



المجلة العربية

لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد الحادي عشر - العدد السابع والثلاثون 2018م

مجلة عربية علمية محكمة تصدر كل شهرين من جامعة العلوم
والتكنولوجيا بالإشتراك مع الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية
p-ISSN: 2308-5347 e-ISSN: 2308-5355 INDEXED IN EBSCO

- ◀ مدى تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الفلسطينية وعلاقته بمسؤوليتها الاجتماعية في مكافحة الفساد
د. محمود عبد المجيد عساف
- ◀ مستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي بين الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم
أ.د. محمد سليم الزبون / أ. روان فياض فلوخ
- ◀ الكفاءة النوعية لخريجي كليات التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين
د. إباد علي الدجني / أ. نور يحيى إسلام / أ. أميرة بسام الأغا
- ◀ مستوى تطبيق الحوكمة في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس
أ. يسار علي المومني / د. مأمون سليم الزبون / أ. مصطفى حسن قواقزة
- ◀ أثر الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط بين قيم الثقة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية - دراسة تطبيقية على العاملين في جامعة الأقصى بغزة
د. بسام محمد أبو حشيش
- ◀ قياس جودة الخدمة التعليمية باستخدام مقياس SERVPERF وأثرها في رضا الطلبة - دراسة ميدانية في جامعة إب اليمنية
د. عبدالله أحمد العولقي
- ◀ مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعلاقته بالتحصيل والتخصص والمستوى الأكاديمي
د. غالية بنت حمد بن سليمان السليم

جَامِعَةُ الْعُلُومِ وَالتَّكْنُولُوجِيَا

University of Science & Technology



المجلة العربية

لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد الحادي عشر - العدد (٣٧) ٢٠١٨ م

الهيئة الاستشارية • • • • • هيئة التحرير

رئيس الهيئة الاستشارية

أ.د. داود عبد الملك الحدادي - اليمن

أعضاء الهيئة الاستشارية

أ.د. محمود فتحي عكاشة - مصر

أ.د. علي ياغي - الأردن

أ.د. سوسن شاكر عبد المجيد - العراق

أ.د. عبد العزيز برغوث - ماليزيا

أ.د. محمود الوادي - الأردن

أ.د. فيصل الحاج - السودان

أ.د. خليل الخليلي - البحرين

أ.د. حسن زرداني - المغرب

أ.د. سهام القرصاوي - قطر

أ.د. بشير الزعبي - الأردن

أ.د. عبد الله مسلم - السعودية

أ.د. جواهر المضحكي - البحرين

أ.د. خليل الدليمي - العراق

أ.د. هنري العويض - لبنان

أ.د. نادية بدر اوي - مصر

أ.د. محمد بدر أبو العلا - الإمارات

أ.د. يونس عمر - فلسطين

أ.د. نورية العواضي - الكويت

أ.د. إسماعيل الجبوري - العراق

رئيس التحرير

أ.د. داود عبد الملك الحدادي - اليمن

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. سلطان أبو عرابي العدوان - الأردن

أ.د. محمد رأفت محمود - مصر

أ.د. مصطفى البشير - السودان

أ.د. نضال الرمحي - الأردن

أ.د. عبد اللطيف حيدر الحكيمي - صنعاء

أ.د. محمد عبد الله الصويفي - اليمن

أ.د. عماد أبو الرب - الإمارات

أ.د. نعمان قايد النجار - اليمن

د. رجاء محمد ديب الجاجي - سوريا

أ.د. عبد اللطيف مصلح محمد

سكرتير التحرير

أ. نسمة سلطان عبده العبسي

مراجعة لغوية

د. عبد الحميد الشجاع

أ. محمد أحمد صلح

للمراسلات:

المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي

جامعة العلوم والتكنولوجيا / صنعاء

ص.ب: 13064 تلفون 1 373237 00967 تحويلة 2127

البريد الإلكتروني: tdc@ust.edu

الموقع الإلكتروني: <http://ust.edu/ojs/index.php/AJQAH>

سياسة التحكيم والنشر في المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي

أولاً: القواعد العامة لقبول التحكيم:

1. تُعنى المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي بالبحوث العلمية في مجال ضمان الجودة.
 2. تنشر المجلة البحوث العلمية وفق المعايير المتعارف عليها عالمياً في كتابة البحث العلمي.
 3. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفق الشروط الآتية:
- أن لا يكون البحث قد سبق نشره أو قدم للنشر لأي جهة أخرى.
 - أن يكون البحث مكتوباً بلغة سليمة.
 - أن تتم الإشارة إذا ما كان البحث مستقلاً من رسالة علمية.
 - أن يكون البحث مطبوعاً بواسطة الحاسوب.
 - بالنسبة للبحوث المكتوبة باللغة العربية: تكون المسافة بين السطور مزدوجة بنوع خط (Traditional Arabic) وبحجم (14).
 - بالنسبة للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية: تكون المسافة بين السطور مزدوجة بنوع خط (Times New Roman) وبحجم (12).
 - أن تكون هوامش الصفحة (2.50) سم لجميع الجهات.
 - أن توضع الجداول والأشكال بأماكنها الصحيحة وأن تشمل على العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية وبحجم خط (12) للكتابة باللغة العربية أو الإنجليزية.
 - أن لا تزيد عدد صفحات البحث عن (25) صفحة أي ما يعادل (7000) كلمة متضمنة المتن والمراجع والملاحق من نوع (A4).

ثانياً: إجراءات التقديم للنشر:

1. يلتزم الباحث بترتيب البحث وفق الخطوات الآتية:
- صفحة العنوان: بحيث تخصص الصفحة الأولى من البحث للعنوان شريطة أن لا يتجاوز عدد كلمات العنوان (15) كلمة وأن لا يتم الإشارة إلى اسم وعنوان صاحب البحث.
 - الملخص باللغة العربية: تخصص له الصفحة الثانية من البحث بحيث لا يتجاوز (250) كلمة وأن يتبعه الكلمات المفتاحية التي لا تقل عن ثلاث كلمات.
 - الملخص باللغة الإنجليزية Abstract: تخصص له الصفحة الثالثة من البحث للملخص بحيث لا يتجاوز (250) كلمة وأن تتبعه الكلمات المفتاحية (Keywords) التي لا تقل عن ثلاث كلمات.
 - المقدمة Introduction: تتضمن الإطار النظري والدراسات السابقة بحيث يتم دمج الإطار النظري والدراسات السابقة معاً بطريقة علمية ناقدة، وتشمل المقدمة على العناوين الفرعية الآتية: (مشكلة الدراسة، وأسئلتها / فرضياتها، ومصطلحات الدراسة وحدودها).
 - المنهج والإجراءات Methods: ويتضمن (منهج الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة، وإجراءات الدراسة).
 - النتائج Results: يتم التطرق للنتائج المتعلقة بالسؤال الأول / الفرضية الأولى، تليه النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني / الفرضية الثانية، وهكذا.
 - مناقشة النتائج Discussion: وتتضمن العمق في مناقشة النتائج بالاستناد إلى الدراسات السابقة والإطار النظري الذي تمت الإشارة إليه في المقدمة أو غير ذلك من دراسات أخرى.
 - الاستنتاجات والتوصيات Conclusion & Recommendations: بحيث يقدم الباحث ملخصاً لأبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة وفي ضوء النتائج ومناقشتها يقدم التوصيات والمقترحات.

• المراجع References: توثيق المراجع: تعتمد المجلة التوثيق المتبع لدى الجمعية الأمريكية لعلم النفس (النسخة السادسة) (American Psychological Association, APA 6). وحسب ما يأتي:

- ترتيب المراجع أبجدياً والبدء بالاسم الأخير للباحث ثم باسمه الأول.
- إبراز عنوان المراجع أو اسم المجلة بالتسطير المحدد، وعدم ترقيم المراجع.
- عند استخدام الكتب بوصفها مراجع للبحث: يتم كتابة اسم المؤلف كاملاً / المؤلفون، ثم يوضع تاريخ النشر بين حاصرتين، يليه عنوان الكتاب " بخط مائل"، ثم يذكر اسم مكان ودار النشر.
- مثال (1): عبوي، زيد (2006). *إدارة الجودة الشاملة*، عمان، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- مثال (2): المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح، (2006)، *الإدارة الاستراتيجية بقياس الأداء المتوازن*، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر.
- مثال (3): إدريس، ثابت عبد الرحمان والمرسي، جمال الدين (2006). *الإدارة الاستراتيجية: مفاهيم ونماذج تطبيقية*، الدار الجامعية، القاهرة.
- عند استخدام الدوريات (المجلات) بوصفها مراجع للبحث: يُذكر اسم صاحب المقالة كاملاً، ثم تاريخ النشر بين حاصرتين، ثم عنوان المقالة، ثم ذكر اسم المجلة ورقم المجلد " بخط مائل"، ثم رقم العدد ورقم الصفحات.
- مثال: صبري، هاله (2009). *جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي*، تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 2 (4): 148-176.
- الالتزام بقواعد وأخلاقيات التوثيق بالرجوع إلى مصادرها الرئيسية حيث سيتم عرض البحث على برنامج الكشف عن السرقات والانتحالات الأدبية والعلمية (Plagiarism).
- 2. توقيع الباحث على نموذج (طلب نشر بحث Cover Letter) وحسب النموذج المعتمد في المجلة يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في أي مجلة أخرى.
- 3. ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة على العنوان الآتي:

الجمهورية اليمنية - صنعاء - ص.ب: 13064

جامعة العلوم والتكنولوجيا - المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي

البريد الإلكتروني: tdc@ust.edu

ثالثاً: إجراءات التحكيم والنشر:

1. تتعهد المجلة بإبلاغ الباحث / الباحثين عند استلام البحث، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.
2. في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، ويتم اختيارهم بسرية تامة، ولا يُعرض عليهم اسم الباحث أو بياناته، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث، وقيّمته العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، ويطلب من المحكم تحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.
3. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين، تُرسل تلك الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة بموجبها، على أن يُعاد إرسال البحث إلى المجلة بعد التعديلات خلال مدة أقصاها شهر، والا فسيتم استبعاد البحث من النشر.
4. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدمها خلال ثلاثة أشهر - على الأكثر - من تاريخ استلام البحث، وبموعد النشر، ورقم المجلد الذي سينشر فيه البحث.
5. في حال الموافقة على نشر البحث؛ للمجلة الحق في إخراج البحث بما يتناسب وأسلوبها في النشر.
6. تؤوّل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي بعد موافقة هيئة التحرير على نشر البحث.
7. ما يرد في البحث من معلومات يعبر عن آراء المؤلفين ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة أو الهيئة الاستشارية للمجلة.

موقعنا على الانترنت:

<http://ust.edu/ojs/index.php/AJQAH>

[الرئيسية](#)

[الصفحة](#)

[التسجيل](#)

[الدخول](#)



المجلة العربية

لضمان جودة التعليم الجامعي



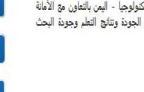
بحث

بحث

الصفحة الرئيسية
عن المجلة
هيئة التحرير
الفهرسة
المخطوطات
للتواصل معنا

المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي هي مجلة علمية محكمة تصدر مرة كل شهرين من قبل جامعة التعليم العالي والتكنولوجيا - اليمن بالتعاون مع الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية. ترحب المجلة بالمقالات التي تساهم في تطوير جودة التعليم الجامعي والوجود الشاملة وعمل الجود وتبني النشر وجوده البحث العلمي في التعليم الجامعي. تعتبر المجلة الأمانة وجوده وأهمية المحتوى العلمي أساساً لقبول الأبحاث العلمية.

Online ISSN: 2308-5355
Print ISSN: 2308-5347



إشاعة طلب نشر

فهرست النشر

الاعلانات

المجلة العربية

Journal of Education in Alexandria

Volume 11, Number 34, 2018

13-03-2018

إصدار كامل

PDF (English)

Visitors

Country	Visitors
189	2,241
278	1,073
249	796
397	1,287

See more

موقعات تحقيق الجودة الشاملة في كلية التربية جامعة الإسكندرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

Khaled Salah Hanafy Mahmoud

99-124

الافتتاحية

لقد تنوعت المقالات العلمية في هذا العدد، وأثرى الباحثون العديد من القضايا ذات الأهمية، لا سيما الحوكمة، وجودة المخرجات، وجودة الخدمة التعليمية.

كما تطرق الباحثون إلى قضايا أخرى تتعلق بدور الطلبة في عملية تعلمهم، ودورهم في الحياة كمواطنين، علاوة على التنوع الثقافي للطلبة في الحياة الجامعية.

وأود أن أؤكد أن قضيتي الحوكمة وجودة الخدمة يمثلان ركيزتين أساسيتين لتحسن الأداء في مؤسساتنا التعليمية العربية، فالدور القيادي والإداري المتصل بمبادئ الحوكمة ودور المستفيدين لا سيما الطلبة يعدان عنصران مكونان لانطلاقة تعليمية ذات فعالية.

إن جامعاتنا العربية لازالت في حاجة إلى مرحلة ما بعد التشخيص، وهو التدخل المفضي إلى أثر في الأداء، سواء على مستوى الأداء الجامعي، أو على مستوى البرامج، أو مخرجات العملية التعليمية.

وعليه فإننا ندعو الباحثين العرب إلى تقديم بحوث علمية على المستوى المؤسسي حتى يتمكن من تقديم خدمات تعليمية ذات أثر في واقع المجتمعات العربية.

إن واقع القيادة والحوكمة في الجامعات العربية وسجل النهوض بأدوارها في مجتمعاتنا العربية في حاجة إلى العديد من البحوث الرامية إلى تأسيس قصص نجاح للاقتداء بها.

رئيس التحرير

أ.د. أودع عبد الملك الحداوي



محتويات العدد:

الصفحة	الموضوع
1	الافتتاحية
3	مدى تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الفلسطينية وعلاقته بمسؤوليتها الاجتماعية في مكافحة الفساد د. محمود عبد المجيد عساف
31	مستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي بين الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم أ.د. محمد سليم الزبون أ. روان قياض فلولح
51	الكفاءة النوعية لخريجي كليات التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين د. إياد علي الدجني أ. نور يحيى إسماعيل أ. أميرة بسام الأغا
75	مستوى تطبيق الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أ. يسار علي المومني د. مأمون سليم الزبون أ. مصطفى حسن قوافرة
99	أثر الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط بين قيم الثقة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية - دراسة تطبيقية على العاملين في جامعة الأقصى بغزة د. بسام محمد أبو حشيش
125	قياس جودة الخدمة التعليمية باستخدام مقياس SERVPERF وأثرها في رضا الطلبة - دراسة ميدانية في جامعة إب اليمينية د. عبدالله أحمد العولقي
149	مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعلاقته بالتحصيل والتخصص والمستوى الأكاديمي د. غالية بنت حمد بن سليمان السليم

مدى تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الفلسطينية وعلاقته بمسؤوليتها الاجتماعية في مكافحة الفساد

د. محمود عبد المجيد عساف⁽¹⁾

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](#), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

¹ أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد - وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية

* عنوان المراسلة: massaf1000@hotmail.com

مدى تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الفلسطينية وعلاقته بمسؤوليتها الاجتماعية في مكافحة الفساد

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية لمدى تطبيق مبادئ الحوكمة فيها، وعلاقتها بدرجة تقديرهم لمسؤوليتها الاجتماعية في مكافحة الفساد، ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي / التحليلي بتطبيق استبانتين، شملت الأولى (43) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: (المساءلة والشفافية في أوجه المشاركة، العدالة والمساواة من أجل التمكين، الكفاءة والفاعلية)، والثانية شملت (25) فقرة لوصف مسؤولية الجامعات الاجتماعية في مكافحة الفساد. وتكونت العينة من (297) عضو هيئة تدريس، وخلصت الدراسة إلى أن درجة التقدير الكلية لمدى تطبيق مبادئ الحوكمة كانت كبيرة عند وزن نسبي (75.24 %)، حيث جاء مجال (الكفاءة والفاعلية) في المرتبة الأولى بوزن نسبي (76.63 %)، ومجال (المساءلة والشفافية) في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (74.51 %)، وأن درجة التقدير الكلية لأفراد العينة حول المسؤولية المجتمعية للجامعة في مكافحة الفساد كانت كبيرة عند وزن نسبي (77.11 %)، ووجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بمعامل ارتباط (0.771) بين درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية لمدى تطبيق مبادئ الحوكمة فيها، ودرجة تقديرهم لمسؤوليتها الاجتماعية في مكافحة الفساد. وأوصت الدراسة بإنشاء مجالس استشارية مشتركة من رجال الجامعة وقيادات المجتمع لتحديد أوجه الفساد، والعمل على الحد منها، وتفعيل دور الجامعة في تأصيل قيم النزاهة والشفافية من خلال الخدمات، ومراقبة أوجه النشاطات المختلفة.

الكلمات المفتاحية: مبادئ الحوكمة، المسؤولية الاجتماعية، الفساد.

Extent of Implementing the Principles of Governance in Palestinian Universities and the Relation to their Social Responsibility in Combating Corruption

Abstract:

The study aimed at identifying the assessment degree given by the faculty members in the Palestinian universities for the extent of implementing principles of governance and the relation between this degree and their assessment degree of social responsibility in combating corruption. To achieve this objective, the researcher followed the descriptive, analytical method by administering two questionnaires. The first questionnaires included (43) items covering 3 dimensions (accountability and transparency in participation; justice and equality for empowerment; efficiency and effectiveness). The second one consisted of (25) items, describing the social responsibility of universities in the fight against corruption. The sample consisted of (297) faculty members. The results showed that the overall assessment degree of implementing the principles of governance was significant at a relative weight of (75.24%). The dimension of efficiency and effectiveness ranked first with a relative weight of (76.63%. The dimension of accountability and transparency ranked last with a relative weight of (74.51%), whereas the degree of overall assessment of the members of the sample on the social responsibility of the university in the fight against corruption was significant at a relative weight of (77.11%). There was also a strong positive correlation of a statistical significance of correlation coefficient (0.771) between the faculty members' assessment degree of the extent of implementing governance principles in Palestinian universities and their assessment degree of the university social responsibility in the fight against corruption. The study recommended the establishment of joint advisory councils consisting of university officials and community leaders to identify and reduce corruption, to activate university's roles in enhancing the values of integrity and transparency by means of services and to supervise various activities.

Keywords: Principles of governance, Social responsibility, Corruption.

المقدمة:

فرض هذا العصر على جميع المنظمات بما فيها الجامعات، تغيير ممارساتها، وإعادة التفكير في أنشطتها، بما يحقق ربطها بمشاريع التنمية، وإعادة النظر في معايير الكفاءة الداخلية لها بغية تحقيق أعلى درجات المواءمة، والقيام بالمسؤولية الاجتماعية. وعليه، أصبح العمل الإداري مقياساً لنجاح الجامعات في تأدية رسالتها، وتحقيق ميزتها التنافسية، وكانت الحوكمة صمام أمان العمل المنظم، لما تشمله من نظام مواجهة التجاوزات، وبما تحقّقه من التزام بالمعايير التي تنظم حقوق أصحاب المصالح والمستفيدين من خدمات الجامعة في إطار من المساءلة والشفافية والنزاهة والمشاركة.

"تهدف الحوكمة إلى وضع كافة الأطراف أمام مسؤولياتهم من الناحية الإدارية، أما من الناحية المعرفية والعملية فإنها تستدعي مفاهيم وإجراءات الشفافية والمشاركة والمساءلة" (عقلان، 2015، 7)، ولهذا أوصت معظم نتائج الدراسات المقارنة التي قام بها البنك الدولي، ومنظمة اليونسكو، وسلطات التعليم الوطنية، لتقييم تجارب الدول النامية في مجال التعليم العالي في عصر العلم والعرفة بضرورة الأخذ بالتوجيهات والسياسات الإصلاحية والالتزام بالمسؤولية تجاه المجتمعات في ظل تراجع التمويل الحكومي وتنامي الطلب المجتمعي على التعليم العالي (يوسف، 2007).

وعليه كان صلاح الجامعة من صلاح المجتمع، فهي تعكس سلبياته، ولها دور في إصلاحه، ويقع على عاتقها مسؤولية كبيرة من داخلها لتؤثر في المجتمع المحيط بها من حيث ترسيخ قيم النزاهة والشفافية إلى حد المساهمة في مكافحة ومحاربة الفساد بشتى السبل المتاحة.

مشكلة الدراسة وتساولاتها:

لعل المرحلة التي يمر بها المجتمع الفلسطيني بعد سنوات من الانقسام السياسي، التي رسبت خلالها العديد من الآفات الاجتماعية، وأخطرها الفساد الذي طال العديد من مناحي الحياة، فرضت على الجامعة أدواراً جديدة ضمن مسؤوليتها الاجتماعية، وأوجب انعكاس القيم الجامعية على المجتمع، على اعتبار أن الجامعة (مجتمع النخبة)، ونموذج التغيير نحو الأفضل.

كما فرض واقع الحياة الصعبة التي تعيشها الجامعات والظروف القاهرة التي تمر بها تعزيز دور المسؤولية المجتمعية للجامعات في إطار مكافحة ومحاربة الفساد، وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:

ما مدى تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الفلسطينية وعلاقته بمسؤوليتها الاجتماعية في مكافحة الفساد؟

ويتفرع من التساؤل الرئيسي، التساؤلات الفرعية التالية:

- 1 - ما مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟
- 2 - ما مستوى تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية لمسؤوليتها المجتمعية في مكافحة الفساد؟
- 3 - هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة بالجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومستوى مسؤوليتها المجتمعية في مكافحة الفساد؟

أهداف الدراسة:

- 1 - التعرف إلى مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.
- 2 - التعرف إلى مستوى تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية لمسؤوليتها الاجتماعية في مكافحة الفساد.
- 3 - الكشف عما إذا كان هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة بالجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومستوى مسؤوليتها المجتمعية في مكافحة الفساد.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من حساسية متغيراتها، باعتبار الحوكمة مفهوماً ينطبق على كافة المستويات، وضمن جميع السياقات بما يحقق صالح المؤسسة، ولأن الاهتمام بموضوع الفساد جاء نتيجة لضعف المردود على برامج التنمية، وارتباطه بالاستحواذ السياسي، وتردي الوضع الاقتصادي، وعليه فإن أهمية الدراسة تتمثل بالجوانب الآتية :

- التركيز على المسؤولية المجتمعية للجامعات بالبحث في وظائف غير تقليدية قائمة على الإصلاح ومحاربة الفساد.
- قد يستفيد من نتائج الدراسة القائمون على إدارة الجامعات بالتعرف إلى مستوى الحوكمة فيها ودرجة تقدير أعضاء هيئة التدريس لمسؤوليتها الاجتماعية في محاربة الفساد.
- قد تفتح نتائج الدراسة آفاقاً بحثية جديدة لتأصيل الموضوع.
- رفد المكتبة الفلسطينية بدراسة قد تعتبر الأولى من نوعها في حدود علم الباحث تربط بين حوكمة الجامعات ومحاربة الفساد.

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة بالحدود التالية :

- حد الموضوع: التعرف إلى مدى تطبيق مبادئ الحوكمة (المساءلة والشفافية، العدالة والمساواة، الكفاءة والفعالية) في الجامعات الفلسطينية وعلاقته بمسؤوليتها الاجتماعية في مكافحة الفساد.
- الحد البشري: عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.
- الحد المؤسسي: الجامعات (الأزهر، الإسلامية، الأقصى).
- الحد المكاني: محافظات غزة (الجنوبية الفلسطينية).
- الحد الزمني: تم تطبيق الشق الميداني من هذه الدراسة في نهاية الفصل الأول من العام 2017 / 2018.

مصطلحات الدراسة:

1. الحوكمة:

تعرفها الداعور (2008) بأنها: "مجموعة الممارسات التي تتبناها الإدارة العليا في المؤسسة لتوجيه عملياتها وأنشطتها برامجها لتحقيق النزاهة والشفافية والمساءلة، وتعزيز سلطة القانون".

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: "مجموعة العمليات التي يمكن من خلالها تحقيق الصالح العام، وممارسة الحقوق والالتزام بها، بتطبيق مبادئ المساواة، والشفافية، والعدالة، والمساواة، والكفاءة، والفعالية، في الجامعات الفلسطينية، والتي تتحدد بدرجة تقدير أفراد العينة على الاستبانة في هذه الدراسة".

2. المسؤولية المجتمعية للجامعات:

يعرفها كل من Jossey و Jossey (2008، 13) بأنها: "سياسة ذات إطار أخلاقي لأداء مجتمع الجامعة (طلبة - عاملون) مسؤولياتهم تجاه الأثار التعليمية والمعرفية والبيئية التي تنتجها الجامعة في حوار تفاعلي مع المجتمع لتعزيز التنمية المستدامة".

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: "مجموعة الممارسات التي تمثل عقداً بين الجامعة والمجتمع التي تظهر التزام الجامعة بارتضاء المجتمع بما يحقق مصلحته والمشاركة في علاج مشكلاته من خلال أنشطتها المتنوعة لتعزيز رسالتها ورفاهية المجتمع".

3. الفساد:

يعرفه توبق (2014، 96) بأنه: "سوء استغلال السلطة في ظل غياب المساءلة".

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: "أي سلوك يوضح سوء استخدام السلطة، ويظهر المعاملة التفضيلية لتحقيق مصلحة شخصية، أو يمنع وصول الحقوق إلى أصحابها".

الإطار النظري:

"الحوكمة أو الحكومية أو الحكمانية، كلها مصطلحات شائعة في الكتابات الحديثة حول التنمية والديمقراطية في المؤسسات بما يضمن إخضاعها إلى مجموعة من القوانين والقرارات التي تهدف إلى تحقيق الجودة والتميز، وضبط العلاقات بين الأطراف الأساسية المؤثرة في الأداء، كما أنها تعرب عن مصطلح Governance الداعي إلى الشفافية والمساءلة والانفتاح" (الشمري، 2014، 11).

ولقد تم تداول هذا المصطلح في الحقل التنموي منذ بداية الثمانينات، واستعمل لأول مرة من طرف البنك الدولي عام 1989م، حيث كانت البداية الحقيقية للاهتمام بمفهوم الحوكمة، عندما أصدرت لجنة الأبعاد المالية للحوكمة في ديسمبر 1992م تقريرها بعنوان: الأبعاد المالية لحوكمة المؤسسات (أسكاروس، 2013). ولحقه تحديد مجالات الحوكمة من قبل برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) عام 1997م والمتمثلة في: الحوكمة الاقتصادية، الحوكمة السياسية، الحوكمة الإدارية، والحوكمة الشاملة (UNDP، 1997).

وتواترت بعدها جهود الباحثين في تعريفه، حيث اختلفت باختلاف الهدف والمجال، ومن هذه التعريفات على سبيل المثال لا الحصر:

عرفها محمد (2011، 82) بأنها: "النظام الذي يتم من خلاله توجيه وإدارة المؤسسات، وتحدد من خلاله الحقوق والمسؤوليات بين الأطراف، في إطار مجموعة من القوانين والإجراءات التي تضمن المساءلة والشفافية والرقابة والنزاهة، وذلك من أجل إقامة التوازن بين الأهداف الجماعية والفردية".

وتعرفها منظمة UNDP بأنها: العمليات التي يمكن من خلالها تشكيل المصلحة، وممارسة الحقوق وتأدية الواجبات التي تقرر كيفية ممارسة السلطة وسماع صوت المستفيدين، وكيفية صنع القرارات في قضايا ذات اهتمام عام (UNDP, 1999, 42).

ويعرف الزطمة (2016، 6) الحوكمة في المؤسسات التعليمية بأنها: "مجموعة الممارسات الإدارية داخل المؤسسة التعليمية التي تحقق مفاهيم: الشفافية، المساءلة، المشاركة، المساواة، التمكين والإدماة، من خلال أفضل الممارسات، والاستثمار الأمثل للموارد في إطار الالتزام بالقوانين وتحقيق رؤية المؤسسة الاستراتيجية".

ومن خلال التعريفات السابقة يمكننا القول إن الحوكمة تمثل عملية إدارية تكاملية تحكم العلاقات بين أطراف المؤسسة في إطار من القوانين والأخلاق التنظيمية كالشفافية والمساواة، سعياً إلى تحقيق الأهداف الأنية والمستقبلية من خلال الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة.

وعلى ذلك لا بد من الاعتراف بأن مفهوم الحوكمة يختلف من مجتمع لآخر، اعتماداً على الأهداف والأغراض المتوقعة من ممارسة مبادئها، فالحوكمة الفاعلة تمثل كتلة متكاملة تخلق التوازن داخل العمل الذي يسبب عدمه خلافاً كبيراً في المؤسسة. وهي تهدف إلى رفع كفاءة الأداء، ووضع الأنظمة الكفيلة بتخفيف أو تقليل الغش وتضارب المصالح والتصرفات غير المقبولة.

ويمكن إجمال الأهداف التي يمكن تحقيقها نتيجة تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات في الآتي (UNESCO, 2009, 11):

- تحسين وتطوير أداء المؤسسة من حيث بناء الاستراتيجيات وضمان اتخاذ القرارات الفعالة.
 - تجنب حدوث أية مخاطر أو صراعات داخل المؤسسة تعرقل الجودة.
 - تحسين سمعة المؤسسة الجامعية وممارستها الإدارية والتربوية وتحقيق النزاهة والشفافية.
 - تعزيز المساءلة وعدم الخلط بين المهام والمسؤوليات الخاصة بأعضاء المؤسسة الجامعية.
 - توفير الإرشادات للمؤسسة الجامعية حول كيفية تحقيق الالتزام بأفضل الممارسات.
- ولعل من أهم المسؤوليات المجتمعية للجامعات، إصلاح المجتمع ومحاربة الفساد، حيث إن الفساد من الناحية المفاهيمية يمثل شكلاً من أشكال السلوك الذي ينحرف عن القيم والفضائل المتعارف عليها في المجتمع، كما أنه يمثل ظاهرة معقدة ومتشابكة، تعرف في مضمونها بأنها إساءة استخدام السلطة لتحقيق منفعة شخصية.
- ولقد كثر الحديث في الأدبيات العربية بشكل خاص عن أشكال الفساد المتعددة، كالفساد الإداري، والمالي، والسياسي، وغيره، وفيما يلي استعراض بسيط لهذه الأشكال:
- الفساد الإداري: "هو الفساد المرتكب من قبل الموظفين الإداريين للحصول على منفعة أو ميزة غير مستحقة، أو حجب هذه المنفعة عن مستحقيها، وغالباً ما يرتبط هذا الفساد بالوساطة والمحسوبية والإخلال بالواجب والمحابة والهدر، وليس بالضرورة أن يرتبط بالرشوة المالية، مع أنه قد يكون جزءاً منها" (عاشور، 2008، 67).
 - الفساد السياسي: "هو الذي ارتبط في أذهان عامة الناس بالتزوير في نتائج الانتخابات، أو تقديم الدعم لبعض المرشحين دون سواهم، للتأثير في التشريعات والسياسات، وكذلك الفساد في الأحزاب السياسية ومصادر تمويلها، مما ينتج عنه اختطاف الدولة، أو تهريب أو هدر موجودات الدولة ومقدراتها، وتواطؤ السياسيين مع أجنداث خارجية" (مركز الدراسات الاستراتيجية، 2002، 57).
 - الفساد القضائي: "هو الذي يعتبر أخطر أشكال الفساد من حيث تأثيره على سيادة حكم القانون، وهو منير للقلق عالمياً.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن آثار الفساد على الحياة العامة (السياسية، الاقتصادية، والاجتماعية) في أي مجتمع تؤدي إلى انخفاض فاعلية وكفاءة المشاركة، وتراجع مؤشرات التنمية، وإضعاف المجتمع المدني، وانتهاك حقوق الإنسان، وظهور طبقات المنتفعين، واللامبالاة، ناهيك عن تدمير الاقتصاد، وحذف السياسات التنموية" (توق، 2014، 143).

إن الفساد بالإضافة إلى أنه يزعزع شرعية الدولة، ويفشل قدرتها على تسيير الشؤون العامة، فإنه يعزز اللامساواة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وظلم المهمشين والأقليات، ويعزز النزاعات الداخلية ويؤدي إلى استمرارها. وتعد ثقافة مكافحة الفساد ضرورة في كافة المؤسسات نظراً للتحويلات المتلاحقة داخل المؤسسات، ولعل الجامعات من أهم المؤسسات التي يجب أن تخلو من مظاهر الفساد، بل وتحاربه باعتبارها المؤسسات التي تعد القيادات في المجالات المختلفة.

وتقع مسؤولية نشر ثقافة مكافحة الفساد على الجامعات، حيث أصبحت القيادة في الجامعات أكثر تعقيداً في ظل التنافسية العالية والتغيير السريع، كما أصبح لزاماً على قيادة الجامعات ممارسة أساليب تشجيع مكافحة الفساد داخلياً وخارجياً (الصيرفي، 2013).

ويرى سعد ويعقوب (2011) أنه يمكن للجامعة اتباع ثلاث طرق من باب مسؤوليتها المجتمعية في مكافحة الفساد، تتمثل في: نشر الثقافة الوقائية، ونشر الثقافة العقابية، ونشر الثقافة العلاجية من خلال المناهج الدراسية، والكادر التدريسي والإجراءات الداخلية.

ولعل دور الجامعات في هذا المجال، يجب أن يستند إلى أسباب ظهور الفساد في المجتمع، ومن السداجة الاعتقاد بأنها غير متداخلة، فقد تبدأ من السياسات الحكومية الخاطئة، أو التي تنحرف عن طريق الصواب، خاصة فيما يتعلق بالسياسات التنموية، وضعف نظام الرقابة وتوازن السلطات، وتخلف المجتمع المدني وضعف بنيته، وتنتهي بانعدام الشفافية والمساءلة (عاشور، 2008)، حيث يربط البعض بين الفساد وكل من الحكومة السيئة (عكس الرشيدة)، وضعف القوانين، وغياب الإرادة السياسية الحقيقية لمحاربة الفساد، وغياب أو ضعف وسائل الإعلام.

ولما كان تطبيق مبادئ الحوكمة التي تختلف من مجتمع لآخر ومن مؤسسة لأخرى، اعتماداً على الأهداف والأغراض المتوقعة من التطبيق، فإن تطبيقه في الجامعات بشكل عام والفلسطينية بشكل خاص يسهم في تحسين القدرة التنافسية لها، وتعميق ثقافة الالتزام بالمعايير القياسية، إضافة إلى التنبؤ بالمخاطر المتوقعة وإدارتها، في ظل الظروف الاستثنائية التي يمر بها المجتمع، من حيث التأثير بالواقع السياسي العام أو الضائقة المالية، ولضمان نجاح الحوكمة وتطبيق مبادئها ينبغي توافر مجموعة من العوامل والمقومات، أهمها ما يأتي (محمد، 2011، 82):

- توفير القوانين واللوائح لضبط الأداء وتحقيق التوازن بين اهتمامات المستفيدين.
- الميل إلى الاتجاه الاستراتيجي في إدارة المخاطر والتخطيط.
- تمكين العاملين من الإبداع وتوضيح سلطة المسؤوليات في الهيكل التنظيمي.
- استثمار المصادر والاستفادة منها في تحقيق الشفافية.
- فعالية نظم التقارير والجهاز الرقابي على الأداء مع مراعاة قيم المؤسسة.
- تنظيم العلاقات بين مجلس الأمناء ومجلس الجامعة وأصحاب المصالح.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن تحقيق مقومات الحوكمة بفاعلية ضمن نجاح تطبيق مبادئها، وإحباط محاولات الفشل من خلال اعتماد الشفافية والمساءلة والمشاركة والمقارنة المرجعية مع بعض الجامعات المتميزة، حيث يرى الزعائين (2015) أن الحوكمة الجيدة تحتاج بشكل أساسي إلى تمتع الإدارة والعاملين بالقدرة الكافية على العمل كفريق واحد من أجل دفع الأجندة الاستراتيجية، وتحقيق مصالح الأطراف التي لها مصلحة في

المؤسسة، والبعد عن السلوك النفعي.

إن دور المؤسسة في تطبيق مبادئ الحوكمة، يتحدد في الجوانب الآتية (دياب، 2014، 35)؛

- 1 - المساواة أمام القانون والنظام السياسي والتطبيق الفعال له.
 - 2 - توفير الفرص لكل فرد لاستغلال طاقاته، والحد من مستوى مساءلة المديرين من خلال التوضيح الدقيق لعملية صنع القرار.
 - 3 - تطوير سمعة متينة طويلة الأجل للمؤسسة.
 - 4 - تطوير هيكليّة عمل تضمن الثقة في المدى البعيد بين المؤسسة والجهات التنظيمية.
 - 5 - تجنب الممارسات الخاطئة وحالات السلوك النفعي ومراقبة المخاطر المحيطة.
 - 6 - الدفع باتجاه منهجية التفكير الاستراتيجي على المستوى القيادي.
- ولعل أهم أسباب ظهور الحوكمة في التعليم العالي هو انتشار ظاهرة الفساد وتبعاتها في المجتمعات، بالإضافة إلى ما يأتي (عقلان، 2015، 17)؛

- الكساد الاقتصادي والمشكلات الناجمة عنه في النفقات العامة، وتدويل آثار العولمة.
- التحول الأيديولوجي الجزئي باتجاه السوق كصيغة واحدة للتنظيم الذاتي.
- زيادة أهمية آليات صنع القرار في الأمور الإدارية والأكاديمية وزيادة التنافسية.
- التحرر من الوهم حول قدرات الحوكمة الخاصة بالحكومات، وعدم الثقة فيما يتعلق بأداء القطاع العام.

وفيما يتعلق بالأسباب الجامعية، يرى نزيهة (2010) أن ظهور الحوكمة الجامعية جاء نتيجة لظهور منتجين جدد للخدمات التعليمية، وتعاظم دور الجامعات في الإصلاح وتغيير المجتمع، إضافة إلى الفساد الأكاديمي، وتراجع العديد من القيم في المحيط الجامعي سواء كان على مستوى العلاقات البيداغوجية أو على المستوى العلمي، وتفاقم أزمة الثقة بين الجامعة والمجتمع.

وحول مبادئ الحوكمة، وبالإطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالموضوع، نجد أن معظم الكتابات تحدثت عن: (المساءلة، والشفافية، والمشاركة، الفاعلية، والكفاءة، التمكين، الأنظمة والقوانين، والعدالة والمساواة، والتنافسية الشريفة، والاستدامة، والرؤية الاستراتيجية).

ومهما اختلفت المضامين فإن العناوين واحدة، حيث استندت معظم الدراسات مثل دراسة الزعائين (2015)، الزطمة (2016)، مطير (2013)، وغيرها على معيارين أساسيين في تقسيم مبادئ الحوكمة، هما؛

- التضمينية: التي تتمثل في الامتثال للقانون، والمساواة، والمشاركة، وتأمين فرص متساوية للإفادة من الخدمات.
- المساءلة: وتشمل التمثيل، والتنافسية، والشفافية، والتمكين، والاستدامة.

لكن مبادئ الحوكمة الجامعية تكون صلة الكل بالجزء، وفيما عدا الحرية الأكاديمية والنقدية والموضوعية، فإن بقية المبادئ تكاد تكون عامة، يمكن تضمينها في: الحرية الأكاديمية، الروح النقدية في الجانب المعرفي، الإنصاف الموضوعية، التعاون الوثيق والشراكة، الحقوق والمسؤوليات، الكفاءة والفاعلية، الاختيار بالأفضلية، النزاهة والشفافية، الفحص المنتظم للمعايير، الاحترام المتبادل، والاستقرار المالي (عقلان، 2015).

ولعل تطبيق الحوكمة في الجامعات أيا كانت مرجعيتها يتأثر بجملة التغيرات السوقية وتغيرات الطلب الاجتماعي عليها، وبمعدل المساءلة حول أدائها أو مخصصات تمويلها، وهذا ما يفرض على عملية التطبيق جملة من المعوقات تتمثل في الآتي (سراج الدين، 2009، 8) :

- 1 - نقص الالتزام ومركزية السلطة وبيروقراطية اتخاذ القرار.
- 2 - نقص التمويل لتنفيذ القرارات، وزيادة حدة التنافسية.
- 3 - الروح المعنوية المنخفضة لدى أعضاء هيئة التدريس.
- 4 - غياب فكرة التدويل في ظل المناخ الثقافي والعلمي والسياسي العام.
- 5 - هيمنة الجانب السياسي والأيديولوجي على الجانب العلمي.
- 6 - ضعف الممارسات الديمقراطية في إطار الهياكل الجامعية.
- 7 - قلة تأثير الطلبة وانفصال المناهج والبرامج الجامعية عن الواقع المجتمعي.
- 8 - انكفاء الجامعة على ذاتها وضعف صلتها بالمحيط المجتمعي في ظل النقل والاستعارة الخارجي المتبع في الإصلاح الجامعي دون مراعاة التواءم مع البيئة.

ولما كان الهدف الرئيسي من المسؤولية المجتمعية للجامعات ضمن وظيفة (خدمة المجتمع) هو المساهمة في التنمية المستدامة التي تهدف إلى القضاء على الفقر، وتوفير الصحة للجميع، والعدالة المجتمعية، ومقابلة احتياجات المجتمع باستخدام الموارد الحالية، وتحقيق التقدم الاجتماعي، ومحاربة الفساد، فإن المسؤولية الاجتماعية تركز على عدة مبادئ رئيسية، على النحو التالي (رحال، 2011، 52) :

- الحماية وإعادة الإصلاح البيئي والأخلاقي: بأن تقوم على حماية البيئة وإعادة إصلاحها، والترويج للتنمية المستدامة، فيما يتعلق بالمنتجات والعمليات والخدمات والأنشطة الأخرى، وادماج ذلك في العمليات اليومية، وتطوير وتنفيذ المواصفات والممارسات الأخلاقية المتعلقة بالتعامل مع أصحاب المصلحة.
- المساءلة والمحاسبة: ويستوجب إبداء الرغبة الحقيقية في الكشف عن المعلومات والأنشطة بطرائق وفترات زمنية لأصحاب الشأن لاتخاذ القرارات، وتعميق علاقات مفتوحة مع المجتمع الذي تتعامل معه تتميز بالحساسية تجاه ثقافة هذا المجتمع واحتياجاته، وتلعب المؤسسة في هذا الخصوص دوراً يتسم بالإيجابية والتعاون والمشاركة حيثما يكون ممكناً في جعل المجتمع المكان الأفضل للحياة وممارسة الأعمال.

وتتحدد محاور المسؤولية المجتمعية للجامعة في المحاور الآتية (كمال، 2011، 27) :

1. محور المعرفة: المرتبط بتحسين فرص التعليم وتطوير هياكل البحث، وإدخال المفاهيم والقيم النوعية والأخلاقية المتعلقة بالمسؤولية الاجتماعية في جميع الجوانب التعليمية.
2. محور تقوية النسيج المجتمعي: من خلال توسع تقوية العلاقات بين مكونات المجتمع من أحزاب وعشائر وطوائف، والعمل على نشر الديمقراطية والتسامح، وتدعيم حرية التعبير بمختلف أشكالها.
3. محور البيئة والثروات الطبيعية: من خلال إعداد المواطنين الذين يقدرون البيئة ويسعون لإبقائها نظيفة وصحية، ويعملون كل ما يمكنهم لتجميلها والتغلب على مواطن الخطر القائمة أو المحتملة فيها، وكذلك إعداد المواطنين الذين يحافظون على الثروات الطبيعية، ويعملون على تنميتها، وحسن استغلالها للصالح العام.
4. محور السلام: ويتضمن محاربة العنف والفساد والجريمة المخدرات، وغير ذلك من الآفات التي تفتت جسم المجتمع.

الدراسات السابقة:

لقد تعددت الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، فحول موضوع الحوكمة جاءت الدراسات التالية:

- دراسة الزطمة (2016) هدفت التعرف إلى مدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة في مدارس الأنروا، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي / التحليلي وطبق استبانة مكونة من (85) فقرة موزعة إلى (11) مجالا لعينة مكونة من (367) معلما ومعلمة، وقد أظهرت النتائج أن درجة تقدير عالية لمبادئ الحوكمة بلغت (78.8%)، جاء فيها مجال الإدامة في المركز الأول، ومبدأ الشفافية في المركز الأخير، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التقدير تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولتغير المحافظة لصالح محافظة غزة، ولا توجد فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة والمؤهل العلمي.
- دراسة الزعائين (2015) هدفت التعرف إلى دور نظم المعلومات الإدارية في تعزيز الحوكمة الإدارية في وزارة التربية والتعليم، بتطبيق استبانة على (254) موظفاً وموظفة. وقد أظهرت النتائج أن درجة تقدير تطبيق معايير الحوكمة الإدارية في وزارة التعليم كانت كبيرة بوزن نسبي (64.82%)، حيث جاء مجال الاستجابة والتوافق في المرتبة الأولى، وجاء مجال (الشفافية) في المرتبة الأخيرة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدور نظم المعلومات الإدارية في تعزيز الحوكمة الإدارية تعزى إلى متغيرات الدراسة (سنوات الخدمة-الجنس-المؤهل العلمي).
- دراسة عقلان (2015) هدفت إلى التعرف إلى واقع أوليات الحوكمة الأكاديمية في كلية التربية بجامعة تعز باليمن، باستخدام المنهج الوصفي / التحليلي وتطبيق استبانة تتضمن مؤشرات الحوكمة المعتمدة من قبل الرابطة الأمريكية (AAVP) لأساتذة الجامعات مكونة من (36) فقرة موزعة على ثلاثة محاور على (50) عضوية تدريسي، وأظهرت النتائج أن درجة تقدير أفراد العينة الكلية حول توافر أوليات الحوكمة الأكاديمية كانت قليلة، كما أن مدى الفجوة بين أهمية أوليات الحوكمة وتوافرها كان كبيراً، وفي الوقت الذي كانت درجة التقدير الكلية حول أهمية أوليات الحوكمة كبيرة، كما أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة حول أوليات الحوكمة تعزى إلى متغيرات (الجنس، الرتبة الأكاديمية).
- دراسة الشمري (2014) هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المناطق التعليمية للحاكمية وعلاقتها بمستوى تحمل المسؤولية الاجتماعية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي / التحليلي، وطبق استبانة على عينة (200) مديراً ومديرة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المناطق للحاكمية كانت متوسطة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لممارسة الحاكمية تعزى للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).
- دراسة ناصر الدين (2012) هدفت إلى استقصاء الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، باستخدام المنهج الوصفي / التحليلي وتطبيق استبانة على (113) عضوية تدريسي، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة التقدير الكلية لتطبيق الحاكمية في الجامعة كان مرتفعاً بوزن نسبي 81.6% وأن الشفافية احتلت المركز الأول، في حين كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التقدير تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح (أكثر من سنتين) ولتغير الكلية لصالح الكليات التعليمية.
- دراسة Uddin (2010) هدفت التعرف إلى تأثير تطبيق مبادئ الحكم الرشيد على التنمية المحلية في بنجلادش، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمدت الدراسة على مراجعة وتحليل الوثائق المنشورة، وأظهرت النتائج أن تطبيق معايير الحكم الرشيد في بنجلادش أمر نادر الحدوث في الواقع

العملي، ويشكل الفساد عقبة كبيرة أمام تطبيق الحكم الرشيد، كما أن عملية صنع القرار ليست شفافة.

- دراسة Poisson و Hallak (2006) هدفت التعرف إلى فعاليات الحكومة في النظام التعليمي، ومتطلبات تطبيق المحاسبة الشفافية في المؤسسات التعليمية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الاستقرائي التحليلي من خلال تحليل القرارات الملزمة خلال (2000-2005) وأظهرت النتائج أهمية الحكومة في ترشيد عملية القرار التربوي، وإدارة النظم التعليمية، وكذلك تضمنين الحكومة المؤسسية من خلال طرائق ومنهجيات التخطيط التعليمي يؤدي إلى تفعيل نظم المحاسبية، وأن المساءلة والشفافية تؤثران بشكل ملحوظ في المشاركة.

وحول المسؤولية الاجتماعية للجامعات جاءت:

دراسة الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة (أمان) (2016) هدفت إلى تقديم إطار مقترح لتنمية ممارسات القيادة الناعمة لنشر ثقافة مكافحة الفساد الإداري في الجامعات الفلسطينية، حيث تم استخدام المنهج الوصفي / التحليلي بتطبيق استبانة على (153) موظفا أكاديميا وإداريا في (الجامعة الإسلامية، جامعة فلسطين، جامعة الأقصى)، وأظهرت النتائج أن إدارة الجامعة تمارس القيادة الناعمة لنشر ثقافة مكافحة الفساد بنسبة (78.9%).

ودراسة عيسى والصيفي (2016) هدفت التعرف إلى دور الجامعات في ترسيخ قيم النزاهة والشفافية، ومن ثم تقديم إطار مقترح للارتقاء بهذا الدور، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي / التحليلي بتطبيق استبانة على (575) طالبا وطالبة من الجامعات الفلسطينية، وأظهرت النتائج درجة التقدير لدور الجامعات جاءت كبيرة بوزن نسبي (68.15%)، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات ودرجات تقدير أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور، ولتغير الجامعة لصالح الجامعة الإسلامية.

ثم دراسة هالو (2013) هدفت التعرف إلى دور الجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع المحلي في ضوء مسؤوليتها الاجتماعية، حيث استخدم المنهج الوصفي / التحليلي، وطبقت استبانة مكونة من (87) فقرة، على عينة مكونة من (158) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء مسؤوليتها الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية لا يرتقى لمعدل أكثر من (60 %)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) حول دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء مسؤوليتها الاجتماعية تعزى للمتغيرات الشخصية (الجنس، والعمر، وسنوات الخدمة، ومكان العمل).

دراسة سوادي (2013) هدفت التعرف إلى دور الجامعة في وقاية أساتذتها وطلبتها من احتمالات الانزلاق في ممارسة الفساد الإداري، ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة على (25) عضو هيئة تدريس، و(111) طالبا وطالبة، وتوصلت النتائج إلى أن الجامعة تقوم بدور متوسط في مجال مكافحة الفساد، وكان من أهم مظاهر الفساد أن 22% من الأساتذة يدرسون موادا بعيدة عن تخصصاتهم، وأن 85% من الذين يسهمون في وضع المناهج من ذوي الخبرة القليلة، 66% من العينة يؤمنون بدور الجامعة في محاربة الفساد.

دراسة Senol و Dahan (2012) هدفت التعرف إلى دور جامعة بيلجي اسطنبول في ممارسة المسؤولية الاجتماعية، باتباع المنهج الوصفي (دراسة الحالة) من خلال المقابلة الشخصية مع الأمين العام للجامعة والمساعدين، والاستعانة بالوثائق المنشورة ودليل الطالب، والموقع الإلكتروني، وخطة العمل لجمع البيانات الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أن تجربة جامعة بيلجي اسطنبول في مجال المسؤولية الاجتماعية تجربة ناجحة، حيث يوجد في الجامعة (14) مركزا تقدم خدمات للمجتمع والباحثين، مثل مركز الدراسات البيئية والطاقة، ومركز البحوث الفكرية الملكية، ومركز دراسات المجتمع المدني، كما توصلت الدراسة إلى أن الجامعة تمنح 4% من الدخل إلى هذه المراكز، كذلك استيعاب إجراءات وممارسات المسؤولية الاجتماعية للجامعة كان مهما جدا لاكتساب سمعة طيبة وميزة تنافسية قوية.

دراسة Daraei وShafaei, Nejadi (2011) هدفت التعرف إلى واقع المسؤولية الاجتماعية في أفضل عشر جامعات حول العالم حسب تصنيف تايمز للتعليم العالي عام 2009، من خلال المواقع الالكترونية لهذه الجامعات، واستكشاف محتواها والتقارير السنوية للجامعات، واستخدمت الدراسة منهجية تحليل المحتوى للمواقع الالكترونية، وتم تحديد واستخدام سبعة مجالات أساسية للمسؤولية الاجتماعية، هي: الإدارة التنظيمية، وحقوق الإنسان، وممارسات العمل، والبيئة، والممارسات التشغيلية العادلة، وقضايا الزبائن (الطلاب)، ومشاركة المجتمع المحلي وتنميته، وتوصلت الدراسة إلى وجود اهتمام كبير لدى هذه الجامعات في مجالات المسؤولية الاجتماعية، وأنها تقدم معلومات كافية عن الخدمات التي تقدمها، كما توصلت الدراسة إلى اهتمام معظم هذه الجامعات بموضوع الشفافية والمساءلة من خلال تقديم الحقائق والأرقام على شكل تقارير PDF على الإنترنت ويمكن الوصول إليها لجميع الزوار.

دراسة جابر ومهدي (2011) هدفت التعرف إلى أبرز أسس ومبادئ الشراكة الفاعلة بين الجامعات ومؤسسات المجتمع، ووضع رؤية لتفعيل دور الجامعات لتعزيز مفاهيم المسؤولية الاجتماعية، والكشف عن أثر متغيرات الدراسة (الجنس، المستوى، الأنشطة) في التعرف إلى تعزيز مفاهيم المسؤولية الاجتماعية عبر الجامعات الفلسطينية والمصرية، وتكون مجتمع وعينة الدراسة من (549) طالباً من جامعة حلوان بمصر، و(445) طالباً من جامعة الأزهر بغزة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، بتطبيق استبانة مكونة من (108) فقرات، وأظهرت النتائج أن دور الجامعة في تعزيز مفاهيم المسؤولية الاجتماعية جاء متوسطاً.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات التي تم الاطلاع عليها ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة الحالية، وجد أن هناك بعض جوانب الاتفاق والاختلاف، فمن حيث الهدف اتفقت مع دراسة الزطمة (2016)، وعقلان (2015) وناصر الدين (2012) في الجزء الأول مع الاختلاف في بيئة التطبيق، واختلفت مع دراسة الزعائين (2015) Uddin (2010)، في أنها ركزت على أثر الحوكمة على متغيرات أخرى، ومن حيث بيئة التطبيق والعينة فقد اتفقت مع دراسة عقلان (2015)، وسوادي (2013)، Gresi وIsil (2012)، واختلفت مع دراسة الزعائين (2015)، والزطمة (2016)، ومن حيث المنهج والأداة اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة باستخدام استبانة لجمع المعلومات من أفراد عينة الدراسة.

ولعل ما يميز الدراسة الحالية عن سابقتها أنها تبحث في مدى تطبيق مبادئ الحوكمة بالجامعات وعلاقتها بمسؤوليتها الاجتماعية في مكافحة الفساد، وهو ما لم يتوفر في أي دراسة أخرى في حدود علم الباحثين.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لإنجاز هذه الدراسة، لملاءمته لموضوع وأهداف الدراسة، حيث "يدرس المنهج الوصفي التحليلي ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب على أسئلة البحث دون تدخل فيها" (الأغا والأستاذ، 2000، 80).

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية (الأزهر، الإسلامية، الأقصى) البالغ عددهم (726) أكاديمياً موزعين على الجامعات (187 في الأزهر، 283 في الإسلامية، 256 في الأقصى) وقد تم تحديد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية بتوزيع مفرداتها بنسب تكافئ التوزيع الحقيقي في الجامعات، ونظراً لطبيعة الدراسة، تم تقدير حجم العينة المبدئي من القانون

$$n_0 = \frac{z^2 pq}{e^2} \quad ; (Kotrlík \& Higgins, 2001, 34)$$

وحيث إن احتمال موافقة أفراد العينة على فقرات الاستبانة غير معروف في أي من الدراسات السابقة، فإننا نفترض أن قيمة p تساوي 0.5 وبالتالي تكون قيمة q تساوي 0.5. وباعتبار أن مقدار الخطأ في التقدير يساوي 0.05 فإن التقدير المبدئي لحجم العينة من كل المناطق يحسب كالتالي:

$$n_0 = \frac{(1.96)^2 (0.5)(0.5)}{(0.05)^2} \approx 385$$

وحيث إن حجم مجتمع الدراسة الكلي (726) أكاديميا من المثبتين في الجامعات محل الدراسة، فبالإمكان تخفيض حجم العينة منها قليلاً باستخدام القانون التالي:

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{(n_0 - 1)}{N}}$$

حيث n_0 الحجم المبدئي للعينة، N حجم المجتمع.

وبالتالي فإن حجم العينة المخفض يحسب كالتالي:

$$n = \frac{385}{1 + \frac{(385 - 1)}{726}} = 252$$

وعليه كان حجم العينة الفعلية المطلوب للتطبيق هو (252) ونظراً لحالات عدم الاستجابة المتوقعة قام الباحث بتوزيع (300) استبانة لجمع البيانات، بحيث تمثلت وحدات المعاينة في أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الثلاث، وبهذا تمثل عينة الدراسة ما نسبته (42.7%) من حجم مجتمع الدراسة الكلي، وقد تم استرداد ما مجموعه (297) استبانة بما يمثل نسبة استرداد 99% من مجموع الاستبانات الموزعة وبما يمثل 41% من حجم مجتمع الدراسة الكلي.

والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات التصنيفية.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة بحسب البيانات الشخصية

النسبة	التكرار	التخصص
39.4	117	علمي
60.4	180	إنساني
النسبة	التكرار	الجنس
92.3	274	ذكور
7.7	23	إناث
النسبة	التكرار	سنوات الخدمة
30.0	89	أقل من 7 سنوات
43.8	130	7-15 سنة
26.2	78	أكثر من 15 سنة

أداتا الدراسة :

الأولى : تم استخدام أداة الاستبانة لقياس مدى تطبيق مبادئ الحكومة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتم تقسيم الأداة إلى قسمين رئيسيين :

الأول : البيانات الشخصية (الجنس، التخصص، سنوات الخدمة).

الثاني : يتكون من (43) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات : (المساءلة والشفافية في أوجه المشاركة، العدالة والمساواة من أجل التمكين، الكفاءة والفاعلية).

الثانية : استبانة لتقدير مسؤولية الجامعات الاجتماعية في مكافحة الفساد وتتكون من (25) فقرة.

استخدمت الاستبانة مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) المكون من خمس رتب تتراوح بين كبيرة جداً إلى ضعيفة جداً لتحديد درجة الاحتياج بحيث أعطيت درجة معينة لكل استجابة كما يظهر في جدول (2).

جدول (2): أوزان الخيارات في مقياس ليكرت الخماسي

التوافر	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
الدرجة	5	4	3	2	1

وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس للاستبانة الأولى بين (43 - 215) درجة، وبين (25 - 125) للثانية، وفي هذه الدراسة تم اعتماد الوسط الحسابي للمقياس، بحيث تشير الدرجة المنخفضة إلى تدني الموافقة على ما جاء في الفقرة من وجهة نظر أفراد العينة، بينما تدل الدرجات المرتفعة على ارتفاع درجة الموافقة، وتحدد درجة التقدير من خلال مدى تدريج ليكرت الخماسي هو

(5 - 1 = 4) وطول الفترة (0.8) بوزن نسبي (16 %)، كما في الجدول (3) :

جدول (3): التقدير لفقرات مجالات أداة الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي	درجة الاحتياج
1 - 1.8	من 20 إلى 36	ضعيفة جداً
أكبر من 1.8 - 2.6	أكبر من 36.0 إلى 52	ضعيفة
أكبر من 2.6 - 3.4	أكبر من 52.0 إلى 68	متوسطة
أكبر من 3.4 - 4.2	أكبر من 68.0 إلى 84	كبيرة
أكبر من 4.2 - 5	أكبر من 84.0 إلى 100	كبيرة جداً

صدق الاستبانة:

أ. صدق المحكمين (الظاهري):

لاختبار مدى صلاحية الاستبانة، عرض الباحث الاستبانة بشكلها الأولي على (11) من المحكمين بهدف الحكم على صلاحيتها لجهة قياس ما صيغت من أجل قياسه وانسجام اتجاهات أسئلتها وترتيبها وملاءمة طول فقراتها، والتأكد من وضوح وسلامة صياغتها وكفاية خياراتها، وقد استجاب الباحث للتعديلات التي اتفق عليها غالبية المحكمين، واسترشد ببقية التعليقات، حتى أصبحت جاهزة للتطبيق.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من استجابات العينة الاستطلاعية، وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) لكل فقرة من فقرات الاستبانة. والجدول (4) يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال في الاستبانة.

جدول (4): معاملات ارتباط درجة كل فقرة من الاستبانة مع درجة المجال الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاستبانة الأولى								
المجال الأول: المساءلة والشفافية:								
1	0.788	0.00	2	0.555	0.01	3	0.717	0.00
4	0.807	0.00	5	0.753	0.00	6	0.735	0.00
7	0.642	0.00	8	0.827	0.00	9	0.541	0.00
10	0.756	0.00	11	0.729	0.00	12	0.697	0.00
13	0.834	0.00	14	0.766	0.00	15	0.678	0.00
المجال الثاني: العدالة والمساواة:								
1	0.681	0.00	2	0.385	0.018	3	0.767	0.01
4	0.732	0.00	5	0.578	0.00	6	0.776	0.00
7	0.483	0.003	8	0.755	0.00	9	0.669	0.00
10	0.725	0.00	11	0.832	0.00	12	0.790	0.01
13	0.460	0.005	14	0.542	0.00	15	0.630	0.00
16	0.444	0.007	17	0.655	0.00	18	0.371	0.022
19	0.807	0.01	20	0.753	0.00			
المجال الثالث: الكفاءة والفاعلية:								
1	0.756	0.00	2	0.729	0.00	3	0.697	0.00
4	0.611	0.00	5	0.766	0.00	6	0.678	0.00
7	0.797	0.00	8	0.719	0.00			

جدول (4): يتبع

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاستبانة الثانية :								
1	0.701	0.00	2	0.717	0.00	3	0.745	0.00
4	0.742	0.00	5	0.735	0.00	6	0.351	0.031
7	0.735	0.00	8	0.541	0.00	9	0.769	0.00
10	0.481	0.004	11	0.825	0.00	12	0.611	0.00
13	0.661	0.00	14	0.565	0.00	15	0.715	0.00
16	0.809	0.00	17	0.662	0.00	18	0.815	0.00
19	0.437	0.009	20	0.629	0.00	21	0.712	0.00
22	0.694	0.00	23	0.645	0.00	24	0.771	0.00
25	0.533	0.001						

يتضح من الجدول (4) أن هناك ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانتين.

ج. صدق الاتساق البنائي :

يوضح جدول (5) معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية لفقرات الاستبانة والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث إن القيمة الاحتمالية لكل محور أقل من (0.05) وقيمة r المحسوبة أكبر من قيمة r الجدولية والتي تساوي (0.361).

جدول (5): معامل الارتباط بين معدل كل محور مع المعدل الكلي لفقرات الاستبانة

م	عنوان المجال	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
الاستبانة الأولى :			
الأول	المساءلة والشفافية في أوجه المشاركة	0.828**	0.000
الثاني	العدالة والمساواة من أجل التمكين	0.931**	0.000
الثالث	الكفاءة والفعالية	0.857**	0.000
الاستبانة الثانية :			
		0.713**	0.000

قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "28" تساوي 0.361

ثبات فقرات الاستبانة (Reliability):

1 - طريقة التجزئة النصفية (Split-Half Coefficient):

تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرات فردية الرتبة ودرجة الفقرات زوجية الرتبة لكل بعد، وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح (Spearman-Brown Coefficient) حسب المعادلة : معامل الثبات =

حيث ر معامل الارتباط، والجداول (6) يبين أن هناك معامل ثبات كبير نسبياً لفقرات الاستبانتين.

جدول (6): معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية)

م	المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح
الاستبانة الأولى:				
الأول	المساءلة والشفافية في أوجه المشاركة	15	0.916	0.956
الثاني	العدالة والمساواة من أجل التمكين	20	0.852	0.920
الثالث	الكفاءة والفاعلية	8	0.769	0.869
	جميع المجالات	43	0.945	0.972
			0.963	0.981
الاستبانة الثانية:				

2 - طريقة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha:

استخدم الباحثان معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات الاستبانة كطريقة ثانية لقياس الثبات وقد يبين جدول (7) أن معاملات الثبات مرتفعة.

جدول (7): معامل الثبات (طريقة كرونباخ ألفا)

م	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا
الاستبانة الأولى:			
الأول	المساءلة والشفافية في أوجه المشاركة	15	0.942
الثاني	العدالة والمساواة من أجل التمكين	20	0.916
الثالث	الكفاءة والفاعلية	8	0.856
	جميع المجالات	43	0.962
			0.958
الاستبانة الثانية:			

نتائج الدراسة ومناقشتها :

السؤال الأول : ما مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها ؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (8): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجال من مجالات استبانة (مبادئ الحوكمة)

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التقدير
المساءلة والشفافية في أوجه المشاركة	3.73	0.82	74.51	3	كبيرة
العدالة والمساواة من أجل التمكين	3.76	0.74	75.22	2	كبيرة
الكفاءة والفاعلية	3.83	0.74	76.63	1	كبيرة
الدرجة الكلية	3.76	0.73	75.24		كبيرة

يتضح من الجدول أن مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة من وجهة نظر أفراد العينة في الجامعات الفلسطينية كان كبيراً عند وزن نسبي (75.24 %)، حيث جاء مجال (الكفاءة والفاعلية) في المرتبة الأولى بوزن نسبي (76.63 %)، ومجال (المساءلة والشفافية) في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (74.51 %)، ويلاحظ أن جميع الدرجات للمجالات جاءت كبيرة ومتقاربة.

وقد تعزى درجة التقدير الكبيرة إلى قناعة أفراد العينة بأن الجامعة مؤسسة اجتماعية قيمية مسؤولة عن تخريج القادة والصالحين في المجتمع، والتي يجب أن تتسم بالصلاح، وكذلك ارتفاع وتيرة المنافسة بين الجامعات في محافظات غزة، وتكرار معظم التخصصات فيها ألزمتها بالبحث عن الجودة بتطبيق مبادئ الحوكمة. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة الزطمة (2016)، ناصر الدين (2012)، الزعانين (2015)، هلولو (2015)، مطير (2013) رغم اختلاف بيئة التطبيق.

وقد يعزى السبب في أن جاء مجال (الكفاءة والفاعلية) في المرتبة الأولى إلى النظرة الاستراتيجية للجامعات الداعمة لاستدامة الميزة التنافسية في الوقت الذي تعاني فيه من ضائقة مالية أثرت على أدوارها المستقبلية من حيث ضمان تدفق سريان المعرفة والاعتماد على الموارد البشرية القادرة على الابداع، وهذا يختلف مع ما جاءت به دراسة الزعانين (2015) التي جاء فيها المجال في المرتبة الرابعة، ودراسة الزطمة (2016) التي جاء فيها المجال في المرتبة السادسة.

وقد يعزى السبب في أن جاء مجال (المساءلة والشفافية) في المرتبة الأخيرة إلى وجود مجموعة من المؤثرات على الالتزام بهذه المبادئ، فرغم أن الجامعة جامعة النخبة، وتبني التدوير الوظيفي حسب الأنظمة، إلا أن الولاءات الاجتماعية والاعتبارات التنظيمية تحول دون الحد من المحاباة أحياناً، واختلال التدرج في نوع العقوبة على المخالفات، وهذا يتفق مع ما جاءت به دراسة الزعانين (2015)، ومطير (2013) التي أرجع فيها السبب إلى النزعات الذاتية والغموض في الإدارة.

المجال الأول: المساءلة والشفافية في أوجه المشاركة :

جدول (9): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات المجال الأول

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	درجة الموافقة
1	تتبنى الجامعة سياسة التدوير الوظيفي لضمان جودة العمل وقطع التفرد.	3.59	1.12	71.76	12	كبيرة
2	تواجه الجامعة أي مظهر من مظاهر الفساد الإداري والمالي.	3.92	0.95	78.37	3	كبيرة
3	تضع الإدارة آلية واضحة للمساءلة الإدارية.	3.84	1.00	76.75	4	كبيرة
4	تلتزم الإدارة العاملين بتقديم تفسيرات واضحة لقراراتهم.	3.79	1.01	75.84	5	كبيرة
5	تستند الجامعة إلى معلومات موثوقة عند المساءلة الإدارية.	3.57	1.16	71.50	14	كبيرة
6	تشيد الإدارة دور ورؤى أعضاء هيئة التدريس المبدعة.	3.70	1.01	73.95	9	كبيرة
7	تتبنى الجامعة الوضوح والإفصاح في الثقافة التنظيمية من باب حرية التعبير.	3.59	1.10	71.72	13	كبيرة
8	تؤمن الإدارة بحق المجتمع المحلي في مراقبة أداؤها.	3.99	1.06	79.80	2	كبيرة
9	تتبع الإدارة التدرج في العقوبة تبعاً لتكرار المخالفة.	3.73	1.11	74.55	7	كبيرة
10	تتبنى الجامعة سياسة الانفتاح والوضوح في التعامل الداخلي والخارجي.	3.76	1.15	75.19	6	كبيرة
11	تطلع الإدارة العاملين على السياسة المالية والموازنة بشكل دوري.	3.59	1.11	71.84	11	كبيرة
12	تشرك الإدارة جميع العاملين في اتخاذ القرار وإدارة الصراع.	3.69	1.02	73.88	10	كبيرة
13	تعتمد الجامعة منهج تقديم النصح والإرشاد والابتعاد عن أسلوب الرقابة المحكمة.	3.70	1.08	74.01	8	كبيرة
14	تحمي الجامعة من يكشف التجاوزات والانحرافات في السلوك الإداري.	3.20	1.23	64.04	15	متوسطة
15	تظهر الإدارة نتائج التقييم لجميع العاملين بشكل علني.	4.21	0.89	84.20	1	كبيرة جداً

يتضح من الجدول السابق أن المستوى في هذا المجال تراوح ما بين (64.04 - 84.20 %) ما بين متوسطة وكبيرة جداً، حيث جاءت فقرتا المرتبة الأولى والأخيرة على النحو الآتي:

الفقرة (15) "تظهر الإدارة نتائج التقييم لجميع العاملين بشكل علني." في المرتبة الأولى بوزن نسبي (84.20 %). وقد يعزى السبب في ذلك إلى اعتبار أفراد العينة أن إعلان النتائج نوعاً من المساءلة غير العلنية، فهي تشجيع للعمل الجاد، أو تحذير للمقصرين فيه، فهو بمثابة محفز للأداء الجيد، أو ملزماً بالتحسين، وهو ما يتفق مع ما جاءت به دراسة عقلا (2015).

الفقرة (14) "تحمي الجامعة من يكشف التجاوزات والانحرافات في السلوك الإداري." في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (64.04 %). وقد يعزى السبب في ذلك إلى حساسية الموقع المؤسسي للجامعة في المجتمع، والتزام الجامعة تجاه المجتمع في محاربة كل أوجه الفساد حفاظاً على سمعتها، ورسالتها في تخريج القيادات المجتمعية والقوة البشرية النزيهة القادرة على البناء والتطوير، وهو ما أكدته دراسة ناصر الدين (2012).

المجال الثاني: العدالة والمساواة من أجل التمكين:

جدول (10): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات المجال الثاني

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	درجة الموافقة
1	تتسم إجراءات العمل الإدارية والتنظيمية في الجامعة بالوضوح والسهولة.	4.10	0.92	82.09	1	كبيرة
2	توفر فرص للمشاركة في انتخابات نقابة العاملين.	4.01	0.95	80.14	2	كبيرة
3	تحمي الجامعة حقوق العاملين وتدافع عنها دون تمييز.	3.63	1.05	72.58	15	كبيرة
4	تتيح الإدارة فرص الترقى بالتساوي حسب الاجتهاد الشخصي.	4.00	0.98	80.07	3	كبيرة
5	لدى الجامعة سياسة مرنة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة من الطلبة والعاملين.	3.76	1.01	75.25	11	كبيرة
6	يتم تطبيق القانون بنزاهة على جميع العاملين.	3.75	1.06	74.95	13	كبيرة
7	يوفر نظام الجامعة الحماية الكاملة لحقوق الموظفين.	3.98	0.97	79.52	5	كبيرة
8	توفر الجامعة توافقاً بين المستويات الإدارية المختلفة (العليا - الوسطى - الدنيا) على أساس التنافس الشريف.	3.83	1.07	76.53	9	كبيرة
9	توفر الجامعة نظاماً إلكترونيًا معلنًا للشكاوى.	3.89	1.11	77.71	8	كبيرة
10	لدى الجامعة خطة استراتيجية واضحة حول تنفيذ القرارات وفق الأولوية.	3.59	1.14	71.70	16	كبيرة
11	تشرك جميع العاملين في صياغة رؤية ورسالة الجامعة وأهدافها الاستراتيجية.	4.00	0.89	80.00	4	كبيرة
12	تمنح الجامعة صلاحيات لكافة العاملين لإنجاز مهامهم.	3.92	0.96	78.43	7	كبيرة
13	تتحري الجامعة الكفاءة وعوامل التأثير على الميزة التنافسية عند اختيار القيادات.	3.26	1.18	65.24	20	متوسطة
14	تتبني الجامعة نظاماً عادلاً للحوافز يشجع العاملين على الإنجاز والإبداع.	3.96	0.96	79.25	6	كبيرة
15	تدعم الجامعة التقاليد التنظيمية الانتقالية بطريقة المشاركة.	3.77	1.03	75.36	10	كبيرة
16	تدعم الجامعة المساواة في الاطلاع على المعلومات المرتبطة بالعمل.	3.39	1.19	67.73	19	متوسطة
17	تشجع إدارة الجامعة الإنجاز الجمعي (العمل بروح الفريق).	3.72	1.09	74.35	14	كبيرة
18	تسعى الجامعة إلى بث روح التعاون ونشر الألفة بين العاملين.	3.76	1.10	75.22	12	كبيرة
19	تعتمد مبدأ تفويض الصلاحيات حسب الاختصاص.	3.46	1.10	69.12	17	كبيرة
20	تعلن الجامعة سنوياً عن التحديثات في النظام الإداري والأكاديمي.	3.44	1.17	68.75	18	كبيرة

يتضح من الجدول (10) أن مستوى هذا المجال تراوح ما بين (65.24 - 82.09 %) ما بين متوسطة وكبيرة، حيث جاءت فقرتا المرتبة الأولى والأخيرة على النحو الآتي:

الفقرة (15) "تتسم إجراءات العمل الإدارية والتنظيمية في الجامعة بالوضوح والسهولة." في المرتبة الأولى بوزن نسبي (82.09 %)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن إجراءات العمل الواضحة والسهولة تمثل ميزة مشجعة على الانتساب للجامعة، وتعزز من سمعتها السوقية بين الجامعات الأخرى، أو إلى قناعة أفراد العينة بنجاح وجود النظام الإداري في الجامعة التي يعملون فيها، وهذا ما أكدته دراسة أمان (2016).

الفقرة (13) "تتحري الجامعة الكفاءة وعوامل التأثير على الميزة التنافسية عند اختيار القيادات." في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (65.24 %)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن اختيار القيادات والإدارة العليا في الجامعات الفلسطينية له مجموعة من الاعتبارات غير الكفاءة، حيث إن مرجعية بعض الجامعات (حزبية) والبعض الآخر خاصة، وهنا يصبح من الصعب تحري عوامل التأثير على الميزة التنافسية، رغم دعوة الجامعة لها والعمل على تحقيقها في مجالات غير اختيار القيادات، وهو ما أيدته دراسة ناصر الدين (2012).

المجال الثالث: الكفاءة والفاعلية:

جدول (11): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات المجال الثالث

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المرتبة	درجة الموافقة
1	تحرص الجامعة على استثمار الموارد البشرية المتاحة لتحقيق الأهداف التنظيمية.	3.59	1.00	71.85	6	كبيرة
2	تصنع الجامعة السياسات اللازمة لضمان تدفق المعرفة على جميع المستويات.	3.89	0.95	77.85	5	كبيرة
3	تطور الجامعة أنشطتها بشكل مستمر بما يزيد من جودة الخدمة ويحقق لها ميزة تنافسية.	4.23	0.82	84.65	1	كبيرة جدا
4	تحرص الجامعة على استقطاب الكفاءات العلمية من التخصصات المختلفة.	3.97	1.02	79.39	2	كبيرة
5	تعقد الجامعة شراكات مع مراكز بحثية وجامعات متميزة بهدف المقارنة المرجعية.	3.46	1.10	69.12	8	كبيرة
6	تظهر الجامعة تطابقاً بين النتائج المحققة والأهداف الموضوعية مسبقاً خلال تقاريرها السنوية.	3.96	0.96	79.25	3	كبيرة
7	تسعى الجامعة إلى توفير بيئة عمل تضمن احترام كرامة موظفيها.	3.95	1.01	78.99	4	كبيرة
8	تركز الجامعة جل اهتمامها لتلبية احتياجات أصحاب المصلحة.	3.59	1.00	71.85	7	كبيرة

يتضح من الجدول (11) أن المستوى على هذا المجال تراوح ما بين (69.12 - 84.65 %) ما بين متوسطة وكبيرة، حيث جاءت فقرتا المرتبة الأولى والأخيرة على النحو الآتي:

الفقرة (3) "تطور الجامعة أنشطتها بشكل مستمر بما يزيد من جودة الخدمة ويحقق لها ميزة تنافسية." في المرتبة الأولى بوزن نسبي (84.65 %)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن تطوير الأنشطة بشكل مستمر من وجهة نظر أفراد العينة من الإجراءات الملزمة لجودة العمل من قبل هيئة الاعتماد والجودة أولاً، كما

أنها من الأمور الداعمة لجهود إدارتها في استدامة الميزة التنافسية في ظل تدني الوضع الاقتصادي العام، وانعكاساته على أوضاع الجامعات، وظهور المنافسين الجدد، وهذا ما أكدته دراسة عقلا (2015)، ودراسة ناصر الدين (2012).

الفقرة (5) "تعقد الجامعة شراكات مع مراكز بحثية وجامعات متميزة بهدف المقارنة المرجعية". في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (69.12 %)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن المقارنة المرجعية من المفاهيم الحديثة نسبياً المرتبطة بالجودة، كما أن مجالات الشراكات من الأمور المكلفة في بدايتها، وترتبط بتطبيقات نتائج الدراسات في سوق العمل وتأثيرها على مجالات التنمية ومؤشراتها، وهذا ما لا يتوفر بالقدر الكافي في المجتمع الفلسطيني بحكم الحصار، وعدم الاستقرار السياسي، وهذا ما أكدته دراسة أمان (2016).

إجابة السؤال الثاني:

ينص على: "ما مستوى تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية لمسؤوليتها الاجتماعية في مكافحة الفساد؟"

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب، والجدول (12) يوضح ذلك:

جدول (12): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات الاستبانة الثانية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	درجة الموافقة
1	تتبنى الجامعة قضايا مجتمعية عامة للدفاع عن أصحاب الحق فيها.	3.79	1.00	75.71	14	كبيرة
2	تقدم الجامعة تسهيلات تراعي من خلالها احتياجات الفقراء والشهداء والجرحى.	3.70	1.03	73.95	20	كبيرة
3	تشارك الجامعة في حملات مكافحة الفساد الإعلامية والتوعوية.	3.75	0.98	75.07	16	كبيرة
4	تنشر الجامعة الوعي المتمركز حول الإخلاص كواجب ديني ووطني.	4.18	0.89	83.57	2	كبيرة
5	ترفض الجامعة أي مظهر من مظاهر الابتزاز المخزي رغم الضائقة المالية.	3.94	0.91	78.71	9	كبيرة
6	تحارب الجامعة المحاباة واللجوء للهيمنة في الولاءات الاجتماعية والحزبية.	3.87	0.94	77.36	11	كبيرة
7	تتوافق رسالة الجامعة وأهدافها مع أهداف وقيم المجتمع وعاداته.	3.97	0.87	79.46	7	كبيرة
8	تدعم الجامعة المشاريع البحثية ذات العلاقة بمكافحة الفساد والمفسدين.	3.72	0.99	74.44	19	كبيرة
9	تحترم الجامعة القوانين الخاصة بحقوق الإنسان.	3.94	0.94	78.84	8	كبيرة
10	تركز الجامعة على هدف إصلاح المجتمع بطرق قانونية وبحثية قابلة للتطبيق.	3.66	1.11	73.22	23	كبيرة

جدول (11): يتبع

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	درجة الموافقة
11	تلتزم الجامعة بالقوانين التي تسعى لتوفير المساواة بين منتسبيها.	3.88	1.02	77.68	10	كبيرة
12	تلتزم الجامعة بتوفير الخدمات الاجتماعية لتحافظ على حقوق العاملين.	3.89	0.94	77.29	12	كبيرة
13	تتعاون الجامعة مع المؤسسات الحقوقية في كشف أوجه الفساد ومكافحتها.	3.60	1.02	71.92	25	كبيرة
14	تتخذ الجامعة عقوبات صارمة اتجاه السلوكيات غير القانونية مثل (الفساد الإداري، الاختلاس، الرشوة،...).	4.22	0.86	84.38	1	كبيرة جداً
15	تعترف الجامعة بأهمية نقابة العاملين في الدفاع عن حقوق العاملين وتحقيق احتياجاتهم.	4.08	0.92	81.65	4	كبيرة
16	تمثل الجامعة واجهة مشرفة للنزاهة والشفافية خاصة في التعامل مع موظفيها وطلابها.	4.02	0.95	80.48	6	كبيرة
17	تقدم الجامعة خدماتها مراعية لتردي الوضع الاقتصادي العام.	3.64	1.00	72.76	24	كبيرة
18	تتميز الجامعة بصدق معاملاتها الأكاديمية والإدارية باعتبارها مؤسسة اجتماعية.	3.68	1.09	73.67	22	كبيرة
19	تعتبر الجامعة مكافحتها للفساد جزءاً من المسؤولية الاجتماعية وليس لتحقيق مردود تنافسي.	3.69	1.05	73.83	21	كبيرة
20	تمتلك الجامعة المهارات البشرية التي تمكنها من المساهمة في مكافحة الفساد.	4.06	0.94	81.30	5	كبيرة
21	تحترم الجامعة قوانين العمل فيها والقوانين المبرمة بينها وبين أطراف الشراكة.	4.11	0.87	82.10	3	كبيرة
22	تتعامل الجامعة بجدية وحزم مع الشكاوي المقدمة من الطلبة أو الجمهور المتعلقة بالتجاوزات.	3.78	0.97	75.59	15	كبيرة
23	تحرص الجامعة على وضع الرجل المناسب في المكان المناسب تطبيقاً للشفافية والعدالة.	3.79	0.93	75.80	13	كبيرة
24	تمتلك الجامعة ميثاقاً خاصاً بأخلاقيات العمل واضح ومعلن للجميع.	3.73	0.95	74.54	18	كبيرة
25	تلاحق الجامعة السرقات العلمية المرتبطة بملكيتها الفكرية دون هوادة.	3.73	0.98	74.59	17	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.85	1.09	77.11	77.11	كبيرة

يلاحظ من الجدول (12) أن مستوى المسؤولية المجتمعية للجامعة في مكافحة الفساد كانت كبيرة عند وزن نسبي (77.11 %). وقد يعزى السبب في ذلك إلى قناعة أفراد العينة بأهمية دور الجامعات باعتبارها حاضنة النخبة الأكاديمية، وبضرورة أن تكون واجهة مشرفة للمجتمع لا تقبل الفساد داخلها أو خارجها، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة أمان (2016)، ودراسة عيسى والصيفي (2016) وتختلف في التقدير مع دراسة سوادي (2013).

جاءت الفقرة (14) "تتخذ الجامعة عقوبات صارمة تجاه السلوكيات غير القانونية مثل (الفساد الإداري، الاختلاس، الرشوة،...)". والفقرة (4) "تنشر الجامعة الوعي المتمركز حول الإخلاص كواجب ديني ووطني". في المراتب الأولى، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن هذه العبارات تتضمن قيماً تنادي بها فلسفة التعليم العالي، باعتبار أن الأصل في التعليم الجامعي الإخلاص والشفافية، كما أن أي مظهر من مظاهر الفساد الأكاديمي أو الإداري في الجامعة قد يسيء إلى تاريخ الجامعة، ويشكك الرأي العام تجاهها، وهذا ما يجعلها لا تتردد في إيقاع العقوبات على المخالفين، وهذا ما أكدته دراسة Nejatiet al (2011)، ودراسة عيسى والصيفي (2016).

جاءت الفقرة (13) "تتعاون الجامعة مع المؤسسات الحقوقية في كشف أوجه الفساد ومكافحتها"، والفقرة (17) "تقدم الجامعة خدماتها مراعية تردّي الوضع الاقتصادي العام". في المراتب الأخيرة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى انطباعات أفراد حول أدوار الجامعة التقليدية، والتوجه العام للجامعات حول عدم خوض أي منازعات أو خلافات قد تدخل الجامعة في عداوات لا لزوم لها في ظل تردّي الوضع العام، وتعزى درجة التقدير للفقرة (17) إلى شعور أفراد العينة بالضاقة المالية التي تمر بها الجامعات والتي انعكست عليهم في الأونة الأخيرة، مما يجعل الجامعة تمارس سياسات التقشف حتى على مستوى معاملات الطلبة المالية، وهو ما أشارت له دراسة سوادي (2013)، ودراسة أمان (2016).

إجابة السؤال الثالث:

ينص على: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة بالجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومستوى مسؤوليتها المجتمعية في مكافحة الفساد؟"

وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب معامل الارتباط بين درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية لدى تطبيق مبادئ الحوكمة فيها، ودرجة تقديرهم لمسؤوليتها الاجتماعية في مكافحة الفساد، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (13):

جدول (13): معاملات الارتباط

المسؤولية الاجتماعية	تطبيق مبادئ الحوكمة
0.622	معامل الارتباط
0.000	القيمة الاحتمالية
0.785	معامل الارتباط
0.000	القيمة الاحتمالية
0.807	معامل الارتباط
0.000	القيمة الاحتمالية
0.771	معامل الارتباط
0.000	القيمة الاحتمالية

يبين الجدول (13) أن معامل الارتباط الكلي يساوي (0.771)، وأن القيمة الاحتمالية تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية لدى تطبيق مبادئ الحوكمة فيها، ودرجة تقديرهم لمسؤوليتها الاجتماعية في مكافحة الفساد وهو ما يتفق مع ما جاءت به دراسة Nejatiet al (2011).

وكان أعلى معامل ارتباط بين مجال (الكفاءة والفاعلية)، والمسؤولية الاجتماعية، حيث بلغ (0.807)، ويعزى السبب في ذلك إلى قناعة أفراد العينة بسعي الجامعة إلى تحسين مستوى التطابق بين سلوك الجامعة ونتائجها المتحققة مع الأهداف المرسومة، أما أقل معامل ارتباط فكان بين مجال (المساءلة والشفافية) والمسؤولية الاجتماعية، حيث بلغ (0.622)، ويعزى السبب في ذلك إلى قناعة أفراد العينة بضرورة وضوح القواعد المطلوب الالتزام بها، وعواقب مخالفتها على المؤسسة الجامعية.

الاستنتاجات:

على الرغم من أن درجة مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الفلسطينية ومسؤوليتها المجتمعية جاءت كبيرة، إلا أن هذا المستوى جاء في إطار ما يجب أن يكون، والوضع المأمول، والدليل على ذلك أن الجامعات الفلسطينية لم يكن لها أثر واضح في تغيير الواقع والتأثير على صنع القرار في إنهاء حالة الانقسام وتبعياته، وعليه تم استنتاج ما يلي:

- للحزبية أثر واضح وكبير على ازدواجية الواقع بين الدرجة الكبيرة لتطبيق الحوكمة، وأثر ذلك على أرض الواقع.
- محاولات إدارة الجامعات في تطبيق النظام دون تمييز وبشفافية دون اللجوء إلى الغموض، ناجم عن أسباب مرتبطة بالتنافسية، وليس إيماناً بجدوى تطبيق الحوكمة.
- إن القيم السلبية والتقاليد البالية، واستحواذ الفرص لغير الكفاءات التي تعود المسؤولية المجتمعية للجامعة هي جذور المشاكل في تطبيق أنظمة الحوكمة، وصعوبة اتخاذ القرارات الرشيدة.
- ضعف الموارد المالية يؤثر بشكل واضح على صعوبة تطبيق الأنظمة والقوانين، بالإضافة إلى الفقر، والأوضاع السياسية التي يعيشها شعبنا الفلسطيني، تؤثر على رسالة الجامعة ومسؤوليتها المجتمعية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- تفعيل الشراكة بين الجامعة ومؤسسات القطاع الخاص المهتمة بمحاربة الفساد، والعمل على اقتراح حلول مهنية مناسبة لعلاج أسباب الفساد (الأكاديمي، الإداري) بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم العالي.
- التركيز على البحث العلمي النوعي الذي يستهدف النسيج الاجتماعي وعلاقته بأسباب الفساد من خلال الاستفادة من الأبحاث العلمية التي تنتجها الجامعة لحل المشاكل التي تواجه المجتمع.
- إنشاء مجالس استشارية مشتركة من رجال الجامعة وقيادات المجتمع لتحديد أوجه الفساد، والعمل على الحد منها.
- تفعيل دور الجامعة في تأصيل قيم النزاهة والشفافية من خلال الخدمات، ومراقبة أوجه النشاطات المختلفة.

المراجع:

- أسكاروس، فليب (2013). تفعيل حوكمة مؤسسات تعليم الكبار في ضوء أهدافها المهنية، القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
- الأغا، إحسان، والأستاذ، محمود (2000). مقدمة في تصميم البحث التربوي (ط3). غزة: مطبعة الرنتيسي للطباعة والنشر.
- الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة (أمان) (2016). إطار مقترح لتنمية ممارسة القيادة الناعمة لنشر ثقافة مكافحة الفساد الإداري في الجامعات الفلسطينية، رام الله، فلسطين: الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة، استرجع من <https://bit.ly/2xdycj6>.

- توق، محي الدين (2014). *الحوكمة الرشيدة ومكافحة الفساد: منظور اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد*، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- جابر، محمود، ومهدي، ناصر (2011). *دور الجامعات في تعزيز مفاهيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها، دراسة ميدانية مقارنة بين جامعتي حلوان بمصر وجامعة الأزهر بفلسطين، مؤتمر المسؤولية الاجتماعية للجامعات الفلسطينية، جامعة القدس المفتوحة.*
- الداعور، إسلام (2008). *مدى تطبيق معايير الحوكمة في بلديات الضفة الغربية* (رسالة ماجستير)، جامعة الخليل، فلسطين.
- دياب، رنا (2014). *واقع تطبيق معايير الحوكمة المؤسسية في المصارف الإسلامية في فلسطين* (رسالة ماجستير)، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، غزة.
- رحال، عمر (2011). *المسؤولية المجتمعية للجامعات بين الربحية والطوعية، مؤتمر المسؤولية الاجتماعية للجامعات الفلسطينية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.*
- الزطمة، محمد (2016). *مدى تطبيق الإدارة المدرسية لمبادئ الحوكمة في مدارس الأنروا وسبل تفعيلها* (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- الزعانين، رامز (2015). *دور نظم المعلومات الإدارية في تعزيز الحوكمة الإدارية في وزارة التربية والتعليم العالي بغزة* (رسالة ماجستير)، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، غزة.
- سراج الدين، إسماعيل (2009). *حوكمة الجامعات وتعزيز قدرات منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في مصر، مصر: مكتبة الإسكندرية.*
- سعد، سلمى، ويعقوب، ابتهاج (2011)، *دور مؤسسات التعليم العالي في الحد من الفساد الإداري والمالي، مجلة دراسات محاسبية ومالية*، 6، (16)، 99 - 124، بغداد.
- سوادي، عبد علي (2013). *دور الجامعة في الوقاية من الفساد الإداري، مجلة رسالة الحقوق، عدد خاص بالمؤتمر القانوني الوطني العاشر، العراق*، 6 - 26.
- الشمري، ناصر (2014). *درجة ممارسة مديري المناطق التعليمية للحاكمية وعلاقتها بمستوى المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر مديري المدارس في دولة الكويت* (رسالة ماجستير)، جامعة الشرق الأوسط، عمان.
- الصيرفي، محمد (2013). *الفساد بين الإصلاح والتطوير الإداري، مجلة الإداري*، 35، (133)، 183 - 195، القاهرة.
- عاشور، أحمد (2008). *مكافحة الفساد لدعم التنمية، دراسة مقدمة لبرنامج الحوكمة للدول العربية*، UNDP، القاهرة.
- عقلان، أفراح (2015). *واقع أوليات الحكومة الأكاديمية في كلية التربية - جامعة تعز، مجلة العلوم التربوية*، 15، (1)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- عيسى، حازم والصيفي، عيد (2016). *إطار مقترح للارتقاء بدور الجامعات الفلسطينية في ترسيخ قيم النزاهة والشفافية، رام الله، فلسطين: الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة (أمان).*
- كمال، سفيان (2011). *الشروط الداخلية لنجاح الجامعة في القيام بمسؤولياتها المجتمعية، مؤتمر المسؤولية الاجتماعية للجامعات الفلسطينية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.*
- محمد، مديحة (2011). *دراسة تحليلية لمفهوم الحوكمة الرشيدة ومتطلبات تطبيقه في الجامعات المصرية، مجلة مستقبل التربية العربية*، (72)، جامعة حلوان، مصر.
- مركز الدراسات الاستراتيجية (2002). *الفساد والإصلاح الإداري في الأردن، الجامعة الأردنية، مركز الدراسات الاستراتيجية، عمان.*
- مطير، سمير (2013). *واقع تطبيق معايير الحكم الرشيد وعلاقتها بالأداء الإداري في الوزارات الفلسطينية* (رسالة ماجستير)، أكاديمية الإدارة السياسية للدراسات العليا، غزة.

ناصر الدين، يعقوب (2012). واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (رسالة ماجستير)، كلية التجارة، جامعة الشرق الأوسط، عمان.
نزيهة، مقيدس (2010). أهمية أسلوب المعاينة في الدراسات الإحصائية : دراسة تطبيقية حول الحوكمة في الجامعات الجزائرية (رسالة ماجستير)، جامعة عباس فرحات / سطيف، الجزائر.
هلالو، إسلام (2013). دور الجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع في ضوء مسؤوليتها الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية "دراسة حالة - جامعة الأقصى" (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

هلالو، نهلة (2015). مدى تطبيق منظمات القطاع الخاص لمعايير الحكم الرشيد ودورها في تعزيز إدارة الدولة (رسالة ماجستير)، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، غزة، فلسطين.

يوسف، محمد (2007). محددات الحوكمة ومعاييرها (نمط التطبيق في مصر)، القاهرة، بنك الاستثمار القومي.

Dahan, G. S., & Senol, I. (2012). Corporate social responsibility in higher education institutions: Istanbul Bilgi University case. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(3), 95-103.

Hallak, J., & Poisson, M. (2006). *Governance in Education: Transparency and Accountability*, UNESCO, Paris.

Jossey, B., & Jossey, Chambers (2008). The special role of higher education in society: As a public good for the public good. In, A. Kezar, T. Chambers, J. Burckhardt, & Associates (Eds.), *Higher College: the undergraduate experience in America*, New York: Boyer.

Kotrlik, J. W. K. J. W., & Higgins, C. C. H. C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19(1), 43.

Nejati, M., Shafaei, A., Salamzadeh, Y., & Daraei, M. (2011). Corporate social responsibility and universities: A study of top 10 world universities' websites, *African Journal of Business Management*, 5(2), 440-447.

Uddin, Y. (2010). Impact of Good Governance on Development in Bangladesh, *The Journal of Business*, 8(1).

UNDP (1997). *Governance for Sustainable Human Development*, Paris: UNDP.

UNESCO (2009). *Governance in Education: Transparency, Accountability and Effectiveness*. Bangladesh National Commission for UNESCO in cooperation with the Ministry of Education, University of Bangladesh, Bangladesh.

مستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي بين الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم

أ.د. محمد سليم الزبون^(1,*)
أ. روان فياض فلوح²

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](#), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

¹ عضو هيئة تدريس - قسم الإدارة التربوية والأصول - كلية العلوم التربوية - الجامعة الأردنية
² مساعد بحث وتدرّيس - قسم الإدارة التربوية والأصول - كلية العلوم التربوية - الجامعة الأردنية
* عنوان المراسلة: m.alzboon@ju.edu.jo

مستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي بين الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي بين الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، وتم جمع البيانات بواسطة استبانة تم تطويرها بالاعتماد على الدراسات السابقة، وزعت على عينة من طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية، وكلية الملك عبد الله الثاني لتكنولوجيا المعلومات، تكونت من (89) طالباً وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي من وجهة نظر الطلبة جاء متوسطاً. كما بينت الدراسة أن من أهم مظاهر تقبل أعضاء الهيئة التدريسية للتنوع الثقافي تكمن في احترام الخصوصية الثقافية والدينية للطلبة، والإيمان بتعدد الثقافات، وتقييم الطلبة بشكل موضوعي دون تمييز. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الطلبة تعزى للجنس، ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى للكلية. وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة نشر الوعي بشأن الدور الإيجابي الذي يؤديه التنوع الإيجابي في تحسين البيئة التعليمية، والتفاعل بين الطلبة الذي يثري معارفهم ويسهم في تطوير مهاراتهم، كما أوصت الدراسة بالاستفادة من التنوع الثقافي بين الطلبة وتحويله إلى رأس مال ثقافي ينعم به جميع الطلبة.

الكلمات المفتاحية : التنوع الثقافي، الجامعة الأردنية، طلبة الدراسات العليا.

Level of Faculty Members' Tolerance of Cultural Diversity among Students at the University of Jordan from the Students' Perspective

Abstract:

The study aimed at identifying the level of faculty members' tolerance towards the cultural diversity between the students from the point of view of the students themselves at the University of Jordan and the relationship with some variables. To achieve this objective, the study used the descriptive method. The data were collected by means of a questionnaire developed according to previous studies. It was distributed to a sample of graduate students in the College of Educational Sciences and King Abdullah II College of Information Technology, which consisted of (89) male and female students. The study found out that the level of faculty members' tolerance of cultural diversity from the students' point of view was medium. The study also showed that one of the most important aspects of the faculty members' tolerance of cultural diversity lies in respecting the cultural and religious specificity of students, believing in multiculturalism, and evaluating students objectively without discrimination. The results showed that there were statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) among the students attributed to sex, and in favor of males, and there were no statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) attributed to the college. In light of these results, the study recommended that there should be awareness-raising efforts about the positive role played by positive diversity in improving the educational environment and the interaction between students who enrich their knowledge and contribute to the development of their skills. The study also recommended benefiting from cultural diversity among students and transforming it into a cultural capital that all students would enjoy.

Keywords: Cultural diversity, University of Jordan, Graduate students.

المقدمة:

حظي موضوع التنوع الثقافي بصفة عامة باهتمام الباحثين والمنظمات ذات العلاقة، بوصفه إراثاً للإنسانية جمعاء يشكل الأرضية الصلبة التي تقف عليها المجتمعات لتحقيق أهدافها، من خلال تزويد الأفراد بمصادر التغيير الإيجابي والإبداع. وتنطوي دراسة التنوع الثقافي على مستوى كبير من الأهمية انطلاقاً من الدور الذي يؤديه في نقل المجتمعات إلى مستوى متقدم من الوعي بقدرات ومهارات الآخرين التي يجب الاستفادة منها وتوظيفها بالطريقة السليمة الفاعلة، التي تثري تجربة المجتمعات والأفراد على حد سواء.

وتؤدي المؤسسة التربوية ضمن هذا السياق دوراً مميزاً من حيث إنها ليست مجرد مكان لكسب العلم فقط، بل مؤثلاً يتزود منه الأفراد بالطرأق التي يستخدمونها في تنمية المجتمعات وحل مشكلاتها وتحقيق أهدافها، إذ إن المؤسسة التربوية بوظائفها الشاملة المتنوعة تمثل مطلباً مهماً لمواكبة المستجدات، والتحكم في تأثيراتها السلبية (الراحلة، 2011).

والجامعات بوصفها إحدى المؤسسات التربوية المهمة في المجتمع تقوم بمهمة جليلة تتمثل بقيادة المجتمع بمختلف أطيافه وألوانه وثقافته في سبيل النهوض بقطاعاته والوصول بها إلى مستويات الكفاءة والفاعلية؛ فهي المرجع الذي تعتمد عليه الدولة في بناء هذا المجتمع وتقديمه على أسس علمية صحيحة، وهي التي تمدد بالكوادر البشرية المؤهلة اللازمة لعملية التنمية الشاملة في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية وغيرها. ولذلك فإن مهام الجامعة ومهام أعضاء هيئة التدريس قد تطورت عما كانت عليه في السابق نتيجة للانفجار المعرفي وازدياد استخدام التقنيات المختلفة في الإنتاج بفعل تأثيرات العولمة.

ويعد أعضاء هيئة التدريس أفراداً أساسيين في الجامعة تقع عليهم المسؤولية الرئيسية في تحقيق أي تقدم أو إصلاح أو تطور، من خلال بناء وتكوين شخصيات تتوق للعلم والمعرفة، وتسعى بكل ما لديها من قدرات وإمكانات في سبيل الوصول إلى المنظمة المتعلمة التي تؤمن بضرورة الحفاظ على منظومة قيمية تشمل التنوع الثقافي الذي نريد، ولذلك لا بد من صقل قدرات الطلبة والنهوض بهم إلى أعلى المستويات التعليمية ليتمكنوا من مواكبة التطورات والمستجدات المعاصرة، خاصة وأن هذه المرحلة تعتبر مرحلة أساسية لإعداد الطلبة لدخول المجتمع المعاصر بثقة وتحمل ليكونوا قادرين على مواجهة تحديات عصر العولمة والتنوع الثقافي المرافق لها. ومما لا شك فيه أن الثقافة ضمن معطيات الواقع الذي نعيشه تتخذ أشكالاً متنوعة عبر الأزمنة والأمكنة. ويتجلى هذا التنوع في أصالة الهويات المميزة للمجموعات والمجتمعات التي يتزايد تنوعها يوماً بعد يوم، مما يستدعي التفاعل المنسجم والرغبة في العيش المشترك بين الأفراد والمجموعات ذات الهويات الثقافية المتعددة والمتنوعة (عزوزي، 2009).

وقد أصبح التنوع الثقافي سمة المجتمعات الحديثة، إذ شمل العديد من مناحي الحياة، وفي حين كان التنوع الثقافي قديماً سبباً للاختلاف بين الجماعات فقد تحول اليوم إلى جزء من التراث العالمي المشترك. وتعددت الأسباب التي أدت إلى انتشار الحديث عن التنوع الثقافي، ولعل من أهمها العولمة التي أسهمت في نشر الثقافات من خلال النشاط الدولي للمنظمات وانتقال الأفراد من دولة إلى أخرى (بكا، 2015).

وتبعاً لأهمية التنوع الثقافي فقد تم الترويج له بوصفه سمة عالمية وليست محلية لا تخص فئة دون أخرى، ويجب الاهتمام به وتشجيعه والاستفادة منه. ومن بين الفوائد التي يمكن جنيها من التنوع الثقافي اكتساب المعرفة والخبرة، لأن الثقافة بغض النظر عن مكوناتها تمثل طريقة في الحياة تبناها الآخرون لتلبية الاحتياجات الروحية والعاطفية والجسدية والمادية والفكرية. وعليه فإن الاحتكاك بالثقافات الأخرى ينمي مستوى المعرفة والمهارة لدى الفرد (منظمة أنا ليندا الأوروبية متوسطة للحوار بين الثقافات، 2008).

ويعرّف التنوع بأنه الفروق الموجودة بين الأفراد من حيث الخلفيات ممثلة بالجنس، والعمر، والقدرات الجسدية، والعقلية، والطبقة الاجتماعية، والعرق، والتعليم والثقافة، والدين، والعادات والمعتقدات وغيرها (Nadine, 2017). ومن هنا فإن التنوع الثقافي يعني بالمستوى الأول وجود فروق بين الأفراد من حيث المكونات الثقافية. وتعزف الثقافة بأنها مجموعة منظمة من الأفكار والمعتقدات المستخدمة في التفاعل والتواصل لدى مجموعة من الأفراد، وبالتالي فهي ذات أثر في معرفة وسلوكيات وانطباعات الأفراد (Hughes, 2017). وعليه، يمكن تعريف التنوع الثقافي بأنه الفروق بين الأفراد من حيث المكونات الثقافية ممثلة باللغة، والعرق، والدين، والحالة الاجتماعية الثقافية، والجنس، والعمر، والقدرات.

وفي ذات السياق، حدد الباحثون مجموعة من الأبعاد الخاصة بالتنوع الثقافي، ومن أمثلتها: الجنس، والدين، والعرق، ومكان الولادة إذا كانت خارج الدولة (Price et al., 2005). وتضيف منظمة أنا ليندا الأورو متوسطية للحوار بين الثقافات (2008) مجموعة من الأبعاد التي تدخل ضمن التنوع الثقافي وهي: الأخلاق، والملايس، والنظرة للفنون، والنظرة للأسرة، والنظرة للمال والثروة، ووسائل الإعلام المستخدمة في التواصل. أما منظمة اليونسكو فقد بينت أن التنوع الثقافي يشمل العديد من السمات الثقافية الروحية والمادية والفكرية والعاطفية التي تتصف بها مجموعة اجتماعية معينة، ومن أمثلة هذه السمات ما يلي: الفنون والآداب، وطرائق الحياة، وأساليب العيش، والقيم، والعادات والتقاليد (منظمة اليونسكو، 2001).

لذا يمكن القول إن مصطلح التنوع الثقافي أصبح كثير التداول في الوقت الحالي، ونظراً لأنه مصطلح واسع ومعقد حاول الكثير تفسيره وتقديم تعريفات متعددة له، ففي وقت مضى كانت أغلب التعاريف تدور في مفهوم تنوع الأعراق والإثنيات، ولكن تطور هذا المفهوم ليشمل الاختلاف بين الأفراد حسب مجتمعاتهم وثقافتهم، ومنهم من فصل في ذلك، حيث حدد التنوع الثقافي بالاختلاف في الثقافة، والإثنية، واللغة، والمعتقدات الدينية، والتوجه الجنسي، والهوية الجنسية (Holmgren & Jonsson, 2013).

وللتنوع الثقافي وتعدد الثقافات عبر العالم العديد من الإيجابيات وبعض السلبيات، فمن إيجابيات التنوع الثقافي: التعرف على الثقافات الأخرى في المجتمع وفي الدول الأخرى من حيث عاداتها، وتقاليدها، وقيمها والاعتراف بشرعية الثقافات الأخرى في المجتمع بأنها مركب وجزء لا يتجزأ من المجتمع والاحترام المتبادل بين الثقافات، وتطور النقد الذاتي، وتحقيق الذات للفرد والثقافة في المجتمع، وإعطاء فرصة جديدة تضمن وتحقق الحريات والمساواة بين الثقافات المختلفة في المجتمع، مثل سن القوانين لحماية هذا التنوع واحترامه، أما سلبيات التنوع الثقافي فتتمحور حول ما يلي، فمن الممكن أن يؤدي التنوع الثقافي إلى تفكيك المجتمع ووحدته والتسيج الاجتماعي بداخله، لأن لكل ثقافة عاداتها وتقاليدها ونمط حياتها، ويمكن أن يؤدي إلى عدم استقرار اجتماعي وفوضى اجتماعية، لأنه لا توجد قوانين موحدة لكل الثقافات، بسبب الاختلاف في القيم والعادات، فلا توجد ثقافة صحيحة، وقد تساعد في انغلاق الثقافة على نفسها، وتكوين إطار خاص بها، بعيداً عن الإطار المشترك وهو الدولة، فينتج عدة دول في دولة واحدة، وهذا يؤدي إلى تفكيك الإطار المشترك، وقد يؤدي لصراع عنيف بين الثقافات عند المحاولة لخلق قوانين موحدة، ودستور موحد للدولة والسيادة فيها، وربما قد ينتهي الأمر بحرب أهلية (بكاي، 2015).

وقد برزت العديد من الدراسات التي تناولت التنوع الثقافي، فقد أجرى يونس (2010) دراسة هدفت إلى البحث في محتوى مناهج الجغرافيا للصف الثالث الإعدادي في تناولها لمفاهيم العقلية الكونية والتنوع الثقافي العالمي، وتدني مستويات تعلم الطلبة لتلك المفاهيم واتجاهاتهم نحوها، تم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمدرسة "الروضة الإعدادية" بمدينة ملوي، في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2009 / 2010م وعددهم (50) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة أكثر من أداة بحيث تم بناء برنامج مقترح لتنمية العقلية الكونية والاتجاه نحو التنوع الثقافي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، قائماً على استخدام الأنشطة اللاصفية في عرض موضوعات البرنامج، وتم إعداد دليل للمعلم يتضمن كيفية تنفيذ البرنامج، وعرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحيته. ومقياساً للعقلية الكونية، ومقياساً للاتجاه نحو التنوع الثقافي، توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة

الدراسة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس العقلية الكونية لصالح التطبيق البعدي، وبالتالي فاعلية البرنامج المقترح القائم على الأنشطة اللاصفية في تنمية العقلية الكونية، والاتجاه نحو التنوع الثقافي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة الجغرافيا.

أجرت سناء (2013) دراسة هدفت إلى البحث في التنوع الثقافي من منظور الأمن المجتمعي، دراسة تحليلية، واستخدمت الباحثة المنهج التحليل، حيث وضحت المقصود بالأمن المجتمعي وعلاقته بالأمن الإنساني والذي يعني أساساً بخلق توازن فعلي بين الخصوصية اللغوية، الدينية، أو الإثنية، وبين الحاجة إلى بناء منطق الاندماج الوطني للمواطنين في مجتمع تعددي وعادل. وبحث الدراسة كذلك في جميع أسباب ومصادر التهديد التي تواجه الأمن المجتمعي، دون إهمال أي متغير يكون له صلة بالانتهاكات التي تطال الهويات من قبيل الاستبعاد الثقافي، والدمج القسري، والاذلال الجماعي، والكراهية والشبهة العامة بالثقافات، والتي أصبح ينظر إليها بأنها عوامل حاسمة في انتشار العنف والصراعات والإرهاب والفقر المدقع، وتوصلت الدراسة إلى أن الأمن المجتمعي يركز على ضرورة تكريس شروط الأمن الثقافي للناس أفراد وجماعات، بداية من تقوية البعد الثقافي لحقوق الإنسان، وصون الكرامة الثقافية من خلال ضمان استمرار التمتع الفعلي بالحقوق الجماعية، وبالأخص حقوق الأقليات، وتمكينها من حقها في الهوية الثقافية، مروراً بتعزيز الحكم في سبيل قلب الأوضاع المكرسة لعدم المساواة في المكانة الثقافية، وتعزيز التعايش والسلم الديمقراطي داخل المجتمعات المتنوعة ثقافياً.

أجرى بكاي (2015) دراسة بهدف التعرف إلى دور التنوع الثقافي في تحديد قيم العمل من خلال التعرف على أبعاد الثقافة الوطنية واستكشاف العلاقة بين أبعاد الثقافة الوطنية وقيم العمل للموظفين الجزائريين والكوبيين، وتكونت العينة من (26) موظفا جزائري، و(38) موظفا كوبياً، يعملون في مستشفى الصداقة لطب العيون بمدينة الجلفة في الجزائر، وتم استخدام المنهج الوصفي والاستبانة، وبينت نتائج الدراسة تماثل الجزائريين والكوبيين في بعض أبعاد الثقافة الوطنية واختلافهم في أخرى، وكذلك الأمر بالنسبة لقيم العمل، كما بيّنت النتائج اختلاف أبعاد الثقافة الوطنية، وقيم العمل باختلاف جنسية المواطن، وأيضاً خلصت الدراسة إلى وجود أثر لتفاعل كل من الجنسية وأبعاد الثقافة الوطنية في قيم العمل.

وقام عريان (2016) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر الهوية على الأمن الوطني السوداني ودورها في تحقيق الاستقرار السياسي والاقتصادي والاجتماعي للدولة، والتعرف إلى التنوع العرقي الثقافي والإثني والديني، حيث شملت الدراسة طلبة جامعة أم درمان الإسلامية في السودان الذين بلغت أعمارهم 25 سنة فما فوق، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. ومن أبرز نتائجها أن مشكلة الهوية السودانية نتجت عنها أزمة سياسية واقتصادية واجتماعية، وثقافية، أدت إلى تشابك مشكلة الهوية لجميع جوانبها، وأن حلها هو حل لكثير من الصراعات القبلية والعرقية والإثنية الموجودة في السودان.

وأجرى علي (2016) دراسة هدفت التعرف إلى تأثير التنوع الثقافي في منهج التاريخ على تنمية بعض القيم لدى معلمي وتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، تكونت عينة الدراسة من أربعة من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية بمدرسة الخانكة الإعدادية ومجموعة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الخانكة التابعة لإحدى مديريات التربية في مصر، وتم استخدام المنهج الوصفي من خلال تحليل منهج التاريخ للصف الثاني الإعدادي، والمنهج التجريبي بإجراء تطبيق قبلي وبعدي لأدوات التقويم وتحديد الفروق في الأداء بين التطبيقين، وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج أبرزها أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في كل من القياس القبلي والبعدي، ويوجد فرق دال إحصائياً عند نفس المستوى بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية في كل من القياس القبلي والبعدي.

وأجرت سطوطاح (2017) دراسة هدفت إلى تحديد معالم التنوع الثقافي بالنسبة للأفراد في مؤسسة فريثال في الجزائر، بما يساعد على فهم خصائص كل مجموعة من مجموعات العمل، والتعرف إلى الأسلوب الناجح لإدارتها، وتحديد استراتيجيات التنشئة التنظيمية لزرع الوعي بالاختلافات الثقافية، وبناء جسور تفاهم

بين الثقافات المختلفة، وتكونت عينة الدراسة من العاملين في المؤسسة في الجزائر وعددهم (100) شخص، وتم استخدام المنهج الوصفي والاستبانة لتحقيق الهدف، وتوصلت الدراسة إلى أن المؤسسة تولي أهمية للجوانب الثقافية في ممارسة التنشئة التنظيمية في محاولته لخلق قيم مشتركة بين العاملين فيها، وتحاول المؤسسة بناء وعي بالتباين الثقافي لدى العاملين فيها من خلال نشر الحس بالتنوع الثقافي وأبعاده.

قام Hamamura (2017) بدراسة هدفت إلى اختبار العلاقة بين الاتجاهات الإيجابية نحو العرق والتنوع الثقافي والهوية الاجتماعية. اشتملت الدراسة دراستين فرعيتين على مستوى المجتمع الكلي وعلى مستوى عينة من الأمريكيين واليابانيين. تم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة والاستبانة لجمع البيانات من أفراد العينة. تكونت عينة الدراسة الأولى من (235، 51) شخصاً، وتوصلت إلى وجود ارتباط سلبي بين الهوية الوطنية والاتجاهات نحو التنوع لدى المشاركين من المجتمعات الغربية، وتكونت عينة الدراسة الثانية من (222) مشاركاً من الأمريكيين واليابانيين، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المشاركين من حيث المواقف الإيجابية تجاه التعددية الثقافية تعزى للهوية الثقافية.

وأجرى Lean, Forrest, Dunn (2017) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي الصفوف الدراسية نحو التنوع الثقافي في ولاية نيوساوث ويلز في أستراليا. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة على مستوى الولاية، إذ تم إرسالها عبر الإنترنت إلى (55) ألفاً من المعلمين والطواقم التنفيذية في المدارس العامة في الولاية، وبلغت نسبة الاستجابة (10 %) أي بواقع (688) فرداً ممن استلموا البريد الإلكتروني وقاموا بتعبئة الاستبانة. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أبرزها وجود اختلاف في المواقف بين المعلمين تجاه القيم المتعددة الثقافات، وأن المواقف الموالية للتعدد الثقافي في أقل قوة كانت في المناطق ذات التنوع الأكبر وخصوصاً في المناطق التي يوجد فيها أعلى نسبة من السكان الأصليين.

وقام Wessel, Enyeart, Polacek (2017) بدراسة هدفت التعرف إلى وجهات النظر من قبل الطلاب الجامعيين والدراسات العليا ضمن قسم المهن الصحية الأكاديمية حول التنوع الثقافي والتقبل الثقافي، في جامعة ستوما في أستراليا، واستخدمت الاستبانة والمنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج أبرزها ردود الطلاب ومواقفهم تجاه الإدارة، حيث أجمعوا على أن الإدارة تقوم على نمذجة الكفاءات الثقافية، ومعالجة التنوع في المناهج الدراسية، وزيادة المعرفة بالتنوع الثقافي.

مما سبق يتبين تنوع العينة في الدراسات السابقة، فمنهم أخذ عينة من طلبة جامعة تفوق أعمارهم 25 عاماً مثل دراسة عريان (2016)، ومعلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس مثل دراسة علي (2016)، وموظفين مثل دراسة بكاي (2015)، وعينة تكونت من المجتمع الكلي مثل دراسة Hamamura (2017)، أما الدراسة الحالية فتكونت من طلبة الدراسات العليا من كلياتين مختلفتين (علمية وإنسانية). وما يميز هذه الدراسة أنها من أوائل الدراسات العربية، في حدود علم الباحثين، التي تبحث في مستوى تقبل التنوع الثقافي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة من وجهة نظر الطلبة، إذ إن الدراسات السابقة ركزت على التنوع الثقافي وأثره على الطلاب في جميع المراحل المدرسية والجامعية، لكنها لم تنطرق لنظرة الطلبة اتجاه مدرسيهم وتقبلهم للتنوع الثقافي، وقد تم الاستفادة من الدراسات العربية والأجنبية في تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها، وتطوير الأداة، وتميزت هذه الدراسة بمحاولتها تحليل وجهة نظر طلبة الجامعة الأردنية حول تقبل أعضاء هيئة التدريس للتنوع الثقافي، ولأن التنوع الثقافي أصبح سمة تميز المجتمعات والجامعات في وقتنا الحاضر، وأصبح من الضروري تقبل هذا النوع من التنوع الثقافي الذي يعمل على تكامل المجتمعات.

ومما سبق نجد أن التنوع الثقافي ما هو إلا المحرك الرئيسي للتنمية المستدامة للأفراد والمجتمعات المحلية والبلدان. ولهذا فإن وضع نهج عالي فعال للتنمية المستدامة والتعليم من أجل التقدم يتطلب تناول جوانب احترام التنوع الثقافي الذي يقوم على المساواة الكاملة بين الأفراد واحترام الاختلاف، والنظر إلى هذا الاختلاف بوصفه مصدر إثراء للمعلومات وتطور للمجتمعات، ولذا تهدف هذه الدراسة إلى تعرف مستوى تقبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي للطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. ف

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تحتل دراسة التنوع الثقافي في سياق البيئة التعليمية باهتمام متزايد من قبل الباحثين في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسات التي بينت وجود آثار إيجابية للتنوع الثقافي في تحسين سلوكيات ومخرجات في مختلف المنظمات، كدراسة Pudelko و Gibson, Hajro (2017) التي أظهرت وجود أثر إيجابي للتنوع الثقافي في زيادة فاعلية فريق العمل ودراسة Vezzali, Gocłowska, Stathi (2016) التي أكدت على دور التنوع الثقافي في زيادة مستوى الإبداع لدى الأفراد في المنظمات. وبالرغم من أهمية التنوع الثقافي واهتمام المنظمات والباحثين به، فإن الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع ما زالت قليلة، ومنها الدراسات التي أجريت بصفة خاصة في البيئات الأردنية ومنها الجامعات. وهذا يعني أن مشكلة الدراسة تظهر من خلال قلة الدراسات الأردنية السابقة في هذا المجال. ومن هنا تتمثل مشكلة الدراسة بالتعرف إلى مستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية للتنوع الثقافي بين الطلبة، ويتفرع من هذه المشكلة الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي للطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي لدى الطلبة تعزى لمتغيرات الجنس والكلية؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن مستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي بين الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، كما تهدف إلى تحديد ما إذا كانت هنالك فروق في إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لجنس (ذكر، أنثى)، والكلية (علمية، إنسانية).

أهمية الدراسة:

يؤمل أن يستفيد من الدراسة الجهات الآتية:

- وزارة التعليم العالي من خلال طرح مساقات جديدة تتضمن أهمية التنوع بشكل عام والتنوع الثقافي بشكل خاص.
- القائمين على التدريس من أجل تنبيههم إلى أهمية تقبل التنوع الثقافي ودوره في عمليتي التنمية والتطوير.
- يؤمل أن تنثري هذه الدراسة الجانب المعرفي للدراسات العلمية المتعلقة بتقبل أعضاء الهيئة التدريسية للتنوع الثقافي.

حدود الدراسة:

تتحدد حدود الدراسة بالآتي:

- الحدود الموضوعية: التعرف إلى مستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي للطلبة من وجهة نظرهم.
- الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على كلية العلوم التربوية، وكلية الملك عبد الله الثاني لتكنولوجيا المعلومات في الجامعة الأردنية.
- الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على طلبة الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) في كلية العلوم التربوية، وكلية الملك عبد الله الثاني لتكنولوجيا المعلومات في الجامعة الأردنية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال العام الدراسي 2017 / 2018.

مصطلحات الدراسة:

تتبنى الدراسة التعريف الآتي:

التنوع الثقافي: يعرف Tolgambayeva و Sorooshian (2016) التنوع الثقافي بأنه الفروق بين أفراد المجموعة الواحدة أو الأفراد الذين ينتمون إلى مجموعات مختلفة من حيث متغيرات مثل الجنس، والعمر، والجنسية، والعرق، والدين، واللغة، والطبقة الاجتماعية، والمهارات والقدرات. ويعرف إجرائياً بأنه تباين أفراد المجموعة من حيث العوامل المؤثرة في الثقافة مثل العادات، والتقاليد، واللغة، والجنسية، والأصول وغيرها. ومن هنا فإن أية عوامل لا تؤثر في ثقافة الفرد وتظهره بصورة مغايرة للآخرين في نفس المجموعة أو بالنسبة لمجموعة أخرى لا تدخل ضمن التنوع الثقافي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لأنه المنهج الأنسب للدراسة الحالية التي تسعى إلى الكشف عن مستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية للتنوع الثقافي لدى طلبتهم.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا في كليتي الملك عبد الله الثاني لتكنولوجيا المعلومات وكلية العلوم التربوية بطريقة قصدية، كونهما أكثر كليتين تحتويان على عدد من طلبة الدراسات العليا، وأكثر كليتين بهما أعداد من الطلبة الوافدين من عرب وأجانب في الدراسات العليا، وبلغ عدد طلبة الدراسات العليا في الكليتين (1300) طالب وطالبة تقريباً حسب إحصائيات الجامعة الأردنية للعام الدراسي 2017 / 2018 منهم 140 طالباً وطالبة من الوافدين.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث تم الاختيار عن طريق الحاسوب بالتعاون مع قسم الخدمات الفنية بدائرة القبول والتسجيل، حيث تم إعطاء كل طالب في كل كلية رقماً تسلسلياً ومن ثم تم الاختيار عشوائياً بواسطة الحاسوب، بنسبة 8 %، وقد روعي في اختيار العينة أن يكونوا من الوافدين من العرب والأجانب، من مجتمع الدراسة، وتكونت من (100) طالب وطالبة، في ضوء متغيرات الدراسة (الجنس والكلية). وزعت عليهم أداة الدراسة، وبعد جمع الاستبانات بلغ عدد المسترجع منها (92) استبانة، وتم استبعاد (3) استبانات منها بسبب عدم اكتمال إجابة المبحوثين عليها، وبالتالي بلغت العينة النهائية للدراسة (89) طالباً وطالبة، وفيما يلي يبين الجدول (1) توزيع أفراد العينة حسب الجنس والكلية.

جدول (1): توزيع خصائص عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والكلية

المتغير	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	31
	أنثى	58
الكلية	العلوم التربوية	51
	الملك عبد الله الثاني لتكنولوجيا المعلومات	38
	المجموع	89
		100 %

متغيرات الدراسة :

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية :

أولاً : المتغيرات المستقلة : تقديرات الطلبة على فقرات أداة الدراسة .

ثانياً : المتغيرات الوسيطة :

- الجنس : وله فئتان : ذكر، أنثى.

- الكلية : ولها مستويان : كلية العلوم التربوية ، كلية الملك عبد الله الثاني لتكنولوجيا المعلومات .

ثالثاً : المتغيرات التابعة : مستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي للطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم .

أداة الدراسة :

تم تطوير أداة الدراسة بالرجوع الى الدراسات السابقة، مثل دراسة كل من سطوطاح (2017) ودراسة . Enyeart et al (2017)، و. Forrest et al (2017) وتكونت الأداة بصورتها الأولية من (25) فقرة. وقد تم تصميم الاستجابة على أداة الدراسة وفق التدرج الخماسي حسب نموذج ليكرت الخماسي كما يلي : مستوى كبير جداً ولها (5) درجات، ومستوى كبيرة ولها (4) درجات، ومستوى متوسطة ولها (3) درجات، ومستوى قليلة ولها (درجتان)، ومستوى قليلة جداً ولها (مستوى واحدة) فقط (الكيلاوي والسعود، 2016).

المعيار المعتمد للحكم على درجة التقدير :

تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدرج النسبي؛ بهدف إطلاق الأحكام على الأوساط الحسابية للمقياس والأبعاد التي التابعة له والفقرات التي تتبع الأبعاد، وذلك كما في الجدول (2).

جدول (2): معيار الحكم على الأوساط الحسابية للمقياس والأبعاد التابعة له والفقرات التابعة للأبعاد

الدرجة	فئة المتوسطات الحسابية
مرتفعة	5.00 - 3.67
متوسطة	3.66 - 2.34
منخفضة	2.33 - 1

علماً أن المعيار سالف الذكر تمّ التوصل إليه عن طريق حساب المدى لتدرج ليكرت الخماسي وذلك على النحو الآتي :

$$\text{المدى} = \text{التدرج الأعلى} - \text{التدرج الأدنى} = 5 - 1 = 4$$

ثم تمّ حساب طول كل فئة من فئات المعيار بعد تبني عدد الأحكام المرغوب بها على النحو الآتي :

$$\text{طول الفئة} = \text{المدى} / \text{عدد الأحكام} = 4 / 3 = 1.33$$

تمّ إضافة طول الفئة للمرة الأولى إلى التدرج الأدنى في تدرج ليكرت الخماسي، إضافة طول الفئة للمرة الثانية إلى ناتج عملية الجمع الأولى سالف الذكر، ثم إضافة طول الفئة للمرة الأخيرة إلى ناتج عملية الجمع الثانية سالف الذكر.

صدق الاستبانات:

(1) صدق المحكمين (الظاهري):

تم عرض الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، وقد طلب إليهم تحديد مستوى ملائمة الفقرات ومستوى وضوحها، وسلامتها اللغوية، وكذلك ذكر أي تعديلات مقترحة واقتراح الفقرات التي يرون ضرورة إضافتها، وحذف الفقرات غير الضرورية، وقد تم اعتماد معيار اتفاق (80 %) بين لجنة المحكمين ليصار إلى التعديل والحذف والإضافة، وبعد إعادة الأداة تم إجراء التعديلات المقترحة التي أوردتها المحكمون في توصياتهم، وفي ضوء التعديلات تم إلغاء فقرة واحدة فقط لتشابهها في المعنى مع فقرة أخرى لتصبح الأداة في شكلها النهائي مكونة من (24) فقرة.

(2) صدق الاتساق البنائي:

لإيجاد صدق الاتساق البنائي تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين كل فقرة مع الاتجاه ككل، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (20) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للأداة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.330**	9	.396**	17	.544**
2	.507**	10	.478**	18	.563**
3	.427**	11	.657**	19	.516**
4	.476**	12	.662**	20	.339**
5	.566**	13	.654**	21	.424**
6	.612**	14	.553**	22	.567**
7	.458**	15	.575**	23	.504**
8	.561**	16	.614**	24	.374**

**دال إحصائياً عند مستوى 0.01

يبين الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للأداة جاءت جميعها أكبر من (0.30) وتراوح بين (0.330 و0.662)، وهي قيم مناسبة وتدل على صدق البناء لمقياس التنوع الثقافي.

(3) صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق بناء أداة الدراسة بحساب معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك من خلال إظهار درجة اتساق كل فقرة من الفقرات مع الأداة، وقد بلغت قيم معاملات الاتساق الداخلي (ألفا) كما في الجدول (4).

جدول (4): قيم معاملات كرونباخ ألفا لقياس صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة

الفقرة	قيمة ألفا	الفقرة	قيمة ألفا
1	0.83	13	0.87
2	0.82	14	0.86
3	0.81	15	0.88
4	0.83	16	0.87
5	0.80	17	0.87
6	0.83	18	0.88
7	0.82	19	0.86
8	0.82	20	0.86
9	0.80	21	0.86
10	0.82	22	0.87
11	0.82	23	0.87
12	0.82	24	0.86

ثبات فقرات الاستبانة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (5) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا للفقرات واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (5): معامل الثبات كرونباخ ألفا لفقرات الأداة

الفقرة	قيمة ألفا	الفقرة	قيمة ألفا
1	0.87	13	0.91
2	0.86	14	0.90
3	0.88	15	0.91
4	0.87	16	0.90
5	0.87	17	0.91
6	0.88	18	0.90
7	0.86	19	0.91
8	0.86	20	0.91
9	0.86	21	0.90
10	0.87	22	0.91
11	0.87	23	0.89
12	0.86	24	0.91

يتبين من الجدول (5) أن معاملات الثبات تراوحت بين 0.86 - 0.91، وتعدّ معاملات الثبات مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية، ومن هنا يمكن وصف إدارة الدراسة هذه بالثبات العالي، وأن البيانات التي تم الحصول عليها من خلال تطبيق أداة الدراسة تخضع لدرجة عالية من الاعتمادية ويمكن الوثوق بصحتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها ومناقشتها وذلك على النحو الآتي:

1. نتائج السؤال الأول ومناقشته: ما مستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي بين الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة من أجل الإجابة عن السؤال وتحديد مستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي بين الطلبة، وتظهر النتائج في الجدول (2).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والرتبة لتقديرات عينة الدراسة لمستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي بين الطلبة مرتبة تنازليا

الرقم الترتيبي	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	13	يحترم الخصوصيات الثقافية للطلبة	4.24	0.72	مرتفع
2	10	الأداء المتميز هو المعيار الأساسي لتقييم الطلبة	3.88	0.89	مرتفع
2	2	يؤمن بثقافة الاختلاف للأفراد والمجتمعات	3.88	0.77	مرتفع
4	17	يرى أن التنوع الثقافي أمر أساسي يعكس مدى تفتح عقلية الأفراد ويشجع عليه	3.81	0.85	مرتفع
5	9	يقيم الطلبة بشكل موضوعي بعيد عن العنصرية والتمييز	3.76	0.87	مرتفع
5	16	يشجع على تقبل الثقافات الأخرى مع الحرص على التمسك بالثقافة الأساسية لمجتمعه	3.76	0.92	مرتفع
7	20	يؤمن بأن الانفتاح على الثقافات الأخرى يمكننا من الاستفادة من مستجدات البحوث العلمية	3.75	0.77	مرتفع
7	7	يصغي إلى الطلبة ولا يقطعهم أثناء طرح قضايا للنقاش	3.73	0.54	مرتفع
9	24	يتمتع بمرونة كبيرة في تقبله الرأي الآخر	3.71	0.90	مرتفع
10	23	يشجع الرجوع إلى مراجع ودراسات عربية وعالمية للاطلاع عليها بالإضافة إلى الدراسات المحلية	3.66	0.64	متوسط
10	15	يرى أن الانفتاح على العالم ينسجم ويتفق مع الدين والثقافة	3.66	0.97	متوسط
12	1	يشجع على استخدام لغة الحوار بين الطلبة	3.63	0.69	متوسط
13	3	يؤمن بأن الاختلاف في الرأي لا يفسد للود قضية	3.58	0.70	متوسط
14	8	يمنح الطلاب فرصا عادلة لسماع شكاويهم	3.57	0.54	متوسط
15	4	يسمح بتبادل الآراء ولا يقيد حرية التعبير	3.56	0.80	متوسط
16	21	يشجع الطلبة على العمل الجماعي	3.45	0.99	متوسط
17	12	يضبط نفسه ولا ينفعل عند حدوث أي اختلاف في الرأي	3.33	0.84	منخفض
18	14	يوزع الواجبات والحقوق ويعطي فرصا للمشاركة بالنشاطات والمؤتمرات بعدالة بين الطلبة.	3.16	0.95	منخفض

جدول (6): يتبع

الترتيب	الرقم	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
19		5	يتقبل النقد البناء من الطلبة بصدر رحب	3.08	0.70	منخفض
20		22	يقوم باستخدام اللغة الأجنبية بالإضافة للغة العربية أثناء التعليم	3.07	1.34	منخفض
21		19	يشجع على قيم التنافس وينشرها بين الطلبة	3.01	0.86	منخفض
22		18	يشجع على إقامة علاقات بين الطلبة متعددي الثقافات	2.92	0.79	منخفض
23		11	لا يميز بين الطلبة على أساس العرق أو الجنس	2.89	1.02	منخفض
24		6	لا يفرق بين الطلبة على أساس المنابت والأصول	2.30	1.02	منخفض
			الكلية	3.47	0.32	متوسط

يلاحظ من الجدول (6) أن مستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي بين الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم جاءت بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.47)، والانحراف المعياري (0.320)، وقد حصلت الفقرات التالية على درجة تقدير مرتفعة وعلى الترتيب على النحو الآتي: يحترم الخصوصيات الثقافية للطلبة، الأداء المتميز هو المعيار الأساسي لتقييم الطلبة، يؤمن بثقافة الاختلاف للأفراد والمجتمعات، يرى أن التنوع الثقافي أمر أساسي يعكس مدى تفتح عقلية الأفراد ويشجع عليه، يقيم الطلبة بشكل موضوعي بعيداً عن العنصرية والتمييز، يشجع على تقبل الثقافات الأخرى مع الحرص على التمسك بالثقافة الأساسية لمجتمعه، يؤمن بأن الانفتاح على الثقافات الأخرى يمكننا من الاستفادة من مستجدات البحوث العلمية، يصغي إلى الطلبة ولا يقاطعهم أثناء طرح قضايا للنقاش، يتمتع بمرونة كبيرة في تقبله الرأي الآخر، وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود مجموعة من الخصائص العامة المشتركة بين أعضاء الهيئة التدريسية المتعلقة باحترام الخصوصية الثقافية والدينية للطلبة، واعتماد معيار تميز الأداء عند تقييم الطلبة، والإيمان بثقافة الاختلاف بين المجتمعات والأفراد، والنظرة إلى التنوع الثقافي بوصفه أمراً يجب تشجيعه مع الحفاظ على الثقافة الأساسية للمجتمع، والإيمان بأهمية التنوع الثقافي وإمكانية الاستفادة منه خاصة في مجال مستجدات البحوث العلمية، فضلاً عن المرونة لدى غالبية أعضاء هيئة التدريس بتقبل الرأي الآخر والإصغاء للطلبة. وفي المقابل، فإن هناك بعض الفروق الشخصية بين أعضاء الهيئة التدريسية في مجالات مثل إعطاء الفرصة للمشاركة بالأنشطة والمؤتمرات، وتقبل النقد بصدر رحب، والجمع بين اللغتين العربية والأجنبية أثناء التعليم، والتشجيع على إقامة العلاقات مع الطلبة من ثقافات أخرى، أو التمييز بين الطلبة على أساس الجنس والأصل.

بينما حصلت الفقرات التالية على درجة تقدير متوسطة وعلى الترتيب على النحو الآتي: يشجع الرجوع إلى مراجع ودراسات عربية وعالمية للاطلاع عليها، بالإضافة إلى الدراسات المحلية، يرى أن الانفتاح على العالم ينسجم ويتفق مع الدين والثقافة، يشجع على استخدام لغة الحوار بين الطلبة، يؤمن بأن الاختلاف في الرأي لا يفسد للود قضية، يمنح الطلاب فرصاً عادلة لسماع شكاويهم، يسمح بتبادل الآراء ولا يقيد حرية التعبير، يشجع الطلبة على العمل الجماعي، وقد يعزى ذلك إلى أن الطلبة يدركون أهمية التواصل الاجتماعي بينهم وبين أعضاء الهيئة التدريسية، والتي تعرف بأنها القدرة على العمل مع الجماعة لتحقيق هدف محدد من خلال تنظيم السلوك، الذي يتطور من خلال عملية التعلم والتفاعل، حيث يساعد اكتساب المتعلم لمهارات التواصل الاجتماعي في نمو شخصيته، وتعزيز الثقة بنفسه، والقدرة على التواجد، والتفاعل مع أقرانه، ومشاركتهم، والتعاون معهم، وضبط انفعالاته في المواقف الاجتماعية، كما تطلق لديه روح الابتكار، والإبداع في حدود طاقته العقلية والجسدية، ذلك أن أحد أهداف التربية هو تعزيز التعاون بين المتعلمين، والتفاعل والتواصل فيما بينهم، وذلك من خلال تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لديهم. وقد

يعزى ذلك كذلك إلى إدراك عينة الدراسة أن احترام التنوع الثقافي للطلبة يعتبر من الأخلاق التي يجب أن يتحلى بها عضو هيئة التدريس، حيث تعد الأخلاق من أهم مقومات حياة الإنسان، فهي الدافع والمحرك للسلوك الإنساني والمحددة له، وبالنظر إلى طبيعة الإنسان وميله إلى الحياة في جماعة يؤثر بها، فإنه يحتاج في بناء علاقته بهذه الجماعة إلى ما ينظم حركته اليومية وتفاعله معهم، لتحقيق مجمل الأحداث التي ترنو إليها الجماعة. وهنا يأتي دور القيم الأخلاقية عامة للاضطلاع بهذه المهمة، فالغاية التي تسعى الجماعة البشرية إلى تحقيقها في هذا الاتجاه، هي تكوين أنساقٍ قيمية أخلاقية يحتمون خلفها، فمجموعة القيم الأخلاقية لدى أي فرد أو جماعة من الجماعات تمثل نوعاً من المحددات والضغوط الاجتماعية التي تؤثر في سلوك أفراد هذه الجماعة تأثيراً مباشراً.

وحصلت الفقرات الآتية على درجة تقدير منخفضة وهي على الترتيب: (يضبط نفسه ولا ينفعل عند حدوث أي اختلاف في الرأي)، (يوزع الواجبات والحقوق ويعطي فرصاً للمشاركة بالانشاطات والمؤتمرات بعدالة بين الطلبة)، (يتقبل النقد البناء من الطلبة بصدر رحب)، (يقوم باستخدام اللغة الأجنبية بالإضافة للغة العربية أثناء التعليم)، (يشجع على قيم التنافس وينشرها بين الطلبة)، (يشجع على إقامة علاقات بين الطلبة متعددي الثقافات)، (لا يميز بين الطلبة على أساس العرق أو الجنس)، (لا يفرق بين الطلبة على أساس المنابت والأصول). وقد يعزى ذلك إلى إدراك عينة الدراسة بأن التعليم يهدف لحل النزاعات لتمكين الطلبة من حل نزاعاتهم بطرق آمنة وسلمية بعيدة عن العنف، من خلال المعارف والعمليات ومهارات الحياة والقيم والتواصل الفعال والحوار، والتفكير التحليلي لتعليم الأفراد كيفية منع النزاعات، وإدارتها وحلها بسلام وتحولها إلى علاقات إيجابية، لإقامة بيئة تعليمية ومجتمعات تتسم بالسلامة والأمن والأمان، وأن أهم مهارات الحياة التي تركز عليها ثقافة التنوع تكمن في تحقيق السعادة، ومواجهة التحديات والمشكلات، والتعامل بثقة وكفاءة مع النفس والآخرين، والعيش بقاعية، وتحقيق حياة أفضل، والتعامل مع الضغط والتوتر، والتواصل، وإدارة المشاعر، وصنع القرارات، وحل المشكلات، وتنمية التفكير الناقد، والقدرة على التكيف، والتفاوض، والاستماع، والعمل ضمن فريق، وصنع القرار، والوعي بالذات، والتسامح، وتحمل المسؤولية. وقد يعزى ذلك أيضاً إلى إدراك الطلبة أن للمناخ التعليمي دوراً بالغ الأهمية في المؤسسات التعليمية، حيث يوفر قنوات الاتصال بين الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية، وينبغي تنفيذ مختلف المشروعات بين المؤسسات التربوية في الدول المختلفة بهدف حل المشكلات المشتركة، كذلك فإن تشكيل اتحادات عالمية للطلبة والباحثين تعمل على تحقيق الأهداف المشتركة، وعلى القائمين على التعليم الارتقاء بإمكانات الفرد، ومن الأسس الضرورية لتحقيق مستوى عالٍ من التكافل الاجتماعي تنمية الإحساس بتقدير الذات، والرغبة في الإنجاز عند الطلبة، وهذا يحتاج مساحة من الحرية والاستقلالية للمؤسسات التربوية، وهذا يلزم تدريب المعنيين بالعملية التعليمية على قيم السلام واحترام الآخر على منهجيات قابلة للتطبيق في مجتمعاتهم وتجريب تلك المنهجيات، وتقويم مدى نجاحها. ويعزى ذلك إلى إدراك الطلبة بأن الأستاذ الجامعي يعد عنصراً جوهرياً في العملية التعليمية؛ لأنه يقود العمل التربوي والتعليمي، ويتعامل مع الطلبة مباشرة، فيؤثر في تكوينهم العلمي والاجتماعي، ويعمل على تقدم المؤسسات وتطويرها، وحمل أعباء رسالتها العلمية والعملية في خدمة المجتمع، حيث يتمثل دور عضو هيئة التدريس بالإضافة إلى إكساب الطلبة المفاهيم العلمية فإنه يعمل على تحفيز الطلبة على الاعتزاز بهويتهم والانتماء إلى ثقافتهم ولغتهم ووطنهم واحترام الآخر. ويعد عضو هيئة التدريس عنصراً أساسياً في تشكيل هوية الطلبة القادرة على الانصهار في هوية المجتمع الذي ينتمون إليه، من خلال التفاعل مع الطلبة وطبيعة العلاقة السائدة بينهم، إذ يعد عضو هيئة التدريس من العناصر الرئيسية في تنفيذ الأهداف التربوية للجامعة، وبهذا يكون بمثابة الناقل الأمين لقيم المجتمع الثقافية والاجتماعية والسياسية من خلال غرس القيم الوطنية المطلوبة، لذا فإن على الجامعات أن تشجع أجواء الحوار العقلاني مع الطلبة، وأن تفسح للشباب الجامعي حرية التعبير عن أنفسهم وتصوراتهم في حدود النظام والأخلاق، وعضو هيئة التدريس في الجامعة ينبغي أن يكون منظماً في الشرح، ولديه القدرة على الإقناع، مرناً في التفكير وفي أسلوب تعامله مع الطلبة، متقبلاً لرأي الآخرين والنقد، وملتزماً بالنزاهة والموضوعية ويشجع على المشاركة الإيجابية.

واتفقت نتائج الدراسة مع نتيجة دراسة يونس (2010) التي أظهرت فاعلية البرنامج المقترح القائم على الأنشطة اللاصفية في تنمية العقلية الكونية، والاتجاه نحو التنوع الثقافي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة الجغرافيا، واتفقت كذلك مع نتيجة دراسة علي (2016) التي هدفت إلى تعرف تأثير التنوع الثقافي في منهج التاريخ على تنمية بعض القيم لدى معلمي وتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، والتي أظهرت أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في كل من القياس القبلي والبعدي، ويوجد فرق دال إحصائياً عند نفس المستوى بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية في كل من القياس القبلي والبعدي. واتفقت كذلك مع نتيجة دراسة Enyeart et al. (2017) التي هدفت التعرف إلى وجهات النظر من قبل الطلاب الجامعيين والدراسات العليا ضمن قسم المهن الصحية الأكاديمية حول التنوع الثقافي والتقبل الثقافي، حيث أجمعوا على أن الإدارة تقوم على نمذجة الكفاءات الثقافية، ومعالجة التنوع في المناهج الدراسية وزيادة المعرفة بالتنوع الثقافي. واتفقت كذلك مع نتيجة دراسة Forrester et al. (2017) التي هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي الصفوف الدراسية نحو التنوع الثقافي في ولاية نيوساوث ويلز في أستراليا. وتوصلت إلى وجود اختلاف في المواقف بين المعلمين تجاه القيم المتعددة الثقافات، وأن المواقف الموالية للتعديد الثقافي في أقل قوة كانت في المناطق ذات التنوع الأكبر وخصوصاً في المناطق التي يوجد فيها أعلى نسبة من السكان الأصليين.

2. نتائج السؤال الثاني ومناقشته: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي لدى الطلبة تعزى لمتغيري الجنس والكلية؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي بين الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تبعاً لمتغيري الجنس والكلية، وتظهر النتائج في الجدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لمستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي تبعاً لمتغيري الجنس والكلية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المتغير
			الجنس
0.33	3.63	31	ذكر
0.28	3.40	58	أنثى
			الكلية
0.38	3.49	51	كلية العلوم التربوية
0.21	3.48	38	كلية الملك عبدالله الثاني
0.32	3.47	89	المجموع

يلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي بين الطلبة، إذ حصلت فئة الذكور على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.61) بانحراف معياري بلغ (0.33) وفي المقابل جاءت قيم المتوسطات الحسابية لكلية العلوم التربوية وكلية الملك عبدالله الثاني متقاربة إذ بلغت (3.48، 3.49) وبانحراف معياري (0.38، 0.21) على التوالي. ومن أجل التعرف على دلالة هذه الفروق عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تم تطبيق اختبار "ت" وجاءت النتائج كما هو مبين الجدول (8).

جدول (8): نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق في تقديرات عينة الدراسة لمستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي بين الطلبة، تبعاً لمتغيري الجنس والكلية

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	31	3.63	0.33	2.330	0.036
	أنثى	58	3.40	0.28		
الكلية	كلية العلوم التربوية	51	3.49	0.38	1.015	0.512
	كلية الملك عبدالله الثاني	38	3.48	0.21		

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي بين الطلبة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى للجنس، إذ بلغت قيمة ت (2.330) بمستوى الدلالة بلغ (0.036). كما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية للتنوع الثقافي بين الطلبة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى للكلية، إذ بلغت قيمة ت (1.015) ومستوى الدلالة (0.512).

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية للتنوع الثقافي لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس، وجاء الفرق لصالح فئة الذكور مقارنة بفئة الإناث. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الكلية. وقد تعزى النتيجة المتعلقة بالفروق تبعاً لمتغير الكلية إلى أن الطلبة يتعاملون مع أعضاء الهيئة التدريسية الذين تجمعهم خصائص متشابهة، من حيث الآليات المتبعة في تدريس طلبة الجامعة، والانسجام بين الممارسات ونصوص الدستور الأردني التي كفلت عدم التمييز بين الأفراد، والالتزام بتعليمات ولوائح الجامعة بهذا الصدد. إضافة إلى وعيهم بغض النظر عن الكلية بأن التنوع الثقافي يعد أساس التنمية المستمرة للدولة وللأشخاص والدول، مما ينعكس بشكل إيجابي على المشهد العالمي ككل. وهو يؤثر على مسيرة التعليم سواء على الصعيد المحلي أو الإقليمي أو العالمي، ويساهم في تنوع التعليم وزيادة الخبرات والثقافات وتبادلها بين الشعوب، وهذا يدفع عجلة التطور إلى الأمام، ويعطي للأفراد حرية التعبير عن أفكارهم ونشر ثقافتهم وتبادل آرائهم مع غيرهم من الأشخاص، سواء الآراء السياسية أو الأدبية أو الاقتصادية أو الفنية أو الدينية أو غيرها، ويؤثر وجهات النظر، ويشكل بؤرة لتبادل كل ما هو مفيد، كما يساهم في تحقيق الديمقراطية بصورة راقية عبر وسائل التواصل.

ولم يجد الباحثان أية دراسة سابقة من التي تناولوها في دراستهم درست متغيرات كذلك التي تناولتها الدراسة الحالية.

الاستنتاجات:

مما سبق ومن خلال عرض نتائج الدراسة تبين ما يلي:

1. إن مستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي بين الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم جاءت بمستوى متوسط.
2. بينت النتائج أن الفروق بين تقديرات الطلبة لمستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي كانت دالة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور وكانت غير دالة لمتغير الكلية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

- ضرورة تشجيع أعضاء الهيئة التدريسية على الاستمرار بالتحلي بالسمات الإيجابية التي تنبثق على التنوع الثقافي، وضرورة نشر الوعي بأهمية التنوع الثقافي والدور الإيجابي الذي يؤديه في تحسين البيئة التعليمية، ومستويات التفاعل بين الطلبة التي تؤدي إلى اكتساب المعرفة وتحسين القدرات وتطوير المهارات، وضرورة إيجاد الصيغ المناسبة التي تساعد الطلبة على الاستفادة من التنوع الثقافي لكي تصبح الثقافات المتعددة بمثابة رأس مال ثقافي ينعم به جميع الطلبة.
- ضرورة أن تولي الجامعات مزيداً من الاهتمام بالطلبة عن طريق إضافة العديد من المواد الدراسية والأنشطة اللاصفية وإقامة المؤتمرات والندوات التي تعزز عملية احترام التنوع الثقافي.
- إجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع وربطها بمتغيرات أخرى.

المراجع:

بكاي، عبدالمجيد (2015). التنوع الثقافي وعلاقته بالقيم التنظيمية داخل المنظمات متعددة الجنسيات في الجزائر: دراسة ميدانية بمستشفى طب العيون صداقة الجزائر - كوبا بولاية الجلفة. *مجلة دراسات وأبحاث جامعة الجلفة*، 21، 395-414.

الراحلة، عبدالرزاق (2011). *المسؤولية الاجتماعية*. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع. سطوطاح، سميرة (2017). *التنشئة التنظيمية وإدارة التنوع الثقافي في المؤسسة: دراسة ميدانية بمؤسسة فرتيال - عنابة*. دراسات الجزائر، 53، 296-308.

سنا، منغيز (2013). *التنوع الثقافي من منظور الأمن المجتمعي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة سطيف، الجزائر.

عريان، هاشم (2016). *التنوع الثقافي والاثني وأثره على الأمن الوطني السوداني* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

عزوزي، حسن (2009). *التنوع الثقافي في ظل العولمة*. مجلة الوعي الاسلامي، 46 (524)، 73-72.

علي، هشام (2016). تأثير التنوع الثقافي في منهج التاريخ على تنمية بعض القيم لدى معلمي وتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، 81، 219-238.

الكيلاني، لبنى، والسعود، راتب (2016). مستوى المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات. *المجلة التربوية الأردنية*، 1 (1)، 229-289.

منظمة أنا ليندا الأورومتوسطية للحوار بين الثقافات (2008). *كيف تواكب التنوع داخل المدارس: طرق تدريس وتعلم التنوع الديني*. الاسكندرية، مصر: منظمة أنا ليندا الأورومتوسطية للحوار بين الثقافات.

منظمة اليونسكو (2001). *إعلان اليونسكو العالمي بشأن التنوع الثقافي*. اليونسكو، متوفر على الموقع <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001246/124687a.pdf#page=60>

يونس، إدريس سلطان (2010). فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة اللاصفية في الجغرافيا في تنمية الكونية والاتجاه نحو التنوع الثقافي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، *دراسات في المناهج وطرائق التدريس*، مصر، 159، 146-182.

Enyeart, S., T. M., Wessel, M. T., & Polacek, G. N. (2017). Perceptions of Cultural Competency and Acceptance among College Students: Implications for Diversity Awareness in Higher Education. *ABNF Journal*, 28(2), 25-33.

- Forrest, J., Lean, G., & Dunn, K. (2017). Attitudes of Classroom Teachers to Cultural Diversity and Multicultural Education in Country New South Wales – Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(5), 17-34.
- Hajro, A., Gibson, C., & Pudelko, M. (2017). Knowledge Exchange Processes in multicultural teams: Linking organizational diversity climates to teams' effectiveness. *Academy of Management Journal*, 60(1), 345-372.
- Hamamura, T. (2017). Social identity and attitudes toward cultural diversity: A cultural psychological analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(2), 184-194.
- Holmgren, D., & Jonsson, A. (2013). Cultural diversity in organizations: A study on the view and management on cultural diversity (Master thesis). Umeå School of Business and Economics. University in Umeå, Sweden.
- Hughes, C. (2017). Navigating the cultural complexities of school consultation with contemporary families in a globalized world. In *The Internal Handbook of Consultation in Educational Settings*. New York: Routledge.
- Nadine, S. (2017). Managing Cultural Diversity: The Case of Small & Medium Tourism Enterprises (SMTE). *European Scientific Journal (ESJ)*, 13(12), 562-574.
- Price, E., Gozu, A., Kern, D., Powe, N., Wand, G., Golden, S., & Cooper, L. (2005). The Role of Cultural Diversity Climate in Recruitment, Promotion, and Retention of Faculty in Academic Medicine. *Journal of General Internal Medicine*, 20(7), 565-571.
- Sorooshian, S., & Tolgambayeva, D. (2016). Cultural Diversity and Performance: a Case Study among University Students. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 8(1), 299-307.
- Vezzali, L., Gocłowska, M. A., Crisp, R. J., & Stathi, S. (2016). On the relationship between cultural diversity and creativity in education: The moderating role of communal versus divisional mindset. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 152-157.
- Unisco(2001)<http://www.unesco.org/new/ar/culture/themes/underwater-cultural-heritage/2001-convention/official-text>

الكفاءة النوعية لخريجي كليات التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين

د. إياد علي الدجني¹
أ. نوريحيى إسلیم^{(2)*}
أ. أميرة بسام الأغا²

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](#), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

¹ أستاذ دكتور مساعد في الجامعة الإسلامية - بغزة

² ماجستير - الجامعة الإسلامية - فلسطين

* عنوان المراسلة: nooresleem1991@gmail.com

الكفاءة النوعية لخريجي كليات التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين

الملخص:

هدف البحث التعرف إلى الكفاءة النوعية لخريجي كليات التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين. ولتحقيق الهدف استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء استبانة تكونت من (28) فقرة، موزعة ضمن ثلاثة مجالات (الكفاءة الشخصية، المعرفية والمهنية)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين والمشرفين التربويين العاملين في الدوائر التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي في محافظة غزة، للعام الدراسي (2017 - 2018)، وتم توزيع الاستبانة على العينة التي تكونت من (111) مفردة. وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للكفاءة النوعية لخريجي كليات التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين جاءت بدرجة تقدير (كبيرة) وبوزن نسبي (68.52 %)، وجاء ترتيب المجالات حسب أوزانها النسبية كالتالي: الكفاءة الشخصية بوزن نسبي (72.34 %)، والكفاءة المعرفية بوزن نسبي (69.63 %)، والكفاءة المهنية بوزن نسبي (64.34 %). كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة للكفاءة النوعية للخريجين تبعاً لمتغير (الجنس، طبيعة المهنة، سنوات الخدمة). وقد أوصت الدراسة بإنشاء مراكز خاصة لتأهيل المعلمين بعد التخرج وتعزيز الموازنة بين كفاءات الخريجين ومتطلبات سوق العمل.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة النوعية، كليات التربية، المديرين والمشرفون التربويون.

The Quality Competence of Graduates of Colleges of Education in Palestinian Universities from the Principals and Educational Supervisors' Perspective

Abstract:

The research aimed to identify the quality competence of graduates in colleges of education in Palestinian universities from the principals and educational supervisors' perspective. To achieve the aim, the researchers used the descriptive analytical method, and developed a questionnaire consisting of (28) items, covering three dimensions (personal, cognitive and vocational competence). The population of the study consisted of all principals and educational supervisors working in the educational departments of the ministry of Higher Education in Gaza province in the academic year (2017-2018). The questionnaire was distributed to the randomly selected sample which consisted of (111) respondents. The results showed that the overall assessment degree given by the principals and educational supervisors about the graduates' quality competence in the colleges of education was (high) with a relative weight of (68.52%). The dimensions received these rankings: personal competence (72.34%), cognitive competence (69.63%) and vocational competence (64.34%). Moreover, results showed that there were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \geq 0.05$) among the sample assessment degrees about graduates' quality competence according to these variables: gender; profession nature; years of service. The study recommended establishing special centres for teachers' professional development after graduation so as to match graduates' competences to the labour market requirements.

Keywords: Quality competence, Colleges of education, Principals, Educational supervisors.

المقدمة:

يعد التعليم حجر الأساس في تطوير المجتمع ورفقه، من خلال إسهام مؤسساته المختلفة في تخريج الكوادر البشرية المدربة على العمل في كافة المجالات والتخصصات التي يقدمها التعليم العالي.

كما شددت اليونسكو على اعتبار أن التعليم مهنة كسائر المهن المرموقة، باعتباره أحد المداخل الرئيسية لتحسين نوعية التعليم، لما يشكله من ضابط للنوعية في برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم، ولما يعطيه للمعلمين من شعور بالاستقلالية (عياد، 2013)، وذلك من خلال الهدف العام الذي يتمثل بإنشاء نظام موحد، يركز على العلاقة مع سوق العمل ضمن إطار التنمية الاجتماعية والأولويات الوطنية (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، 2011)، ما جعل موازنة المخرجات مع احتياجات سوق العمل قضية جوهرية تشغل القائمين على التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي، كما يظهر في العديد من المؤتمرات والندوات (المهدي، البوصافي، والحبيسية، 2015).

"يؤدي التعليم العالي دوراً مهماً كونه: يمتلك العملية المتقدمة في السلم التربوي، وهو الإطار الذي تنبثق من خلاله مهمة التطوير والتجديد، ومنه تبدأ عملية التأثير في المخرجات، والعمل على تحسين أدائها، وتقويم أهدافها، وذلك بالموازنة بين التعليم العالي والبحث العلمي من جهة، ومتطلبات سوق العمل من جهة" (معروف، 2012، 2)، حيث تمثل مخرجات التعليم العالي القاسم المشترك لمفهوم تنمية الموارد البشرية المكون من قطبين أساسيين، هما: التربية والاقتصاد، التي تتركز مهمة القطاع الأول في الإعداد والتأهيل، بينما تتركز مهمة القطاع الثاني في توفير فرص العمل للعنصر البشري (صانغ، 2003). وبقدر ما يتم تضافر الجهود والتنسيق بين هذين القطبين بقدر ما يتحدد مستوى الكفاءة بين مخرجات التعليم ومدخلات سوق العمل (تهامي، 2016). ومن ثم تعد كفاءة التعليم العالي انعكاساً للقوى والعوامل المؤثرة فيه سواء كانت داخلية من داخل النظام أو خارجية، فيما يرتبط بالمؤثرات البيئية المحيطة به، فكمية ونوعية المخرجات التي يعدها إنما تمثل انعكاساً لكم وكيف المدخلات التي تفاعلت فيما بينها لإعداد هذه المخرجات بمواصفات قد يقبلها المجتمع (أبو كليل، 2001). ولكي يؤدي التعليم العالي دوره المميز داخليا وخارجيا في التغيير الإيجابي، لا بد أن يتميز إنتاجه بالمستوى والنوعية والجودة في الكم والكيف (الزوازي، 2004). ولهذا فإن قضية تطوير التعليم وإعادة النظر في شعبه وتخصصاته، وتحديد مجموعة من المهارات المتعددة، تعتبر مطلباً ضرورياً وملحاً للارتقاء بالمستوى الكيفي له، ليصبح قادراً على تزويد الخريجين بالمهارات المطلوبة بما يتيح لها فرصاً أفضل للتوظيف، وأداء دور فعال في تحقيق التنمية المجتمعية المنشودة (الدلو، 2016). وحيث إن كليات التربية هي جزء من منظومة التعليم العالي، وتمثل الروافد الرئيسة لإعداد المعلمين، فلا بد أن يكون هناك اهتمام بمواءمة مخرجاتها لسوق العمل من حيث تلبية الاحتياجات الكمية والنوعية للمدارس من المعلمين في مختلف التخصصات، مع تزويدهم بالخبرات النظرية والعملية التي تؤهلهم لمهنة التدريس، باعتبارها أساساً لجميع مجالات العمل والاقتصاد (تهامي، 2016)، "لا سيما أن كليات التربية تعد أكثر الكليات الجامعية تنوعاً في تخصصاتها العلمية والدراسية، وتضم العديد من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين في مختلف التخصصات النظرية والعملية، فهي معنية بإعداد، وتأهيل، وتخريج أعداد كبيرة من المعلمين والمعلمات سنوياً للعمل في مختلف مراحل التعليم، ومن ثم فإن مخرجاتها من حيث (الأعداد) و(الأعداد) سوف تتفاعل علمياً ومهنيًا واجتماعياً مع المجتمع كله ممثلاً في أبنائه وتلاميذه وطلبة المدارس" (الخميسي، 2010، 12). لكن وعلى الرغم من دور الجامعات الحيوي في إعداد الموارد البشرية، والعمل على تلبية حاجات السوق. إلا أن العديد من الدراسات قد أكدت افتقار الخريجين للمهارات المطلوبة لسوق العمل، مثل دراسة Villar و Saurina، Corominas (2010، 108) التي بينت وجود فجوة في التغيرات ما بين مستوى التعليم ومتطلبات سوق العمل على أساس الكفاءة المكتسبة، وأن هناك زيادة على الطلب للمؤهلات ذات التقنية العالية. ودراسة Ndyali (2016، 117) التي أشارت إلى عدم التطابق بين التدريس في مؤسسات التعليم واحتياجات سوق العمل، وذلك لأن غالبية الطلبة يتعلمون من خلال المحاضرات والكتب الدراسية الأكاديمية، مع محدودية فرص الحصول على الخبرة العملية، مع وجود نقص في المعلمين المؤهلين

للتدريس المهني والإبداعي. ودراسة الغنوصي (2014) التي بينت وجود قصور في أداء الخريجين، خاصة في الجوانب الاجتماعية والعملية، ونقص في المهارات والمعارف المرتبطة بالأداء الوظيفي مثل مهارات التواصل وتعليم اللغات، وقد خلصت الكثير من الدراسات الفلسطينية إلى ضعف مستوى خريجي كليات التربية نظراً لما تشهده من زيادة في أعداد الخريجين والمتحسين بها في البرامج المختلفة، مما يستدعي إعادة النظر في برامج تلك الكليات ومدى تحقيقها للأهداف المنشودة من ورائها، بالإضافة إلى تقييم تلك البرامج وإسنادها إلى معايير عالمية (الهسي، 2012). ولهذا أصبح لزاماً على كليات وأقسام التربية في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية والجامعات خاصة، أن تقوم بعملية تطوير مستمر لبرامجها المختلفة، لتتلاءم واحتياجات الطلبة والمجتمع، وأن تعمل على ضمان جودة التعليم المقدم للطلبة الذين سيمارسون مهنة التعليم مستقبلاً، (صبري، وأبودقة، 2006). وأن تقوم الأقسام الأكاديمية والإدارية التابعة لها بتوفير المتطلبات والمؤشرات الموضوعية للعمل التربوي، حتى تتمكن من تحقيق أقصى مستويات الكفاءة النوعية، سواء في المدخلات البشرية، أو المادية، أو العمليات أو المخرجات التعليمية (بافضل والغامدي، 2014)، وأن يكون هناك تظافر للجهود لتحسين نوعية التعليم على جميع المستويات، التي تهدف إلى ملائمة المهارات المطلوبة لتدريب خريجي الجامعات Boccanfuso, Larouche, وTrandafir (2015، 105).

الكفاءة النوعية في التعليم:

التعليم كأي نظام له مدخلاته، وعملياته، ومخرجاته، وبقدر الاهتمام بالمدخلات وتحسينها تنعكس إيجاباً على نوعية المخرجات، ورغبة من المؤسسات التعليمية في تحسين أدائها. فقد سعت إلى البحث عن طرائق ووسائل لتقييم هذا الأداء، فظهرت المصطلحات التي تعبر عن مدى نجاح المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها وتحسين أدائها، ومنها مصطلح "الكفاءة النوعية" الذي تناوله المختصون بالدراسة والتحليل والتقييم (حمد، 2000).

تعد الكفاءة النوعية من أهم ما يجب أن يتميز به المعلم الخريج، صاحب العطاء، فكلما زادت الكفاءة، زاد التأثير الإيجابي في سلوك الطلبة. وقد عرفها الغامدي (2011، 26) بأنها: "قدرة النظام التعليمي على القيام بالأدوار المتوقعة منه، وتحقيق أهدافه المنشودة، وتشمل كل العناصر الداخلة في التعليم مثل البرامج التعليمية، والمناهج الدراسية، والأنشطة المصاحبة لها، والجوانب الإدارية وغيرها". وعرفها خليفة (2004، 404) بأنها: "نوعية التلميذ الذي يخرج من النظام التعليمي، أو أن تتصف مخرجات التعليم بالجودة أو تستحق فيها المواصفات والمعايير التي وضعت لها". "تتمثل الكفاءات النوعية للنظام التعليمي في الأداء الكيفي النوعي للنظام التعليمي، مثل مدى تحقيقه لأهدافه، ومدى ملاءمته للمواصفات الموضوعية له واتصاله بحاجات البيئة، ومدى توافر الأساليب التدريسية الحديثة، وملاءمة أساليب التقويم لقياس قدرة الطالب ومهارته ومعرفته" (أبو حجر، 2008، 18).

تصنيف الكفاءات: صنف الرويشد (2002) الكفاءات التدريسية إلى ثلاثة أقسام (كفايات شخصية، كفايات علمية، كفايات أدائية). بينما قسم حرز الله الكفايات إلى أربعة أنواع هي: كفايات معرفية، كفايات أدائية، كفايات وجدائية، وكفايات إنتاجية (حرز الله، 2016). وصنفت الفتلاوي (2003) الكفاءات إلى أربعة مجالات هي: كفاءة التخطيط للدرس، كفاءة تنفيذ الدرس، كفاءة الاتصال والتفاعل الصفّي، وكفاءة إدارة الصف وتنظيمه. فيما صنفت وزارة التربية والتعليم العالي المعايير المهنية للمعلم إلى ثلاثة مجالات: مجال المعرفة والفهم، مجال المهارات المهنية، مجال الاتجاهات المهنية والقيم (وزارة التربية والتعليم، 2010). أما تصنيف الدراسة الحالية للكفاءة النوعية فكانت بناءً على طبيعة الهدف من الدراسة المتمثل في قياس مستوى الكفاءة النوعية لخريجي كليات التربية في الجامعات الفلسطينية، وفي ضوء التصنيفات النظرية سالفة الذكر، فقد اقترح الباحثون تصنيف الكفاءات النوعية إلى ثلاثة مجالات هي: الكفاءة الشخصية، الكفاءة المعرفية، والكفاءة المهنية.

أولاً: مجال الكفاءة الشخصية: هو "السمات الشخصية التي يجب توافرها في المعلم بهدف تحقيق أهدافه وأهداف المؤسسة التربوية، مثل: القوة الجسمية والعصبية، وقوة الشخصية، الحيوية، والطلاقة اللفظية، والخلق الطيب، القدوة الحسنة والعدالة التامة" (سناني، 2013، 435). بالإضافة إلى قدرته على إقامة علاقات طيبة مع زملائه ورؤسائه، وتصرفه بحكمة في المواقف الحرجة، واحترامه لأراء التلاميذ ومشاعرهم (النجار وسليمان، 2015). وتحدد أيضاً في التزامه بأخلاقيات المهنة، والقدرة على تحمل المسؤولية، ووضوح الصوت والألفاظ، والظهور بالمظهر اللائق من حيث الشكل العام، بالإضافة للعديد من الصفات الأخرى (شاش، 2010).

ثانياً: مجال الكفاءة المعرفية: وتشمل المعرفة الواسعة في مجال التخصص، والاطلاع على التطورات العلمية الحديثة، والاطلاع على أبحاث ودراسات عديدة، وإدراك العلاقات بين المواد التعليمية المختلفة (الزهراني، 2008). وتتمثل أيضاً بمتابعة الاجتماعات وحلقات النقاش المتعلقة بمجال العمل، والتحدث بطلاقة بلغة أجنبية إلى جانب اللغة العربية، والقدرة على التعامل مع الحاسوب بمهارة (الدلو، 2016). بالإضافة إلى معرفته بفلسفة المنهاج الفلسطيني وأهدافه وخطوطه العريضة، وأن يمتلك فهماً ومعرفة بالمحتوى الدراسي وطرائق تعلم الطلبة وفق قدراتهم وخصائصهم النمائية (وزارة التربية والتعليم، 2010).

ثالثاً: مجال الكفاءة المهنية: هو "مجموعة القدرات وما يسفر عنها من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم وتمكنه من أداء عمله وأدواره ومسئولياته، ويلاحظها ويقيمها طلابه، ويمكن أن يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على العملية التعليمية" (وادي، 2013، 361). وتتم من خلال تزويد المعلم بمعلومات وخبرات نظرية تطبيقية في مجالات مختلفة لمهنة التدريس، وأن يكون قادراً على فهم تلاميذه، وميولهم، واتجاهاتهم، وكيفية تنفيذ وعرض المواد الدراسية داخل الفصل (الشخص، خرازة، وتهامي، 2015). كما تظهر في قدرة المعلم على ترجمة المعرفة إلى مهارات وممارسات عملية، مع الأخذ بعين الاعتبار أن الممارسات العملية تُبنى على قاعدتي المعرفة والفهم، وتنمو وتتطور بالاطلاع الواسع وتبادل الخبرات والتجريب والممارسة، وتشمل إعداد الخطط التعليمية واضحة المعالم، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وتوظيف التقويم التربوي بأنواعه، وتوفير مناخ تعليمي يمتاز بالمرونة والابتكار، ويستخدم أساليب تدريسية حديثة (وزارة التربية والتعليم، 2010).

مشكلة الدراسة:

بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة، والنظر إلى نتائجها، فيما يتعلق بالافتقار إلى المهارات اللازمة لسوق العمل. وبحسب توصيات مسح الانتقال من الدراسة إلى سوق العمل لعام (2015) التي أعلن عنها الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني التي تهدف إلى العمل المستمر على تحسين جودة مخرجات التعليم الأكاديمي من خلال المتابعة والتقييم، وقياس مدى مواءمة المخرجات مع احتياجات سوق العمل والبحث على العمل لتطوير المهارات المختلفة للخريجين بهدف زيادة كفاءتهم (الطباع، 2016)، والتي بدورها تتماشى مع نتائج تحديد البيانات بحسب المستوى العلمي، التي أوضحت أن العلاقة بين التعليم والحصول على المهارات الملائمة لسوق العمل كانت عكسية، وأن حملة البكالوريوس فما فوق هم أقل تواضعاً بكثير من خريجي الكليات الجامعية والأقل تعليماً عند تقييم مهاراتهم" (أوراد ومؤسسة كير الدولية، 2015، 10). ما أكد لدى الباحثين الحاجة لتحديد مستوى الكفاءة النوعية للمعلم الفلسطيني في مختلف مجالاتها (الشخصية، المعرفية والأدائية)، وبشكل خاص من قبل سوق العمل المتمثل هنا في المشرفين والمديرين في الحقل التربوي، حيث إن تقويم المعلم يعتبر من أهم المحددات التقويمية في الحكم على مدى كفاءة العملية التعليمية.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الكفاءة النوعية لدى خريجي كليات التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات أفراد العينة لدى توافر مجالات الكفاءة النوعية (الشخصية، المهنية، المعرفية) لدى خريجي كليات التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير (طبيعة المهنة، الجنس، وسنوات الخدمة)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف إلى مستوى الكفاءة النوعية (الشخصية، المهنية، المعرفية) لخريجي كليات التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.
2. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين تقديرات أفراد العينة لدى توافر متطلبات الكفاءة النوعية لخريجي كليات التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير (طبيعة المهنة، الجنس، وسنوات الخدمة)؟

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية والعلمية بما يأتي:

1. معرفة مستوى الكفاءات النوعية المطلوب توافرها لدى خريجي كليات التربية في الجامعات الفلسطينية التي تعد من أهم مجالات التنمية المجتمعية، حيث تعد دراسة مستوى الكفاءات النوعية تغذية راجعة في عملية التخطيط التربوي للتعرف إلى واقعها.
2. قد تفيد نتائج الدراسة كلاً من: كليات التربية بتقليص الفجوة بين الكم المعرفي المكتسب والمهارات المطلوب توافرها في المعلم النوعي، والجهات التربوية المسؤولة في الوزارات ومؤسسات التعليم العالي لرسم خارطة الاحتياجات التطويرية التي تواكب سوق العمل.

حدود الدراسة:

يقتصر البحث على الحدود الآتية:

1. حد الموضوع: تحديد مستوى الكفاءة النوعية في المجالات (الشخصية، المعرفية، المهنية).
2. الحد البشري: المديرين والمشرفين التربويين العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي.
3. الحد المكاني: محافظة غزة.
4. الحد المؤسسي: اقتصر على مجموعة من المدارس والمديريات التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي.
5. الحد الزمني: 2017 - 2018م.

مصطلحات الدراسة:

تضمن هذا البحث بعض المصطلحات التي تحتاج إلى تعريف محدد يوضح للقارئ مدلولها، وسيقوم الباحثون بتبني التعريفات الآتية:

1. الكفاءة النوعية: "هي قدرة النظام التعليمي على القيام بالأدوار المتوقعة منه وتحقيق أهدافه المنشودة، وتشمل كل العناصر الداخلة في التعليم مثل، البرامج التعليمية، المناهج الدراسية، والأنشطة المصاحبة لها، والجوانب الإدارية وغيرها" (الغامدي، 2011، 26). وعرفها خليفة (2004، 404) بأنها: "نوعية التلميذ الذي يخرج منه النظام التعليمي، أو أن تتصف مخرجات التعليم بالجودة أو تستحق فيها المواصفات والمعايير التي وضعت لها"، ويعرفها الباحثون إجرائياً بأنها: "مستوى الكفاءة الشخصية، والمعرفية، والمهنية، لخريجي كليات التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين". ويمكن تحديدها من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة المعدة لذلك.
2. كليات التربية: "هي مؤسسات تعليم عال تهدف إلى إعداد المعلمين" (الهسي، 2012، 9).
3. مدير المدرسة: "المسؤول الأول في مدرسته، وهو المشرف على جميع شؤونها التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية لزملائه، ويؤثر على سلوك وتوجهات العاملين من حوله لإنجاز أهداف محددة" (شاهين، 2011، 7). ويعرفه الباحثون إجرائياً: "هو الشخص الذي يقوم بدوره في تطوير وتنمية كفايات الهيئة التدريسية، ويتطلب مهارات وكفايات وله دور فاعل في قيادة البرنامج التعليمي".
4. المشرف التربوي: هو "القائد الذي يعمل بالتعاون مع جميع ذات العلاقة بالعملية التعليمية، من مديرين ومعلمين ومجتمع محلي، بهدف تحسين تلك العملية، والسعي لتحقيق الأهداف المرسومة بأقل الجهود وأعلى المنافع التربوية" (حمدان، 2005، 10). ويعرفه الباحثون إجرائياً: "هو أحد عناصر النظام التعليمي الذي تعينه وزارة التربية والتعليم أو وكالة الفتوى الدولية بهدف توجيه وإرشاد العاملين وتنميتهم ومتابعتهم في المجالين الأكاديمي والتربوي".

الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الباحثين على الدراسات والأبحاث السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، نستعرض هنا الدراسات الأقرب من أهداف الدراسة، مرتبة من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالي:

دراسة الدلو (2016) التي هدفت إلى وضع استراتيجية مقترحة لمواءمة مخرجات التعليم العالي باحتياجات سوق العمل في فلسطين، بالتعرف إلى واقع مخرجات التعليم العالي وواقع المواءمة بين مخرجات التعليم العالي، وسوق العمل الفلسطيني في محافظات غزة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات خريجي تخصص الصيدلة في جامعة الأزهر بغزة، وأرباب العمل من أصحاب الصيدليات ومستودعات الأدوية ومصانع الدواء في محافظات غزة. واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى أن خريجي برنامج الصيدلة قد اكتسبوا مجموعة من المهارات بالشكل المعقول مثل المهارات المعرفية والعملية، مع تدني ملحوظ في مستوى اكتسابهم لمجموعة من المهارات الذهنية والحياتية الذي احتل المرتبة الأخيرة بين المجالات، وتدني مستوى اكتساب الخريجين لمهارات البحث العلمي بنسبة (63.47 %)، ووجود فجوة كبيرة بين التعلم المكتسب في الجامعة والاحتياجات المطلوبة في مكان العمل.

دراسة تهامي (2016) التي سعت للتعرف إلى مواءمة مخرجات كلية التربية لاحتياجات المدارس في محافظة بني سويف، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأسلوب المسح الاجتماعي، وتم تطبيق استبانة على عينة من المشرفين، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: ضعف مستوى جودة خريجي الكلية حيث إنهم لا يشاركون في إعداد البحوث والدراسات التربوية لحل مشكلات المدرسة بنسبة (13.1 %) أي بدرجة ضعيفة، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى متغيرات الخبرة والمرحلة التعليمية والتخصص.

دراسة مغيرة وعبد الأمير (2016) التي هدفت إلى تقويم أداء خريجي أقسام العلوم في كليات التربية الأساسية من وجهة نظر إدارات المدارس وفق معايير الجودة الشاملة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (14) مديرا ومديرة في محافظة بابل بالعراق، وطبقت استبانة تكونت من (128) فقرة موزعة على أربع مجالات (الأعداد الأكاديمي، والمهني، والأعداد الشخصي والاجتماعي، والأعداد الثقافي). وقد بينت النتائج أن التقدير العام للمجالات جاء بدرجة كبيرة بوزن نسبي (82 %)، تقدم مجال الأعداد الثقافي بوزن نسبي (76 %)، ومجال الأعداد الشخصي بوزن نسبي (73 %)، وتأخر مجال الأعداد المهني للمركز الأخير بوزن نسبي (57 %)، مع عدم وجود فروق لمتغير الجنس.

دراسة المهدي وآخرون (2015) التي هدفت إلى تحديد واقع الملاءمة بين مخرجات كليات التربية مع احتياجات سوق العمل التربوي. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت تحليل المحتوى للإحصاءات المنشورة وغير المنشورة، بالإضافة إلى المقابلة مع ذوي الاختصاص من كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، ومن قسم الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم. وأظهرت الدراسة العجز في بعض التخصصات مقارنة بعدد الدارسين في كليات التربية، وأن هناك حاجة لخطة مشتركة بين وزارة التربية والتعليم ومؤسسات إعداد المعلم، ومعرفة الاحتياجات المستقبلية من المعلمين.

دراسة الصلال (2013) التي هدفت إلى تحديد المهارات الحياتية اللازمة لمتطلبات سوق العمل في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ومعرفة مدى توافرها لدى المعلمة خريجة الجامعة، وتحديد أهم التحديات التي تواجهها في ضوء متغيرات العصر، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام استبيان تم توزيعه على عينة البحث (المشرفات التربويات) وعددهن (150) مشرفة تربوية، وتوصلت الدراسة إلى بناء قائمة بالمهارات الحياتية وهي مهارة المواطنة، والمهارات العقلية، والمهارات الوظيفية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات التقنية، حيث بلغ عدد المهارات الكلي (73) مهارة، وأن هذه المهارات الحياتية متوفرة لدى المعلمة خريجة الجامعة بدرجة متوسطة، وأن بعض المهارات لم تتوفر لديها، وهو ما لا يتناسب مع متطلبات سوق العمل في مجال التعليم.

دراسة Pereira (2013) سعت إلى معرفة أهم المهارات الناعمة التي تفيد الخريجين في أدائهم في سوق العمل من خلال تحليل استقصاءات من الخريجين في البرتغال، وقد أجري البحث باستخدام دراسة وصفية تحليلية، تم تطبيق أداة الدراسة على (173) من خريجي الجامعات المختلفة في البرتغال باستخدام الاستبيان، حيث كشفت النتائج أن تكريس الجامعات لدورها في إعداد الخريجين لمتغيرات بيئة مثل حل المشكلات، وصنع القرار، والثقة بالنفس، والمهارات الشخصية، والعمل في بيئة مجهدة، لا تتطابق مع متطلبات سوق العمل، وهذا قد يكون علامة من سوق العمل أن هناك حاجة ماسة لإعادة هيكلة المناهج الدراسية لمواجهة التغيرات، لذلك ينبغي في المناهج الدراسية تسليط الضوء في مجموعة متنوعة من المهارات الينة والمرنة للخريجين لتناسب ضرورات سوق العمل.

دراسة Flomo (2013) هدفت إلى معرفة التطابق بين التعليم العالي وسوق العمل من وجهة نظر خريجي الجامعات في ليبيا. استخدمت الدراسة منهجية البحث الكمي لدراسة التتبع، وقد بحثت هذه الدراسة التطابق بين التعليم العالي وسوق العمل في ليبيا من وجهة نظر خريجي الجامعات الذين تخرجوا من جامعة ليبيا وجامعة كوتيفغتون من 2005 - 2009. وقد استطلعت الدراسة (400) خريج باستخدام الاستبيان أداة للدراسة، وقد وضعت هذه الأداة من قبل رابطة الجامعة الأفريقية لاستخدامها في أي بلد أفريقي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الجامعات في ليبيا توفر إلى حد ما مهارات ذات صلة بسوق العمل فيها. وكشفت نتائج الدراسة أن خريجي الكليات غيرراضين عن وضعهم الوظيفي الحالي، وأن الجامعات يجب أن تحسن المهارات التي يطوونها لدى الطلبة لتحسين المواءمة بين التعليم الجامعي وسوق العمل.

دراسة وزارة الخارجية والتخطيط الفلسطينية (2012) التي هدفت إلى استقصاء مشكلة الخريجين في قطاع غزة، ومدى مواءمة مخرجات الجامعات لسوق العمل، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة والمسوح الإحصائية كأداة للدراسة، وخلصت إلى أن هناك (49 %) من الخريجين

العاملين لم يكن لديهم تصور حول طبيعة الوظيفة التي سيشغلونها، كما اعتبر (54 %) منهم أنهم لا يتلقون تدريباً دورياً ملائماً، وهذا يؤكد أن سوق العمل لديه مشكلة في إكساب الخريج المهارات المطلوبة لأداء المهام، وأن السوق يتجه لاستقطاب حديثي التخرج، ولكن من وجهة نظر أرباب العمل فإن مهارات الخريج العامل لديهم متدنية في المجلد وخاصة المهارات البحثية فهي أكثر تدنياً بنسبة (59 %).

دراسة رواقه، محمود والشبلي (2005) التي هدفت إلى تقويم الأداء المدرسي للمعلمين حديثي التخرج من كليات التربية للمعلمين والمعلمات من وجهة نظر الموجهين التربويين في الباطنة، ومشرية التربية العملية بكلية التربية للمعلمين ببحار في سلطنة عُمان. وتكونت العينة من (48) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج تحليل الاستبانة ارتفاعاً نسبياً في المستوى، حيث حصل ما يقارب من 90 % من العينة على تقدير (ممتاز أو جيد جداً)، مع عدم وجود فروق لمتغير الجنس والتخصص والمعدل التراكمي.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الباحثين على أهم الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة تبين: اتفاق معظم الدراسات بالمنهجية باستخدامها المنهج الوصفي التحليلي، كما اتفقت في استخدام الاستبانة كأداة رئيسية في معظمها، عدا دراسة المهدي وآخرون (2015) جمعت بين تحليل المحتوى والمقابلة. أما عينة الدراسة فقد تنوعت الدراسات السابقة ما بين خريجي كليات التربية مثل دراسة مغيرة عبد الأمير (2016)، والمعلمين والمعلمات مثل دراسة رواقه وآخرون (2005)، والمشرفين مثل دراساتي الصلال (2013) وتهايمي (2016). وقد تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، والاستبانة كأداة للدراسة، كما أنها استفادت من الدراسات السابقة بصياغة فكرة عامة عن موضوع الدراسة، تحديد الأداة، وتدعيم بعض النتائج التي تم التوصل إليها. وقد تميزت الدراسة الحالية في حدها الموضوعي الذي لم تتناوله الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تناول الباحثون الوصف الإجرائي الذي اتبعوه في تطبيق الدراسة، وذلك ببيان المنهج المتبع ومجتمعها، وتحديد عينتها، ومن ثم تصميم أداة الدراسة وتطويرها، كما تناولوا إجراءات التحقق من صدق الأداة وثباتها، وكذلك المعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل بياناتها، وحصر نتائجها، وهي على النحو التالي:

منهج الدراسة:

"اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يتم من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، والعلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها" (أبو حطب وصديق، 2005، 104).

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتمثل المجتمع في جميع المديرين والمشرفين التربويين العاملين في الدوائر التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي في محافظة غزة، والبالغ عددهم (612) فرداً وفق الكتاب الإحصائي السنوي للتعليم في محافظات غزة للعام الدراسي (2016 / 2017)، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة.

جدول (1): مجتمع الدراسة

تصنيف المتغير	المسمى الوظيفي	
عدد الأفراد	المديرون	المشرفون
المجموع	407	205
	612	

المصدر: الكتاب الإحصائي السنوي للتعليم في محافظات غزة للعام الدراسي (2016/ 2017).

وقد تم استخدام طريقة العينة العشوائية، حيث تم توزيع (50) استبانة على المديرين، وتم استرداد (41) استبانة بنسبة (82 %). بينما تم توزيع (80) استبانة على المشرفين، وتم استرداد (70) استبانة بنسبة (87.5 %). ويتضح فيما يلي توزيع أفراد عينة الدراسة حسب البيانات الشخصية للأفراد فيها:

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب البيانات الشخصية (ن=111)

البيانات الشخصية	النسبة المئوية	العدد
الجنس		
ذكر	61.3	68
أنثى	38.7	43
طبيعة المهنة		
مشرف تربوي	63.1	70
مدير مدرسة	36.9	41
سنوات الخدمة		
أقل من 5 سنوات	11.7	13
من 5 - 10 سنوات	18.0	20
أكثر من 10 سنوات	70.3	78

أداة الدراسة:

تعد الاستبانة أفضل الوسائل للحصول على بيانات الأفراد، وأكثرها انتشاراً، وهي: "أداة ذات أبعاد وبنود تستخدم للحصول على معلومات، أو آراء يقوم بالاستجابة لها المبحوثون نفسه، وهي كتابية تحريرية" (الأغا والأستاذ، 2004، 116). وقد تم استخدام الاستبانة لقياس مستوى الكفاءة النوعية لخريجي كليات التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر مديري الدوائر التعليمية والمشرفين التربويين، لمناسبتها لموضوع الدراسة.

خطوات بناء أداة الدراسة:

اتبع الباحثون عدداً من الخطوات في تطوير أداة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

1. الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة، والإفادة منها في بناء الأداة، وصياغتها بالشكل المناسب.
2. تحديد المجالات الأساسية التي تحتويها الاستبانة.
3. تحديد الفقرات التي تقع تحت كل مجال.
4. تم تحديد هدف الاستبانة لقياس مستوى الكفاءة النوعية لخريجي كليات التربية في الجامعات الفلسطينية. وقد تكونت الاستبانة من (28) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، هي: مجال الكفاءة الشخصية، مجال الكفاءة المعرفية، ومجال الكفاءة المهنية، وقد تم الإجابة على الفقرات وفق مقياس ليكرت الخماسي.

أولاً: صدق وثبات الاستبانة :

صدق الاستبانة : يقصد به : "تمثيلها للمجتمع المدروس بشكل جيد، أي أن الإجابات التي نحصل عليها من أسئلة الاستبيان تعطينا المعلومات التي وضعت لأجلها الأسئلة" (البحر والتنجي، 2014، 14)، ويوجد العديد من الاختبارات التي تقيس صدق الاستبانة أهمها :

1. الصدق الظاهري "صدق المحكمين" : تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين تألفت من (6) محكمين من المتخصصين في التربية، وقد تم الاستجابة لأراء المحكمين من حيث الحذف والتعديل في ضوء المقترحات المقدمة، وبذلك خرج الاستبيان في صورته النهائية.
2. صدق الاتساق الداخلي (Internal Validity) : تم عمل الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة، كما في جدول (3).

جدول (3): معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

م	المجال	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية (sig)
الكفاءة الشخصية			
1	يتمتع بشخصية خلوقة ومتزنة.	.726	*0.000
2	يتحدث بلغة صحيحة ومفهومة.	.699	*0.000
3	يحترم أخلاقيات المهنة.	.793	*0.000
4	يملك الدافعية للعمل وتحقيق الأهداف.	.693	*0.000
5	يحرص على استشارة الآخرين ويحترم آراءهم.	.705	*0.000
6	ينشئ علاقات إنسانية طيبة مع الزملاء والطلبة.	.678	*0.000
7	يفكر بأسلوب نقدي بناء.	.787	*0.000
8	يمتاز بالمرونة وعدم التعصب للرأي.	.748	*0.000
9	يملك القدرة على الابتكار وتقبل الأفكار الجديدة.	.696	*0.000
10	يملك القدرة على التواصل مع ذوي العلاقة لتطوير نوعية التعليم	.733	*0.000
الكفاءة المعرفية			
11	متمكن من المادة الدراسية التي يقدمها.	.734	*0.000
12	يعرض المادة العلمية بطريقة سهلة ومبسطة.	.751	*0.000
13	يلم بالاستراتيجيات الحديثة للتعليم.	.719	*0.000
14	يوظف المعلومات وفقاً للخصائص النمائية في المراحل العمرية المختلفة.	.679	*0.000
15	يغطي موضوعات المقرر بشكل جيد.	.711	*0.000
16	يعمل على نشر الثقافة العامة والتخصصية بين طلابه.	.705	*0.000
17	يملك معرفة بفلسفة المنهاج الفلسطيني وأهدافه وخطوطه العريضة.	.579	*0.000

جدول (3): يتبع

م	المجال	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية (sig)
الكفاءة المهنية			
18	يمتلك قدرة على صياغة الأهداف التعليمية في المجالات المختلفة.	.584	*0.000
19	يراعي الفروق الفردية عند إعداد خطط الدروس.	.698	*0.000
20	يمتلك مهارات تنظيمية عالية (تخطيط، تنفيذ، تقويم،...).	.761	*0.000
21	لديه قدرة في التعامل مع المشكلات الصفية.	.824	*0.000
22	يوظف مهارات الاتصال الفعال في الحصة (نبرة صوت، لغة جسد،...).	.719	*0.000
23	يستخدم أساليب تدريس حديثة.	.751	*0.000
24	يستطيع التعامل مع المواقف الطارئة بمرونة.	.829	*0.000
25	يوظف التقويم التربوي بأنواعه المختلفة.	.720	*0.000
26	يوفر مناخاً تعليمياً يحفز على التفكير الناقد والإبداع.	.788	*0.000
27	يتقن استخدام أساليب البحث العلمي الإجرائي.	.759	*0.000
28	يربط موضوع تخصصه بموضوعات مختلفة وبسياق اجتماعي مرتبط بحياة الطالب وواقعه.	.697	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً وبدرجة قوية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

3. الصدق البنائي (Structure Validity): يعد الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، وللتحقق من الصدق البنائي تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، كما في الجدول (4).

جدول (4): معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

م	المجال	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية (sig)
1	الكفاءة الشخصية	.861	*0.000
2	الكفاءة المعرفية	.856	*0.000
3	الكفاءة المهنية	.862	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من جدول (4) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائياً وبدرجة قوية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) وبذلك تعتبر جميع مجالات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

ثانياً: ثبات الاستبانة (Reliability): ويقصد به: "استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه، أي يعطي نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة" (البحراوي، 2018، 3). وقد تم التحقق من ثبات استبانة الدراسة من خلال معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient) وطريقة التجزئة النصفية (Split Half Method) والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5): معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة

م	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
				معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
1.	الكفاءة الشخصية	10	0.898	0.841	0.914
2.	الكفاءة المعرفية	7	0.814	0.639	*0.780
3.	الكفاءة المهنية	11	0.917	0.871	*0.931
	جميع مجالات الاستبانة	28	0.898	0.929	0.963

* تم استخدام معادلة جتمان حيث إن عدد الأسئلة الفردية لا يساوي الزوجية.

يتضح من الجدول (5) أن الثبات مرتفع، حيث بلغت قيمة الثبات لجميع فقرات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ (0.898)، بينما بلغت قيمة معامل الارتباط المعدل (0.963)، وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع. ويستخلص من نتائج اختباري الصدق والثبات أن أداة القياس (الاستبانة) صادقة في قياس ما وضعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرجة كبيرة جداً، مما يؤهلها لتكون أداة قياس مناسبة وفاعلة لهذه الدراسة ويمكن تطبيقها بثقة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية:

1. النسب المئوية والتكرارات (Frequencies & Percentages) لوصف عينة الدراسة.
2. المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري.
3. اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) وطريقة التجزئة النصفية، لمعرفة ثبات الاستبانة.
4. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لقياس درجة الارتباط، وقد تم استخدامه لحساب الاتساق الداخلي والصدق البنائي للاستبانة.
5. اختبار T في حالة عينتين (Independent Samples T-Test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات المستقلة.
6. اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis of Variance – ANOVA) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

المحك المعتمد في الدراسة:

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة، فقد تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (5 - 1 = 4)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (4 / 5 = 0.80)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهو واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول الآتي (Ozen, Yaman, & Acar, 2012).

جدول (6): الملحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي	درجة الموافقة
من 1 - 1.80	من 20% - 36%	قليلة جدا
أكبر من 1.80 - 2.60	أكبر من 36% - 52%	قليلة
أكبر من 2.60 - 3.40	أكبر من 52% - 68%	متوسطة
أكبر من 3.40 - 4.20	أكبر من 68% - 84%	كبيرة
أكبر من 4.20 - 5	أكبر من 84% - 100%	كبيرة جدا

ولتفسير نتائج الدراسة اعتمد الباحثون على ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى المجالات للأداة ككل، ومستوى الفقرات في كل مجال.

الإجابة عن أسئلة الدراسة :

1. ما مستوى الكفاءة النوعية لدى خريجي كليات التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري والترتيب.

جدول (7): المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري والترتيب للاستبانة

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
	الكفاءة الشخصية	3.62	0.54	72.34	1	كبيرة
1.	الكفاءة المعرفية	3.48	0.55	69.63	2	متوسطة
2.	الكفاءة المهنية	3.22	0.64	64.34	3	متوسطة
3.	جميع فقرات الاستبانة معا	3.43	0.50	68.52		متوسطة

يبين الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات الاستبانة يساوي (3.43)، وبذلك فإن الوزن النسبي (68.52%)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة على فقرات الاستبانة بشكل عام. أما ترتيب المجالات حسب أوزانها النسبية فقد كانت كالتالي :

أ. المجال الأول: الكفاءة الشخصية، فقد حصل على المرتبة الأولى، حيث بلغ الوزن النسبي (72.34%)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة على فقرات المجال بشكل عام، ويرجع ذلك إلى إسهام مصادر التنشئة المختلفة من أسرة، ومنظمات مجتمعية تسهم بشكل كبير في استهداف طلبة الجامعات ببرامج تطوير قدراتهم الشخصية والقيادية كبرامج الفاخورة وغيرها، كما أن الجامعة تعمل على تأسيس شخصية متوازنة، قائمة على مبدأ العطاء من خلال ساعات العمل التطوعي التي ينبغي على الطالب إنجازها كمتطلب للتخرج، فضلا عن الحياة الجامعية وأنشطة أندية ومجالس الطلبة، والمواد التدريسية المطروحة في كليات التربية، وأخلاقيات مهنة التعليم. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة (Pereira, 2013) التي بينت أن تكريس الجامعات لدورها في إعداد الخريجين للمهارات الشخصية لا تتطابق مع متطلبات سوق العمل.

ب. المجال الثاني: الكفاءة المعرفية، فقد حصل على المرتبة الثانية، حيث بلغ الوزن النسبي (69.63%)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة كبيرة على فقرات المجال بشكل عام. ويرجع ذلك إلى الانفتاح المعرفي، وتوافر الشبكة العنكبوتية التي سهلت الحصول على المعلومات والمواد اللازمة التي تتيح له الإثراء والتمكن، وأيضاً مواقع التواصل الاجتماعي وصفحات المشرفين التي تمكن المعلمين من متابعتهم

عبر صفحاتهم الخاصة لمعرفة كل ما هو جديد في مجال استراتيجيات التعليم والتعلم، بالإضافة إلى مناهج الجامعات التي تهتم بالجانب النظري والكم المعرفي، وهذا ما أكدته دراسة الدلو (2016) أن الخريجين اكتسبوا مجموعة من المهارات بالشكل المعقول مثل المهارات المعرفية، وتتفق أيضاً مع دراسة مغنيرو عبد الأمير (2016)، وتختلف مع دراسة الصلال (2013) التي أشارت أن امتلاك المعلمات للمهارات الحياتية كالمهارات العقلية جاءت بدرجة متوسطة.

ج. المجال الثالث: الكفاءة المهنية، فقد حصل على المرتبة الثالثة، حيث بلغ الوزن النسبي (64.34 %)، وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة متوسطة على فقرات المجال بشكل عام، ويرجع ذلك إلى التركيز على الإلمام بالمادة النظرية أثناء التعليم العالي دون التطبيق العملي والوقوف على المشكلات، حيث تقتصر الجوانب العملية للطالب الخريج على مساقين بواقع (4) ساعات دراسية لمساق التدريب الميداني، إضافة إلى بعض الجوانب العملية في بعض المساقات المطروحة، إلا أنها في مجملها لا تتجاوز نسبة (10 %) من خطة المنهج، في حين ينص معيار الجودة والاعتماد على ضرورة تضمن ما نسبته (30 %) للجوانب العملية، وهذا يحول دون قدرة المعلمين على امتلاك مثل الكفايات الواردة في هذا المجال، حيث تختلف هذه النتيجة مع دراسة Flomo (2013)، وتتفق مع دراسة تهايمي (2016) التي أكدت ضعف مستوى جودة الخريجين لأنهم لا يشاركون في إعداد البحوث، وتتفق أيضاً مع دراسة وزارة الخارجية والتخطيط (2012) أن (54 %) لا يتلقون تدريباً كافياً لأداء المهام، وهذا ما أكدته سوق العمل بوجود مشكلة في اكساب الخريجين المهارات اللازمة وخاصة المهارات البحثية.

تحليل فقرات الاستبانة :

المجال الأول: الكفاءة الشخصية :

تم استخدام اختبار χ^2 للعينة الواحدة وحساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي وترتيب الفقرات والنتائج مبينة في جدول (8).

جدول (8): المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري والترتيب لفقرات الكفاءة الشخصية

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
1.	يتمتع بشخصية خلوقة ومتزنة	3.95	0.62	78.92	كبيرة
2.	ينشئ علاقات إنسانية طيبة مع الزملاء والطلبة	3.84	0.65	76.76	كبيرة
3.	يحترم أخلاقيات المهنة	3.79	0.71	75.86	كبيرة
4.	يتحدث بلغة صحيحة ومفهومة	3.72	0.74	74.41	كبيرة
5.	يحرص على استشارة الآخرين ويحترم آراءهم	3.72	0.70	74.41	كبيرة
6.	يمتلك الدافعية للعمل وتحقيق الأهداف	3.61	0.80	72.25	كبيرة
7.	يمتاز بالمرونة وعدم التعصب للرأي	3.58	0.88	71.53	كبيرة
8.	يمتلك القدرة على التواصل مع ذوي العلاقة لتطوير نوعية التعليم	3.42	0.77	68.47	كبيرة
9.	يمتلك القدرة على الابتكار وتقبل الأفكار الجديدة	3.31	0.82	66.13	متوسطة
10.	يفكر بأسلوب نقدي بناء	3.23	0.79	64.68	متوسطة

ويتضح من الجدول (8) أن الفقرة (1) ونصها (يتمتع بشخصية خلوقة ومتزنة) حصلت على أعلى وزن نسبي بتقدير (78.92 %) ويعزو الباحثون ذلك إلى أن الهدف من التربية هو إعداد مواطن صالح، وهو ما تسعى

كليات التربية لاستكمال دورها فيه من خلال تحقيق التوازن الفكري والأخلاقي والانفعالي لخريجها من خلال مواد الثقافة الإسلامية التي تدرسها والأنشطة المنهجية التي تقوم بتنفيذها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مغير وعبد الأمير (2016) التي تنص على (يتسم باللاتزان الانفعالي في سلوكه) جاءت بدرجة كبيرة بنسبة (80 %).

كما يتضح من الجدول (8) أن الفقرة (10) ونصها: (يفكر بأسلوب نقدي بناءً) حصلت على أدنى وزن نسبي بتقدير (64.68 %) ويعزو الباحثون ذلك إلى أن أسلوب التفكير الناقد من مستويات التفكير العليا التي تحتاج وقتاً وجهداً ومتابعة من المعلم، بالإضافة إلى ضعف امتلاك المعلم لاستراتيجيات وأدوات التفكير الناقد والاعتماد على الحفظ والتذكر وأسلوب المحاضرة في أغلب المساقات التي تم تدريسها في الجامعات يساعد على وجود مثل هذا النقص. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الدلو، 2016) التي تنص على (قدرة الخريج على الإبداع والابتكار والتفكير المنطقي) حيث جاءت بدرجة متوسطة بنسبة (87.66 %).

المجال الثاني: الكفاءة المعرفية، تم استخدام اختبار العينة الواحدة وحساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي وترتيب الفقرات والنتائج مبينة في الجدول (9).

جدول (9): المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري والترتيب لفقرات الكفاءة المعرفية

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
1.	يغطي موضوعات المقرر بشكل جيد.	3.75	0.67	74.95	كبيرة
2.	متمكن من المادة الدراسية التي يقدمها.	3.66	0.74	73.15	كبيرة
3.	يعرض المادة العلمية بطريقة سهلة وبمبسطة.	3.62	0.76	72.43	كبيرة
4.	يوظف المعلومات وفقاً للخصائص النمائية في المراحل العمرية المختلفة.	3.39	0.82	67.75	متوسطة
5.	يلم بالاستراتيجيات الحديثة للتعليم.	3.37	0.81	67.39	متوسطة
6.	يمتلك معرفة بفلسفة المنهاج الفلسطيني وأهدافه وخطوطه العريضة.	3.35	0.98	67.03	متوسطة
7.	يعمل على نشر الثقافة العامة والتخصصية بين طلابه.	3.23	0.82	64.68	متوسطة

يتضح من الجدول (9) أن الفقرة (1) ونصها (يغطي موضوعات المقرر بشكل جيد) حصلت على أعلى وزن نسبي بتقدير (74.95 %)، ويعزو الباحثون ذلك إلى: التخطيط المستمر للمادة الدراسية (خطة يومية، فصلية، سنوية) ومتابعة التنفيذ من قبل المشرفين، يمكنه من تنفيذ الموقف التعليمي وتغطية الموضوعات بشكل جيد، كما هو مطلوب. كما يتضح من الجدول (9) أن الفقرة (7) ونصها (يعمل على نشر الثقافة العامة والتخصصية بين طلابه) حصلت على أدنى وزن نسبي بتقدير (64.68 %) ويعزو الباحثون ذلك إلى كثرة متطلبات التدريس تشغله عن البحث والمطالعة والعمل على تنمية كفاياته المعرفية والثقافية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة مغير وعبد الأمير (2016) التي تنص على (لديه قدر من الثقافة العلمية) جاءت بدرجة كبيرة بنسبة (69 %).

المجال الثالث: الكفاءة المهنية، تم استخدام اختبار أ للعينات الواحدة وحساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي وترتيب الفقرات والنتائج مبينة في الجدول (10).

جدول (10): المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري والترتيب لفقرات الكفاءة المهنية

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
1.	يملك قدرة على صياغة الأهداف التعليمية في المجالات المختلفة	3.58	0.84	71.53	كبيرة
2.	يوظف مهارات الاتصال الفعال في الحصة (نبرة صوت، لغة جسد،...)	3.44	0.75	68.83	كبيرة
3.	يستخدم أساليب تدريس حديثة	3.38	0.79	67.57	متوسطة
4.	يراعي الفروق الفردية عند إعداد خطط الدروس	3.35	0.86	67.03	متوسطة
5.	لديه قدرة في التعامل مع المشكلات الصفية	3.28	0.85	65.59	متوسطة
6.	يملك مهارات تنظيمية عالية (تخطيط، تنفيذ، تقويم،...)	3.23	0.85	64.50	متوسطة
7.	يربط موضوع تخصصه بموضوعات مختلفة وبيئات اجتماعي مرتبط بحياة الطالب وواقعه	3.22	0.92	64.32	متوسطة
8.	يوظف التقويم التربوي بأنواعه المختلفة	3.20	0.89	63.96	متوسطة
9.	يستطيع التعامل مع المواقف الطارئة بمرونة	3.08	0.93	61.62	متوسطة
10.	يوفر مناخاً تعليمياً يحفز على التفكير الناقد والإبداع	2.95	0.86	58.92	متوسطة
11.	يتقن استخدام أساليب البحث العلمي الإجرائي	2.69	0.94	53.87	متوسطة

يتضح من الجدول (10) أن الفقرة (1) التي تنص على (يملك قدرة على صياغة الأهداف التعليمية في المجالات المختلفة) حصلت على أعلى وزن نسبي بتقدير (71.53 %) ويعزو الباحثون ذلك إلى تدريس موضوع صياغة الأهداف التعليمية في أكثر من مساق مثل (القياس والتقويم، تصميم الدرس، أساليب تدريس)، ولأكثر من مجال، بالإضافة إلى تركيز المشرفين على هذا البند بالذات عند تقييم المعلم خلال التحضير والتنفيذ للدرس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة تهاامي (2016) التي تنص على (يصوغ أهداف الدرس بشكل جيد) جاءت بدرجة كبيرة، بنسبة (29 %)، وتختلف مع دراسة رواقه وآخرون (2005) التي تنص على (دقة صياغة الأهداف السلوكية وشموليتها) جاءت بدرجة متوسطة، بنسبة (4.18 %)

كما يتضح من الجدول (10) أن الفقرة (11) ونصها (يتقن استخدام أساليب البحث العلمي الإجرائي) حصلت على أدنى وزن نسبي بتقدير (53.87 %) ويعزو الباحثون ذلك إلى اقتصار تدريس مادة (مناهج البحث العلمي) كمطلب كلية على ساعة دراسية معتمدة واحدة، في السنة الدراسية الثانية من الخطة الدراسية، الأمر الذي لا يُعتبر كافياً لتأهيل معلمين باحثين، كما أن ضغوط العمل اليومي، وقلة الإمكانيات المادية وعدم توافر البنية التعليمية المناسبة، تحد من إجراء مثل هذه البحوث من قبل المعلمين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدلو (2016) التي تنص على (امتلاك الخريجين لمهارات البحث العلمي المستمر) جاءت بدرجة متوسطة بنسبة (63.74 %).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات أفراد العينة لدى توافر مجالات الكفاءة النوعية (الشخصية، المعرفية، المهنية) لدى خريجي

كليات التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير (الجنس، طبيعة المهنة، سنوات الخدمة)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم اشتقاق الأسئلة الفرعية التالية :

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات أفراد العينة لدى توافر مجالات الكفاءة النوعية (الشخصية، المعرفية، المهنية) لدى خريجي كليات التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير الجنس؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "T - لعينتين مستقلتين"، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11): نتائج اختبار "T - لعينتين مستقلتين" - الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الكفاءة الشخصية	ذكر	68	3.63	.54	0.299	0.766
	أنثى	43	3.60	0.56		
الكفاءة المعرفية	ذكر	68	3.45	0.53	-0.859	0.392
	أنثى	43	3.54	0.60		
الكفاءة المهنية	ذكر	68	3.13	0.60	-1.806	0.074
	أنثى	43	3.35	0.67		
الدرجة الكلية	ذكر	68	3.39	0.46	-1.014	0.313
	أنثى	43	3.49	0.57		

من النتائج الموضحة في الجدول (11) تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار "T - لعينتين مستقلتين" أكبر من مستوى الدلالة 0.05 لجميع المجالات، وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تعزى إلى متغير الجنس، ويرجع ذلك إلى أن كلا الجنسين يخضعان لنفس المنهج والتدريب في الجامعات كما يخضعان لنفس الشروط والكفايات المطلوبة لشغل وظيفة التدريس، وبالتالي هذه الكفاءات ضرورية لنجاح المعلمين والمعلمات على حد سواء، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة كدراسة مغير وعبد الأمير (2016)، ودراسة المهدي وآخرون (2015) اللتان أشارتا إلى عدم وجود فروق لمتغير الجنس.

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات أفراد العينة لدى توافر مجالات الكفاءة النوعية (الشخصية، المعرفية، المهنية) لدى خريجي كليات التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير طبيعة المهنة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "T - لعينتين مستقلتين"، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12): نتائج اختبار "T" - لعينتين مستقلتين - طباعة المهنة

المجال	طباعة المهنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الكفاءة الشخصية	مشرف تربوي	70	3.62	0.61	-0.035	0.972
	مدير مدرسة	41	3.62	0.42		
الكفاءة المعرفية	مشرف تربوي	70	3.48	0.61	-0.144	0.886
	مدير مدرسة	41	3.49	0.46		
الكفاءة المهنية	مشرف تربوي	70	3.14	0.66	-1.672	0.097
	مدير مدرسة	41	3.35	0.58		
الدرجة الكلية	مشرف تربوي	70	3.39	0.54	-1.881	0.380
	مدير مدرسة	41	3.48	0.43		

من النتائج الموضحة في جدول (12) تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار "T" - لعينتين مستقلتين" أكبر من مستوى الدلالة (0.05) في جميع المجالات، وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تعزى إلى متغير طباعة المهنة، ويرجع ذلك إلى تقارب عمل المدير بصفته (مشرف مقيم) مع مهام المشرف التربوي من حيث تقييم الكفاءات الخاصة بالمعلمين، الخبرة المكتسبة لكل من المدير والمشرف التربوي، والتي تؤهله لأداء المهام المنوطة به.

1 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات أفراد العينة لدى توافر مجالات الكفاءة النوعية (الشخصية، المعرفية، المهنية) لدى خريجي كليات التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تبعاً لمتغير سنوات الخدمة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "التباين الأحادي"، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13): نتائج اختبار "التباين الأحادي" - سنوات الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	مستوى الدلالة
الكفاءة الشخصية	بين المجموعات	0.162	2	0.081	0.270	0.764
	داخل المجموعات	32.316	108	0.299		
	المجموع	32.477	110			
الكفاءة المعرفية	بين المجموعات	0.544	2	0.272	0.884	0.416
	داخل المجموعات	33.208	108	0.307		
	المجموع	33.752	110			
الكفاءة المهنية	بين المجموعات	0.257	2	0.128	0.312	0.732
	داخل المجموعات	44.424	108	0.411		
	المجموع	44.681	110			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.207	2	0.103	0.406	0.667
	داخل المجموعات	27.464	108	0.254		
	المجموع	27.670	110			

من النتائج الموضحة في جدول (13) تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار "التباين الأحادي" أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لجميع المجالات وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير سنوات الخدمة، ويرجع ذلك إلى أن شروط تقلد كلا المنصبين (المدير والمشرف) يتطلبان سنوات خدمة لا تقل عن خمس سنوات، كما أنهما يخضعان لجزء موحد من الدورات ذات العلاقة بالمهام الإشرافية. وهذا ما أكدته الدراسات السابقة كدراسة تهامي (2016) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في سنوات الخدمة.

النتائج:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. بلغت الدرجة الكلية للكفاءة النوعية لخريجي كليات التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين بمتوسط حسابي (3.43) وبوزن نسبي قدره (68.52 %) بدرجة تقدير كبيرة.
2. حصل مجال الكفاءة الشخصية على المرتبة الأولى، بوزن نسبي (72.34 %) بدرجة تقدير كبيرة، وحصل مجال الكفاءة الشخصية على المرتبة الثانية، بوزن نسبي (69.63 %) بدرجة تقدير كبيرة، وحصل مجال الكفاءة المهنية على المرتبة الثالثة بوزن نسبي (64.34 %) بدرجة تقدير متوسطة.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقديرات أفراد العينة لدى توافر مجالات الكفاءة النوعية (الشخصية، المعرفية، المهنية) لدى خريجي كليات التربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين تعزى إلى متغير (الجنس، طبيعة المهنة، سنوات الخدمة).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، خرجت الدراسة بالتوصيات الآتية:

1. إشراك القطاع الخاص في تصميم برامج وخطط كليات التربية، والإفادة من آرائهم في تحسين مهارات المعلمين المختلفة.
2. زيادة عدد ساعات التدريب النوعي الميداني المطلوبة من الخريج أثناء الدراسة لتصل إلى (8) ساعات معتمدة بدلا من (4) ساعات.
3. عقد دورات متخصصة للمعلمين في مجال البحث الإجمالي والاستراتيجيات الحديثة للتعليم، واستخدام التفكير الناقد في التعليم، وإكسابه المهارات الحياتية مثل حل المشكلات، المرونة والتكيف، الاتصال الفعال، والثقافة العامة.
4. إعادة هيكلة خطط وبرامج كليات التربية بما يتناسب مع المناهج الحديثة المقررة من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
5. إنشاء مراكز خاصة تابعة لرابطة خريجي الجامعات الفلسطينية لتأهيل المعلمين بعد التخرج وتعزيز المواءمة بين كفاءات الخريجين ومتطلبات سوق العمل.
6. تزويد المعلمين بالروابط التعليمية والمواقع الثقافية التي يمكن إضراء المعلومات من خلالها.
7. توفير بيئة داعمة للتنوع والإبداع والتفكير الناقد داخل الجامعات الفلسطينية من خلال زيادة عدد ساعات الاستخدام لمرشحات الجامعة، وتزويدها بالوسائل الحديثة لتنمية التفكير كغرف مصادر التعلم، مختبرات التعلم باللعب، صناعة الألعاب التعليمية.. إلخ.

المراجع:

- أبو حجر، إلهام (2008). أثر برنامج قائم على الكفاءات في تنمية بعض المهارات التكنولوجية لدى الطالبة المعلمة في الجامعة الإسلامية (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال (2005). مناهج البحث والتحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية، جمهورية مصر العربية: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الأستاذ، محمود، والأغا، إحسان (2004). مقدمة في تصميم البحث التربوي، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو كيلة، هادية (2001). نحو مدخل متكامل في تخطيط التعليم لتحقيق متطلبات سوق العمل من خريجي التعليم الجامعي، *المجلة العلمية لكلية التربية بدمياط*، 2 (51)، 175 - 306.
- الإدارة العامة للتخطيط (2016). *الكتاب الإحصائي السنوي للتعليم في محافظات غزة للعام الدراسي 2016/2017*. وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين. استرجع من موقع الوزارة: <https://bit.ly/2Onagnj>
- أوراد ومؤسسة كير الدولية (2015). فجوة المهارات والتنمية في الأراضي الفلسطينية المحتلة، الملخص التنفيذي، الضفة الغربية وقطاع غزة، فلسطين: أوراد ومؤسسة كير الدولية.
- بافضل، صباح، والغامدي، حنان (2014). *المواءمة بين مخرجات تعليم قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز فرع الكليات وحاجات سوق العمل*، أبحاث ودراسات الندوة التي أقامها مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية بالشراكة مع قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الملك عبد العزيز احتفاء بالعربية في يومها العالمي 18 / ديسمبر / 2014م (245 - 299)، الرياض.
- البحر، غيث، والتنجي، معن (2014). *التحليل الإحصائي باستخدام برنامج IBM SPSS Statistics*، تركيا: مركز سبر للدراسات الإحصائية والسياسات العامة.
- البحراوي، سيد (2018). *دليل الباحثين في كيفية قراءة نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS وكيفية التعليق على النتائج*، مصر: مكتبة الانجلو.
- تهامي، عبد الجواد (2016). مدى مواءمة مخرجات كلية التربية جامعة بني سويف لاحتياجات سوق العمل من وجهة نظر المستفيدين، *مجلة الثقافة والتنمية في مصر*، 16 (105)، 326 - 377.
- حرز الله، حسام الدين (2016). دور مديري المدارس الإعدادية في وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة في تحسين كفايات معلمي العلوم وفق معايير الجودة الشاملة وسبل تطويره (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- حمد، مروان (2000). *الكفاءة الخارجية للتعليم التقني في محافظات غزة* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- حمدان، سناء (2005). دور المشرف التربوي في تطوير الإدارة المدرسية في المرحلة الأساسية الدنيا بمحافظات غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- خليفة، علي (2004). *واقع الكفاءة الداخلية الكمية للتعليم الأساسي في فلسطين*، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الأول بعنوان التربية في فلسطين ومتغيرات العصر، 23 - 24 نوفمبر، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الخميسي، سيد سلامة (2011). دور كليات التربية في خدمة المجتمع والبيئة بين النجاحات والاختلالات وخيارات المستقبل، دراسة حالة لكلية التربية - جامعة الملك سعود، الرياض، استرجع من <https://sites.google.com/site/alshatryyy/alshatryyy1>
- الدلو، حمدي (2016). *استراتيجية مقترحة لمواءمة مخرجات التعليم العالي باحتياجات سوق العمل في فلسطين* (رسالة ماجستير)، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، فلسطين.
- رواقه، غازي، محمود، يوسف، والشبلي، عبد الله (2005). *تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من كليات التربية للمعلمين والمعلمات في سلطنة عُمان*، *مجلة جامعة دمشق*، 21 (2)، 131 - 158.

- الرويشد، فهمي (2002). تطوير برنامج الإعداد المهني بكلية التربية الأساسية في ضوء الكفايات التربوية، *مجلة كلية التربية عين شمس*، 26 (3) 65 - 96.
- الزهراني، عبد الواحد (2008). *ضعف مواءمة مخرجات التعليم العالي السعودي: الواقع - والأساليب - الآثار - والحلول* (رسالة دكتوراه)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الزوازي، خالد (2004). *البطالة في الوطن العربي*، القاهرة، مصر: مجموعة النيل العربي.
- سناني، محمد (2013). الكفايات المهنية اللازم توافرها لدى مديري مدارس التعليم العام من وجهة نظر خبراء الإدارة التربوية والقيادات التربوية بالوزارة، *مجلة كلية التربية*، مصر، (51)، 434 - 500.
- شاش، سلامة (2010). *الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة لنجاح معلمي التربية الخاصة*، المؤتمر العلمي حول اكتشاف الموهوبين ورعايتهم بين الواقع والمأمول، 14 - 15 يوليو 2010، كلية التربية بجامعة بنها، مصر.
- شاهين، عيبر (2011). *درجة ممارسة المديرين الجدد للمهارات القيادية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم وسبل تنميتها* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الشخص، عبد العزيز، خرازة، زهرة، و قهامي، سيد (2015). برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية والشخصية اللازمة لمعلمي الصم، *مجلة كلية التربية عين شمس*، مصر، (39)، 595 - 679.
- صائغ، أحمد (2003). *التعليم وسوق العمل في المملكة العربية السعودية: رؤية مستقبلية للعام 1441هـ (2020م)*. دراسة مقدمة للقاء السنوي الحادي عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (319 - 379)، 29 - 30 أبريل، جامعة الملك سعود.
- صبري، خولة، وأبو دقة، سناء (2006). *سياسات تطوير نوعية مهنة التعليم في الأراضي الفلسطينية*، رام الله، فلسطين: معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطينية (ماس).
- الصلال، منيرة (2013). مدى توافر المهارات الحياتية اللازمة لسوق العمل لدى المعلمة خريجة الجامعة من وجهة نظر المشرفات التربويات، *كلية العلوم الاجتماعية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 31 (59)، 63 - 118.
- الطباع، ماهر (نوفمبر 30، 2016). *أرقام صادمة لبطالة الشباب في فلسطين*، استرجع بتاريخ 10 يناير 2018 من الرسالة نت: <http://alresalah.ps/ar/post/151750>
- عياد، حنان (2013). *واقع برنامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين* (رسالة ماجستير)، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- الغامدي، حنان (2011). *الكفاءة الداخلية النوعية لكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات وأعضاء هيئة التدريس* (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.
- الغبوصي، سالم (2014). *مدى التطابق بين وظائف خريجي جامعة السلطان قابوس في سوق العمل العماني وتخصصاتهم الأكاديمية*. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 10 (1)، 1 - 13.
- الفتلاوي، سهيلة (2003). *كفايات التدريس المفهوم - التدريب - الأداء*، عمان: دار الشروق للطباعة والنشر.
- معروف، حسام (2012). *دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أساتذتها* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- مغير، عباس، وعبد الأمير، سهاد (2016). *تقويم أداء خريجي أقسام العلوم في كليات التربية الأساسية من وجهة نظر إدارات المدارس وفق معايير الجودة الشاملة*، جامعة بابل بالعراق، *مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية*، 24 (2)، 829 - 860.
- المهدي، ياسر، البوصافي، ماجد، والحجسية، لياء (2015). *المواءمة بين مخرجات كليات التربية واحتياجات سوق العمل التربوي في سلطنة عُمان*، دراسة تحليلية، *المجلة الدورية التربوية المتخصصة*، 4 (7) 1 - 20.

النجار، عادل، وسليمان، أحمد (2015). الكفايات التدريسية اللازمة لتعلم التربية الفنية في المرحلة الابتدائية من التعليم العام بدولة الكويت، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 16(3)، 277 - 304.

الهسي، جمال (2012). *واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعة قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة* (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

وادي، محمد (2013). *بعض ملامح متطلبات الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات* "جامعة طرابلس نموذجاً"، المؤتمر العلمي الدولي الأول بعنوان: رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة، جامعة المنصورة، مصر.

وزارة التربية والتعليم (2010). *المعايير المهنية للمعلمين، هيئة تطوير مهنة التعليم، فلسطين*.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني (2011). *دراسة الاحتياجات التدريبية الكمية والنوعية من القوى العاملة المدرية ضمن مستويات العمل الأساسية، المشروع البلجيكي - دعم التعليم والتدريب المهني والتقني في فلسطين، رام الله، فلسطين*.

وزارة الخارجية والتخطيط الفلسطينية، (2012). *الخريجون وسوق العمل، وزارة الخارجية والتخطيط الفلسطينية غزة، فلسطين*. استرجع من <http://nablus-chamber.org/attach/40.pdf>

- Boccanfuso, D., Larouche, A., & Trandafir, M. (2015). Quality of higher education and the labor market in developing countries: Evidence from an education reform in Senegal. *World development*, 74, 412-424.
- Corominas, E., Saurina, C., & Villar, E. (2010). The Match between university education and graduate labour market outcomes (Education-Job match). An analysis of three graduate cohorts in Catalonia. *Studies on Higher Education and Graduate Employment*, Girona University, Girona, Spain.
- Flomo, J. S. (2013). Aligning higher education to workforce needs in Liberia: a tracer study of University Graduate in Liberia (Doctoral dissertation). University of Minnesota, Minneapolis, Minnesota.
- Ndyali, L. (2016). Higher Education System and Jobless Graduates in Tanzania. *Journal of Education and Practice*, 7 (4), 116-121.
- Ozen, G., Yaman, M., & Acar, G. (2012). Determination of the employment status of graduates of recreation department. *The online journal of recreation and sport*, 1 (2), 6-23.
- Pereira, O. P. (2013). Soft skills: from university to the work environment. Analysis of a survey of graduates in Portugal. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 13(1), 105-118.

مستوى تطبيق الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

أ. يسار علي المومني¹
(*)
د. مأمون سليم الزبون
أ. مصطفى حسن قواقزة²

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](#), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

¹ مدرس - كلية العلوم التربوية - الجامعة الأردنية

² مدرس - وزارة التربية والتعليم - الأردن

* عنوان المراسلة: m.alzboon@yahoo.com

مستوى تطبيق الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تطبيق الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. وتكون مجتمع الدراسة من العاملين في هذه الجامعات من أعضاء الهيئة التدريسية وعددهم (6926) عضواً. أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة وهي الجامعة الأردنية، ال جامعة اليرموك، وجامعة مؤتة، وعددهم (243) عضواً من أعضاء هيئة التدريس. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاعتماد على (الاستبانة)، حيث تكونت فقرات الاستبانة من خمسين فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: مفهوم الحاكمية، مجالس الحاكمية، المشاركة، الشفافية والمساءلة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تطبيق الحاكمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية (كبيرة)، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) تبعاً لاختلاف متغير الكلية، وذلك لصالح الإنسانية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند نفس مستوى الدلالة تبعاً لاختلاف متغير الجنس والرتبة العلمية. ومن توصيات الدراسة: العمل على تطبيق ونشر ثقافة الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية، والعمل على إحداث إصلاحات في قوانين وأنظمة الجامعات الأردنية الرسمية بما يتلاءم وظروف البيئة المحيطة.

الكلمات المفتاحية : الحاكمية، الجامعات الأردنية الرسمية، التعليم العالي.

The Level of Implementing Governance at Public Jordanian Universities from the Faculty Members' Perspective

Abstract:

The purpose of the study was to identify the level of implementing governance in public Jordanian universities from the point of view of the faculty members. The population of the study covered all the faculty members (6926). 243 members were randomly selected from three universities: Jordan, Yarmouk and Mu'tah. The researcher used the descriptive analytical method. The research tool was a questionnaire, which consisted of 50 items, covering 5 dimensions: concept of governance; governance councils; participation; transparency; and accountability. The results of the study showed that the respondents' assessment degree of the level of implementing governance was high. There were also statistically significant differences at the level of ($\alpha \geq 0.05$) attributed to the variable of college in favor of humanities. On the other hand, no statistically significant differences were found at the same level of significance attributed to the variables of gender and academic rank. The study recommended that governance should be implemented and spread in public Jordanian universities. There should also be reforms of the laws and regulations of public Jordanian universities, taking into consideration the conditions of the surrounding environment.

Keywords: Governance, Public Jordanian universities, Higher Education.

المقدمة:

يعدّ التعليم بكافة مراحل ومستوياته بمثابة الأساس، والركيزة لتطور أي بلد، وله الدور الهام في التنمية الشاملة بكافة أشكالها. ومعيّار التقدم في الدولة، ويتمتع التعليم العالي بخصائص عديدة جعلته ضرورة ملحة لاسيما فيما فرضه الواقع المعاصر من أحداث، وتحديات، وتطلّعات، مستقبلية، وما فرضته الثورة المعرفية والتكنولوجية في مجالات الحياة عامة، وفي التعليم خاصة، كون التعليم هو أداة النشر لهذه العلوم والتكنولوجيا. ويعدّ التعليم العالي أحد مراحل التعليم، وهو يمثل الأعلى فيها، حيث يأتي بعد التعليم الثانوي، أي بعد إنهاء الطلبة لمرحلة الثانوية العامة. ويحتلّ التعليم العالي مكانة فريدة ومميّزة في نظام التعليم بحيث أن له قوانينه وأنظّمته وتشريعاته الخاصة به.

ويشمل التعليم العالي الجامعات، والكليات، الجامعية، والمتوسطة، والمعاهد الفنية، والتقنية، ووفقاً لرغبات واحتياجات الأفراد، والمجتمعات وسوق العمل، بحيث تكون مخرجات التعليم العالي متوافقة مع هذه الجهات ذات العلاقة حتى نلمس التقدم والازدهار المنشود الذي تسعى إليه الدول من خلال هذه المؤسسة، وبقيّة المؤسسات في الدولة وأجهزتها المختلفة (التل، 1998).

وشهدت مؤسسات التعليم العالي تطوراً ملحوظاً في العقود السابقة كونها تعدّ شرياناً رئيسياً لا غنى عنه في بناء المجتمع وتوعية أفراده، وما يؤكد ذلك التزايد المستمر في أعداد الجامعات الحكومية منها والخاصة، وتضّرع تخصصاتها، وتزايد أعداد الملتحقين فيها من طلبة وأعضاء الهيئة الأكاديمية والإدارية، وتزايد حجم الإنفاق عليها في ضوء تزايد متطلبات سوق العمل، من هنا وجدت الجامعات نفسها أمام تحديات تفوق قدرتها، فرضت على قياداتها ضرورة وضع خطط استراتيجية إدارية وتربوية بعيدة المدى قائمة على المفاهيم الحديثة، التي يتم في ضوئها توجيه أنشطة الجامعة لتحقيق رؤيتها ورسالتها، والمواءمة بين مخرجاتها مع احتياجات سوق العمل، بما يضمن لها التطوير الإداري، ونشر ثقافة المعرفة وإشاعتها فيها.

ويعدّ التطوير الإداري من القضايا التي حظت باهتمام القيادات العاملة في مؤسسات التعليم العالي كنتيجة طبيعية لما تتمتع به الجامعات من دور حيوي في صناعة رأس المال البشري، مما دفع بإدارة التعليم العالي نحو التحول لأساليب إدارية متطورة لتقوم بدورها في عملية البناء والتنمية؛ فنجاح التعليم الجامعي مرتبط بنجاح إدارتها وقدرتها على تحقيق أهدافها بجودة وتميز، ويظهر ذلك من خلال تحقيقها للمخرجات عالية الجودة القادرة على دفع عجلة التطور والتقدم، إضافة إلى رفع قدرتها التنافسية إلى أعلى المستويات، ولا يمكن أن تؤتي ثمارها إلا بالاعتماد على منهجية تستند على أسس علوم الإدارة، لذا بات من الضروري على الجامعات معرفة أساليب الحوكمة، والكيفية التي تدار بها الجامعات للوصول للتطوير الإداري الجامعي (الزهراني، 2011).

ويُعدّ مصطلح الحوكمة المؤسسية أول المصطلحات التي استخدمت للدلالة على مفهوم Governance وقد ترجم في العربية إلى العديد من المصطلحات مثل: الإدارة المجتمعية، والحكم الرشيد، والحكم الصالح، وإدارة الحكم، والحوكمة الرشيدة، والحكمانية، والحوكمة، والإدارة الرشيدة، وبصرف النظر عن المصطلح المستخدم إلا أن فكرة الحوكمة واحدة وهي تتمثل في تحول الإدارة من الإدارة التقليدية التي تقوم على تقسيم العمل وفق أهداف ومعايير غير واضحة، ومركزية في يد الإدارة العليا، إلى إدارة أكثر تفاعلاً وتكاملاً بين عناصرها، ليدفع الجامعة باعتبارها هيئة لها هيكلها التنظيمي إلى تحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية، ضمن إطار إداري لا يعتمد على سلطة أحد (الكايد، 2003).

ولقد تزايد الاهتمام منذ أواخر الثمانينيات من القرن العشرين بمفهوم الحاكمية، وبرز بقوة في أوائل التسعينيات من ذات القرن، بعد ما طرح البنك الدولي مفهوم Corporate Governance، وهو ما تعارف عليه المختصون بحاكمية الشركات، وزاد الاهتمام بهذا المفهوم عام (1997)، وذلك مع انفجار الأزمة المالية الآسيوية، والتي كانت أزمة ثقة في المؤسسات والتشريعات التي تنظم الأعمال والعلاقات بين منشآت الأعمال والحوكمة، والتي جعلت العالم ينظر نظرة جديدة إلى مفهوم الحاكمية.

وقد ظهر مفهوم الحاكمية في المؤسسات التعليمية مؤخراً بحكم أن هذا المفهوم حقق نجاحاً في القطاع الاقتصادي، عبر الإصلاحات في الشركات والمؤسسات المالية العالمية، وما نتج عنها من تحسن في الأداء وتحقيق الجودة المطلوبة عبر مجموعة من القواعد والضوابط في العمل. ولأن ما أصاب هذه المؤسسات التعليمية من قصور وتراجع ملحوظ في مستوى الأداء والانحراف عن المسار الصحيح فقد أصبحت هذه المؤسسات بحاجة ماسة إلى إصلاحات وتغييرات جذرية في أنماط تسييرها، وإدارتها، باعتبارها النواة الأولى لبناء الإنسان المعاصر، وتأهيله لمواكبة هذا التطور المعرفي، والتكنولوجي، وفي نفس الوقت إتاحة الفرصة للمجتمع المحلي لتحمل المسؤولية، والمساهمة في تحقيق جودة الخدمات التربوية. لذلك فإن استخدام الحاكمية في المؤسسات التعليمية أصبح ضرورة ملحة، ومدخلاً هاماً لإصلاح شامل في المنظومة التعليمية ككل، حيث إن مفهوم الحاكمية يشير إلى الإطار الذي تنتهجه المؤسسة أو المنظمة من أجل تحقيق أهدافها، بطريقة منظمة ومتكاملة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2013).

وقد أكد خورشيد، يوسف وسراج الدين (2009) على أن إرساء قواعد الحاكمية في إدارة شؤون الجامعات مع ترك مساحة لكل جامعة لتبني سمعتها وصورتها من خلال أداؤها ومعاييرها الخاصة من شأنه الارتقاء بالنظامين التعليمي والإداري في الجامعة إلى مستويات أفضل. وبذلك تحتاج الحاكمية في الجامعات إلى إدارة التغيير أكثر من التغيير نفسه، لأن كثيراً من المتطلبات ليست بحاجة إلى تعديل التشريعات القانونية، بل تحتاج إلى تفصيل ما هو موجود وتطبيقها بشفافية، وذلك ضمن سياسة تعظيم الإنجاز وتوسيع باب المساءلة، ومراقبة الأداء للسير في إصلاح التعليم الجامعي، بمنهج رشيد تكون الواقعية من مقوماته، والرؤية المستقبلية من مستلزماته. ويرى Wang (2010) أن أهمية تطبيق الحاكمية في الجامعات يسهم في مساعدة هذه المؤسسات على التكيف مع متغيرات البيئة الداخلية، والخارجية، وزيادة الاندماج مع المجتمع والطلبة، لتحقيق الميزة التنافسية في جودة المخرجات، بالإضافة لتحقيق السمعة الأكاديمية، والدولية، والمساعدة على تحقيق الاعتماد العالمي والارتقاء بها في سلم التصنيفات العالمية.

وتعد الحاكمية المدخل والأساس للعمل وتحقيق النجاح في ضوء المنافسة الشديدة بين المؤسسات، والمنظمات، والتحول والتوجه نحو العولمة، وما فرضته من أمور واشتراطات على حياة الأمم والشعوب، والمؤسسات، لتضمن البقاء والتواصل مع مستجدات العصر، حيث أصبحت الحاكمية بمثابة شعار، ومدخلاً إصلاحياً، تعتمد المؤسسات العامة، والخاصة ويتم وضع الاستراتيجيات والخطط، بمختلف أشكالها لهذه العملية حتى يتحقق ما تصبو إليه هذه المؤسسات (غادر، 2012).

ويمكن القول إن الحاكمية المؤسسية عبارة عن مجموعة من الإجراءات، والقواعد، والقوانين، والقرارات والأنظمة، التي تكفل الشفافية والعدالة، وتحقيق التميز والجودة في الأداء، وتحسن من ممارسات المديرين والعاملين، وإدارة المنظمة ككل، بغية توفير رقابة فاعلة واستغلال الموارد المتاحة بكفاءة وفاعلية، لتحقيق الأهداف والتطلعات المرجوة. وقد عرفت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (Organisation for Economic Co-operation and Development) (الحوكمة بأنها "مجموعة من العلاقات بين القائمين على إدارة الشركة، ومجلس الإدارة، وحملة الأسهم، وغيرهم من المساهمين" (يوسف، 2007، 4). أما مؤسسة التمويل الدولية (International Finance Corporation) فقد عرفت الحوكمة بأنها "النظام الذي يتم من خلاله إدارة الشركات، والتحكم في أعمالها" (يوسف، 2007، 5).

وبشكل عام يمكن القول إن ماهية مفهوم حوكمة المؤسسات معنية بإيجاد وتنظيم التطبيقات والممارسات السليمة للقائمين على إدارة الشركة بما يحافظ على حقوق حملة الأسهم، وحملة السندات، والعاملين فيها، وأصحاب المصالح، وذلك من خلال تحري تنفيذ صيغ العلاقات التعاقدية التي تربط بينهم باستخدام الأدوات المالية، والمحاسبية، السليمة، وفقاً لمعايير الإفصاح والشفافية الواجبة (ناصر الدين، 2012).

وعند الحديث عن الحاكمية في الجامعات فيمكن القول إنها منظومة شاملة إذا ما استثمرت في الجامعات وفق منهج علمي منظم، فإنها بالطبع ستساعد على التكيف مع متغيرات البيئتين: الداخلية، والخارجية، وتقلل من وجهات النظر المختلفة، وتعمل أيضاً على زيادة الاندماج مع المجتمع المحلي، والطلبة، بما يسهم في

تحقيق الميزة التنافسية في جودة مخرجاتها المادية والمعنوية، وفي سمعتها الأكاديمية، والعلمية، المحلية والإقليمية، والدولية، ومدى حصولها على الاعتماد العالمي بشكل أفضل. وأن الجامعات التي تطبق الحاكمية تشارك في أنشطة نقل المعرفة، أدى ذلك إلى تغييرات كبيرة في حاكمية العلاقات بين الجامعات، والجهات الأخرى، وأصبح نقل المعرفة قضية استراتيجية كمصدر لتمويل أبحاث الجامعة، وكأداة للسياسة العامة للتطور الاقتصادي. وتختلف الجامعات اختلافاً كبيراً في مدى مقدرتها على النهوض والنجاح في تسويق البحوث الأكاديمية. بالإضافة إلى أن للحاكمية أثرها الفاعل في عملية نقل المعرفة، والانفتاح على الجامعات الأخرى (Geuna & Muscio, 2009). وفي دراسة حول حاكمية الجامعات في استراليا فقد أشار كل من Mow, Swansson وBartos (2005) إلى أن الحكومة الاسترالية اعتمدت الحاكمية كتشريع في مؤسسات الدولة، وخاصة الجامعات، لما لها من أثر بالغ في تحسين وزيادة مستوى الأداء فيها، حيث عمدت الحكومة لاعتماد بروتوكولات خاصة بالحاكمية وتضمينها في الجامعات الاسترالية، وإنشاء مراكز تطوير مهني للعاملين فيها، ضمن برامج محددة بما يحقق أهداف هذه الجامعات.

وفي هذا الصدد أجرى الشناق (2009) دراسة هدفت التعرف إلى مفهوم الحاكمية ومستوى تطبيقها في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر الهيئة التدريسية، والإدارية، حيث اشتمل مجتمع الدراسة على جميع العاملين في الجامعات الأردنية الخاصة من هيئة تدريسية وإدارية، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن مستوى فهم الإدارة الأكاديمية لمفهوم الحاكمية في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر الهيئة التدريسية، والإدارية كانت عالية. وممارستها لمجالات الحاكمية كانت أيضاً عالية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، والإدارية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى ممارسة مجالات الحاكمية بين فئة أعضاء هيئة التدريس، والإداريين وكانت الفروق لصالح الهيئة التدريسية في معيار الشفافية.

وأجرى برقعان والقرشي (2012) دراسة هدفت إلى إبراز دور حوكمة الجامعات في مواجهة التحديات وتحقيق الشفافية، والعدالة، وكيف تقوم الحوكمة بمساعدة الإدارة الجامعية بالقيام بدورها الرئيسي في مواجهة التحديات المعاصرة.

وقد اعتمد الباحثان على تحليل الوثائق والدراسات للوصول إلى نتائج الدراسة التي كان من أبرزها: تسهم حوكمة الجامعات في إيجاد مؤسسات مستقلة، مسؤولة عن تحديد اتجاهها الاستراتيجي، والتأكد من فاعلية إدارتها، كما أن حوكمة الجامعات تسمح للقائمين عليها بتصميم، وتنفيذ وتقييم، ورصد كفاءة، وفاعلية أداء المنظمة، كما بينت نتائج الدراسة أن الحوكمة في الجامعات تشكل دافعا مهما لإحداث التغيير ومواجهة التحديات وتحقيق أهدافها.

وتوصلت دراسة السوادي (2015) والتي هدفت لبناء تصور مقترح لتطبيق الحوكمة الرشيدة كمدخل لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية، إلى أن القيادات الأكاديمية في الجامعات تدرك بمستوى عال مفهوم الحوكمة الرشيدة، وأن مستوى تطبيق الحوكمة الرشيدة بمجالاتها الخمسة (الافصاح، والشفافية، الرقابة والمساءلة الإدارية، المشاركة في صنع القرار، الاستقلالية والحرية الأكاديمية، وكفاءة وفاعلية الاتصال) جاءت بمستوى ضعيف، وأن غالبية أفراد العينة من القيادات الأكاديمية يدركون بمستوى عال أن هنالك معوقات عديدة تواجه تطبيق الحوكمة الرشيدة في الجامعات السعودية.

وهدف دراسة Boffo, Dubois, Moscati (2008) إلى فهم عمليات التغيير في نظام التعليم العالي لكل من: فرنسا، وإيطاليا والتأثير للدراسات القيادي في ذلك. وقد توصلت الدراسة إلى وجود تحول كبير في نظام التعليم العالي بما ينسجم والتغيرات الحاصلة في المجتمعات، والاحتياجات الجديدة لهذه المجتمعات في ضوء عصر المعرفة، الأمر الذي أثر بشكل مباشر على الحاكمية في الجامعات. كما توصلت الدراسة إلى وجود تحول كبير في الهياكل التنظيمية التقليدية إلى الهياكل المعتمدة على الاستقلالية في الجامعات.

وقد أجرى Mok (2010) دراسة حول الحاكمية ومدى تطبيقها في جامعات سنغافورة وماليزيا، حيث قدمت مجموعة من التقارير والتحليلات والمقابلات خلال الفترة (2007 - 2009)، وقد تبين أن معظم الأكاديميين الذين تمت مقابلتهم لم يشعروا باختلافات كبيرة في الإصلاحات بعد تطبيق الحاكمية في جامعاتهم. وإن معظم الأكاديميين مازالوا يتعرضون لضغوط أكثر من إدارات الجامعة على الرغم من أن حكومتها سنغافورة وماليزيا حاولتا تبني أفكار وممارسات الليبرالية لتمويل حاكمية الجامعات، لأن الأكاديميين يرون أن الدولة لم تزل غير قادرة على مراقبة الجامعات والتعليم العالي.

وقد هدفت دراسة Armstrong و Lokuwaduge (2015) إلى تقديم تحليل حول تأثير الحاكمية على الأداء في الجامعات التي تمولها الحكومة الاسترالية منذ أن أدخلت إليها البروتوكولات الوطنية المتعلقة بالحاكمية. واشتملت الدراسة على تحليل العلاقات بين مؤشرات الحاكمية، وحجم ومجلس الإدارة، واللجان المستقلة بالإضافة للمؤشرات المالية، والتعليمية. وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين حجم مجلس الإدارة، ومؤشرات الأداء في الأمور التعليمية، والمالية. كما بينت النتائج أن اللجان الداخلية المستقلة في الجامعات من الممكن أن يكون لها تأثير أفضل في مؤشرات الأداء. كما أظهرت وجود علاقة سلبية مع الرقابة المفترضة، والأداء التدريسي.

بينما أجرى MacGregor (2016) دراسة هدفت إلى تحليل نماذج الحاكمية المختلفة في الجامعات الإفريقية ومتابعتها منذ عام (1960)، بعد أن حققت العديد من البلدان الاستقلال، وكيفية تأثيرها على نوعية القيادة في الجامعات، بالإضافة إلى دراسات وسياسات، وخطط هذه الجامعات، والتحديات التي تواجه القيادات الأكاديمية فيها. وقد تم جمع المعلومات وإجراء مقابلات مع فئات مختلفة من المديرين من مختلف المستويات الإدارية، وكذلك أعضاء المجلس وعمداء الكليات والقيادات الطلابية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تحديات كثيرة تواجه الجامعات، وقياداتها منها ضعف سياسات التمويل، والتدخل الحكومي في عمل الجامعات. ومن التحديات أيضاً وجود عوائق أمام تحول هذه الجامعات نحو الاقتصاد المعرفي، وعمليات تعزيز المعرفة الحديثة فيها.

ومما تقدم يمكن القول إن نجاح الحاكمية أو الحوكمة في المجال الاقتصادي وما حققته من فوائد ومكتسبات جعل المهتمين في مجال الإدارة بشكل عام والإدارة التربوية بشكل خاص يدعون إلى تبني هذا المفهوم بكل جوانبه، والعمل على تطبيقه في المؤسسات التربوية والتعليمية كجزء من عملية تطوير وتحديث هذا القطاع الهام والحيوي أسوة بباقي القطاعات الأخرى، حيث إن الحاكمية تساعد وتسهم في تنظيم العمل وبيئته، والمحافظة على مستوى عالٍ من الجودة، والتميز، وتحقيق الشفافية، والمساءلة، والعدالة التي هي عنوان للنجاح والريادة في كافة المؤسسات والقطاعات الخدمية.

مشكلة الدراسة واسئلتها:

إن ما يشاهد اليوم من صعوبات، وتحديات يواجهها قطاع التعليم العالي في الوطن العربي عامة، وفي الأردن خاصة، كالتقاربات الإدارية غير السليمة، وزيادة أعداد الطلبة بشكل لافت، وأزمة المديونية، وخلل في وظائف الجامعة الرئيسية (المعاني، 2009) وغيرها يستدعي إجراء إصلاحات جذرية وحقيقية في بنية التعليم العالي، من سياسات واستراتيجيات وخطط وغيرها، إذ إن مشكلات التعليم العالي بعامة والجامعات خاصة تتفاقم وبشكل ملحوظ، لذلك فإن الحاكمية في الجامعات تعد المنقذ والأساس في حل هذه المشكلات، كي تغدو جامعاتنا ومؤسساتنا التعليمية قادرة على مواجهة هذه التحديات بمختلف أشكالها، والقيام بالمهام والوظائف التي وجدت من أجلها، لذلك فإن من أدوات إصلاح قطاع التعليم العالي الحاكمية أو حوكمة الجامعات التي ستكون موضوع هذه الدراسة لما حققته من فوائد ومكاسب للقطاعات الاقتصادية والمؤسسات والشركات العالمية، حيث إن الحاكمية تساعد متخذي القرار في مؤسسات التعليم العالي بالسير نحو الاتجاه المطلوب، وتحقيق الأهداف والتطلعات المنشودة. لذلك فإن هذه الدراسة توضح مستوى تطبيق الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية في تحقيق الإصلاح المنشود في الجامعات عبر ما تتناوله من أسئلة، وأهداف، ونتائج، وتوصيات.

وسعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية :

1. ما مستوى تطبيق الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تطبيق الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغيرات (الجنس، التخصص، الرتبة الأكاديمية)؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تعرف مستوى تطبيق الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر الهيئة التدريسية وعلاقتها ببعض المتغيرات، والتأكد من تطبيق مبادئ الحاكمية ومتطلباتها بما يضمن إدارة الجامعات نحو التميز والريادة.

أهمية الدراسة:

وتأتي أهمية الدراسة الحالية في تعرف أهمية تطبيق الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر الهيئة التدريسية والإدارية فيها من خلال مبادئ الحاكمية التي تساعد في تأدية الأعمال بشكل متعاون، وتساهم في تحقيق الشفافية والعدالة والإنصاف، بالإضافة إلى أن هذه الدراسة قد تفيد أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية في الجامعات بمعرفة حقوقهم وواجباتهم الوظيفية، كذلك الإدارات الجامعية لتبني مفهوم الحاكمية وأهميته في إدارة شؤون الجامعة، وقد تفيد هذه الدراسة أيضا الباحثين والدارسين والمهتمين بهذا المجال.

مصطلحات الدراسة:

- الحاكمية : تعرّف الحاكمية اصطلاحاً على أنها "مجموعة من القوانين والنظم والمبادئ الهادفة إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء، عبر اختيار وتطبيق الأساليب الفعالة في المنظمة، أو الشركة لتحقيق أهدافها وخططها" (عزت، 2010، 7).
- وتعرّف الحاكمية إجرائياً: بأنها القدرة على تنظيم العمليات الإدارية بطريقة رشيدة وعلمية. أو هي عملية التحكم بالقرارات بطريقة علمية ومراقبة العمليات الإدارية داخل المؤسسة.
- الجامعة: "هي مؤسسة تعليم عال، لها أهدافها المتميزة في خدمة المجتمع المحلي، وفي تطوير البحث العلمي، وإعداد كوادر بشرية، مؤهلة، ومتخصصة في حقول المعرفة" (الزبيدي، 2013، 20).
- وتعرّف الجامعة إجرائياً: على أنها إحدى المؤسسات الوطنية التي تساهم في بناء، وتنشئة الأفراد، والطلبة عبر وظائفها الأساسية من تعليم، وبحث علمي، وخدمة للمجتمع، بحيث يعود ذلك على الوطن والمجتمع بالفائدة، والرفق، والازدهار، والتقدم.
- مستوى تطبيق الحاكمية وتعرّف إجرائياً: هي استجابة عينة الدراسة كما تقيسه أداة الدراسة (الاستبانة) التي أعدها الباحث من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية.

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: تم إجراء هذه الدراسة ميدانياً في الجامعات الأردنية الرسمية.
- الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة في العام الدراسي 2015 / 2016.
- الحدود البشرية: الهيئة التدريسية والإدارية العاملون في الجامعات الرسمية الأردنية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي من خلاله يمكن وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها، وبيان العلاقات بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها. والآثار التي تحدثها، كما اعتمد الباحثان على الأداة (الاستبانة) من أجل جمع البيانات عن أفراد عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية والهيئة الإدارية في الجامعات الأردنية الرسمية الأردنية للعام 2015 / 2016، حيث بلغ عدد أعضاء الهيئة التدريسية (6927) عضواً، منهم (5139) ذكوراً، و(1788) من الإناث.

عينة الدراسة:

أما عينة الدراسة فقد قام الباحث باختيارها بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة، وعددها (243) هيئة تدريسية من الجامعات الأردنية الرسمية، الجامعة الأردنية، جامعة اليرموك، وجامعة مؤتة، وهم يشكلون ما نسبته (10.3 %) من مجتمع الدراسة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد المجتمع والعينة على الجامعات التي تمثل مجتمع الدراسة وعينته:

جدول (1): توزيع أفراد المجتمع والعينة على الجامعات

الجامعة	الفئات	العدد
الأردنية	60 ذكورا	100
	40 إناثا	
اليرموك	37 ذكورا	72
	35 إناثا	
مؤتة	42 ذكورا	71
	29 إناثا	
المجموع		243

والجدول (2) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (2): توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

الوظيفة	المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية %
هيئة التدريسية	الجنس	ذكر	139	57.2
		أنثى	104	42.8
	المجموع		243	% 100
الكلية	انسانية		148	60.9
		علمية	95	39.1
	المجموع		243	% 100
الرتبة العلمية	استاذ		32	13.2
		استاذ مشارك	41	16.9
	استاذ مساعد		82	33.7
		محاضر متفرغ	88	36.2
	المجموع		243	% 100

أداة الدراسة :

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة حول موضوع الاحكامية كدراسة حلاوة وطه (2013)، ناصر الدين (2012)، ودراسة العريني (2014) واستشارة بعض المختصين في مجال الإدارة التربوية تم تطوير أداة الدراسة للتعرف إلى مستوى تطبيق الاحكامية في الجامعات الأردنية الرسمية، وهي عبارة عن استبانة من (50) فقرة توزعت على خمسة مجالات، على النحو الآتي:

1. مجال مفهوم الاحكامية : وتضمنت عشر فقرات، ذات الأرقام (1 - 10).
2. مجال مجالس الاحكامية : وتضمنت عشر فقرات، ذات الأرقام (11 - 20).
3. مجال المشاركة : وتضمنت عشر فقرات، ذات الأرقام (21 - 30).
4. مجال الشفافية : وتضمنت عشر فقرات، ذات الأرقام (31 - 40).
5. مجال المساءلة : وتضمنت عشر فقرات، ذات الأرقام (41 - 50).

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، وعلى النحو الآتي : (كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جداً) للإجابة عن تلك الفقرات.

صدق أداة الدراسة :

للتأكد من صدق أداة الدراسة، تم استخدام صدق المحتوى من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين وعددهم (10) من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في أقسام كليات التربية في الجامعات الأردنية، وقد طلب من المحكمين الحكم على جودة محتوى الفقرات، وإبداء الرأي في الصياغة اللغوية وسلاستها، ومدى ملاءمة الفقرة للمجال الذي اندرجت تحته، والدقة اللغوية، بالإضافة إلى أي آراء أخرى قد يرونها مناسبة سواء أكان بالحذف أم الإضافة أم الدمج. وقد أبدى المحكمون العديد من الملاحظات حيث تم تعديل بعض الفقرات لغوياً، ومنها ما تمت إعادة صياغتها، وبقي عددها كما هي، وقد أجمع عليها (89.3 %) من المحكمين، وللتحقق من صدق البناء، فقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات، وقد تراوحت معاملات الارتباط مع المجال بين (0.34 - 0.87)، ومع المقياس تراوحت بين (0.27 - 0.77) وهي قيم مقبولة لإجراء هذه الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، قام الباحث بحساب معاملات الثبات لهما، بطريقتين: الأولى طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، حيث قام بتطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة (جامعة البلقاء التطبيقية) وعددهم (25) موظفاً، وذلك بتطبيقها مرتين، وبفاصل زمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني وقدره أسبوعان. وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث تراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (0.51 - 0.86)، وبلغت قيمة معامل الارتباط (0.89) للاستبانة ككل. أما الطريقة الثانية، فقد استخدم فيها طريقة كرونباخ ألفا للتعرف إلى الاتساق الداخلي للفقرات، فتراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات بين (0.54 - 0.89)، وبلغت قيمة معامل الثبات (0.93) للاستبانة ككل، وهي قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة. والجدول (3) يوضح قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة إعادة، وبطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

جدول (3): قيم معاملات ثبات إعادة والاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الاستبانة

المجالات	عدد الفقرات	قيم معاملات الثبات	
		بيرسون	ألفا كرونباخ
مجال مفهوم الحاكمية	10	0.84	0.89
مجال مجالس الحاكمية	10	0.51	0.54
مجال المشاركة	10	0.81	0.88
مجال الشفافية	10	0.79	0.82
مجال المساءلة	10	0.86	0.89
الاستبانة ككل	50	0.89	0.93

تصحيح أداة الدراسة:

تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) ذي التدرج الخماسي لدرجات الموافقة، على النحو الآتي: كبيرة جداً (5) درجات، وكبيرة (4) درجات، ومتوسطة (3) درجات، وقليلة درجتان، وقليلة جداً مستوى واحدة. وقد تم استخدام التدرج الإحصائي التالي لتوزيع المتوسطات الحسابية، حسب المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \text{طول الفترة} / \text{عدد الفئات} = 5 / (5-1) = 0.80$$

لذلك أصبح توزيع الفئات على النحو الآتي:

أولاً: (1 - 1.80) دور بمستوى قليلة جداً.

ثانياً: (1.81 - 2.60) دور بمستوى قليلة.

ثالثاً: (2.61 - 3.40) دور بمستوى متوسطة.

رابعاً: (3.41 - 4.20) دور بمستوى كبيرة.

خامساً: (4.21 - 5.00) دور بمستوى كبيرة جداً.

متغيرات الدراسة:

- المتغيرات المستقلة: وتشمل: أولاً: الهيئة التدريسية: الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى)، الكلية: ولها مستويان (إنسانية، علمية)، الرتبة العلمية: ولها أربعة مستويات: (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر متفرغ).
- المتغير التابع: مستوى تطبيق الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى تطبيق الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟". للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على مجالات مستوى تطبيق الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية على مجالات مستوى تطبيق الحاكمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق
1	1	مفهوم الحاكمية	3.97	0.48	كبيرة
2	2	مجالس الحاكمية	3.51	0.33	كبيرة
3	3	المشاركة	3.23	0.53	متوسطة
4	4	الشفافية	3.19	0.46	متوسطة
5	5	المساءلة	3.18	0.56	متوسطة
أداة قياس مستوى تطبيق الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية ككل					
			3.45	0.35	كبيرة

يبين الجدول (4) أن "مجال مفهوم الحاكمية" قد جاء في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.97)، وانحراف معياري (0.48)، وبمستوى كبيرة. وجاء "مجال مجالس الحاكمية" في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3.51)، وانحراف معياري (0.33)، وبمستوى كبيرة. أما مجال المشاركة فقد جاء بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (3.23)، وانحراف معياري (0.53). ومجال الشفافية فقد جاء بالمرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي (3.19)، وانحراف معياري (0.46). وجاء "مجال المساءلة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.18)، وانحراف معياري (0.56)، وبمستوى متوسطة. وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على مستوى تطبيق الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية ككل (3.45)، بانحراف معياري (0.35)، وبمستوى كبيرة. ويعزى ذلك إلى أن الجامعات الأردنية الرسمية ممثلة برؤساء مجالس الأمناء، ومجالس الحاكمية فيها، جادة في تطبيق الحاكمية، ومبادئها في جميع مجالات الجامعة، وذلك انطلاقاً من سياسة الجامعة، وخططها الاستراتيجية وقناعتها بأن تطبيق الحاكمية فيها سيصل بها إلى العالمية، والتميز، حيث إن تجربة القطاع الصناعي وقطاع الشركات العالمية الناجحة في تطبيق مبادئ الحاكمية بشكل عام، والتميز الذي وصلت إليه، جعل من مؤسسات التعليم العالي في العالم تتبني هذا النهج العصري الحديث، لتكمل بذلك مسيرة الإنجاز، والتقدم المنشود، وبذلك ضمان تحقيق أفضل مستوى من الأداء، والجودة في نوعية الخدمات المقدمة، الذي ينعكس بدوره إيجاباً على سمعتها الأكاديمية، والعالمية، إضافة إلى أن مجالس الحاكمية في الجامعات على اختلافها تحرص دوماً على نشر ثقافة الحاكمية لدى العاملين، من هيئة تدريسية، وإدارية، وتقوم على توعيتهم بهذا النهج الإداري العصري عبر التشريعات، والأنظمة المعمول بها من قبل الجامعة، وما يحققه من مكتسبات تعود بالنفع عليهم، وعلى مصلحة الجامعة ككل.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء الهيئة التدريسية على مجالات أداة قياس مستوى تطبيق الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: مجال مفهوم الحاكمية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء الهيئة التدريسية على فقرات مجال مفهوم الحاكمية مرتبة تنازلياً

الترتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق
1	6	اداة رقابية فعالة لمحاربة الفساد والترهل الإداري.	4.07	0.81	كبيرة
2	3	المشاركة في صنع القرارات داخل الجامعة.	4.03	0.54	كبيرة
3	8	التفعيل الأمثل للموارد المتاحة في الجامعة على نحو مسؤول.	3.97	0.66	كبيرة
4	2	أسس وقواعد تحدد كيفية اتخاذ القرارات في الجامعة.	3.96	0.54	كبيرة
5	5	عملية لإدارة الجامعة ضمن قواعد عمل منظمة وفقاً لمتطلبات العصر.	3.94	0.71	كبيرة
6	1	مجموعة من القوانين، التعليمات والأنظمة الهادفة لتحقيق التميز والجودة في أداء الجامعة.	3.93	0.73	كبيرة
7	7	رسم للسياسات المستقبلية للارتقاء بمستوى الجامعة.	3.90	0.69	كبيرة
8	9	توزيع السلطات داخل الجامعة.	3.84	0.52	كبيرة
9	4	التحول من نمط الإدارة التقليدية إلى الإدارة الفاعلة.	3.77	0.85	كبيرة
10	10	تسهم في تحقيق العدالة والشفافية والمساءلة.	3.67	0.65	كبيرة
		المجال ككل	3.97	0.48	كبيرة

يبين الجدول (5) أن الفقرة (6) التي نصت على "أداة رقابية فعالة لمحاربة الفساد والترهل الإداري" قد جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.07)، وانحراف معياري (0.81)، وبمستوى كبيرة. وجاءت الفقرة (3) التي كان نصها "المشاركة في صنع القرارات داخل الجامعة" بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.03)، وانحراف معياري (0.54)، وبمستوى كبيرة. بينما حلت الفقرة (10) التي نصت على "تسهم في تحقيق العدالة والشفافية والمساءلة" المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.67)، وانحراف معياري (0.65)، وبمستوى كبيرة. وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (3.97)، وانحراف معياري (0.48)، وبمستوى كبيرة. ويمكن تفسير ذلك أن الجامعات تسعى جاهدة إلى تأطير، وتضمن مبادئ وقواعد الحاكمية في الأنظمة، والتعليمات، واللوائح النافذة في الجامعة، وهذا الأمر يساعد في تبني هذا المفهوم الذي يسهم في تحقيق العدالة والشفافية، وتعزيز سيادة القانون والاستثمار الأمثل للموارد المتاحة. بالإضافة إلى أن الجامعات الأردنية الرسمية تسعى إلى مشاركة جميع الأطراف في صناعة القرارات، وبالأخص الهيئة التدريسية بحكم تأهيلهم والكفاءة التي يمتلكونها، ولديهم الوعي الكامل بأهمية الحاكمية، وتطبيقها وهذا الشيء ينعكس إيجاباً على مستوى الأداء لديهم، ونظرتهم الكلية للجامعات، وما تقوم به من تأدية رسالة خالدة هي التعليم.

المجال الثاني: مجال مجالس الإحكامية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس الجامعات على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء الهيئة التدريسية على فقرات مجال مجالس الإحكامية مرتبة تنازلياً

الترتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق
1	13	تحدد تشريعات الجامعة مجالس الجامعة، عدد الأعضاء فيها.	3.79	0.66	كبيرة
2	14	مسؤوليات ومهام مجالس الجامعة واضحة.	3.63	0.70	كبيرة
3	11	الأنظمة والتعليمات في الجامعة تكون معتمدة من قبل مجالس الجامعة.	3.60	0.67	كبيرة
4	19	تحرص مجالس الجامعة على تطوير مستوى الأداء في الشؤون (الأكاديمية والإدارية).	3.59	0.83	كبيرة
5	12	تحرص مجالس الجامعة على بلوغ الأهداف الاستراتيجية للجامعة.	3.52	0.55	كبيرة
6	15	تراقب مجالس الجامعة إجراءات سير العمل في كليات، مراكز، وحدات ودوائر الجامعة المختلفة.	3.50	0.88	كبيرة
7	17	تمارس مجالس الجامعة صلاحياتها بشكل واضح دقيق.	3.46	0.84	كبيرة
8	18	تقوم مجالس الجامعة بمتابعة الأنظمة المالية، المحاسبية في الجامعة.	3.40	0.75	متوسطة
9	16	يتم تشكيل مجالس الجامعة بصورة ديمقراطية وفق معايير محددة.	3.37	0.74	متوسطة
10	20	تتبع مجالس الجامعة الأساليب الحوارية والديمقراطية في إدارة الجامعة واتخاذ القرارات.	3.28	0.81	متوسطة
		المجال ككل	3.51	0.33	كبيرة

يبين الجدول (6) أن الفقرة (13) والتي نصت على "تحدد تشريعات الجامعة مجالس الجامعة، عدد الأعضاء فيها" قد جاءت بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.79)، وانحراف معياري (0.66)، وبمستوى كبيرة. وجاءت الفقرة (14) والتي كان نصها "مسؤوليات ومهام مجالس الجامعة واضحة" بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3.63)، وانحراف معياري (0.70)، وبمستوى كبيرة. بينما جاءت الفقرة (20) والتي نصت على "تتبع مجالس الجامعة الأساليب الحوارية والديمقراطية في إدارة الجامعة واتخاذ القرارات" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.28)، وانحراف معياري (0.81)، وبمستوى متوسطة. وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (3.51)، وانحراف معياري (0.33)، وبمستوى كبيرة. ويمكن تفسير ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس لديهم الرغبة الكاملة والجادة في تحديد النظام، وعدد المجالس، والأعضاء فيها، وأن الإدارة الجامعية تحاول تحقيق الأهداف الاستراتيجية من أجل تطوير الجامعات لمواجهة المتغيرات العالمية بشتى مجالاتها، بالإضافة إلى أن مجالس الجامعات (مجالس الإحكامية) تعمل على مراقبة إجراءات سير العمل في الكليات، والوحدات المختلفة لضمان تقديم أفضل الخدمات دون وجود أي تجاوزات في العمل، لكن يرون أيضاً أن هذه المجالس لا تقوم بالدور الأبرز وهو المحافظة على الأنظمة المالية، والمحاسبية، ويجدون قصوراً في ذلك، من خلال عدم تفعيل الأمثل

للإجراءات الرقابية والمحاسبية في الجامعة، مما يشكل هدراً في ميزانيتها، ويقودها لتحمل مزيد من الأعباء المالية نتيجة لذلك الأمر. ولأن الجامعة تعد واحدة من مؤسسات المجتمع المحلي، وواحدة من المؤسسات الرائدة في تنمية وتحقيق الازدهار والتقدم لهذا المجتمع، وما يناط بها من مهام، وواجبات فإن هذه المجالس كما يراها أفراد عينة الدراسة من الهيئة التدريسية تعمد أحياناً إلى عدم استخدام الصورة الديمقراطية، والأساليب الحوارية في تسير أمور وشؤون الجامعة إلا في مجالات محددة، مما يؤثر سلباً على بيئة العمل الجامعي، والمصلحة العامة عبر القرارات التي تصدر من هذه المجالس، وتبعاتها ونتائجها غير الصحيحة كما يعتقدون ذلك. لذلك فإن المطلوب من هذه المجالس - مجالس الحاكمية - اتباع الأساليب الناجعة في إدارة شؤون الجامعة، وإبراز الصورة الحقيقية للديمقراطية والحوار، والعمل على إشراك ودمج أعضاء المجالس وغيرهم من العاملين في عمليات اتخاذ، وصناعة القرارات، وجعلهم جزءاً من العمل، ويدفعهم إلى الانخراط في بوتقة الجامعة لتحقيق الأهداف المطلوبة.

المجال الثالث: مجال المشاركة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء الهيئة التدريسية على فقرات مجال المشاركة مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق
1	21	توضع قواعد العمل في الجامعة عبر مشاركة العاملين فيها.	3.39	0.89	متوسطة
3	25	يشارك ممثلون عن (إدارة الجامعة والعمادات والأقسام) في وضع قواعد صرف الميزانية.	3.35	0.84	متوسطة
4	30	تدير إدارة الجامعة جميع أنشطتها وفعاليتها بشكل منظم ومميز.	3.33	0.70	متوسطة
2	22	تشترك الجامعة ممثلين من (المجتمع المحلي ومن الأكاديميين والإداريين والطلبة) في وضع خطط تطوير الجامعة.	3.29	0.79	متوسطة
5	26	تستقطب الجامعة الكفاءات الإدارية باستمرار بما يخدم مصلحتها.	3.23	0.67	متوسطة
6	27	تحرص الجامعة على تبادل الخبرات الأكاديمية المتميزة مع الجامعات الأخرى.	3.23	0.92	متوسطة
7	28	يتم إشراك الهيئة (التدريسية والإدارية) في وضع استراتيجية الجامعة.	3.13	0.71	متوسطة
8	29	يشارك أعضاء هيئة التدريس في تخطيط النشاطات اللا منهجية للطلبة.	3.09	0.80	متوسطة
9	24	تعطي الجامعة مجالاً واسعاً لمشاركة العاملين في تطوير العمل الجامعي من خلال الآراء والمقترحات.	2.99	0.51	متوسطة
10	23	تعتمد الجامعة الأسلوب الديمقراطي بصورة تضمن العدالة للجميع.	2.88	0.75	متوسطة
المجال ككل			3.23	0.53	متوسطة

يبين الجدول (7) أن الفقرة (21) والتي نصت على "توضع قواعد العمل في الجامعة عبر مشاركة العاملين

فيها" قد جاءت بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.39)، وانحراف معياري (0.89)، وبمستوى متوسطة. وجاءت الفقرة (22) والتي كان نصها "تشرك الجامعة ممثلين من (المجتمع المحلي ومن الأكاديميين والإداريين والطلبة) في وضع خطط تطوير الجامعة" بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3.29)، وانحراف معياري (0.79)، وبمستوى متوسطة. بينما جاءت الفقرة (23) والتي نصت على "تعتمد الجامعة الأسلوب الديمقراطي بصورة تضمن العدالة للجميع" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (2.88)، وانحراف معياري (0.79)، وبمستوى متوسطة. وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (3.23)، وانحراف معياري (0.53)، وبمستوى متوسطة. ويمكن تفسير ذلك إلى أن الجامعة تطبق مبدأ المشاركة بشكل متواضع، كما أنها في أغلب الأحيان تعتمد على القيادات الأكاديمية والإدارية في اتخاذ القرارات، ولا تقوم بإشراك مجالس الحاكمية الموجودة أصلاً للتشاركية في اتخاذ القرارات بما يخدم مصلحة الجامعة، ولا تعتمد على الانتخابات في التعيين، والترشح للقيادات الإدارية. ويمكن القول أيضاً إن عدم معرفة بعض الأكاديميين أن الجامعة تشرك مجالس حاكميتها، وممثلين من المجتمع المحلي في قرارات الجامعة، وعدم اهتمامهم بالاقترحات، والشكاوى التي ترد للأقسام والكلية، بحكم أنها ليست من طبيعة عملهم، أو أنهم يعتبرون هذه الأمور غير هامة بالنسبة لديهم، بل من اختصاصات الهيئة الإدارية في الجامعة. ويرى أعضاء الهيئة التدريسية أيضاً أن الجامعة لا تلتزم باستقطاب الكفاءات، والخبرات من العاملين في الجامعة، ومن غيرها في الجامعات الأخرى، الأمر الذي يتطلب منها تحسين كفاءة استقطاب هذه الخبرات والكفاءات، وبما يخدم مصلحة الجامعة كي تستطيع منافسة غيرها من الجامعات محلياً، وعالمياً. لذلك لضمان تطبيق حاكمية تشاركية فإنه يتوجب الأخذ بمبادئ الديمقراطية؛ كالانتخابات في تولي المناصب القيادية، والعمل على زيادة مشاركة الهيئة التدريسية والمجتمع المحلي بكل ما يخدم المصلحة العامة، وتحقيق العدالة للجميع.

المجال الرابع: مجال الشفافية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (8).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء الهيئة التدريسية على فقرات مجال الشفافية مرتبة تنازلياً

المرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق
1	40	تسمح الإدارة الجامعية بتقييم الأداء فيها من قبل المعنيين دون إخفاء أية معلومة.	3.33	0.60	متوسطة
2	39	تنمي الإدارة الجامعية أسلوب الرقابة الذاتية لدى العاملين.	3.30	0.94	متوسطة
3	32	تسمح الجامعة بإبداء الآراء من قبل العاملين وفق مبدأ الشفافية.	3.27	0.51	متوسطة
3	31	توضح الجامعة مهام وواجبات كل موظف.	3.27	0.57	متوسطة
5	36	مهام ومسؤوليات مجالس الحاكمية واضحة ومحددة.	3.26	0.69	متوسطة
6	37	تعمل الجامعة على محاربة الفساد بمختلف أشكاله.	3.25	0.85	متوسطة
7	33	تحل الجامعة المشكلات بوضوح وشفافية.	3.21	0.83	متوسطة
8	34	تكفل الجامعة حقوق العاملين من خلال مبدأ العدالة للجميع.	3.14	0.57	متوسطة
9	35	تطبق الجامعة الأنظمة والتعليمات بفعالية.	3.03	0.92	متوسطة
10	38	يتم قبول الطلبة ضمن إجراءات واضحة وعادلة.	2.89	0.76	متوسطة
		المجال ككل	3.19	0.46	متوسطة

يبين الجدول (8) أن الفقرة (40) والتي نصت على "تسمح الإدارة الجامعية بتقييم الأداء فيها من قبل المعنيين دون إخفاء أية معلومة" قد حلت بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.33)، وانحراف معياري (0.60)، وبمستوى متوسطة. وجاءت الفقرة (39)، والتي كان نصها "تنمي الإدارة الجامعية أسلوب الرقابة الذاتية لدى العاملين" بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3.30)، وانحراف معياري (0.94)، وبمستوى متوسطة. بينما جاءت الفقرة (38) والتي نصت على "يتم قبول الطلبة ضمن إجراءات واضحة وعادلة" المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (2.89)، وانحراف معياري (0.76)، وبمستوى متوسطة. وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (3.19)، وانحراف معياري (0.46)، وبمستوى متوسطة. ويمكن تفسير ذلك إلى أن هنالك قصوراً في الإعلان، والإفصاح عن التشريعات، واللوائح، والأنظمة داخل الجامعة، وعدم وضوحها لأعضاء هيئة التدريس والتي تحدد مهام وواجبات الموظفين، من هيئة تدريسية، وإدارية، ويرون أيضاً عدم وجود عدالة بين العاملين في الجامعة لقصور التشريعات في تحقيقها، بالإضافة إلى أن معايير التقييم لهم من حيث الأداء فإنهم يرون أنها غير واضحة المعالم، ويقيمون على أساس العلاقة الشخصية في بعض الأحيان، ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً إلى أن عمليات قبول الطلبة تتم في بعض الأحيان بصورة مخالفة لتعليمات، وأسس قبول الطلبة في الجامعات الأردنية الرسمية، وهذا من شأنه التأثير في مصداقية الجامعة بالتزامها بالقوانين، والتعليمات من وجهة نظر الهيئة التدريسية فهم يرون أنها تقلل من الشفافية، والوضوح في عمل الجامعة ككل، لذلك فإن عملية تعزيز الشفافية في الجامعات الأردنية الرسمية تتطلب وجود فاعلية تنظيمية بشكل أكبر، ووضوح للقواعد، والتعليمات، والأنظمة تلزم الجميع بتطبيقها، وصولاً إلى جامعات تتمتع بسمعة أكاديمية، وإدارية متميزة.

المجال الخامس: مجال المساءلة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (9).

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء الهيئة التدريسية على فقرات مجال المساءلة مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التطبيق
1	46	توفر الجامعة نظاماً إدارياً متطوراً.	3.31	0.94	متوسطة
2	42	مجالس الحاكمية على معرفة تامة ببرامج الجودة التي تقدمها الجامعة.	3.29	0.74	متوسطة
3	43	تطبق الجامعة نظام المساءلة على المستويين الفردي والجماعي.	3.25	0.64	متوسطة
4	50	تضع الجامعة قواعد صرف الموازنة بما يحقق أهدافها.	3.22	0.67	متوسطة
5	41	تطبق قواعد المساءلة في الجامعة بوضوح.	3.19	0.84	متوسطة
7	49	تستثمر أموال الجامعة بشكل إيجابي.	3.15	0.83	متوسطة
6	47	تعمل الجامعة على حسن استثمار الموارد المتاحة.	3.15	0.94	متوسطة
8	48	تطبق الجامعة قوانين المحافظة على المال العام.	3.12	0.85	متوسطة
9	45	توفر الجامعة نظاماً مالياً متطوراً.	3.09	0.71	متوسطة
10	44	تطبق الجامعة القوانين والتعليمات على جميع الموظفين دون تمييز.	3.07	0.68	متوسطة
		المجال ككل	3.18	0.56	متوسطة

يبين الجدول (9) أن الفقرة (46) والتي نصت على "توفر الجامعة نظاماً إدارياً متطوراً" قد جاءت بالمرتبة

الأولى، بمتوسط حسابي (3.31)، وانحراف معياري (0.94)، وبمستوى متوسطة. وجاءت الفقرة (42) والتي كان نصها "مجالس الإحاطية على معرفة تامة ببرامج الجودة التي تقدمها الجامعة" بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3.29)، وانحراف معياري (- 0.74)، وبمستوى متوسطة. بينما حلت الفقرة (44) والتي نصت على "تطبيق الجامعة القوانين والتعليمات على جميع الموظفين دون تمييز" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (3.07)، وانحراف معياري (0.68)، وبمستوى متوسطة. وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على فقرات هذا المجال ككل (3.18)، وانحراف معياري (0.56)، وبمستوى متوسطة. وتعزى هذه النتيجة إلى أن ثقافة المساءلة ما زالت ضعيفة لدى بعض الجامعات الأردنية الرسمية، لعدم وجود آليات واضحة تلزم المجالس (مجالس الإحاطية) بتقديم التوضيحات اللازمة، وتبرير ما يتم اتخاذه من قرارات تتعلق بأداء الجامعة، بالإضافة إلى أن غياب المساءلة يدفع البعض بعدم الالتزام بالقوانين، والتشريعات، وعدم المساءلة الفردية، والجماعية قد يؤدي إلى إحداث خلل في بيئة العمل الجامعي، وزيادة الأخطاء التي تحول دون وصول الجامعة إلى تحقيق أهدافها. ويرى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية أن تطبيق عنصر المساءلة في الجامعات يحتاج إلى مزيد من الاهتمام بتطبيق معايير المساءلة الحقيقية، وبما يحقق الأهداف والسياسات الموضوعية بكل مهنية وحرفية. واتفقت نتيجة هذه الدراسة في هذا السؤال مع دراسة الزهراني (2011)، دراسة الشناق (2009) في مجال الشفافية، ودراسة السواوي (2015)، ودراسة ناصر الدين (2012)، من حيث مستوى التطبيق الكلي للإحاطية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وفي مجالات مجالس الإحاطية وما تتضمنه من عمليات اختيار الأعضاء، وكيفية اتخاذ القرارات بشكل عام. واختلفت هذه الدراسة مع دراسة السندي (2014)، ودراسة Mok (2010)، ودراسة العريني (2014)، في مستوى التطبيق الكلي للإحاطية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وفي موضوع تشكيل المجالس في الجامعة، وغياب الصورة الديمقراطية والأساليب الحوارية في مجالات معينة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى تطبيق الإحاطية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغيرات (الجنس، الكلية، الرتبة الأكاديمية)؟".

وللاجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لتقديرات أفراد العينة على مجالات تطبيق الإحاطية في الجامعات الأردنية الرسمية تبعاً لاختلاف متغير الجنس (ذكر، وأنثى)، والكلية (إنسانية، علمية)، والرتبة العلمية (أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، ومحاضر متفرغ)، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (10):

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أعضاء هيئة التدريس على مجالات مستوى تطبيق الإحاطية في الجامعات الأردنية الرسمية ومستوى تطبيق الإحاطية ككل حسب متغير الجنس والكلية والرتبة العلمية

المتغير	مستويات	المجال					مستوى تطبيق الإحاطية ككل
		مفهوم الإحاطية	مجالس الإحاطية	المشاركة	الشفافية	المساءلة	
الجنس	الذكور N=139	الوسط الحسابي	3.85	3.55	3.32	3.37	3.48
		الانحراف المعياري	0.51	0.30	0.39	0.33	0.28
	الإناث N=104	الوسط الحسابي	3.97	3.45	3.00	2.92	3.27
		الانحراف المعياري	0.42	0.35	0.62	0.47	0.39

جدول (10): يتبع

المتغير	مستويات	المجال					مستوى تطبيق الاحكامية ككل	
		مفهوم الاحكامية	مجالس الاحكامية	المشاركة	الشفافية	المساءلة		
الكلية	إنسانية N= 148	الوسط الحسابي	3.93	3.52	3.37	3.24	3.45	3.49
		الانحراف المعياري	0.44	0.37	0.34	0.28	0.30	0.24
	علمية N= 95	الوسط الحسابي	3.86	3.50	3.07	3.14	3.01	3.31
		الانحراف المعياري	0.50	0.29	0.59	0.54	0.61	0.39
المرتبة العلمية	أستاذ دكتور N=32	الوسط الحسابي	4.05	3.58	3.31	3.52	3.34	3.56
		الانحراف المعياري	0.23	0.23	0.46	.26	0.11	0.23
	أستاذ مشارك N=41	الوسط الحسابي	3.94	3.62	3.44	3.40	3.35	3.55
		الانحراف المعياري	0.30	0.13	0.12	0.16	0.08	0.12
	أستاذ مساعد N=82	الوسط الحسابي	3.78	3.52	3.37	3.20	3.26	3.43
		الانحراف المعياري	0.54	0.22	0.32	0.29	0.52	0.28
	محاضر متفرغ N =88	الوسط الحسابي	3.95	3.41	2.85	2.93	2.96	3.22
		الانحراف المعياري	0.52	0.46	0.65	0.58	0.73	0.43

يلاحظ من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين تقديرات الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية على مقياس مجالات مستوى تطبيق الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية، وعلى مستوى تطبيق الحاكمية ككل، وفق متغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، الرتبة الأكاديمية) وللكشف عن دلالة هذه الفروق في المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) باستخدام اختبار "ولكس لمبدأ" (Wilk's Lambda) عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$). ويبين الجدول (11) نتائج اختبار ويلكس لمبدأ ونتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات.

جدول (11): نتائج اختبار تحليل الثباين المتعدد للفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس على مجالات مستوى تطبيق الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية تبعاً لاختلاف متغير الجنس والكلية والرتبة العلمية

المتغيرات	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
الجنس قيمة ولكس=0.732 ح=0.641	مفهوم الحاكمية	0.123	1	0.123	0.390	0.533
	مجالس الحاكمية	0.894	1	0.894	2.810	0.095
	المشاركة	0.013	1	0.013	0.038	0.845
	الشفافية	0.316	1	0.316	1.006	0.317
	المساءلة	0.341	1	0.341	0.847	0.359

جدول (11): يتبع

المتغيرات	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
الكلية قيمة ولـكس=0.205 ح=0.000	مفهوم الحاكمية	8.404	1	8.404	50.063	0.000*
	مجالس الحاكمية	10.234	1	10.234	83.501	0.000*
	المشاركة	8.601	1	8.601	51.240	0.000*
	الشفافية	3.299	1	3.299	26.922	0.000*
	المساءلة	17.427	1	17.427	84.570	0.000*
الرتبة العلمية قيمة ولـكس=0.621 ح=0.423	مفهوم الحاكمية	0.727	3	0.242	.570	0.635
	مجالس الحاكمية	0.132	3	0.044	0.092	0.964
	المشاركة	0.211	3	0.070	.258	0.856
	الشفافية	0.124	3	0.041	0.114	0.952
	المساءلة	2.811	3	0.937	2.203	0.088
الخطأ	مفهوم الحاكمية	51.599	237	0.218		
	مجالس الحاكمية	24.609	237	0.104		
	المشاركة	39.783	237	0.168		
	الشفافية	29.046	237	0.123		
	المساءلة	48.837	237	0.206		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$)

يبين الجدول (11):

1. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات مستوى تطبيق الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية تبعاً لاختلاف متغير الجنس.
2. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على جميع مجالات مستوى تطبيق الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية تبعاً لاختلاف متغير الكلية، وذلك لصالح الإنسانية.
3. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مستوى تطبيق الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية تبعاً لاختلاف متغير الرتبة العلمية. كما تم إجراء اختبار تحليل التباين الثلاثي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات مستوى تطبيق الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية ككل تبعاً لاختلاف متغيرات (الجنس، الكلية، الرتبة الأكاديمية)، حيث كانت النتائج، كما هي موضحة في الجدول (12).

جدول (12): اختبار تحليل التباين الثلاثي للفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس على مستوى تطبيق الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية ككل تبعاً لاختلاف متغيرات الجنس والكلية والرتبة العلمية

المتغيرات	مجموع المربعات	مستوى الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.120	1	0.120	.497	0.482
الكلية	1.993	1	1.993	5.111	0.025*
الرتبة العلمية	0.081	3	0.027	0.112	0.953
الخطأ	21.098	237	.089		
الكلية	2831.770	243			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)

يبين الجدول (12):

1. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات مستوى تطبيق الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية ككل تبعاً لاختلاف متغير الجنس، ويمكن تفسير ذلك من خلال جميع أفراد عينة الدراسة بأن قواعد ومبادئ الحاكمية ثابتة لا تختلف باختلاف الجنس، حيث إن تطبيق قواعد ومبادئ الحاكمية، كالشفافية، والمشاركة، والإفصاح، وغيرها يتم تطبيقها والعمل بها من قبل العاملين في الجامعة كنوع من التشريعات، والأنظمة النافذة لا تتأثر بجنس هؤلاء العاملين سواء كانوا ذكورا، أو إناثا، وبعبارة أخرى فإن مجتمع الجامعة وحدة واحدة يخضعون للتشريعات، والأنظمة دون تمييز ذكورا أم إناثا.

2. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات مستوى تطبيق الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية ككل تبعاً لاختلاف متغير الكلية، وذلك لصالح الإنسانية. ويمكن تفسير ذلك بأن الهيئة التدريسية في الكليات الإنسانية يميلون أكثر إلى ممارسة مبادئ، وقواعد الحاكمية كغيرها من التشريعات النافذة، ويبدون اهتماماً أفضل من نظرائهم في الكليات العلمية بما يدور في الجامعة من قرارات، وسياسات، وخطط استراتيجية، وفي رأي الباحث فإن الهيئة التدريسية في الكليات العلمية قليلاً ما يلتفتون ويبدون اهتماماً بتطبيق مبادئ الحاكمية وغيرها من الإجراءات الإدارية، لأن وجود التجارب، والمختبرات العلمية، وطبيعة عملهم، تفرض عليهم التواجد داخل هذه المختبرات العلمية، وإجراء التجارب بعيداً عن أية أمور أخرى خارج نطاق عملهم الوظيفي.

3. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات مستوى تطبيق الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية ككل تبعاً لاختلاف متغير الرتبة العلمية، ويعزى ذلك إلى حرص القيادات الأكاديمية، ومجالس الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية على توفير العوامل المتعلقة ببيئة العمل الإيجابية في الجامعة، إضافة لذلك فإن الظروف القائمة في تلك الجامعات تقلل من وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس على اختلاف الرتبة الأكاديمية، وأن تفعيل الحاكمية في القوانين والتشريعات، والزام العاملين بتطبيقها من خلال عقد الندوات، والمؤتمرات ذات العلاقة يجعل من هؤلاء العاملين على اختلاف مؤهلاتهم، ورتبهم الأكاديمية يتبنون هذا الفكر الإداري الناجح، لأنه في نهاية الأمر يحقق المصلحة العليا للجامعة، وللعاملين أيضاً. واتفقت نتائج هذه الدراسة في هذا السؤال مع دراسة الزهراني (2011)، وشرف (2015)، في متغير الجنس، والسنيدي (2014) في متغيرات الجنس، والرتبة الأكاديمية، واختلفت مع دراسة الزهراني (2011)، والسنيدي (2014) في متغير الكلية أيضاً.

الاستنتاجات:

وفي ضوء النتائج السابقة، يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

1. الأول أن مستوى تطبيق الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة كبيرة، وهذا يعزى كما ذكرنا سابقاً جديّة الجامعات في تطبيق هذا النهج الإداري الحديث لما له من آثار إيجابية في تحسين بيئة عمل الجامعات، وما ينتج عنه أيضاً من تحسن في أداء هذه المؤسسات، ويعزز من المنافسة الأكاديمية في سلم التصنيفات العالمية.
2. لا بد لإدارات الجامعات أن تعزز بالشكل المطلوب مفاهيم الشفافية والمشاركة الحقيقية في العمل الجامعي، ومبادئ الحاكمية ككل لوجود هفوات في تطبيقها، كما بينت عينة الدراسة الحالية، والتفعيل الأمثل للقوانين والأنظمة التي تراها عينة الدراسة بأنها غير مطبقة كما يجب.
3. نستنتج أن قواعد ومبادئ الحاكمية يمكن تطبيقها من قبل العاملين كافة بصرف النظر عن الجنس أو الرتبة العلمية والمؤهل العلمي كما بينت نتائج الدراسة، وهذا يكمن في حرص إدارة الجامعة على أن يكون العمل لجامعي بكافة مجالاته متاحاً للجميع دون تمييز أو استثناء.
4. نستنتج أيضاً أن هناك اختلافاً بين الكليات في تطبيق الحاكمية ومبادئها، يعود كما بينت الدراسة لخصوصية وطبيعة كليات الجامعة، وهذا يقودنا إلى استنتاج مفاده أن الكليات العلمية بشكل عام لها طريقتها في إدارة شؤونها ويغلب عليها الطابع العلمي في بيئتها الأكاديمية، فنجدتها تهتم فقط بما في داخل الكلية والأقسام من تجارب وأبحاث علمية ومخبرية، وبعيداً عن ما يسمى بالصراعات الإدارية والبيروقراطية، بعكس الكليات الإنسانية التي تواجه مثل هذه المشكلات والصراعات وبشكل مستمر.

التوصيات:

استناداً إلى نتائج الدراسة يوصي الباحثون بما يلي:

1. إصدار تشريعات ولوائح وتعليمات خاصة بتطبيق معايير ومبادئ الحاكمية في الجامعات كافة.
2. إلزام مجالس الحاكمية في الجامعات بتطبيق الحاكمية بكافة مضامينها، وذلك حرصاً على تحقيق أهداف وتطلعات الجامعة عامة.
3. إجراء أبحاث ودراسات تبحث بغير المتغيرات التي تطرقت لها الدراسة الحالية.
4. تفعيل مبدأ المشاركة ما بين مجالس الحاكمية، والعاملين في الجامعة بالأخص الكليات العلمية.

المراجع:

- برقعان، أحمد، والقرشي، عبدالله (2012). *حوكمة الجامعات ودورها في مواجهة التحديات*، ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر العلمي الدولي حول عولمة الإدارة في عصر المعرفة، 15 - 17 ديسمبر، جامعة الجوف، طرابلس، لبنان.
- التل، أحمد يوسف (1998). *التعليم العالي في الأردن*، منشورات لجنة تاريخ الأردن، عمان.
- حلاوة، جمال، وطه، نداء (2013). *واقع الحوكمة في جامعة القدس*. جامعة القدس، القدس، فلسطين؛ معهد التنمية المستدامة، دار العلوم التنموية.
- خورشيد، معتز، يوسف، حسن، وسراج الدين، إسماعيل (2009). *حوكمة الجامعات وتعزيز قدرات منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في مصر*، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر حوكمة التعليم الجامعي، المنظم من قبل منتدى الإصلاح العربي، الإسكندرية، مصر.
- الزهراني، خديجة مقبول (2011). *واقع تطبيق الحوكمة الرشيدة في الجامعات الأهلية السعودية وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس فيها* (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

- الزبدین، خالد عبد الوهاب (2013). *القيادة الإدارية وتطوير منظمات التعليم العالي*، عمان: دار الأيام للنشر والتوزيع.
- السنيدي، عائشة سلطان (2014). *دور الحاكمية الرشيدة في تفعيل وظائف الجامعة الرئيسية في الجامعات العمانية: المعوقات وسبل التطوير* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- السوادي، علي بن محمد (2015). *الحوكمة الرشيدة كمدخل لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية (تصور مقترح)* (أطروحة دكتوراه منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- الشناق، راضي محمد (2009). *مفهوم الحاكمية ومستوى ممارستها في الجامعات الأردنية الخاصة* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- العريني، منال بنت عبد العزيز (2014). *واقع تطبيق الحوكمة من وجهة نظر أعضاء الهيئة الإدارية والأكاديمية والعاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المجلة التربوية المتخصصة*، 3(12)، 114 - 148.
- عزت، أحمد (2010). *مفهوم حوكمة الجامعات والغرض منها وسبل تطبيقها*. استرجع من www.qadya.net.
- غادر، محمد ياسين (2012). *محددات الحوكمة ومعاييرها*، المؤتمر العلمي الأول حول عولمة الإدارة في عصر المعرفة، 15 - 17 ديسمبر، جامعة الجنبان، بيروت، لبنان.
- الكايد، زهير عبد الكريم (2003). *الحكمانية قضايا وتطبيقات*، القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- المعاني، وليد سالم (2009). *واقع التعليم العالي في الأردن، مجلة البحث العلمي*، (1) الجمعية الأردنية للبحث العلمي.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2013). *دراسة حول أنماط حوكمة الأنظمة التربوية وأثرها على تسيير المؤسسات التعليمية وضمان جودتها*. مشروع مؤشرات التربية في الوطن العربي، تونس: المرصد العربي للتربية.
- ناصر الدين، يعقوب (2012). *واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية العاملين فيها*، بحث منشور على الموقع الإلكتروني لجامعة الشرق الأوسط، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن. استرجع من <https://bit.ly/2yd0f1K>.
- يوسف، محمد حسن (2007). *محددات الحوكمة ومعاييرها*. مصر: بنك الاستثمار القومي.
- Boffo, S., Dubois, P., & Moscati, R. (2008). Changes in university governance in France and in Italy. *Tertiary Education and Management*, 14(1), 13-26.
- Geuna, A., & Muscio, A. (2009). The governance of university knowledge transfer: A critical review of the literature. *Minerva*, 47 (1), 93-114.
- Lokuwaduge, C. D. S., & Armstrong, A. (2015). The impact of governance on the performance of the higher education sector in Australia. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 811-827.
- MacGregor, K. (2016). Governance Models and Leadership Quality in Universities. Retrieved from University World News: <https://bit.ly/1SI0yHQ>

- Mok, K. H. (2010). When state centralism meets neo-liberalism: managing university governance change in Singapore and Malaysia. *Higher Education*, 60(4), 419-440.
- Swansson, J. A., Mow, K. E., & Bartos, S. (2005). Good university governance in Australia. In *Proceedings of 2005 Forum of the Australasian Association for Institutional Research* (pp. 98-109). 6-7 October, University of Canberra, Canberra, Australia.
- Wang, L. (2010). Higher education governance and university autonomy in China. *Globalisation, Societies and Education*, 8(4), 477-495.

أثر الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط بين قيم الثقة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية - دراسة تطبيقية على العاملين في جامعة الأقصى بغزة

د. بسام محمد أبو حشيش^(1*)

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](#), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة [مؤسسة المشاع الإبداعي](#) شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

¹ أستاذ الإدارة التربوية المشارك ورئيس قسم أصول التربية - جامعة الأقصى - غزة

* عنوان المراسلة: bassam142002@yahoo.com

أثر الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط بين قيم الثقة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية – دراسة تطبيقية على العاملين في جامعة الأقصى بغزة

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى أثر الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط على قيم الثقة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية بأبعادها الخمسة في جامعة الأقصى وهي (الإيثار – اللطف والكراسية – الروح الرياضية – السلوك الحضاري – وعي الضمير). ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة مكونة من (33) فقرة للحصول على البيانات، حيث قام بتطبيقها على عينة من العاملين في الجامعة بلغ عددهم (149) مبحوثاً. وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي. وبعد التحليل الإحصائي للبيانات توصلت الدراسة إلى أن مستوى تصورات العاملين في جامعة الأقصى لقيم الثقة التنظيمية السائدة جاءت بدرجة متوسطة. ودرجة ممارسة العاملين لسلوك المواطنة التنظيمية جاء بدرجة متوسطة. أما مستوى إدراكهم للدعم التنظيمي جاء بدرجة مرتفعة. كما أشارت النتائج إلى أن الدعم التنظيمي المدرك يتوسط بشكل كلي العلاقة ما بين قيم الثقة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية في بعدي (الإيثار – اللطف والكراسية)، في حين يتوسط بشكل جزئي العلاقة ما بين قيم الثقة التنظيمية وأبعاد (الروح الرياضية – السلوك الحضاري – وعي الضمير) لسلوك المواطنة التنظيمية.

الكلمات المفتاحية : الدعم التنظيمي المدرك، سلوك المواطنة التنظيمية، قيم الثقة التنظيمية.

Impact of Perceived Organizational Support as Intermediary Variable between the Values of Organizational Confidence and Organizational Citizenship Behavior: An Empirical Study on the Staff of Al-Aqsa University in Gaza

Abstract:

The present study aimed at identifying the effect of organizational support, which is perceived as an intermediate variable, on the values of organizational confidence and the behavior of organizational citizenship at Al-Aqsa University represented by five dimensions (altruism, kindness, politeness, cultural behavior, conscience). To achieve the objectives of the study, the researcher designed a questionnaire consisting of (33) items to collect the data. The questionnaire was distributed to a sample of (149) university staff. The researcher used the descriptive method. After the statistical analysis of the data, results revealed that the level of perceptions of employees of Al-Aqsa University for the prevailing organizational confidence values was medium. The degree of practicing the behavior of organizational citizenship by Al-Aqsa University staff was also medium, whereas their level of awareness of organizational support was high. The results also indicated that the perceived organizational support is exactly in the middle of the relationship between the values of organizational confidence and the behavior of organizational citizenship in the dimensions of (altruism – kindness and politeness), while the relationship was partly mediating between the values of organizational confidence and the dimensions of (athletic spirit, civilized behavior, and conscience).

Keywords: Perceived organizational support, Organizational citizenship behavior, Organizational confidence value.

المقدمة:

تعيش الجامعات عصر العولمة بما يصاحبه من انفجار معرفي وتكنولوجي واتصالات فاق كل التصورات الممكنة، والذي أصبح العالم خلاله قرية كونية صغيرة يطل عليها ملايين البشر بسهولة ويسر، واقتصاد عالمي قائم على التنافس والتميز، الأمر الذي يفرض على إدارة الجامعات ضرورة السعي إلى استخدام طرائق ووسائل من أجل التكيف مع تأثيرات هذه العولمة، من خلال قيام إدارة هذه الجامعات بالاستثمار الأمثل لمواردها البشرية، والذي يأتي توفير الدعم المناسب لهم في هذا السياق من الاستثمار الأمثل. فالإدارة الناجحة للمنظمة كما يعتقد Eisakhani (2008)، هي "التي تتمكن من التكيف مع التغييرات البيئية خلال فترة طويلة" (نوح، 2013، 2)، وبالتالي توفر الدعم التنظيمي للعاملين فيها.

ووفقاً لكل من Shore وWayne (1993) المشار إليهما في المغربي (2003، 2) "أنه لا يمكن للعاملين أن يشاركون مشاركة بناءة في تحقيق أهداف المنظمة دون أن يشعروا بدعم المنظمة لهم حتى يتمكنوا من مبادلتها بدعمهم لها عن طريق بذل قصارى جهدهم لتحقيق أهدافها". وبهذا المعنى فإن الدعم التنظيمي وإدراكه من قبل الموظفين يعد "من العوامل التي تساعدهم على زيادة الاهتمام بهم بما ينعكس أثره في مساعدة المنظمة على تحقيق أهدافها" (نوح، 2013، 2). وبعضد ذلك بين الموظف والمنظمة هي محور بناء الدعم التنظيمي المدرك، وأن المعاملة التي يتلقونها من ممثلي المنظمة لتشكيل تصورات كلية بشأن مدى تقدير المنظمة لمساهماتهم ورعايتهم ورفاهيتهم يحفزهم على مساعدة المنظمة على تحقيق أهدافها وغاياتها.

ويستند مفهوم الدعم التنظيمي إلى نظرية التبادل الاجتماعي والمنفعة المتبادلة التي تقوم على مجموعة من الفرضيات التي تنظر إلى السلوك الاجتماعي على أنه يستند على العلاقة المتبادلة بين طرفيه، حيث يتكون التبادل الاجتماعي من الأفعال الإرادية التي يقوم بها الأفراد ويحركها العائد أو المكسب الذي يتوقعون الحصول عليه، وعلى هذا الأساس فإن مفهوم التبادل يستبعد الأفعال القائمة على القهر أو الفرض القسري. وبهذا المعنى يشير Batson (1993) المشار إليه في ماضي (2014، 10) بأن "نظرية الدعم التنظيمي تفترض وجود علاقة تبادلية ومشاركة بين المنظمة والعاملين بها، فلا بد أن تتفاعل وتتأثر معتقدات العاملين بمدى تقدير المنظمة لإسهاماتهم والعناية برفاهيتهم، وتتضمن هذه المعاملات الموضوعات المادية والشخصية على حد سواء، فهي تشمل مثلاً الصداقة والاحترام والمحبة، كما تتضمن النقود والخدمات والمعلومات".

ومن جهة أخرى يؤكد بعض الباحثين مثل Shore وShore (1995)، وEisenberger et al (1997) "أن إدراك الدعم التنظيمي يظهر الالتزام النفسي للعاملين تجاه منظماتهم ومساعدتها في تحقيق أهدافها التي تسعى إليها. ولذلك يجب على العاملين الوفاء بهذا الدين من خلال التزامهم الوجداني وجهدهم المبذول (المغربي، 2003، 3). وقد شبه المنظرون في مجال التبادل الاجتماعي إلى أن العمل بالجهد والولاء مثل التجارة، من حيث إن له فوائد ومكافآت اجتماعية ملموسة، فعندما يعامل شخص شخصاً آخر معاملة حسنة، فإن قاعدة المعاملة بالمثل تكون متوقعة، وبقدر ما ينطبق ذلك المعيار في المعاملة بالمثل بين الطرفين، تكون النتائج مفيدة لكليهما (Arshad, 2011, 1103).

وإذا كان الدعم التنظيمي يشير إلى القدر الذي تهتم فيه المنظمة برعاية ورفاهية أعضائها، فإن ذلك سيسهم في إيجاد مشاعر الالتزام والانتماء والسعادة والرضا عن العمل لديهم. والأمر الأهم هنا أن هذا سيعبر عنه من خلال ممارستهم للسلوك الذي من شأنه أن يحقق الأهداف التنظيمية. ومن ثم يمكن القول إن إدراك الدعم التنظيمي يعد مؤشراً على التزام المنظمة تجاه مروضيها.

ويعتقد الباحث أن الدعم التنظيمي كمتغير تنظيمي يمكن أن يرتبط بأي متغير تنظيمي آخر، وفي هذا السياق رصد الباحث العديد من المتغيرات التي يمكن أن ترتبط بالدعم التنظيمي في المؤسسات التربوية، ويعد كل من سلوك المواطنة التنظيمية وقيم الثقة التنظيمية من هذه المتغيرات.

إن سلوك المواطنة التنظيمية يعد أحد مؤشرات رضا العاملين نحو الدعم التنظيمي، ومما يؤكد ذلك قيام العاملين بهمهم تتجاوز دورهم الرسمي، " وذلك على اعتبار أن المؤسسات التي تعتمد على قيام العاملين بهمهم الرسمية فقط هي مؤسسات ضعيفة وغير قادرة على الصمود في المدى الطويل " (آل زاهر، 2011، 339). لذلك يعتبر سلوك المواطنة التنظيمية "من السلوكيات المنتجة التي إذا ما ترسخت في التنظيم كان أكثر قدرة على تجنيد طاقات ومواهب أفرادها على نحو تطوعي لسد العجز الطارئ أو الإخلال المتوقع في سعي مستمر للتطور ولبلوغ الأهداف " (محمد، 2011، 81).

ويعد أوجان وزملاؤه 1983 المشار إليه في الهنداوي (2009، 247) "أول من استخدم مصطلح سلوك المواطنة التنظيمية لوصف السلوك المفيد تنظيمياً الذي يقوم به الموظفون دون أن تكون مفروضا عليهم ضمن متطلبات وظيفتهم الرسمية". وهو من المفاهيم الإدارية الحديثة الذي تعددت واختلفت تعريفاته باختلاف المفكرين والباحثين والأطر الفكرية التي ينتمون إليها. فقد عرفه أوجان (1988) بأنه "سلوك اختياري أو اجتاهادي يؤديه الفرد ولا يغطيه نظام المكافآت الرسمية بشكل مباشر أو صريح، وهو في عمومها يرقى التوظيف الفعال للمنظمة" (الهنداوي، 2009، 247). في حين عرفه Pugh وKonovsky بأنه "سلوك وظيفي يؤديه الفرد طواعية ويتعدى حدود الواجبات الوظيفية المحددة له، كما أنه لا يتم مكافأته من خلال هيكل الحوافز الرسمية بالمنظمة" (الجراحشة وخريشا، 2012، 65). كما عرفه Wayne بأنه "سلوك الأدوار الإضافية التي تتعدى حدود الوظيفة" (حامد، 2003، 14). كما عرفه Moorman وNiehoff المشار إليه في حامد (2003، 15) بأنه "سلوك الدور الإضافي، فهو سلوك اختياري يقوم به الفرد دون إيجاب، كما أنه لا يرتبط بنظم الحوافز الرسمية داخل المنظمة". فسلوك المواطنة التنظيمية "تصرف طوعي واختياري للفرد والذي لا يندرج ضمن الوصف الوظيفي أو ضمن التعليمات وعقد العمل أو تحت نظام الحوافز الرسمي في المنظمة الهادف إلى تحقيق أهداف المنظمة وزيادة فعاليتها وكفاءتها" (أبوزيد، 2010، 501).

ومن الملاحظ من التعريفات السابقة أنها تجمع على أن أداء العاملين لسلوك المواطنة التنظيمية هو أداء طوعي واختياري يسعى الفرد من خلاله لتطوير المؤسسة وزيادة فعاليتها، ولا يتوقع العاملون من وراء ذلك الأداء أي مكافأة، كما لا يفرض أي عقوبة على عدم القيام بهذا السلوك.

وانطلاقاً من الفهم السابق لسلوك المواطنة التنظيمية يمكن أن تظهر أهميته في زيادة فعالية المؤسسة، حيث أشار Mackenzie وPodsakoff إلى مجموعة من الفوائد التي تؤدي إلى زيادة فعالية المؤسسة وهي: "تعزيز إنتاجية الموظفين الجدد - تعزيز الإنتاجية الإدارية - تحرير الموارد البشرية والمادية لزيادة الإنتاجية - تقليل من الحاجة لتخصيص المصادر النادرة للحفاظ على مستوى الأداء - يعمل هذا السلوك كوسيلة فعالة لتنسيق الأنشطة بين أعضاء الفريق وجماعات العمل - تعزيز قدرة المؤسسة على جذب أفضل العاملين والابقاء عليهم وجعل المؤسسة بيئة عمل جذابة - تعزيز استقرار الأداء التنظيمي وذلك من خلال توزيع الأعباء والمهام والواجبات الوظيفية على العاملين حسب قدراتهم ومستوياتهم - تعزيز قدرة المؤسسة على التكيف مع المتغيرات البيئية" (الجراحشة، وخريشا، 2012، 66 - 67).

من جانب آخر تباينت أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية بين الباحثين والكتاب بتباين أفكارهم ومنطلقاتهم الفلسفية، فقد قسم أوجان وزملاؤه عام (1983) أبعاد السلوك إلى بعدين رئيسيين هما: سلوك المساعدة أي الإيثار، وسلوك الطاعة العامة أو يقظة الضمير. وفي العام 1988 اقترح أوجان نموذجاً خماسياً لأبعاد سلوك المواطنة التنظيمية تتضمن ثلاثة أبعاد بالإضافة إلى البعدين السابقين وهي: "سلوك الروح الرياضية، وسلوك الكياسة، والسلوك الحضاري" (الهنداوي، 2009، 248).

أما مفهوم الثقة التنظيمية ومضامينه فإنه من المفاهيم الإدارية الحديثة التي ساهمت في إلقاء الضوء على جانب مهم في قيادة الموارد البشرية من خلال النظرة الإيجابية للجانب الإنساني في الإنتاجية في العمل. والثقة التنظيمية هي "توقعات الأفراد أو الجماعات بأن نظام اتخاذ القرارات التنظيمية يمكن الاعتماد عليه في تحقيق نتائج مرغوبة للفرد أو الجماعة دون ممارسة أي تأثير على هذا النظام (المعشر والطراونة، 2012، 630).

واختلفت وجهات نظر الباحثين في تحديد أبعاد وعناصر الثقة باختلاف تعريفهم لمفهوم الثقة ذاتها، فهناك من نظر إليه على مستوى الفرد والمجموعة، في حين نظر إليه آخرون على مستوى التنظيم. وقد توصل الغامدي (1990) من خلال دراسته للثقة التنظيمية بالأجهزة الإدارية السعودية إلى أن هناك أربعة مكونات للثقة التنظيمية، هي: السياسات الإدارية، الابتكار وتحقيق الذات، القيم السائدة، وتوافر المعلومات. وقيم الثقة التنظيمية هي مجموعة من الخصائص الثابتة نسبياً للمحيط الداخلي للمنظمة التي يدركها أعضاؤها ويتعايشون معها ويعبرون عنها، وهي بهذا المعنى تعتبر انعكاساً للمناخ التنظيمي السائد، وبالتالي فهي تعبير عن الثقافة التنظيمية التي تحكم طبيعة العلاقة بين الأفراد داخل المنظمة وعلاقاتهم معها (عواد، 1995، المشار إليه في السعودي، 2005، 105).

جدير بالذكر في هذا السياق، الإشارة إلى أن قيم الثقة التنظيمية المشار إليها في الدراسة الحالية هي "أحد الأبعاد والعناصر الرئيسية التي تتضمنها الثقة التنظيمية، بجانب، السياسات الإدارية، الابتكار وتحقيق الذات، وتوافر المعلومات" (السعودي، 2005، 105). إذ يشير بعد قيم الثقة التنظيمية إلى الدرجة التي يتوفر فيها مناخ تنظيمي ديمقراطي وتعاون كامل واحترام وتقدير للعاملين. فالقيادة الواعية هي التي تجذر القيم الإيجابية من خلال التحرر من الإجراءات البيروقراطية الشديدة، وتطبق النظام على جميع العاملين دون تمييز وتضاني في تأصيل الانتماء المؤسسي (عواد، 1995، المشار إليه في أبو كريم، 1433هـ، 212).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

برغم تعدد الدراسات السابقة في مجال الدعم التنظيمي المدرك وعلاقته بعدد من المتغيرات خاصة الدراسات الأجنبية وبمراجعة العديد من هذه الدراسات لوحظ محدودية الدراسات التي تناولت العلاقة بين إدراك الأفراد للدعم التنظيمي كمتغير وسيط، وكل من سلوك المواطن التنظيمية وقيم الثقة التنظيمية، لذلك تحاول الدراسة تحديد هذه العلاقة أو التأثير. وعليه تم تحديد المشكلة بالإجابة عن السؤال الرئيس التالي: هل يؤثر الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط على قيم الثقة التنظيمية وسلوك المواطن التنظيمية في جامعة الأقصى؟

ولإجابة عن السؤال الرئيسي السابق تم تقسيمه إلى الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى قيم الثقة التنظيمية السائدة لدى العاملين في جامعة الأقصى؟
2. ما درجة ممارسة العاملين في جامعة الأقصى لسلوك المواطن التنظيمية؟
3. ما مستوى إدراك العاملين في جامعة الأقصى للدعم التنظيمي؟
4. هل متغير الدعم التنظيمي المدرك يتوسط العلاقة بين متغيري قيم الثقة التنظيمية السائدة وسلوك المواطن التنظيمية في جامعة الأقصى؟

فرضيات الدراسة:

"يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لقيم الثقافة التنظيمية على سلوك المواطن التنظيمية لدى العاملين في جامعة الأقصى بغزة، بوجود الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط".

• الفرضية الفرعية الأولى: "يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لقيم الثقافة التنظيمية على الإيثار لدى العاملين في جامعة الأقصى بغزة، بوجود الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط".

• الفرضية الفرعية الثانية: "يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لقيم الثقافة التنظيمية على اللطف والكرامة لدى العاملين في جامعة الأقصى بغزة، بوجود الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط".

• الفرضية الفرعية الثالثة: "يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لقيم الثقافة

التنظيمية على الروح الرياضية لدى العاملين في جامعة الأقصى بغزة، بوجود الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط".

- الفرضية الفرعية الرابعة: "يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لقيم الثقافة التنظيمية على السلوك الحضاري لدى العاملين في جامعة الأقصى بغزة، بوجود الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط".
- الفرضية الفرعية الخامسة: "يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لقيم الثقافة التنظيمية على وعي الضمير لدى العاملين في جامعة الأقصى بغزة، بوجود الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط".

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. الكشف عن مستوى قيم الثقة التنظيمية السائدة لدى العاملين في جامعة الأقصى.
2. تحديد درجة ممارسة العاملين في جامعة الأقصى لسلوك المواطنة التنظيمية.
3. قياس مستوى إدراك العاملين في جامعة الأقصى للدعم التنظيمي.
4. فهم طبيعة التأثير بين متغير الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط بين قيم الثقة التنظيمية السائدة وسلوك المواطنة التنظيمية في جامعة الأقصى.

أهمية الدراسة:

1. قد تفيد هذه الدراسة المهتمين في الجامعة بوضع استراتيجيات من شأنها النهوض بواقع العناصر البشرية وتطوير أدائهم في جامعة الأقصى.
2. موضوع الدراسة الحالية من الموضوعات المهمة والحديثة في ميدان الإدارة، إذ تتناول ثلاثة مفاهيم حديثة هي الدعم التنظيمي المدرك، وسلوك المواطنة التنظيمية، وقيم الثقة التنظيمية.
3. قد تسهم هذه الدراسة في التوصل إلى مزيد من الفهم لطبيعة العلاقة بين الدعم التنظيمي في جامعة الأقصى وبين سلوك المواطنة التنظيمية وقيم الثقة التنظيمية.

حدود الدراسة:

تقيدت الدراسة بالحدود التالية:

- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على موضوع العلاقة بين الدعم التنظيمي كمتغير وسيط في جامعة الأقصى وسلوك المواطنة التنظيمية وقيم الثقة التنظيمية.
- الحد المؤسسي: تم تطبيق أداة الدراسة على جامعة الأقصى في غزة.
- الحد المكاني: تم تطبيق أداة الدراسة على فروع الجامعة في كل من محافظة خان يونس ومحافظة غزة.
- الحد الزمني: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام 2017 / 2018م.
- الحد البشري: العاملون في جامعة الأقصى.

متغيرات الدراسة:

تسير الدراسة الحالية في ضوء المتغيرات التالية:

- المتغير المستقل: قيم الثقة التنظيمية.
- المتغير التابع: سلوك المواطنة التنظيمية.
- المتغير الوسيط: الدعم التنظيمي المدرك.

مصطلحات الدراسة:

• الدعم التنظيمي المدرك:

إدراك الفرد لتقدير المنظمة له، وبالتالي يستخدم الفرد أحكامه الخاصة بإدراكه للدعم التنظيمي لتقدير توقعه للنتائج المترتبة على جهده، ولذلك فإنه كلما كبر المدى الذي تهتم من خلاله المنظمة بالموظفين وتقدر جهودهم كلما بذل العاملون جهداً أكبر لمساعدة المنظمة على تحقيق أهدافها (Masterson et al., 2000، المشار إليه في نوح، 2013، 9).

• إدراك الدعم التنظيمي:

ويقصد به التبادل الذي يحدث بين الفرد والمنظمة التي يعمل بها، وذلك على أساس التفريق بينه وبين التبادل الذي يحدث بين الفرد ورئيسه، والذي يسمى بعلاقة الفرد برئيسه (نوح، 2013، 2). وقد تم التعبير عن الدعم التنظيمي المدرك من خلال العبارات من (1 - 10) بقائمة الاستقصاء المرفقة في الدراسة الحالية.

• سلوك المواطنة التنظيمية :

يعرف سلوك المواطنة التنظيمية بأنه السلوك الوظيفي الذي يؤديه الموظف طواعية ويتعدى حدود الواجبات الوظيفية المحددة له، كما أنه لا يتم مكافأته من خلال هيكل الحوافز الرسمية بالمنظمة (Konovsky & Pugh, 1994). ويعبر عنه في هذه الدراسة من خلال العبارات من (1 - 15) الموزعة على الأبعاد الخمسة وهي: (الايثار - اللطف والكماسة - الروح الرياضية - السلوك الحضاري - وعي الضمير).

- الإيثار:

ويقصد بالايثار، سلوك طوعي يقوم به الشخص لمساعدة الآخرين، أو تجنب الزملاء الوقوع في الأخطاء خلال العمل.

- الوعي أو السلوك الحضاري:

سلوك يقوم به الفرد بهدف المساهمة في تقديم مقترحات تنفيذ المؤسسة وتطويرها.

- الروح الرياضية:

سلوك التمتع بالروح الرياضية حتى لو كانت الأمور الوظيفية في الاتجاه المعاكس لرغباته.

- الكياسة:

السلوك الذي يحترم فيه الفرد حقوق زملائه وخصوصياتهم وعدم استغلال هذه الحقوق وتجنب إثارة المشكلات.

- وعي الضمير:

ويظهر ذلك في أداء الفرد لدوره بصورة أكثر من المتوقع، بمعنى السلوك الذي يتجاوز الحد الأدنى من الالتزام الرسمي.

• قيم الثقة التنظيمية:

تعرف بأنها "مجموعة من التوقعات المشتركة بين طرفين، حيث ينظر إلى الاتفاق عليها على أنه عقد نفسي غير مكتوب على الالتزام بينهم سلوكياً وعقلاً، وينتج عن هذا الاتفاق للعقد النفسي ثقة متبادلة تحكم العلاقة بين الطرفين رغم كونه غير مكتوب وغير ملزم قانونياً، إلا أنه الأساس والمعيار الوحيد في تقويم نوعية وطبيعة العلاقة بينهما" (المعشر وطراونة، 2012، 630). ويعبر عنها في هذه الدراسة من خلال الفقرات من (1 - 8) في المقياس.

الدراسات السابقة:

نظراً لأهمية الدعم التنظيمي في تحديد سلوك الأفراد في المنظمات الإدارية والتربوية فقد تناوله الباحثون باختلاف مشاربيهم وخلفياتهم الفكرية. وفي هذا السياق هدفت دراسة ماضي (2014) التعرف إلى أثر الدعم التنظيمي على تنمية الاستغراق الوظيفي لدى العاملين في مكتب غزة الإقليمي التابع للأونروا، وتحديد وسائل الدعم التنظيمي التي يقدمها المكتب الإقليمي والبحث عن معوقات استخدام الدعم التنظيمي. وقد تكون مجتمع الدراسة من العاملين في مكتب غزة الإقليمي التابع للأونروا من الدرجة الوظيفية العاشرة إلى الدرجة الوظيفية العشرين، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية بلغت (270) عاملاً، وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدعم التنظيمي وتنمية الاستغراق الوظيفي لدى العاملين في مكتب غزة الإقليمي للأونروا بدرجة متوسطة ومقبولة، كما بينت الدراسة وجود فروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول المجالات مجتمعة معاً تعزى إلى الدائرة التي يعمل بها الموظف وإلى سنوات الخبرة فقط.

وهدف دراسة Onuoha و Tolulope (2013) إلى التحقق من وجود علاقة بين الدعم التنظيمي المدرك وبعض المتغيرات الديموغرافية على الالتزام الوظيفي على الموظفين غير العاملين في مهنة التدريس في الجامعات النيجيرية الحكومية. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة الاستبيان، وتكونت عينة الدراسة من (206) موظفين؛ (110) من الذكور، و(96) من الإناث، وتم اختيارهم بطريقة مقصودة، وقد أشارت نتائج الدراسة أن الدعم التنظيمي أثر بشكل كبير على الالتزام التنظيمي.

فيما هدفت دراسة Ghasemizad و Mohammadkhan (2013) إلى بيان العلاقة بين الدعم التنظيمي المدرك والالتزام التنظيمي وجودة حياة العمل، والإنتاجية لدى المعلمين والإداريين في المدارس الابتدائية محافظة فارس في إيران، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة الاستبيان، الذي طبق على عينة مكونة من (262) معلماً ومديراً، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين جودة حياة العمل وإنتاجية المعلمين والإداريين، وعلاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الدعم التنظيمي المدرك وإنتاجية المعلمين والإداريين. كذلك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الالتزام التنظيمي وإنتاجية المعلمين والإداريين، كما أظهرت الدراسة أن جودة حياة العمل والدعم التنظيمي هما القادran على التنبؤ بإنتاجية الإداريين والمعلمين.

أما دراسة Safari، TamiziFar، و Jannati (2012) فقد هدفت التعرف إلى أثر العدالة التنظيمية والدعم التنظيمي المدرك على الاحتراق الوظيفي لدى العاملين في الأقسام الإدارية في جامعة أصفهان، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وكانت أدوات الدراسة ثلاثة استبيانات مقننة عن العدالة التنظيمية، الدعم التنظيمي، والاحتراق الوظيفي. وتكونت عينة الدراسة (150) فرداً من العاملين في جامعة أصفهان، وتوصلت الدراسة إلى أن العدالة التنظيمية والدعم التنظيمي المدرك يؤثران سلباً على الاحتراق الوظيفي، لكن الدعم التنظيمي المدرك ليس له تأثير ذي مغزى على الاحتراق الوظيفي.

في حين هدفت دراسة Sher و Latif (2012) التعرف إلى أثر الدعم التنظيمي المدرك على الرضا الوظيفي، وأثر الأجر المدفوع على الرضا الوظيفي، وأثر رضا المشرف على الرضا الوظيفي، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة الاستبيان، وتكونت عينة الدراسة من (115) عاملاً من العاملين في بنكين حكوميين في باكستان تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتوصلت الدراسة إلى أن الدعم التنظيمي والرضا عن الأجر المدفوع لهما أثر كبير على الرضا الوظيفي، ولم توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين رضا المشرف والرضا الوظيفي.

وسعت دراسة Abdalkader، Saleh، Al-Hussami (2011) إلى التحقق من وجود علاقة لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التمريض بحورضاهم الوظيفي والدعم التنظيمي المدرك، والاستقلال الوظيفي، وعبء العمل، وطريقة دفع الأجور في الجامعات الحكومية بالأردن، والكشف عما

إذا كان هناك فروق تعزى لمتغير الجنس، والعمر، والخبرة. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي العلائقي، لتحديد إذا ما كانت هناك علاقة موجودة بين الالتزام التنظيمي، والرضا الوظيفي، والدعم التنظيمي المدرك، والاستقلال الذاتي في العمل، وعبء العمل والأجور، وقد أظهرت نتائج الدراسة نموذجاً تنبؤياً من ثلاثة مؤشرات كانت ذات مغزى إلى حد كبير ترتبط بالالتزام أعضاء هيئة التدريس وهي: الرضا الوظيفي، والدعم المدرك، والعمر. وبالرغم من أن النتائج كانت إيجابية نحو الالتزام التنظيمي إلا أن هناك حاجة تؤكد على ضرورة مراقبة مناخ العمل من قبل الإداريين، ملاحظة وتحديد العوامل التي قد تزيد أو تنقص الرضا الوظيفي والالتزام بالعمل.

في حين هدفت دراسة Ahmad وYekta (2010) إلى الكشف عن العلاقة بين الدعم التنظيمي المدرك والسلوك القيادي والرضا الوظيفي لدى العاملين في شركة أسمنت طهران، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة الاستبيان، وتكونت عينة الدراسة من (136) موظفاً، وقد توصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للسلوك القيادي على الرضا الوظيفي، وبيئت أن تفاعل سلوك القيادة مع الدعم التنظيمي المدرك لم يكن ذا دلالة إحصائية مرتبطة بالرضا الوظيفي، وأكدت الدراسة على أن تنمية الموارد البشرية لها أثر على زيادة الالتزام التنظيمي وتحسين نوعية العلاقات بين الموظفين وقيادة المؤسسة.

وسعت دراسة Kumari, Darolia وDarolia (2010) التعرف إلى الدعم التنظيمي المدرك والدافعية نحو العمل والالتزام التنظيمي كمحددات لإنجاز العمل لدى العاملين في عدد من الوحدات في الشركة الوطنية للتخصيب في الهند، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (231) عاملاً من العمال المهرة تتراوح أعمارهم ما بين (28-45) سنة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية متواضعة بين الدعم التنظيمي المدرك والالتزام التنظيمي والدافعية نحو العمل ومساهمته في تحديد الإنجاز في العمل، الدعم التنظيمي المدرك أظهر ارتباطاً مع الإنجاز في العمل متبوعاً بالدافعية نحو العمل والأثر على الالتزام.

وهدفت دراسة Leveson, Joiner, وBakalis (2009) إلى التحقق من مدى وجود علاقة بين توقعات العاملين تجاه التنوع الثقافي والإدراك التنظيمي من إداراتهم التنظيمية وبين الالتزام الفعال، واستخدام الباحثون المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة استبيان وزع على العاملين في عدد كبير من المؤسسات المالية في أستراليا، وقد كشفت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة مباشرة بين المركزية في إدراك الدعم التنظيمي وبين إدراك الإدارة للتنوع الثقافي والالتزام الفعال، وأيدت الدراسة علاقة مباشرة بين متغيرين من خلال إدراك الدعم التنظيمي، وقد دعمت الدراسة الحاجة لإعادة التفكير في العلاقة بين إدراك الإدارة للتنوع الثقافي، والمخرجات الفردية التنظيمية من أجل تبني نماذج معقدة أكثر تتضمن تأمل مهم في المتغيرات لفهم كلي لأثار التنوع الثقافي للإدارة، وأكدت الدراسة على ضرورة إدراك المديرين لأهمية تطوير مناخ إيجابي داخل مكان العمل يسوده التنوع الثقافي لتقوية إدراك العاملين للدعم التنظيمي والذي يؤثر بدوره على الالتزام الفعال، وأكدت الدراسة أهمية إدراك الدعم التنظيمي في ربط توقعات الإدارة نحو التنوع الثقافي للمخرجات التنظيمية، وأن المديرين يجب ألا يقللوا من قيمة تأثير مبادرات العاملين.

أما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت الدعم التنظيمي المدرك في علاقته مع سلوك المواطنة التنظيمية وقيم الثقة التنظيمية، فعلى حد علم الباحث، أن الأدب التربوي يفتقر إليها. على الرغم من ذلك رصد الباحث عدداً من الدراسات التي تناولت سلوك المواطنة التنظيمية والثقة التنظيمية كل على حدة أو في علاقة أحدهما مع متغيرات أخرى غير الدعم التنظيمي.

ومن هذه الدراسات يمكن الإشارة إلى دراسة خلف الله (2016) التي هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية بمحافظة خان يونس لمهارات الذكاء الانفعالي من وجهة نظرهم، ودرجة ممارسة معلميههم لسلوك المواطنة التنظيمية.

ودراسة الجراحشة والخريشا (2012) التي هدفت التعرف إلى درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق، وأثر المتغيرات الديموغرافية: النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة في درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية ودرجة الولاء التنظيمي.

كما هدفت دراسة الشريفي (2011) التعرف إلى سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدارس الثانوية في الأردن.

فيما هدفت دراسة آل زاهر (2011) التعرف إلى درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها والعوامل المؤدية إلى تفعيلها. أما دراسة أبو زيد (2010) فقد سعت إلى الكشف عن مستوى التمكين النفسي وأثره على سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين في مؤسسة الضمان الاجتماعي في الأردن.

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت الثقة التنظيمية، يمكن الإشارة إلى دراسة فرج (2013) التي سعت للتعرف إلى درجة تطبيق رؤساء الأقسام الأكاديمية للعدالة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعات منطقة مكة المكرمة، والكشف عن مستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس.

ودراسة المعشر والطراونة (2012) التي هدفت إلى تحليل أثر موضوعية نظام تقييم الأداء في الثقة التنظيمية لدى المعلمين والمعلمات في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك في الأردن.

ودراسة الشريفي (2012)، حيث هدفت للتعرف إلى الفروق الإحصائية في مستوى الثقة التنظيمية في المدارس الثانوية في محافظة عمان تعزى إلى متغيرات الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي للمعلمين والسلطة المشرفة على المدارس.

أما دراسة الكريمين (2012)، فقد هدفت إلى تحديد العلاقة بين الثقة التنظيمية والتمكين الإداري، ومدى التزام مديري التربية بأبعادها المحددة.

كما هدفت دراسة محمددين وجلال (2012) إلى الكشف عن العلاقة بين الثقة التنظيمية وفاعلية المدرسة وفاعلية المعلم في المدارس.

ودراسة السعودي (2005) التي هدفت إلى تحليل العلاقة بين الثقة التنظيمية والرضا الوظيفي في الوزارات الأردنية.

ومن خلال التمعن بالدراسات السابقة، يتضح أهمية موضوع الدعم التنظيمي المدرك كمغير تنظيمي داخل المنظمات ويلقى اهتماماً بالغاً من قبل الباحثين، لا سيما في ارتباطه بمتغيرات تنظيمية مختلفة ومتنوعة باستثناء متغيري الدراسة الحالية وهما: سلوك المواطنة التنظيمية، وقيم الثقة التنظيمية، الأمر الذي دفع الباحث لإجراء هذه الدراسة عسى أن تضيف شيئاً لما هو متوفر. كما تختلف الدراسة الحالية في كونها تناولت الدعم التنظيمي كمغيروسسيط بين متغيرين أحدهما مستقل (قيم الثقة التنظيمية)، والثاني تابع (سلوك المواطنة التنظيمية)، على الرغم من ذلك فقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري وبناء أداة الدراسة وتفسير النتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

اتبع الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، للاءمته لموضوع وأهداف الدراسة، حيث يدرس أحداتاً وظواهر وممارسات قائمة موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها ويحللها.

مجتمع الدراسة والعينة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع موظفي جامعة الأقصى المثبتين (أكاديميين وإداريين) والبالغ عددهم (566) موظفاً في العام الدراسي 2017 / 2018، وفقاً لدائرة شؤون الموظفين في الجامعة. وقد قام الباحث بالاستعانة بعدد من الزملاء، بتوزيع الاستبانة على جميع مجتمع الدراسة، وبعد مرور ثلاثة أيام تم تجميع الاستبانات من العاملين، حيث بلغ عدد الذين استجابوا لتعبئة الاستبانة (149)، وقد اكتفى الباحث بهذا العدد الذي يقارب نسبة (26 %) من مجتمع الدراسة. والجدول (1) يوضح خصائص عينة الدراسة.

جدول (1): أفراد العينة حسب متغيرات النوع، الوظيفة، المؤهل الأكاديمي

النوع	ذكر	أنثى	المجموع
	101	48	149
الوظيفة	أكاديمي	إداري	149
	83	66	
المؤهل الأكاديمي	بكالوريوس فأقل	ماجستير	دكتوراه
	53	42	54
			149

أداة الدراسة :

قام الباحث ببناء أداة الدراسة وهي استبانة مكونة من (33) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية هي: (الدعم التنظيمي - سلوك المواطنة التنظيمية - قيم الثقة التنظيمية). وقد اعتمد الباحث في إعداد الاستبانة على العديد من المصادر. ففي البعد المتعلق بالدعم التنظيمي اعتمد الباحث على مقياس ايزنبرغر وآخرون 2001، والذي استخدمه بعد تعديله كل من المغربي (2003)، ونوح (2013). أما في البعد المتعلق بسلوك المواطنة فقد اعتمد الباحث على مقياس سلوك المواطنة التنظيمية الذي استخدمه حامد (2003) معتمداً على مقياس Padsockoff et al. (1993). وكذلك مقياس Moorman and Niehoff (1995) والذي ترجمهما إلى العربية زايد (2000). أما البعد المتعلق بقيم الثقة التنظيمية فقد اعتمد الباحث على المقياس الذي استخدمه المعشر والطراونة (2012). وقد تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة للتأكد من الصدق الظاهري للأداة، وعلى ضوء الملاحظات التي أبدوها المحكمون قام الباحث بصياغتها بشكلها النهائي.

الصدق والثبات :

قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه، وقد تبين إنها جميعاً دالة إحصائياً. كما تم حساب طريقة الاتساق الداخلي أو التجانس الداخلي لتحديد ثبات الاستبانة من خلال معامل ألفا كرونباخ، الذي يحدد مدى ارتباط العبارات مع بعضها البعض داخل الاستبانة، وكذلك ارتباط كل عبارة مع الاستبانة ككل. والجدول (2) يبين معاملات الصدق والثبات لأداة الدراسة.

جدول (2): معاملات الصدق والثبات لمجالات المقياس

الرقم	المجالات والأبعاد	عدد الفقرات	الصدق البنائي	الثبات
			معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية . Sig
	مجال قيم الثقة التنظيمية ككل	8	0.775	0.935
	مجال الدعم التنظيمي المدرك ككل	10	0.865	0.946
1	الإيثار	3	0.716	0.977
2	اللطف والكياسة	3	0.811	0.959
3	الروح الرياضية	3	0.755	0.935
4	السلوك الحضاري	3	0.838	0.948
5	وعي الضمير	3	0.886	0.976
	مجال سلوك المواطنة التنظيمية ككل	15	0.941	0.961
	الاستبانة ككل	33	-	0.968

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سيتم في هذا الجزء الإجابة عن السؤال الرئيسي للدراسة والذي ينص على "هل يؤثر الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط على قيم الثقة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية في جامعة الأقصى؟"، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية لها. جدير بالذكر أن الباحث اعتمد المقياس الخماسي في الأداة لاستجابة أفراد العينة (149) وحتى يسهل التحليل للبيانات والحصول على النتائج فقد اعتمد مقياساً ثلاثياً (منخفضة، ومتوسطة، ومرتفعة) بأبعاد محددة إحصائياً وذلك في أول ثلاثة أسئلة الفرعية كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3): المدى للتقديرات اللفظية

المتوسط الحسابي	التقدير اللفظي المعتمد على النتائج
1 - 2.49	منخفضة
2.50 - 3.49	متوسطة
3.50 - 5	مرتفعة

إجابة السؤال الفرعي الأول وتفسره والذي ينص "ما مستوى قيم الثقة التنظيمية السائدة لدى العاملين في جامعة الأقصى؟":

لمعرفة مستوى قيم الثقة التنظيمية لدى العاملين في جامعة الأقصى بغزة، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية والتقدير اللفظي للمستوى وكانت النتائج كما يظهره الجدول (4).

جدول (4): تحليل فقرات مجال قيم الثقة التنظيمية

م	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى	الترتيب
1.	يعمل العاملون في الجامعة بروح الفريق.	3.62	0.81	72.5 %	مرتفعة	1
2.	يحترم العاملون في الجامعة قيمة الوقت.	3.44	0.75	68.9 %	متوسط	2
3.	تتعامل إدارة الجامعة مع جميع العاملين باحترام.	3.44	0.75	68.7 %	متوسط	3
4.	تشجع إدارة الجامعة التنافس بين العاملين.	3.36	0.69	67.3 %	متوسط	4
5.	تسود علاقات جيدة بين العاملين.	3.21	0.54	64.3 %	متوسط	7
6.	يوجد ثقافة متبادلة بين الإدارة والعاملين.	3.17	0.50	63.5 %	متوسط	8
7.	يوجد شفافية في التعامل وفي الإجراءات المستخدمة في الجامعة.	3.24	0.58	64.8 %	متوسط	6
8.	تتوفر فرص مناسبة للمشاركة في صنع القرار.	3.28	0.60	65.5 %	متوسط	5
	فقرات مجال قيم الثقة التنظيمية ككل	3.35	0.49	66.9 %	متوسط	

وبالنظر إلى الجدول (4) يتبين أن مستوى قيم الثقة التنظيمية السائدة في جامعة الأقصى من وجهة نظر عينة الدراسة جاءت متوسطة. إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.35) وانحراف معياري (0.49). وتتشابه هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المعشر والطراونة (2012) التي أظهرت نتائجها أن تصورات أفراد عينة الدراسة لأبعاد موضوعية نظام تقييم الأداء ومستوى الثقة التنظيمية في المديرية التي أجريت عليها الدراسة كانت متوسطة بشكل عام، على الرغم من ذلك إلا أن هناك فقرة لها علاقة بقيم الثقة التنظيمية في جامعة الأقصى جاءت تصورات العاملين لها مرتفعة وهي: "يعمل العاملون في الجامعة بروح الفريق" بمتوسط حسابي (3.62) وانحراف معياري (0.81). ويعتقد الباحث أن هذا المستوى في التصورات أمر طبيعي ومنطقي إلى حد ما، لا سيما وأن جامعة الأقصى هي مؤسسة حكومية يخضع العاملون فيها إلى لوائح وقوانين وأنظمة موحدة وواضحة يتوجب على جميع العاملين الالتزام بها من حيث المضمون والوقت.

إجابة السؤال الفرعي الثاني وتفسيره والذي ينص "ما درجة ممارسة العاملين في جامعة الأقصى لسلوك المواطنة التنظيمية؟":

ولمعرفة درجة ممارسة العاملين في جامعة الأقصى لسلوك المواطنة التنظيمية، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية والمستوى والترتيب، وكانت النتائج على النحو الذي يظهره الجدول (5).

جدول (5): تحليل أبعاد مجال سلوك المواطنة التنظيمية

م	الأبعاد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة	الترتيب
1	بعد الإيثار	3.07	0.93	61.5 %	متوسط	5
2	بعد اللطف والكرامة	3.38	0.83	67.5 %	متوسط	3
3	بعد الروح الرياضية	3.28	0.89	65.6 %	متوسط	4
4	بعد السلوك الحضاري	3.38	0.85	67.5 %	متوسط	2
5	بعد وعي الضمير	3.49	0.93	69.9 %	متوسط	1
	فقرات مجال سلوك المواطنة التنظيمية ككل	3.32	0.64	66.4 %	متوسط	

بالنظر إلى الجدول (5) يتبين أن درجة ممارسة العاملين في جامعة الأقصى لسلوك المواطنة التنظيمية جاء بدرجة متوسطة. وقد بلغ المتوسط الحسابي (3.32) بانحراف معياري (0.64)، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة الجراحشة والخريشا (2012) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق كانت مرتفعة بأبعادها الخمسة. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة آل زاهر (2011)، ونتائج دراسة الشريفي (2011). ويفسر الباحث سبب ذلك بمحاولة عدد من العاملين في الجامعة تجنب المشكلات التي يتعرض لها زملاؤهم في العمل عن طريق احترام آرائهم وتقديم النصح لهم. وفيما يتعلق ببعد وعي الضمير، حيث جاء في المرتبة الأولى مقارنة بباقي الأبعاد، فيعتقد الباحث أن ذلك يرتبط بشخصية عدد من العاملين الذين يفضلون الخضوع للقوانين واحترام الإجراءات والسياسات المعمول بها في الجامعة دون محاولة المبادرة أو الخروج عن النص.

إجابة السؤال الفرعي الثالث وتفسره والذي ينص "ما مستوى إدراك العاملين في جامعة الأقصى للدعم التنظيمي؟":

لمعرفة مستوى إدراك العاملين في جامعة الأقصى للدعم التنظيمي، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية والمستوى والترتيب، وكانت النتائج على النحو الذي يظهره الجدول (6).

جدول (6): تحليل فقرات مجال الدعم التنظيمي المدرك

م	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى	الترتيب
1.	تقدر الجامعة قيمى وأهدافى الشخصية.	4.01	0.98	80.1 %	مرتفع	8
2.	تعتنى الجامعة بمبولى ورغباتى.	4.28	0.80	85.6 %	مرتفع	1
3.	تهتم الجامعة بمصلحتى عند اتخاذ قرارات مؤثرة.	4.20	1.00	84 %	مرتفع	2
4.	تقدر الجامعة ملاحظاتى ومقترحاتى الخاصة بتطوير العمل.	4.14	0.86	82.7 %	مرتفع	3
5.	تساعدنى الجامعة على مواجهة مشكلاتى دون تردد.	4.09	0.97	81.9 %	مرتفع	6
6.	تهتم الجامعة بما لى من شكاوى وتظلمات.	4.11	0.91	82.1 %	مرتفع	4
7.	تقدر الجامعة اسهاماتى فى سبيل تقدمها وتحقيق أهدافها.	4.10	0.88	82 %	مرتفع	5
8.	تبدي الجامعة اهتماما كافيا بى كأحد العاملين بها.	4.07	0.96	81.5 %	مرتفع	7
9.	تشعرنى الجامعة بأنها فخورة بى عندما أحقق إنجازا هاما.	3.99	0.94	79.7 %	مرتفع	9
10.	تساعدنى الجامعة على أداء عملى على الوجه الأكمل.	3.86	1.02	77.2 %	مرتفع	10
	فقرات مجال الدعم التنظيمي المدرك ككل	4.08	0.77	81.7 %	مرتفعة	

بالنظر إلى الجدول (6) يتبين أن إدراك العاملين في جامعة الأقصى للدعم التنظيمي جاء بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.08) بانحراف معياري (0.77)، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة ماضي (2014). ويعتقد الباحث أن هذه النتيجة قد تكون منطقية لأن العاملين في الجامعة يشعرون بأن الجامعة تعتني بهم وتلبى رغباتهم وتسعى إلى تحقيق مصالحهم، رغم ما تشهده الجامعة من حالة صراع سياسي كانعكاس لحالة المجتمع الفلسطيني.

إجابة السؤال الفرعي الرابع وتفسره والذي ينص "هل متغير الدعم التنظيمي المدرك يتوسط العلاقة بين متغيري قيم الثقة التنظيمية السائدة وسلوك المواطنة التنظيمية في جامعة الأقصى؟":

ولإجابة عن السؤال السابق تم صياغته على شكل فرضية أساسية هي: "يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لقيم الثقافة التنظيمية على سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين في جامعة الأقصى بغزة، بوجود الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط".

وفقاً للفرضية الرئيسية السابقة وفرضياتها الفرعية التالية يتوقع وجود دور للدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط في العلاقة بين قيم الثقة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية. ولاختبار صحة هذه الفرضيات قام الباحث بإجراء تحليل المسار (Path Analysis) باستخدام الإضافة البرمجية (Macro Process for SPSS V2.15) على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS)، حيث يتم في البداية التحقق من بعض الشروط المسبقة لاختبار الدور الوسيط للمتغير، والتي تتمثل في الخطوات التالية:

- (1) وجود أثر معنوي ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) للمتغير المستقل على المتغير التابع.
- (2) وجود أثر معنوي ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) للمتغير المستقل على المتغير الوسيط.
- (3) وجود أثر معنوي ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) للمتغير المستقل والمتغير الوسيط على المتغير التابع.

وبعد التحقق من الشروط السابقة، يتم تقسيم التأثير الإجمالي في النموذج إلى قسمين أساسيين يمكن عرضهما كالآتي:

- (1) تأثير مباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع.
- (2) تأثير غير مباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع بوجود المتغير الوسيط.

حيث يتم اختبار معنوية التأثير غير المباشر باستخدام اختبار سوبل (Sobel)، حتى يتم التأكد من توسط (المتغير الوسيط) للعلاقة ما بين المتغير المستقل والمتغير التابع، وقد كانت نتائج اختبار الفرضيات الفرعية كالآتي:

1. الفرضية الفرعية الأولى التي تنص "يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لقيم الثقة التنظيمية على الإيثار لدى العاملين في جامعة الأقصى بغزة، بوجود الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط":

توقع الباحث وفقاً للفرضية الفرعية الأولى من الفرضية الرئيسية أن هناك دوراً وسيطاً للدعم التنظيمي المدرك في قيم الثقة التنظيمية والإيثار. ولاختبار صحة هذه الفرضية قام الباحث بإجراء تحليل المسار، والجدول (7) يوضح نتيجة الاختبار.

جدول (7): نتائج تحليل المسار للتحقق من وجود أثر لقيم الثقة التنظيمية على الإيثار بوجود الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط

المتغير التابع								
الإيثار			الدعم التنظيمي المدرك			المتغيرات		
Sig.	قيمة (T)	B	Sig.	قيمة (T)	B	Sig.	قيمة (T)	B
0.33	0.97	0.16	0.00	7.02	0.79	0.00	3.411	0.51
0.00	4.28	0.44	-	-	-	-	-	-
	0.421			0.501			0.271	
	0.177			0.251			0.073	
	15.68			49.32			11.63	
	0.000			0.000			0.001	
قيم الثقة التنظيمية			الدعم التنظيمي المدرك			معامل الارتباط R		
						معامل التحديد R ²		
						قيمة اختبار F		
						الدلالة الإحصائية Sig.		

جدول (7): يتبع

المتغير التابع							
المتغيرات				الدعم التنظيمي المدرك			
الايثار		الايثار		الايثار		الايثار	
Sig.	قيمة (T)	B	Sig.	قيمة (T)	B	Sig.	قيمة (T)
قياس حجم التأثير							
حجم التأثير		قيمة اختبار		الدلالة الإحصائية		Sig.	
التأثير الإجمالي		T		3.411		0.001	
التأثير المباشر (C')		T		0.974		0.332	
التأثير غير المباشر (ab)		Sobel (z)		3.631		0.000	
التأثير الغير مباشر / التأثير الإجمالي				0.688			
التأثير الغير مباشر / التأثير المباشر				2.205			

كشفت النتائج الموضحة في الجدول (7) عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية لقيم الثقة التنظيمية على الإيثار عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كما بلغت قيمة معامل التحديد R Square (7.3 %)، بالإضافة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لقيم الثقة التنظيمية على الدعم التنظيمي المدرك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). كذلك فإن إدخال الدعم التنظيمي المدرك (كمتغير مستقل) في النموذج أدى إلى ارتفاع في القدرة التفسيرية للنموذج، حيث بلغت قيمة معامل التحديد R Square (17.7 %) بزيادة قدرها (10.4 %) مقارنة بالأثر المباشر لقيم الثقة التنظيمية على الإيثار، كما بلغت قيمة (F) للنموذج (15.68)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على معنوية النموذج ككل، كما بلغت قيمة (Beta) لقيم الثقة التنظيمية (0.16)، وهي غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بينما بلغت قيمة (Beta) للدعم التنظيمي المدرك (0.44)، وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

ولقد كشفت نتائج حجم التأثير عن وجود تأثير إجمالي مقداره (51.4 %)، حيث بلغت قيمة اختبار (T) للتأثير الإجمالي (3.41) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كما بلغت قيمة التأثير المباشر لقيم الثقة التنظيمية على الإيثار (16 %)، وبلغت قيمة اختبار (T) للتأثير المباشر (0.97) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبذات السياق فقد بلغت قيمة التأثير غير المباشر لقيم الثقة التنظيمية على الإيثار بوجود الدعم التنظيمي المدرك كمغير وسيط (35.4 %) والذي يمثل (68.8 %) من التأثير الإجمالي، حيث تم استخدام اختبار سوبل (Sobel) للكشف عن معنوية التأثير غير المباشر، حيث بلغت قيمة اختبار (Z) للتأثير (3.63) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). ومما سبق وبالنظر إلى معنوية التأثير المباشر وغير المباشر يتضح للباحث أن الدعم التنظيمي المدرك يتوسط بشكل كلي العلاقة ما بين قيم الثقافة التنظيمية والإيثار.

2. نتيجة الفرضية الفرعية الثانية التي تنص "يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لقيم الثقة التنظيمية على اللطف والكرامة لدى العاملين في جامعة الأقصى بغزة، بوجود الدعم التنظيمي المدرك كمغير وسيط"؛

توقع الباحث وفقاً للفرضية الفرعية الثانية من الفرضية الرئيسية وفرضياتها الفرعية أن هناك دوراً وسيطاً للدعم التنظيمي المدرك في قيم الثقة التنظيمية واللطف والكرامة. ولاختبار صحة هذه الفرضية قام الباحث بإجراء تحليل المسار، والجدول (8) يوضح نتيجة الاختبار.

جدول (8): نتائج تحليل المسار للتحقق من وجود أثر لقيم الثقة التنظيمية على اللطف والكراسة بوجود الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط

المتغيرات التابعة								
اللطف والكراسة			الدعم التنظيمي المدرك			اللطف والكراسة		
Sig.	قيمة (T)	B	Sig.	قيمة (T)	B	Sig.	قيمة (T)	B
0.36	0.91	0.14	0.00	7.02	0.79	0.01	2.48	0.34
0.12	2.53	0.24	-	-	-	-	-	-
	0.284			0.501			0.200	
	0.081			0.251			0.040	
	6.389			49.32			6.132	
	0.002			0.000			0.014	
قياس حجم التأثير								
الدلالة الإحصائية			قيمة اختبار			حجم التأثير		
0.014			4.476			0.339		
0.363			0.912			0.142		
0.018			2.362			0.197		
0.582								
1.392								

كشفت النتائج الموضحة في الجدول (8) عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية لقيم الثقة التنظيمية على اللطف والكراسة عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ ، كما بلغت قيمة معامل التحديد R Square (4%)، بالإضافة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لقيم الثقة التنظيمية على الدعم التنظيمي المدرك عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$. كذلك فإن إدخال الدعم التنظيمي المدرك (كمتغير مستقل) في النموذج أدى إلى ارتفاع في المقدرة التفسيرية للنموذج، حيث بلغت قيمة معامل التحديد R Square (8.1%) بزيادة قدرها (4.1%) مقارنة بالأثر المباشر لقيم الثقة التنظيمية على اللطف والكراسة، كما بلغت قيمة (F) للنموذج (6.39)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ ، مما يدل على معنوية النموذج ككل، كما بلغت قيمة (Beta) لقيم الثقة التنظيمية (0.14)، وهي غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$. بينما بلغت قيمة (Beta) للدعم التنظيمي المدرك (0.23) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$.

ولقد كشفت نتائج حجم التأثير عن وجود تأثير إجمالي مقداره (33.9%)، حيث بلغت قيمة اختبار (T) للتأثير الإجمالي (4.47) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ ، كما بلغت قيمة التأثير المباشر لقيم الثقة التنظيمية على اللطف والكراسة (14.2%)، وبلغت قيمة اختبار (T) للتأثير المباشر (0.912)، وهي غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ ، وبذات السياق فقد بلغت قيمة التأثير غير المباشر لقيم الثقة التنظيمية على اللطف والكراسة بوجود الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط (19.7%) والذي يمثل (58.2%) من التأثير الإجمالي، حيث تم استخدام اختبار سوبل (Sobel) للكشف عن معنوية التأثير غير المباشر، حيث بلغت قيمة اختبار (Z) للتأثير (2.36) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$.

نتيجة الفرضية الفرعية الثالثة والتي تنص "يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ لقيم الثقة التنظيمية على الروح الرياضية لدى العاملين في جامعة الأقصى بغزة، بوجود الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط":

جدول (9): نتائج تحليل المسار للتحقق من وجود أثر لقيم الثقة التنظيمية على الروح الرياضية بوجود الدعم التنظيمي المدرك كممتغير وسيط

كشفت النتائج الموضحة في الجدول (9) عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية لقيم الثقة التنظيمية على الروح الرياضية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كما بلغت قيمة معامل التحديد R Square (18.1 %)، بالإضافة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لقيم الثقة التنظيمية على الدعم التنظيمي المدرك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). كذلك فإن إدخال الدعم التنظيمي المدرك (كمتغير مستقل) في النموذج أدى إلى ارتفاع في المقدرة التفسيرية للنموذج، حيث بلغت قيمة معامل التحديد R Square (23.2 %) بزيادة قدرها (5.1 %) مقارنة بالأثر المباشر لقيم الثقة التنظيمية على الروح الرياضية، كما بلغت قيمة (F) للنموذج (22.03) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على معنوية النموذج ككل، كما بلغت قيمة (Beta) لقيم الثقة التنظيمية والدعم التنظيمي المدرك (0.30، 0.53) على الترتيب، وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

ولقد كشفت نتائج حجم التأثير عن وجود تأثير إجمالي مقداره (77.1 %)، حيث بلغت قيمة اختبار (T) للتأثير الإجمالي (5.68)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كما بلغت قيمة التأثير المباشر لقيم الثقة التنظيمية على الروح الرياضية (53.2 %)، وبلغت قيمة اختبار (T) للتأثير المباشر (3.50)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبذات السياق فقد بلغت قيمة التأثير غير المباشر لقيم الثقة التنظيمية على الروح الرياضية بوجود الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط (23.8 %) والذي يمثل (30.9 %) من التأثير الإجمالي، حيث تم استخدام اختبار سوبل (Sobel) للكشف عن معنوية التأثير غير المباشر، حيث بلغت قيمة اختبار (Z) للتأثير (2.83)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

ومما سبق وبالنظر إلى معنوية التأثير المباشر وغير المباشر يتضح للباحث بأن الدعم التنظيمي المدرك يتوسط بشكل جزئي العلاقة ما بين قيم الثقة التنظيمية والروح الرياضية.

٤. نتيجة الفرضية الفرعية الرابعة والتي تنص "يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لقيم الثقافة التنظيمية على السلوك الحضاري لدى العاملين في جامعة الأقصى بغزة، بوجود الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط":

توقع الباحث وفقاً للفرضية الفرعية الرابعة من الفرضية الرئيسية وفرضياتها الفرعية أن هناك دوراً وسيطاً للدعم التنظيمي المدرك في قيم الثقة التنظيمية والسلوك الحضاري. ولاختبار صحة هذه الفرضية قام الباحث بإجراء تحليل المسار، والجدول (10) يوضح نتيجة الاختبار.

جدول (10): نتائج تحليل المسار للتحقق من وجود أثر لقيم الثقة التنظيمية على السلوك الحضاري بوجود الدعم التنظيمي المدرك كمتغير وسيط

المتغير التابع								
السلوك الحضاري			الدعم التنظيمي المدرك			السلوك الحضاري		
Sig.	قيمة (T)	B	Sig.	قيمة (T)	B	Sig.	قيمة (T)	B
0.00	2.81	0.39	0.00	7.02	0.79	0.00	5.78	0.75
0.00	5.25	0.46	-	-	-	-	-	-
	0.561			0.501			0.431	
	0.315			0.251			0.186	
	33.55			49.32			33.46	
	0.000			0.000			0.000	
قياس حجم التأثير								
Sig.	الدلالة الإحصائية	قيمة اختبار	حجم التأثير					
0.000		5.786	T	0.746	التأثير الإجمالي			
0.005		2.808	T	0.385	التأثير المباشر (C')			
0.000		4.179	Sobel (z)	0.361	التأثير غير المباشر (ab)			
	0.484				التأثير الغير مباشر / التأثير الإجمالي			
	0.937				التأثير الغير مباشر / التأثير المباشر			

كشفت النتائج الموضحة في الجدول (10) عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية لقيم الثقة التنظيمية على السلوك الحضاري عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كما بلغت قيمة معامل التحديد R Square (18.6 %)، بالإضافة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لقيم الثقة التنظيمية على الدعم التنظيمي المدرك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). كذلك فإن إدخال الدعم التنظيمي المدرك (كمتغير مستقل) في النموذج أدى إلى ارتفاع في المقدرة التفسيرية للنموذج، حيث بلغت قيمة معامل التحديد R Square (31.5 %) بزيادة قدرها (12.9 %) مقارنة بالأثر المباشر لقيم الثقة التنظيمية على السلوك الحضاري، كما بلغت قيمة (F) للنموذج (33.55)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على معنوية النموذج ككل، كما بلغت قيمة (Beta) لقيم الثقة التنظيمية والدعم التنظيمي المدرك (0.46، 0.39) على الترتيب، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

ولقد كشفت نتائج حجم التأثير عن وجود تأثير إجمالي مقداره (74.6 %)، حيث بلغت قيمة اختبار (T) للتأثير الإجمالي (5.78)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كما بلغت قيمة التأثير المباشر لقيم الثقة التنظيمية على السلوك الحضاري (38.5 %)، وبلغت قيمة اختبار (T) للتأثير المباشر (2.80)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبذات السياق فقد بلغت قيمة التأثير غير المباشر لقيم الثقة التنظيمية على السلوك الحضاري بوجود الدعم التنظيمي المدرك كممتغير وسيط (36.1 %) والذي يمثل (48.4 %) من التأثير الإجمالي، حيث تم استخدام اختبار سوبل (Sobel) للكشف عن معنوية التأثير غير المباشر، حيث بلغت قيمة اختبار (Z) للتأثير (4.17)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

ومما سبق وبالنظر إلى معنوية التأثير المباشر وغير المباشر يتضح للباحث بأن الدعم التنظيمي المدرك يتوسط بشكل جزئي العلاقة ما بين قيم الثقة التنظيمية والسلوك الحضاري.

5. نتيجة الفرضية الفرعية الخامسة والتي تنص "يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لقيم الثقافة التنظيمية على وعي الضمير لدى العاملين في جامعة الأقصى بغزة، بوجود الدعم التنظيمي المدرك كممتغير وسيط"؛

توقع الباحث وفقاً للفرضية الفرعية الخامسة من الفرضية الرئيسة وفرضياتها الفرعية أن هناك دوراً وسيطاً للدعم التنظيمي المدرك في قيم الثقة التنظيمية والسلوك الحضاري. ولاختبار صحة هذه الفرضية قام الباحث بإجراء تحليل المسار، والجدول (11) يوضح نتيجة الاختبار.

جدول (11): نتائج تحليل المسار للتحقق من وجود أثر لقيم الثقة التنظيمية على وعي الضمير بوجود الدعم التنظيمي المدرك كممتغير وسيط

المتغير التابع								
وعي الضمير			الدعم التنظيمي المدرك			وعي الضمير		
Sig.	قيمة (T)	B	Sig.	قيمة (T)	B	Sig.	قيمة (T)	B
0.01	2.69	0.39	0.00	7.02	0.79	0.00	5.81	0.82
0.00	5.69	0.53	-	-	-	-	-	-
	0.578			0.501			0.432	
	0.335			0.251			0.189	
	36.689			49.32			33.79	
	0.000			0.000			0.000	
المتغيرات								
قيم الثقة التنظيمية								
الدعم التنظيمي المدرك								
معامل الارتباط R								
معامل التحديد R ²								
قيمة اختبار F								
الدلالة الإحصائية Sig.								

جدول (11): يتبع

المتغيرات التابع							
وعي الضمير		الدعم التنظيمي المدرك		وعي الضمير		المتغيرات	
Sig.	قيمة (T)	B	Sig.	قيمة (T)	B	Sig.	قيمة (T)
قياس حجم التأثير							
الدلالة الإحصائية Sig.		قيمة اختبار		حجم التأثير			
0.000		5.810		T		0.819	
0.008		2.685		T		0.397	
0.000		4.396		Sobel (z)		0.422	
0.515							
1.063							

كشفت النتائج الموضحة في الجدول (11) عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية لقيم الثقة التنظيمية على وعي الضمير عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كما بلغت قيمة معامل التحديد R Square (18.9 %)، بالإضافة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لقيم الثقة التنظيمية على الدعم التنظيمي المدرك عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). كذلك فإن إدخال الدعم التنظيمي المدرك (كمتغير مستقل) في النموذج أدى إلى ارتفاع في المقدرة التفسيرية للنموذج، حيث بلغت قيمة معامل التحديد R Square (33.5 %) بزيادة قدرها (14.6 %) مقارنة بالأثر المباشر لقيم الثقة التنظيمية على وعي الضمير، كما بلغت قيمة (F) للنموذج (36.68)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على معنوية النموذج ككل، كما بلغت قيمة (Beta) لقيم الثقة التنظيمية والدعم التنظيمي المدرك (0.39، 0.53) على الترتيب وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

ولقد كشفت نتائج حجم التأثير عن وجود تأثير إجمالي مقداره (81.9 %)، حيث بلغت قيمة اختبار (T) للتأثير الإجمالي (5.81) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كما بلغت قيمة التأثير المباشر لقيم الثقة التنظيمية على وعي الضمير (39.7 %)، وبلغت قيمة اختبار (T) للتأثير المباشر (2.68)، وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبذات السياق فقد بلغت قيمة التأثير غير المباشر لقيم الثقة التنظيمية على وعي الضمير بوجود الدعم التنظيمي المدرك كمغير وسيط (42.2 %) والذي يمثل (51.5 %) من التأثير الإجمالي، حيث تم استخدام اختبار سوبل (Sobel) للكشف عن معنوية التأثير غير المباشر، حيث بلغت قيمة اختبار (Z) للتأثير (4.39)، وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

ومما سبق وبالنظر إلى معنوية التأثير المباشر وغير المباشر يتضح للباحث أن الدعم التنظيمي المدرك يتوسط بشكل جزئي العلاقة ما بين قيم الثقة التنظيمية ووعي الضمير.

الاستنتاجات:

بالعودة إلى نتائج البحث يمكن مناقشتها على النحو التالي:

النتيجة المتعلقة بالسؤال الأول يتضح أن مستوى تصورات العاملين في جامعة الأقصى لقيم الثقة التنظيمية السائدة جاءت بدرجة متوسطة. وهذا أمر طبيعي ومنطقي إلى حد ما، لا سيما وأن جامعة الأقصى هي مؤسسة حكومية يخضع العاملون فيها إلى لوائح وقوانين وأنظمة موحدة وواضحة، يتوجب على جميع العاملين الالتزام بها من حيث المضمون والوقت، وبناءً عليه يوصي الباحث بضرورة أن تقوم إدارة الجامعة بمزيد من الاهتمام والالتزام باللوائح والقوانين والأنظمة الموحدة بالجامعة وهذا سيؤدي إلى تحفيز العاملين من أجل زيادة ثقتهم بالقيم التي تتبناها الجامعة.

وفيما يتعلق بنتيجة السؤال الثاني فقد اتضح أن درجة ممارسة العاملين في جامعة الأقصى لسلوك المواطنة التنظيمية جاء بدرجة متوسطة. وقد فسر الباحث سبب ذلك بمحاولة عدد من العاملين في الجامعة تجنب المشاكل التي يتعرض لها زملاؤهم في العمل عن طريق احترام آرائهم وتقديم النصيحة لهم، وعليه يوصي الباحث إدارة الجامعة بتشجيع العاملين للقيام بمبادرات شخصية تتعلق بتطوير الجامعة، وذلك من خلال منحهم مكافآت مادية ومعنوية. وفيما يتعلق ببعد وعي الضمير، حيث جاء في المرتبة الأولى مقارنة بباقي أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية، فيعتقد الباحث أن ذلك يرتبط بشخصية عدد من العاملين الذين يفضلون الخضوع للقوانين واحترام الإجراءات والسياسات المعمول بها في الجامعة دون محاولة المبادرة أو الخروج عن النص.

أما بخصوص نتيجة السؤال الثالث فقد أوضحت أن مستوى إدراك العاملين في جامعة الأقصى للدعم التنظيمي جاء بدرجة مرتفعة، وقد فسر الباحث ذلك أن العاملين يشعرون باعتراف الجامعة بهم، وأنها تلبي رغباتهم وتسعى إلى تحقيق مصالحهم، رغم ما تشهده من حالة صراع سياسي كانعكاس لحالة المجتمع الفلسطيني، وعليه يوصي الباحث بتجنب الجامعة من الخلافات السياسية وعزلها عن الأحداث السياسية المؤسفة في المجتمع الغزراوي.

أما ما يتعلق بالسؤال الرابع فقد أشارت النتائج إلى أن الدعم التنظيمي المدرك يتوسط بشكل كلي العلاقة ما بين قيم الثقة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية في بعدي (الايثار - اللطف والكرامة)، في حين يتوسط بشكل جزئي العلاقة ما بين قيم الثقة التنظيمية وأبعاد (الروح الرياضية - السلوك الحضاري - وعي الضمير) لسلوك المواطنة التنظيمية.

وبشكل عام يمكن القول: إن نتائج الدراسة قدمت إضافة جديدة إلى المعرفة، هذه المعرفة التي أكدت الدراسات السابقة أن متغير الدعم التنظيمي له علاقة بمتغيرات تنظيمية أخرى في المنظمة. ويعني آخر فإن الدعم التنظيمي كمتغير تنظيمي يمكن أن يرتبط بأي متغير تنظيمي آخر، مثل دراسة ماضي (2014)، التي أشارت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدعم التنظيمي وتنمية الاستحقاق الوظيفي لدى العاملين في مكتب غزة الإقليم الأونروا بدرجة متوسطة ومقبولة. ودراسة Onuoha و Tolulope (2013) التي أشارت إلى أن الدعم التنظيمي أثر بشكل كبير على الالتزام التنظيمي. ودراسة Mohammadkhani و Ghasemizad (2013) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين جودة حياة العمل وإنتاجية المعلمين والإداريين، وعلاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الدعم التنظيمي المدرك وإنتاجية المعلمين والإداريين. ودراسة Safari et al. (2012) التي توصلت إلى أن العدالة التنظيمية والدعم التنظيمي المدرك يؤثران سلباً على الاحتراق الوظيفي. ودراسة Sher و Latif (2012) التي توصلت إلى أن الدعم التنظيمي والرضا عن الأجر المدفوع لهما أثر كبير على الرضا الوظيفي. ودراسة Darolia et al. (2010) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية متواضعة بين الدعم التنظيمي المدرك والالتزام التنظيمي والدافعية نحو العمل ومساهمتها في تحديد الإنجاز في العمل، وأن الدعم التنظيمي المدرك أظهر ارتباطاً مع الإنجاز في العمل متبوعاً بالدافعية نحو العمل والأثر على الالتزام. ودراسة Leveson et al. (2009) وأيدت الدراسة علاقة مباشرة بين متغيرين من خلال إدراك الدعم التنظيمي.

التوصيات:

بناءً على ما توصلت إليه نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي الجامعة بما يلي:

1. ضرورة أن تقوم إدارة الجامعة بمزيد من الاهتمام والالتزام باللوائح والقوانين والأنظمة الموحدة بالجامعة وهذا سيؤدي إلى تحفيز العاملين من أجل زيادة ثقتهم بالقيم التي تتبناها الجامعة.
2. تجنب الجامعة الخلافات السياسية وعزلها عن الأحداث السياسية المؤسفة في المجتمع الغزاوي.
3. توفير مزيد من الدعم التنظيمي الذي من شأنه أن يزيد من قيم الثقة التنظيمية وبالتالي يحفز العاملين على ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية وذلك من خلال:
 - الاعتناء بميول ورغبات العاملين، وتقدير قيمهم وأهدافهم.
 - الاهتمام بمصلحة العاملين عند اتخاذ قرارات مؤثرة.
 - استيعاب ملاحظات ومقترحات العاملين الخاصة بتطوير العمل.
 - المساعدة على مواجهة مشكلات العاملين وتقبل شكاواهم وتظلماتهم.
 - الاهتمام بإسهامات العاملين والاعتراز بإنجازاتهم.
 - تحفيز العاملين على ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية وتعزيز اتجاهاتهم الإيجابية نحوه.
 - تقوية قيم الثقة بالجامعة كمنظمة تسعى إلى تحقيق أهدافها على أكمل وجه.

المراجع:

- أبوزيد، رياض (2010). أثر التمكين النفسي على سلوك المواطنة للعاملين في مؤسسة الضمان الاجتماعي في الأردن، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية*، 24 (2)، 500.
- أبو كريمة، أحمد فتحي (1433هـ). تقدير المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين في كل من جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض لدرجة الثقة التنظيمية بهم من قبل القيادات التربوية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (24)، 192 - 246.
- آل زاهر، على ناصر شتوي (2011). سلوك المواطنة التنظيمية في جامعة الملك خالد، *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية*، 12 (1)، 331 - 393.
- حامد، سعيد شعبان (2003). أثر علاقة الفرد برئيسه وإدراكه للدعم التنظيمي كمتغيرين وسيطين على العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمي: دراسة ميدانية، كلية التجارة جامعة الأزهر، مصر.
- الحرأحشة، محمد عبود، والخريشا، ملوح باجي (2012). درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق، *مجلة جامعة مؤتة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 27 (2)، 57.
- خلف الله، محمود (2016). الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس الأساسية بمحافظة خان يونس وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلميه، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 24 (3)، 129 - 151.
- السعودي، موسى أحمد (2005). العلاقة بين الثقة التنظيمية والرضا الوظيفي لدى العاملين في الوزارات الأردنية دراسة ميدانية، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 32 (1).
- الشريفي، عباس (2011). سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدارس الثانوية في الأردن في ضوء متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل التعليمي والوظيفة ونوع المدرسة، *المجلة التربوية*، 25 (100).
- الشريفي، عباس (2012). الثقة التنظيمية في المدارس الثانوية بمحافظة عمان في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين، *المجلة التربوية*، 27 (105).
- الغامدي، عبد الله عبد الغني (1990). الثقة التنظيمية بالأجهزة الإدارية في المملكة العربية السعودية، *المجلة العربية للإدارة*، 14 (3)، 5 - 47.

الكريمين، هاني أحمد (2012). الثقة التنظيمية وعلاقتها بالتمكين الإداري لدى مديري التربية والتعليم في إقليم جنوب الأردن من وجهة نظر رؤساء الأقسام العاملين معهم، *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، (36).

ماضي، أحمد ديب (2014). *أثر الدعم التنظيمي على تنمية الاستغراق الوظيفي لدى العاملين في مكتب غزة الإقليمي التابع للأونروا* (رسالة ماجستير) غير منشورة في إدارة الأعمال، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.

محمد، أشرف السعيد أحمد (2011). أثر أساليب مديري مدارس التعليم العام لإدارة الصراع التنظيمي على سلوك مواطني المعلمين، *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، (76)، 79 - 119.

محمد، حشمت عبد الحكيم، وجلال، أبو بكر أحمد (2012). الثقة التنظيمية وعلاقتها بفاعلية المدرسة والمعلم بجمهورية مصر العربية "دراسة ميدانية"، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، (149)، مصر. المعشر، زياد يوسف، والطراونة، مجدولين عصري (2012). أثر موضوعية نظام تقييم الأداء في الثقة التنظيمية: دراسة تطبيقية على المعلمين والمعلمات في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك في الأردن، *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، 8 (4)، 624-652.

المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح (2003). أثر محددات إدراك الدعم التنظيمي على دافعية الأفراد للإنجاز بالتطبيق على الشركات الصناعية التابعة لقطاع الأعمال العام بمحافظة الدقهلية، *المجلة العلمية للتجارة والتمويل*، (2)، كلية التجارة، جامعة طنطا.

نوح، علياء حسني علاء الدين (2013). *أثر الدعم التنظيمي على أداء الشركات وسلوك المواطنين التنظيمية: دراسة تطبيقية في الشركات الصناعية في مدينة سحاب الأردنية* (رسالة ماجستير) في إدارة الأعمال غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الهنداوي، ياسر فتحي (2009). *إدارة المدرسة وإدارة الفصل - أصول نظرية وقضايا معاصرة*، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

Ahmad, Z. A., & Yekta, Z. A. (2010). Relationship between perceived organizational support, leadership behavior, and job satisfaction: An empirical study in Iran. *Intangible Capital*, 6(2), 162-184.

Al-Hussami, M., Saleh, M. Y., Abdalkader, R. H., & Mahadeen, A. I. (2011). Predictors of nursing faculty members' organizational commitment in governmental universities. *Journal of nursing management*, 19(4), 556-566.

Arshadi, N. (2011). The relationships of perceived organizational support (POS) with organizational commitment, in-role performance, and turnover intention: Mediating role of felt obligation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1103-1108.

Darolia, C. R., Kumari, P., & Darolia, S. (2010). Perceived organizational support, work motivation, and organizational commitment as determinants of job performance. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 36(1), 69-78.

Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied psychology*, 71(3), 500-507.

- Eisenberger, R., Armeli, S., Rexwinkel, B., Lynch, P. D., & Rhoades, L. (2001). Reciprocation of perceived organizational support", *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 42-51.
- Ghasemizad, A., & Mohammadkhani, K. (2013). The Relationship between Perceived Organizational Support, Organizational Commitment, and Quality of Work Life and Productivity. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 7 (8), 431-436,
- Konovsky, M. A., & Pugh, S. D. (1994). Citizenship behavior and social exchange. *Academy of Management Journal*, 37 (3), 656-669.
- Latif, K. I., & Sher, M. (2012). Perceived organizational support, pay satisfaction, and supervisor satisfaction impact on career satisfaction. *Abasyn Journal of Social Sciences*, 5(1), 32-48.
- Leveson, L., Joiner, T. A., & Bakalis, S. (2009). Managing cultural diversity and perceived organizational support: Evidence from Australia. *International Journal of Manpower*, 30(4), 377-392.
- Onuoha, U. C., & Tolulope, A. (2013). Perceived organizational support and some demographic variables predicting organizational commitment of non-teaching employees in a state-owned Nigerian university. *IJE Psychologica: An International Journal*, 21 (1), 182-193.
- Safari, A., TamiziFar, M. B. S., & Jannati, A. R. M. (2012). The Effect of Organizational Justice and Perceived Organizational Support on University Staff Job Burnout (Case of University Staff of Isfahan). *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 6(7), 131-136.
- Niehoff, B. and Moorman, R. (1993) Justice as a Mediator of The Relationship Between Methods of Monitoring and Organizational Citizenship Behavior, *Academy of Management Journal*, 36(2), 527-556.
- Podsakoff, P.M. MacKenzie, S.B. Paine, J.B. & Bachrach, D.G. (2000). "Organizational Citizenship Behaviors: A Critical Review of the Theoretical and Empirical Literature and Suggestions for Future Research". *Journal of Management*. 26. 513-563

قياس جودة الخدمة التعليمية باستخدام مقياس SERVPERF وأثرها في رضا الطلبة - دراسة ميدانية في جامعة إب اليمنية

د. عبدالله أحمد العولقي⁽¹⁾

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](#), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

¹ أستاذ إدارة الأعمال المساعد - كلية العلوم الإدارية - جامعة إب - اليمن
* عنوان المراسلة: awalki2012@gmail.com

قياس جودة الخدمة التعليمية باستخدام مقياس SERVPERF وأثرها في رضا الطلبة - دراسة ميدانية في جامعة إب اليمنية

الملخص:

هدف هذا البحث إلى تحليل طبيعة العلاقة بين جودة الخدمة التعليمية وتعزيز رضا الطلبة في جامعة إب، ولتحقيق ذلك، فقد تم اختيار عينة عشوائية قوامها 375 طالباً، يدرسون في كليات جامعة إب، واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك باستخدام قائمة استقصاء موجهة للطلبة (مقياس SERVPERF). وبينت النتائج وجود ضعف في كافة أبعاد جودة الخدمة التعليمية (الجوانب الملموسة، والاعتمادية، والاستجابة، والأمان، والضمآن، والتعاطف) المقدمة من الجامعة محل الدراسة، وعدم ملاءمتها لرغبات الطلبة وتوقعاتهم، إضافة إلى وجود ضعف في مستوى رضا الطلبة، كما بينت النتائج وجود علاقة معنوية بين جودة الخدمة التعليمية بالجامعة محل الدراسة وتعزيز رضا الطلبة عن تلك الخدمات.

الكلمات المفتاحية: جودة الخدمة التعليمية، رضا الطلاب، جامعة إب.

Impact of Using SERVPERF Scale to Measure the Quality of Educational Services on Students' Satisfaction at Ibb University – Yemen

Abstract:

This study examined the effect of the quality of educational services on improving students' satisfaction in Ibb University. To achieve this objective, a survey checklist was used to collect the required initial data from a sample of 375 students studying at the colleges of Ibb University using the SERVPER scale. The results showed a considerable weakness in the quality of educational services (tangible aspects, reliability, responsiveness, safety, security, and empathy), which are provided by Ibb University, as well as their irrelevance to the interests and expectations of the students. The results also revealed that the quality of educational services has a significant relationship with the improvement of students' satisfaction in Ibb University.

Keywords: Quality of educational services, Students' satisfaction, Ibb University.

المقدمة:

يشهد العصر الحالي تحولات جذرية على كافة المستويات المحلية والإقليمية والعالمية، وتبدو هذه التحولات بوضوح في مجال العلم والتكنولوجيا، مما يتطلب معه ضرورة الاهتمام بالتنمية البشرية التي تهتم بالإنسان القادر على إنتاج المعرفة وتطبيقاتها، وقد أدى كل ذلك إلى أن تكون السمة الرئيسية لهذه المرحلة هي المنافسة المستمرة التي تعد أهم عناصرها في الجودة التي تهتم بها جميع المؤسسات، لما للجودة من تأثير حاكم في تقرير حاضرها ومستقبلها، مما أدى إلى تزايد الاهتمام برفع مستوى جودة الخدمة التعليمية على المستوى المحلي والعالمي، فالعلم وسيلة التقدم والرقي للمجتمعات، ومن ثم فإن تطوير الخدمات التعليمية ضرورة حتمية، لكي تتحسن مخرجاته، وتغذى كافة شرائين التنمية في المجتمع.

واليمن كغيره من الدول وخصوصاً الدول النامية يحتاج إلى نظام للتعليم الجامعي يتصف بالكفاءة والجودة العالية، فاليمن معروف بمحدودية موارده الطبيعية مقارنة بالبلدان العربية المجاورة لها، ولذلك يحتاج اليمن إلى تطوير موارده البشرية، لزيادة مخزونه من المعارف والمهارات والخبرات والقدرات التقنية، ليتمكن من تحقيق أهدافه، والتحول إلى اقتصاد قائم على المعرفة، وبما يمكن من زيادة قدرته التنافسية للالتحاق الفعال باقتصاديات القرن الواحد والعشرين. وللتعليم الجامعي دور محوري في هذا الشأن، وانطلاقاً من ذلك فقد شهد التعليم الجامعي اليمني توسعاً كمياً وخصوصاً بعد تحقيق الوحدة في 22 مايو 1990م، حيث اقتصر التعليم الجامعي وعلى مدى عشرين عاماً من 1970م وحتى 1990م على جامعتي صنعاء وعدن، وشهدت السنوات القليلة من عمر الوحدة 1990م توسعاً كبيراً في إنشاء مؤسسات التعليم الجامعي الحكومي، ولم يقتصر هذا التوسع على التعليم الجامعي الحكومي فقط، بل فتح المجال للقطاع الخاص، نتيجة لتزايد أعداد الطلاب، وزيادة الطلب على التعليم الجامعي، وأصبحت الجامعات الحكومية غير قادرة على استيعاب تلك الأعداد وتلبية ذلك الطلب، فبدأ القطاع الخاص في إنشاء الجامعات الأهلية لسد العجز الحاصل، كونه يمثل فرصة استثمارية جديدة.

وعلى الرغم من تزايد عدد الجامعات الحكومية والأهلية في اليمن، إلا أن جودة الخدمة التعليمية في تلك الجامعات لا تزال مثيراً لجدل ونقاش بين الكثير من المستفيدين والمهتمين بقضايا الجودة والتعليم، فنجد الكثير من الشكاوى حول تدني مستوى جودة الخدمة التعليمية المقدمة في مؤسسات التعليم الجامعي اليمني، وعالية فإن البحث يسعى لتقييم مستوى جودة الخدمة التعليمية في جامعة إب محل الدراسة، وتحديد أثرها على مستوى رضا الطلبة.

مشكلة البحث وأسئلته:

شهد التعليم العالي في الجامعات اليمنية توسعاً كمياً كبيراً في تسعينيات القرن الماضي، إلا أن هذا التوسع لم يواكبه تحسن في نوعيته، وظل هذا التعليم لأسباب متعددة تقليدياً، سواء في فلسفته وأهدافه وهياكله الإدارية وبنائه التنظيمي، أو في محتوى برامج وأسابيل ونظم التقويم المعتمدة فيه، كما ارتبط هذا التوسع بانخفاض في مستوى جودة التعليم، حيث توجد العديد من المؤشرات التي تعكس انخفاض مستوى جودة التعليم في الجامعات اليمنية بصفة عامة، وفي جامعة إب بصفة خاصة، منها ضعف المرافق والبنية التحتية، فاعل الجامعات تقتصر إلى المبنى الجامعي والمكتبات والوسائل التعليمية والمختبرات، وعدم ربط خطط وبرامج التعليم الجامعي باحتياجات سوق العمل، واختلال التوازن بين عدد أعضاء هيئة التدريس وعدد الطلبة، كما لا توجد آليات وأدوات لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس وقياس مستوى جودة التعليم، إضافة إلى أن المناهج والخطط الدراسية لا تخضع للتقييم الدوري والمستمر، ومحدودية العلاقة مع القطاع الخاص والقطاعات الإنتاجية (الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي في الجمهورية اليمنية وخطة العمل المستقبلية 2006 - 2010، 2006). ولأن الطلبة هم المستهدفون الأساسيون بالخدمة التعليمية، فقد ارتأينا تقييم جودة الخدمة التعليمية بجامعة إب من خلال وجهة نظرهم، وعليه يمكن ترجمة مشكلة البحث إلى مجموعة من التساؤلات التي تحتاج من خلال التقصي والتحليل إلى تقديم إجابات واضحة، وتتضمن هذه التساؤلات ما يلي:

1. ما مستوى جودة الخدمة التعليمية في جامعة إب؟
2. ما مستوى رضا الطلبة في جامعة إب عن الخدمة التعليمية؟
3. هل يوجد اختلاف في اتجاهات الطلبة نحو مستوى جودة الخدمة التعليمية في جامعة إب، وفقا لاختلاف (النوع الاجتماعي، نوع الكلية، والمستوى الدراسي)؟
4. هل يوجد اختلاف في مستوى رضا الطلبة عن الخدمة التعليمية في جامعة إب، وفقا لاختلاف (النوع الاجتماعي، نوع الكلية، والمستوى الدراسي)؟
5. ما طبيعة العلاقة بين مستوى جودة الخدمة التعليمية في جامعة إب ومستوى رضاهم عنها؟
6. ما أهم أبعاد جودة الخدمة التعليمية الأكثر قدرة على تفسير التباين في مستوى رضا الطلبة عن تلك الخدمات؟

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية :

1. توصيف مستوى جودة الخدمة التعليمية في جامعة إب.
2. تحديد مستوى رضا الطلبة في جامعة إب عن الخدمة التعليمية.
3. التعرف إلى مدى وجود اختلاف في اتجاهات الطلبة نحو مستوى جودة الخدمة التعليمية في جامعة إب، وفقا لاختلاف (النوع الاجتماعي، نوع الكلية، والمستوى الدراسي).
4. تحديد مدى وجود اختلاف في مستوى رضا الطلبة عن الخدمة التعليمية في جامعة إب، وفقا لاختلاف (النوع الاجتماعي، نوع الكلية، والمستوى الدراسي).
5. التحقق من نوع وقوة العلاقة بين مستوى جودة الخدمة التعليمية في جامعة إب ومستوى رضا الطلبة عن تلك الخدمات.
6. تحديد الأهمية النسبية لأبعاد جودة الخدمة التعليمية من حيث قدرتها على التنبؤ بمستوى رضا الطلبة عنها.

فروض البحث:

في ضوء العرض السابق لمشكلة البحث، يمكن صياغة الفروض الآتية :

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات الطلبة في جامعة إب نحو مستوى جودة الخدمة التعليمية المقدمة لهم، وفقا لاختلاف (النوع الاجتماعي، نوع الكلية، والمستوى الدراسي).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات الطلبة في جامعة إب محل الدراسة نحو مستوى رضاهم عن الخدمة التعليمية، وفقا لاختلاف (النوع الاجتماعي، نوع الكلية، والمستوى الدراسي).
3. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد جودة الخدمة التعليمية المقدمة من جامعة إب ومستوى رضا الطلبة عن تلك الخدمات.

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من اعتبارات عدة منها، يعد البحث امتدادا للجهود المبذولة في مناقشة القضايا الخاصة بجودة التعليم الجامعي، بهدف التوصل إلى مزيد من المعرفة المتراكمة والتي تساعد على تنمية المفاهيم الخاصة بهذا المجال، ومن ثم فإن البحث قد يمثل إضافة للكتابات العلمية في هذا المجال. والإسهام في صياغة السياسات والخطط الفعالة لتحسين جودة الخدمة التعليمية المقدمة من الجامعة محل الدراسة، من خلال الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيرات البحث، وبالتالي زيادة رضا الطلبة، ورفع مستوى تحصيلهم العلمي والمعرفي، وتلبي احتياجات سوق العمل المحلي والإقليمي برأس مال بشري في جميع المجالات والتخصصات.

حدود البحث:

- حدود موضوعية: جودة الخدمة التعليمية من حيث المفهوم، والأبعاد، ونماذج قياسها، ومفهوم رضا الطلاب.
- حدود بشرية: الطلبة الدارسون بكلّيات جامعة إب.
- حدود زمنية: تم جمع البيانات الأولية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2016 / 2017م.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تزايد الاهتمام برفع مستوى جودة الخدمة التعليمية على المستوى المحلي والعالمي، نتيجة للشكوى العامة من انخفاض مستوى خريجي الجامعات، وعدم تأهيلهم بما يتماشى مع متطلبات سوق العمل، ومن ثم تزايد الاهتمام بمفهوم جودة الخدمة التعليمية ومعايير قياسها وتقييمها، وعلى الرغم من هذا الاهتمام، فما زال مفهوم جودة الخدمة التعليمية ومعايير قياسها وتقييمها يتسم بعدم الوضوح والتباين، ما أدى للاختلاف حول طرائق قياس الجودة ومؤشرات الأداء (Onditi & Wechuli, 2017).

مفهوم جودة الخدمة التعليمية وأبعادها:

يرجع مفهوم الجودة (Quality) إلى الكلمة اللاتينية (Qualitas) التي تعني طبيعة الشخص أو طبيعة الشيء ودرجة الصلابة، وقديما كانت تعني الدقة والإتقان، من خلال قيامهم بتصنيع الآثار التاريخية والدينية في تماثيل وقلاع وقصور لأغراض التفاخر بها، أو لاستخدامها لأغراض الحماية (عبوي، 2006). واستخدم مصطلح الجودة لأول مرة في الفكر الإداري من قبل جوران وديمنج (Annamdevula & Bellamkonda, 2016).

وتعرّف الجودة بأنها "قدرة المنتج أو الخدمة على مقابلة احتياجات العميل" (Heizer & Render, 2011, 222). كما يصفها عبدالمحسن (2004، 160) بأنها "مجموعة الصفات والخصائص والمعايير التي يجب توافرها في المنتج أو الخدمة، وبما يتطابق ويلبي رغبات وتفضيلات العميل". وينظر للجودة من منظورين هما: وجهة نظر العميل، ووجهة نظر المؤسسة، حيث ينظر العميل للجودة، من خلال قيمة المنتج أو الخدمة، ومدى تحقيقها لرغباته، في حين ترى المؤسسة مدى مطابقة جودة المنتج أو الخدمة للمواصفات، فيتجه العميل لمنتج أو خدمة عالية الجودة، اعتماداً على المفاضلة بين السعر والجودة، وتسعى المؤسسة لتحقيق توقعات العميل في كليهما (Kotler & Keller, 2012).

وتتفق العديد من الدراسات منها إدريس (1996، 2012)، إدريس والمرسى (1993)، عبدالمحسن (2004)، Berry و Zeithaml (1985، 1988)، Rasli و Shekarchizadeh و Iqbal (2012)، Fazlić و Đonlagić (2015)، Alabadlah (2017)، Salah، Elmadhoun، Khalid و Abdalla (2017)، Saeed و Moosavi et al. (2015)، Sidhart و Manik (2017)، Gilavand و Fatahiasi (2017)، Majd (2017) في أن جودة الخدمة من المفاهيم المجردة التي يصعب تعريفها وتقييمها بدقة، بسبب الخصائص التي تنفرد بها الخدمات مقارنة بالسلع، مثل عدم الملموسية، وإنتاجها واستهلاكها في نفس الوقت، ومن ثم عدم القدرة على تخزينها، إلا أن هذه الدراسات تتفق أيضاً على أن مفهوم جودة الخدمة ينعكس من خلال تقييم العميل (المستفيد من الخدمة) لدرجة الامتياز أو التفوق الكلي في أداء الخدمة، أو من خلال الوفاء بمتطلبات العملاء، أو هي نتاج الفرق بين توقعات المستفيد النهائي للخدمة الممتازة وبين إدراكه لأداء الخدمة التي يحصل عليها بالفعل.

وبما أن البرامج التعليمية التي تقدمها مؤسسات التعليم الجامعي هي في الحقيقة خدمة وليست سلعة، فإن التعريف السابق ينطبق على مفهوم جودة الخدمة التعليمية (Meštrović, 2017).

كما يمكن تعريف جودة الخدمة التعليمية بأنها مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية، والتي تستطيع أن تضي باحتياجات الطلاب (Alabadlah, 2017, 4; Meštrović, 2017, 68). كما يعرف العجمي (2007: 136) جودة الخدمة التعليمية من خلال القيمة المضافة التي تعني "مدى قدرة الخدمة التعليمية على تطوير معارف الطالب ومهاراته، وتحدد هذه القيمة من خلال الفرق بين ما يمتلك الطالب من قيم عند التخرج، وما كان يملكه عند الالتحاق بالمنظمة التعليمية لتحقيق التميز في الأداء".

وبالنسبة لتحديد أبعاد جودة الخدمة، فقد تعددت المحاولات من جانب الباحثين للكشف عن أبعاد جودة الخدمة. فعلى سبيل المثال يرى Sasser وزملاؤه عام 1979 أنه يمكن التمييز بين ثلاثة أبعاد لجودة الخدمة وهي: الجوانب المادية، والتسهيلات، والأفراد. بينما توصلت الدراسة التي قام بها Lehtinen و Lehtinen عام 1982 إلى أن جودة الخدمة تتجسد في ثلاثة أبعاد أساسية هي: الجودة المادية التي تتعلق بالبيئة المحيطة بتقديم الخدمة، وجودة المؤسسة التي تتعلق بالانطباع الذهني عن المؤسسة التي تقدم الخدمة، وأخيراً الجودة التفاعلية التي تمثل عمليات التفاعل بين العاملين بالمؤسسة الخدمية والعملاء أو المستفيدين النهائيين (إدريس، 2012؛ الخياط والمرسي، 2000).

وتوصل Parasuraman et al. (1985، 1988) إلى تحديد أبعاد جودة الخدمة والتي يبني عليها العملاء توقعاتهم وإدراكاتهم، وتتمثل في عشرة أبعاد ممثلة في الجوانب المادية للمؤسسة، والاعتمادية، ودرجة الاستجابة، والاتصال، والمصداقية، والأمان والضمان، والكفاءة، والمجاملة، ومعرفة العميل وفهمه، وسهولة الحصول على الخدمة. وفي عام 1988 قام هؤلاء الباحثون بتخفيض الأبعاد السابقة إلى خمسة أبعاد فقط للحكم على جودة الخدمة ممثلة في:

1. الجوانب المادية للمؤسسة : وتشمل المظهر الخارجي للمباني والأفراد، والتطور التكنولوجي للمعدات والمواد ووسائل الاتصال.
2. سرعة الاستجابة : تشير إلى سرعة استجابة مقدمي الخدمة لمطالب العملاء واحتياجاتهم.
3. الاعتمادية، الثقة : وتعني درجة الاتساق في أداء الخدمة وتقديمها بشكل صحيح من أول مرة.
4. الأمان والضمان : تعني إمام العاملين بمهام وظائفهم وبشكل يمكنهم من تقديم خدمة خالية من أي نوع من المخاطر.
5. التعاطف مع العميل : تشير إلى حسن معاملة العميل وتقدير ظروفه الخاصة.

وبالنسبة لتحديد أبعاد جودة الخدمة التعليمية، يؤكد Onditi و Wechuli (2017) أنه لا يوجد اتفاق بين الباحثين حول تحديد الأبعاد التي يجب استخدامها لتقييم جودة الخدمة التعليمية في الجامعات من خلال مراجعته لعدد من الدراسات التي تناولت قياس وتقييم جودة الخدمة التعليمية.

وبما أن البرامج التعليمية هي في الحقيقة خدمة وليست سلعة تقوم بتقديمها هذه المؤسسات كأحد مخرجاتها للمجتمع، كما أن المستفيد الأخير من هذه الخدمات هو الطالب.

ونستعرض في هذا الجزء بعض النماذج العلمية المستخدمة في قياس جودة الخدمة، والتي يمكن استخدامها في قياس جودة الخدمة التعليمية المقدمة في الجامعات، ومن هذه النماذج نموذج الفجوات SERVQUAL (Parasuraman et al., 1985, 1988) ويعتمد هذا النموذج على مقارنة توقعات العملاء للخدمة والأداء الفعلي لها، ومن ثم تحديد الفجوة بين هذه التوقعات والأداء، ويمكن التعبير عنها بالمعادلة الآتية: جودة الخدمة = التوقعات - الأداء. واستخدمت هذا المقياس العديد من الدراسات لتقييم جودة الخدمة التعليمية المقدمة من الجامعات، منها دراسة كل من Rasli et al. (2012)، Donlagić, (2015)، Fazlić, (2015)، Alabadlah, (2017)، Salah et al. (2015)، Moosavi et al. (2017)، Manik و Sidharta, (2017)، Gilavand et al. (2017) حيث أشارت النتائج إلى وجود فجوة سلبية بين جودة الخدمة التعليمية المقدمة للطلاب وبين توقعاتهم نحو الخدمة التعليمية الممتازة. وعلى الرغم من القبول الواسع لمقياس SERVQUAL، فإنه لم يخل من الانتقادات

التي تركز في مجموعها حول تعقد العمليات الحسابية التي ينطوي عليها، وضعف قدراتها التنبؤية، وتأسيسه على نموذج الرضا وليس الاتجاهات، إضافة إلى تفاوت مقدرته على تفسير الاختلافات في مكونات الجودة من صناعة إلى أخرى (Cronin & Taylor, 1992؛ إدريس والمرسي، 1993). وبناء على الانتقادات التي وجهت لمقياس SERVQUAL تم تقديم نموذج الاتجاهات نحو أداء الخدمة المقدمة SERVPERF (Cronin & Taylor, 1992, 1994). ويعتمد هذا النموذج في قياس جودة الخدمة على الأداء الفعلي للخدمة المقدمة للعملاء، ويمكن التعبير عن ذلك بالمعادلة الآتية: جودة الخدمة = الأداء الفعلي. ويتفق هذا النموذج مع نموذج SERVQUAL في أن كلا منهما يعتمد على الأبعاد الخمسة لجودة الخدمة (الجوانب الملموسة، والاعتمادية، وسرعة الاستجابة، والأمان والضمان، والتعاطف). واستخدمت هذا المقياس العديد من الدراسات لتقييم جودة الخدمة التعليمية المقدمة من الجامعات منها دراسة كل من زقاي ووزاني (2017)، الشعبي (2016)، Saleem, Moosa, Imam, Khan, & Ahmadi (2017) و Bidarpoor (2011). ويؤكد Brochado (2009) تفوق مقياس SERVPERF على مقياس SERVQUAL في قياس جودة الخدمات التعليمية المقدمة من الجامعات. ويؤكد Abdullah (2005) أن مقياس SERVPERF أثبت كفاءة في قياس جودة الخدمات المقدمة من الجامعات، وهو أفضل من تلك المقاييس المبنية على فجوة التوقعات، ويرجع السبب في ذلك أن الخدمة التعليمية في الجامعات يستخدمها الفرد لأول مرة، ولا تتكرر بصورة دورية في حياته، وبالتالي فإن التوقعات في مجال الخدمات التي يستخدمها الفرد لأول مرة في حياته تكون غير دقيقة (الشعبي، 2016). وبالرغم من أن دراسة Abdullah (2005) أشادت بمقياس SERVPERF إلا أنها تبنت مقياساً آخر لتقييم جودة الخدمة التعليمية بالجامعات الماليزية أطلق عليه مقياس HEDPERF (Ali, Zhou, Hussain, Nair, & Ragavan, 2016; Abdullah, 2006a,b,c). ويقيس الجوانب الأكاديمية والجوانب غير الأكاديمية والسمعة والشهرة للجامعة، واستخدم هذا المقياس دراسة أبووردة (2007) لتقييم جودة الخدمة التعليمية بالجامعات المصرية، وكانت أكثر الأبعاد قدرة على تفسير الجودة، هي الجوانب الأكاديمية، يليها الشهرة والصيت، ثم الجوانب غير الأكاديمية، وأخيراً تسهيلات الوصول. كما استخدم مقياس HEDPERF دراسة كل من الشعبي والشهري (2014)، والعجمي والتويجري (2016) لتقييم جودة الخدمة التعليمية بالجامعات السعودية.

رضا الطلبة :

رضا العميل مفهوم معقد، لأن الرضا يختلف من شخص إلى آخر، ويشير رضا العميل إلى ناتج المقارنة بين شعور العميل قبل استخدام المنتج أو الخدمة مع الأداء الفعلي للمنتج أو الخدمة (Al-Dulaimi, 2017). فرضا العملاء يعتمد على كيفية مقابلة المنتجات أو الخدمات لتوقعات العملاء (Al-Dulaimi, 2017; Kotler, 2000)، حيث إن رضا العميل عبارة عن دالة على أداء الخدمة المدرك والمتوقع، ففي حالة عجز أداء الخدمة عن توقعات العميل، فإن العميل يكون في حالة عدم السرور، والاستياء وخيبة الأمل، ويترك التعامل مع المنظمة في المستقبل، وفي حالة كون أداء الخدمة مطابقاً لتوقعات العميل، فإن العميل سيشعر بالراحة والرضا، أما في حالة تجاوز أداء الخدمة توقعات العميل في هذه الحالة يبقى العميل مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بهذه المنظمة (Al-Dulaimi, 2017; Kotler, 2000; Kotler & Keller, 2012; Meštrović, 2017; Parasuraman et al., 1985).

ويشير رضا الطالب إلى الشعور الذي ينتاب الطالب نتيجة حكمه من خلال المقارنة بين أداء الخدمة التعليمية المقدمة له من الجامعة وتوقعاته، فمقياس رضا الطالب شبيه بحساب الأرباح والخسائر للشركات، فإذا كان مستوى رضا الطالب مرتفعاً فإن الجامعة في حالة ربح وتضيق، فقد حققت أهدافها بإكساب الطالب المعارف والمهارات والقدرات المستهدفة، وسيكون الطالب مسروراً ومبتهجاً بتحصيله العلمي وحياته الجامعية، ويتحدث عن الجامعة بشكل إيجابي، وقد يعود بعد التخرج لالتحاق بالبرامج التدريبية التي تقدمها الجامعة، أما إذا كانت مستويات الرضا قريبة من توقعات الطالب، فإن الجامعة تكون في حالة استقرار وتسعى للمحافظة عليه، وتطمح إلى الرضا المتفوق، أما الرضا

المتواضع في مستويات أقل من المتوقع، فإنه يؤدي إلى الخسارة، لأن الجامعة لم تحقق أهدافها ولا توقعات طلابها الذي قد يؤدي لانتقال الطالب إلى جامعة أخرى أو قد يتعامل معها بشكل سلبي (Sumaedi, Bakti, & Metasari, 2011; Al-Dulaimi, 2017; حلس، 2015؛ الحول، حناش، وباشة، 2015؛ سيف، السرطاوي، والأقرع، 2014).

جودة الخدمة التعليمية ورضا الطلبة عنها :

بحثت عدد من الدراسات طبيعة العلاقة بين مستوى جودة الخدمة التعليمية في مؤسسات التعليم الجامعي ومستوى رضا الطلبة عن تلك الخدمات. حيث توصلت دراسة زقاوي ووزاني (2017)، Abd Raza و Rahman, Ilias, Hasan (2009) إلى وجود علاقة معنوية إيجابية بين أبعاد جودة الخدمة التعليمية ممثلة في (الجوانب الملموسة، والاعتمادية، وسرعة الاستجابة، والأمان والضمان، والتعاطف) ومستوى رضا الطلبة عنها في الجامعات. في حين توصلت دراسة سيف وآخرون (2014) إلى وجود علاقة إيجابية بين جودة الخدمات الأكاديمية وغير الأكاديمية في الجامعات الحكومية الأردنية ومستوى رضا الطلبة عنها. كما أكدت دراسة Ali *et al.* (2016) أن أبعاد جودة الخدمة التعليمية ممثلة في الجوانب الأكاديمية والجوانب غير الأكاديمية والسمعة والشهرة للجامعة في الجامعات الماليزية الحكومية تؤثر إيجابياً في تعزيز مستوى رضا الطلبة الوافدين إليها، مما يؤثر في تحسين الصورة الذهنية للجامعات الماليزية ويزيد من ولاء الطلبة لها. في حين بينت دراسة Annamdevula و Bellamkonda (2016) وجود تأثير إيجابي مباشر لجودة الخدمة التعليمية بالجامعات الهندية ومستوى رضا الطلبة عنها، كما أن رضا الطلبة عن الخدمة التعليمية يتوسط العلاقة بين جودة الخدمة التعليمية وتعزيز ولاء الطلبة لها. بينما توصلت دراسة Ling و Seng (2013) إلى وجود علاقة معنوية إيجابية بين أبعاد جودة الخدمة التعليمية ممثلة في (التفاعل بين عضو هيئة التدريس والطلاب، وأسلوب التقييم، وطرائق التدريس، والمرافق والتجهيزات، والمكتبة) في مؤسسات التعليم الجامعي الماليزية وتعزيز مستوى رضا الطلبة في الجامعات الماليزية. وفي السياق نفسه أكدت دراسة Kalai و Tanui, Kara (2016) وجود علاقة معنوية إيجابية بين أبعاد جودة الخدمة التعليمية ممثلة في (قاعات التدريس، وخدمات المكتبة، وتوفير خدمة الانترنت، والكتاب الجامعي، وجودة الخدمة الإدارية، وجودة عضو هيئة التدريس، وجودة أسلوب التقييم (الامتحانات)، وجودة نظام رعاية الطلبة، وجودة العملية التعليمية) في الجامعات الحكومية في كينيا وتعزيز مستوى رضا الطلبة عنها. كما أكدت دراسة الحول وآخرون (2015) وجود علاقة إيجابية بين أبعاد جودة الخدمة التعليمية ممثلة في (جودة النظام الإداري، وأعضاء هيئة التدريس، والبرنامج التعليمي، والتكنولوجيا التعليمية، وشؤون الطلبة، وخدمات المكتبة) ومستوى رضا الطلبة. في حين أكدت دراسة Onditi و Wechuli (2017) من خلال مراجعته لعدد من الدراسات التي تناولت قياس وتقييم جودة الخدمة التعليمية، أن جودة الخدمة التعليمية في الجامعات لها تأثير كبير على رضا الطلبة، ولذلك يجب على الجامعات أن تضع آليات لجمع ردود فعل الطلبة لتمكينهم من تحديد أبعاد جودة الخدمة التي تهم طلابها، من أجل صياغة السياسات والخطط الفعالة لتحسين أبعاد جودة الخدمة التعليمية التي تهم الطلبة، كما أكدت دراسة Al-Alak و Alnaser (2012)، Al-Dulaimi (2016)، Jassmy و Bhaya (2016)، Saif (2014)، Meštrović (2017)، Saleem *et al.* (2017) أنه كلما زاد مستوى جودة الخدمة التعليمية في مؤسسات التعليم الجامعي، كلما زاد مستوى رضا الطلبة عنها.

ومن ناحية أخرى، سعت عدد من الدراسات لقياس مستوى رضا الطلبة عن الخدمة التعليمية في الجامعات، حيث توصلت دراسة حلس (2015) إلى أن هناك رضا من قبل طلبة الماجستير بالجامعة الإسلامية بالنسبة لأداء أعضاء هيئة التدريس، ومكتبة الجامعة، والعملية التعليمية بشكل عام، وكان مستوى رضا الطلبة منخفضاً بالنسبة للقاعات الدراسية. كما توصلت دراسة Oanda و Olel, Gudo (2011) إلى وجود انخفاض في مستوى جودة الخدمة التعليمية التي تقدمها الجامعات الحكومية في كينيا، إضافة إلى ضعف مستوى رضا الطلبة الذي جاء نتيجة للازدحام والتزايد المستمر في أعداد الطلبة، وعدم كفاية الأجهزة والمعدات، وضعف أنظمة الإرشاد والدعم، وطريقة الامتحانات، ونقص المرافق الرياضية. بينما توصلت

دراسة Codruta Cristian, Irimie (2011) إلى أن رضا الطلبة عن جودة الخدمة التعليمية في الجامعات الرومانية مرتفع عن المحتوى الأكاديمي والبرامج والامتحانات واعداد الطلبة لسوق العمل. كما أظهرت دراسة Usman, Danish, Malik (2010) أن الطلبة راضون عن الخدمة التعليمية التي تقدمها معاهد التعليم العالي في باكستان، فيما يتعلق ببعد الملموسية والمصادقية والتعاطف، ولم يكونوا راضين بدرجة كبيرة عن مواقف السيارات والمختبرات وخدمات المطاعم ونظام الشكاوى.

في حين بحث دراسة Al-Dulaimi (2017) مدى رضا الطلبة عن الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعات برومانيا والعراق، وبينت النتائج أن مستوى رضا الطلبة في الجامعات الرومانية أعلى من مستوى رضا الطلبة في الجامعات العراقية.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

يتعلق هذا البحث بدراسة الاتجاهات التقويمية لطلبة جامعة إب، وذلك نحو مستوى جودة الخدمة التعليمية، ومستوى رضا الطلاب، وبالتالي فإن تصميم هذا البحث يعتمد على المدخل الوصفي التحليل في البحوث الإنسانية، وذلك بغرض وصف الخصائص والمتغيرات الخاصة بمشكلة البحث وكذلك العلاقات بين هذه المتغيرات، والتي تتمثل في جودة الخدمة التعليمية كمتغير مستقل، ورضا الطلبة كمتغير تابع.

مجتمع وعينة البحث:

يتمثل مجتمع البحث في جميع الطلبة بكلية جامعة إب، وعددهم (14735) طالباً، والجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1): عدد الطلبة في كليات جامعة إب

اسم الكلية	عدد الطلاب	العينة
1. كلية التربية	3348	85
2. كلية الهندسة والعمارة	1540	39
3. كلية الزراعة والطب البيطري	571	15
4. كلية العلوم	2039	52
5. كلية طب الأسنان	694	18
6. كلية الآداب	1578	40
7. كلية العلوم الإدارية	4965	126
الإجمالي	14735	375

* المصدر: إحصائيات الإدارة العامة لنظم المعلومات في نيابة شؤون الطلاب، 2017م

ونظراً لكبر حجم مجتمع البحث وصعوبة الوصول لجميع مفرداته، إضافة إلى القيود الخاصة بالوقت والتكلفة المرتبطة بهذا النوع من البحوث، فقد تقرر الاعتماد على أسلوب وإجراءات العينات لجمع البيانات الأولية اللازمة.

ويعتمد هذا البحث على عينة واحدة مستقلة، وهي عينة الطلبة في كليات جامعة إب محل الدراسة، وتم تحديد حجم العينة من إجمالي الطلبة، باستخدام الصيغة الرياضية التالية (ريتشارد وجنسون، 1998):

$$ع = \frac{ت \times ن \times (ف - 1)}{\Delta ن^2 + ت^2 (ف - 1)}$$

حيث إن:

ع = حجم العينة

ت = الدرجة المعيارية المقابلة لدرجة الثقة 95 % وهي = 1.96

ف = نسبة النجاح في التوزيع ومن ثم فإن نسبة النجاح = نسبة الفشل = 50 %

Δ = نسبة الخطأ المسموح به = 5 %

ن = حجم المجتمع 14735 طالبا

وباستخدام المعادلة السابقة يتضح أن حجم العينة :

$$375 = \frac{(0.5 - 1) 0.5 \times 14735 \times 2(1.96)}{(0.5 - 1) 0.5 \times 2(1.96) + 14735 \times 2(0.05)}$$

وتم توزيع العدد الإجمالي لعينة الطلبة وفقاً لقاعدة التخصيص المتناسب مع حجم عدد الطلاب في كل كلية، وقد تم توزيع 375 قائمة استقصاء على الطلبة في كليات جامعة إب، وبلغ عدد قوائم الاستقصاء الصالحة لتحليل 332 قائمة بمعدل استجابة 88.53 %، والجدول (2) يوضح خصائص عينة الطلبة في جامعة إب محل الدراسة.

جدول (2): خصائص عينة البحث

النسبة	العدد	الخصائص	- النوع
54.8 %	182	ذكر	
45.2 %	150	أنثى	
100 %	332	المجموع	
55.2 %	184	إنسانية	- نوع الكلية
44.8 %	148	علمية	
100 %	332	المجموع	
36.14 %	120	الثاني	- المستوى الدراسي
33.13 %	110	الثالث	
30.73 %	102	الرابع	
100 %	332	المجموع	

أداة البحث وطرائق جمع البيانات:

اعتمد هذا البحث بصفة رئيسية على تصميم قائمة استقصاء موجه للطلبة، بمختلف كليات جامعة إب، والبالغ عددها (7) كليات، وقد روعي في تصميمها البساطة والسهولة والوضوح، وترتيب الأسئلة والعبارات حسب تسلسل عوامل البحث، وتم تخصيص الصفحة الأولى لتقديم البحث والهدف منه، وطلب التعاون في استيفاء بيانات الاستقصاء، أما الصفحات الأخرى فقد اشتملت على أربعة أسئلة رئيسية، خصص السؤال الأول لقياس مستوى جودة الخدمة التعليمية باستخدام مقياس SERVPERF (Cronin & Taylor, 1992, 1994) ويضم خمسة متغيرات رئيسية، تتلخص في (الجوانب الملموسة، والاعتمادية، والاستجابة، والأمان والضمان، والتعاطف) وتضم عشرين متغيراً فرعياً. والسؤال الثاني خصص لقياس مستوى رضا الطلبة من خلال طريقة الإقرار الشخصي المباشر، وفقاً لنموذج

مقياس التمايز المضاد للمعاني (Semantic Differential Scale) والذي يقيس خاصية واحدة (الحوار، وآخرون، 2015). والسؤال الثالث خصص لقياس نوع الكلية (علمية، إنسانية). والسؤال الرابع خصص لقياس بعض المتغيرات الديموغرافية (النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي).

وتجدر الإشارة هنا، إلى أنه تم جمع البيانات الخاصة بالاستقصاء باستخدام طريقة الزيارة القصيرة، لتسليم قائمة الأسئلة باليد، وشرح طبيعة الاستقصاء وأهدافه، ثم تركها ليتم الإجابة عنها في الوقت والمكان المناسبين للمستقصى منهم، ثم جمعها عن طريق المقابلة الشخصية القصيرة مرة أخرى، واستعان الباحث بفريق من طلاب مستوى رابع شعبة إدارة الأعمال لتوزيع قوائم الاستقصاء وجمعها.

تقييم الاعتمادية والصلاحية للمقاييس المستخدمة في البحث:

تمثلت الخطوة الأولى في عملية تحليل البيانات الأولية الخاصة بهذه الدراسة في محاولة تقييم الاعتمادية (Reliability) والصلاحية (Validity) للمقاييس التي اعتمدت عليها الدراسة الحالية، وذلك بهدف تقليل أخطاء القياس العشوائية، وزيادة درجة الثبات في المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية من ناحية، والتوصل إلى مقاييس يمكن الاعتماد عليها في دراسات مستقبلية من ناحية أخرى، حيث تم التحقق من صدق المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية من خلال إخضاع القائمة للتحكيم (الصدق الظاهري) من قبل المختصين في قسم إدارة الأعمال بالكلية إلى جانب عرض القائمة على بعض مسؤولي الجودة بكميات الجامعة محل الدراسة للتعليق عليها ومراجعتها، ومن ثم إجراء بعض التعديلات في بنود المقياس.

كما تم استخدام أسلوب معامل الارتباط ألفا (Alpha Correlation Coefficient)، باعتباره من أكثر أساليب تحليل الاعتمادية دلالة في تقييم درجة الاتساق الداخلي بين محتويات أو بنود المقياس الخاضع للاختبار، وفي تحديد مدى تمثيل محتويات أو بنود المقياس للبنية الأساسية المطلوب قياسها وليس شيئاً آخر، وأن الحد المقبول لمعامل الارتباط ألفا 0.60، وذلك وفقاً لمستويات تحليل الاعتمادية في العلوم الاجتماعية (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010؛ إدريس، 2007). وتم تطبيق أسلوب الارتباط ألفا على مقياس جودة الخدمة التعليمية، وذلك بصورة إجمالية للمقياس ككل ولكل متغير من المتغيرات التي يتكون منها المقياس على حدة. وأظهرت نتائج تحليل الاعتمادية أن مقياس جودة الخدمة التعليمية ككل يساوي نحو 0.94 وهو مؤشر لدرجة عالية من الاعتمادية، والجدول (3) يوضح درجة الاتساق الداخلي لمحتويات المقياس المستخدمة في البحث.

جدول (3): تقييم درجة الاتساق الداخلي بين محتويات المقياس المستخدمة في البحث (مخرجات تحليل الاعتمادية)

المتغيرات	عدد العبارات	معامل الثبات (Alpha)
1 الجوانب المموسة	4	0.74
2 الاعتمادية	4	0.79
3 الاستجابة	4	0.68
4 الأمان والضمان	4	0.84
5 التعاطف	4	0.86
إجمالي مقياس جودة الخدمة التعليمية	20	0.94

* تم تطبيق هذا الأسلوب على كل بعد من أبعاد المقياس الخاضع للاختبار على حدة، بالإضافة إلى المقياس الإجمالي

وبناء على نتائج التحليل السابق، فإن المقياس المستخدم في البحث، يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، ويمكن الاعتماد عليه.

الأساليب الإحصائية :

اعتمد الباحث على عدد من أساليب التحليل الإحصائية المناسبة لطبيعة متغيرات وبيانات البحث باستخدام برنامج SPSS، وهي:

- الإحصاء الوصفي، باستخدام المتوسط والانحراف المعياري، لتحديد مستوى جودة الخدمة التعليمية في جامعة إب، ومستوى رضا الطلبة عنها، وتحديد معايير الاستجابة على الأداة تم اتباع الخطوات الإحصائية الآتية:

تحديد المدى = أعلى إجابة متوقعة على العبارة - أقل درجة = $5 - 1 = 4$

تحديد طول الفئة = المدى / عدد الفئات = $4 / 5 = 0.8$. وبالتالي تكون الفئات، كما يوضح الجدول (4).

جدول (4): حدود فئات المقياس والتقدير الفظي لها

حدود الفئة	الأوزان المنوية	التقدير اللفظي
1 - 1.8	0.2 - 0.36	ضعيف جدا
1.8 - 2.6	0.36 - 0.52	ضعيف
2.6 - 3.4	0.52 - 0.68	متوسط
3.4 - 4.2	0.68 - 0.84	عالي
4.2 - 5	0.84 - 1.00	عالي جدا

- اختبار T. Test لتحديد مدى وجود اختلاف في اتجاهات الطلاب نحو مستوى جودة الخدمة التعليمية في جامعة إب، ومستوى رضا الطلاب، وفقا لاختلاف النوع الاجتماعي، ونوع الكلية.
- أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way ANOVA) لتحديد مدى وجود اختلاف في اتجاهات الطلبة في جامعة إب، نحو مستوى رضا الطلبة وفقا لاختلاف المستوى الدراسي.
- أسلوب تحليل الانحدار والارتباط المتعدد (Multiple Regression and Correlation)، لتحقيق من نوع وقوة العلاقة بين جودة الخدمة التعليمية في جامعة إب ومستوى رضا الطلبة.

نتائج البحث ومناقشته:

تناول الباحث في الجزء الأول من البحث النواحي المنهجية، وما يرتبط بمتغيرات البحث من إطار مفاهيمي مقدما بذلك المبررات للقيام بها، وفي الجزء الثاني من البحث، يناقش الباحث نتائج تحليل البيانات الأولية، التي تم جمعها ومراجعتها ومعالجتها إحصائيا، على النحو الذي يساعد في الإجابة عن تساؤلات البحث والتحقق من صحة فرضياته وتحقيق أهدافه.

الإحصاء الوصفي لمتغيرات البحث:

يناقش هذا الجزء نتائج التحليل الإحصائي الوصفي الخاص بالإجابة عن السؤالين الأول والثاني لهذا البحث، المتعلق بوصف وتحديد مستوى جودة الخدمة التعليمية في جامعة إب، ومستوى رضا الطلبة عنها، وفق اتجاهات الطلبة، ولتحقيق ذلك، تم تطبيق المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): التوصيف الإحصائي لمتغيرات البحث

الأبعاد	م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة %	التقدير اللفظي
الجوانب الملموسة	1	توفر جامعة إب أحدث الأدوات والمعدات التكنولوجية لتقديم الخدمة	1.71	0.93	0.34	ضعيف جدا
	2	يتمتع جميع العاملين من الفئات المختلفة بالجامعة بالمظهر الحسن	2.63	1.15	0.52	متوسط
	3	تتميز الجامعة أنها نظيفة ومؤثثة وجذابة	2.19	1.12	0.43	ضعيف
	4	توجد أماكن ملائمة لتقديم الخدمة التعليمية بالجامعة	2.36	1.11	0.47	ضعيف
المتوسط الإجمالي للجوانب الملموسة						
الاعتمادية	5	يتميز العاملون في الكلية بالدقة وعدم الخطأ في تقديم الخدمة للطلاب	2.29	1.12	0.45	ضعيف
	6	تؤدي الكلية الخدمات للطلاب في المواعيد المحددة	2.26	1.13	0.45	ضعيف
	7	تحتفظ الكلية بسجلات وملفات لجميع الطلاب	3.07	1.08	0.61	متوسط
	8	العاملون في الكلية يمتلكون المعارف والخبرات الكافية المتعلقة بتقديم الخدمة للطلاب والرد على استفساراتهم	2.61	1.16	0.52	ضعيف
المتوسط الإجمالي للاعتمادية						
الاستجابة	9	يقدم العاملون في الكلية الخدمة للطلاب بسرعة	1.99	1.02	0.39	ضعيف
	10	يقوم العاملون في الكلية بالرد الفوري على استفسارات الطلاب مهما كانت درجة انشغالهم	1.86	0.96	0.37	ضعيف
	11	يتم إخبار الطلاب بمواعيد تقديم الخدمات والإنهاء منها بدقة	2.19	1.07	0.43	ضعيف
	12	يتوفر لدى العاملين بالكلية الاستعداد الدائم للتعاون مع الطلاب	2.27	1.08	0.45	ضعيف
المتوسط الإجمالي للاستجابة						
			2.07	0.85	0.41	ضعيف

جدول (5): يتبع

الأبعاد	م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة %	التقدير الفظي
الأمان والضمان	13	سلوك جميع العاملين بالكلية يجعلني أشعر بالأمان.	2.41	1.22	0.48	ضعيف
	14	تحافظ الكلية على سرية المعلومات الخاصة بالطلاب	2.78	1.21	0.55	ضعيف
	15	شهرة الجامعة وخبراتها تعطيني شعور بالأمان والثقة	2.72	1.28	0.54	متوسط
	16	الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة تتفق مع الخدمات المعلن عنها	2.36	1.20	0.47	ضعيف
التعاطف	المتوسط الإجمالي للأمان والضمان					
	17	تضع إدارة الكلية مصلحة الطلاب في مقدمة اهتماماتها	2.05	1.12	0.41	ضعيف
	18	يتعامل العاملون في الكلية مع الطلاب بود ولياقة وحسن خلق	2.27	1.13	0.45	ضعيف
	19	يقدر العاملون في الكلية ظروف الطلاب ويتعاطفون معهم	2.20	1.13	0.44	ضعيف
	20	يتوفر لدى العاملين بالكلية الروح المرحية والصادقة في التعامل مع الطلاب	2.25	1.14	0.45	ضعيف
	المتوسط الإجمالي للتعاطف					
إجمالي مقياس جودة الخدمة التعليمية						
			2.32	0.78	0.46	ضعيف
رضا الطلاب عن الخدمة التعليمية المقدمة لهم						
			2.54	0.91	0.50	ضعيف

تبين نتائج الجدول (5) أن بعد الأمان والضمان يحتل المرتبة الأولى، بمتوسط (2.56)، وبانحراف معياري (1.01). ويأتي بعد الاعتمادية في المرتبة الثانية، بمتوسط (2.55)، وبانحراف معياري (0.92)، يليها بعد جودة الجوانب الملموسة بمتوسط (2.22)، وبانحراف معياري (0.82)، كما يأتي بعد التعاطف في المرتبة الرابعة بمتوسط (2.19) وبانحراف معياري (0.96). وأخيراً فإن بعد الاستجابة تأتي في المرتبة الأخيرة، بمتوسط (2.07)، وبانحراف معياري (0.85)، وفقاً للاتجاهات التقويمية لطلبة مستوى جودة الخدمة التعليمية المقدمة لهم من جامعة إب. وبصفة عامة، فإن المتوسط الإجمالي لمستوى جودة الخدمة التعليمية بجامعة إب محل الدراسة بلغ (2.32)، وبانحراف معياري (0.78). وهذا يشير إلى ضعف إيجابية كافة أبعاد جودة الخدمة التعليمية المقدمة من الجامعة محل الدراسة وعدم ملاءمتها لرغبات الطلبة وتوقعاتهم، وهذا يفسر وجود قصور يتمثل في ضعف الجوانب الملموسة، من حيث وجود قصور شديد في البنية التحتية لكليات الجامعة، وعدم توفير الجامعة لأحدث الأدوات والمعدات التكنولوجية لتقديم الخدمة، كما أن أماكن تقديم الخدمة التعليمية بالجامعة غير مناسبة، حيث يوجد ضعف شديد في توفر مصادر المعرفة (الدوائر التلفزيونية، والقنوات التعليمية، والانترنت)، وقصور شديد في تجهيزات القاعات الدراسية، من حيث عدم توافر الوسائط التعليمية، سواء السمعية أو البصرية أو الإيضاحية (رسوم، وخرائط)، وعدم ملاءمة القاعة الدراسية لعدد الطلاب وخصوصاً الكليات الإنسانية، وعدم توافر الجو الملائم في القاعة الدراسية

من حيث الإضاءة، والتهوية، والمقاعد الدراسية، كما يوجد قصور شديد في توافر المعامل الحديثة اللازمة للدراسة والتدريبات العملية داخل الكليات، إضافة إلى وجود قصور شديد في المكتبة المركزية، وضعف توفر مكتبات خاصة بكل كلية، إضافة إلى عدم توافر العديد من المرافق الخاصة بالخدمات الطلابية ومستلزماتها في مختلف كليات الجامعة مثل الملاعب الرياضية، المطاعم والكافيتريات، العيادات الطبية، أماكن التصوير والطباعة، أماكن الاستراحة، المواقف، المساجد.... الخ.

كما يوجد ضعف في درجة الاعتمادية وفق اتجاهات الطلبة، حيث لا تؤدي الكليات الخدمات لطلاب حسب المواعيد المحددة، حيث يوجد ضعف في التزام عضو هيئة التدريس بمواعيد المحاضرة وساعات العمل المكتبية، قد يرجع ذلك إلى عدم التفرض التام لكثير من أعضاء هيئة التدريس للعملية التعليمية والبحثية، حيث ينشغل عدد كبير منهم في أعمال خارج الجامعة، وساعد في ذلك انخفاض مرتبات أعضاء هيئة التدريس، وعدم وجود ضوابط دقيقة تكفل متابعة قيام أعضاء هيئة التدريس بواجباتهم التعليمية والبحثية، إضافة إلى ضعف الالتزام بالخطة الدراسية ومواعيد بداية الفصل الدراسي والانتهاؤه منه بدقة، كما أن العاملين في الكليات لا يمتلكون بعض المعارف والخبرات الكافية المتعلقة بتقديم الخدمة لطلبة والرد على استفساراتهم، حيث يوجد قصور في توصيل المادة العلمية بالطريقة المناسبة التي تتفق وميول الطلبة ورغباتهم، وضعف في استخدام الوسائل التعليمية التي تسهل توصيل المادة العلمية.

كما يوجد ضعف في درجة سرعة الاستجابة لاحتياجات الطلبة، ولا يتوفر لدى العاملين بالكليات الاستعداد الدائم للتعاون مع الطلاب، كما يوجد قصور في الاهتمام بإشراك الطلبة بالمناقشات وإبداء الرأي، وضعف في تشجيعهم على العمل التعاوني، إضافة إلى ضعف اهتمام إدارة الكليات بشكاوى الطلبة ومقترحاتهم. كما يوجد ضعف في الأمان والضمان، حيث إن الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة لا تتفق مع الخدمات المعلن عنها بشكل كبير، ولا تتميز الجامعة بالشهرة والصيت على المستوى المحلي والإقليمي، إضافة إلى إن إدارة الكليات لا تضع مصلحة الطلبة في مقدمة اهتماماتها، ولكن تضع المصالح الشخصية الضيقة أولاً. كما لا يقدر العاملون في الكليات ظروف الطلبة ويتعاطفون معهم، ولا يتوفر لدى العاملين بالكليات الروح المرحية والصادقة في التعامل مع الطلبة، وأخيراً اتضح ضعف رضا الطلبة عن الخدمات التعليمية المقدمة لهم من الجامعة محل الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة، منها دراسة Gudo et al (2011) التي أكدت وجود انخفاض في مستوى جودة الخدمة التعليمية التي تقدمها الجامعات الحكومية في كينيا، إضافة إلى ضعف مستوى رضا الطلبة عن الخدمة التعليمية. ودراسة الشعبي (2016) التي توصلت إلى أن تقييم الطلبة لجودة الخدمة التعليمية في جامعة ذمار والحكمة كانت دون المتوسط لجميع أبعاد جودة الخدمة التعليمية (الجوانب الملموسة، والاعتمادية، والاستجابة، والأمان والضمان، والتعاطف). وتتناقض نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة Malik et al (2010) التي توصلت إلى أن الطلبة راضون عن الخدمة التعليمية التي تقدمها معاهد التعليم العالي في باكستان فيما يتعلق بعدد الملموسية، المصادقية، والتعاطف.

توصيف اتجاهات الطلبة نحو مستوى جودة الخدمة التعليمية في جامعة إب ومستوى رضا الطلبة عنها، وفقاً لاختلاف النوع الاجتماعي، ونوع الكلية، والمستوى الدراسي؛

يناقش هذا الجزء نتائج التحليل الإحصائي الخاص بالإجابة عن السؤالين الثالث والرابع لهذا البحث، المتعلق بتحديد مدى وجود اختلاف في اتجاهات الطلبة نحو مستوى جودة الخدمة التعليمية المقدمة لهم من جامعة إب، ومستوى رضا الطلبة عنها، وفقاً لاختلاف (النوع الاجتماعي، نوع الكلية، المستوى الدراسي). ولتحقيق ذلك، تم تطبيق اختبار T-Test لعينتين مستقلتين، بالنسبة لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، وأنثى) ونوع الكلية (علمية، وإنسانية)، وأسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way ANOVA)، وذلك بالنسبة للمتغير المستوى الدراسي (الثاني، الثالث، والرابع)، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): اتجاهات الطلبة نحو مستوى جودة الخدمة التعليمية في جامعة إب ومستوى رضاهم عنها، وفقا لاختلاف (النوع الاجتماعي، ونوع الكلية، والمستوى الدراسي)

المتغيرات	T.Test	مستوى الدلالة	ذكر		أنثى	
			المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
1 - جودة الخدمة التعليمية	67	0.500	2.34	0.80	2.29	0.75
2 - رضا الطلبة	1.48	0.140	2.62	0.94	2.47	0.88
المتغيرات	T.Test	مستوى الدلالة	علمية		إنسانية	
			المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
1 - جودة الخدمة التعليمية	1.8	0.073	2.25	0.77	2.40	0.79
2 - رضا الطلبة	1.63	0.103	2.48	0.92	2.65	0.91

المتغيرات	المستوى الدراسي الثاني		المستوى الدراسي الثالث		المستوى الدراسي الرابع		قيمة الدلالة	مستوى
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
1 - جودة الخدمة التعليمية	2.37	0.60	2.35	0.73	2.21	0.80	1.14	0.333
2 - رضا الطلبة	2.57	0.78	2.68	0.92	2.39	0.91	2.19	0.088

- لا توجد فروق معنوية في اتجاهات الطلبة نحو ومستوى جودة الخدمة التعليمية في جامعة إب محل الدراسة، ومستوى رضا الطلاب عنها، وفقا لاختلاف النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، حيث إن قيمة (ت) غير معنوية عند مستوى معنوية 0.05، وهذا يعني أن إدراك الطلبة لمستوى جودة الخدمة التعليمية، ومستوى رضاهم عنها، لا يختلف باختلاف النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى).

- لا توجد فروق معنوية في اتجاهات الطلبة نحو ومستوى جودة الخدمة التعليمية في جامعة إب، ومستوى رضا الطلبة عنها، وفقا لاختلاف نوع الكلية (علمية، إنسانية)، حيث إن قيمة (ت) غير معنوية عند مستوى معنوية 0.05، وهذا يعني أن إدراك الطلاب لمستوى جودة الخدمة التعليمية، ومستوى رضاهم عنها لا تختلف باختلاف نوع الكلية (علمية، وإنسانية).

- لا توجد فروق معنوية في اتجاهات الطلبة نحو ومستوى جودة الخدمة التعليمية في جامعة إب، ومستوى رضا الطلبة عنها، وفقا لاختلاف المستوى الدراسي، حيث إن قيمة (ف) غير معنوية عند مستوى معنوية 0.05، وهذا يعني أن إدراك الطلبة لمستوى جودة الخدمة التعليمية، ومستوى رضاهم عنها، لا يختلف باختلاف المستوى الدراسي.

ويعتقد الباحث، أن اتفاق الطلبة رغم اختلاف خصائصهم الديموجرافية (النوع، نوع الكلية، والمستوى الدراسي) نحو مستوى جودة الخدمة التعليمية في جامعة إب، ومستوى رضاهم عنها، إنما يرجع إلى الانخفاض الواضح في جودة التعليم الجامعي في جامعة إب، وانخفاض قدرتها على تحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية، ومن ثم انخفاض مستوى رضاهم، بالشكل الذي لا يختلف عليه أحد.

العلاقة بين أبعاد جودة الخدمة التعليمية ورضا الطلبة :

يناقش هذا الجزء نتائج التحليل الإحصائي الخاص بالإجابة عن السؤالين الخامس والسادس لهذا البحث، المتعلق بتحديد نوع ودرجة العلاقة بين أبعاد جودة الخدمة التعليمية في جامعة إب ومستوى رضا الطلبة، ولتحقيق ذلك تم تطبيق أسلوب تحليل الانحدار والارتباط المتعدد (Multiple Regression Analysis)

للتحقق من نوع ودرجة هذه العلاقة، وذلك من خلال برنامج الخطوات المتتالية STEPWISE، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): نوع ودرجة العلاقة بين أبعاد جودة الخدمة التعليمية ورضا الطلبة عنها (مخرجات تحليل الانحدار والارتباط المتعدد)

T. Test	معامل التحديد	معامل الانحدار بيتا	أبعاد جودة الخدمة التعليمية الأكثر تأثيراً في تعزيز رضا الطلبة
18.54	0.51	**0.71	- سرعة الاستجابة
9.31	0.61	**0.42	- الجوانب الملموسة
6.34	0.65	**0.29	- الأمان والضمان
	0.81		معامل الارتباط في النموذج R
	0.65		معامل التحديد في النموذج R ²
	155.84		قيمة F المحسوبة
	325.5		درجات الحرية
	0.000		مستوى الدلالة

** مستوى الدلالة عند 0.05 طبقاً لاختبار T. Test.

- توجد علاقة خطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى جودة الخدمة التعليمية في جامعة إب ومستوى رضا الطلبة عنها، وأن هذه العلاقة تمثل 81 % (وفقاً لمعامل الارتباط المتعدد)، وهذه العلاقة طردية. بحيث كلما زاد تحسين جودة الخدمة التعليمية في جامعة إب زاد ذلك في قدرة الجامعة على تعزيز مستوى رضا الطلبة عنها.
- إن مستوى جودة الخدمة التعليمية في جامعة إب، يمكن أن تفسر حوالي 65 % (وفقاً لمعامل التحديد) من التباين الكلي في مستوى رضا الطلبة عنها.
- هناك ثلاثة أبعاد تتمثل في (سرعة الاستجابة، الجوانب الملموسة، والأمان والضمان) مرتبة حسب درجة أهميتها من بين أبعاد جودة الخدمة التعليمية تتمتع دون غيرها من الأبعاد بتأثيرات دلالة إحصائية فيما بينها وبين تعزيز مستوى رضا الطلبة.

وفي ضوء ما تقدم، فقد تقرر رفض فرض العدم، وقبول الفرض البديل، وذلك بعد أن أظهر نموذج تحليل الانحدار المتعدد أن هناك علاقة جوهريّة عند مستوى معنوية 0.05 وفقاً لاختبار F Test بين مستوى جودة الخدمة التعليمية في جامعة إب وتعزيز مستوى رضا الطلبة. كما تقرر رفض فرض العدم وقبول الفرض البديل لثلاثة متغيرات فقط من خمسة متغيرات مستقلة في نموذج تحليل الانحدار، وذلك لوجود تأثيرات دلالة إحصائية بين كل منهم وبين رضا الطلبة عند مستوى معنوية 0.05 وفقاً لاختبار T. Test. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة، منها دراسة كل من Al-Dulaimi et al. (2016)، Bellamkonda و Annamdevula (2016)، Hasan et al. (2009)، Meštrović (2017)، Saif (2014)، Saleem et al. (2017)، Sidharta و Manik (2017)، Onditi، و Wechuli (2017)، زقاوي ووزاني (2017)، ودراسة سيف وآخرون (2014) التي أكدت وجود تأثير إيجابي لجودة الخدمة التعليمية في زيادة مستوى رضا الطلبة عنها.

الاستنتاجات:

توصل البحث إلى مجموعة من النتائج، التي تستحق الدراسة والاهتمام من جانب الإدارة في جامعة إب، وتتلخص أهم هذه النتائج في الآتي:

- ضعف إيجابية أبعاد جودة الخدمة التعليمية (الجوانب الملموسة، الاعتمادية، سرعة الاستجابة، الأمان والضمان، والتعاطف) المقدمة من الجامعة محل الدراسة وعدم ملاءمتها لرغبات الطلاب وتوقعاتهم.
- ضعف مستوى رضا الطلبة عن الخدمة التعليمية المقدمة لهم من الجامعة محل الدراسة.
- لا يوجد اختلاف حقيقي في اتجاهات الطلبة نحو مستوى جودة الخدمة التعليمية المقدمة لهم من جامعة إب محل الدراسة، وفق اختلاف (النوع، نوع الكلية، والمستوى الدراسي).
- لا يوجد اختلاف حقيقي في اتجاهات الطلبة نحو مستوى رضاهم عن جودة الخدمة التعليمية المقدمة لهم من جامعة إب محل الدراسة، وفق اختلاف (النوع، نوع الكلية، والمستوى الدراسي).
- توجد علاقة معنوية بين مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعة محل الدراسة ومستوى رضا الطلبة عنها.
- تتمثل أهم أبعاد جودة الخدمة التعليمية الأكثر قدرة على تفسير التباين في تعزيز مستوى رضا الطلبة، مرتبة حسب درجة أهميتها في سرعة الاستجابة، والجوانب الملموسة، والأمان والضمان.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي:

- بينت الاستنتاجات ضعف مستوى جودة الخدمة التعليمية، وإجماع الطلبة على ضعف مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعة محل الدراسة، رغم اختلاف (النوع، نوع الكلية، والمستوى الدراسي)، وبالتالي يوصي الباحث إدارة الجامعة محل الدراسة أن تعمل على رفع مستوى جودة الخدمة التعليمية من خلال الاهتمام بتحسين الجوانب الملموسة (توفير مبان كافية ومناسبة للعمل الأكاديمي لجميع الكليات والأقسام في الجامعة، وتوفير المعامل الحديثة بكل كلية اللازمة للدراسة والتدريبات العملية، وتطوير المكتبة المركزية بالجامعة، وإيجاد وتطوير المكتبات الخاصة بكل كلية، بما يتوافق مع الثورة المعلوماتية التي نعيشها الآن، وتوفير قاعات دراسية مناسبة لعدد الطلاب، وتكون مجهزة من حيث توفير الجو الملائم، والإضاءة، والتهوية، والمقاعد الدراسية المريحة، وتوفير الوسائط التعليمية، سواء السمعية أو البصرية، والوسائط الإيضاحية، وتوفير المرافق الخاصة بالخدمات الطلابية ومستلزماتها)، وتحسين الاعتمادية (تدريب العاملين لإكسابهم المعارف والخبرات والمهارات المتعلقة بتقديم الخدمة لطلاب والرد على استفساراتهم، وأن توفر الكليات عدداً كافياً من الموظفين لأداء الخدمات الطلابية، وأحداث توازن بين عدد أعضاء هيئة التدريس والأعباء العلمية والبحثية التي يقومون بها، بحيث يكون لكل قسم علمي هيكل تنظيمي، يحدد فيه عدد أعضاء هيئة التدريس في كل تخصص، في ضوء الاحتياجات الفعلية، وفي ضوء نسبة معينة لعدد الطلاب والأعباء التدريسية والبحثية المطلوب في كل تخصص، والالتزام بالخطة الدراسية ومواعيد بداية الفصل الدراسي والانتهاؤه منه بدقة)، وتحسين سرعة الاستجابة لاحتياجات الطلاب واستفساراتهم (تدريب العاملين على سرعة الاستجابة لاستفسارات الطلاب وتساؤلاتهم مهما كانت درجة انشغاله، وأن يسمح أعضاء هيئة التدريس للطلاب بتبادل الحوار والمناقشة خلال المحاضرة، والاهتمام بالتغذية العكسية من الطلاب، كما يجب إبلاغ الطلاب بمواعيد انتهاء معاملاتهم بدقة، وأن تهتم إدارة الكليات بتلقي شكاوى الطلاب ومقترحاتهم وحلها والاستفادة منها في تحسين جودة الخدمة التعليمية، وتوفير نظام معلومات حديث لشؤون الطلاب والقبول والتسجيل والتحويل والامتحانات والمعادلات)، وتحسين الأمان والضمان لطلاب (تدريب العاملين على مهارات التعامل مع الطلاب بلباقة واحترام، وتنمية سمعة الجامعة على المستوى المحلي والدولي من خلال حصولها على شهادات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، وحصول

- الجامعة على ترتيب متقدم في التصنيف الدولي لأفضل الجامعات.... الخ، والمصادقية في الوعود المقدمة لطلاب، وأن تحتفظ الكليات بسجلات دقيقة لشؤون الطلاب، وأن توفر الكليات أحدث الأجهزة والمعدات والمستندات التي تخدم الطلاب)، وتحسين التعاطف مع مشاكل الطلاب (أن تضع الجامعة مصلحة الطلاب في مقدمة اهتماماتها، وأن تعقد إدارة الكليات مؤتمراً في نهاية كل فصل دراسي لمناقشة الإنجازات والصعوبات والمعوقات مع الطلاب، والاهتمام بروح الصداقة في تعامل العاملين مع الطلاب، مراعاة ظروف الطلاب ومشاكلهم، وجعلهم يشعرون أن مشاكلهم الشخصية تهم العاملين بالجامعة).
- بينت الاستنتاجات ضعف مستوى رضا الطلبة عن الخدمة التعليمية في الجامعة محل الدراسة، وإجماع الطلبة على ضعف مستوى رضاهم عن تلك الخدمات، رغم اختلاف (النوع، نوع الكلية، المستوى الدراسي)، وبالتالي يوصي الباحث إدارة الجامعة محل الدراسة أن تهتم بزيادة مستوى رضا الطلبة عن الخدمة التعليمية التي تقدمها لهم بشكل يجعل الطالب مسروراً ومبتهجاً بتحصيله العلمي وحياته الجامعية، ويتحدث عن الجامعة بشكل إيجابي من خلال الاهتمام بتحسين أبعاد جودة الخدمة التعليمية (الجوانب الملموسة، الاعتمادية، سرعة الاستجابة، الأمان والضمان، والتعاطف)، والاهتمام بتوفير مقاييس ومؤشرات دورية لقياس رضا الطلاب عن العملية التعليمية والخدمات التي تقدمها الجامعة لهم.
- بينت الاستنتاجات أن جودة الخدمة التعليمية تساهم في زيادة مستوى رضا الطلاب، وأن أكثر أبعاد جودة الخدمة التعليمية أهميه في زيادة مستوى رضا الطلبة تتمثل في سرعة الاستجابة، والجوانب الملموسة، والأمان والضمان، وبالتالي يوصي الباحث إدارة الجامعة محل الدراسة أن تهتم بتحسين جودة الخدمات التعليمية ومن ثم تعزيز مستوى رضا طلابها، من خلال بناء وتنمية كل عنصر من عناصر جودة الخدمة التعليمية ذات العلاقة بتعزيز مستوى رضا طلابها، ومن ثم تحقق الجامعة أهدافها بإكساب الطالب المعارف والمهارات والقدرات المستهدفة، وتلبى احتياجات سوق العمل المحلي والإقليمي برأس مال بشري في جميع المجالات والتخصصات، كما سيكون الطالب مسروراً ومبتهجاً بتحصيله العلمي وحياته الجامعية، ويتحدث عن الجامعة بشكل إيجابي.

المراجع:

- أبووردة، شيرين حامد (2007). نموذج مقترح لقياس جودة الخدمات التعليمية بالتطبيق على مؤسسات التعليم العالي في مصر، *المجلة المصرية للدراسات التجارية، جامعة المنصورة*، 31 (1)، 277 - 327.
- إدريس، ثابت عبدالرحمن (1996). قياس جودة الخدمة باستخدام الفجوة بين الإدراكات والتوقعات: دراسة منهجية بالتطبيق على الخدمات الصحية بدولة الكويت، *المجلة العربية للعلوم الإدارية، جامعة الكويت*، 4 (1)، 9 - 41.
- إدريس، ثابت عبدالرحمن (2007). *بحوث التسويق، أساليب القياس والتحليل واختبار الفروض، الإسكندرية: الدار الجامعية*.
- إدريس، ثابت عبدالرحمن (2012). معوقات إدارة الجودة والاعتماد في الجامعات المصرية الحكومية وفقاً لإدراكات القيادات الأكاديمية: دراسة استطلاعية، *مجلة أفاق جديدة، جامعة المنوفية*، 24 (1)، 89 - 10.
- إدريس، ثابت عبدالرحمن، والمرسي، جمال الدين (1993). قياس جودة الخدمة وتحليل العلاقة بينها وبين كل من الشعور بالرضا والميل للشراء : مدخل منهجي تطبيقي، *المجلة العلمية لتجارة والتمويل، جامعة طنطا*، 13 (1)، 147 - 196.
- الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي في الجمهورية اليمنية وخطة العمل المستقبلية 2006 - 2010 (2006)، *مشروع تطوير التعليم العالي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، صنعاء، اليمن*.

- حلس، سالم عبدالله (2015). أثر جودة الخدمة التعليمية على رضا الطلاب: دراسة تطبيقية على طلبة الماجستير في كلية التجارة بالجامعة الإسلامية، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية*، 23(1)، 98 - 122.
- الحوّل، سامية، حناش، راوية، وباشة، ريمة (2015). أثر جودة خدمات التعليم الجامعي على تحقيق رضا الطالب دراسة حالة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة باتنة - الجزائر، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 8(22)، 95 - 122.
- الخياط، رضا، والمرسي، جمال الدين محمد (2000). دراسة تحليلية لجودة الخدمة التدريبية وأثرها على مستويات الرضاء والأداء الوظيفي، *مجلة أفاق جديدة، جامعة المنوفية*، 12(1,2,3,4)، 311 - 346.
- ريتشارد، وجنسون (1998). *التحليل الإحصائي للمتغيرات المتعددة من الوجهة التطبيقية ترجمة المرضى حامد عنرام، دار المريخ، الرياض*
- زقاي، حميدي، ووزاني، محمد (2017). مستوى جودة الخدمات التعليمية وأثرها في رضا الطلبة: دراسة تطبيقية على طلبة جامعة سعيدة - الجزائر، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 10(30)، 63 - 87.
- سيف، ناصر إبراهيم، السرطاوي، خالد سفيان، والأقرع، سارة شاكر (2014). مستوى جودة الخدمات الطلابية ورضا الطلبة عنها في الجامعات الأردنية الحكومية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 7(15)، 161 - 186.
- الشعبي، محمد الصغير قاسم (2016). مستوى جودة الخدمات التعليمية في الجامعات الحكومية، والخاصة بالجمهورية اليمنية: دراسة تقويمية لجامعتي ذمار والحكمة اليمانية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 9(23)، 75 - 100.
- الشعبي، محمد، والشهراني، سعيد (2014). تقييم جودة الخدمات التعليمية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر الطلاب، *مجلة جامعة ذمار للدراسات والبحوث*، 19(19)، 316 - 346.
- عبدالمحسن، توفيق (2004). *قياس الجودة والقياس المقارن أساليب حديثة في المعايرة والقياس، القاهرة: دار الفكر العربي*.
- عبوي، زيد منير (2006). *إدارة الجودة الشاملة، عمان: دار كنوز للنشر والتوزيع*.
- العجمي، حمد حسين (2007). *الاعتماد وضمان الجودة الشاملة لمدارس التعليم الثانوي العام، الإسكندرية: الدار الجامعية*.
- العجمي، نوف بنت عبدالعالي، والتويجري، فاطمة بنت عبد العزيز (2016). مستوى جودة الخدمات التعليمية في الجامعات السعودية في ضوء مقياس مطور: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نموذجاً، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 9(25)، 135 - 163.
- Abdullah, F. (2005). HEdPERF versus SERVPERF: The quest for ideal measuring instrument of service quality in higher education sector. *Quality Assurance in Education*, 13(4), 305-328.
- Abdullah, F. (2006a). Measuring service quality in higher education: HEdPERF versus SERVPERF. *Marketing Intelligence & Planning*, 24(1), 31-47.
- Abdullah, F. (2006b). Measuring service quality in higher education: three instruments compared. *International Journal of Research & Method in Education*, 29(1), 71-89.

- Abdullah, F. (2006c). The development of HEdPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies*, 30(6), 569-580.
- Ahmadi, F., & Bidarpoor, F. (2011). Measuring service quality in Islamic Azad University—Sanandaj branch, IRAN. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(5), 751-760.
- Alabadlah, T. O. (2017). Study of Factors Affecting Measurement of Perceived Quality of Educational Services Using the Gap Analysis Model-SERVQUAL. *IUG Journal of Economics and Business*, 25(3), 1-13.
- Al-Alak, B. A., & Alnaser, A. S. M. (2012). Assessing the relationship between higher education service quality dimensions and student satisfaction. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 6(1), 156-164.
- Al-Dulaimi, Z. Y. S. (2017). Education, educational services and students' satisfaction-comparative study between Romanian and Iraqi universities. *Proceedings of the International Conference on Business Excellence* 11(1), 482-492.
- Al-Dulaimi, Z., Bhaya, Z., & Jassmy, B. (2016). The Impact of the Educational Services Quality on the Satisfaction of the Students, Empirical Study Based on the Al-Rafidain Private University College Students. *Romanian Journal of Marketing*, (4), 31-41.
- Ali, F., Zhou, Y., Hussain, K., Nair, P. K., & Ragavan, N. A. (2016). Does higher education service quality effect student satisfaction, image and loyalty? A study of international students in Malaysian public universities. *Quality Assurance in Education*, 24(1), 70-94.
- Annamdevula, S., & Bellamkonda, R. S. (2016). Effect of student perceived service quality on student satisfaction, loyalty and motivation in Indian universities: Development of HiEduQual. *Journal of Modelling in Management*, 11(2), 488-517.
- Brochado, A. (2009). Comparing alternative instruments to measure service quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 17(2), 174-190.
- Cronin, Jr, J. J., & Taylor, S. A. (1992). Measuring service quality: a reexamination and extension. *Journal of Marketing*, 46, 55-68.
- Cronin, Jr, J. J., & Taylor, S. A. (1994). SERVPERF versus SERVQUAL: reconciling performance-based and perceptions-minus-expectations measurement of service quality. *Journal of Marketing*, 58, 125-131.
- Donlagić, S., & Fazlić, S. (2015). Quality assessment in higher education using the SERVQUALQ model. *Management: Journal of Contemporary Management Issues*, 20(1), 39-57.

- Gilavand, A., Fatahiasl, J., & Majd, R. M. (2017). Evaluating the Quality of Educational Services from the Viewpoints of Radiology Students of Ahvaz Jundishapur University of Medical Sciences, in Southwest of Iran. *Middle East Journal of Family Medicine*, 7 (10), 187-192.
- Gudo, C. O., Oel, M. A., & Oanda, I. O. (2011). University expansion in Kenya and issues of quality education: Challenges and opportunities. *International Journal of Business and Social Science*, 2(20), 203-214.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Hasan, H. F. A., Ilias, A., Rahman, R. A., & Abd Razak, M. Z. (2009). Service quality and student satisfaction: A case study at private higher education institutions. *International Business Research*, 1 (3), 163-175.
- Heizer, J., & Render, B. (2011). *Operations management* (8th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Irimie, P., Cristian, D., & Codruta, M. (2011). Some Statistical Results Regarding the Evaluation of the Quality of the Master Education. *Annals of Faculty of Economics, University of Oradea*, 1 (2), 303-308.
- Kara, A. M., Tanui, E., & Kalai, J. M. (2016). Educational Service Quality and Students' Satisfaction in Public Universities in Kenya. *International Journal of Education and Social Science*, 3(10), 37-48.
- Kotler, P. (2000). *Marketing Management* (10th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Kotler, P., & Keller K. L. (2012). *Marketing Management* (14th ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Malik, M., Danish, R., & Usman, A. (2010). The impact of service quality on students' satisfaction in higher education Institutes of Punjab. *Journal of Management Research*, 2 (2), E10.
- Manik, E., & Sidharta, I. (2017). The impact of academic service quality on student satisfaction. MPRA Paper No. 80878. Retrieved from https://mpra.ub.uni-muenchen.de/80878/1/MPRA_paper_80878.pdf
- Meštrović, D. (2017). Service Quality, Students' Satisfaction and Behavioural Intentions in STEM and IC Higher Education Institutions. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 15(1), 66-77.
- Moosavi, A., Mohseni, M., Ziaifar, H., Azami-Aghdash, S., Manshadi, M. G., & Rezapour, A. (2017). The Quality of Educational Services from Students' Viewpoint in Iran: A Systematic Review and Meta-analysis. *Iranian Journal of Public Health*, 46(4), 447-455.

- Onditi E. O., & Wechuli, T. W. (2017). Service Quality and Student Satisfaction in Higher Education Institutions: A Review of Literature. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 7 (7), 328-335.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*, 49 (4), 41-50.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer Perceptions of Service Quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40.
- Rasli, A., Shekarchizadeh, A., & Iqbal, M. J. (2012). Perception of service quality in higher education: Perspective of Iranian students in Malaysian universities. *Journal of Economics and Management*, 6(2), 201-220.
- Saif, N. I. (2014). The Effect of Service Quality on Student Satisfaction: A Field Study for Health Services Administration Students. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(8), 172-181.
- Salah, E. T., Elmadhoun, W. M., Abdalla, A., Khalid, M. M., & Saeed, O. K. (2015). Perceptions and Expectations of Medical Students towards the Quality of Educational Services offered at A Sudanese University: How Far is the Gap?. *Sudan Journal of Medical Sciences*, 10(4), 136-146.
- Saleem, S., Moosa, K., Imam, A., & Khan, R. A. (2017). Service quality and student satisfaction: the moderating role of university culture, reputation and price in education sector of pakistan. *Iranian Journal of Management Studies*, 10(1), 237-258.
- Seng, E. L. K., & Ling, T. P. (2013). A statistical analysis of education service quality dimensions on business school students' satisfaction. *International Education Studies*, 6(8), 136-146.
- Sumaedi, S., Bakti, I. G. M. Y., & Metasari, N. (2011). The effect of students' perceived service quality and perceived price on student satisfaction. *Management Science and Engineering*, 5(1), 88-97.

مستوى التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعلاقته بالتحصيل والتخصص والمستوى الأكاديمي

د. غالية بنت حمد بن سليمان السليم^(1,*)

© 2018 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](#), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2018 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

¹ أستاذ مشارك - قسم المناهج وطرائق التدريس - كلية العلوم الاجتماعية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
* عنوان المراسلة: ghsulim@imamu.edu.sa

مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعلاقته بالتحصيل والتخصص والمستوى الأكاديمي

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود وعلاقته بالتحصيل والتخصص والمستوى الأكاديمي، وتكون مجتمع الدراسة من (390) طالبة من طالبات الدراسات العليا، وتكونت عينة الدراسة من (206) طالبات. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتبنت الباحثة مقياس التعلم المنظم ذاتياً الذي أعده Purdie لتحقيق أهداف الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطالبات للمقياس ككل بلغ (3.7) من (4.0) أي بدرجة (كبيرة). كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطالبات تعزى لمتغير مستوى التحصيل ومتغير التخصص أو القسم العلمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى الطالبات تعزى لاختلاف المستوى الأكاديمي (ماجستير، دكتوراه). وفي ضوء نتائج البحث تم تقديم بعض التوصيات، منها تضمين المقررات الجامعية أنشطة وتدريبات هدفها إكساب المتعلم ممارسات ومهارات التعلم المنظم ذاتياً، وتوجيه الجهود البحثية في الجامعات لإجراء المزيد من الدراسات في موضوع التعلم المنظم ذاتياً لدى كليات وأقسام علمية أخرى.

الكلمات المفتاحية : التعلم المنظم ذاتياً، طالبات الدراسات العليا، التحصيل الدراسي.

Self-Regulated Learning Level among Female Graduate Students at Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University and its Relation to Student's Achievement, Major and Academic Level

Abstract:

This study aimed to identify the level of self-regulated learning among graduate female students at the College of Social Sciences at Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University and its relation to student's achievement, major and academic level. The study sample consisted of (206) female students. To achieve the objectives of the study, the researcher followed the descriptive survey method and adopted the scale prepared by Purdie for self-regulated learning skills. The results of the study showed that the level of self-regulated learning among the students reached 3.7 out of 4.0. Moreover, there were statistically significant differences attributed to achievement level and major or department. On the other hand, there were no statistically significant differences attributed to the academic level (Master and PhD). In the light of these results, the study recommended introducing training activities to the courses in order to equip students with the skills and practices of self-regulated learning. It is also recommended that more research should be done on self-regulated learning in other colleges of the university.

Keywords: Self-regulated learning, Female graduate students, Academic achievement.

المقدمة:

من المبادئ الأساسية الهامة للتعليم أن يكون التعلم أكثر فاعلية، ويتحقق ذلك عندما يكون هناك تأثير للجهود المبذولة من قبل المتعلمين أنفسهم، ومن الأفضل أن يكون المتعلم مسؤولاً عن تعلمه، فكثير من التربويين يعتبر أن من أهداف التعليم تنشئة أفراد لديهم القدرة على التعلم الذاتي، ويرون أن الحل يتمثل فيما يسمى بالتعلم المنظم ذاتياً، إذ يتيح هذا النوع من التعلم الفرصة للمتعلمين للتعلم المستمر طوال الحياة (الإجراح، 2010). ويوصف المتعلم المنظم ذاتياً بأنه ذو اندماج نشط وفعال في عمليات التعلم (Zimmerman, 2000).

ويُعد مجال التعلم المنظم ذاتياً (Self-Regulated Learning) أحد المجالات التربوية المهمة بصفة عامة، فمن الملاحظ أن التعلم المنظم ذاتياً شهد في العقود الثلاثة الأخيرة اهتماماً ملحوظاً بهدف تحديد ماهيته، ودرجة تأثيره في نواتج التعلم المختلفة، والتعرف على درجة تأثره بكل من العوامل البيئية، والعوامل الشخصية، ومن ذلك دراسة كل من إبراهيم (1996)، حسن (2016)، Harder، وAbuhamdieh (2015)، ودراسة Cho و Lee، Moon (2015).

وقد أجريت مجموعة من الدراسات حول تأثير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على تنمية مهارات التدريس، مثل دراسة Uyar و Sadi (2013)، ودراسة Kablan و Kaya (2013)، وذلك انطلاقاً من أهميته، ودوره في مخرجات التعلم. وتعود أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً إلى إسهام المتعلم في تحقيق أهدافه بصورة ذاتية، وهذا يزيد في دافعيته للتعلم وهو ما يجعل التعلم أكثر فاعلية (Schunk & Mecca, 2008).

مشكلة البحث:

لا يختلف المهتمون بشؤون التربية في عدم جدوى التعليم التقليدي كوسيلة لاكتساب المعارف والمهارات، ويتضح أكثر في المرحلة ما بعد الجامعية، إذ يصل المتعلم فيها إلى مستوى من النمو العقلي الذي يجعله قادراً على القيام بالعمليات العقلية والمعرفية المختلفة وخاصة العليا منها، كالتحليل، والتركيب، والتقويم، والإبداع، والابتكار. وعلى الرغم من ذلك يعاني الكثير من المتعلمين في المرحلة الجامعية من تدني مستوى التحصيل لديهم، ولقد درس كثير من الباحثين العوامل التي تساعد على ذلك، وبالتحديد العوامل التي تؤثر في التحصيل الأكاديمي والتي منها التعلم المنظم وأثره في التحصيل. وتتناول الدراسة الحالية التعلم المنظم ذاتياً، انطلاقاً من أهميته، ودوره في مخرجات التعلم، وبحثاً عن الكيفية التي من الممكن أن تؤثر فيها بعض المتغيرات على مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتلمس الباحثة ثمة علاقة فيما بين التعلم المنظم ذاتياً، وبين التحصيل الدراسي، وبين القسم العلمي والمرحلة التعليمية أو المستوى الأكاديمي. وتأتي الدراسة الحالية للكشف عن هذا المستوى للتعلم المنظم والإجابة عن التساؤلات التالية:

أسئلة البحث:

1. ما مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 5.0$) في مستوى التعلم المنظم ذاتياً، لدى طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى لمستوى التحصيل الأكاديمي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 5.0$) في مستوى التعلم المنظم ذاتياً، لدى طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى للتخصص أو للقسم العلمي؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 5.0$) في مستوى التعلم المنظم ذاتياً، لدى طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تعزى للمرحلة التعليمية أو المستوى الأكاديمي (ماجستير، دكتوراه)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1. التعرف إلى مستوى التعلم المنظم ذاتياً، لدى طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
2. التعرف إلى درجة تأثير القسم العلمي مستوى التحصيل والمرحلة التعليمية في امتلاك طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية للتعلم المنظم ذاتياً.

أهمية البحث:

يمكننا بيان أهمية البحث من الناحية العلمية والعملية على النحو التالي:

- تستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية من تناولها للتعلم المنظم ذاتياً، الذي يُعد من الأهداف التي تسعى العملية التعليمية لتحقيقها، في ظل التزايد المستمر لوسائل المعرفة والاتصال، وزيادة الطلب على التعليم الجامعي، مما يتطلب من المتعلم تحمل الجزء الأكبر من عمليات التعلم.
- تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية أداة الدراسة وفيما تتوصل إليه من نتائج.
- تزويد المهتمين بإطار مرجعي علمي حول التعلم المنظم ذاتياً ومطالب ممارسته.

حدود البحث:

- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (1438-1439هـ).
- الحدود المكانية: أجريت الدراسة في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الحدود البشرية: طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وبالتالي لا تعمم نتائجها على طلبة الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ولا طالبات وطلاب البكالوريوس في الجامعة.
- الحدود الموضوعية: التعلم المنظم ذاتياً، المشتغل على قدرة الطالبة على وضع الهدف الخاص بها والتخطيط له، والاحتفاظ بالسجلات، والمراقبة، والتسميع، وما يحتاج لحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية التي قد تحتاجها من الآخرين.

مصطلحات البحث:

التعلم المنظم ذاتياً (Self-Regulated learning): ويعرف بأنه عملية نشطة بنائية يحدد فيها المتعلمون أهدافهم من التعلم، ومن ثم محاولة تنظيم وضبط معارفهم ودافعتهم وسلوكهم، وفي ذات الوقت توجه هذه العملية وتقيّد بأهداف الطلاب وخصائص السياق في البيئة (Pintrich, 1999).

ويتحدد إجرائياً بدرجات الطالبات على مكونات مقياس مهارات التعلم المنظم ذاتياً المستخدم في الدراسة، المشتغل على قدرة الطالبة على وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات، والمراقبة، والتسميع، والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين.

الإطار النظري:

من المعروف أن بداية ظهور التعلم المنظم ذاتياً كانت في ميدان علم النفس، ومن بعد ذلك انتقل إلى الميادين الأخرى، وقام التربويون بتوظيفه في ميادين تربوية، منها ميدان المناهج وطرائق التدريس. وذكر السواح (2007) عن المراقبة الذاتية أنها أساس التعلم المنظم ذاتياً، حيث تؤدي مراقبة الذات بالتفكير بجوانب عدة للأداء، مما يولد تغذية راجعة، بقدر ما يتقدمون في عملية التعلم. وتعرفه البدوي بأنه "العمليات التي يستخدمها الطلاب من أجل تنظيم تعلمهم والتحكم فيه في بيئات تعليمية مختلفة" (2007، 282). ويعرفه Pintrich بأنه عملية بنائية فيها فاعلية، ويقوم المتعلمون من خلالها بوضع أهداف لتعلمهم، وكذلك محاولتهم في مراقبة هذه الأهداف وتحقيقها، والتحكم في دافعيتهم، والتحكم في سلوكهم، مسترشدين في ذلك بأهدافهم وما يوجد في بيئتهم (2000، 453).

ويرى جاد (2012) أن التنظيم الذاتي للتعلم يعد عملية يحتمل أن تزيد من المشاركة الفعالة للطلاب في تعلمهم باستخدام مجموعة من الأساليب المتنوعة من التفاعل، وتسهم في استنباط الأفكار، وأن من يتحلون بهذه المهارات يبدؤون في توجيه جهودهم بأنفسهم لاكتساب معرفتهم ومهاراتهم أكثر من اعتمادهم على الآخرين، ويبدلون جهدهم لتعديل سلوكهم وتكييف أنشطتهم، محاولين الوصول لأهدافهم، وأن لديهم القدرة لتنظيم البيئة التي يتعلمون فيها، ومن ثم محاولة تكييف الأنشطة الخاصة بهم، ولديهم الوعي والثقة في قدراتهم لتحقيق أهدافهم.

ويمكن تقسيم التعلم المنظم ذاتياً إلى ثلاث مراحل هي:

- مرحلة التدبر: وفيها يحدد الفرد أهدافه، ويخطط للاستراتيجيات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف.
- مرحلة الأداء: وتتضمن تنفيذ الاستراتيجيات التي تم تخطيطها في المرحلة السابقة، بالإضافة إلى التحكم في أداء المهام، وعمليات التعلم المرتبطة بالدافعية الذاتية، وفاعلية الذات، والتوقعات الذاتية.
- مرحلة رد الفعل الذاتي: ويوظف فيها الفرد كل الخبرات والمعارف السابقة، لكي يتم استئناف دائرة التعلم المنظم ذاتياً (Usher & Pajares, 2008).

ويقسم Cleary (2006) مكونات التعلم المنظم ذاتياً إلى: إدارة بيئة التعلم والسلوك، ويتمثل بترتيب المتعلمين والبيئة المادية، بالإضافة إلى المقررات الدراسية لتعزيز التعلم، وكذلك تدريبهم على استخدام الإدارة الجيدة في تقسيم وتوزيع الوقت للتخطيط الجيد للاستراتيجيات. وثانيها البحث والمعارف للتعلم، ويتمثل ذلك بطريقة تعامل المتعلم بشكل مباشر وأكثر واقعية مع المعارف العلمية، ويعمل على تقييم الطرائق والإجراءات التي يمكن أن يستخدمها المتعلمون في تحديد موقع ما. أما ثالثها فهو السلوك غير التكيفي وما يمكن أن نسميه التنظيمي، وينتج عنه قياس استخدام سلوكيات تنظيمية فعالة، في حين أن البنود الأخرى كانت تعبيراً حول تلك المهارات الإدارية الذاتية للمتعلم.

ولقد أشار الجراح (2010) إلى أربع مهارات للتعلم المنظم ذاتياً، وهي: التخطيط، ووضع الأهداف، حيث إن قدرة المتعلم على التنظيم الذاتي تعتمد على تحديده لأهداف معينة يقارن في ضوءها التقدم الذي يحققه، ويتمثل في قدرة الطالب على وضع أهداف عامة وخاصة والتخطيط لها. ثم الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وتتمثل بقدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف، وتسجيلها. ثم التسميع والحفظ، ويتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة. وأخيراً طلب المساعدة الاجتماعية، ويتمثل في لجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة، أو المعلمين، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية وأداء الواجبات.

ويذكر Pintrich (2004) أن التعلم المنظم ذاتياً يستند على عدد من المبادئ والافتراضات هي:

- إمكانية الضبط، وتتمثل في ضبط المعرفة، وضبط السلوك.
- إن المتعلم نشط بدوره وبناء ويتم التركيز على إيجابيته.

- المحك أو المعيار والأهداف، وهنا يضع الفرد له عدداً من الأهداف التي يسعى لتحقيقها، ويتابع تقدمه نحو الهدف في ضوء بعض المحكات أو المعايير المقننة.
 - المتوسط، حيث تكون الأنشطة للتعلم المنظم ذاتياً وسيطاً بين الشخصية والسياق والتحصيل.
 - استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛
- وتشمل أبرز النماذج المفسرة للتعلم المنظم ذاتياً: الاستراتيجية المعرفية، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية، واستراتيجيات إدارة الموارد (Pintrich, 2000, 2004).
1. استراتيجيات التعلم المعرفية وهي:
 - استراتيجية التسميع: وهي في تكرار المادة التي ينوي تعلمها، وتحديد أجزاء من النص وتركيز الانتباه بهدف حفظها.
 - استراتيجية التنظيم: وهي عمل مخطط للموضوع أو المادة المراد تعلمها، ويتم تحديد الأفكار الرئيسية، واستخدام أساليب مختلفة لتنظيم الأفكار، كخريطة للأفكار المهمة، أو رسوم شجرية.
 - استراتيجية التفصيل: وهي تلخيص المادة المراد تعلمها، وعمل المقارنات، وتدوين الملاحظات، وشرح الأفكار.
 2. استراتيجيات ما وراء المعرفة وهي:
 - التخطيط: وذلك بوضع أهداف للدراسة، وتحديد سبل تحقيقها، ومن ثم تحليل المهمة لتحديد المشكلات التي يمكن أن يواجهها المتعلم، والتخطيط لكيفية مواجهتها.
 - المراقبة الذاتية: وذلك بمتابعة الفهم والانتباه أثناء الاستذكار، أو الإصغاء للمحاضرة، واختبار الذات، عن طريق توجيه الأسئلة للتأكد من حدوث عملية الفهم، وتفيد في تعديل السلوك ليتحقق الهدف.
 3. استراتيجيات إدارة الموارد وهي:
 - إدارة وقت وبيئة الدراسة: وتعكس قدرة الطالب على أن ينظم بيئة الاستذكار بتجنب مشتتات الانتباه، وذلك بتنظيم الوقت، ووضع الجداول الزمنية التي تتناسب ومتطلبات المهمة.
 - طلب المساعدة: ويتضمن طلب العون من الآخرين (المعلمين والأقران)، فالطالب الجيد هو القادر على تحديد الشخص الذي يمكن أن يمدّه بالمساعدة.
- ويمكن القول إن نموذج Pintrich في التعلم المنظم ذاتياً من أكثر النماذج انتشاراً واستخداماً في دراسات التعلم المنظم ذاتياً. ويتسم هذا النموذج بالشمولية، حيث يتضمن الاستراتيجيات المعرفية، وما وراء المعرفية، والجوانب الدافعية، والسلوكية، والبيئية.
- أما الخصائص التي تصف المتعلمين المنظمين ذاتياً، فترى نجوى علي (2012، 158) أنهم قد:
- يكون بينهم اشتراك في بعض السمات الشخصية، مثل الإحساس بالمسؤولية وما لديهم من كفاءة ذاتية وقدرات أكاديمية، بالإضافة إلى تقديرهم لذواتهم.
 - يعملون بروح الفريق، وهم متعلمون منظمون.
 - يكون لديهم معرفة باستخدام الاستراتيجيات والطرائق المعرفية بدرجة عالية، ومنها (التسميع والتكرار، والإتقان والتنظيم) مما يساعدهم في القدرة على الفهم، وكذلك تنظيم المعلومات.
 - يكون لديهم معرفة باستراتيجيات ما وراء المعرفة، ومنها (المراقبة والتخطيط والضبط) مما يساعدهم في تحديد أهدافهم الحالية وكذلك المستقبلية.
 - يديرون أوقاتهم بفاعلية، ويشاركون في توفير بيئة أفضل لعملياتهم التعليمية.

الدراسات السابقة:

توجد في الميدان التربوي مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت التعلم المنظم ذاتياً من عدة جوانب، منها دراسة إسماعيل (2012) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وكل من الاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة في ضوء متغيري النوع والتخصص على عينة من (405) طلاب وطالبات، وطبق مقياس استراتيجيات التعلم الذاتي، ومقياس الاتجاه نحو الدراسة، ومعدل الطالب التراكمي كمؤشر للتحصيل الدراسي، وأشارت النتائج إلى تفوق الإناث على الذكور في استراتيجيات الضبط الانفعالي والتوجه نحو الهدف، بينما لا يوجد فروق بين النوعين في بقية الاستراتيجيات. وكذلك يوجد فروق بين متوسطات الطلاب في بعد ما وراء المعرفي تعزى للتخصص.

كما هدفت دراسة Poong Broadbent (2013) إلى المحاولة لفهم تقدم الطلاب بشكل أكثر في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، لتحقيق النجاح في التقدم الأكاديمي في بيئة الشبكة العنكبوتية، وقام بحصر قواعد البيانات للبحوث التي قدمت فيما بين (2004-2014) م والتي كانت تعنى باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي في المؤسسات التعليمية في التعليم العالي على الشبكة العنكبوتية، وكانت مجموعة الدراسات 12 دراسة وبحثاً، ومن الاستراتيجيات التي شملتها التفكير الناقد، وإدارة الوقت، وما وراء المعرفة، وتنظيم الجهد، وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها ارتباط الاستراتيجيات بالمرحلات الأكاديمية، وذلك بشكل موجب، أما بالنسبة للتسميع والإعداد والتنظيم فكان أقل ارتباطاً، فيما كان التعلم من الأقران بشكل إيجابي متوسطاً.

وهدفت دراسة العمري (2013) إلى الكشف عن درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمكونات التعلم المنظم ذاتياً في مناهج العلوم، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف الجنس للمتعلم والمستوى الدراسي، والتحصيل الأكاديمي. وبلغت عينة الدراسة (350) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الأساسية. وتبنت الباحثة مقياساً لمكونات التعلم المنظم ذاتياً. وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاعاً في بعدي (إدارة بيئة التعلم والسلوك، والبحث ومعلومات التعلم)، ومعدل متوسط في (السلوك التنظيمي غير التكيفي)، ووجود فروق دالة إحصائية في درجة امتلاك الطلبة لمكونات التعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغير المستوى التحصيلي، لصالح أصحاب التحصيل العالي، أما بالنسبة لمتغير الجنس ومستواه الصفّي فلم توجد فروق.

وقام الفريجات (2014) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر البرنامج التدريبي للتعلم المنظم ذاتياً على الضبط المعرفي الذاتي لدى طلبة جامعة عجمان في دولة الإمارات، وقد كانت عينة الدراسة (140) طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى تخصص اللغة العربية والدراسات الإسلامية في جامعة عجمان، وقد استخدمت الدراسة مقياس الضبط المعرفي الذاتي والذي تم تطويره من قبل الباحث، وتكون من (30) عبارة في ثلاثة أبعاد (مراقبة الذات، والتقييم الذاتي، والتعزيز الذاتي)، واستخدم المنهج التجريبي، وقام الباحث بإجراء اختبار قبلي وبعدي لمقياس الضبط المعرفي. وقد أظهرت نتائج أن هناك تأثيراً ذي دلالة إحصائية، وأثر واضحاً للبرنامج التدريبي للتعلم المنظم ذاتياً وذلك في تحسين الضبط المعرفي الذاتي وجميع مجالاته.

أما الشريم واللالا (2015) فقد هدفت دراستهما إلى الكشف عن مدى امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم لمكونات الاستعداد للتعلم المنظم ذاتياً والدافعية العقلية، والعلاقة بينهما، والقدرة التنبؤية لكل منهما بالتحصيل الأكاديمي، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف النوع والتخصص، وتكونت العينة من (381) طالباً وطالبة، طبق عليهم مقياسان: مقياس بوردي المعرب للتعلم المنظم ذاتياً، ومقياس كاليفورنيا المعرب للدافعية العقلية، وتم الاعتماد على معدل الطالب التراكمي كمؤشر للتحصيل الأكاديمي، وأظهرت النتائج تفوق الطلاب في مكونات بعد وضع الهدف والتخطيط، بينما تفوقت الطالبات في بعد طلب المساعدة الاجتماعية في مقياس التعلم المنظم ذاتياً، ولم يوجد أثر للتخصص، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة على مقياس الدافعية العقلية تعزى لمتغير النوع، بينما توجد فروق ذات دلالة تعزى للتخصص.

وهدفت دراسة العنزى (2015) إلى الكشف عن علاقة التعلم المنظم ذاتياً بالتحصيل الدراسي، ومدى اختلافه باختلاف الجنس والتخصص لدى طلبة كلية العلوم والآداب بالقريات، ولتحقيق هدف البحث تم استخدام مقياس Gregler و Schwartz لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وتكونت العينة من (412) طالباً وطالبة من طلبة كلية العلوم والآداب بالقريات. وخلصت الدراسة إلى أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى لاختلاف مستوى التعلم المنظم ذاتياً ولصالح مستوى التعلم المرتفع. وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة على مقياس التعلم المنظم ذاتياً تعزى للجنس والتخصص وذلك لصالح الطالبات في متغير الجنس، ولصالح التخصص العلمي في متغير التخصص.

أما دراسة الكلثم (2015) فلقد هدفت إلى تحديد درجة استخدام الطلاب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتحديد معوقات استخدامها في دراستهم لمقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، وذلك من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التربية الإسلامية بمدينة مكة المكرمة. وكانت أداة الدراسة مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، بالإضافة إلى الاستبانة. وبلغت عينة الطلاب (120) طالباً بالمرحلة الثانوية. وبلغت العينة الثانية (33) من مشرفي مقررات التربية الإسلامية، و(50) من معلمي مقررات التربية الإسلامية. وتوصل البحث إلى النتائج التالية: أن استراتيجيات التذكر أكثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً استخداماً عند طلاب المرحلة الثانوية، واستراتيجية بيئة ووقت الاستذكار، واستراتيجية تعلم القرين، واستراتيجية التخطيط. وكانت أبرز المعوقات تأثيراً على استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً كانت المعوقات المتعلقة بالجانب المعرفي.

وقام كل من أحمد، أبو دنيا، وعبد المعطي (2016) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود، والتعرف إلى الفروق بينهم في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والكفاءة الذاتية المدركة تبعاً لتغير تخصصهم. وشملت العينة (148) طالباً، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وشملت أدوات الدراسة مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من إعداد الحسينان (2010)، ومقياس للكفاءة الذاتية المدركة. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والكفاءة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بينهم في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً تبعاً لمتغير التخصص (علمي أو إنساني) والكفاءة الذاتية المدركة.

أما دراسة إيمان السحيباني (1436هـ) فقد هدفت إلى بناء برنامج لتدريس مادة الحديث قائم على التعلم المنظم ذاتياً، وفاعليته في تنمية مهارات فهم النص المقروء، لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض. وتم استخدام كل من المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وشملت أدوات الدراسة اختباراً لمهارات فهم النص المقروء. وقامت الباحثة بإعداد دليل للمعلمة ودليل للطالبة، وشملت العينة (60) طالبة، توزعت في مجموعتين تجريبية وضابطة. وشملت نتائج البحث: فاعلية البرنامج المقترح لتدريس الحديث القائم على التعلم المنظم ذاتياً، في تنمية مهارات فهم النص المقروء لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

ودراسة حسن (2017) هدفت إلى بيان درجة إسهام كل من الفخر الأكاديمي والخلج الأكاديمي عبر الجوانب الأكاديمية المختلفة (المرتبط منها بالمحاضرات، والاستذكار والتعلم، والامتحانات) وأبعاد اليقظة العقلية (الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي، وعدم الحكم، وعدم التفاعل) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وشملت عينة البحث (266) طالباً وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية ببها (تخصصات دراسية مختلفة)، طبقت عليهم أدوات الدراسة، وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise، أشارت النتائج إلى إسهام بعض الأبعاد (للمتغيرات قيد البحث) في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على نحو دال إحصائياً، وأن تباينت هذه الأبعاد بتباين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

ودراسة كل من القصيرين وعماموي (2017) والتي هدفت للكشف عن مستوى امتلاك طلبة جامعة حائل لمكونات التعلم المنظم ذاتياً، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف التخصص أو المستوى الدراسي. وتكونت العينة من 300 طالب وطالبة من طلاب البكالوريوس في جامعة حائل، وتم استخدام مقياس التعلم الذاتي. وأظهرت النتائج امتلاك الطلاب مستوى عال بلغ (4.1) في التخصصات الإنسانية، تعزى للتعلم

المنظم ذاتياً، كما جاءت الفروق لصالح كل من السنتين الثانية والثالثة في بعد طلب المساعدة، وفي ضوء النتائج قدمت الباحثتان مجموعة من التوصيات.

التعليق على الدراسات السابقة:

وبعد عرض الدراسات السابقة يمكن ملاحظة أنها تتفق مع دراسة الفريجات (2014)، ودراسة العمري (2013)، ودراسة الشريم واللالا (2015)، ودراسة الكلثم (2015)، ودراسة أحمد وآخرون (2016)، ودراسة القصيرين وعماي (2017)، في الكشف عن درجة امتلاك التعلم المنظم لدى المتعلمين. وتتفق مع دراسة إسماعيل (2012) في متغير التحصيل والتخصص، ومع دراسة العمري (2013) في متغير المستوى والتحصيل، ودراسة الشريم واللالا (2015) بمتغير التحصيل. كما تتفق معها في منهج البحث المنهج الوصفي. وتختلف مع دراسة كل من الفريجات (2014) ودراسة السحبياني (1436هـ) في استقصاء أثر برنامج تدريسي، ودراسة حسن (2017) في بيان درجة إسهام بعض المتغيرات في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وفي منهج البحث المنهج التجريبي، وتختلف مع الدراسات السابقة في مجتمع البحث والذي هو طالبات الدراسات العليا.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة وهدفها في الكشف عن مستوى التعلم المنظم ذاتياً، لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود للتعلم المنظم ذاتياً، وكذلك التعرف إلى تأثير بعض المتغيرات عليه، وذلك بجمع المعلومات التي يمكن تحليلها وتفسيرها ومن ثم الخروج باستنتاجات منها.

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1438هـ - 1439هـ، وفقاً للتقرير السنوي لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وعددهن 390 طالبة وفق تقارير الأقسام في الكلية موزعة على الأقسام كما في الجدول (1).

جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة في أقسام كلية العلوم الاجتماعية

القسم	طالبات الماجستير	طالبات الدكتوراه	المجموع الكلي	النسبة
أصول تربية وتربية إسلامية	67	32	99	25.4%
إدارة تربوية	51	29	80	20.5%
علم النفس	49	6	55	14.1%
مناهج وطرق تدريس	64	35	99	25.4%
علم اجتماع	40	17	57	14.6%
المجموع	271	119	390	100%

عينة الدراسة :

تضمنت عينة الدراسة الحالية (206) طالبات من طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، تم اختيارهن بطريقة عشوائية. وفيما يلي وصف لعينة الدراسة، وتوزيعهن من حيث التخصص كما في الجدول (2)، ومن حيث المرحلة الدراسية كما في الجدول (3)، ومن حيث مستوى التحصيل الدراسي كما في الجدول (4).

جدول (2): توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص

النسبة	العدد	التخصص
39.3 %	81	المناهج وطرائق التدريس
29.6 %	61	أصول تربية والتربية الإسلامية
2.4 %	5	علم النفس
9.2 %	19	إدارة تربوية
19.4 %	40	علم اجتماع
100 %	206	المجموع

جدول (3): توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

النسبة	العدد	المرحلة الدراسية
26.2 %	54	دكتوراه
73.8 %	152	ماجستير
100 %	206	المجموع

جدول (4): توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الدراسي

النسبة	العدد	الدرجة
66.5 %	137	ممتاز مرتفع
26.2 %	54	ممتاز
7.3 %	15	جيد جداً
100 %	206	المجموع

أداة الدراسة :

تم في هذه الدراسة اعتماد المقياس الذي أعده Purdie وعربة أحمد (2007)، واستخدمه الجراح (2010)، مع بعض التعديلات بما يتوافق مع خصائص الدراسة، وتكون المقياس من (26) عبارة، في أربعة موضوعات: (وضع الهدف والتخطيط له، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، التسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية).

حساب ثبات المقياس :

ولحساب ثبات المقياس تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ لحساب الثبات، وكانت النتائج كما في الجدول (5).

جدول (5): معاملات الثبات للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المقياس	معامل الثبات
المقياس ككل	0.92

يتضح من الجدول (5) أن المقياس على درجة عالية من الثبات، حيث بلغ الثبات العام للمقياس ككل (0.92) وهو معامل ثبات مرتفع.

حساب صدق المقياس :

بالرغم من تحقق Purdie من المقياس، وتحقق أحمد (2007) من الصدق الظاهري للمقياس، تم أيضاً في هذه الدراسة التحقق من الصدق الظاهري بعرضه على مجموعة من المحكمين، وتم تقيير بعض العبارات حسب نتيجة التحكيم.

الصدق الذاتي: تم حساب الصدق الذاتي لعبارات المقياس من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات ألفا كرونباخ كما في الجدول (6).

جدول (6): معاملات الصدق الذاتي للمقياس

المقياس	معامل الثبات	معامل الصدق
المقياس ككل	0.92	0.96

يتضح من الجدول (6) أن المقياس على درجة عالية من الصدق الذاتي، حيث بلغ الصدق العام للمقياس ككل (0.96) وهو معامل صدق مرتفع.

صدق الاتساق الداخلي للمقياس :

تم حساب معامل صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون كما في الجدول (7).

جدول (7): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1.	**0.55	14.	**0.37
2.	**0.56	15.	**0.69
3.	**0.70	16.	**0.52
4.	**0.63	17.	**0.60
5.	*0.36	18.	**0.77
6.	**0.53	19.	**0.65
7.	**0.69	20.	**0.51
8.	*0.32	21.	**0.53
9.	**0.59	22.	**0.66
10.	**0.58	23.	**0.57
11.	**0.71	24.	**0.72
12.	**0.70	25.	**0.80
13.	*0.34	26.	**0.64

يتضح من الجدول (7) أن جميع قيم معاملات ارتباط عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (0.01 - 0.05)، ومحصورة بين (0.32 - 0.80)، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

الأساليب الإحصائية :

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية التي تناسب طبيعة الدراسة وذلك من خلال الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم، تم حساب المدى من خلال تحديد طول خلايا المقياس الخماسي الحدود الدنيا والعليا المستخدم في الدراسة، من خلال المعادلة التالية: (الحد الأقصى للفئة - الحد الأدنى للفئة) / عدد الفئات، وتم حساب المدى كما يلي: $(5 - 1 = 4)$ ، وتم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي $(4 / 5 = 0.80)$ ، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي الواحد الصحيح، وذلك لتحديد الحد الأعلى للخلية، وأصبح طول الخلايا كما يلي:

- من 1 - 1.80 يمثل استجابة ضعيفة جداً.
- 1.81 - 2.60 يمثل استجابة ضعيفة.
- 2.61 - 3.40 يمثل استجابة متوسطة.
- 3.41 - 4.20 يمثل استجابة كبيرة.
- 4.21 - 5 يمثل استجابة كبيرة جداً.
- معامل ارتباط بيرسون، للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
- التكرارات والنسب المئوية لتحديد استجابات أفراد الدراسة تجاه عبارات أداة الدراسة.
- المتوسط الحسابي، وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة.
- الانحراف المعياري للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات أداة الدراسة عن متوسطها الحسابي.
- اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis H Test) للابارامتر، لحساب الفروق بين المجموعات تبعاً لمتغير (القسم العلمي - مستوى التحصيل الدراسي).
- اختبار مان ويتني Mann-Whitney للابارامتر للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق تبعاً لمتغيرات الدراسة الثلاث.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المقياس، ثم مقارنة هذه المتوسطات بالمتوسط المعياري الافتراضي كما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمقياس مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية

م	النسبة	تكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
1.	ك	91	92	23				4.33	0.67	كبيرة جداً
	%	44.2	44.7	11.2						
2.	ك	55	79	57	12	3		3.83	0.94	كبيرة
	%	26.7	38.3	27.7	5.8	1.5				

جدول (8): يتبع

م	التكرار	النسبة	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة			
3.	ك	%	62	89	50	3	4	0.83	كبيرة
			30.1	43.2	24.3	1.5			
4.	ك	%	35	58	65	31	3.31	1.16	كبيرة
			17	28.2	31.6	15			
5.	ك	%	86	64	47	4	4.08	0.97	كبيرة
			41.7	31.1	22.8	1.9			
6.	ك	%	61	74	55	15	3.87	0.94	كبيرة
			29.6	35.9	26.7	7.3			
7.	ك	%	65	98	35	6	4.06	0.83	كبيرة
			31.6	47.6	17	2.9			
8.	ك	%	77	74	47	5	4.05	0.91	كبيرة
			37.4	35.9	22.8	2.4			
9.	ك	%	75	56	47	18	3.82	1.16	كبيرة
			36.4	27.2	22.8	8.7			
10.	ك	%	76	80	32	15	4.02	0.98	كبيرة
			36.9	38.8	15.5	7.3			
11.	ك	%	71	65	47	15	3.85	1.09	كبيرة
			34.5	31.6	22.8	7.3			
12.	ك	%	57	70	50	23	3.72	1.08	كبيرة
			27.7	34	24.3	11.2			
13.	ك	%	79	57	48	15	3.9	1.1	كبيرة
			38.3	27.7	23.3	7.3			
14.	ك	%	84	72	43	2	4.11	0.93	كبيرة
			40.8	35	20.9	1			
15.	ك	%	59	67	52	19	3.72	1.11	كبيرة
			28.6	32.5	25.2	9.2			
16.	ك	%	51	72	65	10	3.72	1.02	كبيرة
			24.8	35	31.6	4.9			
17.	ك	%	43	47	60	24	3.22	1.33	متوسطة
			20.9	22.8	29.1	11.7			

جدول (8): يتبع

م	النسبة	التكرار	درجة الموافقة				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة			
18.	ك	30	50	47	48	31	1.29	3	متوسطة
	%	14.6	24.3	22.8	23.3	15			
19.	ك	68	61	43	24	10	1.18	3.74	كبيرة
	%	33	29.6	20.9	11.7	4.9			
20.	ك	57	68	54	21	6	1.07	3.72	كبيرة
	%	27.7	33	26.2	10.2	2.9			
21.	ك	20	27	42	47	70	1.33	2.42	ضعيفة
	%	9.7	13.1	20.4	22.8	34			
22.	ك	39	57	60	31	19	1.21	3.32	متوسطة
	%	18.9	27.7	29.1	15	9.2			
23.	ك	55	63	52	16	20	1.23	3.57	كبيرة
	%	26.7	30.6	25.2	7.8	9.7			
24.	ك	39	56	69	32	10	1.11	3.4	كبيرة
	%	18.9	27.2	33.5	15.5	4.9			
25.	ك	50	74	62	16	4	0.98	3.73	كبيرة
	%	24.3	35.9	30.1	7.8	1.9			
26.	ك	80	81	37	7	1	0.86	4.13	كبيرة
	%	38.8	39.3	18	3.4	0.5			
المتوسط العام للمقياس ككل									
							1.13		كبيرة

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط العام للمقياس ككل بلغ (3.72) بدرجة موافقة (كبيرة)، حيث شملت جميع العبارات موافقة كبيرة، ما عدا في عبارة واحدة كانت موافقة كبيرة جداً وبمتوسط (4.33)، وهي (أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل)، وجاءت ثلاث عبارات بدرجة متوسطة وهي (أبدأ بمذاكرة المقرر قبل الامتحان بعدة أسابيع، أحدد المصطلحات غير المعروفة وأدونها على بطاقات، اكتب ملاحظاتي بما أقوم به داخل المحاضرة.)، وأتت عبارة واحدة بدرجة ضعيفة وهي (أطلب مساعدة من لديه خبرة لعمل التكاليفات المطلوبة مني عند الحاجة). وبمتوسط (3.32).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 5.0$) في مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية للتعلم المنظم ذاتياً تعزى لمستوى التحصيل الأكاديمي؟

للتعرف على الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمستوى التحصيل الأكاديمي تم اختبار دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة وذلك للمقياس ككل باستخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis H Test) (اللابارامتري، وعن طريق برنامج التحليل الإحصائي SPSS تم الحصول على النتائج الموضحة بالجدول (9)).

جدول (9): نتائج اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis H Test لمحاوَر المقياس والمقياس ككل تبعاً لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي

مصدر التباين	العدد	متوسط الرتب	قيمة الاحتمال	مستوى الدلالة
ممتاز مرتفع	137	110	9.33	0.009
ممتاز	54	97.6		
جيد جدا	15	62.7		

يتضح من الجدول (9) وجود فرق دال إحصائياً يعزى لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي في درجة موافقة أفراد العينة على عبارات المقياس حيث بلغت القيمة الاحتمالية (9.33) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05).

ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي قسم استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق، وكانت النتائج كما في الجدول (10).

جدول (10): دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)

المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	الاستنتاج
ممتاز مرتفع	137	79.9	10949	559.5	2.89	0.004	دالة عند مستوى 0.05
جيد جدا	15	45.3	680				
المجموع	152						
ممتاز	54	37.7	2034	261	2.1	0.036	دالة عند مستوى 0.05
جيد جدا	15	25.4	381				
المجموع	69						

يتضح من الجدول (10) وجود فرق دال إحصائياً في مقياس امتلاك التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بين مستوى التحصيل الأكاديمي: ممتاز مرتفع، وجيد جداً، حيث بلغت قيمة Z على (2.89)، وهي دالة عند مستوى (0.05) لصالح مستوى التحصيل ممتاز مرتفع، ويوجد فرق دال إحصائياً بين بين مستوى التحصيل الأكاديمي ممتاز وجيد جداً، حيث بلغت قيمة Z على (2.1) وهي دالة عند مستوى (0.05) لصالح مستوى التحصيل ممتاز.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 5.0$) في مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية للتعلم المنظم ذاتياً تعزى لمتغير القسم العلمي؟

للتعرف على الفروق بين استجابات عينة الدراسة في مقياس امتلاك التعلم المنظم ذاتياً، لدى طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية وفقاً لمتغير القسم العلمي، تم اختبار دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة، وذلك للمقياس ككل باستخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis H Test) (اللابارامتري، وعن طريق برنامج التحليل الإحصائي SPSS تم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول (11)).

جدول (11): نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis H Test) لمحاور المقياس والمقياس ككل تبعاً لمتغير القسم العلمي

مصدر التباين	العدد	متوسط الرتب	قيمة الاحتمال	مستوى الدلالة
المناهج وطرائق التدريس	81	103.42	14.59	0.006
أصول تربوية وتربوية إسلامية	61	99.46		
علم النفس	5	104.90		
إدارة تربوية	19	65.53		
علم اجتماع	40	127.69		

يتضح من الجدول (11) وجود فرق دال إحصائياً في مقياس امتلاك التعلم المنظم ذاتياً، لدى طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية يعزى لمتغير القسم العلمي في درجة موافقة أفراد العينة على عبارات المقياس، حيث بلغت القيمة الاحتمالية (14.59)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05).

ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي قسم استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق وكانت النتائج كما في الجدول (12).

جدول (12): دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير القسم العلمي باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)

المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	الاستنتاج
مناهج	81	56.25	4557	1235.5	2.12	0.034	دالة عند مستوى 0.05
علم اجتماع	40	70.61	2825				
المجموع	121						
مناهج	81	53.93	4368	492	2.44	0.015	دالة عند مستوى 0.05
إدارة تعليمية	19	35.89	682				
المجموع	100						
أصول	61	44	2683	367.5	2.40	0.016	دالة عند مستوى 0.05
إدارة	19	29.3	558				
المجموع	80						
أصول	61	45.3	2762	870.5	2.43	0.015	دالة عند مستوى 0.05
علم اجتماع	40	59.7	2390				
المجموع	101						
إدارة	19	18.4	349	159	3.59	0.000	دالة عند مستوى 0.05
علم اجتماع	40	35.5	1421				
المجموع	59						

يتضح من الجدول (12) وجود فرق دال إحصائياً في مقياس امتلاك التعلم المنظم ذاتياً، لدى طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية، في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بين قسم المناهج

وعلم الاجتماع، حيث بلغت قيمة $Z(2.12)$ ، وهي دالة عند مستوى (0.05)، لصالح قسم علم الاجتماع، ويوجد فرق دال إحصائياً بين قسم المناهج والإدارة التعليمية، حيث بلغت قيمة $Z(2.44)$ وهي دالة عند مستوى (0.05) لصالح قسم المناهج، ويوجد فرق دال إحصائياً بين قسم أصول التربية، والتربية الإسلامية، والإدارة التعليمية، حيث بلغت قيمة $Z(2.40)$ ، وهي دالة عند مستوى (0.05) لصالح قسم أصول التربية، ويوجد فرق دال إحصائياً بين قسم أصول التربية، والتربية الإسلامية، وعلم الاجتماع، حيث بلغت قيمة $Z(2.43)$ ، وهي دالة عند مستوى (0.05)، لصالح علم الاجتماع، ويوجد فرق دال إحصائياً بين قسم الإدارة التعليمية، وعلم الاجتماع، حيث بلغت قيمة $Z(3.59)$ ، وهي دالة عند مستوى (0.05) لصالح علم الاجتماع.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 5.0$) في مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية للتعلم المنظم ذاتياً تعزى لتغير المرحلة الدراسية (ماجستير، دكتوراه)؟

للتعرف على الفروق بين استجابات عينة الدراسة في مقياس امتلاك التعلم المنظم ذاتياً، لدى طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية وفقاً لتغير المرحلة الدراسية، تم اختبار دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة، وذلك للمقياس ككل باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للعينات المستقلة اللابارامترية، وعن طريق برنامج التحليل الإحصائي SPSS تم الحصول على النتائج الموضحة جدول (13). جدول (13): دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد عينة الدراسة وفقاً لتغير المرحلة الدراسية باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)

المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	الاستنتاج
دكتوراه	54	111	6009	3684.5	1.11	0.26	غير دالة عند مستوى 0.05
ماجستير	152	101	15313				
المجموع	206						

يتضح من الجدول (13) أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً في مقياس امتلاك التعلم المنظم ذاتياً، لدى طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يعزى لتغير المرحلة الدراسية، حيث بلغت قيمة $Z(1.11)$ وهي غير دالة عند مستوى (0.05).

مناقشة النتائج:

يتضح من نتائج الدراسة في السؤال الأول حول مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية أن المتوسط العام للمقياس ككل بلغ (3.72) بدرجة موافقة (كبيرة). وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الكلثم (2015)، ودراسة كل من القصيرين وعماي (2017)، ويمكن عزو هذه النتيجة للمرحلة الدراسية للطالبات، حيث تمر الطالبات بمراحل عالية في التدريب على مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

أما بالنسبة للسؤال الثاني حول تأثير متغير المستوى التحصيلي الأكاديمي في امتلاك طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً، فقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً يعزى لتغير مستوى التحصيل الأكاديمي في درجة موافقة أفراد العينة على عبارات المقياس، حيث بلغت القيمة الاحتمالية (9.33) وهي قيمة دالة، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة إسماعيل (2012)، ودراسة Poony Broadbent (2013)، ودراسة العمري (2013)، ودراسة العنزي (2015)، ودراسة القصيرين وعماي (2017). ويمكن تفسير نتائج الدراسة بتدريب الطالبات لأنفسهن على هذه المهارات والتي عادة ما تؤدي إلى نتائج عالية في التحصيل.

أما بالنسبة لتأثير متغير التخصص أو للقسم العلمي في امتلاك طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية للتعليم المنظم ذاتياً، فكانت النتائج تشير إلى وجود فرق دال إحصائياً، يعزى لمتغير القسم العلمي في درجة موافقة أفراد العينة على عبارات المقياس، حيث بلغت القيمة الاحتمالية (14.59)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05)، وكان لصالح قسم علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، وهذا يتفق ونتائج دراسة إسماعيل (2012)، ودراسة العنزي (2015). إلا أن نتائج بعض الدراسات قد أشارت إلى عدم وجود فروق في متغير التخصص أو القسم العلمي، كما في نتائج دراسة الشريم واللالا (2015)، ودراسة أبو الدنيا (2016)، وهي لا تتفق مع نتائج الدراسة الحالية.

أما بالنسبة لتأثير متغير المرحلة التعليمية (ماجستير، دكتوراه) فأظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً في مقياس امتلاك التعلم المنظم ذاتياً، لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يعزى لمتغير المرحلة الدراسية، حيث بلغت قيمة $Z(1.11)$ ، وهي غير دالة عند مستوى (0.05)، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة العمري (2013)، ولا تتفق مع نتائج دراسة العنزي (2015)، التي أظهرت وجود فروق في المستوى الدراسي، وقد يعزى ذلك لتقارب المستويات العلمية بين مرحلة الماجستير والدكتوراه، وهي جميعها في مستوى الدراسات العليا، وعادة ما تكتسب مهارات التعلم المنظم في مرحلة الماجستير، وتستمر مع الطالبة في مرحلة الدكتوراه.

الاستنتاجات:

يمكن تلخيص الاستنتاجات فيما يلي:

- مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية وصل إلى درجة موافقة (كبيرة) بلغت (3.72).
- تأثير متغير المستوى التحصيلي الأكاديمي في امتلاك طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية لمهارات التعلم المنظم ذاتياً بلغت قيمته الاحتمالية (9.33)، وهي قيمة دالة.
- تأثير متغير التخصص أو للقسم العلمي في امتلاك طالبات الدراسات العليا بكلية العلوم الاجتماعية للتعلم المنظم ذاتياً بلغت القيمة الاحتمالية (14.59)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.05)، وكان لصالح قسم علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية.
- تأثير متغير المرحلة التعليمية (ماجستير، دكتوراه) أظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً في مقياس امتلاك التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يعزى لمتغير المرحلة الدراسية، حيث بلغت قيمة $Z(1.11)$ ، وهي غير دالة عند مستوى (0.05).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

- تضمين المقررات الجامعية مقررات أو موضوعات فيما يخص التدريب على إكساب المتعلم لأبرز ممارسات ومهارات التعلم المنظم ذاتياً.
- توجيه الجهود البحثية في الجامعات لإجراء المزيد من الدراسات نحو دراسة موضوع التعلم المنظم ذاتياً لدى كليات وأقسام علمية أخرى.
- دمج استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عند القيام بتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة.

المراجع:

- أحمد، هيثم محمد عبد الخالق، أبو دنيا، نادية عبده عواض، وعبد المعطي، محمد السيد (2016). العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة التحضيرية جامعة الملك سعود. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (73)، 219 - 252.
- إبراهيم، لطفي عبد الباسط (1996). مكونات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي. *مجلة مركز البحوث التربوية*، (10)، يوليو، السنة الخامسة، قطر، 199 - 238.
- إسماعيل، إبراهيم السيد إبراهيم (2012). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة*، 1 (78)، 41 - 74.
- البدوي، منى (2007). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بكل من فعالية الذات وتصورات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي من طلاب المرحلة الجامعية في بيئات تعليمية وثقافية مختلفة. *مجلة كلية التربية عين شمس*، 1 (31)، 275 - 341.
- جاءد، محمد لطفي (2012). استراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات القراءة الاستيعابية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس*، (131)، 115 - 150.
- الجراح، عبد الناصر (2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 6 (4)، 333 - 348.
- حسن، كمال إسماعيل عطية (2016). النموذج البنائي للعلاقة بين بيئة التقييم الصفية المدركة وتوجهات الهدف واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 92، 153 - 216.
- حسن، كمال إسماعيل عطية (2017). الإسهام النسبي لانفعالي الإنجاز (الفخر - الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، 28 (109)، 107 - 182.
- الحسينان، إبراهيم عبد الله (2010). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينترش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.
- السحبياني، إيمان عبد العزيز (1436هـ). برنامج مقترح لتدريس مادة الحديث قائم على التعلم المنظم ذاتياً وفعاليتها في تنمية مهارات فهم النص المقروء لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.
- السواح، عبد الرؤوف (2007). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي بتخصص إعداد معلم الحاسب الآلي والإعلام التربوي بكلية التربية النوعية. *بمجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة*، (10)، 38 - 105.
- الشريم، أحمد علي محمد، واللالا، كامل (2015). التعلم المنظم ذاتياً والدافعية العقلية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة القصيم. *مجلة التربية جامعة الأزهر*، 1 (164)، 177 - 206.
- علي، نجوى (2012). مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية. *جامعة القصيم، مجلة العلوم التربوية*، 20 (2)، 151 - 184.

العمرى، وصال هاني سالم (2013). درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمنطقة إربد الأولى لمكونات التعلم المنظم ذاتياً في مناهج العلوم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الدراسات الاجتماعية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة*، 21(4)، 95 - 127.

العنزي، عبد الله بن عبد الهادي سليم (2015). التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بالتخصص والجنس والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية العلوم والآداب بالقرينات - جامعة الجوف. *رسالة التربية وعلم النفس الرياض السعودية*، 50(5)، 25 - 45.

الفريجات، حسين عابد (2014). أثر برنامج تدريبي للتعلم المنظم ذاتياً على الضبط المعرفي الذاتي لدى طلبة جامعة عجمان في دولة الإمارات. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 4(45)، 227 - 260.

القصيرين، بسما أرشيد أحمد، وعماوي، أروى خالد عواد (2017). مستوى امتلاك طلبة جامعة حائل لمكونات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء بعض المتغيرات. *الثقافة والتنمية - مصر*، 112(1).

الكلثم، حمد بن مرضي (2015). استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في مقررات التربية الإسلامية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. *مجلة كلية التربية جامعة بنها مصر*، 26(103)، 1 - 44.

Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.

Cleary, T. J. (2006). The development and validation of the self-regulation strategy inventory – self-report. *Journal of school psychology*, 44(4), 307-322.

Harder, J. T., & Abuhamdieh, A. H. (2015). The Role of Positive Regard in Self-Regulated Learning: An Analysis of Student Evaluation Data. *Journal of College Teaching & Learning*, 12(2), 109-120.

Kaya, S., & Kablan. Z. (2013). Assessing the relationship between learning strategies and science achievement at the primary school level. *Journal of Baltic Science Education*, 12(4), 525-534.

Lee, J., Moon, J.s & Cho, B. (2015). The mediating role of self-regulation between digital literacy and learning outcomes in the digital textbook for secondary school. *Educational Technology International*, 16(1), 58-83.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459-470.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp.451-502). San Diego, CA: Academic Press.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), 385-407.

Sadi, O., & Uyar, M. (2013). The relationships between cognitive self-regulated learning strategies and biology achievement: A path model. *Social and Behavioral Science*, 93, 847-852.

- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), 443-463.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Schunk, D.H., Pintrich, R., & Meeca, L. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research and applications* (3rd Ed.). Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River: NJ.

Contents:

Subject	Page
Editorial	1
Extent of Implementing the Principles of Governance in Palestinian Universities and the Relation to their Social Responsibility in Combating Corruption Dr. Mahmoud Abdel Majed Assaf	3
Level of Faculty Members' Tolerance of Cultural Diversity among Students at the University of Jordan from the Students' Perspective Prof.Dr. Mohammad Saleem Al Zboon Rawan Fayad Falouh	31
The Quality Competence of Graduates of Colleges of Education in Palestinian Universities from the Principals and Educational Supervisors' Perspective Dr. Eyad Ali Edagni Noor Yhya Esleem Amira Basam Alagha	51
The Level of Implementing Governance at Public Jordanian Universities from the Faculty Members' Perspective Yasar Ali Almomani Dr. Mammon Saleem Alzboon Mustafa Hassan Qwaqzeh	75
Impact of Perceived Organizational Support as Intermediary Variable between the Values of Organizational Confidence and Organizational Citizenship Behavior: An Empirical Study on the Staff of Al-Aqsa University in Gaza Dr. Bassam .M.Abu Hashish	99
Impact of Using SERVPERF Scale to Measure the Quality of Educational Services on Students' Satisfaction at Ibb University – Yemen Dr.Abdullah A. Al-Awlaki	125
Self-Regulated Learning Level among Female Graduate Students at Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University and its Relation to Student's Achievement, Major and Academic Level Dr. Galya Hamed.S. Alsulim	149

Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education (AJQAHE)

University of Science and Technology

P.O. Box: 13064

Sana'a, Republic of Yemen

Email: tdc@ust.edu

III: Referring and Publication Procedures:

1. The AJQAHE undertakes to inform the researcher(s) of the receipt of the paper and whether it is accepted for publication or not.
2. If the research is provisionally accepted, then it is refereed by experts who are confidentially selected. Experts judge the originality and novelty of the research, and its scholarly contribution, and how far the researcher(s) was/were in compliance with research conventions in the field. The referee is requested to indicate whether the research paper is valid for publication or not.
3. In case the referees have certain comments and observations about the research paper, they are sent to the researcher(s) to make the necessary modifications, provided that the research paper is sent back to the Journal within a maximum of one month. Otherwise, the research paper will be disregarded.
4. The researcher will be informed of the decision within three months –at most– from the date of submission. If accepted, the researcher will be informed of the date of publication and the Journal volume number.
5. In case the research paper is accepted for publication, the AJQAHE reserves the right to make any stylistic or any other necessary changes so as to make the paper in conformity with its standards and conventions.
6. After the Editorial Board's endorsement for publishing the research paper, all copyrights devolve to the AJQAHE.
7. Any information given in the research papers represents their authors; it does not necessarily reflect the opinions of the Editorial Board, the University or the Advisory Board.
 - Introduction: This should cover the theoretical framework and previous studies conflated together in a scholarly critical manner. The Introduction includes these sub-headings: problem statement; research questions/ hypotheses; terms and delimitations.
 - Methods: This includes study method, population and study sample, research tools and procedures.

- Results: results should be presented according to the order of the research questions/hypotheses in a sequential manner.
- Discussion: in this section results should be deeply and thoroughly discussed on the basis of previous studies and theoretical framework mentioned in the Introduction, or any other relevant studies.
- Conclusions and Recommendations: The main study results should be presented here, in view of which recommendations and suggestions are to be made and proposed.
- References: the AJQAHE adopts the format of APA (American Psychological Association) 5th edition., which is as follows:
 - References should be alphabetically ordered, starting with the author's last name followed by the first name.
 - Titles of reference should be underlined; no numbering is required.
 - When books are used as references, author (s) should be given in full, followed by the year of publication in brackets, the title *Italicized*, and publishing house and place of publication.

Example: Ellis, Rod (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- When journals are used as references, author (s) should be given in full, followed by the year of publication in brackets, the title, journal name *Italicized*, volume number and page numbers.

Example: Nation, Paul (2014). How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words? *Reading in a Foreign Language*, 26(2): 1-16.

- Observing documentation ethics and rules by acknowledging sources of information used. Plagiarism software will be used to detect any violation of such citation rules.
2. The researchers are requested to write and sign a cover letter (using the approved form), indicating that the research has been published before, or submitted for publication ant any journal.
 3. All research papers and relevant correspondence should be sent to this address:

Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education (AJQAHE)

General Submission Guidelines

1. The AJQAHE is concerned with research studies pertaining to quality assurance.
2. The AJQAHE publishes research papers only which are in conformity with common international standards of scientific research.
3. The AJQAHE accepts research papers in both English and Arabic on the condition that they fulfill the following:
 - They should not have been published before or submitted for publication in any other journal.
 - They should be written in a proper and an error-free language.
 - In case the research is extracted from a thesis, this should be clearly stated by the author.
 - The research should be computer-typed.
 - Research papers in Arabic should be double-spaced, and font size 14 (Traditional Arabic).
 - Research papers in English should be double-spaced, and font size 12 (Times New Roman).
 - Margins of all page sides should be 2.50 cm.
 - Tables and illustrations should be inserted in their right places with their descriptive titles and necessary information, using font size 12.
 - Number of pages should not exceed 25 (7000 words), including references and appendices and using A4 size paper.

II: Submission Procedures:

1. Researchers are requested to submit their papers in accordance with the following procedures.
 - Title page: the first page should be devoted to the title, provided that the number of words does not exceed (15) words. Name and address of the researcher should remain anonymous.
 - Abstract in Arabic: the second page should be devoted to the Arabic abstract whose words should not exceed 250 words, followed by keywords which should be a minimum of 3 words.
 - Abstract in English: the third page should be devoted to the English abstract whose words should not exceed 250 words, followed by keywords which should be a minimum of 3 words.

Website

<http://ust.edu/ojs/index.php/AJQAH>

البحث

المجلة العربية
لضمان جودة التعليم الجامعي

الصفحة الرئيسية من المجلة هبة التحرير الفهرسة المحفوظات للتواصل معنا

إشياء طلب نشر

أفروا النشر

الإعلانات

المجلة العربية
Higher Education

المجلة العربية
لضمان جودة التعليم الجامعي

Online ISSN: 2308-5355
Print ISSN: 2308-5347

العدد الحالي

مجلة 11 عدد 34 (2018)

منشور: 13-03-2018

إصدار كامل

PDF (English)

معلومات تحقق الجودة الشاملة في كلية التربية الإسكندرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس
Khaled Salah Hanafy Mahmoud
99-124

Visitors

2,241
1,287
100
100

1,073
796
397

323
278
249

189

See more

http://ust.edu/ojs/index.php/index

• Advisory Board: • Editorial Staff •

Advisory Board Chairman

Prof.Dr. Dawood A. AL-IHidabi - Yemen

Advisory Board Member

Prof.Dr. Mahmood F. Okasha - Egypt
Prof.Dr. Ali Yaghi - Jordan
Prof.Dr. Sawsan Shaker - Iraq
Prof.Dr. Abdulazeez Barghouth - Malaysia
Prof.Dr. Mahmood AlWadi - Jordan
Prof.Dr. Fysal Alhaj - Sudan
Prof.Dr. Khaliel Al-khalieli - Bahrain
Prof.Dr. Hasan Zardani - Morocco
Prof.Dr. Siham Al-Qarwdhi - Qatar
Prof.Dr. Bashier Al-zughbi - Jordan
Prof.Dr. Abdulla Musllam - Saudi Arabia
Prof.Dr. Jawher Al-Madhhaki - Bahrain
Prof.Dr. Khaliel Al-Duliemi - Iraq
Prof.Dr. Henri Al-Awiedh - Lebanon
Prof.Dr. Nadia Badrawi - Egypt
Prof.Dr. Mohamed Badr Abu-lola - U.A.E
Prof.Dr. Younis Amr - Palestine
Prof.Dr. Nouria A. Al-Awadi- Kuwait
Prof.Dr. Esmail Algabori- Iraq

Editor-in Chief

Prof.Dr. Dawood A. AL-IHidabi - Yemen

Editorial Staff Member

Prof.Dr. Sultan Abu Orabi Al-Adwan - Jordan
Prof.Dr. Mohamed R. Mahmood - Egypt
Prof.Dr. Mustafa Al-Bashier - Sudan
Prof.Dr. Nidhal Al-Rumhi - Jordan
Prof.Dr. Abdullatief H. Al- Hakeemi- Yemen
Prof.Dr. Mohamed A. Al-Soofi - Yemen
Prof.Dr. Emad Abu-Rub - U.A.E
Prof.Dr. Noman Qaid Al-Nagggar - Yemen
Dr. Raja Mohamed Deeb Aljaji - Yemen
Prof.Dr. Abdullateef Musleh Mohammed

Editorial Secretary

Nesmah Sultan ALabsi

Language Editing

Dr. Abdulhameed Ashuja'a
Mr. Mohammed Ahmed Sulh

To Contact

Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education
UST, Sana'a-Yemen

P.O.Box: 13064 Tel. : 00967 1 373237 - 2127

E.mail: tdc@ust.edu

Websites: <http://ust.edu/ojs/index.php/AJQAH>

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

Volume 11 - No.37 2018

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology





The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

(Volume 11– No.37) 2018

A Refereed Arab Academic Journal, Published Bimonthly by
the University of Science and Technology in collaboration with
the General Secretariat of the Association of Arab Universities

p-ISSN: 2308-5347 e-ISSN: 2308-5355 INDEXED IN EBSCO

- ▶ **Extent of Implementing the Principles of Governance in Palestinian Universities and the Relation to their Social Responsibility in Combating Corruption**

Dr. Mahmoud Abdel Majed Assaf
- ▶ **Level of Faculty Members' Tolerance of Cultural Diversity among Students at the University of Jordan from the Students' Perspective**

Prof.Dr. Mohammad Saleem Al Zboon Rawan Fayad Falouh
- ▶ **The Quality Competence of Graduates of Colleges of Education in Palestinian Universities from the Principals and Educational Supervisors' Perspective**

Dr. Eyad Ali Edagni Noor Yhya Esleem Amira Basam Alagha
- ▶ **The Level of Implementing Governance at Public Jordanian Universities from the Faculty Members' Perspective**

Yasar Ali Almomani Dr. Mammon Saleem Alzboon Mustafa Hassan Qwaqzeh
- ▶ **Impact of Perceived Organizational Support as Intermediary Variable between the Values of Organizational Confidence and Organizational Citizenship Behavior: An Empirical Study on the Staff of Al-Aqsa University in Gaza**

Dr. Bassam .M.Abu Hashish
- ▶ **Impact of Using SERVPERF Scale to Measure the Quality of Educational Services on Students' Satisfaction at Ibb University – Yemen**

Dr.Abdullah A. Al-Awlaki
- ▶ **Self-Regulated Learning Level among Female Graduate Students at Al-Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University and its Relation to Student's Achievement, Major and Academic Level**

Dr. Galya Hamed.S. Alsulim