جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

السنة الخامسة، العدد 14، يونيو 2022

معتمد ACCREDITED

الالكتروني E -1658-8819

الورقي 1658-788 X

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة حائل

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

للتواصل:

مركز النشر العلمي والترجمة

جامعة حائل، صندوق بريد: 2440 الرمز البريدي: 81481

https://uohjh.com/

j.humanities@uoh.edu.sa

ردمد : إلكتروني E-1658-8819 ورقي 1658- 788 X رقم الإيداع 14398368

نبذة عن المجلة

تعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية، مجلة دورية علمية محكمة، تصدر عن وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة حائل كل ثلاثة أشهر بصفة دورية، حيث تصدر أربعة أعداد في كل سنة، وبحسب اكتمال البحوث المجازة للنشر.

رؤية المجلة

التميز في النشر العلمي في العلوم الإنسانية وفقاً لمعايير مهنية عالمية.

رسالة المجلة

نشر البحوث العلمية في التخصصات الإنسانية؛ لخدمة البحث العلمي والمجتمع المحلي والدولي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى إيجاد منافذ رصينة؛ لنشر المعرفة العلمية المتخصصة في المجال الإنساني، وتمكن الباحثين -من مختلف بلدان العالم- من نشر أبحاثهم ودراساتهم وإنتاجهم الفكري لمعالجة واقع المشكلات الحياتية، وتأسيس الأطر النظرية والتطبيقية للمعارف الإنسانية في المجالات المتنوعة، وفق ضوابط وشروط ومواصفات علمية دقيقة، تحقيقا للجودة والريادة في نشر البحث العلمي.

قواعد النشر

لغة النشر

1- تقبل المجلة البحوث المكتوبة باللغتين العربية والإنجليزية.
2- يُكتب عنوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
3- يُكتب عنوان البحث وملخصه ومراجعه باللغة الإنجليزية للبحوث المكتوبة باللغة العربية، على أن تكون ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل بنشر إسهامات الباحثين في مختلف القضايا الإنسانية الاجتماعية والأدبية، إضافة إلى نشر الدراسات والمقالات التي تتوفر فيها الأصول والمعايير العلمية المتعارف عليها دولياً، وتقبل الأبحاث المكتوبة باللغة العربية والإنجليزية في مجال اختصاصها، حيث تعنى المجلة بالتخصصات الآتية:

- علم النفس وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية والفلسفة الفكرية العلمية الدقيقة.
- المناهج وطرق التدريس والعلوم التربوية المختلفة.
- الدراسات الإسلامية والشريعة والقانون.
- الآداب: التاريخ والجغرافيا والفنون واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والسياحة والآثار.
- الإدارة والإعلام والاتصال وعلوم الرياضة والحركة.

أوعية نشر المجلة

تصدر المجلة ورقياً حسب القواعد والأنظمة المعمول بها في المجلات العلمية المحكمة، كما تُنشر البحوث المقبولة بعد تحكيمها إلكترونياً لتعم المعرفة العلمية بشكل أوسع في جميع المؤسسات العلمية داخل المملكة العربية السعودية وخارجها.

الشروط العامة للنشر العلمي

- عدم مخالفة البحث للضوابط والأحكام والآداب العامة في المملكة العربية السعودية.
- أن يُراعى في البحث الأصالة والابتكار والجدية العلمية.
- مراعاة الأمانة العلمية وضوابط التوثيق في النقل والاقتباس.
- السلامة اللغوية ووضوح الصور والرسوم والجداول إن وجدت، وللمجلة حقها في مراجعة التحرير والتدقيق النحوي.
- ألا يرد اسم الباحث (الباحثين) في أي موضع من البحث إلا في صفحة العنوان فقط.
- يقدم الباحث الرئيس تعهداً (حسب أنموذج أ) يفيد أن البحث لم يسبق نشره (ورقيًّا أو إلكترونيًّا،) وأنه غير مقدم للنشر، ولنيقدم للنشر في وجهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو الاعتذار للباحث عن عدم قبول البحث؛ وذلك وفق النموذج المعتمد في المجلة.
- تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن عدم قبوله أولياً، أو بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب.
- يقدم الباحث الرئيس (حسب أنموذج ب) تقريرا عن تعديل البحث (بعد التحكيم) وفقاً للملاحظات الواردة في تقارير المحكمين الإجمالية أو التفصيلية في من البحث.

الشروط الفنية للنشر العلمي

1. لا تزيد عدد صفحات البحث عن ثلاثين صفحة حسب المواصفات الفنية الآتية: تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة: من الجهات الأربع (3) سم، والمسافة بن الأسطر مفردة، ويكون نوع الخط في المتن باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (12) وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (10) وتكون العناوين الرئيسة في اللغتين بالبنط الغليظ (Bold) ويكون نوع الخط في الجدول باللغة العربية (Traditional Arabic)بحجم (10) وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (9)، وتكون العناوين الرئيسة في اللغتين بالبنط الغليظ.
2. يحتوي البحث على ملخصين: أحدهما باللغة العربية، لا يزيد عدد كلماته عن (200) كلمة، والآخر باللغة الإنجليزية لا يزيد عددكلماته عن (250) كلمة، ويكون في أسفل الصفحة للملخصين: العربي، والإنجليزي، كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات.
3. ترجمة المراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية بعد التحكيم والقبول الأولي للنشر، حيث يتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بن قوسن (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية،) ثم يتبع بعنوانالمقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية الي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم تضاف كلمة (in Arabic) بن قوسين بعد عنوان الدورية.
4. يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
5. تستخدم الأرقام العربية (Arabic.... 1, 2, 3) سواء في من البحث، أو الجداول والأشكال، أو المراجع، وترقم الجداول والأشكال في المتن ترقيماً متسلسلاً مستقلاً لكل منهما، ويكون لكل منها عنوانه أعلاه ، ومصدره – إن وجد – أسفله.
6. يكون الترقيم لصفحات البحث في المنتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة ملخص البحث (العربي، والإنجليزي،) حتى آخر صفحة من صفحات مراجع البحث.
7. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة: هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس
Ed American Psychological Association 6th (APA)
8. يرسل البحث (إلى البريد الإلكتروني للمجلة **J.Humanities@uoh.edu.sa**) حسب المواصفات الفنية بصيغتي (Word)و (Pdf)مع السيرة الذاتية للباحث أو الباحثة أو الباحثين بعد تعبئة ألنموذج (أ) ويمكن الحصول عليه من الموقع الإلكتروني لمجلة العلوم الإنسانية: **https://uohjh.com**

المشرف العام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

د. عبد العزيز بن سالم الغامدي

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

د. بشير بن علي اللويش

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. سالم بن عبيد المطيري
أ. د . منى بنت سليمان الذبياني
د. نواف بن عوض الرشيدي
د. إبراهيم بن سعيد الشمري

الهيئة الاستشارية

أ. د. فهد بن سليمان الشايع
جامعة الملك سعود - مناهج وطرق تدريس
Dr. Nasser Mansour
University of Exeter. UK – Education
أ. د. محمد بن مترك القحطاني
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - علم النفس
أ. د. علي مهدي كاظم
جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان - قياس وتقويم
أ. د. ناصر بن سعد العجمي
جامعة الملك سعود - التقييم والتشخيص السلوكي
أ.د. حمود بن فهد القشعان
جامعة الكويت - الخدمة الاجتماعية
Prof. Medhat H. Rahim
Lakehead University - CANADA
Faculty of Education
أ.د. رقية طه جابر العلواني
جامعة البحرين - الدراسات الإسلامية
أ.د. سعيد يقطين
جامعة محمد الخامس - سرديات اللغة العربية
Prof. François Villeneuve
University of Paris 1 Panthéon Sorbonne
Professor of archaeology
أ. د. سعد بن عبد الرحمن البازعي
جامعة الملك سعود - الأدب الإنجليزي
أ.د. محمد شحات الخطيب
جامعة طيبة - فلسفة التربية

فهرس الأبحاث

م	عنوان البحث/ اسم الباحث	رقم الصفحة
1	أنموذج هيكلي لفحص تأثيرات القيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري عبر مناخ الفريق المعني بالابتكار د. صالح بن علي يعن الله القرني	29 - 9
2	فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية العبء المعرفي في تنمية المهارات التدريسية للطالب المعلم بكلية التربية جامعة حائل د. سلطان بن عبدالله بن برجس العردان	46 -31
3	فاعلية أنماط التغذية الراجعة الإلكترونية عبر بيئة التلعيب الرقمية في تنمية التحصيل المعرفي والدافعية للتعلم لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة طيبة د. باسم بن نايف محمد الشريف	62 - 47
4	المعالم الأثرية والتاريخية لمنطقة تبوك: دراسة حضارية د. سميرة مبارك علي بلسود	79 - 63
5	فعاليةُ استراتِيجِيَّةٍ قائمة على التعلُّمِ المُسْنَدِ إلى الدِّماغِ في تنميةِ بعضِ عاداتِ العقلِ المُنْتِجِ لدى طَلَبَةِ الدِّرَاسَاتِ العُلْيَا في كُلِّيَّةِ التَّربيةِ بجامعةِ حائل د. وافي بن متعب درزي عردان	107 - 81
6	الذوات المحتملة لدى المراهقين الجانحين وغير الجانحين بالمدينة المنورة د. بندر بن صلاح الميلبي	121 - 109
7	واقع استخدام الطلبة وسائلَ التواصل الاجتماعي في أثناء تعلُّمهم في ضوء مهارة الثقافة المعلوماتية أ.مريم بنت عيسى القرينيس د. خالد بن عبد العزيز العصفور	136 - 123
8	الآثار القانونية لجائحة فيروس كورونا 2019م (كوفيد 19) على عقد النقل التجاري* دراسة مقارنة بين الفقه والنظام د. عادل بن عبد الرحمن الشمري د. تركي بن عبدالعزيز بن تركي آل سعود	155 - 137
9	واقع تحقق معايير ضمان الجودة لبرامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي أ.د عبدالله بن علي التمام د. سامي بن غزاي السلمي	189 - 157
10	التحليل الشبكي لمراكز الدفاع المدني بمدينة حائل استنادًا على تخصيص الموقع في نظم المعلومات الجغرافية د. إيمان عبدالعزيز السيف	204 - 191
11	فاعلية أنظمة الاستجابة الشخصية (كليكر) في تنمية التحصيل وبقاء إثر التعلم لدى طلاب كلية التربية د. أنس بن محمد الشعلان	215 - 205
12	Toni Morrison's Resistance to the Impact of Slavery on Black Women in her Novel Beloved د. منيع بن محمد المنيع	227 - 217

أنموذج هيكلي لفحص تأثيرات القيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري عبر مناخ الفريق المعني بالابتكار*

A Structural Model Investigating the Effects of Empowering Leadership on Innovative Work Behavior Through Team Climate for Innovation

د. صالح بن علي يعن الله القرني

أستاذ القيادة التعليمية المشارك

جامعة الملك عبد العزيز

Saleh Ali Y. Alqarni

Associate Professor of Educational leadership

King Abdulaziz University

(قُدم للنشر في 2021/01/05، وقُبل للنشر في 2021/02/21)

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لسلوك القيادة المُمَكِّنَة –كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم في محافظة جدة– على سلوك العمل الابتكاري لدى المشرفين التربويين والمشرفات في وجود مناخ الفريق المعني بالابتكار كمتغير وسيط. واستخدمت الدراسة تصميم البحث الارتباطي التنبؤي، وطبقت أدوات الدراسة بأسلوب الحصر الشامل على مجتمع المشرفين التربويين والمشرفات في مكاتب التعليم بمحافظة جدة. وأظهرت النتائج وجود تأثيرات مباشرة لسلوك القيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري لدى المشرفين التربويين؛ ووجود تأثيرات مباشرة لمناخ الفريق المعني بالابتكار على سلوك العمل الابتكاري لدى المشرفين التربويين؛ كما وجد أن مناخ الفريق المعني بالابتكار يتوسط جزئيا في نقل تأثير القيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري. وأوصت الدراسة بتصميم برامج مخططة وموجهة لتنمية جدارات وكفايات القيادة المُمَكِّنَة لدى مديري ومديرات مكاتب التعليم؛ وتوفير الظروف الهيكلية الملائمة لتكوين مناخ جماعي ملائم للابتكار فيها؛ ورصد اتجاهات ودوافع المشرفين التربويين نحو سلوكات العمل الابتكارية لتصميم التدخلات المناسبة التي تضمن إدامة مناخ الابتكار، وتعزيز هذه السلوكات في بيئة العمل.

الكلمات المفتاحية: القيادة المُمَكِّنَة، مناخ الفريق المعني بالابتكار، سلوك العمل الابتكاري، مكاتب التعليم.

Abstract

The present study aimed to identify the direct and indirect effects of education department heads' empowering leadership (EL) on educational supervisors' innovative work behavior (IWB) through the mediation of team climate for innovation (TCI). The study used a predictive correlational research design. Measurements were applied using a complete census of the target population, which comprised all educational supervisors in Jeddah's education departments. Findings showed direct effects of empowering leadership on innovative work behavior, direct effects of team climate on innovative work behavior, and indirect effects of empowering leadership on innovative work behavior through team climate for innovation, i.e., team climate partially mediates the influence of empowering leadership on innovative work behavior. The study suggested designing well-planned programs to develop empowering leadership competencies among heads of education departments and creating appropriate structural conditions to develop a collective climate for innovation in these departments. The study also recommended assessing educational supervisors' attitudes and motivations towards innovative work behavior to design appropriate interventions that ensure the sustainability of innovation climate and innovative work behaviors in the work environment.

Keywords: Empowering leadership, Team climate for innovation, Innovative work behavior, Educationdepartments.

* **شكر وتقدير**: يتقدم الباحث بخالص الشكر لعمادة البحث العلمي بجامعة الملك عبد العزيز، جدة، على دعمها العلمي والمادي لهذا المشروع بالمنحة البحثية رقم (G: 8-324-1442).

مقدمة:

في ظل الاضطراب المتزايد والمنافسة المحمومة في بيئات العمل، والتغير التكنولوجي الذي لا يمكن التنبؤ به في الوقت الراهن؛ لم تعد الأدوار الوظيفية مقتصرة على أداء الموظفين لمهامهم الأساسية والموصوفة رسميا، بل تجاوزت ذلك إلى الأدوار الإضافية والسلوكات السياقية التي تنطوي على أداء المهام بطرق جديدة وغير مألوفة، وتجربة أساليب وأدوات أكثر ذكاء وإبداعا. وفي مقدمة هذه السلوكات السياقية المرغوبة في بيئة العمل، تبرز سلوكات العمل الابتكارية والتي تشير حسب جانسين (Janssen, 2000) إلى التوليد المقصود للأفكار الجديدة والبناءة، والترويج لها وتنفيذها لمصلحة أداء الدور وتحقيق أهداف مجموعات العمل والمنظمات. وتبرز أهمية السلوكات الابتكارية من كونها تسهم في إدامة المزايا التنافسية للمنظمات (Anderson et al., 2014)، وتعزيز التحسين المستمر فيها بغية زيادة فعاليتها التنظيمية (Anderson et al., 2004).

ولكي يحدث الابتكار في المؤسسات، يحتاج المديرون إلى دعمه وتعزيزه، لما يمتلكونه من تأثير كبير على السياق التنظيمي الذي يحدث فيه الابتكار (Gilson & Shalley &, 2004)، ولطالما تم الاعتراف بالقيادة كأحد العوامل الرئيسة التي تؤثر على السلوك الابتكاري للموظفين (Reuvers et al., 2008; Ary-ee et al., 2012; Choi et al., 2016; Bagheri, 2017)، ولذا كان لزاما أن يتبنى قادة المنظمات سلوكات وأنماط قيادية تعمل على تمكين المرؤوسين ومساعدتهم على إظهار سلوكاتهم الابتكارية في بيئة العمل، ولعل نمط القيادة المُمَكِّنَة أحد هذه السلوكات القيادية التي تعزز السلوكات المرغوبة في بيئة العمل حيث أظهرت الدراسات أن القيادة المُمَكِّنَة نهج قيادي يقوم على إظهار الثقة في الموظفين، وبناء قدراتهم، وإزالة القيود البيروقراطية التي تعترض وظائفهم (Arnold et al., 2000; Ahearne et al., 2005)، كما ويدعم تفويض السلطة والمسؤولية للفرق أو الأفراد، وتشجيع المرؤوسين على التعبير عن آرائهم، ودعم المشاركة في صنع القرار، ودعم تبادل المعلومات، وتسهيل عملية صنع القرار الجماعي (Ahearne et al., 2005; Amundsen & Martinsen, 2015; Lorinkova & Perry, 2017). ومن جانب آخر، أكدت دراسات أخرى أن القيادة المُمَكِّنَة ترتبط إيجابا بسلوكات الموظفين الإبداعية (Chow, 2018; e.g Zhang & Bartol, 2010) والابتكارية (Rao Jada et al., 2019) في بيئة العمل.

وبالنظر إلى المؤسسات التعليمية بصفتها منظمات تنشد الفاعلية التنظيمية والتعليمية، والتحسين المستمر في ممارساتها الإدارية، لذا يرجح أن أسلوبا قياديا يحمل هذه المضامين والممارسات –كالقيادة المُمَكِّنَة– سيحفز السلوكات الإبداعية والابتكارية للأفراد العاملين في السياقات التعليمية المختلفة، حيث أظهرت بعض الدراسات أن سلوك القيادة المُمَكِّنَة يعزز السلوك الابتكاري في المنظمات التعليمية (Sagnak, 2012; Gko-rezis, 2016). وفي سياق الإشراف التربوي، أظهرت دراسة القرني (b2021) أن سلوك القيادة المُمَكِّنَة يعزز الأداء السياقي لدى المشرفين التربويين العاملين في مكاتب التعليم، ومن المعلوم أن السلوك الابتكاري أحد المؤشرات التي يستدل بها على الأداء السياقي.

وإذا ما تأملنا مكاتب التعليم بصفتها مؤسسات تعليمية تضطلع بمسئوليات كبيرة في قيادة التعليم والإشراف عليه، ولكونها «المظلة الأولى للمدارس والمؤثر المباشر على أدائها وجسر التواصل بن المدرسة وبين المستويات الإدارية الأعلى في إدارة التعليم» (وزارة التعليم، 2019: 11)، نجدها أحوج ما تكون لأن يعمل قادتها على تبني ممارسات التمكين الهيكلي والقيادة المُمَكِّنَة الرامية إلى استثمار القدرات الكامنة للمشرفين التربويين وإظهارها في صورة سلوكات ابتكارية تثمر عن مبادرات نوعية، وأفكار جديدة، وتطبيقات مفيدة، والتي بدورها تسهم في تحسين الفاعلية التنظيمية لمكاتب التعليم. وفي هذا الاتجاه، أوصت دراسة القرني (b2021) بضرورة بناء مبادرات نوعية تستهدف زيادة وعي مديري ومديرات مكاتب التعليم بالممارسات الصحيحة للقيادة المُمَكِّنَة وتطبيقاتها في السياق التعليمي، وإطلاق برامج تدريب مخططة تستهدف إحداث تحول في الممارسة القيادية باتجاه تبني سلوكات القيادة المُمَكِّنَة وتهيئة الظروف والإمكانات التنظيمية لضمان نجاحها.

وهنا يبرز تساؤل ملح حول كيفية تأثير القيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري؟ وماهية الظروف والعوامل التي تسهل تأثير القيادة المُمَكِّنَة على السلوك الابتكاري للأفراد في السياقات التعليمية المختلفة وسياق الإشراف التربوي تحديدا؟ هنا يزعم ثيرلنجز وآخرون (Thurlings et al., 2014) أن القيادة تعمل على الأرجح، مع جملة عوامل أخرى، على نشوء البيئة الملائمة التي تسهل سلوك العمل الابتكاري في السياق التعليمي. وبتتبع الأدبيات ذات الصلة نجدها تشير إلى ضرورة أخذ العوامل والظروف السياقية في الاعتبار، وفحصها مجتمعة لتوفير فهم أكثر عمقا عند بحث تأثيراتها على السلوكات والعمليات والنواتج الإبداعية (e.g, Hammond et al., 2011).

وفي هذا السياق، يبرز مناخ الفريق المعني بالابتكار كأحد أهم العوامل والمحددات التنظيمية التي ينبغي أخذها في الاعتبار عند دراسة سلوك العمل الابتكاري؛ وذلك لكونه مناخ موجه أساسا للابتكار داخل مجموعات العمل. وتذكر الدراسات أن مناخ الابتكار عامل حاسم في إبداع الموظف، وبناء المعرفة، والأداء المستدام (Nybakk et al, 2011)، وأظهرت دراسات أخرى أن مناخ الفريق المعني بالابتكار عامل حاسم في السلوك الابتكاري للموظفين (Chan et al.,2012; Jaiswal & Dhar, 2015)،

وأن مدركات الموظفين حول توافر مناخ الابتكار في بيئات عملهم تؤثر بشكل قوي على سلوكاتهم الإبداعية والابتكارية (Khalili, 2016).

وتأسيسا على هذه المعطيات، تأتي هذه الدراسة لسد هذه الفجوة البحثية الماثلة في فهم المحددات التنظيمية لسلوك العمل الابتكاري في سياق الإشراف التربوي من خلال دراسة تأثير القيادة المُمَكِّنَة على هذا السلوك في وجود مناخ الفريق المعني بالابتكار كمتغير وسيط.

مشكلة الدراسة:

فرضت التغيرات التكنولوجية المتسارعة، والانفجار المعلوماتي اللامتناهي، والتحولات الاجتماعية والاقتصادية الراهنة واقعا جديدا على المؤسسات التعليمية، يتوجب عليها استيعابه والتواؤم معه واستثماره على النحو الذي يحقق لها الفاعلية التنظيمية ويضمن لها البقاء والاستدامة. ولما كانت مكاتب التعليم تضطلع بمسؤوليات جسام في قيادة التعليم وتوجيهه، والإشراف على قطاعات عريضة من المدارس في المناطق والمحافظات المختلفة؛ لذا يجدر بها أن تتعاطى مع هذه المتغيرات بطرق مختلفة وغير تقليدية، وأساليب أكثر ذكاء وابداعا وابتكارا، سواء كان ذلك على صعيد تطوير نوع وطبيعة الممارسة القيادية في هذه المكاتب، أو فيما يتصل بتهيئة الظروف التنظيمية والسياقية الداعمة لسلوكات العمل الابتكارية.

وتشير الدراسات إلى أن أسلوب القيادة المُمَكِّنَة يؤثر إيجابا على سلوكات العمل الابتكارية في المؤسسات التعليمية (e.g., Gkorezis, 2016)، كما وتشير دراسات أخرى في السياق التعليمي العربي إلى الارتباط الإيجابي بين ممارسات التمكين الإداري وكل من سلوكات العمل الابتكارية (الحربي، 2008؛ صالح، 2013) وسلوكات العمل الإبداعية (خلف الله،2017؛ البعيج، 2014؛ مبروك، 2016). وفي المقابل تؤكد دراسات أخرى على ضرورة أخذ العوامل والظروف التنظيمية المختلفة في الحسبان عند دراسة تأثير القيادة المُمَكِّنَة على سلوكات العمل الابتكارية (Thurlings et al., 2014; Hammond et al., 2011)، ولعل أبرزها مناخ الفريق المعني بالابتكار، والذي أظهرت الدراسات أنه عامل سياقي حاسم في الإبداع والابتكار في المنظمات (West & Anderson, 1996). وعليه، فالدراسة الحالية تترسم هذا الاتجاه؛ إذا تحاول البحث في الدور الوسيط لمناخ الفريق المعني بالابتكار في العلاقة بين القيادة المُمَكِّنَة وسلوك العمل الابتكاري للمشرفين التربويين.

وعطفا على ندرة الدراسات التي تناولت القيادة المُمَكِّنَة في السياقات التعليمية عموما والسياقين العربي والمحلي تحديدا، ونظرا لكون الباحث لم يقف على أي دراسة تناولت علاقة هذا النمط –وفق نماذجه ومقاييسه المعتبرة– بسلوك العمل الابتكاري ومناخ الفريق المعني بالابتكار، لذا تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما تأثير القيادة المُمَكِّنَة –كما يمارسها مديرو ومديرات المكاتب التعليمية في محافظة جدة– على سلوك العمل الابتكاري لدى المشرفين التربويين عند توسيط مناخ الفريق المعني بالابتكار في هذه العلاقة؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1–ما الآثار المباشرة لسلوك القيادة المُمَكِّنَة–كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة–على سلوك العمل الابتكاري لدى المشرفين التربويين والمشرفات؟

2–ما الآثار المباشرة لسلوك القيادة المُمَكِّنَة–كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة–على مناخ الفريق المعني بالابتكار كما يتصوره المشرفون التربويون والمشرفات؟

3–ما الآثار المباشرة لمناخ الفريق المعني بالابتكار على سلوك العمل الابتكاري لدى المشرفين التربويين والمشرفات؟

4–ما الآثار غير المباشرة لسلوك القيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري لدى المشرفين التربويين والمشرفات في وجود مناخ الفريق المعني بالابتكار كمتغير وسيط؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1–تحديد الآثار المباشرة لسلوك القيادة المُمَكِّنَة–كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة–على سلوك العمل الابتكاري لدى المشرفين التربويين والمشرفات.

2–تحديد الآثار المباشرة لسلوك القيادة المُمَكِّنَة–كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة–على مناخ الفريق المعني بالابتكار كما يتصوره المشرفون التربويون والمشرفات.

3–تحديد الآثار المباشرة لمناخ الفريق المعني بالابتكار على سلوك العمل الابتكاري لدى المشرفين التربويين والمشرفات.

4–تحديد الآثار غير المباشرة لسلوك القيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري لدى المشرفين التربويين والمشرفات في وجود مناخ الفريق المعني بالابتكار كمتغير وسيط.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة **أهميتها النظرية** من أهمية المحددات التنظيمية التي تتناولها في تفسير سلوك العمل الابتكاري والتنبؤ به في السياق التعليمي، فهي تتناول نمط القيادة المُمَكِّنَة والذي

أضحى نهجا واعدا في تدخلات التمكين الهيكلي في السياقات التنظيمية المختلفة، وسلوكا قياديا فاعلا يحقق العديد من النتائج المرغوبة على الصعيدين الفردي والتنظيمي. كما تبحث الدراسة في مناخ الفريق المعني بالابتكار والذي يعد أحد المحددات السياقية المؤثرة في النواتج الابتكارية على المستوى الفردي أو على مستوى مجموعات العمل.

ومن ناحية **الأهمية العملية**، تكتسب الدراسة أهميتها من جودة المقاييس الثلاثة التي تقدمها، حيث تم تعريبها وتقنينها والتأكد من خصائصها السيكومترية، ومواءمتها للسياق التعليمي العربي. ويؤمل أن تلفت نتائج الدراسة المسؤولين ومتخذي القرار في إدارات التعليم لتصميم البرامج والتدخلات التنظيمية الملائمة لتنمية جدارات وكفايات القيادة المُمَكِّنَة لدى القيادات التعليمية في مكاتب التعليم، وتوفير الظروف الهيكلية الملائمة لنشوء مناخ جماعي يحفز المشرفين على الانخراط في العمليات الإبداعية والابتكارية.

وتعد الدراسة الحالية —على حد علم الباحث— الدراسة الأولى على المستويين العربي والمحلي؛ فالأبحاث السابقة لم تتعرض لدراسة تأثيرات القيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري في وجود مناخ الفريق المعني الابتكار كوسيط في هذه العلاقة، هذا عدا عن ندرة الدراسات التي تناولت سلوك القيادة المُمَكِّنَة ومناخ الفريق المعني بالابتكار على الصعيدين العربي والمحلي؛ ولذا فهي تسهم في تعميق الفهم والمعرفة حول المحددات التي تتنبأ بسلوكات العمل الابتكارية في المؤسسات التعليمية، وتمهد الطريق لدراسات مستقبلية تتناول نماذج أخرى لتفسير هذه السلوك.

مصطلحات الدراسة:

القيادة المُمَكِّنَة: استرشادا بأبعاد القيادة المُمَكِّنَة عند آهيرني وفريقه (Ahearne et al., 2005) والتي تضم تعزيز أهمية العمل، ودعم المشاركة في صنع القرار، وإظهار الثقة في الأداء، وإزالة القيود البيروقراطية؛ تعرف القيادة المُمَكِّنَة إجرائيا كنمط قيادي ينتهجه مديرو ومديرات مكاتب التعليم لتقاسم السلطة وتشاركها مع المشرفين التربويين والمشرفات من خلال تعزيز أهمية العمل والمغزى الرسالي لمهنة الإشراف التربوي، وتوفير فرص المشاركة في صنع القرار، وإظهار الثقة في أداءهم، وإزالة القيود والعوائق الوظيفية التي تعترضهم؛ بغية حفزهم على إظهار سلوكاتهم الابتكارية الرامية لتحسين الفاعلية التنظيمية في المكاتب التي يعملون بها (القرني، 2021b).

سلوك العمل الابتكاري: يعرف إجرائيا في هذه الدراسة على أنه سلوكات وتصرفات المشرف التربوي الرامية للقيام بمبادرات فعلية لإنتاج أفكار وممارسات جديدة وبناءة وخارجة عن المألوف، بقصد تنفيذها على النحو الأمثل من أجل تحسين فاعليته الذاتية في أداء أدواره الفردية، وتحسين الفاعلية التنظيمية لمكاتب التعليم.

مناخ الفريق المعني بالابتكار: استنادا إلى أبعاد مناخ الفريق المعني بالابتكار لدى اندرسون وويست (Anderson & West, 1998, 1996)، والتي تتمثل في الرؤية، والسياق الآمن للمشاركة، والتوجه نحو المهام، ودعم الابتكار؛ يعرف مناخ الفريق المعني بالابتكار إجرائيا في هذه الدراسة بعلى أنه تصورات ومدركات المشرفين التربويين والمشرفات حول مكاتب التعليم كبيئات عمل إيجابية تعزز وحدة الرؤية والهدف، وتوفر السياق الآمن لمشاركة الخبرات والمعارف وتبادل المعلومات، وتعزز التوجه نحو أداء المهام، وتدعم أنشطة الابتكار وحل المشكلات (القرني، 2021a).

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في التالي:

الحدود المكانية: مكاتب التعليم في محافظة جدة وعددها ثلاثة عشر مكتبا.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول/ العام الجامعي 1442/1441.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على ثلاثة متغيرات هي القيادة المُمَكِّنَة، ومناخ الفريق المعني بالابتكار، وسلوك العمل الابتكاري والمبيَّنَة أبعادها في «أدوات الدراسة».

الحدود البشرية: المشرفون التربويون والمشرفات من الجنسين (ذكور وإناث) في مكاتب التعليم في محافظة جدة.

الإطار النظري، الدراسات السابقة، الفرضيات

يتناول هذا القسم الخلفية النظرية للمتغيرات التي تتناولها الدراسة من حيث أطرها المفاهيمية، وأبعادها الرئيسة، ونتائج الدراسات السابقة التي تناولتها بشكل مدمج ومتسلسل يسهم في تبرير فرضيات الدراسة وصياغتها، وبناء النموذج التصوري للعلاقات التي تفترضها الدراسة.

القيادة المُمَكِّنَة:

ظهر أسلوب القيادة المُمَكِّنَة Empowering Leader-ship في أدبيات الإدارة والقيادة نتيجة الاهتمام المتزايد بالتمكين الهيكلي والتمكين النفسي في بيئة العمل (Gkorezis, 2016)، إلا أنه وعلى خلاف الأنماط القيادية الأخرى لم يحظ باهتمام كاف من الباحثين على الرغم من كونه واعدا كنهج جديد في القيادة (Chen et al., 2011). والأمر ذاته يصدق على

السياق التعليمي حيث محدودية البحوث التجريبية التي تناولت نمط القيادة المُمَكِّنَة في المنظمات التعليمية (Sagnak, 2012).

من منظور التمكين الهيكلي، تشير القيادة المُمَكِّنَة إلى سلوكات القيادة الرامية إلى تقاسم السلطة مع المرؤوسين (Vec-chio et al., 2010)، وأما من منظور التمكين النفسي، فينظر لها كأسلوب قيادي يستهدف إزالة مشاعر العجز لدى الموظفين ورفع دوافعهم الداخلية المتعلقة بأداء المهام (Ahearne et al, 2005). ووفقا لنموذج آهيرني ورفاقه (Ahearne et al., 2005) فالقيادة المُمَكِّنَة ترتكز على أربعة أبعاد: تعزيز أهمية العمل، ودعم المشاركة في صنع القرار، وإظهار الثقة في الأداء، وإزالة القيود البيروقراطية؛ وهو النموذج الذي تتبناه الدراسة الحالية لكونه الأكثر شيوعا واستخداما في دراسات القيادة المُمَكِّنَة في السياقات المختلفة. ووفقا لهذا النموذج، يقصد بـ «تعزيز أهمية العمل» حفز المرؤوسين على أداء مهامهم بطرق تعزز مدركاتهم حول الهدف والجدوى والقيمة من هذه الأعمال والمهام وتأثيرها على الفاعلية الكلية للمنظمة؛ أما «تعزيز المشاركة في صنع القرار» فيعني إتاحة الفرصة لمشاركة المرؤوسين في عمليات حل المشكلات ذات الصلة بالقضايا الاستراتيجية، ومشاركتهم الفعلية في القرارات التي تتعلق بهم؛ ويقصد بـ «إظهار الثقة في الأداء» تعزيز مدركات الموظفين حول قدراتهم على الأداء العالي، والتعامل مع المهام الصعبة؛ في حين ينطوي «توفير الاستقلالية من القيود البيروقراطية» على تخفيف وتبسيط الإجراءات التنظيمية، ومنح الموظفين حرية التصرف في أداء أعمالهم بالطريقة التي يرونها مناسبة (Ahearne et al., 2005). وبشكل عام، يهدف نمط القيادة المُمَكِّنَة من خلال هذه السلوكات إلى بناء أفراد مستقلين وموجهين ذاتيًا (Biemann et al., 2015)، وتوظيف التمكين كوسيلة لحفز السلوكات الإيجابية لدى الموظفين (Martin et al., 2013).

وقد أظهرت الدراسات أن القيادة المُمَكِّنَة ترتبط إيجابا بالعديد من النتائج التنظيمية المرغوبة في بيئة العمل كالأداء السياقي (القرني، 2021b) ومن المعلوم أن السلوكات الابتكارية والإبداعية مظهر من مظاهر الأداء السياقي (Koopman et al., 2014). وتوصلت دراسات أخرى إلى أن القيادة المُمَكِّنَة تؤثر إيجابا على سلوكات الموظفين الإبداعية (Chow, 2018; Zhang & Bartol, 2010)، والابتكارية (Gkorezis, 2016; Rao Jada et al., 2019)، وتعمل على تعزيز مواقفهم الإيجابية ليكونوا أكثر تكيفًا وتقبلًا لبيئاتهم (Forrester, 2000)، كما تبين أنها ترتبط إيجابا بسلوك التعلم الجماعي (Wibowo & Hayati, 2019)، و وترتبط إيجابا بالتعلم وتبادل المعلومات (Srivastava et al., 2006)، وتؤثر معنويا على مشاركة المعرفة (Xue et al., 2011)، كما تعزز السلوك الاستباقي (Martin et al., 2013)، والدوافع الداخلية للعاملين لتحمل المخاطر وتجربة الأشياء الجديدة (Zhang & Bartol, 2010). وعليه، يرجح أن أسلوبا بهذه الممارسات والمضامين سيحفز المشرفين التربويين والمشرفات على إظهار سلوكاتهم الابتكارية الرامية لتحسين الفاعلية التنظيمية في أماكن عملهم. وعطفا على هذه المعطيات، تأتي الفرضية الأولى على النحو التالي:

1. يوجد أثر دال إحصائياً للقيادة المُمَكِّنَة – كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة – على سلوك العمل الابتكاري لدى المشرفين التربويين والمشرفات.

ومن جانب آخر، تشير عديد الدراسات إلى أن المناخات الداعمة للابتكار يجري تسهيلها أو تقييدها من خلال سلوك القيادة (e.g., Mumford et al., 2002; Mumford & Licuanan, 2004)، وأن سلوك القيادة يؤثر على مناخ الابتكار في المنظمات (Jung et al., 2003; Moolenaar et al., 2010; Scott & Bruce, 1994)، ولذا يرجح أن القيادة المُمَكِّنَة بمضامينها المذكورة أعلاه ستسهم في تكوين ونمو مناخ جماعي يتسم بوحدة الرؤية والهدف، ويخلق البيئة الآمنة لتشارك المعرفة وتبادل المعلومات، ويدعم البحث عن أساليب وأدوات جديدة في أداء المهام، وهذا يقودنا لصياغة الفرضية الثانية على النحو التالي:

2. يوجد أثر دال إحصائياً للقيادة المُمَكِّنَة – كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة – على توافر مناخ الفريق المعني بالابتكار كما يتصوره المشرفون التربويون والمشرفات.

سلوك العمل الابتكاري

يعرف سلوك العمل الابتكاري Innovative Work Behavior بأنه سلوك فردي مقصود يستهدف توليد وتطوير وتنفيذ أفكار جديدة ومفيدة في المنظمة (Baer, 2012). وعادة ما يستخدم مصطلحا «الإبداع» و«الابتكار» بالتبادل للدلالة على المفهوم ذاته، إلا أن هناك بعض الاختلافات بينهما (Scott & Bruce, 1994)، حيث يوصف الإبداع بأنه توليد أفكار جديدة ومفيدة، ويوصف الابتكار بأنه التنفيذ الناجح لهذه الأفكار داخل المنظمة (Amabile et al., 1996)؛ أي أن سلوك العمل الابتكاري يتضمن تقديم نوع من العائد أو الفائدة؛ وينطوي على مكون تطبيقي أكثر وضوحًا، ومن المتوقع أن ينتج عنه مخرجات مبتكرة (de Jong & den Hartog, 2010). وعليه يمكن تصور الإبداع كعملية تظهر بوضوح في بداية عملية الابتكار حال التعرف على المشكلات أو فجوات الأداء وتكوين الأفكار استجابةً للحاجة المدركة للابتكار (West, 2002).

ولما كان سلوك العمل الابتكاري سلوكا حاسما في ظل بيئات العمل المضطربة سريعة التغير من حيث إسهامه في إدامة المزايا التنافسية للمنظمات (Anderson et al, 2014)، وتعزيز التحسين المستمر فيها بغية زيادة فعاليتها التنظيمية (Anderson et al, 2004)؛ فقد أولاه الباحثون اهتماما كبيرا لجهة تحديد مكوناته وأبعاده، وتقنيين المقاييس التي تساعد على قياسه وتشخيصه. وتذهب بعض الأدبيات إلى أنه متغير ثنائي البعد: توليد الأفكار، وتطبيق الأفكار (e.g., Krause, 2004; Dorenbosch et al. ,2005)، في حين انتهت دراسات أخرى استهدفت تطوير مقاييس متعددة الأبعاد لهذا السلوك، باستخدام أسلوب التقرير الذاتي، إلى أنه سلوك أحادي البعد (e.g., Jansen, 2000; Kleysen & Street, 2001)، وهذا ما تذهب إليه الدراسة الحالية التي توظف أسلوب التقرير الذاتي في مسح السلوك الابتكاري في سياق الإشراف التربوي.

مناخ الفريق المعني بالابتكار:

يوصف مناخ الفريق المعني بالابتكار Team Climate for Innovation بأنه التصورات المشتركة للأعضاء حول القيم والسياسة والإجراءات والقواعد التي تشجع السلوكات المولدة للأفكار والمعلومات الجديدة وتنفذها (Moolenaar et al., 2010)؛ ويشير أيضا إلى تصورات أفراد مجموعات العمل حول توافر وحدة الرؤية، والسياق الآمن للمشاركة، والتوجه نحو المهام، ودعم الابتكار في بيئات عملهم (Anderson & West, 1998, 1996). وحسب ويست واندرسون (Anderson & West, 1998) تشير «الرؤية» إلى العوائد النهائية ذات القيمة التي تمثل الغاية العليا والقوة الحافزة على العمل، وتتضمن وجود أهداف واضحة وواقعية وقابلة للتحقق، يتشاركها جميع أعضاء وحدة العمل؛ أما «السياق الآمن للمشاركة» فيتمثل في وجود بيئة عمل آمنة وغير مهددة، تضمن المشاركة النشطة والتفاعل الجماعي في مناخ تسوده العلاقات الشخصية المبنية على الثقة والدعم؛ ويشير «التوجه نحو المهام» إلى الالتزام العام بالتميز في أداء المهام والتحسين المستمر في السياسات والإجراءات المعمول بها في إطار المسئولية الفردية والجماعية؛ أما «دعم الابتكار» فيشير إلى توقعات الأفراد حول توافر الدعم لجهودهم ومبادراتهم التي تستهدف البحث عن طرق جديدة لأداء المهام وحل المشكلات وتحسين العمل.

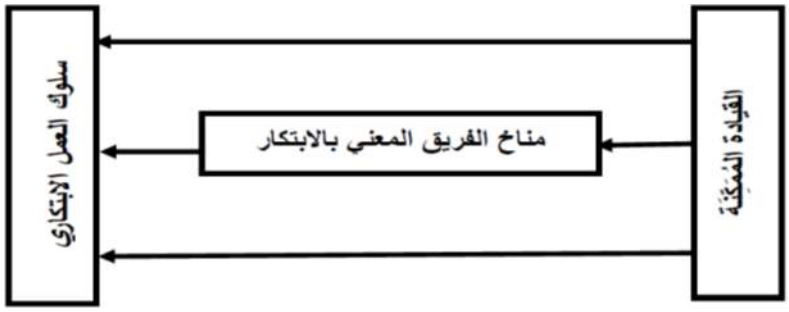
وقد أكدت الدراسات أن مناخ الفريق أحد مصادر التأثير الاجتماعي على السلوك الفردي في بيئة العمل (e.g., Hulsheger et al., 2009; West & Anderson, 1996)، ويعرف بأنه أهم محدد سياقي للإبداع والابتكار في المنظمة (West & Anderson, 1996)، ومؤشر قوي على الإبداع والابتكار على المستوى الفردي وعلى مستوى الفريق (e.g, Chen et al, 2013; Hulsheger et al., 2009; Jaiswal & Dhar, 2015). وأشارت العديد من الأعمال التجريبية إلى فاعلية «الرؤية» و «دعم الابتكار»- وهما مكونان أساسيان لمناخ الفريق المعني بالابتكار- في تعزيز إبداع أعضاء الفريق (Hülsheger et al., 2009; West & Anderson,1996; Gilson & Shalley, 2004; Amabile et al., 1996). وبناء على ذلك، يمكن صياغة الفرضية الثالثة على النحو التالي:

3. يوجد أثر دال إحصائياً لمناخ الفريق المعني بالابتكار كما يتصوره المشرفون التربويون والمشرفات على سلوكاتهم عملهم الابتكارية.

وفي سياق العوامل المؤثرة على سلوك العمل الابتكاري، يزعم ثيرلنجز وآخرون (Thurlings et al, 2014) أن القيادة تعمل على الأرجح، مع جملة عوامل أخرى، على نشوء البيئة الملائمة التي تسهل سلوك العمل الابتكاري في السياق التعليمي. وبتتبع الأدبيات ذات الصلة نجدها تشير إلى ضرورة أخذ العوامل والظروف السياقية في الاعتبار، وفحصها مجتمعة لتوفير فهم أكثر عمقا عند بحث تأثيراتها على السلوكات والعمليات والنواتج الإبداعية (e.g., Hammond et al., 2011). ونظرا لكون مناخ الفريق المعني بالابتكار هو أهم محدد سياقي للإبداع والابتكار في المنظمة (West & Anderson, 1996)، لذا يتوقع أن العلاقة بين القيادة المَمَكِّنة والسلوك الابتكاري للمشرفين التربويين والمشرفات ستتأثر بطريقة ما تبعا لمستوى توافره هذا المناخ في المنظمة. وعطفا على ذلك، يمكن صياغة الفرضية الرابعة على النحو التالي:

4. يتوسط مناخ الفريق المعني بالابتكار العلاقة بين القيادة المُمَكِّنة وسلوك العمل الابتكاري لدى المشرفين التربويين والمشرفات.

والشكل التالي يوضح النموذج التصوري لفرضيات الدراسة:



شكل (1): نموذج فرضيات الدراسة

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة تصميم البحث الارتباطي التنبؤي Predictive Correlational Research Design، وهو -حسب كريسويل (Creswell, 2014)- تصميم يبحث أشكالا متقدمة من العلاقات الارتباطية باستخدام نماذج إحصائية متقدمة كمعادلات النمذجة البنائية، والنمذجة الخطية الهيكلية، وتحليل الانحدار اللوجستي والتي تتضمن تحليلا للمسارات، وتحديد القدرة التنبؤية لحزمة من المتغيرات مجتمعة. وعليه، فالدراسة الحالية تعتمد أسلوب معادلة النمذجة البنائية Structural Equation Modeling في الكشف عن قدرة القيادة المُمَكِّنَة في التنبؤ بسلوك العمل الابتكاري، كما تتناول الآثار غير المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على هذا السلوك في وجود مناخ الفريق المعني بالابتكار كمتغير وسيط.

مجتمع الدراسة وعينته:

يتمثل مجتمع الدراسة الحالي في المشرفين التربويين والمشرفات بمكاتب التعليم بمحافظة جدة وعددهم 722 مشرفا ومشرفة، يتوزعون على 13 مكتبا تعليميا (ستة مكاتب للبنين وأربعة للبنات، ومكتب التعليم الأهلي، ومكتبي رابغ وخليص). ويمثل المشرفون التربويون ما نسبته (45.3%) من هذا المجتمع بواقع (327) مشرفاً، أما المشرفات فيمثلن ما نسبته (54.7%) بواقع (395) مشرفة، وذلك وفقاً للإحصاءات المتوافرة لدى إدارات هذه المكاتب في العام الدراسي 1442/1441.

ونظرا لإمكانية الوصول إلى أفراد مجتمع البحث، ولتوافر قاعدة معلومات شاملة تضم عناوين البريد الإلكتروني للمشرفين والمشرفات في هذه المكاتب، استخدم الباحث طريقة الحصر الشامل لتعزيز العائد من الاستجابات، وتقليل الفاقد قدر الإمكان. وعليه فقد استجاب منهم (303) مشرفا ومشرفة يمثلون العينة الأساسية التي استخدمت لاختبار فرضيات الدراسة. وتمثل هذه العينة ما نسبته (41.97%) من مجتمع الدراسة. ويشكل المشرفون منها ما نسبته (57.43%) بواقع (174) مشرفا، في حين بلغت نسبة المشرفات منها (42.57%) بواقع (129) مشرفة. وتوزعت العينة الأساسية على متغير سنوات الخبرة، حيث بلغ عدد المشرفين والمشرفات اللذين تقل خبرتهم عن عشر سنوات (15) مشرفا ومشرفة، يشكلون ما نسبته (4.95 %) من عينة الدراسة، في حين كان هناك (72) مشرفا ومشرفة ممن تتراوح خبراتهم بين (10- أقل من 20 سنة)، وذلك بنسبة (23.76%) من عينة الدراسة، أما الغالبية العظمى من المستجيبين والبالغ عددهم (216) مشرفا ومشرفة فكانوا ممن تزيد خبرتهم عن عشرين عاما، ويمثلون ما نسبته (71.29%) من عينة الدراسة. أما فيما يتعلق بالمؤهلات العلمية، فقد كان أغلب أفراد العينة وعددهم (189) فردا من حملة مؤهل البكالوريوس، ويشكلون ما نسبته (62.38%) من عينة الدراسة، في حين بلغ عدد المستجيبين من حملة المؤهلات العليا-ماجستير أو دكتوراه-(114) فردا يمثلون (37.62%) من عينة الدراسة.

أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية (الصدق والثبات)

للتحقق من فرضيات الدراسة، استخدمت ثلاثة مقاييس مجربة تمت مواءمتها للسياق المحلي باستخدام طريقة الترجمة وإعادة الترجمة Translation and Back Translation، وأجريت عليها اختبارات الصدق والثبات بتطبيقها على عينة عشوائية أولية ضمت 50 مشرفا ومشرفة (31 مشرفا، 19 مشرفة) بمكاتب التعليم للتحقق من خصائصها السيكومترية. وفيما يلي بيان هذه المقاييس وأبعادها وخصائصها السيكومترية:

أولاً: مقياس القيادة المُمَكِّنَة Empowering Leader-ship، والذي طوره آهيرني وفريقه (Ahearne et al., 2005)، وهو أحد أكثر المقاييس شيوعا واستخداما في دراسات القيادة المُمَكِّنَة، بما فيها تلك التي أجريت في البيئات التعليمية، ويتكون المقياس من (12) فقرة تتوزع على أربعة أبعاد: تعزيز أهمية العمل، وتوفير فرص المشاركة في صنع القرار، وإظهار الثقة في الأداء العالي، وتوفير الاستقلالية من القيود البيروقراطية. ويتبع

هذا المقياس تدرجاً خماسيا (لا يقوم بذلك مطلقاً – دائما). وعند فحص الاتساق الداخلي للمقياس، تبين أن قيم معاملات الارتباط لفقرات بعد تعزيز أهمية العمل تبلغ (0.87، 0.79، 0.90) على التوالي، ولفقرات بعد المشاركة في صنع القرار (0.93، 0.83، 0.77) على التوالي، ولفقرات بعد إظهار الثقة في الأداء (0.89، 0.94، 0.79)، ولفقرات بعد توفير الاستقلالية من القيود البيروقراطية (0.80، 0.91، 0.83)، وجميعها قيم دالة إحصائيا عند مستوى 0.01. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس حيث بلغت (0.84، 0.85، 0.73، 0.83) للأبعاد الأربعة أعلاه على التوالي، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، مما يدل على تماسك واتساق المقياس. ويلاحظ أنها جميعها أعلى من الحد الأدنى (0.40) لمعاملات تمييز المفردات حسب كروكر وألجينا (Crocker & Algina, 2006). وعند فحص ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، أظهرت النتائج قيم ثبات عالية بلغت (0.92، 0.93، 0.83، 0.90) للأبعاد الأربعة أعلاه على التوالي، فيما بلغت درجة الثبات الكلي للمقياس (0.95)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة، ويتضح أن جميع قيم الثبات أكبر من 0.70، وهي وفقا لـ نوناللي (Nunnally, 1978) القيمة القاطعة والحد الأدنى لثبات المقاييس، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثانيا: مقياس مناخ الفريق المعني بالابتكار Team Climate for Innovation، والذي أعده اندرسون وويست (Anderson & West, 1996)، وطوره كيفيماكي وإلوفينيو (Kivimaki & Elovainio, 1999) في نسخته المصغرة ذات الـ 14 عبارة. وتتوزع هذه العبارات على أربعة أبعاد: الرؤية، السياق الآمن للمشاركة، التوجه نحو المهام، دعم الابتكار. ويتبع هذا المقياس تدرجاً خماسيا (بدرجة متدنية جدا – بدرجة عالية جدا). وعند فحص الاتساق الداخلي للمقياس، تبين أن قيم معاملات الارتباط لبعد الرؤية تنحصر بين (0.74 -0.89)، وللسياق الآمن للمشاركة بين (0.64 -0.80)، ولبعد التوجه نحو المهام بين (0.83 -0.84)، وانحصرت في دعم الابتكار بين (0.86 -0.88)؛ وجميعها قيم عالية ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01. كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس مناخ الفريق وأبعاده الفرعية حيث بلغت قيم الارتباط (0.85، 0.95، 0.88، 0.95) للأبعاد الأربعة أعلاه على التوالي، وجميعها قيم ارتباط عالية، مما يدل على تماسك واتساق المقياس. وعند حساب معامل ألفا كرونباخ، أظهرت النتائج قيم ثبات عالية بلغت (0.88، 0.94، 0.95، 0.90) للأبعاد الأربعة أعلاه على التوالي، فيما بلغت درجة الثبات الكلي للمقياس (0.95) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تجعله صالحا لهذه الدراسة.

ثالثا: مقياس سلوك العمل الابتكاري Innovative Work Behavior، وهو مقياس أحادي البعد أعده جانسين (Janssen, 2000)، ويتكون من تسع فقرات ذات تدرج خماسي (لا أقوم بذلك مطلقا، دائماً). وبفحص الاتساق الداخلي للمقياس على عينة الخصائص السيكومترية، تبين أن قيم معامل الارتباط تراوحت بين (0.49-0.86)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 وأعلى من 0.40، مما يدل على تماسك واتساق المقياس. وعند فحص ثبات المقياس، تبين ارتفاع قيمة معامل ثبات المقياس حيث بلغت (0.89) وهي قيمة عالية وتزيد عن الدرجة القاطعة 0.70؛ أي أعلى من الحد الأدنى لقيم كرونباخ ألفا المقبولة لإثبات ثبات المقاييس.

إجراءات التحليل الإحصائي

للتحقق من مناسبة حجم العينة الأساسية لاختبار فرضيات الدراسة استخدم الباحث تحليل القوة (A Power Analysis) للتنبؤ بأصغر حجم للعينة يكون كافيا لاختبار فرضيات الدراسة عند مستوى الدلالة 0,05، وقد أظهرت نتائج التحليل أن البحث يحتاج إلى حجم عينة يساوي 160. وعلى الرغم من أن محك حجم العينة الحرج وفقا لـ هو وبنتلر (Hu and Bentler, 1999) يتراوح بين (160 و165) لمستويي الدلالة (0,05، 0,01)، إلا أن الدراسة الدراسة الحالية تسير وفق توصية كلاين (Kline, 2005) التي تقول بحجم عينة يبلغ 200 فأكثر لاختبار النموذج المقترح باستخدام نمذجة المعادلات البنائية. وعليه فحجم العينة المستخدمة في هذه الدراسة ملائم بدرجة كبيرة لاختبار فرضياتها باستخدام نمذجة المعادلات البنائية. وبالفعل، أظهرت معظم النماذج المستخدمة في الدراسة الحالية مؤشرات جودة ذات مطابقة جيدة. ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بحساب الإحصاءات الوصفية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS-version 25)، وأجريت نمذجة المعادلات البنائية باستخدام برنامج (AMOS-version 25). وقد تبنت الدراسة الحالية الخطوات التي قدمها بارون وكيني (Baron & Kenny, 1986) لاختبار الدور الوسيط لمناخ الفريق المعني بالابتكار في العلاقة بين القيادة المُمَكِّنَة وسلوك العمل الابتكاري. الأولى، ويجري فيها اختبار الدلالة الإحصائية لتأثير المتغير المستقل «القيادة المُمَكِّنَة» على المتغير الوسيط «لمناخ الفريق المعني بالابتكار»؛ الثانية، وتتمثل في اختبار الدلالة الإحصائية لتأثير المتغير المستقل «القيادة المُمَكِّنَة» على المتغير التابع «سلوك العمل الابتكاري»؛ الثالثة، ونحاول فيها التثبت من حجم وطبيعة تأثير المتغير الوسيط على المتغير التابع «سلوك العمل الابتكاري». وفي حال أثبتت النتائج وجود تلك التأثيرات في الاتجاه المتوقع، فإن تأثير المتغير المستقل «القيادة المُمَكِّنَة» على المتغير التابع «سلوك العمل الابتكاري» يجب أن يكون أصغر في المعادلة الثالثة عن المعادلة الأولى. ومن ناحية أخرى، يتحقق التوسط الكلي full mediation إذا كانت تأثير المتغير المستقل «القيادة المُمَكِّنَة» على المتغير التابع «سلوك العمل الابتكاري» بعد ضبط تأثير المتغير الوسيط «مناخ الفريق المعني بالابتكار» يساوي صفرا أو بصورة أدق لا يختلف بصورة دالة إحصائياً

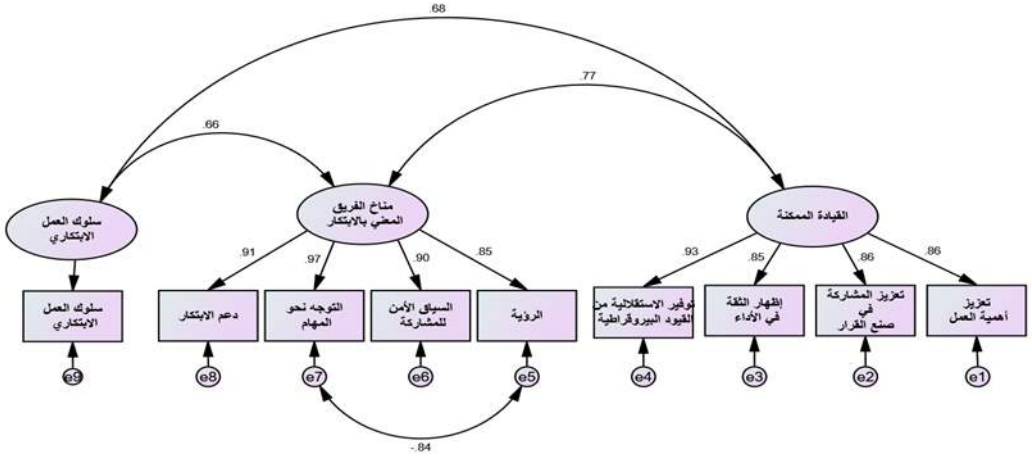
عن الصفر؛ أي إنه غير دال إحصائياً عند مستوى 0,05. وفي المقابل، يتحقق التوسط الجزئي partial mediation لمناخ الفريق المعني بالابتكار إذا كانت العلاقة بين المتغير المستقل «القيادة المُمَكِّنَة» والمتغير التابع «سلوك العمل الابتكاري» أصغر بصورة دالة إحصائياً إلا إنها مازالت دالة عندما يضاف المتغير الوسيط «مناخ الفريق المعني للابتكار» في النموذج أو في المعادلة الانحدارية. وعلى نحو مغاير، إذا لم يكن تأثير المتغير المستقل «القيادة المُمَكِّنَة» على المتغير التابع «سلوك العمل الابتكاري» دالاً، ولم يختلف عند إضافة المتغير الوسيط «مناخ الفريق المعني بالابتكار» في النموذج، فإن الدور الوسيط لا يتحقق ولا تؤيده نتائج الدراسة.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على عدد من المؤشرات للحكم على جودة مطابقة نموذج القياس والنموذج البنائي: (1) مؤشرات المطابقة المطلقة وتشمل مربع كاي، ومؤشر جودة المطابقة (Goodness of Fit Index (GFI)، والجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب Root Mean Square Error of Approx-imation (RMSEA)، (2) مؤشرات المطابقة التزايدية وتشمل مؤشر المطابقة المعياري Normed Fit Index (NFI)، ومؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI)، ومؤشر توكر-لويس Tucker-Lewis Index (TLI). ونظراً لتأثر الدلالة الإحصائية لمربع كاي بحجم العينة فقد أوصى هو وبنتلر (Hu and Bentler,1999) باستخدام نسبة قيمة مربع كاي إلى درجة الحرية. وبالرغم من عدم وجود اتفاق بين الباحثين حول قيمة نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية فقد أشارت بعض الأدبيات إلى أنها يجب أن تساوي 2 (Tabachnick, 2013)، في حين أشارت دراسات أخرى إلى أنها ينبغي أن تساوي 5 (Whea-ton, 1977)، وعليه فإذا كانت قيمة نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية تقع بين 2 و5؛ فذلك دليل على مطابقة النموذج. ووفقا لـ هو وبنتلر (Hu and Bentler,1999) وكلاين (Kline, 2011)، استخدمت محكات المطابقة في الدراسة الحالية التي تقر بقبول النموذج المقترح في حال كان مؤشر المطابقة المقارن أكبر من 0,90، ومؤشر توكر-لويس أكبر من 0,90، والجذر المعياري لمتوسطات البواقي أقل من 0,10، والجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب أقل من 0,08.

نتائج الدراسة

أولا: التحقق من نموذج القياس Measurement Model

قبل اختبار فرضيات الدراسة، قام الباحث بالتحقق من جودة مطابقة نموذج القياس لبيانات الدراسة كي لا يؤثر سلبا على جودة مطابقة النماذج البنائية. ولتنفيذ تلك الخطوة، أُجري التحليل العاملي التوكيدي، وذلك بتحديد ثلاث متغيرات كامنة تمثل «القيادة المُمَكِّنَة» و»مناخ الفريق المعني بالابتكار» و»سلوك العمل الابتكاري»، وقد تشبع على العامل الكامن الأول «القيادة المُمَكِّنَة» أربع متغيرات مشاهدة هي: «تعزيز أهمية العمل» و»تعزيز المشاركة في صنع القرار»، و»إظهار الثقة في الأداء» و»توفير الاستقلالية من القيود البيروقراطية»؛ كما تشبع على العامل الكامن الثاني «مناخ الفريق المعني بالابتكار» أربع متغيرات مشاهدة هي: «الرؤية» و»السياق الأمن للمشاركة» و»التوجه نحو المهام» و»دعم الابتكار»، وتشبع على العامل الثالث «سلوك العمل الابتكاري» كمتغير مشاهد واحد يعبر عن المتوسط الوزني للفقرات التسع التي يتكون منها المقياس. ويوضح الشكل (1) نموذج القياس الذي يفترض وجود ارتباطات بين المتغيرات الكامنة الثلاثة. وقد أظهرت النتائج كما في الجدول (1) أن نموذج القياس يحقق جودة مطابقة جيدة للبيانات حيث بلغت نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية χ^2 df/ =3,15؛ أي أنها تقع في المدى المقبول بين 2 و5. وكانت قيمتا مؤشر المطابقة المقارن (CFI) ومؤشر توكر-لويس (TLI) أكبر من 0.90. ويتضح من الجدول (1) أن الجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب (RMSEA) أقل من 0.08، كما أن الجذر المعياري لمتوسطات البواقي (SRMR) أقل من 0.06، مما يدل على أن نموذج القياس يتطابق مع البيانات بدرجة مقبولة إلى جيدة.



شكل (2) نموذج القياس لمتغيرات الدراسة: القيادة المُمَكِّنَة، ومناخ الفريق المعني بالابتكار، وسلوك العمل الابتكاري

جدول (1): مؤشرات جودة مطابقة نموذج القياس لبيانات الدراسة

مؤشرات المطابقة	نسبة χ^2 df/	مؤشر المطابقة المقارن CFI	مؤشر توكر–لويس TLI	الجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب RMSEA	الجذر المعياري لمتوسطات البواقي SRMR
القيم	3.15	0.93	0.94	0.07	0.047

جدول (2) تشبعات أبعاد مقاييس الدراسة على المتغيرات الثلاثة

الأبعاد	القيادة المُمَكِّنَة	مناخ الفريق المعني بالابتكار	سلوك العمل الابتكاري
تعزيز أهمية العمل	0.860		
تعزيز المشاركة في صنع القرار	0.858		
إظهار الثقة في الأداء	0.854		
توفير الاستقلالية من القيود البيروقراطية	0.933		
الرؤية		0.847	
السياق الآمن للمشاركة		0.899	
التوجه نحو المهام		0.971	
دعم الابتكار		0.909	
سلوك العمل الابتكاري			1.00

وأظهرت النتائج كما يوضحها جدول (2) أن تشبعات العوامل كانت دالة عند مستوى 0.01، وأن قيم تلك التشبعات المعيارية كانت جميعها أكبر من 0.70، وكان «توفير الاستقلالية من القيود البيروقراطية» أدق الأبعاد الفرعية تعبيرا عن القيادة المُمَكِّنَة حيث تشبع هذا البعد بقيمة عالية تقترب من الواحد الصحيح 0.933، يليه بعد «تعزيز أهمية العمل»، ثم «تعزيز المشاركة في صنع القرار»، واخيراً «إظهار الثقة في الأداء»؛ وجميعها جاءت بقيم تشبعات عالية جدا.

وبالمثل كان بعد «التوجه نحو المهام» أدق الأبعاد تعبيرا عن مناخ الفريق المعني بالابتكار حيث تشبع هذا البعد بقيمة عالية 0.971 تقترب من الواحد الصحيح، تليه الأبعاد «دعم الابتكار» و «السياق الآمن للمشاركة» و «الرؤية» على التوالي بقيم تشبعات عالية أيضا. ونظراً لوجود درجة كلية واحدة تعبر عن سلوك العمل الابتكاري فقد تشبع هذا البعد بصورة تامة.

ويتضح من الشكل (1) أن أقوى الارتباطات بين المقاييس كان للعلاقة بين القيادة المُمَكِّنَة ومناخ الفريق المعني بالابتكار (0.77)، فيما تقاربت قيمتي الارتباط بين القيادة المُمَكِّنَة وسلوك العمل الابتكاري (0.68) والارتباط بين مناخ الفريق المعني بالابتكار وسلوك العمل الابتكاري (0.66)، وهي بذلك تتفق مع قيم معاملات الارتباط الموضحة في الجدول (4).

وتلخيصا لما سبق، يتبين أن نموذج القياس يتطابق مع بيانات الدراسة بدرجة جيدة؛ مما يجعله صالحا لاختبار التأثير الوسيط لمناخ الفريق المعني بالابتكار على العلاقة بين القيادة المُمَكِّنَة وسلوك العمل الابتكاري، واختبار فرضيات الدراسة والتحقق منها.

ثانيا: التحليلات الأولية

يوضح الجدول (3) الإحصاءات الوصفية ومعاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة الرئيسة حيث يتضح أن مديري ومديرات مكاتب التعليم يمارسون القيادة المُمَكِّنَة بدرجة عالية وبمتوسط وزني بلغ (4.01)، كما يتضح أن مناخ الفريق المعني بالابتكار يتوافر بدرجة عالية (4.05) في مكاتب التعليم. ويتضح أيضا أن المشرفين التربويين والمشرفات يمارسون سلوك العمل الابتكاري بدرجة عالية وبمتوسط وزني بلغ (4.36). ويشير الجدول (3) إلى وجود ارتباطات موجبة تراوحت بين القوية والقوية جدا (De Vaus, 2002) بين متغيرات الدراسة حيث كانت أعلى قيم الارتباط للعلاقة بين مناخ الفريق المعني بالابتكار والقيادة المُمَكِّنَة (0.76)، تليها العلاقة بين سلوك العمل الابتكاري ومناخ الفريق المعني بالابتكار (0.67)، ثم العلاقة بين القيادة المُمَكِّنَة وسلوك العمل الابتكاري (0.65).

جدول (3) الإحصاءات الوصفية ومعاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة

المتغيرات	القيادة المُمَكِّنة	مناخ الفريق المعني بالابتكار	سلوك العمل الابتكاري
القيادة المُمَكِّنة	1		
مناخ الفريق المعني بالابتكار	0.76	1	
سلوك العمل الابتكاري	0.65	0.67	1
المتوسط	4.1	4.05	4.36
(الانحراف المعياري)	(0.98)	(0.91)	(0.70)
المدى	5-1	5-1.29	5-1.56

ويوضح الجدول (3) الإحصاءات الوصفية والعلاقات الارتباطية بين الأبعاد الفرعية لمتغيرات الدراسة. فبالنسبة لأبعاد القيادة المُمَكِّنة، جاءت ممارسات مديري ومديرات المكاتب لهذه الأبعاد بدرجات ممارسة عالية تراوحت بين (4.05، 4.37) عدا بعد «تعزيز المشاركة في صنع القرار» والذي جاء بدرجة ممارسة متوسطة (3.78). وتشير المتوسطات الوزنية لأبعاد مناخ الفريق المعني بالابتكار إلى أنها تتوافر في مكاتب التعليم بدرجات عالية تتراوح بين (3.94، 4.18). ومن جانب آخر، جاءت العلاقات الارتباطية بين الأبعاد الفرعية لمتغيرات الدراسة في الاتجاه المتوقع وبقيم ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01، وكانت جميعها أكبر من القيمة الجدولية المقابلة عند ذلك المستوى (0.324). وتظهر النتائج وجود ارتباطات موجبة وقوية (De Vaus, 2002) بين سلوك العمل الابتكاري والأبعاد الفرعية لمتغيري القيادة المُمَكِّنة ومناخ الفريق المعني بالابتكار، وكانت أعلى قيمة للارتباط بين سلوك العمل الابتكاري ودعم الابتكار (0.69)، في حين كانت أقل قيمة للارتباط بين سلوك العمل الابتكاري وتعزيز المشاركة في صنع القرار (0.54).

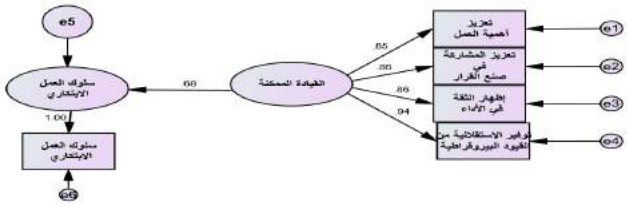
جدول (4) الإحصاء الوصفي ومعامل الارتباط بين أبعاد متغيرات الدراسة

	تعزيز أهمية العمل	تعزيز المشاركة في صنع القرار	إظهار الثقة في الأداء	توفير الاستقلالية من القيود البيروقراطية	الرؤية	السياق الآمن للمشاركة	التوجه نحو المهام	دعم الابتكار	سلوك العمل الابتكاري
تعزيز أهمية العمل	1								
تعزيز المشاركة في صنع القرار	0.76	1							
إظهار الثقة في الأداء	0.72	0.72	1						
توفير الاستقلالية من القيود البيروقراطية	0.79	0.81	0.81	1					
الرؤية	0.73	0.7	0.69	0.76	1				
السياق الآمن للمشاركة	0.67	0.64	0.6	0.66	0.76	1			
التوجه نحو المهام	0.65	0.57	0.55	0.62	0.72	0.87	1		
دعم الابتكار	0.63	0.52	0.59	0.63	0.72	0.81	0.91	1	
سلوك العمل الابتكاري	0.58	0.54	0.65	0.63	0.62	0.55	0.61	0.69	1
المتوسط	4.05	3.78	4.39	4.17	4.18	3.96	3.94	4.08	4.36
(الانحراف المعياري)	(1.18)	(1.17)	(0.95)	(1.02)	(0.83)	(0.98)	(1.09)	(1.08)	(0.7)
المدى	5-1	5-1	5-1	5-1	5-1.5	5-1	5-1	5-1	5-1.56

ويتضح من الجدول (4) وجود علاقات ارتباطية قوية (De Vaus, 2002) بين أبعاد القيادة المُمَكِّنَة وأبعاد مناخ الفريق المعني بالابتكار، وكانت أعلى قيمة ارتباط للعلاقة بين الرؤية وتوفير الاستقلالية من القيود البيروقراطية (0.76)، في حين كانت أقل قيمة للارتباط بين دعم الابتكار وتعزيز المشاركة في صنع القرار (0.52).

ثالثا: نتائج الإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها

للإجابة عن السؤال الأول والتحقق من الفرضية الأولى: «يوجد أثر دال إحصائياً للقيادة المُمَكِّنَة -كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة- على سلوك العمل الابتكاري لدى المشرفين التربويين والمشرفات»، قام الباحث باستخدام تحليل المسار، ويوضح الشكل (3) التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري.



شكل (3): التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري

يظهر الجدول (5) مؤشرات جودة مطابقة النموذج لبيانات الدراسة، فقد كانت نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية χ^2 df/ أقل من ٥، كما كانت قيمتا مؤشر المطابقة المقارن، ومؤشر توكر-لويس أكبر من 0.95. ويتضح كذلك أن قيمة الجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب (RMSEA) أقل من 0.08، وقيمة الجذر المعياري لمتوسطات البواقي (SRMR) أقل من 0.06، مما يدل على أن نموذج التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري يتطابق مع البيانات بدرجة جيدة.

جدول (5): مؤشرات جودة مطابقة نموذج التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري

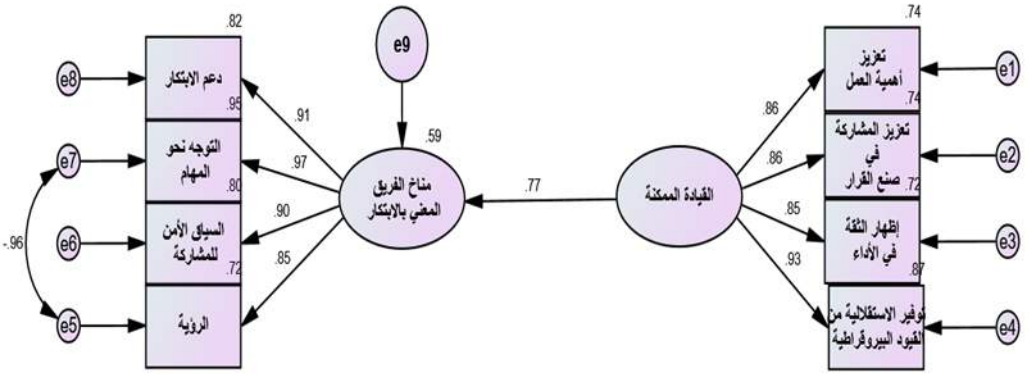
مؤشرات المطابقة	نسبة χ^2 df/	مؤشر المطابقة المقارن CFI	مؤشر توكر-لويس TLI	الجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب RMSEA	الجذر المعياري لمتوسطات البواقي SRMR
القيم	3.98	0.99	0.97	0.078	0.042

جدول (6): مؤشرات التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري

	مؤشرات التأثيرات المباشرة				
المتغير	الوزن المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة	مربع معامل الارتباط المتعدد
سلوك العمل الابتكاري	0.68	0.035	13.47	0.001	0.46

ويتضح من الجدول (6) وجود تأثير موجب مباشر وقوي (De Vaus, 2002) للقيادة المِمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري، وهذا التأثير دال إحصائيا عند مستوى 0.001، حيث كانت قيمة الوزن المعياري 0.68، وبلغت النسبة الحرجة 13.47. وتشير قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد 0.46 إلى أن ممارسات القيادة المِمَكِّنَة لمديري ومديرات مكاتب التعليم تفسر ما نسبته 46% من التباين في درجات سلوك العمل الابتكاري لدى المشرفين التربويين والمشرفات. **وبناء على هذه النتائج، يمكن القول بصحة الفرضية الأولى وقبولها.**

وللإجابة عن السؤال الثاني، والتحقق من الفرضية الثانية: «يوجد أثر دال إحصائياً للقيادة المِمَكِّنَة –كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة– على توافر مناخ الفريق المعني بالابتكار في هذه المكاتب»، استخدم الباحث نمذجة المعادلات البنائية كما في الشكل (4) الذي يوضح التأثيرات المباشرة للقيادة المِمَكِّنَة على مناخ الفريق المعني بالابتكار.



شكل (4) التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على مناخ الفريق المعني بالابتكار

ويظهر الجدول (7) مؤشرات جودة مطابقة النموذج للبيانات، فقد وقعت نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية χ^2 df/ في المدى بين 2 و5 للقيم المقبولة لتلك النسبة؛ وكانت قيمة مؤشر جودة المطابقة المقارن أكبر من 0.95؛ وجاءت قيمة مؤشر توكر– لويس أكبر من 0.90. ويتضح كذلك أن قيمة الجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب (RMSEA) أقل من 0.08؛ والجذر المعياري لمتوسطات البواقي (SRMR) أقل من 0.06، مما يدل على أن النموذج يتطابق بصورة جيدة مع بيانات الدراسة.

جدول (7): مؤشرات جودة مطابقة نموذج التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على مناخ الفريق المعني بالابتكار

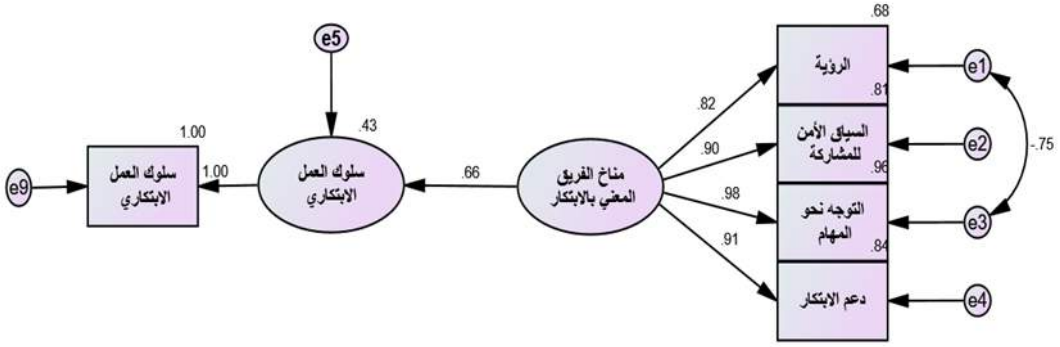
مؤشرات المطابقة	نسبة χ^2 df/	مؤشر المطابقة المقارن CFI	مؤشر توكر–لويس TLI	الجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب RMSEA	الجذر المعياري لمتوسطات البواقي SRMR
القيم	2.42	0.951	0.924	0.058	0.022

جدول (8): مؤشرات التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على مناخ الفريق المعني بالابتكار

مؤشرات التأثيرات المباشرة					
المتغير	الوزن المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة	مربع معامل الارتباط المتعدد
مناخ الفريق المعني بالابتكار	0.77	0.038	13.98	0.001	0.59

ويتضح من الجدول (8) وجود تأثير موجب مباشر وقوي (De Vaus, 2002) للقيادة المُمَكِّنة على مناخ الفريق المعني بالابتكار، فقد بلغت قيمة هذا التأثير 0.77، وبلغت قيمة الخطأ المعياري لهذا التقدير 0.038، وبنسبة حرجة بلغت 13.89، وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.001. وتوضح قيمة معامل الارتباط المتعدد أن ممارسة مديري ومديرات مكاتب التعليم للقيادة المُمَكِّنة تفسر ما نسبته 59% من التباين في تصورات المشرفين والمشرفات حول توافر مناخ الفريق المعني بالابتكار في هذه المكاتب. **وبناء على هذه النتائج، يمكن القول بصحة الفرضية الثانية وقبولها.**

وللإجابة عن السؤال الثالث، جرى اختبار صحة الفرضية الثالثة ونصها «يوجد أثر دال إحصائيا لتوافر مناخ الفريق المعني بالابتكار في مكاتب التعليم بمحافظة جدة على سلوك العمل الابتكاري لدى المشرفين التربويين والمشرفات؟»، حيث استخدمت نمذجة المعادلات البنائية كما في الشكل (5) الذي يوضح التأثيرات المباشرة لمناخ الفريق المعني بالابتكار على سلوك العمل الابتكاري.



شكل (5) التأثيرات المباشرة لمناخ الفريق المعني بالابتكار على سلوك العمل الابتكاري

جدول (9): مؤشرات جودة مطابقة نموذج التأثيرات المباشرة لمناخ الفريق المعني بالابتكار على سلوك العمل الابتكاري

مؤشرات المطابقة	نسبة χ^2 df/	مؤشر المطابقة المقارن CFI	مؤشر توكر–لويس TLI	الجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب RMSEA	الجذر المعياري لمتوسطات البواقي SRMR
القيم	4.52	0.96	0.92	0.071	0.046

ويظهر الجدول (9) مؤشرات جودة مطابقة نموذج التأثيرات المباشرة لمناخ الفريق المعني بالابتكار على سلوك العمل الابتكاري حيث يتضح أن نسبة مربع كاي إلى درجة الحرية χ^2 df/ =4.52 تقع في المدى المقبول بين 2 إلى 5؛ كما جاءت قيمتا مؤشر المطابقة المقارن ومؤشر توكر–لويس أكبر من 0.90. كذلك يتضح أن قيمة الجذر التربيعي لمربعات أخطاء التقريب (RMSEA) أقل من 0.08، وجاء الجذر المعياري لمتوسطات البواقي (SRMR) بقيمة أقل من 0.06، مما يدل على أن نموذج التأثيرات المباشرة لمناخ الفريق المعني بالابتكار على سلوك العمل الابتكاري يتطابق مع البيانات بدرجة مقبولة.

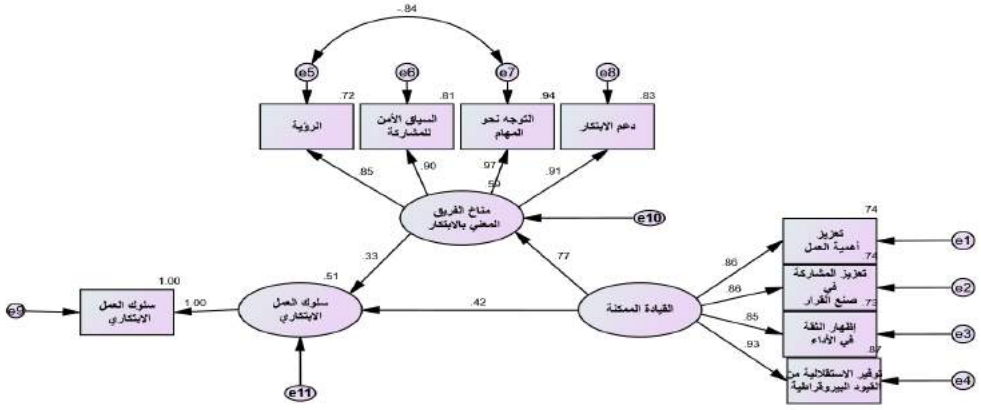
جدول (10) مؤشرات التأثيرات المباشرة لمناخ الفريق المعني بالابتكار على سلوك العمل الابتكاري

مؤشرات التأثيرات المباشرة					
المتغير	الوزن المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة	مربع معامل الارتباط المتعدد
سلوك العمل الابتكاري	0.66	0.053	12.618	0.001	0.43

يتضح من الجدول (10) وجود تأثير موجب مباشر وقوي (De Vaus, 2002) لمناخ الفريق المعني بالابتكار على سلوك العمل الابتكاري، فقد كانت قيمة ذلك التأثير 0.66، وبلغ الخطأ المعياري لهذا التقدير 0.053؛ وهو مؤشر على دقة تقدير معالم النموذج. وبلغت قيمة النسبة الحرجة 12.618، وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.001. وتشير قيمة معامل الارتباط المتعدد إلى أن مناخ الفريق المعني بالابتكار يفسر ٤٣٪ من التباين في سلوك العمل الابتكاري للمشرفين التربويين والمشرفات. وتشير

العلاقة الموجبة إلى أنه كلما زادت درجة توافر مناخ الفريق المعني بالابتكار في مكاتب التعليم، تزيد ممارسة سلوك العمل الابتكاري لدى المشرفين التربويين والمشرفات. وبناء على هذه النتائج، يمكن القول بصحة الفرضية الثالثة وقبولها.

وللإجابة عن السؤال الرابع، والتحقق من صحة الفرضية الرابعة: «يتوسط مناخ الفريق المعني بالابتكار العلاقة بين سلوك القيادة المُمَكِّنَة لدى مديري ومديرات مكاتب التعليم بمحافظة جدة وسلوك العمل الابتكاري للمشرفين التربويين والمشرفات»، استخدمت النمذجة البنائية كما في الشكل (6) والذي يظهر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري.



شكل (6) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري

قام الباحث باستخدام الخطوات الثلاث التي أوصى بها بارون وكيني (Baron, & Kenny, 1986)، فبعد أن تحقق الباحث من مطابقة نموذج التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للبيانات كما في الشكل (6)، قام الباحث بتطبيق الخطوة الأولى والتي تتمثل في التأكد من وجود تأثيرات مباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري، وقد تحقق ذلك في الفرضية الأولى. وتتضمن الخطوة الثانية اختبار تأثير القيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري بعض عزل تأثير المتغير الوسيط (مناخ الفريق المعني بالابتكار) وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول (11).

جدول (11) التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري بعد عزل تأثير مناخ الفريق

مؤشرات التأثيرات المباشرة					
المتغير	الوزن المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة	مربع معامل الارتباط المتعدد
سلوك العمل الابتكاري	0.42	0.049	5.914	0.001	0.16

يتضح من الجدول (11) وجود تأثير مباشر دال إحصائيا عند مستوى 0.001 للقيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري بعد عزل تأثير مناخ الفريق المعني بالابتكار، حيث كانت قيمة معامل الانحدار المعياري 0.42، وبلغ الخطأ المعياري للتقدير 0.49، وبلغت قيمة النسبة الحرجة 5.914، وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يجعلنا نستدل على وجود تأثير لممارسة مديري ومديرات مكاتب التعليم للقيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري للمشرفين التربويين والمشرفات عند ضبط تأثير مناخ الفريق المعني بالابتكار؛ أي عند عزل تأثير مناخ الفريق المعني بالابتكار يظل هناك تأثير لممارسة مديري ومديرات مكاتب التعليم للقيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري للمشرفين التربويين والمشرفات.

في الخطوة الثالثة، قام الباحث بحساب الوزن المعياري الانحداري غير المباشر لتأثير القيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري، واختبار الدلالة الإحصائية باستخدام اختبار بووتستراب Boot-strap ذو الاتجاهين في برنامج AMOS، وقد أظهرت النتائج كما في الجدول (12) وجود تأثير غير مباشر للقيادة المُمَكِّنَة على

جدول (12) التأثيرات غير المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري بعد عزل تأثير مناخ الفريق المعني بالابتكار

مؤشرات التأثيرات غير المباشرة					
المتغير	الوزن المعياري	الحد الأدنى لفترة الثقة	الحد الأعلى لفترة الثقة	مستوى الدلالة	مربع معامل الارتباط المتعدد
سلوك العمل الابتكاري	0.177	0.108	0.238	0.01	0.03

سلوك العمل الابتكاري عبر مناخ الفريق المعني بالابتكار.

يتضح من الجدول (12) وجود تأثير غير مباشر 0.177، ودال إحصائياً عند مستوى 0.01 للقيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري، وأن القيمة الحقيقية لهذا الوزن غير المعياري تقع داخل الفترة التي حدها الأدنى 0.108 وحدها الأعلى ٠,٢٣٨ وبدرجة ثقة 95%؛ أي أن مناخ الفريق المعني بالابتكار يعمل كوسيط جزئي ينقل بصورة جزئية تأثير القيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري. ويبقى هناك تأثير مباشر للقيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري إذ بعد إضافة مناخ الفريق المعني بالابتكار إلى نموذج التأثيرات المباشرة للقيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري، يظل هذا التأثير دال إحصائياً إلا إنه انخفض بصورة دالة إلى 0.42 بعد أن كانت قيمته 0.68. وبناء على هذه النتائج، يمكن القول بصحة الفرضية الرابعة، وقبول نموذج الدراسة (شكل رقم 1)، وصحة العلاقات التي تضمنها.

ويفسر تناقص التأثير المباشر للقيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري بعد ضبط تأثير مناخ الفريق المعني بالابتكار –إلا إنه ظل دال إحصائياً– كمؤشر على وجود عدة متغيرات وسيطة (Baron, & Kenny, 1986)، وهذا هو الوضع المعتاد في البحوث الاجتماعية. وعليه فإن النتائج تشير إلى أن مناخ الفريق المعني بالابتكار يعمل كوسيط جزئي في نقل تأثير القيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري.

مناقشة نتائج الدراسة:

أكدت نتائج الدراسة وجود تأثير موجب ودال إحصائيا للقيادة المُمَكِّنَة –كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم– على سلوك العمل الابتكاري لدى المشرفين التربويين والمشرفات. وهذا يعني أنه كلما زادت ممارسات مديري ومديرات مكاتب التعليم الرامية إلى تعزيز المغزى الرسالي لمهنة الإشراف التربوي لدى المشرفين والمشرفات، وتوفير فرص أوسع لمشاركتهم في صناعة القرارات، وإظهار الثقة في أدائهم، والاعتراف بتأثيرهم الإيجابي في بيئات عملهم، وإزالة العراقيل البيروقراطية التي تعترضهم؛ سيزداد تبعا لذلك انخراطهم في العمليات والأنشطة الإبداعية والابتكارية في بيئة العمل. وتلتقي هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي أجريت في السياقات التعليمية وغير التعليمية والتي توصلت إلى وجود تأثير إيجابي للقيادة المُمَكِّنَة على سلوك العمل الابداعي (Chow, 2018; Zhang & Bartol, 2010)، وسلوك العمل الابتكاري (Gkorezis, 2016; Rao Jada et al., 2019). وباعتبار السلوك الابتكاري أحد مظاهر الأداء السياقي، تتسق هذه النتيجة مع دراسة القرني (b2021) التي توصلت إلى وجود تأثير إيجابي للقيادة المُمَكِّنَة على الأداء السياقي للمشرفين التربويين والمشرفات.

وأظهرت النتائج أيضا دليلا على وجود تأثير إيجابي ودال إحصائيا للقيادة المُمَكِّنَة –كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم– على توافر مناخ الفريق المعني بالابتكار في هذه المكاتب. وهذا يعني أن ممارسات القيادة الرامية إلى تمكين المشرفين والمشرفات تعمل على تكوين وتهيئة البيئة المواتية لإظهار سلوكات العمل الابتكارية؛ لكونها أي القيادة المُمَكِّنَة توفر مناخا ملائما تسوده الثقة التنظيمية، وتخلق سياقا آمنا لتشارك المعلومات وتبادلها، وتوليد الأفكار وتطويرها، وصولا إلى تطبيقات عملية ومفيدة لهذه الأفكار في بيئة العمل. وتأتي هذه النتيجة متسقة مع الدراسات التي أكدت أن المناخات الداعمة للابتكار يجري تسهيلها أو تقييدها من خلال سلوك القيادة (e.g., Mumford et al, 2002; Mumford & Licuanan, 2004)، وأن سلوكات القيادة تؤثر على مناخ الابتكار في المنظمات (Jung et al., 2003; Moolenaar et al., 2010; Scott and Bruce, 1994).

ومن جانب آخر، تبين وجود تأثير موجب ودال إحصائيا لمناخ الفريق المعني بالابتكار على سلوكات العمل الابتكارية لدي المشرفين والمشرفات. ومما لا شك فيه، فمناخ الفريق المعني بالابتكار موجه أساسا لتيسير وتسهيل العمليات والأنشطة الإبداعية والابتكارية في المنظمة؛ ولذا يرجح أن تزيد سلوكات العمل الابتكارية، وتجربة الأشياء والأدوات الجديدة، وأداء المهام بطرق أكثر ذكاء وفاعلية، في بيئات العمل التي يتوافر فيها المناخ الداعم للابتكار لكونه يتسم بوحدة الرؤية والهدف، ويوفر السياق الآمن لمشاركة المعلومات وتبادلها، ويعزز المبادرات الرامية لتوليد الأفكار الجديدة وتنفيذها. وتأتي هذه النتيجة في اتساق واضح مع دراسة ويست وآندرسون (West & Anderson, 1996) التي أكدت أن مناخ الفريق محدد سياقي حاسم للإبداع والابتكار في المنظمة، كما وتتسق مع دراسة خليلي (Khalili, 2016) التي أظهرت أن مدركات الموظفين حول توافر مناخ الابتكار لها تأثير قوي على سلوكاتهم الإبداعية والابتكارية.

وأثبتت النتائج وجود تأثيرات غير مباشرة للقيادة المُمَكِّنَة

-كما يمارسها مديرو ومديرات مكاتب التعليم- على سلوك العمل الابتكاري للمشرفين والمشرفات تنتقل عبر مناخ الفريق المعني بالابتكار؛ أي أن مناخ الفريق المعني بالابتكار يعمل كوسيط جزئي في نقل تأثير القيادة المَمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري للمشرفين والمشرفات. وهذا يقودنا للقول بوجود عوامل ومحددات وسيطة أخرى تسهم في نقل تأثيرات القيادة المَمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري في سياق الإشراف التربوي، ويرجح أنها عوامل فردية ربما تكون ذات صلة بالتمكين النفسي (Zhu et al., 2019)، والكفاءة الذاتية. وعليه، فللوصول إلى فهم وتفسير شامل لتأثير القيادة المَمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري في السياق التعليمي؛ يقتضي الأمر أخذ مجموعة أوسع من العوامل والمحددات السياقية والتنظيمية والفردية في الاعتبار، وفحصها مجتمعة حيث يذكر ثيرلنجز وآخرون (Thurlings et al, 2014) أن القيادة تعمل على الأرجح، مع جملة عوامل أخرى، على نشوء البيئة الملائمة التي تسهل سلوك العمل الابتكاري في السياق التعليمي. وبشكل عام، تلتقي هذه النتيجة مع دراسة بيي (Pei, 2017) التي توصلت إلى أن مناخ الابتكار الجماعي يعمل كوسيط في العلاقة بين القيادة البنيوية structuring leadership وإبداع الفريق.

توصيات الدراسة:

خلصت الدراسة إجمالا إلى أن مناخ الفريق المعني بالابتكار يتوسط بصورة جزئية في نقل تأثير القيادة المَمَكِّنَة على سلوك العمل الابتكاري لدى المشرفين التربويين والمشرفات. والدراسة إذ تتوصل لهذه النتيجة تقدم التوصيات التالية:

- تصميم برامج مخططة وموجهة لتنمية جدارات وكفايات القيادة المَمَكِّنَة لدى القيادات التعليمية في مختلف مستويات الإدارة التعليمية في إدارات التعليم ومكاتب التعليم والمدارس، وذلك لإحداث تحولات جذرية في الممارسات القيادية الراهنة، وبناء الاتجاهات الإيجابية نحو هذا النهج القيادي.
- إعادة تصميم مهام وأعمال مهنة الإشراف التربوي، وجعلها أكثر مرونة واستجابة للمتغيرات الحادثة في البيئة التعليمية المحيطة، وتوفير الظروف الهيكلية الملائمة لتكوين مناخ جماعي ملائم للابتكار في مكاتب التعليم يحفز المشرفين على الانخراط في العمليات الإبداعية والابتكارية كتبادل المعلومات، والتعلم الجماعي، ومشاركة الخبرات والموارد المعرفية، وتوليد الأفكار، وتجربة الأشياء الجديدة.
- رصد اتجاهات ودوافع المشرفين التربويين نحو سلوكات العمل الابتكارية باستخدام أدوات قياس متنوعة للوقوف على كافة العوامل والمحددات الشخصية، والتنظيمية، والسياقية التي تتنبأ بها، وذلك لتصميم التدخلات المناسبة التي تضمن ترسيخ وإدامة مناخ الابتكار، وتعزيز سلوكات العمل الابتكارية في مكاتب التعليم.

توجهات البحث المستقبلية:

على الرغم من كون حجم العينة كبيرا قياسا على مجتمع الدراسة، إلا أن إمكانية تعميم النتائج الحالية تستلزم إعادة تطبيق أدوات الدراسة في سياقات ومناطق تعليمية مختلفة للوصول إلى فهم أكثر عمقا وشمولية للنموذج الذي قدمته الدراسة الحالية. وينصح بإجراء دراسات كمية مماثلة تستخدم ذات المقاييس إلى جانب متغيرات وسيطة أخرى كالفاعلية الذاتية، والتمكين النفسي، أو رأس المال النفسي للتنبؤ بسلوك العمل الابتكاري. ويمكن أيضا للباحثين مستقبلا إجراء دراسات تستخدم مقياسي القيادة المَمَكِّنَة ومقياس مناخ الفريق المعني بالابتكار في التنبؤ بمتغيرات وسلوكات أخرى في السياقات التعليمية المختلفة كسلوك التشارك المعرفي، وتعلم الفريق، وسلوك الابتكار الجماعي.

المراجع:

أولاً- المراجع العربية

البعيج، نورة خابور. (2014). مستوى تطبيق التمكين الإداري لمديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق وعلاقته بالسلوك الإبداعي لدى المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت. المفرق.

الحربي، غنيم عواد. (2008). أثر التمكين الإداري في بلورة السلوك الإبداعي لدى موظفي وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة. الكرك.

خلف الله، محمود عواد. (2017). التمكين الإداري وعلاقته بالسلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية بفلسطين. المجلة التربوية. 31(123). 253-301.

صالح، أمير عمر. (2013). تحليل العلاقة بين التمكين الإداري والسلوك الإداري الابتكاري: دراسة ميدانية للمديرين العاملين بالجهاز الإداري بجامعة الطائف. مجلة البحوث المالية والتجارية. (1). 255-279.

القرني، صالح علي. (a2021). الدور الوسيط لمناخ الفريق في العلاقة بين القيادة الأصيلة وسلوك تشارك المعرفة في السياق الأكاديمي. مجلة العلوم التربوية. ٣٣(2). 405-431.

القرني، صالح علي. (b2021). توسيط التمكين النفسي في العلاقة بين القيادة المَمَكِّنَة وبعض متغيرات الأداء الفردي للعمل: دراسة ارتباطية تنبؤية في السياق التعليمي. مجلة العلوم التربوية. 27(2). 343-412.

مبروك، عاطف عبد الباري. (2016). دور التمكين في تحسين الأداء الابتكاري لدى العاملين بالجامعات الناشئة. مجلة البحوث الماليـــة والتجاريـــة. (2). 190-237.

وزارة التعليم. (2019). الدليل التنظيمي لمكاتب التعليم. الرياض: وزارة التعليم.

Arab References:

Albaiej, N. K. (2014). Level of practicing administrative empowerment by school principals at AL Mafraq Borough Directorate of Education and its relationship to teachers' innovative behavior (unpublished master thesis). Al-Albayt University, AL-Mafraq.

Alharbi, G. A. (2008). The impact of administrative empowerment on innovative behaviors of the employees working in the Ministry of Higher Education at Kingdom the of Saudi Arabia (unpublished master thesis). Mu'tah University, Alkarak.

Alqarni, S. A. (2021a, in press). The mediating role of team climate in the relationship between authentic leadership and knowledge sharing behavior in an academic context. *Journal of Educational Sciences*.

Alqarni. S. A. (2021b, in press). Mediating the relationship between empowering leadership and individual work-performance through psychological empowerment: A predictive correlational study in an educational context. *Journal of Educational Sciences*.

Khalafallah, M. A. (2017). Administrative empowerment and its relationship to creative behavior of secondary school head teachers in Palestine. *Educational Journal,* 31(123),253- 301.

Mabrook, A. A. (2016). The role of empowerment in improving employees' innovative performance in emerging universities. *Journal of Financial and Business Research,2, 190-237.*

Ministry of Education. (2019). Organizational guide for Education Departments. Riyadh: Ministry of Education.

Saleh, A. O. (2013). Analyzing the relationship between managerial empowerment and innovative behavior at Taif University. *Journal of Financial and Business Research*, 1, 255-. 279.

ثانياً– المراجع الإنجليزية

Ahearne, M., Mathieu, J. & Rapp, A. (2005). To empower or not to empower your sales force? An empirical examination of the influence of leadership empowerment behavior on customer satisfaction and performance. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 945-955.

Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal*, 39(5), 1154–1184.

Amundsen, S. & Martinsen, Ø.L. (2015). Linking empowering leadership to job satisfaction, work effort, and creativity: the role of self-leadership and psychological empowerment. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 22(3), 304-323

Anderson, N. C., & West, M. A. (1996). The team climate inventory: Development of the TCI and its applications in team building for innovativeness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(1), 53-66

Anderson, N. R., & West, M. A. (1998). Measuring climate for work group innovation: Development and validation of the team climate inventory. *Journal of Organizational Behavior,* 19, 235–258

Anderson, N., De Dreu, C.K. & Nijstad, B.A. (2004). The routinization of innovation research: A constructively critical review of the state-of-the-science. *Journal of Organizational Behavior*, 25 (2),147-173.

Anderson, N., Potočnik, K. & Zhou, J. (2014). Innovation and creativity in organizations a state-of-the-science review, prospective commentary, and guiding framework. *Journal of management*, 40(5), 1297-1333.

Arnold, J.A., Arad, S., Rhoades, J.A. & Drasgow, F. (2000). The empowering leadership questionnaire: the construction and validation of a new scale for measuring leader

Choi, S.B., Kim, K., Ullah, S.E. & Kang, S.W. (2016). How transformational leadership facilitates innovative behavior of Korean workers: examining mediating and moderating processes. *Personnel Review,* 45(3), 459-479.

Chow, I.H.S. (2018). The mechanism underlying the empowering leadership-creativity relationship. *Leadership & Organization Development Journal*, 39(2), 202-217. https://doi.org/10.1108/ LODJ-03-2016-0060

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage

Crocker, L., & Algina, J. (2006). *Introduction to Modern and Classical Test Theory*. Mason, OH: Cengage Learning.

De Jong, J. and Den Hartog, D. (2010). Measuring innovative work behavior. *Creativity and Innovation Management*, 19(1), 23-36.

De Vaus, D.A. (2002). *Surveys in Social Research (5th Edition)*. New York: Routledge Publishing.

Dorenbosch, L., Engen, M. L V., & Verhagen, M. (2005). On-the-job innovation: The impact of job design and human resource management through production ownership. *Creativity and Innovation Management*, 14(2), 129–141.

Forrester, R. (2000). Empowerment: Rejuvenating a potent idea. *The Academy of Management Executive*, 14(3), 67-80.

Gilson, L.L. & Shalley, C.E. (2004). A little creativity goes a long way: an examination of teams' engagement in creative processes. *Journal of Management*, 30(4), 453-470.

Gkorezis, P. (2016). Principal empowering leadership and teacher innovative behavior: A moderated mediation model. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 1030-1044.

Hammond, M. M., Neff, N. L., Farr, J. L., Schwall, A. R., & Zhao, X. (2011). Predictors of individual-level innovation at behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 21(3), 249-269.

Aryee, S., Walumbwa, F.O., Zhou, Q. & Hartnell, C.A. (2012). Transformational leadership, innovative behavior, and task performance: test of mediation and moderation processes. *Human Performance*, 25(1),1-25.

Baer, M. (2012). Putting creativity to work: the implementation of creative ideas in organizations. *Academy of Management Journal*, 55(5),1102-1119.

Bagheri, A. (2017). The impact of entrepreneurial leadership on innovation work behavior and opportunity recognition in high-technology SMEs. *The Journal of High Technology Management Research*, 28(2),159-166.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173.

Biemann, T., Kearney, E. & Marggraf, K. (2015). Empowering leadership and managers' career perceptions: examining effects at both the individual and the team level. *The Leadership Quarterly*, 26(5),775-789.

Chan, I.Y., Liu, A.M. (2012). Antecedents of innovation climate in construction firms in Hong Kong. *International Journal of Construction Management*, 12(4), 37–46. https://doi.org/10.1080/15623599.2012.10773199

Chen, G., Farh, J.-L., Campbell-Bush, E. M., Wu, Z., & Wu, X. (2013). Teams as innovative systems: Multilevel motivational antecedents of innovation in R&D teams. *Journal of Applied Psychology, 98*(6), 1018–1027. https://doi.org/10.1037/a0032663

Chen, G., Sharma, P. N., Edinger, S. K., Shapiro, D. L., & Farh, J. L. (2011). Motivating and demotivating forces in teams: cross-level influences of empowering leadership and relationship conflict. *The Journal of applied psychology*, 96(3), 541–557. https://doi.org/10.1037/a0021886

Kline, R. B. (2005). Principles and Practice of Structural Equation Modeling (2nd ed.). New York: Guilford Press.

Kline, R. B. (2011). Principles and practices of structural equation modeling (3rd ed.). New York: Guilford Press.

Krause, D. E. (2004). Influence-based leadership as a determinant of the inclination to innovate and of innovation-related behaviors: An empirical investigation. *The Leadership Quarterly*, 15(1), 79–102.

Lorinkova, N. M., & Perry, S. J. (2017). When is empowerment effective? The role of leader-leader exchange in empowering leadership, cynicism, and time theft. Journal of Management, 43(5), 1631–1654. https://doi.org/10.1177/0149206314560411

Martin, S.L., Liao, H. & Campbell, E.M. (2013). Directive versus empowering leadership: a field experiment comparing impacts on task proficiency and proactivity. *Academy of Management Journal*, 56(5),1372-1395.

Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Sleegers, P. J. C. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46 (5), 623-670.

Mumford, M. D., & Licuanan, B. (2004). Leading for innovation: Conclusions, issues, and directions. *The Leadership Quarterly*, 15(1), 163–171. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2003.12.010

Mumford, M. D., Scott, G. M., Gaddis, B., & Strange, J. M. (2002). Leading creative people: Orchestrating expertise and relationships. *The Leadership Quarterly*, 13(6), 705–750. https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00158-3

Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill

Nybakk, E., Crespell, P., & Hansen, E. (2011). Climate for innovation and innovation strategy as drivers for success in the wood industry: moderation effects of firm size, work: A meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 5*(1), 90–105. https://doi.org/10.1037/a0018556

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.

Hulsheger, U., Anderson, N., & Salgado, J. (2009). Team-level predictors of innovation at work: a comprehensive meta-analysis spanning three decades of research. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1128-1145.

Jaiswal, N.K. & Dhar, R.L. (2015). Transformational leadership, innovation climate, creative self-efficacy and employee creativity: a multilevel study. *International Journal of Hospitality Management,* 51, 30-41.https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2015.07.002

Janssen, O. (2000). Job demands, perceptions of effort-reward fairness and innovative work behavior. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(3), 287-302.

Jung, D. I., Chow, C., & Wu, A. (2003). The role of transformational leadership in enhancing organizational innovation: Hypotheses and some preliminary findings. *The Leadership Quarterly*, 14(4-5), 525–544. https://doi.org/10.1016/S1048-9843(03)00050-

Khalili, A. (2016). Linking transformational leadership, creativity, innovation, and innovation-supportive climate. *Management Decision*, 5(9), 2277-2293.https://doi.org/10.1108/MD-03-2016-0196

Kivimaki, M., & Elovainio, M. (1999). A shorter version of the team climate inventory: Development and psychometric properties. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(2), 241–246.

Kleysen, R.F. & Street, C.T. (2001). Towards a Multi-Dimensional Measure of Individual Innovative Behavior. *Journal of Intellectual Capital*, 2, 284–96.

ature review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430-471.

Vecchio, R.P., Justin, J.E. & Pearce, C.L. (2010). Empowering leadership: an examination of mediating mechanisms within a hierarchical structure. *The Leadership Quarterly*, 21(3), 530-542.

West, M.A. (2002) Sparkling Fountains or Stagnant Ponds: An Integrative Model of Creativity and Innovation Implementation in Work Groups. *Applied Psychology: An International Review*, 51(3), 355–87. https://doi.org/10.1111/1464-0597.00951

West, M.A., & Anderson, N.R. (1996). Innovation in top management teams. *Journal of Applied Psychology*, 81, 680-693.

Wheaton, B., Muthén, B., Alwin, D., & Summers, G. (1977). Assessing Reliability and Stability in Panel Models. *Sociological Methodology*, 8, 84-136. doi:10.2307/270754

Wibowo, A. & Hayati, N.R. (2019). Empowering leadership and trust on team learning behavior. *Journal of Management Development*, 38(3), 238-248. https://doi.org/10.1108/JMD-11-2018-0335

Xue, Y., Bradley, J. & Liang, H. (2011). Team climate, empowering leadership, and knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 15(2), 299-312.

Zhang, X.M. & Bartol, K.M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: the influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. *Academy of Management Journal*, 53(1),107-128.

Zhu, J., Yao, J. & Zhang, L. (2019) Linking empowering leadership to innovative behavior in professional learning communities: the role of psychological empowerment and team psychological safety. *Asia Pacific Education Review*, 671–657 ,20. https://doi.org/10.1007/s-019-12564 2-09584

industry sector, and country of operation. *Silva Fennica*, 45(3), 415-430. https://doi.org/10.14214/SF.110

Pei, G. (2017). Structuring leadership and team creativity: The mediating role of team innovation climate. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 45*(3), 369–376. https://doi.org/10.2224/sbp.5677

Rao Jada, U., Mukhopadhyay, S. & Titiyal, R. (2019). Empowering leadership and innovative work behavior: a moderated mediation examination. *Journal of Knowledge Management*, 23(5), 915-930.

Reuvers, M., Van Engen, M.L., Vinkenburg, C.J. & Wilson-Evered, E. (2008), Transformational leadership and innovative work behavior: exploring the relevance of gender differences. *Creativity and Innovation Management,*17(3),227-244.

Sagnak, M. (2012). The empowering leadership and teachers' innovative behavior: the mediating role of innovation climate. *African Journal of Business Management*, 6(4), 1635-1641.

Scott, S.G. & Bruce, R.A. (1994). Determinants of innovative behavior: a path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37(3), 580-607.

Shalley, C.E. & Gilson, L.L. (2004). What leaders need to know: a review of social and contextual factors that can foster or hinder creativity. *The Leadership Quarterly*, 15(1), 33-53.

Srivastava, A., Bartol, K.M. & Locke, E.A. (2006). Empowering leadership in management teams: effects on knowledge sharing, efficacy, and performance. *Academy of Management Journal*, 49(6),1239-1251.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.

Thurlings, M., Evers, A.T. & Vermeulen, M. (2014). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior in a liter-

فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية العبء المعرفي في تنمية المهارات التدريسية للطالب المعلم بكلية التربية جامعة حائل

The Effectiveness of a Training Program Based on the Theory of Cognitive Burden in Developing the Teaching Skills of the Student Teacher at the College of Education, University of HailCycle Model from their Perspective.

د. سلطان بن عبدالله العردان

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك، كلية التربية، جامعة حائل

Dr. Sultan Ben Abdullah Alardan

Associate Professor of Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education, University of Hail,

(قُدم للنشر في 02/ 01/ 2021، وقُبل للنشر في 04/ 04/ 2021)

الملخص

يهدف البحث إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية العبء المعرفي في تنمية المهارات التدريسية للطالب المعلم بكلية التربية جامعة حائل، استخدم الباحث لجمع البيانات (اختبار الجانب المعرفي لمهارات التدريس، بطاقة ملاحظة الأداء لمهارات التدريس) وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي على عينة من الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة حائل، وبلغ عددهم (21) طالباً من كلية التربية، وقد تبين من نتائج البحث أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.01) بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة حائل في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في الأداء على اختبار وبطاقة ملاحظة مهارات التدريس ككل لصالح التطبيق البعدي، كما يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.01) بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة حائل في اختبار الجانب المعرفي وبطاقة الملاحظة لمهارات التدريس ككل لصالح التطبيق البعدي. وكانت أهم التوصيات: تقويم وتطوير برامج إعداد معلمي كلية التربية في ضوء نظرية العبء المعرفي، تضمين إستراتيجيات العبء المعرفي في المقررات الدراسية، إعداد دورات تدريبية للطالب المعلم وتضمينها نظريات التعلم، ومنها نظرية العبء المعرفي.

الكلمات المفتاحية: نظرية العبء المعرفي، مهارات التدريس.

Abstract

The aim of the current research is to identify the effectiveness of a training program based on the theory of cognitive burden in developing the teaching skills of the student teacher at the College of Education, University of Hail, the researcher used to collect data (test the cognitive aspect of teaching skills, the performance note card for teaching skills). Of the student teachers at the College of Education, University of Hail, and their number reached (21) students majoring in Arabic language, It was found from the results of the research that there is a statistically significant difference at the level of significance (α = 0.01) between the mean scores of the student teachers in the College of Education, University of Hail in the pre and post application in the performance on the test and note card of teaching skills as a whole in favor of the post application, and there is also a statistically significant difference. At the level of significance (α = 0.01) among the average scores of the student teachers in the College of Education, University of Hail in the cognitive aspect test and the observation card for teaching skills as a whole in favor of the post application. The most important recommendations were: evaluating and developing programs for preparing teachers of the College of Education in light of the theory of cognitive burden, including strategies for cognitive burden in the course on methods of teaching, preparing training courses for student teachers and including learning theories, including the theory of cognitive burden.

Keywords: Cognitive burden theory, Teaching skills.

مقدمة:

في ظل تسارع المعرفة وتزايدها في الوقت الراهن، لذي يسمى عصر اقتصاد المعرفة أصبحت هناك ضرورة إلى تقديم تعلم للطلاب يساعدهم على استخدام مهارات التفكير، وتحسين المهام المعرفية المعقدة من خلال الحفاظ على عبء الذاكرة العاملة في حدود قدرات المعالجة لهم ويتطلب ذلك تعليم الطلاب إستراتيجيات تقلص هذا الكم الهائل من الوحدات المعرفية.

وقد أدت نظرية العبء المعرفي أهمية خفض العبء المعرفي لدى المتعلم والاهتمام بحجم المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، إذ توصلت إلى نتيجتين: الأولى تتمثل في بناء تصاميم تعليمية ومناهج دراسية، وفقاً للبناء المعرفي للمتعلمين، والثانية: تنمية قدرات المتعلمين ومساعدتهم على تطوير أبنيتهم المعرفية، والتعامل مع المعرفة والمعلومات من خلال استخدام إستراتيجيات تعمل على توسيع حدود الذاكرة العاملة لديهم؛ ومن ثم خفض العبء المعرفي عن المتعلم (Sweler, 2003: 215).

ومع ظهور المستجدات المعاصرة في التعليم أصبح المعلم العنصر الفعال في المنظومة التعليمية، لذا أصبح أمراً ضرورياً العناية به وتأهيله؛ ليكون قادراً على أداء دوره العلمي والمهني، ولابد من توفير الاحتياجات التعليمية والتدريبية والمهارات التي تسهم في تطوير أدائه. حيث تعد برامج إعداد وتدريب المعلمين أحد الأدوات المهمة المستخدمة لتطوير وتجويد أداء المعلمين عامة، ومعلمي اللغة العربية خاصة في ظل معايير الأداء التدريسي، من خلال طرق علمية متخصصة تعمل على تنمية مهاراتهم العلمية والفنية والإدارية والشخصية؛ بهدف الارتقاء بتلك المهارات وإكسابهم الكفايات والقدرات المهنية اللازمة للقيام بواجباتهم على أكمل وجه؛ ولذلك عند تخطيط هذه البرامج لابد من مراعاة الهدف من موضوعاتها، والحرص على ملاءمتها لاحتياجات المعلمين لتطوير أدائهم التدريسي (العدواني، 2010: 28)؛ لذا كانت هناك ضرورة لمواكبة برامج إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية للنظريات التربوية الحديثة وما نادت به الاتجاهات الحديثة في التعلم.

ويقوم التعلم وفق نظرية العبء المعرفي من خلال تقديم محتوى بسيط يتضمن القليل من تفاعل العناصر المعرفية، مما يجعل الطالب قادراً على استيعاب النص، والابتعاد عن تضمين المحتوى مستويات عالية من التفاعل؛ لأن ذلك يؤدي إلى تعلم غير فعال؛ بسبب زيادة العبء المعرفي على الذاكرة ومحدوديتها والابتعاد قدر الإمكان عن الزيادة المعرفية في المعلومات التي من شأنها أن تقلل من عملية التعلم؛ بسبب عدم قدرة الذاكرة على تخزين المعلومات، ويتطلب ذلك بناء وتصميم مواد تعليمية تراعي هذه المحدودية (أبو رياش، 2007: 202).

وهناك العديد من المصادر التي تسهم في زيادة العبء المعرفي حيث يتكون العبء المعرفي لدى الطالب نتيجة ضعف قدرته على التركيز في أكثر من موضوع في آن واحد؛ مما يؤدي إلى ضعف الذاكرة العاملة، إذ يؤدي إلى ضعف قدرتها على ترميز، ومعالجة وخزن المعلومات؛ ومن ثم فإن المعلومة الجديدة المخزونة في الذاكرة إذا لم تتوافر لها المعالجة المطلوبة ستفقد خلال مدة زمنية مقدارها من (15 إلى 30 ثانية) (Driscoll, 2005).

وتعتبر المملكة العربية السعودية من أوائل الدول التي عنيت بالمعلم وإعداده وتطويره مهنيا، وظهر ذلك جلياً في رؤية 2030، وتطوير منظومة التعليم بأكملها والمعلم وإعداده عامة ومعلم اللغة العربية خاصة؛ لذا سعى البحث الحالي إلى الإسهام في إعداد وتطوير الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية من خلال التعرف على فاعلية التدريس القائم على نظرية العبء المعرفي في تطوير المهارات التدريسة للطالب المعلم بكلية التربية جامعة حائل.

مشكلة البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسات من أن هناك تدنياً في امتلاك الطلاب المعلمين لمهارات التدريس كدراسة (العمودي، 2015)، (مراد، 2016)، (المصري، 2017)، (عبد الفتاح، 2017) وما أشارت إليه الدراسات من إن هناك تدنياً في الدافعية العقلية للطلاب مثل دراسة (خليف، 2012)، (حجاج، 2013)، (الشمري، 2014).

وأكَّد ذلك نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2019/2018؛ بهدف تقويم مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين في ضوء نظرية العبء المعرفي؛ حيث قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة، تضمنت (4) مهارات تدريس، وقام بتطبيقها على (21) طالباً معلماً بكلية التربية جامعة حائل.

وفي ضوء ما أشارت إليه الدراسات من أن تدريب الطلاب المعلمين على طرق تخفيف العبء المعرفي على الذاكرة العاملة من خلال ممارستهم لمهارات التدريس يزيد من فعالية التعلم والتعليم، ويزيد من قدرتهم عل التفكير السليم؛ الذي يعد الطريق إلى الإبداع النظري والتأصيل التطبيقي في شتى مجالات العلم والمعرفة، فليس هناك مشكلة في التعلم إذا كان العبء المعرفي الداخلي منخفضا (محتوى تعليمي سهل)، وكان المتعلم يمتلك معرفة حول الموضوع فيكون قادراً على التعلم بأي طرائق ووسائط تعليمية فيتحقق التعلم، وعلى العكس إذا كان العبء المعرفي الداخلي عالياً (محتوى صعب) وطرائق التعلم المستخدمة في عرض المعلومات عالية العبء)غير مناسبة(فإن مجموع العبء المعرفي يتفوق على إمكانيات الذاكرة العاملة وعندئذ يفشل التعلم، لذلك أوصت الدراسات والبحوث في هذا المجال بضرورة توفير إستراتيجيات فعالة باستقبال المعلومات ومعالجتها بأقل عبء معرفي من أجل ضمان عملية تعلم أكثر فعالية.

لذا تتمثل مشكلة البحث الحالي في وجود تدن في مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة حائل، لذا سعى البحث الحالي لبناء برنامج تدريبي قائم على نظرية العبء المعرفي لتنمية مهارات التدريس لدى الطالب المعلم بكلية التربية جامعة حائل.

أسئلة البحث:

حاول الباحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية العبء المعرفي في تنمية المهارات التدريسية للطالب المعلم بكلية التربية جامعة حائل؟، ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مهارات التدريس اللازم توافرها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة حائل في ضوء نظرية العبء المعرفي؟

2. ما أسس بناء البرنامج التدريبي في ضوء نظرية العبء المعرفي؟

3. ما مكونات البرنامج التدريبي في ضوء نظرية العبء المعرفي؟

فروض البحث:

1. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة حائل في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في الأداء على اختبار الجانب المعرفي لمهارات التدريس ككل لصالح التطبيق البعدي.

2. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة حائل في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في الأداء على بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التدريس ككل لصالح التطبيق البعدي.

3. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات القياس القبلي والقياس البعدي للطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة حائل في اختبار الجانب المعرفي لمهارات التدريس ككل لصالح التطبيق البعدي.

4. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة حائل على بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التدريس لصالح التطبيق البعدي.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من عدة اعتبارات أهمها:

- تقديم برنامج تدريبي قائم على نظرية العبء المعرفي بما يوافق الاتجاهات الحديثة، والتي تشير إلى أهمية التجديد في عملية التدريس، ومراعاة العبء المعرفي لدى المتعلمين.
- قد يفيد هذا البحث مخططي البرامج التي تعمل على إعداد الطالب المعلم بكليات التربية للاسترشاد بالبرنامج التدريبي ومراعاة العبء المعرفي لدى الطلاب.
- أهمية تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين؛ حيث إنها معيار أساسي يجب أن يتمكن الطلاب من إتقانه.
- يقدم البحث بطاقة ملاحظة واختباراً لقياس ممارسة الطلاب المعلمين لمهارات التدريس.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية العبء المعرفي في تنمية المهارات التدريسية للطالب المعلم بكلية التربية جامعة حائل.
- التعرف على مهارات التدريس اللازم توافرها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة حائل في ضوء نظرية العبء المعرفي.
- التعرف على أسس بناء البرنامج التدريبي في ضوء نظرية العبء المعرفي.
- التعرف على مكونات البرنامج التدريبي في ضوء نظرية العبء المعرفي

حدود البحث:

أقتصر البحث الحالي على:

- الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة حائل.
- الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1438/ 1439هـ.
- قياس مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة حائل.

مصطلحات البحث:

نظرية العبء المعرفي:

عرفها أبو رياش (2007: 193) بأنها: «الكمية الكلية من النشاط العقلي في الذاكرة العاملة خلال وقت معين، ويمكن قياسه

بعدد الوحدات أو العناصر المعرفية التي تدخل ضمن المعالجة الذهنية في وقت محدد».

وتُعرّف إجرائياً في البحث بأنها: مجموعة عمليات، وإجراءات مخططة ومنظمة، والمتمثلة بخطوات وإستراتيجيات؛ لتنشيط الذاكرة أثناء اكتساب المعلومات، وتقليل الجهد الذهني للذاكرة العاملة يتم اتباعها لتخطيط وتنفيذ وتقويم البرنامج التدريبي المقترح بهدف تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة حائل.

مهارات التدريس:

تعرف إجرائياً في البحث بأنها: قدرة الطالب المعلم بكلية التربية جامعة حائل على أداء أنشطة أو عمل معين يتعلق بالتخطيط والتنفيذ، والتعامل مع الطلاب واستخدام تكنولوجيا التعليم وقيادة الفصل وتقويم الموضوعات بدرجة من الكفاءة والدقة.

الإطار النظرى للبحث ودراساته السابقة:

نظرية العبء المعرفي:

يُعرّف إيرس (Ares, 2006: 287) العبء المعرفي بأنه المعلومات المفروضة على الذاكرة العاملة لغرض التخزين والمعالجة. وعرّفه أبو رياش (2007: 193) بأنه الكمية الكلية من النشاط العقلي في الذاكرة العاملة خلال وقت معين ويقاس بعدد الوحدات أو العناصر المعرفية. وعرفه الفيل (2015: 67) بأنه الطاقة العقلية الكلية التي يستهلكها المتعلم لأداء مهمة معينة أو هو إجمالي النشاط العقلي الذي يحدث في الذاكرة العاملة من قبل المتعلم عند أداء مهمة معينة.

ونظرية العبء المعرفي هي إحدى النظريات المعرفية التي وضع حجر الأساس لها سويلر Sweller معتمداً على مبادئ نظرية معالجة المعلومات، ولا سيما ما يخص الذاكرة القصيرة (العاملة) التي تتصف بمحدودية معالجتها للمعلومات التي تحتوي على (5-9) عناصر أو وحدات (أرقام، أو أسماء أو حروف أو صور) سمعية وبصرية في وقت واحد، فضلاً عن محدوديتها الزمنية وهذه المحدودية كانت السبب وراء ضعف التعلم (أبو رياش، 2007: 191).

وفي ضوء ذلك صنف كل من: جارنر (Garner, 2002)، أبو رياش (2007)، العبء المعرفي إلى ثلاثة أنواع:

- العبء المعرفي الداخلي: ويرجع إلى صعوبة المحتوى المطلوب تعلمه ويصعب تعديله مثل صعوبة مادة الكيمياء، الفيزياء.
- العبء المعرفي الخارجي: وهذا النوع من العبء يرجع للطرائق والوسائط التعليمية المستخدمة في عرض المعلومات على المتعلمين، ويمكن تعديله باستبدال هذه الطرائق والوسائط التعليمية ليسهل عملية التعلم مثل الرسوم، الجداول، الخرائط.
- العبء المعرفي المناسب: وهو المجهود الذي يبذله المتعلم لتكوين المخططات الذهنية اللازمة للتعلم، فالعملية التعليمية تتأثر بعملية التغير في الأداء، ولتكوين وتخزين عدد من المخططات الذهنية داخل الذاكرة طويلة المدى فإنه يجب أن يكون هناك عبء معرفي مناسب يتم فيه تحليل العمليات واستخدام عروض مترابطة بحيث لا يوزع الانتباه بين الشكل والنص، وحذف المعلومات المكررة من النص، وعرض التأثيرات بشكل متزامن، تقديم أمثلة محلولة كبدائل للمسألة العادية المتفق عليها.

أسباب العبء المعرفي:

هناك أسباب عديدة للعبء المعرفي لخصها (مكي، 2016: 35) في الأسباب الاتية:

- محدودية الذاكرة القصيرة المدى والتي يتم فيها معالجة المعلومات الواردة من الذاكرة الحسية، فكلما زادت كمية المعلومات أصبح الاحتفاظ بها صعباً، وزاد من عدم الفهم.
- محدودية الزمن، حيث يتطلب معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة توفير وقت كاف للقيام بذلك، بمعنى أن معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة يتطلب توفير الوقت الكافي للقيام بذلك والعكس سيؤدي إلى عبء معرفي يمنع الذاكرة العاملة من القيام بوظائفها بالشكل المناسب.
- استخدام أساليب وطرق تدريس تقليدية تقوم على المعلم، ويكون الطالب متلقياً ومستمعاً.
- عدم إعطاء فرصة للطالب كي يفكر، وعدم إعطاء فرصة للذاكرة كي تقوم بوظائفها.

أساليب خفض العبء المعرفي:

ويرى سويلر (Sweller, 2010) أن هناك أساليب عدة لخفض العبء المعرفي منها:

1. بناء تصاميم تعليمية تستند إلى البناء المعرفي للطالب.
2. التركيزعلى تطوير البناء المعرفي للطالب.
3. التأكيد على أهمية العلاقة بين بناء المعرفه للطالب، والتصاميم التعليمية، إذ يعد الجانب الكمي من الجوانب المهمة التي تميز الفكر الإنساني، ويتمثل في حجم المعلومات

في الذاكرة طويلة المدى، لذا يجب تبني تصاميم تعليمية تبعاً للخزن المعرفي للطالب، وتحقيق أكبر قدر من التعلم.

يتضح من العرض السابق أن استخدام الرسوم والصور والتمارين، والاهتمام بتنظيم المحتوى وعرضه بشكل مبسط ومتنوع للطلاب، وتجزئة المهام الدراسية والاعتماد على الخرائط والمخططات الصورية يمكن أن تقلل من العبء المعرفي للطلاب، وهذا ما تم مراعاته عند التخطيط للبرنامج المقترح.

مهارات التدريس وأساليب تنميتها:

التدريس مهنة كباقي المهن يتطلب أداء مهامها امتلاك المعلم مهارات تساعده في تحقيق أهدافه، وعرف زيتون (2004: 52) مهارات التدريس بأنها: القدرة على أداء عمل/ نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس، وتنفيذه، وتقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية/ الحركية/ الاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به، وسرعة إنجازه، والقدرة على التعامل مع المواقف التدريسية المتغيرة، بالاستعانة بالملاحظة المنظمة، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية.

وقد تعددت الآراء حول تصنيف مهارات التدريس، حيث حددها كل من الزهراني (2019) في ثلاثة مجالات (التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، تقويم المتعلم)، في حين حدّدتها عبد اللطيف (2010) في ستة مجالات متمثلة في (التخطيط، الأهداف التربوية، التقنيات التعليمية، عرض المادة العلمية، إدارة الصف، التقويم)، وحدَّدها الغامدي (2010) في أربعة مجالات تتمثل في (التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، تقويم المتعلم، مهنية المعلم).

ونظراً لتغير مهام وواجبات المعلم وفقاً لمستجدات القرن الحادي والعشرين، والتي يتمثل أهمها في التحوُّل نحو اقتصاد المعرفة، فإن العديد من التربويين صنف مهارات التدريس في ضوء التوجهات نحو الاقتصاد المعرفي، حيث صنف الناشري (2014) جودة الأداء التدريسي في ظل متطلبات الاقتصاد المعرفي في خمسة مجالات تتمثل في (مجال التخطيط والإعداد للدروس، مجال الإستراتيجيات الحديثة للتدريس، مجال التقويم، مجال تطوير الصفات والمهارات الشخصية لدى المتعلم، مجال الاتصال والتفاعل الصفّي، مجال الأنشطة والتعليم المستمر).

وصنَّف الحميدان (2016) معايير جودة الأداء التدريسي في ضوء مطالب اقتصاد المعرفة في ثلاثة مجالات هي (مجال السلوك التدريسي، مجال التقنية ووسائل الاتصال الحديثة، مجال التواصل مع المجتمع الخارجي).

وصنف بايجي (2017) المهارات التدريسية في ضوء التوجهات القائمة على الاقتصاد المعرفي في ستة مجالات، هي (المهارات المتعلقة بالمعلم، المهارات المتعلقة بالمتعلم، المهارات المتعلقة بإستراتيجيات التدريس، المهارات المتعلقة بالتقويم، المهارات المتعلقة ببيئة التعلُّم، المهارات المتعلقة بأنماط التفكير والذكاءات المتعددة).

نظرية العبء المعرفي وتنمية مهارات التدريس:

إذا كان العبء المعرفي أحد المشكلات التي تواجه الطالب المعلم في كلية التربية، فإن قدرة الطالب على حل تلك المشكلة قد تكون سبباً في ارتفاع أو انخفاض شعوره بتلك المشكلة، فالقدرة على حل المشكلات من المطالب الأساسية في حياة الأفراد عامة والطالب المعلم خاصة، حيث تواجه الفرد كثير من المشكلات في الحياة اليومية عامة والأكاديمية بشكل خاص، والتي تحتاج إلى العمل والتفكير، وتعد المشكلات الأكاديمية من أكثر أشكال السلوك المعرفي الإنساني تعقيداً للطالب الجامعي، لذا فإن القدرة على حل المشكلات من القدرات الأساسية التي يجب تنميتها لدى الأفراد، حيث يكتسب الفرد من خلالها عديداً من المعارف النظرية والمهارات العملية المرغوب فيها (سيد، 2016)

وتحدث مشكلة العبء المعرفي نتيجة فشل في العمليات العقلية، فالذاكرة التي تقوم بخزن المعلومات عليها أن تقوم بترميز المعلومات بشكل جيد ومنظم وبعدها تعالجها؛ ومن ثم تقوم بخزنها، حيث إن ترميز المعلومات تعد أهم مرحلة إذ أن المعلومات المرمزة والمنظمة بشكل جيد يسهل تذكرها وبالتالي لا تسبب عبئاً معرفياً على الطالب (أبو الحجاج، 2008: 34).

وحتى يكون المعلم مستعداً لتحديات القرن الحادي والعشرين فإنه يجب أن يكون متمكناً من المحتوى العلمي؛ لأن ذلك يجعله أكثر قدرةً على مساعدة المتعلم على بناء المعرفة، وطرح الأسئلة المناسبة، واقتراح تفسيرات بديلة، واقتراح تفسيرات إضافية، بالإضافة إلى أن يعمل المعلم على اكتساب العديد من مهارات التدريس (Windschitl, 2009).

حيث أشارت نتائج دراسة (حسن، 2012) إلى تدني مستوى الطالبة المعلمة لعدم امتلاكها المهارات التدريسية المناسبة. في حين اهتمت دراسة (العمودي، 2015) بتقديم برامج قائمة على التعلم النشط والتعلم المنظم ذاتياً لتنمية المهارات التدريسية للطالب معلم العلوم وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية هذه البرامج في تنمية هذه المهارات التدريسية.

كما هدفت دراسة (سيف، 2018) إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية المفاهيم النحوية المتضمنة في مقرر المهارات اللغوية لطلاب السنة التحضيرية بجامعة تبوك، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي للمفاهيم النحوية.

كما هدفت دراسة (بحيري، 2018) قياس مستويات السرعة والفهم في القراءة الصامتة للطلبة المعلمين بشعبة اللغة العربية بكليات التربية، وأشارت نتائج البحث إلى أن مستوى عينة البحث في اختبار مستوى السرعة كان على التوالي ٦,٥٥ دقيقة، و7,18 دقيقة، و7,24 دقيقة. وهذا يدل على عدم وجود مستويات للسرعة لديهم عند القراءة لأهداف مختلفة، إلى جانب انخفاض المستوى العام لسرعة القراءة عندهم.

كما هدفت دراسة (الزهراني، 2019) إلى تقويم الأداء التدريسي للطالب المعلم المتخصص في اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى في ضوء المهارات التدريسية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ضعف في الأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي تعزى لاختلاف التخصص.

كما هدفت دراسة (حسن، 2019) إلى التعرف على فاعلية برنامج أنشطة لغوية مقترح في تنمية الوعي اللغوي لطالبات كلية التربية بالمجمعة باستخدام بعض أدوات الجيل الثاني للإنترنت (Web.2) وكانت أهم النتائج أن للوعي اللغوي أربعة مكونات هي: النحوي، والصرفي، والصوتي، والدلالي، وقد تبين ضعف المستوى اللغوي للطالبات، وتحديد 14 عاملاً مسؤولاً عن ذلك، منها ما يتعلق بالطالبة وهي: وجود اتجاهات سالبة نحو دراسة اللغة، قصور الانتباه، انخفاض الدافعية والذكاء، وما يتعلق بعضوات هيئة التدريس، وهي: عدم معرفة مفهوم الوعي اللغوي، وطرق تنميته، وعدم تفعيل الأنشطة اللغوية، وما يتعلق ببرنامج الإعداد، وهي: الأنشطة اللغوية وأساليب التقويم التقليدية، وعدم توفر برامج للتدريب على الوعي اللغوي، وقصور برنامج الإعداد.

يتضح من العرض السابق للدراسات أنها اهتمت بتنمية مهارات التدريس باستخدام العديد من البرامج التدريبية منها ما هو قائم على التعلم النشط، والتدريس المصغر، والتفكير التأملي، والتنمية المهنية، ولم توجد دراسة –على حد علم الباحث– استخدمت برنامج تدريبي قائم على نظرية العبء المعرفي لتنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين بالمملكة العربية السعودية.

منهج البحث وإجراءاته:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بغرض تحليل طرق وإستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية العبء المعرفي لتنمية مهارات التدريس، وأيضا المنهج التجريبي وبالتحديد التصميم شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة وهو أحد التصميمات التجريبية (العساف، 2006: 321)، وذلك بغرض دراسة فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية العبء المعرفي في تطوير المهارات التدريسة للطالب المعلم بكلية التربية جامعة حائل. وفي ضوء ذلك اتبع البحث الإجراءات التالية:

اختيار مجموعة البحث: تم اختيار مجموعة البحث وعددهم (21) طالباً معلماً من طلاب كلية التربية بجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية.

إعداد أدوات البحث وضبطها:

1–**إعداد قائمة بمهارات التدريس:** تبعاً للخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من القائمة:** تمثل الهدف من القائمة في تحديد مهارات التدريس للطلاب المعلمين من طلاب كلية التربية بجامعة حائل؛ لتدريس مادة اللغة العربية في ضوء نظرية العبء المعرفي، وتم تقسيمها إلى مهارات (تخطيط، وتنفيذ، وتقويم)، ولإعداد قائمة بمهارات التدريس التي يجب تنميتها لدى الطلاب المعلمين من خلال ما يلي:

- **مراجعة البحوث والدراسات المرتبطة بمهارات التدريس للطلاب المعلمين:** قام الباحث بمراجعة الأدبيات في مجال التدريس، ومهارات التدريس، وإعداد البيئة الصفية المناسبة لها، في ضوء ما سبق تم إعداد قائمة بمهارات التدريس تضمنت ثلاثة محاور (التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، تقويم التدريس)، والتي يجب تنميتها لدى المعلمين، والتي من المتوقع أن تؤثر في أدائهم التدريسي، وتكونت القائمة في صورتها الأولية من (7) مهارات.

- **ضبط قائمة مهارات التدريس:** تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس، بهدف استطلاع آرائهم حول القائمة من حيث: ارتباط المهارات الفرعية بالمهارات الرئيسة، والتحقق من صلاحية القائمة، ومدى ملاءمتها للمجال الذي وضعت فيه، وكذلك سلامة الصياغة اللغوية، واعتمد الباحث النسبة المئوية للاتفاق بين المحكمين لتحديد الفقرات التي يمكن اعتمادها، وقد أخذ الباحث بالفقرات التي حصلت على اتفاق (6) من المحكمين أي نسبة اتفاق (90%) فما فوق.

الشكل النهائي للقائمة:

في ضوء آراء المحكمين، وبعد إجراء التعديلات اللازمة التي أشاروا إليها، أصبح الشكل النهائي للقائمة مكون من (6) مهارات رئيسة شملت (76) عبارة كما يوضح الجدول التالي:

جدول (1) يوضح نسب موافقة المحكمين على مهارات التدريس اللازمة للطلاب المعلمين في ضوء نظرية العبء المعرفي

م	مهارات التدريس	النسبة٪
1	التخطيط للتدريس وتهيئة الطلاب للتعلم	95
2	تنفيذ التدريس وتنمية المهارات الإبداعية	93
3	مهارات الإتصال مع الطلاب	94
4	استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة	93
5	القيادة داخل الفصل	97
6	تقويم التدريس	97

وبذلك يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول للبحث والذي نص على «**ما مهارات التدريس اللازم توافرها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة حائل في ضوء نظرية العبء المعرفي؟**» وفي ضوء تحديد قائمة مهارات التدريس تم إعداد الأدوات التالية:

– إعداد اختبار الجانب المعرفي لمهارات التدريس:

تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس الجانب المعرفي لمهارات التدريس للطالب المعلم بكلية التربية بجامعة حائل.

تحديد أبعاد الاختبار: أولاً: اختيار من متعدد، الجزء الثاني: (تكملة).

وضع مفردات الاختبار: تم صياغة مفردات الاختبار مقسمة إلى نمطين: نمط اختيار من متعدد يتكون من (43) سؤالاً، ونمط التكملة تكون من (12) سؤالاً، اشتمل الاختبار في صورته الأولية على (55) عبارة لقياس المستويات المعرفية المختلفة.

صياغة تعليمات الاختبار: تم صياغة تعليمات الاختبار روعي فيها الوضوح، كما تم إعداد ورقة الإجابة ومفتاح تصحيح الاختبار.

صدق الاختبار: تم عرض الإختبار على مجموعة من المحكمين للتأكد من الصحة العلمية واللغوية للمفردات وملاءمتها للمستوى المعرفي، وتم تعديل وحذف بعض المفردات وبلغ عدد مفردات الاختبار (50) مفردة: الأول اختيار من متعدد (40) مفردة، والثاني التكملة (10) مفردات.

إجراء الدراسة الاستطلاعية للاختبار: تم إجراؤها على مجموعة من الطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة حائل بلغ عددهم (19) طالباً، لحساب ما يأتي:

معامل ثبات الاختبار: تم حساب الثبات للاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، بتطبيق الاختبار مرة أخري، فوجد أنه يساوي 0,86 وهو معامل ثبات مناسب.

زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار على أساس متوسط زمن إجابة أسرع طالب معلم وأبطأ طالب معلم في الاختبار وحدد بـ (60) دقيقة، مضافاً إليه زمن خمس دقائق لتعليمات الاختبار، وبالتالي أصبح الزمن اللازم للإجابة عن هذا الاختبار (65) دقيقة.

معامل السهولة والتمييز لمفردات الاختبار: تم حساب معامل السهولة لمفردات الاختبار، كما تم حساب قدرة كل مفردة التمييز بحساب التباين وحصلت المفردات على معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار ما بين (0,28) و(0,72) وهذه المعاملات تشير إلى أن جميع مفردات الاختبار ذات مستويات صعوبة وسهولة مناسبة، كما تم حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار، وباستخدام معادلة حساب معامل التمييز (جابر وكاظم، 1990: 247)، وجد أن معاملات التمييز لمفردات الاختبار قد تراوحت بين (.22) و(.76) وهذه المعاملات تشير أن مفردات الاختبار ذات معاملات تمييز مناسبة.

التأكد من وضوح تعليمات الاختبار: وقد كانت واضحة للطلاب ولغتها سهلة ودقيقة وبذلك أصبح الاختبار على درجة عالية من الصدق والثبات وصالح للتطبيق.

الوصول للصورة النهائية للاختبار: حيث أصبح على درجة مناسبة من الصدق والثبات وصالح للتطبيق، وتكون الاختبار في صورته النهائية من (50) سؤالاً: الجزء الأول يشمل (40) سؤالاً، والجزء الثاني يتضمن (10) أسئلة، وتم رصد درجة واحدة لكل إجابة صحيحة على الجزء الأول، والجزء الثاني من الاختبار وبذلك تصبح الدرجة الكلية للاختبار (50) درجة، والجدول (2) يوضح توزيع بنود الاختبار على مهارات التدريس.

جدول (2) يوضح توزيع بنود الاختبار المعرفي لمهارات التدريس

م	مهارات التدريس	رقم البند	عدد البنود
1	تخطيط التدريس والتهيئة العامة للطلاب للتعلم	20-18-16-15-14-11-9-6-4-3-2-1	12
2	الجزء الخاص بتنفيذ التدريس وتنمية المهارات الإبداعية	44-43-42 -41 -38-40-24-12	9
3	مهارات الإتصال والتعامل مع الطلاب	39-33-30-23-22-21-17-8-7	8
4	استخدام التكنولوجيا الحديثة للمعلومات	36-34-37-35-32-29-25-31	6
5	القيادة والإدارة داخل الفصل	47 -46 -45 -28-13-10	7
6	تقويم التدريس	50-49-48 -27-26-19-5	8
	مجموع بنود الاختبار		50

– بطاقة الملاحظة:

مر إعداد بطاقة الملاحظة بمجموعة خطوات وهي:

الهدف من بطاقة الملاحظة: هدفت البطاقة إلى قياس أداء الطلاب المعلمين بكلية التربية بحائل لمهارات التدريس التي تم إعداد قائمة بها مسبقاً.

صياغة مفردات بطاقة الملاحظة: تم صياغتها في صورة مهارات روعي فيها: أن تكون محددة وواضحة وتصف كل عبارة نمطا أدائيا واحداً، وألا يكون لها أكثر من تفسير للحكم عليه، وأمام كل مهارة ثلاث بدائل (يؤدي بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، لا يؤدي).

صياغة تعليمات بطاقة الملاحظة: تم صياغة تعليمات بطاقة الملاحظة، وروعي فيها الدقة والوضوح، وتضمنت توضيح هدف البطاقة وطبيعتها، وسلامة صياغتها اللغوية والعلمية.

عرض بطاقة الملاحظة على المحكمين: للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة تم عرضها على محكمين من أساتذة وخبراء كلية التربية بقسم المناهج وطرق التدريس، وقد أقر المحكمون بسلامة العبارات من حيث الصياغة والدقة والانتماء للمهارة الرئيسة، مع إجراء بعض التعديلات من حيث الصياغة والدقة.

إجراء التجربة الاستطلاعية لبطاقة الملاحظة: تم إجراء التجربة الاستطلاعية للبطاقة على مجموعة من الطلاب المعلمين بكلية التربية بحائل حيث بلغ عددهم (١٩) طالباً، بهدف التعرف على مدى مناسبة البطاقة للتطبيق على الطلاب المعلمين لحساب ما يأتي:

حساب ثبات بطاقة الملاحظة:

تم حساب الثبات لبطاقة الملاحظة باستخدام نسبة الاتفاق من خلال تطبيق معادلة Cooper، وتم حساب معامل ثبات البطاقة وبلغت نسبته (0,80) وهو معامل ثبات مقبول ومناسب مما يدل على صلاحية البطاقة للتنفيذ.

الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة:

بعد إجراء تعديلات المحكمين تكونت البطاقة في شكلها النهائي من (76) عبارة لقياس أداء الطلاب المعلمين لمهارات التدريس.

تسجيل وتقدير الأداء في البطاقة: تم تحديد لكل مهارة فرعية ثلاث خانات تمثل درجة تحقيق الأداء كالآتي: درجتان إذا استخدم المهارة بدرجة كبيرة، درجة واحدة إذا استخدم المهارة بدرجة متوسطة، وصفر إذا لم يستخدم المهارة مطلقاً.

– إعداد البرنامج التدريبي:

تم إعداد البرنامج التدريبي في ضوء فلسفة مؤداها أن:

- دمج الخبرات التعليمية النظرية بكل من خبرات الممارسة الإبداعية الواقعية في الصفوف الدراسية، يسهم بشكل كبير في تكامل الخبرة التدريسية التدريبية التي تحقق التدريس الابداعي.
- أفضل تعليم ما يتم بالممارسة.
- تنمية الإبداع لدى الطلاب لا يتم إلا بممارسة المعلمين للإبداع.

وقد مر إعداد البرنامج بالخطوات التالية: تم الاطلاع على مراجع ودراسات تخص مهارات التدريس، ونظرية العبء المعرفي للوقوف على أهم إستراتيجيات البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التدريس، كما تم استطلاع رأي خبراء التربية حول الإستراتيجيات التي تنمي مهارات التدريس، واستفاد الباحث منها في تحديد الآتي:

الهدف من البرنامج: يهدف البرنامج التدريبي إلى تدريب الطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة حائل على إستراتيجيات تدريسية متنوعة في ظل نظرية العبء المعرفي لتنمية مهارات التدريس لديهم.

تحديد الأسس العامة التي يستند إليها البرنامج: استند البرنامج إلى مجموعة الأسس التالية:

- المتطلبات المهنية لإعداد الطلاب المعلمين في كلية التربية بجامعة حائل.
- نظرية العبء المعرفي، مبادؤها، وإستراتيجياتها.
- التركيز على مهارات التدريس الواجب توافرها لدى الطلاب المعلمين والتي تم تحديدها في قائمة المهارات.
- ترجمة هذه المهارات إلى أهداف تعليمية للبرنامج، يؤدي إنجازها إلى امتلاك الطلاب المعلمين للمهارات التي تساعدهم على تدريس مقرراتهم.
- مراعاة مبدأ الاستمرارية عند تنظيم محتوى البرنامج، بحيث يتم تقديم الخبرات التعليمية بصورة تدريجية تيسر من فهم المحتوى وتجنب تكرار المعلومات وتداخلها.
- تنوع الأساليب والأنشطة التعليمية المتضمنة بمحتوى البرنامج؛ بحيث توفر بدائل متعددة أمام المعلمين.
- أن التعلم وفق نظرية العبء المعرفي بما يحويه من استخدام للرسوم والصور والأنشطة والتمارين يمكن أن يزيد من قدرات الطلاب ونشاطهم في معالجة المعلومات.
- الاهتمام بتنظيم المحتوى وعرضه بشكل مبسط ومتنوع، وتجزئة المهام الدراسية والاعتماد على خرائط ومخططات صورية يمكن أن تقلل من العبء المعرفي للطلاب.
- مراعاة تقديم التغذية الراجعة بصفة مستمرة كلما تطلب ذلك؛ لمساعدة الطلاب المعلمين على امتلاكهم لمهارات التدريس وزيادة دافعيتهم العقلية.

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤل الثاني للبحث والذي نص على: «**ما أسس بناء البرنامج التدريبي في ضوء نظرية العبء المعرفي؟**»

محتوى البرنامج: تناول محتوى البرنامج (12) موضوعا رئيساً تندرج تحتها موضوعات فرعية تتناول مهارات التدريس.

الأنشطة المستخدمة في البرنامج:
تم استخدام العديد من الأنشطة الفردية والجماعية، حيث كان لكل جلسة أنشطتها الخاصة أو التي تساعد في تحقيق الأهداف الخاصة بكل جلسة. كما كان لكل نشاط زمن محدد للقيام به من قبل المتدربين.

زمن تنفيذ البرنامج: تم تحديده طبقا لآراء المحكمين وبلغ (3) أسابيع موزعة على 12 جلسة بواقع (24) ساعة

طرائق التدريس المستخدمة في البرنامج: تم تحديد أساليب وطرائق التدريس التالية: إستراتيجية تركيز الانتباه، إستراتيجية الهدف الحر، إستراتيجية الأسكيما، الشكلية، التعلم الذاتي، التدريس المصغر، خرائط التفكير.

تقويم البرنامج:

عرض البرنامج في الشكل الأولي على مجموعة من المحكمين بهدف تحديد مدى ملاءمة الأهداف الإجرائية لمحتوى البرنامج في تطوير المهارات التدريسية للطلاب معلمي اللغة العربية، وبذلك يكون قد تم التوصل إلى الصورة النهائية للبرنامج، وبذلك قد تمت الإجابة عن السؤال الثالث للبحث والذي نص على: «**ما مكونات البرنامج التدريبي المقترح في ضوء نظرية العبء المعرفي؟**» والجدول (3) يوضح محتويات وتوزيع أيام وجلسات البرنامج.

جدول (3) يوضح توصيف محتوى البرنامج التدريبي المقترح في ضوء نظرية العبء المعرفي

الوحدة التدريبية	اليوم	الزمن	المحتوى
آلية عمل الذاكرة الإنسانية وعلاقتها بمعالجة المعلومات	الأول	الفترة الأولى 120دقيقة	تعريف أهداف البرنامج ونظام العمل وتوزيع المهام والمسؤوليات، تطبيق التقويم القبلي، أنواع الذاكرة
		الفترة الثانية 120دقيقة	علاقة الذاكرة ومعالجة المعلومات
نظرية العبء المعرفي (مفهومها، أسباب العبء المعرفي، أنواعه)	الثاني	الفترة الأولى 120دقيقة	نظرية العبء المعرفي (مفهومها، أسباب العبء المعرفي
		الفترة الثانية 120دقيقة	أنواع العبء المعرفي، أساليب تخفيفه)

الوحدة التدريبية	اليوم	الزمن	المحتوى
إستراتيجيات نظرية العبء المعرفي	الثالث	الفترة الأولى 120دقيقة	تركيز الانتباه إستراتيجية الهدف الحر – الاسكيما
تطبيق إستراتيجيات نظرية العبء المعرفي		الفترة الثانية 120دقيقة	تحضير دروس في اللغة العربية في ضوء نظرية العبء المعرفي
إستراتيجيات التدريس في ضوء نظرية العبء المعرفي	الرابع	الفترة الأولى 120دقيقة	إستراتيجية الشكلية، خرائط التفكير
تطبيق الإستراتيجيات		الفترة الثانية 120دقيقة	تصميم دروس في اللغة العربية في ضوء نظرية العبء المعرفي
مهارات التدريس الفعال	الخامس	الفترة الأولى 120دقيقة	مهارات التخطيط والتهيئة للتدريس في ضوء نظرية العبء المعرفي
تابع مهارات التدريس		الفترة الثانية 120دقيقة	مهارات التطبيق وتنمية التفكير في ضوء نظرية العبء المعرفي
تابع مهارات التدريس	السادس	الفترة الأولى 120دقيقة	مهارة استخدام تكنولوجيا التعليم والقيادة في ضوء نظرية العبء المعرفي
تقويم الدرس، تقويم البرنامج التدريبي		الفترة الثانية 120دقيقة	التقويم في ضوء نظرية العبء المعرفي، تطبيق أدوات البحث بعديا اختبار مهارات التدريس

إجراءات تطبيق الأدوات وتجربة البحث:

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من الطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة حائل، وهو ما تم تحديده في حدود الدراسة، وتم اختيار العينة من (21) طالباً من كلية التربية بحائل.

التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تم تطبيق أدوات البحث وشملت الاختبار المعرفي لمهارات التدريس، بطاقة الملاحظة لأداء الطلاب المعلمين لمهارات التدريس، على مجموعة البحث، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1439/1438 بهدف تحديد مستواهم قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

تنفيذ تجربة البحث:

قام الباحث بتطبيق تجربة البحث بكلية التربية بجامعة حائل حيث محل عمل الباحث، قام الباحث بتطبيق الاختبار المعرفي لمهارات التدريس، وبطاقة ملاحظة الأداء للطالب المعلم لمهارات التدريس، على مجموعة البحث، وتم تدريب الطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة حائل، في الفصل الدراسي الثاني للعام 1439/1438هـ لمدة (3) أسابيع بما يعادل (12) جلسة ولمدة (24) ساعة.

التطبيق البعدي لأدوات البحث:

تم تطبيق اختبار الجانب المعرفي لمهارات التدريس وبطاقة الملاحظة، بعدياً على الطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة حائل.

عرض نتائج البحث:

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول:

للتأكد من صحة الفرض الأول من فروض البحث والذي نص على: «**يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة حائل في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في الأداء على اختبار الجانب المعرفي لمهارات التدريس ككل لصالح التطبيق البعدي**».

تم استخدام اختبار «ت» للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار الجانب المعرفي لمهارات التدريس ككل كما هو موضح في جدول (4).

جدول (4) يوضح قيمة «ت» بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بكلية التربية بحائل في الأداء على اختبار الجانب المعرفي التدريس ككل

التطبيق	العدد	الدرجة العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة
القبلي	21	50	40.20	73.1	20	80.44	دالة إحصائياً عند مستوى 01.0

يوضح جدول (4) قيمة (ت) المحسوبة والتي تساوي (80.44) أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوى (76.2)، عند مستوى (01.0)، وبدرجات حرية (20)، ما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة حائل في اختبار الجانب المعرفي لمهارات التدريس قبل تدريس البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي مما يدل على أن استخدام البرنامج التدريبي أدى إلى تنمية مهارات التدريس للطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة حائل وعلى هذا الأساس تم التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث.

ثانياً: اختبار صحة الفرض الثاني: وللتأكد من صحة الفرض الثاني والذي نص على: «**يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة حائل في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في الأداء على بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التدريس ككل لصالح التطبيق البعدي**».

تم استخدام اختبار «ت» للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الأداء لمهارات التدريس ككل كما هو موضح في جدول (5).

جدول (5) يوضح قيمة «ت» بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بكلية التربية بحائل في الأداء على بطاقة ملاحظة مهارات التدريس ككل

البيان / التطبيق	العدد	الدرجة العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة " ت"	الدلالة
القبلي	21	152	48.54	74.10	20	17.42	دالة إحصائياً عند مستوى 01.0
البعدي	21		68.145	34.27			

يوضح جدول (5) أن قيمة (ت) المحسوبة والتي تساوي (17.42) أكبر من القيمة الجدولية التي تساوي (76.2)، عند مستوى (01.0)، وبدرجات حرية (20)، ما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بكلية التربية بحائل في بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التدريس قبل تدريس البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدى مما يدل على أن البرنامج التدريبي أدى إلى تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بحائل وعلى هذا الأساس تم قبول الفرض الثاني من فروض البحث.

وللتحقق من فاعلية البرنامج التدريبى والتعرف على حجم تأثيره في تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بحائل، تم حساب قيمة مربع إيتا (η^2) وتم التوصل للنتائج الموضحة بالجدول (6).

جدول (6) يوضح قيمة مربع إيتا للفرق بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بكلية التربية بحائل على بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التدريس

الأداة	قيمة " ت"	درجات الحرية	η^2	حجم الأثر	دلالة الفاعلية وحجم التأثير
بطاقة الملاحظة على الجانب الأدائي لمهارات التدريس	18.42	20	94.0	34.12	كبير

باستعراض نتائج جدول (6) يتضح أن قيمة مربع إيتا (η^2) تساوي (94.0) وهي أكبر من القيمة المعيارية (16.0) الدالة على الفاعلية، ويعزى هذا الأثر الكبير إلى تأثير البرنامج على (مهارات التدريس)، وبذلك يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الرئيس للبحث والذي نص على «**ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على نظرية العبء المعرفي في تنمية المهارات التدريسية للطالب المعلم بكلية التربية جامعة حائل؟**»

وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج الدراسات التي استخدمت برامج تدريبية مثل: دراسة رمضان (2016)، ودراسة مراد (2014)، ودراسة شونق (Chong &others, 2012)، والتي أشارت جميعها إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية، ويعزى الباحث هذه النتيجة إلى ما يلي:

- تدريب الطلاب المعلمين بكلية التربية باستخدام البرنامج التدريبي والذي احتوى على عدد من إستراتيجيات التدريس مثل: العصف الذهني، حل المشكلات، الأسكيما، الشكلية، خرائط التفكير، منح الطلاب المعلمين حافز التحضير والاستعداد وخفف لديهم العبء المعرفي حيث تم استخدام الاختبارات والواجبات القصيرة، وأنشطة تفاعلية وتغذية راجعة في البرنامج كل ذلك كان له الأثر في تنمية مهارات التدريس لديهم، واستفادوا من البرنامج المعد، ويرجع ارتفاع مستوى أداء الطلاب المعلمين عينة البحث لمهارات التدريس إلى:
- تحليل المهارات إلى خطوات إجرائية قبل التدريب عليها ساهم بدرجة كبيرة في اكتساب هذه المهارات.
- تطبيق الأنشطة المتضمنة في البرنامج التدريبي من قبل المتدرب ساعد على تطبيق وفهم المهارات بشكل أكبر.
- التعزيز الذي قدم للمتدربين أثناء أداء الأنشطة كان له أثر بالغ الأهمية في تثبيت المهارات.
- التغذية الراجعة التي حصل المتدربون عليه بعد أداء الأنشطة كان له الأثر الإيجابي في تصحيح معارفهم وتثبيتها.

ثالثاً: اختبار صحة الفرض الثالث للبحث:

للتأكد من صحة الفرض الثالث والذي نص على: «**يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة حائل في اختبار الجانب المعرفي لمهارات التدريس ككل لصالح التطبيق البعدي**».

تم استخدام اختبار «ت» للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين بكلية التربية بحائل في التطبيق البعدي على اختبار الجانب المعرفي لمهارات التدريس ككل كما يوضح جدول (7).

جدول (7) يوضح قيمة «ت» بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بكلية التربية بحائل في التطبيق البعدي على اختبار الجانب المعرفي لمهارات التدريس ككل

الكلية	العدد	الدرجة العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة" ت"	مستوى الدلالة
كلية التربية بجامعة حائل	21	50	36.48	95.5	49	80.44	دالة إحصائياً عند مستوى 01.0

يوضح جدول (7) أن قيمة (ت) المحسوبة والتي تساوي (80.44) أكبر من القيمة الجدولية التي تساوي (76.2)، عند مستوى (01.0)، وبدرجات حرية (49)، ما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بكلية التربية بحائل في الأداء على اختبار الجانب المعرفي لمهارات التدريس بعد تدريس البرنامج لصالح القياس البعدي وعلى هذا الأساس تم قبول الفرض الثالث من فروض البحث.

رابعاً: اختبار صحة الفرض الرابع للبحث

للتأكد من صحة الفرض الرابع والذي نص على: «**يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة حائل على بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التدريس لصالح التطبيق البعدي**».

تم استخدام اختبار «ت» للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين بكلية التربية بحائل في التطبيق البعدي على بطاقة ملاحظة الأداء لمهارات التدريس ككل كما هو موضح في جدول (8).

جدول (8) قيمة «ت» بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين بكلية التربية بحائل في التطبيق البعدي على بطاقة ملاحظة الأداء لمهارات التدريس ككل

الكلية	العدد	الدرجة العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
كلية التربية بجامعة حائل	21	152	68.145	34.27	49	83.44	دالة إحصائياً عند مستوى 01.0

يوضح جدول (8) أن قيمة (ت) المحسوبة والتي تساوي (83.44) أكبر من القيمة الجدولية التي تساوي (76.2)، عند مستوى (01.0)، وبدرجات حرية (49)، مما يدل على أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي للطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة حائل على بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التدريس لصالح التطبيق البعدي. بعد تدريس البرنامج، وعلى هذا الأساس تم قبول الفرض الرابع من فروض البحث.

توصيات البحث:

انطلاقاً من الإطار النظري وبناء على ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن للباحث تقديم مجموعة توصيات يمكن أن تثري العملية التعليمية وتفيد القائمين عليها وهي عل النحو الآتي:

- تقويم وتطوير برامج إعداد معلمي كلية التربية في ضوء نظرية العبء المعرفي، ومعايير ومقومات تنمية مهارات التدريس.
- تضمين إستراتيجيات العبء المعرفي في المقررات الدراسية.
- إعداد دورات تدريبية للطالب المعلم وتضمينها نظريات التعلم، ومنها نظرية العبء المعرفي وإستراتيجياتها، وأهم مصادرها وقواعدها ومفاهيمها عن الذاكرة والتعلم.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على إستراتيجيات نظرية العبء المعرفي ومعالجة المعلومات.
- الاهتمام بتنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة حائل.
- تجنب استخدام طرق وأساليب تدريسية من شأنها زيادة تعقيد المادة العلمية، المعروضة للطالب المعلم حتى لا تؤدي إلى زيادة العبء المعرفي لديه.

المراجع:

أولاً– المراجع العربية

أبو الحجاج، يوسف .(2008). كيف تصبح أكثر تركيزًا. بغداد: الوليد للدراسات والنشر والترجمة.

أبو رياش، حسين محمد. (2007). التعلم المعرفي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بايحي، بدر عمر. (2017). درجة امتلاك معلمي المرحلة الابتدائية للمفاهيم والمهارات الرئيسة في ضوء التوجُّهات القائمة على الاقتصاد المعرفي وتوظيفها في تدريسهم. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

بحيري، عطاء عمر محمد. (2018). قياس مستويات السرعة والفهم في القراءة الصامتة لدي الطلبة المعلمين شعبة لغة عربية بكليات التربية. مجلة كليـــة التربية. جامعة بنها. كلية التربية. المجلد (29). العدد (116). 31-53.

جابر، جابر عبدالحميد. (2011). مدرس القرن الحادي والعشرين الفعَّال (المهارات والتنمية المهنية). القاهرة: دار الفكر العربي.

جابر، عبد الجميد جابر وكاظم، أحمد خيري. (1990). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار النهضة العربية.

حجاج، أحمد عبد المنعم. (2013). علاقة الدافعية بالحل الابداعى للمشكلات على عينة من طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين والمتفوقين. مجلـــة كلية التربية. جامعة عين شمس. 37 (1). 917–954.

حسن، سعاد جابر محمود. (2019). فاعلية برنامج أنشطة لغوية مقترح في تنمية الوعي اللغوي لدى طالبات كلية التربية بالمجمعة باستخدام بعض أدوات الجيل الثاني للإنترنت (Web.2). المجلـــة التربويـــة. جامعة سوهاج. كلية

التربية. الجزء (62). 469-498.

حسن، منال. (2012). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التدريس للطالبات المعلمات بكلية التربية بحفر الباطن ومستوى أدائهن في التربية العملية. مجلة الزيبة العلمية. 15 (4). 46-81.

الحميدان، إبراهيم علي. (2016). معايير جودة الأداء التدريسي في ضوء مطالب اقتصاد المعرفة ودرجة امتلاك معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية لها. المؤتمر التربوي الدولي الأول «معلم متجدد لعالم متغير». جامعة الملك خالد بأبها. من 29/2-3/1. المجلد (1) (1). 1-30.

خليف، نذير هارون (2012). الدافعية العقلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الكلية التربوية المفتوحة. مجلة الإشراف التربوي. (55). 2-77.

الخميسي، مها والحارون، شيماء. (2009). أساسيات المناهج وطرق التدريس. الرياض: دار كنوز إشبيليا.

رمضان، حمد ثابت فضل. (2016). فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التفكير المنظومي وخفض العبء المعرفي لطلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية. جامعة طنطا. 64 (4). 1-81.

الزهراني، مرضي بن غرم الله حسن. (2019). تقويم الأداء التدريسي للطالب المعلم المتخصص في لغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى في ضوء المهارات التدريسية. مؤتة للبحوث والدراسات. سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة مؤته. الاردن. المجلد (34). العدد (3). 77-111.

زيتون، عايش. (2004). أساليب تدريس العلوم. (الطبعة الثالثة). عمان: دار الشروق للطباعة والنشر.

السلامات، محمد خير والشهري، خالد محمد. (2015). مستوى أداء معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. (2). 111-138.

سيد، محمد كريم. (2016). الحالات الانفعالية السلبية للطلبة المتفوقين ذوي العبء المعرفي العالي والمنخفض وأقرانهم في الجامعات الحكومية والأهلية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية للعلوم الإنسانية. جامعة بابل. العراق.

سيف، نايل يوسف والنجدي، سمير بن موسى. (2018). فاعلية استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية المفاهيم النحوية المتضمنة في مقرر المهارات اللغوية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة تبوك. مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة عين شمس. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. المجلد (8). العدد (19). 88-114.

الشمري، ثاني حسن. (2014). فاعلية الخرائط الذهنية في اكتساب طلاب الصف الأول متوسط المفاهيم الفيزيائية واستبقائها وتنمية الدافعية العقلية لديهم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 49 (1). 71-87.

عبد الفتاح، سعدية شكري علي. (2017). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي علم النفس بالمرحلة الثانوية الفنية التجارية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لديهم وأثره على تنمية التحصيل المعرفي والدافعية العقلية لدى طلابهم. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. مصر. (92). 93–182.

عبد اللطيف، ميادة طارق. (2010). مهارات تدريس العلوم لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية بمحافظة بغداد. دراسة ميدانية. المؤتمر العلمي الثالث لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش «تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة». جامعة جرش الأهلية. من 6-8/4. 138-153.

العدواني، خالد مظهر. (2010). إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الخرطوم.

العساف، صالح بن حمد. (2006). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. (الطبعة الرابعة). الرياض: العبيكان.

العمودي، هالة. (2015). فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التدريس والاتجاه نحو المهنة للطالبة المعلمة تخصص علوم بكلية التربية جامعة أم القرى. مجلة الزيبة العلمية. الجمعية المصرية للتربية العلمية. 4 (4). 56-89.

الغامدي، سعيد عبد الله. (2010). تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

الفيل، حلمي. (2015). الذكاء المنظومي في نظرية العبء

المعرفي. (الطبعة الأولى). القاهرة: الأنجلو المصرية.

مراد، سهام سيد. (2016). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مبادىء ومتطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM بمنطقة حائل بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 3 (56). 17-50.

المصري، تامر علي عبد اللطيف. (2017). برنامج قائم على التفكير في تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو المهنة لدى طالب الدبلوم العام في التربية تخصص علوم. مجلة التربية العلمية. مصر. (612). 37-84.

مكي، عبد الواحد محمود محمد. (2016) تصميم تعليمي تعلمي قائم على نظرية العبء المعرفي وفاعليته في تحصيل مادة الرياضيات والذكاء المكاني البصري لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالعراق. المجلة العربية للمعلومات ونشر الأبحاث. 15(2). 25-55.

Arab References:

Abdel Fattah, Saadia Shukry Ali. (2017). The effectiveness of a proposed training program for Psychology teachers at the technical commercial secondary stage in developing their creative Teaching skills and its impact on developing the cognitive achievement and mental motivation of their students. *Journal of the Educational Association for Social Studies*. Egypt. (92). 93-182

Abdul Latif, Mayada Tariq. (2010). Science teaching skills for science teachers in the elementary stage in Baghdad Governorate (field study). The third scientific conference of the Faculty of Educational Sciences at the University of Jerash, "The Education and Qualification of the Arab Teacher: Contemporary Perspectives." Jarash private university. From 6-8 / 4. 138-153

Al-Humaidan, Ibrahim Ali. (2016). Standards of the quality of teaching performance in light of the Demands of the knowledge economy and the degree to which social studies teachers have Them. The First International Educational Conference "Renewed Teacher for a Changing World". King Khalid University in Abha. From 29 / 2-1/ 3. Volume 1 (1). 1-30

Al-Masry, Tamer Ali Abdel-Latif. (2017). A program based on thinking about developing teaching skills and an attitude towards the profession of a general diploma in education majoring in science. *The Journal of Scientific Education*. Egypt. (612). 37-84.

Al-Zahrani, Mardi bin Ghoram Allah, Hassan. (2019). Evaluating the teaching performance of the student, the teacher specializing in the Arabic language at the College of Education at Umm Al- Qura University in light of the teaching skills. Mu'tah Research and Studies. *Humanities and Social Sciences Series*. Mutah University. Jordan. Vol (34). Issue (3). 77-111.

Beheiri, Atta Omar Muhammad. (2018). Measuring levels of speed and comprehension in silent reading for student teachers, Arabic Language Division, Faculties of Education. *Journal of the College of Education.* Banha University. Faculty of Education. Vol (29). Issue (116). 31-53.

Elamody, Hala. (2015). The effectiveness of a proposed program based on self-organized learning Strategies in developing teaching skills and the direction towards the profession of the student Teacher majoring in science at the College of Education, Umm Al-Qura University. *The Journal of Scientific Education*. Egyptian Association for Scientific Education. 4 (4). 56-89

Hajjaj, Ahmed Abdel Moneim. (2013). the relationship of motivation to creative problem solving on a sample of gifted and talented high school students. *Journal of the College of Education*. Ain-Shams University. 37 (1). 917--954.

Hassan, Manal. (2012). the effectiveness of a proposed program in developing the teaching skills of Female teachers at the College of Education in Hafr Al-Batin and their performance level in Practical education. The Journal of Scientific Education. Egyptian Association for Scientific Education. 15 (4). 46-81

cal domain, Applid cognitive psychology. (20). 286-297

Chong.N. & Wan F. M. & Toh S. (2012). Reducing Cognitive Load using RLOs with Instructional Strategies, International *Journal of Scientific & Engineering Research* 3, August, ISSN2329-5518.

Dricoll, M. (2005). Psychology of Learning For Instruction, Toronto, ON: Pearson, 374-417.

Sweler. (2003). Evolution of human cognitive architecture. In B. Ross (Ed.), psychology of learning and motivation, San Diego: *Academic***.** (43). 225—256.

Windschitl, M. (2009). Exploring the intersection of science education and 21st century skills. Retrieved at 5.47 p.m., 5/5/2018 on the link: https://sites.nationalacademies.org.

guistic awareness of the students of the College of Education in Majma'a byUsing some of the tools of the second generation of the Internet (Web.2). *The Educational Journal,* Sohag University. Faculty of Education. Part (62). 469-498

Khalif, Nazir Haroun (2012). Mental motivation and its relationship to academic achievement among students of the Open Education College. *Journal of Educational Supervision*. (55). 2-77

Makki, Abdul Wahid Mahmoud Mohammed. (2016) An educational educational design based on the Theory of cognitive burden and its effectiveness in the achievement of mathematics and visual Spatial intelligence among middle school students in Iraq. *Arab Journal of Information and Re-.search Publishing.* 15 (2). 25-55

Ramadan, Hamad Thabet Fadl. (2016). the effectiveness of a training program based on brain-based Learning to develop the skills of systemic thinking and reduce the cognitive burden for students of the College of Education. *Journal of the College of Education*. Tanta University. 64 (4). 1-81

Saif, Nile Youssef and Najdi, Samir bin Musa. (2018). The effectiveness of using the flipped classroom Strategy in developing the grammatical concepts included in the language skills course among Preparatory year students at the University of Tabuk. *Journal of Scientific Research in Education. Ain-Shams University.* Girls College of Arts, Sciences and Education. Vol (8). Issue (19). 88-114

Salamat, Muhammad Khair and al-Shahri, Khaled Muhammad. (2015). the performance level of science Teachers at the elementary level in light of the professional standards of the Saudi teacher. *Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology*. (2). 111-138.

ثانياً– المراجع الإنجليزية

Ares, Paul. (2006). Impact of reducing intrinsic cognitive load on learning in a mathemati-

فاعلية أنماط التغذية الراجعة الإلكترونية عبر بيئة التلعيب الرقمية في تنمية التحصيل المعرفي والدافعية للتعلم لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة طيبة

The Effectiveness of Electronic Feedback Patterns Through Digital Gamification in Developing Cognitive Achievement and Motivation to Learn Among Postgraduate Students at Taibah University

د. باسم بن نايف محمد الشريف

أستاذ تقنيات التعليم المشارك، قسم تقنيات التعليم في كلية التربية، جامعة طيبة

Dr. Bassem bin Nayef Mohammed Al Shareef
Associate Professor of Educational Technologies- Department of Education Technologies
College of Education, Taiba University

(قُدم للنشر في 09/ 03/ 2021، وقُبل للنشر في 14/ 04/ 2021)

الملخص

هدفت الدراسة الحالية لرصد فاعلية أنماط التغذية الراجعة الإلكترونية عبر بيئة التلعيب الرقمية في تنمية التحصيل المعرفي والدافعية للتعلم لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة طيبة، وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واستخدمت الدراسة أداتين وهما: الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية. وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (45) من طلبة الدراسات العليا تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد وزعت العينة على مجموعتين، المجموعة التجريبية الأولى، وقد بلغ عدد أفرادها (23) والمجموعة التجريبية الثانية وقد بلغ عدد أفرادها (22) وقد رصدت الدراسة عدة نتائج من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية الاولى للبحث؛ التي درست بنمط اللعبة ذات التغذية الراجعة المتعددة، بالنسبة للتحصيل المعرفي، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للدافعية التعليمية إحصائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية الأولى للدراسة؛ التي درست بنمط اللعبة ذات التغذية الراجعة المتعددة. كما قدمت الدراسة عدة توصيات كان من بينها الاهتمام بتوظيف أنماط التصميم ومتغيرات التقديم للمحتوى التعليمي عبر تطبيقات وبيئات التلعيب الرقمية لطلبة الدراسات العليا، وكذلك اعتبار المتغيرات التصنيفية المرتبطة بالطلبة الذين سوف يدرسون عبر بيئة التلعيب الرقمية، مثل الفروق الفردية، ومستوى الثقافة الرقمية؛ والتنفيذ وتصميم اللعبة الرقمية.

الكلمات المفتاحية: التغذية الراجعة الإلكترونية، التلعيب، التطبيقات الرقمية، التحصيل المعرفي، الدافعية.

Abstract

The current study addressed the monitoring of electronic feedback patterns' effectiveness through the digital gamification environment, in developing cognitive achievement and motivation to learn among postgraduate students, and the study followed the experimental approach. The study used two tools: the achievement test and the motivation scale. The sample size was (45) of the postgraduate students, and the sample was randomly allocated into two experimental groups, the first experimental group had (23) students and the second experimental group had (22) students. The study findings showed that there is a statistically significant difference in favor of the experimental group of research, which studied in the game mode with multiple feedbacks regarding cognitive achievement. Furthermore, the results showed statistically significant differences in the educational motivation in favor of the experimental group members, which studied with multi-feedback game mode. The study put forward a set of suggestion, including the interest in applying design patterns and rendering variables for educational content through applications and digital gamification environments for graduate students, as well as considering the classification variables associated with students who will study through the digital gamification environment, such as individual differences, the level of digital culture and digital game implementation and design.

Keywords: Electronic Feedback, Gamification, Digital Applications, Cognitive Achievement, Motivation.

مقدمة:

تعد التقنية أحد مصادر القوة للمجتمعات التعليمية وأنظمتها التربوية وطاقاتها وكوادرها التعليمية فالعالم المعاصر يعيش في حراك متسارع نحو التثقيف والاستخدام الأمثل للروافد والمنتجات التقنية الحديثة، لأجل توظيفها ودمجها فيما يخدم المناهج العلمية للاستفادة الحقيقة في تطوير ورفع مستوى كفاءات ومهارات الطلبة تقنياً وعلمياً لبناء المنظومات التعليمية المرنة والمتنوعة. ولا شك بأن توظيف ودمج التقنيات الحديثة في التعليم والتعلم واحدة من أهم التوجهات التي تسعى إليها المؤسسات التعليمة لكونها تجعل من التعليم عنصراً فاعلاً ونشطاً يحقق الأثر الإيجابي ويسهم في زيادة الدافعية لدى الطلبة.

ويلاحظ المتتبع للتقنيات الحديثة في السنوات الأخيرة ظهور عدد من التقنيات والوسائط الرقمية المتنوعة التي ارتبطت بالعملية التعليمية فنتج على آثارها مناهج ذات معايير وكفاءة عالية؛ تميزت بالمتعة والتشويق وحققت الأهداف في إكساب الطلبة خبرات متنوعة ساعدتهم في إيجاد طرائق وحلول مناسبة لفهم المسائل العلمية الأكثر تعقيداً، فاستخدام وتوظيف وسائل الإيضاح قد تلعب دوراً جوهرياً وهاماً في ترسيخ المفاهيم والنظريات التقنية عند الطلبة لعدة سنوات.

وأن من بين تلك التقنيات تأثيراً على المناهج والبرامج التعليمية تقنيات التلعيب الرقمية، لما لها من أثر إيجابي على الجوانب الأساسية التي يمر بها الطلبة كالجانب المعرفي، والجانب الحركي، والجانب الانفعالي، وما تكسبه من تأثير في نوع السلوك إن كان سلوكاً استجابي أو سلوكاً إجرائي، كما تسعى تلك البرامج التقنية على تفسير السلوك وفهمه والسعي إلى معرفة العوامل التي تؤدي له كالتنبؤ وضبط السلوك والتحكم من خلال إخضاع الطلبة لتلك المثيرات التقنية التي تغير وتضبط ذلك السلوك (Phuong, 2020).

أن تقنية التلعيب تعد فكرة صاعدة وتقنية ناشئة وأن دمجها وتوظيفها وتدريب الطلبة على المبادئ الاساسية يعد من أفضل الممارسات في التصميم التعليمي بما في ذلك استخدام التلعيب والتعلم التكيفي، بهدف الاستفادة من قدرات اللعبة في تحسين ممارسات ونتائج ومخرجات الطلبة (Vallarino & Vercelli, 2020؛ Wolf, 2020). ولقد تنوعت البحوث والدراسات التي اهتمت باستخدام تقنية التلعيب الرقمية الحديثة في التعليم؛ حيث إن بعضاً من تلك البحوث والدراسات اهتم بتوظيف تقنية التلعيب في تدريب المعلمين أنفسهم، والبعض الآخر اهتم بالأثر الإيجابي لتلك التقنية على أداء الطلبة، والبعض تناول تأثير اللعبة على المناهج والمحتويات التعليمية والدراسية، وأيضاً هناك فئة من البحوث اهتمت بالبيئة والمناخ التعليمي عند استخدام الألعاب التعليمية داخل الحجرة الدراسية (Hunter & Fitzgerald, 2020؛ Williams & Farber, 2020).

ونتيجة لهذا التنوع في الدراسات والأبحاث تم تسليط الضوء على ما تقدمه تقنية التلعيب الرقمية من خصائص وإمكانيات في خدمة البيئة التعليمية وبرامجها ومحتوياتها وأدواتها التفاعلية، كل ذلك نتج عنه رفع مستويات النشاط والإبداع لدى الطلبة عند الخوض في استخدام أجزاء اللعبة في الموقف التعليمي، كما أنها تنمي مهارات التواصل مع البيئات الأخرى والمحيطة بها، مما يزيد من قدرة الطلبة على إكساب مزيد من المهارات الأساسية التي تقود الطلبة على ممارسة العصف الذهني والتعبير عن آرائهم بكل حرية وشفافية لتحقيق أهداف التعلم المحددة (الموالي، 2017؛ الهدلق، 2019).

وتشير الأدبيات ذات الصلة بمجال تقنيات التعليم على وجه العموم وتقنيات التلعيب الرقمية على وجه الخصوص، أن التوجهات العالمية المعاصرة في الفترة الأخيرة ركزت وبشكل كبير على الأهمية والتنوع والإثراء والاستفادة من تلك التقنيات في خدمة المجال التربوي وفقاً لما أورده كلاً من دراسة يي (Ye, 2020)، ودراسة بتروفيتش وآخرين (Petrovich, Fornaro, Barany & Foster, 2020)، ودراسة ديكي (Dickey, 2020) حيث إنها تتنوع لتشمل التطبيقات والبرامج الإلكترونية التي تسهم وتساعد على التعلم الفردي والتعلم التعاوني والتعلم التشاركي، لجعل التعلم داخل المعامل والقاعات الافتراضية من خلال الشبكات العالمية للإنترنت يعزز الجوانب التقنية الخاصة بالمناهج التربوية والجوانب المرتبطة بالفروق الفردية بين الطلبة وكيفية التغلب على تلك التحديات، كما تعمل تقنية التلعيب الرقمية على دعم كافة الأنماط والأساليب التعليمية التي تناسب كافة المراحل التعليمية.

وبالنظر إلى واقع استخدم تقنية التلعيب الرقمية، تجد أنها تنمي الجوانب المهارية والمعرفية لدى الطلبة وإكسابهم تقنية تساعد على الفهم والاستيعاب لحل الصعوبات في المناهج والمقررات الدراسية، فالألعاب التعليمية أسست وصممت بهدف تسخير الإمكانيات العقلية والإدراكية لدى الطلبة وتمكينهم من حل الخطوات والمراحل ذات الصعوبة المرتفعة داخل أجزاء اللعبة، كما أنها تستخدم التغذية الراجعة الفورية، لأجل بناء وتطوير المشاركة النشطة بين الطلبة (Klemke, Eradze & Anton-aci, 2018).

ولأجل ذلك أصبح من الضروري على المهتمين وخبراء التعليم النظر في المناهج التقليدية وعقد الورش التطويرية التي تسهم في تغيير تلك المناهج بمناهج تتسم بالحداثة والمرونة والتجديد وتراعي فيها قدرات الطلبة وتزيد من التحصيل المعرفي والمهارى وتنمي لديهم الحس التقني

ومن خلال استقراء واقع توظيف واستخدام هذه التقنيات الحديثة والبرمجيات والتطبيقات التقنية المتطورة، يتبين أنه لا يوجد استخدام تربوي وتعليمي لهذه التقنية على الوجه الأمثل،

لكون القائمين على التعليم في المؤسسات التعليمية تنقصهم الخبرة التقنية وعدم حصولهم على دورات تدريبية تؤهلهم على الاستخدام والتخطيط والتصميم السليم للمواد التعليمية، وأن الاستفادة من الدمج والتوظيف يعتبر هدر للكوادر التعليمية والبشرية، كما أن أغلب المؤسسات تفتقر للتجهيزات اللازمة عند الشروع في الاستخدام للبرامج التقنية والرقمية، وقد يرجع السبب أيضاً في ذلك إلى أن البعض يعتقد أن تقنيات التلعيب يصعب استخدامها في الأغراض التعليمية النظرية منها والعلمية، وإنما هي فقط أدوات ترفيه وتسلية.

وقد ركزت الدراسة الحالية على أهمية أنماط التلعيب وأنها سوف تسهم في إحداث تغيير شامل في المهام والأسس الرئيسة التي تستند عليها أغلب الأنظمة التعليمية؛ كما بات ذلك واضحاً في وإتقان المفاهيم المرتبطة بالتقنيات الرقمية لدى الطلبة، وعزز هذا التوجه دراسة اوكتابيرلينا التي هدفت إلى إتقان مفردات وعناصر مهارات الألعاب التعليمية عبر الانترنت.(Oc-taberlina, 2021) لما لها من دور بارز ومحوري في تدعيم المحتويات الرقمية، دراسة بومغارتنر وآخرين (Baumgartner, Gandolfi & Ferdig, 2019) التي أهتمت بالتغذية الراجعة الفورية وتنميتها بطرق أكثر متعة وتشويق، وقد ركزت دراسة (Backman, Gardelli, & Parnes, 2021) على تسهيل زيادة المشاركة والتواصل بين المتدربين من خلال ممارسة الألعاب التعليمية عبر أجهزة الحاسب الآلي بالإضافة إلى نظريات التدريب والتعلم، أما الدراسة الحالية أهتمت بفاعلية استخدام أنماط تقنية التلعيب التعليمية الرقمية في تنمية التحصيل المعرفي والدافعية للتعلم لدى طلبة الدراسات العليا في تخصص تقنيات التعليم، ولم يجد الباحث دراسات تناولت هذا المتغير في البحث؛ باستثناء الدراسات القليلة والمحدودة للغاية.

مشكلة الدراسة:

من خلال العرض السابق تبين أن هناك قصوراً في استخدام وتوظيف التقنية داخل القاعات والمعامل والفصول التعليمية، وأن الضعف يكمن من خلال عدم تقبل الطلبة للقواعد والإجراءات والأهداف الصحيحة المتبعة عند استخدام التقنية وأن الألعاب الرقمية داخل القاعات الدراسية تحتاج من الطلبة جهداً أكبر لفهم رموز وأشكال هذه التقنيات الحديثة، فطلبة الدراسات العليا في جامعة طيبة لا يجيدون الخبرة التقنية الكافية بأنماط اللعبة وقواعدها وأدوارها التنفيذية، مما يجعل أغلبية الطلبة في تذمر مستمر من حيث القبول والرفض وسهولة الاستخدام والصعوبة. كما تعود الأسباب أيضاً إلى افتقار كثير من الطلبة أنماط التلعيب الرقمية وأهميتها ودمجها وتوظيفها دخل المؤسسات التربوية، وعدم تبني قواعد التدريب الصحيحة، جعل أغلب الطلبة لديهم صعوبة في الاقتناع بما تقوم به اللعبة من أدوار لتحويل التعلم الاعتيادي إلى التعلم النشط المبني على أسس علمية ذات معايير وجودة عالية، ويدعم ذلك التوجه عدد من نتائج الأدبيات والدراسات والبحوث ذات العلاقة بالمجال مثل دراسة أي ولي (Lee, 2020)، التي تناولت استخدام الألعاب التعليمية في تنمية الجوانب الحسية لدى الطلبة ودراسة **لارسون** (Larson, 2019) التي بحثت بشكل مباشر على مبادئ التصميم وجودة الاستخدام لتقنيات التلعيب القائمة على الاستعداد النفسي والسلوكي، أما الدراسة الحالية فقد ركزت على فاعلية التقنية في التحصيل العلمي وتنمية الدافعية لدى طلبة الدراسات العليا. ونظراً لأهمية هذه التقنية التي تشتمل على تكوينات بيئة تعليمية رقمية ممتعة وشيقة والابتعاد عن الروتين التقليدي وتحويل المواد الدراسية والمناهج التعليمية إلى بيئة تشبه إلى حد كبير بيئة اللعب بالترفيه والتسلية. ولا شك بأن استراتيجيات التلعيب في هذه الدراسة الحالية هي إضافة لمستويات التحصيل من أجل تحفيز الطلبة على تغيير السلوك، كما يتم استخدام تقنية التلعيب في الأنشطة والبرامج التي يتم القيام بها من خلال التعلم عن بعد.

وتتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي: **ما فاعلية أنماط التغذية الراجعة الإلكترونية عبر بيئة التلعيب الرقمية في تنمية التحصيل المعرفي والدافعية للتعلم لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة طيبة؟** ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية الآتي:

1- ما فاعلية أنماط التغذية الراجعة الإلكترونية عبر بيئة التلعيب الرقمية في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا؟

2- ما فاعلية أنماط التغذية الراجعة الإلكترونية عبر بيئة التلعيب الرقمية في تنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة الدراسات العليا؟

أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة الحالية للكشف عن نمط التغذية الراجعة عبر بيئة التلعيب في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا، لرفع مستوى الوعي الحقيقي للطلبة.
- كما تهدف الدراسة الحالية أيضاً للكشف على نمط التغذية الراجعة الإلكترونية عبر بيئة التلعيب الرقمية في تنمية الدافعية لدى طلبة الدراسات العليا.

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، والمتعلق بتنمية الوعي المعرفي وإكساب طلبة الدراسات العليا في جامعة طيبة بتقنيات التلعيب الرقمية الحديثة التي يتطلب استخدامها في المناهج التعليمية لتحقيق الأهداف الدراسية من

حيث المضمون والشكل، كما أن للدراسة أهمية في ضرورة تتبع تقنيات التلعيب وأدواتها وطرائق استخدامها داخل الفصول الدراسية لإيجاد مواطن القوة والضعف لدى الطلبة في تحصيلهم العلمي، ومساعدة الباحثين في التوصل إلى قائمة شاملة بتقنيات التلعيب الرقمية والتي تساعدهم في إصدار الأحكام المتعلقة في توظيف ودمج التقنيات في المناهج وطرائق التدريس الحديثة. ومن الممكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة من الجانب النظري في تسليط الضوء على أهمية تنفيذ وتوظيف ودمج التقنيات في مختلف المقررات الدراسية.

فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.5) في التحصيل المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا في تخصص تقنيات التعليم تعزى لاختلاف نمط التغذية الراجعة الإلكترونية (المتعددة، والمنفردة).
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.5) في الدافعية لدى طلبة الدراسات العليا في تخصص تقنيات التعليم تعزى لاختلاف نمط التغذية الراجعة الإلكترونية (المتعددة، والمنفردة).

جدول (1) التصميم التجريبي وفق نمط المتغير المستقل (التغذية الراجعة الإلكترونية) وله مستويان (متعددة – مفردة) والمتغيرين التابعين (التحصيل والدافعية)

مجموعات البحث	نمط المعالجة (المتغير المستقل)	كيفية التطبيق		
		تطبيق قبلي	التجربة	تطبيق بعدي
المجموعة التجريبية الأولى عدد أفرادها (23)	تغذية راجعة متعددة (ثلاثة فأكثر) في بيئة التلعيب الرقمية	الاختبار التحصيلي	دراسة المحتوى العلمي وفق نمط التغذية المتعددة في بيئة التلعيب الرقمية	الاختبار التحصيلي
المجموعة التجريبية الثانية عدد أفرادها (22)	تغذية راجعة مفردة (أحادية) في بيئة التلعيب الرقمية	مقياس الدافعية	دراسة المحتوى العلمي وفق نمط التغذية المفردة في بيئة التلعيب الرقمية	مقياس الدافعية

تعريفات مصطلحات الدراسة:

- **التلعيب**: يعرف باكلي وآخرين (Buckley et al., 2018) تقنية التلعيب بأنها تلك التطبيقات التي ترتكز على استخدام عناصر تصميم اللعبة في السياقات الغير معروفة، وقد ثبت بأنها فعالة في تحفيز الطلبة وتم تغيير السلوك من خلال النظر إلى عناصر اللعبة على أنها «موافقات تحفيزية».

- **التلعيب**: وتعرف إجرائياً لغرض هذه الدراسة بأنها توظيف التطبيقات والأجهزة الرقمية التفاعلية التي تعتمد على مبادئ اللعبة والألغاز العقلية في تقديم المحتوى المعرفي أو المهاري للدراسة الحالية على طلبة الدراسات العليا، وسوف يتم تقديمها من خلال تطبيقات تقنية الهاتف النقال.

- **التحصيل المعرفي**: يعرف نويكي وكاثرين (Nwike & Catherine, 2013) التحصيل المعرفي بأنه يشير إلى اكتساب المعارف الجديدة؛ ويتضمن التعرف على المعلومات والحقائق والمفاهيم والإجراءات؛ التي تسهم في تطوير خبرات المتعلم ومهاراته؛ ويتم قياسه من خلال اختبار تحصيلي؛ لمعرفة مدي اكتساب المتعلم للمعارف أو المعلومات وإتقانها.

- **التحصيل المعرفي**: ويعرف إجرائياً لغرض هذه الدراسة بأنه ما يتم بقاؤه أو الاحتفاظ به في ذاكرة الطلبة بعد إكسابهم خبرات تعليمية محددة، وترتكز في هذه الدراسة تحديداً على المعلومات التي يتم تقديمها من خلال تقنية اللعبة التعليمية الرقمية واستراتيجيات التدريس المصاحبة لها.

- **الدافعية**: هي حالة داخلية في الطلبة تدفعهم إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للتعلم (الموالي، 2017).

- **الدافعية**: وتعرف إجرائياً لغرض هذه الدراسة بأنها مجموعة الطاقات الذاتية من الطلبة والتي تدفعهم إلى الانخراط في نشاطات التعلم، ومن ثم يستجيب لتحقيق كافة الأهداف التعليمية المنشودة، وتعتبر الدافعية عامل أساسي لحدوث التعلم، وبدونها يصعب تحقق الغايات التعليمية الفعالة.

حدود الدراسة:

- **الحدود الزمانيّة:** طبقت أداة الدراسة على عينة الدراسة، وجمعت بياناتها في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021/2020.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق أداتي الدراسة على عينة من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة طيبة في المدينة المنورة.
- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة الحالية على الاختبار المعرفي ومقياس الدافعية كما تظهرها أداة الدراسة.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة طيبة في المدينة المنورة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: تقنية التلعيب

توفر تقنية التلعيب نهجاً عملياً لتحسين عمليات التعلم، وخاصة فيما يتعلق بتحفيز الطلبة، وتعتبر تقنية التلعيب أحد أهم الاتجاهات الحديثة في التعلم لاعتمادها على الجانب التطبيقي في عناصر ومكونات اللعبة داخل الفصول الدراسية، مما يعكس ذلك على تنمية مهارات الاتصال اللفظي للطلبة، فيجب أن يأخذ الطلبة محتوى تعليمي قائماً على اللعبة ليكونوا أكثر دراية بالتلاعب؛ لإكساب الطلبة دافعية توصلهم لتحقيق تطلعاتهم التفاعلية من خلال تقديم تعلم مرن ذو طابع جديد يتخلله عناصر التشويق والمتعة ويكسبهم الفائدة التربوية، وهذا لا شك فيه يؤثر على سلوك الطلبة على نحو إيجابي قد يساعدهم بمزيد من التحصيل العلمي (Chung, Shen & Qiu, 2019).

فاللعبة التعليمية صممت ليشعر الطلبة بأنهم يلعبون ولكن بقياس التعلم والجد وأنه يتعلم الإبداع والابتكار، فهي تمثل أداة تحد لقدرات المستخدم، إذ تضعه أمام تحديات وعقبات تندرج من البساطة إلى التعقيد، ومن البطيء إلى السرعة، وأداة لتطوير ثقافته وقدراته إذ تشد انتباهه وتنقل إليه المعلومة بسهولة ومتعة لجعل التعليم أكثر تشويقاً، مما ساعد في دفع الكثير من التلاميذ صغار وكبار إلى مواصلة التعلم من خلالها، بغض النظر عن المكان والزمان (أيديو، 2019).

وعلى الرغم من النمو والانتشار المتزايد لتقنية التلعيب الرقمية في التعليم، وجعلها أكثر قبولاً امتلاكها لمجموعة من المميزات، وذلك وفقاً لما ذكرته الأدبيات والبحوث والدراسات ذات العلاقة مثل دراسة هانتر وفيتزجيرالد (Hunter & Fitzgerald, 2020)، ودراسة (الشمري، 2019)، ودراسة باكلي وآخرين (Buckley et al., 2018) والتي تشير إلى أن تلك المميزات تتمثل فيما يأتي:

- الحرية في عملية التكرار لكونها تسمح للطلبة بالوقوع في الخطأ دون ترك أي ضرر.
- الحرية في التمعن والاستكشاف لكونها تعطي الحرية المطلقة لاستكشاف معلومات جديدة واستراتيجيات وخطط حديثة.
- الحرية في اتخاذ المواقف المختلفة عبر تشجيع الطلبة على رؤية المواقف والتحديات من خلال منظور مختلف.
- الحرية في المزيد من بذل الجهد عن طريق النشاط المكثف لكونها تسمح للطلبة بالقيام بالأدوار ومراحل اللعبة المختلفة.
- الحرية في مشاركة الطلبة بعض تطبيقات الألعاب التعليمية، للحصول على الخبرات في الجوانب التطبيقية.

أنماط وتقنيات التلعيب الرقمية وتطبيقاتها:

تتنوع أنماط وطرائق استخدام تقنية التلعيب الرقمية بحسب الهدف المراد تحقيقه عند استخدامها في العملية التعليمية، فهناك نمطين من تقنية التلعيب يتبعه الطلبة لتحقيق الأهداف التعليمية الموضوعة له، ويمكن الدمج فيما بينهم مما يجعل اللعبة التعليمة ذو كفاءة وتأثير عالٍ على الطلبة، ويطلق على النمط الأول: التلعيب الهيكلي وهو التعليم القائم على تحفيز الطلبة من خلال إشراكهم في عملية التعلم فلا يتم تحويل المحتوى ليصبح شبيه باللعبة بل يتم تحفيز الطلبة لإتمام المحتوى التعليمي الموضوع لهم كدمج القراءة بالنص أو مشاهدة الفيديو التوضيحي، أما النمط الثاني: تلعيب المحتوى فإن نمط تلعيب المحتوى يتم فيه تحويل المحتوى التعليمي من الأشكال التقليدية إلى صورة شبيهة باللعبة، فقد يحول الأهداف الموضوعة في بداية الدرس إلى تحديات يحاول الطلبة إنجازها، فلا يتم تحويلها لتصبح لعبة بل مجرد إضافة للتحديات والأنشطة للمحتوى الذي يتم تقديمه للطلبة (Petro-vich et al., 2020).

ومن خلال مراجعة بعض الأدبيات والدراسات والمصادر المرتبطة بتقنية التلعيب الرقمية مثل دراسة لارسون (Larson, 2019)، ودراسة ليستر وباكنهام (Lister & Packenham, 2020)، ودراسة جينكينز وآخرين (Jenkins, Cheng, Kuo, Zheng & Chang, 2019).

أن هناك العديد من فوائد دمج تقنية التلعيب في عملية التعليم ومنها تنمية الذكاء والقدرات الذهنية عند الطلبة وتشجعهم على التفكير التأملي وتشغيل حاسة العقل، كما تساعد في إحداث التفاعل مع عناصر اللعبة وإنماء الشخصية والسلوك بين الطلبة، كما أنها تجمع بين الترفيه والتعليم واستثارة الحماس والدافعية وإكساب الطلبة مهارات استخدام اللعبة والتعاون وعدم الشعور بالملل، لكونها عبارة عن منافسات أو سباقات يجب أن يجتازها الشخص، فيستخدم تفكيره وعقله ليتعدى كل تلك التحديات.

وتزخر المؤتمرات والمجلات البحثية المتخصصة في مجال التقنية بالعديد من الدراسات المرتبطة بتقنيات التلعيب الرقمية، ومن بين تلك الدراسات دراسة يي (Ye, 2020) بحث فاعلية التعاون بين الجامعات الصينية والجامعات الأمريكية والمقارنة فيما بينهم بأهمية إكساب الطلبة للمهارات التقنية المتعلقة باستخدام الألعاب التعليمية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الصين والولايات المتحدة لديهما وجهات نظر مختلفة حول دور تقنية التلعيب في العملية التعليمية عند استخدامها من خلال جهاز الحاسب الآلي، على أساس الاختلافات الثقافية وعوامل أخرى.

بينما تناولت دراسة أي ولي (Lee, 2020) معرفة مدى استخدام تصميم تقنية التلعيب على تصورات طلبة الكليات للمتعة والتحفيز في التعليم. وتكونت العينة من (235) طالباً من الجامعات عن المتعة في التعلم لاستكشاف الجوانب الأساسية في خبراتهم التعليمية، واستخدم الباحث تحليل المكونات الرئيسية (PCA) للعثور على أربعة جوانب أساسية لتجارب التعلم الممتعة بين المشاركين، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين مواقف المشاركين تجاه التعلم التعاوني باستخدام تقنية التلعيب.

أما دراسة هنتر وفيتزجيرالد (Hunter & Fitzgerald, 2020) فقد تناولت بحث فاعلية التعلم القائم على تقنية التلعيب. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة وجدوا أنفسهم يتعلمون بفعالية أكبر داخل الحجرة الدراسية، في حين عبر الطلبة عن رضاهم واهتمامهم بما يقدمه البرنامج عن فعالية التعلم الرقمي القائم على تقنية التلعيب داخل الحجرة الدراسية.

واستهدفت دراسة بتروفيتش وآخرين (Petrovich et al., 2020) إلى التعرف على مميزات تصميم الألعاب التعليمية الرقمية وما تقدمة من تسهيلات واستكشافات لدى الطلبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة قدرة الألعاب التعليمية على استكشاف اللاعبين لأنفسهم من خلال الممارسات الافتراضية، كما تشير أيضاً إلى إمكانية التغيير عبر معرفة اللاعبين واهتماماتهم وتقييمهم، والإجراءات المنظمة، وتصورات الذات وتعريفات الذات.

وتناولت دراسة وليامز وفاربر (Williams & Farber, 2020) بحث فاعلية تقنية التلعيب الرقمية، وتبنى المعلمون لعبة Minecraft، وقد أظهرت نتائج الدراسة بعد إجراء المقابلات والتحليلات النوعية عن فعالية تقنية التلعيب داخل المنظومة التعليمية وكانت وجهات نظر المشاركين حول مساحة التوجيه ومبادئ التعلم المرتبطة إيجابية.

التعليق على الدراسات السابقة المتعلقة بالتلعيب:

يتضح من عرض الدراسات السابقة أهمية تقنية التلعيب، وأن هذه الدراسات ركزت على جوانب مختلفة فدراسة وليامز وفاربر (Williams & Farber, 2020) ركزت على البرامج والنظريات العالمية فيما يخص أساسيات منظومة التلعيب ودمجها داخل المؤسسات التعليمية، كما ركزت دراسة يي (Ye, 2020) على التعاون والمقارنات بين الجامعات لإدراك دور الوظائف التقنية وما تقدمة تقنيات التلعيب ونقاط القوة عند الاستخدام في مناهج التعليم، أما دراسة هنتر وفيتزجيرالد (Hunter & Fitzgerald, 2020) فقد ركزت على تقنية التلعيب وتوظيفها ودمجها داخل الحجرة الدراسية ومدى تأثيرها المباشر على الطلبة واختلفت عن الدراسة الحالية بمجتمع الدراسة والمرحلة التعليمية، أما دراسة أي ولي (Lee, 2020) فقد ركزت على المعرفة ومدى استخدام تصميم الألعاب الرقمية Gamification على المتعة والتشويق والتحفيز في التعليم واختلفت عن الدراسة الحالية في الأدوات فقد استخدم الباحث استبانة والدراسة الحالية استخدمت أداتين وهما التحصيل المعرفي وتنمية الدافعية للتعلم. فقد اهتمت بفاعلية استخدام أنماط تقنية التلعيب التعليمية الرقمية في تنمية التحصيل المعرفي والدافعية للتعلم لدى طلبة الدراسات العليا في تخصص تقنيات التعليم ولم يجد الباحث دراسات تناولت هذا المتغير في البحث؛ باستثناء الدراسات القليلة والمحدودة للغاية.

ثانياً: دور تقنية التلعيب في اثراء التحصيل المعرفي

أصبح استخدام تقنية التلعيب داخل المنظومة التعليمية يلعب دوراً مهماً في فعالية التعلم القائم على اللعبة من خلال التطبيقات الذكية التي يُنظر إليها من اهتمامات التعلم ومخرجات التعليم للطلبة في مواضيع المحاكاة الرقمية؛ لإكساب الفرد المهارات التقنية الأساسية التي تساعده على فهم بعض من صعوبات الاستخدام في المناهج التعليمية، فقواعد اللعبة التعليمية وإجراءات وخطوات تحقيق الأهداف التنافسية بين الطلبة وحرية الاستكشاف والتجارب المتنوعة داخل بيئات التعلم، كما تزيد من الإثراء والتحصيل العلمي (Hasri, Basori & Maryono, 2019). وقد عرّف كيم تقنية التلعيب بأنها عبارة عن مجموعة من الأنشطة والعمليات المترابطة لحل التحديات باستخدام تطبيق خصائص وعناصر اللعبة (Kim, 2019).

وتقوم تقنية التلعيب الرقمية إلى زيادة مستوى التركيز وتحفز الطلبة على المشاركة في الأنشطة الصفية وتعتبر من أهم الحوافز للمشاركة في البيئة التعليمية، ويمكن بكل سهولة مراقبة تقدم الطلبة ومعرفة مدى ما توصل إليهم من فهم للمناهج التي يدرسونها مما يؤدي إلى تنمية التحصيل المعرفي لديهم. ويذكر لطفي وهداية أن استخدام تقنية التلعيب الرقمية من خلال جهاز الحاسب الآلي يحقق الأهداف المحددة ويحسن من تعلم مهارات جديدة ويمكن التغلب على المشكلات الحياتية بين بيئة الطلبة والتعلم والربط بينهما من الأمور التي يمكن تحقيقها بسهولة إذا استخدمت المادة التعليمية بشكل صحيح من خلال دمج وتوظيف تقنية التلعيب داخل الفصول الدراسية (Lutfi & Hidayah, 2021).

ومن هنا يمكننا القول بأن تقنية التلعيب الرقمية تُعد مدخلاً أساسياً لنمو الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والأخلاقية والانفعالية والمهارية واللغوية للطلبة، كما تسمح باكتشاف العلاقات بينها، وهي عامل أساسي ورئيس في تنمية التحصيل المعرفي والتفكير بأشكاله المختلفة، وتسمح بالتدريب على الأدوار الاجتماعية، وتُخلص الإنسان من انفعالاته السلبية ومن صراعاته وتوتره، وتساعده على إعادة التكيف.

وقد طالب الكثير من العلماء والتربويين باستخدام التعلم باللعب، نظراً لما قد توفره الألعاب التعليمية من بيئة خصبة تساعد على النمو، وتستثير الدافعية للتعلم، وتحث على التفاعل النشط في جو واقعي قريب من مدارك التلاميذ الحسية، مما يجعلهم أكثر إقبالاً على التعلم.

الدافعية وعلاقتها بالتلعيب:

نظراً للخصائص والإمكانات والسمات والمميزات التي توفرها تقنيات التلعيب التعليمية باختلاف أنواعها، فإنه من المتوقع أن تؤدى تقنية التلعيب الرقمية الحديثة من خلال الدمج والاقتران بين خصائص المحتوى الرقمي للألعاب التعليمية والأجهزة الرقمية التي تقدم من خلالها دوراً فاعلاً ومؤثراً في تنمية الجوانب المعرفية والقيم والتفكير والدافعية والاتجاهات وتعلم المهارات وتطوير السلوكيات الإيجابية، كما أن الدافعية تحرك وتنشط وتوجه الطلبة لتحقيق حاجاتهم وإعادة التوازن لديهم والتي تهتم بها الدراسة الحالية بجزء منها.

كما صنف (الشمري، 2019) الدافعية إلى صنفين: دافعية داخلية؛ وتعني النمو الطبيعي لميل الفرد، أو اهتمامه بموضوع محدد، وتعد انعكاساً لهدف الفرد الذي يسهم في زيادة معرفته والمشاركة المستمرة في أداء الأعمال المختلفة، وتتضح في ثقة الفرد بنفسه وحب الاستطلاع واستقلاليته الذاتية، وذلك بهدف تحقيق الذات. والنوع الآخر دافعية خارجية؛ وتعني الرغبة في النجاح وإتمام الأعمال، على نحو مُرضي في الوقت المحدد، ويتطلب ذلك وجود مهارات خاصة بالعمل المراد إنجازه لدى الفرد، بحيث تعود هذه الأعمال على الفرد بشعور الرضا.

كما تشير الأدبيات والدراسات ذات العلاقة بتنمية الدافعية وعلاقتها بالتلعيب إلى أن تدخلات التعلم المبوبة قد تزيد من مشاركة الطلبة وتعزز دافعيتهم نحو التعلم من خلال استكشاف تأثير الدافع الداخلي والخارجي على الطلبة، فاللعبة التعليمية لها تأثير إيجابي على نتائج التعلم من خلال التدخلات المصنفة على المشاركة المستمرة وفاعليتهم حتى يتحقق الهدف من التعلم (Buckley & Doyle, 2016).

وتزخر المؤتمرات والمجلات البحثية المتخصصة في مجال تقنيات التعليم بالعديد من الدراسات المرتبطة بالتحصيل المعرفي وتنمية الدافعية، ومن بين تلك الدراسات دراسة ديكي (Dickey, 2020) بحث فاعلية نموذج تصميم التعلم القائم على استخدام تقنية التلعيب الرقمية في التعليم، كما ركزت الدراسة على تزويد معلمي K12 بنموذج يمكن الوصول إليه لتطوير سرد للتعلم القائم على تقنية التلعيب والاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة لتطوير بيئات التعلم القائمة على حل التحديات الناتجة من ممارسات الطلبة. وسعت دراسة **لارسون** (Larson, 2019) إلى التعرف على مبادئ التصميم باستخدام تقنية التلعيب القائمة على الاستعداد النفسي للانخراط في اللعبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة عن ظهور عدد من مبادئ التصميم لمنهجية التدريب القائمة على استخدام اللعبة التعليمية، كما أن استخدام الألعاب ساعدت الشركات في تحقيق نتائج إيجابية عند التدريب القائم على الألعاب في مكان العمل.

كما هدفت دراسة بومغارتنر (Baumgartner et al., 2019) إلى التعرف على الدافعية وزيادة الاحتفاظ في التعلم عبر الإنترنت من خلال استخدام تقنية التلعيب في العملية التعليمية، وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن تقنية التلعيب تلعب دوراً هاماً عند استخدام تقنية الألعاب عبر الفيديو القائمة على الترفيه، كما تشير أيضاً إلى أن ألعاب الفيديو التعاونية يمكن أن تكون أداة مهمة في الاحتفاظ لفترات أطول.

كما استهدفت دراسة (الموالي، 2017) للكشف عن أثر التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية والأسلوب المعرفي وقياس أثره على تنمية قواعد تكوين الصورة الرقمية ودافعية التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالب، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق نمط لوحات المتصدرين على نمط شارات التحصيل الدراسي وبطاقة التقييم والدافعية للتعلم، كما تفوق الأسلوب المعرفي المخاطر على الحذر في التحصيل الدراسي وبطاقة التقييم والدافعية للتعلم. كما هدفت دراسة (الشمري، 2019) إلى التعرف على فاعلية استخدام تقنية التلعيب في تنمية الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية، وقد تكونت عينة الدراسة من (149) طالب، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة، وأوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من استراتيجية تقنية التلعيب وتوظيفها داخل الفصول الدراسية.

التعليق على الدراسات السابقة المتعلقة بالتحصيل المعرفي وتنمية الدافعية للتعلم:

يتضح من عرض الدراسات السابقة المتعلقة بالتحصيل المعرفي والدافعية للتعلم، أن هذه الدراسات ركزت على جوانب مختلفة، فدراسة **ديكي** (Dickey, 2020) **ودراسة لارسون** (Larson, 2019) ركزت على بناء التصاميم القائمة على استخدام تقنية التلعيب وتزويد المتدربين على الحلول والتحديات الناتجة عن تلك الممارسات التقنية واتفقت مع الدراسة الحالية من خلال

أدوات الدراسة الخاصة بتنمية الدافعية للتعلم، أما دراسة بومغارتنر (Baumgartner et al., 2019) فقد ركزت على الدافعية نحو التعلم من خلال الاحتفاظ بما تقدمه تقنية التلعيب في العملية التعليمية واتفقت مع الدراسة الحالية في الأدوات الخاصة بتنمية الدافعية للتعلم، أما دراسة (الموالي، 2017) فقد ركزت على الأثر الناتج عن التفاعل بين نمط محفزات الألعاب الرقمية والأسلوب المعرفي في التحصيل الدراسي وبطاقة التقييم والدافعية للتعلم، واتفقت مع الدراسة الحالية في الأداتين وهما اختبار التحصيل وتنمية الدافعية للتعلم.

الطريقة والإجراءات:

يصف هذا الجزء من الدراسة المنهج العلمي المتبع فيها، ومجتمعها وعينتها، والأداة المستخدمة لجمع بياناتها، وما يتعلق بالأداة من عمليات التأكد من صدقها وثباتها، وطريقة الاستفادة من بياناتها.

منهجية الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء الاختبار التحصيلي في مقرر تقنيات الألعاب التعليمية وتحليله لاستخلاص عناصر المحتوى ومستوياته المعرفية، وقد تم بناء اختبار مقرر تقنيات الألعاب التعليمية لقياس المستوى المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا، وفي هذه المرحلة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي الذي يعتبر نوع من أنواع المنهج التجريبي الذي يهدف أساسا الى دراسة أسباب الظواهر بمعالجة مستوى بعض المتغيرات المستقلة ثم يقيس النتيجة، لتقييم العلاقات بين السبب والنتيجة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في مقرر تقنيات الألعاب التعليمية في جامعة طيبة في كلية التربية في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (2021/2020). موزعين على عدد (5) شعب، وتم اختيار المجتمع بطريقة متيسرة لتوافر عدد مناسب من الطلبة، وأيضاً وجود الباحث كعضو هيئة التدريس فيها، وتعاون الكادر الأكاديمي في الجامعة بتسهيل إجراء هذه الدراسة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة متيسرة، وموزعة على شعبتين بطريقة عشوائية بسيطة، حيث تم كتابة أسماء الطلبة على ورقة، وقام أحد الطلبة باختيار كل مجموعة عشوائياً وقد تكونت العينة من عدد (45) من طلبة الدراسات العليا، تم توزيعهم على مجموعتين الأولى وعدد أفرادها (23) والتي طبق عليها التغذية الراجعة المتعددة، والثانية وعدد أفرادها (22) والتي طبق عليها التغذية الراجعة المفردة. ولأغراض التحقق من أن المجموعتين متكافئتين، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة والتأكد من ضبط جميع المؤثرات على الدراسة تم التأكد من تكافؤ المجموعات على الاختبار المعرفي ومقياس الدافعية، تم استخدام اختبار T-test للتعرف على تكافؤ المجموعات على الاختبار المعرفي ومقياس الدافعية، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2) تكافؤ مجموعات الدراسة في الاختبار المعرفي ومقياس الدافعية

الأداة	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاختبار	التغذية الراجعة المتعددة	10.34	2.36	43	0.871	0.389
	التغذية الراجعة المفردة	9.72	2.41			
بطاقة ملاحظة الدافعية	التغذية الراجعة المتعددة	45.13	3.59	43	1.11	0.272
	التغذية الراجعة المفردة	43.77	4.54			

وتظهر نتائج اختبار T-test في جدول (2) عدم وجود فوق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة على الاختبار المعرفي ومقياس الدافعية مما يدلل على تكافؤ المجموعتين.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

أولاً: التغذية الراجعة وله مستويان وهما: التغذية الراجعة المتعددة، والتغذية الراجعة المفردة.

ثانياً: المتغيرات التابعة وهما: التحصيل المعرفي، والدافعية.

أدوات الدراسة:

الاختبار:

استناداً إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتحديد أربع وحدات تعليمية من مقرر تقنيات الألعاب التعليمية وهي: نظريات التلعيب، مراحل تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية، الألعاب اللغوية، ألعاب البازل،

وتم بناء اختبار تحصيلي من نوع الاختبار من متعدد، وقد شارك في بناء الاختبار جميع أعضاء هيئة التدريس في قسم تقنيات التعليم ممن اسند لهم هذا المقرر وهم ثلاثة أعضاء، حتى يتسم الاختبار بالمصداقية، كما تم تحديد الأهداف التدريسية لهذه الوحدات الأربع بعد مراجعة جميع وحدات المقرر، والاستعانة بعدد من أعضاء هيئة التدريس وقد وزعت هذه الأهداف التدريسية على جميع الوحدات؛ وبناء على ذلك تم تصنيف الأهداف التدريسية من قبل أعضاء هيئة التدريس في خمس مستويات معرفية هي: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب؛ ليتم توزيع الأهداف على كل مستوى معرفي وأوزانها النسبية وفقاً للمستويات المعرفية بحسب الوحدات كما هو موضح في جدول (3).

جدول (3) جدول مواصفات الاختبار تبعاً للأهداف التعليمية

المحاضرات	الوزن النسبي	تصنيف الأهداف التدريسية									
		التذكر		الفهم		التطبيق		التحليل		التركيب	
		العدد	العلامة	العدد	العلامة	العدد	العلامة	العدد	العلامة	العدد	العلامة
المحاضرة 1	%22.2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1
المحاضرة 2	%33.3	2	2	3	3	2	2	1	1	1	1
المحاضرة 3	%25.9	0	0	2	2	3	3	1	1	1	1
المحاضرة 4	%18.5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
المجموع	%100	5	%18.5	7	%25.9	7	%25.9	4	%14.8	4	%14.8
توزيع عدد فقرات الاختبار بناء على توزيع الأهداف		5 فقرات		7 فقرات		7 فقرات		4 فقرات		4 فقرات	

صدق الاختبار:

للتأكد من صدق الاختبار الظاهري تم عرضه على (14) من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في مجال تقنيات التعليم والقياس والتقويم والمناهج وطرائق التدريس، وتم الطلب من المحكمين بإعطاء آرائهم والحكم على فقرات الاختبار من حيث الشمولية والكفاية والوضوح ومناسبتها لقياس ما صممت لقياسه وإمكانية حذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه مناسباً فيها.

وفي ضوء اقتراحات المحكمين أجريت بعض التعديلات على الاختبار من حيث حذف بعض الأسئلة وجمع بعضها داخل المجال المعرفي الواحد، وبعد صياغة الفقرات وترتيبها أصبح الاختبار في هذه المرحلة يتكون من (27) فقرة.

كما تم تطبيق الاختبار على عينة تجريبية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، وذلك لتقدير معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار وقد طبق الاختبار عليهم، بهدف استبعاد الفقرات غير المناسبة، وقد تم استخدام رزمة التحليل الإحصائي (SPSS) في معالجة البيانات لاستجابات عينة الدراسة، وجدول (4) يوضح معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار.

جدول (4) معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
Q1	0.65	0.78	Q15	0.35	0.81
Q2	0.35	0.61	Q16	0.40	0.57
Q3	0.40	0.85	Q17	0.55	0.65
Q4	0.55	0.67	Q18	0.35	0.63
Q5	0.45	0.90	Q19	0.65	0.59
Q6	0.35	0.83	Q20	0.65	0.71
Q7	0.65	0.51	Q21	0.45	0.82
Q8	0.75	0.77	Q22	0.35	0.68

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
Q9	0.75	0.71	Q23	0.40	0.83
Q10	0.65	0.69	Q24	0.55	0.55
Q11	0.40	0.83	Q25	0.40	0.71
Q12	0.45	0.79	Q26	0.35	0.82
Q13	0.65	0.74	Q27	0.65	0.68
Q14	0.65	0.66			

ويبين الجدول (4) أنّ معاملات صعوبة الفقرات للاختبار تتراوح بين (0.31-0.66)، ومعاملات تمييزها تتراوح بين (0.52–0.94)، وبناءً على المدى المقبول لصعوبة وتمييز الفقرة فقد تكون العدد النهائي من فقرات الاختبار من 30 فقرة.

ثبات الاختبار:

تم تقدير معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة (Cron-bach's alpha)، معامل ثبات الاختبار والتي بلغت (0.83) وتعد هذه النتيجة مناسبة لأغراض تطبيق الاختبار التحصيلي المعرفي في الدراسة.

مقياس الدافعية:

قام الباحث بالاطلاع والمراجعة لعدد من الأدبيات والدراسات السابقة التي اشتملت عليها الدراسة الحالية، التي اهتمت في بناء مقياس الدافعية، مع الاطلاع على عدد من المقاييس التي اشتملت عليها تلك المصادر، وفي ضوء ذلك تم تحديد الهدف من مقياس الدافعية لدى طلبة عينة الدراسة، وقد تكون المقياس من (27) فقرة، وتم تقسيم الاستجابات لدى الطلبة إلى أربع مستويات (موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة).

إجراءات بناء مقياس الدافعية:

من خلال مراجعة أسئلة الدراسة وأهدافها وحسب المنهج العلمي المتبع في تصميم الدراسة، اعتمد الباحث في تطوير مقياس الدافعية على الأدب النظري والدراسات والأبحاث المختصة في هذا المجال ذات العلاقة المباشرة بالدراسة الحالية، كما تم تحديد أبعاد البطاقة، والصياغة الإجرائية لفقرات البطاقة.

صدق مقياس الدافعية:

تم عرض مقياس الدافعية على عدد من أعضاء هيئة التدريس والبالغ عددهم (14) من المحكمين في تخصص تقنيات التعليم، القياس والتقويم، علم النفس، المناهج والتدريس، الإرشاد النفسي في جامعتي طيبة والجامعة الإسلامية؛ من أجل:

- سلامة الصياغة اللغوية.
- درجة ارتباط الفقرة بالمجال.
- مدى انتماء الفقرة للبطاقة.
- مناسبة الفقرات للفئة المستهدفة.
- إضافة ما يرونه مناسباً.
- حذف ما يرونه مناسباً.

وتم الاخذ بجميع الملاحظات الواردة من قبل المحكمين.

معاملات الارتباط:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، تم استخراج معاملات ارتباط الفقرات لبطاقة الملاحظة حيث طبقت الأداة على عينة استطلاعية تكونت من عدد (20) من طلبة الجامعة من هم خارج عينه الدراسة حيث إن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة الصدق لكل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5) معاملات الارتباط لفقرات مقياس الدافعية

المقياس			المقياس		
الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	**76.	001.	15	**76.	001.
2	**76.	004.	16	**73.	002.
3	**72.	007.	17	**74.	001.
4	**70.	003.	18	**64.	007.

المقياس			المقياس		
الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
5	**84.	000.	19	**0.92	000.
6	**86.	000.	20	**0.86	000.
7	**0.65	011.	21	**0.88	003.
8	**0.84	002.	22	**0.81	000.
9	**0.79	007.	23	**75.	001.
10	**0.75	006.	24	**89.	000.
11	**83.	000.	25	**76.	001.
12	**88.	000.	26	**73.	002.
13	**60.	017.	27	**70.	003.
14	**89.	000.			

حساب ثبات مقياس الدافعية:

تم حساب معامل الثبات لمقياس الدافعية باستخدام طريقتين ثبات الإعادة وبلغ معامل الثبات 0.81 ومعامل الاتساق الداخلي 0.85.

إجراءات تطبيق الدراسة:

في هذه الدراسة تم القيام بالإجراءات الآتية:

- تحديد موضوع الاختبار.
- تحديد محاور وفقرات الاختبار.
- مراجعة الدراسات والأبحاث السابقة والإطار النظري المرتبط بالدراسة.
- تحديد مجتمع وعينة الدراسة.
- تحديد الخبراء في هذه الدراسة.
- صياغة الاختبار بصورته النهائية.
- تجهيز الاختبار (ورقي، إلكتروني).
- الحصول على موافقة القسم والكلية من أجل تسهيل مهمة الباحث في إجراء الدراسة الفعلية الإجرائية على طلبة الدراسات العليا في مقرر تقنيات الألعاب التعليمية.

نتائج الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية أنماط التغذية الراجعة الإلكترونية عبر بيئة التلعيب الرقمية في تنمية التحصيل المعرفي والدافعية للتعلم لدى طلبة الدراسات العليا في تخصص تقنيات التعليم وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما فاعلية أنماط التغذية الراجعة الإلكترونية عبر بيئة التلعيب الرقمية في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا في تخصص تقنيات التعليم؟، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يوضحها الجدول (6).

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي وحسب متغير نمط التغذية الراجعة الإلكترونية

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
التغذية الراجعة الإلكترونية المتعددة	23.26	1.95	23
التغذية الراجعة الإلكترونية المنفردة	20.27	3.07	22
المجموع	21.80	2.95	45

يتضح من الجدول (6) وجود تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي وحسب متغير نمط التغذية الراجعة الإلكترونية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) الجدول (7).

جدول (7) تحليل التباين المصاحب لأثر اختلاف نمط التغذية الراجعة الإلكترونية على التحصيل المعرفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
نمط التغذية الراجعة الإلكترونية	92.657	1	92.657	14.031	.001
الخطأ	277.359	42	6.604		
المجموع	21769.000	45			

تبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.5) لأثر نمط التغذية الراجعة الإلكترونية على التحصيل المعرفي حيث بلغت قيمة ف 14.031 وبدلالة إحصائية 0.001، وجاءت الفروق لصالح نمط التغذية الراجعة الإلكترونية المتعددة. وبذلك يتم رفض الفرض الذي ينص على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.5) في التحصيل المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا تعزى لاختلاف نمط التغذية الراجعة الإلكترونية (المتعددة، والمنفردة).

ولمعرفة حجم أثر فاعلية أنماط التغذية الراجعة الإلكترونية عبر بيئة التلعيب الرقمية في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا، قام الباحث بحساب معامل الأثر مربع إيتا η^2 كما يتم تفسير قيمة مربع إيتا (η^2) وفق التقسيم الآتي:

من ($0.01 \leq \eta^2 < 0.06$) يكون حجم الأثر قليل. من ($0.06 \leq \eta^2 < 0.14$) يكون حجم الأثر متوسط.

من ($\eta^2 \geq 0.14$) يكون حجم الأثر كبير. وكان حجة الأثر كبير حيث بلغ قيمة مربع إيتا η^2 (0.262).

السؤال الثاني: ما فاعلية أنماط التغذية الراجعة الإلكترونية عبر بيئة التلعيب الرقمية في تنمية الدافعية لدى طلبة الدراسات العليا في تخصص تقنيات التعليم؟، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يوضح جدول (8).

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدافعية حسب متغير نمط التغذية الراجعة الإلكترونية

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
التغذية الراجعة الإلكترونية المتعددة	61.39	10.56	23
التغذية الراجعة الإلكترونية المنفردة	50.09	6.30	22
المجموع	55.86	10.36	45

يتضح من الجدول (8) وجود تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بطاقة ملاحظة الدافعية وحسب متغير نمط التغذية الراجعة الإلكترونية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) الجدول (9).

جدول (9) تحليل التباين المصاحب لأثر اختلاف نمط التغذية الراجعة الإلكترونية على الدافعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
نمط التغذية الراجعة الإلكترونية	1320.919	1	1320.919	17.067	.000
الخطأ	3250.642	42	77.396		
المجموع	145172.000	45			

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) لأثر نمط التغذية الراجعة الإلكترونية على الدافعية حيث بلغت قيمة ف 17.067 وبدلالة إحصائية 0.000، وجاءت الفروق لصالح نمط التغذية الراجعة الإلكترونية المتعددة. وبذلك يتم رفض الفرض الذي ينص على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥) في الدافعية لدى طلبة الدراسات العليا تعزى لاختلاف نمط التغذية الراجعة الإلكترونية (المتعددة، والمنفردة).

ولمعرفة حجم أثر فاعلية أنماط التغذية الراجعة الإلكترونية عبر بيئة التلعيب الرقمية في تنمية الدافعية لدى طلبة الدراسات العليا، قام الباحث بحساب معامل الأثر مربع إيتا η^2 كما يتم تفسير قيمة مربع إيتا (η^2) وفق التقسيم الآتي:

- من ($\eta^2 < 0.06 \geq 0.01$) يكون حجم الأثر قليل.
  من ($\eta^2 < 0.14 \geq 0.06$) يكون حجم الأثر متوسط.
- من ($\eta^2 \geq 0.14$) يكون حجم الأثر كبير. وكان حجة الأثر كبير حيث بلغ قيمة مربع إيتا η^2 (0.304).

مناقشة النتائج:

مناقشة نتيجة السؤال الأول: الذي ينص على ما فاعلية أنماط التغذية الراجعة الإلكترونية عبر بيئة التلعيب الرقمية في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا في تخصص تقنيات التعليم؟

من خلال الإجراءات المتبعة في تطبيق الدراسة والوصول إلى البيانات وتحليلها أظهرت النتائج فاعلية نمط التغذية الراجعة المتعددة عبر الويب على التحصيل المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التغذية الراجعة المتعددة عبر الويب عززت وشجعت الطلبة على المشاركة الفعالة في الأنشطة المقدمة لهم وذلك من خلال التعاون مع الطلبة الآخرين لإنجاز المهمة المطلوبة منهم، كما ساعدت على استخدام مهارات التفكير العليا في المواقف التعليمة من أجل الوصل إلى نتيجة معينة أو حل مشكلة معينة، حيث تحول الطلبة من الجانب السلبي إلى الجانب الإيجابي الفعال.

كما أن التغذية الراجعة المتعددة توافقت مع الجهاز الحسي لدى الطلبة من حيث التنوع في الوسائط المتعددة الذي ساعدهم على معالجة المعلومات بشكل أكثر دقة مما قد انعكس على تحصيلهم المعرفي. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من (Carmen, 2019)، (الموالي، 2017)، (Baumgartner et al., 2019)، من حيث النتيجة والأدوات وجميعها استخدمت الاختبار لقياس مستوى التحصيل وقد يعود ذلك إلى المتابعة المباشرة من خلال تقديم الاستجابات الفورية والتقييم المباشر من خلال الويب، عند إنجاز المهمات المطلوبة من الطلبة، وذلك من خلال البناء المعرفي لديهم بالاعتماد على عرض المحتوى بشكل منظم ومنطقي، وساعد تقديم التغذية الراجعة المتعددة عبر الويب على السرعة في إتقان المهمة المطلوبة والانتقال إلى المهمة الأخرى، مما جعل التعليم عملية ذات نشاط متسارع.

كما يعزو الباحث النتيجة إلى أن التغذية الراجعة المتعددة عبر الويب ساعدت الطلبة على تنمية مهارات الاتصالات اللفظية وغير اللفظية بالإضافة إلى الآثار النفسية لهذه الطريقة من المتعة والتسلية الذي سهل كثير من العمليات الصعبة والمعقدة لديهم وساهم في تنمية مهارات التعلم الذاتي لديهم. كما أن التلعيب زاد من قدرة الطلبة على التعلم والفهم من خلال تنمية عمليات الإدراك مما قد ينعكس بشكل إيجابي على الإبداع والابتكار، مما يساعد على تحفيز المهارات العقلية عند الطلبة.

وبما أن التلعيب هو منحى تعليمي لتحفيز الطلبة على التعلم باستخدام عناصر الألعاب في بيئات التعلم الرقمية، بهدف تحقيق أقصى قدر من المتعة والمشاركة من خلال جذب اهتمام الطلبة لمواصلة التعلم، وتصميم التغذية الراجعة المتعددة في هذه البيئة في سياق تعليمي ممنهج يمكن أن يؤثر على سلوك الطلبة من خلال تحفيزهم على حضور الفصل برغبة وتشوق أكبر، مع التركيز على المهام التعليمية المفيدة، الذي قد يساعد الطلبة على تسهيل المفاهيم التعليمية وتساعد في إدراكها وتثبيتها، حيث يكون للطلبة نشاط جسمي وعقلي متفاعل باستمرار.

مناقشة نتيجة السؤال الثاني: الذي ينص على ما فاعلية أنماط التغذية الراجعة الإلكترونية عبر بيئة التلعيب الرقمية في تنمية الدافعية لدى طلبة الدراسات العليا في تخصص تقنيات التعليم؟

أظهرت النتائج فاعلية نمط التغذية الراجعة المتعددة عبر الويب على دافعية التعلم لدى طلبة الدراسات العليا. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تقديم التغذية الراجعة المتعدد من خلال عملية التلعيب وما تقدمه في تعزيز ما يتعلمه الطلبة ومنحهم مزيداً من الفرص للمراجعة وإدراك ما تعلموه، كما توفر بعض من عناصر المنافسة والحظ والإثارة الذي يزيد من دافعية الطلبة لمزيد من التعلم، كما أن إتاحة الفرصة للطلبة للتعبير عن حاجتهم وميولهم ورغباتهم قد تساعد في تهيئة الحالة النفسية للطلبة وإرضاء حاجاتهم النفسية في الازدياد من الدافعية نحو التعلم والاندماج داخل البيئة التعليمية المحيطة بهم ومعرفة الطلبة قدراتهم ومواهبهم الإبداعية أو الجماعية من خلال الأنشطة والألعاب التقنية المتنوعة والعديدة التي تثير روح التحدي والمنافسة والتعاون واحترام الآخرين من خلال الاستمتاع والفوز المصاحب للنجاح.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الهدلق، 2019)، (Klemke et al., 2018)، حيث إن الألعاب الإلكترونية بشكل عام هي الشكل المهيمن على الترفيه في العصر الحديث لأنها تحفز السلوك بقوة، وآليات الألعاب يمكن تطبيقها خارج بيئتها الترفيهية، والتلعيب ليس مقتصراً على الألعاب اللوحية فقط بل تشمل

كذلك الألعاب الإلكترونية والألعاب اللغوية وألعاب الدمى والألعاب الرياضية والاجتماعية، التي تعمل على مساعدة الطلبة في صنع القرار وتحمل المسؤولية، كما أن لها استخدامات في مختلف مجالات التعليم والتعلم.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، صيغت التوصيات الآتية:

1-الاستفادة من توظيف النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية في تنمية الجانب المهاري لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة طيبة عند استخدام تقنية التلعيب الرقمية عبر شبكات الإنترنت وبيئات التعلم عن بعد.

2-ضرورة مراعاة كافة المتغيرات أثناء تصميم اللعبة الرقمية والتحديات التي سوف تعود على طلبة الدراسات العليا أثناء تقديم وممارسة تقنيات التلعيب الرقمية لها، مثل الفروق الفردية، ومستوى الثقافة الرقمية.

3-ضرورة توظيف ودمج تقنيات التلعيب في المناهج الدراسية للاستفادة منها في تقديم تطبيقات وتصاميم تعليمية تتسم بالمرونة والمتعة والتشويق بعيداً عن المحتويات التقليدية في المناهج التربوية.

4-إقامة دورات تدريبية للمعلمين والطلبة؛ لإكسابهم مهارات توظيف واستخدام تقنيات التلعيب دخل الفصول الدراسية، لتحسين جودة مخرجات المحتوى التقني للارتقاء بكفاءة التعليم والتعلم.

المراجع:

أولاً- المراجع العربية

أيديو، ليلى. (2019). تقنية التعليم الرقمي وتطبيقاتها في العملية التعليمية (القصص الرقمية والألعاب الحاسوبية نموذجا). مجلة الانسانية وعلوم المجتمع. جامعة محمد بوضياف في الجزائر. العدد (5). 28-51.

الشمري، بدر. (2019). فاعلية استخدام استراتيجية التلعيب في تنمية الدافعية نحو تعلم اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة حائل. مجلة كلية التربية. جامعة اسيوط. المجلد (35). العدد (5). 574-602.

الهدلق، عبد الله. (2019). التعليم بالترفيه: تصور مقترح لاستخدام التعليم في Gamification. مجلة القراءة والمعرفة في كلية التربية. جامعة عين شمس العدد (209). 314-340.

الموالي، محمد. (2017). التعليم في عصر المعلوماتية. العين: دار الكتاب الجامعي.

Arab References:

Al-Shammari & Badr. (2019). The effectiveness of using the gamification strategy in developing motivation towards learning the English language among secondary school students in Hail. *College of Education Journal,* Pages 574-602.

Hadlaq & Abdullah. (2019). Education with Entertainment: A Suggested Envision for Using Education in Gamification. *Reading and Knowledge Journal,* 209, 340-314.

Layla & Idio. (2019). Digital education technology and its applications in the educational process (digital stories and computer games as a model). *Journal of People and Society Sciences, (5)* 28-51.

Mawali & Muhammad. (2017). Education in the age of informatics. Al Ain: University Book House.

ثانياً- المراجع الإنجليزية

Backman, Y., Gardelli, V. & Parnes, P. (2021). Game Technologies to Assist Learning of Communication Skills in Dialogic Settings for Persons with Aphasia. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 16*(3), 190-205. Kassel, Germany: International Journal of Emerging Technology in Learning.

Baumgartner, E., Gandolfi, E. & Ferdig, R. (2019). Collaborative Gaming as an Agent of Motivation to Increase Retention in Online Learning. In S. Carliner (Ed.), *Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 1099-1095). New Orleans, Louisiana, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Beaudin, L. & Sivak, T. (2017). Digital Games and Student Learning. In P. Resta & S. Smith (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 1443-1447). Austin, TX, United States:

sional development in the Philippines. In D. Schmidt-Crawford (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 520-514). Online: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Iacono, S., Vallarino, M. & Vercelli, G. (2020). Gamification in Corporate Training to Enhance Engagement: An Approach. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 15*(17), 69-84. Kassel, Germany: International Journal of Emerging Technology in Learning. Retrieved February 20, 2021 from https://www.learntechlib.org/p/218022/.

Jenkins, D., Cheng, E., Kuo, R., Zheng, J. & Chang, M. (2019). Using Game-based Educational Rewards and Social Networks to Encourage Students' Academic Success. In S. Carliner (Ed.), *Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. -728 736). New Orleans, Louisiana, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Kim, S. (2019). Role-Playing Game for Training a Design Process of Startup Company Compensation Plan. *International Journal of Game-Based Learning, 9*(2), 40-54. IGI Global. Retrieved February 19, 2021 from https://www.learntechlib.org/p/210378/.

Klemke, R., Eradze, M. & Antonaci, A. (2018). The Flipped MOOC: Using Gamification and Learning Analytics in MOOC Design--A Conceptual Approach. *Education Sciences, 8*(1),. Retrieved February 2021 ,19 from https://www.learntechlib.org/p/191186/.

Larson, K. (2019). The Corporate Playground: A Review on Game-Based Learning in Enterprise Training. In S. Carliner (Ed.), *Proceedings of E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 748-737). New Orleans, Louisiana, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Buckley, J., DeWille, T., Exton, C., Exton, G. & Murray, L. (2018). A Gamification-Motivation Design Framework for Educational Software Developers. *Journal of Educational Technology Systems, 47*(1), 101-127.

Buckley, P. & Doyle, E. (2016). Gamification and Student Motivation. *Interactive Learning Environments, 24*(6), 1162-1175. Retrieved February 19, 2021 from www.learntechlib.org.

Chung, C.H., Shen, C. & Qiu, Y.Z. (2019). Students' Acceptance of Gamification in Higher Education. *International Journal of Game-Based Learning, 9*(2), 1-19. IGI Global. Retrieved February 19, 2021 from https://www.learntechlib.org/p/210376/.

Dickey, M. (2020). "The Quest" Narrative for K12 Game-based Learning: A Case Study of Using "The Quest" as a Model for Game-based Learning Design for K12 Teachers. In D. Schmidt-Crawford (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 568-561). Online: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Gulinna, A. & Lee, Y. (2020). College students' perceptions of pleasure in learning – Designing gameful gamification in education. *International Journal on E-Learning, 19*(2), 93-123. Waynesville, NC USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Hasri, S., Basori, B. & Maryono, D. (2019). Game Based Learning Effectiveness with the Kahoot Application Viewed from Learning Interests and Learning Outcomes of Learners in Digital Simulation Subjects. *Indonesian Journal of Informatics Education, 3*(1), 31-38. Universitas Sebelas Maret. Retrieved February 19, 2021 from https://www.learntechlib.org/p/216400/.

Hunter, J. & Fitzgerald, T. (2020). STEAM games are good for learning in elementary schools: A study of teacher profes-

toring Program. In D. Schmidt-Crawford (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1926-1921). Online: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Wolf, D. (2020). Employing Gamification and Adaptive Learning to Improve Title IX Training. In T. Bastiaens & G. Marks (Eds.), *Proceedings of Innovate Learning Summit 2020* (pp. 653-648). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved February 2021 ,19 from https://www.learntechlib.org/primary/p/218860/.

Ye, C. & Zeng, Q. (2020). A Comparative Study of the Cognition of Educational Games' Functions in China and America A Case Study of Educational Game Cooperation between Chinese and American Universities. In D. Schmidt-Crawford (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 543-534). Online: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Litster, K. & Moyer-Packenham, P. (2020). How the Balance of Gaming and Mathematics Elements Effects Student Learning in Digital Math Games. In K. Graziano (Ed.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 2163-2172). Las Vegas, NV, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved February 19, 2021 from https://www.learntechlib.org/primary/p/207947/.

Lutfi, A. & Hidayah, R. (2021). *Gamification for Science Learning Media Challenges of Teacher and Expectations of Students*. International Association of Online Engineering. Retrieved February 20, 2021 from https://www.learntechlib.org/p/218688/.

Nwike, M.; Catherine, O. (2013). Effects of Use of Instructional Materials on Students Cognitive Achievement in Agricultural Science. *Journal of Educational and Social Research* Vol. 3 (5), 103-107.

Octaberlina, L. & R. (2021). *Using Online Game for Indonesian EFL Learners to Enrich Vocabulary*. International Association of Online Engineering. Retrieved March 27, 2021 from www.learntechlib.org

Petrovich Jr., M., Fornaro, C., Barany, A. & Foster, A. (2020). Game Design Features for Facilitating Identity Exploration: An Exploration of Minecraft EE Chemistry Lab. In D. Schmidt-Crawford (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1857-1849). Online: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Phuong, H. (2020). Gamified Learning: Are Vietnamese EFL Learners Ready Yet?. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 15*(24), 242-251. Kassel, Germany: International Journal of Emerging Technology in Learning. Retrieved February 19, 2021 from https://www.learntechlib.org/p/218578/.

Williams, M.K. & Farber, M. (2020). Gaming Pedagogy and Connected Learning: Perspectives from the Global Minecraft Men-

المعالم الأثرية والتاريخية لمنطقة تبوك: دراسة حضارية

Archaeological and Historical Monuments of the Tabuk Region: A Cultural Study

د. سميرة مبارك علي بلسود

أستاذ التاريخ الحديث المساعد، قسم المقررات العامة
كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية

Dr. Samira Mubarak Ali Belaswad

.Assistant professor of Modern History, General Curriculum's Department
Faculty of Arts and Education, Northern Border University

(قُدم للنشر في 5/ 10/ 2020، وقُبل للنشر في 18/ 4/ 2021)

الملخص

هدفت الدراسة إلى إبراز الدور القديم والحديث والمعاصر لمنطقة تبوك عبر الحقب التاريخية المختلفة نظرا للأهمية الإستراتيجية لتلك المنطقة التي تعد البوابة الشمالية الغربية للملكة العربية السعودية، كما تعد معبرا للاتصال الحضاري والتجاري مع كل من بلاد الشام شمالا ومصر غربا، وكل من البحر الأحمر وخليج العقبة، في حين يعد ممرا وطريقا هاما للحجاج، وكذلك للتبادل الثقافي والتجاري مع العديد من شعوب العالم خاصة في غرب أفريقيا وقارة أوروبا، إضافة إلى ذلك تمثل منطقة تبوك أهمية مستقبلية غير محدودة تتمثل في إنشاء مشروع نيوم الذي يعد نقلة نوعية وحضارية واقتصادية لتاريخ منطقة تبوك، وكذلك لاقتصاد المملكة الطموح من أجل استغلال الإمكانات السياحية والاقتصادية المتعددة، إضافة إلى تمكين توطين التكنولوجيا واقتصادياتها كمركز عالمي جديد، وما يستلزم ذلك من تشغيل للعناصر الوطنية المدربة ودفع قدرة الاقتصاد السعودي بعيدا عن اقتصاديات النفط، وقد سعت الباحثة إلى استخدام المنهج التاريخي في تتبع الأحداث ومقوماتها، ورصد الآثار التاريخية العديدة التي تمتلكها منطقة تبوك، واستعانت أيضا بمعايير المنهج الوصفي التحليلي من رصد للبيانات والمعلومات من كافة المصادر، وتوصلت الدراسة إلى وجود أهمية إستراتيجية هائلة لإمكانات المنطقة سياحيا واقتصاديا؛ مما يعدها من أحد أهم المناطق الواعدة في المملكة لتحقيق رؤية المملكة 2030 على كل من الجانب السياحي والاقتصادي والبشري.

الكلمات المفتاحية: تاريخ منطقة تبوك، الآثار التاريخية لمنطقة تبوك، موانئ منطقة تبوك، مشروع نيوم.

Abstract

.The study aimed to highlight the historical, modern and contemporary historical role of the Tabuk region through the different epochs, given the strategic importance of that region which is the north-western gate of the Kingdom of Saudi Arabia, as it is a crossing for civilized and commercial contact with the Levant in the north and Egypt in the west across the Red Sea and the Gulf of Aqaba, while An important corridor for pilgrims and cultural and commercial exchange with many peoples of the world, especially in West Africa and Europe, in addition to that the Tabuk region represents an unlimited future significance represented in the establishment of the NEOM project, which is a qualitative and cultural shift in the history of the Tabuk region, as well as the Kingdom in order to exploit the tourism potential, Enabling technology localization and its economics as a new global center, and the necessity of operating for the trained national elements and pushing the Saudi economy's ability away from the oil economies. Analytical monitoring of data and information from all sources of information, and the study found the existence of importance A huge strategy for the region's tourism and economic potential, which is considered one of the most promising areas in the Kingdom to achieve the 2030 vision on both the tourist, economic and human side.

Keywords: Tabuk region History, The archeology of Tabuk region, Tabuk Ports, NEOM project.

المقدمة:

تعد منطقة تبوك أحد أهم مناطق المملكة العربية السعودية، والتي تقع في شمال غرب المملكة، وتحدها من جهة الشمال المملكة الأردنية الهاشمية أما من جهة الشرق فتحدها منطقتي الجوف وحائل ومن جهة الجنوب تقع منطقة المدينة المنورة ومن جهة الغرب يقع كل من خليج العقبة والبحر الأحمر، وتمتد الحدود الجغرافية لمنطقة تبوك من الشمال إلى الجنوب بمسافة تزيد على 580 كم، كما تمتد طبيعيا وجغرافيا من جهة الشرق إلى جهة الغرب بمسافة تزيد على 480 كم، وبهذا الامتداد الجغرافي والطبيعي فتغطي منطقة تبوك مساحة تصل إلى نحو 134,345.00 ألف كم2، وبهذه المساحة تحتل منطقة تبوك المرتبة الخامسة نسبة إلى كافة مساحات مناطق المملكة العربية السعودية (المديرية العامة للشئون البلدية والقروية بمنطقة تبوك، 1988).

كما تمتد منطقة تبوك جغرافيا وطبيعيا بين كل من دائرتي العرض 48ً 34َ 24ْ، وأيضا 30ً 59َ 29ْ شمالا، وكذلك بين كل من خطي الطول 18ً 34َ 34ْ، وأيضا 05 59َ 39ْ شرقا تقريبا، وعليه تحتل المنطقة موقعا جغرافيا متميزا وإستراتيجيا بحكم إطلالتها البحرية من الجهة الغربية على سواحل البحر الأحمر غربا، وخليج العقبة في جهة الشمال الغربي (الجاسر، 1977).

وأسهمت وما زالت الموانئ الواقعة على الساحل الغربي لمنطقة تبوك بدور اقتصادي في غاية التميز للمملكة العربية السعودية عبر امتداد التاريخ، مما يجعلها أن تتطور خلال السنوات القادمة ليكون لها تأثيرا فاعلا في كامل مناحي اقتصاد المنطقة بشكل عام، واقتصاد المملكة تحديدا، وبخاصة عند تأسيس مشروع نيوم، والبدء في حصد مشروعاته الحيوية للمملكة وللمنطقة إقليميا، علاوة على تأثيره الاقتصادي والحضاري العالمي.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من خلال سعيها إلى تركيز الضوء على الدور الحضاري والتاريخي لمنطقة تبوك، وكذلك موانئها على كل من البحر الأحمر وخليج العقبة، سواء منذ فجر التاريخ حتى مراحل تأسيس المملكة العربية السعودية، وذلك نظرا لما تمتلكه تلك المنطقة من آثار ممتدة عبر التاريخ البشري وعصوره المختلفة، إضافة إلى الأهمية الإستراتيجية الكبيرة لمنطقة تبوك لكونها تقع على كل من ملتقى الحضارات القديمة، خاصة مشروع نيوم الإستراتيجي الذي يقدم تسهيلات اقتصادية وحضارية مميزة من أجل جذب العديد من الاستثمارات العالمية عابرة القارات، مع السماح بتكوين مجتمعات صناعية إقليمية وعالمية في مجال صناعة وتوطين التكنولوجيا والاتصالات، كما يساعد الموقع الإستراتيجي والحيوي على توافر الأماكن السياحية الخلابة والمتميزة بسواحلها، والعديد من الجزر المترامية الأطراف، والموانئ الطبيعية العديدة التي تعد نواة أساسية لتلك الفرص الاستثمارية.

أهداف الدراسة:

سعت الباحثة من خلال الدراسة إلى التتبع التاريخي للأهمية الإستراتيجية لمنطقة تبوك من خلال تتبع كل من الرصد التاريخي، والآثار المتنوعة الموثقة، وقدرات المنطقة الطبيعية والسياحية الهائلة، وذلك لما تملكه من ممكنات أثرية وسياحية وبشرية متنوعة، علاوة على توافر تخطيط مستقبلي قائم على استغلال الكفاءات البشرية الوطنية المدربة والقادرة على النهوض باقتصاديات المملكة انطلاقا من إدراك تلك الممكنات التاريخية وتوظيفها نحو ازدهار الاقتصاد وفقا للأهداف التفصيلية الآتية:

- التعرف على الآثار التاريخية عبر الحضارات المتعاقبة على منطقة تبوك.
- إدراك أهمية القدرات السياحية المتنوعة لمنطقة تبوك وخاصة السواحل المطلة على كل من خليج العقبة، والبحر الأحمر، ومجموعة الجزر التابعة لهما.
- التعرف على الأهمية الإستراتيجية لموانئ منطقة تبوك ومدى ملاءمتها للدور المستقبلي المنوطة به ومدى تجهيزاتها وقدراتها.
- التعرف على ممكنات مشروع نيوم الاقتصادي العالمي كمشروع واعد للنهضة الاقتصادية الشاملة للمملكة العربية السعودية ضمن رؤية 2030.
- إبراز أهمية منطقة تبوك المستقبلية في جذب الاستثمارات الواعدة وتوطين التكنولوجيا الفائقة وتأسيس الصناعات الطبية والحيوية القائمة عليها.
- إدراك مدى الأهمية الإستراتيجية لتفعيل قدرات منطقة تبوك على تمكين القوى البشرية المدربة للمواطن السعودي في شغل الوظائف الحيوية والارتقاء بواقع سد فجوة البطالة.

تساؤلات الدراسة:

ومن خلال تلك الأهداف التفصيلية فإن الباحثة تسعى إلى الإجابة على التساؤل الرئيس الآتي: ما محددات وممكنات منطقة تبوك التاريخية والسياحية والاقتصادية للنهوض باقتصاد المملكة العربية السعودية وفقا لرؤية 2030، انطلاقا من تاريخها وحضارتها وقدراتها وعناصرها البشرية الفاعلة؟

منهج الدراسة:

سعت الباحثة من خلال الدراسة المقدمة إلى تطبيق المنهج التاريخي لدراسة الحالة الحضارية والتاريخية، والتقييم الاقتصادي لممكنات منطقة تبوك وموانئها المطلة على سواحل البحر

الأحمر وخليج العقبة، مستخدمة معايير المنهج التاريخي، وكذلك الوصفي التحليلي في رصد البيانات والمعلومات المستقاة من مصادر المعلومات المتعددة، وما يتبعه من استقصاء المعلومات والمادة التاريخية من مصادرها الأولية، وإخضاعها للتحليل العلمي المرتكز على النقد التاريخي للوصول إلى الإجابة على التساؤل الرئيس للدراسة.

الدراسات السابقة:

دراسة الزعارير (2014)، حيث هدفت الدراسة إلى التركيز حول موضوع الكتابة التاريخية في منطقة تبوك والتي تعد امتداداً للمدرسة التاريخية الإسلامية في الاتجاهات والمناهج التاريخية التي اعتمدها من كتب في تاريخ المنطقة من أبنائها، وتعد الدراسة محاولة للكشف عن اسهامات أبناء المنطقة في تدوين تاريخها محددة العوامل المؤثرة في ذلك من خلال تتبع اسهاماتهم في تدوين أخبار المطقة خلال الخمسين عاما الماضية، كما هدفت الدراسة إلى تتبع بدايات الكتابة التاريخية ومنطلقات المؤرخين والعوامل المؤثرة في كتاباتهم ونظرتهم إلى التاريخ، كما اشتملت الدراسة على نماذج مختارة من اتجاهات الكتابة التاريخية في المنطقة، إذ جاء اختيار منطقة تبوك لهذه الدراسة لما تتميز به من مكانة تاريخية هامة عبر العصور، كما وارتبطت أهميتها الجغرافية هي الأخرى بالجانب الديني حيث تعد ممرا للحجاج القادمين من أماكن عديدة من العالم الاسلامي عبر محطات ومنازل على طريقي الحج الشامي والمصري، كما تناولت الدراسة نماذج من المؤرخين في منطقة تبوك من أبنائها، وقد أمكن جمع مادة تاريخية لنماذج منتقاه ممن كتبوا في تاريخ المنطقة، كما اعتمدت الدراسة اعتماداً رئيساً على آثار المؤرخين، وكان تناولها لهذه الآثار بمثابة تحليل عميق مدقق لها.

دراسة البلوي (2010)، إذ تناولت الدراسة تاريخ منطقة تبوك في عهد الملك عبد العزيز خلال الفترة 1344-1373هـ، 1926-1953، وقد تم اختيار المنطقة نظرا لأهميتها المتعاظمة، والذي يمثل موقعها الاستراتيجي نقطة هامة تاريخيا وجغرافيا، وتمت الدراسة وهي عبارة عن أطروحة دكتوراه في أربعة فصول تم تمهيد فصلها الأول للقيمة التاريخية والأهمية الجغرافية، ومدن وموانئ المنطقة عند قيام الحرب العالمية الأولى وما بعدها، وتناول الفصل الثاني الحالة السياسية والعسكرية للمنطقة، خاصة حالة الصراع في المنطقة ونشوء الدولة المغتصبة في فلسطين، وتناول الفصل الثالث ضم منطقة تبوك للدولة السعودية وفي الفصل الرابع دراسة حضارية لتوطين البدو وقيام أنشطة الصناعة والتجارة والزراعة ونشأة الموانئ.

المحور الأول: التأسيس التاريخي لمنطقة تبوك

تاريخيا فقد ورد اسم لفظة تبوك في التاريخ اليوناني القديم، حيث كانت تسمى حينها (تباوا)، وكانت المدينة التاريخية حينذاك تعد عاصمة لحضارة الأيكة، وقد ذكر كذلك أنها موقع بئر سيدنا صالح عليه السلام، والتي كان يطلق عليها لفظة (تبوكا) أو (تابوكا) أو (تبوق) في عدة مواضع؛ وجميع تلك المسميات قد أشتقت أساسا من كلمة (البوك) أي التحريك؛ وهذا يشير ضمنيا إلى ارتباطها بالعين الجارية في تبوك (العطوي، 1993).

هنا تشير العديد من الآثار التاريخية أن منطقة تبوك كانت موطنا للعديد من الأمم كالعرب البائدة مثل قبائل ثمود، وكذلك الآراميين والأنباط، وأن تبوك كانت موطناً لقبائل عربية مختلفة قد استوطنتها أو رحلت منها مثل الحميدات من بني كعب من قريش، حيث استوطنوا في تبوك أثناء هجرة معظم قبيلة بني كعب شمالا إلى بلاد الشام والعراق، ويحيط ببيادية تبوك عدة قبائل أكبرها قبيلة بني عطية (القاضي، 1976)، كما أن المنطقة تحتوي على عدد هائل من النقوش الثمودية واليونانية القديمة في أماكن عديدة (الجاسر، 1977).

فعبر هذه المنطقة كانت تمر طرق التجارة خلال البحر الأحمر من شمال الجزيرة العربية ومن مصر، وكذلك قوافل الحج التي تربط الولايات الإسلامية الغربية بالبقاع المقدسة في كل من المدينة ومكة، وعلى وجه الخصوص كانت تمر بتبوك محجة الشام التي سميت (بالتبوكية) (السندي، 1392)، وكذلك بعين مائها التي فجرها سيدنا رسول الله صلى الله علية وسلم بيديه الكريمتين (العطوي، 1993)، وأيضا بمسجدها الذي يسمى بمسجد التوبة، وهو أحد أهم المساجد التي أسسها الخليفة الراشد عمر بن عبد العزيز في العصر الأموي بحجارة منقوشة في غاية الجمال المعماري (الأنصاري، 1989)، وحول هذا المسجد والعين نشأت بلدة أحاطت بها العديد من المزارع والبساتين الغناء، كما وصفها الرحالة المقدسي حيث قال عنها (هي مدينة صغيرة بها مسجد النبي صلى الله عليه وسلم)، وخلال القرن السادس وصفها الإدريسي وذكر أنها (مدينة في نحو نصف طريق الشام ولها حصن يطيف بها، وأن أهلها يشربون بها، وشرب أهلها من خلال عين ماء خرارة وبها نخيل كثيف) (الجاسر، 1977).

وتمتاز منطقة تبوك وما حولها بالعديد من المقومات السياحية التي تجعل منها منطقة قابلة للاستثمار السياحي من سواحل طبيعية وشواطئ وجزر وامتداد جبلي متنوع وفرص اقتصادية واعدة تتمثل في مشروع نيوم، خاصة وأن طبيعة طقسها معتدل إضافة إلى وجود شواطئ بحرية ممتدة وخالية من تلوث المصانع، كما تتميز بترامي الشعاب المرجانية الخلابة التي تدفع السائح إلى ممارسة رياضات الغوص والصيد البحري (الهيئة العامة للسياحة والتراث الوطني، 2019).

وتتميز منطقة تبوك بجبالها الشاهقة ذات التكوين البازلتي المنحوت والمطلة على المناظر الخلابة، كذلك في تنوع الموارد الطبيعية المتوفرة كأساس رئيس لصناعات التعدين وما يرتبط بها من صناعات الأسمدة الواعدة (الخضيري، 1991)، كما تعد أحد مواقع صيد الأسماك على امتداد ساحل البحر الأحمر، وتمتاز محافظة أملج على وجه الخصوص بشواطئها الممتدة التي تطل على البحر الأحمر، أما محافظة البدع فتعد من أهم المواقع السياحية الأثرية على امتداد الساحل الغربي لخليج العقبة حيث تضم مغارات نبطية وكنوز أثرية (الجهني، 2010).

المحور الثاني: الآثار في منطقة تبوك

الثابت تاريخيا أن معظم آثار منطقة تبوك لم تبح بسرها بعد، فعمليات الاستيطان المتتالية والبناء الممتد في منطقة تبوك كان متواصلا عبر القرون، حيث ازدهرت المدينة أثناء تلك القرون خاصة حول آبار الماء المسماة تاريخيا (عين السكر) (الزعارير، 2014).ومن حيث تتبع الآثار المكتشفة والمترامية لمنطقة تبوك منذ العصور القديمة يمكن إدراك أن المنطقة كانت أحد الحواضر التاريخية للعديد من الأمم السابقة، ومنها تاريخ الحضارة النبطية، لكل من مدائن صالح والبتراء شمالا، كما يوجد في غرب المنطقة هضاب تسمى (حسمى)، حيث اكتشف بها نقوشا قديمة من العهد النبطي، وكذلك من مراحل مبكرة من التاريخ الإسلامي، وقد قال عنها الرحالة (فلبي) أن (حسمى) تعد مكتبة حقيقية للعرب لما تحتويه من نقوش أثرية هامة (الهيئة العامة للسياحة والتراث الوطني، 2019).

كما اكشتفت البعثات السعودية والدولية المنقبة في منطقة تبوك عددا هائلا من الأدوات والنقوش الأثرية، علاوة على أنواع عديدة من الوحدات المعمارية، في ثلاثة مواقع مختلفة بمنطقة تبوك، حيث تبدأ من العصر الحجري مرورا بالعصر الوسيط، وكذلك العصر الجاهلي، وصولا إلى بدايات العصر الإسلامي (مكتبة الملك عبد العزيز العامة، 2007).

1-موقع كلوة الأثري

يعد موقع كلوة الأثري موقعا هاما في التاريخ الحضاري لمنطقة تبوك، والذي يقع تحديدا في شمال شرق مدينة تبوك التاريخية (العطوي، 1993)، وأثريا فقد عثر الفريق السعودي الفرنسي الأثري المشترك خلال الموسم الأثري 2019 على العديد من الأدوات الأثرية، وأيضا على عدد هائل من الرسوم الصخرية المتنوعة التي تضم أشكالا ورسوم آدمية وحيوانية تعود إلى العصر الحجري تحديدا (الهيئة العامة للسياحة والتراث الوطني، 2019).

شكل رقم (1) موقع كلوة الأثري

وتقع منطقة كلوة داخل محمية طبيعية تسمى بمحمية (الطبيق)، والتي تقع على مسافة تبعد 280 كم شمال شرق مدينة تبوك الحالية، حيث يمكن الوصول إليها برا عبر الطريق الواصل بين كل من مدينتي تبوك وطبرجل.

ويعد موقع كلوة الأثري والمواقع المحيطة به أحد أهم المواقع الأثرية لما تملكه هذه المواقع من أشكال متعددة من العناصر الأثرية المميزة وذات الارتباط الحضاري بحركة انتقال الإنسان، والتي تشهد على أن المنطقة قد عمرت حضاريا وبشريا على نطاق ممتد وواسع منذ فترات مبكرة من التاريخ البشري (الهيئة العامة للسياحة والتراث الوطني، 2019).

ووفقا للبعثات الأثرية المختلفة فقد تم اكتشاف العديد من الأدوات الحجرية الصوانية في منطقة كلوة، وتنسب كل هذه الأدوات الحجرية إلى العصر الحجري الحديث، الذي شهد خلال مراحله الأخيرة للعديد من المحاولات الأولى للاستقرار البشري

والحضاري الذي ارتبط بشكل وثيق ببعض المباني البسيطة المنتشرة بالموقع وكذلك بالمنطقة المحيطة به (جامعة الكويت، 2014).

على جانب آخر، فقد أمكن العثور من خلال التنقيب والاستكشاف على عدد هائل ومتنوع من الرسوم الصخرية سواء تلك التي تحمل أشكالا آدمية أو حيوانية، أو التي تجسد طبيعة حياة الإنسان، وما يمتلكه من ثروة حيوانية، أو ما تضمه البيئة في تلك المنطقة من حياة برية، هذا إلى جانب الكثير من النقوش بالخط العربي القديم خاصة لفترة ما قبل العصر الإسلامي، والذي عرف تاريخيا بالخط الثمودي (المحلي)، وتعد تلك الرسومات الصخرية المترامية في منطقة كلوة ممتدة كذلك زمنيا خلال الحقبة بين 7000 إلى 9000 عام قبل الميلاد (الهيئة العامة للسياحة والتراث الوطني، 2019).

وقد سجل الفريق الكشفي السعودي الياباني خلال الفترة ما بين 1-15 مارس 2018 في الموسم الأول، وكذلك الفترة ما بين 27 فبراير إلى 14 مارس 2019 في الموسم الثاني عدد 30 موقعا تعود لفترات زمنية سحيقة، وعصور حضارية متنوعة تمتد لكل من العصر الحجري القديم، وأيضا إلى العصر الحجري الحديث، مرورا بالعصر البرونزي، وصولا إلى العصر الحديدي، إضافة إلى مواقع أخرى عديدة تعود إلى العصور الإسلامية المختلفة، كم أنه تم لاحقا استكشاف مستوطنة بشرية صغيرة تضم العديد من المدافن، والتي تضم عشرة منها (الهيئة العامة للسياحة والتراث الوطني، 2019)، كما وقد اكتشفت في بعض المواقع الأخرى العديد من الكسر الفخارية من العصر الحجري الحديث، وكذلك العصر الحديدي، إضافة إلى العصر النحاسي.

شكل رقم (2) أعمال التنقيب للفرق الأثرية

2-موقع عينونة الأثري

يقع موقع عينونة الأثري على مسافة 100 كم شمال محافظة ضباء، ويقع الساحل المقابل للموقع على ميناء الأنباط الشهير المعروف بميناء (لوكي كومي) الذي يعني في الحقبة التاريخية بالمدينة البيضاء، ذلك في المكان الذي يطلق عليه تاريخيا بالخريبة، وبجانب هذه المنطقة الحضارية من الفترة النبطية تتوزع العديد من آثار الاستيطان البشري التي تعود للعصور الإسلامية المتعاقبة (العبيدان، 1987).

من جهة أخرى فقد اكتشف فريقا علميا سعوديا بولنديا مشتركا آثارا لمستوطنة تعود إلى القرن الرابع قبل الميلاد، كما اكتشف الفريق أيضا بقايا جدران ممتدة تحت الطبقة الأرضية، مما يشير إلى وجود مراحل مختلفة سكنية متعاقبة في هذا الموقع، فيما كشفت البعثة خلاف ذلك عددا من الأدوات الحجرية والفخارية المتنوعة، وكذلك أشكالا عديدة من المطاحن والمدقات التي تم استخدامها في طحن الحبوب، علاوة على أنواع مختلفة من أشكال الأصداف البحرية التي تستخدم للزينة، فضلاً عن اكتشاف بقايا مجموعات متنوعة من أشكال الأفران المتواجدة داخل الغرف، إضافة بقايا صهر لأشكال من الخامات المعدنية المختلفة (جامعة الكويت، 2014).

شكل رقم (3) موقع عينونة الأثري

كما توصلت البعثة إلى اكتشاف التسلسل الطبقي الخاص للموقع، وتوضيح مراحل الاستيطان البشري خلاله، إلى جانب قيام البعثة بدراسة المواد الأثرية المكتشفة، مع إعداد سجل تاريخي وموثق للقطع المستخرجة خلال أعمال التنقيب (الهيئة العامة للسياحة والتراث الوطني، 2019). ويضم موقع عينونة كذلك العديد من المواقع الأثرية التي يعود البعض منها إلى الفترة النبطية الرومانية، وبعضها ينتمي إلى فترات إسلامية متعاقبة، كما يتوفر بالمنطقة المكتشفة مجرى لعين ماء تعرف في المصادر الإسلامية المختلفة بعين القصب (جامعة الكويت، 2014)، كما توجد وحدات معمارية فريدة، والتي تتسم بالضخامة وقد أطلق عليها تاريخيا (السوق)، وتحتوي المنطقة على شكلين من أشكال الصفوف من الغرف المربعة، والتي تمتد على طول المبنى من جهة الشرق إلى جهة الغرب، وذلك في كل من الجهتين الشمالية والجنوبية من المبنى، والتي تتخللها عديد من المساحات المختلفة، كل ذلك يضاف إليه وجود برج مراقبة يتوسط الموقع يبلغ ارتفاعه 14م، إضافة إلى وجود مجموعة من المقابر التي تقع عند سفح الجبل المشرف على المنطقة (مكتبة الملك عبد العزيز العامة، 2007).

3-البدع (مدين)

تقع البدع جغرافيا قي الشمال الغربي من منطقة تبوك، وذلك على مسافة واسعة تشمل 225 كم، ويشتمل الموقع الأثري على واحة قديمة تضم العديد من القبور المنحوتة في الصخور الجبيلة، والتي ترجع إلى مراحل مبكرة من العصر النبطي، كما تضم موقعا آخرا لمدينة نشأت لاحقا في العصور الإسلامية المبكرة تعرف باسم مدينة (الملقطة) (القاضي، 1976).

4-آثار تيماء

تقع تلك الآثار في المنطقة الواقعة من الجنوب الشرقي من مدينة تبوك على مسافة 263 كم، حيث تم العثور خلالها على آثار متنوعة ونقوش عديدة تعود إلى القرن السادس قبل الميلاد، كما يوجد العديد من الآثار الأخرى في منطقة تيماء كبئر هداج، وكذلك قصر الحمراء في الجهة الشمالية الغربية من «تيماء» يقع القصر الذي يعود بناؤه إلى منتصف القرن السادس قبل الميلاد، المشيد من الحجارة على قمة مرتفع صخري بلون أحمر.

شكل رقم (4) قصر الحمراء بتيماء

إضافة إلى مسلة تيماء الشهيرة المكتوبة بالخط الآرامي، وهي منحوتة من الحجر الجيري تزن 150 كج، وطولها 110سم، وعرضها 43سم، وسمكها 12سم، وعليها نقش باللغة الآرامية من ثلاثة وعشرين سطراً يتحدث عن تنصيب صلم شرب كاهناً في معبد صلم هجم بتيماء، وقد اختلف علماء الآثار حول دلالة هذا النحت فقال بعضهم إن الرسم في القسم العلوي يرمز إلى المعبود صلم هجم في حين يرى آخرون أنهُ يمثل أحد الملوك لعدم وجود الرموز والشارات التي تظهر عادةً مع صور وتماثيل المعبودات، حتى أن الخوذة المخروطية التي توجد على رأس الشخص الواقف في القسم العلوي من المسلة تشبه الخوذات التي كانت تظهر على رؤوس المحاربين ال آشوريين والملوك البابليين أي أنها من ملبوسات البشر وليس المعبودات التي منها التاج ذو القرنين واللباس ذو الطيات، وقد أختلفوا أيضاً في تاريخ المسلة منهم من يقول أنها في القرن الخامس قبل الميلاد، ومنهم من يقول أنها في القرن السادس قبل الميلاد، علاوة على قصر البجيدي التاريخي الذي يعود إلى العصر العباسي، وهو أول قصر إسلامي يكتشف في تيماء يعود للعصر العباسي والقصر مشيد بالحجارة المتوسطة الحجم وهو مربع الشكل وذو أبراج دائرية في زواياه وقد تم الكشف عن بعض أجزائه وتحمل جدرانه عدد من النصوص العربية التي تعود لفتر القصر (الهرفي، 1989).

5–موقع قرية الأثري

يقع موقع قرية الأثري التاريخي إلى جهة الشمال الغربي من مدينة تبوك الحالية، وذلك على مسافة تبعد 79 كم، والموقع الأثري يضم مستوطنة سكنية، وأيضا أشكالا زراعية مبكرة تعود إلى بدايات الألف الأولى ما قبل الميلاد، وقد تم اكتشاف العديد من أشكال الأدوات الحجرية المنتشرة بالقرية، والتي تعود إلى فترة العصر الحجري تحديدا، كما يوجد بالموقع العديد من أشكال الأفران وأنواع الفخار، والكثير من الأسوار الحجرية الممتدة على طول وامتداد السهل، إضافة إلى العديد من مباني المعابد والجداول المائية المنتظمة لتوزيع مياه الري (القاضي، 1976).

6- المويلح

يقع موقع المويلح الأثري إلى الشمال من محافظة ضباء، وذلك على مسافة 45 كم، ويحدها من الناحية الشمالية بئران يرجع تاريخهما إلى أواسط العصر المملوكي، في حين أن قلعة المويلح الأثرية هي قلعة تاريخية ضخمة تقع بالقرب من مركز المويلح التابع لمحافظة ضباء بمنطقة تبوك. كانت سابقاً إحدى المحطات الرئيسة لطريق الحج الساحلي وبوابة من بوابات الشمال في العصور الإسلامية المتأخرة وبنيت في عهد السلطان سليمان القانوني سنة968 هـ/1560م، وقد عمرت 400 عام، وتعد المويلح من المحطات الرئيسة والهامة على طريق الحج من الشام، ومن جهة البحر للحاج المصري (الزعارير، 2018)، كما تعد قلعتها أحد أكبر وأهم القلاع التي شيدت في العصر العثماني.

شكل رقم (5) قلعة المويلح

7– منطقة حسمى (جبل اللوز)

تقع حسمى بين جبال مدين من الغرب وتبوك وحرة الرهاة من الشرق، يحدها من الشمال جبال الشراة ومن الشمال الغربي وادي عربة ومن الغرب جبال الحجاز ومن الجنوب حرة الرحا، ويقع الموقع الأثري لمنطقة حسمى إلى جهة الغرب من مدينة تبوك الحالية، ويعد أحد أهم الآثار المميزة لها بمنطقة جبل اللوز، وتعد جبالها امتدادا طبيعيا لسلسلة جبال تعرف بالسروات والتي تمتد من غرب منطقة تبوك حتى حدود وادي رم بقرب الأردن (الوليعي، 1997)، وتنتشر في المنطقة العديد من الرسوم على الصخور والتي يرجع تاريخها إلى فترات زمنية تمتد إلى 10,000 عام ما قبل الميلاد، هذا بالإضافة إلى انتشار أشكال متنوعة من النقوش القديمة، والعديد من الكتابات الإسلامية المتنوعة (مكتبة الملك عبد العزيز العامة، 2007).

المحور الثالث: منطقة تبوك في العصر الإسلامي

1.مسجد التوبة

يعد مسجد التوبة أو ما يطلق عليه بالمسجد الأثري بتبوك أحد أبرز المعالم الإسلامية التي تميز منطقة تبوك القديمة، وذكر كتاب عمدة الأخبار في مدينة المختار عن مسجد تبوك، حيث قال ابن زبالة: يقال له مسجد التوبة، قال المطري: وهو من المساجد التي ابتناها عمر بن عبد العزيز، قال المجد: دخلته غير مرة، وهو عقود مبنية بالحجارة فنسبته إلى الرسول –صلى الله عليه وسلم– أو تسميته بذلك غير صحيحة، فاسمه مسجد التوبة أو مسجد تبوك. فيما وصفه أحد الرحالة الأوائل ابن شجاع المقدسي حينما قدم إلى تبوك، قال عنه: سنة 623 للهجرة أن بها ماء ينبع ومسجد يُزار، وأن الحجاج يدعون بها أثقالهم عند العرب من بني عقبة، وأنهم يقيمون بها يوماً ثم يستعدون للمفازة الكبرى، وأن الرسول صلى الله عليه وسلم قد اختطه بنفسه وبيده الشريفة عند بئر عذب كانت مصدرا وحيد للماء حينها، حيث يمكن أن تكون تلك العين هي (عين السكر) (القطب، د ت).

شكل رقم (6) مسجد التوبة التاريخي

ويذكر هنا أن أول إنشاء واسع لهذا المسجد كان خلال عصر الخليفة الأموي الراشد عمر بن عبد العزيز، حيث كان تشييده حينها من الطين وسعف النخيل، وتم تجديد وتحديث المسجد خلال العصر العثماني، وتحديدا عام 1062 (باشميل، 1978)، ثم أعيد بناؤه على شكله القائم حاليا في عصر الملك فيصل بن عبد العزيز وذلك على الطراز المعماري للحرم النبوي الشريف في عام 1393.

2.قلعة تبوك

تعد قلعة تبوك التاريخية إحدى أهم محطات الحج القادمة من جهة الشمال حيث تقع بلاد الشام في اتجاه المدينة المنورة، ويعود تأسيس القلعة إلى عصر السلطان العثماني سليمان القانوني، وذلك في العام 967، وتم لاحقا تجديد بناؤها وتقويتها للأسوار والأبراج وكسوتها بالحجر الأبيض في عصر السلطان العثماني محمد الرابع عام 1064، كما تم تجديد القلعة مرات متعددة، كان آخرها في عصر السلطان العثماني عبد المجيد في العام 1260 (الدمشقي، 1993)، وتقدر مساحة القلعة كاملة بنحو 2500م2، ويتكون البناء من دورين يشتمل الدور الأول على تصميم معماري لفناء مكشوف وممتد، ويضم عددا من الحجرات المتعاقبة والمحصنة (البلوي، 2007)، إضافة إلى مسجد وبئر ماء، كما تضم أيضا درجا واسعا دائريا يؤدي إلى الدور العلوي للقلعة الذي يشمل مساحة لمسجد مفتوح ومكشوف وممتد إلى أبراج الحراسة بالقلعة (البلادي، 1983).

شكل رقم (7) قلعة تبوك

وقد جددت القلعة خلال العصر السعودي، حيث جدد بناؤها خلال عام 1370 ثم أعيد ترميمها مرة أخرى عام 1413، وذلك من خلال وزارة المعارف التي تمثل الوكالة العامة للآثار، وتعد القلعة حاليا أحد أهم المعالم الأثرية بمنطقة تبوك (الشبيلي، 2008).

3.عين السكر

هي تلك العين المائية المشهورة تاريخيا في منطقة تبوك، وتقع العين إلى الجهة الجنوبية الغربية من موقع قلعة تبوك الحالي، وكان الحجاج القادمون من جهة الشام تفد إلى تلك العين وتعدها مكانا مثاليا للراحة، ويعد الرحالة ابن شجاع المقدسي أول من وصفها وحدد ملامحها حيث قال عنها عام 623 أثناء حديثه عن تبوك «أن بها ماء غزيز ينبع، ومسجد كبير يزار" (الأنصاري، 1989).

4.البلدة القديمة بتبوك

تقع البلدة القديمة بتبوك مجاورة لأطلال مسجد التوبة، وهناك تداخل غير منتظم بين أشكال البناء الحديث والأطلال الأثرية العديدة، وقد قام سكانها بهجرها منذ عقود عدة (عجيمي، 2000).

5.القلاع الإسلامية

تضم منطقة تبوك العديد من أشكال الآثار الإسلامية من القلاع، مثل قلعة المويلح وقلعة الأزنم الأثريتين، ومنها مجموعة متنوعة من القصور الصحراوية مثل قصر شواق الذي يقع إلى الضفة الجنوبية من الوادي المسمى بالحواويط، وكذلك يقع بها قصر شغب الذي يقع على امتداد المكان الذي يطلق عليه حاليا بالنابع، وتشمل القلاع العديد من الكتابات والنقوش الإسلامية المتعددة عبر العصور المختلفة، والتي تعد كتابات جمالية تزيينية تتمثل في ألواح الرخام الذي تم العثور عليه تحديدا في

موقع الملقطة بمنطقة البدع، والذي كتب عليه آيات من القرآن الكريم ممثلة في سورة الكرسي، وكذلك سورة الإخلاص، ومن العديد من الآيات الأخرى بخط عربي كوفي (عجيمي، 2000)، إضافة إلى اكتشاف العديد من الكتابات على شواهد القبور كما هو موضح في قبر ذات الحاج، حيث ظهرت عليه كتابات باللغة التركية القديمة، يضاف إلى ذلك النقش البارز والمدون على مسلتين حجريتين كبيرتي الحجم والارتفاع في بركة المعظم، والتي تقع إلى الجهة الجنوبية من مدينة تبوك، والتي تم تأريخها من مجموعات الاستكشاف إلى عام 676 خلال عصر السلطان المملوكي الأشرف شعبان (جلال، 1987).

وقد سجلت فرق الاستكشاف الأثري العديد من المسوحات الأثرية كمستوطنات المتقابل، وكذلك أم قريات وأبو المرو، إضافة إلى مستوطنة أبو القزاز، وجميع تلك المستوطنات تقع على مقربة من محافظة الوجه، يضاف إلى ذلك انتشار العديد من المستوطنات كالغال، وأيضا البهيمة، وكذلك الريشة الواقعة جميعها شرق محافظة ضباء، إضافة إلى وجود العديد من الكتابات التذكارية والتي قام العديد من المسافرين المارين بالمنطقة بنقشها عبر فترات زمنية متباعدة، والتي يطلق عليها عادة بالمخربشات، كما عثر في موقع بدا على مجموعة متنوعة تضم مائتين وإثنى عشر نقشا تذكاريا تركها المسافرون والحجاج على مواقع مترامية من صخور جبل شهيبة بدا في المنطقة الشمالية.

كما تقع قلعة الأزلم التاريخية إلى الجهة الجنوبية من مدينة ضباء على مسافة 45 كم، وهي إحدى المحطات الهامة بطريق الحج المصري، وذلك خلال كل من العصرين المملوكي والعثماني، وقد شيدت القلعة بداية في العصر المملوكي المبكر خلال حكم السلطان محمد بن قلاوون، ثم أعيد بناؤها لاحقا أثناء حكم السلطان قنصوه الغوري، وذلك خلال عام 916 (الجاسر، 1977).

6. جزر منطقة تبوك

وتضم منطقة تبوك العديد من الجزر في البحر الأحمر منها: جزيرة الوصل، وجزيرة الفرشة في منطقة قيال، وهناك جزيرة صلة التي تقابل المويلح، وأيضا جزيرة النعمان التي تقع في محافظة ضباء، أما في محافظة الوجه فهناك العديد من الجزر منها جزيرتي ريخة، ومردنة، وفي محافظة أملج توجد جزر عديدة منها جزيرة العقلة، وجزيرة الوقادي، وكذلك جزيرة برقان، وأيضا جزيرة أمسحر، إضافة إلى جزيرة جبل حسان (مكتبة الملك عبد العزيز العامة، 2007).

المحور الرابع: موانئ منطقة تبوك

1–ميناء ضباء

يعمل ميناء ضباء على استقبال ومغادرة السفن التجارية، وكذلك سفن نقل الركاب على مدار العام، كما يستقبل الميناء العديد من أنواع سفن الدحرجة الخاصة بنقل كل من الركاب والسيارات على حد سواء، ويضاف لذلك مجموعات عديدة من سفن بضائع الصب والبضائع العامة (الهيئة العامة للموانئ، 2020).

وقد تم افتتاح الميناء رسميا في عام 1415، ويعد الميناء أقرب وأكبر الموانئ السعودية المجهزة تقنيا لمنطقة قناة السويس، وبالتالي الموانئ البحرية لدول حوض البحر الأبيض المتوسط (العليان، 2018)، وتبلغ المساحة الإنشائية الإجمالية للميناء 11,250م2، كما تبلغ المساحة المائية التابعة للقناة الملاحية للميناء 154,800م3، في حين تبلغ المساحة المائية لحوض الدوران الملاحي للسفن 237,463م2، كما تبلغ المساحة المائية التابعة للرصيف البحري متعدد الأغراض والمجهز بمستويات تقنية عالمية بما يقدر مساحته 89,867م3، كما يعد الميناء هاما وإستراتيجيا من أجل نقل الحجاج من مناطق أفريقيا الغربية، ويتم الإعداد والتجهيز الكامل له مستقبلا ليؤدي دورا فاعلا مع اكتمال مشروع نيوم الاقتصادي (اللهيبي، 2018).

2–ميناء أملج

يعد ميناء أملج أحد أهم الموانئ التجارية القديمة، حيث يقع في حدود محافظة أملج على امتداد الساحل الشمالي الغربي من البحر الأحمر، ومن خلال الميناء عبر التاريخ كانت تبحر منه العديد من السفن الشراعية التي عرفت باسم (القطاير)، والتي كان يصدر من خلالها عبر ميناء أملج أنواعا مختلفة من الصدف، وكذلك الفحم النباتي إلى مدينة السويس المصرية، وكذلك إلى سواحل السودان (السباعي، 2009)، ويتسع ميناء أملج حاليا لعدد 240 من القوارب المخصصة للصيادين السعوديين، وفئات كبار السن، إضافة إلى مرفأ الحرة الذي يعد حاليا تحت الإنشاء والمخطط له أن يتسع مستقبلا لعدد 1400 قارب صيد، كما يستفيد من الميناء ما يزيد عن 1200 صياد من العمالة الوطنية السعودية، خلافا إلى وجود 1900 عاملا أجنبيا يقومون بأعمال الصيد والمناولة، حيث يصل إجمالي عدد القوارب المخصصة للصيد بالمحافظة إلى نحو 2500 قارب (بلسود، 2020).

وتاريخيا يعود تاريخ إنشاء ميناء أملج إلى أكثر من 150 عام مضت، وكان يعتمد في عمله على تشغيل السفن الشراعية في تجارة وتسويق البضائع وتصديرها إلى الدول المجاورة (الشريف، 2007). حيث تميزت هذه السفن الشراعية بالقيام بأعمال التجارة، والتي كانت تبحر تباعا من ميناء أملج إلى كافة الموانئ المجاورة مثل السويس، وبورسودان، ومصوع وأيضا عدن (المجنوني، 2017)، والعديد من الموانئ المحلية مثل جازان وجدة وينبع والوجه وضباء، وذلك من أجل تصدير الفحم وتجارة الصدف (المغيربي، 2017).

3–ميناء الوجه

تعد الوجه إحدى المدن السعودية الصغيرة، والتي تقع على ساحل البحر الأحمر في منطقة تبوك، وتضم مدينة الوجه قبيلة الصالح العمراني، حيث تعد إحدى مراكز حكم الشيخ عبد الله محمد الصالح العمراني حاكم إقليم الوجه وما يتبعها من مناطق، ومدينة الوجه تبعد مسافة 14 كم إلى الجهة الجنوب من محافظة ضباء، وتعد الوجه إحدى المدن الساحلية القديمة التي تتمتع بقدرة على نقل حركة التجارة بين العديد من مناطق وموانئ المنطقة الغربية من البحر الأحمر وكذلك عبر التجارة مع الساحل الأفريقي (الجاسر، 1977)، كما تعد تاريخيا إحدى المدن في الجزيرة العربية القديمة التي تضم إحدى أهم الهضاب والمرتفعات الجبلية على الساحل الغربي للبحر الأحمر (دارة الملك عبد العزيز، 2004)، وتاريخيا فتضم مدينة الوجه ميناء قديما تم استخدامه عبر فترات متقاربة من قبل البحرية البريطانية (أبو عليه، 1976)،كما يلحق بالميناء مصنعا لتحلية مياه البحر (أويتنج، 1999).

كما تضم مدينة الوجه القديمة العديد من الآثار تتمثل في القلاع الإسلامية التابعة للعصر العثماني، كما تضم أيضا قلعة الزريب الشهيرة في التاريخ، والتي تم تجهيزها كمحطة أساسية للحجاج، كما تعد القلعة نقطة إستراتيجية هامة للعناصر الأمنية في بدايات العصر السعودي الحديث، يضاف إلى ذلك قلعة بلاش الإستراتيجية التي أمر ببنائها أحد زعماء قبيلة بلي، وهو الزعيم حامد بن رفادة (الحربي، 1970).

المحور الخامس: مشروع نيوم

يعد مشروع نيوم أحد المشاريع الحضارية والاقتصادية التي تخطط لها المملكة العربية السعودية كنقطة انطلاق نحو التنمية الشاملة من خلال تطبيق معايير الصناعة والتخطيط البشري، والسياحة العالمية مما تملكه المنطقة من سواحل طبيعية وشواطئ يمكن الاستثمار بها سياحيا بما تملكه من جزر خلابة ممتدة ومطلة على دول كمصر والأردن، ووقوعها على الممر البحري للبحر الأحمر وخليجي العقبة والسويس مما يجعلها على مقربة من قناة السويس وبالتالي الانتقال نحو أوروبا شمالا من أجل مستقبل واعد لاقتصاد المملكة (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2019) حيث تولت المملكة العربية السعودية إطلاق هذا المشروع الضخم في عام 2017 تحت مسمى مشروع نيوم، وقامت المملكة برصد مبالغ هائلة من أجل المشروع قدرت بنحو 500 مليار دولار من أجل تصميم وتخطيط وبناء منطقة شاملة تضم المجالات التجارية والصناعية المتنوعة (الراشدي، 2018)، حيث سيركز المشروع في مراحله النهائية على مجالات حيوية وإستراتيجية تشمل كل من الطاقة المتجددة، وتحلية المياه، وتطبيقات التكنولوجيا الحيوية، وإنتاج الغذاء، وإقامة مشروعات التصنيع المتطور القائم على تطبيق ونقل التقنية العالمية عالية التأثير، علاوة على مجالات الترفيه والسياحة المحلية والعالمية (وزارة المالية، 2019).

كما يعد هذا المشروع نواة لأشكال المدن الجديدة العابرة للحدود على المستوى الإقليمي والعالمي، وقد تم اختيار الموقع المناسب للمشروع في منطقة تبوك الواقعة في الشمال الغربي للمملكة العربية السعودية، كما يضم المشروع أراض مشتركة لكل من مصر والأردن كأجزاء متممة للمشروع بوصفه عابرا للحدود، ويشمل المشروع مساحات كلية تصل إلى 26,500 كم2، ويمتد جغرافيا على مساحة 460 كم2 من خلال دول المشروع الواقعة على ساحل البحر الأحمر (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 2019).

ومن خلال ذلك فالمشروع يهدف نحو تحقيق رؤية المملكة 2030 من خلال الإنطلاق نحو آفاق اقتصادية وبشرية عالمية تعد نموذجا عالميا عن طريق استخدام تقنيات الصناعة المتقدمة ذات الأثر العالي على الاقتصاد السعودي والعالمي (المنصة الوطنية الموحدة، 2019).

وقد روعي عند اختيار المشروع أن يكون قريبا من مناطق الإنتاج والتواجد البشري علاوة على امتداده على مناطق سياحية وترفيهية على البحر الأحمر وخليج العقبة، كما أن المشروع يمتد طبيعيا عبر أهم الممرات البحرية التجارية العالمية، إضافة إلى أنه يتم التخطيط الحالي للامتداد والتواصل بين المملكة العربية السعودية وجمهورية مصر العربية عبر مقترح إنشاء جسر الملك سلمان عبر خليج العقبة (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 2019).

وعلى الجانب الاقتصادي فإن مشروع نيوم مملوك بالكامل من خلال صندوق الاستثمارات العامة السعودي (أرامكو السعودية، 2020)، ومن المخطط له مستقبلا وعند الانتهاء من العديد من المشروعات الصناعية والاقتصادية العملاقة أن يتم تضمينها وإدراجها في أسواق المال على المستوى العالمي (أرامكو السعودية، 2019)، لكي يصبح المشروع أحد أهم روافد خصخصة المشروعات المستقلة من خلال قوانين مستثناة من قوانين المملكة المتعلقة بالجمارك، وتحصيل الضرائب وقوانين العمل وتوطين التقنية، بما لا يحد من تبعية السيادة للدولة (وزارة المالية، 2019).

خلال ذلك فقد تم تحديد جملة مميزة من القطاعات الاقتصادية التي سيشملها كامل مشروع مدينة نيوم والتي تشمل التالي: (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 2019).

- **قطاعات متعلقة بالطاقة والمياه:** إذ سيتم التخطيط المستقبلي للاعتماد على العديد من المصادر الطبيعية المتجددة للطاقة، مثل طاقة الرياح، والطاقة الشمسية،

وطاقة أمواج البحر.

- **قطاع التنقل:** ويشمل السيارات ذاتية القيادية والطائرات بدون طيار مع تطوير المطارات والموانئ البحرية على أعلى المستويات.
- **قطاعات التقنيات الحيوية:** إذ يعد هذا القطاع أحد أسرع القطاعات الصناعية ذات النمو المرتفع على المستوى العالمي، ومن حيث تطبيق التقنيات الهندسية، وهندسة الجينات على وجه الخصوص، علاوة على مجال الصناعات الدوائية وإنتاج اللقاحات، والإنتاج الغذائي والحيواني الذي سيسد فجوة هامة على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.
- **القطاعات الغذائية:** إذ يحرص المشروع على تطوير تقنيات زراعية متقدمة تهدف إلى تقنين استخدام مياه الري من خلال تحلية مياه البحر الأحمر، ومن خلال الاعتماد على الزراعات الصحراوية عالية الإنتاج.
- **قطاعات الصناعات المتطور:** حيث يضم المشروع أفكارا مستقبلية في الصناعات مثل مجالات الطابعات ثلاثية الأبعاد، وصناعات الروبوتات المتقدمة.
- **قطاعات الإعلام:** يحرص المشروع على تطبيق وتطوير واستحداث أشكالا متقدمة من تقنيات الإنتاج الإعلامي سواء على جانب التليفزيون أو الاتصال الرقمي، علاوة على صناعات ألعاب الفيديو الرقمية.
- **قطاعات السياحة والترفيه:** حيث يعتمد المشروع على استغلال الإمكانات السياحية الهائلة التي يتمتع بها في جذب فرص الاستثمار العالمي وإنشاء المنتجعات السياحية والعلاجية على حد سواء، ونشر الرياضات البحرية، إضافة للعديد من الفعاليات الثقافية المرتبطة بها (الهيئة العامة للسياحة والتراث الوطني، 2019).
- **قطاع العلوم والتقنية:** يركز مشروع نيوم على الارتقاء بمجالات صناعات الذكاء الصناعي من خلال استخدام العديد من البرامج المعتمدة على صناعات البرمجيات الحاسوبية المقاربة للذكاء البشري، ومن ضمنها الاستخدام الواسع للهواتف الذكية، ومراكز المعلومات عالية التخزين ونشر ثقافة إنترنت الأشياء على نطاق واسع.

نتائج الدراسة:

من خلال ما تمت تحليله من محاور الدراسة فيمكن للباحثة الخروج بالنتائج الآتية:

- تتمتع منطقة تبوك التاريخية بالعديد من المكنات الحضارية عبر العديد من الحضارات ما قبل التاريخ مرورا بتاريخ صدر الإسلام ووصولا إلى تاريخ الدولة السعودية الحديثة.
- تتوزع الآثار التاريخية بين مختلف المناطق الأثرية بمنطقة تبوك مما يعكس انتشارا واسعا للحضارة البشرية والتبادل الثقافي والتجاري بين شعوب المنطقة ومختلف المناطق الحضارية في العالم القديم.
- تتمتع منطقة تبوك بمكنات سياحية فريدة تتمثل في الآثار التاريخية القديمة ما قبل التاريخ، وكذلك الآثار الإسلامية، علاوة على سواحل ممتدة على كل من خليج العقبة والبحر الأحمر.
- تشكل منطقة تبوك معبرا مميزا للتبادل التجاري مع دول أوروبا وبلاد الشمال ومصر عبر كل من الموانئ العديدة والمعابر البرية.
- تعد منطقة تبوك وما تحتضنه من مشروع نيوم المستقبلي حاضنة استثمارية واقتصادية هائلة تكفل للملكة العربية السعودية تأسيس صناعات تكنولوجية للاتصالات والصناعات الطبية فائقة الدقة.
- تمتلك المنطقة حاضنة حضارية سكانية مدربة قادرة على تشغيل كافة المشروعات السياحية والصناعية المخطط لها.

توصيات الدراسة:

توصي الباحثة من خلال الدراسة المقدمة في:

- ضرورة العمل على استكمال استكشاف ودراسة المواقع الأثرية القديمة في منطقة تبوك خاصة أن العديد من المواقع لم يتم دراستها إلا بشكل سطحي.
- ضرورة تكوين لجان علمية من علماء الآثار والتاريخ وإعداد مؤلف دقيق عن منطقة تبوك مما يوثق كافة الآثار والمواقع التاريخية.
- تكثيف الاهتمام الحكومي حول تنمية السياحة الداخلية والخارجية للمواقع الأثرية والتاريخية لمنطقة تبوك والتعريف بها.
- تضمين المواقع الأثرية والتاريخية لمنطقة تبوك وغيرها من مناطق المملكة في المناهج التعليمية في مرحلة التعليم العام والجامعي.
- تكثيف الدعاية للسياحة الداخلية والخارجية، ووضع تلك المواقع على قائمة اليونسكو للمناطق الثأرية وتصنيفها عالميا.
- الإسراع في إنشاء القرى والمنتجعات السياحية عبر السواحل الممتدة على طول خليج العقبة والبحر الأحمر.
- سرعة الاستثمار في تنمية الجزر الساحلية باعتبارها مشروعات تنموية جاذبة لرؤوس الأموال وزيادة السياحة الداخلية والخارجية.
- زيادة حركة الموانئ للتصدير الخارجي للصناعات الوطنية وجذب العمالة الوطنية المدربة.
- تأسيس المشروعات الصناعية المعتمدة على الموارد الطبيعية بالمنطقة كصناعات الحديد والصلب والأسمنت وصناعات

الألمونيوم ومواد البناء المختلفة.

المراجع:

المنصة الوطنية الموحدة. (2019). لبوابة الوطنية للمملكة العربية السعودية للخدمات والمعلومات الحكومية. استرجع بتاريخ: 2021/3/3 من: sa.gov.my.www.

أبو عليه، عبد الفتاح حسن. (1976). الإصلاح الاجتماعي في عهد الملك عبد العزيز.

أرامكو السعودية. (2019). أرامكو: رؤية المملكة 2030: نظرة عميقة لاستشراف مستقبل الوطن. تؤكد دورها في التحول نحو اقتصاد متنوع ومتوافق مع القرن الـ 21. استرجع بتاريخ 2021/3/3 من: https://:aawsat.com.

أرامكو السعودية. (2020). أرامكو السعودية تسلّط الضوء على إسهاماتها في تنفيذ رؤية السعودية 2030 خلال مبادرة مستقبل الاستثمار. استرجعت بتاريخ 2021/3/3 من: com.saudiaramco.www

الأنصاري، عبد الرحمن الطيب. (1989). الأحوال العامة للجزيرة العربية عند البعثة النبوية: [بحث منشور ضمن الكتاب الثالث لأبحاث الجزيرة]. جامعة الملك سعود. (1). 118-132.

أويتنج، يوليوس. (1999). رحلة داخل الجزيرة العربية. [ترجمه وعلق عليه: السعيد، سعيد بن فايز]. الرياض: دارة الملك عبد العزيز.

باشميل، محمد أحمد. (1978). غزوات النبي. (الطبعة الثانية). بيروت: دار الفكر.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. (2019). المملكة العربية السعودية. استرجع بتاريخ 2021/3/3 من: www. sa.undp.orgl

البلادي، عاتق بن غيث بن زوير. (1983). رحلات في بلاد العرب في شمال الحجاز والأردن.

بلسود، سميرة مبارك علي. (2020). دراسة حضارية وتاريخية للقيمة الاقتصادية لموانئ البحر الأحمر: مينائي ضباء وأملج نموذجا. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة الملك عبد العزيز. السعودية. 28(2). 159-182.

البلوي، مطلق. (2007). العثمانيون في شمال الجزيرة العربية 1326-1341/ 1908-1923. (الطبعة الأولى). بيروت: الدار العربية للموسوعات.

البلوي، مطلق. (2010). منطقة تبوك في عهد الملك عبد العزيز: 1344-1373، 1926-1953. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

الجاسر، حمد. (1977). المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية. شمال المملكة. إمارات حايل والجوف وتبوك وعرعر والقريات.

جامعة الكويت. (2014). رحلة إلى تاريخ الجزيرة العربية. [إشراف: العجمي، عبد الهادي ناصر]. الكويت: كلية الآداب. جامعة الكويت.

جلال، آمنة حسين محمد علي. (1987). طرق الحج ومواقفه في الحجاز في العصر المملوكي 648-932. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

الجهني، موسى بن نويفع. (2010). أملج: جغرافيتها، تاريخها، آثارها، تراثها الشعبي. (الطبعة الأولى).

الحربي، أمل محمد. (1970). موانئ شمال الحجاز: الوجه، ضباء، المويلح، العقبة: (1256-1310 / 1840-1892): دراسة تاريخية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية الشريعة والدراسات الإسلامية. المملكة العربية السعودية.

الخضيري، سليمان بن صالح بن عبد العزيز. (1991). منطقة تبوك: دراسة في الجغرافيا الإقليمية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. المملكة العربية السعودية.

دارة الملك عبد العزيز. (2004). مختصر الأطلس التاريخي للمملكة العربية السعودية. الرياض: دارة الملك عبد العزيز.

الدمشقي، محمد بن عيسى. (1993). المواكب الإسلامية في الممالك والمحاسن الشامية. دمشق: دار الثقافة.

الراشدي، أحمد عبد الله. (2018). دراسة لتحسين الصادرات بما يحقق أهداف رؤية السعودية 2030. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك عبد العزيز. كلية الهندسة. المملكة العربية السعودية.

الزعارير، محمد عبد الله سلامة (2014). الآبار والمياه في منطقة تبوك خلال الفترة 922-1340/ 1516-1922. مجلة كلية التربية. جامعة كفر الشيخ. مصر. 14(1). 243-255.

الزعارير، محمد عبد الله سلامه (2014). اسهامات أبناء منطقة تبوك في كتابة تاريخ المنطقة خلال الخمسين سنة الأخيرة. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. 6(17). 39-66.

الزعارير، محمد عبد الله. (2018). أهمية رحلة عبد الغني النابلسي إلى الحج عام 1105 كمصدر دراسة تاريخ منطقة تبوك في القرن 12 الهجري/18 الميلادي. مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية. الجامعة الأردنية. 45(2). 253-266.

السباعي، خالد. (2009). رحلة إلى أملج: الحوراء في قلب العدسة. ترحال. السعودية. 11. 90-96.

السندي، عبد القادر حبيب الله. (1392). الذهب المسبوك في تحقيق روايات غزوة تبوك. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

الشبيلي، عبد الرحمن بن صالح. (2008). ركائز التنمية السياسية في فكر الملك عبد العزيز: 1902-1953. المؤلف: المملكة العربية السعودية.

الشريف، زارع حسين مرعي. (2007). لمحات من تاريخ الحوراء ومعالمها.

العبيدان، موسى مصطفى عبد القادر. (1987). مدينة ضباء بين الماضي والحاضر: دراسة تاريخية.

عجيمي، هشام حمد علي. (2000). قلاع الأزلم والوجه وضباء بالمنطقة الشمالية الغربية من المملكة العربية السعودية: دراسة معمارية حضارية. معهد البحوث العلمية. جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

العطوي، مسعد بن عيد. (1993). تبوك قديما وحديثا.

العليان، عبد الحميد بن علي.(2018). تطوير النظام اللوجستي بالموانئ السعودية كوسيلة لزيادة قدرتها التنافسية. المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية. مصر. 14(1). 425-449.

القاضي، حمود بن ضاوي بن حمود. (1976). معجم المواضع والقبائل والحكومات. الرياض.

القطب، محمد علي. (د ت). غزوات النبي. بيروت: المكتبة العصرية.

اللهيبي، مريم بنت فويز بن حميد. (2018). ميناء ضبا دراسة في جغرافية النقل. المؤلف: مكة المكرمة.

المجنوني، سلوى بنت محمد بن عويض. (2017). أملج في العصر الحديث خلال الفترة (923-1436/ 1517-2006). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية الشريعة والدراسات الإسلامية. المملكة العربية السعودية.

المديرية العامة للشئون البلدية والقروية بمنطقة تبوك. (1988). تقرير نطاق النمو العمراني لمدينة ضباء. المملكة العربية السعودية.

المغيري، إبراهيم بن يوسف. (2017). ضباء في ذاكرة التاريخ: مذكرات ضباء. (الطبعة الأولى).

مكتبة الملك عبد العزيز العامة. (2007). موسوعة المملكة العربية السعودية = Encyclopedia of Saudi Arabia. الرياض: مكتبة الملك عبد العزيز العامة. مجلد (20).

النابلسي، عبد الغني إسماعيل. (1986). الحقيقة والمجاز في الرحلة إلى بلاد الشام ومصر والحجاز. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الهرفي، محمد بن علي. (1989). تبوك. (الطبعة الأولى). هذه بلادنا. 20.

الهيئة العامة للسياحة والتراث الوطني. (2019). السياحة والتراث في رؤية 2030. استرجع بتاريخ 2021/2/5 من: https://:sax.gov.scth.

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (2019). رؤية المملكة العربية السعودية 2030. استرجع بتاريخ: 2021/2/2 من: https://:sa.gov.mep.

وزارة المالية. (2019). ميزانية 2020: نسخة المواطن. استرجع بتاريخ: 2021/2/2 من: https://:sa.gov.mof.

الوليعي، عبد الله بن ناصر. (1997). جيولوجية وجيومرفولوجية المملكة العربية السعودية. (الطبعة الثانية). الرياض: مؤسسة المنار للطباعة والتجليد.

الهيئة العامة للموانئ. (2020). ميناء ضباء. استرجع بتاريخ 2021/2/5 من: https://:sa.gov.mawani.

Arabic references:

Abu Alia, A H. (1976). Social reform during the reign of King Abdul Aziz.

Al-Jasser, H. (1977). The geographical dictionary of the countries of Saudi Arabia: the north of the kingdom: The Emirates of Hail, Al-Jawf, Tabuk, Arar and Al-Qurayyat.

Al-Juhani, M. N (2010). Umluj: its geography, history, archeology, and folklore.

Al-Khudairi, S. S. A. (1991). Tabuk Region: A Study in Regional Geography (unpublished MA thesis), Imam Muhammad Bin Saud Islamic University.

Al-Lahibi, M. F. H. (2018). Port of Duba, a study in the geography of transportation. Mecca: the author.

Al-Mughairbi, I. Y. (2017). Duba in the Memory of History: Duba's Memoirs. 1st ed.

Al-Obaidan, M. M. A. (1987). The city of Duba between the past and the present: a historical study.

Al-Qaddi, H. D. H. (1976). Dictionary of places, tribes and governments. Riyadh.

Al-Rashidi, A. A. (2018). A study to improve exports in order to achieve the goals of Saudi Arabia 2030 vision (unpublished MA thesis), College of Engineering. King Abdulaziz University.

Al-Sharif, H. F. (2007). Glimpses of the history of Al-Hawra and its landmarks. ISBN 9786030023639.

Al-Shubaily, A. S. (2008). Pillars of Political Development in the Thought of King Abdulaziz: 1902-1953. Saudi Arabia: the author.

Al-Sibai, K. (2009). Journey to Umluj: Howrah is at the center of the lens, Travel. (11).

Al-Sindi, A. H. (1392 AH). Gold cast in the investigation of the novels of the Battle of Tabuk (unpublished MA thesis), Umm Al

Agimi, H. H. A. (2000). The Castles of Aznem, Al Wajh and Duba in the Northwestern Region of the Kingdom of Saudi Arabia: A Civilized Architectural Study Scientific Research Institute. Umm Al Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia.

Al-Ajmi, A. N. (Supervisor). (2014). Journey into the history of the Arabian Peninsula. Kuwait: College of Arts. Kuwait University.

Al-Ansari, A. A. (1989). The general conditions of the Arabian Peninsula according to the Prophet's mission: a research published in the third book of 5-Al-Jazeera Research. Vol 1. Riyadh: King Saud University

Al-Atwi, M. E. M. (1993). Tabuk, old and new.

Al-Baladi, A. G. bin Z. (1983). Travels in Arabia in northern Hijaz and Jordan.

Al-Balawi, M (2007). The Ottomans in northern Arabia 1326-1341AH/1908-1923AD. Beirut: Arab House of Encyclopedias. 1st ed.

Al-Balawi, M. (2010). Tabuk region during the reign of King Abdul Aziz: 1344-1373, 1926-1953 (unpublished doctoral thesis), Umm Al Qura University. Saudi Arabia.

Al-Dimashqi, M. I. (1993). Islamic processions in the Levantine kingdoms and beauties. Damascus: House of Culture.

Al-Harbi, A. M. (1970). The ports of the northern Hijaz: Al Wajh, Duba, Al Muwailih, Aqaba: (1256-1310 AH/1840-1892): a historical study (unpublished MA thesis), College of Sharia and Islamic Studies, Umm Al Qura University. Saudi Arabia.

Al-Harfi, M. A. (1989). Tabuk. 1st ed. This is our country; 20.

648-932. (Unpublished doctoral thesis), Umm Al Qura University. Saudi Arabia.

King Abdul Aziz House. (2004). Abstract Historical Atlas of the Kingdom of Saudi Arabia. Riyadh: The King Abdul Aziz House.

Majnouni, S. M. A.; Supervision of Abu Qaid, Ahlam bint A. A. (2017). Amalgae in the modern era during the period (923-1436AH/1517-2006). (Unpublished MA thesis), College of Sharia and Islamic Studies. Umm Al Qura University. Saudi Arabia.

Nabulsi, A. I. (1986). Truth and metaphor in the journey to the Levant, Egypt and the Hijaz. Cairo: Egyptian General Book Authority.

NEOM is a pioneering step towards achieving the Kingdom of Saudi Arabia's vision 2030. (2019). Retrieved from https://mediain.com

Olayan, A. A. (2018). Developing the logistics system in Saudi ports as a way to increase their competitiveness. *Scientific Journal of Research and Business Studies,* 14(1), 425-449.

Qutb, M. A. (-197). The Prophet's invasions. Beirut: The Modern Library.

Saudi Arabia (2017). Vision 2030. Riyadh. 82 p.

Saudi Arabia. General Directorate of Municipal and Rural Affairs in Tabuk Region. (1988). Report on the scope of urban growth for the city of Duba.

Saudi Arabia. The General Authority for Tourism and National Heritage. (2019). Tourism and Heritage in Vision 2030. Retrieved from https://scth.gov.sa.

Saudi Arabia's Vision 2030. (2019). Kingdom Vision 2030. Retrieved from https://vision2030.gov.sa.

Qura University, Saudi Arabia.

Al-Wali'i, A. N. (1997). Geology and Geomorphology of the Kingdom of Saudi Arabia. Riyadh: Al-Manar Foundation for Printing and Binding. 2nd. ed.

AL-Zaareer, M. A. (2014). The contributions of the people of Tabuk in writing the history of the region during the last fifty years. *Researcher Journal in the Humanities and Social Sciences*. 6 (17). 39-66.

Al-Zaareer, M. A. (2014). Wells and water in the Tabuk region during the period 922-1340 AH / 1516-1922. *Journal of the College of Education*. Kafr El Sheikh University, 14 (1).

Al-Zaareer, M. A. (2018). The importance of Abd al-Ghani al-Nabulsi's journey to Hajj in 1105 AH as a source for studying the history of Tabuk region in the 12th AH / 18th century AD. *Journal of Human and Social Sciences Studies*, University of Jordan, 45(2).

Bashmil, M. A. (1978). The Prophet's invasions. Beirut: Dar Al Fikr. 2nd. ed.

Belaswad, S. M. A. (2020). A cultural and historical study of the economic value of the Red Sea ports: the ports of Duba and Umluj as a model. *Journal of Arts and Humanities*, King Abdulaziz University, 28 (2).

Eiting, J. (1999). A journey within the Arabian Peninsula. Riyadh: The King Abdul Aziz House.

General Authority for Ports. (2020). the port of Duba. Retrieved from https://mawani.gov.sa.

Highlights of Saudi Vision 2030. Retrieved from https://arabic.cnn.com.

Jalal, A. H. M. A. (1987). Methods and Attitudes of Hajj in the Hijaz in the Mamluk Era:

Saudi Aramco (2019). Aramco: The Kingdom's Vision 2030: An in-depth view of the nation's future. Emphasizes its role in the transition towards a diversified, 21st century-compatible economy. Retrieved from https://aawsat.com.

Saudi Aramco (2019). Saudi Aramco highlights its contributions to implementing Saudi Vision 2030 during the Future Investment Initiative. Retrieved from: www.saudi-aramco.com.

The Encyclopedia of the Kingdom of Saudi Arabia. (2007). Riyadh: King Abdulaziz Public Library. 20 vols. United Nations Development Program. (2019). Saudi Arabia. Retrieved from: www.sa.undp.org.

The geographical dictionary of Saudi Arabia in northwestern Saudi Arabia. (1977). Riyadh: Al-Yamamah House.

The NEOM project within the Kingdom's 2030 vision (2019). Retrieved from https://vision2030.gov.sa.

The role of technology in achieving the 2030 vision (2019). Retrieved from: www.arrajol.com.

فعاليةُ استراتِيجيَّةٍ قائمة على التعلُّمِ المُسْنَدِ إلى الدِّماغِ في تنميةِ بعضِ عاداتِ العقلِ المُنْتِجِ لدى طَلَبَةِ الدِّرَاسَاتِ العُلْيَا في كُلِّيَّةِ التَّربيةِ بجامعةِ حائل

The Effectiveness of A Brain-Based Learning Strategy on Developing Some Productive Mind Habits of Graduate Students in Faculty of Education- University of Hail

د. وافي بن متعب درزي عردان

أستاذُ المناهجِ وطُرقِ التَّدريسِ المساعدِ
كلية التربية، جامعة حائل

Dr. Wafi Bin Metaeb Derzi Ardan

Assistant Prof. of Curriculum & Teaching Methods
Faculty of Education- University of Hail

(قُدم للنشر في 16/ 03/ 2021، وقُبل للنشر في 03/ 05/ 2021)

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى فاعلية استراتيجية قائمة على التعلم المسند إلى الدماغ في تنمية بعض عادات العقل المنتج لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة حائل، وتحديد أهم عادات العقل المنتج المقترح اكتسابهم إياها، ومعرفة مدى وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار عادات العقل المنتج، وتوضيح طبيعة العلاقة بين استخدام استراتيجية التعلم المسند إلى أبحاث الدماغ وتنمية بعض عادات العقل المنتج لديهم. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي في تحقيق ذلك، وشملت عينة الدراسة (32) طالباً وطالبةً ببرنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بكلية التربية، وتوصلت إلى فاعلية استراتيجية التعلم المسند إلى أبحاث الدماغ في تنمية بعض عادات العقل المنتج (التنظيم الذاتي، المثابرة، التفكير المرن، التساؤل وطرح المشكلات، التواصل الفعال، التفكير التبادلي، الاستعداد المستمر للتعلم، وتطبيق المعرفة السابقة في مواقف جديدة لدى الطلبة، كما أكدت وجود علاقة ارتباطية بين استخدام استراتيجية التعلم المسند إلى أبحاث الدماغ وتنمية عادات العقل المنتج لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة حائل، وأوصت الدراسة بتقديم برامج تدريبية تركز على توظيف استراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ في التدريس، حيث إنها تساعد في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس وكفاياتهم التدريسية، وإعداد دليل تعريفي باستراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ وخطوات تطبيقها.

الكلمات المفتاحية: فعاليةُ، استراتِيجيَّةٍ، التعلُّمِ المسْنَدِ إلى الدِّماغِ، عاداتِ العقلِ المُنْتِجِ، طَلَبَةِ الدِّرَاسَاتِ العُلْيَا.

Abstract:

The current study aimed to acknowledge the effectiveness of brain-based learning Strategy on developing some productive mind habits of graduate students in Faculty of Education- University of Hail, determining the mind habits which are supposed to be acquired by students, acknowledging the statistical differences in the moderate scores of the experimental group in the implementation of pre and post test of productive mind habits and clarifying the nature of relationship between utilizing the strategy of brain-based learning and development of some productive mind habits of graduate students. It depended on the Experimental Method to accomplish its objectives and the research sample consisted of (32) students who studied in the master of curriculum & methods of teaching program in Faculty of Education that were divided into two groups; control group including (16) students and experimental one of (16) students. The study results confirmed the effectiveness of utilizing the strategy of brain-based learning on developing some productive mind habits of graduate students in Faculty of Education- University of Hail as there are significant statistical differences in the scores of the experimental and control groups in post-test of productive mind habits and that for the experimental one. In addition, there is a positive relationship between utilizing the strategy of brain-based learning and development of some productive mind habits of graduate students. The study recommended offering Training programs that focus on using the strategy of brain-based learning in teaching as it helps to develop the teaching staff's skills and their instructional competencies, and preparing a Introductory guide of the strategy and steps of implementing it.

Keywords: Effectiveness, Strategy, Brain-based Learning, Productive Mind Habits, Graduate Students.

الإطار العام للدراسة:

المقدمة:

يتسم العصرُ الحالي بالتطور العلمي على مستوى المعارف، والمعلومات، ومصادر الحصول على المعرفة، وتقنيات الحصول عليها من مصادر منوعة حديثة؛ الأمرُ الذي أدَّى إلى الاهتمام بعقل الإنسان ومهاراته، وآلية الحصول على تلك المعارف وتوظيفها بشكل سليم من منطلق إمكانية تنمية تلك المهارات من خلال المناهج التعليمية.

وقد زاد الاهتمامُ بموضوع التفكير في أواخر القرن العشرين لدى علماء التربية، الذين اهتموا بضرورة تنظيم التفكير عند المتعلمين، والاستفادة من ملكاتهم العقلية واستثمارها، من خلال توفير الخدمات والبرامج التي تلبي احتياجاتهم؛ الأمرُ الذي حدا بعلماء التربية إلى الاهتمام بالتنمية البشرية، من خلال العناية بالبرامج التعليمية التي تنمي مهارات التفكير في المناهج المدرسية (المطيري، 2018: 54).

وقد أكدت عبدالفتاح (2018: 157) أن التفكير المنتج وعاداته ومهاراته من أهم الاتجاهات التربوية الحديثة؛ لكونه يعتمد على اندماج أهم أنماط التفكير الفاعلة، وهما: التفكير الناقد، والابداعي، اللذان من خلالها يعتني المتعلم بتنظيم أفكاره ذاتياً؛ لإنتاج أفكار جديدة، وقد تم استخدام هذا المصطلح لدى مجتمع الاقتصاد والأعمال، وعُقدت له مؤتمراتٌ خاصة في كندا وأوروبا، نظراً لإسهامه في إيجاد حلول إبداعية لمشكلات متعددة جعلت تلك الحلول تتسم بالمرونة والوظيفية والعقلانية للعقل المنتج، بحيث أصبح الإنسان هو المنتج للأفكار، والمحلل، والمصحح، والمحاكم لأفكاره.

ويرجع ظهور عادات العقل المنتج إلى كوستا حينما تناولها في كتابه «تنمية العقل Developing the Mind» عام 1991م، بالإضافة إلى مارزانو Marzano في كتابه «أبعاد التعلم ''Learning Dimensions عام 1992م؛ حيث أكد كلٌّ منهما أن عادات العقل تقوم على فرضيات نظرية التعقد Complexity Theory التي تشير إلى الحالة الوجدانية للطالب ودورها في المواقف التعليمية وبناء التفكير، حيث تربط بين عاطفته وعمليات التعلم (John, 2006: 103).

وتمثل عادات العقل أحد أبعاد نموذج مارزانو 'Marzano Model الذي يعد مدخلاً لتنظيم الخبرة، وبناء البيئة التعليمية، وتقويم الأداء، وتصف العلاقة بين بناء المعرفة وتوظيفها، وإعادة البناء من قبل الطلبة، ووعيهم بمسارات التفكير؛ حتى يتسنى لهم تعديلها، وتنطلق من كون توظيف المعرفة يساعد في بناء ونمو المعرفة لدى الطلبة.

ويرى السيد وأحمد (2020: 46) أن عادات العقل المنتج توصف بأنها مزيج من المهارات والمواقف والتلميحات والميول التي يمتلكها الطالب والتي تشير إلى أنه يفضل نمطاً في التفكير دون الأنماط الأخرى، ولذا فهي تعني ضمنياً صنع اختياراتحول أي نمط تفكيري يمكن استخدامه عندة حل مشكلة جديدة، وتؤثر هذه العادات على المسار التعليمي للطلبة، ونموهم العقلي مما ينعكس بشكل كبير على مستوى تعليمهم، وتعتبر عادات العقل من المتغيرات المهمة التي لها علاقة بالأداء الأكاديمي للطلبة.

وتتضمن عمليات التعلم –باعتبارها منوطة بمخرجات التعلم– تفاعل خمسة أنماط من التفكير وهذه الأبعاد هي نواتج أبعاد التفكير التي توضح كيف يعمل العقل خلال التعلم، وتتمثل في: الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم، اكتساب وتكامل المعرفة، وتعميق المعرفة وصقلها، الاستخدام ذي المعنى للمعرفة، وعادات العقل المنتجة (عبيدة، 2011: 105).

وتمثل عادات العقل المنتج الخلفية الأساسية التي يكونها عضو هيئة التدريس لدى الطلبة، الأمر الذي يجعل تعلمهم أكثر سهولة ويسر، ويساعدهم على بناء معارفهم وتوسيعها، فأعضاء هيئة التدريس لا يستطيعون تدريس كل شيء، ولا الطلبة لا يستطيعون تعلم كل شيء، إلا أن أعضاء هيئة التدريس يمكنهم تنمية بعض العادات التي تمكنهم من تعليم أنفسهم، وتساعد عملية التنمية في تعزيز الشجاعة الفكرية والتعلم ذي الأثر، وتشكيل الخصائص الفكرية للطلبة (Brown, 2006: 10).

وقد اتفق الباحثون على أن تنمية عادات العقل ضرورة تربوية قد يصعب استخدامها بصورة تلقائية إذا لم يتم التدريب عليها، فبعضُ الطلبةِ يأتون من مدارس أو بيوت لا قيمة فيها لعادات العقل المنتج، وقد يقاومون استخدام عضو هيئة التدريس لعادات العقل المنتج، وقد يؤدي إهمال مثل هذه العادات إلى القصور في العملية التعليمية، فالعادات العقلية ليست امتلاك المعلومات، بل هي معرفة كيفية العمل عليها واستخدامها أيضاً، حيث تمثل نمطاً من السلوكيات الذكية التي تقود المتعلم إلى إنتاج المعرفة، أو إعادة إنتاجها على نمط سابق (اللولو، 2013: 4).

ولكي يتم تنمية عادات العقل المنتج لابد من مساعدة الطلبة على اكتسابها بحيث يستفيد الطلبة من استخدام سجلات التفكير واليوميات التأملية، أو استثمارات تدوين الملاحظات في الدروس محققاً لهم بناء مهارات التأمل فيما وراء المعرفة، ثم يطلب منهم تسجيل كل من المفاهيم المهمة التي تعلموها من الدرس، كما تساعد في توظيف البناء المعرفي الذي يمتلكه، ولكل عادة من عادات العقل متطلبات خاصة عند تنميتها، لذا يجب على أعضاء هيئة التدريس مراعاة التنويع في التدريس وتصميم العديد من الأنشطة التعليمية والمعالجات التدريسية المختلفة (Marza-no, 2000: 103).

وتعد تنمية عادات العقل المنتج لدى الطلبة من الاتجاهات الحديثة المرتبطة بالتدريس، حيث تعتبر نتاج ذلك التفاعل القائم بين إرادة المتعلم ومهاراته العقلية، وتركز على تنمية دافية المتعلم وتشجيعه على المثابرة في التفكير بطرق متباينة حول المواقف المشكلة التي يتعرض لها، والتواصل مع الآخرين لتقييم ما توصل إليه من أفكار والاستفادة منها في إعادة بناء وإنتاج المعرفة، وتكسب المتعلمين مجموعة من السلوكيات المرتبطة بتطوير أنماط تفكيرهم وكرائق معالجتهم للأفكار وحلهم للمشكلات، والتعامل مع البيانات والمعلومات (القحطاني، 2013: 305).

بالإضافة لذلك، فإن تنمية عادات العقل يتطلب مساعدة الطلاب على التفكير بعمق في الأفكار وعلى تعلم تعلم نقد الآخرين أحياناً، ودعمه أحياناً أخرى، وأن يمتلكوا مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات، كما أن عادات العقل توفر مجموعة من السلوكيات التي تنظم العمليات الفكرية، وباستطاعاتها أن تكون جزء لا يتجزأ من التدريس في جميع موضوعات الدراسة، وربما تكون هي التي تقرر إمكانية تحقيق أي هدف مهم عندما يدخل الفرد مسرح الحياة (المنوفي، 2016: 419). وقد اهتمت عديد من الدراسات بتقويم عادات العقل المنتج لدى طلبة الجامعة، حيث هدفت دراسة العزب (2012) إلى بناء وحدة لتنمية عادات العقل لدى طلبة الشعب العلمية بكلية التربية ببنها، وذلك من خلال تطبيق بطاقة التقدير الذاتي للمعلم، وتوصلت إلى ضعف عادات العقل لدى طلبة هذه الشعب.

وتناولت دراسة Muammer (2014) استثمار القضايا الاجتماعية- العلمية من خلال العادات العلمية للعقل، وتوصلت إلى وجود قصور في برامج إعداد المعلم في مساعدة الطلبة على فهم أفضل للتفكير العلمي، كما تم قياسه من خلال عادات العقل إذا كانوا يريدون المشاركة بشكل أكثر فاعلية في صنع القرار، ومناقشة القضايا الاجتماعية في قاعات الدراسة. وفي السياق نفسه أكدت دراسة عبيدة (2016) إمكانية تنمية عادات العقل المنتج (المثابرة، والتحكم في التهور، والإصغاء بتفهم وتعاطف، والتفكير بمرونة، وما وراء المعرفة، والكفاح من أجل الدقة، والتساؤل وصياغة المشكلات، وتطبيق المعرفة الماضية على أوضاع جديدة، والتفكير والتواصل بوضوح، والاستجابة للدهشة، والتفكير التبادلي ومستويات التفكير التأملي من خلال بعض الاستراتيجيات التدريسية، التي منها استديو التفكير.

ويرى مارزانو (Marzano, 2000: 102) أن تكون العادات العقلية الضعيفة تؤدي عادة إلى تعلم ضعيف، بغض النظر عن المستوى أو القدرة التي يمتلكها الطالب، كما أشار (Costa & Calick, 2001: 103) إلى أن إهمال تنمية عادات العقل المنتج يسبب الكثير من القصور في نتائج العملية التعليمية، فالعادات العقلية نمط من السلوكيات الذكية يقود الطالب إلى إنتاج المعرفة، وليس استذكارها أو إعادة إنتاجها على نمط متكرر دون إدراك معناها، حتى تأخذ الشكل الآلي. وفي الصدد نفسه يرى كلا من كوستا وكاليك (Costa & Calick, 2001: 103) أن الاستراتيجيات والأساليب التدريسية التقليدية تركز على الأسئلة ذات الإجابة الصحيحة فقط، في حين أن عادات العقل تسمح للطالب بمرونة البحث عن الإجابة عندما لا يتمكن من معرفتها، من هنا بدأ الاهتمام المعرفي بالبحث عن استراتيجيات تعليمية تعلمية تشجع على ممارسة مهارات التفكير من خلال إعداد البرامج التربوية التي يمكن أن تؤدي إلى تشكيل مجموعة من العمليات العقلية، بدءً بالعمليات العقلية البسيطة وصولاً إلى العمليات العقلية اعليا والمعقدة، بحيث ينتج عنها عمليات تمكن الطالب من تطوير نتاجه الفكري ليصبح عادات عقلية يستخدمها في شتى مناحي حياته العملية والأكاديمية.

ونتيجة لذلك، ظهرت عديد من الاتجاهات والاستراتيجيات المتعلقة بالتعلم، منها التعلم المسند إلى الدماغ. حيث يعد التعلم وظيفة الدماغ الطبيعية، وأكثر من ذلك فإن له قدرةً على التعلم لا تنفد، فكلُّ دماغٍ بشري سليم – بغض النظر عن العمر والنوع أو الخلفية الثقافية – مزودٌ بمجموعة من القدرات الكامنة، التي تضمن القدرة على استكشاف الأنماط، والقدرة على التصحيح الذاتي، والتعلم من الخبرة بواسطة تحليل البيئات الخارجية، والتأمل الذاتي، والقدرة على الإبداع والابتكار. وتوضح نظرية التعلم المستند إلى الدماغ أن الوظيفة الأعظم للدماغ هي التعلم حتى نهاية العمر لدى الإنسان، في ظل نمو الشجيرات والشبكات العصبية، مع توفير بيئة التعلم المحفزة، والأكثر دافعية، والأعظم طموحاً، وأشارت دراسات عديدة –منها دراسة (Maher, 2019: 47)، ودراسة (Mishra, 2015: 235)– إلى ضرورة التركيز على المتعلم واهتماماته وميوله واتجاهاته وطرق تفكيره ومهاراته، وتوظيف التعلم المسند إلى الدماغ حيث يساعد الطالب في الربط بين خبرات التعلم السابقة والحالية.

ويتطلب إعمالُ الدماغِ والتفكيرِ مستوىً عالياً من العمليات العقلية القائمة على الفهم والتحليل والاستنتاج وإصدار الأحكام بمرونة؛ الأمرُ الذي يساعد المتعلمين على تكوين بنية معرفية متكاملة لديهم، من خلال ممارسة مهام عديدة في العملية التعليمية (Szpunar & Radvansky, 2015: 209). ومن جهةٍ أخرى فقد برز الاتجاه التربوي الحديث، القائم على تنمية عادات العقل المنتج، القائم على الحاجة إلى عادات عقل قابلة للنمو، تصل بالمتعلم إلى قدراتٍ عاليةٍ تختص بالوعي والتحكم والتخطيط والتعديل، أو التحسين المستمر في بيئة تعليمية ملائمة ومشجعة على ممارسة مثل تلك العمليات العقلية (حاج، 2016: 6).

وتستند استراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ على بنية الدماغ وبيئته، وطالما أن الدماغ لا يتوقف عن إنجاز عملياته الاعتيادية، فالتعلم سوف يحدث، وغالباً ما يقال: إن كل فرد يقوم بالتعلم،

ويولد بدماغ يعمل كمعالجٍ ذي قدرةٍ استيعابيةٍ كبيرة، وعلى النقيض من ذلك يسودُ المناخَ الأكاديميَّ -أحياناً- بعضُ الممارسات التي تُعَوِّقُ التعلم، منها: عدم التشجيع، والإهمال أو العقاب، والحد من العمليات العقلية اللازمة للتعلم. ويوفر التعلم بالدماغ إطاراً بيولوجياً شاملاً للتعليم والتعلم، ويساعد في توضيح سلوكيات التعلم أنه مفهوم تعبيري يشمل مزيجاً من أساليب التعلم (محمد، 2009: 62-63).

وفي حدود علم الباحث يندر وجود دراسات تناولت تنمية عادات العقل المنتج لدى طلبة الدراسات العليا بوجه عام، وطلبة الماجستير بوجه خاص، باستخدام استراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ، وذلك بشكل مقصود في الدراسات االسعودية والعربية. ومن منطلق أهمية برامج الدراسات العليا في جامعة حائل، ودورها في تأهيل الطلبة المتخصصين في برامج الدراسات العليا في كلية التربية، وأهمية تزويدهم بالاتجاهات الحديثة، توجه الباحث لهذا الموضوع؛ رغبة منه في المشاركة العلمية لموضوع مهم، يعمل على الرفع من كفاءتهم ومهاراتهم العقلية، وينعكس على شخصياتهم، ويثمر في تأهيلهم.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تزايدت في السنوات الأخير محاولات تطوير التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية، وصاحب ذلك توجه الدولة نحو التوسع في برامج الدراسات العليا في كافة التخصصات العلمية، وما صاحبه من دعوات إلى ضرورة استخدام طرق واستراتيجيات متطورة تسهم في تحقيق إيجابية المتعلم، وانخراطه في العملية التعليمية من خلال إيقاظ دماغه، والارتقاء بقدراته ومهاراته التفكيرية العليا في مختلف المواقف التعليمية.

وقد اطلع الباحث على عدد من الدراسات والاتجاهات التي تناولت أهمية توظيف التعلم المسند إلى أبحاث الدماغ في التعليم العام والجامعي، ومنها دراسة سالم وعبدالفتاح (2020: 87) التي أوصت بضرورة استخدام برامج التدريس الحديثة، المعتمدة على استراتيجيات التعلم المسند إلى الدماغ في مراحل التعليم العامة، كما أوصت دراسة عافية (2020: 873) بتضمين المقررات الدراسية في التعليم العام والجامعي أنشطة واستراتيجيات توظف مبادئ نظرية التعلم المستند إلى عمل الدماغ، وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود نتائج إيجابية قاست أثر فعالية برامج قائمة على مبادئ نظرية التعلم المسند إلى أبحاث الدماغ في متغيرات شتى، ومنها على سبيل المثال: دراسة (أبو عطايا، 2019: 275) التي أكدت على فعالية برنامج مقترح قائم على التدريس لجانبي الدماغ لتنمية التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات، في حين أشارت دراسة الشيباني (2019: 340) إلى انخفاض مستوى المعرفة بمبادئ التعلم المسند إلى الدماغ لدى المعلمات، بينما توصلت دراسة آل هتيلة وحمادة (2020: 77) إلى وجود فعالية إيجابية لاستراتيجية رياضة الدماغ في تحسين مهارات الرياضيات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وأشارت دراسة الزهيري (2016: 327) إلى وجود فعالية في التعلم المسند إلى الدماغ في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الرياضيات وتفكيرهم الجانبي.

ومن جهة أخرى تناولت بعض الدراسات والأبحاث عادات العقل المنتج، ومنها دراسة الثويني (2017: 115) التي أشارت إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية، بعد قياس أثر تقصي الويب في تنمية التحصيل المعرفي وبعض عادات العقل في مقرر العلوم للصف الأول المتوسط، ودراسة محمد (2018: 44) التي أكدت على فاعلية برنامج مقترح قائم على بيئة التعلم الافتراضي في تنمية مهارات العقل المنتج، وغيرها، في حين أكدت دراسة العنزي وكامل وعلي (2017: 214) على ضرورة توظيف عادات العقل المنتج في كل مرحلة تعليمية، كما أكدت أهمية توظيف هذا العقل وتحديد أنشطته في كل مرحلة تعليمية، وقد أجرى الباحث دراسة استطلاعية بسيطة شملت عينة عشوائية تكونت من (15) طالباً وطالبةً في كلية الدراسات العليا بكلية التربية، تناولت تحديد ملامح العقل المنتج وعاداته، وتبين ضعف الطلبة في هذا الجانب المعرفي المهم، واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أمين (2019: 362) التي أكدت وجود ضعف لدى طلبة الجامعة بشكل عام في ممارسة العقل المنتج.

بالإضافة لذلك فقد لاحظ الباحث خلال زياراته لطلبة التدريب الميداني في المدارس، وكذلك من خلال زياراته الصفية لبعض المعلمين المتعاونين مع طلبة التدريب الميداني ممن يدرسون ببرنامج الماجستير، ضعف استراتيجيات التدريس التقليدية التي يستخدمها المعلمون والطلبة المعلمون في تعزيز إدراك الطلبة للمادة الدراسية والمحتوى العلمي بها، وكذلك قلة ملائمة الإجراءات التدريسية المتبعة في العملية التدريسية، وتنمية الفاعلية التعليمية لديهم، وهو ما ينعكس سلباً على مستوى تحصيلهم الأكاديمي ودافعيتهم نحو التعلم، حيث إن هذه الاستراتيجيات وتلك الطرق تركز على النتائج والمخرجات المحددة ذات الإجابة الصحيحة فقط، في حين أن عادات العقل المنتج تسمح للطالب بمرونة البحث عن الإجابة عندما لا يتمكن من معرفتها، بالإضافة لذلك، فقد لاحظ الباحث من إجابات الطلبة قبولهم للحلول الأولى المباشرة وعدم المثابرة والاستمرارية في البحث عغن علاقات متباينة في المواقف التعليمية، وتدني مستوى التفكير والتنوع، فكانت معظم متشابهة ومتطابقة بدرجة كبيرة، وهو ما يعد مؤشراً على ضعف مستوى الطلبة في عادات العقل المنتج.

ومن هنا توجه الباحث إلى هذا الموضوع الذي يهدف إلى معرفة فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المسند إلى الدماغ في تنمية بعض عادات العقل المنتج لدى طلبة الدراسات

العليا في كلية التربية بجامعة حائل؛ بُغْيَةَ المشاركة في تنمية طلبة الدراسات العليا مهارياً ومعرفياً وعملياً. وبناء على ما سبق تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المسند إلى الدماغ في تنمية بعض عادات العقل المنتج لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة حائل؟، ويتفرع من السؤالِ الرئيسِ بعض الأسئلةُ الفرعيةُ الآتية:

1- ما عادات العقل المنتج لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة حائل في كلية التربية بجامعة حائل؟

2- ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار عادات العقل المنتج؟

3- ما فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المسند إلى الدماغ في تنمية بعض عادات العقل المنتج لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة حائل في كلية التربية بجامعة حائل؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في الآتي:

1- تعرف مدى فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المسند إلى أبحاث الدماغ في تنمية بعض عادات العقل المنتج لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة حائل.

2- تحديد أهم عادات العقل المنتج المقترح اكتسابها من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة حائل.

3- معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في تطبيق الاختبار القبلي والبعدي في عادات العقل المنتج.

أهمية الدراسة:

يمكن تناول أهمية الدراسة على النحو الآتي:

1- **الأهمية النظرية**: وتتمثل في:

- تشكل هذه الدراسة بنية معرفية للارتقاء بالمهارات التدريبية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة حائل.
- تواكب هذه الدراسة الاتجاهات العالمية في المجال التربوي من خلال التركيز على عادات العقل المنتج (ما يفيد منها) في تخطيط وتنظيم المناهج والمقررات الدراسية، بحيث تتضمن بعض عادات العقل المنتج المراد تنميتها لدى الطلبة.
- تسهم هذه الدراسة في تنمية بعض عادات العقل المنتج لدى طلبة الدراسات العليا في ضوء أحدث التوجهات العالمية المستقاة من نتائج أبحاث الدماغ.

2- **الأهمية التطبيقية**: وتتمثل في:

- تمد هذه الدراسة مجال التعلم المسند إلى أبحاث الدماغ بمقياس لعادات العقل المنتج لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات، وتسهم في تعزيز فهم طبيعة العلاقة بين أبحاث الدماغ وعادات العقل المنتج.
- توفر الدراسة دليلاً للتدريس باستخدام استراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ؛ لتنمية بعض عادات العقل المنتج، ما يفيد أعضاء هيئة التدريس والطلبة المعلمين في تجهيز المادة العلمية.
- يمكن استفادة القائمين على إبدارة برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة حائل الاستفادة من النتائج التي قد تتوصل لها الدراسة في تطوير البرنامج وتحسين جودته.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على:

1- **الحد الموضوعي**: حيث اقتصرت الدراسة على توضيح مدى فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المسند إلى الدماغ في تنمية بعض عادات العقل المنتج لدى طلبة الدراسات العليا ممن يدرسون ببرنامج الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة حائل.

2- **الحد البشري**: حيث اقتصرت الدراسة على طلبة الدراسات العليا ببرنامج الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة حائل، وعددهم (32 طالباً وطالبة).

3- **الحد الجغرافي**: حيث تم تطبيق الدراسة على كلية التربية بجامعة حائل.

4-**الحدود الزمانية**: حيث تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي 2021/2020.

مصطلحات الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المصطلحات التالية:

1- التعلم المسند إلى أبحاث الدماغ:

يعرفه الزهيري (2016: 332) بأنه: التعلم الذي يقوم على مجموعة إجراءات وخطوط عملية منظمة، تستند إلى مبادئ نظرية

التعلم المسند إلى الدماغ، وفق مراحل التعلم الدماغي الخمس: (الاستعداد للتعلم، الاندماج المنظم في التعلم، اليقظة الهادئة، المعالجة النشطة، زيادة السعة الدماغية) لدى المتعلمين.

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: نمط من أنماط التعلم يستند إلى مبادئ ومراحل ونظرية التعلم القائم على نتائج الأبحاث العلمية التي تناولت طبيعة العقل البشري وخصائصه وعملياته الحيوية في معالجة المعارف والمعلومات المكتسبة.

2- استراتيجية قائمة على التعلم المسند إلى الدماغ:

يعرفها فارس (2016: 462) بأنها مجموعة من الخطوات التعليمية القائمة على اقتراحات نظرية التعلم بالدماغ ذي الجانبين وفق الخطوات: (الإعداد، الاكتساب، التفصيل، تكوين الذاكرة، التكامل الوظيفي).

ويعرف الباحث استراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ إجرائياً بأنها: جملة من المبادئ والاقتراحات العلمية والقوانين التي تناولت طبيعة الدماغ وأساليبه في معالجة المعارف وتشكيلها في بنية العقل المعرفية.

3- عادات العقل المنتج:

يعرفها أبو الجبين (2018: 9) بأنها: استعداد دائم لإظهار ردَّات الفعل المناسبة والأفضل لمثير يتعرض له الفرد، وتكون ردَّات الفعل مختارة من ردود فعل مختلفة تعرض لها الفرد، منها: المثابرة، والمرونة، والكفاح من أجل الدقة، والتساؤل، وطرح المشكلة، والإبداع، والتصور، والتفكر. وتعرف حاج (2016: 8) عادات العقل المنتج بأنها اتجاه عقلي لدى الفرد للخبرات السابقة والاستفادة منها للوصول إلى تحقيق الهدف المطلوب. ويعرفها أمين (2019: 268) بأنها منظومة المهارات والاتجاهات والسلوكيات الذكية التي توجه الطلاب في عملية التعلم، وتقودهم نحو معالجة الخبرات، وبناء المعرفة نحو مواقف الحياة الدراسية والاجتماعية.

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح أن عادات العقل المنتج تشمل مجموعة من المهارات والقدرات الذهنية التي تمكن المتعلم من بناء تفضيلات من الأداءات أو السلوكيات؛ بناء على بعض المثيرات التي تقوده إلى انتقاء عملية ذهنية أو سلوك من مجموعة خيارات متاحة لمواجهة مشكلة ما، ويستفيد من خبراته السابقة في تحقيق ذلك.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: جملة من القدرات الذهنية والمهارات التي تميز عقول طلبة الدراسات العليا ببرنامج الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة حائل عن غيرهم من المراحل الأخرى، وهي: التنظيم الذاتي، والمثابرة، والتفكير المرن، والتساؤل وطرح المشكلات، والتواصل الفعال، والتفكير التبادلي، والاستعداد المستمر للتعلم، وتطبيق المعرفة السابقة في مواقف جديدة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري للدراسة:

يمكن استعراض محاور الإطار النظري للدراسة على النحو الآتي:

أولاً: استراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ:

يمكن تناول استراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ على النحو الآتي:

1- مفهوم التعلم المسند إلى الدماغ:

تعرف حسنين (2016: 16) التعلم المسند إلى الدماغ بأنه: تعلم يقوم على تنشيط جانبي الدماغ، وتكوين وصلات عصبية جديدة بينها، وتنشيط الذاكرة بمساراتها المختلفة، ويقوم على بعض المبادئ، منها: الترابط والتكامل بين الجسم والعقل، والتعلم ذو المعنى، والتعلم عملية اجتماعية نفسية، وربط الخبرات القديمة بالحالية، في حين ترى (Tara, 2016: 10) أنه نظرية تعلم تستمد مبادئها من فهم عمليات الدماغ في ضوء البحوث المستمدة من التعاون بين علوم الأعصاب الإدراكي، والأعصاب الاجتماعية، وعلم الأحياء والذكاء الاصطناعي.

في حين يشير (أبو حماد، 2007: 154) إليه على أنه: نظرية شاملة متكاملة تستند إلى افتراضات علم الأعصاب والتركيب التشريحي للدماغ البشري للتعلم بشكل طبيعي، وحث المعلمين على تعليم تلاميذهم خبرات من واقع الحياة اليومية. ويرى الرويلي والحربي (2018: 339) أن استراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ هي أسلوب ذو فهم شامل، يستند إلى فهم تركيب الدماغ وكيفية عمله، وفهم عملية التعلم في ضوء بيئة مناسبة، ووظائفه من خلال نموذج يضم مجموعة من العناصر المتصلة بالتدريس الفعال القائم على نتائج الأبحاث العلمية.

ويرى الباحث أنها استراتيجية تدريسية تقوم على مجموعة من الخطوات العلمية التي تراعي طبيعة الدماغ البشري وآلية عمله ومبادئه؛ من أجل تقديم مادة علمية بشكل منظم وسهل، يستثير عمليات التفكير؛ من أجل تحقيق تعلم أفضل، عن طريق أثراء موقف التعلم في بيئة علمية مناسبة. كما يشرك الجانبان الأيمن والأيسر في الاهتمام بالعمليات العقلية التي تختص بالعمليات (الإبداعية، والناقدة، والتطبيقية، والابتكارية، والعقلانية، والمكانية، والرمزية والتدريبية، والمنطقية)، وهذه العمليات العقلية ربما لا تتوفر جميعها في تدريس مقرر من المقررات، وقد لا تنعكس واضحة في محتوى معرفي مرتبط بموضوعات مقرر دراسي بعينه إن كان من المقررات العلمية.

وقد أشار الزهيري (2016: 333) إلى وجود عديد من العوامل المؤثرة على التعلم المسند إلى الدماغ، من بينها العامل البيولوجي الصفي، والعامل الوراثي، والعامل الانفعالي، والعامل البيئي، والحركي والغذائي.

٢– الأسس التي تستند إليها الاستراتيجية القائمة على التعلم المسند إلى الدماغ:

يذكر ريان (Ryan, 2018: 9) أن التعلم المسند إلى الدماغ يقوم على فرضية أن التعلم والدماغ مترابطان من منطلق حدوث تغيرات فسيولوجية في الروابط العصبية عند تلقي التعلم. وقد أوردت سالم وعبدالفتاح (2020: 29-37) مجموعة من المبادئ، من أبرزها ما يلي:

- كل التعلم يرتبط بالتركيب الفسيولوجي ككل، والمخ جهاز حيوي معالج.
- العقل مكون اجتماعي سيكولوجي يتأثر بالمحيطين وتفاعلهم عند الاستقبال أو الاستجابة.
- قدرة العقل على التذكر تكون أفضل إذا كانت المعلومات ذات مغزى.
- البحث عن المعنى يحصل من خلال العناية بالأمثلة الواردة.
- التفاعل مع الأمثلة ومحاكاتها أمر مهم في التعلم.
- يقوم الدماغ بمعالجة إبداعية للكليات والجزيئات معاً.
- أهمية توجيه الإدراك والانتباه في التعلم.
- توظيف التعلم عمليات الوعي واللاوعي.
- للعقل البشري طريقة لتنظيم المعارف والمعلومات في الذاكرة.
- التعلم أمر مستمر يهتم بالمهارات.
- بيئة التعلم تقوم على عملية من التحديات والتقليل من التهديدات.
- كل دماغ منظم بطريقة فريدة متميزة، ويختلف من إنسان لآخر.

أما عبدالقادر (2017: 70-71) فيرى أن طبيعة العمليات العقلية في الدماغ البشري تختلف، فطبيعة الشق الأيمن من الدماغ تهتم بالعمليات (الكلية والمفاهيمية والخيالية والمنظمة والجمالية والتركيبية والجماعية والتكاملية والمتزامنة)، أما عمليات العقل في الشق الأيسر الدماغ فتعالج العمليات (المتسلسلة والرياضية والتقنية والتحليلية والمخططة والمشاكلات والكمية والتفعيلية والتفكرية واللفظية).

3– مراحل تنفيذ الاستراتيجية القائمة على التعلم المسند إلى الدماغ:

يرى ختاش (2015: 434 – 435) أن مراحل التدريس المسند إلى أبحاث الدماغ لها عدة مراحل:

– **المرحلة الأولى: الانتباه المسترخي:** وتتضمن تلك المرحلة تهيئة المناخ العاطفي والاجتماعي الأمثل للتعلم، من خلال وجود تحديات مناسبة، وتوقعات عالية تخفض الخوف والتوتر والقلق.

– **المرحلة الثانية: الانغمار المتناغم:** وتتضمن هذه المرحلة توفير فرص التعلم الأفضل، وذلك بتوفير بيئة غنية بالخبرة والتجربة والتعلم ذي المعنى.

– **المرحلة الثالثة: المعالجة الفاعلة للخبرة:** وتُعنَى هذه المرحلة بالمعالجات الفاعلة للمعلومات، وتشكيل أنماط المعنى، وتوفير فرص التفكير والسؤال والتجريب والملاحظة والانضباط الذاتي والتنظيم الذاتي، والنظر إلى أن تلك المراحل السابقة عمليات متداخلة كل مرحلة تدعم الأخرى وقد لا تحدث بشكل خطي أو تسلسلي.

وهناك من يرى أن عملية التعلم (في استراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ) تتم وفق عدة خطوات:

أولها: الاستعداد للتعلم Predisposition حيث يعمل المعلم على تغيير أدمغة الطلبة وتجهيزها بالترابطات الشبكية بين الخبرات السابقة لدى المتعلمين والمعلومات الجديدة.

وثانيها: الاندماج المنظم Orchestrated Immersion حيث يتم ابتكار بيئات تعليمية داعمة، تساعد الطلبة على الاندماج الكامل في الخبرات التربوية.

وثالثها: اليقظة الهادئة Relaxed Alertness حيث يعمل المعلم على إزالة مخاوف الطلبة، من خلال تنمية التحدي للمواقف التعليمية لديهم.

ورابعها: المعالجة النشطة Active Processing حيث يقوم الطلبة بتعميم المعلومات والخبرات المكتسبة نتيجة المشاركة في المواقف التعليمية مع الزملاء.

وخامسها: توسيع السعة الدماغية Expanding Brain capacity حيث يقدم مسائل إضافية ترتبط بواقع الموضوع المطروح، بحيث يعزز إكساب الخبرات في السعة الدماغية من خلال دمج حلول مختلفة للمشكلات (عفانة والجيش، 2008: 106).

ويحدد عافية (2020: 839 –841) مراحل التعلم المسند إلى الدماغ الخمس على النحو التالي:

(أ) **الإعداد:** ويتجهز الدماغ في هذه المرحلة لاستقبال الجديد من المعارف والمعلومات واستدعاء الخبرات السابقة من خلال تنشيط الشبكات العصبية لدى المتعلم، وبناء أواصر العلاقات بين الخبرات الجديدة والسابقة، الأمر الذي يدفعنا لأهمية استخدام استراتيجيات التدريس المناسبة، وطرح التساؤلات، والعناية بالدوافع، وجذب التركيز، وتنمية التفاعل الإيجابي داخل

قاعات الدراسة.

(ب) الاكتساب: ويكون التركيز في هذه المرحلة على عرض خبرات جديدة ومألوفة لدى المتعلم؛ كي يستطيع بناء روابط عصبية أقوى بين الجديدة والقديمة، وهذا الأمر يدفعنا إلى العناية بإشراك أكبر قدر من الحواس، وتوظيفها في عملية التعلم، علماً أن هذه المرحلة تؤكد على الخبرة المتعلقة مسبقاً.

(ج) التفصيل والشرح والإيضاح: وهنا تبرز أهمية الدمج والانغماس في التعلم من خلال التكامل مع الآخرين، ومحاولة بناء معنى للتعلم، فيمارس الدماغ عمليات عقلية متعددة من أجل تصنيف الخبرات التعليمية، بحيث يكون قادراً على (التحليل والانتقاء والنقد والاختبار والتثبت من المعلومات) وهذه المرحلة تشير إلى أهمية بعض استراتيجيات التدريس المهمة، كالمناقشة والحوار والشرح والفروض العلمية والاستقصاء المنظم والاستقراء وغيرها.

(د) تكوين الذاكرة: حيث يتم خلال هذه المرحلة التأمل والاستبحار واسترجاع المعلومات، وهنا يمكن التركيز في أن الدماغ لا يكتسب الخبرات دفعة واحدة، ولكنه يعمل بكفاءة عالية عبر الوقت.

(هـ) التكامل الوظيفي: وفي هذه المرحلة يبرز التأكيد على التوسع في التعلم من خلال بناء روابط قوية وسليمة في الشبكات العصبية في الدماغ، ويكون التركيز من خلال تقديم الأنشطة الإثرائية المتنوعة، التي تدفع المتعلم إلى القدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرارات المنطقية الصحيحة والسليمة.

(و) اليقظة الهادئة: حيث يتم تشجيع المتعلم على البعد عن المخاوف والتهديدات، وقبول التحدي، ويشير الباحث إلى أهمية نبذ المخاوف والتهديدات من منطلق توفير بيئة تعليمية صحيحة وسليمة وجيدة في اكتساب التعلم.

ثانياً: عادات العقل المنتج

نشأت عادات العقل في الولايات المتحدة الأمريكية عندما نظر مجموعة من الباحثين إلى عملية السلوكيات المتوقعة، التي تحدث عن عرض مواقف التعلم الجديدة، التي يميزها التحدي العقلي في ظل تنامي مفهوم عادات العقل المنتج، بالاعتماد على العقل في عملية التطور في ظل ظهور مشروعات تطوير العلوم والرياضيات والتكنولوجية، وتزامن ذلك مع مشروع الملكة إليزابيث في بريطانيا، الذي أهتم بتنمية العادات العقلية لدى المتعلمين (الثويني، 2017: 129-130).

ويمكن تناول عادات العقل المنتج على النحو التالي:

1- الافتراضات التي تقوم عليها عادات العقل المنتج:

تعد عادات العقل بمثابة عملية من القدرات العقلية التي يمكن أن تستثار أثناء الموقف التعليمي، والتي تظهر مدى حيوية العقل ومرونته في استقبال المعلومات الجديدة، والمواءمة بينها وبين الخبرات السابقة؛ من أجل تحقيق بيئة معرفية أكثر استيعاباً وتطوراً. وينظر بعضهم إلى عادات العقل المنتج على أنها عملية تطويرية يؤمل في النهاية أن تقود إلى إنتاج الأفكار وحل المشكلات، كما أنها تتضمن الميول والاتجاهات والقيم، وبالتالي فهي تقود إلى أنماط من تفضيلات مختلفة، لذا فالفرد انتقائي في تصرفاته العقلية بناءً على ميوله واتجاهاته وقيمه (طراد، 2012: 233). وقد اتفق الباحثون حول مجموعة من الافتراضات التي تشكل في مجملها الأساس النظري للتدريب على عادات العقل المنتج، بما يسهم في تحقيق الفعالية التعليمية، تتمثل هذه الافتراضات في (يوسف، 2012: 9):

- العقل آلة التفكير يمكن تشغيلها بكفاءة عالية.
- جميع الطلبة يمتلكون العقل، ويستطيعون إدارته كما يريدون.
- جميع الطلبة لديهم القدرة الكافية للتوجيه الذاتي للعقل، وتقييمه ذاتياً وإدارته وتعديله.
- يمكن تعليم الطلبة عادات العقل للوصول إلى نتاجات تشغيل الذهن وإدارته.
- يمكن تحديد مجموعة من العادات والمهارات للوصول إلى أعلى كفاءة في الأداء في كل عادة.
- يستطيع الطلبة أن يضيفوا أية عادة جديدة من خلال التعامل مع العقل، ومَدِّهِ بالطاقة الذهنية كي يتوقعوا أداءً عالياً.
- تتكون عادات العقل نتيجة لاستجابة الفرد إلى أنماط من المشكلات والتساؤلات، شريطة أن تكون حلول المشكلات وإجابات التساؤلات تحتاج إلى بحث واستقصاء وتفكير عميق.
- يمكن تنظيم بعض المواقف التعليمية لتحقيق امتلاك العادة الذهنية ضمن مادة دراسية محددة.
- يجب التأمل في استخدام عادات العقل وسلوكياتها المختلفة؛ لمعرفة مدى تأثيرها، ومحاولة تعديلها للتقدم بها نحو تطبيقات مستقبلية.
- ترتكز عادات العقل على النظرة التكاملية للمعرفة، والقدرة على انتقال أثر التعلم، فهي قابلة للانتقال من مادة إلى أخرى ومن سياق لآخر.
- يمكن الارتقاء بالعمليات والمهارات الذهنية من العادات والمهارات البسيطة إلى العادات الأكثر تعقيداً حتى الوصول إلى مهارة إدارة التعلم.

2- أهم عادات العقل المنتج لدى الطلبة:

تعد عادات العقل المنتج من أبرز الاتجاهات الحديثة في التعلم والتعليم من منطلق أنها تعبر عن إدارة التعلم والمهارات العقلية،

وقد تناول العنزي وآخرون (2017: 207-214)، ومنصور (2015: 148) تأصيل عادات العقل المنتج التي تتركز على العادات العقلية الآتية:

- المثابرة والإجراء؛ لإتمام المهام والوصول للهدف.
- التحكم بالتهور وامتلاك القدرة على التأني والصبر.
- الإصغاء بتفهم وتعاطف وتأمل.
- التفكير بمرونة وطلاقة.
- التفكير المجرد المتفتح.
- الكفاح من أجل الدقة والرصانة في الوصول إلى معرفة محكمة.
- التساؤل وطرح المشكلات وابتكار الحلول.
- تطبيق المعارف القديمة على أوضاع جديدة.
- التفكير والتواصل بدقة ووضوح.
- استخدام الحواس وتفعيلها من أجل بناء معلومات أكثر ثباتاً.
- الابتكار والإبداع المستند إلى تجارب ومواقف وانفتاح ذهني.
- الاستجابة برغبة ورهبة.
- المسؤولية والإقدام على المخاطرة.
- التفكير التبادلي القائم على مناقشة الأفكار واختبار مدى صلاحيتها ومناسبتها.
- الاستعداد الدائم للتعلم برغبة واشتياق.
- توليد المعرفة من مواقف التعلم الجميلة.

وترى عبدالفتاح (2018: 170-171) أن مهارات العقل المنتج جمعت بين مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال مرونة مهارات العقل المنتج، وصنفتها بالمجالات التالية:

- التنبؤ بالافتراضات الصالحة في حل المشكلات.
- تقويم الحجج وإصدار الأحكام على المعلومات المتوفرة.
- التفسير وإخفاء المعنى على خبرات الحياة.
- الطلاقة في توليد الأفكار والبدائل.
- المرونة في إيراد أفكار غير متوقعة.
- الأصالة في إظهار استجابات غير مألوفة.

ومن خلال تأمل عادات العقل المنتج فقد ذكر الطلحي (2015: 121) أن هناك سبعاً من عادات العقل المنتج اختص بها الجانب الأيسر من الدماغ، وهي: (المثابرة، والتحكم في التهور، والإصغاء بتمعن وتفهم وتعاطف، والتفكير التبادلي، والاستعداد الدائم للتعلم المستمر، والإقدام على مخاطرة مسؤولة، وجمع البيانات من خلال الحواس)، كما ذكر أن هناك تسعَ عاداتٍ عقلية ارتبطت بالجانب الأيمن من الدماغ، وهي: (التفكير بمرونة، والتفكير بالتفكير، والكفاح من أجل الدقة، والتساؤل، وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، والتفكير بوضوح ودقة، والاستجابة بدهشة وتساؤل، والتصور والابتكار وإيجاد الدعابة). وقد ركزت الدراسة الحالية على ثماني عادات للعقل هي: التنظيم الذاتي، والمثابرة، والتفكير المرن، والتساؤل وطرح المشكلات، والتواصل الفعال، والتفكير التبادلي، والاستعداد المستمر للتعلم، وتطبيق المعرفة السابقة في مواقف جديدة.

الدراسات السابقة:

تناولت بعض الدراسات والبحوث العربية والأجنبية استراتيجية التعليم المسند إلى الدماغ وعادات العقل المنتج، ويمكن استعراض هذه الدراسات على النحو التالي:

أولاً: دراسات تناولت التعلم المسند إلى الدماغ

هدفت دراسة وينتر وكانيون (Winter & Canyon, 2019) إلى تحديد إلى مدى يستخدم أعضاء هيئة التدريس أساليب التعلم المسند إلى الدماغ كجزء من ممارساتهم الأكاديمية في بيات التعلم الإلكتروني، وتقييم الفروق في عملية الاستخدام ما بين أعضاء هيئة التدريس المتفرغين والعاملين بدوام كامل في جامعتين حكوميتين وأخرى خاصة في المنطقة الجنوبية الغربية من الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب التعلم المسند إلى الدماغ في الجامعات الحكومية والخاصة، وأشارت إلى ضرورة تقديم برامج تدريبية لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس على استخدام أساليب التعلم المسند إلى الدماغ.

وهدفت دراسة العنزي (2019) الممارسات التدريسية الأكثر والأقل شيوعا لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الحدود الشمالية في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، والكشف عن مدى اختلافها تبعا لكل من: النوع، والمؤهل العلمي، نوع الكلية، سنوات الخبرة. تكونت عينة البحث من (199) عضوا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة منهم (100) عضوا من الذكور، و(99) عضوا من الإناث، وتوصلت النتائج إلى أن أكثر الممارسات شيوعا: (أسعى إلى إيجاد بيئة من التشجيع والمساندة داخل القاعة الدراسية) بمتوسط حسابي = 4.4623. وأن أقل الممارسات شيوعا هي: (استخدم أصواتا موسيقية طبيعية لتهيئة أمزجة الطلاب للتعلم) بمتوسط حسابي (2.2965).

وتناولت دراسة سعد (2019) فاعلية برنامج لتنمية مهارات التدريس القائم على نموذج التعلم المستند إلى عمل الدماغ لدى الطالبات معلمات الاقتصاد المنزلي/ علوم الحياة الأسرية، وفي تحسين رضا تلميذاتهن عن تعلم التخصص، واعتمدت على المنهج التجريبي، وأظهرت النتائج التي تم التوصل إليها بعد المعالجة الإحصائية فاعلية البرنامج في تحسين كل من مهارات تدريس علوم الحياة الأسرية وفقا للنموذج لدى الطالبات المعلمات، ورضا تلميذاتهن عن تعلم التخصص، واستنادا لتلك النتائج توصى الباحثة بتطوير مقررات طرق تدريس الاقتصاد المنزلي/ علوم الحياة

الأسرية عبر تدريب الطالبات المعلمات على استخدام نماذج واستراتيجيات تدريسية تسهم في خلق بيئة تعلم ثرية ومحفزة للتلاميذ، والاهتمام بتحسين رضا التلميذات عن تعلم علوم الحياة الأسرية، لما للرضا من أثر كبير في تحقيق مخرجات تعليمية متنوعة.

كما هدفت دراسة فارتانجلو (Fartangelo, 2018) إلى الكشف عن مدى إدراك ومعرفة المعلمين بنظرية التعلم المستند إلى أبحاث الدماغ وتطبيقها وتطبيقاتها في غرفة الصف، وتكونت الدراسة من (3) من المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى أن إدراك المعلمين لاستخدام استراتيجيات التعلم المستند إلى أبحاث الدماغ داخل الصف كان مقيداً لطلابهم من حيث زيادة احتفاظهم بالمحتوى الذي يدرسونه، وبذلك إقامة علاقات إيجابية من طلابهم، بالإضافة إلى أن إدراك المعلمين الأكثر خبرة بالتدريس يعانون من صعوبة تضمين الاستراتيجيات الحديثة، التي منها نظرية التعلم المستند إلى أبحاث الدماغ من خلال الزمن المتاح للحصص الدراسية، وأوصت بضرورة الأخذ بالاستراتيجيات الحديثة في التدريس في التدريب، ومنها القائمة على أبحاث الدماغ، ونشر ثقافتها في أوساط المعلمين والمعلمات.

وتناولت دراسة الخطيب (2018) فهم طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ واتجاهاتهم نحوها، وشملت عينة الدراسة (85) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية جامعة اليرموك، وتوصلت إلى وجود فهم متوسط من قبل الطلبة لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.5 في مستوى فهم مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ تعزى إلى برنامج الدراسات العليا.

وهدفت دراسة فرج وعبدالفتاح وعصفور ومحمود (2017) إلى إعداد برنامج قائم على التعلم المستند إلى أبحاث الدماغ، وتقصي مدى فاعليته في تنمية الوعي بالذكاء الروحي لدى الطالبات معلمات علم النفس في كلية البنات للآداب والعلوم التربوية في جامعة عين شمس، وشملت العينة (35) طالبة معلمة، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج، وأوصت بالاستفادة من البرنامج في تنمية الذكاء الروحي في برنامج إعداد المعلمين في الجامعات، والاستفادة من المقاييس التي بنيت في هذه الدراسة.

وهدفت دراسة أحمد (2017) إلى قياس فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية بعض عادات العقل والكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال تدريس مقرر تقنيات التعليم لطالبات الدبلوم العام في التربية بكلية التربية بالجبيل، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وتكونت عينة البحث من (50) طالبة، قسمت إلى مجموعتين بالتساوي: الأولى تجريبية درست باستخدام بعض استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ، والثانية ضابطة درست بالطريقة المعتادة، وتم إعداد مقياس عادات العقل ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وتطبيقهما قبلياً، وبعدياً على مجموعتين البحث، وتوصل الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس عادات العقل لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة تارا (Tara, 2016) إلى معرفة أثر التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية التطوير المهني لدى المعلمين، وإلى أي مدى يتم تطبيق استراتيجيات التدريس التي تستهدف الدماغ في الممارسات التدريبية، وشملت العينة (44) من معلمي مدارس التعلم المختلفة، وتوصلت إلى وجود أثر إيجابي في نشر ثقافة التعلم المسند إلى أبحاث الدماغ، وتوظيف استراتيجياته التعليمية في الممارسات التدريسية، وأوصت الدراسة بضرورة زيادة توعية المعلمين بمفاهيم ومبادئ واستراتيجيات التدريب المستندة إلى أبحاث الدماغ في الفصول الدراسية.

وهدفت دراسة نوافلة والهنداسي (2014) إلى تحليل أسئلة امتحانات شهادة الدبلوم العام لمادة الفيزياء في سلطنة عمان في ضوء العمليات العقلية لكل من جانبي الدماغ الأيمن والأيسر بشكل منفصل، والعمليات العقلية للجانبين معاً، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي. حيث تم تطبيث بطاقة تحليل تضمنت ثلاثة أبعاد للعمليات العقلية هي: العمليات العقلية في الجانب الأيمن للدماغ. والعمليات العقلية في الجانب الأيسر. والعمليات العقلية في الجانبين معاً، وأظهرت النتائج أن نسبة العمليات العقلية المفعلة في امتحانات الدبلوم العام لمادة الفيزياء لجميع الأعوام الدراسية عينة الدراسة. كانت في الجانب الأيسر هي الأعلى. تلتها نسبة العمليات العقلية المفعلة في الجانبين معاً، بينما كانت نسبة العمليات العقلية المفعلة في الجانب الأيمن هي الأقل. وكشفت عن عدم تفعيل بعض العمليات العقلية.

ثانياً: دراسات اهتمت بعادات العقل المنتج وتوظيفها في التعلم والتعليم

هدفت دراسة الدوسري (2020) إلى توضيح العلاقة بين عادات العقل والقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة في ضوء بعض المتغيرات، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين عادات العقل والقدرة على اتخاذ القرار، وتفوق الطالبات في الفرقة الرابعة على الطالبات في الفرقة الأولى في كل من عادات العقل والقدرة على اتخاذ القرار.

وهدفت دراسة عافية (2020) إلى قياس فاعلية برنامج قائم

على تنمية عادات العقل والتفكير التحليلي والتحصيل –من خلال مقرر الموهوبين لطالبات الماجستير في التربية الخاصة– إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس عادات العقل ومقياس التفكير التحليلي لصالح التجريبية في التطبيق البعدي، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على المقياس نفسه، وأوصت الدراسة بعمل دورات ودروس تدريبية للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات على استراتيجيات تتوافق مع عمل الدماغ، والاهتمام بتنمية التفكير التحليلي لدى المتعلمين في التعليم العام والجامعي.

وتناولت دراسة النجار والقاضي وصقر (2020) الكشف عن عادات العقل لدى طلاب شعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية بجامعة كفر الشيخ، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في عادات العقل (التحكم بالإندفاعية، التفكير بمرونة، الإصغاء بتفهم وتعاطف) لصالح الإناث.

كما هدفت دراسة السيد وأحمد (2020) إلى تحديد عادات العقل التي يجب أن يمتلكها طلاب الكليات العلمية بجامعة المنيا وجامعة دراية الخاصة، وتحديد مستقواها لديهم، وكذلك تحديد الفرق في مستوى عادات العقل بين الطلبة بالجامعتين، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة بكلتا الجامعتين يمتلكون عادات العقل بدرجة متوسطة، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الجامعتين وذلك لصالح جامعة دراية الخاصة.

وأجرت العيد (2019) دراسة بهدف تعرف فاعلية استخدام برنامج تدريبي قائم على الانفوجرافيك فى تنمية عادات العقل لدي طالبات كلية التربية فى جامعة حائل، طبقت على عينة من (30) طالبة من طالبات الصفوف الأولية بكلية التربية، وتوصلت إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الانفوجرافيك فى تنمية عادات العقل (التفكير في التفكير، الإبداع، إيجاد الدعابة، تطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة، التساؤل وطرح المشكلات، وتوصيل المعلومات بوضوح ودقة) لدي الطالبات ككل

وتناولت دراسة الصانع وأبوعيشة (2019) عادات العقل وعلاقتها بأنماط التفكير الناقد لدى طالبات جامعة الطائف، وتحديد الفروق في العادات والأنماط بين طالبات كليتي العلوم والتصاميم بالجامعة، ومعرفة أثر هذه العادات في التنبؤ بالتفكير الناقد لدى الطالبات، وتوصلت إلى تدني مستوى عادات العقل لدى طالبات جامعة الطائف ما عدا بعدي المغامرة والمواظبة، وأشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين عادات العقل والتفكير الناقد لدى الطالبات.

وهدفت دراسة المطرفي (2019) إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الابتكاري وفهم طبيعة المسعى العلمي والاتجاه نحو هذه العادات لدى الطلاب معلمي العلوم بجامعة أم القرى، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (50) طالبا لكل مجموعة، طبق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية فقط، في حين لم يتعرض طلاب المجموعة الضابطة للبرنامج التدريبي، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير الابتكاري وفهم طبيعة المسعى العلمي والاتجاه نحو عادات العقل لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وتناولت دراسة أبولطيفة (2019) عادات العقل لدى طلبة الدراسات العليا)الماجستير والدبلوم العام في التربية(، في كلية التربية بجامعة الباحة، بهدف التعرف على مستوى امتلاكهم لها، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك الطلبة لعادات العقل جاء بدرجة مرتفعة، حيث كان المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة من (5) على النحو التالي)المثابرة: 4.10، التحكم بالتهور 3.95، التفكير والتواصل بوضوح ودقة ٣,٨٨، تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة 3.64، التفكير بمرونة 3.43)، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك عادات العقل لدى الطلبة وفقاً للمرحلة الدراسية)الماجستير/ الدبلوم العام في التربية) وذلك لصالح مرحلة الماجستير.

وهدفت دراسة النوادري والبيشي (2018) إلى تصميم برنامج مقترح قائم على الواقع الافتراضي في تنمية مهارات العقل المنتج لدى طلاب الماجستير بجامعة بيشة، وطبقت الدراسة على طلاب الماجستير في مقرر تقنيات التعليم، وخلصت الدراسة إلى بعض النتائج التي من أبرزها فعالية البرنامج على بيئة التعلم الافتراضي في تنمية مهارات العقل المنتج لدى طلاب وطالبات برنامج الماجستير في جامعة بيشة، وتوصلت الدراسة إلى التوجيه بضرورة الاهتمام بتدريب طلبة الماجستير على استخدام بيئات التعلم الافتراضي في دراسة مقرراتهم، والعناية بمهارات العقل المنتج لديهم.

كما هدفت دراسة العنزي وآخرون (2017) إلى البحث في التأصيل الشرعي لعادات العقل المنتج، وتوصلت الدراسة إلى تأهيل (16) عادة عقلية للعقل المنتج من خلال النصوص الشرعية واستقرائها، وأوصت الدراسة بضرورة الاستفادة منها عن طريق تضمينها المناهج التعليمية المختلفة، وضرورة توعية المعلمين بها، وتدريب المتعلمين عليها.

كما هدفت دراسة أمين (2019) إلى بناء برنامج قائم على مدخل التلمذة القرائية في تنمية عادات العقل المنتج في القراءة

والكتابة لدى طلاب كلية التربية، وتكونت العينة من (74) طالباً، وأسفرت الدراسة عن فاعلية البرنامج في تنمية عادات العقل المنتج، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين عادات العقل في مقررات طرق تدريس اللغة العربية، وتدريب معلمي اللغة العربية وموجهيها على مدخل التلمذة القرائية واستراتيجياته.

وهدفت دراسة كويرا وزهران (Koura & Zahran, 2017) إلى التعرف على فاعلية عادات العقل في تنمية مهارات الكتابة والاستقلال في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة ومقاييس الاستقلال الذاتي الطلابي، وأوصت بضرورة العناية في توظيف عادات العقل في تعليم اللغة الإنجليزية وغيرها من اللغات الأخرى ومناهج التعليم بشكل عام.

وتناولت دراسة كالك وآخرون (Calick & et al, 2014) عادات العقل العلمية لدى الطلبة المعلمين، ومقارنة آرائهم حول الأداء الأكاديمي وجودة البرامج الأكاديمية التي تقدمها الجامعة التركية، وتكونت عينة الدراسة من (1600) من الطلبة المعلمين تخصصات (تعليم العلوم، تعليم الرياضيات، تعليم العلوم الاجتماعية، تدريب معلمي المرحلة الابتدائية)، وتوصلت إلى أن برامج إعداد المعلم يجب أن تسهم في مساعدة الطلبة المعلمين، حيث يمتلكون تفكيراً علمياً أفضل، ومن ثم يستطيعون المشاركة في عملية اتخاذ القرار، ومناقشة القضايا الاجتماعية.

تعليق على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة يتضح أن بعضها ركز على استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ، بوصفها إحدى الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، التي يمكن توظيفها في التدريس الجامعي بمرحلة البكالوريوس، وتناولت بعض الدراسات استراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ ومنها دُراسة الخطيب (2018)، وبعضها تناول عادات العقل المنتج لدى طلبة الدراسات العليا (الماجستير والدلوم العام) ومنها: دراسة (نوافلة والهنداسي (2014)، دراسة أحمد (2017)، دراسة أبولطيفة، (2019)، ودراسة عافية (2020)، ودراسة ألنوادري والبيشي (2018)، وركزت بعض الدراسات ومنها دراسة (وتنوعت المنهجيات المستخدمة في هذه الدراسات تنوعت ما بين: المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، وأنها أكدت في مجملها أهمية تحفيز أعضاء هيئة التدريس على استخدام هذه الاستراتيجية في العملية التدريسية، وتنمية عادات العقل من خلال التخطيط المنظم للموقف التعليمي، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها استراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ في تنمية بعض عادات العقل لدى طلبة الدراسات العليا ببرنامج الماجستير بقسم المناهج وطريق التدريس، وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في التأصيل النظري لكل من الاستراتيجية القائمة على التعلم المسند إلى الدماغ وعادات العقل المنتج، كما استفاد منها في إعداد القائمة النهائية لعادات العقل المنتج، وبيناء اختبار عادات العقل المنتج، بالإضافة إلى الاستفادة منها في تفسير نتائج الدراسة.

إجراءات الدراسة وخطواتها:

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من طلبة الدراسات العليا في برنامج الماجستير بقسم المناهج وطريق التدريس في الفصل الدراسي الأول 2021/2020، ممن يدرسون مقرر «نظرية المنهج»، وعددهم (32) طالباً وطالبةً، منهم (21) طالباً و(11) طالبةً، وقد تم تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين، أولهما: ضابطة تدريس بالطريقة التقليدية، وثانيهما: تجريبية تدريس بالاستراتيجية القائمة على التعلم المسند إلى الدماغ.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي الذي يعتمد على التصميم شبه التجريبي؛ وذلك لقياس أثر المتغير المستقل (استراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ) على المتغير التابع (عادات العقل المنتج)، من خلال تطبيق الاختبار القبلي والبعدي لمجموعتين متكافئتين إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية.

أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على الأدوات الآتية:

1- قائمة عادات العقل المنتج.

2- اختبار عادات العقل المنتج.

إعداد أدوات الدراسة:

1- قائمة عادات العقل المنتج:

لإعداد هذه القائمة اتبع الباحث الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من إعداد القائمة، وهو تحديد أهم عادات العقل المنتج لدى طلبة الدراسات العليا ببرنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس؛ وذلك لتضمينها في الأنشطة المستخدمة لتدريس الوحدة.

- الاطلاع على المحتوى العلمي لمقرر «نظرية المنهج»؛ وذلك بهدف التعرف على عادات العقل التي يمكن أن ينميها المحتوى العلمي لهذا المقرر لدى الطلبة.

- مسح الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت عادات العقل بصفة عامة، وعادات العقل المنتج بصفة خاصة.

- تحليلُ أهداف تدريس المقرر ومخرجاته التعليمية المستهدفة.

- استخلاصُ عادات العقل المنتج ووضعها في قائمة مبدئية، وكانت على النحو التالي:

- المثابرةُ والإجراء لإتمام المهام والوصول للهدف.
- التحكمُ بالتهور وامتلاك القدرة على التأني والصبر.
- الإصغاءُ بتفهم وتعاطف وتأمل.
- التفكيرُ بمرونة وطلاقة.
- التنظيمُ الذاتي.
- التفكيرُ المرن.
- التساؤلُ وطرح المشكلات.
- التواصلُ الفعال.
- التفكيرُ المجرد المتفتح.
- الكفاحُ من أجل الدقة والرصانة في الوصول إلى معرفة محكمة.
- التساؤلُ وطرح المشكلات وابتكار الحلول.
- تطبيقُ المعارف القديمة على أوضاع جديدة.
- التفكيرُ والتواصل بدقة ووضوح.
- الابتكارُ والإبداع المستند إلى تجارب ومواقف وانفتاح ذهني.
- الاستجابةُ برغبة ورهبة.
- المسؤوليةُ والإقدام على المخاطرة.
- التفكيرُ التبادلي القائم على مناقشة الأفكار، واختبار مدى صلاحيتها ومناسبتها.
- الاستعدادُ الدائم للتعلم برغبة واشتياق.
- الاستعدادُ المستمر للتعلم.
- تطبيقُ المعرفة السابقة في مواقف جديدة.

- التأكد من صدق القائمة، وذلك من خلال عرضها على عدد من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس؛ وذلك لإبداء الرأي في العادات من حيث: مناسبتها لطلبة الدراسات العليا ببرنامج الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس، ومدى جودة صياغتها، وشموليتها، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً من عادات العقل.

- فحص آراء المحكمين عن طريق حساب التكرارات والنسب المئوية التي حصلت عليها كل عادة من عادات العقل المنتج، ثم الإبقاء على العادات التي وافق عليها (85% فأكثر) من المحكمين. وتم التعديل المناسب في ضوء ما أشار إليه المحكمون سواء أكان بالحذف أم بالإضافة أو التعديل في العادات المعروضة، ومن ثم التوصل إلى (8) عادات للعقل المنتج، هي:

وبذلك يكون قد أجيب على السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

جدول (1) يوضح أهم عادات العقل لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة حائل

عادات العقل	مفهومها
التنظيم الذاتي	قدرة الطالب على إدراك التفكير الذاتي، والتخطيط، وإدراك المصادر اللازمة، والحساسية تجاه التغذية الراجعة، وتقييم فاعلية العمل.
المثابرة	التزام الطالب بالمهام الموكلة للفرد إلى حين اكتمالها، وعدم الاستسلام للصعوبات التي تواجهه.
التساؤل وطرح المشكلات	قدرة الطالب على طرح الأسئلة، وتحليل المشكلات، وطرح حلول بديلة لمعالجتها.
التفكير المرن	قدرة الطالب على التفكير ببدائل وخيارات وحلول ووجهات نظر متعددة، مع القابلية للتكيف في المواقف التدريسية المختلفة.
التواصل الفعال	قدرة الطالب على التواصل والتفاعل وتوصيل ما يريده بدقة للآخرين.
التفكير التبادلي	قدرة الفرد على العمل ضمن مجموعات، وتبرير الأفكار، واختبار صحة استراتيجيات الحلول على الآخرين.
الاستعداد المستمر للتعلم	جاهزية الطالب للتعلم في المواقف التعليمية المختلفة، وتحقيق قدرٍ عالٍ من الإنجاز.
تطبيق المعرفة السابقة في مواقف جديدة	قدرة الطالب على التعلم من خبرات التعلم السابقة، والاستفادة منها في المواقف التعليمية الحالية واللاحقة.

2- اختبار عادات العقل المنتج:

تم بناء اختبار عادات العقل المنتج وفقاً للخطوات التالية:

(أ) **تحديد الهدف من الاختبار:** حيث هدف الاختبار إلى قياس مدى تمكن طلبة برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس من عادات العقل المنتج، وقياس فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ في تنمية تلك العادات.

(ب) صياغة مفردات الاختبار: قام الباحث بصياغة مفردات الاختبار بعد تحليل محتوى بعض وحدات مقرر «نظرية المنهج»، وقد تكون الاختبار من (40) مفردة تقيس عادات العقل الثمانية، بحيث يندرج تحت كل عادة خمسة أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، وقد تمت مراعاةُ بعض الأمور في صياغة

فقرات الاختبار، منها: أن تكون شاملةً لعادات العقل المراد قياسها، وواضحةً وبعيدةً عن الغموض، ومصوغةً بصورة إجرائية، وتضمنت الورقة الأولى من الاختبار بيانات الطالب، والهدف من الاختبار، والتعليمات المتعلقة بالاختبار، وأعد الباحث مفتاح الإجابة؛ للرجوع إليه عند تصحيح الاختبار، وتم رصد درجة واحدة لكل سؤال يجيب عنه الطالب بطريقة صحيحة، وصفر للإجابة الخطأ، وهذا يتفق مع نوع أسئلة الاختبار، ويضمن مزيدًا من الموضوعية في تقدير إجابات الطلبة.

(جـ) ضبط الاختبار: تم ضبط الاختبار من خلال حساب كل من:

جـ/1 صدق الاختبار: حيث تم التحقق من صدق الاختبار من خلال:

– صدق الاتساق الظاهري: حيث قام الباحث بعرض المقاس في صورته الأولية على عدد من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، وأصول التربية؛ وذلك لإبداء الرأي حول فقرات الاختبار من حيث مدى مناسبة الصياغة اللغوية للفقرات، ومدى ارتباطها بالعادة العقلية التي تعبر عنها، وقد تم تعديل بعض الفقرات، حتى أصبح الاختبار في صورته النهائية وصالحا للتطبيق.

– صدق الاتساق البنائي: قام الباحث بتطبيق اختبار عادات العقل على عدد (22) من خارج عينة الدراسة من طلبة البرامج المماثلة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مجال من مجالات الاختبار، والدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يوضح ذلك:

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط لعادات العقل ترتبط ارتباطاً قوياً بالدرجة الكلية للاختبار وأنها

جدول (2) يوضح معامل ارتباط عادات العقل مع الدرجة الكلية للاختبار

م	العادات	معامل ارتباط بيرسون
1	التنظيم الذاتي	.812**
2	المثابرة	.608**
3	التفكير المرن	.527**
4	التساؤل وطرح المشكلات	.809**
5	التواصل الفعال	.809**
6	التفكير التبادلي	.691**
7	الاستعداد المستمر للتعلم	.812**
8	تطبيق المعرفة السابقة في مواقف جديدة	.505**

ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وفي ذلك تأكيد على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

جـ/2 ثبات الاختبار: حيث تم التحقق من ثبات الاختبار من خلال:

– الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تعتمد هذه الطريقة على تقسيم فقرات الاختبار إلى قسمين متكافئين، بحيث يمثل النصف الأول المجموعة الأولى من الفقرات، ويمثل النصف الثاني المجموعة الثانية من الفقرات، والجدول التالي يوضح نتائج ثبات الاختبار بطريقة التجزئة التصفية:

جدول (3) يوضح نتائج ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية

عادات العقل	الارتباط قبل التعديل	الارتباط بعد التعديل
	0.932	0.965

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين النصفين عالٍ جداً، وهو ما يدل على قوة معامل الأداء على الاختبار.

– **الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ:** للتأكد من ثبات الاختبار قام الباحث بتطبيقه على عينة مكونة من (30) طالباً من خارج عينة البحث، وقد تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4) يوضح نتائج ثبات الاختبار باستخدام ألفا كرونباخ

م	عادات العقل	معامل ألفا كرونباخ
1	التنظيم الذاتي	0.816
2	المثابرة	0.848
3	التفكير المرن	0.859
4	التساؤل وطرح المشكلات	0.817
5	التواصل الفعال	0.817
6	التفكير التبادلي	0.838
7	الاستعداد المستمر للتعلم	0.816
8	تطبيق المعرفة السابقة في مواقف جديدة	0.853

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ألفا كرونباخ لعادات العقل الثمانية جاءت جميعها مرتفعة، وهو ما يشير إلى وجود ثباتٍ عالٍ للاختبار، ومن ناحية أخرى أيضاً جاءت قيمة معامل ألفا للاختبار كاملاً (0.852)، وهي قيمة عالية؛ ما يدل على توفر ثباتٍ عالٍ للاختبار أيضاً، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5) يوضح قيم معامل ألفا كرونباخ لعادات العقل الثمانية

اختبار عادات العقل	معامل ألفا كرونباخ
	0.852

(د) التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار على عينة من طلاب الماجستير بقسم التربية من غير عينة الدراسة الأصلية، وبلغ عدد أفراد الدراسة الاستطلاعية (17) طالباً؛ وذلك بهدف التأكد من وضوح مفردات كل اختبار وتعليماته، حيث أسفرت نتائج الدراسة الاستطلاعية عن وضوح تعليمات الاختبار ومفرداته، وتحديد الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار، وذلك بحساب المتوسط بين زمن إجابة أول وآخر طالب، وقد وجد أن متوسط الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار (45) دقيقة.

(هـ) حساب معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار: بعد أن تم تطبيق التجربة الاستطلاعية تم تحليل نتائج الطلاب للتعرف على معامل الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وقد تم ترتيب نتائج الطلبة تنازلياً حسب درجاتهم في الاختبار، وتم أخذ نصف المجموعة كمجموعة عليا، ونصفها الأخر كمجموعة دنيا، وقد تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (0.41-0.80)، وجاءت متوسط معامل الصعوبة الكلي (0.73)، وبذلك أبقى الباحث على جميع فقرات الاختبار؛ وذلك لمناسبة مستوى درجة صعوبات المفردات، كما تم حساب معامل التمييز من خلال التمييز بين الطلبة المتميزين والضعاف، وتم ترتيب الدرجات تنازلياً، وقد تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (0.23-0.78)، وجاءت متوسط معامل التمييز الكلي (0.39)، وبذلك أبقى الباحث على جميع فقرات الاختبار؛ وذلك لمناسبة مستوى درجة الصعوبة والتمييز لجميع المفردات.

3- دليل المعلم:

يعد دليل المعلم بمثابة المرشد الذي سيقوم بإرشاد عضو هيئة التدريس فيما يتعلق بكيفية استخدام استراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ في تدريس الوحدات الدراسية المختارة من مقرر نظرية المنهج. ويتضمن الدليل ما يلي:

- مقدمة توضح أهمية الدليل وعناصره.
- نبذة عن استراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ.
- الأهداف العامة لتدريس الوحدات الدراسية.
- خطة تدريس كل درس من دروس الوحدات المختارة وفقاً لاستراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ، متضمنة:

- المخرجات التعليمية المستهدفة: حيث يمكن لعضو هيئة التدريس أن يقيس مدى تحقق هذه المخرجات بعد كل درس.
- المتطلبات السابقة: بحيث يمكن لعضو هيئة التدريس الربط بين المعرفة السابقة واللاحقة.
- الوسائل التعليمية المستخدمة: حيث تشمل المواد والأدوات

التي تساعد في تحقيق المخرجات التعليمية المستهدفة.

- خطوات السير في الدرس: بحيث يتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة.
- أسئلة التقويم: وهي مجموعة من الأسئلة المتنوعة التي يستخدمها عضو هيئة التدريس لكل درس.

وبعد الانتهاء من إعداد الدليل تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس؛ لمعرفة آرائهم حول مدى شموله لموضوعات الوحدات الدراسية، وارتباطه بالمخرجات التعليمية، وملاءمة أساليب التقويم للموضوعات، وقام الباحث بإجراء التعديلات المقترحة وأصبح الدليل في صورته النهائية.

4- تطبيق تجربة الدراسة: لتطبيق تجربة الدراسة تم اتباع الخطوات التالية:

(أ) اختيار عينة الدراسة: حيث تم اختيار عينة الدراسة من طلبة الدراسات العليا ببرنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس في كلية التربية جامعة حائل، وتم تقسيمهم إلى مجموعة ضابطة وعددها (16) طالباً وطالبة تدرس بالطريقة التقليدية، وأخرى تجريبية وعددها (16) طالباً وطالبة تدرس باستراتيجية التعليم المسند إلى الدماغ.

(ب) تنفيذ التجربة: حيث تم:

- **تطبيق الاختبار القبلي:** حيث قام الباحث بتطبيق اختبار عادات العقل المنتج قبلياً على المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول التالي يوضح نتائج التطبيق القبلي:

جدول (6) يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين للتعرف على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في بعض عادات العقل المنتج قبلياً

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الضابطة	16	1.52	0.97	1.492	غير دالَّة عند 0.05
التجريبية	16	1.34	0.92		

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وهو ما يدل على تكافؤ المجموعتين.

- **تدريس وحدات الدراسة:** حيث تم تدريس المجموعة التجريبية بعض الوحدات الدراسية المختارة من مقرر «نظرية المنهج» المقرر عليهم ببرنامج الماجستير باستخدام استراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المتعارف عليها وتتمثل بالمحاضرة والشرح والإلقاء مع إعطاء بعض التدريبات، وقد بدأ الباحث بإجراءات تنفيذ التجربة من يوم 18 أكتوبر 2020 وحتى 22 نوفمبر 2020، واستغرقت عملية شرح الوحدات 4 أسابيع.

- **تطبيق الاختبار البعدي:** ففي الأسبوع الخامس قام الباحث بتطبيق الاختبار البعدي لعادات العقل المنتج على الطلبة إلكترونياً على الطلبة من خلال رابط على google drive وإرساله إلى الطلبة مع بعض التعليمات، وذلك بعد الانتهاء من تدريس الوحدات الدراسية، وصد نتائج الاختبار لمعرفة فاعلية استراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ على تنمية بعض عادات العقل المنتج لدى المجموعة التجريبية في مقابل المجموعة الضابطة، واستخلاص النتائج.

نتائج الدراسة وتفسيرها: ويمكن عرض نتائج الدراسة وتفسيرها على النحو التالي:

1- الإجابة على السؤال الثاني، وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار عادات العقل المنتج؟، وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بالتحقق من صحة بعض الفروض، وهي:

1-1 الفرض الأول: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار عادات العقل المنتج). وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "T Test"للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث بالمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار عادات العقل المنتج.

جدول (7) يوضح قيمة اختبار «ت» ومستويات دلالة الفروق بين الذكور والإناث في التطبيق القبلي

العينة	الذكور (ن 21)		الإناث (ن 11)		قيمة ت	الدلالة
عادات العقل	م	ع	م	ع		
التنظيم الذاتي	3.43	0.676	3.64	0.674	0.827	غير دالٍّ
المثابرة	3.86	0.655	3.82	0.603	-0.164	غير دالٍّ
التفكير المرن	3.86	0.655	4.00	0.632	0.593	غير دالٍّ
التساؤل وطرح المشكلات	4.67	0.483	4.91	0.302	1.511	دالٌّ عند 0.01
التواصل الفعال	3.48	0.680	3.45	0.522	-0.092	غير دالٍّ
التفكير التبادلي	4.14	0.478	4.00	0.000	-0.983	دالٌّ عند 0.01
الاستعداد المستمر للتعلم	4.00	0.316	4.09	0.302	0.784	غير دال
تطبيق المعرفة السابقة في مواقف جديدة	4.81	0.402	4.73	0.467	-0.520	غير دالٍّ

ويتضح من الجدول السابق بناء على نتائج تحليل الفروق بين متوسطات المجموعتين (ذكور، إناث) أن الفرض قد تحقق جزئياً من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين (ذكور، إناث) في عادتين من عادات العقل، وهما: عادة التساؤل وطرح المشكلات، وذلك لصالح الإناث، وعادة التفكير التبادلي، وذلك لصالح الذكور. أما بالنسبة لباقي عادات العقل الست (التنظيم الذاتي، المثابرة، التفكير المرن، التواصل الفعال، الاستعداد المستمر للتعلم، تطبيق المعرفة السابقة في مواقف جديدة) فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في كل من هذه العادات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (أبولطيفة، 2019) حيث أكدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى امتلاك أفراد عينة الدراسة لعادات العقل تعزى لمتغير الجنس على المقياس الكلي عند مستوى دلالة (0.05) باستثناء بعد المثابرة، بينما وجدت فروق في أبعاد: التحكم بالتهور، تطبيق المعارف على أوضاع جديدة، والتفكير بمرونة.

2-1 الفرض الثاني: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار عادات العقل المنتج). وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "T Test"للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث بالمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار عادات العقل المنتج

جدول (8) يوضح قيمة اختبار «ت» ومستويات دلالة الفروق بين الذكور والإناث في التطبيق البعدي

العينة	الذكور (ن 21)		الإناث (ن 11)		قيمة ت	الدلالة
عادات العقل	م	ع	م	ع		
التنظيم الذاتي	4.38	0.669	4.18	0.603	-0.826	غير دالٍّ
المثابرة	4.19	0.512	4.18	0.603	-0.043	غير دالٍّ
التفكير المرن	4.29	0.463	4.27	0.647	-0.066	غير دالٍّ
التساؤل وطرح المشكلات	5.00	0.000	4.82	0.405	-2.092	دالٌّ عند ٠,٠٠١
التواصل الفعال	4.00	0.775	3.91	0.701	-0.325	غير دالٍّ
التفكير التبادلي	4.19	0.512	4.18	0.405	-0.049	غير دالٍّ
الاستعداد المستمر للتعلم	4.29	0.463	4.27	0.467	-0.075	غير دالٍّ
تطبيق المعرفة السابقة في مواقف جديدة	4.95	0.218	4.91	0.302	-0.467	غير دالٍّ

ويتضح من الجدول السابق بناء على نتائج تحليل الفروق بين متوسطات المجموعتين (ذكور، إناث) أن الفرض قد تحقق جزئياً من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين (ذكور، إناث) في عادة واحدة من عادات العقل، وهي: عادة التساؤل وطرح المشكلات، وذلك لصالح الذكور، أما بالنسبة لباقي عادات العقل السبعة: (التنظيم الذاتي، المثابرة، التفكير المرن، التواصل الفعال، التفكير التبادلي، الاستعداد المستمر للتعلم، تطبيق المعرفة السابقة في مواقف جديدة) فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في كل من هذه العادات؛ ويرجع الباحث ذلك إلى أن استراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتزيد من التفاعل بين الطلبة، وتشجعهم على التفكير المرن والتبادلي، وتمكنهم من البحث في الوصول إلى المعرفة، وتطبيق المعارف السابقة في المواقف التعليمية الحالية والمستقبلية، بالإضافة إلى تنويع التدريس، وإتاحة الفرصة للطلبة للاستمرار في التعلم في مواقف إثرائية وداعمة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المطرفي (2019)، ودراسة النوادري والبيشي (2019) اللتين أكدتا وجود أثر لمتغير النوع/ الجنس على تنمية عادات العقل، حيث أظهرتا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الطلبة (الذكور والإناث) في عادات العقل، وذلك لصالح الذكور.

3-1 الفرض الثالث: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار عادات العقل المنتج). وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "T Test" للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار عادات العقل المنتج.

جدول (9) يوضح قيمة اختبار «ت» ومستويات دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي

العينة	المجموعة الضابطة ن (16)		المجموعة التجريبية ن (16)		قيمة ت	الدلالة
عادات العقل	م	ع	م	ع		
التنظيم الذاتي	3.50	0.672	4.31	0.644	-4.936	غير دالٍّ
المثابرة	3.84	0.628	4.19	0.535	-2.357	غير دالٍّ
التفكير المرن	3.91	0.641	4.28	0.523	-2.566	غير دالٍّ
التساؤل وطرح المشكلات	4.75	0.440	4.94	0.246	-2.104	دالٌّ عند 0.001
التواصل الفعال	3.47	0.621	3.97	0.740	-2.927	غير دالٍّ
التفكير التبادلي	4.09	0.390	4.19	0.471	-0.867	غير دالٍّ
الاستعداد المستمر للتعلم	4.03	0.309	4.28	0.457	-2.563	دالٌّ عند 0.001
تطبيق المعرفة السابقة في مواقف جديدة	4.78	0.420	4.94	0.246	-1.816	غير دالٍّ

ويتضح من الجدول السابق بناء على نتائج تحليل الفروق بين متوسطات المجموعتين (الضابطة، التجريبية) أن الفرض قد تحقق جزئياً من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين (الضابطة، التجريبية) في عادتين من عادات العقل، وهما: (عادة التساؤل وطرح المشكلات) وذلك لصالح (المجموعة التجريبية)، وعادة (الاستعداد المستمر للتعلم) وذلك لصالح المجموعة التجريبية، أما بالنسبة لباقي عادات العقل الست (التنظيم الذاتي، المثابرة، التفكير المرن، التواصل الفعال، التفكير التبادلي، تطبيق المعرفة السابقة في مواقف جديدة) فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من هذه العادات. ومن التحليل السابق يتضح فعالية استراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ في تنمية عادات العقل المنتج لدى الطلبة، وقد يعزي ذلك إلى:

- حدوث تغيير في الأفكار التي يحملها الطلبة نتيجة مناقشة النتائج معهم؛ حيث ساعد ذلك على تنمية التفكير بمرونة، والتواصل الفعال معهم، وتنمية قدرتهم على التساؤل وحلّ المشكلات، وتنمية قدرات التفكير التبادلي لديهم.
- أسهمت الاستراتيجية في تنمية عمليات التعلم لدى الطلبة، وهو ما كان له أثره الإيجابي على بعض العادات، ومنها: الاستعداد التام للتعلم، وتطبيق المعرفة السابقة في مواقف جديدة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (أحمد، 2017) حيث أكدت فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية بعض عادات العقل والكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال تدريس مقرر تقنيات التعليم لطالبات الدبلوم العام في التربية بكلية التربية بالجبيل، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة العنزي (2019) التي أكدت وجود أثر إيجابي للتعلم المسند إلى الدماغ في تحسين اتجاهات الطلبة نحو التعلم.

2- الاجابة على السؤال الثالث: ما العلاقة بين استراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ في تنمية بعض عادات العقل المنتج لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة حائل؟ وللإجابة على هذا السؤال حاول الباحث التحقق من صحة الفرض التالي:

لا توجد علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام استراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ وتنمية بعض عادات العقل المنتج لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب مصفوفة معاملات الارتباط بين استراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ وتنمية عادات العقل لدى الطلبة، والجدول التالي يوضح مصفوفة الارتباط بينهما:

جدول (10) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين استخدام استراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ وتنمية بعض عادات العقل المنتج

عادات العقل	التنظيم الذاتي	المثابرة	التفكير المرن	التساؤل وطرح المشكلات	التواصل الفعال	التفكير التبادلي	الاستعداد المستمر للتعلم	تطبيق المعرفة السابقة في مواقف جديدة
التنظيم الذاتي	1	0.292	0.209	0.331	.630**	0.332	0.349	0.127
المثابرة	0.292	1	.613**	0.092	0.260	.624**	.437*	0.092
التفكير المرن	0.209	.613**	1	-0.110	0.023	.434*	0.334	-0.110
التساؤل وطرح المشكلات	0.331	0.092	-0.110	1	0.343	0.104	-0.126	.467**
التواصل الفعال	.630**	0.260	0.023	0.343	1	0.110	0.313	0.343
التفكير التبادلي	0.332	.624**	.434*	0.104	0.110	1	0.347	-0.174
الاستعداد المستمر للتعلم	0.349	.437*	0.334	-0.126	0.313	0.347	1	-0.126
تطبيق المعرفة السابقة في مواقف جديدة	0.127	0.092	-0.110	.467**	0.343	-0.174	-0.126	1

(**) دالّة عد مستوى 0.01 (*) دالّة عد مستوى 0.05

ويتضح من الجدول السابق وجود علاقات ارتباطية موجبة بين استخدام استراتيجية التعليم المسند إلى الدماغ وتنمية عادات العقل الثمانية، وذلك على النحو التالي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام استراتيجية التعليم المستند إلى الدماغ وتنمية عادة التنظيم الذاتي، وذلك عند مستوى دلالة 0.01.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام استراتيجية التعليم المستند إلى الدماغ وتنمية عادة التواصل الفعال، وذلك عند مستوى دلالة 0.01.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام استراتيجية التعليم المستند إلى الدماغ وتنمية عادة التساؤل وطرح المشكلات، وذلك عند مستوى دلالة 0.01.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام استراتيجية التعليم المستند إلى الدماغ وتنمية عادة التفكير المرن، وذلك عند مستوى دلالة 0.01.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام استراتيجية التعليم المستند إلى الدماغ وتنمية عادة التفكير التبادلي، وذلك عند مستوى دلالة 0.01.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام استراتيجية التعليم المستند إلى الدماغ وتنمية عادة الاستعداد المستمر للتعلم، وذلك عند مستوى دلالة 0.05.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام استراتيجية التعليم المستند إلى الدماغ وتنمية عادة المثابرة، وذلك عند مستوى دلالة 0.01.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام استراتيجية التعليم المستند إلى الدماغ وتنمية عادة تطبيق المعرفة السابقة في مواقف، وذلك عند مستوى دلالة 0.01.

ومن العرض السابق يتضح فاعلية استراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ في تنمية عادات العقل المنتج لدى طلبة برنامج الماجستير في المناهج وطرق التدريس، ويرجع الباحث هذه النتائج إلى اكتساب الطلبة الذين درسوا بالاستراتيجية العديد من العادات من خلال مشاركتهم في صناعة القرارات، والتواصل الفعال، وتنمية قدرتهم على طرح الأسئلة وتحليل المشكلات، واقتراح حلول بديلة لها، وقيام المعلم بتنويع الأنشطة والخبرات التعليمية للمتعلمين، وهذا ما يسهل عليهم اكتساب بعض العادات المنتجة. وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المقررات التي يدرسها طلبة الماجستير، والتي تركز على التعلم الذاتي واستقلالية الطالب في عملية التعلم والتعلي، وجعله محوراً رئيساً ومصدرا مهماً من مصادر الحصول على المعلومة، هذا بالإضافة إلى أن نوعية البحوث التي يقوم بها طلبة الماجستير والمهام والتكليفات والأنشطة المناطة بهم تتطلب منهم ممارسة عادات العقل بشكل أكبر ومستمر، حيث أنها تستلزم منهم القيام بعمليات التقصي والاكتشاف والتواصل مع الطلبة والمدرسين وتبادل المعلومات.

وتتفق هذه النتيجة مع ماتوصلت إليه (النوادري والبيشي، 2018)، و(الثويني، 2017) التي توصلت إلى فعالية بعض الاستراتيجيات التدريسية المتطورة في تنمية عادات العقل لدى الطلبة، نتيجة حدوث تغير إيجابي في عمليات التعلم لديهم، وقدرتهم على التفكير المرن والتبادلي، وتطبيق المعرفة السابقة في مواقف لاحقة. حيث إن استراتيجية التدريس التي تم استخدامها تشجع طلبة الماجستير على مناقشة الأفكار المطروحة من زوايا متعددة، وتعرضهم لمواقف تعليمية تساعدهم على الإبداع وضبط الانفعالات، وعدم التعجل في اتخاذ القرارات ومعالجة المشكلات، وتعزز قدرتهم على استخدام ما تعلموه في حياتهم اليومية.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الصانع وأبوعيشة، 2019) حيث أكدت وجود علاقة ارتباطية بين عادات العقل وتنمية عادة التفكير الناقد لدى طالبات الجامعة، وإمكانية التنبوء بالتفكير الناقد من خلال عادات العقل لديهن، حيث يمكن تنمية قدرة الطالبات على التساؤل من خلال تدريبهم على فحص حالة الموضوع المعروض عليه، واكتشاف المشكلة المتضمنة والتعبير عنها في صورة سؤال يعبر عنها، وصياغة حلول للمشكلات وربطها بالنص المعبر عنها، وبناء نماذج أفكار تجريدية معبرة عن المشكلة وحلها، وتخطيط استراتيجية لإنتاج الحلول ووصف ما يدور بأذهانهم عن المشكلة بما يعزز مهارات التفكير لديهن.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بـ:

- تقديم برامج تدريبية تركز على توظيف استراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ في التدريس، حيث إنها تساعد في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس وكفاياتهم التدريسية.
- إعداد دليل تعريفي باستراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ من حيث: مفهومها، وأسسها، ومراحل وخطوات تنفيذها، ودور المعلم والطالب فيها.
- إقامة ورش تعريفية حول عادات العقل المنتج لدى طلبة الجامعة، وتعريف أعضاء هيئة التدريس بها، وبسبل تنميتها لدى الطلبة.
- الاهتمام بتدريس عادات العقل سواء كانت منهجاً منفصلاً في أقسام علم النفس، أم من خلال المناهج الدراسية، وتدريب أعضاء هيئة التدريس عليها، وذلك عبر مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة.
- تخطيط الأهداف العامة للبرامج الأكاديمية، وصياغة المخرجات التعليمية المستهدفة، وتضمين عادات العقل المنتج خلالها، وذلك لتنميتها لدى الطلبة، وكذلك تضمينها في الأنشطة المتنوعة.
- تضمنين استراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ كإحدى الاستراتيجيات التدريسية في برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس.
- توفير الأدوات والمقاييس المقننة علمياً لتعرف مستوى عادات العقل المنتج لدى طلبة الدراسات العليا بوجه هام، وطلبة ماجستير المناهج وطرق التدريس بوجه خاص، بكلية التربية جامعة حائل بما يناسب التخصص الأكاديمي.
- تهيئة البيئة التعليمية لتطبيق استراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ لتنمية عمليات التعلم وعادات العقل المنتج لدى طلبة الدراسات العليا بوجه هام، وطلبة ماجستير المناهج وطرق التدريس بوجه خاص، بكلية التربية جامعة حائل.

دراسات مقترحة:

يمكن اقتراح مجموعة من الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع الدراسة، وهي:

- فعالية برنامج قائم على استراتيجية التعلم المسند إلى الدماغ في تنمية عادات العقل المنتج لدى طلبة جامعة حائل.
- أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية عادات العقل لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة حائل.
- فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات التدريسية في تنمية عادات العقل المنتج لدى طلبة كلية التربية جامعة حائل.
- فعالية نموذج (تنبأ – لاحظ – فسر) في تنمية بعض عادات العقل المنتج لدى طلبة كلية التربية بجامعة حائل.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أبو الجبين، أيمن نعيم. (2018). فاعلية الفصول المنعكسة القائمة على المشاريع الإلكترونية في تنمية بعض عادات العقل المنتج في مادة التكنولوجيا لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.

أبو حماد، ناصر الدين إبراهيم. (2017). أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التخيلي والإدراك البصري لدى طلبة صعوبات التعلم غير اللفظية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. الجامعة الإسلامية. غزة. المجلد (25). العدد (2). 150-166.

أبو عطايا، أشرف يوسف. (2019). نظرية التعلم المستند إلى جانبي الدماغ لتنمية التحصيل في الرياضيات والاتجاه نحوها. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. الجامعة الإسلامية. غزة. المجلد (27). العدد (3). 275-297.

أبولطيفة، لؤي حسن. (2019). عادات العقل لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. مركز رفاد للدراسات والأبحاث. الأردن. المجلد (5). العدد (3). 279-296

أحمد، إيمان عبدالله. (2017). فاعلية بعض استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية بعض عادات العقل والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الدبلوم العام في التربية. مجلة التربية. كلية التربية. جامعة الأزهر. العدد (174). الجزء (2). 443-483.

أمين، عبدالرحيم عباس. (2019). برنامج قائم على مدخل التلمذة القرائية لتنمية عادات العقل المنتج في القراءة والكتابة لدى طلاب كليات التربية. مجلة العلوم التربوية. جامعة جنوب الوادي. كلية التربية بقنا. العدد (38). 357-459.

الثويني، سليمان ناصر. (2017). أثر استخدام بيئة تعلم قائمة على استراتيجية تقصي الويب لتنمية التحصيل وبعض عادات العقل المنتج لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل التعليمية. مجلة كلية التربية. جامعة كفر الشيخ. كلية التربية. المجلد (17) العدد (1). 113-172.

حسنين، سامية عبدالرحمن. (2016). فاعلية استراتيجية قائمة على التعلم المستند للدماغ في تنمية بعض مهارات القوة الرياضياتية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة تربويات الرياضيات. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. جامعة بنها. المجلد (19). العدد (3). 6-56.

حسين، عايدة فاروق والمحلاوي، نجلاء أحمد .(2018). فاعلية موقع إلكتروني قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الكتابة الاكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الدبلوم الخاص في كلية التربية جامعة الإسكندرية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب. مصر. العدد (96). 20-80.

ختاش، محمد. (2015). بعض أنماط التفكير الرياضي وعلاقتها بجانبي الدماغ لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.

الخطيب، سارة محمد. (2018). فهم طلاب الدراسات العليا في جامعة اليرموك مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك.

الدوسري، فاطمة على. (2020). عادات العقل وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية. سلسلة الآداب والعلوم التربوية والإنسانية والتطبيقية. جامعة تعز فرع التربة. اليمن. العدد (9). 45-71.

الرويلي، عايد عايض والحربي، بدرية حميد. (2018). الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ. مجلة البحوث التربوية والنفسية. مركز البحوث التربوية والنفسية. جامعة بغداد. العدد (56).331-362.

الزهيري، حيدر عبدالكريم محسن. (2016). فاعلية التعلم المستند إلى الدماغ في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة الرياضيات وتفكيرهم الجانبي. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع. كلية الإمارات للعلوم التربوية. العدد (5). 327-349.

سالم، هانم أحمد وعبدالفتاح، ابتسام عز الدين. (2020). فعالية برنامج تدريس قائم على مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والطموح

الأكاديمي في مقرر الرياضيات لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. المجلة التربوية. كلية التربية. جامعة سوهاج. العدد (76). 14-99.

سعد، عزة صلاح. (2019). برنامج لتنمية مهارات التدريس القائم على نموذج التعلم المستند إلى عمل الدماغ لدى الطالبات المعلمات وتحسين رضا تلميذاتهن عن تعلم «الاقتصاد المنزلي/علوم الحياة الأسرية". دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة عين شمس. مصر. العدد (244). 40-83.

السيد، إنتصار محمد وأحمد، هالة إسماعيل. (2020). مستوى عادات العقل لدى طلاب الكليات العلمية بجامعة المنيا وجامعة دراية الخاصة. المجلة المصرية للتربية العلمية. الجمعية المصرية للتربية العلمية. مصر. المجلد (23). العدد (3). 45-97.

الشيباني، مريم حجاب محارب. (2019). مستوى المعرفة والتطبيق لمبادئ التعلم المستند إلى الدماغ لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. المجلة التربوية. جامعة سوهاج. كلية التربية. المجلد (60). 339-378.

الصانع، نورة عمر وأبوعيشة، زاهدة جميل. (2019). عادات العقل وعلاقتها بأنماط التفكير الناقد لدى طالبات جامعة الطائف. مجلة البحث العلمي في التربية. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. جامعة عين شمس. العدد (20). الجزء (14). 510-529.

صباح، ياسمين محمود. (2016). أثر توظيف نموذج (تنبأ – لاحظ – فسر) في تنمية بعض عادات العقل المنتج بمادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة. كلية التربية.

طراد، حيد عبدالرضا. (2012). أثر برنامج (كوستا وكاليك) في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية. مجلة علوم التربية الرياضية. كلية التربية الرياضية. جامعة بابل. المجلد (5). العدد (1). 255-264.

الطلحي، محمد دخيل. (2015). فاعلية استخدام نموذج (مارزانو) لأبعاد التعلم في زيادة التحصيل الدراسي وتنمية عادات العقل في مادة التربية الاجتماعية والوطنية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة. مناهج وطرق تدريس. كلية التربية. جامعة أم القرى.

عافية، عزة عبدالرحمن، (2020). فعالية برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية عادات العقل المنتج والتفكير التحليلي والتحصيل لدى طالبات الماجستير. المجلة التربوية. كلية التربية. جامعة سوهاج. العدد (76). 826-884.

عبدالفتاح، سالي كمال. (2018). فعالية نموذج الاستقصاء الثماني 8WS في العلوم لتنمية مهارات التفكير المنتج والاتجاه نحو العمل داخل مجتمع التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة المصرية للتربية العملية. الجمعية المصرية للتربية العملية. المجلد (21). العدد (11). 155-192.

عبدالقادر، خالد فايز. (2017). تحليل أسئلة كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية في فلسطين في ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبي الدماغ. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. الجامعة الإسلامية غزة. المجلد (25). العدد (2). 66-81.

عبيدة، ناصر عبدالحميد. (2011). استخدام استديو التفكير في تدريس الرياضيات لتنمية عادات العقل المنتج ومستويات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس. مصر. العدد (173). 103-147

العزب، إيمان صابر (2012). وحدة مقترحة لتنمية عادات العقل لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية جامعة بنها. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة بنها.

عفانة، عزو والجيش، يوسف. (2008). التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين. القدس: آفاق للنشر والتوزيع.

العنزي موسى علي وكامل، مجدي خير الدين وعلي، يحيى عبدالخالق. (2017). التأصيل الشرعي لعادات العقل المنتج. مجلة دراسات في الطفولة والتربية. جامعة أسيوط. كلية التربية للطفولة المبكرة. العدد (1). 202-217.

العنزي، مصعب مطلق. (2019). الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الحدود الشمالية في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ. مجلة البحوث التربوية والنفسية. مركز البحوث التربوية والنفسية. جامعة بغداد. العدد (61). 82-108.

العيد، الخامسة صالح. (2019). فاعلية استخدام برنامج تدريبي قائم على الانفوجرافيك فى تنمية عادات العقل لدي طالبات كلية التربية فى جامعة حائل. المجلة الدولية

للآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية. المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية. مصر. العدد (19). 61-96.

فارس، إلهام جبار. (2016). فاعلية استراتيجية التعلم المستند إلى جانبي الدماغ في تحصيل طالبات الصف الخامس علمي في مادة الرياضيات. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية. جامعة الأنبار. كلية التربية. العدد (2). 456-488.

فرج، نشوة محمد وعبدالفتاح، سعدية شكري وعصفور، إيمان حسنين ومحمود، سعاد محمد. (2017). برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية الوعي بالذكاء الروحي لدى الطالبات معلمات علم النفس. مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة عين شمس. المجلد (5). العدد (18). 169-192.

القحطاني، عثمان علي. (2013). برنامج مقترح قائم على نموذج مارزانو لتدريس الرياضيات وبيان أثره على تنمية عادات العقل المنتج لدى الطلبة المتفوقين والموهوبين بالمرحلة المتوسطة. المؤتمر العلمي العربي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين – معايير ومؤشرات التميز: الإصلاح التربوي ورعاية الموهوبين والمتفوقين. المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين. الأردن. نوفمبر. 301-323.

اللولو، فتحية صبحي. (2013). أثر استخدام التعلم بالدماغ ذي الجانبين في تدريس العلوم لتنمية بعض عادات العقل المنتج لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.

محمد، وائل عبدالله (2009م): فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التفكير المتشعب في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس. العدد (153). مصر. 46-117

المطرفي، غازي صالح. (2019). أثر برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الابتكاري وفهم طبيعة المسعى العلمي والاتجاه نحو هذه العادات لدى الطلاب معلمي العلوم بجامعة أم القرى. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. المجلد (10). العدد (2). جامعة أم القرى. 15- 100.

المطيري، وفاء سلطان. (2018). تحليل محتوى مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي. رسالة التربية وعلم النفس. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. جامعة الملك سعود. العدد (16). المملكة العربية السعودية. 53-77.

منصور، ماريان ميلاد. (2015). أثر استخدام تقنية الأنفوجرافيك القائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو على تنمية بعض مفاهيم الحوسبة السحابية وعادات العقل المنتج لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط. كلية التربية. المجلد (31). 126-167.

المنوفي، سعيد جابر والخضر، نوال سلطان. (2016). فاعلية استراتيجية مقترحة لتدريس الرياضيات في تنمية عادات العقل المنتج لدى طالبات الصف الأول الثانوي. مجلية التربية. جامعة الأزهر. كلية التربية. المجلد (1). العدد (171). 418-449.

النجار، علاء الدين السعيد والقاضي، هبه فهمي وصقر، السيد أحمد. (2020). عادات العقل المنتجة لدى طلبة شعبة التربية الفنية بكلية التربية النوعية. بجامعة كفر الشيخ. مجلة كلية التربية. المجلد (20). العدد (1). كلية التربية. جامعة كفر الشيخ. 611-636.

النوادري، عوض حسين والبيشي، عامر مترك. (2018). فاعلية برنامج قائم على بيئة التعلم الافتراضي في تنمية مهارات العقل المنتج لدى طلاب الماجستير في جامعة بيشة. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية. جامعة المنيا. كلية التربية النوعية. العدد (19). 44-85.

نوافلة، محمد خير والهنداسي، الفيضل حميد. (2014). تحليل أسئلة امتحانات شهادة الدبلوم العام لمادة الفيزياء في سلطنة عمان في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد (15). العدد (1). مركز النشر العلمي. جامعة البحرين. مارس. 523-556.

يوسف، السعدي الغول. (2012). فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية التفكير التخيلي وبعض مهارات عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية. دبي. الإمارات العربية المتحدة. 238-264.

Arabic References:

Abdel Fatah, Saly Kamal. (2018). The Effectiveness of The 8th Inquiry 8WS in Sciences to develop Productive Thinking Skills ans Attitude toward Work in Learning Knowledge of the Prepartory School Students,

Mind and Academic Self Efficacy among Students of the General Diploma in Education, *Journal of Education*. 174 (1). Faculty of Education. Al-Azher University. Egypt. July.443-483

Al Dosaery, Fatma Ali. (2020). Mind Habits and its Relationship with the Ability of Decision Taking of Female Students if Faculty of Education in Princess Nora University, *Journal of Educational Sciences and Human Studies*, (9), Teaz University-El Torba Branch.Yammen. 45-71

Al Enazi, Mosaeb Motlak. (2019). Teaching Practices of the teaching Staff in Norther Borders University in light of Mo=ind based Learning Theory. *Journal of Educational and Psychological Reseaeches*. (61). Centre for Educational and Psychological Reseaeches, Baghdad University. Iraq.82-108

Al Enzi, Musa Ali & et al. (2017). Shari'a Reference of Productive Brain Habits, Studies in Childhood & Education, Assuite University, Assuit Faculty of Education for Early Childhood, (1).

Al Monofi, Said Gaber & El Kheder, Nawal Sultan. (2016). The Effectiveness of a Proposes Strategy for Teaching Mathematics in developing Productive Brain Habits of First Secondary School Students, Jouenal of Education, Al Azher University, (171), Egypt.

Al- Rwaili, Aid Aied & ElHarbi, Badreih Hameid. (2018). Teaching Practices of Mathematics Teachers in the light of Brain-based Learning, Educational & Psychological Research Journal, (56), Centre for Educational & Psychological Researchs, Baghdad Universitym Iraq, 331-362.

Al shebany, Mariam Hegab. (2019). Knowledge Level and Application of Brain-based Learning of a Sample Female Teachers of Secondary Stage in Taif, *Educational Journal*, Sohag University, Faculty of Education, (60), 339-378.

Al-lolo, Fatehia Sobhi. (2013). The Effect of using Two Sides- Brain based Learning in Teaching Science for developing some Productive Brain Habits of The Basic Ninth Grade Female Students, Unpub-

The Egyptian Journal for Practice Education, The Egyptian Association for Practice Education, 21(11), 155-192.

Abdel Qader, Khaled Faiz. (2017). Analyzing the Questions of Mathematics Textbook of Secondary Stage in Palestine un the light of two Sides-Brain based Learning, Islamic University Educational Studies Journal, 5 (2), 66-81.

Abu Algabeen, Ayman Naeem. (2018). The Effectiveness of E- Projects Based Flapped classes on develoing some Productive Mind Habits in Technology Syllabus for the basic 10th Grade Students, Unpublished MA Thesis, Faculty of Education, The Islamic University, Gaza.

Abu Ataia, Ashraf Youssif. (2019). Tow Sides of Brain based Learning Theory for developing achievement of Mathematics and attitudes towards it, Islamic University Educational Studies Journal, Islamic University, 25 (2), 150-166.

Abu Hamad, Naser Eldeen Ibrahim. (2017). The Effect of a Brain based Learning Theory-based Educational Program on developing Imaginary Thinking and Visual Perception of Non-Verbal Learning Difficulties Students, Islamic University Educational Studies Journal, Islamic University, 25 (2), Gaza, 150-166.

Abu Latifa, Loaey Hassan. (2019). Mind Habits of Graduate Students in Faculty of Education- Elbaha University. *International Journal of Educational and Psychological Studies*. (2). Rafad Centre for Studies and Research. Jurdan, July.279-296.

Afana, Ezo & ElGaish, Youssif. (2008). Teaching and Two Sides- Brain based Learning, Palestine, Afaq for Publishing & Distribuying.

Afia, Azza Abdelrahman. (2020). The Effectiveness of Brain-based Learning Program in developing soime Productive Brain Habits and Analytical Thinking and achievement of MA Female Sudents, *Educational Journal*, Sohag University, Faculty of Education, (76), 826-884.

Ahmed, Eman Abdu allah. (2017). The Effectiveness of some Brain Based Learning Strategies in the Development of Some Habits of

El Nagar, Alaa Eldeen El Said & et al (2020). Productive Mind Habits of students of Art Education in Specific Education College, Kafer El Sheikh University. *Journal of Faculty of Education*. 20 (1). Faculty of Education. Kafer El Sheikh University.611-636.

El Qahtani, Othman Ali. (2013). Marzano Model based- Proposed program for Teaching Mathematics and clarifying its Effect on Developing Productive Mind Habits of Talented and Granted Students at Middle Stage. The 10th Arabic Scientific Conference for Caring the Talented and Granted-Excellence Criteria and Indicators. Educational Reform and Care for the Talented and Granted. The Arab Council of the Talented and Granted, Jurdan, Nov.301-323

El Sanei, Norah Omer & Ab Aisha, Zahda Gameel (2019). Mind Habits and its Relationship with Thinking Types of Taif University Female Student. Journal of Scientific Research. 20 (14). Banat College for Arts, *Sciences and Education*, Ain Shams University. Egypt. 510-529

El Sayed, Entisar Mohammed & Ahmed, Hala Ismail. (2020). Level of Mind Habits of the Scietific College Students at Minia and Deraia special University. Egyptian Journal for practical Education. *Association of Practical Education*, Egypt. March. 45-97.

El Talhy, Mohammed Dekheil. (2015). The Effectiveness of Marzano for Learning Dimensions in increasing Academic Achievement and developing Brain Habits in social and Civic Education of the Fifth elementary Grade in Taif City, unpublished MA Thesis, Faculty of Education, Om Elkora University, Riyad.

Farag, Nashwa Mohammed & et al. (2017). Brain based Learning bades Program for developing the Awareness of Spirtual Intelligence of Female Student Teachers*, the Scientific Research Journal in Education*, Ain Shams University, College for Females, 5 (18), 169-182.

Fares, Elham Gaber. (2016). The Effectiveness of Two Sides- Brain based Learning Strategy on the Achievement of the Scientific Fifth Grade Female Students in Mathematics*,* lished MA Thesis, Faculty of Education, The Islamic University, Gaza.

Al-Mutaeri, Wafaa Sultan. (2018). Analysis of Physics Textbook of First Secondary Grade in the light of the Futuristic Thinking, *Resalet of Education & Psychology*, Saudi Association of Educational & Psychological Sciences, King Saud University, (16), KSA, 53-77.

Al-Thweiny, Soliman Naser. (2017). The Effect of Earch Web based Learning Environment for developing Achievement and Productive Brain Habits of Middle School Students in Hail Educational Region, Kafr El Sheikh University, Faculty of Education, 17, (1), 113-172.

Al-Zoheiry, Heider (2016). The Effectiveness of Brain-based Learning on the achievement of First Preparatory Grade in Mathematics and their Lateral Thinking*, Journal of Art*, Human Sciences and Sociology, Emaretis College for Educational Sciences, (5), 327-349.

Ameen, Abelelraheem Abbas. (2019). Literacy apprenticeship Approach-based Program for developing Productive Brain Habits in Writing and Reading for Faculties of Education Students*, Educational Sciences Journal,* South Vally University, Faclty of Education in Qena, (38), 357-459.

An Nawadri, Awad Hussein & El Beishi, Amer Motrek. (2018). The Effectiveness of Virtual Environment- Based Program in developing Productive Brain Habits of MA Students in University of Bisha, Research Journal of Speific Education, Minia University, Faculty of Speific Education, (19), Egypt, 44-85.

El Azab, Eman Saber. (2012). A Propsed Unit Foe Developing Mind Habits of Scientific Sections Students at Faculty of Education-Benha University. Unpublished PhD Dissertation. Faculty of Education. Benha University.

El Khateeb, Sara Mohammed. (2018). Understanding of Graduate Students in Yarmouk University of Brain Based Learning and their Attitudes towrd it. MA Thesis. Faculty of Education, Islamic University. Ghaza.

Obaida, Naser Abdel Hamid. (2011). Using Thinking Studio in teaching Mathematics for develoing Productive Brain Habits and Reflective Thinking of First Grade Preparatory School Students, Studies in Curriculum & Methods of Teaching, *Egyptian Association of Curriculum & Methods of Teaching,* Ain Shams University, (173), Egypt, 103-147.

Saad, Azza Salah. (2019). A Program for developing A Brain-based Learningg Model Teaching Skills of Female Student Teachers and improving their Students'satisfaction about Home Economics/ Family Life Pedagoies. Studies in Curriculum & Teaching Methods, (244). *Egyptian Association of Curriculum and Teaching Methods*. Ain Shams University. Egypt. 40-83.

Sabah, Yasmin Mahmoud (2016). The Effectiveness of (Predict, observe, interpret) on developing some Productive Brain Habits of Female Students of the basic 7th Grade, unpublished, MA Thesis, Faculty of Education, The Islamic University, Gaza.

Salim, Hanem Ahmed & Abdel fatah, Ebtesam, Ezz Eldeen. (2020). The Effectiveness of Brain-based Learning Theory based Teaching Program for developing the Futuristic Thinking and Academic Ambition in Mathematics for Elementary 6th Grade Students, *Educational Journal*, Sohag University, Faculty of Education, (76), 14-99.

Terad, Heid Abdel Reda. (2012). The Effect of (Costa & Calick) in developing the creative Thinking by using Brain Habits of the Third Stage of Physical Education College Students, *Journal of Physical Education Sciences,* Babel University, Physical Education College, 5 (1), 255-264.

Yousef, El-saaedy El Gool. (2012): The Effectiveness of Cognitive map Strategy on developing Imaginary Thinking and some Skills of Mind Habits of The Preparatory School Students, *A working Paper presented at the 2nd International Conference of the Arabic Language,* Dubai, Emerates, 238-264.

Journal of Al Anbar University for Social Sciences, Al Anbar University, Faculty of Education, (2), Iraq, 456-488.

Hasanein, Samia abdelrahman. (2016). The Effectiveness of Brain based Learning based Strategy on developing some skills of Mathimatical Power of Preparatory Stage Students, *Mathematics Pedagogy Journal*, 19 (3), 6-56

Hussein, Aida Faroq & Elmehalawi, Naglaa Ahmed. (2018). The Effectiveness of a Website Based on Brain –Based Learning Theory in Developing Academic Writing Skills and Self –Regulated Learning Strategies Among Special Diploma Students at the Faculty of Education Alexandria University. *Arabic Studies in Education and Psychology Journal*. (96). Association of Arab Instructors. Egypt. April.22-80

Khatash, Mohammed. (2015). Some Mathemathtical Thinking Patterns and their relationship with two sides of Brain of Basic 9th Grade Students, Unpublished MA Thesis, Faculty of Education, The Islamic University, Gaza.

Mansour, Marian Milad. (2015). The Effect of Using Marzano's Multi-Dimebsions Model based Infographic Technology in developing Computer Cloud Concepts and and Productive Brain Habits of Faculty of Education Students*, Journal of Faculty of Education*, Assuite University, 31, 126-167.

Mohammed, Wael Abdo-Allah. (2009). The Effectiveness of Using g Neural Branching Strategy in raising the Achievement Level in Mathematics and developing some Productive Brain Habits of Elementary Forth Grade Students, Studies in Curriculum & Methods of Teaching, *Egyptian Association of Curriculum & Methods of Teaching,* Ain Shams University, (153), Egypt, 46-117.

Nawafleh, Mohammed Kheir & Al-Hinasi, Alfaisal. (2014). The Analysis of Diploma Exam Questions in Physics in the Sultanate of Oman depending on the Brain-Based Theory, Journal of Educational and Psychological Sciences. 15 (1). Faculty of Education. Bahrain University. Bahrain. March.523-556.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Calick, M. & et al (2014). A Cross-Age Study of Elementary Student Teacher's Scientific Habits of Mind concerning Socio-Scientific Issues, *International Journal of Science & Mathematics Education*, 12, (6).

Costa, A. & Callick, B. (2001). Habits of Mind; A Developmental Series, Association for Supervision & Curriculum Development, Virginia.

Fartangelo, L. (2015). Brain based in Traction: Teachers Perceptions and Knowledge of Brain based Larning Strategies, Unpublished PhD Dissertations, Texas Tech University.

John, C. (2006). Theorizing Habits of Mind as a Framework for Learning, *Computer & Mathematics Sciences*, 6(2).

Koura, A. & Zahran. A. (2017). Using Habits of Mind to develop EFL Writing Skills and Autonomy*, Arab word English Journal,* Vol.8, No. (4), 183-198.

Maher, D. (2019): Using a Brain Based Learning Program for Optimizing EFL in Service Teachers' Professional Delivery of Instruction, *Joyunal of Educational Sciences*, No.38, Egypt, Jan., pp.1-53.

Marzano, R. (2001). Transforming Classroom Grading, Association for Supervision & Curriculum Development, Virginia.

Mishra, B. (2015). Potency Level of Academic Aspiration of Secondary Students in Malda District. A Descriptive Study*, International Journal of in for Motive and Futuristic Research*, 2 (7), 2034-2040.

Muammer, C. (2014). Innvesting Socio-Scientific Issues via Scientific Habits of Mind; Development and Validation of the Scientific Habits of Mind Survey. *International Journal of Science and Mathematics Education.* 34 (2). 1909-1930

Ryan, P. (2018) Neuroscience and Education: Teacher and Student Perceptions of Brain – based Strategies that engage the Brain, Ph.D Dissertation, Concordia University Chicago river forest, IIIions.

Szpunar،k. radvansky2016) .6،). Cognitive Approaches to the Study of Episodic Future Thinking، *the Quarterly Journal Experimental,* 69(2), 209-2016.

Tara, L. (2016). A brain – Targeted Teaching Framework: Modeling the Intended Change in Professional Development to increase Knowledge of Learning Sciences Research and Change in K-12 Public Classrooms. Ph.D, Field of Educational Leadership & Management, Drexel University.

Winer, R. & Canyon, G. (2019). The Benefit of Utilizing Brain based Learning in Higher Education Online Enironments. *Journal of Instructional Research*. 8 (1). Grand Canyon University. Camelback. 82-91.

الذوات المحتملة لدى المراهقين الجانحين وغير الجانحين بالمدينة المنورة*[1]

Possible Selves Among Delinquent and Non-Delinquent Adolescents in Medina

د. بندر بن صلاح الميلبي

أستاذ علم النفس الاجتماعي المساعد، قسم التربية (مسار علم النفس) الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

DR. Bander Salah Almailabi

Assistant Professor of Social Psychology, Department of Education (Psychology Track) Islamic University of Assistant Professor of Social Work

(قُدم للنشر في 28/ 03/ 2021، وقُبل للنشر في 02/ 09/ 2021)

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن محتوى الذوات المحتملة (المتوقعة، والمأمولة، والمخافة) لدى المراهقين الجانحين وغير الجانحين بالمدينة المنورة. استخدم الباحثُ المنهج الوصفي المسحي، وطُبِّقتْ أداة الدراسة –بعد التحقق من صلاحيتها– على عينة مكونة من (22) نزيلًا من نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية، و(305) طالب من طلاب المرحلة الثانوية التابعة للإدارة العامة للتعليم بالمدينة المنورة. جاءت الذوات المتوقعة للمراهقين غير الجانحين بالمدينة المنورة ضمن أربع فئات: التعليم، الوظيفة، العلاقات، الرياضة. وتركزت ذواتهم المأمولة حول خمس فئات: الوظيفة، التعليم، الماديات، العلاقات، الرياضة. في حين جاءت ذواتهم المخافة ضمن ست فئات: الوظيفة، التعليم، الدين، الماديات، السلوكيات السلبية. وفيما يتعلق بمحتوى الذوات المحتملة المتوقعة للجانحين فقد خلصت النتائج إلى أربع فئات: الوظيفة، العلاقات، التعليم، الرياضة. وجاءت ذواتهم المأمولة ضمن خمس فئات: الوظيفة، الدين، العلاقات، التعليم، الرياضة. وتركزت ذواتهم المخافة على ست فئات: الجرائم، العلاقات، الدين، الصحة، الرياضة، الوظيفة. قدّم الباحث في ختام الدراسة عددًا من التوصيات منها: العمل على تعزيز الذوات المحتملة الإيجابية وتغيير السلبي منها من خلال برامج تدريبية مختصة؛ فالذوات المحتملة مفهومٌ قابلة للتعديل والتطوير.

الكلمات المفتاحية: الذوات المحتملة، الجنوح، الذوات المتوقعة، الذوات المأمولة، الذوات المخافة.

Abstract:

The present study aimed to reveal the content of possible selves (expected, hoped-for selves, and feared) in delinquent and non-delinquent adolescents in Madinah. The researcher used the descriptive survey method, and the study tool was applied - after verifying its validity - on a sample consisting of (22) inmates from the social observation home, and (305) students from the secondary stage of the General Administration of Education in Madinah. The expected selves for non-delinquent adolescents in Medina came in four categories: education, employment, relationships, and sports. Their aspired selves centered around five categories: job, education, materials, relationships, and sports. Their fear selves fell into six categories: job, education, religion, materials, and negative behaviors. Regarding to the content of possible selves for delinquents, the results were concluded in four categories: job, relationships, education, and sports. Their hoped-for selves came into five categories: job, religion, relationships, education, and sports. Their fear selves centered on six categories: crimes, relationships, religion, health, sports, and employment .At the conclusion of his research, the researcher presented several recommendations, including strengthening positive possible selves and changing the negative ones through specialized training programs. possible selves are a concept that can be modified and developed.

Keywords: Possible Selves, Delinquents, Expected selves, Hoped-for selves, Feared selves.

* بحث ممول من عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية

مقدمة:

من أنا؟ السؤال الذي نردده دومًا ونبحث عن إجابته. لو قُدّرَ أنْ طُرحَ عليك هذا السؤال، وطُلبَ منك كتابة عشرين عبارة للإجابة عنه؛ فإنَّ ما ستحصل عليه في نهاية الأمر هو: مفهومك عن ذاتك Concept-Self. ومفهوم الذات تمثيلٌ ذهني لمعرفتنا بذواتنا، ينطوي على الأفكار والمتعقدات والخصائص التي نستخدمها لوصف أنفسنا .(Hewstone, M., Stroe-be, W., & Jonas, 2012) تُخزّنُ تلك الأفكار والمعتقدات المتعلقة بالذات على شكل بنى ذهنية، تُنظِمُ وتقودُ العمليات الخاصة بالمعلومات المتعلقة بالذات. ويتسم هذا المفهوم بالطواعية malleability والتنوع diversity أي أنه يتغيرُ تبعًا للمواقف المختلفة، ويتضمنُ أفكارًا متناقضة (العنزي، 1437).

ينطوي مفهوم الذات هذا على ثلاثة عناصر: الذات الواقعية (الذات كما يعتقدها الفرد)، والمثالية (الذات التي يتمناها الفرد)، والمحتملة (الذات كما يراها الفرد في المستقبل). ويُعدُّ– أيْ مفهوم الذات– مستودعًا لأفكار الفرد عن ذاته في الماضي والحاضر والمستقبل (Wurf & Markus, 1987). ذلك الجزء من مفهوم الذات المتعلق بالمستقبل أسماه ماركس ونوريوس (Markus & Nurius, 1986) الذوات المحتملة Selves Possible. وهو إجابةٌ عن أسئلةٍ مثل: ما الذات التي تتوقع أن تكون عليها في المستقبل؟ ما الذي تأمل أن تصير إليه مستقبلًا؟ ما الذي تخشى أن تؤول إليه في المستقبل؟

تُمثّلُ الذوات المحتملة كما أشار ماركس وونوريوس (Markus & Nurius, 1986) إلى تلك الذوات التي يتوقعها، ويأملها، ويخشاها الفرد. فنحن نكافحُ لتحقيق ذوات نتوقعها ونأملها، ونسعى إلى تجنب أخرى نخشاها. وتُشتَقُ تلك الذوات من خلال تمثيلات الذات في الماضي، وتتضمن تمثيلات الذات في المستقبل. وهي مختلفةٌ وقابلةٌ للانفصال عن الذوات الحالية والجديدة؛ إلا أنها ترتبطُ بها ارتباطًا وثيقًا.

وخلافًا للنظرة الثلاثية السالفة الذكر، قدَّم كوينلان (Quin-lan, 1999) نوعين من الذوات المحتملة. يتفق النوع الأول مع الذوات المخافة ويتكون من أوصاف سلبية، ويتسق الآخر مع الذوات المأمولة ويتكون من أوصاف إيجابية. فالذات المتوقعة عنده ليست منفصلة، وإنما مزيجٌ من الأوصاف الموجبة والسالبة، ويتداخل معظمها مع الذاتين المخافة والمأمولة.

إنَّ افتراض ذوات محتملة لدى جميع الأفراد يُفضي إلى كون تلك الذاوات متمايزة من حيث طبيعتها وأهميتها، ودرجة تعقيداتها العاطفية والمعرفية، وارتباطها باستراتيجيات وسلوكات مختلفة وفقًا للمرحة العمرية التي يمرُ بها الفرد. ومن تلك المراحل مرحلة المراهقة التي ينتقلُ فيها الفرد من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرجولة. يخبرُ فيها تغيرات بيولوجية واجتماعية ونفسية. مرحلةٌ يراها البعض مسرحًا للصراعات والتوترات وسوء التوافق، ويراها البعض الآخر مرحلةٌ نمائيةٌ لا يلزمُ أنْ تشهد أزماتٍ مادام الفرد فيها ينمو بشكلٍ طبيعي.

يسعى المراهق جاهدًا في تلك المرحلة– وفقًا لأريكسون– لإثبات هُويته، فهي مرحلة الإحساس بالهُوية مقابل اضطرابها. يقضي المراهق وقتًا للإجابة عن الذات التي يتوقها في المستقبل، هل سأكونُ طبيبًا؟ أم معلمًا؟ أم لاعب كرة قدم؟ هل سأكونُ سعيدًا أم تعيسًا؟ (Oyserman & Markus, 1990).

إنَّ التغيرات المعرفية التي يخبرها الفرد خلال مرحلة المراهقة تسمحُ له بتصور ذاته في مجالات عدة (Oyserman, 1993). يبدأ خلالها صياغة تمثيلات لما يأمله وما يخشاه؛ مما يسهمُ في تنظيم سلوكه وتشكيله مدفوعًا بالرغبة في تحقيق ذاتٍ محتملةٍ إيجابيةٍ وتجنب أخرى سلبية. ويمكن من خلال معرفة الذوات المحتملة للمراهق في مجال معين التنبؤ بسلوكه المستقبلي ضمن ذلك المجال (Ruvolo & Markus, 1992). فالذوات المحتملة يمكن أنْ تلعب أدوارًا مهمة في عدة مجالات مؤدية وظيفتين هامتين هما: الدافعية والتقييم.

يمكن للذوات المحتملة أنْ تُحسّنَ قدرة المراهق على ضبط ذاته control -Self؛ لأنها تُسهم في مساعدته على التركيز على أهدافه. كما تُسهم في تنظيم الذات regulate -Self خاصة عندما تكون واضحة ومتسقة مع الجوانب الأخرى لمفهوم الذات، ومرتبطة بالاستراتيجيات المتعلقة بالهدف المراد تحقيقه (James & Oyserman, 2009).

إحدى المشاكل التي قد يواجهها المراهق في هذه المرحلة العمرية هي انزلاقه في وحل الجريمة. وعلى الرغم من أن المراهقين لا ينخرطون جميعهم في السلوك الإجرامي؛ إلا أن معدلاته ترتفع خلال تلك المرحلة (Moffitt, 2017). يدعمُ ذلك، إحصائيات وزارة الداخلية السعودية للعام ١٤٣٧هـ التي تشيرُ إلى تورط المراهقين بـ (17.5%) من مجموع الجرائم البالغ عددها (149.781) جريمة. وتفصيلًا؛ تورط المراهقين بـ (18%) من جرائم الاعتداء على النفس، وبنسبة (21.3%) من جرائم الأموال. وجاءت منطقة المدينة المنورة في المرتبة الثانية بين مناطق المملكة من حيث عدد الجرائم المرتكبة.

وبناء على المعطيات السابقة تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن محتوى الذوات المحتملة (المتوقعة، والمأمولة، والمخافة) لدى المراهقين الجانحين وغير الجانحين.

مشكلة الدراسة:

تُعدُّ مرحلة المراهقة إحدى التحولات الحاسمة في حياة الإنسان. تظهرُ في هذه المرحلة العمرية أسئلة رئيسة مثل: من أنا؟ وماذا سأصبح؟ أي أنها: «مرحلةُ بحثٍ وتحقيقٍ للذات، ونمو للشخصية وصقلها، واكتشافٍ للقيم والمثل» (زهران، 2005). يستمرُ الفرد في مرحلة المراهقة في تطوير مفهوم الذات، وجزء من

بنية هذا المفهوم يتعلق بالمستقبل؛ أي بما يعتقده الفرد، وما يأمله، وما يخشى أن يؤول إليه في المستقبل. وتُعدُّ مرحلة المراهقة الوقت المثالي لدراسة الذوات المحتملة؛ لكون المراهق في هذه المرحلة قادرًا معرفيًا على تصور ذاته المحتملة (Santili & Furth, 1987).

ونظرًا لكون الذوات المحتملة تتسمُ بالطواعية فإن التعرف على محتواها لدى الجانحين وغير الجانحين يسهمُ في الكشف عن اهتماماتهم المستقبلية، وبالتالي يساعدُ الأسر والمربين على التأثير عليها؛ لتعزيز محتواها الإيجابي وتغيير السلبي منها من خلال التدخلات Oyserman & Fryberg,) interventions 2006).

وعلى الرغم من وجود دراسات أجنبية عدة تناولت مفهوم الذوات المحتملة ومحتواها وعلاقتها بمتغيرات مثل: تقدير الذات، والسلوك الصحي، والجنوح، والتحصيل العلمي Aloise-Young., Hennigan., & Leong,. 2001;) Knox., Funk., Elliot., & Bush, 1998; Oyserman & Markus, 1990; Oyserman & Fryberg, 2006, (Leondari & Gonida, 2008 إلا أنَّ هذا المفهوم لم يحظى باهتمام الباحثين العرب، فلا يوجد -على حد علم الباحث- أيُّة دراسة عربية تناولت الكشف عن محتوى الذوات المحتملة، فضلًا عن كشف محتواها لدى المراهقين الجانحين وغير الجانحين. وبناء عليه، ظهرت الحاجة الماسة إلى التعرف على محتوى الذوات المحتملة لديهم. وفي ضوء ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤالين التاليين:

1-ما محتوى الذوات المحتملة (المتوقعة، المأمولة، المخافة) لدى المراهقين غير الجانحين؟

2-ما محتوى الذوات المحتملة (المتوقعة، المأمولة، المخافة) لدى المراهقين الجانحين؟

أهداف الدراسة:

تهدفُ الدراسة الحالية إلى الكشف عن محتوى الذوات المحتملة (المتوقعة، والمأمولة، والمخافة) لدى المراهقين الجانحين وغير الجانحين بالمدينة المنورة.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية

1-قد تُعد الدراسة الحالية إضافة معرفية فيما يتعلق بكشف محتوى الذوات المحتملة لدى المراهقين في البيئة السعودية.

2-قد يُشكل الكشف عن الذوات المحتملة لدى فئة المراهقين الجانحين أهمية نظرية؛ لندرة الدراسات النفسية العربية التي تناولت هذا المفهوم ضمن هذه الفئة العمرية.

3-قد يضفي تناول مرحلة المراهقة في الدراسة الحالية أهمية إضافية للدراسة الحالية؛ نظرًا لطبيعة المرحلة وما تتميز به من تغيرات جسمية ونفسية واجتماعية، فضلًا عن كونها الوقت المناسب لدراسة الذوات المحتملة.

ثانيًا: الأهمية العملية

1-يمكن أن تكون الدراسة الحالية بذرة أولية تسهم في تشجيع الباحثين على إجراء بحوث علمية تكشف محتوى الذوات المحتملة لدى فئات عمرية مختلفة، وعلاقتها بمتغيرات نفسية اجتماعية متنوعة.

2-قد تسهم في مساعدة الأسر والعاملين في مجال الخدمة الاجتماعية على التعرف على محتوى الذوات المحتملة لدى المراهقين؛ لتعزيز الإيجابي منها وتعديل السلبي.

3-قد تسهم الدراسة الحالية في التخطيط للبرامج الإرشادية الوقائية والنمائية والعلاجية للمراهقين في مدارس التعليم العام، ودور الملاحظة الاجتماعية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

-الحدود الموضوعية: الذوات المحتملة لدى المراهقين الجانحين وغير الجانحين.

-الحدود البشرية: المراهقون الجانحون وغير الجانحين.

-الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1442/1441.

-الحدود المكانية: المدينة المنورة.

مصطلحات الدراسة:

الذوات المحتملة:

تلك الذوات التي يتوقعها، ويأملها، ويخشاها الفرد في المستقبل. وعليه، فالذوات المتوقعة هي: الذات التي نتوقع أن نكون عليها في المستقبل، والذات المأمولة هي: الذات التي نأمل أن نكون عليها مستقبلًا، في حين أن الذات المخافة هي الذات التي نخشى أن نؤول إليها في المستقبل (Markus & Nurius, 1986). ويعرف الباحث الذوات المحتملة (المتوقعة، والمأمولة، والمخافة) إجرائيًا بالنسبة المئوية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس (Oyserman, et al, 1995).

الأحداث الجانحون:

في اللغة يقال: جنح إليه، وجنح له: مال إليه وتابعه. والجنحة هي الجريمة التي يعاقب عليها القانون أساساً بالحبْس مدة تزيد على أسبوع أو الغرامة (الرازي، 1986).

ويُعرَّفُ حجازي (2010) الجنوح قانونًا بأنه: «كلُ خرقٍ لقانون الجزاءات يعاقبُ عليه القانون تبعًا لمدى خطورة هذه الخرق وسِنّ الجانح وظروفه». وعليه تُحدّدُ الدراسة الحالية الحدث الجانح بنزيل دار الملاحظة الاجتماعية الذي صدر بحقه حكم جنائي وهو دون سن الثامنة عشر.

غير الجانحين:

هم المراهقون الأسوياء، ويُمثّلهمْ في هذه الدراسة طلاب المرحلة الثانوية ضمن الفئة العمرية (16-18) سنة.

دار الملاحظة الاجتماعية:

جهةٌ تابعةٌ لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية تُخصّصُ فيها أماكنٌ مستقلةٌ لإيداع الأحداث الجانحين.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الذوات المحتملة والمراهقة:

قدم ماركس ونوريوس (Markus & Nurius, 1986) نظريتهما حول الذوات المحتملة التي تمثل من وجهة نظرهما الذات كما يراها الفرد في المستقبل، وتنطوي على ما يتوقع الفرد، وما يأمل، وما يخشى أن يكون عليه مستقبلًا. وتعكسُ الذوات المحتملة اهتمامات الفرد المستقبلية، وكأنها بذلك ترسمُ جسرًا يمتدُ من ذاته الحالية إلى ذاتها المستقبلية. تعملُ تلك الذوات المستقبلية كمخططات تُوجّهُ تصرفات الفرد، وتُؤثرُ على إدراكه للمعلومات، واتخاذه للقرارات (Markus & Nurius, 1986). فعلى سبيل المثال؛ يُفسّرُ المراهق الذي يأملُ أنْ يكون طبيبًا درجته المتدنية في مقرر الأحياء بطريقةٍ تختلفُ عن تفسير المراهق الذي لا يمتلك تلك الذات المأمولة.

إنَّ إحساس الفرد بأهدافه في المستقبل يُعدُّ أمرًا هامًا يدفعه للشروع في أنشطة يعتقدُ أنها وسيلة للحصول على النتائج المرجوة (Simons., Dewitte., & Lens, 2000). وعليه، فإن تخيل الفرد لذات محتملة مثالية تجعله يشعرُ بمشاعر إيجابية تدفعه للمضي قدمًا نحو بلوغ هدفه. وبالمثل، فإن تخيّل الفرد لذات محتملة مخافة تثيرُ مشاعر سلبية تدفعه لتجنب السلوكات المفضية لتلك الذوات. أما من حيث التقييم، فإن الذوات المحتملة تُعدُّ أداة تقييم موثوقة لسلوك الفرد الحالي في طريقه نحو تحقيق ذات مرغوبة (Markus & Nurius, 1986) تمكّنُهُ من التركيز على الأنشطة المتعلقة بالهدف المراد تحقيقه (Cross & Markus, 1991).

تنشأ الذوات المحتملة من مصادر متنوعة، فيمكن أنْ تنشأ على سبيل المثال: من خلال خبرات الفرد في الماضي، فالطالب المجدُّ يسهلُ عليه تصور ذات أكاديمية إيجابية محتملة مقارنة بالطالبِ غير المجد. كما أنَّ اعتقاد الأشخاص المهمين في حياتنا لما يجب أنْ نكون عليه مستقبلًا يسهمُ في رسم تصوراتنا حول ذواتنا المحتملة. فإن اعتقد المراهق أنَّ والديه يرون فيه طالبًا ذكيًا رسم صورة مستقبلية لذاته تتضمن تفوقه العلمي.

كما تُعدُّ قيم الفرد ومثله وتطلعاته مصدرًا من مصادر نشأة الذوات المحتملة (Oyserman & Fryberg, 2006). ولكون تلك القيم والمثل مُشْكَّلَةٌ بالسياق الاجتماعي فإنها تزود المراهق بتغذية راجعة مهمة حول ما إذا كانت الذات المحتملة ذات قيمة إيجابية أو سلبية. فالذات المحتملة الواحدة قد تكونُ إيجابية مرغوبة أو سلبية مذمومة يتجنبها الفرد وفق السياق الاجتماعي(2002 ,Oyserman). ومثال ذلك، الفردية- كذات محتملة- والتي قد تكون محمودة في ثقافة ما؛ مذمومة في ثقافة أخرى.

ولا يعني تخيل ذات محتملة حتمية وقوعها، فهي تتباين من حيث إمكانية واحتمالية حدوثها وفقًا لعدد من العوامل الشخصية والاجتماعية. فالمراهق الذي يمتلك المهارات اللازمة للعب كرة القدم، وينشأ في بيئة رياضية قد يرى إمكانية تحقيق ذات محتملة تتعلق بكونه لاعب كرة قدم. بينما قد يأمل مراهق آخر أن يكون كذلك، لكنه يعتقد صعوبة تحقيق تلك الذات، إما لأسباب شخصية (كافتقاره للمهارة) أو اجتماعية (لنشأته في بيئة ترفض ممارسته لكرة القدم). هذا الاختلاف في التوقعات وفقًا لكوينلان (Quinlan, 1999) يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار عند الحديث عن الذوات المحتملة للفرد.

ويمكن تصنيف الذوات المحتملة المتوقعة عند المراهقين وفق ست فئات، كما ذكرها أويسرمان وماركوس (Oyserman & Markus, 1990) وهي فئات: داخل الشخص موجبة (مثل: سعيد، جذاب، يتحمل المسؤولية)، وفئة العلاقات بين الشخصية الموجبة (مثل: مساعدة الآخرين، اقضي أوقاتًا مع والدي، لدي العديد من الأصدقاء)، وفئة الوظيفة (مثل: موظف، موظف بدوام جزئي، أحصل على دخل مادي)، وفئة تتعلق بالمدرسة والأنشطة اللاصفية (مثل: استمر في المدرسة، أذهب إلى المدرسة، أجتهد في المدرسة، أمارس الرياضة). وفئة خامسة تتعلق بالاحتياجات المادية (مثل: أملك سيارة، لدي ملابس جميلة، لدي مال). وأخيرًا فئة تتعلق بذوات سلبية (مثل: خائف، قلق، مكتئب، سارق، مدمن مخدرات).

في حين يمكن تصنيف الذوات المخافة ضمن سبع فئات: داخل الشخص سلبية (مثل: مكتئب، لا أستطيع اتخاذ قرار، سمين، كريه)، وفئة العلاقات بين الشخصية السلبية (مثل: ليس لدي أصدقاء، وحيد، موت أحد افراد العائلة أو رحيله)، وفئة ثالثة تتعلق بالفقر (مثل: فقير، ليس لدي مال، عاطل)، ورابعة تتعلق بالأداء السيء في المدرسة والأنشطة اللاصفية (مثل: التسرب من المدرسة، أداء ضعيف في المدرسة، عدم ممارسة الرياضة)، وفئة خامسة تتعلق بالجريمة (مثل: السرقة، بيع المخدرات، سجين، قاتل)، وسادسة تتعلق بالمخدرات (مثل: تعاطي المخدرات، ترويج المخدرات)، وفئة أخيرة تتعلق بالوفاة (مثل: الموت، قتيل،

الجرح ثم الوفاة).

ووفقًا لهذا التصنيف كشفت دراسة اونوموري، واموراجي، وماركس (Unemori., Omoregie., & Markus, 2004) عن محتوى الذوات المتوقعة لدى (154) طالبًا من طلاب المرحلة الجامعية ضمن الفئة العمرية ما بين (18-22) سنة، ينتمون لجنسيات مختلفة: الأمريكيين- الأوروبيين، التشيليين، الأمريكيين- اليابانيين، اليابانيين. جاءت نتائجها على النحو التالي: داخل الشخص (مثل: شخص متزن عاطفيًا، قادر على التركيز) بلغت (40.7%، 11.7%، 14.5%، 8.3%) على التوالي. بين الشخصية (مثل: مسالم مع الاخرين، لدي صديق حميم) (27.2%، 37،9%، 26.5%، 25%) على التوالي. التعليم (مثل: اجتهد في جميع المواد، أعمل بجد لأحصل على وظيفة مناسبة) (27.2%، 42.8%، 54.2%، 51.4%). الأنشطة اللامنهجية (مثل: سأكتب رواية) (4.9%، 7.6%، 4.8%، 15.3%). وجاءت الذوات المخافة كما يلي: داخل الشخص (مثل: أناني، منطو) بلغت (26.6%، 22.7%، 21.3%، 12.8%) على التوالي. بين الشخصية (مثل: علاقة غير مستقرة مع الآخرين، تخلي صديقي المقرب عني) (49.4%، 43.4%، 31.2%، 32.3%) على التوالي. التعليم (الرسوب، عدم الحصول على وظيفة) (19%، 24.1%، 35%، 42.1%).

في الدراسة التي أجراها أويسرمان (Oyserman, et al, 2004) تكونت العينة من (160) طالبًا من طلاب الصف الثاني متوسط من ثلاث مدارس أمريكية، وخلصت نتائجها إلى أن (82%) من الذوات المتوقعة و (36%) من الذوات المخافة ركزت على مجال التحصيل العلمي.

وللكشف عن محتوى الذوات المحتملة لدى المراهقين ضمن الفئة العمرية (15-16) سنة؛ أجرى ليوندراري وجونيدا (Leondari & Gonida, 2008) دراسة على عينة مكونة من (1161) مراهقًا. طُلبَ منهم ذكر ثلاثة ذوات مأمولة ومخافة. جاءت الجوانب المهنية في المرتبة الأولى بتكرار بلغ: (33.39%) (مثل: معلم رائع، رجل أعمال ناجح). تليها، الاجتماعية (22.46%) (مثل: أصبح والدًا، لدي أصدقاء)، ثم الجوانب التعليمية (18.68%) (مثل: الالتحاق بالجامعة، الحصول على درجات متدنية)، فالمادية (12.82%) (مثل: سأصبح غنيًا، حالتي المادية جيدة)، وأخيرًا الجوانب الشخصية (12.62%) (مثل: انسان صالح، مثابر، ذكي)؛ كأكثر الذوات المحتملة ظهورًا. وفيما يتعلق بالذوات المخافة جاءت الجوانب: الشخصية (كالمرض، تعاطي المخدرات، القتل) في المرتبة الأولى بتكرار بلغ (44.25%)، ثم المهنية (28.23%) (عاطل، مشغول جدًا)، تليها الاجتماعية (13.34%) (منبوذ، وحيد)، فالمادية (10.72%) (كفقير، مشرد)، وأخيرًا، التعليمية (3.5%) (كالفشل في الجامعة والمدرسة).

وفي دراسة للكشف عن محتوى الذوات المحتملة عبر الثقافات أجرى راثبون، سالغادو، أكان، هافيلكا، وبيرتسن (Rathbone., Salgado., Akan., Havelka., & Ber-ntsen, 2016) دراسة على (192) طالبًا جامعيًا من ثلاث دول: بريطانيا، صربيا، تركيا. وخلصت الدراسة إلى أن تطوير الذات كان أكثر فئة تكررت عبر الثقافات الثلاث. كما كشفت الدراسة عن ظهور متكرر لذوات محتملة متعلقة بالزواج والعمل والوالدية لدى المشاركين من جميع الثقافات.

وخلصت دراسة كول وزملاؤه (Koul, et al., 2017) المطبقة على عينة من المراهقين (م=16.81) في تايلند إلى ثمان فئات. حظيت فئة التعليم بالنسبة المئوية الأعلى (38.39%)، تليها فئة العائلة (13.71%)، ثم فئة الشخصية (9.87%)، وحلت الفئة المتعلقة بالأمور المالية ثالثًا بنسبة بلغت (5.30%)، ثم الأنشطة (3.29%)، تليها فئتي: الدين والصحة بنسبة متساوية قدرها (0.73%)، وأخيرًا فئة الصداقة (0.55%).

الذوات المحتملة والجانحين:

تتمايز الذوات المحتملة كمًا ومحتوى لدى الجانحين وغير الجانحين. فعلى سبيل المثال، يتأثر محتوى الذوات المحتملة المأمولة بالجنوح، فنجد أنَّ غير الجانحين يمتلكون ذوات مأمولة تتعلق بالتحصيل الدراسي أكثر من أقرانهم الجانحين (Oyserman & James, 2011). كما أنَّ المراهقين الجانحين أقلُ احتمالًا من غير الجانحين في تحقيق التوازن بين ذواتهم الإيجابية المتوقعة وذواتهم السلبية المخافة في نفس المجال، كتوقع التحصيل الأكاديمي الجيد والخوف من الفشل الأكاديمي (Oyserman & Saltz, 1993). ولدى الجانحين ذواتًا متوقعة أقل، وذواتًا مخافة أكثر من غير الجانحين (Newberry & Duncan, 2001).

للكشف عن محتوى الذوات المحتملة: المتوقعة، والمأمولة، والمخافة لدى الجانحين وغير الجانحين قدَّم أويسرمان وماركس (Oyserman & Markus, 1990) مقياسًا يتضمن ثلاث أسئلة يُطلب فيها من المستجيبين ذكر ثلاث ذوات محتملة: متوقعة، ومأمولة، ومخافة. تكونت عينة الدراسة من (141) مراهقًا ضمن الفئة العمرية (12-16) سنة. قُسّمتْ العينةُ إلى أربع مجموعات فرعية: مجموعة غير الجانحين، ويمثلهم طلاب التعليم العام، وثلاث مجموعات تمثل الجانحين متدرجين حسب شدة جنوحهم. كما هو متوقع، خلصت النتائج إلى تمايز المراهقون في محتوى الذوات المحتملة. فقد ذكر غير الجانحين ذوات متحملة مأمولة ومتوقعة ذات صلة بالتحصيل العلمي والاستمرار بالدراسة، وذات مخافة تتعلق بالخوف من الفشل من الاستمرار بالدراسة. على النقيض من ذلك، ذكر الجانحون ذوات محتملة متوقعة تتعلق بالاكتئاب والوحدة، وإدمان المخدرات. وتركزت مخاوفهم حول تورطهم في الجريمة أو تعاطي المخدرات. كما أن ذواتهم المرغوبة نادرًا ما اشتملت على أنشطة تتعلق بالتعليم والأنشطة المدرسية كممارسة الرياضة.

وفي دراسة مماثلة لكلينكينبيرد وزهرا (Clinkinbeard &

(Zohra, 2012) للكشف عن محتوى الذوات المحتملة لـ (543) حدثًا مقيمين في أربع منشآت علاجية في الولايات المتحدة الأمريكية، ضمن الفئة العمرية (12-22) عامًا؛ خلصت النتائج إلى أن معظم المستجيبين ذكروا من ذاتين إلى ثلاثة ذوات متوقعة (م للذكور =2.86، م للإناث =2.96). ومن ذاتين إلى ثلاثة ذوات مخافة (م للذكور=2.27، م للإناث=2.40). شملت الذوات المتوقعة والمخافة مجالات الحياة. جاءت أكثر الذوات المتوقعة تحت فئات: نمط لحياة (59%)، المدرسة (54%)، الوظيفة (48%). في حين شملت أكثر الذوات المخافة: السلوكات الخطرة (56%)، ثم المخدرات والكحول (52%)، وأخيرًا، العلاقات الشخصية (42%).

وفي دراسة وينرايت، ني، وفري (Wainwright., Nee., & Vrij., 2018) التي طبقت على أفراد جانحين وغير جانحين في مرحلة المراهقة خلصت النتائج إلى ذوات مأمولة ومخافة ضمن الفئات التالية: التعليم (43%, 20.3%)، العلاقات الشخصية (19%, 16.3%)، السمات الشخصية (17.5%,4.9%)، الصحة (5.6%, 5.7%)، الحالة الاجتماعية (5.6%, 08%)، سلوكات سلبية (5.6%, 22%) على التوالي.

يعمل التوزان بين الذوات المأمولة والذوات المخافة– ضمن المجال ذاته– على الحفاظ على الدافعية. ونعني بالتوازن الاتساق بين ما يرغبه الفرد وما ويخشاه في مجال معين (Oyserman & Markus, 1990). مثال ذلك، المراهق الذي يأمل أن يصبح ثريًا (ذات محتملة مأمولة)، ويخشى الفقر في الوقت ذاته (ذات محتملة مخافة)؛ هذا الاتساق بين الذاتين المأمولة والمخافة يحافظ على دافعية الفرد نحو تحقيق الثراء (الذات المأمولة) وتجنب الفقر (الذات المخافة).

إنَّ افتقار المراهق لمثل هذا التوزان قد يوقعه في أنشطة غير قانونية. فعلى سبيل المثال كشفت دراسة أويسرمان وماركس (Oyserman & Markus, 1990) عن افتقار الجانحين للتوازن بين الذوات المتوقعة والمخافة مقارنة بغير الجانحين. وحين يفشل المراهق في الحصول على ذوات متوقعة إيجابية في مجال ما؛ فإنه قد يُطوّرُ ذوات متوقعة سلبية. ونتيجة لذلك، قد يتجه الى أنشطة إجرامية كطريقة بديلة للحصول على تعريف إيجابي للذات. واتسقت تلك النتيجة مع ما توصل إليه أويسرمان وسالتز (Oyserman & Saltz, 1993).

ترتبطُ الذوات المتوقعة الإيجابية سلبًا بالسلوك الصحي الضار لدى المراهقين. ففي الدراسة التي أجراها ألويز، هينيغان وليونج (Aloise., Hennigan., & Leong, 2001) للكشف عن العلاقة بين التدخين وتعاطي الكحول على عينة من المراهقين من طلاب الصف السادس الى التاسع (1606) طالبًا خلصت النتائج إلى علاقة سالبة بين التدخين وتعاطي الكحول من جهة وعدد الذوات المتوقعة الإيجابية والتوزان بين الذوات المتوقعة والمخافة من جهة أخرى. وتفصيلًا؛ كان ارتباط عدد الذوات المحتملة الإيجابية لطلاب الصفين الثامن والتاسع بالسلوك الصحي السيء أقوى من طلاب الصفين السادس والسابع.

وفي الدراسة التي أجراها فرير (Freer, 2015) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر الذات المخافة الجناحية على العلاقة بين تأثير الأقران السلبي والتورط مقابل عدم التورط بالجناحية لعينة مكونة من (196) طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة (مدرسة «مدويسترن» في الولايات المتحدة الأمريكية) كشفت الدراسة عن أنَّ (52%) ذكروا الجناحية بصفتها ذاتًا مخافة، وارتبطت الذات الجناحية مع التورط في الجريمة (B = .15m p = 0.4). كما أنَّ تفاعل سلوك الاقران السلبي والذات الجناحية ارتبط بالمستوى الأعلى من التورط في الجريمة (B= 0.22m p = 0.001).

التعقيب على الدراسات السابقة:

نلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة تشابهًا مع الدراسة الحالية من حيث الهدف من إجرائها، حيث اتفقت مع دراسات (Clinkinbeard & Zohra, 2012; Koul, et al., 2017; Oyserman & Markus, 1990; Rathbone, et al, 2016) في سعيها للكشف عن الذوات المحتملة (المتوقعة، والمأمولة، والمخافة). كما اتفقت مع دراسة أنموري (Un-emori, et al, 2004) في الكشف عن الذوات المتوقعة، واختلفت عنها في كشفها للذاتين المأمولة والمخافة. واتفقت مع دراسة أويسرمان وزملائه (Oyserman, et al, 2004) في الكشف عن الذاتين المتوقعة والمخافة، واختلفت عنها في كشفها للذوات المأمولة. أما من حيث العينة فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات (Koul, et al., 2017; Leondari & Goni-da, 2008; Rathbone, et al, 2016; Unemori, et al, 2004) في استهدافها لعينة من غير الجانحين، واختلفت عنها في اشتمالها على عينة من الجانحين وغير الجانحين. أما من حيث الفئة العمرية للدراسات السالفة الذكر فقد استهدفت الطلاب الجامعيين، في حين استهدفت الدراسة الحالية الفئة العمرية (16-18). واختلفت عن دراسة فرير (2015) وأيسرمان وزملائه (Freer , 2015; Oyserman, et al, 2004) اللتان استهدفتا الفئة العمرية (12-15)، ودراسة كلينكبيرد وزهرا (Clinkin-beard & Zohra, 2012) التي استهدفت الفئة العمرية (12-22).

إن المتأمل لنتائج تلك الدراسات يجد تشابهًا في محتوى الذوات المتوقعة والمأمولة التي خلصت إليها، فنجد فئاتٍ مثل: التعليم، والعلاقات الشخصية، والاحتياجات المادية، وظهورًا لفئات تتعلق بالجريمة والمخدرات والسلوكيات السلبية بصفتها ذواتًا مخافة. وبطبيعة الحال يتفاوت نسبة ظهورها باختلاف طبيعة المراهق والجنوح. بالإضافة إلى عينة الدراسة من الجانحين وغير الجانحين، تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث السياق الاجتماعي، فالبحث الحالي يجري ضمن ثقافة عربية وسعودية تحديدًا. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في

اختياره لعنوان بحثه، وبناء الإطار النظري، واختيار أداة دراسته وعينتها، فضلًا عن الاستفادة منها في تفسير نتائج دراسته.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي في هذه الدراسة لملاءمته طبيعة الدراسة وبياناتها. وقد زار الباحث دار الملاحظة الاجتماعية بعد حصوله على خطاب تسهيل مهمة باحث من كلية الدعوة وأصول الدين، وطبق أداة البحث على العينة المستهدفة. في حين أُرسل المقياس إلكترونيًا إلى المدارس المستهدفة في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة بالمنورة بالتنسيق مع إدارة التخطيط والمعلومات في الإدارة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من المراهقين الجانحين وغير الجانحين بالمدينة المنورة ضمن الفئة العمرية (16-18) سنة. ومثَّلَ مجتمع الجانحين النزلاء في دار الملاحظة وعددهم (22) حدثًا جانحًا للعام 1442. وعمد الباحث إلى أخذ كامل المجتمع باستثناء حدثين؛ نظرًا لعدم إجادتهم التحدث أو الكتابة باللغة العربية أو الإنجليزية. في حين مثَّلَ طلاب المرحلة الثانوية في مدارس التعليم الحكومي بالمدينة المنورة للعام الدراسي 1442/1441 مجتمع غير الجانحين الذي تكون من (38000) طالبًا. واستخدم الباحث العينة العنقودية متعددة المراحل Multiple stage cluster؛ نظرًا لكون المجتمع المستهدف موزعٌ توزيعًا جغرافيًا على نطاق واسع. ويقصد بالعينة العنقودية تجميعُ أو تكوينُ مجموعات كاملة من عناصر المجتمع متشابهة في السمات ذات الاهتمام. وجاءت خطوات اختيار المستجيبين وفق العينة العنقودية متعددة المراحل تبعًا للخطوات التالية:

1-تحديد العناقيد، وتمثلت في المدارس الثانوية في المدينة المنورة وعددها (245) مدرسة.

2-تحديد حجم العينة المستهدف، وبلغ (380) طالبًا، وفقًا لمعادلة ستيفن ثامبسون التالية:

$$n = \frac{N \times p\,(1-p)}{[N-1 \times (d^2 \div z^2)] + p(1-p)}$$

حيث إنَّ:

N= حجم المجتمع

Z= الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (0.95) والتي تساوي (1.96).

d= نسبة الخطأ (0.05)

P= نسبة توفر الخاصية والمحايدة= 0.50

3-الحصول على قائمة بأسماء جميع المدارس الثانوية في الإدارة العامة للتعليم بالمدينة المنورة.

4-حُدد عدد العناقيد بقسمة عدد أفراد العينة المستهدف (380) طالبًا على متوسط عدد الطلاب في كل عنقود (380÷ 251= 1.51). وعليه، سيكون عدد المدارس المطلوبة مدرستان. ونظرًا للتوزيع الجغرافي الواسع، اختبار الباحث عشوائيًا من خلال الجداول العشوائية مدرستي (أحد، وأبي قتادة الأنصاري) من مكتبي تعليميين مختلفين (الشمال والغرب).

5-اختير الطلاب داخل العنقود (المدرسة) اختيارًا عشوائيًا طبقيًا؛ ليضمن الباحث الحصول على مستجيبين من مختلف المراحل التعليمية الثلاث (الصف الأول، والثاني، والثالث). ويوضح الجدول (1) خصائص مجتمع الدراسة وعينته.

جدول (1): خصائص عينة الدراسة من المراهقين الجانحين وغير الجانحين بالمدينة المنورة

الفئة	المجتمع	العينة	متوسط العمر
الجانحون	22	20	17.3
غير الجانحين	38000	305	17.4

المصدر: موقع الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة على الشبكة العنكبوتية، وإدارة دار الملاحظة الاجتماعية بالمدينة المنورة.

أدوات الدراسة:

نظرًا لعدم وجود مقياس للذوات المحتملة باللغة العربية، فقد عمد الباحث إلى ترجمة مقياس (Oyserman, et al, 1995) للذوات المحتملة. ترجم الباحث المقياس إلى اللغة العربية، ومن ثم عُرض على مختصين باللغة الإنجليزية (جامعة الملك عبدالعزيز) وعلم النفس (الجامعة الإسلامية، وجامعة طيبة، وجامعة الملك عبدالعزيز) وقد اتفق المحكمين على سلامة الترجمة، وصياغتها اللغوية. اتسم المقياس ببساطته، حيث يُطلَّبُ من المستجيبين ذِكْرُ ثلاث ذواتٍ محتملةٍ مأمولة، وثلاثٍ أخرى مخافة، ثم يعقُبُهُ سؤالٌ حول ما إذا كان المستجيبُ يسلكُ بطريقةٍ توصله أو تجنبه تلك الذات. وفي حال الإجابة بنعم؛ يُطلبُ من المستجيب ذكر السلوكات التي يأتي بها لتحقيق هدفه في حال الذوات المحتملة المأمولة، والسلوكات التي يمارسها لتجنب

ما يخشاه في حال الذوات المخافة. وقد أضاف الباحثُ الذات المتوقعة إلى جانب الذاتين المأمولة والمخافة التي اقتصر عليهما المقياس الأصلي، ثم أعقبه بسؤال- حال الإجابة بنعم- حول الاستراتيجيات المستخدمة لبلوغ هدفه. وبذلك، يصبح لدينا في المقياس الحالي ثلاث ذوات محتملة: متوقعة، ومأمولة، ومخافة. كما أجرى الباحث تعديلًا يتعلقُ بالنقطة الزمنية المستقبلية لتصور الذوات المحتملة. حيثُ قيَّدها (Oyserman, et al, 1995) بالعام القادم، في حين جعلها الباحث مفتوحة دون تحديد نقطة زمنية. ويعزو الباحث عدم تحديد نقطة زمنية سعيًا منه لإتاحة الفرصة لعينة الجانحين لتصور ذواتهم دون تقييدهم بزمن محدد قريب خاصة أنَّ معظم نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية قد يقضون سنتهم القادمة في الدار مما قد يؤثر على تصورهم لذواتهم ويقيدها ببقائهم في الدار. وبالمثل، فإن تقييد عينة غير الجانحين من طلاب المرحلة الثانوية بالسنة القادمة قد يُقيّدُ تصورهم لذواتهم ضمن السياق المدرسي خصوصًا إذا ما علمنا أنَّ جل طلاب هذه المرحلة في الغالب يكملون دراستهم الثانوية. ويشير الباحثُ إلى أنَّ الباحثين في الذوات المحتملة قد تباينوا في تحديد النقطة الزمنية المستقبلية لتصور الذوات المحتملة؛ فمنهم من حددها بالعام القادم (Clinkinbeard & Zohra, 2012; Oyserman.,) (Gant., & Ager., 1995)، ومنها من جعلها في نقاط زمنية مختلفة (Horowitz, 2012)، ومنهم من جعلها مفتوحة دون تحديد نقطة زمنية .(Rathbone, et al, 2016)

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا: الصدق

للتحقق من صدق المقياس استخدم الباحث صدق المحكمين، من خلال عرضه على ستة من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس في الجامعة الإسلامية، وجامعة طيبة، وجامعة الملك عبدالعزيز. وقد خلص جميع المحكمين إلى كون المقياس يقيس توقعات وآمال ومخاوف المستجيبين، دون ذكر أي ملحوظات على المقياس.

ثانيًا: الثبات

للتحقق من ثبات المقياس عمد الباحث إلى تطبيقه على عينة مكونة من (62) مستجيبًا، ثم أعاد تطبيقه مرة أخرى بعد مرور (17) يومًا. وعلى سبيل المثال، ذكر (88%) من المستجيبين ذاتين متوقعتين ذكرت في التطبيق الأول، وذكر (61%) منهم ثلاث ذوات متوقعة ذكرت في التطبيق الأول. ويوضح الجدول (2) نسبة تشابه محتوى الذوات المحتملة في التطبيقين الأول والثاني. يشير الباحثُ إلى أنَّ هذه الطريقة التي اعتمدها (Oyserman & Markus, 1990) للتحقق من ثبات مقياسهما المشابه لمقياس الدراسة الحالية.

جدول (2): نسبة التشابه في الذوات المحتملة في التطبيقين الأول والثاني (ن=62)

الذوات المحتملة	ذاتين	ثلاث ذوات
الذوات المتوقعة	%88	%61
الذوات المأمولة	%92	%66
الذوات المخافة	%90	%76

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث النسب المئوية للفئات الأكثر تكرارًا للإجابة عن سؤالي البحث.

السؤال الأول: ما محتوى الذوات المحتملة (المتوقعة، المأمولة، المخافة) لدى المراهقين غير الجانحين؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث النسب المئوية للفئات الأكثر تكرارًا لدى المراهقين غير الجانحين، والنتائج موضحة في الجدول (3).

جدول (3): الذوات المحتملة (المتوقعة، المأمولة، المخافة) لدى المراهقين غير الجانحين بالمدينة المنورة (ن=305)

الفئة	الذات المتوقعة	الذات المأمولة	الذات المخافة
التعليم	%54	%31	%41
العلاقات	%14	%4	%3
الوظيفة	%23	%46	%48
الرياضة	%9	%1	-
المادية	-	%18	%2
السلوكيات السلبية	-	-	%1
الدين	-	-	%3
الصحة	-	-	%2

يتضح من خلال الجدول (3) أن الذوات المتوقعة للمراهقين غير الجانحين بالمدينة المنورة أتت ضمن أربع فئات. حظيت فئة التعليم (مثل: التحق بالجامعة، أكمل دراستي) بالنسبة المئوية الأعلى بين الفئات، حيث بلغت (54%). تليها فئة الوظيفة (مثل: معلم، طبيب، مهندس، عسكري، عاطل) بنسبة بلغت (23%). وأتت فئة العلاقات (مثل: بار بوالدي، متزوج، لدي أصدقاء، مشهور) في المرتبة الثالثة بنسبة (14%). وأخيرًا فئة تتعلق بالرياضة (مثل: أمارس الرياضة، لاعب كرة قدم، رياضات إلكترونية) بنسبة مئوية بلغت (9%).

وفيما يتعلق بالذوات المأمولة فقد تركزت حول خمس فئات. جاءت فئة الوظيفة (ضابط، معلم، طبيب) بالمرتبة الأولى، وبنسبة مئوية مرتفعة (46%). يليها فئة التعليم (مثل: الابتعاث، الالتحاق بالجامعة، اجتياز اختباري: القدرات والتحصيلي) بنسبة بلغت (31%). وحلت الفئة المتعلقة بالأمور بالمادية (مثل: غني، امتلك سيارة) بالمرتبة الثالثة بنسبة بلغت (18%). وجاءت فئة العلاقات (مثل: لدي عائلة، لدي أصدقاء، علاقة جيدة مع الاخرين) بالمرتبة الرابعة بنسبة قدرها (2%). وأخيرًا، فئة الرياضة (مثل: لاعب كرة قدم، أمارس الرياضة، أمارس رياضات إلكترونية) بنسبة قدرها (1%).

اتسقت فئة التعليم كذات محتملة لدى المراهقين غير الجانحين مع جميع الدراسات السابقة، إلا أنها ظهورها أولًا تشابه مع ما خلصت إليه دراستي كول وزملائه (2017) وأيسرمان وزملائه (2004) (Koul, et al, 2017; Oyserman, et al,) 2004) كما اتسق ظهور الوظيفة مع دراسات (Leondari & Gonida, 2008; Oyserman & Markus, 1990; Rathbone, et al., 2016). وتشابه ظهور فئة العلاقات مع جميع الدراسات السابقة باستثناء دراسة (Rathbone, et al., 2016). وجاءت الذات المحتملة المتعقلة بالجوانب المادية متسقة مع دراسة (Koul, et al., 2017).

وفيما يخص الذوات المخافة للمراهقين غير الجانحين فقد جاءت ضمن ست فئات. حلت فئة الوظيفة (مثل: عاطل، وظيفة ذات أجر متدنٍ) في المرتبة الأولى، وبنسبة مرتفعة بلغت (48%). يليها فئة التعليم (مثل: أترك الدراسة، عدم القبول بالجامعة، الإخفاق في الجامعة) بنسبة مئوية بلغت (41%). كما حلت فئتي: الدين (مثل: عدم المحافظة على الصلاة، مخالفة التعاليم الدينية) والعلاقات (مثل: وحيد، علاقة غير جيدة بالآخرين) بالمرتبة الثالثة بنسبة مئوية قدرها (3%). وفي المرتبة الرابعة حلت الفئة المتعلقة بالأمور المادية (مثل: فقير، عدم القدرة على شراء الاحتياجات المادية) بنسبة (2%). وأخيرًا، ظهرت فئة جديدة متمثلة بممارسة سلوكات سالبة (مثل: التدخين) بنسبة منخفضة جدًا قدرها (1%).اتسق ظهور فئة الوظيفة كذات مخافة مع دراسة ليوندراي وجونيدا (Leondari & Gonida, 2008)؛ إلا أنها جاءت ثانية فيها، وأولى في الدراسة الحالية. واتسقت ظهور فئة التعليم مع دراسات (Leondari & Gonida, 2008; Oyserman & Markus, 1990; Unemori, 2004). في حين تشابه ظهور فئتي الدين والصحة مع ما خلصت إليه دراسة كول وزملائه (Koul, et al., 2017).

وفيما يتعلق بالسلوكيات التي يستخدمها المراهقون غير الجانحين لبلوغ ذواتهم المحتملة فقد كشفت النتائج عن أن (٢١٪) من المستجيبين فقط ذكروا سلوكيات تتعلق بالتعليم (مثل: أهتم بدراستي، استعد لاختبار القدرات)، وسلوكيات تتعلق بالعلاقات (مثل: احترم الآخرين، احرص على تنفيذ طلبات والديّ). في حين لم تذكر أي سلوكيات يقوم بها المستجيبون في بقية الفئات. وقد يشير هذا إلى غياب التخطيط لدى أفراد العينة لتحقيق ذواتهم المحتملة.

كما كشفت النتائج عن توزانٍ بين الذوات المأمولة والمخافة لدى المراهقين غير الجانحين، أي أن هناك اتساقًا بين ما يأمله المراهق وما يخشاه. ويظهر ذلك جليًا في فئتي التعليم والوظيفة. ووفقًا لـ أويسرمان وماركس (Oyserman & Markus, 1990) يتمتع المراهقون غير الجانحين بهذا التوزان مقارنة بالجانحين.إن المتأمل للذوات المحتملة لدى المراهقين غير الجانحين يتضح له جليًا تمركزها حول الحاجات النفسية الاجتماعية التي يسعى المراهقين بصفة عامة إلى إشباعها. إن قدرة المراهق على إشباع تلك الحاجات يلقي بظلاله على صحته النفسية، ليصبح متوافقًا مع ذاته والآخرين.

بالنظر إلى الذوات المحتملة في الدراسة الحالية، سنجد أنها تمركزت حول فئات: التعليم، والوظيفة، والعلاقات بصفة أساسية. في تلك الفئات إشباع لحاجات الحب والانتماء Love & Be-longing needs، والنمو العقلي، والتقدير، وتحقيق الذات. تعكس الحاجة للحب والانتماء الطبيعة البشرية القائمة على سعي الفرد للانتماء إلى جماعة، وأن يكون محبوبًا من الآخرين. ويظهر ذلك في فئة العلاقات في الدارسة الحالية، حيث توقع وتمنى المستجيبون أن يكون لديهم أصدقاء، وأن يصبحوا أباءً. ومن خلال تلك التفاعلات الاجتماعية تشبع الحاجة إلى الحب والقبول والانتماء. وبالمثل، فإن تفوق المراهق في دراسته، وحصوله على وظيفة يشبع حاجته إلى النمو العقلي، والتقدير، وتحقيق الذات. هذا الإشباع المتوقع والمأمول– مع مراعاة نسبيته– يضفي على حياة المراهق نوعًا من الهدوء والاستقرار، ويزيل عنه مشاعر التوتر والألم.

السؤال الثاني: ما محتوى الذوات المحتملة (المتوقعة، المأمولة، المخافة) لدى المراهقين الجانحين؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث النسب المئوية للفئات الأكثر تكرارًا لدى المراهقين الجانحين، والنتائج موضحة في الجدول (4).

جدول (4): الذوات المحتملة (المتوقعة، المأمولة، المخافة) لدى المراهقين الجانحين بالمدينة المنورة (ن=20)

الفئة	الذات المتوقعة	الذات المأمولة	الذات المخافة
الوظيفة	%45.23	%50	%5
العلاقات	%32..24	%%20	%16.66
التعليم	%16.45	%1.6	-
الرياضة	%14	%8	%6.66
الدين	-	%20.4	%16.06
الجرائم	-	-	%46.66
الصحة	-	-	%8.96

يوضح الجدول (4) أن الذوات المتوقعة للجانحين جاءت ضمن أربع فئات. حظيت فئتي: الوظيفة والعلاقات بالنسبة الأكبر. حيث حصلت فئة الوظيفة (مثل: عسكري، حارس أمن، عاطل، موظف حكومي) بنسبة تصل إلى النصف تقريبًا (45.23%)، ثم فئة العلاقات (بار بوالدي، مع أسرتي، مع أصدقائي) بنسبة (32.24%). وفي المرتبة الثالثة جاءت فئة التعليم (الحصول على شهادة، أكمل دراستي، جامعي، السفر في بعثة تعليمية) بنسبة (16.45%). وأخيرًا، فئة الرياضة (مثل: لاعب كرة قدم، لاعب كارتيه، أمارس الرياضة) بنسبة (14%).

تشابهت هذه الفئات الأربع للذوات المتوقعة مع ثلاث فئات خلصت إليه دراسة أويسرمان وماركس (Oyserman & Markus, 1990) تمثلت في فئات التعليم، والأصدقاء، والوظيفة. وتمايزت عنها في فئتين تتعلقان بالصحة والجرائم (كالاكتئاب وتعاطي المخدرات)، حيث لم تظهرا كذوات متوقعة لأفراد عينة الدراسة الحالية؛ وقد يعود السبب إلى أن عينة دراسة أويسرمان وماركس (Oyserman & Markus, 1990) تكونت من أفراد شديدي الجنوح كما وصفت الدراسة، في حين أن مُجل نزلاء دار الملاحظة كانوا يقضون عقوبتهم بسبب السرقة. كما تشابهت مع دراسة كلينكبيرد وزهرا (Clinkinbeard & Zohra, 2012) في النسبة المرتفعة لفئة الوظيفة (48%)، وتمايزت عنها في كون الوظيفة جاءت في المرتبة الثالثة خلف فئتي نمط الحياة والتعليم، في حين جاءت أولاً في الدراسة الحالية.

قد يشير ظهور ذوات متوقعة متعلقة بالوظيفة بنسب مرتفعة لدى المراهقين الجانحين إلى كون الوظيفة تُشكل هاجسًا لديهم، يعتقدون من خلالها قدرتهم على تصحيح مسارهم، وإعادة ثقة أسرهم فيها. وعلى الرغم من كون الوظائف التي ذكرها الجانحون وظائف بسيطة لا تحتاج إلى مؤهلات عليا؛ إلا أن بعضهم ذكر وظائف مثل: طيار، وأستاذ جامعي، ومحاماة، وقد يرجع ذلك إلى النماذج التي يطرحها الأخصائيون الاجتماعيون والنفسيون في جلساتهم الإرشادية مع النزلاء، موضحين لهم أن عددًا من نزلاء الدار أصبحوا في وظائف مرموقة كتلك التي ذكرها أفراد العينة في استجاباتهم.

وفيما يتعلق بالذوات التي يأملها الجانحون فقد جاءت ضمن خمس فئات. وعلى الرغم من تشابه محتواها مع الذوات المتوقعة، إلا أن فئة جديدة ظهرت تمثلت بالجانب الديني. نصف الذوات المأمولة جاءت ضمن فئة الوظيفة (50%)، وربعها ضمن فئة الدين (20.4%)، ثم فئة العلاقات (20%)، فالتعليم (8%)، وأخيرًا الرياضة (1.6%).

اتسقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أويسرمان وماركس (Oyserman & Markus, 1990) من حيث تشابه المحتوى بين الذوات المتوقعة والمأمولة، ومن حيث ظهور فئة الوظيفة كأكثر الفئات تكرارًا في استجابات الجانحين. كما تشابهت مع دراسة وينرايت (Wainwright, et al, 2018) في فئتي العلاقات والتعليم، وتمايزت عنها في عدم احتوائها على فئتي: السلوكات السلبية والصحة. واختلفت نتائج الدراسة الحالية عن الدراستين السابقتين من حيث ظهور فئة جديدة تتعلق بالجانب الديني. ويدعم هذا الظهور ما ذكره ماركس ونويرس (Markus & Nurius, 1986) من أن توقعات وتطلعات ومخاوف الفرد والاستراتيجيات المستخدمة في سبيل تحقيقها أو تجنبها مقيدٌ في السياق الاجتماعي للفرد. وقد يعزى ظهور فئة الدين لدى أفراد العينة إلى طبيعة المجتمع السعودي، فالدين يشكل ركيزة أساسية في بنائه. وقد يشعر الحدث أن صدور حكم شرعي عليه هو نتيجة ارتكابه لإخطاء تخالف تعاليم الدين الحنيف. وبالتالي، فإن هذا المعتقد الديني المترسخ في ذهن الجانح قد ينعكس على قراراته في تصحيح الخطأ عن طريق العودة إلى الطريق الصحيح، وتصور ذات محتملة مأمولة مثالية تتمثل في الالتزام بالتعاليم الدينية.

بالمثل، جاءت الذوات التي يخشاها الجانحون ضمن ست فئات، وهي وإن تشابهت مع الذوات المأمولة في العدد فقد اختلفت في المضمون. كما ظهرت فئتين جديدتين تمثلت في فئتي: الجرائم والصحة. نصف الذوات المخافة تقريبًا (46.66%) جاءت ضمن فئة الجرائم (مثل: تعاطي وترويج المخدرات، الوقوع في جرائم أخلاقية، السرقة، الافساد في الأرض)، تلتها فئة العلاقات الشخصية (الخوف من أصدقاء السوء، فقدان العائلة، العقوق، الخوف من الأسرة) (16.66%)، ثم فئة

الدين (مثل: الخوف من ترك الصلاة، عدم الالتزام بالتعاليم الدينية، ظلم الآخرين) (16.06%)، فالصحة (المرض، الموت، الجنون) (8.96%)، عقبها التعليم (عدم القبول في الجامعة، ترك الدراسة) (6%)، وأخيرًا فئة الوظيفة (مثل: عاطل، ترك العمل) (5%).

يظهر أن الفئات الست للذوات المخافة لدى أفراد العينة تشابهت إلى حد كبير مع الفئات التي خلصت إليها دراستي كلينكبيرد وزهرا (2012) وأيسرمان وماركس (1990) (Clinkinbeard & Zohra, 2012; Oyserman & Markus, 1990) من ذلك فئات: الصحة، الجرائم، العلاقات الشخصية، التعليم، الوظيفة. كما أن هناك اتساقًا بين نتائج الدراسة الحالية والدراستين سالفتي الذكر من حيث الفئة الأكثر ظهورًا لدى الجانحين والمتمثلة في فئة الجرائم. فأكثر ما يخشاها الجانحون تورطهم في تعاطي وترويج والمخدرات، والسرقة، وممارسة سلوكات غير أخلاقية. كما اتفقت مع دراسة ليونداري وجونيدا (Leondari & Gonida, 2008) من حيث ظهور فئة الجرائم في المرتبة الأولى، إلا أنها خالفتها في فئة الوظيفة التي جاءت ثانيًا في الدراسة السابقة، وأخيرًا في الدراسة الحالية.

ولا عجب أن تأتي فئة الجرائم بصفتها ذات مخافة لدى المراهقين الجانحين، فالذوات المخافة تتشكل وفقًا لخبرات الفشل والشعور بالذنب (Ogilvie, 1987). وعليه، فإن الجرائم التي قادت مرتكبيها إلى أن يصبحوا نزلاء في دار الملاحظة–وهي خبرة قاسية بعض الشيء يبتعد فيها الحدث عن أسرته، وأصدقائه، وتقيد فيها حريته، ويخشى نظرة المجتمع عقب خروجه– أصبحت ذاتًا مخافة يخشى الحدث أن يؤول إليها مستقبلًا؛ ليقاسي مرارة التجربة مرة أخرى.

وفيما يتعلق بالسلوكيات التي يمارسها المراهقون الجانحون لبلوغ ذواتهم المتوقعة والمأمولة وتجنب ذواتهم المخيفة، فقد أسفرت النتائج عن غياب لتلك السلوكيات، حيث ذكر (2%) منهم سلوكيات مثل: أحافظ على صلاتي، أجتهد في دراستي، ابتعد عن الرفقة السيئة. وهذا قد يشير كما ذُكر سابقًا إلى غياب التخطيط لدى المراهقين الجانحين فيما يتعلق بتحقيق ذواتهم المحتملة.

وأخيرًا، كشفت النتائج عن افتقار المراهقين الجانحين للتوازن بين ذواتهم المأمولة والمخافة، ويتسق ذلك مع ما ذكره أويسرمان وماركس (Oyserman & Markus, 1990) اللذان خلصا إلى أن حالة عدم التوزان هذه قد تفضي إلى وقوع المراهقين في جرائم قانونية.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية؛ نخلص إلى عدد من التوصيات التي جاءت على النحو التالي:

1–تعزيز الذوات المحتملة الإيجابية وتغيير السلبي منها لدى المراهقين من خلال برامج تدريبية متخصصة مثل العلاج الصوتي Voice Therapy الذي يهدف إلى مساعدة الأفراد على التعرف على صوتهم الداخلي الناقد، وكيفية التعامل معه، فالذوات المحتملة مفهومٌ قابل للتعديل والتطوير.

2–تدريب المراهقين الجانحين وغير الجانحين على كيفية تحقيق أهدافهم التي يتطلعون إليها من قبل الجهات المشرفة عليهم من خلال برامج نمائية تعنى باستراتيجيات تحقيق الأهداف؛ نظرًا لغياب استراتيجيات تحقيق الذوات المحتملة التي يتوقعها ويأملها المراهقون في الدراسة الحالية.

3–تقديم خدمات إرشادية وقائية وعلاجية للمراهقين الجانحين لبناء مفهوم إيجابي للذات؛ نظرًا للنسبة المئوية المرتفعة المتعلقة بالذوات المخافة لديهم.

الأبحاث المقترحة:

1. الذوات المحتملة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
2. الذوات المحتملة وعلاقتها بالسلوك الصحي السلبي لدى المراهقين.
3. الذوات المحتملة خلال مراحل النمو المختلفة.
4. الذوات المحتملة لدى السعوديين وغير السعوديين (دراسة مقارنة).
5. الذوات المحتملة لدى الأطباء والمعلمين (دراسة مقارنة).

المراجع:

أولاً– المراجع العربية

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة: إحصائيات المدارس. مسترجع من https://edu.moe.gov.sa

حجازي، مصطفى. (2010). الأحداث الجانحون ومشكلاتهم ومتطلبات التحديث والجهات الإدارية المعنية بهم في الدول الأعضاء. المكتب التنفيذي لمجلس العمل ووزراء الشؤون الاجتماعية: دول مجلس التعاون الخليجي سلسة الدراسات الاجتماعية: 57. 19-24.

الرازي، محمد (1986). مختار الصحاح. بيروت: مكتبة لبنان.

زهران، حامد (2005). التوجيه والإرشاد النفسي. (الطبعة الرابعة). القاهرة: عالم الكتب.

العنزي، فلاح. (1437). علم النفس الاجتماعي. الرياض: مكتبة الرشد.

Nurius (1986). “Possible selves.” American psychologist 41(9): 954.

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. American psychologist, 41(9), 954.

Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. Annual review of psychology, 38(1), 299-337.

Moffitt, T. E. (2017). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. Biosocial theories of crime, Routledge.٩٦-٦٩ :

Newberry, A. L., & Duncan, R. R. (2001). Roles of boredom and life goals in juvenile delinquency. Journal of Applied Social Psychology, 31, 527-541

Oyserman, D. (1993). “The lens of personhood: Viewing the self and others in a multicultural society.” Journal of personality and social psychology 65(5): 993.

Oyserman, D. (2002). Values: Psychological perspectives,[w:] N. Smelser, P. Baltes (red.), International encyclopedia of the social and behavioral sciences, vol. 22, ss. 16150-16153.

Oyserman, D., Bybee, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. Journal of personality and social psychology, 91(1), 188.

Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. Journal of Research in personality, 38(2),130-149.

Oyserman, D., & Fryberg, S. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. Possible selves: Theory, research, and applications, 2(4), 17-39.

Oyserman, D., Gant, L., & Ager, J. (1995). A socially contextualized model of African American identity: Possible selves and school persistence. Journal of personality and social psychology, 69(6), 1216.

Arab References:

Hegazy, Mustafa. (2010). Juvenile delinquents, their problems, modernization requirements, and the administrative authorities concerned with them in the Member States. Social Studies Series: 57, 19-24.

ثانياً– المراجع الإنجليزية

Aloise-Young, P. A., Hennigan, K. M., & Leong, C. W. (2001). Possible selves and negative health behaviors during early adolescence. The Journal of Early Adolescence, 21(2), 158-181.

Clinkinbeard, S. S. & T. Zohra (2012). “Expectations, fears, and strategies: Juvenile offender thoughts on a future outside of incarceration.” Youth & Society 44(2): 236-257.

Cross, S. & H. Markus (1991). “Possible selves across the life span.” Human development 34(4): 230-255.

Freer, P. K. (2015). “Perspectives of European boys about their voice change and school choral singing: Developing the possible selves of adolescent male singers.” British Journal of Music Education 32(1): 87-106.

Hewstone, M., Stroebe, W., & Jonas, K. (Eds.). (2012). An introduction to social psychology (Vol. 17). John Wiley & Sons.

Horowitz, J. (2012). Oh, the Places [I’ll] Go! Identity, Possible Selves, and Role Changes in Social Movements

Knox, M., Funk, J., Elliot, R., & Bush, E. G. (1998). Adolescents’ possible selves and their relationship to global self-esteem. Sex Roles, 39(1), 61-80.

Koul, R., Sosik, J. J., & Lerdpornkulrat, T. (2017). Students’ possible selves and achievement goals: Examining personal and situational influences in Thailand. School Psychology International, 38(4), 408-433.

Leondari, A., & Gonida, E. N. (2008). Adolescents’ possible selves, achievement goal orientations. Hellenic Journal of Psychology, 5(2), 179-198.Markus, H. and P.

Oyserman, D., & James, L. (2009). Possible selves: From content to process.

Oyserman, D., & Markus, H. (1990). Possible selves in balance: Implications for delinquency. Journal of social issues, 46(2), 141-157.

Oyserman, D., & Markus, H. R. (1990). Possible selves and delinquency. Journal of personality and social psychology, 59(1), 112.

Oyserman, D., & Saltz, E. (1993). Competence, delinquency, and attempts to attain possible selves. Journal of personality and social psychology, 65(2), 360.

Rathbone, C. J., Salgado, S., Akan, M., Havelka, J., & Berntsen, D. (2016). Imagining the future: A cross-cultural perspective on possible selves. Consciousness and Cognition, 42, 113-124.

Quinlan, S. L. (1999). Development of a multidimensional measure of possible selves. Unpublished master's thesis, University at Albany, State University of New York.

Ruvolo, A. P., & Markus, H. R. (1992). Possible selves and performance: The power of self-relevant imagery. Social cognition, 10(1), 95-124.

Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Wanting to have vs. wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation. British journal of Psychology, 91(3), 335-351.

Unemori, P., Omoregie, H., & Markus, H. R. (2004). Self-portraits: possible selves in European-American, Chilean, Japanese and Japanese-American cultural contexts. Self and Identity, 3(4), 321-338..

Wainwright, L., Nee, C., & Vrij, A. (2018). "I Don't Know How, But I'll Figure It Out Somehow": Future Possible Selves and Aspirations in "At-Risk" Early Adolescents. International journal of offender therapy and comparative criminology, 62(2), 504-523.

واقع استخدام الطلبة وسائلَ التواصل الاجتماعي في أثناء تعلُّمهم في ضوء مهارة الثقافة المعلوماتية

Students' Use of Social Media for Learning Purposes Based on the Skill of Information Literature

أ. مريم بنت عيسى القرينيس

طالبة ماجستير تقنيات التعليم، جامعة الملك سعود، الرياض

MS. Mariam Eissa AL Qrainees

Master Student of instructional Technology,
King Saud University

د. خالد بن عبد العزيز العصفور

أستاذ تقنيات التعليم المساعد، جامعة الملك سعود، الرياض

Dr. Khalid Abdulaziz Alasfor

Assistant Professor of Instructional Technology
King Saud University

(قُدم للنشر في 30/ 4/ 2021، وقُبل للنشر في 12/ 9/ 2021)

الملخص

جاءت هذه الدراسة بهدف التعرف إلى واقع استخدام الطلبة وسائلَ التواصل الاجتماعي في أثناء تعلمهم في ضوء مهارة الثقافة المعلوماتية، باستخدام المنهج الوصفي المسحي، على عينة تكونت من (579) طالبًا وطالبة في التعليم الجامعي السعودي، وُزِّعَت عليهم استبانة إلكترونية. وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى وجود اختلاف في واقع تطبيقهم مهارةَ الثقافة المعلوماتية باختلاف وسيلة التواصل الاجتماعي المستخدمة، إضافةً إلى ارتفاع تطبيق الجوانب المتعلقة باستخدام المعلومات وانخفاض الجوانب المتعلقة بالتحقق من صحة المعلومات وموثوقيتها ونسبِها إلى مصدرها. كما توصلت الدراسة إلى اعتقاد الطلبة بأن لديهم درجةَ قدرةٍ مرتفعة لتطبيق مهارة الثقافة المعلوماتية، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرتهم على تطبيق مهارة الثقافة المعلوماتية باختلاف جنسهم، على حين أنها أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُنسب إلى متغير المرحلة الدراسية لدى الطلبة لصالح طلبة الدكتوراة. واختتمت الدراسة بذكر توصيات لدراسات مستقبلية وأخرى تطبيقية متعلقة بموضوع الدراسة الحالية.

الكلمات المفتاحية: وسائل التواصل الاجتماعي، الثقافة المعلوماتية، مهارات القرن الـ21، نظرية التعلم الشبكي.

Abstract

This study aims to identify students' use of social media for learning purposes based on the skill of information literature using a descriptive survey method (579) higher education students participated in this study form different Saudi universities via online survey. The results of the study concluded that there is a difference in students' current practices of information literature skill from social media tool to another, and it indicated the high application of aspects related to the use of information and the low application of information validity, reliability, and referencing. The study also found that students' have high perceived degree of ability to apply the information literacy skill in their learning purposes with no statistical significance results in terms of gender variable while it showed a significant statistical difference attributed the variable of educational level in favor of PhD students. The study concluded by mentioning recommendations for future and experimental studies related to the subject of the current study.

Keywords: Social Media, Information Literature Skill, 21st Century Skills, Connectivism Theory.

المقدمة:

شهد العالم في أثناء التطورات المتسارعة والمتتالية على مر العصور نقلات اقتصادية متنوعة في مجالات متعددة، من بينها المعرفة، والتي بدورها تعمل على تحويل المعلومات والخبرات إلى خدمات ذات حاجة مُلِحَّة للمجتمع في القرن الحادي والعشرين، إذ تؤكد التقارير العالمية أن تكاليف الفجوة بين مهارات القرن الحادي والعشرين ومتطلبات سوق العمل تقدر بأكثر من (200) مليار دولار، تُنفَق حول العالم لإيجاد موظفين على قدر من الاحترافية والدقة (Trilling and Fadel, 2009). ومع ظهور الثورة الصناعية الرابعة زادت متطلبات ومهارات سوق العمل التي بدورها ستقودنا إلى التحول الجذري في نمط الحياة اليومية، ما يؤدي إلى إعادة صياغة المستقبل والتعليم بما يركز على التطوير والتعليم المستمر، إذ تعد مهارات القرن الحادي والعشرين أوَّل متطلباته في الوقت الراهن (العباسي، 2020؛ بندر، 2020). ولقد أسهمت هذه الحركات في تطوير التعليم وفق مهارات القرن الحادي والعشرين، كما عُرفت في إطار الشراكة للقرن الـ21 بأنها: مجموعة المهارات والمعارف والخبرات التي يستلزم على الطالب إتقانها للوصول إلى النجاح في العمل والحياة (battelleforkids.org, 2019).

وقد تضمن إطارُ العمل على مهارات القرن الـ21 الذي يُحدَّث سنويًّا وفق المستجدات الحديثة لسوق العمل ونظام التعليم، العديدَ من المهارات في مختلف المجالات، ومن بينها: محو الأمية الاقتصادية، والثقافة المعلوماتية، والثقافة الإعلامية، والمهارات الحياتية والمهنية. كما عملت battelleforkids.org على وضع معايير مقننة مخصصة لكل مهارة على حِدة، حتى يتسنى العمل عليها بصورة تجعل الطلاب مُسهِمين مدى الحياة وفق كلِّ التغيرات العالمية المواتية (2019)، ما أسهم في تغيير دور الجامعات والمدارس لتصبح أكثر اهتمامًا بالمعرفة وآليات تنظيمها لمواكبة الثورة المعرفية الآنية (السرديه، 2020)، والتي خلقت مصادر هائلة للمعلومات في عالم يتسم بالتسارع والتجدد في الوصول إلى قواعد بياناته ومعلوماته، فانتقلت المنافسة العالمية من التجارة إلى الأفكار المعرفية، إذ تقود العالم بأكمله وتعمل على تمكين أفراده في ظل تقنية المعلومات والاتصالات (عبد الحميد، 2019؛ آل كاسي وتمام وعزام، 2018). بدأ ظهور وسائل التواصل الاجتماعي في عام 2004م، التي تعد إحدى أدوات الويب 2.0، والتي تمكن من إنشاء المحتوى ونشره وتعديله بشكل تعاوني من قبل جميع المستخدمين (Kaplan and Heinlein, 2010)، إذ يتجاوز عددها المئات، فبعضها متاح الاستخدام لكلِّ أفراد الجمهور المستفيد، وبعضها الآخر مقيدٌ بحدود مكانية تفرضها بعض الدول لأغراض تنظيمية (Zgheib, 2014). وجاءت زيادة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي نتيجة الثورة التقنية والمعلوماتية التي أدت إلى زيادة استخدام الأجهزة المحمولة والهواتف الذكية (Bannon, 2012).

لقد أعادت التقنية تعريف التعليم بعد ظهور نظرية التعلم الشبكي، نظرًا لكون النظريات السابقة جاءت قبل ظهور التقنية، فأصبح التعليم يُعرف –كما يراه مؤسس هذه النظرية– بأنه: عملية ربط مصادر المعلومات الدقيقة والمحدثة بما يسمح بإيجاد الأفكار والمجالات المهمة لصنع القرار (Siemens, 2005). وبذلك يعد أهم ما يحتاج إليه الفرد في تعليمه حسب هذه النظرية هو القدرة على الوصول إلى المعلومات الجديدة وتقويمها واتخاذ القرارات المناسبة بناءً على المعلومات المكتسبة، وتعدُّ تنقية المعلومات الثانوية وتنقيحها مهارة مهمة في عملية التعلم (Goldie, 2016). لذا تبرز الحاجة إلى مهارة الثقافة المعلوماتية التي تعدُّ أفضل ما يمكن تعليمه للطلاب اليوم، أكثر من أي وقت مضى في سياقات التعلم الحقيقي، لمعرفة وإدراك الروابط بين ما يُتعلَّم وما هو كائن في حياتهم اليومية، عن طريق التطبيق العملي لتلك المهارة، إذ تشكل عاملًا أساسيًّا للنجاح بكونها إحدى مهارات القرن الحادي والعشرين (Eisenberg, 2008). وتزداد أهمية مهارة الثقافة المعلوماتية باعتماد بقية مهارات التعلم للقرن الـ21 عليها؛ على سبيل المثال يبدأ الطالب في البحث عن المعلومات التي سيستخدمها في المسائل المعتمدة على مهارتي التفكير الناقد وحل المشكلات (Therightinformation.org).

ويتطلب هذا التوجه إجراء تحولات جوهرية من التعليم المعتمد على تقديم المعلومات من المعلم إلى التركيز على التعليم المتمحور حول الطالب، إذ يعمل على تحفيزه وتلبية احتياجاته المختلفة لتطوير كفاءة التعلم والتعليم في القرن الحادي والعشرين، وقد تطلَّب ذلك التغيير في فلسفة التعليم أن يكون الأساتذة قادرين على إثارة اهتمام الطلاب بواسطة التقنيات الحديثة التي تمكنهم من الاستكشاف الهادف (جيان وآخرون، 2019) الذي تؤدي مهارة الثقافة المعلوماتية دورًا مهمًّا في تحقيقه (battelleforkids.org).

وقد تناول الباحثون الثقافة المعلوماتية لتعلم الكبار (سليمان، 2019؛ Rojas Ramirez, 2018; Burclaff and Johnson, 2016; Head, 2015) والصغار (التركي، 2016؛ Spektor-Levy and Granot-Gilat, 2012; Utecht and Keller, 2019; Dahl, 2020)، وتطبيقها في تعلم مختلف المقررات الدراسية كالعلوم والرياضيات (Storksdieck, 2016). وبينت نتائج دراسة الحارثي أهمية التمكن بدرجة كبيرة جدًّا من مهارة الثقافة المعلوماتية في برامج إعداد المعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، إذ تعد من أهم المهارات الضرورية التي يجب تضمينها نظرًا للتغيرات المتسارعة بصورة تستوجب من جميع عناصر المنظومة التعليمية إتقانها، فقد أضحت حاجة حقيقية في شتى أقطار المجتمعات المتقدمة (2020).

ففي دراسة قام بها ريتشارت وإلفيدج (Reichart and El-

vidge, 2015)، توضح أهمية الثقافة المعلوماتية في التعلم عن بُعد بتصميم مقرر إلكتروني غير متزامن بأسلوب التعلم التعاوني في عام 2015م كمجموعة تجريبية، ومقارنته مع مقرر إلكتروني سابق في عام 2013م دُرِّس بطريقة تقليدية كمجموعة ضابطة، وركز المقرر المصمم على تعزيز مهارة الثقافة المعلوماتية لديهم. كما استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي بإجراء ثلاثة اختبارات في الفصل الدراسي، وذلك على عينة تتألف من (2116) طالبًا. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتفاع في درجات امتحان الطلاب بنسبة 5 ٪ وزيادة معدل إكمال المقرر بنسبة 7.74% وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى كلومسري وتيدري (Klomsri and Tedre, 2016) دراسة تهدف إلى معرفة تصورات الطلاب وخبراتهم في مواجهة تحديات متطلبات مهارة الثقافة المعلوماتية لدى طلاب جامعة دار السلام في تنزانيا. وركزت الدراسة على معرفة كيفية توظيف مهارة الثقافة المعلوماتية باستخدام التقنية للتنظيم والتواصل والبحث وحل المشكلات، وشارك في الدراسة (102) طالب دراسات عليا ممن سبق لهم حضور الدورة التدريبية المتعلقة بتنمية مهارة الثقافة المعلوماتية. واستخدمت الدراسة المنهج المختلط إذ جُمِعت البيانات باستخدام الاستبانات ومجموعات النقاش المركزة. وبينت النتائج افتقار الطلاب إلى مهارة الثقافة المعلوماتية، ما يشير إلى عدم فاعلية التدريب المقدم للطلاب بصورته الحالية. ويوصي الباحثان بتطوير البرنامج التدريبي لتنمية مهارة الثقافة المعلوماتية، وذلك بربط هذه المهارة بسياق تنمية مهارات التفكير العليا وتضمينه داخل العملية التعليمية في المقررات الدراسية لزيادة فاعليته.

وفي ضوء كيفية تنمية مهارة الثقافة المعلوماتية، قام بارامور (Parramore, 2019) بدراسة تهدف إلى وصف تحديات تدريس مهارة الثقافة المعلوماتية عبر الإنترنت لطلاب الدراسات العليا بواسطة برمجيتين تستخدمان تقنيات التعلم النشط. وبتحليل المفاهيم وفقًا للمنهج التحليلي المتبع في الدراسة، تُوصِّل إلى تمكن عدد قليل من الأساتذة الجامعيين من استخدام البرمجيتين المقترحتين، مع تأكيد عدم وجود برنامج مستقل يوفر جميع المتطلبات اللازمة لإجراء التعلم النشط، فلا تزال هناك حاجة إلى العديد من الأدوات الرقمية لكي تتكامل مع البرنامج التعليمي.

من جانب آخَر، يواجه المجتمع اليوم موجة ضخمة من البيانات الموثوقة وغير الموثوقة على شبكة الإنترنت (العلي، 2002)، فمع ظهور مواقع التواصل الاجتماعي أصبحت المصدر الأساسي للمعلومات عند طلاب الجامعات، إذ يستخدم 95٪ منهم مواقع التواصل الاجتماعي للبحث عن المعلومات واستخدامها (Head, 2015). إذ قام كيم وآخرون (Kim and et al., 2014) بدراسة تسعى إلى التحقق من منصات التواصل الاجتماعي التي استُخدِمت كمصادر معلومات، ومعرفة الأسباب الرئيسة لاستخدامها في البحث عن المعلومات والإجراءات المستخدمة لتقويم جودة المعلومات في هذه المصادر. كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي بواسطة الاستبانة لجمع البيانات وذلك بمشاركة (833) طالبًا وطالبة في المرحلة الجامعية. وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى شيوع استخدام بعض أنواع مواقع التواصل الاجتماعي، فاستخدم ويكيبيديا أكثر من 90 ٪ من المشاركين لأسباب مختلفة على الرغم من تنبيهات أعضاء هيئة التدريس والمهنيين ومؤسس ويكيبيديا «جيمي ويلز» على عدم استخدامها في العمل الأكاديمي، وبينت كذلك أن الطلاب لم يبذلوا جهدًا كبيرًا في تقويم مصادر المعلومات وموثوقيتها.

وفي السياق ذاته قام هيد وأيزنبرغ (Head and Eisenberg, 2010) بدراسة تهدف إلى التعرف إلى كيفية استخدام طلاب (6) كليات مختلفة في أمريكا ويكيبيديا مصدرًا للمعلومات المرتبطة بالمقرر الدراسي والأسباب التي دعتهم إلى ذلك، باستخدام الاستبانة والمقابلات أدواتٍ لجمع البيانات بمشاركة أكثر من (2000) طالب وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب يستخدمون ويكيبيديا للحصول على المعلومات الأساسية وللاطلاع الأولي على الموضوع المراد بحثه، إضافة إلى كونهم لا يستخدمون المجلات العلمية وقواعد البيانات الموثوقة في وقت مبكر من البحث؛ نظرًا لسهولة الوصول إلى المعلومات في ويكيبيديا، ويعتقد عدد قليل منهم بأن ويكيبيديا مصدر موثوق للمعلومات أكثر من بقية مواقع الإنترنت، وأشار معظم الطلاب إلى استخدامهم ويكيبيديا على الرغم من رفض أساتذتهم ذلك، فهم لا يخبرونهم، إذ تُشكل المصداقية أقل من المعطى لدى الطلاب في عالم اليوم.

ويتضح من عرض الدراسات السابقة تأثير التقنية في طبيعة التعلم، وتأكيدها أهمية مهارة الثقافة المعلوماتية في العملية التعليمية الحديثة عامَّةً والتعلم الإلكتروني خاصَّةً، كما يتبين أهمية تنمية مهارة الثقافة المعلوماتية لدى الطلاب، وتأثير وسائل التواصل الاجتماعي في تعلمهم في العصر الحالي، وتتضح ندرة الدراسات العربية التي تتناول استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعلم من منظور الثقافة المعلوماتية.

مشكلة الدراسة:

تعد تكاليف أمية مهارة الثقافة المعلوماتية عالية جدًّا، إذ يصف المدير التنفيذي لشركة فورد لصناعة السيارات الموظفين بأنهم يقضون 30 % من وقتهم في البحث عن المعلومات (Cohen and Don, 1998) نقلًا عن (Breivik, 2005)، ما يعني أن الأمر يستلزم إعطاء أولوية كبيرة جدًّا لمهارة الثقافة المعلوماتية للحد من الآثار المترتبة على الجانب الاقتصادي في المؤسسات والشركات الموجودة في سوق العمل اليوم، ولا يتم

ذلك إلا بالاهتمام بتعليم الطلبة في مرحلة التعليم العالي لمواكبة تحديات العصر (Head, 2015). إذ قامت بعض الدول مثل الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وأستراليا بإطلاق مبادرات لتعليم طلابها مهارة الثقافة المعلوماتية عن طريق تضمينها في خطتها الوطنية لتكنولوجيا التعليم لتدريسها في المدارس والتعليم الجامعي (Virkus, 2003)، ما دفع الكثير من المؤسسات التعليمية إلى وضع تغييرات ملموسة في مخططاتها التعليمية حتى أصبح لدى المتعلم إمكانات عديدة للوصول إلى الكثير من المعلومات في أقل وقت وجهد ممكن (التركي، 2016).

تهتم رؤية المملكة العربية السعودية 2030 بإكساب الشباب المهارات اللازمة التي تتطلبها وظائف المستقبل بما يوائم مخرجات منظومة التعليم مع متطلبات سوق العمل، لسد الفجوة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل وفق مهارات القرن الحادي والعشرين (وثيقة رؤية المملكة 2030، 2016). ومن هذا المنطلق اهتمت وزارة التعليم بتطوير المهارات والتعلم الرقمي بكونه أداة العصر الحالي في مبادرة تطوير المهارات الرقمية، دعمًا لمنظومة التحول الرقمي في المملكة العربية السعودية (عكاظ، 2018)، وهذا يتطلب تأسيس الطلاب على مفاهيم المواطنة الرقمية، التي تعد مهارة الثقافة الرقمية إحدى ركائزها الأساسية وعناصرها الضرورية، إذ تُعنى بتربية النَّشْء تربية ملائمة ومسؤولة في استخدام التكنولوجيا، ما يتعين على المعلمين تعليم طلابهم الأساسيات الرقمية في كيفية الوصول إلى المصادر الموثوقة للمعلومات وتقويمها، إضافةً إلى تمكينهم من مهارات التفكير النقدي وتكوين الأحكام الموضوعية (وزارة التعليم، 2018). وتزداد أهمية هذه المهارة بتأكيد سمو ولي العهد الأمير محمد بن سلمان آل سعود تطويرَ مهارات التعلم عامَّةً ومهارة الثقافة المعلوماتية خاصَّةً، وبعدِّ ذلك توجهاتٍ حديثة للتعليم في المملكة (القناة السعودية، 2021).

وعلى مستوى التعليم الجامعي تقدم كثير من الجامعات السعودية مقرر مهارات التعلم والتفكير والبحث للتعليم العام في دعم الثقافة الرقمية والمعلوماتية بما يتناغم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، إلا أن الأوساط الأكاديمية تُعاني استخدامَ الطلاب وسائلَ التواصل الاجتماعي في تعلمهم دون مُراعاة متطلبات مهارة الثقافة المعلوماتية. لذا يتبادر للذهن تساؤل حول واقع الطلاب الحالي في ظل توجهات التعليم الحديثة ومساعي المملكة في تحقيق رؤيتها لعام 2030.

أسئلة الدراسة:

- ما واقع استخدام الطلبة وسائلَ التواصل الاجتماعي في أثناء تعلمهم استنادًا إلى مهارة الثقافة المعلوماتية؟
- ما درجة قدرة الطلبة على تطبيق مهارة الثقافة المعلوماتية في أثناء تعلمهم حسب تصورهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في درجة قدرتهم على تطبيق مهارة الثقافة المعلوماتية في أثناء تعلمهم حسب تصورهم تُعزى إلى المتغيرين الآتيين: الجنس، والمرحلة الدراسية؟

أهداف الدراسة:

- التعرف إلى واقع استخدام الطلبة وسائلَ التواصل الاجتماعي في أثناء تعلمهم استنادًا إلى مهارة الثقافة المعلوماتية.
- التعرف إلى درجة قدرة الطلبة على تطبيق مهارة الثقافة المعلوماتية في أثناء تعلمهم حسب تصورهم.
- التعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الطلبة في درجة قدرتهم على تطبيق مهارة الثقافة المعلوماتية في أثناء تعلمهم حسب تصورهم تُعزى إلى المتغيرين الآتيين: الجنس، والمرحلة الدراسية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في معرفة واقع الطلبة في استخدام التقنية بما يوافق متطلبات مهارة الثقافة المعلوماتية، التي يعتمد عليها التعلم الإلكتروني المتمركز حول المتعلم عامةً، والتعلم في ضوء نظرية التعلم الشبكي Connectivism Theory خاصةً، إضافةً إلى اعتماد بقية مهارات القرن الـ21 عليها. من الناحية النظرية تُسهم هذه الدراسة في إثراء الجانب البحثي تحديدًا في الدراسات العربية التي تتسم بندرتها في هذا الجانب من مجال تقنيات التعليم. ومن الناحية التطبيقية تُسهم في الكشف عن جوانب الاحتياج في مجال الدراسة للوصول إلى تدخلات تُحسن العملية التعليمية وتطورها وتسد الفجوة بين متطلبات سوق العمل ومخرجات التعليم.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة في اقتصارها على عينة من طلبة المراحل التعليمية الآتية: (البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراة) في الجامعات السعودية، والملتحقين بالدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1442هـ.

مصطلحات الدراسة:

- **وسائل التواصل الاجتماعي:** هي أدوات تُمكن المستخدمين من بناء شبكات مع الأفراد عن طريق الإنترنت بما يسمح لهم بالتواصل وتبادل المعلومات مع بعضهم بعضًا (Perrin, 2015).
- **درجة القدرة يُعرفها الباحثان إجرائيًّا بأنها:** مدى إتقان

الطالب وإلمامه بمهارة الثقافة المعلوماتية بكونها إحدى مهارات القرن الحادي والعشرين التي يتطلبها هذا العصر، وتُقاس بواسطة الاستبانة المُعدَّة سابقًا.

- **مهارة الثقافة المعلوماتية:** هي مجموعة القدرات التي يمتلكها الطالب لمعرفة متى وكيف يستخدم المعلومات التي يحصل عليها من مختلف المصادر، مع القدرة على تقويم وتحديد هذه المصادر التي توافق احتياجاته، واتخاذ القرار المناسب لاستخدام المعلومات استخدامًا أخلاقيًّا فعَّالًا كما هو مطلوب منه (American Library Association, 1989).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أ. منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي لدراسة واقع تطبيق مهارة الثقافة المعلوماتية من قِبل الطلبة في العملية التعليمية، وذلك لمناسبته موضوعَ الدراسة وتساؤلاتها، ويعدُّ المنهج الوصفي مجموعة الإجراءات البحثية المتكاملة بغرض وصف ظاهرة معينة بناءً على تجميع الحقائق والبيانات ثم تصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلًا دقيقًا وكافيًا لاستخلاص النتائج والتعميمات حولها (النوح، 2015).

ب. مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع طلاب وطالبات الجامعات السعودية بمختلف مراحلها التعليمية الآتية: بكالوريوس، وماجستير، ودكتوراة، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1442هـ، البالغ عددهم (1,413,771) طالبًا وطالبة، مقسمين إلى الفئات الآتية: طلبة البكالوريوس (1,367,741)، طلبة الدراسات العليا (46,030) (مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار، 2018).

ج. عينة الدراسة:

وُزِّعَت الاستبانة الإلكترونية على أفراد مجتمع الدراسة عن طريق التجمعات الطلابية في مواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، واتس آب، تيليجرام)، وبلغ عدد الاستجابات (579) لكلٍّ من طلاب وطالبات الجامعات السعودية الممثلين للمجتمع(Krejcie, and Morgan, 1970)، وفيما يأتي وصف لعدد من المتغيرات المسحية المرتبطة بمستويات تفصيلية حسب الجدول (1).

جدول 1: توزيع عينة الدراسة وفق المتغيرات الآتية: الجنس، والمرحلة الدراسية

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة	الكلي	النسبة الكلية
الجنس	ذكور	116	٪19.6	579	٪100
	إناث	463	٪80.4		
المرحلة الدراسية	بكالوريوس	326	٪58.5		
	ماجستير	168	٪28.5		
	دكتوراة	85	٪12.9		

د. أداة الدراسة:

صُمِّمت استبانة الدراسة الحالية في ضوء أدبيات الدراسة المرتبطة بمهارة الثقافة المعلوماتية وواقع تطبيقها في العملية التعليمية (Hilligoss and Rieh, 2008; D'Esposito and Gardner, 1999; Kim, Sin and Yoo-Lee, 2014; battelleforkids.org; Therightinformation.org). تكونت الاستبانة الإلكترونية من ثلاثة أقسام، القسم الأول: المعلومات الأساسية وفق المتغيرين الآتيين: (الجنس، والمرحلة الدراسية)، القسم الثاني: (4) فقرات متعلقة بإجابات متعددة حول واقع استخدام الطلبة وسائلَ التواصل الاجتماعي في أثناء تعلمهم استنادًا إلى مهارة الثقافة المعلوماتية حسب تحديدهم، القسم الثالث: مرتبط باستكمال فقرات الاستبانة المصممة بناءً على مقياس ليكرت (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة)، والمشتملة على (12) فقرة حول درجة قدرة الطلبة على تطبيق مهارة الثقافة المعلوماتية حسب تصورهم. وحُسِب المتوسط الحسابي بحيث يكون معيار الحكم في القسم الثالث وفق مقياس ليكرت الخماسي كما يأتي:

إذا كانت الاستجابة «موافقًا بشدة» يكون المتوسط الحسابي من (4.21) إلى (5.00)، ومعيار الحكم هو درجة قدرة عالية جدًّا، أما حين إن كانت الاستجابة «موافقًا» فالمتوسط الحسابي يكون من (3.41) إلى (4.20)، ومعيار الحكم درجة قدرة عالية، وأما إذا كانت الاستجابة «غير متأكد» فيكون المتوسط

الحسابي من (2.61) إلى (3.40)، ومعيار الحكم درجة قدرة متوسطة، على حين إذا كانت الاستجابة «غير موافق» فالمتوسط الحسابي يكون من (1.81) إلى (2.60)، ومعيار الحكم درجة قدرة منخفضة، وإذا كانت الاستجابة «غير موافق بشدة» يكون المتوسط الحسابي من (1.00) إلى (1.80)، ومعيار الحكم يمثل درجة قدرة منخفضة جدًّا.

هـ. صدق أداة الدراسة:

- صدق المحكمين: للتثبت من مدى صدق الأداة الخاصة بالاستبانة في قياس ما وضعت لأجله، عُرِضَت على (5) محكمين من قسم تقنيات التعليم في جامعة الملك سعود، للتأكد من مناسبة أداة الدراسة ودقتها لتحقيق أهداف الدراسة، مع الأخذ بملاحظتهم في صياغة الفقرات وارتباطها بالأهداف.
- الاتساق الداخلي: حُسِبَ معامل الارتباط بيرسون من أجل معرفة الصدق الداخلي للاستبانة، إذ حُسِبَ معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية لكل قسم تنتمي إليه العبارة، وقد أوضحت النتائج ارتفاع الاتساق والصدق الداخلي للاستبانة، نظرًا لكون جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.01) كما يظهر في جدول (2).

جدول 2: معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للقسم

الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.614
2	**0.688
3	**0.709
4	**0.680
5	**0.677
6	**0.726
7	**0.667
8	**0.649
9	**0.642
10	**0.585
11	**0.614
12	**0.625

و. ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات الأداة استُخْدِم معامل ألفا كرونباخ Al-pha Cronbach's، وبينت النتائج أن معامل الثبات العام لأداة الدراسة ككل (0.879) وهي قيمة مرتفعة ((Gliem, and Gliem, 2003، ما يُشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات كما يبين جدول (3).

جدول 3: معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الأداة في الدراسة

	عدد العبارات	معامل الثبات
الثابت الكلي للأداة	12	0.879

ز. المعالجة الإحصائية:

حُلِّلَت البيانات باستخدام برنامج SPSS الذي يعني الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences، بواسطة المقاييس الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية لمعرفة خصائص أفراد عينة الدراسة الشخصية.
- المتوسط الحسابي الموزون للتعرف إلى مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة في كل فقرة وعلى كل بعد من الأبعاد الرئيسة.
- الانحراف المعياري لمعرفة مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة في الفقرات والأبعاد عن المتوسط الحسابي.
- اختبار-ت (Independent Sample T-test) لمعرفة العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين درجة قدرة أفراد العينة في أبعاد الدراسة بمختلف متغيراتهم، والتي تنقسم إلى فئتين.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لمعرفة العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين درجة قدرة أفراد العينة في أبعاد الدراسة بمختلف متغيراتهم، والتي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

نتائج الدراسة:

في هذا الجزء استعراض لنتائج الدراسة بناءً على أسئلتها كما يأتي:

1. نتائج السؤال الأول: ما واقع استخدام الطلبة وسائل التواصل الاجتماعي في أثناء تعلمهم استنادًا إلى مهارة الثقافة المعلوماتية حسب تحديدهم؟، وللإجابة عن هذا السؤال حُسِبت التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على فقرات القسم الثاني، إذ جاءت النتائج كما في الجدول (4).

جدول 4: واقع استخدام الطلبة وسائل التواصل الاجتماعي في أثناء تعلمهم استنادًا إلى مهارة الثقافة المعلوماتية حسب تحديدهم

السؤال	أستخدم المعلومات التي أحصل عليها من هذه المصادر في تعلمي		أتحقق من صحة المعلومات التي أحصل عليها من هذه المصادر في تعلمي		أتحقق من موثوقية المعلومات التي أحصل عليها من هذه المصادر في تعلمي		أنسب المعلومات التي حصلت عليها من هذه المصادر في تعلمي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
يوتيوب	282	36.3	144	18.5	135	17.4	155	19.9
ويكيبيديا	248	31.9	214	27.5	190	24.5	156	20.1
المدونات	212	27.3	170	21.9	161	20.7	165	21.2
تويتر	210	27.0	141	18.1	128	16.5	90	11.6
واتس آب	70	9.0	82	10.6	88	11.3	22	2.8
الانستغرام	56	7.2	56	7.2	63	8.1	24	3.1
سناب شات	41	5.3	52	6.7	57	7.3	16	2.1

يتبين من الجدول (4) واقع تطبيق أفراد العينة مهارةَ الثقافة المعلوماتية في تعلمهم فيما يرتبط باستخدام الطلبة للمعلومات التي يحصلون عليها من المصادر المختلفة في تعلمهم، فكان أعلى المصادر استخدامًا هو «اليوتيوب»، وذلك بنسبة 36.3 ٪، على حين كان «سناب شات» هو الأقل استخدامًا بنسبة 5.3 ٪. وفيما يتعلق بتحقق الطلبة من صحة المعلومات، سجلت الاستجابات النسبة الأعلى لتحقق الطلبة من صحة المعلومات في «ويكيبيديا»، على حين كان «سناب شات» الأقل بنسبة 6.7 ٪. وبخصوص تحقق الطلاب من موثوقية المعلومات، سجلت «ويكيبيديا» النسبة الأعلى بواقع 24.5 ٪، على حين أن النسبة الأقل للتحقق كانت لـ«سناب شات» بواقع 7.3 ٪. وفيما يخص نَسب المعلومات المستخدمة إلى مصادرها، جاءت المدونات أعلى المصادر توثيقًا للمعلومات المستمدة منها بواقع 21.2٪، على حين أن «سناب شات» كان الأقل بواقع 2.1 ٪.

2. نتائج السؤال الثاني: ما درجة قدرة الطلبة على تطبيق مهارة الثقافة المعلوماتية في أثناء تعلمهم حسب تصورهم؟، وللإجابة عن هذا السؤال، حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد العينة على فقرات القسم الثالث، إذ جاءت النتائج كما في الجدول (5).

جدول 5: درجة قدرة الطلبة على تطبيق مهارة الثقافة المعلوماتية في أثناء تعلمهم حسب تصورهم

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى القدرة
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة					
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪				
1	أستطيع تحديد احتياجي للمعلومة	229	39.6	297	51.3	50	8.6	1	0.2	2	0.3	4.30	0.658	2	درجة قدرة عالية جدًّا
2	أستطيع البحث عن المعلومة لاستخدامها في تعلمي	260	44.9	287	49.6	27	4.7	5	0.9	0	0.0	4.39	0.618	1	درجة قدرة عالية جدًّا
3	أستطيع تحديد طبيعة المعلومات التي أحتاج إليها لاستخدامها في تعلمي	219	37.8	286	49.4	62	10.7	11	1.9	1	0.2	4.23	0.724	4	درجة قدرة عالية جدًّا
4	أستطيع تحديد مصادر المعلومات التي أحتاج إليها لاستخدامها في تعلمي	190	32.8	274	47.3	89	15.4	25	4.3	1	0.2	4.08	0.814	6	درجة قدرة عالية
5	أستطيع الوصول للمعلومات التي أحتاج إليها لاستخدامها في تعلمي	167	28.8	284	49.1	102	17.6	22	3.8	4	0.7	4.02	0.824	7	درجة قدرة عالية
6	أستطيع تقزيم صحة المعلومات التي حصلت عليها لاستخدامها في تعلمي	139	24.0	261	45.1	149	25.7	21	3.6	9	1.6	3.86	0.874	9	درجة قدرة عالية
7	أستطيع التمييز بين الحقائق ووجهات النظر لتحديد ما يمكن استخدامه في تعلمي	170	29.4	273	47.2	117	20.2	18	3.1	1	0.2	4.02	0.797	7	درجة قدرة عالية
8	أستطيع تقويم موثوقية المصادر التي أحصل على المعلومات منها عند استخدامها في تعلمي	143	24.7	278	48.0	137	23.7	18	3.1	3	0.5	3.93	0.806	8	درجة قدرة عالية
9	أستطيع ربط المعلومات التي حصلت عليها بمعلوماتي السابقة عند استخدامها في تعلمي	202	34.9	311	53.7	53	9.2	11	1.9	2	0.3	4.21	0.710	5	درجة قدرة عالية جدًّا

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى القدرة
		موافق بشدة		موافق		غير متأكد		غير موافق		غير موافق بشدة					
		ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪				
10	أستطيع مشاركة المعلومات التي حصلت عليها مع زملائي	243	42.0	279	48.2	43	7.4	12	2.1	2	0.3	4.29	0.722	3	درجة قدرة عالية جدًّا
11	أستطيع تحويل المعلومات التي حصلت عليها إلى أفكار جديدة أوظفها في تعلمي	165	28.5	285	49.2	109	18.8	18	3.1	2	0.3	4.02	0.793	7	درجة قدرة عالية
12	أعرف كيف أنسب المعلومات التي حصلت عليها إلى مصادرها عند استخدامها في تعلمي	243	42.0	266	45.9	64	11.1	5	0.9	1	0.2	4.29	0.706	3	درجة قدرة عالية جدًّا
	المتوسط الحسابي العام للمحور											4.14	0.496	-	درجة قدرة عالية

يتبين من جدول (5) أن أفراد عينة الدراسة لديهم درجة قدرة عالية على تطبيق مهارة الثقافة المعلوماتية حسب تصورهم، إذ بلغ المتوسط الكلي لهذا القسم (4.14)، وتراوحت متوسطات الفقرات ما بين (3.86–4.39).

وبناءً على ترتيب الفقرات تنازليًّا وفق جدول (5)، يتضح أن الفقرة (2) «أستطيع البحث عن المعلومة لاستخدامها في تعلمي»، والفقرة (1) «أستطيع تحديد احتياجي للمعلومة»، والفقرة (10) «أستطيع مشاركة المعلومات التي حصلت عليها مع زملائي»، كانت أعلى درجات القدرة للطلبة على تطبيق مهارة الثقافة المعلوماتية في أثناء تعلمهم، على حين مثلت الفقرة (6) «أستطيع تقويم صحة المعلومات التي حصلت عليها لاستخدامها في تعلمي»، أقل درجات القدرة لهم بالمتوسط الحسابي. واحتلت الفقرتان (12, 10) مجتمعتين المرتبة الثالثة، وجاءت الفقرات (11, 7, 5) مجتمعة في المرتبة السابعة لتماثل المتوسطات.

3. نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في درجة قدرتهم على تطبيق مهارة الثقافة المعلوماتية في أثناء تعلمهم حسب تصورهم تُعزى إلى المتغيرين الآتيين: الجنس، والمرحلة الدراسية؟، وللتعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجة قدرة أفراد العينة نحو أبعاد الدراسة أُستخدم اختبار–ت (Independent Sample T-test) للمتغيرات الديموغرافية التي قُسمت إلى فئتين (الجنس)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للمتغيرات الديموغرافية التي قُسمت إلى أكثر من فئتين (المرحلة الدراسية). ويتضح ذلك فيما يأتي:

جدول 6: نتائج اختبار–ت للتعرف إلى الفروق بين درجة قدرة أفراد العينة نحو درجة قدرة الطلبة على تطبيق مهارة الثقافة المعلوماتية حسب تصورهم وفقًا لاختلاف متغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
الجنس	ذكر	116	4.16	0.473	0.447	0.655	غير دالة
	أنثى	463	4.13	0.502			

جدول 7: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف إلى الفروق بين درجة قدرة أفراد العينة نحو درجة قدرة الطلبة على تطبيق مهارة الثقافة المعلوماتية حسب تصورهم وفقًا لاختلاف متغير المرحلة الدراسية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	
المرحلة الدراسية	بين المجموعات	6.963	2	3.481	14.815	0.000	دالة
	داخل المجموعات	135.352	576	0.235			
	المجموع	142.314	578				

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل في درجة قدرة الطلبة على تطبيق مهارة الثقافة المعلوماتية حسب تصورهم طبقًا لاختلاف متغير الجنس، ما يشير إلى تقارب درجة قدرة الطلبة سواء كانوا ذكورًا أو إناثًا. كما يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل في درجة قدرة الطلبة على تطبيق مهارة الثقافة المعلوماتية حسب تصورهم طبقًا لاختلاف متغير المرحلة الدراسية لصالح طلبة الدكتوراة حسب تحديد اختبار شيفيه، ما يؤكد اختلاف درجة قدرة الطلبة باختلاف المرحلة الدراسية بامتلاك طلبة الدكتوراة الدرجة الأعلى في القدرة.

مناقشة النتائج:

سعت الدراسة إلى التعرف إلى واقع استخدام الطلبة وسائل التواصل الاجتماعي في أثناء تعلمهم حسب متطلبات مهارة الثقافة المعلوماتية ودرجة قدرتهم على تطبيق متطلباتها باختلاف جنسهم ومراحلهم الدراسية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن اليوتيوب هو أعلى وسائل التواصل الاجتماعي استخدامًا كمصدر للمعلومات في التعلم، وتوصلت إلى أن ويكيبيديا هي الأعلى من حيث تحقق الطلاب من موثوقيتها وصحة معلوماتها في تعلمهم، وتوصلت أيضًا إلى أن المدونات هي أعلى المصادر نسبًا للمعلومات المستمدة منها في التعلم، وفي المقابل كان سناب شات هو الأقل في كلّ الجوانب. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات الأجنبية السابقة من حيث شيوع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي مصادرَ للتعلم (Head, 2015; Kim, Sin, Yoo-Lee, 2014)، إضافةً إلى توافقها على شيوع استخدام ويكيبيديا تحديدًا مع (Kim, Sin, Yoo-Lee, 2014; Head and Eisenberg, 2010). تجدر الإشارة إلى أن حساب الفجوة ما بين الفقرات الأربع لكل وسيلة يبين الانخفاض التدريجي بين نسب الاستخدام، والتحقق من صحة المعلومات وموثوقيتها ونسبها لكل من اليوتيوب وويكيبيديا والمدونات وتويتر، ما قد يدل على زيادة الاعتماد على كونها مصادر مناسبة في تعلمهم، ومن جهة أخرى يمكن ملاحظة الارتفاع التدريجي بين نسب الاستخدام، ودرجة التحقق من صحة المعلومات وموثوقيتها لكل من الواتس آب والانستغرام وتويتر، ما قد يدل على ضعف اعتقادهم بمناسبتها كمصادر في تعلمهم، وتؤكد هذه الملاحظة ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

أما فيما يتعلق بدرجة قدرة الطلبة على تطبيق مهارة الثقافة المعلوماتية في أثناء تعلمهم حسب تصورهم، فتوصلت النتائج إلى وجود درجة قدرة عالية لدى الطلبة باختلاف متغيراتهم على تطبيق مهارة الثقافة المعلوماتية. وجاءت نتائج هذه الدراسة مخالفة لنتائج الدراسات السابقة (Klomsri and Tedre, 2016; Head and Eisenberg, 2010) التي أشارت إلى ضعف مهارة الثقافة المعلوماتية لدى الطلبة، ويمكن عزو ذلك للفارق الزمني بين الدراستين وما يمكن أن يصاحبه من تطور في الوعي لدى الطلبة. الجدير بالملاحظة مدى التوافق بين ارتفاع فقرات السؤال الأول المتعلقة باستخدام المعلومات، ودرجة قدرة الطلبة على تطبيقها في الفقرات ذات العلاقة، وتتكرر الملاحظة بانخفاض فقرات السؤال الأول المتعلقة بالتحقق من صحة المعلومات وموثوقيتها، ودرجة قدرة الطلبة على تطبيقها في الفقرات ذات العلاقة، إذ احتلت هذه الفقرات المراتب الثلاث الأخيرة حسب ما يوضحه جدول (5)، ما يؤكد ما توصلت إليه نتائج السؤال الأول والثاني، إضافةً إلى إعطاء مؤشرات على وجود علاقة طردية بين درجة القدرة على تطبيق مهارة الثقافة المعلوماتية وواقع تطبيقها.

أما ما يتعلق بالمتغيرات التي قد تؤثر في درجة قدرة الطلبة على تطبيق مهارة الثقافة المعلوماتية، فخلصت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المشاركين حول درجة قدرة الطلبة الذكور والإناث على تطبيق مهارة الثقافة المعلوماتية حسب تصورهم، ما يشير إلى تشابه قدرة الطلبة على تطبيق مهارة الثقافة المعلوماتية باختلاف جنسهم. وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة قدرة طلاب البكالوريوس والماجستير والدكتوراة على تطبيق مهارة الثقافة المعلوماتية حسب تصورهم، مع وجود تفوق في القدرة لصالح طلبة الدكتوراة بمتغير المرحلة الدراسية، ويمكن تفسير ذلك بكون طلبة الدكتوراة تلقوا إعدادًا أكبر بمهارات البحث العلمي التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمهارة الثقافة المعلوماتية كعلاقة جزء من كل، وهذا يشير إلى ما أكد أهميته (Siemens, 2005) في تمكين المتعلم من التفاعل مع المعلومات والإلمام بالمهارات اللازمة حيال ذلك.

التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يمكن اقتراح مجموعة من التوصيات للدراسات المستقبلية والتطبيقات الإجرائية، والمتمثلة في الآتي:

- إعادة النظر في مقرر تطوير مهارات التعلم لطلبة السنة التحضيرية، وذلك بتضمينه داخل العملية التعليمية حسب توصية كلومسري وتيدري (Klomsri and Tedre, 2016)، نظرًا لوجود فجوة بين درجة القدرة العالية على تطبيق مهارة الثقافة المعلوماتية وواقع تطبيقها.
- تكثيف التعليم المعتمد على نظرية التعلم الشبكي من أجل وضع الطلبة في مواقف حقيقية لتنمية وممارسة مهارة الثقافة المعلوماتية.
- توسيع نطاق البحث بإجرائه على طلبة التعليم العام خاصة أنهم جيل نَشَأَ مع التقنية.
- إجراء دراسة لمعرفة أسباب الفجوة بين جوانب واقع مهارة الثقافة الإلكترونية في تعلم الطلبة، وإذا ما كانت هذه الفجوة موجودة في غير استخدامهم وسائلَ التواصل الاجتماعي في التعلم.
- إجراء دراسة لتقصي أسباب ارتفاع درجة قدرة الطلبة على تطبيق مهارة الثقافة المعلوماتية حسب تصورهم في المملكة العربية السعودية مقارنة بالدول الأخرى التي أوضحت الدراسات السابقة انخفاضها (Klomsri and Tedre, 2016; Head and Eisenberg, 2010).

المراجع:

أولًا– المراجع العربية

آل كاسي، عبد الله، وتمام، تمام وعزام، محمود. (2018). مستوى تمكن طلاب جامعة الملك خالد الدارسين للعلوم من مهارات التجريب العلمي في ضوء متطلبات تربية القرن الحادي والعشرين: دراسة تقويمية. مجلة رسالة التربية وعلم النفس. بدون رقم مجلد (60). 91–116.

بندر، سلطان. (2020). الثورة الصناعية الرابعة تقنية وذكاء. عكاظ. موقع إلكتروني: https://www.okaz.com.sa تاريخ الزيارة: 24/7/2021.

التركي، عثمان. (2016). فعالية استخدام نموذج قائم على التعلم في بيئة افتراضية على تنمية مهارات التحصيل والتفكير والمهارات المعلوماتية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. مؤتة للبحوث والدراسات. 31(5). 67-118.

جيان، ليو وروي ووي وتشنغ، ليو ومان وشي، وبينيان وزو وتان، كريس وخيا، ليو. (2019). التعليم من أجل المستقبل: التجربة العالمية لتطوير مهارات وكفاءات القرن الحادي والعشرين. مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم. الدوحة. قطر. تم الاسترجاع من: www.wise-qatar.org.

الحارثي، عبد الرحمن. (2020). آليات تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في برامج الإعداد التربوي للمعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المجلة التربوية. بدون رقم مجلد (72). 9-50.

السرديه، هيا. (2020). متطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمي التربية الخاصة في ضوء رؤية المملكة 2030. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. 3(1). 387-421.

سليمان، محمد. (2019). دمج التقنية في التعليم ودوره في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس العمل. جامعة عين شمس. كلية التربية. مركز تطوير التعليم الجامعي. بدون رقم مجلد (43). 350–411.

العباسي، محمد. (2020). الثورة الصناعية الرابعة. صحيفة مكة. موقع إلكتروني: https://www.makkahnewspaper.com تاريخ الزيارة: 24/7/2021.

عبد الحميد، وفاء. (2019). فاعلية برنامج مقترح في ضوء مهارات القرن 21 في تنمية الأداء التدريسي للطالب معلم العلوم. رسالة دكتوراة غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. جامعة عين شمس.

العلي، علي. (2002). رؤى مستقبلية الإنترنت كمصدر للمعلومات. جريدة الرياض. موقع إلكتروني: www.com.alriyadh تاريخ الزيارة: 24/7/2021.

غير معروف. (2018 نوفمبر 28). وزير التعليم يدشن المرحلة الثانية من مبادرة تطوير المهارات الرقمية. عكاظ. تم الاسترجاع من: www.okaz.com.sa تاريخ الزيارة: 24/7/2021.

القناة السعودية. (2021). لقاء ولي العهد الأمير محمد بن سلمان

بقناة السعودية بمناسبة مرور 5 سنوات على إطلاق رؤية السعودية 2030. [ملف فيديو]. تم الاسترجاع من: https://www.youtube.com/watch?v=e-riiLN1XIa0 تاريخ الزيارة: 24/7/2021.

النوح، مساعد. (2015). مبـــادئ البحـــث التربـــوي. (الطبعة الثالثة). الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

وثيقة رؤية المملكة 2030. (2016). الاقتصـــاد المزدهـــر. موقع إلكتروني: https://vision2030.gov.sa/ تاريخ الزيارة: 8/14/2020.

وزارة التعليم. (2018). التربية على المواطنة.. تهدف إلى بناء الفرد المتكامل المتوازن في مختلف مكونات شخصيته. الرياض: الأخبار. موقع إلكتروني: www.moe.gov.sa تاريخ الزيارة: 24/7/2021.

وزارة التعليم، وكالة الوزارة للتخطيط والتطوير. (2018). الطلبة المقيدون حسب المراحل الدراسية. الرياض: مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار. موقع إلكتروني: https://departments.moe.gov.sa تاريخ الزيارة: 24/7/2021.

Arab References:

Abdel Hamid, Wafaa. (2019) . The effectiveness of a proposed program in light of the 21st century skills in developing the teaching performance of the science teacher student. Doctoral dissertation. (in Arabic).

Aleabasi, Mohammed. (2020). The Fourth Industrial Revolution. Makkah Newspaper (in Arabic). Available at: https://makkahnewspaper.com.

Aleali, Ali. (2002, January20). Future Visionsas a source of information. Al-riyadh e-newspaper (in Accessed on 24/7/2021. Arabic). Available at: www.alriyadh.com.

Alharithi, Abdul Rahman. (2020). Mechanisms for including twenty-first century skills in teacher educational preparation programs from the faculty members perspective. *The Educational Journal* (in Arabic). *n/a* (72). 9-50.

Alkasi, Abdullah, Tammam, Tammam, & Azzam, Mahmoud. (2018). A level of scientific experimentation skills for students of King Khalid University of Science in the light of the requirements of twenty-first century education: an evaluation study. *Journal of the Letter of Education and Psychology* (in Arabic), *n/a* (60), 91-116. Available at: https://search- mandumah-com.sdl.

Alnuwhu, Musaeid. (2015). *Principles of educational research*. (3rd edition) Riyadh: Al-Rashed Library Publishers (in Arabic).

Alsurdiuhu, Haya. (2020). 21st century requirements for special education teachers in light of the Kingdom's vision 2030. *International Journal of Research in the Sciences Educational* (in Arabic).3(1). 387-421.

Alturki, Othman. (2016). The effectiveness of using a learning-based model in a virtual environment developing the achievement, thinking and information skills of students the secondary stage in the city of Riyadh. *Mu'ta Research and Studies* (in Arabic). *31*(5). 67-118.

Bundir, Sultan. (2020). The Fourth Industrial Revolution, Technology and Intelligence. *Okaz* (in Arabic). Available at: www.okaz.com.sa.

Jian, Liu Weruyi, Wei, Wucheng, Liu, Man, Shi, Binyan, Zhou, Wutan, & Chris Wukhia, Liu. (2019). Education for the Future: The Experience The global development of skills and competencies of the twenty-first century. *World Innovation Summit for Education* (in Arabic)*., Doha*, Qatar. Available at: www.wise-qatar.org.

Ministry of education, Ministry Agency for Planning and Development. (2018). Students enrolled by grade level Riyadh: Education Statistics and Decision Support Center (in Arabic). Available at: https://departments.moe.gov.sa

Ministry of education. (2018). Citizenship education aims to build an integrated and balanced individual in the various components of his personality' Riyadh: News (in Arabic). Available at: www.moe.gov.sa.

461.

Dahl, S. L. D. (2020). Didactic Opportunities and Challenges When Focusing on 21st Century Skills. A Case Study of Project Based Learning Processes in a Lower Secondary EFL Classroom (Master's thesis, The University of Bergen). Available at: http://bora.uib.no.

Eisenberg, M. B. (2008). Information literacy: Essential skills for the information age. *DESIDOC journal of library & information technology*, 28(2), 39. Available at: https://pdfs.semanticscholar.org.

Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education.

Goldie, J. G. S. (2016). Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age? Medical teacher, 38(10), 1064-1069. Available at: www.tandfonline.com.

Head, A. (2015). Project information literacy's research summary: Lifelong learning study, phase two and the online survey. Phase Two and the Online Survey (February 17, 2015). Available at: https://papers.ssrn.com.

Head, A., and Eisenberg, M. (2010). How today's college students use Wikipedia for course ated-rel research. First Monday, 15(3),1-15. Available at: https://papers.ssrn.com.

Hilligoss, B., and Rieh, S. Y. (2008). Developing a unifying framework of credibility assessment: Construct, heuristics, and interaction in context. Information Processing and Management, 44(4), 1467-1484.

Kaplan, A. M., and Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. Business horizons, 53(1), 59-68.

Kim, K. S., Sin, S. C. J., & Yoo-Lee, E. Y. (2014). Undergraduates' use of social media as information sources. Available at: https://dr.ntu.edu.sg.

Saudiatv. (2021). Crown Prince Mohammed bin Salman's meeting with Saudi TV on the occasion of the 5-year anniversary of the launch of Saudi Vision 2030 (in Arabic). [Video file]. Available at: www.youtube.com/watch?v=eriiLN1XIa0. Accessed on 24/7/2021.

Sulayman, Mohamed. (2019). The integration of technology in education and its role in developing the skills of the twenty-first century from the viewpoint of the faculty member's work. Ain Shams University - College of Education - University Education Development Center (in Arabic). n/a (43). 350-411.

Unknown. (2018). The Minister of Education inaugurates the second phase of the digital skills development initiative'. Okaz (in Arabic). Available at: www.okaz.com.sa.

Vision2030. (2016). *The economy is booming* (in Arabic). Available at: https://vision2030.gov.sa.

ثانيًا– المراجع الإنجليزية

American Library Association. Presidential Committee on Information Literacy. Final Report. (Chicago: American Library Association, 1989) as cited by Available at: www.ala.org.

Bannon, D. (2012). State of the media: The social media report 2012. Retrieved from www.nielsen.com.

Battelleforkids.org. (2019). Framework for 21st Century Learning Definitions. Available at: www.battelleforkids.org.

Breivik, P. S. (2005). 21st century learning and information literacy. Change: The Magazine of Higher Learning, 37(2), 21-27.

Burclaff, N., and Johnson, C. R. (2016). Teaching information literacy via social media: An exploration of connectivism. Available at: https://mdsoar.org.

D'Esposito, J. E., and Gardner, R. M. (1999). University students' perceptions of the Internet: an exploratory study. *The Journal of Academic Librarianship*. *25*(6). 456-

Therightinformation.org. (2013). Information Skills for Century Scotland. Available at: www.therightinformation.org.

Trilling, B., and Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. in New Jersey. America: John Wiley and Sons. Available at: http://ardian.id/wp-content.

Utecht, J., and Keller, D. (2019). Becoming Relevant Again: Applying Connectivism Learning Theory to Today's Classrooms. *Critical Questions in Education*, 10(2), 107-119.

Virkus, S. (2003). Information literacy in Europe: a literature. Inf. Res, 8 (4), 1-56. Available at: http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html.

Zgheib, G. (2014). Social Media Use in Higher Education: An Exploratory Multiple-Case Study. Doctoral dissertation, George Mason University.

Klomsri, T., and Tedre, M. (2016). Poor information literacy skills and practices as barriers to academic performance: A mixed methods study of the University of Dar es Salaam. *Reference & User Services Quarterly*, *55*(4), 293-305.

Krejcie, R. V., and Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. Educ psychol meas.

Parramore, S. (2019). Online active-learning: information literacy instruction for graduate students. Reference services review. Available at: www.emerald.com.

Perrin, A. (2015). Social media usage. *Pew research center*, *125*(n/a), 52-68.

Reichart, B., and Elvidge, C. (2015). Information literacy in the changing landscape of distance learning: the collaborative design of a flexible, digital, asynchronous course. Pennsylvania Libraries: Research & Practice, 3(2), 144-155.

Rojas Ramirez, F. A. (2018). Analysis of 21st Century Skills in a Graduate Program for Educators Concerning Linked Learning. ProQuest LLC. Available at: https://eric.ed.gov.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning.

Spektor-Levy, O., and Granot-Gilat, Y. (2012). [Chais] The Impact of Learning with Laptops in 1:1 Classes on the Development of Learning Skills and Information Literacy among Middle School Students. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 8(1), 83-96.

Storksdieck, M. (2016). Critical information literacy as core skill for lifelong STEM learning in the21 st century: reflections on the desirability and feasibility for widespread science media education. *Cultural studies of science education*, 11(1), 167-182.

الآثار القانونية لجائحة فيروس كورونا 2019م (كوفيد 19) على عقد النقل التجاري*

دراسة مقارنة بين الفقه والنظام

Legal Effects of Coronavirus Pandemic 2019 (Covid 19) on the Commercial Transportation Contract

د. عادل بن عبد الرحمن الشمري

أستاذ الأنظمة المشارك في قسم القانون، كلية الشريعة والقانون، جامعة حائل

D. Adel Abdulrahman Alshammari

Associate Professor of Law, Department of Law, College of Sharia and Law, University of Hail

د. تركي بن عبدالعزيز بن تركي آل سعود

أستاذ الأنظمة المساعد في قسم القانون الخاص، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة الملك سعود

D. Turky ben Abdulaziz ben Turky AL Saud

Assistant Professor of Law, Department of Private Law, College of Law and Political Science, King Saud University

(قُدم للنشر في 25/ 8/ 2021، وقُبل للنشر في 16/9/ 2021)

الملخص

يهدف هذا البحث إلى معرفة أثر جائحة فيروس كورونا على عقد النقل التجاري؛ حيث إن الجائحة بمعناها المعاصر: المرض الجديد الذي ينتشر سريعًا في مساحات جغرافية كبيرة بسبب العدوى، عندما تتوافر عوامل الإصابة، والفيروس بموضع الدراسة هو: كائن حي دقيق، حجمه أصغر من البكتيريا، ولا يمكن له أن ينمو أو يتكاثر خارج الخلايا الحية، فهو يغزو الخلية الحية، ويَعتمد عليها للعيش، واستنساخ نفسه فيها، ويُمكن أن تكون نسخه متطابقة، أو يمكن أن يحمل بعض التغيرات، وهو ما يجعله يؤثّر بشكلٍ مختلف على المصابين، والمقصود بفيروس كورونا 19: فصيلة واسعة الانتشار معروفة بأنها تسبب أمراضاً تتراوح من نزلات البرد الشائعة إلى الاعتلالات الأشد وطأة، وأما عقد النقل فهو: اتفاق يلتزم بمقتضاه شخص بأن يقوم بنقل شيء أو شخص من مكان إلى آخر مقابل أجر معلوم. ويدور تكييف جائحة فيروس كورونا سواء في النظر الشرعي أو القانوني بين نظريتين هما: نظرية الظروف الطارئة، ونظرية القوة القاهرة، وعند النظر في آثار الجائحة في عقد النقل فإنه يتأثر بها: بالنسبة إلى عقد نقل الأشياء المرسل والناقل والمرسل إليه، وفي عقد نقل الأشخاص الراكب والناقل، وفي عقد الوكالة بالعمولة للنقل الموكل والوكيل، وفي عقد النقل المتعاقب الناقل الأول والأوسط والأخير، وعلى كل واحد منهم التزامات نظامية وعقدية.

الكلمات المفتاحية: فيروس، كورونا، جائحة، عقد، النقل، التجاري.

Abstract

This research aims to know the effect of coronavirus pandemic on the commercial transportation contract; Because the pandemic in its contemporary concept can be defined as: “a new disease that spreads rapidly in large geographical areas due to infection, when infection factors are available”. And the virus in under study is: a microorganism sized smaller than bacteria, and it cannot grow outside living cells, it invades the living cell, relies to live, and clones itself in it, and its copies can be identical, or it can carry some changes, which makes it affect differently on the infected. And Corona virus 19 is: a widespread family known to cause diseases ranging from common colds to more severe illnesses. As for the transportation contract is: an agreement whereby a person is obligated to move a thing or person from place to another in return for a known fee. The adaptation of the Corona virus pandemic, whether in legal or Islamic consideration, revolves between two theories: contingency theory and force majeure theory. When considering the effects of the pandemic in the transport contract, it is affected by it: To contract of things transportation, sender, carrier and consignee. And in the contract of people transportation, passenger and carrier. And in the mandatary contract by commission for transportation, client and representative. And in the successive transport contract, first carrier, middle carrier and last carrier, each of them has legal and contractual obligations.

Keywords: Coronavirus, Pandemic, Commercial, Transportation, Contract

*هذا البحث تم دعمه من قبل عمادة البحث العلمي بجامعة حائل، المملكة العربية السعودية لرقم: COVID-1943

“This research has been feen funded by Scientific Research Deanship at University of Ha`il -Saudi Arabia through project number COVID-1943”

المقدمة:

إن الحمد لله، نحمده، ونستعينه، ونستغفره، ونتوب إليه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله، ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ اتَّقُواْ اللّهَ حَقَّ تُقَاتِهِ وَلاَ تَمُوتُنَّ إِلاَّ وَأَنتُم مُّسْلِمُونَ﴾ (آل عمران: آية 102). ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُواْ رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالاً كَثِيراً وَنِسَاء وَاتَّقُواْ اللّهَ الَّذِي تَسَاءلُونَ بِهِ وَالأَرْحَامَ إِنَّ اللّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيباً﴾ (النساء: آية 1). ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَقُولُوا قَوْلاً سَدِيداً. يُصْلِحْ لَكُمْ أَعْمَالَكُمْ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَمَن يُطِعْ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَقَدْ فَازَ فَوْزاً عَظِيماً﴾ (الأحزاب: آية 70-71). اللهم رب جبريل وميكائيل وإسرافيل، فاطر السماوات والأرض عالم الغيب والشهادة، أنت تحكم بين عبادك فيما كانوا فيه يختلفون، اهدنا لما اختلف فيه من الحق بإذنك، إنك تهدى من تشاء إلى صراط مستقيم، أما بعد:

فإن البشرية في هذا الوقت تتعرض لجائحة مرضية شملت كل العالم تقريبًا، تتمثل في تفشي فيروس كورونا (كوفيد 19)، مما جعل أغلب دول العالم تتخذ جملة من القرارات لوقف تفشي هذا الفيروس، الذي يشكل تهديداً للصحة البشرية، وفي هذا الصدد فإن المملكة العربية السعودية- كجزء من هذا العالم ومن واقع ما يمليه عليها واجب الدين والضمير الإنساني-؛ اتخذت جملة من القرارات الضرورية، والتي من شأنها وقف انتشار المرض بين المواطنين والمقيمين على حد سواء، وهذه القرارات وإن كانت وبلا شك تهدف إلى الصالح العام من حيث الحفاظ على الصحة العامة لجميع قاطني المملكة، إلا أنها قد أثرت وبطبيعة الحال على كثير من العقود الشرعية والنظامية مثل عقود النقل التجارية، والتي ستكون محل وموضوع في هذا البحث.

أهمية الموضوع:

تأتي أهمية الموضوع من حيث إن هذه الجائحة المرضية والقرارات التي أصدرتها الدولة -حفظها الله- من أجل وقف انتشارها، قد أدت إلى تعطل كثير من العمليات التجارية، بمعنى أنَّ الالتزامات التعاقدية بين أطرافها قد تعرضت للإخلال، وهذا الحال يشمل عقود النقل التجارية، والتي هي محل وموضوع البحث، ومن هنا كان من الأهمية بمكان بحث هذا الموضوع وتأصيله علميًا.

أسباب اختيار البحث:

1-أنه لم يوجد من كتب بحثًا عمليًا قانونيًا شرعيًا يتناول فيه جائحة كورونا 2019م، من حيث أثرها على عقود النقل التجارية وفقًا للخطة المرسومة؛ لكون هذه الجائحة حدثًا معاصرًا.

2-إثراء المكتبة القانونية والشرعية ببحث علمي مقارن يتناول شيئًا من آثار واحد من أهم الأحداث التي أثرت على البشرية في هذا العصر الحديث.

3-الرغبة في بحث الموضوعات المعاصرة.

4-إفادة القضاة والمحامين وأصحاب الشأن في حالة نشوء خلاف نتيجة للآثار التي رتبتها الجائحة.

الدراسات السابقة:

ومن خلال اطلاعنا وبحثنا في المصادر المختلفة لم نقف على دراسة سابقة تتناول آثار جائحة كورونا على عقد النقل التجاري كما سنتناولها في بحثنا.

منهج الدراسة:

أولاً: أساليب البحث

نلتزم في بحثنا بما يناسبه من الأساليب الآتية:

1. الأسلوب الاستقرائي، وذلك بتتبع الأجزاء للوصول إلى قاعدة كلية.
2. الأسلوب التأصيلي، بإرجاع كل رأي أو مسألة إلى أصولها وتوثيق المعلومة من مواردها.
3. الأسلوب الاستنباطي، وهو الاستنتاج من القواعد المسلمة أمورًا أخرى.
4. الأسلوب النقدي، بتقويم الرأي أو الدليل والحكم عليه.
5. أسلوب المقارنة بين المذاهب الفقهية، وبينها وبين الأنظمة أو القانون المقارن والمواثيق الدولية.
6. الأسلوب التحليلي الذي يقتضي: تقسيم الكل إلى أجزاء، ورد الشيء إلى عناصره، وتفكيك رموزه وغوامضه.

ثانياً: إجراءات البحث

في إعداد البحث أتبعت الخطوات الآتية:

1. جمع المادة العلمية من مصادرها الأصلية.
2. صياغة البحث بأسلوب علمي دقيق واضح.
3. العناية بالتعريف بالألفاظ الغريبة والمصطلحات العلمية الواردة في البحث.
4. توثيق النصوص والمنقولات من مصادرها، وتوثيق الآراء والأفكار ونسبتها إلى أصحابها.

5. ذكر الجديد والنازلة التي لها علاقة بالموضوع، وذكر أقوال العلماء المعاصرين فيها.

6. الالتزام بعلامات الترقيم المتعارف عليها

7. ذكر التطبيقات القضائية التي تتطلبها الدراسة متى وجدت مع تحليلها.

8. الالتزام بالخطة المعتمدة.

9. وضع خاتمة في نهاية البحث تتضمن نتائج البحث والتوصيات المناسبة.

10. الالتزام بمناهج البحث العلمي.

خطة البحث:

تتألف من مقدمة تضمنت أهمية الموضوع، وأسباب اختيار البحث، والدراسات السابقة، ومنهج البحث، ثم ما يلي:

المبحث الأول: التمهيد: وفيه التعريف بمفردات الموضوع:

المطلب الأول: التعريف بالجائحة في اللغة والاصطلاح.

الفرع الأول: الجائحة في اللغة.

الفرع الثاني: الجائحة في الاصطلاح الشرعي والنظامي والطبي.

المطلب الثاني: التعريف بفيروس كورونا في اللغة والاصطلاح.

الفرع الأول: التعريف بالفيروس في اللغة والاصطلاح.

أولاً: الفيروس في اللغة.

ثانيًا: الفيروس في الاصطلاح.

الفرع الثاني: التعريف بكورونا في اللغة والاصطلاح.

أولاً: كورونا في اللغة.

ثانيًا: كورونا في الاصطلاح.

الفرع الثالث: تعريف فيروس كورونا مركبًا.

المطلب الثالث: التعريف بعقد النقل في اللغة والاصطلاح.

الفرع الأول: العقد في اللغة.

الفرع الثاني: العقد في الاصطلاح.

الفرع الثالث: عقد النقل في الاصطلاح.

المبحث الثاني: التكييف الشرعي والقانوني لجائحة فيروس كورونا (كوفيد 19).

المطلب الأول: التكييف القانوني لجائحة فيروس كورونا (كوفيد 19).

المطلب الثاني: التكييف الشرعي لجائحة فيروس كورونا (كوفيد 19).

المبحث الثالث: أثر جائحة فيروس كورونا (كوفيد 19) على عقد النقل التجاري.

المطلب الأول: أثر جائحة فيروس كورونا (كوفيد 19) على عقد نقل الأشياء (البضائع).

الفرع الأول: أثر الجائحة بالنسبة إلى المرسل.

الفرع الثاني: أثر الجائحة بالنسبة إلى الناقل.

الفرع الثالث: أثر الجائحة بالنسبة إلى المرسل إليه.

المطلب الثاني: أثر جائحة فيروس كورونا (كوفيد 19) على عقد نقل الأشخاص.

الفرع الأول: أثر الجائحة بالنسبة إلى الراكب.

الفرع الثاني: أثر الجائحة بالنسبة إلى الناقل.

المطلب الثالث: أثر جائحة فيروس كورونا (كوفيد 19) على عقد الوكالة بالعمولة للنقل.

الفرع الأول: أثر الجائحة على الموكّل.

الفرع الثاني: أثر الجائحة على الوكيل.

المطلب الرابع: أثر جائحة فيروس كورونا (كوفيد 19) على عقد النقل المتعاقب.

الفرع الأول: أثر الجائحة على الناقل الأول.

الفرع الثاني: أثر الجائحة على الناقل المتوسط.

الفرع الثالث: أثر الجائحة على الناقل الأخير.

الخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.

الفهارس: المصادر والمراجع والموضوعات.

وفي النهاية نأمل أن يقدم البحث فائدة علمية رصينة يفيد منها كل مهتم بمعرفة آثار جائحة كورونا على عقد النقل التجاري، لاسيما أولئك المشتغلين بتجارة النقل التجاري والقضاة والمحامين. والله تعالى من وراء القصد.

المبحث الأول: التمهيد: وفيه التعريف بمفردات الموضوع.

المطلب الأول: التعريف بالجائحة في اللغة والاصطلاح.

الفرع الأول: الجائحة في اللغة:

الجائحة هي الشدة التي تجتاح المال، ويُقال: حاجتهم الجائحة واجتاحتهم، وأجاحه، بمعنى: أهلكه بالجائحة، وجاح الشيء، أي: استأصله (الرازي، 1999) وسنة جائحة أي: جدبة، والجائحة: الشدة والنازلة العظيمة، وجاح الله ماله وأجاحه، بمعنى، أي: أهلكه بالجائحة (ابن منظور، 1414)، والأحرف (ج و ح) أصل واحد، وهو الاستئصال. ومنه يقال: جاح الشيء يجوحه، أي: استأصله، ومنه: اشتقاق الجائحة (ابن فارس، 1979)، ويستنتج مما سبق مما يلائم موضع البحث أن الجائحة هي الشدة والنازلة العظيمة، وقد يحدث منها الهلاك.

الفرع الثاني: الجائحة في الاصطلاح الشرعي والنظامي والطبي

الجائحة في الاصطلاح الشرعي:

عُرفت الجائحة عند الفقهاء بعدة تعريفات، حيث جاء عن المالكية بأن الجائحة هي: «ما لا يستطاع دفعه، وإن علم به» (المالكي، 2003)، وجاء عند الشافعية أن: «الجائحة من المصائب كلها من السماء أو من الآدميين» (الشافعي، 1990)، وجاء عن الحنابلة أن الجائحة هي: «كل آفة لا صنع للآدمي فيها» (ابن قدامة، 1968)، وغيرها من التعريفات عند فقهاء المذاهب، إلا أننا نرى أنه لا يمكن التسليم بانطباق هذه التعريفات مع موضع البحث، ولهذا فإننا بعد الانتهاء من جميع التعريفات الاصطلاحية سنقوم بذكر تعريف مركب.

الجائحة في الاصطلاح النظامي والطبي:

وحيث إن منطلق الحكم النظامي على الجائحة بمعناها المعاصر إنما يؤخذ مما يذهب له أهل الاختصاص في الطب، وهذا فإن العمدة في تعريف الجائحة في النظام هو ما يذهب إليه الطب من تعريف، وحيث إن المرض يُصنف جائحة طبيًا: في حالة انتشار الوباء (المرض) ويتجاوز الحدود الدولية، من دولة إلى دولة، مما يترتب على ذلك إصابة أعدادٍ كثيرة من الأشخاص، ويعود ذلك لطبيعة المرض المعدية السريعة (University Oxford, 2020). إلا أنه لا يمكن أن يتم إدراج كل الأمراض التي تنتشر عبر الدول تحت مصطلح «جوائح» لكي يصبح المرض جائحًا، وإنما يجب أن يكون هذا المرض معديًا وينتقل بين الأشخاص (Flu, 2020). ومما سبق يمكن أن نستنتج تعريفًا لمصطلح الجائحة بمعناها المعاصر، بأنها: المرض الجديد الذي ينتشر سريعًا في مساحات جغرافية كبيرة بسبب العدوى، عندما تتوافر عوامل الإصابة.

المطلب الثاني: التعريف بفيروس كورونا في اللغة والاصطلاح

الفرع الأول: التعريف بالفيروس في اللغة والاصطلاح

أولاً: الفيروس في اللغة

الفيروس منه ما يكون حسي أو حي، فالحسي الميكروب البرمجي الموجه الذي يصيب أجهزة الحاسب الآلي، أما الحي وهو ما يتوافق مع موضع البحث هو: كائن دقيق سريع الانتشار، ولا يمكن أن يُرى بالعين المجردة، يحدث أمراض معدية. وفيروسي مفرد منسوب إلى فيروس، والفيروس هو ما له قدرة أو خاصية التوالد والتزايد بسرعة، منه يسمى مرض فيروسي وعدوى فيروسية (عمر، 2008).

ثانيًا: الفيروس في الاصطلاح

يُعرف الفيروس بأنه: كائن حي دقيق، حجمه أصغر من البكتيريا، ولا يمكن له أن ينمو أو يتكاثر خارج الخلايا الحية، فهو يغزو الخلية الحية، ويَعتمد عليها للعيش، واستنساخ نفسه فيها، ويُمكن أن تكون نسخة متطابقة، أو يمكن أن تحمل بعض التغيرات، وهو ما يجعله يؤثّر بشكلٍ مختلف على المصابين (Medicinenet, 2017). وهذا هو تعريف الفيروس من النظر الطبي له، وهو المقصود من البحث، حيث إن فيروس كورونا تنطبق عليه هذه الصفات من حيث إنه كائن حي دقيق، لا يمكن أن يرى بالعين المجردة، وينمو ويتكاثر في الخلايا الحية، ويمكن له أن يستنسخ نفسه داخل هذه الخلايا، وتأثيره على المصابين يكون بشكل مختلف.

الفرع الثاني: التعريف بكورونا في اللغة والاصطلاح.

أولاً: كورونا في اللغة

لم يتطرق علماء اللغة حسب اطلاعنا لمصطلح كورونا، ويعود ذلك؛ إلى أنّ الكلمة ليست عربية في الأصل، وإنما هي مشتقة من اللفظة اللاتينية (Corona) والتي تعني التاج أو الأكليل، وسبب التسمية هو مظهر الفيروس عندما يُرى عبر المجهر الإلكتروني، حيث يمتلك هذا الفيروس زغابات من البروزات السطحية البصلية الكبيرة، مما يجعلها تظهر على شكل تاج الملك أو ما يسمى بالهالة الشمسية، وعند العرب تُعد تسمية هذا الفيروس بفيروس كورونا هي الأكثر شيوعًا، مع وجود تسميات هي أكثر دقة في الوصف من حيث اللغة العربية؛ إذ يمكن أن تسمى بالفيروس التاجي أو فيروس الهالة أو الفيروسة المكللة

أو الفيروس المكلل (المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية، 2020).

ثانيًا: كورونا في الاصطلاح

قد سبق بيان أن أصل هذا المصطلح مشتق من لفظة لاتينية، وهذا النوع من الفيروسات والمسمى عالميًا بكورونا، ينتمي إلى فصيلة الفيروسات التاجية، والفصيلة الفرعية إلى رتبة الفيروسات العشية، وهذا النوع يتضمن أربعة أجناس هي: فيروس كورونا ألفا، وفيروس كورونا بيتا، وفيروس كورونا دلتا، وفيروس كورونا جاما، وينتمي أول فيروسين بشريين من فيروسات كورونا الأول، والذي تم عزلهما إلى المجموع الأولى لفيروس كورونا ألفا، أما فيروسات كورونا التي تم عزلهما مؤخرًا والفيروسان اللذان يسببان المتلازمة التنفسية الحادة الشديدة، ومتلازمة الشرق الأوسط التنفسية، فتنتمي إلى جنس فيروس كورونا بينا، ولفيروس كورونا خمسة أنماط مصلية معروفة، إلى جانب ما يقرب خمسة عشر نمطًا مصليًا تصيب هذه الأنماط الحيوانات والطيور بالعدوى (المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية، 2020).

الفرع الثالث: تعريف فيروس كورونا مركبًا

المقصود هنا هو تعريف فيروس كورونا 19، حيث تم تعريفه بأنه: فصيلة واسعة الانتشار معروفة، بأنها تسبب أمراضاً تتراوح من نزلات البرد الشائعة إلى الاعتلالات الأشد وطأة مثل متلازمة الشرق الأوسط التنفسي ,(MERS) ومتلازمة الالتهاب الرئوي الحاد الوخيم (السارس).

وكوفيد-19، كوفيد: هو المرض الناجم عن فيروس كورونا المستجد المسمى فيروس كورونا-سارس- 2، و(19) يقصد بها العام الذي تم اكتشاف المرض به، حيث اكتشفت المنظمة هذا الفيروس المستجد لأول مرة في 31 كانون الأول/ ديسمبر 2019، بعد الإبلاغ عن مجموعة من حالات الالتهاب الرئوي الفيروسي في يوهان بجمهورية الصين الشعبية. ويتمثل فيروس كورونا الجديد في سلالة جديدة من فيروس كورونا لم تُكشف إصابة البشر بها سابقًا (منظمة الصحة العالمية، 2020).

المطلب الثالث: التعريف بعقد النقل في اللغة والاصطلاح

الفرع الأول: العقد في اللغة

العين والقاف والدال أصلٌ واحدٌ يدل على شدٍّ وشدَّةٍ وُثُوقٍ، والجمع أعقادٌ وعقودٌ (الرازي، 1979)، والعقد عند أهل اللغة يرد على عدة معانٍ، منها: التوثيق، فإذا قلت: عاقدته أو عقدتُ عليه فتأويله أنك ألزمته ذلك باستيثاق، وتأتي بمعنى العهد، فالعقد عهد، والجمع عقود وهي أوكد العهود، فيقال: عهدت إلى فلان في كذا وكذا، وتأويله: ألزمته ذلك (ابن منظور، 1414)، ومن معاني العقد التوكيد والتغليظ، وفي أصل كلمة العقد أنها نقيض الحل، ثم استعمل في أنواع البيوعات، وغيرها من العقود، ثم استعمل في التصميم والاعتقاد الجازم (الزبيدي، 1994).

الفرع الثاني: العقد في الاصطلاح

للعقد عند الفقهاء معنيان: عام وخاص. فالمعنى العام هو إطلاق العقد على كل ما يعقد الشخص العزم عليه، سواء بإرادته المنفردة أو بإرادتين، لهذا فإن العقود بمعناها العام هي ما يعقده الناس فيما بينهم، أو ما يعقده الإنسان على نفسه (الطبري، 2000)، والمعنى الخاص للعقد هو: ما كان بين طرفين ويتوقف على الإيجاب والقبول (الزركشي، 1985)، وعُرف العقد عن فقهاء القانون بأنه: «توافق إرادتين على إحداث أثر قانوني، سواء كان هذا الأثر هو إنشاء التزام، أو نقله، أو تعديله، أو إنهاؤه» (السنهوري، 2010).

الفرع الثالث: عقد النقل في الاصطلاح

لم يرد في النظام التجاري السعودي تعريفًا لعقد النقل، وهذا المنهج تسير عليه كثير من الدول؛ إذ تترك المجال للفقه النظامي، لأنه هو من يقوم بهذا الدور، مع ذلك تأتي بعض التنظيمات المقارنة، فتأخذ ما استقر على الفقه النظامي من تعريف (قرمان، 1441)، وهو كما في القانون التجاري المصري في المادة رقم (208)؛ إذ جاء فيه بأن عقد النقل هو: «اتفاق يلتزم بمقتضاه شخص (الناقل) بأن يقوم بوسائله الخاصة بنقل شخص آخر أو شيء إلى مكان معين مقابل أجرة».

ويأتي تعريف عقد النقل في الاصطلاح النظامي على عبارات: منها أنه: «عقد بمقتضاه يلتزم شخص في مقابل أجر أن ينقل بنفسه شخصًا أو بضاعة من مكان لآخر» (طه والبارودي، 2001)، وقيل فيه بأنه: « اتفاق يلتزم بمقتضاه الناقل مقابل أجر بأن يقوم بوسائطه الخاصة بنقل شيء أو شخص إلى مكان معين» (العكيلي، 2012)، ووضع تعريف لهذا النوع من العقود ليس بالشكل اليسير؛ إذ إن في تعريف عقد النقل يلزم أن يكون شاملًا على نقل الأشياء ونقل الأشخاص، لذا فإن النقل يعد واقعة مادية متعلقة بتغيير مكان الشيء أو الشخص المنقول، فالشيء يتم نقله من مكان إلى آخر؛ حيث تزداد الحاجة له وأكثر نفعًا في المكان المنقول له، ومن هنا الطابع المنتج لعملية النقل، فينتج عما سبق هو أن عملية النقل تزيد من منفعة الشيء المنقول، وفي نقل الشخص يحقق الشخص بموجب تغيير مكانه الكسب أو كان قصده المتعة، ويمكن أن يُعرف عقد النقل بأنه اتفاق يلتزم بمقتضاه شخص (الناقل) بأن يقوم بنقل شيء أو شخص (المنقول) من مكان إلى آخر مقابل أجر معلوم (الجبر، 1984).

المبحث الثاني: التكييف الشرعي والقانوني لجائحة فيروس كورونا (كوفيد 19)

المطلب الأول: التكييف القانوني لجائحة فيروس كورونا (كوفيد 19)

يدور تكييف جائحة فيروس كورونا بين نظريتين، وهما: نظرية الظروف الطارئة ونظرية القوة القاهرة. حيث إن الظروف الطارئة هي حالة استثنائية تطرأ على العقد بعد إبرامه وتكون قبل تنفيذه، ولم تكن متوقعة، من شأنها أن تؤدي إلى اختلال التوازن بين التزامات الأطراف إخلالًا فادحًا؛ إذ يصبح الالتزام على المدين مرهقًا، ويسبب له خسارة واضحة (الترمانيني، 1971).

وأيضًا قيل فيها بأنها: «عبارة عن الأمور غير العادية؛ التي تحدث فج الترمانيني أة، دون توقع المتعاقدين لها عند إبرام العقد المتراخي، وتؤثر تأثيرًا فادحًا قبل تنفيذه» (سلمان، 2013). وقيل فيها بأنها: «كل حادث عام، لاحق على تكوين العقد، وغير متوقع الحصول على التعاقد، ينجم عنه اختلال بيّن في المنافع المتولدة عن عقد يتراخى تنفيذه إلى أجل أو آجال» (العطيات، 2013)، وغيرها من التعاريف التي يمكن معها استنباط شروط تطبيق نظرية الظروف الطارئة على محل الدراسة، حيث إنه يُشترط فيها عدة شروط:

- أن يكون الحادث استثنائيًا عامًا.
- أن يكون غير متوقع.
- أن يكون بعد انعقاد العقد وقبل تنفيذه.
- أن يجعل تنفيذ العقد مرهقًا وليس مستحيلًا.

فيلزم التأكد من وجود هذه الشروط للعمل بنظرية الظرف الطارئة، ويمكن بعد توافرها تطبيق النظرية على العقد الذي يتم النظر فيه.

وجاء في القضاء السعودي ذكرًا لتعريف نظرية الظروف الطارئة، حيث نُص على أنها: «كل حادث عام لاحق على تكوين العقد غير متوقع الحصول عند التعاقد ينجم عنه اختلال بين المنافع المتولدة عن عقد يتراخى تنفيذه إلى أجل أو آجال، ويصبح تنفيذ المدين -أو الملتزم- لالتزامه كما أوجبه العقد مرهقًا له إرهاقًا شديدًا ويتهدده بخسارة فادحة تخرج عن الحد المألوف...» وشرطوا لتطبيق هذه النظرية عدة شروط: وهي: «-أن يكون العقد الذي تثار النظري بشأنه متراخيًا. بمعنى أن يكون هناك فترة تفصل ما بين صدور العقد وتنفيذه، ومع ذلك فإنه إذا كان العقد غير متراخٍ، وطرأت حوادث وظروف استثنائية عامة عقب صدوره مباشرة، فليس هناك ما يمنع من تطبيق النظرية؛ لأن هذا الشرط شرط غالب وليس شرطًا لازمًا. — أن نجد بعد صدور العقد حوادث استثنائية طارئة عامة مثل الزلازل والحروب وارتفاع باهظ في الأسعار وغير ذلك من الأمثلة. — أن تكون هذه الحوادث الاستثنائية العامة ليس في الوسع توقعها أو دفعها، فإذا أمكن توقعها أو دفعها فلا سبيل إلى تطبيق نظرية الظروف الطارئة. -أن تجعل هذه الحوادث أو الظروف الطارئة تنفيذ الالتزام مرهقًا لا مستحيلًا، فإن كان مستحيلًا فإن الحادث يعتبر قوة قاهرة ينقضي بها الالتزام ويفسخ العقد» قضية رقم 1/1146ق لعام 1414هـ، و1/1554ق لعام 1415هـ، رقم الحكم الابتدائي 15/د/إ/3 لعام 1416هـ، رقم حكم هيئة التدقيق 5/ت/1 لعام 1417هـ، تاريخ الجلسة 1417/2/3هـ (ديوان المظالم، 1439).

أما القوة القاهرة فإنها عُرفت بأنها: آفة غير متوقعة ولا يمكن أن تُدفع، تؤثر في محل العقد، فتؤدي إلى استحالة تنفيذه، ويترتب على ذلك انفساخه (الشامي، 1990). وقيل فيها: أن القوة القاهرة حادث غير ممكن التوقع ومستحيل الدفع (السنهوري، 2010).

ومما سبق نقول بأن القوة القاهرة: كل حادث لا دخل لإرادة طرفي العقد به، ولا يمكن توقعه، ومستحيل دفعه، يؤدي إلى استحالة تنفيذ العقد. فإذا قلت باستحالة تنفيذ العقد، فإنه يترتب على ذلك انفساخ العقد، إلا أن الاستحالة ليست مطلقة دائمًا، ولهذا إذا أمكن أن يتم الاتفاق على وقف تنفيذ الالتزام فيما يصلح فيه الوقف جاز ذلك، وتكون النتيجة وقف تنفيذ الالتزام إلى حين زوال القوة القاهرة، ولهذا جاز للمتعاقدين أن يضيفا تعديلًا باتفاقهما على أثر القوة القاهرة، وترتب على ذلك أنه يجوز للمتعاقدين أن يكون اتفاقهم أن القوة القاهرة لا تخلي مسؤولية المدين من التزامه (السنهوري، 2010).

ولهذا يمكن أن يتم استنباط شروط تطبيق نظرية القوة القاهرة على محل الدراسة؛ حيث إنه يُشترط لها:

- ألّا دخل لإرادة أطراف التعاقد بالحادث.
- ألّا يمكن توقعه.
- أن يكون مستحيلًا دفعه.

وتكون نتيجته انفساخ العقد مالم يتم الاتفاق على خلاف ذلك.

المطلب الثاني: التكييف الشرعي لجائحة فيروس كورونا (كوفيد 19)

لفقهاء الشريعة الإسلامية كلام طويل في مسألة الجوائح، إلا أنه عند النظر الدقيق يتم الأخذ بما استقر عليه العمل في محاكم المملكة العربية السعودية، ومن ذلك ما قررته المحكمة العليا في تكييف جائحة كورونا حيث جاء في قرارها ما يلي: «وبعد الدراسة والتأمل والاطلاع على الأوامر الكريمة المتعلقة بهذا الشأن، والقرارات الوزارية المعالجة لآثار الجائحة والأنظمة ذات الصلة، وما قرره فقهاء الشريعة الإسلامية في مسألة الجوائح

مستندين على نصوص الوحي، وبما أن الشريعة الإسلامية صالحة ومصلحة لكل زمان ومكان وحال، وبما أن المبادئ القضائية تحقق الاستقرار وتوحيد الاجتهاد القضائي، وتضبط السلطة التقديرية، ولما فيهما من تمكين طرفي العقد من معرفة الحكم الشرعي، وتحقيقًا لاستقرار العقود بالمحافظة على توازنها بين الطرفين مراعاة المصلحة العامة والخاصة، ولذلك كله قررت الهيئة العامة للمحكمة العليا ما يلي:...» ومما سبق يتبين أن ما سيتم ذكره من مبادئ قضائية أقرتها المحكمة العليا، أن مستندهم في ذلك هو الرأي الشرعي، حيث إن المملكة العربية السعودية تقوم على أحكام الشريعة الإسلامية، وما يصدر من أنظمة لا تخالف الشريعة الإسلامية، وهذا واضح جلي في كل أنظمة الدولة حفظها الله، ومن ذلك فإن المبادئ التي تقرها المحكمة العليا هي ما يتم استنباطه من أقوال الفقهاء المستندين على نصوص الوحي، وأن الشريعة الإسلامية صالحة ومصلحة لكل وزمان ومكان وحال، لذا فإن المحكمة العليا أقرت الآتي: «... تُعد جائحة فيروس كورونا من الظروف الطارئة إذا لم يمكن تنفيذ الالتزام أو العقد إلا بخسارة غير معتادة، ومن القوة القاهرة إذا أصبح التنفيذ مستحيلًا...» وقد اشترطت المحكمة العليا لتطبيق هذا المبدأ على العقود وغيرها من الالتزامات المتأثرة عدة شروط، وقد ذكروها على النحو الآتي:»... -أن يكون مبررًا قبل بدء الإجراءات الاحترازية للجائحة، ويستمر تنفيذه بعد وقوعها.

- أن يكون أثر الجائحة مباشرًا على العقد ولا يمكن تلافيه.
- أن يستقل أثر الجائحة الواقع على العقد دون مشاركة سبب آخر.
- ألا يكون المتضرر قد تنازل عن حقه أو اصطلح بشأنه.
- ألا تكون آثار الجائحة وضررها معالجًا بنظام خاص، أو بقرار من الجهة المختصة...».

وجاء في تقدير آثار جائحة كورونا ما يلي: «... يراعى عند تقدير آثار الجائحة الآتي:

- مدى تأثير العقد حسب النشاط، وتحديد نسبة التأثير-إن وجد- وزمنه، والتحقق من كونها نسبة جسيمة غير معتادة، على أن يكون النظر محصورًا في العقد محل النزاع، وألّا يتجاوز تقدير الضرر المدة التي ظهر فيها أثر الجائحة على العقد، ويكون التقدير من خبير مختص أو أكثر.
- في عقود الأجرة تقدر قيمة المنفعة إذا كانت متساوية في المدة، فينقص من الأجرة بقدر مدة تعذر الاستيفاء، وإذا كانت مختلفة بحسب المواسم فيقسط الأجر المسمى على حسب قيمة المنفعة، فينقص من الأجرة ما وافق مدة تعذر الاستيفاء، ووفقًا لما يحدده الخبير...».

وفي ختام المبدأ ذكرت المحكمة العليا قيودًا عند نظر الدعاوى الناشئة عن العقود والالتزامات التي لحقها التأثر من جائحة فيروس كورونا 19، حيث جاء فيه: «... مع مراعاة الأحكام السابقة تتقيد المحكمة عند نظرها في الدعاوى الناشئة عن العقود والالتزامات المتأثرة بالجائحة بالآتي:

- لا يطبق الشرط الجزائي أو الغرامات كليًا أو جزئيًا -بحسب الحال- أو سحب المشروع والتنفيذ على الحساب الوارد في العقود والالتزامات، متى كانت جائحة (فيروس كورونا) هي سبب تأخير تنفيذ الالتزام.
- إذا تضمن العقد شرط إعفاء من المسؤولية لأحد طرفي العقد عند حدوث الظرف الطارئ أو القوة القاهرة فلا أثر لذلك الشرط.
- يكون على الطرف الذي أخل بالالتزام عبء إثبات الجائحة في ذلك.
- يطبق على الالتزامات والعقود التي وقع عليها الضرر وهي غير مشمولة بأحكام هذا المبدأ أصور التقاضي المعتبرة شرعًا ونظامًا (المحكمة العليا، 1442).

وعند النظر فيما ذهب إليه فقهاء القانون، والهيئة العامة للمحكمة العليا، فإن في نظرهم تقارب؛ إذ إن تكييف هذه الجائحة لا يخرج عن كونه إما ظرف طارئ أو قوة قاهرة، إلا أنه وبالنظر إلى حداثة هذه الجائحة، ومواكبة المحكمة العليا في إصدار قرارها الذي هو يُعد مبدأ قضائيًا، فإن فيما ذهبت إليه المحكمة العليا، هو الذي يكون محل الفصل في الخلافات الناتجة عن العقود والالتزامات، وقد سبق ذلك قرار مجلس المجمع الفقهي الإسلامي التابع لرابطة العالم الإسلامي، قرار رقم: ٧، بشأن الظروف الطارئة وتأثيرها في الحقوق والالتزامات العقدية، حيث جاء في نصه ما يلي: «فقد عرض على مجلس المجمع الفقهي الإسلامي مشكلة ما قد يطرأ بعد إبرام عقود التعهد ونحوها من العقود ذات التنفيذ المتراخي في مختلف الموضوعات من تبدل مفاجئ في الظروف والأحوال ذات التأثير الكبير في ميزان التعادل الذي بنى عليه الطرفان المتعاقدان حساباتهما فيما يعطيه العقد كلا منهما من حقوق وما يحمله إياه من التزامات، مما يسمى اليوم في العرف التعاملي بالظروف الطارئة. وقد عرضت مع المشكلة أمثلة لها من واقع أحوال التعامل وأشكاله توجب التفكير في حل فقهي مناسب عادل يقضي على المشكلة في تلك الأمثلة ونظائرها الكثيرة... يقرر الفقه الإسلامي ما يلي:

- في العقود المتراخية التنفيذ (كعقود التوريد والتعهدات والمقاولات) إذا تبدلت الظروف التي تم فيها التعاقد تبدلا غير الأوضاع والتكاليف والأسعار تغيرا كبيرا بأسباب طارئة عامة لم تكن متوقعة حين التعاقد، فأصبح بها تنفيذ الالتزام العقدي يلحق بالملتزم خسائر جسيمة غير معتادة من تقلبات الأسعار في طرق التجارة، ولم يكن ذلك نتيجة تقصير أو إهمال من الملتزم في تنفيذ التزاماته، فإنه يحق للقاضي في هذه الحال عند التنازع وبناء على الطلب تعديل الحقوق والالتزامات العقدية بصورة توزع القدر المتجاوز للمتعاقد من الخسارة على الطرفين المتعاقدين،

كما يجوز له أن يفسخ العقد فيما لم يتم تنفيذه منه إذا رأى أن فسخه أصلح وأسهل في القضية المعروضة عليه، وذلك مع تعويض عادل للملتزم له صاحب الحق في التنفيذ، يجبر له جانبا معقولا الخسارة التي تلحقه من فسخ العقد بحيث يتحقق عدل بينما دون إرهاق للملتزم، ويعتمد القاضي في هذه الموازنات جميعها رأي أهل الخبرة الثقات.

- ويحق للقاضي أيضا أن يمهل الملتزم إذا وجد أن السبب الطارئ قابل للزوال في وقت قصير، ولا يتضرر الملتزم له كثيرا بهذا الإمهال.

هذا، وإن مجلس المجمع الفقهي يرى في هذا الحل المستمد من أصول الشريعة تحقيقا للعدل الواجب بين طرفي العقد، ومنعا للضرر المرهق لأحد العاقدين بسبب لا يد له فيه، وأن هذا الحال أشبه بالفقه الشرعي الحكيم، وأقرب إلى قواعد الشريعة ومقاصدها العامة وعدلها» (الرئاسة العامة للبحوث العلمية والإفتاء، 1412).

المبحث الثالث: أثر جائحة فيروس كورونا (كوفيد 19) على عقد النقل التجاري

المطلب الأول: أثر جائحة فيروس كورونا (كوفيد 19) على عقد نقل الأشياء (البضائع)

يُعرّف عقد نقل الأشياء (البضائع) بأنه: «عقد بمقتضاه يلتزم شخص بأجر معين بتوصيل أشياء من مكان إلى مكان آخر وتسليمها فيه» (شفيق، 1952).

وعقد النقل عمومًا من العقود الرضائية، يجب أن يتوافر فيه الشروط الموضوعية العامة اللازمة للعقود، وهي: الرضا والأهلية والمحل والسبب، والأصل أن عقد نقل الأشياء يفترض وجود طرفين هما الناقل والمرسل، وفي أغلب الأحوال يكون المرسل هو ذاته المرسل إليه، إلا أنه قد يكون هناك شخص آخر مرسل إليه غير من قام بالإرسال، ومع أن المرسل إليه لم يكن طرفًا في العقد، إلا أنه ينشأ له بسبب عقد النقل حقوقًا نظامية في مواجهة الناقل، كما أن عليه التزامات يجب أن يقوم بها (محرز، 2001).

الفرع الاول: أثر الجائحة بالنسبة إلى المرسل

لمعرفة أثر الجائحة بالنسبة إلى المرسل في عقد نقل الأشياء، لا بد من معرفة الالتزامات التي يجب على المرسل القيام بها، لذا فإن المرسل يقع على عاتقه التزامات كما أن له حقوقًا، فالتزاماته هي حقوق الآخرين في العقد، وحقوقه هي التزامات الآخرين تجاهه، وأهم التزامات المرسل في عقد نقل الأشياء هي:

- الالتزام بتسليم الأشياء للناقل.
- الالتزام بدفع أجرة النقل.

أولًا: الالتزام بتسليم الأشياء للناقل

إذ إن تسليم الأشياء المراد نقلها للناقل هي بداية تنفيذ عقد نقل الأشياء، حيث إنه بدون تسليم الأشياء له لا يستطيع القيام بعمله وتنفيذ العقد، وعند تسليم هذه الأشياء تنتقل حيازتها إلى الناقل، وتكون يده يد أمانة، ويقوم المرسل بتسليم الأشياء في الميعاد، والمكان المتفق عليه في عقد النقل، وعند عدم وجود ذلك في العقد يتم تسليم الأشياء وفقًا للعرف التجاري؛ إذ من الممكن أن يتم تسليم الأشياء في الموقع الذي يتواجد فيه الناقل، وقد يكون التسليم في الموقع الذي تكون فيه الأشياء، سواء كانت هذه الأشياء في مكان المرسل أو موجودة لدى غيره، وهذا التسليم يجب أن يكون بالطريقة المتفق عليها في العقد، وإذا لم يتم النص على ذلك في العقد، فإنه يتم الرجوع إلى العرف التجاري، وهذه الطريقة يقصد بها الطرق المتبعة في تسليم الأشياء من حيث التغليف والتعبئة، والتي يرجع فيها إلى طبيعة الشيء المرسل، وللناقل التأكد من استيفاء المرسل لالتزاماته، وعندها يحق للناقل الطلب من المرسل استيفاء ملاحظاته، فإذا امتنع المرسل فإن الناقل يكون من حقه طلب فسخ العقد أو القيام بعملية النقل مع تدوين ملاحظاته على مستند النقل، وهذه الملاحظات يتم الرجوع إليها عند الحاجة لها من حيث هلاكها أو تلفها أو التأخر في نقلها وتوصيلها بسبب خطأ المرسل، أما في حالة لم يتم تدوين أي ملاحظات من الناقل، فإن الأصل في ذلك قيام المرسل بالتزاماته دون أي ملاحظة، ما لم يثبت الناقل خلاف ذلك بأيٍ من طرق الإثبات (قرمان، 1441).

ثانيًا: الالتزام بدفع أجرة النقل

إذ يُعد التزام المرسل بدفع أجرة النقل للناقل هو أهم الالتزامات التي تقع على عاتق المرسل تجاه الناقل، والالتزام بدفع الأجرة هو مقابل لالتزام الناقل بالنقل، ولا توجد علاقة للناقل في حال تم اتفاق المرسل والمرسل إليه أن يتحمل المرسل أجرة النقل، حيث إن الأصل متى كانت الأجرة مستحقة عند الإرسال فإن ذلك يكون من التزام المرسل، وإلا كان من حق الناقل رفض الاستلام والنقل، أما إذا كانت أجرة النقل يتم تحصيلها عند الاستلام من المرسل إليه، فإن هذا الالتزام يقع على عاتق المرسل إليه (المستلم)، وفي حالة امتناع المرسل إليه عن دفع الأجرة فإن للناقل الرجوع على المرسل، وله حق الامتناع عن تسليم الأشياء (الجبر، 1984).

وبعد هذا العرض اليسير لالتزامات المرسل وفقًا لما ذكره فقهاء القانون في عقد نقل الأشياء، فإنه يتم عرض أثر الجائحة بالنسبة إلى المرسل مع ذكر بعض النصوص النظامية في هذا الخصوص:

يلزم عند تقدير هذا الأثر النظر في المبدأ القضائي الصادر عن المحكمة العليا؛ إذ تُعد جائحة فيروس كورونا من الظروف الطارئة

إذا لم يمكن تنفيذ الالتزام أو العقد إلا بخسارة غير معتادة، ومن القوة القاهرة إذا أصبح التنفيذ مستحيلًا (المحكمة العليا، 1442)، وفي هذا المبدأ تم ذكر عدة شروط لتطبيق هذا المبدأ على العقود، وهي على النحو الآتي:

«... –أن يكون مبررًا قبل بدء الإجراءات الاحترازية للجائحة، ويستمر تنفيذه بعد وقوعها.

- أن يكون أثر الجائحة مباشرًا على العقد ولا يمكن تلافيه.
- أن يستقل أثر الجائحة الواقع على العقد دون مشاركة سبب آخر.
- ألاَّ يكون المتضرر قد تنازل عن حقه أو اصطلح بشأنه.
- ألاَّ تكون آثار الجائحة وضررها معالجًا بنظام خاص، أو بقرار من الجهة المختصة...».

... وجاء فيه: «– لا يطبق الشرط الجزائي أو الغرامات كليًا أو جزئيًا –بحسب الأحوال– أو سحب المشروع والتنفيذ على الحساب الواردة في العقود والالتزامات، متى كانت جائحة (فيروس كورونا) هي سبب تأخير تنفيذ الالتزام.

- إذا تضمن العقد شرط إعفاء عن المسؤولية لأحد طرفي العقد عند حدوث الظرف الطارئ أو القوة القاهرة فلا أثر لذلك الشرط.
- يكون على الطرف الذي أخل بالالتزام عبء إثبات تسبب الجائحة في ذلك.
- يطبق على الالتزامات والعقود التي وقع عليها الضرر، وهي غير مشمولة بأحكام هذا المبدأ أصول التقاضي المعتبرة شرعًا ونظامًا».
- أما ما تم النص عليه في اللائحة المنظمة لنشاط نقل البضائع ووسطاء الشحن وتأجير الشاحنات على الطرق البرية (لائحة تنظيمية، 1441)، فإنه جاء النص على التزامات محددة في الفصل الثاني من اللائحة والتي جاءت بعنوان مسؤوليات وواجبات المرسل، حيث جاء في المادة السابعة والستون، وبينت الالتزامات والواجبات مراعية لحالة القوة القاهرة ما يترتب عليها، حيث جاء النص على الآتي:

«... – تسليم البضاعة إلى الناقل في الوقت والمكان المتفق عليهما في عقد النقل، ويتحمل المرسل مسؤولية عدم الدقة في تسليم البضاعة إلى الناقل في الوقت والمكان المتفق عليه، إلا إذا منعته قوة قاهرة من تسليم البضاعة في الوقت والمكان المتفق عليه»، وهذا النص صريح في مراعاة حالة القوة القاهرة، وحيث إن الجائحة تصنف أنها قوة قاهرة في حال كان تنفيذ العقد مستحيلًا، خاصة إذا كانت الجائحة هي السبب في عدم تسليم البضاعة، وفي هذه الحالة تنص ذات اللائحة في المادة: السبعون في الفقرة الرابعة منها، على أنه: «لا يستحق الناقل أجرة النقل كما لا يحق له المطالبة بأية تعويضات إذا حالت أي قوة قاهرة دون البدء في عملية النقل، ما لم يتم الاتفاق في عقد النقل على خلاف ذلك»، لذا فإنه يتبين أنه في حالة عدم تسليم المرسل للبضاعة لوجود قوة قاهرة مثل ما هو كائن في حالة جائحة كورونا وما تبعها من إجراءات من منع التجول أو إجراءات الحجر الصحي، فإن المرسل هنا يكون معذورًا من تسليم البضاعة في الوقت والمكان المتفق عليه، وفي هذه الحالة لا يستحق الناقل أجرة النقل أو أي تعويضات إذا كان سبب عدم البدء في إجراءات النقل هو القوة القاهرة، وما لم تكن هناك قوة قاهرة حالت دون تسليم المرسل للبضاعة فإنه يتحمل نتيجة ذلك، وهو مفهوم المادة، مع مراعاة تقدير ما يلحق المتضرر من ضرر، وجاء في الفقرة الرابعة من المادة: السابعة والستون من ذات اللائحة أنه: «يكون المرسل مسؤولًا عن كل ضرر يلحق الناقل إذا ثبت أن هذا الضرر نتج عن خطأ أو إهمال أو تقصير من المرسل أو موظفيه أو وكلائه»، إما في حالة تسليم البضاعة للناقل، فإن المرسل يسقط عنه أجرة النقل إذا هلكت البضاعة بسبب القوة القاهرة أثناء عملية النقل، وما لم يكن بين الطرفين اتفاق على خلاف ذلك، وهذا ما تم النص عليه في ذات اللائحة في الفقرة رقم سبعة من المادة: السبعون، حيث إن النص جاء على: «لا يستحق الناقل أجرة نقل عما يهلك من البضاعة المنقولة بقوة قاهرة في أثناء عملية النقل، مالم يتم الاتفاق على ذلك».

وعند النظر في المبدأ القضائي الصادر عن المحكمة العليا، فإنه يتضمن للعمل بالمبدأ ألاَّ تكون آثار الجائحة وضررها معالجًا بنظام خاص، أو قرار من الجهة المختصة، وعند النظر في هذه اللائحة في مراعاة حالة القوة القاهرة فإن هذه اللائحة صادرة من الجهة المختصة بإصدار اللائحة، حيث إنها صادرة بقرار وزاري، ولا يُشكل العمل بالفقرة السابقة ما جاء في المبدأ القضائي أنه: «إذا تضمن العقد شرط إعفاء عن المسؤولية لأحد طرفي العقد عند حدوث الظرف الطارئ أو القوة القاهرة فلا أثر لذلك الشرط»؛ حيث إن هذا المبدأ يتحدث في حال الإعفاء عن المسؤولية، أما وأن المادة اللائحية هي من أسقطت عن المرسل دفع أجرة النقل، فإن الناقل في هذه الحالة لا يستحق أجر النقل في حالة القوة القاهرة، وأما في غير الحالات السابقة فإن الذي يطبق هو ما ورد في الفقرة رقم ثالثة، حيث ورد في النص على: «في حالة استحقاق أجرة النقل كليًا أو جزئيًا في وقت آخر بعد تسليم البضاعة، وحدث أن أصاب البضاعة هلاك أو تلف، فإنه ما لم يتفق على خلاف ذلك تظل أجرة النقل واجبة الدفع بصرف النظر عن سبب هلاك البضاعة أو تلفها، ولا يكون دفع أجرة النقل خاضعًا لمقاصة أو اقتطاع أو خصم بسبب أي مطالبة قد تكون للمرسل أو المرسل إليه تجاه الناقل، مالم يتم الاتفاق على خلاف ذلك».

وقد تحدث فقهاء القانون عن هذه المسألة، ومما تم ذكره أن الأجر لا يكون مستحق للناقل إلا إذا قام بنقل البضاعة وإيصالها وتسليمها للمرسل إليه، أما في حالة هلاك البضاعة لظروف القوة القاهرة أو كانت القوة القاهرة سببًا في عدم بدء عملية النقل، فإن الناقل لا يستحق الأجر، ويسقط عنه ما يترتب على ذلك من عدم تسليم البضاعة، وهذا السقوط من قبيل التوزيع العادل لآثار القوة القاهرة حيث يتقاسم كل من الناقل ومرسل البضاعة نتائج القوة القاهرة (شفيق، 1952).

وعند النظر في النصوص النظامية، فإنه يتضح جليًا عدم إعفاء المرسل من التزاماته في حال كانت الجائحة بالنسبة إلى وضع المرسل أنها ظرف طارئ؛ إذ إن تكييف الجائحة يدور بين كونها ظرفًا طارئًا أو قوةً قاهرةً، فإذا تم الإعفاء من الالتزامات في حالت القوة القاهرة، فإن في حالة الظرف الطارئ لا يتم الإعفاء من المسؤولية، وإنما تقدر بقدرها حسب ما سبق بيانه في المبدأ القضائي.

وقد أعفى النظام البحري التجاري المرسل من أجرة النقل إذا تلفت البضاعة بسبب القوة القاهرة، حيث جاء النص في المادة (203) على: لا تستحق أجرة النقل إذا هلكت البضائع بسبب قوة قاهرة...» (النظام البحري التجاري، 1440).

الفرع الثاني: أثر الجائحة بالنسبة للناقل

يلتزم الناقل بعدة التزامات تقع على عاتقه في عملية النقل، وهذه الالتزامات هي:

- الالتزام بتسلم وشحن الأشياء.
- الالتزام بنقل الأشياء.
- الالتزام بالمحافظة على الأشياء المرسلة.
- الالتزام بتسليم الأشياء المرسلة (قرمان، 1441).

هذا من حيث العموم، وإلا فإن المادة السادسة والستون من اللائحة المنظمة لنشاط نقل البضائع ووسطاء الشحن وتأجير الشاحنات على الطرق البرية؛ تحدثت بالتفصيل عن مسؤوليات وواجبات الناقل، والمهم في هذا الفرع النظر في أثر الجائحة بالنسبة للناقل، فمن هذا المنطلق يمكن أن نَعرِف أن الناقل مسؤول عن نقل البضاعة التي تقع تحت مسؤوليته نقلها، ولا يمكن أن يتم إعفاء الناقل من المسؤولية إلا في حالات محددة وهي:

«- خطأ صادر عن المرسل أو المرسل إليه أو أي من وكلائهما أو ممثليهما.

- قوة قاهرة.
- عيب كامن أو خفي في البضاعة.
- حدوث نقص في الحجم أو الوزن في أثناء النقل أسباب تعود إلى طبيعة البضاعة المنقولة مثل التبخر أو الجفاف أو النضوج.
- سبب آخر يكون خارج سيطرة الناقل، ويمنعه من تنفيذ بنود عقد النقل (لائحة تنظيمية، 1441).

وهذه هي الحالات التي يمكن أن يتم إعفاء الناقل من المسؤولية إذا ثبت أن تأخير تسليم البضاعة أو خسارتها أو تلفها يعود إليها أو بعضًا منها.

وعند النظر في هذه الحالات، يتم النظر في أن جائحة كورونا هل هي السبب في التأخير أو الخسارة أو التلف، فإن كانت هي السبب المباشر لذلك، وكانت هي بذاتها قوة قاهرة؛ فإنه يتم إعفاء الناقل من المسؤولية، وهذا هو المنصوص في اللائحة، أما إذا عُدت الجائحة بأنها ظرف طارئ الذي لا يعفي من المسؤولية الكاملة، فيمكن أن يتم إدخال ذلك في حالة كانت الجائحة سببًا خارجًا عن سيطرة الناقل، وهي التي منعته من تنفيذ بنود عقد النقل، ففي الظرف الطارئ يمكن تسليم البضاعة المرسلة، ولكن تسببت الظروف الطارئة في عدم تنفيذ عقد النقل بالشكل المتفق عليه، وخاصة في حالة التأخير، أو الخسارة الجزئية، أما في حالة تلف البضاعة فهنا لا يمكن تنفيذ عقد النقل بالكامل.

لذلك يمكن أن يتم إعفاء الناقل من المسؤولية الكاملة عن الأضرار التي تسببت بها الجائحة بحكم أنها قوة قاهرة، إلا أنه يجب عليه أن يثبت أن الحادث (الجائحة) الذي يتمسك به لدفع المسؤولية، وأن يقيم الدليل على توافر شروط وقوع القوة القاهرة، بحيث يثبت أنه لم يكن يتوقع ذلك الحادث، وما يتبعه من شروط لتطبيق نظرية القوة القاهرة، أما قيامه بعملية النقل مع علمه بوجود قوة قاهرة -جائحة- ستؤثر على عملية النقل، فإن ذلك لا يعفيه من المسؤولية. وكذلك يجب على الناقل أن يثبت أن نتائج القوة القاهرة مستحيل دفعها وتلاشي الآثار المترتبة عليها (داخلي، 1438).

لذا فإنه ووفقًا للنصوص النظامية فإن عبء إثبات الضرر الناتج عن الجائحة بأنه قوة قاهرة، وأنه هو السبب في ذلك يقع على عاتق الناقل، حيث إن الناقل هو المسؤول عن أي خسارة تنتج عن تلف أو فقد البضاعة، وكذلك في حال التأخير في تسليم البضاعة، إلا في حالات، والذي يخصنا في موضع البحث هو أن يثبت أن الجائحة بحكم أنها قوة قاهرة هي السبب في ذلك، فإنه في هذه الحال يتم إعفاؤه الناقل من المسؤولية (لائحة تنظيمية، 1441).

هذا وإن كان الأصل أن الإثبات على المدعي ابتداء في الدعوى، وهو في مثل هذه الحالات إما المرسل أو المرسل إليه، عند رفع دعوى المسؤولية على الناقل، إلا أن الالتزام التعاقدي الذي يكون على الناقل هو التزام بتحقيق نتيجة، فإن عبء الإثبات الذي يقع على عاتق المدعي ليس صعبًا، إذ إنه يثبت فقط استلام الناقل للأشياء، وذلك بتقديم عقد النقل، ثم له أن

يثبت بكافة طرق الإثبات الضرر الذي وقع عليه من جراء عدم التزام الناقل بالتزاماته، وفي هذه الحالة ينتقل عبء إثبات القوة القاهرة على عاتق الناقل لينفي عن نفسه المسؤولية إذا أثبت أن السبب في عدم الالتزام هو القوة القاهرة، كما في حال تكييف الجائحة أنها قوة قاهرة، فإذا أثبت الناقل ذلك أمام المحكمة أعفي من المسؤولية، إلا أن المدعي يجوز له أن يطعن في هذا الإثبات بإقامة دليل على أن الضرر لم يكن بسبب الجائحة على أنها قوة قاهرة منعت الناقل من تنفيذ التزامه (الشواربي، 2001).

والمبدأ القضائي الذي وضعته المحكمة العليا هو: «يكون على الطرف الذي أخل بالالتزام عبء إثبات تسبب الجائحة في ذلك» (المحكمة العليا، 1442). وهذا يُعد قاعدة عامة، ومن أخل بالتزامه فعليه الإثبات أن الجائحة هي التي تسببت ذلك.

وفي القضاء المقارن نورد بعض الأحكام القضائية في ذلك، حيث جاء أن عقد نقل الأشياء تضمن التزام الناقل بضمان وصول الأشياء سليمة إلى المرسل إليه، وهو التزام بتحقيق غاية، ففي حالة تلفت الأشياء أو هلكت، فإن المسؤولية لا ترتفع عن الناقل إلا بإثبات أن الضرر نشأ عن أسباب منها القوة القاهرة (الطعن رقم 190 لسنة 34 ق جلسة 1968/12/19 س19 ص1551) (الشواربي، 2001). وجاء أيضًا أن: «القوة القاهرة التي تعفي من المسؤولية العقدية شروطها: جعل الوفاء مستحيلًا، عدم توقعها، استحالة دفعها» (الطعن رقم 393 لسنة 32 ق جلسة 12/13/ 1966) (أحمد، 1999).

الفرع الثالث: أثر الجائحة بالنسبة للمرسل إليه

يلتزم المرسل إليه إذا كانت بياناته صحيحة أن يقبل استلام البضاعة عند وصولها إلى مقصدها في التاريخ والمكان المحدد في وثيقة النقل، وخاصة إذا فحص البضاعة وتحقق من سلامتها، أما في حالة رفض الناقل للمرسل إليه من فحص البضاعة، فإنه لا يلزمه الاستلام، أما في حالة التلف أو الهلاك فإن من حق المرسل إليه الرجوع على الناقل، وهذا الرجوع يلزمه التحفظ قبل ذلك وفقًا للمدد المحددة نظامًا، أما في حالة وقعت قوة قاهرة أو ظرف طارئ منع المرسل إليه من استلام البضاعة وفي وقتها المحدد، فإن ذلك مما عولج نظامًا، لأنه إذا تعذر استلام البضاعة فإن الناقل يتصرف في البضاعة كوكيل للمرسل إليه في مسألة تخزين البضاعة في المكان المناسب، وتفريغ البضاعة إذا كانت معبأة في الحاويات، وذلك وفقًا لظروف ونوع البضاعة، ويكون ذلك في أول 14 يوم من تأخر المرسل إليه أو نائبه في الحضور، وتبدأ هذه المدة من تاريخ إخطاره بوصول البضاعة، أما بعد هذه المدة فإن الناقل يجوز له أن يبيع البضاعة وفقًا لما تنص عليه الأنظمة واللوائح التي تنظم هذا الشأن، أو يجوز له الطلب إلى المحكمة ذات الاختصاص بأن تثبت حالة البضاعة، والحصول على إذن بوضع البضاعة تحت إشراف الحراسة القضائية، ويكون ذلك على حساب ومسؤولية المرسل، أو يجوز للناقل أن يقوم بالتصرف في البضاعة حسبما يرى أن الظروف تقتضي ذلك في حدود المعقول (لائحة تنظيمية، 1441). وهذه الحلول هي الأنسب في التصرف بالبضاعة عند عدم استلامها من المرسل إليه، إلا أنه يمكن أن يضاف إليها: أنه في حالة وقوع قوة قاهرة منعت المرسل إليه من الاستلام في الوقت المحدد، أو ظرف طارئ يرتب تأخير في عملية الاستلام، أنه يجوز أن يقوم المرسل إليه بإشعار الناقل مراسلة بذلك، ويكون أحد أمرين: إما الاتفاق الجديد على عملية الاستلام، ويكون ذلك وبالأجر المتفق عليه مجددًا، أو يترك المرسل إليه إلى الناقل حرية التصرف بالبضاعة وفقًا للحلول النظامية، ما لم تكن معرضة للتلف أو الهلاك بما يحفظ حق المرسل إليه في البضاعة المرسلة.

ومع ما سبق فإنه تم النص على أن الناقل عندما يمارس حقوقه النظامية عند عدم استلام المرسل إليه البضاعة، فإنه لا يكون مسؤولًا عن أي تلف أو خسارة للبضاعة إلا عندما يكون سبب التلف أو الخسارة ناتجًا عن إهمال من جانب الناقل (لائحة تنظيمية، 1441).

المطلب الثاني: أثر جائحة فيروس كورونا (كوفيد 19) على عقد نقل الأشخاص

يعرف عقد نقل الأشخاص بأنه: «اتفاق بين طرفين يلتزم بمقتضاه الناقل بنقل المسافر إلى وجهة محددة مقابل أجر معلوم» (البديرات، 1439).

الفرع الأول: أثر الجائحة بالنسبة للراكب:

في عقد نقل الأشخاص يكون على الراكب التزامات، من أهمها:

- دفع أجرة النقل.
- الالتزام بتعليمات الناقل (العكيلي، 2012).

ومن الأمثلة على ذلك ما ورد في اللائحة التنفيذية لحماية حقوق العملاء، والصادرة من مجلس إدارة الهيئة العامة للطيران المدني، حيث ورد في المادة الخامسة منه: «يجب على العميل أن يلتزم بما يلي:

- الاطلاع على شروط وأحكام عقد النقل قبل إتمام عملية الحجز المؤكد.
- الإفصاح عن أي احتياجات خاصة به إن وجدت قبل إتمام عملية الحجز المؤكد.
- الحضور للمطار في الوقت المحدد من الناقل الجوي؛ لإنهاء إجراءات السفر واتباع تعليمات الناقل الجوي المعلنة لذلك.
- استكمال كافة مستندات ومتطلبات السفر النظامية» (مجلس إدارة الهيئة العامة للطيران المدني، 1438).

وهذا المنصوص يتضمن ما سبق من دفع الأجرة والالتزام بتعليمات الناقل.

ويمكن أن يكون أثر الجائحة بالنسبة للراكب في حالة عدم دفع الأجرة؛ إذ إن شراح القانون تحدثوا عن هذه الحالة، وهي حالة وجود قوة قاهرة حالت دون مباشرة النقل أو قامت ظروف تجعل عملية النقل خطرًا، ومن ذلك: الخطر على الصحة، ففي هذه الحالة لا يلزم الشخص أن يدفع أجرة للناقل، أما إذا قامت القوة القاهرة أو الظروف الطارئة في أثناء تنفيذ عقد النقل، فإن الشخص المنقول يتحمل أجرة النقل عن الجزء الذي تم من عقد النقل (بهنساوى، 2010)

الفرع الثاني: أثر الجائحة بالنسبة إلى الناقل

يقع على الناقل في عقد نقل الأشخاص عدة التزامات: من أهمها:

- الالتزامات بنقل الراكب.
- الالتزام بضمان سلامة الراكب (قرمان، 1441).

ومن هذا يكون الناقل ملتزم بنقل الراكب وضمان سلامته، ولا يتم إعفاء الناقل من المسؤولية إلا في حالة وجود قوة قاهرة أو خطأ تسبب به الراكب لنفسه، وعند النظر في جائحة كورونا فإن الناقل عند امتناعه من نقل الراكب لأسباب تعود للجائحة فإنه يكون معفيًا من المسؤولية إما لإلغاء الرحلات، أو لإصابة الراكب بالفيروس، أو وجد سبب من الأسباب الخاصة بالفيروس والتي تجعله قوة قاهرة تمنع الناقل عن تنفيذ التزامه بالنقل كليًا.

وعند النظر في الإعفاء من المسؤولية بسبب القوة القاهرة فإنه يحكم ذلك القواعد العامة والمبادئ القضائية والأحكام النظامية، ومن الأمثلة على ذلك ما ورد في اللائحة التنفيذية لحماية حقوق العملاء، في المادة السادسة عشرة، حيث جاء النص على: «في حالة القوة القاهرة:

- يجب على الناقل الجوي إشعار العميل بالمستجدات والتغييرات المرتبطة بالحالة ابتداء من الإعلان عن الحالة وعلى مدار الساعة وحتى انتهائها، وتقديم الإرشادات اللازمة حيالها.
- يعفى الناقل الجوي من التعويضات الواردة في هذه اللائحة.
- يقدم الناقل الجوي خدمات الرعاية والمساندة الملائمة في هذه الحالات» (مجلس إدارة الهيئة العامة للطيران المدني، 1438).

ويكاد ينعقد إجماع الفقه والقضاء على بطلان شرط الإعفاء من المسؤولية بالنسبة للناقل أو بتحديد المسؤولية التي تصيب الراكب من أضرار تصيب بدنه، وهذا الاتجاه يذهب له الفقه والقضاء مع عدم وجود النص صراحة على هذا الشأن، ومستندهم في ذلك المبدأ العام الذي يقضي بأن حياة الإنسان وما يتعلق بسلامته وصحته الشخصية هما فوق كل اتفاق، ومن ذلك لا يجوز للناقل أن يتحلل من مسؤوليته بضمان سلامة الراكب بقيامه بوضع شرط في العقد ينفي عنه هذه المسؤولية (الجبر، 1984؛ سامي، 2009)، وهذا إن لم يكن صريحًا في الأنظمة، إلا أنه مفهوم المواد النظامية التي تنص على التزام الناقل بسلامة الراكب، وهو التزام أصيل، لا يمكن الإعفاء منه.

ومن الأحكام القضائية المقارنة أن عقد نقل الأشخاص يلقي على عاتق الناقل التزامًا يقضي بضمان سلامة الراكب، أي: أن يكون الناقل ملزمًا بتحقيق غاية –التي هي وصول الراكب سالما– فإذا أصيب الراكب، فإنه يكفيه أن يثبت أن الإصابة كانت في أثناء تنفيذ العقد (في مرحلة النقل)، ويعتبر ذلك إثباتًا لعدم قيام الناقل بالتزامه، فتقوم مسؤولية الناقل عن هذا الضرر. ٠الطعن رقم 300 سنة 31 ق جلسة 1966/1/27 س17 ص199) (الشواربي، 2001). وأيضًا لدفع مسئولية الناقل بالقوة القاهرة التي تعفي من المسؤولية إعفاء كاملًا، شريطة الّا يكون في مقدور الناقل توقعه أو تفاديه، وأن يكون هذا الخطأ وحده هو الذي سبب الضرر للراكب (أحمد، 1999).

المطلب الثالث: أثر جائحة فيروس كورونا (كوفيد 19) على عقد الوكالة بالعمولة للنقل

في مطلع هذا المطلب يلزم التمييز بين الوكيل بالعمولة للنقل وبين الناقل: فالناقل هو من يتولى بنفسه تنفيذ عملية النقل، أما الوكيل بالعمولة للنقل هو: من يتعاقد مع غيره؛ ليقوم بعملية النقل؛ أي أنه ينفذ عملية النقل بواسطة ناقل، فيتضح أن الوكيل بالعمولة للنقل إذا قام بتنفيذ عملية النقل بوسائله، فإنه يكون في هذه الحالة فقد صفة الوكيل بالعمولة للنقل، ويكون ناقلًا، يخضع لأحكام عقد النقل لا أحكام عقد الوكالة بالعمولة للنقل (الجبر، 1984). وقد عُرّف الوكيل بالعمولة للنقل في النظام بأنه: وسيط الشحن، ووسيط الشحن هو من يبرم باسمه الخاص ولحساب المرسل ومصلحته عقدًا لنقل البضائع على الطرق مع الناقل لقاء أجر، وأن يقوم بجميع الإجراءات اللازمة لهذه العملية (لائحة تنظيمية، 1441). وهو يقرب مما ذهب إليه نظام المحكمة التجاري في المادة (18) حيث جاء في تعريف الوكيل بالعمولة: «هو الذي يتعاطى التجارة بالوصاية والنيابة ويجري معاملاته باسمه أو بعنوان شركة ما لحساب موكله» (نظام المحكمة التجارية، 1350).

الفرع الأول: أثر الجائحة على الموكّل

الموكل في هذا الفرع هو المرسل، حيث إن التزامات الموكل في عقد الوكالة بالعمولة للنقل هي التزامات المرسل في عقد نقل الأشياء، وهي التي سبق بيانها في الفرع الأول من المطلب الأول من هذا المبحث.

وللبيان فإن الأصل في الوكالة بالعمولة هو عدم قيام علاقة تعاقدية بين الموكل والذي تعاقد معه الوكيل بالعمولة، إلا أنه تختلف الوكالة بالعمولة للنقل في هذا الخصوص عن الوكالة بالعمولة، حيث إنه من المستقر عند الفقهاء والقضاء القول أن للموكل الرجوع على الناقل، والذي يمكن أن يؤخذ منه ذلك الحكم هو النصوص النظامية في نظام المحكمة التجارية، حيث تنص المادة (24) على: «تلزم الوكيل والأمين والمكارى ضمانة إيصال البضائع المسلمة إليه في داخل المهلة المعينة في قائمة الإرسالية، فكل ضرر ينشأ من تأخيره يضمنه ما لم يكن المانع قاهرا يعجز عن دفعه»، والمادة (25) على: «يضمن الوكيل والأمين كل ما ضاع أو تلف من الأشياء المرسلة بعد وصولها إليه ما لم يكن في قائمة الإرسالية شرط يدفع عنه الضمان أو كان التلف والضياع بسبب يعجز الوكيل والأمين عن دفعه، أما إذا كان التلف والضياع في أثناء الطريق قبل وصولها إليه فلا ضمان عليه، ويتبع مقتضى التعهدات والمقاولات الواقعة بينهم في هذا الشأن»؛ وهما لا تفرقان من حيث المسؤولية بين الوكيل والناقل، إضافة إلى أن المادة رقم (23) تنص على «يوضح في قائمة الإرسالية مقدار وجنس البضائع المنقولة ونوع الطرود ومهلة إيصالها مع بيان اسم وشهرة الوكيل والأمين المتعهد بنقلها والمكارى، واسم وشهرة من تسلم إليه البضاعة ومقدار أجرة النقل وكيفية التضمينات اللازمة على فرض عدم إيصالها في المهلة المعينة ويوقع عليها إمضاء المرسل مع رقم عدد هذه القائمة وعلامة الأشياء المرسلة بحاشيتها ثم تقيد بعينها في دفتر اليومية» (نظام المحكمة التجارية، 1350). وهذا نص صريح على أنه يجب أن تتضمن الإرسالية اسم وشهرة الوكيل والأمين (الناقل)، فالوكالة بالعمولة للنقل لا تقوم على فكرة السرية، وإذا عُلم أن الوكيل بالعمولة للنقل هو الضامن الأول بحكم النظام، فإنه لا يمنع أن يكون هناك الحق للمضرور بأن يكون مخيرًا بالرجوع على الناقل أو الوكيل بالعمولة للنقل بتنفيذ الالتزامات العقدية، أو المطالبة بالتعويض (الجبر، 1984).

الفرع الثاني: أثر الجائحة على الوكيل

عندما تُكيف جائحة كورونا على أنها قوة قاهرة بالنسبة إلى الوكيل بالعمولة للنقل فإنه يتضح من النصوص النظامية إعفاء الوكيل بالعمولة للنقل من المسؤولية وهذا ما تم تصريحه في نظام المحكمة التجارية في المادة (24)، حيث جاء النص على: «تلز م الوكيل والأمين والمكارى ضمانة إيصال البضائع المسلمة إليه في داخل المهلة المعينة في قائمة الإرسالية، فكل ضرر ينشأ من تأخيره يضمنه ما لم يكن المانع قاهرا يعجز عن دفعه» (نظام المحكمة التجارية، 1350). وجاء أيضًا في اللائحة المنظمة لنشاط نقل البضائع ووسطاء الشحن وتأجير الشاحنات على الطرق البرية في الفقرة رقم (4)، من المادة (69)، حيث ورد في النص: «يكون وسيط الشحن مسؤولًا عن هلاك البضاعة كليًا أو جزئيًا وعن تلفها أو التأخير في تسليمها، ولا يجوز له أن ينفي هذه المسؤولية إلا بإثبات القوة القاهرة أو العيب الذاتي في البضاعة أو خطأ المرسل أو المرسل إليه أو الناقل» (تنظيمية، 1441). لذا فإذا أثبت الوكيل بالعمولة للنقل أن الجائحة هي السبب في تأخر إيصال البضائع أو هلاكها كليًا أو جزئيًا، أو تلفها، فإنه في هذه الحالة تنتفي المسؤولية عنه.

وقد أجاز نظام المحكمة التجارية للوكيل بالعمولة للنقل أن يضع شرطًا يعفيه من المسؤولية حيث جاء في المادة (25)، النص على: «يضمن الوكيل والأمين كل ما ضاع أو تلف من الأشياء المرسلة بعد وصولها إليه ما لم يكن في قائمة الإرسالية شرط يدفع عنه الضمان أو كان التلف والضياع بسبب يعجز الوكيل والأمين عن دفعه» (نظام المحكمة التجارية، 1350). وهذه المادة لا تتعارض مع ما ورد في المبدأ القضائي سابق الذكر، والذي ينص على أنه: «إذا تضمن العقد شرط إعفاء عن المسؤولية لأحد طرفي العقد عند حدوث الظرف الطارئ أو القوة القاهرة فلا أثر لذلك الشرط»؛ إذ إن هذا المبدأ القضائي لا يتم العمل به عند وجود النص النظامي الأقوى منه من حيث التنظيم، ومن جهة أخرى فإن الجهة المصدرة للمبدأ القضائي نصت في مطلع المبدأ شروطًا، منها «ألّا تكون آثار الجائحة وضررها معالجًا بنظام خاص، أو بقرار من الجهة المختصة» (المحكمة العليا، 1442)، وعند النظر في تنفيذ العقد فإن كُيفت الجائحة في ظرف الوكيل بأنها عليه قوة قاهرة، فإنها تكون هنا منظمة ومعالجة بالنظام، أو في حالة تقديرها بأنها ظرف طارئ، فإنه يتم إعمال ما ورد في المبدأ القضائي.

ومن حيث علاقة الوكيل والناقل، فإن هذه العلاقة تسري عليها أحكام عقد النقل، فيحق للوكيل بالعمولة للنقل مطالبة الناقل بتنفيذ الالتزامات الناشئة عن عقد النقل، وأيضًا بالمطالبة بالتعويض عندما يخلف في تنفيذ الالتزامات، وفي المقابل، يحق للناقل مطالبة الوكيل بأداء ما عليه من التزامات، والتي منها الأجرة (الجبر، 1984).

المطلب الرابع: أثر جائحة فيروس كورونا (كوفيد 19) على عقد النقل المتعاقب

النقل المتعاقب أو ما يطلق عليه المتتابع، هو النقل الذي يقع على عدة مراحل متلاحقة، ويقوم بتنفيذه عدة ناقلين، وهذا النوع من النقل يكون عادة بوسائل نقل مختلفة، كنقل البضاعة برًا إلى أحد الموانئ ثم بحرًا، وهو ليس شرطًا تعدد وسائل النقل؛ إذ قد يكون بوسيلة واحدة مثلًا عن طريق البر بالسيارات، وموضع البحث يكون في حالة اقتصر المرسل تعاقده على الناقل الأول، الذي هو بدوره (الناقل الأول) يتعاقد مع الناقل الآخر (أو الآخرين) للقيام بالمرحلة التالية (عبدالرحيم، 1982).

الفرع الأول: أثر الجائحة على الناقل الأول:

يفرق القضاء المقارن بين الناقل الأول والناقلين الآخرين،

فالناقل الأول يُسأل عما يصيب البضاعة في كل مراحل النقل التي تمر عليها؛ لأنه ناقل بالنسبة إلى المرحلة الأولى، ووكيل بالعمولة للنقل للمراحل التالية، وهو بذلك يضمن تصرفات الناقلين الآخرين الذين وكلهم الناقل الأول لتنفيذ بقية المراحل في عملية النقل (عوض، د ت؛ هيمار، 1953)

وهذا الذي ذكره الفقهاء نقلًا عن القضاء هو ما تم النص عليه صراحة في النظام السعودي، حيث ورد في اللائحة المنظمة لنشاط نقل البضائع ووسطاء الشحن وتأجير الشاحنات على الطرق البرية في الفقرة رقم (3) من المادة (66)، حيث جاء النص على: «يجوز للناقل –تحت مسئوليته وإشرافه– إسناد جزء أو كل من المهام الموكلة له لتنفيذ بنود عقد النقل، مالم يتم الاتفاق على خلاف ذلك في العقد، ويكون الناقل مسؤولًا مسؤولية مباشرة عن كل تصرفات وأفعال تابعيه في تنفيذ الالتزامات المترتبة على عقد النقل، ويقع باطلًا كل شرط يقضي بإعفاء الناقل من المسؤولية عن تصرفات وأفعال تابعيه» (لائحة تنظيمية، 1441).

لذا فإن الناقل الأول هو المسؤول المسئولية الكاملة عن عملية النقل، ويتم تكييف الناقل الأول بأنه في عملية النقل الأولى يتحمل التزامات الناقل العادي، وفي عمليات النقل التالية التزامات الوكيل بالعمولة للنقل، ولهذا تكون أثار الجائحة على الناقل الأول كما في التزامات الناقل للنقل الأول، والوكيل بالعمولة للنقل في النقل التالي إلى حين وصول البضاعة للمرسل إليه (البارودي، د ت).

وعند النظر في النصوص النظامية في مسألة نفي المسؤولية، نورد نصين نظاميين هما: أولًا: ما جاء في نظام المحكمة التجارية، حيث جاء في المادة (25)، النص على: «يضمن الوكيل والأمين كل ما ضاع أو تلف من الأشياء المرسلة بعد وصولها إليه ما لم يكن في قائمة الإرسالية شرط يدفع عنه الضمان أو كان التلف والضياع بسبب يعجز الوكيل والأمين عن دفعه» (نظام المحكمة التجارية، 1350). وثانيًا: ما ورد في اللائحة المنظمة لنشاط نقل البضائع ووسطاء الشحن وتأجير الشاحنات على الطرق البرية في الفقرة رقم (3) من المادة (66)، حيث جاء النص على: «يجوز للناقل–تحت مسئوليته وإشرافه– إسناد جزء أوكل من المهام الموكلة له لتنفيذ بنود عقد النقل، مالم يتم الاتفاق على خلاف ذلك في العقد، ويكون الناقل مسؤولًا مسؤولية مباشرة عن كل تصرفات وأفعال تابعيه في تنفيذ الالتزامات المترتبة على عقد النقل، ويقع باطلًا كل شرط يقضي بإعفاء الناقل من المسؤولية عن تصرفات وأفعال تابعيه» (لائحة تنظيمية، 1441).

وعند النظر في النصين يتضح أن النص الأول نص نظامي صادر بمرسوم ملكي، وأما النص الثاني فهو نص لائحي صادر قرارًا من وزير، وعند هذا التعارض التنظيمي (إن قيل بأن الناقلين التالين يعتبرون –حكمًا– تابعين للناقل الأول)، وإلا فإن الفقرة (2) من ذات اللائحة تنص على: «يكون وسيط الشحن مسئولًا عن البضاعة محل النقل منذ تسلمها وأثناء تحميلها وتفريغها ونقلها وتخزينها وحين تسليمها للمرسل إليه دون الإخلال بمسؤولية الناقل وفق أحكام اللائحة» (لائحة تنظيمية، 1441).

فإن نص المحكمة التجارية هو المقدم في هذا الخصوص، وهذا من المبادئ النظامية المستقر العمل عليها. وما لم يتم الاتفاق على انتفاء مسؤولية الناقل الأول، فإنه يكون هو المسؤول عن البضاعة، ما لم يكون هناك أحد أسباب نفي المسؤولية، ومنها القوة القاهرة.

الفرع الثاني: أثر الجائحة على الناقل المتوسط

الناقل المتوسط هو الناقل التالي للناقل الأول، وقد يكون هو الناقل الثالث أو الرابع، والناقل المتوسط يُسأل عن الأضرار التي تلحق البضاعة خلال مرحلة النقل التي قام بها فقط، لذا فهو غير مسؤول عن أفعال الناقلين قبله وبعده، ومن ثم يجب على المتضرر عند الرجوع على الناقل المتوسط أن يتم إثبات وقوع الضرر في مرحلة نقله.

فإذا استلم الناقل المتوسط البضاعة بحالة جيدة، وادعى تلفها أو هلاكها بقوة قاهرة فهو المكلف بإثبات ذلك (بك، 1357).

وجمعًا بين ما استقر عليه القضاء المقارن، وما ذهبت إليه اللائحة التنظيمية لنشاط نقل البضائع...، أن الذي يواجه الناقل الثاني في دعوى المسؤولية هو الناقل الأول؛ لأن الناقل الأول هو المسؤول عن الناقلين بعده، بحكم أنه وكيل بالعمولة للنقل، ومسؤولية الناقل المتوسط أمام الناقل الأول هي مسؤولية الناقل، إلا أنه لا يُمنع المتضرر بالرجوع مباشرة على الناقل المتوسط إذا كان الضرر وقع في مرحلة نقله، فيستطيع المرسل أن يُسائل الناقل الأول بحكم أنه مسؤول وفقًا للنصوص النظامية، أو مساءلة الناقل المتوسط الذي تسبب بالضرر، إلا أن النظام حفظ حق المرسل والمرسل إليه في توجيه المسائلة للناقل الأول الذي تم التعاقد معه، فيكون حق المضرور مكفول بنص النظام، مع حق الوكيل بالعمولة للنقل بالرجوع على الناقل المتوسط الذي تسبب بهذا الضرر.

الفرع الثالث: أثر الجائحة على الناقل الأخير

تذهب بعض القوانين إلى معاملة الناقل الأخير معاملة الناقل الأول، ولهذا توجه له المسؤولية تجاه المرسل إليه، عن أي ضرر بالبضاعة في أي مرحلة من مراحل نقلها؛ وذلك لتشابه مركز المرسل إليه، في مقابلة الناقل الأخير وبين مركز المرسل في مقابلة الناقل الأول، إلا أنه كما سبق بيانه أن القضاء المقارن والنظام السعودي استقرا على أن المسؤولية على الناقل الأول، ولا يسأل الناقلين التالين للأول إلا في حدود مرحلة نقلهم التي قاموا فيها، وتكون هذه المسؤولية في مقابلة الناقل الأول، وما يتعلق بالناقل

الأخير، فإن لم يكن طرفًا في عقد النقل بين المرسل والناقل الأول، مثله في ذلك مثل بقية الناقلين المتوسطين، فلا محل أو مجال لمعاملته معاملة مختلفة بسبب أنه يجب عليه تسليم البضاعة للمرسل إليه (طه، 1971)، ولهذا فإن التكييف النظامي للناقل الأخير في مواجهة الناقل الأول هو ما يترتب على الناقل من مسؤوليات، ولا يمكن أن يدفع المسؤولية إلا وفقًا لقواعد دفع المسؤولية للناقل، مع حق المتضرر بالرجوع عليه إذا ثبت الضرر في مرحلة نقلة، ويكون في المساءلة نفس حكم الناقل المتوسط، والتي سبق بيانها في الفرع السابق.

الخاتمة، وتتضمن أبرز النتائج والتوصيات:

بعد دراسة أحكام أثار جائحة كورونا على عقد النقل التجاري، والإشارة للأنظمة واللوائح، وما تضمنه البحث من بيان بعض الأحكام القضائية، وما ذهب إليه فقهاء النظام والقانون المقارن، وما ورد من مبدأ قضائي، أو قرارات شرعية صادرة من الجهات المختصة، فإننا نخرج بعدد من النتائج والتوصيات، مع الاعتراف بالسهو والتقصير، فإن هذا يُعد من جهد المقل، أسأل الله العفو والعافية والصحة والسلامة وقبول هذا البحث، وأن يجد فيه القارئ مبتغاه، وأن يحقق هدفه الذي كُتب من أجله.

النتائج:

– أن الجائحة هي الشدة والنازلة العظيمة، وقد يحدث منها الهلاك.

– الجائحة بمعناها المعاصر بأنها: المرض الجديد الذي ينتشر سريعًا في مساحات جغرافية كبيرة بسبب العدوى، عندما تتوافر عوامل الإصابة.

– الفيروس منه ما يكون حسيًا أو حيًا.

– يُعرّف الفيروس بأنه: كائن حي دقيق، حجمه أصغر من البكتيريا، ولا يمكن له أن ينمو أو يتكاثر خارج الخلايا الحية، فهو يغزو الخلية الحية، ويَعتمد عليها للعيش، واستنساخ نفسه فيها، ويُمكن أن يكون نسخة متطابقة، أو يمكن أن يحمل بعض التغيرات، وهو ما يجعله يؤثّر بشكلٍ مختلف على المصابين

– كلمة كورونا: مشتقة من اللفظة اللاتينية (Corona) والتي تعني التاج أو الإكليل.

– يُقصد بفيروس كورونا 19: «فصيلة واسعة الانتشار معروفة بأنها تسبب أمراضاً تتراوح من نزلات البرد الشائعة إلى الاعتلالات الأشد وطأة».

– يُعرّف عقد النقل: بأنه اتفاق يلتزم بمقتضاه شخص بأن يقوم بنقل شيء أو شخص من مكان إلى آخر مقابل أجر معلوم.

– يدور تكييف جائحة فيروس كورونا بين نظريتين، وهما: نظرية الظروف الطارئة ونظرية القوة القاهرة، ولكل واحدة منهما شروط لتطبيقها.

– بادرت المحكمة العليا السعودية بإصدار مبدأ قضائي لمعالجة آثار جائحة كورونا على العقود والالتزامات، ووضعت شروطًا لتطبيقه: –أن يكون مبرمًا قبل بدء الإجراءات الاحترازية للجائحة، ويستمر تنفيذه بعد وقوعها. –أن يكون أثر الجائحة مباشرًا على العقد ولا يمكن تلافيه. –أن يستقل أثر الجائحة الواقع على العقد دون مشاركة سبب آخر. –ألا يكون المتضرر قد تنازل عن حقه أو اصطلح بشأنه. — ألا تكون آثار الجائحة وضررها معالجًا بنظام خاص، أو بقرار من الجهة المختصة.

– أثر الجائحة بالنسبة إلى عقد نقل الأشياء يتأثر به المرسل والناقل والمرسل إليه، ولكل منهما التزاماته النظامية والعقدية.

– أثر الجائحة بالنسبة إلى عقد نقل الأشخاص يتأثر به الراكب والناقل، وعلى كل منهما التزامات نظامية، وعقدية.

– أثر الجائحة بالنسبة إلى عقد الوكالة بالعمولة للنقل يتأثر به الموكل والوكيل، وعلى كل واحد منهما التزامات نظامية وعقدية.

– أثر الجائحة بالنسبة إلى عقد النقل المتعاقب يتأثر به الناقل الأول والأوسط والأخير، وعلى كل واحد منهم التزامات نظامية وعقدية.

– تؤثر الجائحة على المرسل في عقد نقل الأشياء عندما يخل بالتزاماته، والتي هي: – الالتزام بتسليم الأشياء للناقل. –الالتزام بدفع أجرة النقل.

– تؤثر الجائحة على الناقل عندما يخل بالتزاماته، والتي هي: –الالتزام بتسلم وشحن الأشياء. –الالتزام بنقل الأشياء. — الالتزام بالمحافظة على الأشياء المرسلة. –الالتزام بتسليم الأشياء المرسلة.

– يقع على عاتق المرسل إليه عدة التزامات تؤثر الجائحة عند إخلاله بأحدها، ووضع المنظم حلول عدم استلام المرسل للبضاعة بعذر وبدون عذر.

– التزامات الراكب في عقد نقل الأشخاص هي: –دفع أجرة النقل. –الالتزام بتعليمات الناقل، وهذه الالتزامات تتأثر وتختلف الأحكام عندما تكون الجائحة سببًا في ذلك.

– تؤثر الجائحة على التزامات الناقل في عقد نقل الأشخاص، والتزاماته هي: –الالتزام بنقل الراكب. –الالتزام بضمان سلامة الراكب، والالتزام بسلامة الراكب من الأحكام المهمة التي تقع على عاتق الناقل، ولا يجوز الاتفاق على خلاف سلامة الراكب الشخصية (البدنية).

– الموكل في عقد الوكالة بالعمولة للنقل يأخذ حكم المرسل في عقد نقل الأشياء.

– الوكيل بالعمولة للنقل هو: من يتعاقد مع غيره ليقوم بعملية

النقل؛ أي أنه ينفذ عملية النقل بواسطة ناقل، فيتضح أن الوكيل بالعمولة للنقل إذا قام بتنفيذ عملية النقل بوسائله، فإنه يكون في هذه الحالة فقد صفة الوكيل بالعمولة للنقل، ويكون ناقلًا، يخضع لأحكام عقد النقل.

– تقع على عاتق الوكيل بالعمولة للنقل جميع الالتزامات التي تصدر من الناقلين الذين قام بتوكيلهم، ما لم يضع شرطًا يعفيه من المسؤولية.

– النقل المتعاقب أو ما يطلق عليه المتتابع، هو النقل الذي يقع على عدة مراحل متلاحقة، ويقوم بتنفيذه عدة ناقلين.

– يُفرق بين الناقل الأول والناقلين الآخرين، فالناقل الأول يُسأل عما يصيب البضاعة في كل مراحل النقل التي تمر عليها؛ لأنه ناقل بالنسبة إلى المرحلة الأولى، ووكيل بالعمولة للنقل للمراحل التالية، وهو بذلك يضمن تصرفات الناقلين الآخرين الذين وكلهم الناقل الأول لتنفيذ بقية المراحل في عملية النقل.

– الناقل المتوسط هو الناقل التالي للناقل الأول، وقد يكون هو الناقل الثالث أو الرابع، والناقل المتوسط يُسأل عن الأضرار التي تلحق البضاعة خلال مرحلة النقل التي قام بها فقط. ويأخذ نفس الحكم الناقل الأخير.

التوصيات:

- نوصي الباحثين بأن يقوموا ببحث كل عقد من عقود النقل بشكل مستفيض مراعين بذلك ما يصدر من السلطة التنظيمية من أنظمة، وما يصدر من السلطة التنفيذية من لوائح؛ إذ إن المصادر الفقهية القانونية السعودية الحديثة تكاد تكون قليلة جدًا، ولهذا نوصي بدراسة مستفيضة لعقد نقل الأشياء، وكذا عقد الوكالة بالعمولة للنقل، والنقل المتتابع، مراعين في ذلك ما يصدر حديثًا.
- نوصي الباحثين البحث والتفصيل بالتزامات الراكب والناقل في عقود النقل، وإفرادها كلًا بما يخصه، سواء نقل الأشخاص البري أم البحري أم الجوي.
- نوصي باستحداث نظام شامل واحد يحكم عمليات النقل البرية والجوية والبحرية، ويكون هو المصدر لمعرفة الأحكام الخاصة بالنقل بجميع تفاصيله.

وفي الختام: نسأل الله الكريم أن يجعل ما كتبناه في هذا البحث شاهدًا لنا لا علينا، وأن يجعله مقبولًا، وأن يبارك فيه، ونذكر قارئ هذا البحث بما قاله البيساني: «وذلك إني رأيتُ أنه لا يكتب أحد كتابًا في يومه إلا رأى في غده: لو غير هذا لكان أحسن، ولو زيد هذا لكان يُستحسن، ولو قُدم هذا لكان أفضل، ولو تُرك هذا لكان أجمل» (الشافعي، 1420)، فجلَّ من لا يخطئ، والحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين.

المراجع:

أولاً– المراجع العربية

ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكرياء القيرواني الرازي. (1979). معجم مقاييس اللغة. دمشق: دار الفكر.

ابن قدامة، أبو محمد موفق الدين عبدالله بن أحمد بن محمد. (1968). المغني. القاهرة: مكتبة القاهرة.

ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين. (1414). لسان العرب. بيروت: دار صادر.

أحمد، سيد أحمد. (1999). العقود الشركات التجارية. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

البارودي، علي. (د ت). دروس في العقود التجارية. الاسكندرية: دار الطالب لنشر ثقافة الجامعات – مطبعة رويال.

البديرات، محمد بن أحمد. (1439). قانون الأعمال. الدمام: مكتبة المتنبي.

بك، محمد صالح. (1357). شرح القانون التجاري. د م: مطبعة فتح الله الياس نوري وأولاده..

بهنساوى، صفوت. (2010). العقود التجارية والإفلاس. بني سويف: دار النهضة العربية.

الترمانيني، عبدالسلام. (1971). نظرية الظروف الطارئة. بيروت: دار الفكر.

الجبر، محمد حسن. (1984). العقود التجارية وعمليات البنوك. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.

داخلي، رحاب محمود. (1438). العقود التجارية وعلميات البنوك وفقًا للنظام السعودي. الجيزة: دار الكتاب الجامعي – مركز الدراسات العربية للنشر والتوزيع.

ديوان المظالم. (1439). مجموعة الأحكام والمبادئ الإدارية للأعوام 1402هـ-1426هـ. الرياض: ديوان المظالم.

الرازي، أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني. (1979). معجم مقاييس اللغة. [تحقيق: عبدالسلام محمد هارون، المحرر]. دمشق: دار الفكر.

الرئاسة العامة للبحوث العلمية والإفتاء. (1412). بشأن الظروف الطارئة وتأثيرها في الحقوق والالتزامات العقدية. مجلة البحوث العلمية.

الزبيدي، أبو الفيض محمد بن محمد بن عبدالرزاق الحسيني.

(1994). تاج العروس من جواهر القاموس. الكويت: مطبعة حكومة الكويت.

الزركشي، أبو عبدالله بدر الدين محمد عبدالله بن بهادر. (1985). المنثور في القواعد الفقهية. الكويت: وزارة الأوقاف الكويتية.

زين الدين أبو عبدالله محمد بن أبي بكر بن عبدالقادر الحنفي الرازي. (1999). مختار الصحاح. (المجلد الخامسة). بيروت: المكتبة العصرية – الدار النموذجية.

سامي، فوزي محمد. (2009). شرح القانون التجاري. عمان: دار الثقافة والنشر والتوزيع.

سلمان، مرسي جمال دياب. (2013). أثر الظروف الطارئة على العقود الآجلة في المعاملات المالية. غزة: دار المنظومة.

السنهوري، عبدالرزاق. (2010). الوسيط في شرح القانون المدني. القاهرة: دار الشروق.

الشافعي، أبو عبدالله محمد بن إدريس بن العباس. (1990). الأم. بيروت: دار المعرفة.

الشافعي، إسحاق الحلبي الناجي. (1420). عجلة الإملاء. الرياض: مكتبة المعارف.

الشامي، محمد حسين على. (1990). ركن الخطأ في المسؤولية المدنية. القاهرة: دار النهضة العربية.

شفيق، محسن. (1952). الوسيط في القانون التجاري المصري. الاسكندرية: مطبعة دار نشر الثقافة.

الشواربي، عبدالحميد. (2001). الالتزامات والعقود التجارية. الإسكندرية: منشأة المعارف.

الطبري، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي أبو جعفر. (2000). جامع البيان في تفسير القران (الطبعة الأولى). الرسالة.

طه، مصطفى كمال والبارودي، علي. (2001). القانون التجاري. بيروت: منشورات الحلبي الحقوقية.

طه، مصطفى كمال. (1971). الوجيز في القانون التجاري. الإسكندرية: المكتب المصري الحديث.

عبدالرحيم، ثروت. (1982). القانون التجاري المصري.

العطيات، فوزي سالم زين. (2013). الظروف الطارئة وتطبيقاتها في عقود الأعمال. عمان: دار المنظومة.

العكيلي، عزيز. (2012). الوسيط في شرح القانون التجاري. عمان: دار الثقافة.

عمر، أحمد مختار عبدالحميد. (2008). معجم اللغة العربية المعاصرة. عمان: عالم الكتب.

عوض، علي جمال الدين. (د ت). العقود التجارية وعمليات البنوك. مكتبة النهضة المصرية.

قرمان، عبدالرحمن السيد. (1441). العقود التجارية وعمليات البنوك. الرياض: دار الإجادة.

لائحة تنظيمية. (1441). اللائحة المنظمة لنشاط نقل البضائع ووسطاء الشحن وتأجير الشاحنات على الطرق البرية. معالي وزير النقل. الرياض. المملكة العربية السعودية: جريدة أم القرى.

المالكي، ابو محمد جلال الدين عبدالله بن نجم بن شاس بن نزار. (2003). عقد الجواهر الثمينة في مذهب علم المدينة. بيروت: دار الغرب الإسلامي.

مجلس إدارة الهيئة العامة للطيران المدني. (1438). اللائحة التنفيذية لحماية حقوق العملاء.

محرز، أحمد محمد. (2001). العقود التجارية، الإفلاس. القاهرة: النسر الذهبي للطباعة.

المحكمة العليا. (1442). مبدأ قضائي.

محمد بن محمد ابن عرفه. (2014). المختصر الفقهي لابن عرفة (المجلد الأولى). دبي: مؤسسة خلف أحمد الخبتور للأعمال الخيرية.

المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية. (2020). فيروس كورونا المستجد (nCoV-2019). الكويت.

منظمة الصحة العالمية. (2020). استرجع بتاريخ 2020/10/12 من الموقع الالكتروني: www.who.int.

النظام البحري التجاري. (1440). المملكة العربية السعودية: مرسوم ملكي رقم (م/33) وتاريخ 1440/04/05.

نظام المحكمة التجارية. (1350). مرسوم ملكي.

هيمار. (1953). العقود التجارية. باريس: مجموعة اسكارا ورو.

Al-Shami, Mohamad Husain Ali. (1990). Falut in civil liability. Cairo: Dar Al-Nahda.

Al-Shawarbi, Abdel Hamid. (2001). Commercial obligations and contracts. Alexandria: Dar Almaaref.

Al-Zarkashi, Abu Abdullah Badr al-Din Mohamad Abdullah bin Bahader. (1985). Scattered in the jurisprudence rules. Kuwait: Awqaf Kuwaiti Ministry.

Al-Zubaidi, Mohamad bin Mohamad bin Abdul Raziq Al-Husseini. - Awad, Ali Gamal El-Din. (no date). Commercial contracts and banking operations. Al-nahda Al-masria library.

Arab Center for Authoring and Translating Health Sciences. (2020).

Bahnasawy, Safwat. (2010). Commercial contracts and bankruptcy. Beni Suef: Dar Al-Nahda Alarabia.

Commercial Court Law. (1350). Royal Decree.

Council of Directors of the General Civil Aviation Authority. (1438). Implementing regulations to protect the rights of customers.

Dakhli, Rehab Mahmoud. (1438). Commercial contracts and banks operations in accordance with Saudi law. Giza: Dar Alketab Algamee.

Himar. (1953). commercial contracts. Paris: Iscara and Roux Group.

Ibn Arafa, Mohamad bin Mohamad. (2014). The Fiqh Manual (Volume One). Khalaf Foundation.

Ibn Manzour, Mohamad bin Makram bin Ali Abu Al-Fadl Jamal Al-Din. (1414). Arabs Tong. Beirut: Dar Sader.

Ibn Qudamah, Abu Mohamad Muwaffaq Al-Din Abdullah bin Ahmed bin Muhammad. (1968). Al-moghni. Cairo Library.

Korman, Abdullrahman El-Sayed, (1441). Commercial contracts and Banking Operations, Riyadh: Dar Egada.

Mahrez, Ahmed Mohamad. (2001). Commercial contracts and bankruptcy. Cairo: Golden Eagle for printing.

Arab References:

Abdel Rahim, Tharwat. (1982). Egyptian commercial law.

Ahmed, Syed Ahmed. (1999). Contracts and commercial companies. Alexandria: Dar ALgameaa.

Al-Attiyat, Fawzi Salem Zain. (2013). Contingent conditions and their applications in business contracts. Jordan: Dar Al-mandomah.

Al-Badirat, Mohamad bin Ahmed. (1439). Business Law. Dammam: Al Mutanabbi Library.

Al-Baroudi, Ali. (no date). Lessons in commercial contracts. Alexandria: Dar Al-Talib.

Al-Jabr, Mohamad Hassan. (1984). Commercial contracts and banking operations. Riyadh: King Saud University Press.novel coronavirus (nCoV-2019). Kuwait. (1994). Bride's crown of jewels dictionary. Kuwait.

Al-Maliki, Abu Mohamad Jalal al-Din Abdullah bin Najm bin Shas bin Nizar. (2003). The precious jewel necklace in Madina doctrine. Beirut: Islamic West Dar.

Al-okaily, Aziz, (2012). Al-wasitt in commercial law explaining. Amman: Dar althakafa.

Al-Razi, Ahmed bin Faris bin Zakaria Al-Qazwini. (1979). Dictionary of Language Standards (investigated by: Abd al-Sam Mohamad Harun). Dar Elfikr.

Al-Razi, Zain Al-Din Abu Abdullah bin Abi Bakr bin Abdul Qadir Al-Hanafi. (1999). Mukhtar Al-Sehah (Volume Five). Beirut: The Model House.

Al-Sanhoury, Abdel-Razzaq. (2010). Al-wasitt in explaining the civil law. Cairo: Dar Al-Shorouk.

Al-Shafei, Abu Ishaq Al-Halabi Al-Nagi. (1420). Dictation wheel. Riyadh: Knowledge Library.

Al-Shafi'i, Abu Abdullah M0hamad bin Idris bin Abbas. (1990). Al-Umm. Beirut: Dar al-marifaa.

Merchant Marine Law. (1440). Kingdom of Saudi Arabia: Royal Decree No. (M/33) dated 05/04/1440 AH.

Omar, Ahmed Mukhtar Abdel Hamid. (2008). Contemporary Arabic Dictionary. Amman: The world of books.

Regulation. (1441). Regulations to regulate activities of transporting goods. Minister of Transport. Riyadh, Saudi Arabia: Umm Al-Qura Newspaper.

Saleh Bey, Muhammad. (1357). Explanation of commercial law. Fathallah Elias and Sons Press.

Salman, Morsi Gamal Diab. (2013). The impact of emergency conditions on futures contracts in financial transactions. Gaza: Dar Al-mandomah.

Sami, Fawzi Muhammad. (2009). Explanation of commercial law. Amman: Dar Al-thakafa.

Scientific Research Journal, General Presidency for Scholarly Research and Ifta. (1412). Concerning emergency circumstances and their impact on contractual rights and obligations. Supreme court. (1442) Judicial principle.

Shafiq, Mohsen. (1952). Al-wasitt in Egyptian commercial law. Alexandria: Dar Nashre.

Tabari, Mohamad bin Jarir bin Yazid bin Kathir bin Ghalib. (2000). Jami' al-Bayan in Interpretation of the Qur'an (1st ed.). Dar Al-resala.

Taha, Mustafa Kamal and Al-Baroudi, Ali. (2001). Commercial Law. Beirut: Al-Halabi Law Publications.

Taha, Mustafa Kemal. (1971). Al-Wajeez in Commercial Law. Alexandria: The Modern Egyptian Office.

Termanini, Abdel Salam. (1971). Contingency theory. Beirut: Dar Al-Fikr.

World Health Organization. (2020). Date 12/10/2020 from the following website: www.who.int.

ثانياً– المراجع الإنجليزية

Flu, Swine. .(2020). Brown stone 2009 .not identified: place of publication not identifed.

Medicinenet. (2017). www.medicinenet.com. medicinenet: www.medicinenet.com

University Oxford. (2020). A dictionary of epidemiology. United Kingdom (Ooford).

واقع تحقق معايير ضمان الجودة لبرامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي

The Status of Quality Assurance Standards for Graduate Programs at the Department of Education at the Islamic University of Medina Under the Guidance of the Saudi National Center for Accreditation and Assessment

أ.د عبدالله بن علي التمام
أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. سامي بن غزاي السلمي
أستاذ الإدارة التربوية المساعد بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Abdullah Ali Altammam
Professor of Educational Leadership, Islamic University of Madinah

Sami Ghazzai Alsulami
Assistant Professor of Educational Leadership, Islamic University of Madinah

(قُدم للنشر في 13/ 4/ 2020، وقُبل للنشر في 16/ 9/ 2021)

الملخص

هدفت الدراسة للتعرف على واقع تحقق معايير ضمان الجودة لبرامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وكذلك طلاب الدراسات العليا في مرحلتي الدكتوراه والماجستير للعام الجامعي 1442/1441، ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة فقد طبقت الدراسة على كامل مجتمع الدراسة، وتم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS) ومنها: التكرار والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل الفا كرونباخ واختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) واختبار (T)، وقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج من أبرزها: أن واقع تحقق معايير إدارة البرنامج وضمان جودته في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي حصلت على درجة عالية، وأن واقع تحقق معايير التعليم والتعلم في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب حصلت على درجة عالية.

الكلمات المفتاحية: ضمان الجودة، التعليم والتعلم، نواتج التعلم.

Abstract

The current study aimed at identifying the reality of the achievement of quality assurance standards in the higher education programmes of the Department of Education at the Islamic University of Medina in the light of the criteria of the National Centre for Evaluation and Accreditation. The descriptive approach was used in this study as a research methodology. The study community includes all the faculty members of the post-graduate programmes in the Department of Education and post-doctoral and master's students in the academic year 1441/1442 AH. The study was applied to the entire population of the study due to its nature, and (SPSS) program was used for data analysis. The results of the study included the following: The degree of reality of quality to achieve the standards of program management and quality assurance in the graduate programs in the Department of Education in light of the standards of the National Centre for Evaluation and Academic Accreditation has achieved a high degree.

Keywords: Graduate Programs, Quality of Program Management, Education, Learning Outcomes.

المقدمة:

تحظى الجامعات في المملكة العربية السعودية باهتمام حكومي كبير لأنها تعد منارات للعلم والمعرفة، وأساس نهضة المجتمعات، وأصبحت محوراً هاماً في العملية التعليمية؛ لذلك يتم السعي إلى تطوير الجامعات لتصبح أكثر ملاءمة للتطورات، مما ينعكس بالإيجاب على إعداد الطلبة أكاديمياً واجتماعيًا ومهنيًا مما يتيح لهم الفرصة لتطوير مجتمعاتهم ورقيّها، ومن هنا نشأت معايير إدارة البرنامج وضمان جودته وجودة عمليات التعليم والتعلم، بهدف تحسين الأداء ورفع كفاءته في كل عنصر من عناصر منظومة العمل ككل، واختصاراً للوقت وأقل نفقة ممكنة (بدوي، 2010).

وقد انطلقت المؤسسات التعليمية والتربوية متمثلة بالجامعات لتبني مفاهيم إدارة الجودة وتطبيقها في ميادينها المختلفة؛ من أجل تحسين مخرجاتها التعليمية ورفع كفاءة العاملين بها أكاديمياً وإدارياً، بما يمكنها من الحصول على متخرجين مزودين بالمعارف الأساسية التي تؤهلهم للتوظيف، وخوض عملية التنافس في مختلف المجالات بكفاءة وفاعلية عالية (سلمان، 2010).

وهذا ما أكدته رؤية المملكة 2030 وبرنامج التحول الوطني 2020 على الدور المتعاظم للجامعات في المرحلة المقبلة.. ذلك أن الرؤية والبرنامج أكدا دور الجامعات في تأهيل الكوادر البشرية المواطنة تأهيلاً نوعياً يتناسب مع احتياجات المرحلة المقبلة.. بحيث تلبي احتياجات سوق العمل ومتطلبات التنمية (ساعاتي، 2016)

ولضمان تحقيق الجودة التعليمية أصبحت الجامعات المحلية مطالبة حكومياً ومجتمعياً في تحقيق كفايات تعليمية تقوم على الجدارات، وتحقق نواتج تعلم ملائمة وفق معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، فقد سعت الجامعات السعودية لإنشاء عمادة للجودة والاعتماد الأكاديمي بكل جامعة والتي يعول عليها كثيراً في دعم ومساندة الكليات العلمية؛ للتحسين المستمر وتطوير العمليات التعليمية، وتحقيق أعلى معدلات الجودة التعليمية، باستخدام أساليب وطرق شتى ومنها: عقد الشراكة مع المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، لدعم ومساندة الجامعات لتحقيق معايير (ضمان الجودة)، وبحكم أنه المقيّم والمانح لشهادات الاعتماد الأكاديمي والبرامجي لكافة مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؛ فقد استلزم ذلك تطبيق معايير المركز الوطني التي تُعنى بالتحسين والتطوير المستمر لكافة الخدمات التعليمية المقدمة.وتعد الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة إحدى المؤسسات التعليمية المحلية التي تسعى لتحقيق التميز في الأداء التعليمي محلياً وعالمياً؛ من خلال ما تقدمه من دراسات وبرامج متنوعة وفي جميع مراحل الدراسات الجامعية، وفق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي لبرامج الدراسات العليا الصادرة من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة كغيرها من الجامعات السعودية تسعى دائماً لتحقيق أعلى معدلات التميز علمياً وأكاديمياً، محلياً وعالمياً، تساعدها في ذلك برامجها المتعددة والمتنوعة للدراسات العليا، والتي يتخرج منها نخبة من الطلاب يمثلون مختلف بلدان العالم، والذي سيكون لهم بإذن الله الأثر الكبير في مجتمعاتهم لتحقيق أهداف الجامعة الإسلامية؛ لذلك قامت الجامعة الإسلامية بعدد من الإجراءات الإدارية والفنية، ووفرت الموارد المالية الكافية التي تساعد في تحقيق التطور المنشود لبرامجها التعليمية وفق أحدث المعايير العالمية، والتي يوفرها المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وقد ركزت هذه الدراسة على برامج الدراسات العليا بقسم التربية.

لذا تتلخص مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي: ما واقع تحقق معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية؟

أسئلة الدراسة الفرعية:

- ما واقع تحقق معايير إدارة البرنامج وضمان جودته في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير الدراسات العليا الصادرة من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟
- ما واقع تحقق معايير التعليم والتعلم في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس تعزى للمتغيريْن التاليين: (الدرجة العلمية، الخبرة)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة من الطلاب تعزى للمتغيريْن التاليين: (التخصص، المرحلة الدراسية)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم برامج الدراسات العليا قسم التربية بالجامعة الاسلامية في ضوء مؤشرات الأداء الرئيسية الخاصة بالدراسات العليا والصادة من المركز الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي من خلال:

- مدى واقع تحقق معايير إدارة البرنامج وضمان جودته في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية في

ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

- مدى واقع تحقق معيار التعليم والتعلم في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب.
- الكشف عن دلالة الفروق في تقدير آراء أفراد العينة لواقع تحقق معايير إدارة البرنامج وضمان جودته في برامج الدراسات العليا بقسم التربية في الجامعة الإسلامية تبعاً لمتغيرات الدراسة.
- الكشف عن دلالة الفروق في تقدير آراء أفراد العينة لواقع تحقق معايير التعليم والتعلم في برامج الدراسات العليا بقسم التربية في الجامعة الإسلامية تبعاً لمتغيرات الدراسة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية للدراسة:

تنبع الأهمية النظرية للدراسة من:

- الاهتمام بالدراسات العليا باعتبارها قمة الهرم التعليمي، وأساس البحوث العلمية.
- تحليل الواقع الحالي لبرامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية لمعرفة مدى حاجتها للتطوير والتحديث في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030.
- نظام الجامعات الجديد الذي يلزم أن تحقق برامج الدراسات العليا الاعتماد البرامجي من هيئة تقويم التعليم والتدريب.
- الجامعة الإسلامية من الجامعات العريقة في المملكة العربية السعودية، وتسعى الجامعة الإسلامية ممثلة في عمادة الجودة إلى الارتقاء بمستوى مخرجات التعليم مما يعزز الميزة التنافسية.
- تسهم هذه الدراسة بإذن الله في نشر المنافسة ونشر ثقافة الاعتماد البرامجي والأكاديمي في مجتمع الجامعة.
- معيار إدارة البرنامج وضمان جودته من أهم مؤشرات ومحكات المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي.
- معيار التعليم والتعلم من أهم معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي.
- توصيات المؤتمرات المنعقدة بجامعة حائل، وجامعة الباحة، وجامعة شقراء؛ حيث توصي بالاهتمام بمخرجات التعليم والاستجابة لمتطلبات القرن الحادي والعشرين والعمل على جودة البرامج الأكاديمية في يحقق رؤية 2030 وبرامج التحول الوطني.

الأهمية العملية للدراسة:

- يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في مساعدة مُتخذي القرار بقسم التربية وعمادة الجودة بما سوف تقدمه من توصيات.
- قد تفتح هذه الدراسة مجالاً للمزيد من الأبحاث والدراسات العلمية لدراسة واقع برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية الأخرى.

حدود الدراسة:

1-الحدود الموضوعية:

- برامج الدراسات العليا المقدمة من قسم التربية بالجامعة الإسلامية فيما يخص معيار إدارة البرنامج وضمان جودته (المحكات الرئيسية) وهي:
- يتوفر لدى البرنامج العدد الكافي من الكوادر المؤهلة للقيام بالمهام الإدارية والمهنية والفنية، ولهم مهام وصلاحيات محددة.
- يشكل البرنامج لجنة استشارية تضم أعضاء من المهنيين والخبراء في تخصص البرنامج، للإسهام في تقييمه وتطويره وتحسين أدائه.
- يطبق البرنامج نظاما فعالا لتقويم أداء القيادات وهيئة التدريس والموظفين وفق معايير وآليات واضحة ومعلنة، تضمن العدالة والشفافية والمساءلة، ويستفاد من نتائج التقويم في تقديم التغذية الراجعة والتحسين والتطوير.
- تلتزم إدارة البرنامج بتفعيل قيم الأمانة العلمية وقواعد الممارسات الأخلاقية والسلوك القويم في جميع المجالات والأنشطة الأكاديمية، والبحثية، والإدارية، والخدمية.
- يقوم البرنامج بتحليل بيانات التقويم سنوياً (مثل: بيانات مؤشرات الأداء والمقارنة المرجعية، ومدى تقدم الطلاب، ومعدلات إتمام البرنامج، وتقييمات الطلاب للبرنامج والمقررات والخدمات، وآراء الخريجين وجهات التوظيف)، ويستفاد منها في عمليات التخطيط والتطوير واتخاذ القرارات.

أ- برامج الدراسات العليا المقدمة من قسم التربية بالجامعة الإسلامية فيما يخص معيار التعليم والتعلم (خصائص الخريجين ومخرجات التعلم، والمنهج الدراسي، وجودة التدريس وتقييم الطلاب).

2-الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية وطلاب وطالبات الدراسات العليا بالقسم.

3-الحدود المكانية: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

4-الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1442.

مصطلحات الدراسة:

معايير الجودة:

- التعريف الاصطلاحي: مجموعة من المبادئ والقواعد التي وضعت وتم الاتفاق عليها عالميًا لتحديد مستويات الجودة بالمؤسسات وينطبق ذلك على كافة المؤسسات بما في ذلك المؤسسات التربوية (بدوي، 2010).
- التعريف الإجرائي: أحكام تقويمية تعطى لمستويات الأداء تقديراً يكشف عن مدى تحقق هذه المستويات لأهداف محددة سلفاً.

الاعتماد الأكاديمي:

- التعريف الاصطلاحي: يُعرف الاعتماد الأكاديمي بأنه: نشاط مؤسسي علمي موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم والبرامج الدراسية، وهو أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة التعليم ومخرجاتها واستمرارية تطويرها (بدوي، 2010).
- التعريف الإجرائي: مجموعة من الإجراءات التي يتم عن طريقها تقييم القسم الأكاديمي من حيث أدائه الإداري، عن طريق جمع المعلومات وتحليلها ومناقشتها للوقوف على نقاط القوة والضعف به، من أجل الوصول إلى توصيات يعمل بها فيما بعد لتحسين عمله ولتحقيق أهدافه بالصورة المناسبة.

معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي البرامجي للدراسات العليا:

- ويقصد بالمعايير في هذا البحث هي المعايير البرامجية التي حرص المركز على تطويرها ومواكبتها للمتغيرات العالمية في مجال ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، وقد اشتملت وثيقة معايير البرامجي على ستة معايير تغطي أنشطة البرنامج الرئيسية، اشتملت على ما يلي: الرسالة والأهداف، إدارة البرنامج وضمان جودته، التعليم والتعلم، هيئة التدريس، مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات. ويندرج تحت كل معيار من هذه المعايير عدد من المحكات التي تعكس مستوى الجودة فيه (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018).

الدراسات العليا:

- التعريف الاصطلاحي: الدراسات العليا تُطلق على ما تقدمه الجامعات من فرص تعليمية إضافية من خلال برامج متخصصة وعامة موجهة للحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى لمنح درجة الماجستير ودرجة الدكتوراه؛ استجابة لاحتياجات المجتمع وسوق العمل من ناحية، وحثاً على التعلم المستمر من ناحية أخرى (Jepsen & Varhegyi, 2011).

برامج الدراسات العليا:

- التعريف الاصطلاحي: هي عبارة عن نظام متكامل من المعارف والمهارات المتنوعة، تقدم لمجموعة من الطلبة في المرحلة الدراسية التي تلي مرحلة البكالوريوس (القيسي، 2011).
- التعريف الإجرائي: البرامج الأكاديمية المتخصصة التي تقدم لطلاب وطالبات برنامجي الماجستير والدكتوراه بقسم التربية بالجامعة الإسلامية.

جودة إدارة البرنامج وضمان جودته:

- أن يكون لدى البرنامج قيادة فعّالة تقوم بتطبيق الأنظمة والسياسات واللوائح المؤسسية، وتقوم بالتخطيط والتنفيذ والمتابعة وتفعيل نظم الجودة التي تحقق التطوير المستمر لأدائه في إطار من النزاهة والشفافية والعدالة والمناخ التنظيمي الداعم للعمل (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018).

الاعتماد الأكاديمي البرامجي:

- إجرائيا: يقصد به مجموعة الإجراءات والعمليات التي تقوم بها هيئة الاعتماد من أجل التأكد من أن المؤسسة قد تحققت فيها شروط ومواصفات الجودة النوعية المعتمدة لدى مؤسسات التقويم.
- ويعرف أيضاً بأنه نشاط مؤسسي علمي موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم والبرامج الدراسية وهو أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة العملية التعليمية ومخرجاتها واستمرارية تطويرها.
- اصطلاحا: الاعتراف الذي تمنحه هيئة ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسة أو برنامج ما، إذا استطاعا إثبات توافق عملياتها مع المعايير المعلنة والمعتمدة وأن لديها أنظمة قائمة لضمان الجودة والتحسين المستمر لأنشطتها الاكاديمية وذلك وفقاً للضوابط المعلنة التي تنشرها الهيئة.

جودة إدارة التعليم والتعلم:

- أن تكون خصائص الخريجين ومخرجات التعلم في البرنامج

محددة بدقة، ومتسقة مع متطلبات الإطار الوطني للمؤهلات، ومع المعايير الأكاديمية والمهنية، ومتطلبات سوق العمل. ويجب أن يتوافق المنهج الدراسي مع المتطلبات المهنية، وأن تطبق هيئة التدريس إستراتيجيات تعليم وتعلم وطرق تقويم متنوعة وفعالة تلائم مخرجات التعليم المختلفة، كما يجب أن يتم تقويم مدى متحقق مخرجات التعلم من خلال وسائل متنوعة، ويستفاد من النتائج في التحسين المستمر (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018).

(الإطار النظري والدراسات السابقة)

أولًا: الإطار النظري

إدارة برامج الدراسات العليا وجودتها:

تمهيد:

لقد أدى الطلب المتزايد على الدراسات العليا الى التوسع في برامج الدراسات العليا، بالإضافة الى زيادة أعداد الطلاب المقبولين في هذه البرامج، وأصبح التركيز فيها على الكم على حساب الكيف، ولقد فرض ذلك على مؤسسات التعليم الجامعي أن تعيد النظر في جودة برامجها؛ من خلال تطبيق معايير للتأكد من جودة هذه البرامج والعمل على التحسين المستمر لها، وحيث أن أهداف برامج الدراسات العليا تختلف عن برامج الدرجة الجامعية الأولى؛ لذلك فإن تقويم جودة الدراسات العليا يحتاج الى إعداد معايير أكاديمية مرجعية محددة للدراسات العليا (عبد السلام، 2013).

إن تحقيق مستوى متميز لجودة التعليم الجامعي لا يمكن أن يتحقق إلا بتضافر جهود جميع العاملين في الجامعة، ومشاركة فاعلة من جانب الطلبة، ومن جانب الخريجين، وسوق العمل، والمجتمع. ومع ذلك يمكن القول إن الجامعة بكادريها الإداري والأكاديمي تلعب الدور الفاعل والأكبر في تحقيق معادلة جودة البرامج الأكاديمية في الجامعات، وينبغي أن تتضافر جهود جميع العاملين في المؤسسة التعليمية من أجل تحقيق جودة عالية لهذه البرامج (مجيد وفيصل، 2011).

يوجد نوعان أساسيان من الاعتماد الأكاديمي (Ronald & Michael, 2011):

- الاعتماد المؤسسي: ويهتم هذا النوع بتقويم المؤسسة بشكل كامل، مع التركيز على وحدة الهدف؛ بمعنى أن جميع أقسام المؤسسة تتشارك في تحقيق ذلك.
- الاعتماد البرامجي: ويُطلق عليه الاعتماد التخصصي أيضاً، ويركز على مكونات البرامج، والدورات الدراسية، وأحياناً يركز على دورات فردية داخل المؤسسة، وهو اعتماد يقع تحت مظلة الاعتماد المؤسسي.

الاعتماد الأكاديمي البرامجي:

الاعتماد الأكاديمي البرامجي هو: تقويم برنامج أكاديمي بمؤسسة تعليمية، والتأكد من جودته، ومدى تناسبه لمستوى الشهادة الممنوحة بما يتفق مع المعايير العالمية المحددة (السلمي ومنسي، 2014)، وتم تعريفه بأنه: منح شهادات رسمية للجامعة من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة بأن الجامعة تحقق مجموعة من المعايير أو الشروط المطلوبة (العمري، 2017).

وتساعد البرامج الأكاديمية على تحقيق رسالة المؤسسة وتترجم أهدافها مراعية معايير الجودة، واحتياجات المجتمع، وينبغي مراجعة البرامج الأكاديمية بشكل دوري لتطويرها بما يتلاءم مع متطلبات سوق العمل، ويُعد الحصول على الاعتماد البرامجي اعترافاً رسمياً من الهيئة المعنية بالاعتماد بأن البرنامج مستوفٍ للمعايير المطلوبة، وكذلك اعترافاً بجودة نواتج التعلم التي يكتسبها خريجو البرنامج (أبو برهم، 2015).

إن تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي البرامجي في المؤسسة التعليمية واعتمادها كسلسلة من ممارساتها، سوف يضفي على المؤسسة طابع العمل المؤسسي، بالإضافة إلى ما ستجنيه من فوائد كثيرة تعود بالنفع عليها؛ كالمكافأة، وسلاسة الحصول على الاعتماد الأكاديمي (Ronald & Michael, 2011).

تقويم جودة البرنامج الأكاديمي:

تتم عملية إعداد تقرير التقويم الذاتي للبرنامج الأكاديمي الذي سيتم تقويمه ومراجعته بناء على المعايير التالية (أبو الرب وقدادة والوادي والطائي، 2010):

- أهداف ومخرجات التعلم: يجب أن تكون هناك أهداف واضحة ومحددة وقابلة للقياس للبرنامج الأكاديمي؛ حيث ستستخدم من قبل فريق التقويم والمراجعة لمعرفة مدى تحقيق البرنامج لأهدافه ومخرجات التعلم، حيث يجب أن يناقش تقرير التقويم الذاتي كحد أدنى ما يلي:
  - وجود هدف عام للبرنامج الأكاديمي موثق ومعمم على الجهات المعنية، يحدد المعارف والمهارات المتوخاة وبما يتوافق مع حاجات السوق.
  - وجود أهداف تفصيلية موثقة ومعممة تنبثق عن الهدف العام للبرنامج.
  - تلاؤم أهداف البرنامج الأكاديمي مع السياسة العامة للمؤسسة التعليمية.
  - وجود مخرجات تعلم من معرفة ومهارة قابلة للقياس والتحقق، وبما ينسجم مع الأهداف المعلنة للبرنامج.
  - استناد الأهداف الى أسس مرجعية على المستويين المحلي والعالمي.

- وجود آليات وأدوات لقياس مخرجات التعلم والاستفادة منها في مراجعة وتقويم البرنامج.
- مشاركة الجهات المعنية من أساتذة وطلبة وخريجين ومجتمع محلي في عملية تصميم ومراجعة أهداف البرنامج.
- فهم واستيعاب الأساتذة والطلبة لأهداف البرنامج.

❖ المنهاج: يجب أن يناقش تقرير التقويم الذاتي مدى فاعلية المنهاج في تحقيق أهداف ومخرجات البرنامج، ومن المعلومات التي يجب أن يناقشها التقرير كحد أدنى ما يلي:

- توافق الخطة الدراسية مع أهداف البرنامج ومخرجات التعلم.
- وجود خطة تفصيلية للبرنامج؛ تبين المواد الدراسية وتصنيفها وتسلسلها، وتوضح عدد ساعات الدراسة المتوقعة من الطالب لكل مادة.
- استناد الخطة إلى مرجعيات محلية وعالمية.
- شمول الخطة لحقول المعرفة المختلفة في التخصص.
- وجود خطة تفصيلية لكل مادة.

❖ التدريس والتعلم: يجب أن يناقش تقرير التقويم الذاتي مدى فاعلية أساليب التدريس والتعلم في تحقيق منجزات الطلبة ومخرجات التعلم، ومن المعلومات التي يجب أن يناقشها التقرير ما يلي:

- تنوع أساليب التدريس بما يناسب المنهاج المقرر.
- فاعلية أساليب التدريس والتعلم المستخدمة في تحقيق أهداف البرنامج الأكاديمي.
- تغطية تخصصات أعضاء هيئة التدريس لمجالات المعرفة في التخصص.
- تغطية الجوانب النظرية والعملية بما يلائم طبيعة محتوى المادة.
- تعزيز التعلم الذاتي لدى الطلبة.

❖ الهيئة التدريسية: يجب أن يناقش تقرير التقويم الذاتي مدى فاعلية أعضاء الهيئة التدريسية لتحقيق أهداف البرنامج ومخرجات التعلم، ومن المعلومات التي يجب أن يناقشها التقرير الآتي:

- توفير كادر تدريسي مناسب من حيث الخبرة وتنوع التخصصات؛ لتغطية كافة المجالات المعرفية للتخصص.
- التأهيل الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس.
- إسهام أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع.

❖ مصادر التعلم: يجب أن يناقش تقرير التقويم الذاتي مدى فاعلية وملائمة مصادر التعلم من أجهزة وكتب وغيرها، ومن المعلومات التي يجب أن يناقشها التقرير ما يلي:

- توفر الأجهزة والتجهيزات والمواد والبرمجيات المناسبة للتخصص .
- ملائمة مصادر التعلم للتخصص.
- حسن استخدام مصادر التعلم المختلفة في العملية التعليمية .
- الاشتراك في قواعد البيانات الإلكترونية في مجال ا لتخصص .

❖ تقويم أداء الطلبة: يجب أن يناقش تقرير التقويم الذاتي مدى فاعلية وملائمة أساليب التقويم المستخدمة لقياس مخرجات التعلم، ومن المعلومات التي يجب أن يناقشها التقرير الآتي:

- تنوع أساليب تقويم أداء الطلبة.
- ملاءمة أساليب التقويم للتخصص.
- إسهام أساليب التقويم في التعلم، والاستفادة من التغذية الراجعة من هذه الأساليب.
- قدرة أساليب التقويم على قياس مخرجات التعلم.

❖ تقدم الطلبة وإنجازاتهم: يجب أن يناقش تقرير التقويم الذاتي مدى تقدم الطلبة ومنجزاتهم وعلاقة ذلك بمخرجات التعلم، ومن المعلومات التي يجب أن يناقشها التقرير الآتي:

- مدى تحصيل الطلبة لمخرجات التعلم التي تؤهلهم للحصول على الدرجة العلمية.
- تقدم الطلبة واكتسابهم المهارات اللازمة لكل مستوى.

❖ أهداف تطبيق نظم ضبط الجودة في الدراسات العليا:

- تطوير الدراسات العليا بما يتفق ورسالة الجامعة ويحقق رؤيتها وأهدافها الإستراتيجية.
- نشر ثقافة التطوير المستمر والقياس والتقويم للكفاءة والفاعلية ودعم القدرة على التغيير نحو الأفضل لمنظومة الدراسات العليا.
- ربط أبحاث الدراسات العليا بالحداثة والتطبيق للاستفادة منها في حل مشكلات المجتمع والتنمية المستدامة لموارد البلاد.

- تبنى استراتيجيات حديثة في التعليم والتعلم تؤدي إلى التميز العلمي وتنمية المهارات الابتكارية والإبداعية لدي طلاب الدراسات العليا؛ بما يطور من قدراتهم على تحليل وتقييم المشكلات، والوصول إلى حلول غير تقليدية لها في مجال تخصصهم.
- تطوير برامج الدراسات العليا (نظم القبول، المقررات الأكاديمية، البنية التحتية والمعملية) بحيث تواكب التطور الهائل في شتى مجالات المعرفة والتكنولوجيا.
- إكساب الطالب مهارات نوعية في مجالات تخصصية تجعله له القدرة على مواكبة كل جديد وعلى المنافسة في استكمال مسيرته البحثية بأرقى الجامعات العالمية وسوق العمل.
- تبنى سياسات واضحة وضوابط فعالة في شأن الحفاظ على أخلاقيات المهنة والنشر العلمي.
- دفع منظومة الدراسات العليا إلى تطوير الكوادر البشرية الأكاديمية والإدارية وذلك بتنمية مهاراتهم وقدراتهم المختلفة.
- التواصل الفعال بين القائمين على الدراسات العليا وشتى قطاعات المجتمع الخدمية والصناعية بغرض المشاركة في عملية التطوير المستمر للعملية التعليمية لتلبية حاجات المستفيدين.
- اتباع منهج التقييم الذاتي لسياسة وخطط الدراسات العليا والوقوف على مواطن الضعف وطرق التغلب عليها ومواطن القوة وسبل تعزيزها بهدف التحسين المستمر لمنظومة الدراسات العليا.

معيار التعليم والتعلم:

من أجل تحقيق البرنامج لمستويات عالية في معيار التعليم والتعلم؛ ينبغي عليه تبنى سياسة فعالة تضمن تحديد نواتج تعلم الطلبة بدقة واتساق مع متطلبات المؤهلات الوطنية في البرامج العلمية، بالإضافة إلى تقويم جودة التدريس ومقارنتها بمعايير قياسية مرجعية خارجية ذات مستوى رفيع.

خصائص الخريجين ومخرجات التعلم:

مفهوم مخرجات التعلم: تُعرف مخرجات التعلم بأنها: مجالات المعرفة والمهارات المختلفة التي يكتسبها الطلبة عند إكمالهم لمستوى تعليمي معين، وهي عبارات تصف ما ينبغي أن يعرفه الطالب ويكون له القدرة على أدائه، ويتوقع من الطالب إنجازه في نهاية دراسته لمساق دراسي أو برنامج تعليمي محدد.

توجد مجموعة من خصائص الخريجين:

- الإلمام بمجموعة من المعارف في المجال الدراسي.
- القدرة على التعاون مع الآخرين.
- المشاركة في الأنشطة وتعزيز المعارف.

كما توجد مجموعة من نواتج التعلم:

- المعرفة والفهم.
- المهارات.
- القيم.

المنهج الدراسي: إن الاهتمام ببناء وتطوير المناهج الدراسية في الجامعات يُعد أمراً غاية في الأهمية من أجل مواكبة الخطة، ويتفق ذلك مع السمات التي يجب أن تتوفر في البرنامج الدراسية الجامعية، ومنها (الشهراني، 2018):

- تنمية التفكير العقلي البناء.
- التعليم التعاوني التشاركي.
- التركيز على التعلم التقني.
- التَّركيز على الكيف بدلاً من الكم.

جودة التدريس وتقييم الطلبة: لا تتوقف جودة التدريس على جودة أعضاء هيئة التدريس فقط، وإنما هناك عوامل أخرى تؤثر على جودة التدريس؛ كجودة مصادر التعلم المتوفرة، والتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس، ومستوى الدعم المقدم من الأسرة والمجتمع (العجمي والعتّل وبن غيث، 2018).

إن عناصر الجودة في العملية التعليمية يمكن تحديدها فيما يلي (راشد، 2013):

- جودة عناصر العملية التعليمية: المكونة من الطلاب والهيئات الجامعية.
- جودة المادة التعليمية: بما فيها من برامج، وكتب وطرائق وتقنيات.
- جودة مكان التعليم: بما يضمه من صفوف، ومختبرات، ومكتبات، وورش.
- جودة الإدارة: مع ما تعتمد عليه من قوانين وأنظمة ولوائح وتشريعات، وما تتبناه من سياسات وفلسفات.

إن التقويم يتضمن أربعة جوانب تتمثل في (منصور والشربيني والحشاش، 2015):

- إصدار الحكم على الشيء المراد تقييمه أو الموضوع أو الشخص الذي نقوم بتقييمه.
- استخدام المعايير أو المستويات أو المحكات لتقدير القيمة الخاصة لما نريد تقييمه.
- التحسين والتطوير.
- شمولية الشيء المراد تقييمه.

يُعد تقويم الأداء من أهم الأدوار المرجعية لقياس أداء أي مؤسسة، وذلك لقياس مناطق القوة والضعف، والبحث عن آليات تطويرية لعمل الجهة بصورة علمية ومنهجية.

ثانيًا: الدراسات السابقة

1–**دراسة بوحديد** (2020): هدفت هذه الدراسة الى التطرق لضمان جودة التعليم العالي، والتعرف على ماهية الاعتماد الأكاديمي ودوافع الاهتمام بتطبيقه في مؤسسات التعليم العالي، وتسليط الضوء على معايير برامج الكليات بمؤسسات التعليم العالي العربية، والتعرض الى بعض التجارب العربية في ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لبرامج الجامعات، وتوصلت الدراسة الى أن اهتمام الدول العربية بضمان الجودة وتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي يسهم في النهوض بمؤسسات التعليم العالي فيها، وينعكس ذلك على مخرجاتها من الخريجين المؤهلين والمزودين بالعلم والمعرفة والمهارات والخبرات الأكاديمية والتربوية، والتي تمكنهم من الانخراط في سوق العمل محلياً وعربياً وعالمياً، والقيام بالأعمال الموكلة إليهم بتميز وإبداع.

2–**دراسة المطرفي والأحمدي** (2020): هدف البحث إلى تقويم برنامج ماجستير مناهج طرق وتدريس العلوم بجامعة طيبة في ضوء معايير مجلس اعتماد البرامج التربوية (CAEP) وذلك في الإصدار الخاص ببرامج الدراسات العليا، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء استبانة موجهة لمجتمع البحث المكون من جميع أعضاء هيئة التدريس في تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم وعددهم 7، وجميع الطلبة المنتظمين في تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم وعددهم 7، وتكونت الاستبانة من 23 عبارة موزعة على معايير (CAEP) الخمسة وهي: المحتوى والمعرفة التربوية، الشراكة المهنية والتدريب الميداني، جودة الطالب والانتقائية، تأثير البرنامج، وضمان جودة البرنامج والتحسين المستمر، وأظهرت نتائج البحث تحقق معايير(CAEP) في البرنامج بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي قدره 3.46؛ حيث احتل معيار المحتوى والمعرفة التربوية المرتبة الأولى بمتوسط 3.67 ويليه جودة الطالب والانتقائية بمتوسط 3.51، تأثير البرنامج بمتوسط 3.45، الشراكة المهنية والتدريب الميداني بمتوسط 3.41، وجميعها تحققت بدرجة كبيرة، وأخيراً ضمان جودة البرنامج والتحسين المستمر بمتوسط 3.08، والذى تحقق بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول تقديرهم لتواجد معايير (CAEP) في البرنامج.

3–**دراسة الثبيتي** (2019): هدفت لتقويم برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية في ضوء كل من: الأهداف، طرق التدريس، خطة البرنامج، أساليب وطرق التقويم، الإشراف العلمي، الخدمات البحثية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وذلك بتطبيق مقياس لتقويم برامج الدكتوراه على مجتمع الدراسة الذي شمل جميع طلاب وطالبات الدكتوراه في كلية التربية وعددهم 143، كما شمل جميع أعضاء وعضوات هيئة التدريس في الأقسام التربوية وعددهم 136، وأسفرت نتائج الدراسة عن حصول جميع محاور التقويم على درجة متوسطة؛ حيث كان ترتيب المحاور تنازلياً كالتالي: الإشراف العلمي، الأهداف، طرق التدريس، خطة البرنامج، الخدمات البحثية، طرق التقويم.

4-**دراسة زاهر وجنبلاط** (2019): هدفت الدراسة إلى بيان واقع البرامج الأكاديمية لطلبة الدراسات العليا في كلية الاقتصاد بجامعة تشرين. بالإضافة إلى بيان درجة تقييم جودة البرامج الأكاديمية في كلية الاقتصاد بجامعة تشرين، والكشف عن الصعوبات والمعوقات التي تواجه تطوير البرامج الأكاديمية في جامعة تشرين، تكون مجتمع الدراسة من طلبة الدراسات العليا في كلية الاقتصاد في جامعة تشرين، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لقياس وتقييم جودة البرامج الأكاديمية المقدمة في كلية الاقتصاد في جامعة تشرين، كما تم دراسة وتحليل البيانات باستخدام SPSS، وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

- عدم رضا طلبة الدراسات العليا عن واقع جودة البرامج الأكاديمية المقدمة في كلية الاقتصاد.
- عدم الرضا عن واقع المناهج والخطط الدراسية المقدمة.
- عدم الرضا عن الخدمات الأكاديمية المساندة.

5-**دراسة جبارة والفقيه** (2019): هدفت الدراسة إلى تقويم جودة برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة تعز، وتكونت عينة الدراسة من 75 خريجاً، ومن هم في المراحل النهائية من طلبتي الماجستير والدكتوراه، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ومن 24 أستاذاً جامعياً ممن يقومون بتدريس الطلبة على الرسائل العلمية ومناقشتها، يمثلون مجتمع البحث، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، مستخدمة أداتي الاستبانة واستمارة الرصد، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر الجودة في برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة تعز من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة متوسطة، وحصلت مجالات الدراسة وفقًا لاستجابات عينة الدراسة على الترتيب الآتي على التوالي: القبول والتسجيل، الأستاذ الجامعي، المقررات الدراسية

(بدرجة كبيرة)، الإشراف العلمي، الخريج (بدرجة متوسطة)، التجهيزات ومصادر التعلم (بدرجة ضعيفة)، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 في إجابات أفراد العينة في مجال الأستاذ الجامعي لصالح عضو هيئة التدريس، وفي مجالي التجهيزات ومصادر التعلم، والخريج لصالح الطلبة، بينما لم تظهر فروق في مجالات المقررات الدراسية والإشراف العلمي، والقبول والتسجيل، وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات لتنمية جودة برامج الدراسات العليا.

6-دراسة الشوابكة (2018): هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج الماجستير في علم المكتبات والمعلومات في الجامعة الأردنية في ضوء معايير جمعية المكتبات الأمريكية، والكشف عن درجة توافر ودرجة جودة تطبيق هذه المعايير في البرنامج، من خلال مقارنة مقومات البرنامج الحالي بمعايير جمعية المكتبات الأمريكية الخمسة: التخطيط المنهجي، والمنهاج الدراسي، وأعضاء هيئة التدريس، والطلبة، والإدارة والتمويل والمصادر، وقد أظهرت النتائج أن درجة توافر المعيار الثالث (أعضاء هيئة التدريس) ودرجة جودة تطبيقه في البرنامج كانت مرتفعة في حين كانت درجة توافر بقية المعايير ودرجة جودة تطبيقها في البرنامج متوسطة، وقد قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات أهمها: ضرورة الاهتمام بعناصر التخطيط الرئيسة ولا سيما رؤية البرنامج ورسالته وأهدافه ونتاجات تعلم الطلبة، وزيادة الاهتمام بسياسات التقويم وإجراءاته وأدلته الموثقة.

7-دراسة السلمي ومهران وزيدان وعبد الرحمن (2018): هدف هذا البحث إلى استكشاف جودة الضوابط والإجراءات المرتبطة بالقبول واستحداث برامج الدراسات العليا وتطويرها بجامعة الملك عبد العزيز، وذلك من خلال قياس مستوى رضا الطلاب وأعضاء هيئة التدريس تحقيقاً لرؤية الجامعة في النهوض ببرامج الدراسات العليا وتوجهاتها البحثية، ودورها في الارتقاء بمستوى المعرفة وخدمة المجتمع والتنمية المستدامة، وقد استعرض البحث أهم الإجراءات والضوابط التي أقرتها الجامعة، وتم تصميم استبانتين للتعرف على جودة تلك الإجراءات والضوابط بدلالة مستوى الرضا لدى طلاب الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس، وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى رضا الطلاب عن إجراءات وضوابط القبول بالجامعة، كما أشارت إلى ارتفاع مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس عن إجراءات استحداث برامج الدراسات العليا وتطويرها بالجامعة، وقد تمخض هذا البحث عن العديد من التوصيات والمقترحات.

8-دراسة الجاسر (2018): هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج دكتوراه الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم بناء استبانة تضمنت المحاور: (إدارة البرنامج، المحتوى العلمي، التعلم والتعليم، الإشراف العلمي، الخدمات المساندة)، وتم استهداف كامل مجتمع الدراسة المكون من جميع طلاب وطالبات برنامج دكتوراه الإدارة والتخطيط التربوي وعددهم 145، وأظهرت النتائج أن تقويم كافة المعايير جاء بدرجة متوسطة، وتدرجت مراتب المعايير تنازلياً كالتالي: المحتوى العلمي، التعليم والتعلم، الخدمات المساندة، الإشراف العلمي، إدارة البرنامج.

9-دراسة بركات (2017): هدفت الدراسة الى استطلاع آراء عينة من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الفلسطينية حول مجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي في هذه الجامعات، تكونت عينة الدراسة من 192 عضو هيئة تدريس في بعض الجامعات الفلسطينية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هدف الدراسة، وطبق استبانة على أفراد الدراسة، وكانت أبرز النتائج التي توصل لها الباحث: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات الاستراتيجية المقترحة للاعتماد الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور على المجالات: الرؤيا والأهداف، والبرامج الدراسية، والنظام والتقويم والامتحانات، ولصالح الإناث على بقية المجالات، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدكتوراه على المجالات، الإدارة والتجهيزات والمكتبة والبرامج الدراسية وأعضاء هيئة التدريس، وشروط القبول والتسجيل والمجموع الكلي، وعدم وجود فروق جوهرية على باقي المجالات، أما بخصوص متغير الرتبة العلمية فقد بينت النتائج وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لصالح ذوى رتبة الأستاذ وذلك على جميع المجالات والمجموع الكلي.

10-دراسة دياب (2017): هدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس للجودة الشاملة لبرامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة ومعرفة مدى تحقق معايير الجودة فيها، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج البنائي لإعداد مقياس إدارة الجودة الشاملة لبرامج الدراسات العليا والمكون من سبعة مجالات تتضمن ٧٧ فقرة، وقد طُبق المقياس بعد التأكد من صدقه وثباته على عينة قصدية مكونة من 36 عضواً من أعضاء هيئة التدريس والمشرفين على رسائل طلبة الماجستير والدكتوراه في الجامعات الفلسطينية وأعضاء هيئة الجودة، كما تم استخدام برنامج SPSS في تحليل البيانات، وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية: كانت درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في برامج الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية بقطاع غزة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وأعضاء هيئة الجودة كبيرة وبوزن نسبي مقداره 76.28 %، وبمتوسط حسابي 3.814، حيث بلغت نسبة مجالات الدراسة السبعة: الأول 76.95 %، الثاني 82.50 %، الثالث 77.69 %، الرابع 57.26 %، الخامس 84.8 %، السادس 69.88 %، السابع 67.56 %، وقد حققت جميع المجالات نسبة كبيرة ما عدا المجالين السادس والسابع فقد حققا نسبة متوسطة.

11-**دراسة الغزو والقرعان** (2017): هدفت الدراسة إلى التعرف إلى تقويم جودة البرامج الأكاديمية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس من مستوى السنة الثالثة والرابعة في جميع الكليات العلمية والإنسانية في الجامعة والبالغ عددهم 15152 طالباً وطالبة للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2016 ، تكونت عينة الدراسة من 400 طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقويم طلبة مرحلة البكالوريوس من مستوى الثالثة والرابعة في جامعة اليرموك لجودة البرامج الأكاديمية كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الكلية.

12-**دراسة أبو هاشم** (2016): هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج الماجستير في علم النفس بكلية التربية جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة على ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من 76 طالباً وطالبة في جميع مسارات البرنامج، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لتحقيق هدف الدراسة، وطبق الاستبانة على أفراد الدراسة، ومن أبرز النتائج التي توصل إليها: أن تحقيق ترتيب معايير الاعتماد وفقاً للمتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب والطالبات: أعضاء هيئة التدريس بمتوسط حسابي (4.01)، والمرافق والتجهيزات (3.08)، والقبول والتسجيل (3.71)، والتعلم والتعليم (3.66)، وأهداف البرنامج (3.60)، والمقررات الدراسية (3.36)، وأخيرا الإشراف التربوي (3.33)، وأن درجة الرضا عن البرنامج (77.6 %) وغير راضين عن البرنامج في المقابل (22.4 %).

13-**دراسة شيرمان وسيدون** (Shearman & Seddon, 2010): هدفت الدراسة الى التعرف على أهم العوامل التي تؤثر في عملية الاعتماد الأكاديمي في الجامعات البريطانية، وأظهرت النتائج أن أكثر العوامل تأثيراً في عملية الاعتماد الأكاديمي في الجامعات البريطانية هي: السياسات الحكومية، والتغييرات الديموغرافية، وضغوطات أصحاب العمل، فهذه العوامل تؤدى إلى تشكيل برامج جديدة في الجامعات البريطانية، والحكومة تشجع بقوة المشاركة بين الجامعات وأصحاب العمل إلى جانب تزايد استخدام التعليم عن بعد، وهذه التطورات تشكل تحدياً للطريقة التقليدية المتبعة في اعتماد البرامج، ولذلك على هيئات الاعتماد التفكير في طريقة جديدة للتكيف مع التطورات.

أبرز أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

أولًا: أوجه الشبه

- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث مجال الاهتمام بجودة برامج الدراسات العليا.
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اختيار المنهج.
- بعض الدراسات اتفقت مع الدراسة الحالية في بعض مجالاتها ومحاور أدواتها.

ثانيًا: أوجه الاختلاف

- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في البيئة المكانية التي طُبقت فيها الدراسة.

ثالثاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

- تدعيم وتعزيز مشكلة الدراسة من خلال النتائج بالدراسات السابقة.
- التعرف على أدبيات تقييم برامج الدراسات العليا.
- التعرف على أدبيات الاعتماد الأكاديمي البرامجي، تفسير النتائج والخروج ببعض التوصيات.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

تماشياً مع طبيعة الدراسة؛ فإن المنهج المناسب لهذا البحث هو المنهج الوصفي التحليلي، والأسلوب الوصفي هو الذي يدرس الظاهرة ويصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً، ويفسرها بطريقة رقمية (عبيدات وعبد الحق وعدس، 2007: 453).

والمنهج الوصفي لا يتوقف فقط عند وصف جمع البيانات المتعلقة بالظاهرة؛ بل يتعداه إلى حدود استقصاء مظاهرها وعلاقتها المختلفة، وكذلك يقوم على تحليل الظاهرة وتفسيرها والوصول إلى استنتاجات في تطوير الواقع وتحسينه (القحطاني والعامري وآل مذهب والعمر، 2004، 129).

مجتمع الدراسة:

يشير عبيدات وآخرون (2007) إلى أن مجتمع الدراسة هو: "جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث» (99)، وعرفه ملحم (2002) بأنه: «جميع مفردات الظاهرة التي يقوم بدراستها الباحث" (247).

ويتكوَّن مجتمع الدّراسة الحالية من جميع أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة والبالغ عددهم (٣٣ عضو هيئة تدريس)، وكذلك طلاب الدراسات العليا في مرحلة الدكتوراه والبالغ عددهم (111 طالب) وطلاب الماجستير والبالغ عددهم (99 طالب) للعام الجامعي 1441/1442.

ولصغر مجتمع الدراسة فقد تم اختيار كامل مجتمع البحث، وقد استجاب عدد 80 طالباً من طلاب الدراسات العليا بقسم التربية؛ منهم 48 طالباً في مرحلة الماجستير، و (32) طالباً في مرحلة الدكتوراه، وكامل أعضاء هيئة التدريس بالقسم والبالغ عددهم 33 عضو هيئة تدريس، وفيما يلي خصائص عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتهم الشخصية والوظيفية.

أولاً: خصائص عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس

جدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير المسار

المسار	التكرار	النسبة
مسار أصول التربية الإسلامية	18	54.5
مسار الإدارة التربوية	6	18.2
مسار المناهج وطرق التدريس	6	18.2
مسار علم النفس والتربية الخاصة	3	9.1
المجموع	33	%100

يتضح من الجدول السابق أن (18) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (54.5 %)، في مسار أصول التربية الإسلامية، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (3) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (9.1%) في مسار علم النفس والتربية الخاصة، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة.

تضح من الجدول السابق أن (13) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (39.4%)، من الأساتذة، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (9) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (27.3%) من الأساتذة المشاركين، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة.

جدول رقم (2) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الرتبة العلمية

الرتبة العلمية	التكرار	النسبة
أستاذ	13	39.4
أستاذ مشارك	9	27.3
أستاذ مساعد	11	33.3
المجموع	33	%100

يوضح من الجدول السابق أن (18) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (54.5 %)، يدرسون في مرحلتي الماجستير والدكتوراه معاً، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (1) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (3%) يدرسون لمرحلة الدكتوراه فقط، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة.

جدول رقم (3) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير مرحلة التدريس

مرحلة التدريس	التكرار	النسبة
ماجستير	14	42.4
الدكتوراه	1	3.0
ماجستير ودكتوراه	18	54.5
المجموع	33	%100

يتضح من الجدول السابق أن (23) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (67.7 %)، ذوي الخبرة من 10 سنوات فأكثر، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (4) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (12.1%) ذوي الخبرة من 5 إلى أقل من 10 سنوات، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة.

جدول رقم (4) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من 5 سنوات	6	18.2
من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	4	12.1
من 10 سنوات فأكثر	23	69.7
المجموع	33	%100

يتضح من الجدول السابق أن (51) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (63.8 %)، في مسار الإدارة التربوية، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (5) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (6.3 %) في مسار علم أصول التربية الإسلامية، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة.

ثانياً: خصائص عينة الدراسة من الطلاب

جدول رقم (5) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير المسار

المسار	التكرار	النسبة
مسار أصول التربية الإسلامية	5	6.3
مسار الإدارة التربوية	51	63.8
مسار المناهج وطرق التدريس	24	30.0
المجموع	80	%100

يتضح من الجدول السابق أن (48) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (60 %)، من طلاب مرحلة الماجستير، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (32) من عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (40 %) من طلاب مرحلة الدكتوراه، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة.

جدول رقم (6) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	التكرار	النسبة
مرحلة الماجستير	48	60.0
مرحلة الدكتوراه	32	40.0
المجموع	80	%100

أداة الدِّراسة:

يقصد بأداة الدِّراسة أو أداة جمع البيانات: «الوسيلة التي تتمُّ بواسطتها عملية جمع البيانات بهدف اختبار فرضيَّات الدِّراسة، أو الإجابة على تساؤلاتها» (القحطاني والعامري وآل مذهب والعمر، 2004: 287).

وقد استخدم الباحثان الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللَّازمة للدراسة، والتي تعرف بأنَّها: «وسيلة لجمع البيانات من مجموعة من الأفراد عن طريق إجابتهم عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة

حول موضوع معين دون مساعدة الباحث لهم أو حضوره أثناء إجابتهم عنها» (القحطاني وآخرون، 2004: 288).

وقد تكونت الاستبانة الموجهة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب من جزأين: الجزء الأول: المعلومات العامة للمستجيب، أما الجزء الثاني، فهو: يقيس متغيرات الدراسة. وطلب الباحثان من المستجيب تحديد درجة العبارة بما يتفق مع رأيه فيها، وذلك بوضع علامة (√) في المكان الذي يراه مناسباً، وهي: (موافق بدرجة عالية جداً/ موافق بدرجة عالية/ موافق بدرجة متوسطة/ موافق بدرجة ضعيفة/ غير موافق). وسيتم إعطاء وزن للبدائل: (موافق بدرجة عالية جداً =5، موافق بدرجة عالية =4، موافق بدرجة متوسطة =3، موافق بدرجة ضعيفة =2، غير موافق =1).

وقد اعتمد الباحثان في إعدادها الشكل المغلق (Closed Questionnaire) الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل عبارة.

صدق الأداة:

قام الباحثان بالتأكد من صدق أداة الدِّراسة بطريقتين:

- أولاً: صدق المحَكِّمِينَ: قام الباحثان بعرض الأداة في صورتها الأولية على عدد (5) من المحكمين من أساتذة قسم التربية في الجامعة الإسلامية، وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم قام الباحثان بتعديل الاستبانة.
- ثانياً: الاتساق الداخلي: حيث حساب معامل ارتباط بيرسون، بين كل فقرة من فقرات محاور الدراسة بالبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بالدرجة الكلية للمحور، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (7) معاملات ارتباط بنود محور الدراسة بالمجال الذي تنتمي إليه وكذلك بالدرجة الكلية له

م	فقرات الاستبانة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمحور
	المحور الأول		
	البعد الأول		
1	يدار البرنامج من قبل مجالس متخصصة ذات مهام وصلاحيات محددة.	0.504**	0.432**
2	يتوفر في قائد البرنامج الخبرة الأكاديمية والإدارية المناسبة لتحقيق رسالته وأهدافه.	0.375*	0.323*
3	يتوفر لدى البرنامج العدد الكافي من الكوادر المؤهلة للقيام بالمهام الإدارية والمهنية والفنية.	0.349*	0.422**
4	تحدد إدارة البرنامج مهام وصلاحيات الكادر الإداري والمهني والفني.	0.442**	0.386*
5	تعمل إدارة البرنامج على توفير مناخ تنظيمي مناسب وبيئة أكاديمية داعمة.	0.521**	0.552**
6	تتابع إدارة البرنامج بتنفيذ خطة البحث العلمي في ضوء مؤشرات أداء محددة.	0.478**	0.333*
7	يتوفر قدر كافٍ من المرونة والصلاحيات تسمح للقائمين على البرنامج بالتطوير والتغيير اللازم للبرنامج ومقرراته الدراسية.	0.402*	0.337*
8	تطبق إدارة البرنامج آليات تضمن النزاهة والعدالة والمساواة في جميع الممارسات الأكاديمية والإدارية.	0.558**	0.463**
9	يشكل البرنامج لجنة استشارية تضم أعضاء من المهنيين والخبراء في تخصص البرنامج للإسهام في تقييمه وتطويره وتحسين أدائه.	0.574**	0.380*
10	تلتزم إدارة البرنامج بتنمية وتطوير المهارات والقدرات المهنية للكوادر الفنية والإدارية لمواكبة التطورات الحديثة.	0.540**	0.521**
11	تتيح إدارة البرنامج معلومات موثوقة ومعلنة تتضمن وصف البرنامج وأدائه وإنجازاته بما يتناسب مع احتياجات المستفيدين.	0.558**	0.472**
12	تشجع إدارة البرنامج المبادرات والمقترحات التطويرية.	0.679**	0.513**
13	يطبق البرنامج نظاماً فعالاً لتقويم أداء القيادات وهيئة التدريس والموظفين، وفق معايير وآليات واضحة ومعلنة تضمن العدالة والشفافية والمساءلة، ويستفاد من نتائج التقويم التغذية الراجعة والتحسين والتطوير.	0.611**	0.341*

م	فقرات الاستبانة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمحور
14	تطبق إدارة البرنامج الأنظمة واللوائح والإجراءات المعتمدة من قبل الجامعة والكلية بما في ذلك التظلم والشكاوي.	0.573**	0.514**
15	يتوفر للبرنامج التمويل المالي الكافي لتحقيق رسالته وأهدافه مع وجود آليات لتحديد أولويات الإنفاق.	0.642**	0.440**
	البعد الثاني		
1	تطبق إدارة البرنامج نظاماً فاعلاً لضمان الجودة وإدارتها، يتسق مع نظام الجودة المؤسسي.	0.638**	0.337*
2	يشارك الطلاب في عمليات التخطيط وضمان الجودة وصنع القرار.	0.780**	0.396*
3	تعتمد إدارة البرنامج مؤشرات أداء رئيسية تقيس أداء البرنامج بدقة.	0.778**	0.433**
4	يقوم البرنامج بتحليل بيانات مؤشرات الأداء.	0.662**	0.332*
5	يقوم البرنامج بتحليل بيانات المقارنات المرجعية.	0.760**	0.389*
6	يقوم البرنامج بتحليل بيانات مدى تقدم الطلاب.	0.785**	0.360*
7	يقوم البرنامج بتحليل بيانات معدلات إتمام البرنامج.	0.766**	0.300*
8	يقوم البرنامج بتحليل بيانات تقييمات الطلاب للبرنامج والمقررات الخدمات.	0.806**	0.465**
9	يقوم البرنامج بتحليل بيانات آراء الخريجين.	0.689**	0.601**
10	يقوم البرنامج بتحليل بيانات وجهات التوظيف.	0.670**	0.398*
11	يستفاد من تحليل البيانات في عمليات التخطيط والتطوير واتخاذ القرار.	0.595**	0.442**
12	يجري البرنامج تقويماً دورياً شاملاً كل ثلاث/ خمس سنوات، ويعد تقارير حول المستوى العام للجودة، مع تحديد نقاط القوة والضعف.	0.540**	0.563**
13	يضع البرنامج خططاً للتحسين بناءً على التقويم الدوري ويتابع تنفيذها.	0.632**	0.458**
	المحور الثاني		
	البعد الأول		
1	يحدد البرنامج خصائص الخريجين ومخرجات التعلم المستهدفة بما يتسق مع رسالته.	0.736**	0.692**
2	يوائم البرنامج خصائص الخريجين مع أهداف الكلية والجامعة.	0.679**	0.583**
3	يعلن البرنامج خصائص الخريجين ومخرجات التعلم.	0.747**	0.666**
4	يراجع البرنامج خصائص الخريجين ومخرجات التعلم بصفة دورية.	0.650**	0.627**
5	تتوافق خصائص الخريجين ومخرجات التعلم مع متطلبات الإطار الوطني للمؤهلات والمعايير الأكاديمية والمهنية ومتطلبات سوق العمل	0.702**	0.715**
6	يطبق البرنامج آليات وأدوات مناسبة لقياس خصائص الخريجين ومخرجات التعلم والتحقق من استيفائها وفق مستويات أداء وخطط تقييم محددة.	0.757**	0.676**
	البعد الثاني		
1	يلتزم البرنامج بالسياسات والمعايير والإجراءات المؤسسية في تصميم وتطوير المنهج الدراسي.	0.637**	0.531**
2	يراعي المنهج الدراسي في تحقيق أهداف البرنامج ومخرجاته التعليمية والتطورات العلمية والتقنية والمهنية في مجال التخصص.	0.717**	0.655**
3	يراجع البرنامج أهدافه ومخرجاته التعليمية والتطورات العلمية والتقنية والمهنية في مجال التخصص بصفة دورية.	0.779**	0.574**
4	تحقق الخطة الدارسة للبرنامج التوازن بين المتطلبات العامة ومتطلبات التخصص وبين الجوانب النظرية والتطبيقية.	0.669**	0.683**

م	فقرات الاستبانة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمحور
5	يراعي البرنامج التتابع والتكامل بين المقررات الدراسية.	*0.330	**0.728
6	يراعي في بناء الخطط الدراسية للبرنامج تحديد متطلبات نقاط الخروج –إن وجدت–.	**0.783	**0.695
7	يتضمن المنهج الدراسي أنشطة صفية وغير صفية متكاملة تسهم في تحقيق مخرجات التعلم.	**0.736	**0.522
8	ترتبط مخرجات التعلم في المقررات مع مخرجات التعلم في البرنامج (مصفوفة توزيع مخرجات تعلم البرنامج على المقررات).	**0.712	**0.613
9	تتوافق إستراتيجيات التعليم والتعلم وطرق التقييم المستخدمة مع مخرجات التعلم المستهدفة على مستوى البرنامج والمقررات.	**0.839	**0.733
10	تتمركز إستراتيجيات التعليم والتعلم حول الطالب وتشجع التعلم النشط.	**0.843	**0.613
11	تتنوع إستراتيجيات التعليم والتعلم وطرق التقييم في البرنامج بما يتناسب مع طبيعته ومستواه.	**0.798	**0.553
12	تعزز القدرة على إجراء البحوث العلمية وتضمن اكتساب الطلاب لمهارات التفكير العليا والتعلم الذاتي.	**0.725	**0.691
	البعد الثالث		
1	يتابع مشرف المسار التزام هيئة التدريس بإستراتيجيات التعليم والتعلم وطرق التقييم الواردة في توصيفات البرنامج والمقررات.	**0.572	**0.531
2	توجد آليات محددة لمتابعة التزام أعضاء هيئة التدريس بإستراتيجيات التعليم والتعلم وطرق التقييم الواردة في توصيفات البرنامج والمقررات	**0.743	**0.655
3	يقدم التدريب اللازم لأعضاء هيئة التدريس على إستراتيجيات التعليم والتعلم.	**0.632	**0.574
4	يقدم التدريب اللازم لأعضاء هيئة التدريس على طرق التقييم المحددة في توصيف البرنامج والمقررات.	**0.707	**0.683
5	يقدم التدريب اللازم لأعضاء هيئة التدريس على الاستخدام الفعال للتقنية الحديثة.	**0.731	**0.728
6	يتابع مشرف المسار الاستخدام الفعال للتقنية الحديثة من قبل أعضاء هيئة التدريس.	**0.718	**0.695
7	يتم تزويد الطالب في بداية تدريس كل مقرر بمعلومات شاملة عنه؛ تتضمن مخرجات التعلم وإستراتيجيات التعليم والتعلم وطرق التقييم ومواعيدها وما يتوقع منهم خلال دراسته للمقرر.	**0.538	**0.522
8	**تقوم المقررات بشكل دوري لتحقق من فاعلية إستراتيجيات التعليم والتعلم وطرق التقييم.**	**0.702	**0.613
9	**تقدم تقارير بشكل دوري عن فاعلية إستراتيجيات التعليم والتعلم وطريق التقييم.**	**0.781	**0.678
10	**يطبق البرنامج آليات لدعم تحفيز التميز في التدريس وتشجيع الإبداع والابتكار لدى هيئة التدريس.**	**0.768	**0.667
11	يطبق البرنامج إجراءات واضحة ومعلنة للتحقق من جودة طرق التقييم ومصداقيتها مثل: (المواصفات، التنوع، الشمولية لمخرجات التعلم وتوزيع الدرجات ودقة التصحيح).	**0.802	**0.746
12	التأكد من مستوى تحصيل الطالب ومطابقة مخرجات التعلم للبرنامج.	**0.727	**0.674
13	تستخدم إجراءات فعالة للتحقق من أن الأعمال والواجبات التي يقدمها الطلاب هي من إنتاجهم.	**0.735	**0.656
14	تقدم تغذية راجعة للطلاب عن أدائهم ونتائج تقويمهم في وقت يمكنهم فيه من تحسين أدائهم.	**0.575	**0.506

* **عبارات دالة عند مستوى 0.05 فأقل.** ** **عبارات دالة عند مستوى 0.01 فأقل.**

من الجدول السَّابق يتَّضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، وبعضها دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكوِّنة للاستبانة تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات الأداة:

للتحقق من الثَّبات لمفردات محاور الدِّراسة؛ تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النَّتائج كما يوضحها الجدول التَّالي:

جدول (8) معاملات ثبات ألفا كرونباخ

أبعاد الدِّراسة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول	15	0.925
البعد الثاني	13	0.903
معامل ثبات المحور الأول	28	0.952
البعد الأول	6	0.883
البعد الثاني	12	0.901
البعد الثالث	14	0.926
معامل ثبات المحور الثاني	32	0.945
معامل ثبات الاستبانه ككل	60	0.963

من خلال النَّتائج الموضحة أعلاه يتَّضح أن ثبات جميع مجالات الدِّراسة مرتفع؛ حيث تراوحت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ بين (0.883-0.952)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (0.963)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميداني.

تصحيح أداة الدِّراسة:

لتسهيل تفسير النَّتائج استخدم الباحثان الأُسلوب التَّالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة؛ حيث تم إعطاء وزن للبدائل الموضحة في الجدول التَّالي ليتم معالجتها إحصائياً على النَّحو التَّالي:

جدول رقم (9) تصحيح أداة الدراسة

درجة الموافقة	عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	غير موافق
الدرجة	5	4	3	2	1

تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التَّالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة–أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة =

(5 –1) ÷ 5= 0.80

لنحصل على التصنيف التَّالي:

جدول (10) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدِّراسة

الوصف	مدى المتوسِّطات
موافق بدرجة عالية جداً	من 4.21–5.00
موافق بدرجة عالية	من 3.41–4.20
موافق بدرجة متوسطة	من 2.61–3.40
موافق بدرجة ضعيفة	من 1.81–2.60
غير موافق	من 1.00–1.80

أساليب تحليل البيانات:

استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية للتعرف على خصائص عينة الدراسة وحساب صدق وثبات الأدوات والإجابة على تساؤلات الدراسة:

- التكرارات والنسبة المئوية؛ للتعرف على خصائص عينّة البحث.
- المتوسط الحسابي (Mean)؛ لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض آراء أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية، وكذلك لترتيب العبارات من حيث درجة الاستجابة حسب أعلى متوسط حسابي.

- الانحراف المعياري (Standard Deviation) وذلك للتعرف على مدى انحراف آراء أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي؛ حيث يوضح الانحراف المعياري التشتت في آراء أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية، وكذلك لترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتت عند تساوي المتوسط الحسابي.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)؛ لاستخراج ثبات أدوات البحث.
- حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson)؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- تم استخدام اختبار ت (Independent Sample T-Test)؛ لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين.
- تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis)؛ وهو اختبار لا بارامتري تم استخدامه كبديل عن اختبار تحليل التباين الأحادي، نظراً لوجود تباين في توزيع فئات عينة الدراسة وفقاً لمتغيراته الوظيفية.

إجابة السؤال الأول: ما واقع جودة تحقق معايير إدارة البرنامج وضمان جودته في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟

للتعرف على واقع جودة تحقق معايير إدارة البرنامج وضمان جودته في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؛ قام الباحثان بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور واقع جودة تحقق معايير إدارة البرنامج وضمان جودته في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وجاءت النتائج كما توضحه الجداول التالية:

البعد الأول: إدارة البرنامج

جدول رقم (11): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد إدارة البرنامج مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		٪	غير موافق	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
2	يتوفر في قائد البرنامج الخبرة الأكاديمية والإدارية المناسبة لتحقيق رسالته وأهدافه.	ك	0	1	11	35	66	4.47	0.708	بدرجة عالية جداً	1
		%	0.0	0.9	9.7	31.0	58.4				
1	يدار البرنامج من قبل مجالس متخصصة ذات مهام وصلاحيات محددة.	ك	0	0	15	48	50	4.31	0.695	بدرجة عالية جداً	2
		%	0.0	0.0	13.3	42.5	44.2				
12	تشجع إدارة البرنامج المبادرات والمقترحات التطويرية.	ك	0	2	23	36	52	4.22	0.832	بدرجة عالية جداً	3
		%	0.0	1.8	20.4	31.9	46.0				
4	تحدد إدارة البرنامج مهام وصلاحيات الكادر الإداري والمهني والفني.	ك	3	1	15	48	46	4.18	0.889	بدرجة عالية	4
		%	2.7	0.9	13.3	42.5	40.7				
14	تطبق إدارة البرنامج الأنظمة واللوائح والإجراءات المعتمدة من قبل الجامعة والكلية بما في ذلك التظلم والشكاوي.	ك	2	5	11	48	47	4.18	0.909	بدرجة عالية	4م
		%	1.8	4.4	9.7	42.5	41.6				
6	تتابع إدارة البرنامج بتنفيذ خطة البحث العلمي في ضوء مؤشرات أداء محددة.	ك	2	2	20	43	46	4.14	0.895	بدرجة عالية	5
		%	1.8	1.8	17.7	38.1	40.7				

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			غير موافق	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
11	تتيح إدارة البرنامج معلومات موثوقة ومعلنة تتضمن وصف البرنامج وأدائه وإنجازاته بما يتناسب مع احتياجات المستفيدين.	ك	1	7	18	40	47	4.11	0.948	بدرجة عالية	6
		%	0.9	6.2	15.9	35.4	41.6				
8	تطبق إدارة البرنامج آليات تضمن النزاهة والعدالة والمساواة في جميع الممارسات الأكاديمية والإدارية.	ك	2	4	24	38	45	4.06	0.957	بدرجة عالية	7
		%	1.8	3.5	21.2	33.6	39.8				
3	يتوفر لدى البرنامج العدد الكافي من الكوادر المؤهلة للقيام بالمهام الإدارية والمهنية والفنية.	ك	2	2	23	47	39	4.05	0.885	بدرجة عالية	8
		%	1.8	1.8	20.4	41.6	34.5				
5	تعمل إدارة البرنامج على توفير مناخ تنظيمي مناسب وبيئة أكاديمية داعمة.	ك	3	3	21	44	42	4.05	0.953	بدرجة عالية	8م
		%	2.7	2.7	18.6	38.9	37.2				
9	يشكل البرنامج لجنة استشارية تضم أعضاء من المهنيين والخبراء في تخصص البرنامج للإسهام في تقييمه وتطويره وتحسين أدائه.	ك	1	2	23	52	35	4.04	0.817	بدرجة عالية	9
		%	0.9	1.8	20.4	46.0	31.0				
10	تلتزم إدارة البرنامج بتنمية وتطوير المهارات والقدرات المهنية للكوادر الفنية والإدارية لمواكبة التطورات الحديثة.	ك	1	1	28	47	36	4.03	0.829	بدرجة عالية	10
		%	0.9	0.9	24.8	41.6	31.9				
7	يتوفر قدر كافٍ من المرونة والصلاحيات تسمح للقائمين على البرنامج بالتطوير والتغيير اللازم للبرنامج ومقرراته الدراسية.	ك	2	4	30	44	33	3.90	0.925	بدرجة عالية	11
		%	1.8	3.5	26.5	38.9	29.2				
13	يطبق البرنامج نظاماً فعالاً لتقويم أداء القيادات وهيئة التدريس والموظفين وفق معايير وآليات واضحة ومعلنة تضمن العدالة والشفافية والمساءلة ويستفاد من نتائج التقويم التغذية الراجعة والتحسين والتطوير.	ك	3	2	35	41	32	3.86	0.944	بدرجة عالية	12
		%	2.7	1.8	31.0	36.3	28.3				
15	يتوفر للبرنامج التمويل المالي الكافي لتحقيق رسالته وأهدافه مع وجود آليات لتحديد أولويات الإنفاق.	ك	5	4	32	38	34	3.81	1.048	بدرجة عالية	13
		%	4.4	3.5	28.3	33.6	30.1				
	المتوسط العام							4.09	0.639	بدرجة عالية	

*المتوسط الحسابي من (5.00).

يتبين من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس موافقون بدرجة عالية على إدارة البرنامج كأحد معايير إدارة البرنامج وضمان جودته في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي؛ بمتوسط حسابي عام بلغ (4.09 من 5.00)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بدرجة عالية).

كما تبين أن هناك تبايناً في آراء عينة الدراسة نحو إدارة البرنامج، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.81 إلى 4.87)، وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة والخامسة من فئات الدراسة، والتي توضح أن استجابات أفراد الدراسة نحو إدارة البرنامج تشير إلى (موافق بدرجة عالية/ موافق بدرجة عالية جداً)، على التوالي.

كما تبين أن أكثر مظاهر إدارة البرنامج تمثلت في العبارة رقم (2) وهي: (يتوفر في قائد البرنامج الخبرة الأكاديمية والإدارية المناسبة لتحقيق رسالته وأهدافه) حيث جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.47 من 5.00)، ودرجة موافقة تشير إلى (عالية جداً).

كما جاءت العبارة رقم (1) وهي: (يدار البرنامج من قبل مجالس متخصصة ذات مهام وصلاحيات محددة) في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.31 من 5.00)، ودرجة موافقة تشير إلى (عالية جداً).

في حين أن أقل مظاهر إدارة البرنامج تمثلت في العبارة رقم (15) وهي: (يتوفر للبرنامج التمويل المالي الكافي لتحقيق رسالته وأهدافه مع وجود آليات لتحديد أولويات الإنفاق) حيث جاءت في المرتبة (الثالثة عشرة والأخيرة) بمتوسط حسابي (3.81 من 5.00)، ودرجة موافقة تشير إلى (عالية).

البعد الثاني: ضمان جودة البرنامج

جدول رقم (12): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد ضمان جودة البرنامج مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		٪	غير موافق	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
1	تطبق إدارة البرنامج نظاماً فاعلاً لضمان الجودة وإدارتها، يتسق مع نظام الجودة المؤسسي.	ك	0	3	22	41	47	4.17	0.833	بدرجة عالية	1
		%	0.0	2.7	19.5	36.3	41.6				
13	يضع البرنامج خططاً للتحسين بناء على التقويم الدوري ويتابع تنفيذها	ك	2	3	26	41	41	4.03	0.930	بدرجة عالية	2
		%	1.8	2.7	23.0	36.3	36.3				
7	يقوم البرنامج بتحليل بيانات معدلات إتمام البرنامج.	ك	3	1	28	43	38	3.99	0.931	بدرجة عالية	3
		%	2.7	0.9	24.8	38.1	33.6				
11	يستفاد من تحليل البيانات في عمليات التخطيط والتطوير واتخاذ القرار.	ك	3	5	25	39	41	3.97	1.004	بدرجة عالية	4
		%	2.7	4.4	22.1	34.5	36.3				
3	تعتمد إدارة البرنامج مؤشرات أداء رئيسية تقيس أداء البرنامج بدقة.	ك	3	6	24	39	41	3.96	1.017	بدرجة عالية	5
		%	2.7	5.3	21.2	34.5	36.3				
4	يقوم البرنامج بتحليل بيانات مؤشرات الأداء.	ك	3	5	22	47	36	3.96	0.967	بدرجة عالية	5م
		%	2.7	4.4	19.5	41.6	31.9				
8	يقوم البرنامج بتحليل بيانات تقييمات الطلاب للبرنامج والمقررات الخدمات.	ك	3	8	22	40	40	3.94	1.038	بدرجة عالية	6
		%	2.7	7.1	19.5	35.4	35.4				
6	يقوم البرنامج بتحليل بيانات مدى تقدم الطلاب.	ك	3	5	31	34	40	3.91	1.023	بدرجة عالية	7
		%	2.7	4.4	27.4	30.1	35.4				

5	يقوم البرنامج بتحليل بيانات المقارنات المرجعية.	ك	4	10	24	43	32	3.79	1.064	بدرجة عالية	8
		%	3.5	8.8	21.2	38.1	28.3				
12	يجري البرنامج تقويماً دورياً شاملاً كل ثلاث/ خمس سنوات ويعد تقارير حول المستوى العام للجودة، مع تحديد نقاط القوة والضعف.	ك	3	6	35	37	32	3.79	1.004	بدرجة عالية	8م
		%	2.7	5.3	31.0	32.7	28.3				
9	يقوم البرنامج بتحليل بيانات آراء الخريجين.	ك	6	8	40	26	33	3.64	1.134	بدرجة عالية	9
		%	5.3	7.1	35.4	23.0	29.2				
10	يقوم البرنامج بتحليل بيانات وجهات التوظيف.	ك	5	11	36	30	31	3.63	1.120	بدرجة عالية	10
		%	4.4	9.7	31.9	26.5	27.4				
2	يشارك الطلاب في عمليات التخطيط وضمان الجودة وصنع القرار.	ك	15	13	30	37	18	3.27	1.247	بدرجة متوسطة	11
		%	13.3	11.5	26.5	32.7	15.9				
	المتوسط العام							3.85	0.841	**بدرجة عالية**	

*المتوسط الحسابي من (5.00).

يتبين من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس موافقون بدرجة عالية على ضمان جودة البرنامج كأحد معايير ضمان جودة البرنامج وضمان جودته في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي؛ بمتوسط حسابي عام بلغ (3.85 من 5.00)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بدرجة عالية).

كما تبين أن هناك تبايناً في آراء عينة الدراسة نحو إدارة البرنامج؛ بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.17 إلى 4.17)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة والرابعة من فئات الدراسة، والتي توضح أن استجابات أفراد الدراسة نحو ضمان جودة البرنامج تشير إلى (موافق بدرجة متوسطة/ موافق بدرجة عالية)، على التوالي.

كما تبين أن أكثر مظاهر ضمان جودة البرنامج تمثلت في العبارة رقم (1) وهي: (تطبق إدارة البرنامج نظاماً فاعلاً لضمان الجودة وإدارتها، يتسق مع نظام الجودة المؤسسي)؛ حيث جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.17 من 5.00)، ودرجة موافقة تشير إلى (عالية).

كما جاءت العبارة رقم (13) وهي: (يضع البرنامج خططاً للتحسين بناء على التقويم الدوري ويتابع تنفيذها) في المرتبة الثانية؛ بمتوسط حسابي (4.03 من 5.00)، ودرجة موافقة تشير إلى (عالية).

في حين أن أقل مظاهر ضمان جودة البرنامج تمثلت في العبارة رقم (2) وهي: (يشارك الطلاب في عمليات التخطيط وضمان الجودة وصنع القرار)؛ حيث جاءت في المرتبة (الحادية عشرة والأخيرة) بمتوسط حسابي (3.27 من 5.00)، ودرجة موافقة تشير إلى (متوسطة).

وفيما يلي توضيح لجميع هذه الأبعاد حسب متوسطات الموافقة على درجة الموافقة عليها:

جدول رقم (13): استجابات أفراد الدراسة على جميع أبعاد جودة تحقق معايير إدارة البرنامج وضمان جودته في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	**إدارة البرنامج**	4.09	0.639	بدرجة عالية	1
2	**ضمان جودة البرنامج**	3.85	0.841	بدرجة عالية	2
	المتوسط العام لجميع الابعاد	3.97	0.489	موافق بدرجة عالية	

يتبين من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس موافقون بدرجة عالية على جميع أبعاد معايير ضمان جودة البرنامج وضمان جودته في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي؛ بمتوسط حسابي عام بلغ (3.97 من 5.00)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بدرجة عالية).

كما تبين أن إدارة البرنامج جاءت في المرتبة الأولى؛ بمتوسط (4.09 من 5.00)، يليها ضمان جودة البرنامج بمتوسط حسابي عام بلغ (3.85 من 5.00).

ويتضح من التحليل السابق أن إجابة السؤال الأول أظهرت أن درجة واقع جودة تحقق معايير إدارة البرنامج وضمان جودته في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي حصلت على درجة عالية في متوسط إجابات أفراد العينة.

إجابة السؤال الثاني: ما واقع جودة تحقق معايير التعليم والتعلم في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟

للتعرف على واقع جودة تحقق معايير التعليم والتعلم في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، قام الباحثان بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور واقع جودة تحقق معايير التعليم والتعلم في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وجاءت النتائج كما توضحه الجداول التالية:

البعد الأول: خصائص الخريجين ومخرجات التعلم

جدول رقم (14): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد خصائص الخريجين ومخرجات التعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			غير موافق	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
2	يوائم البرنامج خصائص الخريجين مع أهداف الكلية والجامعة.	ك	4	4	21	36	48	4.06	1.038	بدرجة عالية	1
		%	3.5	3.5	18.6	31.9	42.5				
1	يحدد البرنامج خصائص الخريجين ومخرجات التعلم المستهدفة بما يتسق مع رسالته.	ك	4	8	21	37	43	3.95	1.084	بدرجة عالية	2
		%	3.5	7.1	18.6	32.7	38.1				
3	يعلن البرنامج خصائص الخريجين ومخرجات التعلم.	ك	5	8	23	36	41	3.88	1.116	بدرجة عالية	3
		%	4.4	7.1	20.4	31.9	36.3				
6	يطبق البرنامج آليات وأدوات مناسبة لقياس خصائص الخريجين ومخرجات التعلم والتحقق من استيفائها وفق مستويات أداء وخطط تقييم محددة.	ك	4	4	28	42	35	3.88	1.007	بدرجة عالية	4
		%	3.5	3.5	24.8	37.2	31.0				
5	تتوافق خصائص الخريجين ومخرجات التعلم مع متطلبات الإطار الوطني للمؤهلات والمعايير الأكاديمية والمهنية ومتطلبات سوق العمل.	ك	4	7	27	44	31	3.81	1.025	بدرجة عالية	5
		%	3.5	6.2	23.9	38.9	27.4				
4	يراجع البرنامج خصائص الخريجين ومخرجات التعلم بصفة دورية.	ك	6	6	32	34	35	3.76	1.112	بدرجة عالية	6
		%	5.3	5.3	28.3	30.1	31.0				
	المتوسط العام							3.89	0.939	بدرجة عالية	

*المتوسط الحسابي من (5.00).

يتبين من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس موافقون بدرجة عالية على خصائص الخريجين ومخرجات التعلم كأحد معايير التعليم والتعلم في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي؛ بمتوسط حسابي عام بلغ (3.89 من 5.00)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بدرجة عالية).

كما تبين أن هناك تبايناً في توافق عينة الدراسة نحو إدارة البرنامج، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.76 إلى 4.06)، وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات الدراسة، والتي توضح أن استجابات أفراد الدراسة نحو خصائص الخريجين ومخرجات التعلم تشير إلى (موافق بدرجة عالية).كما تبين أن أكثر مظاهر خصائص الخريجين ومخرجات التعلم تمثلت في العبارة رقم (2) وهي: (يوائم البرنامج خصائص الخريجين مع أهداف الكلية والجامعة)؛ حيث جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.06 من 5.00)، ودرجة موافقة تشير إلى (عالية).

كما جاءت العبارة رقم (1) وهي: (يحدد البرنامج خصائص الخريجين ومخرجات التعلم المستهدفة بما يتسق مع رسالته) في المرتبة الثانية؛ بمتوسط حسابي (3.95 من 5.00)، ودرجة موافقة تشير إلى (عالية).

في حين أن أقل مظاهر خصائص الخريجين ومخرجات التعلم تمثلت في العبارة رقم (4) وهي: (يراجع البرنامج خصائص الخريجين ومخرجات التعلم بصفة دورية)؛ حيث جاءت في المرتبة (السادسة والأخيرة) بمتوسط حسابي (3.76 من 5.00)، ودرجة موافقة تشير إلى (عالية).

البعد الثاني: جودة المنهج الدراسي

جدول رقم (15): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد جودة المنهج الدراسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			غير موافق	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
1	يلتزم البرنامج بالسياسات والمعايير والإجراءات المؤسسية في تصميم وتطوير المنهج الدراسي.	ك	0	0	21	43	49	4.25	0.750	بدرجة عالية جداً	1
		٪	0.0	0.0	18.6	38.1	43.4				
2	يراعي المنهج الدراسي في تحقيق أهداف البرنامج ومخرجاته التعليمية والتطورات العلمية والتقنية والمهنية في مجال التخصص.	ك	1	1	19	40	52	4.25	0.829	بدرجة عالية جداً	1م
		٪	0.9	0.9	16.8	35.4	46.0				
12	تعزز القدرة على إجراء البحوث العلمية وتضمن اكتساب الطلاب لمهارات التفكير العليا والتعلم الذاتي.	ك	3	4	13	43	50	4.18	0.956	بدرجة عالية	2
		٪	2.7	3.5	11.5	38.1	44.2				
10	تتمركز إستراتيجيات التعليم والتعلم حول الطالب وتشجع التعلم النشط.	ك	4	2	20	38	49	4.12	0.998	بدرجة عالية	3
		٪	3.5	1.8	17.7	33.6	43.4				
3	يراجع البرنامج أهدافه ومخرجاته التعليمية والتطورات العلمية والتقنية والمهنية في مجال التخصص بصفة دورية.	ك	1	5	20	45	42	4.08	0.898	بدرجة عالية	4
		٪	0.9	4.4	17.7	39.8	37.2				
9	تتوافق إستراتيجيات التعليم والتعلم وطرق التقييم المستخدمة مع مخرجات التعلم المستهدفة على مستوى البرنامج والمقررات	ك	2	3	18	51	39	4.08	0.878	بدرجة عالية	4م
		٪	1.8	2.7	15.9	45.1	34.5				
11	تتنوع إستراتيجيات التعليم والتعلم وطرق التقييم في البرنامج بما يتناسب مع طبيعته ومستواه.	ك	3	4	21	39	46	4.07	0.988	بدرجة عالية	5
		٪	2.7	3.5	18.6	34.5	40.7				
4	تحقق الخطة الدارسة للبرنامج التوازن بين المتطلبات العامة ومتطلبات التخصص وبين الجوانب النظرية والتطبيقية.	ك	3	6	17	43	44	4.05	0.999	بدرجة عالية	6
		٪	2.7	5.3	15.0	38.1	38.9				

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			غير موافق	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
5	يراعي البرنامج التتابع والتكامل بين المقررات الدراسية.	ك	3	6	17	43	44	4.05	0.999	بدرجة عالية	6م
		٪	2.7	5.3	15.0	38.1	38.9				
8	ترتبط مخرجات التعلم في المقررات مع مخرجات التعلم في البرنامج (مصفوفة توزيع مخرجات تعلم البرنامج على المقررات).	ك	2	4	21	45	41	4.05	0.924	بدرجة عالية	6م
		٪	1.8	3.5	18.6	39.8	36.3				
6	يراعي في بناء الخطط الدراسية للبرنامج تحديد متطلبات نقاط الخروج إن وجدت.	ك	3	2	22	49	37	4.02	0.916	بدرجة عالية	7
		٪	2.7	1.8	19.5	43.4	32.7				
7	يتضمن المنهج الدراسي أنشطة صفية وغير صفية متكاملة تسهم في تحقيق مخرجات التعلم.	ك	5	7	17	39	45	3.99	1.098	بدرجة عالية	8
		٪	4.4	6.2	15.0	34.5	39.8				
	المتوسط العام							4.10	0.798	بدرجة عالية	

*المتوسط الحسابي من (5.00).

يتبين من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس موافقون بدرجة عالية على جودة المنهج الدراسي كأحد معايير التعليم والتعلم في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي؛ بمتوسط حسابي عام بلغ (4.10 من 5.00)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بدرجة عالية).

كما تبين أن هناك تبايناً في تباين عينة الدراسة نحو إدارة البرنامج؛ بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.99 إلى 4.25)، وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة والخامسة من فئات الدراسة، والتي توضح أن استجابات أفراد الدراسة نحو جودة المنهج الدراسي تشير إلى (موافق بدرجة عالية/ موافق بدرجة عالية جداً). كما تبين أن أكثر مظاهر جودة المنهج الدراسي تمثلت في العبارة رقم (1) وهي: (يلتزم البرنامج بالسياسات والمعايير والإجراءات المؤسسية في تصميم وتطوير المنهج الدراسي)، والعبارة رقم (2) ونصها: (يراعي المنهج الدراسي في تحقيق أهداف البرنامج ومخرجاته التعليمية والتطورات العلمية والتقنية والمهنية في مجال التخصص)؛ حيث جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.25 من 5.00)، ودرجة موافقة تشير إلى (عالية جداً).

كما جاءت العبارة رقم (12) وهي: (تعزز القدرة على إجراء البحوث العلمية وتضمن اكتساب الطلاب لمهارات التفكير العليا والتعلم الذاتي) في المرتبة الثانية؛ بمتوسط حسابي (4.18 من 5.00)، ودرجة موافقة تشير إلى (عالية). في حين أن أقل مظاهر جودة المنهج الدراسي تمثلت في العبارة رقم (7) وهي: (يتضمن المنهج الدراسي أنشطة صفية وغير صفية متكاملة تسهم في تحقيق مخرجات التعلم)؛ حيث جاءت في المرتبة (الثامنة والأخيرة) بمتوسط حسابي (3.99 من 5.00)، ودرجة موافقة تشير إلى (عالية).

البعد الثالث: جودة التدريس وتقييم الطلاب

جدول رقم (16): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد جودة التدريس وتقييم الطلاب مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			غير موافق	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
7	يتم تزويد الطالب في بداية تدريس كل مقرر بمعلومات شاملة عنه تتضمن مخرجات التعلم وإستراتيجيات التعليم والتعلم وطرق التقييم ومواعيدها وما يتوقع منهم خلال دراسته للمقرر.	ك	4	4	11	37	57	4.23	1.009	بدرجة عالية جداً	1
		٪	3.5	3.5	9.7	32.7	50.4				
12	التأكد من مستوى تحصيل الطالب ومطابقة لمخرجات التعلم للبرنامج.	ك	5	1	15	43	49	4.15	0.993	بدرجة عالية	2
		٪	4.4	0.9	13.3	38.1	43.4				
13	تستخدم إجراءات فعالة للتحقق من أن الأعمال والواجبات التي يقدمها الطلاب هي من إنتاجهم.	ك	5	1	23	32	52	4.11	1.047	بدرجة عالية	3
		٪	4.4	0.9	20.4	28.3	46.0				

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			غير موافق	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
1	يتابع مشرف المسار التزام هيئة التدريس بإستراتيجيات التعليم والتعلم وطرق التقييم الواردة في توصيفات البرنامج والمقررات.	ك	5	4	19	35	50	4.07	1.075	بدرجة عالية	4
		٪	4.4	3.5	16.8	31.0	44.2				
8	تقويم المقررات بشكل دوري لتحقق من فاعلية إستراتيجيات التعليم والتعلم وطرق التقييم.	ك	3	8	16	38	48	4.06	1.046	بدرجة عالية	5
		٪	2.7	7.1	14.2	33.6	42.5				
5	يقدم التدريب اللازم لأعضاء هيئة التدريس على الاستخدام الفعال للتقنية الحديثة.	ك	3	10	14	37	49	4.05	1.076	بدرجة عالية	6
		٪	2.7	8.8	12.4	32.7	43.4				
6	يتابع مشرف المسار الاستخدام الفعال للتقنية الحديثة من قبل أعضاء هيئة التدريس.	ك	4	7	15	40	47	4.05	1.059	بدرجة عالية	6م
		٪	3.5	6.2	13.3	35.4	41.6				
2	توجد آليات محددة لمتابعة التزام أعضاء هيئة التدريس بإستراتيجيات التعليم والتعلم وطرق التقييم الواردة في توصيفات البرنامج والمقررات.	ك	4	4	19	44	42	4.03	1.004	بدرجة عالية	7
		٪	3.5	3.5	16.8	38.9	37.2				
4	يقدم التدريب اللازم لأعضاء هيئة التدريس على طرق التقييم المحددة في توصيف البرنامج والمقررات.	ك	3	6	20	45	39	3.98	0.991	بدرجة عالية	8
		٪	2.7	5.3	17.7	39.8	34.5				
11	يطبق البرنامج إجراءات واضحة ومعلنة للتحقق من جودة طرق التقييم ومصداقيتها مثل: (المواصفات، التنوع، الشمولية لمخرجات التعلم وتوزيع الدرجات ودقة التصحيح).	ك	4	4	20	47	38	3.98	0.991	بدرجة عالية	8م
		٪	3.5	3.5	17.7	41.6	33.6				
3	يقدم التدريب اللازم لأعضاء هيئة التدريس على إستراتيجيات التعليم والتعلم.	ك	3	8	19	42	41	3.97	1.030	بدرجة عالية	9
		٪	2.7	7.1	16.8	37.2	36.3				
9	تقديم تقارير بشكل دوري عن فاعلية إستراتيجيات التعليم والتعلم وطريق التقييم.	ك	3	4	26	40	40	3.97	0.986	بدرجة عالية	9م
		٪	2.7	3.5	23.0	35.4	35.4				
14	تقدم تغذية راجعة للطلاب عن أدائهم ونتائج تقويمهم في وقت يمكنهم فيه من تحسين أدائهم.	ك	7	5	18	37	46	3.97	1.145	بدرجة عالية	9م
		٪	6.2	4.4	15.9	32.7	40.7				
10	يطبق البرنامج آليات لدعم تحفيز التميز في التدريس وتشجيع الإبداع والابتكار لدى هيئة التدريس.	ك	5	7	17	46	38	3.93	1.067	بدرجة عالية	10
		٪	4.4	6.2	15.0	40.7	33.6				
	المتوسط العام							4.04	0.893	بدرجة عالية	

*المتوسط الحسابي من (5.00).

يتبين من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس موافقون بدرجة عالية على جودة التدريس وتقييم الطلاب كأحد معايير التعليم والتعلم في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي؛ بمتوسط حسابي عام بلغ (4.04 من 5.00)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بدرجة عالية).

كما تبين أن هناك تبايناً في تباين عينة الدراسة نحو إدارة البرنامج، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.93 إلى 4.23)، وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة والخامسة من فئات الدراسة، والتي توضح أن استجابات أفراد الدراسة نحو جودة التدريس وتقييم الطلاب تشير إلى (موافق بدرجة عالية/ موافق بدرجة عالية جداً).

كما تبين أن أكثر مظاهر جودة التدريس وتقييم الطلاب تمثلت في العبارة رقم (7) وهي: (يتم تزويد الطالب في بداية تدريس كل مقرر بمعلومات شاملة عنه تتضمن مخرجات التعلم وإستراتيجيات التعليم والتعلم وطرق التقييم ومواعيدها وما يتوقع منهم خلال دراسته للمقرر)؛ حيث جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.23 من 5.00)، ودرجة موافقة تشير إلى (عالية جداً).

كما جاءت العبارة رقم (12) وهي: (التأكد من مستوى تحصيل الطالب ومطابقة لمخرجات التعلم للبرنامج) في المرتبة الثانية؛ بمتوسط حسابي (4.12 من 5.00)، ودرجة موافقة تشير إلى (عالية).

في حين أن أقل مظاهر جودة التدريس وتقييم الطلاب تمثلت في العبارة رقم (10) وهي: (يطبق البرنامج آليات لدعم تحفيز التميز في التدريس وتشجيع الإبداع والابتكار لدى هيئة التدريس)؛ حيث جاءت في المرتبة (العاشرة والأخيرة) بمتوسط حسابي (3.93 من 5.00)، ودرجة موافقة تشير إلى (عالية).

وفيما يلي توضيح لجميع هذه الأبعاد حسب متوسطات الموافقة على درجة الموافقة عليها:

جدول رقم (17): استجابات أفراد الدراسة على جميع أبعاد جودة تحقق معايير التعليم والتعلم في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	خصائص الخريجين ومخرجات التعلم	3.89	0.939	بدرجة عالية	3
2	جودة المنهج الدراسي	4.10	0.798	بدرجة عالية	1
3	جودة التدريس وتقييم الطلاب	4.04	0.893	بدرجة عالية	2
المتوسط العام لجميع الأبعاد		4.01	0.559	موافق بدرجة عالية	

يتبين من الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس موافقون بدرجة عالية على جميع أبعاد معايير التعليم والتعلم في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي؛ بمتوسط حسابي عام بلغ (4.01 من 5.00)، ودرجة موافقة تشير إلى (موافق بدرجة عالية).

أي أن واقع جودة تحقق معايير التعليم والتعلم في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب قد حصل على درجة عالية في متوسط إجابات أفراد العينة.

كما جاءت عمليات جودة المنهج الدراسي في المرتبة الأولى، بمتوسط (4.10 من 5.00)، يليها جودة التدريس وتقييم الطلاب، في المرتبة الثانية ومتوسط موافقة مقداره (4.04 من 5.00)، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة جاءت عمليات خصائص الخريجين ومخرجات التعلم، بمتوسط موافقة مقداره (3.89 من 5.00).

من الجداول السابقة يتبين أن جميع معايير إدارة البرنامج وضمان جودته وكذلك معايير التعليم والتعلم في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي تتوافر جميعها بدرجة عالية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وهو ما يوضح أهمية توافر هذه المعايير في تحقيق معايير الجودة المطلوبة؛ حيث إن توافر الخبرة الأكاديمية والإدارية المناسبة لدى القيادات يساعد بدرجة كبيرة في تحقيق رسالة البرنامج وأهدافه، كما يدار البرنامج من قبل مجالس متخصصة ذات مهام وصلاحيات محددة تسهم في تحديد تلك المهام والصلاحيات المنوطة بجميع منسوبي البرنامج، وأيضاً أهمية وجود خطط واضحة ومحددة لتفعيل عملية تجويد البرنامج لتكون واقعاً ملموساً يتفق مع مبادئ الجودة ومتطلباتها، ويوائم أهداف الجامعة ويحقق طموحات الخريجين وتطلعاتهم. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (المطرفي، والأحمدي، 2020)؛ التي توصلت إلى تحقق معايير برنامج ماجستير مناهج طرق وتدريس العلوم بجامعة طيبة في ضوء معايير مجلس اعتماد البرامج التربوية (CAEP) في البرنامج بدرجة كبيرة.

وكذلك اتفقت مع دراسة (دياب، 2017)؛ التي توصلت إلى أن درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في برامج الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية بقطاع غزة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وأعضاء هيئة الجودة كبيرة وبوزن نسبي مقداره 76.28%، وبمتوسط حسابي 3.814. وكذلك اتفقت مع دراسة (السلمي، وآخرون، 2018)؛ التي توصلت إلى ارتفاع مستوى رضا الطلاب عن إجراءات وضوابط القبول بالجامعة، كما أشارت إلى ارتفاع مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس عن إجراءات استحداث برامج الدراسات العليا وتطويرها بالجامعة. وأيضاً اتفقت مع دراسة (أبو هاشم، 2016)؛ التي توصلت إلى أن تحقيق ترتيب معايير الاعتماد وفقاً للمتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب والطالبات: أعضاء هيئة التدريس بمتوسط حسابي عام بلغ (4.01).

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الثبيتي، 2019)؛ التي توصلت إلى حصول جميع محاور التقويم على درجة متوسطة. وكذلك اختلفت مع دراسة (زاهر وجنبلاط، 2019)؛ التي توصلت إلى عدم رضا طلبة الدراسات العليا عن واقع جودة البرامج الأكاديمية المقدمة في كلية الاقتصاد، وكذلك عدم الرضا عن واقع المناهج والخطط الدراسية المقدمة، وأيضاً عدم الرضا عن الخدمات الأكاديمية المساندة. كما اختلفت مع دراسة (جبارة والفقيه، 2019)؛ التي توصلت إلى أن درجة توافر الجودة في برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة تعز من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة متوسطة. وكذلك اختلفت مع دراسة (الشوابكة، 2018)؛ التي توصلت إلى أن درجة توافر المعيار الثالث (أعضاء هيئة التدريس) ودرجة جودة تطبيقه في البرنامج كانت مرتفعة، في حين كانت درجة توافر بقية المعايير ودرجة جودة تطبيقها في البرنامج متوسطة. كما اختلفت مع دراسة (الجاسر، 2018)؛ التي توصلت إلى أن تقويم كافة المعايير جاء بدرجة متوسطة. وكذلك اختلفت مع دراسة (الغزو والقرعان، 2017)؛ التي توصلت إلى أن درجة تقويم طلبة مرحلة البكالوريوس من مستوى الثالثة والرابعة في جامعة اليرموك لجودة البرامج الأكاديمية كانت متوسطة.

إجابة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس تعزى للمتغيرين التاليين (الدرجة العلمية، الخبرة)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير الدرجة العلمية

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في بين إجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الدرجة العلمية؛ قام الباحثان باستخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis)، وهو اختبار لابارامتري تم استخدامه بديلاً عن اختبار تحليل التباين الأحادي، نظراً لوجود تباين في توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية.

وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (18) نتيجة اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) للفروق إجابات عينة الدراسة من المعلمين باختلاف متغير الدرجة العلمية

أبعاد ومحاور الدراسة	الدرجة العلمية	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إدارة البرنامج	أستاذ	13	19.04	1.176	2	0.556 غير دالة
	أستاذ مشارك	9	14.56			
	أستاذ مساعد	11	16.59			
ضمان جودة البرنامج	أستاذ	13	14.65	1.685	2	0.431 غير دالة
	أستاذ مشارك	9	17.00			
	أستاذ مساعد	11	19.77			
خصائص الخريجين ومخرجات التعلم	أستاذ	13	17.73	3.070	2	0.215 غير دالة
	أستاذ مشارك	9	20.61			
	أستاذ مساعد	11	13.18			
جودة المنهج الدراسي	أستاذ	13	19.19	1.767	2	0.413 غير دالة
	أستاذ مشارك	9	17.50			
	أستاذ مساعد	11	14.00			
جودة التدريس وتقييم الطلاب	أستاذ	13	18.50	1.961	2	0.375 غير دالة
	أستاذ مشارك	9	18.89			
	أستاذ مساعد	11	13.68			

تبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة نحو محاورها تعزى لمتغير الدرجة العلمية؛ حيث إن قيم مستوى الدلالة لجميع أبعاد الدراسة ومحاورها أكبر من (0.05)، وبالتالي لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير الدرجة العلمية نحو آراء عينة الدراسة.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (جبارة والفقيه، 2019)؛ التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في إجابات أفراد العينة في مجال الأستاذ الجامعي لصالح عضو هيئة التدريس، وفي مجالي التجهيزات ومصادر التعلم والخريج لصالح الطلبة، بينما لم تظهر فروق في مجالات المقررات الدراسية والإشراف العلمي، والقبول والتسجيل. كما اختلفت مع دراسة (بركات، 2017)؛ التي توصلت إلى وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لصالح ذوي رتبة الأستاذ وذلك على جميع المجالات والمجموع الكلي.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير الخبرة

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في بين إجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الخبرة؛ قام الباحثان باستخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis)، وهو اختبار لابارامتري تم استخدامه بديلاً عن اختبار تحليل التباين الأحادي، نظراً لوجود تباين في توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (19) نتيجة اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) للفروق إجابات عينة الدراسة من المعلمين باختلاف متغير الخبرة

أبعاد ومحاور الدراسة	الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إدارة البرنامج	أقل من 5 سنوات	6	17.83	0.938	2	0.625 **غير دالة**
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	4	12.63			
	من 10 سنوات فأكثر	23	17.54			
ضمان جودة البرنامج	أقل من 5 سنوات	6	22.50	2.629	2	0.269 **غير دالة**
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	4	13.63			
	من 10 سنوات فأكثر	23	16.15			
خصائص الخريجين ومخرجات التعلم	أقل من 5 سنوات	6	16.83	3.846	2	0.146 **غير دالة**
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	4	25.75			
	من 10 سنوات فأكثر	23	15.52			
جودة المنهج الدراسي	أقل من 5 سنوات	6	19.50	3.784	2	0.151 **غير دالة**
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	4	24.50			
	من 10 سنوات فأكثر	23	15.04			
جودة التدريس وتقييم الطلاب	أقل من 5 سنوات	6	18.17	3.049	2	0.218 **غير دالة**
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	4	24.38			
	من 10 سنوات فأكثر	23	15.41			

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة نحو محاورها تعزى لمتغير الخبرة؛ حيث إن قيم مستوى الدلالة لجميع أبعاد الدراسة ومحاورها أكبر من (0.05)، وبالتالي لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير الخبرة نحو آراء عينة الدراسة.

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة من الطلاب تعزى للمتغيرين التاليين (التخصص، المرحلة الدراسية)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير التخصص

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في بين إجابات عينة الدراسة من الطلاب تعزى لمتغير التخصص، قام الباحثان باستخدام اختبار كروسكال واليس ((Kruskal Wallis، وهو اختبار لابارامتري تم استخدامه بديلاً عن اختبار تحليل التباين الأحادي، نظراً لوجود تباين في توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (20) نتيجة اختبار كروسكال واليس (Kruskal Wallis) للفروق إجابات عينة الدراسة من المعلمين باختلاف متغير المسار

أبعاد ومحاور الدراسة	المسار	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إدارة البرنامج	مسار أصول التربية الإسلامية	5	39.90	2.052	2	0.358 غير دالة
	مسار الإدارة التربوية	51	37.91			
	مسار المناهج وطرق التدريس	24	46.13			
ضمان جودة البرنامج	مسار أصول التربية الإسلامية	5	30.40	2.067	2	0.356 غير دالة
	مسار الإدارة التربوية	51	39.28			
	مسار المناهج وطرق التدريس	24	45.19			
خصائص الخريجين ومخرجات التعلم	مسار أصول التربية الإسلامية	5	37.70	1.295	2	0.523 غير دالة
	مسار الإدارة التربوية	51	38.68			
	مسار المناهج وطرق التدريس	24	44.96			
جودة المنهج الدراسي	مسار أصول التربية الإسلامية	5	37.50	0.304	2	0.859 غير دالة
	مسار الإدارة التربوية	51	39.85			
	مسار المناهج وطرق التدريس	24	42.50			
جودة التدريس وتقييم الطلاب	مسار أصول التربية الإسلامية	5	34.90	0.716	2	0.699 غير دالة
	مسار الإدارة التربوية	51	39.72			
	مسار المناهج وطرق التدريس	24	43.33			

تبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة من الطلاب نحو محاورها تعزى لمتغير التخصص (المسار)؛ حيث إن قيم مستوى الدلالة لجميع أبعاد الدراسة ومحاورها أكبر من (0.05)، وبالتالي لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير التخصص (المسار) نحو آراء عينة الدراسة.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير المرحلة الدراسية

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في بين إجابات عينة الدراسة من الطلاب تبعاً لاختلاف متغير المرحلة الدراسية؛ قام الباحثان باستخدام اختبار (ت)، للعينات المستقلة (Independent Sample T-Test) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (21) اختبار (ت) (Independent Sample T-Test) للفروق في آراء عينة الدراسة باختلاف متغير المرحلة الدراسية

أبعاد محاور الدراسة	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إدارة البرنامج	مرحلة الماجستير	48	4.1000	0.66125	1.356-	78	0.179
	مرحلة الدكتوراه	32	4.3042	0.65712			غير دالة
ضمان جودة البرنامج	مرحلة الماجستير	48	3.9022	0.87342	0.456-	78	0.649
	مرحلة الدكتوراه	32	3.9952	0.92016			غير دالة
خصائص الخريجين ومخرجات التعلم	مرحلة الماجستير	48	3.8681	0.96692	0.754-	78	0.453
	مرحلة الدكتوراه	32	4.0365	0.99707			غير دالة
جودة المنهج الدراسي	مرحلة الماجستير	48	4.0625	0.76579	1.406-	78	0.164
	مرحلة الدكتوراه	32	4.3203	0.85748			غير دالة
جودة التدريس وتقييم الطلاب	مرحلة الماجستير	48	4.0610	0.82197	1.009-	78	0.316
	مرحلة الدكتوراه	32	4.2679	1.00296			غير دالة

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة من الطلاب نحو محاورها تعزى لمتغير المرحلة الدراسية؛ حيث إن قيم مستوى الدلالة لجميع أبعاد الدراسة ومحاورها أكبر من (0.05)، وبالتالي لا يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير المرحلة الدراسية نحو آراء عينة الدراسة.

ملخص نتائج الدراسة:

- أن درجة واقع جودة تحقق معايير إدارة البرنامج وضمان جودته في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي حصلت على درجة عالية.
- أن درجة واقع جودة تحقق معايير التعليم والتعلم في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب حصلت على درجة عالية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس نحو محاورها تعزى لمتغير الدرجة العلمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس نحو محاورها تعزى لمتغير الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة من الطلاب نحو محاورها تعزى لمتغير التخصص.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة من الطلاب نحو محاورها تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

توصيات الدراسة:

أشارت الدراسة إلى أن جميع معايير إدارة البرنامج وضمان جودته وكذلك معايير التعليم والتعلم في برامج الدراسات العليا بقسم التربية بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي تتوافر جميعها بدرجة عالية، وعليه يوصي الباحثان بما يلي:

- تبني برامج التدريب اللازمة لقادة برامج الدراسات العليا في مجال معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي.
- العمل على الاستمرار في استقطاب الكفاءات البشرية في مجال التقويم والاعتماد الأكاديمي.
- تبني برامج التحفيز المادية والمعنوية اللازمة للقيادات في برامج الدراسات العليا بما يسهم في تشجعيهم نحو تطبيق معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي.
- التطوير المستمر للتقنيات والإمكانات المادية اللازمة لتطبيق معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي.
- التطوير المستمر لبرامج التوعية اللازمة بأهمية تطبيق معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي ودورها في تجويد مخرجات التعليم الجامعي.

المراجع:

أولاً– المراجع العربية

أبو الرب، عماد وقدادة، عيسى والوادي، محمود والطائي، رعد. (2010). ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي: بحوث ودراسات. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

أبو برهم، علي حمدان حمد. (2015). الاعتماد الأكاديمي ودوره في تحسين الأداء والجودة في الجامعات. مجلة كلية الاقتصاد العلمية بجامعة أفريقيا العالمية. العدد (4). 307-289.

أبو هاشم، محمد. (2016). تقويم برنامج ماجستير علم النفس بكلية التربية جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة على ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. مجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. 9(24). 219-201.

بدوي، محمود فوزي. (2010). إدارة التعليم والجودة الشاملة. الإسكندرية: دار التعليم الجامعي.

بركات، زياد. (2017). استراتيجية مقترحة للاعتماد الأكاديمي بالجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. 10(27). 188-163.

بوحديد، ليلى. (2020). دراسة استقرائية للتجارب العربية في تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بالجامعات. مجلة آفاق للعلوم. 5(1). 361-350.

الثبيتي، خالد عواض عبد الله. (2019). تقويم برامج الدكتوراه في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم التربوية. (18). 94-15.

الجاسر، وليد عبد الرحمن محمد (2018). تقويم برنامج دكتوراه الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلبة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي. 38(1). 153-125.

جبارة، سميرة على قاسم والفقيه، عبد الباسط سعيد. (2019). تقويم جودة برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة تعز. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. 7(8). 92-80.

دياب، نائل سهيل (2017) بناء مقياس للجودة الشاملة لبرامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية. الدراسات العليا. البرنامج المشترك مع جامعة الأقصى. غزة. قسم الإدارة.

راشد، آمنة. (2013). توثيق وتطوير متطلبات محاور الاعتماد البرامجي لبرامج الدراسات العليا: قسم الهندسة المدنية كحالة دراسية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة طرابلس. ليبيا.

زاهر، بسام حسن وجنبلاط، مادلين محمد. (2019). تقييم جودة البرامج الأكاديمية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا (دراسة ميدانية في كلية الاقتصاد بجامعة تشرين). مجلة العلوم الاقتصادية والقانونية. 41(5). 268-251.

ساعاتي، عبد الإله. (2016). دور الجامعات في تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030. صحيفة الجزيرة، العدد 16155، تم الاسترجاع من موقع: www.al-ja-zirah.com/2016/20161221/ar9.htm

سلمان، أحمد عبد الرازق. (2010). معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، المؤتمر العربي الثالث للجامعات العربية: التحديات والآفاق، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر.

السلمي، سعود بن مستور ومهران، جمال محمد عطية وزيدان، أشرف أحمد عبد العزيز وعبد الرحمن، أحمد محمد. (2018). جودة ضوابط واجراءات القبول واستحداث برامج الدراسات العليا وتطويرها بجامعة الملك عبد العزيز. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي. 38(2). 35-17.

السلمي، فاطمة ومنسى، عبير. (2014). تقويم برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. مصر. 479- 523.

الشهراني، سلطان. (2018). متطلبات تحقيق معايير الاعتماد الأكاديمي بجامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية. أسيوط. مصر. 3(34). 420-373.

الشوابكة، يونس أحمد إسماعيل. (2018). تقويم برنامج الماجستير في قسم علم المكتبات والمعلومات في الجامعة الأردنية في ضوء معايير جمعية المكتبات الأمريكية (ALA). *Journal of Information Studies & Technology* (1). 33-2.

عبد السلام، أماني محمد شريف. (2013). تطوير برامج الدراسات العليا بجامعة أسيوط في ضوء المعايير القومية والعالمية لضمان الجودة والاعتماد. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أسيوط. كلية التربية. مصر.

عبيدات، ذوقان وعبد الحق، كايد وعدس، عبد الرحمن. (2007). البحث العلمي: مفهومه. أدواته. أساليبه. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

العجمي، عمار والعتل، محمد وبن غيث، عمر. (2018). تصورات أولياء الأمور لجودة التدريس في مدارس دولة الكويت في ضوء نموذج كليمي. المجلة التربوية. جامعة سوهاج. مصر. 218-185.

العزام، ميسم وعليمات، صالح. (2016). مستوى تطبيق معايير هيئة الاعتماد للبرامج التربوية في الدراسات العليا في كليات التربية في الجامعات الأردنية الحكومية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). 29(7). 1346 -1372.

العزام، ميسم. (2016). مستوى جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في كليات التربية في الجامعات الأردنية الحكومية ومقترحات تطويرها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

العمري، جمال. (2017). تقييم درجة تطبيق معايير هيئة اعتماد البرامج التربوية الأمريكية الكيب في كلية التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. ندوة التقويم في التعليم الجامعي. مرتكزات وتطلعات. كلية التربية. جامعة الجوف. المملكة العربية السعودية.

الغزو، على محمد والقرعان، محمود فيصل. (2017). تقييم جودة البرامج الأكاديمية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 25(4). 390-418.

القحطاني، سالم سعيد والعامري، أحمد سليمان وآل مذهب، معدي محمد والعمر، بدران عبد الرحمن. (2004). منهج البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

القيسي، هناء. (2011). فلسفة إدارة الجودة في التربية والتعليم العالي. عمان: دار المناهج.

مجيد، سوسن شاكر؛ فيصل عبد الله الحاج (2011). دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي البرامجي لمؤسسات التعليم العالي، اتحاد الجامعات العربية.

المطرفي، رشدان بن حميد مسعود والأحمدي، سوسن ناصر. (2020). تقويم برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم بجامعة طيبة في ضوء معايير ACEP. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 12(4). 22-1.

ملحم، سامي محمد. (2002). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

منصور، عبد المجيد والشربيني، زكريا والحشاش، عبد اللطيف. (2015). التقويم التربوي: الأسس والتطبيقات. (الطبعة الخامسة). الرياض: دار الزهراء.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2018). الدليل الإرشادي لمراجعين لعمليات الإطار السعودي للمؤهلات.

Arab References:

Abu Al-Rub, Imad; Qadada, Issa; Al-Wadi, Mahmoud; Al-Tai, Raad (2010). Quality Assurance in Higher Education Institutions: *Research and Studies*. Amman, Jordan: Dar Safaa for Publishing and Distribution.

Abu Barham, Ali Hamdan Hamad (2015). Academic accreditation and its role in improving performance and quality in universities. *Journal of the Scientific Economics* Faculty of the International University of Africa, No.(4), 289-307.

Abu Hashem, Muhammad (2016). Evaluation of the Master's Program in Psychology at the College of Education, King Saud University from the students' point of view in the light of academic accreditation standards. *Al-Arabiya Journal for Quality Assurance* of University Education, 9(24), 201-219.

Badawi, Mahmoud Fawzy (2010). Department of Education and Total Quality, Alexandria. Alexandria, Egypt: University Education House.

Barakat, Ziad (2017). A proposed strategy for academic accreditation in Palestinian universities from the point of view of its faculty members. *The Arab Journal for Quality Assurance* of University Education, 10(27), 163-188.

Bouhadid, Laila (2020). An inductive study of Arab experiences in applying quality assurance and academic accreditation standards in universities. Afaq Journal for Science, 5(1), 350-361.

Al-Thubaiti, Khaled Awad Abdullah (2019).

Mohamed (2018). The quality of admission controls and procedures and the creation and development of postgraduate programs at King Abdulaziz University. *Journal of the Association of Arab Universities* for Research in Higher Education, 38(2), 17-35.

Al-Salami, Fatima; Mansa, Abeer (2014). Evaluation of the Kindergarten Teachers Preparation Program at King Saud University in the light of academic accreditation standards. Arab Society for Educational Technology, Egypt, 479-523.

Al-Shahrani, Sultan (2018). Requirements for achieving academic accreditation standards at the University of Bisha from the point of view of faculty members. *Journal of the College of Education*, Assiut, Egypt, (34)3, 373-420.

Shawabkeh, Younis Ahmed Ismail (2018). Evaluation of the master's program in the Department of Library and Information Science at the University of Jordan in light of the standards of the American Library Association (ALA). *Journal of Information Studies & Technology*, (1), 2-33.

Abdel Salam, Amani Mohamed Sharif (2013). Developing postgraduate programs at Assiut University in light of national and international standards for quality assurance and accreditation (PhD thesis), Assiut University, Faculty of Education, Assiut, Egypt.

Obeidat, Thoukan; Abdelhak, Kayed; Adas, Abd al-Rahman (2007). Scientific research: its concept. his tools. his methods. Amman, Jordan: Majdalawi House for Publishing and Distribution.

Al-Ajmi, Ammar; Al-Atl, Muhammad; Bin Ghaith, Omar (2018). Parents' perceptions of the quality of teaching in schools in the State of Kuwait in the light of the Klemmi model. *Educational Journal*, Sohag University, Egypt, 185-218.

Al-Azzam, Maysam (2016). The quality level of Evaluation of doctoral programs in educational departments at Imam Muhammad bin Saud Islamic University. *Journal of Educational Sciences*, (18), 15-94.

Al-Jasser, Walid Abdel-Rahman Mohamed (2018). Evaluation of the Ph.D. Program in Educational Administration and Planning at Imam Muhammad bin Saud Islamic University from the students' point of view. *Journal of the Association of Arab Universities* for Research in Higher Education, 38(1), 125-153.

Jbara, Samira Ali Qassem and Al-Faqih, Abdel Basset Saeed (2019). Evaluating the quality of postgraduate programs in the College of Education at Taiz University. *Specialized International Educational Journal*, (8)7, 80-92.

Rashid, Amna (2013). Documenting and developing requirements for programmatic accreditation axes for graduate programs: Civil Engineering Department as a case study (Master's thesis) University of Tripoli, Libya.

Zaher, Bassam Hassan; Jumblatt, Madeleine Mohamed (2019). Evaluating the quality of academic programs from the point of view of graduate students (a field study at the Faculty of Economics at Tishreen University). *Journal of Economic and Legal Sciences*, 41(5), 251-268.

Saati, Abdelilah (2016, December 21). The role of universities in achieving the goals of the Kingdom's Vision 2030. Al-Jazirah Newspaper, Issue 16155, retrieved from https*://www.al-jazirah.com*/2016/20161221/ar9.htm

Salman, Ahmed Abdel Razek (2010). Standards of Total Quality Management in Higher Education, The Third Arab Conference of Arab Universities: Challenges and Prospects, The Arab Organization for Administrative Development, Egypt.

Al-Salami, Saud bin Mastur; Mahran, Jamal Muhammad Attia; Zaidan, Ashraf Ahmed Abdel Aziz; Abdel Rahman, Ahmed

Taibah University in the light of ACEP standards. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, (4)12, 1-22.

Melhem, Sami Muhammad (2002). Find in education and science curricula psychology. Amman, Jordan: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Mansour, Abdel-Majid; El-Sherbiny, Zakaria; Al-Hashash, Abdel-Latif (2015). *Educational Assessment: Foundations and Applications*, i (5), Riyadh, Saudi Arabia, Dar Al-Zahraa.

Diab, Nael Sohail (2017) Building a measure of the overall quality of graduate programs in Palestinian universities. Postgraduate Studies - the joint program with Al-Aqsa University. Gaza. Administration Department.

Education and Training Evaluation Authority. (1439-2018). Guide for auditors of the Saudi Qualifications Framework processes.

ثانياً– المراجع الإنجليزية

Head, R. B., & Johnson, M. S. (2011). Accreditation and Its Influence on Institutional Effectiveness. New Directions for Community Colleges, 153, 37-52.

Jepsen, D. M., & Varhegyi, M. M. (2011).*Awareness, knowledge and intentions for postgraduate study*. Journal of Higher Education Policy and Management, 33(6), 605-617.

Shearman, R., & Seddon, D. (2010). *Challenges for academic accreditation: the UK experience*. *European Journal of Engineering Education*, *35*(4), 469-477.

educational programs for postgraduate studies in colleges of education in Jordanian public universities and proposals for their development (Master's thesis), Yarmouk University, Jordan.

Al-Azzam, Maysam; Olimat, Saleh (2016). The level of application of the standards of the Accreditation Commission for Educational Programs in postgraduate studies in colleges of education in Jordanian public universities. An-Najah University *Journal of Research (Humanities)*, 29(7), 1346-1372.

Al-Omari, Jamal (2017). Evaluation of the degree of application of the standards of the American Educational Program Accreditation Commission in the College of Education at Taibah University from the point of view of the faculty members. Evaluation symposium in university education, foundations and aspirations, College of Education, Al-Jouf University, Saudi Arabia.

Al-Ghazw, Ali Muhammad; Al-Quran, Mahmoud Faisal (2017). Evaluating the quality of academic programs at Yarmouk University from the students' point of view. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 25(4), 390-418.

Al-Qahtani, Salem Saeed; Al-Amri, Ahmed Suleiman; Al Madhab, Maadi Muhammad; Al-Omar, Badran Abdel-Rahman (2004). Research Methodology in Behavioral Sciences, Riyadh, Obeikan Library.

Al-Qaisi, Hana (2011). Philosophy of quality management in education and higher education, Amman: Dar Al-Minhaj.

Majid, Sawsan Shaker; Faisal Abdullah Al-Hajj (2011). Guide to Quality Assurance and Academic Program Accreditation for Higher Education Institutions, Association of Arab Universities.

Al-Matrafi, Rashdan bin Hamid Masoud; Al-Ahmadi, Sawsan Nasser (2020). Evaluation of the Master of Science Curriculum and Teaching Methods Program at

التحليل الشبكي لمراكز الدفاع المدني بمدينة حائل استنادًا على تخصيص الموقع في نظم المعلومات الجغرافية

Network Analysis of the Civil Defense Centers in the Hail city based on Location Allocation in Geography Information Systems

د. إيمان عبدالعزيز السيف

أستاذ الخرائط ونظم المعلومات الجغرافية المساعد
قسم العلوم الاجتماعية، جامعة حائل

Dr. Eman Abdulaziz Alsaif

Assistant Professor of Digital Mapping & GIS
Department of Social Science, Hail University

(قُدم للنشر في 9/ 9/ 2021، وقُبل للنشر في 12/9/ 2021)

الملخص

تعتبر خدمة الدفاع المدني من الخدمات المهمة؛ نظرًا لارتباطها بحماية الأرواح والممتلكات من الحرائق وغيرها من الحالات الطارئة التي تتعرض لها المناطق السكنية؛ لذلك يجب الاستجابة في أسرع وقت ممكن؛ للوصول لمواقع حوادث الحريق أو الحالات الطارئة. تقوم هذه الدراسة بتطبيق نموذج تخصيص الموقع في تقنية نظم المعلومات الجغرافية بالاعتماد على نموذج P-Median؛ لتحديد المناطق السكنية التي تخدمها مراكز الدفاع المدني في مدينة حائل حسب زمن الاستجابة المحدد بأربع دقائق، وذلك وفقًا للمعيار العالمي والمحلي، ومن ثم اقتراح مواقع دفاع مدني جديدة ، وتشير النتائج إلى أن 22.7% من المناطق السكنية في مدينة حائل مغطاة بنطاق زمن الاستجابة المحدد بأربع دقائق، وهذا يعني أن 77,3 % من المناطق السكنية غير مخدومة بنطاق زمن الاستجابة المحدد بأربع دقائق؛ ولذلك تم اقتراح خمسة مواقع مراكز دفاع مدني جديدة لمعالجة الوضع؛ حيث غطت ما نسبته 40,2% من إجمالي عدد المناطق السكنية، حيث من الواضح لتحقيق التغطية الكلية استحداث العديد من المراكز تفوق المراكز الخمسة المقترحة. وأوصت الدراسة بالعمل على التخطيط الجيد للمدينة لتوفير مدينة مترابطة في نسيجها العمراني وإعادة توزيع بعض مراكز الدفاع المدني بحيث تخدم عدداً أكبر من المناطق السكنية.

الكلمات المفتاحية: تخصيص الموقع، التحليل الشبكي، نظم المعلومات الجغرافية، زمن الاستجابة، الدفاع المدني.

Abstract

The Civil Defense Service is one of the important services due to its relevant to protecting lives and properties from fires and other emergency situations to where urban areas are exposed. Therefore, we must respond and intervene as soon as possible to reach the sites of fire accidents. This study sheds light on applying the site of allocation model in a Geographic Information System technology based on the P-Median model to determine the residential areas served by civil defense centers in the city of Hail according to the response time specified in four minutes, according to the global and local standard for response time to fires. Then, identifying the residential areas that are not covered within four minutes as a response time for the arrival of civil defense vehicles to the site of the fire. The results indicate that 22.7% of the residential areas in the city of Hail are included by the response time range of four minutes. This means that 77.3% of the residential areas are not served within the specified response time range of four minutes. Therefore, new civil defense centers were proposed to remedy situation, as five civil defense centers were added, covering 40.2% of the total number of residential areas, and to achieve the total coverage, many centers have been established to exceed the five proposed centers. The study recommended working on good city planning and redistributing some civil defense centers to serve a larger number of residential areas.

Keywords: Location Allocation, Network Analysis, Geographic Information Systems, Response Time, Civil Defense.

المقدمة:

يعد التخطيط الفعال لمواقع الدفاع المدني من العوامل التي تلعب دورا رئيسيا في حماية الأرواح والممتلكات من الحرائق والحالات الطارئة الأخرى؛ حيث إن تدخل الدفاع المدني في أسرع وقت ممكن ووفق زمن استجابة محدد يقلل من الخسائر بشكل كبير (Chevalier,et al., 2012). لذلك لابد من التخطيط الفعال لمواقع الدفاع المدني وخاصة في المناطق الحضرية.(Basar, 2012) فلا تقع مراكز الدفاع المدني في المكان الذي يمكن أن تخدم منه مساحة كبيرة فحسب؛ بل لا بد أن توجد –أيضًا– بشكل إستراتيجي لتقليل وقت الاستجابة لمواقع الحوادث(Liu, 2006). ولتحقيق ذلك، يتم استخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية في تخطيط مواقع الخدمات، ومن أهم التحليلات هي تطبيق تخصيص الموقع (Location Allocation) في التحليل الشبكي. يُستخدم تخصيص الموقع لتحديد مواقع الخدمات الجديدة، ولتقييم وتحسين كفاءة قرارات الموقع الحالية (Plastria, 2002).ويحدد أي مواقع الخدمات التي يمكن تشغيلها اعتمادًا على التفاعل المحتمل بين مواقع الخدمة مثل (مراكز الدفاع المدني أو مراكز الرعاية الصحية أو غيرها) ونقاط الطلب مثل (السكان أو المناطق السكنية أو المصانع وغيرها) (الغامدي والمسعود، 1442؛ Esri, 2021a). ويعد زمن الاستجابة العامل الأهم ويؤثر في النتائج التي يظهرها هذا التحليل. وهناك أنواع من نماذج تخصيص الموقع، حيث إن الموقع الأفضل لا يعد نفسه في جميع المرافق، ومن أهم النماذج التي تسعى إلى تقليل إجمالي المسافة/ المدة الزمنية بين المرافق ومواقع الطلب، وتهدف إلى اختيار مواقع مرشحة قادرة على تقليل المسافة/ المدة الزمنية بين المرافق ومواقع الطلب هو نموذج ((Minimize Impedance MI)) ويعرف غالباً بنموذج (P-Median). وقد تم استخدم النموذج لأول مرة من قبل حكيمي(Hakimi, 1965).

وفي الدراسات التخطيطية لخدمات الدفاع المدني؛ نجد دراسات اهتمت بتوزيع مراكز الدفاع المدني باستخدام نظم معلومات الجغرافية مثل (الجار الله، 1995؛ بشر، 2010؛ والزير، 2012؛ العنزي، 2013؛ والفناطسة، 2018). وهناك دراسات اهتمت بالنماذج الرياضية التقليدية لتخصيص الموقع مثل موصلي وآخرين (Mousalli, Bradshr-Fredrick, Sanli, & Al-Tamimi,1999). ويقدم تحليل تخصيص الموقع القائم على تقنية نظم المعلومات الجغرافية نتائج أكثر دقة من استخدام النماذج الرياضية التقليدية (Chevalier,et al., 2012).؛لذلك اهتمت دراسات بمراكز الدفاع المدني استنادًا على تحليل تخصيص الموقع، ومنها دراسة (هزايمة ومنصور، 2011؛ جبر وخوالدة وسمحة، 2017؛ Demneh, Ghandehari, & Ketabi, 2011; Chevalier,et al., 2012; Tali, Malik, Divya, Nusrath & Mahalingam, 2017). ومن الدراسات التي طبقت نموذج (P-Median) في تخصيص الموقع دراسة (Algharib, 2011؛ عياصرة، 2017).

أهمية الدراسة:

توضيح توزيع مراكز الدفاع المدني ومدى انسجام هذا التوزيع مع المناطق السكنية، وتحديد العجز في هذا التوزيع.

ابراز لأصحاب القرار مدى فعالية أسلوب تخصيص الموقع في التحليل الشبكي بتقنية نظم المعلومات الجغرافية في تخصيص مواقع الدفاع المدني واختيار أفضل المواقع.

مشكلة الدراسة:

يعتمد نجاح خدمة الدفاع المدني –بشكل أساسي– على سرعة استجابة مركبات الدفاع المدني إلى موقع الحادث (جبر وآخرون،2017). وقد حدد المعيار العالمي والمحلي للاستجابة للحرائق بأربع دقائق، وذلك من أقرب مركز دفاع مدني إلى نقطة الطلب (Qoradi, 2016; Esri, 2007).

وتهدف هذه القياسات –عمومًا– إلى ضمان تقديم الخدمة بشكل أفضل؛ للحد من الخسائر في الأرواح والأضرار في الممتلكات، ولكن يلاحظ أحيانا تأخر وصول الدفاع المدني إلى موقع الحادث ضمن الوقت المحدد، إضافة إلى عدم استخدام التقنيات الحديثة في تخصيص مراكز الدفاع المدني حسب المناطق السكنية واقتراح المواقع المثلى الجديدة؛ ولذلك تحاول الدراسة تحليل المناطق السكنية المخدومة وغير المخدومة بنطاق زمن الاستجابة العالمي والمحلي المحدد بأربع دقائق، ومن ثم تقترح مواقع جديدة لمراكز الدفاع المدني لتغطية أفضل للمناطق السكنية بالاعتماد على نموذج (P-Median) وبالتطبيق على مدينة حائل بالمملكة العربية السعودية.

الأهداف:

- تحليل التوزيع المكاني لمراكز الدفاع المدني.
- تحليل زمن الاستجابة لجميع المناطق السكنية لتحديد المناطق السكنية المخدومة وغير المخدومة من مراكز الدفاع المدني وفقًا لمعيار زمن الاستجابة المحدد بأربع دقائق.
- اقتراح مراكز دفاع مدني جديدة وفقًا لزمن الاستجابة المحدد بأربع دقائق.

مصطلحات الدراسة:

الشبكة (Network): هي عبارة عن نمط هندسي مكاني ومترابط، والذي يتكون من عنصرين رئيسيين: الحواف (Edges) وهي الروابط التي يتم التنقل عبرها، والعقد (junction) والتي يتم من خلالها توصيل الحواف، وتسهيل التنقل من حافة إلى أخرى (Esri, 2021 b).

زمن الاستجابة :(Response Time) وهو مقدار الوقت الذي تستغرقه مركبة الإطفاء من محطة الإطفاء إلى موقع الحادث (Esri, 2007).

تخصيص الموقع :(Location Allocation) هو أسلوب لتحديد مواقع المنشآت أو الخدمات بطريقة تزود نقاط الطلب (Demand Points) بأقل كلفة، وبأكبر قدر من الكفاءة (الغامدي والمسعود، 1442 ;Esri, 2021a). ويقصد بنقاط الطلب (Demand Points)في هذه الدراسة بالمناطق السكنية وهي جميع الكتل السكنية (Residential Blocks) من واقع المخطط التفصيلي لاستخدام الأرض لمدينة حائل.

نماذج تخصيص الموقع :(Location-allocation Mod-els) صيغ رياضية خاصة بكل نموذج تختلف في أهدافها تبعا لنوع المرفق، فالموقع الأفضل لايعد نفسه لجميع المرافق، وهذه النماذج هي: الحد الأدنى للمسار الأقصر (Minimize Im-pedance) الحد الأقصى للتغطية (Maximize Cover-age)، الحد الأدنى لعدد المرافق (Minimize Facilities), الحد الأقصى للتغطية حسب التغطية الاستيعابية (Maximize Capacitated Coverage) تحقيق أقصى قدر من الاقبال (Maximize Attendance), تعظيم حصة السوق (Maxi-mize Market share)، حصة السوق المستهدفة (Target Market Share) (عياصرة،2017; ESRI, 2021).

Minimize Impedance (MI):

نموذج من نماذج تخصيص الموقع، يسعى إلى اختيار المواقع المرشحة القادرة على تقليل إجمالي المسافة والمدة الزمنية بين المرافق ومواقع الطلب، ويعرف غالبا بنموذج (P- Median) (ESRI, 2021a).

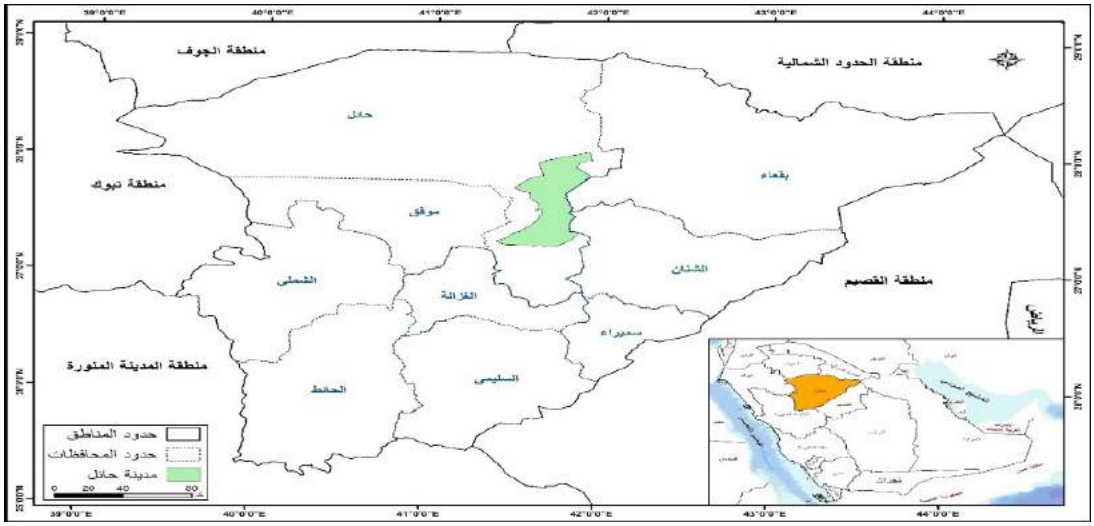
منطقة الدراسة:

تقع مدينة حائل في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية، وهي إحدى المدن السعودية المهمة، والعاصمة الإدارية لمنطقة حائل، وتبلغ مساحتها نحو 772كم2، وتعد مركز التجمع الحضري الرئيس؛ ويبلغ عدد سكانها لعام نحو (344111) نسمة، علاوة على الامتداد الذي شهدته المدينة شمالًا وجنوبًا (وزارة الشؤون البلدية والقروية، 1440)، شكل (1).

المنهجية والتحليل:

استخدمت هذه الدراسة المنهج التحليلي الكمي؛ لتحقيق أهداف الدراسة. وتم استخدام برنامج (Arc Gis Pro) في تجهيز بيانات الدراسة وتحليلها، وذلك باتباع الخطوات الموضحة أدناه.

شكل (1) موقع مدينة حائل



(المصدر: إعداد الباحثة اعتمادا على بيانات الهيئة العليا لتطوير منطقة حائل، 2019)

أولا: مرحلة جمع البيانات

تم في هذه المرحلة جمع بيانات الدراسة، جدول رقم (1)، وهي بيانات عن:

- النطاق العمراني لمدينة حائل.
- شبكة الطرق لمدينة حائل.
- مراكز الدفاع المدني في مدينة حائل.
- استخدام الأرض السكني في مدينة حائل.

ثانيا: مرحلة اعداد البيانات ومعالجتها

- حصر مواقع مراكز الدفاع المدني من طبقة المعالم الهامة من واقع بيانات الهيئة العليا لتطوير منطقة حائل.
- إعداد شبكة الطرق لتناسب عمليات التحليل الشبكي، مثل إعداد (السرعة، الاتجاه، زمن الرحلة، ارتفاع الطرق، الانعطافات)، ويوضح شكل رقم (2) شبكة الطرق وعلاقتها مع مراكز الدفاع المدني والمناطق السكنية.
- تحديد المناطق السكنية واستخراجها من واقع المخطط التفصيلي لاستعمالات الأراضي في مدينة حائل ومعالجتها، عن طريق:

– تعميم المساحات السكنية باستخدام أداة (Dissolve).

–تحويل المناطق السكنية المعممة لنقاط طلب موزونة (Weighted Demand Points) بناء على المساحة داخل كل كتلة سكنية (Residential block).

جدول (1) بيانات الدراسة

البيانات	نوع التمثيل	المصدر
النطاق العمراني وأحياء مدينة حائل	مساحي	الهيئة العليا لتطوير حائل، 2019.
الطرق	خطي	منصة البيانات الملاحية (Here)، 2019
مراكز الدفاع المدني	نقطي	الهيئة العليا لتطوير منطقة حائل، 2019، طبقة المعالم الهامة (Landmarks) لمدينة حائل.
استخدام الأرض السكني	مساحي	أمانة مدينة حائل، 2019، المخطط التفصيلي لاستخدامات الأراضي في مدينة حائل.

ثالثا: مرحلة تحليل البيانات

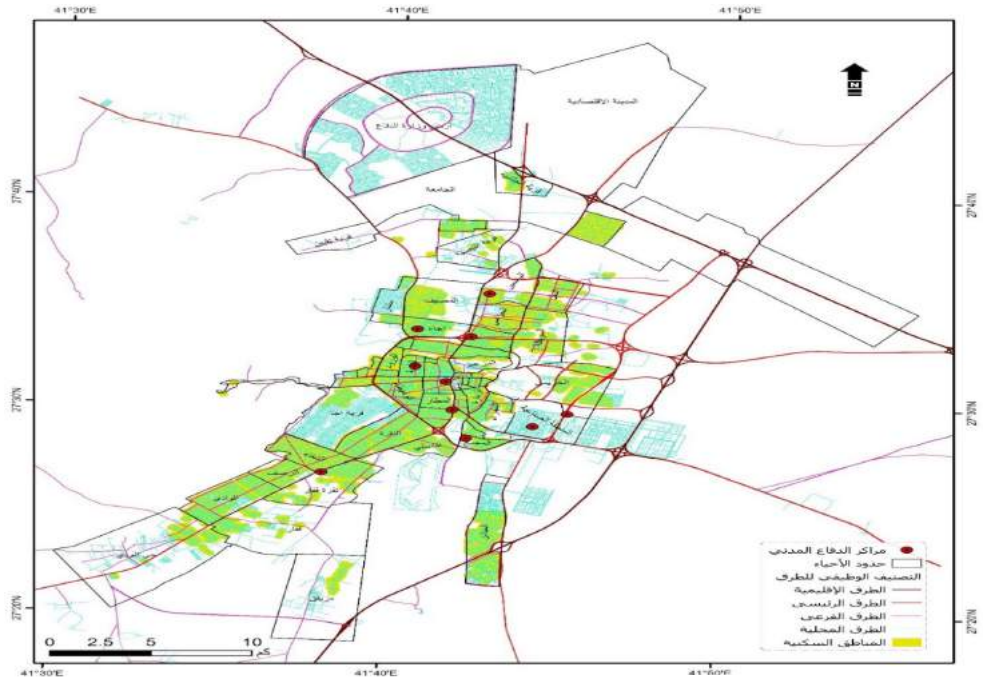
الخطوة الأولى: تحليل نمط التوزيع المكاني لمراكز الدفاع المدني، وتم فيها:

- استخدام تحليل صلة الجوار (Nearest Neighbour).
- استخدام تحليل التوزيع الاتجاهي (القطع الناقص المعياري) (Directional Distribution).
- استخدام المركز المتوسط (Mean Centre) .
- استخدام المسافة المعيارية (Standard Distance).

الخطوة الثانية: التحليل الشبكي لمراكز الدفاع المدني، وتمت عن طريق الخطوات التالية:

- استخدام محلل الشبكات (Network Analysis).
- بناء بيانات الشبكة (Network Dataset).
- انشاء نموذج تخصيص جديد (Location Allocation).
- ادراج طبقة مراكز الدفاع المدني وطبقة نقاط الطلب (المناطق السكنية الموزونة).
- تحديد نوع النموذج المطلوب من هذا التحليل وهو نموذج (Minimize Impedance).
- إعادة التخصيص أو اقتراح مواقع جديدة لتحقق أقصى تغطية لنقاط الطلب.

شكل (2) مراكز الدفاع المدني وعلاقتها بشبكة الطرق والمناطق السكنية



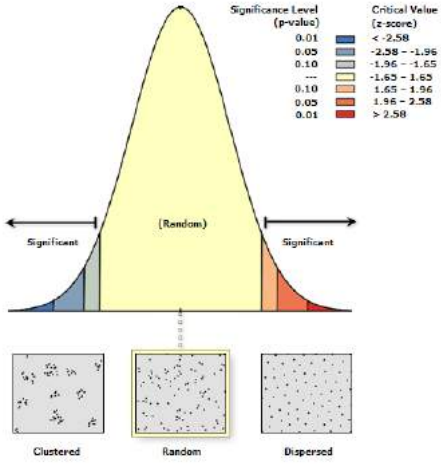
(المصدر: إعداد الباحثة اعتمادا على بيانات الهيئة العليا لتطوير منطقة حائل، 2019؛ منصة البيانات الملاحية (Here)، 2019)

النتائج والمناقشة:

أولا: تحليل التوزيع المكاني لمراكز الدفاع المدني

تعتبر دراسة التوزيع الجغرافي لأي خدمة هي إحدى الخطوات الأساسية التي يمكن الحكم بموجبها على مدى التوازن في توزيع الخدمة. ومن خلال تحليل صلة الجوار في الشكل (٣)، والجدول (٢) يمكن التعرف على النمط العام لتوزيع مواقع مراكز الدفاع المدني؛ فقد بلغت قيمة المسافة الفعلية بين مراكز الدفاع المدني نحو ٣٠٤٨م، بينما بلغت نظيرتها المتوقعة نحو ٣٩٨٢م، أي أن القيم المتوقعة تفوق المسافات الفعلية. وبلغت قيمة معامل صلة الجوار نحو ٠,٧٧، بما يعني ميلان توزيعها إلى العشوائية، كما بلغت قيمة (Z Score) نحو -١,٤٢ والتي تقع في الفئة الرابعة من مستويات الثقة والتي تشير بشكل مطلق إلى عدم وجود نمط للتوزيع (أي يخضع للعشوائية)، ويشير التوزيع العشوائي لمراكز الدفاع المدني إلى عدم أخذه في الاعتبار توزيع المناطق السكنية، خاصة إذا علمنا أن المساحة المحسوب عليها معامل صلة الجوار هي مساحة المناطق السكنية، وأن مراكز الدفاع المدني لا تتوزع على الأقل بانتظام داخل تلك المساحات.

شكل (3) تحليل صلة الجوار لمراكز الدفاع المدني

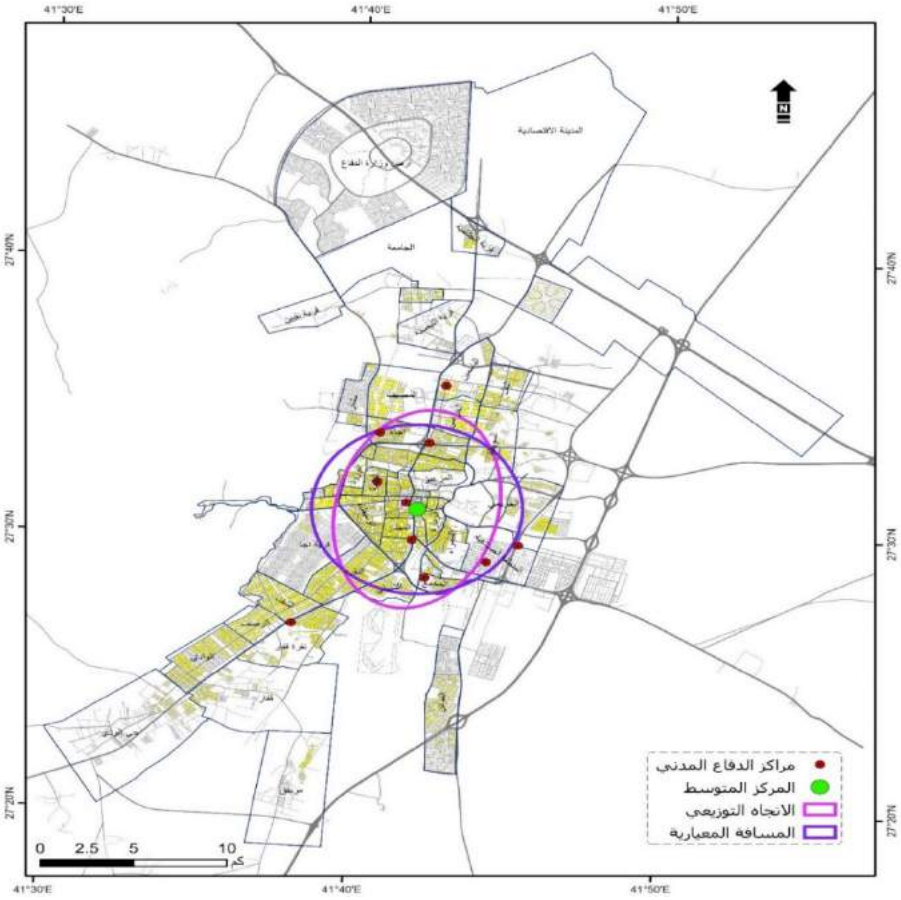


جدول (2) معامل صلة الجوار لمراكز الدفاع المدني

متوسط المسافة الفعلية (م)	3047.56
متوسط المسافة المتوقعة (م)	3982.33
معامل صلة الجوار	0.77
z-score	-1.42
p-value	0.16

كما يظهر تحليل بيانات الدراسة أن توزيع مراكز الدفاع المدني يأخذ تقريبا الاتجاه الشمالي الجنوبي، ويتحدد بشكل القطع الناقص، ويتفق هذا مع نمو عمران المدينة وشبكة الطرق. واحتل المركز المتوسط للدفاع المدني قلب المنطقة المركزية بمدينة حائل، كما أن دائرة المسافة المعيارية تفيد بوجود سبعة من المراكز من إجمالي عشرة مراكز، ويدل ذلك على تركز تلك المواقع حول المتوسط المكاني لها بشكل كبير، بينما تتناثر القليل من المراكز ناحية الخارج، أي أن 70% من المراكز تقع داخل مسافة معيارية واحدة. كما أنها تتجمع بالأحياء الأقدم للمدينة، وتقل تدريجيًّا بالبعد عن قلب المدينة؛ حيث الأحياء الأحدث عمرانيًّا، كما تقل أيضا في الجانب الشرقي بسبب وجود جبل السمراء الذي يعمل كحاجز للتنمية بالاتجاه الشرقي للمدينة، الشكل (4).

شكل (4) الاتجاه التوزيعي والمركز المتوسط والمسافة المعيارية لمراكز الدفاع المدني في مدينة حائل



(المصدر: إعداد الباحثة اعتمادا على نتيجة تحليل الاتجاه التوزيعي والمركز المتوسط والمسافة المعيارية)

ثانيا: تحليل زمن الاستجابة وتحديد المناطق السكنية المخدومة وغير المخدومة من مراكز الدفاع المدني

قامت هذه الدراسة باستخدام نموذج تخصيص الموقع في تحليل الشبكات باستخدام نموذج (P-Median)، فخصصت مواقع مراكز الدفاع المدني حسب المناطق السكنية، ووفقًا لزمن الاستجابة المحدد بأربع دقائق، كما اقترحت مواقع جديدة. وقد كشفت نتائج تحليل تخصيص الموقع أن عدد المناطق السكنية المخصصة التي حصلت على خدمة الدفاع المدني وفق زمن الاستجابة المحدد بأربع دقائق قد بلغت (2107) منطقة سكنية أي ما نسبته (22.7 %) من إجمالي مواقع المناطق السكنية، كما أن عدد المواقع التي لم تحصل على خدمة الدفاع المدني في النطاق المعياري المحدد بأربع دقائق بلغت (7163) أي ما نسبته (77.3 %) من إجمالي المناطق السكنية، الجدول (3). ويتضح من الشكل (5) المناطق السكنية المخصصة حسب معيار زمن الاستجابة المحدد بالأربع دقائق، ونلاحظ أن مركزي المنطقة الصناعية والجديد لا تلبي أي نقاط طلب سكنية في غضون أربع دقائق، وقد يعود ذلك إلى أن المناطق الأقرب لهذين المركزين هي مناطق صناعية وليست سكنية. كما يوضح الشكل (6) المناطق السكنية المخدومة وغير المخدومة ضمن المعيار الزمني المحدد بأربع دقائق، وتقع معظم المناطق المخصصة في وسط المدينة لا سيما تجمعات المناطق السكنية مثل حي المحطة، بينما توجد أغلب المناطق غير المخصصة جنوب المدينة.

جدول (3) عدد المناطق السكنية المخدومة وغير المخدومة زمن الاستجابة في النطاق المعياري المحدد بأربع دقائق

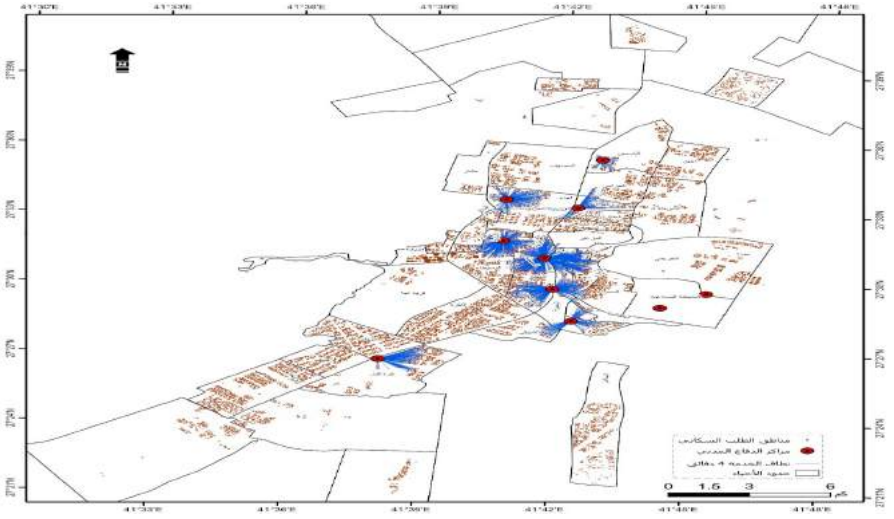
زمن الاستجابة (دقيقة)	مساحة المناطق السكنية المخدومة (كم2)	النسبة (٪)	عدد المناطق السكنية المخدومة	النسبة (٪)
0-4	6.474	22.9	2107	22.7
أكبر من 4 دقائق	21.789	77.1	7163	77.3
الإجمالي	28.263	100.0	9270	100.0

ومن خلال ما سبق يتضح لنا أن مركبة الإطفاء يجب أن تقطع أكثر من الزمن المعياري المحدد بأربع دقائق للاستجابة إلى نقطة الطلب في بعض المناطق السكنية، على سبيل المثال نجد أن زمن استجابة خدمة الإطفاء لـ (3318) منطقة سكنية بنسبة (35,8%) من اجمالي المناطق السكنية يقدر بنحو من ٤: 8 دقائق، كما يوجد (1957) منطقة سكنية يقدر زمن الاستجابة لها من 12:8 بنسبة (21%)، جدول (٤) وشكل (7).

جدول (4) عدد المناطق السكنية المخدومة وفق زمن الاستجابة المحدد بأربع دقائق

زمن الاستجابة (دقيقة)	مساحة المناطق السكنية المخدومة (كم2)	النسبة (٪)	عدد المناطق السكنية المخدومة	النسبة (٪)
0-4	6.474	22.9	2107	22.7
4-8	12.758	45.1	3318	35.8
8-12	5.575	19.7	1957	21.1
12-16	2.266	8.0	1265	13.6
16-20	1.042	3.7	549	5.9
20-24	0.134	0.5	61	0.7
24-28	0.014	0.1	13	0.1
الإجمالي	28.263	100.0	9270	100.0

شكل (5) تخصيص مراكز الدفاع المدني وفق زمن الاستجابة المحدد بأربع دقائق

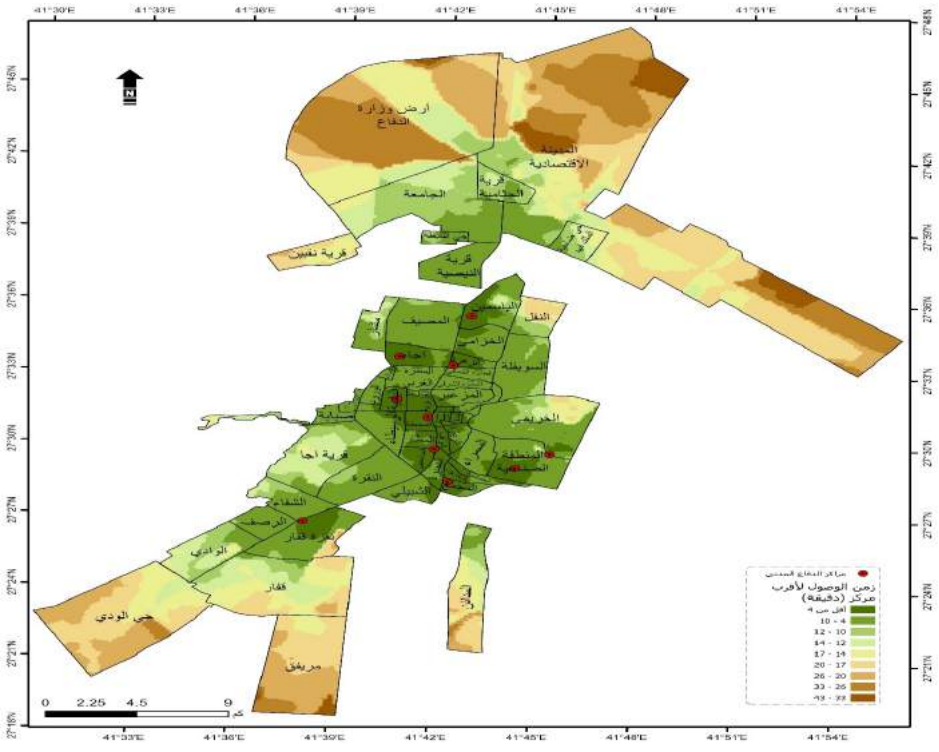


المصدر: إعداد الباحثة اعتمادا على نتيجة تحليل تخصيص الموقع باستخدام نموذج .(P-Median)

شكل (6) المناطق المخدومة وغير المخدومة وفقًا لزمن الاستجابة المحدد بأربع دقائق

المصدر: إعداد الباحثة اعتمادا على نتيجة تحليل تخصيص الموقع باستخدام نموذج (P-Median).

شكل (7) زمن الاستجابة لأقرب المناطق السكنية



المصدر: إعداد الباحثة اعتمادا على نتيجة باستخدام نموذج (P-Median).

وبينت النتائج أن أعلى متوسط زمن للاستجابة كان لمركز المنطقة الصناعية في شرق المدينة بمتوسط زمن استجابة 14 و42 دقيقة، ويخدم (201) منطقة سكنية فقط، كما أن أقل متوسط زمن الاستجابة كان لمركز دفاع المدني في حي المحطة؛ حيث بلغ 3,77 دقيقة، ويخدم (947) منطقة سكنية، وربما يعود ذلك إلى أن استخدام الأرض السكني يتركز في الأحياء القديمة، مثل حي المحطة. جدول (5).

جدول (5) متوسط زمن الاستجابة لأقرب نقاط الطلب حسب مراكز الدفاع المدني

المركز (حسب اسم الحي)	متوسط زمن الاستجابة لأقرب نقاط الطلب (دقيقة)	إجمالي مساحة أقرب المناطق السكنية له (كم٢)	النسبة (٪)	عدد المناطق السكنية المخدومة	النسبة (٪)
أجا	5.93	3.32	11.75	862	9.30
البادية	3.54	2.01	7.13	619	6.68
المنطقة الصناعية	14.42	0.32	1.14	201	2.17
نقرة قفار	9.98	7.81	27.65	2612	28.18
الزهرة	6.90	3.13	11.07	921	9.94
الجامعيين	5.18	3.30	11.69	886	9.56
المجمع	10.05	2.36	8.35	794	8.57
الخزمي	9.41	0.79	2.79	261	2.82
المحطة	3.77	2.48	8.77	947	10.22
الياسمين	10.22	2.74	9.68	1167	12.59
الإجمالي	7.89	28.26	100.00	9270	100.00

ويحتاج مركز الدفاع المدني في المتوسط إلى 14.28 دقيقة للاستجابة للمناطق السكنية، ويشير معامل الاختلاف إلى وجود تباين من حيث الوقت اللازم لاستجابة مراكز الدفاع المدني للمناطق السكنية؛ حيث بلغ معامل الاختلاف لزمن الاستجابة 45% ووجود أيضا تباين في المسافة من مراكز الدفاع المدني إلى المناطق السكنية؛ حيث بلغ معامل الاختلاف للمسافة نحو 56%، ويرجع تباين مسافة وزمن الاستجابة إلى عدم كفاءة توزيع مراكز الدفاع المدني بالنسبة إلى المناطق السكنية. الجدول (6) و(7).

جدول (6) التلخيص الإحصائي لزمن الاستجابة حسب مراكز الدفاع المدني

أقل زمن (دقيقة)	0.29
أقصى زمن (دقيقة)	38.58
متوسط زمن الاستجابة (دقيقة)	14.28
الانحراف المعياري	6.51
معامل الاختلاف (٪)	45.60

جدول (7) التلخيص الإحصائي لمسافة الاستجابة حسب مراكز الدفاع المدني

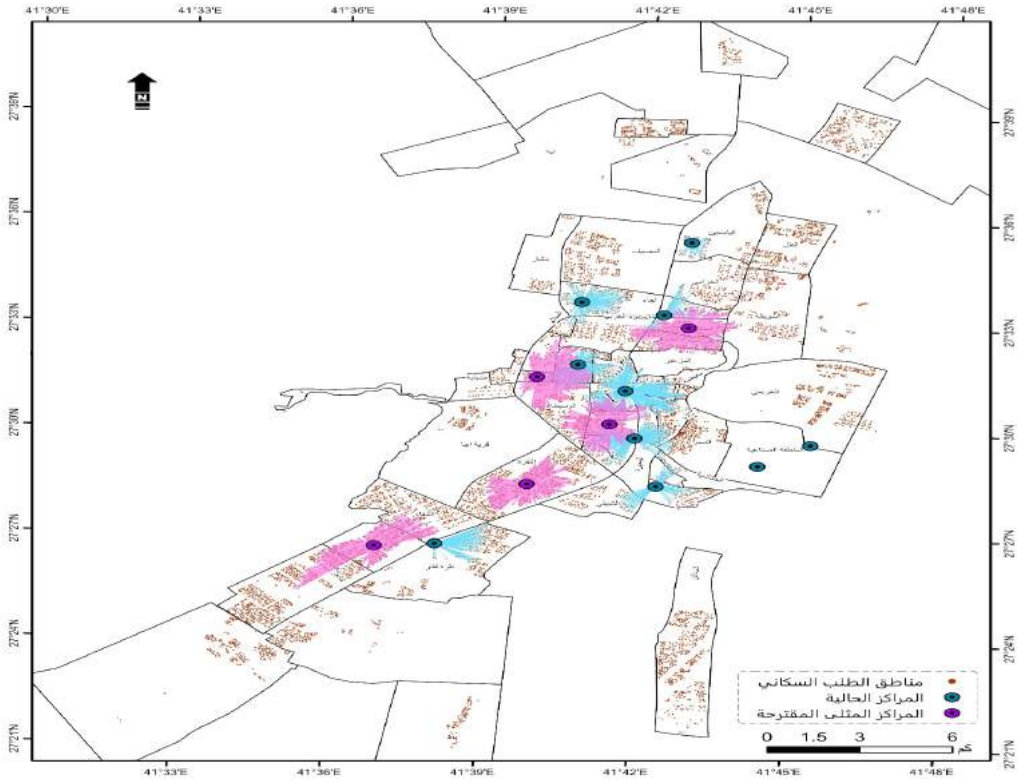
أقل مسافة (كم) لأي مركز	0.15
أقصى مسافة (كم)	50.74
متوسط مسافة الاستجابة (كم)	11.54
الانحراف المعياري	6.56
معامل الاختلاف (٪)	56.81

ثالثا: اقتراح مراكز دفاع مدني جديدة وفقًا لزمن الاستجابة المحدد بأربع دقائق

بناء على أن نسبة المناطق السكنية المخصصة التي حصلت على خدمة الدفاع المدني وفق زمن الاستجابة المحدد بأربع دقائق قد بلغت (22.7%) من إجمالي مواقع المناطق السكنية، أي أن ما نسبته (77.3%) من إجمالي المناطق لم تحصل على خدمة الدفاع المدني في النطاق المعياري المحدد بأربع دقائق؛ لذلك من الضروري وضع خطة مناسبة لمعالجة الوضع وتغطية أفضل للمناطق السكنية بالنطاق المعياري المحدد بأربع دقائق؛ فتم اقتراح خمسة مواقع جديدة لإعادة توزيع مراكز الدفاع المدني (على أساس مساحة المناطق السكنية كوزن)، استنادا على نموذج (P-Median). وبينت النتائج بعد تطبيق هذا النموذج بأن المواقع الخمسة المقترحة تقع في: شمال المدينة في حي المنتزه الشمالي بالقرب من مركز دفاع مدني في حي الزهرة، وفي غرب المدينة في حي صلاح الدين الشرقي بالقرب من مركز الدفاع المدني القائم في حي البادية، وفي وسط المدينة بالقرب من مركز الدفاع المدني القائم في حي الجامعيين، بينما اثنين من المواقع المقترحة يقعان في جنوب المدينة في حي النقرة والرصف، الشكل (8). ونتيجة لوجود بعض مواقع مراكز الدفاع المقترحة في حي (المنتزه الشمالي وصلاح الدين الشرقي والمطار) بالقرب من مواقع الدفاع المدني القائمة في حي (الزهرة والبادية والجامعيين) فإنه يقترح نقل هذه المراكز القائمة إلى المواقع المقترحة الجديدة لتحقيق أكبر قدر من التغطية للمناطق السكنية. وبينت النتائج أيضا أن عدد المناطق السكنية المخدومة بعد اقتراح خمسة مواقع بلغ (3752) بما نسبته 40,2% من إجمالي عدد المناطق السكنية، بينما بلغت نسبة المواقع التي لم تحصل على الخدمة في غضون أربع دقائق 60,8%، الجدول (8).

ويرجع ارتفاع نسبة المواقع التي لم تحصل على الخدمة إلى انخفاض معيار زمن الاستجابة إلى أربع دقائق من ناحية، وإلى طبيعة توزيع المناطق السكنية بشكل متناثر من ناحية أخرى فمدينة حائل تعاني من النمو العمراني غير المتماسك، ووجود حجم كبير من الأراضي البيضاء داخل المدينة إلى جانب الشكل الطولي لنمو مدينة حائل باتجاه شمالي جنوبي، ومن ثم فإن خمسة مواقع مقترحة لم تستطيع تغطية أكثر من تلك النسبة. ولكن يمكن القول إن تلك المواقع المقترحة هي أفضل في تغطيتها للمناطق السكنية من المواقع الحالية لمراكز الدفاع المدني. وتم تحديد خمسة مواقع مقترحة لأنه كمرحلة أولى من الأفضل طرح عدد محدود من مراكز الدفاع المدني تغطي أكبر قدر ممكن من المناطق السكنية فتنفيذ تلك المراكز الخمسة يحتاج إلى مخصصات مالية، ولكن يمكن تنفيذها على مراحل أو تنفيذ جزءا منها حسب الأولويات التي تحددها التغطية السكنية أو اتجاهات المخطط الاستراتيجي للمدينة والتكلفة المادية.

شكل (8) المناطق المخدومة في النطاق المعياري المحدد بأربع دقائق بعد اقتراح مواقع جديدة لمراكز الدفاع المدني



المصدر: إعداد الباحثة اعتمادا على نتيجة تحليل تخصيص الموقع باستخدام نموذج (P-Median).

جدول (8) المناطق السكنية المخدومة قبل وبعد اقتراح المواقع الجديدة لزمن الاستجابة لمراكز الدفاع المدني

الوضع الراهن				
زمن الاستجابة (دقيقة)	مساحة المناطق السكنية المخدومة (كم٢)	النسبة (٪)	عدد المناطق السكنية المخدومة	النسبة (٪)
0-4	6.474	22.9	2107	22.7
الوضع بعد اقتراح مواقع جديدة				
زمن الاستجابة (دقيقة)	مساحة المناطق السكنية المخدومة (كم٢)	النسبة (٪)	عدد المناطق السكنية المخدومة	النسبة (٪)
0-4	12.351	43.7	3725	40.2

الخاتمة:

يعتبر تحليل الشبكات بنظم المعلومات الجغرافية أداة قوية ومهمة، ويمكن الاستفادة منه في عدد كبير من التطبيقات. ويشمل ذلك: النقل، والرعاية الصحية، والمرافق الحكومية المحلية وغيرها. ومن تطبيقات تحليل الشبكات نموذج تخصيص الموقع واقتراح المواقع المثلى. حيث إنه في هذه الدراسة تم تطبيق تخصيص الموقع لمراكز الدفاع المدني وتحديد المناطق السكنية التي تخدمها مراكز الدفاع المدني وفق الزمن المعياري للاستجابة المحدد بأربع دقائق ومن ثم معالجة الوضع واقتراح مواقع جديدة للدفاع المدني استنادا على نموذج (P-Median). توفر نتائج هذه الدراسة لأصحاب القرار واقع التوزيع الفعلي لمراكز الدفاع المدني وزمن

الاستجابة التي تقطعها مركبة الإطفاء لمناطق الطلب السكاني في غضون النطاق المعياري المحدد بأربع دقائق؛ حيث بينت هذه الدراسة أن 22.7% فقط من المناطق السكنية في مدينة حائل مغطاة بهذا النطاق، وهذا قد يكون خطيرًا في حالة حدوث حريق أو حالة طارئة -لا سمح الله- واقترحت الدراسة خمسة مراكز جديدة للدفاع المدني، كمرحلة أولى، لتغطية أفضل للمناطق السكنية؛ غطت ما نسبته 40.2% من المناطق السكنية في المدينة. وتوصي الدراسة بما يلي:

- إضافة عدد السكان مع مواقع نقاط الطلب الموزونة بمساحة المناطق السكنية يعطي دقة أكبر في عملية تقييم المواقع الحالية واقتراح أفضل المواقع المستقبلية التي تغطي أكبر عدد ممكن من السكان ومناطقهم السكنية وهذا يعني أن هذا الموضوع بحاجة إلى دراسة عوامل أخرى.
- إضافة المناطق الصناعية والتجارية كنقاط للطلب من أجل معرفة المناطق التي يغطيها مركز دفاع المدني الجديد ومركز دفاع المنطقة الصناعية شرق المدينة وذلك في غضون أربع دقائق، وأيهما يمكن الاستغناء عنه.
- العمل على اعادة توزيع بعض مراكز الدفاع المدني بحيث تخدم عدد أكبر من المناطق السكنية، كنقل موقع مركز دفاع مدني في حي البادية والجامعيين إلى الموقعين المقترحين بالقرب منهما لتغطية أكبر للمناطق السكنية.
- العمل على التخطيط الجيد للمدينة لتوفير مدينة مترابطة في نسيجها العمراني والحضري، ويسهل فيها توزيع الخدمات بشكل عادل.
- تبني التحليل المكاني والاستفادة من تقنية نظم المعلومات الجغرافية وأدوات التحليل الشبكي، التي من أهمها نمذجة تخصيص الموقع؛ باعتبارها وسيلة يمكن الاستفادة منها لصناع القرار في مدينة حائل والمملكة العربية السعودية؛ لتقييم مواقع الخدمات الراهنة، ووضع حلول لتحسين أدائها ورفع كفاءتها.

المراجع:

أولًا- المراجع العربية

أمانة مدينة حائل. (2019). بيانات عن المخطط التفصيلي لاستخدام الأرض في مدينة حائل [ملف بيانات]. حائل.

بشر، محمود. (2010). التحليل المكاني لتوزيع خدمة الدفاع المدني في محافظة مسقط باستخدام نظم المعلومات الجغرافية. رسائل جغرافية. جامعة الكويت (356). 3-45.

الجار الله، أحمد. (1995). الخصائص التخطيطية لتوزيع مراكز إطفاء الحريق في مدينة الدمام. مجلة الأمن. كلية الملك فهد الأمنية. (11). 227-262.

جبر، إياد وخوالدة، حمزة وسمحة، موسى. (2017). التخطيط المكاني لمراكز الدفاع المدني في مدينة عمان باستخدام نموذج تخصيص الموقع في نظم المعلومات الجغرافية. المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية. 10 (3). 329-428.

الزير، ناصر. (2012). التقييم الجغرافي لتوزيع مراكز الدفاع المدني بمدينة الرياض: دراسة في جغرافية الخدمات. رسائل جغرافية. جامعة الكويت. (383). 58-1.

العنزي، حاشم. (2013). كفاءة التوزيع المكاني للخدمات العامة في مدينة حائل باستخدام نظم المعلومات الجغرافية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة. كلية العلوم الاجتماعية.

عياصرة، ثائر. (2017). تطبيق نظم المعلومات الجغرافية باستعمال نماذج الموقع– التخصيص من أجل تحسين التخطيط المكاني لخدمات مراكز الدفاع المدني: دراسة حالة محافظة جرش. المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية. 10 (1). 61-39.

الغامدي، علي والمسعود، حميدة. (1442). مدخل إلى الشبكات الخطية: أسس وتحليل وتطبيقات باستخدام نظم المعلومات الجغرافية. الرياض: قسم الجغرافيا بجامعة الملك سعود.

الفناطسة، عبدالحميد. (2018). التقييم الجغرافي لتوزيع مراكز الدفاع المدني في محافظة معان. مجلة العلوم الاجتماعية. جامعة الكويت. 46 (3). 212- 177.

هزايمة، خالد ومنصور، حسين. (2011). التحليل المكاني لمراكز الدفاع المدني في مدينة اربد باستخدام نظم المعلومات الجغرافية. مجلة أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الانسانيةو الاجتماعية. جامعةاليرموك.26(1-أ).

الهيئة العليا لتطوير منطقة حائل. (2019). بيانات عن المعالم الهامة في مدينة حائل [ملف بيانات]. حائل.

وزارة الشؤون البلدية والقروية. (1440). برنامج مستقبل المدن السعودية- الرؤية العمرانية الشاملة لمدينة حائل 1440. تم الاسترجاع بتاريخ: 8/6/2021 من https://: org.unhabitat

منصة البيانات الملاحية .Here(2019). بيانات عن شبكة الطرق في مدينة حائل [ملف بيانات].

Hail City Municipality. (2019). Data on the detailed land use plan in the city of Hail [data file]. Hail.

Hazaimeh, Khaled; Mansour, Hussein. (2011). Spatial analysis of civil defense centers in the city of Irbid using geographic information systems. *Yarmouk Research Journal* (in Arabic). Human and Social Sciences Series. Yarmouk University.26(1-a).

Ministry of Municipal and Rural Affairs. (1440). The Future of Saudi Cities Program - The Comprehensive Urban Vision for Hail 1440(in Arabic). Retrieved 8/6/2021 from https://unhabitat.org/sites/default/files/2020/04/hail_0.pdf

Navigational Data Platform. Here (2019). Data on the road network in the city of Hail [data file].

The High Commission for the Development of Hail. (2019). Data on important landmarks in the city of Hail [data file]. Hail

ثانيًا– المراجع الإنجليزية

Algharib, SM. (2011). *Distance and Coverage: An Assessment of Location-Allocation Models for Fire Stations in Kuwait City*. Doctoral Thesis, Kent State University in partial, Geography, 135 pp.

Basar, A., Catay, B., Unluyurt, T. (2012). A taxonomy for emergency service station location problem. *Optimization letters*, 6(6),1147-1160.

Chevalier, P., Thomas, I., Geraets, D., Goetghebeur, E., Janssens, O., Peeters, D., & Plastria, F. (2012). Locating fire stations: An integrated approach for Belgium. *Socio-Economic Planning Sciences*, 46(2), 173-182.

Demneh, S. M., Ghandehari, M., & Ketabi, S. (2011). A Location-allocation model for loss minimization in large-scale Emergency situation. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3, 954-964.

ESRI. (2007). GIS for Fire Station Locations and Response Protocol. Retrieved in 8/6/2021 from https://www.esri.com

Arabic references:

Al-Anazi, Hashem. (2013). *Efficiency of spatial distribution of public services in the city of Hail using geographic information systems*. A Master dissertation not published (in Arabic). Mutah University. Faculty of Social Sciences

Al-Fanatesah, Abdel Hamid. (2018). Geographical assessment of the distribution of civil defense centers in Ma'an Governorate. *Journal of Social Sciences* (in Arabic). Kuwait University. 46 (3). 212-177.

Al-Ghamdi, Ali; Masoud, Hamida. (1442). *Introduction to Linear Networks: Foundations, Analysis and Applications Using Geographic Information Systems* (in Arabic). Riyadh: Department of Geography at King Saud University

Al-Jarallah, Ahmed. (1995). Schematic characteristics of the distribution of firefighting centers in the city of Dammam. *Security Magazine* (in Arabic). King Fahd Security College. (11). 262-227.

Al-Zeer, Nasser. (2012). Geographical evaluation of the distribution of civil defense centers in Riyadh: a study in the geography of services. *Geographical Messages* (in Arabic). Kuwait University. (383). 1-58.

Ayasra, Thaeir. (2017). The application of geographic information systems using site models - personalization to improve the spatial planning of the services of civil defense centers: a case study of Jerash Governorate. *Jordanian Journal of Social Sciences* (in Arabic). 10 (1). 39-61.

Bishr, Mahmoud. (2010). Spatial analysis of the civil defense service distribution in the Governorate of Muscat using geographic information systems. *Geographical Messages* (in Arabic). Kuwait University (356). 3-45.

Gabr, Iyad; Khawaldeh, Hamza; Samha, Musa. (2017). Spatial planning of civil defense centers in the city of Amman using the site allocation model in geographic information systems. *Jordanian Journal of Social Sciences* (in Arabic) .10 (3). 329-428.

ESRI. (2021a). Location-Allocation Analysis, Retrieved in 10/6/2021 from https://pro.arcgis.com/en/pro-app/latest/help/analysis/networks/location-allocation-tutorial.htm

ESRI. (2021b). What is a network dataset, Retrieved in 10/6/2021 from https://pro.arcgis.com/en/pro-app/latest/help/analysis/networks/location-allocation-tutorial.htm?

Hakimi, S. (1965). Optimum Location of switching centers in a communication network and some related graphs theoretic problems. Oper.Res.13, 462-475.

Liu, N., Huang, B., Chandramouli, M. (2006). Optimal Siting of Fire Stations Using GIS and ANT Algorithm. *Journal of Computing in Civil Engineering*, 20,361-369.

Mousalli, M., Bradshr-Fredrick, H., Sanli, H., & Al-Tamimi, F. (1999). Toward an Optimal Deployment of Fire Stations in Riyadh, *Journal of King Abdulaziz University-Engineering Sciences*,11(1),227-248.

Plastria, F. (2002). Continuous covering location problems. In Z Drezner &H W. Hamache (Eds), Facility location: applications and theory, (pp. 37-791). Germany: Spring.

Qoradi, M. (2016). GIS-based network analysis to determine a service area for current civil defense centers in Riyadh, Saudi Arabia. *Arabian journal of GIS*, 8 (2),102-121.

Tali, J. A., Malik, M. M., Divya, S., Nusrath, A., & Mahalingam, B. (2017). Location–allocation model applied to urban public services: spatial analysis of fire stations in Mysore urban area Karnataka, India. *International Journal of Advanced Research and Development*, 2(5), 795-801.

فاعلية أنظمة الاستجابة الشخصية (كليكر) في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طلاب كلية التربية

The Effectiveness of Personal Response System (Clicker) on Developing the Achievement and Learning Effect of Students at College of Education

د. أنس بن محمد الشعلان

أستاذ تقنيات التعليم المساعد
كلية التربية، جامعة الملك سعود
Dr. Anas Bin Mohammad Alshalan

Assistant professor / Education Technologies
College Of Education, King Saud University

(قُدم للنشر في 20/ 08/ 2021، وقُبل للنشر في 28/ 10/ 2021)

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية أنظمة الاستجابة الشخصية (كليكر) في تنمية التحصيل، وبقاء أثر التعلم في مقرر (242 وسل) لدى طلاب كلية التربية. وتكونت عينة الدراسة من طلاب كلية التربية البالغ عددهم (49) طالبًا، وهم جميع الطلاب المسجلين في هذا المقرر، حيث تم الاقتصار على قياس فاعلية أنظمة الاستجابة الشخصية (كليكر) في تنمية التحصيل، وبقاء أثر التعلم لدى طلاب كلية التربية، وقمست العينة إلى مجموعتين، الأولى: تجريبية درست باستخدام إستراتيجية كليكر، والثانية: الضابطة التي درست باستخدام التعليم التقليدي. وقد تم استخدام المنهج الوصفي للدراسة، وتم إعداد اختبارات سريعة تكوينية، واختبار نهائي تحصيلي، في المحتوى العلمي المقرر على طلاب كلية التربية. ثلاثة أبعاد (معوقات مرتبطة بتقنيات الواقع المعزز، معوقات مرتبطة بالمدرسة، ومعوقات مرتبطة بالمعلم). وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة؛ مما يشير إلى حدوث تحسن لدى طلاب المجموعة التجريبية، في التحصيل الدراسي عند استخدام إستراتيجية كليكر. وتفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي؛ مما يشير إلى بقاء أثر التعلم بشكل واضح عند استخدام إستراتيجية كليكر.

الكلمات المفتاحية: أنظمة الاستجابة الشخصية، كليكر، تنمية التحصيل، بقاء أثر التعلم.

Abstract

This study aims to know the effectiveness of personal response systems (clicker) in developing achievement and maintaining the effect of learning in course (242 WSL) among students of the College of Education. The study sample consisted of (49) students of the College of Education, who are all students registered in this course. Where it was limited to measuring the effectiveness of personal response systems (Clicker) in developing achievement and the survival of the learning impact of students of the College of Education, and the sample was divided into two groups, the first experimental studied using the clicker strategy, and the second control, which studied using traditional education. The descriptive approach was used for the study, and formative quick tests and a final achievement test were prepared in the scientific content scheduled for the students of the College of Education. Three dimensions (obstacles related to augmented reality technologies, obstacles related to the school and obstacles related to the teacher). The study reached the following results: The students of the experimental group who studied outperformed the students of the control group, which indicates that the students of the experimental group improved in academic achievement when using the Klicker strategy. The students of the experimental group outperformed the students of the control group in the achievement test, which indicates that the learning effect remains clear when using the clicker strategy.

Keywords: Personal Response Systems, Clicker Plan, Achievement, Learning Impact Survival.

مقدمة:

يستخدم أعضاء هيئة التدريس عادة في فصولهم الدراسية كلاً من التقويم التكويني والتحصيلي، وغالباً ما يتم إجراء التقويم التحصيلي في نهاية الفصل الدراسي؛ من أجل تزويد المتعلمين بتقديراتهم الدراسية عن أدائهم العام بعد نهاية مرحلة التعلم، وعلى العكس من ذلك، فإن التقويم التكويني يكون مصاحبا لعملية التعلم؛ وذلك لإعطاء المتعلمين التوجيه والتغذية الراجعة المناسبة لتحقيق الأهداف المراد تحقيقها من عملية التعلم.

ويتمثل الهدف الأساسي للتقويم التكويني (Formative Assessment) في كونه عملية يقوم بها المعلم؛ لجمع البيانات والمعلومات اللازمة، حول مدى تعلم الطلاب أثناء عملية التعلم، بحيث يكون قادرا على تقديم التغذية الراجعة، والأساليب التعليمية المناسبة للمتعلمين (Clark, 2012: 23). ويتطلب التقويم التكويني من المعلم تبني نظام اتصال فعال، يساعده على تقديم معلومات وملاحظات وصفية بشكل منتظم ومتكرر إلى المتعلم، تدور حول استجابته للمحتوى التعليمي، كما يُنظر إليه عادة على أنه طريقة بسيطة وغير نقدية –إلى حد ما– لجمع المعلومات من المتعلمين، واستخدامها لتحسين نواتج التعلم (Nilsson & Loughran, 2013: 45). ويساعد التقويم التكويني المعلمين في إجراء تعديلات وتطويرات فورية على أساليب وإستراتيجيات وطرق التعلم المستخدمة، ومساعدتهم في تلبية الاحتياجات الفردية لمختلف المتعلمين، ومعالجة المعوقات التي تحول دون تحقيق المتعلمين لأهداف التعلم، وكذلك سد الفجوات بين ما ينبغي على المتعلم تعلمه، وما اكتسبه فعلياً أثناء عملية التعلم (Stobart, 2012: 67). ونظراً لما يمثله التقويم التكويني من أهمية كبير في العملية التعليمية؛ فإن التطورات التقنية الحديثة استهدفت تطوير هذا النوع من التقويم، وعملت على تطوير برامج ومنصات وإستراتيجيات رقمية سهلة الاستخدام للمُعلم والمتعلم، ولا تتطلب منهم مهارات تقنية كبيرة في تطبيقها (Graney, 2018: 25).

ولذا فإن أنظمة الاستجابة الشخصية تعد أحد الأساليب التقنية للتقويم التكويني، فهي ناتج توظيف المستحدثات التقنية في الأساليب التقليدية للتقويم التكويني، وهي عبارة عن أجهزة محمولة باليد، مماثلة في الحجم والمظهر لجهاز الآلة الحاسبة التي يمكن للمتعلم استخدامها في الفصل الدراسي للرد على أسئلة الاختيار من متعدد أو أسئلة الاقتراع التي يطرحها المعلم، وبعد عملية التصويت، يتم جمع الردود بواسطة جهاز استقبال متصل بجهاز كمبيوتر، ويتم تسجيلها وعرضها فورًا على الشاشة ليراها المتعلمون والمعلمون (Baran–Łucarz, Czajka & Cardo-so, 2015: 80).

وتعد تقنية الاستجابة الشخصية نوعًا من التقنيات التعليمية التي تسمح للمعلمين بقياس أداء الطلاب أثناء العملية التعليمية، حيث يقوم المعلمون بطرح أسئلة بتنسيق متعدد الاختيارات، ويجيب الطلاب عن الأسئلة أو يصوتون على الإجابات باستخدام أدوات النقر، وتدعم هذه التقنية عملية التعلم؛ لأنها تقسم فترات التعلم إلى أجزاء أصغر، وتوفر للطلاب فرصاً لممارسة إستراتيجية حل المشكلات، وتتيح للمعلم مراقبة فهم الطلاب أثناء تنفيذ عملية التعلم، كما يمكن أن تكون هذه التقنية بمثابة أداة تقييم تكوينية للمعلمين (Barth–Cohen, Smith & Capps, 2016).

وهناك ثلاثة مكونات رئيسية لنظام الاستجابة الشخصية، وهي: (1) عملية طرح الأسئلة والعرض، (2) عملية الرد والعرض، (3) عملية إدارة البيانات والتحليل، وهذا النظام يسمح للمعلم بعرض سؤال على الطلاب من خلال البروجيكتر أو الشاشة الذكية، ويقوم الطلاب بالإجابة عن الأسئلة من خلال إرسال ردودهم باستخدام أجهزتهم المحمولة، بعد ذلك يتم عرض الإجابات بشكل عام على جميع الطلاب ليتم مناقشتها، وبعد انتهاء الجلسة يمكن للمدرس حفظ استجابات كل طالب لتحليلها في المستقبل؛ ليتمكن من تقديم تقرير تفصيلي عن أداء كل طالب (Lim, Khor & Oon, 2017).

وبالرجوع إلى الأدبيات العلمية فقد تبين بأن تقنية الاستجابة الشخصية لها فوائد عديدة في العملية التعليمية. فهي تساعد على انخراط المتعلمين في العملية التعليمية بشكل تفاعلي، وعلى الاندماج في عمليات المناقشة مع بعضهم البعض (Yu, 2015)، فهي تسعى إلى تسهيل التفاعل المباشر من خلال السماح للطلاب بالمناقشة، خاصة بعد الانتهاء من الإجابة عن الأسئلة، وتسمح بالتفاعل غير المباشر من خلال رؤية الطلاب نتيجة أقرانهم على الشاشة، وكل ذلك يؤدي إلى زيادة التفاعل في البيئة التعليمية، ومن ثم زيادة التزام الطلاب أثناء التعلم، وتحسين أدائهم الأكاديمي (Lantz & Stawiski, 2014; Bachman & Bachman, 2011; Bartsch & Murphy, 2011).

وبالرغم من أن لتقنية الاستجابة الشخصية فوائد عديدة في العملية التعليمية، إلا أن الأدبيات العربية لم تتناول هذه التقنية، خاصة في جانب قياس أثر هذه التقنية على الأداء التحصيلي للطلاب وبقاء أثر التعلم عليهم؛ ولذا كان من الواجب دراسة هذا الجانب، وتعزيز الأدبيات العربية بنتائج تلك الدراسات.

مشكلة الدراسة:

للتقويم بشكل عام –وللتقويم التكويني بشكل خاص– أهمية كبيرة في العملية التعليمية، ومع التطورات التقنية المستمرة في المجال التعليمي والتربوي، فإنه أصبح هناك حاجة إلى توظيف

ودمج هذه التقنيات في كافة عناصر العملية التعليمية، ومن أهم هذه العمليات التقويم التكويني؛ نظراً لأنه عملية مستمرة تحدث طوال العام الدراسي، ويعتبر من أهم محكات الحكم الرئيسة على تحقيق المتعلمين لنواتج التعلم المستهدفة.

ونظراً لأن أنظمة الاستجابة الشخصية تعد أحد المستحدثات التقنية في مجال التعليم، ويمكن توظيفها في عملية التقويم التكويني، وكونها تهدف بالأساس إلى دمج وإشراك المتعلمين في العملية التعليمية، ونظراً لكونها تساعد المتعلمين الخجولين والمنعزلين بشكل أساسي ودفعهم نحو عمليات التعلم؛ فإنها تعد من الأنظمة التي تحتاج إلى مزيد من الدراسة والبحث والتأكد من فاعليتها التعليمية، وفي ضوء ذلك جاءت الدراسة الحالية للكشف عن فاعلية أنظمة الاستجابة الشخصية (كليكر) في تنمية التحصيل، وبقاء أثر التعلم في مقرر (242 وسل)، لدى طلاب كلية التربية.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1. ما فاعلية أنظمة الاستجابة الشخصية (كليكر) في تنمية التحصيل في مقرر (242 وسل) لدى طلاب كلية التربية؟

2. ما فاعلية أنظمة الاستجابة الشخصية (كليكر) في تنمية بقاء أثر التعلم في مقرر (242 وسل) لدى طلاب كلية التربية؟

أهداف الدراسة:

استهدفت الدراسة الحالية تحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن فاعلية أنظمة الاستجابة الشخصية (كليكر) في تنمية التحصيل في مقرر (242 وسل) لدى طلاب كلية التربية.

2. الكشف عن فاعلية أنظمة الاستجابة الشخصية (كليكر) في تنمية بقاء أثر التعلم في مقرر (242 وسل) لدى طلاب كلية التربية.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى:

1. تزويد أعضاء هيئة التدريس بمستحدث تقني يساهم في انخراط المتعلمين في العملية التعلمية، ويعمل على تحقيق أهداف التعلم المستهدفة.

2. توجيه طلاب التعليم الجامعي إلى استخدام الوسائل التقنية التي لها قيمة تعليمية مرتفعة.

3. إمكانية تطبيق أنظمة الاستجابة الشخصية في التدريس بمقررات التعلم الجامعي، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدامها بفاعلية.

4. إمكانية إجراء البحوث والدراسات المستقبلية المرتبطة بالمستجدات المرتبطة بعمليات التقويم.

اقتصرت الدراسة الحالية على:

1. عينة من طلاب كلية التربية بلغ عددهم (49) طالباً، وهم جميع الطلاب المسجلين في مقرر (242 وسل).

2. الاقتصار على قياس فاعلية أنظمة الاستجابة الشخصية (كليكر) في تنمية التحصيل، وبقاء أثر التعلم في مقرر (242 وسل)، لدى طلاب كلية التربية

3. تدريس موضوعات مقرر (242 وسل) لطلاب كلية التربية.

أداة الدراسة:

اختبارات سريعة تكوينية واختبار نهائي تحصيلي في المحتوى العلمي لمقرر (242 وسل) المقرر على طلاب كلية التربية.

مصطلحات الدراسة:

- **التقويم التكويني:**

يعرف بأنه: «عملية تقويمية منظمة تحدث أثناء التدريس، وتهدف إلى تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين عمليتي التعلم، ومعرفة مدى نمو الطالب وتوجيهه، وتشخيص نقاط الضعف لدى الطالب، ووضع خطة لمعالجتها» (خليل، 2011: 11).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: التقويم الذي يحدث أثناء عملية التعليم، ويهدف إلى تصحيح مسار الطلاب أولاً بأول، عن طريق تزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة.

- **أنظمة الاستجابة الشخصية (كليكر):**

تعرف بأنها: «أجهزة استجابة فردية يحملها الطلاب؛ مما يسمح لهم بالاستجابة بسرعة على أسئلة الاختيار من متعدد المقدمة في الفصل ودون الكشف عن هويتهم» (Lantz & St-awiski, 2014: 280).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: تقنية قائمة على أن يكون لكل طالب جهاز تحكم خاص به، يقدم من خلاله وبشكل فردي إجابات لتقديم إجابات للأسئلة التي يطرحها المعلم على الطلاب أثناء التدريس في المحاضرات المتعلقة بمقرر (242 وسل).

- **التحصيل الدراسي:**

يعرفه شحاته والنجار (2011: 89) بأنه « مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات ومعارف أو مهارات، معبراً عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن معه قياس مستويات محددة».

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مقدار المعلومات والمعارف التي حصل عليها طلاب كلية التربية في مقرر (242 وسل)، ويستدل عليه من خلال درجاتهم في الاختبار التحصيلي المعد لذلك.

- **بقاء أثر التعلم:**

يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مدى احتفاظ طلاب كلية التربية بالمعلومات والمعارف المتضمنة في مقرر (242 وسل) بعد الانتهاء من كل محاضرة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

1- مفهوم نظام الاستجابة الشخصية (كليكر):

تعرف أنظمة الاستجابة الشخصية بمسميات مختلفة، منها: نظام الاستجابة الشخصية، ونظام استجابة الجمهور، ونظام التصويت الإلكتروني، ونظام الاتصالات الصفية، وكليكر (Lim, Khor & Oon, 2017). وقد احتوت الأدبيات على تعاريف كثيرة لنظام الاستجابة الشخصية، حيث عرف إيجلاندسدال وكرومسفيك (Egelandsdal & Krumsvik, 2017: 56) نظام الاستجابة الشخصية بأنه «أدوات رقمية تسمح لمجموعات كبيرة من الطلاب بالإجابة عن أسئلة الاختيار من متعدد، حيث يكون لكل طالب جهاز تحكم عن بعد لاسلكي، يمكن من خلاله الإجابة عن الأسئلة بشكل مجهول» (56).

في حين عرف فلوساسون وماكجي ودينر لودفيج (Flosa-son, McGee & Diener-Ludwig, 2015) هذا النظام بأنه «تقنية تسمح للطلاب بشكل فردي بتقديم إجابات للأسئلة التي طرحها المعلم أثناء المحاضرة، باستخدام أجهزة التحكم عن بعد (أجهزة النقر) التي تنقل إشارة إلى كمبيوتر المعلم، عبر جهاز استقبال وبرامج كمبيوتر مخصصة» (318). ومن خلال هذه التعاريف يمكن استخلاص بعض الخصائص المتعلقة بنظام الاستجابة الشخصية، وهي على النحو الآتي:

- النظام يعتمد على توفير جهاز يستقبل إشارات لاسلكية عن طريق جهاز تحكم عن بعد.
- النظام يوفر أجهزة ريموت لاسلكية يستخدمها الطلاب لإرسال إجاباتهم.
- النظام يعرض الإجابات بشكل فوري على الطلاب من خلال شاشة عرض.

وبناء على ما سبق فإن الباحث يعرف النظام إجرائياً بأنه: تقنية قائمة على أن يقوم كل طالب بشكل فردي لتقديم إجابات للأسئلة التي يطرحها المعلم على الطلاب أثناء التدريس في المحاضرات المتعلقة بمقرر (242 وسل).

2- خصائص نظام الاستجابة الشخصية ومميزاتها (كليكر):

يُنظر إلى تقنية الاستجابة الشخصية على أنها أداة تزيد من تحفيز المتعلمين، وتشجعهم على المشاركة النشطة أثناء الدرس، كما تساعدهم على مقارنة أدائهم مع أداء أقرانهم، حيث يعزز ذلك تفاعلهم وتحفيزهم لأداء مزيد من الجهد.

وتمتاز أنظمة الاستجابة الشخصية بميزة رئيسية عندما نقارنها بالطريقة التقليدية التي تعتمد على رفع اليد من قَبل المتعلمين، حيث تعطي أنظمة الاستجابة الشخصية المعلم رؤية فورية وواضحة وتفصيلية لاستجابات المتعلمين، عن طريق تجميع الإجابات المستلمة منهم من خلال الريموت اللاسلكي، وإظهارها على شاشة العرض بطريقة حسابية تساعد في فهم جودة الإجابات (على سبيل المثال النسبة المئوية للإجابات الصحية لكل سؤال) (Karkouch, Mousannif & Al Moatassime, 2018).

ويوضح بريس، كيلار وكروسبي (Preis, Kellar & Cros-by, 2011) أن نظام الاستجابة الشخصية يسمح للمعلمين بطرح الأسئلة طوال المحاضرة في القاعات التي تحتوي على عدد ضخم من المتعلمين، وتلقي الإجابات بشكل فوري من جميع الطلاب، وتقديم ملاحظات فورية لهم. وتشير الأدبيات والدراسات التي تناولت تقنية الاستجابة الشخصية، مثل (Baran-Łucarz, Czajka & Cardoso, 2015; Lantz & Stawiski, 2014; Chui, Martin & Pike, 2013; Bachman & Bachman, 2011; Bartsch & Murphy, 2011): إلى أن هذه التقنية تحتوي على مميزات كثيرة، منها:

- رفع نسبة تحفيز المعلمين والمتعلمين في الانخراط في العملية التعليمية، وزيادة اهتمام المتعلمين بالمحتوى التعليمي، وتشجيعهم على الاندماج طوال المحاضرة العلمية.
- تعزيز اختلاف أنماط التعلم لدى المتعلمين.
- رفع كفاءة التقييم التكويني وضمان مشاركة جميع المتعلمين في عملية التقييم.
- تفعيل التغذية الراجعة ليس فقط من خلال المعلم، بل أيضا من خلال مراجعة إجابات المتعلمين لبعضهم البعض، بعد عرضها على الشاشة.
- تعزيز المشاركة الفصلية للطلاب الذين لديهم خوف وخجل من المشاركة، حيث تمتلك تقنية الاستجابة الشخصية خاصية المشاركة من دون معرفه الشخص

الذي يجيب، وهذا يخفف من تردد الطلاب الخجولين في المشاركة.

3- تحديات نظام الاستجابة الشخصية (كليكر):

يمر تنفيذ نظام الاستجابة الشخصية في الفصول الدراسية ببعض التحديات التي قد تؤثر سلباً على عملية التعلم، وقد ذكر بيل وآخرون (Buil, Catalán, & Martínez, 2016) أن تقنية الاستجابة الشخصية قد يكون مجهداً تقنياً لبعض الطلاب؛ بسبب الإشكاليات التقنية، خاصة إذا لم يستجب الريموت اللاسلكي لإجابات الطالب. أيضا قد يكون استخدام نظام الاستجابة الشخصية مجهداً ويستنزف وقتاً لطويلاً لبعض المعلمين، خاصة في إعداد أسئلة جيدة والاستجابة إلى ملاحظات الطلاب (Kay & LeSage, 2009). أخيراً أنظمة الاستجابة الشخصية قد تكون مكلفة ماديا لكثير من المؤسسات التعليمية، خاصة عند الرغبة في تطبيقها داخل القاعات الضخمة التي تحتوي على أعداد كبيرة من الطلاب.

4- طرق تنفيذ نظام الاستجابة الشخصية (كليكر):

ويشير باران وكاردوسو (Baran-Łucarz, Czajka & Cardoso, 2015)، إلى أن عملية تنفيذ نظام الاستجابة الشخصية في الفصول الدراسية، تمر بعدة خطوات يمكن عرضها على النحو الآتي:

- يقوم المدرس بعرض الأسئلة المتعلقة بالمحتوى من خلال برنامج مدموج بنظام الاستجابة الشخصية، وغالباً ما يكون برنامج باوربوينت.
- يطلب المعلم من المتعلمين الاطلاع على الخيارات المتاحة لهم على الشاشة، والضغط على زر الخيار المناسب من خلال الريموت اللاسلكي المتواجد بيد كل متعلم، ويحتوي على عدة أزرار، كما هو موضح في الشكل رقم (1).

شكل (1) الريموت اللاسلكي بيد كل متعلم

- خلال فترة إجابة المتعلمين، يتم إرسال اجابات الطلاب لاسلكيًا إلى جهاز الاستقبال المتصل بجهاز كمبيوتر، حيث يقوم برنامج الباوربوينت بإجراء إحصائيات حول إجابات المتعلمين تحتوي على توزيع النسبة المئوية، والمتوسط ، والانحراف المعياري، والتباين، ويقوم المعلم بمشاركتها جميعًا مع الطلاب. قد يختار المعلم تضمينه جهاز توقيت للتأكد من أن المتعلمين على دراية بمدى الوقت المتاح للتصويت.
- بمجرد انتهاء فترة التصويت يقوم النظام بعرض النتائج على المتعلمين من خلال شاشة عرض، حيث يمكن للمعلم مناقشة النتائج مع المتعلمين.

في حين يقترح جونسون وليليس (Johnson&Lil-, 2010 lis) أن يقوم المعلم -بعد إجابة المتعلمين عن الأسئلة- بإتاحة الفرصة لديهم للمناقشة الجامعية ومراجعة إجاباتهم دون أن يشير المعلم إلى الإجابة الصحيحة، وبعد انتهاء المناقشة الجامعية يطلب المعلم من المتعلمين إعادة الإجابة عن الأسئلة، ثم يستعرض الإجابات الصحيحة.

5- الأساس النظري لتطبيق نظام الاستجابة الشخصية (كليكر) في البيئة التعليمية:

ترتبط أنظمة الاستجابة الشخصية (كليكر) ببعض من النظريات التربوية والنفسية، ومن أهم هذه النظريات النظرية البنائية، وهذه النظرية، كما عرفها دانيلسون (Danielson, 1996) تقوم على «أسلوب تدريسي يباشر من خلاله المتعلم نفسه بناء وتشكيل المفهوم حتى يصبح جزءاً من بنيته العقلية» (العمر، 2001: 316). وأنظمة الاستجابة الشخصية تقوم على فكرة أن المتعلم يباشر عملية التعلم بنفسه، ويقوم ببناء المعرفة من خلال الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليه، ثم يقوم بمناقشتها مع

زملائه ومعلمه، ثم بعد ذلك يطلع على الإجابات الصحيحة، ويصحح ما قام ببنائه من معرفة.

6- أهمية استخدام نظام الاستجابة الشخصية (كليكر) في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم:

تتمركز أنظمة الاستجابة الشخصية على مفهوم التعلم المرتبط بالمتعلم، وتساعد في توفير بيئة تعليمية تقوم على تعلم فردي فعال، كما تتيح للمتعلمين فرصة التعلم التفاعلي الذي يحقق تنمية تحصيلية عالية، أيضاً تساعد أنظمة الاستجابة الشخصية المعلم على تقديم التغذية الراجعة لعدد كبير من المتعلمين في وقت واحد؛ مما يعزز الجانب التحصيلي والتعليمي لدى المتعلمين. وقد لخص بيرجتوم (Bergtom, 2006) أهمية استخدام أنظمة الاستجابة الشخصية في التحصيل وبقاء أثر التعلم على النحو الآتي:

- يتيح زيادة انخراط المتعلمين في العملية التعليمية.
- يزيد من فاعلية التقييم التكويني لمعرفة التقدم في تعلم الطلاب.
- يتيح للمعلم ملاحظات فورية حول مدى تقدم الطلاب في التعلم.
- يتيح إشراك جميع الطلاب في تمارين التفكير النقدي.
- يعمل على زيادة فرص التفاعل بين الطلاب بعضهم البعض.
- يعمل على زيادة فرص التفاعل بين المعلم والطالب في الفصل.
- يعمل على زيادة اهتمام الطلاب ووعيهم في الفصل، بغض النظر عن وقت المحاضرة، هل هو في الصباح أو المساء.
- يزيد من نشاط المتعلم.

7- دراسات سابقة حول أثر استخدام نظام الاستجابة الشخصية (كليكر) على تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم.

استهدفت دراسة كوهن وفريزر (Chon & Fraswe, 2016) الكشف عن فاعلية تقنية الاستجابة الشخصية على التحصيل الدراسي للمتعلمين واتجاهاتهم نحو استخدام هذه التقنية، حيث تكونت عينة الدراسة من (532) طالبا من المرحلة المتوسطة، أظهرت نتائج الدراسة أن التحصيل الدراسي للمتعلمين الذين استخدموا تقنية الاستجابة الشخصية أكثر -وبشكل إحصائي- من المتعلمين الذين لم يستخدموا تقنية الاستجابة الشخصية، أيضاً المتعلمون الذين استخدموا تقنية الاستجابة الشخصية استمتعوا بمقررات العلوم أكثر -وبشكل إحصائي- من المتعلمين الذين لم يستخدموا تقنية الاستجابة الشخصية. كما أشارت الدراسة إلى أن حجم الأثر للفرق بين مجموعتي المتعلمين عالٍ (1.17) وفقاً لمعيار Cohen's (1992).

أما دراسة ستاج ولين (Stagg & Lane, 2010) فهدفت إلى الكشف عن أثر أنظمة الاستجابة الشخصية على مدى اندماج المتعلمين في فصول محو الأمية المعلوماتية في العملية التعليمية بشكل فعال. حيث استخدمت الدراسة استبانة لجمع استجابات المتعلمين حول مدى اندماجهم في العملية التعليمية باستخدام نظام الاستجابة الشخصية، وتوصلت الدراسة إلى أن أغلبية المتعلمين أشاروا إلى أن تطبيق نظام الاستجابة الشخصية ساعدهم في الاندماج في العملية التعليمية بشكل أفضل، خاصة وأن استخدام هذا النظام يعتبر سهلا وغير معقد.

أيضاً قامت مبيريك (Mubayrik, 2020) بإجراء دراسة حول أثر نظام الاستجابة الشخصية على مهارة حل المشكلات للمتعلمين البالغين، حيث بلغت عينة الدراسة ٦٠ طالباً مقسمين على مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، ووقد بلغ حجم الأثر .89 وهذا الأثر يعتبر كبيرا وفقاً لمعيار(Cohen's, 1992).

كما قام لي (LI, 2020) بدراسة أثر استخدام نظام الاستجابة الشخصية على أداء المتعلمين في الاختبار التحصيلي في مقرر الاقتصاد وتوجهاتهم نحو استخدام هذا النظام. بلغت عينة الدراسة 42 طالباً، حيث احتوت المجموعة التجريبية على 23 طالباً، بلغ عدد الطلاب في المجموعة الضابطة 19 طالباً. أظهرت نتائج الاختبارات وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، في حين أظهرت نتائج الاستبانة أن غالبية المتعلمين موافقون على أن استخدام نظام الاستجابة الشخصية ساعدهم على المشاركة الفاعلة في القاعة الدراسية، وأعطاهم الثقة في التعبير عن أنفسهم بكل حرية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

في هذا الجزء يقوم الباحث بمناقشة إجراءات الدراسة التي تتمثل في المنهج البحثي المستخدم في هذه الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، أيضاً سيناقش الأداة المستخدمة في جمع البيانات، وكيفية بنائها، وإجراءات الصدق والثبات الخاصة بهذه الأداة، وكذلك الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة وتحليل البيانات التي توصلت لها هذه الدراسة.

أولاً: منهج الدراسة

تم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي quasi-experimental ذي المجموعتين التجريبية والضابطة في معالجة نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

ثانياً: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب البكالوريوس بكلية التربية، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1441هـ.

ثالثاً: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الأساسية من 49 طالباً من طلاب كلية التربية، وهم جميع الطلاب المسجلين في مقرر (242 وسل) في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1441هـ، وتم اختيار شعبتين بطريقة عشوائية، وتم تقسيم الشعبتين إلى مجموعتين: تجريبية تضمنت (23) طالبا، وضابطة تضمنت (26) طالباً.

رابعاً: أدوات الدراسة

للحصول على البيانات اللازمة من عينة الدراسة الحالية للتعرف على فاعلية أنظمة الاستجابة الشخصية في تنمية التحصيل في مقرر (242 وسل) وبقاء أثر التعلم؛ تم استخدام الاختبارات التكوينية والاختبار التحصيلي، وقد تم الاعتماد على الأسئلة الموضوعية لهذه الاختبارات التي تحتوي على أسئلة الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، وقام الباحث بمراعاة الآتي:

- عدم وضع الإجابات الصحيحة بنظام ثابت، بل يتم توزيعها عشوائياً وبشكل غير منتظم.
- أن تكون بدائل الاختبار متساوية في الطول قدر الإمكان.
- أن تكون المفردة مصوغة في عبارات واضحة وقصيرة بحيث يسهل على المتعلم فهمها.
- أن تحتوي كل مفردة على فكرة واحدة ومحددة.
- ألا توضع في رأس المفردة أي كلمة تتكرر في بداية البدائل.
- أن تكون البدائل مستقلة عن بعضها البعض قدر الإمكان؛ وذلك لأن البدائل المرتبطة يسهل حذفها.
- أن تكون المفردات لها إجابة واحدة صحيحة.

التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي:

قبل البدء في مناقشة الصدق والثبات للاختبار التحصيلي، يجب الإشارة إلى أن أسئلة الاختبار التكويني قد تم إعدادها مسبقاً من قبل مؤلفي محتوى المقرر، وقد تم تطبيقها لسنوات كثيرة؛ ولذلك يرى الباحث أنه ليس من الضروري إجراء اختبارات الصدق والثبات على تلك الأسئلة. أما فيما يخص الاختبار التحصيلي فبعد الانتهاء من إعداد الصورة النهائية له، قام الباحث بتطبيق الاختبار في صورته النهائية على مجموعة من الطلاب، وعددهم (20) طالبا، واستهدفت التجربة الاستطلاعية الآتي:

(1) صدق الاختبار التحصيلي:

(أ) **الصدق الظاهري** (Face Validity): حيث تم عرض الصورة الأولية من الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في قسم تقنيات التعليم؛ لإبداء الرأي في مدى سلامة المفردات وصحتها، ومدى ملاءمة المفردات لمستوى الطلاب، وتم التعديل بناءً على الملاحظات الواردة من المحكمين.

(ب) صدق التجانس الداخلي (Internal Consistency): تم التأكد من صدق الاختبار التحصيلي المستخدم في الدراسة الحالية من خلال صدق التجانس الداخلي؛ وذلك للتأكد من تجانس وتماسك أسئلة الاختبار مع بعضها البعض، فبعد أن تم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية تضمنت (20) طالبا ممن سبق لهم دراسة مقرر (242 وسل) من طلاب كلية التربية، تم حساب معامل ارتباط بيسون، وكانت النتيجة (0.822) وهي دالة عند مستوى (0.05) وهو ما يؤكد تجانس أسئلة الاختبار واتساقها.

(2) **ثبات الاختبار التحصيلي**:تم التأكد من ثبات درجات الاختبار التحصيلي في مقرر (242 وسل) بطريقة التجزئة النصفية، باستخدام معامل ثبات سبيرمان وبراون spear-man-brown coefficient، وكذلك بطريقة معادلة كيودر ريتشاردسون kr-21 للتأكد من الثبات، ويبين الجدول التالي معاملات الثبات:

جدول (1) معاملات ثبات الاختبار التحصيلي

معامل الثبات	الاختبار
التجزئة النصفية	0.812
كيودر- ريتشاردسون	0.798

يتضح من الجدول السابق أن للاختبار التحصيلي معاملات ثبات جيدة ومقبولة إحصائياً، ومن ثم يتأكد أن للاختبار التحصيلي في مقرر (242 وسل) مؤشرات إحصائية موثوقا فيها؛ مما يؤكد صلاحية استخدامه في الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

تم اختيار شعبتين من مقرر (242 وسل) وهو مقرر اختياري لطلاب البكالوريوس، شعبة تم تحديدها بمجموعة ضابطة، وعددهم (26) ومجموعة تجريبية وعددهم (23)، وتم تطبيق أداة الدراسة التي تمثلت في الاختبار التحصيلي في مقرر (242 وسل)، وبما أن هذا المقرر (242 وسل) هو مقرر اختياري وجميع الملتحقين في هذه الشعب هم طلاب لم يحصلوا على أي معرفة سابقة حول موضوعات المقرر؛ فقد رأي الباحث أنه ليس من الضروري إجراء اختبار قبلي لمعرفة تكافؤ المجموعتين، وقد عمد الباحث إلى استخدام الاختبار البعدي فقط للإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد أشار (Wludyka, 2011: 18)، إلى هذا النوع من البحث الذي يعتمد فقط على الاختبار البعدي.

بعد تحديد المجموعات قام الباحث بإتباع الآتي:

- في نهاية المحاضرة يتم عرض 10 أسئلة على الطلاب من خلال السمارت بورد، ويتم الطلب منهم بالجواب عن هذه الأسئلة العشرة.
- طلاب المجموعة الضابطة يقومون بالإجابة عن هذه الأسئلة عن طريق رفع اليد، ويقوم عضو هيئة التدريس بالاختيار العشوائي بينهم للإجابة عن هذه الأسئلة، بينما المجموعة التجريبية يقومون بالإجابة عن الأسئلة من خلال أجهزة كليكر (ريموت لاسلكي لدى كل طالب) وبعد انتهاء الإجابة عن كل سؤال يقوم عضو هيئة التدريس بتوضيح الإجابة الصحيحة.
- بعد الانتهاء من الأسئلة والإجابات يقوم عضو هيئة التدريس بإعطاء الطلاب راحة لمدة عشر دقائق، بعدها يقوم بتوزيع اختبار تكويني، وهو عبارة عن أسئلة هي نفسها الأسئلة التي تم عرضها على الطلاب في السمارت بورد ولكن بطريقة مختلفة.
- تم تقديم هذه التجربة أربع مرات على الطلاب، لكن فقط مرتين تم تقديم الاختبار التكويني لهم.
- بعد انتهاء تجربة الدراسة تم تطبيق أداة الدراسة (الاختبار التحصيلي) بعدياً.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة

بناءً على طبيعة الدراسة الحالية والأهداف التي تسعي إلى تحقيقها، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، وذلك بالاعتماد على الأساليب الإحصائية الآتية:

أولاً: للتأكد من صدق وثبات الاختبار التحصيلي تم استخدام

معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation للتأكد من الاتساق.

- معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل ثبات سبيرمان وبراون Spearman- Brown Coef-ficient، ومعامل الثبات باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون Kr-21 للتأكد من الثبات.

ثانياً: للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام

- اختبار «ت» للمجموعات المستقلة independent sample t-test في المقارنة بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التكويني والاختبار التحصيلي للتأكد من فاعلية هذه الإستراتيجية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: نتائج الإجابة عن السؤال الأول

ينص السؤال الأول للدراسة الحالية على: **ما فاعلية إستراتيجية كليكر في تنمية التحصيل في مقرر (242 وسل) لدى طلاب كلية التربية؟**، وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار «ت» T-test لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التكويني، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (2):

جدول (2) دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التكويني

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	الدلالة Sig.	مستوى الدلالة
الاختبار التكويني	التجريبية	23	30.13	1.140	24.181	0.000	دالة عند مستوى (0.05)
	الضابطة	26	19.27	1.867			

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة مساوياً (0.000)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التكويني عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية للتطبيق البعدي مساوياً (30.13) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة مساوياً (19.27)، فهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية كليكر على طلاب المجموعة الضابطة التي درست باستخدام التعليم التقليدي في الاختبارات التكوينية، مما يشير إلى حدوث تحسن لدى طلاب المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي عند استخدام استراتيجية كليكر.

ينص السؤال الثاني للدراسة الحالية على: **ما فاعلية استراتيجية كليكر في بقاء أثر التعلم لمقرر (242 وسل) لدى طلاب كلية التربية؟**، وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار «ت» T-test لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي عند مستوى (0.05)، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (3):

جدول (3) دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة Sig.	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي	التجريبية	23	29.91	1.041	24.178	0.000	دالة عند مستوى (0.05)
	الضابطة	26	17.08	2.348			

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة متساوٍ (0.000)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، إذ إن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية متساوٍ (29.91) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة متساوٍ (17.08)، وهذا يدل على تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية كليكر على طلاب المجموعة الضابطة التي درست باستخدام التعليم التقليدي في الاختبار التحصيلي؛ مما يشير إلى بقاء أثر التعلم بشكل واضح عند استخدام إستراتيجية كليكر.

- ويرى الباحث أن النتائج السابقة تعود إلى أن أنظمة الاستجابة الشخصية عملت على تسهيل التفاعل المباشر، من خلال السماح للطلاب بمناقشة الإجابات مع أقرانهم، والتفاعل غير المباشر من خلال رؤية نتيجة أقرانهم على الشاشة، كما أنها أعطت المعلم رؤية فورية مستخرجة من ملاحظات الطلاب، ويتم تحقيق ذلك عادةً عن طريق تجميع الإجابات المستلمة ببساطة، وإظهار نظرة عامة على جميع التعليقات، كما أنها أتاحت زيادة انخراط المتعلمين في العملية التعليمية، وعملت على زيادة فاعلية التقييم التكويني، وإتاحته بشكل أفضل للطلاب، كما أنها عملت على زيادة التفاعل بين الطلاب بعضهم البعض، وبين الطلاب والمعلمين، وتتفق النتائج السابقة مع دراسة كل من (Cohn & Fraser, 2016)، ودراسة (Stagg & Lane, 2010)، ودراسة (Mubayrik, 2020).

توصيات الدراسة:

بناءً على نتائج الدراسة الحالية يمكن التوصية بما يأتي:

1. توعية أعضاء هيئة التدريس بأهمية التنويع في طرق التعليم المستخدمة في قاعات الدراسة، بحيث تعتمد هذه الطرق على إستراتيجيات التعلم النشط، ومنها (إستراتيجية كليكر) بدلاً من طريقة المحاضرة التقليدية.
2. توعية الطلاب بخصائص ومميزات إستراتيجية كليكر والفوائد التي ستعود عليهم من خلال تطبيقها.
3. إجراء برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية لتنمية مهاراتهم في استخدام إستراتيجية كليكر.

مقترحات الدراسات المستقبلية:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تقترح الدراسات المستقبلية الآتية:

1. معوقات تطبيق إستراتيجية كليكر من وجهة نظر المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.
2. اتجاهات طلاب كلية التربية نحو إستراتيجية كليكر في ضوء بعض المتغيرات.
3. فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات استخدام إستراتيجية كليكر لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء كفاياتهم التدريسية.

المراجع:

أولا– المراجع العربية

العمر، عبد العزيز. (2001). مهنة التدريس، ممارستها وتعزيزها، إطار نموذجي.]ترجمة مهنة التدريس: إعداد شارلوني دانبلسون[. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

خليل، محمد أبو الفتوح حامد. (2011). التقويم التربوي بين الواقع والمأمول. الرياض: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.

شحاته، حسن والنجار، زينب. (2011). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

Arabic References:

Khalil, Muhammad Aboul Fotouh Hamid. (2011). Educational calendar between reality and hope. Riyadh: Al Shukri Library for Publishing and Distribution.

Omar, Abdelaziz. (2001). Its practice and promotion, a model framework. [Translation of the Teaching Profession: Edited by Charlone Danbilson]. Arab Bureau of Education for the Gulf States.

Shehata, Hassan and Najjar, Zainab. (2011). A dictionary of educational and psychological terms. Cairo: The Egyptian Lebanese House

ثانياً– المراجع الإنجليزية

Bachman, L. & Bachman, C. (2011). A study of classroom response system clickers: Increasing student engagement and performance in a large undergraduate lecture class on architectural research. *Journal of Interactive Learning Research*, 22(1), 5–21.

Baran-Łucarz, M., Czajka, E. & Cardoso, W. (2015). Teaching English Phonetics with a Learner Response System. In: Waniek-Klimczak E., Pawlak M. (eds) Teaching and Researching the Pronunciation of English. Second Language Learning and Teaching. Springer, Cham.

Barth-Cohen, L., Smith, M. & Capps, D. (2016). What are Middle School Students Talking About During Clicker Questions? Charac-

terizing Small-Group Conversations Mediated by Classroom Response Systems. *Journal of Science Education and Technology*, 25, 50–61.

Bartsch, R. & Murphy, W. (2011). Examining the effects of an electronic classroom response system on student engagement and performance. Journal of Educational Computing Research, 44(1), 25–33.

Bergtrom, G. (2006). Clicker sets as learning objects. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 2, 105-110.

Buil, I., Catalán, S., & Martínez, E. (2016). Do clickers enhance learning? A control-value theory approach. *Computers & Education*, 103, 170-182.

Chui, L., Martin, K., & Pike, B. (2013). A quasi-experimental assessment of interactive student response systems on student confidence, effort, and course performance. Journal of Accounting Education, 31(1), 17–30.

Clark, I. (2012). Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. Educational Psychology Review. 24, 205–249.

Cohen, J. (1992). A power primer. Psychological bulletin, 112(1), 155

Cohn, S. & Fraser, B. (2016). Effectiveness of student response systems in terms of learning environment, attitudes and achievement. *Learning Environments Research*. 19, 153–167.

Egelandsdal, K. & Krumsvik, R. (2017). Clickers and formative feedback at university lectures. *Education and Information Technologies*. 22, 55–74

Flosason, T., McGee, H. & Diener-Ludwig, L. (2015). Evaluating Impact of Small-Group Discussion on Learning Utilizing a Classroom Response System. *Journal of Behavioral Education*, 24, 317–337.

Graney. J. (2018). Flipped Learning and Formative Assessment in an English Language Class. In: Mehring J., Leis A. (eds) Inno-

Preis, M., Kellar, G. & Crosby, E. (2011). Student acceptance of clickers in large introductory Business classes. *American Journal of Business Education*, 4 (5), 1–14.

Stagg, A., & Lane, M. (2010). Using clickers to support information literacy skills development and instruction in first-year business students. *Journal of Information Technology Education*, 9, 197–215.

Stobart, G. (2012). The validity of formative assessment. *In J. Gardner* (Ed.), Assessment and learning (pp. 323–146). London: Sage.

Wludyka, P. (2011). Study designs and their outcomes. Epidemiology for Advanced Nursing Practice. *Jones & Bartlett Learning*, USA, 81-115.

vations in Flipping the Language Classroom. Springer, Singapore.

Johnson, K. & Lillis, C. (2010). Clickers in the laboratory: Student thoughts and views. *Interdisciplinary Journal of Information*, Knowledge, and Management, 5, 139-151.

Karkouch, A., Mousannif, H. & Al Moatassime, H. (2018). A Ubiquitous Students Responses System for Connected Classrooms. In: Ben Ahmed M., Boudhir A. (eds) Innovations in Smart Cities and Applications. SCAMS 2017. Lecture Notes in Networks and Systems, 37. Springer, Cham.

Kay, R. & LeSage, A. (2009). Examining the benefits and challenges of using audience response systems: a review of the literature. *Computers & Education*, 53, 819–827.

Lantz, M. E., & Stawiski, A. (2014). Effectiveness of clickers: Effect of feedback and the timing of questions on learning. *Computers in Human Behavior*, 31, 280–286.

Li, R. (2020). Communication preference and the effectiveness of clickers in an Asian university economics course. Heliyon, 6(4), e03847.

Lim, T., Khor C. & Oon, Y. (2017). Measuring User Engagement in Mobile Classroom Response System: A Case Study. In: Zaphiris P., Ioannou A. (eds) Learning and Collaboration Technologies. Novel Learning Ecosystems. LCT 2017. Lecture Notes in Computer Science, vol 10295. Springer, Cham.

Mubayrik, H. F. B. (2020). Investigating the effect of clicker use on problem-solving among adult learners: A cross-sectional survey. *Tuning Journal for Higher Education*, 7(2), 141-158.

Nilsson, P. & Loughran, J. (2013). Formative Assessment in Learning to Teach Science. In: Corrigan D., Gunstone R., Jones A. (eds) Valuing Assessment in Science Education: Pedagogy, Curriculum, Policy. Springer, Dordrecht.

Toni Morrison's Resistance to the Impact of Slavery on Black Women in her Novel Beloved

مقاومة توني موريسون لتأثير العبودية على النساء السود في روايتها "الحبيبة"

Menia Mohammad Almenia

Department of English and Translation
College of Arabic Language and Social Studies, Qassim University

د. منيع بن محمد المنيع

قسم اللغة الإنجليزية والترجمة
كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، جامعة القصيم

(قُدم للنشر في 01/ 09/ 2021، وقُبل للنشر في 06/ 10/ 2021)

الملخص

تركز الدراسة الحالية على رواية توني موريسون الشهيرة «Beloved» 1987م، حيث تبحث في مقاومة النساء السود ونضالهن ضد العنصرية والتمييز الجنسي للمطالبة بالرفاهية لأنفسهن وثقافتهن. وفي هذه الرواية تقدم موريسون الشخصية من منظور رق العبد الأسود، حيث تروي قصة مقاومة امرأة سوداء للظلم الأبوي الذي واجهته هي وعائلتها. والهدف الرئيس من هذا البحث هو دراسة عواقب الاضطهاد المزدوج بين شخصيات الأقلية السوداء الذي يسبب آلامًا جسدية ونفسية. بالإضافة إلى ذلك، تهتم الدراسة أيضًا بتصوير الشخصية الأم «سيث» والهروب من العبودية، والتي تقدم فهماً كاملاً للآثار المترتبة على تفكيك هوية المرأة الأمريكية من أصل أفريقي، مما أدى إلى اضطهادها المزدوج. تتبنى الدراسة الحالية نظريات العنصرية النقدية لدى ماريا ستيوارت 1833م، وزورا نيل هيرستون 1937م، وأليس ووكر 1984م وأفكارهن تجاه النسوية السوداء لتقديم الصورة الحقيقية للمعاناة الجسدية والنفسية وتأثيراتها على هوية المرأة الأمريكية من أصل أفريقي، حيث تتجسد بعض صورها في أمومة البطلة في رواية Beloved. وقد خلصت الدراسة إلى نتيجة مهمة ترتكز بمنظور الصوت السردي والتي تقدم فهماً كاملاً لأنواع النضال الذي واجهته البطلة سيث وعائلتها، فضلاً عن آثاره المعقدة على حساب الاضطهاد الاقتصادي والنفسي والبدني على المرأة والتي تمثل العبيد الأمريكيين من أصول أفريقية. أخيرًا، تقترح الدراسة مزيداً من البحث في آثار التهميش العنصري والتحيز والتي لا تزال موجودة ومؤثرة في عالم ما بعد الحداثة إلى اليوم.

الكلمات المفتاحية: توني موريسون، رواية الحبيبة، المقاومة، نسوية السود، الاضطهاد المزدوج.

Abstract

This paper explores Toni Morrison's famous novel, *Beloved* (1987), where she investigates the struggle of black women against racism and sexism to achieve happiness for themselves and their community. In this novel, Morrison presents the character from a slave's perspective, wherein she narrates the story of the resistance of a black woman to the patriarchal injustice that she and her family faced. The main aim of the current work is to analyze the consequences of double oppression among the minority characters that causes physical and psychological agony. In addition, the study also explores the depiction of the mother character 'Sethe' and escaping slavery that offers an expansive understanding of the implications behind deconstructing the identity of the African American woman, which resulted in her double oppression. This study adopts the critical black feminist approaches of Maria Stewart (1833), Zora Neale Hurston (1937), and Alice Walker (1984) to present a real picture of physical and psychological suffering and its resultant impacts on the identity of African American women as well as the portrayal of motherhood in the novel *Beloved*. The findings of this study show that a discussion from the narrative voice perspective may offer a rich and layered understanding of the types of struggle Sethe and her family were facing, which included economic, psychological, and physical oppressions of black African American slave women. Finally, the study suggests more research on the imprints of racial marginalization and bias that still exist and impact the postmodern world today.

Keywords: Toni Morrison, Beloved, Resistance, Black feminist, Double Oppression.

What is significant in comparing Hurston and Morrison is the way that Hurston's work fits within larger movements of Modernist concerns which exist outside of a framework exclusive to black feminism. Shifts in understanding concerning the appropriate expression of feminine identity became a mainstay for literature in the years between the World Wars. F. Scott Fitzgerald's *The Great Gatsby* (1925) offered the changing standards of womanhood as the counterpoint to his central character. Similarly, in the same year, Hemingway illustrated the shocking potential of a free, independent woman in Lady Brett Ashley in *The Sun Also Rises*. Hurston adds to this trend, speaking directly to the context of womanhood in African American culture in *Their Eyes Were Watching God*, but in doing so, addresses the larger question of femininity without regard to race. Certainly, part of Hurston's project is in speaking to the experience of Black women and to literary tropes regarding women of color, which had typically placed them solely insubordinate, supporting positions. In Hurston's writing of *Their Eyes Were Watching God*, she initiated the process of correcting this misconception, thereby making a strong impact on and for Black women. However, she is also speaking to dominant sectors ofsociety, the white reading public, and she is making connections for them to consider. This makes for an important contrast, turning to Morrison. Unlike Hurston's Janie, who finds her individual strength, Morrison's female African American characters occupy submissive and objectified roles.These women may well have internal strength, but find it insufficient in the face of institutionalized racism. This calls attention to the same issue Hurston does, demonstrating the need for Black women's resistance, but with a greater sense of the difficulties and the stakes for the women than Hurston provides.

Literature Review: Significance of Black Feminism To Morrison

According to Griffin, (2007) "Preeminent critics gave birth to a rich and varied body of literature that seeks to uncover, explore, analyze, and theorize the lives and works of (primarily North American) black women" (p.483). Being the black feminist writer, Toni Morrison has exposed the male centric history that led to the sufferings of blacks in general and black women in particular through her writings (Jiao, 2012). This further led to shifts in perspective across the twentieth century, moving from Hurston to Morrison as a good model for demonstrating the general shifts in the arts supported by the development of black feminist critical theory. Historians Hine and Kathleen (1998), mention, "In the 1970's and 1980's black women searched for their place in the politics of race and gender" (p.201). The emergence of literature and criticism concerning black African American women produced powerful narratives focusing on the lives of black women. The main focus in these narratives is exposing conflicts among black men and women. Therefore, in the years after Hurston's prominence, some black female writers like Morrison, Alice Walker, and Michele Wallace became essential literary figures and cultural critics. These authors positioned themselves as inherently capable, because of their unique experience, to deliver effective criticism while considering the functions played by race, gender, class and sexuality in literature. According to Kohzadi, Azizmohammadi, and Afrougheh, (2011) in a Study of Black Feminism and Womanism from Alice Walker's viewpoint, Morrison is mentioned as a well-acclaimed pioneer of black feminism through her discussion that continuously encourages black women to assert their identity and love themselves, their race, culture, and to not entrap themselves in the narrative of white supremacy or the concept of the standard of the white beauties (p.1307). In this context, Walker, (1984) in her theoretical concept of "Womanism," confirms Toni Morrison's beliefs that black women's survival in a white racist society can only be achieved by asserting and loving their black race, culture, themselves and not being held to white standards (p.274). In her 1984 paper "In Search of Our Mother's Gardens," Alice Walker discusses the situation of black women and their unique identity. According to Kohzadi, Azizmohammadi, and Afrougheh, (2011) Walker states: "It is the black women's words that have the most meaning of us, her daughters, because like us, she has experienced life not only as a black person but as a woman" (p.1307). Her point is to portray the double identity of black women that led them suffer through both sexual and racial prejudice. This discrimination causes Walker to say that the black woman is "oppressed almost beyond recognition – oppressed by everyone" (p.149). Morrison's method of promoting African American women is through speaking to the sufferings of African American families. In her books, Morrison sheds light on the oppression of not only race or gender alone, but the oppression of both among black women.

Introduction

Babbitt, (1994) suggests that,"questions about understanding racism are, in part, questions about personal and political identities and that questions about personal and political identities are often importantly, epistemological questions" (p.1). With this in mind, Toni Morrison is a black feminist writer who often aims to confirm the independence and ingenuity of the oppressed characters in her many novels. She generally focuses on the issues of liberation and how those issues affect the families of the protagonists in each of her novels. A major theme in her works is escape from bondage that is real, metaphorical, systemic, and related to the patriarchal injustice that black women have historically faced. *Beloved*, in particular, is one of Morrison's works that directly portrays the influences of the heritage of slavery on African American women. Krumholz, (1992) states that, "Morrison constructs history through the acts and consciousness of African-American slaves rather than through the perspective of the dominant white social classes" (p.395).

Historians Hine and Kathleen, (1998) explain that Morrison, as a black feminist writer, portrays the voices of African American women, suggesting that self-definition involving a firm recognition of the existence of black women is an important factor for the survival of this ethnicity. Examining Morrison's *Beloved* shows how she builds on the experiences and perspectives of black women on motherhood to present the obligations of black motherhood concerning both parental identity and role which radically varies from motherhood as practiced and prescribed in the dominant white culture. Morrison as a black feminist writer portrays the action of resistance as intrinsic to the fight of black women against not only racism and sexism but also to claim inherent happiness for themselves and their community. *Beloved* conveys different themes that depict the impact of slavery on a black female character who resists the patriarchal injustices that she and her family face. Most importantly, slavery affects these characters both physically and psychologically.

This paper investigates how Morrison portrays black women in *Beloved*, with special reference to motherhood in slavery, the assertion of female identity and its ensuing challenges in the African American female context. Morrison's novel is pointed towards deconstructing African American slavery identity, but it also conveys the lasting import of this portion of history and its continued impact on that identity, especially in the case of African American women. In this context, Morrison believed that literature is a powerful tool to highlight the concealed injustices of the past. Though she was mainly interested in covering the black women that were ignored both in literature and in life, she also noted the role of the community and how black men and women complemented each other in establishing their identity in society. Her novels revolve around the role of community in the quest for identity among blacks.

The discussion of this paper starts with a brief background sketch about Morrison and highlights her role among some major African American writers as a black feminist speaking to dominant sectors of society. The second section illustrates the significance of black feminism to Morrison as a theoretical approach and examines the role of black feminist theory as a change agent more broadly in the arts. The discussion also explores Morrison's use of narrative voice from a slave perspective and her representation of bondage through the miseries of her protagonist. Additionally, this discussion comments on direct examples of the economic, psychological, and physical impact of slavery in Morrison's narrative. Furthermore, the discussion of the healing process as represented in the narrative form uncovers the implications for the identity of Morrison's protagonist. The study uncovers how slavery affects the identity of Sethe and her family physically, emotionally and spiritually, and the conclusion wraps up the entire discussion and provokes readers to consider its present day implications.

Toni Morrison: A Brief Background

According to Collins (2000), in her speech in 1833, "Maria Stewart challenged African-American women to reject the negative images of black womanhood so prominent in her times, pointing out that race, gender, and class oppression were the fundamental causes of black women's poverty" (p.1). The uniqueness of Morrison is best displayed by comparing her with her immediate predecessors in the generation of African American writers evolving during the Harlem Renaissance, especially Zora Neale Hurston.Morrison and McKay, (1983) in an interview with Morrison, claim that critics see great similarities between the work of Morrison and Hurston as expressions of black feminism (p.413). In fact, Hurston

can American women of the past to the history of bound slaves, and this reflects the continuing struggles of African American women as an oppressed ethnicity. Just as the ghosts of slavery affect the family in *Beloved*, the same ghosts continue to impact generations decades later.

The Narrative from a Slave Perspective

In spite of the large availability of the secondary literature on Morrison's novel *Beloved*, Bidney, (2000) discusses that still there are numerous possibilities to shed light on the slave narrative from a fresh angle as Toni has re-constituted her manifold cultural heritage (p.271). Furthermore, Goldstein, (2004) asserts that, "*Beloved* is rightly understood as a slave narrative that voices both male and female sexual abuse and torment repressed by traditional slave narratives" (p.143). Therefore, introducing Sethe in the role of the protagonist in Morrison's *Beloved* focuses the readers on the reality of African American women who lived their lives in bondage. Sethe is integrally connected to the concept of independence, but her parts as mother and woman are deeply complicated by her past as a slave, and this impacts her family in extreme and prosaic ways. Sethe is the character in the novel who makes the immense sacrifice to help her family escape to liberation, and significantly, Morrison resists painting this in purely binary terms of oppression/freedom or misery/happiness. Morrison uses Sethe's voice in this novel to create not just a slave narrative, but a post-slave narrative, describing her bondage and the subsequent cruelty and sexual abuse she experienced in her life, her family, and her society. Importantly, Sethe is also presented in this novel as an essential element in the healing of the family from the sufferings of their slavery.

According to Banaj, (2016) Morrison shows in her novel that race and gender are the two key factors concerning African American women's lives, and analyzes them through characters in *Beloved* (p.1). The aim of the author behind examining this ordeal through her character was to present the case of dual marginalization that "has a negative effect in the women's ability to form successful relationships" (p.1). The novel further shows that attempts to establish different sorts of relationships help female figures to develop the sense of being self (p.5). In the absence of such relationships and human contact it would be impossible for women to find spiritual healing for themselves. However, Daniel, (2010) shows that enslaved women faced greater abuse and subjugation and consequently. They had difficulty in developing any sort of relationships: "They stumbled blindly through their lives, creatures so abused and mutilated in body, so dimmed and confused by pain, that they considered themselves unworthy even of hope" (p.14). Undeniably, Daniel (2010) states that an act of strong courage was needed to present all such cruelties and trauma, though Morrison shows that courage while narrating a female slave's ordeal, which is in turn the mother's own experience (p.14).

Economic, Psychological, and Physical Impact of Slavery

A large part of the sufferings experienced by Sethe and her family derive from the difficult forms of economic, psychological, and physical oppression which black women suffered during life as a slave. Heller, (1994) shows that, "*Beloved* is a critical interrogation of family romance that examines the social deconstruction of African-American history and family life" (p.105). Heller points out that, "readers of African-American fiction will rightly claim that the 'de-romanticization' of black family romance owes a great deal to the complex forms of economic and psychological oppression that black women and men experienced" (p.105). Thus, economic oppression is the nature of slavery, and so that is deep at the root of the conflict. Sethe's story, in a linear sense, begins in *Beloved* with her as a helpless slave woman who works with her husband for their master at the Sweet Home plantation in Kentucky. Sethe starts her family with her husband, Halle, under the pressure of slavery. Being an enslaved mother of three children made her life truly miserable. The cruelty of the bondage affects the family which is not free to respond to life experiences, especially with three children. Readers can see how the family is economically oppressed before they escape from the Sweet Home plantation in Kentucky and afterwards in Cincinnati, Ohio at 124 Bluestone Road. As slaves, they owe their labour, and what it earns, to their master. Work accomplished beyond that requirement can accrue to the slave and be used to purchase freedom from the system. Halle does his best to buy his mother's freedom and send her, Baby Suggs, to a black community in Cincinnati. However, the father of three children is not able to buy freedom for himself and his entire family, which required resources beyond his power. When that fails, Sethe is left to accomplish the goal, becoming an ideal image of the resistance

O'Reilly, (2004) asserts that, throughout history, features and principles of black feminism specially with the emphasis on feminist consideration of motherhood represent Morrison as one of the black feminist critics who empowers women's narrative as an emergence of ideological and institutional focus on motherhood (p. ix).

Beloved is particularly strong in its emphasis on the nature of the feminine as it focuses on the concept of motherhood. The novel strongly features the responsibility inherent in the position of the mother as something distinct from the responsibilities of personhood. Caesar, (1994) discusses this position in his article "Slavery and Motherhood in Toni Morrison's *Beloved*," noting, "In Morrison, however, there are profound differences between being a woman and being a mother" (p.113). While this is certainly true, Morrison presents motherhood as an essential complication of the condition of womanhood, and this message is inherent in the story which features the intrusion of a particularly violent, patriarchal system on both factors of womanhood and motherhood. In this light, the obligations and responsibilities of the mother do not contradict the practice of her rights as a woman. The protagonist in *Beloved* struggles with a life of bondage and seeks to escape from the double patriarchal injustice she faced with her family. It could be argued that Morrison's aim here is to present the self-definition of women's rights through the escape of the protagonist from her responsibilities as an enslaved mother to her freedom as a woman and her freedom as a mother.

By focusing on a figure who would be discounted as inconsequential by standards of historical noteworthiness, Morrison exposes the inauthenticity of male centered history in *Beloved*, following a model established in many other novels. Her portrayal of the real life of black women is revealed in her representation of different black women characters who struggle under the double oppression of sex and race. Morrison's ultimate goal seems to assert the positive self-definition among these black women characters as an important call for other black women writers to follow. Toni Morrison presents oppressed women as protagonists in many of her novels. She inverts the usual myths and stereotypes to create the "New Black Female Being" in finding a new path for black women's self-quest. However, in *Beloved*, these ideas are connected explicitly to motherhood as well. Conner, (2007) in his review of Andrea O'Reilly's *Toni Morrison and Motherhood: A Politics of the Heart*, discusses how African American culture represents motherhood as the apex of the culture (p.239). In Morrison's writing, the word "community" emerges time and again, and this term like 'mothering' is also often misinterpreted (p.240). In this context, the role of the mother in supporting social activism on her children's behalf and in providing the nurture of the home is given a double emphasis. Toni Morrison's vision of these ideas comes into focus through her portrayals of black mothers as figures of power; O'Reilly, (2004) notes that, "Morrison takes the traditional conception of black womanhood- what Morrison terms 'the ancient properties'-and traditional black values-what she calls funk-and makes them central to her definition of motherhood as a site of power for black women" (p.20). Therefore, we see Morrison creating several women in her novels whose major task is to take care of their homes and to protect and train their children to be aware of their identity and their world. O'Reilly, (2004) discusses how in some of her novels Morrison's focus is to portray her feminist view by illustrating her theory of the disconnections from the motherline and maternal healing. In *Beloved,* Morrison , represents, as O'Reilly argues, "How mothers themselves seek to sustain the motherline and empower their children through the maternal tasks of preservation, nurturance, and cultural bearing" (p.117). Morrison distinctly ties the ethics of personhood, femininity, and motherhood into a trinity for her audience to understand as one.

At the same time, Morrison keeps the black feminist aspects of her purpose clearly in view in *Beloved* by directly introducing the feminine slave narrative. In it, she portrays African American women immediately after the historical period of emancipation as they struggle to bring unity to families who have never known anything but uncertainty. Morrison is less interested in representing the changes of the era than in depicting the personal toll larger histories hide. She details the historical issues of the slaves who survived their bondage and recounts their lives through their own narrative voices. This is very much a counterpoint to the myriad of personal histories of the forgotten slaves who suffered their bondage and left their history untold. Building upon the provided literature, the extent of this study elaborates more on Morrison's contribution, as a black feminist theorist and a novelist, is to give voice to the voiceless, and this represents a very real past. However, Morrison's novel also works on a metaphorical level. *Beloved* connects Afri-

still out there right in the place where it happened. (p. 36)

Sethe struggles with ideas of truth, ontology, and epistemology, but her conclusion demonstrates her belief that the reality of the past is beyond her power to ameliorate, and that it will remain a haunting force even if she is utterly destroyed. Morrison describes psychological oppression as a terrible influence of the past bondage that continues to destroy both the African American family and the black community. The historical past of this family in *Beloved* is psychologically damaging, and this is only amplified by repression of personal trauma. McWilliams, (2003) argues that, "two central events haunt the characters just as much as the ghost young Beloved: the figurative rape and whipping of Sethe by schoolteacher's nephews and the bit and pit forced on Paul D. by the warped Southern justice system" (p.364). Sethe is not the only character in *Beloved* to have traumatic memories haunt them every day. Denver is affected by her mother's past. When a question by a classmate triggers deafness, she shows just how much impact her mother's sorrow and guilt has on her. Denver has never lived as a slave, but others who have mirror the same understanding that affects Sethe. Paul D, another alumnus of Sweet Home, carries memories of having an iron bit inserted in his mouth and being treated like an animal. This inhumanity spurred his own flight to escape from slavery to freedom, but psychological freedom remains elusive with his memories of his past, and this deeply affects his later life at 124 Bluestone Road.

This psychological focus is a key for Morrison and the purposes of *Beloved* since the message is meant to apply to contemporary audiences. The obvious parallel is for modern readers to understand the need for African Americans to deal with their painful past in order to heal themselves. Although Sethe is the main character among the family members who suffers from the bondage of life more than others, Morrison presents her in this novel as the healer for her family struggle. This healing begins with herself; she is required to overcome her own fears in order to accomplish her freedom. Morrison suggests that what Sethe learns in this process enables and strengthens her personal healing, allowing her to be instrumental as a family healer.

Healing Process

Readers can see how Sethe is able to encounter difficulties with different people who leave a great impression on her life and give her healing lessons. In this sense, Morrison's attempts to recall and re-memorize the African American past create an opportunity for the healing and mending of physical and mental agonies. Morrison's fundamental characters need to re-remember and confront their past to develop courage, emancipate their personal and collective traumas, and change their own present. Moreover, Morrison recalls and re-remembers slavery in accordance with the experiences and sufferings of her characters. In her novel, Morrison presents both reality and fiction in an exceptionally balanced way that travels through the place, history, and community in one frame. In this context, the writer notes each and every setting and scene of the events such as dates, places, and times.

Beloved is a central narrative built by Morrison to show histories that have either been hindered or neglected. She is an experiencer of individual and collective slave stories that have endured or been forgotten, reminding readers of the severity of slavery. With the help of Beloved's essence, Morrison's characters are obliged to recollect and share their previous ordeals, injuries, and histories in a sense that carries healing and change to their lives. Along these lines, with the help of reading her novel, Americans, particularly African Americans, may face, recall, and rethink their chronicled past of slavery to obtain personal and collective healing .

Through her narration, Morrison communicates that in order to overcome past fatal trauma and wounded histories, it is important to re-remember and re-memorize African American history that still appears to be wounded. In remembering and rememorizing African American slavery, Beloved remains a living chronicle that connects them with their past and the present, as well as with their ancestors' life. She narrates sweet memories of their (African American) ancestors and her appearance acts as a tool of healing force by compelling other characters to recall, retell, and re-remember their stories. According to Morrison, (1987) through retelling and "rememories" of their history, African Americans re-define and rebuild their maligned and neglected identities, and also get the opportunity for redemption and healing of their longstanding psychological and physical wounds (p.36).

by the African American woman who takes great responsibility for herself and her enslaved family as well. She plays the main role in the family trying to protect them and save her children from slavery. Crucial, dehumanizing moments as a slave at the hands of white oppressors force her to find a way to protect her family, and Sethe ultimately reaches the extraordinary decision that she will take any alternative to protect her children from the cruelty of slavery, preferring their death to seeing them in bondage. Contradictory as it may seem, Sethe thinks that murdering her baby daughter is the only way to save her child.

The economics of slavery lead directly to the physical oppression demonstrated to such devastating effect in *Beloved*. Sethe is deeply impacted by the moment when her own breastmilk is taken from her to feed the schoolteacher's nephews. This makes her feel like an animal that has no choice and is being used for feeding humans. This kind of physical oppression makes her struggle with her children without having any kind of solutions. Those oppressed moments are added to others until she reaches her peak when her husband, Halle, witnesses her abuse with no way of protecting her. The external oppression experienced in her own person and in her family drive Sethe to murder her daughter. She is not able to take her children with her when she decides to escape for freedom. She tries to put them all someplace where they will be safe but then openly adopts the contradictory position that killing them is thesurest way to protect them. When driven into a corner and faced with a return to slavery, she cuts her eldest daughter's throat and holds her as she bleeds to death in her arms. This action is the most influential part of the novel that causes this African American family intense pain. Sethe suffers in these moments and she blames the cruelty of the slavery life. In addition, she is nine months pregnant with her youngest daughter and has to confront her labor by herself while she almost dies. The emphasis on Sethe's scars in this novel is part of the physical and visible legacy of slavery that affects her life and remains as a sign of the physical oppression that she suffers.

Ultimately, the impact of economic and physical oppression plays out in the psychological toll on Sethe and her family. Critical reading of the novel reveals many forms that present the psychological oppression of slavery. In *Beloved*, Morrison portrays Sethe as a black woman who is in the process of psychological recovery from her past. This is essential to the main conflict in the novel, with first the haunting of the family home by the spirit of her dead child, and then the presence of the girl Beloved, who Sethe takes as her daughter, returned to life. However, because of the nature of slavery, psychological maladjustment besets Sethe from the start. Readers receive a taste of this as they inhabit Sethe's life of bondage at the Sweet Home plantation. Sethe is not able to endure the hard days of her slavery. Therefore, as part of her resistance, she decides to rescue herself by escaping to liberation. She realizes that escaping with her children might not be a successful process, but she is prepared to take any measure to keep her children from slavery, including taking their lives, and this is the ultimate evidence of the extreme stress experienced by the character. In the end,, Sethe actually demonstrates her terrible resolve and takes the life of one of her children.

Committing the murder of her only little daughter among her four children, however, sets up a new set of psychological circumstances built around isolation. The murder causes her society to condemn her. Just as significant, the murder causes Sethe to isolate herself from the people in her community because she feels she has committed an unacceptable act. In addition, the murder of her daughter influences Sethe's memory of the past. It is clear that slavery on the Sweet Home plantation home affected her later life at 124 Bluestone Road. The black community surrounding that home consider Sethe's act of murdering her daughter as a crime against nature – an aberration, as the mother's role was exclusively understood as life-giving, life-nourishing, and life-protecting. Therefore, she is rejected by a society that stands in hard judgment on what they feel to be an unjustifiable crime. The community rejection increases Sethe's psychological suffering and makes her life with her daughter at Baby Sugg's house terribly miserable and isolated. The psychological recovery from her life as a slave greatly suppresses her responsibility to her family at 124 Bluestone Road. She describes her unconscious feeling about the suppressed history which haunts her. Morrison, (1987) states that Sethe says:

> If a house burns down, it's gone, but the place - the picture of it – stays, and not just in my memory, but out there, in the world. What I remember is a picture floating around out there out of my head. I mean, even if I don't think it, even if I die, the picture of what I did, or knew, or saw is

only speaks of the subject. Sethe takes the whole responsibility for her family by confronting numerous difficulties to protect her family from the cruelty of slavery, and she is motivated by love through it all. The major part of her responsibility is to be the healer for her family which is more demanding for her than anything else.

Method

The method used in this study is an examination of history and principles of black feminism as highlighted in Morrison's contribution to the critical elaboration in her novel, *Beloved.* The descriptive and critical analysis of the novel and the adaptations of Stewarts (1833), Hurston (1937), and Walker (1984) as critical black feminist approaches is used to investigate how Morrison depicts slavery is the USA. The study also examines the effects of physical and psychological suffering on the identity of African American women and the portrayal motherhood in the novel *Beloved.*

Findings and Discussion

Toni Morrison depicts a major theme in *Beloved.* It is a theme that reveals how slavery ruins African American women's identity. A critical reading of this novel reveals that slavery affects the identity of Sethe and her family physically, emotionally and spiritually. This influence still haunts their memories even in their life of freedom at 124 Bluestone Road.

That haunting is the ongoing psychological trauma that is inflicted by years of bondage years even after subsequent yearsof liberation. Readers can recognize that Sethe and her daughter are affected by slavery and they live in isolation at their home at 124 Bluestone Road. The influence of slavery that Sethe experienced affects both her and Denver's identity and their ability find their way back into the society and become part of an existing social order. Fowler, (2011) refers to a famous saying by Teresa de Lauretis that states , the construction of identity is socially produced, "a process whereby a social representation is accepted and absorbed by an individual as her or his own representation" (p.12). Sethe and her family are not able to construct a social life in their community due to confusion about identity after their liberation. It could be argued that Morrison's message in most of her novels is to point out the problem of authority cannot be solved even by removing whites and creating an entire African American community. Toni Morrison portrays imitation of white culture inside the African American societies in her *Song of Solomon* and *Beloved* as well as other novels. In the latter, Sethe's community interprets her identity based on a single incident without regard to the larger contexts which contributed to that moment.

The findings that the article draws are illustrated through Morrison's depiction of dual marginalization of African American women and their quest for identity and gender equality in the society. Despite the official abolition of slavery in the United States after the Civil War by, imprints of racism still exist in the postmodern world. Recently in the United States, a black man was attacked by white police officers and the incident led to a fresh worldwide debate on racism because the attack was believed to be racially motivated. This gives rise to the debate that still, African Americans are not considered equal to whites or by whites. However, African Americans are continuously attempting to assert and establish their identity like whites through their cultural ways. This sense of identity is originally motivated by Toni Morrison's as she wrote in her novel that blacks must assert and feel proud of their color and racial identity as a cultural heritage. She understood very early that until blacks will feel proud of their race, color, and culture, they will not overcome psychological barriers. Toni Morrison plays a crucial role in revolutionizing and asserting black identity through her writings. In this context, through her writings, she encourages blacks to realize and understand that blackness does not make them inferior or less capable than their white counterparts in society. She further argued that one cannot be denied any liberty based on one's color, appearance, or race.

Conclusion

Morrison can be recognized as one of the African American feminist authors, and in *Beloved*, she employs slavery as a device to develop points that are pertinent to modern audiences, African American and otherwise. She carries on the message of the Harlem Renaissance that Zora Neale Hurston had started during the 1930s. Hurston presented her view that personal integrity could overcome obstacles and allowed fulfilment; in essence, this denies the overwhelming influence of history and the power of hegemony through culture. Morrison alters the positive but simple message of Hurston, offering a more complicated view about the position of the individual in

Another expression of Sethe's healing role is with her family, but this remains complex. Demonstrably, Sethe's relationship with her children is associated with a kind of rupture. Her oldest daughter is presented as a ghost that comes to annoy trouble her with traumatic memories. mother and she thinks that her mother is capable of killing her. Her two sons do not trust their mother and decide to leave the home after Baby Suggs dies. Her youngest daughter is filled with fear of her mother and she thinks that her mother is capable of killing her. However, Sethe's relationship with her children may be deceptive. Sethe is influenced by her past, which is full of horror and pain. As a mother, Sethe shows great love for her children; that love, however, is often misguided by her trauma. This is one of the cruelest effects of slavery on Sethe, how it splits the bonds of love between her and her children. According to Elliott, (2011) "Morrison's novel was inspired by the tragic tale of an enslaved woman named Margaret Garner, who in January 1856 fled with eight members of her family from their Kentucky owners across the frozen Ohio River to Cincinnati" (p.1495).

In fact, Morrison develops *Beloved* based on the real stories of enslaved women, as in the case of Margaret Garner, who tried to safeguard her children from the cruelty of slave life by attempting to kill them and succeeded in murdering her little daughter. Many of Morrison's works deal with violent mothers like her novel *Sula,* whicht explores the acts of love of Eva Peace. In *Beloved*, despite the distance which exists between her and her children, Sethe persists in love and devotion, attempting to bring them healing. According to Morrison and McKay (1983), Morrison describes Sethe's great desperate act of love in her audio interview. She mentioned that Sethe's action of murdering her children in her claim, "to kill my children is preferable to having them die" (p.415). Contradictory as this is, the context makes it clear: a quick death delivered as mercy through love is preferable to a living death through the warping powers of slavery. Readers can see how Sethe feels obligated in desperation and as a natural act of protective love, to push her children "through the veil, out, away, over there where no one could hurt them" (p.192). Therefore, it could be argued that Sethe's act of violence is a refusal to negotiate her right to love her children. Paul D takes the obvious position of the audience when he criticizes her for such a claim by saying that her love is "too thick" (p.194). She responds, "love is or ain't. Thin love ain't love at all" (p.194). Sethe as a mother feels that love has no limit. Her family and community might perceive her actions as violating the limits of love, but her circumstances have simply altered the expression her love takes. Sethe is there for her children as a healing mother who tries her best to protect them but her slavery life affects her application of what we commonly understand as "unconditional love" (p.194).

Sethe's role as a loving mother is part of her healing responsibility to her family. Toni Morrison describes her central character, Sethe, within this novel as a loving mother. Readers are aware that this former slave mother decides to murder her daughter to protect her from physical, emotional, and spiritual struggle in a life of slavery. However, readers may wonder if this mother kills her little daughter in order to save her from bondage or if she ended her baby's life as part of her refusal to go back to a life of bondage. Investigating Sethe's character as a healing mother reveals that Sethe is the mother who decides to love her own children more than herself. In fact, she murders her little girl because she believes that her children are the best part of her life and she wants to save them from the cruelty and "dirtiness" of bondage (p.251). Therefore, Sethe's act of killing her child is a way of expressing her love to her. She imagines that her children are extensions of her life who need to be saved. This makes her mind conceptualize that loving and protecting her children are synonymous with murdering Beloved and trying to kill others. Her love guides her to take her children away from the horror of slavery by taking their lives. Morrison, (1987) shows that for Sethe, this is part of her act of love, but Paul D portrays the contradiction that Sethe refuses to admit her own logic as in the following:

> This here Sethe talked about love like any other woman: talked about baby clothes like any other woman, but what she meant could cleave the bone. This here Sethe talked about safety with a handsaw. This here Sethe didn't know where the world stopped and she began. Suddenly he saw what Stam Paid wanted him to see: more important what Sethe had done was what she had claimed. It scared him. (p.164).

In understanding the depth of Sethe's commitment to her ideals, Paul is shaken, and this explicitly draws a line between Sethe as an embodiment of love as opposed to the wide world which

Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. Routledge.

Conner, M. (2007). Toni Morrison and Motherhood: A politics of the heart by Andrea O'Reilly. *South Atlantic Modern Language Association*, *72*(1), 239-243. www.jstor.org/stable/27784689

Daniel, K. S. (2010). *Power and its price: Female roles and the consequences of gaining agency in Toni Morrison's Beloved and Jane Smiley's A Thousand Acres* [Doctoral dissertation, Iowa State University]. https://shorturl.at/hklH1

Elliott, M. (2011). Who speaks for Margaret Garner? *American Historical Review*, *116*(5), 1495-1496. www.jstor.org/stable/23309706.

Fowler, D. (2011). Nobody could make it alone: Fathers and boundaries in Toni Morrison's Beloved. *MELUS*, *36*(2), 13-33. www.jstor.org/stable/23035278

Goldstein, P. (2004). Black feminism and the canon: Faulkner's *Absalom, Absalom!* and Morrison's *Beloved* As Gothic Romances. *Faulkner Journal*, *20*(1/2), 133-148. *EBSCOhost*,search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=mlf&AN=2010381052&site=eds-live&scope=site

Griffin, F. J. (2007). That the mothers may soar and the daughters may know their names: A retrospective of black feminist literary criticism. *Signs*, *32*(2), 483-507. www.jstor.org/stable/10.1086/508377

Heller, D. (1994). Reconstructing Kin: Family, history, and narrative in Toni Morrison's *Beloved*. *College Literature*, *21*, 105-17.

Hine, D. C., & Kathleen, T. (1998). *A shining thread of hope: The history of black women in America*. Broadway Books.

Hurston, Z. N. (1937). Their Eyes Were Watching God. New York: Harperluxe.

Jiao, Li-Juan (2012). Black women images by Toni Morrison. *US-China Foreign Language*, *10*(4), 1130-1134.

Kohzadi, H., Azizmohammadi, F., & Afrougheh, S. (2011). A study of black feminism and womanism in Toni Morrison's: The bluest eye from the viewpoint of Alice Walker. *International Journal of Academic Research*, *3*(2), 1307-1312.

Krumholz, L. (1992). The ghosts of slavery: Historical recovery in Toni Morrison's *Beloved*. *African American Review*, *26*(3), 395-408. www.jstor.org/stable/3041912.

McWilliams, M. B. (2003). The human face of the age: The physical cruelty of slavery and the Modern American Novel. *Mississippi Quarterly*, *56*(3), 353-371. *EBSCOhost*, search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsglr&AN=edsglr.A114561610&site=eds-live&scope=site.

Morrison, T. (1987). *Beloved:* A novel. Knopf.

Morrison, T., & McKay, N. (1983). An Interview with Toni Morrison. *Contemporary Literature, 24*(4), 413–429. https://doi.org/10.2307/1208128.

O'Reilly, A. (2004). *Toni Morrison and Motherhood: A Politics of the Heart*. State University of New York Press.

Walker, A. (1984). *In Search of our Mothers' Gardens: Womanist Prose*. Harcourt Brace Jovanovich.

society, and in particular, the position of African American women in the United Sates. As a Feminist writer, Morrison embodies the voice of the African American women and suggests that self-definition is a matter of survival for black women. According to Kohzadi, Azizmohammadi, and Afrougheh, (2011) Alice Walker asserts in her theory "Womanism" that femininity and culture are the two core concepts that bear equal weight (p.1307). This is based on the idea that one's femininity and culture cannot be separated and is in harmony with ideas expressed in the writings of Toni Morrison.

Examining Morrison's Pulitzer Prize winning novel, *Beloved,* reveals several issues related to the African American experience of slavery and black women's resistance to oppression. Where Morrison uses the slave narrative voice readers feel the cruelty of slavery that influences the protagonist and her family. This paper focuses on Sethe, as the central feminist character in this novel as well as the narrative voice that helps readers to identify the kind of struggle that she and her family are facing with complex forms of economic, psychological, and physical oppressions. In each oppression form, readers can see how Sethe and her family have to suffer racial oppression as well. Sethe and her family need to escape for their liberation. However, the inability of this family to run away from slavery forces the loving mother to resort to another idea to save her children. Her decision to murder her child in order to protect her is an extraordinary decision that causes her pain and sorrow until the last moment of her life. Although Sethe killed only her little daughter out of her four children, this inexcusable crime increases the pain of that family. Even though Sethe is trying to protect her children from the cruelty of bondage life, her black society at 124 Bluestone Road still consider her the guilty mother who abused her children and for that her community rejects her. Therefore, Morrison develops a key theme of her novel, *Beloved,* that focuses on the need for African American women slaves, especially ex-slaves, to deal with their painful past to heal themselves.

As the protagonist in this novel who has to confront many forms of struggle with slavery, Sethe is described as the healer for her family's struggle. Sethe learns healing lessons from different people during her escape from the life of bondage to freedom. This physical escape represents Morrison's call for African American women to resist their social obligation and to have a strong self-definition. Sethe's relationship with her children is confusing for those who are close to her, but she is a natural-born mother affected by slavery. As part of being a healing mother, Sethe is described as a loving mother who tried her best to be there for her children. In fact, slavery affects her emotions and makes her believe that killing is part of loving, that she has no choice and the only way to protect her children from slavery is to murder them. Morrison also presents in this novel a major theme that describes how this African American woman is losing her identity as a result of slavery's influence. Sethe and her family are rejected by their black community at 124 Bluestone Road. They are unable to construct a social life in their community as a result of losing their identity after their liberation. Finally, the author of this study strongly recommends applying the concept of Toni Morrison's double marginalization of African American females to the third world order, including Saudi Arabia. The author has developed this sense going through Morrison's Beloved and with his native experiences can say that patriarchal dominance exists in the Arab society. As a result, this society might reveal double marginalization of females in the postmodern world.

References:

Babbitt, S. E. (1994). Identity, knowledge, and Toni Morrison's Beloved: Questions about understanding racism. *Hypatia*, *9*(3), 1-18. www.jstor.org/stable/3810186

Banaj, A. (2016). Female identity formation: Relationships in Toni Morrison's novels. Accessed on 11 June 2021 https://core.ac.uk/reader/84872680

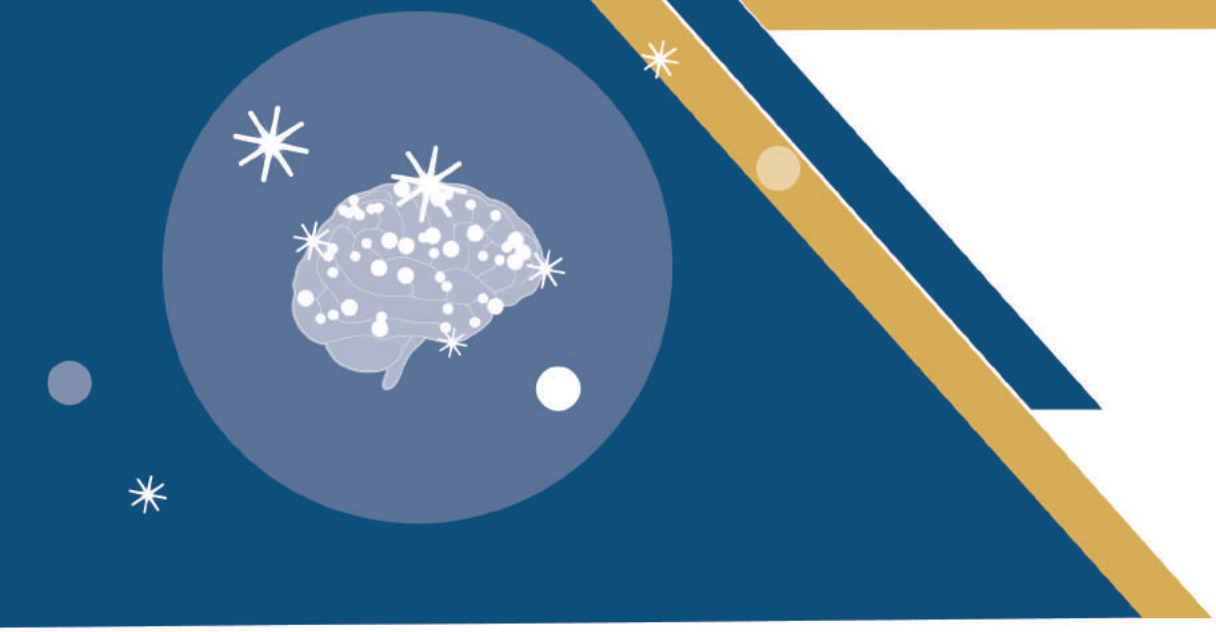
Bidney, M. (2000). Creating a feminist-communitarian romanticism in Beloved: Toni Morrison's new uses for Blake, Keats, and Wordsworth. *Papers on Language and Literature*, *36*(3), 271.*EBSCOhost*,search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=mlf&AN=2000059833&site=eds-live&scope=site

Caesar, T. P. (1994). Slavery and motherhood in Toni Morrison's *Beloved*. *Revista de Letras*, *34*, 111-120. www.jstor.org/stable/27666617

Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought:*

Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published by
University of Hail



Fifth Year, Issue 14, June 2022

Print 1658-788 X

Online E -1658-8819