المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الجوف
وكالة الدراسات العليا والبحث العلمي

جامعة الجوف
Jouf University

مجلّة جامعة الجوف للعلوم التربويّة

Jouf University Educational Sciences Journal (JUESJ)

دوريّة ـ علميّة ـ محكّمة
تصدر عن جامعة الجوف

المجلد الخامس ـ العدد الأول
يناير 2019م (جمادى الأولى) 1440هـ

متاحة على الشبكة العنكبوتية: http://vrgs.ju.edu.sa/jer.aspx

بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية

التعريف بالمجلة:

مجلّة دوريّة – نصف سنوية – تخصصية محكّمة تصدر عن مركز النشر العلمي بوكالة جامعة الجوف للدراسات العليا والبحث العلمي بهدف إتاحة الفرصة للباحثين لنشر إنتاجهم العلمي الذي يتصف بالأصالة والجدة في مجال العلوم التربويّة، باللّغتين العربية والإنجليزية، مع الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي، والمنهجية العلمية، وقد صدر العدد الأول منها في شهر سبتمبر عام 2014م (ذي القعدة 1435هـ) بمسمى مجلة جامعة الجوف للعلوم الاجتماعية حتّى بلغت ثلاثة مجلدات بواقع (6) أعداد في شهر يوليو من عام 2017م (شوال 1438هـ).

***

الرؤيـــة:

- الرّيادة والتميّز في نشر الدراسات التربوية لأجل تنمية مستدامة تحقّق للجامعة والمجتمع التطور والنهوض.

الرســالة:

- النهوض بالمنظومة البحثية في مجال الدراسات التربوية وفق معايير الجودة العالمية لتحقيق مجتمع المعرفة.

الأهــداف:

ترمي المجلة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. نشر الدراسات العلمية الأصيلة والمبتكرة في مجال العلوم التربويّة.
2. تعزيز الصلات العلمية والفكرية مع الجامعات المحلية ومراكز البحوث والمؤسسات المتخصصة في جوانب الفكر والتنمية، وتبادل الإصدارات العلمية معها.
3. تسليط الضوء على الاتجاهات البحثية الجديدة في مجال الدراسات التربوية.

***

Jouf University Educational Sciences Journal

Jouf University Educational Sciences Journal (JUESJ) is a refereed academic periodical Journal concerned with research in the field of educational studies in both Arabic and English. It also provides researchers in the field of educational studies worldwide with the opportunity to have their researches published. The researches have to be original and to fulfill the demands of academic ethics and scientific methodology. The first issuance of the journal was in September 2014 (Dhul Qa'dah, in the year 1435AH) under the name of Jouf University Journal of Social Sciences, three volumes (six issues) have appeared until July of 2017 (Shawwal 1438 AH).

❊ ❊ ❊

Vision, Mission, and Objectives

Vision:

The journal seeks to take the lead in publishing distinguished studies in educational sciences that fulfill the objectives of sustainable development and achieve improvement and upgrading of existing standards for the university and the community alike.

Mission:

Raising the level of academic research in educational sciences in accordance with global quality standards to serve the interests of the knowledgeable society.

Objectives:

The journal seeks to achieve the following objectives:

1. Publishing original and innovative research and studies in the field of educational sciences.
2. Consolidating academic relations with local universities, research centers and specialized institutions concerned with intellectual and development issues, and the exchange of academic publications among them.
3. Shedding light on new research trends in the discipline of educational studies.

❊ ❊ ❊

المشرف العام على المجلة

أ. د. نجم بن مسفر الحصيني
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

* * *

الهيئة الاستشارية

* * *

الأستاذ الدكتور/ محمد بن شحات الخطيب
أستاذ أصول التربية بجامعتي طيبه والملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

* * *

الأستاذ الدكتور/ فهد بن سليمان الشايع
أستاذ مناهج وتعليم العلوم بجامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

* * *

الأستاذ الدكتور/ عويد بن سلطان المشعان
أستاذ علم النفس بجامعة الكويت، دولة الكويت.

* * *

الأستاذ الدكتور/ شادية محمد التل
أستاذ علم النفس التربوي بجامعة اليرموك، المملكة الأردنية الهاشمية.

* * *

الدكتور/ ناصر صلاح الدين منصور
أستاذ تعليم العلوم المشارك، جامعة اكستر، المملكة المتحدة.

* * *

الأستاذ الدكتور/ أرسيثامبي فيلو
أستاذ القياس والتقويم، جامعة أوتارا - ماليزيا.

* * *

الأستاذ الدكتور/ رمضان محمد رمضان
أستاذ علم النفس بجامعة بنها، جمهورية مصر العربية.

* * *

الأستاذ الدكتور/ مبارك بن فهيد القحطاني
أستاذ الإدارة التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

* * *

* * *

هيئة التحرير

* * *

رئيس التحرير

أ. د. غربي بن مرجي الشمري

أستاذ إدارة التعليم العالي

عميد كلية التربية - جامعة الجوف

* * *

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. عبد العزيز بن محمد العبد الجبار

أستاذ التربية الخاصة بجامعة الملك سعود.

أ. د. علي بن عبد الله الجفري

أستاذ التربية البدنيّة بجامعة جدة.

أ. د. نوف بنت ناصر التميمي

أستاذ أصول التربية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

أ. د. نائل محمد أخرس

أستاذ علم النفس بجامعة الجوف.

د. محمود عبد الحافظ خلف الله

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بجامعة الجوف.

د. عبد الحميد بن راكان العنزي

أستاذ تقنيات التعليم المشارك بجامعة الجوف.

* * *

مدير التحرير

د. فياض بن حامد العنزي

أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم المشارك بجامعة الجوف.

* * *

للمراسلة:

البريد الإلكتروني: eduj@ju.edu.sa ـ الموقع الإلكتروني: http://vrgs.ju.edu.sa/jer.aspx

هاتف: 14-6252271 (966+) ـ فاكس: 14-6247683 (966+)

مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية ـ جامعة الجوف ـ الجوف (سكاكا) ـ المملكة العربية السعودية

ص. ب: (2014).

ضوابط النشر في المجلة

أولاً: ضوابط عامة

1. تقبل المجلة للنشر البحوث والدراسات الأصيلة والمميزة في مختلف مجالات العلوم التربوية المكتوبة باللغة العربية والإنجليزية.

2. يقدم الباحث الرئيس طلباً للنشر وإقراراً موقعاً منه، ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأنّ البحث لم يسبق نشره، وأنّه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، مع إرفاق نموذج البيانات.

3. يتم إرسال البحث إلكترونياً للبريد الرسمي للمجلة: (eduj@ju.edu.sa).

4. لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه دون إبداء الأسباب.

5. في حال قبول البحث للنشر تؤول كافة حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقي أو إلكتروني دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

6. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبّر عن وجهة نظر الباحث/ الباحثين فقط، ولا تعبّر بالضرورة عن رأي المجلة.

7. لهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.

ثانياً: ضوابط إجرائية

1. يكتب في الصفحة الأولى من البحث: عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، والمؤسسة التي ينتمي أو ينتمون إليها، وعنوان المراسلة (باللغتين العربية والإنجليزية)، والملخصين العربي والإنجليزي.

2. يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوايتهم، وإنّما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم أو الاسماء، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.

3. ينظم البحث وفق التالي: يورد الباحث مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه ومسوغاته، يلي ذلك استعراض مشكلة البحث، ثم تحديد أهدافه، فأهميته، ثم أسئلة البحث أو فروضه. فحدوده ومصطلحاته، فالإطار النظري (دون عناوين جانبية)، والدراسات السابقة والتعليق عليها، ثم تعرض منهجية البحث؛ مشتملة على: مجتمع البحث، وعينته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنة كيفية تحليل بياناته. ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها، والتوصيات المنبثقة عنها، وتوضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

4. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس: (American Psychological Association – APA – 6th Ed.).

5. يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر (30) صفحة حجم A4، متضمنة الملخّصين: العربي، والإنجليزي، والمراجع، والملاحق إن وجدت.

6. يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوّه من جميع الأخطاء اللغوية والمطبعية.

ثالثاً: ضوابط التنسيق

1. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (3 سم)، والمسافة بين الأسطر مفردة، ويكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

2. يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Traditional Arabic)، بحجم (16)، والتباعد بين الأسطر مفرد (قبل وبعد صفر نقطة)، والجداول بحجم (12)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (12)، والجداول بحجم (10).

3. يكون نوع الخط في الملخص باللغة العربية (Traditional Arabic)، بحجم (14)، وباللغة الإنجليزية نوع الخط (Times New Roman)، بحجم (12)، ولا تتجاوز كلمات كل منهما (250) كلمة، يليهما كلماتٌ مفتاحية (Keywords)لا تزيد على خمس كلمات/ مفردات لتستخدم في التكشيف.

4. لا يتم ترقيم العناوين الرئيسة والعناوين الفرعية.

5. يترك في بداية كل فقرة مسافة بمقدار خمسة حروف أو الضغط على مفتاح (Tab)، وتترك مسافة بين الفقرات بمقدار سطر، وكذلك في نهاية كل فقرة والعنوان الرئيس أو الفرعي التالي.

6. لا بدّ من وضع (م/هـ) لجميع التواريخ في كامل البحث، وتكون ملاصقة للتاريخ بدون أي فراغ بينهما.

7. يتم استعمال الأرقام العربية (1,2,3...) طباعة يدوية ولا يتم تحويلها من خيارات (Word).

8. تعدّ علامات الترقيم كافة جزءاً من الكلمة السابقة بحيث لا يترك أيّ مسافة قبلها، بينما يتم ترك مسافة واحدة بعد كل علامة ترقيم.

9. يعدّ حرف العطف (الواو) جزءاً من الكلمة اللاحقة، بحيث لا يترك أيّ مسافة بينهما.

10. يجب أن يكون اتجاه الجدول (من اليمين لليسار/ من اليسار لليمين) حسب لغة البحث، ويكتب عنوان الجدول أعلاه، ونوع الخط للبحوث العربية (Traditional Arabic)، بحجم (12) نمط غامق، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (10) بنمط غامق أيضاً.

11. يكتب اسم الشكل أسفله، ونوع الخط للبحوث العربية (Traditional Arabic)، بحجم (12) نمط غامق، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (10) بنمط غامق أيضاً، ولا تقبل الصور والأشكال الثابتة.

12. توضع قائمة المراجع العربية بنوع الخط (Traditional Arabic) بحجم (14)، والتباعد بين الأسطر مفرد (قبل وبعد صفر نقطة)، بتعداد نقطي (ـ)، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة، تتبعها قائمة بالمراجع الأجنبية بنوع الخط (Times New Roman)، بحجم (12).

* * * *

Publishing Rules

General Rules:

1. The journal accepts original and distinguished researches and studies in various fields of educational sciences written in Arabic or English.
2. The researcher and all the participating researchers (if any) must submit a request for publication, and a signed statement that the manuscript has not been published, is not submitted for publication, and will not be submitted simultaneously for review to another journal until the publishing proceedings are completed.
3. The manuscript should be sent electronically to the official e-mail of the journal: (eduj@ju.edu.sa).
4. The editorial board has the right to decide if the research is valid to be sent to referees/ reviewer or not, without giving reasons.
5. All accepted manuscripts become the property of JUESJ, and must not be published in any other vessel whether in paper or electronically without a written permission from the editor in-chief.
6. Opinions in the manuscripts do not express JUESJ view; rather they express only the researchers' views.
7. The editorial board has the right to set priorities of publishing the researches.

Rules of Procedure:

1. The title of the research, the name of the researcher(s), the institution to which he/they belong, the mailing address, and the contact number must be written on the first page (all in Arabic and English), followed by the abstract of the study in the Arabic and English, all on the same page.
2. Name/names of the research/researchers should not be openly expressed in the manuscript or expressed by any indication that might reveal their identity; however, the word (researcher /researchers) must be used instead of the name(s).
3. The manuscript is organized according to the following: the researcher provides an introduction that begins by presenting the nature of the research, and the extent to which it is needed and its rationale. This is followed by a review of the research problem, then determining its objectives, its importance, and then its questions or hypotheses, without side titles. After that the researcher provides the previous studies and commentaries, and then the methodology of the research, including: the research community, its sample, its tools and procedures, including how to analyze its data. And then the results of the research and discussion, and recommendations emanating from it. The bibliography is placed at the end of the research using the documentation method adopted by the journal.
4. AUESJ adopts the American Psychological Association (APA) Style - 6th Ed.
5. The manuscript has to be written on A4 paper. It must not exceed (30) pages, including Arabic and English abstracts, references, appendixes, and supplementary material if any.
6. It is the responsibility of the researcher to make sure that the manuscript is free of linguistic, grammatical and typo errors.

Rules of Format Printing:

1. Page margins of the manuscript (top, bottom, left and right) must be (3 cm), and the line spacing should be single. The manuscript should include page numbers at the middle bottom of the page.
2. The font of the Arabic manuscript must be written in (Traditional Arabic- size 16), and tables must be in (Traditional Arabic, size 12), whereas the font of the English manuscript must be (Times New Roman, size 11), and the tables must be in (Times New Roman, size 8).
3. The font of the Arabic abstract must be written in (Traditional Arabic- size 14), and The font of the English abstract must be written in (Times New Roman- size 12). Each abstract must not exceed (250) words, and followed by not more than five keywords for indexing.
4. Headlines and subheadings are never numbered.
5. At the beginning of each paragraph, leave an indentation of five-character space or press the (Tab) key. Skip a line between paragraphs and between the end of each paragraph and the next headline or subheading.
6. The abbreviations of the Gregorian and the Hijri dates must be added for all dates in the entire research, and should be adjacent to the date without any space between them.
7. Arabic numerals (1, 2, 3 ...) are used throughout the entire search. They must be printed manually. They must not be converted by the options of the *Office Word*.
8. A punctuation mark is a part of the previous word, so no space is left before it. Leave only one space after each punctuation mark.
9. The conjunction letter in Arabic /wa/ is a part of the following word, so no space is left between them.
10. The table direction (left to right / right to left) should be according to the research language. The table title must be written and centralized above it. The font type for Arabic manuscript is (Traditional Arabic – size 12 -bold), and for English manuscript the font is (Times New Roman – size 10 -bold).
11. The form title must be written and centralized below it. The font type for the Arabic manuscript is (Traditional Arabic – size 12- bold), and (Times New Roman – size 8 -bold) for the English manuscript. Fixed images and shapes are not accepted.
12. The font used for the list of the Arabic references is (Traditional Arabic – size 14). For the English references list, (Times New Roman – size 12) must be used. The spacing between the lines is single (before and after zero point). Each reference must be preceded by a bullet point (-) according to the documentation style adopted by the Journal.

❋❋❋❋❋

المحتويات

العنوان **الصفحة**

✸ افتتاحية العدد (رئيس التحرير) **15**

✸ تصور مقترح لتنمية المهارات القيادية الإبداعية لطلاب الجامعات السعودية.

إبراهيم بن سليمان العودة..... **21**

✸ أساليب التفكير السائدة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الصم في المرحلة الثانوية.

عمر السيد حمادة محمود **51**

✸ تصميم المقررات الإلكترونية وعلاقته بتحقيق الرضا لدى طلاب المرحلة الجامعية: دراسة ميدانية.

سالم بن مبارك العنزي **73**

✸ درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي بجامعة حائل: دراسة ميدانية.

مشعان بن ضيف الله الشمري **89**

✸ استخدامات أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيشة لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) واتجاهاتهم نحوها.

عامر بن مترك سياف..... **111**

* * * *

افتتاحية العدد

افتتاحية العدد

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

يسرّ هيئة تحرير مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية أن تزفّ إلى القرّاء والباحثين الكرام إصدار العدد الأول/المجلد الخامس من مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية للعام 2019م/1440هـ، والذي تستمر فيه المجلة بنشر الأبحاث الأصيلة والمتميزة، ومواكبة الاتجاهات العلمية والفكرية الحديثة إسهاماً منها في عملية إنتاج المعرفة وتيسير تداولها بين المهتمين من الباحثين والمعنيين.

وتضمّن هذا العدد مجموعة من الدراسات التربوية التي تناولت موضوعات عدّة؛ أوّلها: موضوع تنمية المهارات القيادية الإبداعية لطلاب الجامعات السعودية من خلال تصوّر مقترح لذلك، وثانيها: موضوع أساليب التفكير السائدة لدى الصم في المرحلة الثانوية وعلاقتها بفاعلية الذات، وثالثها: موضوع تصميم المقررات الإلكترونية وعلاقته بتحقيق الرضا لدى طلاب المرحلة الجامعية. بينما تناول رابعها: درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي بجامعة حائل. وأخيراً، تناول العدد موضوع استخدامات أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيشة لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) واتجاهاتهم نحوها.

والله الموفق والهادي إلى سواء السبيل،،،

رئيس التحرير

* * * *

البحوث والدراسات

تصور مقترح لتنمية المهارات القيادية الإبداعية لطلاب الجامعات السعودية

إبراهيم بن سليمان العودة[1]

الملخص: هدفت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتنمية المهارات القيادية الإبداعية لطلاب الجامعات السعودية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي بشقيه الوثائقي والمسحي، وقد تمّ تطبيق استبانة على عينة من الطلاب الذكور في مرحلة البكالوريوس في ثلاث جامعات سعودية هي: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك خالد، وجامعة حائل. وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها: تحديد المهارات القيادية الإبداعية اللازمة لطلاب الجامعات السعودية، وتوافر المهارات القيادية الإبداعية بدرجة متوسطة لدى طلاب الجامعات السعودية، وأنّ مهارة الاتصال الفعال كانت بدرجة كبيرة لدى أفراد الدراسة، وحصلت الخصائص المرتبطة بمهارات: (اتخاذ القرار– حل المشكلات– القابلية للتغيير– الإبداع بالحوار– تشجيع الإبداع ودعمه) على درجات متوسطة لدى أفراد الدراسة، بينما حصلت الخصائص المرتبطة بمهارة روح المجازفة على متوسط قدره (1.50)، ممّا يشير لعدم توافرها لدى أفراد الدراسة، وأبرزت الدراسة أنّ جميع الممارسات التي يجب أن تقوم بها الجامعات السعودية لتدعيم وتنمية المهارات القيادية الإبداعية لدى طلابها قد حصلت على أولوية كبيرة من وجهة نظر أفراد الدراسة، وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لتطوير المهارات القيادية الإبداعية لطلاب الجامعات السعودية.

الكلمات مفتاحية: المهارات القيادية الإبداعية، طلاب الجامعة، الجامعات السعودية، إدارة التعليم العالي، تصور مقترح.

A Proposed Vision for Developing Creative Leadership Skills Among Saudi University Students

Ibrahim Sulaiman Alaudah[1]

Abstract: The study aimed to present a proposed vision for the development of creative leadership skills among students of Saudi universities. The study used the descriptive method in both documentary and surveying approaches. The study used a questionnaire that was applied to the male students at the bachelor's level at the universities (Al-Imam Muhammad bin Saud Islamic University, King Khalid, and Hail). The study reached a number of results: creative leadership skills for Saudi university students have been identified, the availability of creative leadership skills to a medium degree among Saudi university students, the skill of effective communication was large in the population study, the characteristics associated with the skills of (decision-making, problem solving, changeability, creativity in dialogue, encouragement of creativity, and support) have been obtained on intermediate grades among the students, and the characteristics associated with the skill of risk taking an average of (1.50) indicating that it is not available to the study members. The study also highlighted that all the practices that Saudi universities must undertake to support and develop the creative leadership skills of their students have received high priority from the point of view of the study members. The study then presented a suggested a proposed vision for the development of creative leadership skills for Saudi university students.

Keywords: Creative Leadership Skills, University Students, Saudi Universities, Higher Education Administration, a Proposed Vision.

---

[1] أستاذ إدارة التعليم العالي المشارك – كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.	[1] Associate Professor of Higher Education Administration - Faculty of Social Sciences – Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University.
البريد الإلكتروني: dr_iso@hotmail.com	E-mail: dr_iso@hotmail.com

المقدمة:

يعدّ الشّباب القوة الفاعلة والركيزة الأساسية في تحقيق التنمية الشاملة، فمن خلالهم يستطيع المجتمع مواجهة الصعوبات، والتغلب على التحديات؛ حيث يمثلون الشريحة الأكبر التي تمتلك العديد من الطاقات التي يمكن توظيفها في تنمية كافة قطاعاته، فهي الفئة الأكثر نشاطاً وقدرة على تحمل مسؤولية مستقبل الأمم.

ويبرز الشّباب الجامعي في مقدمة هذه الفئة المجتمعية؛ لكونهم عناصر قادرة على صنع التغيير الإيجابي والتطور الهادف وفق ما تلقوه من علم وتدريب يمكن من خلاله تحقيق المساهمة الجادة في تحقيق طموحات المجتمع وآمال أفراده. (البداينه، وآخرون، 2009م، ص54)

وتتعاظم أهمية تنمية الشّباب الجامعي في خضم التغيرات والمستجدات الراهنة الدولية والإقليمية، والتي بات تأثيرها واضحاً على كافة المؤسسات المجتمعية وبخاصة التربوية منها، لأنّها المنوطة بقضية إعداد النشء وتربيتهم وتأهيلهم كي يندمجوا في معترك الحياة، ويشاركوا في تحقيق التنمية المنشودة. (الجهيمان، 2011م، ص1)

ونظراً للدور المجتمعي البارز للجامعة، باعتبارها المؤسسة الفاعلة في صنع الحاضر والتخطيط للمستقبل، فإنّ الجميع يلقي على عاتقها مسؤولية إعداد القيادات الشّبابية المؤهلة والعلمية، وكذلك غرس المهارات المختلفة في نفوسهم وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها. (أبو حشيش، 2010م، ص251)

ولعل في مقدمة هذه المهارات وعلى رأس أولوياتها المهارات القيادية الإبداعية باعتبارها من العوامل المؤثرة في بناء التنمية الشاملة التي يسعى المجتمع السعودي جاهداً لتحقيقها، والتي يُعدّ الشّباب المؤهل ركيزتها الأساسية ومحور اهتمامها، كما أنّ هذه المهارات تمنح هؤلاء الشّباب القدرة على العطاء والنجاح والتميز.

وتشير الاتجاهات الحديثة للقيادة بأنّها كمهارة وفنّ للتأثير على الآخرين بحاجة إلى ممارسة وتدريب، كما أنّ العديد من المهارات القيادية يمكن تعلمها، مع ضرورة مراعاة أنّ جوانب الإبداع القيادي تختلف من فرد لآخر، فكل قائد له تميز إبداعي في مجال ما، سواء كان سلوكياً أو اجتماعياً أو فنّياً، الأمر الذي يتطلب من الجامعة أن تعتني بكل هذه الجوانب وبمؤشراتها السلوكية لتكون أقدر على توجيه شبابها إلى ممارسة الأنشطة والتدريبات التي تنمي مهاراتهم القيادية المرتبطة بتلك الجوانب المختلفة. (السليتي، 2006م، ص41)

ومما تجدر الإشارة إليه أنّ تنمية المهارات القيادية الإبداعية لدى الشّباب الجامعي أصبحت مطلباً ملحّاً تتطلع إلى تحقيقها كافة الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، باعتبار أنّ هذا النمط من التنمية يهدف إلى تشكيل المستقبل والتأثير الفاعل فيه، كما أنّها تقوم على الحدّ من معالجة المشكلات الطارئة، وتسعى إلى تغير القيم السلبية للمجتمع ومؤسساته نحو الأفضل، وتنمية الإحساس بالمسؤولية تجاهه في عصر العولمة.

ويفرض هذا العصر تحديات تحتّم إعادة النظر في مراجعة واقع التعليم في مؤسساتنا التعليمية بصفة عامة، وفي جامعاتنا على وجه الخصوص، والبحث عن قيادات مبدعة تساير التطورات الجديدة وتتطلع إلى المستقبل بنظرة استشرافية ثاقبة، والبحث عن قادة مبدعين يستطيعون التفكير استراتيجياً، وقادرين على إصدار القرارات الإدارية الصائبة، والإسهام في جعل المخرجات التعليمية ذات إبداع يسهم في التنمية الشاملة. (عبد السميع، 2003م، ص6)

ورغم اختلاف احتياجات خطط التنمية البشرية بين الدول في مجال برامج تأهيل الشّباب الجامعي إلاّ أنّ معظم الدول تكاد تشترك في التركيز على حاجتها للشباب الجامعي المبدع في مجال القيادة، وذلك لما للقائد من دور في مختلف المؤسسات الإنتاجية في المجتمع، حيث إنّ نجاح المشروعات المجتمعية المختلفة تقاس بمعايير في مقدمتها القائد المبدع لها. (المناعي، 2010م، ص446)

ولكي تنجح الجامعات السعودية في تنمية المهارات القيادية الإبداعية لدى طلابها، فلا بدّ أن تمرّ هذه العمليّة بمراحل تعليميّة وتدريبيّة متواصلة منذ التحاقهم بها باعتبار أنّ السنة الأولى في الجامعة هي اللبنة الأساسية في الإعداد القيادي لشبابها، ثمّ يتبعها بعد ذلك زرع المهارات القيادية الإبداعية في هؤلاء الشّباب من خلال مناهج نظرية ودورات تدريبية وممارسات قيادية عن طريق التوجيهات المستمرة التي يتلقونها من أساتذتهم لتنمية مهاراتهم القيادية. (الوهيبي، 2005م، ص2)

مشكلة الدراسة:

تعدّ رعاية الشّباب والاهتمام بهم من مقومات التقدم الحضاري في المملكة العربية السعودية، حيث تكمن القضية المحورية في ضرورة أن يكون تأهيل هؤلاء الشّباب أحد الأسس القوية لضمان مستقبل آمن وكريم لمجتمعهم يتفق وروح العصر وتحديات المستقبل.

وتجدر الإشارة إلى أن الشّباب يمتلك الطاقات والقدرات التي يحتاج إلى تنميتها وتوجيهها التوجيه السليم؛ حيث إنّ عدم استثمارها بشكل جيد قد ينحي بها إلى اتجاهات سلبية أخرى قد تضر المجتمع، كالمشكلات المعاصرة مثل العنف والاتكالية والانهزامية وغيرها التي تحدث في مرحلة الشّباب، ومن ثمّ كان التحدّي الأكبر الذي يواجه المجتمع السعودي هو كيفية توجيه تلك الطاقات والقدرات إلى الاتجاه الإيجابي للمشاركة في عملية التنمية واستثمار حماس الشّباب وتوجيهه إلى الطريق الأمثل. (عبد الرحمن، وصالح، 2013م، ص138)

وعلى الرغم من أنّ المجتمعات البشرية في حاجة ماسة إلى الشّباب الجامعي المبدع في مجال القيادة إلاّ أنّ موضوع العناية بالمبدعين في مجال القيادة ما زال يمثل إلى حدّ ما ترفاً حضارياً بالنسبة لبعض المجتمعات، وخاصة في الدول النامية، رغم أنّ النظريات العلمية تنظر إلى أنّ الإبداع في مجال القيادة يمثل واحداً من أهم جوانب التفوق، وأنّ القيادة كمهارة تظهر في مجالات عديدة، وإبداع الطلاب في مجال القيادة لا يقلّ أهمية عن التفوق الأكاديمي

الخاص أو التفوق العلمي والأدبي. (المناعي، 2010م، ص446)

ونظراً لأنّ تنمية المهارات القيادية لدى هؤلاء الشّباب إحدى الوسائل الرئيسة التي تعمل على تكوين اتجاهات إيجابية لديهم، كي يستطيعوا مواجهة التحديات المعاصرة التي أفرزتها المتغيرات السياسية والاقتصادية والثقافية، لما لهذه المتغيرات من آثار سلبية على المجتمع عندما لا يتمّ التعامل معها بالشكل المطلوب، لذا كان لزاماً على الجامعات السعودية أن تضع تنمية المهارات القيادية الإبداعية لدى شبابها على رأس أولويات خططها الاستراتيجية في المرحلة المقبلة.

ومن خلال عمل الباحث وخبراته العملية في مجالات الجودة والتطوير في العديد من الجامعات السعودية، واطّلاعه على الخطط الدراسية والنشاطات المنهجية في كلياتها، فقد لاحظ خلو هذه الخطط من مقررات تعليمية أو تدريبية تُعنى بتنمية المهارات الطلابية القيادية عموماً والإبداعية خصوصاً، باستثناء بعض المقررات بالأقسام التربوية والتي ترتبط معظمها بالإدارة التربوية وليس بالقيادة، كما لاحظ أيضاً أنّ معظم الأنشطة والفعاليات الطلابية التي تتم داخل أسوار هذه الجامعات بعيدة تماماً عن توجيه الطلاب نحو ممارسة مهارات القيادة أو حتى تكوين اتجاهات إيجابية نحوها.

وقد أوضحت دراسة الوهيبي (2009، ص4) أنّ المناهج الجامعية الحالية لا تسهم بالقدر الكافي لتنمية المهارات القيادية الإبداعية لدى منسوبيها. كما أوضحت دراسة جامعة الملك سعود (2007م، ص4) أنّه على الرغم من أنّ التعليم في المملكة يسعى بجدية إلى الاهتمام بالمبدعين والموهوبين في شتّى المجالات من خلال استحداث المراكز التي تساعد على اكتشافهم، وتنمية وتطوير قدراتهم إلاّ أنّ المساحة المخصصة للمعارف والمهارات القيادية في الخطط الدراسية ضئيلة جداً، كما أنّ بعض أعضاء هيئة التدريس غير مؤهلين للتعامل مع ذوي القدرات الإبداعية، فضلاً عن أنّ الدور المجتمعي المرتبط بهذا الأمر يكاد يكون غير ملموس.

ومن خلال رصد إحدى الدراسات للواقع التربوي العربي، فقد لوحظ قلّة البرامج التي تزود الطلاب باستراتيجيات وأدوات وطرق يمكن أن تنمي مهارات الإبداع وتحفزه لديهم. (الأشعل، 2016م، ص674)

وباطّلاع الباحث أيضاً على أنشطة مركز إعداد القادة بالرياض، وكذلك أنشطة مركز الملك سلمان لبناء القادة، فقد وجد قيام هذه المراكز بشراكة مع قطاع التعليم العام وبعض المؤسسات المجتمعية دون أن يكون لقطاع التعليم العالي أو حتى الجامعات التابعة له أي حضور في هذا المجال على الرغم من الدور الكبير الذي تقوم به مثل هذه المراكز في تنمية المهارات القيادية، فضلاً عن الدعم والاهتمام الكبير المقدم لها من الدولة.

ومن منطلق ما سبق، تتحدّد مشكلة الدراسة الحالية في وضع تصور مقترح لتنمية المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية، نظراً لأنّ تنمية هذه المهارات تعدّ من أهم ركائز تقدم الدول

وتطورها في شتّى الميادين الاقتصادية والاجتماعية والتربوية.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما المهارات القيادية الإبداعية اللازمة لطلاب الجامعات السعودية؟
2. ما درجة توافر المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية من وجهة نظرهم؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة حول توافر المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية تعزى لمتغير الجامعة؟
4. ما أهمّ الممارسات الجامعية الداعمة لتنمية المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية من وجهة نظرهم؟
5. ما التصور المقترح لتنمية المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية لوضع تصور مقترح لتنمية المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية، وذلك من خلال التعرف على:

1. المهارات القيادية الإبداعية اللازمة لطلاب الجامعات السعودية.
2. مدى توافر خصائص المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية من وجهة نظرهم.
3. أهم الممارسات الجامعية الداعمة لتنمية المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة مما يلي:

1. انطلاقاً من أهمية مرحلة الشّباب التي يعوّل عليهم القيام بدور محوري في تحقيق تقدم المملكة وتطورها، إذ لا يمكن لدولة مهما امتلكت من إمكانات أن تلج أبواب التقدم ما لم تهتم برعاية شبابها.
2. إمكانية أن توفر هذه الدراسة خلفية نظرية وعملية للقائمين على رسم السياسات التربوية والتعليمية بالمملكة العربية السعودية، لتضمين برامج تنمية المهارات القيادية لطلاب الجامعات في هذه السياسات.
3. يؤمل أن تكون الدراسة مرشداً لواضعي السياسات ومتخذي القرارات في الجامعات السعودية باعتبارها مصدراً جديداً للمعلومات يساعدهم في تنمية المهارات القيادية لطلابها.
4. يمكن للمؤسسات التدريبية المختلفة الإفادة من نتائج الدراسة الحالية في تخطيط وتنفيذ البرامج التي تنمّي المهارات القيادية لدى الشّباب السعودي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحود التالية:

- **الحدود موضوعية:** اقتصر هذا البحث على تنمية المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية.

- **الحـــدود مكانيـــة:** تم تطبيـــق أداة الدراســـة في الجامعات السعودية التالية: (الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الملك خالد، حائل).

- **الحدود بشرية:** اقتصرت الدراسة على الطلاب الذكور في مرحلة البكالوريوس.

– **الحدود زمنية:** تم إجراء الدراسة خلال العام الجامعي 2018/2017م.

مصطلحات الدراسة:

- **القيادة:** عرّفها نورثاوس (Northouse, 2007, p.3) بأنّها "القدرة على التأثير الذي يحدثه الرئيس مع العاملين لتحقيق الأهداف المنشودة. ويعرّفها الباحث إجرائياً: بأنّها مجموعة من المهارات والقدرات التي يتمتع بها شخص والتي تمكّنه من التأثير في الآخرين وتوجيههم بطريقة تجعلهم يتكاتفون لتحقيق أهداف مشتركة.

- **المهارة:** عرّفها قطامي (2000م، ص297). بأنّها "قدرة الفرد على تأدية الأنشطة الصعبة بكل سهولة لتحقيق هدف محدد". وتعرّف إجرائياً بأنّها: قدرة الأفراد على تأدية الأعمال بدقّة وسرعة.

- **مهارات القيادة:** عرّفها أبو زعيتر (2009م، ص8) بأنّها "عدة قدرات يجب أن تتوفر لدى الفرد، كي تجعله يقوم بدور قيادي عند ممارسة مهامه وأنشطته المختلفة". وتعرّف إجرائياً: بأنّها أساليب وطرق تتسم بالكفاءة والتحفيز بما يحقق نتائج أعلى وأفضل.

- **الإبداع:** عرّفه جروان (1999م، ص467). بأنّه "مجموعة من الخصائص والاستعدادات والقدرات الشخصية التي تتوفر لدى الفرد والتي تؤهله لاكتساب عدة خبرات إيجابية تجعله يتفوق بها على أقرانه". ويُعرّف إجرائياً: بأنّه توظيف قدرات الفرد العقلية والفكرية ليتوصل إلى أشياء تعود بالنفع المادي على ذاته وعلى المجتمع الذي يعيش فيه.

- **المهارات القيادية الإبداعية:** يعرفها الباحث بأنّها القدرات التي يمتلكها القائد والتي تساعده على استخدام الأساليب الإبداعية والمبتكرة في تحفيز العاملين والتأثير فيهم واكتشاف مواهبهم وحل مشكلاتهم، واتخاذ القرار المناسب مع قابليته للتغيير وفق الظروف والمستجدات الطارئة.

الإطار النظري للدراسة:

المهارات القيادية لطلاب الجامعات السعودية:

لقد واجه مفهوم القيادة اختلافاً كبيراً نتيجة لاختلاف فلسفات النظريات الإدارية المختلفة، فقد قام البعض بتفسير القيادة على أنّها مهارات وسمات، وهناك من رأى أنّها علاقات بين القائد والمرؤوسين، وهناك من صنفها على أنّها عنصر من بين عدة عناصر متفاعلة مع بعضها البعض، ولعلّ كل ذلك يفرض ضرورة الوقوف نحو أبعاد هذا المفهوم وماهيته. فقد ذكر المحبوب (1996م، ص102) أنّ القيادة عبارة عن قوة وقدرة على التفاعل مع الآخرين وتوجيههم نحو تحقيق أهداف محددة. واستخلص النمر وآخرون (1422هـ، ص135) تعريفاً لها بأنّها

القدرة على تنسيق جهود مجموعة من الأفراد لتحقيق الأهداف المنشودة، أي أنّها تتضمن وجود مجموعة من الأفراد، وقائد من أفراد الجماعة لديه القدرة على التأثير في سلوكهم وتوجيههم، وأنّ هناك هدفاً مشتركاً تسعى الجماعة إلى تحقيقه.

وتبرز أهمية القيادة في تحقيق الاتفاق بين كافة العاملين بالمؤسسة على أهمية إنجاز الخطط التشغيلية للمؤسسة واستراتيجياتها المستقبلية، كما أنّها تقوم بدور فاعل في القضاء على الخلافات التي تنشأ بين العاملين، فضلاً عن دورها في التنبؤ بمشكلات العمل وحلّها بطرق غير تقليدية. (علي، وعدوان، 2010م، ص57)

ويرى عمر (2003م، ص250) أنّ من أهم الطرق التي يمكن الاعتماد عليها في اكتشاف الشّباب الجامعي كقادة مستقبلاً تتمثل بمراحل التنقيب، والتقويم، والتأهيل، والتكليف، والتمكين. كما تكمن أهمية المهارات القيادية في تحسين مستوى الأداء، ورفع معدلات الإنتاجية من خلال قيادة توازن بين أهداف المنظمة وأهداف العاملين والعمل على رفع مستوى رضاهم، وتضمن استمرار وجود فعالية إدارية وتنظيمية.

وتُعرّف المهارات القيادية بأنّها المهارات السلوكية التي تلزم القائد للقيام بمهامه على الوجه المطلوب سواء كانت هذه المهارات مباشرة وتتمثل في تطبيق أو استخدام المعلومات والمفاهيم والمبادئ والأسس والقواعد والإجراءات والنظريات، أو المساندة والتي تتمثّل في تلك التي لا يمكن بدونها أداء المهارات المباشرة (العماني، 1993م، ص46). وبتعدّد أهمية المهارات القيادية تتعدد أنواعها، فمثلاً هناك من يرى أنّ المهارات القياديّة تتمثل في التمكين، والحدس، وفهم الذات، والرؤيا، والتوفيق بين القيم. (السكارنة، 2010م، ص111)

ومما لا شكّ فيه أنّ كل قائد يجب أن يتبنّى مجموعة من المهارات التي تؤهله لتوجيه الآخرين نحو تنفيذ مهامهم التي تضمن نجاح المؤسسة في تحقيق أهدافها وغاياتها، وهذه المهارات هي: المهارات القيادية الذاتية، والمهارات القيادية الفكرية، والمهارات القيادية الفنية، والمهارات الإنسانية، والمهارات القيادية الإدارية. (Thornton, 2000, p.73)

ومن منطلق ما سبق، يجب التأكيد على أنّ المهارات السابقة قد يلجأ إليها القائد حسب طبيعة الموقف الإداري الذي يكون فيه، وحسب المناخ التنظيمي للمؤسسة، وأيضاً حسب ما يمتلكه العاملون من مهارات وقدرات، وبالتالي تتأكد أهمية توافر كل منها لدى القائد حتى يستطيع توظيفها في الوقت والمكان المناسب.

وقد تنامى الاهتمام بالإبداع والإدارة الإبداعية والقادة المبدعين الذين يمتلكون شخصيات فاعلة وناجحة في مؤسساتهم؛ فقد أكّدت العديد من الدراسات التربوية والنفسية الحديثة على أنّ الإنسان يمتلك طاقات وقدرات عقلية هائلة، يمكن من خلالها تحقيق المعجزات، شريطة التخطيط لاستثمارها وتوظيفها بالطرق المناسبة (طاف، 2002م، ص5)، فقد وصف توفيق (2002م، ص89) الإبداع بأنّه إنتاج أفكار جديدة، وغير مألوفة، ووضع هذه الأفكار موضع التنفيذ. ويعرّف الإبداع تربوياً بأنّه عملية تجعل الشخص قادراً على سدّ نواحي القصور

والثغرات في المعارف والمعلومات، وقادراً أيضاً على حل المشكلات بأسلوب علمي فعال، وصياغة الفروض ووضع البدائل التي تسهم في حل تلك المشكلات (جمعان، 2003م، ص15). ويضمّ الإبداع مستويات مختلفة منها الإبداع التعبيري، والإبداع الفني، والإبداع الاختراعي، والإبداع المركّب. (جلدة، 2006م، ص55)

ولأنّ الشّباب الجامعي المبدع هم ثروة وطنيّة يُعتمد عليها في تنمية الدول وتطويرها، فهذا يفرض حسن رعاية هذه الفئة، وتقديم أوجه الرعاية الكاملة لها، واستثمار قدراتها وطاقاتها إلى أقصى حدّ ممكن، عن طريق تزويد المبدعين منهم بالمعرفة، وتنمية تفكيرهم، وتقديم البرامج التي من شأنها المساهمة في تنمية شخصياتهم القيادية.

ومن القدرات القيادية التي تميز الشّباب تحمّل المسؤوليات بكفاء، والثقة الكبيرة بالنفس، والتصرف بجرأة أمام الآخرين، والحبّ من الزملاء والآخرين، والتعبير بوضوح عن كل ما يجول بخاطره، والتمتع بالمرونة في التفكير، والعلاقات الاجتماعية القوية، والمشاركة في أكثر من نشاط، والانسجام مع الآخرين أثناء العمل، والإصغاء الجيد لهم وفهمهم واستيعابهم (الضامن، 2012م، ص15)، ويتّفق الكثير من الباحثين على أنّ الخصائص الشخصية للمبدعين ترتبط بعناصر ومقومات الإبداع لديهم، وينتج عن هذا الترابط ظهور السلوك المبدع. (Tardif and Sternbrg, 1995, p.45).

وتحتاج القيادات الإبداعية إلى اكتساب العديد من المعارف المرتبطة بالثقافات العلمية والاجتماعية والإنسانية، وكذلك معرفة العوامل المرتبطة بالقطاعات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والدينية وغيرها، حيث إنّها جميعاً لها علاقة مباشرة باتخاذ قرارات تتعلق بالنظام الإداري للمؤسسة والدولة معاً.

ومن أبرز مهارات القيادات الإبداعية التي يجب تنميتها لدى طلاب الجامعات السعودية هي الرغبة في التحدي، وحل المشكلات بطرق غير تقليدية، وإقناع الآخرين بكل سهولة ويسر، ورؤية ارتباطات جديدة بين الأشياء، والتعبير اللفظي المناسب، والمرونة في العمل. (جامعة الملك سعود، 2007م، ص5)

ومن منطلق كل ما سبق، وفي ضوء ما أجمعت عليه بعض الدراسات التي تناولت الإبداع الإداري أو القيادة الإبداعية، يمكن تحديد مهارات القيادة الإبداعية وخصائصها- والتي ارتكزت عليها الدراسة الحالية في جانبها الميداني- وذلك على النحو التالي:

1. خصائص مهارة اتخاذ القرار:
   - إشراك الآخرين في اتخاذ قرار مرتبط بمشكلة معينة.
   - جمع المعلومات قبل اتخاذ القرار.
   - اتخاذ القرار الصحيح في الوقت المناسب.
   - تحمل مسؤولية اتخاذ القرار.
2. خصائص مهارة حل المشكلات:
   - متابعة المشكلات المختلفة الموجودة داخل أو خارج الجامعة.
   - جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلات المختلفة.
   - اكتشاف الأسباب الكامنة وراء كل مشكلة على حدة.

- ابتكار حلول جديدة وغير تقليدية لكل مشكلة.

3. خصائص مهارة القابلية للتغيير:

- الرغبة في مكانة مجتمعية متميزة بعد التخرّج من الجامعة.
- التعامل بمرونة وتكيّف مع المتغيرات المختلفة.
- جعل التغيير ظاهرة طبيعية في الحياة اليومية.
- تنفيذ الواجبات المطلوبة بطرق جديدة وفعّالة.

4. خصائص مهارة روح المجازفة:

- تجريب أساليب عمل جديدة رغم ما تنطوي عليه من مخاطرة.
- تحمل نتائج ارتكاب الأخطاء عند تطبيق الأفكار الجديدة.
- رفض الخطأ ولو كان شائعاً داخل أو خارج الجامعة.
- العمل ضمن فريق تسوده روح المجازفة.

5. خصائص مهارة الإبداع بالحوار:

- ترتيب الأفكار المعروضة أثناء الحوار.
- قبول الرأي الآخر بعيداً عن التعصّب.
- الالتزام بموضوعات الحوار بعيداً عن الموضوعات الشخصية.
- تبنّي أساليب الحوار البناء لتطوير الأداء.

6. خصائص مهارة الاتصال الفعال:

- تقوية الروابط والعلاقات الإنسانية مع كافة منسوبي الجامعة.
- تفسير الاتصالات الواردة من الأساتذة والزملاء.
- تطوير العلاقات مع ذوي التخصص من الزملاء في الجامعات الأخرى.
- توظيف العلاقات الشخصية من أجل الحصول على الاحتياجات المختلفة.

7. خصائص مهارة تشجيع الإبداع ودعمه:

- تشجيع الزملاء الذين يحققون إنجازات مبدعة.
- اكتشاف الزملاء الذين تتوافر فيهم صفات قيادية.
- النقد البناء للأفكار الجديدة المطروحة من قبل الزملاء.
- تبنّي مفهوم التنافس الشريف بين الزملاء.

الدراسات السابقة:

بتحليل الدراسات التي تناولت المهارات القيادية وتنميتها لدى طلاب التعليم العالي، فإنّ هناك عدداً من الدراسات التي اهتمت بذلك، ومن هذه الدراسات ما يلي:

استهدفت دراسة تالبوت وهالوز (Talbot and Hallows, 2008) تحديد التطور على الصعيد الفردي لطلاب الكليات في جامعة أوهايو في الولايات المتحدة الأمريكية؛ من حيث الخصائص والمهارات التي تساعدهم في النجاح كقيادات مستقبلية، كما سعت هذه الدراسة إلى تقييم القدرات والمهارات القيادية لدى الطلاب من أجل تحديد أهم الخصائص التي يمتلكونها. وقد تمّ تطوير مقياس لهذا الغرض تمّ تطبيقه على عينة بلغت (623) طالباً وطالبة من جامعة أوهايو من مختلف التخصصات. ومن أهم نتائج هذه الدراسة الكشف

عن ثلاثة عناصر للقيادة هي: الثقة في المجموعات الطلابية، وشخصية القائد وعزمه على القيادة والتفاعل مع الآخرين.

أمّا دراسة (الوهيبي، 2009م)، فقد استهدفت التعرّف على الأهداف القيادية المتضمنة في برامج التأهيل والتدريب والنشاط المنهجي واللامنهجي في كلية الملك فهد الأمنية، ومدى إسهامها في تنمية المهارات القيادية للطلاب من وجهة نظر المتدربين والمدربين، والتعرف على اختلاف تقييم أفراد الدراسة لبرامج التأهيل القيادي وفقاً لخصائصهم الشخصية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال التطبيق على عينة مكونة من (236) من المدرسين والمدربين بالكلية، و(251) طالباً. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها ضرورة وضع خطة خاصة لتنمية المهارات القيادية لدى الطلاب، ووضع برنامج متكامل لتدريب الطلبة على تنمية المهارات القيادية لا عن طريق إخضاعهم لمحاضرات دراسية فقط كما هو متبع الآن، ولكن عن طريق المؤتمرات والندوات الهادفة والمختصرة.

بينما استهدفت دراسة ماركتي وكادولف (Marcketti and Kadolph, 2010) تنمية المهارات القيادية لدى الطلبة في الجامعات "جامعة Lwa أنموذجاً"؛ مثل إدارة التغيير، ومهارات التعامل مع الغير، وإدارة الذات، وتشجيع الطلاب على الانخراط كقادة في وطنهم، كما عملت على تنمية معتقدات الطلبة الجامعيين للحصول على وحدات قيادية متميزة، وتنمية المهارات القيادية والتركيز عليها من خلال الجامعات. وقد تمّ استخدام المقابلات القبلية "قبل تقديم الخدمة" والبعدية "بعد تأدية الخدمة" للمقارنة بين نتائج كل مقابلة. وكان من أهم نتائج الدراسة أنّ الفرص لتطوير المهارات القيادية والتعليم محدودة، وأوصت الدراسة بالتركيز على المهارات القيادية لدى الطلاب الجامعيين، بحيث يتمّ تزويد الطلاب بوجهات نظر محددة عن القيادة في هذه المرحلة من حياتهم.

كما قام ويلسون (Welson, 2001) بدراسة استهدفت وصف عملية تطوير المهارات القيادية لقادة الطلبة السابقين في كلية سنو (Snow College) في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث ركزت الدراسة على فهم "كيف ومتى وأين" نمت المهارات القيادية لديهم داخل الكلية. واستخدمت الدراسة المقابلة كإحدى أدوات جمع البيانات والمعلومات، حيث شملت عينة الدراسة (8) طلاب من القادة السابقين لمجلس الطلبة في الكلية. وتوصلت الدراسة إلى أنّ انتخاب الطالب لموقع داخل مجلس الطلبة يحفّز تنمية المهارات القيادية لديه، كما أنّ وجود ثقافة مؤسسية في الكلية دعمت تنمية المهارات القيادية، كما كان لتدخل المشرف وأصحاب الخبرة دور كبير في تنمية المهارات القيادية للطلاب.

كما سعى ثيرو (Thiru, 2015) في دراسته إلى تنمية المهارات القيادية لدى طلاب المرحلة الجامعية في استراليا، وأوضحت الدراسة أنّ مهارات القيادة والإدارة ضرورية للخريجين الذين يدخلون وظائف في مجالات الصحة، فمن الثابت أنّ وجود المهارات القيادية يمكن أن يؤدي إلى نتائج أفضل للطلاب

الخريجين من حيث إيجاد وظائف تفي بمتطلبات التقدم لشغل الوظائف المهنية المختلفة، وهذا ما أثبتته معظم الدراسات التي أجريت في الجامعات في دول مثل الولايات المتحدة الأمريكية. كما أوضحت الدراسة أنّه لا تزال هناك العديد من البرامج المقدمة في العديد من الجامعات– في جميع أنحاء العالم بما في ذلك استراليا– لا تقدّم العديد من الفرص للطلاب لتطوير مهاراتهم القيادية. لذا بدأت الكثير من الجامعات على نحو متزايد بالاعتراف بأهمية توفير فرص تطوير المهارات القيادية لدى طلبتها، مع قيام بعض الجامعات بوضع برامج محددة لتطوير المهارات القيادية.

كما هدفت دراسة (الزهراني، 2016م) إلى معرفة مدى إلمام طلبة الدبلوم العام التربوي بجامعة شقراء بالمهارات القيادية التربوية من وجهة نظرهم، وطبقت على جميع الطلبة الدارسين بالبرنامج وقد قام الباحث بتصميم استبانة أرسلت إلى (334) طالب وطالبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمّ التوصل إلى عدة نتائج أهمها: أنّ طلبة الدبلوم العام التربوي يستطيعون القيام بأعمالهم بكفاءة عالية، والنظر إلى الأمور بموضوعية تامّة دون تحيّز، كما أنّهم موافقون جداً على إلمامهم بمهارات الاتصال، وأنّ لديهم القدرة على عمل البحوث العلمية، وعلى أنّه يجب تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام التقنيات الحديثة.

كما أثبتت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.1%) فأقل للطلاب والطالبات حول مدى الإلمام المهارات القيادية التربوية لصالح الطالبات.

كما تناولت دراسة (شلدان، 2017م) دور كلية الشرطة الفلسطينية بمحافظة غزة في تنمية المهارات القيادية لدى طلابها، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم استبانة موزعة على خمسة مجالات، تمّ تطبيقها على عينة من (150) طالباً. ومن نتائج الدراسة أنّ درجة ممارسة كلية الشرطة بغزة لدورها في تنمية المهارات القيادية لدى طلابها كان بوزن نسبي يساوي (71%) وبدرجة تقدير كبيرة. كما حصلت المجالات على أوزان نسبية مرتبة تنازلياً: مجال "المهارات الذاتية" (78.20%)، ومجال "المهارات الفكرية" (62%). واظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد العينة تعزى لمتغير البرنامج (دبلوم– بكالوريوس) لصالح البكالوريوس، والمستوى الدراسي لصالح طلاب المستوى الرابع. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز المهارات القيادية لدى الطلاب.

واستهدفت دراسة كانزوي (Cansoy, 2017) التعرف على مدى فعالية برنامج تعليم المهارات القيادية لطلاب التعليم العالي. وقد تضمن هذا البرنامج إكساب الطلاب العديد من المهارات القيادية. وقد تألّفت مجموعة الدراسة البحثية من طلاب السنة النهائية في كلية الاقتصاد بجامعة كارابوك التركية. وقد تمّ إعداد اختبار قبلي وبعدي للطلاب المشمولين بالبرنامج لقياس بخصائص القيادة والمهارات القيادية لديهم. وأبرزت نتائج الدراسة أنّ لبرنامج تعليم المهارات القيادية أثر كبير وفعال في

إكساب الطلاب مهارات تحديد الأهداف، ومهارات التواصل، ومهارات العمل الجماعي، ومهارات حل المشكلات، ومهارات اتخاذ القرار، والوعي بالمسؤولية، والثقة بالنفس، وغيرها، وأنّ درجة توفر تلك المهارات كانت بنسبة كبيرة عند الطلاب بعد اجتيازهم للاختبار البعدي مقارنة بنتائج الاختبار القبلي.

التعليق على الدراسات السابقة:

تبيّن من خلال ما تمّ عرضه من دراسات سابقة ندرة الدراسات التي تناولت المهارات القيادية الإبداعية للطلاب بمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.

وتتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها لمفهوم المهارات القيادية بصفة عامة وأبعادها ومحدّداتها.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنّها أضافت بُعداً آخر وهو الإبداع في مجال القيادة لدى طلاب الجامعات السعودية والتي ينظر إليهم على أنّهم قادة المستقبل وأحد ركائز التنمية الشاملة.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تغطية بعض جوانب الإطار النظري خاصة الجوانب المرتبطة بمفهوم المهارات القيادية، وكذلك في إعداد الاستبانة الخاصة بالدراسة الميدانية، وكذا تفسير نتائج الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي بشقيه الوثائقي والمسحي، حيث تمّ رصد وتحليل الأدبيات التي تناولت المهارات القيادية الإبداعية التي يجب على الجامعات عموماً والجامعات السعودية خصوصاً دعمها وتنميتها لدى طلابها، ومبررات تنمية تلك المهارات لدى هؤلاء الطلاب، وماهية المهارات القيادية الإبداعية، وأهمّ هذه المهارات. وسيتمّ التعرّف من خلال الدراسة الميدانية على مدى توافر المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية، وأهمّ الممارسات الجامعية الداعمة لها.

مجتمع الدراسة الميدانية واختيار العينة:

تحقيقاً لأهداف الإطار الميداني من الدراسة الحالية، جاء اختيار مجتمع الدراسة من طلاب البكالوريوس الذكور في بعض الجامعات السعودية والتي تمّ تحديدها في ثلاث جامعات هي: (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من المنطقة الوسطى، جامعة الملك خالد من المنطقة الجنوبية، جامعة حائل من المنطقة الشمالية)، والبالغ عددهم (60689، 23211، 11892) على التوالي (وزارة التعليم، 1437هـ، ص 79). وقد تمّ استخدام جدول كريس ومورقان لتحديد عينة الدراسة في الجامعات الثلاث، وفيما يلي توزيع أفراد مجتمع وعينة الدراسة:

جدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد مجتمع وعينة الدراسة.

الجـامعة	المجتمع الأصلي	عينة الدراسة	عدد الاستجابات
الإمام محمد بن سعود الإسلامية	60689	381	301
الملك خالد	23211	377	282
حائل	11892	370	285
المجموع	**95792**	**1128**	**868**

وباستقراء البيانات المدرجة بالجدول رقم (1) يتّضح أنّ عدد الاستجابات العائدة بعد تطبيق الدراسة قد بلغ (868) مستجيباً يمثلون بذلك "أفراد الدراسة"، كما بلغت نسبة الاستجابة (77%) وهي نسبة جيدة يمكن الاعتماد على نتائجها في التحليل الإحصائي.

أداة الدراسة الميدانية:

لتحقيق أهداف الدراسة، أعدّ الباحث استبانة تمّ تطبيقها على العينة المختارة. وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من جزئيين: الجزء الأول تضمن سبعة أبعاد تدور جميعها حول مدى توافر خصائص المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية، أمّا الجزء الثاني فقد تضمن أهم الممارسات الجامعية الداعمة لتنمية المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية.

وقد استخدم الباحث مقياس ليكرت الثلاثي، حيث تمّ تحديد التدرجات الثلاث الآتية للاستجابة: متوفرة بدرجة (كبيرة– متوسطة – ضعيفة) في الجزء الأول من الاستبانة وذلك للتعرف على مدى توافر خصائص المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية، والتدرج: أولوية (كبيرة– متوسطة – ضعيفة) في الجزء الثاني من الاستبانة، وذلك للتعرف على أهمّ الممارسات التي تقوم بها الجامعة لتنمية المهارات القيادية الإبداعية لدى الطلاب الجامعيين.

كما تمّ استخدام مفتاح التصحيح التالي لتحديد استجابات طلاب الجامعات السعودية: إذا كانت الاستجابة هي إحدى ثلاثة اختيارات، مثل متوفرة بدرجة (كبيرة– متوسطة – ضعيفة)، فإنّ القيم تكون في صورة أوزان (3، 2، 1)، وتكون قيمة المتوسط المرجح المعبر عن استجابات أفراد الدراسة كالتالي: (1- 1,66) ضعيف، (1,67 إلى 2,33) متوسط، (2,34 إلى 3) كبير.

إجراءات تقنين أداة الدراسة:

أ- **صدق الاستبانة:** اعتمد الباحث على حساب قيم معامل ارتباط بيرسون Coefficient Person عن طريق حساب معامل الارتباط المتوفر بين درجة كل عبارة والمجموع الكليّ لعبارات البعد الذي تمثله ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول رقم (2): يوضح معاملات الارتباط بين عبارات الاستبانة والمحور المنتمية إليه.

الجزء الأول من الاستبانة: مدى توافر خصائص المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية.													
البعد رقم 1		البعد رقم 2		البعد رقم 3		البعد رقم 4		البعد رقم 5		البعد رقم 6		البعد رقم 7	
م	قيمة الارتباط	م	قيمة الارتباط	م	قيمة الارتباط	م	قيمة الارتباط	م	قيمة الارتباط	م	قيمة الارتباط	م	قيمة الارتباط
1	.684**	1	.712**	1	.846**	1	.829**	1	.881**	1	.768**	1	.774**
2	.532**	2	.760**	2	.882**	2	.867**	2	.904**	2	.759**	2	.809**
3	.815**	3	.825**	3	.855**	3	.817**	3	.643**	3	.936**	3	.938**
4	.951**	4	.878**	4	.869**	4	.872**	4	.872**	4	.752**	4	.754**
5	.875**	5	.918**	5	.874**	5	.904**	5	.858**	5	.823**	5	.847**

الجزء الثاني من الاستبانة: أهم الممارسات الجامعية الداعمة لتنمية المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية.									
م	قيمة الارتباط	م	قيمة الارتباط	م	قيمة الارتباط	م	قيمة الارتباط	م	قيمة الارتباط
1	.783**	5	.713**	9	.724**	13	.879**	17	.736**
2	.802**	6	.955**	10	.652**	14	.991**	18	.922**
3	.831**	7	.793**	11	.982**	15	.779**	19	.868**
4	.642**	8	.862**	12	.911**	16	.764**	20	.699**

يتّضح من الجدول رقم (2) أنّ جميع قيم الارتباط دالة، ممّا يعني توفر الاتساق الداخلي للاستبانة.

ب- ثبات عبارات الاستبانة:

سجّل الباحث مدى تأثير كل عبارة على قيمة معامل الثبات سواءً ارتفاعاً أو انخفاضاً، وذلك عن طريق استخراج سلسلة من معاملات ألفا كرونباخ Cronbach Alpha، ويوضح الجدول التالي قيم معامل ألفا لثبات الاستبانة.

جدول رقم (3): يوضح قيم معامل ألفا لثبات الاستبانة.

الجزء الأول من الاستبانة: مدى توافر خصائص المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية.							
البعد	معامل الفا	البعد	معامل الفا	البعد	معامل الفا	البعد	معامل الفا
الأول	0.877	الثاني	0.903	الثالث	0.882	الرابع	0.765
الخامس	0.865	السادس	0.913	السابع	0.874		

الجزء الثاني من الاستبانة: أهم الممارسات الجامعية الداعمة لتنمية المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية.	
البعد	معامل ألفا
الأول	0.867

يتّضح من الجدول رقم (3) أنّ كافة قيم معاملات الثبات عالية، ممّا يؤكد ثبات الاستبانة.

ج- تطبيق الاستبانة:

بعد أن تمّ بناء الاستبانة بصورتها النّهائية، وتمّ التأكد من صدقها وثباتها، طّبقت على أفراد الدراسة في الجامعات الثلاث قيد الدراسة.

نتائج الدراسة:

تفسير نتائج الجزء الأول: مدى توافر خصائص المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية.

تمّ التعرف على خصائص كل مهارة، وهي مؤشر على توفر المهارة من عدم توفرها. وفيما يلي استجابات طلاب الجامعات السعودية حول الأبعاد المختلفة لهذا الجزء.

جدول رقم (4): يوضح استجابات أفراد الدراسة حول الأبعاد المختلفة للجزء الأول من الاستبانة (مدى توافر خصائص المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية).

البعد	م	العبارة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب
الأول: خصائص مهارة اتخاذ القرار	1	أشرك الآخرين في اتخاذ قرار مرتبط بمشكلة معينة.	1.70	0.683	4
	2	أجمع المعلومات قبل اتخاذ القرار.	1.94	0.801	3
	3	أتخذ القرار الصحيح في الوقت المناسب.	1.98	0.746	2
	4	أتحمل مسؤولية اتخاذ قراري.	1.99	0.720	1
		المتوسط	**1.90**	**0.738**	
الثاني: خصائص مهارة حلّ المشكلات	1	أعي مشكلاتي ومشكلات مجتمعي جيداً .	2.24	0.680	1
	2	أجمع المعلومات المرتبطة بهذه المشكلات.	2.16	0.703	2
	3	أكتشف الأسباب الكامنة وراء كل مشكلة على حدة.	2.11	0.746	3
	4	أبتكر حلولاً جديدة وغير تقليدية لكل مشكلة.	1.83	0.708	4
		المتوسط	**2.19**	**0.709**	
الثالث: خصائص مهارة القابلية للتغيير	1	أرغب في مكانة مجتمعية متميزة.	2.34	0.693	1
	2	أتعامل بمرونة وتكيّف مع المتغيرات المختلفة.	1.91	0.750	3
	3	أجعل التغيير ظاهرة طبيعية في حياتي اليومية.	2.21	0.688	2
	4	أنفّذ واجباتي بطرق جديدة وفعالة.	1.89	0.693	4
		المتوسط	**2.1**	**0.706**	
الرابع: خصائص مهارة روح المجازفة	1	أجرب أساليب عمل جديدة رغم ما تنطوي عليه من مخاطرة.	1.59	0.391	2
	2	أتحمل نتائج ارتكاب الأخطاء عند تطبيق الأفكار الجديدة .	1.54	0.331	3
	3	أرفض الخطأ ولو كان شائعاً داخل أو خارج الجامعة.	1.64	0.398	1
	4	أعمل ضمن فريق تسوده روح المجازفة.	1.22	0.311	4
		المتوسط	**1.50**	**0.358**	
الخامس: خصائص مهارة الإبداع بالحوار	1	أرتب أفكاري أثناء الحوار مع الآخرين.	2.29	0.766	1
	2	أقبل الرأي الآخر بعيداً عن التعصب.	2.24	0.661	2
	3	ألتزم بموضوعات الحوار بعيداً عن الموضوعات الشخصية.	2.13	0.700	4
	4	أتبنّى أساليب الحوار البناء لتطوير الأداء.	2.16	0.737	3
		المتوسط	**2.21**	**0.716**	
السادس: خصائص	1	أُقوّي الروابط والعلاقات الإنسانية مع الآخرين.	2.67	0.566	1

البعـد	م	العبــارة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب
مهارة الاتصال الفعال	2	أفسر الاتصالات الواردة من الأساتذة والزملاء.	2.53	0.571	3
	3	أرتبط بذوي التخصص من الزملاء في الجامعات الأخرى.	2.21	0.811	4
	4	أستثمر علاقاتي في تلبية الاحتياجات المختلفة .	2.64	0.539	2
المتوسط			**2.51**	**0.622**	
السابع: خصائص مهارة تشجيع الإبداع ودعمه	1	أشجع زملائي الذين يحققون إنجازات مبدعة.	2.37	0.699	1
	2	أكتشف الزملاء الذين تتوافر فيهم صفات قيادية.	1.90	0.836	4
	3	أنقد أفكار زملائي الجديدة بطريقة بناءة.	2.01	0.755	3
	4	أتبنى مفهوم التنافس الشريف بين الزملاء .	2.06	0.769	2
المتوسط			**2.09**	**0.765**	
المتوسط الكلي للجزء الأول من الاستبانة			2.07	0.659	

يتّضح من الجدول رقم (4) أنّ المهارات القيادية الإبداعية متوفرة بدرجة متوسطة لدى طلاب الجامعات السعودية طبقاً لمفتاح التصحيح، حيث حصلت على متوسط مرجح قدره (2.07)، وهذا يعني أنّ هذه المهارات في حاجة إلى تدعيم وتنمية لدى هؤلاء الشّباب. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الوهيبي، 2009) التي كشفت عن وجود قصور في المهارات القيادية لدى طلاب دبلوم العلوم الأمنية بكلية الملك فهد الأمنية ممّا يستدعي ضرورة وضع برنامج متكامل لتدريبهم على تنمية المهارات القيادية لا عن طريق إخضاعهم لمحاضرات دراسية فقط كما هو متبع الآن.

كما يتضح من الجدول أيضاً أنّ الخصائص المرتبطة بمهارة الاتصال الفعال قد حصلت على متوسط مرجح قدره (2.51)، وهذا يعني أنّ هذه المهارة متوفرة بدرجة كبيرة لدى أفراد الدراسة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الثقافة السعودية التي تعززت وتطورت داخل إطار التشريع والتعاليم الإسلامية، والتي تحثّ على العلاقات الإنسانية وتدعيم الصلة بالآخرين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (تالبوت وهالوز، 2008) التي سعت إلى تقييم القدرات والمهارات القيادية لدى طلاب جامعة أوهايو، وأبرزت توافر مهارات قيادية منها: مهارات التواصل والتفاعل مع الآخرين.

ويتّضح من الجدول أيضاً أنّ الخصائص المرتبطة بمهارات (اتخاذ القرار– حل المشكلات– القابلية للتغيير– الإبداع بالحوار– تشجيع الإبداع ودعمه) قد حصلت على متوسطات مرجحة قدرها (1.90- 2.19- 2.1- 2.21- 2.09) على الترتيب، وهذا يشير إلى أنّ هذه المهارات متوفرة بدرجة متوسطة لدى أفراد الدراسة، الأمر الذي يفرض ضرورة تنميتها لدى هؤلاء الشّباب. وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة (ثيرو، 2015) التي أثبتت أنّه لا تزال هناك العديد من البرامج المقدمة في العديد من الجامعات – في جميع أنحاء العالم بما في ذلك استراليا –لا تقدم العديد من الفرص للطلاب لتطوير مهاراتهم القيادية

بالرغم من وجود قصور واضح عند الطلاب في تلك المهارات.

من ناحية أخرى، فقد حصلت الخصائص المرتبطة بمهارة روح المجازفة، على متوسط مرجح قدره (1.50)، وهذا يعني أنّ هذه المهارة غير متوفرة لدى أفراد الدراسة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أنّه على الرغم من أنّ المجازفة تعني الخروج عن المألوف بغرض تحقيق تغيير إيجابي في الحياة الإنسانية إلاّ أنّ أفراد الدراسة قد يتخوفون من تجربة الأشياء الجديدة الغير مألوفة، على اعتقاد أنّه قد يترتب عليها الوقوع في بعض المشكلات التي يصعب عليهم حلها، الأمر الذي يفرض ضرورة أن تتصدر هذه المهارة قائمة المهارات القيادية الإبداعية التي يجب تنميتها لدى طلاب الجامعات السعودية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (كانزوي،2017م) التي أثبتت توفر بعض المهارات القيادية لدى طلاب طلاب السنة النهائية في كلية الاقتصاد بجامعة كارابوك التركية، ومن تلك المهارات: المجازفة وتحديد الأهداف، ومهارات التواصل، ومهارات العمل الجماعي، ومهارات حلّ المشكلات، ومهارات اتخاذ القرار، والوعي بالمسؤولية، والثقة بالنفس، وغيرها.

تفسير نتائج الجزء الثاني: أهم الممارسات الجامعية الداعمة لتنمية المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية.

يدور هذا الجزء حول أهم الممارسات التي يجب أن تقوم بها الجامعة لتنمية المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية، ويوضح الجدول التالي استجابات أفراد الدراسة حول أولوية هذه الممارسات كي تتولى الجامعة تبنّيها ومن ثمّ تحقيقها على أرض الواقع.

جدول رقم (5): يوضح أهم الممارسات الجامعية الداعمة لتنمية المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية.

م	العـــبارة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب
1	اختيار الطلاب الذين يمثلونها خارجياً ممن تتوفر فيهم خصائص المهارات القيادية الإبداعية.	2.91	.463	3
2	إشراك الطلاب في حلقات نقاشية مستمرة تدور حول المهارات القيادية الإبداعية.	2.90	.441	4
3	إعطاء الفرصة لقيام الطلاب بمشروعات علمية مصغرة لتنمية المهارات القيادية لديهم.	2.89	.390	5
4	النقد البناء للأفكار الجديدة التي يطرحها طلاب الجامعات السعودية.	2.78	.527	10
5	الحرص على أن تكون قياداتها قدوة ومثالاً أعلى للطلاب الجامعي في أقوالها وأفعالها.	2.85	.424	7
6	إتاحة الفرصة للطلاب للعب الأدوار القيادية في المؤتمرات الطلابية والفعاليات المختلفة.	2.98	.457	1
7	تدريب الطلاب على الإقناع من خلال تقديم العروض المرئية أو المشاركة في تقويمها.	2.86	.443	6
8	التقويم المستمر لدور الهيئة التدريسية في تنمية المهارات القيادية لدى الطلاب.	2.63	.603	13
9	التركيز في بعض المناهج الجامعية على تطوير المهارات القيادية لدى طلاب الجامعات.	2.57	.491	14
10	تنمية الصلات والعلاقات الإنسانية بين أعضاء هيئة التدريس وطلاب الجامعات.	2.83	.471	8
11	تجربة أفكار وطرق مبتكرة لحل مشكلات طلاب الجامعات السعودية.	2.78	.573	10

م	العـــبارة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب
12	إتاحة الفرصة لطلاب الجامعات لمخالطة القادة المبدعين في إدارة أعمالهم ومؤسساتهم.	2.94	.612	2
13	تشجيع الطلاب أصحاب الأفكار الإبداعية وتمييزهم عن غيرهم.	2.78	.527	10
14	تحديد الاحتياجات التدريبية للطلاب الجامعي في مجال القيادة.	2.74	.590	12
15	تقديم برامج إرشادية للطلاب لتنمية الشخصية القيادية الإبداعية لديهم.	2.91	.463	3
16	غرس التنافس البنّاء على مستوى الكلية أو الجامعة في نفوس الطلاب.	2.83	.497	8
17	ترغيب الطلاب في العمل ضمن فريق عمل تسوده روح المجازفة.	2.75	.563	11
18	توفير كافة أشكال الدعم لبرامج تنمية المهارات القيادية الإبداعية لطلاب الجامعات.	2.80	.537	9
19	تدريب الطلاب على طريقة الحديث والإلقاء في الملتقيات الجامعية المختلفة.	2.89	.421	5
20	تشجيع الرفض لكل ما هو خاطئ داخل وخارج الجامعة ولو كان شائعاً ومقبولاً.	2.74	.590	12
	المتوسط الكلي للجزء الثاني من الاستبانة.	**2.82**	**0.504**	

يتّضح من الجدول رقم (5) أنّ جميع الممارسات الجامعية التي يجب أن تقوم بها الجامعات السعودية لتدعيم وتنمية المهارات القيادية الإبداعية لدى طلابها، قد حصلت على أولوية كبيرة من وجهة نظر أفراد الدراسة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الرغبة الشديدة والدافعية المتزايدة من أفراد الدراسة تجاه ضرورة قيام الجامعات السعودية بتحويل هذه الممارسات النظرية إلى ممارسات عملية على أرض الواقع. وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة (شلدان،2017م) التي أكدّت على ضرورة تعزيز المهارات القيادية لدى طلاب كلية الشرطة ووضع نظام لتحفيز وتشجيع هؤلاء الطلاب على امتلاك تلك المهارات.

كما يتضح من الجدول أيضاً أنّ أعلى متوسط مرجح لاستجابة أفراد الدراسة تجاه هذه الممارسات كان من نصيب الممارسة رقم (6) التي نصّها: "إتاحة الفرصة للطلاب للعب الأدوار القيادية في المؤتمرات الطلابية والفعاليات المختلفة"، ولعلّ اختيار أفراد الدراسة لهذه الممارسة يعزى إلى أنّها تحمل في طياتها تدريباً وتطبيقاً عملياً لممارسة القيادة، كما أنّها ستتيح لهم المرور بمواقف قيادية مختلفة ومن ثمّ اكتساب خبرات متنوعة تكون موجهاً لهم في المستقبل. وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة (الزهراني، 2016م) التي أكدت على أنّ امتلاك طلبة الدبلوم العام التربوي بجامعة شقراء للمهارات القيادية تساعدهم على إنجاز أعمالهم بكفاءة واقتدار، ومن تلك الأعمال تنظيم المؤتمرات والفعاليات الطلابية وغيرها من الأنشطة اللاصفية.

ويتضح من الجدول أنّ الترتيب العاشر في هذه العبارات قد حصلت عليه ثلاث ممارسات هي: "النقد البناء للأفكار الجديدة التي يطرحها طلاب الجامعات السعودية"، و"تجربة أفكار وطرق مبتكرة لحل مشكلات طلاب الجامعات السعودية"، و"تشجيع الطلاب أصحاب الأفكار الإبداعية وتمييزهم عن غيرهم"، ولعلّ كلّ هذه الممارسات مرتبطة بدرجة كبيرة بالإبداع، ويمكن تفسير ذلك في

ضوء وعي أفراد الدراسة بأنّ الطلاب المبدعين هم أحد ركائز المقومات الحضارية للأمة، وأبرز العوامل المساهمة في تطور وتقدم المجتمعات. وتتّفق هذه النتيجة مع دراسة (ويلسون، 2010م) التي أكّدت على أنّ خوض الطلاب لبعض التجارب الجديدة كالترشح لانتخابات المجلس الطلابي من شأنه تنمية المهارات القيادية لديهم.

ومن ناحية أخرى، فقد حصلت الممارسة التي نصها: "التركيز في بعض المناهج الجامعية على تطوير المهارات القيادية لدى طلاب الجامعات السعودية." على الترتيب الأخير بين هذه الممارسات، وفي ذلك تأكيد من جانب أفراد الدراسة على أن تكون الأولوية والتركيز الأكبر في برنامج تنمية المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية على الجانب العملي، وليس الجانب النظري؛ وذلك باعتبار أنّ الخبرة المستقاة من الجانب العملي أكثر تأثيراً في نفوس الطلاب، كما أنّها تهيّئ الطلاب للتكيف والتوافق مع متطلبات وتغيرات الواقع عند تولي مناصب قيادية في المستقبل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الوهيبي، 2009م) التي أكّدت على ضرورة وضع برنامج متكامل لتدريب طلاب كلية الملك فهد الأمنية على تنمية المهارات القيادية لا عن طريق إخضاعهم لمحاضرات دراسية فقط كما هو متبع الآن، ولكن عن طريق المؤتمرات والندوات الهادفة والمختصرة من أجل تفجير الطاقات الكامنة والمهارات لدى الطلبة وتصحيح مسار اتجاهاتهم بما يتناسب مع الأساليب الحديثة لأنماط السلوك القيادي المثالية. وتّتفق هذه النتيجة مع دراسة (ماركتي وكادولف، 2010م) التي أكدت على محدودية الفرص الجامعية الخاصة بتطوير المهارات القيادية لدى طلاب الجامعة.

تحليل نتائج الفروق بين الجامعات الثلاث (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة الملك خالد، جامعة حائل):

استخدم الباحث تحليل التباين أحادي الاتجاه لإيجاد الفروق بين اتجاهات الجامعات نحو مدى توافر خصائص المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية، ويوضح الجدول التالي ذلك:

جدول رقم (6): يوضح الفروق بين اتجاهات الجامعات الثلاث نحو مدى توافر خصائص المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية: ن جامعة الإمام = (301)، ن جامعة الملك خالد= (282)، ن جامعة حائل = (285).

الأبعاد	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الأول: خصائص مهارة اتخاذ القرار	بين المجموعات	2	12.176	6.088	.995	غير دالة
	داخل المجموعات	866	1756.545	6.120		
	المجموع	**868**	**1768.721**			
الثاني: خصائص مهارة حل المشكلات	بين المجموعات	2	.329	.165	.885	غير دالة
	داخل المجموعات	866	1999.340	6.966		
	المجموع	**868**	**1999.669**			

الأبعاد	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الثالث : خصائص مهارة القابلية للتغيير	بين المجموعات	2	14.803	7.402	.981	غير دالة
	داخل المجموعات	866	2165.528	7.545		
	المجموع	**868**	**2180.331**			
الرابع: خصائص مهارة روح المجازفة	بين المجموعات	2	10.582	5.291	.901	غير دالة
	داخل المجموعات	866	1685.832	5.874		
	المجموع	**868**	**1696.414**			
الخامس: خصائص مهارة الإبداع بالحوار	بين المجموعات	2	54.842	6.089	.985	غير دالة
	داخل المجموعات	866	2538.775	5.123		
	المجموع	**868**	**2593.617**			
السادس: خصائص مهارة الاتصال الفعال	بين المجموعات	2	47.080	5.088	.979	غير دالة
	داخل المجموعات	866	1751.751	5.120		
	المجموع	**868**	**1798.831**			
السابع: خصائص مهارة تشجيع الإبداع ودعمه	بين المجموعات	2	17.118	8.559	.748	غير دالة
	داخل المجموعات	866	3284.206	11.443		
	المجموع	**868**	**3301.324**	8.416		

يتضح من الجدول رقم (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وذلك بين اتجاهات الجامعات الثلاث نحو مدى توافر خصائص المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية، وفي ذلك إجماع من الجامعات الثلاث على ضرورة توافر خصائص المهارات القيادية الإبداعية لدى طلابها.

نتائج الدراسة:

أبرزت الدراسة النتائج التالية:

1. أبرزت الدراسة عدداً من المهارات القيادية الإبداعية والخصائص التي يجب أن تتوفر في طلاب الجامعات السعودية، والتي لها دور فاعل في التأثير على سلوك الآخرين، وتحقيق أهداف المؤسسات التي ينتمون إليها.

2. أظهرت الدراسة أنّ المهارات القيادية الإبداعية تتوفر بدرجة متوسطة لدى طلاب الجامعات السعودية، وهذا يعني أنّ هذه المهارات بحاجة إلى تدعيم وتنمية لدى هؤلاء الطلاب.

3. أظهرت الدراسة أنّ مهارة الاتصال الفعال تتوفر بدرجة كبيرة لدى طلاب الجامعات السعودية.

4. حصلت الخصائص المرتبطة بمهارات: (اتخاذ القرار، حل المشكلات، القابلية للتغيير، الإبداع بالحوار، تشجيع الإبداع ودعمه) على درجات متوسطة لدى طلاب الجامعات السعودية، الأمر الذي يفرض ضرورة تنميتها لدى هؤلاء الطلاب.

5. أبرزت الدراسة حصول الخصائص المرتبطة بمهارة "روح المجازفة"، على متوسط قدره (1.50)، وهذا يعني

أنّ هذه المهارة غير متوفرة لدى العينة المختارة من طلاب الجامعات السعودية.

6. أبرزت الدراسة حصول جميع الممارسات الجامعية التي يجب أن تقوم بها الجامعات السعودية لتدعيم وتنمية المهارات القيادية الإبداعية لدى طلابها على أولوية كبيرة من وجهة نظر أفراد الدراسة.

التصور المقترح للدراسة:

التصور المقترح لتنمية المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية كالآتي:

- **فلسفة التصور المقترح:**

تعدّ تنمية المهارات القيادية الإبداعية للطلاب من أبرز التوجهات الحديثة التي تميّز حركات التطوير التربوي في دول العالم كافة، كما أنّها تشكل أولوية للنظم التربوية في ظل عالم متسارع التغير يشهد تطورات مختلفة، كما برزت قضايا ذات اهتمام عالمي كالبيئة والسلام والتفاهم العالمي. وتأتي أهمية تنمية هذه المهارات من كونها تسعى إلى تبصير طلاب الجامعات السعودية بما يدور حولهم، وتحويل دورهم كمتلقين غير مؤثّرين إلى دور يكونون فيه أصحاب مبادرة يسيرون وفق رؤية مستقبلية وأهداف محددة، ولديهم القدرة والإصرار والمهارة في مساعدة المجتمع المحيط بهم. وتقتضي تنمية المهارات القيادية الإبداعية استثمار طاقات طلاب الجامعات السعودية بوصفهم أهم العناصر في حركة تطور المجتمعات ورقيها، إذ إنّ الطالب الجامعي القائد لديه القدرة على تحويل الأحداث السلبية إلى أحداث إيجابية، كما يمكنه بعث طاقات الأفراد المحيطين به بصورة منتجة متميزة في عطائها، وقدرتها على التفاعل الإيجابي البناء مع من في محيطها.

- **رؤية التصور المقترح:**

الريادة في إعداد وتأهيل القيادات الطلابية الجامعية ليكونوا قيادات مستقبلية مبدعة من خلال تنمية معارفهم وقدراتهم للوصول إلى أعلى درجة من التميز على المستويات المحلية والإقليمية والدولية.

- **رسالة التصور المقترح:**

تدريب وتأهيل طلاب الجامعات السعودية بمختلف تخصصاتهم، باستخدام أحدث الوسائل والأنشطة، لتزويدهم بالمعارف والمهارات وصقل شخصياتهم القيادية وإكسابهم المهارات القيادية الإبداعية.

- **أهداف التصور المقترح:**

– إكساب طلاب الجامعات السعودية المهارات القيادية الإبداعية من خلال الاستعانة بمختصين في مجال التربية القيادية.

– تهيئة بيئة جامعية محفزة لبناء قيادات مبدعة شابة لها دور فاعل في إحداث تنمية حقيقية للمجتمع السعودي.

– مساعدة طلاب الجامعات السعودية على تطبيق المهارات القيادية الإبداعية في المجالات الحياتية المختلفة.

– نشر ثقافة القيادة الإبداعية بين طلاب الجامعات السعودية وتوعيتهم بوسائل اكتسابها وجعلها جزء من الحياة اليومية.

– إقامة شراكة بين الجامعات السعودية ومراكز إعداد القادة على مستوى المملكة مثل معهد إعداد القادة بالرياض، ومركز الملك سلمان لبناء القادة، وذلك لتبادل الخبرات والاستفادة من إمكانيات هذه المراكز في تنمية المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية.

– تأصيل روح العمل كفريق من أجل تحقيق أهداف التنمية الشاملة للوطن.

– تدعيم التواصل والتعارف والتفاعل بين الطلاب في الجامعات السعودية المختلفة.

– تشجيع وتنمية السلوك القيادي لدى طلاب الجامعات السعودية وبناء أجيال من القيادات الشابة الإبداعية.

- **منطلقات التصور المقترح:**

– إنّ تنمية القيادة والإبداع لدى الطلاب كان ولا يزال هدفاً رئيساً من أهداف التربية فهو يحتل مكانة بارزة في البحث التربوي المعاصر خاصة عند الحديث عن إصلاح وتطوير التعليم الجامعي.

– إمكانية الاستفادة من الطاقات الكامنة لدى الطلاب –في حال إن وجد من يوجهها ويرعاها– وما يترتب على ذلك من أهمية في بناء جيل واعٍ ومثقف وقادر على تحمل المسؤولية.

– التوجه الحالي لكثير من المؤسسات العامة والخاصة نحو الاعتماد على الطلاب في تولي الكثير من المناصب القيادية، وهذا يتطلب إعداداً مسبقاً لهؤلاء الطلاب خلال فترة تواجدهم بالجامعة.

– تفعيل توصيات الكثير من المؤتمرات والندوات العلمية التي تنادي بضرورة الاهتمام بالتنمية الشاملة لشخصية الطالب الجامعي.

– اتجاه بعض الجامعات المرموقة نحو ربط المهارات القيادية الإبداعية مع الأنشطة الطلابية.

– أثراء العملية التعليمية بالجامعة من خلال تعزيز المهارات القيادية الإبداعية والأنشطة الإثرائية الهادفة.

- **مبررات التصور المقترح:**

يستند التحوّل في اهتمامات التربويين من استهداف المعارف العلمية الأكاديمية رغم أهميتها إلى استهداف المهارات القيادية الإبداعية؛ نظراً لأنّ طبيعة الحياة تفرض على طلاب الجامعات السعودية أن يكون لديهم هذه النزعة، ولا سيّما أنّ القيادة ليست فطرية فقط، وإنّما يمكن اكتسابها وصناعتها بطريقة علمية، ومن هنا فلا بدّ من وجود برامج لتنميه المهارات القيادية الإبداعية لدى الطلاب.

- **مراحل تنفيذ التصور المقترح:**

المرحلة الأولى: اكتشاف القادة من طلاب الجامعات السعودية

يتمّ اكتشاف هؤلاء القادة من خلال عدة أساليب من بينها:

1- **الملاحظة:** وذلك من خلال قيام المرشد الأكاديمي بممارسة مهارة الملاحظة من خلال الملاحظة البسيطة أو المنتظمة أثناء أداء الأنشطة المختلفة حتى يكتشف الأعضاء القياديين الذين تتوافر فيهم الصفات التالية: (روح المبادأة، سرعة

الاستجابة والحماس، قدرات قيادية وتنظيمية، سرعة البديهة والتصرف، الربط المنطقي بين الأفكار). ويمكن أن يتمّ استخدام أداة متدرجة الدرجات (من 1- إلى5) تساعد للكشف عن السلوك القيادي.

2- **تطبيق مقياس شبكة العلاقات الاجتماعية (سوسيومتري):** وذلك للتعرف على الأعضاء القياديين داخل الجماعة من خلال سؤال أعضاء الجماعة أحد الأسئلة الآتية:

- اذكر أسماء ثلاثة أعضاء من الجماعة تفضل مشاركتهم لك في رحلة ترفيهية.
- اذكر اسم زميل لك تفضل أن يقوم بالعمل.
- اذكر اسم زميل لك تعتبره أفضل القيادات.

ثم يتم تفريغ نتائج خيارات الأعضاء في شكل مصفوفة سوسيومترية ويتمّ في ضوئها رسم دوائر بعدد أعضاء الجماعة ويتم حساب عدد الأسهم المتجهة لكل دائرة، بحيث إنّ من يحصل على أكبر عدد يعتبر هو القائد المركزي للمجموعة، وهنا نكتشفه كقائد، ونقوم بتنمية المهارات القيادية الإبداعية لديه.

المرحلة الثانية: تحديد الطالب الجامعي القائد

من الطبيعي أن نجد مجموعة صغيرة فقط هي الإبداعية قيادياً التي تصلح لقيادة زملائهم، فبعض الأفراد يميلون للقيادة بطبعهم، وبعضهم لديه إمكانات ولكنها تحتاج إلى تدريب، وفي الحقيقة فإنّ الفئتين تحتاجان للتدريب القيادي، ولذلك يجب التركيز على الطلاب الذين يحصلون على (70%) فأكثر في طرق اكتشاف القادة السابق، ومن ثمّ تكون هذه المجموعة هي التي يتمّ عليها تنفيذ التصور المقترح.

المرحلة الثالثة: التثقيف القيادي

- تنظيم اللقاءات والندوات في مجال القيادة الإبداعية ومهاراتها.
- إصدار مجلة ربع سنوية تُعنى بالثقافة القيادية ويتمّ توزيعها على كافة طلاب الجامعات السعودية.
- إعداد مسابقة سنوية على مستوى الجامعة في مجال القيادة تتضمن إعداد بحث عن القيادة، وقراءة كتاب عن القيادة وتحليله وتفسيره، وإعداد سيرة ذاتية لأحد القادة المبدعين.
- إقامة زيارات للطلاب الجامعيين لمراكز ووحدات إعداد القادة المختلفة بالمملكة.
- إعداد مقرر يحمل اسم المهارات القيادية الإبداعية ليكون ضمن مقررات السنة التحضيرية بمختلف الجامعات السعودية.

المرحلة الرابعة: التدريب القيادي

ويتم ذلك من خلال برنامج تدريبي يمكن توظيفه لتحقيق هدفين رئيسيين أحدهما تدريب عملي للفئة المستهدفة من الطلاب الذين تمّ تحديدهم في المرحلة الثانية على مواقف قيادية حقيقية، والثاني يتعلق بصقل شخصياتهم بالمعارف والمهارات المرتبطة بالقيادة الإبداعية وتطبيقاتها وأبعادها المختلفة:

❖ **الهدف الرئيس الأول من البرنامج:**

تدريب عملي لطلاب الجامعات السعودية الجامعي على مواقف قيادية حقيقية، ويتضمن هذا الهدف الرئيس عدة أهداف فرعية منها:

1. إشراك الطلاب في التخطيط للبرنامج التدريبي من خلال ما يلى:

– وضع أهداف البرنامج التدريبي أمام الطلاب، ويُطلب منهم اقتراح الأنشطة التي يمكن أن تحقق هذه الأهداف.

– مناقشة الطلاب في صلاحية ومناسبة كل نشاط للمشاركين في تنفيذه من حيث درجة الاهتمام- الميزانية المتاحة – الزمن المتاح – المشكلات المتوقعة ...الخ.

– تكليف الطلاب بإعادة ترتيب البرنامج المقترح بعد التعديل، مع إعطائهم صورة من نموذج إعداد برنامج النشاط.

2. إشراك الطلاب في تنفيذ البرنامج التدريبي من خلال ما يلي:

– توزيع مهام محددة على الفئة المستهدفة مع ملاحظة أن تكون الأعمال مكتوبة، وألاّ يحدث تداخل بين مسؤوليات القادة .

– يقوم كل فرد بتنفيذ مسؤولياته بطريقته الخاصة بعد مناقشته في تصوره لأسلوب التنفيذ الذي يفضله.

– إجراء المتابعة خلال تنفيذ النشاط مع عدم الإفراط في التوجيهات أو الانتقادات.

– الاستعانة بالملاحظة المقصودة لتقييم السلوك القيادى لكل فرد خلال العمل التنفيذي.

3. التقويم: ويشمل على ما يلي:

– الاجتماع بالفئة المستهدفة بعد انتهاء البرنامج التدريبي، وتقديم الشكر لهم على المشاركة.

– كتابة نقد ذاتي يشمل نقاط القوة والضعف والخبرات ومقترحات التحسين (خلال 15 دقيقة).

– يتم التعقيب بشكل إيجابي على كل فرد على المقترحات لتطوير الأداء وتطوير النشاط المكلف به.

❖ **الهدف الرئيس الثاني من البرنامج التدريبي:** صقل شخصيات الطلاب بالمعارف والمهارات المرتبطة بالقيادة الإبداعية وتطبيقاتها وأبعادها من خلال برنامج تدريبي ملامحه على النحو التالي:

– **اسم البرنامج:** برنامج تدريبي لتنمية المهارات القيادية الإبداعية لطلاب الجامعات السعودية.

– **الهدف العام للبرنامج:** تدريب طلاب الجامعات السعودية على المهارات القيادية الإبداعية.

– **الأهداف الخاصة:**

- تعريف الفئة المستهدفة بمفهوم المهارات القيادية الإبداعية.
- تدريب الفئة المستهدفة وتنمية قدراتهم على اتخاذ القرار.
- تدريب الفئة المستهدفة وتنمية قدراتهم على حل المشكلات.
- تدريب الفئة المستهدفة على أهمية المجازفة.
- تدريب الفئة المستهدفة وتنمية قدراتهم على مهارات الإبداع بالحوار.
- تدريب الفئة المستهدفة وتعريفهم بأهمية الاتصال الفعال.

- تدريب الفئة المستهدفة وتبصيرهم بضرورة تشجيع الإبداع.
- تعريف الفئة المستهدفة ببعض القيادات البارزة ذات التاريخ الطويل في قيادة القطاع العام، وأيضاً تعريفهم ببعض قادة المؤسسات الرائدة في المجتمع.

– **الفئة المستهدفة:** طلاب مرحلة البكالوريوس الجامعات السعودية الذي حصلوا على (70%) فأكثر في مقاييس اكتشاف القيادات الطلابية والتي تمت الإشارة إليها في المرحلة الثانية من التصور المقترح.

– **عدد المشاركين في البرنامج التدريبي الواحد:** (25) فرداً.

– **وقت ومدة البرنامج التدريبي:** تتحدّد مدة البرنامج التدريبي بمعدل (72ساعة) تدريبية، بحيث تنفذ في (6) أسابيع، بواقع (3) أيام في الأسبوع و(4) ساعات يومياً. ويعقد البرنامج التدريبي خلال فترة الإجازة الصيفية في الموعد الذي يحدده مجلس كل جامعة، على أن يبدأ البرنامج في الساعة (5) مساءً.

– **مكان تنفيذ البرنامج التدريبي:** يترك لكل جامعة تحديد المكان المناسب لعقد البرنامج التدريبي.

– **المهارات القيادية الإبداعية التي يجب أن يركّز عليها البرنامج التدريبي:**

في ضوء ما أسفرت عنه من الدراسة الميدانية من نتائج، اتّضح أنّ المهارات القيادية الإبداعية التي يجب أن يتضمنها البرنامج التدريبي جاءت مرتبة طبقاً لأولويتها في ضوء استجابات أفراد الدراسة على النحو التالي: (مهارة روح المجازفة، مهارة اتخاذ القرار، مهارة تشجيع الإبداع ودعمه، مهارة القابلية للتغيير، مهارة الإبداع بالحوار، مهارة حل المشكلات، مهارة الاتصال الفعال). ويجب مراعاة أنّ للقائمين على البرنامج التدريبي حرية إضافة مهارات أخرى لهذه المهارات.

– **المدرّبون:** هم أعضاء هيئة تدريس متخصصون في الإدارة التربوية، وخبراء في الإدارة الجامعية، ونماذج من بعض قادة المؤسسات الرائدة في المجتمع، شخصيات عامة من أبرز قيادات المجتمع.

– **تمويل البرنامج التدريبي:** يشمل رسوم اشتراك تدفعها الجامعة نيابة عن طلابها، والتبرعات من رجال الأعمال، ومن الرعاة الرسميين، ومن الكراسي العلمية عامة، والكراسي العلمية المخصصة لتأهيل القيادات الطلابية الجامعية.

– **الحوافز والامتيازات للمتدربين:**

- منح المشاركين شهادة حضور معتمدة من مجلس الجامعة.
- مشاركة العشرة الأوائل في البرنامج التدريبي في الملتقى الخليجي للقيادات الشابة الإبداعية.
- اعتماد الدورة كمعيار للمفاضلة في حالة اختيار معيدين من بين الطلاب أو الابتعاث أو حضور المؤتمرات الدولية والإقليمية.

– **أساليب تقويم البرنامج التدريبين:**

- تقارير المدربين عن مدى اهتمام وتفاعل الطلاب مع مجالات البرنامج.

- تقييم ختاميّ للبرنامج التدريبيّ من حيث رأي المتدربين في مدى ملاءمة المادة العلمية التي تتضمنها البرنامج، وكفاءة المدربين، ومدة البرنامج، وجدوى البرنامج، ومقترحات تطوير البرنامج.
- قياس أثر البرنامج التدريبي بعد مرور فصل دراسي من إنهائهم البرنامج.

المرحلة الخامسة:

إقامة معسكر قيادي تدريبي، وذلك من خلال شراكة تقيمها الجامعات السعودية مع أحد مراكز إعداد القادة مثل معهد إعداد القادة بالرياض، أو مركز الملك سلمان للطلاب بالرياض؛ لاستضافة الفئة المستهدفة من طلاب الجامعات السعودية لمدة أسبوع متواصل على أن يخضع الطلاب لكافة الفعاليات المنظمة من قبل المركز.

المرحلة السادسة: الجانب الأكاديمي

تقوم الجامعة بإعطاء طلاب الجامعات السعودية مقرراً دراسياً ضمن المقررات الإجبارية بعنوان: "التربية القيادية الإبداعية"، بحيث يهدف إلى زيادة معارف الطلاب عن القيادة الإبداعية ومتطلباتها ومجالاتها ومهاراتها وطرقها، وتشمل: تعريف القيادة، والقيادة في الإسلام، ونظريات القيادة واكتساب تلك المهارات...الخ.

المرحلة السابعة: برنامج تقديم الخدمات لأحد مؤسسات المجتمع

وهو مكمّل للبرنامج التدريبي القيادي، حيث يقوم كل طالب من طلاب الجامعات السعودية باختيار إحدى المؤسسات المجتمعية في منطقته ويعمل فيها عدداً من الساعات التطوعيّة، وبعد الانتهاء من ذلك، تقوم المؤسسة بإعداد تقرير عن أداء الشّاب وإرساله للجهة المشرفة على البرنامج التدريبي من قبل الجامعة، ويهدف هذا البرنامج إلى تدريب الطلاب على العمل التطوعي واستثمار وإدارة الوقت، والتعرّف على المهن المختلفة، وعلى الخدمات التي تقدمها المؤسسات المختلفة.

المرحلة الثامنة: مؤتمر القيادة

يعقد مؤتمر سنوي بإحدى الجامعات التي يقع عليها الاختيار من وزارة التعليم، ويحمل اسم "فرسان القيادة الطلابية الإبداعية"، ويُدعى لهذا المؤتمر كافة جامعات المملكة وأيضاً معهد إعداد القادة والمؤسسات المجتمعية الرائدة في هذا المجال، ويترك للطلاب الجامعي إدارة المؤتمر بكل فعالياته المختلفة، مع مراعاة تقديم أوراق عمل مرتبطة بمحاور المؤتمر.

- **ضمانات نجاح التصور المقترح:**

– توظيف الخطط الدراسية الجامعية كي تكون أحد المداخل لتنمية المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية.

– اتباع بعض الطرق والاستراتيجيات التدريسية التي قد تسهم في تنمية المهارات القيادية الإبداعية لدى الطلاب مثل التعلم بالملاحظة أو التعلم من خلال القدوة القولية والعملية... الخ.

– اكساب الطلاب المهارات القيادية الإبداعية من خلال إتاحة الفرصة لهم للاحتكاك عن قرب بنماذج قيادية مبدعة في محيط المجتمع المحلي أو الإقليمي أو العالمي.

– توظيف الأنشطة الجامعية لتنمية المهارات القيادية الإبداعية لدى الطلاب.

– تهيئة بيئة جامعية وثقافية مؤسسية تجسّد مفهوم القيادة الإبداعية في جميع عناصرها حسب الإمكانات المتاحة.

– اعتماد معايير التربية القيادية الإبداعية في جميع عناصر المنظومة الجامعية.

ويضاف لهذه الضمانات ما تمّ التوصل إليه في الدراسة الميدانية من ممارسات داعمة يجب على الجامعات السعودية القيام بها، ومنها:

– اختيار الطلاب الذين يمثلونها خارجياً ممن تتوفر فيهم خصائص المهارات القيادية الإبداعية.

– إشراك الطلاب في حلقات نقاشية مستمرة تدور حول المهارات القيادية الإبداعية.

– إعطاء الفرصة لقيام الطلاب بمشروعات علمية مصغرة لتنمية المهارات القيادية لديهم.

– النقد البناء للأفكار الجديدة التي يطرحها طلاب الجامعات السعودية.

– الحرص على أن تكون قياداتها قدوة ومثلاً أعلى للطالب الجامعي في أقوالها وأفعالها.

– إتاحة الفرصة للطلاب للعب الأدوار القيادية في المؤتمرات الطلابية والفعاليات المختلفة.

– تدريب الطلاب على الإقناع من خلال تقديم العروض المرئية أو المشاركة في تقويمها.

– التقويم المستمر لدور الهيئة التدريسية في تنمية المهارات القيادية لدى الطلاب.

– التركيز في بعض المناهج الجامعية على تطوير المهارات القيادية لدى طلاب الجامعات السعودية.

– تنمية الصلات والعلاقات الإنسانية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في الجامعات السعودية.

– تجربة أفكار وطرق مبتكرة لحل مشكلات طلاب الجامعات السعودية.

– إتاحة الفرصة للطلاب لمخالطة القادة المبدعين في إدارة أعمالهم ومؤسساتهم.

– تشجيع الطلاب أصحاب الأفكار الإبداعية.

– تحديد الاحتياجات التدريبية للطلاب الجامعي في مجال القيادة.

– تقديم برامج إرشادية للطلاب لتنمية الشخصية القيادية الإبداعية لديهم.

– غرس التنافس البناء على مستوى الكلية أو الجامعة في نفوس الطلاب.

– ترغيب الطلاب في العمل ضمن فريق عمل تسوده روح المجازفة.

– توفير كافة أشكال الدعم لبرنامج تنمية المهارات القيادية الإبداعية لدى طلاب الجامعات السعودية.

– تدريب الطلاب على مهارات الاتصال والإلقاء في الملتقيات الجامعية المختلفة.

- **التوصيات الإجرائية لتنفيذ التصور المقترح:**

– إقرار التصور المقترح من قبل وزارة التعليم.

– التحفيز المادي والمعنوي للطالب الجامعي الذي يحرص على ممارسة بعض خصائص المهارات القيادية الإبداعية داخل أو خارج الجامعة.

– توفير المناخ الديمقراطي داخل الحرم الجامعي.

– إسناد بعض الأدوار القيادية للطلاب الجامعي وإمدادهم بما تمكنهم من تأديتها بنجاح.

– إقامة اللقاءات والندوات وورش العمل لتنمية الوعي بطبيعة المهارات القيادية الإبداعية كونها من العوائد التربوية التي تحتاج إلى وقت لتنميتها.

– ضرورة اهتمام القطاع الخاص للاستثمار في مجال العناية الخاصة بفئة المبدعين من القيادات الشّابة.

– عقد برامج تدريبية لمجموعة مستهدفة من أعضاء هيئة التدريس قادرة على التفاعل مع فئة الطلاب المبدعين.

– التخطيط الواعي لتفعيل البرنامج التدريبي الخاص بتدريب القيادة الطلابية.

– إصدار مجلة متخصصة تُعنى بالموهبة والإبداع في مجال القيادة.

– تشجيع رجال الأعمال على إنشاء كراسي علمية تهدف إلى إعداد وتأهيل القيادات الشابة الإبداعية.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

– أبو حشيش، بسام. (2010م). دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين بمحافظات غزة. مجلة جامعة الأقصى، *سلسلة العلوم الإنسانية*. 14(1).

– أبو زعيتر، منير. (2001م). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بغزة للمهارات القيادية وسبل تطويرها، *رسالة ماجستير*، الجامعة الإسلامية.

– الأشعل، عبد الناصر. (2016م). *تنمية التفكير الإبداعي باستخدام برنامج سكامبر. جدة*. مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين. في الفترة من (26- 30) أغسطس.

– الظاهر، نعيم إبراهيم. (2010م). *أساسيات الإدارة: المبادئ والتطبيقات الحديثة*. الأردن: عالم الكتب الحديث.

– العماني، محمد. (1993م). *تقييم وأساليب تنمية مهارات القيادات الوسطى بقوات الأمن الخاصة*، الرياض: المركز العربي للدراسات الأمنية.

– الوهيبي، خالد. (2005م). دور برامج التأهيل القيادي في تنمية المهارات القيادية الأمنية: دراسة تطبيقية على طلبة دبلوم العلوم الأمنية بكلية الملك فهد الأمنية. *رسالة ماجستير*. جامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية: كلية الدراسات العليا.

– البداينه، ذياب وآخرون. (2009م). *عوامل الخطورة في البيئة الجامعية لدى طلاب الجامعات السعودية في الأردن*. المجلس الأعلى للطلاب مركز القيادة الطلابية.

– توفيق، عبد الرحمن. (2002م). *أفكار لكسر الإطار حتى لا يبقى الحال على ما هو عليه*. مركز الخبرات المهنية للإدارة. القاهرة.

– جامعة الملك سعود. (2007م). *كلية إدارة الأعمال. الجمعية السعودية للإدارة*. الملتقى الإداري الخامس:

كيف نكسب قادة المستقبل. في الفترة من (26-28) فبراير.

- جروان، فتحي. (1999م). *الموهبة والتفوق والإبداع*. العين: دار الكتاب الجامعي.
- جلدة، سليم. وعبوي، زيد. (2006م). *إدارة الإبداع والابتكار*. الأردن: دار كنوز المعرفة.
- جمعان، إبراهيم. ويعقوب، نافذ. (2003م). تنمية مهارة التفكير الإبداعي. *مجلة البحوث والدراسات التربوية*. بيشة: كلية المعلمين العدد (4).
- الجهيمان، آلاء. (2011م). *دور مؤسسات المجتمع المدني في تأهيل القيادات الشابة فكريًا*. مؤتمر جامعة الشارقة الطلابي الخامس: نحو جيل قيادي: طموحات ورؤى طلابية. الإمارات: جامعة الشارقة.
- الحميدي، فهد. (2015م). فاعلية برنامج ماجستير الإدارة التربوية والتخطيط بجامعة أم القرى في إعداد القادة التربويين من وجهة نظر الخريجين. *مجلة كلية التربية بأسيوط*-مصر. 31(4).
- الزهراني، علي. (2016م). مدى إلمام طلبة الدبلوم العام التربوي بجامعة شقراء بالمهارات القيادية التربوي. *مجلة جامعة شقراء*. جامعة شقراء. العدد61.
- السكارنة، بلال خلف. (2010م). *القيادة الإدارية الفعّالة*. الأردن: دار المسيرة.
- السليتي، فراس. (2006م). *التفكير الناقد والإبداعي*. إربد: عالم الكتب الحديث.
- شلدان، فايز. (2017م). دور كلية الشرطة بمحافظة غزة في تنمية المهارات القيادية لدى طلبتها وسبل تطويره. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. 6(20).
- الضامن، إبراهيم. (2012م). *القيادة ودور المراكز الريادية في تنميّة الشخصيّة القياديّة لدى الطلبة*، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثاني عشر للموهبة لدول آسيا ودول المحيط الهادي. الإمارات العربية المتحدة.
- طافش، محمود. (2002م). *الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية*. عمان: دار الفرقان.
- طويقات، مشهور. (2009م). برنامج تدريبي مقترح لتطوير المهارات القيادية المبدعة لعمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة. *مجلة بحوث التربية النوعية*. العدد 13.
- عبد الرحمن، هيفاء. وصالح، سارة. (2013م). نحو استراتيجية وطنية لتفعيل العمل التطوعي لدى الطلاب السعودي: دراسة تطبيقية على طلاب الجامعات السعودية في بعض مناطق المملكة العربية السعودية. *شؤون اجتماعية*. العدد 118.
- عبد السميع، مصطفى. (2003م). *التكامل بين التعليم العالي والتعليم قبل العالي. تنمية الإبداع والابتكار. المؤتمر التاسع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي*. دمشق. في الفترة من (15-18) كانون أول.
- علي، بالحسن. وبالقاسم، عدوان. (2010م). *القيادة التربوية. الملتقى التوجيهي الإعلامي الجهوي للجنوب*. الأغواط: ثانوية أبي بكر الحاج عيسى.
- عمر. فيصل. (2003م). *صناعة القائد*. الرياض: مكتبة العبيكان.
- العمري، مشرف. (2014م). *دور الأنشطة الطلابية في تنمية المهارات القيادية لدى طلاب جامعة الباحة*. رسالة ماجستير. جامعة الباحة.
- العيسوي، عبد الرحمن. (1994م). علم نفس الشخصية بسيكولوجية الإبداع. مجلة الثقافة النفسية. طرابلس: *مركز الدراسات النفسية*. 7(2).
- غلبون، عقيل. (2010م). *القيادة الإدارية والتغيير بمنظمات الأعمال، المؤتمر الدولي (الدعوة والإدارة الإسلامية: الممارسات والآفاق)*. جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، كلية القيادة والإدارة.

- القريوتي، محمد. (2000م). *السلوك التنظيمي*. ط3. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- قطامي، نايفة. (2001م)، *مهارات النجاح*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- المحبوب، عبد الرحمن. (1996م). أبعاد القيادة الإدارية كما تراها مديرات المدارس الابتدائية. المنظمة العربية للتربية والثقافة: المجلة *العربية للتربية*. 16(1).
- المناعي، شمسان. (2010م). دراسة أثر برنامج المهارات القيادية على مهارات القيادة والقدرة الإبداعية لدى مهارات الطلبة المتفوقين بمملكة البحرين. *دراسات نفسية*. 20(4).
- النمر، سعود، وآخرون. (1422هـ). *الإدارة العامة الاسس والوظائف*. ط5، الرياض: مكتبة الشفري.
- وزارة التعليم. (1437هـ). *التقرير السنوي للعام المالي للعام 1437/1436هـ*، الرياض.

المراجع الأجنبية:

- Cansoy, Ramazan. (2017). The Effectiveness of Leadership Skills Development Program for University Students / University Öğrencilerine. *Journal of History Culture and Art Research*, (l6)3.
- Marcketti. Sara & Kadolph. Sara J. (2010). Empowering Student Leadership Beliefs: An Exploratory Study. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education.* 22(2).
- Michigan *Journal of Community Service*, 4.
- Tardif, T and Strenbrg R. (1995). *What Do We Know About Creativity Steinberger?*
- Thornton. Paul. (2000). *Be the Leader: Make the Different. Griffin Publishing Group. Torrance.ca.*
- Thiru, Vanniasinkam. (2015). *Developing Leadership Skills in Undergraduate Students.* International Conference on Management, Leadership and Governance.
- Wilson, G. (2010). Student Leadership Development within Student Government at Snow College. *Unpublished Doctoral Dissertation*, Oregon State University.

أساليب التفكير السائدة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الصّم في المرحلة الثانوية

عمر السيد حمادة محمود[1]

الملخص: تهدف هذه الدراسة إلى تحديد أساليب التفكير الشائعة بين الطلاب الصّم وإمكانية التنبؤ بفاعلية الذات من خلال أساليب التفكير. وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً من طلاب الصّم في المرحلة الثانوية. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء أداتين هما: مقياس أساليب التفكير، ومقياس فعالية الذات لدى هذه الفئة، حيث تمّ استخراج دلالات الصدق والثبات لهذه الأدوات. وأظهرت نتائج تحليل الانحدار وجود أساليب تفكير سائدة أو أكثر شيوعاً من غيرها لدى الطلاب الصّم بالمرحلة الثانوية. ووجود علاقة ارتباط دالة بين أساليب التفكير وفعالية الذات لديهم. وبيّنت النتائج أنّه يمكن التنبؤ بفاعليه الذات عندهم من خلال أساليب التفكير لديهم.

الكلمات المفتاحية: أساليب التفكير، فعالية الذات، الصّم، طلاب المرحلة الثانوية، التربية الخاصة.

The Prevailing Thinking Styles and their Relation to the Self-Efficacy of the Deaf in the Secondary Stage

Omar Elsayed Hamada Mahmoud[1]

Abstract: The aim of this study is to identify common thinking styles among deaf students, and to predict self-efficacy through thinking styles. The study sample consisted of (40) students of deaf students in the secondary stage. To achieve the objective of the study, the researcher constructed two tools: the measure of thinking styles and the self-efficacy measure in this group. The results of the regression analysis showed that there are common or more prevalent thinking styles among deaf students in the secondary stage. There is also a significant correlation between the thinking styles and self-efficacy of deaf students in the secondary stage, and that it is possible to predict the self-efficacy of deaf students in high school through their thinking styles.

Keywords: Thinking Style, Self-efficacy, Deaf, Secondary Stage, Special Education.

---

[1] أستاذ التربية الخاصة المساعد–كلية التربية–جامعة الملك فيصل.	[1] Assistant Professor of Special Education- Faculty of Education- King Faisal University.
البريد الإلكتروني: oamahmoud@kfu.edu.sa :E-mail	

المقدمة:

الإعاقة السمعية أشد الإعاقات تأثيراً على الفرد مستقبلاً فالسمع هو الطريق لتعلم اللغة والاتصال بالآخرين والتعبير عن الذات وقدرتها، فالأشخاص الصّم يعانون من مشكلات انفعاليه أكثر من أقرانهم السامعين العاديين، ويرجع ذلك إلى الشعور بالعجز والارتباك والاكتئاب والوحدة النفسية، فهم أكثر عرضة للتعرض للضغوط النفسية والقلق، وهذا بدوره يؤدّي إلى انخفاض فعالية الذات لديهم. فالأصمّ يفقد وسيلة التواصل مع المحيطين به، ويقف متفرجاً على ما يدور حوله، لا يفهم ولا يستطيع أن يعبر عن نفسه، بل ويرى المحيطين به عاجزين عن فهمه فيشعر بالإحباط والعزلة والانسحاب من هذا العالم الذي يشعره بعجزه، بل ويشكّ فيمن يحيطون به فهو لا يعرف فيما يتحدثون وعما يتكلمون عنه، ماذا يقولون؟ فضلاً عما يعانيه المعاق سمعيّاً من مشاعر الوحدة النفسية والانطواء والقلق، وما قد يتعرض له من نوبات الاكتئاب فتضطرب علاقاته بالآخرين ويسوء توافقه الشخصي والاجتماعي ويظهر عجزاً واضحاً في السلوك وتضعف ثقته بنفسه، ويتّسم بعدم الاتزان الانفعالي وينخفض لديه تقدير ومفهوم الذات. (فايد، 2000م)، و(السعيد، 2001م)، و(الكاشف، 2004م)، و(حنفي، مطر، 2004م).

وتشير جامبور (Jambor, 2005) إلى انخفاض فاعلية الذات لدى الصّم الذي يؤدي إلى عدم القدرة على التعامل مع أحداث الحياة المجهدة وسوء توافقه النفسي. ويؤكد جيليريذ (Gulierrez, 2011) أنّ ضعف السمع يؤثر سلباً على مستوى فاعلية الذات لدى ضعاف السمع مقارنة بالذين لا يعانون من ضعف السمع.

وفي نفس الصّدد تشير جاو (Gao, 2015) إلى أنّه بانخفاض فعالية الذات لدى الصّم يصعب مشاركتهم داخل الفصل ويصبحون أكثر عصابية، وبالتالي ليس لديهم القدرة على تحقيق المهام الأكاديمية، وعلى العكس من ذلك، فإنّ بارتفاع فعالية الذات لديهم يجعلهم قادرين على إنجاز المهام المطلوبة منه بشكل أقل توتراً.

ويعدّ التفكير سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ، فهو من العوامل الأساسية في حياة الإنسان الذي يساعده، على حل كثير من المشكلات، وتجنّب كثير من الأخطار، وبه يستطيع الفرد السيطرة والتحكم في أمور كثيره وتيسيرها لصالحه. ويؤكد سميث (Smith, 2000) أنّ من الضروري على المعلمين معرفة أساليب التفكير السائدة لدى طلابهم، ومن ثمّ يقومون بتعديل أساليبهم في التدريس وفق هذه الأساليب التي تُعدّ من العوامل الرئيسة في إيصال ماده التعلم بشكل فاعل.

ويشير زهانج (Zhang, 2000) إلى أنّ الدراسات والبحوث في أساليب التفكير تعدّدت لما لها من أهمية كبيرة في العملية التعليمية نظراً لأنّ معرفة المعلّم لأساليب تفكير تلاميذه تساعده على اختيار طرق التدريس المناسبة لهم، وتجعله أكثر مرونة في طريقة إلقائه للمعلومات، وتزيد الفرص التعليمية المتوفرة للطلاب.

وفي نفس الاتجاه، يشير أبو المعاطي (2005م) إلى أنّ معرفه طرق وأساليب التفكير للفرد يعدّ غاية في الأهمية عند تكوين علاقات اجتماعية جديدة بين الأشخاص كمتنبئ بنمط الشخصية المنتظر التعامل معها، مثل المواقف التفاوضية بين الأفراد، وأنّ معرفة أساليب التفكير تساعد على الاستدلال على الشخصية، ومن ثمّ اختيار الأسلوب الأمثل للتعامل.

ويوضح الطّيب (2006م) أنّ أساليب التفكير أحد العوامل المؤثرة في العملية التعليمية سواء التعليم الجامعي أو المدرسي، نظراً لمعرفتنا بأساليب التفكير التي يفضلها الطلاب والتي تساعد في تحديد الطرائق المناسبة لتعليمهم، وتحديد الوسائل الملائمة لتقييمهم واكتساب الاستراتيجيات المختلفة للتفكير، ممّا يعطيهم القدرة على التعامل مع المعلومات والمواد الدراسية وفهمهما فهماً جيداً أو اختيار أنسبها لهم، ممّا يؤدي إلى ارتفاع التحصيل الدراسي لديهم.

وأشار جيراد (Gerard, 2001) أنّ ستيرنبرج أكّد أنّ أسلوب التفكير هو في الواجهة بين الذكاء والشخصية، وأنّه يمكن القول أنّ احترام الذات جزء لا يتجزأ من الشخصية، وبالتالي يجب اعتبار أنّ فاعلية الذات أيضاً ذات صلة بأساليب التفكير.

وتختلف أساليب التفكير عن الذكاء، فالذكاء يشير إلى الإمكانات والقدرات الفردية، أمّا أساليب التفكير تشير إلى التفضيلات الفردية. وتعدّ نظريه التحكم العقلي الذاتي لسترنبرج Sternberg إحدى النظريات التي تناولت أساليب التفكير والتي ثبت مدى مصداقيتها، حيث يشير ستيربيرج ووانجر وزهان (Sternberg, Wagner, Zhang, 2004) إلى أنّ أسلوب التفكير يشير إلى الطريقة التي يوجه بها الفرد ذكاءه، أي الطريقة المفضلة التي يستخدم أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكائه.

وأساليب التفكير مفهوم من المفاهيم الحديثة التي ظهرت في السنوات الأخيرة فهي تلعب دور في نواتج نمو الطلاب الصّم وهو ما يؤكده شينج (Cheng, 2016) في أنّ أساليب التفكير تلعب دوراً مهماً في نواتج النمو الطلاب الصّم، حيث تسهم في التنبؤ بفاعليه الذات عندهم وكذلك الإنجاز الأكاديمي لديهم.

ورغم تبادل الباحثين في البيئة العربية لأساليب التفكير وعلاقتها بعدد من المتغيرات إلا أنّه – في حدود علم الباحث– لا توجد دراسة عربيه تناولت أساليب التفكير لدى الصّم وعلاقتها بفاعليه الذات، ومن ثمّ يمكن صياغة مشكلة هذه الدراسة كما يلي:

مشكله الدراسة:

على الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين أساليب التفكير والفاعلية الذاتية مثل دراسة ملحم وآخرون (2016م)، ودراسة عبد الرحمن (2014م) إلاّ أنّها لن تقدم نتائج حاسمة، ومن ثمّ تستهدف الدراسة استكشاف تلك العلاقة لتقديم صورة شاملة عن العلاقة بينهما، ممّا قد يساهم في التعرف على الطرق المحتملة التي تعزز الفعالية الذاتية لدى الطلاب الصّم من منظور أساليب التفكير.

ويمكن صياغة مشكلة هذه الدراسة في الأسئلة التالية:

1. ما هي أساليب التفكير السائدة أو الأكثر شيوعاً لدى الطلاب الصّم بالمرحلة الثانوية؟

2. هل توجد علاقة ارتباطية داله بين أساليب التفكير وفعالية الذات لدى الطلاب الصّم بالمرحلة الثانوية؟

3. هل يمكن التنبؤ بفاعليه الذات لدى الطلاب الصّم بالمرحلة الثانوية من خلال أساليب التفكير لديهم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على:

1-دراسة أساليب التفكير الشائعة بين الطلاب الصّم.

2-توضيح العلاقة الارتباطية بين أسلوب التفكير وفعالية الذات لدى الطلاب الصّم في المرحلة الثانوية.

3-إمكانيه التنبؤ بفاعليه الذات من خلال أساليب التفكير لدى الطلاب الصّم في المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في أنّها تخصّ الطلاب الصّم في المرحلة الثانوية ومعرفة أساليب تفكيرهم، ومن ثمّ إمكانية توجيهها وتنميتها، وبالتالي بناء برامج مناسبة لهم. ويتوقع استفادة الباحثين في عمل برامج باستخدام أساليب التفكير في علاج العديد من المشكلات السلوكية لدى الطلاب الصّم منها العدوانية، وعدم الانتباه، وغيره من المشكلات السلوكية، كذلك عن طريق دراسة أساليب التفكير للصّم يمكن للمعلّمين التنبؤ بتحصيلهم الدراسي، وإثراء المكتبة العربية بمقاييس لأساليب التفكير لدى الصّم، وفعالية الذات لديهم.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

– **الحدود البشرية:** تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بمدرسة الإمام النووي للصّم البالغين من العمر (15–18) سنة.

– **الحدود الزمنية:** تراوحت مدة تطبيق الاستبيانات وتحليل وتفسير النتائج مدة زمنية مقدارها خمسة أشهر.

مصطلحات الدراسة:

– **أساليب التفكير** Thinking Styles: هي الطرق التي يفضلها الطالب الأصمّ في توظيف قدراته والتعامل مع المهام المختلفة. وتعرّف إجرائياً بأنّها الدرجة التي يحصل الطالب الصّم في مقياس أساليب التفكير المستخدم في هذه الدراسة.

– **فعالية الذات** Selfe-fficacy: وهي الاعتقادات والتصورات التي يمتلكها الطالب الأصمّ اللازمة لإنجاز أهدافه ومواجهه العقبات، والتحكم في الظروف البيئة المحيطة. وتعرّف إجرائياً بأنّها الدرجات التي يحصل عليها الطالب الأصمّ في مقياس فعالية الذات المستخدم في هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: أساليب التفكير Thinking Styles

يعتبر سترنبرج (Sternberg, 1988) من أوائل العلماء الذين قدموا مفهوم أساليب التفكير وتصنيفها، وحدد أساليب التفكير على أنّها تقنيات مختلفة يستخدمها الناس في معالجة البيانات، وهي الطريقة المفضلة في التفكير، وهي ليست قدرة ولكنّها توضح كيفية استخدام القدرات التي نمتلكها.

ويعرّفها هاريسون وبرامسون (Harrison and Bramson, 2002) بأنّها مجموعة من الطرق، أو الاستراتيجيات الفكرية التي أعتاد الفرد على أنّ يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لدية عن ذاته، أو عن بيئته وذلك حيال ما يواجه من مشكلات.

أمّا شينج (Cheng, 2015) فيعرّفها بأنّها الطرق التي يفضلها الأفراد في التعامل مع المهام الذهنية أو استخدام القدرات الذهنية.

وقد صنّف ستيرنبرج وذهانج (Sternberg, and Zhang, 2007) أساليب التفكير إلى ثلاثة أنماط هي:

– **أساليب النمط الأول (I)**: وتركز على الابتكار وتتطلب مستويات مرتفعة من التعقيد الإدراكي، وقدر أقلّ من التنظيم، وتضمّ **التشريعي** (يميلون لابتكار القواعد الخاصة بهم، ويفضلون المشكلات التي تكون غير منتظمة أو معدة مسبقاً، ويستمتعون بعمل الأشياء بطريقتهم، يفضلون المهن التي تمكنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل فنّان– نحّات– سبّاك– نجّار ... الخ)، **والحكمي أو القضائي** (يميلون لتقييم القواعد والإجراءات، ويفضلون المشكلات التي تتيح لهم تحليل وتقييم الأشياء والأفكار الموجودة)، **والهرمي** (تحديد أوليات المهام، يبحثون عن التعقيد، ويعرفون بأنّ ليست كل الأهداف يمكن أن تتحقق بدرجة واحدة، وأنّ بعض الأهداف أكثر أهمية من الأخرى)، **والكلي أو الشمولي** ويتصفون بأنّهم (إلقاء الضوء على الصورة الكاملة ولا يميلون إلى التفاصيل ويميلون للتجريد، وأحياناً يسترسلون في التفكير، ويتجاهلون ولا يميلون إلى التفاصيل، ويميلون إلى التخيّل، والعمل في عالم الأفكار)، **والمتحرر** (التعامل مع المهام من خلال مداخل أو أساليب جديدة تغيير ما هو موجود).

– **أساليب النمط الثاني (II)**: **التنفيذي** (وهو أداء المهام من خلال إتباع قواعد محدده، يميلون لاتباع القواعد الموجودة، ويميلون لاستخدام الطرق الموجودة مسبقاً لحل المشكلات، ويفضلون الأنواع التنفيذية من المهن مثل البناء)، **والمحلي أو المكاني** (وهو إلقاء الضوء على التفاصيل، ويتوجهون نحو المواقف العملية)، **والأحادي** (أداء فهم واحد في وقت ما)، **والتحفظي** (وهو تبنّي المدخل التقليدي في أداء المهام، وتجنّب المواقف الناقصة ما أمكن، وتفضيل المألوف في الحياة، ويفضلون أقلّ تغيير ممكن).

– **أساليب النمط الثالث (III)**: ويحتوي على **الفوضوي** وهو (أداء أي مهام تظهر أمام الفرد، غالباً ما تكون أهدافهم غير واضحة، ولا يتأملونه،

مشوشون في وضع الأولويات، لأنّه لا يوجد لديهم القواعد الثابتة)، **والأقلي** وهو (التعامل مع مهام متعددّة بدون أولويه، يبحثون عن التعقيد أحياناً نتيجة للإحباط)، **والداخلي** (العمل بشكل مستقل، يفضلون الوحدة ويميلون للعمل منفردين،)، **والخارجي** (التأكيد على التعاون، يتعاملون مع الناس بسهولة ويسر دون خجل، ويميلون للعمل مع الآخرين، ويبحثون عن المشكلات التي تتضمن العمل مع الناس الآخرين أو حول الناس الآخرين)، والنمط (**III**) فيمكن أن يظهر سمات النمط (**I**) وسمات النمط (**II**).

ثانياً: فعالية الذات Self-efficacy

تعدّ الذات جوهر الشخصية، حيث أرجع رائد النظرية المعرفية باندروا Banduro أنّ نتيجة لتحريف التفكير عن الذات وعن المستقبل أدى ذلك بدوره نشأة القلق فأفكار الفرد هي التي تحدد ردود أفعاله. وأنّ سلوك المبادرة لدى الفرد يعتمد توقعاته بالمهارات السلوكية، وكفايتها للتعامل مع تحديات البيئة والظروف المحيطة. (Banduro, Barbaranelli, and Pastorelli, 2001)

ويعرف باندورا (Bandura, 1994) فاعليه الذات بأنّها أحكام الفرد وتوقعاته حول إمكانيه أدائه للسوك الفعال في مواقف تتصف بأنّها غامضة وغير واضحه. وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء، والجهود المبذولة، ومواجهة العقبات وإنجاز السلوك.

ويشير جيوليريز (Gulieerrez, 2011) إلى أنّ فقدان السمع يؤثر سلباً على مستوى فعالية الذات. ويشير (Jambor, 2005) إلى أنّ فاعليه الذات عامل مهم في مجال الصحة النفسية وأساليب التعامل بين الطلاب الصّم مع أسرهم ومعلميهم وزملائهم في المدرسة.

ويشير كلٌّ من Reza, Ghashghaeizadeh, (and Hoshmandja, 2012) إلى أنّ فعالية الذات هي نوع من الحكم الفردي الذي يشير إلى مقدار جهود الناس، والمثابرة لتحقيق النجاح في مجال أكاديمي خاص مثل الرياضيات والعلوم... الخ. وهذا هو السبب في أنّ المتعلمين ذوي الكفاءة الذاتية القوية أكثر عرضة للنجاح في أكاديميتهم المهام مقارنة مع المتعلمين الآخرين.

وتشير جاو (Gao, 2015) إلى أنّ فاعلية الذات مجموعة من المعتقدات التي يصبح من خلالها الفرد قادراً على إنجاز المهمة بنجاح، وهذه المعتقدات لا تركز على الفرد ككل فهي محددة النطاق، فعلى سبيل المثال يمكن للفرد أن يكون لديه شعور عالٍ من الكفاءة الذاتية لتعلم الرياضيات، ولكن شعور منخفض من الكفاءة الذاتية لتعلم العلوم.

وتشير ديان (Diane, et al., 2017) إلى أنّ فعالية الذات هي معتقدات الفرد في قدرته على القيام بعمل محدد، لا سيّما في ظروف صعبة على هذا النحو، بالإضافة إلى القدرة البدنية الفعلية.

وأشار لاموث (Lamuth, 2005) إلى إنّ فعالية الذات تؤثر في الأنشطة التي يختارها الفرد، ومستوى المجهود الذي يبذله للمواجهة في المواقف المختلفة، وهذا يتطلب وجود قدر من التمكن في الجانب

الفسيولوجي، أو النفسي، أو العقلي، أضف إلى ذلك توافر الدافعية، وبذلك فإنّ فعالية الذات هي مجموعة من الأحكام تتصل بما ينجزه الفرد، وبحكمه على ما يستطيع أن ينجز.

ويشير رافايلا (Rafaela, 2011) إلى أنّ فاعلية الذات للصّم إحدى المؤشرات الهامة لنجاح هؤلاء الطلاب أكاديميا وتشير إلى مجموعة من المعتقدات التي يعلقها أحد فيما يتعلق بقدرة الطالب على أن يكون كافياً، وتطبيق المعرفة والمهارات المكتسبة بالفعل، بالإضافة إلى قدرة الفرد على اكتساب جديد.

الدراسات السابقة:

1- **دراسات تناولت أساليب التفكير عند الصّم:**

– دراسة ساين شينج وآخرون (Sanyin Cheng et al., 2016) التي هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير بين الطلاب الصّم وضعاف السمع والسامعين في المرحلة الجامعية، حيث تمّ تطبيق مقياس أساليب التفكير المراجع (TSI–R2 II) ونسخته المعدلة على (286) طالباً سامعاً مع (256) طالباً أصمّاً على التوالي، وكانت من نتائج الدراسة أنّ الطلاب الصّم وضعاف السّمع حصلوا على درجات أقل في النمط (**I**) من أساليب التفكير (القانوني والكلي) والنمط (**II**) (التنفيذي) والنمط (**III**) (الخارجي) بالمقارنة بالطلاب السامعين.

– دراسة سانين شينج وليفانج وزهانج (Sanyin Cheng, Li-Fang and Zhang, 2015) التي هدفت إلى دراسة تغيرات أساليب التفكير بين الطلاب الصّم وضعاف السّمع والسّامعين على مدار عام دراسي واحد في قسم الفن والتصميم بالصين وتكونت عينه الدراسة من (286) طالباً سامعاً و(256) طالباً أصمّاً، وكانت من نتائج الدراسة أنه بعد الدراسة في الجامعة لمدة عام واحد ارتفع استخدام الطلاب السامعين لأساليب النمط (**I**)، في حين ارتفع استخدام الطلاب الصّم لأساليب النمط (**I**)، والنمط (**II**) وعلاوة على ذلك اختلفت التغيرات في أساليب التفكير عند المستويات الجامعية.

– دراسة شينج وزهانج (Cheng, Zhang, 2014) التي هدفت إلى التحقيق من أساليب التفكير بين الطلاب الصّم من خلال المقياس المعدل لسترنبرج (TS1–R2)، حيث أجريت ثلاثة من الدراسات، تكونت عينة للدراسة الأولى من (213)، والدراسة الثانية من (366)، والثالثة من (129). وتبين من نتائج الدراسة مدى ووضوح المقياس وشموليته في فهم أساليب التفكير بين الطلاب الصّم وضعاف السّمع.

2- **دراسات تناولت أساليب التفكير وفاعليه الذات عند الصّم:**

– دراسة سانين شينج (Sanyin Cheng, 2016) التي هدفت إلى فحص أساليب التفكير وفعالية الذات لدى الطلاب الصّم وضعاف السّمع والسّامعين في المرحلة الجامعية، وتكونت عينه الدراسة من (366) طالباً أصمّاً وضعيف سمع، و(467) طالباً سامعاً في الصين. وأوضحت النتائج أنّ ذوي أساليب النمط (**I**) من جميع المشاركين كانت لديهم

مستويات أعلى من فعالية الذات، وفي نفس الوقت كان للطلاب DHH وللطلاب من ذوي أساليب النمط (**II**) لديهم مستويات أقل من فعالية الذات.

– دراسة ملحم، ولبابنة، والعقيل (2016م) التي هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير لدى طلبه الصف العاشر الأساسي في لواء الرمثا وفق نظريه السلطة الذاتية لستيرنبرج Sternberg، وفيما إذا كانت تختلف باختلاف جنس الطالب ومستوى التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (241) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ أكثر أساليب التفكير شيوعاً هو الأسلوب التنفيذي والتشريعي، في حين كان الأسلوب الخارجي هو الأقل شيوعاً.

– دراسة عبد الرحمن (2014م) التي هدفت إلى إيجاد العلاقة بين أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات والتحصيل الدراسي لطالبات رياض الأطفال بالجامعة، وتكونت عيبنه الدراسة من (224) طالبة وكانت من نتائج الدراسة أنّ أكثر الأساليب شيوعاً بين طالبات قسم رياض الأطفال بالجامعة هو الأسلوب التشريعي، ثمّ الأسلوب الخارجي الذي احتل المرتبة الثانية، ثمّ الهرمي في المرتبة الثالثة، وأنّ هناك ارتباطاً ذا دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وكلاً من تقدير الذات، والتحصيل الدراسي.

– دراسة ليفانج وزهانج (LI-Fang and Zhang, 2001) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين أساليب التفكير وفعالية الذات، والحالة الاجتماعية والاقتصادية. وشارك في الدراسة (694) طالباً جامعياً تتراوح أعمارهم (17-45) بالصين. وكانت نتائج هذه الدراسة أنّ للعمر دوراً في أساليب التفكير، وفعالية الذات. وكذلك وجد أنّ الطلاب الذين يستخدمون أساليب التفكير التي تميل إلى الإبداع كانوا أعلى في فعالية الذات.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة، نلاحظ مقلة الدراسات التي أجريت على أساليب التفكير عند الصّم، فلم يحصل الباحث إلا على دراستين أجنبيتين فقط، ولم توجد أي دراسة عربية في حدود علم الباحث تناولت أساليب التفكير عند تلك الفئة. وكانت من نتائج الدراستين وجود أساليب تفكير أكثر شيوعاً من غيرها لدى الطلاب الصّم، وأوصت كلا الدراستين بدراسة أساليب التفكير عند تلك الفئة في المراحل العمرية المختلفة.

وقد أجريت دراسة أجنبية واحدة فقط في أساليب التفكير عند الصّم وعلاقتها بفاعلية الذات عند تلك الفئة. ومن نتائجها وجود علاقة ارتباط دالة بين أساليب التفكير وفعالية الذات لدى الطلاب الصّم. واستخدمت الدراسات العربية والأجنبية قائمة ستيرنبرج لقياس أساليب التفكير نظراً لصدقة وثباتة.

فرضيات الدراسة:

في ضوء ما تمّ الاطلاع عليه من بحوث ودراسات، يمكن صياغة فرضيات هذه الدراسة في الصورة التالية:

1-توجد أساليب تفكير سائدة أو أكثر شيوعاً من غيرها لدى الطلاب الصّم بالمرحلة الثانوية.

2-توجد علاقة ارتباط دالة بين أساليب التفكير وفعالية الذات لدى الطلاب الصّم بالمرحلة الثانوية.

3- يمكن التنبؤ بفاعليه الذات لدى الطلاب الصّم بالمرحلة الثانوية من خلال أساليب التفكير لديهم.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية للصّم بمدرسة الإمام النووي للصّم بالأحساء للعام (1436-1437هـ)، حيث تراوحت أعمارهم من (14-19) عاماً بالصف الأول والثاني والثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة:

تنتمي الدراسة إلى فئة البحوث الوصفية الارتباطية التي تهدف إلى التعرف على علاقة متغير بمتغير أو عدد من المتغيرات، وكذلك إمكانيه التنبؤ بمتغير من عدد من المتغيرات.

أدوات الدراسة:

(1) مقياس أساليب التفكير للصّم: أعده الباحث في ضوء بعض المقاييس الأجنبية والعربية، ومن هذه المقاييس مقياس كل من هاريسون وبرامسون ترجمة حبيب (1996م) ومقياس أساليب التفكير ترجمة أبو هاشم (2007م)، والمقياس الذي أعده خاساونيا (Khasawenea, 2010)، ومقياس سترنبرج Sternberg ووجنر Wagner وزهانج (Zhang, 2010).

ويتكون المقياس المستخدم في الدراسة في صورته الأولية من (50) عبارة تقيس (13) أسلوباً للتفكير، وتمّ إعادة تصنيف هذه الأساليب إلى ثلاثة أنماط للتفكير حسب تصنيف (Sternberg, Wagner, and Zhang, 2007)، والأنماط الثلاثة وأساليب التفكير الخاصة بكل نمط موضّحة بالجدول رقم (1):

جدول رقم (1): توزيع أساليب التفكير على أنماط التفكير والعبارات الخاصة بكل نمط للتفكير.

اسم النمط	أساليب التفكير	العبارات
النمط (**I**) 19 عبارة	التشريعي- الحكمي- التدرجي- الكلي- المتحرر	1،2،3،4،5،6،7،19،20،21،22،23،24 25،26،27،28،29،30
النمط (**II**) 15 عبارة	التنفيذي- المحلي- الأحادي- التحفظي	35،36،8،9،10،11،12،31،32،33،34 ،37،38،39،40
النمط (**III**) 16 عبارة	الفوضوي- الأقلي- الخارجي- الداخلي	13،14،15،16،17،18،42،43،44،45،46،47 48،49،50

التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتحقق من الخصائص السيكومترية (الثبات والصدق) لمقياس أساليب التفكير للصّم، تمّ تطبيقه على عينة التقنين وقوامها (30) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية الصّم بالأحساء، فكانت النتائج كالآتي:

أولاً: ثبات مقياس أساليب التفكير للصّم

ثبات العبارات: تمّ حساب ثبات عبارات الأنماط الفرعية لمقياس أساليب التفكير للصّم بطريقتين هما:

(أ) حساب معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach's لعبارات كل نمط فرعي على حده، بعدد عبارات كل نمط فرعي، وفي كل مرة يتمّ حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للنمط الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة. (عبد الحميد، 2016م).

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجة الكلية للنمط الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة في حالة وجود درجة العبارة ضمن الدرجة الكلية لنمط التفكير الذي تقيسه. ويوضح الجدول رقم (2) معاملات الثبات بالطريقتين السابقتين لعبارات الأنماط الفرعية لمقياس أساليب التفكير للصّم.

الثبات الكلي لأنماط مقياس أساليب التفكير للصّم:

تمّ حساب الثبات الكلي لمقياس أساليب التفكير للصّم بطريقتين هما: معامل ألفا الكليّ لنمط التفكير، ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان / براون، كما بالجدول رقم (2).

صدق العبارات:

تمّ حساب معاملات صدق العبارات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات العبارة والدرجة الكلية للنمط الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للنمط الفرعي الذي تقيسه باعتبار أنّ بقية العبارات محكّاً لقياس صدق العبارة. (عبد الحميد، 2016م، ص519)

ويوضح الجدول رقم (2) معاملات ثبات وصدق عبارات الأنماط الفرعية لمقياس أساليب التفكير للصّم، ومعامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للنمط الذي تنتمي إليه العبارة عند حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للنمط.

جدول رقم (2): معاملات ثبات وصدق عبارات الأنماط الفرعية لمقياس أساليب التفكير للصّم.

النمط (I)				النمط (II)				النمط (III)			
رقم العبارة	معامل ألفا	معامل[1] الارتباط	معامل[2] الارتباط	رقم العبارة	معامل ألفا	معامل[1] الارتباط	معامل[2] الارتباط	رقم العبارة	معامل ألفا	معامل[1] الارتباط	معامل[2] الارتباط
1	0.893	**0.73	**0.70	**8**	0.890	**0.59	**0.52	**13**	0.879	**0.62	**0.53
2	0.889	**0.80	**0.76	**9**	0.880	**0.82	**0.79	**14**	0.872	**0.79	**0.71
3	0.892	**0.71	**0.66	**10**	0.885	**0.70	**0.65	**15**	0.868	**0.83	**0.76
4	0.899	**0.48	*0.43	**11**	0.879	**0.81	**0.76	**16**	0.886	*0.34	**0.33
5	0.893	**0.69	**0.64	**12**	0.891	**0.55	**0.48	**17**	0.872	**0.77	**0.70
6	0.900	**0.46	*0.42	**31**	0.886	**0.69	**0.62	**18**	0.882	**0.51	**0.45
7	0.898	**0.53	**0.47	**32**	0.895	**0.51	*0.41	**41**	0.884	**0.50	*0.41
19	0.894	**0.67	**0.62	**33**	0.895	**0.48	*0.39	**42**	0.875	**0.73	**0.67

النمط (I)				النمط (II)				النمط (III)			
رقم العبارة	معامل ألفا	معامل[1] الارتباط	معامل[2] الارتباط	رقم العبارة	معامل ألفا	معامل[1] الارتباط	معامل[2] الارتباط	رقم العبارة	معامل ألفا	معامل[1] الارتباط	معامل[2] الارتباط
20	0.890	0.82**	0.76**	**34**	0.886	0.67**	0.61**	**43**	0.874	0.74**	0.68**
21	0.895	0.63**	0.58**	**35**	0.880	0.80**	0.75**	**44**	0.877	0.66**	0.59**
22	0.896	0.63**	0.58**	**36**	0.892	0.53**	0.46**	**45**	0.880	0.59**	0.53**
23	0.891	0.76**	0.72**	**37**	0.894	0.49**	0.41*	**46**	0.871	0.78**	0.74**
24	0.901	0.43*	0.33*	**38**	0.886	0.68**	0.62**	**47**	0.892	0.20	0.20
25	0.892	0.74**	0.67**	**39**	0.888	0.64**	0.57**	**48**	0.880	0.59**	0.52**
26	0.895	0.65**	0.58**	**40**	0.891	0.57**	0.50**	**49**	0.882	0.55**	0.47**
27	0.901	0.45**	0.36*					**50**	0.886	0.42*	0.35*
28	0.894	0.65**	0.60**								
29	0.895	0.65**	0.58**								
30	0.913	0.25	0.25								
معامل ألفا العام قبل حذف العبارة	0.901				0.895				0.886		
معامل ألفا العام بعد حذف العبارة	0.913								0.892		
الثبات بطريقة التجزئة النصفية	0.910				0.937				0.912		

(1) معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للنمط الذي تنتمي إليه العبارة * دال عند مستوى (0.05) ** دال عند مستوى (0.01)

ويتّضح من الجدول رقم (2) ما يلي:

– أنّ معامل ألفا لكل عبارة أقل من معامل ألفا لنمط التفكير الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة، أي أنّ جميع العبارات ثابتة، حيث إنّ تدخل العبارة لا يؤدّي إلى خفض معامل الثبات الكلي لنمط التفكير الفرعي الذي تقيسه العبارة. وذلك باستثناء عبارتين، وهما: العبارة رقم (30) (في النمط I)، والعبارة رقم (47) (في النمط III)، حيث وُجد أنّ وجود هاتين العبارتين يؤدّي لخفض معامل الثبات الكلي لنمط التفكير الفرعي الذي تقيسه العبارة، وأنّ استبعادها يؤدي إلى ارتفاع هذا المعامل، ولذلك تمّ حذف هاتين العبارتين من المقياس.

– أنّ معامل الارتباط بين درجات كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية لنمط التفكير الفرعي الذي تقيسه العبارة (في حالة وجود درجة العبارة ضمن الدرجة الكلية لنمط التفكير الذي تقيسه) دال إحصائياً إمّا عند مستوى (0.01) أو (0.05)، ممّا

يدل على صدق عبارات الأنماط الثلاثة الفرعية لمقياس أساليب التفكير للصّم التي تمّ الإبقاء عليها.

– أنّ معاملات الثبات الكلي للأنماط الثلاثة الفرعية لمقياس أساليب التفكير للصّم بطريقتي معامل ألفا والتجزئة النصفية بعد حذف العبارتين مرتفعة، مما يدل على الثبات الكلي للأنماط الثلاثة الفرعية لمقياس أساليب التفكير للصّم.

– أنّ معامل الارتباط بين درجات كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية لنمط التفكير الفرعي الذي تقيسه (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية لنمط التفكير الذي تقيسه) دال إحصائياً إما عند مستوى (0.01) أو (0.05) مما يدل على الاتساق الداخلي لعبارات الأنماط الثلاثة الفرعية لمقياس أساليب التفكير للصّم والتي تمّ الإبقاء عليها.

من الإجراءات السابقة تأكّد للباحث صدق وثبات مقياس أساليب التفكير للصّم، وصلاحيته لقياس أساليب التفكير لدى الطلاب الصّم بمدارس المرحلة الثانوية بالأحساء.

ثانياً: مقياس فعالية الذات لدى الطلاب الصّم في المرحلة الثانوية

تمّ بناء المقياس بعد الاطلاع على الدراسات والأطر النظرية في فعالية الذات، بالإضافة للاطلاع على المقاييس العربية والأجنبية المتاحة، مثل مقياس شراب (2016م) واليزابيث (Elizabeth, 2012) ومقياس فعالية الذات للصّم لكاكيريس (Cáceres, 2011) ومقياس جامبور وآخرون (Jambor et al., 2005). وتمّ صياغة عبارات المقياس في صورته الأولية من (30) عبارة موزعة بالتساوي على ثلاثة أبعاد بواقع (10) عبارات لكل بُعد، والأبعاد الثلاثة والعبارات التي تقيسها موضحة بالجدول رقم (3):

جدول رقم (3): أبعاد وعبارات مقياس فعالية الذات لدى الطلاب الصّم في المرحلة الثانوية.

رقم البعد	اسم البُعد	العبارات
البعد الأول	القدرة على إنجاز المهام	1،2،3،4،15،16،،17،18،19،20
البعد الثاني	القدرة على مواجهة التحديات والمشكلات	5،6،7،8،21،22،23،24،25،26
البعد الثالث	القدرة على توقع النتائج	27،28،29،30 ، 14 ،9،10،11،12،13

وللتحقق من الخصائص السيكو مترية (الثبات والصدق) لمقياس فعالية الذات لدى الطلاب الصّم، تمّ تطبيقه على عينة قوامها (30) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية الصّم بالأحساء، فكانت النتائج كما في الجدول رقم (6):

جدول رقم (4): معاملات ثبات وصدق عبارات الأبعاد الفرعية لمقياس فعالية الذات لدى الطلاب الصّم في المرحلة الثانوية.

القدرة على إنجاز المهام			القدرة على مواجهة التحديات والمشكلات			القدرة على توقع النتائج			
رقم العبارة	معامل ألفا	معامل1 الارتباط	معامل2 الارتباط	رقم العبارة	معامل ألفا	معامل1 الارتباط	معامل2 الارتباط	رقم العبارة	معامل ألفا	معامل1 الارتباط	معامل2 الارتباط
1	0.723	0.78**	0.62**	**5**	0.755	0.55**	0.51**	**9**	0.807	0.78**	0.71**

القدرة على إنجاز المهام				القدرة على مواجهة التحديات والمشكلات				القدرة على توقع النتائج			
رقم العبارة	معامل ألفا	معامل1 الارتباط	معامل2 الارتباط	رقم العبارة	معامل ألفا	معامل1 الارتباط	معامل2 الارتباط	رقم العبارة	معامل ألفا	معامل1 الارتباط	معامل2 الارتباط
2	0.712	0.81**	0.67**	**6**	0.764	0.67**	0.43*	**10**	0.803	0.82**	0.74**
3	0.805	0.02	0.02	**7**	0.756	0.74**	0.51**	**11**	0.823	0.67**	0.55**
4	0.738	0.69**	0.51**	**8**	0.732	0.85**	0.70**	**12**	0.821	0.71**	0.57**
15	0.753	0.44**	0.40*	**21**	0.779	0.33*	0.33*	**12**	0.806	0.81**	0.74**
16	0.738	0.70**	0.54**	**22**	0.774	0.39*	0.37*	**14**	0.824	0.65**	0.55**
17	0.757	0.41*	0.37*	**23**	0.765	0.61**	0.43*	**27**	0.810	0.80**	0.70**
18	0.756	0.36*	0.37*	**24**	0.743	0.80**	0.61**	**28**	0.815	0.72**	0.62**
19	0.759	0.63**	0.36*	**25**	0.754	0.74**	0.52**	**29**	0.888	0.15-	0.15-
20	0.730	0.78**	0.56**	**26**	0.798	0.22	0.22	**30**	0.827	0.61**	0.50**
معامل ألفا العام قبل حذف العبارة		0.768			0.781				0.839		
معامل ألفا العام بعد حذف العبارة		0.805			0.798				0.888		
الثبات بطريقة التجزئة النصفية		0.875			0.845				0.897		

(1) معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للنمط الذي تنتمي إليه العبارة * دال عند مستوى (0.05) ** دال عند مستوى (0.01)

(2) معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للنمط الذي تنتمي إليه العبارة عند حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للنمط.

يتّضح من الجدول رقم (4) ما يلي:

– أنّ معامل ألفا لكل عبارة أقلّ من معامل ألفا للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة، أي أن جميع العبارات ثابتة، حيث إنّ تدخل العبارة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للبُعد الفرعي الذي تقيسه العبارة. وذلك باستثناء ثلاث عبارات وهي: العبارة رقم (3) في البُعد الأول، والعبارة رقم (26) في البُعد الثاني، والعبارة رقم (29) في البُعد الثالث، حيث وُجد أنّ وجود هذه العبارات الثلاث يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للبُعد الفرعي الذي تقيسه العبارة، وأنّ استبعادها يؤدي إلى ارتفاع هذا المعامل، ولذلك تمّ حذف هذه العبارات الثلاث من المقياس ليصبح (27) عبارة بدلاً من (30) عبارة.

– أنّ معامل الارتباط بين درجات كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تقيسه العبارة (في حالة وجود درجة العبارة ضمن الدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه) دال إحصائياً إمّا عند مستوى (0.01) أو (0.05) ممّا يدل على صدق عبارات الأبعاد الثلاثة الفرعية لمقياس فعالية الذات للصّم التي تمّ الإبقاء عليها.

– أنّ معاملات الثبات الكلي للأبعاد الثلاثة الفرعية لمقياس فعالية الذات للصّم بطريقتي معامل

ألفا والتجزئة النصفية بعد حذف العبارات الثلاث مرتفعة، مما يدل على الثبات الكلي للأبعاد الثلاثة الفرعية لمقياس فعالية الذات للصّم.

– أنّ معامل الارتباط بين درجات كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تقيسه (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه) دال إحصائياً إمّا عند مستوى (0.01) أو (0.05) ممّا يدل على صدق عبارات الأبعاد الفرعية لمقياس فعالية الذات للصّم التي تمّ الإبقاء عليها. وقد تمّ حساب صدق أبعاد مقياس فعالية الذات للصّم عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد فرعي والدرجة الكلية للمقياس، فوُجد أنّ معاملات الارتباط الأبعاد الثلاثة كما يلي: (0.77) للقدرة على إنجاز المهام، و(0.96) للقدرة على مواجهة التحديات والمشكلات)، و(0.85) للقدرة على توقع النتائج، وهي معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.1)، ممّا يدل صدق الأبعاد الفرعية لمقياس فعالية الذات للصّم.

ومن الإجراءات السابقة، تأكّد للباحث ثبات وصدق مقياس فعالية الذات للصّم، وصلاحيته لقياس فعالية الذات لدى الطلاب الصّم بمدارس المرحلة الثانوية بالأحساء.

نتائج الدراسة:

الفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول الذي ينصّ على أنّه: "توجد أساليب تفكير سائدة أو أكثر شيوعاً من غيرها لدى الطلاب الصّم بالمرحلة الثانوية"، تمّ استخدام تحليل التباين ذي القياسات المتكررة Repeated Measures Analysis of Variance متبوعاً باختبار أقل فرق دالٍّ (LSD) Least Significant Difference للمقارنات المتعددة فكانت النتائج كما في الجدولين رقم (5) و(6):

جدول رقم (5): نتائج تحليل التباين ذي القياسات المتكررة عند دراسة الفروق في أنماط التفكير لدى الطلاب الصّم بالمرحلة الثانوية (ن=40).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ودلالتها
بين أنماط التفكير	1.09	2	0.54	*3.47
داخل أنماط التفكير (الخطأ)	12.22	78	0.16	

* دال إحصائياً عند مستوى (0.05).

يتضح من الجدول رقم (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين شيوع أنماط التفكير الثلاثة لدى الطلاب الصّم بالمرحلة الثانوية.

جدول رقم (6): نتائج اختبار أقل فرق دال LSD للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائياً في مدى شيوع أنماط التفكير الثلاثة لدى الطلاب الصّم بالمرحلة الثانوية (ن=40).

أنماط التفكير الثلاثة (مرتبة تنازليًا حسب قيمة المتوسط)	المتوسط	درجة الشيوع (1)	(1)	(2)	(3)
(1) النمط (II)	1.41	كبيرة	-		

أنماط التفكير الثلاثة (مرتبة تنازليًا حسب قيمة المتوسط)	المتوسط	درجة الشيوع (1)	(1)	(2)	(3)
(2) النمط (III)	1.40	كبيرة	0.01	-	
(3) النمط (I)	1.20	متوسطة	*0.21	*0.20	-

* تشير إلى أنّ الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (0.05).

وتمّ تحويل درجة كل نمط من أنماط التفكير إلى (2) درجة عن طريق قسمة درجات كل نمط على عدد عباراته، وذلك لتحديد درجة شيوع النمط لدى الطلاب وتكون المقارنة منطقية بين الأنماط الثلاثة للتفكير. ولتحديد درجة شيوع النمط، وتمّ إعطاء وزن للبدائل الثلاثة: (كبيرة= 2، متوسطة= 1، ضعيفة= صفر)، وتمّ تصنيف تلك الاستجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية في المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر وزن – أقل وزن) ÷ عدد البدائل= (2-0) ÷ 3= 2 ÷ 3=0.67، لنحصل على مدى الاستجابات الثلاث كما يلي:

(2≥ كبيرة ≥1.33)، (0.67≥ متوسطة <1.33)، (0≥ ضعيفة <0.67).

ويتضح من الجدول رقم (6) ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجة شيوع النمط (II) للتفكير، ومتوسط درجة شيوع النمط (I) للتفكير وذلك لصالح متوسط درجة شيوع النمط (II) للتفكير، أي أنّ النمط (II) للتفكير أكثر شيوعًا لدى عينة البحث من الطلاب الصّم بالمرحلة الثانوية بالمقارنة بشيوع نمط التفكير (I) لديهم.
- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط درجة شيوع النمط (III) للتفكير، ومتوسط درجة شيوع النمط (I) للتفكير وذلك لصالح متوسط درجة شيوع النمط (III) للتفكير، أي أنّ النمط (III) للتفكير أكثر شيوعاً لدى عينة الدراسة من الطلاب الصّم بالمرحلة الثانوية بالمقارنة بشيوع نمط التفكير (I) لديهم.
- عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجة شيوع النمطين (III)، (II) للتفكير، أي أنّه يوجد تقارب بين درجة شيوع النمطين (III)، (II) للتفكير لدى عينة الدراسة من الطلاب الصّم بالمرحلة الثانوية.
- أنّ النمط (II) للتفكير حظي على أعلى درجة شيوع لدى عينة الدراسة من الطلاب الصّم بالمرحلة الثانوية بالأحساء، حيث متوسط درجة شيوعه (1.41) وهو متوسط يقع في مدى الاستجابة (بدرجة كبيرة) الذي يمتد من (1.33 – 2)، يليه النمط (III) للتفكير بمتوسط يقع في مدى الاستجابة (بدرجة كبيرة) أيضاً قدره (1.40). أما النمط (I) للتفكير فقد احتل المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط قدره (1.20)، وهو متوسط يقع في مدى الاستجابة بدرجة متوسطة، والذي يمتد من (0.67 إلى أقل من 1.33).

ومن إجمالي نتائج الفرض الأول يتضح أنّه قد تحقق، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجة شيوع أنماط التفكير الثلاثة لدى عينة الدراسة من الطلاب الصّم بالمرحلة الثانوية. وأنّ النمط (II) للتفكير أكثر شيوعًاً يليه النمط (III) للتفكير بدرجة شيوع كبيرة لهذين النمطين، ثم النمط (I) بدرجة شيوع متوسطة لدى عينة البحث من الطلاب الصّم بالمرحلة الثانوية.

الفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني الذي ينصّ على أنّه: "توجد علاقة ارتباط دالة بين أساليب التفكير وفعالية الذات لدى الطلاب الصّم بالمرحلة الثانوية"، تمّ استخدام معامل الارتباط لبيرسون، فكانت النتائج كما بالجدول رقم (7):

جدول (7): معامل الارتباط لبيرسون بين أنماط التفكير وفعالية الذات لدى الطلاب الصّم بالمرحلة الثانوية.

أنماط التفكير	فعالية الذات	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
(1) النمط (I)	0.490 +	0.01
(2) النمط (II)	0.308 -	0.054 غير دال
(3) النمط (III)	0.204 +	0.206 غير دال

يتّضح من الجدول رقم (7) وجود ارتباط موجب دال إحصائياً (عند مستوى 0.01) بين نمط التفكير (I) وفعالية الذات لدى الطلاب الصّم بالمرحلة الثانوية، وأنّ معامل الارتباط بين نمط التفكير (II) وفعالية الذات سالب إلاّ أنّه غير دال إحصائياً، وأنّ معامل الارتباط بين نمط التفكير (III) وفعالية الذات موجب إلاّ أنّه غير دال إحصائياً. ومن إجمالي نتائج الفرض الثاني يتضح أنّه قد تحقق جزئياً، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين نمط التفكير (I) وفعالية الذات لدى الطلاب الصّم بالمرحلة الثانوية، في حين أنّ معامل ارتباط نمطي التفكير (II)، (III) بفعالية الذات لم يصل كل منها إلى حد الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05).

الفرض الثالث:

لاختبار صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنّه: "يمكن التنبؤ بفاعليه الذات لدى الطلاب الصّم بالمرحلة الثانوية من خلال أساليب التفكير لديهم"، تمّ استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Regression Analysis، حيث تبدأ طريقة تحليل الانحدار المتعدد المتدرج بإدراج المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار المتعدد "خطوة خطوة"، حيث يتمّ في الخطوة الأولى إدراج أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع في معادلة الانحدار المتعدد، ثم في الخطوة الثانية يتمّ إدراج ثاني أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع في معادلة الانحدار المتعدد بالإضافة إلى المتغير المستقل الذي تمّ إدراجه في الخطوة الأولى، وهكذا حتى تنتهي من جميع المتغيرات المستقلة التي لها تأثير دال إحصائياً على المتغير التابع، أما المتغيرات المستقلة التي ليس لها تأثير دال إحصائياً على المتغير التابع أو التي تفسر كمية ضئيلة جداً من التباين في درجات المتغير التابع فيتمّ حذفها ولا يتمّ إدراجها في معادلة الانحدار المتعدد. (عزت حسن، 2016م، ص438).

وقد أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لدى الطلاب الصّم عن إدراج النمط (I) للتفكير في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى الأنماط تأثيراً على المتغير التابع (فعالية الذات لدى الطلاب الصّم)، وتوقف البرنامج عند الخطوة الأولى ولم يتمّ إدراج كلٍّ من النمطين: النمط (II)، النمط (III) في معادلة الانحدار المتعدد، نظراً لتأثيرها الضعيف على المتغير التابع (فعالية الذات لدى الطلاب الصّم)، ونتائج هذا الفرض معروضة بالتفصيل في الجدولين رقم (8) و(9):

جدول رقم (8): نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد (الخطوة الأولى) عند دراسة تأثير أنماط التفكير على فعالية الذات لدى الطلاب الصّم بالمرحلة الثانوية (ن=40)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	معامل التحديد R2
المنسوب إلى الانحدار	356.32	1	356.32	12.003	0.01	0.240
المنحرف عن الانحدار (البواقي)	1128.08	38	29.69			

يتّضح من الجدول رقم (8) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (0.01) لنمط التفكير (I) على فعالية الذات لدى الطلاب الصّم بالمرحلة الثانوية، وأنّ معامل التحديد أو مربع معامل الارتباط المتعدد يساوى (0.240) مما يدل على أنّ نمط التفكير (I) يُفسر (24%) من التباين في درجات المتغير التابع (فعالية الذات لدى الطلاب الصّم)، وهي كمية كبيرة من التباين المفَسَّر بواسطة هذا النمط للتفكير.

جدول رقم (9): ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد (الخطوة الأولى) عند دراسة تأثير نمط التفكير (I) على فعالية الذات لدى الطلاب الصّم بالمرحلة الثانوية (ن=40).

المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعياري للمعامل البائي	بيتا β	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
نمط التفكير (I)	0.40	0.11	0.49	3.46	0.01
ثابت الانحدار	24.13	2.62	-	9.21	0.01

يتّضح من الجدول رقم (9) وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (0.01) لنمط التفكير (I) على (فعالية الذات) لدى الطلاب الصّم بالمرحلة الثانوية، وأنّ ثابت الانحدار دال إحصائياً عند مستوى (0.01)). يمكن صياغة معادلة الانحدار التي تعين على التنبؤ بفعالية الذات من نمط التفكير (I) في الصورة التالية: فعالية الذات للصّم= 0.40 (نمط التفكير (I)) + 24.13 ...(1)، أي أنّه كلما ارتفع نمط التفكير (I) ارتفعت فعالية الذات لدى الطلاب الصّم بالمرحلة الثانوية. ومن إجمالي نتائج الفرض الثالث يتضح أنّه قد تحقق جزئيّاً، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود تأثير موجب دال إحصائياً لنمط التفكير (I) على (فعالية الذات) لدى الطلاب الصّم بالمرحلة الثانوية، وأنّه يمكن التنبؤ

بفعالية الذات من نمط التفكير (I) لدى الطلاب الصّم بالمرحلة الثانوية.

تفسير النتائج:

يمكن القول أنّه بتحليل الانحدار الهرمي المتعدد للتنبؤ بفاعلية الذات من خلال أساليب التفكير لدى الصّم وضعاف السّمع، وجد أنّ أساليب التفكير تساهم في التنبؤ بالفاعلية الذاتية بصورة دالة إحصائياً، حيث وجد أنّ اثنين من أساليب التفكير النمط الأول (الهرمي والتشريعي) وأسلوب من أساليب التفكير النمط الثالث (الداخلي) ترتبط بفاعلية الذات لدى (31%) من المشاركين وذلك بصورة دالة إحصائياً. كما توصلت الدراسة إلى أنّ نوعاً من أنواع التفكير النمط الثاني هو (المحافظ) وأنّ هناك أسلوباً من أساليب التفكير النمط الثالث (الخارجي) تفسر (20%) وجود فعالية الذات لدى الطلاب الصّم، وأنّ هناك نوعين من أساليب التفكير: النمط الأول التشريعي والكلي ونوع من أساليب التفكير النمط الثالث الفوضوي يرتبط بفاعلية الذات بنسبة (30%)، وأخيراً أنّ أسلوب التفكير النمط الثالث (الخارجي) يرتبط بصورة إيجابية دالة بفاعلية الذات.

وبشكل عام، فإنّ أساليب التفكير من النوع الأول قد حققت أعلى مستويات، ومن النوع الثاني حققت أقل المستويات في علاقتها بفاعلية الذات، ويمكن تفسير ذلك أنّ مرحلة المراهقة توفر العديد من الفرص والتحديات التي تواجه السامعين وغير السامعين. وعندما يكون الفرد أكثر إبداعاً وتكيفاً (أساليب التفكير من النوع الأول) فإنّه يكون أحسن قدرة في التعامل مع العديد من المهام ويكون أعلى في مستويات الفاعلية الذاتية. ولهذا السبب فإنّ أساليب التفكير النوع الثاني يكون أقل في مستويات الفاعلية الذاتية، ومع هذا قد لا يفسر العلاقة السببية بين المفهومين. ويمكن القول أنّ ارتفاع مستويات الفاعلية الذاتية يؤدي إلى استخدام أساليب التفكير من النوع الأول بينما انخفاض مستوى الفاعلية الذات يؤدي إلى استخدام أساليب التفكير من النوع الثاني. كما تشير نتائج الدراسة إلى أنّ الأفراد الذين يتعاملون مع المشكلات العامة مثل هؤلاء الذين ينتبهون إلى الصورة ككلّ يكونوا أقل في التفاعل الاجتماعي.

ومن هنا نتحقق من العلاقة السلبية بين الأسلوب العام من النمط التفكير الثاني، والفاعلية الذاتية لدى الصّم وضعاف السّمع، وربما يفسر سبب ذلك أنّ الطلاب الصّم وضعاف السمع لهم قيم وعادات وتقاليد وأنشطة اجتماعية مختلفة، وبالتالي تختلف مستويات تفاعلهم الاجتماعية مع بعضهم البعض. وهذا ما أكدته دراسة ليو وآخرون. (Liu, et al., 2006)

وفيما يتعلق بأساليب التفكير من النوع الثالث، فإنّ الطلاب الصّم وضعاف السمع مستخدمي أسلوب التفكير الخارجي يكونون أعلى في مستويات فاعلية الذات في المهام الاجتماعية، وما يفسر ذلك أنّ هؤلاء الطلاب يكونون من ذوي مهارات التفاعل الاجتماعي الجيدة التي تقيدهم في الأنشطة الاجتماعية داخل المدرسة الثانوية فيما يسمح لهم بمعالجة التفاعلات الاجتماعية بصورة أكثر سهولة

ويسر، ويعايشون فعالية الذات، بينما الطلاب الصّم وضعاف السّمع من ذوي نمط الأسلوب الداخلي، فيرتفع مستواهم من فعالية الذات، وربما يرجع ذلك إلى أنّ مرحلة المراهقة تساهم في غرس العديد من النظم والضوابط الاجتماعية، فهؤلاء الطلاب يتّسمون بأنّهم يكرسون معظم وقتهم في الأنشطة الاجتماعية والدراسية، وهذا بدوره يزيد من الفعالية الذاتية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Li-fang and Zhang, 2015)، ودراسة (Cheng, Zhang, and Hu, 2016).

التوصيات:

في ضوء النتائج، يوصي الباحث بما يلي:

- دراسة أساليب التفكير وعلاقتها بالمتغيرات المختلفة لدى الصّم.
- دراسة أساليب التفكير وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى الطلاب الصّم.
- دراسة أساليب التفكير لدى معلمي الطلاب الصّم وتطابقها مع أساليب التفكير المفضلة لطلابهم.
- إجراءات دراسات حول أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح.
- توجيه نظر المسؤولين بوزارة التربية والتعليم إلى ضرورة إيجاد بيئة تعليمية تشجع الاهتمام باستخدام أساليب التفكير العاديين بصفة عامة والفئات الخاصة بصفة خاصة.
- إجراء العديد من البرامج التدريبية التي تهدف إلى استخدام أساليب التعليم بما يتناسب مع أسلوب التفكير كل طالب أصمّ.

المراجع العربية والأجنبية:

المراجع العربية:

- أبو المعاطي، يوسف. (2005م). أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 15(49)، ص ص 375-446.
- أبو هاشم، السيد. (2007م). *الخصائص السيكو مترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة*، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- حسن، عزت عبد الحميد. (2016م). *الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج* SPSS 18. القاهرة: دار الفكر العربي.
- حنفي، علي. مطر، عبد الفتاح. (2004م). المناخ الأسرى وعلاقته باضطرابات الأكل لدى المراهقين المعوقين سمعياً. *المؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي – جامعة عين شمس، الشباب من أجل مستقبل أفضل: الإرشاد النفسي وتحديات التنمية*. من 25-27 ديسمبر 2004م، المجلد 2، ص ص493-852.
- السعيد، حمزة خالد. (2001م). الخصائص السيكولوجية للأطفال المعوقين سمعياً، *مجلة الطفولة والتنمية*. ع2، المجلس العربي للطفولة والتنمية، ص ص79-91.
- الطيب، عصام. (2006م). أساليب التفكير: *نظريات ودراسات وبحوث معاصرة*. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

- عبد الرحمن، علا. (2014م). أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات والتحصيل الدراسي لطالبات رياض الأطفال بالجامعة، *العلوم النفسية والتربوية*، 1(4).
- شراب، عادل عبد الله. (2016م). فاعلية الذات وقلق المستقبل وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بمحافظة غزة، *مجلة العلوم التربوية*، 28(3)، ص ص 407-438.
- فايد، جمال خليل. (2000م). أثر استخدام مجموعة من الأساليب الإرشادية على تعديل بعض جوانب السلوك المشكل لدى الأطفال الصّم في مرحلة التعليم الأساسي، *رسالة دكتوراة*، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- الكاشف، إيمان. (2004م). المشكلات السلوكية وتقدير الذات لدى المعاق سمعياً في ظل نظامي العزل والدمج، *دراسات نفسية*، 14(1)، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ص ص 69-121.
- الملحم، محمد. ولبابنة، أحمد. والعقيل، سامية. (2016). أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي حسب نظرية السلطة الذاتية ليسترنبرج في ضوء بعض المتغيرات، *دراسات العلوم التربوية*، 43(2).

المراجع الأجنبية:

- Gao, A. (2015). Investigating Self-Efficacy and Potential Contributing Factors for Adolescents Who Are Deaf or Hard of Hearing. *Independent Studies and Capstones*. Paper 713. Program in Audiology and Communication Sciences, Washington University School of Medicine.
- Banduro, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., and Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72(1), p.187.
- Cheng, S. Y., & Zhang, L. F. (2014). Validating the Thinking Styles Inventory—revised II Among Chinese University Students with Hearing Impairment Through Test Accommodations. *American Annals of the Deaf*, 159, pp.22–23.
- Cheng, Sanyin. Zhang, Li-Fang, and Hu, Xi. (2016). Thinking Styles and University Self-Efficacy Among Deaf, Hard-of-Hearing, and Hearing Students, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, pp.44–53.
- Diane K. E, Sarah E. B, Ana M. D, Jason F, Elizabeth A. Awick, G C. (2017). *Effects of Gait Self-Efficacy and Lower-Extremity Physical Function on Dual-Task Performance in Older Adults*
- Hindawi Publishing Corporation BioMed Research International Volume 2017, Article ID 8570960,https://doi.org/10.1155/2017/8570960.
- Porter, Sa Shen, Arthur F. Kramer, and Edward McAuley.
- Jambor E, Marta. E. (2005). Self-esteem and Coping Strategies among Deaf Students, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 10(1).

- Gulierrez, D. (2011). Self-Efficacy Among Deaf and Hearing Students in Primary and Secondary Education Electric. *Journal of Research in Educational Psychology*. 9(3). pp. 1353-1375.
- Harrison, A. F. and Bramson, R. M. (2002). *The Art of Thinking: The Classic Guide to Increasing Brain Power*. Berkely Pub Group. ISBN: 0425105687.
- Jambor, E., & Elliott, M. (2005). Self-esteem and Coping Strategies among Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), pp.63-81.
- Khasawnea, S. (2010). *Thinking Styles Preferences of Vocational Students at the University Level: A Prospective Woreforce Development Approach*. JAES, 10(1) pp.78-89.
- Li-Fang Zhang, Gerard. (2001). *Thinking Styles, Self-Esteem, and Socio-Economic Status Department of Education*, The University of Hong Kong,12.
- Liu, N., & Liu, S.. (2006). The Social Orientation of Field-Dependent and Field-Independent Individuals in Explicit Memory and Implicit Memory. *Psychological Science (China)*, 29, pp.1111–1115.
- Mohammad. R., Nasrollah G. and Manizhe H. (2012). The Study of the Relationship between Learning Styles and Thinking Styles with Academic Self-efficacy in English lesson among the Students of Islamic Azad University of Behbahan, *Journal of Life Science and Biomedicine*, 3(1), pp.75-82
- Rafaela, G. (2011). Self-efficacy in Written Composition among Deaf and Hearing Students in Primary and Secondary Education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), pp.1353-1376. ISSN: 1696-2095. 2011, no. 25.
- Sanyin Cheng, Li-fang Zhang. (2015). Thinking Style Changes Among Deaf, Hard-of- Hearing, and Hearing Students, *Deaf Studies and Deaf Education*, pp.16–26.
- Smyth, I. (Ed). (2000). *The Dyslexia Handbook.* Reading: British Dyslexia Association.
- Sternberg, R. J., Wagner, R. K., & Zhang, L. F. (2004). *Thinking Styles Inventory-Revised I (Unpublished test)*. Yale University, NeHaven, CT.
- Sternberg, R, Wagner, R., & Zhang, L. F. (2007). *Thinking Styles Inventory-Revised II (Unpublished test).* Tufts University, Medford, MA.
- Sternberg, R.J. (1994). Allowing for Thinking Styles. *Educational Leadership*, 52 (3), pp 36-40.

Zhang . (2000). Are Thinking Styles and Personality Types Related? *Educational Psychology*, 20(3), pp.271-284

.

تصميم المقررات الإلكترونية وعلاقته بتحقيق الرضا لدى طلاب المرحلة الجامعية: دراسة ميدانية

سالم بن مبارك العنزي[1]

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى جودة تصميم المقررات الإلكترونية من وجهة نظر الطلاب وتأثيرها على مستوى الرضا لديهم، وتكوّن أفراد الدراسة من (1356) طالباً وطالبة من المسجلين في المقررات الإلكترونية بجامعة الجوف، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنّ متوسط جودة تصميم المقررات الإلكترونية من وجهة نظر طلاب جامعة الجوف بلغ (2.84) بدرجة "محايد"، بينما بلغ المتوسط العام لمدى رضا طلاب جامعة الجوف عن الدراسة بنمط التعلم الإلكتروني (3.16) بدرجة "موافق". وأظهرت النتائج قوة العلاقة بين جودة تصميم المقررات الإلكترونية من وجهة نظر الطلاب ورضاهم عن الدراسة بنمط التعلم الإلكتروني، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط "ر" بين المتغيرين (0.84)، وهي دالة عند مستوى (0.05)، كما استعرضت نتائج الدراسة مقترحات الطلاب لرفع جودة تصميم المقررات الإلكترونية، وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات للارتقاء بجودة تصميم المقررات الإلكترونية التي يمكن أن تسهم في رفع مستوى رضا الطلاب، كما قدمت عدداً من التوصيات الخاصة بالبحوث المستقبلية المقترحة.

كلمات مفتاحية: التعلم الإلكتروني، التعليم عن بعد، رضا المتعلمين، تصميم المقررات الإلكترونية، طلاب المرحلة الجامعية.

The Online Courses Design and its Relation to Achieving Students' Satisfaction at the Undergraduate Level: A Field Study

Salim M. Alanazy[1]

Abstract: The study aimed to investigate the students' perspectives regarding the quality of online courses design and its relation to their satisfaction. The participants of the study included (1365) students from those who enrolled in online courses at Jouf University. The study concluded that online students showed a slight positive perception toward the quality of the online courses design (M=2.84, SD=1.06). They also showed a medium level of satisfaction (M= 3.16, SD=1.23). The results also showed a strong positive relationship between students perceptive regarding online courses design and their satisfaction (r= 0.84, p= 0.00). Finally, the study provides number of recommendations for the practice and future research.

Keywords: Online Learning, Distance Education, Learners' Satisfaction, Online Courses Design, Undergraduate Level.

---

[1] Assistant Professor of Instructional Technology, College of Education, Jouf University.	[1] أستاذ تقنيات التعليم المساعد – كلية التربية – جامعة الجوف.
E-mail: salanazy@ju.edu.sa :البريد الإلكتروني	

المقدمة:

يتميز هذا العصر بالتغيرات المتلاحقة الناتجة عن التقدم العلمي في مجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات، ولمواكبة نظم التعليم لهذا التقدم بما يوفره من مميزات وخبرات تعليمية متعددة؛ زادت الحاجة إلى وضع استراتيجيات تعليمية توفر للنظام التعليمي بيئات تفاعلية متعددة الوسائل تساعد على التحكم الكامل في العملية التعليمية وتيسّر التعلم الذاتي وتبادل الخبرات مع الآخرين.

وتعدّ المقررات الإلكترونية أحد أهم تطبيقات توظيف الإنترنت في التعليم، وتتضمن أدوات التعاون والتفاعل التي تساعد الطلاب على العمل والتعلم معاً عن بُعد، وتسمح لهم بتبادل الأفكار عبر الإنترنت؛ وذلك من خلال استخدام البريد الإلكتروني، والمحادثة، والمؤتمرات الصوتية ومؤتمرات الفيديو (Horton and Horton, 2003)، ويمكن تعزيز التعاون والتفاعل الاجتماعي بتوفير الأنشطة التي تسمح للطلاب بتبادل الوثائق والمستندات المتعلقة بالمشروعات التعليمية، والمشاركة في تحرير الوثائق عبر الإنترنت وكتابة التعليقات عليها، ويمكن إشراك الطلبة في أنشطة الاتصال المتزامن باستخدام المحادثة، ومؤتمرات الفيديو المباشرة، واستخدام الأنشطة التعاونية التي تتيح للمجموعات تبادل الأفكار، ومناقشة المشكلات، ووضع مخططات للعمل في فترة محدودة وقصيرة من الزمن. (Dabbagh, 2005)

وأشار (Anderson and Elloumi, 2004) إلى أنّ أنماط التفاعل التي يمكن تحقيقها في التعلم الإلكتروني تتمثل في: التفاعل بين الطالب والمعلّم Student-teacher Interaction، والتفاعل بين الطالب والمحتوى Student-content Interaction، والتفاعل بين المعلم والمحتوى Teacher-content Interaction، وتفاعل المحتوى مع المحتوى Content-content Interaction.

وتكمن أهمية المقررات الإلكترونية في تطوير عمليتي التعليم والتعلم في عدة نقاط أبرزها: المرونة في عرض محتويات المقرر، وتمكين المتعلم من التحكم بعملية التعلم، وتنويع مصادر التعلم وأساليب التقييم (عبد الحميد، 2010م، وأبو خطوة، 2011م).

ومع انتشار التعلم الإلكتروني وتعدّد استخداماته ازدادت الحاجة إلى وجود معايير ضابطة واضحة ومحددة يمكن على ضوئها تصميم المقررات الإلكترونية، وبناء مصادر التعلم الإلكتروني، واختيارها، وتقويمها؛ وذلك لتحقيق تحسينات جوهرية في جودة وفاعلية العملية التعليمية، ومراعاة احتياجات المتعلمين وما بينهم من فروق فردية، من خلال توفير مواد متعددة الوسائط يمكن الوصول إليها في أي وقت ومن أي مكان. وتعدّ المقررات الإلكترونية من العناصر الرئيسة في منظومة التعلم الإلكتروني لأنّها تشمل المحتوى بما يتضمنه من المعارف والمهارات والاتجاهات المراد نقلها للمتعلمين، لذا فإنّ عملية تصميم هذه المقررات يجب أن تتم في

ضوء معايير تضمن جودتها وفاعليتها في تحقيق الأهداف التعليمية.

وينبغي أن يقوم التصميم التعليمي لمصادر التعلم الإلكتروني على مبادئ نظريات التعلم، حيث توضح هذه النظريات الأسس التربوية والنفسية لإعداد مصادر التعلم المختلفة؛ فالتصميم الفعّال ينبثق من التطبيق المقصود لنظرية تعلم معينة، والمصممون بحاجة إلى الوعي باعتقاداتهم الشخصية حول طبيعة التعلم، وأن يختاروا مفاهيم واستراتيجيات من تلك النظريات التي تتفق واعتقاداتهم (بدنار، وكننجهام، ودفي، 2004م)، إذ ترتكز المقررات الإلكترونية في أساسها على النظرية البنائية، والتي تنظر إلى التعلم على أنّه عملية بنائية؛ يبني خلالها المتعلم معارفه بصورة نشطة من خلال التفاعل مع الآخرين (زيتون، 2002م). وقد اهتم أصحاب النظرية البنائية بضرورة بناء المتعلم معرفته بنفسه؛ وذلك من خلال قيامه بأنشطة تعليمية تراعي خبراته السابقة، وتوجهه نحو تحقيق الغايات والأهداف، وتحقق لديه الترابط بين المفاهيم، بالإضافة إلى منحه فرصة للتعلم الذاتي وتمكينه من التحكم في عملية التعلم، كما أكّد (Moedritscher, 2006) على الاعتماد على النظرية البنائية عند تصميم المقررات الإلكترونية من خلال ربط المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة للمتعلم، وتضمين مواد التعلم نشاطات تراعي الفروق الفردية في التعلم، والأساليب المعرفية للمتعلمين، وتوفير المساعدة والدعم.

ومن جهة أخرى يؤكد التربويون والباحثون على النظرية السلوكية عند تصميم المواد التعليمية من خلال مراعاة تنظيم عناصر المحتوى بطريقة محددة وواضحة، وصياغتها بطريقة متدرجة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد؛ لمساعدة المتعلم على إدراكها واكتسابها مع تقديم كل التعليمات والإجراءات والتوجيهات التي يتبعها المتعلم؛ لاكتساب هذه المعلومات، ومنحه الفرصة للتدرب على السلوك المطلوب، وممارسته، وتكراره، لحفظه، وبقاء أثره، من خلال تقديم أنشطة وتدريبات مناسبة، بالإضافة إلى تقويم التعلم في ضوء المحكّات المحددة بالأهداف، للتأكد من تحقيقها، وتزويد المتعلم بالتغذية الراجعة المناسبة، لمساعدته وتوجيهه نحو تحسين الأداء، وإصدار الاستجابات السلوكية المطلوبة. (خميس، 2003م)

وقد تطرقت العديد من الدراسات مثل دراسة (Dabbagh, 2005) ودراسة Anderson and (Elloumi, 2004)، و(أبو خطوة، 2011م) إلى المبادئ التي يجب مراعاتها عند تصميم المقررات الإلكترونية، ومنها:

- توفير معلومات حول المقرر وأهدافه ومتطلباته.
- توفير روابط مختارة بعناية لدعم عملية التعلم.
- تصميم أنشطة تعلم مرتبطة بواقع المجالات المهنية لعمل الخريجين.
- توثيق الاتصال بين المعلم والطلبة.
- تقديم تقرير عن تحسن أداء الطلبة ومعدلات نجاحهم.
- أن يكون التعلم تفاعلياً للإسهام في نمو شخصية الطلاب.

وتعدّ كواليتي ماترز Quality Matters (QM) منظمة عالمية ترتكز على إسهامات أعضاء هيئة التدريس والخبراء ومراجعة النظراء في مجال جودة تصميم المقررات الإلكترونية مستندة في ذلك على أحدث ما توصلت إليه الأبحاث العلمية في أسس التصميم التعليمي، وأفضل الممارسات التعليمية؛ بما يضمن جودة تصميم المقررات الإلكترونية والتطوير المستمر لها، وتتألف أداة قياس (QM Rubric) من (8) معايير هي: تقديم المقرر، والأهداف التعليمية (الكفاءات)، والتقييم والقياس، والمواد والمصادر التعليمية، وأنشطة المقرر وتفاعل المتعلم، وتقنيات المقرر، ودعم المتعلم، وإمكانية الوصول وسهولة الاستخدام.

كما تصنف معايير منظمة (QM) إلى ثلاثة أنواع هي: (Quality Matters, 2017)

- معايير أساسية؛ في حال عدم وجودها قد تتسبب في إرباك شديد للطالب في التعلم الإلكتروني، وبدونها لا يمكن لهذا المقرر أن يحصل على اعتماد الجودة.
- معايير مهمة جداً؛ لمساعدة الطالب في المضي قدماً في المقرر وفهم ما هو المطلوب منه ومساعدته لتحقيق النجاح في التعلم الإلكتروني.
- معايير مهمة؛ وهذه المعايير مهمة من حيث أفضل الممارسات في مجال التعلم الإلكتروني، وطرق وصول الطلاب إلى المعلومات والمحتوى، وتعليمات المقرر الدراسي.

الدراسات السابقة:

استعرض الباحث مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة، حيث أوصت دراسة (البلوي، 2001م)، ودراسة (Mehlenbacher et al, 2005) بضرورة تصميم المقررات الإلكترونية بطريقة تتفق مع خصائص المتعلمين، وما يتصفون به من استعدادات، وقدرات، وميول، واتجاهات، وفروق فردية، وتساعدهم في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في أقل وقت، وجهد، وتكلفة.

كما أكدت دراسة (Zielinski, 2000) على ضرورة مراعاة خصائص المتعلمين؛ إذ أبرزت أنّ الضعف في تصميم عناصر المقرر الإلكتروني من أسباب عدم رضا المتعلمين، وإحجام الطلاب عن مواصلة دراستهم للمقررات عبر الإنترنت.

وأكدت دراسة (Jung and Rha, 2000) على أنّ التصميم الجيد للمقررات الإلكترونية يعمل على تحقيق أهداف التعلم، ويؤثر في تفاعل المتعلم ورضاه عن عملية التعلم.

أمّا دراسة (Kiriakidis, 2008) فقد هدفت لمعرفة رضا المتعلمين عن المقررات المقدمة عن بعد باستخدام الإنترنت، وأوصت بضرورة وضع احتياجات الطلاب، ورضاهم في الاعتبار عند تصميم بيئات التعلم الإلكتروني.

وهدفت دراسة (عفيفي، 2010م) لمعرفة مدى فاعلية سقالات التعلم كمدخل لتصميم وتطوير المقررات الإلكترونية وعلاقتها بالرضا عن التعلم في البيئة الإلكترونية، وأظهرت النتائج فاعلية سقالات

التعلم (دعم التعلم) كمتغير تصميمي في تنفيذ الطلاب مشاريعهم وفق مراحل وخطوات علمية، وكذلك في رضاهم عن تعلمهم في البيئة الإلكترونية، وأوصت الدراسة بضرورة تصميم بيئات تعلم بطريقة تمكن المتعلمين من الشعور بالرضا.

كما هدفت دراسة (إبراهيم، 2016م) إلى تقييم بيئة تعلم إلكترونية في ضوء نموذج التصميم التحفيزي (ARCS) لكيلر "Attention, Relevance, Confidence and Satisfaction"، وفاعليتها في إتقان المحتوى والثقة بالنفس والرضا لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وتوصلت النتائج إلى فاعلية بيئة التعلم الإلكترونية في إتقان المحتوى والثقة بالنفس والرضا عن التعلم، كما توصلت النتائج إلى احتياج بيئة التعلم المنتجة من قبل مركز إنتاج المقررات الإلكترونية بجامعة المنيا إلى إجراءات متعلقة ببعض معايير نموذج التصميم التحفيزي؛ حيث حصلت على نسبة توفر متوسطة لتلك المعايير.

من جهة أخرى، هدفت دراسة (طه، 2007م) إلى بناء قائمة تشمل معايير جودة المقررات الإلكترونية بكلية التربية الرياضية جامعة حلوان وفقاً لآراء أعضاء هيئة التدريس، وخلصت النتائج لمجموعة من المعايير مرتبطة ببناء محتوى المقرر الإلكتروني تندرج تحت خطة المقرر، والمحتوى، وأدوات الاتصال، والأنشطة والتدريبات، واستراتيجيات التدريس، ومصادر التعلم، وأدوات التقويم؛ والتي يجب الاعتماد عليها من أجل الارتقاء بجودة تصميم المقررات الإلكترونية.

كما هدفت دراسة كل من (أحمد، وسعيد، 2014م) إلى تقويم المقررات الإلكترونية بجامعة السودان المفتوحة على ضوء معايير جودة المقررات الإلكترونية، وتوصلت النتائج إلى قائمة تمثل معايير جودة المقررات الإلكترونية؛ جاءت في خمس محاور رئيسية تندرج تحت خمسة معايير، وثمانية وستين مؤشراً فرعياً، كما توصلت الدراسة إلى تحقق جميع معايير جودة المقررات الإلكترونية التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة في المقررات الإلكترونية بجامعة السودان المفتوحة، حيث تحققت بدرجة عالية المعايير المرتبطة بالأهداف ومخرجات التعلم، وتوصيف المقرر الإلكتروني، والوسائط المتعددة، وشؤون الطلاب، أمّا معيار أساليب التعليم والتعلم فتحقق بدرجة متوسطة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يعدّ التعلم الإلكتروني نمطاً من أنماط التعليم فرضته الثورة التكنولوجية في مجال التعليم والتعلم، وفي هذا الإطار يؤكد عبد الحميد (2005م، ص11) أهميته كأحد مجالات تكنولوجيا التعليم في "تلبية حاجات التعليم من بعد والتعليم المفتوح، والتوسع في برامجه وتقديم الخدمة التعليمية لجميع فئات المجتمع، وتجاوز المشكلات الخاصة بالإمكانيات المادية للدولة في بناء الفصول وانتشارها والإسهام في عمليات التعليم والتدريب المستمر".

ويعرّف التعلم الإلكتروني بأنّه "استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في عملية التعليم والتعلم" (Sekhar, 2006, p.1)، كما يعرّفه (زيتون،

2005م، ص24) بأنّــه "تقــديم محتــوى تعليمــي إلكــتروني عــبر الوســائط المتعــددة علــى الكمبيــوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أو غير متزامنة".

وقد أكد المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني (2011م) على أهمية تفعيل دور المقررات الإلكترونية وبيئات التعلم الإلكتروني في مراحل التعليم الجامعي لإيجاد بيئة تعليمية أكثر ملاءمة لطالب الألفية الجديدة، كما أكد المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (2009م) على ضرورة التحول من التعليم التقليدي المتمركز حول المعلم إلى التعليم الإلكتروني المتمركز حول المتعلم، والعمل على تنمية المعارف النظرية والمهارات الأدائية للطلاب، وأعضاء هيئة التدريس من أجل توظيف التعلم الإلكتروني من جهة، وضرورة تطوير استراتيجيات التعلم الإلكتروني التي تعزز التعلم النشط المتجه نحو المتعلم من جهة أخرى.

ويعد نظام "بلاك بورد" Blackboard من أكثر نظم إدارة التعلم Learning Management Systems انتشاراً وتطبيقاً في المؤسسات التعليمية على مستوى العالم، حيث يتيح هذا النظام فرصاً كبيرة للطلاب في التفاعل مع المقرر الدراسي في أي مكان وفي أي وقت وذلك من خلال أدوات متنوعة تمكنهم من الاطلاع على محتوى المادة العلمية للمقرر والتواصل مع عضو هيئة التدريس وبقية الطلبة المسجلين في نفس المقرر، كما يحتوي هذا النظام على أدوات ووسائل تتيح لأعضاء الهيئة التدريسية القدرة على بناء مقررات تفاعلية بسهولة كبيرة مع إدارة محتوى هذه المقررات وبطريقة مرنة والتواصل مع طلابهم بشكل مباشر. (الجامعة السعودية الإلكترونية، 2017م)

ومن هذا المنطلق قامت جامعة الجوف بتوفير نظام إدارة التعلم Blackboard لدعم عملية التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني، كما قامت الجامعة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1438/1437هـ بتحويل جميع متطلبات الجامعة، وعددها (7) مقررات من النمط التقليدي إلى نمط التعلم الإلكتروني الكامل، وتشكّل ما نسبته (15%) من عدد الشعب بكليات الجامعة إذ بلغ عدد المسجلين فيها (12756) طالباً وطالبة، ومن هنا برزت الحاجة لإجراء الدراسات الخاصة بتقييم هذه التجربة وخاصة فيما يتعلق بمدى تحقيق المقررات الإلكترونية لمعايير الجودة بما يحقق رضا الطلاب عن الدراسة بنمط التعليم الإلكتروني، وعليه سعت الدراسة الى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مدى جودة تصميم المقررات الإلكترونية– بالنمط الكامل– من وجهة نظر طلاب جامعة الجوف وعلاقته بتحقيق الرضا لديهم؟

وانبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1-ما مدى جودة تصميم المقررات الإلكترونية من وجهة نظر طلاب جامعة الجوف؟

2-ما مدى رضا طلاب جامعة الجوف عن الدراسة بنمط التعلم الإلكتروني؟

3-ما علاقة جودة تصميم المقررات الإلكترونية برضا طلاب جامعة الجوف عن الدراسة بنمط التعلم الإلكتروني؟

4-ما تصورات الطلاب للارتقاء بجودة المقررات الإلكترونية والتي ستسهم في رفع مستوى رضاهم عنها؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1-تحقيق الجودة في تصميم المقررات الإلكترونية من وجهة نظر طلاب جامعة الجوف.

2-قياس درجة رضا طلاب جامعة الجوف عن الدراسة بنمط التعلم الإلكتروني.

3-دراسة العلاقة بين جودة تصميم المقررات الإلكترونية ورضا طلاب جامعة الجوف عن الدراسة بنمط التعلم الإلكتروني.

4-تحليل تصورات الطلاب التي من شأنها الارتقاء بجودة المقررات الإلكترونية والتي ستسهم في رفع مستوى رضاهم عنها.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية مما يلي:

1-مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد على التعلم الذاتي، وجعل المتعلم منتجاً للمعرفة وليس متلقياً لها، ومحققة لرضاه تجاه الخدمة التعليمية المقدمة له.

2-يأمل الباحث أن تسهم توصيات الدراسة في زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم الإلكتروني، وتقديم مقترحات لتجويد تصميم المقررات الإلكترونية، والتغلب على معوقات التعلم الإلكتروني، ومساعدة أصحاب القرار بالجامعة حيال التغلب على معوقات التعلم الإلكتروني.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية بما يلي:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على جودة تصميم مقررات الإعداد العام بنمط التعلم الإلكتروني الكامل، وقياس مدى رضا الطلبة عن الدراسة بهذا النمط.

- **الحدود البشرية:** اقتصر تطبيق الدراسة الحالية على طلاب وطالبات جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية.

- **الحدود الزمانية:** طبقت أدوات الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1438/1437هـ.

مصطلحات الدراسة:

- **المقررات الإلكترونية:** تعرّف الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير (American Society for Training and Development, 2009 (ASTD) المقرر الإلكتروني "بأنّه أي نوع من المقررات التعليمية أو التربوية التي يتم نقلها باستخدام برنامج حاسوبي أو عبر الإنترنت"، ويعرفه الباحث إجرائياً بأنّه مادة

تعليمية إلكترونية متعددة الوسائط يتم عرض محتواها إلكترونياً من خلال نظام إدارة التعلم بجامعة الجوف، بطريقة توفر التفاعل المتزامن وغير المتزامن بين الطلاب وأقرانهم والمحتوى، وأساتذتهم من خلال نظام بلاك بورد.

- **جودة المقررات الإلكترونية:** يعرّفها (طه، 2007م، ص212)؛ بأنّها "مدى الدقة والإتقان المطلوبة لتحويل وتصميم المقررات من الشكل التقليدي إلى الإلكتروني في ضوء معايير واستراتيجيات واضحة لتصميم المقررات الإلكترونية، وتحدد على هيئة بنود أو عبارات تصف مكونات أو محتوى جودة التصميم التعليمي"، ويعرفها الباحث إجرائياً بأنّها مجموعة المعايير التي يجب مراعاتها عند تصميم المحتوى التعليمي للمقرر الإلكتروني وإنتاجه؛ بما يسهم في تحقيق الأهداف الموضوعة بطريقة توفر التفاعل المتزامن وغير المتزامن بين الطلاب وكل من عناصر المحتوى التعليمي، وأقرانهم، ومعلميهم.

- **رضا المتعلمين:** يعرّفه (عفيفي، 2010م) بأنّه "الحالة التي تصطحب إنجاز أو تحقيق المتعلم لأهداف التعلم في بيئة التعلم الإلكتروني"، ويعرفه الباحث إجرائياً بأنّه حالة داخلية وجدانية يشعر بها طلاب جامعة الجوف، وتنعكس على سلوكهم، وتعبر عن مدى ارتياحهم واستجابتهم وتفاعلهم وإنجازهم لمحتوي المقرر الإلكتروني المقدم لهم.

إجراءات الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ وهو منهج يحاول تحليل واقع الحال للأفراد في شيء معين، من أجل توجيه العمل في الوقت الحاضر أو في المستقبل القريب؛ حيث يستخدم المنهج في تناول عناصر تصميم محتوى مقررات الإعداد العام الإلكترونية في جامعة الجوف.

شمل مجتمع الدراسة جميع طلاب وطالبات جامعة الجوف المسجلين في المقررات الإلكترونية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1438/1437هـ، إذ بلغ عددهم (12756) طالباً وطالبة من جميع كليات الجامعة، وتمّ إرسال استبانة إلكترونية لهم من خلال نظام بلاك بورد، وقد قام (1356) منهم بتعبئة الاستبانة، وقد بلغ عدد الذكور (515) طالباً، بينما بلغ عدد الإناث (841) طالبة.

تكونت الاستبانة من ثلاثة أجزاء، حيث تناول الجزء الأول منها البيانات الديموغرافية التي تعكس خصائص أفراد عينة الدراسة كطبيعة التخصص العلمي، والجنس، وتناول الجزء الثاني (17) عبارة تعكس جودة تصميم المقررات الإلكترونية، فيما تناول الجزء الثالث (13) عبارة تعكس رضا الطلاب والطالبات عن الدراسة بنمط التعلم الإلكتروني، وقد جاء إجمالي عبارات الاستبانة (30) عبارة تمّ اشتقاقها وصياغتها من خلال تحليل المحتوي العلمي لأدبيات الدراسة، والدراسات السابقة.

صدق الاستبانة:

للتأكد من صلاحية الاستبانة للتطبيق من حيث صدقها، تمّ عرض الاستبانة على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في مجال التعلم الإلكتروني، وتصميم المقررات الإلكترونية؛ وذلك بهدف التأكد من صدق المحتوى، وصياغة العبارات، ومدى ارتباط كل عبارة بالجزء – المحور – الذي تمثله، وتمّ التعديل في ضوء آراء المحكمين.

ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات الاستبانة، تمّ إيجاد معامل ثبات الفاكرونباخ لكل محور من محورها، ومن ثمّ للاستبانة ككل، كما يوضحها جدول رقم (1).

جدول رقم (1): ثبات محوري استبانة قياس مدى جودة تصميم مقررات الإعداد العام بنمط التعلم الإلكتروني الكاملمن وجهة نظر طلاب جامعة الجوف وعلاقته بتحقيق الرضا لديهم.

المحور	قيمة معامل الفاكرونباخ
جودة تصميم المقررات الإلكترونية.	0.92
رضا طلاب وطالبات الجامعة عن الدراسة بنمط التعلم الإلكتروني.	0.96

يوضح الجدول رقم (1) ارتفاع قيم معاملات الفاكرونباخ لكل محور وللاستبانة ككل؛ مما يؤكد أنّ الاستبانة تتمتع بقدر كبير من الثبات.

تطبيق الاستبانة:

طبقت الاستبانة إلكترونياً من خلال نظام "بلاك بورد". ولمعالجة البيانات إحصائياً، تمّ استخدام رزمة التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، بالاعتماد على حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ للتعرف على مدى جودة تصميم المقررات الإلكترونية، وكذلك الرضا عن الدراسة بنمط التعلم الإلكتروني الكامل من وجهة نظر طلاب جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة الذي ينص على: "ما مدى جودة تصميم المقررات الإلكترونية من وجهة نظر طلاب جامعة الجوف؟"

تمّ حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة والتي تظهر في الجدول رقم (2).

جدول رقم (2): التوزيع التكراري لاستجابات عينة الدراسة لتحديد مدى جودة تصميم المقررات الإلكترونية من وجهة نظر طلاب جامعة الجوف (ن = 1356)

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
1	أرى أنّ المحتوى الإلكتروني للمقرر كان وافياً وجذاباً.	3.01	1.32
2	عُرض المحتوى التعليمي في المقرر الإلكتروني بشكل سلس وواضح.	3.27	1.34
3	وفّر المقرر الالكتروني معلومات هامة حول المقرر: (توصيف المقرر- الساعات المكتبية – توزيع الدرجات).	2.80	1.36
4	احتوى المقرر الإلكتروني على مصادر تعلم متنوعة.	3.16	1.28

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
5	مكنني المقرر الإلكتروني من التواصل مع أستاذ المقرر والزملاء بشكل مناسب.	2.98	1.36
6	أرى أنّ الواجبات والمناقشات في المقرر الإلكتروني كانت مناسبة.	2.92	1.41
7	كانت المحاضرات المسجلة واضحة ومفيدة.	2.73	1.33
8	كانت الأسئلة المطروحة في الواجبات ولوحات النقاش مرتبطة بموضوع المحاضرة.	2.28	1.24
9	كانت الأسئلة المطروحة في الواجبات ولوحات النقاش مفيدة.	2.48	1.21
10	منحني المقرر الإلكتروني الفرصة للتعبير عن أفكاري.	2.90	1.30
11	الوقت المتاح لأداء الواجبات والنقاشات كان كافياً.	2.75	1.31
12	احتوى المقرر على أنشطة تعليمية مناسبة.	3.11	1.29
13	كانت مدة المحاضرات المسجلة مناسبة.	2.67	1.25
14	كانت اللغة المستخدمة في المحاضرات المسجلة والأنشطة المقدمة مناسبة.	2.51	1.25
15	كانت الفصول الافتراضية مفيدة وشيقة.	2.86	1.33
16	كانت مواعيد الفصول الافتراضية مناسبة.	2.97	1.30
17	كان عدد الفصول الافتراضية كافياً.	2.74	1.24
المعدل العام		**2.84**	**1.06**

يوضح الجدول رقم (2) نتائج استجابات عينة الدراسة لعبارات المحور الخاص بتحديد مدى جودة تصميم المقررات الإلكترونية من وجهة نظر طلاب جامعة الجوف، حيث كانت على النحو التالي:

1- بلغ المتوسط العام لمدى جودة تصميم المقررات الإلكترونية من وجهة نظر طلاب جامعة الجوف (2.84)، وانحراف معياري (1.06)، وهذا يعني أنّ درجة الاستجابة الكلية لأفراد العينة قد جاءت بدرجة "محايد"، فيما تراوحت كل استجابات أفراد العينة ما بين "أوافق"، و"محايد".

2-جاءت العبارة رقم (2)، والتي كان نصها "عُرض المحتوى التعليمي في المقرر الإلكتروني بشكل سلس وواضح "كأعلى متوسط"، حيث بلغ (3.27)، وانحراف معياري (1.34)، في حين جاءت العبارة رقم (8) والتي كان نصها "كانت الأسئلة المطروحة في الواجبات ولوحات النقاش مرتبطة بموضوع المحاضرة " كأقل متوسط، حيث بلغ (2.28)، وانحراف معياري (1.24).

في ضوء النتائج المتعلقة بمدى جودة تصميم المقررات الإلكترونية من وجهة نظر طلاب جامعة الجوف، يمكن القول إنّ طلاب جامعة الجوف يرون أنّ تصميم مقررات الإعداد العام المقدمة بنمط التعلم الإلكتروني الكامل كان جيداً من وجهة نظرهم، حيث أشارت النتائج إلى أنّ عدداً منهم- ليس بالقليل— قد اتفق بدرجة "موافق بشدة" على جودة تصميم تلك المقررات، فيما أشارت النتائج إلى أن عددا آخر قد اتفق بدرجة "موافق" على جودة تصميم تلك المقررات مما يعكس بشكل عام جودة التصميم الإلكتروني لهذه المقررات.

وقد توصلت النتائج أيضاً إلى أنّ متوسط الاستجابات لهذا المحور جاء بدرجة "محايد" لمعظم أفراد العينة، ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى اختلاف نمط تصميم المقررات الإلكترونية عن المقررات التقليدية التي اعتاد عليها الطلاب في دراسة مقرراتهم؛ فطبيعة تصميم المقررات الإلكترونية يفرض على الطلاب ضرورة المشاركة الفعالة في عملية التعلم من خلال التفاعل مع المحتوى المدعوم بالوسائط المتعددة، والإجابة عن الواجبات والرد على النقاشات المختلفة.

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة الذي ينص على "ما مدى رضا طلاب جامعة الجوف عن الدراسة بنمط التعلم الإلكتروني؟" تمّ حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة والتي تظهر في الجدول رقم (3).

جدول رقم (3): يوضح التوزيع التكراري لاستجابات عينة الدراسة لتحديد مدى رضا طلاب جامعة الجوف عن الدراسة بنمط التعلم الإلكتروني (ن = 1356).

رقم العبارة	تحديد مدى رضا طلاب جامعة الجوف عن الدراسة بنمط التعلم الإلكتروني		
	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
1	دراسة المقرر إلكترونياً بشكل كامل كان مناسبا لي.	3.21	1.44
2	أرى أنّ دراسة المقرر إلكترونياً بشكل كامل كانت مشوقة.	3.25	1.36
3	أرى أنّ التعلم الإلكتروني بشكل كامل كان ملائماً لطبيعة المقرر الدراسي.	2.79	1.40
4	أرى أنّ دراسة المقرر إلكترونياً بشكل كامل أفضل من دراسته بالطريقة التقليدية (داخل القاعات).	3.40	1.43
5	ساعدني التعلم الإلكتروني على الدراسة في أي وقت ومن أي مكان.	3.18	1.36
6	أرى أن يستمر تدريس المقرر إلكترونياً بشكل كامل خلال الفصول القادمة.	3.28	1.52
7	أرغب في دراسة مقررات أخرى إلكترونياً بنفس الطريقة (بشكل كامل من خلال نظام البلاك بورد).	3.34	1.47
8	يمكّنني التعلم الإلكتروني من التعلم وفقاً لإمكاناتي وقدراتي وظروفي الاجتماعية.	3.02	1.33
9	ساهم التعلم الإلكتروني بشكل كامل في حل بعض المشكلات التي أعاني منها في دراسة المقررات الأخرى بالطريقة التقليدية.	3.19	1.35
10	أرى أنّه من السهل التعامل مع أدوات نظام البلاك بورد.	2.84	1.31
11	أنصح زملائي بدراسة المقررات إلكترونياً بشكل كامل (من خلال نظام البلاك بورد).	3.26	1.40
12	أقترح أن تتوسع الجامعة في تطبيق التعليم الإلكتروني بشكل كامل.	3.17	1.45
13	بشكل عام، أشعر بالرضا عن تجربة دراسة المقررات إلكترونياً بشكل كامل.	3.06	1.39
	المعدل العام	**3.16**	**1.23**

يوضح الجدول رقم (3) نتائج استجابات عينة الدراسة لعبارات المحور الخاص بتحديد مدى رضا طلاب جامعة الجوف عن الدراسة بنمط التعلم الإلكتروني حيث كانت على النحو التالي:

1-بلغ المتوسط العامل مدى رضا طلاب جامعة الجوف عن الدراسة بنمط التعلم الإلكتروني (3.16) وانحراف معياري (1.23)، وهذا يعني أنّ درجة الاستجابة الكلية لأفراد العينة قد جاءت بدرجة "محايد"، فيما تراوحت كل استجابات أفراد العينة ما بين "أوافق"، و"محايد".

2-جاءت العبارة رقم (4)، والتي كان نصها "أرى أنّ دراسة المقرر إلكترونياً بشكل كامل أفضل من دراسته بالطريقة التقليدية داخل القاعات" كأعلى متوسط؛ حيث بلغ (3.40) وانحراف معياري (1.43)، في حين جاءت العبارة رقم (3) والتي كان نصها "أرى أنّ التعلم الإلكتروني بشكل كامل كان ملائماً لطبيعة المقرر الدراسي" كأقل متوسط، حيث بلغ (2.79) وانحراف معياري (1.40).

في ضوء النتائج المتعلقة بمدى رضا طلاب جامعة الجوف عن الدراسة بنمط التعلم الإلكتروني يمكن القول إنّ طلاب جامعة الجوف يشعرون بالرضا عن الدراسة بنمط التعلم الإلكتروني وهذا ما أكدته استجابات أفراد عينة الدراسة للعبارة رقم (13) والتي كان نصها "بشكل عام، أشعر بالرضا عن تجربة دراسة المقررات إلكترونياً بشكل كامل".

وقد توصلت النتائج أيضاً إلى أنّ متوسط الاستجابات الخاصة بهذا المحور جاء بدرجة "محايد" لمعظم أفراد العينة، ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى حداثة عملية التحول الإلكتروني لهذه المقررات بعدما اعتاد الطلاب على دراستها بشكل تقليدي داخل قاعات الدراسة، فضلاً عن التغير الجذري في دور الطالب بعدما أصبح محور العملية التعليمة؛ حيث تغير دوره من متلقٍّ إلى إيجابي، ونشط، ومشارك في عملية التعلم.

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة الذي ينص على "ما علاقة جودة تصميم المقررات الإلكترونية برضا طلاب جامعة الجوف عن الدراسة بنمط التعلم الإلكتروني؟" تمّ حساب معامل الارتباط لقياس علاقة جودة تصميم المقررات الإلكترونية برضا طلاب جامعة الجوف عن الدراسة بنمط التعلم الإلكتروني والتي تظهر في الجدول رقم (4).

جدول رقم (4): يوضح معامل الارتباط لقياس علاقة جودة تصميم المقررات الإلكترونية برضا طلاب جامعة الجوف عن الدراسة بنمط التعلم الإلكتروني.

المتغيرات	العدد (ن)	قيمة معامل الارتباط (ر)	مستوى الدلالة
جودة تصميم المقررات الإلكترونية.	1356	0.84	0.00
رضا طلاب وطالبات الجامعة عن الدراسة بنمط التعلم الإلكتروني.			

يوضح الجدول رقم (4) قوة العلاقة بين جودة تصميم المقررات الإلكترونية ورضا طلاب جامعة الجوف عن الدراسة بنمط التعلم الإلكتروني، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين – جودة تصميم المقررات ورضا الطلاب –(0.84)، وتدل هذه القيمة على أنّ العلاقة بين المتغيرين دالة عند مستوى (0.05)، بمعنى أنّ مستوى رضا الطلاب يتأثر بجودة تصميم المقررات الإلكترونية. واتفقت

هذه النتيجة مع دراسة (Zielinski, 2000) على ضرورة مراعاة خصائص المتعلمين اذ أبرزت أنّ الضعف في تصميم عناصر المقرر الإلكتروني من أسباب عدم رضا المتعلمين، وإحجام الطلاب عن مواصلة دراستهم للمقررات عبر الإنترنت، كما اتفقت مع دراسة (Jung and Rha, 2000) أنّ التصميم الجيد للمقررات الإلكترونية يعمل على تحقيق أهداف التعلم، كما يؤثر في تفاعل المتعلم ورضاه عن عملية التعلم.

للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة الذي ينص على "ما تصورات الطلاب للارتقاء بجودة المقررات الإلكترونية والتي ستسهم في رفع مستوى رضاهم عنها؟"

اتضح هذا من خلال استجابة الطلاب على السؤال المفتوح الخاص بمقترحاتهم للارتقاء بجودة المقررات الإلكترونية والتي ستسهم في رفع مستوى رضاهم عنها، حيث اختار الباحث أكثر المقترحات تكراراً وكانت على النحو التالي:

– عقد دورات لتنمية مهارات استخدام أدوات نظم إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard.

– زيادة عدد المحاضرات المباشرة وتمديد الوقت المخصص لها.

– التعديل على محتوى المقررات ليتناسب مع طبيعة التعليم الإلكتروني الكامل.

– الاهتمام أكثر بالمادة العلمية المقدمة بأسلوب التعلم الإلكتروني الكامل بحيث تكون وافية، والعمل على إثرائها بالمزيد من الوسائط المتعددة ومصادر المعرفة.

– عدم الاكتفاء بوضع درجات لتقييم واجبات ونقاشات الطلاب، بل ضرورة الاهتمام بإدراج تعليقات من قِبل أساتذة المقررات تفيد في تقديم الدعم التعليمي وتصحيح الأخطاء.

– إضافة الروابط الإلكترونية للمصادر التعليمية المفتوحة التي تدعم وتثري موضوعات المقرر الدراسي.

– ضرورة التأكيد على وجود جدول ثابت للمحاضرات الإلكترونية المباشرة، وضرورة التنويه عن موعد كل محاضرة بإعلان يسبق الموعد بوقتٍ كافٍ.

– التأكيد على أساتذة المقررات الالتزام بجدول المحاضرات الإلكترونية، وعدم بثّ محاضرات في أيام العطلة الأسبوعية الرسمية في يومي الجمعة والسبت.

– تخصيص ساعة على الأقل أسبوعياً من خلال نظام البلاك بورد للحوار المفتوح مع أستاذ المقرر حول قضايا المقرر لتعويض التواصل المفقود داخل القاعات الدراسية.

– زيادة المدة المخصصة لإتاحة الواجبات والنقاشات للتغلب على بعض المشكلات المتعلقة بأعطال شبكات الإنترنت التي تعيق إرسال التكليفات في موعدها المحدد.

– توفير معامل الحاسب بالكليات وإتاحتها باستمرار للطلاب دون قيود لاستخدامها في عملية التعلم الذاتي.

– تضمين بعض الخدمات الإلكترونية المتعلقة بالمقرر الإلكتروني: كخدمة الإرشاد الأكاديمي الإلكتروني، وخدمة تقديم أعذار حضور المحاضرات الإلكترونية.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يمكن عرض التوصيات التالية:

– مراجعة تصميم المقررات الإلكترونية بحيث تتضمن أنشطة مرتبطة بحياة الطلاب، وتستخدم لغة مناسبة لمستوى الطلاب، وكذلك توفير أساليب متنوعة من التغذية الراجعة.

– وضع معايير لاختيار المقررات التي يتم تحويلها من النمط التقليدي الى نمط التعلم الإلكتروني.

– مراجعة مدة المحاضرات المباشرة والمسجلة واللغة المستخدمة فيها.

– طرح مقررات مدمجة في المستوى الأول لجميع كليات الجامعة؛ بما يضمن تأهيل الطلاب لاستخدام أنظمة واستراتيجيات التعلم الإلكتروني مع بداية دخولهم للجامعة.

– إكساب الطلاب مهارات التعلم الإلكتروني من خلال عقد دورات تدريبية حول أهم المهارات المطلوبة للنجاح في المقررات الإلكترونية.

– العناية باختيار الأساتذة وفق معايير وكفايات محددة لتدريس المقررات الإلكترونية.

– أما فيما يتعلق بالأبحاث المقترحة في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، فهي كما يلي:

– إجراء بحوث تقويمية للمقررات الإلكترونية للتعرف على مدى مراعاتها لمعايير الجودة.

– إجراء بحوث تطويرية لقياس أثر اختلاف بعض متغيرات تصميم المقررات الإلكترونية على نواتج التعلم المختلفة.

– إجراء بحوث مقارنة لاستخدام أدوات التفاعل التزامني والتفاعل اللاتزامني في المقررات الإلكترونية، ومدى فاعلية ذلك في تحقيق أهداف المقرر.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

– إبراهيم، ممدوح عبد الحميد. (2016م). تقييم بيئة تعلم إلكترونية في ضوء نموذج التصميم التحفيزي وفاعليتها في إتقان المحتوي والثقة بالنفس والرضا لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، *دراسات تربوية واجتماعية*، مصر، 22(3)، ص ص 749 – 826.

– أحمد، هالة إبراهيم. وسعيد، فيصل محمد. (2014م). تقويم المقررات الإلكترونية بجامعة السودان المفتوحة في ضوء معايير جودة المقررات الإلكترونية. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح*. فلسطين. 4(8)، ص ص87 – 126.

– بدنار، أني. وكننجهام، دونالد. ودفي، توماس. (2004م). النظرية والتطبيق: كيف نربط بينهما، في "جاري أنجلين" (محرر) *تكنولوجيا التعليم الماضي والحاضر والمستقبل*، ترجمة صالح بن مبارك الدباسي، وبدر عبد الله الصالح، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، ص ص141-158.

– البلوي، نائلة سلمان عوض.(2001). دور المعلم في عصر الإنترنت، *مؤتمر العملية التعليمية في عصر الإنترنت*، جامعة النجاح الوطنية، جامعة النجاح

الوطنية، فلسطين: نابلس، من 9-10 مايو، تمّ الوصول إليه بتاريخ2017/11/1م من الموقع الإلكتروني:
http://www.najah.edu/arabic/.

- أبو خطوة، السيد عبد المولى. (2011م). *معايير ضمان الجودة في تصميم المقررات الإلكترونية، وإنتاجها*،" المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد المنعقد في المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعدفي الفترة من18-20 ربيع الأول 1432هـ الموافق 21 - 23 فبراير 2011م".
- خميس، محمد عطية. (2003م). *عمليات تكنولوجيا التعليم*، القاهرة: مكتبة دار الكلمة.
- الجامعة السعودية الإلكترونية (2017م)، الأسئلة الشائعة حول نظام بلاك بورد، تمّ الرجوع إليه بتاريخ 2017/11/10م من الموقع الإلكتروني:
https://www.seu.edu.sa/sites/ar/Services/Pages/bb-blackboard.aspx
- زيتون، حسن حسين. (2005م). *رؤية جديدة في التعلم – التعلم الإلكتروني – المفهوم، القضايا، التطبيق، التقويم*. الرياض: الدار الصولتية للتربية.
- زيتون، كمال عبد الحميد. (2002م). *تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات*، القاهرة: عالم الكتب.
- طه، علي مصطفى. (2007م). تصميم المقررات الدراسية الإلكترونية لكلية التربية الرياضية في ضوء معايير الجودة والاعتماد، *المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية*، مصر. (15). ص ص 209 – 231.
- عبد الحميد، عبد العزيز طلبة. (2010م). *التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم*. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- عبد الحميد، محمد. (2005م). *منظومة التعليم عبر الشبكات*. القاهرة: عالم الكتب.
- عفيفي، محمد كمال عبد الرحمن. (2010م). سقالات التعلم كمدخل لتصميم وتطوير المقررات الإلكترونية ومدي فاعليتها على كل من أداء الطلاب في التعلم القائم على المشروعات والرضا عن التعلم في البيئة الإلكترونية، *مجلة تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث*، مصر، ص ص 63 – 107.
- *المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في الفترة من 21-24 فبراير (2011)*. تعلّم فريد لجيل جديد، الرياض، المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد.
- *المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالتعاون مع كلية البنات جامعة عين شمس عشر في الفترة من 28-29 أكتوبر (2009)*. تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل، القاهرة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

المراجع الأجنبية:

- American Society for Training and Development. (2009). *E-Learning Glossary.* Retrieved on 2/11/2017 from: http://www.astd.org/lc/glossary.htm.
- Anderson, Terry. Elloumi, Fathi. (Eds.) (2004) .*Theory and Practice of Online Learning.* Athabasca, CA: Athabasca University.
- Dabbagh, (2005). Pedagogical models for E-Learning: A theory-based design framework International. *Journal of Technology in Teaching and Learning*,1(1), pp.25-44.
- Horton, W & ،.Horton, K .(2003). *E-Learning Tools and Technologies: A*
- *Consumer's Guide for Trainers, Teachers, Educators, and Instructional Designers.* Wiley Publishing, Inc., Indianapolis, Indiana, Retrieved from: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm.
- Jung, I& .Rha, I. (2000). Effectiveness and Cost- Effectiveness of Online Education: A Review of the Literature. *Educational Technology*, 40 (4), pp.57-60.

- Kiriakidis, P. (2008). *Online Learner Satisfaction: Learner- Instructor Discourse*. College Teaching Methods & Style Journal, January 2008, V.4, N1
- Mehlenbacher, B.; Bennett, L.; Bird, T.; Ivey, M.; Lucas, J.; Morton, J& .Whitman, L. (2005): Usable E-Learning: A Conceptual Model for Evaluation and Design. NC State University, Appeared in Proceedings of HCI International: *International Conference on Human-Computer, Interaction* ،V.4, Theories, Models, and Processes in HCI. Las Vegas, NV: Mira Digital pp, 1-10.
- Moedritscher. F. (2006). E-Learning Theories in Practice: A Comparison of three Methods. *Journal of Universal Science and Technology of Learning*, pp.3-18.
- Quality Matters, (2017). *QM Rubrics & Standards*. Retrieved September, 10 from:https://www.qualitymatters.org/qa-resources/rubric-standards.
- Sekhar, c. (2006). *Design of Courseware for E-Learning*. Available at: www.cdac.in/html/pdf/Session4.3.pdf, Accessed 27/11/2015.
- Zielinski, D. (2000). *Can You Keep Learners Online*؟ ERIC, NO: EJ600804.

درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي بجامعة حائل: دراسة ميدانية

مشعان بن ضيف الله الشمري[1]

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في مجالات: "السياسات المؤسسية، ومشاركة هيئة التدريس والطلبة، والاستثمار التجاري للبحث العلمي، والمرافق والتجهيزات البحثية"، مع تحديد إن كان ثمة فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بأسئلة الدراسة تعزى لمتغيراتها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل، وتمّ جمع البيانات من خلال استبانة مستقاة من معايير ومؤشرات الأداء في دليل ضمان الجودة الصادر عن الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. وجاءت أهم النتائج كالآتي: حصلت مجالات "السياسات المؤسسية في البحث العلمي" و"مشاركة هيئة التدريس والطلبة في البحث العلمي بالجامعة" و"المرافق والتجهيزات البحثية للبحث العلمي" على درجة ممارسة متوسطة. بينما حصل مجال "الاستثمار التجاري للبحث العلمي" على درجة ممارسة منخفضة، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيراتها في جميع المجالات. وأوصت الدراسة بضرورة الاسترشاد بمعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي من خلال وضع الخطط والسياسات البحثية، ووضع معايير بحثية تتفق والمعايير العالمية، بالإضافة لتشجيع الشراكات البحثية.

الكلمات مفتاحية: معايير الهيئة الوطنية للتقويم، الاعتماد الأكاديمي، البحث العلمي، خطط وسياسات بحثية، هيئة التدريس.

The Degree of Practicing the Standards of the National Commission for Academic Assessment and Accreditation in Scientific Research at the University of Hail

Mashan Dhaifallah Alshammari[1]

Abstract: The study aimed at identifying the degree of practicing the standards of the National Commission for Academic Accreditation and Assessment in the scientific research in Hail university from the teaching staff point of view in the fields of (corporate policy, teaching staff and students participation, commercial investment for the scientific research, and research facilities and equipment) with determining if there is statistically significant differences between the persons in the sample in respect to the question of the study attributed to its variables. The study used the descriptive approach, and was applied on a sample from the teaching staff in Hail university. The data was collected through a questionnaire derived from performance criteria and indicators in the Quality Assurance Manual issued from the National Commission for Academic Accreditation and Assessment. The most important results are as follow: the fields of corporate policy, teaching staff and students participation, and research facilities and equipment gained average practicing degree, while the field of commercial investment for the scientific research gained low practicing degree. Moreover, there are no statistically significant differences between the persons in the sample of the study responses attributed to its variables. The most important recommendations are: the necessity to be guided by the criteria of the National Commission for Academic Accreditation and Assessment in the scientific research through developing policies and research policies, developing research criteria in line with the global criteria in addition to encouraging the research partnership.

Keywords: National Commission Standards for Assessment, Academic Accreditation, Scientific Research, Research Plans and Policies, Teaching staff.

---

[1]Assistant Professor of Educational Administration, College of Education, Hail University.	[1] أستاذ الإدارة التربوية المساعد – كلية التربية – جامعة حائل.
E-mail: mushans@gmail.com :البريد الإلكتروني	

المقدمة:

أضحى التعليم العالي اليوم متغيراً مستقلاً لعملية التنمية بشقيها الاقتصادي والاجتماعي، إذ بات شرطاً ضرورياً لتحقيق التقدم في شتى صوره المادية منها والثقافية (الخطيب، 2003م، ص1)، لذا تعتبر مؤسسات التعليم العالي من أهم المؤسسات التي تسهم في صناعة التقدم وقيادة عملية التنمية وتوجيهها من خلال تنمية الموارد البشرية وتوجيه البحث العلمي والمساهمة في خدمة المجتمع.

وفي العصر الحديث استقرت وظائف التعليم العالي على ثلاث وظائف هي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. (الغامدي وعبد الجواد، 2015م، ص ص 314- 315)

ويعدّ البحث العلمي الوظيفة الرئيسية لمؤسسات التعليم العالي لأنّه الوسيلة لإنتاج وتنمية المعرفة وتطويرها، وتوظيفها لخدمة البشرية، والرقي بالمجتمعات البشرية للوصول لمجتمع المعرفة المنشود.

إنّ مؤسسات التعليم العالي- وعلى الأخص الجامعات- تحتاج بشدة إلى وضع الإجراءات الخاصة بها لتقويم فعالية عملياتها الداخلية المستهدفة تحقيق الجودة ليصبح نتاجها نوعيّاً يركّز على الكيف لا على الكم. (الخطيب، 2003م، ص175)

وقد حظي التعليم العالي في المملكة العربية السعودية باهتمام غير مسبوق، واستحوذ على اعتمادات مالية ضخمة من الميزانية العامة خلال خطط التنمية المتعاقبة. (الحارثي، 2007م، ص22)

ومن مؤشرات الاهتمام بالتعليم العالي في المملكة العربية السعودية التوسع الكمي الكبير في إنشاء مؤسسات التعليم العالي في السعودية بافتتاح عدد كبير من الجامعات الحكومية في زمن قياسي، حيث تمّ افتتاح (18) جامعة جديدة لتضاف إلى الجامعات الثمان السابقة ليصبح إجمالي الجامعات في السعودية (26) جامعة حكومية، بالإضافة إلى عدد من الفروع للجامعات الحكومية، والجامعات والكليات الأهلية.

وأمام هذا التنامي الكمي في عدد الجامعات كان هناك تحدّ أكبر يتمثل في ضبط الجانب الكيفي المتمثل في جودة البرامج المقدمة في تلك الجامعات سواء القديمة منها أو الناشئة ضبطاً يحقق جودة المخرجات.

ومن هذا المنطلق تزايد الاهتمام بتحقيق معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي السعودية كأحد المداخل التطويرية للتطوير الكلي في الأداء التربوي والتعليمي في التعليم العالي من أجل التحول من النمط التقليدي للتعليم إلى النمط المبني على مفاهيم الجودة الشاملة (العارفة، وقران، 2007م، ص18)، لذا تمّ إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، حيث اضطلعت بمهمة وضع نظام لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي وبرامجه في المملكة العربية السعودية مشتملاً على معايير ومحكّات للتقويم والاعتماد الأكاديمي، يتألف هذا النظام من أحد عشر معياراً هي: الرسالة والغايات والأهداف، السلطات والإدارة، إدارة ضمان الجودة وتحسينها، التعلم والتعليم، إدارة شئون الطلبة والخدمات المساندة،

مصادر التعلم، المرافق والتجهيزات، التخطيط والإدارة المالية، عمليات التوظيف، البحث العلمي، وعلاقة المؤسسة التعليمية بالمجتمع. (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2009م، ص2)

وممّا سبق، يتّضح أنّ معيار البحث العلمي يعتبر من أهم معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي لارتباطه بالوظيفة الأساسية لمؤسسات التعليم العالي والركيزة الأهم في عمل الأستاذ الجامعي لأنّه يؤدي إلى تنمية المعرفة وتطويعها لخدمة الأغراض المجتمعية (الخطيب، 2003م، ص123)، لذا تمّ اعتماده كأحد المعايير الرئيسية في الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

أكدت دراسة العويسي (2006م، ص38) على أهمية البحث العلمي كواحد من أهم وظائف الجامعات المنتجة، وأنّ البحث العلمي الجادّ ضرورة يفرضها العصر الحديث طريقاً للمؤسسات التعليمية نحو الإبداع وخلق المبادرات واستغلال الفرص والتعامل مع تحديات العصر، كما أكّد أنّ البحث العلمي والتنمية وجهان لعملة واحدة، لذا تعاظمت وظيفة البحث العلمي في المؤسسات العلمية التي تقدر أهميته في استثمار القدرات الكامنة في عقول أبنائها.

وأشار تقرير التنمية الإنسانية العربية الصادر عن الأمم المتحدة عام (2003م، ص71) إلى العلاقة الوطيدة بين حالة التعليم العالي على وجه الخصوص وحالة البحث والإنتاج المعرفي، حيث تعتبر الموارد البشرية عالية التأهيل والكفاءة والخبرة من أهم مدخلات ومقومات الأنشطة البحثية والتطويرية والابتكارية.

أمّا تقرير اليونسكو (1995م، ص105) فيؤكد العلاقة الوطيدة بين البحث العلمي والإصلاح التربوي، وأهمية إسهامات البحث العلمي الفعالة في مجال الإصلاح التربوي.

ويشير الذيفاني (1995م، ص130) إلى أنّ العلة التي تقف وراء تخلف بعض الشعوب تكمن في إهمال دور البحث العلمي الجاد، وأنّ هذه البلدان لا تولي البحث العلمي أيّ درجة من الاهتمام ولا تعوّل عليه في معركتها ضد التخلف.

كما أكّد تقرير التنمية الإنسانية العربية (2003م، ص ص 69-70) على تدني مستوى البحث في البلاد العربية سواء في مجالات العلوم الإنسانية أو العلوم الطبيعية، مضيفاً أنّه على الرغم من الزيادة النسبية في عدد البحوث العربية إلا أنّ النشاط البحثي العربي ما زال بعيداً عن الابتكار.

وتتفق العديد من الدراسات والتقارير على تدني مستوى البحث العلمي في الجامعات السعودية، حيث يشير كلاً من قطب والخولي (2011م)، والأغبري والمشرف (2012م)، والصقر (2014م) إلى تدني مستوى البحث العلمي في الجامعات السعودية كمّاً وكيفاً وأنّه لم يصل إلى المستوى المطلوب، إلى جانب ضعف ارتباط البحث العلمي باحتياجات التنمية الشاملة، مؤكدين على أهمية تقويم البحث العلمي ليرتقي للمستوى المأمول.

ولغرض تقويم برامج ومؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية لضبط الجودة فيه وفقاً للمعايير العالمية استحدثت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، حيث قامت بإعداد معايير للتقويم والاعتماد الأكاديمي تغطي أحد عشر مجالاً، أحدها مجال البحث العلمي تستهدف عمليات ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي. (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2009م، ص ص 3-4)

وجامعة حائل هي إحدى الجامعات الفتية في المملكة العربية السعودية التي تطمح إلى الارتقاء بجودة مخرجاتها التعليمية والبحثية، وهذا يتطلب البدء بتقييم مخرجاتها وفق المعايير المعتمدة، لذا يسعى هذا البحث لتقييم كفاءة المخرجات البحثية لجامعة حائل وفق معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، حيث تتلخص مشكلة البحث في السؤال التالي:

ما درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؟

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة على الأسئلة التالية:

1-ما درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي- في مجال السياسات المؤسسية- بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؟

2-ما درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي- في مجال مشاركة هيئة التدريس والطلبة- بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؟

3-ما درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي- في مجال الاستثمار التجاري للبحث العلمي- بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؟

4-ما درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي- في مجال المرافق والتجهيزات البحثية - بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؟

5-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بأسئلة الدراسة تعزى لمتغيراتها؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1-معرفة درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي- في مجال السياسات المؤسسية - بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

2- معرفة درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي- في مجال مشاركة هيئة التدريس والطلبة- بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

3-معرفة درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي- في مجال

الاستثمار التجاري للبحث العلمي- بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

4-معرفة درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي- في مجال المرافق والتجهيزات البحثية - بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

5-معرفة إن كان ثمّة فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بأسئلة الدراسة تعزى لمتغيراتها.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية البحث العلمي في التعليم العالي، وضرورة تقييمه بشكل مستمر للتأكد من جودته، بالإضافة إلى أنّ تحديد واقع البحث العلمي يحدد نقطة البدء بالتطوير.

مصطلحات الدراسة:

- **الجودة:** عُرّفت بأنّها معايير عالمية للقياس والاعتراف والانتقال من ثقافة الحدّ الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز. (العارفة وقران، 2007م، ص24)

- **معايير ضمان الجودة:** هي مجموعة من الممارسات الجيدة التي يتوقع منها أن تحقق جودة الأداء في مؤسسات التعليم العالي في السعودية. (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2009م، ص4)

- **الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي:** هي مؤسسة حكومية أنشأت في المملكة العربية السعودية بموجب الموافقة السامية رقم 7/ب/6024 وتاريخ 1424/2/9هـ. لتكون الجهة المسؤولة عن شؤون الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في مؤسسات التعليم فوق الثانوي-الحكومي والأهلي- عدا التعليم العسكري. (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، د ت، ص8)

حدود الدراسة:

طبقت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 1437/1436هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

البحث العلمي:

يتكون مصطلح البحث العلمي من كلمتين هما: كلمة "البحث" والتي تعني لغة مصدر الفعل الماضي "بَحَثَ"، ومعناه: اكتشف، سأل، تتبع، تحرى، تقصى، حاول، طلب. وكلمة "العلمي" وهي كلمة منسوبة إلى العلم الذي هو عبارة عن تلك المعارف المتحصل عليها عن طريق المعرفة المنسقة التي تأخذ المنهج العلمي في البحث والتفكير كأساس لها. (باشيوه وآخرون، 2010م، ص32)

ويعرّف أيضاً بأنّه طريقة منظمة أو فحص استفساري منظم لاكتشاف حقائق جديدة أو التثبت من حقائق قديمة، والعلاقات التي تربط فيما بينها والقوانين التي تحكمها. (بحيص، 2006م، ص126)

كما عُرّف بأنّه ملاحظة وتحليل العلاقات لمختلف جوانب المشكلة، وفحص دقيق لاكتشاف معلومات أو علاقات جديدة، ومحاولة ناقدة للوصول إلى حلول للمشكلات التي تؤرق المجتمع (محمود، 2006م، ص16). ويعرّفه جابر (1993م، ص7) بأنّه محاولة موضوعية دقيقة فاحصة لدراسة المشكلات التي تقلق لإنسان بغية فهمها وحلها.

وعرّف أيضاً بكونه استقصاءً منظماً، أو عملية منظمة لجمع وتحليل البيانات من أجل تحقيق غرض ما، أو أنّه عملية منظمة للوصول إلى إجابات أو حلول للأسئلة أو المشكلات التي تواجه الأفراد أو الجماعات ويتصدون لحلها. (أبو زينة وآخرون، 2007م، ص19).

ومن التعريفات الشائعة للبحث العلمي كما أوردها عليان وآخرون (2008م، ص ص19-20) ما يلي:

– هي الوسيلة التي يمكن عن طريقها الوصول للحقيقة أو مجموعة الحقائق في موقف من المواقف ومحاولة اختبارها للتأكد من صلاحيتها في مواقف أخرى، وتعميمها لنصل إلى النظرية.

– أو هي نشاط علمي يتقدم به الباحث لحل أو محاولة حل مشكلة قائمة ذات حقيقة معنوية أو مادية، أو لفحص موضوع معيّن واستقصائه من أجل إضافة جديدة للمعرفة، أو لإعطاء نقد بناء ومقارنة معرفة سابقة بهدف تقصي الحقيقة وإذاعتها بين الناس.

وذكر شاكر (2006م، ص39) أنّ للبحث العلمي عدة أهداف أهمها: اكتشاف معلومات جديدة، حل المشكلات، إثراء المعرفة، تطوير المجتمع.

ومن المتفق عليه أنّ البحث العلمي هو أحد الأهداف الرئيسية لأية جامعة، وهو يأتي في تسلسل أهميته في المقام الثاني بعد التعليم الأكاديمي، ولكنّ الترابط العضوي بين البحث والتعليم يكاد يجعل التمييز بين أهميتهما أمراً غير وارد، لأنّ التعليم يعتمد على الأستاذ، وأستاذ الجامعة لا يمكن أن يقوم بدوره التعليمي ما لم يبق حيّاً متجدّداً في حقل تخصصه، وهذا يتم عن طريق البحث العلمي. (بكر، 1987م، ص157).

لذا أصبح من الضروري تبنّي الأطروحات التي تناقش دور الجامعات – خصوصاً الدور البحثي– ومدى ملامسته للقضايا الجوهرية للمجتمع وتحقيقه لمعايير الجودة وصولاً إلى التميز البحثي.

الجودة الشاملة:

يعتبر مفهوم الجودة الشاملة من أكثر المفاهيم الإدارية والفكرية الحديثة تداولاً، إلاّ أنّه من الملاحظ عدم وجود تعريف للجودة الشاملة متفق عليه بين المختصين، ويرجع ذلك لاختلاف وجهات نظرهم بناء على المداخل والرؤى الخاصة بكل منهم. (أبو حيمد، 2006م، ص15).

وعلى الرغم من أنّه ليس هناك تعريفاً موحداً لمصطلح الجودة إلاّ أنّ جميع التعريفات تصبّ في النهاية في عبارة من كلمتين هما: "الملاءمة للاستخدام". (الخضير، 1999م، ص7)

وحدّد معهد الجودة الفيدرالي مفهوم الجودة الشاملة بأنّها "منهج تطبيقي شامل يهدف إلى تحقيق حاجات وتوقعات العميل، حيث يتم استخدام الأساليب الكمية من أجل التحسين المستمر. (الدرادكة وآخرون، 2001م، ص15)

أما الجودة في التعليم فهي ترجمة احتياجات وتوقعات المستفيدين من العملية التعليمية الداخليين (العاملين في المدرسة بمختلف مستوياتهم الوظيفية، والطلاب)، والخارجيين (مستخدمو الخدمات التعليمية مثل: أولياء الأمور، والمجتمع ومواقع العمل) إلى مجموعة خصائص محددة تكون أساساً في تصميم الخدمات التعليمية وطريقة أداء العمل في المدرسة من أجل تلبية احتياجات وتوقعات المستفيدين وتحقيق رضاهم عن الخدمات التعليمية التي تقدمها المؤسسة التعليمية. (الميمان، 2007م، ص93)

ويرتبط بمفهوم الجودة مفهوماً آخر لا يقلّ عنه أهمية هو مفهوم إدارة الجودة التي عرفت بأنّها "شكل تعاوني لأداء الأعمال من خلال تحريك القدرات المشتركة لكل من العاملين والإدارة بغية تحسين وزيادة الإنتاجية بشكل مستمر وذلك باستخدام فرق العمل". (غنيم، 2004م، ص326)

كما عرفت إدارة الجودة في المؤسسات التربوية بأنّها: أسلوب شامل ومستمر في تطوير الأداء يشمل كافة مجالات العمل التعليمي، فهي عملية إدارية تحقق أهداف كل من سوق العمل والطلاب، أي أنّها تشمل جميع وظائف ونشاطات المؤسسة التعليمية، ليس في إنتاج الخدمة فحسب ولكن في توصيلها، الأمر الذي ينطوي حتماً على تحقيق رضا الطلاب وزيادة ثقتهم، وتحسين مركز المؤسسة محلياً وعالمياً، وزيادة نصيبها في سوق العمل. (عليمات، 2004م، ص98)

يرتبط بمفهوم الجودة مفهوم الاعتماد الأكاديمي الذي أصبح من أكثر المفاهيم تداولاً في العقد الأخير في كثير من دول العالم لأسباب متعددة، حيث برز في السنوات الأخيرة توجهات عالمية تدعو إلى تطوير التعليم العالي وبرامجه وضبط أنظمته، على أن تتولاها مؤسسات أو هيئات مستقلة عن الجهات التي تقدم الخدمة لضمان التزامها بالمعايير العلمية بما ينعكس مباشرة على جودة التعليم العالي. (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، د ت، ص5)

لقد تمّ إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية بحيث تكون الجهة المسؤولة عن الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في مؤسسات التعليم فوق الثانوي – حكومي وأهلي– عدا العسكري. (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي د ت، ص8)، وللهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي أهداف عديدة أهمها:

– وضع قواعد ومعايير وشروط التقويم والاعتماد الأكاديمي وصياغة الضوابط التي تكفل تطبيقها في المؤسسات الأكاديمية.

– وضع القواعد والمعايير الإطارية المتعلقة بمزاولة العمل الأكاديمي، وصياغة الضوابط التي تكفل تطبيقها في المؤسسات الأكاديمية، وإعداد اللوائح التي تنظم الإشراف على هذه المهن.

– الاعتماد العام للمؤسسات الجامعية الجديدة أو ما يعادلها، مثل الكليات والمعاهد، واعتماد أقسامها وتخصصاتها وخططها الأكاديمية.

– المراجعة والتقويم الدوري للأداء الأكاديمي للمؤسسات الجامعية القائمة أو ما يعادلها، واعتماد أقسامها الدراسية وخططها الدراسية أكاديمياً وتقويمها بشكل دوري.

– تقويم واعتماد برامج البكالوريوس والدبلوم العالي بعد البكالوريوس، والماجستير والدكتوراة أو ما يعادلها، والمراجعة الدورية لمتطلباتها.

– المشاركة في اقتراح الخطط العامة لإعداد وتطوير الأداء الأكاديمي في المجالات المختلفة.

– نشر البيانات والمعلومات الخاصة بالاعتماد لأغراض التوعية والإعلام والبحث العلمي.

قامت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بوضع مجموعة من المعايير تغطي أحد عشر مجالاً لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي وبرامجه في المملكة العربية السعودية، تشمل: "الرسالة والغايات والأهداف، والسلطات والإدارة، وإدارة ضمان الجودة وتحسينها، والتعلم والتعليم، وإدارة شئون الطلبة والخدمات المساندة، ومصادر التعلم، والمرافق والتجهيزات، والتخطيط والإدارة المالية، وعمليات التوظيف، والبحث العلمي، وعلاقة المؤسسة التعليمية بالمجتمع". (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2009م، ص4)

ويشير إصدار الهيئة الوطنية (2009م، ص114) فيما يتعلق بمقاييس التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي بأنّه ينبغي على كل مؤسسة أكاديمية أن تضع استراتيجية للبحث العلمي تتفق مع طبيعتها ورسالتها، بحيث تشمل المكونات الأساسية لهذا المعيار على: "السياسات المؤسسية في البحث العلمي، ومشاركة هيئة التدريس والطلبة في البحث العلمي، والاستثمار التجاري للبحث العلمي، والمرافق والتجهيزات البحثية"، كما يؤكد على أهمية وجود أدلة ومؤشرات للأداء في البحث العلمي.

الدراسات السابقة:

خلصت دراسة بوسنينة (2001م) المعنونة بـ "رؤية في ضبط الجودة النوعية لتطوير التعليم العالي والبحث العلمي" إلى ضرورة تبني منهاج الجودة النوعية للارتقاء بالتعليم العالي والبحث العلمي، كما أكّدت الدراسة على الجهود المبذولة من قبل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لتحقيق الجودة النوعية الشاملة في الوطن العربي.

أمّا دراسة خضير (2011م) والتي عنوانها "تطوير البحث العلمي لقسم خدمة الجماعة في ضوء مفهوم الجودة الشاملة"، فقد خلصت إلى وجود معوقات أمام البحث العلمي أهمها: عدم وجود خطة بحثية محددة وواضحة للقسم، وعدم تفعيل الحلقات العلمية (seminars)، وعدم تشجيع أعضاء القسم على التأليف والترجمة، وضعف خدمات النشر العلمي، وضعف إلمام بعض أعضاء هيئة التدريس بالمستجدات العالمية في مجال البحث العلمي. كما طرحت رؤية لتطوير البحث العلمي تتلخص في: أهمية تبنّي مبادئ إدارة الجودة الشاملة لتطوير البحث

العلمي، ووضع آليات مناسبة لتطوير البحث العلمي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة.

وأوصت دراسة الزعيبر (2011م) المعنونة بـ"تطوير أساليب البحث العلمي في ضوء إدارة الجودة الشاملة بالوطن العربي" بما يلي: نشر ثقافة إدارة الجودة الشاملة في كل مؤسسات الوطن العربي، وإزالة المعوقات التي تجعل من تطبيق منحى الإدارة الحديثة أمراً صعباً تطبيقه، ووجود فلسفة واضحة تؤمن بها كل المجتمعات العربية بكل مؤسساتها تجاه أهمية البحث العلمي في إمكانية استخدامه كوسيلة لمساعدتنا في حل كافة مشاكلنا خصوصاً الاقتصادية، وتعميق الفلسفة والرؤية التي تشير إلى أنّ إدارة الجودة الشاملة تعدّ أساس التقدم في المجالات المختلفة، وخاصة البحث العلمي ومرتكزاته، وتكامل الخبرات والاطلاع على التجارب العلمية الآخذة بمنحى الجودة الشاملة للاستفادة منها.

وخلصت دراسة "أبو زيد" (2013م) والتي عنوانها "إدارة الجودة في مجال البحث العلمي بالجامعات" إلى وجود معوقات تقف أمام البحث العلمي أهمها: ضعف فاعلية الكليات الجامعية في مجال البحث العلمي، وسوء توظيف الموارد المالية المتاحة للبعثات، ونقص الإمكانات والموارد العلمية للبحث العلمي، وعدم وجود خطة بحث علمي قومية، وتدني المكانة العلمية والاجتماعية لعضو هيئة التدريس بالجامعة، ونقص في إيفاد عضو هيئة التدريس للمؤتمرات العلمية. كما قدمت الدراسة عدد من التوصيات أهمها: تعزيز دور الكليات الجامعية في قضايا البحث العلمي بالمجتمع من خلال عقد الشراكات المباشرة، وتفعيل نظام الشراكات البحثية مع المؤسسات الإنتاجية، وضرورة تقييم دور البعثات وادخل إصلاحات على آلياتها لضمان كفاءتها، ودعم ميزانيات البحوث العلمية بمخصصات كافية من خلال آليات دعم متنوعة، ضرورة وجود خطة قومية للبحث العلمي، ودعم مكانة أعضاء هيئة التدريس علميّاً واجتماعيّاً، وتيسير مشاركة عضو هيئة التدريس في المؤتمرات.

أمّا دراسة العجمي والشربيني (2013م) التي عنوانها: "جودة البحث العلمي في مناهج كليات البنات بجامعة الملك خالد ومدى ارتباطها بتلبية متطلبات سوق العمل"، فقد جاءت نتائجها على النحو التالي: جاءت درجة ارتباط أهداف المناهج بالبحث العلمي وتهيئة الطلاب لسوق العمل بدرجة تتراوح ما بين متوسطة وأقلّ من متوسطة، وكذلك مدى اهتمام المناهج بتحقيق التواصل مع المجتمع جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت درجة ارتباط تصميم محتوى المناهج بالبحث العلمي وتهيئة الطالبات لسوق العمل، وأيضاً درجة ارتباط الأنشطة التعليمية في محتوى المناهج بتنمية مهارات البحث العلمي لدى الطالبات وتهيئتهن لسوق العمل بدرجة أقل من متوسطة، بينما درجة ارتباط التقويم في المناهج بجودة البحث العلمي لتهيئة المتعلمين للوفاء بمتطلبات سوق العمل، وكذلك الأنشطة التدريبية جاءت بدرجة أقل من متوسطة.

أما دراسة خلف وآخرون (2013م) والمعنونة بـ"ضمان جودة البحث العلمي باستخدام المكتبة الافتراضية العلمية" فقد كانت أهم النتائج كما يلي:

اهتمام وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالمكتبة الافتراضية لما لها من أهمية لضمان جودة البحث العلمي، وإتاحة استخدام المكتبة للأساتذة والباحثين بدون مقابل، وأنّ نسبة التغيير في إعداد البحوث العلمية كان إيجابياً للعام 2011/2010م، مما أعطى مؤشراً على دور وأهمية المكتبة العلمية الافتراضية في توفير المصادر الإلكترونية التي يحتاجونها في بحوثهم. وخلصت الدراسة إلى توصيات أهمها: دعم وتشجيع النشر الإلكتروني للبحوث العلمية في المجلات العلمية العربية والعالمية، والاستمرار في توفير البيئة الإلكترونية لتنمية وتطوير إمكانات الباحثين، والتأكيد على التعاون مع القطاع الخاص من خلال إعداد البحوث العلمية التطبيقية التي تمول من قبله.

أما دراسة الحبيب والمطلق (2014م) وعنوانها "جودة البحث العلمي لطلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية ومدى التزامهم بالمعايير الأخلاقية في بحوثهم العلمية"، فقد أظهرت النتائج لإجابات أفراد العينة على كامل الأداة درجة متوسطة، كما كان حال جميع مجالات الدراسة، حيث جاءت بدرجة متوسطة. أمّا بالنسبة للفقرات فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود خمس فقرات ضمن التقدير بدرجة متدنية. وأوصت الدراسة بما يلي: ضرورة وجود مقرر يتعلق بأخلاقيات البحث العلمي في البرامج الأكاديمية للأقسام، وإيلاء الأهمية الكبيرة للطلبة، وبضرورة الاهتمام بهم من خلال اختيارهم وإعدادهم وتدريبهم وتأهيلهم للبحث العلمي، وضرورة إنشاء صندوق لدعم الباحثين من الطلبة المتميزين في كل كلية وجامعة، وضرورة تطوير مناهج التعليم وأساليب التدريس بحيث تعنى بتنمية الثقافة البحثية للطلبة، وإيجاد دوريات علمية لنشر الوعي بأخلاقيات البحث العلمي، وصياغة ميثاق أخلاقي للباحث العلمي، وزيادة الرقابة العلمية على البحوث، وزيادة حرية البحث العلمي، وتوسيع الاهتمام بقضية أخلاقيات البحث العلمي من خلال وسائل الإعلام.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يتضمن قدراً من التفسير والتحليل. (العساف، 1416هـ، ص193).

أداة الدراسة:

صمم الباحث استبانة مكونة من أربعة محاور مستقاة من معايير ومؤشرات الأداء الموجود في دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية الصادر عن الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة أعضاء هيئة التدريس بالأقسام الأكاديمية في جامعة حائل.

عينة الدراسة:

استخدم الباحث أسلوب العينة الطبقية فقسم الكليات الجامعية إلى ثلاثة أقسام بناء على التخصص هي: الكليات الصحية، والكليات العلمية والهندسية، والكليات الإنسانية، ثم اختار الباحث عينة عشوائية من كل كلية وطبقت الدراسة على

عينة من هيئة التدريس بجامعة حائل بلغ عددهم (200) عضواً.

توزيع العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة:

1- النوع:

جدول رقم (1): توزيع عينة الدراسة حسب متغير النوع.

النوع	العدد	النسبة
ذكر	159	%79.5
أنثى	41	%20.5
المجموع	**200**	**%100**

2- طبيعة العمل:

جدول رقم (2): توزيع عينة الدراسة حسب متغير طبيعة العمل.

طبيعة العمل	العدد	النسبة
عميد	16	%8
وكيل عمادة	22	%11
رئيس قسم	42	%21
عضو هيئة تدريس فقط	120	%60
المجموع	**200**	**%100**

3- الرتبة الأكاديمية:

جدول رقم (3): توزيع عينة الدراسة حسب متغير الرتبة الأكاديمية.

الرتبة الأكاديمية	العدد	النسبة
أستاذ	13	%6.5
أستاذ مشارك	55	%27.5
أستاذ مساعد	132	% 66
المجموع	**200**	**%100**

4-سنوات الخبرة:

جدول رقم (4): توزيع عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	النسبة
أكثر من (10)	39	%19.5
من (5) إلى (10)	105	%52.5
أقل من (5)	56	% 28
المجموع	**200**	**%100**

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة على أسئلة الدراسة، تمّ الاعتماد على العمليات الإحصائية الملائمة، وكانت النتائج كالآتي:

النتائج المتعلقة بدرجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي بجامعة حائل:

لمعرفة تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي بجامعة حائل، فقد تمّ تقسيم مستوى الممارسة بتصنيفها إلى ثلاثة مستويات، حيث:

- أنّ قيمة الربيع الأدنى تشير إلى الأفراد الذين لديهم درجة ممارسة منخفضة.
- من هم أعلى من الربيع الأدنى وأقل من الربيع الأعلى يشير إلى درجة ممارسة متوسطة.
- أنّ قيمة الربيع الأعلى فما فوق تشير إلى الأفراد لديهم درجة ممارسة مرتفعة.

جدول رقم (5): يوضح درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي بجامعة حائل.

م	المجالات	درجة الممارسة	المتوسط	الترتيب
1	**المجال الأول**: السياسات المؤسسية في البحث العلمي بالجامعة.	متوسطة	3.13	1
2	**المجال الثاني**: مشاركة هيئة التدريس والطلبة في البحث العلمي بالجامعة.	متوسطة	2.91	2
3	**المجال الثالث**: الاستثمار التجاري للبحث العلمي بالجامعة.	منخفضة	1.16	4
4	**المجال الرابع**: المرافق والتجهيزات البحثية للبحث العلمي.	متوسطة	2.80	3

يتضح من الجدول رقم (5) أنّ درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي بجامعة حائل والمتعلقة بالمجال الأول حصلت على أعلى متوسط وهو (3.13) بدرجة ممارسة متوسطة، وهذا يدل على أنّ درجة ممارسة الجامعة المتعلقة بالسياسات المؤسسية في البحث العلمي هي الأعلى مقارنة ببقية المجالات، بينما حصل المجال الثاني "مشاركة هيئة التدريس والطلبة في البحث العلمي بالجامعة" على الترتيب الثاني في درجة الممارسة، وذلك لحصوله على متوسط (2.91)، واتفقت عينة البحث على حصول المجال الرابع "المرافق والتجهيزات البحثية للبحث العلمي" على الترتيب الثالث وذلك لحصوله على متوسط (2.80)، وحصل المجال الثالث والمتعلق "بالاستثمار التجاري للبحث العلمي" بالجامعة على الترتيب الأخير بين المجالات الأربعة، وذلك لحصوله على متوسط (1.16) بدرجة ممارسه منخفضة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي- في مجال السياسات المؤسسية- بجامعة حائل؟ للإجابة على هذا السؤال انظر الجدول رقم (6).

جدول رقم (6): يوضح درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي في مجال السياسات المؤسسية بجامعة حائل.

م	العبارات	درجة الممارسة	الترتيب
1	للجامعة خطة محددة لتنمية البحث العلمي تتناسب مع رسالتها.	متوسطة	9
2	تتناسب خطة الجامعة البحثية مع احتياجات التنمية بالمنطقة.	متوسطة	19
3	الخطة البحثية للجامعة معلنة للجميع.	متوسطة	10
4	تحتوي خطة تنمية البحث بالجامعة على معايير مقارنة مرجعية محددة توضح الأداء المستهدف.	متوسطة	17
5	المعايير البحثية للبحوث العلمية في الجامعة تتفق مع المعايير العالمية.	متوسطة	6
6	تشترط الجامعة للاعتراف بالبحوث أن تحكّم من قبل محكّمين مستقلين.	مرتفعة	1
7	تشترط الجامعة أن تنشر بحوث أعضاء هيئة التدريس في وسائل نشر معتمدة عالمياً.	مرتفعة	1
8	تصدر الجامعة تقارير سنوية حول أدائها في مجال البحث العلمي.	متوسطة	3
9	تحتفظ الجهات ذات العلاقة بالجامعة بتقارير حول الأنشطة البحثية لمنسوبيها.	متوسطة	6
10	تشجع الجامعة الشراكات البحثية مع القطاعات الصناعية والمهنية.	متوسطة	5
11	تشجع الجامعة الشراكات البحثية مع مؤسسات البحث العلمي.	متوسطة	8
12	تشجع الجامعة التعاون مع القطاعات الأخرى فيما يخص الاستخدام المشترك للمعدات والأجهزة.	متوسطة	15
13	تشجع الجامعة التعاون مع القطاعات المجتمعية لبناء استراتيجيات تطوير بحثية مشتركة.	متوسطة	11
14	تشجع الجامعة التعاون مع هيئات البحث العلمي لبناء استراتيجيات تطوير بحثية مشتركة.	متوسطة	12
15	توجد لدى الجامعة آليات لدعم المشاركة والتعاون مع الجامعات ومؤسسات البحث العلمي.	متوسطة	12
16	تتوافر لدى الجامعة سياسات محددة لإنشاء مراكز للبحوث.	متوسطة	14
17	تتوافر لدى الجامعة سياسات محددة لإجراء المراجعة الدورية لمراكز البحوث التابعة لها.	متوسطة	18
18	تتيح الجامعة النشاط البحثي لمنسوبيها من خلال مراكزها البحثية.	متوسطة	16
19	تتيح الجامعة النشاط البحثي لمنسوبيها في مراكز بحثية خارج الجامعة.	متوسطة	21
20	تتابع الجامعة التزام باحثيها بالمعايير الأخلاقية من خلال لجان متخصصة.	متوسطة	4
21	تخصص الجامعة ميزانية كافية تمكنها من تحقيق خطتها البحثية.	متوسطة	20
درجة ممارسة معايير المجال الأول: السياسات المؤسسية في البحث العلمي.		**متوسطة (3.13)**	

يتضح من الجدول رقم (6) أنّ درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية والاعتماد الأكاديمي في جامعة حائل في المجال الأول: السياسات المؤسسية في البحث العلمي في الإجمال متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام (3.13). وحصلت العبارتين (6،7) على الترتيب الأعلى بين العبارات، وهذا يؤكد أنّ ممارسة الجامعة فيما يتعلق بالنشر العلمي من قبل محكمين مستقلين، وأيضاً في مجلات علمية محكمة ومعتمدة أفضل حالاً من بقية الممارسات، بينما حصلت العبارة (19) على الترتيب الأدنى بين العبارات، وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود سياسة واضحة للجامعة في هذا المجال.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي- في مجال مشاركة هيئة التدريس والطلبة-بجامعة حائل؟ وللإجابة على هذا السؤال انظر الجدول رقم (7).

جدول رقم (7): يوضح درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي في مجال مشاركة هيئة التدريس والطلبة – بجامعة حائل.

م	العبارات	درجة الممارسة	الترتيب
.1	تحدد الجامعة سقفاً عالياً لجودة المشاركات البحثية لأعضاء هيئة التدريس.	متوسطة	4
.2	تعتمد الجامعة أداء عضو هيئة التدريس البحثي ضمن معايير تقويم الأداء.	متوسطة	9
.3	تطلب الجامعة من عضو هيئة التدريس حداً معيناً من الإنتاج البحثي كل سنة.	متوسطة	8
.4	تساعد الجامعة أعضاء هيئة التدريس الجدد في تطوير مهاراتهم البحثية.	متوسطة	7
.5	توجه الجامعة أعضاء هيئة التدريس الجدد للاشتراك في الفرق البحثية.	متوسطة	12
.6	تعطي الجامعة أولوية لدعم المشاريع البحثية لأعضاء هيئة التدريس الجدد.	متوسطة	4
.7	تتيح الجامعة لطلبة الدراسات العليا فرص المشاركة في المشروعات البحثية.	متوسطة	6
.8	تعترف الجامعة بشكل كامل بمشاركات طلبة الدراسات العليا الباحثين.	متوسطة	13
.9	تساعد أعضاء هيئة التدريس للقيام باتفاقيات بحثية مشتركة مع زملاء الجامعات المحلية.	متوسطة	11
.10	تساعد أعضاء هيئة التدريس للقيام باتفاقيات بحثية مشتركة مع زملاء الجامعات الدولية.	متوسطة	1
.11	تشجع الجامعة عضو هيئة التدريس على تضمين مقرراته التي يدرسها نتائج بحوثه.	متوسطة	1
.12	توجد لدى الجامعة استراتيجية لاستثمار الخبرات البحثية لأعضاء هيئة التدريس في إجراء بحوث تخدم المجتمع المحلي.	متوسطة	10
.13	توجد لدى الجامعة استراتيجية لتوجيه النشاط البحثي لطلبة الدراسات العليا في خدمة المجتمع المحلي.	متوسطة	3
درجة ممارسة معايير المجال الثاني: مشاركة هيئة التدريس والطلبة في البحث العلمي.		**متوسطة (2.91)**	

يتّضح من الجدول رقم (7) أنّ درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي- في مجال مشاركة هيئة التدريس والطلبة- بجامعة حائل جاءت متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام (2.91). وقد حصلت جميع عبارات هذا المجال على درجة ممارسة متوسطة، وهذا يتفق مع الواقع، حيث إنّ هناك جهود تبذل من قبل الجامعة إلاّ أنّها أقل من المستوى المأمول، وربما يعود ذلك لحداثة الجامعة. بينما حصلت العبارتان (10،11) على الترتيب (1) بين عبارات المجال، وهذا يؤكد أنّ ممارسة الجامعة للاتفاقيات البحثية لتبادل الخبرات مع الجامعات الدولية، وكذلك تشجيع أعضاء هيئة التدريس على الاهتمام بدعم وإثراء المقررات بنتائج البحوث العلمية المختلفة وفقاً لكل تخصص بالجامعة كان أفضل من بقية ممارسات هذا المجال، وإن كانت درجة الممارسة لهما إجمالاً متوسطة. وفيما يتعلق بالعبارة (8) "تعترف الجامعة بشكل كامل بمشاركات طلبة الدراسات العليا الباحثين"، فقد حصلت على

الترتيب الأقل بدرجة ممارسة متوسطة أيضاً، وقد يرجع ذلك لقناعة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بأنّ مشاركات طلبة الدراسات العليا الباحثين تعتبر مجرد محاولات لتنمية مهارات الطلاب البحثية، وأنّهم بحاجة إلى خبرة كافية تؤهلهم لاعتراف الجامعة بشكل كامل بمشاركاتهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي – في مجال الاستثمار التجاري للبحث العلمي– بجامعة حائل؟

للإجابة على هذا السؤال انظر الجدول رقم (8):

جدول رقم (8): يوضح درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي في مجال الاستثمار التجاري للبحث العلمي بجامعة حائل.

م	المعايير	درجة الممارسة	الترتيب
1	يقوم معهد البحوث بالجامعة بالإعلان عن الفرص الاستثمارية المتعلقة بالبحث العلمي لدى الجامعة.	منخفضة	7
2	يقوم معهد البحوث بالجامعة بالمساعدة في تطوير المشروعات البحثية وخطط العمل لدى الجامعة.	منخفضة	6
3	يقوم معهد البحوث بالجامعة بإعداد العقود وإنشاء الشركات الخاصة بتسويق البحث العلمي.	منخفضة	5
4	تستعين الجامعة بمتخصصين من القطاع الخاص لتقويم إمكانية الاستثمار التجاري للأفكار البحثية.	منخفضة	10
5	تحرص الجامعة على تطبيق السياسات والأنظمة التي تحكم الملكية الفكرية.	منخفضة	3
6	تحدد السياسات التي تحكم الملكية الفكرية بالجامعة النسبة العادلة للعائدات للمخترعين والمنظمة.	منخفضة	4
7	يوجد بالجامعة إجراءات محددة للاستثمار التجاري للأفكار التي طورها أعضاء هيئة التدريس والطلبة.	منخفضة	10
8	تشجع الجامعة وجود "ثقافة المبادرة التجارية" في جميع وحداتها.	متوسطة	1
9	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا على تبنيّ ثقافة ريادة الأعمال.	متوسطة	1
10	يوجد بالجامعة لوائح تنظيمية للكشف عن المصالح المالية وتجنب تضاربها في الأنشطة البحثية.	منخفضة	8
11	توجد لدى الجامعة استراتيجية لاستثمار الخبرات البحثية لمنسوبيها الباحثين لتوفير عائدات مالية لها.	منخفضة	9
درجة ممارسة معايير المجال الثالث: الاستثمار التجاري للبحث العلمي.		**منخفضة (1.16)**	

يتضح من الجدول رقم (8) أنّ المتوسط الإجمالي لدرجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي– في مجال الاستثمار التجاري للبحث العلمي– بجامعة حائل جاء بدرجة منخفضة، حيث بلغ المتوسط العام (1.16). واتفقت عينة الدراسة على أنّ درجة ممارسة الجامعة جاءت متوسطة فيما يتعلق بالعبارتين (8، 9) ويشير ذلك إلى أنّ اهتمام الجامعة بهما أفضل حالاً من بقية المجالات. وأمّا العبارتان (4)، (7) فقد حصلتا على الترتيب الأقل بين عبارات المجال وهذا، وهذا ربما يكون مرتبطاً بعدم وجود خطة استراتيجية لدى الجامعة لاستثمار البحث العلمي، كما تشير لذلك العبارة رقم (11).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي– في مجال المرافق والتجهيزات البحثية للبحث العلمي– بجامعة حائل؟

للإجابة على هذا السؤال انظر الجدول رقم (9):

جدول رقم (9): يوضح درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي في مجال المرافق والتجهيزات البحثية للبحث العلمي بجامعة حائل.

م	العبارات	درجة الممارسة	الترتيب
1	تتوافر بالجامعة مختبرات بتجهيزات ومعدات كافية لإجراء البحوث العلمية.	متوسطة	4
2	تتوافر بالجامعة مكتبات وأنظمة معلومات كافية لدعم الأنشطة البحثية للباحثين.	متوسطة	1
3	توفر الجامعة ميزانية كافية لتمويل المرافق والأجهزة الضرورية لإجراء البحث العلمي.	متوسطة	7
4	تعمل الجامعة على استغلال فرص الاستعمال المشترك للتجهيزات بين وحداتها وأقسامها.	متوسطة	6
5	تعمل الجامعة على استغلال فرص الملكية المشتركة أو الاستعمال المشترك للتجهيزات الكبيرة مع جهات أخرى خارج الجامعة.	متوسطة	3
6	يوجد في الجامعة أنظمة أمنية فعالة تكفل السلامة داخل الجامعة ومحيطها من أية أخطار قد تنتج عن النشاط البحثي.	متوسطة	2
7	توجد لدى الجامعة سياسات وقواعد عامة تحدد ملكية ومسؤولية صيانة المرافق والتجهيزات التي حصلت عليها الجامعة من جهات أخرى.	متوسطة	4
درجة ممارسة معايير المجال الرابع: المرافق والتجهيزات البحثية للبحث العلمي.		**متوسطة (2.80)**	

يتّضح من الجدول رقم (9) أنّ المتوسط الإجمالي لدرجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي- في مجال المرافق والتجهيزات البحثية للبحث العلمي- بجامعة حائل جاء متوسطاً، حيث بلغ المتوسط العام (2.80). فقد حصلت العبارة رقم (2) على الترتيب الأول بين عبارات المجال، وهذا يدل على أنّ درجة ممارسة الجامعة فيما يتعلق بتوفير المكتبات وأنظمة المعلومات كان أفضل من بقية الممارسات. أمّا العبارة رقم (3) فقد حصلت على الترتيب الأخير بين عبارات المجال، وهذا يوضح قناعة أفراد عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بأنّ الجامعة لم توفر الحدّ المقبول من الميزانية الكافية لتمويل البحث العلمي وما يتعلق به.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ما درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي بجامعة حائل وفقاً لمتغيرات الدراسة؟ تمت الإجابة على هذا السؤال على النحو التالي:

1-**متغير النوع:** تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بجامعة حائل من وجهة نظر عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، تبعاً لمتغير النوع "لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين المتوسطات." كما تم استخدام اختبار (ت) t-test والجدول رقم (10) يوضح النتائج:

جدول رقم (10) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "ت" للعينتين المستقلتين، والفروق في درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية بجامعة حائل تبعاً لمتغير النوع.

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	159	3.51	0.75	1.892	0.095
إناث	41	3.44	0.56		

تشير نتائج جدول رقم (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في جامعة حائل من وجهة نظر عينة البحث تبعاً لمتغير النوع استناداً لقيمة (ت) المحسوبة البالغة (1.892) بمستوى دلالة (0.095) مما يعني أنّه لا يوجد فروق بين الجنسين في درجة الاستجابة.

2-**متغير طبيعة العمل:** تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بجامعة حائل من وجهة نظر عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة تبعاً لمتغير طبيعة العمل، ولتحديد ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (11):

جدول رقم (11): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) Way One

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	16.738	3	0.930	0.744	0.714
داخل المجموعات	2.500	200	1.250		

تشير النتائج في الجدول رقم (11) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير طبيعة العمل، استناداً لقيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (0.744)، أي أنّ قيمة (ف) غير دالة.

3-**الرتبة الأكاديمية:** تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بجامعة حائل من وجهة نظر عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية لتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، كما تم تطبيق تحليل التباين، وجاءت نتائج تحليل التباين الأحادي على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (12):

جدول رقم (12):يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية والاعتماد الأكاديمي بجامعة حائل تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2.810	2	0.156	0.312	0.935
داخل المجموعات	1.000		0.500		
المجموع	**3.810**	**200**			

تشير النتائج في الجدول رقم (12) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.

4-**سنوات الخبرة:** تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بجامعة حائل من وجهة نظر عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، كما تمّ تطبيق تحليل التباين الأحادي لمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (13):

جدول رقم (13): نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية والاعتماد الأكاديمي بجامعة حائل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	11.310	2	0.628	2.513	0.323
داخل المجموعات	0.500		0.250		
المجموع	**11.810**	**200**			

تشير النتائج في الجدول رقم (13) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في جامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

ملخص النتائج:

جاءت أهم نتائج الدراسة كالآتي:

1-فيما يتعلق بدرجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي بجامعة حائل حصل كل من المجالات التالية على درجة ممارسة متوسطة، المجال الأول: "السياسات المؤسسية في البحث العلمي بالجامعة" بمتوسط (3.13)، والمجال الثاني: "مشاركة هيئة التدريس والطلبة في البحث العلمي بالجامعة" بمتوسط (2.91)، والمجال الرابع: "المرافق والتجهيزات البحثية للبحث العلمي" بمتوسط (2.80). أمّا المجال الثالث فقد حصل على درجة ممارسة منخفضة بمتوسط (1.16).

2-في مجال درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي- في مجال السياسات المؤسسية- بجامعة حائل فقد جاءت النتيجة في الإجمال متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام

(3.13). وحصلت العبارتين: "تشترط الجامعة للاعتراف بالبحوث أن تحكّم من قبل محكّمين مستقلين"، و"تشترط الجامعة أن تنشر بحوث أعضاء هيئة التدريس في وسائل نشر معتمدة عالمياً" على الترتيب الأعلى بين عبارات المجال بدرجة ممارسة مرتفعة، بينما حصلت العبارة: "تتيح الجامعة النشاط البحثي لمنسوبيها في مراكز بحثية خارج الجامعة" على الترتيب الأدنى بدرجة ممارسة متوسطة.

3-حصل مجال درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي- في مجال مشاركة هيئة التدريس والطلبة- بجامعة حائل درجة ممارسة متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام (2.91). وحصلت العبارتان: "تساعد الجامعة أعضاء هيئة التدريس للقيام باتفاقيات بحثية مشتركة مع زملاء في الجامعات الدولية" و"تشجع الجامعة عضو هيئة التدريس على أن تتضمن مقرراته التي يدرسها نتائج بحوثه العلمية" على الترتيب الأعلى بين عبارات المجال، بينما حصلت العبارة "تعترف الجامعة بشكل كامل بمشاركات طلبة الدراسات العليا الباحثين" على الترتيب الأدنى.

4-وفي مجال درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي- في مجال الاستثمار التجاري للبحث العلمي- بجامعة حائل، جاء المتوسط العام للمجال بدرجة منخفضة، حيث بلغ المتوسط العام (1.16). وحصلت العبارتان: "تشجع الجامعة وجود "ثقافة المبادرة التجارية" في جميع وحداتها"، و"تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا على تبنّي ثقافة ريادة الأعمال" على الترتيب الأعلى بين عبارات المجال، بينما حصلت العبارتان "تستعين الجامعة بمتخصصين من القطاع الخاص لتقويم إمكانية الاستثمار التجاري للأفكار البحثية" و"يوجد بالجامعة إجراءات محددة للاستثمار التجاري للأفكار التي طورها أعضاء هيئة التدريس والطلبة" على ترتيب الممارسة الأدنى بين عبارات المجال.

5-في مجال درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في البحث العلمي- في مجال المرافق والتجهيزات البحثية للبحث العلمي- بجامعة حائل، جاء المتوسط العام للمجال بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط العام (2.80). بينما حصلت العبارة: "تتوافر بالجامعة مكتبات وأنظمة معلومات كافية لدعم الأنشطة البحثية للباحثين" على ترتيب الممارسة الأعلى بين عبارات المجال، بينما حصلت العبارة "توفر الجامعة ميزانية كافية لتمويل المرافق والأجهزة الضرورية لإجراء البحث العلمي" على ترتيب الممارسة الأدنى بين عبارات المجال.

6-لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات عينة الدراسة في درجة ممارسة معايير الهيئة الوطنية من وجهة نظر عينة البحث تعزى لمتغيرات الدراسة: النوع، طبيعة العمل، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة.

التوصيات:

بناء على ما سبق توصي هذه الدراسة بما يلي:

1-ضرورة الارتقاء بالبحث العلمي- شكلاً ومضموناً- في جامعة حائل وفق المعايير العالمية

عموماً، ومعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي على وجه الخصوص.

2-ضرورة الاسترشاد بمعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي الخاصة بالبحث العلمي في المجالات التالية:

- السياسات المؤسسية، وذلك بوضع الخطط والسياسات البحثية، ووضع معايير بحثية تتفق المعايير العالمية، وكذلك تشجيع الشراكات البحثية.
- مشاركة هيئة التدريس والطلبة: وذلك بتشجيع البحوث المشتركة بين أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا، واعتبارها شرطاً أساسياً لاعتماد الخطط البحثية للطلاب، وكذلك اعتمادها في ترقية عضو هيئة التدريس.
- الاستثمار التجاري: بإنشاء الشراكات لتسويق البحث العلمي.
- المرافق والتجهيزات البحثية: بتوفير كافة التجهيزات المتعلقة بالبحث العلمي.

المصادر والمراجع:

- أبو حيمد، هدى صالح. (2006م). *الجودة الشاملة في إدارة المعلومات*، من إصدارات معهد الإدارة العامة.
- أبو زيد، مجدي محمد. (2013م). *إدارة الجودة في مجال البحث العلمي بالجامعات*، بحث مقدم الى المؤتمر الدولي الأول، المنعقد في كلية التربية بجامعة المنصورة بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، في الفترة من 20-21 فبراير / 2013م ص ص 731-750.
- أبو زينة، فريد، وآخرون. (2007م)، *مناهج البحث العلمي*. ط 2.
- الأغبري، عبد الصمد. والمشرف، فريدة. (2012م). واقع البحث العلمي في ضوء بعض المتغيرات بكليتي المعلمين بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 13(4).
- الأمم المتحدة. (2003م)، *تقرير التنمية العربية*.
- باشيوه، لحسن، وآخرون. (2010). *البحث العلمي: مفاهيم – أساليب – تطبيقات*. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- بحيص، سلمى قبع. (2006م). كيفية كتابة البحث العلمي، *مجلة التوثيق التربوي*، السعودية، (51)، ص ص 126-132.
- بكر، عبد الله بكر. (1987م). *البحث العلمي في الجامعات*. الندوة الفكرية الثالثة لرؤساء ومديرو الجامعات الخليجية، بغداد، 20-1407/8/22هـ، ص ص 155-214.
- بوسنينة، المنجي. (2001م). رؤية في ضبط الجودة النوعية لتطوير التعليم العالي والبحث العلمي، *المجلة العربية للتربية*، تونس، 21(2)، ص ص 28-33.
- جابر، عبد الحميد. (1993م). *مهارات البحث التربوي*، دار النهضة.
- الحارثي، سعاد. (2007م)، خفض *التكاليف في مؤسسات التعليم العالي بإتباع أسلوب هندسة العمليات الإدارية*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
- الحبيب عبد الرحمن. والمطلق، تركي. (2014م). جودة البحث العلمي لطلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية ومدى التزامهم بالمعايير الأخلاقية في بحوثهم العلمية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي والجامعي*، 7(17)، ص ص 65-91.
- الخطيب، محمد شحات. (2003م). *التعليم العالي: قضايا ورؤى*، دار الخريجي.
- الخضير، إبراهيم علي. (1999م). الجودة ومواصفات آيزو 9000، *كتاب المجلة العربية*، ع23.

- خضير، صفاء. (2011م). تطوير البحث العلمي لقسم خدمة الجماعة في ضوء مفهوم الجودة الشاملة، *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، مصر، 31(8)، ص ص 3607-3692.
- خلف ثناء عبد الجبار، وآخرون. (2013م). ضمان جودة البحث العلمي باستخدام المكتبة الافتراضية العلمية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 6(12)، ص ص 79-99.
- الدرادكة مأمون، وآخرون. (2001م). *إدارة الجودة الشاملة*. عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الذيفاني، عبد الله أحمد. (1995م). أهمية البحث العلمي، *مجلة التربية*، اليمن، ع1، ص ص 129-138.
- الزعبير، إبراهيم عبد الله. (2011م). *تطوير أساليب البحث العلمي في ضوء إدارة الجودة الشاملة بالوطن العربي*، مؤتمر الرؤيا المستقبلية للنهوض بالبحث العلمي في الوطن العربي، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الأردن، ص ص 205-222.
- شاكر، حمدي. (2006م). *البحث التربوي للمعلمين والمعلمات*، دار الأندلس للنشر والتوزيع.
- الصقر، عبد الله. (2014م). واقع البحث في الجامعات السعودية ومقترحات التطوير، *مجلة كلية التربية بأسوان*، مصر، ع 26، ص ص317-336.
- العارفة، عبد اللطيف. وقران، أحمد. (2007م). معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام، *بحوث اللقاء الرابع عشر لجستن*، 15-16/مايو/2007م.
- العجمي، لبنى حسين. وغادة الشربيني. (2013م). جودة البحث العلمي في مناهج كليات البنات بجامعة الملك خالد ومدى ارتباطها بتلبية متطلبات سوق العمل، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة القصيم، 7(1)، ص ص 391-427.
- العساف، صالح حمد. (1416هـ)، *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، ط1. الرياض: مكتبة العبيكان.
- عليان، ربحي مصطفى، وآخرون. (2008م). *أساليب البحث العلمي وتطبيقاته في التخطيط الإدارة*، ط1. دار صفاء للطباعة والنشر.
- عليمات، ناصر. (2004م). *إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية – التطبيق ومقترحات التطوير*. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- العويسي، رجب علي. (2006م). *البحث العلمي والتطوير المؤسسي. تواصل*. عمان، ع5، ص ص 36-41.
- الغامدي، حمدان أحمد. وعبد الجواد، نور الدين. (2015م). *تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية*. ط4. السعودية: مكتبة الرشد.
- غنيم، أحمد محمد. (2004م). *مداخل إدارية معاصرة لتحديث المنظمات*، المكتبة العصرية.
- قطب، سعود عبد العزيز، والخولي، علوي. (2011م). البحث العلمي بالجامعات السعودية (الواقع والمعوقات والحلول)، مؤتمر الرؤيا المستقبلية للنهوض بالبحث العلمي في الوطن العربي، *المنظمة العربية للتنمية*، الأردن، ص ص 276-298.
- محمود، جودة شاكر. (2006م). *البحث العلمي في العلوم السلوكية*. مكتبة الأنجلو مصرية.
- الميمان، بدرية صالح. (2007م). *الجودة الشاملة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*، القصيم، *ص ص 71-125*.
- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (د ت). *الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي*.

- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (2009م). *مقاييس التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي*.
- اليونسكو. (1995م). *التقرير الصادر عن مكتب التربية الدولي الصادر عن اليونسكو بالاشتراك مع المعهد القومي للبحث التربوي*.

استخدامات أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيشة لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) واتجاهاتهم نحوها

عامر بن مترك سياف[1]

الملخص: هدفت الدراسة إلى تحديد استخدامات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في الحياة العامة والتدريس الجامعي واتجاهاتهم نحوها، وذلك من وجهة نظرهم. ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها، تمّ تصميم استبانة لقياس استخدامات أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في الحياة العامة وفي التدريس مكونة من (18) عبارة، بالإضافة إلى مقياس اتجاهات نحوها، وتمّ توزيعها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة، بلغ عددهم (100) عضواً، وخلصت الدراسة إلى أنّ درجة استخدامات عينة الدراسة لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في الحياة العامة جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (1.75)، بينما جاءت درجة استخداماتهم له في التدريس الجامعي بدرجة منخفضة، وبمتوسط حسابي بلغ (1.66)، وأمّا مستوى اتجاهاتهم فكان إيجابياً نحو استخدام هذا الجيل من الويب (Web 2.0). كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقات طردية بينية بين كل من درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0 في الحياة العامة وفي التدريس الجامعي، وكذلك الاتجاه نحو استخدام تلك الأدوات. وتمّ استنتاج عدد من التوصيات والمقترحات بناء على هذه نتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: التدريس القائم على التعلم الإلكتروني، الويب (2.0)، الفيس بوك، المدونة، اليوتيوب.

Uses of the Web (2.0) Tools by the Faculty Members of Bisha University and their Attitudes Towards them

Amer Metrik Sayaf [1]

Abstract: The study aimed at determining the use of the Web 2.0 tools by the University of Bisha faculty members in teaching and in their daily life in general in addition to their attitudes towards them from their point of view. To achieve the study objectives and to answer its questions, a questionnaire was designed to identify and measure Web 2.0 tools uses in life in general and in teaching constituted of (18) items in addition to an attitude test towards them. The questionnaire and the attitude test were distributed to a sample of (100) faculty members from the University of Bisha. The study found that the degree of uses of Web 2.0 tools by the faculty members in daily life was moderate with an average of (1.75), and the degree of use of Web 2.0 tools in teaching was low with an average of (1.66) while attitudes towards the use of Web 2.0 tools in university level teaching were positive. In addition, the study also found that there was a direct internal relationship between use of Web 2.0 tools by faculty members in daily life and in university teaching as well as their attitude towards the use of Web 2.0 tools. Based on the findings, the study was concluded with a number of recommendations and proposals.

Keywords: Teaching Based on E-learning, Web 2.0, Facebook, Blog, YouTube.

---

[1] Assistant Professor of Educational Technology- Faculty of Education, Bisha University.	[1] أستاذ تقنيات التعليم المساعد–كلية التربية– جامعة بيشة.
E-mail: a-mtrek@hotmail.com البريد الإلكتروني:	

المقدمة:

شهدت أدوات الويب في الآونة الأخيرة تغيرات في أسلوب تعاطي المستخدم معها، فقد أتاحت العديد من الخدمات والتطبيقات الجديدة والمتشابهة إلى حد كبير، وكان القاسم المشترك الأكبر بينها تركيزها على تمكين الأفراد من الاتصال، والتعاون، والحوار، وتكوين مجموعات لها اهتمامات مشتركة قائمة على طرق جديدة في التفاعل.
(Jimoyiannis, Tsiotakis, Roussinos, and Siorenta, 2013)

أجبر ظهور مثل هذه الأدوات بخصائص تختلف عن أدوات الويب التي تسبقها المختصين في مجال تقنيات التعليم والتعلم الإلكتروني على إعادة تسميتها وذلك لتمييزها عن غيرها؛ فأُطلق عليها أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، ومن أهم تلك الأدوات: (الفيس بوك Facebook، وتشارك لقطات الفيديو YouTube، وتشارك الصور Flickr، والتدوين المصغر Twitter، والتدوين الصوتي Podcasting، والمدونات Blogs، ومحررات الويب التشاركية الويكي Wiki، والواتسآب WhatsApp، وتشارك الشرائح SlideShare، وجالب خلاصات المواقع RSS وغيرها من الأدوات. (Hicks and Graber, 2010)

وتسمح أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) للمستخدمين بالاستفادة من برامج تعتمد على المتصفح/الموقع فقط؛ مما يمكنهم من امتلاك قاعدة بيانات خاصة بهم، بالإضافة إلى القدرة على التحكم بها، وتيسر لهم التعبير عن أنفسهم، واهتماماتهم وثقافتهم. وتعمل على تزويد المستخدمين بأنظمة مرنة تسمح بمشاركتهم في تفاعل اجتماعي. وتوفر لهم صلاحيات تعديل قاعدة البيانات من خلال إضافة أو تغيير أو حذف المعلومات. كما أنّها تلغي الحواجز الزمانية والمكانية. (حسن، 2009م، ص480)

ساهمت تلك المميزات لأدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في سرعة انتشارها، حيث أظهرت بيانات دراسات النمو بين عامي 2010م و2016م، أنّ عدد مستخدميها في تزايد مستمر وبنسب مرتفعة، حيث بلغ عدد مستخدمي تويتر (316) مليوناً، فيما وصل عدد مستخدمي جوجل بلس إلى (343) مليوناً، ويتفوق عليه إنستغرام الذي يصل عدد مستخدميه إلى (400) مليون، أمّا الأكثر استخداماً هي أداة يوتيوب ويقدر عدد مستخدميه بأكثر من مليار مستخدم، في حين يتجاوز عدد مستخدمي فيسبوك (1.5) مليار مستخدم. كما أنّ عدد الحسابات النشطة في أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) وصل إلى (1.7) مليار حساب، من أصل (2.1) مليار حساب، في حين أنّ عدد المستخدمين للإنترنت يصل إلى (3) مليارات مستخدم، أي ما يعادل (45%) من إجمالي عدد سكان الأرض. ووفقاً للتوزيع السكاني، فإنّ نسبة البالغين من مستخدمي فيسبوك تصل إلى (71%)، مقابل (28%) في لينكد إن و(26%) في إنستغرام و(23%) في تويتر. ووفقاً للفئات العمرية لمستخدمي أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، فإنّ (89%) من المستخدمين هم في الفئة العمرية (18-

29) عاماً، مقابل (82%) للفئة (30-49) عاماً و(65%) للفئة (50-65) عاماً و(49%) لمن هم فوق (65) عاماً. (Moheet Site, 2016)

وتستخدم أدوات الجيل الثاني للويب في الحياة العامة لربط المستخدمين من جميع أنحاء العالم اللذين لديهم نفس الاهتمامات، وفق آلية لتصنيفهم إلى مجموعات تمّ إنشائها بناء على عناوينهم الإلكترونية أو أرقام هواتفهم أو حساباتهم على تلك الأدوات بهدف الاتصال مع الآخرين والمشاركة والتفاعل بينهم بسهولة. (An, Aworuwa, Ballard, and Williams, 2009)

يتضح من الإحصائيات السابقة؛ أهمية الاتصال عبر أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) بعامة إلاّ أنّ الاتصال في المجال التدريسي له ضرورة حتمية لنقل الأفكار، والمعلومات بين جميع الأطراف المشاركة في العملية التعليمية وذلك باستخدام مستحدثات التكنولوجيا وبالأخص أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) التي أثبتت قدرتها على تسهيل عملية الاتصال وذلك وفق معايير وأسس علمية. (الزهراني، 2013م، ص2)

ويمكن للجامعات الاستفادة من أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التدريس وفي دعم أنشطة التعلم سواء كانت صفية أو لا صفية. نظراً لتبني الكثير من الجامعات السعودية لمنصات تكنولوجية متنوعة، وتخصيص جزء كبير من ميزانياتها لشراء أنظمة تعليمية إلكترونية تدعم استخدام أدوات الجيل الثاني من الويب إلا أنها تفتقر إلى دراسات للكشف عن مدى استخدامها من قبل أعضاء هيئة التدريس، واتجاهاتهم نحوها.

مشكلة الدراسة:

نظراً للتطورات المتلاحقة في مجال الويب بعامة والجيل الثاني من الويب وتطبيقاته بخاصة، وما لانعكاساتها من تأثير فعال على المنظومة التعليمية، وتغير دور كلاً من المعلم والمتعلم في ظل هذه التطبيقات التفاعلية وما تتطلبه من توافر مهارات تفعيل واستخدام وتوظيف لإثراء الموقف التعليمي. (عبد الهادي، 2011م)

ولما للجيل الثاني من الويب وتطبيقاته من دور كبير في الحياة العامة أو في التدريس سواء للمعلم أو عضو هيئة التدريس أو للطالب، وذلك ما أثبته العديد من الدراسات والبحوث وتوصيات المؤتمرات مثل: دراسة سليمان (2016م)، ودراسة عواج وتبري (2016م)، ودراسة مبروك (2016م)، ودراسة آن (An, et al., 2009)، ودراسة تاج الدين (2013م)، ودراسة جيموينيس وآخرون (Jimoyiannis, et al., 2013)، ودراسة أحمد وعيسى (2012م)، ودراسة هيكس وجرابر (Hicks and Graber, 2010)، ودراسة البيون (Albion, 2008)، حيث اتفقت على أهمية استخدام أدوات الجيل الثاني للويب في التحصيل وتنمية المهارات وتكوين الاتجاهات الإيجابية.

ولما كان مجال عمل الباحث وتخصصه في تقنيات التعليم واستخدامه الدائم لتطبيقات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0)، سواء كأنشطة تطبيقية لمقرراته

أو من خلال تدريسه لمقررات ضمن مفرداتها الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) مثل: مقرر اتجاهات حديثة في تقنيات التعليم-وتطبيقات الويب في التعليم- ووسائل وتقنيات التعليم) وإحساسه بأهمية استخدامها سواء في الحياة العامة لعضو هيئة التدريس أو في مجال تدريسه لمقرراته، وارتباط استخدامه لها بتنمية مهاراته التكنولوجية التدريسية، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية للتحقق منه لدى أعضاء هيئة التدريس في جميع التخصصات بالجامعة. وقد تبلورت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما استخدامات أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيشة لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في الحياة العامة وفي التدريس الجامعي؟

وتفرعت منه الأسئلة التالية:

1. ما مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في الحياة العامة؟
2. ما مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في التدريس الجامعي؟
3. ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0)؟
4. ما العلاقة بين استخدامات أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في الحياة العامة والتدريس الجامعي؟
5. ما العلاقة بين استخدامات أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في التدريس واتجاهاتهم نحوها؟
6. ما العلاقة بين استخدامات أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في الحياة العامة واتجاهاتهم نحوها؟
7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدامات أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في (التدريس- الحياة العامة- الاتجاه) تبعاً للتخصص العلمي؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تعرف مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في الحياة العامة.
- تعرف مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في التدريس الجامعي.
- الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0).
- الكشف عن العلاقات بين كل من (درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في الحياة العامة وفي التدريس الجامعي، وكذلك اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام أدوات الويب 2.0)
- الكشف عمّا إذا كان استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) يختلف باختلاف التخصص العلمي.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة مما يلي:

الأهمية النظرية: إثراء الأطر النظرية في مجال تقنيات التعليم والتعلم الإلكتروني بعامة وتطبيقات أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في التدريس الجامعي بخاصة في البيئة السعودية، كما أنّها تأتي انسجاماً مع توجه التعليم العالي في الاستفادة من حلول أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في دعم التدريس والاتصال الدائم مع عضو هيئة التدريس، والإسهام في معرفة استخدامات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة لأدوات الويب في حياتهم العامة والتدريسية واتجاهاتهم نحوها.

الأهمية التطبيقية: توظيف تقنيات التعليم الحديثة في ممارسات أعضاء هيئة التدريس لتحقيق الجودة الأكاديمية، وتقديم بعض التوصيات العلمية للقائمين على عمادة التعلم الإلكتروني بجامعة بيشة لمعرفة أهمية استخدامات أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في الأداء التدريسي المتقن، كما تساهم نتائج الدراسة الحالية في فتح المجال أمام الباحثين وطلاب الدراسات العليا لإجراء دراسات وبحوث في مجال تطبيقات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0).

مصطلحات الدراسة:

حـــدّد الباحـــث التعريفـــات الإجرائيـــة التاليـــة لمصطلحات الدراسة:

يعرّف الباحث أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) إجرائياً: بأنّها استخدام عضو هيئة بجامعة بيشة لأدوات الويب2 مثل: الفيسبوك Facebook، وتشارك لقطات الفيديو مثل: YouTube، وتشارك الصور مثل: Flickr، والتدوين المصغر مثل: Twitter، والتدوين الصوتي Podcasting، والمدونات Blogs، ومحررات الويب التشاركية مثل: الويكي Wiki، والواتسآب WhatsApp، وتشارك الشرائح SlideShare، وجالب خلاصات المواقع RSS في تدريسه الجامعي أو في حياته العامة. ويعرّف الاتجاه إجرائياً بأنّه أفكار، ومشاعر يحملها عضو هيئة التدريس نحو استخدام أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) يمكن تحديدها من خلال إجابته على فقرات المقياس المعدّ في هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية بما يلي:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على استخدامات أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) واتجاهاتهم نحوها.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة.
- **الحدود الزمانية:** تمّ تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1437/ 1438هـ.

الدراسات السابقة:

يُعدّ الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) أسلوباً جديداً لتقديم خدمات تعتمد على الإنترنت وتدعم

الاتصال بين مستخدميه، وتعزز دور المستخدم في إثراء المحتوى الرقمي، والتعاون بين مختلف مستخدمي الإنترنت في بناء مجتمعات إلكترونية. وتنعكس تلك الفلسفة في عدد من التطبيقات التي تحقق سمات وخصائص الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) أبرزها المدونات Blogs، التأليف الحر Wiki، الشبكات الاجتماعية Online Social Networks، الملخص الوافي للموقع RSS.

وقد أشارت آن وآخرون (An ,et al., 2009) إلى أنّ الفوائد الرئيسية لاستخدام تقنيات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في التدريس تتمثل في التفاعل والتواصل والتعاون، وبناء المعرفة، وسهولة الاستخدام والمرونة، واكتساب مهارات التقنية مثل: الكتابة، والتصفح، والتحميل.

وتمثل أدوات هذا الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) عدداً من الخدمات المستضافة عبر الإنترنت التي تركز على خلق ويب أكثر إنسانية وتفاعلاً، فهي تحول الإنترنت من مصدر للمعلومات الجاهزة إلى مصنع للمعلومات التفاعلية بأسلوب سهل، من خلال تصميم مواقع تعزز الإبداع وتبادل المعلومات وإبرازها والتشارك بين المستخدمين. (الفار، 2012م، ص44)

ومن أهم مميزات هذا الجيل من الويب (Web 2.0) سهولة الاستخدام، والتوفير في الجهد والوقت والمال، في ظل مجانية الاشتراك والتسجيل، فالفرد البسيط يستطيع امتلاك حيز على الشبكة للتواصل الاجتماعي وبدون رسوم. كما تتميز بخلق جو من التواصل في مجتمع افتراضي تقني يجمع مجموعة من الأشخاص بمختلف الأعمار والأجناس، وتتفق لغتهم التقنية. (Albion, 2008)

هناك العديد من أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) التي تستخدم في الحياة العامة وفي التدريس نذكر منها: الواتسآب WhatsApp، المدونات Blogs، الفيس بوك Facebook، التويتر Tweeter، مشاركة الشرائح SlideShare، الويكيWiki، اليوتيوب Youtube، الويكيبيديا Wikipedia، جوجل بلس Google Plus، فليكر Flicker، البودكاست Podcast.

وستتناول الدراسة بالشرح أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) الأكثر استخداماً في الحياة العامة وفي التدريس وفق ما اتفقت عليه دراسة كل من (أحمد وعيسى، 2012م)، و(عواج وتبري، 2016م) وذلك على النحو التالي: أداة الواتسآب (WhatsApp): وهي عبارة عن تطبيق يتم تحميله على الهواتف المحمولة فقط، ويعزز عملية التواصل الاجتماعي، ويقوم على الاتصال بالإنترنت معتمداً على رقم الهاتف، وكل رقم هاتف له مستخدم واحد فقط في الواتسآب، ولذلك فإنّ كل من هم على قائمة أسماء الهاتف ولديهم نفس البرنامج سيكون بإمكان المستخدم مراسلتهم برسائل نصية أو صور أو مقاطع فيديو. وله استخدامات متعددة في الحياة العامة وفي التدريس ومنها: تكوين مجموعات افتراضية مختلفة، وتوفير جو من النقاش والحوار بين عضو هيئة التدريس والطلاب، وبين الطلاب أنفسهم بالإضافة إلى رفع المشاركات وحل الواجبات، وعمل الإعلانات ومتابعة الأخبار، والتواصل الاجتماعي.

وتعدّ المدونات Blogs من أهم أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0): وهي عبارة عن صفحة تشتمل على تدوينات Posts مختصرة ومرتبة زمنياً، وبصورة تفصيلية، تصاحبها آلية لأرشفة المدخلات القديمة، ويكون لكل مدخل منها عنوان إلكتروني URL دائم لا يتغير منذ لحظة نشره على الشبكة، بحيث يمكن للمستفيد الرجوع إلى تدوينة معينة في وقتٍ لاحق. ولها استخدامات متعددة في الحياة العامة وفي التدريس منها: استخدام المدونات كبوابة إلكترونية تساعد في تكوين مجتمع تعلّمي، كما يمكن استثمارها في توصيل متطلبات وتعليمات الدروس للطلاب، أو لإبلاغهم بالملاحظات والإعلانات، أو لتكليفهم بمهام معينة. بالإضافة إلى خلق روح التعاون: وذلك من خلال تشارك الطلاب في إنجاز مشروع معين بتفاعلهم مع بعضهم لإنجازه، كما توفر المدونات الإلكترونية المساحة اللازمة لكل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس للتدريب على مهارات متنوعة، مع إمكانية توفير الإرشاد الإلكتروني المصاحب. (مبروك، 2016م)

ويمثل الفيسبوك Facebook أحد أدوات الجيل الثاني من الويب الأكثر استخداماً لدى أعضاء هيئة التدريس، ويعرف بأنه وسيلة اجتماعية تعزز التشاركية بين المستخدمين وتعمل على تبادل المعلومات والأخبار مع أناس آخرين في دوائرهم الاجتماعية والعالم بسرعة وفعالية. ويمكن نشر صور الأعضاء وخططهم الخاصة، وأحلامهم وأخبارهم ومناسباتهم من خلال طلب مشاركة اجتماعية ممَّن يشتركون معهم بنفس الاهتمام. حيث أنه موقع اجتماعي متميز يشبه مواقع اجتماعية تتيح خدماتها على الإنترنت مثل: Friendster Wallop، ولكنها لم تجد رواجاً مثل الفيس بوك.

للفيس بوك استخدامات متعددة في الحياة العامة وفي التدريس منها: يساعد عضو هيئة التدريس على إنشاء صفحة لمادة أو موضوع تعليمي ودعوة الطلاب للمشاركة فيه وتبادل المعلومات، ونشر وتبادل روابط الصفحات المتعلقة بالموضوع أو المادة، ويتيح نشر الصور ومقاطع الفيديو التعليمية المناسبة، والتعليق عليها ومناقشة ما فيها، ومن خلال الفيسبوك يمكن تكوين صداقات وعلاقات مع المهتمين بمادة أو موضوع تعليمي معين من جميع أنحاء العالم وتبادل المعلومات والخبرات معهم. (الدريويش، 2015م)

أمّا أداة تويتر Twitter، فتمثل أحد أشهر أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0)، وتهدف إلى ما يسمى بالتدوين المصغّر (Micro-blogging) الذي يسمح لمستخدميه بإرسال "تغريدات" بحدّ أقصى (140) حرفاً للرسالة الواحدة أو ما يسمى بالتغريدة. ويعمل موقع (تويتر) كلوحة إعلانات كبيرة يستخدمه الأفراد في نشر مدوناتهم، حيث تمّ بناء الموقع باستخدام لغة Ruby وباستخدام مكتبتها الشهيرة On Rails Ruby. ويمكن للمطورين استخدام واجهة برمجة التطبيقات لدمج وتطوير تطبيقات يتمّ استخدامها بين المواقع والشبكات الاجتماعية وبين تويتر، وله استخدامات متعددة في الحياة العامة والتدريس مثل: توطيد العلاقة بين المستخدمين في تبادل الخبرات، وعمل قائمة

بالمستخدمين الذين يمتلكون نفس الميول والاتجاهات، والتغلب على مشكلة العزلة الاجتماعية لدى بعض الأفراد، والحصول على أحدث التقنيات المستخدمة في التدريس، وإمكانية الإعلان عن بعض الأعمال والمشروعات الخاصة بالمقرر، والاستفادة من تعليقات بعض المشتركين لتطوير المقررات الدراسية. (الزهراني، 2013م)

كما يعدّ اليوتيوب YouTube أكبر موقع على شبكة الإنترنت يسمح للمستخدمين برفع ومشاهدة ومشاركة مقاطع الفيديو بشكل مجاني، وتقوم فكرته الأساسية على المستخدمين، حيث يستطيعون تكوين حساب في موقع اليوتيوب ومن ثم رفع ملفات الفيديو التي يرغبون في مشاركتها مع غيرهم للموقع.

ولليوتيوب استخدامات متعددة في الحياة العامة وفي التدريس منها: استخدامه لتقنية الفلاش مما يسهل عرض الفيديو للمستخدمين بتقنية عالية وسرعة كبيرة، ويوفر خاصية إضافة ملفات الفيديو إلى المدونات والشبكات الاجتماعية الكبرى والمواقع لتتم مشاهدتها بشكل فوري، كما يتيح خاصية تصنيف ملفات الفيديو إلى خاصة وعامة وتحديد صلاحية مشاهدتها. ويوفر خاصية الالتقاط السريع التي تمكن أي مستخدم يملك كاميرا ويب من تسجيل ملفات الفيديو التي يرغب بمشاركتها ونقلها إلى سيرفرات الموقع مباشرة ودون المرور بجهازه الشخصي. ويمكن إنشاء قناة فيديو لأحد المقررات لتسجيل ونقل دروس الطلاب لاستخدامها لاحقاً. (NAE Site, 2013)

واستعرض الباحث عدداً من الدراسات السابقة حول جوانب الموضوع، ومنها: دراسة عواج وتبري (2016م) التي توصلت إلى حقيقة مفادها أنّ مواقع التواصل الاجتماعي خاصة الفيسبوك واليوتيوب تلعب دوراً فعالاً في عملية التعليم عن بعد، وتساهم بشكل كبير في تذليل عيوب التعليم التقليدي.

وأوضحت دراسة مبروك (2016م) تحديد واقع استخدام تطبيقات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في التدريس من قبل أعضاء هيئة التدريس والطالبات بقسم الاقتصاد المنزلي بجامعة حلوان، وتوصلت إلى نتائج أهمها انخفاض استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0)، وعدم امتلاك الطالبات لمهارات التعامل مع تطبيقات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) المختلفة، وتوصلت الباحثة إلى تصور مقترح لتوظيف تطبيقات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في التدريس لطالبات الاقتصاد المنزلي.

كما أشارت دراسة خليفة والبدرشيني (2016م) إلى ارتفاع نسبة أعداد الطلاب الجامعيين اللذين يستخدمون البرمجيات الاجتماعية في الحياة العامة وخاصة الفيسبوك، بينما يستخدمونها في دراسة مقررات العلوم الشرعية بمستوى منخفض على الرغم من اتجاهاتهم الإيجابية نحو استخدام البرمجيات الاجتماعية بعامة. كما أكدت الدراسة أنّه لا توجد فروق في استخدامات عينة الدراسة في متغير التخصص، وكذلك لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجاتهم في متغيرات الدراسة: (البرمجيات الاجتماعية

– اتجاهات الطلاب نحوها– التفاعل الاجتماعي الافتراضي).

أمّا دراسة سليمان (2016م) فقد توصلت إلى أنّ معظم عينة الدراسة يستخدمون أدوات الويب 2.0 بدرجة متوسطة وضعيفة بلغت (2.71 و2.34). وأبرزت دراسة آن وآخرون (An, et al., 2009) الفوائد الرئيسية لاستخدام تقنيات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في التدريس تتمثل في: التفاعل والتواصل والتعاون، وبناء المعرفة، وسهولة الاستخدام والمرونة، واكتساب مهارات التقنية كالكتابة، والتصفح، والتحميل. وأما أهم معوقات استخدام الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في التدريس الجامعي من وجهة نظر عينة الدراسة كانت: عدم الارتياح مع الانفتاح، وكثرة المشاكل التقنية؛ المتمثلة في البنية التحتية التقنية، الدعم التقني وغيرها.

في حين أبرزت دراسة الدريويش (2015م) اتفاق عينة الدراسة على أهمية استخدام الشبكات الاجتماعية في التعليم الجامعي، والكشف عن آليات لتفعيل استخدامها في التعليم منها: إيجاد شبكة إنترنت عالية السرعة في الجامعات، وتوفير شبكة تواصل اجتماعي خاصة بالتعليم، وحثّ أعضاء هيئة التدريس على توظيف ونشر المواد التعليمية على شبكات التواصل الاجتماعي، وإرسال الواجبات والتكليفات عليها، وإدراج استخدامها من ضمن درجات التقييم.

وتوصلت دراسة الدعيس (2015) إلى أنّ نوع اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف الإنترنت في البحث العلمي والتدريس بكلية تربية أرحب بجامعة صنعاء جاء إيجابياً، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً نحو توظيف الإنترنت في التدريس تعزى لمتغيرات الدراسة.

كما أشارت نتائج دراسة الزهراني (2013م) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات الطلاب حول دور مواقع التواصل الاجتماعي (فيسبوك) في حل مشكلاتهم في التربية العملية أثناء فترة التدريب، وكذلك في الاتجاه تعزى إلى متغير التخصص والمعدل التراكمي. كما أظهرت النتائج أنّ الفيسبوك ساهم بدرجة كبيرة في حل المشكلات التي واجهت عينة الدراسة، كما كشفت النتائج عن وجود معوقات تحد من استخدام الفيسبوك أثناء فترة التدريب بدرجة متوسطة.

فيما أوضحت دراسة تاج الدين (2013م) إلى نتائج أهمها: انخفاض استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في التدريس الجامعي، وانخفاض معرفتهم بها، وحاجتهم للتدريب على مهارات التعامل مع الحاسب الآلي والإنترنت، واكتشاف صعوبات تواجههم في استخدام تلك التطبيقات في التدريس.

أمّا دراسة أحمد وعيسى (2012م) فقد أظهرت نتائجها أنّ استخدام اختصاصي مراكز مصادر التعلم لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) بدرجة عالية، وتعد أدوات (الفيس بوك، والمدونة، واليوتيوب، والتويتر) الأكثر استخداماً، كما أنّ استخدام التعلم الإلكتروني المدمج في التدريس يؤدي إلى تنمية مهارات بناء أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0).

من جهة أخرى، جاءت دراسة هيكس وجرابر (Hicks and Graber, 2010) التي تهدف إلى مناقشة الآثار العلمية لتطبيقات أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في مجتمعات التعلم الأكاديمية واستكشاف أثرها على تحسين مشاركة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في عملية البحث في المكتبات الأكاديمية، وكانت أبرز النتائج: تشجع هذه الدراسة أمناء المكتبات إلى التفكير فيما وراء التكنولوجيا والنظر في كيفية توظيف أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) التي يمكن أن تدعم أهداف التعليم والتعلم الفكرية في المكتبة الأكاديمية، كما أنّ هناك أثر جيد لتطبيقات أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في تحسين مشاركة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في عملية البحث، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: تسليط الضوء في المفاهيم الحالية من الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) على أساس المشاركة والتعاون مع أعضاء هيئة التدريس. وتوفر إطار مفاهيمي مشترك من التدريس ونظرية التعلم لأمناء المكتبات لاستخدامها عند تنفيذ أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) وتطبيقاتها.

في حين هدفت دراسة القحطاني (2010م) إلى التعرف على أثر استخدام البرمجيات الاجتماعية على كفايات التعليم الإلكتروني لدى مجتمع الممارسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد، وتوصلت الدراسة إلى تطبيقات لمبادئ نظريات التعلم في التصميم التعليمي للمقررات الإلكترونية منها: تحليل خصائص المتعلمين، وتحليل المحتوى وتنظيمه، وتحديد الأهداف التعليمية، وصياغة أساليب التقويم، والتغذية الراجعة، والتدريب والممارسة.

كما أسفرت دراسة النقيب (2010) عن وجود اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة قطر نحو تطبيق مصادر المعلومات المتاحة على الويب. كشفت الدراسات التي اطلع عليها الباحث عن أهمية أدوات الويب 2.0 في تعاملات عضو هيئة التدريس سيّما وأنّها أدوات الاتصال الفعال بين أفراد المجتمع في الوقت الحالي، كما استفاد الباحث منها في بلورة فكرة الدراسة، وتصميم أدواته، وأسلوب المعالجات الإحصائية، وإثراء الدراسات السابقة، وبناء أدوات الدراسة وتفسير نتائجها.

منهج الدراسة:

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والسببي المقارن لتحديد درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في حياتهم العامة وتدريسهم الجامعي، ودرجة العلاقة بين استخداماتهم واتجاهاتهم نحوها، والكشف عن الفروق بين استخدامات الأعضاء تبعاً للمتغيرات المستقلة.

عينة الدراسة:

قام الباحث باختيار عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة بالسعودية، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1437-1438هـ/ 2017م، وقد بلغ مجموع العينة (100) عضواً. وتمّ وصف العينة في الجدول رقم (1):

جدول رقم (1): يوضح وصفاً لأفراد عينة الدراسة.

الدرجة العلمية / الكلية	أستاذ		أستاذ مشارك		أستاذ مساعد		المجموع	
	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى
علمية	3	2	4	6	17	16	48	
إنسانية	10	2	8	4	16	12	52	
المجموع	**13**	**4**	**12**	**10**	**33**	**28**	**100**	

اتضح من الجدول رقم (1) أنّ عينة الدراسة اشتملت على الجنسين من كليات علمية وإنسانية وأنّ 52% من عينة الدراسة ينتمون للكليات الإنسانية، كما أنّ غالبيتهم بما نسبته (61%) على درجة أستاذ مساعد.

أدوات الدراسة:

تمثّلت أدوات الدراسة في الأدوات الآتية:

1- استبانة قياس استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني للويب:

وصف الاستبانة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بتصميم أداة (استبيان) لقياس درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في حياتهم العامة والتدريسية، وقد تم تصميمها من خلال مراجعة الدراسات السابقة، واستعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وخبرة الباحث الأكاديمية في هذا المجال، وتكونت الأداة من (18) عبارة تقيس درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات (Web 2.0) في مجال التدريس وفي الحياة العامة وفق مقياس متدرج ثلاثي بدرجات: (عالية – متوسطة – ضعيفة). وتمّ استخدام مقياس ليكرت الثلاثي عن أسئلة الدراسة المتمثل في الآتي: إذا كان يستخدم الأداة بدرجة عالية، تعطى العلامة (3). وإذا كانت الإجابة يستخدم الأداة بدرجة متوسطة، تعطى العلامة (2). وإذا كانت الإجابة ضعيفة، تعطى العلامة (1). وتمّ اعتماد المعيار التالي لأغراض تحليل النتائج:

جدول (2): يوضح الأوزان النسبية لاستجابات استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0).

الاستجابة	الدرجة	المدى	درجة الاستخدام
عالية	3	3 - 2.34	مرتفع
متوسطة	2	2.33 - 1.67	متوسط
ضعيفة	1	1.66 - 1	منخفض

2- مقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0):

تكوّن المقياس بصورته النهائية من (21) عبارة تقيس مكونات اتجاه الأعضاء نحو استخدام أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0)، حيث تمّ بناء المقياس بالاستفادة من مراجعة الأدبيات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة والاستفادة من مقاييسها، وتمّ استخدام مقياس ليكرت الخماسي وفق التدرج الآتي: (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير

موافق بشدة)، وبالتالي تكون أعلى درجة للمقياس (105) وأقلّ درجة (21).

الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة:

قام الباحث بالتأكد من الكفاءة السيكو مترية لأدوات الدراسة من خلال إجراء دراسة استطلاعية على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددهم (32) عضواً وجاءت النتائج كما يلي:

صدق الاستبانة:

للتحقق من صدق الأداة قام الباحث بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال (التعلم الإلكتروني، والحاسب الآلي، تقنية التعليم والمعلومات، والمناهج وطرق التدريس، وعلم النفس) في الجامعة، وطلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول وضوح الفقرات ومدى ملاءمتها للمجال المندرجة تحته. وتمّ حذف وتعديل وإضافة لبعض الفقرات في ضوء الاقتراحات والتوصيات التي حصل عليها الباحث من الخبراء معتمداً على موافقة غالبية أعضاء هيئة التحكيم وبنسبة (89%) لقبول الفقرة وتعتبر مثل هذه الإجراءات دليلاً على صدق أدوات الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الأداة، قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) عضواً من أفراد مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها بأسلوب التطبيق وإعادة التطبيق بفاصل أسبوعين بين التطبيق وإعادته. وتمّ التأكد من الثبات للأداة باستخدام معامل (آلفا كرونباخ)، حيث بلغ (0.90) وتعتبر مثل هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة.

صدق مقياس الاتجاهات:

للتحقق من صدق مقياس الاتجاهات تم استخدام صدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت قيم معامل الارتباط لعبارات المقياس ما بين 0.3 إلى 0.7 وكانت دالة عند مستوى 0.01 وهذا يشير إلى صدق مقبول للمقياس.

ثبات مقياس الاتجاهات:

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام معامل (آلفا كرونباخ)، حيث بلغ (0.86) مما يشير إلى ثبات مقبول للمقياس.

توزيع أدوات الدراسة على المفحوصين:

بعد أن اطمأنّ الباحث على صدق وثبات الأدوات قام بتصميم أدوات الدراسة على جوجل فورم ليسهل توزيعها بين أفراد عينة الدراسة من خلال الإعلان عنها عبر البوابة الإلكترونية للجامعة وكذلك بإرساله على وسائل التواصل الاجتماعي.

نتائج الدراسة:

تمت الإجابة على الأسئلة حسب ترتيب ورودها في الدراسة وفق التالي:

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: ما درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في الحياة العامة؟

تمّت الإجابة على هذا السؤال من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، ويتضح من الجدول رقم (3).

جدول رقم (3): يوضح درجة استخدام عينة الدراسة لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في الحياة العامة، مع الترتيب التنازلي لمتوسط درجة الاستخدام.

م	أدوات الويب2	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1.	الواتسآب WhatsApp	2.87	. 393	مرتفعة
2.	يوتيوب YouTube	2.47	.658	مرتفعة
3.	فيس بوك Facebook	2.34	.753	مرتفعة
4.	جوجل بلس Google+	1.96	.840	متوسطة
5.	تويتر Twitter	1.93	.832	متوسطة
6.	إنستغرام Instagram	1.68	.790	متوسطة
7.	اسكايبي Skype	1.67	.667	متوسطة
8.	لينكد إن *Linkedin*	1.64	.759	منخفضة
9.	تشارك الشرائح Slide Share	1.63	.761	منخفضة
10.	تشارك الأحداث Google Calendar	1.59	.753	منخفضة
11.	المدونات Blogs	1.58	.699	منخفضة
12.	جالب الأخبار RSS	1.57	.700	منخفضة
13.	ماي سبيس My Space	1.54	.717	منخفضة
14.	لوحة المناقشة Discussion Board	1.53	.674	منخفضة
15.	ويكي Wiki	1.48	.703	منخفضة
16.	التدوين الصوتي Podcasting	1.43	.607	منخفضة
17.	فلكر Flickr	1.36	.612	منخفضة
18.	دروب بوكس Drop box	1.31	.598	منخفضة
المتوسط العام		**1.75**		**متوسطة**

يتضح من الجدول رقم (3) أنّ جميع أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة يستخدمون جميع أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0)، في الحياة العامة، وإن كان هناك تفاوت في درجة الاستخدام يتراوح من درجة مرتفعة إلى متوسطة حتى منخفضة، وفق الترتيب التنازلي لمتوسط درجة استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في الجدول رقم (3)؛ حيث يشير الجدول إلى أن أدوات (الواتسآب، اليوتيوب، والفيس بوك) نالت درجة استخدام مرتفعة لدى أفراد عينة الدراسة، بينما نالت أدوات (جوجل بلس، تويتر، انستقرام، اسكايبي) درجة استخدام متوسطة لدى عينة الدراسة، فيما نالت بقية الأدوات درجة استخدام منخفضة عند عينة الدراسة، وقد نالت الأدوات ككل درجة استخدام متوسطة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أهمية استخدام هذه الأدوات في الحياة العامة لدى عينة الدراسة وذلك

لمميزات أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) التي تيسر التواصل مع الأهل والأصدقاء في مختلف الدول ومتغلبة على الحواجز الزمنية والمكانية لأن نسبة لا تقل عن 40% من عينة الدراسة من غير السعوديين، مما يجعلهم يقضون وقتاً كبيراً في استخدام أدوات الويب (Web 2.0). إضافة إلى قلة التكلفة في استخدام الاتصال عن طريق الويب (Web 2.0) مقارنة بالاتصال الدولي. وهذه الدراسة تتفق مع دراسة (أحمد وعيسى، 2012م) التي أشارت إلى أنّ أدوات (الفيس بوك، اليوتيوب، التويتر) هي الأدوات الأكثر استخداماً عند المعلمين واختصاصي مراكز مصادر التعلم، ودراسة الزهراني (2013) التي أثبتت بأنّ الفيسبوك أكثر الأدوات استخداماً في حل مشكلات التربية العملية، ودراسة خليفة والبدرشيني (2016) رغم أنّ دراستهما كانت على عينة الطلاب الجامعيين.

للإجابة عن السؤال الثاني: والذي ينص على: ما درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في التدريس الجامعي؟

تمّت الإجابة على هذا السؤال من خلال المعلومات الناتجة من تحليل استبانة استخدامات العينة لأدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التدريس الجامعي، ويتضح من الجدول رقم (4).

جدول رقم (4): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة استخدام عينة الدراسة لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في التدريس الجامعي، مع الترتيب التنازلي لمتوسط درجة الاستخدام.

م	أدوات الويب2	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1.	الواتسآب WhatsApp	2.56	.832	مرتفع
2.	يوتيوب YouTube	2.50	.796	مرتفع
3.	فيس بوك Facebook	1.75	.770	متوسط
4.	جوجل بلس Google+	1.71	.832	متوسط
5.	تويتر Twitter	1.65	.796	منخفض
6.	إنستغرام Instagram	1.58	.741	منخفض
7.	اسكايبي Skype	1.55	.716	منخفض
8.	لينكد ان *Linkedin*	1.52	.703	منخفض
9.	تشارك الشرائح Slide Share	1.52	.717	منخفض
10.	تشارك الأحداث Google Calendar	1.48	.689	منخفض
11.	المدونات Blogs	1.48	.703	منخفض
12.	جالب الأخبار RSS	1.43	.655	منخفض
13.	ماي سبيس My Space	1.40	.620	منخفض
14.	لوحة المناقشة Discussion Board	1.37	.630	منخفض
15.	ويكي Wiki	1.33	.570	منخفض
16.	التدوين الصوتي Podcasting	1.32	.548	منخفض

م	أدوات الويب2	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
17.	فلكر Flickr	1.27	.548	منخفض
18.	دروب بوكس Drop box	1.23	.510	منخفض
	المتوسط الحسابي	**1.66**	**منخفض**	

يتضح من الجدول رقم (4) أنّ جميع أعضاء هيئة التدريس يستخدمون جميع أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التدريس، وإن كان هناك تفاوت في درجة الاستخدام يتراوح ما بين درجة مرتفعة إلى متوسطة وحتى منخفضة، وفق الترتيب التنازلي لمتوسط درجة استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في الجدول (4)؛ حيث يشير الجدول إلى أنّ أدوات الواتسآب واليوتيوب نالت درجة استخدام مرتفعة في التدريس الجامعي لدى أفراد عينة الدراسة، بينما نالت أدوات لوحة المناقشة، وتشارك الشرائح درجة استخدام متوسطة في التدريس الجامعي لدى عينة الدراسة، فيما نالت بقية الأدوات درجة استخدام منخفضة عند عينة الدراسة، وقد نالت الأدوات ككل درجة استخدام منخفض في التدريس الجامعي، وهذا يشير إلى أنّ أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة يستخدمون أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التدريس الجامعي ولكن بدرجة استخدام منخفضة، وهذه الدراسة تتفق مع دراسة تاج الدين (2013م) التي أشارت إلى أنّ نسبة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السودانية كانت ضعيفة. ودراسة سليمان (2016م) التي أشارت إلى أنّ درجة استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التدريس كانت بمستوى ضعيف، ودراسة مبروك (2016م) التي توصلت إلى انخفاض استخدام أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0). ويفسر الباحث هذه النتيجة لنظرة بعض أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) على أنّها من أدوات التسلية التي تستخدم في الحياة العامة أكثر من التدريس.

للإجابة عن السؤال الثالث: والذي ينص على: ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0)؟

للإجابة على هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0).

جدول رقم (5): يوضح متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمفردات اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام أدوات الويب (Web 2.0).

م	عبارات محور الاتجاه	متوسط التقديرات	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
1.	أعتقد أنّ أدوات الويب 2,0 توفر للطلاب سياقاً اجتماعياً يشبه السياق الاجتماعي الحقيقي.	4.00	.943	موافق
2.	أتوقع أن أدوات الويب 2,0 تعمل على زيادة العزلة الاجتماعية بين الطلاب.	2.61	1.270	محايد
3.	تساعدني أدوات الويب 2,0 في إتاحة الفرصة للطلاب للتشارك في أنشطة التعلم.	4.23	.863	موافق بشدة
4.	أرى أنه من الصعب التدريس في حال استخدام بعض أدوات الويب 2,0.	3.15	1.218	محايد
5.	استمتع بالتواصل والحوار مع طلابي عبر أدوات الويب 2,0.	3.85	1.038	موافق
6.	يتقبل طلابي مشاركاتي عبر أدوات الويب 2,0 على الرغم من عدم تواجدي الشخصي.	3.66	.987	موافق
7.	أرى أنّ أدوات الويب 2,0 تيسر سبلاً متعددة للحوار والمناقشة الجماعية بين الطلاب.	3.99	.980	موافق
8.	أتوقع أن التواصل عبر أدوات الويب 2,0 سيغير علاقاتي مع طلابي إلى علاقات آلية غير إنسانية .	3.09	1.215	محايد
9.	أرى أنّ التواصل مع الطلاب عبر أدوات الويب 2,0 أمرٌ مجهد.	3.14	1.146	محايد
10.	أعتقد أنّ أدوات الويب 2,0 تمتاز بسهولة الاستخدام .	3.91	.975	موافق
11.	أرغب في استخدام أدوات الويب2,0 في التدريس.	4.01	1.049	موافق
12.	أشعر أنّ أدوات الويب 2,0 تتيح للطلاب الفرصة للتواصل كما في الجلسات المباشرة وجهاً لوجه.	3.63	1.125	موافق
13.	أشعر بأن توظيف أدوات الويب2.0 في دعم أنشطة التعلم تؤثر سلباً.	3.35	1.234	محايد
14.	أرى أنّ النقاش بين الطلاب عبر أدوات الويب 2,0 أقل تأثيراً من النقاش المباشر.	2.67	.985	محايد
15.	أرى أنّ استخدام أدوات الويب 2,0 في التدريس تحتاج إلى مهارات خاصة لا تتوافر لدي.	3.15	1.250	محايد
16.	أتوقع أن استخدام أدوات الويب 2,0 سيؤدي إلى ضعف التواصل والتفاعل الاجتماعي بين الطلاب.	2.98	1.255	محايد
17.	أرى أنّ ظهور أدوات الويب 2,0 يفتح آفاقاً واسعة لدعم وتعزيز التعلم.	4.12	.902	موافق
18.	أعتقد أنّ استخدام أدوات الويب 2,0 في التدريس يحد من قدرتي على الإبداع والابتكار.	3.37	1.261	محايد
19.	غيرت من رتابة جلسات النقاش المباشرة أثناء المحاضرة من خلال التواصل عبر أدوات الويب 2,0.	3.57	1.037	موافق
20.	أرى أنه يوجد خدمات على شبكة الإنترنت تدعم التدريس أفضل من أدوات الويب 2,0.	2.85	.989	متوسط
21.	أشعر أنّ أدوات الويب 2,0 لا تمنح الفرصة الكافية للتفكير والاستنتاج .	3.15	1.149	متوسط
	الدرجة الكلية	**3.44**	**1.125**	**موافق**

يتضح من الجدول رقم (5) أنّ مستويات تقديرات عينة الدراسة لمفردات مقياس اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) تمتد من مستوى المحايد إلى مستوى الموافق بشدة وفقاً للمتوسطات الموزونة، كما أنّ مستوى تقديرات عينة الدراسة للمقياس ككل تشير إلى مستوى الموافقة. وبحساب متوسط تقديرات أفراد العينة في الاتجاه نحو استخدام أدوات (Web 2.0) وجد أنّه بلغ (3.44) وبمقارنته بالمتوسط الموزون للاستجابات اتضح أنه اتجاه إيجابي نحو استخدام أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0)، ويفسر الباحث هذه النتيجة وفق تبني جامعة بيشة لنظام

إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) والذي يُعدّ استخدامه جزءاً من النشاط اليومي لأعضاء هيئة التدريس، مما كان له أثر إيجابي في اتجاه أفراد العينة، وتوفير الجامعة لمعامل للبلاك بورد مهيأة بكل التجهيزات، إضافة إلى توفير جامعة بيشة لشبكة الاتصال بالإنترنت المجانية داخل الجامعة، مما يساعد في تكوين اتجاه إيجابي نحو التقنية بعامة و أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) بخاصة، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج عدة دراسات منها دراسة الدعيس (2015م) والتي أشارت إلى أنّ اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف أدوات الويب2 والإنترنت في البحث العلمي والتدريس كانت إيجابية، ودراسة النقيب (2010م) التي أثبتت وجود اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة قطر نحو تطبيق مصادر المعلومات المتاحة على الويب.

للإجابة عن السؤال الرابع: والذي ينص على: ما العلاقة بين استخدامات أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في الحياة العامة والتدريس الجامعي؟

تمّت الإجابة على هذا السؤال بحساب قيمة الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون الذي بلغ (0.9) وهو دال عند مستوى (0.01)، ممّا يعني أنّ العلاقة بين استخدامات أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في الحياة العامة والتدريس الجامعي علاقة طردية. وبالنظر إلى نتائج السؤال الأول والثاني من الدراسة والتي أفادت أنّ استخدامات أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في الحياة العامة كانت بدرجة متوسطة، بينما درجة استخداماتهم لها في التدريس الجامعي جاءت بدرجة منخفضة، فإن الباحث يعزو هذه العلاقة إلى أن أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) حينما ظهرت كانت للاستخدام في الحياة العامة (الترفيه، التواصل الاجتماعي، الأخبار) واستخداماتها في الحياة العامة أسهل للمستخدم، بينما استخدامها في التدريس الجامعي يحتاج إلى محتوى علمي رصين وامتلاك مهارات تصميم المحتوى المضمن في أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) وهذا أكثر صعوبة مقارنة بالاستخدامات في الحياة العامة.

للإجابة عن السؤال الخامس: والذي ينص على: ما العلاقة بين استخدامات أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في الحياة العامة واتجاهاتهم نحوها؟

تمّت الإجابة على هذا السؤال بحساب قيمة الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون الذي بلغ (0.34)، وهو دال عند مستوى (0.01) مما يعني أنّ العلاقة بين استخدامات أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في الحياة العامة والاتجاهات نحوها علاقة طردية؛ وهذه نتيجة منطقية من وجهة نظر الباحث إذ إن استخدام عضو هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في الحياة العامة ينمّي لديه اتجاهات إيجابية نحو هذه الأدوات، والعكس صحيح.

للإجابة عن السؤال السادس: والذي ينص على: ما العلاقة بين استخدامات أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في التدريس الجامعي واتجاهاتهم نحوها؟

تمّت الإجابة على هذا السؤال بحساب قيمة الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون الذي بلغ (0.35)، وهو دال عند مستوى (0.01)، مما يعني أنّ العلاقة بين استخدامات أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في التدريس الجامعي والاتجاه علاقة طردية. وهذه نتيجة منطقية من وجهة نظر الباحث إذ إنّ عضو هيئة التدريس يعيش في عصر يتميز بثورة تقنية المعلومات والاتصالات والتي يحتاجها في جميع مجالات الحياة المختلفة التي تتطلب التعامل مع التقنية بصورة مستمرة ممّا يكّون ألفة بين الأعضاء وهذه التقنيات والتي من أهمها وأكثرها انتشاراً أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0)، وبالتالي تؤدي إلى تكوين اتجاه إيجابي نحوها.

للإجابة السؤال السابع، والذي نصه على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استخدامات أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) (التدريس–الحياة العامة–الاتجاه) تبعاً للتخصص العلمي؟

تمّت الإجابة على هذا السؤال من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (5).

جدول (6): يوضح متوسط درجات استخدامات أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في (التدريس– الحياة العامة – الاتجاه) ومستوى الدلالة تبعاً للتخصص العلمي.

التخصص	درجة استخدام الويب 2 في الحياة العامة			درجة استخدام الويب 2 في التدريس			الاتجاه نحو استخدام الويب 2		
	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع	ن
العلمي	32.75	7.83	48	30.92	7.3	48	68.56	10.01	48
الإنساني	30.48	7.03	52	28.94	6.75	52	75.52	12.77	52
قيمة ت	1.53			1.41			3.02		
د ح	98			98			98		
مستوى الدلالة	غير دالة			غير دالة			دالة عند مستوى 0.01		

يتضح من الجدول رقم (6) ما يلي:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي، ودرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في التدريس الجامعي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي، والاتجاه نحو استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0). لصالح التخصص الإنساني، حيث بلغ حجم التأثير باستخدام مربع ايتا= 0.086، وهذا يعني أنّ حجم

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي، ودرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في الحياة العامة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي، ودرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس

– توجد علاقة طردية بين استخدامات أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب في الحياة العامة واتجاهاتهم نحوها.

– توجد علاقة طردية بين استخدامات أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب في التدريس الجامعي واتجاهاتهم نحوها.

– توجد علاقة طردية بين استخدامات أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب في الحياة العامة وفي التدريس.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي ودرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب في التدريس الجامعي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي ودرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب في الحياة العامة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص العلمي، والاتجاه نحو استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب لصالح التخصص الإنساني.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يلي:

– تقديم حوافز مادية ومعنوية لأعضاء هيئة التدريس لتشجيعهم على استخدام أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في التدريس.

التأثير متوسط، ويفسر الباحث هذه النتيجة نظراً لأن التخصصات في الكليات الإنسانية تشتمل على التخصصات التربوية التي تتجه نحو استخدام التقنية في التدريس، إضافة إلى وجود مختصين في تخصص تقنيات التعليم في تلك الكليات والتي تشكّل أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) أحد مجالاتها، إضافة إلى أنّ الكليات الإنسانية في جامعة بيشة أقدم من الكليات العلمية في التأسيس مما هيّأ لهم فرص التدريب في استخدام التقنية بصورة أكبر من الكليات العلمية مما كّون اتجاهاً إيجابياً لديهم نحو استخدام التقنية بعامة ونحو استخدام أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) بصفة خاصة.

ملخص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

– استخدامات أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) في الحياة العامة جاءت بدرجة متوسطة.

– استخدامات أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب في التدريس الجامعي جاءت بدرجة منخفضة.

– تعدّ أدوات (الواتسآب، اليوتيوب، الفيس بوك) أكثر أدوات الجيل الثاني من الويب) استخداماً من قبل أعضاء هيئة التدريس.

– اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة نحو أدوات الجيل الثاني من الويب كانت إيجابية.

التدريس الجامعي بكليات التربية بولاية الخرطوم، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

- حسن، أشرف. (2009م). أثر شبكات العلاقات الاجتماعية التفاعلية بالإنترنت ورسائل الفضائيات على العلاقات الاجتماعية والاتصالية للأسرة المصرية والقطرية، *المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر "الإعلام والأسرة وتحديات العصر"*، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، ص ص475-567.
- خليفة، عبد الحكم. والبدر شيني، ياسر. (2016م). مهارات استخدام البرمجيات الاجتماعية لدى طلاب الجامعة الإسلامية وعلاقتها باتجاههم نحوها والتفاعل الاجتماعي الافتراضي لديهم. *مجلة القراءة والمعرفة*. مصر، (179)، ص ص1-94.
- *دراسة عالم وسائل التواصل الاجتماعي بالأرقام*. (1438هـ). من الموقع الإلكتروني: موقع محيط. تم الوصول إليه بتاريخ 10/ 6/ 1438هـ، من: http://www.moheet.com/2016/02/13/2385348.
- الدريويش، أحمد. (2015م). واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*. 34(2)، ص ص91-102.
- الدعيس، محمد ناجي. (2015م). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف الإنترنت في البحث العلمي والتدريس بكلية تربية أرحب جامعة صنعاء. *مجلة جامعة الناصر*. 6(2)، ص ص385-412.
- الزهراني، محسن. (2013م). *دور مواقع التواصل الاجتماعي في حل المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية واتجاهاتهم نحوها*، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى.
- سليمان، عبد الرازق. (2016م). واقع الاستخدامات الشخصية والتعليمية لطلاب قسم علوم الحاسوب بجامعة

– تجهيز البنية التحتية التقنية التي تشجع أعضاء هيئة التدريس على استخدام أدوات الجيل الثاني من الويب في التدريس (محتوى رقمي/ منصات تعلم قائمة على أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) / شبكة إنترنت قوية).

– تصميم وتنفيذ دورات تدريبية في مجال استخدام أعضاء هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب في التدريس الجامعي.

– إضافة عنصر استخدام عضو هيئة التدريس لأدوات الجيل الثاني من الويب لنموذج تقييم عضو هيئة التدريس.

– عمل دراسات عن الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال استخدام أدوات الجيل الثاني من الويب في التدريس الجامعي.

– دراسة فاعلية التعلم الإلكتروني التشاركي في تنمية مهارات استخدام تطبيقات الويب واتجاهاتهم نحوها.

– إجراء المزيد من الدراسات حول أدوات الجيل الثاني من الويب وأثرها على زيادة الدافعية للتعلم الذاتي لدى الطلاب.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

- أحمد، محمد. وعيسى، جلال. (2011). فاعلية استخدام التعلم الإلكتروني المدمج في تنمية مهارات بناء أدوات الويب2 لدى اختصاصي مراكز مصادر التعلم. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، 146(6).
- تاج الدين، أحمد. (2013م). واقع استخدام تطبيقات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) على الإنترنت في

- بيشة لأدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0)، *مجلة الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا (أمارابك)*، الولايات المتحدة الأمريكية، 7(22)، ص ص65-74.
- عبد الهادي، محمد. (2011م). تنمية مهارات استخدام المصادر الرقمية لدى أمناء مراكز مصادر التعلم باستخدام أدوات الجيل الثاني من الويب واتجاهاتهم نحوها. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، 32(4).
- عواج، سامية. وتبري، سامية. (2016م). دور مواقع التواصل الاجتماعي في دعم التعليم عن بعد لدى الطالب الجامعي، *المؤتمر الدولي الحادي عشر: التعلم في عصر لتكنولوجيا الرقمية*، الجزائر، ص ص113-133.
- الفار، إبراهيم. (2012م). *تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين: تكنولوجيات ويب2.0*. طنطا: الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات.
- القحطاني، محمد. (2010م). *أثر استخدام البرمجيات الاجتماعية على كفايات التعليم الإلكتروني لدى مجتمع الممارسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد*، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- مبروك، أحلام. (2016م). واقع استخدام تطبيقات الويب2 في التدريس لطالبات الاقتصاد المنزلي التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات. *مجلة القراءة والمعرفة*، مصر، (178)، ص ص131-160.
- النقيب، متولي. (2010م). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة قطر نحو تطبيق مصادر المعلومات المتاحة على الويب. *مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية*، 16(1)، ص ص235-278.

المراجع الأجنبية:

- An, Y. Aworuwa, B., Ballard, G., and Williams, K. (2009). *Teaching with Web 2.0 Technologies: Benefits, Barriers and BestPractices.* AECT Annual Proceedings, 1, pp.1-6. Retrieved from: http://www.aect.org/pdf/proceedings09/2009/09_1.pdf.
- Albion, P. (2008). Web 2.0 In *Teacher Education: Two Imperatives for Action*. Computers in the Schools, 25(3/4), pp.181−198.
- Jimoyiannis, A., Tsiotakis, P., Roussinos, D., & Siorenta, A. (2013). Preparing teachers to integrate Web 2.0 in School Practice: Toward a framework for Pedagogy 2.0. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(2), pp.248-267.
- National Educational Association (2013). *Preparing 21st Century Students for a Global Society: An Educator's Guide to the "Four Cs"*. Retrieved from: http://www.ne a.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf.
- Hicks, Alison. Graber, Alison. (2010). *Shifting Paradigms: Teaching, Learning and Web 2.0.* Retrieved from:http://scholar.colorado.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=libr_facpapers.