحفيزهم وتوجيههم لتحقيق أهداف المؤسسة (جراح، 2024). يساهم القائد الملهم في تحسين مخرجات التعليم عبر تحفيز الأتباع وتوحيد أهدافهم مع أهداف المنظمة (Hanges et al., 2012؛ أبو غالي، 2019؛ علوان، 2021). ويتفق الباحثون (Edirisooriya, 2020؛ Stapleton & Opipar, 2020) أن القيادة الملهمة تتمثل في قدرة القائد على تشكيل رؤية مستقبلية جاذبة للعاملين تدفعهم للتغيير للأفضل، كما يسعى القائد الملهم لإحداث تغيير حقيقي عبر رؤيته وقدراته، مدعومًا بالمرونة والتحفيز (Lakshmana, 2015؛ إبراهيم والمتولي، 2024).

2-1-1-3-أهداف القيادة الملهمة:

تهدف القيادة الملهمة إلى تحريك الأفراد نحو الأهداف، تعزيز التعاون، وضع خطط واقعية، وتفعيل الإدارة الذاتية (علوان، 2021). وتهدف- أيضاً- إلى ترسيخ الثقة بالقدرات الفردية، دعم الدوافع الأخلاقية، وتطوير مهارات العاملين (عيسى، 2023). وترفع القيادة الملهمة دافعية العاملين وتعزز التزامهم بالمنظمة. (كامل وآخرون، 2019).

2-1-1-4-أهمية القيادة الملهمة:

تبرز أهمية القيادة الملهمة في الآتي: توفر رؤية واضحة ومتكاملة للمؤسسة، تدعم الابتكار والإبداع، وتشجع العمل الجماعي والمخاطرة المحسوبة، وتحفز العاملين على التطوير المستمر (عيسى، 2023؛ Roberts, 2019). كما تفيد في تحسين الكفاءة التنظيمية وتعزيز الالتزام والرضا الوظيفي (رجة وعبد الله، 2020؛ علوان، 2021؛ التتري، 2023).

2-1-1-5-سمات القيادة الملهمة:

حددت (Roberts, 2019) سبع سمات للقيادة الملهمة: الرؤية، التدريب، المساءلة، التجسيد للرؤية، الاستماع، تحمل اللوم، الابتكار. تتفق معها عدة دراسات في التأكيد على أهمية الثقة، التواصل الفعال، واليقظة للسلوكيات (عيسى، 2023؛ علوان، 2021)، كما يتصف القائد الملهم بـ(وضوح الرؤية، تحفيز الذات والآخرين، تحمل المسؤولية، الابتكار، التواصل الفعال، القدرة على الاستماع الجيد، وتمكين العاملين). (Roberts, 2019).

2-1-1-6-أبعاد القيادة الملهمة:

اختلف الباحثون في تحديد الأبعاد، لكن أجمع (رجه وعبد الله، 2020؛ طه، 2021؛ الجارية والعشماوي، 2023؛ آل مسلط، 2023؛ عيسى، 2023؛ الغامدي، 2024؛ إبراهيم والمتولى، 2024) على الأبعاد المبينة بالشكل(1):

الشكل (1) الأبعاد الرئيسة للقيادة الملهمة المرجع: من إعداد الباحثة نقلا عن (آل مسلط، 2023؛ عيسى، 2023؛ الغامدي، 2024)

وأضافت دراسات أبعاداً أخرى مثل: التعامل مع الفشل (كيلاني، 2022)، أو دعم التعلم الذاتي أو العاطفة والالتزام (Lakshmana, 2015). وترى الباحثة أنها مجرد تفصيلات فرعية للأبعاد الرئيسة الموضحة في الشكل (1).

2-1-2-البراعة التنظيمية:

2-1-2-1-البراعة التنظيمية (النشأة والمفهوم):

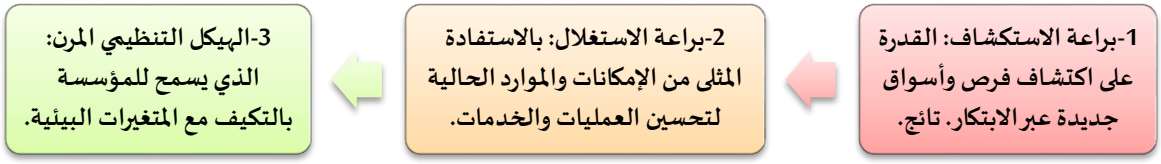
نشأ مفهوم البراعة التنظيمية مع (Duncan, 1976) الذي أشار إلى أهمية الهياكل المزدوجة في التوفيق بين المتطلبات المتعارضة، ويعبر مفهوم البراعة التنظيمية عن: "قدرة المؤسسة على تكييف مواردها وإدارة التناقضات بين الأنشطة، ودعم الابتكار وتحسين الأداء الداخلي والخارجي" (Pietsch et al., 2020؛ علوان، 2021)، وتوسع لاحقًا ليشمل الأبعاد الهيكلية والسياقية والإدراكية (الجنازرة، 2020). كما تعكس البراعة التنظيمية قدرة المؤسسة على تحقيق التوازن بين أنشطة الاستكشاف (Exploration) والاستغلال (Exploitation) لضمان الاستمرارية والتميز (الغناي، 2022). وهي ضرورية للمؤسسات التي تواجه بيئات متغيرة وضغوطاً تنافسية (Bingham & Patricia, 2018)، وتتلخص البراعة في "التوازن بين استغلال الإمكانات الحالية واستكشاف الفرص الجديدة، وتُعد من العوامل الحاسمة في تجديد الأداء وتحقيق المرونة والتكيف" (حميد، 2021؛ مشاهرة، 2022).

2-1-2-2-أهمية البراعة التنظيمية:

تتجلى أهمية البراعة التنظيمية وفقا لكل من (علوان، 2020؛ الغناي، 2022؛ الجارية والعشماوي، 2023) في كونها تسهم في (دعم الأداء المستقبلي، تحفيز الابتكار، مواجهة الأزمات، ضمان استمرارية المؤسسة في بيئات متغيرة، كما تساعد على إدراك التهديدات والفرص، إعادة التشكيل التنظيمي، والتوازن بين المركزية واللامركزية).

2-1-2-3-الأبعاد الرئيسية للبراعة التنظيمية:

تحدد دراسات (طه، 2021؛ آل مسلط، 2023؛ إبراهيم، 2024) أبعاد البراعة التنظيمية كما يبينها الشكل (2):



الشكل (2) الأبعاد الرئيسية للبراعة التنظيمية. المراجع: (طه، 2021؛ آل مسلط، 2023؛ إبراهيم، 2024)

وقد اقتصرت الباحثة في هذه الدراسة على البعدين الأول والثاني لعلاقتهما المباشرة بالممارسات الإدارية.

2-1-2-4-شروط البراعة التنظيمية ومعوقاتها:

يتطلب تحقيق البراعة التنظيمية؛ توفر الكثير من الشروط؛ توجزها الباحثة نقلا عن (O'Reilly & Tushman, 2011؛ الغناي، 2022) في: (وضوح الهدف، دعم القيادة، وضوح الأدوار، وجود خطة استراتيجية، إشراك الأفراد في القرارات). أما أبرز المعوقات فتتمثل في: (نقص الموارد، غياب ثقافة الابتكار، ضعف البنية التحتية، ضعف الرؤية الاستراتيجية، التركيز المفرط على جانب واحد). (محروس وآخرون، 2023).

وتخلص الباحثة من الإطار النظري؛ أن القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية تشكلان معًا ركيزتين أساسيتين في تطوير المؤسسات التعليمية الحديثة. فالقيادة الملهمة توفر الرؤية والتحفيز، بينما تضمن البراعة التنظيمية تكيّف المؤسسة مع المتغيرات وتحقيق الابتكار والاستدامة في الأداء، كما يتطلب المتغيران معاً: وضوح الأهداف، استثمار الموارد، استكشاف الفرص، والتغلب على المعوقات للوصول إلى التميز المؤسسي المطلوب في ظل رؤية المملكة 2030.

2-2-الدراسات السابقة.

2-2-1-دراسات تناولت القيادة الملهمة:

تناولت دراسات كثيرة محور القادة الملهمين في العمل التربوي؛ حيث أكدت دراسة عثمان (2025) على الأثر الفاعل للتوجهات الملهمة في بناء قدرات المعلمين على التغيير الذاتي والنضج المهني ضمن البيئة التربوية، وفي سياق مماثل، تناولت دراسة الشمراني (2024) تأثير هذه الأدوار على رفع قدرات الطلاب على الابتكار والنضج الذاتي ضمن العمل التربوي، كما تناولت دراسات أخرى أثر القيادة الملهمة في تحسين كل من (أداء المعلمين، جودة الحياة الوظيفية، الابتكار، والسلوك الأخلاقي)؛ فأظهرت دراسة الغامدي (2024) أن القيادة الملهمة ترتبط إيجابيًا بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين في الخرج، في حين كشفت دراسة الدعجاني (2024) عن تأثير القيادة الملهمة في تنمية مهارات الابتكار لدى طلاب الثانوية، وبينت دراسة إبراهيم والمتولي (2024) علاقة إيجابية بين القيادة الملهمة والسلوك الأخلاقي للموظفين بجامعة المنصورة، وأثبتت دراسة عيسى (2023) تأثير القيادة الملهمة في التفوق التنظيمي عبر توسيط الثقة التنظيمية، كما أثبتت دراسة كيلاني (2022) أن القيادة الملهمة تسهم في تحسين التعليم في الرياض.

أما الدراسات الأجنبية فقد لاحظت دراسة (Widodo et al, 2025) أن القادة الملهمين يتمتّعون برؤية قوية للتغيير ويحفّزون الأفراد على العمل ضمن سياق جماعي يتسم بالثقة والنضج الذاتي، كذلك صنّف نموذج Shrestha, (2025) الأدوار الملهمة ضمن خمسة أبعاد تساعد على بناء علاقات قوية بين الهيئة التربوية وتوفير سياق للتعلم والنمو الذاتي في العمل التربوي، في حين ركّزت دراسة (Norman et al, 2024) على تأثير الجمع بين التوجهات الملهمة والتدين الذاتي في رفع قدرات المعلمين على التكيف والنمو ضمن سياق مدرسي يتميز بديناميكية العمل ويحتاج إلى قدرٍ عالٍ من التوازن بين الاستجابة للتغيرات والحفاظ على الاستقرار الداخلي، كما أكدت دراسة (Jotiar, 2024) تأثير السمات الملهمة في درجة التزام الأفراد ضمن سياق مدرسي يتم فيه تمكين المعلمين وتوفير قدرٍ عالٍ من الدعم الذاتي والنفسي للتطور والنمو ضمن العمل التربوي وقبلها أبرزت دراسات (Hasija et al., 2019؛ Boyle & Mitchelle, 2019) دور القيادة الملهمة في تعزيز بيئة العمل، الابتكار، والمناخ الإيجابي.

وتتفق الدراسات على أن القادة الملهمين يمتلكون رؤية واضحة ويحفّزون العمل الجماعي القائم على الثقة والنضج الذاتي، إلا أنها غالبًا ما تناولت أدوارهم ضمن سياقات عامة دون التركيز الكافي على قدرتهم على تحقيق التوازن بين الاستجابة للتغيرات ومتطلبات الثبات والنمو الداخلي في المدارس. كما قلّ اهتمامها بتحليل كيفية توظيف هذه الأدوار

داخل التنظيم المدرسي، حيث تتباين قدرات العاملين وتتطلب مزيجًا من التوازن والنضج لضمان التكيف دون الإخلال بالأهداف التربوية. ويمكن أن تُسهم هذه الملاحظات في تطوير نموذج نظري يُعزز فهم الأدوار الملهمة داخل السياق المدرسي، من خلال المواءمة بين التغيير وبناء القدرات والحفاظ على الاستقرار التربوي.

2-2-2-دراسات تناولت البراعة التنظيمية:

قامت الباحثة باستقصاء أحدث الدراسات التي تناولت البراعة التنظيمية، ومنها دراسات سعودية استهدفت تقييم مدى تطبيق البراعة التنظيمية في الجامعات والمدارس ضمن سياق التحولات الحديثة؛ فعلى سبيل المثال، توصلت دراسة (Alzahrani, 2024) إلى أن تطبيق البراعة في الجامعات الناشئة متوسط بسبب المعوقات التي يواجهها القادة في التكيف مع التغيرات التكنولوجية والهيكلية، كما لاحظت دراسة الشهراني (2024) تدنّي هذه الممارسة بسبب قيود إدارية، وفي سياق مماثل، أظهرت دراسة الغمس والبشر (2024) أن مديرات المدارس بالرياض يطبقن البراعة التنظيمية بدرجة (عالية) رغم المعوقات التنظيمية.

كما ركّزت دراسات عربية على دور البراعة في التوسط بين قدرات مختلفة داخل المؤسسات للتعامل مع التغيرات والنمو في الأزمات، ومنها ما كشفته دراسة سعد وسالم (2025) عن الأثر الجزئي للتنظيم الذكي ضمن سياق العمل الصناعي في مصر، في حين بينت دراسة علي (2024) تأثير رأس المال الفكري على قدرات التكيف في بنك التضامن في اليمن، بالإضافة إلى ذلك، أظهرت دراسة راضي والعباسي (2024) في العراق أن استراتيجية المواهب تساعد على بناء قدرات التكيف ضمن الأقسام الجامعية، وفي سلطنة عمان أوضحت دراسة المالكية والحبسية (2023) علاقة موجبة بين البراعة التنظيمية والتكيف التنظيمي للمعلمين، وبينت دراسة مشاهرة (2022) أن الاستغلال أكثر تطبيقًا من الاستكشاف في مدارس القدس، وتتسق هذه الدراسات مع سياق نظريات القدرات الدينامية التي تؤكد أهمية الجمع بين القدرات الداخلية القوية للتعامل مع التغيرات في البيئة التنافسية.

وأخيراً، ركّزت الدراسات الأجنبية على آلية بناء هذه البراعة ضمن ظروف الأزمات والضغوط التنافسية؛ إذ لاحظت دراسة (Lin et al, 2025) قدرة وكالات السفر على بناء قدرات التحسس والاقتناص والتحويل للتغلب على الأزمات مثل جائحة كوفيد-19. كذلك كشف (Pietsch et al, 2020) أن مديري المدارس الألمانية ركّزوا على الاستغلال أكثر من الاستكشاف ضمن سياق عملهم، وتتسق هذه الدراسات مع التوجهات الحديثة التي تؤكد على قدرة الجمع بين الاستكشاف للتعلم والنمو وبين الاستغلال للتنفيذ بكفاءة ضمن ظروف غير يقينية ومعقدة.

2-2-3-دراسات تناولت العلاقة بين القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية:

وتناولت التأثير المتبادل بين المفهومين: إذ أثبتت دراستا: (آل مسلط، 2023؛ التتري، 2023) وجود علاقة طردية قوية بين القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية. وأظهرت دراسة الزائدي (2022) أن الفاعلية الذاتية للمديرين وسيط مهم في العلاقة بين القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية. وأوضحت دراسة علوان (2021) أن ضعف بعض أبعاد القيادة الملهمة انعكس سلبًا على البراعة التنظيمية بجامعة الزقازيق، وكشفت دراسة طه (2021) عن وجود علاقة طردية بين القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية بجامعة مدينة السادات، وأن البراعة التنظيمية وسيط مؤثر بين القيادة الملهمة والتماثل التنظيمي. وأكدت دراسة أبو النجا وآخرون (2020) تأثير القيادة الملهمة جزئيًا على أبعاد البراعة التنظيمية.

الجدول (1) خلاصة الدراسات السابقة حول (القادة الملهمين، البراعة التنظيمية، العلاقة بين القيادة الملهمة والبراعة)

الباحث / السنة	القضية الرئيسية	العينة / القُطر	النتيجة الرئيسية
عثمان (2025)	تأثير التوجهات الملهمة على قدرات المعلمين على التغيير الذاتي والنضج	معلمين – السعودية	تساعد التوجهات الملهمة على التغيير الذاتي والنضج

الشمراني (2024)	تأثير الإدارة الملهمة على قدرات الطلاب على الابتكار والنضج الذاتي	طلاب في المرحلة الثانوية – السعودية	ترفع الإدارة الملهمة قدرات الطلاب على الابتكار والنضج الذاتي
الغامدي (2024)	تأثير الملهمة على جودة الحياة الوظيفية	معلمين في الخرج – السعودية	للقيادة الملهمة تأثير على الرضا الوظيفي
الدعجاني (2024)	تأثير الإدارة الملهمة في تنمية مهارات الابتكار	طلاب الثانوية – السعودية	تساعد الملهمة على بناء قدرات إبداعية
إبراهيم والمتولي (2024)	تأثير القيادة الملهمة على السلوك الأخلاقي	موظفو جامعة المنصورة – مصر	الإدارة الملهمة تؤثر على السلوك الأخلاقي للعاملين
عيسى (2023)	تأثير القيادة الملهمة على التفوق التنظيمي عبر التوسط بالثقة	قيادات إدارية – السعودية	التوسط بالثقة يزيد تأثير الإدارة الملهمة على التميز
كيلاني (2022)	تأثير الإدارة الملهمة على التحسين التربوي	مديرو مدارس في مدينة الرياض	تساعد في رفع كفاءة العمل التربوي
Widodo et al, (2025)	تأثير الإدارة الملهمة على بناء علاقات قوية داخليا والنمو الذاتي	قيادات تربوية – إندونيسيا	تساعد الإدارة الملهمة على بناء علاقات قوية ضمن الهيئة التربوية
Shrestha (2025)	نموذج الإدارة الملهمة ضمن سياق العمل التربوي	مدراء ومعلمين – نيبال	تدعم الإدارة الملهمة التغيير والنضج الذاتي ضمن العمل
Norman et al (2024)	الجمع بين التوجهات الملهمة والتدين الذاتي في التكيف والنمو	قيادات تربوية – كينيا	الجمع بين الإدارة الملهمة والتدين الذاتي يزيد التكيف والنضج
Jotiar (2024)	تأثير السمات الملهمة على التزام الأفراد ضمن سياق مدرسي	مدراء ومعلمين – العراق	تساعد الإدارة الملهمة على رفع التزام الأفراد ضمن العمل
(Hasija et al (2019	تأثير الإدارة الملهمة على خلق المناخ الإيجابي والابتكار	قيادات تربوية – الهند	تؤثر الإدارة الملهمة على خلق بيئة عمل إبداعية و إيجابية
Boyle & Mitchelle (2019)	تأثير الإدارة الملهمة على التحفيز والنضج الذاتي ضمن العمل التربوي	قيادات ومعلمين – الولايات المتحدة	تساعد الإدارة الملهمة على رفع الدافع والنضج الذاتي ضمن سياق مدرسي
(Alzahrani (2024	تطبيق البراعة في الجامعات الناشئة	(89) قياديًا في جامعات سعودية	متوسط بسبب معوقات إدارية
الشهراني (2024)	تدنّي تطبيق البراعة بسبب قيود إدارية	الجامعات السعودية	تدنّ بسبب قيود إدارية
الغمس والبشر (2024)	قدرات مديرات المدارس على الجمع بين الاستكشاف والاستغلال	مديرات في الرياض	قدرات عالية على الجمع بين الأدوار
سعد وسالم (2025)	تأثير المشاركة بالمعرفة على العمل الابتكاري	(348) موظفا بالشركات مصر	المشاركة تتوسط تأثير العمل على الابتكار
علي (2024)	تأثير رأس المال الفكري على قدرات التكيف	(107) موظفا بنك التضامن-اليمن	يتوسط رأس المال تأثير القيادة على التكيف
راضي والعباسي (2024)	تأثير استراتيجية المواهب على قدرات التكيف	(95) رؤساء الأقسام في جامعة بغداد	تساعد استراتيجية المواهب على بناء قدرات التكيف
(Lin et al (2025	بناء قدرات التحسس والاقتناص والتحويل في الأزمات	وكالات سياحة	تساعد قدرات التحسس على التكيف والنمو
Pietsch et al (2020)	التركيز على الاستغلال أكثر من الاستكشاف	مديرو مدارس في ألمانيا	يفضل المديرون الاستغلال ضمن سياق العمل العادي
آل مسلط (2023)	علاقة قوية بين القيادة الملهمة والبراعة	موظفو جامعة – السعودية	تؤثر القيادة الملهمة على قدرات البراعة
التتري (2023)	تأثير مباشر و إيجابي بين القيادة الملهمة والبراعة	قيادات إدارية – الأردن	تساعد الإدارة الملهمة على رفع قدرات البراعة
الزائدي (2022)	تأثير الفاعلية الذاتية الملهمة على البراعة	قيادات إدارية – السعودية	تؤثر الإدارة الملهمة على البراعة عبر الفاعلية
علوان (2021)	ضعف الإدارة الملهمة ينعكس على البراعة في جامعة الزقازيق	قيادات إدارية – مصر	ضعف الأدوار يقيد قدرات التكيف والنمو
طه (2021)	تأثير الإدارة الملهمة على التماثل التنظيمي عبر البراعة	قيادات إدارية – مصر	تساعد على التوازن والنضج ضمن العمل
أبو النجا وآخرون (2020)	تأثير الإدارة الملهمة على أبعاد البراعة	قيادات إدارية – مصر	تؤثر الإدارة الملهمة على قدرات الاستجابة والنمو داخليا

2-2-4-تعليق ختامي على الدراسات السابقة:

أظهرت الدراسات أن القيادة الملهمة تؤدي دورًا محوريًا في تمكين الأفراد من التغيير والنمو الذاتي داخل السياقات التربوية، من خلال بناء العلاقات وتعزيز التكيف مع التحولات المؤسسية، كما بيّنت أهمية الدمج بين قدرات الاستكشاف والاستغلال في دعم البراعة التنظيمية، إلا أن التحليل النقدي يكشف عن بعض القصور، مثل محدودية التعميم بسبب التحيز الجغرافي والتركيز على العينات الحضرية والصغيرة، وهيمنة المناهج المقطعية والنظرية، مع غياب التحليل الزمني والثقافي، وقلّما تناولت الدراسات القطاعات غير التعليمية أو اختبرت العوامل الوسيطة كالصلاحيات والتحفيز التنظيمي. ورغم اتفاق الأدبيات على أبعاد القيادة الملهمة (الثقة، التمكين، الرؤية، التغيير) وأبعاد البراعة (الاستكشاف والاستغلال)، إلا أن توظيف هذه الأطر يتطلب مزيدًا من الدراسات الميدانية متعددة المنهج والعينة، لفهم أعمق لكيفية تفاعل هذه الأدوار ضمن السياقات المختلفة.

3-منهجية الدراسة وإجراءاتها

3-1-منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، كونه الأنسب لها.

3-2-مجتمع الدراسة:

تمثّل مجتمع الدراسة في جميعِ معلمات التعليم العام للبنات بالمرحلةِ الثانوية بمنطقةِ الباحة، والبالغ عددهنّ(1118) معلمةً، وفقًا لآخر إحصائية من إدارةِ التخطيط والتطوير بإدارة التعليم بمنطقة الباحة(1445هـ).

3-3-عينة الدراسة وخصائصها:

لتحقيق هدف الدراسة فقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة، بلغت (321) معلمة، ويشكّلن نسبة (28.7%)من حجم المجتمع الإجمالي، وتم تحديد محجم العينة وفقًا لمعادلة **Steven K. Thompson**، ووفقاً لمتغيرين، وهما (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، وتم توزيع الاستبانة إلكترونياً، وتتَّسِم العينة بالخصائص كما يبينهما الجدول (2).

الجدول (2) وصف العينة حسب المتغيرين الديموغرافيين (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) (ن=321)

المتغير	الفئات	العدد	النسبة%	المتغير	الفئات	العدد	النسبة%
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	284	88.5	سنوات الخبرة	5 - 10	34	10.6
	دراسات عليا	37	11.5		11-15	144	44.9
المجموع		321	100.00		16 فأكثر	143	44.5

3-4-أداة الدراسة (مكوناتها، صدقها، ثباتها):

لجمع البيانات من معلمات المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، تم تصميم استبانة وفقًا للخطوات الآتية:

1. البناء الأولي: بالاستفادة من الأدبيات حول القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية في تحديد الأبعاد والعبارات.
2. التحكيم: عرضت على عدد (16) من المحكمين المتخصصين في الإدارة والعلوم التربوية في جامعة الملك سعود وغيرها، وأجريت التعديلات اللازمة بناء على ما اتفق عليه (80%)، وخرجت الاستبانة بصورتها النهائية كالآتي:

أ- الجزء الأول: رسالة تعريفية إضافة إلى البيانات الأولية (المؤهل العلمي، سنوات الخبر الوظيفية).

ب- الجزء الثاني: تضمن (43) عبارة؛ موزعة على محورين رئيسين.

ج- صدق البناء الداخلي: طبقت على عينة استطلاعية (ن=30)، وحسبت معاملات ارتباط بيرسون؛ جدول (3).

الجدول (3) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات و أبعاد ومحاور الاستبانة (α≥0.05)

المحور	الأبعاد	عدد العبارات	نطاق معاملات الارتباط	متوسط الارتباط	ارتباط البعد
القيادة الملهمة	الثقة بالنفس	7	0.87-0.83	0.85	**0.93
	إدارة التغيير	7	0.89-0.86	0.88	**0.95
	التمكين الوظيفي	7	0.91-0.83	0.87	**0.94
	الرؤية المستقبلية	7	0.90-0.84	0.87	**0.96
البراعة التنظيمية	الاستثمار للموارد	6	0.93-0.89	0.91	**0.97
	براعة الاستكشاف	9	0.94-0.86	0.90	**0.97

** دالة عند مستوى دلالة (0.01).

يتّضِح من الجدول (3) أنّ جميع معاملات ارتباط عبارات الاستبانة وأبعادها تراوحت بين(0.83-0.97) وجميعها دالة إحصائيًا عند (0.01)، وبدرجة قوية وتؤكد قوة البناء الداخلي للأداة وصدقها وصلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه.

ب. ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وكما يبينها الجدول (4)

الجدول (4) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لأبعاد ومحوري الأداة والاستبانة ككل

م	1-محور القيادة الملهمة/أبعاده	العبارات	معامل ألفا	م	2-البراعة التنظيمية/أبعاده	العبارات	معامل ألفا
1	الثقة بالنفس	8	0.97	1	براعة الاستكشاف	6	0.98
2	إدارة التغيير	8	0.98	2	براعة الاستغلال/ الاستثمار الأفضل للموارد	9	0.98
3	التمكين الوظيفي	7	0.97				
4	الرؤية المستقبلية	8	0.98		البراعة التنظيمية ككل	15	0.99
	القيادة الملهمة ككل	31	0.99		الاستبانة ككل	46	0.99

يتضح من الجدول (4) أنّ مقياس الدراسة يتمتع بثباتٍ ممتاز إحصائيًا لكلّ بعد ومحور؛ إذ تراوحت ما بين (0.97- 0.99)؛ وكان معامل الثبات الكلي(0.99)، ويعكس ثباتا مرتفعا وبالتالي إمكانية الوثوق بها وتطبيقها ميدانياً.

3-4-اختبار التحقق من ملاءمة البيانات للتحليل الإحصائي

تمّ إجراء اختبار (Kolmogorov- Smirnov)، وذلك للتحقق من توافر التوزيع الطبيعي في البيانات، وخلوها من المشكلات الإحصائية التي قد تؤثر سلبًا على نتائج فحص الفروق تبعاً لمتغيري (المؤهل، الخبرة)، والجدول (5) يوضح ذلك:

الجدول (5) التوزيع الطبيعي لإجابات أفراد العينة(ن=321)

م	محاور الاستبانة و أبعادها	K- S (Z)	مستوى الدلالة	النتيجة
1	الثقة بالنفس	.150	.000	لا تتبع التوزيع الاعتدالي
2	إدارة التغيير	.145	.000	لا تتبع التوزيع الاعتدالي
3	التمكين الوظيفي	.149	.000	لا تتبع التوزيع الاعتدالي
4	الرؤية المستقبلية	.145	.000	لا تتبع التوزيع الاعتدالي
	القيادة الملهمة ككل	.137	.000	لا تتبع التوزيع الاعتدالي
1	براعة الاستكشاف	.139	.000	لا تتبع التوزيع الاعتدالي
2	براعة الاستغلال/ الاستثمار الأفضل للموارد	.140	.000	لا تتبع التوزيع الاعتدالي

	البراعة التنظيمية ككل	.131	.000	لا تتبع التوزيع الاعتدالي
	الاستبانة ككل	.130	.000	لا تتبع التوزيع الاعتدالي

يتبيّن من الجدول (5) أنّ قيمة الدلالة لاختبار التوزيع الاعتدالي لمحاور الاستبانة وأبعادها كانت(0.00)، ممّا يعني أنّ جميع المحاور لا تخضع للتوزيع الاعتدالي لذلك لا حاجة لاختبار الخطية والتجانس والبواقي، لأنها مبنية على تحقق الشرط الأول وهو التوزيع الاعتدالي للبيانات والذي لم يتحقق، وهذا يدلّ على أنه ينبغي علينا استخدام اختبارات لا معلمية للكشف عن الفروق في متغيرات الدراسة الديموغرافية؛ وذلك لتحديد الارتباط الجيد بين متغيرات الدراسة المستقلة والتابعة، الأمر الذي يؤكّد على أنّ العلاقة بين هذه المتغيرات لها القدرة على تفسير التأثير بينها.

3-5-المحكّ المعتمد في الدراسة:

تم تحديد خيارات الإجابة وفقا لمقياس ليكرت الخماسي، وتم تحديد المدى بين البدائل في الاستبانة وفقا للمعادلة أكبر قيمة- أصغر قيمة (5-1=4) ثم تقسيمه على أكبر قيمة (5/4= 0.80)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في بدائل الاستبانة؛ لتحديد الحدّ الأعلى لهذه الخلية، وأصبح طول الخلايا كما يبينها الجدول (6):

الجدول (6) مديات المتوسطات والدلالة اللفظية لنتائج تحليل إجابات العينة على محوري الدراسة و أبعادهما وعباراتهما

قيمة البديل	مديات المتوسط الحسابي		الدلالة اللفظية لدرجة الممارسة
	الحد الأدنى	الحد الأعلى	
1	1.00	1.80	منخفضة جدًا
2	1.81	2.60	منخفضة
3	2.61	3.40	متوسطة
4	3.41	4.20	عالية
5	4.21	5.00	عالية جدًا

3-6-الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل بياناتها، تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) والمعالجات التالية:

- الإحصاءات الوصفية مثل التكرارات والنّسب المئوية للتعريف بعينة الدّراسَة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson) للتّحقق من صدق الأداة داخليّاً.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتأكدّ من درجة ثبات الاستبانَة.
- طريقة التجزئة النصفية ومعادلة جتمان للتّحقق من الاتساق الداخلي، ومعامل سبيرمان براون للتّصحيح.
- اختبار كولمجروف-سمرنوف للتّحقق من توزيع البيانات.
- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للتّعرف على درجة ممارسة القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية.
- اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) لفحص الفروق بين فئات العينة حسب المؤهّل العلمي.
- اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) لفحص الفروق بين فئات العينة سنوات الخبرة.
- تحليل الانحدار غير الخطِّي للتّحقق من تأثير القيادة الملهمة على البراعة التنظيمية.

4-نتائج الدراسة ومناقشتها.

4-1-نتائج الإجابة عن السؤال الأول: "ما درجة ممارسة القيادة الملهمة لدى مديرات المدارس بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات"؟

وللإجابة تمّ حساب المتوسطات والانحرافات، للأبعاد والمستوى الكلي لمحور القيادة الملهمة وكما في الجدول7.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على مستوى الأبعاد والكلي للقيادة الملهمة مرتبة تنازلياً

م	أبعاد القيادة الملهمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
2	إدارة التغيير	4.08	.869	1	عالية
3	التمكين الوظيفي	4.08	.882	2	عالية
4	الرؤية المستقبلية	4.07	.883	3	عالية
1	الثقة بالنفس	4.06	.904	4	عالية
المتوسط الكلي للقيادة الملهمة		4.07	.849		عالية

كشفت نتائج الجدول (6) أن درجة ممارسة القيادة الملهمة لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة الباحة جاءت مرتفعة، بمتوسط (4.07 من 5) وانحراف معياري (0.849)، مما يعكس تمتّعهن بسمات قيادية كاريزمية مكّنتْهُن من التأثير الفعّال في المعلمات. ويُعزى ذلك جزئياً إلى دعم الوزارة لبرامج تمكين القائدات وتدريبهن خلال عام 1445هـ، ما انعكس على رفع كفاءة المدرسة وتعزيز التعاون والاحترام بين أطراف المجتمع التربوي، وتكوين صف ثانٍ من القيادات. كما تشير النتائج إلى تبنّي المديرات رؤى تطويرية لمواكبة مستجدات التعليم. أما على مستوى العبارات بكل بعد؛ فتتناولها الباحثة كالآتي.

4-1-1-النتائج المتعلقة ببعد الثقة بالنفس:

الجدول (8) المتوسطات والانحرافات لإجابات العينة على عبارات بعد ممارسة الثقة بالنفس مرتبة تنازليا حسب المتوسطات

م	العبارات	المتوسط	الانحراف	الرتبة	التقدير
6	تنمي نفسها مهنياً لمواكبة كل جديد في مجال عملها الإداري.	4.18	0.925	1	عالية
1	تدل ممارساتها المهنية على ثقتها نحو تحقيق أهداف المدرسة.	4.17	0.909	2	عالية
8	تساعد منسوبات المدرسة في تحقيق طموحاتهن.	4.13	0.979	3	عالية
2	ترسخ مبدأ الثقة في قدرات المعلمات عند توزيع المهام بينهن.	4.11	0.997	4	عالية
4	تستمع إلى الحلول المبتكرة من كافة منسوبات المدرسة.	4.03	1.032	5	عالية
3	تتفهم رغبات المعلمات عند تكليفهن بأعمال إدارية.	3.99	1.047	6	عالية
5	تواجه المشكلات الطارئة بحكمة بوضع حلول تناسب جميع الفئات.	3.97	1.043	7	عالية
7	لديها القدرة على الاعتراف بالخطأ عند الوقوع فيه خلال العمل.	3.91	1.090	8	عالية
المتوسط الكلي لبعد ممارسة الثقة بالنفس		4.06	.904		عالية

أظهرت نتائج الجدول (8) أن درجة ممارسة الثقة بالنفس لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة الباحة جاءت مرتفعة، بمتوسط كلي (4.06) وانحراف (0.904)، وتفاوتت متوسطات العبارات بين (4.18) و(3.91). وجميعها بتقدير "عالٍ". وتعكس هذه النتائج قدرة المديرات على تبني استراتيجيات إدارية مرنة، وتفويض الصلاحيات بما يحفز المعلمات على المشاركة الفعالة، فضلاً عن الدعم المؤسسي الذي توفره الوزارة عبر المنصات الرقمية (دعم تميز، دعم فارس، دعم نور) مما يرسّخ الثقة ويسهم في تجويد الممارسات. ورغم ذلك، احتل بُعد الثقة بالنفس المرتبة الرابعة والأخيرة ضمن أبعاد القيادة الملهمة، ما يشير إلى إمكانية تطويره بشكل أكبر رغم مستواه المرتفع.

4-1-2-النتائج المتعلقة ببعد إدارة التغيير:

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات ممارسة المديرات لإدارة التغيير

م	العبارات	المتوسط	الانحراف	الرتبة	التقدير
1	تراعي التغيرات المستقبلية في نظام المسارات بالمرحلة الثانوية العامة.	4.13	0.885	1	عالية
3	تشجع منسوبات المدرسة لتقديم وتنفيذ مبادرات إبداعية.	4.11	0.961	2	عالية
7	تسعى لإقناع المنسوبات بأهمية الاندماج في أنشطة التغيير.	4.10	0.952	3	عالية
2	تسعى للتحسين المستمر في الممارسات الإدارية بالمدرسة.	4.09	0.900	4	عالية
4	تنشر ثقافة التغيير الإيجابي بين المنسوبات داخل المدرسة.	4.08	0.962	5	عالية
8	تخطط بفعالية لمواجهة الظروف الطارئة في المدرسة.	4.06	0.983	6	عالية
5	تحدد أولويات التغيير المطلوبة بعناية.	4.03	0.956	7	عالية
6	تعتمد على الاستراتيجيات الحديثة في تنفيذ عمليات التغيير بالمدرسة.	4.02	0.947	8	عالية
	المتوسط الكلي لبعد إدارة التغيير	4.08	.869	عالية	

تشير نتائج الجدول (9) إلى أن ممارسة إدارة التغيير لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة الباحة جاءت بدرجة عالية بمتوسط كلي (4.08) وانحراف (0.869)، حيث تراوحت المتوسطات بين (4.13) و(4.02). وجميعها بتقديرات مرتفعة. وتعكس النتائج وعي المديرات بأهمية التحول التربوي واستعدادهن لمواجهة الطوارئ من خلال التخطيط، وتحفيز المعلمات على تقديم مبادرات إبداعية، وتعزيز ثقافة التغيير الإيجابي عبر الاجتماعات والعلاقات المهنية. كما أن طبيعة المرحلة الثانوية التي تتسم بالتجدد المستمر وفق متطلبات الجامعات وسوق العمل تُحتّم تطوير الممارسات الإدارية، وهو ما تتبناه المديرات من خلال القيادة الإلهامية التي تُمكّن المنسوبات من تقبّل التغيير والانخراط فيه بفعالية.

4-1-3-النتائج المتعلقة ببعد التمكين الوظيفي:

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات بُعد التمكين الوظيفي

م	العبارات	المتوسط	الانحراف	الرتبة	التقدير
6	تدعم وتساند المعلمات في مجال العمل.	4.14	0.949	1	عالية
2	تستعين ببعض المنسوبات في المدرسة لحل المشكلات في العمل المدرسي.	4.12	0.930	2	عالية
5	تشجع أفكار التطوير من مجتمع المدرسة (معلمات، إداريات، أولياء...الخ).	4.11	0.933	3	عالية
1	تمنح منسوبات المدرسة المرونة المناسبة عند ممارسة مهام عملهن.	4.09	0.982	4	عالية
3	تفوض بعض الصلاحيات لمنسوبات المدرسة حسب قدراتهن.	4.08	0.952	5	عالية
7	لديها شفافية في تطبيق اللوائح والأنظمة المعمول بها داخل المدرسة.	4.06	1.050	6	عالية
4	تتيح الفرصة لمنسوبات المدرسة للمشاركة في صناعة القرارات.	3.99	0.995	7	عالية
	المتوسط الكلي لبعد التمكين الوظيفي	4.08	.882	عالية	

يُظهر الجدول (10) ممارسةً عاليةً للتمكين الوظيفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات بمتوسط كلي (4.08) وانحراف (0.88) وتعكس قيم الانحرافات القليلة تجانس العينة، وتراوحت متوسطات عبارات البعد (4.14 - 3.99) وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن المديرات يمنحن الموظفات والمعلمات صلاحيات إدارية كالتفويض أثناء الغياب، وإزالة العقبات، والتكليف بمهام متناسبة مع القدرات، وتمكينهن ليكن صفًا ثانيًا للقيادة تحت ضغط العمل، وإشراكهن في صنع القرار عبر اللجان وفرق العمل وفق الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام 1442 (وزارة التعليم، 2024). ويسهم ذلك في تعزيز الثقة والشعور بالانتماء والدافعية وتسهيل المهام.

4-1-4-النتائج المتعلقة ببعد الرؤية المستقبلية:

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات بُعد الرؤية المستقبلية

م	العبارات	المتوسط	الانحراف	الرتبة	التقدير
4	توضح الرؤية والرسالة والأهداف للمجتمع تفعيلاً للشراكة معه.	4.16	0.923	1	عالية
8	تستفيد من التغذية الراجعة للخطط السابقة في التخطيط للمستقبل.	4.12	0.929	2	عالية
1	تُقدم رؤية واضحة عن آليات العمل لجميع المنسوبات في المدرسة.	4.12	0.977	3	عالية
2	تُحدد نقاط القوة في البيئة الداخلية للمدرسة بكل موضوعية.	4.07	0.978	5	عالية
7	تضع خطة تنفيذية تضمن تحقيق الأهداف المرجوة بالمرحلة الثانوية.	4.07	0.951	4	عالية
3	تُحدد التحديات التي تواجه المدرسة في البيئة الخارجية بموضوعية.	4.05	0.988	6	عالية
6	توائم بين إمكانات المدرسة والأهداف المرغوب في تحقيقها.	4.03	0.985	7	عالية
	المتوسط الكلي لبعد ممارسة الرؤية المستقبلية	4.08	.882	عالية	

يتضح من نتائج الجدول (11) أن درجة ممارسة الرؤية المستقبلية لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة الباحة جاءت بدرجة عالية بمتوسط كلي (4.08) وانحراف (0.882). وتراوحت المتوسطات لعبارات البُعد بين (4.16) و(4.03)، وتعكس النتائج قناعة المديرات بأهمية امتلاك رؤية استراتيجية تُبنى وفق تحليل واقعي (SWOT)، يُراعي الإمكانات والفرص والتحديات. كما ترتبط تلك الممارسات بالدافعية الذاتية والحفز الإلهامي، والتخطيط الاستباقي عبر استثمار التغذية الراجعة وتعزيز الشفافية مع فريق العمل. ورغم اختلاف ثقافات المعلمات، إلا أن المديرات يعملن على توجيه جهودهن نحو أهداف واضحة لتجويد العملية التعليمية وتحقيق نتائج متميزة على المستوى الوطني.

4-2-نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: "ما درجة ممارسة البراعة التنظيمية لدى مديرات المدارس بالمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات"؟

وللإجابة حسبت المتوسطات والانحرافات على مستوى بعدي محور البراعة التنظيمية كما يبينها الجدول(12):

الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على بعدي ممارسة البراعة التنظيمية

م	أبعاد البراعة التنظيمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
2	براعة الاستثمار الأفضل للموارد	4.00	0.93	1	عالية
1	براعة الاستكشاف	3.88	1.00	2	عالية
	المتوسط الكلي لمحور البراعة التنظيمية	3.94	0.94	عالية	

يتّضح من نتائج الجدول (12) أن درجة ممارسة البراعة التنظيمية جاءت عالية بمتوسط كلي (3.94) وانحراف معياري (0.94). وتُعزى هذه النتيجة إلى حرص المديرات على مواكبة المستجدات التربوية واستثمار الموارد بكفاءة، لا سيما في ظل احتياجات المرحلة الثانوية لتخصصات جديدة. وتتوافق هذه النتائج مع عدد من الدراسات مثل الغرباوي (2019)، العودة (2020)، الجميعي والحارثي (2021)، مشاهرة (2022)، وحميد (2021)، والتي أكدت ارتفاع مستويات البراعة التنظيمية، خاصة في جانب استثمار الموارد. بينما تختلف مع دراسات أخرى مثل الشهراني (2024)، المالكية والحبسية (2023)، الجنازرة (2020)، وآل مسلط (2023) التي رصدت تفاوتًا أو تدنيًا في درجة توافر هذه البراعة في سياقات تعليمية أخرى. أما على مستوى العبارات فكما يلي:

4-2-1-النتائج المتعلقة ببعد براعة الاستكشاف:

الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات بُعد براعة الاستكشاف مرتبة تنازلياً

م	عبارات براعة الاستكشاف	المتوسط	الانحراف	الرتبة	التقدير
6	تُهيئ مناخ تنظيمي داعم للتطورات بالعمل المدرسي.	3.98	1.040	1	عالية

3	تُو ائم بين الإمكانات والمتطلبات للرفع من مستوى المدرسة.	3.97	1.007	2	عالية
4	تبحث عن أساليب جديدة لحل المشكلات الإدارية والتربوية بالمدرسة.	3.94	1.035	3	عالية
2	تستخدم الأسلوب العلمي في تصميم أساليب جديدة لتطوير المدرسة.	3.84	1.075	4	عالية
1	تنظم لقاءات دورية لتبادل الأفكار التطويرية بين المعلمات.	3.81	1.103	5	عالية
5	تنفذ جلسات عصف ذهني جماعية لتحديد الفرص المتاحة للمدرسة.	3.74	1.171	6	عالية
	متوسط درجة ممارسة براعة الاستكشاف ككل	4.00	0.929		عالية

يتضح من الجدول (13) أن ممارسة براعة الاستكشاف لدى المديرات جاءت بدرجة عالية، بمتوسط كلي (3.88)، وانحراف (0.995)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى قدرة مديرات المدارس الثانوية بمنطقة الباحة على الاستكشاف الأمثل للفرص المتاحة لمواجهة نقاط الضعف والمشكلات التي تواجه مدارسهن، بالإضافة إلى وعي المديرات بأهمية صقل الأفكار الابداعية وتطوير البيئة الإنتاجية لمساعدة الطالبات على تنفيذ المشروعات والابتكارات والمهام اللازمة، وتهيئتهن للعمل المهني مستقبلاً، الأمر الذي يُحتِّم توظيف براعة الاستكشاف؛ لتبني طرائق واستراتيجيات من شأنها أن تدعم وتوظف التقنية الحديثة في العملية الإدارية والتعليمية.

4-2-2-النتائج المتعلقة ببعد براعة الاستثمار الأفضل للموارد:

الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لإجابات العينة على عبارات بُعد براعة الاستثمار الأفضل للموارد

م	العبارات	المتوسط	الانحراف	الرتبة	التقدير
1	تُفعل استخدام التقنية في المهام التعليمية والعمليات الإدارية.	4.11	0.945	1	عالية
8	تحرص على الصيانة الدورية للموارد المادية في المدرسة.	4.06	0.989	2	عالية
2	تستثمر تنوع تخصصات وخبرات المعلمات لدعم العملية التعليمية.	4.05	0.99	3	عالية
4	تستثمر امكانيات المدرسة المادية لاكتشاف مواهب الطالبات وميولهن.	4.02	1.01	4	عالية
3	تُلبي احتياجات منسوبات المدرسة بصورة مستمرة حسب الإمكانات.	3.99	1.03	5	عالية
6	تحقق مبدأ الشفافية مع المنسوبات في كيفية إدارة الموارد المادية.	3.98	1.02	6	عالية
7	تضع أهدافا و اقعية لاستثمار فرص تطوير المدرسة تنظيمياً.	3.97	1.00	7	عالية
9	تحقق مبدأ العدالة في توزيع المهام بين المعلمات.	3.91	1.13	8	عالية
5	تتواصل مع المؤسسات المحلية لتعزيز الاحتياجات المادية للمدرسة.	3.89	1.03	9	عالية
	المتوسط الكلي لبراعة الاستثمار الأفضل للموارد	4.00	0.93		عالية

يتضح من الجدول (14) أن ممارسة براعة الاستثمار الأفضل للموارد لدى مديرات الثانوية بمنطقة الباحة جاءت بدرجة ممارسة عالية، بمتوسط كلي(4.00)، وانحراف (0.929)، وقد تُفسر هذه النتيجة بحرص مديرات المدارس على الاستثمار الأمثل للإمكانات البشرية والمادية المتاحة بالمدرسة، وقد يرجع كذلك إلى الاستفادة من عملية التغذية الراجعة وإجراء التحسينات المهمة من قبل المديرات، وقد يعزى إلى توظيف التقنية في مختلف الخدمات والمهام التعليمية والإدارية والعمل بروح الفريق لتلبية متطلبات المجتمع المدرسي.

4-3-نتيجة الإجابة عن السؤال الثالث: "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات العينة بخصوص ممارسة مديرات المدارس الثانوية بمنطقة الباحة لكل من (القيادة الملهمة، البراعة التنظيمية) تُعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)"؟

4-3-1- أولًا-فحص أثر متغير المؤهل العلمي.

ولفحص الفروق تبعاً لمتغير المؤهل، تم استخدام اختبار(Mann-Whitney) وكما يبينها الجدول (15):

الجدول (15) نتائج اختبار (Mann-Whitney) لفحص مدى وجود فروق بين متوسطات إجابات العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة	التفسير
القيادة الملهمة	بكالوريوس فأقل	284	165.42	46979.0	-2.370	.018	دالة
	دراسات عليا	37	127.08	4702.00			
البراعة التنظيمية	بكالوريوس فأقل	284	164.99	46856.5	-2.147	.032	دالة
	دراسات عليا	37	130.39	4824.50			

يتبين من نتائج اختبار (Mann-Whitney) الموضحة في الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات العينة حول ممارسة القيادة الملهمة ($p = 0.018$) والبراعة التنظيمية ($p = 0.032$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وقد سجلت المعلمات الحاصلات على البكالوريوس فأقل متوسط رتب أعلى من نظيراتهن من حملة الدراسات العليا، مما يشير إلى تقييم أكثر إيجابية تجاه أداء المديرات. وقد يُعزى ذلك إلى أن المعلمات الحاصلات على دراسات عليا يتمتعن بوعي تنظيمي ونقدي أعلى يجعلهن أكثر دقة في التقييم. وتؤكد هذه النتائج ما توصلت إليه دراسات الغامدي (2024)، وإبراهيم والمتولي (2024)، ومشاهرة (2022)، والتي ربطت بين المؤهل العلمي وطبيعة تقييم القيادة والبراعة التنظيمية، بينما تخالف نتائج دراسات أخرى مثل دحام وآخرين (2019)، التتري (2023)، المالكية والحبسية (2023)، والجنازرة (2020) التي لم تجد فروقاً دالة بحسب المؤهل.

4-3-2-فحص أثر متغير سنوات الخبرة:

ولفحص أثر متغير سنوات الخبرة، فقد تم استخدام اختبار(Kruskal- Wallis) وكما في الجدول (16):

الجدول (16) نتائج اختبار(Kruskal-Wallis) لفحص مدى وجود فروق بين متوسطات إجابات العينة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (χ^2)	درجة الحرية	الدلالة	التفسير
القيادة الملهمة	10 - 5	34	148.43	.816	2	.665	غير دالة
	11-15	144	164.33				
	16 فأكثر	143	160.64				
البراعة التنظيمية	10 - 5	34	149.62	.580	2	.748	غير دالة
	11-15	144	162.24				
	16 فأكثر	143	162.45				

يتبين من نتائج اختبار (Kruskal-Wallis) في الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات المعلمات لممارسات القيادة الملهمة ($p = 0.665$) والبراعة التنظيمية ($p = 0.748$) تبعاً لسنوات الخبرة. ويُعزى ذلك إلى أن جميع المعلمات، بغضّ النظر عن سنوات الخدمة، يتفاعلن ضمن بيئة عمل موحدة تستند إلى معايير واضحة في القيادة والأداء، مما يقلل من تأثير الأقدمية. كما أن تطبيق أنظمة الجودة والتحسين المستمر يساعد على تحقيق تكافؤ في التقييم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات دحام وآخرين (2019)، التتري (2023)، إبراهيم والمتولي (2024) بالنسبة للقيادة، ومع المالكية والحبسية (2023)، الحضرمي (2021)، مشاهرة (2022) فيما يتعلق بالبراعة التنظيمية. في المقابل، تختلف هذه النتائج عن دراسات عيسى (2023)، الغامدي (2024)، العودة (2020)، والشهراني (2024) التي أشارت إلى تأثير الخبرة في تطوير المهارات القيادية والتنظيمية.

4-4-نتائج الإجابة عن السؤال الرابع: " ما مدى وجود (علاقة ارتباطية، تأثير) دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$) بين ممارسة القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات؟"

4-4-1-فحص طبيعة العلاقة بين ممارسة القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية

ولفحص العلاقة تم استخدام معامل ارتباط (Spearman)؛ لفحص العلاقة بينهما وكما يبينها الجدول (17):

الجدول (17) معامل ارتباط سبيرمان (Spearman)؛ لمعرفة طبيعة العلاقة بين القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية

محور القيادة الملهمة	محور البراعة التنظيمية		
	براعة الاستكشاف	براعة الاستثمار الأفضل للموارد	البراعة التنظيمية ككل
الثقة بالنفس	.850**	.866**	.870**
إدارة التغيير	.887**	.892**	.902**
التمكين الوظيفي	.845**	.870**	.872**
الرؤية المستقبلية	.902**	.915**	.922**
القيادة الملهمة ككل	.905**	.920**	.926**

** دالة عند مستوى (0.05)

يتبين من نتائج اختبار سبيرمان في الجدول (17) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا ($\alpha \leq 0.05$) بين القيادة الملهمة بأبعادها (الثقة بالنفس، إدارة التغيير، التمكين، الرؤية المستقبلية) والبراعة التنظيمية بأبعادها (الاستكشاف، الاستثمار الأفضل للموارد)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.845–0.922)، وبلغت للدرجة الكلية (0.926)، مما يعكس ترابطًا قويًّا بين سلوك القيادة الملهمة وكفاءة الأداء التنظيمي. ويُعزى ذلك إلى دور القيادة في توجيه الجهود، وتفعيل الرؤية المشتركة، وتوظيف الطاقات بكفاءة. وتتسق هذه النتيجة مع دراسات آل مسلط (2023)، الغرباوي (2019)، الرحيلي (2022)، طه (2021)، وعلوان (2021) التي أكدت وجود علاقة طردية بين المتغيرين، بينما خالفت نتائج أبو النجا وآخرين (2020) التي لم تجد علاقة دالة بين أبعاد القيادة والاستغلال التنظيمي.

4-4-2-فحص مدى تأثير ممارسة القيادة الملهمة في البراعة التنظيمية:

ولفحص التأثير تم استخدام تحليل الانحدار غير الخطي(Nonlinear Regression Analysis)، وهو عبارة عن إدخال كافة المتغيرات المستقلة إلى نموذج الانحدار؛ وكما يبينها الجدول (18).

الجدول (18) نتائج تحليل الانحدار غير الخطي (Nonlinear Regression Analysis)(ن=321)

معامل الارتباط R	معامل التحديد R Square	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة	معامل الانحدار B	T	مستوى الدلالة*
.937	.877	2275.725	.000	1.045	47.705	.000

يتضح من نتائج تحليل الانحدار غير الخطي في الجدول (18) عن وجود تأثير دال إحصائيًا ($\alpha \leq 0.01$) للقيادة الملهمة بأبعادها (الثقة بالنفس، إدارة التغيير، التمكين، الرؤية المستقبلية) في تحقيق البراعة التنظيمية بأبعادها (الاستكشاف، الاستثمار الأفضل للموارد). بلغ معامل الارتباط 0.937 = (R)، ومعامل التحديد 0.877 = (R^2)، مما يشير إلى أن 87.7% من التغير في البراعة التنظيمية يُعزى إلى القيادة الملهمة. كما بلغت قيمة معامل الانحدار (B = 1.045)، ما يعني أن كل زيادة بنسبة 100% في ممارسة القيادة الملهمة تُقابلها زيادة بمقدار 1.045 في مستوى البراعة التنظيمية. وأكدت دلالة هذه النتيجة قيمة (F = 2275.725، p =.000)، بما يعكس قوة العلاقة التأثيرية وإمكانية التنبؤ بالبراعة التنظيمية من خلال فاعلية القيادة الملهمة.

4-4-3-تفصيل تأثير أبعاد القيادة الملهمة في البراعة التنظيمية:

الجدول (19) نتائج تحليل الانحدار غير الخطي(Nonlinear regression analysis) تأثير أبعاد القيادة الملهمة في البراعة التنظيمية

م	أبعاد القيادة الملهمة	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	قيمة Beta	قيمة T	الدلالة
1	الثقة بالنفس	.917	.028	.875	32.279	.000
2	إدارة التغيير	.982	.026	.901	37.092	.000
3	التمكين الوظيفي	.957	.027	.891	34.961	.000
4	الرؤية المستقبلية	.998	.022	.930	45.168	.000

يتبين من نتائج تحليل الانحدار غير الخطي في الجدول (19) وجود تأثير دال إحصائيًا ($\alpha \leq 0.05$) لجميع أبعاد القيادة الملهمة في البراعة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة الباحة، حيث أظهرت الرؤية المستقبلية أعلى تأثير (Beta = 0.930)، بما يعكس دورها في توجيه الجهود نحو أهداف واضحة وتعزيز الإنجاز الجماعي، تلتها إدارة التغيير (Beta = 0.901) التي تعكس قدرة المديرات على تقليل مقاومة التغيير وتحفيز التكيف مع التطورات التعليمية، ثم التمكين الوظيفي (Beta = 0.891) الذي يعكس الأثر الإيجابي للثقة والمشاركة في تعزيز الولاء والإبداع، وأخيرًا الثقة بالنفس (Beta = 0.875) التي تسهم في اتخاذ قرارات حاسمة تعزز مناخ العمل الإبداعي. وتدعم هذه النتائج ما توصلت إليه دراسات مثل علوان (2021)، آل مسلط (2023)، الفراني (2020)، Ketabchi (2020)، Boyle & Mitchell (2019)، الغرباوي (2019)، التتري (2023)، والجارية والعشماوي (2023) في تأكيد التأثير الإيجابي لأبعاد القيادة الملهمة في تعزيز البراعة التنظيمية، في حين خالفت نتائج دراسة أبو النجا وآخرون (2020) التي لم تسجل تأثيرًا لبُعدي الثقة والرؤية في بُعد الاستغلال.

4-5-مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية ارتفاع متوسط ممارسة القيادة الملهمة لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة الباحة (4.07 من 5)، مع تصدّر بُعدي إدارة التغيير والتمكين الوظيفي (4.08)، مما يعكس وعيًا قياديًا بتفعيل أدوار التمكين والتحفيز، وهو ما يتسق مع دراسات Queiri et al. (2025)، عثمان (2025)، والدعجاني (2024) التي أثبتت قدرة القيادات على إحداث التغيير ضمن بيئات تربوية محفّزة. كما تدعم نتائج Shrestha (2025) وJotiar (2024) الأثر الإيجابي للقيادة على النضج التحفيزي والتماسك التنظيمي، بينما توضح دراسة Widodo et al. (2025) دور القيادة في بناء بيئة داعمة للنمو المهني. وعلى صعيد البراعة التنظيمية، جاء متوسطها الكلي مرتفعًا (3.94)، وهي نتيجة منسجمة مع دراسة الغمس والبشر (2024) بالرياض، ومختلفة عن نتائج الزهراني (2024) بالجامعات السعودية، ما يُعزى لاختلاف طبيعة العينة والسياق الوظيفي (تعليم عام مقابل تعليم عالٍ). كما أكدت النتائج وجود علاقة طردية قوية بين القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية (R = 0.94)، ومعامل تأثير مرتفع ($\beta = 0.93$)، مما يدعم نتائج علي (2024) في السياق اليمني، ويربطه بدور رأس المال الفكري، ويكشف عن مدى مساهمة القيادة في تطوير كفاءة استثمار الموارد واكتشاف الفرص. وقد يُعزى غياب تأثير متغير سنوات الخبرة إلى سياسات التوزيع القيادي في منطقة الباحة التي تضع الاعتبار للمؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل) أكثر من سنوات الخدمة، وهو ما ينسجم مع نتائج التتري (2023) والمالكية والحبسية (2023)، ويخالف نتائج الصبيحات والشرمان (2024) والشهراني (2024). وعمومًا، تعكس هذه النتائج واقعًا إداريًا محافظًا تهيمن عليه معايير علمية رسمية على حساب التراكم المهني، مما يُعيد التأكيد على أن التمكين القيادي المرتبط بالمؤهل لا الخبرة قد يكون أكثر فاعلية في سياقات تعليمية معينة. ويمكن استخلاص أهم الاستنتاجات كالآتي:

- القيادة الملهمة تفسّر أكثر من 88% من التباين في البراعة التنظيمية المدرسية.
- الرؤية المستقبلية تؤثر بوضوح في فعالية استثمار الموارد وتنمية البراعة.
- إدارة التغيير والتمكين الوظيفي تعزّزان النمو المؤسسي والتكيّف المدرسي الفعّال.
- المؤهل العلمي أكثر تأثيرًا من سنوات الخبرة في ممارسات القيادة والبراعة.
- العلاقة الطردية بين القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية مؤكدة ومبنية على وعي إداري.
- تتفوق مدارس التعليم العام على الجامعات في ممارسات البراعة التنظيمية بسبب بساطة السياق.
- البيئة المحلية تُعيد تشكيل العلاقة بين القيادة والكفاءة وفقًا للثقافة المؤسسية والتعليمية.

توصيات الدراسة ومقترحاتها

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثة وتقترح الآتي:

1. إعادة تصميم برامج تأهيل القائدات بما يعزز الثقة بالنفس في اتخاذ القرارات التربوية الحساسة، عبر نماذج محاكاة قيادية وتدريب عملي في مواقف واقعية، لسد القصور النسبي في بعد الثقة بالنفس رغم ارتفاع المتوسط الكلي.
2. توسيع تمكين مديرات المدارس بمنحهن أدوات استثمار رقمي للموارد المشتركة بين المدارس، من خلال منصات ذكية لتبادل الخبرات والتخصصات، مما يعزز البراعة التنظيمية خاصة في استثمار الموارد، استنادًا لمحدودية الفروق حسب متغيرات الخبرة.
3. تخفيض الأعباء الإدارية الروتينية لمديرات المدارس بما لا يقل عن 30%، وتفويض مهام كتابية للسكرتارية، لإتاحة الوقت للإبداع والتطوير المدرسي المستند إلى تحليل بيانات الأداء الفعلي، وهو ما يتسق مع الفجوة بين مستويات البراعة والاستكشاف.
4. تطوير نموذج وطني لاكتشاف القيادات النسائية الواعدة من صفوف المعلمات المتميزات، من خلال مسابقات قيادية ومهام إشرافية قصيرة المدى، استعدادًا لبناء صف قيادي ثانٍ، وهو ما يدعم استدامة أثر القيادة الملهمة.
5. إدراج وحدات عن البراعة التنظيمية ضمن برامج إعداد القادة التربويين لجميع المراحل، مع تركيز خاص على مدارس التعليم الأساسي، لتوسيع أثر النموذج القائم في الثانوية إلى مراحل أخرى، وتحقيق العدالة في توزيع التأثير الإيجابي.
6. تصميم تطبيق ذكي بإشراف الوزارة لدعم اتخاذ القرار لدى المديرات وفق مؤشرات الأداء المدرسي، بما يُعزز القدرة على إدارة التغيير وتحليل سيناريوهات تحسين الأداء، ويحوّل "الرؤية المستقبلية" من شعارات إلى خطط عملية.
7. إنشاء مسارات تدريب تخصصية حسب أبعاد القيادة الملهمة الأربع (الثقة، التمكين، التغيير، الرؤية)، بحيث تختار المديرة البرامج وفق احتياجها ونقاط ضعفها، مما يضمن تفريد النمو المهني ورفع كفاءة البراعة التنظيمية.
8. ونظرا لما لمسته الباحثة من فجوة بحثية في الموضوع؛ تقترح إجراء دراسات مستقبلية في الموضوعات الآتية:
   a. إجراء دراسة تحليلية مقارنة لمستوى القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية بين المراحل التعليمية المختلفة (ابتدائي – متوسط – ثانوي)، لسد الفجوة في تغطية المراحل الأقل تركيزًا.
   b. تصميم دراسة نوعية باستخدام المقابلات الفردية لمعرفة تحديات ممارسة القيادة الملهمة لدى مديرات المدارس، خصوصًا في المناطق الطرفية أو الأقل دعمًا إداريًا.
   c. اختبار نموذج وساطة جديد بين القيادة الملهمة والأداء المؤسسي باستخدام متغيرات مثل الإبداع المدرسي أو الولاء الوظيفي، لتطوير الإطار النظري وربطه بسياق التعليم السعودي.

قائمة المراجع.

أولاً-المراجع بالعربية:

1. إبراهيم، علي يونس.، المتولى، إيمان محمد. (2024). العلاقة بين القيادة الملهمة والسلوك الأخلاقي للموظف" دراسة تطبيقية على العاملين بقطاع التعليم بجامعة المنصورة، *مجلة راية الدولية للعلوم التجارية*، 3(9)، 303- 350. http://dx.doi.org/10.21608/rijcs.2024.269477.1063
2. أبو النجا، مي محمد.، عواد، عمرو محمد.، ومحمد، عنايات إبراهيم. (2020). أثر القيادة الملهمة على البراعة التنظيمية: دراسة ميدانية، *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، جامعة عين شمس*، (3)، 193-221. https://search.mandumah.com/Record/1095906
3. أبو غالي، سمر خضر. (2019). *القيادة الملهمة لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في المحافظات الجنوبية بفلسطين وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي للمعلمين*، [رسالة ماجستير/غير منشورة]، كلية التربية، غزة، فلسطين.

4. آل مسلط، محمد أحمد. (2023). العلاقة بين ممارسة القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية لدى مديري المدارس بمدينة أبها. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، 15(2)، 81–118. https://doi.org/10.36046/2162-000-015-013
5. البارودي، منال. (2019). *علم استشراف المستقبل*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
6. التتري، إبراهيم. (2023). *دور القيادة الملهمة في تحسين البراعة التنظيمية لدى وزارة الداخلية – الشق المدني*، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الأقصى بغزة، فلسطين.
7. الجارية، هاني عبد المعطي.، العشماوي، محمود سعيد.(2023). القيادة الملهمة وعلاقتها بالبراعة التنظيمية لتحقيق التميز لدى رؤساء الأقسام العلمية بكليات جامعة الأزهر، ***مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، 20***(116)، 629-717. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1376392
8. جراح، دليلة. (2024). *إدارة التغيير التنظيمي في ظل تطبيق أنماط القيادة* الحديثة، [دكتوراة منشورة]، جامعة محمد خيضر، الجمهورية الجزائرية.1-26. http://thesis.univ-biskra.dz/6548/
9. الجنازرة، أسماء علي. (2020). *البراعة التنظيمية لدى مديري المارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالإدارة بالتجوال من وجهة نظر المشرفين التربويين ومساعدي المديرين*، [ماجستير غير منشورة]، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
10. حميد، أثير مهدي. (2021). تأثير القيادة الاستراتيجية في البراعة التنظيمية: دراسة تحليلية لآراء عينة من القيادات في الشرطة الاتحادية العراقية، [ماجستير منشورة]، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة كربلاء، https://uokerbala.edu.iq/wp-content/uploads/2021/12/Rp_study-of-the-opinions-of-a-sample-of-leaders-in-the-Iraqi-Federal-Police.pdf
11. خطايبة، غدير.، والعبدالرحمن، أسماء. (2022). القيادة الملهمة لدى مديري مدارس محافظة إربد وعلاقتها بشغف المعلمين تجاه مهنتهم من وجهة نظر المعلمين، ***المجلة العلمية الأردنية، 18*** (2)، 347-364. https://search.mandumah.com/Record/1299722
12. دحام، دحام.، عطية، طارق.، وخضر، رعد. (2019). القيادة الملهمة وأثرها في الحد من الصراع التنظيمي لدي العاملين في المستشفيات الأردنية الخاصة. *مجلة كلية المعارف الجامعة*، 28(1)، 517-534. استرجع من https://www.uoajournal.com/index.php/maarif/article/view/103.
13. الدعجاني، أسماء راشد. (2024). دور القيادة الملهمة في تنمية المهارات الابتكارية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة من وجهة نظر معلمي ومشرفي مدارس منطقة تبوك. مجلة أبحاث، 11(3)، 962–1001. https://doi.org/10.59846/abhath.v11i3.659
14. الدويري، رحاب إبراهيم، هاشم، عبد العزيز عبد التواب، وأحمد، هناء حسام. (2025). دور الابتكار المفتوح كوسيط معدل في العلاقة بين البراعة التنظيمية والأداء التنظيمي في بيئة القطاع الحكومي الأردني. المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 21(3)، 473- 492. https://doi.org/10.35516/jjba.v21i3.2350
15. رجه، سعاد محمد.، وعبد الله، أحمد أرحيم. (2020). القيادة الملهمة وأثرها في الحد من الصراع التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة العراقية، *مجلة كلية المعارف الجامعة*، 31(2)، 316-329. https://doi.org/10.51345/.v31i2.187.g176
16. الزائدي، أحمد محمد. (2022). الدور الوسيط للفاعلية الذاتية في العلاقة بين القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية، *جامعة العلوم التربوية*، 3 (3)، 235-280. https://ssj.journals.ekb.eg/article_275317.html
17. الزهراني، نسرين علي. (2024). البراعة التنظيمية بالجامعات السعودية الناشئة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة: تصور مقترح. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 4(1)، 883-920. http://search.mandumah.com/Record/1481238
18. سعد، بهاء الدين مسعد، وسالم، شيماء مهدي. (2025). المشاركة بالمعرفة والبراعة التنظيمية بوصفهما متغيرين وسيطين في العلاقة بين نظم العمل عالية الأداء وسلوكيات العمل الابتكاري: دراسة تطبيقية على الشركات الصناعية العاملة بمدينة السادات. مجلة البحوث المالية والتجارية، ع1، 198–270. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/1550626
19. الشهراني، محمد أحمد.(2024). واقع ممارسة البراعة التنظيمية في الجامعات السعودية الحكومية، *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، (38)، 233-250. https://www.jeahs.com/index.php/jeahs/article/view/538/526
20. الصباغ، شوقي محمد، والشيبيني، أسماء وهبة. (2025). العلاقة بين مرونة الموارد البشرية والبراعة التنظيمية: دراسة تطبيقية على البنوك التجارية في مصر. المجلة العلمية للبحوث التجارية، 12(1)، 9–42. تم الاسترجاع من http://search.mandumah.com/Record/1550749

21. صقر، أمنيا عبده السيد. (2024). البراعة التنظيمية وتعزيز المبادرات المجتمعية بالمنظمات الحكومية. ***مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، 36***(1). 88-125. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1606850

22. طه، مني حسنين السيد.(2021). دور البراعة التنظيمية كمتغير وسيط في العلاقة بين القيادة الملهمة والتماثل التنظيمي" دراسة تطبيقية"، ***المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية، 10***(1)، 109-150. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/1223732

23. العازمي، عيسى فلاح.، والرشيدي، نوف علي. (2021). القيادة الملهمة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة العاصمة في الكويت من وجهة نظر المعلمين، ***مجلة نسق الجمعية العراقية للدراسات التربوية والنفسية، 32***(1)، 112-135. https://drive.google.com/file/d/14AH00H_YcceTcfIU_npxqYxRkpcNyMrH/view

24. عثمان، حمد جمال حمد. (2025). القيادة الملهمة لدى مديري المدارس الثانوية داخل الخط الأخضر ودورها في تعزيز الأمن النفسي والاجتماعي لدى الطلبة داخل المدرسة: أنموذج مقترح [رسالة دكتوراه، الجامعة العربية الأمريكية]. https://repository.aaup.edu/jspui/handle/123456789/3227

25. علوان، سهام أحمد. (2021). القيادة الملهمة وعلاقتها بتحقيق البراعة التنظيمية بجامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 45(4)، 394–546. https://doi.org/10.21608/jfees.2021.220416

26. علي، عبد الله ثابت فرحان. (2024). دور رأس المال الفكري كمتغير وسيط بين القيادة الملهمة والبراعة التنظيمية: دراسة تطبيقية على بنك التضامن الإسلامي. ***مجلة ريحان للنشر العلمي، بدون مجلد***(46)، 143-181. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1471843

27. العلي، هدى عبد الرحيم.، والعاني، آلاء عبد الموجود. (2018). التكافل بين مدخل البيانات الكبيرة والبراعة التنظيمية: دراسة استطلاعية للآراء عينة من المدراء في شركة أسيا سيل للاتصالات المتنقلة في العراق، ***مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، 24***(105)، 216-293. https://search.emarefa.net/detail/BIM-833093

28. عيسى، أحمد السيد. (2023). دور القيادة الملهمة في التفوق التنظيمي عند توسيط الثقة التنظيمية: دراسة تطبيقية على العاملين بالجهاز الإداري في جامعة الطائف، *المجلة الأكاديمية للبحوث التجارية المعاصرة*، 3(4).135-134. http://dx.doi.org/10.21608/ajcjc.2023.214124.1105

29. الغامدي، علي بن مرزوق. (2024). القيادة الملهمة وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي مدارس التعليم العام الحكومي بمحافظة الخرج. مجلة البحث العلمي في التربية، 25(6)، 88-47. https://search.mandumah.com/Record/1493882

30. الغمس، وسام مشعل.، والبشر، فاطمة عبدالله. (2024). نموذج مقترح لتحسين مستوى البراعة التنظيمية لدى مديرات المدارس الحكومية بمدينة الرياض، ***مجلة منار الشرق للتربية وتكنولوجيا التعليم، 3***(1)، 3-20. http://dx.doi.org/10.56961/mejeit.v3i3.566

31. الغناي، مصباح أحمودة. (2022). دور البراعة التنظيمية والميزة التنافسية وانعكاساتها على المنظمات المتعلمة (دراسة حالة الشركة الليبية للبريد والاتصالات)، ***مجلة القرطاس، بدون مجلد***(18). https://alqurtas.alandalus-libya.org.ly/ojs/index.php/qjhar/article/view/523

32. الفراني، سوزان محمد.(2020). *القيادة الملهمة وعلاقتها بمستوى ضغوط العمل لدى العاملين الإداريين في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة*، [ماجستير/غير منشورة]، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

33. كامل، سهاد برقي.، ومهدي.، حوراء، وثامر، كمونة.، علي عبد الأمير.(2019).القيادة الملهمة ودورها في تحقيق التميز التنظيمي، دراسة استطلاعية في المدارس الاعدادية الحكومية في مدينة كربلاء المقدسة، *مجلة الإدارة والاقتصاد*، 8(30)، 44-75.

34. كيلاني، هند يحيى. (2022). دور القيادة الملهمة في تحسين العملية التعليمية بإدارة التعليم في مدينة الرياض، *المجلة العلمية بإدارة البحوث والنشر العلمي*، 38(11)، 242-269. https://journals.ekb.eg/article_266569_0.html

35. المالكية، عائشة، والحبسية، رضية. (2023). البراعة التنظيمية لدى مديري مدارس الصفوف (10–12) وعلاقتها بالتكيف التنظيمي للمعلمين في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب – مصر، 7(33)، 185–218. https://doi.org/10.21608/jasep.2023.293220

36. محمد، رانيا كمال. (2022). واقع ممارسة القيادة المستدامة وعلاقتها بتحقيق البراعة التنظيمية: دراسة ميدانية بجامعة سوهاج. المجلة التربوية، 106(1)، 1–96. https://doi.org/10.21608/edusohag.2023.286671

37. المراعبة، سماهر محمد جابر. (2024). درجة تطبيق مديري المدارس لمبادئ القيادة الملهمة وعلاقتها بجودة أداء المعلمين. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتعليم العالي، 44(2)، 77. https://doi.org/10.36024/1248-044-002-005

38. مشاهرة، تهاني هاشم. (2022). *البراعة التنظيمية لدى مدراء المدارس التابعة لبلدية القدس من وجهة نظر المعلمين*، [رسالة ماجستير] كلية الدراسات العليا. جامعة الخليل، فلسطين. https://dspace.hebron.edu/xmlui/handle/123456789/1179

39. المكصوصي، لارا قاسم.، والموسوي، طالب زيدان (2021). فن القيادة والادارة، مركز البحوث والدراسات والنشر- كلية الكوت الجامعة، الطبعة الأولى.

40. ناصف، مرفت صالح.، عبدالسلام، أسامة عبدالسلام.، ومحروس، رانيا حسن. (2023). تحقيق البراعة التنظيمية بالجامعات المصرية: دراسة تحليلية. ***مجلة الإدارة التربوية، 10*** (39)، 13 - 54. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1379996

41. وزارة التعليم.(2024).الموقع الرسمي لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، https: //bit.ly/4cTYaLc

42. يعقوب، سمية أحمد. (2022). دور البراعة التنظيمية في تحقيق الابتكار المستدام بالجامعات المصرية: دراسة ميدانية. مجلة البحوث المالية والتجارية، 23(3)، 307–329. https://doi.org/10.21608/jsst.2022.154923.1461

ثانيا: المراجع بالإنجليزية:

1. Al-Daajani, A. R. (2024). The role of inspirational leadership in developing innovative skills among secondary school students in light of the implementation of the three-term system from the perspective of teachers and supervisors in Tabuk Region (in Arabic). Abhath Journal, 11(3), 962–1001. https://doi.org/10.59846/abhath.v11i3.659
2. Al-Duwairi, R. I., Hashem, A. A. A., & Ahmed, H. H. (2025). The role of open innovation as a moderating mediator in the relationship between organizational agility and organizational performance in the Jordanian public sector (in Arabic). Jordan Journal of Business Administration, 21(3), 473–492. https://doi.org/10.35516/jjba.v21i3.2350
3. Al-Ghamas, W. M., & Al-Bisher, F. A. (2024). A proposed model to improve the level of organizational agility among female principals of public schools in Riyadh city (in Arabic). Manar Al-Sharq Journal for Education and Educational Technology, 3(1), 3–20. http://dx.doi.org/10.56961/mejeit.v3i3.566
4. Al-Ghamdi, A. M. (2024). Inspirational leadership and its relationship to quality of work life among public school teachers in Al-Kharj Governorate (in Arabic). Scientific Research in Education Journal, 25(6), 47–88. https://search.mandumah.com/Record/1493882
5. Al-Ghams, W. M., & Al-Bisher, F. A. (2024). A proposed model to improve the level of organizational agility among public school principals in Riyadh (in Arabic). Manar Al-Sharq Journal for Education and Educational Technology, 3(1), 3–20. http://dx.doi.org/10.56961/mejeit.v3i3.566
6. Ali, A. T. F. (2024). The role of intellectual capital as a mediating variable between inspirational leadership and organizational agility: An applied study on Tadhamon Islamic Bank (in Arabic). Rayhan Scientific Publishing Journal, (46), 143–181. http://search.mandumah.com/Record/1471843
7. Al-Malkia, A., & Al-Habsia, R. (2023). Organizational agility among school principals (grades 10–12) and its relationship with teachers' organizational adaptability in North Ash Sharqiyah Governorate, Sultanate of Oman (in Arabic). Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(33), 185–218. https://doi.org/10.21608/jasep.2023.293220
8. Al-Malkiya, A., & Al-Habsiyya, R. (2023). Organizational agility among school principals of grades 10–12 and its relationship with organizational adaptability of teachers in North Sharqiyah Governorate, Sultanate of Oman (in Arabic). Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(33), 185–218. https://doi.org/10.21608/jasep.2023.293220

9. Al-Muraibah, S. M. J. (2024). The degree to which school principals apply principles of inspirational leadership and its relationship with the quality of teachers' performance (in Arabic). Arab Universities Union Journal for Higher Education, 44(2), 77. https://doi.org/10.36024/1248-044-002-005
10. Al-Musallat, M. A. (2023). The relationship between inspirational leadership and organizational agility among school principals in Abha City (in Arabic). Islamic University Journal of Educational and Social Sciences, 15(2), 81–118. https://doi.org/10.36046/2162-000-015-013
11. Al-Sabihat, N., & Al-Shurman, M. (2024). Organizational Ingenuity and its Relationship to Institutional Excellence Among Government School Principals in Mafraq Governorate. Jordan Journal of Applied Science - Humanities Series, 39(2), 130-148. https://doi.org/10.35192/jjoas.v39i2.743
12. Alwan, S. A. (2021). Inspirational leadership and its relationship to achieving organizational agility at Zagazig University (in Arabic). Faculty of Education Journal, Ain Shams University, 45(4), 394–546. https://doi.org/10.21608/jfees.2021.220416
13. Bingham A.J, Patricia B. (2018). Reimagining complexity: Exploring organizational ambidexterity as a lens for policy research, ***Policy Futures in Education, 17***(2)1–19. http://dx.doi.org/10.1177/1478210318813269
14. Edirisooriya, W.A. (2020). *The impact of transformational leadership on talent retention: With special reference to information communication technology*. ***Sri Lanka Journal of Management Studies 2***(1)120-136. http://dx.doi.org/10.4038/sljms.v2i1.31
15. Eissa, A. S. (2023). The role of inspirational leadership in organizational excellence with organizational trust as a mediator: An applied study on administrative staff at Taif University (in Arabic). Academic Journal for Contemporary Commercial Research, 3(4), 134–135. http://dx.doi.org/10.21608/ajcjc.2023.214124.1105
16. Hasija, K. G., Hyde, A. M., & Kushwaha, V. S. (2019). A Study of Inspirational Motivation by Leader on Employee Engagement. *International Bulletin of Management and Economics*, 1(1), 109-119. https://www.researchgate.net/publication/343905481_A_Study_of_Inspirational_Motivation_by_Leader_on_Employee_Engagement
17. Ibrahim, A. Y., & Al-Motawalli, E. M. (2024). The relationship between inspirational leadership and employees' ethical behavior: An applied study on employees in the education sector at Mansoura University (in Arabic). Raya International Journal of Commercial Sciences, 3(9), 303–350. http://dx.doi.org/10.21608/rijcs.2024.269477.1063
18. Jotiar, M. (2024). The role of inspirational leadership traits in improving organizational commitment. Journal of Research, 8, 152–176. https://doi.org/10.25098/8.1.9
19. Lakshmana, R. A. (2015). State of Inspirational Leadership in new millennium Human Resource Environment, Research *Journal of Commerce & Behavioural Science (RJCBS),* 4(03),1547- 2251. https://dr.ddn.upes.ac.in/bitstream/123456789/1879/1/3463-10212-1-PB.pdf
20. Lin, X. (Linda), Wong, I.K.A., & Fong, V.H.I. (2025). Building ingenuity in tourism organizations during crises. Tourism Management, 110, 105165. https://doi.org/10.1016/j.tourman.2025.105165
21. Lubatkin, M. H., Simsek, Z., Ling, Y., & Veiga, J. F. (2006). Ambidexterity and Performance in Small-to Medium-Sized Firms: The Pivotal Role of Top Management Team Behavioral Integration. Journal of Management, 32(5), 646-672. https://doi.org/10.1177/0149206306290712
22. Mahmoud, M. S., & Raheem, M. Y. (2025). The role of inspirational leadership in succession planning - An analytical study in the first Rusafa education/Baghdad. Journal of Economics and Administrative Sciences, 31(145), 32–41. https://doi.org/10.33095/9b7jgb18

23. Mitchell, R., & Boyle, B. (2019). Inspirational leadership, positive mood, and team innovation: A moderated mediation investigation into the pivotal role of professional salience. *Human Resource Management*, 58(3), 269–283. https://doi.org/10.1002/hrm.21951
24. Mohamed, R. K. (2022). The reality of practicing sustainable leadership and its relationship with achieving organizational agility: A field study at Sohag University (in Arabic). Educational Journal, 106(1), 1–96. https://doi.org/10.21608/edusohag.2023.286671
25. Norman, E., Paramansyah, A., & Zaini, A. W. (2024). The influence of inspiring leadership and religiosity on teacher performance. Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam, 8(2), 438–450. https://doi.org/10.33650/al-tanzim.v8i2.6732
26. Pietsch, M. Tulowitzki, P. & Cramer, C. (2020). Principals between exploitation and exploration: Results of a nationwide study on ambidexterity of school leaders. *Educational Management Administration & Leadership. Sage Publications,* 19(2020), 1440- 1741. https: //doi.org/10.1177/1741143220945705.
27. Queiri, A., Awashreh, R., Al Rashdi, M., Sallem, R., Alavi Nejad, H., & Al-Maashani, W. (2025). Investigating the nexus between inspirational leadership and innovative work behavior among public sector employees. Journal of Ecohumanism, 4(1), 778–791. https://doi.org/10.62754/joe.v4i1.5883
28. Radhi, A. M., & Al-Abbasi, A. A. (2024). The Impact of Talent Management Strategies on Organizational Ingenuity: An Empirical Research in Some Colleges of the University of Baghdad. Journal of Economics and Administrative Sciences, 30(144), 86–98. https://doi.org/10.33095/jeas.v30i144.2884
29. Raja, S. M., & Abdullah, A. A. (2020). Inspirational leadership and its impact on reducing organizational conflict among faculty members at the Iraqi University (in Arabic). Al-Maaref University College Journal, 31(2), 316–329. https://doi.org/10.51345/.v31i2.187.g176
30. Roberts, F. (2019). *Essential Traits of Inspirational Leadership. people development* magazine. 27-39. https://peopledevelopmentmagazine.com/2019/04/03/inspirational-leadership/
31. Shrestha, M. (2025). Dimensions of Inspirational Leadership: An Exploratory Factor Analysis in the School Settings. Journal of Research in Education, 1(1), 73–96. https://doi.org/10.3126/jore.v1i1.78724
32. Stapleton, F. B., & Opipari, V. P. (2020). The Current Health Care Crisis—Inspirational Leadership (or Lack Thereof) Is Contagious. JAMA Netw Open, 3(6):e208024. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.8024
33. Widodo, C., Sukatiman, S., & Isnantyo, F. D. (2025). Inspirational leadership in encouraging academic achievement in vocational high schools. Scaffolding: Jurnal Pendidikan Islam Dan Multikulturalisme, 7(1), 1–18. https://doi.org/10.37680/scaffolding.v7i1.6569
34. Yaqoub, S. A. (2022). The role of organizational agility in achieving sustainable innovation in Egyptian universities: A field study (in Arabic). Journal of Financial and Commercial Research, 23(3), 307–329. https://doi.org/10.21608/jsst.2022.154923.1461

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (3)، العدد (25): 30 يونيو 2025م
ص: 102-126
تاريخ الاستلام: 2025/05/20 القبول: 2025/6/25

ISSN: 2707-742X

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches
Volume (3), Issue (25): 30 June: 2025
p: 102- 126
Copyright License

الرشاقة التنظيمية لدى مديرات المدارس بمنطقة الباحة وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمات من وجهة نظرهن[1][2]

Organizational Agility among School Principals in Al-Baha Region and Its Relationship to Teachers' Quality of Work Life from Their Perspective [3]

أ.صالحة عيظة الزهراني
مديرة مدرسة|| إدارة التعليم بمنطقة الباحه|| وزارة التعليم ||
المملكة العربية السعودية

Ms. Saleha Eidhah Al-Zahrani
School Principal || Education Administration in Al-Baha Region || Ministry of Education || KSA

Email: Sa.loh@hotmail.com || Orcid: https://orcid.org/0009-0008-1694-2023 || Mobile: 00966503778336

المستخلص: هدفت الدراسة للتعرف على واقع ممارسة مديرات المدارس بمنطقة الباحة للرشاقة التنظيمية، وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمات من وجهة نظرهن، وأثر متغيري (سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية) في وجهات نظرهن. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، واستبانة من (52) عبارة، وُزعت على عيّنة عشوائية طبقية بلغت (357) معلمة بمراحل التعليم العام، وبينت نتائج الدراسة أن ممارسة المديرات للرشاقة التنظيمية جاء بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (4.03 من5) وعلى مستوى الأبعاد؛ جاءت متوسطاتها مرتبة؛ 1-الاستشعار (4.09). 2-التطبيق (4.04)، 3-اتخاذ القرار (3.97)، أما جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمات فجاء بمتوسط كلي (4.03 من5) أما الأبعاد الفرعية؛ فجاءت مرتبة؛ 1-التوازن بين العمل والحياة الاجتماعية بمتوسط (4.06)، 2-نمط القيادة (4.06)، 3-الاستقرار والأمن الوظيفي (4.03)، 4-المشاركة في القرار (3.95)، كما أظهرت النتائج عدم فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$) بين وجهات نظر العينة تبعاً لمتغيري (الخبرة، المرحلة التعليمية)، وبينت النتائج وجود علاقة طردية إيجابية دالة إحصائياً بين الرشاقة التنظيمية وجودة الحياة الوظيفية، بمعامل ارتباط كلي (.94)، وتعكس علاقة قوية جداً. وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بإدراج الرشاقة التنظيمية كمعيار في تقييم أداء مديرات المدارس، وإشراك المعلمات بشكل أكبر في اتخاذ القرار المدرسي والأنشطة التعليمية، كما اقترحت دراستين مكملتين في الموضوع.

الكلمات المفتاحية: الرشاقة التنظيمية، الإدارة المدرسية، جودة الحياة الوظيفية، رفاهية المعلمات.

Abstract: The study aimed to examine the level of organizational agility practiced by school principals in the Al-Baha region and its relationship to the quality of work life of female teachers, from their perspective. It also investigated the impact of two variables—years of experience and educational stage—on teachers' views. A correlational descriptive survey approach was employed, using a 52-item questionnaire distributed to a stratified random sample of 357 teachers across public education stages. Findings revealed a high overall level of organizational agility (M = 4.03/5), with the dimensions ranked as follows: sensing agility (M = 4.09), implementation agility (M = 4.04), and decision-making agility (M = 3.97). Teachers' overall quality of work life was also rated high (M = 4.03/5), with sub-dimensions ordered as follows: work-life balance (M = 4.06), leadership style (M = 4.06), job stability and security (M = 4.03), and participation in decision-making (M = 3.95). No statistically significant differences were found based on experience or educational stage ($\alpha \leq 0.05$). A strong positive correlation was found between organizational agility and quality of work life (r = 0.94). The study recommends adopting agility as a criterion for evaluating principals and increasing teacher participation in decision-making.

Keywords: Organizational Agility, School Leadership, Quality of Work Life, Teacher Well-being

[1] - أصل البحث رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص القيادة التربوية إشراف الأستاذ الدكتور رحمة محمد صالح الغامدي؛ أستاذ الإدارة التربوية بقسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية التربية- جامعة الباحة الفصل الدراسي الثاني العام الجامعي 1446هـ/ 2024م،

[2]- التوثيق للاقتباس (APA): الزهراني، صالحة عيظه. (2025). الرشاقة التنظيمية لدى مديرات المدارس بمنطقة الباحة وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمات من وجهة نظرهن. *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 3*(25)، 102- 126. https://doi.org/10.56793/pcra2213255

[3]-Citation in APA format: Al-Zahrani, S. E. (2025). Organizational Agility among School Principals in Al-Baha Region and Its Relationship to Teachers' Quality of Work Life from Their Perspective. ***Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research, 3***(25), 102–126. https://doi.org/10.56793/pcra2213255

1-المقدمة.

تشهد المؤسسات على اختلاف أنواعها، وفي مقدمتها المؤسسات التعليمية، تحولات متسارعة في ظل بيئة عمل ديناميكية ومعقدة، ما ألقى بظلاله على طبيعة الإدارة المدرسية ودفع باتجاه تجاوز الأساليب التقليدية لصالح مفاهيم حديثة كالرشاقة التنظيمية، التي تركز على القدرة على الاستجابة السريعة للتغيرات وتعزيز مرونة الأداء المؤسسي.

وبيّنت دراسة (Wijayanti et al, 2021) أن تعزيز الرشاقة التنظيمية يرفع قدرة المدارس على التكيف، كما تُعد الرشاقة إحدى الركائز الحيوية في البيئات المعاصرة، لما لها من دور فاعل في رفع كفاءة الأداء المؤسسي، وتحقيق التوازن في ظل اضطرابات السوق(Heikinheimo et al., 2025) ، وتعزيز القدرة على استشراف التحديات(Bisson et al., 2025) ، فضلاً عن علاقتها المباشرة بالابتكار التنظيمي(Roeth et al., 2025) ، والمرونة الاستراتيجية(Hu & Wang, 2025) ، ودعم ريادة الأعمال الاجتماعية.(Somwethee et al., 2025)

وتشير الأدبيات إلى أنّ تطوير الرشاقة التنظيمية يعتمد على التمكين التكنولوجي، وتوظيف الذكاء التنافسي، وبناء القدرات الديناميكية (AlQahtani et al., 2025; Jaafar et al., 2025)، مما يجعلها أداة استراتيجية في مواجهة التحديات التعليمية والرقمية، كما أظهرت دراسات محلية وإقليمية ارتباط الرشاقة التنظيمية بتحسين البيئة التعليمية وجودة الحياة الوظيفية للعاملين، لا سيما المعلمات، من خلال الاستشعار الفعال واتخاذ القرار وتطبيق السياسات بكفاءة (أبو هلال، 2023). وأكد منصور (2020) أهمية هذه الأبعاد في رفع الأداء المدرسي، بينما أوضح العتيبي (2022) أثرها الإيجابي في تحسين جودة الحياة الوظيفية، ما ينعكس على إنتاجية المعلمات ورضاهن المهني.

ورغم تنامي الاهتمام بالرشاقة، إلا أن مستوى ممارستها ما يزال متفاوتًا؛ فقد أظهرت دراسة الذيباني (2020) أن ممارستها كانت متوسطة، في حين أثبتت التويجري وآخرون (2022) فعالية تطبيق قائدات المدارس الثانوية لأبعادها في مدينة الرياض، ومن جانب آخر، تؤكد دراسات سمحان (2020) والسحيباني (2022) أن جودة الحياة الوظيفية تؤثر في الرضا، والولاء التنظيمي، والتوازن المهني، بما يتماشى مع توجهات رؤية المملكة 2030 لتطوير البيئة التعليمية.

وتُعد جودة الحياة الوظيفية مؤشرًا أساسيًا على استقرار بيئة العمل وجودة مخرجات التعليم؛ لما تحققه من توازن نفسي ومهني واجتماعي للعاملين، ويرتبط إدراك المعلمات لها بعدة عوامل منها: كفاءة الأنظمة الإدارية-Dorta) (Afonso & Romero-Domínguez, 2025، والمسؤولية الاجتماعية (Tho et al., 2025)، والدعم النفسي الإيجابي (Erden, 2025). كما تؤكد دراسات أخرى أن جودة الحياة تساهم في الحد من الاحتراق المهني وزيادة الرضا، خاصة في السياقات التنظيمية ذات التحديات المرتفعة (Li et al., 2025)، وفي البيئة التربوية، بينت دراسة عسيري والبدري (2024) أثرًا مباشرًا للإبداع الإداري والرشاقة في جودة حياة المعلمات، مما يعكس أهمية التكامل بينهما لبناء بيئة تعليمية محفزة.

انطلاقًا من ذلك، برزت فكرة الدراسة الحالية؛ لكشف طبيعة العلاقة بين الرشاقة التنظيمية لدى مديرات المدارس وجودة الحياة الوظيفية للمعلمات في منطقة الباحة، بما يسهم في تعزيز الأداء التربوي، وتوفير بيئة تعليمية مرنة داعمة ومحفزة تتماشى مع مستجدات المرحلة، ورغم تزايد الأبحاث في هذا المجال، إلا أن الدراسات التي تناولت العلاقة بين الرشاقة التنظيمية وجودة الحياة الوظيفية- من وجهة نظر المعلمات- ما تزال محدودة، (الهداب والمخلافي، 2020؛ العتيبي، 2022)؛ خصوصًا في المناطق التعليمية الطرفية كالباحة، ومن هنا، تأمل الباحثة أن تسهم هذه الدراسة في سد الفجوة البحثية؛ بتحليل مستوى ممارسة الرشاقة التنظيمية لدى مديرات المدارس، وقياس علاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمات، واقتراح آليات عملية لتعزيزها، بما يتماشى مع التغيرات التربوية والإدارية المعاصرة.

1-2-مشكلة الدراسة:

أصبحت الرشاقة التنظيمية من المتطلبات الأساسية للإدارة المدرسية في ظل التغيرات المتسارعة والتحديات المتزايدة، حيث تُسهم في تحسين كفاءة الأداء وتفعيل استجابات مرنة وفعالة للمتغيرات الداخلية والخارجية (التويجري وآخرون، 2022). فيما أظهرت دراسات (المفيز وآخرون، 2020؛ الذيباني، 2020؛ العنزي، 2022؛ نتو، 2023) تبايناً في مستوى تطبيقها بالمدارس السعودية، فغالبًا جاءت (متوسطة)، مما يثير تساؤلات حول تأثيرها على جودة الأداء المدرسي.

وفي المقابل، باتت جودة الحياة الوظيفية قضية محورية في تطوير الموارد البشرية التعليمية، لما لها من أثر مباشر على رضا المعلمات، والتوازن بين العمل والحياة، وتقليل الضغوط المهنية، وهو ما أكدته دراسات متعددة (سمحان، 2020؛ الهداب والمخلافي، 2020؛ العتيبي، 2022؛ السحيباني، 2022). إلا أن الملاحظ في هذا السياق هو ندرة الدراسات التي بحثت العلاقة بين الرشاقة التنظيمية لدى القيادات المدرسية وجودة الحياة الوظيفية للمعلمات، بالرغم من الأثر المتوقع لهذه العلاقة في تحسين بيئة العمل التعليمي.

وانطلاقًا من عمل الباحثة الميداني، تبيّن غياب دراسات محلية تربط بين ممارسة المديرات للرشاقة التنظيمية وجودة الحياة الوظيفية للمعلمات، وهذه الدراسة ستسد هذه الفجوة، وتكشف طبيعة العلاقة الارتباطية بين هذين المتغيرين من وجهة نظر المعلمات في منطقة الباحة، بما يعزز فاعلية التعليم في ضوء التحولات الوطنية والعالمية.

1-3-أسئلة الدراسة

بناء على ما سبق؛ يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1. ما مستوى ممارسة أبعاد الرشاقة التنظيمية لدى مديرات المدارس بمنطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات؟
2. ما مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى معلمات المدارس بمنطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات؟
3. ما مدى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha<0.05$) بين وجهات نظر العيّنة حول كل من (ممارسة المديرات لأبعاد الرشاقة التنظيمية، جودة الحياة الوظيفية للمعلمات) تبعاً لمتغيري (الخبرة، المرحلة التعليمية)؟
4. ما طبيعة العلاقة بين ممارسة المديرات للرشاقة التنظيمية وجودة الحياة الوظيفية للمعلمات من وجهة نظر هن؟

1-4-أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على كل من:

1. مستوى ممارسة أبعاد الرشاقة التنظيمية لدى مديرات المدارس بمنطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات.
2. مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى معلمات المدارس بمنطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات.
3. مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha<0.05$) بين وجهات نظر العيّنة حول كل من (ممارسة المديرات لأبعاد الرشاقة التنظيمية، جودة الحياة الوظيفية للمعلمات) تبعاً لمتغيري (الخبرة، المرحلة التعليمية).
4. طبيعة العلاقة بين ممارسة المديرات للرشاقة التنظيمية وجودة الحياة الوظيفية للمعلمات من وجهة نظر هن.

1-5-أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة في جانبين:

- **الأهمية العلمية:**

- تسد فجوة بحثية في الأدبيات حول علاقة الرشاقة التنظيمية بجودة الحياة الوظيفية في البيئة المدرسية السعودية.
- تُثري المجال النظري في القيادة المدرسية والموارد البشرية التربوية وتفتح آفاقًا لدراسات مقارنة مستقبلية.

- **الأهمية العملية:**

- ستمكّن إدارات التعليم من تصميم برامج تدريبية لتنمية الرشاقة التنظيمية لمديرات المدارس في ضوء النتائج.
- تساعد في تطوير أدلة استرشادية لتقييم وتحسين جودة الحياة الوظيفية للمعلمات بما يعزز من استقرارهن المهني.
- تقدم أداة علمية لصنّاع القرار لتوجيه المبادرات التعليمية نحو بيئة عمل مدرسية أكثر مرونة وفاعلية.
- تمكّن المدارس من تنفيذ مشاريع مستدامة توازن بين متطلبات العمل واحتياجات المعلمات النفسية والاجتماعية.
- تسهم في دعم تحقيق مستهدفات رؤية المملكة 2030 في تطوير بيئة العمل النسائية وتحسين جودة التعليم.
- قد تفيد الباحثين في القيادة الإدارية لإجراء المزيد من الدراسات حول الرشاقة التنظيمية وجودة الحياة الوظيفية.

1-6-حدود الدراسة

تقتصر نتائج الدراسة على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: الرشاقة التنظيمية لدى مديرات المدارس وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمات.
- الحدود البشرية: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات مدارس البنات بمنطقة الباحة.
- الحدود المكانية: مدارس البنات بمنطقة الباحة بكافة مراحلها التعليمية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثالث 1445هـ.

1-7-مصطلحات الدراسة:

- **الرشاقة التنظيمية (Organizational Agility):** "قدرة المنظمة على الاستجابة السريعة والمرنة للفرص والتهديدات في البيئة المتغيرة، مع التكيف المستمر مع الظروف الجديدة، بما يمكّنها من تحقيق التفوق التنافسي والمحافظة عليه"(Walter, 2021, 352).
  - وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: "قدرة مديرات المدارس على استشعار المواقف والتكيف معها واتخاذ قرارات سريعة والمرونة في الممارسة والتطبيق، والتي تقاس بالدرجة الكلية المتحصل عليها من إجابات المعلمات على عبارات وأبعاد الأداة المتعلقة بالرشاقة".
- **جودة الحياة الوظيفية (Quality of working life):** تعرفها السحيباني (2022، 411) بأنها: "الإجراءات والعمليات المستمرة والتكاملية لوزارة التعليم والوزارات المعنية والتي تهدف لصنع سعادة المعلم المؤسسية ورفاهيته وإشباع حاجاته المعنوية والمادية وتحقيق أهداف المدرسة".
  - وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: "ما تتمتع به معلمات مدارس منطقة الباحة من رفاهية وإشباع لحاجاتهن المعنوية والمادية بما يضمن تحقيق أهداف المدرسة التي يعملن بها، وتقاس بالدرجة الكلية المتحصل عليها من إجابات المعلمات، على عبارات وأبعاد الأداة المتعلقة بجودة الحياة الوظيفية".

2-الإطار النظري والدراسات السابقة

2-1-الإطار النظري.

2-1-1-الرشاقة التنظيمية.

2-1-1-1-أهداف الرشاقة التنظيمية:

تهدف الرشاقة التنظيمية إلى تحقيق فوائد عديدة تلخصها الباحثة نقلاً عن (مغاوري، 2016؛ المحاسنة، 2017؛ المفيز وآخرون، 2020). في الآتي:

1. الحفاظ على الوضع التنافسي للمؤسسة وتعزيز قدرة على البقاء والنمو في ظل بيئة مضطربة.
2. تمكين المؤسسة من فهم بيئة الأعمال وتحليلها بشكل استباقي.
3. دعم اتخاذ قرارات استراتيجية لتحسين الأداء المؤسسي والتكيف مع التحولات الخارجية.
4. تطوير بيئة محفزة على الابتكار والمرونة.
5. رفع قدرة الأفراد على التعلم المستمر وتنظيم المهام بفاعلية.
6. مواجهة التحديات التنظيمية من خلال أساليب إبداعية واستباقية.

وتبين هذه الأهداف أهمية تفعيل الرشاقة التنظيمية بالمدارس بما يُمكّنها من التفوق، ومواجهة التحديات.

2-1-1-2-أهمية الرشاقة التنظيمية:

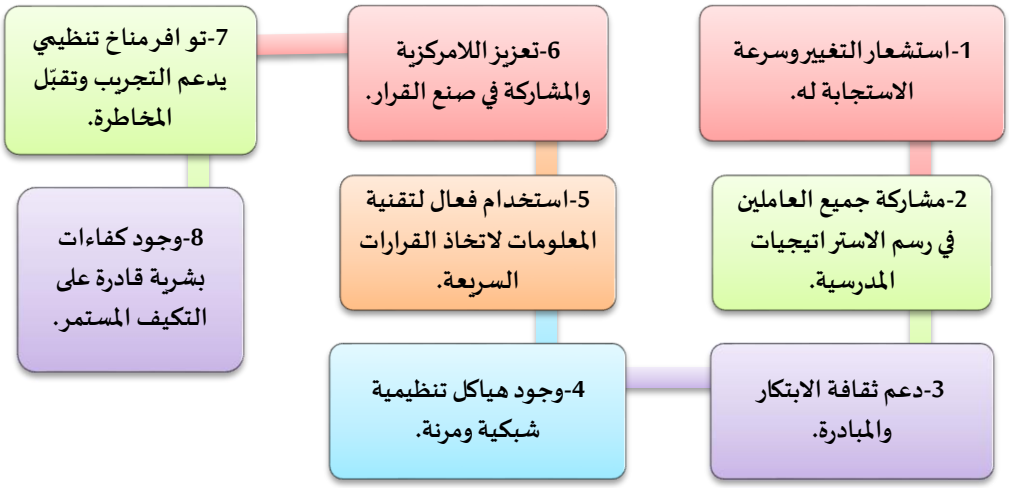
تبرز أهمية الرشاقة التنظيمية من دورها في دعم المؤسسات لمواجهة التغيرات والاضطرابات المحيطة بها، وتوجز الباحثة أبرز الفوائد التي تحققها نقلا عن (Teece et al., 2016؛ علي وكامل، 2017؛ قنديل، 2020) كالآتي:

- تعزيز قدرتها على رضا العاملين والعملاء.
- تمكين المعلمات من الإبداع في مواجهة ظروف العمل الصعبة.
- دعم تطوير مهارات العمل الجماعي والابتكار.
- تحسين الأداء المدرسي والرفع من جودة المخرجات التعليمية.
- تسريع التفاعل مع التغيرات التكنولوجية والاقتصادية في البيئة التعليمية.

وترى الباحثة أن أهمية الرشاقة التنظيمية في الميدان التربوي تكمن في تعزيز استجابة المدارس للتغيير، ورفع قدرتها على تقديم تعليم مرن ومتميز يواكب متطلبات العصر.

2-1-1-3-خصائص الرشاقة التنظيمية في المؤسسات التعليمية:

تتميز المؤسسات التعليمية الرشيقة بخصائص عديدة ووفقا لـ (مغاوري، 2016؛ العنزي، 2018) **فأهمها:**



الشكل (1) خصائص الرشاقة التنظيمية في المؤسسات التعليمية. (المرجع: من إعداد الباحثة نقلا عن المراجع بعالية)

يتضح من الشكل (1) أن هذه الخصائص تمثل الأسس التنظيمية التي يمكن أن تدعم نجاح المدارس في تطبيق الرشاقة وبذلك فهي ليست مجرد خيار إداري بل ضرورة استراتيجية في البيئة التعليمية السعودية، خاصة مع مستهدفات رؤية 2030. وترى الباحثة أنه يمثل مدخلاً لجودة الحياة الوظيفية للمعلمات، وتحسين الأداء المؤسسي التربوي.

2-1-1-4-مبادئ الرشاقة التنظيمية:

تتطلب الرشاقة التنظيمية اعتماد مبادئ إدارية تتجاوز الهيكل إلى الثقافة، وأهمها كما ورد في (الذبياني، 2020؛ عبد الله وبلال، 2021) الآتي:

أ. **قيمة العميل**: تُعد فهم احتياجات العملاء وتقديم قيمة لهم حجر الزاوية في الرشاقة.

ب. **تفعيل دور المعلومات**: تعتبر المعلومات الدقيقة أساس اتخاذ القرار الفعّال.

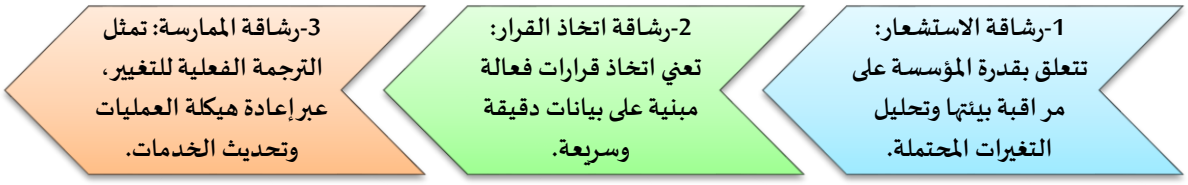
ج. **العمل التعاوني**: داخل المؤسسة ومع الأطراف الخارجية لتحقيق الأهداف.

د. **الاستعداد للتغيير**: غرس ثقافة التغيير المستمر واستثماره كفرصة.

وترى الباحثة أهمية تُبنى هذه المبادئ في التعليم؛ لتطوير المهارات، وتعزيز ثقافة الانفتاح والاستعداد للتحول.

2-1-1-5-أبعاد الرشاقة التنظيمية:

تحدد الباحثة ثلاث أبعاد رئيسية استنادًا إلى (مغاوري، 2016؛ حمودة وآخرون، 2018؛ عمر، 2020؛ أبو هلال، 2023؛ العنزي، 2022؛)، وكما يبينها الشكل (2):



الشكل (2) أبعاد الرشاقة التنظيمية (المرجع: من إعداد الباحثة نقلا عن المراجع بعالية)

وتُعد هذه الأبعاد الثلاثة إطارًا تطبيقيًا لفهم الرشاقة في المؤسسات التعليمية، حيث تساعد في التنبؤ، واتخاذ القرار، وتنفيذه بكفاءة، بما يعزز من جاهزية المدرسة للتغيير.

2-1-6-معوقات استخدام الرشاقة التنظيمية:

ذكرت الأدبيات مجموعة من المعوقات التي تعرقل تطبيق الرشاقة التنظيمية، نوردها وفقًا لـ(أحمد، 2015؛ الزامل والدوسري، 2020):

1. ضعف مؤشرات قياس الرشاقة مما يصعب تقييم أدائها.
2. وجود قوانين تنظيمية صارمة تعيق التغيير.
3. التكاليف المرتفعة المتعلقة بالتقنية والتدريب.
4. تحديات تقنية واقتصادية متسارعة تتجاوز قدرات المؤسسة.
5. ضعف المهارات الإدارية لتصميم استراتيجيات رشيقة.
6. هيكل تقليدي لا يدعم التشارك المعرفي.
7. ثقافة إدارية غير مشجعة على التغيير والمبادرة.
8. بطء الاستجابة للتغيرات البيئية.
9. استمرار الإجراءات اليدوية والورقية.

ويتطلب التغلب على هذه المعوقات إصلاحات تنظيمية شاملة، تبدأ من تطوير الثقافة الداخلية، وتبني نماذج تنظيمية مرنة، مع استثمار التكنولوجيا في دعم التغيير، ويتبين من استعراض الرشاقة التنظيمية أنها ليست مجرد مفهوم

تنظيمي حديث، بل أداة استراتيجية ضرورية لضمان التكيف، والابتكار، والاستدامة داخل المدارس، خاصة في ظل تسارع التغيرات التربوية والتكنولوجية، مما يجعلها محورًا أساسًا في بناء مؤسسة تعليمية مرنة ومتميزة.

2-1-2-جودة الحياة الوظيفية:

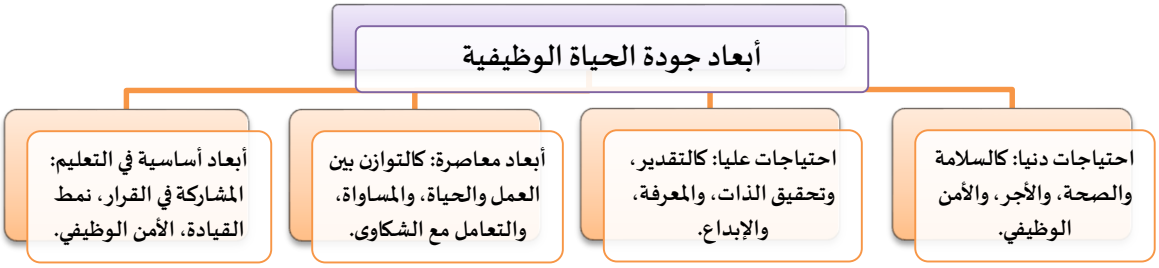
2-1-2-1-أهداف جودة الحياة الوظيفية وأهميتها:

يؤكد الباحثون (ماضي، 2015؛ المنان، 2018؛ الهداب والمخلافي، 2020) على أن أهداف جودة الحياة الوظيفية وأهميتها تكمن في أنها تسهم في تحقيق الأهداف المؤسسية بكفاءة عالية، وذلك من خلال الآتي:

1. تعزيز الصحة النفسية والجسدية.
2. رفع إنتاجية العاملين.
3. تقليل الحوادث والتكاليف التشغيلية.
4. تحقيق التوازن بين الحياة المهنية والشخصية.
5. تعزيز الانتماء الوظيفي كما تُعزز الولاء والثقة والمشاركة.
6. دعم استدامة المنظمة.
7. رفع رضا الموظفين وخفض الصراعات ودوران العمل.

2-1-2-2-أبعاد جودة الحياة الوظيفية:

بحسب شميلان (2019) والهداب والمخلافي (2020)، تتمثل أبعاد جودة الحياة الوظيفية كما يبينها الشكل (3):



الشكل (3) أبعاد جودة الحياة الوظيفية (المرجع: من إعداد الباحثة؛ نقلا عن (شميلان، 2019؛ الهداب والمخلافي، 2020)،

2-1-2-3-معوقات تطبيق جودة الحياة الوظيفية:

وفقًا لكل من (عبد الرحمن، 2016؛ المنان، 2018)، فأبرز معوقات تطبيق جودة الحياة الوظيفية تتلخص في:

1. صراع الأدوار وغياب فرص التطوير.
2. ضعف المناخ الديمقراطي.
3. النظرة الربحية الضيقة من النقابات.
4. تخوف الإدارة من التكلفة.
5. بيئة العمل غير الجاذبة.
6. ضعف العلاقات الإنسانية.

وترى الباحثة أن تعزيز جودة الحياة الوظيفية للمعلمات يُعد ضرورة مؤسسية لرفع كفاءة الأداء وجودة التعليم، لا مُجرّد مطلب رفاهي، ولذا يلزم تبني برامج تُركّز على: مشاركتهن في اتخاذ القرار، وتحقيق الاستقرار المهني، وتوازن

العمل/الحياة. ورغم وجود تحدياتٍ كصراع الأدوار ونقص التطوير المهني، فإن بناء بيئة محفّزة عبر التدريب المستمر وتعزيز التواصل الفعّال يُحسّن جودة الحياة الوظيفية؛ كرافعةٌ لتحسين التحصيل الدراسي والنجاح المدرسي المستدام.

2-2-الدراسات السابقة

قامت الباحثة باستعراض الدراسات التي اهتمت بمتغيري الدراسة الرئيسين (الرشاقة التنظيمية وجودة الحياة الوظيفية)، حيث قامت بتجزئتها إلى قسمين بحسب المحورين، استعراضها وفق منهجية التحليل النقدي، وكما يلي:

2-2-1-دراسات تناولت الرشاقة التنظيمية:

استعرضت دراسة الذيباني (2020) واقع الرشاقة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية بالسعودية، وخلصت إلى أن مستوى الممارسة كان متوسطًا، وهو ما يشير إلى الحاجة لتمكين القادة تربويًا لتفعيل هذا المفهوم. أما التويجري وآخرون (2022)، فقد اقترحوا تصورًا لتطوير الرشاقة التنظيمية لدى قائدات المدارس الثانوية في الرياض، مسلطين الضوء على معوقات أبرزها المركزية والروتين، ما أبرز فجوة إجرائية تعيق التطبيق الفعّال. وفي دراسة الرشود (2023)، تبين ارتفاع مستوى ممارسة الرشاقة لدى مديرات المدارس الابتدائية في حائل، بما يعكس تحسنًا نسبيًا في فهم القيادات التربوية لهذا المفهوم.

وبالمقابل، وجدت دراسة نتو (2023) في إدارات التعليم المشرفة على مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة مستوى ممارسة "متوسطًا"، مما يشير إلى تفاوت واضح بين المؤسسات بحسب الفئة المستهدفة، أما دراسة الذيابي (2025) فتناولت الرشاقة لدى قادة المدارس الثانوية من منظور المعلمين والمعلمات، وتصدرت "رشاقة التقويم" و"الاستجابة للتغيرات" الأبعاد الأكثر ممارسة، مع ضعف في "رشاقة الابتكار"، مما يبين ضرورة إعادة التوازن بين الأبعاد الثلاثة.

وعربيًا، كشفت القصير (2025) في مدارس التعليم الأساسي بسوريا عن مستوى متوسط للرشاقة التنظيمية، مع بروز بعد "التطبيق"، مشيرة إلى دور القيادة المتسامحة في تعزيز الرشاقة، ما يلفت النظر إلى أهمية نمط القيادة في دعمها، وأظهرت باغريب (2025) من جامعة عدن مستوى ضعيفًا جداً للرشاقة، ما يعكس فجوة كبيرة في مؤسسات التعليم العالي اليمنية في تطبيق مفاهيم الإدارة الحديثة.

أما عالميًا، فأبرزت دراسة (Somwethee et al, 2025) من تايلاند دور الرشاقة التنظيمية في تعزيز القدرات الريادية الاجتماعية، مؤكدين علاقتها الوثيقة باستدامة الأداء. وركّزت دراسة (Jaafar et al, 2025) من ماليزيا على الرشاقة في ظل الصناعة 4.0، مشيرة إلى ضرورة تطوير البنية الرقمية للمؤسسة. بينما حللت (Roeth et al, 2025) من ألمانيا أثر الضبط التفاعلي والتشخيصي، وربطت (Bisson et al, 2025) (كندا، فرنسا، تونس) بين الرشاقة والذكاء التنافسي والاستشراف الاستراتيجي، ما يعكس تنوع مداخل الرشاقة عالميًا، مقابل محدوديتها في البيئة المدرسية العربية.

ويلاحظ من دراسات محور الرشاقة أن معظم الدراسات السابقة ركزت على توصيف واقع الرشاقة التنظيمية، دون ربطها بجودة الحياة الوظيفية، لا سيما من منظور المعلمات، وخصوصًا في السياقات الطرفية.

2-2-2 دراسات تناولت جودة الحياة الوظيفية:

في السعودية، بيّنت سمحان (2020) وجود علاقة إيجابية بين جودة الحياة وسلوك المواطنة لدى معلمي الابتدائي، ما يربط بين الرفاهية وأداء السلوك المؤسسي. فيما تناولت الهداب والمخلافي (2020) جودة الحياة لدى موظفي الإدارة العامة للتعليم وربطوها بمستوى الاحتراق المهني، وأوصوا بتحسين الدعم المؤسسي، وأشارت السحيباني (2022) بالرياض إلى انخفاض جودة الحياة لدى قادة المدارس الثانوية، مع أهمية العلاقات الإنسانية، مما يعكس حاجة القيادات

لتفعيل الدعم النفسي والمهني. فيما بينت عسيري والبدراني (2024) بأنها تأثير الإبداع الإداري على جودة حياة المعلمات، مع توصيات بتفعيل بيئات العمل المحفزة. وفي دراسة باناعمه (2025) بمكة، ظهر ارتباط واضح بين جودة الحياة والالتزام المهني لأعضاء هيئة التدريس، مما يعزز أهمية تمكين العاملين في المؤسسات الأكاديمية.

وعربيًا، كشفت دراسة عبد الستار (2020) بمصر عن تدنٍّ في جودة الحياة لدى معلمي المدارس الحكومية، مشيرة إلى دور القيادة الخادمة في تحسينها، وأوضحت يوسف (2022) بالجزائر علاقة متوسطة بين التمكين الوظيفي وجودة الحياة، مع وجود فروق بحسب الجنس والتأهيل، بينما كشفت مكاوي وعيسى (2024) عن دور الثقافة التنظيمية في رفع جودة الحياة، مؤكدة الحاجة لبناء بيئة مرنة. وفي عمان، وجدت الراشدية وآخرون (2024) أن جودة الحياة مرتفعة لدى أعضاء هيئة التدريس رغم ضغط العمل، في حين رصدت دراسة جعفر وآخرون (2025) فروقًا دالة في مكونات الجودة لدى معلمي الرياضة، وبيّنت أثرها على الالتزام.

أما دوليًا، فناقشت (Akar, 2018) من تركيا الأثر العاطفي لجودة الحياة على الاحتراق المهني والاغتراب، وأكدت دورها الوقائي. وفي إندونيسيا، أكدت (Lalompoh et al, 2019) أن الذكاء العاطفي وكفاءة إدارة المدرسة يعززان جودة حياة المعلمين، كما كشفت (Özgenel, 2021) فروقًا بين الإداريين والمعلمين في تقييم جودة الحياة، ما يعكس تباين التصورات بين الفئات الوظيفية. في نيجيريا، تناولت (Ogakwu et al, 2024) الأثر العلاجي لتدخلات الصحة العقلية على جودة حياة المعلمين، بينما بيّنت (Erden, 2025) في قبرص التركية أهمية رأس المال النفسي والدعم العاطفي. وأكدت (Dorta-Afonso & Romero-Domínguez, 2025) من إسبانيا أن أنظمة العمل عالية الأداء تقلل من الإرهاق وترفع جودة الحياة. أما (Li et al, 2025) من تايوان فقد طوّرت نموذجًا لتتبع جودة الحياة الصحية للمعلمين على المدى البعيد.

ويلاحظ من دراسات محور جودة الحياة الوظيفية أن معظم الدراسات تناولت أثر جودة الحياة في الأداء أو الرضا، دون تحليل علاقتها بمفاهيم إدارية متقدمة مثل الرشاقة، وخاصة في البيئة المدرسية النسائية.

2-2-3-التعليق الختامي المقارن:

تميزت الدراسة الحالية بأنها الأولى – محليًا وإقليميًا – التي تربط الرشاقة التنظيمية بثلاثية (الاستشعار، التطبيق، اتخاذ القرار) مع أبعاد جودة الحياة الوظيفية (المشاركة، نمط القيادة، التوازن، الأمن) من وجهة نظر المعلمات في سياق منطقة الباحة. كما دمجت بين قياس واقع الممارسة، وتحليل الفروق وفقًا للمتغيرات الديموغرافية، وقياس العلاقة الارتباطية، وهو ما لم تتناوله الدراسات السابقة بشمول مماثل-أيضاً-فغالبية دراسات الرشاقة ركزت على القادة أو الإدارات، دون النظر لانعكاساتها على جودة حياة الكادر التعليمي. كما أن معظم الأدبيات السابقة- سواء في التعليم أو الصناعة- لم تدمج بين البعدين في تحليل تطبيقي واحد، ما يجعل هذه الدراسة تقدم رؤية تفسيرية جديدة يمكن أن تسهم في تصميم استراتيجيات تطوير بيئة العمل النسائية التعليمية في ضوء الإدارة الحديثة.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة مقدمة الدراسة، وتحديد مشكلة الدراسة، وتحديد منهج الدراسة المناسب، وبناء أداة الدراسة المناسبة، وصياغة عباراتها، وتحديد محاور الإطار النظري، وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنّها-حسب علم الباحثة- الدراسة الأولى التي بحثت في علاقة ممارسة مديرات المدارس لأبعاد الرشاقة التنظيمية بجودة الحياة الوظيفية من وجهة نظر المعلمات بمنطقة الباحة، حيث لم يتم التوصل لأي دراسة عربية تربط بين المتغيرين ومن وجهة نظر المعلمات.

3-منهجية الدراسة وإجراءاتها

3-1-منهج الدراسة:

فرضت طبيعة الدراسة وأهدافها اعتماد المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، وذلك لمعرفة طبيعة العلاقة بين المتغيرين (ممارسة المديرات للرشاقة التنظيمية، جودة الحياة الوظيفية للمعلمات) وأثر متغيري (الخبرة، المرحلة).

3-2-مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من كافة معلمات المدارس منطقة الباحة، وعددهن (5076) معلمة موزعات على كافة المراحل التعليمية (إدارة التعليم بمنطقة الباحة، 1445).

3-3-عيّنة الدراسة:

تم تحديد حجم العيّنة باستخدام جدول كريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970)، باستخدام أسلوب المعاينة الطبقية لمناسبتها وبلغ حجم العيّنة المطلوب (357) معلمة، موزعات كما في الجدول (1):

جدول (1) وصف عيّنة الدراسة تبعاً لمتغيري (المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة)

المرحلة التعليمية	العدد	النسبة%	سنوات الخبرة	العدد	النسبة%
ابتدائي	179	50.14	5 سنوات فأقل	13	3.64
متوسط	100	28.01	10-6 سنوات	26	7.28
ثانوي	78	21.85	11 سنة فأكثر	318	89.08
المجموع	357	%100	المجموع	357	%100

يتضح من الجدول (1) تركيز العينة في فئة المرحلة الابتدائية وفئة الخبرة ≤11 سنة، ما يعزز موثوقية النتائج بفضل ثراء بياناتها الميدانية، أما ضعف تكافؤ فئات الخبرة فيُعزى علميًا إلى الخصائص الديموغرافية للمجتمع المدرسي المستهدف، حيث تُظهر سجلات التوظيف استقراراً وظيفياً عالياً وقلة تدوير المعلمات في مدارس البنات بالمنطقة، مما يجعل عدم التكافؤ انعكاساً طبيعياً للواقع المؤسسي وليس قيداً منهجياً.

3-4-أداة الدارسة:

استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، وتم بناؤها استنادًا إلى الدراسات ذات الصلة، مثل نتو (2023)، التويجري وآخرون (2022)، والعنزي (2022) فيما يخص الرشاقة التنظيمية، وOgakwu et al. (2024)، والسحيباني (2022) في جودة الحياة الوظيفية، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (46) عبارة موزعة على محورين:

1. الرشاقة التنظيمية: (26) عبارة، تغطي ثلاثة مجالات: الاستشعار(10)، اتخاذ القرار(9)، والتطبيق(7).
2. جودة الحياة الوظيفية: (20) عبارة موزعة على أربعة مجالات: المشاركة في اتخاذ القرار (5)، نمط القيادة(5)، التوازن بين العمل والحياة(5)، والأمن الوظيفي (5).

3-4-1-صدق أداة الدراسة:

1- **الصدق الظاهري**: تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة بعرضها على عدد (11) محكماً من الأساتذة المتخصصين، في الإدارة والعلوم التربوية، نتج عنها تعديل صياغة 15 عبارة وإضافة (6) لتصبح (52) عبارة.

2- **صدق الاتساق الداخلي**: تم تطبيق أداة الدراسة على عيّنة استطلاعية حجمها (30) معلمة من خارج العيّنة، مثّلت مختلف المراحل الدراسية، باستخدام معامل ارتباط بيرسون لتأكيد ارتباط العبارات بأبعادها، وكانت نتيجة صدق الاتساق الداخلي كما يبينها الجدول (2):

الجدول (2) معاملات ارتباط (بيرسون) لقياس ارتباط كل عبارة بالبُعد الذي تنتمي إليه (عدد العبارات=52)

المتغير المستقل: الرشاقة التنظيمية				المتغير التابع: جودة الحياة الوظيفية			
م	رشاقة الاستشعار معاملات الارتباط	رشاقة اتخاذ القرار	رشاقة التطبيق	المشاركة في اتخاذ القرار	نمط القيادة	التوازن بين العمل والحياة	الاستقرار الوظيفي
1	**0.770	**0.817	**0.907	**0.920	**0.879	**0.878	**0.899
2	**0.804	**0.879	**0.825	**0.943	**0.875	**0.875	*0.773
3	**0.963	**0.903	**0.768	**0.937	**0.861	**0.943	**0.897
4	**0.923	**0.895	**0.947	**0.936	**0.837	*0.792	*0.772
5	**0.948	**0.927	**0.843	**0.876	*0.760	*0.735	**0.814
6	**0.913	**0.943	**0.894		**0.870		**0.863
7	**0.932	**0.905	**0.920				
8	**0.871	**0.953	**0.955				
9	**0.878	**0.953	**0.935				
10	**0.886						
11	*0.683						
12	**0.780						

** عند مستوى دلالة 0.01 و* عند مستوى دلالة 0.05

يتبين من الجدول (2) أن أقل معامل ارتباط بين عبارات الأداة بلغ (0.760)، وهو دالٌّ إحصائيًا عند 0.05، مما يشير إلى اتساق داخلي قوي لجميع العبارات. وقد تميزت النتائج بدلالات معنوية موجبة عند (0.01) و(0.05)، وهو ما يؤكد ارتباط العبارات بأبعادها بشكل إيجابي ومتين، وتعزز هذه النتائج من صدق الأداة ومناسبتها لقياس متغيرات الدراسة.

3-4-2-ثبات أداة الدراسة: تم التأكد من مدى ثبات الأداة المستخدمة في قياس متغيري أداة الدراسة من خلال احتساب قيمة معامل (Cronbach's Alpha)، وتكون النتيجة مقبولة إذا كانت أكبر من (0.70).

الجدول (3) نتائج اختبار معاملات الثبات الفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) على مستوى الأبعاد

المتغيران الرئيسان	الأبعاد	العبارات	معاملات الثبات Cronbach Alpha
المتغير المستقل: الرشاقة التنظيمية	رشاقة الاستشعار	12	0.968
	رشاقة اتخاذ القرار	9	0.972
	رشاقة التطبيق	9	0.966
المتغير التابع: جودة الحياة الوظيفية	المشاركة في اتخاذ القرار	5	0.956
	نمط القيادة	6	0.920
	التوازن بين العمل والحياة الاجتماعية	5	0.901
	الاستقرار والأمن الوظيفي	6	0.911
	الثبات الكلي للأداة	52	0.981

يلاحظ من الجدول (3)، أن معامل الثبات الكلي (0.981) فيما تراوحت معاملات الأبعاد بالمحورين ما بين (0.901 -0.972)، وتعكس ثباتا عاليا جداً وبالتالي صلاحية الأداة للتطبيق الميداني ومصداقيتها والوثوق بثبات نتائجها.

3-5-التحقق من ملاءمة البيانات للتحليل الإحصائي:

للتحقق من أن البيانات موزعة بشكل طبيعي وخالية من المشكلات الإحصائية التي تؤثر سلبًا على نتائج فحص الفروق تبعاً لمتغيري (المرحلة، الخبرة)، أجرت الباحثة اختبار (Kolmogorov- Smirnov)، والجدول (4) يوضح النتائج:

الجدول (4) نتائج اختبار(K-S) للكشف عن توزيع البيانات اعتدالياً

المحور (1) الرشاقة التنظيمية	K-S	Sig	المحور (2) جودة الحياة الوظيفية	K-S	Sig
رشاقة الاستشعار	0.986	0.286	المشاركة في اتخاذ القرار	0.838	0.343
رشاقة اتخاذ القرار	0.777	0.582	نمط القيادة	0.832	0.494
رشاقة التطبيق	0.846	0.471	التوازن بين العمل والحياة الاجتماعية	0.984	0.288
			الاستقراروالأمن الوظيفي	0.712	0.691

تشير نتائج اختبار Kolmogorov-Smirnov الموضحة في الجدول (4) إلى أن توزيع البيانات لجميع أبعاد الرشاقة التنظيمية وجودة الحياة الوظيفية كان طبيعيًا، إذ تجاوزت قيم الدلالة (Sig) لجميع المحاور 0.05. ويعني ذلك أنّ البيانات صالحة لاستخدام الإحصاء المعلمي (Parametric Tests) باعتباره الأنسب لتحليلها.

3-6-المحكّ المعتمد في الدراسة:

وللحكم على مستوى ممارسة الرشاقة التنظيمية، ومستوى جودة الحياة الوظيفية؛ تم اعتماد قيم المتوسطات الحسابية التالية لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة على محاور الدراسة، وذلك حسب المعادلة: مدى الاستجابة = أعلى درجة – أقل درجة/ عدد فئات الاستجابة (5 - 5/1 = 5/4 =0.8.، وكما يبينها الجدول (5):

الجدول (5) مديات المتوسطات والدلالة اللفظية لنتائج تحليل إجابات العينة على عبارات و أبعاد و محوري الدراسة

قيمة البديل	مديات المتوسط الحسابي		الدلالة اللفظية لمستوى (ممارسة الرشاقة/ جودة الحياة)
	الحد الأدنى	الحد الأعلى	
1	1.00	1.80	منخفض جدًا
2	1.81	2.60	منخفض
3	2.61	3.40	متوسط
4	3.41	4.20	عال
5	4.21	5.00	عالٍ جدًا

3-7-الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل بياناتها، تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) والمعالجات التالية:

- الإحصاءات الوصفية مثل التكرارات والنّسب المئوية للتعريف بعينة الدّراسَة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson) للتّحقق من صدق الأداة داخليّاً.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتأكّد من درجة ثبات الاستبانَة.
- اختبار (Kolmogorov-Smirnov Test) لتحقق من التوزيع الطبيعي للعيّنة.
- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعرفة مستوى ممارسة الرشاقة، وجودة الحياة الوظيفية
- تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص الفروق تبعاً لمتغيري (سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية).

4-نتائج الدراسة ومناقشتها.

4-1-إجابة السؤال الأول: "ما مستوى ممارسة أبعاد الرشاقة التنظيمية لدى مديرات المدارس بمنطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات؟ "

وللإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لأبعاد الرشاقة وكما يبينها الجدول (6).

الجدول (6) المتوسطات والانحرافات لإجابات العينة على مستوى الأبعاد والكلي للرشاقة التنظيمية مرتبة تنازليا حسب المتوسطات

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الممارسة
1	رشاقة الاستشعار	4.09	0.793	1	عالٍ
3	رشاقة التطبيق	4.04	0.904	2	عالٍ
2	رشاقة اتخاذ القرار	3.97	0.897	3	عالٍ
	المتوسط الحسابي للبعد ككل	4.03	0.842	عالٍ	

يتضح من الجدول (6) أن مستوى ممارسة الرشاقة التنظيمية لدى مديرات المدارس بمنطقة الباحة جاء عالياً في جميع أبعاده، بمتوسط عام (4.03) وانحراف معياري (0.842). وتصدرت رشاقة الاستشعار المرتبة الأولى بمتوسط (4.09)، تلتها رشاقة التطبيق (4.04)، ثم رشاقة اتخاذ القرار (3.97). وتشير هذه الأبعاد إلى قدرة المديرات على رصد التغيرات، واتخاذ قرارات سريعة وفعالة، وإعادة هيكلة الموارد بمرونة، بما يعكس وعيهن بمتغيرات البيئة المدرسية، وسعيهن لتطبيق ممارسات تتوافق مع متطلبات الجودة وتحقيق أهداف المدرسة، وتتسق هذه النتائج مع دراسات: التويجري وآخرون (2022) والمفيز وآخرون (2020) التي أظهرت مستويات ممارسة عالية للرشاقة التنظيمية، بينما تختلف مع نتائج نتو (2023) التي سجلت مستوى متوسطًا.

أما ممارسة مؤشرات الرشاقة التنظيمية على مستوى مؤشرات/عبارات كل بُعد على حدة، فكالآتي:

4-1-1-رشاقة الاستشعار:

الجدول (7) المتوسطات والانحرافات لإجابات العينة على عبارات بعد رشاقة الاستشعار مرتبة تنازليا بحسب المتوسطات

م	أرى أن مديرة المدرسة التي أعمل بها	المتوسط	الانحراف	الرتبة	التقدير
8	تدرك أهمية التقنية في العملية التعليمية.	4.32	0.814	1	عالٍ جداً
12	تعالج المشكلات البسيطة للطالبات قبل تفاقمها و انتشارها	4.15	0.972	2	عالٍ
9	تتواصل باستمرار مع المجتمع المحلي لتحسين البيئة المدرسية.	4.13	0.955	3	عالٍ
5	تحرص على التقويم الفوري في حال وجود أخطاء.	4.09	0.914	4	عالٍ
4	توضح للمعلمات مواضع التحسين المحتملة للأداء.	4.09	0.956	5	عالٍ
3	تتواصل مع أولياء الأمور دوريا للتعرف على مشكلات بناتهم.	4.08	0.874	6	عالٍ
1	ملمة بالتغيرات التقنية	4.07	0.865	7	عالٍ
11	تساعد معلماتها على تخطي الازمات الطارئة.	4.05	1.025	8	عالٍ
10	تستثمر التغيرات في البيئة الخارجية في تحسين التعلم والتعليم.	4.03	0.905	9	عالٍ
6	توضح للمعلمات نقاط القوة لديهن للتركيز عليها.	4.03	0.972	10	عالٍ
2	تمتلك المرونة لتوقع الأزمات المستقبلية والاستعداد لها.	4.02	0.942	11	عالٍ
7	تستشعر الفرص المناسبة لتنمية وتطوير المعلمات.	4.01	0.999	12	عالٍ
	المتوسط الحسابي للبعد ككل	4.09	0.793	عالٍ	

يتضح من الجدول (7) أنّ بُعد ممارسة رشاقة الاستشعار جاء بمتوسط كلي (4.09) بانحراف (0.793)، وبمستوى "عال"، وتراوحت متوسطات العبارات ما بين (4.01، 4.32). وجميعها بمستوى "عال" باستثناء عبارة واحدة " تدرك أهمية التقنية في العملية التعليمية " جاءت بمستوى (عالٍ جداً)، وهو ما يعكس قدرتهن على رصد تغيرات البيئة التعليمية

والتفاعل معها بكفاءة، كما تجلت أبرز مؤشرات هذه الرشاقة في إدراك أهمية التقنية، والاستجابة المبكرة للمشكلات، والتواصل المستمر مع المجتمع المدرسي؛ ما يعكس وعيا إداريا ومرونة قيادية في مواجهة التحديات. كما تُظهر النتائج تمكين المديرات للمعلمات وتطوير أدائهن رغم أنه قد يحد من صلاحياتهن الإدارية، وتؤكد هذه المعطيات امتلاك المديرات القدرة على التنبؤ بالأزمات واستثمار الفرص، مما يعزز جودة البيئة التعليمية واتخاذ قرارات استباقية فعالة.

4-1-2-رشاقة اتخاذ القرار:

الجدول (8) المتوسطات والانحرافات لإجابات العينة على عبارات بعد رشاقة اتخاذ القرار مرتبة تنازليا بحسب المتوسطات

م	أرى أن مديرة المدرسة التي أعمل بها	المتوسط	الانحراف	الرتبة	التقدير
13	تحلل الأحداث المهمة في المدرسة في الوقت المناسب.	4.08	0.929	1	عالٍ
15	تتخذ القرار المناسبة رغم ضغوط العمل.	4.06	0.967	2	عالٍ
14	تتخذ القرار تلبية لاحتياجات منسوبات المدرسة وفي وقته المناسب.	4.05	0.966	3	عالٍ
19	تتخذ قرارات لاستخدام التقنيات الجديدة في الوقت المناسب.	4.03	0.945	4	عالٍ
16	تشرك منسوبات المدرسة في صناعة القرار.	3.99	1.07	5	عالٍ
21	تتواصل مع الطالبات وأولياء الامور باستمرار لتلبية احتياجاتهم.	3.98	0.993	6	عالٍ
18	توفر المعلومات اللازمة للمفاضلة بين بدائل القرار الممكنة.	3.91	1.019	7	عالٍ
20	تتواصل باستمرار مع المعلمات لتلبية احتياجاتهن.	3.90	1.075	8	عالٍ
17	تشارك أولياء الأمور في صناعة القرار.	3.82	1.04	9	عالٍ
	المتوسط الحسابي للبُعد ككل	3.97	0.897	عالٍ	

يتضح من الجدول (8) أن بُعد "رشاقة اتخاذ القرار" جاء بمتوسط كلي (3.97) وبمستوى "عالٍ"، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.82–4.08). تعكس هذه النتائج قدرة مديرات المدارس على تحليل المواقف بفعالية، واتخاذ قرارات ملائمة رغم ضغوط العمل، والتعامل بمرونة مع تحديات البيئة التعليمية. كما تُظهر المعطيات اهتمام المديرات بإشراك منسوبات المدرسة بدرجة مقبولة، في حين جاءت مشاركة أولياء الأمور في القرار بأقل المتوسطات، ويُعزى ذلك على الأرجح إلى الطابع المركزي لبعض السياسات التربوية، كما تُبرز النتائج كفاءة المديرات في اتخاذ القرار المستندة إلى تحليل مستمر للمعلومات واحتياجات الميدان التربوي، مدعومات بخبرات إدارية وبرامج تطوير مهني، وتواصل فعّال مع المعلمات والبيئة المدرسية، مما يعزز استجابتهن السريعة للمواقف الطارئة.

4-1-3-رشاقة التطبيق:

الجدول (9) المتوسطات والانحرافات لإجابات العينة على عبارات بعد رشاقة التطبيق مرتبة تنازليا بحسب المتوسطات

م	أرى أن مديرة المدرسة التي أعمل بها	المتوسط	الانحراف	الرتبة	التقدير
25	تشجع مبدأ العمل بروح الفريق الواحد بين منسوبات المدرسة.	4.17	0.972	1	عالٍ
24	تدير موارد المدرسة بكفاءة وفاعلية.	4.11	0.937	2	عالٍ
31	تستفيد من التقنية المتاحة في المجتمع لتطوير مخرجات المدرسة.	4.11	0.931	3	عالٍ
23	تعتمد على نظام اتصال فعّال في التواصل مع أولياء الأمور.	4.09	0.907	4	عالٍ
29	تحل مشكلات الطالبات وأولياء الأمور في الوقت المناسب	4.08	1.01	5	عالٍ
26	تطرح أفكاراً جديدة قابلة للتطبيق في الو اقع العملي.	4.03	0.997	6	عالٍ
30	تمكن منسوبات المدرسة بما يتناسب مع فرق العمل.	3.98	1.03	7	عالٍ
28	تعمل على حل مشكلات المعلمات في الوقت المناسب.	3.96	1.09	8	عالٍ
27	تعقد شراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي في الوقت المناسب	3.85	1.04	9	عالٍ
	المتوسط الحسابي للبُعد ككل	4.04	0.904	عالٍ	

يتضح من الجدول (9) أنّ بعد "رشاقة التطبيق" جاء بمتوسط كلي (4.04)، وجميع العبارات بتقديرات "عالية"، وتراوحت متوسطاتها ما بين (3.85–4.17). وتعكس قدرة مديرات المدارس على تحويل الأهداف والخطط إلى ممارسات تنفيذية مرنة وكفؤة. برز ضمن ذلك تشجيع العمل بروح الفريق، وإدارة الموارد بكفاءة، وحل مشكلات الطالبات والمعلمات، وتؤكد وعيا إداريا يعزز من التماسك التنظيمي ويزيد من فعالية العمل المدرسي. ورغم أن الشراكات المجتمعية جاءت في المرتبة الأخيرة، إلا أن ذلك قد يعزى لعوامل تنظيمية تحدّ من الصلاحيات وتفرض قيودًا على بناء العلاقات المؤسسية. بشكل عام، تعكس هذه النتائج مرونة المديرات في توظيف الموارد، والاستجابة السريعة للمواقف، واتخاذ قرارات تطبيقية فعالة، مما يُسهم في ترسيخ ممارسات تنظيمية رشيدة داخل المدرسة.

4-2-نتيجة الإجابة عن السؤال الثاني: "ما مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى معلمات المدارس بمنطقة الباحة من وجهة نظرهن؟"

وللإجابة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات لإجابات العيّنة على مستوى الأبعاد وكما يلي:

الجدول (10) المتوسطات والانحرافات لإجابات العينة على أبعاد جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمات بمنطقة الباحة مرتبة تنازلياً

م	أبعاد جودة الحياة الوظيفية	المتوسط	الانحراف	الرتبة	تقدير الجودة
3	التوازن بين العمل والحياة الاجتماعية	4.06	0.834	1	عالٍ
2	نمط القيادة	4.06	0.849	2	عالٍ
4	الاستقراروالأمن الوظيفي	4.03	0.815	3	عالٍ
1	المشاركة في اتخاذ القرار	3.95	0.917	4	عالٍ
	المتوسط الكلي للمحور	4.03	0.803	عالٍ	

يتضح من الجدول (10) أنّ محور جودة الحياة الوظيفية لدى معلمات المدارس بمنطقة الباحة جاء بمتوسط كلي مرتفع (4.03) وجميع الأبعاد الأربعة جاءت بتقديرات "عالية"، وتراوحت المتوسطات ما بين (3.95–4.06). ويعكس ذلك بيئة عمل مستقرة ومحفزة تسهم في تقليل التوتر وزيادة الرضا المهني، كما أن تفوّق بُعد التوازن بين الحياة والعمل يدل على وجود دعم إداري ومرونة في الجدولة تسهم في راحة المعلمات. كما أن نمط القيادة المرتفع يعكس أسلوبًا تشاركيًا داعمًا يعزز الشعور بالانتماء. ويعزز الاستقرار والأمان الوظيفي الثقة المهنية ويقلل من المخاوف المتعلقة بالوظيفة. أما انخفاض المشاركة في اتخاذ القرار نسبيًا، فرغم بقائها ضمن "المستوى العالي"، إلا أنها تمثل مجالًا لتحسين مشاركة المعلمات في صياغة سياسات العمل. ولمزيد من التفصيل تستعرضها الباحثة على مستوى كل بُعد- على حده- وكالآتي:

4-2-1-المشاركة في اتخاذ القرار:

الجدول (11) المتوسطات والانحرافات لإجابات العينة على عبارات بعد المشاركة في اتخاذ القرار مرتبة تنازليا بحسب المتوسطات

م	تتسم البيئة المدرسية التي أعمل بها بـ:	المتوسط	الانحراف	الرتبة	التقدير
1	العمل بروح الفريق لصناعة القرار.	4.02	1.01	1	عالٍ
5	تتخذ القرار بشفافية ووضوح؛ وفق للآلية العلمية لاتخاذ القرار.	3.98	0.98	2	عالٍ
4	تكتسب المعلمات مهارات صنع القرار من خلال البرامج التدريبية.	3.96	0.95	3	عالٍ
2	تشارك المعلمات في وضع الخطط السنوية والتطويرية.	3.92	1.00	4	عالٍ
3	يتم اتباع مبدأ الشورى قبل تنفيذ القرار.	3.92	1.04	5	عالٍ
	المتوسط الكلي للبُعد	3.95	0.92	عالٍ	

يتضح من الجدول (11) أنّ المعلمات يشعرن بدرجة عالية من المشاركة في اتخاذ القرار المدرسي، بمتوسط كلي (3.95) وهو ما يعكس وجود ثقافة تنظيمية تشجع على الشفافية والعمل التشاركي، وتُعد ممارسة العمل بروح الفريق أبرز مظاهر هذه المشاركة، مما يشير إلى وجود قيادة مدرسية داعمة تتيح للمعلمات مساحة للتعبير عن آرائهن والمساهمة

في صنع القرار. كما يتبين وجود آليات واضحة لاتخاذ القرار، وهو ما يعزز الثقة بين المعلمات والإدارة، ويقلل من احتمالات الفساد أو التسلط الإداري، ورغم أن مبدأ الشورى جاء أخيراً، إلا أن مستواه ظل مرتفعًا، وقد يعكس حاجة لتعزيز البعد المؤسسي للمشاورة، وتؤكد هذه النتائج أن مشاركة المعلمات في اتخاذ القرار تسهم في رفع الدافعية والانتماء، وتحسين بيئة العمل؛ فيؤثر إيجابًيا على جودة الأداء التربوي، وتتسق مع التوجهات الحديثة نحو الحوكمة المدرسية التشاركية.

4-2-2-نمط القيادة:

الجدول (12) المتوسطات والانحر افات لإجابات العينة على عبارات بعد ممارسة نمط القيادة مرتبة تنازليا بحسب المتوسطات

م	تتسم البيئة المدرسية التي أعمل بها بـ:	المتوسط	الانحراف	الرتبة	التقدير
9	حث المعلمات على بذل أقصى جهودهن.	4.25	0.81	1	عالٍ
8	يتم بث روح التعاون في بيئة العمل.	4.14	0.97	2	عالٍ
7	تفويض الصلاحية اللازمة للمعلمات لتنفيذ المهام.	4.03	0.91	3	عالٍ
10	تقديم تغذية راجعة مستمرة للمعلمات عن أدائهن.	4.03	0.96	4	عالٍ
11	تطبيق سياسة وضع الشخص المناسب في المكان المناسب.	4.00	1.02	5	عالٍ
6	اتباع النمط التشاركي في القيادة.	3.93	1.01	6	عالٍ
	المتوسط الكلي للبُعد	4.06	0.849	عالٍ	

يتضح من الجدول (12) أنّ المتوسط الكلي (4.06 من5) أي أنّ نمط القيادة يمارس بدرجة عالية وله علاقة إيجابية بجودة حياة المعلمات. ويبرز في مقدمة المؤشرات تحفيز المعلمات على بذل أقصى جهودهن، ما يشير إلى اعتماد أسلوب قيادي قائم على التشجيع والتمكين المهني. كما يظهر بث روح التعاون وتفويض الصلاحيات وتقديم تغذية راجعة مستمرة، وهو ما يعزز مناخ الثقة والمشاركة الفعالة داخل المدرسة. أما اتّباع النمط التشاركي، رغم أنه جاء أخيرا، فقد حافظ على مستوى "عالٍ"، ما يدل على وجود توجه عام نحو الحوكمة التشاركية، وإن كانت بحاجة إلى مزيد من الدعم المؤسسي، وتعكس النتائج قيادة مدرسية مرنة وموجهة نحو الأداء، قادرة على تعزيز بيئة العمل وتحسين جودة التعليم.

4-2-3-مستوى التوازن بين العمل والحياة الاجتماعية:

الجدول (13) المتوسطات والانحر افات لإجابات العينة على عبارات بعد التوازن بين العمل والحياة الاجتماعية مرتبة تنازلياً

م	تتسم البيئة المدرسية التي أعمل بها بـ:	المتوسط	الانحراف	الرتبة	التقدير
14	مشاركة المعلمات في مناسباتهن الاجتماعية معنوياً ومادياً.	4.15	0.946	1	عالٍ
13	مراعاة الظروف الاستثنائية للمعلمات.	4.10	0.989	2	عالٍ
16	عدم تكليف المعلمات بمهام خارج وقت الدوام.	4.08	0.98	3	عالٍ
12	توفير تسهيلات للمعلمات للموازنة بين حياتهن الشخصية والوظيفية.	4.02	0.942	4	عالٍ
15	تطبيق نظام الإجازات بشكل مناسب وكافي.	3.98	0.94	5	عالٍ
	المتوسط الكلي للبُعد	4.06	0.834	عالٍ	

يتضح من الجدول (13) أنّ التوازن بين العمل والحياة الاجتماعية جاء بدرجة عالية، بمتوسط كلي (4.06) وجميع العبارات تراوحت بين (3.98 -4.15)، ويبرز الدعم المعنوي والمادي للمعلمات في مناسباتهن الاجتماعية كأعلى مؤشر، مما يعكس ثقافة مؤسسية قائمة على التقدير الإنساني والاهتمام بالجانب الاجتماعي للعاملات، كما أظهرت النتائج مراعاة الظروف الاستثنائية وتوفير تسهيلات مناسبة، مما يسهم في خفض مستويات الضغط المهني. ويُعد عدم التكليف خارج الدوام مؤشرًا على احترام التوازن الزمني بين العمل والحياة الخاصة، رغم أن تطبيق نظام الإجازات، وإن جاء بمستوى عالٍ، ظل في المرتبة الأخيرة، ما قد يُعزى إلى السياسات المركزية.

4-2-4-مستوى الاستقرار والأمن الوظيفي

الجدول (14) المتوسطات والانحرافات لإجابات العينة على عبارات بعد الاستقرار والأمن الوظيفي مرتبة تنازلياً

م	تتسم البيئة المدرسية التي أعمل بها بـ:	المتوسط	الانحراف	الرتبة	التقدير
18	استقرار المعلمات وظيفياً بعيدا عن خطر الاستغناء عن خدماتهن.	4.13	0.886	1	عالٍ
22	توفر ظروف الأمن والسلامة اللازمة للمعلمات	4.13	0.932	2	عالٍ
19	التنمية المهنية المستدامة للمعلمات وفقاً لتطورات العمل واحتياجاته.	4.06	0.886	3	عالٍ
17	رغبة المعلمات بالبقاء في عملهن لشعورهن بالأمان الوظيفي.	4.04	1.04	4	عالٍ
21	تطوير أساليب العمل لرفع مستوى أداء المعلمات واستقرارهن الوظيفي.	4.03	0.921	5	عالٍ
20	استقطاب المعلمات المتميزات بالنقل.	3.77	0.991	6	عالٍ
	المتوسط الكلي للبُعد	4.02	0.815	عالٍ	

يتضح من الجدول (14) أنّ مستوى الاستقرار والأمن الوظيفي لدى معلمات المدارس بمنطقة الباحة جاء بدرجة عالية، بمتوسط كلي (4.02) وتراوحت متوسطات العبارات ما بين (3.77- 4.13). واحتلت عبارة "استقرار المعلمات وظيفيًا بعيدًا عن خطر الاستغناء" المرتبة الأولى، مما يعكس شعورًا عامًا بالأمان والاستمرارية المهنية. كما دلّ تقارب متوسطات العبارات المتعلقة بالأمن والسلامة والتنمية المهنية على وجود بيئة مؤسسية داعمة تسهم في خفض التوتر المهني وتعزيز الولاء. ورغم أن استقطاب المعلمات المتميزات بالنقل جاء في المرتبة الأخيرة، إلا أنه احتُفظ بمستوى "عالٍ"، ما قد يُفسر بسياسات التوظيف المركزية التي تحد من صلاحيات المدرسة في هذا الجانب. تشير النتائج إلى أنّ بيئة مدارس الباحة تتسم بالاستقرار وتوفر أُسس الأمان الوظيفي، مما يُسهم في رفع مستوى الرضا الوظيفي وتحقيق استدامة الأداء التربوي.

4-3-نتيجة الإجابة السؤال الثالث: " ما مدى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α <0.05) بين متوسطات إجابات العينة بخصوص (ممارسة المديرات للرشاقة التنظيمية، جودة الحياة الوظيفية للمعلمات) تعزى لمتغيري (سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية)؟"

4-1-3-4-فحص أثر متغير سنوات الخبرة.

لفحص أثر الخبرة استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) وكما يلي:

جدول (15) المتوسطات ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) لفحص الفروق تبعاً لسنوات الخبرة

المحوران	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعا	قيمة (F)	مستوى الدلالة
الرشاقة التنظيمية	5 سنوات فأقل	13	3.68	بين المجموعات	1.845	2	0.923	1.301	0.274
	10-6 سنوات	26	4.12	داخل المجموعات	251.019	354	0.709		
	11 سنة فأكثر	318	4.04	المجموع	252.864	356			
جودة الحياة الوظيفية	5 سنوات فأقل	13	3.80	بين المجموعات	1.550	2	0.775	1.2	0.302
	10-6 سنوات	26	4.21	داخل المجموعات	228.562	354	0.646		
	11 سنة فأكثر	318	4.02	المجموع	230.112	356			

يتبين من نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) في الجدول (15) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات المعلمات حول ممارسة مديرات المدارس للرشاقة التنظيمية تبعًا لسنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة ($F = 1.301$) ومستوى الدلالة ($p = 0.274$)، مما يشير إلى أن الخبرة المهنية لا تُعد عاملًا مؤثرًا في تقدير مستوى الرشاقة التنظيمية. وقد يتعلّق ذلك بفاعلية التدريب المؤسسي الموحد الذي تتلقاه المديرات بغض النظر عن سنوات الخبرة.

كذلك، لم تُظهر النتائج فروقًا دالة إحصائيًا في تقدير جودة الحياة الوظيفية وفق سنوات الخبرة (F = 1.2، p = 0.302)، رغم تباين طفيف في المتوسطات لصالح الفئة (6–10 سنوات). هذا يؤكد أن الرضا المهني وجودة الحياة لا ترتبط مباشرة بالخبرة، بل بعوامل تنظيمية وثقافية. وتشير هذه النتائج إلى ضرورة إعادة توجيه الاهتمام من سنوات الخبرة نحو السياسات الداعمة والبيئة المؤسسية لتطوير جودة الحياة الوظيفية وممارسات القيادة المرنة.

4-3-2-فحص أثر متغير المرحلة التعليمية.

الجدول (16) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) لفحص الفروق تبعا لمتغير المرحلة التعليمية

المحوران	المرحلة	العدد	المتوسط	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعا	قيمة (F)	مستوى الدلالة
الرشاقة التنظيمية	ابتدائي	179	4.00	بين المجموعات	1.036	2	0.518	0.728	0.483
	متوسط	100	4.12	داخل المجموعات	251.828	354	0.711		
	ثانوي	78	4.00	المجموع	252.864	356			
جودة الحياة الوظيفية	ابتدائي	179	4.03	بين المجموعات	0.027	2	0.013	0.020	0.980
	متوسط	100	4.02	داخل المجموعات	230.085	354	0.650		
	ثانوي	78	4.01	المجموع	230.112	356			

يتبيّن من الجدول (16) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات إجابات العينة حول المحورين، لكن تحليل (ANOVA) أظهر أنها غير دالة إحصائيًا، حيث إن قيمة (F) للرشاقة التنظيمية (0.728) بمستوى دلالة (0.483)، ولجودة الحياة الوظيفية (0.02) بمستوى (0.98)، وكلاهما أكبر من (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المراحل (ابتدائي، متوسط، ثانوي). تدعم هذه النتائج دراسات الذبياني (2022) التي أكدت أن الرشاقة التنظيمية ترتبط بمهارات شخصية وإدارية لا تتغير بتغير المرحلة، كما أشارت دراسات السحيباني (2022) والخليفي (2022) إلى أن جودة الحياة الوظيفية للمعلمات قد تتأثر بظروف متقاربة عبر المراحل، ويُعزى ذلك لتشابه التحديات والمتطلبات في جميع المراحل، مما يجعل التأثير متقاربًا ويبرز الحاجة إلى سياسات تطوير شاملة غير مفرقة بين المراحل.

4-4-نتيجة الإجابة عن السؤال الرابع: "ما طبيعة العلاقة بين ممارسة الرشاقة التنظيمية لدى مديرات المدارس بمنطقة الباحة بجودة الحياة الوظيفية للمعلمات من وجهة نظر هن؟"

وللإجابة على السؤال استخدمت الباحثة معامل الارتباط بيرسون، والجدول (17) يوضح نتائج الاختبار:

الجدول (17) معاملات الارتباط بين ممارسة المديرات بمنطقة الباحة للرشاقة التنظيمية بجودة الحياة الوظيفية للمعلمات

م	المتغير المستقل و أبعاده	المتغير التابع/ جودة الحياة الوظيفية
1	رشاقة الاستشعار	**0.896
2	رشاقة اتخاذ القرار	**0.918
3	رشاقة التطبيق	**0.929
4	الرشاقة التنظيمية بكافة أبعادها	**0.939

يتبين من نتائج الجدول (17) وجود علاقة ارتباط قوية ودالة إحصائيًا بين ممارسة الرشاقة التنظيمية بجميع أبعادها وجودة الحياة الوظيفية للمعلمات، حيث بلغ معامل الارتباط الكلي (0.939**)، مما يعكس أثرًا إيجابيًا كبيرًا للرشاقة التنظيمية على بيئة العمل، كما تراوحت معاملات الارتباط لأبعاد الرشاقة (الاستشعار، اتخاذ القرار، التطبيق) ما بين (0.896–0.929)، ما يشير إلى أن قدرة المديرات على التكيف، وحسن اتخاذ القرار، وتنفيذ الإجراءات تسهم في

تعزيز جودة حياة المعلمات. وتتفق هذه النتائج مع دراسات سابقة كالعنزي (2022) والتويجري وآخرون (2022)، وأثبتتا دور الرشاقة التنظيمية في دعم الإبداع والتمكين وتحسين الأداء المؤسسي.

4-5-مناقشة نتائج الدراسة.

4-5-1-مناقشة نتائج مستوى ممارسة الرشاقة التنظيمية:

أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة الرشاقة التنظيمية لدى مديرات المدارس بمنطقة الباحة كان مرتفعًا بمتوسط (4.03)، وهو ما يتوافق مع دراسات الذيابي (2025) في مدارس الدرعية، والرشود (2023) في مدارس حائل الابتدائية، مما يعزز فرضية تبني ممارسات رشاقة فعالة في المدارس السعودية. ترتيب الأبعاد كان: الاستشعار (4.09)، التطبيق (4.04)، اتخاذ القرار (3.97)، وهو ترتيب يختلف جزئيًا عن الذيابي (2025) التي أبرزت رشاقة التقويم والاستجابة للتغيرات، ما قد يُعزى لاختلاف السياقات أو المرحلة، ويعكس تصدر رشاقة الاستشعار قدرة المديرات على التكيف مع التغيرات المدرسية. كما لم تُظهر الدراسة فروقًا دالة حسب المرحلة التعليمية أو سنوات الخبرة، مما يتفق مع الرشود (2023) ويخالف باغريب (2025) في السياق الجامعي، ويدل على وجود ثقافة تنظيمية موحدة في مدارس الباحة.

الاستنتاجات الرئيسية لمحور (الرشاقة التنظيمية):

- مديرات مدارس الباحة يمارسن الرشاقة بمستوى عالٍ، مما يعكس استعدادًا للتكيف مع التغيرات.
- لا تختلف ممارسة الرشاقة بشكل كبير بين المراحل أو خبرة المعلمات.
- تؤكد الدراسات السعودية أهمية الرشاقة التنظيمية في التعليم.
- الحاجة لمزيد من البحث في ممارسات الرشاقة بين المراحل والمناطق المختلفة.
- اهتمام خاص برشاقة الابتكار في المدارس السعودية كما في دراسة الذيابي (2025).
- القيادة المتسامية قد تعزز الرشاقة التنظيمية (القصير، 2025).
- ترتبط الرشاقة التنظيمية إيجابيًا بالأداء المؤسسي (دراسات دولية).
- تطوير المهارات التقنية وتعزيز اللامركزية يساهم في تفعيل الرشاقة.
- الحاجة لدراسة تأثير الرشاقة على جودة حياة المعلمات بشكل مباشر في السعودية.

4-5-2-مناقشة نتائج جودة الحياة الوظيفية:

جاءت جودة الحياة الوظيفية للمعلمات بمنطقة الباحة بمستوى عالٍ بمتوسط (4.03)، متوافقة مع دراسات عسيري والبدراني (2024) التي أكدت دور الإبداع الإداري في تعزيز جودة الحياة الوظيفية في المدارس الثانوية للبنات، وكذلك مع دراسة الراشدية وآخرين (2024) في سلطنة عمان. الأبعاد الفرعية أظهرت تصدر "التوازن بين العمل والحياة الاجتماعية" و"نمط القيادة" بمتوسط (4.06)، تليها "الاستقرار والأمن الوظيفي" (4.03)، ثم "المشاركة في اتخاذ القرار" (3.95)، مما يعكس وعي المعلمات بأهمية التوازن وتقدير الدور القيادي. وتنسجم أهمية المشاركة في القرار مع توصيات باناعمه (2025) وجعفر وآخرين (2025).

فيما يخص متغيرات الدراسة، لم توجد فروق دالة في جودة الحياة الوظيفية تبعًا للمرحلة التعليمية أو سنوات الخبرة، متوافقة مع نتائج عسيري والبدراني (2024)، مكاوي وعيسى (2024)، السحيباني (2022)، وعبد الستار (2020)، مما يشير إلى اتساق الممارسات الإدارية وتأثيرها الإيجابي على جميع المعلمات بغض النظر عن المرحلة أو الخبرة.

الاستنتاجات الرئيسية لمحور (جودة الحياة الوظيفية)، نستنتج الآتي:

1. جودة الحياة الوظيفية للمعلمات في المدارس السعودية بمنطقة الباحة مرتفعة، مما يعكس بيئة عمل إيجابية.

2. التوازن بين العمل والحياة ونمط القيادة المدرسية يُعدان من أهم محددات جودة الحياة الوظيفية للمعلمات.
3. المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار المدرسية عامل جوهري لتعزيز جودة الحياة الوظيفية للمعلمات في المملكة.
4. تصورات المعلمات لجودة الحياة الوظيفية لا تتأثر بشكل كبير بمرحلتهن التعليمية أو سنوات خبرتهن.
5. مديرات المدارس في المملكة يساهمن بشكل مباشر في تشكيل جودة الحياة الوظيفية للمعلمات.
6. الرشاقة التنظيمية لمديرة المدرسة تمثل عاملاً حاسماً في تحقيق مستوى عالٍ من جودة الحياة الوظيفية.
7. هناك حاجة مستمرة لدعم الممارسات الإدارية التي تعزز التوازن والمشاركة في بيئة التعليم السعودية.
8. الاستقرار والأمن الوظيفي يظلان بُعدين مهمين في جودة الحياة الوظيفية للمعلمات بالمملكة.
9. المشاعر الإيجابية والدعم النفسي للمعلمات يمكن أن يساهما في تعزيز جودة حياتهن الوظيفية.

توصيات الدراسة ومقترحاتها

في ضوء النتائج التي توصلت إليها دراستي حول الرشاقة التنظيمية لدى مديرات المدارس بمنطقة الباحة وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمات، توصي الباحثة الجهات المعنية في المملكة بما يلي:

جدول (18) التوصيات والجهة المعنية بالتنفيذ والفوائد المتوقعة والمترتبة على كل منها

م	الجهة المعنية	التوصية الرئيسية	التفصيلات الضرورية	الفوائد المتوقعة
1	وزارة التعليم (وكالة الأداء التعليمي)	إدراج الرشاقة التنظيمية كمعيار أساسي في تقييم أداء مديرات المدارس.	تحديد مؤشرات واضحة لقياس رشاقة الاستشعار، اتخاذ القرار، والتطبيق ضمن بطاقة التقييم، وتخصيص وزن نسبي لها.	تعزيز تبني ممارسات الرشاقة التنظيمية كمنهج إداري استراتيجي في قيادة المدارس.
2	الإدارة العامة للتدريب والابتعاث بوزارة التعليم	تصميم وتنفيذ برنامج تدريبي وطني "مديرة مرنة: قيادة المستقبل."	يركز على مهارات الاستشعار، اتخاذ القرار السريع، والتطبيق المرن عبر ورش عمل تفاعلية ودراسات حالة و اقعية.	تطوير كفاءة مديرات المدارس في قيادة التغيير والتعامل مع التحديات بمرونة وفعالية.
3	إدارات المدارس ومكاتب التعليم	تفعيل مبادرة "ميثاق جودة حياة المعلمة" داخل كل مدرسة.	صياغة الميثاق بالتعاون مع المعلمات، يشمل مرونة الجداول، والدعم النفسي والاجتماعي، وتوفير بيئة عمل صحية.	تحسين التوازن بين العمل والحياة للمعلمات، وتعزيز رفاهيتهن النفسية والاجتماعية.
4	إدارات المدارس ووزارة التعليم	تعزيز وتفعيل "مجالس الشورى المدرسية."	منح المجالس (بمشاركة المعلمات) صلاحية في مناقشة و اقتراح القرار التربوي والإداري، توفير أطر عمل ودعم.	زيادة مشاركة المعلمات في اتخاذ القرار، مما يعزز شعورهن بالتمكين والرضا والانتماء.
5	وزارة التعليم (وحدة الشراكة المجتمعية) وإدارات التعليم	تطوير برنامج "شراكات مدرسية مرنة" لمديرات المدارس.	تدريب المديرات على بناء شراكات استراتيجية مع القطاع الخاص والمجتمع المحلي لتوفير الموارد ودعم المبادرات.	تعزيز قدرة المدارس على التكيف مع المتغيرات، وتوسيع مصادر الدعم والابتكار لخدمة العملية التعليمية.
6	وزارة التعليم (وكالة التعليم العام)	تطبيق "مؤشر جودة الحياة الوظيفية للمعلمات" وطنياً دورياً.	تطوير مؤشر شامل لقياس أبعاد جودة الحياة الوظيفية للمعلمات، واستخدامه لتحديد الفجوات وتوجيه السياسات.	توفير بيانات دقيقة لتقييم جودة الحياة الوظيفية وتصميم تدخلات لتحسينها باستمرار.

7-كما تقترح الباحثة ولما تبين من وجود فجوة بحثية في الموضوع؛ إجراء دراسات مستقبلية؛ وخصوصا الآتي:

1) إجراء دراسة ميدانية بعنوان: "أثر برامج التطوير المهني في تعزيز الرشاقة التنظيمية لدى مديرات المدارس"، بما يدعم بناء مسارات تدريبية مؤثرة ومستمرة.

2) تنفيذ دراسة تحليلية حول: "تأثير استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في دعم جودة الحياة الوظيفية والرشاقة التنظيمية في البيئة المدرسية"، في ضوء التحول الرقمي الجاري في التعليم السعودي.

قائمة المراجع

أولاً-المراجع بالعربية:

1. أبو هلال، رمزي محمد. (2023). دور الرشاقة التنظيمية في الأداء المؤسسي بالمؤسسات الإعلامية الفلسطينية في المحافظات الجنوبية من وجهة نظر العاملين فيها: الإعلام المرئي نموذجاً. ***مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 4***(7). https://doi.org/10.53796/hnsj472
2. إدارة التعليم بمنطقة الباحة. (1445). إحصاءات بأعداد المعلمات للعام الدراسي 1445هـ. ***التخطيط المدرسي***. من خلال الرابط: https://sites.moe.gov.sa/Baha/departments/department-41/
3. باغريب، ياسمين محمد. (2025). الرشاقة التنظيمية وعلاقتها بتحسين الأداء الإداري في جامعة عدن. ***مجلة الآداب، 13***(2)، 26–63. https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2576
4. باناعمه، فوزية عبد الرحمن. (2025). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالالتزام الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. ***المجلة التربوية، جامعة سوهاج، 131***(2)، 593–645. https://doi.org/10.21608/edusohag.2025.350700.1649
5. بورزق، يوسف، رياش، السعيد، وأم الخيوط، إيمان. (2022). واقع التمكين الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي بمدينة مستغانم في ضوء بعض المتغيرات. ***مجلة دراسات نفسية وتربوية، 15***(1)، 263–273. https://doi.org/10.35156/1192-015-001-020
6. التويجري، فاطمة عبد العزيز.، البكر، لمياء ناصر.، أبو ثنين، عهود محمد، والعصيمي، ورده يحيى. (2022). تصور مقترح لتحسين الرشاقة التنظيمية لدى قائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض. ***المجلة السعودية للعلوم التربوية، 1***(8)، 39–60. https://sjes.org.sa/index.php/sjes/article/view/32
7. الجبيري، فهد عبد. (2020). أثر طبيعة الوظيفة على الاستقرار الوظيفي: دراسة تطبيقية على العاملين بالمديرية العامة للشؤون الصحية بمنطقة عسير. ***مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، 4***(3)، 21–62. https://doi.org/10.26389/AJSRP.F101119
8. جعفر، أمين، اليَعربي، علي سلام علي، الدروشي، عبد الرحيم، والكتاني، محفوظة. (2025). جودة الحياة الوظيفية وأثرها في تعزيز الالتزام التنظيمي لدى معلمي الرياضة المدرسية بسلطنة عمان. ***مجلة الآداب، جامعة بغداد***، (153). https://shorturl.at/XVgLU
9. حمودة، عبد الناصر محمد، القدسي، عبد العزيز غالب، وعلي، نادية أمين. (2018). ***أثر بعض ممارسات إدارة الموارد البشرية في تعزيز قدرات الرشاقة التنظيمية: دراسة ميدانية بالتطبيق على البنوك التجارية اليمنية.*** أعمال المؤتمر الدولي الثاني: إدارة المنظمات الصناعية والخدمية: الممارسات الحالية والتوجهات المستقبلية، مج1، الغردقة: جامعة جنوب الوادي - كلية التجارة، 186 - 221. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/951755
10. الذبياني، منى. (2020). الرشاقة التنظيمية مدخل لتحسين الأداء المؤسسي بالمدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية تصور مقترح. **مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، *110***(3)، 33- 84. http://dx.doi.org/10.21608/maed.2020.157683
11. الذيابي، عبدالله بن عبيد. (2025). الرشاقة التنظيمية في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة الدرعية. ***مجلة العلوم الإنسانية، 6***(4)، 280–315. https://doi.org/10.53796/hnsj64/15
12. الراشدية، آمنة محمد.، حماد، وحيد شاه بور.، والعبري، خلف مرهون. (2024، يناير). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها ببعض المتغيرات: دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس. ***مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 40***(1)، 264–304. http://dx.doi.org/10.21608/mfes.2024.340354
13. الرشود، أمجاد راشد، (2023)، درجة ممارسة الرشاقة التنظيمية لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمات، المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي، جامعة دار الحكمة، عدد خاص بمؤتمر الإبداع في التعليم والقيادة التربوية، 1-20.
14. الزامل، مها عثمان.، والدوسري، هيا بخيت. (2020). الرشاقة التنظيمية في جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض وسبل تحسينها. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 29(4)**، (https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJEPS/article/view/9131)
15. السحيباني، نجلاء. (2022). جودة الحياة الوظيفية للقيادات المدرسية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية. **مجلة كلية التربية.** جامعة طنطا. (85) 401-481.

16. سمحان، منال فتحي. (2020). جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة المنوفية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لديهم. ***مجلة كلية التربية – جامعة بنها، 31***(121)، 61–124. https://doi.org/10.12816/JFEB.2020.117553

17. الشميلان، عبدالوهاب شباب. (2019). كيفية تحسين جودة الحياة الوظيفية بالقطاع الحكومي السعودي وقياس أثرها على أداء العاملين. ***المجلة العربية للإدارة، 39***(2)، 215–235. https://doi.org/10.21608/AJA.2019.36103

18. الشنطي، نهاد عبد الرحمن. (2016). ***واقع جودة الحياة الوظيفية في المؤسسات الحكومية وعلاقته بأخلاقيات العمل: دراسة تطبيقية على وزارة الأشغال العامة والإسكان*** (رسالة ماجستير غير منشورة). برنامج الدراسات العليا المشترك بين أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا وجامعة الأقصى، غزة، فلسطين. https://library.alkafeel.net/dic/details/9613/

19. عبد الله، عبد العزيز.، وبلال، محمد (2021). أبعاد الرشاقة التنظيمية في تعزيز الميزة التنافسية (دراسة على شركات الاتصالات العاملة بمدينة الجنينية)، ***مجلة الاقتصاد والعلوم الإدارية***، (3):233-266.

20. العتيبي، سارة عزيز. (2022). دور الرشاقة التنظيمية في تحسين جودة الحياة الوظيفية بالمستشفيات الحكومية – دراسة ميدانية على الكادر الإداري في مستشفى الأطفال بمحافظة الطائف. ***مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، 6***(11)، 27–49. https://doi.org/10.26389/AJSRP.B171221

21. عسيري، زينة علي، والبدراني، ذعار غضبان. (2024). دور الإبداع الإداري في تحقيق أبعاد جودة الحياة الوظيفية في المدارس الثانوية للبنات. ***مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية بجامعة تعز***، (42)، 731–759. https://doi.org/10.55074/hesj.vi42.1206

22. علي، شفاء محمد، وكامل، إيناس نهاد. (2018). أثر الرشاقة التنظيمية في الأداء العالي (بحث تطبيقي). ***مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، 24***(105)، المقال رقم 52. https://doi.org/10.33095/jeas.v24i105.52

23. عمر، دعاء محمد سيد. (2020). تحسين ممارسات الرشاقة التنظيمية بكليات جامعة جنوب الوادي. ***مجلة العلوم التربوية – جامعة جنوب الوادي، 3***(1)، 40–87. https://search.mandumah.com/Record/1132876

24. العنزي، أحمد حمدان. (2018). ***أثر تنوع القوى العاملة في الرشاقة التنظيمية من خلال الإبداع الإداري: دراسة ميدانية على الإدارة العامة للجمارك في الكويت***. (رسالة ماجستير). بإشراف سليمان إبراهيم الحوري. المفرق، الأردن. https://search.mandumah.com/Record/875455

25. العنزي، نايف عماش. (2022). دور الرشاقة الاستراتيجية في إدارة الأزمات في الجامعات السعودية. ***مجلة كلية التربية في العلوم التربوية – جامعة عين شمس، 46***(3)، 265–293. https://doi.org/10.21608/jfees.2022.262946

26. فايد، عبد الستار محروس. (2022). القيادة الخادمة مدخل لتحسين جودة الحياة الوظيفية للعاملين بالمدارس الحكومية في محافظة الفيوم. ***مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 26***(2)، 125–209. https://doi.org/10.21608/JSU.2020.145920

27. القصير، وسيم حسن. (2025). العلاقة بين القيادة المتسامية والرشاقة التنظيمية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي من وجهة نظر المدرّسين. ***مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 41***(1). https://journal.damascusuniversity.edu.sy/index.php/eduj/article/view/14171

28. قنديل، سماح. (2020). ***أثر الرشاقة التنظيمية على التميز المنظمي الدور الوسيط لسلوك المواطنة التنظيمية***. (رسالة ماجستير غير منشورة،) جامعة الشرق الأوسط، عمّان، الأردن.

29. ماضي، خليل إسماعيل. (2016). أخلاقيات العمل وعلاقتها بمستوى الاستغراق الوظيفي من وجهة نظر العاملين في وزارة الإسكان والأشغال العامة الفلسطينية في قطاع غزة. ***مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات***، (3)، 1–22. https://doi.org/10.47641/JRS.2016-3-1.01

30. المجاسنة، لميس. (2017). ***الدور الوسيط للبراعة التنظيمية في تحقيق التميز المؤسسي دراسة حالة موظفي شركات الوساطة للأوراق المالية في فلسطين***. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

31. المفيز، خولة عبد الله، الحمدان، أمل راشد، والعيفان، مي محمد. (2021). الرشاقة التنظيمية مدخل لإدارة الأزمة في مكاتب التعليم بمدينة الرياض: تصور مقترح. ***مجلة العلوم التربوية، 3***(26)، 263- 330. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1175684

32. مكاوي، أسماء.، وعيسى، شمس. (2024). ***أثر الثقافة التنظيمية على جودة الحياة الوظيفية*** (رسالة ماجستير، جامعة ابن خلدون - تيارت، الجزائر). كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، قسم علوم التسيير. http://dspace.univ-tiaret.dz/handle/123456789/15321

33. المنان، هويدا. (2018). ***جودة حياة العمل وأثرها على الاستغراق الوظيفي: الدور الوسيط لرأس المال النفسي***. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. السودان.

34. منصور، منار منصور. (2020). تطوير الأداء الإداري للقيادات بكلية التربية جامعة المنصورة في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية. ***مجلة البحث العلمي في التربية، 4***(21)، 1–45. https://doi.org/10.21608/JSRE.2020.92633

35. نتو، هوازن محمد. (2023). درجة توافر الرشاقة التنظيمية لدى إدارات التعليم المشرفة على مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة. **مجلة ديالى للبحوث الإنسانية، *3*** (96). 543-571. https://doi.org/10.57592/djhr.v3i96.3494

36. الهداب، تغريد حمد، والمخلافي، عبد الملك طاهر. (2020). أثر جودة الحياة الوظيفية على الاحتراق الوظيفي. ***المجلة العربية للإدارة، 40***(3)، 233–254. https://doi.org/10.21608/AJA.2020.111866

37. أحمد، محمد جاد. (2015، ديسمبر). تطوير الأداء المؤسسي بجامعة جنوب الوادي في ضوء معايير التميز للمؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة: النموذج الأوروبي لإدارة التميز. ***مجلة الإدارة التربوية، 2***(7)، 15–176. https://search.mandumah.com/Record/784471

38. مغاوري، هالة أمين. (2016، سبتمبر). الرشاقة التنظيمية مدخل لتحسين القدرة المؤسسية في التعليم الجامعي المصري. ***مجلة الإدارة التربوية – الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 3***(10)، 133–174. https://search.mandumah.com/Record/869533

ثانياً-المراجع بالإنجليزية/References in English :

1. Abu Hilal, R. M. (2023). The role of organizational agility in institutional performance in Palestinian media institutions in the southern governorates: Visual media as a model *(in Arabic)*. ***Journal of Humanities and Natural Sciences, 4***(7). https://doi.org/10.53796/hnsj472
2. Akar, H. (2018). The relationships between quality of work life, school alienation, burnout, affective commitment and organizational citizenship: A study on teachers. ***European Journal of Educational Research, 7***(2), 169-180. https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.169
3. Al-Dhibyani, M. (2020). Organizational agility as an approach to improving institutional performance in secondary schools in Saudi Arabia: A proposed vision *(in Arabic)*. ***Journal of the Faculty of Education – Mansoura University, 110***(3), 33–84. https://doi.org/10.21608/maed.2020.157683
4. Al-Dhiyabi, A. U. (2025). Organizational agility in public secondary schools in Al-Diriyah Governorate *(in Arabic)*. ***Journal of Humanities and Social Sciences, 6***(4), 280–315. https://doi.org/10.53796/hnsj64/15
5. Al-Enzi, N. A. (2022). The role of strategic agility in crisis management in Saudi universities *(in Arabic)*. ***Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences – Ain Shams University, 46***(3), 265–293. https://doi.org/10.21608/jfees.2022.262946
6. Al-Hadhab, T. H., & Al-Makhlafi, A. T. (2020). The effect of quality of work life on job burnout *(in Arabic)*. ***Arab Journal of Administration, 40***(3), 233–254. https://doi.org/10.21608/AJA.2020.111866
7. Ali, S. M., & Kamel, E. N. (2018). The effect of organizational agility on high performance: Applied research *(in Arabic)*. *Journal of Economics and Administrative Sciences*, 24(105), Article 52. https://doi.org/10.33095/jeas.v24i105.52
8. Al-Jubairi, F. A. (2020, March). The effect of the nature of the job on job stability: An applied study on the employees of the General Directorate of Health Affairs in Asir Region *(in Arabic)*. ***Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences, 4***(3), 21–62. https://doi.org/10.26389/AJSRP.F101119

9. Al-Otaibi, S. A. (2022). The role of organizational agility in improving the quality of work life in government hospitals: A field study on the administrative staff at the Children's Hospital in Taif *(in Arabic)*. ***Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences, 6***(11), 27–49. https://doi.org/10.26389/AJSRP.B171221
10. AlQahtani, H., Badi, S., & Nasaj, M. (2025). Role of adaptive marketing capability and organisational agility in the resilience of B2B manufacturing companies during crises. ***Journal of Business & Industrial Marketing***, (ahead-of-print). https://doi.org/10.1108/JBIM-07-2024-0507
11. Al-Rashidiya, A. M., Hammad, W. S. B., & Al-Abri, K. M. (2024, January). Quality of work life and its relationship to some variables: An applied study on faculty members at Sultan Qaboos University *(in Arabic)*. ***Journal of the Faculty of Education – Assiut University, 40***(1), 264–304. https://doi.org/10.21608/mfes.2024.340354
12. Asiri, Z. A. A., & Al-Badrani, D. G. (2024). The role of administrative creativity in achieving dimensions of work life quality in girls' secondary schools *(in Arabic)*. ***Journal of Educational Sciences and Humanities – University of Taiz,*** (42), 731–759. https://doi.org/10.55074/hesj.vi42.1206
13. Baghreib, Y. M. (2025). Organizational agility and its relationship to improving administrative performance at the University of Aden *(in Arabic)*. ***Journal of Arts, 13***(2), 26–63. https://doi.org/10.35696/joa.v13i2.2576
14. Banaamah, F. A. (2025). Quality of work life and its relationship to job commitment among faculty members at Umm Al-Qura University *(in Arabic)*. ***Educational Journal – Sohag University, 131***(2), 593–645. https://doi.org/10.21608/edusohag.2025.350700.1649
15. Bisson, C., Calof, J., & Boukef, N. (2025). Exploring the relationship between organizational agility, competitive intelligence and foresight as parts of an anticipatory system. ***Technological Forecasting and Social Change, 215***, 124112. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2025.124112
16. Bourzeg, Y., Riyach, S., & Om Elkhiyout, I. (2022). The reality of job empowerment for secondary education teachers in Mostaganem City in light of some variables *(in Arabic)*. ***Journal of Psychological and Educational Studies, 15***(1), 263–273. https://doi.org/10.35156/1192-015-001-020
17. Dorta-Afonso, D., & Romero-Domínguez, L. (2025). High-performance work systems in job demands-resources theory: Implications for employee burnout and quality of life. ***International Journal of Hospitality Management, 126***, 104066. https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2024.104066
18. Erden, H. (2025). The influence of teachers' psychological capital on the quality of work life: Exploring the mediating impact of emotions. Frontiers in Psychology, 16, 1557030. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1557030
19. Fayed, A. M. (2022). Servant leadership as an approach to improving the quality of work life among employees in public schools in Fayoum Governorate (in Arabic). ***Journal of Educational and Social Studies, 26***(2), 125–209. https://doi.org/10.21608/JSU.2020.145920
20. Heikinheimo, M., Hautamäki, P., Julkunen, S., & Koponen, J. (2025). Dynamic capabilities and multi-sided platforms: Fostering organizational agility, flexibility, and resilience in B2B service ecosystems. In***dustrial Marketing Management, 125***, 179–194. https://doi.org/10.1016/j.indmarman.2025.01.006
21. Jaafar, M., Khan, K. N., & Salman, A. (2025). A systematic review and framework for organizational agility antecedents towards industry 4.0. Management Review Quarterly. https://doi.org/10.1007/s11301-025-00489-6
22. Lalompoh, A., Moerjati, M., Hermawati, A., Suci, R. P., & Mas, N. (2019). The Quality of Work Life in School and Its Effect on the Teachersâ€™ Performance. ***Journal of Socioeconomics and Development, 2***(1), 23–31. https://doi.org/10.31328/jsed.v2i1.909

23. Li, M.-C., Chen, L.-Y., Chen, W.-L., & Wang, C.-J. (2025). Study protocol: The association of diet, health literacy, work stress, and environmental factors with teachers' health-related quality of life in the Taiwan Teachers Cohort. ***Current Developments in Nutrition, 9***(Supplement 2), 107343. https://doi.org/10.1016/j.cdnut.2025.107343
24. Madi, K. I. (2016, September). Work ethics and its relationship to the level of job involvement from the perspective of employees in the Ministry of Housing and Public Works in Gaza *(in Arabic)*. ***Journal of Palestine Technical College for Research and Studies***, (3), 1–22. https://doi.org/10.47641/JRS.2016-3-1.01
25. Mansour, M. M. (2020). Developing administrative performance of leaders at the Faculty of Education, Mansoura University, in light of the organizational agility approach *(in Arabic)*. ***Journal of Scientific Research in Education, 4***(21), 1–45. https://doi.org/10.21608/JSRE.2020.92633
26. Ogakwu, N.V., Ede, M.O., Manafa, I.F. et al. Quality of Work-Life and Stress Management in a Rural Sample of Primary School Teachers: An Intervention Study. J Rat-Emo Cognitive-Behav Ther 42, 135–161 (2024). https://doi.org/10.1007/s10942-022-00494-8
27. Özgenel, M. (2021). The Effect of Quality of Life Work on Organizational Commitment: A Comparative Analysis on School Administrators and Teachers. Elementary Education Online, 20(1), 129–144. Retrieved from https://ilkogretim-online.org/index.php/pub/article/view/3583
28. Roeth, T., Spieth, P., & Dzomba, H. (2025). Shaping innovation portfolios: The effect of interactive and diagnostic control use on organizational politics and agility. ***Management Accounting Research, 66***, 100934. https://doi.org/10.1016/j.mar.2025.100934
29. Samhan, M. F. (2020). The quality of work life among primary school teachers in Menoufia Governorate and its relationship to their organizational citizenship behavior *(in Arabic)*. ***Journal of the Faculty of Education – Benha University, 31***(121), 61–124. https://doi.org/10.12816/JFEB.2020.117553
30. Shmailan, A. S. (2019). How to improve the quality of work life in the Saudi government sector and measure its impact on employee performance *(in Arabic)*. ***Arab Journal of Administration, 39***(2), 215–235. https://doi.org/10.21608/AJA.2019.36103
31. Teece, D., Peteraf, M., & Leih, S. (2016). Dynamic Capabilities and Organizational Agility: Risk, Uncertainty, and Strategy in the Innovation Economy. California Management Review, 58(4), 13-35. https://doi.org/10.1525/cmr.2016.58.4.13
32. Tho, N. D., Phong, N. D., Quan, T. H. M., & Trang, N. T. M. (2025). Corporate social responsibility and employees' quality of work life. ***Baltic Journal of Management, 20***(2), 266–281. https://doi.org/10.1108/BJM-06-2024-0300
33. Walter, A. T. (2021). Organizational agility: ill-defined and somewhat confusing? A systematic literature review and conceptualization. ***Manag Rev Q 71***, 343–391. https://doi.org/10.1007/s11301-020-00186-6
34. Wijayanti, L. M., Purba, J. T., Hariandja, E. S., & Sijabat, R. (2021). Organizational Agility in Educational Setting: A Case Study of Sekolah Murid Merdeka. ***Jurnal Studi Guru Dan Pembelajaran, 4***(3), 649-661. https://doi.org/10.30605/jsgp.4.3.2021.1487

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (3)، العدد (25): 30 يونيو 2025م
ص: 127-152
تاريخ الاستلام: 2025/05/25 القبول: 2025/6/28

ISSN: 2707-742X

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches
Volume (3), Issue (25): 30 June: 2025
p: 127- 152
Copyright License

تصور مقترح لتطوير أداء مديرات مدارس منطقة الباحة في ضوء التحول الرقمي [1][2]

Proposed Framework for Enhancing the Performance of Female School Principals in the Al-Baha Region in Light of Digital Transformation [3]

أ. سناء محمد الزهراني
مديرة مدرسة|| إدارة التعليم بمنطقة الباحة|| وزارة التعليم || المملكة العربية السعودية

Ms. Sana Mohammed Al-zahrani
School Principal || Education Administration in Al-Baha Region || Ministry of Education || KSA

Email: Samyz2345@gmail.com || Orcid: https://orcid.org/0009-0008-6215-727X || Mobile: 00966582799090

المستخلص: هدفت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتطوير أداء مديرات مدارس منطقة الباحة في ضوء التحول الرقمي، من خلال الكشف عن مستوى تطبيقهن لهذا التحول، والتعرف على الصعوبات التي تعيق تطوير الأداء، والعوامل المساندة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بصورته المسحية، وتم جمع البيانات بواسطة استبانة إلكترونية طبقت على عينة بلغت (131) مديرة، ويمثلن 80% من مجتمع الدراسة البالغ (163) مديرة. أظهرت النتائج أن مستوى الأداء في ضوء التحول الرقمي جاء بدرجة عالية (بمتوسط = 4.15)، كما حظي محور الصعوبات بدرجة موافقة عالية (بمتوسط = 4.08)، وكذلك محور العوامل المساعدة (بمتوسط = 3.96). لم تظهر فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير المرحلة التعليمية في جميع المحاور، بينما ظهرت فروق دالة في محور مستوى الأداء تعزى لمتغيري: 1-سنوات الخبرة لصالح فئة (أقل من 10 سنوات)، 2-الدورات التدريبية لصالح (من لديهن دورات تدريبية) ولم تظهر أي فروق في محوري (الصعوبات، العوامل المساعدة). بناءً على النتائج، قدمت الدراسة تصورًا مقترحًا لتطوير أداء مديرات المدارس في ضوء التحول الرقمي، إضافية إلى توصيات تدعم تطبيقه ونجاحه ومقترحات بدراسات مكملة في الموضوع.

الكلمات المفتاحية: تطوير الأداء، مديرات المدارس، التحول الرقمي، تصور مقترح.

Abstract: This study aimed to develop a proposed framework for enhancing the performance of female school principals in the Al-Baha region in light of digital transformation. It sought to assess the extent of digital transformation implementation, identify the key challenges hindering performance development, and explore the supportive factors. A descriptive survey design was employed, and data were collected using an electronic questionnaire administered to a sample of 131 principals, representing 80% of the total population (163). Findings revealed a high level of performance aligned with digital transformation (M = 4.15), with challenges also rated highly (M = 4.08), as well as supportive factors (M = 3.96). No statistically significant differences were found based on educational stage across all dimensions. However, significant differences in performance levels were observed based on years of experience—favoring those with less than 10 years—and participation in training programs, with better outcomes among those who had received training. No significant differences were detected in the challenges or supportive factors dimensions. Based on these findings, the study proposed a practical framework to guide the development of school principals' performance within the context of digital transformation, along with recommendations to support its implementation and suggestions for future complementary research.

Keywords: Performance development, female principals, digital transformation, proposed framework.

[1] - أصل البحث رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص القيادة التربوية إشراف الأستاذ الدكتور رحمة محمد صالح الغامدي؛ أستاذ الإدارة التربوية بقسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية التربية- جامعة الباحة الفصل الدراسي الثاني العام الجامعي 1446هـ/ 2024م،

[2] - التوثيق للاقتباس (APA): الزهراني، سناء محمد. (2025). تصور مقترح لتطوير أداء مديرات مدارس منطقة الباحة في ضوء التحول الرقمي. ***مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 3***(25)، 127 -152. https://doi.org/10.56793/pcra2213256

[3] -Citation in APA format: Al-Zahrani, S. M. (2025). Proposed Framework for Enhancing the Performance of Female School Principals in the Al-Baha Region in Light of Digital Transformation. ***Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research, 3***(25), 127–152. https://doi.org/10.56793/pcra2213256

1-المقدمة.

يشهد القرن الحادي والعشرون تحوّلًا جذريًا في طبيعة الإدارة والتعليم بفعل التقدم التقني، ولم يعد التحول الرقمي خيارًا تنظيميًا، بل أصبح ضرورة لتجويد الأداء المؤسسي ورفع الكفاءة الإدارية. وتعد المؤسسات التعليمية من أبرز القطاعات التي تسعى إلى توظيف الأدوات الرقمية لتحسين خدماتها، ويُعد تطوير أداء الإدارة المدرسية في ضوء التحول الرقمي من أهم التحديات التي تواجه نظم التعليم عالميًا، خصوصًا مع التوسع في الرقمنة والتعليم الذكي.

فعالمياً، أظهرت الدراسات أن التحول الرقمي لا يُحقق فاعليته دون تغيير الثقافة المؤسسية وتوفير الدعم المهني المستمر؛ حيث نبّهت (Tracy, 2019) إلى ضعف المهارات الرقمية لدى قادة المدارس في الولايات المتحدة، خاصة في التحليل والتواصل، وأوضحت (Mentese, 2021) أن المديرين يتمتعون بكفايات عديدة، إلا أن تطبيق التحول الرقمي ظل محدودًا. كما دعت (Almpanis & Johnson, 2023) إلى ضرورة بناء استراتيجيات متكاملة تجمع بين التخطيط الرقمي والتطوير المهني، بينما أبرزت (Mulkeen et al., 2023) أهمية التدريب والتعلّم بالممارسة لسد فجوة التمكين الرقمي. وأشارت (Withworth et al., 2024) إلى أن تمكين المعلمين وتوفير منصات تفاعلية نوعية يمثلان حجر الزاوية في تحقيق قيادة رقمية ناجحة. وفي ذات الإطار، أكدت (Chen & Koosari, 2025) أن الكفاءة الذاتية الرقمية والدعم الاجتماعي يسهمان بفاعلية في تعزيز التحول، بينما يشكّل القلق الرقمي عائقًا ملحوظًا. كما خلصت (Huang, 2025) إلى أن تحديث الإدارة لا يقتصر على استخدام التقنية، بل يتطلب تغييرًا جذريًا في عقلية القيادة وثقافة العمل المؤسسي.

وفي السياق العربي، أكدت دراسات: (السيد وآخرون، 2020) في مصر فاعلية الإدارة الإلكترونية في تحسين الأداء الإداري، في حين كشفت (الجبر، 2020) في الأردن عن فجوة بين الإمكانات الرقمية والتطبيق الفعلي. وأوضحت (محمد، 2021) في مصر أن قيادة التعقيد أسهمت في تحسين الأداء رغم ضعف التدريب الرقمي، فيما أكد (الخليفة، 2021) في السودان على الجوانب الإجرائية دون دمج حقيقي للتحول الرقمي. وأظهرت (السعودي وآخرون، 2022) في الكويت أهمية أبعاد التخطيط والاتصال في رفع كفاءة المديرين، ما يعكس الحاجة إلى تصور إداري رقمي حديث.

أما في المملكة العربية السعودية، فكشفت دراسة (كريري والفقيه، 2021) عن وجود فجوة بين الأداء الحالي والمأمول رقميًا، وأبرزت دراسة (آل مسلط، 2020) الحاجة إلى تطوير أنماط القيادة المدرسية رغم اعتمادها على أبعاد جمالية غير رقمية، بينما أشارت دراسة (الغامدي، 2020) إلى أهمية التكامل بين المتطلبات التقنية والبشرية، كما أظهرت دراسة (الزهراني والغامدي، 2023) أن المتطلبات البشرية تتصدر أولويات التطوير الإداري، بينما بيّنت دراسة (المريخي، 2023) أن استجابة مديرات المدارس لمتطلبات الذكاء الاصطناعي لا تزال محدودة. وأوضحت دراسة (المالكي، 2023) أن الجاهزية المهنية لا تتناسب مع توفر البنية التحتية الرقمية، فيما أكدت دراسة (الحربي، 2024) أن التوظيف الفعلي للتقنيات الرقمية في المدارس لا يواكب الإمكانات المتاحة.

بناء على ما سبق، تبرز الحاجة إلى تصور يعزز الأداء الإداري لمديرات مدارس منطقة الباحة في ضوء التحول الرقمي، وبما ينسجم مع متطلبات العصر وتوجهات رؤية المملكة 2030 في بناء قيادة مدرسية رقمية بكفاءة وفاعلية.

1-2-مشكلة الدِّراسَة:

تواجه مديرات المدارس في المملكة تحدياتٍ جوهرية في توظيف التحول الرقمي لتحسين أدائهن الإداري، فرغم توافر البنية التحتية الرقمية وتأكيد رؤية 2030 على أهميته. تكشف الدراسات السعودية المتلاحقة - منذ دراسة آل

مسلط (2020) التي رصدت ضعف استثمار التقنية في القيادة الجمالية، ودراسة الغامدي (2020) التي أكدت نقص جاهزية القيادات الرقمية - عن فجواتٍ مستمرة، كما أظهرت دراستا: كريري والفقيه (2021) والزهراني (2022) فجوة متوسطة في تطبيق نماذج التميز الرقمي وتكنولوجيا الأداء البشري، بينما كشفت دراسات (الزهراني والغامدي، 2023؛ المريخي، 2023 ؛ المالكي، 2023) عن هيمنة الأولويات التقليدية وضعف الاستجابة لمتطلبات الذكاء الاصطناعي والتوظيف الرقمي الفعّال، ويُبرز هذا التناقضُ بين الدعم المؤسسي والواقع الميداني إشكالية عجز مديرات المدارس عن توطين التحول الرقمي في الممارسات الإدارية اليومية (كالتخطيط، الاتصال، وصنع القرار)، مما يعيق تحقيق مستهدفات الرؤية الوطنية. ويتجسد ذلك في ضعف الجاهزية المهنية الرقمية رغم توفر الإمكانات التقنية (الحربي، 2024)؛ وكل ذلك يستدعي تطوير تصورٍ شاملٍ يعيد هندسة الأداء الإداري وفق متطلبات العصر الرقمي في المملكة ومنطقة الباحة، واستكمال الجهود لإيجاد أطر لتطوير أداء مديرات المدارس باستخدام المداخل الأحدث.

1-3-أسئلة الدراسة:

في ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما التصور المقترح لتطوير أداء مديرات مدارس منطقة الباحة في ضوء التحول الرقمي؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى أداء مديرات مدارس منطقة الباحة في ضوء التحول الرقمي من وجهة نظرهن؟
2. ما صعوبات تطوير أداء مديرات مدارس منطقة الباحة في ضوء التحول الرقمي من وجهة نظرهن؟
3. ما العوامل التي تساعد على تطوير أداء مديرات مدارس منطقة الباحة في ضوء التحول الرقمي؟
4. ما مدى وجود فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات فئات العينة على مستوى محاور الدراسة تعزى لمتغيرات (المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة، والدوارات التدريبية في التحول الرقمي)؟

1-4-أهداف الدِّراسَة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- التعرف على مستوى أداء مديرات مدارس منطقة الباحة في ضوء التحول الرقمي من وجهة نظرهن.
2- تحديد صعوبات تطوير أداء مديرات مدارس منطقة الباحة في ضوء التحول الرقمي من وجهة نظرهن.
3- التعرف على العوامل التي تساعد على تطوير أداء مديرات مدارس منطقة الباحة في ضوء التحول الرقمي
4- كشف مدى وجود فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات فئات العينة على مستوى محاور الدراسة تعزى لمتغيرات (المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة، والدوارات التدريبية في التحول الرقمي).
5- الخروج بتصور مقترح لتطوير أداء مديرات المدارس في ضوء التحول الرقمي.

1-5-أهمية الدِّراسَة

تبرز أهمية الدراسة من أهمية موضوعها (التحول الرقمي) وما تؤمله الباحثة بالاستفادة من نتائجها وكالآتي:

- **الأهمية النظرية**: وتتمثل في:

- إثراء حقل المعرفة في المكتبات السعودية بدراسات تهتم بتطوير أداء مدراء المدارس في ضوء التحول الرقمي
- إضافة إطار مقترح لتطوير أداء مديرات المدارس في ضوء مدخل حديث لم يسبق تناوله.

- **الأهمية العملية:**

- من المؤمل أن يسهم التعرف على واقع تطبيق مديرات المدارس للتحول الرقمي، في مساعدة الجهات المختصة في وزارة التعليم والمناطق لاتخاذ قرارات تساعد في تطوير أداء مديري المدارس ومديراتها في ضوء التحول الرقمي.
- يساعد مديرات المدارس ومديريها على رفع الكفاءة الإدارية بتوظيف التقنية الحديثة بناء على منهجية علمية.
- ستحفز مختلف الفاعلين لتوفير التقنيات والبرمجيات الحديثة التي تساعد على عملية التحول الرقمي في المدارس.
- ستفتح آفاقاً لمزيد من الدراسات حول التحول الرقمي في المدارس بغرض توفير المتطلبات ومعالجة الصعوبات.

1-6-حدود الدراسة

تقتصر نتائج الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** تصور مقترح لتطوير أداء مديرات المدارس في ضوء التحول الرقمي.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة على مديرات المدارس للمراحل (ابتدائي، متوسط، ثانوي)
- **الحدود المكانية:** مدارس التعليم العام التابعة لإدارة تعليم منطقة الباحة (بنات)
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي 1445هـ.

1-7-مصطلحات الدراسة:

تتضمن الدراسة الحالية مجموعة من المصطلحات التي تم تعريفها اصطلاحاً وإجرائياً كما يلي:

- **تطوير الأداء developing the performance:** ويعرف بأنه: "تحسين الممارسات الإدارية والقيادية التي تقوم بها قيادات إدارات التعليم للارتقاء بإدارة النظام التعليمي لتحقيق الأهداف" (الصعيدي، 2018، 235).
- **وتعرف الباحثة تطوير أداء مديرات المدارس إجرائيا** بأنه: "الجهد الذي يتم التخطيط له بهدف تحسين أداء مديرات المدارس في ضوء التحول الرقمي بمنطقة الباحة والتي تقاس بالدرجة الكلية المتحصل عليها من استجابات العينة على الاستبانة المعدة لهذا الغرض.
- **التحول الرقمي The Digital transformation:** تعرفه (هيئة الحكومة الرقمية السعودية، 2023)، بأنه: "تحويل نماذج الأعمال وتطويرها بشكل استراتيجي، لتكون نماذج رقمية مستندة على بيانات وتقنيات وشبكات الاتصال". **ويعرفه البربري (2021)** بأنه: " استخدام التقنيات الرقمية في توجيه إجراء العمل بهدف إنجاز الأعمال بأقل تكلفة ممكنة لتحويل العمل الإداري اليدوي التقليدي إلى أعمال تنفذ بواسطة التقنيات الرقمية الحديثة، وتقديم الخدمات للجميع بالسرعة والكفاءة المطلوبة". (ص.114).
  - **وتعرف الباحثة التحول الرقمي إجرائياً** بأنه: "توظيف التقنية لتحويل العمليات التقليدية إلى تقنية داخل المؤسسات، لتسهيل الأعمال وتحسين المخرجات، ويُقاس ذلك من خلال استجابات عينة الدراسة على الاستبانة التي تشمل الأداء، الصعوبات، وعوامل تطوير أداء مديرات المدارس.".

- **تصوّر مقترح:** يعرفه غيث (2016، ص. 366) بأنه: "تمثيل عقلي مجرد لموضوع معين، يقوم على الابتكارات والخبرات السابقة، يعتمد على المصادر المباشرة وغير المباشرة للمعلومات حول الموضوع المراد تصوره".
  - **وإجرائياً تعرف الباحثة التصوّر المقترح:** "هو التخطيط العلمي المستقبلي الذي يتم بناؤه على نتائج الدراسة الميدانية لتطوير أداء مديرات مدارس منطقة الباحة بمجالات التطوير المتضمنة في الاستبانة وفقاً للواقع الفعلي للممارسة، ويقاس بالدرجة الكلية المتحصل عليها من استجابات العينة على الاستبانة".

2-الإطار النظري والدّراسات السابقة

2-1-الإطار النظري.

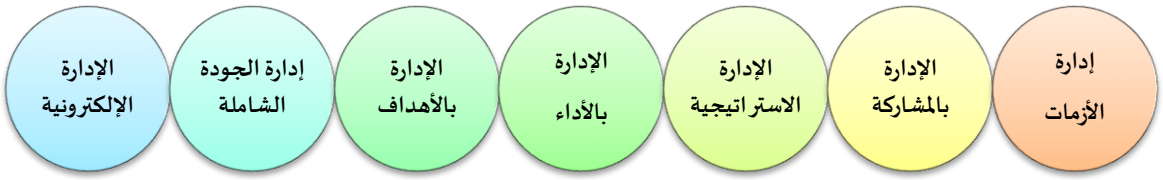
2-1-1-تطوير الأداء الإداري. 2-1-1-1-أهدافه وأهميته:

يهدف تطوير الأداء الإداري إلى تحقيق غايات جوهرية- توجزها الباحثة - نقلاً عن (الصعيدي، 2018؛ أبو عاصي، 2021) كالآتي: تعزيز الثقة التنظيمية والانتماء المؤسسي، وتمكين القادة الإداريين بالصلاحيات اللازمة لتحسين الجودة، وتحقيق الدافعية الذاتية والعمل الجماعي، وتوفير بيانات دقيقة لدعم شفافية القرار.

أما أهمية هذا التطوير فيذكر (الصعيدي، 2018؛ محمد، 2021) أنها تكمن في: رفع مهارات العاملين وتمكينهم من توظيف الأنظمة الحديثة، وتنمية قدرات المديرين على قيادة التطوير المستمر والابتكار، ومعالجة المشكلات بمرونة لخلق بيئة مدرسية داعمة للتجديد. وترى الباحثة أن تحقيق هذه الأهداف وما يترتب عليها من أهمية يتسق مع متطلبات التحول الرقمي، حيث سيمنح المديرات القدرة على التكيف مع التحديات الرقمية، وقيادة مجتمعاتهن المدرسية نحو التميز، وضمان جودة الأداء الإداري الشامل الذي ينعكس إيجابًا على العملية التعليمية.

2-1-1-2-المداخل الإدارية في تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس:

تتطلب التغيرات المستمرة في المؤسسات التعليمية تطوير أداء مديري المدارس لتعزيز قدراتها بتطبيق مداخل إدارية حديثة لتحسين الأداء المدرسي. وتوجز الباحثة أبرز هذه المداخل وفقاً لـ (أحمد وآخرون، 2016) كما في الشكل1:



الشكل (1) المداخل الإدارية في تطوير الأداء الإداري بالمدارس. المرجع: من إعداد الباحثة نقلا عن (أحمد وآخرون، 2016)

وقد اعتمدت الدراسة الحالية مدخل **الإدارة الإلكترونية**، بوصفه أساس التطوير في عصر التحول الرقمي.

2-1-1-3-نظريات تطوير الأداء:

يكرس الباحثون في مجال القيادة التربوية جهودهم لإيجاد أساليب ونظريات تساعد على تطوير الأداء الإداري. لقد ظهرت منذ بداية القرن العشرين العديد من النظريات التي أسهمت ولا تزال تسهم في عمليات التطوير الإداري. تستعرض الباحثة أبرز هذه النظريات، معتمدة على ما ورد في أدبيات كل من (إبراهيم، 2018) لنظرية كايزن، و(بلق، 2024) لنظرية النظم، و(الزهراني، 1430؛ النشار، 2017) لنظرية الإدارة بالأهداف.

الجدول (1) مصفوفة النظريات المؤطرة لتطوير الأداء الإداري

م	المجال	نظرية كايزن/ (Kaizen)	نظرية النظم/(Systems Theory)	الإدارة بالأهداف/(Goal Setting)
1	المنشأ والمفهوم	يابانية الأصل، تعني التحسين التدريجي المستمر في العمليات دون تكلفة إضافية.	مستمدة من العلوم البيولوجية، ترى أن المنظمة نظام متكامل الأجزاء	طُورت في الإدارة تركز على توجيه المنظمة نحو أهداف محددةً.
2	الركائز الأساسية	التحسين المستمر – تقليل الهدر – مشاركة العاملين – الإدارة المباشرة	التفاعل – التكامل – التغذية الراجعة – التوازن – البيئة والحدود.	تحديد أهداف – مشاركة – تخطيط – تنفيذ – تغذية راجعة.
3	أبرز المبادئ التطبيقية	خطوات 5 – Sاستراتيجية ديمينغ (خطط، نفذ، راجع، طور) – إدارة مرئية.	ديناميكية التفاعل – استغلال التكنولوجيا – التكيف مع البيئة.	وضع أهداف ذكية – متابعة الأداء – ربط النتائج بالحو افز.
4	التركيز على الإنسان	تعزيز مشاركة الموظفين يوميًا في تحسين الأداء.	تركيز على سلوكيات العاملين و اتجاهاتهم ضمن النظام.	إشراك العاملين في الأهداف يعزز الالتزام والانتماء والدافعية.
5	المرونة والرقمنة	مرنة وقابلة للتطبيق في التحول الرقمي – تركز على بيئة العمل.	تفسر كيفية تكيف النظام التعليمي مع التغيرات التقنية والاجتماعية.	تدعم التخطيط الرقمي بالأهداف القابلة للقياس والمتابعة الرقمية.
6	الارتباط بالدراسة	تدعم التحسين المستمر في أداء مديرات المدارس باستخدام الأدوات الرقمية.	تفسر الأداء كنتاج لتفاعل نظم فرعية كالقائدة، البيئة، الموارد، التكنولوجيا.	تساعد في صياغة أهداف رقمية قابلة للقياس ومتابعة التنفيذ

المرجع: من إعداد الباحثة نقلاً عن: (العنزي، 2009؛ العثماني، 2013؛ أبو النصر، 2017؛ بلق، 2024)

2-1-2-التحول الرقمي:

يشهد العالم اليوم تسارعًا كبيرًا في تطبيق التحول الرقمي الذي أصبح ضرورة ملحة لجميع المؤسسات التعليمية، حيث يُعد عاملاً حاسمًا في تحسين الأداء الإداري والتعليمي من خلال توظيف التكنولوجيا الحديثة، وتطوير البنية التحتية، وتنمية القدرات البشرية. وتستعرض الباحثة أبرز الجوانب المفاهيمية والعلمية المرتبطة بالتحول الرقمي، كما وردت في الأدبيات الحديثة ما بعد 2015، في المصفوفة الآتية:

الجدول (2) خلاصة موجزة عن التحول الرقمي: المفهوم، الأهداف، الأهمية، المكونات، التطبيق، الصعوبات، العوامل المساعدة

م	المجال	المحتوى العلمي	المرجع
1	المفهوم	استخدام تقنية تغيير جذري في أداء المنظمات بما يحقق الكفاءة والابتكار والإنجاز.	أحمد، 2021
2	الأهداف	تعزيز المبادرات، التنافسية، اتخاذ قرارات وفقا لبيانات، تحسين الاتصال والموارد.	Spear, 2020
3	الأهمية	تبسيط الإجراءات، تقليل التكلفة، رفع الكفاءة، توفير الشفافية، مواجهة الأزمات.	علي وفايد، 2022
4	المكونات	(1)مواد رقمية، (2) أدوات رقمية، (3) اتصال وتواصل، (4) تعلم ذاتي.	إدريس وحسونة، 2023
5	مجالات التطبيق	(1)التقنيات، (2) البيانات، (3) الموارد البشرية، (4) العمليات الإدارية.	شعلان، 2016
6	الصعوبات	ضعف المهارات الرقمية، قلة الموارد، تهديدات الأمن السيبراني، ضعف الوعي.	Mwita & Jonathan,24
7	العوامل المساعدة	بنية تقنية، توفر البيانات، الموارد البشرية، الدعم المالي، الثقافة الرقمية.	Razinkina, 2020

من إعداد الباحثة نقلاً عن: (أحمد، 2021؛ علي وفايد، 2022؛ إدريس وحسونة، 2023؛ Mwita & Jonathan, 2024)

يتضح من الجدول (2) أن التحول الرقمي ليس خيارًا بل ضرورة لرفع كفاءة المؤسسات التعليمية وتحقيق جودة العمليات الإدارية والتعليمية. إلا أن نجاحه يتطلب جاهزية رقمية شاملة، تشمل تطوير البنى التحتية والفوقية، وبناء ثقافة تنظيمية داعمة، واستثمار في الموارد البشرية، وضمان الحماية الرقمية .

2-1-2-2-العوامل التي تساعد على التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية:

يمثل التحول الرقمي مشروعا متكاملا؛ وبذلك فليس قرارًا إداريًا فقط، بل يتطلب توفر مجموعة من العوامل التمكينية. وقد أظهرت الدراسات الحديثة أن هذه العوامل تُشكل بنية تحتية وفوقية وإدارية وثقافية يجب أخذها في الحسبان قبل وأثناء التنفيذ.وكما يبينها الشكل (2)

الشكل (2) العوامل التي تساعد على التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية: من إعداد الباحثة نقلاً عن (علي وفايد، 2022؛ Mwita & Joanthan, 2024؛ Razinkina, 2020).

يتضح من العرض أن التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية مشروع متعدد الأبعاد، لا يمكن عزله عن سياقه التنظيمي والتقني والبشري. ومن هنا، تؤكد الباحثة على أهمية اعتماد مقاربة شاملة تجمع بين تطوير البنية التحتية، وتدريب الكوادر، وتعزيز الوعي الرقمي داخل المجتمع المدرسي لضمان نجاح هذا التحول واستدامته.

2-1-2-3-دور التحول الرقمي في تطوير وظائف الأداء الإداري:

تُعد وظائف الأداء الإداري- من تخطيط وتنظيم إلى متابعة وتقويم – المحرك الفعلي لأي مؤسسة ومع تسارع التحول الرقمي، بات من الضروري إعادة صياغة هذه الوظائف لتتلاءم مع البيئة الرقمية، وكما يبينها الجدول (3)

الجدول (3) دور التحول الرقمي في تطوير وظائف الأداء الإداري

الوظيفة الإدارية	دور التحول/ التطبيقات الرقمية في تطوير الوظيفة
التخطيط	يتيح جمع وتحليل بيانات دقيقة تساعد في اتخاذ قرارات تخطيطية استراتيجية مدروسة وقابلة للتنفيذ.
التنظيم	يدعم توزيع المهام والسلطات وتنظيم العلاقة بين الأفراد بأدوات رقمية تسهم في توسيع الشفافية والإنتاجية.
المتابعة	برصد الأداء الفعلي وتقديم تغذية راجعة فورية، مما يساهم في سرعة التدخل والتصحيح الفوري للانحرافات.
الاتصال	يعزز الاتصال الداخلي والخارجي، ووفرت أدوات فعالة لتبادل المعلومات وتعزيز التفاعل بين مختلف الوحدات.
اتخاذ القرار	أتاحت بيانات ضخمة ونظم معلومات إدارية لاتخاذ قرارات أكثر دقة وشفافية وتوزيع الصلاحيات بعدالة تنظيمية.
التقويم	ساهمت في تقييم الأداء الوظيفي والمؤسسي من خلال معايير كمية ونوعية دقيقة ترتبط بالحوافز والتحفيز.

المرجع: من إعداد الباحثة نقلاً عن كل من: (علي وفايد، 2022؛ Mwita & Joanthan, 2024؛ Razinkina, 2020).

يتبين من الجدول (3) أن دور التحول الرقمي في تطوير وظائف الأداء الإداري، لا يُعد ترفًا تقنيًا، بل ضرورة تنظيمية تفرضها بيئة العمل الجديدة. لذلك فإن دمج التقنية في جميع الوظائف الإدارية من شأنه أن يعزز الكفاءة، ويوسع من نطاق الشفافية، ويمنح المؤسسات التعليمية قدرة أكبر على التكيف والابتكار.

2-1-3-دور سياسات التعليم في التحول الرقمي في ضوء رؤية المملكة 2030

الجدول (4) دور سياسات التعليم في التحول الرقمي في ضوء رؤية المملكة 2030

البعد/العنصر	التقديم النظري	محتوى التحليل	المرجع الداعم
1- التحدي التقني و أثره على التعليم	فرضت الثورة التقنية و اقعًا جديدًا على المؤسسات التعليمية يتطلب تجاوز الأساليب التقليدية.	دفعت السياسات التعليمية السعودية إلى توظيف التقنية لتحسين الإدارة والتدريس وتجاوز المعوقات.	القاعود وبدر (2021)؛ Mwita & Joanthan (2024))
2- مفهوم سياسة التعليم السعودي	تُعد سياسة التعليم إطارًا تنظيميًا يحدد الأهداف العامة في ضوء تطلعات الدولة.	نصّت الوثيقة على التفاعل مع المتغيرات العالمية وجودة التعليم باستخدام التقنية.	المنقاش (2006)؛ وزارة التعليم (2024)
3- استجابة السياسات للثورات التقنية	الثورات التكنولوجية والاقتصادية تفرض على الدول مرونة سياسات التعليم.	دعت السياسات لمواكبة التكنولوجيا لضمان جودة المخرجات التعليمية.	العمري (2023)؛ هيئة الحكومة الرقمية (2023)
4- التحول من الهياكل الهرمية إلى الرقمية	التغيير في الهيكل الإداري يعكس استجابة السياسات للتحول الرقمي.	سعت السياسات إلى تبني هياكل رقمية مرنة لتعزيز الكفاءة والمساءلة.	العمري (2023)؛ منصة (GOV.SA (1445
5- الشراكات المجتمعية والتحول الرقمي	تدعو السياسات إلى توظيف الشراكات لدعم التعليم.	تم بناء شراكات تقنية ومجتمعية لتسريع وتوسيع التحول الرقمي في مدارس التعليم.	هيئة الحكومة الرقمية (2023)
6- توظيف التقنية في تحسين العملية التعليمية	يتطلب التحول الرقمي أنظمة تقنية داعمة في التخطيط والتدريس.	وفّرت الوزارة بنى تحتية رقمية ومكتبات وقواعد بيانات ومبادرات رقمية داعمة.	وزارة التعليم (2024)؛ الحكومة الرقمية (2023)
7- البرامج الوطنية للتحول الرقمي	رؤية 2030 تتضمن برامج تنفيذية تدعم التقنية كوسيط للتحول.	تم إطلاق برنامج التحول الوطني لتمكين القطاعين الحكومي والخاص بالتحول الرقمي.	(GOV.SA (1445؛ هيئة الحكومة الرقمية (2023)
8- مؤشرات الأداء الرقمي الحكومي	أطلقت هيئة الحكومة الرقمية مؤشرات لقياس الالتزام بالتحول الرقمي.	ارتفع التقدم من 80.96% / 2022 إلى 85.53% / 2023، ومشاركة التعليم بـ 80.02%.	هيئة الحكومة الرقمية (2023)
9- تمكين المواطنين والمشاركة الرقمية	رؤية 2030 تشدد على الشفافية والتمكين الرقمي للمواطنين.	توفرت منصات وبيانات مفتوحة لضمان المشاركة الفعالة لجميع الفئات.	هيئة الحكومة الرقمية (2023)
10-جهود وزارة التعليم للتحول الرقمي	خصصت الوزارة إدارة للتحول الرقمي ونفذت مبادرات ذكية ومستدامة.	تبنّت الوزارة أرشفة إلكترونية وتوقفت عن المعاملات الورقية، واعتمدت المباني الذكية.	وزارة التعليم (2024)

يتضح من الجدول (4) أن السياسات التعليمية في المملكة العربية السعودية كانت حجر الأساس في دعم عملية التحول الرقمي من خلال رؤية وطنية واضحة واستراتيجيات تنفيذية دقيقة. وقد تم تضمين مبادئ الانفتاح والابتكار والمرونة في بنية النظام التعليمي لتقوده نحو تحقيق التميز الرقمي، بما يدعم أهداف رؤية المملكة 2030.

2-2-الدراسات السابقة:

تستعرض الباحثة الدراسات السابقة وفقا لمنهجية المراجعة النقدية موزعة على ثلاثة محاور؛ دراسات تناولت (1-تطوير الأداء، 2- التحول الرقمي، 3-دراسات ربطت تطوير الأداء بالتحول الرقمي)، وكما يلي.

2-2-1-دراسات سابقة تناولت تطوير الأداء الإداري بالمدارس:

تناولت دراسات سعودية متعددة تطوير الأداء الإداري في المدارس، وقد أظهرت تباينًا في مدى تفاعلها مع متطلبات التحول الرقمي. فقد كشفت دراسة (آل مسلط، 2020) عن تطبيق متوسط لأبعاد القيادة الجمالية، مما يعكس ضعفًا في توظيف المداخل التقنية الحديثة في تعزيز الأداء. وأوضحت دراسة (الغامدي، 2020) أن أداء القيادات المدرسية جاء بدرجة متوسطة رغم بروز متطلبات مادية وإدارية عالية، مما يشير إلى تحديات هيكلية ونقص في الدعم المؤسسي. أما دراسة (كريري والفقيه، 2021) فقد أظهرت فجوة متوسطة بين الأداء الحالي والأداء المرغوب، خاصة في بعدي المنظمة والتنمية المهنية، مما يؤكد الحاجة إلى بناء بيئة تنظيمية محفزة للتطوير المستمر. وفي السياق نفسه،

بينت دراسة (الزهراني، 2022) أن ممارسات القيادة لدى المديرين كانت مرتفعة دون وجود فروق دالة لسنوات الخبرة، ما قد يعكس قصورًا في فاعلية البرامج التدريبية أو محدودية تطورها على المدى الطويل. وقد أكدت دراسة (الشايب، 2023) أن أداء المدارس في أبعاد البحث والتدريب جاء مرتفعًا، لكنه ظل متوسطًا في تكنولوجيا المعلومات، مما يكشف عن ضعف في استيعاب البعد الرقمي ضمن إطار اقتصاد المعرفة.

وبيّنت دراسة (المريخي، 2023) أن الأداء الإداري لمديرات المدارس الثانوية جاء مرتفعًا في الاتصال والتوجيه، بينما كانت متطلبات الذكاء الاصطناعي في مستوى متوسط، ما يعكس فجوة بين الكفاءة الإدارية والاستعداد الرقمي. وتوصلت دراسة (الزهراني والغامدي، 2023) إلى أن تطبيق متطلبات التميز الأوروبي كان في المستوى المتوسط، مع تأثير نسبي لمتغيرات مثل المرحلة التعليمية والدورات التدريبية. كما أوضحت دراسة (المالكي، 2023) وجود بنية تحتية تقنية متاحة في مدارس الطائف، إلا أن الجاهزية المهنية لقادة المدارس لا تزال دون المطلوب. وأكدت دراسة (الحربي، 2024) أن توظيف الذكاء الاصطناعي في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة لا يرقى للإمكانات المتاحة، مما يبرز ضعف التفعيل الرقمي على الرغم من ارتفاع مستوى الوعي.

وعلى الصعيد العربي والعالمي، أوضحت دراسة (السيد وآخرون، 2020) في مصر إدراك المديرين لأهمية الإدارة الإلكترونية، دون أن تشير إلى مدى التطبيق الفعلي، ما يدل على فجوة بين النظرية والممارسة. بينما كشفت دراسة (الجبر، 2020) في الأردن عن وجود معوقات بيئية تحد من تطوير الأداء رغم أهمية الاتجاهات الإدارية المعاصرة. وطرحت دراسة (الخليفة، 2021) في السودان برنامجًا لتطوير وظائف الإدارة، ما يعكس تحديات إجرائية مستمرة. وفي مصر، بينت دراسة (محمد، 2021) أن مستوى أداء المديرين في ضوء قيادة التعقيد كان متوسطًا، مع فروق تعزى لسنوات الخبرة، مما يدل على حاجة لتطوير المهارات القيادية الحديثة. كما أبرزت دراسة (السعودي وآخرون، 2022) في الكويت أهمية أبعاد مثل التخطيط والتقويم والاتصال، فيما كانت الأبعاد الأخرى أقل فاعلية، وعلى المستوى العالمي، كشفت دراسة (Tracy, 2019) أن برامج تطوير القادة في ولاية ماريلاند كانت غير كافية، وأظهرت ضعفًا في الاتصال وتحليل البيانات والتعاون. وأظهرت دراسة (Mentese, 2021) في تركيا أن المديرين يتمتعون بكفايات إدارية عالية، دون وجود فروق دالة حسب الجنس أو الأقدمية، مما يشير إلى غياب استراتيجيات تدريبية مخصصة لتلك المتغيرات.

2-2-2-المحور الثاني: دراسات سابقة تناولت التحول الرقمي:

أظهرت الدراسات السعودية المتعلقة بالتحول الرقمي فجوة واضحة بين التخطيط والتطبيق الفعلي. فقد كشفت دراسة (العتيبي والمفيز، 2021) عن معوقات تتعلق بضعف التشريعات، غياب الاستراتيجيات، ضعف الثقافة التنظيمية، وقلة الكوادر المؤهلة، مما يعيق حوكمة التحول الرقمي. وبيّنت دراسة (الشمري، 2022) أن الجامعات السعودية تتوفر فيها عناصر التحول الرقمي، مع وجود فروق لصالح الذكور، ما يدل على تفاوت في فرص التمكين الرقمي. وأشارت دراسة (آل مهري والبدوي، 2024، بالسعودية إلى أهمية الاستثمار في القيادات الجامعية للتحول الرقمي، غير أن اعتمادها على التحليل النظري أبرز فجوة في الواقع التطبيقي، أما دراسة (المريخي وآخرون، 2025) فأكدت أن سياسات التعليم تدعم نشر الثقافة الرقمية وتنمية الموارد البشرية بدرجة عالية، إلا أن التمويل وتصميم المناهج شهدت فروقًا بحسب المؤهل. وأظهرت دراسة (الحماد والزهراني، 2025) أن أبرز معوقات التحول الرقمي ضعف الصلاحيات، محدودية التمويل، وقصور كفايات المديرين الرقمية؛ ما يعكس تحديات تعوق التمكين المؤسسي.

وفي السياق العربي والعالمي، أظهرت دراسة (المسلماني، 2022، مصر) تقدمًا في الرقمنة الجامعية، مع بقاء فجوات نوعية وجندرية لصالح الذكور. وفي السياق الليبي، بينت دراسة (بن سليمان وهارون، 2022) أن الجامعات تعاني من قصور بشري ومادي يعيق تطبيق التحول الرقمي. وعالميًا، أوضحت دراسة (Furjan et al, 2018، كرواتيا) أن التحول الرقمي لا يقوم على التقنية فحسب، بل يستدعي مواءمتها مع حاجات العمل. كما كشفت دراسة (Ugur & Koç, 2019، تركيا) أن القيادات التربوية تفتقر إلى التدريب الرقمي المرن، ما يحد من دورهم التحويلي، كما أوضحت دراسة (Mentese, 2021، تركيا) أن الكفايات الإدارية للمديرين عالية، لكنها لا تُترجم إلى تطبيق رقمي فعّال، ما يدل على انفصال بين المهارة التقنية والتنفيذ. وفي أستراليا، كشفت دراسة (Whitworth et al., 2024) أهمية تمكين المعلمين عبر منصات تفاعلية وتدريب متخصص، مع ضرورة دعم الفئات الضعيفة رقميًا. وفي الصين، أكدت دراسة (Chen & Kouhsari, 2025) أن الكفاءة الذاتية الرقمية والدعم الاجتماعي عوامل إيجابية، يقابلها أثر سلبي للقلق الرقمي والضغط المجتمعي، مما يتطلب تمكينًا نفسيًا واجتماعيًا للقادة. كما بيّنت دراستا (Wang et al., 2025) و(Huang, 2025) أن الرقمنة الفعالة لا تتحقق إلا بتبني عقلية مؤسسية رقمية ونظام حوكمة متكامل، إذ إن البنية التحتية وحدها غير كافية لضمان التحول الحقيقي.

2-2-3-دراسات ربطت بين تطوير الأداء الإداري والتحول الرقمي:

كشفت الدراسات السعودية عن ارتباط مباشر بين تطوير الأداء الإداري والتحول الرقمي، مع إبراز فجوات في الكفايات والجاهزية الرقمية. فقد بيّنت دراسة (الريس والعيفان، 2022) أن الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية جاءت بدرجة متوسطة، لا سيما في مجالات إدارة التحول الرقمي والتقنية، مما يعكس ضعفًا في المهارات والمعرفة الرقمية المطلوبة للقيادة الحديثة. كما أكدت دراسة (الحماد والزهراني، 2025) أن التحديات البارزة تشمل ضعف الصلاحيات الإدارية، وقصور التمويل، وانخفاض كفايات المديرين الرقمية، ما يشير إلى فجوة مؤسسية وهيكلية تعيق التوظيف الرقمي في الإدارة المدرسية، رغم توفر التوجهات العامة نحو الرقمنة.

وفي السياق العربي، أوضحت دراسة (علي وفايد، 2022) أن الممارسات الإدارية والبنية التقنية في جامعة الفيوم جاءت بدرجة متوسطة، داعية إلى تطوير الكفاءات الرقمية والتقنية للقيادات الأكاديمية عبر التدريب والبنية التحتية. وفي الأردن، وجدت دراسة (العدوان، 2023) أن المهارات الرقمية القيادية تُمارس بدرجة عالية، خاصة في استخدام الحواسيب والبصمة الإلكترونية، لكنها أظهرت ضعفًا في توظيف التقنيات الحديثة في البرامج العلاجية، مما يشير إلى قصور في التكامل التقني داخل البيئة المدرسية. أما دراسة (إدريس وحسونة، 2023) بفلسطين فقد كشفت عن متوسط في جميع أبعاد الأداء الإداري في ضوء التحول الرقمي، مع غياب فروق دالة إحصائيًا، ما يعكس تحديات هيكلية لا تتعلق بالعوامل الديموغرافية. كما كشفت دراسة (أحمد، 2023) في جامعة المنيا عن تدنٍّ في الدعم المؤسسي والبنية التحتية، مما يعكس ضعفًا في الجاهزية البشرية والمؤسسية للتحول الرقمي الفعال.

عالميًا، أوضحت دراسة (Furjan et al, 2018) في كرواتيا أن التحول الرقمي لا يقتصر على التقنية بل يستند إلى احتياجات العمل، داعية إلى مواءمة الاستراتيجيات التقنية مع الأهداف التشغيلية. وأكدت دراسة (Whitworth et al., 2024) في أستراليا أهمية المنصات الرقمية المصممة جيدًا، والتي تتيح التفاعل وتخصيص المحتوى، لكنها كشفت عن نقص في الكوادر المؤهلة، لا سيما القابلات، ما يستدعي تدريبًا رقميًا متخصصًا لضمان العدالة الرقمية. وفي الصين، أوضحت دراسة (Chen & Kouhsari, 2025) أن الكفاءة الذاتية والدعم الاجتماعي يسهمان في تعزيز التحول الرقمي، بينما

يشكل القلق والضغط الرقمي عوائق أساسية، كما أظهرت الدراسة دور القيادة الرقمية كعامل تعديلي في هذه العلاقة، مما يستدعي تصميم برامج تدريبية تركز على القيادة الرقمية وتقليل القلق التقني. أما دراسة (Ji et al., 2025) فقد طوّرت نموذج تعلم شخصي قائم على بيانات متعددة الوسائط، مبيّنة أن استخدام البيانات الفسيولوجية والسلوكية يعزز تخصيص التعلم، ويحوّل الأداء الرقمي من نمطي إلى مخصص. وفي السياق البرازيلي، توصّلت دراسة (Carmo et al., 2025) إلى أن التحول الرقمي في إدارة الجامعات يتطلب الابتكار، حيث تم تصنيف التحديات إلى أربعة مجالات حرجة، مما يستدعي منهجًا إداريًا شاملاً مبنيًا على الاستدامة والابتكار. كما بينت دراسة (Wang et al., 2025) أن الكفاءة الرقمية لدى طلبة الجامعات تتأثر بعوامل متعددة مثل تصميم المناهج، والدعم التقني، والبنية التحتية، وأوصت باستراتيجيات رقمية مرنة تتكيف مع السياقات. وأكدت (Babaçoğlu et al., 2025) في تركيا أن "الابتكار الاستراتيجي" يمثل العامل الأهم في نضج التحول الرقمي المستدام. وأكدت دراسة (Huang, 2025) أهمية تبني عقلية رقمية مؤسسية، داعية إلى إعادة تصميم أنظمة التعليم والتحول نحو الحوكمة الذكية والتعليم الرقمي المدمج.

2-2-4-تعقيب عام على الدِّراسَات السَّابقة:

أبرزت الدراسات السابقة محليًا وعالميًا اهتمامًا متزايدًا بتطوير الأداء الإداري والتحول الرقمي، وأكدت على أهمية التكيف مع المتغيرات الحديثة لتعزيز الكفاءة المدرسية. ورغم هذا الاهتمام، كشفت المراجعة النقدية عن فجوات متعددة، منها: ضعف البنية التحتية، وقصور الكفايات الرقمية، وغياب الاستراتيجيات الحوكميّة، وقلة الدراسات التطبيقية التي تقدم تصورات واضحة، خصوصًا في سياق التعليم العام.

ومن هنا تتمايز الدراسة الحالية في جوانب متعددة: تركيزها على مديرات المدارس يتيح فهمًا معمقًا للتحديات القيادية النسائية، وتخصيصها لمنطقة الباحة يمنحها بعدًا محليًا يفتقر إليه كثير من الأدبيات، واعتمادها على جمع وتحليل واقع الأداء والصعوبات والعوامل الداعمة لبناء تصور عملي ومقترح. كما تسد هذه الدراسة فجوة بحثية تتعلق بتقديم حلول تطبيقية ترتبط بمفاهيم التحول الرقمي، وتنسجم مع مستهدفات رؤية السعودية 2030.

ويُضاف إلى تميزها تطوير إطار نظري يربط بين التحول الرقمي وتطوير الأداء، في بيئة تعليمية لم تُغطَّ بحثيًا بالقدر الكافي، ما يجعلها مرجعًا مهمًا لصنّاع القرار في رسم سياسات تطوير الأداء المدرسي بالاستناد إلى التحول الرقمي.

3-منهجية الدراسة وإجراءاتها

3-1-منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في صورته المسحية؛ كونه الأنسب لجمع البيانات والمعلومات وتحليلها؛ لبناء التصور المقترح لتطوير أداء المديرات بمنطقة الباحة في ضوء التحول الرقمي، والوصول إلى نتائج علمية مقبولة.

3-2-مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة في جميع مديرات مدارس منطقة الباحة، وعددهن (163) مديرة، موزعات على مختلف المراحل التعليمية، حسب إحصائيات إدارة التخطيط والتطوير في إدارة التعليم بمنطقة الباحة (1445هـ). وتم اختيار العينة بطريقة الحصر الشامل؛ استجاب منهن (161)؛ (30) كعينة استطلاعية، والبقية (131) عينة أساسية، وتتطابق مع جداول (Morgan & Krejci, 1970) وتم توزيع الاستبانات إلكترونياً، أما خصائص العينة فيبينها الجدول (5):

الجدول (5) وصف أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئة/المستو	العدد	النسبة%	المتغير	الفئة/المستوى	العدد	النسبة%
سنوات الخبرة في العمل الإداري	أقل من 10	40	30.5	الدورات في التحول الرقمي	لم أحصل أي دورة	29	22.1
	10 فأكثر	91	69.5		أقل من (3) دورات	50	38.2
	المجموع	131	100.0		(3) دورات فأكثر	52	39.7
					المجموع	131	100.0

3-3-أداة الدراسة:

صممت الباحثة استبانة بهدف تحقيق أهداف الدراسة بالاستفادة من الدراسات السابقة، وتم صياغة العبارات بعد مراجعة الأدبيات والدراسات الحديثة (2023، 2024)، وبلغ عدد العبارات الأولية (73) في 3 محاور.

3-3-1-صدق الأداة: التحكيم والتعديل :عرضت الاستبانة على 8 محكمين متخصصين، وتم تعديل الصياغات، حذف بعض العبارات ودمج أخرى، وفقًا لتوصياتهم، وبذلك تكونت الاستبانة من (74)عبارة موزعة على (3) محاور رئيسة؛ (32) عبارة لمحور مستوى الأداء، و(21) عبارة لمحور صعوبات تطوير الأداء، و(21) العوامل المساعدة لتطوير الأداء.

3-3-2-صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنائي):

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة بعد التحكيم، وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية شملت (30) مديرة من خارج العينة الأصلية، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وللاستبانة وكذلك ارتباط المحور بالدرجة الكلية للاستبانة، كما يبينها الجدول6:

الجدول (6) معاملات الارتباط بين عبارات محور مستوى الأداء والدرجة الكلية للمحور، والارتباط بالدرجة الكلية للأداة

م	محور1 مستوى الأداء		المحور2 صعوبات تطوير الأداء		المحور3 العوامل المساعدة للتطوير	
	بالمحور	بإجمالي الأداة	بالمحور	بإجمالي المحور	بالمحور	بإجمالي الأداة
1	.501**	.410*	.535**	.735**	.577**	.576**
2	.650**	.458*	.634**	.745**	.692**	.518**
3	.642**	.585**	.501**	.760**	.622**	.447*
4	.599**	.575**	.640**	.867**	.666**	.526**
5	.701**	.374*	.776**	.837**	.645**	.465**
6	.620**	.465**	.639**	.904**	.718**	.552**
7	.592**	.493**	.650**	.891**	.675**	.474**
8	.587**	.288*	.723**	.804**	.621**	.419*
9	.755**	.594**	.619**	.924**	.757**	.607**
10	.771**	.533**	.775**	.853**	.658**	.535**
11	.830**	.477**	.668**	.826**	.623**	.606**
12	.795**	.569**	.772**	.894**	.686**	.686**
13	.763**	.482**	.783**	.891**	.689**	.573**
14	.911**	.504**	.543**	.861**	.679**	.590**
15	.837**	.538**	.622**	.851**	.667**	.531**
16	.878**	.491**	.621**	.796**	.576**	.417*
17	.862**	.536**	.529**	.892**	.697**	.480**
18	.855**	.687**	.753**	.871**	.674**	.599**

19	.834**	.526**	.660**	.826**	.656**	.627**
20	.804**	.554**	.596**	.859**	.655**	.580**
21	.858**	.479**	.619**	.865**	.718**	.404*
22	.870**	.583**				
23	.904**	.570**				
24	.867**	.503**				
25	.830**	.521**				
26	.756**	.467**				
27	.816**	.595**				
28	.695**	.461*				
29	.662**	.400*				
30	.486**	.405*				
31	.796**	.348*				
32	.842**	.442*				
المحاور بالأداة /محور1		.657**	المحور2	.818**	المحور3	.784**

** دالة عند مستوى الدلالة (0,01). * دالة عند مستوى الدلالة (0,05).

يتضح من الجدول (6) أن جميع عبارات محاور الاستبانة الثلاثة (مستوى الأداء، صعوبات التطوير، العوامل المساعدة) ارتبطت ارتباطًا دالًا إحصائيًا بدرجتي المحور والكلية للاستبانة، وتراوحت معاملات ارتباط العبارات بمحاورها بين (0.486) و(0.924)، وبالكلية للاستبانة بين (0.288) و(0.757)، وجميعها دالة عند مستوى (0.01) و(0.05). وتثبت أن العبارات تنتمي بصدق إلى محاورها وتقيس ما وضعت لقياسه، ما يؤكد صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة.

3-3-3-ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من الثبات تم استخدام طريقتين؛ 1-طريقة ألفا كرونباخCronbach's Alpha Coeffficient ، 2-طريقة التجزئة النصفية ومعادلة جتمان Split Half Method and Guttman Split-Half Coefficient، وكما الجدول (7):

الجدول (7) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

		معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coeffficient:		طريقة التجزئة النصفية ومعادلة جتمان	
م	المحاور	العبارات	معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط	الارتباط المعدل
1	مستوى الأداء في ضوء التحول الرقمي	32	0.97	0.95	0.97
2	صعوبات تطوير الأداء	21	0.93	0.89	0.94
3	العوامل المساعدة لتطوير الأداء	21	0.98	0.98	0.99
	الاستبانة ككل	74	0.97	0.96	0.98

يبين الجدول (7) أن الاستبانة تتمتع بثبات عالٍ جدًا، لكل من(ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية ومعادلة جتمان). وتراوحت معاملات الثبات بين 0.93 - 0.99 لجميع المحاور وللاستبانة ككل، مما يؤكد موثوقية الأداة وصلاحيتها.

4-3-المحك المعتمد في الدراسة:

اعتمدت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي، وتم حساب المديات للبدائل في الاستبانة (5- 1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة للحصول على طول الخلية أي (5/4 =0.80)، ثم إضافتها إلى القيم، وذلك كما في الجدول (8):

الجدول (8) المحك للحكم على مستوى الأداء، وصعوبات تطوير الأداء، والعوامل المساعدة لتطوير الأداء

قيمة البديل	المديات للمتوسطات الحسابية		الدلالة اللفظية للأداء/ الصعوبات/العوامل المساعدة
1	1.00	1.80	منخفضة جدًا
2	1.81	2.60	منخفضة
3	2.61	3.40	متوسطة
4	3.41	4.20	عالية
5	4.21	5.00	عالية جدًا

3-5-الأساليب الإحصائية:

تم التحليل الإحصائي، باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، بالأساليب الآتية:

الجدول (9) المعالجات والأدوات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة الميدانية

نوع التحليل	الغرض
الإحصاء الوصفي (التكرارات، النسب المئوية)	لوصف الخصائص العامة لعينة الدراسة.
معامل ارتباط بيرسون	لقياس الاتساق الداخلي (الصدق التكويني والبنائي).
ألفا كرونباخ	لحساب درجة الثبات الكلي للاستبانة.
التجزئة النصفية + معادلة جتمان	لتقييم ثبات الأداة.
معامل سبيرمان براون	لتصحيح معامل التجزئة النصفية.
اختبار كولمجروف-سمرنوف	للتحقق من توزيع البيانات وتحديد نوع الاختبار الإحصائي المناسب.
المتوسطات والانحرافات المعيارية	لتقدير مستوى الأداء، الصعوبات، والعوامل المساعدة (للأسئلة: 1، 2، 3).
اختبار كروسكال-ويلز (Kruskal-Wallis)	لاختبار الفروق حسب متغيري: المرحلة التعليمية، الدورات التدريبية.
اختبار مان-ويتني (Mann-Whitney)	لاختبار الفروق/سنوات الخبرة، وتحديد مصادرها في الدورات التدريبية.

4-نتائج الدراسة ومناقشتها.

4-1-نتيجة السؤال الأول: "ما مستوى أداء مديرات مدارس منطقة الباحة في ضوء التحول الرقمي من وجهة نظرهن؟"

وللإجابة عن السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وعلى النحو الآتي:

الجدول (10) المتوسطات والانحرافات لإجابات العينة على عبارات محور مستوى أداء المديرات مرتبة تنازليا

م	مستوى الأداء في ضوء التحول الرقمي	المتوسط	الانحراف	الرتبة	المستوى
29	أعتمد على نظام فارس لتسجيل غياب وتأخر منسوبات المدرسة بدقة.	4.61	.663	1	عال جدًا
1	أؤمن بأهمية التحول الرقمي لتطوير العمل الإداري بالمدرسة.	4.60	.687	2	عال جدًا
28	أقيم أداء المنسوبات باستخدام نظام نور الإلكتروني بانتظام.	4.60	.710	3	عال جدًا
7	أنظم توصيل المعلومات والتوجيهات للمنسوبات بسرعة وكفاءة	4.43	.745	4	عال جدًا
27	أوظف شبكات التواصل الاجتماعي للتواصل الفعال مع أولياء الأمور.	4.43	.765	5	عال جدًا
20	استخدم التقنية في تقييم الطلاب ورصد نتائجهم بدقة وجودة.	4.41	.732	6	عال جدًا
19	أوجه المعلمات لتفعيل المناهج والواجبات الإلكترونية باستمرار.	4.37	.716	7	عال جدًا
21	أتابع تفعيل السبورة الذكية وأجهزة التقنية داخل الفصول الدراسية.	4.29	.846	8	عال جدًا

4	أربط التنمية المهنية باحتياجات المنسوبات بالتحول الرقمي الفعلي.	4.28	.671	9	عال جدًا
3	أدرج أساليب التهيئة الرقمية ضمن خطط التطوير المدرسي بفعالية.	4.27	.793	11	عال جدًا
14	أوجه المعلمات للمو اقع الإلكترونية التي تدعم تطوير أدائهن	4.27	.783	10	عال جدًا
16	أشجع المنسوبات على البحث المستمر عن أدوات رقمية حديثة.	4.26	.697	12	عال جدًا
17	أعمل على رفع كفاءة المنسوبات باستخدام أدوات الاتصال الرقمي.	4.24	.732	13	عال جدًا
11	أنشر الوعي بأهمية إنجاز المهام إلكترونيًا بين منسوبات المدرسة.	4.23	.770	14	عال جدًا
15	أهيئ بيئة مناسبة لتبادل الخبرات الإلكترونية بين المنسوبات بيسر.	4.21	.813	15	عال جدًا
22	أتابع استخدام البرمجيات التقنية لتطوير التعليم داخل المدرسة.	4.20	.759	16	عال
2	أقوم بإجراءات عملية لتحويل الإدارة المدرسية إلى نمط رقمي.	4.18	.811	17	عال
23	أوجه المعلمات لاستخدام التقنية في تنمية قدرات الطلاب والطالبات.	4.16	.830	18	عال
5	أحدد البرمجيات المناسبة لتنظيم الأعمال الإدارية والخدمات	4.14	.742	19	عال
18	أدرب منسوبات المدرسة على تقنيات وبرمجيات التعليم الرقمي.	4.14	.821	20	عال
24	أتابع إعداد البرامج التربوية باستخدام التقنيات الرقمية الحديثة.	4.14	.821	20	عال
32	أحدد مواطن القوة والاحتياج في العمل الإداري للتحول الرقمي.	4.14	.866	21	عال
31	أكرس جهودي لحل مشاكل المنسوبات في التعامل مع التقنية.	4.12	.877	22	عال
10	استخدم التقنية لتقليص إجراءات الإدارة الورقية وتبسيط العمليات.	4.05	.893	23	عال
13	أتابع إنجازات المنسوبات عبر ملفات الإنجاز الإلكترونية الخاصة بهن.	4.03	.902	24	عال
9	أسعى إلى تقليل الاعتماد على الورق في الأعمال المدرسية.	4.02	.940	26	عال
25	أطبق الإشراف الرقمي بالحاسب لمتابعة التعليم والتعلم بفعالية.	4.02	.920	25	عال
26	أوفر أنظمة إلكترونية لتحسين خدمات الطلاب وأولياء أمورهم.	3.89	.950	27	عال
12	أعقد اجتماعات إلكترونية دورية لنقل المعلومات للمنسوبات.	3.88	.985	28	عال
6	أنشئ أرشيفًا إلكترونيًا للبرامج المنفذة واللو ائح للرجوع إليها.	3.85	1.024	29	عال
8	أطبق التوقيع الإلكتروني في المراسلات حسب مقتضيات العمل.	3.79	1.081	30	عال
30	استخدم نظام البصمة لمتابعة انتظام دوام منسوبات المدرسة.	2.61	1.671	32	متوسط
	المتوسط الكلي للمحور	4.15	.611	عال	

أظهرت نتائج الجدول (10) أن مستوى أداء مديرات مدارس منطقة الباحة في ضوء التحول الرقمي جاء بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (4.15) وانحراف معياري (0.611). وتعزو الباحثة ذلك إلى إدراك القيادات التعليمية لأهمية التحول الرقمي كضرورة تفرضها متغيرات العصر، مما أدى إلى ربط العمليات الإدارية والتعليمية بأنظمة إلكترونية حكومية، مع تعزيز هذا التوجه عبر التدريب المستمر واشتراط المهارات التقنية في شغل المناصب القيادية. كما أظهرت النتائج تباينًا في درجة استخدام بعض الأنظمة الرقمية، حيث حققت بعض التطبيقات الحكومية الإلزامية كـ"نظام فارس" مستويات مرتفعة من التطبيق، في حين كان الإقبال على بعض المبادرات غير الإلزامية، مثل نظام البصمة، محدودًا بسبب غياب القرار الرسمي والتكلفة.

4-2- نتيجة السؤال الثاني: "ما صعوبات تطوير أداء مديرات مدارس الباحة في ضوء التحول الرقمي من وجهة نظرهن؟"

الجدول (11) المتوسطات والانحرافات لإجابات العينة على عبارات محور صعوبات تطوير الأداء مرتبة وفقا للمتوسطات

م	عبارات صعوبات تطوير الأداء في ضوء التحول الرقمي	المتوسط	الانحراف	الرتبة	الصعوبة
15	عدم وجود شراكات تقنية للاستثمار في البنية التحتية الرقمية.	4.38	.789	1	عالية جدًا
11	ضعف صيانة الأجهزة وشبكة الإنترنت داخل المدرسة بانتظام.	4.36	.823	2	
7	ضعف الموارد المالية المخصصة للتحول نحو الإدارة الرقمية.	4.34	.810	3	
9	قلة الحوافز المخصصة لأداء المنسوبات في التحول الرقمي.	4.31	.849	4	
12	نقص البرامج التدريبية التقنية المقدمة لمنسوبات المدرسة.	4.27	.830	5	
19	ضعف تجهيز الفصول الدراسية بالأجهزة التعليمية الرقمية المناسبة.	4.25	.897	6	
8	قصور البنية التحتية وضعف تسهيلات تقنية المعلومات بالمدرسة.	4.24	1.006	7	
18	فرض التعاملات الورقية وتجاهل استخدام الأنظمة الإلكترونية.	4.18	.901	8	عالية
21	غياب نظام بصمة إلكتروني لتسجيل الحضور والانصراف المدرسي.	4.17	1.151	9	عالية
14	غياب الأدلة الإرشادية لتعزيز الأداء الرقمي داخل المدرسة.	4.15	.940	10	عالية
13	افتقار المدرسة لنظم تقويم رقمية دورية لأداء المنسوبات.	4.13	.923	11	عالية
10	قلة الكوادر المؤهلة للتعامل مع التقنيات الحديثة بالمدرسة.	4.08	.925	12	عالية
5	غياب لوائح وإجراءات لحماية البيانات والمعاملات الرقمية.	4.04	.881	13	عالية
4	ضعف وعي بعض الجهات الإشرافية بقيمة الأداء الرقمي.	3.98	.977	14	عالية
16	نقص كفاءة الإداريين في استخدام تقنيات الإدارة الرقمية.	3.94	1.058	15	عالية
3	كثرة الإجراءات الروتينية المعطلة للعمليات الإدارية المدرسية.	3.90	1.059	17	عالية
20	قلة المنصات الرقمية الضرورية لعمليات التعليم والتعلم.	3.90	1.029	16	عالية
2	المركزية في تحديد رؤية ورسالة المدرسة بدون مرونة.	3.85	1.113	18	عالية
1	المركزية في التخطيط تحد من استقلال المدرسة إدارياً.	3.83	1.075	19	عالية
6	مقاومة بعض المنسوبات للتغيير نحو استخدام الأدوات الرقمية.	3.76	1.059	20	عالية
17	ضعف قناعة القيادات بأهمية التقنية في الإدارة المدرسية.	3.66	1.094	21	عالية
	متوسط صعوبات تطوير الأداء في ضوء التحول الرقمي ككل	4.08	.587		عالية

أظهرت نتائج الجدول (11) أن صعوبات تطوير أداء مديرات مدارس الباحة في ضوء التحول الرقمي جاءت بدرجة عالية، بمتوسط (4.08) وانحراف (0.587)، ويُعزى ذلك لوعي المديرات بالتحديات المرتبطة بالانتقال إلى بيئة معرفية رقمية، والتي قد تعود لضخامة المعلومات التقنية أو محدودية بعض المهارات اللازمة لحل المشكلات التعليمية والإدارية. كما تبين أن أبرز الصعوبات تمثلت في ضعف الشراكات التقنية بسبب مركزية الصلاحيات وضعف الوعي بآلياتها، في حين كانت قلة القناعة بأهمية التقنيات أقلها، مما يعكس وعيًا إيجابيًا لدى القيادات التربوية.

4-3-نتيجة السؤال الثالث: "ما درجة موافقة أفراد العينة على العوامل التي تساعد على تطوير أداء مديرات مدارس منطقة الباحة في ضوء التحول الرقمي؟"

الجدول (12) المتوسطات والانحرافات لإجابات العينة على عبارات محور العوامل التي تساعد على تطوير الأداء مرتبة تنازلياً

م	العوامل المساعدة لتطوير الأداء في ضوء التحول الرقمي	المتوسط	الانحراف	الرتبة	الأهمية
15	وجود حسابات رسمية للتواصل مع الطالبات وأولياء الأمور.	4.25	.914	1	عالية جدًا

3	توفر كوادر تعليمية وإدارية تتقن تقنيات المعلومات بكفاءة.	4.14	.901	2	عالية
18	وجود ثقافة تنظيمية تدعم أهمية التحول الرقمي المدرسي.	4.11	.862	3	عالية
1	رؤية واضحة من إدارة التعليم تدعم التحول الرقمي.	4.09	.854	4	عالية
9	وجود آليات لرصد بيانات أداء منسوبات المدرسة بدقة.	4.08	.937	5	عالية
10	تزويد المنسوبات بمعلومات وحلول لمشكلات التحول الرقمي.	4.03	1.015	6	عالية
16	منح المديرة صلاحيات اتخاذ القرار الرقمي في الإدارة.	3.99	1.063	8	عالية
20	توفر قاعدة بيانات إلكترونية يسهل الرجوع إليها دائمًا.	3.99	1.049	7	عالية
11	توفر تطبيقات لمتابعة الخدمات الوزارية التعليمية بسهولة.	3.98	1.060	9	عالية
19	توفر أنظمة حماية فعالة لحماية البرامج والمعلومات.	3.98	1.067	10	عالية
17	وجود أنظمة رقمية تدعم عمليات المتابعة والتقويم المدرسي.	3.97	1.045	11	عالية
4	توفر تسهيلات لتنفيذ جميع المعاملات إلكترونيًا بالكامل.	3.93	1.124	13	عالية
14	توفر منصات مساندة لعمليات التدريب والتعليم الإلكتروني.	3.93	1.118	12	عالية
5	وجود معلومات إلكترونية حول المهام الوظيفية الإدارية.	3.92	1.045	14	عالية
2	امتلاك المدرسة خطة شاملة للتحول الرقمي وإلغاء الورق.	3.90	.976	15	عالية
13	توفر تقنيات تعليمية داخل الفصول الدراسية الحديثة.	3.89	1.236	16	عالية
21	وجود دعم خارجي من إدارة التعليم لتسريع التحول الرقمي.	3.87	1.199	17	عالية
6	توفر نماذج إلكترونية لتيسير الخدمات والبرامج التعليمية.	3.83	1.104	18	عالية
8	وجود شبكة إنترنت داخل المدرسة تخدم جميع المنسوبات.	3.82	1.344	19	عالية
7	تأمين أجهزة تقنية حديثة تدعم التحول الرقمي بالمدرسة.	3.79	1.240	20	عالية
12	تجهيز مكاتب المنسوبات بأدوات تقنية لتطوير الأداء المدرسي.	3.67	1.411	21	عالية
	المتوسط الكلي للمحور	3.96	.897		عالية

أظهرت نتائج الجدول (12) أن العوامل المساعدة في تطوير أداء المديرات في ضوء التحول الرقمي جاءت بدرجة موافقة عالية، بمتوسط (3.96) وانحراف (0.897). وتُعزى هذه النتيجة إلى وعي المديرات بأهمية تفعيل المتطلبات الرقمية بما يتناسب مع الإمكانات المتاحة، وإدراكهن لتأثير هذه العوامل على تحسين العمليات اليومية من خلال تنمية القدرات التقنية. كما أشارت إلى اتفاق غالب المديرات على أهمية أدوات التواصل الرقمي، بينما تباينت الآراء بشأن تجهيز المكاتب تقنياً، ما يعكس مرونة التحول الرقمي القائم على الأدوات الذكية الشخصية أكثر من التجهيزات التقليدية.

4-4-النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "ما مدى وجود فروق دالة إحصائياً عند ($0.05\geq\alpha$) بين إجابات فئات العينة على مستوى محاور الدراسة تعزى لمتغيرات (المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة، والدوارات التدريبية في التحول الرقمي)؟"

4-4-1-فحص أثر متغير المرحلة التعليمية:

تم فحص دلالات الفروق بين متوسطات العينة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية، تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal - Wallis)؛ وأظهرت نتائج الاختبار عدم وجود فروق دالة عند ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات العيّنة حول محاور الدراسة الثلاثة؛ تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، ***تم إزالة النتيجة مراعاة لقواعد وضوابط النشر بالمجلة.**

4-4-2-فحص أثر متغير سنوات الخبرة في العمل الإداري:

لفحص دلالات الفروق بين متوسطات العينة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في العمل الإداري، تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)؛ والجدول (13) يوضح ذلك:

الجدول (13) نتائج اختبار (Mann- Whitney) لفحص دلالات الفروق بين متوسطات استجابات العينة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

محاور الاستبانة	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة	التفسير
مستوى الأداء	أقل من 10 سنوات	40	77.85	3114.00	-2.371	.018	دالة
	10 سنوات فأكثر	91	60.79	5532.00			
صعوبات تطوير الأداء	أقل من 10 سنوات	40	66.80	2672.00	-.160	.873	غير دالة
	10 سنوات فأكثر	91	65.65	5974.00			
العوامل المساعدة لتطوير	أقل من 10 سنوات	40	68.60	2744.00	-.522	.602	غير دالة
	10 سنوات فأكثر	91	64.86	5902.00			

أظهرت نتائج الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات العينة حول مستوى أداء مديرات مدارس منطقة الباحة في ضوء التحول الرقمي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية، لصالح المديرات ذوات الخبرة الأقل من 10 سنوات، ويُعزى ذلك إلى امتلاكهن مهارات رقمية أحدث، مقارنة بمن اعتدن على النمط الورقي التقليدي. كما قد يكون دافع إثبات الذات لدى المديرات الأحدث عاملًا في تبني أساليب رقمية متقدمة.

4-4-3-فحص أثر متغير الدورات التدريبية في مجال التحول الرقمي:

لفحص دلالات الفروق بين متوسطات العينة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال التحول الرقمي، تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal - Wallis)؛ والجدول (14) يوضح ذلك:

الجدول (14) نتائج اختبار (Kruskal - Wallis) لفحص دلالات الفروق بين متوسطات العينة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية الرقمية

المحاور	الدورات التدريبية	العدد	متوسط الرتب	قيمة (χ^2)	درجة الحرية	الدلالة	التفسير
مستوى الأداء	لم أحصل على دورة	29	45.74	17.677	2	.000	دالة
	أقل من (3) دورات	50	81.93				
	(3) دورات فأكثر	52	61.98				
صعوبات تطوير الأداء	لم أحصل على دورة	29	56.52	3.450	2	.178	غير دالة
	أقل من (3) دورات	50	72.73				
	(3) دورات فأكثر	52	64.82				
العوامل المساعدة	لم أحصل على دورة	29	58.90	3.078	2	.215	غير دالة
	أقل من (3) دورات	50	73.09				
	(3) دورات فأكثر	52	63.14				

أظهرت نتائج الجدول (14) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات العينة حول أداء مديرات مدارس الباحة في ضوء التحول الرقمي تُعزى لمتغير الدورات التدريبية، لارتباط التدريب بتحسين الأداء. في المقابل، لم تُسجل فروق دالة في صعوبات التطوير أو العوامل المساعدة، ويُعزى ذلك إلى عدم ملاءمة محتوى البرامج

التدريبية لاحتياجات المديرات، إذ تُنظَّم غالبًا دون دراسة مسبقة، ما أدى إلى تقارب تقييماتهن. ولتحديد مصدر الفروق، استخدمت الباحثة اختبار (Mann-Whitney) وكما يبينها الجدول (15).

الجدول (15) نتائج اختبار (Mann- Whitney) لمصادر الفروق بين إجابات العينة تبعاً لمتغير الدورات في التحول الرقمي

المحور	الدورات التدريبية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةz	الدلالة	التفسير
مستوى الأداء في ضوء التحول الرقمي	لم أحصل على دورة	29	43.58	2266.00	-2.761	.006	دالة
	أقل من (3) دورات	50	59.74	2987.00			
	لم أحصل على دورة	29	26.74	775.50	-3.919	.000	دالة
	(3) دورات فأكثر	52	44.90	2335.00			
	أقل من (3) دورات	50	34.00	986.00	-2.001	.045	دالة
	(3) دورات فأكثر	52	47.69	2384.50			

أوضحت نتائج الجدول (15) وجود فروق دالة إحصائيا عند ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى أداء المديرات تُعزى لمتغير الدورات التدريبية، لصالح من تلقين ثلاث دورات فأكثر مقارنة بمن تلقين أقل من ثلاث. وتُعد هذه النتيجة منطقية نظرًا لما تتركه الدورات التدريبية من أثر مباشر في تنمية المهارات الرقمية وتوظيفها في العمليات الإدارية والقيادية.

4-5-مناقشة نتائج الدراسة مقارنةً بالدراسات السابقة:

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى مستوى مرتفع في أداء مديرات مدارس الباحة في ضوء التحول الرقمي (M = 4.15)، بما يؤكد نجاحًا نسبيًا في تبني بعض الممارسات الرقمية، وهو ما ينسجم مع نتائج دراسة (الزهراني والغامدي، 2023) التي وجدت تطبيقًا متوسطًا لمتطلبات نموذج التميز الأوروبي، ودراسة (المريخي، 2023) التي أظهرت كفاءة جيدة في الاتصال والتوجيه. كما يتوافق ذلك مع دراسة (العدوان، 2023) بالأردن التي أظهرت ممارسات قيادية مرتفعة في التقييم الرقمي والإدارة التقنية، ومع نتائج (Umah et al., 2023) التي أبرزت أثر المهارات الرقمية في التحول المدرسي.

رغم ذلك، أظهرت الدراسة الحالية صعوبات مرتفعة (M = 4.08)، مثل ضعف الصلاحيات، وقلة التدريب، والضغوط الإدارية، وهي نتائج تكررت في (الحماد والزهراني، 2025)، و(إدريس وحسونة، 2023)، و(Carmo et al., 2025) الذين أكدوا أن التحول الرقمي دون جاهزية مؤسسية وهيكلية يمثل عبئًا أكثر من كونه تطويرًا. وهذا يتماشى مع دراسة (Babaçoğlu et al., 2025) التي أكدت أن "الابتكار الاستراتيجي" ضروري لنضج التحول الرقمي المستدام، وأن غيابه يعرقل التكامل الرقمي، أما العوامل المساعدة (M = 3.96) فبرزت بدرجة عالية، لكنها لم تكن كافية لتعويض التحديات، مما يؤكد نتائج (Mentese, 2021) و(Huang, 2025) اللتين شددتا على أهمية التدريب المستمر وبناء أنظمة دعم فعّالة.

اللافت أن المديرات الأقل خبرة أو ممن تلقين تدريبًا أظهرن أداءً أفضل، مما يعكس تحولًا في ديناميكيات الكفاءة، كما أوضحته دراسات (Chen & Kouhsari, 2025) و(Imran et al., 2025) و(الريس والعيفان، 2022). وهذا يشير إلى أن التدريب هو المحدد الأقوى في الأداء الرقمي، وليس طول الخدمة. كما يدعم الإطار النظري (JD-R) أن الكفاءة والدعم تقلل الضغط الرقمي، وتسهم في استدامة التحول الرقمي.

4-5-1-أبرز الاستنتاجات من نتائج الدراسة والدراسات السابقة:

1. الأداء الرقمي العالي يعكس نضجًا إداريًا متزايدًا لدى مديرات مدارس الباحة.

2. لا تزال التحديات التقنية والتنظيمية تعوق التطبيق الشامل للتحول الرقمي.
3. ضعف البنية المؤسسية والتشريعات يبطئ التحول الرقمي رغم توفر البنية التحتية.
4. الكفاءة الذاتية والتدريب المكثف يرتبطان مباشرة بتحسن أداء القيادات النسائية.
5. المديرات الأقل خبرة أكثر مرونة في تبني وتطبيق المهارات الرقمية الحديثة.
6. لا تختلف التحديات الرقمية بين المراحل التعليمية، مما يتطلب حلولًا موحدة.
7. العقلية الرقمية شرط أساسي لنجاح أي تصور لتطوير الأداء الإداري الرقمي.
8. دعم القيادة وبناء ثقافة مؤسسية رقمية ضروريان لتفعيل العوامل المساعدة.

4-6-نتائج السؤال الرئيس: "ما التصوّر المقترح لتطوير أداء مديرات مدارس منطقة الباحة في ضوء التحول الرقمي؟"

وتعتمد الإجابة على خلاصة الخلفية النظرية والدراسات السابقة، ونتائج الدراسة ميدانية؛ ببناء تصور مقترح لتطوير أداء مديرات مدارس منطقة الباحة في ضوء التحول الرقمي، وقامت الباحثة ببنائه؛ كما يلي.

4-6-1-العنوان "تصور مقترح لتطوير أداء مديرات مدارس منطقة الباحة في ضوء التحول الرقمي.

4-6-2-العناصر الرئيسة للتصور المقترح:

الجدول (16) العناصر الرئيسية للتصور المقترح لتطوير أداء مديرات مدارس منطقة الباحة في ضوء التحول الرقمي

الأسس	المنطلقات	المبررات	الأهداف	المتطلبات
دور المديرات المحوري وتزايد الأعباء الإدارية	نظرية: أهمية التحول الرقمي وتطوير الأداء	التطور التقني يحتم تطوير الأداء المهني	خلق بيئة قيادية رقمية	رؤية وخطة شاملة رقمية للمدرسة
مواكبة التحول الرقمي عالميًا ومحليًا	محلية: دعم رؤية 2030 وبرنامج التحول الوطني	أهمية اللوائح والمعايير في تطبيق التحول الرقمي	تمكين المديرات بثقافة رقمية	كوادر مؤهلة وتسهيلات إلكترونية
الحاجة لاكتساب مهارات التحول لتحقيق التميز	دراسات: ضعف استثمار التقنية وتوجه الوزارة لتأهيل المديرات	الحاجة لتدريب وتوفير كفاءات بشرية	رفع الأداء عبر المهارات الرقمية	أدلة ونماذج ومعدات تقنية متطورة
نتائج الدراسة والدراسات السابقة تؤكد وجود تحديات		دعم إداري ومالي لتوفير بيئة رقمية فاعلة	تلبية الاحتياجات وتحقيق رؤية 2030	إنترنت، تطبيقات، منصات، مواقع تواصل
		نتائج الدراسة الحالية ودعمها لبناء تصور	وضع حلول لتجاوز الصعوبات	صلاحيات، تقويم، حماية بيانات، دعم خارجي

يعكس الجدول (16) تماسك مكونات التصور المقترح من خلال ترابط الأسس والمنطلقات مع المبررات الواقعية والأهداف الاستراتيجية والمتطلبات التنفيذية، مما يُظهر شمولية الرؤية لتطوير أداء مديرات المدارس في ضوء التحول الرقمي. وتُبرز المصفوفة تركيز الباحثة على الأبعاد النظرية والميدانية المستقاة من نتائج الدراسة، إضافة إلى توافقها مع السياسات الوطنية مثل رؤية 2030. كما توضح المتطلبات المقترحة الحاجة إلى بيئة رقمية متكاملة تشمل الكوادر المؤهلة، الأدوات التقنية، الدعم المؤسسي، والتمكين الإداري. ويعكس هذا العرض قدرة التصور على الانتقال من مرحلة التشخيص إلى مرحلة التنفيذ الفعّال القابل للقياس والمتابعة.

4-6-3-مراحل تطبيق التصور المقترح:

تقترح الباحثة مراحل لتطوير أداء مديرات مدارس منطقة الباحة في ضوء التحول الرقمي، وكما يبينها الجدول:

الجدول (17) المراحل والوظائف والأنشطة اللازمة والإجراءات ومعايير نجاح التصور

المرحلة/ العنصر	المحتوى (الأنشطة)	أهم الإجراءات / ومعايير وشروط نجاح التنفيذ
1-مرحلة التهيئة والاستعداد	تهيئة مديرات المدارس للتحول الرقمي، وتطوير البنية التحتية.	توعية بمز ايا التحول الرقمي، وتجهيزات تقنية ملائمة.
2-مرحلة دراسة الوضع الحالي	دراسة الإمكانات التقنية، وتحليل نقاط القوة والقصور.	تنفذها فرق التخطيط المدرسي لتشخيص الو اقع الرقمي بدقة.
3-مرحلة التخطيط	صياغة رؤية وأهداف وخطة لتطوير الأداء الرقمي.	تحديد الجهات المنفذة والداعمة، ومؤشرات للأداء.
4-مرحلة التنفيذ	تحويل الخطة إلى و اقع عملي داخل المدارس.	متابعة دورية لتقويم النتائج وتعديل الانحر افات.
5-مرحلة المتابعة والتقويم	تتبع تنفيذ التصورومحاسبة المقصرين بشفافية.	استخدام أدوات تقويم دقيقة وآليات محاسبة فعّالة.
6-الصعوبات المحتملة للتطبيق	تشمل 21 عائقًا: مثل المركزية، ضعف البنية، قلة التدريب، غياب الحو افز، مقاومة التغيير.	تم تصنيفها إلى تنظيمية، بشرية، تقنية، وتشريعية.
7-الإجراءات المقترحة لمعالجة الصعوبات	•تفعيل مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ. تحديث تشريعات تحفيز الأداء .ربط الحو افز بالإنجاز .	تهدف لتقليل الفجوة بين التخطيط والتنفيذ، وتمكين القيادات المدرسية من الأداء الفعال.

4-6-4-الصعوبات التي قد تواجه تطبيق التصور المقترح:

قد تواجه تطبيق هذا التصور صعوبات؛ كما أثبتتها الدراسة الميدانية، وأبرزها الآتي:

1. المركزية الإدارية المفرطة في التخطيط وتحديد الرؤية والرسالة، مما يحد من مرونة المدارس.
2. ضعف البنية التحتية التقنية وغياب نظام الصيانة، مع نقص التجهيزات والمنصات داخل الفصول.
3. ضعف الموارد المالية والبشرية المخصصة لدعم التحول الرقمي وتشغيله واستدامته.
4. محدودية الوعي والدعم المؤسسي من بعض الجهات الإشرافية بأهمية الرقمنة.
5. غياب لوائح الحماية الرقمية ونظم التأمين، مما يهدد سرية البيانات الرقمية.
6. مقاومة التغيير من الكادر التعليمي وضعف القناعة بأهمية الإدارة الرقمية.
7. قلة التدريب والحوافز المقدمة للكوادر النسائية لتبنّي المهارات الرقمية وتطويرها.
8. الاعتماد المستمر على التعاملات الورقية وغياب التكامل مع البرامج الإلكترونية.

5-6-4-التوصيات والإجراءات المقترحة لتجاوز صعوبات تطبيق التصور المقترح:

1. تفعيل مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ لضمان مرونة المدارس في تطبيق التحول الرقمي.
2. نقل بعض الصلاحيات الإدارية والمالية لمديرات المدارس لدعم استقلالية القرار الإداري الرقمي.
3. تطوير التشريعات والسياسات لتأمين المعاملات الرقمية، وتحقيق العدالة في توزيع الموارد والدعم.
4. تأسيس نظام تحفيزي عادل يربط المكافآت بنتائج الأداء الرقمي، ويشمل حوافز مادية ومعنوية.
5. عقد شراكات تقنية مستدامة مع مؤسسات داعمة لتطوير البنية التحتية الرقمية داخل المدارس.
6. تنظيم برامج تدريب تطبيقي متخصصة في التحول الرقمي، تُمكن الكادر من المهارات العملية الفعلية.
7. إلغاء التعاملات الورقية تدريجيًا واعتماد الأنظمة الإلكترونية في العمليات الإدارية والتعليمية.
8. استثمار الكفاءات المتميزة في مجال التحول الرقمي من خلال التوأمة المهنية وتبادل الخبرات.

9. مقترحات بدراسات مستقبلية:

تصميم برنامج تدريبي لتأهيل مديرات المدارس بالمهارات الرقمية.

إعداد استراتيجية لاستثمار رأس المال الفكري لتحقيق التحول الرقمي.

تصور لتفعيل الشراكة المجتمعية كرافد للبنية التحتية الرقمية.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع بالعربية:

1. إبراهيم، رماز حمدي. (2018). تصور مقترح لتطبيق التحسين المستمر في جودة أداء قيادات رياض الأطفال باستخدام استراتيجية الجمبا كايزن اليابانية: دراسة استشرافية. ***دراسات في الطفولة والتربية***، 153–184. https://doi.org/10.21608/DFTT.2018.134972
2. أبو النصر، مدحت محمد. (2017). استراتيجية كايزن اليابانية رؤية جديدة في إدارة الجودة الشاملة (ط2). القاهرة: دار الكتب المصرية.
3. أبو عاصي، هشام عبد العزيز. (2021). تصور مقترح لتطوير أداء القيادات المدرسية بالمدارس الثانوية في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية. ***المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، 2***(88)، 900–950. http://dx.doi.org/10.21608/edusohag.2021.180567
4. أحمد، رانيا كمال. (2021). تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظة سوهاج في ضوء أبعاد قيادة التعقيد. ***المجلة التربوية، 92***(92)، 215–275. http://dx.doi.org/10.21608/edusohag.2021.208297
5. أحمد، صفاء طلب محمد. (2023). تصور مقترح لتطوير الأداء الإداري الرقمي باستخدام تقنيات نظام الإشراف الإلكتروني من قبل القيادات الإدارية في ضوء متطلبات التحول الرقمي: كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنيا نموذجا. ***مجلة دراسات في الطفولة والتربية، 14***(101)، 179–101. http://search.mandumah.com/Record/1373825
6. أحمد، محمد فتحي. (2021). التحول الرقمي للجامعات رؤية تحليلية في ضوء بعض النماذج الإدارية. ***مجلة إبداعات تربوية رابطة التربويين العرب، 19***، 9–29.
7. إدريس، الفاضل تيمان، وحسونة، إبراهيم عمر. (2023). تصور مقترح لتطوير الأداء الإداري في وزارة التربية والتعليم بالمحافظات الجنوبية في ضوء التحول الرقمي. ***المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 10***(69). https://doi.org/10.59735/arabjhs.vi20.73
8. آل مسلط، محمد أحمد، وعبد التواب، فضل محمود. (2020). تطوير أداء قادة المدارس الثانوية بمدينة أبها في ضوء أبعاد القيادة الجمالية. ***مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية، 9***(2)، 1–19. http://search.mandumah.com/Record/326150
9. البار، عدنان مصطفى، والمرحبي، خالد علي. (2018). التحول الرقمي ولماذا التحول الرقمي. منتدى أسبار. https://www.awforum.org/index.php/en/component/k2/item/191-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%20-digital-transformation
10. البربري، محمد أحمد. (2021). تطوير الجدارات الوظيفية التقنية لدى مديري مراكز القياس والتقويم بالجامعات المصرية لتحقيق متطلبات التحول الرقمي دراسة ميدانية. ***رابطة التربويين العرب***، 134، 101–182. https://doi.org/10.21608/saep.2021.175139
11. بلق، الكوني التوى. (2024). نظرية النظم في إدارة التعليم: تحليل شامل لإمكاناتها وتحدياتها. ***مجلة القرطاس للعلوم الانسانية والتطبيقية، 4***(25). https://alqurtas.alandalus-libya.org.ly/ojs/index.php/qjhar/article/view/1084/963
12. بن سليمان، خالد عمر، وهارون، عمران شعبان. (2022). التحول الرقمي للتعليم بالجامعات الليبية: التحديات- الحلول. ***مجلة الدراسات والبحوث التجارية، 2***(3)، 335–363. http://search.mandumah.com/Record/1405309

13. الجبر، سلطان سليمان. (2020). تصور مقترح لتطوير أداء مديري مدارس البادية الوسطى الأردنية في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4***(14)، 138–156. https://doi.org/10.26389/AJSRP.R251119
14. الخليفة، الزين الخليفة الخضر. (2021). برنامج مقترح لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام في السودان في ضوء نظرية سيرز. ***مجلة الإدارة التربوية، 8***(30)، 13–42. http://search.mandumah.com/Record/1158539
15. الخميسي، السيد سلامة. (2020). التعليم في زمن كورونا تجسير الفجوة بين البيت والمدرسة. ***المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3***(4)، 52–73. https://doi.org/10.56989/benkj.v4i11.1289
16. الريس، إيمان إبراهيم، والعيفان، مي محمد. (2022). احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية في ضوء القيادة الرقمية. ***رسالة مكتب التربية لدول الخليج، 42***(164)، 13–38. https://doi.org/10.35270/0011-042-164-001
17. الزهراني، حسينة أحمد، والغامدي، عمير سفر. (2023). تطوير أداء مديرات المدارس بمنطقة الباحة في ضوء نموذج التميز الأوروبي 2020: تصور مقترح. ***مجلة كلية التربية بالمنصورة، 121***(1)، 673–736. http://dx.doi.org/10.21608/maed.2023.302537
18. الزهراني، خديجة مقبول. (2022). تصور مقترح لتطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء نموذج المستويات الخمسة للقيادة لماكسويل. ***مجلة جامعة حفر الباطن للعلوم التربوية والنفسية، 5***، 145–187. http://search.mandumah.com/Record/1328421
19. الزهراني، كوثر محمد. (2009). درجة تفعيل مدخل الإدارة بالأهداف لدى مديرات المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
20. السعودي، رمضان محمد، إبراهيم، فيصل فتحي، والعازمي، منيرة عيد. (2022). تطوير أداء مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت: دراسة ميدانية. ***مجلة كلية التربية، 107***، 235–277. http://search.mandumah.com/Record/1369937
21. السيد، محمد أحمد، زهران، إيمان حمدي، ومحمود، محمد صبري. (2020). آليات مقترحة لتفعيل دور الإدارة الإلكترونية في تطوير أداء مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. ***مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 14***(2)، 337–374. https://doi.org/10.21608/jfust.2020.119388
22. الشايب، زهرة عبد الله. (2023). تطوير أداء مدارس التعليم العام في ضوء الاتجاهات الحديثة لاقتصاد المعرفة: تصور مقترح. ***المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 12***(2)، 248–305. http://dx.doi.org/10.31559/EPS2023.12.2.5
23. شعلان، محمد علي. (2016). حوكمة التحول الرقمي في الرؤية السعودية 2030. ***مجلة المهندس، 99***، 46–48. http://www.saudieng.sa/
24. الشمري، ذهب نايف. (2022). متطلبات تحقيق التحول الرقمي بالجامعات السعودية: جامعة حائل دراسة حالة. ***المجلة التربوية، 95***، 1665–1720. http://dx.doi.org/10.21608/edusohag.2022.220763
25. الصعيدي، هند أحمد. (2018). نموذج مقترح لتطوير أداء قيادات إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير التميز الإداري. مجلة كلية التربية – ***جامعة الأزهر، 178***(1)، 229–315. https://doi.org/10.21608/JSREP.2018.39577
26. عبيد، مصطفى. (2021). دور الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة الخدمات المقدمة في هيئة التقاعد الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأزهر، غزة.
27. العتيبي، سامية تراحيب، والمفيز، خولة عبد الله. (2021). حوكمة التحول الرقمي في الإدارات التعليمية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الممارسات العالمية. ***مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، 192***، 66–116. https://doi.org/10.33193/JALHSS.66.2021.462
28. العدوان، تغريد علي إسحق. (2023). تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس الحكومية في ضوء مهارات التحول الرقمي: دراسة ميدانية بمديرية تربية لواء الجامعة. مجلة كلية التربية، 39(1)، 206–228. http://search.mandumah.com/Record/1382586
29. علي، عبير أحمد، وفايد، عبد الستار محروس. (2022). تطوير الأداء الإداري للقيادات الأكاديمية بجامعة الفيوم على ضوء متطلبات التحول الرقمي للجامعات. ***مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 169***(169)، 198–305. http://search.mandumah.com/Record/1292640

30. العمري، فريعه حسن. (2023). دور سياسات التعليم في التحول الرقمي في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلمات. ***مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 39***(3)، 89–122. https://doi.org/10.33850/EJEV.2019.42381

31. الغامدي، محمد سلمان. (2020). تطوير أداء القيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجارب وخبرات الولايات المتحدة الأمريكية: تصور مقترح. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى. https://shortest.link/5Nvm

32. غيث، محمد عاطف. (2016). قاموس علم الاجتماع. الهيئة العامة للكتاب. https://cutt.us/KOd48

33. القاعود، مجدلين محمود، وبدر، ولينة عبد الباسط. (2021). أثر التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الرقمي على ضوء جائحة كورونا (كوفيد-19). ***مجلة جرش للبحوث والدراسات، 22***(1)، 409–437. https://doi.org/10.36091/0550-022-001-014

34. كريري، ابتسام عبده علي، والفقيه، محمد بن هادي. (2021). تطوير أداء قادة المدارس في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان في ضوء تكنولوجيا الأداء البشري. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جازان.

35. المريخي، مشاعل هزاع. (2023). تحسين الأداء الإداري لمديرات المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن في ضوء متطلبات الذكاء الاصطناعي. ***مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 2***(17)، 66–95. https://doi.org/10.56793/pra2213174

36. المريخي، مشاعل هزاع، العتيبي، منال مزيد، والمهنا، نورة إبراهيم. (2025). دور سياسات التعليم في التحول الرقمي في ضوء رؤية 2030 من وجهة نظر المعلمات بإدارة تعليم الدوادمي. ***مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، 3***(25)، 1–25. https://doi.org/10.56793/pcra2213251

37. المسلماني، لمياء إبراهيم. (2022). التحول الرقمي في الجامعات المصرية: الواقع، المتطلبات، المعوقات. ***المجلة التربوية، 99***، 793–876. http://dx.doi.org/10.21608/edusohag.2022.251405

38. هيئة الحكومة الرقمية. (2022). التحول الرقمي، مسترجع من الرابط **https://dga.gov.sa/**

39. هيئة الحكومة الرقمية. (2023). قياس التحول الرقمي 2023، مسترجع من https://www.dga.gov.sa/ar/the-results-of-the-11th-measurement-for-2023

40. وزارة التعليم. (2023). تعليم متميز لبناء مجتمع معرفي منافس عالمياً، متاح على الرابط **https://moe.gov.sa/ar/pages/default.aspx**

41. وزارة التعليم، (1443). الحكومة الخضراء، مسترجع من **https://moe.gov.sa/ar/aboutus/nationaltransformation/Pages/greengovernment.aspx**

42. وزارة التعليم، (2024)، إدارة التقنية والتحول الرقمي، مسترجع من **https://departments.moe.gov.sa/DispatchAndScholarship/Pages/%D8%A5%D8%AF%D8%A7%D8%B1%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AD%D9%88%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D8%B1%D9%82%D9%85%D9%8A.aspx**

ثانياً-المراجع بالإنجليزية/References in English :

1. Abu Asi, H. A. (2021). A proposed framework for developing the performance of school leaders in secondary schools in light of organizational agility approach (in Arabic). ***Educational Journal of Faculty of Education, Sohag University, 2***(88), 900–950. http://dx.doi.org/10.21608/edusohag.2021.180567

2. Ahmed, R. K. (2021). Developing the performance of secondary school principals in Sohag Governorate in light of complexity leadership dimensions (in Arabic). ***Educational Journal, 92***(92), 215–275. http://dx.doi.org/10.21608/edusohag.2021.208297

3. Ahmed, S. T. M. (2023). A proposed framework for developing digital administrative performance using electronic supervision system techniques by administrative leaders in light of digital transformation requirements: Faculty of Early

Childhood Education, Minia University as a model (in Arabic). ***Studies in Childhood and Education Journal, 14***(101), 179–101. http://search.mandumah.com/Record/1373825

4. Al-Barbari, M. A. (2021). Developing technical competencies of directors of measurement and evaluation centers in Egyptian universities to meet digital transformation requirements: A field study (in Arabic). ***Arab Educators Association, 134***, 101–182. https://doi.org/10.21608/saep.2021.175139
5. Al-Jabr, S. S. (2020). A proposed framework for developing the performance of directors of schools in Central Badia, Jordan in light of some contemporary trends (in Arabic). ***Journal of Educational and Psychological Sciences, 4***(14), 138–156. https://doi.org/10.26389/AJSRP.R251119
6. Al-Khalifa, Z. K. K. (2021). A proposed program to develop the performance of public school principals in Sudan in light of Sears' theory (in Arabic). ***Educational Administration Journal, 8***(30), 13–42. http://search.mandumah.com/Record/1158539
7. Al-Khamisi, S. S. (2020). Education in the time of Corona: Bridging the gap between home and school (in Arabic). International ***Journal of Educational Research in Educational Sciences, 3***(4), 52–73. https://doi.org/10.56989/benkj.v4i11.1289
8. Al-Maslat, M. A., & Abdel-Tawab, F. M. (2020). Developing the performance of secondary school leaders in Abha City in light of aesthetic leadership dimensions (in Arabic). ***Journal of Jazan University for Humanities, 9***(2), 1–19. http://search.mandumah.com/Record/326150
9. Al-Rais, I. I., & Al-Aifan, M. M. (2022). Professional development needs of school leadership in Saudi Arabia in light of digital leadership (in Arabic). ***Gulf Cooperation Council Education Office Report, 42***(164), 13–38. https://doi.org/10.35270/0011-042-164-001
10. Babaçoğlu, S., Yalçın, G. C., Kara, K., Turen, U., Simic, V., Polat, M., & Pamucar, D. (2025). Promoting benchmarking and best practices in education: An interval-valued spherical fuzzy model for assessing sustainable digital transformation maturity. ***Technology in Society, 81***, 102850. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2025.102850
11. Bin Suleiman, K. O., & Haroun, I. S. (2022). Digital transformation of education in Libyan universities: Challenges and solutions (in Arabic). ***Journal of Commercial Studies and Research, 2***(3), 335–363. http://search.mandumah.com/Record/1405309
12. Carmo, J. E. S., Lacerda, D. P., Klingenberg, C. O., & Piran, F. A. S. (2025). Digital transformation in the management of higher education institutions. ***Sustainable Futures, 9***, 100692. https://doi.org/10.1016/j.sftr.2025.100692
13. Chen, J., & Kouhsari, M. (2025). Demystifying the personal and social forces behind school digital transformation: An analysis of the job demands and resources theory through school leaders. ***Computers & Education, 228***, 105232. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105232
14. Commvault (2017, April). Digital Transformation: The Full Monty The Register, Moving your business to a holistic digital driven enterprise. https://whitepapers.theregister.com/paper/view/5707/digital-transformation-the-full-monty
15. Furjan, M., Strahonja, V., & Tomičić-Pupek, K. (2018). Framing the digital transformation of educational institutions. Central European Conference on Information and Intelligent Systems, 97–104. https://www.proquest.com/openview/cedbcf011a81cbe5f31f7cce9e4189f3/1 .

16. Huang, R. (2025). Accelerating the digital transformation of education to promote high-quality school development. ***In Leading Smart Education*** (pp. 3–12). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-97-2184-0_1
17. Ibrahim, R. H. (2018). A proposed framework for applying continuous improvement in the quality of kindergarten leadership performance using the Japanese Gemba Kaizen strategy: A prospective study (in Arabic). ***Studies in Childhood and Education***, 153–184. https://doi.org/10.21608/DFTT.2018.134972
18. Idris, F. T., & Hassouna, I. O. (2023). A proposed framework for developing administrative performance at the Ministry of Education in the southern governorates in light of digital transformation (in Arabic). ***Arab Journal of Humanities and Social Sciences, 10***(69). https://doi.org/10.59735/arabjhs.vi20.73
19. Imran, M., Almusharraf, N., & Abbasova, M. Y. (2025). Digital learning transformation: A study of teachers' post-Covid-19 experiences. ***Social Sciences & Humanities Open, 11***, 101228. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101228
20. Ji, X., Sun, L., & Huang, K. (2025). The construction and implementation direction of personalized learning model based on multimodal data fusion in the context of intelligent education. ***Cognitive Systems Research, 92***, 101379. https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2025.101379
21. Mentese, S. (2021). School Principals' Levels of Administrative Competences Based on the Perceptions of Principals and Teachers. ***European Educational Researcher, 4***(1), 43-62. http://dx.doi.org/10.31757/euer.413
22. Mwita,M.M.,& Joanthan, J.(2020). Digital Leadership for Digital Transformation. Centre for Information and Communication Technology. Sokoine University of Agriculture, Tanzania. Retrieved from https://nomadit.co.uk/conference/dsa2020
23. Razinkina, E. M. (2020, December 9). Digital transformation: Case of the polytechnic university. ***ITM Web of Conferences 35*** (2020): 02007. https://doi.org/10.1051/itmconf/20203502007
24. Spear, E (2020).Digital transformation in Higher Education, Trends, Tips, Example, Available at https://precisioncampus.com/blog/digitaltransformation-higher-education
25. Tracy, M. (2019). A Case Study of the Perceived Effectiveness of Administrative Professional Developmentmm ProQuest LLC (Doctoral dissertation, Ed. D. Dissertation, Grand Canyon University).
26. Ugur, N. G., & Koç, T. (2019). Leading and Teaching with Technology: School Principals' Perspective. ***International Journal of Educational Leadership and Management, 7***(1), 42-71, http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2019.3758
27. Umah, E. C., Imron, A., Hadi, S., & Praherdhiono, H. (2023). Madrasah Principal Digital Leadership Innovation in Digital Learning Transformation. ***Revista De Gestão Social E Ambiental, 17***(3), e03365. https://doi.org/10.24857/rgsa.v17n3-025
28. Wang, M., Zeng, C., Xu, L., & Sun, H. (2025). Meeting the digital literacy education needs of college students: A two-stage study in China. ***The Journal of Academic Librarianship, 51***(5), 103084. https://doi.org/10.1016/j.acalib.2025.103084
29. Whitworth, K., Donnellan-Fernandez, R., & Fleet, J. A. (2024). Digital transformation of antenatal education: A descriptive exploratory study of women's experiences of online antenatal education. ***Women and Birth, 37***(1), 188–196. https://doi.org/10.1016/j.wombi.2023.08.008

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches

مجلة مركـــز جـــزيرة العـــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية

ISSN: 2707-742X

TABLE OF CONTENTS

فهرس المحتويات

الرقم	عنوان البحث / اسم الباحث/ الباحثين The title of the research / the name of the researcher/ researchers	صفحة pp/
00	المقدمة والفهرس/ كلمة رئيس التحرير/ أ.د/ فهد صالح قاسم مغربه Introduction and index / editor-in-chief's speech/ Prof. Dr. Fahd Salih Qassem Maghrabah	أ- ز
251	دورسياسات التعليم في التحول الرقمي في ضوء رؤية 2030من وجهة نظر المعلمات بإدارة تعليم الدوادمي 1-أ. مشاعل هزاع المريخي.، 2-أ. منال مزيد العتيبي ،. 3-أ. نوره إبراهيم المهنا The Role of Educational Policies in Driving Digital Transformation in Light of Vision 2030: Perspectives of Female Teachers in the Al-Dawadmi Education Administration 1-Ms.Mshael Hazza ALmrikhi., 2- Ms.Manal Mazyad Alotaibi., 3- Ms. Norah Ibrahim Almhanna	25 - 1
252	تطوير أداء إدارات الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء مدخل الإدارة الإبداعية (تصور مقترح) د. عادل هزاع عبيد المريخي Developing the Performance of Educational Supervision Departments in the Kingdom of Saudi Arabia in the Light of the Creative Management Approach (Proposed Conception) Dr. Adel Hazaa Obaid Al-Muraikhi	51 - 26
253	تفعيل دور المدرسة بالمملكة العربية السعودية في وضع المنهج في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية وفنلندا أ. وفية عثمان الصبحي Activating the Role of the School in the Kingdom of Saudi Arabia in Curriculum Design in Light of the Experiences of the United States and Finland Ms. Wafiah Othman Alsubhi	76 - 52
254	دور القيادة الملهمة في تحقيق البراعة التنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية بمنطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات أ. أشواق سعد الزهراني The Role of Inspirational Leadership in Achieving Organizational Ambidexterity among Secondary School Principals in the Al-Baha Region from the Perspective of Female Teachers Ms. Ashwaq Saad Al-Zahrani	-77 101
255	الرشاقة التنظيمية لدى مديرات المدارس بمنطقة الباحة وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمات من وجهة نظرهن أ. صالحة عيظة الزهراني Organizational Agility among School Principals in Al-Baha Region and Its Relationship to Teachers' Quality of Work Life from Their Perspective Ms. Saleha Eidhah Al-Zahrani	-102 126
256	تصور مقترح لتطوير أداء مديرات مدارس منطقة الباحة في ضوء التحول الرقمي أ. سناء محمد الزهراني Proposed Framework for Enhancing the Performance of Female School Principals in the Al-Baha Region in Light of Digital Transformation Ms. Sana Mohammed Al-zahrani	-127 152