OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 15/ 11/ 2024م
تاريخ القبـول: 29/ 12/ 2024م

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

تصورات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود في ضوء متطلبات المعرفة

صالح بن عبد الله الشمراني*
s.shamrani@cfy.ksu.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأداةً للدراسة تم إعدادها والتأكد من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (224) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الملك سعود. وأظهرت نتائج الدراسة أن تصورات عينة الدراسة للمهارات الناعمة المهمة لطلبة جامعة الملك سعود جاءت بدرجة مرتفعة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافق برامج وممارسات جامعة الملك سعود مع المهارات الناعمة جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات عينة الدراسة للمهارات الناعمة المهمة لطلبة جامعة الملك سعود تعزى لمتغيرات (التخصص الأكاديمي، والرتبة الأكاديمية، والمركز الوظيفي). وأوصت الدراسة بضرورة صياغة وتبني رؤية متجددة للجامعات تنطلق من واقع واحتياجات وفلسفة المجتمع واحتياجاته وفلسفته، وتطوير المناهج الدراسية لتتواءم مع المهارات الناعمة المهمة لطلبة جامعة الملك سعود.

الكلمات المفتاحية: المهارات الناعمة، أعضاء هيئة التدريس، جامعة الملك سعود، مجتمع المعرفة.

* أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد -قسم مهارات تطوير الذات - عمادة السنة الأولى المشتركة -جامعة الملك سعود - السعودية.

للاقتباس: الشمراني، صالح بن عبد الله. (2025). تصورات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة ، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 7(1)، 172-209.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v7i1.2503

OPEN ACCESS
Received: 15-11-2024
Accepted: 29-12-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Faculty Members Perceptions of 21st Century Soft Skills Necessary for King Saud University Students in Light of Knowledge Society Requirements

Dr. Saleh Abdullah Alshamrani*
s.shamrani@cfy.ksu.edu.sa

Abstract

The study aimed to identify the perceptions of teaching staff for the twenty-first century soft skills necessary for King Saud University students in light of knowledge society requirements. For the study purposes, the descriptive analytical method was employed. The tool was prepared along with verifying its validity and reliability. The sample comprised (224) teaching staff members of King Saud University. The results showed that the perceptions of the study sample for the 21st century soft skills necessary for King Saud University students were high. The degree of compatibility of King Saud University programs and practices with the 21st century soft skills was medium. It was also indicated that there were no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) of the study sample estimate of the twenty-first century soft skills necessary for King Saud University students attributed to the variables (academic specialization, academic rank, job position). The study recommended the need to formulate and adopt a renewable vision of universities based on the status quo, needs and philosophy of society and the development of curricula in line with the 21st century soft skills necessary for higher education students.

Keywords: Soft Skills, Teaching Staff Members, King Saud University, Knowledge Society.

*Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods, Department of Self-development Skills, Common First Year Deanship, King Saud University.

Cite this article as:: Alshamrani, Saleh Abdullah. (2025). Faculty Members Perceptions of 21st Century Soft Skills Necessary for King Saud University Students in Light of Knowledge Society Requirements. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 7(1) 172-209

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI:https://doi.org/10.53285/artsep.v7i1.2503

1. المقدمة (Introduction):

في عالم يموج بالتحولات والتغييرات المتسارعة، وأصبحت فيه المعرفة عنصراً أساسياً من عناصر صناعة الإنسان، يكمن التحدي الأكبر أمام النظم التربوية في الاستجابة لتلك التحولات؛ من خلال التركيز على تطوير مخرجاتها بالاستناد إلى المهارات الناعمة، وإعداد أفراد متمكنين من المهارات الأكاديمية والحياتية الداعمة، وقادرين على التأقلم والمنافسة ومواجهة التحديات، وبما أن الجامعات تقع على عاتقها مسؤولية الاستجابة السريعة لتلك التحولات؛ لتحقيق التنمية المستدامة، فإنها تواجه اليوم تحديات جمة تتعلق بقضايا التطور التكنولوجي والسياسي والاجتماعي، والعولمة وتشابكاتها، والتنافسية ومتطلباتها، والاقتصاد المعرفي وتأثيراته، وتراكم المعلومات وإفرازاتها، والثورة الاتصالية وتعقيداتها، كل ذلك يتطلب من تلك المؤسسات اليوم القيام بأدوار حاسمة في التغيير والتحول من (نموذج نقل التعليم) إلى نموذج عصر المعرفة (النموذج التحويلي).

ويرى خان وآخرون (Khan et al., 2019) أن الجامعات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتنمية الاقتصادية وتحقيق الازدهار في عالمٍ يشهد العديد من التحديات، ولا تملك الجامعات في ضوء ذلك، مسؤولية توليد المعرفة الجديدة فقط، ولكن عليها تزويد الأجيال الجديدة بالكفاءات والمهارات المتقدمة اللازمة للبقاء في الألفية الثالثة. في حين يعد بارينت (Barnet, 2004) الجامعات رأس المال الاستثماري الذي لاغنى عنه لتحقيق التنمية المستدامة. وبالمثل، يرى موغال ومينزور (Mughal & Manzoor, 1999) أن مسؤوليات الجامعات تكمن في تزويد طلبتها بالمعارف والخبرات والمهارات الضرورية للمستقبل، ووفقا لمور وفاريس (Moore & Farris, 1991) فإن الغرض من الجامعات ووظائفها ليس فقط في نقل المعرفة، بل هناك غرضاً أكثر عمقاً ومتعدد الأبعاد، يكمن في التنمية الشخصية، والاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية. واقترح حيدر (Haider, 2008) أن الجامعات يجب أن تستجيب لمتطلبات المجتمع والتحديات العالمية، علاوة على ذلك، ينبغي أن تفي هذه المؤسسات بالمتطلبات المتزايدة لطلبتها.

وانطلاقاً من التطورات السريعة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والثورة المعلوماتية والاتصالية، والانفتاح على العالم، وتنامي دور الذكاء والابتكار، وتراجع دور وجدوى الحفظ والاسترجاع من الاهتمام، واستجابة لمتطلبات سوق العمل المتسارعة ومواجهة التحديات التي

تفرضها التغييرات الاجتماعية والاقتصادية المتلاحقة؛ لتوفير حياة أفضل؛ تنامت الحاجة إلى تزويد أجيال اليوم في الجامعات بالمعارف والمهارات اللازمة لمواجهة تلك التحديات (Boholanom, 2017). وهذا يحتم على تلك المؤسسات، أن تعيد ترتيب أولوياتها، وإعداد أطر محددة مثل: الوعي الكوني، والاقتصاد، والمخاطرة المحسوبة، والثقافة البصرية، بهدف التأكيد على المهارات العليا والتكنولوجيا المعاصرة والاتصال وذلك في اتجاه إلى ربط التعليم بمهارات الحياة والعمل (Robinson et al., 2015). فقد أجمع التربويون والأكاديميون وقادة الاستثمار على الضرورة الملحة لإعداد جيل يتسلح بالمهارات (Lynch et al., 2018)، وهذه الحاجة أوجبت تغيير تركيز الجامعات الموجه نحو المحتوى إلى التركيز على طرق وعمليات التعلم وتعزيزها؛ وذلك ضمن ما تتطلبـــــه سياقات العصر الحالي (Zanartu et al., 2015)، وهذا يتطلب تحول أدوار المتعلمين من سلبيين متلقين إلى متعلمين إيجابيين فاعلين ومتفاعلين، ومسلحين بمهارات التفكير الناقد، والعمل بروح الفريق والإبداع، والاتصال والتواصل، والابتكار (الحريري، 2020؛ Robinson et al., 2015). ولكي نتمكن من إعداد أجيال تواكب التغيير، وتناسب احتياجات سوق العمل في عصر الاقتصاد الرقمي، لا بد من غرس الكفايات المناسبة للعصر الحالي، وهذه الكفايات يمكن الحصول عليها من خلال المهارات الناعمة (Stehle & Peters-Burton, 2019).

وتمثل المهارات الناعمة Twenty-First Century Skills ليس فقط إطاراً للتعليم والتعلم، ولكن أيضا إطارا للحياة والعمل (Lynch et al., 2018). إذ يتميز القرن الحالي بالطابع التنافسي العالمي، ومن هذا المنطلق فقد أصبح من الضروري وجود مواطنين على درجة عالية من الكفاءة، ويمتلكون تلك المهارات. وأشار روس (Ross, 2018) الرئيس التنفيذي للشراكة من أجل تعليم القرن الحادي والعشرين في مقالته " لماذا ستصبح الـ (Critical Thinking, Creative Thinking, Communicating, and Collaborating(4Cs) أساس واجهة الإنسان" إلى أن الفرد يحتاج إلى أربع مهارات أساسية للنجاح في الحياة والعمل، وأطلق عليها (4Cs) وهي: التعاون، الاتصـــال، الابتكاريـة، ومهارات التفكير الناقــد وحــل المشكلات، ويضـــاف لها التفكير الرقمي لتصبح (5Cs) (Hernandez, 2017; Grover, 2018). وجادل وايسمث وآخرون (Wismath et al, 2014) حول أهمية زيادة وعي طلبة الجامعات بأهمية مهارات حل المشكلات في تخصصاتهم العلمية، بعدها من أهم العناصر الأساسية في التعليم الشامل للطلبة. ويرى لوويك (Loewecke, 2015) أن الكفاءة العالمية ترتبط بتدعيم المهارات الناعمة لدى المتعلمين من خلال ما يعرف بالتعلم العالمي، الذي

يهدف إلى تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد، ومهارات الاتصال والتعاون، وكذا المهارات الابتكارية. وتؤكد المشروعات العالمية على ضرورة مساعدة الطلبة على اكتسابها. ومن هذا المنطلق فإن تدعيم هذه المهارات لدى أعضاء هيئة التدريس يمكن أن يساعد في تدعيمها لدى الطلبة (Cetin & Kulluca, 2014).

وتسعى الجامعات في جميع أنحاء العالم للبقاء في دائرة الضوء والاهتمام، والبحث عن مزايا تنافسية من خلال، اهتمامها بالمهارات الناعمة، التي تؤدي دوراً مهماً في تقليص الفجوة بين مخرجات التعليم، ومتطلبات سوق العمل، وتزويد الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل (الحريري، 2020). وتلعب تلك المهارات دوراً كبيراً في إعداد الأفراد لمواجهة التغيرات المتسارعة وتهيئتهم نحو المستقبل المليء بالابتكارات، والاكتشافات والتقنيات غير المألوفة (bin Zaed, 2021). كما أن إكساب طلبة الجامعات، لتلك المهارات، يزيد من فرص قدرتهم على التغلب على تحديات العصر المختلفة، التي قد تواجههم في حياتهم العلمية والعملية، ودورها في بناء شخصياتهم (Klein & Moore, 2016). ومع ازدياد الحاجة إلى المهارات والتطور الذي تعيشه المجتمعات، وبسبب التحولات الرائدة، والتغيرات الملحوظة في القرن الحادي والعشرين، أصبح تطوير النظام التعليمي ضرورة مهمة جداً في كافة مؤسسات التعليم (David et al., 2003)، وهدفت دراسة اهليرز وكليرمان (Ehlers & Kellerman, 2019) إلى التعرف على كيفية استعداد الجامعات لإعداد خريجي المستقبل، وأظهرت أهمية مهارات المستقبل لمواجهة التغييرات في سوق العمل، والتحديات العالمية والتكنولوجية. إلا أن أغلب الدراسات تقتصر في التعرف على الآثار التي تحدثها التطورات التكنولوجية، ومتطلبات تنمية المهارات وتغيرات سوق العمل، وغالباً ما يختزلون المهارات المستقبلية مباشرة إلى المهارات الرقمية، التي - على الرغم من أهميتها - تمثل جانباً واحداً فقط من المهارة المستقبلية (Utomo et al., 2017).

وقد بذلت محاولات عديدة مؤخراً لإظهار أهمية تعزيز تعلُّم المهارات الناعمة، منها ما أكدت عليه دراسة ساهن (Sahin, 2009) من ضرورة إتقان المتعلمين لمهارات حل المشكلات، واتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية. وأظهرت نتائج دراسة فيرافان (Pheeraphan, 2013) التأثير الإيجابي لدمج المهارات في التعليم، وخاصة مهارات تقنية المعلومات والاتصالات التي كان لها دور بارز في تعزيز تعلُّم الطلبة، وزيادة إثرائهم المعلوماتي. وفي دراسة فنلندية أجراها أهونن وكينيونن

(Ahonen & Kinnunen, 2015) كانت المهارات الاجتماعية من أهم المهارات التي تستدعي التعزيز، وتُعد الأبرز من حيث اهتمام الطلبة. وفي دراسة تايلندية تهدف إلى تطوير المهارات الناعمة وتقييمها، أجراها أونجاردوانش وآخرون (Ongardwanich al et, 2015) تبين أن المهارات الحياتية والمهنية مع مهاراتها الفرعية هي الأكثر أهمية للنجاح في المستقبل. أما دراسة كان وموراد (Kan & Murat, 2018) فأكدت موافقة أعضاء هيئة التدريس بشدة على أهمية تعزيز وترسيخ مهارات التعلُّم والابتكار، والمهارات الحياتية، والمهارات التقنية في نفوس الطلبة للاستفادة منها في مجالهم الوظيفي. بينما أكدت نتائج دراسة جوت (Gut, 2011) على أهمية دمج هذه المهارات داخل المحتوى التعليمي، وقدمت نماذج من دروس تعليمية مدمج بها تلك المهارات، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى افتقار من يتصدون لمهنة التدريس في الجامعات إلى التمكن من المهارات الناعمة (Valli et al, 2014). وبالنظر إلى برامج الإعداد نجد أنه لا يوجد مدخل منهجي لتدريس تلك المهارات لإعداد معلمي المستقبل (Shelbie & Don, 2015). كما أنه لا يوجد جهد مقصود من قبل الجامعات لتدعيم إطار هذه المهارات (Partnership for Twenty-First Century Skills, 2010)، كما أن التركيز على تعلم المحتوى المعرفي قد أخل بالتركيز على تطوير المهارات الناعمة. وفي واقع الأمر، فإن هذا التوجه يواكب الرؤية الإجمالية للتعليم في العالم، التي تطالب بدمج المهارات وتدريسها ضمن المقررات الأساسية لأي تخصص؛ وناقشت الحريري (الحريري، 2020)، أن التقارير حول العالم تؤكد أن فجوة المهارات الناعمة تكلف الوظائف والشركات مبالغ طائلة نتيجة توظيف أناس أقل من مستوى الطلب، ومن ذوي الكفاءة وفق المهارات المطلوبة. وبما أن هذا الأمر صار يهدد الاقتصاد العالمي فإن الحاجة ماسة إلى موظفين من ذوي الكفاءة العالية والمزودين بالمهارات اللازمة Trilling & fadel, (2009)، ورغم ذلك، فإن الدراسات السابقة لم تبدِ اهتماماً ملحوظاً به في إطار الجامعات، وفي ظل التحولات العالمية والرقمية، وفي ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، وخاصة الأدب النظري المتعلق بالتعليم العالي، إذ أغفلت بعض الدراسات رؤية العيئة التدريسية وتصوراتها للمهارات الناعمة المهمة للطلبة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة (Songkram et al., 2019؛ العمري، 2021). ومع مراعاة المناقشة التي ذكرت أعلاه، قد نستنتج أن مؤسسات الجامعات بحاجة اليوم لتجهيز طلبتها بمهارات متخصصة؛ حتى يتمكنوا من البقاء على قيد الحياة، وهذا يمكن القيام به من خلال تزويد الطلبة في الجامعات بالمهارات الناعمة للوفاء بمتطلبات الاقتصاد المعرفي (Oudeweetering & Voogt, 2018).

ستسهم هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في ردم الفجوة المذكورة سابقاً، من خلال معرفة المهارات المهمة لطلبة الجامعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، وإلى أي مدى تتوافق البرامج والممارسات الحالية في الجامعات مع المهارات الناعمة، وتقديم رؤية حديثة لتلك المهارات في الجامعات، ودراسة الفروق في تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات المهمة لطلبة الجامعات تعزى لمتغيرات الدراسة، وهذا من شأنه أن يكشف عن علاقات ارتباطية لم يتم تناولها من قبل، توفر إطاراً مرجعياً قابلاً للتنفيذ لكل الممارسين وأعضاء هيئة التدريس.

2. الخلفية النظرية وصياغة الأسئلة (Background and hypotheses development):

تعد المهارات الناعمة عاملاً مهماً في نجاح المؤسسات، وتحقيق الميزة التنافسية، وبناء الاقتصاد المتين مجتمعياً، وهي تواجه بيئة ديناميكية تتصف بالتغييرات التكنولوجية السريعة، ومتطلبات العولمة، ولذلك؛ جادل فيليز (Velez, 2012)، في أن الجامعات تحتاج إلى تغيير أدوارها، بأن تعمد إلى تحفيز طلابها؛ لإيجاد حلول للمشكلات التي لم تتعرض لها المناهج الدراسية، واستخدام تقنيات لم تكتشف بعد، والعمل على مفاهيم لم يتم تطويرها بعد، والتوجه إلى التفكير الناقد، والتعاون لتوليد أفكار جديدة؛ لمعالجة تلك القضايا، وتطوير مهارات تفكير جديدة تدعم حل المشكلات بشكل أقوى (Van Laar et al., 2017)، فالاقتصاد القائم على المعرفة في العصر الحالي، يتطلب مستويات عليا من التخيل والإبداع والتجديد، من أجل اكتشاف خدمات ومنتجات جديدة ومتميزة لسوق العمل العالمي (الحريري، 2020)، وتفرض المهارات الناعمة نفسها كعامل رئيس في القدرة التنافسية (Jan, 2017)، ومن هنا فقد أولت معظم السياسات العالمية في خططها الاستراتيجية؛ التعليم القائم على المهارات أهمية حيوية، مما حدا بالمجتمعات العالمية لمطالبة الأنظمة التربوية والتعليمية بإعادة النظر في مخرجاتها التعليمية بحيث تكون مؤهلة مهارياً لتواكب متطلبات العصر (Trilling & Fadel, 2009). إلا أنه من الملاحظ أن هذه المهارات هي جزء من التدريس في الجامعات وتدرس بالصدفة، وليس كجزء من خطة شاملة للتعليم (Boholanom, 2017). وفي واقع الأمر، فإن هذا التوجه يواكب الرؤية الإجمالية للتعليم في العالم، التي تطالب بدمج المهارات وتدريسها ضمن المقررات الأساسية لأي تخصص (Scott, 2015).

ويشير مصطلح المهارات الناعمة إلى: "السمات والقدرات الشخصية التي يمكن أن تكتسب وتعمل على تعزيز التفاعلات مع الآخرين على السياق الشخصي والعملي، وتتحفز الآفاق الوظيفية" (حجاج، 2014: 12). كما تعرف بأنها "مجموعة المعارف والمهارات المهمة واللازمة للنجاح والعمل وهي: مهارات التعلم والابتكار، ومهارات التقنية والمعلوماتية، والمهارات المهنية والحياتية" (Bialik & Fadel, 2015). كما عرفها ماتيسون وآخرون (Mattison et al., 2018: 5) بأنها: "مجموعة من المواقف، والمهارات، والمعارف الشاملة التي يمكن أن تكون مترابطة ومتعددة التخصصات ومدمجة في مواقف حياتية مختلفة." وحددها ميرزانو وتامي (Marzano & Tami, 2017) في مجالين، الأول: المهارات المعرفية وتشمل: تحليل المعلومات واستخدامها، ومعالجة المشكلات والقضايا المعقدة، وإنشاء أنماط ونماذج ذهنية، والثاني: مهارات الإرادة، وتشمل: فهم الذات والسيطرة عليها، وفهم الآخرين والتفاعل معهم. كما حددها بيرز (Beers, 2014) في ثلاثة مجالات: مهارات التعلم والتجديد، مهارات المعلومات والإعلام والتكنولوجيا، مهارات الحياة والعمل. وذهب ترلينج وفاديل (Trilling & Fadel, 2009: 75) إلى أنها: "المهارات والمعارف والخبرات المطلوبة بإلحاح، والتي يحتاج الطلبة إلى إتقانها للعمل والحياة بنجاح، والمتمثلة في مهارات التعلم والإبداع، والثقافة الرقمية، المهنة والحياة". وعدَّها شلبي بأنها "مجموعة من المهارات الضرورية لضمان استعداد المتعلمين للتعلُّم، والابتكار، والحياة، والعمل، والاستخدام الأمثل للمعلومات والوسائط والتكنولوجيا" (شلبي، 2014:3)، ووصفها بايبي (Bybee, 2010: 129) بأنها: "المهارات التي تمكن الطلبة من توظيف المعرفة العلمية التي يمتلكونها دون الاقتصار على كميتها بما يكفل لهم الانخراط في سوق العمل". وخلص الباحثان وعلى ضوء التعريفات السابقة للمهارات الناعمة بأنها: "المهارات التي يحتاجها الطلبة في الجامعات ليكونوا أعضاء فاعلين ومنتجين ومبدعين ومؤثرين، إلى جانب إتقانهم للمحتوى المعرفي اللازم لتحقيق النجاح والتميز، وفق متطلبات مجتمع المعرفة والاقتصاد المعرفي".

ويعد اتجاه المهارات الناعمة من الاتجاهات التي بدأت تنال اهتماماً من التربويين، وذلك بهدف دعم الطلبة في الجامعة أو الحياة الوظيفية من حيث إتقان كل من المحتوى والمهارات، وقد بدأ المناداة بهذه المهارات في جميع التخصصات بواسطة منظمة الشراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين Skills The Partnership for 21st-Century، التي ظهرت كواحدة من المنظمات الرائدة التي تدعو إلى تعزيز المهارات. وقد شددت على غرس المهارات الناعمة وإدماجها في مجال التعليم. إذ

يوفر ذلك فرصاً للعاملين في الجامعات، ومجتمع الأعمال، وصانعي السياسات؛ لتحديد رؤية متكاملة للتعليم في العصر الحديث؛ يسهم فيها كل فرد بشكل جيد في المجتمع كمواطن عالمي (P21, 2009). علاوة على ذلك، فإن إطار (P21) يشجع المؤسسات والمسؤولين وكذلك المدرسين على تنفيذ المهارات الناعمة في المؤسسات التعليمية (P21, 2008). كما أظهرت مخاوفاً من عدم تهيئة خريجي العصر الحالي لذلك، وعرضوا رؤية متكاملة للتعلم المعروفة باسم "إطار التعلم في العصر الحديث"، يصور هذا الإطار المهارات والقدرات الأساسية التي يجب أن يتعلمها الفرد كي يكون ناجحاً في العمل وكذلك الحياة. ووفقاً لما أوصت به (P21, 2009)، فإن تطوير هذه المهارات في الفصول الدراسية، ستمكن الطلبة من نقل عمليات التفكير إلى مواقف غير مألوفة لإنشاء حلول غير تقليدية، وطرح أسئلة تساعد على تحديد أفضل النتائج. بينما اقترح (P21, 2011) لتنفيذ كل مهارة جديدة من المهارات الناعمة؛ معرفة الموضوعات الأساسية، والتفاهم بين جميع المتعلمين. هؤلاء المتعلمون الذين يمكنهم تحليل المشكلات وحلها، والتفكير بعمق، والتواصل بكفاءة. وقد لخص (P21, 2009)، المهارات والقدرات الأساسية للطلبة في أربعة سياقات: نتائج الطلاب، وأنظمة الدعم، وموضوعات المستقبل، والمحتوى الأكاديمي.

ووفقا لسيلفا (Silva, 2009; 631) فإن المهارات الناعمة ليست جديدة ، لكنها "مهمة في الوقت الحالي"، إذ يجب أن يكون طلبة اليوم قادرين على إيجاد وتحليل المعلومات من مصادر متعددة. كما أوصى جون ديوي منذ زمن بعيد بمهارات المستقبل، إذ اقترح تعليماً "مرتكزاعلى التجربة" يتفاعل فيه الطلبة مع "عالم التحول" (Larson & Miller, 2011). وبينت بيلانسا وبراندت (Bellanca & Brandt, 2010) مجموعة من الأسس التي تبنى عليها المهارات الناعمة: كدمجها في سياق المواد الدراسية، وكذلك تطبيق المهارات عبر موضوعات المحتوى، والتأكيد على المدخل القائم على الكفايات، وتوفير طرق تعلم ابتكارية، واعتماد التدريس المتمركز حول المتعلم. وخلص شلبي إلى أن الهدف من عملية دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج الدراسية هو: إكساب الطلبة المهارات اللازمة للتعلم والحياة، وممارستها بفاعلية في الحياة والعمل، والانخراط مع بيئات العالم الحقيقي وأدواته، وتعليم الطلبة كيف يكونون مفكرين ومبدعين وقادرين على حل مشكلاتهم الفردية والجماعية (شلبي، 2014). وتكمن أهمية المهارات الناعمة في الجامعات من وجهة نظر دوران وآخرين (Duran, et al, 2011)، في تحويل وتغيير أدوار الطلبة السلبية إلى أدوارٍ أكثر تفاعلاً مع

المجتمع والجامعة والزملاء والمواد الدراسية، وبالتالي تحقيق أكبر قدر من الأهداف التربوية المنشودة في سلوك الطلبة.

واستجابة لمتطلبات العصر جاء الاهتمام بهذه المهارات، إذ تعددت تصنيفات المهارات الناعمة باختلاف الثقافات والمجتمعات، ومن ذلك: إطار الشراكة من أجل بناء المهارات (Partnership for 21 st Century Skills, 2015)، ووفقاً لهذا الإطار، تم تصنيف المهارات في ثلاثة محاور رئيسية؛ لضمان استعداد الطلبة للتعلم والحياة والعمل، وهي الأول: مهارات التعلم والتجديد والإبداع، وهي تلك المهارات التي تميز الطلبة الذين يتم إعدادهم لحياة متزايدة التعقيد وبيئات عمل منفتحة عن غيرهم، وتتكون من الكفايات الآتية: الإبداع والابتكار، التفكير الناقد، وحل المشكلات، التعاون والتواصل الفعال. الثاني: مهارات التكنولوجيا والمعلومات والإعلام، وفيها يكون المتعلم قادراً على ممارسة عدد من المهارات الوظيفية ومهارات التفكير الناقد التي ترتبط بالمعلومات ووسائل الإعلام والتكنولوجيا، وتتكون من الكفايات الآتية: الثقافة المعلوماتية، الثقافة الإعلامية، الثقافة التكنولوجية وثقافة الاتصال والمعلومات. والثالث: مهارات الحياة والعمل، ويتكون هذا المحور من الكفايات الآتية: المرونة والقدرة على التكيف، المبادرة والتوجيه الذاتي، المهارات الاجتماعية ومهارات عبر الثقافات، الإنتاجية والمساءلة، القيادة والمسؤولية (Ongardwanich et al., 2015). وفي سياق آخر تم تقسيم المهارات الناعمة إلى أربع مجموعات رئيسية هي: مهارات العصر الرقمي، ومهارات التفكير الإبداعي، مهارات الاتصال الفعال، مهارات الإنتاجية العالية.

وفي ظل عصر العولمة والمعلوماتية، والانفجار المعرفي، سعت الأنظمة إلى تحقيق الميزة التنافسية، من خلال إعداد خريجيها، وتأهيلهم للدخول بأمان إلى عالم الاقتصاد المعرفي مزودين بمهارات تطبيقية وخبرات ابتكارية، كالقدرة على استخدام المعرفة وتطبيقها، وحلّ المشكلات، والتّواصل الفعال، واتخاذ القرارات، والتّفكير الإبداعي النّاقد وغيرها (Care et al., 2018)؛ لذلك أولت معظم السياسات العالمية - في خططها الاستراتيجية - التعليم القائم على المهارات أهمية حيوية، مما حدا بالمجتمعات العالمية لمطالبة الأنظمة التربوية والتعليمية بإعادة النظر في مخرجاتها التعليمية بحيث تكون مؤهلة مهارياً لتواكب متطلبات العصر الحديث (Trilling & Fadel, 2009). وذكرت سكوت (Scott, 2015)، في ورقة العمل التي قُدمت لمنظمة اليونسكو أن المهارات الناعمة ينبغي أن تكون مكوناً أساسياً في الرؤية الشاملة للتعلُّم في القرن الحالي، وأضافت أن هذه المهارات

تُعد ضرورية لبناء معارف الطلبة، وزيادة قدرتهم على الإنتاج، والإبداع، والعمل. لذلك ينبغي على التعليم أن يركز على إتقان المواد الأكاديمية الأساسية وتنمية المهارات (Alismail & McGuire, 2015)، وأن المهارات المستقبلية ضرورية من أجل إعداد مواطنين فاعلين قادرين على مواجهة تحديات المجتمع العالمي، وقادرة على أن تكون مبتكرة من أجل حل المشاكل المعقدة، واستخدام قوة التكنولوجيا لتغيير العالم للأفضل (Kivunja, 2014a). وأظهرت دراسة أونجردوانش وآخرين (Ongardwanich el al., 2015) أن مهارات الحياة والمهنة تُعد الأكثر أهمية من المهارات الناعمة التي تعمل على إكساب الطلبة المرونة، والقدرة على التكيف والمبادرة والتوجيه الذاتي والمهارات الاجتماعية والقيادة والمسؤولية وغيرها من مهارات الحياة. وأكد دانيل وفاسكينلوس (Danielle et al., 2015; Moutinho et al., 2015) على ضرورة تضمين المناهج الدراسية لتلك المهارات، وإكساب الطلبة لتلك المهارات من خلال المواد الدراسية المتنوعة، كما تبين وجود تدنٍ ملحوظ في تناول المهارات الناعمة في المناهج الدراسية وأن مستوى تضمينها لم يصل إلى المستوى المطلوب، وأن المناهج الحالية - بشكل عام - تعاني قصوراً واضحاً في إعداد المتعلمين وتهيئتهم للحياة والعمل، كما أغفلت دورها في إعداد المتعلم إعداداً متميزاً لمواجهة التحديات (حجة، 2018؛ سبجي، 2016؛ شلبي ، 2014). وخلاصة القول، إنّ العمل بمقتضى الكفايات، ليست مسألة تقنيات بيداغوجية وممارسات تربوية فحسب، بقدر ما هي في عمقها، قضية اختيار إستراتيجي لمستقبل المجتمع ولنظامه التربوي؛ وقضية مصير لأجياله اللاّحقة ومستقبله في هذا العالم المتغيّر (Kivunja, 2014b). ونظراً لأهمية المهارات الناعمة ظهرت رغبة قوية في تعميم تدريسها في كافة مراحل التعليم؛ لأن نجاح الأفراد في الحياة يعتمد على اتقانهم لها، مما يتطلب صياغة أطر عامة للمهارات الناعمة وأسس دمجها في المناهج الدراسية؛ لإعداد الطلبة إعداداً مناسباً في عصر مجتمع المعرفة (Rotherham & Willingham, 2009; Silva, 2009). ويشير (Kay, 2010) إلى أن تكامل المهارات الناعمة بشكل منهجي ومقصود في مناهج التعليم؛ من شأنه أن يحقق أهدافاً متعددة لم يكن من الممكن تحقيقها من قبل: كالإنجاز وبناء الثقة والابتكار والقيادة والمشاركة الفاعلة في الحياة. بينما يرى تريلنج وفادل (Trilling & Fadel, 2009) أن التكامل بين المهارات الناعمة يؤدي إلى التمكن من حل المشكلات بإسلوب علمي صحيح، ووضع الحلول الابتكارية، وكذلك المشاركة في اتخاذ القرارات، واستخدام أدوات المعرفة والتكنولوجيا لمواصلة التعلم مدى الحياة.

إلى جانب المهارات الناعمة، نجد أن هناك فجوة عميقة بين مستوى المهارات المعرفية للطلبة، والمتطلبات المعرفية للولوج إلى مجتمع المعرفة، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في جودة النظام التعليمي، ومحاولة تصحيح وجهته ومقاصده وممارساته نحو بناء مجتمع المعرفة (عبد الحميد، 2012)، وبما أن الجامعات هي مؤسسات قائمة على أساس التعلم والابتكار والإبداع، يصبح تشارك المعرفة ممارسة ضرورية لتحقيق رسالتها وأهدافها (Mcinerney & Mohr, 2007)، وينظر إلى مفهوم مجتمع المعرفة على أنه: "المجتمع الذي يستخدم المعلومات في جميع جوانب النشاط البشري، حيث يعتمد البشر في هذا المجتمع على استخدام التكنولوجيا الحديثة لمعالجة المعلومات ونشرها" (Miculescu & Pribac, 2010, 91). وينظر إلى متطلبات مجتمع المعرفة بأنها: "تلك المقتضيات والاحتياجات والمهارات والمناشط والأدوار اللازمة والتي يجب أن تتم بالجامعة؛ من أجل إعداد الطلبة الخريجين القادرين على إنتاج المعرفة، وتحليلها ونقدها، وتطبيقها في حياتهم العملية، وفي التنمية الاقتصادية والاجتماعية" (إبراهيم، 2018: 10). ومع نهاية تسعينيات القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، بدأ انتشار مصطلح مجتمع المعرفة، للتأكيد على أن الهدف الحقيقي يجب أن يكون تحويل المعلومات إلى معرفة، وتوظيفها لخدمة الإنسانية (Hong, 2014). إذ يُعد مجتمع المعرفة من أواخر أشكال التطور المجتمعي الذي شهدته البشرية، وهو يعتمد على كفاءة إنتاج المعلومات واستخدامها في جميع مناشط الحياة ومجالاتها المختلفة (Orlanova, 2012). ويرتكز مجتمع المعرفة على ثلاث ركائز أساسية هي: إنتاج المعرفة، وتوظيف المعرفة، ونشر المعرفة Dinu, (2012). ومن جانب آخر فإن التعامل مع مجتمع المعرفة يتم من خلال أربعة مجالات وهي: توليد المعرفة، ونقل المعرفة، ونشر المعرفة، واستثمار المعرفة. وبالتالي فإن مجتمع المعرفة بما يتضمنه من سمات تبرز أهميته ومزاياه وفوائده المتعددة، ويسهم في تطوير المجتمعات ورقيها (Steyn & Tioit, 2009). ويرى تايلاك (Tilak, 2002) أن أهم ما يميز مجتمع المعرفة ثلاث سمات هي: القدرة الإبداعية، والمواهب الإبداعية، ومدى القدرة على التحدي والمنافسة بين الدول معرفياً، ومرتكز ذلك كله التعليم الجيد القائم على المهارات. وأوضح أوقز وآيدن (Oguz & Aydin, 2012) أن نظام التعليم في مجتمع المعرفة يعتمد بشكل رئيس وجوهري على تدريب الموارد البشرية في الجامعات وتأهيلها؛ لخلق الابتكار والابداع لديهم؛ ليسهموا في التنمية والتطوير. وأوضحت ماس ماشوكا (Mas-Machuca, 2014) دور القيادة في عملية تطبيق إدارة المعرفة في الجامعات. وأن هناك علاقة إيجابية بين القيادة والتطبيق الناجح لإدارة المعرفة، وأن للقيادة دوراً مهماً في إيجاد ثقافة مبنية على القيم،

والثقة، والشفافية والصدق، التي من شأنها تعزيز الشعور بالانتماء للمؤسسة، وبالتالي إعطاء الفرصة للعاملين للتعلم والتطوير والابتكار. وتركز سوتز وآروسينا (Sutz & Arocenaa, 2012) على التحديات التي تواجه الجامعات في الدول النامية، والتي يجب مواجهتها حتى تتمكن من أداء دورها في الإسهام في انتاج المعرفة؛ من أجل التنمية، إذ تتمثل هذه التحديات في تعزيز عمليتي البحث العلمي والتدريس وأدائها على مستوى رفيع ومتميز. وأوضحت دراسة كوباليا وجاركانديز (Kobalia & Garakanidze, 2010) أنه يجب ألا يكون المعلم ناقلاً للمعرفة فحسب، بل يجب أن يكون لديه أيضاً موقفاً إيجابياً تجاه ما يميز القرن الحادي والعشرين، وعليه أن يهتم بالابتكارات، والتطوير الذاتي، واستخدام التدريس المتمركز حول الطالب. واقترحت دراسة كلٍ من سورين وبيراندرس (Sorin, 2013; Forstorp, 2008)، نموذجاً فعالاً لتأسيس مجتمع معرفي عالمي من خلال جامعة مستقبلية تمتلك الاحتياجات التعليمية لذلك، ويشير (Peijun, 2009) إلى أن الجامعة تعمل على تحديد وانتاج واستعمال ونشر المعرفة، وهذه المعرفة إما ناتجة عن البحث العلمي أو هي مستخدمة فيه، وبذلك يصبح لرأس المال البشري الدور الرئيس في استخدام وانتاج المعرفة التي يكتسبها من النظام التعليمي، ومن هنا يبرز دور النظام التعليمي كأهم محرك لإحداث تغيير وثورة حقيقية في نمط الحياة من خلال مسؤوليته في بناء الإنسان، الذى يمثل عنصراً أساسياً من عناصر الإنتاج في عصر المعرفة (Luigi & Ghignoui, 2011). كما أن للجامعات دور قيادي في لتأسيس مجتمع المعرفة ولكن تواجهها بعض التحديات بشأن تنوع مصادر المعرفة، وظهور معارف جديدة ناشئة عن التنوع الثقافي والملكية الفكرية. ومن جانبه يعدُّ سودهير (Sudhir, 2006) خدمة المجتمع ونشر المعرفة والمعلوماتية أحد دعائم المجتمع المعرفي، بالاستناد إلى التكنولوجيا والاتصال، ونشر التعليم الحر، وتوليد الأفكار، وبناء المعرفة، وربط العلم والمعرفة بسوق العمل، وفتح قنوات جديدة للتعلم، وتنمية المهارات والقدرات اللازمة التي يحتاجها الطلبة أثناء عملية التعلم والتعليم، وتطوير شخصية الطالب الجامعي في ظل متغيرات العصر العلمي والانفجار المعرفي الرقمي. وناقشت سلاوس (Slaus, 2013) دور الجامعات في تغيير الإنسان لدخول مجتمع المعرفة، وتوصلت إلى ضرورة العناية بالتعليم مدى الحياة وإحداث تغييرات فيه، باستثمار تقنيات المعلومات والاتصال لتوفيره للجميع، وأن تكون مهمته إعداد أفراد عاملين أكفاء، يمتلكون حلولاً علمية، وشخصيات ناضجة ومستقلة، وقادرة على اتخاذ القرار. ويرى هونج (Hong, 2014) أن مجتمعات اليوم تحتاج إلى الانتقال إلى توظيف المعرفة كأداة لتنمية المجتمع نحو الأفضل. وهنا يظهر دور التعليم، وتنمية المهارات والقدرات في تحويل دور

المعرفة إلى أداة لتنمية المجتمع (Blandul, 2015). ومن وجهة نظر زاركوفيك وآخرين (Zarkovic, et al., 2014) تعد خصائص مجتمع المعرفة وتأثيراتها تحديات تنموية أمام المجتمعات في طريق مواكبتها مجتمع المعرفة؛ فعندما نستخدم مصطلحات مثل: اقتصاد إدارة المعرفة، ورأس المال الفكري، وعامل المعرفة، للدلالة على مجتمع المعرفة واقتصاده، فهذا يعني حاجة أفراده إلى مجموعة المهارات الفكرية غير الموجودة سابقاً، وأن إتقانها حاسم في قدرة العاملين على المنافسة في سوق العمل؛ مما يسهم في ظهور الوعي بضرورة التعليم المستمر وتطويره (Orlanova, 2012)، ومن جانب آخر، تعددت وجهات النظر حول متطلبات مجتمع المعرفة، ولكنها تركزت حول الجانب البشرى في أغلبها، والجانب المعرفي والفكر الإبداعي الذى يلعب النظام التعليمي دوراً رئيسياً فيه (Marin & Ioana, 2012)، وبالتالي فإن إقامة نظام تعليمي متطور يمثل أهم مقومات مجتمع المعرفة، شريطة إعداد طلبة قادرين على التعامل مع متطلبات سوق العمل، من خلال إكسابهم المهارات الناعمة (Oguz & Aydin, 2012). فالتحول نحو مجتمع المعرفة عملية لها انعكاسات على التعليم كأحد مناشط المجتمع الرئيسة فالمعرفة تحتاج إلى إدارة واعية، وإلى وسائط تحقق من خلالها مراحل ودورة المعرفة، ولن يتحقق ذلك إلا بتوفر العنصر البشرى المبدع والمنتج (Metcalfe & Fenwick, 2009). ويقوم مجتمع المعرفة على عدة متطلبات كالقيادة الإدارية الفعالة، وتمكين العاملين، وتأسيس هياكل تنظيمية مرنة تتناسب مع متطلبات الأداء، وبناء استراتيجي متكامل يعبر عن توجهات المنظمة ونظرتها المستقبلية، وكذلك التغيير الثقافي لأفراد مجتمع المعرفة، وتعميق المعرفة الكامنة لدى الأفراد، وتكوين رؤية متمركزة حول المبدأ، وإعادة تركيب الموارد البشرية، وهيكلة هندسة العمليات (Dinkelaker, 2010). ونظراً لوجود عدة متطلبات لمجتمع المعرفة فإن ذلك يتطلب أن يكون الأداء الأكاديمي متطوراً ومواكباً لتلك المتطلبات؛ مما ينعكس إيجاباً على المخرجات التي ينبغي إعدادها للقرن الحادي والعشرين (Hong, 2014). ويمكن القول أن خصائص مجتمع المعرفة تُستمدّ من سمات تكنولوجيا المعلومات ذاتها، كالاهتمام بالبحث العلمي، وبرأس المال البشري؛ وذلك بخلق الأجواء التنافسية العلمية من خلال تشجيع روح الابتكار (الوحش، 2015)، إضافة إلى التسارع، وما يتطلبه من التعامل مع التغيرات المتسارعة بطرق وأساليب جديدة موائمة لطبيعة هذا التسارع، والاهتمام بالتعليم مدى الحياة، فالتعليم هو الأساس في بناء القدرات وتنمية المهارات، وانفجار المعرفة، ومن ثم التطور، والتركيز على العمل الذهني وتعميقه من خلال إبداع المعرفة، وحل المشكلات (Kwak & Standish 2014). وأكد فالي (Vali, 2012) على دور التعليم في مجتمع المعرفة،

وأن المعرفة تمثل عاملاً مهما للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وأن الفرص التي تتيحها التقنيات الجديدة تسمح للطلبة بالتعلم بسرعة أكبر، والوصول إلى المعلومات وتقييمها، وحل المشكلات المعقدة، والتعامل بكفاءة مع أدوات عصر المعلومات والاتصالات.

وانطلاقاً مما سبق، يتضح أن الجامعات عليها القيام بأدوار جديدة تمكنها من الإسهام في بناء مجتمع المعرفة، ولتحقيق ذلك؛ فإن ثمة متطلبات تستلزم ضرورة التحول من مستوى التعامل مع البيانات والمعلومات، إلى مستوى توظيف المعرفة وإنتاجها، والقدرة على الإستخدام الأمثل للمعارف في توليد الأفكار وإنتاج نظريات جديدة، وهذا لا يتأتى إلا من خلال تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين (Blandul, 2015). ولكي نتتمكن من إعداد الطلبة بشكل متطور يناسب احتياجات سوق العمل في عصر الاقتصاد المعرفي، علينا غرس الكفايات المناسبة للعصر الحالي، وهذه الكفايات يمكن الحصول عليها من خلال تدريس المهارات الناعمة التي تتعلق بتنمية المهارات العليا للتفكير. في حين ذهب كوشولي وآخرون (Coccoli et al., 2014) إلى عدّ الجامعات مؤسسات ذكية، لأنها تستخدم المهارات الناعمة لتحسين أداء خريجيها وتعزيز جودتهم. وهي بمثابة المدن الذكية التي تقدم الخدمات الذكية والتطبيقات لمواطنيها لتعزيز نوعية حياتهم. وأكدت دراسة جان (Jan, 2017) أن التدريس الفعال يعد محدداً رئيساً لإنتاجية التعليم وجودته. لذلك يجب أن يمتلك المعلمون - إضافة إلى المعرفة التخصصية - مهارات القرن الحادي والعشرين، والكفايات اللازمة لحياتهم المهنية لتدريسها وإكسابها لطلبتهم ليتمكنوا من الاستفادة منها لاحقًا في حياتهم العملية. أما نتائج دراسة أودوترينج وفوجت (Oudeweetering & Voogt, 2018)، فقد أظهرت أن الأنشطة الدراسية عززت بعض المهارات الناعمة لدى الطلبة مثل: محو الأمية الرقمية، والتفكير الإبداعي، والتفكير النقدي، والتواصل، والتعلُّم المنظم، والتعلُّم التعاوني؛ وبالتالي يرى المعلمون أهمية دمج المهارات الناعمة في المناهج الدراسية بصورة أساسية. وفي الرد على الشعار (Every learner is different therefore, one-size-fits-all models suit no one) الذي يعني "أن كل متعلم مختلف عن غيره؛ لهذا لا يوجد نمط تعليمي واحد يناسب جميع المتعلمين"، ذكر كريستنسن وكنزك (Christensen & Knezek, 2017: 26) أن الطلبة يحتاجون إلى ممارسة مجموعة متنوعة من الأنشطة، واستخدام أدوات التّقنية المناسبة، والتعليم من خلال طرق التدريس المبتكرة كالتعليم القائم على المشاريع، وحلّ المشكلات، والتعلُّم التعاوني وغيرها لكي تتناسب مع أنماطهم التعلّمية المختلفة. وجادل تريلنج وفادل

(Trilling & Fadel, 2009) بأنه ينبغي على نظم الجامعات الاهتمام بإعدد قوى عاملة لوظائف الاقتصاد المعرفي ذات الدخل العالي التي تتطلب مهارات مركبة وخبرات ابتكارية. ونظراً لأن العالم اليوم يشهد ثورة رقمية يستدعي الأمر التفاعل المستمر مع أنظمة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ولا سيما في مجال التعليم، من خلال تعزيز المهارات الناعمة لطلبـة الجامعات، وهو أمر ممكن من خلال دمـج التكنولوجيا الذكية مع أساليب واستراتيجيات التعلم (Gerstein, 2014). كما تبين أن هناك علاقة بين التعليم المستمر وتعزيز رأس المال الاجتماعي ورفاهية المجتمع، من خلال تطوير كفايات أفراده (Merriam & Kee, 2014). ومن جانب آخر فقد لوحظ بأن الذكور يقدرون المهارات التقنية أكثر، في حين أن الأناث يصنفن المهارات الاجتماعية بدرجة أعلى، وأن المهارات الاجتماعية والتعاون قد احتلت مرتبة متقدمة في المهارات التي يحتاجها الطلبة في المستقبل من المهارات الناعمة، كما أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أكثر المهارات التي يحتاجها الطلبة، ثم يلي ذلك في المرتبة الثانية؛ مهارات الحياة والعمل؛ ومنها: المهارات الاجتماعية والتعاون (Ahonen & kinnunen, 2015)، في حين أوضحت الدراسات السابقة وجود قصور بين طلبة الدراسات العليا في التعليم العالي في إكتساب المهارات الناعمة (Fong et al., 2014). ومن جانبه جادل أحمد بأنه بالرغم من تعاظم دور الجامعات في إنتاج المعرفة ونشرها وتوظيفها في مخرجاتها وبين أفراد المجتمع؛ فإن دورها في إدراك هذه الحقيقة ضعيف ولا يُمَكِنُها من الإسراع في ترسيخ أسس المعرفة (أحمد، 2016). ومن هنا فإننا سنقوم بتوسيع المساعي الحالية في البحث من خلال التعرف على تصورات أعضاء هئة التدريس للمهارات اللازمة لطلبة الجامعات في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. لذلك فإننا سنقوم بالإجابة عن تساؤلات الدراسة الآتية:

1. ما تصورات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود؟
2. ما درجة توافق برامج وممارسات جامعة الملك سعود مع المهارات الناعمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود تعزى لمتغير (التخصص الأكاديمي، الرتبة الأكاديمية، المركز الوظيفي) ؟

3. الطريقة والمنهجية (Method and methodology):

تُعدّ هذه الدراسة دراسة تطبيقية تعتمد على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة، والتحقق من العديد من العلاقات بين المتغيرات المستقلة والتابعة (Bell & Bryman, 2007; Saunders et al., 2012)، إذ تم تطوير استبيانٍ منظمٍ لجمع المعلومات وتحليلها، واختبار الفرضيات حول المتغيرات التي تضمنها الإطار المقترح، وذلك من خلال الرجوع إلى الأدب السابق، تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، والبالغ عددهم (753) عضواً، وتم اختيار عينة عشوائية منتظمة بلغت (254) قائداً، بنسبة (34%) من مجتمع الدراسة. ووفقاً لذلك؛ تم توزيع (254) استبانة على أفراد وحدة التحليل، استرجع منها (237) استبياناً، تم استبعاد (13) استبانة غير صالحة لعملية التحليل، التي تعاني من القيم المفقودة الواسعة (Hair et al., 2010) ، وبذلك تصبح عدد الاستبانات الصحيحة والصالحة لعملية التحليل (224) استبانة، والجدول (1) يوضح الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد وحدة التحليل.

الجدول (1)

الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة.

الرقم	المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية	المجموع الكلي
1	التخصص الأكاديمي	التخصصات العلمية	140	%63	224
		التخصصات الإنسانية	84	%37	
2	الرتبة الأكاديمية	أستاذ	70	%31	224
		أستاذ مشارك	98	%44	
		أستاذ مساعد	56	%25	
3	المركز الوظيفي	عميد	38	%17	224
		وكيل	98	%44	
		رئيس قسم	88	%39	

يشير الجدول (1) إلى أن ما نسبته (63%) من أفراد وحدة التحليل من التخصصات العلمية، وهي نسبة معقولة في البيئة الجامعية في السعودية، وفيما يتعلق بالرتبة الأكاديمية للمستجيبين كان (75%) من أفراد وحدة التحليل من رتبة الأستاذ والأستاذ المشارك وهي نسبة معقولة، إذ أن غالبية القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية يكون لها نشاط بحثي مميز ولها أدوار قيادية في

الجامعات السعودية، وأخيراً بينت النتائج أن مانسبته (83%) من أفراد وحدة التحليل من فئة الوكيل ورئيس القسم في المركز الوظيفي، وهذا منطقي نظراً لتعدد الأقسام الأكاديمية في الكليات، وبناءً على ذلك فإن البيانات تشير إلى أن غالبية المشاركين من أفراد وحدة التحليل لديهم الخبرة المعرفية الكافية للمشاركة وتقديم البيانات الموثوقة بشأن البيانات قيد الدراسة.

4. مقياس الدرسة (Items Measurement)

تم بناء مقياس الدراسة (الاستبانة) لقياس متغيراتها، وتكونت من ثلاثة أجزاء إذ تكون الجزء الأول من البيانات الشخصية، وأما الجزء الثاني من المقياس فقد تكون من (40) فقرة لقياس درجة المهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود، موزعة على ثلاثة مجالات وهي: (مهارات التعلم والإبداع، ومهارات الثقافة الرقمية، ومهارات المهنة والحياة)، والثالث فقد تكون من (15) فقرة لقياس مدى توافق برامج وممارسات جامعة الملك سعود مع المهارات الناعمة، موزعة على ثلاثة مجالات، وهي: (التعلم والإبداع، والتعلم الرقمي، والتطوير المهني)، وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري، والدراسات السابقة ذات العلاقة، منها: (Khan et al., 2019; Kan & Murat, 2018; Songkram et al., 2019; Ahonen & Onggardwanich et al., 2015; 2018 المعلوف وآخرون، Kinnunen, 2015;).

5. صدق وثبات مقياس الدراسة (The Reliability and Validity of the Measurement)

ومن أجل قياس العوامل والتثبت من صدقها تم عرض مقياس الدراسة (الاستبانة) على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة في القيادة وعددهم (11) محكماً؛ للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس. وتجاوزت درجة القطع بين المحكمين على الملاحظات (87%)، وهي درجة مقبولة حسب طريقة (Nedlesky's Method). وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم إجراء ما يلزم من تعديل أو حذف أو إضافة لتطوير الاستبانة بصورتها النهائية. وقام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس درجة ارتباط كل محور مع الدرجة الكلية للاستبانة. وتم اختبار مدى الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، إذ تم تقييم تماسك المقياس بحساب (Cronbach Alpha)، إذ يعتمد على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى. وعلى الرغم من عدم وجود قواعد قياسية بخصوص القيم المناسبة Alpha لكن من الناحية التطبيقية يعد (Alpha ≥

0.60) معقولاً في البحوث المتعلقة بالإدارة والعلوم الإنسانية (Sekaran & Bougie, 2010). وقد كانت نتيجة ثبات أبعاد المقياس؛ أن متغير المهارات الناعمة حصل على معامل ثبات بلغ (0.88)، ومتغير التوافق مع المهارات بلغ (0.89)، وهي نسب مقبولة للقيام بعملية التحليل لتحقيق أهداف الدراسة. والجدول (2) يبين معاملات الصدق والثبات لأداة الدراسة.

الجدول (2)

معاملات الصدق والثبات لمجالات مقياس الدراسة.

الرقم	المجال	عدد الفقرات	الصدق البنائي		الثبات
			معامل الارتباط	Sig* مستوى الدلالة	معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)
1	مهارات التعلم والإبداع	16	0.88	0.000	0.89
2	مهارات الثقافة الرقمية	9	0.91	0.000	0.86
3	مهارات المهنة والحياة	15	0.87	0.000	0.84
	إجمالي المهارات الناعمة	40	-	-	0.88
1	مجال التعلم والابتكار	5	0.93	0.000	0.88
2	مجال التعلم الرقمي	5	0.91	0.000	0.87
3	مجال التطوير المهني	5	0.89	0.000	0.89
	إجمالي مقياس التوافق مع المهارات	15	-	-	0.89

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط لمجالات المهارات الناعمة جاءت بقيم مرتفعة إذ تراوحت بين (0.84 - 0.89)؛ ولمجالات مقياس التوافق مع المهارات تراوحت بين (0.87 - 0.89) وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)؛ مما يدل على توفر درجة عالية من الصدق البنائي لمحاور المقياس. كذلك لوحظ أن قيم معاملات الثبات لمحاور المقياس جاءت بقيم عالية، إذ تراوحت قيم معاملات الثبات لمحاور المقياس في مجالات المهارات الناعمة بين (0.87 - 0.91)؛ ولمجالات مقياس التوافق مع المهارات (0.89 - 0.93)؛ وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحاور المهارات الناعمة (0.88)؛ ولمحاور مقياس التوافق مع المهارات (0.89) وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى صلاحية المقياس للتطبيق وامكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

6. المعالجات الإحصائية (Statistical processing)

استخدمت الدراسة بعض الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة مقياس الدراسة، وتصلح لتحقيق أهدافها، وهي: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، واختبار (T) لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي، ومعامل تضخم التباين، وتحليل التباين للإنحدار، ونموذج التنبؤ، واختبار شيفيه، ومعامل ارتباط بيرسون، وطريقة التجزئة النصفية، ومعامل كرونباخ ألفا. وللحكم على متوسطات استجابات أفراد العينة على المجالات والفقرات، تم الاعتماد على المقياس النسبي الآتي: من الدرجة (1) إلى أقل من الدرجة (2.33) تكون الأهمية ضعيفة، ومن الدرجة (2.33) إلى الدرجة (3.66) تكون الأهمية متوسطة، ومن الدرجة (3.67) فأكثر تكون الأهمية مرتفعة.

7. نتائج الدراسة ومناقشتها (Discussion the Results)

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما تصورات أعضاء هيئة التدريس عن المهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لتحديد درجة تصورات عينة الدراسة عن المهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود على ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والأهمية النسبية لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين

م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الموزونة	الترتيب	المستوى
1	مهارات التعلم والإبداع	4.07	0.98	%81	2	مرتفعة
2	مهارات الثقافة الرقمية	4.22	0.96	%84	1	مرتفعة
3	مهارات المهنة والحياة	3.91	1.06	%78	3	مرتفعة
	إجمالي المهارات الناعمة	4.07	0.98	%81		مرتفعة

يتضح من الجدول (3) أن درجة تصورات عينة الدراسة عن المهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود على ضوء متطلبات مجتمع المعرفة جاءت بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.82)، وبانحراف معياري (0.87)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات ما بين (- 4.22

3.91)، وتراوحت انحرافاتها المعيارية ما بين (1.06 – 0.96)، إذ جاء مجال مهارات الثقافة الرقمية في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.22)، وبانحراف معياري مقداره (0.96)، وبدرجة مرتفعة، وتلاه في الرتبة الثانية مجال مهارات التعلم والإبداع وبمتوسط حسابي بلغ (4.07)، وبانحراف معياري مقداره (0.98)، وبدرجة مرتفعة، وأخيراً جاء في الرتبة الثالثة والأخيرة مجال مهارات المهنة والحياة بمتوسط حسابي بلغ (3.91)، وبانحراف معياري مقداره (1.06)، وبدرجة مرتفعة. ويعزى ذلك إلى الأهمية الحيوية لمدخل المهارات في التعليم العالي، ودمجه في الجامعات، كعامل رئيس في القدرة التنافسية؛ فالاقتصاد المعرفي يتطلب مستويات عليا من التخيل والإبداع والتجديد، وربط التعليم بمهارات الحياة والعمل، التي ينبغي أن يتمكن منها طلبة الجامعات للولوج إلى الألفية الثالثة باقتدار، وربما يعزى تصدر المهارات الرقمية إلى إدارك عينة الدراسة إلى أهمية المهارات الرقمية، وتقنية المعلومات والاتصالات، في تعزيز تعلم الطلبة وزيادة إثرائهم المعرفي، خصوصاً، في ظل عصر تكنولوجيا المعلومات والانفجار المعرفي وما فرضته جائحة كورونا مؤخراً من تحديات. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من (Khan et al., 2019; Jan, 2017; Ahonen and Kinnunen, 2015; Ongardwanich et at, 2015; Pheeraphan, 2013) التي جاءت نتائجهما بدرجة مرتفعة، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (الربايعة، 2014؛ أبو صعيليك، 2014؛ Fong et al, 2014)، التي جاءت نتائجهما بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة توافق برامج وممارسات جامعة الملك سعود مع المهارات الناعمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لتحديد درجة توافق برامج وممارسات جامعة الملك سعود مع المهارات الناعمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافق والترتيب للكشف عن درجة توافق برامج وممارسات جامعة الملك سعود مع المهارات الناعمة

م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافق	الترتيب
1	مجال التعلم والابتكار	3.64	0.87	متوسطة	1
2	مجال التعلم الرقمي	3.38	0.84	متوسطة	3

م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافق	الترتيب
3	مجال التطوير المهني	3.55	0.89	متوسطة	2
	إجمالي مقياس التوافق مع المهارات	3.52	0.85	متوسطة	

يتضح من الجدول (4) أن درجة توافق برامج وممارسات جامعة الملك سعود مع المهارات الناعمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.52)، وبانحراف معياري (0.85)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات ما بين (3.38 - 3.64)، وتراوحت انحرافاتها المعيارية ما بين (0.84 – 0.89)، إذ جاء مجال التعلم والابتكار في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.64)، وبانحراف معياري مقداره (0.87)، وبدرجة متوسطة، وتلاه في الرتبة الثانية مجال مهارات التطوير المهني وبمتوسط حسابي بلغ (3.55)، وبانحراف معياري مقداره (0.89)، وبدرجة متوسطة، وأخيراً جاء في الرتبة الثالثة والأخيرة مجال التعلم الرقمي بمتوسط حسابي بلغ (3.38)، وبانحراف معياري مقداره (0.84)، وبدرجة متوسطة. ويعزى ذلك إلى أن برامج وممارسات جامعة الملك سعود لا تعزز المهارات الناعمة بدرجة كافية، مما ينعكس على مخرجاتها وذلك؛ لعدم وجود رؤية واضحة لدى تلك الجامعة لتنفيذ تلك المهارات، وافتقارها لمعايير واضحة في هذا الاتجاه، رغم وجود مناهج دراسية واعدة تدعم ذلك. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من (Khan et al., 2019; Ahonen and Kinnunen, 2015, Ongardwanich et al., 2015) التي جاءت نتائجهما بدرجة توافق متوسطة، واختلفت مع دراسة (Jan, 2017) التي جاءت نتائجها بدرجة توافق مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود تعزى لمتغير (التخصص الأكاديمي، الرتبة الأكاديمية، المركز الوظيفي) ؟ تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

1. تبعًا لمتغير التخصص الأكاديمي: للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي (التخصصات العلمية - التخصصات الإنسانية) ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم إجراء اختبار (t-test)، وكانت النتائج كما في الجدول (5).

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t-test) للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود، تبعًا لمتغير التخصص الأكاديمي.

المجالات	متغير التخصص الأكاديمي				قيمة T	الدلالة الاحصائية
	التخصصات العلمية (ن=140)		التخصصات الإنسانية (ن=84)			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
مهارات التعلم والإبداع	4.02	0.93	3.96	0.88	0.812	0.286
مهارات الثقافة الرقمية	4.17	0.97	4.01	0.94	1.221	0.308
مهارات المهنة والحياة	3.92	0.89	3.91	0.91	0.722	0.312
إجمالي المهارات الناعمة	4.04	0.96	3.96	0.89	0.907	0.268

*فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي (التخصصات العلمية، التخصصات الإنسانية)، لجميع المجالات، استنادًا إلى قيم (t) المحسوبة لأبعاد المهارات الناعمة منفردة ومجتمعة، التي بلغت (0.907) وبمستوى دلالة (0.268)، وهذه النتيجة تعني أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود واحدة بغض النظر عن تخصصهم الأكاديمي، وربما تُعزى هذه النتيجة إلى الفهم والوعي المشترك بين جميع أعضاء هيئة التدريس باختلاف تخصصاتهم، في تقييم المهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود بحكم مواقعهم، وهذا يعد منطقياً؛ كونهم يعيشون في الظروف المهنية نفسها؛ ويقومون بالأنشطة والمهام الأكاديمية والإدارية نفسها. كما أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لديهم فهماً عميقاً حول مدخل المهارات الناعمة، وتعمل تلك الكوادر جاهدة على الاستثمار الأمثل في طلبتها في هذا الجانب بغض النظر عن التخصص، كما أن

المهارات الناعمة تحصل على ذات الفرص من الاهتمام والممارسة والتطبيق في جميع التخصصات العلمية والإنسانية. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلٍ من (المعلوف وآخرون، 2018؛ أبو صعيليك والوريكات، 2017)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والتخصص العلمي.

2. **تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية:** للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ – أستاذ مشارك – أستاذ مساعد) ، وكانت النتائج كما في الجدول (6).

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود، تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية

المجالات	متغير الرتبة الأكاديمية					
	أستاذ (ن =70)		أستاذ مشارك (ن =98)		أستاذ مساعد (ن = 56)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات التعلم والإبداع	4.06	0.97	3.98	0.83	3.86	0.77
مهارات الثقافة الرقمية	3.93	0.87	3.86	0.89	3.77	0.84
مهارات المهنة والحياة	4.12	0.99	4.08	0.96	4.01	0.94
إجمالي المهارات الناعمة	3.98	0.86	3.94	0.79	3.85	0.89

* فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تشير النتائج التي تظهر في جدول (6) إلى وجود اختلاف ظاهري في قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود وذلك على مستوى كل مجال والمستوى الكلي تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم إجراء تحليل التباين المتعدد (Anova Multiple). والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد (Anova Multiple) للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود، تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية.

مصدر التباين وقيمة هوتلنج	أبعاد مهارات القرن الحادي والعشرين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الرتبة الأكاديمية قيمة ولكس لامدا 0.936	مهارات التعلم والإبداع	0.198	2	0.099	0.266	0.718
	مهارات الثقافة الرقمية	0.160	2	0.080	0.210	0.808
	مهارات المهنة والحياة	1.012	2	0.506	0.622	0.562
	الكلي	0.202	2	0.101	0.532	0.642
الخطأ	مهارات التعلم والإبداع	82.226	221	0.372		
	مهارات الثقافة الرقمية	84.288	221	0.381		
	مهارات المهنة والحياة	121.402	221	0.549		
	الكلي	42.042	221	0.190		
المجموع	مهارات التعلم والإبداع	82.424	223			
	مهارات الثقافة الرقمية	84.448	223			
	مهارات المهنة والحياة	122.414	223			
	الكلي	42.244	223			

* فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود، تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ – أستاذ مشارك – أستاذ مساعد)، لجميع المجالات، وهذه النتيجة تعني أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود واحدة بغض النظر عن رتبهم الأكاديمية، وربما تُعزى هذه النتيجة إلى الفهم والوعي العميق لدى هؤلاء

الأعضاء بالمهارات الناعمة اللازمة للطلبة في الجامعة بغض النظر عن رتبهم الأكاديمية وأن تقدير المهارات اللازمة لا تختلف من رتبة إلى أخرى؛ وذلك لارتباط هذه الرتب بالنضج الوظيفي؛ والخبرة في تطوير القدرات؛ كما أنهم يتمتعون بخبرات إدارية وأكاديمية عالية؛ تساعدهم على التقييم الدقيق للمهارات الضرورية التي يحتاجها طلبة الجامعات مما يسهم في إحداث تطوير نوعي في الجامعة وتحقيق الميزة التنافسية له. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (المعلوف وآخرون، 2018)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

3. تبعًا لمتغير المركز الوظيفي: للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود تعزى لمتغير المركز الوظيفي (عميد – وكيل – رئيس قسم)، وكانت النتائج كما في الجدول(8).

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود، تبعًا لمتغير المركز الوظيفي

المجالات	متغير المركز الوظيفي					
	عميد (ن =38)		وكيل (ن = 98)		رئيس قسم (ن = 88)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات التعلم والإبداع	4.06	0.94	3.95	0.84	4.02	0.92
مهارات الثقافة الرقمية	4.24	0.89	4.16	0.91	4.04	0.91
مهارات المهنة والحياة	4.18	0.88	4.11	0.97	3.96	0.88
إجمالي المهارات الناعمة	4.16	0.89	4.07	0.91	4.01	0.93

* فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تشير النتائج التي تظهر في جدول (8) إلى وجود اختلاف ظاهري في قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود، وذلك على مستوى كل مجال والمستوى الكلي تبعاً لمتغير المركز الوظيفي، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم إجراء تحليل التباين المتعدد (Anova Multiple). والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد (Anova Multiple) للكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود، تبعًا لمتغير الرتبة المركز الوظيفي.

مصدر التباين وقيمة هوتلنج	أبعاد مهارات القرن الحادي والعشرين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة	مستوى الدلالة
المركز الوظيفي قيمة ولكس لامدا 0.964	مهارات التعلم والإبداع	0.310	2	0.155	0.350	0.706
	مهارات الثقافة الرقمية	0.224	2	0.112	0.221	0.802
	مهارات المهنة والحياة	1.041	2	0.521	0.815	0.445
	الكلي	0.206	2	0.103	0.475	0.615
الخطأ	مهارات التعلم والإبداع	98.016	221	0.443		
	مهارات الثقافة الرقمية	112.018	221	0.507		
	مهارات المهنة والحياة	141.281	221	0.639		
	الكلي	48.022	221	0.217		
المجموع	مهارات التعلم والإبداع	98.326	223			
	مهارات الثقافة الرقمية	112.242	223			
	مهارات المهنة والحياة	142.322	223			
	الكلي	48.228	223			

* فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود، تبعًا لمتغير المركز الوظيفي (عميد – وكيل – رئيس قسم)، لجميع المجالات، وربما تُعزى هذه النتيجة إلى الرؤية المشتركة والفهم الدقيق لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود في تقدير المهارات اللازمة التي يحتاجها طلبتهم، وذلك نظراً للأهمية الحيوية لتلك المهارات في الجامعة وبغض النظر عن المركز الوظيفي الذي يشغله هؤلاء الأعضاء.

8. الأثار النظرية والعملية (Theoretical and practical implication):

تم تصميم هذه الدراسة للتعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود (مهارات التعلم والإبداع، ومهارات الثقافة الرقمية، ومهارات المهنة

والحياة) في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، وبذلك تسد هذه الدراسة الفجوة الحرجة في الأدب النظري. أولاً، في حين أن الدراسات السابقة قد اقتصرت على التعليم العام ولم تبدي اهتماماً ملحوظاً به في إطار الجامعات، في ظل التحولات العالمية والرقمية وفي ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، وخاصة الأدب النظري المتعلق بالجامعات، إذ أغفلت بعض الدراسات رؤية أعضاء هيئة التدريس وتصوراتهم للمهارات اللازمة للطلبة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة (Songkram et al., 2019؛ العمري، 2021) ، ومن هنا فقد جاءت هذه الدراسة لتتميز عن نظيراتها من الدراسات السابقة، التي بحثت في تصورات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة اللازمة لطلبة جامعة الملك سعود (مهارات التعلم والإبداع، ومهارات الثقافة الرقمية، ومهارات المهنة والحياة) في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، في إطار نظري واحد، يثري الجامعات، ويعطي بعداً جديداً في الأدب المتعلق به. علاوةً على ذلك، فإن تفعيلنا للمهارات الناعمة يختلف تماماً عن الدراسات السابقة، فقد درسنا المهارات الناعمة وفق تصورات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، بدلاً عن القادة الأكاديميين، وتمكننا هذه الخطوة من تقدير هذه المعرفة وتقييمها من عدة جوانب. ثانياً: نختبر إطارنا المقترح في دولة عربية مثل السعودية، التي تختلف اختلافاً كبيراً عن تلك الدراسات التي أجريت في السياق الغربي، وهذا من شأنه أن يزيد من تعميق فهمنا للمهارات الناعمة ومتطلبات مجتمع المعرفة في سياقاتٍ تقدم ثقافةً مختلفةً وخصائص فريدة من نوعها، خاصة في الدول العربية. ثالثاً: يفترض البحث المسبق ضمنياً أن الجامعات تولي جانباً ذا أهمية بالمهارات الناعمة؛ لتعزيز التنافسية العالمية، وتؤكد النتائج التي توصلنا إليها، على أن المهارات الناعمة توفر فرصاً لطلبة الجامعات في تلقي المزيد من التعلم والإبداع والتنافس، عندما ينخرط الطلبة في التعلم المعزز للمهارات الناعمة في صنع القرار التشاركي، وخلق الابتكار والإبداع لديهم؛ ليسهموا في التنمية والتطوير. إن احتمال وصول الطلبة في الجامعات إلى التعلم الصحيح والحل الأمثل، يكون أعلى عندما تكون المهارات الناعمة هي القاعدة السائدة في الجامعات، وسيكون الطلبة أكثر كفاءةً في التعلم وحل المشكلات، عندما يكتسبون هذه المهارات بدرجة عالية في الواقع، وهذا يتوافق مع نتائج الدراسة التي توصلنا إليها في أن تصورات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة بجامعة الملك سعود كانت مرتفعة. وفيما يتعلق بالممارسة فتتضمن هذه الدراسة جملة من التوصيات لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود بأن المهارات الناعمة هي الأكثر ملاءمة لتوفير بيئة داعمة للتعلم والإبداع، وعلاوة على

ذلك ينبغي التركيز على بناء مجتمع المعرفة، وتزويد الجامعات بثقافة تعزز من هذه المهارات بين الطلبة على المستوى الخاص أو داخل الجامعة ككل.

9. حدود الدراسة (Limitation of study):

ربما يكون من الصعب إيجاد دراسة دون قيود، وبالمثل فإن هذه الدراسة تحتوي على بعض القيود ومن ذلك:

- القيد الأول في هذه الدراسة: أنها ركزت على تصورات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الناعمة بجامعة الملك سعود، وهذا يتطلب من الدراسات المستقبلية التحقيق في العلاقة بين متغيرات أخرى.
- القيد الثاني في هذه الدراسة: أنه لا يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة خارج قطاع التعليم العالي السعودي، إذ كانت العينة المستخدمة في هذه الدراسة من جامعة الملك سعود، وهذه يتطلب من الدراسات المستقبلية، أن تختبر إطار عملنا في القطاعات الأخرى لفحص صحته في التنبؤ بالمهارات الناعمة فيها.
- القيد الثالث في هذه الدراسة: أنها أجريت على جامعة الملك سعود، مما يحد من تعميم نتائج هذه الدراسة على جميع الجامعات في المملكة العربية السعودية، وهذا يتطلب من الأبحاث المستقبلية مسح عينة تمثيلية لجعل نتائجنا أكثر تعميماً على صعيد المملكة ككل.

10. البحوث المستقبلية (Future researches):

على الرغم من التلميح الذي ذكر في الجزء السابق، إلا أنه على الدراسات المستقبلية أن تولي اهتماماً بتكرار نموذج الدراسة نفسه؛ لمعرفة ما إذا كان سيتم الحصول على نتائج مماثلة، علاوة على ذلك، يمكن أن يدرج الباحثون متغيرات أخرى في الدراسات المستقبلية.

المراجع العربية والانجليزية:

أولاً المراجع العربية:

إبراهيم، فاطمة أحمد. (2018). إدارة المواهب الإدارية في الجامعات المصرية في مجتمع المعرفة. *مجلة الإدارة التربوية*. 17(17). 187-340.

أبو صعيليك، عائشة. (2014). *درجة امتلاك طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الاردنية للمهارات التكنولوجية المتضمنة في الاقتصاد المعرفي*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو صعيليك، عائشة؛ والوريكات، منصور. (2017). درجة امتلاك طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية للمهارات التكنولوجية المتضمنة في الاقتصاد المعرفي. *دراسات العلوم التربوية*، الأردن، 44(2)، 159-180.

أحمد، نعيمة محمد. (2016). *ضمان جودة التعليم العالي في إطار مجتمع المعرفة*. المؤتمر العربي الدولي السادس: من أجل ضمان جودة التعليم العالي. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وجامعة الزرقاء الأردنية. 403-412.

حجاج، علا نعيم. (2014). *دور المهارات الناعمة فى عملية اقتناص الوظائف الإدارية: دراسة تطبيقية على الوظائف الإدارية فى قطاع غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

حجة، حكم رمضان. (2018). مدى تضمين كتب العلوم لمرحلة الأساسية العليا لمهارات القرن الحادي والعشرين. *دراسات العلوم التربوية - الأردن*، 45 (3)، 163-178.

الحريري، رافدة. (2020). مهارات القرن الحادي والعشرين. *المجلة الدولية للابتكار التربوي*، 8(1)، 75-87. https://www.scribd.com/document/478347541/4

الربايعة، جمانة. (2014). *درجة امتلاك طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية لمهارات البحث الإلكتروني ومعوقات استخدامه*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

سبجي، نسرين حسن. (2016). مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز*، 1(1)، 9-44.

شلبي، نوال محمد. (2014). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، الجمعية الأردنية لعلم النفس*، الأردن، 3(10)، 1-33.

عبد الحميد، ممدوح. (15/5/2012). الفجوة بين مهارات الطلاب ومتطلبات المعرفة. *صحيفة البيان*، الإمارات العربية المتحدة.

العمري، حياة. (2021). دور الأستاذ الجامعي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين بجامعة طيبة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، 17(2)، 221-234.

المعلوف، لينا؛ والزبون، محمد؛ وعناب، رشا. (2018). تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية للمهارات التي يفضل أن يمتلكها الطالب الجامعي في القرن الحادي والعشرين. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم*، 11 (36)، 133-152.

الوحش، هالة مختار. (2015). مدى توافر متطلبات مجتمع المعرفة بكليات جامعة الملك خالد ببيشة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 9(1)، 1-44.

Arabic References

Ibrāhīm, Fāṭimah Aḥmad. (2018). Idārat al-Mawāhib al-Idārīyah fī al-jāmiʿāt al-Miṣrīyah fī mujtamaʿ al-Maʿrifah. *Majallat al-Idārah al-Tarbawīyah. 17* (17). 187-340.

Abū Ṣuʿaylīk, ʿĀ'ishah. (2014). *darajat imtilāk ṭalabat Kullīyat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah fī al-Jāmiʿah al-Urdunīyah llmhārāt al-Tiknūlūjīyah al-mutaḍamminah fī al-iqtiṣād al-maʿrifī.* (Risālat mājistīr ghayr manshūrah), al-Jāmiʿah al-Urdunīyah, ʿAmmān, al-Urdun.

Abū Ṣuʿaylīk, ʿĀ'ishah ; wālwrykāt, Manṣūr. (2017). darajat imtilāk ṭalabat Kullīyat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah fī al-Jāmiʿah al-Urdunīyah llmhārāt al-Tiknūlūjīyah al-mutaḍamminah fī al-iqtiṣād al-maʿrifī. *Dirāsāt al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, al-Urdun, 44* (2), 159-180.

Aḥmad, Naʿīmah Muḥammad. (2016). *ḍamān Jawdah al-Taʿlīm al-ʿĀlī fī iṭār mujtamaʿ al-Maʿrifah. al-Muʿtamar al-ʿArabī al-dawlī al-sādis : min ajl ḍamān Jawdah al-Taʿlīm al-ʿĀlī.* Jāmiʿat al-Sūdān lil-ʿUlūm wa-al-Tiknūlūjiyā wa-Jāmiʿat al-Zarqā' al-Urdunīyah. 403-412.

Ḥajjāj, ʿUlā Naʿīm. (2014). Dawr al-mahārāt al-nāʿimah fī ʿamalīyat aqtnāṣ al-waẓā'if al-Idārīyah : dirāsah taṭbīqīyah ʿalá al-waẓā'if al-Idārīyah fī Qiṭāʿ Ghazzah. (Risālat mājistīr ghayr manshūrah), al-Jāmiʿah al-Islāmīyah, Ghazzah.

Ḥujjat, ḥukm Ramaḍān. (2018). Madá taḍmīn kutub al-ʿUlūm li-marḥalat al-asāsīyah al-ʿUlyā lmhārāt al-qarn al-ḥādī wa-al-ʿishrīn. *Dirāsāt al-ʿUlūm al-Tarbawīyah-al-Urdun, 45* (3), 163-178.

al-Ḥarīrī, rāfdh. (2020). mahārāt al-qarn al-ḥādī wa-al-ʿishrīn. *al-Majallah al-Dawlīyah llābtkār al-tarbawī, 8* (1), 75-87. https : / / www. scribd. com / document / 478347541/4

al-Rabāyiʿah, Jumānah. (2014). *darajat imtilāk ṭalabat al-Dirāsāt al-ʿUlyā fī Kullīyat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah bi-al-Jāmiʿah al-Urdunīyah lmhārāt al-Baḥth al-iliktrūnī wa-muʿawwiqāt astkhdāmh.* (Risālat mājistīr ghayr manshūrah), al-Jāmiʿah al-Urdunīyah, ʿAmmān, al-Urdun.

Sabḥī, Nisrīn Ḥasan. (2016). Madá taḍmīn mahārāt al-qarn al-ḥādī wa-al-ʿishrīn fī muqarrir al-ʿUlūm al-Muṭawwar lil-ṣaff al-Awwal al-Mutawassiṭ bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, Jāmiʿat al-Amīr Saṭṭām ibn ʿAbd al-ʿAzīz, 1* (1), 9-44.

Shalabī, Nawāl Muḥammad. (2014). iṭār muqtaraḥ ldmj mahārāt al-qarn al-ḥādī wa-al-ʿishrīn fī Manāhij al-ʿUlūm bi-al-taʿlīm al-asāsī fī Miṣr. *al-Majallah al-Tarbawīyah al-Dawlīyah al-mutakhaṣṣiṣah, al-Jamʿīyah al-Urdunīyah li-ʿIlm al-nafs, al-Urdun, 3* (10), 1-33.

ʿAbd al-Ḥamīd, Mamdūḥ. (15/5 / 2012). al-fajwah bayna mahārāt al-ṭullāb wa-mutaṭallabāt al-Maʿrifah. Ṣaḥīfat al-Bayān, al-Imārāt al-ʿArabīyah al-Muttaḥidah.

al-ʿUmarī, ḥayāt. (2021). Dawr al-Ustādh al-Jāmiʿī fī taʿzīz mahārāt al-qarn al-ḥādī wa-al-ʿishrīn bi-Jāmiʿat Ṭaybah fī ḍaw' ru'yah al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah 2030. *al-Majallah al-Urdunīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 17* (2), 221-234.

al-Maʿlūf, Līnā ; wālzbwn, Muḥammad ; wʿnāb, Rashā. (2018). taṣawwurāt aʿḍāʾ al-Hayʾah al-tadrīsīyah fī al-jāmiʿāt al-Urdunīyah llmhārāt allatī yufaḍḍil an ymtlkhā al-ṭālib al-Jāmiʿī fī al-qarn al-ḥādī wa-al-ʿishrīn. *al-Majallah al-ʿArabīyah li-Ḍamān Jawdah al-Taʿlīm, 11* (36), 133-152.

al-Waḥsh, Hālah Mukhtār. (2015). Madá twāfr Mutaṭallabāt mujtamaʿ al-Maʿrifah bi-Kullīyāt Jāmiʿat al-Malik Khālid bbyshh min wijhat naẓar aʿḍāʾ Hayʾat al-tadrīs. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 9* (1), 1-44.

ثانياً: المراجع الانكليزية

Ahonen, A. K., & Kinnunen, P. (2015). How do students value the importance of twenty- first century skills? *Scandinavian Journal of Educational Research,* 59(4), 395 – 412.

Alismail, H. & McGuire, P. (2015). 21st Century Standards and Curriculum: Current Research and Practice. *Journal of Education and Practice.* 6 (6), 150 – 155.

Barnett, R., & Coate, K. (2004). *Engaging the curriculum in higher education. Berkshire.* Mc-Graw Hill Education.

Beers, S. (2014). *Teaching 21st century skills: Action tools.* Riyadh: Arab Bureau of Education for the Gulf States.

Bell, E., & Bryman, A. (2007). The Ethics of Management Research: An Exploratory Content Analysis. *British Journal of Management,* 18(1), 63 - 77. https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2006.00487.x.

Bellanca, J & Brandt, R. (2010). *21 st Century Skills: Rethinking How Students Learn (Leading Edge),* Solution Tree.

Bialik, M., & Fadel, C. (2015). *Skills for the 21st Century: what should Students Learn?* Boston: Center for Curriculum Redesign.

Bin Zeed, M. (2021). Twenty-first century skills among students of the College of Education at Princess Nourah University. *The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences,* 5(22), 435-456.

Blandul, V. C. (2015), *"Inovation in Education – Fundamental Request of knowledge Society",* The 6th International Conference Eduworld 2014, "Ed-ucation Facing Contemporary World Issues", 7th – 9th November 2014, Procedia – Social and Behavioral Sciences, 180(1), 484-488.

Boholanom, H. (2017). 21st Century Teaching and Learning Skills. *Research in Pedagogy,* 7 (1), 21-29.

Bybee, R. W. (2010). *The BSCS 5E instructional model and 21st century skills,* a commissioned paper prepared for a workshop on exploring the intersection of science education and the development of 21st century skills. New York. The National Academies Board on Science Education.

Care, E., Kim, H., Vista, A., & Anderson, K. (2018). *Education system alignment for 21stcentury skills: Focus on assessment. Center for Universal Education at the Brookings Institution.* Retrieved on December16, 2020, from: https://cutt.us/0EekQ.

Cetin, P., Dogan, N. & Kulluca, A. (2014). The quality of pre-service scienceteachers' argumentation: influence of content knowledge. *Journal of Science Teacher Education,* 25(3), 309-331, https://doi.org/10.10071s10972-014-9378-z.

Christensen, R., & Knezek, G. (2017). Validating the technology proficiency self-assessment questionnaire for 21st century learning (TPSA C-21). *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(1), 20–31.

Coccoli, M. Guercio, A. Maresca, p. & Stanganelli, L. (2014). Smarter universities: a vision for the fast changing digital era. *Journal of Visual Languages & Computing,* 25(6), 103–1011.

Danielle, E., Salloum, S., Khishfe, R., & BouJaoude, S. (2013). A Tool for Analyzing Science Standards and Curriculum for 21st Century Science Education. *Information Resources Management Association (USA),* 269-289. https://doi.org/10.4018/978-1-4666-7363-2.ch028.

David, H., Frank, L., & Richard, M. (2003). The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration. *Quarterly Journal of Economics,* 4(1), 1279 - 1339.

Dinkelaker, J. (2010). "Learning in Knowledge Society and The Issue of Fundamental Change in Education: A comparative Review", *European Education Research Journal,* 9(2), 296-303.

Dinu, Marin (2012). What is the Knowledge Society? Academy of Economic Studies, Bucharest. Romania. *Theoretical and Applied Economics,* 2(519), 45-50. http://store.ectap.ro/articole/288.pdf

Duran, E., Yaussy, D., & Yaussy, L. (2011). Race to the future: Integrating 21st century skills into science instruction. Science Activities: *Classroom Projects and Curriculum Ideas,* 48(1), 98 - 106.

Ehlers, Ulf. D., Kellerman, A., Sarah, A. (2019): *Future Skills - The Future of Learning and Higher education.* Results of the International Future Skills Delphi Survey. Karlsruhe.

Fong, L. L., & Sidhu, G. K., & Fook, CH. Y. (2014). Exploring 21st century skills among postgraduates in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 123 (2014), 130-138. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1406.

Forstorp, P. (2008). Who's Colonizing Who? The Knowledge Society Thesis and the Global Challenges in Higher Education. *Studies in Philosophy and Education,* 27(4), 227-236. https://doi.org/10.1007/s11217-007-9072-0.

Gerstein, J. (2014). "Moving from Education 1.0 Through Education 2.0 Towards Education 3.0". *Experiences in Self-Determined Learning,* 83-98.

Griffin, P., & Care, E. (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills.* Dordrecht, Germany: Springer Science and Business Media B.V.

Grover, S. (2018). *The 5th 'C' of 21st Century Skills? Try Computational Thinking (Not Coding).* Retrieved on (10/Oct/2020). from: https://www.edsurge.com/news/2018-02-25-the-5th-c-of-

Gut, D. M. (2011). Integrating 21st century skills into the curriculum. *Bringing schools into the 21st century,*13 (3) ,137-157.

Haider, S. Z. (2008). Challenges in Higher Education: Special reference to Pakistan and South Asian Developing Countries. *Nonpartisan Education Review,* 4(2), 1–12. https://EconPapers.repec.org/RePEc:teg:journl:v:4:y:2008:i:2:p:1-12.

Hair, J. F., Black, W. C., & Babin, BJ. (2010). *Multivariate Data Analysis: A global perspective. Analysis*. London, NJ: Upper Saddle River, Pearson Education.

Hernandez, B. (2017). *From the '3 Rs' to the '4 Cs'. Partnership for 21st Century Learning [P21].* Retrieved on (21/Oct/2020). from: http://www.p21.org/news-events/p2in-the-news/2127

Hong, Eunsook. (2014). Liberal education reconsidered: cultivating humanity in the knowledge society. *Asia Pacific Education Review, Springer Netherlands,* 15(1), 5-12. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2

Jan, H. (2017). Teacher of 21st century: Characteristics and development. *Research on Humanities and Social Sciences,* 7(9), 50–54.

Kan, A., & Murat, A. (2018). Investigation of prospective science teachers' 21stcentury skill competence perceptions and attitudes toward STEM. *International Online Journal of Educational Sciences,* 10(4), 251–272.

Kay, K. (2010). 21st century skills: why they matter, what they are, and how we get there? Retrieved on (21/Nov/2020). from: http://www.Innovationlabs.com/psdresourses/kenkay.pdf.

Khan, H., & Jumani, N. B., & Nawab, G. (2019). Implementation of 21st Century Skills in Higher Education of Pakistan. *Global Regional Review,* IV (III), 223–233. http://dx.doi.org/10.31703/grr.2019(IV-III).25

Kivunja, C. (2014a). Innovative Pedagogies in Higher Education to Become Effective Teachers of 21st Century Skills: Unpacking The Learning and Innovations Skills Domain of the New Learning Paradigm, *International Journal of Higher Education,* 3(4), 37 – 48. http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v3n4p37

Kivunja, C. (2014b). Do You Want Your Students to Be Job-ready with 21st Century Skills? Change Pedagogies: A Paradigm Shift from Vygotskyian Social Constructivism to Critical Thinking, Problem Solving and Siemens' Digital Connectivism, *International Journal of Higher Education,* 3(3), 81 – 91. http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v3n3p81.

Klein, J. D., & Moore, A. L. (2016). Informal Learning in Professional and Personal Life: Implications for Instructional Design and Performance Improvement. *Educational Technology,* 56(1), 21-26. https://www.learntechlib.org/p/175726/.

Kobalia, K., & Garakanidze, E. (2010). The professional competencies of the 21st- century teacher. *Problems of Education in the 21st Century,* 20, 104–108.

Kwak, D., & Standish, P. (2014). Introduction: Cultivating humanities and transforming the knowledge society. *Asia Pacific Education Review,* 15(1), 1-3. http://dx.doi.org/10.1007/s12564-013-9312-7.

Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). "21st Century Skills: Prepare Students for the Future", *Kappa Delta Pi Record,* 47(3), 121-123. https://doi.org/10.1080/00228958.2011.10516575.

Loewecke, H. (2015). *Developing 21st Century Skills through Competency Based Expanded Learning Opportunities.* The Summit on 21st Century Learning, Washington, D.C.

Luigi, K. F., & Ghignoui, T. D. (2011), *University Reform and the Knowledge Economy.* Netherlands, Kluwer Academic Publishers.

Lynch, S. J., Peters-Burton, E. E., Behrend, T., House, A., Ford, M., Spillane, N., Matray, S., Han, E., & Means, B. (2018). Understanding inclusive STEM high schools as opportunity structures for underrepresented students: Critical components. *Journal of Research in Science Teaching,* 55(5), 712–748. https://doi.org/10.1002/tea.21437.

Marin, S. M., & Ioana, N. (2012), "Orientations, Perspectives and Evolution of Education in the knowledge society", Procedia – Social and Behavioral sci-ences, 47(1), 1736-1741.

Marzano, R., & Tami, H. (2017). *Teaching and evaluating twenty-first century skills.* (translation of the first edition). Doha: Educational Book House for Publishing and Distribution.

Mas-Machuca, M. (2014). The role of leadership: The challenge of knowledge management and learning in knowledge-intensive organizations. *International Journal of Educational Leadership & Management,* 2(1), 97-116. https://doi.org/10.4471/ijelm.2014.10

Mattison, C., Gauvin, F., & Waddell, K. (2018). *Rapid synthesis: Supporting professional learning approaches to foster global competencies in K-12 education.* McMaster Health Forum.

Mcinerney, C. R., & Mohr, S. (2007). Trust and Knowledge Sharing in Organizations Theory and Practice. Springer, Berlin, Heidelberg. *Information Science and Knowledge Management book series,* 12(1), 65-86. https://doi.org/10.1007/3-540-71011-6_3.

Merriam, S. B., & Kee, Y. (2014). Promoting community wellbeing: The case for lifelong learning for older adults. *Adult Education Quarterly,* 64(2), 128-144. http://dx.doi.org/10.1177/0741713613513633.

Metcalfe, A. S., & Fenwick, T. (2009). Knowledge for Whose Society? Knowledge Production, Higher Education, and Federal Policy in Canada. *High Education,* 57(1), 209-225.

Miculescu, A., & Pribac, L. (2010). Knowledge and Information – factor of Economic and Social Development Annals of the University of Petrosani. *Economics,* 10(1), 91-102.

Moore, M. K., & Farris, P. (1991). Combining a school university partnership with a career incentive program. *Catalyst for Change,* 21(1), 34-43.

Moutinho, S., Torres, J., Fernandes, I., & Vasconcelos, C. (2015). Problem-Based Learning and Nature of Science: A Study with Science Teachers, *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 191(2), 1871-1875. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.324.

Mughal, N. A., & Manzoor. (1999). *Issues in higher education: Problems and prospects of the Pakistani university.* Jamhsoro, Pakistan: University of Sindh.

Oguz, A., & Aydin, U. (2012), "Education system in knowledge society and model of Innovative entrepreneur", *Procedia Social and Behavioral sciences,* 47(1), 619-623.

Ongardwanich, N., Kanjanawasee, S., & Tuipae, C. (2015). Development of 21st century skill scales as perceived by students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 191, 737 – 741.

Orlanova, A. I. (2012). Continuous Education for the Knowledge Society. *Russian Education & Society,* 54(4), 3-13. https://doi.org/10.2753/RES1060-9393540401.

Oudeweetering, K., & Voogt, J. (2018). Teachers' conceptualization and enactment of twentyfirst century competencies: Exploring dimensions for new curricula. *The Curriculum Journal,* 29(1), 116–133. https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1369136.

P21. (2008). Partnership for 21st Century Skills (P21). Moving Education Forward. Author, Tucson, A.Z. Available online at: www.21stcenturyskills.org/documents/p21_brochure_-final14.pdf. Access date: July 12, 2020.

P21. (2009). *P21 Framework Definitions. Partnership for 21st Century Skills (P21),* December 2009. Accessed online at: http://www.21stcenturyskills.org on 15 September 2020.

P21. (2011). *Partnership for 21st Century Skills (P21). Framework for 21st Century Learning.* Available online at: http://www.P21.org Access date: July 10, 2020.

Partnership for 21st Century Learning. (2015). *P21 Framework Definitions.* [On-line]. Available: http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf.

Partnership for 21st Century Skills (2010). *21st Century Knowledge and Skills in Educator Preparation.* Washington, DC. http://www.p21.org/storage/documents/aacte_p21_whitepaper2010.pdf

Peijun, H. G. (2009). The University in the Knowledge Economy. *Industry of Higher Education,* 21(4),123-142

Pheeraphan, N. (2013). Enhancement of the 21st century skills for Thai higher education by integration of ICT in classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 103(1), 365–373.

Robinson, L., Cotten, S. R., Ono, H., Quan-Haase, A., Mesch, G., Chen, W., Schulz, J., Hale, T.M., & Stern, M.J. (2015). Digital inequalities and why they matter. Information, *Communication & Society,* 18(5), 569–582. https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1012532

Ross, D. (2018). *Why the Four Cs Will Become the Foundation of Human- AI Interface. (Partnership for 21st Century Learning [P21]),* Retrieved from: http://www.p21.org/news-events/p21-in-the-news/2319

Rotherham, A, & Willingham, D. (2009). 21 st century skills: The challenges ahead. *Education Leadership,* 67 (1), 16: 21.

Sahin, M. (2009). Instructional design principles for 21st century learning skills. *Procedia- Social and Behavioral Sciences,* 1(1), 1464–1468. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.258

Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2012). *Research Methods for Business Students.* Pearson Education Ltd., Harlow.

Schunn, C. (2009). *Are 21st century skills found in science standards? Paper prepared for the Workshop on Exploring the Intersection of Science Education and the Development of 21st Century Skills,* Retrieved from: http://www.nationalacademies.org/bose/Schunn.pdf

Scott, C. (2015). *The Futures of Learning 2: What kind of learning for the 21st century? UNESCO Education*. Research and Foresight Working Papers Series, Paris.

Sekaran, U., & Bougie, R. (2010). *Research Methods of Business: A Skill-building approach (5th ed.)* Haddington: John Wiley & Sons.

Shelbie, W., Melissa, G., & Don, L. (2015). Mapping 21st century skills: investigating the curriculum preparing teachers and librarians. *Education for Information,* 31 (4), 209-225.

Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappan,* 90(9), 630–634.

Slaus, I. (2013). Entering Global Knowledge Society: Role of Education. *Donald School Journal of Ultrasound in Obstetrics and Gynecology,* 7(3), 239-247. https://doi.org/10.5005/JP-JOURNALS-10009-1289.

Songkram, N., Chootongchai, S., Khlaisang, J., & Koraneekij, P. (2019). Education 3.0 system to enhance twenty-first century skills for higher education learners in Thailand. *Interactive learning environments,* 29(4), 566–582. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1592197

Sorin, E. G. (2013). The Entrepreneurial University in the Knowledge Society, *Higher Education in Europe*. 60 (30).

Stehle, S. M., & Peters-Burton. (2019). Developing student 21st Century skills in selected exemplary inclusive STEM high schools. *International Journal of STEM Education,* 6(39), 1–15.

Steyn, P., & Toit, A. (2009). Maximising the value of knowledge workers. *SA Journal of Information Management,* 11(1), 1-14. https://doi.org/10.4102/sajim.v11i1.394.

Sudhir, K. (2006). Open learning in primary and secondary schools towards the school of tomorrow in the information society. *Educational Media International,* 35(4), 278-299.

Sutz, J., & Arocenaa, R. (2012). Research and innovation policies for social inclusion: an opportunity for developing countries. *Innovation and Development,* 2(1), 147-158. https://doi.org/10.1080/2157930X.2012.663583.

Tilak, J. (2002). Knowledge Society, Education and Aid. *Compare,* 32(3), 297-310. https://doi.org/10.1080/0305792022000007463.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times.* San Francisco, CA: Jossey-Bass. Retrieved May 5, 2020, from: http://www.21stcenturyskillsbook.com/index.php.

Utomo, H., Bon, A., & Hendayun, M. (2017). Academic Information System in Higher Education Institution toward Education 3.0: A Preliminary Study. Journal of Informatics and Mathematical Sciences. 9. *Journal of Physics: Conference Series,* 1049 (2018), 1-7. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1049/1/012102.

Vali, Ilie (2012). The role of education in knowledge-base society. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 76(1), 388-392.

Valli, P., Perkila, P., & Valli, R. (2014). Adult pre-service teachers applying 21st century skills in the practice. *Athens Journal of Education,*1(2), 115-129. Retrieved from http://www.atiner.gr/journals/education/2014-1-2-2-Valli.pdf

Van Laar, E., Van Deursen, A. J. A. M., Van Dijk, J. A. G. M., & De Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior,* 77(1), 577–588. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010.

Velez, A. (2012). *Preparing students for the future.* (PhD Thesis) University of Southern California. USA

Wismath, S., Orr, D., & Zhong, M. (2014). Student Perception of Problem Solving Skills. Transformative Dialogues: *Teaching & Learning Journal,* 7(3), 1-17.

Zanartu, C., Doerr, P. & Portmanm, J. (2015). *Teaching Thinking Skills for the 21st Century.* USA: Pearson Publishers Inc.

Zarkovic, N., Vrecko, I. & Barilovic, Z. (2014). Creating holistic Project – knowledge Society Through Project Management Education in Research and Development. *Procedia – Social and Behavioral sciences,* 119(1), 210-218.