الجمعية السعودية
للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Education & Psychological Assn.

جامعة الملك سعود
King Saud University

ISSN: 1658 - 8983

المجلة السعودية للعلوم التربوية

دورية علمية محكمة

تصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
جامعة الملك سعود

العدد (١٧) الرياض (جمادي الآخرة ١٤٤٦هـ/ديسمبر ٢٠٢٤م)

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم – جامعة الملك سعود
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)
الرياض

ISSN: 1658 – 8983

رقم الإيداع: 1360-1443

المجلة السعودية للعلوم التربوية

دورية علمية محكمة

العدد (17) الرياض

جمادي الآخرة 1446هـ/ديسمبر 2024م

المجلة السعودية للعلوم التربوية

الهيئة الاستشارية

أ.د. علي بن سعد القرني
جامعة الملك سعود (السعودية)
أ.د. فهد بن سليمان الشايع
جامعة الملك سعود (السعودية)
أ.د. فوزية بنت محمد أبا الخيل
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن (السعودية)
أ.د. عبد السلام بن محمد الجوفي
جامعة صنعاء (اليمن)
د. صالح بن حمد العساف
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)

❁ ❁ ❁

© 1446هـ/ 2024م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

- جميع الحقوق محفوظة.

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخة دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير أو رئيس الجمعية.

- توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان الآتي:

المجلة السعودية للعلوم التربوية: ص.ب 2458، الرياض:11451، المملكة العربية السعودية
هاتف: 4677017 فاكس: 4674664

رابط النظام الإلكتروني للمجلة
https://sjes.org.sa

رئيس التحرير

أ. د. مسفر بن سعود السلولي
جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

مدير التحرير

أ.د. صلاح الدين بن فرح بخيت
جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. عبدالمحسن بن محمد السميح
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)
أ.د. أحمد بن زيد المسعد
جامعة الملك سعود (السعودية)
أ.د. ماهر بن محمد العرفج
جامعة الملك فيصل (السعودية)
أ.د.مها بنت محمد العجمي
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن(السعودية)
أ.د. نضال بن كمال الشريفين
جامعة اليرموك (الأردن)
د. راشد بن سيف المحرزي
جامعة السلطان قابوس (عُمان)
د. نادية بنت محمد المطيري
جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

سكرتير التحرير

د. بكيل أحمد الدرواني

❁ ❁ ❁

جميع الآراء في هذه المجلة تُعبِّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تُعبِّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو الجمعية

مجلة دورية محكّمة

تصدر في (مارس، يونيو، سبتمبر، ديسمبر)، وتصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية وتهتم بجميع موضوعات وقضايا التربية والتعليم والاسهام في تطوير الممارسات التربوية على أسس البحث العلمي الرصين، وتتطلع للارتقاء بمستوى البحوث والدراسات التربوية إلى مستويات متميزة وبما يتسق مع القيم الإسلامية ويحقق معايير الجودة العالمية للنشر العلمي.

❁ ❁ ❁

الرؤية – الرسالة – الأهداف

الرؤية:

التميّز والريادة محليًا وعربيًا ودوليًا في نشر البحوث التربوية الأصيلة والمبتكرة.

الرسالة:

نشر البحوث العلمية الرصينة في مجال التربية والتعليم والاسهام في تطوير الممارسات التربوية على أسس البحث العلمي ونقل التجارب في البيئة السعودية والعربية للعالم الخارجي.

الأهداف:

- **تأسيس فكر تربوي فاعل وأصيل يأخذ في الاعتبار المستجدات العلمية والمعرفية في إطار المعطيات الثقافية والعلمية.**
- **المساهمة في تطوير العلوم التربوية وتطبيقاتها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.**
- **نشر البحوث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالو اقع المحلي والعالمي.**
- **نشر البحوث التي تسهم في التطوير في مجالي التربية والتعليم.**
- **توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً وعالمياً.**
- **عرض تجارب عالمية متمثلة بما يصدر من كتب و أبحاث تتعلق بالتربية وعلم النفس.**

مجالات النشر:

تنشر المجلة جميع التخصصات التربوية والتعليمية التي تهتم بالقضايا التربوية والمشكلات التي تتعلق بالأنظمة التعليمية، والمدرسة، والمعلم، والطالب، والمنهج.

❁ ❁ ❁

حقائق وتواريخ

صدر أول عدد بعنوان "رسالة التربية وعلم النفس"	**شعبان 1410هـ/ مارس 1990م**
تغير اسم المجلة إلى "المجلة السعودية للعلوم التربوية"	**27- جمادى الأولى - 1439هـ/ 12- مارس- 2018م**

❁ ❁ ❁

تعليمات النشر

أهداف المجلة

- تأسيس فكر تربوي فاعل وأصيل يأخذ في الاعتبار المستجدات العلمية والمعرفية في إطار المعطيات الثقافية والعلمية.
- المساهمة في تطوير العلوم التربوية وتطبيقاتها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.
- نشر البحوث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.
- نشر البحوث التي تسهم في التطوير في مجالي التربية والتعليم.
- توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً وعالمياً.
- عرض تجارب عالمية متمثلة بما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالتربية وعلم النفس.

سياسة المجلة

- تلتزم المجلة في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع النهج الإسلامي الذي يقوم عليه المجتمع السعودي، وكذلك معايير النشر العالمية والاخلاقية المعتبرة عالمياً.
- تنشر المجلة الأوراق العلمية الأصيلة التي تناقش قضايا وموضوعات التربية والتي لم يسبق نشرها، ولم تقدم لجهة أخرى.
- النشر في المجلة بالغتين العربية أو الإنجليزية مع ملخص في كلتا الحالتين لا يزيد عن (200) كلمة.
- لا تقبل المجلة استلام أي ورقة أو تحكيم تحمل أفكاراً تناهض الأمن الفكري والمجتمعي، أو تحمل أي نوع من أنواع التحامل، أو العدوانية، أو التطرف أو التشدق الأيديولوجي.
- يتم استقبال الأوراق العلمية للنشر على مدار العام وفي حالة وجود توقف سيتم وضع رد تلقائي يصلكم على البريد الإلكتروني.
- تستقبل المجلة مراجعات الكتب ذات الصلة بتوجه المجلة.
- حالياً المجلة لا تتقاضى أي أجر أو رسوم مالية مقابل عملية النشر العلمي وإجراءاته (النشر مجانًا لجميع الباحثين).
- تقبل المجلة الأوراق العلمية المستلة من الرسائل العلمية، على أن يتم النص على ذلك، كما يجب ألا تكون الورقة المستلة بنفس البيانات والإجراءات في الرسالة الأصل.
- تنشر الأوراق العلمية على الموقع الإلكتروني للمجلة في غضون فترة لا تزيد عن 100 يوم كمتوسط عمل منذ تسليمه للمجلة وإعطائه رقم قيد.
- جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة للمجلة، ولا يسمح بإعادة طبع أو نشر أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل والإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس هيئة التحرير.

شروط النشر في المجلة

- قراءة بنود التعهد التي يتضمنها نظام استقبال الورقة العلمية الالكتروني والموافقة عليها.
- أرفاق ملف البحث بصيغة الوورد (DOC) بدون أسم المؤلف أو بياناته، وهنا يجب على المؤلف عدم تضمين ما يكشف هويته في "ملف البحث"، حيث ان "ملف البحث" سيرسل كما هو للمحكمين.
- تعبئة جميع البيانات المتعلقة بالبحث والمعلومات الشخصية للباحث والباحثين المشاركين في الحقول الخاصة بذلك على نظام المجلة الالكتروني.
- وفقاً لسياسة المجلة، فإنه يتوجب على الباحثين ضبط أوراقهم العلمية وفقاً لشروط ومواصفات ملف البحث، واتباعها بدقة متناهية، حيث إن عدم الالتزام بها بأي وجه من الأوجه سيمثل عائقاً لنشر الورقة.

مواصفات الورقة العلمية

- ألا يتجاوز عدد كلمات الورقة العلمية 8000 كلمة في أي حال من الأحوال (شاملة المراجع والجداول والأشكال والملخصان العربي والإنجليزي والهوامش والرومنة).
- ألا تزيد عدد كلمات الملخص عن 200 كلمة. يوضح فيه عنوان الورقة العلمية وأهدافها ومنهجها ونتائجه والكلمات المفتاحية.
- يستخدم الخط Sakkal Majalla للعربي والإنجليزي بنط 14 مع تغميق العناوين الرئيسية.
- كتابة متن البحث على شكل عمودين ماعدا الصفحة الأولى والتي تتضمن عنوان الورقة والمخلصين (العربي والإنجليزي).
- هوامش الصفحة2.5 سم من جميع الجهات عدى الجهة اليمنى 3 سم؛ والمسافة بين العمودين 1 سم.
- تباعد الاسطر في المتن مفرد.
- مقاس بنط الخط في الجداول 10، وعنوان الجدول بنط 12.
- جميع الأرقام في البحث تكتب بالعربي كالآتي: 1,2,3,4.
- الالتزام بنظام APA الإصدار السابع في الكتابة والتوثيق.
- رومنة جميع المصادر العربية ودمجها ضمن قائمة المراجع الإنجليزية، وللتعرف على طريقة الرومنة الصحيحة يمكنك تتبع الرابط

https://www.youtube.com/watch?v=JXKSn18lpTs&ab_channel=DrRizwanAhmad%2CPh.D.

تعليمات النشر

آلية استقبال الورقة وتحكيمها

- يتطلب إرسال الورقة العلمية أن يكون المؤلف (الباحث) مسجل في نظام المجلة الكتروني، لذا يجب أن يكون للمؤلف حساب (اسم مستخدم وكلمة سر) على النظام.

يتبع آلية استقبال الورقة وتحكيمها

- بمجرد الانتهاء من إتمام رفع الطلب يستقبل رئيس هيئة التحرير الطلب، وبعد اطلاعه عليه يحول لهيئة التحرير للفحص الأولي.
- عند موافقة هيئة التحرير على صلاحية البحث مبدئيا يحال لمحكمين متخصصين في مجال الورقة العلمية.
- بعد عودة ردود المحكمين يطلع رئيس التحرير عليها، ويتخذ قرار بتحويلها للباحث وفقاً لرأي المحكمين إما بإجراء التعديلات أو الاعتذار للباحث.
- تعرض الورقة العلمية بعد إجراء التعديلات على رئيس التحرير مع ملف يتضمن جدول لبيان تنفيذ الملاحظات.
- يحول رئيس التحرير ملف الورقة العلمية للمدقق للحكم على مدى التزام المؤلف بتنفيذ الملاحظات.
- بعد أن يصل الرد من المدقق يعرض على هيئة التحرير وبناء عليه يخاطب الباحث بالقرار النهائي.
- ينبغي أن يطلع الباحث بعد الدخول على حسابه على سياسة المجلة وتعليمات وشروط النشر.
- من "طلب جديد" يمكن للمؤلف تقديم ورقته العلمية من خلال عدة خطوات متدرجة، حتى إتمام رفع الطلب.

مهام هيئة التحرير

- رسم السياسة العامة للمجلة والتأكد من متابعة تنفيذها.
- العمل على تطوير الدورية والارتقاء بمستواها.
- الإعلام والتعريف بالدورية واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.
- استقبال البحوث ومراجعتها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في الدورية.
- إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.
- إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.
- التنسيق مع الباحث عند حاجة البحث لبعض التعديلات.
- اتخاذ القرار بشأن نشر البحث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.
- استقبال طلبات الاشتراك في الدورية.
- متابعة إجراءات النشر.
- مراجعة النسخة الأولى من كل إصدار للتأكد من سلامتها من الأخطاء.

❖❖❖❖

افتتاحية العدد

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد وآله وصحبه الطيبين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدّين. أمّا بعد:

نسعد أن نقدم للقراء والباحثين الكرام العدد السابع عشر من (المجلة السعودية للعلوم التربوية)، لنضيف لميدان البحث العلمي عدداً من البحوث التي تسهم في الرفع من فهمنا للو اقع التربوي وتساعد في حل مشكلاته.

ويتضمّن هذا العدد مجموعة من الدراسات التربوية التي تناولت موضوعات عدّة؛ أوّلها: تطوير مقرر العلوم للصف الأول المتوسط في ضوء القضايا العلمية الاجتماعية وفاعليته في تنمية القوة العلمية والوعي العلمي الأخلاقي لدى الطلاب، وثانيها: طبيعة ومحتوى واحتياجات برامج التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية: دراسة نوعية، فيما تناول البحث الثالث: تصورات أعضاء هيئة التدريس لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي بجامعة الملك سعود، بينما تناول البحث الرابع: تصورات أطفال الصفوف الأولية نحو الوعي المالي، وتناول البحث الخامس: درجة تو افر متطلبات مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، وتناول البحث السادس: الشَّراكة البَحثيَّة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل ومُؤسَّسات المُجتمع من وجهةِ نظر أعضاء هَيئة التَّدريس، فيما تناول البحث الأخير في العدد: تحديات تدريب معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على الممارسات المستندة إلى البراهين أثناء الخدمة ومقترحات التحسين.

وهيئة تحرير المجلة تأمل في أن يجد القراء والباحثون والمهتمون من هذا العدد ما ينال رضاهم واستحسانهم ويضيف إلى معارفهم، آملين أن نتلقى ملاحظاتهم ومقترحاتهم الهادفة لتحسين مستوى المجلة وتطويرها بوصفها وعاء علمياً ومعرفياً يسهم في تطوير العلوم التربوية.

والله الهادي إلى سواء السبيل،،،

رئيس هيئة التحرير

أ.د. مسفر بن سعود السلولي

المحتويات

الموضوع	الصفحة
تطوير مقرر العلوم للصف الأول المتوسط في ضوء القضايا العلمية الاجتماعية وفاعليته في تنمية القوة العلمية والوعي العلمي الأخلاقي لدى الطلاب د. حسن بن علي الذروي د. مرزوق بن حمود العنزي	**1**
طبيعة ومحتوى واحتياجات برامج التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية: دراسة نوعية د.أماني سلمان السلمان أ. مها بنت عبدالله آل طالب أ. صفية عبدالله الشحية	**25**
تصورات أعضاء هيئة التدريس لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي بجامعة الملك سعود د. عطية عبدالله الغامدي	**43**
تصورات أطفال الصفوف الأولية نحو الوعي المالي أ. رهف محمد سعيد الشهراني د. لينا سعيد محمد باشطح	**67**
درجة توافر متطلبات مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة أ. وفاء كامل عمار أبو زنيد د. كمال يونس مخامرة	**87**
الشَّراكة البَحثيَّة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل ومُؤسَّسات المُجتمع من وجهةِ نظر أعضاء هَيئة التَّدريس أ. مشاعل مبارك الأحمري د. ماهر أحمد حسن	**113**
The Challenges Affecting the In-Service Training of Teachers of Students with Autism Spectrum Disorder on Evidence-Based Practice *Fatima I. Alghamdi* *Abdul H. Alotaibi*	**135**

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-1

تطوير مقرر العلوم للصف الأول المتوسط في ضوء القضايا العلمية الاجتماعية وفاعليته في تنمية القوة العلمية والوعي العلمي الأخلاقي لدى الطلاب

د. حسن بن علي الذروي[1] د. مرزوق بن حمود العنزي[2]

(قدم للنشر 1446/02/12هـ -وقبل 10 /04/ 1446هـ)

المستخلص: استهدفت الدراسة تطوير مقرر العلوم في ضوء القضايا العلمية الاجتماعية والكشف عن فاعليته في تنمية القوة العلمية والوعي العلمي الأخلاقي لدى طلاب الصف الأول المتوسط. واتّبعت الدراسة المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي للمجموعتين التجريبية والضّابطة. وتمثلت أدواتها في اختبار القوة العلمية، ومقياس الوعي العلمي الأخلاقي. وتكونت عينة الدراسة من (64) طالبًا من طلاب الصّف الأول المتوسط بمدينة الرياض، يمثل (31) طالبًا المجموعة التجريبية، و (33) طالبًا المجموعة الضّابطة. وقدمت الدراسة مقرّر العلوم المطور للصّفّ الأوّل المتوسّط في ضوء القضايا العلميّة الاجتماعيّة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضّابطة في التطبيق البعدي لاختبار القوة العلمية، ومقياس الوعي العلمي الأخلاقي لصالح طلاب المجموعة التجريبية. وفي ضوء تلك النتائج قدَّمت الدراسة عددًا من التوصيات والمقترحات ذات العلاقة.

الكلمات المفتاحية: تطوير مناهج العلوم، القضايا العلمية الاجتماعية، القوة العلمية، الوعي العلمي الأخلاقي.

Developing the science course for the first intermediate grade in light of social scientific issues and detect its effectiveness in developing scientific power and moral scientific awareness among students

Hassan A. Altharwi[1] *Marzouq H. Alanzi[2]*

(Submitted 18-08-2024 and Accepted on 13-10-2024)

Abstract: The study aimed to develop the science course in light of social scientific issues and detect its effectiveness in developing scientific power and moral scientific awareness among first intermediate grade students. The study followed the experimental approach with its quasi-experimental design for the experimental and control groups. The study tools were the scientific power test and the moral scientific awareness scale. The study sample consisted of (64) students from the first intermediate grade in Riyadh, (31) students represented the experimental group, and (33) students the control group. The study presented the developed science course for the first intermediate grade in light of social scientific issues. The results findings there were statistically significant differences at a significance level (0.05) between the students mean scores in the experimental and control groups in the post-test of the scientific power test and the moral scientific awareness scale in favor of experimental group students. According to these results, the study provide relevant recommendations and proposals.

Keywords: Developing Science Curricula, Social Scientific Issues, Scientific Power, Moral Scientific Awareness.

(1) دكتوراه المناهج وتعليم العلوم - وزارة التعليم.
(2) أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
E-mail: mhalenazi@imamu.edu.sa

(1) PhD in Curriculum and Science Education - Ministry of Education.
(2) Associate Professor of Curriculum and Science Teaching Methods - Imam Muhammad ibn Saud Islamic University
E-mail: hsn661@gmail.com

المقدمة

يُعدّ تطوير مناهج التّعليم من أبرز تحديات نُظم التّعليم للعديد من دول العالم؛ وذلك لأنَّ التّغيرات الاجتماعية والأخلاقية والاقتصادية، والتّطورات العلمية والتّقنية، على المستوى المحليّ والعالميّ، جعلت تلك المناهج في تحدٍّ مستمرٍ لمواكبة مختلف التّغيرات ومسايرة التّطورات.

وتأتي مناهج العلوم في مقدمة المناهج الخاضعة للتّطوير؛ وذلك لأهمية العلوم المتزايدة في العصر الحاضر الّذي يمتاز بتنامي المعرفة الإنسانية والإنتاج الفكري والعلمي للبشرية، وما صاحب ذلك من تقدّمٍ تقنيّ أصبح سمةً مميّزة لهذا العصر (عليوه والصباريني، 2017؛ وزارة التربية والتعليم، 1433).

وقد حظيت مناهج العلوم بنصيبٍ وافرٍ من التّطوير والتّغيير، فقامت الكثير من دول العالم بتطوير مناهج العلوم، وإعادة النّظر فيها نحو التّطور والتّقدم، وفي هذا الإطار اهتمّت المملكة العربية السّعودية بتطوير المناهج بصورة عامة، ومناهج العلوم بصورة خاصة؛ لتواكب التّطورات العالمية والمحلية في شتّى مجالات الحياة (أبو جلالة وآخرون، 2004).

وقد حرصت وزارة التّعليم في المملكة العربية السّعودية على الاستفادة من نتائج البحوث والمؤتمرات التّربوية، والأخذ بالاتجّاهات التّعليمية الحديثة؛ للحاق بركب التّقدم، والدّخول في سباق التّنافس العالمي في العلوم والرياضيات، فقامت من خلال مشروع تطوير مناهج الرّياضيات والعلوم الطّبيعية بإجراء تغييرات جذرية في مقررات العلوم والرياضيات (الخالدي، 2019؛ عسيلان، 2011؛ الغامدي، 2017).

ورغم الجهود التّي بُذلت في تطوير مناهج العلوم في المملكة العربية السّعودية، واستناد تطويرها إلى مرجعية عالمية، إلا أن نتائج الدراسات التقويمية الخاصة بمناهج العلوم في المملكة العربية السعودية (الحربي، 1430؛ الحربي، 2018؛ العتيبي، 2013؛ المزيني، 2017)؛ أشارت إلى ضرورة متابعة المستحدثات العلمية وتضمينها في مناهج العلوم بصورة دورية مما يدعو إلى التطوير المستمر لمناهج العلوم من أجل تحقيق أهداف تعليمها وتعلمها.

كما أوصت بعض الدّراسات: (الشمراني وآخرون، 2016؛ الغامدي، 2012؛ الفهيدي، 2012)؛ بضرورة تطوير مناهج العلوم في المملكة العربية السّعودية، وإعادة هيكلتها؛ لتراعي الاتّجاهات العالمية المعاصرة.

واستجابة للتّوجهات العالمية، وتوصيات العديد من المؤتمرات العلمية والنّدوات، حيث أكدّت جميعها على أهمية تطوير مناهج العلوم ومعالجة النّقص فيها؛ وذلك لمواكبة المستجدّات والتّغيرات المعاصرة، وبما يتماشى مع المداخل التّدريسية الحديثة (الخالدي، 2019؛ خليفة وآخرون، 2021؛ الربيعان وآل حمامه، 2017؛ عبد الله والعدوي، 2021).

ونظرًا لأهمية تطوير مناهج العلوم وضرورة مواكبتها للتّطورات المتلاحقة؛ ظهرت عدّة حركات ومشروعات عالمية تنادي بضرورة تطوير مناهج العلوم وإصلاحها (حسام الدين، 2011؛ الحشاني وآخرون، 2012)؛ إذ أشار زيتون (2004) إلى صدور أكثر من (300) تقريرٍ هدف إلى إعادة صياغة مناهج العلوم وإصلاحها بما يتماشى مع التّطور العلمي والتقني.

وفي الفترة الأخيرة تطورت توجهات تدريس العلوم وطرائقه، نتيجة تطور الأبحاث والتقدم العلمي والتقني، فمناهج العلوم ليست محتوى دراسيًا فحسب، وإنما هناك توجهات وطرائق تدريس حديثة تنفتح فيها الحياة وتجعلها أكثر فاعلية، ومع التقدم السريع للعلوم والتقنية تظهر العديد من القضايا المعقدة ذات الصّلة بالعلوم، وتسمى هذه القضايا التي

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-1

تنطوي على كلّ من العلوم والتقنية والمجتمع بالقضايا العلمية الاجتماعية (SSI) (عبد اللطيف، 2019؛ العيسوي، 2008).

مما دعا التّربويين والمختصين في تطوير مناهج العلوم وبرامج تدريسها إلى تضمين الطّرائق الحديثة لتدّريس العلوم؛ إذ يُعدّ تضمين القضايا العلمية الاجتماعية (SSI) توجهًا معاصرًا في تدّريس العلوم يفيد الباحثين والتّربويين على مستويات تعليمية ومواقع تربوية مختلفة (القيسي، 2013). فمعرفة الفرد بالقضايا العلمية الاجتماعية يعد من أهمّ مظاهر التّنوّر العلميّ والتقنيّ (راغب، 2017).

ونظرًا لارتباط توجه القضايا العلمية الاجتماعية (SSI) بالعلم وتقنياته، والّذي يعدُّ من الأمور اللّازمة والضّرورية لحياة كلّ فرد ليصبحَ مواطنًا يساير عصره؛ فإن نتائج دراسة اوتاندر واكبورج (2012) Ottander & Ekborg أشارت إلى أن القضايا العلميّة الاجتماعية أسهمت في زيادة اهتمام الطّلاب بالعلم وتطبيقاته.

وبما أنّنا نعيش في عصر أصبح العلم فيه رمزًا للقوّة والتّقدم، وتطوّر حياة الأفراد والأمم، فالأمّة التي تمتلك مقاليد العلم والتقنية هي أمّة مستقلة في قراراتها متوجهة دائمًا نحو التّقدم في جميع المجالات؛ وذلك لأنّه بالعلم تُبنى التّكنولوجيا التّي تمدّ المجتمع بأدوات الرقيّ والتّقدم، بما يوّفر له وسائل الرّفاهيّة، والازدهار، فالتّكنولوجيا الحديثة، مثل: الطّاقة النووية، والعقول الإلكترونية، والسّفن الفضائية، والتقنيات الطبية، تؤثّر على المجتمع محدثة تغيّرات في سّلوكيات الحياة الشّخصية وأنماطها، لذا فإن الدّول المتقدمة والبلدان النّامية أيضًا تسعى جاهدةً لإيجاد طريقة مناسبة لإعداد الأفراد إعدادًا يتناسب مع متطلبات هذا العصر، وهكذا يظل العلم في تطوّرٍ مستمرٍ حاملًا معه العديد من القضايا الأخلاقية والجدلية، وبطبيعة الحال لن تستطيع هذه الدول مواجهة تلك القضايا دون تطويرٍ مستمرٍ لمناهجها الدّراسية (الأشقر، 2008؛ الحشاني وآخرون، 2012؛ عيد، 2021).

وبما أنَّ القوّة العلمية تعدّ جانبًا قويًا من جوانب تعزيز تعليم العلوم، فقد أكّدت دراسات: (أحمد، 2021؛ باشا، 2015؛ راشد، 2019)؛ أنَّ القوّة العلمية يجب أن تكون بُؤرة الاهتمام في تعليم العلوم، وهي تعد من مظاهر الاهتمام بقضايا تعلّم العلوم، وتعرف بثقافة القوة في تعليم العلوم، وأن تدعيمها في تعليم العلوم يعمل على تنمية مهارات التّفكير العليا لدى المتعلم.

وقد أشارت دراسة هل ومسى (1994) Kahle & Meece إلى أنَّ تدعيم النّظرة في ثقافة القوّة في تعليم العلوم أو ما يسمى بالقوّة العلميّة تحدث ارتفاعًا في مستويات تحصيل العلوم في المدارس، وكذلك تحسين الاتّجاهات نحوها، ونحو العمل في المجالات العلمية.

ولذا فإنّ تطوير مناهج العلوم وبرامج تدريسها يؤدي دورًا مهمًا في تعليم العلوم من خلال إعداد متعلمين ذوي قوّة علميّة جيّدة لتحقيق أهداف تدريس العلوم.

ونظرًا لمكانة الوعيّ في تعليم العلوم، فإنَّ تدعيم ثقافة القوّة العلميّة في تعليم العلوم يعمل على تنمية الوعيّ العلميّ لدى الطّلاب، وزيادة ميلهم نحو تعلّم العلوم (أحمد، 2021؛ باشا، 2015؛ راشد، 2019). ولذا أشارت دراسة شحاتة والنجار (2011) إلى أنَّ الوعيّ يعدّ الخطوة الأولى في تكوين الجّوانب الوجدانية بما تتضمنه من اتّجاهات وقيم.

حيث يؤدي الجّانب الوجدانيّ دورًا كبيرًا في ضبط السّلوك الفرديّ والمجتمعيّ وتوجيههما، ويلقى أهمية كبيرة في عمليّة تعلّم العلوم، إذ يُحقق نموًا شاملًا لشخصية المتعلّم.

ولأخلاقيّات العلم دورها في تجويد تدريس العلوم، وأهميّتها المؤثّرة في تنمية الجّانب الأخلاقيّ لدى الطلاب، ورفع درجة الوعيّ العلميّ الأخلاقيّ لديهم؛ إذ يؤدي الوعيّ

العلميّ الأخلاقيّ دورًا مهمًا في اهتمامات المجتمع المعاصر لاتّصاله المباشر بالحياة اليوميّة للطلاب، كما يعد هدفًا من الأهداف الرئيسيّة الّتي تسعى التّربية العلميّة وتدريس العلوم لتحقيقها لدى الطلاب ضمن المجال الوجدانيّ باعتباره موجّهات يمكن الاعتماد عليها في التنبؤ بالسّلوك العلميّ الّذي يقوم به الطلاب حيال تطبيقات القضايا العلميّة الاجتماعيّة بمناهج العلوم (السّعايدة وآخرون، 2017).

ولذلك تؤكّد الكتابات العلميّة وآراء المهتمّين والمتخصّصين في تدريس العلوم على أهميّة تضمين القضايا العلميّة الاجتماعيّة، والمستحدثات العلميّة، وأخلاقيّات العلم في مناهج العلوم لجميع المراحل الدّراسيّة، ومحاولة تنمية الوعيّ العلميّ الأخلاقيّ بهذه القضايا، ليكون هدفًا مهمًا من أهداف تدريس العلوم (أبو زيد، 2011؛ السّعدي، 2009؛ شوقي، 1995؛ عبدالوهّاب، 2011).

وبناءً على ذلك؛ فإنّ تناول موضوعات القضايا العلميّة الاجتماعيّة، والقوّة العلميّة، والوعيّ العلميّ الأخلاقيّ، يُعدّ توجّهًا تدريسيًا حديثًا، ومتطلبًا في مجال تعلّيم العلوم؛ كونها من مستهدفات التّربية العلميّة، ومن أهداف المشاريع العالميّة في تطوير مناهج العلوم وتعليمها.

وفي ضوء مراجعة الأدب التّربوي المتعلّق بموضوع الدّراسة، واستطلاع بعض الدّراسات السّابقة ذات العلاقة، أفادت الدّراسة الحالية منها في إثراء بعض جوانبها الأساسية، ومن الدّراسات السابقة التي تناولت القضايا العلمية الاجتماعية دراسة الخلف (2022) التي استهدفت تقديم نموذج تطويري مقترح لتدريس القضايا العلمية المجتمعية في ضوء معايير (NGSS) وأثره في تنمية التّفكير الأخلاقي واستيعاب المفاهيم الشّاملة في مقرّر العلوم لدى طالبات الصّفّ الثّاني المتوسّط بمدينة الرياض، وتوصّلت نتائج الدّراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا لاختبار التّفكير الأخلاقي، واختبار استيعاب المفاهيم الشّاملة لصالح المجموعة التّجريبية.

بينما أجرت متولي وآخرون (2022) دراسة استهدفت تطوير منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية بمصر في ضوء القضايا العلمية الاجتماعية وفاعليته في تنمية الاستدلال الأخلاقي وفهم التّلاميذ لتلك القضايا، وأشارت نتائج الدّراسة إلى وجود فرقٍ ذي دلالة إحصائية في القياس البعدي لمقياس الاستدلال الأخلاقي، واختبار فهم القضايا العلمية الاجتماعية لصالح المجموعة التّجريبية.

ومن الدّراسات السّابقة التي تناولت القوّة العلمية دراسة أحمد (2021) التي استهدفت إعداد برنامج مقترح قائم على المستحدثات الكيميائية لتنمية المفاهيم المرتبطة بها وقوّة العلم لدى طلّاب الصّفّ الأوّل الثّانوي بمصر، وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا بين متوسطي درجات طلّاب المجموعة الواحدة في التّطبيق القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الكيميائية، واختبار قوّة العلم لصالح التّطبيق البعدي لأدوات الدراسة.

في حين استهدفت دراسة عبد السلام (2019) تعرف فاعلية منهجٍ متكاملٍ في العلوم الطّبيعية قائم على مدخل STEAM.EO وبرنامج RISK في تنمية مهارات التّفكير الفراغي والتّنظيم الذّاتي والقوّة العلمية لدى طلّاب المرحلة الثّانوية بمصر، وتوصّلت نتائج الدّراسة إلى وجود فرقٍ ذي دلالة إحصائية في التّطبيق البعدي لجميع أدوت الدّراسة لصالح المجموعة التّجريبية.

ومن الدّراسات السّابقة التي تناولت الوعي العلمي الأخلاقي دراسة أحمد وآخرون (2016) التي استهدفت بناء برنامج تعليمي – تعلّمي وفقًا لمفاهيم الطّاقة المتجدّدة وتقنية النانو ومعرفة أثره في الوعي العلمي الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثّالثة في قسم الكيمياء

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-1

بجامعة بغداد بالعراق، وتوصّلت نتائج الدّراسة إلى وجود فرقٍ ذي دلالة إحصائية في مقياس الوعي العلمي الأخلاقي لصالح المجموعة التّجريبية.

وقدمت الباوي والسعدي (2013) دراسة استهدفت بناء برنامج مقترح لتدريس التّقنيات الحيوية المستحدثة والتّحقّق من فاعليته على التّحصيل وتنمية الوعي العلمي الأخلاقي والتّفكير النّاقد لدى طلبة المرحلة الرّابعة (بقسم علوم الحياة/ كلية العلوم) في الجامعة المستنصرية بالعراق، وأظهرت نتائج الدّراسة فعّالية البرنامج المقترح في تنمية التّحصيل الدّراسي والوعي العلمي الأخلاقي والتّفكير النّاقد مقارنة بالطّريقة التّقليدية.

ومن خلال استقراء البحوث العلمية والدّراسات السابقة، استنبط الباحثان أنّ متغيرات البحث المتمثّلة في القضايا العلمية الاجتماعية، والقوّة العلمية، والوعي العلمي الأخلاقي، تستحقّ الدّراسة والتّحليل؛ وذلك لكونها متغيرات مستحدثة ومتوافقة مع القرن الحادي والعشرين.

مشكلة الدّراسة

في ظل تنافس دول العالم واهتمامها بتجديد نظمها التعليمية وإصلاح مناهجها الدراسية، فقد حظيت مناهج العلوم بعناية دولية كبيرة ونالت اهتمامًا خاصًا بتقييمها وتطويرها بما يواكب التّقدم المعرفيّ والتّقنيّ، ويأتي اهتمام المملكة العربية السّعودية بتطوير مناهج العلوم وتحديثها في ظلّ سعيها إلى مواكبة التّطورات العالميّة على مختلف الأصعدة.

ورغم الاعتراف بقيمة التّطوير الّذي حدث في مناهج العلوم بالمملكة العربية السّعودية، وخاصة مناهج العلوم بالمرحلة المتوسّطة، وحداثة كتب العلوم فيها، من خلال مواءمتها مع سلاسل عالمية، إلا أن نتائج بعض الدّراسات والبحوث بيّنت حاجة مناهج العلوم للتّطوير؛ إذ أشارت نتائج دراسة مركز التّميّز البحثيّ في تطوير تعليم العلوم والرّياضيّات (2015) إلى حاجة مناهج العلوم لربط محتواها بحاجات المجتمع ومشكلاته، وتوصلت نتائج دراسة الغامدي (2017) إلى أنّ مناهج العلوم للمرحلة المتوسّطة في المملكة العربية السّعودية ما زالت تعاني من مشكلات عديدة انعكست على مستويات المتعلّمين.

كما أنّ عملية تّطوير مناهج العلوم يجب ألَّا تعزز اكتساب المعرفة بالمحتوى فحسب، بل يجب أن تشرك الطلاب في البحث العلمي، والتعليم مدى الحياة، وفي المناقشات حول مشاكل العلوم وتطبيقاتها، وأثارها الشخصية والمجتمعية (Eggert et al, 2013).

ونظرًا للتوجّهات الإصلاحية في تدريس مناهج العلوم، وما يشهده العالم اليوم من تطوّر علميّ وتقنيّ، يجعل الطالب محورًا رئيسًا في عمليّة التّعلّم، ولكون القضايا العلميّة الاجتماعيّة إحدى الاتجاهات العالميّة في مناهج تعليم العلوم، وأنَّها وسيلة فعّالة في تحسين تعلّم الطّلبة، وفهمهم للمحتوى العلمي، ومن خلالها يتمّ ربط المعرفة بالحياة اليومية للطّالب؛ فقد نال الحديث عنها اهتمام الكثير من الأوساط المحليّة والعالميّة؛ وذلك لتناول القضايا العلميّة الاجتماعيّة العلاقة بين التّطوّرات والتّغيرات العلميّة والتّقنيّة والاجتماعيّة، وانعكاساتها على كثير من المجالات المتعلّقة بحياة البشر وبيئاتهم ومجتمعاتهم.

وقد ذكر جروان (2013) أنّ الدّول الغربية ترى أنّ تدريب المتعلّمين على مناقشة القضايا العلميّة الاجتماعيّة والبحث عن الأسباب، يعدّ هدفًا أساسيًا من أهداف تعليم العلوم.

وفي هذا الصّدد أشارت دراسة الزنيدي (2018) إلى أنَّ هناك حاجة للاهتمام بتدريس القضايا العلميّة الاجتماعيّة في المملكة العربية السعودية، ويتّفق مع ذلك ما أشارت إليه دراسة سلامة (2023) من أنَّ الاهتمام بالقضايا العلميّة الاجتماعيّة يعد أمرًا ضروريًا في تدريس العلوم، حيث يوفر تعليم العلوم

الذي يتضـمن القضـايا العلميّة الاجتماعيّة فرصًـا فريدة لتحدي التفكير الأخلاقي للطلاب.

ولأهميّة مناهج العلوم باعتبارها أحد المقوّمات الأساسـية للعمليّة التّعليمية الّتي تتطلب مراجعة مسـتمرة وتقويمًا دائمًا للوقوف على أوجه القوّة والضّـعف فيها، ومدى تضـمين مناهجها للقضـايا العلميّة الاجتماعيّة، فإنّ من أهم دواعي الاهتمام بتوجه القضـايا العلمية الاجتماعية في تعليم العلوم، ما أكدته نتائج دراسات: (الحميدي والعصيمي، 2020؛ المحارف، 2020؛ المرعشي والشهري، 2021)؛ من تدني تضـمين مناهج العلوم للمرحلة المتوسّـطة بالمملكة العربية السّـعودية للقضـايا العلميّة الاجتماعيّة، وأنّ محتواها لا يهتم بمعالجة تلك القضايا بدرجة كافية.

ولدور القوّة العلميّة وأهمية تنميتها لدى الطلاب في تعليم العلوم؛ فقد أوصت دراسة كلير Clear (2016)، ودراسة سكوت Scott (2011)، بضرورة تدعيم القوّة العلميّة لدى الطّلاب، وإجراء العديد من البحوث والدّراسات لتعرف واقع القوّة العلميّة أو البحث حول كيفيّة تدعيمها بأساليب وطرائق مختلفة. كذلك أوصت دراسة أحمد (2021) بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات قوّة العلم من خلال تضمين عددٍ من القضايا والمشكلات في مناهج العلوم بتخصصاتها المختلفة، بما يؤدي إلى إكساب المتعلّمين مهارات قوّة العلم، بالإضافة إلى الاهتمام بالأنشـطة الّتي تسـاعد في تنمية تلك المهارات.

ومن ناحية أخرى فأنّه رغم تطوّر مناهج تعليم العلوم وبرامجها التّدريسـية، والاهتمام بدعم القوّة العلميّة كهدف من أهداف تعلّيم العلوم وتجويد مخرجاته؛ إلّا أنّ جامعة الخليج العربي (2022) ذكرت أنّ بعض البلدان المتقدّمة ما زالت تشـكو من تدهوّر مسـتوى تعليم العلوم، وقلة إقبال الطّلّاب عليها، وضـعف اهتمامهم بها، وجهلهم بالمبادئ العلميّة الأساسيّة. وذكرت دراسة غانم (2015) أنّه رغم التطوّر الهائل، إلّا أنّ تعليم العلوم ما زال لا يحقق الأمل المرجوّ منه من تنمية القوّة العلميّة، وإشـباع طاقات الطّلّاب الفكريّة، والإجابة عن تسـاؤلاتهم عن العالم الطبيعي، وإكسابهم الخبرات العلميّة الوظيفيّة الفعّالة في حياتهم.

ولأهميّة الجّانب الأخلاقيّ في تدريس العلوم؛ وتعرف واقع الأخلاق والقيم في التّعليم؛ فقد ذكرت دراسـة حسـين (2019) أنّ الواقع الحالي في مراحل التّعليم يشـير إلى أنّ تنمية الأخلاق والقيم يركز على الاهتمام بالجّانب المعرفيّ وبعض مهارات الأداء المختلفة بشـكل يفوق الاهتمام بالجّانب الوجداني.

ولما للجّانب الوجداني من أهمية في تعليم العلوم؛ فقد أكدت دراسـة شـافعي (2021) على الجّانب الوجداني في تدريس العلوم، وتنمية الوعيّ العلميّ الأخلاقيّ باعتباره عاملًا أساسـيًا لنمو الاتّجاهات باعتبارها محفّزات للسّلوك.

وذكرت دراسـة محمد (2016) أنّ مسـألة تنمية الوعيّ العلميّ الأخلاقيّ تمثّل مكانة بارزة في تدريس العلوم، وتُسهم القضايا العلميّة المثيرة للجدل إسهامًا فاعلًا في تحقيق هذا الهدف؛ لأنّ هذه القضـايا تمسّ صـميم القيم الأخلاقيّة، ولا سـيّما تلك القيم الّتي ترتبط بكرامة الإنسان وحياته الاجتماعيّة.

ولمعرفة كفاءة مناهج العلوم في تنميّة الوعيّ العلميّ الأخلاقيّ، وإمكانيّة تحقيق الحدّ المقبول منه لدى الطّلبة؛ أشارت دراسة الظالمي (2021) إلى أنّه بالنّظر إلى واقع مناهج العلوم نرى الضّـعف الواضح في طرح موضوعات، مثل: الوعيّ العلميّ الأخلاقيّ، فكان على من يضع المناهج العلميّة توفير الحدّ الأدنى من المعرفة به، حتّى يواكب الطّالب تطوّر العلم، ويكون مؤهلًا للدّراسة المتقدّمة، ولهذا يتوجب علينا التفكير جديًا في تطوير المناهج العلميّة بما يتلاءم مع التّطوّر العلميّ السّريع.

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-1

ولـذا فـإن تنميـة الوعيّ العلميّ الأخلاقيّ يعـدّ أمرًا مهمًا، حظي باهتمام التربويّين، ومطوّري المناهج؛ لما له من أهمية بالغة في تنمية وعي الطّلبة، وما ينتج عنه من ترجمـة إدراك القضـــايا العلميّـة الاجتمـاعيّـة إلى سلوكيات، ومواقف أخلاقية.

وبنـاءً على مـا ســبق، يمكن أن تتحـدّد مشــكلـة الدراسـة في الكشـف عن فاعلية مقرّر مطوّر في العلوم قائمٌ على القضـــايا العلميّة الاجتماعيّة في تنمية القوّة العلميّـة والوعيّ العلميّ الأخلاقيّ لـدى طلّاب الصّـفّ الأوّل المتوسّط.

أسئلة الدّراسة

1. ما فاعلية مقرّر العلوم المطوّر في ضـــوء القضـــايا العلميّة الاجتماعيّة في تنمية القوّة العلميّة لدى طلّاب الصّفّ الأوّل المتوسّط؟

2. ما فاعلية مقرّر العلوم المطوّر في ضـــوء القضـــايا العلميّـة الاجتمـاعيّـة في تنميـة الوعيّ العلميّ الأخلاقيّ لدى طلّاب الصّفّ الأوّل المتوسّط؟

فرضيات الدّراسة

1. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى دلالـة (0.05) بين متوسّـــطي درجات طلّاب المجموعـة التّجريبية والضّابطة في التّطبيق البعديّ لاختبار القوّة العلميّة.

2. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى دلالـة (0.05) بين متوسّـــطي درجات طلّاب المجموعـة التّجريبية والضّابطة في التّطبيق البعديّ لمقياس الوعيّ العلميّ الأخلاقيّ.

أهداف الدّراسة

1. تطوير مقرّر العلوم للصّفّ الأوّل المتوسّط في ضوء القضايا العلميّة الاجتماعيّة.

2. تعرف فاعلية مقرّر العلوم المطوّر في ضـوء القضـايا العلميّة الاجتماعيّة في تنمية القوّة العلميّة لدى طلّاب الصّفّ الأوّل المتوسّط.

3. تعرف فاعلية مقرّر العلوم المطوّر في ضـوء القضـايا العلميّـة الاجتمـاعيّـة في تنميـة الوعيّ العلميّ الأخلاقيّ لدى طلّاب الصّفّ الأوّل المتوسّط.

أهمية الدّراسة

الأهمية النّظرية (العلميّة)

1. تقديم نموذج لمقرّر مطوّر في ضـوء القضـايا العلميّة الاجتماعيّة للمرحلة المتوسّـطة، يمكن أن يسـترشـد به التربـويّـون والمعلـمـون، والمخـطّـطـون، والمطـوّرون، والمهتمّون بالمناهج وطرائق التّدريس في إعـداد مقرّرات دراسية أخرى وتطويرها لمراحل دراسية مختلفة.

2. دعم التّوجه العالميّ في تطوير مناهج العلوم وبرامج تدريســها بأهمية إكســاب المتعلمين القوّة العلميّة في تعليم العلوم وتعلمها من خلال توجه القضـايا العلميّة الاجتماعيّة.

الأهميّة التطبيقيّة (العمليّة)

1. تتوافق الـدّراســـة الحـاليّـة مع أهم أهـداف التّربيـة العلميّـة الحـديثـة في تزويـد الطّـالـب بـالمعرفـة العلميّة حول القضايا الجدليّة المعاصرة، والاهتمام الحديث في مجال التّربية العلميّة بالتأثيرات الأخلاقيّة والاجتماعيّة للتقـدّم العلميّ والتّقنيّ، من خلال مفهوم القضـــايـا العلميّة الاجتماعيّة.

2. قد تفيد الدّراسة الحالية الباحثين وطلبة الدّراسات العليّا لإجراء المزيد من البحوث عن القضايا العلميّة الاجتماعيّة في ضوء متغيرات بحثية أخرى تثري مكتبة البحث العلمي.

3. توجيـه اهتمـام مطوّري المنـاهج بوزارة التّعليم إلى أهمية تضـمين القضـايا العلميّة الاجتماعيّة في مقرّرات العلوم الطبيعيّة.

4. إعداد أداتي قياس تتمثّل في: (اختبار القوّة العلميّة – مقيـاس الوعيّ العلميّ الأخلاقيّ)، يمكن للبـاحثين ومطوّري المناهج ومختصّي القياس والتقويم الاستفادة منهما عند تحليل محتوى المقرّرات الدّراســـية، وتقويم

أداء الطّلبة، والاسترشاد بها في إعداد أدوات قياس أخرى مماثلة.

حدود الدّراسة:

الحدود الموضوعيّة:

1. تطوير مقرّر العلوم، للصّف الأوّل المتوسّط، (الفصل الدّراسي الثّالث – طبعة: 2022/1444)، في ضوء القضايا العلميّة الاجتماعيّة، والمكون من وحدتين تمثّل مقرّر العلوم، وهما: وحدة تباين الحياة، ووحدة الحياة والبيئة. وقد اختيرت هاتين الوحدتين بمنهجية علمية مناسبة؛ وذلك لتناولهما موضوعات علمية جدلية مهمه للمجتمع؛ تتعلق بالحياة والبيئة، يمكن تطويرها في صورة قضايا علمية اجتماعية.

2. مهارات القوّة العلميّة، وتتضمن المهارات الآتية: التنبؤ العلميّ، الاستدلال العلميّ، التّرابط بين المواد العلميّة، حلّ المشكلات، طلاقة الأفكار العلميّة.

3. المجال الوجداني للوعيّ العلميّ الأخلاقيّ؛ وما يندرج تحت هذا المجال من المؤشرات (الفقرات) المناسبة له.

الحدود الزمانية: الفصل الدّراسي الثّالث، من العام الدّراسي 2022/1444.

الحدود المكانيّة: مدارس المرحلة المتوسّطة الحكوميّة النهاريّة للبنين في مدينة الرّياض.

مصطلحات الدّراسة:

القضايا العلميّة الاجتماعيّة: Social Scientific Issues - (SSI)

عرّف زيدلر (2014) Zeidler القضايا العلميّة الاجتماعيّة بأنّها: القضايا العلميّة المعقدة، والمثيرة للجدل ذات الارتباط بالمجتمع.

ويعرفها الباحثان إجرائيًا بأنّها: مجموعة من المشكلات ذات الصّلة بمقرّر العلوم للصّف الأوّل المتوسّط، (الفصل الدّراسي الثّالث – طبعة: 2022/1444)؛ وتقوم تلك المشكلات على أساس التّطبيقات العلميّة والتّقنية، ولها جوانب اجتماعيّة وأخلاقيّة، تؤثر في سلوك المتعلّم.

تطوير مقرّر العلوم للصف الأول المتوسط في ضوء القضايا العلميّة الاجتماعيّة:

يعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنّه: مجموعة من الإجراءات والتّعديلات على مقرر العلوم للصّف الأوّل المتوسّط، (الفصل الدّراسي الثّالث – طبعة: 2022/1444)؛ بهدف تطويره في ضوء توجه القضايا العلميّة الاجتماعيّة.

القوّة العلميّة: Scientific Power

يعرف كلير (2016) Clear القوّة العلميّة بأنّها: القوّة الذّهنية الّتي تدفع الفرد لتحقيق هدفه، ويدعمها المثابرة نحو تحقيق الهدف، وترتبط أشدّ الارتباط بالعادات العقلية للفرد.

وتعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنّها: مجموعة من المهارات العلمية المتوافقة مع توجّهات التّربية العلميّة وتدريس العلوم، وتتضمن المهارات الآتية: مهارة التنبؤ العلميّ، ومهارة الاستدلال العلميّ، ومهارة التّرابط بين المواد العلميّة، ومهارة حلّ المشكلات، ومهارة طلاقة الأفكار العلميّة. وتقاس في هذا البحث بالدّرجة التي يحصل عليها أفراد العينة في التطبيق البعدي للاختبار الّذي أعدّه الباحثان لهذا الغرض.

الوعيّ العلميّ الأخلاقيّ: Moral Scientific Awareness

عرّف السعدي (2009) الوعيّ العلميّ الأخلاقيّ بأنّه: الخطوة الأولى من خطوات التنشئة العلميّة، المرتبطة باكتساب المفاهيم الأخلاقية، وتكوين السّلوك الصّحيح المستند إلى القيم، وترجمته إلى ممارسات وعادات، نتيجة التّدريب المستمرّ والمتكرّر.

ويعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنّه: السّلوك الّذي يظهره طلّاب عينة البحث نحو قضية ما يراد استطلاع الوعي بشأنّها، والّذي يتضمن وجود مواقف لأخلاقيات العلم تتعلّق بالمجال الوجدانيّ للوعيّ العلميّ الأخلاقيّ.

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-1

ويقاس في هذا البحث بالدّرجة التي يحصل عليها أفراد العينة في التطبيق البعدي للمقياس الّذي أعدّه الباحثان لهذا الغرض.

منهجية الدّراسة وإجراءاتها:

تم استخدام المنهج التّجريبي ذو التّصميم شبه التّجريبي، وقد أُستُخدِم تصميم المجموعتين التّجريبية والضّابطة ذات التّطبيق القبلي والبعدي لأدوات الدّراسة، بعد أنّ تمّ التّعيين العشوائي لأفراد العينة.

مجتمع الدّراسة:

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع طلّاب الصّفّ الأوّل المتوسّط المنتظمين في التّعليم العام بمدارس المرحلة المتوسّطة الحكومية النّهارية للبنين التّابعة للإدارة العامة للتّعليم بمدينة الرّياض، خلال الفصل الدّراسي الثّالث، للعام الدّراسي 2022/1444، والبالغ عددها (254) مدرسةً متوسّطة، وعدد طلّابها المنتظّمين بالصّفّ الأوّل المتوسّط (35159) طالبًا، وفقًا لأحدث إحصائية لإدارة التّخطيط والمعلومات بالإدارة العامة للتّعليم بمدينة الرّياض (البطاقة الإحصائية، 1444).

عينة الدّراسة:

تكوّنت عينة الدّراسة من (64) طالبًا من طلّاب الصّفّ الأوّل المتوسّط بإحدى مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، يمثّل (31) طالبًا منهم المجموعة التّجريبية، و (33) طالبًا يمثّلون المجموعة الضّابطة، تمّ اختيارهم من مجتمع الدّراسة بالطّريقة العشوائية العنقودية متعدّدة المراحل، وقد اتُّبعت هذه الطريقة في اختيار عينة الدراسة؛ نظرًا لكثرة أعداد الطّلّاب في مجتمع الدّراسة، مما يعوق التّطبيق على كامل أفراد مجتمع الدّراسة.

ويوضّح جّدول (1) توزيع أفراد عينة الدّراسة.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة

نوع المجموعة	الفصل	عدد الطلاب
المجموعة التجريبية	الصف الأول المتوسط / 5	(31) طالب
المجموعة الضابطة	الصف الأول المتوسط / 2	(33) طالب
المجموع		(64) طالب

متغيرات الدّراسة:

المتغير المستقل: تمثّل في مقرّر العلوم المطوّر للصّفّ الأوّل المتوسّط في ضوء القضايا العلمية الاجتماعية.

المتغيرات التّابعة: وتمثّلت في:

- **القوّة العلمية**؛ وتم الاقتصار على تحديد مهارات القوّة العلمية الآتية: التنبؤ العلميّ، الاستدلال العلميّ، التّرابط بين المواد العلميّة، حلّ المشكلات، طلاقة الأفكار العلميّة.
- **الوعي العلمي الأخلاقي**؛ وتم الاقتصار على تحديد المجال الوجداني للوعي العلمي الأخلاقي؛ وما يندرج تحت هذا المجال من المؤشرات (الفقرات) المناسبة له.

إعداد مادة الدّراسة:

قبل البدء بإعداد أدوات الدّراسة، ولما كانت الدّراسة الحالية تتطلّب تطوير مقرّر العلوم في ضوء القضايا العلمية الاجتماعية، فقد تمّ تطوير مقرّر العلوم للصّفّ الأوّل المتوسّط في ضوء القضايا العلمية الاجتماعية .

ولأجل التأكد من صدق محتواه؛ تم عرضه على (23) محكمًا مختصًا، وفي ضوء التّعديلات المطلوبة الّتي أجريت بعد رصد آراء السّادة المحكّمين

وملحوظاتهم على مقرّر العلوم المطوّر، أصبح مقرّر العلوم المطوّر في صورته النّهائية صالحًا للتّطبيق.

إعداد أدوات الدّراسة

اختبار القوّة العلمية: تمّ الاطّلاع على العديد من البحوث العلمية والدّراسات السّابقة لبناء اختبار القوّة العلمية، وبعض المراجع والأدبيات والأُطِر النّظرية والمفاهيمية الّتي تناولت القوّة العلمية ومهاراتها، مثل: دراسة أحمد (2021)، ودراسة راشد (2019)، ودراسة عبد السلام (2019). وقد تمّ إعداد اختبار القوّة العلمية وفق الإجراءات الآتية:

1. الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مهارات القوّة العلمية لدى طلّاب الصّفّ الأوّل المتوسّط.

2. تحديد مهارات الاختبار: اشتمل الاختبار على مهارات القوّة العلمية الآتية: التنبؤ العلميّ، الاستدلال العلميّ، التّرابط بين المواد العلميّة، حلّ المشكلات، طلاقة الأفكار العلميّة. ويعود سبب تحديد هذه المهارات خاصّة؛ لكونها قد تكون دعائم للقوّة العلمية، ولارتباطها بالقوّة العلمية في تعليم العلوم، ومن خلالها يمكن تحقيق بعض أهداف التّربية العلمية كرفع مستويات التّفكير العليا لدى الطّلّاب من خلال تنمية القوّة العلمية.

3. الصورة الأولية للاختبار: تكوَّن اختبار القوّة العلمية في صورته الأولية من (25) سؤالًا بنمطيه الموضوعي والمقالي، منها (19) سؤالًا موضوعيًا بنمط الاختيار من متعدّد، ويمثّله أسئلة مهارة التنبؤ العلميّ، مهارة الاستدلال العلميّ، مهارة التّرابط بين المواد العلميّة، مهارة حلّ المشكلات. وستة أسئلة مقالية، ويمثّلها أسئلة مهارة طلاقة الأفكار العلميّة؛ حيث إنّ هذا النّمط من الأسئلة يعطي الطّالب مساحة حرّة في التعبير عن رأيه، وأكثر مناسبة لقياس المهارات التي تقيس الجّوانب العليا للتّفكير.

4. صدق الاختبار: بعد إعداد اختبار القوّة العلمية في صورته الأولية، والمؤلّف من (25) سؤالًا بنمطية الموضوعي والمقالي، ولأجل التّحقّق من صدق محتواه؛ تمّ عرضه على مجموعة من السّادة المحكّمين بلغ عددهم (29) محكمًا من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم، وأساتذة علم النّفس والقياس والتّقويم التّربوي، ومشرفي العلوم ومعلميها، وفي ضوء ملاحظاتهم تم الأخذ بمقترحاتهم وأجريت التّعديلات المناسبة، وبالتّالي أصبح الاختبار صادقًا من حيث المحتوى، وجاهزًا للتّطبيق في صورته الأولية، حيث تكوّن من (25) سؤالًا، منها: (19) سؤالًا موضوعيًا، وستة أسئلة مقالية.

5. التجريب الاستطلاعي للاختبار: بعد إعداد اختبار القوّة العلمية في صورته الأولية وتحكيمه، تمّ تطبيقه على عينة استطلاعية تمّ اختيارها عشوائيًا من خارج عينة الدّراسة الأصلية، ومن ضمن مجتمعها، وعددها (34) طالبًا من طلبة الصّفّ الأوّل المتوسّط بإحدى مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

وقد هدف التّجريب الاستطلاعي للاختبار إلى التحقق مما يأتي:

أ. الاتساق الداخلي: لحساب صدق الاتّساق الدّاخلي تمّ استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation، بين درجة كلّ سؤال من أسئلة الاختبار، والدّرجة الكلّية لمجال المهارة التي تندرج تحتها، وقد تبيّن أنّ قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كلّ سؤال من أسئلة اختبار القوة العلمية ودرجة المهارة الّتي صنّف ضمنها تراوحت بين (0.29-0.86) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، باستثناء الأسئلة (9، 14، 21، 25) كانت دالّة عند مستوى (0.05)؛ كما تراوحت قيم معاملات ارتباط الدّرجة على المهارة مع الدّرجة الكلية بين (0.65-0.90) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)؛ وهي معاملات ارتباط مقبولة لأغراض هذه الدراسة، وبحسب ما أتفق عليه أخصائيو القياس والتقويم التربوي، فإن هذه القيم تعد ضمن معاملات الارتباط المقبولة لأدوات القياس (أبو هاشم، 1440).

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-1

ب. ثبات الاختبار: تمّ حساب معامل ثبات الاختبار بطريقتين، هما: معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، وطريقة التّجزئة النّصفية باستخدام معامل التصحيح لسبيرمان براون Spearman-Brown، وقد تبيّن أنّ معامل الثّبات الكلّي لاختبار القوة العلمية بمعامل ألفا كرونباخ بلغ (0.89)؛ وبمعامل سبيرمان براون (0.87). وبذلك فإنّ قيم معامل الثّبات للاختبار ككلّ تشير إلى أنّ اختبار القوّة العلمية يتمتّع بدرجة عالية من الثّبات، يمكن الاعتماد عليها في التّطبيق الميداني للدّراسة، وتجعله اختبارًا صالحًا لأغراض هذه الدّراسة. وقد ذكر زيدان وبوجرادة (2017) أن معامل ثبات الأداة إذا بلغ (0.80) فأكثر فأنَّه يعد ثباتًا مرتفعًا.

6. الصورة النهائية للاختبار: من خلال الإجراءات السّابقة المتّبعة لإعداد اختبار القوّة العلمية وتحكيمه، وتطبيقه على العينة الاستطلاعية، ونتائج المعالجات الإحصائية؛ للتحقق من صدقه وثباته، أصبح الاختبار بنمطية الموضوعي والمقالي في صورته النّهائية مكونًا من (25) سؤالًا صالحًا للتّطبيق على عينة البحث.

ويوضّح جّدول (2) مواصفات اختبار القوّة العلمية بصورته النّهائية.

جدول (2)

مواصفات اختبار القوة العلمية بصورته النهائية

م	مهارات القوة العلمية	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة	الدرجة الكلية	الوزن النسبي للمهارة
1	مهارة التنبؤ العلمي	1, 2, 3, 4, 5, 6	6	6	24%
2	مهارة الاستدلال العلمي	7, 8, 9, 10, 11	5	10	20%
3	مهارة الترابط بين المواد العلمية	12, 13, 14، 15, 16	5	5	20%
4	مهارة حل المشكلات	17, 18, 19	3	3	12%
5	مهارة طلاقة الأفكار العلمية	20, 21, 22, 23, 24, 25	6	18	24%
المجموع			25	42	100%

مقياس الوعي العلمي الأخلاقي:

تمّ الاطّلاع على العديد من البحوث العلمية والدّراسات السّابقة؛ لبناء مقياس الوعي العلمي الأخلاقي، وبعض المراجع والأدبيات الّتي تناولت أخلاقيات العلم، والوعي العلمي، والوعي العلمي الأخلاقي، وما يشملها من مقاييس واختبارات، مثل: دراسة الحيدري (2012)، ودراسة الظالمي (2021)، ودراسة محمد (2017). وقد تم إعداد مقياس الوعي العلمي الأخلاقي باتّباع الإجراءات الآتية:

1. الهدف من المقياس: هدف المقياس إلى قياس المجال الوجداني للوعي العلمي الأخلاقي لدى طلّاب الصّفّ الأوّل المتوسّط.

2. تحديد مجالات المقياس: اقتصر المقياس على تحديد المجّال الوجداني للوعي العلمي الأخلاقي، وما يندرج تحت هذا المجّال من المؤشرات (الفقرات) المناسبة له، ويعود سبب تحديد هذا المجال خاصّة؛ إلى أنّ موضوعات مناهج العلوم ذات الصّلة بالقضايا العلمية الاجتماعية، غافلة عن الاهتمام بالنّاحية الخلقية لتعلّم العلوم، وقاصرة على معالجة التّطوّر الأخلاقي الشّخصي للطّلّاب، وخاصة قياس الجّوانب الوجدانية في تدريس العلوم. ويتمثّل المجّال الوجداني للوعي العلمي الأخلاقي في تكوين الميول والاتّجاهات الإيجابية نحو الموضوع لدى الأفراد، والتي تنعكس في إبداء آرائهم بالموافقة أو الرّفض إزاء القضية المطروحة.

3. الصورة الأولية للمقياس: تكوَّن مقياس الوعي العلمي الأخلاقي في الصّورة الأولية له من (25) فقرة، وزّعت بين فقرات موجبة، وأخرى سالبة، وصيغت جميعها في صورة تعبّر عن الوعي العلمي الأخلاقي. وتم إعداد فقرات المقياس طبقًا لمقياس ليكرت الثّلاثي (موافق، محايد، غير موافق)؛ إذ يعد هذا التّدرّج متوافقًا مع الخصائص النّمائية لهذه المرحلة، ومناسبًا لفهم طلّاب الصّفّ الأوّل المتوسّط وقدراتهم.

4. صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس المكوَّن من (25) فقرة، تم عرضه على (28) محكمًا من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وطرائق تدريس العلوم، وأساتذة علم النفس والقياس والتّقويم التّربوي، ومشرفي العلوم ومعلميها، وفي ضوء آراء المحكّمين، تم الأخذ بملاحظاتهم ومقترحاتهم وأجريت التّعديلات اللّازمة، وبالتّالي أصبح المقياس صادقًا من حيث المحتوى، وجاهزًا للتّطبيق في صورته الأولية، حيث تكوّن من (25) فقرةً، منها: (20) فقرةً موجبة، وخمس فقرات سالبة.

5. التجريب الاستطلاعي للمقياس: بعد إعداد مقياس الوعي العلمي الأخلاقي في صورته الأولية وتحكيمه، تمّ تطبيقه على عينة استطلاعية تمّ اختيارها عشوائيًا من خارج عينة الدّراسة الأصلية، ومن ضمن مجتمعها، وعددها (34) طالبًا من طلبة الصّفّ الأوّل المتوسّط بإحدى مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

وهدف التّجريب الاستطلاعي للمقياس إلى التحقق مما يأتي:

أ. الاتساق الداخلي: لحساب صدق الاتّساق الدّاخلي تمّ استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation، بين درجة كلّ فقرة من فقرات المقياس، والدّرجة الكلّية له، وقد تبيّن أنّ قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس، ودرجة المقياس ككلّ تراوحت بين (0.31-0.62) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، باستثناء الفقرتين (22، 25) كانت دالة عند مستوى (0.05)؛ وهي معاملات ارتباط مقبولة لأغراض هذه الدراسة، وبحسب ما أتفق عليه أخصائيو القياس والتقويم التربوي، فإن هذه القيم تعد ضمن معاملات الارتباط المقبولة لأدوات القياس (أبو هاشم، 1440).

ب. ثبات المقياس: تمّ حساب معامل ثبات المقياس بطريقتين، هما: طريقة تحليل التّباين باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، وطريقة التّجزئة النّصفية باستخدام معامل التصحيح لسبيرمان براون Spearman-Brown، وتبيّن أنّ معامل ثبات مقياس الوعي العلمي الأخلاقي بمعامل ألفا كرونباخ بلغ (0.85)؛ وبمعامل سبيرمان براون (0.84). وهي قيم عالية تدلُّ على أن المقياس يتمتّع بدرجة ثبات مرتفعة، يمكن الاعتماد عليها في التّطبيق الميداني للدّراسة. وقد ذكر زيدان وبوجرادة (2017) أن معامل ثبات الأداة إذا بلغ (0.80) فأكثر فأنَّه يعد ثباتًا مرتفعًا.

6. الصورة النهائية للمقياس: بعد التّحقّق من صدق المقياس وثباته، واتّساقه الدّاخلي، وإجراء التّعديلات اللّازمة عليه، تمّ إعداد مقياس الوعي العلمي الأخلاقي في صورته النّهائية الصالحة للتّطبيق على عينة الدّراسة، حيث أصبح مكونًا من (25) فقرةً؛ منها: (20) فقرةً إيجابية، وخمس فقراتٍ سالبةٍ.

ويوضح جدول (3) مواصفات مقياس الوعي العلمي الأخلاقي في صورته النّهائية.

جدول (3)

مواصفات مقياس الوعي العلمي الأخلاقي بصورته النهائية

الوعي العلمي الأخلاقي			
م	مجالات المقياس	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
			الموجبة / السالبة
1	المجال الوجداني	25	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 / 6, 12, 14, 15, 16
مجموع الفقرات		25	20 / 5
الدرجة الكلية		75	60 / 15
الوزن النسبي للفقرات		100%	80% / 20%

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-1

إجراءات تطبيق الدّراسة:

بعد الحصول على الموافقات الرّسمية لتطبيق الدّراسة، على عينة من طلاب الصف الأول المتوسط بإحدى مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، الّتي وقع عليها الاختيار العشوائي، وللتّأكّد من تكافؤ مجموعتي الدّراسة (التّجريبية والضّابطة) في أداتي البحث، قبل التجريب، تمّ تطبيق الأداتين (اختبار القوة العلمية، ومقياس الوعي العلمي الأخلاقي) قبليًا على طلّاب مجموعتي الدّراسة (التّجريبية والضّابطة)، وبعد تصحيح الأداتين، تمّ مقارنة النّتائج المتعلّقة بالقياس القبلي لمجموعتي الدّراسة (التّجريبية والضّابطة)؛ لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسّطي درجات طلّاب المجموعتين باستخدام اختبار "ت" t-test لمجموعتين مستقلّتين.

وقد جاءت نتائج التطبيق القبلي لاختبار القوة العلمية كما يوضّحها جّدول (4).

جدول (4)

اختبار t-test لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار القوة العلمية

مهارات القوة العلمية	نوع المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
مهارة التنبؤ العلمي	الضابطة	33	2.18	1.18	1.444	0.154
	التجريبية	31	2.61	1.20		
مهارة الاستدلال العلمي	الضابطة	33	3.45	1.75	0.137	0.891
	التجريبية	31	3.39	2.17		
مهارة الترابط بين المواد العلمية	الضابطة	33	1.61	1.14	1.069	0.289
	التجريبية	31	1.90	1.08		
مهارة حل المشكلات	الضابطة	33	1.24	0.94	0.468	0.641
	التجريبية	31	1.35	0.98		
مهارة طلاقة الأفكار العلمية	الضابطة	33	6.18	5.0	0.974	0.334
	التجريبية	31	7.16	2.6		
الاختبار ككل	الضابطة	33	14.67	6.93	1.155	0.252
	التجريبية	31	16.42	4.98		

يبيّن جّدول (4)؛ النّتائج الّتي تمّ التّوصّل لها في التّطبيق القبلي لاختبار القوّة العلمية باستخدام اختبار (t-test)، إذ تشير النّتائج إلى أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسّطات درجات طلّاب المجموعة التّجريبية والضّابطة في التّطبيق القبلي لاختبار القوّة العلمية ككلّ، وكذلك لكلّ مهارة من مهاراتها؛ ممّا يؤكّد تكافؤ مجموعتي الدّراسة قبليًا في اختبار القوة العلمية.

وقد جاءت نتائج التطبيق القبلي لمقياس الوعي العلمي الأخلاقي كما يوضّحها جّدول (5).

جدول (5)

اختبار t-test لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الوعي العلمي الأخلاقي

نوع المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الضابطة	33	61.67	5.40	0.849	0.399
التجريبية	31	62.81	5.34		

يبيّن جّدول (5)؛ النّتائج الّتي تمّ التّوصّل لها في التّطبيق القبلي لمقياس الوعي العلمي الأخلاقي باستخدام اختبار (t-test)، إذ تشير النّتائج إلى أنّه لا يوجد فرق ذو دالة إحصائية بين متوسّطي درجات طلبة المجموعة التّجريبية والضّابطة في التّطبيق القبلي لمقياس الوعي العلمي الأخلاقي؛ ممّا يؤكّد تكافؤ

مجموعتي الـدّراســة قبليًـا في مقيـاس الوعي العلمي الأخلاقي.

نتائج الدّراسة، ومناقشتها، وتفسيرها:

عرض نتائج السّؤال الأول، ومناقشتها، وتفسيرها:

ينصُّ السّــؤال الأول من أســئلة الدّراســة على: ما فاعلية مقرّر العلوم المطوّر في ضــوء القضــايا العلميّة الاجتماعيّة في تنمية القوّة العلميّة لدى طلّاب الصّــفّ الأوّل المتوسّط؟

وللإجابـة عن هـذا السّــؤال، تمّ اختبـار صـحـة الفرضية الأولى الّتي نصّت على أنَّه: لا يوجد فروق ذات دلالـة إحصــائيـة عنـد مسـتوى دلالـة (0.05) بين متوسّطي درجات طلّاب المجموعة التّجريبية والضّابطة في التّطبيق البعديّ لاختبار القوّة العلميّة.

وللتّحقّق من صـحـة الفرضــيـة الأولى أُســتُخدِم اختبار t-test لعينتين مستقلّتين، في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسّــطي درجـات طلّاب المجموعتين التّجريبية والضّابطة في التّطبيق البعدي لاختبار القوة العلمية. ويوضح جّدول (6) النّتائج الّتي تّوصّل إليها.

جدول (6)

اختبار t-test لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار القوة العلمية

مهارات القوة العلمية	المجموعة التجريبية (ن=31)		المجموعة الضابطة (ن=33)		قيمة t	مستوى الدلالة	حجم الأثر مربع إيتا
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مهارة التنبؤ العلمي	5.61	0.95	2.45	1.15	11.99	0.000	0.99
مهارة الاستدلال العلمي	6.97	2.06	3.93	2.37	5.44	0.000	0.97
مهارة الترابط بين المواد العلمية	3	1.5	1.94	0.93	5.44	0.000	0.97
مهارة حل المشكلات	2.03	0.75	1.45	0.79	2.98	0.004	0.90
مهارة طلاقة الأفكار العلمية	11.25	4.28	6.27	3.87	4.89	0.000	0.96
الاختبار ككل	28.63	6.85	16.06	5.31	8.19	0.000	0.99

يبيّن جّدول (6)؛ النّتائج الّتي تمّ التّوصــل إليها في التّطبيق البعدي لاختبار القوّة العلمية باســتخدام اختبار (t-test)، إذ تشــير النّتائج إلى وجود فروق دالة إحصــائيًا عند مســتوى دلالة (0.05) بين متوسّــطي درجات طلّاب المجموعة التّجريبية والضّــابطة في كلّ مهارة من مهارات القوّة العلمية واختبار القوّة العلمية ككلّ، وجـاءت الـفروق لصــالح طلّاب المجمـوعـة التّجريبية. وأشــارت النّتائج إلى أنّ متوسّــط درجات طلّاب المجموعة التّجريبية أعلى من متوســط درجات طلّاب المجموعة الضّــابطة في التّطبيق البعدي لاختبار القوّة العلميـة ككلّ، إذ بلغ متوسّــط درجـات طلّاب المجموعـة التّجريبيـة (28.63)، في حين بلغ متوسّــط درجات طلّاب المجموعـة الضّــابطـة (16.06)، حيـث كانت الفروق لصالح طلّاب المجموعة التّجريبية.

كمـا تظهر النّتـائج من خلال قيم مربع إيتـا (η^2) حجم تـأثير كبير جـدًا لمقرّر العلوم المطوّر في ضــوء القضــايا العلمية الاجتماعية في تنمية القوّة العلمية، وكلّ مهـارة من مهـاراتهـا لـدى طلّاب الصّــفّ الأوّل المتوسّــط، إذ تراوحـت قيم حجم التّـأثير بين (0.90-0.99)؛ ووفقًا لمعيار كوهين تشـير هذه القيم لحجم أثر كبير جدًا (الكيلاني والشريفين، 2007).

وتشير النّتائج السّابقة في مجملها إلى فاعلية مقرّر العلوم المطوّر في ضوء القضايا العلمية الاجتماعية في تنمية القوّة العلمية لدى طلّاب الصّفّ الأوّل المتوسّط.

وبناءً على ما سبق؛ تم رفض الفرض الصّفري الأوّل من فروض الدراسة الذي ينص على أنَّه: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسّطي درجات طلّاب المجموعة التّجريبية والضّابطة في التّطبيق البعديّ لاختبار القوّة العلميّة.

وقبول الفرض البديل الأوّل الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسّــطي درجـات طلّاب المجموعـة التّجريبيـة

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-1

والضّـابطة في التّطبيق البعديّ لاختبار القوّة العلميّة؛ لصالح طلّاب المجموعة التّجريبية.

ويعزو الباحثان هذه النّتيجة إلى الأسباب الآتية:

- إن تطوير مقرر العلوم تم وفق التّوجهات التربوية الحديثة في تطوير مناهج العلوم وتعليمها؛ إذ تم تضـمين مقرّر العلوم المطور وفق التّوجهات الحديثة لتدريس القضـايا العلمية الاجتماعية مجموعة من: الاسـتراتيجيات التّعليمية وطرائق التّدريس، ومصـادر التّعلّم والوسـائط التّقنية والأنشـطة التّعليمية، وأسـاليب التّقويم وأدواته المناسـبة الّتي تركّز على نشـاط المتعلّم وزيادة شغفه في تعلّم العلوم؛ ممّا أسهم في تنمية مهارات القوّة العلمية.
- ساعد مقرّر العلوم المطوّر في ضوء القضايا العلمية الاجتماعية وما تضمّنه من موضوعات علمية حديثة صيغت في صورة قضايا علمية اجتماعية ومشكلات بيئية، بجانب تقديم أنشطة ومهام تعليمية اهتمت بمستويات التفكير العليا ومهاراته لدى المتعلّم، إضافة إلى تكليف الطلّاب باقتراح حلول للقضايا العلمية الاجتماعية المطروحة للنّقاش زاد من حماس طلّاب المجموعة التّجريبية وتفاعلهم مع مقرّر العلوم المطوّر؛ ممّا ساعد في تنمية جوانب التّعلّم المرتبطة بقوّة العلم.
- ركز مقرّر العلوم المطوّر على تنمية مهارات قوّة العلم في تعلّم العلوم، كتوجّه تربوي جديد يضمن من خلاله تقبّل تعلّم العلوم، كمهارة التنبؤ العلمي الّتي تدرّب الطّلبة على الاستقصاء، ومهارة الترابط بين المواد العلمية الّتي تربط المعلومة بعدّة مجالات (تخصصات) علمية، ومهارة حلّ المشكلات التي تعد إحدى المهارات الحياتية المتوافقة مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، ومهارة طلاقة الأفكار العلمية الّتي يسلكها العلماء.
- وفّر مقرّر العلوم المطوّر بيئة تعليمية آمنة ركّزت على إيجابية المتعلّم من خلال تعلّمه في مجموعات صغيرة متعاوّنة (متفاوتة القدرات)، أسهمت من خلال الأنشطة التّعليمية الصّفية في تشجيع الطّلّاب على التّوصّل إلى المعرفة الجّديدة، والقرارات الصّائبة حول تلك القضايا، وإجراء المناقشات الجّدلية بين المجموعات حول هذه القضايا، وقبول تبريرات الطّلبة باختلافها، وهذا بدوره يُنمّي مهارات القوّة العلمية لدى طلّاب المجموعة التّجريبية، ودعم جوانب التّعلّم المرتبطة بقوّة العلم.

ومن خلال فحص الدّراسات السّابقة، وجد الباحثان أنّ نتائج الدّراسة الحالية في اختبار القوّة العلمية ككلّ؛ اتّفقت مع نتائج عددٍ من الدّراسات السّابقة، مثل: دراسة أحمد (2021)، ودراسة عبد السلام (2019)؛ الّتي بيّنت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات طلّاب المجموعتين التّجريبية والضّابطة في الاختبار البعدي للقوّة العلمية؛ لصالح طلّاب المجموعة التّجريبية.

عرض نتائج السّؤال الثّاني، ومناقشتها، وتفسيرها:

ينصُّ السّؤال الثاني من أسئلة الدّراسة على: ما فاعلية مقرّر العلوم المطوّر في ضوء القضايا العلميّة الاجتماعيّة في تنمية الوعيّ العلميّ الأخلاقيّ لدى طلّاب الصّفّ الأوّل المتوسّط؟

وللإجابة عن هذا السّؤال، تمّ اختبار صحة الفرضية الثّانية الّتي نصّت على أنّه: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسّطي درجات طلّاب المجموعة التّجريبية والضّابطة في التّطبيق البعديّ لمقياس الوعيّ العلميّ الأخلاقيّ.

وللتّحقّق من صحة الفرضية الثانية أُستُخدِم اختبار t-test لعينتين مستقلّتين، في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسّطي درجات طلّاب المجموعتين التّجريبية والضّابطة في التّطبيق البعدي لمقياس الوعي العلمي الأخلاقي. ويوضح جدول (7) النّتائج الآتية:

جدول (7)

اختبار t-test لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي العلمي الأخلاقي

المجال	نوع المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	حجم الأثر مربع إيتا
الوجداني	التجريبية	31	67.90	4.95	4.23	0.000	0.95
	الضابطة	33	61.73	6.55			

يبيّن جدول (7)؛ النّتائج الّتي تمّ التّوصل إليها في التّطبيق البعدي لمقياس الوعي العلمي الأخلاقي باستخدام اختبار (t-test)، إذ تشير النّتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسّطي درجات طلّاب المجموعة التّجريبية والضّابطة في مقياس الوعي العلمي الأخلاقي، حيث جاءت الفروق لصالح طلّاب المجموعة التّجريبية.

وأشارت النّتائج أيضًا إلى أنّ متوسّط درجات طلّاب المجموعة التّجريبية أعلى من متوسّط درجات طلّاب المجموعة الضّابطة في التّطبيق البعدي لمقياس الوعي العلمي الأخلاقي، إذ بلغ متوسّط درجات طلّاب المجموعة التّجريبية (67.90)، في حين بلغ متوسّط درجات طلّاب المجموعة الضّابطة (61.73)، مما يشير إلى أن الفروق لصالح طلّاب المجموعة التّجريبية.

كما أظهرت النّتائج من خلال قيم مربع إيتا (η^2) حجم تأثيرٍ كبيرٍ جدًا لمقرّر العلوم المطوّر في ضوء القضايا العلمية الاجتماعية في تنمية الوعي العلمي الأخلاقي لدى طلّاب الصّف الأوّل المتوسّط، إذ بلغت قيمة حجم التّأثير (0.95)؛ ووفقًا لمعيار كوهين تشير هذه القيمة لحجم أثرٍ كبيرٍ جدًا (الكيلاني والشريفين، 2007).

ويشير ذلك إلى فاعلية مقرّر العلوم المطوّر في ضوء القضايا العلمية الاجتماعية في تنمية الوعي العلمي الأخلاقي لدى طلّاب الصّفّ الأوّل المتوسّط.

وبناءً على ما سبق؛ تم رفض الفرض الصّفري الثّاني من فروض الدراسة الذي ينص على أنَّه: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسّطي درجات طلّاب المجموعة التّجريبية والضّابطة في التّطبيق البعديّ لمقياس الوعيّ العلميّ الأخلاقيّ.

وقبول الفرض البديل الثّاني الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسّطي درجات طلّاب المجموعة التّجريبية والمجموعة الضّابطة في التّطبيق البعديّ لمقياس الوعيّ العلميّ الأخلاقيّ لصالح طلّاب المجموعة التّجريبية.

ويعزو الباحثان هذه النّتيجة إلى الأسباب الآتية:

- تأكيد مقرّر العلوم المطوّر على رفع مستوى الشّعور بالمسؤولية تجاه الممارسات غير المرغوبة ضدّ البيئة ومواردها، ممّا يساعد في إعداد متعلّمين مزوّدين بفكرٍ واعٍ أدى إلى تنمية الوعي العلمي الأخلاقي تجاه الجّوانب الأخلاقية لتطبيقات القضايا العلمية الاجتماعية.
- احتواء مقرّر العلوم المطوّر على قضايا تشير إلى أخلاقيات العلم، والتّطبيقات العلمية، إذ طُرحت بطريقة تجذب الطّلبة لدراسة القضايا المثار حولها الجدل، وتّعرّف واقعها وتقصّي جوانبها الإيجابية والسّلبية، ومدى تأثيرها على المجتمع، مدعومة بتدريبات وأنشطة وإثراءات؛ لتنمية المجال الوجداني للوعي العلمي الأخلاقي.
- جذب مقرّر العلوم المطوّر انتباه الطّلّاب، وعمل على زيادة اهتمامهم ودافعيتهم نحو تعرف المشكلات والمخاطر المتعلّقة بالتّطبيقات العلمية والتّقنية؛ مما أدّى إلى زيادة الوعي العلمي الأخلاقي للطلاب تجاه القضايا العلمية الاجتماعية.
- أسهم مقرّر العلوم المطوّر في تنمية معرفة الطّالب بالقضايا العلمية الاجتماعية، وتقييمه لمدى فهمه لها، وذلك من خلال التدريبات، والأنشطة التّعليمية المضمّنة، وأساليب التّقويم وأدواته

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-1

المقترحة؛ ممّا عزَّز من تنمية قدرة الطّالب على الوعي العلمي الأخلاقي.

ومن خلال فحص الدّراسات السّابقة، وجد الباحثان أنّ نتائج الدّراسة الحالية في مقياس الوعي العلمي الأخلاقي؛ تتفق مع نتائج عددٍ من الدّراسات السّابقة، مثل: دراسة أحمد وآخرون (2016)، ودراسة الباوي والسعدي (2013)؛ والّتي بيّنت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات طلّاب المجموعتين التّجريبية والضّابطة في القياس البعدي للوعيّ العلميّ الأخلاقيّ؛ لصالح طلّاب المجموعة التّجريبية.

توصيات الدّراسة:

1. توجيه اهتمام القائمين على إعداد مناهج العلوم وتطويرها للاستفادة من مقرّر العلوم المطور، والاسترشاد به في تصميم مقرّرات العلوم وتطويرها بما يحقّق التّعلّم ذي المعنى، وربطه بالسّياقات الحياتية، وبما يتّفق مع التّوجهات الحديثة في تطوير مناهج العلوم.
2. تبصير معلّمي مناهج العلوم ومطوريها بتوظيف القوّة العلمية ومهاراتها كأحد التّوجهات العالمية الحديثة في تعليم العلوم، وذلك بهدف تدريب الطّلبة على تعلّم العلوم بصورة تُلبّي المتطلّبات التّربوية الحديثة الّتي تنادي بتأهيل الطّالب كعالم.
3. تدعيم مناهج العلوم في جميع المراحل الدّراسية بموضوعاتٍ وأنشطةٍ تنمّي الوعي العلمي الأخلاقي بمختلف جوانبه ومجالاته؛ ليكون هدفًا مهمّا من أهداف تعليم العلوم.

مقترحات الدّراسة:

1. برنامج تدريسي في العلوم قائم على مدخل الطّالب كعالم وفاعليته في تنمية مهارات القوّة العلمية ومهارات التّفكير المنتج لدى طلّاب العلوم المتفوّقين.
2. إجراء دراسات مماثلة للدّراسة الحالية في مجالات العلوم الأخرى؛ (الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، علوم الأرض والفضاء، البيئة)، وقياس متغيّرات بحثية أخرى، مثل: عمق المعرفة العلمية، الاستدلال العلمي الأخلاقي، مهارات التّنوّر العلمي، الاستقصاء العلمي المجتمعي، حبّ التّعلّم، وغيرها من المتغيرات البحثية الأخرى.
3. إعداد وحدات تدريسية مقترحة في مناهج العلوم باستخدام مداخل بنائية حديثة في تنمية مهارات القوّة العلمية الّتي لم تتناولها الدّراسة الحالية، مثل: (مهارة الاستطلاع العلمي، مهارة التّواصل العلمي، مهارة العمل العلمي، مهارة الخيال العلمي، مهارة الحسّ العلمي).

****

المراجع العربية

أبو جلالة، صبحي حمدان، الهويدي، زيد محمد، والبستنجي، مصطفى عيسى. (2004). تقويم منهاج العلوم للصفين الأول والثاني من المرحلة الأولى في دولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المعايير العالمية لمناهج العلوم. *مجلة القراءة والمعرفة*، (38)، 126-152.

أبو زيد، هناء مهدي. (2011). *تكنولوجيا النانو*. مؤسسة حورس الدولية.

أبو هاشم، السيد محمد. (1440). *الاتساق الداخلي: جدل مستمر بين الصدق والثبات*. جامعة الملك سعود.

أحمد، بسمة محمد، عبد الكريم، عصام، ومحمد، أفراح ياسين. (2016). أثر برنامج تعليمي - تعلمي وفقًا لمفاهيم الطاقة المتجددة وتقنية النانو على الوعي العلمي الأخلاقي عند طلبة قسم الكيمياء. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (125)، 484-518.

أحمد، عصام محمد. (2021). برنامج مقترح في الكيمياء قائم على المستحدثات الكيميائية لتنمية المفاهيم المرتبطة بها وقوة العلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، جامعة حلوان، *27*(2)، 79-126.

الأشقر، سماح فاروق. (2008). *برنامج مقترح لتنمية الفهم بالقضايا العلمية الاجتماعية (SSI) وطبيعة العلم والقدرة على اتخاذ القرار الأخلاقي للطالبة معلمة العلوم بكلية البنات* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عين شمس.

باشا، أحمد فؤاد. (2015). *خصوصيات التربية العلمية في ثقافتنا العربية الإسلامية* [عرض ورقة علمية]. المؤتمر العلمي السابع عشر: التربية العلمية وتحديات الثورة التكنولوجية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

الباوي، ماجدة إبراهيم، والسعدي، أحمد عبيد. (2013). *فاعلية برنامج مقترح في التحصيل وتنمية الوعي العلمي الأخلاقي والتفكير الناقد*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

البطاقة الإحصائية. (1444). *إحصائية بعدد مدارس المرحلة المتوسطة (بنين – نهاري) وعدد طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض*. قسم المعلومات الإحصائية، إدارة التخطيط والمعلومات، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.

جامعة الخليج العربي. (2022). الأمية العلمية: دعوة إلى إعادة نظر جذرية في تدريس العلوم. "*موقع لما لا؟*". http://www.limala.ps"

جروان، فتحي عبد الرحمن. (2013). *الإبداع – مفهومه – معاييره – مكوناته* (ط.3). دار الفكر ناشرون وموزعون.

الحربي، عبد الله عبد الكريم. (1430). *مدى تضمين كتب العلوم في المرحلة الابتدائية موضوعات الطاقة وبدائلها وترشيد استهلاكها* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

الحربي، علي سعيد. (2018). تطوير مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المفاهيم العلمية المتضمنة في رؤية المملكة العربية السعودية 2030. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، جمعية جستن، (61)، 109-132.

حسام الدين، ليلى عبد الله. (2011). فاعلية برنامج مقترح في ضوء القضايا العلمية الاجتماعية (SSI) لتنمية المفاهيم المتعلقة بهذه القضايا والاتجاه نحو دراستها وأخلاقيات العلم لمعلمي العلوم أثناء الخدمة. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، *14* (2)، 111-158.

حسين، هالة إبراهيم. (2019). برنامج مقترح قائم على التعلم النشط لتنمية بعض المفاهيم المرتبطة بالقضايا البيو أخلاقية والقيم العلمية لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، *22*(2)، 43-78.

الحشاني، منال عبد السلام، عفيفي، يسري عفيفي، فراج، محسن حامد، حسن، ياسر سيد، والفلوس، خالد أحمد. (2012). تطوير منهج العلوم بالمرحلة الابتدائية بليبيا. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، جامعة عين شمس، (188)، 116-126.

الحميدي، تهاني حسن، والعصيمي، حميد هلال. (2020). دراسة تحليلية لمحتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء القضايا العلمية المجتمعية (SSI) في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *4*(8)، 96-120.

الحيدري، محمد رحيم. (2012). *دراسة تحليلية لكتب الكيمياء في ضوء معايير الثقافة العلمية وامتلاك مدرسي المادة لها وعلاقتها بالوعي العلمي الأخلاقي لطلبتهم في المرحلة الإعدادية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة بغداد.

الخالدي، عادي كريم. (2019). دراسة تحليلية لكتب علوم المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS). *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، *30*(118)، 305-335.

الخلف، لطيفة عبد الكريم. (2022). *نموذج تطويري مقترح لتدريس القضايا العلمية المجتمعية في ضوء معايير (NGSS) وأثره في تنمية التفكير الأخلاقي واستيعاب المفاهيم الشاملة في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

خليفة، محمد، شهاب، منى، عبد الكريم، سحر، وصالح، آيات. (2021). تطوير منهج العلوم في ضوء الممارسات العلمية والهندسية وأثره في تنمية الفهم العميق لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة بحوث*، (5)، 245-291.

راشد، علي محيي الدين. (2019). *دور تدريس العلوم في تنمية مهارات قوة العلم لدى المتعلمين* [عرض ورقة علمية]. المؤتمر العلمي الحادي والعشرون: التربية العلمية وجودة الحياة، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

راغب، رانيا عادل. (2017). دراسة تحليلية لتقصي الجدل العلمي في القضايا العلمية المجتمعية لدى معلمي البيولوجي وعلاقته بأنماط استدلالهم. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، *20*(11)، 143-209.

الربيعان، وفاء محمد، وآل حمامه، عبير سالم. (2017). تحليل محتوى كتب العلوم للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير (NGSS). *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *6*(11)، 94-108.

الزنيدي، طيبة عبد الرحمن. (2018). *فاعلية برنامج قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية فهم القضايا العلمية الاجتماعية وعمليات العلم التكاملية في مقرر الكيمياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

زيتون، كمال عبد الحميد. (2004). *تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر* [عرض ورقة علمية]. المؤتمر العلمي السادس عشر: تكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-1

زيدان، جميلة، وبوجرادة، محمد. (2017). الخصائص السيكومترية لأدوات القياس النفسي والتربوي والاجتماعي. *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع*، *1* (1)، 209-215.

السعايدة، مها حامد، عليمات، عبير راشد، والسعايدة، جهاد علي. (2017). أثر استخدام منحى القضايا العلمية الاجتماعية في استيعاب المشكلات البيئية المعاصرة في ضوء الميول العلمية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، *41*(2)، 125-193.

السعدي، أحمد عبيد. (2009). *فاعلية برنامج مقترح لتدريس التقنيات المستحدثة في التحصيل وتنمية الوعي العلمي الأخلاقي والتفكير الناقد لدى طلبة علوم الحياة* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة بغداد.

سلامة، مريم رزق. (2023). برنامج مقترح قائم على القضايا العلمية الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير التوليدي واتخاذ القرار الجدلي لدى طلبة شعبة البيولوجي بكلية التربية. *مجلة كلية التربية*، جامعة الزقازيق، *38*(128)، 1-93.

شافعي، سحر حمدي. (2021). فاعلية برنامج إثرائي في ضوء التعلم القائم على المشكلة لتنمية مهارات التفكير العليا والوعي العلمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية*، *5*(7)، 34-118.

شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (2011). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية* (ط.2). (حامد عمار، مراجعة)، الدار المصرية اللبنانية.

الشمراني، صالح، الشمراني، سعيد، البرهان، إسماعيل، والدرواني، بكيل. (2016). *إضاءات حول نتائج دول الخليج في دراسة التوجهات الدولية في العلوم والرياضيات TIMSS 2015* (تقرير مختصر). جامعة الملك سعود.

شوقي، أحمد. (1995). البيولوجيا والتربية: إشكالية متجددة. *مجلة مستقبل التربية العربية*، *1* (1)، 227-230.

الظالمي، دعاء رحيم. (2021). *التنور التكنولوجي وعلاقته بالوعي العلمي الأخلاقي والتحصيل في علم الأحياء عند طالبات المرحلة الإعدادية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بابل.

عبد السلام، إيمان سعيد. (2019). *فاعلية منهج متكامل في العلوم الطبيعية قائم على مدخل STEAM.Eo وبرنامج RISK في تنمية مهارات التفكير الفراغي والتنظيم الذاتي والقوة العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة حلوان.

عبد اللطيف، أسامة جبريل. (2019). برنامج قائم على القضايا الاجتماعية العلمية المحلية لتنمية مهارات الجدل العلمي والمعارف والاتجاه نحو تلك القضايا لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، جامعة عين شمس، (243)، 58-107.

عبد الله، عزة شديد، والعدوي، مروة صلاح. (2021). *تطوير مناهج تعليم العلوم والدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء أبعاد اقتصاد المعرفة* [عرض ورقة علمية]. المؤتمر الدولي الثاني: مستقبل تطوير المناهج في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، *مجلة العلوم التربوية*، جامعة القاهرة، مصر، 181-243.

عبد الوهاب، فاطمة محمد. (2011). برنامج مقترح للنفايات الالكترونية باستخدام الوسائط الفائقة التفاعلية لتنمية المعرفة بها واتخاذ القرار حيالها والدافعية الذاتية للتعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة التربية العلمية*، *14* (2)، 63-109.

العتيبي، وضحى حباب. (2013). القيم العلمية للمواطنة في محتوى كتب العلوم للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، (153)، 127-177.

عسيلان، بندر خالد. (2011). *تقويم كتاب العلوم المطور للصف الأول المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

عليوه، ناريمان حسن، والصباريني، محمد سعيد. (2017). مستوى فهم معلمي العلوم لمستوى الثقافة العلمية متعدد الأبعاد. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *25*(4)، 504-520.

عيد، سماح محمد. (2021). برنامج مقترح في علوم وتكنولوجيا النانو (NST) لتنمية مهارات التفكير التقويمي والوعي بقضايا تكنولوجيا النانو وتطبيقاتها البيولوجية والبيئية لدى الطالب معلم العلوم. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، *37*(12)، 337-379.

العيسوي، توفيق إبراهيم. (2008). *أثر استراتيجية الشكل V البنائية في اكتساب المفاهيم العلمية وعمليات العلم لدى طلاب السابع الأساسي بغزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

الغامدي، سعيد عبد الله. (2017). درجة إلمام الطلبة بعمليات العلم بمحتوى مناهج العلوم المطورة بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *6*(4)، 52-67.

الغامدي، ماجد شباب. (2012). *تقويم محتوى كتب العلوم المطورة بالصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير مختارة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

غانم، تفيده سيد. (2015). أبعاد تصميم مناهج (STEM) وأثر منهج مقترح في ضوئها لنظام الأرض في تنمية مهارات التفكير في الأنظمة (Systems Thinking) لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة عالم التربية*، *16* (51)، 1-25.

الفهيدي، هذال عبيد. (2012). *تقويم محتوى مقررات العلوم المطورة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء دراسة متطلبات التوجهات الدولية للعلوم والرياضيات* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.

القيسي، أيمن محمد. (2013). *أثر تضمين القضايا العلمية الاجتماعية في تدريس العلوم لطلبة الصف الثامن الأساسي في اكتسابهم المفاهيم العلمية وحل المشكلات واتجاهاتهم نحو العلوم* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك.

الكيلاني، عبد الله زيد، والشريفين، نضال كمال. (2007). *مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية: أساسياته، مناهجه، أساليبه الإحصائية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

متولي، أمل سامي، عبد العال، محسن حامد، وعبد الفتاح، محمد عبد الرزاق. (2022). تطوير منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء القضايا العلمية الاجتماعية وفاعليته في تنمية الاستدلال الأخلاقي وفهم التلاميذ لتلك القضايا. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، (55)، 229-260.

المحارف، أحمد حمد. (2020). تضمين كتب العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية للقضايا العلمية المجتمعية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، *31*(122)، 475-500.

محمد، أفراح ياسين. (2016). أثر برنامج تعليمي تعلمي لتنمية الوعي العلمي الأخلاقي عند الطلبة وفق حاجات المجتمع. *مجلة جرش للبحوث والدراسات*، *17* (1)، 403-423.

محمد، هيفاء غازي. (2017). *أبعاد التنمية المستدامة عند مدرسي علم الأحياء للمرحلة الإعدادية وعلاقتها بالوعي العلمي الأخلاقي لطلبتهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بغداد.

المرعشي، أزهار قرناس، والشهري، سعد ظافر. (2021). قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) المتضمنة في مقرر العلوم للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للتربية النوعية*، *5*(16)، 67-94.

مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات. (2015). *الدراسة التقويمية لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية*. جامعة الملك سعود.

المزيني، تهاني عبد الرحمن. (2017). مدى تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (221)، 68-109.

وزارة التربية والتعليم. (1433). *المشروع الشامل*. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم. (1444). *مقرر العلوم للصف الأول المتوسط – الفصل الدراسي الثالث*. المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية

Abdel-Latif, Osama Jibril. (2019). A program based on local scientific social issues for developing scientific debate skills, knowledge, and attitudes towards those issues among the secondary stage students. *Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods*, Ain Shams University, (243), 58-107. *(Arabic)*

Abdel-Salam, Eman Saied. (2019). *The effectiveness of an integrated curriculum in the natural sciences based on the STEAM.Eo Approach and the RISK program in developing spatial thinking skills, self-regulation, and scientific power among the secondary stage students* [Unpublished doctoral dissertation]. Helwan University. *(Arabic)*

Abdel-Wahab, Fatima Mohammed. (2011). A proposed program for electronic waste using interactive hypermedia for developing knowledge about it, decision-making regarding it, and self-motivation for learning among the 1st year secondary stage students. *The Journal of Scientific Education*, *14*(2), 63-109. *(Arabic)*

Abdullah, Azza Shadid, & Al-Adawi, Marwa Salah. (2021). *Developing Curricula for Teaching Science and Social Studies at the Basic Education Stage in Light of the Dimensions of the Knowledge Economy* [Scientific Paper Presentation]. The 2nd International Conference: The Future of Curriculum Development in Light of the Requirements of the Knowledge Economy, *Journal of Educational Sciences*, Cairo University, Egypt, 181-243. *(Arabic)*

Abu Hashim, Al-Sayed Muhammad. (1440). *Internal consistency: an ongoing debate between validity and reliability*. King Saud University. *(Arabic)*

Abu Jalala, Subhi Hamdan, Al-Huwaidi, Zaid Muhammad, & Al-Bastanji, Mustafa Issa. (2004). Evaluating the science curriculum for the first and second grades of the first stage in the United Arab Emirates in light of international standards for science curricula. *Journal of Reading and Knowledge*, (38), 126-152. *(Arabic)*

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-1

stage [Unpublished master's thesis]. King Saud University. *(Arabic)*

Al-Harbi, Ali Saeed. (2018). Developing the middle stage science curricula in light of the scientific concepts implemented in the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030. *The Journal of Education and Psychology Message*, Justin Society, (61), 109-132. *(Arabic)*

Al-Hashani, Manal Abdel-Salam, Afify, Yousry Afify, Faraj, Mohsen Hamed, Hassan, Yasser Sayed, & Al-Faloss, Khaled Ahmed. (2012). Developing the science curriculum at the primary stage in Libya. *The Journal of Studies in Curricula and Instruction*, Ain-Shams University, (188), 116-126. *(Arabic)*

Al-Issawi, Tawfiq Ibrahim. (2008). *The effect of the constructive V-shape strategy on the acquisition of scientific concepts and science processes among the 7th -grade students in Gaza* [Unpublished master's thesis]. Islamic University of Gaza. *(Arabic)*

Aliwa, Nariman Hassan, & Al-Sabarini, Mohammed Saeid. (2017). Science teachers' degree of understanding of the multidimensional level of scientific culture. The *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, *25*(4), 504-520. *(Arabic)*

Al-Khalaf, Latifa Abdel-Karim. (2022). *A proposed development model for teaching societal scientific issues in light of the (NGSS) standards and its effect on developing the moral thinking and understanding comprehensive concepts in the science course among the second-year intermediate female students* [Unpublished doctoral dissertation]. King Saud University. *(Arabic)*

Al-Khalidy, Adeey Karim. (2019). An analytical study of the middle school science textbooks in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the Next Generation Science Standards (NGSS). *Journal of the Faculty of Education*, Benha University, *30*(118), 305-335. *(Arabic)*

Al-Kilani, Abdullah Zaid, & Al-Sheriffen, Nidal Kamal. (2007). *An Approach to Research in the Educational and Social Sciences: Its Basics, Methods, and Statistical Methods*. Dar Al Masirah for Publishing and Distribution. *(Arabic)*

Al-Marashi, Azhaar Qarnas, & Al-Shehri, Saad Dhafer. (2021). The issues of Science, Technology, Society and Environment (STSE) that involved in the science curriculum for the first intermediate stage in the Kingdom of Saudi Arabia. *Arab Journal of Specific Education*, *5*(16), 67-94. *(Arabic)*

Al-Mohareef, Ahmed Hamad. (2020). Integrating the societal scientific issues in the science books for intermediate stage at the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the Faculty of Education*, Benha University, *31*(122), 475-500. *(Arabic)*

Abu Zaid, Hanaa Mahdi. (2011). *Nanotechnology*. Horus International Foundation. *(Arabic)*

Ahmed, Basma Mohamed, Abdel-Karim, Essam & Mohamed, Afrah Yassin. (2016). The effect of an educational-learning program according to the concepts of renewable energy and nanotechnology on the scientific and moral awareness of chemistry department students. *Journal of Educational and Psychological Sciences, (125),* 484-518. *(Arabic)*

Ahmed, Essam Mohamed. (2021). A proposed program in chemistry based on chemical innovations to develop related concepts and the power of knowledge among first-year secondary school students. *Journal of Educational and Social Studies, Helwan University, 27(2), 79-126. (Arabic)*

Al Fahidi, Hazal Obaid. (2012). *Evaluation of the Content of Developed Science Curricula at the Primary Stage in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of a Study of the Requirements of International Guidelines for Science and Mathematics* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Umm Al-Qura University. *(Arabic)*

Al-Bawi, Magda Ibrahim, & Al-Saady, Ahmed Obaid. (2013). *The effectiveness of a proposed program in achievement and developing moral scientific awareness and critical thinking*. Dar Safaa for Publishing and Distribution. *(Arabic)*

Al-Ghamdi, Majed Shabab. (2012). *Evaluating the developed science curricula in the lower grades of primary stage in light of selected criteria* [Unpublished master's thesis]. Umm Al-Qura University. *(Arabic)*

Al-Ghamdi, Saeed Abdullah. (2017). The degree of students' familiarity with science processes in the developed science curricula content at the intermediate stage in the Kingdom of Saudi Arabia and its relationship to the academic achievement. *The International Specialized Educational Journal*, *6*(4), 52-67. *(Arabic)*

Al-Haidari, Muhammad Rahim. (2012). *An analytical study of chemistry Courses in the light of scientific culture standards and the possession of the subject by teachers and its relationship to the scientific and ethical awareness of their students in the preparatory stage* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Baghdad. *(Arabic)*

Al-Hamidy, Tahany Hassan, & Al-Osaimi, Hamed Helal. (2020). An analytical study of the middle stage science books in light of social scientific issues (SSI) in Saudi Arabia. *The Journal of Educational and Psychological Sciences, 4*(8), 96-120. *(Arabic)*

Al-Harbi, Abdullah Abdel-Karim. (1430). *The extent of implementing the topics of energy, its alternatives, and rationalization of its consumption at the science books at the primary*

Imam Mohammed Bin Saud Islamic University. *(Arabic)*

Arabian Gulf University. (2022). Scientific Illiteracy: A Call for a Radical Reconsideration of Science Teaching. *"Why Not? Website* http://www.limala.ps". *(Arabic)*

Ashqar, Samah Farouk. (2008). *A proposed program to develop the understanding of social scientific issues (SSI), the nature of science, and the ability to make ethical decisions for female science teacher students at the Faculty of Education for Girls* [Unpublished doctoral dissertation]. Ain Shams University. *(Arabic)*

Asilan, Bandar Khaled. (2011). *Evaluating the developed science book for the 1st intermediate stage in light of comprehensive quality standards* [Unpublished master's thesis]. Umm Al-Qura University. *(Arabic)*

Clear, J. (2016). The Science of Developing Mental Toughness in Your Health, Work, and Life. *Behavioral Psychology*, Stanford University.

Eggert, S., Ostermeyer, F., Hasselhorn, M., & Bögeholz, S. (2013). Social Scientific Decision Making in the Science Classroom: The Effect of Embedded Metacognitive Instructions on Students' Learning Outcomes. *Education Research International*, *2013*(1), 1-13.

Eid, Samah Mohammed. (2021). A proposed program in nanoscience and technology (NST) for developing the evaluative thinking skills and awareness of nanotechnology issues and its biological and environmental applications among the science student teachers. *Journal of the Faculty of Education*, *Assiut University*, *37*(12), 337-379. *(Arabic)*

Ghanem, Tafidaa Sayed. (2015). The Dimensions of designing (STEM) curricula and the effect of a proposed curriculum in light of the Earth system in developing (systems thinking) skills among the secondary stage students. *World of Education Journal*, *16*(51), 1-25. *(Arabic)*

Hossam El-Din, Laila Abdullah. (2011). The effectiveness of a proposed program in light of social scientific issues (SSI) for developing concepts related to these issues and the attitude towards studying them and science ethics among in-service science teachers. *Egyptian Journal of Scientific Education*, *14*(2), 111-158. *(Arabic)*

Hussein, Hala Ibrahim. (2019). A proposed program based on active learning for developing some concepts related to the bioethical issues and scientific values among the secondary stage students. *Egyptian Journal of Scientific Education*, *22*(2), 43-78. *(Arabic)*

Jrawan, Fathy Abdel-Rahman. (2013). *Creativity, Concept, Standards, and its Components* (3rd edition). Dar Al-Fikr Publishers and Distributors. *(Arabic)*

Al-Mozaini, Tahaney Abdel-Rahman. (2017). The extent of implementing the theory of multiple intelligences in the middle stage science textbooks in the Kingdom of Saudi Arabia. *The Journal of Studies in Curriculum and Instruction*, (221), 68-109. *(Arabic)*

Al-Otaibi, Wadha Habab. (2013). The Scientific Values of Citizenship in the Content of Science Books for the Intermediate Stage in the Kingdom of Saudi Arabia: An Analytical Study. *Journal of the Faculty of Education*, Al-Azhar University, (153), 127-177. *(Arabic)*

Al-Qaisi, Ayman Mohammed. (2013). *The effect of implementing social scientific issues in teaching science to 8th grade students on their acquisition of scientific concepts, problem solving, and their attitudes toward science* [Unpublished doctoral dissertation]. Yarmouk University. *(Arabic)*

Al-Rubaian, Wafa Mohammed, & Aal-Hamama, Abeer Salem. (2017). Analysis of the content of the science books for the 1st intermediate grade in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the (NGSS) standards. *International Specialized Educational Journal*, *6*(11), 94-108. *(Arabic)*

Al-Saady, Ahmed Obaid. (2009). *The effectiveness of a proposed program for teaching new technologies in achievement and developing ethical scientific awareness and critical thinking among life sciences students* [Unpublished doctoral dissertation]. Baghdad University. *(Arabic)*

Al-Saeeda, Maha Hamed, Alimat, Abeer Rashed, & Al-Saeeda, Jihad Ali. (2017). The effect of using the social scientific issues approach in understanding contemporary environmental problems in light of the scientific tendencies of students at Al-Balqa Applied University. *Journal of the Faculty of Education*, Ain Shams University, *41*(2), 125-193. *(Arabic)*

Al-Shamrani, Saleh, Al-Shamrani, Said, Al-Burhan, Ismail, & Al-Darwani, Bakil. (2016). *Insights on the Gulf States' Results in the International Trends in Mathematics and Science Study TIMSS 2015* (Brief Report). King Saud University. *(Arabic)*

Al-Zalemey, Doaa Rahiem. (2021). *Technological enlightenment and its relationship to moral scientific awareness and achievement in biology among the preparatory stage female students*. [Unpublished master's thesis]. University of Babylon. *(Arabic)*

Al-Zunaidi, Taiba Abdel-Rahman. (2018). *The effectiveness of a program based on the ethical analysis approach in developing understanding of social scientific issues and integrative science processes in the chemistry course among the female secondary stage students in Riyadh* [Unpublished doctoral dissertation].

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-1

Education and Quality of Life, Egyptian Society for Science Education, Ain Shams University, Cairo, Egypt. *(Arabic)*

Salama, Maryam Rizk. (2023). A suggested program based on social scientific issues to develop generative thinking and argumentative decision-making skills for faculty of education students of biology department. *Journal of the Faculty of Education,* Zagazig University, *38*(128), 1-93. *(Arabic)*

*S*cott, R. (2011). Economic Development Priorities Include Focus on STEM Education. *Tampa Bay Times Magazine*, http:/www.tampabay.com.

Shafi'i, Sahar Hamdy. (2021). The effectiveness of an enrichment program in light of problem-based learning for developing higher-order thinking skills and scientific awareness in science among the preparatory stage pupils. *International Journal of Technology Curriculum and Education, 5*(7), 34-118. *(Arabic)*

Shawqi, Ahmed. (1995). Biology and Education: A Renewed Problem. *Journal of the Future of Arab Education, 1*(1), 227-230. *(Arabic)*

Shehata, Hassan, & Al-Najjar, Zainab. (2011). *Dictionary of Educational and Psychological Terms* (2nd ed). (Reviewed by, Hamed Ammar), Egyptian Lebanese House. *(Arabic)*

Statistical Card. (1444*). Statistics on the number of middle schools (boys - daytime) and the number of first- year middle school students in Riyadh*. Statistical Information Department, Planning and Information Administration, General Administration of Education in the Riyadh Region. *(Arabic)*

The Center of Research Excellence in Developing Science and Mathematics Education. (2015). *Evaluation study of the project for developing mathematics and natural sciences of public education in the Kingdom of Saudi Arabia.* King Saud University. (Arabic)

Zaitoun, Kamal Abdel Hamid. (2004). *A Critical Analysis of the Teacher Preparation Standards Included in the National Education Standards in Egypt* [Scientific Paper Presentation]. The 16th Scientific Conference: Teacher Formation, Egyptian Institution for Curricula and Instruction, Ain Shams University, Cairo, Egypt. *(Arabic)*

Zeidler, D. (2014). Social Scientific Issues as a curriculum emphasis: Theory, Research, and Practice. *In Handbook of research on science education, volume II*, (pp. 697-726), Routledge.

Zidan, Jamila, & Boujrada, Mohammed. (2017). Psychometric properties of psychological, educational and social measurement tools. *Al-Siraj Journal of Education and Community Issues*, *1*(1), 209-215. *(Arabic)*

Kahle, J., & Meece, J. (1994). Research on girls in science lessons and applications. *Handbook of research in science teaching and learning*, 542-556.

Khalifa, Mohammed, Shehab, Mona, Abdel-Karim, Sahar, & Saleh, Ayat. (2021). Developing the science curriculum in light of scientific and engineering practices and its effect on improving deep understanding among the preparatory stage pupils. *The Journal of Research*, (5), 245-291. *(Arabic)*

Metwally, Amal Samy, Abdel-Aal, Mohsen Hamed, & Abdel Fattah, Mohammed Abdel-Razzaq. (2022). Developing the science curriculum at the preparatory stage in light of social scientific issues and its effectiveness in developing moral reasoning and students' understanding of those issues. *Journal of Studies in University Education*, (55), 229-260. *(Arabic)*

Ministry of Education. (1433). *The Comprehensive Project*. Kingdom of Saudi Arabia. *(Arabic)*

Ministry of Education. (1444). *Science Curriculum for the 1st Intermediate Stage – 3rd Semester*. Kingdom of Saudi Arabia. *(Arabic)*

Mohammed, Afraah Yassin. (2016). The effect of an educational learning program for developing moral scientific awareness among students in accordance with the society needs. *Jerash Journal of Research and Studies, 17(1), 403-423*. *(Arabic)*

Mohammed, Haifa Ghazi. (2017). *Dimensions of sustainable development among biology teachers at the intermediate level and its relationship to the scientific and ethical awareness of their students* [Unpublished master's thesis]. University of Baghdad. *(Arabic)*

Ottander, C., & Ekborg, M. (2012). Students' experience of working with Social Scientific Issues -a Quantitative study in secondary school. *Research in Science Education*, *42*(6), 1147-1163.

Pasha, Ahmed Fouad. (2015). *The peculiarities of science education in our Arab-Islamic culture* [Scientific paper presentation]. The 17th Scientific Conference: Science Education and the Challenges of the Technological Revolution, Egyptian Society for Science Education, Ain Shams University, Cairo, Egypt. *(Arabic)*

Ragheb, Rania Adel. (2017). An analytical study for investigating scientific controversy regarding societal scientific issues among biology teachers and its relationship to their patterns of reasoning. *Egyptian Journal of Scientific Education*, *20*(11), 143-209. *(Arabic)*

Rashed, Ali Mohieddin. (2019). *The Role of Science Teaching in Developing Learners' Power of Science Skills* [Scientific Paper Presentation]. The 21st Scientific Conference: Science

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-2

طبيعة ومحتوى واحتياجات برامج التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية: دراسة نوعية

د.أماني سلمان السلمان[1] أ. مها بنت عبدالله آل طالب[2] أ. صفية عبدالله الشحية[3]

(قدم للنشر 1445/09/13هـ -وقبل 1446/03/05هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة النوعية الظاهراتية إلى البحث في تجارب المشاركين من أجل استكشاف طبيعة ومحتوى واحتياجات التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل لتطبيق تعليم شامل ذا جودة عالية. اشتملت هذه الدراسة على تجارب 12 من معلمين ومعلمات مدارس التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية تم اختيارهم بطريقة قصدية. وتمثلت أدوات جمع البيانات من خلال المقابلات الفردية شبه المفتوحة مع المشاركين. تم استخدام التحليل الموضوعي والذي تضمن تنظيم البيانات، وترميزها، وتصنيفها، وتفسيرها. خلصت النتائج في هذه الدراسة إلى خمسة مواضيع رئيسية عكست تجربة معلمي ومعلمات مدارس التعليم الشامل في برامج التطوير المهني متمثلة في: طريقة تقديم وتنفيذ برامج التطوير المهني، خصائص وعناصر برامج التطوير المهني، أبرز محتويات برامج التطوير المهني، أوجه القصور في برامج التطوير المهني، ومتطلبات التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل. كما أنه تم عرض التوصيات لتطوير برامج التدريب المهني للمعلمين وزيادة فعاليتها بهدف تحسين الكفايات المهنية للمعلمين.

الكلمات المفتاحية: برامج التدريب المهني، التعليم الشامل، التطوير المهني، الكفايات المهنية للمعلمين.

The Nature, Content, and Needs of The Professional Development Programs Among Teachers in Inclusive Schools: A Qualitative Study

Amani S. Alsalman[1] Maha A. Al taleb[2] Safiya A. Alshehhi[3]

(Submitted 23-03-2024 and Accepted on 08-09-2024)

Abstract: This phenomenological qualitative study aimed to explore the nature, content, and needs of teachers' professional development who work in inclusive schools to implement a high-quality inclusive education. Data were collected from semi-structured individual interviews with 12 teachers working in inclusive schools in the Kingdom of Saudi Arabia, and the participants were selected using the purposive sampling method. We used thematic analysis that included organizing, coding, and interpreting the data. The findings concluded five main themes that reflected the experiences of teachers towards their professional development programs, (1) the methods of providing and implementing professional development programs, (2) the characteristics and elements of the professional development programs, (3) the contents of professional development programs, (4) the weakness of the current professional development programs, and (5) professional development requirements for inclusive education teachers. Recommendations were also presented to enhance the effectiveness of professional development programs for teachers and improve their professional competencies.
Keywords: professional training programs, inclusive education, professional development, teachers' professional competencies.

(1) ، (2)، (3) قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة الملك سعود

(1), (2),(3) Department of Special Education - College of Education - King Saud University

E-mail: 443204152@ksu.edu.sa E-mail: t.maha.altalib@gmail.com E-mail: aalsalman@ksu.edu.sa

المقدمة

وفقًا للتوجه العالمي الحديث الذي يُنادي بتطبيق التعليم الشامل المرتكز على تعليم جميع الطلاب دون تمييز باستخدام أفضل الممارسات التربوية التي تُراعي احتياجات الطلاب التعليمية، أصبح من المهم تطوير منظومة التعليم سعيًا لخلق تعليم شامل يحقق مخرجات إيجابية لجميع الطلاب باختلاف قدراتهم. وهذا ما أكده القانون الأمريكي لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 2004)الذي نصّ على تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية مع أقرانهم العاديين المساويين لهم في العمر والمرحلة التعليمية. واتساقًا مع الاهتمام العالمي الذي لقيه تعليم الطلاب ذوي الإعاقة، كانت المملكة العربية السعودية من الدول العربية الرائدة التي تسعى لتقديم خدمات التربية الخاصة بجودة عالية؛ حيث نصت الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام وفق رؤية (2030) في الهدف الثالث منها، على تهيئة فرص التحاق متساوية، وتقديم تعليم متكافئ ومناسب في المدارس لجميع الطلاب باختلاف قدراتهم (وزارة التعليم، 1438).

وفي هذا الإطار، يُشّكل تطوير وتدريب المعلمين في المدارس الشاملة دورًا محوريًا في تقديم التعليم المناسب لجميع الطلاب بما فيهم ذوي الإعاقة، وذلك لضمان نجاح هؤلاء الطلاب (Haug, 2017; Mitiku et al., 2014; Zulfija et al., 2013). وتؤكد العديد من الدراسات إلى أنّ إعداد وتدريب المعلمين للتعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة يسهم إيجابيًا في تطبيق تعليم شامل بجودة عالية، مما يعزز ممارسات التعليم الشامل في الصفوف الدراسية، كما يؤثر إيجابيًا على المواقف والاتجاهات نحو التعليم الشامل (Avramidis& Kalyva, 2007; De Boer et al., 2011; MacFarlane& Woolfson, 2013; Moriña et al., 2020; Costello& Boyle, 2013). ومما يجدر الإشارة إليه، أن برامج تطوير وتدريب المعلمين يجب أن يتم تصميمها وتنفيذها لتلبي احتياجات المعلمين المختلفة للحصول على النتائج المأمولة على المدى الطويل. حيث أوضح كلا من Morgan &Bates (2018) عناصر التطوير المهني الفعالة للمعلمين وعددها سبع عناصر وهي كالتالي: (1) التركيز على المحتوى وطريقة تدريسه، (2) استخدام التعلم النشط، (3) دعم التعاون المهني، (4) استخدام نماذج ممارسات فعالة، (5) توفير دعم الخبراء والمدربين، (6) تقديم التغذية الراجعة والتفكير الانعكاسي، و(7) استدامة التطوير المهني. وعلى الرغم من أن كثيرًا من برامج التطوير المهني يتم تصميمها بناءً على هذه العناصر والسمات العامة، إلا أنه لازال هناك حاجة لإجراء المزيد من الأبحاث التجريبية الصارمة حول هذه البرامج للحصول على برامج تطويرية ذات تصاميم مبنية على الأدلة يمكن الوثوق بمخرجاتها، إضافة إلى الحاجة إلى التركيز على تطوير واختبار وتحسين النظريات حول التطوير المهني للمعلمين من أجل تعزيز الفهم والسياسات والممارسات في هذا المجال (Sims& Fletcher, 2021).

ومما لا شك فيه، أن كمية ونوعية البرامج التدريبية للمعلمين لها أثر مباشر على مخرجات التعليم بشكل عام. فقد أكدت دراسة Donath) at el., 2023) على فعالية التطوير المهني للمعلمين في تحسين تطبيق التعليم الشامل بشكل عام، وأشارت إلى أن تكثيف برامج التطوير المهني تؤثر ايجابًا على معارف المعلمين ومهاراتهم ومعتقداتهم تجاه الممارسات التدريسية، إضافة إلى أثرها في

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-2

تحسين سلوك طلابهم. ففي أحد الدراسات الحديثة التي هدفت إلى كشف تأثير برنامج تدريبي للمعلمين على ممارسات التدريس في مدارس التعليم الشامل، أظهرت نتائجها أن هناك تأثيرًا إيجابيًا على المعلمين في مواقفهم واستعدادهم لتدريس الطلاب ذوي الإعاقة داخل الفصول الدراسية، علاوة على تحسّن مستوى الطلاب في الجانب الأكاديمي والاجتماعي (Muñoz-Martínez et al., 2020). وفي هذا الجانب، أشارت دراسة Shani& Hebel (2016) التي هدفت إلى كشف أثر برنامج تدريبي للمعلمين للتعامل مع الطلاب الذين يعانون من اضطرابات سلوكية وانفعالية داخل فصولهم الدراسية عن نتائج إيجابية، حيث أوضح المعلمون أن التدريب على استراتيجيات إدارة الفصول الدراسية أحدثت فرقًا كبيرًا في سلوك الطلاب، وعلى مواقف المعلمين وتفاعلهم مع الطلاب ذوي الإعاقة.

كما أشارت العديد من الدراسات أن أحد أهم عوامل ضعف مستوى التعليم الشامل هو محدودية كفاءات المعلمين، نتيجة لضعف أو عدم التدريب على استراتيجيات التدريس الفاعلة، والمهارات اللازمة للتعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة (Erten& Savage, 2012; Forlin, 2013; Forlin& chambers, 2011). ومن أجل أن يقوم المعلمون بأدوارهم في التعليم الشامل بكفاءة ومهارة عالية في ضوء معايير جودة التعليم الشامل، لابد أن يتمتعوا بقدر كاف من السمات والمهارات التي تمثل أهمية قصوى في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في مدارس التعليم الشامل. وفي هذا السياق، أجريت عدة دراسات تتعلق بهذه السمات والمهارات والحاجة إلى امتلاكها من قبل المعلمين، فعلى سبيل المثال: هدفت دراسة Fernández& Batanero (2013) إلى استقصاء وجهات نظر المعلمين حول كفايات التدريس التي تحقق تعليم ذا جودة عالية في مدارس التعليم الشامل في مدرستين للمرحلة الثانوية. أظهرت نتائجها أن المهارات الاستراتيجية في إدارة الصف والمهام إلى جانب مهارات الإبداع والابتكار كانت في مقدمة الكفايات التي يجب أن يتمتع بها المعلمون في هذه المدارس. كما هدفت دراسة Rodríguez et al (2019) إلى تحديد وتحليل آراء المعلمين حول الكفايات الرقمية في الممارسات التدريسية في مجال التعليم الشامل. أظهرت نتائجها أن استخدام التكنولوجيا وتقنيات التعلم له صلة وثيقة في نجاح التعليم الشامل وأحد أهم المتطلبات اللازمة للمعلمين العاملين في مدارس التعليم الشامل. وقد كشف Apelgren & Giertz (2010) ، أن أحد أهم المهارات الهامة للمعلمين في الفصول الدراسية الشاملة، تطبيق استراتيجيات التعلم بواسطة الأقران، والتعلم التعاوني، وتحليل السلوك التطبيقي. من جانب آخر، أشار باحثون آخرون أن التعاون المهني كفاءة رئيسية للمعلمين في التعليم الشامل ويحتاج المعلمون له بمختلف مؤهلاتهم وتخصصاتهم حيث يمكنهم من تسخير ما لديهم، في حل المشكلات والتفكير الإبداعي (Berry, 2010; Donnelly& Watkins, 2011; Flecha& Soler, 2013; Florian, 2012).

وعلى النطاق المحلي، فقد هدفت دراسة Algahtani (2021) إلى استكشاف احتياجات التطوير المهني لدعم وتطوير معلمي التربية الخاصة في المملكة، حيث أعرب فيها المشاركون عن إحباطهم من أعباء العمل، وأشاروا إلى احتياجهم للتطوير المهني في التدريس، والإدارة

الصفية، إضافة إلى التدريب على إعداد البرامج التربوية الفردية. كما أفصحوا عن رغبتهم في الحصول على التدريب عبر المنصات الرقمية لتلبية احتياجاتهم في تلك الجوانب. وقد كشفت دراسة السفياني (2021) عن واقع برامج التعليم الشامل في المملكة، والتي أشارت نتائجها إلى ضعف برامج التعليم الشامل، والحاجة الماسة إلى مزيد من التطوير في الأنظمة والكوادر المهنية.

مشكلة الدراسة

أولت المملكة ممثلة بوزارة التعليم اهتمامًا كبيرًا في تربية وتعليم الطلاب ذوي الإعاقة، وحرصت على إعداد وتدريب العاملين في مدارس التعليم الشامل، وتزويدهم بالمفاهيم والأسس التي يرتكز عليها هذا التوجه، ومع ذلك، فإن العديد من الدراسات المحلية أشارت إلى أن المعلمين بحاجة ماسّة إلى برامج التطوير المهني حول التعليم الشامل، وكيفية التعامل مع الطلاب ذوي الإعاقة داخل فصولهم الدراسية (Aldabas, 2015; Alnahdi, 2020; Alothman, 2014; Alshahrani, 2014; Asiri, 2019).

وفي هذا الصدد، تشير الأدبيات العالمية في كثير من الأحيان إلى ضعف كفاية التدريب المهني للمعلمين فيما يتعلق بممارسات التعليم الشامل (Tristani& Bassett, 2020). إن دمج المعرفة والمهارات اللازمة لتطبيق التعليم الشامل في برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها يعتبر حجر أساس، ومفتاح التنفيذ الناجح له. وفي ظل ذلك، أشارت العديد من الدراسات أن قصور هذا الجانب يعوق نجاح التعليم الشامل كدراسة Poon-McBrayer & Wong (2013) التي أشارت إلى أن أبرز التحديات التي تعيق تطبيق تعليم شامل ذو جودة عالية هي عدم كفاية الموارد وقلة البرامج التدريبية للمعلمين؛ ففي ضوء ذلك كشفت دراسات عدة إلى أنّ الكثير من برامج التدريب لا تلبي احتياجات المعلمين، وغالبًا ما ينهي المعلمون تدريبهم المعني دون اكتساب للمهارات التي يحتاجونها للعمل مع ذوي الإعاقة في مدارس التعليم الشامل، مما يؤدي إلى ضعف مخرجات الطلاب (Haug, 2017; Mitiku et al., 2014; Vaillant, 2011 ;Zulfija et al., 2013).

والراصد للمجال التعليمي، يجد أن قضية تطوير التعليم الشامل استقطبت اهتمام الباحثين؛ وفي ضوء هذا الاهتمام تم تسليط الضوء على الحاجة لتطوير الكفايات المهنية والتدريبية لمعلمي مدارس التعليم الشامل. ومن هذا المنطلق أشار العنزي (2022) إلى أهمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التعليم الشامل في المملكة، وأهمية الاهتمام ببرامج إعداد المعلمين، وتزويدهم بالكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لهم،

وانطلاقا مع إشارة برنامج التحول الوطني لتحقيق أهداف رؤية المملكة (2030) في الهدف الثاني الذي نص على " تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم، وتأهيلهم، وتطويرهم" (برنامج التحول الوطني، 2020، ص. 62). فإن الخطوة الأساسية الأولى والمهمة لإعداد برامج التطوير المهني في مجال التعليم الشامل تتمثل في الحاجة إلى التعمق في استكشاف الوضع الراهن لطبيعة ومحتوى برامج التطوير المهني وفهم الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين لتطبيق تعليم شامل ذا جودة عالية. إضافة إلى ندرة الدراسات المحلية في هذا الجانب بشكل عام، فإنه لم تُظهر مراجعة الأدبيات المحلية والعربية -حسب علم الباحثات- دراسات استكشافية نوعية بحثت في الموضوع. واستنادًا على ما سبق، تبلورت مشكلة الدراسة في الحاجة لاستكشاف تجربة المعلمين حول طبيعة ومحتوى واحتياجات برامج التطوير المهني الحالية بمدارس التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية استكشاف تصورات وتجربة معلمي مدارس التعليم الشامل في التطوير المهني من خلال الأسئلة التالية:

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-2

1- كيف يتلقى معلمو مدارس التعليم الشامل تطويرهم المهني؟

2- ما محتوى التطوير المهني الذي يتلقاه معلمي مدارس التعليم الشامل؟

3- ما هي الاحتياجات التدريبية للمعلمين لتطبيق تعليم شامل ذا جودة عالية؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف تجربة وتصورات معلمي مدارس التعليم الشامل في المملكة حول طبيعة ومحتوى واحتياجات تطويرهم المهني.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية هذه الدراسة في المساهمة بإثراء أدبيات التربية العربية في مجال برامج التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل خصوصًا في ظل ندرة الدراسات المحلية والعربية حول هذا الموضوع. أيضاً، قد تلفت هذه الدراسة اهتمام الباحثين بإجراء المزيد من الدراسات حول برامج التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل من جوانب أخرى وبأساليب بحثية مختلفة.

ومن الجانب العملي، تكمن أهمية الدراسة في تسليط الضوء على الوضع الراهن لبرامج التطوير المهني ومكامن النقص في تلك البرامج وكيفية التغلب عليها، مما قد توجه صناع القرار في وزارة التعليم بالمملكة بتطوير وبناء منظومة تختص ببرامج التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل بناء على نتائج هذه الدراسة. حيث تعتبر هذه الدراسة إحدى الإسهامات البحثية التي يمكن الاعتماد على نتائجها في تصميم وتنفيذ وتقييم برامج التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل.

حدود الدراسة : الحدود البشرية: المعلمون والمعلمات في مدارس التعليم الشامل التابعة لوزارة التعليم.

الحدود الزمانية: العام الدراسي ١٤٤٤-١٤٤٥ هـ

الحدود المكانية: مدينة الرياض.

الحدود الموضوعية: استكشاف طبيعة ومحتوى واحتياجات برامج التطوير المهني

مصطلحات الدراسة

التعليم الشامل (Inclusive Education): "عملية تهدف إلى زيادة مشاركة جميع الطلاب، والتقليل من إقصاء الطلاب ذوي الإعاقة؛ من خلال إعادة تشكيل السياسات، والممارسات في المؤسسات التعليمية؛ للاستجابة بشكل أفضل للطلاب على اختلافهم" (وزارة التعليم، 1438، ص. 15).

التطوير المهني للمعلمين (Professional Development for Teachers): "مجموعة من التغييرات المطلوب إحداثها إيجابيًا في معارف ومهارات المعلمين؛ لتحسين معدلات أدائهم، أو لمواكبة التطور في محيط أعمالهم" (السكارنه، 2011، ص. 18).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على تصميم دراسة التجربة الشخصية للأفراد (Phenomenological) وهي أحد تصميمات الأبحاث النوعية (Qualitative Research)، وهي تناسب هدف وأسئلة الدراسة والتي يمكن من خلالها استكشاف تجربة المشاركين وهم معلمي مدارس التعليم الشامل في برامج التطوير المهني وخبرتهم فيها، وبالتالي تصف الباحثات الخبرات والتجارب كما يعيشها هؤلاء المعلمين، وذلك عن طريق إجراء المقابلات الفردية معهم (كريسول، 2019/2014).

المشاركون وموقع الدراسة

تم اختيار المشاركين بالطريقة القصدية الملائمة لغرض الدراسة حتى تم الوصول إلى مرحلة التشبع في البيانات ويعني ذلك أن المقابلات لم تعد مجدية للحصول على بيانات جديدة، حيث إن البيانات

الجديدة أصبحت مكررة ولا تمثل أي إضافة للدراسة عما تم جمعه مسبقًا (Merriam & Tisdell, 2016). تم اختيار المشاركين بناءً على عدة معايير تتوافق مع هدف الدراسة وهي كالتالي: أ) أن يكون المشارك ذو خبرة في التدريس في مدارس التعليم الشامل مدة لا تقل عن ٣ سنوات، ب) أن يكون المشارك على رأس العمل في مدارس التعليم الشامل، ج) اختيار مشارك واحد على الأقل من كل مدرسة من مدارس التعليم الشامل. عدد المشاركين الذين انطبقت عليهم المعايير ووافقوا على المشاركة في الدراسة كان 12 مشاركًا (8 إناث و4 ذكور) من معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، تم اختيارهم من مختلف مدارس التعليم الشامل في منطقة الرياض، باختلاف تخصصاتهم ودرجاتهم العلمية.

جدول (2)

يوضح المعلومات الديموغرافية لكل مشارك.

المشاركين	النوع	التخصص	المؤهل	سنوات الخبرة
1	ذكر	تعليم عام	بكالوريوس	8
2	ذكر	تربية خاصة	بكالوريوس	9
3	ذكر	تربية خاصة	ماجستير	13
4	ذكر	تربية خاصة	بكالوريوس	14
5	أنثى	تربية خاصة	بكالوريوس	23
6	أنثى	تربية خاصة	ماجستير	10
7	أنثى	تعليم عام	بكالوريوس	10
8	أنثى	تعليم عام	بكالوريوس	5
9	أنثى	تربية خاصة	بكالوريوس	19
10	أنثى	تعليم عام	أقل من بكالوريوس	23
11	أنثى	تعليم عام	بكالوريوس	14
12	أنثى	تربية خاصة	بكالوريوس	10

موقع الدراسة قيد الظاهرة جميع مدارس التعليم الشامل بالمملكة وعددها خمس مدارس لمختلف المراحل الدراسية؛ حيث يطبق برنامج التعليم الشامل على مستوى المدرسة. ويتكون هيكل إطار العمل في هذه المدارس من عناصر أساسية وهي: فريق قيادة المنطقة التعليمية، والفريق القائم على المدرسة، وفريق المرحلة الدراسية، وأخصائيو إعداد التقييمات؛ بحيث تضع كل إدارة مدرسية خطط تفصيلية للموظفين والطلاب تتضمن: تحديد الطلاب الذين ستقدم لهم الخدمات، وخططهم التعليمية، والاستراتيجيات التدريسية، والبدائل المكانية المناسبة للطلاب الذين سيدمجون، بالإضافة إلى تحديد المعلمين والإخصائيين الذين سيقدمون الخدمات لهؤلاء الطلاب، كما يتم تحديد المعلمين المساعدين للطلاب ذوي الإعاقة (وزارة التعليم، 1438).

أداة الدراسة

المقابلة: تعد المقابلات في المنهج النوعي أداة فعالة ومرنة لكشف التجارب الشخصية للمشاركين في الدراسة، والحصول على معلومات عميقة حول الظاهرة موضع الدراسة، كما أنها تعد الأداة الرئيسية في تصميم دراسة تجربة الأفراد (كريسول، 2014/ 2019). لذلك تم اعتمادها في عملية جمع البيانات، من خلال إجراء مقابلات فردية شبه مفتوحة مع معلمي مدارس التعليم الشامل؛ لفهم تجربتهم فيما يخص برامج التطوير المهني واستكشاف طبيعة ومحتوى واحتياجات التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل في المملكة.

تم بناء بروتكول للمقابلة للإجابة على أسئلة البحث وتضمن جزئين، حيث كان الجزء الأول عبارة عن أسئلة مقننة ديموغرافية تتضمن: جنس المشارك، المؤهل، الخبرة، التخصص. وتضمن الجزء الثاني على أسئلة مقابلة شبه مفتوحة تركز على هدف الدراسة والاجابة على اسئلتها، والأسئلة المحفزة التي ترتبط بأسئلة المقابلة الرئيسية بهدف التعمق أكثر في موضوع

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-2

الدراسة وبهدف الحصول على تجارب المشاركين وتصوراتهم (كريسول، 2014/ 2019). كانت الأسئلة الرئيسية للمقابلة المرتبطة بسؤال البحث الأول: 1) تتعلق بإجراءات تقديم برامج التطوير المهني في مدارس التعليم الشامل، 2) وصف تجارب المعلمين في طريقة تلقي تطويرهم المهني؛ وكانت أسئلة المقابلة المرتبطة بسؤال البحث الثاني: 1) تتعلق بأبرز المواضيع في برامج التطوير المهني، 2) محتويات الدورات التدريبية المقدمة لمعلمي التعليم الشامل؛ في حين كانت أسئلة المقابلة المرتبطة بسؤال البحث الثالث تتعلق 1) بأوجه القصور في برامج التطوير المهني حاليًا، 2) بالاحتياجات التدريبية للمعلمين لتساعدهم في تطبيق تعليم شامل ذو جودة، 3) بالمقترحات والتوصيات لتطوير الدورات التدريبية الحالية. كما تم إجراء مقابلات تجريبية مع ثلاثة معلمين في مدارس التعليم الشامل للتحقق من مدى ملاءمة أسئلة المقابلة ومناسبتها لهدف وأسئلة البحث.

بعد الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي، تم الحصول على تسهيل إجراءات التواصل مع المشاركين بهدف أخذ موافقتهم المبدئية وتحديد موعد مقابلة فردية مع كل مشارك في الوقت والمكان المناسب له. في بداية المقابلة، تم توزيع استمارة الموافقة على المشاركين لقراءتها والتوقيع عليها لضمان موافقتهم على المشاركة في الدراسة، حيث تضمنت ورقة الموافقة توضيح هدف البحث وإجراءات المقابلة وتسجيلها صوتيًا ومدتها المتوقعة وتوضيح لحقوق المشاركين وسرية معلوماتهم والتأكيد على إخفاء هوياتهم وتشجيعهم على صراحة المعلومات، وإعطاء حرية الانسحاب متى ما أرادوا ذلك. كانت المقابلات فردية مع المشاركين حيث تراوح الوقت المستغرق لكل مقابلة ما بين (30-60) دقيقة، وتم خلالها استخدام مسجل صوتي وكذلك كتابة الملاحظات الخاصة بالباحثات.

الموثوقية (Trustworthiness)

يتم استخدام مصطلحات وطرق خاصة بالبحث النوعي والتي تقابل الصدق والثبات في البحوث الكمية وذلك لضمان الصرامة البحثية وموثوقية النتائج في هذه الدراسة حيث تم الاستناد على المعايير التي أشار إليها كلاً من Merriam& Tisdell (2016)؛ حيث أنه في هذه الدراسة تم تحقيق المصداقية (Credibility) وهو مصطلح يقابل الصدق الداخلي في البحوث الكمية باستخدام أسلوب مراجعة المشاركين (Member Checks)، فقد تم ارسال النتائج والتفسيرات المبدئية للمشاركين للتأكد من صحة ودقة البيانات التي أدلو بها، وإتاحة الفرصة لهم للتعديل أو الإضافة على ما أشاروا إليه واعتمادها. إضافة إلى استخدام استراتيجية مراجعة الأقران (Peer Examination) من أجل التأكد من صحة النتائج وتفسيرها، فقد تم تعيين أحد الباحثات في الميدان لمراجعة الدراسة وطرح التساؤلات حولها وتقدير ما إذا كانت النتائج ووصفها وتفسيرها تتناسب مع البيانات الخام، والهدف من ذلك التأكد من تحليل النتائج وتفسيرها من رؤية أخرى غير رؤية الباحثات.

أما الاعتمادية (Dependability) وهي التي تقابل مصطلح الثبات في البحوث الكمية، فيقصد بها أنه لو أعيد تطبيق الأداة في نفس الظروف فستحقق نتائج مشابهة (العبدالكريم، 2012). ولتحقيق ذلك تم استخدام استراتيجية تثليث (Triangulation) الباحثين في جمع وتحليل وتفسير البيانات بشكل تعاوني ومتبادل، حيث قامت كل باحثة بتطوير الرموز والفئات بشكل منفصل ومن ثم تقييم ثباتها أثناء تحليل البيانات والوصول إلى اتفاق تام بين الباحثات في ترميز البيانات وتطوير الفئات الأساسية والفرعية. إضافة إلى ذلك، تم تحقيق الاعتمادية في الدراسة الحالية من خلال

الوصف التفصيلي لمنهجية وإجراءات الدراسة وكيفية تنفيذها.

تحليل البيانات

تم استخدام التحليل الموضوعي (Thematic Analysis)، وهو النوع الأكثر انتشارًا لتحليل البيانات النوعية (كريسول، 2014/ 2019). وهذا النوع من التحليل يتضمن تنظيم البيانات وتصنيفها إلى مواضيع تساعد على فهم البيانات ووضع معنى واضح لها، ويتضمن ستة مراحل كما ذكرها كريسول (2014/ 2019) على النحو التالي:

أولا: تفريغ المقابلات المسجلة حرفيًا وتصنيفها وتنظيمها في ملفات خاصة بكل معلم؛ ثانيًا: قراءة البيانات والملاحظات التي تم تدوينها أثناء المقابلات عدة مرات وكتابة الأفكار الرئيسة والملاحظات لما قاله المشاركون؛ ثالثًا: إنشاء الرموز الأولية واستخدم الترميز الوصفي (Descriptive Coding) والذي يلخص في كلمة أو عبارة قصيرة الموضوع الأساسي للنص، ثم إعادة قراءة مقاطع كل رمز، والتأكد من ترميزه بشكل صحيح لكل حزمة من الموضوعات والمراجعة المتكررة لوصف الموضوعات المبدئية المستخرجة؛ رابعًا: تحديد وتسمية الموضوعات من بيانات مقابلات المشاركين التي عكست وجهات نظر متعددة للمعلمين و وصفًا عامًا لتجربتهم الشخصية حول برامج التطوير المهني، وانسجمت مع هدف وأسئلة الدراسة، حيث ظهرت سبع موضوعات مبدئية وبعد مراجعة ودمج الرموز ضمن الفئات وإعادة تسميتها أصبحت خمس موضوعات رئيسية؛ خامسًا: استخدام الأسلوب السردي في عرض الموضوعات المستخلصة من البيانات بشكل تفصيلي يوضح التشابه والاختلاف في أراء وخبرات المعلمين مدعومة بشواهد نصية متنوعة من المعلمين؛ سادسًا: مناقشة النتائج من منظور الباحثات وربط تلك النتائج مع نتائج دراسات سابقة ذات صلة بظاهرة التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل.

النتائج

بعد تحليل البيانات وترميزها وتصنيفها، خلصت نتائج الدراسة إلى خمسة مواضيع رئيسية عكست تجربة معلمي ومعلمات مدارس التعليم الشامل في برامج التطوير المهني، حيث كانت المواضيع التي ظهرت للإجابة عن أسئلة البحث مرتبة كالتالي:

إجابة السؤال الأول: كيف يتلقى معلمو مدارس التعليم الشامل تطويرهم المهني؟

طريقة تقديم وتنفيذ التطوير المهني

وصف المشاركين أسلوب تطبيق برامج التطوير المهني وكيفية تقديمها لهم من أجل دعمهم في العملية التعليمية. وهنا بعض إجابات المشاركين، فقد كشف المشارك الأول عن آلية تلقي برامج التطوير المهني بقوله: "أن آلية برامج التطوير المهني عن طريق بوابة الرياض في قسم البرامج التدريبية من خلال إدارة التدريب والابتعاث الذين يحددون الاحتياجات التدريبية وينفذون برامج التطوير المهني"، في ضوء ذلك عبرت المشاركة رقم ستة عن طريقة تلقي برامج التطوير المهني بقولها: "أن الإعلان عن برامج التطوير المهني من خلال تعاميم الوزارة، أو المجموعات التعليمية المعتمدة في الوزارة والتسجيل يكون في بوابة التعليم في الرياض"، وأشار المشارك رقم ثلاثة إلى أهمية منصات التدريب في تقديم البرامج التدريبية بقوله: "أن برامج التطوير المهني من خلال الإعلان في بوابة تعليم الرياض وفق الإجراءات المعتمدة بتسجيل المعلم في الدورة التي يرغب بها، أو منصات خاصة لتقديم الدورات بإشراف الوزارة".

وفيما يتعلق بوصف التجربة في برامج التطوير المهني فقد أشارت أغلب الآراء إلى الرضا عن البرامج التدريبية بشكل عام، حيث وصفت المشاركة رقم تسعة تجربتها

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-2

بقولها: "الدورة الأولى كانت عن نقل زيارة الفريق لأمريكا من أجل توضيح الفكرة وآلية العمل وكانت ممتازة"، ووصفت المشاركة رقم ستة تجربتها الإيجابية والسهلة في تلقي برامج التطوير المهني بقولها: "لا أجد صعوبة في تلقي البرامج سواء عن طريق الوزارة أو الإنماء المهني الذاتي". كما أشار قليل من المشاركين بعدم الرضا الكامل عن البرامج التدريبية لعدد من الأسباب تم توضيحها أثناء مقابلتهم، حيث ذكرت المشاركة رقم خمسة تجربتها في برامج التطوير المهني بقولها: "مفيدة جدًا، ولكنها قليلة"، وأضاف مشارك آخر رأيه حول تلك البرامج المقدمة حاليًا بأنها: "غير مرضية ونحتاج لتطوير المدربين والمادة التدريبية"، ويصف مشارك آخر بأن قوة البرامج كان في بدايتها بقوله: "مرضي، ولكن كان في قوته في البداية من خلال شركة تطوير، البرنامج رائع ونتمنى تعميمه على جميع المدارس".

خصائص وعناصر برامج التطوير المهني

الحداثة والأصالة: لقد تم حصر آراء المشاركين وأشارت البيانات إلى أن سبعة من أصل 12 مشاركًا أكدوا على حداثة وأصالة برامج التطوير المهني، وهذا يتبين من وصف المشاركة رقم خمسة أن: "غالبية البرامج المقدمة في الوقت الحالي تواكب الحداثة ومتوافقة مع التعلم الالكتروني". ومن جانب أخر كان بعض المشاركين لهم تجربة مختلفة فيما يتعلق بأصالة وحداثة برامج التطوير المهني حيث قالت المشاركة رقم سبعة أن: "البرامج متكررة ومفصولة عن التعليم الشامل"، وفي نفس النطاق قالت المشاركة رقم ستة عن برامج التطوير المهني: "إنها ذات أصالة، ولكن تحتاج إلى تنوع".

الاستدامة والكفاية: أوضح المشاركون أهمية استمرارية البرامج التدريبية وفق خطة منهجية ومحددة؛ نظرًا لأهميتها في تعزيز الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وإنها من أكبر التحديات التي تواجه التطوير المهني في مدارس التعليم الشامل المهني، في ضوء ذلك، اتفق أغلب المشاركين على استمرارية ووفرة برامج التطوير المهني في مجال التعليم العام واقتصارها عليه وبالمقابل ضعفها في برامج التعليم الشامل؛ حيث عبر المشارك رقم ثلاثة أحد المعلمين عن استمرارية برامج التطوير المهني بقوله: "الان الدورات متوفرة بشكل كبير وأكثر من السابق، وهي متوفرة طوال السنة، لكن الدورات المتعلقة بالتربية الخاصة أعتقد أنها لازالت ضعيفة من ناحية شمولها للمواضيع الحديثة التي تتطرق لها، ومن ناحية توفرها.. لازال الاهتمام بها ضعيف برأيي"، وتتفق بالرأي المشاركة رقم خمسة: "نعم في استدامة وموجودة بكثرة، ولكن هل هي خاصة بالتعليم الشامل لا، هي دورات بشكل عام في التعليم العام، وقليل جدًا ما يتم تخصيص برامج تدريبية في التعليم الشامل، كانت في البدايات لأنها تجربة جديدة وبعدها لا".

وعلى النقيض، عدد قليل من المشاركين وصفوا برامج التطوير المهني بضعف استمراريتها، فقد عبر أحد المشاركين عن ذلك بقوله: "تتصف برامج التطوير المهني بعدم الاستمرارية"، وأضاف أحد المشاركين تبريرًا يعكس ضعف توافق البرامج التدريبية مع احتياجات المعلمين في مدارس التعليم الشامل، حيث ذكر أن: "البرامج غير مستمرة، والمشارك غير حريص على الحضور لأن البرامج غير واقعية ولا يستفاد منها".

آلية حضور البرامج التدريبية: وصف المشاركين طبيعة حضورهم لبرامج التدريب المهني بأنها تختلف بناءً على محددات معينة تتعلق بالمدرب أو المادة التدريبية فقد يكون التدريب حضوريًا أو إلكترونيا عن بعد، فعن ذلك يقول المشارك رقم ثلاثة: " تختلف وفق المدرب وجهة الاعداد". كما اتفق أغلب المشاركين عن تحول الحضور الشخصي إلى مقر البرامج التدريبية في السنوات الأخيرة ليصبح معظم البرامج التدريبية الكترونيًا عن بعد،

حيث أكدت على ذلك المشاركة رقم عشرة بقولها: " في السنوات الأخيرة عن بعد والأغلب مسائية لتعارضها مع وقت العمل" ووضحت مشاركة أخرى ذلك حين ذكرت: "الوضع الآن إما حضوري أو عن بعد، لكن قبل كورونا كانت البرامج التدريبية حضورية". وعن أيهما يفضل المعلمون والمعلمات البرامج الحضورية أم عن بعد، فقد تباينت الآراء بين الطريقتين ولكل طريقة دوافعها في الأفضلية، في هذا السياق ذكرت المشاركة رقم ثمانية تفضيلها حين قالت: "أفضل الحضوري في البرامج التطبيقية المتعلقة بطرائق التدريس والتواصل مع طلاب التربية الخاصة"، في حين علقت مشاركة أخرى بوجود المرونة في حضور البرامج التدريبية من خلال قولها: "إنه يوجد مرونة في طريقة الحضور".

إجابة السؤال الثاني: ما محتوى التطوير المهني الذي يتلقاه معلمي مدارس التعليم الشامل؟

محتويات برامج التطوير المهني

أظهرت نتائج المقابلات عن تصنيف محتوى البرامج التدريبية إلى ورش عمل تطبيقية وحلقات نقاش، حيث يفضل المشاركين برامج التدريب التطبيقية. ذكرت المشاركة رقم سبعة "إنه من المهم أن يكون البرنامج تطبيقي [ويتناول] مهارات التعامل مع المشكلات". كما أشارت النتائج إلى أبرز المواضيع في محتوى برامج التطوير المهني، وتمثلت في مواضيع متعددة منها: استراتيجيات الصف، والتقنية في التعليم، والتقييم الشامل، وأهمية التطرق إلى الاستشارة والعمل الجماعي في التربية الخاصة، والبرامج التربوية الفردية، وتعديل السلوك. وذكرت المشاركة رقم تسعة بعضًا من أهم محتويات البرامج التطبيقية بقولها: "برامج تطبيقية مثل ممارسات معلم التربية الخاصة، والرخصة المهنية، وموائمة المناهج، وبرنامج عن الطلاب ذوي فرط الحركة"، كما أضاف المشارك رقم أربعة بقوله "أفضل البرامج التدريبية كانت عن السلوك التطبيقي والتعزيز الإيجابي والسلبي". كما أشار بعض المشاركين بأن برامج التدريب تناقش تقنيات التعليم وأهم الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، حيث قال أحد المشاركين عن البرامج التي احتوتها برامج التطوير المهني "تقنيات التعليم، استراتيجيات التدريس مثل التعلم بالأقران والمثلث المقلوب." أيضًا، شارك بعض المشاركين مشاعرهم الإيجابية وارتياحهم تجاه بعض محتويات البرامج التدريبية التي يرون أهميتها ومناسبتها لمعلمي التعليم الشامل، حيث عبرت المشاركة رقم 11 عن مشاعرها نحو محتوى برامج التطوير المهني بقولها "المواضيع جميلة مثل علاقة المجتمع بالتعليم الشامل...كما إنها واقعية المحتوى ومناسبة".

إجابة السؤال الثالث: ما هي الاحتياجات التدريبية للمعلمين لتطبيق تعليم شامل ذا جودة عالية؟

أوجه القصور في برامج التطوير المهني

ناقش المشاركين أهم أوجه القصور في برامج التطوير المهني خلال سنوات عملهم في مدارس التعليم الشامل، وكان أبرز الموضوعات الفرعية لأوجه القصور التي ظهرت خلال المقابلات كالتالي:

تكرار المحتوى التدريبي: أظهرت نتائج الدراسة أن أهم أوجه القصور في برامج التطوير المهني والأكثر تكرارًا من قبل المشاركين كان تكرار المحتوى التدريبي، مما يؤدي إلى شعور المتدرب بالملل وعدم الجدوى والفائدة من البرامج التدريبية، حيث عبر أحد المشاركين عن أهم جوانب القصور بقوله " تكرار المعلومات، وأن المحتوى لا يلبي الاحتياجات التدريبية".

هيمنة الطابع النظري للبرامج: أتفق بعض المشاركين مثل رقم أربعة ورقم ستة ورقم تسعة إلى أن الطابع النظري يغلب على الجانب التطبيقي في البرامج التدريبية كأحد أبرز أوجه القصور والتي تمثل عائقًا وتحديًا كبيرًا لحضور البرامج التدريبية. كما شددت أحد المشاركات بضرورة الموازنة في البرامج التدريبية بين الجانب النظري والجانب والتطبيقي، وألا يغلب أحد الجانبين على الآخر، حيث قالت: " الطابع النظري

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-2

للمادة التدريبية من أهم جوانب القصور للبرامج التدريبية".

ضعف مهارات المدرب وطريقة تقديم البرامج: أحد أبرز نقاط القصور التي أشار إليها بعض المشاركين في الدراسة كانت عن ضعف مهارات المدرب وتقديم البرامج التدريبية عن بعد، حيث يتفقون أنها تمثل عائقًا وتحديًا كبيرًا في رغبتهم لحضور البرامج التدريبية، كما أن حضورهم دون رغبة منهم في ظل ضعف مهارات المدرب سيكون بدافع الحصول على الترقية الوظيفية دون تحقيق الأهداف والغاية المرجوة من تلك البرامج؛ في هذا الصدد عبر أحد المشاركين عن ذلك بقوله: "وضعف مهارات المدرب وعدم إلمامه بالمادة العلمية وأكبر سلبية ربط الدورات بالترقية، كما أن أغلب الدورات عن بعد".

قلة الوقت وكثرة المهام عند المعلمين: شارك معظم المعلمين قلقهم تجاه شعورهم نحو قلة الوقت المتاح لهم نتيجة المهام الكثيرة التي تُلقى على عاتقهم وأنها أحد أهم جوانب القصور التي تمثل عائقًا في حضور المعلمين للبرامج التدريبية وذلك حين أشار أحد المشاركين إلى أن: "عدم التفريغ لحضور الدورات وكثرة المهام والمسؤوليات" تؤدي إلى ضعف في حضور البرامج التدريبية.

ضعف شمولية وكفاية البرامج: اتضح من خلال مقابلات المشاركين في الدراسة اتفاقهم على قصور في شمولية وكفاية البرامج التدريبية لمعلمي التعليم العام والخاص على حد سواء، حيث لم تختلف وجهات نظر معلمي التعليم العام عن معلمي التعليم الخاص فيما يتعلق بالمحتوى التدريبي، كما يصف المشارك رقم اثنان محتوى البرامج التدريبية بقوله "المحتوى يحتاج إلى تطوير من حيث المادة النظرية والبرامج غير كافية وغير شاملة".

إضافة إلى ذلك، فقد ذكر عدد من المشاركين أن ضعف كفاية البرامج التدريبية يتضح في القصور المعرفي عند معلمي التعليم العام نحو التدريس في مدارس التعليم الشامل والتي تتضمن جميع الطلاب باختلاف قدراتهم وخلفياتهم. حيث وصفت أحد معلمات التربية الخاصة ذلك بقولها: "معلمات التعليم العام يعملن على تقييم أداء طالبات التعليم الشامل على جميع المهارات وهذا لا يناسب مستوى الطالبات؛ ذلك لقصور مهاراتهم المعرفية والإدراكية" وأكدت على ذلك إحدى معلمات التعليم العام حين عبرت بأنها تشعر بقصور معرفي عن كيفية التعامل مع ذوي الإعاقة بقولها: " عدم المعرفة بآلية التعامل مع متعددي الإعاقة". كما أيد بعض المعلمون ذلك، فقد ذكر المشارك رقم واحد بأن محتوى برامج التدريب: "لا يلبي احتياجات معلمي التعليم العام ولا يملكون المهارات الكافية للتعامل مع ذوي الإعاقة".

وفيما يتعلق بدعم التعاون المهني بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة، اتفق أغلب المشاركين على قصور شمولية البرامج التدريبية لجميع معلمي التعليم الشامل وفصلهم في البرامج التدريبية مما يؤدي إلى ضعف التكامل بين جميع المعلمين. حيث وصفت إحدى المشاركات من التعليم العام أحد المشكلات التي تواجه المعلمين في مدارس التعليم الشامل وهي ضعف استهداف جميع معلمي التعليم الشامل في نفس البرامج التدريبية حيث ذكرت المشاركة رقم سبعة أنه "لا يتم استهداف معلمات التعليم العام في برامج التعليم الشامل".

متطلبات التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل

اتفق جميع المعلمين من خلال تجربتهم في مدارس التعليم الشامل على وجود عدد من الاحتياجات التدريبية المختلفة كمتطلبات جوهرية للتطوير المهني

لجميع معلمي هذه المدارس، حيث كان أبرز هذه الاحتياجات كالتالي: تطوير محتوى البرامج التدريبية من حيث الشمولية والكفاية في المحتوى المعرفي والممارسات التدريسية، الحاجة إلى التركيز على البرامج التدريبية العملية التطبيقية، والحاجة لتنوع وتحديث المصادر الداعمة للتطوير المهني لمعلمي التعليم الشامل.

أشارت مقابلات المعلمين إلى أن الشمولية والكفاية في المحتوى المعرفي والممارسات التدريسية المختلفة هي أحد أساسيات الاحتياجات التدريبية لهم، ويتمثل ذلك في قول أحد المشاركين "المحتوى يحتاج إلى تطوير من حيث المادة النظرية والبرامج غير كافية وغير شاملة"، كما أوضحت إحدى المعلمات الحاجة إلى: "برامج تعريفية لمعلمات التعليم العام عن الحالات الخاصة وآلية التعامل معها". وعن أبرز الاحتياجات التدريبية من خلال تجربة معلمي ومعلمات التربية الخاصة في التدريس بمدارس التعليم الشامل، أدلى أغلب المعلمين بعدد من المهارات العلمية والعملية التي يحتاج معلمي التعليم الشامل بالتدريب عليها، تمثلت بقول أحد المشاركين بالحاجة إلى برامج في: "استراتيجيات التدريس، تعديل السلوك، العمل ضمن الفريق، التعامل مع الطلاب وأولياء أمورهم". كانت الحاجة إلى البرامج العملية التطبيقية محور تركيز المشاركين، فمثلاً، المشاركة رقم ثمانية عبرت عن حاجة معلمي مدارس التعليم الشامل إلى البرامج التطبيقية بقولها: " نحتاج إلى ورش تطبيقية"، وأكدت المشاركة رقم ستة إلى حاجة المعلمين إلى: "برامج التدريب العملي والتطبيقي" واستطردت حديثها بذكر بعض الأمثلة "برامج التحفيز والتعلم النشط، والتعلم الالكتروني وصياغة الأنشطة التطبيقية، والتوعية عن برامج التربية الخاصة والتعليم الشامل ". كما عبر أغلب المشاركين عن حاجتهم المعرفية لبرامج تدريبية خاصة بتوضيح إجراءات الدمج بناء على اللوائح والتشريعات المحلية فيما يخص الحالات التي تحتاج إلى دمج في مدارس التعليم الشامل، حيث ذكرت المشاركة رقم تسعة حاجة معلمي التعليم الشامل بقولها: "نحن بحاجة إلى توضيح القوانين للحالات التي تحتاج إلى دمج".

وامتدادً للاحتياجات التدريبية من حيث الشمولية والكفاية في المحتوى المعرفي والممارسات التدريسية، فقد ركز أغلب المعلمين على الحاجة إلى تكثيف البرامج التدريبية حول الإدارة الصفية والسلوكية، فقد أشار المشارك رقم واحد بالحاجة إلى دورات تدريبية في: " فن إدارة الصف، وإدارة السلوك، والتحفيز لطلبة التعليم الشامل. ومعرفة خصائص الطلاب ذوي الإعاقات وطرق التعامل معهم "؛ كما ناقش المعلمون أهمية التدريب على استراتيجيات إدارة الفصول الدراسية وتعديل سلوك المتعلمين الذين يعانون من اضطرابات سلوكية وانفعالية حيث أكد ذلك المشارك رقم أربعة بقوله: " نحتاج إلى معرفة الممارسات التطبيقية في الجانب السلوكي والأكاديمي".

وسعيًا لتحقيق التكامل في محتوى البرامج التدريبية من حيث الشمولية والكفاية، اتفق جميع المشاركين على أن حضورهم لنفس البرامج التدريبية هو أحد أهم الاحتياجات التدريبية في مدارس التعليم الشامل. حيث طالبت المشاركة رقم 12 بضرورة: "حضور معلم التعليم العام مع معلم التعليم الشامل في نفس البرامج [التدريبية]".

كما أجمع المشاركون على أهمية أدلة وزارة التعليم الإلكترونية في تقديم المعلومات المفيدة كمصادر داعمة للمعلمين في برامج التطوير المهني، إلا إن تلك الأدلة تحتاج إلى التطوير والتحديث، كما إنها متوفرة الكترونيًا فقط. ففي هذا الصدد، عبر عن ذلك المشارك رقم واحد بقوله: "مصادرنا من خلال أدلة الوزارة، ولكنها قديمة وتحتاج إلى تطوير ومواكبة للمناهج، كما لا يوجد لها نسخ ورقية".

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-2

مناقشة النتائج

استهدفت الدراسة الحالية استكشاف تجربة وطبيعة ومحتوى واحتياجات التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل في المملكة. عكست الدراسة تجربة المشاركين وتصوراتهم في طريقة تقديم وتنفيذ برامج التطوير المهني، وخصائص وعناصر برامج التطوير المهني والتي كانت تستهدف الإجابة عن السؤال الأول للدراسة. فيما أظهر موضوع محتويات برامج التطوير المهني نتائج السؤال الثاني. كما أسفرت نتائج السؤال الثالث للدراسة عن موضوعين رئيسيين هما أوجه القصور في برامج التطوير المهني ومتطلبات التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل.

أشار المشاركون في هذه الدراسة إلى أن المعلمين يحتاجون إلى التطوير المهني المستمر؛ وذلك للتركيز على كيفية التدريس في البيئات الشاملة وتطوير المهارات في تكييف المواد التعليمية لتلبية احتياجات المتعلمين و هذا يتفق مع دراسة (Ng'andu, 2023). وفي هذا الإطار، فقد كشف تحليل المقابلات اتفاق معلمي مدارس التعليم الشامل على تلقي برامج التطوير المهني بشكل دوري عبر منصات تشرف عليها وزارة التعليم؛ وهذا يعكس ما توليه المملكة من اهتمام كبير في تطوير التعليم، ويظهر ذلك جليا في برنامج تنمية القدرات البشرية، الذي يُعَّد أحد البرامج التي ظهرت لتحقق أهداف رؤية المملكة 2030 (رؤية المملكة العربية السعودية، 2021). وبالرغم من ذلك، فقد عكست النتائج قلق المعلمين حول ضعف البرامج المقدمة وشعورهم بعدم الرضى الكامل نحوها نتيجة التكرار وضعف التطوير في إجراءات وتصميم البرامج وأهدافها وآلية ودقة تنفيذها ومراقبة وربط نتائجها بممارسات المعلمين وبمخرجات الطلبة في مدارس التعليم الشامل وهذا يتوافق مع دراسة الدخيل (2019).

من جهة أخرى أوضحت النتائج أن جائحة كورونا (كوفيد – 19) ساهمت في تغيير طريقة تقديم برامج التطوير المهني وأوقاتها وهذا يفسر تغيير قناعات مقدمي هذه البرامج حيث أصبحت أكثر مرونة. مما مكن المعلمين من حضور البرامج التدريبية عن طريق الانترنت؛ وهذه المرونة في طرح البرامج التدريبية ساهمت في وفرة البرامج المقدمة وزادت في خيارات المعلمين مما زاد دافعيتهم وإقبالهم لحضور هذه البرامج. ولعل التغيرات السريعة والمتلاحقة في العصر الحالي فتحت مجالات متعددة في التدريب، أسهمت في حل الكثير من المشكلات كبعد المسافة، الأعداد الكبيرة للمتدربين، وتعارض حصص المعلمين مع وقت البرنامج التدريبي، مما جعل التدريب عن بعد خيارًا استراتيجيًا وواقعيًا. وبالرغم من مبررات وأهمية التدريب عبر الانترنت؛ إلا أنه يتضمن بعض التحديات التي أشار إليها المشاركين واتفقت مع نتائج در اسات أخرى، كالملل وصعوبة التواصل المباشر مع المدرب والمتدربين وصعوبة تطبيق بعض الأنشطة التطبيقية (سعيد، 2022؛ العيسى والعمران، 2021). لذا ينبغي مراعاة هذه التحديات عند تطبيق البرامج التدريبية عبر الانترنت.

كما تمحورت محتويات برامج التطوير المهني من خلال نتائج الدراسة على الأساليب التطبيقية للتدريس وإدارة الصف، كالتعلم بالأقران والمثلث المقلوب وتعديل السلوك وغيرها، حيث اتفقت هذه النتيجة مع الدراسات التالية (Apelgren& Giertz, 2010, Berry, 2010; Donnelly& Watkins, 2011; Flecha& Soler, 2013; Florian, 2012) والتي أشارت إلى أن أبرز البرامج التدريبية التي يتلقاها المعلمون في المدارس الشاملة كانت تدور حول الاستراتيجيات التدريسية والسلوكية.

تجدر الإشارة في هذا السياق إلى نهج التطوير المهني المرتكز على الممارسات القائمة على الأدلة، لتحسين جودة التعليم، وتحسين التحصيل الدراسي للطلبة ذوي الإعاقة، ويساعد المعلمين على تحديد التدخلات بناء على الاحتياجات الفردية المستندة على البحث العلمي بدلًا من عشوائية التدخل، إضافة إلى أن تدريب المعلمين على هذه الممارسات يقلل من الفجوة بين المعرفة والتطبيق، وهذا ما دعت إليه العديد من الدراسات التي كشفت احتياج معلمي التعليم الشامل للتدريب على هذه الممارسات (Sciuchetti et al., 2016; Shalabi& Al Khateeb, 2017; Donath at el., 2023; الزارع واليافعي، ٢٠٢٠). كما أن نتائج الدراسة عكست أهمية اعتبار تفضيلات المعلمين واحتياجاتهم المعرفية والتطبيقية التي يرغبونها من أجل تطويرهم مهنيًا، وهذا يدعم ضرورة تصميم برامج التطوير المهني بناءً على الأدلة العلمية (Sims& Fletcher, 2021)، وتقديم هذه البرامج في ضوء تفضيلات وإحتياجات المعلمين لها من قِبل مدربين متخصصين يتم الإشراف عليهم، مما قد يساهم في رفع مستوى الإستفادة من هذه البرامج والإقبال عليها، كما قد يؤدي إلى زيادة شعور الرضا عند المعلمين تجاه البرامج التطويرية نتيجة مشاركتهم في صنع هذه البرامج والإستفادة القصوى منها.

كما تؤكد نتائج هذه الدراسة على تنمية الجانب المعرفي والمهاري للمعلمين العاملين في مدارس التعليم الشامل لتحسين تطبيق التعليم الشامل وهذا يتفق مع دراسة (Donath at el., (2023 ، والتي أشارت بضرورة وحاجة المعلمين إلى معرفة كل ما يخص اللوائح والتشريعات المتعلقة بالمدرسة الشاملة، ومعرفة خصائص جميع الطلاب ومعرفة أنواع وأساليب التدريس التي يمكن تنفيذها داخل الصف الدراسي وغيرها من المعلومات النظرية؛ إضافة إلى تأكيد نتائج هذه الدراسة على الحاجة الماسة إلى تكثيف برامج التدريب المهارية التي تضمنت كيفية التخطيط والتنفيذ والتقييم لتدريس مختلف القدرات، وطريقة تكييف المناهج الدراسية بشكل صحيح، واستخدام التقنية في التعليم (Rodríguez et al., 2019؛ Apelgren& Giertz, 2010)، إضافة إلى المهارات في إدارة الصف والسلوك وتحفيز الطلبة وتلبية احتياجاتهم داخل الصفوف في المدارس الشاملة (Shani& Hebel, 2016)، وكيفية التعاون والعمل مع أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة.

على الرغم من أن النتائج أبرزت بعض القصور المعرفي والمهاري لتطبيق برامج التعليم الشامل عند معلمي تلك المدارس وحاجتهم لبرامج تطويرية بشكل مستمر أثناء الخدمة لمعالجة ذلك القصور، إلا أن جزءًا من ذلك القصور قد يُعزى إلى ضعف برامج إعداد المعلمين خصوصًا فيما تمت الإشارة إليه في عدد من الدراسات السابقة بأن برامج إعداد المعلمين تعتمد غالبًا على الطرح النظري مع ضعف ربطه بالجانب التطبيقي (الهويمل، ٢٠٢٠؛ Alkahtani, 2017; Binti Salleh& Woollard, 2019). كما أن تركيز المشاركين في هذه الدراسة على الحاجة لتطوير وتكثيف الجانب التطبيقي يتوافق ويؤكد على نتيجة أحد الدراسات التي أشارت إلى أن كيفية تدريب المعلمين هو أكثر أهمية وتأثيرًا على تحسين مهاراتهم مقارنة بعدد الساعات التي يقضيها المعلمين في برامج التدريب (Brock& Carter, 2017). وهذا يقودنا إلي الإلتفات بجدية لتوفير مجموعة متنوعة وكافية من برامج التدريب المهني للمعلمين قبل وأثناء الخدمة وتقديمها بأفضل الطرق والأساليب المتاحة مع إتاحة الوقت وتفريغ المعلمين بشكل دوري لمثل هذه البرامج وجعله جزءًا أساسيًا من مهامهم الوظيفية وذلك بهدف تطويرهم معرفيًا ومهاريًا ومساعدتهم في تكوين توجهات إيجابية نحو ممارسات التعليم الشامل.

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-2

محدوديات الدراسة

ساهمت الدراسة الحالية في الكشف عن نتائج مهمة حول طبيعة ومحتوى واحتياجات التطوير المهني لمعلمي مدارس التعليم الشامل بالمملكة؛ إلا أن هناك بعض المحددات التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند تفسير النتائج. حيث تمثلت هذه المحددات أولا: في طبيعة المنهج النوعي الذي انتهجته هذه الدراسة من محدودية عدد المشاركين حيث لا يمكن معه تعميم نتائج الدراسة على مجتمع أوسع من الممارسين التربويين ممن يعملون في مدارس التعليم الشامل، وبالرغم من أن الهدف ليس تعميم النتائج (كريسول، 2019/2014)، فإن الدراسة سلطت الضوء على تجارب معلمي مدارس التعليم الشامل نحو برامج التطوير المهني، حيث أن الغرض من هذه الدراسة هو وصف واستكشاف تلك التجارب والخبرات حول الظاهرة بعمق وتوضيح مضامينها إلا أنها قد لا تمثل جميع أشكال التجارب والخبرات التي مروا بها جميع معلمي مدارس التعليم الشامل. ثانيًا: نتائج الدراسة حول تصورات معلمي مدارس التعليم الشامل تجاه التطوير المهني كانت محدودة نتيجة اقتصارها على المعلمين فقط دون غيرهم من الممارسين التربويين في نفس المدارس والذين قد يكون لديهم أراء وتجارب مختلفة. ثالثًا: نتائج الدراسة كانت محدودة نتيجة اقتصارها على أداة جمع بيانات واحدة وهي المقابلات شبه المفتوحة مع المشاركين.

الخلاصة والتوصيات

نتائج المقابلات مع معلمي مدارس التعليم الشامل أظهرت لب تجربتهم في برامج التطوير المهني من خلال وصفهم لآلية تقديم وتنفيذ تلك البرامج وخصائصها ومحتوياتها، إضافة إلى تسليط الضوء على مكامن القصور في هذه البرامج من وجهة نظرهم والكشف عن أبرز الاحتياجات التدريبية للمعلمين لتطبيق تعليم شامل ذو جودة عالية، وفي ضوء ذلك، نقدم عددًا من التوصيات والمقترحات. بناء على ما نصت عليه الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام وفق رؤية (2030) على تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم (وزارة التعليم، 1438)، فإن صناع القرار يقع على عاتقهم مسؤولية السعي إلى تطوير برامج التدريب المهني لجميع معلمي التعليم العام والخاص والتي تنعكس مباشرة على ممارساتهم التدريسية لتكون جزءًا لا يتجزأ من ثقافة العمل في المدارس، مما يساعد على خلق مخرجات ذات جودة عالية للمنظومة التعليمية في مدارس التعليم الشامل. فالبناء المتصل للمصادر الداعمة لمعلمي التعليم الشامل بإنشاء وحدة للمصادر الداعمة تعنى بكافة متطلبات برامج التطوير المهني، بحيث يكون أحد أبرز أهدافها تصميم برامج تطوير مهني مشتركة بين معلمي التعليم العام والخاص مبنية على الأبحاث العلمية مع التركيز على الاحتياجات التدريبية المتوافقة مع الاحتياج الميداني، والتي تتطلب إجراء تقييم مستمر لمثل هذه البرامج، وقياس فعاليتها وأثرها على ممارسات وأداء المعلمين بشكل مستمر. ومن هذا المنطلق تتبين الحاجة إلى إجراء دراسات تجريبية مستمرة على برامج التطوير المهني في مدارس التعليم الشامل وربط نتائجها بممارسات المعلمين ومخرجات الطلبة الأكاديمية والسلوكية من أجل السعي إلى تصميم برامج تطوير مهني مبنية على البحث العلمي متنوعة وكافية وذات جودة عالية. كما أن النتائج أوضحت أهمية الأخذ بعين الإعتبار أسلوب تقديم برامج التطوير المهني من حيث توفير المكان والزمان المناسبين داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها باستخدام التدريب الالكتروني سواء المتزامن أو غير المتزامن مع ربط حضور المعلمين لتلك البرامج بحوافز تشجيعية لهم؛ إضافة إلى الحرص على اختيار المدربين بعناية وتدريبهم والإشراف عليهم

بهدف ضمان استمرارية فعالية البرامج التطويرية والإستفادة القصوى منها. بالرغم من أن الدراسة هدفت إلى استكشاف تجربة معلمي مدارس التعليم الشامل نحو برامج التطوير المهني، إلا أننا نرى أن هناك حاجة لعمل دراسات نوعية تستكشف تصورات الممارسين التربويين في مدارس التعليم الشامل من مدراء وإداريين وأخصائيين نحو برامج التطوير المهني المخصصة لهم، إضافة إلى استكشاف تصورات المدربين أنفسهم والقائمين على مثل هذه البرامج بغرض الوصول إلى صورة مكتملة من جميع الزوايا لاستكشاف وفهم برامج التطوير المهني الموجهة للممارسين التربويين باختلاف أدوارهم وتخصصاتهم في مدارس التعليم الشامل بهدف تطوير تلك البرامج لتكون منظومة متكاملة تحقق الغايات منها.

****

المراجع العربية

الدخيل، تغريد بنت محمد. (2019). التطوير المهني للموارد البشرية في المؤسسات التعليمية: تصور مقترح. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، 16*, 133–146.

الزارع، نايف، واليافعي، منال. (2020). مدى تطبيق معلِّمي ومعلِّمات التوحد للممارسات المبنية على البراهين في برامج التوحد بمحافظة جدة. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 70*(70)، 850-905.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2021). *برنامج تنمية القدرات البشرية*.

سعيد، أسامة عارف. (2022). دور التدريب عن بعد في تحسين الأداء الوظيفي. *المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال، 12* (5)، 552 -562.

السفياني، أبرار. (2021). واقع التعليم الشامل بالمملكة العربية السعودية في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيه. *المجلة العربية للنشر العلمي، 30*، 258-277.

السكارنه، بلال (2011). *تحليل وتحديد الاحتياجات التدريبية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العبدالكريم، راشد. (2012). *البحث النوعي في التربية*. دار نشر جامعة الملك سعود.

العنزي، مبارك غياض. (2022). كفايات معلمي التعليم الشامل من وجهة نظر المتخصصين في مجال التربية الخاصة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 30*(1)، 391- 428.

العيسى، غزيل بنت سعيد، والعمران، أفنان بنت محمد. (2021). التدريب الإلكتروني (التدريب عن بعد): مبرراته، متطلباته، معوقاته من وجهة نظر المدربات والمتدربات. *المجلة العربية للإدارة، 41*(2)، 355- 374.

كريسول، جون. (2019). *تصميم البحوث الكمية والنوعية والمزجية* (عبد المحسن القحطاني، مترجم). دار المسيلة للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في 2014).

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. (2020). برنامج التحول الوطني.

الهويمل، موضي. (2023). مستوى استخدام الممارسات التربوية المستندة على الأدلة لدى معلمات الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. *مجلة كلية التربية، ٣٩* (٥)، ٨٠-١٠٦.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (1438). *الدليل التطبيقي للتعليم الشامل في المملكة العربية السعودية*. h

المراجع الأجنبية

Al-ʻAbd al-Karīm, Rāshid. (2012). al-Baḥth al-nawaʻī fī al-tarbiyah. Dār nashr Jāmiʻat al-Malik Saʻūd.

Aldabas, R. A. (2015). Special education in Saudi Arabia: History and areas for reform, (in Arabic). *Creative Education, 6*(11), 1158. http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Al-'Issā, Ghazīl bint Sa'īd, and al-ʻAmrān, Afnān bint Muḥammad. (2021). "al-Tadrīb al-īlāktrūnī (al-tadrīb ʻan al-baʻd): mubarrirātuhu, muṭallibātuhu, maʻāqātuhu min wajhat nazar al-mudribāt wa-al-mutaḍarribāt." al-Majallah al-ʻArabīyah li-al-'Idārah, 2/41), 355-374.

Algahtani, F. (2021). An exploration of special education teachers' perceptions of professional development. *Ozel Egitim Dergisi, 22(*3), 569-589.

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-2

development and quality in higher education. *A Swedish perspective on pedagogical competence*, 25-40.

Asiri, A. (2019). Concerns and professional development needs of teachers at elementary schools in Saudi Arabia in adopting inclusive education (Doctoral dissertation).

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European journal of special needs education, 22(*4), 367-389.https://doi.org/10.1080/08856250701649989

Bates, C. & Morgan, D. (2018). Seven elements of effective professional development. *The Reading Teacher, 71*(5), 623-636.

Berry, R. W. (2010). Preservice and early career teachers' attitudes toward inclusion, instructional accommodations, and fairness: Three profiles. *The Teacher Educator, 45*, 75-95.

Binti Salleh, R., & Woollard, J. (2019). Towards inclusive training for inclusive education:(teachers' views about effective professional development for promoting inclusive education).

Brock, M. E., & Carter, E. W. (2017). A meta-analysis of educator training to improve implementation of interventions for students with disabilities. *Remedial and Special Education, 38*(3), 131– 144. https://doi.org/10.1177/0741932516653477

Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service Secondary Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *Australian Journal of Teacher Education, 38(*4). http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.8

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education, 15(*3), 331-353. https://doi.org/10.1080/13603110903030089

Donath, J. L., Luke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Grotz, T. (2023). Does professional development efectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 35* (30), 1-28. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.705184

Alhwimel, M. (2023). The level of use of evidence based educational practices among female teachers of students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), (in Arabic). *The Journal of Faculty of Education, 39(*5), 80-106

Alkahtani, N. (2017). Teaching Children with ADHD/ADD in Regular School: An Examination of Teachers Professional Development Needs in Saudi Arabia, (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation,2(*21), 1-30.

Alnahdi, G. (2020). Are we ready for inclusion? Teachers' perceived self-efficacy for inclusive education in Saudi Arabia. *International Journal of Disability, Development and Education, 67*(2), 182-193. https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1634795

Al-ʻAnzī, Mubārak Ghīyāḍ. (2022). Kafāyāt muʻallimī al-taʻlīm al-shāmil min wajhat naẓar al-mutaḥaṣṣiṣīn fī maǧāl al-tarbiyah al-khāṣṣah. Majallat al-jāmiʻah al-Islāmīyah li-al-dirāsāt al-tarbawiyah wa-al-nafsīyah, 30(1), 391-428.

Alothman, A. (2014). Inclusive education for deaf students in Saudi Arabia: Perceptions of schools principals, teachers and parents (Doctoral dissertation, University of Lincoln).

Alshahrani, M. M. (2014). Saudi educators' attitudes towards deaf and hard of hearing inclusive education in Jeddah, Saudi Arabia.

Al-Sākarnah, Bilāl. (2011). Taḥlīl wa-taḥdīd al-iḥtiyājāt al-tadribīyah. Dār al-Masīrah lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ wa-al-Ṭibāʻah.

Al-Sufyānī, Abrār. (2021). Wāqiʻ al-taʻlīm al-shāmil fī al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah fī ḍawʼ al-quwá wa-al-ʻawāmil al-muʼaththirah fīhi. al-Majallah al-ʻArabīyah li-al-Nashr al-ʻIlmī, 30, 258-277.

Al-Zāriʻ, Nāyif, and al-Yāfiʻī, Manāl. (2020). Madá taṭbīq muʻallimī wa-muʻallimāt al-tawḥid li-al-maʻārif al-mabnīyah ʻalá al-barāhīn fī barāmij al-tawḥid bi-muḥāfaẓat Jiddah. al-Majallah al-tarbawiyyah li-kulliyat al-tarbiyah bi-Sūhāg, 70(70), 850-905.

Apelgren, K., & Giertz, B. (2010). Pedagogical competence: A key to pedagogical

https://doi.org/10.1177/2158244020962758

Muñoz-Martínez, Y., Monge-López, C., & Torrego Seijo, J. C. (2020). Teacher education in cooperative learning and its influence on inclusive education. *Improving Schools, 23(*3), 277-290.

Ng'andu, N. (2023). Exploring teachers' perceptions of Continuing Professional Development for inclusive education: General and special education teachers in Mkushi District, Zambia. *International Journal of Special Education, 38*(1), 145-160. https://doi.org/10.52291/ijse.2023.38.13

Poon-McBrayer, M., Wong,P. (2013). Inclusive education services for children and youth with disabilities: Values, roles, and challenges of school leaders. Children and Youth Services Review,9(35),1520-1525.

Rodríguez, M. C., Suelves, D. M., & Sáiz, H. (2019). Competencia digital e inclusión educativa. Visiones de profesorado, alumnado y familias. *Revista De Educación a Distancia (RED), 19*(61).

Sa'īd, Usāmah 'Ārif. (2022). Dūr al-tadrib 'an ba'd fī taḥsīn al-'adā' al-waẓīfī. al-Majallah al-'ālamīyah lil-iqtiṣād wa-al-a'māl, 12(5), 552-562.

Sciuchetti, M. B., McKenna, J. W., & Flower, A. L. (2016). Teacher knowledge and selection of evidence-based practices: A survey study. *Journal of Vincentian Social Action, 1(*2), 8.

Shalabi, N. S., & Al Khateeb, J. M. (2017). The Level of Special Education Teachers' Application of Evidence-Based Practices in Supporting the Transition of Students with Disabilities to Post-School Life in Jordan, in the Light of Some Variables. *Jordanian Educational Journal, 2*(2), 27-51.

Shani, M., & Hebel, O. (2016). Educating towards Inclusive Education: Assessing a Teacher-Training Program for Working with Pupils with Special Educational Needs and Disabilities (SEND) Enrolled in General Education Schools. *International Journal of Special Education, 31(*3), n3.

Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of efective teacher professional development: A critical review. *School Efectiveness and* https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2

Donnelly, V., & Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects, 41*, 341-353.

Erten, O., & Savage, R. S. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education, 16(*2), 221-233.

Fernández Batanero, J. M. (2013). Teaching Competences and Inclusive Education. *Revista electrónica de investigación educativa, 15*(2), 82-99.

Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. Cambridge Journal of Education, 43, 451-465.

Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in diverse classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education, 63*, 275-285.

Forlin, C. I. (2013). Issues of inclusive education in the 21st century. *Journal of Learning science, 6*, 67-81.

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of teacher education, 39*(1), 17-32.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian journal of disability research, 19*(3), 206-217.

MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional, and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and teacher education, 29*, 46-52. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006

Merriam,S. & Tisdell, E. (2016). Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation. (4thEd). Jossey-Bass.

Mitiku, W., Alemu, Y., & Mengsitu, S. (2014). Challenges and opportunities to implement inclusive education. *Asian Journal of Humanity, Art, and Literature, 1*(2), 118-135.

Moriña, A., Perera, V. H., & Carballo, R. (2020). Training needs of academics on inclusive education and disability. *SAGE Open, 10*(3), 1-10.

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-2

*School Improvement, 32(*1), 47–63. https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841.

Tristani, L., & Bassett-Gunter, R. (2020). Making the grade: Teacher training for inclusive education: A systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs, 20(*3), 246–264. https://doi. org/10.1111/1471-3802.12483.

Vaillant, D. (2011). Preparing teachers for inclusive education in Latin America. *Prospects, 41(*3), 385-398.

Zulfija, M., Indira, O., & Elmira, U. (2013). The professional competence of teachers in inclusive education. *Procedia-social and behavioral sciences, 89*, 549-554.

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-3

تصورات أعضاء هيئة التدريس لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي بجامعة الملك سعود

د. عطية عبدالله الغامدي[1]

(قدم للنشر 1445/06/22هـ -وقبل 1445/07/20 هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة الى معرفة تصورات أعضاء هيئة التدريس لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي بجامعة الملك سعود ومتطلبات توظيفه، ومعرفة ما إذا كان هناك فروقاً إحصائية بين استجابتهم تعزى إلى متغير (الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة)، أُستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (169) عضو هيئة تدريس بجامعة الملك سعود، وتألفت أداة الدراسة من استبانة مكونة من محورين الأول الأداء الأكاديمي تضمن ثلاثة مجالات للأداء الاكاديمي (التدريسي، والبحثي، والخدمي المجتمعي) والمحور الثاني متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي. وأظهرت نتائج الدراسة أن تصورات أعضاء هيئة التدريس لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي جاءت بدرجة (عالية) بصفة عامة، وجاءت تصوراتهم في تطوير الأداء البحثي (عالية جداً)، وفي تطوير الأداء التدريسي والخدمي بدرجة(عالية). كما أظهرت النتائج أن هناك متطلبات ذات أهمية (عالية جداً) لتوظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي بجامعة الملك سعود. كما أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية بين تصورات أعضاء الهيئة التدريسية تجاه متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأقل من 10سنوات، فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين تصوراتهم في دور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي تعزى لمتغيري الجنس والدرجة العلمية. وخلُص البحث إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، الأداء الأكاديمي، التعليم العالي، جامعة الملك سعود.

The Perceptions of Faculty Members to role of artificial intelligence in developing academic performance at King Saud University

Atiyah A. Alghamd [1]

(Submitted 04-01-2024 and Accepted on 01-02-2024)

Abstract: The study aimed to recognize the faculty members' perceptions of the role of artificial intelligence in developing academic performance at King Saud University and the requirements for employment, and to find out whether there were statistical differences between their responses due to the variable (academic degree and years of experience). A descriptive survey approach was followed, and the study sample was formed. From (169) faculty members at King Saud University, a questionnaire was prepared that consisted of (40) statements distributed over two components. The first is academic performance. It includes (30) statements distributed in three areas of academic performance (teaching, research, and community service), and the second aspect is the requirements for the function of intelligence. Artificial intelligence in developing academic performance included (10) statements. The results of the study revealed that faculty members' perceptions about the role of artificial intelligence in developing academic performance were (high) in general. As their perceptions of developing research performance were (very high), developing teaching and service performance were (high), and there are requirements of (very high) importance for employing artificial intelligence in developing academic performance at King Saud University. The results also statistically presented a significant differences between the faculty members' perceptions regarding the requirements of employing artificial intelligence in developing academic performance due to the years of experience variable in favor of those with less than 10 years of experience, while no statistical significant differences appeared between their perceptions of the role of artificial intelligence in developing academic performance due to the gender variable and academic degree. The research concluded with a set of recommendations and proposals.

Keywords: Artificial intelligence, academic performance, requirements, King Saud University.

---

(1) عمادة السنة الأولى المشتركة – جامعة الملك سعود

(1) Common First Year Deanship - King Saud University

aalatia@ksu.edu.sa

مقدمة

يشـهد العالم في القرن الحادي والعشـرين تطورات تقنية تكنولوجية متسـارعة أحدثت تحولات جذرية وعميقة في مختلف المجالات، ومنها مجال التعليم، حيث القت بضلالها، وانعكست آثارها على أداء ومهام الأفراد في حياتهم العلمية والاجتماعية والصحية والتعليمية؛ مما جعلها في عصرنا الحالي جزء لا يتجزأ من حياة الأفراد، ومن أبرز هذه التقنيات المعاصرة ظهور تقنية الذكاء الاصطناعي.

ويُعد الذكاء الاصطناعي توجهاً هاماً جذب انتباه واهتمام العديد من الباحثين من مختلف دول العالم مؤخراً، فمع التطور السريع للذكاء الاصطناعي وتطبيقاته، أصبح إيجاد آلية لتوظيف تقنياته وتطبيقاته المختلفة في خدمة العملية التعليمية محط اهتمام الخبراء والمختصين، سواء على مستوى العمليات الإدارية للعملية التعليمية أو على مختلف جوانب العملية التعليمية (القحطاني والديل، 2023).

وفي السنوات الأخيرة، ومع التطور السريع لإنترنت الأشياء، والبيانات الضخمة والحوسبة السحابية، أصبح التكامل بين الذكاء الاصطناعي والتعليم الجامعي اتجاهًا رئيسًا. وعلى الرغم من أنها جلبت تحديات كبيرة للتعليم في مختلف البلدان حول العالم، إلا أنها وفرت أيضًا المزيد من الفرص والأفكار والأساليب لإصلاح أساليب وطرق التدريس في الكليات والجامعات في مختلف البلدان (Yang & Yang, 2020).

وتُعتبر الجامعات من أكثر المؤسسات التعليمية ارتباطًا بالذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التقنية، إذ تسعى من خلاله تطوير منظومتها التعليمية بما يتوافق مع التوجهات والاتجاهات الحديثة في مجال التعليم والتكنولوجيا. فقد أشارت (Ocaña-Fernández et al., 2019) إلى أن الفترة المقبلة ستشهد التحول من الأدوار التقليدية للجامعات إلى أدوار جديدة مثل استبدال اللغة التقليدية باللغة الرقمية، وتطوير أساليب التدريس بطريقة جديدة مما يتطلب تعزيز مهارات الهيئة التدريسية والطلاب للتكيف مع تطبيقات الذكاء الاجتماعي، كما خلصت دراسة Khare et al, (2018) إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي ستزيد من قدرة المؤسسات التعليمية على أداء مهمتها الأساسية في التدريس والتعلم والبحث. ولذلك يرى الموسوي وعلي (2022) أن حسن الاستخدام لتكنولوجيا المعلومات في المؤسسات التعليمية يعد بمثابة فرصه جوهريه تؤدي إلى تحسين وتطوير الأداء الأكاديمي بشكل فعال.

وفي هذا السياق، تشير العدد من الدراسات إلى أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي في مختلف الجوانب. إذ يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساعد في زيادة القدرات البشرية في التعليم من حيث التدريس والتعلم والوظائف الإدارية في مؤسسات التعليم العالي، كتزويد طلبة الجامعات بالنصائح والتوجيه (Popenici & Kerr, 2017) كما أن الذكاء الاصطناعي يلعب دور فعالاً في تحسين جودة التعليم العالي وتطويره وتقديم خدمات تعليمية ذات جودة عالية (Slimi,2021;Alshater,2022 ;.Salas-Pilco & Yang, 2022; Alenezi, 2023)

أن تطور تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي قد فتح مسارًا جديدًا تمامًا لتطوير التعليم الجامعي، وعلى وجه الخصوص، فهو يوفر دعماً تقنيًا للبحث في تطبيق الذكاء الاصطناعي في طرق التدريس العملية في الكليات والجامعات(Yang& Yang, 2020) كما يسهم الذكاء الاصطناعي بتطوير أنظمة إدارة التعلم والتنبؤ باحتياجات المتعلم (Yakubu et al., 2020). وبالمثل، يعالج الذكاء الاصطناعي البيانات المنظمة وغير المنظمة لتقليل عبء العمل الإداري وتسريع عملية اتخاذ القرار (Bojorque & Pesántez-Avilés, 2020).

وفي إطار التنفيذ المستمر لرؤية 2030 للتطوير الشامل للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية، برز تكامل الذكاء الاصطناعي كهدف محوري للعديد من

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-3

مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. وأصبحت ضرورة ملحة من أجل التحول إلى التكنولوجيا الرقمية للتعليم في ظل متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية، ولقد أشارت العتيبي والشهري Alotaibi & (Alshehri,2023) إن الذكاء الاصطناعي لديه القدرة على مواجهة التحديات التعليمية الكبيرة، وإحداث ثورة في منهجيات التدريس والتعلم في مؤسسات التعليم العالي، وتسريع التقدم نحو أهداف المملكة العربية السعودية 2030.

كما قامت المملكة العربية السعودية بإنشاء الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي(سدايا) عام (2019) لتحقيق رؤية المملكة (2030) بالوصول إلى مراكز متقدمة في مؤشرات الحكومات الإلكترونية، والإشراف على تحقيقها ضمن مساعيها للوصل إلى الريادة ضمن الاقتصاديات العالمية القائمة على البيانات والذكاء الاصطناعي (الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، 2019). وبذلك يؤكد الفراني والحجيلي (2020) أنه في التعليم السعودي على وجه التحديد، أصبح استخدام الذكاء الاصطناعي في بيئات التدريس والتعلم ضروريًا بشكل ملح في ضوء متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

ونظرًا لأهمية موضوع الذكاء الاصطناعي في ضمان جودة أداء الجامعات جاءت هذه الدراسة لتقصي تصورات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود لدور استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي.

مشكلة الدراسة

شهدت الآونة الأخيرة اهتماماً متزايداً بجودة أداء الجامعات، خاصة في ظل ما تشهده الساحة المحلية والعالمية حاليا من تغيرات وتطورات متسارعة تفرض على الجامعات السعودية ضرورة الاهتمام بتطوير الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس فيها، منها ما تضمنته رؤية المملكة 2030 في زيادة الاتجاه نحو التحول الرقمي واستخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم وإلزام حصول الجامعات على الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في التعليم الجامعي على المستوى المحلي والدولي.

وعلى الرغم من تزايد اهتمام الجامعات السعودية بجودة الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس، إلا أن مستوى الأداء الأكاديمي بمختلف أنواعه في الجامعات السعودية لا يرتقي إلى المستوى المأمول، حيث كشفت نتائج دراسات أجريت بالجامعات السعودية خلال الآونة الأخيرة أن واقع أداء أعضاء هيئة التدريس التدريسية والبحثية والمجتمعية في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي جاءت متوسطة، وأن هناك قصور إلى حد ما في بعض جوانب أداء أعضاء هيئة التدريس (العنزي وعليمات، 2015؛ العربي، 2017؛ البابطين، 2018). كما أن هناك ضعفاً وانخفاضاً في ممارسة الإرشاد الأكاديمي في عدد من الجامعات بالمملكة العربية السعودية (حسن، 2018؛ الورثان، 2020؛ العنزي، 2020)

ففي حين بذلت المملكة العربية السعودية جهودًا كبيرة لتحقيق أهداف رؤية المملكة 2030 وأعطت الأولوية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في العديد من المجالات، بما في ذلك التعليم الجامعي، فإن توضيح دور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي بالجامعات السعودية لا يزال غامض. ولأن استخدام الذكاء الاصطناعي أصبح محل اهتمام كبير من قبل الباحثين خاصة في التعليم الجامعي؛ فقد لاحظ الباحث تركيز الكثير من الأبحاث والدراسات -التي اطلع عليها - على مداخل مختلفة في مجال التعليم الجامعي، وأن البحث والاستقصاء البحثي عن دور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي أقل شيوعاً، وأن الدراسات التي تم إجراؤها تتعلق بالذكاء الاصطناعي والتعليم العالي

بشـكل عام ولا تركز على مجالات معينة في التعليم مثل تطور الأداء الأكاديمي، وهذا ما أكده العنزي، وآخرون (Alenezi, Wardat & Akour,2023). في أن هناك نقصًا في الأبحاث الشاملة التي تركز بشكل خاص على الفرص والتحديات المرتبطة بتنفيذ نتائج التعلم القائمة على الذكاء الاصطناعي في مؤسسات التعليم العالي السعودية.

ومن جانب آخر وجد أنه من الصعب تجاهل أهمية الذكاء الاصطناعي في زيادة جودة التعليم وخفض التكاليف الاقتصادية في الجامعات، ومع ذلك، لا تزال هناك فجوة كبيرة في فهم أدوار الذكاء الاصطناعي في سياق التعليم الجامعي. وهذا ما لاحظه الباحث طوال فترة عمله كعضو هيئة تدريس في جامعة الملك سعود. وعلاوة على ذلك، يشير للفراني والحجيلي (2020) إلى أن التعليم التطبيقي للذكاء الاصطناعي في المملكة العربية السعودية لا يزال في بداياته مقارنة بالمزايا والخدمات التي يقدمها.

ونتيجة لذلك تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في أن الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس لم يصل للمستوى المأمول، وأنه وبسبب نمو الذكاء الاصطناعي السريع، وتزايد شعبية ووعده بإحداث ثورة في التعليم الجامعي، هناك قلق جدي حول كيفية تطبيق تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في البيئات التعليمية من أجل تطوير الأداء الأكاديمي وجودة الممارسات الاكاديمية المختلفة ؛ وإن دراسة ووضع تصورات حول دور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الاكاديمي في الجامعات السعودية أمر مهم؛ لأنه أنه لا يزال غامض و لا توجد حاليًا أي أدبيات تتعلق بهذا الموضوع.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤلات التالية:

1) ما تصورات أعضاء هيئة التدريس لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي لديهم؟
2) ما متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
3) هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في تصوراتهم لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي ومتطلبات تطويره، تعزى لمتغيرات (الجنس- سنوات الخبرة- الدرجة العلمية)؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود لأدوار الذكاء الاصطناعي في تطور الأداء الأكاديمي. كما تهدف هذه الدراسة أيضًا لتحديد متطلبات تبني الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي، والكشف عما إذ ما كان هناك فروق في استجابات عينة الدراسة تجاه الادوار ومتطلبات استخدامه تعزى لمتغيرات (الجنس - سنوات الخبرة- الدرجة العلمية)؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

1) إثراء المعرفة النظرية والأبحاث المختصة بتطوير التعليم الجامعي بالذكاء الاصطناعي بُسبل استخدامها ومتطلبات توظيفها، وبالتالي تكون مرجعًا نظريًا للمهتمين في هذا المجال، وتفتح الآفاق أمام الباحثين لبحث جوانب أخرى بالموضوع .
2) أهمية الذكاء الاصطناعي من حيث إن تطبيقه أصبح أمرا في غاية الأهمية لمواكبة التوجهات الحديثة لرؤية المملكة العربية السعودية 2030؛ الهادفة إلى تعزيز التحول الرقمي في التعليم الجامعي وذلك بتوضيح أهم جوانب تطوير الأداء الأكاديمي من خلال الذكاء الاصطناعي.
3) وجود ندرة واضحة بالدراسات المتعلقة في تطوير الذكاء الاصطناعي وتغطية بعض جوانب النقص في الدراسات.

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-3

4) قد يستفيد من الدراسة الحالية الهيئة التدريسية بجامعة الملك سعود في معالجة جوانب القصور في الأداء الأكاديمي. مما يزيد من كفاءة الأداء في الجوانب البحثية والتدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.

1) تعد دليل مفيد للهيئة التدريسية بالجامعات السعودية الذين يتطلعون إلى دمج هذه الذكاء الاصطناعي في عملهم الأكاديمي للارتقاء بكفاءتهم بمختلف مستوياته.

مصطلحات الدراسة:

التصورات (Perceptions): يعرف العسكر (Alaskar,2018,p19) التصور بأنه" معتقد أو رأي يحمله شخص تجاه بعض القضايا كما تبدو لهم، ويتم تكوين التصور من خلال عملية تحويل الانطباعات إلى رأي متماسك".

ويعرف اجرائياً لأغراض الدراسة: بانه موقف أعضاء هيئة التدريس المستند على وعي ومعرفة وتفسير للأدوار المتوقعة للذكاء الاصطناعي في تطوير أدائهم من مختلف العمليات الأكاديمية التدريسية والبحثية والمجتمعية بكفاءة فعالة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب في المقياس المعد لهذا الغرض.

الذكاء الاصطناعي (Artificial intelligence): يعّرف الذكاء الاصطناعي هو "أنظمة الحوسبة القادرة على الانخراط في عمليات شبيهة بالإنسان مثل التعلم والتكيف والتوليف والتصحيح الذاتي واستخدام البيانات لمهام المعالجة المعقدة" (Popenici et al., 2017, p. 2)

ويعرف الذكاء الاصطناعي إجرائياً بانها التطبيقات القائمة على الذكاء الاصطناعي التي تحاكي الذكاء البشري وتوظيفها في تطوير قدرة وكفاءة الأداء والمهام التعليمية والبحثية والخدمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.

الأداء الأكاديمي (Academic performance): يعرفه العمري (2015، ص.360) بأنه محصلة المهمات الوظيفية والتدريسية والبحثية وخدمة المجتمع الموكلة لعضو هيئة التدريس والتي يقوم بها على أكمل وجه لتحقيق الأهداف الوظيفية لمهنة.

وفي سياق هذا التعريف، يعرف الأداء الأكاديمي إجرائياً بأنه: كل ما يقوم به عضو هيئة التدريس من انجاز وتنفيذ المهمات أو الانشطة المحددة له في الجوانب التدريسية والبحثية والمجتمعية باستخدام الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته المختلفة بهدف تحسين مستوى أداءه بكفاءة عالية.

حدود الدراسة

الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الذكاء الاصطناعي والأداء الأكاديمي (الأداء التدريسي- الأداء البحثي- الأداء المجتمعي) ومتطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي.

البشرية: أعضاء هيئة التدريس في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود.

الزمانية: طبقت الدراسة الميدانية في الفصل الأول من العام الجامعي 2024-2023.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتطرق هذا الجزء للمفاهيم المتصلة بالدراسة في محورين رئيسين: الأول متعلق بالذكاء الاصطناعي من حيث مفهومه، وأهميته، ومميزات توظيفه، والمحور الثاني يتعلق بالأداء لأكاديمي:

الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence)

تعود نشأة الذكاء الاصطناعي إلى الخمسينيات من القرن الماضي عندما نظم جون مكارثي ورشة عمل لمدة شهرين في كلية دارتموث في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدم عبارة الذكاء الاصطناعي لأول مرة في عام 1956 في مقترح ورشة العمل عندما شرح مكارثي أنه يمكن بناء جهاز كمبيوتر لتكرار أي جزء من

التعلم(Russel & Norvig, 2010, p.17) ومن ناحية أخرى، يرى لوكين وآخرون (Luckin et al.,2016) أن الذكاء الاصطناعي موجود في التعليم منذ عام 1970 ويركز على إنشاء برامج حاسوبية تسمح بالتعلم الفردي وإنشاء التقييم الآلي والتغذية الراجعة. وهذا يوضح أن الذكاء الاصطناعي ليس بالأمر الجديد وأنه موجود منذ فترة طويلة، وقد أصبح المصطلح أكثر شعبية واكتسب شهرة واسعة.

مفهوم الذكاء الاصطناعي

يعرّف كابلان وهاينلاين (Kaplan & Haenlein, 2019) الذكاء الاصطناعي بأنه قدرة النظام على تفسير البيانات وتعلمها وتطبيقها لتحقيق أهداف ومهام محددة عبر تطبيق مرن. ويقدم بيكر وسميث (Baker and Smith,2019) تعريفًا واسعًا للذكاء الاصطناعي بأنه "أجهزة الكمبيوتر التي تؤدي مهام معرفية، ترتبط عادةً بالعقول البشرية، وخاصة التعلم وحل المشكلات"(ص10). كما يعرف الذكاء الاصطناعي بأنه "ذلك الفرع من علوم الحاسوب (Computer Science) الذي يمكن بواسطته إنشاء وتصميم برامج الحاسوب التي تحاكي الذكاء الإنساني، لكي يتمكن الحاسوب من أداء بعض المهام بدلًا من الإنسان والتي تتطلب التفكير والإدراك والتحدث والحركة بأسلوب منطقي ومنظم" (أبو خطوة. 2022، ص.148).

خصائص وميزات الذكاء الاصطناعي

تتعد خصائص الذكاء الاصطناعي ولقد أشار النجار (2010) إلى أن الذكاء الاصطناعي يتميز بالعديد من الخصائص أهمها القدرة على التفكير والإدراك، واكتساب المعرفة وتطبيقها، والتعلم والفهم من التجارب والخبرات السابقة، واستخدام الخبرات القديمة في مواقف جديدة، بالإضافة إلى القدرة على استخدام أساليب التجربة والخطأ لاستكشاف أشياء مختلفة والتفاعل بسرعة مع المواقف والمواقف الجديدة، وكذلك التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة والغامضة في حالة عدم وجود معلومات، علاوة على قدرة على التصور والإبداع وتمييز الأهمية النسبية لعناصر الحالات المعروضة وفهم الأمور المرئية وإدراكها وتقديم المعلومات لاتخاذ القرارات الإدارية.

أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم:

حظي الذكاء الاصطناعي بشعبية كبيرة في قطاع الشركات، ولكنه يكتسب حالياً شعبية في قطاع التعليم، سواء في التدريس والتعلم أو الإدارة الشاملة للحرم الجامعي (Dhawan & Batra, 2021). وتبزر أهمية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية تكمن في أتمتة الأنشطة الأساسية في التعليم، مثل وضع الدرجات والأعمال الإدارية، وتكييف البرامج التعليمية مع احتياجات الطلاب، وتحديد الجوانب التي تحتاج إلى تحسينها، تقديم الملاحظات والتعليقات المفيدة للطلاب والمعلمين، وجعل التعلم بالتجربة والخطأ أقل خوفاً, وتغير طرق المدراس والكليات متابعة الطلاب، وتعليمهم ودعمهم وارشادهم وجعل العملية التعليمية أكثر ملاءمة لاحتياجات الطلاب وأهدافهم. (Verma,2018, p6-8) كما تبرز أهمية الذكاء الاصطناعي في قدرتها على تقليص الأخطاء البشرية, وإتاحة أمكانية القيام بعدة عمليات استنتاجية بناء على حقائق ومعلومات مخزنة, فصلا عن تقديم التغذية الراجعة بصورة مباشر مما يسهل في تعديل الخطط والقرارات (السردية,2022).

تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم

تعددت وتنوعت تطبيقات الذكاء الاصطناعي أبرزها كما أوردها كامل وضاحي (2023) في التعليم الجامعي هي: أنظمة التدريس الذكية (Intelligent Tutoring Systems) والنظم الخبيرة (Expert systems) والروبوتات التعليمية (Robotics:) وأنظمة التعلم التكيفي (Intelligent Adaptive Learning) وتقنية الواقع الافتراضي (Virtual Reality) والشبكة العصبية الاصطناعية (Neural Networks) وتطبيقات التقييم

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-3

الذكي (Smart Evaluation) والألعاب التعليمية الذكية و روبوتات الدردشة الذكية (Chatbots)

الأداء الأكاديمي: ويعرف الأداء الأكاديمي بأنه ذلك الجهد الذي يقوم به عضو هيئة التدريس سواء في التدريس، أو البحث العلمي، أو خدمة المجتمع، أو الادارة والقيادة وكل ما يتعلق بالعمل الجامعي ومساهماً في تحقيق أهداف الجامعة (العربي، 2017، ص.288)، كما يقصد به نشاط يمكّن عضو هيئة التدريس من انجاز المهمات أو الأهداف المحددة له في جامعته بكفاءة وفاعلية (الصرايرة وغيضان،2021).

أبعاد الأداء الأكاديمي: تباينت وجهات نظر الباحثين في وصف وتحديد أبعاد الإداء الأكاديمي في الجامعات، فقد ذكر عاصف وآخرون (Asif et al.,2017) على أن الأداء الأكاديمي أنشطة مثل التدريس والبحث. ويركزون على الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس يتناول التدريس داخل الفصول الدراسية وإجراء البحوث خارج الفصول الدراسية. وبعد التدريس، تكون الوظيفة التالية هي إجراء الأنشطة البحثية التي تولد مفاهيم جديدة وتعزيز قدرات كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. فيما يرى (Paudel,2021,p100) أن الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس مرتبط بالتدريس والتعلم والبحث والنشر وتوليد المعرفة الجديدة والقدرة على حل المشكلات في الأوساط الأكاديمية.

ومن خلال الدراسات التي تناولت موضوع الاداء الأكاديمي في الجامعات بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس (أحمد ومحمود 2022؛ الخلف, 2022؛ سليمان وحسن 2021؛ الصرايرة وغيضان 2021؛ العربي، 2017؛ القحطاني والدايل ،2023؛ Paudela,2022) توصل الباحث الى شبه اتفاق بين الباحثين والكتاب على تحديد أهم أبعاد الأداء الأكاديمي الأساسية الشائعة تمحورت في الأداء التدريسي والأداء البحثي والأداء المجتمعي، وهي أبعاد تنبثق من المهام والوظائف الأساسية التي تسعى الجامعة الى تحقيقها وهي التدريس، البحث العلمي، وخدمة المجتمع. اعتمدت الدراسة على تضمين الذكاء الاصطناعي في أبعاد الأداء الأكاديمي التدريسي والبحثي والخدمي المجتمعي.

ولقد تطرقت العديد من الدراسات لواقع الأداء الأكاديمي في سياق التعليم العالي، ومن هذه الدراسات دراسة العربي (2017) التي هدفت إلى تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، وتوصلت الدراسة أن هناك قصور إلى حد ما في الأداء التدريسي والتعليمي والبحثي والعلمي والبيئي والمجتمعي لدى أعضاء هينة التدريس. وكشفت أيضاً عن عدم فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير الدرجة العلمية. في حين هدفت دراسة البابطين (2018) إلى معرفة درجة الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر طلاب كلية التربية. أظهرت النتائج أن درجة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة. وإن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في درجة الأداء التدريسي في مجالات الدراسة والدرجة الكلية لأعضاء هيئة التدريس باختلاف متغيري القسم الأكاديمي لصالح طلاب قسم الدراسات القرآنية والمستوى الدراسي لصالح طلاب المستوى الرابع. وأجرى العنزي (2020). دراسة هدفت إلى تقييم أداء المرشد الأكاديمي من وجهة نظر طلبة كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أداء المرشد الأكاديمي في مجالات: التوعية بأنظمة الشؤون الأكاديمية ولوائحها في الجامعة، والتواصل مع جهات أخرى، والعملية الإرشادية الأكاديمية كان ضعيفا، بينما جاء أداء المرشد الأكاديمي في مجال التواصل متوسطا، كما أظهرت النتائج أن أداء المرشد الأكاديمي لا يختلف باختلاف النوع (الجنس). وفي دراسة بوديل (Paudel,2021)

هدفت إلى معرفة مستوى الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي. النيبالية، أشارت النتائج أن البيئة التنظيمية والثقافة والبنية التحتية التكنولوجية كانت عوامل حاسمة للتأثير على مستوى الأداء الأكاديمي في البحث والنشر والابتكار والتعلم التفاعلي وبناء القدرات لدى الأوساط الأكاديمية من أعضاء هيئة التدريس.

باستطلاع الباحث للعديد من الدراسات التي تناولت الأداء الأكاديمي والنتائج التي توصلت لها في التعليم العالي، يرى الباحث أنه من المهم الممكن أن يكون للذكاء الاصطناعي دوراً في تطوير الأداء الأكاديمي في التعليم الجامعي، وهو ما تسعى له الدراسة الحالية.

الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم العالي:

أدرج بيكر وسميث (Baker&Smith,2019) ثلاث عمليات تعليمية رئيسية تتأثر بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي: (أ) التعلم: من خلال تطبيق الذكاء الاصطناعي لدعم عمليات تعلم وتعليم الطلاب، على سبيل المثال من خلال تطوير أنظمة تعلم تكيفية أو مخصصة؛ (ب) التدريس، مع تقليل أعباء العمل على الهيئة التدريسية من خلال أتمتة عملية التغذية الراجعة والتقييم والمهام الإدارية؛ و(ج) الإدارة، من خلال استخدام الذكاء الاصطناعي لتوفير المعلومات لصناع القرار على المستوى المؤسسي وحتى الوطني.

وفي ذات السياق، حدد زاواكي-ريختر ومارين وبوند وجوفيرنور (Zawacki-Richter, Marín, Bond and Gouverneur,2019,p.2) في مراجعتهم المنهجية للدراسات السابقة أربعة مجالات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في خدمات الدعم الأكاديمي، والخدمات المؤسسية والإدارية, وهذه المجالات تمثلت في الوصف والتنبؤ، وكذلك التقييم والتقويم، وأنظمة التعلم التكيفي والشخصي، وأنظمة التدريس الذكية. وبالمثل، حدد المقيطي وأبو العلا (2022) في بحثهما أن توظيف الذكاء الاصطناعي في الجامعات يرتبط بمجالين الأول: ويتعلق بالمجال الإداري والثاني يتعلق الأكاديمي.

ولقد تطرقت العديد من الدراسات حول الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، فقط أشارت بعض الدراسات السابقة إلى أن الذكاء الاصطناعي أمر حيوي في جودة التعليم الجامعي. فقد هدفت دراسة المقيطي وأبو العلا (2021) إلى معرفة واقع توظيف الذكاء الاصطناعي وعلاقته بجودة أداء الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت نتائج الدراسة بوجود علاقة بين توظيف الذكاء الاصطناعي وجودة أداء الجامعات الأردنية، إضافة إلى أن درجة توظيف الذكاء الاصطناعي، وجودة أداء الجامعات كانت متوسطة ولا تختلف درجة توظيف الذكاء الاصطناعي تبعا لمتغيرات: الجنس، والرتبة الأكاديمية وعدد سنوات الخبرة، فيما تختلف درجة توظيفه طبقاً لمتغيرات نوع الكلية لصالح الكليات العلمية. وبالمثل هدفت دراسة عبد المولي وسليمان (2023) إلى التَّعرف إلى مدى مساهمة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم جودة أداء الجامعات المصرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس. وتوصلت الدِّرَاسة إلى أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي جاءت مهمة بدرجة عالية لدعم جودة أداء الجامعات المصرية على مستوى إدارة الجامعة، وأعضاء هيئة التَّدريس، والطلاب، وتطوير المناهج، والبحث العلمي. وأعد الشاطر (Alshater.2022) دراسة سعت إلى معرفة مدى إمكانات الذكاء الاصطناعي باستخدام تطبيق تش جي بي ChatGPT في تعزيز الأداء الأكاديمي باستخدام الاقتصاد والتمويل كمثال توضيحي. أظهرت النتائج أن تطبيق تش جي بي لديه القدرة على تعزيز البحث الأكاديمي بشكل عام وفي الاقتصاد والمالية بشكل خاص في مساعدة الباحثين في تحليل البيانات وتفسيرها من خلال أتمتة المهام المتكررة مثل إدخال البيانات وتحليلها، وكذلك

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-3

توليد السيناريوهات أو الأفكار، وعرض النتائج من خلال إنشاء تقارير وملخصات للبيانات والنتائج.

وسلطت دراسات مختلفة الضوء على واقع توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، ففي دراسة الفيفي والدلالعة (2022) هدفت إلى معرفة واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (جامعة طيبة أنموذجا)، والكشف عن مدى وجود فروق تُعزى لمتغيرات (الدرجة العلمية. الكلية. سنوات الخبرة. عدد التطبيقات المستخدمة). أظهرت النتائج أن درجة معرفة، وأهمية، والاتجاه نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بالجامعات السعودية جاءت درجة كبيرة، ووجود فروق فردية تجاه أهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها، وفقا لمتغير الدرجة العلمية لصالح المحاضر بينما لم تظهر فروق في معرفة التطبيقات وفقا لمتغير الدرجة العلمية، وظهرت أيضاً عدم وجود فروق في أهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي والاتجاه نحوها وفقا لمتغير الكلية، وسنوات الخبرة، وعدد التطبيقات، ووجود فروق في مجال معرفة التطبيقات لصالح المستخدم لأكثر من أربع تطبيقات. وهدفت دراسة النهدي (2022) إلى تحديد درجة متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الدراسات العليا للتربية- جامعة القاهرة، وتوصلت الدراسة إلى أن متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي البشرية والمالية والادارية جاءت جميعها بدرجة عالية. وسعت دراسة القحطاني والدايل (2023) الكشف عن واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وتوجههم نحوه، وأسفرت النتائج أن واقع توظيف أعضاء الهيئة التدريسية جاءت بدرجة مرتفعة، فيما واقع توجه الجامعة نحو تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي كان بدرجة متوسطة للمجالات الثلاثة (التعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع). وكشفت النتائج فروقاً بين تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغيرات التخصص، ومهارات التكنولوجيا، ومهارات اللغة الإنجليزية. وقام العنزي (Alenezi,2023) بدراسة هدفت إلى تحديد العوامل المؤثرة في تبني الذكاء الاصطناعي في بيئات التدريس والتعلم بالجامعات السعودية في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أربعة جوانب تؤثر على كيفية اعتماد الذكاء الاصطناعي في سياقات التدريس والتعلم في الجامعات السعودية. تحتل الظروف الميسرة المرتبة الأولى من حيث التأثير الإيجابي، يليها توقع الأداء في المرتبة الثانية، وتوقع الجهد في المرتبة الثالثة، والتأثير الاجتماعي في المرتبة الرابعة.

وفي ضوء ما سبق، لوحظ أن المواضيع الرئيسية للدراسات السابقة ركزت على وصف واقع الذكاء الاصطناعي ودوره على جودة التعليم العالي، ومع ذلك، يرى الباحث أن الذكاء الاصطناعي أصبح أهمية في التعليم والتعليم العالي قضية ملحة ويستحق وتتطلب المزيد من البحث في دوره في جوانب مختلفة مثل تطوير الأداء الأكاديمي وهو ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، لمناسبته لطبيعة وأهداف الدراسة. ويقصد بالبحث ذو المنهج المسحي الوصفي "بأنه المنهج الذي يهتم بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، عن طريق جمع المعلومات والبيانات عنها وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها بهدف الوصول إلى استنتاجات أو تعميمات تساعد في تطوير الواقع الذي تتم دراسته"(عبيدات وآخرون، 2022، ص.179).

مجتمع الدراسة وعينة الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود البالغ عدهم (525) عضواً، وقد شارك في الدراسة عينة مكونة من (169) عضواً من أعضاء هيئة تدريس، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية.

أداة الدراسة

اعُتمدت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة نظرًا لملاءمتها لطبيعة البحث الوصفي، وقد تم إعدادها باتباع الخطوات التالية:

1) **تحديد الهدف من الاستبانة:** هدفت الاستبانة إلى تحديد تصورات هيئة التدريس بجامعة الملك سعود لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي بجامعة الملك سعود ومتطلبات توظيفها.
2) **مصادر بناء الاستبانة:** تم بناء الاستبانة بالرجوع إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت جوانب الذكاء الاصطناعي والأداء الأكاديمي في التعليم الجامعي مثل دراسة (أحمد ومحمود 2022؛ البابطين،2018؛ الصرايرة وغيضان 2021؛ سليمان وحسن 2021؛ المعمرى، 2017؛ آل ناصر، 2019؛ الخلف, 2022؛ Paudela,2022) والتي استفاد منها الباحث في تأصيل وتحديد محاور نموذج الأداء الأكاديمي في سياق الذكاء الاصطناعي في بناء الاستبانة، وتألف الاستبانة بصورتها الأولية من (52) عبارة.
3) **الصدق الظاهري للاستبانة:** تم عرض الاستبانة بصورها الأولية على خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في التخصصات التربوية، وقد تم حذف (12) فقرة وفق آراء المحكمين وبقت (40) فقرة، بنسبة اتفاق 80% بما يؤيد بقائها كعبارات صادقة للوفاء بالهدف من الاستبانة المستخدمة وتعديل صياغة بعض العبارات.
4) **صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:** تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (30) عضو هيئة تدريس بجامعة الملك سعود، ثم تم حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل عبارة والمجال الفرعي الذي وردت كما هو موضح بالجدول التالي.

الجدول (1)

معاملات ارتباط بيرسون Pearsons' Correlation بين درجات كل عبارة بالدرجة الكلية للمجال أو المحور

المحور الأول: تصورات الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي								
المجال الأول: الأداء التدريسي			المجال الثاني: الأداء البحثي					
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	.725**	6	.897**	1	.863**	5	.895**	9	.929**
2	.899**	7	.904**	2	.961**	6	.916**	10	.926**
3	.941**	8	.896**	3	.900**	7	.925**	11	.925**
4	.922**	9	.917**	4	.907**	8	.962**	12	.895**
5	.862**	10	.932**						
المجال الثالث: الأداء الخدمي المجتمعي			المحور الثاني متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي						
1	.958**	5	.941**	1	.738**	5	.837**	9	.807**
2	.921**	6	.954**	2	.749**	6	.890**	10	.895**
3	.886**	7	.922**	3	.786**	7	.914**		
4	.951**	8	.878**	4	.887**	8	.877**		

** دالة عند مستوى 0.01

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-3

يتبين من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمجال أو المحور التي صنفت ضمنه حققت ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) ، وتشير هذه القيم إلى تمتع أداة الدراسة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي في كل مجال من مجالات الأداء التدريسي الفرعية ومحور المتطلبات وأنها تشترك في وتجانس معاً في قياس ما أعدت لقياسه.

5) **ثبات الأداة:** تم التحقق من ثبات الاستبانة من واقع بيانات العينة العشوائية باستخدام مُعَامِل ألفا كرونباخ (Cronbachs Alpha) ويبيّن الجدول الآتي نتائج مُعَامِل ثبات ألفا كرونباخ:

جدول رقم (2)

معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

المحور	م	المجال	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول: تصورات الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي	1	المجال الأول: الأداء التدريسي	10	.970
	2	المجال الثاني: الأداء البحثي	12	.982
	3	المجال الثالث: الأداء الخدمي المجتمعي	8	.976
		الثبات الكلي للمحور الأول	30	.987
المحور الثاني: متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي			10	.952
الثبات الكلي للاستبانة			40	.983

يتضح من الجدول (2)، أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للثبات الكلي لأداة الدراسة بلغ (.983)، وبلغ معامل ألفا كرونباخ للثبات للمحور الأول بلغ (.987) والمجالات التابع له بين (.970-.982) فيما بلغ معامل الثبات للمحور الثاني (.952)، وجميع هذه القيم الثبات عالية وتعطي ثبات واتساقاً داخلياً لاستجابات أفراد عينة الدراسة في تحقيق أهداف الدراسة، مما يؤكد على الثبات والتناسق الداخلي للعبارات داخل الأداة ومصداقية النتائج النهائية.

6) **الصورة النهائية للاستبانة:** تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من مجالين يقيس المحور الأول: تصورات الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي، وتضمن (30) عبارة، وهي مقسمة لثلاثة مجالات. والمحور الثاني: متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي، وتضمن (10) عبارة.

7) **تصحيح الاستبانة ومعيار الحكم:** تكون الإجابة عن عبارات الاستبانة عن طريق اختيار المستجيب بين إحدى خمس بدائل (ليكرت الخماسي) موجودة أمام كل عبارة، وتتمثل هذه البدائل والدرجات المقابلة لها ومدى المتوسطات الحسابية والذي تمّ استخدام المعيار التالي لتفسير النتائج.

جدول (3)

محك مدى المتوسطات الحسابية لتفسير النتائج

درجة الموافقة	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً
مدى المتوسطات	من 1.00- 1.80	من (1.81- 2.60)	من (2.61- 3.41)	من (3.41-4.20)	أكثر من 4.20

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

يتضمن هذا الجزء عرض ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها وربطها بنتائج بالأدبيات السابقة:

عرض ومناقشة السؤال الأول: ما تصورات أعضاء هيئة التدريس لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي بجامعة الملك سعود؟

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات عينة الدراسة على فقرات محاور الأداء الأكاديمي، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة تجاه دور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور	الرتبة
1	المجال الأول: الأداء التدريسي	4.20	.704	عالية	2
2	المجال الثاني: الأداء البحثي	4.21	.757	عالية جداً	1
3	المجال الثالث: الأداء الخدمي المجتمعي	4.12	.750	عالية	3
	(المحور ككل)	4.18	.679	عالية	

تظهر النتائج في الجدول أن المتوسط العام لتصورات عينة الدراسة لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي جاء بدرجة(عالية)، حيث بلغ المتوسط العام ككل (4.18) بانحراف معياري (.679)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لمجالات المحور بين (4.12) و(4.21). حيث تصدر المجال الأول (الأداء البحثي) المرتبة الأولى في درجة تصورات أعضاء هيئة التدريس لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي بأعلى متوسط حسابي (4.21) والذي يندرج تحت درجة موافقة عالية جدا، في حين جاء تصوراتهم ضمن مجال موافقة (عالية)، للمجال الأول (الأداء التدريسي) والذي حل بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.20)، فيما جاء (الأداء الخدمي المجتمعي) ثالثاً بمتوسط حسابي بلغ (4.12). وتظهر النتيجة السابقة في مجملها أن تصورات أعضاء هيئة التدريس لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي عالية. وتشير هذه النتيجة إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس بأن استخدام الذكاء الاصطناعي بتطبيقاته المختلفة يسهم بدرجة كبيرة في تعزيز الأداء الأكاديمي، وقد يكون السبيل الناجح للتغلب على التحديات التي تواجههم وتوثر على أدائهم الأكاديمي، وقد يرجع السبب في ذلك لإدراكهم بأهمية أدوات الذكاء الاصطناعي. وهو ما يتوافق مع نتائج دراسات مماثلة أكدت على دور الذكاء الاصطناعي في جوانب مختلفة في التعليم من حيث التدريس والتعلم العملي والبحث العلمي (Slimi,2021; Alshater,2022; Salas-Pilco & Yang,2022; Alenezi,2023) كما اتفقت هذه النتيجة بصفة خاصة مع ما توصلت له دراسة (Alshater,2022) في أن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي ومنها (ChatGPT) القدرة بدرجة كبيرة في تعزيز الأداء الأكاديمي، وكذلك ما توصلت له دراسة Khare, (Stewart, & Khare,2018) في أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي ستزيد من قدرة المؤسسات التعليمية على أداء مهمتها الأساسية في التدريس والتعلم والبحث. ودراسة الفيفي والدلالعة (2022) التي أظهرت اتجاهات وتصورات إيجابية تجاه توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم في الجامعات السعودية.

وللتعرف على استجابات عينة الدراسات على مجالات المحور الأول بصورة تفصيلية، قام الباحث بتحليل استجابة أفراد عينة الدراسة تجاه مجالات المحور؛ لتحديد تصوراتهم لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي على النحو الآتي:

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-3

1. المجال الأول: الأداء التدريسي

جدول (5)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة تصورات أعضاء هيئة التدريس لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء التدريسي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور	الرتبة
1	تحسين كفاءة اتخاذ القرارات التدريسية من خلال توليد التوقعات والتنبؤات بمستويات الطلبة الاكاديمية	4.20	.729	عالية	6
2	المساعدة في إمكانية الوصول إلى الموارد التعليمية وتلخيصها في أدلة مفيدة في تدريس الطلبة.	4.41	.813	عالية جداً	1
3	تطوير مهارة تصميم بيئة تعليمية محفزة للتدريس (العروض -الأنشطة الابتكارية-التكليفات..)	4.25	.859	عالية جداً	3
4	أتمتة المهام المكتبية المزامنة لعمليات التدريس (تخطيط المحاضرات، وتقييم التكليفات.....)	4.24	.826	عالية جداً	4
5	التنبؤ بالطلاب ذوي خطر التسرب أو التعثر وأسبابه واقتراح إرشادات أكاديمية للتدخل.	4.04	.879	عالية	10
6	توفير الخبرة في اساليب تكييف التَّعليم للطلبة وفق تصنيفهم لأدائهم واحتياجاتهم الفردية.	4.14	.893	عالية	8
7	تقديم خبرات تعليمية افتراضية يصعب اكسابها الطلبة في الواقع الحقيقي أو زمن المحاضرة.	4.05	.931	عالية	9
8	التمكين من متابعة وتقييم الأداء التدريسي وفق مؤشرات ومعايير الجودة وإداء الطلبة.	4.17	.831	عالية	7
9	المساندة في إجراء التدريبات والاختبارات وتصحيحها واعلام الطلبة بمستواهم استناداً على أدائهم.	4.21	.830	عالية جداً	5
10	تسهيل متابعة وتقييم أداء الطلبة وانجازهم في المهام والواجبات والمشاريع البحثية المناطة بهم	4.30	.835	عالية جداً	2
	(تطوير الأداء التدريسي ككل)	4.20	.704	عالية	

يتبين من الجدول أعلاه أن المتوسط العام لاستجابة عينة الدراسة تجاه مجال تطوير الأداء التدريسي ككل بلغ (4.20) وبانحراف معياري (.704) ويصنف ضمن درجة تصور(عالية). وهذا يشير إلى أن تصورات عالية لأعضاء هيئة التدريس لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء التدريسي. ويمكن تفسير هذه النتيجة لإدراك عينة الدراسة إلى أن ممارسات الأنشطة والمهام التعليمية والإدارية في العمل التدريسي يستلزم جهداً ووقت كبير من الهيئة التدريسية، الأمر الذي يبرز الدور الفاعل لأدوات الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء التدريسي. فتنفيذ التدريس بكفاءة وفي وقت محدد ومنهج وأهداف محددة يحتاج لوجود تطبيقات الذكاء الاصطناعي كأداة مساندة في أتمتة هذه المهام التدريسية ستكون بمثابة مساعدة كبيرة لهم في تطوير أداءهم الأكاديمي.

وتراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة عينة الدراسة لعبارات المجال بين (**4.04**)، و(**4.41**)، وهي متوسطات تقع ضمن استجابة (عالية -عالية جداً). إذا جاءت تصورات أعضاء هيئة التدريس (عالية جداً) لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء التدريسي للعبارات (**2-3-4-9-10**)، وحازت العبارة (**2**) ونصها " المساعدة في إمكانية الوصول إلى الموارد التعليمية وتلخيصها في أدلة مفيدة في تدريس الطلبة" على المرتبة الأولى كأكبر أدوار الذكاء الاصطناعي لتطوير الأداء التدريسي وبدرجة عالية جداً بمتوسط حسابي بلغ (**4.41**)، وقد يعزى ذلك إلى أن جمع المادة والبحث عن المصادر المساندة للمقرر الدراسي يتطلب من الهيئة التدريسية وقتاً وجهدا كبيراً وهذا يشكل عبء على المهام الاكاديمية لديهم، ولهذا يرون أن للذكاء الاصطناعي يمكن مساعدتهم في ذلك..

وجاءت العبارة (**10**) ونصها:" **تسهيل متابعة وتقييم أداء الطلبة و انجازهم في المهام والواجبات والمشاريع البحثية المناطة بهم**." في الترتيب الثاني بمتوسط (**4.30**). وقد يرجع ذلك إلى إدراك عينة الدراسة أن هذه المهام والمسؤوليات من الصعب القيام بها مع وجود عبء كبير، وبخاصة تحملهم مشاغل

البحث والتدريس وكثرة الطلاب والواجبات والاشـراف على البحوث والرسـائل العلمية وغير ها من الأعباء، الأمر الـذي جعلهم يتفقون على الـدور الكبير الـذي يقدمه الذكاء الاصطناعي. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسـة خيري وآخرون (**Khairy et al.,2020**) في أن الذكاء الاصـطناعي مفيد في تقديم المشـورة الجامعية؛ وأتمتة مسـؤوليات الإرشـاد الأكاديمي. وتتفق مع دراسـة الفيفي والـدلالعـة (2022) في أن توقع أعضـاء هيئـة التدريس لتقنيات الذكاء الاصـطناعي سـتسـاعدهم بدرجة كبيرة جداً في متابعة إداء الطلبة وانجازاتهم.

كما جاءت العبارة (3) ونصـها:" **تطوير مهارة تصـميم بيئة تعليمية محفزة للتدريس (العروض - الأنشـطة الابتكارية-التكليفات..)** في الترتيب الثالث بمتوسـط (**4.25**). وقد يرجع السـبب في ذلك إلى قدرة تطبيقات الذكاء الاصـطناعي على دعم الكارد التدريسـي بخيـارات متعـددة جـذابـة في تقـديم محتوى المقررات. وهذه النتيجة تتفق مع ما أشـارت له دراسـة (**Yang et al., 2020**) في قـدرة الـذكـاء الاصـطنـاعي على القيـام بتصميم أساليب وطريق جديدة للتدريس العملي بشكل تعاوني وفقًا لمتطلبات الدرس.

وقد جاءت العبارة (5) ونصـها " التنبؤ بالطلاب ذوي خطر التسـرب أو التعثر وأسـبابه واقتراح إرشـادات أكاديميـة للتـدخـل" في المرتبـة الأخيرة كأقـل متوسـط (**4.04**) ومع ذلك تصنف ضمن درجة تصور عالية لدور الذكاء الاصطناعي في تعزيز هذا الجانب، وقد يرجع ذلك إلى إدراك عينـة الـدراسـة أن التنبؤ والتوقعـات بواقع الطلاب الأكاديمية يتطلب قـاعـدة معلومات وهذا أمرًا شـاقًا وصـعبًا وعبء يضـاف للأعباء الملقاة على عاتقهم وأن الذكاء الاصـطناعي بناء على بيانات الطلاب المخزنة قـد يسـاعـدهم في أمكانيـة التنبؤ بـالوضـع الاكاديمي للطلبة خاصة المتعثرين وتوفير الوقت والجهد في الارشاد الاكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسـة (**Salas-Pilco & Yang,2022**) في أن تطبيقـات الـذكاء الاصطناعي لها دوراً في معالجة قضايا التعليم كالكشـف عن الطلاب المعرضـين لخطر التسـرب، ودراسـة (**Al Yahyan and Düştegör, 2020**) التي أظهرت أن الذكاء الاصـطنـاعي يسـاعـد على التنبؤ المبكر بأداء الطلاب والمعرضـين للرسـوب وتوفير الإجراءات في الوقـت المناسـب، مثل التخطيط للتدريب المناسـب لتحسـين معدل نجاح الطلاب.

المجال الثاني: الأداء البحثي:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة تصورات أعضاء هيئة التدريس لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء البحثي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور	الرتبة
1	تحسين الكفاءة البحثية من خلال أتمتة عمليات معينة كاستخراج وتحليل البيانات من المستندات..	4.36	.834	عالية جداً	1
2	تسريع العمليات البحثية التي تستغرق وقتًا طويلاً كأتمتة تحليل البيانات أو تلخيص نتائج الأبحاث.	4.32	.869	عالية جداً	3
3	تحسين دقة البحث من خلال اكتشاف الأخطاء في البيانات أو التحليل وتصحيحها....	4.26	.921	عالية جداً	4
4	تبسيط الجهود البحثية بتوليف الأدبيات السابقة والكتب المرتبطة بالبحث وارشفتها.	4.17	.926	عالية	7
5	توفير رؤى أكثر موضوعية للبحث عن التحيزات الشخصية أو الفقرات غير الواضحة للقارئ.	4.12	.918	عالية	9
6	تسهيل ترجمة ملخصات نتائج الأبحاث والدراسات الأجنبية واستخلاص الأفكار البحثية الهامة.	4.33	.835	عالية جداً	2
7	رفع جودة الكتابة البحثية بتقليل وتصحيح الأخطاء النموذجية للكتابة الأكاديمية، مثل الإملاء والنحو.	4.33	.800	عالية جداً	2
8	المسـاعدة في أتمتة المهام البحثية (تصـميم الادوات؛ إجراء المقابلات وتفريغها؛ الرسـوم البيانات؛ تدقيق لغوي).	4.18	.840	عالية	6
9	بلورة أنواع من الأسئلة البحثية الواقعية والمتنوعة للمشكلة البحثية التي يمكن معالجتها.	3.99	.845	عالية	11
10	أعاده صياغة الجُمل على غرار البنية الأصلية في المصدر بمرادفات مناسبة لتجنب الاقتباس.	4.16	.875	عالية	8

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-3

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور	الرتبة
11	متابعة نشر الأبحاث في المجلات العلمية المرموقة وتقديم التوصيات حيال النشر فيها.	4.21	.938	عالية جداً	5
12	إنشاء تقارير وملخصات للبيانات والنتائج الدراسات السابقة مما يسهل فهم وربط النتائج بها.	4.08	.948	عالية	10
	(تطوير الأداء البحثي ككل)	4.21	.757	عالية جداً	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال **تطوير الأداء البحثي** ككل بلغ (4.21) وبانحراف معياري (.757) ويصنف ذلك ضمن درجة موافقة (عالية جداً). وهذا يشير إلى أن لدى أعضاء هيئة التدريس تصورات عالية جداً لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء البحثي. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة البحث العلمي وعلاقته بالجانب التكنولوجي، وما يتطلبه من وقت وجهد وإجراءات متعددة علاوة على النفقات البحثية العالية في التحليل والمراجعة والتدقيق وغيرها، الأمر الذي جعل درجة تصورات عينة الدراسة عالية جدا لدور الذكاء الاصطناعي كأداة فاعلة في مساعدتهم ومساندتهم في تسهيل العقبات والصعوبات التي تواجههم في البحث العلمي، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت له دراسة رحمان وآخرين (**Rahman et al.,2023**) في فاعلية تطبيق الذكاء الاصطناعي شات جي بي تي (**ChatGPT**) في البحث الأكاديمي، ودارسة الشهري (**Alshater,2022**) في أنه لـ **ChatGPT** وأدوات الذكاء الاصطناعي الأخرى دوراً في مساعدة الباحثين في تحليل البيانات وتفسيرها، وتوليد السيناريوهات، وتوصيل النتائج. ودراسة عبد المولي وسليمان (**2023**) في أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي ذات أهمية بدرجة عالية في دعم جودة أداء الجامعات المصرية في تطوير البحث العلمي.

وتراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة عينة الدراسة لعبارات المجال بين (**3.99**)، و(**4.36**)، وهي متوسطات ضمن المدى الذي يقع في مجال استجابة (عالية -عالية جداً). إذا جاءت تصورات أعضاء هيئة التدريس (عالية جداً) لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء البحثي للعبارات (**1-2-3-6-7-11**)، وحازت العبارة (**1**) ونصها " تحسين الكفاءة البحثية من خلال أتمتة عمليات معينة كاستخراج وتحليل البيانات من المستندات" على المرتبة الأولى كأكبر أدوار الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء البحثي بدرجة عالية جداً بمتوسط حسابي بلغ (**4.36**)، تليها العبارة (**6**) ونصها:" تسهيل ترجمة ملخصات نتائج الأبحاث والدراسات الأجنبية واستخلاص الأفكار البحثية الهامة." والعبارة (**7**) ونصها:" رفع جودة الكتابة البحثية بتقليل وتصحيح الأخطاء النموذجية للكتابة الأكاديمية، مثل الإملاء والنحو." إذ حصلتا على الترتيب الثاني بمتوسط واحد (**4.33**). ودور عالي جداً. ويعزى ذلك أدراك عينة الدراسة أن القيام بهذه المهام البحثية عن طريق الذكاء الاصطناعي تزيد من الدافعية البحثية والانتاج العلمي وصولاً لتحسين أداءهم البحثي، لأنهم يدركون أن هذه المهام تمثل حاجة أساسية لغالبية الباحثين وتتطلب منهم والمساعدة والكثير من الوقت والجهد والمال لتنفيذها.

بينما جاءت تصورات أعضاء هيئة التدريس(عالية) في دور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء البحثي بدرجة عالية للعبارات (**4-5-8-9-10-11-12**). حيث جاءت العبارة (**8**) ونصها " المساعدة في أتمتة المهام البحثية (تصميم الادوات؛ إجراء المقابلات وتفريغها؛ الرسوم البيانات؛ تدقيق لغوي)." في المرتبة السادسة حسابي بلغ (**4.18**)، فيما جاءت العبارة (**9**) ونصها " بلورة أنواع من الأسئلة البحثية الواقعية والمتنوعة للمشكلة البحثية التي يمكن معالجتها." في المرتبة الأخيرة كأقل

بمتوسط (**3.99**)، وقد يرجع ذلك ميزة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في أتمتة بعض المهام البحثية من خلال وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الرحمن وآخرون (**Rahman et al.,2023**) التي كشفت أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي كمثل **ChatGPT** أداة فعالة لتوليد الأفكار والسيناريوهات الأولية للبحث العلمي. وتتفق أيضاً مع دراسة الصياد والسالم (**2023**) في أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي درواً في تحديد الأهداف البحثية وتحسين القدرة على إجراء المقابلات الخاصة بالبحث.

المجال الثالث: الأداء الخدمي المجتمعي:

جدول (7)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة تصورات أعضاء هيئة التدريس لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الخدمي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدور	الرتبة
1	التنبؤ بالمشكلات المستقبلية التي تهم المجتمع بمجال التخصص واقتراح سبل معالجتها بطريقة إبداعية.	4.00	.866	عالية	8
2	بناء قاعدة بيانات بالمشكلات التي تواجه المجتمع للمساعدة على توجيه البحوث والخدمات نحوها.	4.22	.822	عالية جداً	1
3	المساعدة في تقديم استشارات في مجال التخصص للإفادة منها في خدمة المجتمع والقطاعات المختلفة.	4.18	.782	عالية	2
4	تحسين كفاءة تشخيص القضايا المجتمعية واستنباط الحلول الخدمات الممكنة استخدامها.	4.09	.908	عالية	6
5	المساعدة في تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية والمستقبلية للأفراد في مجال التخصص.	4.11	.820	عالية	5
6	رسم خارطة للأدوار الخدمية المطلوبة تُلبي الاحتياجات المستقبلية المختلفة التي تهم المجتمع.	4.13	.791	عالية	4
7	التنبؤ بالمشاريع البحثية التي تحتاجها المؤسسات الخدمية في مجال التخصص.	4.07	.881	عالية	7
8	المساهمة في إدارة وتنظيم حلقات نقاش والندوات العلمية الموجهة لأفراد المجتمع.	4.15	.821	عالية	3
	(تطوير الأداء الخدمي ككل)	4.12	.750	عالية	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام لاستجابة أفراد عينة الدراسة تجاه مجال تطوير الأداء الخدمي ككل بلغ (4.12) وبانحراف معياري (.750) ويصنف ضمن درجة استجابة (عالية). مما يعني أن تصورات أعضاء هيئة التدريس لدور الذكاء الاصطناعي (عالية) في تطوير الأداء الخدمي للمجتمع بجامعة الملك سعود. وربما تعزى هذه النتيجة لإدراك عينة الدراسة بأن الانخراط في خدمة المجتمع ودراسة احتياجاته ومشكلاته تستدعي حشد الدعم والمساندة لتقليل الجهد والوقت وأن استثمار تطبيقات الذكاء الاصطناعي لخدمة المجتمع هو المدخل المناسب لزيادة قدرتهم وتطوير إداءهم الأكاديمي في خدمة قضايا ومشكلات المجتمع.

وتراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة عينة الدراسة لعبارات المجال بين (**4.00**)، و(**4.22**)، وهي متوسطات ضمن المدى الذي يقع في مجال استجابة (عالية) لجميع العبارات (**1-3-4-5-6-7-8**). وبدرجة (عالية جداً) فقط للعبارة (2) ونصها " بناء قاعدة بيانات بالمشكلات التي تواجه المجتمع للمساعدة على توجيه البحوث والخدمات نحوها" والتي حصلت - على المرتبة الأولى كأكبر أدوار الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الخدمي للمجتمع في تصورات أعضاء هيئة التدريس بمتوسط حسابي بلغ (**4.22**)، وربما تعزى هذه النتيجة إلى إدراك عينة الدراسة أنه من الصعب عليهم باستمرار تحديد بالقضايا والمشكلات المجتمعية وتكوين قادة بيانات وتحليلها بالطرق التقليدية بغية تقديم

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-3

خدمات للمجتمع بكافة عالية، وأن الذكاء الاصطناعي يمكن تطوير إداءهم في القيام بتلك المهام بسهولة.

ويظهر من الجدول أن جاءت أبرز تصورات عينة الدراسة لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الخدمي بدرجة عالية العبارة (3) ونصها " المساعدة في تقديم استشارات في مجال التخصص للإفادة منها في خدمة المجتمع والقطاعات المختلفة" والتي حصلت على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (**4.18**)، فيما جاءت العبارة (**9**)(**1**) ونصها " التنبؤ بالمشكلات المستقبلية التي تهم المجتمع بمجال التخصص واقتراح سبل معالجتها بطريقة إبداعية." في المرتبة الثامنة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (**4.00**)، ولعل ذلك يرجع إلى إدراك عينة الدراسة من قدرة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مساعدتهم في الاستشارات وتقديم افتراضات مستقبلية للمشكلات المجتمعية والحلول المتوقعة على غرار خدمات التطبيقات الصحية والتجارية المنتشرة.

عرض ومناقشة السؤال الثاني: ما متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة تجاه متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (8)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
1	توفير البرامج التدريبية لتطوير مهارات التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الأكاديمي.	4.42	.642	عالية جداً	1
2	إعداد الأدلة الإرشادية الموضحة لآليات استخدام الذكاء الاصطناعي في العمليات الأكاديمية.	4.34	.778	عالية جداً	3
3	إيجاد البيئة التحتية التقنية الدعمة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الأكاديمي	4.32	.834	عالية جداً	4
4	توفير الأجهزة الحاسوبية ذات المواصفات القياسية في معالجة وتحليل البيانات.	4.27	.910	عالية جداً	6
5	تعزيز الأمن السيبراني في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بأمان وطمأنينة في العمل الأكاديمي.	4.38	.787	عالية جداً	2
6	وجود مخصصات مالية كافية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في العمل الأكاديمي (شراء أجهزة-التطبيقات. صيانة..)	4.26	.882	عالية جداً	7
7	أنشاء مركز تميز وحاضنات تكنولوجية في مجال توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي.	4.27	.768	عالية جداً	6
8	توفير المختصين في حل المشكلات المتحملة في توظيف الذكاء الاصطناعي في أدائهم لمهامهم الأكاديمية.	4.28	.852	عالية جداً	5
9	تطوير الأنظمة واللوائح والقوانين بما يتماشى مع توظيف الذكاء الاصطناعي في العمل الأكاديمي.	4.24	.828	عالية جداً	9
10	تغيير ثقافة الهيئة التدريسية تجاه التغييرات الاكاديمية الخاصة بهم واللازمة لتوظيف الذكاء الاصطناعي	4.25	.800	عالية جداً	8
	(محور المتطلبات ككل)	4.30	.691	عالية جداً	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام لاستجابة أفراد عينة الدراسة تجاه المحور ككل بلغ (4.30) وبانحراف معياري (.691) وهو يقع في مجال استجابة (عالية جداً). وتراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة عينة الدراسة للمتطلبات بين (**4.24**)، و(**4.42**)، وهي متوسطات ضمن المدى الذي يقع في

مجال استجابة (عالية جداً) لجميع العبارات، وتشير هذه النتيجة في مجملها إلى أن المتطلبات ذات أهمية عالية جداً لتوظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. وقد يعزى ذلك إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي لاتزال حديثة ومحدودية الاستخدام في ثقافة التعليم بالجامعات السعودية، علاوة على غلا ارتفاع اسعاها وقلة التطبيقات المجانية، وأن معظم أدوات الذكاء الاصطناعي تدعم اللغة الإنجليزية فقط، وحاجة الهيئة التدريسية لاستخدامها للخبرة الكافية في التعامل معها في العمليات الاكاديمية المختلفة؛ لتحقيق الاستفادة القصوى في تطوير وتحسين الأداء الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة نسبياً مع أكدته دراسة النهدي (2022) في أن متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي سواء البشرية والمادية والمالية في التعليم بجامعة القاهرة جاءت بدرجة عالية.

ولقد جاءت العبارة (**1**) ونصها" توفير البرامج التدريبية لتطوير مهارات التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الأكاديمي." في المرتبة الأولى كأهم متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي في جامعة الملك سعود بدرجة (عالية جداً) وبأعلى متوسط حسابي (**4.42**)، وانحراف معياري (**.642**)، وقد يرجع ذلك إلى بما ضعف امتلاك أعضاء هيئة التدريس للمعارف والمهارات الكافية لتوظيفه أو قلة الدورات التدريبية الموجهة لهم أو عدم تلقيهم التدريب الكافي كذلك التطور السريع والمتلاحق لهذه التطبيقات تتطلب تدريبا مستمرا لها نظراً لعدم ألفة الهيئة التدريسية في التعامل معها وتعودهم على الأساليب التقليدية في ممارسات العمل الأكاديمي.

كما جاءت العبارة رقم (**5**) ونصها " تعزيز الأمن السيبراني في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بأمان وطمأنينة في العمل الأكاديمي." في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (**4.38**)، وانحراف معياري (**.787**). وقد يرجع ذلك إلى المخاوف الشائعة من الثقة في التطبيقات الرقمية خاصة سرية البيانات والمعلومات. بينما جاءت العبارة رقم (**9**) ونصها " تطوير الأنظمة واللوائح والقوانيين بما يتماشى مع توظيف الذكاء الاصطناعي في العمل الأكاديمي." في المرتبة التاسعة الأخيرة، بمتوسط حسابي (**4.24**). وقد يرجع ذلك لأنها تعد من المسائل الهامة والضرورية في تعميق ثقافة توظيفها، وقد يعود إلى غياب الاهتمام الرسمي في تقنين وتشريع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية؛ نظراً لحداثها على العملية التعليمية.

عرض ومناقشة السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في تصوراتهم لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي ومتطلبات تطويره، تعزى لمتغيرات (الجنس- سنوات الخبرة- الدرجة العلمية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحث اختبار ت" لعينتين مستقلتين **(Independent-Samples.T-Test)** , للمقارنة بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة وفق متغير (الجنس وسنوات الخبرة) ، واختبار كروسكال ويلز (**Wallis Kruskal T**)؛ للمقارنة بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة وفق متغير (الدرجة العلمية)؛ وذلك تجاه دور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي ومتطلبات تطويره. وجاءت النتائج كما الآتي:

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-3

الفروق وفقاً لمتغير الجنس وسنوات الخبرة:

جدول (9)

اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (T Test) للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه محاور أداة الدراسة وفقاً متغيري الجنس وسنوات الخبرة

المحور	المتغير	فئات المتغير	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	قيمة ت T	درجة الحرية	القيمة المعنوية	دلالة الفرق
دور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي	الجنس	ذكر	120	4.21	.743	.896	167	.372	غير دال إحصائيا
		أنثى	49	4.10	.488				
	سنوات الخبرة	أقل من 10سنوات	36	4.26	.677	.834	167	.406	غير دال إحصائيا
		من 10سنوات فأكثر	133	4.15	.680				
متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي	الجنس	ذكر	120	4.32	.738	.518	167	.605	غير دال إحصائيا
		أنثى	49	4.26	.567				
	سنوات الخبرة	أقل من 10سنوات	36	4.57	.455	2.688	167	.008	دال إحصائيا
		من 10سنوات فأكثر	133	4.23	.727				

يتضح من الجدول (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي وفقاً لمتغير الجنس وسنوات الخبرة؛ كما تظهر النتائج أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة على فقرات متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي تعزى لمتغير الجنس؛ فيما وجدت فرق دالة احصائيا وفقا لمتغير سنوات الخبرة ولصالح ذوي الخبرة الأقل من 10 سنوات؛ وقد يرجع السبب ذلك لأن ذوي الخبرة الحديثة بحاجة بصورة أكبر إلى تمكينهم وتدريبهم بمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في العمل الأكاديمي، فيما تمتع أصحاب الخبرات الطويل من إمكانيات ومهارات في التدريس، وتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم في الجامعات.

وتشير النتائج السابقة في مجملها إلى أن تصورات أن أعضاء هيئة التدريس لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي ومتطلبات تطويره لا تختلف باختلاف جنسهم أو سنوات خبرتهم. وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن الذكاء الاصطناعي حظي ومازال يحظى باهتمام كبير بالغ الأهمية في مجال التعليم وهذا يستدعي أنه سيكون محط اهتمام أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن الجنس وسنوات الخبرة. وتتفق هذه النتيجة ضمنيا مع ما ورد في دراستي الفيفي والدلالعة (2022) والقحطاني والدايل (2023) في عدم وجود فروق بين استجابات العينة في توجه الجامعة واتجاهات الهيئة التدريسية نحو توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي وفق متغير سنوات الخبرة.

الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفق متغير الدرجة العلمية:

يوضح الجدول الآتي متوسطات الرتب، ودرجة الحرية وقيمة كا2 (**Chi-Square**) والقيمة المعنوية المقترنة بها لدلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة تجاه دور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي ومتطلبات تطويره طبقاً لمتغير الدرجة العلمية.

جدول (10)

اختبار كروسكال ويلز (Wallis Kruskal T) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات إجابات عينة الدراسة تجاه مجالات محاور أداة الدراسة طبقاً لمتغير الدرجة العلمية

المحاور	الفئات	عدد العينة	متوسط الرتبة	قيمة كا 2 Chi-Square	درجة الحرية	القيمة المعنوية	القرار (الفرق)
دور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي	معيد	12	60.00	5.381	3	.146	غير دال إحصائيا
	محاضر	111	89.14				
	أستاذ مساعد	34	86.26				
	أستاذ مشارك	12	68.17				
متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي	معيد	12	66.75	3.678	3	.298	غير دال إحصائيا
	محاضر	111	89.64				
	أستاذ مساعد	34	80.13				
	أستاذ مشارك	12	74.08				

يتضح من الجدول (**10**) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**$\alpha \leq 0.05$**) بين متوسط رتب درجات تصورات أفراد عينة الدراسة لدور الذكاء الاصطناعي في تطوير الأداء الأكاديمي ومتطلبات تطويره (محاور الأداة) تعزى لمتغير الدرجة العلمية، وذلك لأن قيمة التباين (**Chi-Square**) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجاتهم للمحورين على الترتيب بلغت (**5.381**)، (**3.678**)، وجميعها جاءت قيم غير داله احصائياً عند درجة حرية(**N=3**)؛ حيث أن قيمة مستوى الدلالة المعنوية الإحصائية المعنوية المقترنة بهذه القيم لمحور (الأداء التدريسي) بلغت (**146.**)، ومحور (المتطلبات) بلغت (**298.**)، وهي قيم غير داله احصائياً لأنها أكبر من مستوى الدلالة (**$\alpha \leq 0.05$**). ويمكن تفسير ذلك إلى أن حاجتهم إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأداركهم لفوائده وأدواره الذي يسهم في تحفيف الأعباء التدريسية والبحثية والخدمية جعلته محط اهتمام جميع أفراد العينة بمختلف درجاتهم العلمية المختلفة. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العربي، (2017) في عدم فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير الدرجة العلمية فيما اختلفت عن دراسة الفيفي والدلالعة (**2022**) التي أظهرت وجود فروق في الاتجاه نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لصالح ذوي الدرجة العلمية (محاضر).

توصيات ومقترحات الدراسة

1. توسيع نشر ثقافة الذكاء الاصطناعي وتطبيقه في التعليم الجامعي من خلال عقد المؤتمرات والندوات والمحاضرات الإلكترونية.
2. تنفيذ مبادرات نوعية لاطلاع هيئة التدريس على آليات عمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي، واهميتها، وكيفية تطبيقها في التعليم من خلال؛ عقد ورش عمل ودورات تدريبية لهم؛ لتطوير مهاراتهم التقليدية.

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-3

3. تطوير البنى التحتية وتوفير الأجهزة اللازمة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مختلف العمليات التعليمية والبحثية والخدمية بما يحقق التنافسية والتميز على مستوى الطلبة والهيئة التدريسية في الجامعة.
4. تقترح الدراسة الحالية اجراء مزيد من الدراسات المماثلة لها في جامعات أخرى وإضافة متغيرات أخرى مثل الأداء الإداري.

****

المراجع العربية

أبو خطوة، السيد عبدالمولى. (2022). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التَّعليم وانعكاساتها على بحوث تكنولوجيا التَّعليم .*المجلة العلمية للجمعية المصرية للكمبيوتر التَّعليمي*،*10* (2)،145-161.

أحمد، أمل علي؛ ومحمود، غادة فوزي. (2022). تطوير الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في ضوء مدخل التؤامة الجامعية. *مجلة كلية التربية*، 38 (12)،61-179

آل ناصر، ناصر بن عبدالله .(2019). *معايير ضمان الجودة والاعتماد ودورها في تطوير الأداء الأكاديمي: دراسة حالة الجامعات السعودية* [رسالة دكتوراه منشورة. جامعة النيلين].السودان.

البابطين، عبد الرحمن بن عبد الوهاب. (2018). درجة الأداء التَّدريسي لأعضاء هيئة التَّدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، (60)،17-43.

حسن، سامية المفتاح نور الهدي. (2018). الإرشاد الأكاديمي بكليات جامعة جدة فرع الكامل شطر الطالبات من وجهة نظر المرشدات الأكاديميات والطالبات .المجلة *العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (4)،27-56.

الخلف، غسان أحمد. (2022). دراسة تقويمية للأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس في كلية التربية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا .*مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*،*28* (1)،6-40.

السرديه، هبه صبح.(2022) درجة *استخدام مديري مدارس محافظة المفرق تطبيقات الذكاء الاصطناعي وعلاقتها بجودة اتخاذ القرارات الإدارية* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق]. الرسائل الجامعية. قاعدة بيانات دار المنظومة.

سليمان، هالة عبد المنعم؛ وحسن، أشرف عبد التواب. (2020). الأمن الوظيفي وعلاقته بالأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر، القاهرة .*المجلة التربوية*، *(72)*،601-658.

الصرايرة، خالد أحمد سلامة؛ وغيظان، ميساء وليد أحمد. (2021). الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها .*مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*،*7*، 305-321.

الصياد، مي محمد؛ والسالم، وفاء عبد الله. (2023). دور الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات البحث العلمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود .*مجلة البحوث التربوية والنوعية*، (19)،247-288.

عبدالمولي، مروة جبرو؛ وسليمان، كريمة عبد الموجود. (2023). مدى مساهمة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم جودة أداء الجامعات المصرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .*مجلة كلية التربية*، *38(2)*،67-1.

العربي، هشام يوسف. (2017). تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي. *المجلة التربوية في جامعة سوهاج*، (49)،280-319.

العنزي، سعود بن شايش. (2020). تقييم أداء المرشد الأكاديمي في كلية التربية والآداب بجامعة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية .*مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *28*(2)،107-134.

العنزي، مبارك عبد الله؛ وعليمات، صالح ناصر. (2015). *تصور مقترح لتطوير أداء أعضاء هيئة التَّدريس في الجامعات السعودية في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي* [رسالة دكتوراه منشورة. الجامعة الأردنية]. الرسائل العلمية، قاعدة بيانات دار المنظومة.

الفراني، لينا أحمد؛ والحجيلي، سمر. (2020). العوامل المؤثرة على قبول المعلم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التَّعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا . (UTAUT)*المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (14)، 2015-205.

الفيفي، حسن سلمان؛ والدلالعة، أسامة محمد. (2022). واقع توظيف تطبيقات تقنية الذكاء الاصطناعي في التعليم بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: جامعة طيبة أنموذجا .*مجلة كلية التربية*،*85 (1)*، 742-819.

القحطاني، أمل؛ والدايل، صفية. (2023). واقع توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس وتوجهاتهم نحوه .*مجلة الشمال للعلوم الإنسانية*، *8*(1)، 509-548.

كامل، راضي؛ وجاد، حاتم فرغلي. (2023). تصور مقترح لتحسين القدرة التنافسية لجامعة أسوان باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي .*مجلة تطوير الأداء الجامعي*، *21* (1)، 93-227 - 227

الموسوي، دعاء شهيد؛ وعلي، راضي عبد الله. (2022). تأثير تكنولوجيا المعلومات في تقويم الأداء الأكاديمي: دراسة ميدانية لعينة من أكاديمي جامعة البصرة. *مجلة الأقتصادي الخليجي*، *(51)*، 1-54.

النجار، فايزة جمعة. (2010). نظم المعلومات الإدارية، منظور إداري (ط.3)، عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

الهندي، رشا عبد القادر. (2022). متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة: كلية الدراسات العليا للتربية نموذجا .*العلوم التربوية*، *30 (3)*، 89-134.

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. (2019). تم الرجوع بتاريخ 23023/12/5. https://sdaia.gov.sa/ar/default.aspx

الورثان، عدنان أحمد. (2020). الإرشاد الأكاديمي في جامعة شقراء بين الواقع والمأمول .*مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *14* (2)، 1090-1116.

المراجع الاجنبية

Abū Khaṭwah, al-Sayyid ʻbdālmwlá. (2022). taṭbīqāt al-dhakāʾ alāṣṭnāʻy fī alttaʻlym wa-inʻikāsātuhā ʻalá Buḥūth Tiknūlūjiyā alttaʻlym. al-Majallah al-ʻIlmīyah lil-Jamʻīyah almṣrsh lil-Kumbiyūtar alttaʻlymy, 10 (2), 145-161.

Aḥmad, Amal ʻAlī ; wa-Maḥmūd, Ghādah Fawzī. (2022). taṭwīr al-adāʾ al-Akādīmī li-aʻḍāʾ Hayʾat al-tadrīs bi-Kullīyāt al-Tarbiyah fī ḍawʾ madkhal altʾāmh al-Jāmiʻīyah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 38 (12), 61-179

Al-Anazi, Saud bin Shaish. (2020). Evaluating the performance of the academic advisor at the College of Education and Arts at Northern Border University in the Kingdom of Saudi Arabia. Islamic University.(InArabic) Journal for Educational and Psychological Studies, 28 (2), 107-134.

al-ʻAnzī, Mubārak ʻAbd Allāh ; wʻlymāt, Ṣāliḥ Nāṣir. (2015). Taṣawwur muqtaraḥ li-taṭwīr adāʾ aʻḍāʾ Hayʾat alttadrys fī al-jāmiʻāt al-Saʻūdīyah fī ḍawʾ maʻāyīr al-Hayʾah al-Waṭanīyah lil-taqwīm wa-al-iʻtimād al-Akādīmī [Risālat duktūrāh manshūrah. al-Jāmiʻah al-Urdunīyah]. al-rasāʾil al-ʻIlmīyah, Qāʻidat bayānāt Dār al-Manẓūmah

Alajmi, Q., Al-Sharafi, M. A., & Abuali, A. (2020). Smart learning gateways for Omani HEIs towards educational technology: Benefits, challenges and solutions. *International Journal of Information Technology and Language Studies, 4*(1), 12–17.

Alaskar, A. A. A. (2018). *Accreditation perceptions and involvement in saudi arabian schools of nursing* (Order No. 10826217). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (2090057529). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/accreditation-perceptions-involvement-saudi/docview/2090057529/se-2

al-Bābaṭīn, ʻAbd al-Raḥmān ibn ʻAbd al-Wahhāb. (2018). darajat al-adāʾ alttadrysy li-aʻḍāʾ Hayʾat alttadrys fī Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmiʻat al-Malik Saʻūd. Majallat Risālat al-Tarbiyah wa-ʻilm al-nafs, (60), 17-43.

Alenezi, F. Y. (2023). Artificial Intelligence Versus Arab Universities: An Enquiry into the Saudi Context. *Scientific Journal of King Faisal University, Humanities & Management Sciences*,*24* (1),82-88. https://doi.org/10.37575/h/edu/220038.

Al-Farani, Lina Ahmed; Al-Hujaili, Samar. (2020). Factors affecting teacher acceptance of the use of artificial intelligence in education in light of the unified theory of acceptance and use of technology.(In Arabic). (UTAUT) Arab Journal of

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-3

Al-Sarayrah, Khaled Ahmed Salama; And Ghaidan, Maysaa Walid Ahmed. (2021). The academic performance of faculty members in Jordanian public universities from the point of view of their academic leaders. Al Hussein Bin Talal University Journal of Research, 7, 321-305.

Asif, R., Merceron, A., Ali, S. A., & Haider, N. G. (2017). Analyzing undergraduate students' performance using educational data mining. *Computers & education*, *113*, 177-194.

Al-Sayyad, Mai Muhammad; And Al-Salem, Wafa Abdullah. (2023). The role of artificial intelligence in developing scientific research skills among female students at the College of Education at King Saud University.(In Arabic). Journal of Educational and Qualitative Research, (19), 247-288.

Baker, T., & Smith, L. (2019). *Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges.* Retrieved from Nesta Foundation website: https://media.nesta.org.uk/documents/Future_of_AI_and_education_v5_WEB.pdf

Bojorque, R., & Pesántez-Avilés, F. (2020). Academic Quality Management System Audit Using Artificial Intelligence Techniques. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 965, 275–283

Dhawan, S., & Batra, G. (2021). Artificial intelligence in higher education: Promises, perils, and perspective. *OJAS, : Expanding Knowledge Horizon.* July-Dec .11-21

Hassan, Samia Al-Muftah Nour Al-Huda. (2018). Academic advising at the colleges of the University of Jeddah, Al-Kamil Branch, female section, from the point of view of female and male academic advisors.(In Arabic). Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, (4), 27-56.

Kāmil, Rāḍī ; wjād, Ḥātim Farghalī. (2023). Taṣawwur muqtaraḥ li-taḥsīn al-qudrah al-tanāfusīyah li-Jāmi‘at Aswān bi-istikhdām taṭbīqāt al-dhakā’ alāṣṭnā‘y. Majallat taṭwīr al-adā’ al-Jāmi‘ī, 21 (1), 93-227-227.

Kaplan, A., & Haenlein, M. (2019). Siri, Siri, in my hand: Who’s the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence. *Business horizons*, *62*(1), 15-25.

Educational and Psychological Sciences, (14), 2015-205.

Al-Fifi, Hassan Salman; And the evidence, Osama Muhammad. (2022). The reality of employing applications of artificial intelligence technology in education in Saudi universities from the point of view of faculty members(In Arabic).: Taibah University as an example. College of Education Journal, 85 (1), 742-819.

Al-Hindi, Rasha Abdel Qader. (2022). Requirements for employing artificial intelligence in university education from the perspective of faculty members at Cairo University: The Graduate College of Education as a model.(InArabic). Educational Sciences, 30 (3), 89-134.

Al-Qahtani, Amal; Waldail, Safia. (2023). The reality of employing artificial intelligence techniques at Princess Noura bint Abdul Rahman University from the point of view of faculty members and their orientation towards it.(In Arabic).. Nordic Journal of the Humanities, 8(1), 509-548.

al-Khalaf, Ghassān Aḥmad. (2022). dirāsah taqwīmīyah lil-adā’ al-Akādīmī li-‘uḍw Hay’at al-tadrīs fī Kullīyat al-Tarbiyah min wijhat naẓar ṭalabat al-Dirāsāt al-‘Ulyā. Majallat Jāmi‘at Dimashq lil-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 28 (1), 6-40.

Al Nasser, Nasser bin Abdullah (2019). Quality assurance and accreditation standards and their role in developing academic performance: a case study of Saudi universities [Published doctoral dissertation. (In Arabic). Al-Nilein University. Sudan.

Alotaibi, N. S., & Alshehri, A. H. (2023). Prospers and Obstacles in Using Artificial Intelligence in Saudi Arabia Higher Education Institutions—The Potential of AI-Based Learning Outcomes. *Sustainability*,*15* (13), 10723. https://doi.org/10.3390/su151310723

Alyahyan, E., & Düştegör, D. (2020). Predicting academic success in higher education: literature review and best practices.*Springer Open.17*(3),1-23. https://doi.org/10.1186/s41239-020-0177-7.

Al-Warthan, Adnan Ahmed. (2020). Academic advising at Shaqra University between reality and hopes. (In Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, 14(2), 1090-1116.

Rahman, M., Terano, H. J. R., Rahman, N., Salamzadeh, A., & Rahaman, S. (2023). ChatGPT and Academic Research: A Review and Recommendations Based on Practical Examples. *Journal of Education, Management and Development Studies*, *3*(1), 1–12. https://doi.org/10.52631/jemds.v3i1.175

Russell, S. J., & Norvig, P. (2010). *Artificial intelligence a modern approach*. London.

Salas-Pilco, S. Z., & Yang, Y. (2022). Artificial intelligence applications in Latin American higher education: a systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*,*19* (1),1-20.

Slimi, Z. (2021). The impact of AI implementation in Higher Education on Educational Process Future: A systematic review. *Research Square*, 1–10. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs- 1081043/v1

Sulaymān, Hālah ʻAbd al-Munʻim ; wa-Ḥasan, Ashraf ʻAbd al-Tawwāb. (2020). al-amn al-waẓīfī wa-ʻalāqatuhu bi-al-adāʾ al-Akādīmī ladá aʻḍāʾ Hayʾat al-tadrīs bi-Kullīyat al-Tarbiyah Jāmiʻat al-Azhar, al-Qāhirah. al-Majallah al-Tarbawīyah, (72), 601-658.

Verma, M. (2018). Artificial intelligence and its scope in different areas with special reference to the field of education. *Online Submission*, *3*(1), 5-10.

Yakubu, M. N., Dasuki, S. I., Abubakar, A. M., & Kah, M. M. (2020). Determinants of learning management systems adoption in Nigeria: A hybrid SEM and artificial neural network approach. *Education and Information Technologies*, *25*, 3515-3539.

Yang, C., Huan, S., & Yang, Y. (2020). A practical teaching mode for colleges supported by artificial intelligence. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, *15*(17), 195-206.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education–where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *16*(1), 1-27.

Khairy, D., Abougalala, R. A., Areed, M. F., Atawy, S. M., Alkhalaf, S., & Amasha, M. A. (2020). Educational robotics based on artificial intelligence and context-awareness technology: and the student experience: An institutional perspective. *The International Academic Forum.* , *6* (3) , 63-78. 10.22492/ije.6.3.04.

Khare, K., Stewart, B., & Khare, A. (2018) Artificial intelligence and the student experience: An institutional perspective. *IAFOR Journal of Education*, *6* (3) , 63-78. 10.22492/ije.6

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed. An argument for AI in Education.* London: Pearson.

M Alshater, M. (2022). Exploring the role of artificial intelligence in enhancing academic performance: A case study of ChatGPT. *Available at SSRN*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4312358

Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L. A., & Garro-Aburto, L. L. (2019). Artificial Intelligence and Its Implications in Higher Education. *Journal of Educational Psychology-Propositos y Representaciones*, *7*(2), 553-568.

Paudel, K. P. (2021). Level of Academic Performance Among Faculty Members in the Context of Nepali Higher Educational Institution. *Journal of Comparative and International Higher Education*, *13*(2), 98-111.

Paudel, K. P. (2021). Level of Academic Performance Among Faculty Members in the Context of Nepali Higher Educational Institution. *Journal of Comparative and International Higher Education*, *13*(2), 98-111.

Popenici, S. A. D., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, *12*(22), 1–13. https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-4

تصورات أطفال الصفوف الأولية نحو الوعي المالي

أ. رهف محمد سعيد الشهراني[1] د. لينا سعيد محمد باشطح[2]

(قدم للنشر 1446/03/05هـ -وقبل 10 /04/ 1446هـ)

المستخلَص: هدفت الدراسة إلى معرفة مدى وعي أطفال الصفوف الأولية بالمفاهيم المالية (الادِّخار، الإنفاق، المشاركة المالية، الإسراف والتبذير)، ومعوقات تنمية الوعي المالي كما يدركونها. واعتمدت الدراسة على منهجية الكيو (Q-methodology) كمنهج وأداة، وبلغت العينة (38) طفلًا من أطفال الصف الثالث الابتدائي في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة الرياض. وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: وعي الأطفال المشاركين في وجهتي النظر الأولى والثالثة بمفهوم (الادخار- الإنفاق- الإسراف والتبذير)، انخفاض وعي الأطفال المشاركين في وجهتي النظر الثانية والرابعة بتلك المفاهيم، وعي الأطفال المشاركين في جميع وجهات النظر بمفهوم المشاركة المالية. وجود معوقات عدة تواجه تنمية الوعي المالي لدى أطفال الصف الثالث الابتدائي. وقدمت الدراسة توصيات عدة يؤمل أن تسهم في تنمية الوعي المالي لدى أطفال الصفوف الأولية وحل المعوقات التي تواجههم في ذلك.

الكلمات المفتاحية: الطفولة المبكرة، المفاهيم المالية، منهجية الكيو.

Perceptions of Primary Stage Children towards Financial Awareness

Rahaf M. Alshahrani[1] *Lina S. Bashtah*[2]

(Submitted 09-09-2024 and Accepted on 13-10-2024)

Abstract: The study aimed to identify the extent of primary grades children awareness of financial concepts (saving, spending, financial participation, extravagance and wastefulness), and the obstacles to developing financial awareness as they perceive them. The study relied on the Q-methodology as a method and tool, and the sample included 38 children from the third grade of primary school in early childhood schools in Riyadh. The study showed the following results: Awareness of the children participating in the first and third points of view of the concept (saving - spending - extravagance and wastefulness), low awareness of the children participating in the second and fourth points of view of these concepts, awareness of the children participating in all points of view of the concept of financial participation. There are several obstacles facing the development of financial awareness among third grade primary school children. The study provided several recommendations that are hoped to contribute to the development of financial awareness among primary school children and to solving the obstacles they face in this regard.

Keywords: Early childhood, financial concepts, Q- methodology**.**

(1)، (2) قسم الطفولة المبكرة - كلية التربية- جامعة الملك سعود

E-mail: lbashatah@KSU.EDU.SA

(1), (2) Early Childhood Department - College of Education - King Saud University

E-mail: 443204004@student.ksu.edu.sa

مقدِمة

يُعتبر المال نعمة من نعم الله التي أنعمها على عباده، وأوجدها لتتم الاستفادة منها؛ لذا من المهم معرفة مصادر كسب المال بالطرق الصحيحة، وكيفية إدارته، وادخار جزء منه للمستقبل، وهذا المفهوم لا بد من ترسيخه في أذهان الأطفال منذ الصغر ليُصبح سلوكًا متبعًا عند الكِبَر.

إذ يتسم عصرنا الحالي بالعديد من التحولات الاقتصادية السريعة، والتي خلقت الكثير من التحديات لجميع دول العالم، ولعل أهمها هو تنمية أفراد قادرين على مواكبة التطورات الاقتصادية الحالية، والتكيف مع التطورات الاقتصادية المستقبلية. ونظرًا للدور الذي تلعبه الموارد المالية في توجيه مسار التخطيط الاقتصادي على المستويات الفردية، والمؤسسية، والمجتمعية حول العالم؛ فقد إزداد الاهتمام بالوعي المالي (المنير،2015). ومن هنا بدأت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) في عام (2003) مشروعًا حكوميًّا دوليًّا يهدف إلى توفير طرق تُحسن من الوعي المالي، من خلال تطوير مبادئ مشتركة لتنميته (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], International Network on Financial Education [INFE],n.d) (OECD, 2012).

وتشير مهارات القرن الحادي والعشرين إلى أهمية تزويد أفراد المجتمع بالمعارف والمهارات التي تُسهم في توجيههم الذاتي، وتنمي قدراتهم وتعزز مهاراتهم، وتساعدهم على تحمُّل المسؤولية في مختلف المجالات الحياتية؛ لذلك يتطلب من كل أفراد المجتمع -بما فيهم الأطفال- إمتلاك مهارات الاقتصاد والوعي المالي؛ من أجل إتخاذ قرارات مالية واعية، والتعامل بشكل سليم مع المهارات المالية؛ كالادخار، وترشيد الإنفاق، والمشاركة المالية (سعفان،2021). إذ تؤكد الاتجاهات العالمية على ضرورة الاهتمام بالوعي المالي في مرحلة الطفولة المبكرة، كأحد أهم متطلبات التنمية البشرية المستدامة، من خلال تصميم برامج لتنمية الوعي المالي لدى الأطفال (المنير،2015).

وانطلاقًا من أهمية الوعي المالي في مرحلة الطفولة المبكرة؛ فقد أجمع عدد من الدراسات على أهمية تنمية المهارات المالية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، كإحدى المهارات الحياتية الضرورية التي ينبغي تنميتها؛ لما لها من تأثير بالغ في تشكيل شخصية الطفل الاقتصادية المستقبلية (البازعي والخضر، 2020؛ الجندي وشلبي، 2019؛ سعفان، 2021؛ آل سعود، 2020) وفي هذا المجال أظهرت دراسة (الجندي وشلبي، 2019؛ سعفان،2021) أهمية تضمين مناهج تعليم الطفولة المبكرة وحدات تساعد على التثقيف المالي، وتُنمي مفاهيم ومهارات الوعي المالي لدى الأطفال بما يتوافق مع المتغيرات المجتمعية، والتحديات الاقتصادية الراهنة.

كما أظهرت مراجعة الأدب البحثي في هذا المجال توصية دراسة (كريم، 2018؛ محمد،2016) بإجراء دورات تثقيفية لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة عن التربية المالية، والأساليب التي يمكن أن تتبعها المعلمات في جذب انتباه الأطفال نحو قيمة المال، والمحافظة عليه. وفي ذات السياق أوصت دراسة الشهراني (2021) بإجراء دراسة حول تصورات الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة عن الوعي المالي في ضوء مكوناته، أو مفاهيمه، ومهاراته وسلوكياته.

وبالرغم من الجهود المبذولة من قِبل الباحثين السابقين في مجال الوعي المالي؛ إلى أن التعرُّف على تصورات الأطفال في مرحلة الصفوف الأولية نحو الوعي المالي لم يحظَ بالاهتمام الكافي، ومثَّل فجوة بحثية في هذا المجال؛ ومن هنا برزت الحاجة إلى القيام بهذه الدراسة.

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-4

مشكلة الدراسة

إن التربية الاقتصادية والوعي المالي في الطفولة المبكرة هي إحدى الوسائل الفعالة لإنشاء جيل واعٍ، وناضج فكريًّا، وماديًّا، واجتماعيًّا؛ مما يُمكن الفرد من إدارة حياته بشكل مستقل في المستقبل، وبالتالي التخلص من الاعتماد الكلي على الأهل في محطات الحياة الأساسية. وتؤكد ذلك دراسة بيساندو (Pesando, 2018) التي وضحت أهمية الوعي المالي للأطفال؛ حيث يسهم في إعداد جيل قادر على تحقيق الإصلاح الاقتصادي، كما يجعل الأطفال قادرين على تحمُّل المسؤولية، ويزودهم بمهارات إدارية لإدارة وقتهم، ومالهم؛ لتحقيق الأهداف، والإلمام بالمفاهيم الاقتصادية اللازمة لهم في مجالات حياتهم.

ومن خلال خبرة الباحثتان في مجال الطفولة المبكرة؛ لوحظ وجود تصورات أو مفاهيم لدى الأطفال تتعلق ببعض الجوانب المالية، ناتجة عن شكل العادات التي تكونت، وترسخت لديهم منذ الطفولة المبكرة، وكان مصدرها كل من الأسرة، والمدرسة، والمجتمع المحيط بالطفل، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة آل سعود (2020) حيث أشارت إلى وجود درجة عالية من المعرفة لدى الأطفال باستخدام النقود، ومفهوم الادخار، وإمكانية تعلم الأطفال المفاهيم الاقتصادية -بما فيها المفاهيم المالية- منذ السنوات المبكرة من وجهة نظر معلمات مرحلة الطفولة المبكرة، بينما ستتعرف هذه الدراسة على تلك التصورات من وجهة نظر الأطفال أنفسهم.

وفي هذا المجال عُقدت عدة مبادرات دولية تؤكد على أهمية الوعي المالي؛ منها مبادرة "Starting Early for Financial Success" في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي تهدف إلى تشجيع الأطفال على البداية في التخطيط المالي المبكر، ومن مخرجاتها منظمة "Children and Youth Committee" التي أطلقت برنامج "School Bank" يوفر هذا البنك حسابات خاصة للأطفال داخل المدرسة؛ مما يمكنهم من استخدامها لتوفير المال، وتجسيد المعلومات والخدمات المصرفية على أرض الواقع، والذي يساعد بدوره على رفع مستوى الوعي المالي لديهم، وتعليمهم كيفية ادخار المال (Aflatoun international, 2019).

وعلى الصعيد المحلي قامت المملكة العربية السعودية بإطلاق برنامج "واع المصرفي" لتعزيز الوعي المالي وثقافة الادخار لدى فئات الطلاب بما فيهم طلاب الصفوف الأولية (البنوك السعودية، 2021). كما أنشأت برنامج "توكن" وهو أول منصة مصرفية رقمية للأطفال تهدف إلى تعزيز المعرفة المالية لديهم، وتمكينهم من الممارسة المصرفية المالية، فضلًا عن تشجيعهم على التخطيط المالي، والإنفاق السليم، والادخار؛ حيث يحصل الأطفال على حوافز نقدية شهرية عند الادخار، تحت الإشراف التام من أولياء أمورهم (بنك الرياض، 2021). وتماشيًا مع تلك الجهود؛ فقد اهتمت وزارة التعليم بتضمين مسار يهتم بالاقتصاد في وثيقة المعايير النمائية للتعلم لمرحلة الطفولة المبكرة؛ حيث اشتمل على بعض المفاهيم المرتبطة به؛ كالتعرف على أنواع العُملة السعودية، ومبادلة السلع بالنقود، والتمييز بين الرغبة والحاجة (شركة تطوير للخدمات التعليمية وآخرون، 2015).

وفي ضوء مراجعة الأدب البحثي في مجال الوعي المالي يتضح تمركز الدراسات حول معرفة الوعي المالي لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمات (سعفان، 2021؛ آل سعود، 2020؛ عبد اللطيف، 2020) أو أولياء أمورهم (البازعي والخضر، 2020؛ الشهراني،2021)، بينما توجد قلَّة في الدراسات التي بحثت في الوعي المالي لدى الأطفال من وجهة نظرهم وفقًا لاطلاع الباحثتين. وفي ضوء ما سبق تتضح الحاجة إلى التعرف على مدى الوعي المالي لدى أطفال الصفوف الأولية.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مدى وعي أطفال الصفوف الأولية بالمفاهيم المالية؟

وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مدى وعي أطفال الصف الثالث الابتدائي بالمفاهيم المالية التالية: (الادخار– الإنفاق– المشاركة المالية – الإسراف والتبذير)؟
- ما معوقات تنمية الوعي المالي لدى أطفال الصف الثالث الابتدائي كما يدركونها؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1) التعرف على مدى وعي أطفال الصف الثالث الابتدائي بالمفاهيم المالية التالية: (الإدخار – الإنفاق – المشاركة المالية – الإسراف والتبذير) من وجهة نظرهم.
2) التعرف على معوقات تنمية الوعي المالي لدى أطفال الصف الثالث الابتدائي كما يدركونها.

أهمية الدراسة

اكتسبت الدراسة أهميتها في الجانبين النظري والتطبيقي من الآتي:

الأهمية النظرية:

1) تبرز أهمية الدراسة من أهمية تنمية المفاهيم المالية الصحيحة منذ مرحلة الطفولة المبكرة.
2) تنبع أهمية الدراسة من اعتبارها إضافة علمية لأبحاث الطفولة المبكرة التي تهتم بسماع صوت الأطفال وإشراكهم في الأبحاث من خلال استخدام منهجية الكيو.

الأهمية التطبيقية:

1) من المتوقع أن تفيد نتائج هذه الدراسة المعلمات والوالدين، في التعرف على المعوقات التي قد تعوق تنمية الوعي المالي لدى الأطفال، وبالتالي معالجتها.
2) من الممكن أن يستفيد مطورو مناهج مرحلة الطفولة المبكرة من نتائج هذه الدراسة، فيما يتعلق بإدخال مفاهيم الوعي المالي ضمن المناهج التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة.

حدود الدراسة: تتكون حدود الدراسة ممَّا يلي:

1) الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة في التعرف على مدى الوعي المالي لأطفال الصف الثالث الابتدائي، فيما يتعلق بالمفاهيم المالية التالية: (الادخار – الإنفاق – المشاركة المالية – الإسراف والتبذير)، ومعوقات تنميتها.
2) الحدود الزمانية: طُبقت هذه الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي 1445هـ.
3) الحدود المكانية: تشمل مدارس الطفولة المبكرة - الحكومية، والأهلية- بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

تصورات Perceptions: يُعرَّف التصور بأنَّه: "مجموعة من المفاهيم لعدة مواضيع، أو ظواهر معينة، وهو عرض لآراء وصور وأفكار في فكر الإنسان، يُسيرها الإدراك الفكري للواقع الاجتماعي" (الحجازي، 2011، ص.112).

ويُعرَّف التصور إجرائيًّا بأنَّه: عملية إدراكية، ذات نشاط ذهني، تحمل مجموعة منظمة من المعارف، والآراء، والاعتقادات، والمفاهيم، والمعلومات، التي ترجع إلى شيء معين، وتختلف من فرد لآخر.

الوعي الماليّ Financial awareness: يُعرَّف بأنَّه: "معرفة وفهم المفاهيم، والمخاطر المالية، والمهارات، والتحفيز، والثقة لتطبيق هذه المعرفة، والفهم من أجل اتخاذ قرارات فعالة عبر مجموعة من السياقات المالية؛ لتحسين الرفاهية المالية للأفراد والمجتمع، ولتمكين المشاركة في الحياة الاقتصادية" (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD],2014,P. 33).

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-4

ويُعرَّف الوعي الماليُّ إجرائيًّا بأنَّه: امتلاك الأطفال لمجموعة من السلوكيات، والمعارف التي تمكنهم من التعامل مع المال، وادخاره، واستثماره، والتي تساعدهم على إدارة شؤونهم المالية، واتخاذ قرارات مالية سليمة.

الصفوف الأوليَّة Primary classes: وهي "الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، أو التعليم الأساسي (الأول، والثاني، والثالث)، وتمثل هذه الصفوف المرحلة التأسيسية في النظام التعليمي، ويكتسب فيها التلاميذ المهارات الأساسية اللازمة للتعلم في المراحل التعليمية التالية" (الحمادي، 2016، ص.17).

وتعرف الصفوف إجرائيًّا بأنها: الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية التي يلتحق بها الطفل من عمر (6-8) سنوات في النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية.

تعريف منهجية الكيوQ-methodology: تُعرَّف منهجية الكيو اصطلاحاً بأنها: "المنهج الذي يدمج طرقًا نوعية وكمية من أجل التعرُّف على وجهات نظر الأشخاص المشاركين بشكل مباشر في موضوع معين، ومؤسسة معينة" (Coogan and Herrington, 2011, p.24).

وتُعرَّف منهجية الكيو إجرائيًّا بأنها: أداة لجمع البيانات تتيح للباحث استكشاف وجهات نظر المشاركين في الدراسة حول موضوع محدد.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة منهجية الكيو (Q-methodology)، وهي منهجية تهدف إلى الكشف عن أنماط الإرتباط بين سلسلة من المتغيرات المقاسة من خلال ترتيب العناصر التي تُمثل وجهات النظر حول موضوع البحث (Watts & Stenner, 2012). وتُعد من مناهج البحوث المختلطة التي تجمع بين البيانات الكمية، والنوعية؛ إذ تعتمد على طريقتين أو أكثر في جمع البيانات (أبو علام،2013).

مجتمع الدراسة: يتَكوَّن مجتمع الدراسة من أطفال الصفوف الأولية في المدارس الحكومية، والأهلية التابعة لإدارة تعليم مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (228094) طفلاً؛ وفقًا لإحصائية إدارة التعليم بمدينة الرياض (2023).

عينة الدراسة: شارك في الدراسة (38) طفلًا من أطفال الصف الثالث الابتدائي من أربع مدارس مختلفة، وقد تم اِستخراج التكرارات، والنِّسب المئوية لتوزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيرات الدراسة: نوع جنس الطفل(ذكر/أنثى)، نوع مدرسة الطفل (حكومي/ أهلي)، وفيما يلي تفصيلها:

جدول (1)

توزيع العينة

نوع الطفل المشارك	العدد	النسبة المئوية
ذكر	19	%50
أنثى	19	%50
المجموع	38	%100
المدرسة (حكومي)	20	%52.6
المدرسة (أهلي)	18	%47.4
المجموع	38	%100

أداة الدراسة: استخدمت الباحثتان منهجية الكيو (Q-methodology) أداةً لجمع البيانات؛ لأنها تتيح للباحث استكشاف وجهات نظر المشاركين في الدراسة حول الموضوع، وهذا ما تطلبه الدراسة الحالية، وليس عدد الحاملين لوجهة النظر نفسها، كما أن خطواتها واضحة، ومرتبة يستطيع الأطفال المشاركة فيها بسهولة (Du Plessis, 2019).

إجراءات تطبيق الأداة:

لتطبيق أداة الدراسة تم جمع البيانات من الأطفال بطرق متعددة من خلال الخطوات التالية:

1. الحصول على موافقة أولياء أمور الأطفال، وتوقيعهم على نموذج الموافقة للمشاركة في الدراسة.
2. الحصول على موافقة الطفل للمشاركة في الدراسة.
3. تعبئة استبانة البيانات الأولية للطفل.
4. فرز العبارات: تم تزويد الأطفال بظرف يحتوي على 42 بطاقة، وورقة إرشادات تساعدهم في فرز البطاقات برفقة الباحثة، وتوزيع فارغ يسمح للمشاركين بتصنيف العبارات وفقًا لوجهات نظرهم حول موضوع البحث، من خلال قراءة جميع العبارات، ثم فرزها في مجموعتين للموافقة، والرفض، ثم تحديد العبارات التي تتفق بشدة مع وجهات نظرهم من (+5إلى +1)، وصولًا إلى العبارات التي لا تتفق بشدة مع وجهات نظرهم من (-5إلى -1)، وإذا كان رأيهم محايدًا في بعض العبارات يتم وضعها في خانة (0). والموضحة في الشكل رقم (1). ويوضح الشكل رقم (2) طريقة فرز العبارات.

5–	4–	3–	2–	1–	0	1+	2+	3+	4+	5+

الشكل (1) :نموذج فرز العبارات

الشكل (2): طريقة فرز العبارات

5. المقابلة: بعد الانتهاء من عملية الفرز قامت الباحثتان بإجراء مقابلة مع المشاركين لتبرير اختيارهم للعبارات الأكثر موافقة (+5)، والعبارات الأقل موافقة (-5)، والتعرف على وجهة نظرهم

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-4

حول الوعي المالي، ومعوقات تنميته.

6. تحليل البيانات بإستخدام برنامج (PQMethod). وهو عبارة عن (software) يقوم الباحث بتعبئة البيانات الواردة لديه من العينة، والبرنامج يفرزها في شكل مصفوفات (مجموعات) كل مجموعة تحمل وجهة النظر نفسها بدرجات مختلفة في القوة (Bashatah, 2016).
7. المقابلات: هي مقابلات فردية مع المشاركين الأكثر تأثيرًا في كل وجهة نظر على حدة. وهم الأربعة مشاركين رقم (31,23,18,8).

صدق أداة الدراسة

تم التحقق من صدق الأداة من خلال صدق المحكِّمين للأداة؛ إذ تم عرضها في صورتها الأولية على (12) عضو هيئة تدريس من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الطفولة المبكرة؛ للتأكد من صحة صياغة العبارات ووضوحها، والحكم على مدى ملاءمة العبارات للمحاور، وقدرتها على قياس ما وُضعت لأجله.

ثبات أداة الدراسة

تم التأكد من ثبات أداة البحث منهجية الكيو (Q-methodology) عن طريق الطلب من المشاركين بتكرار توزيع العبارات أكثر من مرة واحدة على الشكل البياني(Watts & Stenner, 2012).

الأساليب الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام برنامج (PQMethod version 2.35)؛ لتحليل ومعالجة البيانات الخاصة بأفراد عينة الدراسة، التي تكونت من (38) طفلًا من أطفال الصف الثالث الابتدائي في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض. وتم تحليل البيانات من خلال النقاط التالية:

1. حساب مصفوفة الارتباط (Correlation Matrix) بين استجابات عينة أداة الدراسة.
2. تطبيق طريقة التحليل إلى المكونات (العوامل) الأساسية (Principle Component Analys (PCA)) على مصفوفة الارتباطات؛ لاستخراج العوامل (وجهات النظر) التي تمثل البيانات.
3. استخدام طريقة تدوير الفاريماكس (Varimax)؛ لتيسير عملية تفسير العوامل المستخرجة.

نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن سؤالي الدراسة: الأول والثاني تم استخدام برنامج PQ Method) version 2.35) الذي يستخدم الأسلوب الإحصائي المعروف بـ (Factor Analysis) التحليل العاملي، وهو أحد الأساليب التي تُستخدم في عملية (Data Reduction) حيث إن عينة الدراسة الحالية عبارة عن 38 طفلًا مشاركًا، وبالتالي لدينا 38 وجهة نظر مختلفة حول موضوع الدراسة، ومن هنا يأتي دور التحليل العاملي والذي يقوم على إيجاد التشابهات (الارتباطات) بين العبارات (38وجهة نظر مختلفة) واختصارها في عدد قليل من العوامل. تبدأ عملية تحليل البيانات بحساب مصفوفة الارتباط (Correlation Matrix) بين إستجابات عينة الدراسة، يلي ذلك تطبيق طريقة التحليل إلى المكونات (العوامل) الأساسية ((Principle Component Analysis (PCA) على مصفوفة الارتباطات؛ لإستخراج العوامل (وجهات النظر) التي تمثل البيانات، ثم استخدام طريقة تدوير الفاريماكس (Varimax) لتيسير عملية تفسير العوامل المستخرجة.

ومن هنا أشارت نتائج التحليل إلى أربعة عوامل أساسية (PCA)، يمثل كل عامل منها وجهة نظر مختلفة تصف الوعي المالي لدى أطفال الصفوف الأولية، ومعوقات تنميته؛ أي إن المشاركين ذوي وجهات النظر المتشابهة تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات، كل مجموعة تمثل عاملًا (وجهة نظر). وبعد تحليل البيانات؛ قامت الباحثتان بعرض نتائج كل وجهة نظر من وجهات النظرالأربع على حِدّة، من خلال تحديد العبارات التي تتفق عليها وجهة النظر، التي لا تتفق عليها، كما ستتم الإشارة إلى العبارات المتفق عليها من قِبل جميع وجهات النظر؛ للإجابة على أسئلة الدراسة التالية: **ما مدى وعي أطفال الصفوف الأولية بالمفاهيم المالية (الادخار، الإنفاق، المشاركة المالية، الإسراف والتبذير)؟ وما معوقات تنمية الوعي المالي كما يدركونها؟** على النحو

الآتي:**العبارات الأشد موافقة أو معارضة بين وجهات نظر أطفال الصف الثالث الابتدائي حول المفاهيم المالية (الإنفاق- الادخار- المشاركة المالية- الإسراف والتبذير)، ومعوقات تنمية الوعي المالي كما يدركونها:** شهدت وجهات النظر الأربع التي تم استخراجها توافقًا واختلافًا في الآراء بين أطفال الصف الثالث الابتدائي فيما يتعلق بمدى وعيهم بالمفاهيم المالية (الإنفاق- الإدخار- المشاركة المالية- الإسراف والتبذير)، ومعوقات تنمية الوعي المالي كما يدركونها. ولتوضيح درجة التوافق والاختلاف بين وجهات النظر المختلفة؛ يقوم برنامج (PQMethod)بعرض (Factor Array) (جدول رقم2)، وتمثيله بيانيًّا والذي يمثل ترتيب العبارات وفق وجهات النظر التي تم استخراجه.

جدول (2)

وجهات نظر طلاب الصف الثالث الابتدائي نحو الوعي بالمفاهيم المالية ومعوقات تنميته لديهم

المجال	العبارات	درجة الموافقة			
		وجهة النظر الأولى	وجهة النظر الثانية	وجهة النظر الثالثة	وجهة النظر الرابعة
الادخار	1. أعرف أن الادخار يسمح لي بشراء شيء في المستقبل لا يمكنني شراءه اليوم.	5	1	4	2
	2.أستطيع أن أطلب مال إضافي من والديّ عندما أرغب في شراء أي شيء أريده.	0	3	3-	0
	3. أُجمع نقودي في حصالتي الخاصة.	3	1-	3	2-
	4.أُنفق نقودي عندما استلمها فورًا.	4-	0	2-	1
	5. ادخر جزء من مصروفي اليومي المدرسي لليوم التالي.	2	5-	1	4-
	6. اصرف مصروفي اليومي كاملًا عند نهاية اليوم.	3-	2	2-	4
	7. يمكنني أن أطلب من والديّ شراء كل ما أريده دون أن أملك المال.	2-	4	4-	0
	8. أخطط بمفردي لشراء ما أريد.	1-	2-	0	2-
	9. أُشارك أُسرتي وضع ميزانية محددة أثناء التسوق.	1-	5-	1	3-
	10. أُحب أن أشتري دون قيود محددة.	1	3	3-	2-
الإنفاق	11. استخدم الوسائل الحديثة في الدفع كالدفع بواسطة الهاتف المحمول.	1-	0	1-	5-
	12. أعرف فقط أن أدفع عن طريق النقود.	0	1-	0	5
	13. اقرأ لافتات الأسعار قبل الشراء.	2	4-	3	2
	14. اشتري المنتج دون رؤية سعره.	2-	1	1-	3-
	15. أُدرك بأنه لا علاقة بين حجم المنتج وقيمته المالية.	3	0	1-	3
	16. كُلما كان حجم المنتج أكبر كُلما زادت قيمته المالية.	5-	2	0	5-
	17. إستلام إيصال الشراء مهم لأراجع مشترياتي.	5	2-	5-	1-
	18. عادةً لا أهتم بإستلام الإيصال المالي مع المنتج.	4-	0	4	1
	19. أستطيع حساب المبلغ المطلوب ردّه عندما يكون مبلغ الدفع أكبر من سعر الشراء.	1-	3-	3-	4
	20. من المعتاد أن يقوم البائع بحساب المبلغ المطلوب رده لي.	1	3	4	4-
المشاركة المالية	21. أشارك زميلي في المدرسة مصروفي المالي	2	0	1-	3

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-4

المجال	العبارات	درجة الموافقة			
		وجهة النظر الأولى	وجهة النظر الثانية	وجهة النظر الثالثة	وجهة النظر الرابعة
	عندما ينسى مصروفه.				
	22. أترك المعلم يتصرف عندما ينسى زميلي مصروفه.	2-	1-	0	1-
	23. أشارك والديّ في التصدق بمالي على الفقراء والمساكين.	4	4	5	1
	24. يقوم والديّ بمفردهم بالتصدق على الفقراء والمساكين.	2-	3-	4-	1-
	25. أشعر بالفرح عندما أتبرع بجزء من مصروفي على المحتاجين.	4	5	5	5
	26. عندما أتبرع بنقودي فإن ذلك يُسعد الآخرين، ولكن لا يسعدني.	3-	4-	5-	3-
الإسراف والتبذير	27. أُنفق نقودي دون الاهتمام لعواقب فقدان المال.	3-	1-	3-	0
	28. أدرك عند انتهاء مصروفي لا أستطيع شراء ما أحب.	1	2-	2	3
	29. أُنفق نقودي للاشتراك في الألعاب الإلكترونية على الهاتف أو الحاسوب أو البلايستيشن.	1-	3	1	0
	30. أُحدد احتياجاتي الأساسية قبل أن أُنفق نقودي.	0	4-	3	0
	31. أُفرق بين احتياجاتي الأساسية ورغباتي الإضافية.	0	1-	1	1-
	32. أُنفق نقودي لشراء كل ما أُريد سواء كان ذلك ضروري أم لا.	5-	1	1-	3
معوقات تنمية الوعي المالي	33. يجذُبني ما يُعرض في إعلانات التلفاز – الشوارع لشراء أشياء لا أحتاجها.	1	1	1	4
	34. أفهم بأنه ليس كل ما يُعرض في الإعلانات يُعد مهم.	3	2	2	0
	35. أرى أن صغر سني يعد عائقًا لمناقشة الأمور المالية مع والديّ.	0	5	0	1
	36. أتناقش مع والديّ في كيفية إدارة إنفاق المال.	2	2-	2-	3-
	37. مفهوم المشاركة المالية غير مألوف لدي.	4-	3-	2-	2-
	38. أفهم أهمية المشاركة المالية.	3	0	2	1
	39. كثرة المواقع الإلكترونية وسهولة الدفع بها تجعلني اشتري ما لا أحتاجه.	1	4	0	1-
	40. أحب أن أستشير والديّ عند شرائي عبر المواقع الإلكترونية.	4	2	3	2
	41. برامج التوعية المالية في المدرسة قليلة فلا أعرف كيف أدخر.	0	1	2	2
	42. برامج الوعي المالي في المدرسة شجعتني على ادخار المال.	3-	3-	4-	4-

*يبين الجدول رقم (2) اختيار المشاركين للدرجات من الأشد موافقة (+5) إلى الأشد معارضة (-5) على كل عبارة من العبارات المطروحة. وقد تم تخصيص لون محدد لكل مجال؛ ليسهل على القارئ فهم توزيع المشاركين للعبارات لاحقًا في التمثيل البياني.

وجهة النظر الأولى:

تمثل وجهة النظر الأولى توافق أحد عشر طفلًا في وجهة نظرهم على مجموعة محددة من العبارات، وهم المشاركين (3,5,7,8,13,17,27,29,33,35,38)، وسيتم عرض طريقة ترتيبهم في الشكل رقم (3) الآتي:

-5 (غير مو افق بشدة)										5(مو افق بشدة)
	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	
16	4	6	7	8	2	10	5	3	23	1
32	18	26	14	9	12	20	13	15	25	17
	37	27	22	11	30	28	21	34	40	
		42	24	19	31	33	36	38		
				29	35	39				
					41					

الشكل (3): وجهة النظر الأولى

يبين الشكل رقم (3) وعي الأطفال بأحد المفاهيم المالية وهو الإدخار، من خلال موافقتهم على العبارة رقم (1) أعرف أن الادخار يسمح لي بشراء شيء في المستقبل لا يمكنني شراءه اليوم، حيث حصلت هذه العبارة على أعلى درجات الموافقة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة آل سعود (2020) التي أسفرت نتائجها عن وجود درجة عالية من المعرفة لدى الأطفال بمفهوم الادخار. وذكر المشارك رقم (8) بأن "الادخار مهم لشراء ما نريد في المستقبل فعندما نود أن نشتري منزل لابد من الإدخار أولًا لنستطيع شراءه "،كما تبين وعي الأطفال بأهمية الادخار من خلال الموافقة على العبارة رقم (3) أُجمع نقودي في حصالتي الخاصة، حيث تُعد الحصالة إحدى الوسائل الفعالة لتنمية الوعي المالي لدى الطفل؛ إذ تشجعه على ادخار المال، وتساعده في اتخاذ القرارات المالية، كما تُنمي لديه حس المسؤولية حول ما يملكه، وما يصرفه من المال (Antonia &Lukas, 2015). وتتفق كذلك هذ النتيجة مع دراسة سابوترا وسوسانتي (Saputra & Susanti, 2021) التي ذكرت بأن امتلاك الطفل لحصالة يحتفظ بماله فيها يُعمق معرفته بالمفاهيم المالية، ويُساعده على تشكيل القيم، والمواقف المالية.

كما يُعد حصول العبارة رقم (17) استلام إيصال الشراء مهم لأراجع مشترياتي، على أعلى درجة موافقة، دليلًا على وعي الأطفال بأهمية ترشيد الإنفاق؛ حيث ذكرت المشاركة رقم (35) بأن "الإيصال المالي مهم لأستطيع مراجعة كم أنفقت من المال، كذلك لمراجعة مشترياتي؛ إذ من الممكن أن يقوم البائع بحساب شيء آخر عن طريق الخطأ"، وهذا يدل على وعي الأطفال وحرصهم بعدم إنفاق المال على شيء قد لا يحتاجونه فقط لمجرد حسابه من قِبل البائع، بالإضافة إلى تحليهم بالأمانة التي تُعد من أسمى الأخلاقيات الإسلامية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سعفان،2021) حيث ذكرت أن تقدير الطفل لاستلام الإيصال المالي يدل على زيادة الوعي المالي لديه.

يُعدُّ اتفاق الأطفال في وجهة نظرهم على معارضة العبارات رقم (27,26,6,18,4,32,16)، مؤشِّرًا على اِرتفاع مستوى الوعي المالي لديهم؛ إذ حصلت العبارة رقم (16) كُلما كان حجم المنتج أكبر كُلما زادت قيمته المالية، على أعلى درجة معارضة؛ وهذا يدل على وعي وتفكير الطفل المنطقي بمعرفته أن حجم الشيء غير مرتبط بقيمته المالية؛ حيث ذكر المشارك رقم (8) سبب معارضته بأنه "لا علاقة بين حجم المنتج وقيمته المالية إذ توجد العديد من الأشياء صغيرة الحجم باهظة الثمن"، في حين برَّر المشارك رقم (33) سبب معارضته

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-4

بأن "الهاتف المحمول صغير الحجم، ولكنه يتطلب ثمنًا باهظًا". وتتوافق هذه النتيجة مع ما ورد في نظرية النمو المعرفي لبياجيه التي ترى أن طفل الصفوف الأولية لديه القدرة على التفكير المنطقي، وبالتالي يُعد قادرًا على صنع واختيار القرارات المالية (المنير،2015). كما حصلت العبارة رقم (32)أُنفق نقودي لشراء كل ما أُريد سواء كان ذلك ضروريًا أم لا، على أعلى درجة معارضة، وذكر المشارك رقم (7) سبب المعارضة بقوله "لا أحب أن أنفق نقودي لشراء حاجات غير ضرورية؛ حتى لا تنفذ نقودي وأُصبح فقيرًا"، بينما أشار المشارك رقم (13) إلى أن "إنفاق النقود لشراء أشياء غير ضرورية يُعتبر تصرف غير صحيح ويُعد من الإسراف والتبذير في المال". ونتيجة ذلك تتفق مع دراسة كدواني (2020)التي أشارت إلى أن وعي الطفل المالي مُرتبط بإدراكه لقيمة وأهمية المال؛ إذ لا بد أن يعي الطفل أن إنفاق المال يكون لشراء الحاجات الأساسية، والمنافع التي قد يستفيد منها.

بينما تمثلت معوقات تنمية الوعي المالي وفقًا للمشاركين في وجهة النظر الأولى، في قلة برامج التوعية المالية في المدرسة؛ إذ اتفق الأطفال المشاركون في وجهة النظر الأولى على معارضة العبارة رقم (42) "برامج الوعي المالي في المدرسة شجعتني على ادخار المال". وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جيل وآخرون (Gel et al., 2021) التي أسفرت نتائجها عن أحد الأسباب المؤدية إلى انخفاض الوعي المالي لدى الأطفال، وهو عدم وجود برامج للتعليم المالي في مدارس الطفولة؛ ويعود ذلك إلى افتقار المعلمين للتطوير المهني بالإضافة إلى نقص الدعم من إدارة المدرسة.

وجهة النظر الثانية:

تمثل وجهة النظر الثانية توافق سبعة أطفال في وجهة نظرهم على مجموعة محددة من العبارات، وهم المشاركين رقم (10,12,15,19,21,23,28)، وسيتم عرض طريقة ترتيبهم للعبارات في الشكل رقم (4).

الشكل (4) وجهة النظر الثانية حول المفاهيم المالية

-5 (غير مو افق بشدة)	4-	3-	2-	1-	0	1	2	3	4	5(مو افق بشدة)
9	26	24	8	3	4	1	6	29	7	25
5	13	19	17	12	11	14	16	20	23	35
	30	42	28	22	15	32	34	2	39	
		37	36	27	18	33	40	10		
				31	21	41				
					38					

حصول العبارة رقم (25) أشعر بالفرح عندما أتبرع بجزء من مصروفي على المحتاجين، على أعلى درجة موافقة، قد يُعد دليلًا على وعي الأطفال بأهمية المشاركة المالية. إذ إن إحساس الأطفال بغيرهم من الفقراء والمحتاجين يُشجعهم على التخطيط المالي وإدارة المال، ويُنمي لديهم جانبًا دينيًّا جميلًا؛ وهو مفهوم الصدقة وفضلها، وبالتالي تنمية الوعي المالي لديهم (الجندي وشلبي،2019). حيث ذكرت المشاركة رقم (23) سبب موافقتها على العبارة بقولها: "إنني أُحب أن أشارك مالي في الصدقة على الفقراء والمحتاجين؛ لأنه سبب لدخول الجنة". بينما يُبين الشكل رقم (4) قلة وعي الأطفال بأهمية الإدخار، من خلال موافقتهم على العبارات رقم (7) يمكنني أن أطلب من والديَّ شراء كل ما أريده دون أن أملك المال، والعبارة رقم (2) أستطيع أن أطلب مال إضافي من والديّ عندما أرغب في شراء أي شيء أريده. وقد يعود ذلك إلى أسلوب الوالدين في التعامل المالي مع طفلهم؛ حيث إن قيام الوالدين بتلبية كُل متطلبات الطفل المالية غير الضرورية تؤدي إلى اِتكال الطفل على والديه، وبالتالي عدم حاجته لإدخار

للمال، والشعور بالرغبة المتزايدة لإنفاق المال. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهراني (2021) التي أشارت إلى أن الوالدين هُما الأكثر تأثيرًا في تنمية الوعي المالي لدى الطفل؛ كونهما المؤسسة الاجتماعية الأولى له. وقد برَّر المشارك رقم (10) موافقته بقوله: "يمكنني أن اطلب من والديّ المال فلا يمكن أن تظل النقود جامدة بدون إنفاق، وعادةً ما يقوم والديّ بتلبية كل ما أطلب؛ لأنني طفلهم لا بد أن يهتموا بي". وهنا يتبين لنا أن رؤية الأطفال للاِهتمام بهم قد تكون مادية كإنفاق المال لشراء ما يريدون، أكثر من كونها معنوية؛ كالاستماع لهم، ومحادثتهم.

يوضح الشكل رقم (4) اِتفاق الأطفال في وجهة نظرهم على معارضة العبارات رقم (19,13,5,9)؛ مما يُشير إلى انخفاض وعيهم بالمفاهيم المالية، ما عدا مفهوم المشاركة المالية؛ إذ حصلت العبارة رقم (9) أُشارك أُسرتي وضع ميزانية محددة أثناء التسوق، على أعلى درجة معارضة. ويمكن أن تُعزى النتيجة إلى عدم اِهتمام الطفل للمشاركة في الأمور المالية، أو شعور الأسرة بأن الطفل لا يزال صغيرًا على المشاركة في وضع الميزانية، كذلك الخوف عليه من الشعور بالقلق عند مناقشته حول المشكلات المالية؛ إذ أشارت المشاركة رقم (23) إلى سبب معارضتها للعبارة بقولها: "أشعر أن المشاركة في وضع الميزانية هي أمور خاصة بالبالغين ولا يحق لي أن أشاركهم بسبب صغر سني". ومن الجدير بالذكر أن للحوارات المالية، ومشاركة الطفل منذ الصغر في وضع ميزانية الأسرة دورًا في تنمية الوعي المالي لديه. وفي السياق ذاته أظهرت نتائج دراسة جيل وآخرون (Gel et al.,2021) أن وضع الميزانية للرحلات ومعرفة تكلفة الأشياء هي الطريقة الأكثر شيوعًا لتنمية الوعي المالي عند الأطفال. وتتفق مع ذلك دراسة بيتر وآخرون (Peter et al., 2020) التي أسفرت نتائجها عن زيادة الوعي المالي لدى الأطفال تبعًا لزيادة معرفتهم المالية؛ من خلال التعامل مع المال، ووضع الميزانية، واتخاذ القرارات المالية.

كما حصلت العبارة رقم (5) ادخر جزء من مصروفي اليومي المدرسي لليوم التالي، على أعلى درجة معارضة. ويرجع السبب لمعارضتها من وجهة نظر المشاركة رقم (15) بقولها: "لا داعي لأن ادخر جزءًا من مصروفي؛ حيث أتلقى مصروفي يوميًّا من والدئ"، بينما أشار المشارك رقم (28) سبب اختياره للعبارة بقوله: "ينفذ مصروفي المدرسي في اليوم ذاته ويعود سبب ذلك إلى أن أسعار المقصف المدرسي تُعد باهظة الثمن". وتشير الباحثتان إلى أهمية إعطاء الطفل مصروفًا أسبوعيًّا بانتظام؛ حيث من الممكن أن تساعد هذه الطريقة الطفل على تجزئة المصروف، وترشيد إنفاقه، وإدخاره ليكفي أيام الأسبوع، كما تُنمي لديه الإحساس بالمسؤولية، وتساعده على التخطيط المالي، بالإضافة إلى أنها تُمكنه من ترتيب أولوياته واحتياجاته. وهذا ما تؤكده دراسة سانسون وآخران (Sansone et al., 2019) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين تلقي الطفل مصروفًا ماليًّا بانتظام أثناء الطفولة وبين الوعي المالي عند البلوغ. وتتفق كذلك مع دراسة سابوترا وسوسانتي (Saputra & Susanti, 2021)، ودراسة الشهراني (2021) في الأثر الإيجابي لحصول الطفل على مصروف مالي بانتظام.

يوضح الشكل رقم (4) أحد معوقات تنمية الوعي المالي من وجهة الأطفال المشاركين في وجهة النظر الثانية؛ وهو عدم مشاركة الطفل والديه للحوارات المالية. من خلال موافقتهم على العبارة رقم (35) أرى أن صغر سني يُعد عائقًا لمناقشة الأمور المالية مع والديّ؛ إذ حصلت على أعلى درجة موافقة، حيث ذكر المشارك رقم (15) بأنه "لم يسبق لي مناقشة الأمور المالية مع والديّ، عندما أكبر سِنًّا يمكنني مشاركتهم في ذلك حينها سأصبح أكثر وعيًا، ومسؤولية نحو المال". وقد تُعزى هذه النتيجة إلى معتقدات الوالدين التي تؤثر بدورها على تنمية الوعي المالي لدى الطفل؛ إذ يتجنبان الحديث عن الأمور المالية مع الطفل رغبةً في حماية طفلهم من القلق بشأن التحديات المالية، أو لقلة الوعي المالي لدى الوالدين (Lebaron et al., 2018؛ Fabris & Luburic, 2016). ونتيجة ذلك تتفق مع دراسة الشهراني (2021)

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-4

التي توصلت إلى خوف الوالدين من مشاركة طفلهم الأمور المالية؛ بِاعتبارها معلومات حساسة تحتاج إلى مستوى عالٍ من الأمان والخصوصية. كما تمثلت معوقات تنمية الوعي المالي بالنسبة للأطفال المشاركين في وجهة النظر الثانية، في كثرة مواقع التسوق الإلكترونية، من خلال الموافقة على العبارة رقم (39) كثرة المواقع الإلكترونية وسهولة الدفع بها تجعلني أشتري ما لا أحتاجه. ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى تطور التكنولوجيا الذي يشهده العالم، وعرض المنتجات بشكل جاذب للطفل، بالإضافة إلى سهولة التسوق والدفع في هذه المواقع، وتميزها بسرعة التوصيل.

وجهة النظر الثالثة:

تمثل وجهة النظر الثالثة توافق ثمانية أطفال في وجهة نظرهم على مجموعة محددة من العبارات، وهم المشاركين رقم (9,11,14,22,26,31,32,37) وسيتم عرض طريقة ترتيبهم للعبارات في الشكل رقم (5):

الشكل (5) وجهة النظر الثالثة

-5 (غير مو افق بشدة)	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5(مو افق بشدة)
26	7	19	6	14	35	29	41	40	18	25
17	24	27	4	32	39	33	34	3	1	23
	42	2	36	15	16	31	38	13	20	
		10	37	21	12	5	28	30		
				11	22	9				
					8					

يبين الشكل رقم (5) إتفاق المشاركين في وجهة النظر الثالثة مع المشاركين في وجهة النظر الثانية من خلال حصول العبارة رقم (25) أشعر بالفرح عندما أتبرع بجزء من مصروفي على المحتاجين، على أعلى درجة موافقة. وتُعد موافقة المشاركين على العبارات رقم (30,13,3,1,23,25) مؤشرًا على زيادة الوعي المالي لديهم؛ إذ حصلت العبارة رقم (23) أشارك والديّ في التصدق بمالي على الفقراء والمساكين، على أعلى درجات الموافقة؛ وهذا يدل على وعي الأطفال بأهمية المشاركة المالية، حيث ذكر المشارك رقم (9) إلى "أن والديه يُشجعانه على المشاركة في الصدقة، ومساعدة المحتاجين". بينما أشار المشارك رقم (31) سبب إختياره لهذه العبارة هو "رغبته في تقليد سلوك والديه كذلك الحصول على الثواب والأجر". ومن هنا يتبين لنا دور الوالدين في تقديم مواقف وممارسات مالية تُطور عادات ماليَّة إيجابية لدى الطفل، وبذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة البازعي والخضر (2020) والشهراني (2021) في دور الأسرة لإكساب الطفل القيم المالية. كما تتفق مع دراسة سانسون وآخران (Sansone et al., 2019) التي أشارت إلى أن تنمية الوعي المالي لدى الطفل تتم من خلال ملاحظته، ثم محاكاته لنماذج واقعية من حوله تغرس فيه القيم المالية.

يشير اتفاق المشاركين في الشكل رقم (5) على معارضة العبارات رقم (2,27,24,7,26) إلى معرفة ووعي الأطفال بأبرز المفاهيم المالية؛ كالادخار، والإنفاق، وكذلك المشاركة المالية؛ حيث حصلت العبارة رقم (26) عندما أتبرع بنقودي فإن ذلك يُسعد الآخرين، ولكن لا يسعدني، على أعلى درجة معارضة، وذكرت المشاركة رقم (22) سبب معارضتها لهذه العبارة بأنها "تُعد غير صحيحة؛ فرؤية الفقير سعيدًا تجلب لها السعادة، وتشعرها بالفرح". بينما أشار المشارك رقم (32) إلى "أن المال غير دائم البقاء؛ لذا لا داعي للشعور بالحزن عندما يُنفق على شخص أكثر احتياجًا له". وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بيتر وآخرون (Peter et al., 2020) التي توصلت إلى أن التطوع والمشاركة المالية مع الآخرين تُعزز الجانب الأخلاقي، وتُعمِّق الحس الوجداني لدى

الطفل، وتُكسبه فهمًا أعمق للمفاهيم المالية.

يختلف المشاركون في وجهة النظر الثالثة مع المشاركين في وجهة النظر الأولى في معارضة العبارة رقم (17) إستلام إيصال الشراء مهم لأراجع مشترياتي؛ إذ حصلت على أعلى درجة معارضة. وكان سبب المعارضة من وجهة نظر المشارك رقم (11) أن "الإيصال المالي غير مهم، فأنا أدرك الأشياء التي اشتريتها وقادر على تذكر كم أنفقت من المال"، وتتفق مع ذلك المشاركة رقم (26) التي ذكرت أن "الإيصال المالي لا فائدة منه فدائمًا أراه مُلقى في سلة المهملات". في حين أشار المشارك رقم (14) سبب معارضته لهذه العبارة في أنه "لا يستطيع فهم وقراءة الكتابات الموجودة بالإيصال المالي؛ لذا لا يهتم باستلامه". ويُمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى صغر سن الطفل، فلا يشعر بوجود سبب مُقنع بالنسبة إليه لإستلام الإيصال المالي، أو قد يعود سبب ذلك إلى نمذجة الطفل لسلوكيات من حوله في المجتمع؛ كرؤية الإيصال المالي مُلقى في سلة المهملات، أو رؤيته لشخص يتجاوز البائع ولا يهتم لإستلام الإيصال المالي؛ جميعها سلوكيات مالية تُنمي لدى الطفل معتقدات مالية خاطئة. وهذا ما أشارت إليه نظرية التعلم الاجتماعي لبنادورا التي تنص على أن الطفل كائن إجتماعي يمكنه تعلم وإكتساب العديد من السلوكيات من خلال ملاحظته لسلوك الآخرين من حوله (المنير،2015).

تمثلت معوقات تنمية الوعي المالي وفقًا للمشاركين في وجهة النظر الثالثة، في قلة برامج التوعية المالية في المدرسة؛ حيث اتفق الأطفال المشاركون في وجهة النظر الثالثة مع الأطفال المشاركين في وجهتي النظر الأولى والثانية في معارضة العبارة رقم (42) برامج الوعي المالي في المدرسة شجعتني على ادخار المال. وفي ذات السياق أظهرت دراسة ساري وآخرون (Sari et al., 2017) فاعلية برامج التعليم المالي في المدرسة ودورها في تنمية الوعي المالي لدى أطفال الصفوف الأولية. وتتفق مع ذلك دراسة ويم وآخرون (Wim et al., 2018) التي أوصت بأن يكون التعليم المالي جزءًا إلزاميًا في المناهج الدراسية في مرحلة الطفولة المبكرة. كما يتفق المشاركين في وجهة النظر الثالثة مع المشاركين في وجهة الثانية في إعتبار أن عدم مشاركة الطفل والديه للحوارات المالية أحد معوقات تنمية الوعي المالي، من خلال معارضتهم للعبارة رقم (36) أتناقش مع والديَّ في كيفية إدارة إنفاق المال. وبالرغم من عدم مشاركة الأطفال في مناقشات مالية مع والديهم إلا انهم أظهروا سابقًا رغبتهم لإستشارة الوالدين عند الشراء وإنفاق المال من خلال الموافقة على العبارة (40)، وهذا يدل على جاهزية الأطفال للتحدث والمشاركة في الأمور المالية؛ لذا ينبغي على الوالدين إستغلال تلك الفرص بالحوار مع الطفل حول الأمور المالية، وتقديم ممارسات مالية تُسهم في تنمية الوعي المالي لدى طفلهم.

وجهة النظر الرابعة:

تمثل وجهة النظر الرابعة توافق ستة أطفال في وجهة نظرهم على مجموعة محددة من العبارات، وهم المشاركين رقم (18,20,24,25,30,36)وسيتم عرض طريقة ترتيبهم للعبارات في الشكل رقم (6):

الشكل (6) وجهة النظر الرابعة

-5 (غير موافق بشدة)	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5(موافق بشدة)
16	5	9	3	17	2	4	1	15	19	25
11	20	14	8	22	7	18	13	21	6	12
	42	26	10	24	27	23	40	32	33	
		36	37	31	29	38	41	28		
				39	30	35				
					34					

يبين الشكل رقم (6) اتفاق المشاركين في وجهة النظر الرابعة مع المشاركين في وجهتي النظر الثانية

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-4

والثالثة من خلال حصول العبارة رقم (25) أشعر بالفرح عندما أتبرع بجزء من مصروفي على المحتاجين، على أعلى درجة موافقة، بينما يختلف المشاركين في وجهة النظر الرابعة مع المشاركين في وجهات النظر الأخرى في الموافقة بأعلى درجة على العبارة رقم (12) أعرف فقط أن أدفع عن طريق النقود، إذ ذكر المشارك رقم (30) سبب موافقته عليها بقوله: "أدفع عن طريق النقود فقط لأنني لا أعرف كيفية اِستخدام وسائل الدفع الحديثة". كما انفرد المشاركين في وجهة النظر الرابعة عن غيرهم من المشاركين في وجهات النظر الأخرى بالموافقة على العبارة رقم (19) أستطيع حساب المبلغ المطلوب ردُّه عندما يكون مبلغ الدفع أكبر من سعر الشراء، ومن الجدير بالذكر هنا أن تنمية الوعي المالي لدى الطفل مُرتبطة بنمو المفاهيم الرياضية، فعند تعلُّم الطفل المفاهيم المالية -كالإدخار، وترشيد الإنفاق، والاستثمار- يقوم باستخدام العمليات الحسابية؛ كالعد، والجمع، والطرح، والقيمة، والوزن. وهذا ما أشارت إليه دراسة سابوترا وسوسانتي (Saputra and Susanti, 2021) التي أسفرت نتائجها عن أن اصطحاب الأطفال للتسوق وقيامهم بالعمليات الرياضية يُعد من أبرز الطرق التي تُساعدهم على فهم اِستخدامات ووظائف المال. وتتفق نتيجة ذلك مع دراسة بيتر وآخرون (Peter et al., 2020) التي أشارت إلى أن قيام الأطفال بعمليات البيع والشراء يُنمي لديهم الوعي المالي؛ من خلال التعامل مع المال، واتخاذ القرارات المالية.

يوضح الشكل رقم (6) اتفاق المشاركين في وجهة النظر الرابعة مع المشاركين في وجهة النظر الأولى في معارضة العبارة رقم (16) كُلما كان حجم المنتج أكبر كُلما زادت قيمته المالية، إذ حصلت على أعلى درجة معارضة، وقد يعود ذلك كما ذُكر مسبقًا إلى نمو التفكير المنطقي لدى الطفل الذي يساعد بدوره على تنمية الوعي المالي لديه. كما حصلت العبارة رقم (11) اِستخدم الوسائل الحديثة في الدفع كالدفع بواسطة الهاتف المحمول، على أعلى درجات المعارضة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى عدم اِمتلاك الطفل لبطاقة بنكية خاصة به؛ إذ ذكرت المشاركة رقم (20) سبب معارضتها لهذه العبارة بأنها "لم يسبق لها استخدام وسائل الدفع الحديثة؛ إذ تتلقى مصروفًا نقديًّا من والديها". وفي ذات السياق أظهرت دراسة كلًّا من سابوترا وسوسانتي (Saputra & Susanti, 2021)، وجيل وآخرون (Gel et al.,2021) أن تقديم الممارسات المالية للطفل كاصطحابه للتسوق، وتخصيص حساب بنكي له يُعمق معرفته بالمفاهيم المالية، ويُنمي الوعي المالي لديه. وتتفق مع ذلك دراسة الشهراني (2021) التي أسفرت نتائجها عن أن التعلم التجريبي يُعد من أبرز الأساليب التي تساعد على تنمية الوعي المالي لدى أطفال الصفوف الأولية.

يوضح الشكل رقم (6)معوقات تنمية الوعي المالي وفقًا للمشاركين في وجهة النظر الرابعة؛ إذ تمثلت في وسائل الإعلام، ووسائل التواصل الاجتماعي من خلال ما يتم عرضه من إعلانات تجارية على شاشة التلفاز أو الهاتف المحمول؛ حيث وافق المشاركين على العبارة رقم (33) يجذُبني ما يُعرض في إعلانات التلفاز – الشوارع لشراء أشياء لا أحتاجها. وتُشير هذه النتيجة إلى تأثر الطفل السلبي بما يُعرض في وسائل التواصل الاجتماعي من إعلانات جاذبة له لمنتجات عديدة، كذلك ما يُعرض في شاشة الإعلانات المتواجدة في الشوارع من طعام، ومنتجات بطرق تسويق مُغرية تُشعره بالرغبة لاِقتناء هذه المنتجات، وإنفاق المال عليها. وتتفق مع ذلك دراسة الشهراني (2021) التي أسفرت نتائجها عن معوقات تنمية الوعي المالي لدى

أطفال الصفوف الأولية، وكان من ضِمن تلك المعوقات وسائل التواصل الاجتماعي ووسائل الإعلام.

2. العبارات المتو افق عليها بين جميع وجهات النظر المختلفة حول المفاهيم المالية (الإنفاق- الإدخار- المشاركة المالية- الإسراف والتبذير)، ومعوقات تنمية الوعي المالي كما يدركونها:

من خلال استخدام برنامج (PQMethod) سيتم عرض قائمة من العبارات المتوافق عليها بين وجهات النظر المختلفة. وهي عبارة عن العبارات التي

تتقارب درجة الإتفاق عليها بشكل معنوي بين وجهات النظر المختلفة، وهو ما يوضحه الجدول رقم (3).

جدول (3)

العبارات المُتفق عليها بين وجهات النظر

العبارة	وجهة النظر الأولى	وجهة النظر الثانية	وجهة النظر الثالثة	وجهة النظر الرابعة
26. عندما أتبرع بنقودي فإن ذلك يُسعد الآخرين، ولكن لا يسعدني.	-3	-4	-5	-3
41. برامج التوعية المالية في المدرسة قليلة فلا أعرف كيف أدخر.	0	1	2	2
42. برامج الوعي المالي في المدرسة شجعتني على ادخار المال.	-3	-3	-4	-4

اتفق الأطفال المشاركون في هذه الدراسة على معارضة العبارة رقم (26)؛ إذ عارض الأطفال المشاركين في وجهتي النظر الأولى والرابعة هذه العبارة بدرجة (-3)، في حين حصلت هذه العبارة على المعارضة بدرجة (-4) من وجهة نظر الأطفال المشاركين في وجهة النظر الثانية، بينما حصلت هذه العبارة على أعلى درجة معارضة (-5) من قِبل الأطفال المشاركين في وجهة النظر الثالثة. وهذا يُعد دليلًا على اِرتفاع الوازع الديني والأخلاقي لدى الأطفال واِستيعابهم لمفهوم الصدقة وفضلها، وإمكانية إحساسهم بشعور الآخرين، ومحاولة مساعدة المحتاجين كمبادرة منهم لنشر السعادة من حولهم.

كذلك اتفق الأطفال المشاركون في هذه الدراسة على موافقة العبارة رقم (41)؛ إذ وافق على هذه العبارة الأطفال المشاركين في وجهتي النظر الثالثة والرابعة بدرجة (2)، كما حصلت هذه العبارة على الموافقة بدرجة (1) من وجهة نظر الأطفال المشاركين في وجهة النظر الثانية، في حين وضع الأطفال المشاركين في وجهة النظر الأولى هذه العبارة في خانة المحايد (0). وهذا يُعد مؤشرًا على أهمية برامج التعليم المالي في المدرسة وضرورة تواجدها؛ لحاجة الطفل لها في تنمية المفاهيم المالية لديه وتعميق معرفته بها، وتدريبه على كيفية القيام بالسلوكيات المالية الإيجابية وتشجيعه على ذلك.

واتفق الأطفال المشاركون في هذه الدراسة على معارضة العبارة رقم (42)؛ حيث عارض الأطفال المشاركين في وجهتي النظر الثالثة والرابعة هذه العبارة بدرجة (-4)، بينما حصلت هذه العبارة على المعارضة بدرجة (-3) وِفقًا للأطفال المشاركين في وجهتي النظر الأولى والثانية. ويعد اِتفاق الأطفال المشاركين على معارضة هذه العبارة دليلًا على غياب دور المدرسة والبرامج التدريبية التي تُشجع الأطفال على السلوكيات المالية الإيجابية كالاِدخار وتُنمي لديهم الوعي المالي.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي بما يلي:

- توصي الدراسة الوالدين بتقنين مشاهدة الطفل لوسائل التواصل الاجتماعي ووسائل الإعلام.
- كما توصي مطوري مناهج مرحلة الطفولة المبكرة بإدخال مفاهيم الوعي المالي ضمن المناهج التعليمية لمرحلة الطفولة المبكرة.

مقترحات الدراسة:

تقترح الباحثتان عددًا من الدراسات المستقبلية في مجال الوعي المالي للأطفال تنطلق بإجراء دراسة حول:

- دراسة تجريبية لقياس أثر تطبيق (منهج الوعي المالي وثقافة الادخار) في تنمية الوعي المالي لدى الأطفال .

****

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-4

المراجع العربية

إبراهيم، هبة حسن. (2018). فعالية برنامج قائم على استراتيجية خرائط المفاهيم في اكتساب طفل الروضة بعض المفاهيم الاقتصادية. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، (7)، 202-262.

إدارة تعليم الرياض. (2023). *إحصائية بعدد أطفال الصفوف الأولية بمدينة الرياض*. الرياض: وزارة التعليم.

أبو علام، رجاء محمود. (2013). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. دار نشر الجامعات.

البازعي، حصة حمود، والخضر، خلود فهد. (2020). واقع الدور التربوي للأسرة في تعزيز ثقافة الادخار لدى الطفل في ضوء المتغيرات المعاصرة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14* (1)، 472-508.

بنك الرياض. (2021). *برنامج توكن أول برنامج بنكي رقمي للأطفال*.
https://token.riyadbank.com/ar/

البنوك السعودية. (2021). *لجنة الإعلام والتوعية المصرفية بالبنوك السعودية تطلق برنامج "واعٍ المصرفي" بالتعاون مع المركز الوطني للمسؤولية الاجتماعية*. وكالة الأنباء السعودية.
https://www.spa.gov.sa/2290572

الجندي، إكرام، وشلبي، ريمان. (2019). فاعلية بعض الممارسات الاقتصادية لتهيئة طفل الروضة للتفكير بعقلية اقتصادي صغير في ضوء التحديات الاقتصادية الراهنة. *المجلة التربوية، 64*، 94-88.

الحمادي، عيسى صالح يوسف. (2016). إصدار نموذج معايير تعليم اللغة العربية للصفوف الأولى. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، 5*(9)، 179-209.

الحجازي، مدحت عبد الرزاق. (2011). *معجم مصطلحات علم النفس*. دار الكتب العلمية.

آل سعود، الجوهرة فهد. (2020). مدى معرفة أطفال الروضة ببعض المفاهيم الاقتصادية في ضوء رؤية السعودية 2030 من وجهة نظر المعلمات. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل للعلوم الإنسانية والإدارية، 21*(2)، 113-120.

سعفان، أماني إبراهيم. (2021). الثقافة المالية في ضوء المعايير العالمية (تصور مقترح). *مجلة التربية وثقافة الطفل، 19* (4)، 127-192.

شركة تطوير للخدمات التعليمية، وزارة التعليم، الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار. (2015). *معايير التعلم المبكر النمائية في المملكة العربية السعودية أطفال عمر3-6*. https://2u.pw/12WN2V6

الشهراني، أفنان محمد. (2021). *الأساليب المستخدمة في تنمية الوعي المالي لدى أطفال الصفوف الأولية كما يدركها والديهم*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

عبده، أسماء محمد. (2020). واقع تحقيق التربية الاقتصادية لدى أطفال الروضة-دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية. *مجلة كلية التربية*، (112)، 345- 374.

عبد اللطيف، رانيا علي. (2020). دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم التنمية المستدامة "البيئية والاقتصادية والاجتماعية" من وجهة نظر المعلمات وأمهات الأطفال الملتحقين بالروضة. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة، 2*(4)، 190-279.

علي، إسراء محمود. (2020). استخدام استراتيجية المشروعات في بناء بعض المفاهيم الاقتصادية. *مجلة كلية التربية، 78*(2)، 184-208.

القحطاني، سالم، آل مذهب، معدي، العامري، أحمد، والعمر، بدران. (2013). *منهج البحث في العلوم السلوكية*. مكتبة العبيكان.

كدواني، لمياء أحمد. (2020). فاعلية استخدام أنشطة تفاعلية إلكترونية لتنمية بعض المفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة. *مجلة الطفولة والتربية، 12* (43)، 139-208.

كريم، وفاء. (2018). أثر برنامج قصصي في تنمية الثقافة المالية لدى طفل الروضة. *مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (30)، 395-416.

محمد، صفاء. (2016). استخدام استراتيجيات اللعب الدرامي لتنمية الوعي المالي لطفل الروضة. *مجلة جامعة عين شمس الجمعية المصرية للمناهج وطرق تدريس*، (211)، 139-180.

المنير، رندا عبد العليم. (2015). *الثقافة المالية للطفل دليل الإباء والمعلمات في مرحلة رياض الأطفال*. دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المراجع الأجنبية

ʿAbd al-Laṭīf, Rāniyā ʿAlī. (2020). Dawr Riyāḍ al-aṭfāl fī Tawʿiyat ṭifl al-Rawḍah bmfāhym al-tanmiyah al-mustadāmah "al-bīʾīyah wa-al-iqtiṣādīyah wa-al-Ijtimāʿīyah" min wijhat naẓar almʿlmāt wa-ummahāt al-aṭfāl almlṭḥqyn bālrwḍh. *Majallat Buḥūth wa-dirāsāt al-ṭufūlah, 2* (4), 190-279.

ʿAbduh, Asmāʾ Muḥammad. (2020). wāqiʿ taḥqīq al-Tarbiyah al-iqtiṣādīyah ladá Aṭfāl alrwḍt-drāsh maydānīyah bi-Muḥāfaẓat al-Daqahlīyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah,*

Economic Bulletin, 5(30/31), 407-412.

Bank al-Riyāḍ. (2021*). Barnāmaj twkn awwal Barnāmaj Binkey raqmī lil-aṭfāl*.

Bashatah, Lina Saeed. (2016). Q-methodology: What and how? *IOSR Journal of Research & Method in Education,6* (5), 37-43.

Coogan, Joy, & Herrington, Neil. (2011). Q methodology: an overview. *The school of education and communities, University of East London, 1*(2), 24-28.

Du Plessis, Charmaine. (2019). Augmenting Social Media Research with Q Methodology: Some Guiding Principles. *Electronic Journal of Business Research Methods, 17*(3), 155–164.

Fabris, Nikola, & Luburić, Radoica. (2016). The Financial Education of Children and Youth. *Journal of Central Banking Theory and Practice, 5*(2),65-79.

Gail E, Henderson, Pamela, Beach, & Andrew, Coombs. (2021). Financial Literacy Education in Ontario: An Exploratory Study of Elementary Teachers Perceptions, Attitudes, and Practices. *Canadian journal of education revue Canadienne de l'education,44*(2), 309-336.LeBaron, Ashley, Hill, E. Jeffrey, Rosa, Christina, & Marks, Loren. (2018), What's and How's of Family Financial Socialization: Retrospective Reports of Emerging Adults, Parents, and Grandparents. *Journal of Family Relations, 67*(4), 497- 509.

Ibrāhīm, Hibat Ḥasan. (2018). faʻālīyat Barnāmaj qāʾim ʻalá istirātījīyah kharāʾiṭ al-mafāhīm fī iktisāb ṭifl al-Rawḍah baʻḍ al-mafāhīm al-iqtiṣādīyah. *Majallat Dirāsāt fī al-ṭufūlah wa-al-tarbiyah,* (7), 202-262.

Idārat Taʻlīm al-Riyāḍ. (2023). *iḥṣāʾīyah bʻdd Aṭfāl al-ṣufūf al-awwalīyah bi-madīnat al-Riyāḍ.* al-Riyāḍ: Wizārat al-Taʻlīm.

Karīm, Wafāʾ. (2018). Athar Barnāmaj qiṣaṣī fī Tanmiyat al-Thaqāfah al-mālīyah ladá ṭifl al-Rawḍah. *Majallat al-Funūn wa-al-Ādāb wa-ʻulūm al-Insānīyāt wa-al-ijtimāʻ,* (30), 593-614.

Kdwāny, Lamyāʾ Aḥmad. (2020). fāʻilīyat istikhdām anshiṭat Tafāʻulīyah iliktrūnīyah li-Tanmiyat baʻḍ al-mafāhīm al-iqtiṣādīyah ladá ṭifl al-Rawḍah. *Majallat al-ṭufūlah wa-al-tarbiyah, 12* (34), 139-208.

Khalīl, Ibrāhīm. (2019, Aghusṭus 17). *mahārāt al-qarn al-ḥādī wa-al-ʻishrīn fī al-Fuṣūl al-dirāsīyah*. Taʻlīm jadīd.

Muḥammad, Ṣafāʾ. (2016). istikhdām Istirātījīyāt al-laʻib al-dirāmī li-Tanmiyat al-Waʻy al-mālī li-ṭifl al-Rawḍah. *Majallat Jāmiʻat ʻAyn Shams al-Jamʻīyah al-Miṣrīyah lil-manāhij wa-ṭuruq tadrīs,* (211), 139-180.

Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2012). *Financial education in schools.* (211), 345-374.

Abū ʻAllām, Rajāʾ Maḥmūd. (2013*). Manāhij al-Baḥth fī al-ʻUlūm al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah*. Dār Nashr al-jāmiʻāt.

Aflatoun international. (2019). *Aflatoun international takes over school bank programme*. https://www.aflatoun.org/

Āl Saʻūd, al-Jawharah Fahd. (2020). Madá maʻrifat Aṭfāl al-Rawḍah bi-baʻḍ al-mafāhīm al-iqtiṣādīyah fī ḍawʾ ruʾyah al-Saʻūdīyah 2030 min wijhat naẓar almʻlmāt. *al-Majallah al-ʻIlmīyah li-Jāmiʻat al-Malik Fayṣal lil-ʻUlūm al-Insānīyah wa-al-idārīyah, 12* (2), 113-120.

al-Bāziʻī, Ḥusṣṣah Ḥammūd, wa-al-khuḍar, Khulūd Fahd. (2020). wāqiʻ al-Dawr al-tarbawī lil-usrah fī taʻzīz Thaqāfat alādkhār ladá al-ṭifl fī ḍawʾ al-mutaghayyirāt al-muʻāṣirah. *Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 14* (1), 472-508.

al-Bunūk al-Saʻūdīyah. (2021). Lajnat al-Iʻlām wa-al-Tawʻiyah al-maṣrifīyah bi-al-bunūk al-Saʻūdīyah tṭlq Barnāmaj "wāʻi al-maṣrifī" bi-al-taʻāwun maʻa al-Markaz al-Waṭanī llms'wlyh al-ijtimāʻīyah. Wakālat al-Anbāʾ al-Saʻūdīyah.

al-Ḥammādī, ʻĪsá Ṣāliḥ Yūsuf. (2016). iṣdār namūdhaj maʻāyīr Taʻlīm al-lughah al-ʻArabīyah lil-ṣufūf al-ūlá. al-Majallah al-ʻArabīyah lil-ʻUlūm al-ijtimāʻīyah, 5 (9), 179-209.

al-Ḥijāzī, Midḥat ʻAbd al-Razzāq. (2011). Muʻjam muṣṭalaḥāt ʻilm al-nafs. Dār al-Kutub al-ʻIlmīyah.

ʻAlī, Isrāʾ Maḥmūd. (2020). istikhdām istirātījīyah al-Mashrūʻāt fī bināʾ baʻḍ al-mafāhīm al-iqtiṣādīyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 87* (2), 184-208.

al-Jundī, Ikrām, wshlby, rymān. (2019). fāʻilīyat baʻḍ al-mumārasāt al-iqtiṣādīyah lthyʾh ṭifl al-Rawḍah lil-tafkīr bʻqlyh iqtiṣādī Ṣaghīr fī ḍawʾ al-taḥaddiyāt al-iqtiṣādīyah al-rāhinah. *al-Majallah al-Tarbawīyah*, 64, 94-88.

al-Munīr, Randā ʻAbd al-ʻAlīm. (2015). al-Thaqāfah al-mālīyah lil-ṭifl Dalīl al-Ibāʾ wa-al-muʻallimāt fī marḥalat Riyāḍ al-aṭfāl. Dār al-muyassarah lil-Nashr wa-al-

al-Qaḥṭānī, Sālim, Āl madhhab, Muʻaddī, al-ʻĀmirī, Aḥmad, wāl'mr, Badrān. (2013). *Manhaj al-Baḥth fī al-ʻUlūm al-sulūkīyah.* Maktabat al-ʻUbaykān.

al-Shahrānī, Afnān Muḥammad. (2021). *al-asālīb al-mustakhdamah fī Tanmiyat al-Waʻy al-mālī ladá Aṭfāl al-ṣufūf al-awwalīyah kamā ydrkhā wālidayhim*] Risālat mājistīr ghayr manshūrah [. Jāmiʻat al-Malik Saʻūd.

Antonia, Grohmann, & Lukas, Menkhoff. (2015). School, Parents, and Financial Literacy Shape Future Financial Behavior. *DIW*

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-4

https://www.oecd.org/finance/financial- education/FinEdSchool_web.pdf

Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2014). *PISA 2012 Results: Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century*.

Pesando, Luca Maria. (2018). Does Financial Literacy Increase Students 'Perceived Value of Schooling? *Education Economics, 26*(5),488-515.

Peter, Williams, Jason k, Morton, & Beverly j, Christian. (2020). Enhancing financial literacy in children 5-12 years old using authentic learning within a school market garden programme. *International journal of primary, elementary, and early years education,3*(13), 361-374.

Sa'fān, Amānī Ibrāhīm. (2021). al-Thaqāfah al-mālīyah fī ḍaw' al-ma'āyīr al-'Ālamīyah (Taṣawwur muqtaraḥ). *Majallat al-Tarbiyah wa-thaqāfat al-ṭifl, 19* (4), 127-192.

Sansone, Dario, Rossi, Mariacristina & Fornero, Elsa. (2019). "Four Bright Coins Shining at Me": Financial Education in Childhood, Financial Confidence in Adulthood. *The Journal of Consumer Affairs, 53*(2), 630-651.

Saputra, Jumadil, & Susanti, Dwi. (2021). A Study of Several Financial Literacy TeachingMethods for Children. *International Journal of Ethno-Sciences and Education Research,1*(2), 7-10.

Sari, Ratna, Fatimah, P., & Suyanto. (2017). Bringing Voluntary Financial Education in Emerging Economy: Role of Financial Socialization During Elementary Years. *The Asia- Pacific Education Researcher, 26*, 183-192.

Sharikat taṭwīr lil-Khidmāt al-ta'līmīyah, Wizārat al-Ta'līm, al-Jam'īyah al-Waṭanīyah lita'līm al-aṭfāl al-ṣighār. (2015). *ma'āyīr al-ta'allum al-mubakkir al-Namā'īyah fī al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah Aṭfāl 'Umar 3-6*.

Watts, Simon, &Stenner, Paul. (2012). *Doing Q methodological research, theory, method and interpretation*. London: Sage Publications.

Wim, Groot, Asia, Amagir, Henriette, Brink, & Arie, Wilschut. (2018). A review of financial- literacy education programs for children and adolescents. *Citizenship, social and economics education, 17*(1), 56-80.

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-5

درجة تو افر متطلبات مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

أ. وفاء كامل عمار أبو زنيد [1] د. كمال يونس مخامرة[2]

(قدم للنشر 1445/09/21هـ -وقبل 12 /03/ 1446هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر متطلبات مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استبانة تضمنت محورين الأول يتعلق بالمعلومات الديموغرافية، وتكونت من ثلاثة متغيرات وهي: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والثاني لقياس درجة توافر متطلبات مدرسة المستقبل وتكون من (30) فقرة موزعة على ست مجالات وهي (مجال المتطلبات التنظيمية، و مجال المتطلبات البشرية، ومجال المتطلبات المادية، و مجال المتطلبات التكنولوجية، ومجال المتطلبات الأكاديمية، و مجال المتطلبات التعليمية)، وتكونت عينة الدراسة من (340) معلم ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن متطلبات مدرسة المستقبل تتوافر بنسبة (58.84%) في المدارس الحكومية في مدرية تربية وتعليم جنوب الخليل وبذلك هي تتوافر بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في هذه المدارس، وتبين أن جميع المجلات حصلت على درجة توافر متوسطة، أما عن ترتيب المجالات تبين أن المجال الذي حصل على أعلى درجة توافر هو مجال المتطلبات البشرية الذي بلغت نسبة توافره (65.78%)، ثم يأتي يليه المجال الأول وهو مجال المطالبات التنظيمية الذي حصل على الرتبة الثانية من بين المجالات من حيث درجة التوافر، ثم بعد ذلك يأتي في الرتبة الثالثة مجال المطالبات الأكاديمية، ثم يليه مجال المتطلبات التعليمية في الرتبة الرابعة، ثم يليه في الرتبة الخامسة مجال المطالبات التكنولوجية، وأخيرا حصل مجال المتطلبات المادية على أدنى درجة توافر إذ بلغت نسبة توافره (48.02%) وجاء في الرتبة السادسة والأخيرة، و تم التوصل إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير الجنس لصالح الإناث، ووفق متغير سنوات الخبرة لصالح أكثر من (10) سنوات، ووفق متغير المؤهل العلمي لصالح الدبلوم.

الكلمات المفتاحية: مدرسة المستقبل، المدارس الحكومية، معلمي المدارس الحكومية، الاتجاهات التربوية الحديثة.

The Degree of Availability of Future School Requirements in Government Schools in South Hebron Education in Light of Modern Educational Trends

Wafaa K. AbuZneid[1] *Kamal Y. Makhamra[2]*

(Submitted 31-03-2024 and Accepted on 15-09-2024)

Abstract: The study aimed to identify the degree of availability of the requirements of the future school in government schools in the South Hebron Education Directorate from the teachers' point of view. The descriptive analytical approach was used, through a questionnaire that included two axes, the first related to demographic information, and consisted of three variables: gender, academic qualification, and years of experience. The second was to measure the degree of availability of the requirements of the future school and consisted of (30) paragraphs distributed over six areas: (the field of organizational requirements, the field of human requirements, the field of material requirements, the field of technological requirements, the field of academic requirements, and the field of educational requirements). The study sample consisted of (340) male and female teachers, who were selected using a simple random method. The study reached several results, the most important of which are: that the requirements of the future school are available at a rate of (58.84%) in government schools in the South Hebron Education Directorate, and thus they are available at a medium level from the point of view of male and female teachers in these schools. It was found that all the fields obtained a medium level of availability. As for the order of the fields, it was found that the field that obtained the highest level of availability is the field of human requirements, whose availability rate reached (65.78%). The first field, which is the field of organizational demands, came in second place among the fields in terms of availability. Then came the field of academic demands in third place, followed by the field of educational requirements in fourth place, followed by the field of technological demands in fifth place, and finally the field of material requirements received the lowest degree of availability, as its availability rate reached (48.02%) and came in sixth and last place.

Keywords: Future School, government schools, Public school teachers, modern educational trends.

(1), (2) Faculty of Education - Al-Quds University
E-mail: 22319006@students.hebron.edu

(1)، (2) كلية التربية – جامعة القدس
E-mail: kamalm@hebron.edu

مقدمة

تسعى المنظمات عامة والتربوية التعليمية منها خاصة إلى تكثيف الجهود المبذولة في سبيل تطوير الأنظمة التربوية التعليمية بمشاركة كافة الأطراف المستهدفة في العملية التربوية التعليمية، وفي ظل عصرنا الحالي الذي يتسم بالتطورات المتسارعة في المجال التربوي؛ أجريت العديد من التجارب العلمية في مجال المدرسة الحديثة القادرة على الوفاء بمتطلبات المستقبل وأعبائه والتي عرفت بمصطلح مدرسة المستقبل.

حيث تساهم المدرسة بدور كبير في قيادة عملية التغيير الموجه، وتهدف إلى بناء جيل واعٍ ومبتكر وقادر على اتخاذ القرارات وحل المشكلات واستشراق المستقبل، وهذا بدوره يتطلب القيام بجهد دؤوب من أجل إنشاء مدرسة مستقبلية متطورة وإيجابية والتي أصطلح على تعريفها بمدرسة المستقبل والتي طورها العالم الأمريكي (بيتر سينجي) الذي وضع من خلال دراساته رؤية حول مدرسة المستقبل القائمة على مبدأ الحاسب الألي (الفهاد، 2019).

فمدرسة المستقبل من التوجهات التربوية الحديثة التي تستند إلى تقنيات ووسائل حديثة وتهدف إلى تطوير المعلمين وتحقيق مبدأ التواصل الفعال بين كافة أطراف العملية التعليمية، وتسهم في تحسين وتطوير المهارات المختلفة لدى الطلبة، وكذلك تعدهم من أجل فهم التطور التكنولوجي من أجل توظيفه بكل كفاءة وفاعلية، وتعتمد مدرسة المستقبل على الإدارة الإلكترونية وتتنوع قنوات الاتصال والتواصل بينها وبين المنظمات التربوية، وتتوافر لها قاعدة بيانات من أجل تبادل المعلومات بينها وبين المدارس الأخرى (خضيره، 2020)

وفي ذات السياق تبين السواعده (2022) أن هذه المدرسة هي عبارة عن المدرسة المتطورة التي تعتمد على التكنولوجيا الحديثة بدرجة أساسية، وتعمل على تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي، وكذلك تعمل على تأهيلهم للتكيف الناجح مع مجتمعهم بكل ما فيه من تكنولوجيا الحديثة، وبالتالي فإن مدرسة المستقبل تعد المتعلمين فيها لحياة عملية ناجحة، وتركز في نفس الوقت على المهارات الأساسية، والحديثة، التي تساهم في تنمية الجانب التعليمي التربوي والقيمي لدى المتعلمين.

ولقد شهد العالم العديد من التجارب في هذا المجال منها: مدارس كسر القالب الأمريكية (1991)، ومدارس الميثاق التي تشتغل على أساس ميثاق ينعقد بين الجماعة التي تؤسسها وترعاها أمام السلطة القانونية؛ مما يعطيها امتيازات عن غيرها من المدارس، وهناك تصورات مقترحة لمدارس المستقبل والتي من المأمول تطبيقها على الساحة التربوية والتعليمية منها: المدرسة المتعلمة التي تهدف إلى التعليم على مدى الحياة، والمدرسة الإلكترونية، والمدرسة النوعية، والمدرسة التعاونية، والمدرسة المبدعة، والمدرسة كمؤسسة اجتماعية (الجغيمان، 2020).

وهدفت وثيقة مدرسة المستقبل المقدمة إلى المؤتمر الثاني لوزراء التربية والمعارف العرب (المنظمة العربية للتربية والثقافة، 2000) إلى التعرف على الملامح الرئيسية للمؤسسة المدرسية العربية في القرن الحادي والعشرون، وقد أكدت هذه الوثيقة بضرورة تغير مناهج المؤسسة المدرسية العربية في القرن الجديد، وضرورة تغيير النظرة إلى التقويم بحيث تتسع لتشمل قياس قدرات الطلاب على تحقيق ذواتهم والعيش مع الآخرين.

وفي ضوء هذه التجارب تعددت وجهات النظر لمدرسة المستقبل في ظل التنوع الاجتماعي بين هذه البيئات، وساهم ذلك في تشكيل جوهر مدرسة المستقبل المتمثل في أنها عبارة عن مدرسة متعددة المستويات تجمع بين الأصالة والمعاصرة، وتتسم بالجودة الشاملة التي تسعى إلى تخريج متعلمين ذو قدرة عقلية وكفايات مهارية وسلوكية تمكنهم من التفاعل الإيجابي البناء مع عصرنا

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-5

الحالي وتداعيات المستقبل، ووفق ذلك تم بلورة ملامح مدرسة المستقبل من خلال وصف ملامح عناصرها التالية:

أولاً: أهداف مدرسة المستقبل وفلسفتها:

تهدف إلى تطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم، وتحقيق مبدأ التعلم مدى الحياة في المجتمع، وتساهم في إكساب المتعلمين مهارات التفكير المتنوعة وتنمية العقلية النقدية والابتكارية لديهم، وتدريبهم على استخدام تكنولوجيا الحاسبات والاتصالات والمعلومات، وتحقق الإيمان بأهمية العلم والتقانة، وتربط التعليم باحتياجات المجتمع المتنوعة والمتعددة، وتعمل على نشر ثقافة التميز والانتاج لدى كوادرها وطلبتها، وتعمل على تنمية مهارات التكيف الفعال مع المجتمع المحلي للمتعلم، ومجتمعه المحلي والوطني والعالمي، وتكسب المتعلم مهارات التعلم الذاتي وأنماط التفكير المختلفة وتنمي شخصية الطالب من جميع الجوانب (ارشيدات، 2010).

ويرى Shal (2016) أن التكنولوجيا أصبحت في متناول كل طالب تقريباً خارج المدرسة من الهواتف المحمولة إلى أجهزة الكمبيوتر الشخصية، إلى أجهزة الكمبيوتر المحمولة، وغيرها وهذا يجعلها ضرورية للإصلاح التعليمي ليس فقط لأنها متاحة للطلبة داخل المدرسة وخارجها فحسب، بل لأنها مألوفة ومرغوبة من قبلهم، مما يعزز ذلك تحقيق أهداف مدرسة المستقبل وتبني فلسفتها المعاصرة.

ثانياً: المتعلم في مدرسة المستقبل:

حيث يكون دوره مشارك، وباحث، وناقد، ومصدر أساسي من مصادر المعرفة من خلال التعلم الذاتي، والمشاركة الفعالة، ومن خلال توسيع مدارك المتعلمين، وإثارة حب الاستطلاع لديهم، وتزويدهم بالمهارات والمعرفة التي تساعدهم على تذوق ثقافتهم، وإتقانهم للغتهم، والاعتزاز بهويتهم، والانتماء لمجتمعاتهم، ولابد أن يمتلك متعلم المستقبل كفايات منها: امتلاك مهارة التواصل، ومفاتيح المعرفة، والمحافظة على الهوية، والقدرة على تحمل المسؤولية، والعمل مع الفريق، وحل المشكلات، والتخطيط للمستقبل، والبحث والتحليل، واستخدام الحاسب الآلي، والتقنيات الحديثة وامتلاك مهارات المرونة، والتكيف واستثمار الوقت (جمال، 2021).

ثالثاً: المعلم في مدرسة المستقبل:

حيث يكون دوره منسق ومصمم تعليمي، ومعلم متعاون، ومدرب، وميسر للتعليم، وأخصائي توجيه وتقويم، ويعمل على توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية، وتوظيف المقررات الإلكترونية، ويعمل على إعداد وتصميم مواقع إلكترونية تعليمية، ويعمل على تطوير التعلم الذاتي من خلال أساليب واستراتيجيات حديثة في تدريسه ترشد المتعلم إلى التعلم الذاتي، حيث يعد المعلم حجر الزاوية في المنظومة التعليمية كلها، والجودة المنشودة من التعلم تعتمد عليه إذ أن الأهداف التعليمية لن تتحقق إذا غاب المعلم الكفء الذي يساير ويواكب التطورات، والتغييرات المتسارعة في عصر المعرفة (الجغيمان، 2020).

رابعاً: المناهج في مدرسة المستقبل:

تقوم مدرسة المستقبل على بناء مناهج تربوية يشارك فيها كافة الأطراف المشاركة في العملية التعليمية، وتعتمد على توفير مساحة من الحرية للمعلم لاستخدام الأساليب والوسائل التعليمية والأنشطة، والابتعاد عن التلقين من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرجوة، وتسعى مدرسة المستقبل من خلال مناهجها إلى إعداد الطالب على إتقان أكثر من طريقة للتعلم، كالتعلم التعاوني والتعلم الذاتي والابداعي والابتكاري، وكذلك القدرة على المبادرات الذاتية، وتركز محتويات المناهج بشكل أساسي على القيم والاتجاهات الدينية والمجتمعية والانفتاح على الثقافة العالمية لمعرفة ما هو جديد على الصعيد الثقافي والعلمي العالميين، وتعد المناهج فيها في ضوء منهجية علمية دقيقة تنمي مهارات مختلفة للطلبة، وكذلك تعمل على التنوع في المناهج، وتحرص على أن تنمي المناهج قدرة الطالب على صناعة القرارات، والإبداع، والمهارات العقلية، وحل المشكلات، واتقان مهارات أساسية، وأكاديمية كمهارة استخدام

الحاسب الآلي، والتعامل مع التقنيات التكنولوجية والمعلوماتية (أبو السعود، 2012).

خامساً: الإدارة المدرسية في مدرسة المستقبل:

تسعى نحو التوجه نحو اللامركزية في الإدارة التربوية، والعمل على بناء معايير للكفايات المتطلبة في التعين لوظيفة مدير مدرسة، والعمل على الاشتراك في البرامج المختلفة التي توفر فرص تأهيل للعاملين في الإدارات التربوية والإدارات المدرسية، وتغير ثقافة العمل في إدارة المدرسة بتحويل مفاهيم المدارس بالاتجاه إلى الإدارة بالفريق، والاعتماد على أسلوب الابداع وحل المشكلات، والعمل على أن تكون إدارة ديمقراطية تعاونية يقودها مدير معد إعداداً تربوياً دقيقاً بمنهجية تساهم في قيادة العمل التربوي بكل كفاءة وفعالية، ومدير مخطط لاستثمار الموارد المادية والبشرية بالشكل الأمثل، ويعمل على تعزيز ارتباط المدرسة بالمجتمع، ويمتلك كفايات المحافظة على الهوية، ومهارات التواصل الفعال، ويركز على مبدأ التحسين المستمر وفق أعلى معايير الأداء العالي، ويستفيد كذلك من خدمات الإشراف التربوي، والإرشاد النفسي لتوجيه الدارسين وتقديم النصح لهم، وبالتالي لابد من قائد منفتح قابل للاختلاف، ومواكبة التطورات، والثورة التكنولوجية، والمعرفية والعلمية الحديثة (Walsh, 2005).

سادساً: استراتيجيات التدريس التي يتطلبها التوجه نحو مدرسة المستقبل:

توظف التقنيات التربوية الحديثة لتفعيل استراتيجيات التدريس، وتجعل توظيف التكنولوجيا هدف استراتيجي يتمثل في تنشيط وتفعيل عمليات التفكير العليا للمتعلم من خلال الاستكشاف والبحث وصولاً إلى مرحلة الإبداع، والعمل على تطوير استراتيجيات التقويم الحديثة بحيث تتسم نتائجها بالصدق، والثبات، والشمول، والموضوعية، وإيداع هذه الاستراتيجيات والاختبارات في بنك الأسئلة، والعمل على توظيف التقويم الواقعي، واتباع استراتيجيات تدريس يكون التلميذ فيها مشارك مبادر ويكون المعلم محاور وموجه، والعمل على توظيف الكتاب الإلكتروني وإجراء التجارب العملية واتباع استراتيجيات خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة تمكنهم من زيادة تحصيلهم ورفع ثقتهم بذواتهم (ارشيدات، 2010).

سابعاً: البيئة المدرسية اللازمة في مدرسة المستقبل:

بحيث تكون بيئة خلاقة وممتعة تؤهل المتعلم لخدمة مجتمعه، والدفاع عن حقوقه، وبيئة ذات أبنية مدرسية مصممة لتفي بمتطلبات برامجها التعليمية، وملحق لها مكتب، وملاعب، ومختبرات، ومسرح، ومسجد، ومزودة بوسائل الأمان، إضافة إلى الناحية الجمالية في العمران، وتوفير بيئة فيزيقية تفي بمتطلبات البرامج التعليمية، وكذلك بيئة مزودة بكافة الأدوات والأجهزة اللازمة للعملية التعليمية، وبيئة تمتاز ببنية تحتية ذات جودة عالية، وفيها شبكة المعلومات العالمية، والعمل على التنوع في البناء المدرسي والتجهيزات وفق نماذج متعددة بما يتواكب مع العمليات التي تتم داخل المدرسة وتبعاً للمرحلة التعليمية ونوع التعليم، والعمل على عمل مخارج للطوارئ وسلالم معزولة عن محيط المبنى الداخلي، وتأكيد ضرورة توفير قاعات للأنشطة متعددة الأغراض، والتركيز على المعايير الفنية للبناء المدرسي، ومراعاة البناء المدرسي لأوضاع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (الجازع، 2020).

كما أشار Kwak (2019) إلى أهمية أن تتحول مدارس المستقبل إلى فصول دراسية قائمة على المشاريع أقل حجماً من حيث عدد الطلبة، كي يتمكنوا من التعامل بشكل طبيعي مع المواقف المختلفة وحل المشكلات الكبيرة والصغيرة، وإعداد أنظمة التقييم التي يمكن أن توفر التغذية الراجعة بناء على أداء الطالب.

ومن خلال الملامح السابقة لمدرسة المستقبل تظهر، أهمية هذا التوجه الحديث الذي أجريت عليه العديد من الدراسات، منها دراسة السواعده (2022) التي سعت إلى التعرف على درجة توافر متطلبات مدرسة

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-5

المستقبل في المدارس الأساسية بلواء قصبة مأدبا الأردن، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن متوسط درجة التوافر الكلية لمتطلبات مدرسة المستقبل في المدارس الأساسية بلواء قصبة مأدبا متوسطة، حيث بلغ متوسط درجة التوافر الكلي للمتطلبات (59.91%) من وجهة نظر عينة الدراسة.

في حين هدفت دراسة Mukhin (2021) إلى تحديد الصفات الشخصية والمهنية الجوهرية المعلم مدرسة المستقبل، ومهاراته وقدراته، و أظهرت النتائج الاختلاف في تنظيم ومحتوى مدرسة الأمس ومدرسة المستقبل الناشئة، وبينت الشروط التي تفضل الاستمرارية المهنية للمعلم الذي يمثل مدرسة الألفية الثالثة. إذ يتركز الاهتمام على مهاراته وقدراته وصفاته الشخصية والمهنية بالنظر إلى حقيقة أن مدرسة المستقبل ستوظف مدرساً يدرك أن الرعاية يجب أن تفي بوظيفة ريادية في العملية التربوية. كما أظهرت الدراسة الخصائص التنظيمية والمحتوى لنوعين من المدارس المدرسة الحالية ومدرسة المستقبل الناشئة. كما حددت الشروط الأساسية لفعالية المعلم الجديد بشكل أساسي: صفاته الشخصية والمهنية ومهاراته وقدراته ووسائل التأثير التربوي وغيرها من الشروط.

ودراسة أبو عجلة (2021) هدفت إلى معرفة مدى امتلاك مدير مدرسة المستقبل لمهارة الثقافة الرقمية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، من وجهة نظر مديري المرحلة الأساسية، ومعرفة المعوقات التي تواجههم تمنعهم من امتلاك هذه الكفاءات .وتوصلت نتائج الدراسة عن ضعف الاستجابة لصيانة الأجهزة المختلفة وضعف محتوى التدريب الإلكتروني بمدارس الأساس بولاية الجزيرة.

أما دراسة Gorbunova (2017) هدفت إلى تطوير والتحقق من صحة أنموذج تدريب معلمي المستقبل وتنظيم الأنشطة اللاصفية في ظروف بيئة تعليمية مبتكرة، وكانت أهم النتائج عرض الأسس النظرية والمنهجية لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية في المستقبل، وتنظيم الأنشطة اللامنهجية في المدرسة الابتدائية، ووجد أن الأنشطة اللامنهجية هي جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية في المدرسة، مما يساهم في التنفيذ الكامل لمتطلبات المعايير التعليمية الاتحادية للتعليم الابتدائي.

أما دراسة الرشيدي (2017) هدفت إلى معرفة ما هي درجة توافر متطلبات ادارة مدرسة المستقبل بالمرحلة الابتدائية في مدينة تبوك، بالمنهج الوصفي المسحي، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة التوافر الكلية متوسطة، وتبين من نتائج الدراسة أن هناك فروق في الدرجات تعزى لمتغير نوع الوظيفة ونوع المدرسة لصالح المديرات والمدارس الأهلية.

أما دراسة حمزة (2022) فقد هدفت إلى التعرف على درجة توافر متطلبات مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في العاصمة عمان من وجهة نظر مديري المدارس، و استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر متطلبات مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في العاصمة عمان من وجهة نظر مديري المدارس كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة في كل من الجوانب المتعلقة بالمعلم، و إدارة المدرسة، و الطالب ؛ تعزى لسنوات الخبرة و لصالح أقل من خمس سنوات، في حين وجدت فروق دالة إحصائيا في الجوانب المتعلقة بالبيئة التعليمية و البنية التحتية و لصالح أقل من خمس سنوات ؛ بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع الجوانب تعزى لمتغير الجنس و المؤهل العلمي.

وبالاستناد إلى ما سبق تتشابه الدراسة الحالية في تناول موضوع مدارس المستقبل مع الدراسات السابقة وتسعى الدراسة إلى جسر الفجوة البحثية وتسليط الضوء على درجة توافر متطلبات مدرسة المستقبل من وجهة نظر المعلمين، وتعتبر الدراسة من الدراسات النادرة في البيئة الفلسطينية مما تضيف معرفة جديدة في موضوع مدارس المستقبل في البيئة الفلسطينية،

وبناء على المراجعة النظرية لموضوع مدارس المستقبل والدراسات التي تناولته بالبحث والدراسة تم تحديد واستخلاص قائمة بأهم متطلبات مدرسة المستقبل التي ينبغي توافرها في البيئة الفلسطينية والتي تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة درجة توافرها في البيئة الميدانية المستهدفة في البحث، وهي القائمة التي تم تضمينها بأداة البحث والتي تتمثل، بالمتطلبات التنظيمية، والمتطلبات البشرية، والمتطلبات المادية، والمتطلبات التكنولوجية، والمتطلبات الأكاديمية، والمتطلبات التعليمية.

مشكلة الدراسة واسئلتها:

جاءت مشكلة الدراسة لبحث درجة توافر متطلبات مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين، إذ يلاحظ أن الثورة التكنولوجية والمعلوماتية والمعرفية والعلمية ألقت بتأثيرها على كافة جوانب العملية التربوية والتعليمية عامة والمدارس بخاصة، حيث أن المدرسة في العالم العربي عامة وفي فلسطين خاصة تتطلب تغيرات جوهرية في ظل الأحداث والمتغيرات التي تعاني منها والتي نجم عنها مخاطر وتحديات كثيرة تعيق تحقيق الرسالة التعليمية وحصول الطلبة على التعليم ومواكب تغيرات العصر الحديث، حيث أن التطور التكنولوجي والمعرفي يؤثر بشكل أو بآخر على المنظمات عامة والتربوية منها خاصة مما يتطلب ذلك مواكبة المنظمات التربوية للتغيرات والثورة المعرفية المتلاحقة، ويتضمن ذلك تطوير لكفايات المعلم والطالب والمدير بهدف الارتقاء والإبداع والمساهمة في صناعة مدرسة المستقبل وتحقيق رؤيتها، وبناء على ذلك لا بد من العمل على اختيار الكوادر المؤهلة والعمل على تطويرهم وتوفير البنية التحتية اللازمة من أجل مواكبة كل ما هو جديد ومستحدث.

وفي ظل هذه عصرنا الحالي المتسم بالتغيرات المستمرة أكدت عديد الدراسات على تطوير نظم التربية والتعليم لمواكبة التغيرات الحديثة وتؤكد كذلك على ضرورة دراسة موضوع مدارس المستقبل الذي أضحى رؤية مأمولة والتي منها دراسة ارشيدات (2010) ودراسة الجازع (2020) ودراسة السواعده (2022) ودراسة الرشيدي (2017).

وفي ضوء ندرة الدراسات السابقة في البيئة الفلسطينية التي تناولت موضوع مدارس المستقبل، **تتحدد مشكلة الدراسة في الاجابة على السؤالين الرئيسين التاليين:**

- السؤال الأول: ما واقع توافر متطلبات مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين؟
- السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد العينة على درجة توفر متطلبات مدرسة المستقبل تعزى لكل من (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟.

وتتفرع من السؤالين الرئيسيين الأول والثاني الأسئلة الفرعية التالية:

- ما درجة توافر المتطلبات التنظيمية لتفعيل مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين؟
- ما درجة توافر المتطلبات البشرية لتفعيل مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين؟
- ما درجة توافر المتطلبات المادية لتفعيل مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين؟
- ما درجة توافر المتطلبات التكنولوجية لتفعيل مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين؟
- ما درجة توافر المتطلبات الأكاديمية لتفعيل مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-5

تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين؟

- ما درجة توافر المتطلبات التعليمية لتفعيل مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر متطلبات مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين وفق المتغيرات التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

فرضيات الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر متطلبات مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين وفق المتغيرات التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات الديمغرافية والمستقلة:(الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

ثانياً: المتغير التابع: متطلبات مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية.

أهداف الدراسة:

- التعّرف على درجة توافر المتطلبات التنظيمية لتفعيل مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين.
- التعّرف على درجة توافر المتطلبات البشرية لتفعيل مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين.
- التعّرف على درجة توافر المتطلبات المادية لتفعيل مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين.
- تقصي درجة توافر المتطلبات التكنولوجية لتفعيل مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين.
- التعّرف على درجة توافر المتطلبات الأكاديمية لتفعيل مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين.
- الكشف عن درجة توافر المتطلبات التعليمية لتفعيل مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين.
- معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية لدرجة توافر متطلبات مدرسة المستقبل عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة: تبرز أهمية الدراسة من عدة اعتبارات نظرية وتطبيقية كما يلي:

الأهمية النظرية:

تظهر الأهمية النظرية من خلال أهمية المجال الذي تم تناوله فيها، وقلت الدراسات والبحوث التي عالجته؛ ذلك أنها تبحث في دراسة مدارس المستقبل، لذا لابد من ضرورة النظر في البيئة التعليمية الحالية للمدرسة التقليدية، وتقدير مدى الحاجة إلى إيجاد بيئة تعليمية تتلاءم مع متطلبات القرن الجديد، وتساهم هذه الدراسة في إضافة معرفة جديدة للباحثين مدارس المستقبل في ظل والتحديات عصرنا الحالي، وتساعد نتائج هذه الدراسة في تشكيل بؤرة لدراسات أخرى تتعلق بمدارس المستقبل؛ لسد الفجوة البحثية.

الأهمية التطبيقية:

تسهم الدراسة في تقديم تغذية راجعة للقيادات التربوية تتعلق بموضوع مدارس المستقبل، وكيف يمكن الاستفادة من النتائج التي تكشف عنها الدراسة في

تطوير المدارس في الواقع الراهن، وتسهم نتائجها في تشكيل رؤية جديدة للمدارس تهدف إلى مواكبة الثورة التكنولوجية والعلمية والمعرفية الراهنة.

حدود الدراسة :اقتصرت الدراسة على:

الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على المدارس الحكومية في تربية وتعليم جنوب الخليل.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات هذه الدراسة في العام (2023-2024).

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على المعلمات والمعلمين في المدارس الحكومية.

الحدود الموضوعية: الدرجة التي تتوافر فيها متطلبات مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم جنوب الخليل في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

مصطلحات الدراسة:

متطلبات مدارس المستقبل : "هي المعطيات التي يجب توافرها حتى تحقق مدرسة المستقبل أهدافها ورسالتها المواكبة للعصر الحديث من خلال تفعيل اللامركزية وكذلك الانفتاح على المجتمع المحلي" (الرشيدي،2017).

وتعرف إجرائيا على أنها: كل ما تحتاجه مدرسة المستقبل من أجل إحداث تطور في بنيتها التعليمية والإدارية والتقنية، وتستهدف تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي والنجاح من خلال ممارسة أنماط تربوية وتعليمية مبتكرة وتلبي احتياجات المجتمع والمتعلمين، وتعمل على التركيز على كافة عناصر مدرسة المستقبل من معلم وطالب ومديري مدارس وغيرها، وتم قياس درجة توافر متطلبات مدرسة المستقبل من خلال متوسط استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة والتي تم تطويرها لهذه الغاية.

مدارس المستقبل: تبين السواعده (2022) أن مدارس المستقبل عبارة عن "مشروع تربوي يسعى لبناء نموذج مبتكر لمدرسة حديثة ذات مستويات متعددة، تستمد رسالتها من الإيمان بقدرة المجتمعات على النهوض، وتحقيق التنمية الشاملة معتمدة على جودة إعداد بنائها التربوي التعليمي".

وتعرف مدرسة المستقبل إجرائياً على أنها المدرسة التي تستخدم التقنيات التعليمية الحديثة في العملية التعليمية وتعمل على تمكين التربويين والإداريين من أجل بناء جيل من الطلبة المؤهلين علمياً وعملياً.

منهج الدراسة: تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي الملائم لموضوع الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها: تمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل حيث بلغ عددهم (2917). وتم استخدام جدول كريسجي مورجان (Krejcie & Morgan, 1970) لتحديد حجم العينة وبناء عليه تم تحديد حجم العينة وبلغ (340) معلم ومعلمة بنسبة (12%) من المجتمع، وتم اختيار العينة بطريقة العينة العشوائية البسيطة، والجدول (1) يوضح مواصفات العينة.

جدول (1)

وصف عينة الدراسة وفق المتغيرات الديمغرافية لأفراد الدراسة.

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	130	38.23%
	أنثى	210	61.76%
	المجموع	340	%100
المؤهل العلمي	دبلوم	50	14.70%
	بكالوريوس	213	62.64%
	ماجستير فأعلى	77	22.64%
	المجموع	340	%100
سنوات الخبرة	أقل من (5) سنوات	76	22.35%
	من (5-10) سنوات	131	38.52%
	أكثر من (10) سنوات	133	39.11%
	المجموع	340	%100

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-5

أداة الدراسة

لجمع المعلومات تم تحضير أداة الاستبانة والتي تكونت بصورتها النهائية بعد التحكيم من (30) فقرة موزعة على المجالات الستة وتم التأكد من صدق الأداة بعرضها على (4) من المحكمين التربويين من ذوي الخبرة في المجال حيث تم استخدام معادلة كوبر Cooper: نسبة الاتفاق= (عدد مرات الاتفاق/ (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق) * 100%لحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين والتي تظهر في الجدول التالي:

جدول (2)

نسبة الاتفاق بين المحكمين

نسبة الاتفاق بين المحكمين	عدد الفقرات
100%	30

وكذلك تم التأكد من ثباتها إحصائياً من خلال معامل ألفا كرونباخ بعد توزيعها على عينة استطلاعية، وبلغ معامل الثبات كما يظهر في الجدول التالي:

جدول (3)

معامل ألفا كرونباخ.

معامل ألفا كرونباخ	عدد المستجيبين
.959	30

وبناء على الجدول أعلاه بلغ معامل الثبات (0.959) وهي نسبة مقبولة في البحوث التربوية.

أما بالنسبة لمجالات الأداة بلغ معامل الثبات للمجال الأول (0.9) درجة، والمجال الثاني (0.8) درجة، والمجال الثالث (0.9) درجة، والمجال الرابع (0.9) درجة، والمجال الخامس (0.8) درجة، والمجال السادس (0.8) درجة، وبالتالي تتمتع الأداة بثبات عالي.

وتم استخراج دلالات صدق البناء للأداة من خلال حساب معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) معلماً ومعلمة، والجدول التالي يبين معاملات ارتباط كل فقرة مع مجالها ومع الأداة ككل.

جدول (4)

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال الذي تنتمي إليه.

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.88*	86**	11	.90**	.87**	21	.89**	.89**
2	.82**	.75**	12	.90**	.91**	22	.91**	.82*
3	86**	82**	13	.87**	.74**	23	.78**	.76**
4	.74**	70**	14	.85**	.74**	24	.88**	.88**
5	.89**	.86**	15	.89**	.80**	25	.93**	.85**
6	.86**	82**	16	.92**	.89**	26	.87**	.84**
7	.80**	.71*	17	.92**	86**	27	.91**	.85**
8	.80**	.79**	18	.91**	.88**	28	.82**	.82*
9	.94**	.89**	19	.91**	.82*	29	.88**	.93**
10	.89**	.82*	20	.85**	.94**	30	.78**	.88**

ويظهر أن جميع معاملات الارتباط جاءت بدرجات مقبولة ودالة إحصائياً. وكذلك تم استخراج معاملات ارتباط المجال بالدرجة الكلية ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها كما في الجدول التالي.

جدول (5)

معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلي

	مجال (1): المتطلبات التنظيمية	مجال (2): المتطلبات البشرية	مجال (3): المتطلبات المادية	مجال (4): المتطلبات التكنولوجية	مجال (5): المتطلبات الأكاديمية	مجال (6): المتطلبات التعليمية	الدرجة الكلية
مجال (1): المتطلبات التنظيمية	1						
مجال (2): المتطلبات البشرية	.843**	1					
مجال (3): المتطلبات المادية	.893**	.878**	1				
مجال (4): المتطلبات التكنولوجية	.825**	.889**	.878**	1			
مجال (5): المتطلبات الأكاديمية	.792**	.812*	.782*	.882*	1		
مجال (6): المتطلبات التعليمية	.782**	.794**	.888**	.777**	.894**	1	
الدرجة الكلية	.815**	.853**	.879**	.888**	.791**	.891**	1

ويظهر أن جميع معاملات الارتباط جاءت بدرجات مقبولة ودالة إحصائياً.

الإجراءات:

الإجراءات من خلال الاطلاع على الأدب التربوية والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، ثم بناء الأداة التي استخدمت في هذه الدراسة من الدراسات السابقة والأدب النظري ثم التأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين والتأكد من ثباتها باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وتم تحديد أفراد عينة الدراسة ومن ثم توزيع الاستبانة إلكترونياً، ومعالجة البيانات إحصائياً باستخدام الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث تم إدخال البيانات إلى الحاسب الآلي لإجراء المعالجات الاحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرات الاستبانة واختبار تحليل التباين الاحادي ومعامل الثبات ألفا كرونباخ ، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في تصحيح المقياس، وكان مفتاح التصحيح كما في الجدول التالي:

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-5

جدول (6)

مفتاح ودرجات التصحيح وفق مقياس ليكرت الخماسي.

المتوسط الحسابي	الدرجة
1.00-1.79	منخفضة جداً
1.80-2.59	منخفضة
2.60-3.39	متوسطة
3.40-4.19	كبيرة
4.20-5.00	كبيرة جداً

عرض النتائج ومناقشتها:

أولاً: نتائج الإجابة على السؤال الرئيس الأول.

ما درجة توافر متطلبات مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين؟

تم الإجابة على السؤال من خلال إيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتب ودرجات، على مستوى المجالات التي تتضمن المتطلبات وعلى مستوى الأداة بشكل كلي، وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (7)

درجات التوافر الكلية لمتطلبات مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التوافر	الرتبة	درجة التوافر
مجال (1): المتطلبات التنظيمية	3.252	0.668	65.04%	2	متوسطة
مجال (2): المتطلبات البشرية	3.289	0.699	65.78%	1	متوسطة
مجال (3): المتطلبات المادية	2.401	0.544	48.02%	6	متوسطة
مجال (4): المتطلبات التكنولجية	2.517	0.495	50.34%	5	متوسطة
مجال (5): المتطلبات الأكاديمية	3.185	0.799	63.7%	3	متوسطة
مجال (6): المتطلبات التعليمية	3.007	0.632	60.14%	4	متوسطة
على مستوى الأداة الكلية	2.942	0.639	58.84%	متوسطة	

ويتبين من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لدرجة التوافر الكلية لمتطلبات مدرسة المستقبل بلغ(2.942) من (5) وبإنحراف معياري(0.639) ونسبة توافر (58.84%) على مستوى الأداء الكلي، ولهذا يتضح أن المتطلبات مدرسة المستقبل تتوافر بدرجة متوسطة في المدارس من وجهة نظر المعلمين، ويتضح من الجدول أعلاه أن جميع المتطلبات بحسب مجالاتها تتوافر بدرجة متوسطة حيث يتبين أن المجال الثاني وهو المتطلبات البشرية حصل على أعلى درجة توفر بنسبة (65.78%) وقد جاء في الرتبة الأولى، ويليه المجال الأول وهو المتطلبات التنظيمية بنسبة توفر (65.04) وربما يعود حصول هذين المجالين على أعلى درجة توفر إلى خصائص هذه المتطلبات البشرية والتنظيمية التي لا تحتاج إلى موارد مادية بشكل كبير إلى حد ما، وكذلك سهولة توافر عناصرها، بينما حصل المجال الثالث وهو المتطلبات المادية على أدنى درجة توفر بين المجالات إذ بلغت نسبة التوافر (48.02%) وجاء في الترتيب الأخير على مستوى المتطلبات للأداة ككل، وجاء المجال الرابع في الترتيب الخامس بنسبة توفر (50.34%) وهو مجال المتطلبات التكنولوجية، وربما تعود هذه النتيجة إلى أن هذه طبيعة هذه المتطلبات التي تحتاج إلى موارد مالية وهذا بدوره لا يتوافق مع الوضع الاقتصادي القائم في البيئة الفلسطينية.

ثانياً: نتائج الإجابة على الأسئلة الفرعية للسؤال الرئيسي الأول: تم الإجابة على الأسئلة الفرعية، من خلال إيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والرتب والدرجات، على مستوى فقرات الأداة لكل مجال من المجالات، كما يلي:

أ) نتائج الإجابة على السؤال الفرعي الأول: ما درجة توافر المتطلبات التنظيمية لتفعيل مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين؟

جدول (8)

درجة توافر المتطلبات التنظيمية لتفعيل مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.

فقرات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التوافر	الرتبة	درجة التوافر
توجد خطة استراتيجية للتطوير المدرسة وفق معايير مدرسة المستقبل	3.426	0.621	68.52%	2	متوسطة
توجد خطط وبرامج صيفية لتنمية إبداعات الطلبة	3.244	0.638	64.88%	11	متوسطة
يوجد بنية تنظيمية لتبني المدرسة وتطبيقها لمعايير مدرسة المستقبل	3.226	0.617	64.45%	12	متوسطة
توجد أدلة ومعايير للمدرسة لمتابعة مدى تحولها إلى مدرسة المستقبل	3.125	0.755	63.04%	19	متوسطة
توجد أنشطة في المدرسة خاصة بتحفيز الطلبة واكتشاف مواهبهم	3.214	0.709	64.08%	15	متوسطة
على مستوى المجال الكلي	3.252	0.668	65.04%	2	متوسطة

ويتبين من الجدول أعلاه أن نسبة التوافر الكلية لمتطلبات مجال المتطلبات التنظيمية بلغت (65.04%) بمتوسط حسابي (3.252) وانحراف معياري (0.668) وبهذا يتبين أن درجة التوافر للمتطلبات التنظيمية درجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين، ويتبين أيضا أن جميع فقرات المتطلبات تتوافر بدرجة متوسطة، حيث حصلت الفقرة الأولى وهي الفقرة التي تنص " توجد خطة استراتيجية للتطوير المدرسة وفق معايير مدرسة المستقبل" على أعلى درجة توافر بنسبة (68.52%) وتتوافر بدرجة متوسطة، وقد جاءت هذه الفقرة بترتيب الفقرة الثانية على مستوى الأداء الكلية بينما حصلت الفقرة رقم (4) على أدنى درجة توافر بنسبة (63.04%) وقد جاءت في ترتيبها الفقرة (19) على مستوى الأداء الكلية وهي الفقرة التي تنص على" توجد أدلة ومعايير للمدرسة لمتابعة مدى تحولها إلى مدرسة المستقبل".

ب) نتائج الإجابة على السؤال الفرعي الثاني: ما درجة توافر المتطلبات البشرية لتفعيل مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين؟

جدول (9)

درجة توافر المتطلبات البشرية لتفعيل مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.

فقرات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التوافر	الرتبة	درجة التوافر
يوجد فريق إشراف تربوي خبير ومدرب للمعلمين	3.291	0.719	65.82%	6	متوسطة
يوجد موظفين خبراء في مجال الحاسوب والتقنيات	3.341	0.699	66.82%	3	متوسطة
يقود المدرسة قيادة ذات تفكير استراتيجي محفز	3.288	0.710	65.76%	7	متوسطة
يوجد معلمين ومعلمات مدربين على أحدث الطرق التكنولوجية	3.314	0.688	66.28%	4	متوسطة
يوجد فريق خاص بإعداد بحوث تطويرية للمناهج	3.211	0.678	64.22%	16	متوسطة
على مستوى المجال الكلي	3.289	0.699	65.78%	1	متوسطة

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-5

ويتبين من الجدول أعلاه أن نسبة التوافر الكلية لمجال المتطلبات البشرية بلغت (65.78%) بمتوسط حسابي (3.289) وانحراف معياري (0.699) وبهذا يتبين أن درجة التوافر للمتطلبات البشرية درجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين، ويتبين أيضا أن جميع فقرات المتطلبات تتوافر بدرجة متوسطة حيث حصلت الفقرة الثانية وهي الفقرة التي تنص " يوجد موظفين خبراء في مجال الحاسوب والتقنيات" على أعلى درجة توافر بنسبة (66.82%) وتتوافر بدرجة متوسطة، وقد جاءت هذه الفقرة بترتيب الفقرة الثالثة على مستوى الأداء الكلية بينما حصلت الفقرة رقم (5) على أدنى درجة توافر بنسبة (64.22%) وقد جاءت في ترتيبها الفقرة (16) على مستوى الأداء الكلية وهي الفقرة التي تنص على "يوجد فريق إداري خاص بإعداد بحوث تطويرية للمناهج يوجد فريق إداري من الوزارة خاص بإعداد بحوث تطويرية للمناهج".

ج) نتائج الإجابة على السؤال الفرعي الثالث: ما درجة توافر المتطلبات المادية اللازمة لتفعيل مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين؟

جدول (10)

درجة توافر المتطلبات المادية لتفعيل مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل

فقرات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التوافر	الرتبة	درجة التوافر
يوجد مبنى مدرسة ملائم للتحول إلى مدرسة المستقبل	2.317	0.465	46.34%	27	منخفضة
يوجد في المدرسة مكتبة فاعلة ومجهزة بأحدث التجهيزات	2.464	0.498	49.28%	22	متوسطة
يوجد في المدرسة مساحة بيئية جمالية وترفيهية حافزة للابتكار	2.591	0.599	51.18%	21	متوسطة
يوجد في المدرسة مرافق ومختبر حاسوب مجهزة بأحدث التجهيزات	2.323	0.580	46.46%	26	منخفضة
يوجد للمدرسة موازنة مالية كافية للتطبيق برامج تطوير	2.305	0.579	46.61%	28	منخفضة
على مستوى المجال الكلي	2.401	0.544	48.02%	6	متوسطة

ويتبين من الجدول أعلاه أن نسبة التوافر الكلية لمجال المتطلبات المادية بلغت (48.02%) بمتوسط حسابي (2.401) وانحراف معياري (0.544) وبهذا يتبين أن درجة التوافر للمتطلبات المادية جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات, ويتبين أيضا أن جميع فقرات المتطلبات تتوافر ما بين الدرجة المتوسطة والدرجة المنخفضة حيث حصلت الفقرة الثانية وهي الفقرة التي تنص "يوجد في المدرسة مساحة بيئية جمالية وترفيهية حافزة للابتكار" على أعلى درجة توافر بنسبة (51.18%) وتتوافر بدرجة متوسطة، وقد جاءت هذه الفقرة بترتيب الفقرة (21) على مستوى الأداء الكلية بينما حصلت الفقرة رقم (5) على أدنى درجة توافر بنسبة (46.61%) وقد جاءت في ترتيبها الفقرة (28) على مستوى الأداء الكلية وهي الفقرة التي تنص على" يوجد للمدرسة موازنة مالية كافية للتطبيق برامج تطوير".

د) نتائج الإجابة على السؤال الفرعي الرابع: ما درجة توافر المتطلبات التكنولوجية لتفعيل مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين؟

جدول (11)

درجة توافر المتطلبات التكنولوجية ل لتفعيل مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.

فقرات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التوافر	الرتبة	درجة التوافر
يوجد في المدرسة اجهزة حواسيب حديثة متاحة لجميع الطلبة	2.085	0.289	41.7%	29	منخفضة
يوجد في المدرسة برامج محاكاة محوسبة لتنفيذ الدروس العملية	2.35	0.483	47%	25	متوسطة
يوجد في المدرسة معامل افتراضية خاصة بمواد العلوم مجهزة بأحدث التقنيات	2.35	0.483	47%	24	متوسطة
يوجد في المدرسة مكتبة رقمية تحتوي على جميع الدروس والمناهج وتوفر المراجع الداعمة	2.364	0.505	47.28%	23	متوسطة
تتيح المدرسة الاتصال والتواصل الفعال عبر الانترنت للطلبة والمعلمين	3.438	0.714	68.76%	1	متوسطة
على مستوى المجال الكلي	2.517	0.495	50.34%	5	متوسطة

ويتبين من الجدول أعلاه أن نسبة التوافر الكلية لمجال المتطلبات التكنولوجية بلغت (50.34%) بمتوسط حسابي (2.517) وانحراف معياري (0.495) وبهذا يتبين أن درجة التوافر للمتطلبات البشرية درجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين، ويتبين أيضا أن جميع فقرات المتطلبات تتوافر بدرجة متوسطة ما عدا الفقرة الأولى التي تنص على" يوجد في المدرسة اجهزة حواسيب حديثة متاحة لجميع الطلبة" تتوافر بدرجة منخفضة، حيث حصلت الفقرة الخامسة وهي الفقرة التي تنص " تتيح المدرسة الاتصال والتواصل الفعال عبر الانترنت للطلبة والمعلمين" على أعلى درجة توافر بنسبة (68.76%) وتتوافر بدرجة متوسطة وقد جاءت هذه الفقرة بترتيب الفقرة الأولى على مستوى الأداء الكلية، بينما حصلت الفقرة رقم (1) على أدنى درجة توافر بنسبة (41.7%) وقد جاءت في ترتيبها الفقرة (29) على مستوى الأداء الكلية وهي الفقرة التي تنص على" تتيح المدرسة الاتصال والتواصل الفعال عبر الانترنت للطلبة والمعلمين".

هـ) نتائج الإجابة على السؤال الفرعي الخامس: ما درجة توافر المتطلبات الأكاديمية لتفعيل مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين؟

جدول (12)

درجة توافر المتطلبات الأكاديمية لتفعيل مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل

فقرات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التوافر	الرتبة	درجة التوافر
تتبنى المدرسة موضوعات ومواد دراسية مواكبة للمستجدات في البيئة المحلية والعالمية	3.067	1.092	61.34%	20	متوسطة
تتبنى المدرسة مناهج مترابطة ملائمة للجوانب النظرية والعملية	3.194	0.576	63.88%	18	متوسطة
تحتوي المناهج على أشكال وتصاميم جاذبة تسهل الفهم	3.220	0.763	64.4%	13	متوسطة
يوجد نسخة محوسبة للكتب متاحة للطلبة	3.247	0.803	64.94%	10	متوسطة
تتضمن المناهج أنشطة تعزز مهارات التفكير والتطبيق العملي للطلبة	3.2	0.760	64%	17	متوسطة

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-5

على مستوى المجال الكلي	3.185	0.799	63.7%	3	متوسطة

ويتبين من الجدول أعلاه أن نسبة التوافر الكلية لمجال المتطلبات الأكاديمية بلغت (63.7%) بمتوسط حسابي (3.185) وانحراف معياري (0.799) وبهذا يتبين أن درجة التوافر للمتطلبات الأكاديمية درجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين، ويتبين أيضا أن جميع فقرات المتطلبات تتوافر بدرجة متوسطة حيث حصلت الفقرة الرابعة وهي الفقرة التي تنص " يوجد نسخة محوسبة للكتب متاحة للطلبة" على أعلى درجة توافر بنسبة (64.94%) وتتوافر بدرجة متوسطة، وقد جاءت هذه الفقرة بترتيب الفقرة العاشرة على مستوى الأداء الكلية بينما حصلت الفقرة رقم (1) على أدنى درجة توافر بنسبة (61.34%) وقد جاءت في ترتيبها الفقرة (20) على مستوى الأداء الكلية وهي الفقرة التي تنص على" تتبنى المدرسة موضوعات ومواد دراسية مواكبة للمستجدات في البيئة المحلية والعالمية".

و) نتائج الإجابة على السؤال الفرعي السادس:
ما درجة توافر المتطلبات التعليمية لتفعيل مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين؟

جدول (13)

درجة توافر المتطلبات التعليمية لتفعيل مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل.

فقرات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التوافر	الرتبة	درجة التوافر
تطبق المدرسة اختبارات نظرية وعملية بشكل سنوي لتقييم انتقال الطلبة إلى الصفوف الأعلى	3.297	0.787	65.94%	5	متوسطة
تتبنى المدرسة تقويم ملائم للمعلمين لتنفيذ تطبيقات عملية للدروس	3.273	0.810	65.64%	8	متوسطة
تزود المدرسة المعلمين بخطط وأدلة فاعلة في تحفيز الطلبة على التفكير الناقد	3.217	0.747	64.34%	14	متوسطة
تتبنى المدرسة نظام تقييم مرن يعزز ارتباط تحصيل الطلبة بمستوى اكتسابهم للمهارات الحياتية بشكل مستمر	3.25	0.814	65%	9	متوسطة
تحتوي المدرسة على تقنيات حديثة مطورة للمعلمين لاستخدامها في تبسيط الدروس	2	0.00	40%	30	منخفضة
على مستوى المجال الكلي	3.007	0.632	60.14%	4	متوسطة

ويتبين من الجدول أعلاه أن نسبة التوافر الكلية لمجال المتطلبات التعليمية بلغت (60.14%) بمتوسط حسابي (3.007) وانحراف معياري (0.632) وبهذا يتبين أن درجة توافر المتطلبات التعليمية درجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين ويتبين أيضا أن جميع فقرات المتطلبات تتوافر بدرجة متوسطة ما عدا الفقرة الخامسة التي تنص على" تحتوي المدرسة على تقنيات حديثة مطورة للمعلمين لاستخدامها في تبسيط الدروس" حيث حصلت الفقرة الأولى وهي الفقرة التي تنص " تطبق المدرسة اختبارات نظرية وعملية بشكل سنوي لتقييم انتقال الطلبة إلى الصفوف الأعلى"على أعلى درجة توافر بنسبة (65.94%) وتتوافر بدرجة متوسطة، وقد جاءت هذه الفقرة بترتيب الفقرة الخامسة على مستوى الأداء الكلية بينما حصلت الفقرة رقم (5) على أدنى درجة توافر بنسبة (40%) وقد جاءت في ترتيبها الفقرة (30) على مستوى الأداء الكلية وهي الفقرة التي تنص على" تحتوي المدرسة على تقنيات حديثة مطورة للمعلمين لاستخدامها في تبسيط الدروس".

ثالثاً: نتائج الإجابة على السؤال الرئيس الثاني.
هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد العينة على

درجة توفر متطلبات مدرسة المستقبل تعزى لكل من (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟.

وتم الإجابة على السؤال من خلال اختبار فرضيات الدراسة "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر متطلبات مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين وفق المتغيرات التالية: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)"، وللإجابة عن الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "ت- للعينات المستقلة"، واختبار تحليل التباين الأحادي.

أولا: حسب متغير الجنس.

جدول (14)

نتائج اختبار"ت- للعينات المستقلة" للفروق في درجة توافر متطلبات مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية تبعاً لمتغير الجنس.

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت- المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة المحسوبة
المتطلبات التنظيمية	ذكر	130	3.2215	.46339	.880	338	.379
	أنثى	210	3.2724	.54825			
المتطلبات البشرية	ذكر	130	3.2677	.57198	.556	338	.579
	أنثى	210	3.3029	.56339			
المتطلبات المادية	ذكر	130	2.4169	.53238	.494	338	.622
	أنثى	210	2.3905	.44389			
المتطلبات التكنولوجية	ذكر	130	2.4185	.37557	3.755	338	.001
	أنثى	210	2.5790	.38778			
المتطلبات الأكاديمية	ذكر	130	3.0538	.62842	2.988	338	.003
	أنثى	210	3.2676	.64874			
المتطلبات التعليمية	ذكر	130	2.9662	.56740	1.086	338	.278
	أنثى	210	3.0333	.54626			
المجموع	ذكر	130	2.8908	.34770	2.048	338	.041
	أنثى	210	2.9743	.37589			

ويتبين من الجدول (14) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (.041) أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية التي تنص على" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر متطلبات مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين وفق متغير الجنس ".

حيث يتبين أن المتوسط الحسابي لمستوى الإناث أعلى من المتوسط الحسابي لمستوى الذكور وعليه هناك

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-5

فروق لصالح الإناث ولربما تعود إلى درجة انضباط التدريس عند الإناث أكثر من الذكور وبتالي يكون تلمس الاحتياجات على أرض الواقع أكبر.

ثانياً: حسب متغير سنوات الخبرة.

تم إيجاد الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لدرجة توافر متطلبات مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

جدول (15)

الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لدرجة توافر متطلبات مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

الخبرة		المتطلبات التنظيمية	المتطلبات البشرية	المتطلبات المادية	المتطلبات التكنولوجية	المتطلبات الأكاديمية	المتطلبات التعليمية	المجموع
أقل من (5) سنوات	المتوسط الحسابي	3.2237	3.2868	2.4105	2.5211	3.1605	3.0263	2.9382
	العدد	76	76	76	76	76	76	76
	الانحراف المعياري	.50593	.53500	.47542	.41193	.67411	.58819	.36310
من(5-10) سنوات	المتوسط الحسابي	3.2473	3.2870	2.3267	2.4229	3.1053	2.9267	2.8860
	العدد	131	131	131	131	131	131	131
	الانحراف المعياري	.50829	.57971	.46357	.36089	.63456	.57229	.37810
أكثر من (10) سنوات	المتوسط الحسابي	3.2752	3.2932	2.4677	2.6090	3.2797	3.0767	3.0003
	العدد	133	133	133	133	133	133	133
	الانحراف المعياري	.53519	.57395	.48921	.38680	.64005	.50914	.35194
المجموع	المتوسط الحسابي	3.2529	3.2894	2.4006	2.5176	3.1859	3.0076	2.9424
	العدد	340	340	340	340	340	340	340
	الانحراف المعياري	.51733	.56611	.47906	.39050	.64851	.55457	.36710

ويتبين من الجدول (15) أن هناك فروقاً ظاهرية بين مستويات المتغير حيث بلغ مستوى أكثر من (10) سنوات أعلى المتوسطات الحسابية بمقدار (3.0003)، ويليه مستوى أقل من (5) سنوات، ويليه مستوى من (5-10) سنوات ولربما الفروق الظاهرية العالية لمستوى أكثر من (10) سنوات ترجع إلى إدراك المعلمين في ضوء الخبرة في العمل مدى المتطلبات اللازم توافرها لمواكبة المستقبل.

ولفحص الفرضية الصفرية التي تنص على" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥α) في درجة توافر متطلبات مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين وفق متغير سنوات الخبرة " تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي كما يتبين في الجدول (16).

جدول (16)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة توافر متطلبات مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف-المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
المتطلبات التنظيمية	بين المجموعات	.135	2	.068	.251	.778
	داخل المجموعات	90.592	337	.269		
	المجموع	90.727	339			
المتطلبات البشرية	بين المجموعات	.003	2	.002	.005	.995
	داخل المجموعات	108.639	337	.322		
	المجموع	108.642	339			
المتطلبات المادية	بين المجموعات	1.321	2	.660	2.910	.056
	داخل المجموعات	76.479	337	.227		
	المجموع	77.800	339			
المتطلبات التكنولوجية	بين المجموعات	2.287	2	1.144	7.801	.000
	داخل المجموعات	49.407	337	.147		
	المجموع	51.694	339			
المتطلبات الأكاديمية	بين المجموعات	2.069	2	1.035	2.482	.085
	داخل المجموعات	140.503	337	.417		
	المجموع	142.572	339			
المتطلبات التعليمية	بين المجموعات	1.519	2	.759	2.490	.084
	داخل المجموعات	102.742	337	.305		
	المجموع	104.260	339			
المجموع	بين المجموعات	.863	2	.432	3.245	.040
	داخل المجموعات	44.823	337	.133		
	المجموع	45.686	339			

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-5

ويتبين من الجدول (16) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (040.) أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية التي تنص على" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر متطلبات مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين وفق متغير سنوات الخبرة ".

ولفحص لصالح من تلك الفروق تم إجراء اختبار التحليل الإحصائي المتقدم (POST HOK) كما يتبين في الجدول (17).

جدول (17)

نتائج المقارنات البعدية، التحليل الإحصائي المتقدم.

	(I)الخبرة	(J)الخبرة	فروق المتوسطات (I-J)
المتطلبات التنظيمية	أقل من (5) سنوات	من(10-5) سنوات	-.02364
		أكثر من (10) سنوات	-.05150
	من(10-5) سنوات	أقل من (5) سنوات	.02364
		أكثر من (10) سنوات	-.02786
	أكثر من (10) سنوات	أقل من (5) سنوات	.05150
		من(10-5) سنوات	.02786
المتطلبات البشرية	أقل من (5) سنوات	من(10-5) سنوات	-.00018
		أكثر من (10) سنوات	-.00639
	من(10-5) سنوات	أقل من (5) سنوات	.00018
		أكثر من (10) سنوات	-.00621
	أكثر من (10) سنوات	أقل من (5) سنوات	.00639
		أكثر من (10) سنوات	.00621
المتطلبات المادية	أقل من (5) سنوات	من(10-5) سنوات	.08381
		أكثر من (10) سنوات	-.05714
	من(10-5) سنوات	أقل من (5) سنوات	-.08381
		أكثر من (10) سنوات	-.14095*
	أكثر من (10) سنوات	أقل من (5) سنوات	.05714
		من(10-5) سنوات	.14095*
المتطلبات التكنولوجية	أقل من (5) سنوات	من(10-5) سنوات	.09815
		أكثر من (10) سنوات	-.08797
	من(10-5) سنوات	أقل من (5) سنوات	-.09815
		أكثر من (10) سنوات	-.18612*
	أكثر من (10) سنوات	أقل من (5) سنوات	.08797
		من(10-5) سنوات	.18612*
المتطلبات الأكاديمية	أقل من (5) سنوات	من(10-5) سنوات	.05518
		أكثر من (10) سنوات	-.11917
	من(10-5) سنوات	أقل من (5) سنوات	-.05518
		أكثر من (10) سنوات	-.17436*
	أكثر من (10) سنوات	أقل من (5) سنوات	.11917
		من(10-5) سنوات	.17436*
المتطلبات التعليمية	أقل من (5) سنوات	من(10-5) سنوات	.09960
		أكثر من (10) سنوات	-.05038
	من(10-5) سنوات	أقل من (5) سنوات	-.09960
		أكثر من (10) سنوات	-.14997*
	أكثر من (10) سنوات	أقل من (5) سنوات	.05038
		من(10-5) سنوات	.14997*

المجموع	أقل من (5) سنوات	من(10-5) سنوات	.05215
		أكثر من (10) سنوات	-.06209-
	من(10-5) سنوات	أقل من (5) سنوات	-.05215-
		أكثر من (10) سنوات	-.11425-*
	أكثر من (10) سنوات	أقل من (5) سنوات	.06209
		من(10-5) سنوات	.11425*

ويتبين من الجدول (17) أعلاه أنه عند مقارنة مستوى من (10-5) سنوات مع مستوى أكثر من (10) سنوات كانت الفروق لصالح مستوى أكثر من (10) سنوات، وعند مقارنة مستوى أقل من (5) سنوات مع مستوى أكثر من (10) سنوات كانت الفروق لصالح أكثر من (10) سنوات.

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-5

ثالثاً: حسب متغير المؤهل العلمي.

تم إيجاد الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لدرجة توافر متطلبات مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (18)

الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لدرجة توافر متطلبات مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل		المتطلبات التنظيمية	المتطلبات البشرية	المتطلبات المادية	المتطلبات التكنولوجية	المتطلبات الأكاديمية	المتطلبات التعليمية	المجموع
دبلوم	المتوسط الحسابي	3.2800	3.3240	2.7640	2.4600	3.1280	3.1280	3.0140
	العدد	50	50	50	50	50	50	50
	الانحراف المعياري	.36812	.43872	.57668	.39435	.55071	.48950	.30817
بكالوريوس	المتوسط الحسابي	3.2667	3.3005	2.3380	2.5380	3.2798	3.0507	2.9623
	العدد	213	213	213	213	213	213	213
	الانحراف المعياري	.55514	.57384	.42014	.38499	.60424	.48880	.34768
ماجستير فأعلى	المتوسط الحسابي	3.1974	3.2364	2.3377	2.4987	2.9636	2.8104	2.8407
	العدد	77	77	77	77	77	77	77
	الانحراف المعياري	.49257	.61877	.46369	.40344	.76484	.70479	.43329
المجموع	المتوسط الحسابي	3.2529	3.2894	2.4006	2.5176	3.1859	3.0076	2.9424
	العدد	340	340	340	340	340	340	340
	الانحراف المعياري	.51733	.56611	.47906	.39050	.64851	.55457	.36710

ويتبين من الجدول (18) أن هناك فروقاً ظاهرية بين مستويات المتغير حيث بلغ مستوى دبلوم أعلى المتوسطات الحسابية، ويليه مستوى البكالوريوس، ويليه مستوى الماجستير فأعلى ولربما الفروق الظاهرية العالية لمستوى الدبلوم ترجع إلى إدراك المعلمين ذوي المؤهل العلمي الدبلوم مدى الحاجة إلى التطوير الذاتي الذي يتطلب تطوير في المتطلبات الموجودة في المدارس لمواكبة التطورات الحديثة على المستوى الذاتي خاصة ومستوى المدرسة عامة. ولفحص الفرضية الصفرية التي تنص على" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر متطلبات مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين وفق متغير المؤهل العلمي " تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي كما يتبين في الجدول (19).

جدول (19): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة توافر متطلبات مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف-المحسوبة	مستوى الدلالة
المتطلبات التنظيمية	بين المجموعات	.314	2	.157	.586	.557
	داخل المجموعات	**90.413**	337	.268		
	المجموع	90.727	339			
المتطلبات البشرية	بين المجموعات	.303	2	.151	.471	.625
	داخل المجموعات	108.339	337	.321		
	المجموع	108.642	339			
المتطلبات المادية	بين المجموعات	7.742	2	3.871	18.621	.001
	داخل المجموعات	70.058	337	.208		
	المجموع	77.800	339			
المتطلبات التكنولوجية	بين المجموعات	.282	2	.141	.925	.397
	داخل المجموعات	51.412	337	.153		
	المجموع	51.694	339			
المتطلبات الأكاديمية	بين المجموعات	5.850	2	2.925	7.210	.001
	داخل المجموعات	136.722	337	.406		
	المجموع	142.572	339			
المتطلبات التعليمية	بين المجموعات	4.115	2	2.058	6.924	.001
	داخل المجموعات	100.145	337	.297		
	المجموع	104.260	339			
المجموع	بين المجموعات	1.137	2	.569	4.301	.014
	داخل المجموعات	44.549	337	.132		
	المجموع	45.686	339			

ويتبين من الجدول (19) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (.014) أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية التي تنص على" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة توافر متطلبات مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في مديرية تربية

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-5

وتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المعلمين وفق متغير المؤهل العلمي ".

ولفحص لصالح من تلك الفروق تم إجراء اختبار التحليل الإحصائي المتقدم (POST HOK) كما يتبين في الجدول (20).

جدول (20)

نتائج المقارنات البعدية، التحليل الإحصائي المتقدم.

	(I)المؤهل	(J)المؤهل	فروق المتوسطات (I-J)
المتطلبات التنظيمية	دبلوم	بكالوريوس	.01333
		ماجستير فأعلى	.08260
	بكالوريوس	دبلوم	-.01333-
		ماجستير فأعلى	.06926
	ماجستير فأعلى	دبلوم	-.08260-
		بكالوريوس	-.06926-
المتطلبات البشرية	دبلوم	بكالوريوس	.02353
		ماجستير فأعلى	.08764
	بكالوريوس	دبلوم	-.02353-
		ماجستير فأعلى	.06411
	ماجستير فأعلى	دبلوم	-.08764-
		بكالوريوس	-.06411-
المتطلبات المادية	دبلوم	بكالوريوس	.42597*
		ماجستير فأعلى	.42634*
	بكالوريوس	دبلوم	-.42597-*
		ماجستير فأعلى	.00037
	ماجستير فأعلى	دبلوم	-.42634-*
		بكالوريوس	-.00037-
المتطلبات التكنولوجية	دبلوم	بكالوريوس	-.07803-
		ماجستير فأعلى	-.03870-
	بكالوريوس	دبلوم	.07803
		ماجستير فأعلى	.03933
	ماجستير فأعلى	دبلوم	.03870
		بكالوريوس	-.03933-
المتطلبات الأكاديمية	دبلوم	بكالوريوس	-.15181-
		ماجستير فأعلى	.16436
	بكالوريوس	دبلوم	.15181
		ماجستير فأعلى	.31618*
	ماجستير فأعلى	دبلوم	-.16436-
		بكالوريوس	-.31618-*
المتطلبات التعليمية	دبلوم	بكالوريوس	.07730
		ماجستير فأعلى	.31761*
	بكالوريوس	دبلوم	-.07730-
		ماجستير فأعلى	.24031*
	ماجستير فأعلى	دبلوم	-.31761-*
		بكالوريوس	-.24031-*
المجموع	دبلوم	بكالوريوس	.05172
		ماجستير فأعلى	.17331*
	بكالوريوس	دبلوم	-.05172-
		ماجستير فأعلى	.12159*

	ماجستير فأعلى	دبلوم	-.17331*
		بكالوريوس	-.12159*

ويتبين من الجدول (20) أعلاه أنه عند مقارنة مستوى دبلوم مع مستوى ماجستير فأعلى كانت الفروق لصالح مستوى الدبلوم، وعند مقارنة مستوى بكالوريوس مع مستوى ماجستير فأعلى كانت الفروق لصالح البكالوريوس

نتائج الدراسة: في ضوء النتائج التي تم الوصول اليها وعرضها ومناقشتها سابقاً، تتبلور أهم الاستنتاجات التالية:

- في ضوء عرض النتائج السابقة ومناقشتها يتبين أن متطلبات مدرسة المستقبل تتوافر بنسبة (58.84%) في المدارس الحكومية في مدرية تربية وتعليم جنوب الخليل، وبذلك هي تتوافر بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في هذه المدارس، وجميع مجالات متطلبات مدرسة المستقبل تتوافر بدرجة متوسطة كذلك، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الرشيدي (2017) ودراسة السواعده (2022) .
- أما عن ترتيب المجالات يتبين أن المجال الذي حصل على أعلى درجة توافر هو مجال المتطلبات البشرية الذي بلغت نسبة توافره(65.78%)، ثم يأتي يليه المجال الأول وهو مجال المطالبات التنظيمية الذي حصل على الرتبة الثانية من بين المجالات من حيث درجة التوافر حيث بلغة نسبة التوافر (65.04)، ثم بعد ذلك يأتي في الرتبة الثالثة مجال المطالبات الأكاديمية الذي حصل على درجة التوافر متوسطة بنسبة (63.7)، ثم يليه مجال المتطلبات التعليمية الذي حصل على نسبة توافر (60.14%) من بين المجالات في الرتبة الرابعة، ثم يليه في الرتبة الخامسة مجال المطالبات التكنولوجية الذي حصل على (50.34%) نسبة توافر من بين المجالات، وأخيرا حصل مجال المتطلبات المادية على أدنى درجة توافر إذ بلغت نسبة توافره (48.02%) وجاء في الرتبة السادسة والأخيرة من بين المجالات الستة للمتطلبات، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الخطيب (2015) ودراسة السواعده (2022) ودراسة إرشيدات (2010) وربما يعود حصول المجالين الأخيرين وهو مجال المتطلبات المادية ومجال المتطلبات التكنولوجية على أدنى درجة توافر إلى كونهما مجالين يرتبطان بالجوانب المالية التي تتميز بأنها تتوافر بدرجة ربما متوسطة أو قليلة في ظل الظروف الاقتصادية المواتية للبلاد وفي ظل الحروب وفي ظل الاعتماد على المساعدات والمنح الخارجية.
- وفي ضوء الكشف عن الفروق الإحصائية لدرجة توافر متطلبات مدرسة المستقبل تبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة تم التوصل إلى أنه توجد فروق وفق متغير الجنس لصالح الإناث ووجود فروق وفق متغير سنوات الخبرة لصالح أكثر من (10) سنوات ووجود فروق وفق متغير المؤهل العلمي لصالح الدبلوم.

التوصيات:

في ضوء النتائج والاستنتاجات السابقة تم استقصاء التوصيات التالية:

- تطوير خطط استراتيجية تأخذ بالحسبان التوجه نحو التحول إلى مدرسة المستقبل في ظل الإمكانيات والموارد المتوفرة.
- تقديم دورات تدريبية لكافة الأطراف المشاركة في العملية التعليمية في مجال استخدام الحاسوب والتقنيات الحديثة.
- الاستفادة والاقتداء بالنماذج العالمية التي توجهت نحو التحول إلى مدرسة المستقبل، وبلورت صورة

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-5

واضحة عن إمكانية تطبيق التوجه الحديث في البيئة الفلسطينية.

- إجراء دراسات مماثلة بحيث ربما تستفيد من أداة هذه الدراسة في مديريات أخرى ومن وجهة نظر عينات أخرى ومقارنتها مع نتائج الدراسة.
- الاهتمام بمراجعة المناهج، والعمل على تطويرها من أجل تنمية المهارات المختلفة للطلبة لمواكبة ومسايرة التطورات والتغيرات المتسارعة في عصر المعرفة.
- العمل على توفير حوافز تشجع التربويين والإداريين على التطوير ، وتقديم المبادرات الإبداعية للارتقاء بالعملية التعليمية.
- الاهتمام بكافة المتطلبات اللازمة لتعزيز مدرسة المستقبل، وخاصة المتطلبات التكنولوجية والمادية.
- إعادة النظر في توزيع الاحتياجات من المباني والمعدات والأدوات والخدمات الداعمة لكافة أنشطة التعلم بين المدارس.

****

المراجع العربية.

أبو السعود، سونيا. (2012). *درجة توافر خصائص مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين*. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة النجاح الوطنية.

أبو عجلة، أحمد. (2021) . مهارات الثقافة الرقمية لمدير مدرسة المستقبل في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين (دراسة ميدانية لمديري المدارس الابتدائية). *مجلة كلية التربية جامعة واسط، 2*(44)، 50-481 . https://doi.org/10.31185/eduj.Vol2.Iss44.2371

ارشيدات، عبدالله. (2010). *تصورات القادة التربويين بوزارة التربية والتعليم بالمملكة الأردنية لمدرسة المستقبل*. رسالة ماجستير، كلية الدراسات التربوية، جامعة جدارا، الأردن.

الجازع، أسماء، والعيسى، عبد الرحمن. (2020). مدرسة المستقبل والبيئة التعليمية الجاذبة في ضوء تجربة المعايشة في المدارس الأمريكية. حقيبة تدريبية، *إدارة التدريب والابتعاث بالإدارة العامة للتعليم بعسير*، المملكة العربية السعودية.

الجغيمان، عبدالله. (2020). مدرسة المستقبل منظومة التعليم من أجل المشاركة في تشكيل المستقبل. *مركز ميسان لدراسات المستقبل*، 6-3.

الخطيب، مروه. (2015). *التحديات التي تواجه مديري ومدرسي التعليم الثانوي العام في ضوء مدرسة المستقبل من وجهة نظرهم – دراسة فالي مدارس ثانويات محافظة دمشق*. أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق.

الرشيدي، سلوى. (2017). درجة توافر متطلبات إدارة مدرسة المستقبل بالمرحلة الابتدائية في مدينة تبوك. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 6*(1)، 298-312. Doi: 10.36752/1764-006-001-022

السواعده، رنا. (2022). درجة توافر متطلبات مدرسة المستقبل في مدارس التعليم الأساسي بلواء قصبه مأدبا. الأردن: *مجلة الشرق الأوسط للعلوم التربوية والنفسية، 2*، 235-230.

الفهاد، عبد العزيز (2019). مدى تحقيق مدارس أنموذج تطوير في مدينة حائل لبعض متطلبات مدرسة المستقبل، *مجلة كلية التربية، 35* (3)،39-1.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2000). وثيقة مدرسة المستقبل المقدمة إلى المؤتمر الثاني لوزراء التربية والمعارف العرب. *مجلة المعرفة، 64*.

جمال، محمد. (2021). آفاق الدراسات المستقبلية في التعليم ملامح مدرسة المستقبل. *وكالة الصحافة العربية*، 48- 64.

حمزة، أبرار. (2022). *درجة توافر متطلبات مدرسة المستقبل في المدارس الحكومية في العاصمة عمان من وجهة نظر مديري المدارس*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

خضرة، عيسى. (2020). *مدرسة جيل المستقبل انفتاح على درب النجاح*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف، الجزائر.

المراجع الأجنبية

Gorbunova, N. V., & Kalimullin, A. M. (2017). Simulation of the Process of Training the Future Primary School Teachers for Organizing Extracurricular Activities. *Ilkogretim Online*, *16*(4).

Krejcie, R., & Morgan, D. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, *30*, 607-610. https://doi.org/10.1177/001316447003000308.

Kwak, M., Kwak, Y., & Lee, S. Y. (2019). A Study on the Characteristics of Future Schools for Students with Future Convergent STEAM Talents. *Journal of the Korean Association for Science Education*, *39*(4), 479-488.

Mukhin, M. (2021). *Perspectives of Science & Education*. Jan/Feb2021, Vol. 49 Issue 1, p10-23. 14p.

Shal, T. (2016). Schools without Technology? A Big Flat No. *International Journal of Research in Humanities & Soc. Sciences*, Vol. 4, Issue: 8. No.-Dec.

Walsh, K. (2005). *Leading and managing the future school developing, organizational and management structure in secondary schools*. National Collage for school leadership – UK.

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-6

الشَّراكة البَحثيَّة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل ومُؤسَّسات المُجتمع من وجهةِ نظر أعضاء هَيئة التَّدريس

أ. مشاعل مبارك الأحمري[1] د. ماهر أحمد حسن[2]

(قدم للنشر 1445/07/14هـ -وقبل 1446/03/06هـ)

المستخلص: يهدفُ البحث الحالي إلى الكشفِ عن مُعوِّقات الشَّراكة البَحثيَّة بين جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل ومُؤسَّسات المُجتمع، وتحديد مُتطلَّبات تَفعيلها، ولتحقيقِ ذلك استُخدِم المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت أداة الاستبانة على (211) عضو هيئة تدريس من جامعةِ الإمام عبدالرحمن بن فيصل، وتوصَّلت النتائج إلى مُوافقة الأعضاء بدرجةٍ كبيرة على مُعوِّقات الشَّراكة البَحثيَّة، حيثُ جاءت المُعوِّقات المادِّية بالمرتبةِ الأولى، ثم المُعوِّقات المُجتمعيَّة، تليها المُعوِّقات التنظيمية، وأخيرًا المُعوِّقات الأكاديميَّة، كما أظهرت النتائج موافقتهم بدرجةٍ كبيرة جدًّا على مُتطلَّبات تَفعيلها، فقد جاءَت المُتطلَّبات المادِّية بالمرتبةِ الأولى، ثمَّ المُتطلَّبات المُجتمعيَّة، ثمَّ المُتطلَّبات التنظيمية، تليها المُتطلَّبات التَّشريعيَّة، وأخيرًا المُتطلَّبات البَحثيَّة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا تُعزى إلى مُتغيِّر نوع الكليَّة، عند بُعد "المُعوِّقات الأكاديميَّة" لصالحِ الكُليَّات الإنسانية/النَّظرية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًّا حول الأبعاد الأخرى لمُعوِّقات الشَّراكة البَحثيَّة ومُتطلَّباتها، تُعزى إلى مُتغيِّر الجنس، والرُّتبة العلميَّة، ونوع الكليَّة، ومن أهم تَوصيات البحث، إعطاء حوافز مادية تزيد بزيادة عدد الأبحاث ومدى فاعليتها وإمكانية تطبيقها، وعقد اجتماعات مع المُؤسَّسات للتعريفِ بإمكانيات الجامعة وفوائد الشَّراكة البَحثيَّة، وتشكيل لجنة مُستقِلَّة مُختصة بأعمال الشَّراكة، وإجراءاتِ تَفعيلها.

الكلمات المفتاحيَّة: الشَّراكة البَحثيَّة، الجامعات السُّعودية، التنمية، اقتصاد المعرفة.

The research partnership between Imam Abdul Rahman bin Faisal University and community institutions from the point of view of faculty members

Mishaal M. Alahmari[1] *Maher A. Hassan[2]*

(Submitted 25-01-2024 and Accepted on 09-09-2024)

Abstract: The current research aims to uncover the obstacles to the research partnership between Imam Abdul Rahman bin Faisal University and society, and to determine the requirements for its activation. The descriptive survey method was used, and the questionnaire tool was applied to (211) teaching members from Imam Abdul Rahman bin Faisal University, and the results showed that they agreed to a large degree on the obstacles, as the physical obstacles came in first place. Then societal obstacles, followed by organizational, and finally academic. The results also showed their agreement to a very high degree with its requirements, as the material requirements came first, then societal requirements, then regulatory, followed by legislative, and finally research requirements. There are also statistically significant differences due to the college type variable in "academic obstacles" in favor of humanities/theoretical colleges, while there are no statistically significant differences in the other dimensions due to the variables gender, academic rank, and Type of college. Among the most important recommendations are giving incentives according to the number of research papers and their effectiveness, holding meetings to introduce the university's capabilities and the benefits of partnership, and forming a special committee for partnership and facilitating it.

Keywords: Research partnership, Saudi universities, Development, Knowledge economy.

(1)،(2) قسم أصول التربية - جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل
E-mail: mamohamed@iau.edu.sa

(1), (2)) Department of Fundamentals of Education - Imam Abdulrahman bin Faisal University
E-mail: mashael-alahmari@outlook.com

المقدمة

يشهدُ العصر الحالي تغيُّراتٍ وتطوراتٍ متسارعة، أثَّرت على كافةِ المُجتمعات الإنسانية في مُختلفِ المجالات، وفي ظل هذه التَّطورات، برزت تحدِّيات جديدة؛ منها الاعتماد الكبير على التِّقنية والتكنولوجيا الحديثة، والتنويعِ في مصادرِ الدخلِ والتمويل، ومن هنا يظهرُ الدور الوظيفي للجامعات؛ لمواكبةِ هذا التطور، وتحقيق التنمية المنشودة، بالاستفادةِ من إمكاناتها المادِّية والبشرية المتاحة، وبتفعيلِ شراكاتها مع المُجتمع.

وتُعد الشَّراكة البَحثيَّة من صورِ الشَّراكات التي تقوم بين الجامعات ومُؤسَّسات المُجتمع، ولها أهمِّية كبيرة للجامعات، منها الإسهام في رفعِ كفاءتها التعليمية والبَحثيَّة، وتعزيزِ مركزها التنافسي، وتُعد من مصادرِ التَّمويل الإضافية للجامعات، بالإضافة إلى أهميتها الكبيرة لمُؤسَّسات المُجتمع؛ حيثُ تعمل على معالجةِ مُشكلاتها، وتُمكِّنها من مواكبةِ المستجدات في مجالِ أعمالها (محمد، 2020)، وهذا يجعل من تفعيلِ الشَّراكة البَحثيَّة أمرًا ضروريًّا ومهمًّا؛ إذ أصبحَ البحث العلمي ومُخرجاته، من الوظائفِ الأساسيةِ للجامعاتِ جنبًا إلى جنبٍ مع وظيفةِ التَّدريس، وخدمة المُجتمع.

وقد اهتمَّت الجامعات المتقدمة بتفعيلِ الشَّراكة البَحثيَّة؛ لزيادةِ مواردها الماليَّة، وحلِّ مشكلات المُجتمع، وتميَّزت في تَفعيلها بأشكالٍ ومجالاتٍ مُتعدِّدة، حيثُ تميَّزت الجامعات الأمريكية، في اعتمادها على الأبحاثِ العلميَّة، بالشَّراكة الدَّائمة مع المُؤسَّسات الإنتاجية، ويتم إجراء هذه الأبحاث داخل الجامعات، ويُشرف عليها نخبةٌ من العلماءِ في مجالاتٍ عِدة (Schiuma& Carlucci, 2018)، ومن أشكالِ تفعيل الشَّراكة البَحثيَّة في أمريكا حاضنات الأعمال، حيثُ تُعد حاضنة أوستن للتكنولوجيا، التابعة لجامعة تكساس من أشهرِ حاضنات الأعمال الأمريكية، فمن مهامها تفعيل الشَّراكة مع الجامعات؛ لدعمِ الابتكار والتطوير، وتعزيز التنمية الاقتصادية (Austin Technology Incubator, 2022).

كما تميَّزت الجامعات الأمريكية بتعددِ معاهدها ومراكزها البَحثيَّة، فمثلًا جامعة رايس، يتوفر فيها أكثر من (45) مركزًا ومعهدًا بحثيًّا في مجالاتٍ متنوِّعة (Rice University, 2022)، كما تميَّزت في تفعيلِ الاستشارات البَحثيَّة، فمثلًا جامعة هارفرد تُشجِّع أعضاء التَّدريس، على تقديمِ الاستشارات البَحثيَّة للمُؤسَّسات يومًا واحدًا كل أسبوع (Harvard University, 2022)، كما تهتم الجامعات الأمريكية بإجراءِ البحوث التعاقدية، مع المُؤسَّسات المستفيدة، كالعقدِ الذي تمَّ بين الحكومة الفيدرالية، لصالح وزارة الأمن الداخلي، مع جامعة نورث إيسترن، بالإضافة إلى (11) جامعة أمريكية أخرى، بقيمة (36) مليون دولار لمدة عشر سنوات؛ لإجراءِ الأبحاث حول بناء نظم حماية للأماكنِ المزدحمة، كالمدارس، والملاعب (Northeastern University, 2021).

وتُعد الخبرة اليابانية من الخبراتِ الرائدة في مجالِ الشَّراكة البَحثيَّة، وقد تميَّزت بتنوعِ أشكالها المفعَّلة بين جامعاتها ومُؤسَّسات المُجتمع؛ منها وجودِ العديد من حاضناتِ الأعمال، والتي أسهمت بشكلٍ كبير في إحداثِ التقدُّم التكنولوجي في المُجتمع الياباني، كحاضنة الأعمال التكنولوجية (TBI)، التابعة لجامعة طوكيو، والتي تُعتبر من القواعدِ البَحثيَّة المهمة، المُمَولة من قِبلِ صناديق تنسيق العلوم والتكنولوجيا اليابانية، ومن أهدافها تطبيق نتائج البحوث العلميَّة في قطاعِ الأعمال (University of Tokyo, a2022)، كما تزخر اليابان بعددٍ كبير من المراكزِ البَحثيَّة، ففي جامعة طوكيو، يوجد فيها أكثر من (60) مركزًا ومعهدًا بحثيًّا (University of Tokyo, b2022).

كما تَهتم الجامعات اليابانية بإجراءِ الأبحاث التَّعاقدية مع مُؤسَّسات المُجتمع، فمثلًا بلغ عدد

العقود البَحثيَّة المبرمة بين جامعة يوكوهاما، والمُؤسَّسات الصناعية والأكاديميَّة والحكومية (126) عقدًا بحثيًّا في عام 2020، وبلغ عدد العقود البَحثيَّة ذات القيمة العالية (43) عقدًا في عام 2020 (Yokohama National University, 2020)، كما تميَّزت في تفعيلِ الاستشارات البَحثيَّة، المقدمة من قِبل الجامعات للمُؤسَّسات المستفيدة، ففي جامعة يوكوهاما، يوجد مُنسقون، يعملون على تسهيل الشَّراكة مع المُؤسَّسات الصِّناعية، وتقديم الاستشارات التي تخدم أعمالها (Yokohama National University, b2020).

وفي المملكةِ المتحدة، تهتم الجامعات بتفعيلِ الشَّراكة البَحثيَّة مع مُؤسَّسات المُجتمع، حيثُ تُعد حاضنة SET Squared من أشهرِ حاضنات الأعمال البريطانية، وقد صُنفت بحاضنةِ الأعمال الأولى عالميًّا، فمن خلالها يتم توفير فرص لمُؤسَّسات المُجتمع الأخرى، والمستثمرين؛ للوصولِ إلى الأبحاث العلميَّة التي تُجريها الجامعات؛ للاستفادة منها في تطويرِ أعمالهم (SET Squared Partnership, 2022)، كما تنوعت المراكز البَحثيَّة التابعة للجامعاتِ البريطانية، من أهمها مركز أكسفورد لأبحاث العلوم الإنسانية (TORCH)، والذي يهدف إلى معالجةِ بعض المشكلات عن طريقِ الأبحاث، والتركيز على تقويةِ العلاقة بين الجامعة ومُؤسَّسات المُجتمع الأخرى، وتتلقى هذه المراكز دعمًا سخيًّا من الحكومة، ومُؤسَّسات المُجتمع؛ مما يُحفِّز الباحثون على إنتاجِ أبحاثٍ مبتكرة (University of Oxford, a2022).

كما تهتم الجامعات البريطانية بتقديمِ الاستشارات الأكاديميَّة والبَحثيَّة للجهاتِ المستفيدة؛ فمثلًا جامعة ليفربول، تعمل على تقديمِ استشاراتٍ للمشاريع حسب ما يُتَّفق عليه، بالإضافة إلى إتاحتها لمُؤسَّسات المُجتمع فرصة استخدام مرافق الجامعة؛ كالأجهزة، والمعدات، والمعامل، وغيرها (University of Liverpool, 2022)، كما تهتم بتقديمِ التعليم والتدريب المستمر للباحثين حسب تخصصاتهم؛ كما في جامعة أكسفورد Oxford، والتي تعمل على تدريبِ الباحثين؛ لإكسابهم الخبرة والمعرفة التي تُؤهلهم للقيام بأدوارهم المطلوبة في عمليةِ الشَّراكة البَحثيَّة؛ كالتدريبِ على استخدامِ التِّقنية في البحوث، والترجمة (University of Oxford, b2022).

وفي هذا الصدد، تناولت دراسات سابقة موضوع الشَّراكة البَحثيَّة، منها دراسة ويت دي (Wit-de et al., 2018) والتي هدفت إلى الكشفِ عن عوائقِ ومُسهِّلات نقل المعرفة، عن طريقِ الشَّراكات البَحثيَّة بين الجامعة والقطاع الصناعي في إنجلترا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ومن نتائجها، أن من مُعوِّقات نقل المعرفة للقطاع الصناعي عن طريقِ الشَّراكة البَحثيَّة عدم الثِّقة في مدى قابلية تطبيق المعرفة على أرضِ الواقع، ومن أهم مُتطلَّباتها، وجود ثقة مُتبادلة بين أطراف الشَّراكة، وتحقيق التواصل الفعَّال بين الشُّركاء.

كما سعت دراسة الغامدي (2018) إلى التَّعرف على مُعوِّقات الشَّراكة بين جامعة جدَّة والقطاع الخاص، وفق رُؤية المملكة 2030، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطُبقت الاستبانة على عَيِّنة عددها (277) عضو تدريس من جامعة جدَّة، ومن نتائجها، أن من مُعوِّقات الشَّراكة؛ الإجراءات الإداريَّة الروتينية التي تمر بها اتفاقياتها، وأنه لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية بين استجابات العَيِّنة حول مُعوِّقات الشَّراكة، تبعًا لمُتغيِّر الجنس، ودراسة ستامفير وآخرين (Stampfer et al., 2019) التي هدفت إلى فهمِ وجهات نظر المُجتمع والوسط الأكاديمي، حول الشَّراكة المُجتمعيَّة الأكاديميَّة في واشنطن، للوصول إلى سبلِ تعزيزها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطُبِّقت أداة المقابلة شبه المنظَّمة، على عَيِّنة تكوّنت من (6) من فريقٍ بحثي من جامعةِ واشنطن، و(6) من شركاءِ المُجتمع، ومن أهم نتائجها، من سبلِ تعزيز الشَّراكة بين الجامعات والمُجتمع، توفير التَّمويل اللازم لإتمامها، وإشراك المُجتمع في دعمِ ميزانية الجامعات،

وهدفت دراسة بيلوش وآخرون (Bieluch et al., 2021) إلى البحثِ في عملية التَّعاون البحثي بين المُجتمع والجامعة، في ولاية ماين الأمريكية؛ لإيجاد حلول ومُتطلَّبات تحسّن عمل الشَّراكة، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت أداة الاستبانة على عَيّنة عددها (611) من القياديين في المنظمات المحلية بولاية ماين، ومن أهم نتائجها، أهمّية إشراك العلماء من المُجتمع، في إنتاجِ المعرفة مع الأكاديميين، وتفعيل التواصل مع الشركاء من المُجتمع، كما سعت دراسة المطيري (2022)، إلى الكشفِ عن واقع الاستثمار في البحوث العلميَّة بالجامعات السُّعودية وتحديد مُتطلَّباته، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت أداة الاستبانة على عَيّنة عددها (376) عضوًا من أعضاء هيئة التَّدريس، من جامعةِ الملك عبدالعزيز، وجامعة أم القرى، وجامعة الطَّائف، ومن نتائجها؛ أنَّه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين استجابات العَيّنة، تبعًا لمُتغيّر الجنس.

وفي ضوءِ ما سبق، فإن تفعيل الشَّراكة البَحثيَّة بين الجامعات ومُؤسَّسات المُجتمع؛ أصبحت اليوم ضرورةً؛ انطلاقًا من أهمّية البحث العلمي في تحقيقِ الخطط الوطنية، والتنمية المُجتمعيَّة، وذلك من خلالِ تطبيق نظام الجامعات الجديد، والذي من أهدافهِ تعزيزُ مكانة الجامعات السُّعودية علميًّا، وبحثيًّا، ومجتمعيًّا، وتحقيق الاستغلال الأمثل لمواردها البشرية، وتنمية مواردها الماليَّة (وزارة التعليم، 2020)، بالإضافةِ إلى إسهامها في تحقيقِ أهداف التَّنمية الوطنية التي تضمَّنتها رُؤية المملكة 2030، ومنها أن تكون المملكة العربية السُّعودية من أُولى (10) دول في مُؤشّر التنافسية العالمية، وأن تكون (5) جامعات سعودية على الأقل؛ من بين أفضل (200) جامعة في التصنيف العالمي للجامعات (وثيقة رُؤية المملكة 2030، 2016).

وما للشَّراكة البَحثيَّة من دورٍ فعَّال في زيادةِ الموارد الماليَّة للجامعات، وربطها بالمُجتمع ومشكلاته من جهة، وحل مشكلات مُؤسَّسات المُجتمع وزيادة إنتاجيتها من جهةٍ أخرى؛ جاءت الحاجة لهذا البحث؛ للكشفِ عن مُعوّقات الشَّراكة البَحثيَّة، بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل كإحدى الجامعات السُّعودية، ومُؤسَّسات المُجتمع، وتحديد مُتطلَّبات تَفعيلها.

مشكلة البحث وأسئلته

انطلاقًا من بدءِ وزارة التعليم في تفعيلِ نظام الجامعات الجديد منذ عام 2020؛ والذي يهدف إلى استقلاليةِ الجامعات السُّعودية وخَصخصتها، وتقليل الاعتماد على ميزانيةِ الدَّولة، وتحقيق رُؤية المملكة 2030 في تطويرِ المجال البحثي للجامعات (وزارة التعليم، 2020)؛ فإنه يتحتَّم على الجامعاتِ ضرورة البحث عن مصادرِ تمويلٍ إضافيَّة، كتفعيلِ الشَّراكة البَحثيَّة مع مُؤسَّسات المُجتمع.

وبالرغمِ من أهمّية الشَّراكة البَحثيَّة، ودورها الفعَّال في تنميةِ المُجتمع، إلا أن بعض الدِّراسات أظهرت أنها مُفعَّلة دون المستوى المطلوب؛ حيثُ توصَّلت دراسة الغامدي (2018) إلى أنَّ القطاع الخاص يُركِّز على الرِّبح السَّريع، ولا يُقدِّم الدَّعم الكافي للأبحاثِ التي تُجريها جامعة جدَّة، كما أظهرت دراسة العصيمي (2020) أنَّ أقل المجالات تفعيلًا في جامعةِ الطَّائف، مجال الشَّراكة البَحثيَّة، كما أشارت دراسة المطيري (2022)، إلى وجودِ ضعفٍ في التَّوجيهِ نحو كيفية إجراء الأبحاث التَّعاقدية، في جامعةِ أم القرى، وجامعة الملك عبدالعزيز، وجامعة الطّائف، ومركزية اللوائح والقوانين المتعلِّقة بالاستثمارِ في الأبحاثِ العلميَّة.

وتأسيسًا على ما سبق، وبما أنه تم اختيار جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، لتكون ضمن الجامعات المُطبِّقة لنظامِ الجامعات الجديد، والذي يقوم على الاستقلاليةِ الإداريَّة والماليَّة (وكالة الأنباء السُّعودية، 2020)، وانطلاقًا من أهدافها ورسالتها، والتي من ضمنها إنتاج الأبحاث العلميَّة بالشَّراكة الفاعلة مع المُجتمع (جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، 2022)؛ أصبحَ من الضَّرورةِ على الجامعةِ تفعيل شراكاتها مع المُجتمع؛ لتوفيرِ مصادر مالية بديلة، وتطويرِ أنشطتها العلميَّة والبَحثيَّة.

وقد جاءت الحاجة لهذا البحث؛ بناءً على ما وردَ في الخُطَّة الاستراتيجية للجامعة، من وجودِ نقاط ضعفٍ تحتاج إلى دراسة وإيجاد حل لها؛ منها: مُعظم الأبحاث يُراد بها الحصول على الدَّرجة العلميَّة، وأن نشاط الأبحاث مُنخفض نسبيًّا، ومصادر تمويلها ضعيفة، بالإضافةِ إلى غيابِ آلية اتخاذ القرارات الاستراتيجية، وغياب شفافية الحوافز (جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، 2018)؛ ولذا فإن هذا البحث يهدف إلى التَّعرف على مُعوِّقات الشَّراكة البَحثيَّة بين جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل ومُؤسَّسات المُجتمع، وتحديد مُتطلَّبات تَفعيلها، للوصولِ بها إلى المستوى المطلوب، ومن هنا تتحدد مُشكلة البحث الحالي في الأسئلةِ الآتية:

1) ما مُعوِّقات الشَّراكة البَحثيَّة بين جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل ومُؤسَّسات المُجتمع من وجهةِ نظر أعضاء هيئة التَّدريس؟
2) ما مُتطلَّبات الشَّراكة البَحثيَّة بين جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل ومُؤسَّسات المُجتمع من وجهةِ نظر أعضاء هيئة التَّدريس؟
3) ما الفروق الدالة إحصائيًّا عند مستوى الدَّلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين استجابات أعضاء هيئة التَّدريس حول مُعوِّقات ومُتطلَّبات الشَّراكة البَحثيَّة بين جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل ومُؤسَّسات المُجتمع تُعزى لمُتغيِّرات البحث: (الجنس، نوع الكليَّة، الرُّتبة العلميَّة)؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى التَّعرف على مُعوِّقات الشَّراكة البَحثيَّة، بين جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل ومُؤسَّسات المُجتمع، وتحديد مُتطلَّبات تَفعيلها.

أهمِّية البحث

تبرزُ أهمِّية البحث من جانبين كما يلي:

الأهمِّية النَّظرية:

من المؤمَّل أن يكشفَ البحث الحالي عن طبيعةِ الشَّراكة القائمة بين جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل ومُؤسَّسات المُجتمع؛ لفهم المبادئ والأسس التي تحكمها، والتَّعرف على مُعوِّقاتها ومُتطلَّباتها، حيثُ إن تعزيز الشَّراكة البَحثيَّة وتطويرها يعتمد على ما سبق، ومن المؤملِ أن يُسهمَ البحث في الإضافة العلميَّة، للأبحاث والدِّراسات المتعلقة بمجالِ الشَّراكة البَحثيَّة.

الأهمِّية التَّطبيقية:

نتائج البحث قد تُفيد المسؤولين بالجامعة ووزارة التعليم، في تذليلِ مُعوِّقات الشَّراكة البَحثيَّة في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، وتطبيق مُتطلَّباتها اللازمة لتَفعيلها في المستوى المطلوب.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة مُعوِّقات الشَّراكة البَحثيَّة بين جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل ومُؤسَّسات المُجتمع، وتحديد مُتطلَّباتها.

الحدود البشرية: اقتصر البحث على عَيِّنةٍ من أعضاءِ هيئة التَّدريس من جامعةِ الإمام عبدالرحمن بن فيصل، ممّن هم في رتبةِ (أستاذ، أستاذ مُشارك، أستاذ مُساعد).

الحدود الزمانية: طُبِّق البحث في الفصل الدراسي الأول من العامِ الدراسي 2023م.

الحدود المكانية: طُبِّق البحث في جامعةِ الإمام عبدالرحمن بن فيصل، في المنطقة الشَّرقية بالمملكة العربية السُّعودية.

مُصطلحات البحث

الشَّراكة البَحثيَّة: وهي عملية تفاعلية، يحدث فيها تبادل للأفكار بين الجامعات ومُؤسَّسات القطاع الصناعي والإنتاجي؛ من خلالِ إقامة مشروعاتٍ بحثية، وتدريب الموارد البشرية خارج الجامعة، وتوفير برامج للتعليم المستمر (محمد، 2020)، وتُعرَّف إجرائيًّا بأنها: الاتِّفاقيَّات التَّعاونية، والمُشتركة بين جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل ومُؤسَّسات المُجتمع؛ في إنشاءِ الكراسي العلميَّة، والمراكزِ البَحثيَّة، والحاضنات العلميَّة والتِّقنية، وتنفيذِ البحوث المُشتركة، وتقديم الاستشارات العلميَّة والبَحثيَّة؛ لتحقيقِ المنافع المُشتركة.

مُؤسَّسات المُجتمع: هي جمع مؤسَّسة، ويُقصد بها المنظَّمات التي تقوم بالأنشطة والخدمات المُقدَّمة للمجتمع، وقد تكون مُؤسَّسات عامَّة، أو خاصّة (معجم العلوم الاجتماعية، 1982)، وتُعرَّف إجرائيًّا بأنها: الهيئات الاعتبارية التي ارتضاها المُجتمع كأنظمةٍ لتقديمِ خدماتٍ ربحية أو غير ربحية للأفرادِ والجماعات، المُتمثِّلة في القطاعِ العام، والخاص، والخيري.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمتهِ لطبيعةِ البحث الحالي؛ حيثُ يَهدف هذا المنهج إلى وصفِ ظاهرة مُعَيّنة، من حيث طبيعتها، ودرجة وجودها؛ لدراستها، والتَّعرف عليها (العساف، 2016).

مجتمع البحث:

تكوَّن من جميعِ أعضاءِ هيئة التَّدريس بجامعةِ الإمام عبدالرحمن بن فيصل، والبالغ عددهم (1838) عضوًا (جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، 2023)، مُقسمين كما يأتي: (251: أستاذ، 433: أستاذ مُشارك، 1154: أستاذ مُساعد)، وقد تمَّ اختيارهم كمجتمعٍ للبحث؛ لتنوعِ خبراتهم الأكاديميَّة، وتجاربهم البَحثيَّة؛ مما يُسهم في تقديمِ استجابات قيِّمة ومُلامسة للواقع.

عَيِّنة البحث:

تمَّ اختيار العَيِّنة بطريقة عشوائية طَبقية، باستخدامِ معادلة (Steven K. Thompson)، وبلغ عدد الاستجابات الصَّالحة للتحليل (211)، وقد تمَّ الاكتفاء بهذه العَيِّنة؛ كونها تُمثِّل (11.5%) من مجتمع البحث، وهي نسبة مقبولة لإجراء العمليات الإحصائية، بالإضافة إلى أن استخدام الطريقة العشوائية الطبقية؛ ضَمن الحصول على استجابات من جميعِ الرتب المحددة، بنسبٍ مُقاربة للمجتمعِ الأصلي: (أستاذ: 14.2%، أستاذ مُشارك: 22.7%، أستاذ مُساعد: 63.1%).

خصائص أفراد البحث:

تمَّ تحديد خصائص أفراد البحث، بِـ الجنس، ونوع الكليَّة، والرُّتبة العلميَّة، كما يأتي:

جدول (1)

خصائص أفراد البحث

المُتغيِّر	الفئة	التكرار	النسبة%
الجنس	أنثى	124	58.8
	ذكر	87	41.2
نوع الكليَّة	علمية/تطبيقية	126	59.7
	إنسانية/نظرية	85	40.3
الرُّتبة العلميَّة	أستاذ	30	14.2
	أستاذ مُشارك	48	22.7
	أستاذ مُساعد	133	63.1

يتَّضح من جدول (1) أن (58.8%) من عَيِّنة البحث إناث، بينما نسبة الذكور (41.2%) من العَيِّنة؛ وقد يُعزى ذلك إلى أن عضوات هيئة التَّدريس هن الأكثر في مجتمعِ البحث، وأن بعض الكُليَّات مُخصصة للطالبات فقط، وأن(59.7%) من العَيِّنة ينتمون للكليات العلميَّة/التَّطبيقية، بينما (40.3%) ينتمون للكليات الإنسانية/النَّظرية؛ لأن الأقسام العلميَّة والتَّطبيقية أكثر من الأقسام الإنسانية والنَّظرية في الجامعة، كما يتَّضح أن مُعظم عَيِّنة البحث ممن هم في رتبةِ أستاذ مُساعد، بنسبةِ (63.1%)، والبقية أستاذ مُشارك (22.7%)، وأستاذ (14.2%)؛ لأن من هم في رتبةِ أستاذ مُساعد، هم الأكثر في مجتمعِ البحث، يليهم رتبة أستاذ مُشارك، بينما الأقل رُتبة أستاذ.

أداة البحث:

تمَّ استخدام الاستبانة أداةً لجمعِ البيانات، وقد تمَّ إعدادها بناءً على الأدبِ النظري، والدِّراسات السابقة التي تناولت موضوع الشَّراكة البَحثيَّة؛ حيثُ تكوَّنت في صُورتها النهائية من قسمينِ أساسيين؛ تضمَّن القسم الأوَّل البيانات الأوَّلية للعَيِّنة، وهي: (الجنس، الكليَّة، الرُّتبة العلميَّة)، والقسم الثَّاني تضمَّن محورين، المحور الأول: "مُعوِّقات الشَّراكة البَحثيَّة بين جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل ومُؤسَّسات المُجتمع"، بواقعِ (23) عبارة، تمثل المُعوِّقات الإداريَّة منها (7) عبارات، والمُعوِّقات الأكاديميَّة (4) عبارات، والمُعوِّقات المادِّية (7) عبارات، والمُعوِّقات المُجتمعيَّة (5) عبارات، والمحور الثَّاني: "مُتطلَّبات الشَّراكة البَحثيَّة بين جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل ومُؤسَّسات المُجتمع"، تكوَّن من

(23) عبارة؛ تمثل المُتطلَّبات التَّشريعيَّة منها (4) عبارات، والمُتطلَّبات الإداريَّة (5) عبارات، والمُتطلَّبات المادِّية (5) عبارات، والمُتطلَّبات البَحثيَّة (4) عبارات، والمُتطلَّبات المُجتمعيَّة (5) عبارات، وقد تم تحديد الاستجابات عليها باستخدام مقياس ليكرت الخماسي (Likert scale)، وفقًا لدرجاتِ المُوافقة الآتية: كبيرة جدًّا: (4.20) فأكثر، كبيرة: (3.40-4.19)، مُتوسِّطة: (2.60-3.39)، ضعيفة: (1.80-2.59)، ضعيفة جدًّا: (1.79) فأقل.

صدق أداة البحث:

الصدق الظاهري للأداة: تمَّ عرض الاستبانة على (16) مُحكِّمًا من جامعاتٍ سعودية، ومن وزارةِ التعليم، بتخصص: (أُصول التربية، والسياسات التربوية، والإدارة والتَّخطيط التربوي)؛ للحكمِ على صحةِ العبارات ووضوحها، ومدى ارتباطها بالمحور، وأُجريت التعديلات المتفق عليها.

صدق الاتساق الداخلي للأداة: تمَّ حساب مُعامل الارتباط (Pearson)؛ لحسابِ معاملات ارتباط العبارات، بالدَّرجة الكليَّة للمحور الذي تنتمي إليه، وقد جاءت جميعها موجبة، ودالَّة إحصائيًّا عند مستوى الدَّلالة (0.01) فأقل.

ثبات أداة البحث:

تمَّ استخدام مُعامل الثبات (Cronbach's Alpha)؛ للتحققِ من ثباتِ الأداة، وأظهرت النتائج أن معامل الثبات لمحاور الاستبانة ككل بلغ (0.89)، وهذا يدل على أن الاستبانة ذات ثباتٍ مرتفع، ويمكن الاعتماد عليها في التطبيقِ الميداني للبحث.

إجراءات تطبيق البحث:

بعد التَّأكد من صدقِ الاستبانة وثباتها؛ تمَّ تطبيقها من خلالِ نشرها إلكترونيًا على أعضاءِ هيئة التَّدريس عبر البريد الجامعي، من قِبل عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، بالإضافةِ إلى نشرها ورقيًّا، وقد تمَّ الحصول على (211) استجابة صالحة للتَّحليلِ الإحصائي.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تمَّت مُعالجة البيانات باستخدامِ برنامج (SPSS)، واستخدام أساليب إحصائيَّة، مُتمثِّلة في المُتوسِّط الحسابي، والانحراف المعياري؛ للإجابةِ عنِ السُّؤالين الأول، والثَّاني، وللإجابةِ عن السُّؤال الثَّالث؛ تم استخدام اختبار (ت) (Independent Sample T-test)؛ للتَّحقُقِ من الفروقِ بين استجابات أفراد العَيِّنة، باختلاف مُتغيِّراتهم المنقسمة إلى فئتين: (الجنس، نوع الكليَّة)، وتمَّ استخدام اختبار (One Way ANOVA)؛ للتَّحقُقِ من الفروقِ بين استجابات أفراد العَيِّنة، باختلافِ مُتغيِّراتهم المنقسمة إلى أكثرِ من فئتين: (الرُّتبة العلميَّة).

إجابة السُّؤال الأول: ما مُعوِّقات الشَّراكة البَحثيَّة بين جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل ومُؤسَّسات المُجتمع من وجهةِ نظرِ أعضاء هيئة التَّدريس؟

وللإجابة عنِ السُّؤال الأول؛ تمَّ حساب المُتوسِّطات الحِسابيَّة، والانحرافات المعيارية للأبعاد، وتحديد رُتب الاستجابات حول مُعوِّقات الشَّراكة البَحثيَّة كالآت

جدول (2)

المُتوسِّطات الحِسابيَّة والانحرافات المعيارية للاستجابات حول مُعوِّقات الشَّراكة البَحثيَّة

م	البُعد	المُتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المُوافقة	الترتيب
1	البُعد الأول: مُعوِّقات إدارية	3.38	0.852	مُتوسِّطة	3
2	البُعد الثَّاني: مُعوِّقات أكاديمية	3.27	0.814	مُتوسِّطة	4
3	البُعد الثَّالث: مُعوِّقات مادّية	3.89	0.851	كبيرة	1
4	البُعد الرَّابع: مُعوِّقات مُجتمعيَّة	3.88	0.795	كبيرة	2
	المحور ككل	3.62	0.654	**كبيرة**	-

يظهر من جدول (2) مُوافقة أعضاء هيئة التَّدريس بدرجةٍ كبيرة، على وجودِ مُعوّقات تحد أو تُقلل من تفعيلِ الشَّراكة البَحثيَّة، بين جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل ومُؤسَّسات المُجتمع، وقد بلغ المُتوسِّط العام للمُعوّقات (3.62)، وقد يُعزى ذلك إلى نقصِ الموارد اللازمة لتفعيلِ الشَّراكة البَحثيَّة، وضعفِ الصلة بين الجامعة والمُجتمع، وتعقيد إجراءات المُوافقة عليها، إذ جاءت المُعوّقات المادّية بالمرتبة الأولى، بمُتوسِّطٍ حسابي (3,89)، وفي المرتبةِ الثَّانية جاءت المُعوّقات المُجتمعيَّة، بمُتوسِّطٍ حسابي (3,88)، وفي المرتبةِ الثالثة، جاءت المُعوّقات الإداريَّة، بمُتوسِّطٍ حسابي (3,38)، وأخيرًا المُعوّقات الأكاديميَّة، بمُتوسِّطٍ حسابي (3,27)، وتتفق هذه النَّتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشهراني (2020)، حيثُ جاءت مُعوّقات الشَّراكة لإتمام المشروعات البَحثيَّة بدرجة كبيرة، وفيما يلي تفصيل لأبعادِ مُعوّقات الشَّراكة البَحثيَّة، مرتبةً حسب مُتوسِّط استجابات الأعضاء.

أولًا: المُعوّقات المادّية:

جدول (3)

المُتوسِّطات الحِسابيَّة والانحرافات المعيارية لبُعد المُعوّقات المادّية

م	العبارات	المُتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المُوافقة	الترتيب
13	قِلَّة الحوافز لأعضاء هيئة التَّدريس التي تشجع على إجراء الأبحاث المرتبطة بالمُجتمع.	4.25	1.064	كبيرة جدًّا	1
12	قِلَّة الموارد الماليَّة التي تُخصِّصها الجامعة للبحث، والتطوير.	4.04	1.183	كبيرة	2
14	ضعف رغبة بعض مُؤسَّسات المُجتمع في تحمّل تكاليف تفعيل الشَّراكة البَحثيَّة.	4.02	1.046	كبيرة	3
15	قِلَّة عدد الكراسي البَحثيَّة في التخصصات المختلفة المتوفرة بالجامعة.	3.92	1.080	كبيرة	4
16	قِلَّة المراكز البَحثيَّة المُشتركة بين الجامعة والمُؤسَّسات في المُجتمع.	3.82	1.069	كبيرة	5
18	افتقار الجامعة إلى المعامل المتخصصة في تحويل نتائج الأبحاث العلميَّة إلى منتجات قابلة للتسويق.	3.60	1.292	كبيرة	6
17	افتقار الجامعة إلى الحاضنات والحدائق البَحثيَّة التِّقنية اللازمة لإجراء البحوث التَّطبيقية.	3.55	1.212	كبيرة	7
البُعد ككل		3,89	0,851	**كبيرة**	

يتَّضح من جدول (3) مُوافقة الأعضاء بدرجةٍ كبيرة، على المُعوّقات المادّية للشراكة البَحثيَّة، وقد تراوحت المُتوسِّطات الحِسابيَّة بين (3.55- 4.25)، وقد يعود ذلك إلى ضعفِ الموارد المادّية في الجامعة، وقِلَّة المشروعات التي تربط الجامعة بالمُجتمع، والذي أثَّر على توفير الاحتياجات اللازمة لتفعيل الشَّراكة البَحثيَّة، إذ جاءت عبارة (13): "قِلَّة الحوافز لأعضاءِ هيئة التَّدريس المشجعة على إجراء الأبحاث المرتبطة بالمُجتمع"، في المرتبةِ الأولى، بمُتوسِّط حسابي (4.25)، ويُعزى ذلك إلى محدوديةِ موارد الجامعة، وهذا ما يُضعف الدافعية نحو إجراء تلك الأبحاث، وبالتالي تقل فرص تفعيل الشَّراكة البَحثيَّة، أما عبارة (17): "افتقار الجامعة إلى الحاضنات والحدائق البَحثيَّة والتِّقنية"؛ فقد جاءت في المرتبةِ الأخيرة، وبأقل مُتوسِّط حسابي (3.55)؛ مما يعني أن الجامعة ما زالت بحاجة إلى تعزيزِ مواردها الماليَّة الداعمة للأفكار، والمشاريع الريادية المبتكرة؛ لتحقيق المنافع المنشودة.

ثانيًا: المُعوِّقات المُجتمعيَّة:

جدول (4)

المتوسطات الحِسابيَّة والانحرافات المعيارية لبعد المُعوِّقات المُجتمعيَّة

م	العبارات	المُتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المُوافقة	الترتيب
19	قِلَّة اهتمام مُؤسَّسات المُجتمع بتمويل الأبحاث العلميَّة بالجامعة.	4.10	1.004	كبيرة	1
23	قِلَّة معرفة بعض المُؤسَّسات في المُجتمع بالخبرات، والإمكانات المتوفِّرة في الجامعة.	4.06	0.969	كبيرة	2
22	اعتماد بعض مُؤسَّسات المُجتمع على الخبرات والكفاءات من الخارج.	4.05	0.942	كبيرة	3
21	تطبيق بعض مُؤسَّسات المُجتمع مبدأ الخصوصية في أعمالها، وحل مشكلاتها.	3.82	1.011	كبيرة	4
20	ضعف ثقة بعض مُؤسَّسات المُجتمع في الأبحاث العلميَّة التي تُجريها الجامعة.	3.36	1.258	مُتوسِّطة	5
	البُعد ككل	3,88	0,795	**كبيرة**	

يظهر من جدول (4) أن أعضاء هيئة التَّدريس مُوافقون بدرجةٍ كبيرة، على المُعوِّقات المُجتمعيَّة للشراكةِ البَحثيَّة، وقد جاءت المُتوسِّطات الحِسابيَّة للاستجابات في هذا البُعد بين (3.36- 4.10)؛ وقد يُعزى ذلك إلى قِلَّة وعي المُؤسَّسات بأهمِّية الشَّراكة البَحثيَّة مع الجامعة، ونقص الموارد اللازمة لتَفعيلها، ووجود اختلاف بين أهداف الجامعة والمُجتمع، مما قد يُصعب التنسيق بينهما، وقد جاءت عبارة (19): "قِلَّة اهتمام مُؤسَّسات المُجتمع بتمويل الأبحاث العلميَّة"، في المرتبة الأولى، وبمُتوسِّطٍ حسابي(4.10)؛ ويعود ذلك إلى أن هذه الأبحاث قد تكون مُكلفة، وتحتاج وقتًا طويلًا لإتمامها، وقد جاء هذا المُعوِّق بالمرتبة الأولى أيضًا في دراسة الهادي (2016)، أما عبارة (20): "ضعف ثقة بعض مُؤسَّسات المُجتمع بالأبحاث التي تُجريها الجامعة"، فقد جاءت في المرتبة الأخيرة، وبأقل مُتوسِّط حسابي (3.36)؛ مما يُشير إلى أن الثِّقة بالأبحاث من قِبل مُؤسَّسات المُجتمع محدودة؛ ويُعزى ذلك إلى قِلَّة التسويق للنماذج النّاجحة للشراكات البَحثيَّة التي قامت بها الجامعة، وقِلَّة معرفة بعض المُؤسَّسات بالإمكانات المادِّية والبشرية المتوفرة، وتتفق هذه النَّتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة ويت دي (Wit-de et al., 2018) بوجودِ مُعوِّقاتٍ للشراكةِ البَحثيَّة؛ منها ضعف الثِّقة في مدى الاستفادة من الأبحاث العلميَّة، وإمكانية تطبيقها.

ثالثًا: المُعوِّقات الإداريَّة:

جدول (5)

المُتوسِّطات الحِسابيَّة والانحرافات المعيارية لبُعد المُعوِّقات الإداريَّة

م	العبارات	المُتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المُوافقة	الترتيب
1	طول المدة الزمنية التي تستغرقها إجراءات الشَّراكة البَحثيَّة؛ كاتخاذ القرار، والمُوافقة على تَفعيلها.	4.02	0.943	كبيرة	1
2	الافتقار إلى وجود خطة واضحة؛ لتسويق نتائج الأبحاث العلميَّة بطريقة نظامية لدى مُؤسَّسات المُجتمع.	4.01	1.014	كبيرة	2

3	محدودية التّواصل الفعّال بين مُؤسَّسات المُجتمع والجامعة.	3.69	1.116	كبيرة	3
4	غموض سياسة الجامعة المنظمة لعملية الشَّراكة البَحثيَّة مع مُؤسَّسات المُجتمع.	3.45	1.184	كبيرة	4
5	غياب القوانين والتشـــريعات التي تُلزم الجامعة على تفعيل الشَّـــراكة البَحثيَّة مع مُؤسَّسات المُجتمع.	3.34	1.233	مُتوسِّطة	5
7	قِلَّة ربط الخطط الاستراتيجية للجامعة بمشروعات الشَّراكة البَحثيَّة مع مُؤسَّسات المُجتمع.	2.91	1.135	مُتوسِّطة	6
6	ضـعف قناعة الإدارة العليا في الجامعة بأهمِّية الشَّـراكة البَحثيَّة مع مُؤسَّـسـات المُجتمع.	2.26	1.188	ضعيفة	7
البُعد ككل		3,38	0,852	**مُتوسِّطة**	

يُظهر الجدول (5) مُوافقة الأعضاء بدرجة مُتوسِّطة، على المُعوِّقات الإداريَّة لتفعيلِ لشراكة البَحثيَّة، وقد تراوحت المُتوسِّطات الحِسابيَّة للاستجابات بين (2.26، 4.02)، وقد يعود ذلك إلى الإجراءاتِ الإداريَّة المعقدة لإتمامِ الشَّراكة، والافتقار للآليات الواضحة لتَفعيلها، فالإدارة والتنظيم يُمثِّلان نقطة الانطلاق لتفعيلِ الشَّراكة، وإنجاحها. وقد جاءت عبارة (1): "طول المدة الزمنية التي تستغرقها إجراءات الشَّراكة البَحثيَّة" في المرتبة الأولى، وبمُتوسِّط حسابي (4.02)؛ ويُعزى ذلك إلى أنَّ إجراءات الشَّراكة البَحثيَّة مُعقدة، وتستغرق وقتًا أكثر مما ينبغي للمُوافقة عليها وإتمامها؛ مما يُؤدي إلى عزوفِ الباحثين، أو قِلَّة دافعيتهم نحو إنتاج

رابعًا: المُعوِّقات الأكاديميَّة:

جدول (6)

المُتوسِّطات الحِسابيَّة والانحرافات المعيارية لبُعد المُعوِّقات الأكاديميَّة

م	العبارات	المُتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المُوافقة	الترتيب
9	كثرة المهام الأكاديميَّة والإداريَّة لأعضـاء هيئة التَّدريس التي تقلل من إسـهاماتهم البَحثيَّة في حل مشكلات مُؤسَّسات المُجتمع.	4.43	0.899	كبيرة جدًّا	1
8	تفضـيل أعضـاء هيئة التَّدريس إجراء الأبحاث التَّطبيقية بشـكلٍ منفرد على إجرائها كفرقٍ بحثية.	3.23	1.337	كبيرة	2
10	ضـعف اهتمام أعضـاء هيئة التَّدريس بالبحوث التَّطبيقية التي تعالج مشـكلات مُؤسَّسات المُجتمع.	2.92	1.320	مُتوسِّطة	3
11	قِلَّة وعي أعضاء هيئة التَّدريس بفوائد الشَّراكة البَحثيَّة مع مُؤسَّسات المُجتمع.	2.50	1.259	ضعيفة	4
البُعد ككل		3,27	0,814	**مُتوسِّطة**	

الأبحاث المتعلقة بالمُجتمع، وقد اتّفقت هذه النَّتيجة، مع ما توصلت إليه دراسة الغامدي (2018)، أن من مُعوِّقات الشَّراكة؛ الإجراءات الإداريَّة الروتينية التي تمر بها اتفاقياتها ومراحلها، أما عبارة (6): "ضعف قناعة الإدارة العليا بالجامعة بأهمِّية الشَّراكة البَحثيَّة"؛ جاءت في المرتبة الأخيرة، بأقل مُتوسِّط حسابي (2.26)، وتُشير هذه النَّتيجة إلى وعي إدارة الجامعة بأهمِّية الشَّراكة البَحثيَّة، وأنها ليست مُعوِّقًا في هذا البحث؛ حيثُ جاءت بدرجةٍ ضعيفة، وتختلف هذه النَّتيجة مع ما توصَّلت إليه دراسة المطيري (2022)، فقد جاءت أهم مُتطلَّب؛ مما يعني وجود ضعف في ذلك.

يتَّضح من جدول (6) مُوافقة الأعضاء بدرجةٍ مُتوسِّطة، على بُعد المُعوِّقات الأكاديميَّة بشكلٍ عام، وقد تراوحت مُتوسِّطات الاستجابات بين (2.50- 4.43)؛ ويُعزى ذلك إلى وجود ضعفٍ في التنظيم؛ كعدم تقسيم المهام بشكلٍ مناسب، وخروج بعض الباحثين عن الأولوياتِ البَحثيَّة المطلوبة، وتفضيل بعضهم للإنجازات الشخصية على حساب مصلحة الجامعة والمُجتمع، وقد جاءت عبارة (9):"كثرة المهام الأكاديميَّة والإداريَّة لأعضاء هيئة التَّدريس التي تُقلل من إسهاماتهم البَحثيَّة في حل مشكلات مُؤسَّسات المُجتمع"، في المرتبة الأولى، بمُتوسِّط حسابي (4.43)؛ مما يؤكد أهمِّية توزيع المهام بالشكلِ الذي يُتيح للأعضاءِ إنتاج الأبحاث المطلوبة، أما عبارة (11): "قِلَّة وعي أعضاء هيئة التَّدريس بفوائدِ الشَّراكة البَحثيَّة مع مُؤسَّسات المُجتمع"، فقد جاءت في المرتبة الأخيرة، وبأقل مُتوسِّط حسابي (2.50)، وتُظهر هذه النَّتيجة وعي أعضاء هيئة التَّدريس، بالمنافعِ العائدة من تفعيل الشَّراكة البَحثيَّة؛ مما يعني وجود الاستعداد الكافي للقيام بهذا النوع من الأبحاث، وتختلف هذه النَّتيجة مع ما توصَّلت إليه دراسة الغامدي (2018)؛ حيثُ جاءت عبارة "ضعف الوعي بأهمِّية الشَّراكة البَحثيَّة" بدرجةٍ مرتفعة لدى عَيِّنة الدراسة.

إجابة السُّؤال الثَّاني: ما مُتطلَّبات الشَّراكة البَحثيَّة بين جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل ومُؤسَّسات المُجتمع من وجهةِ نظرِ أعضاء هيئة التَّدريس؟

وللإجابة عنِ السُّؤال الثَّاني؛ تمَّ حساب المُتوسِّطات الحِسابيَّة، والانحرافات المعيارية للأبعاد، وتحديد رُتب الاستجابات حول مُتطلَّبات الشَّراكة البَحثيَّة كالآتي:

جدول (7)

المُتوسِّطات الحِسابيَّة والانحرافات المعيارية للاستجابات حول مُتطلَّبات الشَّراكة البَحثيَّة

م	البُعد	المُتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المُوافقة	الترتيب
1	المُتطلَّبات التَّشريعيَّة	4.32	0.846	كبيرة جدًّا	4
2	المُتطلَّبات الإداريَّة	4.36	0.717	كبيرة جدًّا	3
3	المُتطلَّبات المادِّية	4.52	0.761	كبيرة جدًّا	1
4	المُتطلَّبات البَحثيَّة	4.22	0.792	كبيرة جدًّا	5
5	المُتطلَّبات المُجتمعيَّة	4.44	0.721	كبيرة جدًّا	2
المحور ككل		**4.38**	**0.666**	**كبيرة جدًّا**	-

يُظهر جدول (7) مُوافقة الأعضاء بدرجةٍ كبيرة جدًّا، على مُتطلَّبات الشَّراكة البَحثيَّة، بين جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل ومُؤسَّسات المُجتمع، وقد بلغ المُتوسِّط العام للمُتطلَّبات (4.38)؛ مما يعني امتلاك أعضاء التَّدريس الوعي الكافي بأهمِّية الشَّراكة البَحثيَّة وفوائدها، وهذا ما يعزز تَفعيلها في المستوى المطلوب. وقد جاءت المُتطلَّبات المادِّية بالمرتبةِ الأولى، بمُتوسِّطٍ حسابي (4,52)، ثمَّ المُتطلَّبات المُجتمعيَّة، بمُتوسِّطٍ حسابي (4,44)، وجاءت المُتطلَّبات الإداريَّة بالمرتبة الثالثة، بمُتوسِّطٍ حسابي (4,36)، تليها المُتطلَّبات التَّشريعيَّة، بمُتوسِّطٍ حسابي (4,32)، وأخيرًا المُتطلَّبات البَحثيَّة، بمُتوسِّطٍ حسابي (4.22)،

وفيما يلي تفصيلًا لأبعاد مُتطلَّبات الشَّراكة البَحثيَّة:

أولًا: المُتطلَّبات المادِّية:

جدول (8)

المتوسطات الحِسابيَّة والانحرافات المعيارية لبعد المُتطلَّبات المادِّية

م	العبارات	المُتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المُوافقة	الترتيب
10	تخصيص ميزانية كافية للأبحاث العلميَّة الداعمة للشراكة البَحثيَّة مع مُؤسَّسات المُجتمع.	4.61	0.763	كبيرة جدًّا	1
11	زيادة مكافأة الأبحاث العلميَّة المتميزة، المهتمة بمشكلات المُجتمع وقضاياه.	4.57	0.810	كبيرة جدًّا	2
12	توفّر الأدوات والوسائل اللازمة لإجراء الأبحاث العلميَّة الملبية لاحتياجات مُؤسَّسات المُجتمع.	4.49	0.853	كبيرة جدًّا	3
14	إنشاء حاضنات علمية في الجامعة تلبي احتياجات مُؤسَّسات المُجتمع.	4.47	0.830	كبيرة جدًّا	4
13	تشجيع الجامعة لأعضاء هيئة التَّدريس على تسويق نتائج أبحاثهم لدى مُؤسَّسات المُجتمع.	4.44	0.878	كبيرة جدًّا	5
البُعد ككل		4,52	0,761	**كبيرة جدًّا**	

يتَّضح من جدول (8) مُوافقة الأعضاء بدرجةٍ كبيرة جدًّا، على المُتطلَّبات المادِّية للشراكة البَحثيَّة بالجامعة، وقد تراوحت مُتوسِّطات الاستجابات بين(4.44- 4.61)؛ مما يُشير إلى إدراكِ الأعضاء لأهمِّية توفير الموارد المادِّية اللازمة؛ لتوفيرِ كافة مُتطلَّبات الشَّراكة البَحثيَّة وتطويرها، وقد جاءت عبارة (10): "تخصيص ميزانية كافية للأبحاث العلميَّة الداعمة للشراكة البَحثيَّة مع مُؤسَّسات المُجتمع" في المرتبة الأولى، بمُتوسِّطٍ حسابي (4.61)؛ مما يؤكّد اتفاقهم على ضرورة توفير الدعم الكافي للأبحاث المتعلقة بالشَّراكة البَحثيَّة، وكلما كان الدعم أكبر؛ كانت الأبحاث ذات جودة أعلى، وتتفق هذه النَّتيجة مع دراسة ستامفير وآخرين (Stampfer et al., 2019)، والتي أكَّدت على أهمِّية تعزيز آليات التمويل التي تحتاجها الشَّراكة، بالإضافة إلى أهمِّية إشراك المُجتمع في ميزانية الجامعات، أما عبارة (13): "تشجيع الجامعة لأعضاء هيئة التَّدريس على تسويق نتائج أبحاثهم لدى مُؤسَّسات المُجتمع"؛ فقد جاءت في المرتبة الأخيرة، وبأقل مُتوسِّط حسابي (4.44)، بالرغمِ من أن المُوافقة على هذه العبارة جاءت كبيرة جدًّا؛ وقد يُعزى ذلك إلى كثرة المهام الأكاديميَّة والإداريَّة، والتي تُقلل من قيامِ الأعضاء بتسويق أبحاثهم، بالإضافة إلى قِلَّةِ الحوافز المُشجعة على ذلك.

ثانيًا: المُتطلَّبات المُجتمعيَّة:

جدول (9)

المُتوسِّطات الحِسابيَّة والانحرافات المعيارية لبُعد المُتطلَّبات المُجتمعيَّة

م	العبارات	المُتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المُوافقة	الترتيب
21	تعاون مُؤسَّسات المُجتمع مع الجامعة في تأسيس كراسي بحثية المرتبطة بمجالات عملها.	4.51	0.789	كبيرة جدًّا	1
23	التزام مُؤسَّسات المُجتمع بدعم الجامعة ماديًّا في إنشاء البرامج التخصُّصية المرتبطة بأنشطتها.	4.50	0.765	كبيرة جدًّا	2
22	قيام المسؤولين في مُؤسَّسات المُجتمع بعمل زيارات ميدانية للجامعة للتَّعرف على إمكاناتها.	4.45	0.794	كبيرة جدًّا	3
19	إشراك الخبراء والباحثين الأكاديميين كمستشارين في إدارات مُؤسَّسات المُجتمع.	4.37	0.860	كبيرة جدًّا	4
20	اهتمام وسائل الإعلام بمختلف أنواعها بنشر مفهوم الشَّراكة البَحثيَّة، وفوائدها لدى مُؤسَّسات المُجتمع.	4.35	0.828	كبيرة جدًّا	5
	البُعد ككل	4,44	0,721	**كبيرة جدًّا**	

يظهر جدول (9) مُوافقة الأعضاء بدرجةٍ كبيرة جدًّا، على المُتطلَّبات المُجتمعيَّة لتفعيل لشراكة البَحثيَّة، وقد تراوحت المُتوسِّطات الحِسابيَّة للاستجابات بين (4.35- 4.51)؛ كون المُجتمع هو الطرف الآخر من أطرافِ الشَّراكة، والذي له دور كبير في إنجاحِ عملية الشَّراكة البَحثيَّة مع الجامعة، وتحقيق أهدافها، وقد جاءت عبارة (21): "تعاون مُؤسَّسات المُجتمع مع الجامعة في تأسيسِ كراسي بحثية المرتبطة بمجالات عملها" بالمرتبة الأولى، وبمُتوسِّطٍ حسابي (4,51)؛ ويُعزى ذلك إلى أن الكراسي البَحثيَّة هي حلقة وصل بين الجامعة والمُؤسَّسات المستفيدة؛ حيثُ تُسهم في تطويرِ الأبحاث، والتوسُّع فيها، أما عبارة (20): "اهتمام وسائل الإعلام بمختلف أنواعها في نشرِ مفهوم الشَّراكة البَحثيَّة وفوائدها لدى مُؤسَّسات المُجتمع" فجاءت بالمرتبة الأخيرة، بأقل مُتوسِّطٍ حسابي (4,35) بالرغمِ من أن المُوافقة عليها جاءت كبيرة جدًّا؛ وقد يُعزى ذلك إلى أن بعض الأعضاء يرون أن وسائل الإعلام قليلًا ما تتطرق لمثلِ هذه المواضيع؛ كون موضوع الشَّراكة البَحثيَّة يهم فئة مُحددة في المُجتمع.

ثالثًا: المُتطلَّبات الإداريَّة:

جدول (10):

المتوسطات الحِسابيَّة والانحرافات المعيارية لبعد المُتطلَّبات الإداريَّة

م	العبارات	المُتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المُوافقة	الترتيب
8	توفير المناخ المناسب الذي يُشجع كليات الجامعة على تفعيل الشَّراكة البَحثيَّة مع مُؤسَّسات المُجتمع.	4.44	0.822	كبيرة جدًّا	1
6	المرونة في اللوائح والأنظمة التي تحكم الشَّراكة البَحثيَّة بين الجامعة ومُؤسَّسات المُجتمع.	4.43	0.839	كبيرة جدًّا	2
9	التزام الإدارة العليا بالجامعة بتطبيق الشَّراكة البَحثيَّة مع مُؤسَّسات المُجتمع	4.35	0.817	كبيرة جدًّا	3

م	العبارات	المُتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المُوافقة	الترتيب
5	بناء خطة تنفيذية تُوضِّح لأطراف الشَّراكة سير العمل، والأنظمة المُطبَّقة.	4.34	0.866	كبيرة جدًّا	4
7	إشراك خبراء من مُؤسَّسات المُجتمع في مشاريع الجامعة ومجالسها العلميَّة.	4.26	0.864	كبيرة جدًّا	5
البُعد ككل		4,36	0,841	كبيرة جدًّا	

يتَّضح من جدول (10)، مُوافقة أعضاء التَّدريس بدرجة كبيرة جدًّا، على المُتطلَّبات الإداريَّة لتفعيلِ الشَّراكة البَحثيَّة، وقد تراوحت مُتوسِّطات الاستجابات بين (4.26- 4.44)؛ لدورها الفعَّال في تنظيمِ عملية الشَّراكة البَحثيَّة؛ فمن خلالها تَتِم إدارة الموارد، وتقسيم المهام، وحل المشكلات بفاعلية، بالإضافة إلى تحقيق الشفافية في العمل؛ مما يضمن سيرها نحو الأهداف المرجوة، وقد جاءت عبارة (8): "توفير المناخ المناسب الذي يُشجع كليات الجامعة على تفعيل الشَّراكة البَحثيَّة مع مُؤسَّسات المُجتمع" بالمرتبة الأولى، بمُتوسِّطٍ حسابي (4,44)، وتؤكد هذه النَّتيجة أهمِّية إيجاد بيئة بحثية مُناسبة، تدعم الشَّراكة وتُسهل تَفعيلها، وتتفق هذه النَّتيجة ما توصلت إليه دراسة محمد (2020)، في تأكيدها على أهمِّية توفير مُناخ بحثي يُشجع على إنتاج الأبحاث التَّطبيقية، وجاءت عبارة (7): "إشراك خبراء من مُؤسَّسات المُجتمع في مشاريع الجامعة ومجالسها العلميَّة" بالمرتبة الأخيرة في هذا البُعد، وبأقل مُتوسِّط حسابي (4,26) بالرغمِ من أن المُوافقة على هذه العبارة جاءت كبيرة جدًّا؛ وقد يُعزى ذلك إلى وجهة نظر بعض الأعضاء حول ضيق وقت الخبراء، وانشغالهم بأعمالهم، بالإضافة إلى أن بعض المُؤسَّسات لا تهتم بتوطيد العلاقة مع الجامعة؛ لتركيزهم على الربح السريع، وقِلَّة معرفتهم بإمكانات الجامعة، وتتفق هذه النَّتيجة مع ما توصلت إليه دراسة بيلوش وآخرين (Bieluch et al., 2021)، التي أكَّدت على أهمِّية إشراك الخبراء والعلماء من المُجتمع، في المشاريعِ المنتجة للمعرفة مع الأكاديميين.

رابعًا: المُتطلَّبات التَّشريعيَّة

جدول (11)

المتوسطات الحِسابيَّة والانحرافات المعيارية لبعد المُتطلَّبات التَّشريعيَّة

م	العبارات	المُتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المُوافقة	الترتيب
3	وضوح آلية تفعيل الشَّراكة البَحثيَّة لدى أعضاء هيئة التَّدريس.	4.37	0.939	كبيرة جدًّا	1
4	وضع سياسة واضحة تُنظِّم عملية الشَّراكة البَحثيَّة بين الجامعة ومُؤسَّسات المُجتمع.	4.36	0.948	كبيرة جدًّا	2
2	تأسيس مراكز استشارية متنوعة في الجامعة تخدم مُؤسَّسات المُجتمع.	4.30	0.982	كبيرة جدًّا	3
1	تحديث القوانين والأنظمة التي تُلزم الجامعة ومُؤسَّسات المُجتمع بتفعيل الشَّراكة البَحثيَّة.	4.26	0.943	كبيرة جدًّا	4
البُعد ككل		4,32	0,846	كبيرة جدًّا	

يظهر من جدول (11)، مُوافقة أعضاء هيئة التَّدريس بدرجة كبيرة جدًّا، على المُتطلَّبات التَّشريعيَّة لتفعيلِ الشَّراكة البَحثيَّة، وقد جاءت المُتوسِّطات متراوحة بين (4.26- 4.37)؛ حيثُ إن وضوح آليات الشَّراكة وسياستها عند الجميع؛ يضمنان سلامة أعمالها قانونيًا، وتُحفظ حقوق الشركاء؛ مما يُولد الثِّقة عند جميع الأطراف، وبالتالي ضمان تنظيمها، واستمراريتها، وقد جاءت عبارة (3): "وضوح آلية تفعيل الشَّراكة البَحثيَّة لدى أعضاء هيئة التَّدريس" بالمرتبة الأولى، وبمُتوسِّطٍ حسابي (4,37)؛ لأن وضوح آلية تَفعيلها، يُسهِّل على الباحثين معرفةِ مهامهم، وأدوارهم في الشَّراكة، وتتّفق هذه النَّتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة ستامفير وآخرين (Stampfer et al., 2019)؛ حيثُ أكَّدت على أهمِّية تحديد الأدوار والمهام المطلوبة من كل شريك، حسب الأهداف المحددة، وقد جاءت عبارة (1): "تحديث القوانين والأنظمة التي تُلزم الجامعة ومُؤسَّسات المُجتمع على تفعيلِ الشَّراكة البَحثيَّة" بالمرتبة الأخيرة في هذا البُعد، بمُتوسِّط حسابي (4,26)، بالرغم من حصولها على درجة اتفاق كبيرة جدًّا؛ وقد يُعزى ذلك إلى صعوبةِ إلزام بعض المُؤسَّسات بتفعيل الشَّراكة مع الجامعة؛ لخصوصية أعمالها، أو محدودية مواردها المادِّية.

خامسًا: المُتطلَّبات البَحثيَّة:

جدول (12)

المتوسطات الحِسابيَّة والانحرافات المعيارية لبعد المُتطلَّبات البَحثيَّة

م	العبارات	المُتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المُوافقة	الترتيب
15	تبادل الخبرات بين الجامعة والجامعات الأخرى في مجال الشَّراكة البَحثيَّة مع مُؤسَّسات المُجتمع.	4.46	0.835	كبيرة جدًّا	1
18	تشجيع أعضاء هيئة التَّدريس على تقديم الاستشارات البَحثيَّة لمُؤسَّسات المُجتمع.	4.42	0.832	كبيرة جدًّا	2
17	إنشاء قواعد بيانات لتوفير المعلومات التي تُيسِّر عملية الشَّراكة البَحثيَّة مع مُؤسَّسات المُجتمع.	4.41	0.902	كبيرة جدًّا	3
16	ربط الأبحاث التَّطبيقية والمشروعات البَحثيَّة بقواعد الترقية لأعضاء هيئة التَّدريس، أو عند التعاقد معهم.	3.60	1.432	كبيرة	4
	البُعد ككل	4,22	0,792	**كبيرة جدًّا**	

يوضح جدول (12)، مُوافقة الأعضاء بدرجة كبيرة جدًّا، على المُتطلَّبات البَحثيَّة؛ لتفعيل الشَّراكة البَحثيَّة مع مُؤسَّسات المُجتمع، وقد تراوحت المُتوسِّطات بين (3.60- 4.46)؛ كونها تُسهم في تسخيرِ الجهود البَحثيَّة وفقًا لاحتياجات المُجتمع، وتعمل على تعزيز التفاعل بين الجامعة والمُجتمع، وتحقيق الأهداف المُشتركة بفاعلية، وقد جاءت عبارة (15): "تبادل الخبرات بين الجامعة والجامعات الأخرى في مجال الشَّراكة البَحثيَّة مع مُؤسَّسات المُجتمع" بالمرتبة الأولى من وجهة نظر الأعضاء، وبمُتوسِّط حسابي (4,46)، وهذا يؤكد أهمِّية الاطلاعِ على خبرات الجامعات الأخرى، في مجال تفعيل الشَّراكة البَحثيَّة؛ للاستفادة منها بما يتناسب مع سياسة الجامعة، وخططها، وأهدافها، أما عبارة (16): "ربط الأبحاث التَّطبيقية والمشروعات البَحثيَّة بقواعد الترقية لأعضاء هيئة التَّدريس أو عند التعاقد معهم" فقد حصلت على أقل مُتوسِّط حسابي (3.60)؛ بالرغمِ من أن المُوافقة عليها جاءت كبيرة؛ حيثُ أن بعض الباحثين يرون أن ربط ترقياتهم بهذه الأبحاث، فيه تضييق لرغبتهم في البحثِ عن موضوعاتٍ أخرى،

بالإضافة إلى صعوبةِ إجراءِ بعض الأبحاث، والتي تحتاج إلى وقت وتمويل كبيرين.

إجابة السُّؤال الثالث: ما الفروق الدالة إحصائيًّا عند مستوى الدَّلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين استجابات أعضاء هيئة التَّدريس حول مُعوِّقات ومُتطلَّبات الشَّراكة البَحثيَّة بين جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل ومُؤسَّسات المُجتمع والتي تُعزى لمُتغيِّرات الدراسة: (الجنس، نوع الكليَّة، الرُّتبة العلميَّة)؟

1) مُتغيِّر الجنس ونوع الكليَّة: تم استخدام اختبار ت (Independent Sample T-test)؛ لتوضيح الفروق بين استجابات الأعضاء حول مُعوِّقات الشَّراكة البَحثيَّة حسب المُتغيِّرين كما يلي:

كما يتَّضح من الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين مُتوسِّطات استجابات أعضاء هيئة التَّدريس من الكُليَّات النَّظرية والتَّطبيقية، حول مُعوِّقات الشَّراكة البَحثيَّة المتمثِّلة في: بُعد المُعوِّقات الإداريَّة، وبُعد تبعًا لمُتغيِّر نوع الكليَّة، مما يُشير إلى عدم تأثر الاستجابات بمُتغيِّر نوع الكليَّة في تلك الأبعاد، بينما وُجدت فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، عند بُعد المُعوِّقات الأكاديميَّة، لصالحِ الكُليَّات الإنسانية/النَّظرية؛ وقد يُعزى ذلك إلى عدم وضوح الأولويَّات البَحثيَّة عند الأعضاء في بعض الأقسام

جدول (13)

نتائج اختبارت للفروق بين الاستجابات حول مُعوِّقات الشَّراكة البَحثيَّة تبعًا لمُتغيِّري الجنس ونوع الكليَّة

المحور	الأبعاد	مُتغيِّر الجنس	العدد	المُتوسِّط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدَّلالة	مُتغيِّر الكليَّة	العدد	المُتوسِّط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدَّلالة
مُعوِّقات الشَّراكة البَحثيَّة	مُعوِّقات إدارية	ذكر	87	3.34	0.913	0.651-	0.516	علمية/ تطبيقية	126	3.30	0.808	1.716-	0.088
		أنثى	124	3.42	0.809			إنسانية/ نظريّة	85	3.51	0.905		
	مُعوِّقات أكاديمية	ذكر	87	3.27	0.829	0.043-	0.966	علمية/ تطبيقية	126	3.17	0.767	2.093-	*0.038
		أنثى	124	3.27	0.806			إنسانية/ نظريّة	85	3.41	0.864		
	مُعوِّقات مادية	ذكر	87	3.87	0.881	0.265-	0.791	علمية/ تطبيقية	126	3.87	0.795	0.284-	0.777
		أنثى	124	3.90	0.832			إنسانية/ نظريّة	85	3.91	0.931		
	مُعوِّقات مُجتمعيَّة	ذكر	87	3.96	0.847	1.189	0.236	علمية/ تطبيقية	126	3.94	0.748	1.359	0.175
		أنثى	124	3.82	0.756			إنسانية/ نظريّة	85	3.79	0.857		

* دالة عند مستوى 0.05 فأقل

يظهر من جدول (13) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا، بين مُتوسِّطات استجابات الأعضاء حول مُعوِّقات الشَّراكة البَحثيَّة، تُعزى لمُتغيِّر الجنس، مما يُشير إلى عدم تأثر الاستجابات بهذا المُتغيِّر، النَّظرية/الإنسانية، والاعتقاد السَّائد بقِلَّة أهمِّية الأبحاث النَّظرية/الإنسانية، وضعف ثقة بعض مُؤسَّسات المُجتمع بنتائجِ البحوث الإنسانية، والتي قد تتأثَّر بالعواملِ الخارجية.

2) مُتغيِّر الرُّتبة العلميَّة: تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ لتوضيح الفروق بين استجابات الأعضاء حول مُعوِّقات الشَّراكة البَحثيَّة حسب المُتغيِّر كما يلي:

جدول (14)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين الاستجابات حول مُعوِّقات الشَّراكة البَحثيَّة تبعًا لمُتغيِّر الرُّتبة العلميَّة

المحور	الأبعاد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	مُتوسِّط المربعات	قيمة (ف)	الدَّلالة الإحصائية
مُعوِّقات الشَّراكة البَحثيَّة	المُعوِّقات الإداريَّة	بين المجموعات	3.885	2	1.942	2.718	0.068
		داخل المجموعات	148.633	208	0.715		
		المجموع	152.517	210	-		
	المُعوِّقات الأكاديميَّة	بين المجموعات	1.135	2	0.567	0.855	0.427
		داخل المجموعات	137.967	208	0.663		
		المجموع	139.102	210	-		
	المُعوِّقات المادِّية	بين المجموعات	3.096	2	1.548	2.164	0.117
		داخل المجموعات	148.815	208	0.715		
		المجموع	151.911	210	-		
	المُعوِّقات المُجتمعيَّة	بين المجموعات	0.430	2	0.215	0.338	0.714
		داخل المجموعات	132.384	208	0.636		
		المجموع	132.814	210	-		

*** دالة عند مستوى 0.05 فأقل**

يُظهر جدول (14) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا، بين مُتوسِّطات استجابات أعضاء هيئة التَّدريس، ممن هم في رتبة أستاذ، وأستاذ مُشارك، وأستاذ مُساعد، حول مُعوِّقات الشَّراكة البَحثيَّة؛ مما يُشير إلى اتفاقهم جميعًا على وجودِ مُعوِّقات إدارية، وأكاديمية، ومادية، ومُجتمعيَّة، تحد أو تقلل من فرصِ تفعيل الشَّراكة البَحثيَّة مع مُؤسَّسات المُجتمع.

1) مُتغيِّرا الجنس ونوع الكليَّة: تم استخدام اختبار ت (Independent Sample T-test)؛ لتوضيحِ الفروق بين استجابات الأعضاء حول مُتطلَّبات الشَّراكة البَحثيَّة حسب المُتغيِّرين كما يلي:

جدول (15)

نتائج اختبار(ت) للفروق بين الاستجابات حول مُتطلَّبات الشَّراكة البَحثيَّة تبعًا لمُتغيّرِالجنس ونوع الكليَّة

المحور	الأبعاد	مُتغيّر الجنس	العدد	المُتوسّط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدَّلالة	مُتغيّر الكليَّة	العدد	المُتوسّط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدَّلالة
مُتطلَّبات الشَّراكة البَحثيَّة	المُتطلَّبات التَّشريعيَّة	ذكر	87	3.34	0.913	-0.651	0.516	علمية/ تطبيقية	126	4.29	0.818	-0.813	0.417
		أنثى	124	3.42	0.809			إنسانية/ نظريّة	85	4.38	0.889		
	المُتطلَّبات الإداريَّة	ذكر	87	3.27	0.829	-0.043	0.966	علمية/ تطبيقية	126	4.35	0.675	-0.325	0.746
		أنثى	124	3.27	0.806			إنسانية/ نظريّة	85	4.38	0.778		
	المُتطلَّبات المادِّية	ذكر	87	3.87	0.881	-0.265	0.791	علمية/ تطبيقية	126	4.52	0.754	0.145	0.884
		أنثى	124	3.90	0.832			إنسانية/ نظريّة	85	4.51	0.775		
	المُتطلَّبات البَحثيَّة	ذكر	87	3.96	0.847	1.189	0.236	علمية/ تطبيقية	126	4.23	0.793	0.227	0.820
		أنثى	124	3.82	0.756			إنسانية/ نظريّة	85	4.21	0.794		
	المُتطلَّبات المُجتمعيَّة	ذكر	87	4.40	0.760	-0.568	0.571	علمية/ تطبيقية	126	4.44	0.700	0.051	0.960
		أنثى	124	4.46	0.695			إنسانية/ نظرية	85	4.43	0.756		

يُظهر جدول (15) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا، بين مُتوسِّطات استجابات أعضاء هيئة التَّدريس -الذكور والإناث-، حول مُتطلَّبات تفعيل الشَّراكة البَحثيَّة، تبعًا لمُتغيّر الجنس؛ مما يُشير إلى عدم تأثر الاستجابات بهذا المُتغيّر، وتتفق هذه النَّتيجة مع دراسة المطيري (2022)، والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروقٍ دالة إحصائيًّا في الاستجابات، حول مُتطلَّبات الاستثمار في الأبحاث العلميَّة تبعًا لمُتغيّر الجنس، كما يُظهر الجدول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا، بين مُتوسِّطات استجابات الأعضاء، حول مُتطلَّبات الشَّراكة البَحثيَّة بجميع أبعادها تبعًا لمُتغيّر نوع الكليَّة؛ مما يُشير إلى أن الاستجابات لم تتأثر بهذا المُتغيّر.

2)مُتغيّر الرُّتبة العلميَّة: تمَّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ لتوضيح الفروق بين استجابات الأعضاء حول مُتطلَّبات الشَّراكة البَحثيَّة حسب المُتغيّر كما يلي:

جدول (16)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في الاستجابات حول مُتطلَّبات الشَّراكة البَحثيَّة تبعًا لمُتغيِّر الرُّتبة العلميَّة

المحور	الأبعاد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	مُتوسِّط المربعات	قيمة (ف)	الدَّلالة الإحصائية
مُتطلَّبات الشَّراكة البَحثيَّة	المُتطلَّبات التَّشريعيَّة	بين المجموعات	0.557	2	0.278	0.387	0.680
		داخل المجموعات	149.830	208	0.720		
		المجموع	150.387	210	-		
	المُتطلَّبات الإداريَّة	بين المجموعات	1.560	2	0.780	1.526	0.220
		داخل المجموعات	106.326	208	0.511		
		المجموع	107.886	210	-		
	المُتطلَّبات المادِّية	بين المجموعات	0.632	2	0.316	0.544	0.581
		داخل المجموعات	120.933	208	0.581		
		المجموع	121.565	210	-		
	المُتطلَّبات البَحثيَّة	بين المجموعات	0.191	2	0.096	0.151	0.860
		داخل المجموعات	131.415	208	0.632		
		المجموع	131.607	210	-		
	المُتطلَّبات المُجتمعيَّة	بين المجموعات	0.076	2	0.038	0.073	0.930
		داخل المجموعات	109.170	208	0.525		
		المجموع	109.246	210	-		

*** دالة عند مستوى 0.05 فأقل**

يُظهر جدول (16) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا، بين مُتوسِّطات استجابات أعضاء هيئة التَّدريس، ممن هم في رتبةِ أستاذ، وأستاذ مُشارك، وأستاذ مُساعد، حول مُتطلَّبات الشَّراكة البَحثيَّة؛ مما يُشير إلى اتفاقهم جميعًا بمختلفِ رُتبهم، على أهمِّية تحقيق المُتطلَّبات التَّشريعيَّة، والإداريَّة، والمادِّية، والبَحثيَّة، والمُجتمعيَّة؛ لتفعيلِ وتعزيز الشَّراكة البَحثيَّة مع مُؤسَّسات المُجتمع.

خُلاصة البحث وتَوصياته:

توصَّل البحث إلى عددٍ من النَّتائج، وهي كما يأتي:

-اتفاق أعضاء هيئة التَّدريس بدرجةٍ كبيرة، على مُعوِّقاتِ الشَّراكة البَحثيَّة، بين جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل ومُؤسَّسات المُجتمع، وبمُتوسِّط حسابي عام بلغَ (3.62)؛ إذ جاءت المُعوِّقات المادِّية في المرتبةِ الأولى، وبمُتوسِّطٍ حسابي (3.89)، وفي المرتبةِ الثَّانية جاءت المُعوِّقات المُجتمعيَّة، بمُتوسِّطٍ حسابي (3.88)، يليها المُعوِّقات الإداريَّة، بمُتوسِّطٍ حسابي (3.38)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت المُعوِّقات الأكاديميَّة، بمُتوسِّطٍ حسابي (3.27).

-اتفاق أعضاء هيئة التَّدريس بدرجةٍ كبيرة جدًّا، على مُتطلَّبات الشَّراكة البَحثيَّة، بين جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل ومُؤسَّسات المُجتمع، وقد بلغ المُتوسِّط الحسابي العام للمحورِ (4.38)؛ إذ جاءت المُتطلَّبات المادِّية في المرتبةِ الأولى، وبمُتوسِّطٍ حسابي (4.52)، والمُتطلَّبات المُجتمعيَّة في المرتبةِ الثَّانية، بمُتوسِّطٍ حسابي (4.44)، وفي المرتبةِ الثالثة جاءت المُتطلَّبات الإداريَّة، بمُتوسِّطٍ حسابي (4.36)، ثمَّ المُتطلَّبات التَّشريعيَّة، بمُتوسِّطٍ حسابي (4.32)، وفي المرتبةِ الأخيرة، جاءت المُتطلَّبات البَحثيَّة، بمُتوسِّطٍ حسابي (4.22).

-وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$)، بين مُتوسِّطات استجابات الأعضاء، تُعزى إلى مُتغيِّر نوع الكليَّة، عند "المُعوِّقات الأكاديميَّة" لصالحِ الكُليَّات

الإنسانية/النَّظرية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًّا حول الأبعاد الأخرى لمُعوّقاتِ الشَّراكة البَحثيَّة، والمُتمثِّلة في المُعوّقات الإداريَّة، والمادِّية، والمُجتمعيَّة، ومُتطلَّباتها المادِّية، والمُجتمعيَّة، والإداريَّة، والتَّشريعيَّة، والبَحثيَّة، تُعزى إلى مُتغيّرات الجنس، والرُّتبة العلميَّة، ونوع الكليَّة.

التّوصيات:

في ضوءِ ما توصَّل إليه البحث من نتائج، استُخلصت التَّوصيات الآتية:

- إعطاء حوافز تشجيعية مادية أو ترقيات، بحيث تزيد بزيادةِ عدد الأبحاث، ومدى فاعليتها وإمكانية تطبيقها.
- عقد اجتماعات بالتنسيقِ مع مُؤسَّسات المُجتمع المختلفة، -كالمُؤسَّسات الصناعية والإنتاجية-؛ للتعريفِ بإمكانيات الجامعة، والفوائد التي ستعود عليها من تفعيلِ الشَّراكة البَحثيَّة.
- تشكيل لجنة مُستقِلَّة في الجامعة، تُعنى بمجالِ الشَّراكة البَحثيَّة، والذي من شأنه أن يُسهِّل إجراءاتها. -تقسيم أعضاء هيئة التَّدريس إلى مجموعات متسلسلة؛ بحيث تُفرغ كل مجموعة لإنتاج الأبحاث المطلوبة، وبقية المجموعات تنجز المهام الأخرى، وهكذا.
- تنويع مصادر دخل الجامعة؛ كتقديم برامج تعليمية، واستشارات، ودورات وورش عمل مدفوعة، والاستفادة من مرافقِ الجامعة بتأجيرها.
- وضع خطة متكاملة، لكل ما يتعلَّق بتفعيلِ الشَّراكة البَحثيَّة، وإطلاع أعضاء هيئة التَّدريس عليها، عن طريق اجتماعات دورية، ودورات، وورش العمل.
- إتاحة التَّعاون البحثي مع جامعات مُهتمة بالشَّراكةِ البَحثيَّة؛ بحيث يمكن للباحث من الجامعة أن يشترك في مشروعات بحثية، مع باحثين من جامعة أخرى؛ للاستفادةِ من خبراتهم في هذا المجال.

❋❋❋❋

المراجع العربية

بدوي، أحمد زكي. (1982). *معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية: انجليزي فرنسي عربي*. مكتبة لبنان.

جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل. (2018). *الخُطَّة الاستراتيجية للجامعة 2018 - 2025*. https://2u.pw/m6SXuHy

جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل. (2022، نوفمبر22). *الرُؤية والرسالة والقيم والأهداف الاستراتيجية*. https://2u.pw/NUWzcdsm

جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل. (2023). *إحصائية أعضاء هيئة التَّدريس بالجامعة*. عمادة البحث العلمي.

الشهراني، عبد الله فلاح. (2020). استراتيجية مقترحة في الشَّراكة المُجتمعيَّة المتجددة بين الجامعات السُّعودية والمُجتمع المحلي لتلبية الاحتياجات والمشروعات البَحثيَّة في ضوء بعض التجارب العالمية. *المجلة التربوية، 79*، 811-868.

العساف، صالح حمد. (2016). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* (ط.4). دار الزهراء.

العصيمي، خالد حمدان. (2020). واقع الشَّراكة المُجتمعيَّة وممارسة مجالاتها في جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج*، (69)، 437 – 493.

الغامدي، عبدالعزيز محمد. (2018). درجة أهمِّية الشَّراكة بين جامعة جدة والقطاع الخاص في ضوء رُؤية المملكة العربية السُّعودية 2030. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج*، (53)، 413 – 443.

محمد، رجب أحمد. (2020). الشَّراكة البَحثيَّة بين الجامعات المصرية ومجتمع الأعمال على ضوء خبرتي كندا وسنغافورة. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج*، (70)، 470- 381.

المطيري، هدى موسم. (2022). تفعيل الاستثمار في الأبحاث العلميَّة في الجامعات السُّعودية في ضوء الخبرات العالمية: تصور مقترح. *مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط، 38*(1)، 290-344.

المملكة العربية السُّعودية. (2016). وثيقة *رُؤية المملكة 2030*. https://2u.pw/NCOXi

الهادي، شرف الدين إبراهيم. (2016). تصور مقترح لتفعيل الشَّراكة بين جامعة القصيم والمُؤسَّسات الإنتاجية في ضوء مُتطلَّبات خطط التنمية. *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية، 5*، 506-564.

وزارة التعليم. (2020). *مشروع نظام الجامعات الجديد "ورشة عمل"*. https://n9.cl/documents_1

وكالة الأنباء السُّعودية. (2020، *يوليو 16*). *وزير التعليم يشكر القيادة الرشيدة على اختيار جامعات الملك سعود والملك عبدالعزيز والإمام عبدالرحمن بن فيصل لتطبيق "نظام الجامعات الجديد"*. https://www.spa.gov.sa/2110634

المراجع الأجنبية

Al-Assaf, S. H. (2016). *almadkhal iilaa albahth fi aleulum alsulukia*m (t.4). dar alzahra.

Austin Technology Incubator. (2022*). ATI History.* https://ati.utexas.edu/

Badawi, A. Z. (1982). *Muejam Mustalahat Aleulum Aliajtimaeiati: Anjiliziun Firansiun Earabiun*. Lebanon Library.

Bieluch, K., Silka, L. and Lindenfeld, L. (2021). Stakeholder preferences for process and outcomes in community-university research partnerships: implications for research collaborations. *Journal of Community Engagement and Scholarship, 13*(2), 1-15.

Al-Ghamdi, A. M. (2018). The Degree of Importance of The Partnership Between the University of Jeddah and The Private Sector in Light of The Vision of The Kingdom of Saudi Arabia 2030, (in Arabic). *Educational Journal: Sohag University,* (53), 413-443.

Al-hadi. SH. E. (2016). A proposed vision for activating the partnership between Qassim University and productive institutions in light of the requirements of development plans, (in Arabic). *Jazan University Journal of Human Sciences, 5*, 506-564.

Harvard University. (2022). *Consulting Agreements*. https://ari.hms.harvard.edu/outside-activities/consulting-agreements

Imam Abdulrahman Bin Faisal University. (2022, November22). *Vision, Mission and Values*, (in Arabic). https://www.iau.edu.sa/en/about-us/vision-mission-and-values

Imam Abdulrahman Bin Faisal University. (2023, May31). *The university's strategic plan 2018-2025*, (in Arabic). https://2u.pw/m6SXuHy

Kingdom of Saudi Arabia. (2016). *Vision 2030 Overview*, (in Arabic). https://2u.pw/NCOXi

Ministry of education. (2020). *Mashrue Nizam Aljamieat Aljadid "Warshat Eamal"*. https://n9.cl/documents_1

Mohammed, R. A. (2020). Research Partnership Between Egyptian Universities and The Business Community in Light of The Experiences of Canada and Singapore, (in Arabic). *Educational Journal: Sohag University*, (70), 381-470.

collaboration: insights from academic, tribal, and community partner interviews on a new research partnership. *International journal of environmental research and public health, 16*(24), 5132.

University of Liverpool. (2022). *Consultancy and access to facilities*. https://www.liverpool.ac.uk/collaborate/consultancy/

University of Oxford. (a2022). *The Oxford Research Centre in the Humanities*. https://www.development.ox.ac.uk/torch

University of Oxford. (b2022). *Training and workshops*. https://www.ox.ac.uk/research/support-researchers/personal-and-professional-development/training-and-workshops

University of Tokyo. (b2022). *Institutes and Other University Organizations*. https://www.u-tokyo.ac.jp/en/academics/institutes_centers.html

University of Tokyo. (a2022). *Technology Business Incubator Program (TBI)*. https://www.rcast.u-tokyo.ac.jp/ja/research/tarchives_tbi.html

Wit de Vries, d. Esther, Dolfsma, W. A., Windt van der, Henny J, and Gerkema, M. P. (2018). Knowledge transfer in university industry research partnerships: A review. *The Journal of Technology Transfer, 44*(4), 1236-1255.

Yokohama National University. (b2020). *For Companies & Research Institutes: Technical consultations*. https://www.ripo.ynu.ac.jp/en/company/consultation/

Yokohama National University. (a2020). *Yun's ability to collaborate with industry and academia.* https://www.ripo.ynu.ac.jp/about/ynu_research/ynucollaborationpower/

Al-Mutairi, H. M. (2022). Activating Investment in Scientific Research in Saudi Universities in The Light of International Experiences: A Suggested Paradigm, (in Arabic). *Journal Faculty of Education: Assiut University, 38*(1), 29-344.

Northeastern University. (2021). *Northeastern University News*. https://news.northeastern.edu/2021/11/04/northeastern-wins-contract-for-soft-target-protection-system/

Al-Osaimi, K.H. (2020). The Reality of Community Partnership and its Fields Practice in Taif University From the Point of View of the Faculty Members, (in Arabic). *Educational Journal: Sohag University,* (69), 437-493.

Rice University. (2022). *Research Centers and Institutes.* https://www.rice.edu/research-centers-groups

Saudi Press Agency. (2020, July16). *Wazir Altaelim Yashkur Alqiadat Alrashidat Ealaa Aikhtiar Jamieat Almalik Sueud Walmalik Eabdaleaziz Wal'iimam Eabdalrahman Bin Faysal Litatbiq "Nizam Aljamieat Aljadid"*. https://www.spa.gov.sa/2110634

Schiuma, Giovanni, and Carlucci, Daniela. (2018). Managing Strategic Partnerships with Universities in Innovation Ecosystems: A Research Agenda. *Journal of Open Innovation, Technology, Market, and Complexity, 4*(3), 1-13.

SET squared Partnership. (2022). *About Set Squared*. https://www.setsquared.co.uk/about-us/

Al-Shahrani, A. F. (2020). A proposed strategy for a renewed community partnership between Saudi universities and the local community to meet research needs and projects in light of some global experiences, (in Arabic*). Educational Journal, 76* , 811-868.

Stampfer, O., Mittelstaedt, G., Vásquez, V. and Karr, C. (2019). Guidance for genuine

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-7

The Challenges Affecting the In-Service Training of Teachers of Students with Autism Spectrum Disorder on Evidence-Based Practice

Fatima I. Alghamdi[(1)] *Abdul H. Alotaibi*[(2)]

(Submitted 06-03-2024 and Accepted on 18-09-2024)

ABSTRACT: The in-service training of teachers of students with autism spectrum disorder (ASD) based on evidence-based practice (EBP) is subject to many challenges. This study explores the challenges encountered when training teachers of ASD students on EBPs and identifies suggestions for improvement. Method. Grounded Theory (GT) was used to guide data collection and analysis and develop a theoretical explanation based on data reported by 10 teachers of ASD students who were intentionally selected according to specific criteria. Data was collected inductively during individual interviews, and documents pertaining to the 33 participants were also analysed. Results. The study employed Reality Change Theory (RCT), illustrating the reality of the challenges facing the in-service training of teachers of ASD students on EBPs and making suggestions to change that reality. Several categories of challenges emerged, including: (1) access obstacles; (2) a lack of effectiveness; (3) implementation barriers; and (4) desired quality, which is related to teachers' proposals to improve the training. Conclusions. The qualitative results produced provide an in-depth understanding derived from teachers' data and their experiences of the challenges facing in-service training on EBPs, in addition to suggestions to help change reality and improve the quality of future training.
Keywords: Evidence-Based Practice, In-Service Training, Autism Spectrum Disorder.

تحديات تدريب معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على الممارسات المستندة إلى البراهين أثناء الخدمة ومقترحات التحسين

أ. فاطمة إبراهيم الغامدي[(1)] د. عبد الهادي علي العتيبي[(2)]

المستخلص: يواجه تدريب معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على الممارسات المستندة إلى البراهين أثناء الخدمة العديد من التحديات. استكشفت هذه الدراسة التحديات التي واجهت تدريب هؤلاء المعلمين أثناء الخدمة ومقترحاتهم لتحسينها. المنهجية. وظفت الدراسة النظرية المجذرة لجمع البيانات وتحليلها، وتطوير تفسير نظري يعتمد على بيانات 10 من المشاركين الذين تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية وفقا لمعايير محددة. وقد جُمعت البيانات بشكل استقرائي من خلال المقابلات الفردية، وتحليل 33 من وثائق المشاركين. النتائج. ظهرت الدراسة بنظرية تغيير الواقع، التي وضحت واقع التحديات التي تواجه تدريب معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على الممارسات المستندة إلى البراهين أثناء الخدمة وتقديم اقتراحات التحسين. ظهرت التحديات في عدة فئات، بما في ذلك: (1) معوقات الوصول؛ (2) نقص الفعالية؛ (3) حواجز التنفيذ؛ و (4) الجودة المنشودة، والتي تتعلق بمقترحات المعلمين لتحسين التدريب. الخلاصة. توفر النتائج النوعية فهمًا متعمقًا مستمدًا من بيانات المعلمين وتجاربهم حول التحديات التي واجهت تدريبهم على الممارسات المستند إلى البراهين أثناء الخدمة، بالإضافة إلى مقترحاتهم لتغيير الواقع وتحسين جودة التدريب المستقبلي.
الكلمات المفتاحية: الممارسات المستندة إلى البراهين، التدريب أثناء الخدمة، اضطراب طيف التوحد.

(1) Department of Special Education - College of Education - Umm Al-Qura University
E-mail: fa.alghamdi90@gmail.com

(1)، (2) قسم التربية الخاصة- كلية التربية- جامعة أم القرى
E-mail: abduluksa@hotmail.com

Introduction

ASD students are known to suffer from deficits in communication and social interaction, in addition to potentially exhibiting specific and repetitive behavioural patterns (American Psychiatric Association [APA], 2013). This makes it difficult for teachers to employ the effective practices used by their peers in the context of general education, or to assert the effectiveness of a single intervention or treatment programme to meet their students' varying needs (Alexander et al., 2015; Hsiao & Sorensen, 2019; Paynter et al., 2017; Stahmer et al., 2005). The challenges teachers encounter have been intensified by the recent increased prevalence of ASD, which affected one child out of every 36 children aged 8 years (Centres for Disease Control and Prevention [CDC], 2023). Therefore, it is vital that teachers can benefit from EBP illustrating techniques that have proven effective in improving outcomes for ASD students when developing their teaching strategies (Cook et al., 2015).

Moreover, there has been an increased demand for legislation stipulating that teachers have sufficient knowledge of EBPs to determine effective pedagogies (No Child Left Behind [NCLB], 20 U.S.C. § 6319 (2002); Individuals with Disabilities Education Improvement Act [IDEIA], 20 U.S.C.§ 1400 (2004); Every Student Succeeds Act [ESSA]), 2015). Several systematic reviews have been conducted and reported in the literature, to identify these practices for use by teachers (for example The National Autism Center, [NAC], 2009; NAC, 2015; Odom et al., 2010; Wong et al., 2014; Steinbrenner et al., 2020). More recently, the United States spent nearly $500 million between 2008 and 2015 researching effective treatments and interventions for ASD individuals (McNeill, 2019). In Saudi Arabia, the Ministry of Education issued a comprehensive teachers' guide to developing autism programmes; one of which included a detailed description of EBPs in a manner designed to assist teachers to integrate proven methods into their classrooms (Ministry of Education, 2020). Despite the attention these practices have attracted in modern professional literature and legislation, a gap between research evidence and classroom practice persists (Cook et al., 2015; Dynia et al., 2020). Studies have reported that EBPs are often not employed by teachers when providing educational services to ASD students (Odom, 2009; Suhrheinrich, 2011; Stahmer et al., 2015), or that they are not used consistently or effectively (Al-Yafei and Al-Zari, 2020; Cook et al., 2015). Instead, teachers continue to employ practices with no positive, or at most a limited, impact on their students (Zureikat, 2020; Al-Hussein, 2017), while EBPs account for fewer than 10% of the educational interventions that schools employ with ASD students (Silveira-Zaldivar & Curtis, 2019).

As a result, the Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA, 2004) called for in-service training for teachers to help them introduce EBPs in their classrooms, to improve their students' academic performance (Al-Hussein, 2017; Morrier et al., 2011; Cook et al., 2015). However, the issue of training teachers of ASD students on how best to use these practices has not received sufficient attention. Pre-service teacher training programmes related to autism lack or fail to provide adequate training (Sanz-Cervera et al., 2017; Silveira-Zaldivar & Curtis, 2019), with fewer than 15% of teachers reporting having received training on EBPs in their academic preparation programmes at universities (Morrier et al., 2011). Moreover, when Alexander et al. (2015) reviewed the literature on training teachers of ASD students on EBPs, they observed a scarcity of effective in-service training once such teachers were in employment.

The two researchers have experienced, throughout their work experience, the challenges facing teachers of ASD students wishing to employ EBPs in their classrooms, the inadequacy of in-service training on these practices, and the scarcity of research investigating such training. This study sought

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-7

to develop a theoretical understanding to explore the challenges facing the in-service training of teachers of ASD students on these practices to identify their suggestions for improving them by answering the following questions:

1- What are the challenges facing in-service training of teachers of ASD students on EBPs?

2- What are the suggestions to overcome the challenges of in-service training on EBPs?

2. Methods

This study highlights the challenges encountered during such training and provides suggestions for improvement. The study utilizes Grounded Theory (GT) methodology to gather and analyze data from 10 teachers of ASD students, combining individual interviews and document analysis. The Grounded Theory approach was employed here as it provided the most optimal option for this study in terms of processing data and providing answers for its questions through direct interactions between the researcher and the participants. This approach provided the participants with the opportunity to talk openly about their experiences and suggestions. The researchers were aiming at reaching this level of detailed data and developing a better understanding grounded in the perspective of the participants who had direct experiences of the studied phenomena. According to Creswell and Poth (2018/2019), Grounded Theory is an ideal option when there is no theory to explain and understand reality, or when there is a requirement to explain the experiences of participants with the phenomenon studied.

2.1. Participants

Ten teachers of ASD students were selected using the Purposeful Sampling method, which is a non-random method used to recruit participants with sufficient understanding of the phenomenon studied (Robinson, 2014). Snowball sampling was used to select three of these teachers. The participant sample members were selected according to specific criteria, known as Criterion Sampling (Harley et al. 2009). The criteria were listed in the letter of request to participate in the study and sent to teachers at the Ministry of Education after obtaining the necessary consent. The criteria were as follows: (1) the participant holds a bachelor's degree specializing in autism; (2) the teacher has at least five years of experience teaching ASD students; and (3) the teacher has completed in-service training courses on at least five out of 28 EBPs (Table 1). After confirming the participants met the criteria, their written consent was secured to participate in the study.

Table (1)

Availability of criteria for the sample participating in the study

Participant's Code	Job	Years of Experience	Academic Qualification	No. of practices trained
P (1)	Teacher of ASD students	6	Bachelor's degree in Autism and Developmental Disabilities	7
P (2)	Teacher of ASD students	7	Bachelor's degree in Autism and Developmental Disabilities	7
P (3)	Teacher of ASD students	6	Bachelor's degree in Autism and Developmental Disabilities	16
P (4)	Teacher of ASD students	7	Bachelor of Autism and Developmental Disabilities	9
P (5)	Teacher of ASD students	14	Bachelor's degree in Autism and Developmental Disabilities	19
P (6)	Teacher of ASD students	8	Bachelor's degree in Autism and Developmental Disabilities	12
P (7)	Teacher of ASD students	6	Bachelor's degree in Autism and Developmental	12

			Disabilities	
P (8)	Teacher of ASD students	6	Bachelor's degree in Autism and Developmental Disabilities	20
P (9)	Teacher of ASD students	9	Bachelor's degree in Autism and Developmental Disabilities	5
P (10)	Teacher of ASD students	8	Bachelor's degree in Autism and Developmental Disabilities	11

Data collection

Data was collected through in-depth interviews and the analysis of relevant documents. The researchers used Reality Change Theory (RCT) to illustrate the challenges faced during in-service training and propose suggestions for improvement . The interview guide included the two main questions posed by the researcher to explore new topics, and a guide was developed in light of the data produced. For example, questions about emerging categories were added or addressed in greater detail. The interviews were conducted via Zoom and recorded with the consent of the participants. At the beginning of each interview, the participants were informed of their rights and that the confidentiality of their data would be guaranteed. In addition, participants' documents were analysed, including their in-service training certificates. All but two participants submitted documents for review (see Table 2).

Table (2)

Description of participants' documents in the study

Number of participants who submitted their documents	Type of documents	Issuing authorities	Number of documents	Total number of documents
8	Training certificates	Ministry of Education	18	33
		Ministry of Health	10	
		Ministry of Resources and Human Development	5	

These documents provided additional data about the categories examined during the stages of data analysis. Charmaz (2014) suggests that a researcher following Grounded Theory collects and analyses data before returning to the field to collect more data as part of a reciprocal process to develop a theory. A theoretical sample, which is a sample selected during data collection and analysis (Robinson, 2014), was also taken. The theoretical selection was made by comparing participants who met the selection criteria and selecting those who had received training on a larger number of practices in order to obtain more information. Questions were added and developed to be more focused, and interviews were conducted in other locations, such as the cities of Jeddah and Riyadh, to fill a gap in emerging categories, i.e., implementation and fairness. According to Draucker et al. (2007), theoretical sampling is used if interview questions are refocused to obtain specific information about emerging concepts. The main researcher collected and analysed the data in consultation with the other researcher. The data collection that

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-7

coincided with its analysis was discontinued after ensuring theoretical saturation and the absence of anything new. Strauss and Corbin (1990/1999) note that the final sample size in Grounded Theory is determined by the data saturation point.

Data analysis

The process of data analysis commenced alongside its collection. The interview was conducted, and the participants' documentary evidence collected, scripted, reviewed, and analysed before the process of collecting data recommenced based on what the previous interviews had produced. The MAXQDA (2020) app was used to organize the qualitative data. Before starting the analysis process, written copies of the interview scripts were sent to each participant via e-mail to ensure that they reflected their statements during the interview, and each participant approved them. This study followed the procedures set out by Strauss and Corbin to analyse data according to Grounded Theory. The first step was open coding, in which the participants' statements were tracked, and coded line-by-line to reflect what they had said. Notes were also made. Charmaz (2014) indicates that coding and note-writing are activities carried out simultaneously during the analysis phase. The second procedure was axial coding, the focus of which was on determining the most frequent primary codes, which were directly related to the questions of the study. These were merged into one category based on their interrelationship and commonalities. Writing notes and making continuous comparisons helped to uncover the relationships between such codes and to integrate them into six main categories. Selective coding was the third of these procedures. At this stage, the previous categories were systematically combined into a central category which provided a theoretical explanation of the phenomenon being studied.

Trustworthiness

credibility

Credibility and qualitative research aims at evaluating the accuracy of the results by the researcher, participants and the readers. To do so, the following measures were taken: (1) several sources were used together data (triangulation), I employed, deep, individual interviews, in addition to analysing documents of participants. This contributed considerably to the credibility of the results of this study. (2) all views of participants, positive and negative, where included. Creswell & Poth (2018/2019) point out the importance of providing analysis of the negative views in order to provide realistic assessment of the phenomena being studied. (3) Getting feedback from the participants on credibility of the results. All participants were provided with the results of this study, and its analysis and interpretation. They all confirmed that the results represented their views, except one participant, who could not provide reply. For example M (2) said "I have no comment, it presents what I said and in its proper context." (4) The extended period of time taken together, and analyse data allowed for ample time to review and reflect on these processes and quality of their results. Fetterman (2010, in Creswell & Poth, 2018/2019) pointed out that " to insure credibility, we spend long time in the field to get to know the location on participants." Since the first researcher is from within the system, and in connection with some of the participants this allowed for (a) participant to gain confidence, and share knowledge openly, (b) the researcher to gain better understanding of the system and environment about which the participants were sharing their knowledge and experiences.

Dependability

Dependability in qualitative research corresponds to the concept of reliability in quantitative studies. To ensure this, the researchers undertook the following measures: (1) Provided a detailed description of all data collection and analysis procedures at various stages; (2) Described the tools employed in this study. Yin (2009, as cited in Creswell, 2019) recommends that researchers "present a detailed account of study instruments and data" (p. 349); (3) Recorded and transcribed the interviews, reviewed them, and then sent them to the participants to ensure there were no errors during data collection and transcription. Additionally, the

MAXQDA software was used for data coding and recoding in three stages. Creswell & Poth (2018/2019) noted that researchers enhance data reliability by obtaining detailed data through recording, transcription, and using computer programs for analysis.

Results

The "Changing Reality" theory arising from the participants' data explains the challenges faced while training teachers of ASD students on EBPs and their suggestions for improvement. The challenges were organized into four categories: (i) obstacles to accessing training on those practices; (ii) poor effectiveness of the training offered; (iii) barriers that hinder teachers' implementation of the practices after training; and (iv) suggestions to improve the quality of training on those practices (Figure 1).

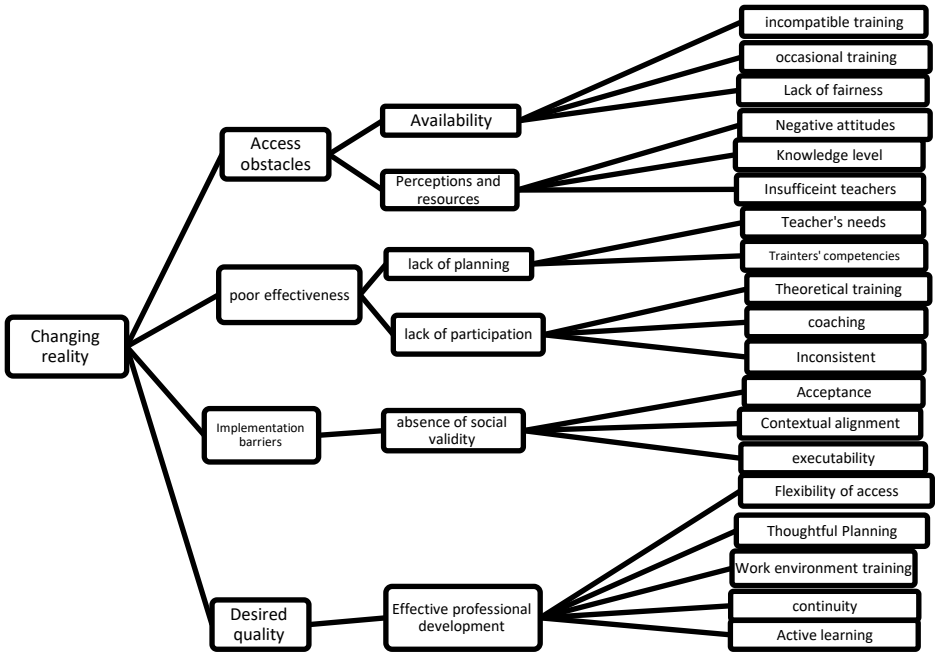


Figure (1). Changing reality theory.

Obstacles to access

The participants reported various obstacles to their access to in-service training based on EBP. These obstacles can be organized into two main categories: (i) availability; and (ii) perceptions and resources.

Availability

The lack of in-service training on EBP was one of the key obstacles the participants referred to. They also referred to the infrequency of training (if any) options available and the limited opportunities for equal access to training.

Unavailable training

The participants indicated that a lack or scarcity of EBP training was one of the key challenges they faced. P (3) stated, *"We have a problem with EBP training; it is not offered. I am very keen to attend training and I do not want to miss any opportunity to attend such training, but unfortunately, there isn't any."* P (7) mentioned the same issue, *"I implement many practices without receiving any training... For example, I received no training on Discrete Trial Training (DTT). Sometimes I try and I do not even know if the method is right or wrong."* Although teachers do receive in-service training free of charge from the Ministry of Education, P (2) stated that she had sought to access EBP training in other locations due to its lack of availability: "*In fact, there is no training on EBPs. In other*

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-7

words, the courses conducted by the Ministry of Education did not address that topic, and therefore, I have to rely on my personal effort to attend training in other locations."

Infrequent training

The participants explained that EBP training was conducted when engaging in training teachers on other topics, such as behaviour modification or applied behaviour analysis, with the exception of Sensory Integration (SI), which was the only topic the majority of participants received training on. P (8) stated:, *I believe in-service training was rare and insufficient... Look at the list, I ticked many topics as not trained. I may have come across these concepts in one of the lectures."* Similarly, P (2) stated, *"The material was insufficient. All the practices I mentioned to you were a part, a few points, or a small component of another training course; it was not the main focus of the course which addressed another topic."*

The results of the analysis undertaken by the participants' in-service training documents on EBPs showed that the majority of the practices were occasionally and incidentally addressed, while the training mostly focused on sensory integration (Table 3).

Table (3)

How to approach EBPs in in-service training

Participant code	No. of documents	Type of document	Method of addressing each EBP
P (1)	2	*Training certificates*	
P (2)	5		
P (3)	3		
P (4)	3		
P (6)	3		
P (7)	7		
P (9)	3		
P (10)	7		

Main focus of the training Incidental training

Lack of equal opportunities

The participants in this study work in five different cities: Makkah, Madinah, Riyadh, Jeddah, and Taif. They reported that EBP training was accessible in major cities such as Riyadh or Jeddah, meaning opportunities for equal access to training were limited. P (4) said, *"Courses and workshops are not held everywhere. For example, most of the workshops can be found in Riyadh and Jeddah, so it was difficult for us to attend them."* P (3) added, *"I have noticed, by virtue of my work, that there is defective provision of training in small governorates and villages. Teachers here are not trained like their peers in major and big cities."*

Perceptions and resources

The perceptions of the teachers of ASD students, including their negative attitudes, and lack of knowledge of EBPs, in addition to inadequacies in terms of human resources, are just some of the obstacles cited as barriers to teachers' desire to access training.

Negative attitudes

The participants described the negative attitudes of some teachers towards EBPs, as

contributory factors in their lack of motivation to access training. P (1) explained this, saying: *"Sometimes the teacher herself does not wish to develop herself but adheres to her old formal preparation programme. She does not have the motivation to read and keep abreast of the latest developments, and even the courses do not mean much to her. The challenges are not always related to the administration or training, but they are sometimes based on the teacher and her motivation."* P (4) added, *"I think the reason is specialists' negative attitudes toward these practices. Some see them as unimportant and unnecessary. We continue in the same traditional way."*

Knowledge level

Some participants revealed their ignorance of EBPs, highlighting this as potentially one of the obstacles impeding their pursuit of training in these practices. P (3) stated, "*One of the first challenges that we face as teachers is insufficient knowledge. I feel that my colleagues and I lack sufficient knowledge about the EBPs."* P (9) added, *"Let's consider the visual support, I don't know what visual support is (VS). As a specialist, I don't know the concepts of visual support, differential reinforcement, or other behaviour. If we go to the field and ask about the 28 practices, I wonder how many of the practices of the 28 EBPs we are familiar with."*

Teacher shortage

The participants indicated that having to participate in training during teaching hours, given the limited preparation of teachers of ASD students, is one of the challenges impeding access to training. P (3) said, *"There are many obstacles, including time, which represented a big problem. The training sessions are always in the morning while we are with our students. A deficiency is expected to occur, and the main reason is the teacher shortage in the autism field. Moreover, a few principals refuse to allow teachers to attend the training to prevent this deficiency from occurring."* P (2) argued, *"Although training is often not available on practices, some training courses are sometimes conducted, but it is difficult for teachers to attend as they do not know where their students should go."*

Lack of effectiveness

The participants further indicated that one of the challenges they faced was the lack of effectiveness of in-service training on EBPs when they were able to access it. This challenge is reflected in two main categories: (1) lack of planning; and (2) lack of participation.

Lack of planning

The majority of the participants indicated that in-service training does not meet their needs, or address EBP. Moreover, EBP training (if any) is characterized by poor-quality content and a shortage of professional trainers.

Teachers' needs

The participants explained that the in-service training programmes offered typically fail to meet their needs, and consequently they are not motivated to attend. P (10) said, *"I do not think the teachers will want these courses if they are offered. I am a teacher in the field, and they choose a title for the course, such as "Behaviour Modification". The title is not attractive or up-to-date, and there is no training on new practices."* P (1) added, *"Often teachers are interested in attending training on the most common five practices, modelling, extinguishing, sensory integration, reinforcement, and memorization…. The information of the training on EBPs (if any) can be simple and theoretical, you do not feel that you have learned anything new."* Although all the participants were trained on sensory integration, some did not consider it a priority or deem it of relevance to their teaching practice.

Trainers' competencies

Some of the participants spoke of the trainers' lack of practical experience and adult learning skills. For example, P (3) stated, *"Among the challenges is the absence of good trainers and insufficient cooperation between the Ministry of Education and other bodies such as universities or the Ministry of Health who may have someone to train teachers."* P (7) added, *"Sometimes I attend a course and feel that my experience in this field is higher than that of the trainer who provides it due to the fact that I work already in the field. The trainer may have received only theoretical training and does not have practical experience, and often*

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-7

they are faculty members and supervisors. When we describe our problems, they have difficulty finding solutions to them."

No participation

Many of the participants referred to the lack of opportunities available to them to contribute when they receive in-service training on EBPs, stating that training is often theory-based, and offered outside the work environment, being short in duration and often inconsistent.

Theoretical training

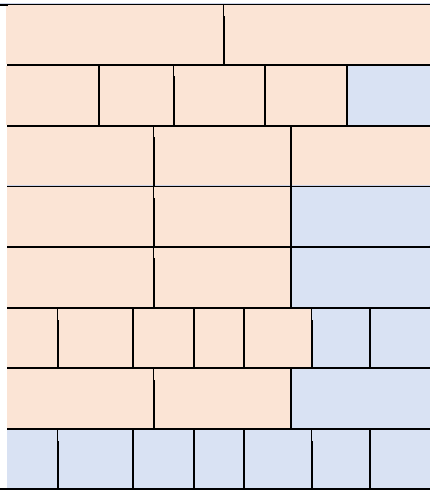
The absence of hands-on training, and the prevalence of the lecture method when receiving training on EBPs, was a further challenge mentioned by the majority of the participants. This negatively impacted their ability to apply these practices in their classrooms. For example, P (1) said, *"Mostly the method we used was the lecture; the* trainer *talks, and we just listen. As a teacher, I need hands-on training. The theoretical content is already understood."* P (2) added, *"The training available on practices focused on the theoretical side and was insufficient. We are unable to apply something we have learned to the field, and questions and problems start to arise."*

Training outside work settings

As mentioned above, in-service training on EBP was typically offered outside the work environment, for example in conference rooms or training centres. The participants believed that this contributed to the difficulties they experienced applying the theoretical concepts acquired during training in practice. P (2) explained this stating, *''The training venue is separate from the work setting; it is difficult for us to put what we have learned into practice.* P (5) stated*: "There is no practical training such as going to integration schools, associations, or special education centres in order to apply what we have learned practically in the classroom."*

According to the participants' documents, the methods of training offered were limited to lectures and workshops, and none of the documents provided indicated that the teachers received any training in work settings. Rather, they were limited to closed training sessions in halls in various locations.

Table (4)
Methods of in-service training on EBPs

Participant code	No. of documents	Type of documents	Method of addressing each EBP
P (1)	2	Training certificates	
P (2)	5		
P (3)	3		
P (4)	3		
P (6)	3		
P (7)	7		
P (9)	3		
P (10)	7		

Lecture Workshop Coaching

Intermittent training

The participants also reported a lack of ongoing training on EBPs and viewed the training they received as insufficient to gain experience and apply essential practices in their classrooms. P (2) said, *"The training is not really sufficient. I don't think one day's course of four or five hours is enough for the teacher to be able to use these practices ... In fact, for many practices, it takes a long time to get results from the training."* P (8) added, "*Applying what I learn from a lecture is not enough because after a while I will forget a lot of information or practices, so I need to come back to remember it and then apply it. I do not feel that the courses are always sufficient*."

Implementation barriers

Several barriers to teachers' implementation of EBPs in their classrooms emerged after they completed their training. These were represented in the single major category of absence of proof of social validity.

Lack of social validity

Certainly, the participants believed their implementation of EBPs post-training is hindered by the absence of key components of social validity, which include (1) acceptability; (2) contextual alignment; and (3) feasibility.

Acceptability

A number of the participants spoke about some of their peers' lack of interest in EBPs, and some of them commented that do not meet students' goals or require twice as much effort as their current practices. P (2) said, *"Many teachers do not want to change, and many of them prefer the practices they use as they are faster and easier. Sometimes teachers wish to apply EBPs, but others don't want to work that way or make that effort."* P (8) stated, *"I think that their application is useless or ineffective, or they think that I may not accept or care about this issue."*

Contextual alignment

According to the participants, EBPs do not correspond to the demands of the school context. Those teachers who applied such practices did not receive motivation or support from administrators or educational institutions, which consequently limited their implementation of such practices in their classrooms after training. P (4) addressed this, saying, *"There are many things that limit the application of these practices. Do the administration, the supervisors, the teaching staff themselves, and the place you are in encourage you to implement them or not?"* Likewise, P (10) stated, *"No one appreciates*

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-7

my work ... I mean the Ministry of Education has not asked us, and there is no official body or enthusiasm on its part to implement the EBPs. Furthermore, the supervisor does not care about that."

Feasibility

The participants also indicated that a lack of time and resources limited their ability to implement EBPs even after they have received training. The challenges they mentioned included staff shortages, increasing student numbers, varying needs, and time constraints. P (2) said, *"We have a shortage of staff and sometimes a heavy workload for teachers. The number of students is large, and we know that practices require a great deal of time and effort from the teacher, especially the issue of data collection and analysis on an ongoing basis. The multidisciplinary team is not available and there is no assistant teacher even if there are* heterogeneous students *in the classroom. This is exhausting for us. It is impossible to focus on the practices and how we apply them. Teachers will often not be able to apply what they have learned, even if they receive training."*

Desired quality

The participants presented a set of proposals to help improve the in-service training process on EBPs, classifying them into a single main category, namely effective professional development.

Effective professional development

The participants proposed providing effective professional development on EBPs. Their suggestions were organized into five main categories: (1) flexible access; (2) thoughtful planning; (3) coaching; (4) consistency; and (5) active learning.

Flexible access

The participants also offered suggestions to ensure that teachers have access to EBP training, including summer training, online training, and itinerant trainers. P (4) *"I suggest holding a summer training course or as an alternative, a programme at the end of the semester to train teachers on most practices so that they can attend the programme."* P (5) explained his suggestion, saying, *"If there were a registered online training platform, you can enter and choose the practice you want to train on."* P (7) added, *"The truth is that distance education is easy to attend even outside the country. I hope to pursue distance training."*

Thoughtful Planning

The participants further suggested that training based on EBP should be developed and delivered according to the actual needs of the teachers. For example, P (5) said, *"Training on practices must be done according to the teachers' priorities. The trainer should be familiar with the field or have a team of teachers to address training needs."* P (8) suggested that training should be planned and target the individual needs of teachers in light of their students' academic stages: *"I am interested in direct instruction or discrete trial training, and therefore there should be conclusive training on them. For instance, task analysis is used more for young people, and therefore it is an area of interest for teachers in the early intervention stage; consequently, they should receive training on it."*

In addition, the participants emphasized the importance of improving the quality of trainers. They pointed out the importance of the availability of specialists with practical experience, in addition to adult education skills. P (7) expressed this opinion, saying, *"The training should be provided by anyone who works directly with ASD children so that they can practise what they preach, and face the same challenges that we will face while working."* P (4) added, *"Trainers must be specialized in applied behaviour analysis and certified in training on practices. They should have specific personal characteristics, such as the ability to deliver, debate and manage the workshop."*

Coaching in Natural Settings

A high proportion of the participants suggested that training should take place on EBPs in the work environment and that the training should include modelling, practice, feedback, and follow-up, to ensure that they acquire the necessary skills to apply the targeted practices in their classrooms. P (4) explained this by saying, *"Coaching in the natural settings of your work is more effective. Ongoing training will take place with the*

trainer who will follow up with us and oversee what is happening, how we are applying the practice, and what the results we have reached are in addition to the challenges we faced during the implementation. He then gives us feedback…. that's what I aspire to."
Moreover, the participants suggested building professional learning communities within schools, and peer coaching so that they could benefit from peers who are skilled at applying EBPs in their classrooms. P (1) said, *"Teachers can conduct workshops themselves…. these workshops are held in schools. A qualified teacher implements the practice before us, and we observe her. It is similar to the idea of microteaching. Our number is fewer, but the quality is higher."*

Consistency

The participants also spoke about the intensification and consistency of in-service training on EBPs as a suggestion to ensure the effectiveness and use of such practices by teachers in their classrooms. P (3) said, "As *a teacher, I must undergo intensive training and not just one or two training sessions during the school year. Intensive training is a requirement ... It is assumed that teachers of ASD students should receive no less than 50 to 40 hours of training during the school year." P (4) added, "The training is ongoing and under supervision. The trainer who trained us on the practices should come back to follow up on the application, and how they are applied. He should provide us with feedback. This is the nature of continuous education and training."*

active learning.

The participants expressed a desire to participate actively in training, and to diversify the techniques they used to include discussion, problem-solving, case studies, and role-playing so as to engage and activate the role of teachers during training. P (1) said, *"It is important to have workshops which ensure your engagement and involvement in activities. They develop situations or problems about a specific case, and we discuss the best practice to use with the case, how to apply it, and what the steps are. In other words, teachers work, think and brainstorm."* Similarly, P (5) stated, *"It is necessary to present examples and stories of autism cases and to show videos. We address a case of autism and start discussing it. I think that this is better than sitting for hours listening to a lecture. I would like the training to use different strategies and not to rely conclusively on the method of memorization."*

Discussion

The study identified several categories of challenges encountered in the in-service training of teachers of ASD students on Evidence-Based Practices (EBPs). These challenges include:

a. Access obstacles: Teachers reported difficulties in accessing appropriate training programs, resources, and support systems. Limited availability of training opportunities and geographical constraints were significant barriers. The results confirm the findings reported by Suhrheinrich (2011) and Stahmer et al. (2015), that teachers of ASD students lack EBP training. Several previous studies have discussed the paucity of in-service training on these practices (Alexander et al., 2015; DeMonte, 2013; Hsiao & Sorensen, 2019; Al Hussein, 2017). However, the study by Al-Ghamdi and Al-Otaibi (2022) found that 60% of ASD teachers have received in-service training on EBPs in professional development programmes, although approximately 34% have never received any. To explain this variance, Al-Ghamdi and Al-Otaibi (2022) asked the participating teachers to state whether or not they had received training on any EBPs, and whether or not EBPs were the main focus or included with other topics. Teachers may choose to receive training on any of the practices mentioned alongside other topics. Moreover, the majority of the participants reported the concentration of training in major cities such as Riyadh and Jeddah, and the scarcity of training in small governorates and villages. One possible explanation for this result is the presence in larger cities of Autism and Disability Research Centres, which provide specialized training on EBPs, in addition to the availability of behavioural analysts and trainers specializing in the field of autism in these regions. The current finding is similar to that reported in previous research (Olsen et al.,

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-7

2012; Paynter & Keen, 2015) concerning the limited use of EBPs in regional or rural areas, due to the lack of resources and in-service training opportunities in those locations.

On the other hand, teachers' lack of knowledge and negative attitudes towards EBPs also limited their willingness to access in-service training. This result may serve as evidence of the lack of teacher pre-service training on EBPs in university teacher preparation programmes (Morrier et al., 2011; Hsiao & Sorensen, 2019; Silveira-Zaldivar & Curtis, 2019). This leaves teachers without sufficient knowledge of such practices, and they then feel no desire to access training. Thus, negative attitudes may be created given the lack of related Arab knowledge sources.

b. Lack of effectiveness: Teachers expressed concerns about the effectiveness of the training programs they attended. Many felt that the content was not adequately tailored to the specific needs of ASD students, resulting in a lack of practical applicability. The results showed that in-service training did not meet the needs of teachers, as the training addressed topics or practices that were not a priority. One possible explanation for this result is the failure to analyse the actual needs of teachers when planning training, which leads to ineffective training and reduces teachers' motivation to attend. This finding is in line with that of Huhtala and Vesalainen (2017), who noted that most of the in-service training provided to teachers did not match their needs. DeMonte (2013) states that one of the problems associated with professional development is that it is disconnected from the daily practices of teaching, as it is generic and unrelated to the real-life problems faced by teachers. Although trainers' competencies and capabilities can increase the effectiveness of in-service training, according to Cimer et al. (2010) and the results of the current study, trainers lack the necessary competencies, such as specialization, work experience, and adult education skills. This result may be explained by the lack of specialized trainers available to teach those responsible for teaching ASD students, as found by Alexander et al. (2015). The results of the current study align with the findings of Al-Safi (2015), who found that one of the obstacles that prevents effective in-service training is the lack of professional trainers. Similarly, Ayvaz-Tuncel and Çobanoğlu (2018) reported negative perceptions among teachers about the quality of trainers and their professional experience.

Furthermore, the results showed that teachers chose not to participate in EBP training as it was theoretical and based exclusively on lectures, in addition to taking place outside the work environment. This conclusion was also reached by Al-Ghamdi and Al-Otaibi (2022), who found that the lecture method is more common during in-service training on EBPs compared to workshops and hands-on training. Similarly, Hogan et al. (2015) indicated that most of the training provided to those who work with ASD students takes the form of lectures and presentations, requiring teachers to attend training halls and lectures instead of receiving coaching in natural settings where they can receive feedback. According to Ayvaz-Tuncel and Çobanoğlu (2018), in traditional in-service training, teachers sit passively without engaging, despite the fact that teachers, like their students, need a learning setting in which they can actively participate and work collaboratively with their peers. The participants also stated that the duration of EBP training was short, which means they complete their training without sufficient understanding or the ability to employ these practices in the classroom after training. This indicates teachers' need for continuous and effective training that enables them to *transfer* theory into practice. Stahmer et al. (2015) stressed that the limited education teachers receive about EBPs, such as lecturing workshops or short training sessions outside the classroom with no feedback, understandably hinders their application of it when teaching their own students. Restricted or strict training conditions undoubtedly differ from coaching in natural settings (Hogan et al., 2015).

c. Implementation barriers: Teachers encountered challenges when attempting to implement EBPs in their classrooms. Factors such as limited time, lack of support from administration and colleagues, and

insufficient resources hindered successful implementation. A further concern raised was that, even with the availability of knowledge and training, the absence of social validity components, such as teacher acceptance, administration support, and the lack of resources and time, limit teachers' ability to implement those practices. This result is similar to that reported by Suhrheinrich et al. (2013), who found that the complexity of practices and their need for resources, that may not be available in most school environments, are an obstacle to their implementation. This finding may be explained in the context of the established gap between research environments and practices in schools (Dynia et al., 2020). Cook and Odem (2013) have stated that when defining EBPs in education, insufficient attention has been given to how they are implemented in schools. Most of these practices are difficult to implement in classrooms, as they are not designed for school settings, and may not receive administrative support, in addition to students' behavioural problems and varying needs (Stahmer et al., 2015).

From the perspective of the researchers, this does not mean that adopting and understanding these practices is impossible, but real challenge is implementing and incorporating them within the real curriculum inside the classrooms. Cook & Odom (2013) have concluded that there are seven mechanisms for implementing these practices, whenever these mechanisms are available and effective, then real improvement in the behavior of practitioners related to these practices is achieved, and these are: "selecting teachers, training before and during service, continuous consultation, training through practice in the natural teaching environment, teacher and program evaluations, administrative support and integration of systems. For example, adopting strategies to work with external systems to ensure availability of financial, organisational and human resources to support the work of practitioners. In addition to that the factors of change, who are the experts in defining and dealing with challenges along the way do also play critical role in employing these mechanisms and achieving sustainable implementation of these EBPs." (P.140).

d. Desired quality: Teachers proposed suggestions to improve the quality of future training programs. These suggestions included the need for more hands-on and practical training, ongoing support and mentoring, collaboration opportunities, and access to up-to-date research and resources.

The results identified the participants' suggestions as to how to improve the quality of in-service training on EBPs. Summer training, distance training, online training, and openness to technological innovations in this field were among the proposals raised by the participants to offer greater flexibility and access to training. This affirms several other studies suggesting the effectiveness of distance professional development and its contribution to teachers' use of the strategies learned in their classrooms (Machalicek et al., 2010; Dagher et al., 2017). The Autism-Focused Intervention Resources and Modules [AFIRM] project, which involves interpreting EBPs into online learning modules, could be instrumental in increasing teachers' access to such information about these practices.

The proposed results also showed a need for thoughtful planning designed to analyse the training needs of teachers, and the quality of trainers. The participants' ideas were consistent with the conclusion reached by Darling-Hammond et al. (2017), that effective professional development requires responsiveness to the needs of teachers and learners and takes place in the contexts in which they will be taught. Teachers often prefer training that targets their actual needs and has an impact on their daily practice in the classroom. Qualified trainers should possess experience, specialization, and adult education skills.

Recently, the National Centre for Professional and Educational Development (NCEPD) has recruited behaviour analysts from the Autism Research Center in Riyadh to provide training on EBPs for teachers. Similar steps and continuous cooperation with these bodies may play an important role in responding to the proposals of participants in this regard. Interestingly, most of the

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-7

participants emphasized the importance of having hands-on experience for trainers and considered that teachers and specialists are the most qualified to provide EBP training in natural settings by allowing teachers to observe them as skilled peers. This finding is consistent with the characteristics of effective professional development that support participation and cooperation among teachers to improve their practices. According to DeMonte (2013), most of the professional learning styles that showed improvement in learning involved some form of regular collaboration between teachers in schools. Furthermore, the findings included the participants' suggestions to enhance coaching opportunities, including modelling, practice, feedback, follow-up, and consistency, to help them implement the practices in their classrooms. It was noted elsewhere (Joyce & Showers, 2002; Meadan et al., 2017) that coaching contributed to teachers' transfer of acquired skills to their classrooms. Methods and practices that actively engage learners in acquiring and using new knowledge are one of the key characteristics of adult learning that have shown positive results (Trivette et al. 2009). Ayvaz-Tuncel and Çobanoğlu (2018) indicated that ensuring continuity of training leads to a change in teacher behaviour (more than 50 hours), and is one of the conditions for ensuring that in-service training is effective. In a survey of 1,300 studies of professional learning, the only study with a positive impact on increasing student achievement involved teachers participating in ongoing training activities for approximately 60 hours over a period of six months (DeMonte, 2013).

Conclusion

This study highlights the challenges faced by teachers of ASD students during in-service training on EBPs and provides suggestions for improving the quality and effectiveness of future training programs. By addressing issues related to accessibility, content relevance, implementation support, collaboration, and evidence-based practices, educational institutions and stakeholders can work together to enhance the training experiences of teachers and improve outcomes for students with ASD. This Type of study is needed to identify vital solutions to improve the experience of in-service training on EBPs would help bridge the gap between university preparation and the requirements of practice in schools, in addition to raising the quality of the educational services provided to ASD students by ensuring they have qualified teachers who can employ effective practices to improve their outcomes.

Limitations of the study

The participants in this study were those who met the eligibility criteria, which included training in at least five evidence-based practices. However, the study faced difficulties in reaching teachers who had received training in these practices, and participants who mentioned they had received such training as part of another training program were recruited. There was also a challenge in accessing teachers who had received training in these practices within a single educational district, so the study included multiple cities. Another limitation was that the interviews were conducted during the COVID-19 pandemic, which prevented face-to-face meetings with participants, and Zoom was used instead for the interviews. Although it was an ideal option for reaching participants in distant cities, in-person meetings and reading participants' reactions could have provided additional insights. Finally, two participants did not provide documents of their in-service training on evidence-based practices. Teachers might have concerns about sharing these documents despite assurances of data confidentiality. One participant claimed the documents were in his school office and he could not retrieve them, while another mentioned she had lost the documents.

Recommendations for future research

Studies on evidence-based practices remain scarce, and those investigating the training of teachers in these practices are virtually non-existent. The results of this study explored the challenges of training teachers in all evidence-based practices for educating students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Recommendations for future research, stemming from the current study's findings,

include focusing on challenges related to training in practices used for specific age groups or those that serve to develop particular fields and skills. The results indicated that these challenges varied according to the environments in which the participants in this study worked or had previously worked. There is a need to expand the scope of this study to include teachers in villages and small districts, as well as psychologists and speech therapists working with students with ASD. The study's results provided a set of suggestions for improving training on evidence-based practices; however, further research is needed to identify the best training practices to impact teachers' behavior and skills.

❋❋❋❋

References

Al-Ghamdi, F., & Alotaibi, A. (2022). Availability of Training on Evidence-Based Practices in Professional Development Programs for Teachers of Students with Autism Spectrum Disorder. *Saudi Journal of Special Education*, (24),

Alexander, J. L., Ayres, K. M., & Smith, K. A. (2015). Training teachers in evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, *38*(1), 13-27.

Al-Yafi'i, M., &Al-Zari', N. (2020). The extent to which autism teachers apply evidence-based practices in autism programs in Jeddah. *Educational Journal, Sohag University, 70*, 876-930.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition (DSM-5®). American Psychiatric Association Publishing.

Ayvaz-Tuncel, Z., & Çobanoğlu, F. (2018). In-service teacher training: Problems of the teachers as learners. *International Journal of Instruction*,*11*(4), 159-174.

Centers for Disease Control and Prevention, National Center on Birth Defects and Developmental Disabilities (2024). Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder. https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html

Charmaz, K. (2014). Constructing grounded theory (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cimer, S.O., Cakir, I. & Cimer, A. (2010). Teachers' Views on the effectiveness of in-service course on the new curriculum in Turkey. *European Journal of Teacher Education, 33* (1), 31-41.

Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional children*, *79*(2), 135-144.

Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2015). Evidence-based practices in special education: Some practical considerations. *Intervention in School and Clinic*, *50*(5), 310-315.

Creswell, J. W., and Poth, C. N. (2019*). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches (4th Edition)*. (Translated by: Ahmed Al-Thawaibeh). Dar Al Fikr Publishers and Distributors. (Original work published in 2018).

Dagher, A.; Al-Tarwana, K.; Al-Qudah, M.; Abu Alyan, F. (2017). A developed model for the professional development of teachers in the light of the opinions of supervisors and educational directors. *Al-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies*, *5*(18), 111-127.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning Policy Institute*.

DeMonte, J. (2013). High-quality professional development for teachers: Supporting teacher training to improve student learning. *Centre for American Progress*.

Draucker, C. B., Martsolf, D. S., Ross, R., & Rusk, T. B. (2007). Theoretical sampling and category development in grounded theory. *Qualitative health research*, *17*(8), 1137-1148.

Dynia, J. M., Walton, K. M., Brock, M. E., & Tiede, G. (2020). Early childhood special education teachers 'use of evidence-based practices with children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *77*, 101606.

Harley, A. E., Buckworth, J., Katz, M. L., Willis, S. K., Odoms-Young, A., & Heaney, C. A. (2009). Developing long-term physical activity participation: a grounded theory study with African American women. *Health Education & Behaviour*, *36*(1), 97-112.

Hogan, A., Knez, N., & Kahng, S. (2015). Evaluating the use of behavioural skills training to improve school staff implementation of behaviour intervention plans. *Journal of Behavioural Education*, *24*(2), 242-254

DOI: 10.33948/sjes-ksu-2-17-7

Hsiao, Y. J., & Sorensen Petersen, S. (2019). Evidence-based practices provided in teacher education and in-service training programs for special education teachers of students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, *42*(3), 193-208.

https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html

Huhtala, A., & Vesalainen, M. (2017). Challenges in developing in-service teacher training: Lessons learnt from two projects for teachers of Swedish in Finland. Apples: Journal of Applied Language Studies, 11.

Hussein, A. (2017). Evidence-based practices in special education are the best way to deal with students with disabilities. Journal of Special Education and Rehabilitation, 6(21), 53-91.

Joyce, B., & Showers, B. (2002). Student Achievement Through Staff Development (3rd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

McNeill, J. (2019). Social validity and teachers 'use of evidence-based practices for autism. Journal of autism and developmental disorders, 49(11), 4585-4594.

Meadan, H., Snodgrass, M. R., Palomo, I., Amenta, C. G., & Halle, J. W. (2017). A framework for defining contextual features of training and coaching practices. Exceptionality, 25(4), 253-269.

Ministry of education. (2020). The Comprehensive Teacher's Guide to Autism Programs. Riyadh, Saudi Arabia.

Morrier, M. J., Hess, K. L., & Heflin, L. J. (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders. Teacher Education and Special Education, 34(2), 119-132.

National Autism Center. (2009). National Standards Project.

National Autism Center. (2015). Evidence-based practices and autism in the schools (2nd ed.).

Odom, S. L. (2009). The tie that binds: Evidence-based practice, implementation science, and outcomes for children. Topics in Early Childhood Special Education, 29(1), 53-61.

Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. Preventing school failure: Alternative education for children and youth, 54(4), 275-282.

Olsen, S., Fiechtl, B., & Rule, S. (2012). An Evaluation of Virtual Home Visits in Early Intervention: Feasibility of" Virtual Intervention". Volta Review, 112(3).

Pas, E. T., Johnson, S. R., Larson, K. E., Brandenburg, L., Church, R., & Bradshaw, C. P. (2016). Reducing behaviour problems among students with autism spectrum disorder: Coaching teachers in a mixed-reality setting. Journal of autism and developmental disorders, 46(12), 3640-3652.

Paynter, J. M., & Keen, D. (2015). Knowledge and use of intervention practices by community-based early intervention service providers. Journal of Autism and Developmental Disorders, 45(6), 1614-1623.

Paynter, J. M., Ferguson, S., Fordyce, K., Joosten, A., Paku, S., Stephens, M., ... & Keen, D. (2017). Utilisation of evidence-based practices by ASD early intervention service providers. Autism, 21(2), 167-180.

Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. Qualitative research in psychology, 11(1), 25-41.

Safi, S. (2015). In-service Training Programs for Schools Teachers in Afghanistan: Teachers ' Views about the effectiveness of the In-service training.

Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2017). Pre-service teachers 'knowledge, misconceptions and gaps about autism spectrum disorder. Teacher Education and Special Education, 40(3), 212-224.

Silveira-Zaldivar, T., & Curtis, H. (2019). " I'm Not Trained for This!" and Other Barriers to Evidence-Based Social Skills Interventions for Elementary Students with High Functioning Autism in Inclusion. International Electronic Journal of Elementary Education, 12(1), 53-66.

Stahmer, A. C., Collings, N. M., & Palinkas, L. A. (2005). Early Intervention Practices for Children with Autism: Descriptions from Community Providers. Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 20(2), 66–79.

Stahmer, A. C., Rieth, S., Lee, E., Reisinger, E. M., Mandell, D. S., & Connell, J. E. (2015). Training teachers to use evidence-based practices for autism: Examining procedural implementation fidelity. Psychology in the Schools, 52(2), 181-195.

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism. The University of North Carolina

at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.

Strauss, A. & Corbin, J. (1999). Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory (2nd edition). (Translated by Abdullah Khalifa,). Institute of Public Administration. (original work published in 1990).

Suhrheinrich, J. (2011). Training teachers to use pivotal response training with children with autism: Coaching as a critical component. Teacher education and special education, 34(4), 339-349.

Suhrheinrich, J., Stahmer, A. C., Reed, S., Schreibman, L., Reisinger, E., & Mandell, D. (2013). Implementation challenges in translating pivotal response training into community settings. Journal of autism and developmental disorders, 43(12), 2970-2976.

Trivette, C. M., Dunst, C. J., Hamby, D. W., & O'herin, C. E. (2009). Characteristics and consequences of adult learning methods and strategies. Research Brief, 3(1), 1-33.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group.

Zureikat, I., A. (2020). Effective interventions with autism spectrum disorder therapeutic practices based on scientific research. Dar Al Fikr Publishers and Distributors.