المجلة العربية
لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد الحادي عشر - العدد الخامس 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

- واقع العدالة التنظيمية كمصدر للتنافسية من خلال ممارسة الجامعات الفلسطينية لمعيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002) في ضوء التماثل التنظيمي: مقترح تطبيقي تنموي استراتيجي

  د. نضال حمدان مصطفى المصري أ. محمد أحمد عودة الأغا

- أثر التمكين الإداري على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية – دراسة ميدانية بجامعة بسكرة

  د. عمار بن عيشي

- مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية

  د. همام سمير حمادنة

- دور عضو هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة الجامعة الأردنية الحكومية (دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية)

  د. مأمون سليم الزبون د. زياد محمد الغنميين د. مالك سليم الزبون أ. عزام جميل الرفاعي

- واقع دور الجامعات الليبية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها

  أ. تهاني جبريل إشتيوي اجبارة أ.د. محمد أمين حامد عبد الله القضاة

- درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الأقصى بغلسطين لإدارة التميز وعلاقتها بمستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية

  د. ناجي رجب سكر

- الإدارة الإلكترونية كمدخل لتحسين جودة الخدمة التعليمية في الجامعات الفلسطينية (دراسة حالة جامعة الأزهر – غزة)

  د. ميرفت محمد راضي أ. سها عصام محمد المغاري أ. رغدة محمود عبد الله النجيلي

- تقويم طالبات التدريب الميداني في قسم اللغة الإنجليزية لمستوى كفاءتهن التدريسية وفقا للمعايير المهنية لمعلم اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية

  د. نورة شبك سعيد الرويلي

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

المجلة العربية

لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد الحادي عشر - العدد (٣٥) ٢٠١٨م

الهيئة الاستشارية

رئيس الهيئة الاستشارية

أ.د.داود عبد الملك الحدابي - 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 برغوت - ماليزيا
أ.د.محمود الوادي - الأردن
أ.د.فيصل الحاج - السودان
أ.د.خليل الخليلي - البحرين
أ.د.حسن زر داني - المغرب
أ.د.سهام القرضاوي - قطر
أ.د.بشير الزعبي - الأردن
أ.د.عبدالله مسلم - السعودية
أ.د.جواهر المضحكي - البحرين
أ.د.خليل الدليمي - العراق
أ.د.هنري العويض - لبنان
أ.د.نادية بدراوي - مصر
أ.د.محمد بدر أبو العلا - الإمارات
أ.د.يونس عمر - فلسطين
أ.د.نورية العواضي— الكويت
أ.د.إسماعيل الجبوري — العراق

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د.داود عبد الملك الحدابي - 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 الصوفي -اليمن
أ.د.عماد ابو الرب - الإمارات
أ.د.نعمان قايد النجار- اليمن
د.رجاء محمد ديب الجاجي- سوريا

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** 00967 1 373237 **تحويلة** 2127

البريد الالكتروني: tdc@ust.edu

الموقع الالكتروني: http://ust.edu/ojs/index.php/AJQAH

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 مستلاً 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 الانجليزية: 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 الايضاحية الضرورية وبحجم خط (12) للكتابة باللغة العربية أو الانجليزية.
   - 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: بحيثُ 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 المرجع 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). *ادارة 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 الاردن. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *2*(4): 148-176.

  - **الالتزام بقواعد وأخلاقيات التوثيق بالرجوع إلى مصادرها الرئيسة 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، وقيمته 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، وإلا 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. تؤول 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

محتويات العدد:

الموضـــــوع	الصفحة
الافتتاحية	1
واقـع العدالـة التنظيميـة كمصدر للتنافسـية من خـلال ممارسـة الجامعات الفلسـطينية لمعيـار أمـن المعلومـات (ISO/IEC 27002) في ضـوء التماثل التنظيمي: مقترح تطبيقي تنموي استراتيجي د. نضال حمدان مصطفى المصري أ. محمد أحمد عودة الأغا	3
أثـر التمكيـن الإداري على تطبيق إدارة الجودة الشـاملة في الجامعات الجزائرية – دراسـة ميدانية بجامعة بسكرة د. عمار بن عيشي	37
مسـتوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية د. همام سمير حمادنة	63
دور عضـو هيئـة التدريس في تعزيز الأمـن الفكري لدى طلبـة الجامعة الأردنية الحكومية (دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية) د. مأمون سليم الزبون د. زياد محمد الغنميين د. مالك سليم الزبون أ. عزام جميل الرفاعي	85
واقع دور الجامعات الليبية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها أ. تهاني جبريل إشتيوي اجبارة أ.د. محمد أمين حامد عبد الله القضاة	103
درجة ممارسـة رؤسـاء الأقسـام الأكاديمية في جامعة الأقصى بفلسطين لإدارة التميز وعلاقتها بمستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية د. ناجي رجب سكر	123
الإدارة الإلكترونيـة كمدخل لتحسـين جـودة الخدمة التعليميـة في الجامعات الفلسطينية (دراسة حالة جامعة الأزهر – غزة) د. ميرفت محمد راضي أ. سها عصام محمد المغاري أ. رغدة محمود عبد الله النجيلي	155
تقويم طالبات التدريب الميداني في قسـم اللغة الإنجليزية لمستوى كفاءتهن التدريسية وفقا للمعايير المهنية لمعلم اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية د. نورة شبك سعيد الرويلي	187

الافتتاحية

يلاحظ أن أغلب بحوث هذا العدد تتجه نحو استقصاء موضوعات بحثية مختلفة، تتعلق بمجالي الإدارة والقيادة، والطلبة في الجامعات العربية، ولم يتطرق لمجال أعضاء هيئة التدريس إلا بحثا واحدا. وهذا قد يعزى إلى أهمية هذين المحورين من قبل الباحثين. كما لوحظ أن أغلب بحوث هذا العدد يركز على دراسة واقع، ووصف، وتقويم قضايا مختلفة في الجامعات العربية. ولم تتطرق إلى بحوث تدخليه لإحداث تغيير وتحول في قضية أو أكثر من قضايا التعليم العالي.

إن جامعاتنا العربية في حاجة ماسة إلى إحداث تغيير وتحولات جذرية أكثر من دراسة الواقع ووصفه، رغم أهمية ذلك، لاسيما في المراحل الأولى. ولكن نجد أن التحديات التي تواجه التعليم العالي العربي أصبحت معروفة وفي حاجة إلى معالجات. إننا في حاجة إلى تفعيل الأدوار المنوطة بالجامعات، سواء تعلقت بالتدريس، أو البحث، أو الأثر على التنمية المجتمعية.

هذا الحديث يقودنا إلى توجيه البحوث إلى برامج تدخليه لإحداث تحولات في أداء الجامعات، لاسيما في مجالي العمليات والمخرجات.

كما سيتطلب مثل هذا التوجه تبني البحوث الإجرائية التي تسعى لتغيير الواقع.

ومن خلال عملي في هذه المجلة نادرا ما نجد تبني لمثل هذا النوع من البحوث.

وعليه فإننا نحث الباحثين العرب إلى زيادة أعداد البحوث المتعلقة بإحداث التغيرات في أداءات جامعاتنا العربية.

ومزيدا من العطاء البحثي والعلمي الرامي إلى إحداث تحولات نوعية في جامعاتنا العربية، لاسيما إذا كانت البحوث مرتبطة بواقع الجامعات، ولا تقتصر على النشر العلمي. فجامعاتنا العربية مدعوة للمساهمة في التأثير على عملية التنمية المجتمعية، من خلال توجيه البحوث، والتطوير لأدوار الجامعات وأدائها، ومن ثم قيادة المجتمع نحو الرفاهية.

رئيس التحرير

أ.د. داود عبد الملك الحدابي

واقع العدالة التنظيمية كمصدر للتنافسية من خلال ممارسة الجامعات الفلسطينية لمعيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002) في ضوء التماثل التنظيمي: مقترح تطبيقي تنموي استراتيجي

د. نضال حمدان مصطفى المصري[1،*]
أ. محمد أحمد عودة الأغا[2]

© 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 – جامعة القدس المفتوحة
[2] عضو هيئة تدريس – جامعة القدس المفتوحة
* عنوان المراسلة: nemasri@qou.edu

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

واقع العدالة التنظيمية كمصدر للتنافسية من خلال ممارسة الجامعات الفلسطينية لمعيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002) في ضوء التماثل التنظيمي: مقترح تطبيقي تنموي استراتيجي

الملخص:

هدف هذا البحث إلى تقديم إطار مقترح لتحقيق التنافسية للجامعات الفلسطينية، من خلال ممارسة الجامعات لمعيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002)، للتأثير على العدالة التنظيمية والتماثل التنظيمي. موظفاً المنهج الوصفي التحليلي. ولتحقيق أهداف البحث، قام الباحثان باستخدام الاستبانة أداةً لجمع المعلومات، وطبّقاها على عينة مكونة من 214 موظفا من موظفي الإدارة العليا والوسطى، في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة. وقد توصل البحث إلى نتائج عدة، من أهمها أن المتوسط الحسابي النسبي لجميع فقرات ممارسة معيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002) يساوي 84.37 %، والمتوسط الحسابي النسبي لجميع فقرات توافر التنافسية يساوي 85.74 %، والمتوسط الحسابي النسبي لجميع فقرات توافر العدالة التنظيمية يساوي 76.98 %، والمتوسط الحسابي النسبي لجميع فقرات تحقيق التماثل التنظيمي يساوي 88.41 %. كما أظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين ممارسة معيار أمن المعلومات (ISO/IEC27002) وتحقيق التنافسية وتحقيق العدالة التنظيمية، وبين توافر العدالة التنظيمية وتحقيق التماثل التنظيمي، وبين العدالة التنظيمية والتنافسية، وعدم وجود علاقة بين ممارسة معيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002) وتحقيق التماثل التنظيمي، وبين التماثل التنظيمي والتنافسية.

الكلمات المفتاحية : العدالة التنظيمية ، التماثل التنظيمي، التنافسية، أمن المعلومات.

Competitiveness of Regulatory Justice at Palestinian Universities when Practicing Information Security Standard (ISO/IEC 27002) in Light of Regulatory Symmetry: A Strategic Developmental Practical Proposal

Abstract:

The research aimed to propose a framework for achieving competition between Palestinian universities through their practice of Information Security Standard (ISO/IEC 27002) in order to influence regulatory justice and regulatory symmetry, using the descriptive analytical method. To achieve the research objectives, the researchers used a questionnaire as a tool to collect information and administered it to a sample consisting of 214 employees from senior and middle management at Palestinian universities in Gaza Strip. The research revealed the following major results: The mean of all items of the practice of (ISO / IEC 27002) was %84.37; the mean of all items referring to the availability of competitiveness was % 85.74; the mean of all items referring to regulatory justice was %76.98; and the mean of all items referring to regulatory symmetry was %88.41. The results also showed a positive relationship between these dimensions: the practice of ISO / IEC 27002 and the achievement of competition and regulatory justice; the availability of regulatory justice and the achievement of regulatory symmetry; and regulatory justice and competitiveness. However, there was no relationship between these dimensions: the practice of ISO / IEC 27002 and the achievement of regulatory symmetry; regulatory symmetry and competitiveness.

Keywords: Regulatory justice, Regulatory symmetry, Competitiveness, Information security.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

المقدمة:

تمثل التنافسية القاعدة الأساسية التي يرتكز عليها أداء الجامعات، حيث يعد البقاء والنجاح هدفا استراتيجيا للجامعات، في ظل التطورات المتلاحقة والتنافسية العالمية، ومن النادر أن تمتلك الجامعات سبقا تنافسيا على كافة الأصعدة قياساً للمنافسين الآخرين، لذا صار لزاماً عليها السعي لتعزيز مكانتها التنافسية.

وتعد العدالة التنظيمية كمصدر أساسي ورئيسي من مصادر التنافسية، حيث إنه إذا تم تغييب العدالة التنظيمية في المؤسسات الأكاديمية فإنها تؤثر سلباً على طبيعية مكونات المناخ الأكاديمي، وبالتالي تؤثر سلباً على فاعلية الدور المنوط بالعاملين.

كما أن العدالة التنظيمية تعد أحد الموضوعات التي لاقت اهتماماً لافتاً من قبل الباحثين، كونها تتميز بتأثير إيجابي على المنظمة، سواء على الوضع الاقتصادي، أو الاجتماعي، أو التنافسي، مما يقربها من تحقيق أهدافها، وزيادة كفاءتها وفاعليتها (عليان، 2016).

ولأن الجامعات اليوم تعمل في بيئة من أهم خصائصها التغير السريع، والمنافسة الشرسة التي تتلقاها على جميع المستويات، سواء الأكاديمية، أو الإدارية، تعد من الدوافع الرئيسية للأخذ بمدخل ممارسة وتطبيق أمن المعلومات، وفق معايير مضبوطة وصارمة، لأنه كلما زادت حدة المنافسة، أصبح من الضروري أن تتميز الجامعات في تطبيق معايير أمن المعلومات وفق المقاييس الدولية بهدف تدعيم مركزها التنافسي.

حيث تشكل المعلومات للمؤسسات الأكاديمية البنية التحتية، التي تمكنها من أداء مهامها، إذ أن نوع المعلومات وكميتها وطريقة عرضها تعد الأساس في نجاح عملية صنع القرارات، وعليه فإن للمعلومات قيمة عالية، تستوجب وضع الضوابط اللازمة لاستخدامها وتداولها، لذا فإن المشكلة التي يجب أخذها في الحسبان هي توفير الحماية اللازمة للمعلومات، وإبعادها عن الاستخدام غير المشروع لها (عبد الحميد، 2015).

وفي ظل التطورات السريعة، والقلق الأمني المتزايد حول التعديات المختلفة، على أمن وسلامة المعلومات، في المؤسسات الأكاديمية، ظهرت العديد من التساؤلات، عن أنظمة وسياسات حماية تلك المعلومات، المتعلقة بتأهيل العناصر البشرية، القادرة على اكتشاف ذلك التعدي ومعالجته، ويمكن تأهيل وتطوير العناصر البشرية من خلال تحقيق التماثل التنظيمي، الذي يعد من الوسائل الأساسية والحديثة في السلوك الإداري؛ لربط العاملين بمنظماتهم، ويعمل على التقليل من ترك العاملين للعمل، ويزيد من الرضا الوظيفي، والولاء، والالتزام التنظيمي، كما يزيد من مستوى دافعية الفرد للعمل.

وانطلاقاً من هذه الحقيقة، أصبح الاهتمام بالمعلومات وأمنها جزءاً هاماً من استراتيجيات الجامعات، حتى تكون قادرة على المنافسة، وأصبح تحقيق العدالة التنظيمية أحد مجالات التنافس بين الجامعات، وهكذا فالميزة التنافسية تعد مفتاحا لنجاح الجامعات. لذا أصبح لزاماً ومن الضروري أن تسعى الجامعات، وعلى كافة توجهاتها في تأكيد أهمية الأخذ بأمن المعلومات، والتوجيهات والمعايير المنظمة له، بالإضافة إلى ضرورة التواصل والتعاون والتنسيق في تنفيذ أمن المعلومات، على كافة المستويات المؤسسية والقطاعية والقومية والدولية.

ويهدف هذا البحث إلى وضع إطار مقترح لتحقيق التنافسية للجامعات الفلسطينية، من خلال ممارسة الجامعات لمعيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002)، للتأثير على العدالة التنظيمية والتماثل التنظيمي

مشكلة البحث:

تعد التنافسية من متطلبات بقاء ونمو المؤسسات بشكل عام؛ سواء الربحية أو الخدمية، ولكن تحقيق التنافسية يتطلب من الشركات الالتزام بتحقيق الولاء التنظيمي والعضوية والتشابه، وهذا يتحقق من خلال وجود العدالة، سواء في التوزيع، أو التعاملات، أو الاخلاق، وقد تم اختيار متغير يمكن أن يؤثر على جميع المتغيرات سابقة الذكر، للوصول لحل مشكلة الدراسة المتمثلة بالتنافسية. وهذا المتغير الذي يسمى في

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

منهجية البحث العلمي بالمتغير المستقل، وهو ممارسة معيار أمن المعلومات الدولي وهو (ISO/IEC 27002)، فبينت دراسة المبيضين (2015) أن مستوى نظم المعلومات الاستراتيجية والميزة التنافسية كان متوسطاً. بينما دراسة محمد (2013) أوصت بضرورة الاهتمام بدور نظم وتكنولوجيا المعلومات، لخلق بيئة تنظيمية محفزة، لتحقيق الأداء المتميز. ودراسة جواد (2013) أوصت بضرورة تطبيق تكنولوجيا المعلومات ذات مرتكزات تكنولوجية متقدمة، لأثرها الواضح على تحسين الميزة التنافسية. أما دراسة نصر (2013) عرضت أمثلة لجامعات من دول الاتحاد الأوروبي اعتمدت في جميع معاملاتها على الإدارة الالكترونية، سواء بتطوير نظم المعلومات، أو الاهتمام بالبحث والتطوير التكنولوجي في الوصول إلى الميزة التنافسية. كل تلك الدراسات تبين ضرورة الاهتمام بالمعلومات، ونظم المعلومات، لتحقيق الميزة التنافسية. وقام الباحثان بمقابلات شخصية مع العمداء، ورؤساء الأقسام، وأعضاء الهيئتين الإدارية والأكاديمية. في جامعات قطاع غزة، بالإضافة إلى الدراسة المكتبية. يرى الباحثان أن هناك نقصا لدى الإدارة العليا والوسطى في الجامعات الفلسطينية، في معرفتهم وفهمهم لواقع العدالة التنظيمية كمصدر للتنافسية، للسعي نحو ممارسة وتطبيق معايير أمن المعلومات، في ضوء التماثل التنظيمي. كما تبين أيضاً عدم وجود دراسات تتعلق بهذا الموضوع. وهناك حث من قبل الأكاديميين والمديرين والعمداء ونواب الرؤساء في الجامعات على القيام بمثل تلك الدراسات، فكان لابد من دراسة تأثير المحافظة على أمن المعلومات على تحقيق التنافسية، من خلال تأثيرها على مجموعة من المتغيرات، ولهذا كانت مشكلة البحث المتمثلة في ضرورة البحث عن وسائل لتعزيز التنافسية.

أسئلة البحث:

يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:

ما واقع العدالة التنظيمية كمصدر للتنافسية، من خلال ممارسة الجامعات الفلسطينية لمعيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002)، في ضوء التماثل التنظيمي؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي مجموعة من التساؤلات التالية:

1. ما مستوى ممارسة الجامعات الفلسطينية لمعيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002)؟
2. ما مستوى توافر (التنافسية، العدالة التنظيمية، التماثل التنظيمية) في الجامعات الفلسطينية؟
3. ما العلاقة بين ممارسة الجامعات الفلسطينية لمعيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002)، وتحقيق (التنافسية، العدالة التنظيمية، التماثل التنظيمي)؟
4. ما العلاقة بين توافر العدالة التنظيمية وتحقيق (التنافسية، التماثل التنظيمي) في الجامعات الفلسطينية؟
5. ما العلاقة بين تحقيق التماثل التنظيمي وتوافر التنافسية في الجامعات الفلسطينية؟
6. ما مقدار التغير في التنافسية في الجامعات الفلسطينية نتيجة التغير في ممارسات معيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002)، والعدالة التنظيمية، والتماثل التنظيمي؟
7. ما الإطار المقترح لتحقيق التنافسية للجامعات الفلسطينية من خلال ممارسة الجامعات لمعيار أمن المعلومات(ISO/IEC 27002) للتأثير على العدالة التنظيمية والتماثل التنظيمي؟

أهداف البحث:

1. التعرّف على مستوى ممارسة الجامعات الفلسطينية لمعيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002).
2. الكشف عن مستوى توافر(التنافسية، العدالة التنظيمية، التماثل التنظيمي) في الجامعات الفلسطينية.
3. بيان العلاقة بين ممارسة الجامعات الفلسطينية لمعيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002) وتحقيق (التنافسية، العدالة التنظيمية، التماثل التنظيمي).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

4. بيان العلاقة بين توافر العدالة التنظيمية وتحقيق (التنافسية، التماثل التنظيمي) في الجامعات الفلسطينية.
5. بيان العلاقة بين تحقيق التماثل التنظيمي وتوافر التنافسية في الجامعات الفلسطينية.
6. الكشف عن مقدار التغير في التنافسية في الجامعات الفلسطينية نتيجة التغير في ممارسات معيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002)، والعدالة التنظيمية، والتماثل التنظيمي.
7. وضع الإطار المقترح لتحقيق التنافسية للجامعات الفلسطينية من خلال ممارسة الجامعات لمعيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002) للتأثير على العدالة التنظيمية والتماثل التنظيمي.

أهمية البحث:

1. يستمد البحث أهميته من الدور الذي تحققه العدالة التنظيمية، كمصدر للتنافسية في الجامعات، ومن تأثير ممارسة الجامعات لمعيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002) على العدالة التنظيمية والتماثل التنظيمي.
2. هناك ندرة في الأبحاث المتعلقة بموضوع تعزيز الميزة التنافسية، من خلال ممارسة معيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002).
3. يعد هذا البحث هو الأول حسب علم الباحثين، والذي يتناول العلاقة بين تحقيق التنافسية، وتطبيق معيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002) في ضوء التماثل التنظيمي.
4. تعتبر مخرجات هذا البحث مهمة للباحثين والمهتمين بهذا المجال بشكل عام، وللجامعات الفلسطينية بشكل خاص.

فرضيات وأنموذج البحث:

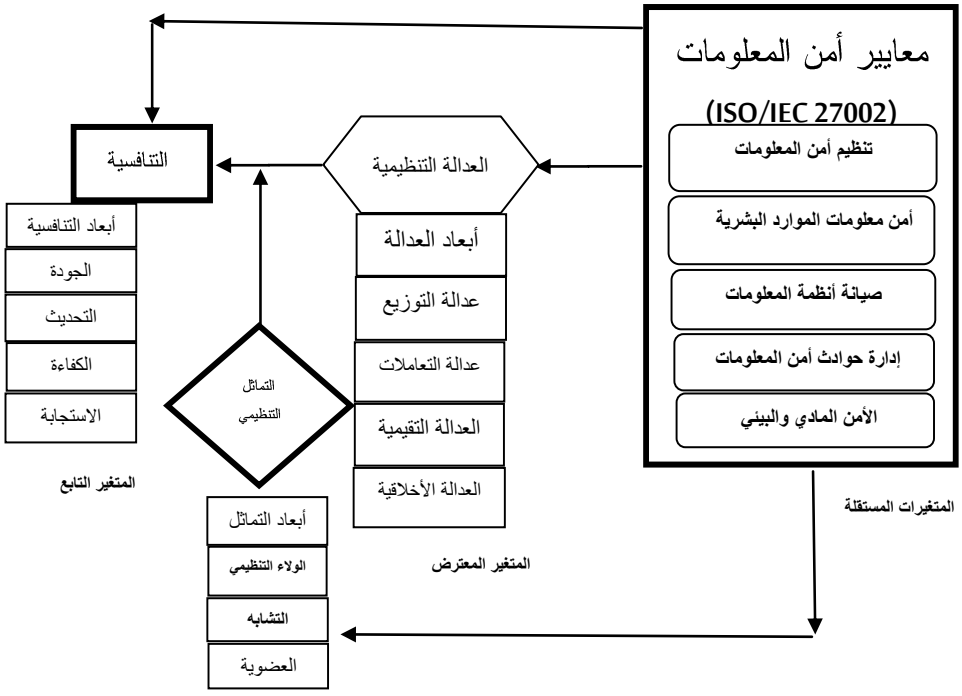
أولاً: فرضيات البحث:

بناءً على ما تناولته مقدمة ومشكلة البحث والدراسة الاستطلاعية، يمكن تقريب مشكلة البحث للواقع بصياغة الفروض، طبقاً للمتغيرات المستقلة، المتمثلة بممارسات معيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002) وهي (تنظيم أمن المعلومات، أمن الموارد البشرية، صيانة أنظمة المعلومات، إدارة حوادث أمن المعلومات، الأمن المادي والبيئي)، والمتغير التابع المتمثل في (التنافسية)، وأيضاً في ظل وجود المتغير المعترض (العدالة التنظيمية)، والمتغير الوسيط (التماثل التنظيمي).

1. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين ممارسة معيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002) وتحقيق (التنافسية، العدالة التنظيمية، التماثل التنظيمي).
2. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين العدالة التنظيمية وتحقيق (التنافسية، التماثل التنظيمي) في الجامعات الفلسطينية.
3. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين تحقيق التماثل التنظيمي وتوافر التنافسية في الجامعات الفلسطينية.
4. لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) لكل من "ممارسة معايير أمن المعلومات (ISO/IEC 27002)، العدالة التنظيمية، التماثل التنظيمي"، في التنافسية بالجامعات الفلسطينية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

ثانياً: أنموذج البحث:



المصدر: إعداد الباحثين بالاعتماد على متغيرات البحث

حدود البحث:

يتناول البحث موضوع واقع العدالة التنظيمية كمصدر للتنافسية، من خلال ممارسة الجامعات الفلسطينية لمعيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002) في ضوء التماثل التنظيمي؛ مقترح تطبيقي تنموي استراتيجي، وذلك بالتطبيق على موظفي الإدارة العليا والوسطى في الجامعات الفلسطينية، في قطاع غزة (جامعة الأزهر، الجامعة الإسلامية، جامعة الأقصى) خلال العام 2017م.

الإطار النظري

معايير أمن المعلومات (ISO/IEC 27002)

- مفهوم أمن المعلومات:

يمكن تعريف أمن المعلومات على أنه: "مجموعة من الإجراءات الإدارية، والتقنية، التي يتم اتخاذها لضمان توفير الحماية اللازمة للمعلومات، من التهديدات الداخلية، أو الخارجية"، (عبد الواحد، 2015).

أما مفهوم معايير أمن المعلومات (ISO/IEC 27002) يمكن تعريفه على أنه: "أحد سلسلة معايير 27000، الصادرة عن المنظمة العالمية للتوحيد القياسي، والذي يهدف إلى إنشاء نظام إدارة أمن المعلومات، ويستخدم في المؤسسات لتحديد الأهداف والمطالب الأمنية، والتوافق مع التشريعات والقوانين، ووضع إجراءات جديدة لإدارة أمن المعلومات، وتحديد المسؤوليات، والضوابط وإدارة أصول المؤسسة، ويتكون من 12 فصلاً، تشتمل على 39 معياراً رئيسياً، والتي تضم 133 معيارا فرعياً" (العربي، 2015).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

يرى الباحثان: أنه يمكن تطبيق خمسة فصول فقط من معيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002)، المكونة من 12 فصلاً، والذي يشتمل على قواعد الممارسة العملية لأنظمة إدارة أمن المعلومات، والمتمثلة في: تنظيم أمن المعلومات، أمن معلومات الموارد البشرية، صيانة أنظمة المعلومات، إدارة حوادث أمن المعلومات، الأمن المادي والبيئي.

- أهمية أمن المعلومات:

لقد أصبح لأمن المعلومات أهمية كبيرة وضرورة لا غنى عنها، في ظل التطور المستمر والسريع في تقنيات المعلومات، والذي يؤدى بدوره إلى تطور مستمر وسريع في أساليب اختراق البيانات والمعلومات، لذا تكمن أهمية أمن المعلومات في:

1. تعمل على تقليل المخاطر التي قد تؤثر على توافر المعلومات وسريتها وسلامتها، بمستوى مقبول ومحدد (عبد الحميد، 2015).
2. أمن المعلومات لم يعد قضية يتولاها فنيون وتكنوقراط داخل المنظمات كل على حدة بشكل مجزأ، بل أصبحت من القضايا التي يتولاها سياسيون، واستراتيجيون، وصناع قرار، يترجمونها في صورة سياسات، واستراتيجيات، تعمل ضمن منظومة واحدة متكاملة، بما يكفل ضبط العلاقة ما بين نظام أمن المعلومات وأمن المنظمة، وتوجهها في مسارها الصحيح (نصيف، 2012).
3. جزء أساسي من عمليات الإدارة الناجحة (الدنف، 2013).
4. تساعد على خفض المخاطر إلى الحد الأدنى (هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات، 2016).

ويرى الباحثان ضرورة أن تقف الجامعات عند مسؤولياتها في السعي نحو تطوير سياسات لأمن المعلومات، تكون مرجعيتها معيار (ISO/IEC 27002)، لأنها أصبحت من الموضوعات الأكثر حيوية وفعالية، في المؤسسات الأكاديمية في ظل التنافسية العالمية.

العدالة التنظيمية

- مفهوم العدالة التنظيمية:

يمكن تعريف العدالة التنظيمية بأنها: "الصفة التي تعكس الطريقة التي يحكم من خلالها الفرد على عدالة الأسلوب، الذي يستخدمه المدير في التعامل معه على المستويين الوظيفي والإنساني" (Castillo & Fernandez, 2017).

ويرى الباحثان بأن العدالة التنظيمية تتمثل في تحقيق المساواة، والنزاهة، في حقوق الموظفين، وواجباتهم، التي تعبر عن علاقة الموظف بالمؤسسة، وتجسد فكرة العدالة مبدأ تحقيق الالتزامات من قبل الموظفين تجاه المؤسسة التي يعملون فيها، وتأكيد الثقة التنظيمية المطلوبة بين الطرفين. وبناءً عليه يمكن الخروج بمفهوم للعدالة التنظيمية بأنها: استراتيجية تعتمد على عدالة في التوزيع، وعدالة في التعاملات، وعدالة في التقييم، وعدالة في الممارسات الأخلاقية، من أجل تحقيق النجاح والتميز.

- أهمية العدالة التنظيمية:

1. تبين حقيقة النظام التوزيعي للرواتب والأجور في المنظمة.
2. تحقق السيطرة الفعلية والتحكم في عملية اتخاذ القرارات (عدوان، 2016).
3. تكشف المناخ التنظيمي السائد في المنظمة.
4. تظهر منظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية عند العاملين.
5. تؤدي إلى تحديد جودة نظام المتابعة والرقابة، والتقييم، والقدرة على تفعيل أدوار التغذية الراجعة (عليان، 2016).
6. التخلي عن السياسات التنظيمية الهدامة القائمة على البيروقراطية (شلدان والسلطي، 2017).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

التماثل التنظيمي

- مفهوم التماثل التنظيمي:

يمكن تعريف التماثل التنظيمي بأنه: "سلوك تنظيمي يمثل شعور عضو هيئة التدريس في الجامعة بوجود روابط جذب نفسية واجتماعية تربطه بالجامعة والكلية والقسم الذي يعمل به" (العتيبي، 2016).

ويرى الباحثان أن مفهوم التماثل التنظيمي يشير إلى التشابه في القيم والأهداف والرغبات بين الموظفين والمؤسسة، وذلك من خلال ولاء الموظف وتوحده مع المؤسسة، وشعوره بالجاذبية والانتماء والفخر.

- أهمية التماثل التنظيمي:

1. يوفر منافع كثيرة مما يجعل المنظمة أكثر تطوراً وانتاجاً (الحوامدة والقرالة، 2006).
2. تقديم المصلحة العامة على المصلحة الشخصية، والبحث عن سبل نجاح المنظمة.
3. شعور العاملين بالرضا الوظيفي والقناعة بالعمل (العتيبي، 2016).
4. تنمية روح الانتماء والولاء والإخلاص، وبالتالي تنمية الابداع والابتكار والتعاون (الشواورة، 2016).

ويرى الباحثان أن التماثل التنظيمي يعد ضرورة ملحة، نظراً لما تشهده البيئة الإدارية والأكاديمية من أحداث، وتطورات رافقها العديد من الآثار والظواهر السلبية، والتي شكلت مأزقاً أصبح من الضروري أن تعمل الجامعات على مواجهته.

التنافسية:

- مفهوم التنافسية:

لقد عرفها أبو حمرة (2017) بأنها: "قدرة الجامعة على تقديم خدمة تعليمية وبحثية عالية الجودة، مما ينعكس إيجاباً على مستوى خريجيها، وأعضاء هيئة التدريس، الأمر الذي يكسبهم قدرات ومزايا تنافسية في سوق العمل بمستوياته المختلفة، وفي نفس الوقت يعكس ثقة المجتمع فيها، ومن ثم التعاون معها، وزيادة إقبال الطلاب على الالتحاق بها".

ويرى الباحثان أن التنافسية تتمثل في اجتهاد المؤسسة، وقدرتها في تحقيق التحسين المستمر، وامتلاكها للعديد من الموارد والمهارات والتكنولوجيا، لتلبية احتياجات المستفيدين، لتحقيق التميز والتنافس في ميدان العمل.

- أهمية التنافسية:

1. إيجاد قيمة للعملاء تلبي احتياجاتهم وتضمن ولائهم، وتدعم وتحسن سمعة المؤسسة في أذهانهم (ياسين، 2017).
2. تتيح للمؤسسة الاستمرار والتجديد.
3. تؤثر إيجاباً في مدركات العملاء.
4. تحقيق التميز الاستراتيجي عند المنافسين في الخدمات المقدمة للعملاء (أبو حمرة، 2017).

ويرى الباحثان أن التنافسية تعد من أبرز سمات العصر الحديث، كحقيقة أساسية، تحدد نجاح أو فشل المؤسسات بدرجة دقيقة في المتغيرات المتسارعة، وأن أهمية التنافسية لدى الجامعات تتمثل في درجة قدرتها على مواجهة التهديدات، ونقاط الضعف، والتحديات البيئية، واستطاعتها الحفاظ على استمرارية تحسين جودتها التعليمية عبر الزمن، وزيادة الطلب عليها.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

الدراسات السابقة:

رجع الباحثان إلى بعض الدراسات، للوقوف على أهم الموضوعات التي تناولتها، والتعرّف على الأساليب والإجراءات التي تبنتها، والنتائج التي توصلت إليها.

دراسة شلدان والسلطي (2017)، هدفت إلى التعرّف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة للعلاقات الإنسانية وعلاقتها بالعدالة التنظيمية، وقد وظفت المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة، وتوصلت إلى نتائج، من أهمها أن مستوى العدالة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية كان بوزن نسبي (74.19 %).

دراسة الغماري، بن كحلة والفرا (2017)، هدفت إلى التعرف إلى عملية التحفيز وعلاقتها بالعدالة التنظيمية لدى مؤسسة الشرطة الفلسطينية بقطاع غزة، فوظفت المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة، فتوصلت إلى نتائج، من أهمها أن نسبة موافقة أفراد العينة لفقرات العدالة التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة (52.4 %).

دراسة أبو حمرة (2017)، هدفت إلى التعرّف إلى مستوى التسويق الداخلي في الجامعات الفلسطينية، وعلاقته بتحقيق الميزة التنافسية لديها، فوظفت المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة، فتوصلت إلى نتائج، من أهمها : أن مستوى تحقيق الميزة التنافسية جاء بدرجة كبيرة حيث حصلت على وزن نسبي (76.32 %).

دراسة Weaver (2017)، هدفت إلى تحديد من لديهم صلاحية وإمكانية الوصول إلى البيانات، ووظفت المنهج الوصفي المكتبي، وتوصلت إلى نتائج، أهما أن القادة لديهم مسؤولية متأصلة للحفاظ على أمن المستفيدين، وأن جميع الذين لديهم إمكانية الوصول إلى المعلومات يجب عليهم أن يحترموا ضرورة وجود ضمانات للحفاظ على أسرار المستفيدين.

دراسة Castillo وFernandez (2017)، هدفت إلى تحديد أبعاد العدالة التنظيمية ورضا الطلاب، فوظفت المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة، فتوصلت إلى عدة نتائج، أبرزها وجود علاقة إيجابية بين رضا طلبة الجامعة والعدالة (التوزيعية، الإعلامية، الشخصية)، بينما لا يوجد علاقة بين رضا الطلبة والعدالة الإجرائية.

دراسة العتيبي (2016)، هدفت إلى التعرف إلى درجة توافر التماثل التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف، فوظفت المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة، فتوصلت إلى نتائج، من أهمها أن درجة توافر التماثل التنظيمي جاءت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (61.3 %).

دراسة الشواورة (2016)، هدفت إلى التعرف إلى درجة التماثل التنظيمي لدى معلمي وزارة التربية والتعليم في مديرية تربية قصبة الكرك، وبيان علاقته بالدافعية، فوظفت المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة، فتوصلت إلى نتائج، من أهمها أن درجة التماثل التنظيمي لدة المعلمين كان متوسطا، وكذلك دافعيتهم للعمل، ووجود علاقة بين كل من التماثل التنظيمي والدافعية.

دراسة Leyva-Lopez وRhoades (2016)، هدفت إلى مقارنة القدرة التنافسية في مجال التعليم العالي بين أربعة بلدان آسيوية، وأربعة بلدان في أمريكيا اللاتينية، وذلك وفق مقارنة مؤشرات المنتدى الاقتصادي العالمي للفترة 2007–2015، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، أبرزها وجود فروق في خمس نقاط في نوعية إدارة الجامعات لصالح البلدان الآسيوية، ووجود فجوة بفارق قدره 104 نقطة في جودة تعليم الرياضيات والعلوم لصالح البلدان الآسيوية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

دراسة Stonkiene، Matkeviciene وVaiginiene (2016)، هدفت إلى تقديم نموذج لتحليل القدرة التنافسية لنظام التعليم العالي، على أساس تطبيق نموذج الماس بورتر لبحث القدرة التنافسية للنظام الوطني للتعليم العالي، ووظفت المنهج الوصفي المكتبي، من خلال الاستقراء والاستنتاج والمقارنة، وتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن تطبيق النموذج المقترح لتقييم أداء مؤسسات التعليم العالي وقدرتها التنافسية على مراقبة البيئة الداخلية والخارجية.

دراسة العربي (2015)، هدفت إلى تحليل معايير آيزو 27002 لإدارة أنظمة أمن المعلومات والصادرة عن المنظمة الدولية للتوحيد القياسي (آيزو)، ووظفت المنهج الوصفي التحليلي، ومنهج تحليل المضمون، واستخدمت الاستبانة، فتوصلت إلى مجموعة من النتائج، أهمها أن جميع جامعات الدراسة حرصت على تطبيق معايير فرعية في (11) معياراً أساسياً بنسبة 28.20 % من إجمالي معايير آيزو 27002.

دراسة Chahal وBakshi (2015) هدفت إلى معرفة أثر رأس المال الفكري على الميزة التنافسية في القطاع المصرفي، فوظفت المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة، وتوصلت إلى عدة نتائج، أبرزها أن رأس المال الفكري له تأثير مباشر وإيجابي على الميزة التنافسية، وأن التعلم التنظيمي له دور في علاقة رأس المال الفكري بالميزة التنافسية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة، ما يلي:

1. هدفت إلى توضيح أهمية العدالة التنظيمية كأسلوب إداري وكمصدر للتنافسية.
2. أكدت على ضرورة السعي نحو التنافسية.
3. أكدت على ضرورة تطبيق معايير أمن المعلومات.
4. تميز البحث الحالي في أنه يحاول الكشف عن واقع العدالة التنظيمية كمصدر للتنافسية من خلال ممارسة الجامعات الفلسطينية لمعيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002)، في ضوء التماثل التنظيمي، في حين أن الدراسات السابقة اقتصرت على الكشف عن متغير واحد فقط من متغيرات البحث الحالي.
5. تميز البحث الحالي باستخدامه طريقة "دلفاي" في بناء الاستبانة.

الإطار المقترح:

لبناء مقترح تطبيقي تنموي استراتيجي لتعزيز وتحقيق التنافسية للجامعات الفلسطينية من خلال ممارسة الجامعات لمعيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002) للتأثير على العدالة التنظيمية والتماثل التنظيمي، فقد تم الاعتماد على الإطار النظري للبحث، والنتائج الميدانية، بالإضافة إلى بعض المراجع، ومن خلال مناقشة النتائج، فإنه يمكن وضع مقترح تطبيقي تنموي استراتيجي وفق ما يلي:

أولاً: مدخلات الإطار المقترح

1. الرؤية:

أن تصبح الجامعات الفلسطينية في الصدارة عربياً ودولياً، من حيث التميز الأمني، والمعلوماتي، والبحثي، والمنهجي، والخريجين، والمناهج، وتنافس بفعالية في كل مخرجاتها.

2. المنطلقات النظرية:

- إن التميز والمنافسة وتحقيق ثالوث التطوير المستمر، يعتمد على العديد من المتغيرات، التي يجب دراستها، والتعرف على كيفية تنميتها.
- إن الوصول إلى التنافسية له قواعد وأصول يجب البدء في وضعها، وأهم هذه الأصول هو الأمن والسلامة، لكل أصول المنظمة، وخاصة أمن المعلومات.
- في ظل التقدم التكنولوجي فإن الحاجة تزداد للاهتمام بأمن المعلومات.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

- **إن الحفاظ على الأمن كوظيفة من وظائف المنظمة مهم جداً، ليشعر العاملون بالعدالة في جميع حقوقهم ومسؤولياتهم.**
- **إن شعور الموظفين بالعدالة يكسبهم الولاء والعضوية للجامعات، وهذا ينمي لديهم البحث عن قدرة عالية لتحقيق التنافسية والتميز.**

3. أهداف الإطار المقترح:

- **التعرّف إلى الفائدة التي تعود على الجامعات من تطبيق المعايير الدولية لأمن المعلومات، وخاصة معيار (ISO/IEC 27002).**
- **التعرّف إلى كيفية تنمية قدرة الجامعات على تطبيق معايير أمن المعلومات، وفق المعايير الدولية.**
- **الوصول إلى طرائق وأساليب مبتكرة لشعور العاملين بالعدالة التنظيمية.**
- **الكشف عن تعزيز الانتماء والولاء والعضوية للعاملين في الجامعات.**
- **الوصول بالجامعات إلى قمة التنافسية، من خلال التزامها بالمعايير الدولية لأمن المعلومات، واهتمامها بالعدالة والتماثل التنظيمي.**
- **إظهار الميزة التنافسية للجامعات، من خلال ما تتميز به سواء في المناهج، أو الامتحانات، أو الكادر الأكاديمي، والإداري.**

4. تحليل الوضع الراهن من خلال مصفوفة "SOWT" للجامعات الفلسطينية، لكل متغيرات البحث الأربعة، وذلك وفق الشكل التالي:

نقاط القوة	الفرص
- الجامعات الفلسطينية توجد بها خطط استراتيجية، تبين اهتمامها بالأمن والسلامة، وذلك من خلال رؤية الجامعات ورسالتها وأهدافها المعلنة. - في ظل التطور التكنولوجي تدرك الجامعات أن هناك ضرورة للاهتمام بأمن المعلومات، وتطبيق المعايير الدولية لأمن المعلومات. - الجامعات الفلسطينية تلتزم بقوانين وإجراءات معلنة، تدل على التزامها بالعدالة التنظيمية، وهذا ما يشعر به العاملون بوضوح من خلال توحيد النظام المالي (الكادر) المطبق. - الجامعات الفلسطينية تلزم بالمحافظة على السلوك الإيجابي للعاملين، من خلال المحافظة أو تعديل وتوجيه سلوكهم، باستخدام المحفزات والدوافع المتنوعة، مما يخلق عند العاملين ولاء وانتماء ورضا يحقق التماثل التنظيمي. - يوجد لدى الجامعات كادر متميز قادر على إيجاد مخرجات منافسة. - يوجد لدى الجامعات مناهج قوية للوصول إلى خريج منافس. - استخدام واسع للتكنولوجيا في المعاملات الإدارية والأكاديمية، تؤدي إلى السرعة والدقة والجودة، مما يحقق التنافسية للجامعات.	- توجد مؤسسات محلية ودولية مهتمة بالمعايير الدولية للحفاظ على أمن المعلومات، ويمكن الاستعانة بها في الحصول على التدريب أو فهم تلك المعايير. - تدرك وتثمن المؤسسات ذات الشراكة مع الجامعات أهمية المحافظة على أمن المعلومات، وخاصة أن هناك تبادلا للمعلومات بينها وبين الجامعات، مما يستوجب الحفاظ عليها. - التعليم العالي بصفته المشرف على الجامعات يدعو ويبين التزام الجامعات بمعايير أمن المعلومات، ويشترط حصول الجامعات على الاعتمادات للتخصصات، وبين تطبيق المعايير. - يوجد قوانين موحدة تقريباً تلتزم بها الجامعات، ليشعر العاملون بالعدالة، وخاصة عندما يقارن الموظف في أي جامعة مع نظيره في جامعة أخرى. - البطالة والظروف الاقتصادية بشكل عام يخلق ولاء وانتماء أكبر للعاملين في مؤسساتهم. - الدعم المجتمعي والمؤسسي للجامعات يخلق لها قدرة تنافسية عالية. - المؤسسات الدولية والعربية الداعمة للجامعات الفلسطينية يخلق التنافسية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

نقاط الضعف	التهديدات
- التطبيق الشامل للمعايير الدولية لأمن المعلومات (ISO/IEC 27002) تحتاج إلى تكاليف مستمرة، وهذا يتعارض مع ما تعانيه الجامعات من نقص للموارد المالية. - تطبيق المعايير الدولية لأمن المعلومات (ISO/IEC 27002) يحتاج إلى كادر مدرب، وبيئة تنظيمية مهيأ للتطبيق وخاصة في الهياكل. - ضعف المشاركة الفعالة في وضع الخطط الاستراتيجية وخاصة أثناء تحديد الحاجة لأمن المعلومات الالكتروني، لأن البعض يعتبر أن ليس الجميع ذا خبرة في هذا المجال. - إن العدالة تعتبر نسبية داخل الجامعات، بمعنى أن ما تعتبره الإدارة عدالة، قد يعتبره الموظف ظلماً، وخاصة فيما يتعلق بالتدوير الوظيفي، أو الترقيات أو تقسيم العمل. - إن هناك بعض القيادات لا تؤمن بضرورة مراعاة السلوكيات، وأهمية تعزيز الولاء والانتماء لدى العاملين من خلال الاهتمام بسلوكياتهم، وضورة الاهتمام بالحوافز المادية والمعنوية. - لا يستطيع أحد أن ينكر دخول موظفين بالواسطة وهذا ما يضعف المخرجات الجامعية، وهذا يضعف قدرة الجامعات على التنافسية. - قيام الجامعات بفتح برامج دراسية دون النظر إلى سوق العمل يضعف قدرة الجامعات التنافسية.	- هجرة العقول أصحاب الكفاءات للخارج وخاصة في ظل انخفاض الرواتب مقارنة بما يمنح في الخارج، مما يؤدي إلى تدني الاستفادة من الكفاءات والخبرات، وخاصة في المجال التكنولوجي وأمن المعلومات. - الظروف السياسية التي تعاني منها فلسطين، سواء احتلال أو انقسام مما يسبب عدم شعور البعض بالعدالة، وأن قيادة الجامعات تميل للحزب أو للحركة التي يمكن أن تعدمها. - الظروف الاقتصادية وارتفاع الأسعار والتكاليف ومشكلة الرواتب، تؤدي إلى شعور الموظف بانخفاض قدرة راتبه على سد التزاماته، مما يشعره بعدم الولاء او الرضا. - الظروف التكنولوجية وخاصة في ظل الاستخدام الواسع للتكنولوجيا من قبل الطلاب وحاجاتهم إلى أن تواكب الجامعات تلك التغيرات التكنولوجية. - قدرة الجامعات الخارجية على عمل المكتبات أو المختبرات العلمية، وقدرتها المالية في دعم الأبحاث العلمية والمتميزين، مما يخلق لها تنافسية عالية؛ وهذا لا يتحقق للجامعات الفلسطينية. - إغلاق المعابر المتكرر يجعل الجامعات غير قادرة على عمل المؤتمرات الدولية، وأن الأكاديميين غير قادرين على الخروج للمشاركة، مما يقلل قدرة الجامعات التنافسية.

5. الركائز التي يعتمد عليها الإطار المقترح:

يرتكز الإطار المقترح عل مجموعة من الدعائم والمعززات التي يمكن من خلالها تحقيق التنافسية للجامعات، من خلال الاهتمام بمقومات الحفاظ على أمن المعلومات وفق المعايير الدولية، والاهتمام بمقومات العدالة والتماثل التنظيمي وذلك وفق التالي:

- **الاهتمام بالمقومات التكنولوجية لأمن المعلومات.**
- **تنمية وتطوير العاملين لبناء قاعدة تنموية لأمن المعلومات.**
- **دعم البحوث العلمية للأكاديميين التي تهتم بالبحث في المعايير الدولية لأمن المعلومات.**
- **تطوير البيئة المادية المناسبة التي تسهل تطبيق المعايير الدولية لأمن المعلومات.**
- **مشاركة العاملين في وضع الخطط الاستراتيجية، وبما تحتويه من رؤيا ورسالة وأهداف واستراتيجيات يشعر من خلالها العاملون بالعدالة التنظيمية.**
- **النظر لأهداف العاملين في الجامعات جنباً إلى جنب مع أهداف الجامعات ليشعر العاملون بالتماثل التنظيمي.**
- **تطوير النظم الأكاديمية والإدارية والعلائقية للجامعات الفلسطينية بما يخدم ويحقق التنافسية.**
- **تنمية أساليب الاختبارات في الجامعات الفلسطينية، وتطوير المناهج بما يحقق التنافسية.**

ثانياً: عمليات الإطار المقترح:

ليحقق الإطار المقترح أهدافه فلا بد من تفاعل المدخلات مع بعضها البعض، وهي تمثل المتغيرات المستقلة والمعترضة والوسيطة، وذلك للوصول إلى مخرجات (تنافسية) ذات فعالية، ويمكن بيان تفاعل مدخلات الإطار المقترح وفق التالي:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

1. تفاعل مقومات أمن المعلومات لتحقيق العدالة التنظيمية، مع مراعاة التماثل التنظيمي ويتحقق ذلك من خلال ما يلي:

- دعم الإدارة العليا لوظيفة الموارد البشرية، المتمثلة بتحليل وتصميم الوظائف، والتي من خلالها يمكن معرفة وتحديد الواجبات والمسئوليات لكل موظف، فيما يتعلق بأمن المعلومات، وكذلك تنظيم العلاقات بين الإدارات، وتوزيع الأدوار في حماية وأمن المعلومات بين العاملين في الجامعات، وهذا التحديد والتنظيم يشعر العاملين بالعدالة، ويراعي تحقيق الولاء والانتماء والعضوية داخل الجامعات.
- مشاركة العاملين في وضع السياسات والإجراءات الأمنية، ومشاركة العاملين في وضع أهداف الوظيفة الأمنية يعزز شعور العاملين بالعدالة، ويحقق الولاء التنظيمي.
- منح العاملين الأجهزة الحديثة والبرامج المتطورة وتدريبهم عليها، لاستخدامها في الأمن المعلوماتي، وتسهيل تطبيق المنظومة الأمنية للمعلومات، وخاصة في ظل الثغرات التكنولوجية؛ فإن ذلك يحقق العدالة، ويلبي رغبة الإدارة في ولاء العاملين وانتمائهم.

2. تفاعل مقومات أمن معلومات الموارد البشرية لتحقيق العدالة التنظيمية، مع مراعاة التماثل التنظيمي، ويتحقق ذلك من خلال ما يلي:

- عن وجود آليات واضحة لاستقطاب وتعيين العاملين، يجعل الموظفين يشعرون بالعدالة منذ بداية عملهم، ويخلق عندهم الولاء والعضوية.
- وجود معلومات تمثل وصفا وظيفيا واضحا للمهام والأدوار والمسؤوليات يعطى العاملين دافعا داخليا للشعور بعدالة التعامل.
- وجود نظام واضح ومحدد ومعلن للرواتب والأجور وتوفير المعلومات الكافية عنها يجعل الموظفين يشعرون بعدالة التوزيع، وبالتالي تحقيق انتماء وعضوية العاملين.
- وجود إجراءات محددة من قبل الموارد البشرية تتعلق بحقوق الموظف عن ترك الخدمة وإجراءات صرفها، يجعل العاملين يشعرون بالعدالة والولاء التنظيمي.

3. تفاعل مقومات صيانة أنظمة المعلومات لتحقيق العدالة التنظيمية، مع مراعاة التماثل التنظيمي، ويتحقق ذلك من خلال ما يلي:

- وجود تقييم ورقابة على كل ما يقوم به الموظف من مدخلات وعمليات ومخرجات للمعلومات يجعله يدرك بأنه سيتم مكافأته على ما يقوم به من عمل، وهذا بالطبع يحقق له العدالة التقييمية، وبالتالي التماثل التنظيمي.
- عندما يرى العاملون أن الإدارة تستخدم طرقا وأساليب لحماية المعلومات التي يستخدمونها، ووجود سياسات واضحة لهذا يجعله يشعر بأهمية ما يقوم به، وأن ما يقوم به محمي، ولا يمكن اختراقه، وأن الإدارة تشترى برامج ذات تكلفة في سبيل تحقيق الحماية ووجود بيئة آمنة، واهتمام الإدارة بوضع خطط استراتيجية للدعم الفني واختيار نظم التشغيل والبرامج، فكل هذا يجعل هناك عدالة إدارية أخلاقية، وبالتالي ولاءً تنظيميا لدى الموظف.
- إن اهتمام الإدارة بتطوير التكنولوجيا ومراقبة الثغرات التقنية، وتحليل نقاط القوة، والضعف، والفرص، والتهديدات، للبرامج المستخدمة والتطبيقات، والاستعانة بشركات متخصصة للبرامج، ومراقبة حماية المعلومات الالكترونية، والحفاظ على حماية البرامج من اختراقها، والوصول للمعلومات التي يعتبر الموظف مسؤولا عن حمايتها، فهذا يحقق للموظف أهمية كبيرة في تحقيق الولاء التنظيمي للموظف الذي يشعر أن الإدارة تحافظ على المعلومات التي يستخدمها أو يبتكرها ويطورها.

4. تفاعل مقومات إدارة حوادث أمن المعلومات لتحقيق العدالة التنظيمية، مع مراعاة التماثل التنظيمي، ويتحقق ذلك من خلال ما يلي:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

- إعطاء العاملين الحق في التبليغ عن نقاط الضعف الأمنية من خلال مسؤوليهم، يخلق لدى العاملين مسؤولية أخلاقية للحفاظ على المؤسسة، وذلك من خلال ممارستهم للصدق، والأمانة، والإخلاص، وهذا يحقق العدالة الشخصية الأخلاقية.
- إن ممارسة الإدارة لوظائفها في إدارة الحوادث الأمنية، يجعل العاملين يشعرون بفعالية المعالجة التي تقوم بها الإدارة في الحوادث الأمنية، وهذا يحقق لهم الرضا والدافع الإيجابي، وهذا كله يمكن شموله في العدالة الأخلاقية والتقييمية، وبالتالي يمكن أن يزيد من شعور الموظف بالولاء التنظيمي.

5. تفاعل مقومات الأمن المادي والبيئي لتحقيق العدالة التنظيمية، مع مراعاة التماثل التنظيمي، ويتحقق ذلك من خلال ما يلي:

- إن اهتمام الإدارة في الجامعات بالمكاتب والأجهزة من السرقات، أو الحرائق، أو الدخول غير المرخص لها، يجعل العاملين يشعرون بالعدالة في تحديد المسؤوليات، كما أنه يوجد وسائل لتعزيز تلك المسؤوليات، وأهمها وجود الحدود المادية مثل، المباني، والفصل بين المكاتب، ووجود كاميرات مراقبة، ووجود مواعيد محددة للزيارات، كل ذلك يحقق حماية أفضل للمعلومات التي أنشائها الموظف، أو يستخدمها، وهذا يحقق ولاءً وتماثلا تنظيميا أفضل.
- إن مسؤولية الموظف تعتمد وتتوقف على مقدار ما تم القيام به من الاهتمام بالمعدات والأجهزة والتخزين داخل وخارج الجامعات، ووجود تشريعات للحماية المادية والبيئية كل ذلك يحقق عدالة بين ما يمنح للموظف وما يحاسب عليه، وهذا يجعل الموظف ذا انتماء حقيقي للجامعة التي يعمل بها.

ثالثاً: مخرجات الإطار المقترح:

إن تحديد التنافسية في الجامعات الفلسطينية كأهم مخرجات الإطار المقترح يتطلب معرفة وتحديد مجموعة من المعايير وهي كالتالي:

1. تحديد مقومات توافر التنافسية في الجامعات الفلسطينية وهي:

- دعم الإدارة العليا لمبدأ التنافسية، وما يترتب عليه من اهتمام بالبحث العلمي والخريجين والنظام الأكاديمي.
- توافر الدعم المالي لمبدأ التنافسية، واستعداد الإدارة في تحمل التكاليف في سبيل تحقيق أهداف تنافسية طويلة الأجل.
- تحمل إدارة الجامعات التكاليف لإنشاء بنية تكنولوجية قادرة على مواكبة التغيرات الحالية.
- وجود خطط استراتيجية في الجامعات تكون أهدافها الاستراتيجية تتعلق بتحقيق التنافسية.
- وجود أهداف للجامعات تتعلق ببناء شركات وتحالفات استراتيجية للتعاون العلمي وخدمة المجتمع.
- وجود إدارة مستقلة تابعة لرئيس الجامعة، هدفها متابعة الأهداف المتعلقة بتحقيق التنافسية.
- استعانة الجامعات بالخبرات الخارجية لتعزيز التنافسية.
- إتاحة الجو الأكاديمي المناسب لبيئة منافسة، وخاصة في العدالة والمعاملة والمشاركة واللامركزية.

2. تحديد ملامح الميزة التنافسية في الجامعات الفلسطينية وهي:

- حصول الجامعات الفلسطينية على جوائز دولية في البحث العلمي.
- حصول الجامعات الفلسطينية على اعتمادات متتالية للبرامج الأكاديمية.
- وجود خطة استراتيجية للجامعات، تبين الرؤية والرسالة والأهداف لكل كلية أو دائرة في سبيل تحقيق التنافسية.
- وجود خريجين من الجامعات الفلسطينية يعملون في السوق الدولي واثبات مكانتهم.
- اهتمام الجامعات بالحصول على اعتمادات من المؤسسات الأكاديمية والتعليمية الدولية والإقليمية.
- اهتمام الجامعات بتطوير خططها الدراسية وتحديثها بشكل دوري.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

- اهتمام الجامعات بالمسؤولية المجتمعية ودورها الفعال في ذلك.
- قيام الجامعات الفلسطينية بعمل شراكات واتفاقيات (توأمة) مع جامعات إقليمية ودولية.
- حصول مجلات الجامعات الفلسطينية على معامل تأثير عربي.
- اهتمام الجامعات الفلسطينية بفتح برامج للدراسات العلمية.
- اهتمام الجامعات الفلسطينية بالتعلم التقليدي والتعليم الالكتروني.
- قيام الجامعات الفلسطينية بالاشتراط على الأكاديميين لديها بعدم إكمال دراستهم في بعض الجامعات ذات السمعة الأكاديمية الضعيفة.

3. تحديد المعوقات التي تواجه التنافسية في الجامعات الفلسطينية، وطرق التغلب عليها وهي:

- الظروف الاقتصادية الصعبة التي تحد من الإيرادات التي تحصلها الجامعات الفلسطينية.
- اعتماد الجامعات الفلسطينية على رسوم الطلاب فقط في تحصيل إيراداتها.
- طرائق التدريس التقليدية في بعض الجامعات.
- زيادة عدد الخريجين، وعدم أعمال، وزيادة البطالة يسبب عدم اهتمام الطلاب بالاجتهاد والاهتمام، لعدم وجود الحافز أو الدافع للحصول على الشهادة الجامعية.
- عدم اهتمام الجامعات بالجانب التطبيقي، أو التدريب خارج المقررات الدراسية.
- وجود أبحاث لبعض الأكاديميين لا تعالج مشكلات وقضايا عصرية، بل تم إعدادها لأغراض خاصة مثل الترقية.
- عدم توجهات بحثية لدى الجامعات أدى إلى عدم فعالية البحث العلمي في الجامعات.
- الاعتماد على الواسطة في التعيين أو في اختيار الأكاديميين في التدريس أو الإشراف، يجعل جودة المخرجات بها نقص وغير قادرة على المنافسة.
- قيادات في الجامعات غير قادرة على اتخاذ قرارات جوهرية، والاكتفاء بتسيير الأمور كما هي فقط.

رابعاً: المتابعة والتقويم:

من أجل الحكم على مدى فعالية الإطار المقترح المتعلق بتطبيق معايير أمن المعلومات، لا بد من تحديد مدى الفعالية التي حققتها البرامج والاستراتيجيات التي وضعت لتحسين تطبيق المعايير الدولية لأمن المعلومات، وبالتالي نستطيع الوقوف على فعالية أو عدم فعالية كل استراتيجية، وقياس الانحرافات في التطبيق وفي التأثير على أصل مشكلة البحث وهو تحسين التنافسية، وقد أثبت البحث في إطاره العملي فعالية تأثير تطبيق المعايير الدولية لأمن المعلومات على العدالة والتماثل التنظيمي وذلك للتحسين في التنافسية، فيوصي الباحثان بضرورة اعتماد هذا الإطار المقترح، مع ضرورة التقييم وفق مجموعة من الأسئلة التالية:

أ. تنظيم أمن المعلومات: ويمكن التأكد من تطوير وتنمية وتنظيم أمن المعلومات ليكون لها دور فعال في تحقيق العدالة التنظيمية، وبالتالي تحقيق التنافسية، مع ضرورة الاهتمام بالتماثل التنظيمي، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل تم تدريب وتنمية العاملين في الجامعات على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة لتحقيق أمن المعلومات ولتحقيق التنافسية؟
- هل تم تحفيز العاملين في الجامعات على الإبداع والابتكار في مجال الوظيفية الأمنية لتحقيق التنافسية؟
- هل تم العمل على التنويع في ثقافات العاملين لضمان عدم مقاومة التغيير في حالة إنشاء فرق عمل محلية وأجنبية لإعداد أبحاث مشتركة عن أمن المعلومات؟
- هل يتم تدريب الإدارة العليا وتنميتهم على كيفية توجيه وتغير سلوك العاملين نحو تحقيق العدالة والتماثل التنظيمي؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

- هل تم تأهيل العاملين في الجامعات على المراجعة الدورية لأمن المعلومات، من خلال النشرات والندوات والمؤتمرات وورش العمل؟
- هل يتم عمل ندوات ومؤتمرات وأيام دراسية يشارك فيها العاملون لتعزيز الولاء والعضوية؟
- هل توجد مكافآت للعاملين الذين يبدون قدرة على تحديد المخاطر ذات الصلة بالأطراف الخارجية؟
- هل توجد مكافآت للعاملين الذين يبدون قدرة على المعالجة الأمنية عند التعامل مع الأطراف الخارجية؟
- هل تقوم الإدارة العليا بعقد الاتفاقيات السرية، وتبني معايير أمن المعلومات، وتقبل مشاركة العاملين في تنمية وتطوير النظام الأمني ليناسب المعايير الدولية؟
- هل تتبنى الجامعات مبدأ المراجعة الدورية لأمن المعلومات، ليناسب معايير أمن المعلومات الدولية؟

ب. أمن الموارد البشرية: ويمكن التأكد من تطوير وتنمية وتنظيم أمن الموارد البشرية ليكون لها دور فعال في تحقيق العدالة التنظيمية، وبالتالي تحقيق التنافسية، مع ضرورة الاهتمام بالتماثل التنظيمي، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل يوجد قوانين وإجراءات واضحة لتحديد الأدوار والمسؤوليات داخل العمل، وما أهميتها لتحقيق العدالة والتماثل التنظيمي؟
- هل توجد معلومات واضحة للوصف والمواصفات الوظيفية داخل الجامعات، وما أهميتها لخلق الميزة التنافسية للجامعة؟
- هل يتوفر طلب واضح ومحدد للتوظيف من حيث اكتمال البيانات وسريتها؟
- هل توجد إدارة متخصصة لتدريب العاملين على مسؤولياتهم وحقوقهم القانونية، وأمنهم المادي والمعنوي؟
- هل توجد ملفات الكترونية لبيانات العاملين، وهل يتم تحديثها للمعلومات باستمرار؟
- هل يوجد تدريب وتنمية للعاملين على كيفية الوصول للمعلومات، ومدى السماح في الوصول إليها؟
- هل يتم الإعلان للعاملين عن اللوائح اللازمة للحفاظ على أمن المعلومات، والعقوبات المترتبة على الخروقات في ذلك؟
- هل توجد إدارة متخصصة تابعة لإدارة القوى البشرية هدفها تدريب وتوعية العاملين بكل ما يستجد من سياسات الجامعة الأمنية؟
- هل تم تدريب العاملين على كيفية الاستفادة من السياسات الأمنية على الشعور بالعدالة التنظيمية؟
- هل تم تدريب العاملين على كيفية الاستفادة من السياسات الأمنية على الشعور بالتماثل التنظيمي؟
- هل يتم التأكد من تطبيق الإدارة العليا لمبادئ العدالة التنظيمية من خلال مراعاة السياسات الأمنية، وما هي المخرجات المتوقعة على التنافسية؟
- هل وقع الموظف على العقاب الذي يستحقه في حالة مخالفته للسياسة الأمنية للجامعة؟
- هل يعلم الموظف وتم تدريبه على ما هي الأفعال التي يتبعها للحفاظ على السياسة الأمنية للجامعة؟
- هل يعلم الموظف ما هو العقاب الذي سيحصل عليه في حالة قيامه بأي خلل أو تقصير في الالتزام بالسياسات الأمنية؟

ج. صيانة أنظمة المعلومات: ويمكن التأكد من صيانة أنظمة المعلومات ليكون لها دور فعال في تحقيق العدالة التنظيمية، وبالتالي تحقيق التنافسية، مع ضرورة الاهتمام بالتماثل التنظيمي وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل يتوفر لدى الجامعة إجراءات لتحديد مسؤوليات جميع المشاركين في إدخال البيانات؟
- هل يتوفر إجراءات واضحة للتحكم في الوصول للملفات؟
- هل يتوفر لدى الجامعة برامج تسهل عملية تبادل المعلومات داخلياً وخارجياً، وهل يوجد لها ضوابط ومراقبة؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

- هل تتيح الجامعة للعاملين استخدام الوسائل والبرامج الحديثة داخل الجامعة، وهل يوجد دعم فني للعاملين لتسهيل الوصول إليها؟
- هل يشعر العاملون بالعدالة من إجراءات الأمن في تطوير ودعم العمليات أو ضوابط التشفير المستخدمة؟
- هل تتم المراجعة الفنية لأي تغيرات، ويتم الاستجابة لطلبات العاملين بخصوص الإجراءات الأمنية، ومنع تسريب المعلومات، وما أهميتها في تحقيق التماثل التنظيمي؟
- هل توفر الجامعة قاعدة بيانات الكترونية يستفيد منها العاملون، وهل توجد لها ضوابط لتتحكم بعدم تسرب المعلومات؟
- هل توجد داخل الجامعة إدارة متخصصة بالتكنولوجيا والمعلومات، وهل تقوم بمراقبة ومراجعة نقاط الضعف التقنية؟

د. إدارة حوادث أمن المعلومات: ويمكن التأكد من صيانة أنظمة المعلومات ليكون لها دور فعال في تحقيق العدالة التنظيمية، وبالتالي تحقيق التنافسية، مع ضرورة الاهتمام بالتماثل التنظيمي، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل توجد حرية داخل الجامعات حول الإبلاغ عن حوادث أمن المعلومات؟
- هل تتوفر المعلومات والإحصاءات داخل الجامعات التي تتعلق بنقاط الضعف والقوة المتعلقة بأمن المعلومات؟
- هل يوجد تنافس بين الجامعات على كيفية إدارة حوادث أمن المعلومات، وما الاستراتيجيات لتحقيق هذا التنافس؟
- هل يمكن للعاملين التواصل بسهولة مع المسؤولين عن تلقي أخبار ومعلومات الثغرات الأمنية؟
- هل يشعر العاملون بالعدالة في حصولهم على التدريب اللازم على الإجراءات اللازمة لمنع وقوع الحوادث الأمنية؟
- هل يشعر العاملون بالعدالة التنظيمية في الإجراءات المتبعة عند وقوع الحوادث الأمنية؟
- هل توجد إجراءات محددة متبعة عند وقوع الحوادث الأمنية لزيادة قدرتها التنافسية؟
- هل تشجع الجامعات العاملين على المشاركة ضمن فريق عمل للتعلم من حوادث أمن المعلومات؟
- هل يشعر العاملون بالعدالة والتماثل التنظيمي عن التقارير الدورية للحوادث الأمنية؟
- هل توجد إجراءات سريعة للإبلاغ عن الحوادث الأمنية، وهل توجد حرية للعاملين في الإبلاغ، وهل تم تدريب العاملين على الإبلاغ؟
- هل توجد نماذج معدة مسبقاً للإبلاغ عن الحوادث الأمنية؟

هـ. الأمن المادي والبيئي: ويمكن التأكد من الأمن المادي والبيئي ليكون لها دور فعال في تحقيق العدالة التنظيمية، وبالتالي تحقيق التنافسية، مع ضرورة الاهتمام بالتماثل التنظيمي، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل توجد حماية للأجهزة والبرامج، وما هي الإجراءات المتبعة للحماية لمنع الوصول لغير المستخدمين والمخول لهم بالاستخدام؟
- ما الإجراءات المتبعة لحماية خطوط الاتصال والانترنت والشبكات الواصلة للجامعات؟
- هل يشعر الموظف بتحقيق العدالة نتيجة اهتمام الجامعة به من الناحية الأمنية سواء المادية أو البيئية؟
- هل يوجد تعميم على الموظفين بكيفية الحفاظ على الأمن المادي والبيئي لتحقيق التماثل التنظيمي؟
- هل توجد عناية من قبل الجامعات بطرق التصرف بالأجهزة التالفة خوفاً من وجود بعض البيانات عليها عند بيعها كخردة؟

- هل توجد طرق ووسائل لحماية الأجهزة المتنوعة داخل الجامعة؟
- هل يوجد أشخاص متخصصون لمتابعة حماية الأجهزة والتأكد من صيانتها بشكل مستمر؟
- هل توجد حراسات مدربة داخل الجامعات؟
- هل يوجد استعانة بالشرطة على بوابات الجامعات تعزيزاً للحماية الجامعية؟
- هل توجد استراتيجيات لتأمين المناطق الحساسة داخل الجامعات، وخاصة المختبرات والمعامل وغرف الشبكات والأجهزة؟

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، ويعرّف بأنه "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم، لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات، ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها، وتحليلها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (ملحم، 2000).

مجتمع وعينة البحث:

تكونت عينة البحث من موظفي الإدارة العليا والوسطى في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، وهي: الجامعة الإسلامية، جامعة الأزهر، جامعة الأقصى، والبالغ عددهم (250) موظفا، وفق إحصائيات شؤون الموظفين للعام الدراسي (2016 /2017)، وقد استجاب من هذا المجتمع (214) موظفا.

أداة البحث:

لقد استخدم الباحثان أسلوبا علميا إحصائيا للوصول إلى أداة البحث، وهذا الأسلوب هو "دلفاي" وذلك للوصول إلى أدق النتائج، وهو الأسلوب الذي يعتمد على الخبراء. ويعرّف روسمان وكاري طريقة "دلفاي" بأنها: "وسيلة لجمع الآراء والمعلومات من مجموعة مقصودة من المشاركين أو الخبراء أو غيرهم ممن تتوفر في مواقعهم القدرة على تقديم المساعدة في مضمار المشكلة المطروحة، ويهدف هذا الأسلوب إلى التعرّف على الرأي المتفق عليه بين جماعة مختارة بعناية" (المريعي، 2007).

ويمكن تلخيص المراحل التي يمر بها أسلوب دلفاي بالتالي (المريعي، 2007):

المرحلة الأولى: توزيع استبانة مفتوحة على الخبراء المشاركين حول الموضوع المراد تجميع معلومات عنه، وأيضا يضيف الباحث بعض العبارات التي يراها مهمة بناء على خبرته العملية والنظرية (تكوين قائمة معايير).

المرحلة الثانية: بعد أن يتم تكوين القائمة السابقة يقوم الباحث بتنظيمها على شكل استبانة مغلقة، ومن ثم توزيعها على المشاركين (الخبراء) لإعطاء كل معيار المستوى الذي يستحقه من الأهمية بتدرج تنازلي (من 3: مهم إلى 1: غيرمهم)، ثم يحسب المتوسط الحسابي لدرجات أهمية كل معيار.

المرحلة الثالثة: الهدف من هذه المرحلة قياس مستوى إجماع المشاركين (الخبراء) على متوسطات درجات الأهمية التي حصل عليها كل معيار، وذلك بعرض القيمة التي حصل عليها، ومن ثم طلب رأيهم فيها، إما بالموافقة أو بإعطاء قيمة بديلة في حالة عدم الموافقة، وقد عدل مقياس الأهمية النسبية ليكون خماسي التدرج (3، 2.5، 2، 1.5، 1) بهدف توسيع عملية الاختيار للمشاركين (الخبراء)، وبعد ذلك يتم حساب المتوسط الحسابي الجديد لدرجة أهمية كل معيار، ثم إيجاد الفرق بين القيمة الجديدة والقيمة القديمة، باعتبار أن دلالة الفرق على الإجماع تكون كالتالي، والتي يمكن تسميتها بمعادلة دلفاي:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

(القيمة الجديدة) – (القيمة القديمة) = أقل من 5. أو يساويه، يعني أن الإجماع عالي.
أكبر من 5. وأقل من الواحد أو يساويه يعني الإجماع متوسط.
أكبر من الواحد، يعني الإجماع ضعيف.

ولقد قام الباحثان بتطبيق أسلوب "دلفاي" ذي المراحل السابقة لتصميم استبانة لقياس تطبيق استراتيجية إدارة المواهب البشرية لتحقيق التميز البحثي في ضوء مجتمع المعرفة.

صدق الاستبانة:

اعتمد الباحثان على تدريج خماسي متدرج لقياس أراء المحكمين عند تحكيم فقرات الاستبانة، وقد تراوحت متوسطات تقديرات المحكمين بين (4.21 – 5.00)، وهي قيم مرتفعة تدل على اتفاق المحكمين على مناسبتها وانتمائها لموضوع البحث، كما قام الباحثان بالتحقق من الصدق البنائي لمجالات الاستبانة، ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية، من خلال معامل ارتباط بيرسون، حيث تراوحت قيمها بين (0.302 – 0.783)، وهي تمثل درجة صدق بنائي.

ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات استبانة الدراسة من خلال معامل ألفا كرونباخ، حيث تبين أن قيمته للاستبانة ككل (0.874) وهذه القيمة تعد مرتفعة ومطمئنة لمدى ثبات الاستبانة.

عرض النتائج ومناقشتها:

فيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال إجابة أفراد عينة البحث عن الأسئلة وفقاً لترتيبها:

الإجابة عن السؤال الأول: "ما مستوى ممارسة الجامعات الفلسطينية لمعيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002)؟".

من أجل الإجابة عن هذا السؤال، قام الباحثان بالتحليل الوصفي للمحور الأول من الاستبانة، وذلك وفق الجدول (1) التالي:

جدول (1): مستوى ممارسة الجامعات الفلسطينية لمعيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1.	تلتزم الإدارة العليا بدعم وتوفير مستلزمات أمن المعلومات	4.62	0.72	92.34	2
2.	تتم مراجعة أمن المعلومات بشكل دوري	4.59	0.74	91.87	3
3.	يوجد تحديد للمسؤوليات التي تتعلق بأمن المعلومات	4.36	0.48	87.20	4
4.	يوجد تحديد لمتطلبات أمن المعلومات عند التعامل مع الأطراف الخارجية	3.72	0.58	74.49	5
5.	توجد ضوابط لمعالجة وتوصيل المعلومات التي تستخدمها الأطراف الخارجية	4.70	0.53	94.02	1

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

جدول (1): يتبع

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	جميع فقرات البعد الأول: تنظيم أمن المعلومات	4.40	0.33	87.98	2
1.	يتم التأكد من دقة السيرة الذاتية والمؤهلات الأكاديمية والمهنية للعاملين	4.61	0.59	92.15	1
2.	تتأكد من أن العاملين لديهم القدرة على التعامل مع قضايا أمن المعلومات	3.59	0.79	71.78	5
3.	يوجد وضوح وإعلان للعقوبات الخاصة بالخروقات الأمنية للمعلومات	4.44	0.77	88.79	2
4.	يوجد تدريب وتعليم للعاملين على أمن المعلومات	3.76	0.49	75.14	4
5.	يتم إلغاء كلمات المرور وصلاحيات الوصول عند انتهاء خدمة الموظف	4.31	0.52	86.26	3
	جميع فقرات البعد الثاني: أمن معلومات الموارد البشرية	4.14	0.31	82.82	3
1.	يتم تحديد المتطلبات الأمنية اللازمة لحفظ وتأمين أنظمة المعلومات	4.64	0.64	92.90	3
2.	توجد آليات للتأكد من صحة البيانات المدخلة والمخرجة والعمليات	4.76	0.47	95.14	1
3.	تهتم الإدارة بحماية سرية وسلامة المعلومات من خلال وسائل التشفير	3.83	0.44	76.64	5
4.	توجد ضوابط للتحكم في الوصول إلى ملفات نظام المعلومات	4.60	0.73	91.96	4
5.	يوجد تحديد للمسؤوليات والأدوار المرتبطة بإدارة الضعف التقني	4.75	0.47	95.05	2
	جميع فقرات البعد الثالث: صيانة أنظمة المعلومات	4.52	0.29	90.34	1
1.	توجد ضوابط للتبليغ عن مواطن الضعف والحوادث في أنظمة المعلومات	3.76	0.48	75.14	4
2.	يتم التعلم والاستفادة من حوادث أمن المعلومات في المستقبل	4.70	0.53	94.02	1
3.	يتم التأكد من تدخل الجهات الأمنية للتحقيق قبل طمس الحقائق	3.75	0.48	74.95	5
4.	يوجد تحديد للإجراءات والمسؤوليات عند وقوع حوادث أمن المعلومات	3.92	0.45	78.32	2
5.	يتم الاستعانة بلجان متخصصة ونزيهة للتحقيق في حوادث أمن المعلومات	3.83	0.52	76.54	3
	جميع فقرات البعد الرابع: إدارة حوادث أمن المعلومات	3.99	0.22	79.79	5
1.	يقتصر الوصول إلى مرافق معالجة المعلومات على الأفراد المخولين فقط	3.96	0.42	79.25	3
2.	تتجنب الإدارة وضع أي لوحات تدل على مرافق معالجة المعلومات	4.00	0.54	80.09	2
3.	يتم فحص الأجهزة والمعدات قبل دخولها غرف معالجة المعلومات	3.79	0.55	75.79	5
4.	يوجد منع للوصول غير المرخص للأجهزة والمعدات وحاويات المعلومات	3.86	0.48	77.20	4
5.	توضع ضوابط لحماية معدات وأجهزة المنظمة من أي أخطار بشرية وطبيعية	4.61	0.65	92.15	1
	جميع فقرات البعد الخامس: الأمن المادي والبيئي	4.04	0.23	80.90	4
	جميع فقرات محور تطبيق معيار أمن المعلومات	4.22	0.14	84.37	

يتضح من نتائج الجدول (1) ما يلي:

- **إن المتوسط الحسابي النسبي لجميع فقرات المحور الأول "معيار أمن المعلومات" يساوي (84.37 %)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الجامعات تتجه نحو تطبيق معايير دولية في أمن المعلومات، لما تواجهه من مخاطر تتعلق بالاختراق في ظل التنافسية العالمية، وهذا مستنبط من كل النسب المرتفعة لكل المجالات الخاصة بهذا المحور.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

- **إن البعد "الثالث" حصل على المرتبة الأولى، حيث بلغ المتوسط الحسابي النسبي (90.34 %)، وتُعزى هذه النتيجة إلى أن الجامعات تعتبر صيانة أنظمة المعلومات جزءاً هاماً من أمن المعلومات، وذلك من خلال تخصيص قسم خاص لصيانة أنظمة المعلومات، يكون القائمون عليه من ذوي الكفاءات العلمية.**
- **إن البعد "الأول" حصل على المرتبة الثانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي النسبي (87.98 %)، وتُعزى هذه النتيجة إلى أن الإدارة العليا للجامعات تستشعر مدى الخطر الناجم عن حفظ المعلومات وأمنها، لذا أولت كل الاهتمام بدعم، ومراجعة، وتحديد للمسؤوليات، ووضع الضوابط للسير عليها في المحافظة على أمن المعلومات.**
- **إن البعد "الثاني" حصل على المرتبة الثالثة، حيث بلغ المتوسط الحسابي النسبي (82.82 %)، وتُعزى هذه النتيجة إلى أن الجامعات تعمل وبشكل مستمر على ضمان أن كل الموظفين قد تم تحديد مسؤولياتهم، وأنهم مناسبون للأدوار المنوطة بهم.**
- **إن البعد "الخامس" حصل على المرتبة الرابعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي النسبي (80.90 %)، وتُعزى هذه النتيجة إلى أن الإدارة العليا تعمل على وضع ضوابط لحماية معدات وأجهزة الجامعة، والاهتمام بكل ما له علاقة بأمن المعلومات.**
- **بينما حصل البعد "الرابع" على المرتبة الأخيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي النسبي (79.79 %)، وتُعزى هذه النتيجة إلى أن الجامعات تعمل على وضع الخطط اللازمة، والتعامل مع حوادث أمن المعلومات، بالرغم من حصولها على المرتبة الأخيرة.**

الإجابة عن السؤال الثاني: "ما مستوى توافر (التنافسية، العدالة التنظيمية، التماثل التنظيمي) في الجامعات الفلسطينية؟".

من أجل الإجابة عن هذا السؤال، قام الباحثان بالتحليل الوصفي للمحاور الثاني، والثالث، والرابع، من الاستبانة، وذلك وفق الجداول (2)، (3)، (4)، التالية:

جدول (2): مستوى توافر التنافسية في الجامعات الفلسطينية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
.1	يتوفر لدى الجامعة تخصصات تلبي حاجات ورغبات الطلاب	4.81	0.46	96.26	2
.2	يوجد لدى الجامعة دائرة للتأكد من جودة الخدمات التعليمية المقدمة	4.84	0.46	96.82	1
.3	يوجد لدى الجامعة قدرة على تقديم تخصصات تلبي التغييرات الحديثة	4.71	0.61	94.21	7
.4	يتوفر لدى الجامعات قدرات أكاديمية وإدارية على إيجاد مخرجات فعالة	3.83	0.41	76.64	17
.5	يتوفر لدى الجامعات قدرة على التنوع في طرائق التدريس	3.89	0.47	77.76	14
.6	يوجد لدى الجامعات مخرجات بحثية متميزة	3.91	0.45	78.22	13
.7	يتوفر لدى الجامعات مناهج علمية قوية وقادرة على المنافسة	3.75	0.64	74.95	19
.8	تستخدم الجامعات وسائل تكنولوجية حديثة في الاتصال والتواصل	4.21	0.41	84.21	11
.9	تكلفة الرسوم الجامعية تراعي الوضع المالي للطلاب	4.52	0.80	90.37	10
.10	تلبي الجامعات رغبات الطلاب المتجددة	4.61	0.65	92.24	9
.11	تعمل الجامعات على التشبيك من أجل تقديم خدمات تعليمية أفضل	4.13	0.33	82.52	12
.12	تحصل الجامعات على جوائز دولية في البحث العلمي	3.87	0.43	77.48	16
.13	تستقطب الجامعات الخبراء الأكاديميين لتقديم خدمات أفضل	3.88	0.50	77.66	15

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

جدول (2): يتبع

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
.14	تدعم الجامعات أعضاءها للمشاركة في المؤتمرات الدولية	4.71	0.45	94.30	6
.15	تساهم الجامعات في المسؤولية المجتمعية	4.78	0.43	95.61	4
.16	تحافظ الجامعات على العاملين المتميزين والمبدعين	4.71	0.48	94.11	8
.17	تتابع الجامعات خريجيها من حيث التدريب والتشغيل	4.80	0.41	95.98	3
.18	تقوم الجامعات بترقية المبدعين والمتميزين لديها	4.75	0.53	95.05	5
.19	توجد خطة استراتيجية للجامعات تهتم بالتميز والإبداع	3.83	0.39	76.54	18
.20	تهتم الجامعات بأبحاث التخرج المتميزة وتكافئ الطلاب المبدعين	3.19	0.39	63.83	20
	جميع فقرات محور التنافسية	4.29	0.11	85.74	

يتضح من نتائج الجدول (2) ما يلي:

- **إن المتوسط الحسابي النسبي لجميع فقرات محور "التنافسية" يساوي (85.74 %)، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى شدة المنافسة بين الجامعات الموجودة في قطاع غزة، وسعي كل جامعة في التميز في نوعية الخدمات التي تقدمها للطلبة.**
- **الفقرة (2) احتلت المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي نسبي قدره (96.82 %)، وتُعزى هذه النتيجة إلى إدراك الجامعات أن طبيعة الخدمات المقدمة للطلبة هي أهم عنصر يمكن من خلاله أن تنافس عليه الجامعات الأخرى، لذا أوجدت دائرة خاصة تهتم بذلك، يكون القائمون عليها من ذوي الكفاءة العلمية والأكاديمية.**
- **الفقرة (20) احتلت المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي نسبي قدره (63.83 %)، ويعزى ذلك إلى قلة الموارد المالية للجامعات، والتي تقف عائقاً أمام السعي نحو تطبيق وتطوير الأبحاث المتميزة، وبالرغم من ذلك إلا أن بعض الجامعات تكرم كل نهاية فصل دراسي الطلبة المتميزين في تقديم أبحاث تخرج سواء لمرحلة البكالوريوس أو الماجستير من خلال تقديم هدية مالية رمزية.**

جدول (3): مستوى توافر العدالة التنظيمية في الجامعات الفلسطينية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
.1	يجد العاملون عدالة عند مقارنة مدخلاتهم ومخرجاتهم مع العاملين الآخرين	3.93	0.44	78.50	1
.2	توجد عدالة في الرواتب والأجور وأنها معدة على أسس عادلة	3.20	0.40	64.02	2
.3	توجد عدالة في الحوافز المادية والمعنوية التي تمنح للعاملين	3.01	0.41	60.28	3
	جميع فقرات البعد الأول: عدالة التوزيع	3.38	0.25	67.60	4
.1	يشعر العاملون بالعدالة في تعامل القادة معهم داخل العمل وخارجه	3.68	0.74	73.55	3
.2	توجد عدالة في تطبيق الإجراءات عند تعامل القادة مع العاملين	4.87	0.41	97.48	1
.3	توجد أسس تنظيمية تعتمد عليها في تعاملك مع الآخرين	3.89	0.37	77.85	2

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

جدول (3): يتبع

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
	جميع فقرات البعد الثاني: عدالة التعاملات	4.15	0.32	82.96	1
1.	توجد نزاهة في التقييم الإداري الذي يمارسه القادة	3.81	0.39	76.17	3
2.	توجد عدالة في الترقية والنمو الوظيفي داخل الجامعات	3.83	0.38	76.54	2
3.	توجد لوائح وقوانين يتم الاعتماد عليها عند البدء بتقييم الموظفين	3.89	0.38	77.85	1
	جميع فقرات البعد الثالث: العدالة التقييمية	3.99	0.22	79.79	5
1.	توجد عدالة في الممارسات الإدارية الأخلاقية الممارسة من قبل القيادة	4.41	0.75	88.22	1
2.	توجد عدالة في الممارسات الشخصية الأخلاقية الممارسة من قبل القيادة	3.80	0.45	75.98	3
3.	توجد عدالة في الممارسات العلائقية الأخلاقية الممارسة من قبل القيادة	3.86	0.43	77.29	2
	جميع فقرات البعد الرابع: العدالة الأخلاقية	4.02	0.32	80.50	2
	جميع فقرات محور العدالة التنظيمية	3.85	0.15	76.98	

يتضح من نتائج الجدول (3) ما يلي:

- **إن المتوسط الحسابي النسبي لجميع فقرات محور "العدالة التنظيمية" يساوي (76.98 %)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن العاملين لا يحصلون على مخرجات تتناسب مع مدخلاتهم، وخاصة في العالة المتعلقة بالأجور والرواتب، في ظل الانقسام الحاصل الذي أدى بدوره إلى وجود فارق في الرواتب، وخاصة في جامعة الأقصى الحكومية.**
- **إن البعد "الثاني" حصل على المرتبة الأولى، حيث بلغ المتوسط الحسابي النسبي (82.96 %)، وتُعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المجتمع الفلسطيني المترابط القائم على الاحترام، وإلى شعور القادة بأنهم سوف يكونون بعد فترة من العاملين، لانتهاج الجامعات سياسة رئاسة الأقسام مدة لا تزيد عن سنتين.**
- **إن البعد "الرابع" حصل على المرتبة الثانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي النسبي (80.50 %)، وتُعزى هذه النتيجة إلى أن الإدارة العليا تنتهج سلوكا أخلاقيا إداريا وشخصيا وعلائقيا مع الجميع دون تمييز.**
- **إن البعد "الثالث" حصل على المرتبة الثالثة، حيث بلغ المتوسط الحسابي النسبي (76.85 %)، وتُعزى هذه النتيجة إلى شعور الموظفين بالظلم مقارنة بالأعمال التي يقدمونها.**
- **بينما حصل البعد "الأول" على المرتبة الأخيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي النسبي (67.60 %)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الموظفين الإداريين يشعرون بالظلم مقارنة بزملائهم الأكاديميين، حيث إن فارق الراتب كبير.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

جدول (4): مستوى توافر التماثل التنظيمي في الجامعات الفلسطينية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1.	يوجد حماس لدى الموظفين في تحقيق أهداف الجامعة	4.73	0.53	94.67	1
2.	يدافع الموظفون عن سمعة جامعتهم	4.73	0.51	94.58	2
3.	يدعم الموظفون بقاء واستمرار وتطور الجامعة	4.72	0.56	94.49	3
	جميع فقرات البعد الأول: الولاء التنظيمي	4.73	0.29	94.58	1
1.	يشعر العاملون بوجود قيم مشتركة مع العاملين الآخرين داخل الجامعة	3.79	0.47	75.79	3
2.	يشعر العاملون بوجود أهداف مشتركة مع العاملين الآخرين داخل الجامعة	4.30	0.46	85.98	1
3.	يشعر العاملون بوجود مصالح مشتركة مع العاملين الآخرين داخل الجامعة	4.19	0.39	83.83	2
	جميع فقرات البعد الثاني: التشابه التنظيمي	4.09	0.28	81.87	3
1.	يشعر العاملون بجاذبية نفسية تجاه الجامعة	3.86	0.35	77.10	3
2.	يشعر العاملون بالانتماء تجاه الجامعة	4.74	0.46	94.86	1
3.	يشعر العاملون بالفخر لعملهم بالجامعة	4.72	0.46	94.39	2
	جميع فقرات البعد الثالث: العضوية	4.44	0.26	88.79	2
	جميع فقرات محور التماثل التنظيمي	4.42	0.16	88.41	

يتضح من نتائج الجدول (4) ما يلي:

- **إن المتوسط الحسابي النسبي لجميع فقرات محور "التماثل التنظيمي" يساوي (88.41 %)، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى شعور الموظفين بتكامل وتطابق أهدافهم مع أهداف الجامعة.**
- **إن البعد "الأول" حصل على المرتبة الأولى، حيث بلغ المتوسط الحسابي النسبي (94.58 %)، وتُعزى هذه النتيجة إلى أن الموظفين يهتمون فعلياً بمستقبل وسمعة وبقاء جامعتهم، وإن تحقيق أهدافها يعنى تحقيق أهدافهم.**
- **إن البعد "الثالث" حصل على المرتبة الثانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي النسبي (88.79 %)، وتُعزى هذه النتيجة إلى قوة علاقة الموظفين بالجامعة، وارتفاع مستوى الولاء والانتماء، وأن تقدم الجامعة يعنى تقدمهم.**
- **بينما حصل البعد "الثاني" على المرتبة الأخيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي النسبي (81.87 %)، بالرغم من حصولها على المرتبة الأخيرة، إلا أنه يمكن تفسير هذه النتيجة بشعور الموظفين بأن قيم وأهداف ومصالح الموظفين تتماثل وتتشابه مع قيم وأهداف ومصالح الجامعة.**

الإجابة عن السؤال الثالث: "ما العلاقة بين ممارسة الجامعات الفلسطينية لمعيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002) وتحقيق (التنافسية، العدالة التنظيمية، التماثل التنظيمي)؟"

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحثان بصياغة الفرضية الأولى: "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين ممارسة معيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002) وتحقيق (التنافسية، العدالة التنظيمية، التماثل التنظيمي)". والجداول (5)، (6)، (7)، التالية توضح اختبار الفرضية:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

جدول (5): العلاقة بين ممارسة الجامعات الفلسطينية لمعيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002) وتحقيق التنافسية

الفرضية الأولى	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
العلاقة بين ممارسة الجامعات الفلسطينية لمعيار أمن وتحقيق التنافسية (ISO/IEC 27002) المعلومات	.163	0.009

يتضح من الجدول (5) أن معامل الارتباط يساوي (0.163)، وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يدل على وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين ممارسة معيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002) وتحقيق التنافسية، وبالتالي يتم قبول الفرضية البديلة، ويعزو الباحثان ذلك إلى أهمية تحقيق الأمن والسلامة لشعور كل أصحاب العلاقة من عاملين ومتعاملين باهتمام المؤسسات بأمن المعلومات الذي يعتبر ذات أهمية كبيرة في التنافس، وخاصة في ظل التنافس المعلوماتي بين المؤسسات.

جدول (6): العلاقة بين ممارسة الجامعات الفلسطينية لمعيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002) وتحقيق العدالة التنظيمية

البند		عدالة التوزيع	عدالة التعاملات	العدالة التقييمية	العدالة الأخلاقية	العدالة التنظيمية بشكل عام
تنظيم أمن المعلومات	معامل الارتباط	.167	-0.035	.175	-0.012	0.112
	القيمة الاحتمالية	0.007	0.307	0.005	0.433	0.051
أمن معلومات الموارد البشرية	معامل الارتباط	-0.103	.165	-0.039	.315	.197
	القيمة الاحتمالية	0.067	0.008	0.286	<0.001	0.002
صيانة أنظمة المعلومات	معامل الارتباط	0.093	0.060	.122	.302	.278
	القيمة الاحتمالية	0.088	0.192	0.037	<0.001	<0.001
إدارة حوادث أمن المعلومات	معامل الارتباط	0.009	.247	.116	0.035	.196
	القيمة الاحتمالية	0.449	<0.001	0.045	0.307	0.002
الأمن المادي والبيئي	معامل الارتباط	-0.104	0.100	0.010	.179	0.109
	القيمة الاحتمالية	0.065	0.073	0.442	0.004	0.057
ممارسة معيار أمن المعلومات بشكل عام	معامل الارتباط	0.042	.191	.156	.327	.351
	القيمة الاحتمالية	0.272	0.003	0.011	<0.001	<0.001

يتضح من الجدول (6) أن معامل الارتباط يساوي (0.351)، وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يدل على وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين ممارسة معيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002) وتحقيق العدالة التنظيمية، وبالتالي يتم قبول الفرضية البديلة، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن العدالة التنظيمية يمارسها المديرون ويشعر بها العاملون ولهذا تظهر علاقة سياسات أمن المعلومات بالعدالة، فيمكن للمديرين ممارسة العدالة من خلال سياسات أمن المعلومات.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

جدول (7): العلاقة بين ممارسة الجامعات الفلسطينية لمعيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002) وتحقيق التماثل التنظيمي

البند		الولاء التنظيمي	التشابه التنظيمي	العضوية	التماثل التنظيمي بشكل عام
تنظيم أمن المعلومات	معامل الارتباط	-0.003	.237	.212	.254
	القيمة الاحتمالية	0.484	<0.001	0.001	<0.001
أمن معلومات الموارد البشرية	معامل الارتباط	-.196	-.198	0.079	-.192
	القيمة الاحتمالية	0.002	0.002	0.126	0.002
صيانة أنظمة المعلومات	معامل الارتباط	0.017	-0.035	0.005	-0.007
	القيمة الاحتمالية	0.400	0.307	0.469	0.459
إدارة حوادث أمن المعلومات	معامل الارتباط	0.079	.193	0.095	.213
	القيمة الاحتمالية	0.124	0.002	0.082	0.001
الأمن المادي والبيئي	معامل الارتباط	-.130	-0.032	0.062	-0.063
	القيمة الاحتمالية	0.029	0.321	0.182	0.179
ممارسة معيار أمن المعلومات بشكل عام	معامل الارتباط	-0.097	0.061	.187	0.080
	القيمة الاحتمالية	0.079	0.186	0.003	0.122

يتضح من الجدول (7) أن معامل الارتباط يساوي (0.080)، وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يدل على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة معيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002) وتحقيق التماثل التنظيمي، وبالتالي يتم قبول الفرضية الصفرية، ويعزو الباحثان عدم العلاقة بين سياسات أمن المعلومات والتماثل التنظيمي إلى أن التماثل التنظيمي يمثل سلوكيات، وهي الصندوق الأسود لدى الإنسان، ولهذا فإن هناك صعوبة لوجود علاقة بينه وبين سياسات أمن المعلومات، وخاصة أن تلك السلوكيات تتأثر بعوامل الرضا والقناعة والميول والإدراك، وهذا يظهر صعوبة وجود العلاقة، خاصة عندما نتحدث عن سياسات أمن المعلومات، وما تتضمنه من إجراءات إدارية وتكنولوجية واضحة ومحددة.

الإجابة عن السؤال الرابع: "ما العلاقة بين توافر العدالة التنظيمية وتحقيق (التنافسية، التماثل التنظيمي) في الجامعات الفلسطينية؟"

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحثان بصياغة الفرضية الثانية: "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين العدالة التنظيمية وتحقيق (التنافسية، التماثل التنظيمي) في الجامعات الفلسطينية"، والجداول (8)، (9)، التالية توضح اختبار الفرضية:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

جدول (8): العلاقة بين توافر العدالة التنظيمية وتحقيق التنافسية في الجامعات الفلسطينية

م	البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
.1	العلاقة بين عدالة التوزيع وتحقيق الميزة التنافسية	.290	0.000
.2	العلاقة بين عدالة التعاملات وتحقيق الميزة التنافسية	.243	0.000
.3	العلاقة بين العدالة التقييمية وتحقيق الميزة التنافسية	.117	0.043
.4	العلاقة بين العدالة الأخلاقية وتحقيق الميزة التنافسية	.236	<0.001
	العلاقة بين العدالة التنظيمية بشكل عام وتحقيق الميزة التنافسية	.419	<0.001

يتضح من الجدول (8) أن معامل الارتباط يساوي(0.419)، وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وهذا يدل على وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين العدالة التنظيمية في الجامعات الفلسطينية والتنافسية، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن شعور العاملين بالعدالة التنظيمية يجعلهم يبذلون أكبر جهد لديهم في سبيل التميز والتنافسية.

جدول (9): العلاقة بين توافر العدالة التنظيمية وتحقيق التماثل التنظيمي في الجامعات الفلسطينية

البند		الولاء التنظيمي	التشابه التنظيمي	العضوية	التماثل التنظيمي بشكل عام
عدالة التوزيع	معامل الارتباط	-0.041	.146	-0.036	0.041
	القيمة الاحتمالية	0.277	0.017	0.299	0.274
عدالة التعاملات	معامل الارتباط	-0.027	.126	.119	.123
	القيمة الاحتمالية	0.345	0.033	0.041	0.037
العدالة التقييمية	معامل الارتباط	-0.017	0.003	-.121	-0.075
	القيمة الاحتمالية	0.404	0.485	0.039	0.138
العدالة الأخلاقية	معامل الارتباط	0.028	0.020	.218	.148
	القيمة الاحتمالية	0.340	0.383	0.001	0.015
العدالة التنظيمية بشكل عام	معامل الارتباط	-0.023	.138	.117	.132
	القيمة الاحتمالية	0.371	0.022	0.043	0.027

يتضح من الجدول (9) أن معامل الارتباط يساوي (0.132)، وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وهذا يدل على وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين توافر العدالة التنظيمية وتحقيق التماثل التنظيمي، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن شعور العاملين بالعدالة التنظيمية بأنواعها هو السبيل في تحقيق الولاء والانتماء والعضوية.

الإجابة عن السؤال الخامس: "ما العلاقة بين تحقيق التماثل التنظيمي وتوافر التنافسية في الجامعات الفلسطينية؟"

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحثان بصياغة الفرضية الثالثة: "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين تحقيق التماثل التنظيمي وتوافر التنافسية في الجامعات الفلسطينية"، والجدول (10) التالي يوضح اختبار الفرضية

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

جدول (10): العلاقة بين تحقيق التماثل التنظيمي وتوافر التنافسية في الجامعات الفلسطينية

م	البند	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
.1	العلاقة بين الولاء التنظيمي وتحقيق الميزة التنافسية	-0.154	0.012
.2	العلاقة بين التشابه التنظيمي وتحقيق الميزة التنافسية	0.278	<0.001
.3	العلاقة بين العضوية وتحقيق الميزة التنافسية	0.035	0.304
	العلاقة بين التماثل التنظيمي بشكل عام وتحقيق الميزة التنافسية	0.090	0.094

يتضح من الجدول (10) أن معامل الارتباط يساوي (0.090)، وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) أكبر من مستوى الدلالة (α≥0.05)، وهذا يدل على عدم علاقة ذات دلالة إحصائية بين تحقيق التماثل التنظيمي في الجامعات الفلسطينية والتنافسية، ويعزو الباحثان عدم العلاقة بينهما إلى أن الموظف قد يشعر بسلوكيات تتعلق بالفخر والانتماء والجاذبية والحماس، ولكن هذه السلوكيات هدفها شعور الموظفين بالرضا، فوجودها يعتبره الموظف ضروريا ومن متطلبات العمل، وليس شرطاً أن تكون العلاقة مع الميزة التنافسية خطية، فقد توجد علاقة ولكن ليست علاقة خطية، بمعنى أنه في بداية عمل الموظف فإن زيادة التماثل التنظيمي تؤدي للتنافسية، وبعد مدة من الزمن في العمل تصبح أبعاد التماثل التنظيمي ضرورية للعمل وبالتالي تصبح العلاقة ليست خطية، ولكن بعد مضي عمر الإنسان فإن وجود التماثل التنظيمي قد يودي إلى علاقة مع التنافسية.

ويلخص الباحثان العلاقة بين متغيرات الدراسة وفق الآتي:
إن تطبيق وممارسة معيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002) يؤدي إلى تحقيق العدالة تنظيمية والتي بدورها تؤدي إلى تحقيق التنافسية في الجامعات الفلسطينية، وليس شرطاً وجود التماثل التنظيمي لتحقيق تلك العلاقة، وإن كان الاهتمام بالتماثل التنظيمي ضروريا لعلاقته بالعدالة التنظيمية التي تعتبر متغيرا معترضا لتحقيق التنافسية في ضوء ممارسة معيار أمن المعلومات.

الإجابة عن السؤال السادس: "ما مقدار التغير في التنافسية في الجامعات الفلسطينية نتيجة التغير في ممارسات معيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002)، والعدالة التنظيمية، والتماثل التنظيمي؟"

وللإجابة عن ى هذا التساؤل قام الباحثان بصياغة الفرضية الرابعة: "لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≥0.05) لكل من ممارسة معايير أمن المعلومات (ISO/IEC 27002)، العدالة التنظيمية، التماثل التنظيمي في التنافسية بالجامعات الفلسطينية"، والجداول (11)، (12)، (13) التالية توضح اختبار الفرضية:

جدول (11): مقدار التغير في التنافسية في الجامعات الفلسطينية نتيجة التغير في ممارسات معيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002)

المتغيرات المستقلة	معاملات الانحدار	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية .Sig
المقدار الثابت	3.715	16.373	<0.001
تنظيم أمن المعلومات	0.031	1.297	0.196
أمن معلومات الموارد البشرية	-0.004	-0.160	0.873
صيانة أنظمة المعلومات	0.029	1.023	0.308
إدارة حوادث أمن المعلومات	0.045	1.256	0.211
الأمن المادي والبيئي	0.035	0.909	0.364
معامل الارتباط = 0.189		معامل التحديد المُعدَّل= 0.12	

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

تبين من الجدول (11) أن معامل الارتباط = (0.189)، ومعامل التحديد المُعدَّل = (0.12)، وهذا يعني أن (12 %) من التغير في التنافسية تم تفسيره من خلال العلاقة الخطية، والنسبة المتبقية 88 % قد ترجع إلى عوامل أخرى تؤثر على التنافسية بالجامعات الفلسطينية.

جدول (12): مقدار التغير في التنافسية في الجامعات الفلسطينية نتيجة التغير في العدالة التنظيمية

المتغيرات المستقلة	معاملات الانحدار	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية Sig.
المقدار الثابت	3.109	16.425	<0.001
عدالة التوزيع	0.098	3.389	0.001
عدالة التعاملات	0.089	4.023	<0.001
العدالة التقييمية	0.069	2.215	0.028
العدالة الأخلاقية	0.052	2.331	0.021
معامل الارتباط = 0.426		معامل التحديد المُعدَّل= 0.166	

تبين من الجدول (12) أن معامل الارتباط = (0.426)، ومعامل التحديد المُعدَّل= (0.166)، وهذا يعني أن (16.6 %) من التغير في التنافسية تم تفسيره من خلال العلاقة الخطية والنسبة المتبقية 83.4 % قد ترجع إلى عوامل أخرى تؤثر على التنافسية بالجامعات الفلسطينية.

جدول (13): مقدار التغير في التنافسية في الجامعات الفلسطينية نتيجة التغير في التماثل التنظيمي

المتغيرات المستقلة	معاملات الانحدار	قيمة اختبار T	القيمة الاحتمالية Sig.
المقدار الثابت	4.031	20.274	<0.001
الولاء التنظيمي	-0.055	-2.229	0.027
التشابه التنظيمي	0.106	4.179	<0.001
العضوية	0.019	0.681	0.496
معامل الارتباط = 0.316		معامل التحديد المُعدَّل= 0.087	

تبين من الجدول (13) أن معامل الارتباط = (0.316)، ومعامل التحديد المُعدَّل = (0.087)، وهذا يعني أن (8.7 %) من التغير في التنافسية تم تفسيره من خلال العلاقة الخطية والنسبة المتبقية 91.3 % قد ترجع إلى عوامل أخرى تؤثر على التنافسية بالجامعات الفلسطينية.

ويلخص الباحثان التأثير بين متغيرات الدراسة وفق الآتي:

إن التنافسية تتأثر بمتغيرات الدراسة الثلاثة ممارسة أمن المعلومات (ISO / IEC 27002)، والعدالة التنظيمية، والتماثل التنظيمي بنسبة (12 % + 16.6% + 8.7 % = 37.3 %) على التوالي والباقي يعود لمتغيرات أخرى يمكن دراستها، وهذا يظهر أهمية دراسة المتغيرات الثلاثة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

الاستنتاجات والتوصيات والآليات المقترحة لتنفيذها:

م	توصيات البحث	آليات التنفيذ	الجهة المشاركة في التنفيذ	الإطار الزمني
1.	تبين أن الجامعات الفلسطينية تقوم بممارسة معيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002) بنسبة (84.37 %).	أن تقوم الجامعات بوضع خطة استراتيجية متكاملة مرنة لممارسة معيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002) داخل الجامعات، يكون أحد أهم ركائزها تعزيز وتحقيق التنافسية.	1. تخصيص موازنة لدعم تطبيق استراتيجية ممارسة معيار أمن المعلومات. 2. وضع خطة متكاملة لتطبيق كل عناصر معيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002). 3. وضع خطط بديلة لممارسة معيار أمن المعلومات.	الإدارة العليا، مديرو الإدارات، رؤساء الأقسام، فريق عمل التخطيط.	عمل خطة استراتيجية لمدة 15 سنة يتم تقسيمها إلى متوسطة الأجل، ثم قصيرة الأجل، وتبقى مستمرة بعد ذلك.
2.	أظهرت النتائج أن مستوى توافر التنافسية في الجامعات الفلسطينية بلغت (85.74 %)	ضرورة قيام الجامعات بالحفاظ على نقاط القوة في المجال التنافسي، وتحفيز العاملين على الاستمرار في الابداع والابتكار والنمو للمحافظة على البقاء والاستمرار الذي ينشأ عن التنافسية، وتعزيزها من خلال تقديم كل ما هو جديد، وجودة عالية في مجال مدخلات ومخرجات العملية التعليمية والأكاديميين في الجامعات،	1. عمل دورات تدريبية تتعلق بتنمية مهارات الإبداع والابتكار في الجانب الإداري والأكاديمي والتكنولوجي. 2. عمل أيام دراسية وندوات ومؤتمرات تعزز التنافسية.	الإدارة العليا، مديرو الدوائر، رؤساء الأقسام	مستمر
3.	تبين أن مستوى توافر العدالة التنظيمية في الجامعات الفلسطينية تتوفر بنسبة (76.98 %).	أن تعمل الجامعات على الاهتمام بعدالة التوزيع لتحقيق العدالة التنظيمية لجميع العاملين.	1. العمل على مقارنة مدخلات العاملين بمخرجاتهم. 2. وضع قانون عادل لتوزيع الأجور والحوافز.	الإدارة العليا	مستمر
4.	كشفت النتائج أن هناك موافقة بدرجة كبيرة من قبل أفراد العينة على قدرة الجامعات الفلسطينية على تحقيق التماثل التنظيمي، وذلك بنسبة (88.41 %).	أن تهتم الجامعات بتدريب العاملين على الانتماء والولاء وتحفيزهم على ذلك.	1. أخذ آراء العاملين قبل اتخاذ القرارات ومشاركتهم في تنمية وتطوير المناهج والنظام الجامعي، وهذا يحقق الولاء للموظفين، والمحافظة على حقوقهم والأمن والاستقرار الوظيفي بما يحقق الإنتماء، والولاء للعمل وللجامعة وللنظام.	الإدارة العليا، مديرو الدوائر، رؤساء الأقسام.	مستمر

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

م	توصيات البحث	آليات التنفيذ	الجهة المشاركة في التنفيذ	الإطار الزمني
5.	تبين أنه توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين ممارسة معيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002) وتحقيق التنافسية، وتحقيق العدالة التنظيمية، كما وتوجد علاقة طردية بين توافر العدالة التنظيمية وتحقيق التماثل التنظيمي، والتنافسية.	ضرورة قيام الجامعات بالاهتمام وتعزيز ممارسات أمن المعلومات لتحقيق الكفاءة في تطبيق العدالة التنظيمية والتماثل التنظيمي.	1. عمل ندوات بشكل مستمر يشمل كل العاملين حول الاهتمام بأمن المعلومات. 2. تحفيز العاملين نحو المحافظة على أمن المعلومات والإبلاغ عن أي تقصير في الجانب الأمني للمعلومات من أي زميل أو جهة داخلية أو خارجية.	الإدارة العليا، مديرو الدوائر، رؤساء الأقسام.	مستمر
6.	تبين أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة معيار أمن المعلومات (ISO/IEC 27002) وتحقيق التماثل التنظيمي، ولا توجد علاقة أيضاً بين تحقيق التماثل التنظيمي في الجامعات الفلسطينية والتنافسية.	ضرورة البحث عن متغيرات أخرى يتم دراستها والبحث في متغيراتها يمكن أن يكون لأمن المعلومات علاقة بها، ويمكن الاستفادة من تطوير أنظمة أمن المعلومات.	1. عمل دورات متعلقة بالبحث العلمي لاستفادة العاملين في كيفية اختيار المتغيرات وكيفية تطويرها بما يتلاءم مع طبيعة كل مشكلة بحثية. وهذا يؤدي إلى معرفة المتغيرات التي يمكن أن تكون نتيجة لأسباب تتعلق بأمن المعلومات.	الإدارة العليا، مديرو الدوائر، رؤساء الأقسام.	مستمر
7.	إن التنافسية تتأثر بمتغيرات الدراسة الثلاثة ممارسة أمن المعلومات(ISO/IEC 27002)، والعدالة التنظيمية، والتماثل التنظيمي، بنسبة (12 % + 16.6 % +8.7 %= 37.3 %) على التوالي، والباقي يعود لمتغيرات أخرى.	ضرورة قيام الجامعات بالبحث عن المتغيرات الأخرى التي يكون لها تأثير على التنافسية في الجامعات، لأن متغيرات البحث تساهم فقط بـ 37.3 % من التغير في التنافسية.	1. حث الباحثين على اختيار متغيرات ودراستها لمعرفة تأثيرها على التنافسية. 2. الاستعانة بالخبرات الأكاديمية والبحثية في اختيار المتغيرات.	الإدارة العليا، مديرو الدوائر، رؤساء الأقسام.	مستمر

المراجع:

أبو حمرة، سها سمير (2017). *التسويق الداخلي في الجامعات لفلسطينية وعلاقته بتحقيق الميزة التنافسية لديها* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

جواد، شوقي (2013). أثر تطبيق تكنولوجيا المعلومات على تحسين الميزة التنافسية في الشركات المساهمة العامة، *مجلة الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية، 36* (96)، 83–96.

الحوامدة، نضال صالح، والقرالة، أروى (2006). أثر المشاركة المدركة والمرغوبة في بلورة التماثل التنظيمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية، *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، الأردن، 2* (3)، 369–389.

الدنف، أيمن محمد (2013). *واقع إدارة أمن نظم المعلومات في الكليات التقنية بقطاع غزة وسبل تطويرها* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

شلدان، فايز كمال، والسلطي، محمد اسحق (2017). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة للعلاقات الإنسانية وعلاقتها بالعدالة التنظيمية، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية، فلسطين*، *25* (2)، 15–40.

الشواورة، طه سالم (2016). أثر التماثل التنظيمي في دافعية العمل لدى معلمي وزارة التربية والتعليم الأردنية في مديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، الجامعة الإسلامية، فلسطين*، *24* (1)، 120–141.

عبد الحميد، صلاح الدين (2015). ملامح ومراحل تصميم نظام أمن المعلومات لمقار معلومات المصارف على شبكة الانترنت، *مجلة المال والاقتصاد – بنك فيصل الإسلامي السوداني* (77)، 68–71.

عبد الواحد، آن سعيد إبراهيم (2015). *سياسات أمن المعلومات وعلاقتها بفاعلية المعلومات الإدارية في الجامعات الفلسطينية – قطاع غزة* (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر، فلسطين.

العتيبي، تركي بن كديميس (2016). التماثل التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، السعودية*، *9* (3)، 705–762.

عدوان، محمد أحمد (2016). *العدالة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالولاء التنظيمي لديهم* (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر، فلسطين.

العربي، أحمد عبادة (2015). معيار المنظمة الدولية للتوحيد القياسي آيزو 27002 لسياسات أمن المعلومات: دراسة وصفية تحليلية لمواقع الجامعات العربية، *مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية، السعودية*، *4* (7)، 661–738.

عليان، محمد عبد (2016). *العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية على هيئة التمريض في المستشفيات الحكومية في محافظة غزة* (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر، فلسطين.

الغماري، علاء محمد أحمد، بن كحلة، كريم، والفرا، ماجد محمد (2017). عملية التحفيز وعلاقتها بالعدالة التنظيمية: دراسة ميدانية الشرطة الفلسطينية بقطاع غزة، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، الجامعة الإسلامية، فلسطين*، *25* (1)، 89–107.

المبيضين، هشام عثمان (2015). نظم المعلومات الاستراتيجية وأثرها في تحقيق الميزة التنافسية في شركة البوتاس العربية في المملكة الأردنية الهاشمية، *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، *11* (2)، 481–508.

محمد، عبدالله (2013). دور نظم المعلومات في تحقيق ميزة تنافسية بالتطبيق على قطاع الصناعات الغذائية المصري، *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، مصر*، (1)، 360–391.

المريعي، إيمان بنت علي (2007). *تحديد معايير تقويم أداء طالبات التدريب الميداني بجامعة الملك سعود في ضوء متطلبات الأداء الخاصة بمعلمة التربية الفنية باستخدام أسلوب دلفاي* (رسالة ماجستير)، جامعة الملك سعود، السعودية.

ملحم، سامي (2000). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

نصر، نوال (2013). الإدارة الالكترونية مدخل لتحقيق ميزة تنافسية مستدامة لمؤسسات التعليم العالي: تجارب أوروبية، *المؤتمر العلمي السنوي الحادي والعشرون للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بعنوان التعليم والتحديث في دول الاتحاد الأوروبي*، مصر، 89–116.

نصيف، عمر عبدالله (2012). دور المعيار الدولي (أيزو 27001) في تعزيز كفاءة وفعالية أمن المعلومات بمنظمات الأعمال: دراسة استطلاعية على منظمات الأعمال بالمملكة العربية السعودية، *المجلة العلمية للإدارة، السعودية*، (7)، 67–108.

هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات (2016). *إطار سياسات وإجراءات أمن المعلومات: الدليل الإرشادي لسياسات وإجراءات أمن المعلومات للجهات الحكومية السعودية*، هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات، السعودية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.1

ياسين، أسامة أحمد (2017). ***الخدمات الالكترونية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بالميزة التنافسية للمدرسة*** **(رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، فلسطين.**

Castillo, C., & Fernandez, V. (2017). Relationships between the dimensions of organizational justice and students' satisfaction in university contexts. Intangible Capital, 13(2), 282-301.

Chahal, H., & Bakshi, P. (2015). Examining intellectual capital and competitive advantage relationship: Role of innovation and organizational learning. International Journal of Bank Marketing, 33(3), 376-399.

Lopez-Leyva, S., & Rhoades, G. (2016). Country competitiveness relationship with higher education indicators. Journal of technology management & innovation, 11(4), 47-55.

Stonkiene, M., Matkeviciene, R., & Vaiginiene, E. (2016). Evaluation of the national higher education system's competitiveness: Theoretical model. Competitiveness Review, 26(2), 116-131.

Weaver, J. M. (2017). Security of classified information: one standard or many?. International Journal of Public Leadership, 13(1), 9-12.

أثر التمكين الإداري على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية - دراسة ميدانية بجامعة بسكرة

د. عمار بن عيشي[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 محاضر – جامعة بسكرة – الجزائر

* عنوان المراسلة: benaichi_ammar@yahoo.fr

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.2

أثر التمكين الإداري على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية – دراسة ميدانية بجامعة بسكرة

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التمكين الإداري على إدارة الجودة الشاملة في جامعة بسكرة. ولمعالجة ذلك تم الاعتماد على المنهج التحليلي. حيث تكون مجتمع الدراسة من العاملين أصحاب المناصب الإدارية الإشرافية (عميد كلية، نائب عميد، رئيس قسم، نائب رئيس قسم)، وعددهم 198 موظفا من العاملين بجامعة بسكرة. ونظرا لقلة عددهم تم استخدام أسلوب المسح الشامل، وتم بناء الاستمارة، وتأكد الباحث من صدقها وثباتها، وحللت بيانات الدراسة باستخدام برنامج SPSS، وقد اظهرت الدارسة نتائج أهمها: إن مستوى التمكين الإداري بجامعة بسكرة كان مرتفعا، وأن الجامعة المبحوثة تطبق إدارة الجودة الشاملة بدرجة مرتفعة. كما أظهرت الدراسة أنه يوجد تأثيرذو دلالة احصائية لأبعاد التمكين الإداري على إدارة الجودة الشاملة في الجامعة المبحوثة عند مستوى معنوية (α=0.05)، إذ تبين أن بعد الاتصال الفعال من أكثر أبعاد التمكين الإداري أثرا على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة بسكرة. وقد أوصى الباحث بضرورة قيام إدارة الجامعة المبحوثة بالتوسع في تفويض الصلاحيات للمستويات الإدارية، وعقد المؤتمرات الدورية لمناقشة واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة على مستوى الجامعات الجزائرية ونتائج تطبيقها.

الكلمات المفتاحية: التمكين الاداري، الجودة، ادارة الجودة الشاملة، الجامعة الجزائرية.

The Effect of Administrative Empowerment on the Application of Total Quality Management in Algerian Universities: A Field Study at the University of Biskra

Abstract:

This study aimed to identify the effect of administrative empowerment on the application of Total Quality Management in the University of Biskra. To achieve this objective, the analytical method was adopted. The study population consisted of employees holding higher administrative supervisory positions (Dean of Faculty, Vice Dean, Head of Department, Deputy Head of Department); the total was 198 employees working at the University of Biskra. Due to their small number, the comprehensive survey method was used. A ques-tionnaire was prepared and then checked for its validity and reliability. The study data were analyzed using SPSS program. Results revealed that the level of administrative empowerment at the University of Biskra was high, and that the university in question applied Total Quality Management to a high degree. The study results also showed that there was a significant statistical effect of the dimensions of administrative empowerment on the Total Quality Management in the university investigated at a significant level ($\alpha = 0.05$), as it appeared that the element of effective communication was among the most important elements in administrative empowering that have an effect over the application of Total Quality Management in Biskra University. Based on these re-sults, it was recommended that the university administration should give more powers to administrative levels. Conferences should also be held periodically to discuss present situation of implementing Total Quality Management and its results at the Algerian universities

Keywords: Administrative empowerment, Quality, Total Quality Management, Algerian University.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.2

المقدمة:

شهدت السنوات القليلة الأخيرة تطورات هائلة، كان لها انعكاساتها الإيجابية على إدارة الموارد البشرية بفروعها المختلفة. ويعتبر موضوع التمكين الإداري من المواضيع الإدارية الحديثة، الذي حظي باهتمام متزايد من قبل الممارسين والمهتمين بقضية الموارد البشرية، و من قبل القيادات الإدارية في المنظمات الحديثة، حيث أصبح التمكين الإداري وسيلة لتطوير مهارات العاملين، وزيادة الإنتاجية، وتحقيق الكفاءة.

فالتمكين الإداري يؤدي إلى زيادة الاهتمام بالعاملين من خلال توسيع صلاحياتهم، وإثراء كمية المعلومات التي تعطى لهم، وتوسيع فرص المبادرة لاتخاذ قراراتهم، ومواجهة مشكلاتهم التي تعترض أداءهم. ويرى البعض أن التمكين الإداري للعاملين له دور حاسم في إنجاح أو فشل تطبيقات إدارة الجودة الشاملة، لأن العاملين هم الأداة التي تنفذ كل هذه الأفكار والخطط والفعاليات التي تنتقل بالمنظمة إلى إدارة الجودة الشاملة (هيثم، 2012، 2).

مشكلة الدراسة:

يعد التمكين الإداري من الأساليب الحديثة، التي تقوم على تطبيق منهج الإدارة المفتوحة بتعزيز قدرات العاملين، ومنحهم حرية التصرف، واتخاذ القرارات، وتحقيق المشاركة الفاعلة في إدارة المنظمات. وفي ظل غياب الدراسات التي تتناول مفهوم التمكين الإداري وأثره على إدارة الجودة الشاملة ضمن نطاق البيئة التعليمية، فإن ذلك يستدعي أن تتوجه جهود الباحثين لبحث هذا المفهوم من كافة جوانبه، للوقوف على أثره على كثير من المفاهيم الإدارية المتعلقة به، وإن ذلك يستدعي أيضا أن تقوم المؤسسات بالبحوث العلمية.

وعلى الرغم من وجود بيئة مناسبة لتطبيق التمكين الإداري في المؤسسات التعليمية الحديثة بشكل عام ومنها الجامعات، إلا أنه لم يُعرف بعد هل يطبق مفهوم التمكين في الجامعات الجزائرية؟ وهل يساهم في تطبيق إدارة الجودة الشاملة؟ لذلك تمحورت مشكلة هذه الدراسة في الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:

"ما أثر التمكين الإداري على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة بسكرة"؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم صياغة التساؤلات الفرعية التالية:

- ما مستوى التمكين الإداري بجامعة بسكرة من وجهة نظر المبحوثين؟
- ما مستوى تطبيق الجامعة المبحوثة لمفهوم إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر المبحوثين؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن التساؤلات السابقة يمكن صياغة فرضية الدراسة:

- يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لأبعاد التمكين الإداري الآتية (تفويض السلطة، التدريب، التحفيز، الاتصال الفعال، فرق العمل) على إدارة الجودة الشاملة في الجامعة المبحوثة عند مستوى معنوية ($\alpha = 0.05$).

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من:

- أهمية الموضوع الذي يتناوله وهو التمكين الإداري وعلاقته بإدارة الجودة الشاملة، ومحاولة إيجاد قاعدة معلومات وافية عن مستوى تمكين العاملين في الجامعة، بما يسهم في إيجاد حلول تتبناها إدارة الجامعة.
- أهمية العنصر البشري القادر على الإنجاز بشكل كفء، حيث يعد العنصر البشري من أهم الموارد في الجامعة.
- الاستفادة من هذا الموضوع من خلال تعميمه على المؤسسات الأخرى.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.2

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرّف على:

- **تطبيق الجامعة الجزائرية المبحوثة لمفهوم التمكين الإداري.**
- **مستوى تطبيق الجامعة الجزائرية المبحوثة لمفهوم إدارة الجودة الشاملة.**
- **أثر التمكين الإداري في إدارة الجودة الشاملة بالجامعات الجزائرية.**

حدود الدراسة:

- **الحدود الزمانية: أنجزت هذه الدراسة خلال العام 2017م.**
- **الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على جامعة بسكرة-الجزائر.**
- **الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على العاملين أصحاب المناصب الإدارية الإشرافية (عميد كلية، نائب عميد، رئيس قسم، نائب رئيس قسم) وعددهم 198 موظفا من العاملين بجامعة محمد خيضر بسكرة – الجزائر.**

أنموذج الدراسة:

لمعالجة مشكلة الدراسة واختبار الفرضيات تطلب بناء أنموذج شمولي مقترح لتشخيص العلاقة بين متغيرات الدراسة حيث تشمل:

المتغير المستقل يتمثل في التمكين الإداري، ويشمل خمسة متغيرات جزئية هي: تفويض السلطة، تدريب العاملين، تحفيز العاملين، الاتصال الفعال، فرق العمل.

المتغير التابع يتمثل في مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

مصطلحات الدراسة:

التمكين الإداري: هو عملية إدارية معاصرة، تؤكد على منح العاملين حق التصرف، واتخاذ القرارات الخاصة بإدارة نشاطاتهم داخل المؤسسة عن طريق تفويضهم الصلاحيات، وتزويدهم بالمعلومات المطلوبة في الوقت المحدد، ومنحهم الحرية الكاملة لأداء أعمالهم بالطريقة التي يرونها مناسبة (الكبيسي ومي والخفاجي، 2017، 3).

عرّف التمكين الإداري بأنه إعطاء الأفراد سلطة أوسع في ممارسة الرقابة، وتحمل المسؤولية، وفي استخدام قدراتهم من خلال تشجيعهم على استخدام القرار (Badah, 2012, 14).

كما عرّف التمكين الإداري بأنه استراتيجية لمنح الأفراد حرية الإدارة والتصرف في عملية اتخاذ القرارات من خلال توسيع نطاق السلطة وتوفير بيئة مناسبة لتفعيله (Emerson, 2008, 10).

ويعرّف الباحث التمكين الإداري إجرائيا بأنه عبارة عن توسيع صلاحيات العاملين الإدارية والمالية في اتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية بحسب الموقع الوظيفي والذي يساعد على خلق بيئة للنمو المهني.

الجودة: تعرّف الجودة "بأنها أسلوب تطوير شامل ومستمر في الأداء، يشمل مجالات العمل التعليمي كافة، فهي عملية إدارية، تحقق أهداف كل من سوق العمل والطلاب، أي أنها تشمل جميع وظائف المؤسسات التعليمية ونشاطاتها وليس في إنتاج الخدمة فحسب ولكن في توصيلها الامر الذي ينطوي حتما على تحقيق رضا الطلاب، وزيادة ثقافتهم، وتحسين مركز المؤسسة التعليمية محليا وعالميا، وزيادة نصيبها في سوق العمل" (أبو مسامح، 2015، 25).

ويعرّف الباحث الجودة إجرائيا بأنها أسلوب للتحسين المستمر في الأداء، تعتمد عليه المؤسسة التعليمية، لتحقيق التكامل والتنسيق بين جهود جميع العاملين، من خلال تلبية حاجات ورغبات الطلاب والمستفيدين وكسب رضاهم.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.2

إدارة الجودة الشاملة:

تعرّف إدارة الجودة الشاملة على أنها جهد المنظمة الكلي المنصب على التحسين المستمر لأداء العمليات التي تمثل أداء الموارد البشرية لأعمالهم وأنظمة إنجاز المهمات المناطة بهم (Al-Amri, 2012, 15).

ويعرّف الباحث إدارة الجودة الشاملة إجرائيا على أنها نظام استراتيجي متكامل يشمل كل المنظمة، يعتمد على الموارد البشرية والمادية التي تسعى إلى تحقيق التحسين المستمر على المدى الطويل، من أجل إرضاء وإشباع حاجات المستهلكين.

إدارة الجودة الشاملة في التعليم: هي قدرة المؤسسة التربوية على تقديم خدمة بمستوى عال من الجودة المتميزة، وتسطيع من خلالها الوفاء باحتياجات ورغبات عملائها، (الطلبة، أولياء الأمور، أصحاب العمل، المجتمع، وغيرهم)، وبالشكل الذي يتفق مع توقعاتهم، وبما يحقق الرضا والسعادة لديهم (محمد، 2002، 51).

ويعرّف الباحث إدارة الجودة الشاملة في التعليم إجرائيا على أنها فلسفة إدارية تهدف إلى التحسين المستمر لعمليات التعليم والتعلم، وتطوير مخرجات التعليم على أساس من الأهداف الواضحة، من خلال الاستخدام الأمثل للموارد والإمكانات، لإشباع حاجات الطلاب والمستفيدين من عملية التعليم.

الإطار النظري:

أبعاد التمكين الإداري:

من خلال مراجعة الآداب الخاصة بالتمكين الإداري، تبين وجود اختلاف في تعرض هذه الدراسات والأبحاث لأبعاد التمكين الإداري التي تدل على محتوياته ومضامينه، إلا أنها تجمع في معظمها على أن هذه الأبعاد تتمحور حول توفير النظم الملائمة التي تدعم التمكين مثل، التحفيز، وتوفير التدريب اللازم، والعمل الجماعي، وصولا لتفويض السلطة، والمشاركة في اتخاذ القرارات.

وقد تم تحديد أبعاد التمكين الإداري على النحو التالي (البحيصي، 2014، 30):

المهمة: يهتم هذا البعد بحرية التصرف التي تسمح للفرد الذي تم تمكينه من أداء المهام التي وظف من أجلها، وإلي أي مدى يسمح للفرد الممكن من تفسير الجوانب الملموسة وغير الملموسة في المنظمة كرضا العاملين على سبيل المثال.

تحديد المهمة: يأخذ هذا البعد بعين الاعتبار كمية الاستقلالية التي يتمتع بها الموظف أو مجموعة الموظفين للقيام بمهام عملهم، وإلى أي مدى يتم توجيههم، أو حاجتهم للحصول على إذن لإنجاز المهام التي يقومون بها، وإلى أي درجة توضح سياسات وإجراءات المنظمة ما يجب القيام به، ومن ثم إعطاء الفرصة للموظفين للقيام بإنجاز المهام، وإلى أي مدى هناك تضارب بين المسؤولية الاستقلالية والأهداف المرسومة من قبل المديرين لتحقيق الأداء الفعال.

القوة: إن أول الخطوات في التبصر والتعمق في مفهوم التمكين يرتكز على دراسة مفهوم القوة، وكيفية تأثيرها على عملية التمكين، سواء من ناحية وجهة نظر القيادة أو العاملين على حد سواء، ويأخذ بعد القوة بعين الاعتبار الشعور بالقوة الشخصية التي يمتلكها الأفراد نتيجة تمكينهم، وماهية المهام التي يقوم بها الأفراد الممكنين، وإلى أي مدى السلطة التي يمتلكها الفرد محددة في المهام، وإلى أي مدى تقوم الإدارة بجهود لمشاركة العاملين في السلطة وتعزيز شعورهم بالتمكين.

الالتزام: يأخذ هذا البعد بعين الاعتبار اكتشاف مصادر التزام الأفراد والإذعان التنظيمي لأسلوب محدد للتمكين، ويتصل بُعد الالتزام بالمواضيع المتصلة بزيادة تحفيز الأفراد، من خلال توفير احتياجات الفرد للقوة والاحتياجات الاجتماعية وزيادة الثقة بالنفس.

الثقافة : يبحث هذا البعد في مدى قدرة ثقافة المنظمة على تعزيز الشعور بالتمكين، فالثقافة التنظيمية التي توصف بالقوة والتحكم من غير المحتمل أن توفر بيئة ملائمة لنجاح التمكين، بل على الأرجح قد تشكل عائقاً لبيئة التمكين، ويعتمد نجاح استراتيجية التمكين على بيئة المنظمة وأسلوب تنفيذها لعملية التمكين، فإذا تم إدارة بيئة المنظمة وأسلوب تنفيذ التمكين بقدرة وفاعلية فإن التمكين سيعزز تحسين الإنتاجية، والجودة، وتقليل التكاليف، وتحقيق المرونة في العمل، ورفع مستوى الرضا الوظيفي. أما الإدارة السيئة أو الضعيفة في إدارة استراتيجيات التمكين فإنها تزعزع الثقة داخل المنظمة، التي بدورها قد تؤدي إلى أن يسخر الموظفون من مبادرة الإدارة، وبالتالي لا يمكننا النظر إلى عملية تنفيذ التمكين بمعزل عن البيئة الداخلية للمنظمة، ويمكن للمنظمات الاختيار من تلك الأبعاد ما يتلاءم مع قدراتها واحتياجاتها.

أما في دراستنا هذه فسنتناول الأبعاد التالية (جواد، 2010، 64):

تفويض السلطة : التفويض يتضمن تعيين المهام للمرؤوسين، ومنحهم السلطة اللازمة لممارسة هذه المهام، ومع إستعداد المرؤوسين لتحمل تبعات المسؤولية لأداء مقبول لهذه المهام، وللمفوَّض هنا حق إصدار القرارات التي فُوض باتخاذها.

فالتمكين يتطلب تغييرا في الأنماط القيادية التقليدية إلى أنماط تؤمن بالمشاركة، وبالتالي فإن التفويض يشكل فرصة كبيرة لتوفير الإطارات (الكوادر) القادرة على الإدارة والقيادة، فهو ميدان لنقل مهارات الإدارة والاعتماد على النفس، بحيث يساهم هذا النظام في إعداد قادة المستقبل للمؤسسة، وللمجتمع ككل.

فرق العمل: فرق العمل هي عبارة عن جماعة من الأفراد كل منهم لديه خبرة ومهارة معينة، ولديهم مهمة مشتركة لابد من إنجازها، يجتمعون معا لتبادل المعلومات التي تساعد على الاستجابة المناسبة والمطلوبة من الفريق. ويرتبط التمكين الإداري عند العديد من الباحثين بتنظيم فرق العمل، فيرى أن فريق العمل يجب أن يتمتع بمهارات متكاملة، ويلتزم بتحقيق هدف مشترك، ومسؤولية جماعية، وله سلطة في اتخاذ القرارات التنفيذية. ولذلك يعد تشكيل فرق العمل إحدى الآليات المهمة لتطبيق التمكين الإداري في المنظمات.

التدريب: يعرف التدريب أنه" عملية تعلم المعارف والطرق والسلوكيات الجديدة المؤدية إلى تغيرات في قابلية الأفراد لأداء أعمالهم".

يعتمد التمكين الإداري على التدريب من خلال اكتساب الخبرات والمهارات، وبدون هذا العنصر لا يستطيع الأفراد ممارسة أعمالهم وتحمل مسؤولياتهم وبالتالي منحهم الثقة، ومن خلال ممارسة الأعمال وتكثيف التدريب يحصل العاملون على الخبرات التي تؤهلهم لمزاولة الأعمال وتحمل المسؤوليات من قبلهم، وهي الجهود الهادفة إلى تزويد العاملين بالمعلومات والمعارف أو تنمية مهارات ومعارف وخبرات العاملين باتجاه زيادة كفاءتهم الحالية والمستقبلية.

الاتصال الفعال: يتمثل الاتصال في استخدام الإدارات وموظفيها وسائل الاتصال الحديثة ويساعد على تواصل الإدارة مع غيرها من الجهات، إذ إن توفر المعلومات يعزز من الالتزام الذاتي للأفراد، مما يستلزم التعامل مع وسائط عدة لنقل المعلومات يسهل الوصول إليها في الزمان والمكان المناسبين، إذ لا جدوى من توافر المعلومات التي لا يمكن استخدامها عند الحاجة إليها.

فالاتصال الفعال وتمرير المعلومات في جميع الاتجاهات مهم جدا لتمكين العاملين وجعلهم أكثر قدرة على الاستجابة والإجابة على تساؤلات العملاء بطريقة صحيحة وسريعة وفعالة.

التحفيز: حفز العاملين هو الشعور الإيجابي لدى الموظف الناتج عن مجموعة العوامل المؤثرة، التي تحرك دافعيته لبذل جهد أكبر، لتحقيق نتائج أفضل في منظمته، ويتضمن كل ما تقدمه الإدارة العليا من عون ومساعدة للعاملين.

يساهم التمكين في منح العاملين الحافز نحو الاندفاع لتحقيق الإنجاز والرغبة في تحمل المسؤولية،، فالتمكين الإداري هو الطريق الذي من شأنه زيادة دافعية العمل، والتمكين يمثل طرقا مهمة يستخدمها المديرون لدعم

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.2

دافعيـة العامليـن، وهـو تمكين العاملين لوضـع أهداف عملهم، واتخـاذ القرارات وحل المشـكلات من قبلهم، من خلال توسيع مساحة المسؤولية والصلاحية الممنوحة لهم.

أهمية التمكين الإداري:

تأتي أهمية التمكين الإداري من كونه ضـروريا لمواكبة التغيرات الحاصلـة في البيئة المحيطة بالمؤسسـة، من خلال مشـاركة جميع العاملين، والتزامهم بالتطوير المستمر، وتحملهم المسؤولية والمشاركة باتخاذ القرارات، وهو بذلك يسـتخرج أقصـى طاقات العاملين وأفضل إبداعاتهم، مما يسـهم في تحسين وتطوير أداء المؤسسة، وبلوغها أهدافها بأفضل ما يمكن (شادي، 2015، 9).

إن أهميـة التمكـين الإداري تأتـي مـن خـلال تعزيـز الثقـة المتبادلـة بـين المنظمـة والموظفين وخلـق الولاء التنظيمي، لما له من تأثير مباشر على رفع الروح المعنوية لدى الموظفين، وانعكاس ذلك على توجههم المستقبلي للعمـل، والـذي بدوره يقلـل من حالات ترك الوظيفـة، الأمر الذي ينعكس أيضـا إيجابا علـى تكاليف العمل والإنتاج (هيثم، 2012، 45).

إن أهمية التمكين الإداري تأتي من خلال ما يقدمه للمنظمة والعاملين من فوائد عدة أهمها (خلف وحمادي، 2016، 114):

- **ضمان فعالية المنظمة، وتحسين نوعية الخدمة وجودتها، مع السرعة في إنجاز المهام.**
- **تزيد من الشعور بالإنتماء، وإشباع الحاجات الإنسانية الأساسية.**
- **تعزيز الشعور الإيجابي لدى العاملين بأنهم الأساس في نجاح المنظمة.**
- **يصبح العمل أكثر إثارة، محفزا، وممتعا وذي مغزى.**
- **يشجع التمكين على بناء علاقات جيدة بين أفراد التنظيم.**
- **السرعة في اتخاذ القرارات والاقتراحات، وتحسين عملية تسليم الخدمات وتسريعها، الأمر الذي يوفر الكثير من الأموال والوقت للمنظمة.**

الدراسات السابقة:

دراسـة Najafabadi، Sadeghi وHabibzadeh (2001) هدفـت الدراسـة إلى تفحص كيفية تطبيق إدارة الجـودة الشـاملة في المدارس، وما تم إنجـازه، من خلال مقابلة مديري التعليم وأعضـاء المكتب المركزي للتعليـم، ومديـري المدارس والمدرسـين وأولياء الأمور في 14 مدرسـة. ودلـت البيانات أنه تم اسـتخدام نظام تدريب مستمر للمدرسين والمديرين الجدد من خلال أكاديمية القيادة في المقاطعة وصفوف التحسين المستمر، وقـد كان أسـلوب إدارة الجـودة الشـاملة إجباريا على مسـتوى المدير، واختياريـا على مسـتوى المعلم. وبينت النتائج أن التحسينات ارتبطت باستخدام إدارة الجودة الشاملة لما له من فوائد كثيرة تتضمن ثقافة مدرسية إيجابية، ومناخا منظميا صحيا وسليما.

دراسـة Najafabadi et al. (2008) هدفـت الدراسـة إلى معرفة مدى تطبيق إدارة الجودة الشـاملة في الكليـة الجامعيـة ببوراس، واسـتخدم البـاحثون المنهج النوعـي، وتم اعتماد كل من المقابلـة وتحليل المحتوى كأداتين للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع رؤساء الأقسام الأكاديمية والإدارية في الكلية الجامعية ببوراس. وأظهرت الدراسـة أن الكلية الجامعية ببوراس لا تمتلك خطة اسـتراتيجية واضـحة المعالم تدعم إدارة الجودة الشـاملة، كما أن الكلية لا تشـجع المبادرات التي تؤدي إلى تحسـين العملية التعليمية. وأوصت الدراسـة بضـرورة إجراء المزيد من البحوث في مجال إدارة الجودة الشـاملة، والتي يمكن أن تسـهم في جودة التعليم العالي.

دراسـة Emerson (2008) هدفت هذه الدراسـة إلى التعرّف على الأسـباب التي تجعل تمكين العاملين أكثر من مجرد شعار سائد، وهدفت أيضا إلى تحقيق رضا الموظفين من خلال عملية التمكين، وطبقت هذه الدراسة في منظمة اكسفام الدولية البريطانية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها:

- أن يسمح للموظفين أن يكون لهم رأي في القضايا التي يتعين عليهم التعامل معها، وبالتالي يشعرون بأن لهم ملكية في هذه العملية.
- ضرورة السماح للموظفين بعرض آرائهم، ويتطلب ضرورة تقييم وسائل الاتصال، بحيث يكون الاتصال في كلا الاتجاهين.
- يجب على الإدارة ممارسة وتشجيع أسلوب تمكين العاملين من خلال الثقة والتواصل مع الموظفين.

دراسة جواد (2010) هدفت الدراسة إلى التثبت من صدق العلاقة عمليا، باستخدام أدوات قياس مناسبة لوصف مستوى إدراك العاملين للتمكين الإداري ومتغيرات الإبداع لديهم. وبرهنت نتائج الدراسة الميدانية وجود دعم جزئي لعلاقات التمكين الإداري، مع أغلب متغيرات إبداع العاملين، ومحدودية استجابة متغيرات إبداع العاملين للتباين في مستوى إدراك العاملين لممارسات التمكين الإداري.

دراسة Al-Amri (2012) هدفت الدراسة إلى معرفة نشاطات وممارسات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وجمعت البيانات بطريقة المسح الشامل لكل الموظفين الأكاديميين العاملين في الجامعات المحلية اليمنية البالغ عددهم 262 موظفا. وأظهرت الدراسة أن الجامعات المحلية اليمنية تملك معدلا منخفضا من ممارسات إدارة الجودة الشاملة.

وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تحسين جودة المخرجات التعليمية، وتصميم برامج تعليمية جديدة تساهم في تحسين وضع الجامعات اليمنية، والعمل على استقطاب الطواقم الإدارية والأكاديمية المتميزة.

دراسة Badah (2012) هدفت الدراسة إلى التعرف على عمليات إدارة المعرفة وعلاقتها باستراتيجية التمكين الإداري للعاملين في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الأردن، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة إدارة المعرفة كانت مرتفعة، واستراتيجية تمكين العاملين كانت عالية. كما أن هناك أثرا ذا دلالة إحصائية للعلاقة بين إدارة المعرفة ودرجة تمكين العاملين.

دراسة هيثم (2012) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التمكين الإداري ومستوى الإبداع الإداري لدى العاملين في كل من جامعتي الأزهر والإسلامية بغزة، وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة يوافقون على توفر التمكين الإداري وأبعاده محل الدراسة بنسب متفاوتة في الجامعتين، واتضح أن درجة موافقة موظفي الجامعة الإسلامية أكبر من درجة موافقة موظفي جامعة الازهر.

كما أظهرت النتائج أن درجة موافقة موظفي الجامعة الإسلامية أكبر من درجة موافقة موظفي جامعة الأزهر، حيث بلغت درجة الموافقة على محور الإبداع الإداري لدى موظفي الجامعة الإسلامية 82.78 %، بينما موظفي جامعة الأزهر78.87 %.

دراسة البحيصي (2014) هدفت الدراسة إلى التعرف على دور تمكين العاملين في تحقيق التميز المؤسسي في الكليات التقنية في قطاع غزة، وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة المبحوثة يوافقون على توفر التمكين الإداري (تفويض السلطة، مشاركة بالمعلومات، الثقافة التنظيمية) في كلياتهم، كما أن أفراد العينة المبحوثة يوافقون على توفر التميز المؤسسي (القيادي، البشري، الخدماتي) في كلياتهم بدرجة كبيرة. وأنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثقافة التنظيمية والتفويض الإداري والمشاركة بالمعلومات وفرق العمل من جهة، وبين التميز القيادي والبشري والخدماتي من جهة أخرى.

دراسة شادي (2015) هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات التمكين من وجهة نظر الإداريين في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، وتوصلت الدراسة إلى توفر متطلبات التفويض، ومتطلبات الاتصال الفعال، ومتطلبات التدريب المستمر بدرجة مقبولة، وتوفر متطلبات الثقة الإدارية ومتطلبات العمل الجماعي بدرجة قليلة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات الجنس، وسنوات الخدمة ومستوى الوظيفة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.2

دراسة إسماعيل (2016) هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إدارة الجودة الشاملة في جامعة فلسطين كإحدى مؤسسات التعليم العالي، وعلاقة ذلك بمستوى تحقيق الجامعة للميزة التنافسية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباط معنوية إيجابية بين كل محور من محاور إدارة الجودة الشاملة على حدة وبين إدارة الجودة الشاملة ككل مع الميزة التنافسية للجامعة، وهناك درجة تأثير معنوية لإدارة الجودة الشاملة على تحقيق الجامعة الميزة التنافسية.

دراسة الكرعاوي (2016) هدفت الدراسة إلى توضيح واقع مبادئ إدارة الجودة الشاملة في قطاع التعليم العالي، ومعرفة مدى تطبيق هذه المبادئ بين الكليات الحكومية والأهلية من خلال إجراء مقارنة بينهما، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك وعيا وإدراكا كاملا بأهمية إدارة الجودة الشاملة ومبادئها، ولكن كان هناك تفاوت من حيث تطبيق هذه المبادئ في القطاع الحكومي من جهة وتفاوت كبير جدا مع القطاع الأهلي من جهة أخرى.

دراسة كاظم (2016) هدفت الدراسة إلى التعرف على الأخطار التي تواجهها كلية الإدارة والاقتصاد جامعة القادسية، نتيجة زيادة الخطر بأنواعه، وإلى تحليل العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة وإدارة الخطر، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أن هناك علاقة وثيقة بين إدارة الجودة الشاملة وإدارة الأخطار، وهذا يدل على أن تحقيق إدارة الجودة الشاملة سيؤدي إلى تخفيف الأخطار، وأن هناك علاقة ارتباط بين معايير إدارة الجودة الشاملة (التركيز على الزبون، مبدأ التركيز على التزام الإدارة العليا، مبدأ التركيز على التحسين المستمر، مبدأ تعزيز الفريق) وإدارة الأخطار تدل العلاقة على اهتمام الكلية مجتمع الدراسة بهذه المعايير التي تساهم في تحقيق نسب تطور ملحوظة في العملية التعليمية.

التعليق على الدراسات السابقة:

بشكل عام يمكن القول إن معظم الدراسات السابقة كانت مفيدة في الدراسة الحالية، سواء في الإطار النظري أو المنهجية أو تصميم أداة الدراسة الحالية، كما تم الاستفادة من نتائجها بمقارنتها مع نتائج هذه الدراسة، ومعرفة التوافق أو الاختلاف بينها.

وتختلف الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية في تناولها لأثر التمكين الإداري و مبادئ إدارة الجودة الشاملة. إذ تميزت هذه الدراسة عن الدارسات السابقة من ناحية الحدود الزمانية والمكانية والحالة الدراسية، وأيضا في تناول الباحث لبعض المتغيرات التي لم تتطرق إليها الدراسات السابقة. ويأمل الباحث أن تمثل الدراسة الحالية إضافة علمية في موضوعها، وأن تساهم في تعزيز مفهوم ومستوى التمكين الإداري ومبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة المبحوثة.

منهجية الدراسة و إجراءاتها:

منهج الدراسة :

اعتمد البحث على المنهج التحليلي لتوافقه مع هدف البحث وطبيعته.

مجتمع الدراسة وعينته :

يتكون مجتمع الدراسة من العاملين أصحاب المناصب الإدارية الإشرافية (عميد كلية، نائب عميد، رئيس قسم، نائب رئيس قسم) وعددهم 198 موظفا العاملين في الكليات التالية :

كلية العلوم والتكنولوجيا، كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة، كلية الآداب واللغات، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية الحقوق والعلوم السياسية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير. ونظرا لقلة عددهم تم استخدام أسلوب المسح الشامل، كما تم توزيع 198 استمارة، تم استعادة 130 استمارة، واستبعدت 10 استمارات لوجود نواقص فيها وغير قابلة لتحليل، لتصبح الاستمارات الصالحة 120 استمارة، والجدول (1) يوضح خصائص أفراد العينة :

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.2

جدول (1): خصائص أفراد العينة

	المتغير	العدد	النسبة%
الجنس	ذكر	117	97.5
	أنثى	03	25
العمر	25 - 30	/	/
	30 - 35	10	08.34
	35 - 40	40	33.34
	40 فما فوق	70	58.34
المستوى الوظيفي	عميد	03	02.5
	نائب عميد	09	07.5
	رئيس قسم	40	33.34
	نائب رئيس قسم	68	56.67
مدة الخدمة	أقل من 5 سنوات	/	/
	من 6 إلى 10 سنوات	15	12.5
	من 11 إلى 15 سنوات	50	41.67
	15 فأكثر	55	45.84
	المجموع الكلي	120	100

المصدر: الجدول من إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية (2017).

نلاحظ من الجدول (1) أن أغلبية أفراد العينة هم من الذكور البالغ عددهم117 بنسبة 97.5 %، ويعزى ذلك في رأي الباحث إلى أن هناك بعض الأعمال الإدارية لا تستطيع الإناث القيام بها، كما أن 08.34 % تراوحت أعمارهم من 30 إلى 35 سنة، وأن 33.34 % تراوحت أعمارهم من 35 إلى 40 سنة، والبقية بلغت أعمارهم أكثر من 40 سنة بنسبة 58.34 %. وأن أغلب أفراد العينة تزيد مدة خدمتهم بالجامعة عن 10 سنوات، ويعزى ذلك في رأي الباحث أن أغلبية المسؤولين في الجامعة يتحملون مسؤوليات كبيرة تتطلب خبرات علمية طويلة، أما المستوى الوظيفي فهو موزع كالتالي: عميد بنسبة 02.5 %، نائب عميد بنسبة 07.5 %، رئيس قسم بنسبة 33.34 %، نائب رئيس قسم بنسبة 56.67 %، مما يعني أن الدارسة تشمل كل فئات الدراسة.

طريقة جمع البيانات:

تم الاعتماد على نوعين من البيانات هما:

البيانات الثانوية: تم جمع البيانات اللازمة عن طريق اللجوء إلى المصادر الثانوية للدراسة من خلال الرجوع إلى الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة.

البيانات الأولية: حيث تم اللجوء إلى المصادر الأولية للدراسة من خلال جمع البيانات اللازمة للاستمارة التي تم تصميمها لمعرفة آراء العاملين حول أثر التمكين الإداري على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية، ومن ثم تفريغها وتحليلها باستخدام برنامج SPSS، واستخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة بهدف الوصول لدلالات ذات قيمة ومؤشرات تدعم موضوع الدراسة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.2

أداة الدراسة :

تم تطوير أداة الدراسة اعتمادا على الإطار النظري والدراسات السابقة التي ذكرت سابقا، كدراسة هيثم (2012) ودراسة جواد (2010) ودراسة البحيصي (2014)، وغيرها من الدراسات التي ذكرت سابقا، وهي ذات علاقة بموضوع الدراسة الحالية، بالإضافة إلى الاستعانة بآراء ووجهات نظر المحكمين، وذوي الخبرة والاختصاص، وبناء عليه فقد تكونت أداة الدراسة من ثلاثة أجزاء هي:

- **الجزء الأول: يتكون من الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة المستخدمة (العمر، الجنس، المستوى الوظيفي، سنوات الخبرة).**
- **الجزء الثاني: يتكون من محاور التمكين الإداري (تفويض السلطة، تدريب العاملين، تحفيز العاملين، الاتصال الفعال، فرق العمل).**
- **الجزء الثالث: يتكون من محاور إدارة الجودة الشاملة.**

كما اشتملت الاستمارة على 50 فقرة، موزعة على المحاور التالية : محور التمكين الإداري 25 فقرة، ومحور مبادئ إدارة الجودة الشاملة 25 فقرة. وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي الذي تندرج الإجابة عليه من درجة واحدة أمام الإجابة (لا أوافق بشدة) إلى خمس درجات أمام الإجابة (أوافق بشدة).

صدق أداة القياس (الاستمارة) وثباته :

تم التحقق من صدق الأداة بعدة طرق كما يلي:

صدق أداة الدراسة : تم التأكد من صدق المحتوى من خلال عرض الاستمارة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من الجامعات الجزائرية، حيث وزعت على 12 محكما، وطلب منهم إبداء أرائهم حول الصياغة اللغوية، وعلاقة الفقرات بمحاور الدراسة، وإجراء التعديل اللازم إن استدعى الأمر ذلك، وقد استجاب لتحكيم الاستمارة 11 محكما، وقاموا بإجراء التعديل المناسب. وبناء على أرائهم تم استبعاد بعض الفقرات.

ثبات أداة الدراسة : لتحقيق ثبات أداة الدراسة تم تحقيق ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا، حيث بلغ معامل الثبات لمحور التمكين الإداري 0.871، ولمبادئ إدارة الجودة الشاملة 0.844، بينما بلغ معامل الثبات للمجموع الكلي 0.885، ويعتبر هذا الثبات مقبولا لأغراض الدراسة.

المعالجة الاحصائية :

لغرض تحليل نتائج الدراسة التي جمعت من خلال الاستمارة، فقد استعملت الأساليب الإحصائية الآتية : التكرار والنسب؛ لمعرفة إجابات أفراد العينة وتحليلها، الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، معامل الارتباط بيرسون، ألفا كرونباخ (Cronbach Alfa)، كما تم استخدام الانحدار الخطي البسيط، بالإضافة إلى استخدام معامل التفسير R^2 .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

لقد تم استخدام مقاييس الإحصاء الوصفي وذلك اعتمادا على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لوصف إجابات عن أسئلة الاستمارة. كما تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لوصف الإجابات عن عبارات الاستمارة المتعلقة بمحاور الدراسة (التمكين الإداري، مبادئ ادارة الجودة). ولتحديد مستوى الموافقة على كل فقرة من أسئلة الاستمارة و تم اعتماد المقياس التالي: العبارة من (1 – أقل من 2.33) يشير المدى إلى تدني المؤشر، ومن ثم فإن مستوى التوجيه "ضعيف"، ومن (2.34 – أقل من 3.67) يشير المدى إلى مستوى متوسط، ومن ثم فإن مستوى التوجيه "متوسط"، ومن (3.68–5) يشير المدى إلى ارتفاع المؤشر، ومن ثم فإن مستوى التوجيه "مرتفع".

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.2

بما أن الدراسة سعت للإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: "ما أثر التمكين الإداري على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة بسكرة"؟

وقد تفرعت عن السؤال الرئيسي الأسئلة التالية:

إجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: "ما مستوى التمكين الإداري بجامعة بسكرة من وجهة نظر المبحوثين"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات التمكين الإداري، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس التمكين الإداري

رقم الفقرة	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
	تفويض السلطة			
01	توجد معايير واضحة في الجامعة لعملية تفويض السلطة	03.90	0.37	مرتفع
02	تمكن إدارة الجامعة العاملين من التصرف بحرية	02.50	0.32	متوسط
03	تثق إدارة الجامعة في قدراتي على أداء المهام الموكلة لي	04.00	0.36	مرتفع
04	لا يمارس رؤسائي الصلاحيات المفوضة إلا خلال فترة التفويض	03.78	0.33	مرتفع
05	تتبنى الجامعة فلسفة تفويض السلطة لدى عامليها	03.71	0.34	مرتفع
	المجموع الكلي لمحور تفويض السلطة	03.58	0.31	متوسط
	فرق العمل			
06	تتوافر أجواء التعاون والمساعدة بين زملاء العمل	04.00	0.26	مرتفع
07	تشجع الجامعة وتحرص على بناء الفريق	03.81	0.29	مرتفع
08	أتشاور مع زملائي فيما يخص المهام الموكلة إلي	03.75	0.27	مرتفع
09	تتسم علاقاتي مع المسؤولين في الجامعة بأنها علاقات تعاونية	03.84	0.30	مرتفع
10	تسود الثقة بين أعضاء جماعات العمل داخل الجامعة	03.58	0.25	متوسط
	المجموع الكلي لمحور فرق العمل	03.80	0.25	مرتفع
	التدريب			
11	تقيم إدارة الجامعة البرامج التدريبية التي يشارك فيها العاملون بشكل منتظم	03.60	0.45	متوسط
12	يتاح للعاملين فرص التعلم واكتساب أشياء جديدة في مجال العمل	4.00	0.46	مرتفع
13	تنوع إدارة الجامعة في أساليب التدريب للعاملين	03.90	0.40	مرتفع
14	تتبنى الجامعة خطة واضحة للتدريب	03.65	0.49	متوسط
15	تقوم الجامعة بدورات تدريبية للعاملين لتطوير مهاراتهم	03.82	0.47	مرتفع
	المجموع الكلي لمحور التدريب	03.79	0.47	مرتفع

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.2

جدول (2): يتبع

رقم الفقرة	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
	الاتصال الفعال			
16	تهتم الجامعة بتحديث أجهزة الاتصال	03.83	0.27	مرتفع
17	يوجد نظام معلومات يوفر المعلومة على نحو سريع لأصحاب القرار	03.80	0.28	مرتفع
18	يتقاسم العاملون المعارف الجديدة مع العاملين في الأقسام الأخرى	03.63	0.25	متوسط
19	تهتم الجامعة بإيجاد وسائل اتصال فعالة ومتطورة	04.00	0.21	مرتفع
20	تستخدم الجامعة نظم اتصال تساعد على تبسيط الإجراءات	03.90	0.23	مرتفع
	المجموع الكلي لمحور الاتصال الفعال	03.83	0.24	مرتفع
	تحفيز العاملين			
21	تتبع إدارة الجامعة معيار الكفاءة في نظام ترقية العاملين	03.50	0.33	متوسط
22	يتسم نظام الحوافز المعمول به في الجامعة بأنه عادل للجميع	03.68	0.34	مرتفع
23	ظروف العمل مناسبة لأداء مهامي	03.55	0.37	متوسط
24	يتناسب الراتب الذي أتقاضاه مع الجهود التي أبذلها في العمل	04.00	0.35	مرتفع
25	تقدر إدارة الجامعة جهودي في العمل	03.73	0.31	مرتفع
	المجموع الكلي لمحور تحفيز العاملين	03.70	0.32	مرتفع
	المجموع الكلي للمحور الأول	03.74	0.33	مرتفع

المصدر: الجدول من إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية (2017).

الاتصال الفعال: من خلال الجدول (2) نلاحظ أن بُعد الاتصال الفعال جاء في الترتيب الأول من حيث الأهمية النسبية المعطاة له من قبل أفراد عينة الدراسة، وأن جميع الفقرات كان مدى توفرها مرتفعا ماعدا الفقرة الثامنة عشرة كان مداها متوسطا. وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبعد الاتصال الفعال وكانا 03.83 و0.24 على الترتيب وهو تقدير مرتفع، وكان أكبر متوسط الفقرة التاسعة عشر، إذ بلغ 04.00 بانحراف معياري 0.21، مما يدل على أن الجامعة المبحوثة تهتم بإيجاد وسائل اتصال فعالة ومتطورة، ويعزى ذلك في رأي الباحث إلى رغبة الجامعة في السعي وراء التطور والتحسين المستمر داخل الجامعة. وكان أقل متوسط حسابي للفقرة الثامنة عشر إذ بلغ متوسطها الحسابي 03.63 بانحراف معياري 0.25، مما يستوجب على العاملين في الجامعة المبحوثة أن يتقاسموا المعارف الجديدة مع العاملين في الأقسام الأخرى. ويعزى ذلك في رأي الباحث إلى كثرة الأعباء الوظيفية الموكلة للعاملين، مما لا يتيح الكثير من الوقت لتقاسم المعارف والخبرات بين الأقسام. واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة هيثم (2012)، ودراسة Emerson (2008)، ودراسة جواد (2010)، ودراسة البحيصي (2014). واختلفت مع دراسة Badah (2012).

فرق العمل: من خلال الجدول (2) نلاحظ أن بُعد فرق العمل جاء بالترتيب الثاني من حيث الأهمية النسبية المعطاة له من قبل أفراد عينة الدراسة، وأن جميع الفقرات كان مدى توفرها مرتفعا ماعدا الفقرة العاشرة كان مداها متوسطا، أما حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبعد فرق العمل فكانا 03.80 و0.25 على الترتيب، وهو تقدير مرتفع، وكان أكبر متوسط للفقرة السادسة، إذ بلغ 04.00 بانحراف معياري 0.26، مما يدل على أن الجامعة المبحوثة توفر أجواء التعاون والمساعدة بين زملاء العمل، ويعزى ذلك في رأي الباحث إلى تقدير الموظف للعمل ضمن الفريق، وإيمانه بجودة العمل مع الجماعة في الجامعة المبحوثة.

وكان أقل متوسط حسابي للفقرة العاشرة إذ بلغ متوسطها الحسابي03.58، بانحراف معياري0.25، مما يستوجب على إدارة الجامعة المبحوثة أن تعمل على إيجاد الثقة بين أعضاء جماعات العمل داخل الجامعة. ويعزى ذلك في رأي الباحث إلى وجود نوع من التنافس في العمل، والصراعات التنظيمية لدى العاملين في الجامعة المبحوثة، وعدم قدرة الإدارة على التعامل مع ذلك لتحويله لصالح العمل.

واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات، كدراسة جواد (2010)، ودراسة شادي (2015)، ودراسة هيثم (2012)، ودراسة البحيصي (2014). واختلفت مع دراسة Badah (2012)، ودراسة Emerson (2008).

التدريب: من خلال الجدول (2) نلاحظ أن بعد التدريب جاء بالترتيب الثالث من حيث الأهمية النسبية المعطاة له من قبل أفراد عينة الدراسة، وأن جميع الفقرات كان مدى توفرها مرتفعا ماعدا الفقرة الحادية عشر والرابعة عشركان مداهما متوسطا، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبعد التدريب وكانا 03.79 و0.47 على الترتيب وهو تقدير مرتفع، وكان أكبر متوسط للفقرة الثانية عشرة، إذ بلغ 04.00 بانحراف معياري 0.46، مما يدل على أن التدريب بالجامعة المبحوثة يتيح للعاملين فرص التعلم واكتساب أشياء جديدة في مجال العمل، ويعزى ذلك في رأي الباحث إلى عدم معارضة الإدارة في الجامعة لرغبة العاملين في تطوير أنفسهم، ولكن قلة الإمكانات قد تكون العائق أمام تلبية رغبات العاملين. وكان أقل متوسط حسابي للفقرة الحادية عشرة إذ بلغ متوسطها الحسابي 03.60 بانحراف معياري 0.45، مما يحتم على إدارة الجامعة أن تقيم البرامج التدريبية التي يشارك فيها العاملون بشكل منتظم، ويعزى ذلك في رأي الباحث إلى عدم حالة الرضا عن تقييم البرامج والخطط التدريبية، وتطويرها، وتحديثها، من قبل الإدارة المسؤولة عن ذلك. واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات، كدراسة هيثم (2012)، ودراسة البحيصي (2014). واختلفت مع دراسة Badah (2012)، و دراسة Emerson (2008).

تحفيز العاملين: من خلال الجدول (2) نلاحظ أن بُعد التحفيز جاء بالترتيب الرابع من حيث الأهمية النسبية المعطاة له من قبل أفراد عينة الدراسة، وأن جميع الفقرات كان مدى توفرها مرتفعا ماعدا الفقرتين الواحدة والعشرين والفقرة الثالثة والعشرين كان مداهما متوسطا، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبعد التحفيز وكانا 03.70 و0.32 على الترتيب، وهو تقدير مرتفع، وكان أكبر متوسط للفقرة الرابعة والعشرين، إذ بلغ 04.00 بانحراف معياري 0.35، مما يدل على أن الراتب الذي يتقاضاه العامل يتناسب مع الجهود التي يبذلها في العمل بالجامعة المبحوثة، ويعزى ذلك في رأي الباحث إلى شعور العاملين أن هناك توافقا بين الجهد الذي يبذلونه وبين الراتب الذي يتقاضونه. وكان أقل متوسط حسابي للفقرة الحادية والعشرين إذ بلغ متوسطها الحسابي 03.55 بانحراف معياري 0.33 مما يحتم على إدارة الجامعة اتباع معيار الكفاءة في نظام ترقية العاملين. ويعزى ذلك في رأي الباحث إلى التقدير الجيد لأصحاب الكفاءات العالية، والحرص على وضعهم في المكان المناسب تقديرا لخبرتهم وجهودهم في العمل.

واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة جواد (2010)، ودراسة هيثم (2012). واختلفت الدراسة مع دراسة Badah (2012)، ودراسة Emerson (2008).

تفويض السلطة: من خلال الجدول (2) نلاحظ أن بُعد تفويض السلطة جاء بالترتيب الخامس من حيث الأهمية النسبية المعطاة له من قبل أفراد عينة الدراسة، وأن جميع الفقرات كان مدى توفرها مرتفعا ماعدا الفقرة الثانية كان مداها متوسطا، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لبعد تفويض السلطة وكانا 03.58 و0.31 على الترتيب، وهو تقدير متوسط، وكان أكبر متوسط للفقرة الثالثة، إذ بلغ 04.00 بانحراف معياري 0.36، مما يدل على أن ادارة الجامعة تثق في قدرات العاملين على أداء المهام الموكلة لهم، ويعزى ذلك في رأي الباحث إلى أن الجامعة تثق في قدرة عامليها على أداء المهام الموكلة لهم. وكان أقل متوسط حسابي للفقرة الثانية إذ بلغ متوسطها الحسابي 02.50 بانحراف معياري 0.32، مما يستوجب على إدارة الجامعة المبحوثة تمكين العاملين من التصرف بحرية، ويعزى ذلك في رأي الباحث إلى وجود نظام و قواعد وقوانين ملزمة في العمل يتعين على العاملين التقيد بها أثناء العمل.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.2

واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات، كدراسة البحيصي (2014)، ودراسة شادي (2015). واختلفت مع دراسة Badah (2012)، ودراسة Emerson (2008)، ودراسة جواد (2010).

وبناء على ما تقدم يتضح أن مستوى التمكين الإداري في جامعة بسكرة جاء بتقدير مرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي على أبعاد التمكين الإداري مجتمعة 03.74 بانحراف معياري 0.33.

إجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: "ما مستوى تطبيق الجامعة المبحوثة لمفهوم إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر المبحوثين"؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات إدارة الجودة الشاملة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس إدارة الجودة الشاملة

رقم الفقرة	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
	التزام الادارة العليا بالجودة			
26	تعمل الإدارة العليا على تطوير مستويات الموظفين باستمرار لتحسين الجودة الشاملة	03.90	0.57	مرتفع
27	تعمل الإدارة العليا على تهيئة البيئة الملائمة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة	03.95	0.52	مرتفع
28	هناك إيمان واضح من قبل الإدارة العليا بمبادئ إدارة الجودة الشاملة	04.00	0.56	مرتفع
29	تقوم إدارة الجامعة بشرح مفهوم إدارة الجودة الشاملة للعاملين	03.64	0.53	متوسط
30	تتقبل الإدارة العليا كل جديد يساهم في تطوير وتحسين أوضاع الجامعة	03.85	0.54	مرتفع
	المجموع الكلي لمحور التزام الإدارة العليا بالجودة	03.86	0.52	مرتفع
	التخطيط الاستراتيجي			
31	يستخدم تحليل (نقاط القوة والضعف) للجامعة لمراجعة وتحديث استراتيجيات العمل	03.85	0.33	مرتفع
32	للطالب دور في صياغة استراتيجية الجودة، ويتم وضعها عند إعداد الخطط الاستراتيجية والتنفيذية	03.70	0.34	مرتفع
33	تقوم الجامعة بوضع الخطط الاستراتيجية بما يتلاءم ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة	04.00	0.37	مرتفع
34	تعمل الجامعة من خلال التخطيط الاستراتيجي للجودة للتكيف مع التغيرات البيئية	03.80	0.40	مرتفع
35	يسهم التخطيط الاستراتيجي بالجامعة في ضمان الجودة والتحسين المستمر	03.85	0.41	مرتفع
	المجموع الكلي لمحور التخطيط الاستراتيجي	03.84	0.39	مرتفع

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.2

جدول (3): يتبع

رقم الفقرة	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
	التركيز على الزبون (الطالب)			
36	تقوم إدارة الجامعة بتطوير خطط واستراتيجيات طويلة الأجل للتعرف على احتياجات الطلبة	03.97	0.47	مرتفع
37	تتفاعل الجامعة مع الطلبة من خلال الاستماع إلى أرائهم والخدمات الحالية والمستقبلية المقدمة لهم	03.83	0.45	مرتفع
38	يعتبر الطالب المحور الأساسي الذي ترتكز عليه استراتيجية الجودة لتحقيق حاجاته ورغباته	04.00	0.50	مرتفع
39	تهتم إدارة الجامعة بإجراء دراسات مسحية للتعرف على حاجات الطلبة	03.70	0.55	مرتفع
40	يعتبر الطالب القوة الدافعة لتحسين الجودة عند أخذ أرائه وتوقعاته	03.89	0.48	مرتفع
	المجموع الكلي لمحور التركيز على الزبون (الطالب)	03.87	0.48	**مرتفع**
	التحسين المستمر			
41	هناك تطوير مستمر في مستويات البحث العلمي في الجامعة	03.77	0.35	مرتفع
42	تعتمد الجامعة على التحسين المستمر كمنهج عمل	03.79	0.34	مرتفع
44	تعمل الجامعة على تحديث وتطوير خططها الدراسية باستمرار	04.00	0.40	مرتفع
45	تهتم إدارة الجامعة بتحديث أساليب العمل باستمرار	03.60	0.45	متوسط
46	إن التحسين المستمر مسؤولية الجميع بالإدارات المختلفة من أجل تطبيق مبادئ الجودة الشاملة	03.85	0.41	مرتفع
	المجموع الكلي لمحور التحسين المستمر	03.80	0.36	مرتفع
	التركيز على العملية			
47	هناك رقابة واضحة للعملية التعليمية في الجامعة لكشف الانحرافات	03.86	0.29	مرتفع
48	تعمل إدارة الجامعة على وضع الشخص المناسب في المكان المناسب لإدارة العملية التعليمية	04.00	0.26	مرتفع
49	تستخدم إدارة الجامعة أسلوب تحليل العمل لتقديم الخدمة مثل الوصف الوظيفي	03.57	0.30	مرتفع
50	إدارة الجامعة تتبنى فلسفة منع الخطأ وليس مجرد الكشف عنه	03.71	0.320	مرتفع
	المجموع الكلي لمحور التركيز على العملية	03.78	0.27	مرتفع
	المجموع الكلي للمحور الثاني	03.83	0.25	مرتفع

المصدر: الجدول من إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية (2017).

التركيز على الزبون (الطالب): من خلال الجدول (3) نلاحظ أن مبدأ التركيز على الزبون (الطالب) جاء بالترتيب الأول من حيث الأهمية النسبية المعطاة له من قبل أفراد عينة الدراسة، وأن جميع الفقرات كان مدى توفرها مرتفعا، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمبدأ التركيز على الزبون (الطالب)

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.2

وكانا 03.87 و0.48 على الترتيب وهو تقدير مرتفع، وكان أكبر متوسط للفقرة الثامنة والثلاثين، إذ بلغ 04.00 بانحراف معياري 0.50، مما يدل على أن الجامعة المبحوثة تعتبر الطالب المحور الأساسي الذي ترتكز عليه استراتيجية الجودة لتحقيق حاجاته ورغباته، ويعزى ذلك في رأي الباحث إلى اعتماد الجامعة المبحوثة على الطلبة في إعداد استراتيجية الجودة لاستمرار نجاحها مما يتوجب عليها تحقيق حاجاتهم ورغباتهم والعمل على تلبيتها. وكان أقل متوسط حسابي للفقرة التاسعة والثلاثين إذ بلغ متوسطها الحسابي 03.70 بانحراف معياري 0.55، مما يستوجب على إدارة الجامعة أن تعمل على تقديم الخدمة المختلفة بطريقة تفوق توقع الطالب، ويعزى ذلك في رأي الباحث إلى عدم اهتمام إدارة الجامعة بالبحث العلمي وأهميته ومدى مساهمته في تحسين العملية التعليمية. واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة إسماعيل (2016)، ودراسة كاظم (2016). واختلفت الدراسة مع دراسة الكرعاوي (2016).

التزام الإدارة العليا بالجودة: من خلال الجدول (3) نلاحظ أن مبدأ التزام الإدارة العليا بالجودة جاء بالترتيب الثاني من حيث الأهمية النسبية المعطاة له من قبل أفراد عينة الدراسة، وأن جميع الفقرات كان مدى توفرها مرتفعا ماعدا الفقرة التاسعة والعشرين كان مداها متوسطا، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمبدأ التزام الإدارة العليا بالجودة وكانا 03.86 و0.52 على الترتيب وهو تقدير مرتفع، وكان أكبر متوسط للفقرة الثامنة والعشرين، إذ بلغ 04.00 بانحراف معياري 0.56، مما يدل على أن هناك إيمانا واضحا من قبل الإدارة العليا للجامعة المبحوثة بمبادئ إدارة الجودة الشاملة، ويعزى ذلك في رأي الباحث إلى إيمان الإدارة العليا للجامعة المبحوثة بما للجودة الشاملة من إيجابيات عند تطبيقها، لما تحدثه من تغيير على الثقافة السائدة في الجامعات، حيث يضع العاملون نصب أعينهم الجودة أولا. وكان اقل متوسط حسابي للفقرة التاسعة والعشرين اذ بلغ متوسطها الحسابي 03.64 بانحراف معياري 0.53، مما يستوجب على إدارة الجامعة أن تقوم بشرح مفهوم إدارة الجودة الشاملة للعاملين، ويعزى ذلك في رأي الباحث إلى قناعة إدارة الجامعة بأن مفهوم إدارة الجودة الشاملة خاص بالإدارة، وطالما أن الإدارة ملمة بهذا فيكفي لتحقيق الجودة في الجامعة وأيضا كثرة الأعباء الموكلة للإدارة لا يتيح لها الوقت الكافي لشرح مفهوم إدارة الجودة للعاملين، وربما تكتفي بالإشارة لهذا المفهوم في اللقاءات الأولى وأثناء الاجتماعات الروتينية للجامعة. واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات، كدراسة إسماعيل (2016)، ودراسة كاظم (2016). واختلفت الدراسة مع دراسة الكرعاوي (2016).

التخطيط الاستراتيجي: من خلال الجدول (3) نلاحظ أن مبدأ التخطيط الاستراتيجي جاء بالترتيب الثالث من حيث الأهمية النسبية المعطاة له من قبل أفراد عينة الدراسة، وأن جميع الفقرات كان مدى توفرها مرتفعا، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمبدأ التخطيط الاستراتيجي فكانا 03.84 و0.39 على الترتيب وهو تقدير مرتفع، وكان أكبر متوسط للفقرة الثالثة والثلاثين، إذ بلغ 04.00 بانحراف معياري 0.37، مما يدل على أن الجامعة المبحوثة تقوم بوضع الخطط الاستراتيجية بما يتلاءم ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة، ويعزى ذلك في رأي الباحث إلى أن إدارة الجامعة تدرك أهمية الخطط الاستراتيجية التي تضعها الجامعة مع ما يتلاءم ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة. وكان أقل متوسط حسابي للفقرة الثانية والثلاثين إذ بلغ متوسطها الحسابي 03.70 بانحراف معياري 0.34 وهذا يدل على عدم الاهتمام الكافي لدور الطالب في صياغة استراتيجية الجودة، ويعزى ذلك في رأي الباحث إلى أن عدم وجود مجالس للطلبة في الجامعة له دور في التمثيل المحدود للطلبة في أنشطة إعداد وصياغة الخطط الاستراتيجية والتنفيذية للجامعة.

واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات الكرعاوي (2016)، ودراسة إسماعيل (2016)، واختلفت الدراسة مع دراسة كاظم (2016).

التحسين المستمر: من خلال الجدول (3) نلاحظ أن مبدأ التحسين المستمر جاء بالترتيب الرابع من حيث الأهمية النسبية المعطاة له من قبل أفراد عينة الدراسة، وأن جميع الفقرات كان مدى توفرها مرتفعا ماعدا الفقرة الخامسة والأربعين كان مداها متوسطا، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمبدأ

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.2

التحسين المستمر فكانا 03.80 و0.36 على الترتيب وهو تقدير مرتفع، وكان أكبر متوسط للفقرة الرابعة والأربعين، إذ بلغ 04.00 بانحراف معياري 0.40، مما يدل على أن الجامعة تعمل على تحديث وتطوير خططها الدراسية باستمرار، ويعزى ذلك في رأي الباحث إلى سعي الجامعة إلى مواكبة كل ما هو جديد. وكان أقل متوسط حسابي للفقرة الخامسة والأربعين إذ بلغ متوسطها الحسابي 03.60، بانحراف معياري 0.45، مما يستوجب على إدارة الجامعة ان تهتم بتحديث أساليب العمل باستمرار، ويعزى ذلك في رأي الباحث إلى أن الإدارة لا تعطي أهمية لعملية التحديث التي تؤدي إلى عملية التحسين، فهي تعتمد في عملية التقييم على النتائج وليس على الاساليب العمل، وهذا ما يتعارض مع مبادئ إدارة الجودة الشاملة، إذ تهتم بالعمليات أكثر من النتائج، فالإدارة يجب أن تركز على العمليات وليس على النتائج من أجل الوصول إلى نتائج فعالة. واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة الكرعاوي (2016)، ودراسة إسماعيل (2016). واختلفت الدراسة مع دراسة كاظم (2016).

التركيز على العملية : من خلال الجدول (3) نلاحظ أن مبدأ التركيز على العملية جاء بالترتيب الخامس من حيث الأهمية النسبية المعطاة له من قبل أفراد عينة الدراسة، وأن جميع الفقرات كان مدى توفرها مرتفعا، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمبدأ التركيز على العملية فكانا 03.78 و0.27 على الترتيب وهو تقدير مرتفع، وكان أكبر متوسط للفقرة الثامنة والأربعين إذ بلغ 04.00 بانحراف معياري 0.26، مما يدل على أن إدارة الجامعة تعمل على وضع الشخص المناسب في المكان المناسب لإدارة العملية التعليمية، ويعزى ذلك في رأي الباحث إلى أن نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة المبحوثة يعتمد على وضع الشخص المناسب في المكان المناسب لإدارة العملية التعليمية. وكان أقل متوسط حسابي للفقرة التاسعة والأربعين إذ بلغ متوسطها الحسابي 03.57 بانحراف معياري 0.30، مما يحتم على إدارة الجامعة أن تستخدم أسلوب تحليل العمل لتقديم الخدمة مثل الوصف الوظيفي، ويعزى ذلك في رأي الباحث إلى عدم اهتمام إدارة الجامعة المبحوثة بأسلوب تحليل العمل لتقديم الخدمة. واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة الكرعاوي (2016)، ودراسة إسماعيل (2016). واختلفت الدراسة مع دراسة كاظم (2016).

وبناء على ما تقدم يتضح أن مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة بسكرة جاء بتقدير مرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي على مبادئ إدارة الجودة الشاملة مجتمعة 03.83 بانحراف معياري 0.25.

اختبار فرضيات الدراسة :

اختبار الفرضية الرئيسية :

يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لأبعاد التمكين الإداري على إدارة الجودة الشاملة في الجامعة المبحوثة عند مستوى معنوية (α =0.05).

لاختبار مدى صحة الفرضية الرئيسية الأولى والفرضيات المنبثقة عنها تم استخدام الانحدار الخطي البسيط، بالإضافة إلى استخدام معامل التفسير R^2 لغرض قياس نسبة ما يفسره التمكين الإداري من تغيرات تؤثر في إدارة الجودة الشاملة بالجامعة المبحوثة.

الجدول (4) يوضح العلاقة التأثيرية للتمكين الإداري على إدارة الجودة الشاملة.

جدول (4): العلاقة التأثيرية للتمكين الإداري على إدارة الجودة الشاملة:

المتغير المستقل / المتغير المعتمد	التمكين الإداري B1	قيمة F المحسوبة	قيمة F الجدولية	معامل التفسير R^2
إدارة الجودة الشاملة	1.134	28.62	03.92	74.17

المصدر: الجدول من إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية (2017).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.2

نلاحظ من الجدول (4) مايلي:

- **بلغت قيمة B1 (1.134) وهذا يعني أن أي تغير في قيمة التمكين الإداري بمقدار وحدة واحدة يؤدي إلى تغير في قيمة إدارة الجودة الشاملة بمقدار (1.134).**
- **بلغت قيمة F المحسوبة (28.62) وهي أكبر من قيمة F الجدولية البالغة (03.92) عند مستوى معنوية (0.05)، مما يدل على قبول الفرضية البديلة ورفض فرضية العدم، وهذا يعني أنه يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لأبعاد التمكين الإداري على إدارة الجودة الشاملة في الجامعة المبحوثة عند مستوى معنوية (α=0.05).**

- يتضح أيضا من قيمة معامل التفسير R^2 البالغة (0.7417) يعني أن نسبة ما يفسره التمكين الإداري من التغيرات التي تطرأ على إدارة الجودة الشاملة هي (74.17 %) أما النسبة الباقية البالغة (25.83 %) تعود لمساهمة متغيرات أخرى غير داخلة في نموذج الانحدار أصلا، يتضح لنا أن التمكين الإداري بالجامعة المبحوثة له تأثير واضح في إدارة الجودة الشاملة.

اختبار الفرضية الفرعية الأولى: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لتفويض السلطة على إدارة الجودة الشاملة في الجامعة المبحوثة عند مستوى معنوية (α = 0.05).

الجدول (5) يوضح العلاقة التأثيرية لتفويض السلطة على إدارة الجودة الشاملة.

جدول (5): العلاقة التأثيرية لتفويض السلطة على إدارة الجودة الشاملة

المتغير المستقل / المتغير المعتمد	تفويض السلطة B1	قيمة F المحسوبة	قيمة F الجدولية	معامل التفسير R^2
إدارة الجودة الشاملة	0.235	15.50	03.92	60.90

المصدر: الجدول من إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية (2017).

نلاحظ من الجدول (5) مايلي:

- **بلغت قيمة B1 (0.235) وهذا يعني أن أي تغير في قيمة تفويض السلطة بمقدار وحدة واحدة يؤدي إلى تغير في قيمة إدارة الجودة الشاملة بمقدار (0.235).**
- **بلغت قيمة F المحسوبة (15.50) وهي أكبر من قيمة F الجدولية البالغة (03.92) عند مستوى معنوية (0.05) مما يدل على قبول الفرضية البديلة ورفض فرضية العدم، وهذا يعني أنه يوجد تأثير ذو دلالة احصائية لتفويض السلطة على إدارة الجودة الشاملة في الجامعة المبحوثة عند مستوى معنوية (α=0.05).**
- **يتضح أيضا من قيمة معامل التفسير R^2 البالغة (0.6090) يعني أن نسبة ما يفسره تفويض السلطة من التغيرات التي تطرأ على إدارة الجودة الشاملة هي (60.90 %) أما النسبة الباقية البالغة (39.1 %) تعود لمساهمة متغيرات أخرى غير داخلة في نموذج الانحدار أصلا.**

اختبار الفرضية الفرعية الثانية: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لتدريب على إدارة الجودة الشاملة في الجامعة المبحوثة عند مستوى معنوية (α = 0.05).

الجدول (6) يوضح العلاقة التأثيرية لتدريب العاملين على إدارة الجودة الشاملة.

جدول (6): العلاقة التأثيرية لتدريب العاملين على إدارة الجودة الشاملة

المتغير المستقل / المتغير المعتمد	تدريب العاملين B1	قيمة F المحسوبة	قيمة F الجدولية	معامل التفسير R^2
إدارة الجودة الشاملة	0.244	4.7672	03.92	79.80

المصدر: الجدول من إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية (2017)

نلاحظ من الجدول (6) مايلي:

- **بلغت قيمة B1 (0.244) وهذا يعني ان أي تغير في قيمة تدريب العاملين بمقدار وحدة واحدة يؤدي إلى تغير في قيمة إدارة الجودة الشاملة بمقدار (0.244).**
- **بلغت قيمة F المحسوبة (4.7672) وهي أكبر من قيمة F الجدولية البالغة (03.92) عند مستوى معنوية (0.05)، مما يدل على قبول الفرضية البديلة ورفض فرضية العدم، وهذا يعني أنه يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للتدريب على إدارة الجودة الشاملة في الجامعة المبحوثة عند مستوى معنوية (α=0.05).**
- **يتضح أيضا من قيمة معامل التفسير R^2 البالغة (0.7980) يعني أن نسبة ما يفسره تدريب العاملين من التغيرات التي تطرأ على إدارة الجودة الشاملة هي (79.80 %)، أما النسبة الباقية البالغة (20.2 %) تعود لمساهمة متغيرات أخرى غير داخلة في نموذج الانحدار أصلا.**

اختبار الفرضية الفرعية الثالثة: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لتحفيز على إدارة الجودة الشاملة في الجامعة المبحوثة عند مستوى معنوية (α=0.05).

الجدول (7) يوضح العلاقة التأثيرية لتحفيز العاملين على إدارة الجودة الشاملة.

جدول (7): العلاقة التأثيرية لتحفيز العاملين على إدارة الجودة الشاملة

المتغير المستقل / المتغير المعتمد	تحفيز العاملين B1	قيمة F المحسوبة	قيمة F الجدولية	معامل التفسير R^2
إدارة الجودة الشاملة	0.269	19.20	03.92	64.70

المصدر: الجدول من إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية (2017).

نلاحظ من الجدول (7) ما يلي:

- **بلغت قيمة B1 (0.269) وهذا يعني أن أي تغير في قيمة تحفيز العاملين بمقدار وحدة واحدة يؤدي إلى تغير في قيمة إدارة الجودة الشاملة بمقدار (0.269).**
- **بلغت قيمة F المحسوبة (19.20) وهي أكبر من قيمة F الجدولية البالغة (03.92) عند مستوى معنوية (0.05) مما يدل على قبول الفرضية البديلة ورفض فرضية العدم، وهذا يعني أنه يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لتحفيز على إدارة الجودة الشاملة في الجامعة المبحوثة عند مستوى معنوية (α =0.05).**
- **يتضح أيضا من قيمة معامل التفسير R^2 البالغة (0.6470) يعني أن نسبة ما يفسره تحفيز العاملين من التغيرات التي تطرأ على إدارة الجودة الشاملة هي (64.70 %) أما النسبة الباقية البالغة (35.3 %) تعود لمساهمة متغيرات أخرى غير داخلة في نموذج الانحدار أصلا.**

اختبار الفرضية الفرعية الرابعة: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للاتصال الفعال على إدارة الجودة الشاملة في الجامعة المبحوثة عند مستوى معنوية (α =0.05).

الجدول (8) يوضح العلاقة التأثيرية للاتصال الفعال على إدارة الجودة الشاملة.

جدول (8): العلاقة التأثيرية للاتصال الفعال على إدارة الجودة الشاملة

المتغير المستقل / المتغير المعتمد	الاتصال الفعال B1	قيمة F المحسوبة	قيمة F الجدولية	معامل التفسير R^2
إدارة الجودة الشاملة	0.210	24.51	03.92	90.88

المصدر: الجدول من إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية (2017).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.2

نلاحظ من الجدول (8)ما يلي:

- **بلغت قيمة B1 (0.210) وهذا يعني أن أي تغير في قيمة الاتصال الفعال بمقدار وحدة واحدة يؤدي إلى تغير في قيمة إدارة الجودة الشاملة بمقدار (0.210)**
- **بلغت قيمة F المحسوبة (24.51) وهي أكبر من قيمة F الجدولية البالغة (03.92) عند مستوى معنوية (0.05) مما يدل على قبول الفرضية البديلة ورفض فرضية العدم، وهذا يعني أنه يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للاتصال الفعال على إدارة الجودة الشاملة في الجامعة المبحوثة عند مستوى معنوية (α =0.05).**
- **يتضح أيضا من قيمة معامل التفسير R^2 البالغة (0.9088) يعني أن نسبة ما يفسره الاتصال الفعال من التغيرات التي تطرأ على إدارة الجودة الشاملة هي (90.88 %) أما النسبة الباقية البالغة (09.12 %) تعود لمساهمة متغيرات أخرى غير داخلة في نموذج الانحدار أصلا.**

اختبار الفرضية الفرعية الخامسة: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لفرق العمل على إدارة الجودة الشاملة في الجامعة المبحوثة عند مستوى معنوية (α=0.05).

الجدول (9) يوضح العلاقة التأثيرية لفرق العمل على ادارة الجودة الشاملة

جدول (9): العلاقة التأثيرية لفرق العمل على إدارة الجودة الشاملة

المتغير المستقل / المتغير المعتمد	فرق العمل B1	قيمة F المحسوبة	قيمة F الجدولية	معامل التفسير R^2
إدارة الجودة الشاملة	0.195	22.35	03.92	82.28

المصدر: الجدول من إعداد الباحث من بيانات الدراسة الميدانية (2017).

نلاحظ من الجدول (9) ما يلي:

- **بلغت قيمة B1 (0.195) وهذا يعني أن أي تغير في قيمة فرق العمل بمقدار وحدة واحدة يؤدي إلى تغير في قيمة إدارة الجودة الشاملة بمقدار (0.195).**
- **بلغت قيمة F المحسوبة (22.35) وهي أكبر من قيمة F الجدولية البالغة (03.92) عند مستوى معنوية (0.05) مما يدل على قبول الفرضية البديلة ورفض فرضية العدم، وهذا يعني أنه يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لفرق العمل على إدارة الجودة الشاملة في الجامعة المبحوثة عند مستوى معنوية (α=0.05).**
- **يتضح أيضا من قيمة معامل التفسير R^2 البالغة (0.8228) يعني أن نسبة ما يفسره فرق العمل من التغيرات التي تطرأ على إدارة الجودة الشاملة هي (82.28 %) أما النسبة الباقية البالغة (17.72 %) تعود لمساهمة متغيرات أخرى غير داخلة في نموذج الانحدار أصلا.**

الاستنتاجات:

من خلال الدارسة التي قام بها الباحث تم التوصل إلى النتائج التالية:

- **أظهرت الدراسة أن مستوى التمكين الإداري السائد بجامعة بسكرة –الجزائر- جاء مرتفعا وفقا لمقياس الدراسة، مما يعني وجود مستوى جيد من الاهتمام بموضوع التمكين الإداري للعاملين في الجامعة المبحوثة الذي ينعكس إيجابيا على تطبيق إدارة الجودة الشاملة.**
- **أظهرت الدراسة أن مستوى الاتصال الفعال بشكل عام في الجامعة المبحوثة جاء مرتفعا وفقا لمقياس الدراسة، مما يعني إيمان الجامعة بأهمية الاتصال الفعال بين مختلف الإدارات وذلك لتبادل المعلومات والخبرات. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة هيثم (2012)، ودراسة Emerson (2008)، ودراسة جواد (2010)، ودراسة البحيصي (2014).**

- أظهرت الدراسة أن مستوى فرق العمل بشكل عام في الجامعة المبحوثة جاء مرتفعا وفقا لمقياس الدراسة، مما يعني أن الجامعة المبحوثة تشجع على تشكيل فرق العمل وإيمناها بنجاعة هذا الأسلوب في العمل. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة جواد (2010)، ودراسة شادي (2015)، ودراسة هيثم (2012)، ودراسة البحيصي (2014).
- أظهرت الدراسة أن مستوى التدريب بشكل عام في الجامعة المبحوثة جاء مرتفعا وفقا لمقياس الدراسة، مما يعني وجود استراتيجية واضحة لتدريب العاملين في الجامعة المبحوثة. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة هيثم (2012) ودراسة البحيصي (2014).
- أظهرت الدراسة أن مستوى تحفيز العاملين بشكل عام في الجامعة المبحوثة جاء مرتفعا وفقا لمقياس الدراسة، مما يعني وجود نظام لحوافز فعال ومنظم لدى الجامعة المبحوثة. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة جواد (2010)ودراسة هيثم (2012).
- أظهرت الدراسة أن مستوى تفويض السلطة بشكل عام في الجامعة المبحوثة جاء متوسطا وفقا لمقياس الدراسة، مما يعني أن تفويض السلطة لايستخدم بشكل جيد ويرجع ذلك إلى أن إدارة الجامعة لا تمكن العاملين من التصرف بحرية. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة البحيصي (2014)، ودراسة شادي (2015).
- أظهرت الدراسة أن مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة السائدة بجامعة بسكرة –الجزائر- جاء مرتفعا وفقا لمقياس الدراسة حيث بلغ المتوسط الحسابي (03.83) وانحراف معياري (0.25)، مما يدل على اهتمام إدارة الجامعة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- أظهرت الدراسة أن مستوى التركيز على الزبون (الطالب) بشكل عام في الجامعة المبحوثة جاء مرتفعا وفقا لمقياس الدراسة، مما يعني اهتمام الجامعة المبحوثة بالتركيز على الطالب بوصفه مطلبا من متطلبات نجاح إدارة الجودة الشاملة وأنها تسعى إلى تلبية احتياجاتهم ورغباتهم باستمرار. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة إسماعيل (2016)، ودراسة كاظم (2016).
- أظهرت الدراسة أن مستوى التزام الإدارة العليا بالجودة بشكل عام في الجامعة المبحوثة جاء مرتفعا وفقا لمقياس الدراسة، مما يعني التزام الإدارة العليا للجامعة المبحوثة بتحمل مسؤولياتها في عملية تنفيذ النشاط. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة إسماعيل (2016)، ودراسة كاظم (2016).
- أظهرت الدراسة أن مستوى التخطيط الاستراتيجي بشكل عام في الجامعة المبحوثة جاء مرتفعا وفقا لمقياس الدراسة، مما يعني وعي إدارة الجامعة المبحوثة بأن الطالب هو محور التخطيط الاستراتيجي للجامعة وتقوم على أساسه باقي الخطط الفرعية القصيرة والمتوسطة والبعيدة المدى من أجل تحقيق أهدافها على المدى البعيد. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة الكرعاوي (2016)، ودراسة إسماعيل (2016)، ودراسة Hernandez (2001).
- أظهرت الدراسة أن مستوى التحسين المستمر بشكل عام في الجامعة المبحوثة جاء مرتفعا وفقا لمقياس الدراسة، مما يعني إيمان الجامعة المبحوثة بأن التحسين المستمر هو النقطة الأساسية لنجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة الكرعاوي (2016)، ودراسة إسماعيل (2016)، ودراسة Al-Amri (2012).
- أظهرت الدراسة أن مستوى التركيز على العملية بشكل عام في الجامعة المبحوثة جاء مرتفعا وفقا لمقياس الدراسة، مما يعني أن الجامعة المبحوثة تقوم بدراسة وتحسين كافة العمليات داخل الجامعة. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة الكرعاوي (2016) ودراسة إسماعيل (2016) ودراسة .Najafabadi et al (2008).
- أظهرت الدراسة وجود أثر للتمكين الإداري بأبعاده الخمسة (تفويض السلطة، الاتصال الفعال، فرق العمل، التدريب، تحفيز العاملين) على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة المبحوثة، إذ تبين أن بعد الاتصال الفعال من أكثر أبعاد التمكين الإداري أثرا على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية وفسر ما مقداره (90.88 %) من التباين في إدارة الجودة الشاملة. وهذا يدل على أن وصول

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.2

المعلومات المناسبة، وبالسرعة المطلوبة، والدقة الملائمة، وفي الوقت المحدد في نجاح تمكين العاملين، حيث يسهم الاتصال وتبادل المعلومات في تمكين القائد من نقل أفكاره ومشاعره واتجاهاته بفاعلية.

التوصيات:

بناء على النتائج السابقة التي توصلت إليها الدراسة يمكن تقديم عدد من التوصيات وهي كما يلي:

- العمل على نشر مفهوم التمكين في معظم المؤسسات التعليمية وغيرها من المؤسسات التي تخدم المجتمع.
- العمل على نشر ثقافة التمكين بين الإدارات والعاملين على حد سواء من خلال تعزيز القيم والتقاليد التنظيمية التي تحدث على ذلك فضلا على توفير الأرضية المناسبة لتسيير المشاركة في المعلومات.
- التوسع في تفويض الصلاحيات للعاملين وإشراكهم في رسم السياسات وصنع القرارات التي تتعلق بعملهم.
- ضرورة ممارسة التمكين الإداري من قبل العاملين بكافة أبعاده مما يساعد على نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- ضرورة الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في موضوع التمكين، مع تعزيز إيجابياتها وتقليص سلبياتها، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصية البيئة المحلية التعليمية الجزائرية.

المقترحات:

يرى الباحث إجراء الدراسات والأبحاث التالية:

- إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي في جامعات أخرى في الجزائر.
- إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي في مؤسسات أخرى غير المؤسسات الخدمية.
- إجراء دراسة حول التمكين الإداري وعلاقته بفاعلية فرق العمل في الجامعات الجزائرية.

المراجع:

أبو مسامح، أحمد عبد الكريم سليمان (2015). *درجة ممارسة مديري التربية والتعليم لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالقيادة التشاركية* (رسالة ماجيستير غير منشورة)، كلية التربية، قسم أصول التربية، جامعة الإسلامية غزة، فلسطين

إسماعيل، صبحي كجيل (2016). *إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالميزة التنافسية: دراسة تطبيقية على جامعة فلسطين* (رسالة ماجيستير غير منشورة)، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا وجامعة الأقصى، تخصص القيادة والإدارة، جامعة الأقصى، فلسطين.

البحيصي، عبد المعطي محمود (2014). *دور تمكين العاملين في تحقيق التميز المؤسسي: دراسة ميدانية على الكليات التقنية في محافظات قطاع غزة* (رسالة ماجيستير غير منشورة)، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، قسم إدارة الأعمال، جامعة الأزهر غزة، فلسطين.

جواد، محسن راضي (2010). التمكين الإداري وعلاقته بإبداع العاملين دراسة ميدانية على موظفي كلية الإدارة والاقتصاد جامعة القادسية، *مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية*، *12* (1)، 84-62، جامعة القادسية، العراق.

خلف، ياسر لطيف، وحمادي، أحمد عباس (2016). التمكين الاداري وعلاقته بالرضا الوظيفي : دراسة استطلاعية لآراء عينة من المدراء العاميين في وزارة التخطيط والتعاون الانمائي / الجهاز المركزي للتقييس والسيطرة النوعية، *مجلة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية*، *8* (16)، 137-105، جامعة الأنبار، العراق.

شادي، حمدان عطية المصري (2015). *متطلبات التمكين من وجهة نظر الاداريين في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة* (رسالة ماجيستير غير منشورة)، كلية الاقتصاد والعلوم الادارية، قسم ادارة الاعمال، جامعة الازهر غزة، فلسطين.

كاظم، الهام نعمة (2016). **دور إدارة الجودة الشاملة في تخفيف عبء الأخطار دراسة تطبيقية في كلية الإدارة والاقتصاد جامعة القادسية**، ***مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية***، *18* (1)، **جامعة القادسية، العراق.**

الكبيسي، جمعة، مي، فيصل أحمد، والخفاجي، سلام عبد الجليل (2017). **درجة حاجة المديرين العاملين في مديريات التربية إلى تطوير مهاراتهم لممارسة التمكين الإداري**، ***مجلة كلية التربية للبنات***، *28* (1)، 15-1، **جامعة بغداد، العراق.**

الكرعاوي، مريم إبراهيم حمود (2016). **مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي دراسة مقارنة بين كليات حكومية وكليات أهلية من وجهة نظر عينة من الأساتذة**، ***مجلة لقادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية***، *18* (1)، **جامعة لقادسية، العراق.**

محمد، توفيق ماضي (2002). ***تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الخدمية في مجال الصحة والتعليم***، **منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية.**

هيثم، محمد العطار (2012). ***مدى ممارسة التمكين الإداري و تأثير ذلك على إبداع العاملين: دراسة مقارنة لوجهات نظر العاملين في جامعتي الأزهر والإسلامية بغزة*** **(رسالة ماجيستير غير منشورة)، كلية التجارة، قسم إدارة الأعمال، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.**

Al-Amri, A. A. H. (2012). The total quality management practices in Yemeni Public Universities (Doctoral dissertation), Universiti Tun Hussein Onn Malaysia.

Badah, A. (2012). Relationship between the knowledge management processes and the administrative empowerment with the employees of the ministry of higher education and scientific research-Jordan. European Scientific Journal, ESJ, 8(28), 1857-7431.

Emerson, A. L. (2008). Why Employee Empowerment should be more than just a buzz Word at your Credit Un-ion. Journal, Vol.12, No.11

Najafabadi, H., Sadeghi, S., & Habibzadeh, P. (2008). Total Quality Management in Higher Education Case Study: Quality in Practice at University College of Borås (Master Thesis). University College of Borås.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.2

مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية

د. همام سمير حمادنة[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] مدرب في قسم مهارات تطوير الذات – عمادة السنة الأولى المشتركة (السنة التحضيرية) – جامعة الملك سعود

*عنوان المراسلة: dr.hammam1986@gmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.3

مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب غير السعوديين الذكور الملتحقين في مختلف التخصصات العلمية والإنسانية في جامعة الملك سعود، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2016/2017م، والبالغ عددهم (2361) طالبا، في حين بلغت عينة الدراسة المقترحة (472) طالبا وذلك بنسبة (20 %) من مجتمع الدراسة الأصلي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية (وكانت العينة الأصلية التي استجابت (400) طالب بنسبة استرداد (83 %). ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث استبانة مكونة من (66) فقرة موزعة على أربعة مجالات. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية جاء مرتفعاً، وفي جميع المجالات والأداة ككل. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقدير مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية في جميع المجالات والأداة ككل تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

أما متغير المعدل التراكمي، فلم تكن هناك فروق دالة إحصائياً في مجال أعضاء هيئة التدريس / الأساتذة، في حين كانت هناك فروق دالة إحصائياً في باقي المجالات، وهي: (إداريو الجامعة، وزملاء الدراسة، والمقررات الدراسية)، والأداة ككل لصالح معدل (ممتاز، وجيد جداً). وتوصي الدراسة بالعديد من التوصيات، أهمها: أولاً: إدخال مفهوم جودة الحياة الجامعية في بعض المقررات الدراسية الجامعية. ثانياً: دراسة العلاقة بين جودة الحياة الجامعية وبعض المفاهيم النفسية الأخرى، مثل: دافعية الإنجاز، وتقدير الذات، ومركز السيطرة، والصحة النفسية، والصحة الجسمية. ثالثاً: إجراء دراسات أخرى باستخدام متغيرات مستقلة جديدة، تستهدف المقارنة بين الجامعات السعودية، والبلاد العربية والإسلامية، وتقديم المقترحات لتحسينها.

الكلمات المفتاحية: مستوى الرضا، الطلاب غير السعوديين، جودة الحياة الجامعية.

Level of Satisfaction of Non-Saudi Students at King Saud University on the Quality of University Life

Abstract:

The study aimed to identify the level of satisfaction of Non-Saudi students at King Saud University on the quality of university life. The study followed the descriptive analytical method. The study population consisted of all Non-Saudi male students enrolled in the various science and human discilines at King Saud University during the second semester of the academic year 2016 /2017. The total number of students was (2361), 20% (472) of which made the proposed sample. They were randomly selected. 400 students responded with a return rate of (83%). To achieve the aims of the study, the researcher developed a questionnaire consisting of (66) items divided into four dimensions. The results of the study showed that the level of satisfaction of Non-Saudi students at King Saud University on the quality of university life was high in all dimensions and the questionnaire as a whole. The results showed no statistically significant differences between the satisfaction means of Non-Saudi students at King Saud University on the quality of university life in all dimensions and the questionnaire as a whole due to the variable of specialization. As for the cumulative rate variable, there were no statistically significant differences in the dimension of faculty members / professors, while there were statistically significant differences in the other dimensions: (university administrators, classmates, courses) and the questionnaire as a whole in favor of (excellent, very good). The study proposed several recommendations, the most important of which are: First: Introducing the concept of quality of university life in some university courses; Second: Studying the relationship between the quality of university life and other psychological concepts such as achievement motivation, self-esteem, center of control, mental health; Third: Conducting other studies using new independent variables which aimed at comparing Saudi universities, Arab and Islamic countries, and making suggestions for improving them.

Keywords: Level of satisfaction, Non-Saudi students, Quality of university life.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.3

المقدمة:

شهدت السنوات الأخيرة من القرن الماضي اهتماماً متزايداً في مجال علم النفس بدراسة مفهوم جودة الحياة (Quality of Life) والمتغيرات المرتبطة به، مثل: الرضا عن الحياة، والسعادة، ومعنى الحياة، وفعالية الذات، وإشباع الحاجات، وذلك في إطار علم النفس الإيجابي، الذي يبحث في الجوانب الإيجابية في حياة الفرد والمجتمع ليصل بهما إلى الرفاهية. كما تعددت استخدامات مفهوم الجودة في كافة المجالات، منها: جودة الحياة، وجودة التعليم، وجودة الإنتاج، وجودة المستقبل، وجودة الزواج (عبدالله، 2008).

وقد بدأ الاهتمام بمفهوم جودة الحياة لأول مرة في مجال الطب والرعاية الصحية، خلال فترة الستينيات من القرن الماضي، وذلك لتعبير المرضى عن خبراتهم الصحية الخاصة، ومخرجات الرعاية التي يتلقونها في تقرير ذاتي (الجمال وبخيت، 2008). وتشير أبو حلو، أبو زيد وسليمان (2013) إلى تزايد الاهتمام بجودة الحياة في المجالات الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والأسرية، على مستوى البحث النظري والميداني، وخصوصاً المجالات الاقتصادية، والاجتماعية؛ نتيجة تأثير جودة الحياة على التنافسية ومعدلات الرفاهية.

يعبر مفهوم جودة الحياة عن صحة الإنسان الجسدية، والنفسية، ونظافة البيئة المحيطة به وثرائها، والرضا عن الخدمات التي تقدم له، مثل: التعليم، والخدمات الصحية، والاتصالات، والمواصلات، والممارسات الديمقراطية، والعدالة الاجتماعية، وشيوع روح المحبة والتفاؤل بين الناس، فضلاً عن الإيجابية وارتفاع الروح المعنوية، والإنتماء والولاء للوطن (منسي وكاظم، 2006). ويعبر أيضاً عن رقي مستوى حياة أفراد المجتمع ورفاهيتها، من خلال توفير الخدمات المادية، والاجتماعية، والصحية (Escuder-Mollón & Manuel, 2013).

ويرى حبيب (2006) جودة الحياة أنها شعور الفرد بالرضا والسعادة، والمقدرة على إشباع حاجاته، لجوانب شخصيته والتنسيق بينها، والتعلم المتصل للمهارات والاتجاهات، وكذلك تعلم حل المشكلات، وأساليب التوافق والتكيف، والاستمرارية في الاهتمام بالإبداع والتعلم التعاوني، بما ينمي مهاراته النفسية والاجتماعية، من خلال الأسرة، والمدرسة، والجامعة، وبيئة العمل.

"يمثل طلاب الجامعة شريحة مهمة في أي مجتمع، ويتوقف القياس الجيد لجودة الحياة على الوصف الدقيق للحياة الجيدة، والتعرف على مستويات الجودة، ومرحلة التعليم الجامعي من أهم المراحل التعليمية، التي تؤثر في تنمية مدركات الطلاب لجودة حياتهم، كما أن طلاب الجامعة يمرون بمرحلة نمائية في حياتهم، حيث يستعدون للالتحاق بأجواء أوسع من محيط الجامعة بكل مضامينها، سواء أكان على المستوى الشخصي أو المجتمعي، لا سيما فئة المبدعين والمبدعات منهم، ومن ثم فإن نظرتهم لجودة الحياة الجامعية تؤثر في أدائهم، وفي دافعيتهم للإنجاز وتحقيق الأهداف الذاتية والموضوعية لهم" (أبو حلو، أبو زيد وسليمان، 2013، 299).

وفي هذا الصدد، يشير Schtter وLoble (1990) إلى أن الطلاب عند التحاقهم بالجامعة يتعرضون إلى مجموعة من المواقف والضغوطات، التي تؤثر بشكل رئيسي على مستوى رضاهم عن جودة الحياة الجامعية، ومن بين تلك الضغوطات: الضغط النفسي للحصول على الدرجات، والامتحانات، وزملاء الدراسة، والتوتر والقلق، وطبيعة العلاقة مع أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية، والمقررات الدراسية، والمناخ التعليمي، وتوفر الخدمات المختلفة.

وبناء على ذلك، جاءت هذه الدراسة لتعرف مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية في المجالات الآتية: (أعضاء هيئة التدريس / الأساتذة، وإداريو الجامعة، وزملاء الدراسة، والمقررات الدراسية).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.3

مشكلة الدراسة:

أكدت دراسة الأبيض (2005)، ودراسة عبد اللطيف (1997) أن مستوى الرضا عند الطلاب يمثل عاملاً أساسياً في تكيفهم وتقبلهم للمواقف والأحداث الجامعية والحياتية المختلفة. وعليه فإن انخفاض مستوى الرضا عند الطلاب يدل على عدم التكيف النفسي، والتأزم عند مواجهة تلك المواقف والأحداث. لقد لاحظ الباحث بحكم عمله مدرباً في قسم مهارات تطوير الذات في جامعة الملك سعود – شطر الطلاب – اختلافاً ما بين الطلاب غير السعوديين في مستوى الرضا عن جودة الحياة الجامعية، الأمر الذي يكون له أكبر الأثر في مدى نجاحهم وتفوقهم الدراسي. وفي ضوء ذلك، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في محاولتها التعرف إلى مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما تقدير مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية تعزى لمتغيري (التخصص الدراسي، والمعدل التراكمي)؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف إلى مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية.
- معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية تعزى لمتغيري (التخصص الدراسي، والمعدل التراكمي).

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من خلال النقاط الآتية:

- تناول الدراسة مرحلة عمرية مهمة في تكوين شخصية الطالب الجامعي من جميع جوانبها المختلفة.
- تعد الدراسة الحالية إضافة للمكتبة العلمية من خلال تسليطها الضوء على جودة الحياة الجامعية لدى الطلاب الجامعيين.
- قلة الدراسات السابقة – في حدود علم الباحث – التي تناولت مستوى رضا الطلاب عن جودة الحياة الجامعية في الجامعات السعودية.
- تزويد القائمين على التعليم الجامعي بالنتائج والتوصيات والمقترحات؛ للاستفادة منها في تفعيل جودة الحياة الجامعية.
- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات أخرى، باستخدام متغيرات مستقلة جديدة، والتنوع في استخدام أدوات الدراسة، وإجراء دراسات مقارنة بين الجامعات في المملكة العربية السعودية، والبلاد العربية والإسلامية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.3

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية وإمكانية تعميم نتائجها على الحدود الآتية :

- **الحدود الموضوعية : تتمثل بالتعرف إلى مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية، في ضوء مجالات أداة الدراسة المستخدمة (أعضاء هيئة التدريس / الأساتذة، وإداريو الجامعة، وزملاء الدراسة، والمقررات الدراسية).**
- **الحدود الزمنية : أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2016 / 2017م.**
- **الحدود المكانية : طبقت هذه الدراسة في جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.**
- **الحدود البشرية : اقتصرت على عينة عشوائية من الطلاب غير السعوديين الذكور المسجلين في مختلف التخصصات العلمية والإنسانية في جامعة الملك سعود.**

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على المصطلحات الآتية :

- **الرضا : تعبير الفرد عن مشاعره واتجاهاته نحو أعماله، بحيث تعتمد هذه المشاعر والاتجاهات على إدراك الفرد لما تحقق له البيئة التعليمية من حاجات ورغبات (Sari، 2004).**
- **جودة الحياة : "شعور الفرد بالرضا والسعادة، ومقدرته على إشباع حاجاته، من خلال ثراء البيئة ورقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية، والاجتماعية، والتعليمية، والنفسية، مع حسن إدارته لوقته والاستفادة منه" (منسي وكاظم، 2006، 65). وتعرف إجرائياً أنها : الدرجة الكلية لتقديرات الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود على استبانة جودة الحياة الجامعية في ضوء المجالات الآتية : (أعضاء هيئة التدريس / الأساتذة، وإداريو الجامعة، وزملاء الدراسة، والمقررات الدراسية).**
- **الطلاب غير السعوديين: جميع الطلاب الذكور من الجنسية غير السعودية الملتحقين في مختلف التخصصات العلمية والإنسانية في جامعة الملك سعود، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2016 / 2017م.**
- **جامعة الملك سعود : جامعة سعودية عامة، موقعها في العاصمة الرياض، تمنح درجة البكالوريوس، والدبلوم، والماجستير، والدكتوراه، وفق الدراسة المنتظمة.**

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بموضوع رضا الطلاب في الجامعات عن جودة الحياة الجامعية، وكل ما يتعلق بهذا الموضوع من متغيرات أو مؤثرات. وفيما يلي عرض لأبرز تلك الدراسات:

أجرى Opoku-Acheampong et al (2017) دراسة في غانا هدفت التعرف إلى أثر الإجهاد على جودة الحياة الجامعية من وجهة نظر طلبة الصيدلة في جامعة غانا. ولتحقيق هدف الدراسة تم توزيع استبانة مكونة من (17) فقرة، على عينة مؤلفة من (100) طالب وطالبة. وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك أثرا سلبيا للإجهاد على جودة الحياة الجامعية من وجهة نظر الطلبة.

كما أجرى المشاقبة (2015) دراسة في السعودية هدفت التعرف إلى مستوى جودة الحياة لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية، من خلال توزيع مقياس مكون من ثلاثة مجالات، على عينة مؤلفة من (284) طالبا. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة لدى الطلاب جاء مرتفعاً.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.3

أما الدراسة التي أجراها Padmaja، Tiamongla، Rana، Vanlalhruaii وMohapatra (2015) في الهند هدفت التعرف إلى مستوى رضا طلبة جامعة حيدر آباد عن جودة الحياة الجامعية. ولتحقيق هدف الدراسة وزع الباحثون استبانة على عينة مكونة من (240) طالبا وطالبة. خلصت الدراسة إلى أن مستوى رضا طلبة جامعة حيدر آباد عن جودة الحياة الجامعية جاء مرتفعاً، وأظهرت النتائج أن الطالبات أكثر رضا من الطلاب الذكور عن جودة الحياة الجامعية.

وهدفت الدراسة التي أجراها عبد المطلب (2014) في مصر التعرف إلى مستوى جودة الحياة الجامعية الدراسية ومكوناتها لدى طلبة كلية التربية في جامعة الزقازيق. ولتحقيق ذلك قام الباحث ببناء مقياس جودة الحياة الجامعية الدراسية، وقد تكون هذا المقياس من ثلاثة مكونات، هي: (مساندة الزملاء والمدرسين، والرضا العام عن الدراسة، والكفاءة الدراسية). تكونت عينة الدراسة من (526) طالبا وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة الجامعية الدراسية جاء متوسطاً، كما أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائياً تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

أما الدراسة التي أجراها العمرات والرفوع (2014) في الأردن فقد هدفت التعرف إلى مستوى الرضا عن الحياة الجامعية لدى طالبات جامعة الطفيلة التقنية. وطبق الباحثان استبانة مكونة من أربعة مجالات على عينة عشوائية مكونة من (301) طالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا الكلي عن الحياة الجامعية لدى الطالبات جاء متوسطاً، كما أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائياً تعزى لمتغيري التخصص الدراسي، والمعدل التراكمي.

وكانت دراسة سليمان (2013) التي أجراها في السعودية تهدف التعرف إلى مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة تبوك. أجريت هذه الدراسة من خلال توزيع استبانة مكونة من خمسة مجالات على عينة مكونة من (649) طالب. وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى جودة الحياة لدى الطلاب جاء متوسطاً، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيري التخصص الدراسي، والمعدل التراكمي.

قامت باعبدالله (2013) بإجراء دراسة في السعودية هدفت التعرف إلى مستوى رضا طالبات جامعة الملك عبدالعزيز في جدة عن جودة الحياة الجامعية. تم تطبيق استبانة مكونة من ستة مجالات على عينة بلغت (199) طالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى رضا الطالبات عن جودة الحياة الجامعية جاء متوسطاً، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص الدراسي، في حين أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

وقام Seng وKhoo-Lattimore (2012) بدراسة في ماليزيا هدفت التعرف إلى مستوى رضا الطلبة الدوليين في كلية إدارة الأعمال والضيافة في جامعة تايلور الخاصة عن جودة الحياة الجامعية الدراسية. قام الباحثان بإجراء مقابلة مدتها ساعة مع (14) طالباً وطالبة من طلبة تلك الكلية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى رضا الطلاب الدوليين عن جودة الحياة الجامعية جاء متوسطاً.

أظهرت نتائج الدراسة التي أجرتها نعيسة (2012) في سورية على عينة مكونة من (360) طالبا وطالبة من طلبة جامعتي دمشق وتشرين أن مستوى جودة الحياة لدى هؤلاء الطلبة جاء منخفضاً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

وأظهرت نتائج الدراسة التي أجراها كاظم والبهادلي (2006) على عينة عشوائية مكونة (400) طالب وطالبة من الطلبة الجامعيين العُمانيين والليبيين بأن مستوى جودة الحياة الجامعية لدى هؤلاء الطلبة جاء متوسطاً. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيري التخصص الدراسي، والمعدل التراكمي.

هدفت الدراسة التي أجراها الأبيض (2005) في السعودية التعرف إلى مستوى رضا طلاب كلية المعلمين عن جودة الحياة الجامعية الدراسية. حيث شملت العينة (286) طالبا من طلاب كلية المعلمين. تم استخدام استبانة موزعة على خمسة مجالات، هي: (الرضا عن الأساتذة، والرضا عن إدارة الكلية، والرضا عن

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.3

الزملاء، والرضا عن الوالدين، والرضا عن المواد الدراسية). أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى رضا الطلاب عن جودة الحياة الجامعية الدراسية جاء متوسطاً وفي جميع المجالات، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

وهدفت الدراسة التي أجراها الشعراوي (1999) في مصر التعرف إلى مستوى رضا طلبة كلية التربية في جامعة المنصورة عن جودة الحياة الجامعية. تكونت العينة من(721) طالبا وطالبة. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة موزعة على أربعة مجالات، هي: (الرضا عن الذات، والرضا عن الأقران، والرضا عن الأساتذة، والرضا عن المواد الدراسية). وقد أظهرت النتائج أن مستوى رضا طلبة كلية التربية في جامعة المنصورة عن جودة الحياة الجامعية جاء مرتفعاً وفي جميع المجالات.

أما دراسة عبد اللطيف (1997) التي أجراها في الكويت فقد هدفت التعرف إلى مستوى الرضا عن الحياة الجامعية لدى طلبة جامعة الكويت. قام الباحث بإعداد الصيغة العربية للمقياس الوصفي للكلية، والذي يقيس مدى رضا الطلاب عن ثمانية جوانب من الحياة الجامعية، وهي: (الأساتذة، والوالدان، ونفسك، والطلبة الآخرون، والمواد الدراسية، والحالة المالية، وإداريو الجامعة، والأنشطة غير الدراسية). وقد طبق المقياس على عينة مكونة من(428) طالبا وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا عن الحياة الجامعية لدى طلبة جامعة الكويت جاء مرتفعاً وفي جميع المجالات.

التعليق على الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة، فإنه يمكن ملاحظة ما يأتي:

- اهتمام الدراسات السابقة بموضوع جودة الحياة الجامعية، ومستوى رضا الطلبة عن جودة الحياة الجامعية.
- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في هدفها وهو التعرف إلى مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية.
- تنوع عينة الدراسة بين الطلبة (الطلاب والطالبات) معاً، والطالبات وحدهن، والطلاب الذكور وحدهم. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من المشاقبة (2015)، وسليمان (2013)، والأبيض (2005) في اقتصار عينتها على الطلاب الذكور فقط.
- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها الاستبانة أداة لتحقيق أهدافها، وخاصة دراسة كل من الأبيض (2005)، والشعراوي (1999)، وعبد اللطيف(1997) في مجالات الاستبانة (أعضاء هيئة التدريس / الأساتذة، وإداريو الجامعة، وزملاء الدراسة، والمقررات الدراسية).
- تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تعد الدراسة الأولى التي تناولت مستوى رضا الطلاب غير السعوديين عن جودة الحياة الجامعية على مستوى المملكة العربية السعودية، وبذلك فهي تتفق مع دراسة كل من المشاقبة (2015)، وسليمان (2013)، وباعبدالله (2013)، والأبيض (2005) في البيئة التي أجريت فيها هذه الدراسات. هذا وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد عناصر الدراسة، وفي تطوير أداة الدراسة، وكذلك في مناقشة النتائج وتفسيرها.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.3

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم استخدام المعالجات الإحصائية الوصفية والاستدلالية في تحليل النتائج.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب غير السعوديين الذكور الملتحقين في مختلف التخصصات العلمية والإنسانية في جامعة الملك سعود، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2016 / 2017م، والبالغ عددهم (2361) طالبا. والجدول ((1 يبين توزيع التكرارات والنسب المئوية لأفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

جدول (1): توزيع التكرارات والنسب المئوية لأفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	التكرارات	النسبة المئوية%
التخصص الدراسي	علمي	1500	0.64
	إنساني	861	0.36
المعدل التراكمي	ممتاز	1200	0.51
	جيد جداً	1000	0.42
	جيد	90	0.04
	مقبول	71	0.03
المجموع		2361	100.0

عينة الدراسة :

بلغت عينة الدراسة المقترحة (472) طالبا، وذلك بنسبة (20 %) من مجتمع الدراسة الأصلي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية تبعاً لمتغيري التخصص الدراسي، والمعدل التراكمي، وكانت العينة الأصلية التي استجابت (400) طالب، بنسبة استرداد(83 %). والجدول (2) يبين توزيع التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

جدول (2): توزيع التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	التكرارات	النسبة المئوية%
التخصص الدراسي	علمي	265	0.66
	إنساني	135	0.34
المعدل التراكمي	ممتاز	200	0.50
	جيد جداً	175	0.44
	جيد	15	0.04
	مقبول	10	0.02
المجموع		400	100.0

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.3

أداة الدراسة :

لتقدير مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية، قام الباحث بتطوير استبانة وذلك من خلال الاستعانة بالدراسات السابقة ذات الصلة، مثل دراسة كل من الأبيض(2005)، والشعراوي (1999)، وعبد اللطيف (1997). وتكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من (66) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، هي: (أعضاء هيئة التدريس / الأساتذة، وإداريو الجامعة، وزملاء الدراسة، والمقررات الدراسية). واستخدم الباحث سلم ليكرت الخماسي لتقدير مستوى رضا الطلاب، وقد تم اعتماد المعيار الآتي في الحكم: (مرتفع جداً 5، مرتفع 4، متوسط 3، منخفض 2، منخفض جداً 1). وتم استخدام المعيار الإحصائي الآتي لغرض تقدير مستوى رضا الطلاب. كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): المعيار الإحصائي لتقدير مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية

م	الفئة	المستوى
1	1.80 – 1.00	منخفض جداً
2	2.60 – 1.81	منخفض
3	3.40– 2.61	متوسط
4	4.20– 3.41	مرتفع
5	5.00– 4.21	مرتفع جداً

صدق أداة الدراسة :

للتحقق من صدق أداة الدراسة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود والمتخصصين في كل من المجالات الآتية: الإدارة التربوية، والمناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس التربوي. والبالغ عددهم (10) أعضاء هيئة تدريس، حيث طلب منهم دراسة أداة الدراسة وقراءة فقراتها، وإبداء آرائهم فيها من حيث: مدى ملاءمة الفقرات للمجال الذي تندرج تحته، والصياغة اللغوية للفقرات، وأية ملاحظات أخرى يراها المحكمون تعديلاً، أو إضافة، أو حذفاً. والجدول (4) يبين عدد فقرات الاستبانة قبل عملية التحكيم وبعدها.

جدول (4): عدد فقرات الاستبانة قبل عملية التحكيم وبعدها

الرقم	المجال	عدد الفقرات قبل التحكيم	عدد الفقرات بعد التحكيم	عدد الفقرات المحذوفة	عدد الفقرات المضافة
1	أعضاء هيئة التدريس/الأساتذة	25	24	1	0
2	إداريو الجامعة	22	20	2	0
3	زملاء الدراسة	14	14	0	0
4	المقررات الدراسية	13	8	5	3
	المجموع	71	66	8	3

ثبات أداة الدراسة :

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم اختيار عينة عشوائية استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأصلية، مكونة من (60) طالباً من الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود. وتم توزيع الاستبانة عليهم، وبفارق أسبوعين تم تطبيق الاستبانة مرة أخرى على العينة الاستطلاعية. وبعدها تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وبلغت قيمته للأداة (0.88)، كما تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمته للأداة (0.91). واعتبرت هذه القيم أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من

الثبات والاتساق، وبالتالي فهي تصلح لتحقيق أغراض الدراسة. والجدول (5) يبين قيم معاملات ثبات الإعادة ومعاملات الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الدراسة والأداة ككل.

جدول (5): قيم معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لمجالات أداة الدراسة والأداة ككل

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل ثبات الإعادة معامل ارتباط بيرسون	معامل ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ - ألفا
1	أعضاء هيئة التدريس (الأساتذة)	24	0.88	0.86
2	إداريو الجامعة	20	0.91	0.90
3	زملاء الدراسة	14	0.81	0.84
4	المقررات الدراسية	8	0.86	0.85
	معامل ثبات الإعادة والاتساق للأداة ككل	66	0.88	0.91

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني.**
- **اختبار (Independent Sampled T-Test)، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، واختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية للإجابة عن السؤال الثاني.**

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، وهو: "ما تقدير مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية ؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية. والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	أعضاء هيئة التدريس (الأساتذة)	4.06	0.32	مرتفع
2	4	المقررات الدراسية	3.99	0.60	مرتفع
3	2	زملاء الدراسة	3.86	0.73	مرتفع
4	3	إداريو الجامعة	3.79	0.92	مرتفع
		المتوسط الحسابي الكلي للأداة	3.92	0.41	مرتفع

يبين الجدول (6) أن المستوى الكلي لتقدير مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية قد جاء مرتفعاً وبمتوسط حسابي بلغ (3.92). وقد يعزى ذلك:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.3

- تركيز جامعة الملك سعود في رؤيتها ورسالتها وأهدافها على توفير بيئة جامعية محفزة للتعليم، وذلك من خلال توفير جميع الخدمات التعليمية، والتكنولوجية، والترفيهية، والنفسية، التي يحتاجها الطلاب.
- حرص الجامعة على تحقيق رضا الطلاب؛ باعتباره أحد مؤشرات قياس جودة الجامعات.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من Tiamongla وآخرون (2015)، والشعراوي (1999) التي أظهرت نتائجهما أن مستوى رضا الطلبة عن جودة الحياة الجامعية جاء مرتفعاً، وعبد اللطيف (1997) التي أظهرت نتائجها أن مستوى رضا الطلبة عن الحياة الجامعية جاء مرتفعاً، والمشاقبة (2015) التي أظهرت نتائجها أن مستوى جودة الحياة جاء مرتفعاً. في حين تختلف هذه النتيجة عن دراسة كل من العمرات والرفوع (2014)، وباعبدالله (2013)، Seng و Lattimore (2012)، والأبيض (2005) التي أظهرت نتائجها أن مستوى رضا الطلبة عن جودة الحياة الجامعية جاء متوسطاً، وعبد المطلب (2014)، وسليمان (2013)، وكاظم والبهادلي (2006) التي أظهرت نتائجها أن مستوى جودة الحياة الجامعية جاء متوسطاً؛ ونعيسة (2012) التي أظهرت نتائجها أن مستوى جودة الحياة الجامعية جاء منخفضاً.

كما يلاحظ من الجدول أعلاه أن جميع مجالات أداة الدراسة قد جاءت بمستوى رضا مرتفع، حيث جاء مجال أعضاء هيئة التدريس (الأساتذة) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.06)، ثم جاء مجال المقررات الدراسية في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.99)، وجاء في المرتبة الثالثة مجال زملاء الدراسة وبمتوسط حسابي بلغ (3.86)، وتلاه في المرتبة الرابعة مجال إداريو الجامعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.79).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية على فقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة. والجداول (7،8،9،10) تبين ذلك.

المجال الأول: أعضاء هيئة التدريس (الأساتذة):

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال أعضاء هيئة التدريس (الأساتذة) مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	يتحلى أساتذتي بأخلاق عالية.	4.88	0.35	مرتفع جداً
2	20	يهتم أساتذتي بالحضور والغياب.	4.84	0.41	مرتفع جداً
3	19	يحدد أساتذتي قواعد سير العمل والانضباط في المحاضرات.	4.82	0.45	مرتفع جداً
4	1	يعاملني أساتذتي معاملة الإخوة.	4.81	0.50	مرتفع جداً
5	15	يلتزم أساتذتي بالقوانين والأنظمة والتعليمات.	4.79	0.52	مرتفع جداً
6	14	يلتزم أساتذي بمواعيد المحاضرات.	4.77	0.53	مرتفع جداً
7	24	ينال أساتذتي احترام وتقدير زملائي.	4.75	0.57	مرتفع جداً
8	22	يتصف أساتذتي بالتواضع.	4.74	0.63	مرتفع جداً
9	7	يتفاعل أساتذتي بجدية مع الطلاب.	4.73	0.66	مرتفع جداً
10	13	يمتاز أساتذتي بالمعرفة والعلم الواسع.	4.72	0.70	مرتفع جداً
11	16	يلم أساتذي بالمادة العلمية.	4.70	0.74	مرتفع جداً
12	8	يمتاز أساتذتي بالطلاقة الفكرية واللفظية.	4.69	0.77	مرتفع جداً
13	11	استمتع بشرح أساتذتي.	4.68	0.79	مرتفع جداً

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.3

جدول (7): يتبع

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
14	17	يقدم أساتذتي تغذية راجعة حول المحتوى المعرفي للمقرر.	4.67	0.80	مرتفع جداً
15	12	يتيح أساتذتي المجال لمناقشة أسئلة الطلاب.	4.65	0.82	مرتفع جداً
16	10	يمتاز أساتذتي بروح المرح والفكاهة.	4.64	0.85	مرتفع جداً
17	21	يوظف أساتذتي الحقيبة التفاعلية والواتس آب في التواصل مع الطلاب.	4.63	0.87	مرتفع جداً
18	23	يستقبل أساتذتي الطلاب في مكاتبهم وفق ساعاتهم المكتبية.	4.18	1.25	مرتفع
19	18	ينوع أساتذتي في أساليب التدريس.	4.17	1.26	مرتفع
20	3	لا يراعي أساتذتي مشاعر الطلاب.	1.75	1.56	منخفض جداً
21	5	يتحيز أساتذتي لبعض الطلاب.	1.74	1.54	منخفض جداً
22	4	أحس في أساتذتي الغرور والتكبر.	1.73	1.54	منخفض جداً
23	6	أحس في أساتذتي المزاجية وعدم الواقعية.	1.72	1.52	منخفض جداً
24	9	يفرض أساتذتي آراءهم على الطلاب.	1.71	1.51	منخفض جداً
		المتوسط الكلي للمجال	4.06	0.32	مرتفع

يبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (أعضاء هيئة التدريس / الأساتذة)، وتراوحت المتوسطات الحسابية تنازلياً ما بين (1.71 – 4.88)، حيث جاءت الفقرة رقم (2) ونصها " يتحلى أساتذتي بأخلاق عالية" المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.88)، في حين جاءت الفقرة رقم (9) ونصها "يفرض أساتذتي آراءهم على الطلاب" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (1.71). وقد بلغ المتوسط الكلي للمجال (4.06) وهو ما يقابل مستوى رضا (مرتفع). وقد يعزى ذلك إلى:

- **حرص جامعة الملك سعود على انتقاء أفضل أعضاء هيئة التدريس من خلال الامتحانات التحريرية والمقابلات الشخصية، ثم يتم اختيار من هم أكثر خبرة وكفاءة.**
- **شعور الطلاب غير السعوديين بالعلاقات الإنسانية الإيجابية والاحترام المتبادل بينهم وبين أعضاء هيئة التدريس.**
- **عقد الجامعة دورات تدريبية لكل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب عموماً والطلاب غير السعوديين خصوصاً، والتي يتم خلالها التعرف إلى الثقافات المتعددة والمتنوعة لكل منهم، وآليات العمل والتدريس، وطبيعة المقررات الدراسية والخطة الزمنية لتنفيذ المقررات وأهم التحديات التي قد تواجه أعضاء هيئة التدريس والطلاب أثناء الدراسة وكيفية مواجهتها.**

تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من الشعراوي (1999)، وعبد اللطيف (1997) التي أظهرت نتائجهما أن مجال الرضا عن الأساتذة جاء مرتفعاً، في حين تختلف هذه النتيجة عن دراسة الأبيض (2005) التي أظهرت نتائجها أن مجال الرضا عن الأساتذة جاء متوسطاً.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.3

المجال الثاني: إداريو الجامعة:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال إداريو الجامعة مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	8	أشعر بسهولة في التعامل مع إدارة الشؤون الطلابية.	4.92	0.54	مرتفع جداً
2	1	يتحلى إداريو الجامعة بالصبر.	4.91	0.57	مرتفع جداً
3	3	أرى أن إداريي الجامعة متعاونين.	4.90	0.60	مرتفع جداً
4	11	أحصل على جدولي بسهولة من إدارة الشؤون الطلابية.	4.89	0.62	مرتفع جداً
5	2	يتيح لي إداريو الجامعة حرية المناقشة معهم.	4.88	0.66	مرتفع جداً
6	12	أحصل على المقررات الدراسية الجامعية بسهولة.	4.87	0.66	مرتفع جداً
7	13	أحصل على مكافآتي الشهرية بسهولة.	4.86	0.69	مرتفع جداً
8	15	أحس بسعادة عند التعامل مع إداريي الجامعة.	4.85	0.73	مرتفع جداً
9	18	ييسر إداريو الشؤون الطلابية عملية التحويل من مسار إلى مسار آخر.	4.84	0.76	مرتفع جداً
10	10	يفي إداريو الجامعة بمواعيدهم.	4.83	0.78	مرتفع جداً
11	20	تتواصل إدارة الجامعة مع خريجيها.	4.19	1.28	مرتفع
12	9	يؤخر إداريو الجامعة أوراقي المقدمة لهم.	2.61	1.80	متوسط
13	7	يعاملني إداريو الجامعة بجفاء.	2.62	1.79	متوسط
14	4	أرى أن إداريي الجامعة عنيدين.	2.63	1.80	متوسط
15	5	يعاملني إداريو الجامعة بغرور وتعالٍ.	2.56	1.80	منخفض
16	6	لا أحظى باحترام إداريي الجامعة.	2.55	1.79	منخفض
17	14	يتحيز إداريو الجامعة لبعض الطلاب.	2.54	1.80	منخفض
18	16	يضيع وقت كثير مني عند التعامل مع إدارة الشؤون الطلابية.	2.53	1.80	منخفض
19	17	يقبل إداريو الشؤون الطلابية الأعذار عن الغياب بسهولة.	2.52	1.79	منخفض
20	19	يقبل إداريو الجامعة الواسطة.	2.39	1.80	منخفض
		المتوسط الكلي للمجال	3.79	0.92	مرتفع

يبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (إدريو الجامعة)، وتراوحت المتوسطات الحسابية تنازلياً ما بين (4.92 – 2.39)، حيث جاءت الفقرة رقم (8) ونصها "أشعر بسهولة في التعامل مع إدارة الشؤون الطلابية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.92)، في حين جاءت الفقرة رقم (19) ونصها "يقبل إداريو الجامعة الواسطة" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.39). وقد بلغ المتوسط الكلي للمجال (3.79) وهو ما يقابل مستوى رضا (مرتفع). وقد يعزى ذلك إلى:

- **توفر كافة التقنيات الحديثة في جامعة الملك سعود للتواصل مع الطلاب وإنجاز معاملاتهم بأسرع وقت، من حيث تسليم الطلاب جداولهم الدراسية، والإجابة عن استفساراتهم حول قبول أو رفض أسباب الحضور والغياب، والتحويل من مسار إلى آخر.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.3

- عقد إدارة الجامعة دورات لمنسوبيها حول كيفية التعامل مع قضايا الطلاب المختلفة.
- تقديم الجامعة وبصورة مستمرة خدمات الإرشاد الأكاديمي والنفسي، والتي من خلالها يتم الكشف عن الجوانب الإيجابية لرضا الطلاب والجوانب السلبية لعدم رضاهم مع العمل على حلها.
- القيم الإيجابية التي يتمتع بها إداريو الجامعة، من حيث الاحترام والعدالة، وعدم التحيز والتواضع في التعامل مع الطلاب.
- تتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد اللطيف (1997) التي أظهرت نتائجها أن مجال الرضا عن إداريي الجامعة جاء مرتفعاً. في حين تختلف هذه النتيجة عن دراسة الأبيض (2005) التي أظهرت نتائجها أن مجال الرضا عن إدارة الكلية جاء متوسطاً.

المجال الثالث: زملاء الدراسة:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال زملاء الدراسة مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	11	يشجعني زملائي على الصدق والإخلاص.	4.45	0.47	مرتفع جداً
2	9	التقي زملائي خارج المحاضرات.	4.43	0.63	مرتفع جداً
3	13	أتبادل حل الواجبات والأنشطة مع زملائي.	4.41	0.62	مرتفع جداً
4	12	يساعدني زملائي مادياً عند الضرورة.	4.38	0.67	مرتفع جداً
5	5	يساندني زملائي وقت الشدائد.	4.36	0.69	مرتفع جداً
6	14	يخصص زملائي بعضاً من وقتهم لتدريسي مواضيع المقرر الدراسي.	4.34	0.76	مرتفع جداً
7	2	يحفزني زملائي على حضور المحاضرات.	4.30	0.78	مرتفع جداً
8	4	أنال التقدير والاحترام من زملائي.	3.50	1.53	منخفض جداً
9	1	أحس أن زملائي يحبونني.	3.49	1.53	منخفض جداً
10	6	أشعر أن زملائي يغبطونني.	3.48	1.51	منخفض جداً
11	8	يسعد زملائي لتفوقي الدراسي.	3.47	1.50	منخفض جداً
12	10	أحس في زملائي التواضع وعدم التكبر.	3.45	1.48	منخفض جداً
13	7	يدعونني زملائي إلى الجد والاجتهاد في الدراسة.	3.43	1.48	منخفض جداً
14	3	يحدث بيني وبين زملائي بعض المشادات.	2.62	1.80	متوسطة
		المتوسط الكلي للمجال	3.86	0.73	مرتفع

يبين الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (زملاء الدراسة)، وتراوحت المتوسطات الحسابية تنازلياً ما بين (4.45 – 2.62)، حيث جاءت الفقرة رقم (11) ونصها "يشجعني زملائي على الصدق والإخلاص" في المرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي بلغ (4.45)، في حين جاءت الفقرة رقم (3) ونصها "يحدث بيني وبين زملائي بعض المشادات." في المرتبة الأخيرة وبأقل متوسط حسابي بلغ (2.62). وقد بلغ المتوسط الكلي للمجال (3.86) وهو ما يقابل مستوى رضا (مرتفع). وقد يعزى ذلك:

- شعور الطلاب غير السعوديين بالتفاعل والتعامل الإيجابي بينهم وبين زملائهم داخل المحاضرات وخارجها.
- التوافق الشخصي والأكاديمي بين الطلاب غير السعوديين وزملائهم الآخرين في الجامعة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.3

- **حرص الطلاب غير السعوديين على استمرارية العلاقات والتواصل مع زملائهم الآخرين داخل وخارج الجامعة.**

تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من الشعراوي (1999)، التي أظهرت نتائجها أن مجال الرضا عن الأقران جاء مرتفعاً، وعبد اللطيف (1997) التي أظهرت نتائجها أن مجال الرضا عن الطلبة الآخرين جاء مرتفعاً. في حين تختلف هذه النتيجة عن دراسة الأبيض (2005) التي أظهرت نتائجها أن مجال الرضا عن الزملاء جاء متوسطاً.

المجال الرابع: المقررات الدراسية:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المقررات الدراسية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	8	يطبق محتوى المقرر الدراسي وفق الخطة الزمنية المحددة له.	4.50	0.88	مرتفع جداً
2	1	يتصف محتوى المقرر الدراسي بالمتعة والإثارة.	4.48	0.92	مرتفع جداً
3	3	ترتبط موضوعات ومحتوى المقرر الدراسي مع بعضها البعض بشكل مستمر.	4.46	0.95	مرتفع جداً
4	2	يرتبط محتوى المقرر الدراسي بواقع حياة الطلاب.	4.44	1.36	مرتفع جداً
5	7	تتصف عناصر المقرر الدراسي (الأهداف، والمحتوى، والأنشطة التدريبية،...وغيرها) بالشمولية.	4.43	1.37	مرتفع جداً
6	4	ينمي محتوى المقرر الدراسي مهارات التفكير لدى الطلاب.	4.25	1.18	مرتفع جداً
7	5	يزود المقرر الدراسي الطلاب بالمعارف والمعلومات الوافرة.	4.24	1.19	مرتفع جداً
8	6	يشعرني محتوى المقرر الدراسي بالملل والروتين.	1.15	0.73	منخفض جداً
		المتوسط الكلي للمجال	3.99	0.60	مرتفع

يبين الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال (المقررات الدراسية)، وتراوحت المتوسطات الحسابية تنازلياً ما بين (4.50 – 1.15)، حيث جاءت الفقرة رقم (8) ونصها "يطبق محتوى المقرر الدراسي وفق الخطة الزمنية المحددة له" في المرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي بلغ (4.50)، في حين جاءت الفقرة رقم (6) ونصها "يشعرني محتوى المقرر الدراسي بالملل والروتين" في المرتبة الأخيرة وبأقل متوسط حسابي بلغ (1.15). وقد بلغ المتوسط الكلي للمجال (3.99) وهو ما يقابل مستوى رضا (مرتفع). وقد يعزى ذلك إلى:

- **تكامل المقررات الدراسية التي تقدمها الجامعة لطلابها، حيث يوجد لها توصيف محدد يتضمن التعرف على المقرر الدراسي (المصطلحات، والأهداف، والمحتوى، والأساليب، والتقويم)، والخطة الزمنية اللازمة لتنفيذ المقررات الدراسية.**
- **تغطية المقررات الدراسية لمواضيع تلامس واقع حياة الطلاب واحتياجاتهم، واحتياجات المجتمع.**
- **تركيز المقررات الدراسية على الجانبين النظري والتطبيقي.**
- **إشراك الجامعة الطلاب في عملية إعداد المقررات الدراسية وتقويمها، ويتم ذلك من خلال توزيع استبانتين على الطلاب. تتناول الاستبانة الأولى آراء الطلاب حول أهم المهارات والمواضيع الدراسية التي يقترح تدريسها في السنوات القادمة، وتقيس الاستبانة الثانية مستوى رضا الطلاب عن المقررات الدراسية التي تدرس فعلياً خلال الفصل الدراسي.**

تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من الشعراوي (1999)، وعبد اللطيف (1997) التي أظهرت نتائجهما أن مجال الرضا عن المواد الدراسية جاء مرتفعاً، في حين تختلف هذه النتيجة عن دراسة الأبيض (2005) التي أظهرت نتائجها أن مجال الرضا عن المواد الدراسية جاء متوسطاً.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، وهو: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات مستوى رضا الطلاب السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية تعزى لمتغيري (التخصص الدراسي، والمعدل التراكمي)؟".

أ- متغير التخصص الدراسي:

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (Independent Samples T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة وللأداة ككل تعزى لمتغير التخصص الدراسي. والجدول (11) يبين ذلك.

جدول (11): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة وللأداة ككل تعزى لمتغير التخصص الدراسي

المجال	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
أعضاء هيئة التدريس (الأساتذة)	علمي	4.07	0.34	0.92	0.36
	إنساني	4.04	0.26		
إداريو الجامعة	علمي	3.78	0.90	-0.44	0.66
	إنساني	3.82	0.96		
زملاء الدراسة	علمي	3.39	0.76	1.30	0.20
	إنساني	3.29	0.68		
المقررات الدراسية	علمي	3.98	0.60	-0.47	0.64
	إنساني	4.01	0.61		
الأداة ككل	علمي	3.83	0.40	0.36	0.72
	إنساني	3.81	0.44		

يبين الجدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك عن جودة الحياة الجامعية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة وللأداة ككل تعزى لمتغير التخصص الدراسي، حيث إن جميع قيم (T) غير دالة على كل مجال من مجالات أداة الدراسة بالإضافة إلى الأداة ككل. وقد يعزى ذلك إلى أن جميع الطلاب غير السعوديين وباختلاف تخصصاتهم الدراسية لديهم نفس مستوى الرضا عن جودة الحياة الجامعية، حيث تقدم لهم الجامعة جميع الخدمات، الطلابية، والتعليمية، والترفيهية، والنفسية، والصحية، بشكل متساوٍ وباختلاف تخصصاتهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من باعبدالله (2013)، ونعيسة (2012) التي أظهرت نتائجهما عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص الدراسي. في حين تختلف هذه النتيجة عن كل دراسة كل من العمرات والرفوع (2014)، وسليمان (2013)، وكاظم والبهادلي (2006)، والأبيض (2005) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.3

ب- متغير المعدل التراكمي:

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة وللأداة ككل تعزى لمتغير المعدل التراكمي. والجدول (12) يبين ذلك.

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تعزى لمتغير المعدل التراكمي

المجال	المعدل التراكمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أعضاء هيئة التدريس (الأساتذة)	ممتاز	4.06	0.31
	جيد جداً	4.06	0.27
	جيد	3.97	0.63
	مقبول	4.21	0.51
إدارة العمادة	ممتاز	3.80	0.92
	جيد جداً	3.92	0.85
	جيد	2.62	0.78
	مقبول	3.09	0.82
زملاء الدراسة	ممتاز	3.33	0.73
	جيد جداً	3.45	0.74
	جيد	2.93	0.65
	مقبول	2.92	0.35
المقررات الدراسية	ممتاز	3.96	0.63
	جيد جداً	4.12	0.50
	جيد	3.31	0.61
	مقبول	3.45	0.79
الأداة ككل	ممتاز	3.82	0.42
	جيد جداً	3.90	0.35
	جيد	3.26	0.55
	مقبول	3.50	0.52

يتبين من الجدول (12) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تعزى لمتغير المعدل التراكمي. ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق التباين الأحادي (One-Way ANOVA). والجدول (13) يبين ذلك.

جدول (13): نتائج اختبار (One-Way ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تعزى لمتغير المعدل التراكمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
أعضاء هيئة التدريس (الأساتذة)	بين المجموعات	0.34	3	0.11	1.10	0.35
	داخل المجموعات	40.21	396	0.10		
	المجموع	40.54	399			
إداريو الجامعة	بين المجموعات	28.96	3	9.65	12.53	*0.00
	داخل المجموعات	306.93	396	0.77		
	المجموع	335.89	399			
زملاء الدراسة	بين المجموعات	5.07	3	1.69	3.94	*0.01
	داخل المجموعات	195.23	396	0.49		
	المجموع	200.30	399			
المقررات الدراسية	بين المجموعات	17.17	3	5.72	15.06	*0.00
	داخل المجموعات	150.48	396	0.38		
	المجموع	167.65	399			
الأداة ككل	بين المجموعات	6.81	3	2.27	15.13	*0.00
	داخل المجموعات	61.16	396	0.15		
	المجموع	67.98	399			

* (0.00) دالة إحصائياً. * (0.01) دالة إحصائياً.

يتبين من الجدول (13) الآتي:

1. **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية في مجال (أعضاء هيئة التدريس / الأساتذة) تعزى لمتغير المعدل التراكمي، حيث بلغت قيمة (F)(1.10) عند مستوى الدلالة (0.35) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.**
2. **وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية في مجال (إداريو الجامعة) تعزى لمتغير المعدل التراكمي، حيث بلغت قيمة (F)(12.53) عند مستوى الدلالة (0.00) وهي قيمة دالة إحصائياً.**
3. **وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية في مجال (زملاء الدراسة) تعزى لمتغير المعدل التراكمي، حيث بلغت قيمة (F)(3.94) عند مستوى الدلالة (0.01) وهي قيمة دالة إحصائياً.**
4. **وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية في مجال (المقررات الدراسية) تعزى لمتغير المعدل التراكمي، حيث بلغت قيمة (F)(15.06) عند مستوى الدلالة (0.00) وهي قيمة دالة إحصائياً.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.3

5. **وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية على الأداة ككل تعزى لمتغير المعدل التراكمي، حيث بلغت قيمة (F)(15.13) عند مستوى الدلالة (0.00).**

ولمعرفة مصادر الفروق بين مجالات (إداريو الجامعة، وزملاء الدراسة، والمقررات الدراسية) تم تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، الجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14): نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تعزى لمتغير المعدل التراكمي

المجال	المعدل التراكمي	المتوسط الحسابي	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول
إداريو الجامعة	ممتاز	3.80		-0.12	*1.18	*0.71
	جيد جدا	3.92			*1.3	*0.83
	جيد	2.62				-0.47
	مقبول	3.09				
زملاء الدراسة	ممتاز	3.33		-0.12	*0.40	*0.41
	جيد جدا	3.45			*0.52	*0.53
	جيد	2.93				0.01
	مقبول	2.92				
المقررات الدراسية	ممتاز	3.96		-0.16	*0.65	*0.51
	جيد جدا	4.12			*0.81	*0.67
	جيد	3.31				-0.14
	مقبول	3.45				
الأداة ككل	ممتاز	3.82		-0.08	*0.56	*0.32
	جيد جدا	3.90			*0.64	*0.40
	جيد	3.26				-0.24
	مقبول	3.50				

يبين الجدول (14) الآتي:

1. **وجود فروق دالة إحصائياً في مجال (إداريو الجامعة) بين متوسط المعدل التراكمي (ممتاز) وكل من المعدلات التراكمية (جيد، ومقبول)، وجاءت لصالح المعدل التراكمي (ممتاز). وبين متوسط المعدل التراكمي (جيد جداً) وكل من المعدلات التراكمية (جيد، ومقبول)، وجاءت لصالح (جيد جداً).**
2. **وجود فروق دالة إحصائياً في مجال (زملاء الدراسة) بين متوسط المعدل التراكمي (ممتاز) وكل من المعدلات التراكمية (جيد، ومقبول)، وجاءت لصالح المعدل التراكمي (ممتاز). وبين متوسط المعدل التراكمي (جيد جداً) وكل من المعدلات التراكمية (جيد، ومقبول)، وجاءت لصالح (جيد جداً).**
3. **وجود فروق دالة إحصائياً في مجال (المقررات الدراسية) بين متوسط المعدل التراكمي (ممتاز) وكل من المعدلات التراكمية (جيد، ومقبول)، وجاءت لصالح المعدل التراكمي (ممتاز). وبين متوسط المعدل التراكمي (جيد جداً) وكل من المعدلات التراكمية (جيد، ومقبول)، وجاءت لصالح (جيد جداً).**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.3

4. وجود فروق دالة إحصائياً على الأداة ككل بين متوسط المعدل التراكمي (ممتاز) وكل من المعدلات التراكمية (جيد، ومقبول)، وجاءت لصالح المعدل التراكمي (ممتاز). وبين متوسط المعدل التراكمي (جيد جداً) وكل من المعدلات التراكمية (جيد، ومقبول)، وجاءت لصالح (جيد جداً).

في ضوء عرض الجدول السابق، فإنه يتبين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية على مجالات أداة الدراسة (زملاء الدراسة، وإداريو الجامعة، والمقررات الدراسية) والأداة ككل. ومن خلال فحص المتوسطات الحسابية يتضح أن جميع الفروق الدالة إحصائياً جاءت لصالح المعدل التراكمي (ممتاز، وجيد جداً). وقد يعزى ذلك إلى أن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع يمتلكون قدرات ومهارات عالية تمكنهم من التمتع بجودة الحياة الجامعية؛ فضلاً عن أنهم أكثر مقدرة على فهم الحياة الجامعية وتقييمها مقارنة بالطلاب الذين لديهم معدلات أقل، الأمر الذي أدى إلى تحقيق مستوى مرتفع من الرضا لديهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من عبد المطلب (2014)، والعمرات والرفوع (2014)، وسليمان (2013)، وباعبدالله (2013)، وكاظم والبهادلي (2006) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحث يوصي بالآتي:

- إدخال مفهوم جودة الحياة الجامعية في بعض المقررات الدراسية الجامعية؛ لمساعدة الطلاب على إدراك معنى جودة الحياة الجامعية، مما ينعكس على حياة الطلاب التعليمية والصحية والنفسية والاجتماعية.
- دراسة العلاقة بين جودة الحياة الجامعية وبعض المفاهيم النفسية الأخرى، مثل: دافعية الإنجاز، وتقدير الذات، ومركز السيطرة، والضغوط النفسية، والصحة النفسية، والصحة الجسمية.
- إجراء دراسات أخرى باستخدام متغيرات مستقلة جديدة، تستهدف المقارنة بين الجامعات في المملكة العربية السعودية، والبلاد العربية والإسلامية، وتقديم المقترحات لتحسينها.

المراجع:

أبو حلو، نعمة عبد ربه، أبو زيد، نبيلة، وسليمان، سناء محمد (2013). جودة الحياة وعلاقتها بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة لدى الطالبة الجامعية الفلسطينية المبدعة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *3* (14)، 297-323.

الأبيض، عادل عبد المعطي (2005). الرضا عن الحياة الجامعية الدراسية في ضوء متغيري التخصص الأكاديمي والصف الدراسي لدى عينة طلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية*، *3* (128، 125-194).

باعبدالله، فاتن حسن عمر (2013). *العلاقة بين جودة الحياة الجامعية وأبعاد التنظيم الذاتي لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز – جدة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

الجمال، حنان محمد، وبخيت، نوال شرقاوي (2008). قلق البطالة وعلاقته بجودة الحياة وفاعلية الذات لدى طلاب السنة النهائية بكلية التربية – جامعة المنوفية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، *23* (1)، 284-328.

حبيب، مجدي عبد الكريم (2006). فعالية استخدام تقنيات المعلومات في تحقيق أبعاد جودة الحياة لدى عينات من الطلاب العُمانيين. *ندوة علم النفس وجودة الحياة*، 17–19 ديسمبر، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.3

سليمان، شاهر خالد (2013). قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية وتأثير بعض متغيراتها عليها. *مجلة رسالة الخليج العربي*، (117)، 117-155.

الشعراوي، علاء محمود (1999). سمات الشخصية والدافع للإنجاز الأكاديمي وعلاقتهما بالرضا عن الحياة في المرحلة الجامعية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*،41، 148-196.

عبد اللطيف، حسن (1997). الرضا عن الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة الكويت. *المجلة التربوية*،11 (43)، 301-349.

عبد المطلب، السيد الفضالي (2014). جودة الحياة الجامعية الدراسية في ضوء كل من توجه الهدف والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية. دراسات تربوية ونفسية –*مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (83)، 71-126.

عبدالله، هشام إبراهيم (2008). جودة الحياة لدى عينة من الراشدين في ضوء بعض المغيرات الديموغرافية . *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، *14* (4)،137-180.

العمرات، محمد سالم، والرفوع، محمد أحمد (2014). مستوى الرضا عن الحياة الجامعية وعلاقته بتقدير الذات لدى طالبات جامعة الطفيلة التقنية في الأردن. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *3* (12)،266-283.

كاظم، علي مهدي، والبهادلي، عبد الخالق نجم (2006). جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العُمانيين والليبيين – دراسة ثقافية مقارنة. *مجلة العلوم الإنسانية*، (31)، 24-53.

المشاقبة، محمد أحمد خدام (2015). جودة الحياة كمتنبئ لقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*،*10* (1)، 33-49.

منسي، محمود عبد الحليم، وكاظم، علي مهدي (2006). مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة. *ندوة علم النفس وجودة الحياة*، 17–19 ديسمبر، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

نعيسة، رغداء علي (2012). جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين. *مجلة جامعة دمشق*،*28* (1)، 145-181.

Escuder-Mollón, P., & Manuel, S. C. (Eds.). (2014). Education and quality of life of senior citizens. Publications of the Jaume I University.

Opoku-Acheampong, A., Kretchy, I. A., Acheampong, F., Afrane, B. A., Ashong, S., Tamakloe, B., & Nyarko, A. K. (2017). Perceived stress and quality of life of pharmacy students in University of Ghana. BMC research notes, 10(115), 1-7.

Padmaja, G., Tiamongla, Rana, S., Vanlalhruaii, C., Mohapatra, S. (2015). Do differences in place of living and gender affect the self-efficacy and quality of life of university students?. Indian Journal of Health and Wellbeing, 6(10), 953-957.

Sari, H. (2004). An Analysis of Burnout and Job Satisfaction Among Turkish Special School Head Teachers and Teachers and the Factors Affecting their Burnout and Job Satisfaction. Educational Studies, 30(3),291-306.

Schtter, C. D., & Lobel, M. (1990). Street Among Student. New Directions for Student Services, (49), 17-34.

Seng, E. L. K., & Khoo-Lattimore, C. (2012). Campus Life for International Students: Exploring Students' Perceptions of Quality Learning Environment at a Private University in Malaysia. Higher Education Studies, 2(3), 102-109.

دور عضو هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة الجامعة الأردنية الحكومية (دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية)

د. مأمون سليم الزبون[1،*]
د. زياد محمد الغنميين[2]
د. مالك سليم الزبون[3]
أ. عزام جميل الرفاعي[4]

© 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 الابداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] مدرس في كلية العلوم التربوية
[2] مدير شعبة الخدمات في الجامعة الأردنية + مدرس [2]
[3] مدرس في جامعة جدارا
[4] جامعة الأميرة سمية للتكنولوجيا
*عنوان المراسلة: m.alzboon@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.4

دور عضو هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة الجامعة الأردنية الحكومية (دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية)

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف دور أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى طلبتها، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتكوّن مجتمع الدراسة من (167) عضو هيئة تدريس من كلية التربية في الجامعة الأردنية للعام الجامعي 2015 /2016م، اختيروا بشكل كامل. واتّبعت الدّراسة المنهجية الوصفية المسحية، واستخدمت استبانة أعدت لهذا الغرض. وأظهرت نتائج الدّراسة أن دور أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية / الجامعة الأردنية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها جاء بدرجة مرتفعة، وأشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تعزيز الأمن الفكري من وجهة أعضاء الهيئة التدريسية تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تعزيز الأمن الفكري من وجهة أعضاء الهيئة التدريسية تبعاً لمتغير الخبرة، ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تعزيز الأمن الفكري من وجهة أعضاء الهيئة التدريسية تبعاً لمتغير العمر. وأوصت الدراسة تضمين المفاهيم المتصلة بالأمن الفكري، ولاسيما الوسطية والاعتدال في الإسلام في المناهج الدراسية، تراعى فيها سلاسة وجاذبية الطرح، والأنشطة التطبيقية المرافقة؛ لتعميق تلك المفاهيم لدى الطلبة، واجراء المزيد من الدراسات التربوية حول الأمن الفكري من حيث أبعاده ومنطلقاته، وتطبيقاته في المؤسسات التربوية والتعليمية، والتأكيد على تفعيل أدوار المؤسسات التربوية في تعزيز الأمن الفكري.

الكلمات المفتاحية : الدور، الأمن، الأمن الفكري، عضو هيئة التدريس.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.4

The Role of Faculty Members at the University of Jordan in Enhancing Intellectual Security among Students

Abstract:

The aim of this study was to identify the role of faculty members at the University of Jordan in enhancing the concepts of intellectual security in the students' view, from the point of view of faculty members. The study population consisted of (167) faculty members from the Faculty of Education at the University of Jordan during the academic year 2015 /2016, who were all selected. The study followed the survey descriptive method. A questionnaire specially developed for this purpose was used. The results of the study showed that the role of faculty members in the Faculty of Educational Sciences / University of Jordan in enhancing the intellectual security of its students was high. The results indicated that there were no statistically significant differences at (0.05) (0.05 α) in the degree of enhancing intellectual security from the point of view of the teaching staff according to the experience variable. There are significant differences at (0.05 α) level in the degree of enhancing intellectual security from the point of view of the teaching staff according to the age variable. The study recommended the inclusion of concepts related to intellectual security, especially moderation and \i\da\ in Islam in the curriculum, taking into account the smoothness and attractiveness of presentation as well as co-curricular practical activities, which should be done to deepen these concepts in the students. More educational studies on intellectual security covering its dimensions and principles should also be encouraged. Further, there should be emphasis on the roles of educational institutions in enhancing intellectual security.

Keywords: Role, Security, Intellectual security, Faculty members.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.4

المقدمة:

يعتبر الأمن الفكري من أهم ركائز منظومة الأمن الشامل للدولة، كونه يمثل بعداً استراتيجياً للأمن الوطني، لارتباطه بهوية المجتمع وقيمه، وتلك القيم التي تدعو إلى أمن الوطن وأمن الأفراد، وتدعو إلى الترابط فيما بينهم والمحافظة على معتقداتهم وعاداتهم، بالإضافة إلى التصدي إلى كل ما يهدد هوية الوطن، ومواجهة الأفكار الهدامة التي يمكن أن تنعكس سلباً على جميع نواحي الحياة، السياسية، والإقتصادية، والإجتماعية.

ويعد الأمن الفكري من المصطلحات الحديثة، وقد شاع استخدامه في أعقاب التطور الكبير الذي شهده العالم، بعد الحرب العالمية الثانية، حيث برزت على الساحة عدد من المدارس الفكرية، التي بحثت في ماهية الأمن الفكري وكيفية تحقيقة، مع التركيز بشكل أكبر على كيفية صيانته وتجنب الحروب (السعيدية، 2008). وفي ظل الثورة المعرفية والمعلوماتية، ومع تطور وسائل الإتصالات وسهولة انتقال الثقافات وتأثر بعضها ببعض، وما نتج عن ذلك من غزو فكري وثقافي يهدد المجتمعات في عقيدتها، وفي أمنها واستقرارها، ولعل الأعمال الإرهابية التي تشهدها كثير من الدول ما هي إلا نتاج لاختلال في منظومة مفاهيم الأمن الفكري، ولذا كان لزاماً الاهتمام بالأمن الفكري للأفراد، لأن الأمن الفكري مرتبط بالعقل الذي يعد مناط التكليف، فهو بمنزلة الأداة التي يتم من خلالها الاختيار بين المتناقضات، وبه حمل الإنسان الأمانة، وبه يكون الفرد صالحاً أو العكس، وبه – إذا صلح – يتحقق الأمن الوطني والإقليمي والدولي، ولن ينجح العقل في التمييز والاختيار إلا إذا كان سليماً، خالياً، من جميع أشكال الانحراف والخلل. وتدور معظم تعريفات مصطلح الأمن الفكري حول تأمين العقل البشري ضد أي نوع من الانحراف والخروج عن الوسطية والاعتدال في فهم كثير من الأمور (السلطان، 2009).

وفي الوضع الراهن يعيش الإنسان العربي المعاصر حالة من التمزق والتناقض بين فكرين أحدهما تحرري اختياري بدأ بالتراجع والتقهقر، وفكر جبري قهري بدأ بالتزايد، وذلك بسبب استمرار أزمات الأمة ونكباتها المتتالية، والتي لم تلح بوادر التخلص منها أو توقفها على الأقل، سواء أزماتها الداخلية، أو ما تتعرض له أمتنا العربية والإسلامية من هجمات منظمة من قبل أعدائها، ليس آخر المستهدف منها احتلالها ونهب ثرواتها بصورة علنية ومباشرة أو غير مباشرة، وتمزيق أواصر روابطها ووحدتها الجغرافية والإجتماعية والسياسية فحسب، بل استهداف مكونات هويتها، ومقومات نهضتها الحضارية والفكرية، وتهميش دورها في صناعة التقدم الإنساني المعاصر، ويراد لها أن تبقى تحت وطأة الهيمنة الحضارية خارج سياق التحولات التاريخية الكبرى، ولم تخدمنا ظروف ونتائج هذه التحولات مثلما خدمت غيرنا، الأمر الذي أصاب مقومات الاستجابة الطبيعية بشلل، فأعجزها عن الرد الطبيعي وفق قانون الفعل ورد الفعل، أو للنهوض والتطور، وقد امتد هذا العجز من مقومات المشاريع السياسية والإقتصادية والعسكرية، إلى المقومات الفكرية أو المعنوية، بدأ بفشل المشاريع الثقافية والفكرية لدخولنا عالم التقدم وتحقيق النهوض الحضاري، والخروج من دائرة التخلف المفروضة علينا من أنفسنا ومن غيرنا (الربعي، 2009).

وقد أكدت الرسالة الربانية في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة أهمية الأمن، فدعت البشرية جمعاء للأمن الذي تزدهر وتتقدم فيه المجتمعات، إذ إنه الركيزة التي ترتكز عليها حياة البشرية، ومن خلاله تتحقق الطمأنينة والسكينة، وبه تتحقق مصالح الأفراد والشعوب، وبه أيضاً تحفظ الضرورات الخمسة التي بينها الإسلام وهي: (حفظ الدين، والنفس، والعقل، والعرض، والمال).

لذا أولى الإسلام اهتماماً واضحاً بالأمن الفكري وتعزيزه لدى الناشئة، وحماية العقل البشري والحفاظ عليه، ليقوم بوظيفته المثلى، من خلال غرس قيم الإسلام ومبادئ الشريعة الإسلامية في النفوس، وتحريم ارتكاب المعاصي والآثام، ولإيجاد الرقابة الذاتية عن طريق الإيمان بوجود الله عز وجل الذي لا يخفى عليه شيء لا في السماء ولا في الأرض، وأن الله سبحانه وتعالى سيحاسب الفرد على كل صغيرة وكبيرة، ومن خلال الإسلام أيضاً تنظم غرائز الفرد الحيوانية، وتهذبه وتجعله فرداً صالحاً، ولبنة أساسية في المجتمع المسلم، وبهذا يستقيم حال الفرد والمجتمع، كما أن الإيمان بالله يكسب الفرد قيماً سامية، تبعده عن القلق

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.4

والاضطراب والخوف، قال تعالى: "أَلاَ بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ" (سورة الرعد، 28)، مما يبعث في الفرد السكينة والطمأنينة والهدوء، فالإنسانَ المؤمن دائماً متوكل على الله، كما أن الإيمان يغرس في النفوس المؤمنة إحياء الضمير، مما يبعد الفرد عن الانحراف.

والأمن الفكري يعني الحفاظ على المكونات الثقافية الأصيلة، في مواجهة التيارات الثقافية الدخيلة أو الأجنبية المشبوهة، وهو بهذا يعني حماية وصيانة الهوية الثقافية من الاختراق أو الاحتواء من الخارج، ويعني الحفاظ على العقل من الاحتواء الخارجي، وصيانة المؤسسات الثقافية في الداخل من الانحراف، والأمن الفكري مسألة يجب أن تحظى باهتمام المجتمع مثلما تهم الدولة (الخميسي، 2002).

وفي ضوء ما سبق فقد جاءت هذه الدراسة لتبحث في دور أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها. فالأمن الفكري ليس فقط من مسؤوليات السلطات المعنية بالأمن الوطني، إنما أيضاً من مسؤولية المؤسسات التعليمية، التي يجب أن ترسخ مفهوم الأمن الفكري لدى الطلبة، مماً ينعكس على مفهوم الأمن الفكري في المجتمع.

مشكلة الدراسة:

تواجه التربية والتعليم في معظم المجتمعات، لا سيما المجتمع الأردني، العديد من التحديات والمتغيرات، لعل أخطرها ما يعرف بظاهرة العولمة، التي تحمل في مضامينها تهديداً كبيراً لمفهوم المواطنة، وتتمثل بضعف الولاء والانتماء للمجتمع والنظام السياسي والشعور باللامبالاة والاغتراب السياسي، وعدم المحافظة على الممتلكات العامة، وعدم الاهتمام بالقضايا السياسية المعاصرة، مما قد يؤدي لتحول الشباب وتحديداً الشباب الجامعي إلى قوى سلبية تؤثر في استقرار المجتمع وأمنه (الغنميين، 2014).

ومع زيادة العوامل المؤدية إلى الإخلال بالأمن الفكري، وفي مقدمتها تطور وسائل الاتصال الجماهيرية التي تسهم في سرعة انتشار الأفكار، ووصولها إلى جميع المجتمعات، واستهداف فئة الشباب باعتبارها الأكثر تأثراً، فقد ظهرت في الآونة الأخيرة العديد من الدعوات الجادة التي تنادي بضرورة مشاركة أفراد المجتمع ومؤسساته كافة في توفير الأمن الشامل، ومن ضمنها المؤسسات التعليمية، وعلى رأسها الجامعات، بحكم التصاقها بالنشء ،ودورها المهم في بناء العنصر البشري (الحارثي، 2009).

ويزداد دور الجامعات أهمية في العصر الحالي – عصر العولمة - الذي تذوب فيه القيم، وتنحل فيه الأخلاق، وتتصارع فيه الأفكار والمفاهيم، وتكثر فيه الإتجاهات والأيدولوجيات، ويقع على عاتق الجامعة التزامات تتجاوز ما عداها من مراحل تعليمية (هندي، 2005). ولهذا كله كانت الحاجة ملحة لإجراء هذه الدراسة؛ بهدف تعرف دور أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها. وقد تمثلت مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الآتي:

- ما دور أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها؟

هدف الدراسة وأسئلتها:

تهدف الدراسة إلى تعرف دور أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها، وذلك من خلال محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: ما واقع دور أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها؟
- السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لدور أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها تعزى لمتغيرات (الرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة، والعمر؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.4

أهمية الدراسة:

- تنبع أهمية الدراسة من حيوية الموضوع الذي تتناوله، فالأمن الفكري يعد من الضرورات الأساسية، لحماية المجتمع من التطرف الفكري، لانعكاسه على الجوانب الأمنية الأخرى، الجنائية، والاقتصادية منها، كما أن حماية فكر المجتمع يسهم في شعور المجتمع بالطمأنينة والاستقرار.
- استهدافها فئة الشباب باعتبار أن طلبة الجامعات يمثلون الشباب المثقف في المجتمع، وهم المتأثرون بشكل مباشر بالأفكار أكثر من غيرهم من قطاعات المجتمع.
- إن الإخلال بالأمن الفكري يؤدي إلى تشويه قيم المجتمع وعقائده وثقافته وتقاليده.
- يؤمل أن تستفيد من نتائج الدراسة المؤسسات التربوية والحكومية المختلفة، في تعرف مدى قيام عضو التدريس بدوره في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى طلبته، وتحصين عقول الشباب ضد عمليات الاستقطاب الفكري، وتوعيتهم بالأفكار المنحرفة.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في ما يأتي:

- اقتصرت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2015 / 2016م.

مصطلحات الدراسة:

لأغراض الدراسة تعّرف المصطلحات الواردة فيها كالآتي:

- الدور : يعرفه أبو زيد (2004، 37) بأنه : "مجموعة من الحقوق والواجبات المرتبطة بوضع اجتماعي معين".
- ويعرف إجرائياً بأنه : "مدى ما تسهم به الجامعة الأردنية من خلال اعتماد هيئة التدريس من جهود في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة الجامعة"، وكما تقيسه فقرات أداة الدراسة التي تم استخدامها لهذا الغرض.
- الأمن: لغة : ضد الخوف ويعني الطمأنينة (لسان العرب، ج1).
- اصطلاحاً : هو الشعور بالسلامة والاطمئنان، واختفاء أسباب الخوف على حياة الإنسان، وما تقوم به هذه الحياة من مصالح يسعى إلى تحقيقها.
- الفكر: هو جملة النشاط الذهني، واسمى صور العمل الذهني، بما فيه من تحليل، وتركيب، وتنسيق.
- الأمن الفكري: "التفاعل المشترك والتدابير والنشاط بين الدولة والمجتمع؛ للعمل على تجنب أفراد الدولة والجماعات شوائب عقائدية، أو فكرية، أو نفسية، يكون سبباً في انحراف سلوك وأفكار وأخلاق الأفراد عن القيم الاجتماعية والمثل العليا في المجتمع" (الربعي، 2009، 9).
- ويعرف إجرائياً بأنه : العملية المنظمة التي تقوم بها الجامعة الأردنية، لتحصين عقول الطلبة، من خلال توعيتهم وغرس القيم والمعتقدات الصحيحة لديهم، بهدف توجيه سلوكهم، بما يحقق أمن المجتمع واستقراره في جوانب الحياة كافة.

الإطار النظري:

يعد مصطلح الأمن الفكري من المفاهيم الحديثة نسبياً، فقد تم تداوله بعد تعرض المجتمعات لاضطرابات في الفكر نتيجة لعدة عوامل من أبرزها : التلوث الثقافي، التطرف الفكري، والغلو والتشدد الديني، وفي ضوء هذه المعطيات؛ يعرّف (الربعي، 2009) الأمن الفكري أنه : سلامة الأفكار من الانحراف والخروج عن الوسطية والاعتدال في فهم الأمور السياسية، والاجتماعية، والدينية، مما يؤدي إلى حفظ النظام وتحقيق الاستقرار.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.4

ومن خلال الأمن الفكري يمكن تحصين الشباب في مواجهة دعاة الغلو والتطرف والعنف، خصوصا إذا أدركنا أن نسبة غير قليلة من الشباب يعاني فراغا فكريا وثقافيا ملحوظا، وإن بعض الشباب تلقوا العلم من مصادر مشبوهة، وأن بعضهم تم استغلاله من قبل عناصر استطاعت الوصول إليهم، فوجدتهم بمثابة أرض خصبة لغرس الأفكار المتطرفة، لعدم وجود الحصانة الفكرية اللازمة لديهم، فعملت على تلقينهم كثيرا من المبادئ والمعتقدات الخاطئة، حتى أصبحوا أداة للقتل والتدمير وتهديد أمن المجتمع وترويع أفراده (الثويني ومحمد، 2014).

مراحل تحقيق الأمن الفكري:

إن تحقيق الأمن الفكري للوقاية من الانحراف يمر بعدة مراحل، سواء كان الانحراف المواجه فردياً أو جماعياً، ومع خطورة الانحراف الجماعي، إلا أن الانحراف الفردي يظل مشكلة جديرة بالاهتمام، حيث إنه يهيئ الفرد للانضمام للجماعات المنحرفة، أو تكوين جماعة جديدة تساند هذا الفكر. وفيما يلي عرض موجز للمراحل التي يمكن من خلالها تحقيق الأمن الفكري، وهي على النحو الآتي (الثويني ومحمد، 2014):

• المرحلة الأولى: الوقاية من الانحراف الفكري:

وتقوم فيه الجهات المعنية في المجتمع باتخاذ جميع الإجراءات لمنع وقوع الانحراف الفكري، والعمل في هذه المرحلة عام وموجه إلى جميع أفراد المجتمع دون استثناء، ويتم ذلك من خلال مؤسسات التنشئة الاجتماعية وغيرها، وفق خطط مدروسة بعناية، تحدد فيها الغايات والأهداف، وتحدد الإمكانات وبرامج العمل وخطواته ومراحله، والجهات المعنية بتقييم النتائج وتصحيح المسار إن لزم (الربعي، 2009).

• المرحلة الثانية: المناقشة والحوار:

وتعتبر أهم مراحل تحقيق الأمن الفكري، فهي مواجهة الفكر بالفكر، وتكون عندما لا تنجح جهود الوقاية في صد الأفكار المنحرفة من الوصول إلى بعض الأفراد، وتلعب يقظة المؤسسات المختلفة في المجتمع دوراً مهما في درجة انتشار هذه الأفكار، وهنا يتدخل قادة الفكر والرأي من العلماء والمفكرين والباحثين للتصدي لتلك الأفكار، من خلال قنوات الاتصال المتاحة، باستخدام الحوار والمناقشة والإقناع بالأدلة والبراهين (المالكي، 2009) .

• المرحلة الثالثة: التقويم:

وفي هذه المرحلة تبدأ عملية تقييم الفكر المنحرف، ومعرفة مدى خطورته، والذي نتج عن الحوار والمناقشة في المرحلة السابقة، ثم الانتقال إلى تقويم هذا الفكر وتصحيحه بالقدر المستطاع، حيث تقوم الجهات التي ناقشت وحاورت بتحليل ما يحمله هؤلاء الأفراد من أفكار منحرفة، وتقييم مخاطرها، وينبغي أن يكون التقويم بكل السبل المتاحة، بما لا يتعارض مع القواعد الشرعية والأنظمة (الربعي، 2009).

• المرحلة الرابعة: المساءلة والمحاسبة:

وفي هذه المرحلة يكون العمل موجها لمن لم يستجب للإجراءات في المراحل السابقة، ففي هذه المرحلة يتم مواجهة أصحاب الفكر المنحرف ومساءلتهم عما يحملونه من فكر، وهذا منوط بالأجهزة الأمنية وصولاً للقضاء الذي يتولى إصدار الحكم الشرعي في حقهم، لما يترتب عليه من حماية المجتمع من المخاطر التي يسببها حملة هذا الفكر، فقد يؤدي ترك المنحرف فكرياً إلى تهديد الأمن واستقراره، أو جذب مزيد من الأتباع (المالكي، 2009) .

• المرحلة الخامسة: العلاج والإصلاح:

ويتم في هذه المرحلة العمل على تكثيف الحوار مع الأشخاص المنحرفين فكرياً في أماكن اعتقالهم، وذلك يتم من قبل المؤهلين، ومنهم العلماء القادرين على الإقناع للوصول إلى تراجع هؤلاء المنحرفين عن معتقداتهم

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.4

الخاطئة، وتحتاج هذه الجهود إلى التقويم المستمر، وقياس مدى النجاح الذي تم تحقيقه في علاج المشكلة من جذورها (الربعي، 2009).

ضوابط الأمن الفكري:

إن عملية الأمن الفكري بنائية ومنضبطة، وتسير وفق معايير وأسس مخطط لها، كي ينشأ البناء بشكل سليم، ومن أبرز هذه الضوابط، والمشار إليها في (الطلاع، 1999؛ الربعي، 2009؛ السلطان، 2009؛ الصقعبي، 2009) ما يأتي:

1. أن تكون المعتقدات التي يحملها الشباب صحيحة وراسخة ومنبثقة من ديننا الحنيف.
2. أن يتماشى المكون الفكري لدى الشباب مع مقاصد الشريعة الإسلامية وحكمها.
3. أن يحقق المكون الفكري لدى الشباب الوسطية والاعتدال.
4. أن يتلقى من المصادر الصحيحة، ويتولى ذلك العلماء الربانيون.
5. أن يساعد على تلاحم ووحدة الأمة.
6. أن يحافظ المكون الفكري لدى الشباب على ثقافة الأمة ومكونات أصالتها وقيمها.
7. أن ينجح المكون الفكري لدى الشباب في تحديد هوية الأمة وتحقيق ذاتيتها وإبراز شخصيتها.
8. أن يكون طريقاً لتحقيق الأمن بمفهومة الشامل بعيداً عن الازدواجية والفوضى الفكرية.
9. أن يكون القائمون على المكون الفكري هم الحكام.
10. يجب أن يسمو بالفرد لأعلى درجات الطهر والعفة والنبل.

دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري:

تسهم الجامعة في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها، إذا ما توافرت لها سبل الاستثمار الواعي لإمكانات الحياة الجامعية من مناهج دراسية وأنشطة طلابية وهيئة تدريس، ويمكن تناول دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري من خلال أهم المقومات الأساسية للجامعة (السلطان، 2009) ودور كل منها، وهي على النحو الآتي:

1. عضو هيئة التدريس: ويعد الأستاذ الجامعي عنصراً جوهرياً في العملية التعليمية التعلمية؛ لأنه يقود العمل التربوي والتعليمي، ويتعامل مع الطلبة مباشرة، فيوثر في تكوينهم العلمي والاجتماعي، ويعمل على تقدم المؤسسة وتطويرها وحمل أعباء رسالتها العلمية والعملية في خدمة المجتمع (الصقعبي، 2009)؛ إذ يقوم عضو هيئة التدريس بالعديد من الأدوار المتغيرة، وبتغير حاجات المستفيدين، وبما يقتضيه الموقف التعليمي، وما تفرضه التطورات والتغيرات في البيئة الداخلية والخارجية لمؤسسات التعليم العالي في ظل عالم سريع التغير، الأمر الذي يتطلب تخطيطاً واعياً لتمكين عضو هيئة التدريس، وتطوير مهاراته في الجوانب البحثية والأكاديمية وتحفيزه لامتلاك المعارف والمؤهلات العلمية والتكنولوجية الحديثة، وبما يعزز تحوله في الوظائف التي يؤديها، كالتدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، من ثقافة الذاكرة والتقليد إلى ثقافة الإبداع والتجديد (Baldrige، 2002)، وعضو هيئة التدريس في الجامعة ينبغي أن يكون منظماً في الشرح، ولديه المقدرة على الإقناع، مرناً في التفكير وفي أسلوب تعامله مع الطلبة، متقبلاً لرأي الآخرين والنقد، وملتزما بالنزاهة والموضوعية، ويشجع على المشاركة الإيجابية (الأهدل، 2009).

ويذكر الطلاع (1999)؛ أنه يوجد دور فعال للتدريس الجامعي ومؤثر في عملية النضج الطلابي الاجتماعي ومقدرتهم على تكوين فلسفة إيجابية في الحياة، والعمل على تعويدهم احترام حقوق الأخرين وحرياتهم الشخصية، كما تعمل على توعية الطلاب بقضايا أمتهم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، مما يؤدي إلى زيادة اهتمامهم وارتباطهم وتفاعلهم مع تلك القضايا، ومن ثم تحديد مواقفهم واتجاهاتهم منها، وأن أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بما لديهم من قيم واتجاهات يؤثرون بشكل واضح في قيم واتجاهات طلابهم، وذلك من خلال التفاعل المباشر بينهم وبين الطلبة، سواء داخل قاعات الدرس أو خارجها، والمقصود هو أن يعيش طلبة الجامعة ويلمسوا هذه القيم تطبيقاً حياً في واقع

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.4

حياتهم الجامعية، وعندما يشعر طالب الجامعة في قاعة الدراسة أنه في مكان يسوده حرية الرأي والكلمة وتحترم فيه حقوقه الإنسانية وكرامته، وفي أجواء يسودها العدالة والمساواة، فلا شك في أن هذا يساعد في ترسيخ مثل هذه القيم وتأصيلها في نفوس الطلاب.

2. المقررات الدراسية: تعد المناهج التربوية، المعتمدة في جميع مراحل التعليم لإعداد الناشئة، هي المحور الرئيس في تحقيق أهداف البقاء المجتمعي الآمن فكرياً، إن هذا الدور المؤسسي هو أكثر الأدوار حسماً لنظام بقاء المجتمع وتقدمه في جميع المجالات، لأنه بحكم الترابط والتخصص، والمساحة الزمنية لتنفيذ المناهج المعتمدة، تتحقق الحاجات الثقافية والإنسانية لها، إضافة إلى تحقيق الإبداع الفردي من خلال اكتشاف المواهب الفردية وتنميتها (الأهدل، 2009).
3. الأنشطة الجامعية: وتقوم الجامعة بدور رئيس في تنمية وعي الطلبة بمختلف جوانبه، وبخاصة الوعي الفكري، من خلال ممارسة العديد من الأنشطة الطلابية في مجالات متعددة، منها: (الاجتماعية، الثقافية، السياسية، الرحلات) المنبثقة عن الاتحادات الطلابية ولجان الأسر، التي زاد الاهتمام بها بعد التحول في النظرة الوظيفية للجامعة، والنشاط الطلابي هو إثراء للمنهاج الجامعي، خاصة أن التربية المعاصرة، التي لا تفرق بين الدراسة داخل قاعات المحاضرات وخارجها، فكلاهما مكمل للآخر، والهدف مشترك هو نمو الطالب، ويتطلب ذلك أن تعطي الجامعة اهتماماً أكبر لتلك الأنشطة التي توفر فرصا لاكتساب الصفات المرغوب فيها، إلى جانب أنها تعد الطلبة لتحمل المسؤولية وممارسة الديمقراطية، واحترام رأي الآخرين، وتكوين المواطنة الصالحة، وتنمي وعيهم بالحفاظ على الملكية العامة وضبط السلوك، والمجتمعات تنظر إلى التعليم في مؤسسات التعليم العالي على أنه أداة لإعادة تأكيد الأهداف الوطنية (المالكي، 2009).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة أخو رشيدة (2009) إلى التعرف على رؤى الملك عبد الله الثاني حول ظاهرة الإرهاب في تعزيز الأمن الفكري عند الشباب، من خلال مبادرات الملك عبد الله الثاني وخطبه في المناسبات المختلفة، حيث تناولت الدراسة الحديث عن مفهوم كل من الإرهاب والأمن الفكري اللذين يشكلان الحدث الأكبر في الوقت الراهن، والحديث عن عنصر الشباب الذي يعتبر عماد نهضة الأمة، وتبين أن الملك عبد الله الثاني قد أولى الشباب جل اهتمامه، لما لهم من أهمية بالغة في النهوض بالمجتمع وتنميته، واعتمدت الدراسة في بيان رؤى جلالة الملك عبد الله الثاني للإرهاب في ظل تعزيز الأمن الفكري عند الشباب على منهج تحليل خطابات الملك، حيث تم اعتماد الفقرة كوحدة للتحليل، واندرج تحت كل محور من المحاور الرئيسية المتمثلة في (الإرهاب، والأمن الفكري، والشباب) مجموعة من الخطابات. وأظهرت النتائج أن محور الإرهاب قد جاء في المرتبة الأولى، ثم احتل عنصر الشباب في المرتبة الثانية، وجاء الأمن الفكري في المرتبة الثالثة، وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل رؤى جلالة الملك عبد الله الثاني الهادفة إلى مكافحة الإرهاب وتعزيز الأمن الفكري، عند الشباب وإجراء دراسات مشابهة من أجل الإفادة منها وتطبيقها على أرض الواقع.

وأجرى اليمني (2009) دراسة هدفت إلى التعرف لما تحتويه مناهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية من موضوعات تتعلق بالأمن الفكري ودورها في تحقيق الأمن الفكري، وأوجه النقص فيها، والتعرف لدور معلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأسلوب تحليل المحتوى لما تتضمنه مناهج التربية الإسلامية المختلفة من (تفسير، وفقه، وسنة، وعلوم الحديث) من مفاهيم وقيم للأمن الفكري، ودور معلم التربية الإسلامية في غرس هذه القيم للطلاب، وخلصت الدراسة أن للمعلم الدور الأكبر في تفعيل أثر المناهج في جانب الأمن الفكري، ومن أبرز أدوات المعلم لتعزيز أمن الطلاب الفكري، العلم، والقدوة الحسنة، والحوار، والإقناع، والخلق الحسن، والرحمة بالطلاب، والتعاطف معهم، ومواجهة الشبهات، والرد عليها، وبيان خطرها، ومعالجة الانحراف من بداية اكتشافه، كما توصلت الدراسة إلى قصور مناهج التربية الإسلامية، وأنه- أي- القصور قابل للإصلاح، بإضافة بعض المقررات، وأوصت القائمين على المناهج بسد النقص الواقع في المناهج في مجال الأمن الفكري، وضرورة الاهتمام بإعداد المعلم في مجال الأمن الفكري.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.4

كما أجرى كل من الشمري والجرادات (2011)؛ دراسة هدفت لمعرفة دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب جامعة حائل، والتعرف على ما إذا كانت هناك فروق بين أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري باختلاف كلياتهم العلمية ورتبتهم ومؤهلاتهم العلمية وخبراتهم العملية، كما هدفت الدراسة لمعرفة المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري والمقترحات لتحقيق ذلك. وتكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل، والبالغ عددهم (228) فرداً، منهم (149) من كلية التربية، و(79) من كلية الآداب خلال العام الدراسي 2010 /2011م، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية مراعية لتوزيع فئات أفراد مجتمع البحث، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثان المنهج الوصفي. ومن أبرز النتائج التي خلصت إليها الدراسة أن دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب في الجامعة جاء بدرجة عالية، وذلك في جميع المجالات المحددة في الاستبانة، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد عينة البحث في جميع المجالات، كما أشارت إلى أن المقترحات التي يمكن من خلالها تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب الجامعة جاءت بدرجة عالية.

وهدفت دراسة الثويني ومحمد (2014) إلى التعرف على مفهوم الأمن الفكري والعولمة، وبيان أبرز تحديات العولمة التي تواجه المعلم الجامعي في تحقيقه للأمن الفكري لطلاب الجامعة، ومعرفة واقع الممارسات التي يقوم بها المعلم الجامعي في تحقيقه للأمن الفكري، والمعوقات التي تواجهه لتحقيق الأمن الفكري. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وصمم الباحثان استبيانا للتعرف على واقع الأدوار والممارسات التي يستخدمها المعلم الجامعي لتحقيق الأمن الفكري لطلاب الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (1000) طالب، من كليات جامعة القصيم في المملكة العربية السعودية، شملت كليات (المجتمع – والتربية – والآداب– والشريعة)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: ضعف قدرة المعلم الجامعي على التواصل مع طلابه من خلال التقنيات الحديثة، ومواقع التواصل الاجتماعي، وقيام المعلم بتحفيز طلابه على ضرورة التمسك بقيم المجتمع وقوانينه، وتوضيح خطورة السلوكيات الهدامة الموجهة ضد الدولة والممتلكات، وقصور المناهج الدراسية فيما يتعلق باحتوائها على المفاهيم والأفكار المتعلقة بالأمن الفكري، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين المقررات الدراسية مفاهيم الأمن الفكري وقيمه بصورة كافية، والكشف عن أهم المواقع التي تبث أفكارًا وتيارات تزعزع مقومات الأمن الفكري، ومناقشة الطلاب في أبرز التهديدات والتحديات التي تواجه الأمن الفكري.

وأجرى الكريباني (2015)؛ دراسة هدفت إلى التعرف على دور الأمن الفكري في الوقاية من الجريمة، وتحديد أساليب وآليات تعزيز دور الأمن الفكري في الوقاية من الجريمة في المجتمع الكويتي، من وجهة نظر طلبة جامعة الكويت، وهدفت أيضاً إلى الكشف عن الفروق بين مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور الأمن الفكري في الوقاية من الجريمة، وأساليب آليات تعزيز دور الأمن الفكري في الوقاية من الجريمة في المجتمع الكويتي باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، ونوع الكلية، والسنة الدراسية، والتقدير الدراسي) ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على منهج المسح الاجتماعي، واستخدام استبانة كأداة دراسية لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (849) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بشكل عشوائي من قوائم الطلبة المسجلين، وأظهرت النتائج أن دور الأمن الفكري في الوقاية من الجريمة جاء بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائية بين إجابات طلبة جامعة الكويت نحو دور الأمن الفكري في الوقاية من الجريمة. ومن أبرز التوصيات التي نادت بها الدراسة العمل على نشر ثقافة الأمن الفكري بين الطلبة في الجامعات والمدارس.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.4

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال ما في الدراسات والمؤتمرات والتجارب والأدبيات الأخرى التي تم التعرض لها، فإنه يمكن الوصول إلى ما يلي:

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استعراض مفاهيم الأمن الفكري، ومعاييرها التربوية، وأهمية تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي في الهدف الذي تسعى إليه. واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بقيام الباحثين بدراسة دور عضو هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري الآمن لدى طلبة الجامعة الأردنية الحكومية دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، وهو ما لم تقم به أية دراسة سابقة في حدود علم الباحثين .

ولقد استفاد الباحثون من الدراسات السابقة في مجال الأدب النظري، فيما يتعلق بمفاهيم ومصطلحات الأمن الفكري ومكوناتها ومحدداتها، وأهمية تطبيق معايير الأمن الفكري وزرعها في الطلبة من خلال مؤسسات التعليم العالي، كما استفاد الباحثون من الدراسات السابقة بزيادة وعيهم بموضوع الأمن الفكري وفي بناء الأداة، ومقارنة نتائج هذه الدراسات السابقة مع نتائج الدراسة الحالية كدراسة أخورشيدة (2005)، ودراسة الثويني ومحمد (2014).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتضمن هذا الجزء من الدراسة عرضاً لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، وأداتها وطرائق التحقق من صدقها وثباتها، وإجراءات الدراسة التي تم اتباعها للوصول إلى النتائج، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات وعلى النحو الآتي:

منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج المسحي التحليلي، لمعرفة دور أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها.

مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية من كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية للعام الدراسي (2015 /2016)، البالغ عددهم)167) حسب إحصائيات الجامعة. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد الدراسة تبعاً لمتغيرات الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة، والعمر.

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة حسب الفئة (الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة، العمر)

المتغيرات	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	14	8.7
	أستاذ مشارك	57	35.4
	أستاذ مساعد	71	44.1
	محاضر متفرغ	19	11.8
	المجموع	161	100.0
سنوات الخبرة	5 سنوات فاقل	24	14.9
	6 - 10 سنوات	89	55.2
	11 سنة فأكثر	48	29.8

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.4

جدول (1): يتبع

المتغيرات	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
العمر	30 سنة فأقل	18	11.2
	31-49 سنة	95	59.1
	50 سنة فأكثر	48	29.8
	المجموع	161	100.0

يتضح من بيانات الجدول (1) أن النسبة الأعلى من أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالرتبة الأكاديمية هي لرتبة أستاذ مساعد والبالغة (44.1 %)، ثم يليها أستاذ مشارك بنسبة (35.4 %)، ثم رتبة محاضر متفرغ بنسبة (11.8)، يليها رتبة أستاذ بنسبة (8.7).

كما توضح بيانات الجدول خصائص أعضاء هيئة التدريس من حيث الخبرة والعمر، فنجد أن اكثر من نصف افراد العينة (55.2 %) خبرتهم بين 6 - 10 سنوات، ثم جاءت نسبة ذوي الخبرة 11 سنة فأكثر والبالغة (29.8 %)، فيما كانت أدنى نسبة تمثيل لذوي الخبرة 5 سنوات فأقل والبالغة (14.9 %). ومن حيث العمل نجد أن غالبية أفراد الدراسة تقع أعمارهم في الفئة 49-31 سنة والبالغة (59.1 %)، وفي الدرجة الثانية جاءت نسبة ذوي العمر 50 سنة فأكثر والبالغة (29.8 %)، وأدنى نسبة كانت لذوي العمر 30 فأقل والبالغة (14.9 %).

أداة الدراسة :

قام الباحثون بتطوير استبانه تتكون من (25) فقرة، وتم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي لتحديد درجة استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وجميع الفقرات إيجابية التصحيح، حيث تم إعطاء التقدير الرقمي (1 - 3) لتلك الإستجابات على النحو الآتي: موافق (1) درجة واحدة، ومحايد (2) درجتان، وغير موافق (3) ثلاث درجات. وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

نبدأ ب1 المسافات الباقية 3 - 1=2

نقسم 2 على 3=0.66

المسافة بين كل اتجاه هي 0.66

الاتجاه الأول : 1 - 1.66 منخفض

الاتجاه الثاني: 1.67 - 2.33 متوسط

الاتجاه الثالث: 2.34 - 3 مرتفع

صدق وثبات الأداة

صدق الأداة :

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، البالغ عددهم (13) محكماً، للتأكد من سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، ودرجة ملاءمتها لأغراض الدراسة، وتم إجراء التعديلات وفقاً للملاحظات التي أجمع عليها المحكمون.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.4

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test)، حيث قام الباحثون بتطبيقها على مجموعة من خارج عينة الدراسة، مكونة من (35) عضو هيئة تدريس، وبعد عشرة أيام من تطبيق الاستبانة أعيد تطبيق الأداة ذاتها على المجموعة نفسها، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا بين التطبيقين، إذ بلغ معامل الثبات لأداة الدراسة (0.89)، وفي ضوء هذه النتيجة، يمكن القول: إن أداة الدراسة تتمتع بثبات عالٍ يناسب هذا النوع من الدراسات.

المعالجة الإحصائية:

بعد الإنتهاء من عملية جمع البيانات والمعلومات وإدخالها على جهاز الحاسب الآلي وتحليلها من خلال برنامج (SPSS) تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار، وإعادة الاختبار (test-re-test)، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما واقع دور أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب والدرجة، لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات: ما دور أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاتجاه
21	أمتلك المقدرة على الالمام بالأحداث المحلية، والإقليمية، والعالمية، من حيث: الأسباب، والنواتج المستخرجة، والحلول الممكنة.	2.92	0.572	1	مرتفعة
1	أنتقي المعرفة العلمية، والإعلامية من مصادر أمنة، وموثوقه.	2.76	0.513	2	مرتفعة
16	أعي دور المملكة الأردنية الهاشمية المحوري على المستوى المحلي، الاقليمي، الدولي.	2.76	0.554	2	مرتفعة
5	أتقبل الراي الآخر من حيث وجهات النظر، حتى ولو تختلف عن وجهة نظري في الحدود المعقولة.	2.75	0.484	4	مرتفعة
13	أتحمل مسؤولية تجاه سلوكي قولاً وفعلاً.	2.75	0.440	4	مرتفعة
2	أحافظ على الملكية الفكرية بعيداً عن التعدي.	2.72	0.497	6	مرتفعة
4	أعمل على غرس قيم الإسلام السمحة ومبادئها لدى الطلبة.	2.71	0.540	7	مرتفعة
12	أعمل على الحفاظ على المكونات الثقافية الأصيلة من خلال مواجهة التيارات الثقافية الوافدة، أو الأجنبية المشبوهة.	2.71	0.502	7	مرتفعة
8	أحصن أفكاري وعقلي من الانحرافات الفكرية الداخلية والخارجية الناتجة من التطورات الهائلة التي خلفتها العولمة.	2.70	0.505	9	مرتفعة
19	أتابع المتغيرات والصراعات الخارجية إقليمياً وعالمياً.	2.68	0.471	10	مرتفعة
6	أربط مناهج التعليم بواقع الحياة ومشكلات المجتمع الفكرية المعاصرة.	2.67	0.516	11	مرتفعة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.4

جدول (2): يتبع

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاتجاه
15	أنبذ الأفكار المنحرفة والمتطرفة.	2.67	0.554	11	مرتفعة
17	أعمل على إعطاء المعلومات الصحيحة التي تزيد الوعي الأمني والثقافي.	2.67	0.516	11	مرتفعة
7	ألتزم بحقوقي وواجباتي.	2.65	0.559	14	مرتفعة
14	أتابع التطور العلمي والتكنولوجي وما يحمله من إيجابيات.	2.65	0.483	14	مرتفعة
3	ألتزم وأتمسك بالمبادئ والقيم التي تتماشى مع الدين الإسلامي.	2.63	0.564	16	مرتفعة
11	أحقق النمو الشامل للمتعلم في كافة الجوانب، وأنمي الاتجاهات والقيم وأنماط السلوك المرغوب فيها.	2.59	0.536	17	مرتفعة
20	أعي مخاطر وأثار الانحراف الفكري على الاقتصاد الأردني.	2.58	0.538	18	مرتفعة
24	أعي مخاطر وأثار العوامل السياسية والعقائدية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية.	2.46	0.579	19	مرتفعة
10	أتعرف إلى اتجاهات الشباب الفكرية والثقافية وتنقيحها من أية أفكار منحرفة أو متطرفة.	2.34	0.717	20	مرتفعة
18	أعمل على الاستفادة من طاقات الشباب واستثمارها في بناء المجتمع وخدمته.	2.33	0.739	21	متوسطة
23	أحترم آراء الطلبة من خلال احترام آرائهم، وإظهار تقديرهم، والاعتزاز بهم.	2.31	0.713	22	متوسطة
22	أركز على منظومة القيم الأخلاقية في عملية التعلم، والتعليم.	2.25	0.845	23	متوسطة
25	إبراز المخاطر، والآثار الضارة الناجمة عن الانحرافات الفكرية التي تتبناها تيارات فكرية معاصرة تهدد منظومة الأمن الفكري.	2.04	0.774	24	متوسطة
9	أنمي مهارات البحث العلمي، والبحث وأستقى المعلومة، وحل المشكلات لدى الطلبة.	1.88	0.711	25	متوسطة
	الكلي	2.57	0.278		مرتفعة

تشير نتائج الجدول (2) إلى أن المتوسط الحسابي للأداة الكلية لفقرات دور أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها جاءت بدرجة مرتفعة ، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (2.92) في حدها الأعلى، وكانت لفقرة (21) والتي تنص على "أمتلك المقدرة على الإلمام بالأحداث المحلية، والإقليمية، والعالمية، من حيث: الأسباب، والنواتج المستخرجة، والحلول الممكنة" وبين (1.88) في حدها الأدنى، وكانت لفقرة (9) والتي تنص على "أنمي مهارات البحث العلمي، والبحث وأستقى المعلومة، وحل المشكلات لدى الطلبة".

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى شعور عينة الدّراسة بأن الظواهر المرتبطة بالتطرف أو الانحراف تتنافى وجوهر الإسلام القائم على الوسطية والاعتدال، كما أن الأمن الفكري يرتبط بشكل وثيق مع الوسطية والاعتدال والعدالة، الذي يتحقق بوجوده، إذ إن الإسلام دين الفطرة، الذي تنسجم معه النفس الإنسانية السوية، وتميل إلى الاستقرار الأمني، وتعمل على الإرتقاء الفكري به، إضافة إلى التوجهات الرسمية للمملكة الأردنية الهاشمية لنشر تلك المبادئ داخلياً وخارجياً.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.4

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لدور أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها تعزى لمتغيرات (الرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة، والعمر)؟

وللإجابة عن السؤال الثاني، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الرباعي، لبيان الفروقات في تعزيز أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية للأمن الفكري لدى طلبتها من وجهة نظرهم حسب متغيرات: الرتبة الأكاديمية، والخبرة، والعمر.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها وجهة نظرهم حسب متغيرات: الرتبة الأكاديمية، والخبرة، والعمر

المتغيرات	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	14	3.87	0.51
	أستاذ مشارك	57	3.65	0.48
	أستاذ مساعد	71	3.57	0.57
	محاضر متفرغ	19	3.90	0.61
سنوات الخبرة	5 سنوات فاقل	24	3.88	0.55
	6 - 10 سنوات	89	3.59	0.55
	11 سنة فأكثر	48	3.68	0.49
العمر	30 سنة فأقل	18	3.85	0.52
	31 - 49 سنة	95	3.65	0.55
	50 سنة فأكثر	48	3.62	0.52

ويبين الجدول (3) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على مقياس تعزيز الأمن الفكري، بسبب متغير الرتبة الأكاديمية، حيث كان أعلى متوسطات الإجابات للمحاضرين المتفرغين بمتوسط إجابات (3.90)، ثم رتبة أستاذ بمتوسط (3.87)، وأدنى متوسط إجابات لرتبة أستاذ مساعد بمتوسط (3.57)، وحسب سنوات الخبرة يتضح وجود فروق ظاهرية، فكانت أعلى متوسطات الإجابات لذوي الخبرة (5) سنوات فأقل والبالغ (3.88)، وأدنى متوسط لذوي الخبرة 6 - 10 سنوات والبالغ (3.59). وحسب متغير العمر نجد أن المتوسط يتراوح بين (3.85) لذوي العمر (30) سنة فأقل وبين (3.62) لذوي العمر (50) سنة فأكثر، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية ثم استخدام تحليل التباين الرباعي، والجدول (4) يوضح نتائج تحليل التباين الرباعي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.4

جدول (4): نتائج تحليل التباين الرباعي لبيان الفروق في متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها من وجهة نظرهم تبعاً لمتغيرات: الرتبة الأكاديمية، والخبرة ، والعمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الرتبة الأكاديمية	1.847	4	0.462	1.765	0.139
الخبرة	0.794	2	0.397	1.518	0.222
العمر	1.636	2	0.818	3.127	0.047
الخطأ	41.071	156	0.262		
الكلي	48.466	161			

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

يتضح من نتائج تحليل التباين الرباعي المبينة في الجدول رقم (4) ما يلي:

1. **عدم فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تعزيز الأمن الفكري من وجهة أعضاء الهيئة التدريسية تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (1.765) والدلالة الإحصائية لها (0.139).**
2. **عدم فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تعزيز الأمن الفكري من وجهة أعضاء الهيئة التدريسية تبعاً لمتغير الخبرة، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (1.518) والدلالة الإحصائية لها (0.222).**
3. **يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تعزيز الأمن الفكري من وجهة أعضاء الهيئة التدريسية تبعاً لمتغير العمر، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (3.127) والدلالة الإحصائية لها (0.047).**

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن أعضاء التدريس من ذوي الرتبة الأكاديمية المحاضرين المتفرغين هم الأكثر حرصاً على تعزيز مفهوم وأهمية الأمن الفكري لدى الطلبة، لقربهم منهم من الناحية العمرية، ومدى إلمامهم بوسائل التكنولوجيا، ولما لها من تأثير على أفكار الطلبة، واتجاهاتهم وسلوكياتهم.

كما يفسر ذلك أيضاً أن أعضاء التدريس من ذوي الخبرة (5) سنوات فأقل هم أكثر قدرة على تقييم الواقع والفهم العميق للصعوبات المتصلة بتطوير مفاهيم الأمن الفكري، وقد يعزى ذلك إلى الخبرة المعتدلة التي اكتسبها أعضاء هيئة التدريس أثناء تواجدهم مع الطلبة، إضافة إلى أن هذه الخبرة المعتدلة عززت ثقة الطلبة بهم عبر سنوات خبرتهم، مما جعل هذه الثقة تسهل اقترابهم من نفوس الطلبة وعقولهم، أما أصحاب الخبرات الطويلة في التدريس فقد يعاني جزء منهم من الملل والاغتراب عن جيل الشباب، ما قد يجعل تقديراتهم أقل بأهمية تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة.

ولاختبار الفروق بين فئات العمر المختلفة تم استخدام اختبار شيفيه للاختبارات البعدية:

جدول (5): نتائج اختبار شيفيه لبيان الفروق في متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها من وجهة نظرهم بين فئات العمر المختلفة

العمر (أ)	العمر (ب)	متوسط الاختلاف	الدلالة الاحصائية
من 30 سنة فأقل	من 30 - 49 سنة	0.194	0.366
	من 50 سنة فأكثر	0.630	*0.037

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.4

جدول (5): يتبع

العمر (أ)	العمر (ب)	متوسط الاختلاف	الدلالة الاحصائية
من 30 - 49 سنة	من 30 سنة فأقل	-0.194	0.366
	من 50 سنة فأكثر	0.036	0.949
من 50 سنة فأكثر	من 30 سنة فأقل	-0.630	*0.037
	من 30 - 49 سنة	-0.036	0.949

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

ويلاحظ من نتائج اختبار شيفيه وجود فروق دالة إحصائيا في درجة دور أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها بين ذوي العمر 30 سنة فأقل وذوي العمر 50 سنة فأكثر ولصالح ذوي العمر 30 سنة فأقل.

الاستنتاجات:

1. **إن المتوسط الحسابي للأداة الكلية لفقرات دور أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها جاءت بدرجة مرتفعة.**
2. **عدم فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تعزيز الأمن الفكري من وجهة أعضاء الهيئة التدريسية تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية، ومتغير الخبرة، ووجود فروق في متغير العمر بين ذوي العمر 30 سنة فأقل وذوي العمر 50 سنة فأكثر ولصالح ذوي العمر 30 سنة فأقل.**

التوصيات:

وتتفق نتيجة الدراسة كذلك مع عدد من نتائج الدراسات السابقة التي أظهرت التأكيد على تفعيل أدوار المؤسسات التربوية حول الأمن الفكري ومن هذه الدراسات دراسة أخو رشيدة (2009)، ودراسة اليمني (2009)، ودراسة الشمري والجرادات (2011)، ودراسة الثويني ومحمد (2014)، وقد تعود النتيجة إلى ما ذكره الكريباني (2015) إلى دور الأمن الفكري في الوقاية من الجريمة وتعزيزه في الوقاية من الجريمة في المجتمع.

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثون بما يأتي:

1. **تضمين المفاهيم المتصلة بالأمن الفكري، ولاسيما الوسطية والاعتدال في الإسلام في المناهج الدراسية، وتراعى فيها سلاسة وجاذبية الطرح والأنشطة التطبيقية المرافقة؛ لتعميق تلك المفاهيم لدى الطلبة، وتمثلها في سلوكياتهم الحياتية.**
2. **إجراء المزيد من الدراسات التربوية حول الأمن الفكري من حيث أبعاده ومنطلقاته، وتطبيقاته في المؤسسات التربوية والتعليمية.**
3. **التأكيد على تفعيل أدوار المؤسسات التربوية والمؤسسات ذات العلاقة في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري.**

المراجع:

القرآن الكريم.

ابن منظور، أبي الفضل، جمال الدين (1414) هـ. *لسان العرب*، بيروت، دار صادر.

أبو زيد، محمد خير (2004). أثر مصادر استقطاب القوى العاملة على الأداء الوظيفي والولاء التنظيمي والغياب: دراسة تطبيقية على مندوبي تأمين شركات التأمين الأردنية، *مجلة دراسات العلوم الإدارية، الجامعة الأردنية*، *2* (31)، 234 - 247.

الأهدل، هاشم علي (2009). *تعزيز الأمن الفكري في مؤسسات المجتمع المدني السعودي*، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.4

الثويني، محمد بن عبد العزيز، ومحمد، عبد الناصر راضي (2014). دور المعلم الجامعي في تحقيق الأمن الفكري لطلابه في ضوء تداعيات العولمة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *7* (2)، 957 - 1050، جامعة القصيم.

الحارثي، زيد (2009). *اسهام الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري وكلاء المدارس والمشرفين التربويين* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الخميسي، السيد، (2002). *دراسات في التربية العربية في قضايا المجتمع العربي*، الإسكندرية : دار الوفاء.

دراسة أخو رشيدة ، هاني (2009). *رؤى الملك عبد الله الثاني حول الإرهاب وأثرها في تعزيز الأمن الفكري عند الشباب*، أوراق بحثية جامعة آل البيت، المفرق، عمان.

الربعي، محمد بن عبد العزيز صالح (2009). دور المناهج الدراسية في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى طلاب الجامعات في المملكة العربية السعودية، *بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول حول الأمن الفكري: المفاهيم والتحديات*، 22 - 25 جمادى الأول 1430هـ، جامعة الملك سعود.

السعيدية، أصيلة بنت سعيد (2008). دور التربية في تعزيز الأمن الفكري. *رسالة التربية – سلطنة عُمان*، (19)، 124 - 125.

السلطان، فهد (2009)، *التربية الأمنية وإمكانية تطبيقها في المؤسسات التعليمية*، بحث منشور، مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الشمري، مسلم والجرادات، محمود (2011). دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب جامعة حائل، *المجلة العربية للدراسات الامنية والتدريب (السعوديه)*، 27(54).

الصقعبي، مروان (2009). أبعاد تربوية وتعليمية في تعزيز الأمن الفكري، *بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول حول الأمن الفكري: المفاهيم والتحديات*، 22 - 25 جمادى الأول 1430هـ، جامعة الملك سعود.

الطلاع، رضوان (1999)، نحو أمن فكري إسلامي، الطبعة الرابعة، الرياض: مطابع العصر.

الغنميين، زياد (2014). *أسس تربوية مقترحة لتنمية دور الجامعات الأردنية في تشكيل الوعي السياسي لدى طلبتها* (أطروحة دكتوراه)، الجامعة الأردنية، عمان.

الكريباني، أحمد (2015). *دور الأمن الفكري في الوقاية من الجريمة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

المالكي، عبد الحفيظ (2009). الأمن الفكري: مفهومه، وأهميته، ومتطلبات تحقيقه، *مجلة البحوث الأمنية*، (43)، 54 - 57.

هندي، صالح (2005)، دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري (تصور مقترح)، *مجلة الفكر الشرطي، الشارقة*، *12* (4)، 150 - 190.

اليمني، محمد (2009). الأمن الفكري في مناهج التربية الإسلامية في التعليم الثانوي، *بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول حول الأمن الفكري: المفاهيم والتحديات*، 22 - 25 جمادى الأول 1430هـ، جامعة الملك سعود.

Baldrige, J (2002), Values: the curriculum of moral education, Online Article, Children & Society Journal, ١١,(4), 242-251.Warri, COEWA Publishers.

واقع دور الجامعات الليبية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها

أ. تهاني جبريل إشتيوي اجبارة[1,*]
أ.د. محمد أمين حامد عبد الله القضاة[2]

© 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] ماجستير – علم النفس التربوي – جامعة المرقب الليبية
*عنوان المراسلة: ali.kk712@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

واقع دور الجامعات الليبية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع دور الجامعات الليبية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها، وتكونت عينة الدراسة البسيطة العشوائية من (1700) طالب، وطالبة، للعام الدراسي (2017) في الجامعات الليبية وهي: جامعة الأسمرية، وجامعة المرقب، وجامعة الزيتونة، وجامعة طرابلس، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، لمعرفة واقع دور الجامعات الليبية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها، حيث اشتملت الاستبانة على (50) فقرة، شملت أربعة مجالات، أولها: مجال مهارة التحليل (7) فقرات، الثاني: مهارة التقييم (12) فقرة، الثالث: مهارات حل المشكلات (15)، والرابع: مهارات فوق المعرفية (16) فقرة، وتم استخدام المنهج الوصفي. أظهرت نتائج الدراسة أن التقدير الكلي لواقع الجامعات الليبية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها من وجهه نظر الطلبة أنفسهم كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت أن أكبر تقدير كان لمجال مهارة حل المشكلات، وأقل تقدير كان لمجال مهارة التقييم. وتوصي الدراسة بتقديم البرنامج التربوي المقترح لتنمية مهارات التفكير لدى طلبتها، كذلك اعتماد منهجية تنمية مهارات التفكير في كافة المواد والتخصصات الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: تنمية مهارات التفكير، الجامعات الليبية، الطلبة الجامعة، واقع الجامعات الليبية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

The Role of Libyan Universities in the Developing Students' Thinking Skills

Abstract:

This study aimed to identify the role of Libyan universities in the development of students' thinking skills. To achieve the study objectives, the researcher used the descriptive method. The study sample, which was selected by simple random method, consisted of (1700) students, in the academic year 2017 in the universities of Asmaria, Markab, Zitouna and Tripoli in Libya. The study used a questionnaire, which consisted of (50) items distributed over four dimensions: i) analysis skills (7 items); ii) evaluation skills (12 items); iii) solving problem skills (15 items); and iv) above- cognition skills (16 items). In addition, the results of this study revealed that the students' overall assessment of the role of Libyan universities in the development of students' thinking skills had a medium score. The highest score was for solving problem skills, while the lowest score was for evaluation skills. Therefore, the study recommends offering the proposed educational program to develop students' thinking skills as well as adopting a methodology to develop thinking skills in all courses and academic disciplines.

Keywords: Development of thinking skills, Libyan universities, University students, The status of Libyan universities.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

المقدمة:

يواجه الإنسان في هذا العصر الذي يشهد تغيرات اجتماعية، واقتصادية، وسياسية، وتحديات كبيرة، تتمثل بالتسارع المتنامي في حجم المعلومات، المترافق مع ثورة هائلة في وسائل الاتصال، مما حول العالم إلى قرية صغيرة، تموج بفيض لا حَد له من المعلومات، التي يقف الفرد أمامها حائراً لا يدري كيف يتعامل معها، أو يميز الصحيح منها من غير الصحيح، فهذه التغيرات المعرفية أكبر وأسرع مما يمكن اتباعه وتطبيقه في المجال التربوي، الأمر الذي أسهم في توجيه الجهود وتركيزها نحو تطوير التعليم وتنميته بوصفه أداة للمعرفة، فلم يعد هدف العملية التعليمية قاصراً على تزويد المتعلمين بالمعارف والحقائق، بل تعداها إلى الاهتمام بعمليات التفكير، ومهاراته المختلفة التي يكتسبها الطلبة، مما يساعدهم على التعامل مع هذا الكم الهائل من المعرفة بفاعلية.

ونتيجة لذلك أصبح هنالك اهتمام متزايد بتوجيه الجهود، نحو تنمية التفكير لتمكين الفرد من مواجهة التحديات الجديدة، وإكسابه القدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرارات السليمة، في ضوء تعدد الخيارات واختلافها، بوصفه إحدى الوسائل المهمة للوصول إلى هذه الغاية، ذلك أن تنمية التفكير يعزز من فرص المجتمعات والأفراد في البقاء في عالم سريع التغيير (الحلاق وطعيمة، 2008).

ويشير شاكر (2008) أن العلوم التربوية اتجهت في العقود الأخيرة نحو الاهتمام بتنمية التفكير إهتماماً كبيراً، باعتباره أحد المفاتيح المهمة لضمان التطور المعرفي الفعّال، الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته الفعلية للتفاعل بشكل إيجابي مع البيئة المحيطة، ومواجهة ظروف الحياة التي تتداخل فيها المصالح، وتزداد المطالب وتحقيق النجاح والتوافق، والتكيف مع مستجدات الحياة.

ونظراً لما للتفكير وتنمية مهاراته من دور مهم في تطوير شخصيات الطلبة، فقد أكدت كثير من المؤتمرات التربوية على ضرورة تنمية التفكير عند الطلبة، حيث أوصى المؤتمر العالمي السابع للتفكير الذى عقد في سنغافورة في الفترة من (6-1) يونيو 1997م بتطوير التعليم في سنغافورة والانتقال إلى تنمية الطلبة في مهارات التفكير والاتجاه نحو التعليم، والتقصي الذاتي، والتدريب على مهارات التفكير، وكيفية تحقيقه في الغرفة الصفية، وصهره في المقررات الدراسي (بادي، 1997).

وعلى الصعيد التربوي العربي، لقي تنمية التفكير اهتماماً ملحوظاً؛ إذ أوصى المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم والمعارف بليبيا عام 1998م، بتربية النشء على التفكير من خلال إعداد برامج جديدة، واتباع طرائق تدريسية حديثة والتي تنمي التفكير عند الطلبة، وتحفزهم على تكوين شخصيات قادرة على حل المشكلات، وتحليل المعلومات والبيانات تحليلاً منطقياً (أحمد، 1999).

وربما يعود تزايد الاهتمام بتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، بتزايد قناعة المربين بتدني مستوى مهارات التفكير لدى الطلبة، والسبيل إلى تجاوز ذلك يكون من خلال المؤسسات التربوية، وهذا ما أكد عليه المؤتمر العام الثامن للوزراء المسؤولين عن الشؤون الثقافية في الوطن العربي، الذى عقد في تونس عام 2000م، باقتناع التربويين أن التفكير لا ينمو بمعزل عن تأثير جملة من العوامل المختلفة التي باستطاعتهم التأثير فيها (أساليب التربية، المناهج والمقررات الدراسية، أساليب التدريس والتقويم).

فتنمية التفكير للمتعلمين بات مقصداً تربوياً مهماً، ومن أهم الإنجازات التي ركزت عليها المعايير جودة التعليم، وأهمية تدريب الطلبة عليه، حتى يصبح كل طالب أكثر دقة وتنظيماً وانضباطاً في كل ما يفكر فيه، فالمتعلمون هم القادة الحقيقيون لتسيير أحوال التعليم مستقبلاً، ودفعه إلى الأمام، ويمثلون عدة المجتمع وآلياته، لمواكبة العصر في شتى المجالات (مجدي، 2006).

لذا فمن أهم واجبات أي مؤسسة تعليمية أن تهيء الظروف للطلبة لكي يتعلموا من خبراتهم، ويستعملوا عقولهم في التفاعل مع الأنشطة والخبرات التي تعرض لهم في مواقف تستدعي التفكير، وليس كيف يحفظون المقررات دون استيعابها، أو توظيفها في الحياة (صوافطة، 2008).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

ومن هنا يأتي دور الجامعة، كما يرى عمور (2009)، كمؤسسة من أهم المؤسسات التعليمية والتربوية؛ إذ لها دور مهم ورئيسي في إعداد المتعلمين وتكوينهم فكرياً، فهي صورة مصغرة للمجتمع الكبير، فالمسؤولية الملقاة عليها الآن تفوق ما كانت عليه من قبل، ولم تعد مهمة الجامعة تقتصر على تعليم أنواع المعارف العقلية، وإنما أصبح منوطا بها تغيير اتجاهات طلبتها، وتعليم طريقة التفكير الصحيحة، ومهارات التعلم الذاتي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

من خلال قيام الباحثة بالتدريس في الجامعات الليبية في كافة مراحل الدراسة ابتداءً من التدريس إلى التقويم سواءً كانت اختبارات أو مقاييس شفوية أو تحريرية، فقد لاحظت الباحثة وجود بعض أوجه الضعف والقصور لدى بعض الطلبة بالجامعات الليبية، من مهارات المستويات العليا للتفكير، كمهارة التحليل، والتقييم ، ومهارة إبداء الرأي، المدعَّم بالأدلة والبراهين حول مواضيع تعرض عليهم، وكذلك مهارة استنتاج أحكام عامة، ومهارة تقديم تغيرات مبررة ، مما يشير إلى وجود قصور وانخفاض في مستوى أداء مهارات التفكير لدى الطلبة، وأيضاً تبين من خلال استعراض أراء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة انخفاض مستوى الأداء في مهارات تنظيم المعلومات التي كانت تعرض على الطلبة ، ومهارة إعادة عرض المعلومة بأسلوب جديد، وكذلك عمل المقارنة وتصنيف المعلومات التي كانت تعرض عليهم أثناء العام الدراسي الجامعي، مما يدُل على وجود قصور وتدنٍ واضح في امتلاك الطلبة لبعض مهارات التفكير.

وبناءً على ذلك تظهر الحاجة إلى إعادة تشخيص واقع مهارات التفكير في الجامعات الليبية، ودراسة هذا الواقع، وتحليل الحالة الراهنة له، والوقوف على نواحي الضعف فيها، وعليه تأتي هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الآتي:

ما واقع دور الجامعات الليبية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها من وجهة نظرهم؟

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على طلبة الجامعات في ليبيا، خلال العام الدراسي (2016 - 2017م).

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على مجموعة من المصطلحات هي:

- التفكير: يعَرفه سعادة (2014، 40) أنه يمثل "عملية عقلية يتم عن طريقها معرفة الكثير من الأمور وتذكرها وفهمها وتقبلها". وعرفَّه الحارثي (2001، 23) بأنه "ذلك الشيء الذي يحدث أثناء حل مشكلة، فيجعل للحياة معنى، فهو عملية واعية يقوم بها الفرد عن وعي وإدراك، وتتأثر بالسياق الاجتماعي والثقافي الذي تتم فيه".

ويُعَرف إجرائياً: هو أن يكون الطالب الجامعي الليبي قادرا على إعادة تنظيم أفكاره وتصوراته وآرائه وكل ما يعرفه في أنماط جديدة".

- مهارات التفكير: "عبارة عن مجموعة العمليات المعرفية المتكاملة المخطط لها لتقويم تفكير المتعلم والإرتقاء به إلى أعلى المستويات، وتدريبه على استخدام أفضل أساليب التفكير واستراتيجياته من خلال تعريضه إلى برامج وأنشطة ومواقف تثير التفكير وتنُميه لتحقيق أحسن النتائج" (ريان، 2007، 25).
- تعرف تنمية مهارات التفكير إجرائياً: منظومة الأنشطة التعليمية الهادفة إلى رفع مستوى التفكير عند الطلبة الجامعيين في ليبيا، وتطوير قابلياتهم الذهنية، لمساعدتهم على حل مشكلاتهم الحياتية، كالمشكلات التحصيلية والشخصية والاجتماعية ....
- تعريف واقع دور الجامعات إجرائياً: تعني حالة الجامعات الليبية كما هي موجودة، ودورها في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها. وتقاس في هذه الدراسة من خلال الأداة التي أعدت لهذه الغاية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

الإطار النظري:

أهمية تنمية مهارات التفكير:

هناك العديد من المبررات وراء تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة يتمثل أهمها في تنشئة الفرد الذي يستطيع التفكير بمهارة عالية من أجل تحقيق الأهداف المرغوبة، إذ يمتاز بالتكامل من النواحي الفكرية والروحية والوجدانية والجسمية، وتنمية قدرته على التفكير الناقد والإبداعي، ووضع القرارات وحل المشكلات، والفهم الأعمق للأمور اللغوية بصورة خاصة وللأمور الحياتية بصورة عامة (سعادة، 2014).

كما أشار جروان (2007) والحلاق وطعيمة (2008) والسحيمات (2010) إلى أهمية مهارات التفكير بالنسبة للمتعلمين في العملية التعليمية وهي كالآتي:

- مساعدة الطلبة في النظر إلى القضايا المختلفة من وجهات نظر الآخرين.
- تقييم آراء الآخرين في مواقف كثيرة والحكم عليها بنوع واضح من الدقة.
- احترام وجهات نظر الآخرين وآرائهم وأفكارهم.
- تعزيز العملية التعليمية والاستمتاع بها.
- التحقق من الاختلافات المتعددة بين آراء الآخرين وأفكارهم.
- رفع مستوى الثقة بالنفس لدى الطلبة وتقدير الذات لديهم.
- تحرير عقول الطلبة وتفكيرهم من القيود على الإجابة عن الأسئلة الصعبة، والحلول المقترحة للمشكلات العديدة التي يناقشونها ويحاولون حلها.
- الإلمام بكيفية التعلم وبالطرائق والوسائل التي تدعمه.
- الإلمام بأهمية العمل الجماعي بين الطلبة، وإثارة التفكير لديهم.
- الاستعداد للحياة العملية بعد الجامعة، وتنشئة المواطن الصالحة لهم.

ويرى جمل (2015) إن تنمية مهارات التفكير للطلبة تحل كثيرا من المشكلات التربوية، كالاستنزاف السلبي لطاقات المعلمين، والتي تهدر عادة بالتكرار المستمر للمعلومات، في قالب نظري لا يقر لدى المتعلم سوى أدنى مستويات التفكير، كالحفظ مثلاً، مما يترتب عليها تدني مستوى تحصيل الطلبة، ومن هنا فإن تنمية مهارات التفكير تعزز لدى الطلبة تنظيم تفكيرهم وتجزئته إلى خطوات إجرائية، تبدأ بفكرة وتنتهي بمنجز على شكل خطوات معدة سابقاً. فترى الدراسة أن تخريج طلبة قادرين على التفكير السليم باستقلالية يبدأ من تنمية مهارات التفكير لديهم، وفي مجالات الخبرة المختلفة ولا يترك للصدفة.

معوقات تنمية مهارات التفكير:

يتطلب تنمية مهارات التفكير أجواءً نفسية سوية، ومناخاً اجتماعياً صحيًا لكي ينمو ويثمر، فإذا لم تتوافر له هذه الظروف فإنه لا يقوى على النمو والتطور. وأشار إبراهيم (2010) وجروان (2007) والحارثي (2001) إلى مجموعة من العوامل التي تعرقل التفكير المثمر وهي:

- التعب الجسدي والإرهاق العصبي، كالضغوط النفسية التي تولد لدى المتعلم، كالقلق والتوتر فلا تترك له مجالاً لمراجعة دروسه.
- الأحكام المسبقة، حيث ينطلق المتعلم من معلومات سابقة لديه دون التفكير فيها أو محاولة عرضها على المحكات والمعايير العلمية ليتبين مدى صدقها وصلاحيتها.
- التطرق ورفض الآخر، حيث لا يقبل الفرد أي فكر يتعارض مع فكره أو فهمه، ولا يسمح بالمناقشة، ولا يستمع للرأي الآخر.
- اهتمام المؤسسات التعليمية العربية بالتحصيل أكثر من اهتمامها بتنمية التفكير وبتربية المتعلم على ممارسته، وعلى القيم ومبادئ الحرية والديمقراطية، وهي المناخات التي يتطلبها الإبداع.
- طرائق التدريس التقليدية والاهتمام بالحفظ والتلقين أكثر من الاهتمام بتغيير طرائق التفكير، مما

يحرم الطلبة من فرص التفكير والإبداع، ومحاولة الإجابة عن الأسئلة المطروحة بطرائق مختلفة.

- قلة الحوافز، وانعدام التشجيع المعنوي والمادي، وعدم تقدير الأعمال المنجزة من قبل الرؤساء، مما يصيب المتعلم المبدع بالإحباط واللامبالاة.
- نظام الاختبارات العقيم المعتمد في كثير من أنحاء العالم العربي، والذي يركز على قياس المعلومات المختزنة أكثر من اهتمامه بقياس القدرة على التفكير والتغير الحاصل في السلوك.
- عدم توفر التقنيات التربوية الحديثة المعينة في التعليم والحافزة على التفكير، وإذا توفر بعضها فهو غير كاف، ويحتاج لتطوير مستمر.
- قمع الحريات والتسلط، سواء أكانت هذه الممارسات من قبل الرؤساء على المرؤوسين، أو الآباء على الأبناء، حيث يحاصرون أبناءهم بحجة المحافظة عليهم، فيقتلون روح الابتكار لديهم، ويشل الخوف والإرهاق الفكري أوالثقافي قدراتهم على التفكير المستنير والعمل المثمر.
- سلوك التبعية وأنماط الثقافة المتداولة، والسير على خطى الأجداد دون تمحيص أو تفكر، والانقياد لمأثوراتهم، حتى ولو كانت تقتل القدرة على التفكير والإبداع.
- التمييز غير القائم على أسس منطقية بين الذكر والأنثى، وتحديد الدور الذي ينبغي أن يقوم به كل جنس.
- هيمنة الأنشطة المجتمعية الجماعية الروتينية، كمشاهدة مباراة في كرة القدم، وقلة الأنشطة الفردية التي تنمي القدرة على التفكير ومن ثم الإبداع.
- الضعف الاقتصادي الذي تعاني منه معظم الأقطار العربية.
- تعدد الحروب التي فرضت على الأمة العربية، فأصابت العديد من قطاعات الحياة العربية بالشلل.
- ارتفاع نسبة الأمية الحضارية والأمية الأبجدية بين الآباء والأمهات.
- ضعف وسائل الإعلام العربية وتبعيتها وسلبيتها، وعدم قدرتها على القيام بدورها.

تصنيف مهارات التفكير:

تعد مهارات التفكير أدوات ضرورية لمجتمع من صفاته التغير السريع، وتنوعت التصنيفات لمهارات التفكير، ومن الصعوبة أن يكون هناك نظام تصنيفي واحد تستطيع الاستقرار عليه لمهارات التفكير. ومن أهم ما صنفت إليه: مهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التفكير فوق المعرفي، فمهما تنوعت تصنيفات مهارات التفكير فإنها ترتكز على مجموعة أساسية من المهارات هي: المعرفية، والشمولية، والتحليل، والتركيب، والتطبيق، والتقويم (العتوم، 2008)، كذلك صنف إبراهيم (2012) مهارات التفكير إلى:

- مهارات التفكير الدنيا: هي عمليات على المستوى المصغر البسيط بالمقارنة بعمليات التفكير المركبة، وتعمل في خدمتها، وتعنى بالأعمال اليومية الروتينية التي يقوم بها الطالب، ويستخدم فيها العمليات العقلية، وهي مهارات من الضروري تعلمها قبل الانتقال إلى مستويات التفكير العليا.
- مهارات التفكير العليا: وتتطلب الاستخدام الواسع والمعقد للعمليات العقلية، ويحدث هذا عندما يقوم الطالب بتفسير وتحليل المعلومات ومعالجتها، للإجابة عن سؤال أو حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال الاستخدام العادي لمهارات التفكير الدنيا، وتتطلب إصدار أحكام أو إعطاء رأي واستخدام معايير، أو محكات متعددة للوصول إلى النتيجة.

وفي نفس السياق ترى الدراسة أن مهارات التفكير تنوعت وتداخلت، إلا أنه يمكن تمييزها، وفقاً لما أورده الأدب النظري، وعليه بينت الدراسة تقديم أهم مهارات التفكير التي اعتمدتها الدراسة الحالية وهي:

1. مهارة التحليل: هي تجزئة الموقف إلى عناصره الرئيسية، ويطلق على الطلبة الذين لديهم مستوى مرتفع في المقدرة على التحليل بذوي التفكير التأملي، ويُعد تنمية مهارات التحليل من أهم ركائز المقدرة على التفكير الإبداعي، والناقد، وما وراء المعرفي، وحل المشكلات.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

2. مهارة التقييم: وهي إحدى مهارات التفكير العليا اللازمة لأي عملية تفكير منطقية، وهي المهارة الرئيسية في تحديد مدى نجاح العمل، وتتطلب مهارة التقييم المقدرة على الفهم، والاستيعاب، والتحليل، والشمولية؛ لتقييم الموقف وفق كافة عناصره، وتؤدي مهارة التقييم دورًا مهمًا في تحسين مهارات الطالب الأكاديمية والعملية، كاختبار الأدلة المتوافرة لحل مشكلة ما، وتقييم الأبدال المطروحة، والحكم عليها، وعلى مدى التقدم نحو النجاح.
3. مهارة حل المشكلات: هي جوهر الحياة، إذ إن الحياة اليومية مليئة بالأحداث، والمشكلات التي تتطلب اختيار الحل الأمثل، وفق منهج علمي سليم، فعندما يخطئ الشخص في اختيار الحل الأمثل، فإن الخطأ نفسه لا يُعد عيبًا، ولكنه يُعد عيبًا في نظام أو منهجية التفكير التي استخدمها الشخص في اختيار الحل أو اتخاذ القرار.
4. مهارات فوق المعرفية: تعمل على انتقال الطلبة من مستوى التعلم الكمي إلى مستوى التعلم النوعي من خلال تطوير تفكيرهم، وتزويدهم بالوسائل التي تمكنهم من التعامل مع المعلومات بفاعلية مهما كانت مصادرها، والتمكن من فهمها وتوظيفها بشكل أفضل في حياتهم اليومية. فتنمية مهارات فوق المعرفة تسمح للمتعلمين بالتخطيط والتنظيم ومراقبة عمليات التعلم، مما يساعدهم في تحسين الأداء ومواجهة المشكلات التي تواجههم.

دور الجامعات في تنمية مهارات التفكير:

يتبلور دور البيئة الجامعية في مقومين هما:

أولاً: المقومات الأكاديمية وتتضمن كلا من:

- الهيئة التدريسية: هي هيئة تضم أعضاء التدريس في الجامعة، وكل من يعمل ويشغل وظيفة مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، كل أستاذ في إحدى الجامعات المعترف بها. إن عضو هيئة التدريس بالجامعة يمثل العنصر الأساسي والجوهري في العملية التعليمية، إذ يقود العملية التربوية والتعليمية، ويتعامل مع الطلبة بعلاقات إنسانية مباشرة، مما يكون له الدور الأكبر في تكوينهم فكرياً، ويفتح لهم الأمل في مستقبل زاهر، فهو القدوة والمثل الأعلى، وبغير وجود هذه العلاقة، يصبح من العسير تحقيق الأهداف المعرفية والتربوية، فيصبح المناخ الجامعي غير ملائم لتنمية مهارات التفكير (السرور، 2005).
- الخطط والمناهج والمقررات الدراسية: يمثل محتوى المقرر الدراسي كما أشار كرم (2000) البنية المعرفية الأساسية لتعليم الطلبة، فتقوم على أساسه معظم فعاليات العملية التعليمية والأنشطة، كالتفاعلات والنقاشات وقياس وتقييم تحصيل الطلبة، فيمكن لهذا المحتوى في جميع القرارات الدراسية أن يسهم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.
- أساليب التدريس: إن أهم وظائف التعليم الجامعي تكوين عقلية مرنة قادرة على جمع المعلومات من مصادرها المختلفة، وأعمال عمليات العقل، والتحليل، والتصنيف، والنقد، والمقارنة، والتركيب، والتصميم، وحل المشكلات، والمتناقضات، وتصور البدائل، والتنظيم الجيد والمبدع، والقدرة على التفكير والتعلم (جروان، 2007). فالتدريس الجامعي لا بد أن ينظر إليه على أنه نوع من التواصل المعرفي والمنهجي بين الأستاذ الجامعي والطالب، حيث يتم من خلال هذا التواصل عرض المعرفة السابقة والحالية، وتكوين إطار ذهني جديد لإنشاء معرفة جديدة، من خلال الاطلاع على المناهج الجديدة والثانوية، ويعتبر الإبداع في التدريس الطريقة الأمثل للقيام بوظيفة التعليم الجامعي، من خلال التركيز على البيئة العقلية والمعرفية للطالب، وتطوير أساليب تفكيره وتدريبه على الحوار. ولا يمكن أن يتأتى ذلك إلا من خلال تنويع طرائق وأساليب التدريس، والبعد عن الطرائق التي لا يتفاعل فيها الطالب مثل طريقة الإلقاء والمحاضرة (السيحمات، 2010).
- التقويم: تعد الامتحانات من أساليب التقويم المنتشرة والمتبعة في مؤسسات التعليم، ولكن الامتحانات ليست الأسلوب الوحيد للتقويم وخاصة في ضوء التحديث في أهداف العملية التعليمية، التي تهدف إلى تنمية التفكير وتوظيف المعرفة، وإيجاد وتنمية القدرة على التعلم الذاتي المستمر، لذا لا بد من

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

التحول والتبدل في اختيار وسائل تقويم إضافية، مثل: النشاط التربوي للطالب، إعداد التقارير والبحوث الفصلية، وملاحظة الأداء وغيرها (طافش، 2005).

- الأنشطة: لا يقتصر دور التربية الحديثة على ما يقدم داخل قاعة المحاضرات، بهدف تنمية الطلبة فكرياً، فكثير من الأهداف تتحقق من خلال الأنشطة الطلابية داخل الحرم الجامعي (كالندوات والمؤتمرات والمعارض والمهرجانات السنوية والاحتفالات والدورات وورشات العمل والمسابقات).

فهذه الأنشطة لها أهمية كبيرة في تنمية بعض الجوانب التي لا يتسع وقت لتعلمها في قاعة المحاضرات، وخاصة الجوانب المتعلقة بتنمية قيم الحرية والتعاون والعمل الجماعي، وإقامة العلاقات بين الطلبة أنفسهم وبين أساتذتهم، إذ تساهم في تفجير طاقات المتعلمين، وإفساح المجال للمناقشات، وترك الفرصة للحوارات، وإتاحة جو من الألفة والطمأنينة للطلبة، للتعبير عن آرائهم وأفكارهم دون خوف أو كبت أو قمع تساعد على تهيئة المناخ الملائم لتنمية مهارات التفكير (أبو جلالة، 2012).

- الإدارة الجامعية: تلعب الإدارة الجامعية في الجامعات دور الوسيط المنظم، الذي يساعد على تنمية شخصية الطالب من جميع جوانبها، العقلية، والانفعالية، والروحية، بشكل متكامل ومتوازن، وتعمل على إكسابه مهارات التفكير، التي تجعل منه مواطنا صالحاً لمواجهة ظروف الحياة العملية.

ثانياً: المقومات المادية: وتضم المباني الدراسية وتجهيزاتها، والنوادي الطلابية، والمختبرات العلمية، والحاسوبية، والمكتبات الجامعية، والمركز الصحي، وأماكن الأنشطة الترفيهية وغيرها، ولها جميعاً دور كبير جداً في العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي لا يمكن إغفاله وتجاهله، فلا يمكن إنجاز محاضرة ناجحة من غير توفر مبانٍ مجهزة، ولا يمكن تطوير مهارات وقدرات الطلبة العقلية بدون مختبرات مجهزة ومكتبة مركزية، ولا يمكن الاستغناء عن المستلزمات الخدمية الأخرى، كأماكن جلوس الطلبة أثناء أوقات الفراغ، وأماكن أخرى لممارسة الأنشطة المختلفة، كل ذلك لا قيمة له بدون توفر المكونات الأكاديمية (سعادة، 2014).

وبالمجمل ترى الدراسة إن إكساب الطلبة مهارات التفكير سينعكس على مستوى أدائهم، وتحسين حياتهم الشخصية، وهذا سينعكس على مستوى حياة المجتمع بصورة عامة، ويحقق التقدم والازدهار، الأمر الذي يجعل تبني الجامعات تطوير مهارات التفكير لدى الطلبة أمرا لا مناص منه.

الدارسات السابقة:

أجرى مرعي ونوفل (2008) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأرنروا)، تكونت عينتها، من جميع طلبة الكلية والذي بلغ عددهم (510) طلاب وطالبات، واستخدمت الدراسة اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد. توصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الكلية دون المستوى المقبول تربوياً. ووجود فرق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولصالح طلبة السنتين الأولى والثانية، كذلك وجود علاقة إيجابية بين معدل شهادة الدراسة الثانوية ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارة الاستدلال، والمعدل التراكمي من جهة ثانية، ومستوى مهارات التفكير الناقد وهي الاستقراء والاستدلال والتقييم.

وجاءت دراسة الجراح وعبيدات (2011) فهدفت إلى معرفة مستوى التفكير ما وراء المعرفي، لدى طلبة جامعة اليرموك، في ضوء متغيرات الجنس، وسنة الدراسة، والتخصص، ومستوى التحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (1102) طلاب وطالبات، واستخدمت الدراسة مقياس التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينس. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة كان مرتفعا على المقياس ككل وعلى جميع أبعاده، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى للمتغير الجنس ولصالح الإناث، كذلك لمستوى التحصيل الدراسي ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، ووجود فروق للتخصص لصالح التخصصات الإنسانية، وعدم ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنة الدراسة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

وأما دراسة الخمايسة (2012) فقد هدفت إلى معرفة درجة ممارسة طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التفكير ما وراء المعرفي من وجهة نظرهم واتجاهاتهم نحوها، في المملكة السعودية، ولتحقيق أغراض الدراسة اختيرت العينة من مجتمع الدراسة وبلغت (130) طالباً، استخدمت أداة استبانة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى تدني درجة ممارسة طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التفكير ما وراء المعرفي، واتجاهاتهم نحو مهارات التفكير ما وراء المعرفة هو ضعيف، أي بدرجة متدنية، وهو يدل على عدم اتجاهات إيجابية لطلبة جامعة حائل نحو مهارات ما وراء المعرفة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمعدل التراكمي، لصالح التقدير المرتفع ، ولدورة المهارات الحياتية.

وأجرى شاهين (2013) دراسة هدفت إلى معرفة مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس في فلسطين. تكونت عينة الدراسة (3.773) طالباً وطالبة، استخدمت الدراسة أداة استبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس هي دون المتوسط (سالبة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات مهارة حل المشكلات كافة تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير السنة الدراسية ولصالحة السنة الرابعة.

وأجرى راضي (2015) دراسة هدفت إلى معرفة دور الجامعة في تنمية التفكير الإبداعي لطلابها في جامعة القصيم، البالغ عينتها من (100) عضو هيئة تدريس، و(400) طالب وطالبة للسنة الرابعة، بكليات التربية والآداب والهندسة والعلوم، واستخدمت الدراسة استبانة لجمع البيانات. توصلت الدراسة إلى أن محور إسهام القيادة والإدارة الجامعية في رعاية الإبداع والتفكير الإبداعي للطلبة متحقق بدرجة كبيرة، والمحور الخاص بأدوار أعضاء هيئة التدريس، تحقق بدرجة متوسطة، وأكدت الدراسة أن المعوقات التي تواجه القيادة والإدارة الجامعية في رعاية الإبداع وتنمية التفكير الإبداعي للطلبة تؤثر بدرجة متوسطة، والمعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة كبيرة، والمعوقات التي تحد من إسهام المناهج وطرائق التدريس والمقررات والأنشطة في اكتشاف المواهب الإبداعية، وتوفير بيئة غنية جاءت بدرجة كبيرة، كما أن الجامعة تنمي التفكير الإبداعي للطلبة بدرجة متوسطة.

ودراسة Kirby، Amy، Devitt وHayes (2008) هدفت إلى تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من خلال مناقشات يديرها الطلبة أسبوعياً لمدة (50) دقيقة، في مقرر مقدمة علوم الأغذية في جامعة بورد. وتمثلت عينة الدراسة في (400) طالب وطالبة، واستخدم اختبار لقياس الأداء الأكاديمي وقياس مهارات التفكير الناقد. وتوصلت الدراسة إلى أن مناقشات الفصل التي يديرها الطلبة على مدى (16) أسبوعاً تساعد على تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في هذا المقرر، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المستمرين، وبين الطلبة المستجدين، والفروق لصالح الطلبة المستمرين، كذلك وجود فروق في متغير التخصص ولصالح تخصص علم الأغذية، كما وجد أن عدد الطلبة في القاعة الدراسية يؤثر تأثيراً واضحاً على قدرات التفكير الناقد، إذ تتطور قدرات الطلبة في القاعات التي يكون عدد الطلبة فيها قليلاً إلى حد ما مقارنة بالقاعات ذات الأعداد الكبيرة.

وجاءت دراسة Downing، Kwong، Chan، Lam وDowning (2009) التي هدفت إلى معرفة أثر التعلم القائم على حل المشكلات في تطوير مهارات التفكير ما فوق المعرفي في جامعة هونج كونج. تكونت عينة الدراسة من (166) طالباً وطالبة، من مستوى السنة الجامعية الأولى، تم تقسيم العينة إلى مجموعتين حيث تعرضت المجموعة الأولى إلى التعليم المستمر على حل المشكلات، بينما تعرضت المجموعة الثانية إلى التعليم بالطرائق التقليدية. توصلت الدراسة إلى أن التحسن والتقدم لدى المجموعة الأولية في نمو مهارات التفكير ما وراء المعرفي يعزى إلى استخدام أسلوب حل المشكلات.

وأجرى Miens (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة ما بين مستوى التعلم والقدرة على التفكير الناقد، والعلاقة بين درجة النمو العقلي ومهارات التفكير من جهة أخرى في جامعة ليردو وسترت. تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة، منهم (20) طالبا في بداية المرحلة الجامعية، و(40) طالبا في نهاية

المرحلة الجامعية، و(40) من الخرجين، وتم تطبيق ثلاثة اختبارات على تلك العينة، إثنان منها لقياس القدرة على التفكير الناقد هما (كرونيل، وواطسن، وجليس) والثالث لقياس النمو العقلي. توصلت الدراسة إلى أن القدرة على التفكير الناقد لدى الطلبة تزداد بازدياد المستوى التعليمي وبدرجة النمو العقلي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في قدرة أفراد عينة الدراسة على التفكير الناقد.

أما دراسة Husain، Mokri، Hussain، Samad وMajid (2012) فقد هدفت إلى معرفة مستوى مهارات التفكير الناقد والتحليلي لدى طلبة كليه الهندسة في جامعة (UKM) الماليزية، إذ أجريت الدراسة على عدد من طلبة السنة الثالثة المسجلين في الفصل الأول الدراسي (2012/2011)، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب، وتم استخدام ثلاث أدوات هي: (MTEST) اختيار المعلم الماليزي، وتصنيف Marach و Sokoloves، وأسئلة مقترحة في الاختبار النهائي، وأظهرت النتائج أن مستوى مهارات التفكير لدى الطلبة كان معتدلا مقارنة بالمستوى الأكاديمي المرتفع لديهم.

وجاءت دراسة Azizi-Fini، Hajibagheri وAdib-Hajbaghery (2015) التي هدفت إلى مقارنة مستوى مهارات التفكير بين الطلبة الجدد والقدامى في كلية التمريض، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، إذ تكونت عينة الدراسة من (150) طالبا في جامعة كاشان للعلوم الطبية، واستخدمت الدراسة مهارات التفكير الخمس في الاستبانة وهي: (التفسير، التحليل، التقويم، الاستنتاج، الاستنباط) وتوصلت الدراسة إلى أن مهارات التفكير لدى كل من الطلبة القدامى والجدد كان منخفض، وأشارت الدراسة الى عدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى مهارات التفكير وكل من العمر، والجنس، ومعدل التخرج من المدرسة من الثانوية.

التعليق على الدراسات السابقة:

تنوعت أهداف هذه الدراسات والبحوث سواء كانت العربية أو الأجنبية ، فمجملها هدفت إلى تقويم مدى توافر مهارات التفكير لدى طلبة الجامعات ، إذ ساهمت الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية الدراسة الحالية وأهدافها، واعتماد عينتها على طلبة الجامعات، وأفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة، واستخدام المنهج والأسلوب الذى أستخدمته تلك الدراسات، كذلك الاطلاع على المصادر والمراجع المختلفة التي تتناسب مع الدراسة الحالية، إلا أن ما يميز الدراسة الحالية هو دراسة واقع تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة في الجامعات الليبية، وهي من الدراسات النادرة (حسب اطلاع الباحثة) وخاصة في المرحلة الجامعية، كذلك تقديم التوصيات لتعزيز فرص النجاح لشباب طلبة الجامعات الليبية في الحياة المعيشية، وإتقان مهارات التفكير لديهم، وبالتالي ستضيف هذه الدراسة أبعادا جديدة إلى المعرفة، وستكمل جوانب أخرى لم تتناولها الدراسات السابقة، كما ستفتح أفاقاً وأفكاراً جديدة لمشكلات بحثية أخرى.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة في الجامعات الليبية الحكومية للعام الجامعي (2016–2017) الذين هم على مقاعد الدراسة في مرحلة الليسانس والبالغ عددهم (425590) طالباً وطالبة (تقرير وزارة التعليم العالي).

عينة الدراسة:

تم اختيار الجامعة الأسمرية، وجامعة المرقب، وجامعة زيتونة، وجامعة طرابلس، لتمثل كافة مناطق الدولة (وسط، وغرب) كعينة قصدية مجتمعة (112499) طالباً وطالبة، (وزارة التعليم العالي)، والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للجامعة:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

جدول (1): توزع أفراد المجتمع الدراسة من الطلبة

الجامعة	الجنس		المجموع
	ذكر	أنثى	
الأسمرية	6471	7200	13671
المرقب	7130	7104	14234
الزيتونة	6175	6200	12375
طرابلس	32486	39733	72219
الكلي		112499	

ومن ثم اختيار عينة الدراسة من أربع جامعات بطريقة عشوائية بسيطة، اعتماداً على أسلوب الرابطة الأمريكية التربوية لتقدير حجم العينة المناسبة للدراسة، البالغ عددهم (1700) طالب وطلبة في مرحلة الليسانس، والجدول (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجنس والكلية والجامعة:

جدول (2): توزع أفراد عينة الدراسة تبعا للمتغيرات الشخصية

المتغير	الفئة	العدد	الكلي
الجنس	ذكر	737	1700
	أنثى	963	
الكلية	علمية	950	
	إنسانية	750	
الجامعة	الأسمرية	423	
	المرقب	427	
	الزيتونة	421	
	طرابلس	429	

أداة الدراسة:

بناءً على الأدب النظري، ومراجعة أدوات الدراسات السابقة التي تناولت موضوع مهارات التفكير، ولغايات جمع البيانات تم تطوير استبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وجاءت الاستبانة وفقاً لمقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي، على النحو الآتي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وتكوّنت الاستبانة من (50) فقرة، توزّعت على أربعة مجالات هي: المجال الأول: مهارة التحليل (7) تتضمن فقرات. المجال الثاني: مهارة التقييم وتتضمن (12) فقرة. المجال الثالث: مهارة حل المشكلات وتتضمن (15) فقرة. والمجال الرابع: مهارات فوق المعرفية وتتضمن (16) فقرة.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

صدق المحتوى: تم عرض الأداة في صورتها الأولية على عدد من الأساتذة المُحَكّمين المختصّين في أصول التربية والإدارة التربوية وعلم النفس التربوي في الجامعات الأردنية والليبية، وطُلب إبداء رأيهم في درجة وضوح فقرات الأداة بنائياً، ودرجة صلاحية كل فقرة لقياس ما وُضعت له ، ودرجة انتماء كل فقرة للمجال الخاص بها، ودرجة دقة وسلامة الصياغة اللغوية، كما طُلب منهم إدخال أي تعديلات على صياغة فقرات الأداة الأولية، أو دمجها، أو حذف بعضها، أو الإضافة إليها، وعلى ضوء تعديلات المُحكمين وملاحظاتهم، تم إجراء التعديلات والتصويبات في الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وحذف بعض الفقرات، وأصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (50) فقرة.

ثبات أداة الدراسة: للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب معاملات الثبات لواقع تنمية مهارات التفكير، وتم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج الاتساق الداخلي، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3): قيم معامل كرونباخ ألفا لمجالات الأداة

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
1	مهارة التحليل	7	0.73
2	مهارة التقييم	12	0.84
3	مهارة حل المشكلات	15	0.90
4	مهارات فوق المعرفية	16	0.92
	الكلي	50	0.95

يتبين من الجدول (3) أن قيم معاملات الثبات مناسبة لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة:

- **تحديد أفراد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد أفراد العينة.**
- **تصميم أداة الدراسة وتم التحقق من صدقها وثباتها.**
- **قامت الباحثة بتوزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (1700).**
- **تم تفريغ استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة، على الحاسوب بهدف إجراء المعالجة الإحصائية اللازمة، باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss).**

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينص على: ما واقع دور الجامعات الليبية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة في الجامعات الليبية لدرجة واقع تنمية مهارات التفكير، والجدول (4) يبين ذلك:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات الطلبة في الجامعات الليبية لدرجة واقع تنمية مهارات التفكير من وجهة نظرهم للمجالات والكلي

رقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
3	مهارة حل المشكلات	3.17	0.80	1	متوسطة
1	مهارة التحليل	3.02	0.75	2	متوسطة
4	مهارة فوق المعرفية	2.97	0.82	3	متوسطة
2	مهارة التقييم	2.96	0.71	4	متوسطة
	الدرجة الكلية لواقع تنمية مهارات التفكير	3.00	0.66	.	متوسطة

إذ تبين من نتائج جدول (4) أن واقع تنمية مهارات التفكير حسب تقديرات الطلبة في الجامعات الليبية جاءت بدرجة متوسطة ؛ بمتوسط حسابي (3.00) وانحراف معياري (0.66)، وقد جاء مجال مهارة حل المشكلات في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.17) وانحراف معياري (0.80)، وجاء مجال مهارة التحليل في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.02) وانحراف معياري (0.75)، يليه مجال مهارة فوق المعرفية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.97) وانحراف معياري (0.82)، أما مجال مهارة التقييم جاء في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.96) وانحراف معياري (0.71) بدرجة متوسطة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

ويتضح من النتائج أعلاه أن نظرة الطلبة لأنفسهم تعد إيجابية نوعاً ما، إلا أنها لم تتعد الدرجة المتوسطة، ربما يرجع ذلك إلى وجود قصور نسبي في دور الجامعات تجاه تطور تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها، وربما تعزى هذه النتيجة إلى قصور في البحث خارج الإطار المطروح، والاكتفاء باستقاء المعلومات المباشرة دون السعي للبحث عما هو غير مألوف، مما يؤدي ربما إلى تراجع قدرة الطلبة على الإبداع، وإيجاد أساليب ومقترحات لحل المشكلات. إضافة إلى ضعف إمكانيات الجامعات في توفير الأدوات والتقنيات اللازمة لتنمية مهارات التفكير لدى طلبتها، ربما هذه الأسباب بمجملها انعكست على مستوى تقييم الطلبة لتنمية مهارات التفكير لديهم. وتتشابه مع دراسة العطاري (2005) حيث توصلت إلى أن الجامعات الفلسطينية في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة جاءت بدرجة متوسطة، وتتشابه أيضاً مع دراسة راضي (2015) التي أظهرت أن جامعة القصيم تنمي مهارات التفكير الطلبة بدرجة متوسطة، إلا أنها تختلف مع دراسة مرعي ونوفل (2008) التي توصلت إلى أن درجة امتلاك طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة (الأرنروا) في مهارات التفكير الناقد دون المستوى المقبول تربوياً. ويرى طلبة الجامعة أن مهارات حل المشكلات هي الأقوى نسبياً لديهم، وهذا يدل على أن الثقافة الاجتماعية السائدة في المجتمع الليبي التي تجبر الأفراد في المبادرة إلى حل المشكلات وليس الاعتماد على رب الأسرة وكبيرها في تولي زمام الأمور، بعيدة عن النظرة القائمة على تعزيز الاتكالية الفكرية والعاطفية، وحتى الاقتصادية الأمر الذي يؤدي إلى الشعور بالعجز عن حل أغلب المشكلات. وتتفق مع دراسة Kirby et al. (2008) التي توصلت إلى أن نمو مهارات التفكير يعزى إلى استخدام مهارة حل المشكلات. وبرغم قناعة الطلبة بأن لديهم مستوى من مهارات التفكير إلا أنهم يدركون وجود قصور نسبي في مهارة التقييم، وربما تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى وجود قصور في دور الجامعات تجاه تبني برامج تعزز مهارات الطلبة في مجال التقييم.

المجال الأول: مهارة التحليل:

وللإجابة عن الفقرات المتعلقة بهذا المجال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (5) يبين ذلك:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات عينة الدراسة على مجال مهارة التحليل مرتّبة تنازلياً

رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
5	الاعتماد على المعرفة في مواقف حياتي	3.31	1.29	1	متوسطة
3	تحديد الاختلافات بين الأشياء	3.07	1.17	2	متوسطة
2	النقاش في الأفكار المختلفة	3.02	1.22	3	متوسطة
6	توقع عواقب الأمور قبل حدوثها	3.00	1.30	4	متوسطة
7	المقدرة على تقديم معانٍ متعددة للأشياء	2.97	1.12	5	متوسطة
4	تلخيص الأحداث	2.96	1.22	6	متوسطة
1	تفسير القضايا بطرائق جديدة	2.78	1.12	7	متوسطة
	الدرجة الكلية لمهارة التحليل	3.02	0.75	.	متوسطة

يتبين من خلال الجدول (5) أن درجة تقديرات الطلبة في الجامعات الليبية على المجال الأول مهارة التحليل ككل جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي (3.02) وانحراف معياري (0.75). وتعني هذه النتيجة توافر مهارة التحليل لدى طلبة الجامعات من وجهة نظرهم، ولكن ليس بالمستوى المأمول، إذ لم تحصل على درجة مرتفعة؛ وربما تعزى هذه النتيجة إلى وجود بعض جوانب القصور في قدرتهم، وأن المقرر الدراسي لا يستثير تفكير الطلبة، إذ يغلب عليه الطابع المعلوماتي، أو الاهتمام بالحقائق والمعلومات، في استرجاعها وتذكرها بدلاً من تحليلها وتطبيقها، مما يساعد على تقليص الجانب الكمي للمعلومات.

وأظهرت النتائج أن الفقرة (5) (الاعتماد على المعرفة في مواقف الحياة)، قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.31) وانحراف معياري (1.29) وبدرجة متوسطة، وربما تعزى هذه النتيجة إلى التغيرات الهائلة في مختلف جوانب الحياة الإنسانية، وما يؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على مجرى الحياة، فأمام هذا الواقع على الطالب أن يعتمد على المعرفة من جميع مصادرها كحاجه ضرورية لنجاح الطالب وتطور المجتمع. بينما جاءت الفقرة (1) (تفسير القضايا بطرائق جديدة) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.78) وانحراف معياري (1.12) و بدرجة متوسطة ، وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن بعض أعضاء هيئة التدريس يرغبون في الاحتفاظ بدورهم في إلقاء المعلومات، ظناً منهم أن التخلي عن هذا الدور يفقده أهميته في المحاضرة، بدلاً من دور المرشد والموجه والمشرف الذى يعطى أهمية واحتراما أكثر من ذي قبل الذى يدير النقاش ويوجهه إلى مسار الصحيح، ويؤكد الإيجابيات ويستبعد السلبيات، ويتيح الفرصة لتبادل الخبرات.

المجال الثاني: مهارة التقييم:

وللإجابة عن الفقرات المتعلقة بهذا المجال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (6) يبين ذلك:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات عينة الدراسة على مجال مهارة التقييم مرتّبة تنازلياً

رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
12	المقارنة بين الأفكار	3.09	1.19	1	متوسطة
8	المقدرة على إعطاء البدائل في الحلول	3.06	1.19	2	متوسطة
13	تصنيف المعلومات بدقة	3.05	1.18	3	متوسطة
19	المقدرة على تحليل الأمور للفصل بينها	3.04	1.18	4	متوسطة
11	المقدرة على اختيار ما نريده	3.04	1.27	4	متوسطة
17	وزن الأفكار بناء على المعرفة المرتبطة بها	2.99	1.16	5	متوسطة
15	التوصية بالحلول بما يناسب الموقف	2.96	1.15	6	متوسطة
16	الاختيار بناء على مجادلة منطقية مع الآخرين	2.92	1.15	7	متوسطة
14	إقرار الحلول النهائية للقضايا	2.90	1.16	8	متوسطة
10	المقارنة ما بين المعارف المطروحة من الأخرين	2.87	1.13	9	متوسطة
18	المقدرة على تعريف أبعاد المواقف	2.86	1.15	10	متوسطة
9	المقدرة على إدراك المعاني الخفية غير الظاهرة	2.76	1.15	11	متوسطة
	الدرجة الكلية لمهارة التقييم	2.96	0.71	.	متوسطة

يتبين من خلال الجدول (6) أن درجة تقديرات الطلبة في الجامعات الليبية على المجال الثاني مهارة التقييم ككل جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي (2.96) وانحراف معياري (0.71). وتعني هذه النتيجة توافر مهارة التقييم لدى طلبة الجامعات من وجهة نظرهم، ولكن ليس بالمستوى المأمول، إذ لم تحصل على درجة مرتفعة؛ وربما تعزى هذه النتيجة إلى وجود بعض جوانب القصور في قدرتهم إلى عدم إفساح المجال للطلبة لطرح استفساراتهم وإبداء ملاحظاتهم والتعبير عن آرائهم، ويناقش كل ذلك في جو من الثقة المتبادلة والطمأنينة والاحترام المتبادل.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

وأظهرت النتائج أن الفقرة (12) (المقارنة بين الأفكار)، قد احتلت المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.09)، وانحراف معياري (1.19)، وبدرجة متوسطة، وربما تعزى هذه النتيجة إلى أسلوب التلخيص الذى يمارسه الطلبة للتوصل إلى الأفكار العامة، أو الرئيسية والتعبير عنها بإيجاز ووضوح، فهي عملية تنطوي على قراءة ما بين السطور، وتجريد وتنقيح وربط النقاط البارزة عندما يكلف الطلبة بأوراق العمل والأبحاث العلمية وتقارير بشكل دوري. بينما جاءت الفقرة (9) (المقدرة على إدراك المعاني الخفية غير الظاهرة) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (2.76) وانحراف معياري (1.15) وبدرجة متوسطة، ربما تشير هذه نتيجة إلى أساليب التقويم التقليدية المتبعة كالاختبارات الشفوية والتحريرية، التي تقيس الحقائق والمعلومات المتضمنة في مقرر ما، وعدم اتباع تقنيات أخرى كالملاحظة، واستخدام السجلات التراكمية، وقوائم ومقاييس التقدير، والمناقشة الجماعية، والتقارير الفردية والجماعية، التي تهتم بقياس قدرة الطلبة على فهم القواعد والأفكار الأساسية، وإدراك المعاني غير الظاهرة ، ومدى قدرتهم على استخدام ما تعلموه في مواقف جديدة.

المجال الثالث: مهارة حل المشكلات:

وللإجابة عن الفقرات المتعلقة بهذا المجال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات عينة الدراسة في مجال مهارة حل المشكلات مرتبة تنازلياً

رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
25	اختيار الحل الأكثر احتمالاً للنجاح	3.24	1.26	1	متوسطة
20	القدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية	3.18	1.29	2	متوسطة
28	القدرة على التفكير بحلول جديدة لأي مشكلة	3.17	1.25	3	متوسطة
27	التفكير بالجوانب الإيجابية والسلبية لكافة الحلول المقترحة	3.16	1.27	4	متوسطة
26	تقييم الحلول بعد تجريبها في الواقع	3.13	1.26	5	متوسطة
24	الحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة	3.09	1.23	6	متوسطة
21	استخدام أسلوب منظم في مواجهة المشكلات	3.09	1.26	6	متوسطة
23	تحديد المشكلة بشكل واضح	3.09	1.26	6	متوسطة
22	جمع المعلومات عن المشكلة التي تواجهني	3.07	1.24	7	متوسطة
29	المقدرة على تقديم حلول واقعية عملية	3.06	1.15	8	متوسطة
34	امتلاك مهارات إقناع الآخرين	3.05	1.26	9	متوسطة
31	تقديم الصورة الإيجابية للذات أثناء الحوار	2.98	1.22	10	متوسطة
30	التعايش مع الضغوط بطريقة إيجابية	2.95	1.24	11	متوسطة
33	إدارة الحوار بمسؤولية عند التعرض للضغط في النقاش	2.93	1.24	12	متوسطة
32	الحكم بموضوعية على أداء الآخرين	2.92	1.18	13	متوسطة
	الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات	3.1 7	0.80	.	متوسطة

يتبين من خلال الجدول (7) أن درجة تقديرات الطلبة في الجامعات الليبية في المجال الثالث لمهارة حل المشكلات ككل جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي (3.17) وانحراف معياري (0.80). وتعني هذه النتيجة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

توافر مهارات حل المشكلات لدى طلبة الجامعات من وجهة نظرهم، ولكن ليس بالمستوى المأمول، إذ لم تحصل على درجة مرتفعة؛ وربما تشير هذه النتيجة إلى وجود بعض جوانب القصور في قدرتهم في مواجهة الصعوبة التي يجدونها في التحكم بانفعالاتهم عند توجيه الانتقاد أو الإساءة لهم أو ربما لقصور قدرتهم على النقاش الهادف بحكم اندفاعهم الذي يفقدهم بعض اللياقة مع الآخرين أحيانًا، إذ تختلف هذه الدراسة مع شاهين (2013) حيث توصلت الدراسة إلى أن درجة مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس هي دون المتوسط (سالبة).

وأظهرت النتائج أن الفقرة (25) (اختيار الحل الأكثر احتمالاً للنجاح)، قد احتلت المرتبة الأولى، وبدرجة متوسطة ،وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن نجد الطلبة في كثير من الأوقات مع بعضهم البعض خاصة أثناء ساعات الفراغ، وقد يؤدى هذا الاندماج إلى ترابط الأفكار والثقافة، مما يسهل التعامل مع المشكلات. بينما جاءت الفقرة (32) (الحكم بموضوعية على أداء الآخرين) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.92) وانحراف معياري (1.18) وبدرجة متوسطة، وربما تفسر هذه النتيجة إلى قلة الحوافز وانعدام التشجيع المعنوي والمادي، وعدم تقدير الأعمال المنجزة من قبل الرؤساء، مما أصاب المتعلم المبدع بالإحباط واللامبالاة.

المجال الرابع :مهارات فوق المعرفية :

وللإجابة عن الفقرات المتعلقة بهذا المجال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (8) يبين ذلك:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لتقديرات عينة الدراسة على مجال مهارات فوق المعرفية مرتبَّة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
35	التمهل في اتخاد القرارات	3.11	1.26	1	متوسطة
39	السعي لمعرفة المعلومات المهمة لصنع القرار	3.06	1.21	2	متوسطة
38	التمهل قليلًا عند مواجهة معلومات مهمة	3.05	1.20	3	متوسطة
41	التركيز على المعلومات القيمة والمهمة	3.03	1.24	4	متوسطة
37	وضع أهداف محددة قبل البدء بالمهمة	3.02	1.21	5	متوسطة
36	إدراك نقاط القوة والضعف في القدرات العقلية	3.01	1.18	6	متوسطة
47	التركيز على أهمية المعلومات الجديدة	3.01	1.19	6	متوسطة
46	التفكير بطرق متعددة لحل المشكلات	2.99	1.24	7	متوسطة
40	التمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد	2.98	1.18	8	متوسطة
45	المساءلة الذاتية قبل اتخاد القرار	2.94	1.21	9	متوسطة
49	استخدام المعلومات بشكل منظم لحل المشكلة	2.93	1.18	10	متوسطة
50	تجزئة العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها	2.91	1.22	11	متوسطة
48	التقييم بشكل جيد لمدى فهمي للأشياء	2.90	1.15	12	متوسطة
42	استخدام استراتيجيات متنوعة تعتمد على الموقف	2.86	1.16	13	متوسطة
43	القدرة على الحكم الجيد في صنع القرارات	2.85	1.15	14	متوسطة
44	المراجعة الدورية في العمل	2.83	1.18	15	متوسطة
	الدرجة الكلية لمهارات فوق المعرفية	2.97	0.82	.	متوسطة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

يتبين من خلال الجدول (8) أن درجة تقديرات الطلبة في الجامعات الليبية على المجال الرابع مهارات فوق المعرفية ككل جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي (2.97) وانحراف معياري (0.82). وتعني هذه النتيجة توافر مهارات فوق المعرفية لدى طلبة الجامعات من وجهة نظرهم، ولكن ليس بالمستوى المأمول، إذ لم تحصل على درجة مرتفعة؛ وربما تشير هذه النتيجة إلى وجود بعض جوانب القصور في قدرتهم، وأن هناك بعض الطلبة وحتى أعضاء هيئة التدريس ليس لديهم إشباع عقلي حول هذا المفهوم وأهميته واستراتيجيات تنميته، وربما تفسر أيضاً عدم مقررات أو مساقات تنمي وعي الطلبة بمهارات ما فوق المعرفية، وقلة وجود برامج تعمل على اكتساب الطلبة استراتيجيات مهارات التفكير فوق المعرفية، وكيفية توظيفها واستخدمها أثناء تنفيذ المهمة التعليمية أثر في قلة ممارسة الطلبة لهذه المهارات، إذ تختلف الدراسة الحالية مع دراسة الجراح وعبيدات (2011) في أن مستوى التفكير فوق المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك كان مرتفعا. كذلك تختلف مع دارسة الخمايسة (2012) في تدني درجة ممارسة طلبة كلية التربية جامعة حائل في مهارات التفكير فوق المعرفية.

وأظهرت النتائج أن الفقرة (35) (التمهل في اتخاذ القرارات)، قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.11) وانحراف معياري (1.26) وبدرجة متوسطة، وربما تعزى هذه النتيجة إلى تطور وسائل الاتصال والقدرة على اطلاع الطلبة على احتياجات سوق العمل وتطور التقنيات الحديثة، وقد يساهم التواصل مع الآخرين وأخذ المشورة والرأي إلى التمهل في اتخاذ القرارات، بينما جاءت الفقرة (44) (المراجعة الدورية في العمل) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.83) وانحراف معياري (1.18)، وبدرجة متوسطة، وربما تعزى هذه النتيجة إلى عدم توفير المناخ الجامعي المناسب والمريح، كالمقاعد الصحية السليمة والمريحة، ووسائل تكنولوجيا التعلم المتنوعة والحديثة، ومختبرات مجهزة ومكتبة مركزية، والمستلزمات الخدمية الأخرى، كأماكن جلوس الطلبة أثناء أوقات الفراغ، وأماكن أخرى لممارسة الأنشطة المختلفة، مما تؤدي إلى التعب الجسدي والإرهاق العصبي، فيصبح المتعلم قلقاً ومتوتراً فلا تترك له مجالاً لمراجعة دروسه.

النتائج:

1. واقع تنمية مهارات التفكير حسب تقديرات الطلبة في الجامعات الليبية جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.00) وانحراف معياري (0.66).
2. أن درجة تقديرات الطلبة في الجامعات الليبية على مجال مهارة حل المشكلات جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.17) وانحراف معياري (0.80)، وجاء مجال مهارة التحليل في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.02) وانحراف معياري (0.75)، يليه مجال مهارة فوق المعرفية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.97) وانحراف معياري (0.82)، أما مجال مهارة التقييم فقد جاء في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.96) وانحراف معياري (0.71) بدرجة متوسطة على التوالي.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج توصي الدراسة بما يلي:

- الاهتمام في التعليم الجامعي بمهارات التحليل والتقييم، وحل المشكلات، ومهارات فوق المعرفية خاصة، وبقية مهارات التفكير بعامة.
- تضمين الخطط الدراسة لطلبة الجامعة مساقاً أو أكثر في تعليم التفكير ومهارته بشكل عام.
- التوجه نحو بناء مقاييس للتفكير بأنواعه للبيئة العربية والليبية بخاصة.
- تصميم برامج تدريبية لتنمية مهارات التفكير لدى طلبة الجامعات العربية بعامة والجامعات الليبية بخاصة.
- اهتمام كافة مؤسسات المجتمع بالبنية التحتية التكنولوجية وبشكل محدد في مجالات الأقمار الصناعية، وشبكة الأنترنت العالمية، وأجهزه الحواسيب المتقدمة فنياً، وذلك لبناء المجتمع المعرفي العربي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

- تشجيع أولياء الأمور لأبنائهم على التفكير العلمي، ويأتي ذلك من خلال تشجيع الجامعة للطلبة على ممارسة مهارات التفكير، وعقد الندوات والدورات وورش العمل والمناظرات، والدورات الإرشادية في الجامعة.
- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بهدف تعريفهم بمهارات التفكير وكيفية ممارستها واكتسابها.
- عمل ورش عمل تدريبية لطلبة التربية على كيفية ممارسة مهارات التفكير.
- إعداد لجان على مستوى الجامعات لغايات متابعة الخطط الدراسية عالمياً ومحلياً وتطويرها، بحيث تضمن مستوى إعداد متقدم علمياً، وملائم عملياً للواقع في الجامعات وسوق العمل.
- إجراء مزيد من الدراسات التي تستقصي مستويات مهارات التفكير لدى فئات عمرية في بداية السلم التعليمي.

المراجع :

إبراهيم، سليمان يوسف (2010). *علم النفس التربوي*، القاهرة: إيتراك.

إبراهيم، مجدي عزيز (2012). *التفكير تقنياته التربوية ومواده التعليمية*، القاهرة: عالم الكتب.

أبو جلالة، صبحي حمدان (2012). تنمية مهارات التفكير العليا والتفكير الإبداعي، قطر، مجلة التربية،14 (18)، 199-194.

أحمد، أبو السعود محمد (1999). تنمية التفكير، المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم والمعارف بليبيا، *مجلة التوفيق التربوي، السعودية*، *1* (41)، 68 - 71.

بادي، جمال (1997). إسلامية المعرفة، *المؤتمر العالمي السابع للتفكير، لبنان*، *3* (10)، 201 - 211.

الجراح وعبيدات (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *7* (2)، 145 - 162.

جروان، فتحي عبد الرحمن (2007). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*، الأردن: دار الفكر.

جمل، محمد جهاد (2015). *مهارات الحياة الجامعية*، العين، الإمارات العربية: دار الكتاب الجامعي.

الحارثي، إبراهيم أحمد حسين (2001). *تعليم التفكير*، السعودية، الرياض: مكتبة الشقري.

الحلاق، علي سامي، وطعيمة، رشيد أحمد (2008). *اللغة والتفكير الناقد*، الأردن: دار المسيرة.

الخمايسة، إياد محمد (2012). درجة ممارسة طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التفكير ما وراء المعرفي من وجهة نظرهم، واتجاهاتهم نحوها، *مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن*، *1* (62)، 147 - 178.

راضي، محمد عبد ناصر (2015). دور جامعة القصيم في رعاية الإبداع وتنمية التفكير الإبداعي للطلاب، *مجلة الثقافة والتنمية، السعودية، جامعة القصيم*، *89* (15)، 117 - 204.

ريان، محمد هاشم (2007). *استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير*، عمان: مكتبة الفلاح.

السحيمات، ختام عبد الرحيم (2010). *التفكير المفاهيم والأنماط*، القاهرة، مصر: دار الحرية.

السرور، ناديا هايل (2005). *تعليم التفكير في المنهج المدرسي*، عمان: دار وائل للنشر.

سعادة، جودت أحمد (2014). *تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية*، الأردن، عمان: دار الشروق.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.5

شاكر، سوسن مجيد (2008). ***تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد***، **عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.**

شاهين، حمد أحمد (2013). **مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، *33* (4)، 1 - 16.**

صوافطة، وليد عبد الكريم (2008). ***تنمية مهارات التفكير الإبداعي***، **عمان: دار الثقافة.**

طافش، محمود (2005). ***تعليم التفكير مفهومه أساليبه***، **مهاراته، الأردن، عمان: دار جهينة.**

العتوم، عدنان يوسف (2008). ***علم النفس التربوي***، **عمان: دار المسيرة.**

عمور، عمر عيسى (2009). ***التجربة العلمية وتنمية التفكير العلمي***، **الأردن: دار المناهج.**

كرم، إبراهيم محمد حسن (2000). **المناهج الدراسية وتنمية مهارات التفكير، *المؤتمر العلمي الثاني عشر حول مناهج التعليم وتنمية التفكير، القاهرة، 1* (12)، 106 - 129.**

مجدي، عزيز إبراهيم (2006). ***تنمية تفكير المعلمين والمتعلمين***، **القاهرة: عالم الكتب.**

مرعي، توفيق، ونوفل، بكر محمد (2008). ***مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، المنارة، 13*** (4)، 289 - 329.

Azizi-Fini, I., Hajibagheri, A., & Adib-Hajbaghery, M. (2015). Critical thinking skills in nursing students: a comparison between freshmen and senior students. Nursing and midwifery studies, 4(1).

Downing, K., Kwong, T., Chan, S. W., Lam, T. F., & Downing, W. K. (2009). Problem-based learning and the development of metacognition. Higher Education, 57(5), 609-621.

Husain, H., Mokri, S. S., Hussain, A., Samad, S. A., & Majid, R. A. (2012). The level of critical and analytical thinking skills among electrical and electronics engineering students, UKM. Asian Social Science, 8(16), 80-87.

Mines, R. A. (1980). Levels of Intellectual Development and Associated Critical Thinking Skills in Young Adults (Doctoral Dissertation), University of Iowa, Iowa.

درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الأقصى بفلسطين لإدارة التميز وعلاقتها بمستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية

د. ناجي رجب سكر [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 – كلية التربية – جامعة الأقصى – غزة – فلسطين
*عنوان المراسلة : drnajisukker@yahoo.com

https: //doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.6

درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الأقصى بفلسطين لإدارة التميز وعلاقتها بمستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الأقصى لإدارة التميز، وتحديد مستوى الأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس، وفحص ما إذا كانت هناك علاقة بينهما، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي، من خلال تحليل المعلومات التي تم الحصول عليها من أداتي الدراسة الخاصتين بإدارة التميز والأداء الوظيفي، حيث تم توزيعهما على مجتمع وعينة الدراسة المكون من كل أعضاء هيئة التدريس، البالغ عددهم (221) عضوا، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن درجة ممارسة إدارة التميز متوسطة، وتساوي 3.32، وكذلك درجة الأداء الوظيفي كانت متوسطة، حيث بلغت 3.28. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى غالبية متغيرات الدراسة، سوى في مجال التنمية البشرية، بالنسبة لنوع القسم الأكاديمي، ولصالح الأقسام العلمية، ومجال التمكين بالنسبة للجنس، لصالح الذكور، كما تبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الأقصى لإدارة التميز بجميع مجالاتها ومستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية، وأوصت الدراسة بتنفيذ عدة إجراءات عملية لتحسين مستوى كل من ممارسة إدارة التميز والأداء الوظيفي.

الكلمات المفتاحية : إدارة التميز، الأداء الوظيفي، التعليم الجامعي.

The Degree of Practice of The Heads of The academic Departments at Al-Aqsa University to Manage Excellence and its Relation to Level of Improvement in Professional Performance of The Teaching Staff

Abstract:

The study aimed to determine the degree of practice of the heads of the academic departments at Al-Aqsa University to manage excellence, define the level of performance of faculty members, and examine whether there was a relationship between them. To achieve this, the descriptive approach was used by analyzing the information obtained through the study tools. Major findings include: the degree of management of excellence was medium (3.32), while the degree of job performance was moderate (3.28). The study also showed that there were no statistically significant differences attributed to the majority of the study variables. The exception was in the field of human development, for the type of academic department, in favor of the departments of science and in the field of empowerment of gender in favor of males. The study also showed that there was a positive and strong relationship between the heads of the academic departments at Al-Aqsa University to manage excellence in all fields and the level of improvement in the performance of the faculty members. The study recommended the implementation of several practical measures to improve the level of both the management of excellence and performance

Keywords: Excellence management, Job performance, University education.

https: //doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.6

المقدمة:

لم يعد خافيا على أحد أن التميز أصبح هدفا تنشده كل المنظمات على اختلاف أنواعها ومجالات عملها، لما له من آثار إيجابية ترفع من شأن تلك المنظمات وتحقق لها الاستقرار والاستمرار والتقدم، وتؤكد قدرتها عل التنافس وتقديم الأفضل، كما لم يعد التميز اختياريا بل أصبح ضرورة تفرضها التغيرات المتسارعة في حركة المجتمعات ومؤسساتها المختلفة، ولا سيما في عصر الثورة المعرفية والمعلوماتية والعولمة وتداعياتها ومستلزمات التعامل معها، ومع ما ينتج عنها من تغيير في أساليب العمل وإعادة النظر في مواصفات الموارد البشرية وهياكل العمل، كل ذلك يفرض على تلك المنظمات والمؤسسات التوجه نحو التميز شكلا ومضمونا، وأداءً ونواتج.

"وقد أضحى البقاء والنمو كهدف للمنظمة مرهون بمدى قدرتها على التميز، كما أن نجاحها يقاس في هذا الإطار، لدرجة أن الشعار السائد اليوم هو أنه لا بقاء إلا للمنظمات المتميزة" (شوقي، 2010، 2).

ولقد تعددت المداخل التي يمكن انتهاجها لتحقيق التميز للمؤسسات، سواء ما يسهم في زيادة فعاليتها التنظيمية، أو ما يلبي حاجة المستفيدين من خدماتها ومنتجاتها، ومن أهم تلك المداخل إدارة التميز. "وتتطلب إدارة التميز المؤسسي إحداث تغيير جذري في المناخ التنظيمي السائد داخل المؤسسة ومحدداته، ووجود هياكل مرنة تناسب متطلبات الأداء المتميز، كما تحتاج إلى التدريب المستمر للموارد البشرية بالمؤسسة، بهدف بناء ثقافة التميز فيه، ويتطلب ذلك التفاعل والتكامل مع عملاء المؤسسة الداخليين والخارجيين، والأنظمة المكونة للمجتمع، ووجود إدارة واعية ذات كفاءات متعددة تتميز بالمرونة، والقدرة على التكيف مع متغيرات العصر، والقدرة على تحليل وإدراك العلاقات واتخاذ القرارات" (المليجي، 2012، 345).

ومن غير المبالغ فيه أن الجامعات تعتبر قاطرة التقدم العلمي ورائدة التنمية في المجتمعات على مر العصور وفي عصرنا هذا على وجه الخصوص، حيث تسهم في بناء الكوادر البشرية المؤهلة القادرة على التعامل مع المعارف إنتاجا ونشرا وتوظيفا، والتعامل مع مشكلات المجتمعات وقضاياها فهما ومعالجة وتوصلا للحلول المناسبة، وهذا ما يؤكد ضرورة تميز الجامعات، ولا سيما في وقتنا الحاضر الزاخر بالتحديات، مما يدعو إلى تبني مداخل إدارية جديدة تمكنها من مواجهة تلك التحديات، وتجعلها تقوم بمسؤولياتها الجسام تجاه المجتمع وأفراده.

"ومما لا شك فيه أن جودة الجامعات تتوقف على ما تمتلكه من أقسام ووحدات أكاديمية، حيث تعتبر الأقسام الأكاديمية الوحدات التنظيمية التي تقوم بالدور الرئيسي والأساسي في نشر المعرفة وتنميتها ثم تطبيقها، كما تعتبر الأقسام الأكاديمية الأساس التي يتكون ويتشكل منه الهيكل التنظيمي الأكاديمي للجامعات، إذ إن إدارة شؤون الجامعة، وإنجاز مهامها وتحقيق أهدافها تقع مسؤوليته على عاتق الأقسام الأكاديمية، فهي منشأ ومبدأ معظم قرارات الجامعة" (المليجي، 2016، 63).

وانطلاقا من أهمية دور المؤسسات التربوية- وخاصة الجامعات، باعتبارها رأس هرم تلك المؤسسات- في تحقيق رفعة ورفاهية المجتمعات في ظل التغيرات والمستجدات المتسارعة والمتلاحقة، واستنادا إلى أن القسم الأكاديمي في الجامعة هو خلية النحل التي تضع الأهداف التعليمية وتمارس الأنشطة العلمية المتعددة لتحقيقها تحقيقا أمثل، جاءت فكرة الدراسة الحالية لتتناول مستوى ممارسة إدارة التميز لرؤساء الأقسام الأكاديمية ودورها في تحسين الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى بفلسطين.

https: //doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.6

مشكلة الدراسة:

وفي قطاع غزة تتنافس عدة جامعات على تقديم أفضل الخدمات التعليمية، من خلال تنوع طبيعة الجهات التي تدعمها وتديرها، فمنها الخاصة، ومنها العامة، كما تتنوع تخصصاتها وطرق وأساليب تدريسها، فمنها النظامية، ومنها التي تتبع نظام التعليم المفتوح، ومنها ما يركز على استخدام تكنولوجيا الحاسوب والتعليم الالكتروني. وتعتبر جامعة الأقصى ذات طابع خاص، كونها الجامعة الحكومية الوحيدة في قطاع غزة، وتضم عددا كبيرا من الطلبة ناهز الثلاثين ألف طالب وطالبة، مع بداية العام الدراسي 2017 /2018، موزعين على ثماني كليات علمية وإنسانية، ويقوم على خدمتهم إدارياً وأكاديمياً أكثر من سبعمائة موظف بين إداري وعضو هيئة تدريس، وتعتبر تبعية الجامعة للحكومة ميزة في غالب الأحيان، وفي بعض الأحيان غير ذلك، وللأسف هذا هو الحال بالنسبة لجامعة الأقصى، حيث تقع الجامعة في غزة وتتبع الحكومة في رام الله، مما جعلها تعاني الكثير من الإشكاليات بسبب الخلاف القائم بين الحكومتين في رام الله وغزة، مثل نقص الموارد، وقلة التعيينات، والتناقض في سياسات الإدارة، وسوء الحالة النفسية للعاملين فيها.

وبالرغم من كل تلك المعوقات إلا أن العاملين في جامعة الأقصى، وخاصة أعضاء الهيئة التدريسية في الأقسام الأكاديمية في الكليات المختلفة يبذلون قصارى جهدهم للإرتقاء بجامعتهم والمحافظة على مستواها العلمي المتميز بين الجامعات الفلسطينية، ويساعدهم في ذلك رؤساء الأقسام، من خلال ممارسات يحرصون أن تكون إبداعية، وتمكنهم من إدارة أقسامهم بشكل مميز، يجعل جامعة الأقصى تحتل المكانة المرموقة التي تستحقها. وباعتبار الباحث أحد أعضاء هيئة التدريس الذين واكبوا الجامعة منذ نشأتها، ويهمه أمرها كباقي المخلصين للجامعة والوطن، فقد رأى أن الدراسة الحالية ونتائجها يمكن أن تساهم، ولو بشيء يسير في استقرار واستمرار وتقدم جامعة الأقصى، هذا علاوة على أن الاهتمام بتجويد التعليم العالي وتميز مؤسساته أصبح الشغل الشاغل للمجتمعات النامية والمتقدمة على السواء، كما يعد الإرتقاء بالقسم الأكاديمي وبرامجه الأكاديمية أحد أهم السبل المعاصرة لضمان تحقيق تفوق مؤسسات التعليم العالي وتحسين جودتها، لذا فإن أي تطوير أو تحسين في الأداء الجامعي لا بد أن يتمركز حول الأقسام الأكاديمية والبرامج الأكاديمية كلها، ولا بد أن يشارك فيه بشكل جوهري كل من رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس باعتبارهم وكلاء التغيير في أقسامهم، وبوصفهم يمثلون الإدارة التنفيذية لخطط الجامعة وتصوراتها التجديدية (الصالحي، 2013).

اسئلة الدراسة:

ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1. ما درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الأقصى لإدارة التميز؟
2. ما مستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأقصى؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الأقصى لإدارة التميز تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، ونوع القسم، والرتبة العلمية)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لمستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأقصى تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، ونوع القسم، والرتبة العلمية)؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الأقصى لإدارة التميز ومستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأقصى؟

https: //doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.6

أهداف الدراسة:

تتضمن أهداف الدراسة :

- **أهداف نظرية تشمل توضيح مفهوم إدارة التميز، وأسسها، وأهم مداخلها، وتوضيح أهمية ممارستها، وتشمل أيضا تحديد مفهوم الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، كما تتضمن توضيح دور ممارسة إدارة التميز في تحسين الأداء الوظيفي.**
- **أهداف عملية تشمل تحديد درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الأقصى لإدارة التميز، والتعرف على مستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس فيها، وكذلك التعرف على العلاقة بينهما، واقتراح ما يعزز تلك العلاقة.**

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في:

- **المساهمة في تحقيق رفعة الجامعات التي ترغب في التميز من خلال تحسين أداء العاملين بشكل عام، وتحسين أداء جامعة الأقصى بشكل خاص.**
- **كما أنه من المؤمل أن يستفيد من نتائجها المهتمون بإدارة التميز ودورها في تحقيق الجودة والمزايا التنافسية للمؤسسات التربوية من إداريين وباحثين.**

حدود الدراسة:

- **حد الموضوع: ركزت الدراسة على جانب ممارسة إدارة التميز من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية وتأثيره، على الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس.**
- **الحد المكاني: جامعة الأقصى بغزة في فلسطين.**
- **الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة الميدانية في بداية الفصل الأول 2017–2018م.**
- **الحد البشري: تم تطبيق الدراسة على أعضاء هيئة التدريس النظاميين العاملين بجامعة الأقصى.**

مصطلحات الدراسة:

تعرّف إدارة التميز بأنها "القدرة على توفيق وتنسيق عناصر المؤسسة، وتشغيلها في تكامل وترابط لتحقيق أعلى معدلات التفاعلية، والوصول بذلك إلى مستوى المخرجات الذي يحقق رغبات ومنافع وتوقعات أصحاب المصلحة المرتبطين بالمؤسسة" (السلمي، 2002، 21)، ويعرّف الباحث إدارة التميز إجرائيا بأنها "تلك الممارسات التي يقوم بها رؤساء الأقسام الأكاديمية تجاه أعضاء الهيئة التدريسية، وتنعكس إيجابيا على أدائهم الوظيفي، وذلك من خلال أربعة مرتكزات هي: التمكين، التنمية البشرية، التواصل والتوجيه، وإدارة الأداء".

يعرّف الأداء الوظيفي بأنه "مجموعة من السلوك ذي العلاقة المعبرة عن قيام الموظف بأداء مهامه وتحمل مسؤولياته، وهي تتضمن جودة الأداء، وكفاءة التنفيذ، والخبرة الفنية المطلوبة في الوظيفة، فضلا عن الاتصال والتفاعل مع باقي أعضاء المنظمة، وقبول مهام جديدة، والإبداع والالتزام بالنواحي الإدارية في العمل، والاستجابة لها بكل حرص وفاعلية" (الصرايرة، 2011، 607)، ويعرّف الباحث الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بأنه "كل ما يقوم به أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من مهام وأنشطة – تدريسية وبحثية – وما يتحملونه من مسؤوليات تجاه طلبتهم وزملائهم وجامعتهم ومجتمعهم للارتقاء بجامعتهم وتحقيق التميز لها".

https: //doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.6

الإطار النظري:

تركز الخلفية النظرية على تحديد المقصود بكل من مفهومي إدارة التميز والأداء الوظيفي والعلاقة بينهما، وفيما يلي توضيح ذلك.

أولا: إدارة التميز:

يعتبر تحقيق التميز من أهم الغايات التي تسعى إدارة المؤسسة إلى تحقيقها، كما يشير مفهوم التميز إلى امتلاك المؤسسة صفات ومميزات رئيسية تفتقدها المؤسسات الأخرى، ويشير التميز، كما يوضح السلمي (2002) نقلا عن سهمود (2013،) إلى بعدين محوريين في الإدارة الحديثة، وهما على النحو الآتي:

الأول: إن غاية الإدارة الحقيقية هي السعي إلى تحقيق التميز، بمعنى إنجاز نتائج غير مسبوقة، تتفوق بها على كل من ينافسها، بل وتتفوق على نفسها بمنطق تعلم المؤسسة من أخطائها.

الثاني: إن كل ما يصدر عن الإدارة من أعمال وقرارات، وما تعتمده من نظم وفعاليات، يجب أن يتسم بالتميز أي الجودة الفائقة الكاملة، التي لا تترك مجالا للخطأ أو الانحراف، ويهيئ الفرص الحقيقية كي يتحقق تنفيذ الأعمال تنفيذا صحيحا وتاما من أول مرة.

وفي ضوء ما سبق فإن تحقيق التميز يظهر في كل من الأداء المتميز والناتج المتميز، وبالضرورة فإن تحقيق التميز لا بد وأن ترعاه إدارة متميزة، وهو ما نعني به إدارة التميز. إن إدارة التميز من المفاهيم الحديثة التي عرفها الفكر الإداري، وأصبح لها مكانة مرموقة في نظرية المنظمات، وهي بمثابة فلسفة تسيير حديثة يعود الفضل في ظهورها إلى بروز تنظيمات أخذت عل عاتقها مهمة البحث عن أنجع الطرق للإرتقاء بأداء المنظمات وتطويره والوصول به إلى مستويات ترضي مختلف الأطراف من ذوي المصلحة في المنظمة، وجعلت ذلك بمثابة الهدف الرئيسي من وجودها، وعلى رأس هذه المنظمات المنظمة الأوروبية للإدارة بالجودة (EFQM)، ومنظمة مالكوم بالدرج للجودة في الولايات المتحدة الأمريكية (MBNQA)، ومنظمة ديمنج للجودة في اليابان (Prix Deming) (شوقي، 2010).

وتعرّف المنظمة الأوروبية للإدارة بالجودة (EFQM) التميز بأنه "الممارسات المبهرة في إدارة المؤسسة وتحقق نتائج ترضي جميع الأطراف من أصحاب المصلحة في المؤسسة، كما تنسحب الممارسات المبهرة إلى مجموعة من العوامل، كالقيادة التي تقوم بصياغة السياسات والاستراتيجيات والموارد البشرية والمادية والمالية والعمليات الداخلية المختلفة، بالإضافة إلى نظم المعلومات " (السناني، 2010، 196).

أما إدارة التميز فتعرّف بأنها "الجهود التنظيمية المخططة التي تهدف إلى تحقيق التحسينات المستمرة والتميز والاستجابة للقوى الداعمة للتميز وتحقيق الميزات التنافسية الدائمة" (بن عبود، 2009، 5)، ويعرفها الهلالي والشربيني (2013) بأنها تلك الأنشطة التي تجعل المؤسسة متميزة في أدائها، من خلال توظيف القدرات والموارد المتاحة، توظيفا فعالا ومتميزا، بشكل يجعلها متفوقة ومتفردة عن باقي المنافسين، وينعكس ذلك على كيفية التعامل مع العملاء، وكيفية أداء أنشطتها وعملياتها، وإعداد سياساتها واستراتيجياتها الإدارية والتنظيمية، وينقل Steve (2013، 8) "تعريف النموذج الأوروبي لإدارة التميز بأنها تلك الممارسة المتأصلة في إدارة المؤسسة، وتحقيق النتائج التي ترتكز على عدد من المعايير".

وتقوم إدارة التميز، كما يشير السناني (2010) على عدة مبادئ من أهمها:

- **التميز يؤدي إلى تحقيق نتائج تؤدي إلى تفوق المؤسسة.**
- **التميز يوجد علاقة مستديمة بين المنظمة والمستفيدين منها (العملاء).**
- **التميز هو إدارة المؤسسة من خلال مجموعة مترابطة ومتشابكة من النظم والعمليات.**
- **إدارة التميز تقوم على أساس تعظيم مساهمة العاملين من خلال تنميتهم وزيادة مشاركتهم.**
- **التميز هو وجود قيادة قوية ومميزة تستطيع أن تحقق أهدافها.**

https: //doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.6

- التميز هو تحدي الوضع الراهن وإحداث التغيير باستخدام التعلم لخلق فرص الابتكار والتحسين.
- التميز هو السعي إلى الفهم والاستجابة لتوقعات أصحاب المصلحة.

كما أن لإدارة التميز سبعة أسس تقوم عليها، والتي أوردها شوقي (2010) نقلا عن ARMITAGE (2009) وهي على النحو التالي:

1. البناء الاستراتيجي: ويعكس توجهات المؤسسة ونظرتها المستقبلية، متضمنا الرسالة، والرؤية، والأهداف الاستراتيجية، والأهداف قصيرة المدى، والخطط.
2. التوجه بالزبون: فالزبون هو المحرك الرئيسي لأنشطة المؤسسة، واحتياجاته هي سبب وجودها.
3. العمليات: فالأساس في إدارة التميز هو أنها مجموعة من العمليات المترابطة والمتداخلة فيما بينها.
4. الموارد البشرية: الموارد البشرية هم ثروة المنظمة وأغلى أصولها على الإطلاق، وهم عبارة عن تركيبة من الخصائص الممثلة في القدرات، والمهارات، والكفاءات. والخبرات، وكونهم أهم موارد المؤسسة، فإن ذلك يقتضي الاستثمار فيهم من خلال الاستغلال الجيد لتلك الخصائص. والعمل على تنميتها من خلال إدارة تعتمد على المرتكزات التالية: التمكين، والتنمية البشرية، والتواصل والتوجيه، وإدارة الأداء.
5. نسج شبكة من العلاقات داخليا وخارجيا.
6. التعلم: المنظمة تتعلم وتكتسب سلوكيات (ممارسات وأنشطة) تفرض عليها تعديل سلوكها نحو الأفضل بشكل دائم ومستمر.
7. المواءمة والانسجام: وتعني الربط بين الأسس الستة السابقة لتحقيق تميز المؤسسة.

وقد ركزت هذه الدراسة على أحد جوانب وأسس إدارة التميز المذكورة، وتحديدا تلك التي تنعكس ممارستها على تحسين وتطوير الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية، باعتبارهم الثروة البشرية للمؤسسة التعليمية، ولذا فإن الباحث يعرّف إدارة التميز بأنها " تلك الممارسات التي يقوم بها رؤساء الأقسام الأكاديمية تجاه أعضاء الهيئة التدريسية، وتنعكس إيجابيا على أدائهم الوظيفي، وذلك من خلال أربعة مرتكزات، هي التمكين، والتنمية البشرية، والتواصل والتوجيه، وإدارة الأداء.

ثانيا: الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس:

يقصد بالأداء الوظيفي قيام الفرد بالمهام والأنشطة والواجبات المتعلقة بوظيفته المكلف بها بحكم طبيعة عمله، وعلى النحو الذي يحدده الوصف الوظيفي لها، ويذكر الصرايرة (2011) عدة تعريفات للأداء الوظيفي، منها أنه "نشاط يمكّن الموظف من إنجاز المهام والأهداف المحددة بنجاح وبالاستخدام المعقول للموارد". ويعرّف الباحث الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بأنه "كل ما يقوم به أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من مهام وأنشطة – تدريسية وبحثية – وما يتحملونه من مسؤوليات تجاه طلبتهم وزملائهم وجامعتهم ومجتمعهم للإرتقاء بجامعتهم وتحقيق التميز لها".

ثالثا: أهمية وضرورة إدارة التميز وعلاقتها بتحسين الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس:

تكمن أهمية إدارة التميز في أنها إدارة تهتم بجميع موارد وأنشطة المؤسسة وإيجاد التكامل بينها، للوصول إلى نتائج تنافس المؤسسات الأخرى، ولا شك أن الاستمرار في التميز، من خلال تقديم الأفضل دوما، يؤكد أهمية وضرورة إدارة التميز، فالوصول للقمة مهم جدا، إلا أن البقاء في القمة هو ما يميز المؤسسات عن بعضها البعض. أما بالنسبة للجامعات وأقسامها الأكاديمية، فإدارة التميز لها أكثر إلحاحا وضرورة وأهمية، وينبع ذلك من أهمية ومكانة الجامعات ودورها الريادي في تقديم الخبرات المتجددة اللازمة لتقدم المجتمعات، حيث إن إدارة التميز تستند وترتكز على تنمية المورد البشري الرئيسي في الجامعة، وهم أعضاء هيئة التدريس، من خلال تنمية مهاراتهم وتمكينهم في مواقع عملهم ومتابعة أنشطتهم المختلفة، وتوجيههم بشكل مستمر نحو تحقيق أهداف الجامعة، والتأكد من قيامهم بما هو مطلوب منهم تجاه الطلاب والطالبات، والبحث العلمي المرتبط بمشكلات المجتمع.

https: //doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.6

"ويعد عضو هيئة التدريس في الجامعة العنصر الفعال والرئيس في جودة البرامج والأنشطة التعليمية على اختلاف أهدافها، فوجود عضو هيئة تدريس متميز ينعكس على الكفاءة الداخلية والخارجية للبرامج الأكاديمية "(الفقهاء، 2012، 2).

ومن المعلوم "أن ممارسة إدارة التميز من قبل رؤساء الأقسام تنعكس على أداء أعضاء هيئة التدريس الذين هم عماد العمل الأكاديمي، لأنهم هم الذين يتحملون مسؤولية التدريس، ومسؤولية النشاط البحثي، وهم من يضعون المناهج ويحددون المقررات الدراسية، لذا فإن تميز الجامعة وارتقائها ووجودها في القمة يعتمد في المرتبة الأولى على مدى كفاءة وفعالية أعضاء هيئة التدريس العاملين فيها "(نصار، 2017، 162).

ولكي يتحقق للمؤسسة التعليمية التميز المنشود الذي يتناسب مع طموحها وآمالها، من خلال ممارسة إدارة التميز، فإنه لا بد لها من اتباع أساليب ومرتكزات إدارة التميز التي يمكن تلخيصها على النحو التالي (Porter, 1996):

1. دعم الإدارة العليا: إذ تعتبر الخطوة الأولى لتطبيق إدارة التميز بنجاح.
2. التركيز على أعضاء هيئة التدريس: حيث ينبغي توفير الفرصة لهم للتعبير عن أفكارهم بحرية، كما يجب تحفيزهم وتشجيعهم على المشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات وممارسة الأنشطة المختلفة.
3. التحسين المستمر: حيث إن هدف إدارة التميز لا يقف عند الحاضر بل يتطلب المضي قدما دوما.
4. التركيز على الطلبة: فهم الغاية الأساسية، والاستجابة لحاجاتهم ورغباتهم هي سر ومؤشر نجاح الإدارة للأقسام العلمية وأعضاء هيئة التدريس فيها.
5. التدريب والتعليم: حيث يعتبر تدريب العاملين وتنمية قدراتهم ومهاراتهم أساس تطور وتحسن وتميز المؤسسة.
6. الحوافز ورفع الروح المعنوية: وتمثل دوافع حقيقية لتحقيق التميز.
7. ثقافة المؤسسة: حيث تشكل الثقافة التنظيمية الحاضنة التي يتفاعل داخلها الأفراد ويتكيفون، من خلال منظومة من القيم والمعتقدات تساعد على نمو المؤسسة واستمرارها.
8. خدمة المجتمع المحلي: حيث تعتبر المسؤولية المجتمعية بمثابة العقد الاجتماعي بين مؤسسات التعليم الجامعي والمجتمع، وذلك لأهمية ما تقدمه له من خدمات في الجوانب المتنوعة للتنمية والتطور التي ينشدها المجتمع.

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات دور الأقسام الأكاديمية وضرورة تطويرها من خلال تحديد الأنماط القيادية والإدارية التي تساهم في القيام بذلك الدور بشكل يضمن له النجاح والتميز والإبداع، وينعكس على أداء أعضاء الهيئة التدريسية، تحسينا وتطويرا مستمرين، فقد أجرى نصار (2017) دراسة حول واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة بجامعات غزة، حيث هدفت الدراسة التعرف إلى واقع الأداء التدريسي لأعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية بجامعات غزة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، كما تم استخدام استبانة مكونة من 34 فقرة وأربعة مجالات تم توزيعها على 813 طالبا هم عينة الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الأداء التدريسي كبير، حيث بلغت درجته 3.58، كما أن أعلى مستوى للأداء كان في مجال الإعداد والتخطيط للتدريس، تلاه مجال الحوار والمناقشة مع الطلبة، ثم مجال القياس والتقويم، وأخيرا مجال البحث العلمي، وأوصت الدراسة عددا من التوصيات أهمها: عقد مؤتمرات للفت انتباه أعضاء هيئة التدريس لأهمية الإرتقاء بالأداء التدريسي لهم، كما طالبت الدراسة بضرورة أن يتواصل أعضاء هيئة التدريس مع أحدث أساليب التدريس والتقويم للإفادة منها في تعزيز قدراتهم ومهاراتهم.

https: //doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.6

أما صوام (2017) فقد تناولت دراسته التمكين كمدخل استراتيجي لتحقيق التميز في الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر رؤساء الأقسام – دراسة على عينة من جامعات الشرق الجزائري، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التمكين الإداري في تميز الأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر رؤساء الأقسام – دراسة على عينة من جامعات الشرق الجزائري، ولتحقيق ذلك تم تصميم وتطوير استمارة وزعت على 65 رئيس قسم في المؤسسات محل الدراسة، وتلخصت نتائج الدراسة في أن مستوى التمكين الإداري لدى القيادات الأكاديمية كان مرتفعا، وكذلك كان مستوى الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس مرتفعا أيضا، كما وجدت الدراسة أن هناك أثرا ذو دلالة إحصائية للتمكين الإداري في تميز الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في المؤسسات محل الدراسة، وقد أوصت الدراسة بضرورة توفير مناخ صحي للعمل، يسمح بتطبيق مفهوم التمكين عمليا.

كما تناول المليجي (2016) تطوير الأقسام العلمية بجامعة حائل في ضوء معايير إدارة التميز، فقد هدفت الدراسة إلى تطوير الأقسام العلمية بجامعة حائل، من خلال التعرف على أهم مهام تلك الأقسام والوقوف على واقعها، كما هدفت إلى توضيح أهم الأسس النظرية والمعرفية لإدارة التميز في الجامعات، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، واقتصرت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس العاملين بكليات جامعة حائل، حيث بلغ عددهم 306 أعضاء، وقد اقترحت الدراسة بعد تحديد مستوى أداء الأقسام العلمية المتوسط، تصورا لتطوير تلك الأقسام قام على عدة متطلبات أهمها : وجود إدارة عليا تؤمن بإدارة التميز، ضرورة تمكين القيادات الأكاديمية في الأقسام العلمية ومنحهم الثقة وإتاحة فرصة المشاركة بالإضافة للتشجيع المستمر، كما اقترحت الدراسة تشكيل فريق للتميز والجودة بالأقسام العلمية، يعمل على التطوير المستمر لأداء العاملين في الأقسام العلمية.

أما دراسة المشرف والجارودي (2016)، فقد هدفت إلى التعرف على متطلبات إدارة التميز في إدارة التعليم العام في مدينة الرياض والعوائق التي تحول دون تطبيقها، ولتحقيق تلك الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة للدراسة، والتي تم توزيعها على عينة عددها 133 من مديرات ووكيلات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وتوصلت الدراسة إلى 4.42 من 5 من أفراد العينة يرون أهمية تلك المتطلبات، كما أن هناك عوائق تحول دون تطبيقها، وأوصت الدراسة بضرورة إتاحة الفرصة لجميع العاملين في المدارس للتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم، والعمل على تطبيقها مما ينمي لديهم الانتماء لمدارسهم، وبالتالي يرتفع مستوى أدائهم، كما أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية لتطوير مهارات العاملين بمن فيهم المديرون لتحقيق التميز بالإضافة إلى ضرورة تشجيع العاملين وتحفيزهم على التفاعل، من خلال تنمية روح العمل الجماعي، والاتجاهات الإيجابية لدى العاملين من أجل تحقيق أداء متميز.

كما قام الهلالي والشربيني (2013) بإجراء دراسة بعنوان: مدخل إدارة التميز ومتطلبات تطبيقه في جامعة المنصورة، حيث هدفت الدراسة إلى تحديد مفهوم إدارة التميز، ورصد خلفيتها التاريخية، والتعرف على أهم التحديات التي تواجه تطبيقها، وكذلك تحديد متطلبات تطبيقها بشكل عام، وفي جامعة المنصورة بشكل خاص، ولقد عرضت الدراسة العديد من نماذج إدارة التميز، مثل النموذج الياباني، والاسكتلندي، ونموذج بالدريدج المتكامل، ونموذج التليفون النقال لإدارة التميز، ومن أهم نتائج الدراسة الميدانية: أن القيادة الفعالة تلعب دورا محوريا في صياغة الأهداف وغايات المؤسسة، وكذلك أشارت الدراسة إلى أهمية التخطيط الاستراتيجي، كما بينت الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد العينة لدجة أهمية وتوافر محور إدارة المعرفة لصالح الأهمية، وقد حددت الدراسة العديد من متطلبات تطبيق إدارة التميز، من ضمنها اختيار العاملين بعناية ودقة من ذوي المعرفة، وتمكينهم من خلال توفير فرص التنمية المستمرة والتدريب الهادف، وكذلك إدماج المؤسسة في المناخ المحيط، وتنمية الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية لدى العاملين.

وقد أجرى عربيات (2012) دراسة بعنوان أنماط القيادة التربوية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة البلقاء التطبيقية وأثرها على الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس – كلية

الهندسة التكنولوجية دراسة حالة، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط القيادة التربوية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة البلقاء التطبيقية وأثرها على الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث استبانة من أربعة مجالات لقياس الأنماط القيادية السائدة، ومجال خامس لقياس مستوى الأداء الوظيفي، وتكون مجتمع الدراسة من 222 عضو هيئة تدريس، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة ارتفاع مستوى الأداء الوظيفي لديهم، حيث بلغت درجته 4.01، كما تبين وجود أثر واضح لنمطي القيادة الديمقراطية والترسلية، بينما لم يكن هناك أثر لنمطي القيادة التقليدية والتسلطية على مستوى الأداء الوظيفي، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء تدريب خاص ومكثف لرؤساء الأقسام عند استلامهم مناصبهم، من أجل نشر التوعية والمعرفة بأهمية وكيفية استخدام الأنماط القيادية، وأثر كل منها على أداء العاملين تحت قيادتهم.

أما دراسة اليحيوي (2011) فقد تناولت معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام، وأساليب تعزيزها بالجامعات السعودية، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة وتحديد معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام، ومن تلك المعايير الصفات الشخصية الإيجابية، والعلاقات الإنسانية، والتواصل الفاعل، والعمل الفائق، كما هدفت الدراسة أيضا إلى اقتراح بعض السبل لتعزيز تلك المعايير، استخدمت الباحثة المنهج النوعي(الحلقي) من خلال المقابلة، والمنهج الوصفي المسحي، تكونت عينة الدراسة من 266 عضوا من حملة الأستاذية، ومن أهم نتائج الدراسة : أن معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام كانت متوسطة الدرجة، وأن أعلى المعايير كان معيار أداء العمل الفائق، وباقي المعايير كانت متوسطة، ومن أهم توصيات الدراسة : ضرورة انتقاء رؤساء الأقسام حسب المعايير المذكور في الدراسة، ووضع لوائح وأنظمة دقيقة وشاملة، لتوصيف أدوار ومسؤوليات رؤساء الأقسام في المجالات الأكاديمية والإدارية والاجتماعية.

أما دراسة السناني (2010) وعنوانها تطوير الأداء المؤسسي لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء مدخل إدارة التميز، فقد هدفت إلى التعرف والوقوف على مدى ممارسة عناصر إدارة التميز داخل جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، من أجل الوصول إلى تطوير الأداء المؤسسي لها ويشمل(القيادة بالإبداع، السياسات، إدارة العمليات، إدارة الموارد البشرية، العلاقات والموارد)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تطبيق الاستبانة لقياس درجة تحقق عناصر التميز، وتكون مجتمع الدراسة من 100 عميد ووكيل كلية والعاملين بمكاتب التطوير والتنظيم، وكان من نتائج الدراسة أن القيادة بالإبداع حصلت على أعلى الدرجات، يليها إدارة الموارد البشرية، ثم إدارة العمليات، وأخيرا السياسات والتقييم الذاتي، وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها : الاهتمام بالتمايز والاختلافات الثقافية لكل المشاركين في العملية التعليمية، مما يؤدي إلى تنوع الخبرات وتحسين أداء المؤسسة، كما أكدت الدراسة على أن توافر عناصر إدارة التميز في مؤسسات التعليم العالي يشكل عاملا مهما في نجاح إدارة التميز وتحقيق الأهداف المنشودة منها، كما أوصت بضرورة تشجيع ونشر ثقافة التميز والإبداع والتعلم المستمر.

أما دراسة Abu Saade (2013)، فقد هدفت إلى التعرف على مستوى تطبيق معيار القيادة حسب النموذج الأوروبي للتميز في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، مطبقا الاستبانة كأداة للدراسة على عينة مكونة من 64 موظفا بين إداري وأكاديمي، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن مستوى الأداء القيادي في الكلية بلغ 3.79 بدرجة مرتفعة، كما كانت درجة المعايير الفرعية متقاربة، حيث بلغ مستوى معيار تفاعل القادة مع الطلبة حوالي 3.95، أما درجة تشجيع القادة للموظفين فقد بلغت 3.69، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالموظفين من خلال إشراكهم الدائم والمتواصل.

أما دراسة Mainardes، Ferreira وTontini (2011)، فقد استهدفت الدراسة اقتراح نموذج يوضح عمليات واستراتيجيات المزايا التنافسية التي لا بد أن تتوفر في مؤسسات التعليم العالي، حيث اشتمل النموذج على بعض الاستراتيجيات المشهورة في مجال إدارة الأعمال، وقد وضحت الدراسة العوامل التي تربط مؤسسات التعليم العالي بالعوامل الداخلية والخارجية التي تساهم في تحقيق المزايا التنافسية لتلك المؤسسات، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها : إمكانية تطبيق استراتيجيات الميزة التنافسية الخاصة

https: //doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.6

بإدارة الأعمال في التعليم العالي، كما أن التنافس يتحقق في مؤسسات التعليم العالي عندما يتحقق ارتباطها القوي بين مواردها وبنيتها المعرفية لدى العاملين فيها وكذلك أصحاب المصلحة المرتبطين بها.

أما دراسة Olson (2009)، فقد هدفت إلى تحديد آليات استخدام إدارة الجودة في التعليم العام، وتقييمها من خلال استخدام معايير جائزة مالكوم بالدرج للأداء المتميز، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحديد الواقع الفعلي لإدارة الجودة، ومدى الاستفادة منها استنادا لمفاهيم الأفراد الإداريين، وتوضيح العلاقة بين تلك المفاهيم ووظائف الدعم والرعاية، وبينت الدراسة أن القيادة تلعب دورا مهما في نجاح وتطبيق إدارة الجودة التي تسهم بشكل فعال في تحقيق التميز في الأداء، كما أكدت الدراسة على أهمية العمل الجماعي وتفعيل مشاركة المعنيين من أصحاب المصلحة.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها لموضوع إدارة التميز من حيث المفهوم والأسس التي تقوم عليه ومتطلبات تطبيقها، مثل دراسة كل من صوام (2017)، الهلالي والشربيني (2013)، المليجي (2016)، المشرف والجارودي (2016)، Abu Saade (2013).

اتفقت الدراسة أيضا مع بعض الدراسات السابقة في تناولها لعلاقة وتأثير إدارة التميز بجوانبها المختلفة على تحسين الأداء الوظيفي، مثل دراسة كل من دراسة نصار (2017)، عربيات (2012)، السناني (2010)، كما اتفقت معها في وجود علاق تأثير قوية بينهما.

كما اتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في أن عينة الدراسة كانت من أعضاء هيئة التدريس مثل دراسة كل من المليجي (2016)، عربيات (2012)، اليحيوي (2011)، واختلفت مع باقي الدراسات السابقة في عينة الدراسة، حيث تنوعت العينات بين الطلبة والعاملين الإداريين ورؤساء الأقسام الأكاديمية وعمداء الكليات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لملاءمته للدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة :

يشمل مجتمع الدراسة كل أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الأقصى من حملة درجة الدكتوراه فما فوق، ويبلغ عددهم 270 عضو هيئة تدريس، منهم 241 ذكورا، و29 أنثى، و73 يتبعون أقساما علمية، و197 يتبعون أقساما إنسانية، أما بالنسبة للرتب العلمية فمنهم 24 برتبة أستاذ، و 64 برتبة أستاذ مشارك، و 182 برتبة أستاذ مساعد (دائرة تكنولوجيا المعلومات بجامعة الأقصى، 2017).

أما عينة الدراسة فانقسمت إلى قسمين:

- العينة الاستطلاعية، وبلغ عددها 30 عضو هيئة تدريس، من خارج عينة الدراسة الأصلية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وذلك بهدف تقنين أداة الدراسة صدقا وثباتا بالطرق المناسبة. وتم توزيع 240 استبانة على أعضاء هيئة التدريس – خلاف العينة الاستطلاعية – وتم استرداد 221 استبانة صالحة للدراسة، وهو حجم عينة الدراسة الفعلي ويمثل 92% من مجتمع الدراسة. والجدول (1) التالي يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، ونوع القسم، والرتبة العلمية).

https: //doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.6

جدول (1): عينة الدراسة حسب الجنس ونوع القسم والرتبة العلمية

	الجنس		نوع القسم		الرتبة العلمية		
	ذكر	أنثى	علمي	إنساني	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ دكتور
العدد	198	23	65	156	149	53	19
الإجمالي	221		221			221	
النسبة%	% 89	% 11	% 29	% 71	% 67	% 24	% 9
الاجمالي	% 100		% 100			% 100	

أدوات الدراسة :

قام الباحث بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بإعداد أداتين للدراسة، الأولى عبارة عن استبيان لتحديد درجة ممارسة إدارة التميز من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية، والثانية عبارة عن استبيان لتحديد مستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، وقد تضمنت الأداة الأولى والخاصة بإدارة التميز 56 فقرة موزعة على أربعة مجالات (التمكين، التنمية البشرية، التواصل والتوجيه، وأخيرا إدارة الأداء)، أما الأداة الثانية فقد اشتملت على 30 فقرة تمثل التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس. وبعد عرض الأداتين على محكمين من ذوي الاختصاص تم إجراء التعديلات اللازمة لتصبح فقرات الأداة الأولى الخاصة بإدارة التميز 52 فقرة موزعة على أربعة مجالات (التمكين 12 فقرة، التنمية البشرية 14 فقرة، التواصل والتوجيه 13 فقرة وأخيرا إدارة الأداء 13 فقرة)، أما الأداة الثانية فقد اشتملت على 30 فقرة تمثل التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس. (ملحوظة : لم يتم توزيع الفقرات على مجالات بسبب تداخل الأداء الوظيفي لعضو هيئة التدريس، وللتقليل من عدد صفحات البحث عند تحليل النتائج).

استخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي للحكم على درجة توفر الفقرات (بدرجة مرتفعة جدا ويقابلها القيمة 5، بدرجة مرتفعة ويقابلها القيمة 4، بدرجة متوسطة ويقابلها القيمة 3، بدرجة منخفضة ويقابلها القيمة 2، بدرجة منخفضة جدا ويقابلها القيمة 1).

صدق و ثبات أدوات الدراسة :

- **صدق المحكمين: تم التحقق من صدق أدوات الدراسة من خلال عرضهما على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات، بلغ عددهم (9) من ذوي الاختصاص، لإبداء الرأي حول طبيعة الفقرات ومدى انتمائها لمجالاتها ووضوح صياغتها اللغوية، وقد قام الباحث بأخذ ملاحظاتهم، وخاصة في عدد فقرات أداة إدارة التميز، حيث تم تقليصها من 56 فقرة إلى 52 فقرة.**
- **صدق الاتساق الداخلي: قام الباحث بتوزيع أداتي الدراسة (الاستبيانين) على عينة استطلاعية قوامها 30 فردا من خارج العينة الأصلية للدراسة للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لهما، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات كل استبيان ودرجته الكلية، والجدول (2) يوضح ذلك للأداة الأولى الخاصة بإدارة التميز.**

https: //doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.6

جدول (2): معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الأداة الأولى ودرجتها الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.694	دالة عند 0.01	27	0.803	دالة عند 0.01
2	0.790	دالة عند 0.01	28	0.813	دالة عند 0.01
3	0.685	دالة عند 0.01	29	0.751	دالة عند 0.01
4	0.711	دالة عند 0.01	30	0.845	دالة عند 0.01
5	0.845	دالة عند 0.01	31	0.687	دالة عند 0.01
6	0.685	دالة عند 0.01	32	0.529	دالة عند 0.05
7	0.748	دالة عند 0.01	33	0.595	دالة عند 0.05
8	0.595	دالة عند 0.05	34	0.966	دالة عند 0.01
9	0.698	دالة عند 0.01	35	0.677	دالة عند 0.01
10	0.756	دالة عند 0.01	36	0.642	دالة عند 0.05
11	0.654	دالة عند 0.01	37	0.746	دالة عند 0.01
12	0648	دالة عند 0.05	38	0.845	دالة عند 0.01
13	0.712	دالة عند 0.01	39	0.687	دالة عند 0.01
14	0.745	دالة عند 0.01	40	0.803	دالة عند 0.01
15	0.789	دالة عند 0.01	41	0.813	دالة عند 0.01
16	0.811	دالة عند 0.01	42	0.699	دالة عند 0.01
17	0.803	دالة عند 0.01	43	0.713	دالة عند 0.01
18	0.813	دالة عند 0.01	44	0.589	دالة عند 0.05
19	0.699	دالة عند 0.01	45	0.715	دالة عند 0.01
20	0.713	دالة عند 0.01	46	0.685	دالة عند 0.01
21	0.589	دالة عند 0.05	47	0.751	دالة عند 0.01
22	0.715	دالة عند 0.01	48	0.652	دالة عند 0.05
23	0.685	دالة عند 0.01	49	0.681	دالة عند 0.01
24	0.751	دالة عند 0.01	50	0648	دالة عند 0.05
25	0.845	دالة عند 0.01	51	0.489	دالة عند 0.05
26	0.687	دالة عند 0.01	52	0.790	دالة عند 0.01

ويتضح من الجدول (2) أن جميع فقرات الأداة الأولى مرتبطة ارتباطا ذات دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لها.

كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مجال مع الدرجة الكلية للأداة الأولى، والخاصة بإدارة التميز، وهي كما يوضحها الجدول (3):

https: //doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.6

جدول (3): معامل الارتباط بين درجة كل مجال مع الدرجة الكلية للأداة الأولى

المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مجال التمكين	12	0.795	دال عند 0.01
مجال التنمية البشرية	14	0.895	دال عند 0.00
مجال التواصل والتوجيه	13	0.761	دال عند 0.00
مجال إدارة الأداء	13	0.813	دالة عند 0.01

ويتضح من الجدول (3) أن جميع مجالات الاستبانة الأولى مرتبطة ارتباطا ذات دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية، مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي لها.

والجدول (4) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الأداة الثانية والخاصة بمستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية ودرجتها الكلية.

جدول (4): معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الأداة الثانية الخاصة بمستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية ودرجتها الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.924	دالة عند 0.01	16	0.966	دالة عند 0.01
2	0.790	دالة عند 0.01	17	0.777	دالة عند 0.01
3	0.685	دالة عند 0.01	18	0.642	دالة عند 0.05
4	0.611	دالة عند 0.01	19	0.754	دالة عند 0.01
5	0.845	دالة عند 0.01	20	0.845	دالة عند 0.01
6	0.685	دالة عند 0.01	21	0.687	دالة عند 0.01
7	0.748	دالة عند 0.01	22	0.803	دالة عند 0.01
8	0.595	دالة عند 0.05	23	0.813	دالة عند 0.01
9	0.698	دالة عند 0.01	24	0.799	دالة عند 0.01
10	0.756	دالة عند 0.01	25	0.713	دالة عند 0.01
11	0.654	دالة عند 0.01	26	0.589	دالة عند 0.05
12	0648	دالة عند 0.05	27	0.715	دالة عند 0.01
13	0.712	دالة عند 0.01	28	0.685	دالة عند 0.01
14	0.745	دالة عند 0.01	29	0.751	دالة عند 0.01
15	0.789	دالة عند 0.01	30	0.852	دالة عند 0.05

ويتضح من الجدول (4) أن جميع فقرات الأداة الثانية مرتبطة ارتباطا ذات دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية، مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لها.

ثبات أدوات الدراسة:

اكتفى الباحث بحساب معامل ثبات الأداتين من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، حيث تعطي هذه الطريقة الحد الأدنى لمعامل ثبات الاستبانة، بجانب أنها لا تتطلب إعادة التطبيق، وقد وجد أن معامل ألفا كرونباخ للأداة الأولى = 0.849، والجدول (5) يوضح معامل الثبات للأداة الأولى ومجالاتها المختلفة بطريق ألفا كرونباخ.

https: //doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.6

جدول (5): معامل الثبات للاستبانة ومجالاتها المختلفة بطريقة ألفا كرونباخ

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
مجال التمكين	12	0.824
مجال التنمية البشرية	14	0.832
مجال التواصل والتوجيه	13	0.916
مجال إدارة الأداء	13	0.796
الأداة ككل	52	0.887

كما وجد أن معامل ألفا للأداة الثانية = 0.853 مما يعني أنها تتمتع بمستوى ثبات عالٍ.

المعالجات الإحصائية:

قام الباحث بتفريغ ثم تحليل نتائج أداة الدراسة من خلال برنامج (SPSS) الإحصائي، وقد استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

1. **معامل ارتباط بيرسون لإيجاد معاملات الارتباط للفقرات والدرجة الكلية للتأكد من صدق أدوات الدراسة.**
2. **معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات أدوات الدراسة.**
3. **التكرارات والمتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لمعرفة مستوى ممارسة إدارة التميز، ومستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس.**
4. **اختبار T للفرق بين متوسطات عينتين مستقلتين.**
5. **اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين ثلاث عينات فأكثر One-Way ANOVA.**

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سيتم فيما يلي عرض النتائج وتفسيرها، وذلك من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة واستعراض أبرز النتائج، هذا وقد اعتمد الباحث عند تفسير النتائج على حساب المتوسط والوزن النسبي لمدى التوافر لفقرات المقياس ومجالاته، باعتباره محكا مناسبا، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6): المحك المعتمد في الدراسة

الدرجة	قيمة المتوسط	الوزن النسبي
درجة منخفضة جدا	من 1 إلى أقل من 1.8	20 % إلى أقل من 36 %
درجة منخفضة	من 1.8 إلى أقل من 2.6	36 % إلى أقل من 52 %
درجة متوسطة	من 2.6 إلى أقل من 3.4	52 % إلى أقل من 68 %
درجة مرتفعة	من 3.4 إلى أقل من 4.2	68 % إلى أقل من 84 %
درجة مرتفعة جدا	من 4.2 إلى 5	84 % إلى أقل من 100 %

الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة: والذي ينص على "ما درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الأقصى لإدارة التميز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"، وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب واستخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والأوزان النسبية لكل مجال من مجالات الدراسة، والجدول (7) يوضح ذلك:

https: //doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.6

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والأوزان النسبية لكل مجال من مجالات الدراسة

م	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
1	التمكين	3.32	0.507	66.4	2
2	التنمية البشرية	2.91	0.624	58.2	4
3	التواصل والتوجيه	3.56	0.376	71.2	1
4	إدارة الأداء	3.07	0.695	61.4	3
5	الدرجة الكلية للمقياس	3.21	0.512	64.2	

ويتضح من الجدول (7) ما يلي:

- **بلغت الدرجة الكلية لممارسة إدارة التميز من قبل رؤساء الأقسام 3.21 وهي درجة متوسطة، وبإمعان النظر في درجات المجالات المكونة لإدارة التميز يمكن ملاحظة أن درجة مجال التواصل والتوجيه هي الدرجة الأعلى، حيث بلغت 3.56، وهي الوحيدة التي تعتبر درجة كبيرة نوعا ما، بينما جاءت درجات المجالات الأخرى متوسطة وهي على الترتيب التمكين 3.32، وإدارة الأداء 3.07، والتنمية البشرية 2.91، وهذه الدرجات تفسر توسط الدرجة الكلية.**
- **من الواضح أيضا أن ارتفاع درجة التواصل والتوجيه – مقارنة بالمجالات الأخرى- يرجع إلى أن التواصل والتوجيه من أكثر المهارات اليومية التي يمارسها رؤساء الأقسام، ويتأثر بها أعضاء الهيئة التدريسية بشكل مباشر، كما يرجع ذلك أيضا إلى حرص رؤساء الأقسام على التواصل البناء تجنبا لحدوث أية مشادات أو مشاحنات تعطل العمل في الأقسام الأكاديمية.**
- **يرجع انخفاض درجة التنمية البشرية الواضح – مقارنة بالمجالات الأخرى – إلى ارتباط ذلك بإدارة الجامعة والإمكانيات التي يمكن أن توفرها، والتي تتأثر بالظروف العامة الصعبة – وخاصة الحصار والضائقة المالية – التي تواجهها القطاعات المختلفة ومنها التعليم، مما يجعل رؤساء الأقسام غير قادرين على توفير ما يلزم للتنمية البشرية.**
- **أما بالنسبة لإدارة الأداء والتمكين فهي ممارسات لا تتأثر نتائجها بممارسة رؤساء الأقسام فحسب، بل تتأثر أيضا بمدى الاستعداد لدى أعضاء الهيئة التدريسية للتعاون مع رؤساء الأقسام، ومن المعلوم أن مستويات الاستعداد للتعاون والتفاعل مع الآخرين تتأثر بعدد من العوامل، وخاصة السمات الشخصية، لذا من الممكن أن يكون ذلك قد ساهم في توسط درجة كل من مجال التمكين وإدارة الأداء.**

ولتفسير النتائج المتعلقة بدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الأقصى لإدارة التميز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، قام الباحث بحساب واستخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات كل مجال من مجالات الاستبانة، وفيما يلي توضيح ذلك.

https: //doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.6

المجال الأول: التمكين:

الجدول (8) يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات مجال التمكين.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات مجال التمكين

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
1	يتقبل الأفكار الجديدة المبدعة التي يقترحها أعضاء قسمه	3.52	0.436	70.4	4
2	يشجع الأعمال الجماعية ويشكل لها فرق العمل المطلوبة	3.60	0.732	72.0	3
3	يثق في أعضاء قسمه ويفوضهم كثيرا من صلاحياته	3.18	0.589	63.6	7
4	يهيئ مناخا تنظيميا تسوده الألفة والمودة	3.14	0.715	62.8	8
5	يفسح المجال لأعضاء قسمه لتحمل المسؤولية عن نتائج عملهم	3.40	0.685	68.0	5
6	يسمح بتواصل أعضاء قسمه مع إدارة الجامعة	3.08	0.751	61.6	10
7	يشرك أعضاء قسمه في إدارة القسم	3.78	0.534	75.6	1
8	ينمي لدى أعضاء قسمه الالتزام تجاه الجامعة وهمومها	2.96	0.563	59.2	12
9	يتخذ قراراته بعد التشاور مع أعضاء قسمه	3.36	0.763	67.2	6
10	يوفر لأعضاء قسمه كل المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات الخاصة بالقسم	3.11	0.745	62.2	9
11	يشجع أعضاء قسمه على المشاركة في جميع أنشطة القسم	3.66	0.587	73.2	2
12	يتسامح مع أعضاء قسمه في حدود النظام والقانون الجامعي	3.02	0.478	60.4	11
	الدرجة الكلية	3.32	0.507	66.4	

ويتضح من الجدول (8) ما يلي:

- **من خلال النظرة الشاملة لدرجات فقرات مجال التمكين، والتي بلغت درجته الكلية 3.32 وهي درجة متوسطة، نلاحظ أن الفقرات التي حازت على درجات مرتفعة هي تلك التي لا تحتاج إلى تميز، بل هي من الممارسات الروتينية والضرورية في نفس الوقت، مثل الفقرة "يشرك أعضاء قسمه في إدارة القسم"، وبلغت درجتها 3.78، والفقرة "يشجع أعضاء قسمه على المشاركة في جميع أنشطة القسم"، وبلغت درجتها 3.66، والفقرة "يشجع الأعمال الجماعية ويشكل لها فرق العمل المطلوبة"، وبلغت درجتها 3.60، ولا شك أن ذلك الارتفاع في الدرجة يشير أيضا إلى اهتمام وحرص رؤساء الأقسام – وخاصة الجدد – على الاستفادة من خبرات أعضاء الهيئة التدريسية لتحقيق النجاح في إدارة الأقسام المختلفة.**
- **أما الفقرات الأدنى درجات، مثل الفقرة "يسمح بتواصل أعضاء قسمه مع إدارة الجامعة"، والتي بلغت درجتها 3.08، فإن ذلك يشير إلى التزام رؤساء الأقسام بالقنوات الإدارية من ناحية، كما يمكن أن يفهم على أنه نوع من التسلط عند بعض رؤساء الأقسام، و يتمثل بعدم السماح بتجاوزهم، والفقرة "يتسامح مع أعضاء قسمه في حدود النظام والقانون الجامعي"، وبلغت درجتها 3.02، فذلك يؤكد التزام رؤساء الأقسام بحرفية القانون وليس بروحه، وكذلك الفقرة "ينمي لدى أعضاء قسمه الالتزام تجاه الجامعة وهمومها"، وبلغت درجتها 2.96، فإن ذلك يشير إلى أن بعض رؤساء الأقسام ربما يقتصر اهتمامه على قسمه فقط، ومن اللطيف ذكره هنا أن سبب ذلك ربما يرجع إلى كثرة وتنوع هموم جامعة الأقصى، حيث تعاني من آثار الانقسام البغيض بين الفرقاء والسلطة ومن الصعب متابعة كل تلك الهموم.**

المجال الثاني: مجال التنمية البشرية:

الجدول (9) يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات مجال التنمية البشرية.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات مجال التنمية البشرية

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
1	يعد برامج ودورات لتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بقسمه	3.28	0.489	65.6	3
2	يتابع التزام أعضاء هيئة التدريس بقسمه بآداب أخلاقيات المهنة	2.99	0.385	59.8	8
3	يحث أعضاء هيئة التدريس بقسمه على تطوير مهارات العرض الفعال لديهم	3.12	0.413	62.4	6
4	يوفر لأعضاء قسمه أحدث الإصدارات العلمية	2.42	0.515	48.4	12
5	يعمل على إزالة أية عوائق تحول دون تطوير وتحسين أداء أعضاء قسمه	3.58	0.475	71.6	1
6	يوفر لأعضاء قسمه الإمكانيات التكنولوجية اللازمة لأداء مهامهم المختلفة	3.42	0.351	68.4	2
7	يعمل مع إدارة الجامعة على توفير فرص لابتعاث أعضاء قسمه خارج الوطن	2.58	0.452	51.6	11
8	يحث أعضاء قسمه على المشاركة في حل مشاكل المجتمع المحلي ويتابع ذلك	2.12	0.445	42.4	14
9	يشجع أعضاء قسمه على التنافس البحثي من خلال تقديم الجوائز العلمية	2.25	0.574	45.0	13
10	يربط توزيع الأنشطة التدريسية وتوزيع المقررات بمستوى النشاط العلمي لأعضاء القسم	3.16	0.511	63.2	5
11	يساعد أعضاء قسمه في الحصول على فرص للمشاركة في المؤتمرات العلمية	3.07	0.485	61.4	7
12	يعمل على إيجاد بدائل مختلفة لتطوير وتحسين أداء أعضاء قسمه	2.84	0.581	56.8	9
	يساعد أعضاء قسمه في نشر أبحاثهم العلمية	2.63	0.395	52.6	10
14	يوفر لأعضاء قسمه أية معلومات تمكنهم من أداء مهامهم المختلفة	3.20	0.438	64.0	4
	الدرجة الكلية	2.91	0.624	58.2	

ويتضح من الجدول (9) ما يلي:

- **الدرجة الكلية للتنمية البشرية كممارسة متميزة بلغت 2.91، وهي بلا شك درجة بين المتوسطة والمنخفضة، وهذه الدرجة تضع أداء رؤساء الأقسام في دائرة المسؤولية عن الخلل الحادث في بعض الأقسام الأكاديمية، إلا أن ذلك لا يتحمله رؤساء الأقسام وحدهم – كما أسلفنا – بل يشاركهم في المسؤولية عمداء الكليات وإدارة الجامعة والظروف العامة.**
- **فقرتان فقط حصلتا على درجة مرتفعة نوعا ما، وهما الفقرة "يعمل على إزالة أية عوائق تحول دون تطوير وتحسين أداء أعضاء قسمه"، وبلغت درجتها 3.58، والفقرة "يوفر لأعضاء قسمه الإمكانيات**

https: //doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.6

التكنولوجيـة اللازمة لأداء مهامهم المختلفة"، وبلغت درجتها 3.42، وفي الغالب يشير ذلك إلى محاولة رؤساء الأقسام وحرصهم على إزالة العوائق وتوفير الإمكانيات – حتى وإن لم يستطيعوا تحقيق ذلك – لأن أداء أعضـاء الهيئة التدريسية يتأثر ويعتمد بشكل مباشر على الإمكانيات التكنولوجية في عصرنا هذا مما يستلزم توفيرها.

- **الفقرة "يحث أعضـاء قسـمه على المشـاركة في حل مشـاكل المجتمع المحلي ويتابع ذلك"، حصلت على أدنى درجة وهي 2.12، وهي درجة منخفضـة بشـكل واضح، ويشير ذلك إلى عدم اهتمام رؤساء الأقسام بالشراكة المجتمعية التي هي من صلب عمل الجامعات منذ أن وجدت.**
- **أما الفقرة "يشـجع أعضـاء قسـمه على التنافس البحثي من خلال تقديم الجوائز العلمية"، والتي حصلت على درجة 2.25، وهي درجة منخفضة، وكذلك الفقرة "يوفر لأعضاء قسمه أحدث الإصدارات العلمية"، وبلغت درجتها 2.42، وهي درجة منخفضة أيضا، وكذلك الفقرة "يعمل مع إدارة الجامعة على توفير فرص لابتعاث أعضاء قسمه خارج الوطن"، والتي بلغت درجتها 2.58، وهي أيضا درجة منخفضة، فهذا يشير إلى أمر غاية في الأهمية والخطورة، ألا وهو الاهتمام بالبحث العلمي وروافده، ومن الواضح أن مسـتوى الاهتمـام بالبحـث العلمي متدني، وربما يرجع ذلك إلى أن البحث العلمي شـأن خاص بعضـو هيئة التدريس ومدى حرصه على الترقية، هذا علاوة على أن إغلاق المعابر في وجه سكان قطاع غزة له بالغ الأثر على تراجع مستوى الاهتمام بالبحث العلمي والابتعاث للخارج.**

المجال الثالث: مجال التواصل والتوجيه:

الجـدول (10) يوضـح المتوسـطات الحسـابية والانحـراف المعيـاري والوزن النسـبي لفقرات مجال التواصـل والتوجيه.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات مجال التواصل والتوجيه

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
1	يواجه أعضاء قسمه بشفافية عند ارتكابهم أية أخطاء أو مخالفات	3.16	0.673	63.2	10
2	يستمع باهتمام لأعضاء هيئة التدريس	3.98	0.457	79.6	3
3	يطلب التوضيح من المتحدث بدلا من تخمين المعنى	3.06	0.513	61.2	13
4	يتجنب أسلوب الأمر في التواصل مع أعضاء هيئة التدريس	3.68	0.485	73.6	6
5	يتحدث بتواضع مع أعضاء هيئة التدريس	3.76	0.575	75.2	5
6	يتواصل مع جميع أعضاء هيئة التدريس	4.22	0.345	84.4	1
7	يمنح أعضاء هيئة التدريس ثقته واهتمامه	3.54	0.452	70.8	7
8	يجتمع مع أعضاء قسمه لمناقشة مشكلات القسم بشكل دوري	4.11	0.574	82.2	2
9	يهتم باقتراحات أعضاء القسم ولا سيما التطويرية	3.38	0.585	67.6	8
10	يحترم ويقدر الاختلاف في الرأي	3.89	0.411	77.8	4
11	يصدر التعليمات بشكل واضح لا لبس فيه	3.26	0.551	65.2	9
12	يعطي مهلة كافية لأعضاء قسمه لإنجاز المهام	3.10	0.681	62.0	12
13	يعتمد على الحقائق فيطلب التوضيح من المتحدث بدلا من تخمين المعنى في التفاهم مع أعضاء قسمه	3.13	0.515	62.6	11
	الدرجة الكلية	3.56	0.376	71.2	

https: //doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.6

ويتضح من الجدول (10) ما يلي:

- **غالبية فقرات مجال التواصل والتوجيه مرتفعة، والبعض منها متوسطة، وهذا ما جعل درجة المجال مرتفعة، وربما يرجع ذلك إلى ضرورة التواصل مع أعضاء الهيئة التدريسية التي يتطلبها العمل من تخطيط ومتابعة، مثل عقد الاجتماعات الدورية التي تنص عليه اللوائح.**
- **الفقرات الدرجات الأعلى هي الفقرة "يتواصل مع جميع أعضاء هيئة التدريس"، والفقرة "يجتمع مع أعضاء قسمه لمناقشة مشكلات القسم بشكل دوري"، والفقرة "يستمع باهتمام لأعضاء هيئة التدريس"، وقد بلغت درجاتها على الترتيب 4.22، 4.11، 3.98، ويؤكد ارتفاع درجات تلك الفقرات التزام رؤساء الأقسام باللوائح وحرصهم على حل المشاكل التي تواجه أقسامهم من خلال عرضها ومناقشتها خلال اجتماعات القسم.**
- **الفقرة التي حصلت على أدنى درجة "يطلب التوضيح من المتحدث بدلا من تخمين المعنى"، وبلغت درجتها 3.06 وهي درجة متوسطة، ويشير ذلك إلى أمر بديهي ألا وهو أن أعضاء هيئة التدريس من حملة الدرجات العلمية العليا يكون تعبيرهم واضحا لا لبس فيه إلا إذا كان عن قصد.**
- **الفقرة "يعطي مهلة كافية لأعضاء قسمه لإنجاز المهام"، وقد حصلت على درجة 3.10 وهي درجة متوسطة، ومرد ذلك أن غالبية أعضاء هيئة التدريس ملتزمون ولا يحتاجون مددا إضافية لإنجاز المهام المطلوبة منهم.**

المجال الرابع: مجال إدارة الأداء:

الجدول (11) يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات مجال إدارة الأداء.

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات مجال إدارة الأداء

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
1	يضع خطة لتقييم أداء أعضاء قسمه	3.11	0.475	62.2	6
2	يتحقق من جودة أداء أعضاء قسمه بشكل دوري	2.98	0.545	59.6	9
3	يلزم أعضاء قسمه بنتائج تقييم الأداء التي ينفذه هو أو تنفذه إدارة الجامعة	2.54	0.685	50.8	13
4	ينظم لقاءات دورية لأعضاء قسمه لتحديد معايير الأداء المتميز	3.48	0.411	69.6	2
5	يناقش مع أعضاء قسمه آليات تقييم أدائهم	3.37	0.618	67.4	3
6	يناقش بشفافية نقاط الضعف في أداء أعضاء قسمه	3.09	0.543	61.8	7
7	يتأكد بنفسه من تحسين أعضاء قسمه لأدائهم	3.01	0.413	60.2	8
8	يشرك الطلبة في تقييم أداء أعضاء قسمه	3.16	0.576	63.2	5
9	يعمل على تطوير المقررات الدراسية في ضوء تقييم أداء أعضاء قسمه	3.28	0.556	65.6	4
10	يعمل مع إدارة الجامعة عل تحسين أداء أعضاء قسمه في ضوء نتائج تقييم أدائهم	3.59	0.428	71.8	1
11	يشرك أعضاء القسم بتقييم أداء بعضهم البعض	2.90	0.551	58.0	10
12	ينوع في طرق وأساليب تقييم أداء أعضاء قسمه (تدريسيا – بحثيا – وتعاملا مع الآخرين)	2.62	0.489	52.4	12
13	ينوع في أدوات تقييم أداء أعضاء قسمه (استبانات للطلبة – مقابلات مع الطلبة – حضور أنشطة لأعضاء القسم...)	2.78	0.515	55.6	11
	الدرجة الكلية	3.07	0.695	61.4	

https: //doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.6

ويتضح من الجدول (11) ما يلي:

- **غالبية فقرات مجال إدارة الأداء حصلت على درجة متوسطة، مما يدعو إلى الحكم على بعض رؤساء الأقسام الأكاديمية بعدم التميز في هذا المجال، على الرغم من أهميته وضرورته في تحسين الأداء.**
- **الفقرة التي حصلت على أعلى درجة هي "يعمل مع إدارة الجامعة عل تحسين أداء أعضاء قسمه في ضوء نتائج تقييم أدائهم"، وبلغت درجتها 3.59، وهي درجة مرتفعة نسبيا، وإن دل ذلك على شيء فريما يدل على أن رؤساء الأقسام مضطرون للعمل مع إدارة الجامعة في تقييم أعضاء الهيئة التدريسية، حيث إنه من متطلبات دائرة الجودة في الجامعة وتنفذه بشكل دوري.**
- **أدنى الدرجات كانت للفقرات "يلزم أعضاء قسمه بنتائج تقييم الأداء الذي ينفذه هو أو تنفذه إدارة الجامعة"، و"ينوع في طرق وأساليب تقييم أداء أعضاء قسمه (تدريسيا – بحثيا – وتعاملا مع الآخرين)"، وقد بلغت درجاتهم على الترتيب 2.54، 2.62، وهي درجات منخفضة، ويشير ذلك إلى الاقتصار على الاستبيان الذي تستخدمه دائرة الجودة في الجامعة، مما يجعل نتائج التقييم مقتصرة عليه، ويساهم ذلك في تدني قدرة رؤساء الأقسام على إلزام أعضاء الهيئة التدريسية بنتائج التقييم، وربما يكون كل من غياب العقوبات الرادعة للمقصرين، ومكافأة المميزين من أعضاء هيئة التدريس سببا آخر في تدني تلك القدرة.**

إجابة السؤال الثالث والذي ينص "ما مستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس؟" وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب واستخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات مقياس مستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات مقياس مستوى التحسن في الأداء الوظيفي

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
1	أصبحت مهتما بإنجاز كل المهام التي أكلف بها	4.18	0.475	83.6	2
2	تحسنت حالتي النفسية تجاه عملي في الجامعة	2.98	0.445	59.6	20
3	أصبحت قادرا على ابتكار الحلول المناسبة لما أواجه من مشاكل	3.02	0.685	60.4	19
4	قل حجم الشكاوى حول أدائي	3.45	0.511	69.0	10
5	تحسنت علاقاتي الإنسانية مع الطلبة	3.53	0.418	70.6	9
6	أصبح تطوير نفسي تمشيا مع مستجدات العصر من أهم أولوياتي	4.10	0.443	82.0	3
7	أغرتني البيئة التي توفرها إدارة القسم لزيادة مجهوداتي	2.68	0.513	53.6	27
8	ابتعدت كثيرا عن الروتين	3.25	0.576	65.0	14
9	ارتفع عدد أبحاثي العلمية نتيجة لاهتمام إدارة القسم	2.64	0.456	52.8	28
10	أصبحت أمتلك خبرات أدائية متجددة	2.76	0.428	55.2	25
11	بات الوصف الوظيفي لعملي واضحا بسبب متابعة إدارة القسم	3.40	0.451	68.0	11
12	تحسنت جودة تدريسي بشكل ملحوظ	3.08	0.689	61.6	18
13	تم تطوير المقررات الدراسية الخاصة بقسمي بشكل دوري لتتوافق مع متطلبات العصر	4.02	0.531	80.4	4
14	تم تعديل الخطط الدراسية الخاصة بطلبة قسمي لتتوافق مع حاجة المجتمع	3.96	0.576	79.2	5

https: //doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.6

جدول (12): يتبع

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب
15	أصبحت أنجز أعمالي حسب التعليمات	2.95	0.456	59.0	21
16	زاد اهتمامي بتحسين وتنويع وتحديث مهاراتي التدريسية	2.90	0.428	58.0	22
17	لم يعد الاطلاع على معارف جديدة تثري معلوماتي التخصصية صعبا	3.38	0.451	67.6	12
18	أصبح الوصول إلى ما أحتاجه من معلومات خاصة بالبحث العلمي سهلا	3.18	0.458	63.6	16
19	أصبحت متمكنا من تجاوز أي معضلة تواجهني في عملي	2.81	0.236	56.2	24
20	زاد اهتمامي وحرصي على التخطيط لعملي	3.21	0.471	64.2	15
21	أصبحت أشعر بأهمية الاطلاع على كفايات تدريسية حديثة واكتسابها	3.12	0.541	62.4	17
22	زاد التزامي بحضور المحاضرات لوقتها	3.90	0.315	78.0	6
23	أصبحت أهتم أكثر بنوعية وتنويع طرائق تقويم الطلبة	2.72	0.545	54.4	26
24	تشجعت للتأليف وتناول قضايا علمية مفيدة للمجتمع بشكل عملي	2.62	0.443	52.4	29
25	زاد اهتمامي بإنجاز الأبحاث العلمية النوعية	3.28	0.513	65.6	13
26	أصبحت أهتم بحضور الندوات والمؤتمرات العلمية	2.87	0.576	57.4	23
27	زاد اهتمامي واستخدامي لمحركات البحث وقواعد بيانات البحث العلمي	3.83	0.368	76.6	7
28	تكثفت مشاركتي مع مؤسسات المجتمع المدني	2.54	0.416	50.8	30
29	أصبحت أركز على الجوانب التطبيقية في تدريس المقررات الدراسية وأبرز قيمتها العملية بشكل واضح	3.63	0.419	72.6	8
30	تحسنت علاقاتي المهنية والاجتماعية مع زملائي في القسم	4.24	0.424	84.8	1
	الدرجة الكلية	3.28	0.495	65.6	

ويتضح من الجدول (12) ما يلي:

- **الدرجة الكلية لمستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بلغت 3.28 وهي درجة متوسطة، وهذا متوقع جدا، حيث كانت درجة ممارسة رؤساء الأقسام لإدارة التميز نفسها متوسطة، وبالتالي فإن تأثيرها على تحسين الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية سيكون في الغالب متوسطاً.**
- **أعلى درجة حصلت عليها الفقرة "تحسنت علاقاتي المهنية والاجتماعية مع زملائي في القسم"، حيث بلغت درجتها 4.24، أي مرتفعة بشكل واضح، ويؤكد ذلك أن التواصل المميز – والذي حاز على درجة مرتفعة – له بالغ الأثر على تحسين العلاقات المهنية والاجتماعية.**
- **الفقرة "أصبحت مهتما بإنجاز كل المهام التي أكلف بها"، حازت على الترتيب الثاني بدرجة مرتفعة بلغت 4.18، ويعزى ذلك إلى أن ممارسة إدارة التميز بأبعادها المختلفة تزيد من اهتمام أعضاء الهيئة التدريسية وتحثهم على إنجاز مهامهم وخاصة التدريسية على أكمل وجه.**
- **وتؤكد درجة الفقرة "أصبح تطوير نفسي تمشيا مع مستجدات العصر من أهم أولوياتي" ذات الترتيب الثالث، بدرجة مرتفعة بلغت 4.10، حيث إن تحسين وتطوير الأداء الوظيفي تأثر إيجابا بتقييم ومتابعة رؤساء الأقسام الأكاديمية لأعضاء الهيئة التدريسية، بالإضافة إلى أن التنافس**

https: //doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.6

في التخصصات النوعية والجديدة – وخاصة العلمية منها – وما يلزمها من استخدام للتكنولوجيا والاستفادة منها يستلزم التطوير.

- الفقرتان ذات الترتيب الرابع والخامس ارتبطتا بتطوير المقررات والخطط الدراسية، ويشير ذلك إلى اتساع أثر ممارسة إدارة التميز ليشمل المقررات والخطط الدراسية تعديلا وإثراء بما يتناسب مع مستجدات العصر وحاجة المجتمع، وهذا من أسس ضمان جودة أداء الجامعات.
- أما الفقرات ذات الدرجات الدنيا، وهما "تشجعت للتأليف وتناول قضايا علمية مفيدة للمجتمع بشكل عملي"، وترتيبها قبل الأخيرة والفقرة "تكثفت مشاركتي مع مؤسسات المجتمع المدني"، وترتيبها الأخيرة، فقد أشارتا إلى أن ممارسة إدارة التميز من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية لم تفلح كثيرا في زيادة وتحسين مستوى الشراكة المجتمعية، ولا حتى الاهتمام بقضايا المجتمع المحلي.
- الفقرة ذات الترتيب 28 وهي "ارتفع عدد أبحاثي العلمية نتيجة لاهتمام إدارة القسم"، وبلغت درجتها 2.64، وهي درجة تكاد تكون منخفضة، وربما يعزى ذلك إلى قلة اهتمام رؤساء الأقسام بترقي أعضاء هيئة التدريس، حيث يفترض أنه أمر يخص العضو نفسه، ويمكن ربط ذلك بعدم إدراج التميز البحثي في استبانة تقييم أعضاء هيئة التدريس، وهناك سبب آخر يراه الباحث متعلقا بقلة المردود المالي نتيجة الترقية من رتبة علمية إلى رتبة علمية أعلى.
- الفقرة "أغرتني البيئة التي توفرها إدارة القسم لزيادة مجهوداتي"، حازت على الترتيب 27، وبلغت درجتها 2.68، وهي درجة تكاد تكون منخفضة أيضا، ويشير ذلك إلى بعض العجز في قدرة رؤساء الأقسام على توفير ما يلزم من إمكانيات وقد سبق الإشارة لذلك سابقا.
- الفقرات التي حازت على ترتيب 26، 25، 24 "أصبحت أهتم أكثر بنوعية وتنويع طرق تقويم الطلبة"، "أصبحت أمتلك خبرات أدائية متجددة"، و الفقرة "أصبحت متمكنا من تجاوز أي معضلة تواجهني في عملي" على الترتيب، وكذلك الفقرة ذات الترتيب 23 وهي "أصبحت أهتم بحضور الندوات والمؤتمرات العلمية" لم تتجاوز درجاتها الدرجة 2.87، وهي درجات أقرب إلى المنخفضة، وتشير إلى عدم قدرة رؤساء الأقسام على التأثير بشكل واضح في أداء أعضاء الهيئة التدريسية في المجالات المختلفة المذكورة.

إجابة السؤال الرابع والذي ينص "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لإدارة التميز تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، نوع القسم، والرتبة العلمية)، وللإجابة عن السؤال السابق تم اختبار الفرضيات التالية :

- اختبار الفرض المتعلق بمتغير الجنس ونصه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لإدارة التميز تعزى لمتغير الجنس"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار أللعينتين المستقلتين لاختبار الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لإدارة التميز تعزى لمتغير الجنس، والنتائج مبينة في الجدول (13).

https: //doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.6

جدول (13): نتائج اختبار T للعينتين المستقلتين (Independent Samples T-Test) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لإدارة التميز تعزى لمتغير الجنس

إدارة التميز	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (t)	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الدلالة الإحصائية
التمكين	ذكر	198	3.41	0.604	2.487	0.008	دال إحصائيا
	أنثى	23	2.54	0.418			
التنمية البشرية	ذكر	198	2.95	0.734	1.255	0.068	غير دال إحصائيا
	أنثى	23	2.56	0.555			
التواصل والتوجيه	ذكر	198	3.52	0.307	0.869	0.754	غير دال إحصائيا
	أنثى	23	3.90	0.398			
إدارة الأداء	ذكر	198	3.13	0.698	1.051	0.112	غير دال إحصائيا
	أنثى	23	2.54	0.682			
الدرجة الكلية للاستبانة	ذكر	198	3.24	0.515	0.947	0.575	غير دال إحصائيا
	أنثى	23	2.95	0.456			

قيمة T الجدولية عند درجة حرية "219" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 1.96 ±

ويتضح من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع مجالات إدارة التميز تعزى لمتغير الجنس، إلا في مجال التمكين، ويعزو الباحث وجود فروق في تقدير درجة ممارسة التمكين لصالح الذكور إلى أن رؤساء الأقسام غالبيتهم من الذكور، وبالتالي يغلب على تصرفاتهم مشاركتهم وتفويض صلاحياتهم وثقتهم للذكور أمثالهم.

- **اختبار الفرض المتعلق بمتغير نوع القسم ونصه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لإدارة التميز تعزى لمتغير نوع القسم"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار T للعينتين المستقلتين لاختبار الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لإدارة التميز تعزى لمتغير نوع القسم والنتائج مبينة في الجدول (14).**

https: //doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.6

جدول (14): نتائج اختبار T للعينتين المستقلتين (Independent Samples T-Test) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لإدارة التميز تعزى لمتغير نوع القسم

إدارة التميز	نوع القسم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار(t)	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الدلالة الإحصائية
التمكين	علمي	65	3.24	0.408	1.041	0.645	غير دال إحصائيا
	إنساني	156	3.35	0.624			
التنمية البشرية	علمي	65	3.21	0.714	2.945	0.000	دال إحصائيا
	إنساني	156	2.79	0.605			
التواصل والتوجيه	علمي	65	3.39	0.407	1.326	0.518	غير دال إحصائيا
	إنساني	156	3.63	0.358			
إدارة الأداء	علمي	65	3.15	0.798	1.004	0.819	غير دال إحصائيا
	إنساني	156	3.04	0.572			
الدرجة الكلية للاستبانة	علمي	65	3.21	0.527	0.754	0.8511	غير دال إحصائيا
	إنساني	156	3.18	0.435			

قيمة T الجدولية عند درجة حرية "219" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 1.96 ±

يتضح من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع مجالات إدارة التميز تعزى لمتغير نوع القسم، إلا في مجال التنمية البشرية، ويعزو الباحث وجود فروق في تقدير درجة ممارسة التنمية البشرية، ولصالح الأقسام العلمية، إلى أن رؤساء الأقسام العلمية ومعهم إدارة الجامعة يحرصون على تطوير إمكانيات الأقسام العلمية لحاجتها إلى مواكبة تكنولوجيا العصر، علاوة على أن التخصصات العلمية أسرع في التطور من الأقسام الإنسانية ذات الصبغة النظرية.

- **اختبار الفرض المتعلق بالرتبة العلمية ونصه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لإدارة التميز تعزى لمتغير الرتبة العلمية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار التباين الأحادي One-Way ANOVA والجدول (15) يوضح ذلك.**

https: //doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.6

جدول (15): مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة " ف "ومستوى الدلالة تعزى لمتغير الرتبة العلمية

إدارة التميز	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ""ف	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التمكين	بين المجموعات	9.730	2	4.865	1.420	0.524	غير دالة
	داخل المجموعات	750.294	219	3.426			
	المجموع	760.024	221				
التنمية البشرية	بين المجموعات	10.956	2	5.478	2.175	0.274	غير دالة
	داخل المجموعات	551.661	219	2.519			
	المجموع	562.617	221				
التواصل والتوجيه	بين المجموعات	17.530	2	8.765	1.263	0.836	غير دالة
	داخل المجموعات	1519.86	219	6.940			
	المجموع	1537.39	221				
إدارة الأداء	بين المجموعات	10.082	2	5.041	1.634	0.386	غير دالة
	داخل المجموعات	691.383	219	3.157			
	المجموع	701.465	221				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	14.290	2	6.145	1.777	0.317	غير دالة
	داخل المجموعات	912.236	219	3.548			
	المجموع	926.526	221				

قيمة " ف " الجدولية عند درجة حرية (2، 221) ومستوى دلالة (0.05) = 3.020

يتضح من الجدول (15) أن قيمة "ف" المحسوبة أصغر من قيمة "ف" الجدولية لكل مجالات إدارة التميز، وكذلك في الدرجة الكلية، وذلك يعني أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام لإدارة التميز، ولا حتى في أي مجال من مجالاتها تعزى لمتغير الرتبة العلمية، ويمكن أن يشير ذلك إلى إجماع أعضاء الهيئة التدريسية على توسط تلك الدرجة، كما يمكن أن يشير ذلك إلى أن معاملة رؤساء الأقسام لا تختلف باختلاف الرتبة العلمية للأعضاء فالكل سواسية في الحقوق والواجبات.

إجابة السؤال الخامس وينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد العينة لمستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، نوع القسم، الرتبة العلمية)، وللإجابة عن السؤال السابق تم اختبار الفرضيات التالية:

- **اختبار الفرض المتعلق بمتغير الجنس ونصه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغير الجنس"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار T للعينتين المستقلتين لاختبار الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لمستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغير الجنس والنتائج مبينة في الجدول (16).**

https: //doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.6

جدول (16): نتائج اختبار T للعينتين المستقلتين (Independent Samples T-Test) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لمستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغير الجنس

مستوى التحسن في الأداء الوظيفي	لجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (T)	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للاستبانة	ذكر	198	3.301	0.497	1.154	0.618	غير دال
	أنثى	23	3.16	0.415			

قيمة T الجدولية عند درجة حرية "219" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 1.96 ±

ويتضح من الجدول (16) أنه لا توجد فروق في تقدير أفراد العينة لمستوى التحسن في الأداء الوظيفي تعزى لمتغير الجنس، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس ذكورا وإناثا، استفادوا من ممارسة إدارة التميز ولم تقتصر الفائدة على أحد الجنسين.

- **اختبار الفرض المتعلق بمتغير نوع القسم ونصه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغير نوع القسم"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار t للعينتين المستقلتين لاختبار الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لمستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغير نوع القسم والنتائج مبينة في الجدول (17).**

جدول (17): نتائج اختبار T للعينتين المستقلتين (Independent Samples T-Test) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لمستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغير نوع القسم

مستوى التحسن في الأداء الوظيفي	نوع القسم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (T)	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للاستبانة	علمي	65	3.37	0.511	1.008	0.658	غير دال
	إنساني	156	3.24	0.481			

قيمة T الجدولية عند درجة حرية "219" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 1.96 ±

ويتضح من الجدول (17) أنه لا توجد فروق في تقدير أفراد العينة لمستوى التحسن في الأداء الوظيفي تعزى لمتغير نوع القسم، مما يدل على حرص كل الأقسام الأكاديمية على اختلاف أنواعها، على تحسين الأداء الوظيفي لأعضاء هيئاتها التدريسية.

- **اختبار الفرض المتعلق بالرتبة العلمية ونصه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغير الرتبة العلمية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار التباين الأحادي One-Way ANOVA والجدول (18) يوضح ذلك.**

https: //doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.6

جدول (18): مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير الرتبة العلمية

مستوى التحسن في الأداء الوظيفي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	8.508	2	4.254	1.425	0.514	غير دالة
	داخل المجموعات	653.715	219	2.985			
	المجموع	662.223	221				

قيمة " ف " الجدولية عند درجة حرية (2، 221) ومستوى دلالة (0.05) = 3.020

ويتضح من الجدول (18) عدم فروق إحصائية في تقدير أفراد العينة لمستوى التحسن في الأداء الوظيفي تعزى لمتغير الرتبة العلمية، مما يدل على اتفاق جميع أفراد العينة من أصحاب الرتب العلمية المختلفة، على تقديرهم لمستوى التحسن بأنه متوسط، ويتفق هذا التقدير مع درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية التي بلغت 3.21 وهي متوسطة ومن الطبيعي أن يكون تأثيرها متوسطا كذلك.

إجابة السؤال السادس ونصه "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الأقصى لإدارة التميز ومستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تحقق الباحث من الفرض التالي: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الأقصى لإدارة التميز ومستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية".

وقد تم استخدام اختبار بيرسون لإيجاد العلاقة بين متوسطات درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الأقصى لإدارة التميز ومستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية. والنتائج مبينة في الجدول (19).

جدول (19): معاملات الارتباط بين متوسطات درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الأقصى لإدارة التميز ومستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية

مجالات إدارة التميز	الإحصاءات	الدرجة الكلية لمستوى التحسن في الأداء الوظيفي
التمكين	معامل الارتباط	0.758
	القيمة الاحتمالية (sig.)	0.0000
التنمية البشرية	معامل الارتباط	0.841
	القيمة الاحتمالية (sig.)	0.0000
التواصل والتوجيه	معامل الارتباط	0.727
	القيمة الاحتمالية (sig.)	0.0000
إدارة الأداء	معامل الارتباط	0.698
	القيمة الاحتمالية (sig.)	0.0009
الدرجة الكلية	معامل الارتباط	0.786
	القيمة الاحتمالية (sig.)	0.0000

https: //doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.6

ويتضح من الجدول (19) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة وقوية جدا بين درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الأقصى لإدارة التميز بجميع مجالاتها ومستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية، حيث إن معاملات الارتباط تكون دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 عندما تكون قيمة معامل الارتباط تساوي على الأقل 0.196، والحقيقة أن هذا طبيعي ومتوقع، حيث إن الأداء الوظيفي يتأثر بشكل مباشر بطبيعة أداء رؤساء الأقسام ونمط إدارتهم لأقسامهم، وينعكس إيجابيا على سمعة ورفعة الجامعة كمؤسسة أكاديمية لها من الأهمية القصوى في ريادة المجتمع وتحسين مكانته من خلال تقديم أفضل وأجود الخدمات.

النتائج:

يمكن تلخيص أهم نتائج الدراسة في التالي:

متوسط درجة غالبية مجالات إدارة التميز كانت متوسطة، وخاصة مجال التمكين، وبلغ متوسط درجته 3.32، ويليه مجال إدارة الأداء، حيث بلغ متوسط درجته 3.07، وأخيرا مجال التنمية البشرية، حيث بلغ متوسط درجته 2.91.

تأثرت درجة التمكين سلبيا، بسبب قلة اهتمام رؤساء الأقسام بتنمية التزام أعضاء هيئة التدريس تجاه الجامعة، وعدم سماحهم للأعضاء بالتواصل مع إدارة الجامعة، بالإضافة إلى التزام رؤساء الأقسام بحرفية القانون.

أما درجة إدارة الأداء فقد تدنت نسبيا، وذلك بسبب عدم قدرة رؤساء الأقسام على إلزام أعضاء هيئة التدريس بتنفيذ توصيات نتائج التقويم الخاصة بهم، بالإضافة إلى عدم تنويع طرائق وأساليب تقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في المجالات المختلفة (التدريس، والبحث العلمي، والتعامل مع الآخرين)، واقتصار ذلك على استبانة تقدم للطلبة فقط.

كما تدنت درجة مجال التنمية البشرية بشكل واضح، وذلك لعدة أسباب أهمها: قلة اهتمام رؤساء الأقسام بمشاركة أعضاء هيئة التدريس لمشاكل وقضايا المجتمع المحلي، والأخطر من ذلك قلة اهتمام رؤساء الأقسام بنوعية وجودة مستوى البحث العلمي، فقد أظهرت النتائج تدنيا واضحا في تشجيع أعضاء هيئة التدريس على التنافس البحثي، وعدم توفير فرص الابتعاث لأعضاء هيئة التدريس للإرتقاء بهم.

تبين أن هناك ارتباطا وثيقا بين ممارسة إدارة التميز بجميع مجالاتها، من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية، ومستوى التحسن في الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، ويشير ذلك إلى ضرورة فهم الأسس التي تقوم عليها إدارة التميز، ومعرفة متطلبات ممارستها، لتحقيق التحسين المستمر لأداء أعضاء هيئة التدريس، وتحقيق مستويات عالية من التميز.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة وبهدف تعزيز ورفع درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية والتي من المؤمل أن تحسن من الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة فإن الباحث يوصي باتخاذ الإجراءات التالية:

- تمكين رؤساء الأقسام وتوسيع صلاحياتهم من قبل إدارة الجامعة، بما لا يتعارض مع حرية أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات المتعلقة بطبيعة عملهم.
- مساعدة أعضاء هيئة التدريس في نشر أبحاثهم العلمية في المجلات العالمية، وتشجيعهم على ذلك من خلال جوائز البحث العلمي، والاهتمام بنوعية الأبحاث، بحيث تركز على الجوانب التطبيقية بالإضافة للجوانب النظرية.
- ابتعاث بعض أعضاء هيئة التدريس للخارج للاطلاع على خبرات إدارية عالمية جديدة ونقلها للعاملين في الجامعة.

https: //doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.6

- الاستمرار في تقييم أعضاء هيئة التدريس مع الأخذ بعين الاعتبار تنويع وسائل التقييم لتشمل الملاحظة والزيارة الميدانية، بالإضافة للاستبيان وتنويع جهاته لتشمل الزملاء في القسم الواحد بالإضافة للطلبة ورئيس القسم.
- اعتبار المشاركة في تناول وحل قضايا المجتمع المحلي من مستلزمات الترقي العلمي والإداري، وذلك لحث أعضاء هيئة التدريس عل التفاعل مع المجتمع وقضاياه.
- عقد دورات تدريبية لرؤساء الأقسام حول مداخل الإدارة الحديثة وإطلاعهم على آخر مستجدات الأساليب والطرائق الإدارية، وتمكينهم من ممارستها.
- اختيار رؤساء الأقسام الأكاديمية بناء على معايير ذات صلة بالقدرات والمهارات القيادية، بغض النظر عن مدة الخدمة وتاريخ التعيين، على أن تؤخذ الخبرة في الاعتبار.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس في جميع الأقسام على مهارات التواصل وتطوير الذات بشكل دوري، لتمكينهم من إقناع أعضاء هيئة التدريس والتأثير فيهم.
- توفير كل ما يلزم من شبكات الحاسوب وقواعد البيانات اللازمة للحصول على المعلومات ونشرها وتداولها بسهولة ويسر.

المراجع:

بن عبود، علي أحمد ثاني (2009). دور جوائز الجودة والتميز في قياس وتطوير الأداء في القطاع الحكومي، *المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية نحو أداء متميز في القطاع الحكومي*، معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية.

دائرة تكنولوجيا المعلومات بجامعة الأقصى (2017). استرجع من www.alaqsa.edu.ps.

السلمي، علي محمد (2002). *إدارة التميز : نماذج وتقنيات في عصر المعرفة* ، دار غريب للنشر ، القاهرة ، مصر

السناني، علي بن محمد (2010). تطوير الأداء المؤسسي لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء مدخل إدارة التميز، *مجلة التربية بجامعة الأزهر*، مصر، 7(144)، 195.

سهمود، إيهاب عبد ربه (2013). *واقع إدارة التميز في جامعة الأقصى وسبل تطويرها في ضوء النموذج الأوروبي للتميز EFQM* (رسالة ماجستير)، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، غزة.

شوقي، قبطان (2010). إدارة التميز: الفلسفة الحديثة لنجاح المنظمات في عصر العولمة والمنافسة، *الملتقى الدولي الرابع حول: المنافسة والاستراتيجيات التنافسية للمؤسسات الصناعية خارج قطاع المحروقات في الدول العربية* ، 8 - 9 نوفمبر، جامعة حسيبة بن بوعلي – الشلف، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، الجزائر.

الصالحي، خالد (2013). تطوير البيئة التنظيمية لدى الأقسام الأكاديمية بجامعة القصيم في ضوء إدارة المعرفة، *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، 7 (3)، 483.

الصرايرة، خالد أحمد (2011). الأداء الوظيفي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها، *مجلة جامعة دمشق*، 27(1)، 601 - 652.

صوام، راضية (2017). التمكين كمدخل استراتيجي لتحقيق التميز في الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر رؤساء الأقسام – دراسة على عينة من جامعات الشرق الجزائري، *مجلة دراسات، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، الجزائر*، (50)، 11 - 33.

عربيات، بشير (2012). أنماط القيادة التربوية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة البلقاء التطبيقية وأثرها على الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس – كلية الهندسة التكنولوجية دراسة حالة، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة*، 2 (20)، 736-705.

https: //doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.6

الفقهاء، سام عبد القادر (2012). تبني استراتيجيات التميز في التعلم والتعليم ودورها في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة لمؤسسات التعليم العالي، جامعة النجاح جامعة النجاح – حالة دراسية، *المؤتمر العربي الأول حول استراتيجيات التعليم العالي وتخطيط الموارد البشرية*، المنظمة العربية للتنمية الإدارية بالتعاون مع الجامعة الهاشمية، وجامعة القاهرة بجمهورية مصر العربية، واتحاد الجامعات العربية، 24 - 26 ابريل، الجامعة الهاشمية – الأردن.

المشرف، لمياء بنت عبدالله، والجارودي، ماجدة إبراهيم (2016). متطلبات تطبيق إدارة التميز في إدارة التعليم العام في مدينة الرياض، *مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية بجامعة المنوفية، مصر*، *4* (31).

المليجي، رضا إبراهيم (2012). إدارة التميز بين النظرية والتطبيق، *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، *90* (23)، 345.

المليجي، رضا إبراهيم (2016). تطوير الأقسام العلمية بجامعة حائل في ضوء معايير إدارة التميز، *مستقبل التربية العربية، مصر*، *100* (25)، 63.

نصار، أنور شحادة (2017). واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة بجامعات غزة، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة*، *25* (1)، 160 - 174.

الهلالي، غبور، والشربيني، أماني السيد (2013). مدخل إدارة التميز ومتطلبات تطبيقه في جامعة المنصورة، *مستقبل التربية العربية، مصر*، *83* (20)، 11 - 142.

اليحيوي، صبرية (2011). معايير أداء الجودة الشخصية لدى رؤساء الأقسام وأساليب تعزيزها بالجامعات السعودية، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *7* (1)، 35 - 58.

Abu Saada, S. J. (2013). Applying Leadership Criterion of EFQM Excellence Model In Higher Education Institutions UCAS as a case study (Master thesis). Islamic University, Gaza.

Mainardes, E. W., Ferreira, J. M., & Tontini, G. (2011). Creating a competitive advantage in Higher Education Institutions: proposal and test of a conceptual model. International Journal of Management in Education, 5(2-3), 145-168.

Olson, L. M. (2009). An Examination of Quality Management in Support Function of Elementary and Secondary Education Using the Malcom Baldrige National Quality Awards Criteria for Performance Excellence (Doctoral Dissertation). The Graduate School of Minnesota, USA.

Porter, M. E. (1996, Nov.-Dec.). What is Strategy, Harvard Business Review, 59-78. Retrieved from https://is.muni.cz/el/1456/podzim2013/MPH_BUPM/um/43756461/Porter_What_is_Strategy_1996.pdf.

Steve, E. (2013). Embracing Excellence in Education. Sheffield Hallman University. Retrieved from http://www.expero2.eu/expero1/hypertext/documenti/govaq/embracing_excellence_in_education.pdf

الإدارة الإلكترونية كمدخل لتحسين جودة الخدمة التعليمية في الجامعات الفلسطينية (دراسة حالة جامعة الأزهر - غزة)

د. ميرفت محمد راضي [1،*]
أ. سها عصام محمد المغاري [2]
أ. رغدة محمود عبد الله النجيلي [3]

© 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 مساعد في إدارة الأعمال – كلية فلسطين التقنية – دير البلح – فلسطين
[2] باحثة كلية فلسطين التقنية – دير البلح – فلسطين
[3] باحثة كلية فلسطين التقنية – دير البلح – فلسطين
*عنوان المراسلة: mervat_rady@hotmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.7

الإدارة الإلكترونية كمدخل لتحسين جودة الخدمة التعليمية في الجامعات الفلسطينية (دراسة حالة جامعة الأزهر – غزة)

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تطبيق جامعة الأزهر بغزة للإدارة الإلكترونية، ومستوى تحقيق جودة الخدمات التعليمية فيها، وتحديد دور الإدارة الإلكترونية (التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة) في تحقيق جودة الخدمة التعليمية، وتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد العينة، بتحديد دور الإدارة الإلكترونية في تحقيق جودة الخدمة التعليمية تُعزى إلى المتغيرات (المسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين (باستثناء فئة الخدمات) في جامعة الأزهر بغزة، والبالغ عددهم (570) موظفاً، وقد تم اختيار عينة الدراسة باستخدام أسلوب العينة العشوائية الطبقية، وقد تم توزيع (138) استبانة، وكان عدد الاستبانات الخاضعة للدراسة (120)، وتوصلت الدراسة إلى:

1. **يعتبر مستوى تطبيق الجامعة للإدارة الإلكترونية وجودة الخدمة التعليمية فيها ضعيفا.**
2. **هناك علاقة طردية قوية بين الإدارة الإلكترونية وجودة الخدمة التعليمية.**
3. **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجاباتِ أفراد العينة بتحديد دور الإدارة الإلكترونية في تحقيق جودة الخدمة التعليمية في جامعة الأزهر تُعزى إلى (المسمى الوظيفي)، ووجود فروق تعزى للمتغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).**

الكلمات المفتاحية: الإدارة الإلكترونية، جودة الخدمة التعليمية، التخطيط الإلكتروني.

E-Business Management as an Approach to Improve the Quality of Educational Services at Palestinian Universities: A Case Study of Al-Azhar University of Gaza

Abstract:

This study aimed to identify how far Al-Azhar University applies e-business management and achieves quality of educational services. It also intended to examine the influence of e-business (planning, organization, direction, and control) on the quality of educational services. The study also aimed to identify significant differences among the participants' responses with regard to the influence of e-business on the quality of educational services due to position, education, and experience. The study population consisted of all the university employees (except service staff) which were (570) employees. The study sample was randomly selected. 138 questionnaires were distributed, of which 120 questionnaires were investigated for the purpose of this study. The study concluded with the following findings:

1. The level of e-business management implementation was weak at the university.
2. There was a positive relationship between e-business management and the quality of educational services.
3. There were no significant differences in the participants' responses with regard to the influence of e-business on the quality of educational services due to position. However, there were significant differences attributed to education and experience.

Keywords: E-business management, Quality of educational services, Electronic planning.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.7

المقدمة:

يشهد العالم تسارعا متلاحقا في عجلة التطور التكنولوجي والتقني، حيث أصبحت التكنولوجيا كالملح في الطعام، لا يمكن الاستغناء عنها في مختلف أنواع المنظمات، لتأثيرها البارز في رفع مستوي الأداء والجودة، وسرعة تقديم الخدمات وزيادة الشفافية، وتقليل التكاليف التشغيلية، مما دفع الدول إلى تطبيق الإدارة الإلكترونية في كافة تعاملاتها للتخلص من الإدارة التقليدية، التي أثخنتها البيروقراطية واستشرى فيها الفساد، والإنتقال إلى تطبيق الإدارة الإلكترونية في مختلف القطاعات، وتشجيع المنظمات المختلفة على تطبيقها، لما تمثله من ميزة تنافسية وعامل محرك لمدارك الإبداع والتفكير الابتكاري، لا يمكن أن يتحقق إلا إذا تم استيفاء متطلبات التحول، سواء على صعيد البيئة الداخلية أوالخارجية للمنظمات ضمن إطار النظرة الشاملة والاستراتيجية، حتى لا تنحرف عملية التحول إلى تجارب سبق فشلها ولا تتعرض لانهيارات مفاجئة كما حدث مع العديد من التجارب العالمية (العالول، 2011).

ولقد أدركت المنظمات الحديثة أن نجاحها وبقاءها مرهون باعتمادها على مخرجات التعليم العالي التي تمتاز بالجودة والإبداع والأداء المتميز، وأضحت تهتم عند اختيارها لكوادرها البشرية على ما تحمله من قيم ومبادئ، وتوجيه هؤلاء لأداء وظائفهم، وتوليهم العناية الفائقة لتنميتها، من خلال التدريب والحوافز المادية والمعنوية لتنمية مهاراتهم وتطويرها. ومن هنا سارعت مختلف الجامعات بالعديد من دول العالم بتبني فكر الجودة في الأداء، وتطبيق معاييرها على ما تقدمه من خدمات وما تستخدمه من وسائل حتى تؤدي رسالتها كمؤسسات تربوية فاعلة في المجتمع لتقدم أفضل مخرجاتها لسوق العمل.

وتعد جامعة الأزهر واحدة من أهم ركائز البناء المعرفي والعلمي في فلسطين، وتدرك القيادات الاستراتيجية فيها أن علم الإدارة الحديث يتبنى منهج الابتكار والإبداع في إحداث تغييرات جذرية في مفهوم العمل الإداري، والتحول من الإدارة التقليدية إلى إدارة التغييروإدارة المعرفة، بالاعتماد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأن التطور السريع لتكنولوجيا المعلومات يساهم في تعزيز قدرة المؤسسات على الابتكار عبر إدخال تحسينات أساسية على سير الأعمال والاستراتيجيات الإدارية، وبما تتيحه من تطبيقات تمكن من الاستفادة من المعارف المتاحة وإدارتها لصالح المؤسسات. ويعتبر ظهور وانتشار الحاسوب الشخصي والشبكات المحلية تحولاً نوعياً في طبيعة العلاقة بين تكنولوجيا المعلومات والمستخدم، وأن استخدام الانترنت للتطبيقات الإدارية يحولها من الناحية النظرية إلى تطبيقات الإدارة الإلكترونية، حتى تتجنب عواقب التطبيق غير المؤسس على قواعد علمية (لحول، حناشي وباشة، 2015). لذا جاءت هذه الدراسة لتهدف إلى التعرف على دور الإدارة الإلكترونية في تحقيق جودة الخدمة التعليمية في جامعة الأزهر بغزة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بالرغم من التطور والعمل الإلكتروني الملحوظ في السنوات الأخيرة في جامعة الأزهر، إلا أنها ما زالت غيرقادرة على المنافسة عربياً أو عالمياً، حيث إنها لا زالت تحصد أرقاما متأخرة في التصنيفات العربية والدولية، وذلك بسبب ضعف البنية التحتية ونقص جاهزيتها لاستقبال التقنية المتطورة، وضعف وضوح مفهوم الإدارة الإلكترونية لدى معظم الموظفين، وضعف اطلاعهم على الخدمات الموجودة بالجامعة، وضعف استعداد المجتمع لتقبل فكرة الإدارة الإلكترونية، ومحدودية الثقة في توفير الحماية والسرية للمعلومات والمعاملات الشخصية، والتكلفة العالية للبرمجيات والتجهيزات الإلكترونية، وضعف الإدراك بثقافة التقييم الإلكترونية وأهميتها وتأثيراتها على الأداء (مقابلة شخصية مع الدكتور علي أبو زيد عميد التخطيط والجودة في جامعة الأزهر، بتاريخ 03 /04 /2017م). لكل ما سبق يبرز التساؤل الرئيسي لمشكلة الدراسة: ما دور الإدارة الإلكترونية في تحقيق جودة الخدمة التعليمية في جامعة الأزهر بغزة؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.7

ويتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما مستوى تطبيق جامعة الأزهر لمجالات الإدارة الإلكترونية؟
2. ما مستوى تحقيق جامعة الأزهر لجودة الخدمة التعليمية؟
3. ما دور الإدارة الإلكترونية في تحقيق جودة الخدمة التعليمية في جامعة الأزهر؟
4. هل يوجد فروق بين استجابات أفراد العينة بتحديد دور تطبيق الإدارة الإلكترونية في تحقيق جودة الخدمة التعليمية في جامعة الأزهر تُعزى إلى المتغيرات (المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

أهمية الدراسة:

يستمد البحث أهميته من العديد من الاعتبارات يمكن إيجازها بالتالي:

1. ستسهم نتائج البحث في لفت انتباه القائمين على إدارة المؤسسات التعليمية على ضرورة دمج التكنولوجيا الحديثة وتسخير كل مكوناتها في تحقيق الجودة التعليمية.
2. التزام الجامعات بمعايير هيئة الاعتماد والجودة والنوعية من خلال استقطاب وتوظيف الكوادر البشرية المؤهلة، التي تخدم العملية الأكاديمية، والتي تستطيع التعامل مع التكنولوجيا الحديثة، ومراعاة الطاقة الاستيعابية في كل تخصص، بحيث تستطيع الجامعات تحقيق جودة عالية من المخرجات لتستطيع أن تنافس بها محلياً ودولياً.
3. توفير الدعم والمساعدة لوحدات الجودة بالجامعات، وتفعيل دورها نحو تنفيذ التقييم الذاتي والمؤسسي وفقاً لمعايير فعالية برامج التعليم في ضوء استخدام الإدارة الإلكترونية، وبناء خطط استراتيجية تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة.

أهداف الدراسة:

1. التعرف على مستوى تطبيق جامعة الأزهر لمجالات الإدارة الإلكترونية، ومستوى تحقيقها لجودة الخدمات التعليمية فيها.
2. تحديد دور الإدارة الإلكترونية في تحقيق جودة الخدمة التعليمية في جامعة الأزهر.
3. تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد العينة بتحديد دور الإدارة الإلكترونية في تحقيق جودة الخدمة التعليمية في جامعة الأزهر تُعزى إلى المتغيرات (المسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).

فرضيات الدراسة:

1. لا يوجد دور ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للإدارة الإلكترونية (التخطيط الإلكتروني، والتنظيم الإلكتروني، والتوجيه الإلكتروني، والرقابة الإلكترونية) في تحقيق جودة الخدمة التعليمية في جامعة الأزهر بغزة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة بتحديد دور الإدارة الإلكترونية في تحقيق جودة الخدمة التعليمية في جامعة الأزهر تُعزى إلى المتغيرات (المسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).

حدود الدراسة:

- الحد البشري: جميع الأكاديميين والإداريين (باستثناء فئة الخدمات) في جامعة الأزهر بغزة.
- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على تحديد دور الإدارة الإلكترونية في تحقيق جودة الخدمة التعليمية في جامعة الأزهر غزة.
- الحد المكاني: تم تطبيق هذه الدراسة على جامعة الأزهر بغزة.
- الحد الزماني: تم تنفيذ الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2016 /2017م.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.7

مصطلحات الدراسة:

أ. الإدارة الإلكترونية : عرفت على أنها المدرسة الأحدث من مدارس الإدارة التي تستخدم الوسائل الإلكترونية (تكنولوجيا المعلومات والاتصالات)، لدعم وتمكين وظائف الإدارة والمنظمة، بما يضمن تحسين جودة أدائها (العالول، 2011)، ويعرفها أحمد (2009) بأنها تحويل جميع أنشطة الأعمال ووظائف المنشأة من الطابع التقليدي إلى الطابع الالكتروني.

وتعرف إجرائياً : على أنها تحويل العمل الإداري العادي من إدارة يدوية إلى إدارة باستخدام الحاسب وذلك بالاعتماد على نظم معلوماتية قوية تساعد في اتخاذ القرار الإداري بأسرع وقت وبأقل التكاليف.

ب. جودة الخدمة التعليمية : هي مقدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب، وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة (لحول وآخرون، 2015).

وتعرف إجرائياً : على أنها كل خدمة تقدمها جامعة الأزهر لطلبتها تتطابق مع المواصفات وتؤدي إلى حالة من الرضا من وجهة نظر.

الإطار النظري:

قد أدت التغيرات الحاصلة في البيئة التشغيلية والتكنولوجية، وتغير سلوك المستهلكين، والضغوط المالية المستمرة إلى حاجة المنظمات لمدخل مهيكل لإدارة العمليات، وتحديد مستوى النتائج المنجزة، وبسبب الأهمية التي تكمن في تحديد المنظمات لنقاط قوتها، ونقاط ضعفها، وفرصها المتاحة، والتهديدات التي تواجهها، تطلب الأمر منها أن تقوم بالتحسين المستمر في عملياتها ومنتجاتها وخدماتها، حيث يمكنها ذلك من احتلال موقع متميز في السوق، وأسبقية على المنافسين. وبروز الإدارة الإلكترونية كمفهوم معاصر يؤكد على عمليات البحث والتطوير في المنظمات المختلفة، ثم أخذ يتدرج هذا المفهوم من داخل المنظمة ليشمل بعد ذلك تطور المنظمة ككل للضرورة التي اكتسبتها من داخل المنظمات، لذلك تطور هذا المفهوم حتى أصبح بشكل شامل يمثل المنظمة كوحدة اجتماعية تقوم بتحقيق الأهداف (الطائي، الصائغ، وهادي، 2013). هذا التطور دفع مديرو المنظمات الصناعية والخدماتية في الوقت الحالي، أكثر من أي وقت مضى، في البحث عن أفضل السبل والوسائل الإدارية، بهدف تحسين قدرات منظماتهم التنافسية (أبو محفوظ، 2011) لتعزيز الجودة والنوعية، ومن هذه الوسائل الإدارة الإلكترونية بغرض تحقيق الجودة للخدمات المقدمة من الجامعات.

وستتناول الباحثات مفهومي الإدارة الإلكترونية وجودة الخدمة التعليمية كمدخل نحو التطبيق الميداني للبحث.

أولاً: الإدارة الالكترونية : وسيتم مناقشة عدد من جوانب الإدارة الإلكترونية ، وذلك كما يأتي:

1. ماهية الإدارة الإلكترونية :

تعرف الإدارة الالكترونية على أنها "الإدارة التي تشمل جميع استعمالات تكنولوجيا المعلومات والإتصالات من أجهزة حاسب آلي وشبكات وأجهزة فاكس إلى أجهزة إدخال المعلومات اللاسلكية لتخدم الأمور الإدارية واليومية" (الحسنات، 2011، 25)، وأيضاً تعرف على أنها "العملية الإدارية القائمة على الإمكانيات المتميزة للأنترنت وشبكات الأعمال في التخطيط والتوجيه والرقابة على الموارد والقدرات الجوهرية للمؤسسة والآخرين بدون حدود، من أجل تحقيق أهداف المؤسسة" (قريشي وعبد الناصر، 2011، 89)، أما خلوف (2010، 9) فيعرفها بأنها "منظومة الأعمال، والأنشطة التي يتم تنفيذها إلكترونيا وعبر الشبكات، وهي وظيفة إنجاز الأعمال باستخدام النظم والوسائل الإلكترونية".

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.7

2. أهداف الإدارة الإلكترونية: تتمثل أهداف الإدارة الإلكترونية للمنظمة في الجوانب الآتية:

أ. محاولة إعادة هيكلة المؤسسات التربوية التقليدية الحالية لتحسين الأداء الإداري التقليدي، المتمثل في كسب الوقت وتقليل التكلفة، وإعادة النظر في الموارد البشرية المتاحة للمؤسسات التربوية، والعمل على رفع كفاءتها ومهاراتها التكنولوجية، لربط الأهداف المنشودة للإدارة الإلكترونية بالأداء والتطبيق، وتقييم البنية التحتية اللازمة بالحجم والنوعية لتحقيق الخدمات للإدارة الإلكترونية (الحسنات، 2011).

ب. تحقيق السرعة المطلوبة لإنجاز العمل وبتكلفة مالية مناسبة، والحفاظ على حقوق الموظفين من حيث تنمية روح الإبداع والابتكار (قريشي وعبد الناصر، 2011).

ج. تكامل أجزاء التنظيم وتوحيدها كنظام مترابط من خلال تكنولوجيا المعلومات، وضمان تدفق المعلومات بدقة وكفاية وتوقيت ملائم وجاهزية مستمرة)المسعودي، 2010).

3. أبعاد الإدارة الإلكترونية: ويمكن تحديد أبعاد الإدارة الإلكترونية على النحو الآتي (المسعودي، 2010):

أ. التخطيط الإلكتروني:

التخطيط الالكتروني يعتمد على التركيز بصفة أساسية على استخدام التخطيط الاستراتيجي، والسعي نحو تحقيق الأهداف الاستراتيجية، حيث تتسم القرارات التي تستخدم النظم الإلكترونية في تخطيط أعمالها بالشمولية لخدمة مختلف أقسام المنظمة وإدارتها، ويعتمد التخطيط الإلكتروني أيضا في ظل الثروة الإلكترونية على استخدام نظم جديدة للمعرفة كنظم دعم القرار، والنظم الخبيرة، ونظم الشبكات العصبية الاصطناعية، كما يعتمد أيضا على تبسيط نظم وإجراءات العمل.

ب. التنظيم الإلكتروني:

هو الإطار الفضفاض لتوزيع واسع للسلطة والمهام والعلاقات الشبكية ـ الأفقية التي يحقق التنسيق الآني، وفي كل مكان، من أجل إنجاز الهدف المشترك لأطراف التنظيم، فمع الانترنت يتم التحول من منظمة التركيز على الهياكل والخصائص التنظيمية الرسيمة إلى منظمة التركيز على الهدف الواحد المتقاسم. والتنظيم الإلكتروني يعتمد على إجراء تغيرات في مستويات وشكل الهياكل التنظيمية، فيتم تحويلها من الشكل الطويل إلى الشكل المفرطح، كما يتطلب أيضا إحداث تغيرات في الهياكل التنظيمية نفسها، لمواجهة كل مشكلات التنظيمات الإدارية التقليدية والقضاء عليها، ويتم ذلك من خلال تجميع الوظائف، أو إعادة توزيع الاختصاصات، أو استبعاد بعض الوحدات الإدارية من التنظيم، واستحداث بعض الوحدات التنظيمية الجديدة، كما يتطلب التنظيم الإداري للمنظمات المعاصرة أن يتضمن العديد من الوحدات الإدارية الجديدة، والتي يتمثل أهميتها بصفة أساسية في الوحدات التالية: (إدارة قواعد البيانات والمعلومات والمعرفة إلكترونيا، وإدارة الدعم التقني للمستفيد، وإدارة علاقات العملاء إلكترونيا).

ج. التوجيه الإلكتروني:

التوجيه الإلكتروني في المنظمات المعاصرة يعتمد على وجود القيادات الإلكترونية، التي تسعى إلى تفعيل دور الأهداف الديناميكية والعمل على تحقيقها، كما يعتمد أيضاً على وجود قيادات قادرة على التعامل الفعال بطريقة إلكترونية مع منتسبي المنظمة وعملائها، والقدرة على تحفيزهم وتعاونهم لإنجاز الأعمال المطلوبة، كما يعتمد التطبيق الكفء للتوجيه الإلكتروني على استخدام شبكات الاتصالات الإلكترونية المتقدمة، كشبكة الانترنت، بحيث يتم إنجاز وتنفيذ كل عمليات التوجيه من خلالها.

د. الرقابة الإلكترونية:

الرقابة الالكترونية أكثر اقترابا من الرقابة القائمة على الثقة بدلاً من الرقابة التقليدية القائمة على العلاقات والمساءلة الرسمية، وهذا يفسر الاتجاه المتزايد نحو التأكيد على الثقة الإلكترونية والولاء الإلكتروني بين العاملين والإدارة، وهذا ما يحول الرقابة كرصيد إلى الرقابة كعملية وتدفق مستمر،

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.7

وهناك العديد من المزايا للرقابة الإلكترونية، ومنها الآتي:

1. تحقيق الرقابة في الوقت الحقيقي، وفي الآن الحقيقي، بدلا من الرقابة القائمة على الماضي، فهي تحقق الرقابة بالنقرات بدلا من الرقابة بالتقارير وتحقيق الرقابة المستمرة بدلا من الرقابة الدورية.
2. الرقابة الالكترونية تتطلب، بل وتحفز، العلاقات القائمة على الثقة وهذا يقلل من الجهد الاداري المطلوب في الرقابة.
3. إن الرقابة الإلكترونية تقلص مع الوقت من أهمية الرقابة القائمة على المدخلات أو العمليات أو الأنشطة لصالح التأكيد المتزايد على النتائج، فهي إذن أقرب إلى الرقابة بالنتائج.
4. متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة التربوية: وهذه المتطلبات تتمثل في (خلوف، 2010):

أ. صياغة الأهداف: وتبدأ من تحديد واضح مفصل للأهداف، لغرض تقديم الأنشطة والأعمال والخدمات إلكترونيًا بنوعية عالية، لذا تشتق أهداف الإدارة الإلكترونية من الأهداف الاستراتيجية للجامعة، واعتمادًا على نوع وطبيعة النشاط المستهدف، ونوع وطبيعة الخدمة المقدمة، وتضع الجامعة أهدافها بحيث تكون واقعية وقابلة للقياس.

ب. تصميم النظم وتطويرها: تقوم الإدارة الجامعية في هذه المرحلة بمجموعة من الأنشطة التي تساعد في تصميم الأنظمة والبرامج الملائمة للخدمات الإلكترونية وتطويرها، وبما يحقق أهداف الجامعة.

ج. التطبيق والتقييم: وتؤكد الإدارة في التطبيق على تثبيت الموارد المطلوبة والضرورية لوضع استراتيجية الإدارة الإلكترونية موضع التنفيذ، ويتم في مرحلة التقييم التأكد من مدى تحقيق مجموعة الأهداف والأغراض الموضوعة لتحديد حجم الفجوة.

د. جودة الخدمة التعليمية: وسيتم مناقشة جودة الخدمة التعليمية في الجوانب الآتية:

1. ماهية جودة الخدمة التعليمية:

يمكن تعريف جودة الخدمة من منظور مقدم الخدمة (المؤسسة التعليمية) بأنها "مطابقة الخدمة للمعايير الموضوعة مسبقا من قبل المنظمة لهذه الخدمة أو أي جهة رقابية على هذه المؤسسة" (عزام، 2014، 147)، كما عرفت على أنها "نظام يتم من خلالها تفاعل المدخلات، وهي الأفراد، والأساليب، والسياسات، والأجهزة، لتحقيق مستوى عال من الجودة، حيث يقوم العاملون بالاشتراك بصورة فاعلة في العملية التعليمية والتركيز على التحسين المستَمر لجودة المخرجات لإرضاء المستفيدين" (الملاح، 2005، 33)، ووصفت بأنها "نظام مكون من مجموعة من الإجراءات والارشادات، تضعها المؤسسة الجامعية لتكون مرشداً لها في تنظيم عملها، بهدف توفير خدمات تعليمية" (مكيد ومداح، 2015، 155).

ويمكن النظر إلى جودة الخدمات التعليمية من منظورين أساسيين على النحو التالي (سلمان، 2012):

الأول: يظهر في مدى تطابق المخرج مع المواصفات التي وضعت لهما، وهذا هو المنظور الذي قام بالإنتاج والذي يحرص على تطابق السلعة المنتجة مع تصميمه.

الثاني: يظهر في مدى تلبية حاجة (Perception) الزبون أو المستفيد من الخدمة، وهذا هو منظور التصور أو الانطباع أو التوقع أو الطموح.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.7

2. أبعاد جودة الخدمة التعليمية:

يشير سلمان (2012)، والحكيم، الميالي وزوين (2007) أن أبعاد جودة الخدمة التعليمية في الجامعات تتمثل في الآتي:

أ. الملموسية: وهي التسهيلات المادية المرتبطة بتقديم الخدمة، وتشمل المرافق المادية، والمعدات، ومظهر الموظفين.

ب. الاعتمادية: وتعنى القدرة على أداء الخدمة الموعودة بثقة ودقة.

ج. الاستجابة: وتعنى الاستجابة لطلب العملاء في تقديم الخدمة السريعة عند اللزوم.

د. الأمان أو الضمان: وتعنى قدرة العاملين على بث الثقة والطمأنينة في نفوس العملاء أي متلقي الخدمة.

هـ. التعاطف: ويقصد بها التعاطف والرعاية، والاهتمام الفردي الذي تبديه المؤسسة تجاه العملاء من خلال الموظفين فيها.

3. أبعاد جودة التعليم العالي:

تكمن نقطة البداية في جودة الخدمات التعليمية في تحديد التحصيل المطلوب، ويتبع ذلك تعميم المناهج التعليمية القادرة على تحقيق هذه النتائج اختيار الطلبة المؤهلين لدراسة هذه المناهج التعليمية، ولضمان تحقيق جودة مخرجات الخدمة التعليمية، وهي (عزام، 2014):

أ. بناء المعرفة والالتزام بتعظيم أداء العملية التعليمية من خلال الاستغلال المناسب للموارد اللازمة.

ب. عقد حقلات للنقاش المستمر والتطوير المتجدد لما يتعلق بجودة الخدمة التعليمية.

ج. وضع الخطط والمشاريع لقيادة المهام الأساسية ذات العلاقة بجودة التعليم في المؤسسة التعليمية وتنظيمها ومراقبتها.

د. تحقيق بيئة مليئة بالجوائز والمكافآت للكادر الأكاديمي والإداري المتميز.

4. الفوائد المتحققة من تطبيق جودة الخدمة التعليمية في الجامعات (عزام، 2014):

إن تطبيق جودة الخدمة التعليمية في الجامعات يحقق الفوائد الآتية:

أ. إشراك الكادر الأكاديمي والإداري في التطوير والتحسين المستمر.

ب. زيادة القدرة التنافسية للجامعة في برامجها وخططها بما يتوافق مع متطلبات هيئة الاعتماد وسوق العمل.

ج. التركيز على التدريب والتعليم المستمر لزيادة كفاءة استخدام الكادر الجامعي الإداري والأكاديمي.

د. تحسين نوعية الطلبة الخريجين والعمل على مواءمة المخرجات مع احتياجات سوق العمل.

5. معوقات تطبيق الجودة في التعليم العالي (الهرامشة، 2012):

هناك بعض الصعوبات أو المعوقات التي تواجه تطبيق نشاطات جودة التعليم العالي في الجامعات، والتي من أهمها ما يأتي:

أ. ضعف ملاءمة الثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسات التعليمية ومتطلبات تطبيق مدخل ضمان جودة التعليم العالي، وذلك على مستوى الأبعاد الثقافية التنظيمية (القادة – الهياكل والنظم – التحسين المستمر – الابتكار).

ب. ضعف ملاءمة الأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية السائدة بالجامعات لمتطلبات تطبيق مدخل ضمان جودة التعليم العالي، وذلك على مستوى (فلسفة التعليم الحالية وأهدافه وهياكل وأنماط التعليم الجامعي، وأداء أعضاء هيئة التدريس وأدوات العملية التعليمية، ونظام الدراسات العليا والبحث العلمي، والإمكانات المادية، وتمويل التعليم الجامعي).

ج. ضعف مشاركة جميع العاملين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.7

6. دور الإدارة الإلكترونية في تحقيق جودة الخدمة التعليمية:

مكنت الإدارة الإلكترونية جميع المؤسسات من التفكير بشكل مختلف مما ساهم في تحقيق الجودة من خلال (قدوري، 2010):

أ. التركيز على الزبون: لقد أصبح التوجه للزبون فلسفة للمؤسسات الناجحة في عصرنا الحديث، فالزبون هو الأصل الوحيد الذي تملكه المؤسسة وتحقيق الرضا والإشباع والولاء له هو الذي يجعل المؤسسات تستمر وتنجح.

ب. تعظيم نظام الجودة تمكن تطبيقات الإدارة الالكترونية الزبون من الحصول على أدوات المتابعة الجديدة والفعالة مثل الارشاد المستمر بشأن وضعية الصفقة المرتبطة بمنتوج معين أو خدمة معينة مما يمكن الحصول على المعلومات وتوفيرها في الوقت الحقيقي.

ج. إدارة علاقات الزبائن في خدمة تحقيق الجودة: في ظل المنافسة الحادة ووجود بدائل لا متناهية بالنسبة للزبائن، فإن حل مشكلة إدماج الأنشطة الخاصة بالتسويق والمبيعات والدعم، لتمييز المؤسسة من خلال تعاملها مع الزبائن، أي إيجادهم والعمل على المحافظة عليهم وتحويل رغباتهم في الشراء إلى مبيعات حقيقية.

7. الجامعة مجتمع الدراسة (جامعة الأزهر بغزة): http://www.alazhar.edu.ps/arabic/AboutAUG.asp

نشأة وتطور الجامعة: بدأت جامعة الأزهر بكليتين فقط هما: كلية الشريعة والقانون (الحقوق الآن)، وكلية التربية، وفي العام 1992 تم إنشاء أربع كليات أخرى هي: الصيدلة – الزراعة – العلوم – الآداب والعلوم الإنسانية، تبعها إنشاء كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية. وفي مرحلة أخرى من مراحل تطور الجامعة تم إنشاء كلية العلوم الطبية التطبيقية، تلبية لاحتياجات المجتمع الفلسطيني القادر على الخوض في مجال التخصصات العلمية الدقيقة، ثم في العام 1999م جاءت الموافقة على إنشاء كلية طب فلسطين فرع جامعة الأزهر – غزة، لتكون أول كلية طب بشري في قطاع غزة. وفي العام 2001م قفزت الجامعة قفزة نوعية مواكبة للتطور الهائل في علوم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات فكان قرارها الحكيم بإنشاء الكلية العاشرة في الجامعة كلية الهندسة وتكنولوجيا المعلومات، واستمرت الجامعة تتطلع لخدمة المجتمع الفلسطيني فكان القرار بإنشاء كلية الدكتور حيدر عبد الشافي لطب الأسنان في العام 2007م والمعتمدة من وزارة التربية والتعليم العالي لتوفير فرصة دراسة طب الأسنان في الوطن. وفي العام 2009م تم إعادة تفعيل كلية الشريعة بالجامعة، لتنطلق من جديد مركز هداية للشباب الجامعي ومصدر إشعاع إسلامي متخصص تمتد آثاره عبر فلسطين إلى العالم الإسلامي، الذي يتطلع إلى مزيد من الدراسات الإسلامية والشرعية.

ووفقاً لنتائج المقابلة الشخصية مع الدكتور علي أبو زيد عميد التخطيط والجودة في جامعة الأزهر، بتاريخ 03 /04/ 2017م، التي أجريت من قبل الباحثات يجدر بنا الحديث عن الجامعة بما يلي:

أ. يوجد على صفحة الجامعة الإلكترونية توصيف جميع المساقات الدراسية تشمل المفردات والمراجع والمهارات العامة والمهارات الذهنية، والأنشطة الخاصة بالمناهج الدراسية، ونموذج تقييم المساق، ونموذج تقييم المحاضر حيث يعتمد على نتائج التقييم في نظام ترقية المحاضرين.

ب. تم افتتاح عدة تخصصات جديدة في البكالوريوس لهذا العام ومنها (الطاقة المتجددة، هندسة المعدات الطبية، التغذية الإيكلينيكية)، وافتتاح برنامج دكتوراه في (تحليل المياه، والكيمياء).

ج. الجوائز التي حصلت عليها الجامعة: جائزة البنك الإسلامي للتنمية – الإصدار الثالث عشر، جائزة السيكو (المنظمة الإسلامية للثقافة والعلوم)، وجائزة أفضل إبداع من هيئة المجلس الفلسطيني للإبداع والتمييز الفلسطيني، وغيرها الكثير عبر سنوات مختلفة.

د. ترتيب الجامعة عربيا ودوليا: حصلت الجامعة فلسطينيا المستوى الخامس لهذا العام مقارنة بالمستوى العاشر سابقا، وعالميا حصلت على الترتيب (3634) لهذا العام مقارنة بالترتيب (9612) في عام 2015م.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.7

هـ. تستخدم الجامعة الإدارة الإلكترونية في تنفيذ عملياتها حيث تتم جميع المعاملات بشكل إلكتروني (القبول والتسجيل، علامات الطلاب، العهد، المراسلات الداخلية).

الدراسات السابقة:

يرى قوي ورمضان (2016) أنه لتحقيق أهداف المنظمة يتطلب التوجه الجاد نحو إرساء آليات الإدارة الإلكترونية والتوعية الاجتماعية بأهميتها وبمتطلباتها وتوفير التكنولوجيا الملائمة ومواكبة مستجداتها، ولذلك استخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات من مجموعة من الجامعات الجزائرية، واعتمد المنهج الوصفي التحليلي للوصول للنتائج، وتبين أن الإدارة الإلكترونية تسهم في تسريع الخدمات وتبسيط الاجراءات الإدارية والتقليل من مظاهر البيروقراطية وتعظيم النتائج الإيجابية.

ودراسة Tahir وAbubakar(2007): توصلت إلى أنه رغم التكنولوجيا الحديثة المستخدمة في البنك إلا أن الخدمات البنكية كانت أقل من توقعات العملاء، وسرعة الاستجابة لطلبات العملاء من أهم أبعاد رضا العملاء التي يجب أن تحققها الإدارة الإلكترونية في البنك، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات واعتمد المنهج الوصفي التحليلي للوصول للنتائج من خلال عينة من البنوك التجارية في ماليزيا.

أما دراسة العجمي والتويجري (2016) فقد توصلت إلى أن غالبية أفراد الدراسة كانت درجة رضاهم عن الخدمات التعليمية بالكلية متوسطة، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واعتمد المنهج الوصفي التحليلي للوصول للنتائج من عدد 119 طالبا موزعين على قسمي الرياضيات والفيزياء بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية المستوى السادس والسابع والثامن والخريجين للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2016.

ودراسة مكيد ومداح (2015) توصلت إلى أن العمل ضمن فرق يؤدي إلى تناسق فكري ينبع عنه التحسين الدائم للأداء، مما يرفع من الروح المعنوية لهم ومساعدتهم على تحقيق الأهداف بكل كفاءة وفعالية، والسعي إلى تطوير خبرات أعضاء هيئة التدريس، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واعتمد المنهج الوصفي التحليلي للوصول للنتائج بالاعتماد على عينة من 80 عضوا من هيئة التدريس الدائمين بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بالجزائر.

بينما أوضحت دراسة محمد (2015) أن مستوى جودة الخدمة التعليمية في كلية العلوم الإدارية متوسط، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلاب حول مستوى جودة الخدمة التعليمية التي تقدمها كلية العلوم الإدارية تعزى لمتغيرات البحث، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات مستنداً على عينة عمدية مكونة من (104) من طلاب المستويين الأول والثامن بالجامعة الجزائرية.

بينما استنتج لحول وآخرون (2015) بوجود تأثيرذي دلالة إحصائية لجودة الخدمات التعليمية المقدمة في كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة إجمالا على رضا الطالب، وعدم وجود اختلاف في رضا الطالب في مرحلة التدرج (ليسانس من نظام LMD) بكلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير بجامعة باتنة – الجزائر تعزى إلى اختلاف في خصائص (النوع – العمر – الحالة الاجتماعية – الحالة المهنية)، واستند الباحث في جمع البيانات على استبانة أعدت خصيصاً لهذا الغرض واعتمد على 400 مفردة في الحصول على المعلومات واستخدم المنهج الوصفي التحليلي.

ودراسة Mansour، Fathelrahman، Diab، Mohamed وEljelly (2015) توصلت إلى أن الجامعة بحاجة لتحسين قدرتها على الأداء من خلال الاهتمام ودراسة البيئة الداخلية والخارجية، وأن تحسين جودة الخدمة تساعد الجامعة على البقاء وتزيد من فرصتها في المنافسة، واستند الباحث في جمع البيانات على استبانة أعدت خصيصاً لهذا الغرض، واعتمد على خريجي الدراسات العليا في برنامج ماجستير إدارة الأعمال وبرامج DBA في جامعة الخرطوم بالسودان في الحصول على المعلومات واستخدم المنهج الوصفي التحليلي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.7

أما دراسة حمدونة (2015) فقد توصلت إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول تطوير عمليات صنع القرار الإداري في ضوء الإدارة الإلكترونية في وزارة الصحة تعزى للمؤهل العلمي، العمر، الخبرة ، المستويات الوظيفية.

بينما أوضحت دراسة طه (2015) أن الإدارة الإلكترونية تعد ذات أهمية في البنك المركزي العراقي في نينوي لأنها تمهد السبل للحصول على البيانات التي تتسم بالتحديث باستمرار، وأنها تدعم المنظمة لاستخدام التكنولوجيا الحديثة المتمثلة بـ (البطاقة الذكية (يعني تمنع إنابة شخص عن شخص آخر، ولا توجد علاقة ارتباط معنوية بين الإدارة الإلكترونية والبطاقة الذكية علي مستوي المنظمة المبحوثة.

بينما دراسة Yousapronpaiboon (2014) فقد أوضحت أن التعليم العالي لا يفي بتوقعات الطلبة الجامعيين، وأن التوقعات تزيد عن التصورات، وأن هناك جهودا لتحسين الخدمات التي تسعى لتحقيق نوعية الخدمات، وتسعى لتحسين المرافق والمعدات والتجهيزات في التعليم، واستند الباحث في جمع البيانات على استبانة أعدت خصيصاً لهذا الغرض واعتمد على 350 طالبا من طلاب التعليم العالي في تايلاند في الحصول على المعلومات، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي.

أما دراسة عزام (2014) فقد بينت أن هناك أثرا ذو دلالة إحصائية لتوجه الإدارة للجودة من خلال وجود: استراتيجية واضحة، وأهداف واضحة، ورسالة واضحة، وهيكل تنظيمي فعال، عملية التحسين والتطوير المستمرين، البيئة المادية من خلال توفير التسهيلات اللازمة لتقديم الخدمة التعليمية بشكل جيد، واستخدام الوسائل التكنولوجية.

بينما دراسة حلس (2013) توصلت إلى أنه لا بد من تحسين وتطوير برامج الماجستير بكلية التجارة لزيادة جودة عملياتها التعليمية، وتطوير وتحديث المعايير المطلوبة لمدخلات جودة العملية التعليمية ومخرجاتها في كلية التجارة، وتطوير نظام قائم على أسس ومعايير فعالة لمتابعة الأداء الأكاديمي والإداري وتقييمه كل فترة، مع التركيز على أن يكون قياس رضى الطلبة واحداً من أهم هذه المعايير، واستند الباحث في جمع البيانات على استبانة أعدت خصيصاً لهذا الغرض واعتمد على جميع طلبة الماجستير في الجامعة الإسلامية في الحصول على المعلومات، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي.

ودراسة المزين وسكيك (2012) توصلت إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد العينة نحو مؤشرات إدارة الجودة تعزى للمتغيرين (الجنس، الجامعة) لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (المستوى الدراسي)، واستند الباحث في جمع البيانات على استبانة أعدت خصيصاً لهذا الغرض، واعتمد على عدد (202) من طلبة الدراسات العليا بمحافظات غزة لعام 2012 في الحصول على المعلومات، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي.

ودراسة أبو عاشور والنمري (2012) توصلت إلى أنه لابد من تطوير التشريعات والأنظمة الإدارية لتتواكب مع التعاملات الإلكترونية التي تفرضها الإدارة الإلكترونية، وتوفير البنية التحتية الملائمة لتطبيقات الإدارة الإلكترونية من خلال توفير جميع الإمكانات المادية والبشرية والفنية اللازمة لدعم استخدام تطبيقات الإدارة الإلكترونية في كافة الأعمال الإدارية في الجامعة، وتفعيل الشراكة والتنسيق بين مؤسسات التعليم العالي لتطوير استخدام الإدارة الإلكترونية في الجامعة، واستند الباحث في جمع البيانات على استبانة أعدت خصيصاً لهذا الغرض واعتمد على عدد (75) من طلاب وطالبات برنامج ماجستير إدارة الأعمال في الجامعة الإسلامية في الحصول على المعلومات، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي.

بينما دراسة الحسنات (2011) فقد توصلت إلى أنه لا يوجد تعريف موحد للإدارة الإلكترونية، لكنها تهدف إلى تقديم الخدمات الإلكترونية في أي مكان وأي زمان، وهناك محاولات جادة من قبل الجامعات الفلسطينية لتطبيق الإدارة الإلكترونية بإدارتها المختلفة، لتسهيل وتحسين جودة الأداء الأداري، ووجود معوقات تنظيمية مثل الإجراءات الروتينية التي تؤخر عملية التحول نحو الإدارة الإلكترونية، واستند الباحث في جمع البيانات على استبانة أعدت خصيصاً لهذا الغرض، واعتمد على 305 من إداريي 4 جامعات

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.7

(الإسلامية، الأزهر، الأقصى، والقدس المفتوحة) في الحصول على المعلومات، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي.

بينما أوضحت دراسة العالول (2011) أن المتطلبات الإدارية والتقنية لنجاح تطبيق الإدارة الإلكترونية تتوافر بدرجة ضعيفة، وأن هناك علاقة ذات دلالة احصائية بين توافر متطلبات نجاح تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجمعيات الخيرية الكبرى في قطاع غزة والاستعداد المؤسسي ضد الفساد، واستند الباحث في جمع البيانات على استبانة أعدت خصيصاً لهذا الغرض، واعتمد على (846) من مديري أكبر مائة جمعية في قطاع غزة من حيث المصروفات في الحصول على المعلومات، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي.

ودراسة قريشي وعبد الناصر (2011) توصلت إلى ضرورة عقد دورات تدريبية متخصصة في مجال تطبيق الإدارة الإلكترونية لجميع العاملين بالكلية، والاهتمام بالبنية التحتية للتقنية والشبكات داخل جامعة بسكرة بشكل عام، وجلب الكفاءات البشرية المتميزة في مجال الإدارة الإلكترونية، واستند الباحث في جمع البيانات على استبانة أعدت خصيصاً لهذا الغرض، واعتمد على (50) من الإداريين في كلية العلوم والتكنولوجيا بجامعة بسكرة الجزائر في الحصول على المعلومات، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي.

أما دراسة المسعودي (2010) فقد توصلت إلى وجود معوقات إدارية تتمثل في الإجراءات الروتينية تؤخر عملية التحول نحو الإدارة الإلكترونية، ووجود معوقات تقنية تتمثل في نقص الأدلة الإرشادية الموضحة لآليات تطبيق الإدارة الإلكترونية، ووجود معوقات مالية تتمثل في ضعف المخصصات المالية بإدارات المنظمة لتنظيم المحاضرات والندوات وورش العمل، واستند الباحث في جمع البيانات على استبانة أعدت خصيصاً لهذا الغرض، واعتمد على عينة (100) شخص من القطاع الصحي في مدينة مكة في الحصول على المعلومات، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي.

ودراسة قدوري (2010) توصلت إلى أنه يجب تشجيع كافة فئات المجتمع على إمكانية الوصول للإدارة الإلكترونية، وضرورة اهتمام المؤسسات بإدارة الجودة الشاملة، والتشديد على أمن المعلومات بحماية مواقع الإدارة الإلكترونية ضد هجمات القراصنة وسوء الاستخدام، واستند الباحث في جمع البيانات على استبانة أعدت خصيصاً لهذا الغرض، واعتمد على عدد من المؤسسات الاقتصادية في الحصول على المعلومات، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي.

أما دراسة Dhar وKushwah (2009) فقد توصلت إلى أن هناك فجوة بين توقعات المستهلكين والخدمات البنكية المقدمة، وهناك فجوة في توقعات المستهلكين بالنسبة لبنوك القطاع العام وبنوك القطاع الخاص، واستند الباحث في جمع البيانات على استبانة أعدت خصيصاً لهذا الغرض، واعتمد على 400 عميل من عملاء البنوك في الهند في الحصول على المعلومات، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي.

لكن دراسة Ramseook-Munhurrun (2012) أظهرت أن هناك علاقة بين أبعاد جودة الخدمة وتأثيرها على سلوك ورضا المستهلك، وأن تحقيق رضا المستهلك يحقق للمطاعم الأرباح وتحسين مستوى الأداء، واستند الباحث في جمع البيانات على استبانة أعدت خصيصاً لهذا الغرض، واعتمد على عينة من رواد المطاعم بلغت (296) شخصا في الحصول على المعلومات، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي.

التعليق على الدراسات السابقة:

1. استعرضت الباحثات الكثير من الدراسات السابقة التي تناولت موضوعي الإدارة الإلكترونية وجودة الخدمة التعليمية والعلاقة بينهما، ويجدر التعقيب على الدراسات بمجموعة من الملاحظات:

أ. نظراً لأهمية موضوع الدراسة، فإن الدراسات تركزت في الفترة ما بين (2010 - 2016)، مما يعكس مواكبتها لكل جديد في البيئات المختلفة، ولم تقتصر الدراسات السابقة على البيئة الفلسطينية فحسب، بل تنوعت في عرضها على البيئات العربية وأيضاً البيئات العالمية، مما يُضيف إليها نوعاً من التميز والتنوع في بيئات العمل المختلفة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.7

ب. تتشابه الدراسة الحالية في مجال أو أكثر مع الدراسات السابقة مما يعني إضافة تراكمية ا جديدة للخبرات في مجال الدراسة، وفي استخدام الاستبانة كأداة بحث للحصول على البيانات الأولية.

2. تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الأهداف فمنها ما ركز على بيان دور الإدارة الإلكترونية على متغير تابع مختلف تتنوع بين (الأداء الوظيفي، صنع القرار، أداء الموارد البشرية، الاستعداد المؤسسي ضد الفساد، تطوير العمل الإداري، الجودة الشاملة، ترشيد الخدمة العمومية) ، أما بالنسبة للنتائج أظهرت في بعضها وجود تطبيق متوسط أو كبير للإدارة الإلكترونية في المنظمة ويؤثر بدوره على المتغيرات التابعة بدرجات متفاوتة. كما أظهرت دراسات أخرى دور الإدارة الإلكترونية في تحقيق الاستدامة والتعلم والنمو والنجاح، ومدى تحقيق المنظمات لمستوى متوسط أوكبير لجودة الخدمة التعليمية.

3. ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

أ. يهدف التعرف على دور الإدارة الإلكترونية في تحول المنظمات إلى منظمة ذات جودة عالية، انطلاقاً من أهمية مفهوم الإدارة الإلكترونية، وأهميته في التغلب على التحديات، واستغلال الفرص التي تواجه المنظمات، في بيئة العمل المتغيرة والمتطورة بشكل دائم ومستمر< في ظل الثورة العلمية والتكنولوجية التي تتطلب تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف، لتسمو المنظمات لمكانة مرموقة تحقق أهدافها السامية بجودة عالية تستطيع من خلالها المنافسة الدولية.

ب. يتم تطبيق الدراسة الحالية في بيئة استثنائية غير مستقرة تعاني فيها المنظمات الفلسطينية من واقع سياسي واقتصادي يتمثل في الحصار الجائر، والظروف الاقتصادية الصعبة، مما يفرض قيوداً على قيادتها وتحدياً واضحاً نحو إدارتها استراتيجياً وفقاً لمتطلبات الواقع الخاص، مما يكسبه خصوصية شاملة، وذلك بعكس الدراسات السابقة التي طبقت في دول ذات سيادة كاملة تتميز باستقرار البيئة المحيطة بها.

ج. اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث طبيعة العينة، والفترة الزمنية، حيث تم تطبيق الدراسة الحالية على جامعة الأزهر في قطاع غزة، التي تمنح خدمات مختلفة في مجال التعليم العالي والدراسات العليا، فهي بذلك جاءت مكملة للنقص في الدراسات السابقة، وتنوعت أدوات جمع المعلومات ما بين الاستبانات والمقابلات الشخصية على عينة الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الذي يوصف بأنه "طريقة في البحث تتناول أحداث وظواهر وممارسات موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها".

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين (باستثناء فئة الخدمات) في جامعة الأزهر بغزة، والبالغ عددهم (570) شخصا.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة باستخدام أسلوب العينة العشوائية الطبقية، وقد تم توزيع (138) استبانة، وتم استرداد (125) استبانة بنسبة استجابة (90 %)، وبعد تفحص الاستبانات تم استبعاد (5) استبانات نظرا لعدم تحقق الشروط المطلوبة للإجابة عليها، وبذلك يكون عدد الاستبانات الخاضعة للدراسة (120) استبانة بنسبة (86 %) من مجتمع الدراسة، وجدول (1) يوضح خصائص العينة.

جدول (1): خصائص عينة الدراسة

المسمى الوظيفي	التكرار	النسبة المئوية	المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية	سنوات الخدمة	التكرار	النسبة المئوية
أكاديمي	52	% 43.3	دكتوراه	21	% 17.5	أقل من 5 سنوات	28	% 23.3
إداري	53	% 44.2	ماجستير	35	% 29.2	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	35	% 29.2
أكاديمي بمنصب إداري	15	% 12.5	بكالوريوس	64	% 53.3	10 سنوات فأكثر	57	% 47.5
المجموع	120	% 100.0	المجموع	120	% 100.0	المجموع	120	% 100.0

يتضح من جدول (1) أن الغالبية من عينة الدراسة هم من حملة البكالوريوس، وتزيد خبرتهم عن 10 سنوات، وتتساوى نسبة الأكاديميين مع الإداريين مقارنة بمن هم في وظائف إشرافية (أكاديمي بمنصب إداري).

أدوات الدراسة: بعد الإطلاع على الأدبيات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، فقد تم بناء استبانة صممت خصيصاً لتحقيق هدف الدراسة، وقد كانت الإجابات على كل فقرة حسب مقياس ليكارت الخماسي، وجدول (2) يوضح مقياس الإجابة على الفقرات.

جدول (2): مقياس الإجابة على الفقرات

درجة الموافقة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
الدرجة	5	4	3	2	1

كما قامت الباحثات بإعداد أسئلة المقابلة الشخصية المقننة التي أجريت مع الدكتور علي أبو زيد عميد التخطيط والجودة في جامعة الأزهر بتاريخ 03 /04 /2017م، لفترة تتراوح ما بين (25 - 30 دقيقة)، والتي ساهمت في بناء تصورات لدى الباحثات حول موضوع الدراسة، وتمثلت في طبيعة استخدام التكنولوجيا في تطوير العمليات، وطبيعة البرامج التطويرية المقدمة للعاملين.

التأكد من صدق وثبات الاستبيان:

تم تقنين فقرات الاستبانة وذلك للتأكد من صدق وثبات فقراتها باتباع الإجراءات الآتية:

1. **صدق المحكمين: تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين، تألفت من (9) أعضاء من أعضاء الهيئة التدريسية المتخصصين في مجالات الإدارة والإحصاء والتربية في الجامعات الفلسطينية، وقد استجابت الباحثات لآراء السادة المحكمين، وقمن بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاتهم.**
2. **صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة: تم تطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية مكونة من (24) مفردة (لم يتم استبعادها من عينة الدراسة) ولحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وبذلك تعتبر فقرات المحور صادقة لما وضعت لقياسه، والجداول (3، 4، 5، 6) توضح ذلك.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.7

جدول (3): الصدق الداخلي لفقرات محور التخطيط الإلكتروني

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.619	***0.001	4	0.822	***0.000
2	0.908	***0.000	5	0.809	***0.000
3	0.972	***0.000	6	0.760	***0.000
			7	0.584	**0.003

جدول (4): الصدق الداخلي لفقرات محور التنظيم الإلكتروني

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.746	***0.000	4	0.576	**0.003
2	0.736	***0.000	5	0.745	***0.000
3	0.793	***0.000	6	0.711	***0.000
			7	0.764	***0.000

جدول (5): الصدق الداخلي لفقرات المحور الثالث: التوجيه الإلكتروني

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.675	***0.000	4	0.654	***0.001
2	0.740	***0.000	5	0.803	***0.000
3	0.671	***0.000	6	0.636	***0.001
			7	0.658	***0.000

جدول (6): الصدق الداخلي لفقرات المحور الرابع: الرقابة الإلكترونية

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.543	**0.006	4	0.549	**0.005
2	0.868	***0.000	5	0.924	***0.000
3	0.821	***0.000	6	0.854	***0.001
			7	0.924	***0.000

*** مستوى الدلالة عند 0.001

ويتضح من الجداول (3، 4، 5، 6) أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وبذلك تعتبر فقرات المحور صادقة لما وضعت لقياسه.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.7

صدق الاتساق البنائي لمحاور الدراسة :

ويتضح من جدول (7) أن معاملات الارتباط بين معدل كل محور من محاور الدراسة مع المعدل الكلي لفقرات الاستبانة الذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة 0.05.

جدول (7): معامل الارتباط بين معدل كل محور من محاور الدراسة مع المعدل الكلي لفقرات الاستبانة

محتوى المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التخطيط الإلكتروني	***0.840	0.000
التنظيم الإلكتروني	***0.844	0.000
التوجيه الإلكتروني	***0.762	0.000
الرقابة الإلكترونية	**0.735	0.000

*** مستوى الدلالة عند 0.001

ثبات فقرات الاستبانة Reliability : تم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال اتباع الطريقة الآتية :

طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient : حيث تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية الرتبة ومعدل الأسئلة الزوجية الرتبة لكل بعد، وجدول (8) يوضح معامل الثبات.

جدول (8): معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية)

محتوى المحور	عدد الفقرات	التجزئة النصفية
التخطيط الإ لكتروني	7	***0.840
التنظيم الالكتروني	7	***0.844
التوجيه الالكتروني	7	***0.762
الرقابة الالكترونية	7	**0.735

*** مستوى الدلالة عند 0.001

كذلك تم احتساب معامل الارتباط بين معدل الأسئلة الفردية ومعدل الأسئلة الزوجية، وجدول (9) يوضح معامل الارتباط بين الجزأين.

جدول (9): معامل الارتباط بين الجزأين (طريقة التجزئة النصفية)

الجزء	معامل الارتباط
الجزء الفردي	0.815
الجزء الزوجي	0.622
Cuttman Split-half Coefficient	0.882

ويتضح من جدول (9) أن معامل الارتباط كان مرتفعاً ومناسباً، إضافة إلى أن معامل جولتمان أيضاً كان مرتفعاً.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.7

المعالجة الإحصائية:

تم تفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج SPSS الإحصائي وتم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية: النسب المئوية والتكرارات، ومعامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الفقرات، واختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة، ومعامل الارتباط جولتمان لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة، ومعامل الارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين المتغيرات، واختبار الانحدار المتعدد، واختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين أكثر من عينتين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى تطبيق جامعة الأزهر لمجالات الإدارة الإلكترونية؟ وللإجابة عن السؤال الأول وجميع أسئلة البحث سيتم الاستناد إلى جدول (10) في تقدير درجة الموافقة على فقرات المحور.

جدول (10): تقدير درجة الموافقة

الفترة	5.0 - 4.20	4.20 - 3.40	3.40 - 2.60	2.60 - 1.80	1.80 - 1
درجة الموافقة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
الدرجة	5	4	3	2	1

والجدول (11) يوضح حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات محور الإدارة الإلكترونية والاستجابة الكلية للمحاور.

جدول (11): استجابة افراد العينة لمجالات الإدارة الإلكترونية

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	التقدير اللفظي
	المجال الأول: التخطيط الإلكتروني					
1.	تعتمد الجامعة على نظم المعلومات الإدارية الإلكترونية في عملية التخطيط الإلكتروني	2.37	0.81	47	4	قليلة
2.	تحدد الجامعة نقاط القوة والضعف من خلال المتابعة الإلكترونية للعمليات	2.60	0.80	52	2	متوسطة
3.	تستغل الجامعة الإمكانيات التكنولوجية لتحديد الفرص والتهديدات	2.59	0.97	52	3	قليلة
4.	تعتمد الجامعة على الوسائل التكنولوجية الحديثة لتحليل البيانات المرتبطة بالمستفيدين	2.28	0.85	46	6	قليلة
5.	تستخدم الجامعة البرامج التطبيقية الحديثة في معالجة البيانات	2.24	0.85	45	7	قليلة
6.	تتوفر لدى الجامعة إمكانية الحصول على معلومات التغذية الراجعة إلكترونياً	2.36	0.79	47	5	قليلة
7.	تشرك الجامعة مخططين خبراء من خارج الجامعة في عملية التخطيط الإلكتروني عن بعد	3.37	2.74	67	1	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	2.54	0.89	51		قليلة

جدول (11): يتبع

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	التقدير اللفظي
	المجال الثاني: التنظيم الإلكتروني					
.1	يتم تأمين التواصل إلكترونياً بين مختلف العناصر الإدارية في الهيكل التنظيمي	2.40	0.92	48	2	قليلة
.2	توظف الجامعة تكنولوجيا المعلومات في عملية الإشراف الإداري	2.33	0.92	47	4	قليلة
.3	تتسم عملية الإشراف الإلكتروني بالدقة والمصداقية	2.37	0.90	47	3	قليلة
.4	يسهم الهيكل التنظيمي للجامعة في تسهيل عملية التواصل الإلكتروني مع المجتمع الخارجي	2.46	0.92	49	1	قليلة
.5	توفر الجامعة مبدأ الخصوصية الإلكترونية لجميع الموظفين	2.19	0.99	44	7	قليلة
.6	تساهم الإدارة الإلكترونية في إيجاد بيئة تنظيمية تتسم بالمرونة	2.31	0.93	46	5	قليلة
.7	توفر الإدارة الإلكترونية عناء الانتقال عبر الإدارات لإنجاز المعاملات	2.30	0.98	46	6	قليلة
	الدرجة الكلية للمجال	2.33	0.79	47		قليلة
	المجال الثالث: التوجيه الإلكتروني					
.1	يتم توفير البيانات بسهولة للمستفيدين من خلال الوسائل الإلكترونية	2.05	0.87	41	7	قليلة
.2	تستخدم قواعد البيانات الحديثة كأساس للعمل الإداري	2.19	0.78	44	6	قليلة
.3	تعتمد الإدارة العليا في قراراتها على نظم المعلومات الإدارية	2.41	0.93	48	2	قليلة
.4	تستغل الجامعة المعلومات استغلالاً أمثل في تسيير الأعمال الإدارية	2.51	0.91	50	1	قليلة
.5	يتم استخدام وسائل الاتصال الإلكتروني بين الأقسام لتنفيذ الخطط الإدارية بسهولة	2.33	0.96	47	4	قليلة
.6	تعتمد الجامعة على الأرشفة الإلكترونية لحفظ مستنداتها	2.35	0.95	47	3	قليلة
.7	تستطيع الجامعة الحصول على كافة الوثائق الرسمية الكترونياً	2.31	0.95	46	5	قليلة
	الدرجة الكلية للمجال	2.30	0.63	46		قليلة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.7

جدول (11): يتبع

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	التقدير اللفظي
	المجال الرابع: الرقابة الإلكترونية					
.1	تستخدم الجامعة الرقابة الإلكترونية كسياسة عامة على كافة عمليات الجامعة	3.04	3.48	61	1	متوسطة
.2	تستخدم الجامعة الرقابة الإلكترونية لمتابعة الخطط والأعمال اليومية	2.63	1.06	53	6	متوسطة
.3	تعتمد الجامعة على الرقابة الإلكترونية في التدقيق على أنظمة الدوائر	2.68	0.93	54	4	متوسطة
.4	تعزز الرقابة الإلكترونية مبدأ المتابعة والرقابة الذاتية للمهمات الإدارية	2.48	0.89	50	7	قليلة
.5	تستخدم الجامعة الرقابة الإلكترونية في تقييم فعالية الأداء	2.67	0.95	53	5	متوسطة
.6	تستخدم الجامعة نتائج الرقابة الإلكترونية في التعرف على نقاط القوة والضعف	2.83	0.96	57	2	متوسطة
.7	تستخدم الجامعة نتائج الرقابة الإلكترونية في تصحيح الانحرافات	2.78	0.96	56	3	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	2.73	6.59	55		متوسطة
	الدرجة الكلية للمحور ككل	2.46		49		قليلة

ويتضح من جدول (11) أن النتائج المرتبطة بالمتغير المستقل: الإدارة الإلكترونية هي كالتالي:

أ. التخطيط الإلكتروني:

1. **حصلت الفقرة رقم (7) على الترتيب الأول، وتنص على "تشرك الجامعة مخططين خبراء من خارج الجامعة في عملية التخطيط الإلكتروني عن بعد"، حيث حققت أعلى أهمية نسبية بلغت (67 %) - بدرجة متوسطة، حيث تجتهد الجامعة من فترة ليست ببسيطة على الاستفادة من خبرات المتخصصين من خارج الجامعة، سواء على مستوى الوطن أو خارجه في مجالات متعددة، مثل الطب، والكيمياء، والعلوم، والهندسة، وغيرها، وهذا ما ساعدها على تأهيل موظفيها وطلبتها في بعض المجالات والحصول على جوائز علمية، إلا أن جهودها ما زالت تحتاج للمزيد من الاهتمام لكي ترتقي بمستوى أداء أعمالها بالاستعانة بالخبراء.**
2. **حصلت الفقرة رقم (5) على الترتيب السابع، وتنص على "تستخدم الجامعة البرامج التطبيقية الحديثة في معالجة البيانات"، حيث حققت أقل أهمية نسبية بلغت (45 %) – بدرجة قليلة، وتشير تلك النتيجة إلى ضعف إمكانيات الجامعة، وضعف قدراتها في الحصول على تجهيزات وبرمجيات حديثة تستخدم في معالجة المعلومات والبيانات بشكل متطور تماشياً مع تطورات العصر الحديث، وهذا كان أحد الأسباب التي أدت إلى زيادة الوقت اللازم لانجاز الأعمال، وبالتالي تباطؤ عملية الإنجاز في الجامعة.**

وبصفة عامة فإن مجال التخطيط الإلكتروني جاء بأهمية نسبية قدرت بـ(51 %) – بدرجة قليلة، ويعزى ذلك إلى ضعف اهتمام جامعة الأزهر بعملية التخطيط الإلكتروني، حيث ما زالت الجامعة في بدايات تطبيقها للإدارة الإلكترونية وفقاً للمفهوم العلمي الحديث، الذي يهدف لتعميم العمل الإلكتروني

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.7

في كافة مناح الحياة الإدارية والأكاديمية، وما زالت إدارة الجامعة تعتمد إلى حد كبير على التخطيط التقليدي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات أبو عاشور والنمري (2012)، وقريشي وعبد الناصر (2011)، والمسعودي (2010)، وقدوري (2010)، وقوي ورمضان (2016)، وحمدونة (2015)، وطه (2015)، والتي توصلت في نتائجها إلى ضعف الجهود المبذولة من قبل القائمين على التخطيط، وأنها تحتاج لتدريبهم وتوفير متطلبات التخطيط لكي يقوم المخططون بواجباتهم على أكمل وجه.

ب. التنظيم الإلكتروني:

1. حصلت الفقرة رقم (4) على الترتيب الأول، وتنص على "يسهم الهيكل التنظيمي للجامعة في تسهيل عملية التواصل الإلكتروني مع المجتمع الخارجي"، حيث حققت أعلى أهمية نسبية بلغت (49 %) - بدرجة قليلة، وهذا يعكس محاولة بناء إدارة الجامعة للهيكل التنظيمي بشكل يحقق سهولة الاتصال والتواصل داخل وخارج الجامعة، وبما يلبي احتياجات المستفيدين، إلا أنه لم يرق لمستوى يحقق الأمان والخصوصية والسهولة.
2. حصلت الفقرة رقم (5) على الترتيب السابع، وتنص على "توفر الجامعة مبدأ الخصوصية الإلكترونية لجميع الموظفين"، حيث حققت أقل أهمية نسبية بلغت (44 %) - بدرجة قليلة، ويعزى ذلك لضعف نظم المعلومات المستخدمة في الجامعة، والتي من الممكن اختراقها بسهولة مما يؤثر سلباً على إقبال الموظفين على التعامل مع البرامج التطبيقية الخاصة داخل الجامعة.

وبصفة عامة فإن مجال التنظيم الإلكتروني جاء بأهمية نسبية قدرت بـ(47 %)، ويعزى ذلك إلى قصور لدى إدارة الجامعة في بناء هيكل تنظيمي يعتمد على العمل الإلكتروني ليسهم في تطوير العمل الإداري وتحسين مستوى تقديم الخدمة، حيث يفسر ذلك بالاعتماد على تنفيذ العمل الإداري بالطرق التقليدية.

ج. التوجيه الإلكتروني:

1. حصلت الفقرة رقم (4) على الترتيب الأول، وتنص على "تستغل الجامعة المعلومات استغلالاً أمثل في تسيير الأعمال الإدارية"، حيث حققت أعلى أهمية نسبية بلغت (50 %)، ويعكس ذلك اعتماد الجامعة على العمل التقليدي أكثر منه على العمل الإلكتروني نظراً لضعف إمكانياتها في توفير تكنولوجيا حديثة ومتطورة، مما يجبرها على التعامل مع معلومات غير كافية في اتخاذ القرارات وعملية التخطيط مما يؤثر سلباً على الأهداف الاستراتيجية.
2. حصلت الفقرة رقم (1) على الترتيب السابع، وتنص على "يتم توفير البيانات بسهولة للمستفيدين من خلال الوسائل الإلكترونية"، حيث حققت أقل أهمية نسبية بلغت (41 %)، وهذا يؤكد الاعتماد على الوسائل التقليدية في جمع البيانات، مما يؤثر بشكل سيء على نتائج الجامعة المخططة.

وبصفة عامة فإن مجال التوجيه الإلكتروني جاء بأهمية نسبية قدرت بـ (46 %)، ويعزى ذلك إلى اعتماد إدارة الجامعة بشكل كلي على التوجيه التقليدي في إدارة العمل، وإرشاد العاملين وتوجيههم نحو تنفيذ العمل وفقاً للعمل المتعارف عليه تبعاً للثقافة السائدة، والتي تتنافى مع الإدارة الإلكترونية.

د. الرقابة الإلكترونية:

1. حصلت الفقرة رقم (1) على الترتيب الأول، وتنص على "تستخدم الجامعة الرقابة الإلكترونية كسياسة عامة على كافة عمليات الجامعة"، حيث حققت أعلى أهمية نسبية بلغت (61 %)، وحيث إن الجامعة لديها أدوات إلكترونية لتقييم الأداء والعاملين تستخدمها في عمليات التقييم الدوري والسنوي لبعض العمليات، إلا أنها ما زالت لم تعمم ثقافة التقييم الالكتروني، وما زالت تعاني من مقاومة العاملين نظراً لعدم امتلاكهم لجميع المهارات التي تعزز الرغبة الكاملة لاستخدام التكنولوجيا.
2. حصلت الفقرة رقم (4) على الترتيب السابع، وتنص على "تعزز الرقابة الإلكترونية مبدأ المتابعة والرقابة الذاتية للمهمات الإدارية"، حيث حققت أقل أهمية نسبية بلغت (50 %)، وتفسر هذه النتيجة على أن نتائج الرقابة الالكترونية لا تستخدم بشكل إيجابي في تحفيز العاملين الجيدين،

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.7

أو معاقبة المخطئين، وبالتالي لا تعتبر الرقابة الإلكترونية محفزاً للرقابة الذاتية، ولا تؤثر بشكل كبير في سلوكيات الأفراد العاملين في الجامعة.

وبصفة عامة فإن مجال الرقابة الإلكتروني جاء بأهمية نسبية قدرت بـ(55 %)، ويعزى ذلك إلى اعتماد إدارات الجامعة على تنفيذ الرقابة السنوية والدورية بشكل تقليدي كما هو متعارف عليه وسائد في الجامعة منذ عشرات السنين حيث ما زالت ثقافة العمل الإلكتروني ضعيفة مقارنة بما ترغب الجامعة بتحقيقه.

وبشكل عام فإن محور الإدارة الإلكترونية جاء بأهمية نسبية قدرت بـ(49 %)، وتعزى تلك النتيجة إلى ضعف إدارة الجامعة في نشر ثقافة العمل الالكتروني، وعدم توفير كافة متطلبات العمل المطلوب وفقاً للتصورات المخطط لها، والتي تهدف لتحقيق التنافسية المحلية والعربية والدولية، وأن الجامعة بحاجة لجهود عظيمة لترتقي بمستوى الإدارة وفقاً للمفهوم الإداري الحديث للإدارة الإلكترونية.

السؤال الثاني: ما مستوى تحقيق جامعة الأزهر لجودة الخدمة التعليمية؟ وللإجابة عن السؤال الثاني ولمعرفة مستوى تحقيق الجامعة لجودة الخدمة التعليمية تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات محور جودة الخدمة التعليمية، والاستجابة الكلية للمحاور، والجدول (12) يوضح النتائج.

جدول (12): استجابة أفراد العينة لمحور جودة الخدمة التعليمية

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	الترتيب
.1	تطبق الجامعة معايير إدارة الجودة الشاملة في كافة العمليات	2.62	0.93	52	3
.2	تعمل الجامعة على التحديث الدوري لأساليبها التعليمية وفقاً لمعايير الجودة الجودة	2.45	0.80	49	5
.3	تلتزم الجامعة بالوفاء بالتزاماتها وتعهداتها تجاه المستفيدين	2.43	0.88	49	6
.4	يتميز الكادر الإداري في الجامعة بكفاءة عالية	2.30	0.85	46	10
.5	تهتم الجامعة بالطلبة وتضعهم على قائمة أولوياتها	2.30	0.95	46	10
.6	تعتمد الجامعة على مبدأ التجديد والتطوير في كافة العمليات الأكاديمية	2.68	0.75	54	2
.7	تتيح الجامعة الوصول إلى مصادر التعلم والبحث عنها عبر شبكة الإنترنت بسهولة	2.31	0.88	46	9
.8	توفر الجامعة مصادر المعلومات المطبوعة اللازمة لتلبية احتياجات الطلاب التعليمية بشكل كاف	2.40	0.93	48	7
.9	يتميز أعضاء الهيئة التدريسية بالقدرة العلمية	1.97	0.89	39	15
.10	تتوفر قاعات دراسية ملائمة	2.33	0.77	47	8
.11	تتوفر التجهيزات والتقنيات التعليمية المناسبة	2.29	0.87	46	12
.12	تتلاءم مساحة المكتبة مع أعداد الطلبة	2.25	0.87	45	14
.13	يتم تحسين وتطوير الخطط والبرامج الأكاديمية بشكل مستمر	2.29	0.91	46	12
.14	تتناسب الأبنية والمرافق مع طبيعة الخدمة التعليمة المقدمة	2.47	1.02	49	4
.15	تتوفر ميادين وساحات خضراء لممارسة الأنشطة المختلفة	2.91	1.20	58	1
	الدرجة الكلية للمجال	2.30	0.63	46	

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.7

1. حصلت الفقرة رقم (15) على الترتيب الأول، وتنص على "تتوفر ميادين وساحات خضراء لممارسة الأنشطة المختلفة"، حيث حققت أعلى أهمية نسبية بلغت (58 %)، ويعزى ذلك إلى ضعف اهتمام الجامعة لتوفير ساحات خضراء مناسبة لكل المناسبات والأنشطة، حيث إن التوسع العمراني يسيطر على تواجد الساحات الخضراء، مما يؤثر على حجم الساحات الخضراء مقارنة بالمباني والقاعات.
2. حصلت الفقرة رقم (9) على الترتيب الأخير، وتنص على "يتميز أعضاء الهيئة التدريسية بالقدرة العلمية"، حيث حققت أقل أهمية نسبية بلغت (39 %)، ويعزى ذلك لضعف برامج تطوير الكادر البشري، والانشغال الكامل بالعمل التدريسي على حساب البحث العلمي والتطوير المهني المستمر لأعضاء هيئة التدريس.

بصفة عامة فإن محور جودة الخدمة التعليمية حقق أهمية نسبية قدرت بـ (46 %)، وتعزى تلك النتيجة إلى ضعف ثقافة الجودة في جامعة الأزهر، وأنها ما زالت تحتاج لجهود كبيرة للارتقاء بمستوى جودة الخدمة المقدمة للفئات المستفيدة، والتي تحتاج لتكاتف الإدارة مع العاملين للنهوض بها لمصاف الجامعة المتقدمة. وتتفق النتائج مع دراسات كل من Tahir وAbubakar(2016)، والعجمي والتويجري (2016)، و.Mansour et al(2015)، وBorges، Santos وLeal(2014)، وRamseook-Munhurrun 2012))، والتي توصلت في نتائجها إلى أن ضعف الجهود المبذولة من قبل المؤسسات نحو تحقيق جودة الخدمة بحيث إنها ما زالت تحتاج لتكاتف جهود جميع العاملين في المؤسسات للارتقاء بمستوى تقديم الخدمات.

السؤال الثالث: ما دور الإدارة الإلكترونية في تحقيق جودة الخدمة التعليمية في جامعة الأزهر؟. وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثات بالتحقق من مدى صحة الفرضيات التالية:

لا يوجد دور ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للإدارة الإلكترونية (التخطيط الإلكتروني، والتنظيم الإلكتروني، والتوجيه الإلكتروني، والرقابة الإلكترونية) في تحقيق جودة الخدمة التعليمية في جامعة الأزهر.

وللتحقق من مدى صحة الفرضية تم استخدام اختبار تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة أثر المتغيرات المستقلة (التخطيط الإلكتروني، والتنظيم الإلكتروني، والتوجيه الإلكتروني، والرقابة الإلكترونية) على المتغير التابع (جودة الخدمة التعليمية)، وجدول (13) يوضح نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد.

جدول (13): تحليل الانحدار الخطي المتعدد للمتغير التابع (جودة الخدمة التعليمية)

معامل الارتباط			
معامل الارتباط	مربع الارتباط	معامل التحديد المعدل	مقدار الخطأ المعياري
0.58	0.337	0.314	7.11

ويتضح من جدول (13) أن معامل ارتباط بيرسون (r) يفيد بأن قوة العلاقة بين المتغيرين تساوي 0.58، وهي علاقة طردية، ومن قيمة مربع الارتباط R square نرى أن المتغيرات المستقلة تفسر ما نسبته (33.7 %) من المتغير التابع (جودة الخدمة التعليمية)، ولتحديد قيمة F نستخدم تحليل التباين وجدول رقم (14) يوضح ذلك.

جدول (14): تحليل التباين ANOVA لنموذج الانحدار

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	المحسوبة F قيمة	المعنوية
الانحدار	2983.68	4.00	745.92	14.60	0.00
البواقي	5877.31	115.00	51.11		
المجموع	8860.99	119.00			

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.7

ويتضح من جدول (14) أن قيمة F تساوي 14.595 ومستوى دلالة 0.000 وهي أقل من 0.05 لذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة، أي يوجد أثر لنموذج خط الانحدار، ولبيان أثر المتغير المستقل على التابع سيتم استخدام اختبار الانحدار المتعدد والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15): نتائج اختبار الانحدار المتعدد

نتائج اختبار الانحدار المتعدد					
المتغيرات المستقلة	معاملات المتغيرات المستقلة	الخطأ المعياري	اختبار t	المعنوية	اختبار الارتباط الذاتي
الثابت	18.9830	2.7920	6.8000	0.0000	
التخطيط الالكتروني	0.656	0.151	4.348	0.000	1.689
التنظيم الالكتروني	0.859	0.146	5.879	0.000	3.061
التوجيه الالكتروني	0.742	0.157	4.714	0.000	2.746
الرقابة الالكترونية	0.722	0.101	7.180	0.000	2.4552

ويتضح من جدول (15) أن هناك أثراً لمعاملات المتغيرات المستقلة (التخطيط الإلكتروني، التنظيم الإلكتروني، التوجيه الإلكتروني، والرقابة الإلكترونية) على المتغير التابع (جودة الخدمة التعليمية) حيث إن المعامل الثابت ومعامل الرقابة الإلكترونية كانا مؤثرين في النموذج حيث كانا معنويين.

السؤال الرابع: هل يوجد فروق بين استجابات أفراد العينة بتحديد دور تطبيق الإدارة الإلكترونية في تحقيق جودة الخدمة التعليمية في جامعة الأزهر تعزى إلى المتغيرات (المسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثات بالتحقق من مدى صحة الفرضية التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة بتحديد دور الإدارة الإلكترونية في تحقيق جودة الخدمة التعليمية في جامعة الأزهر تعزى إلى المتغيرات (المسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).

ويشتق من هذه الفرضية الفرضيات الصفرية الآتية:

1 - **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة بتحديد دور الإدارة الإلكترونية في تحقيق جودة الخدمة التعليمية في جامعة الأزهر تُعزى إلى (المسمى الوظيفي).**

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين الإجابات، والنتائج مبينة في جدول (16).

جدول (16): تحليل التباين لمعرفة مدى وجود فروق دالة بين المسمى الوظيفي والمجالات الأربعة

ANOVA 1						
		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
المجال الأول: التخطيط الإلكتروني	بين المجموعات	4.329	2	2.165	0.089	0.915
	داخل المجموعات	2840.262	117	24.276		
	المجموع	2844.592	119			
المجال الثاني: التنظيم الإلكتروني	بين المجموعات	83.834	2	41.917	1.858	0.161
	داخل المجموعات	2639.758	117	22.562		
	المجموع	2723.592	119			
المجال الثالث: التوجيه الإلكتروني	بين المجموعات	7.456	2	3.728	0.172	0.843
	داخل المجموعات	2541.844	117	21.725		
	المجموع	2549.300	119			
المجال الرابع: الرقابة الإلكترونية	بين المجموعات	78.661	2	39.330	0.904	0.408
	داخل المجموعات	5088.464	117	43.491		
	المجموع	5167.125	119			

يتضح من جدول (16) أن مستوى الدلالة أكبر من 0.05 وهذا يعني أنه لا يوجد فروق معنوية بين متوسطات المسمى الوظيفي والمجالات الأربعة، مما يعني قبول الفرضية الصفرية.

2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة بتحديد دور الإدارة الإلكترونية في تحقيق جودة الخدمة التعليمية في جامعة الأزهر تُعزى إلى المتغيرات (المؤهل العلمي).

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين الإجابات، والنتائج مبينة في جدول (17).

جدول (17): تحليل التباين لمعرفة مدى وجود فروق دالة بين المؤهل العلمي والمجالات الأربعة

ANOVA 2						
		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
المجال الأول: التخطيط الإلكتروني	بين المجموعات	168.612	2	84.306	3.686	0.028
	داخل المجموعات	2675.980	117	22.872		
	المجموع	2844.592	119			
المجال الثاني: التنظيم الإلكتروني	بين المجموعات	224.773	2	112.386	5.262	0.006
	داخل المجموعات	2498.819	117	21.357		
	المجموع	2723.592	119			
المجال الثالث: التوجيه الإلكتروني	بين المجموعات	172.555	2	86.277	4.247	0.017
	داخل المجموعات	2376.745	117	20.314		
	المجموع	2549.300	119			

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.7

جدول (17): يتبع

ANOVA 2						
		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
المجال الرابع: الرقابة الإلكترونية	بين المجموعات	58.705	2	29.352	0.672	0.513
	داخل المجموعات	5108.420	117	43.662		
	المجموع	5167.125	119			

ومن خلال جدول رقم (17) يتضح أن هناك فروقا معنوية بين المؤهل العلمي والمجال الأول وهو (التخطيط الإلكتروني)، والمجال الثاني وهو (التنظيم الإلكتروني)، والمجال الثالث وهو (التوجيه الإلكتروني)، حيث إن الفا أقل من 0.05.، إذن نرفض الفرضية الصفرية ونقبل بالفرضية البديلة للمجالات الثلاثة، بينما نقبل الفرضية الصفرية للمجال الرابع (الرقابة الإلكترونية)، وجدول (18) يوضح اختبار Tukey لإيجاد الفروق في الاختبار البعدي.

جدول (18): اختبار Tukey لإيجاد الفروق في الاختبار البعدي للمؤهل العلمي

Multiple Comparisons 2							
Tukey HSD							
Depe					95 % Confidence Interval		
Nden							
T	المؤهل العلمي (I)	المؤهل العلمي (J)	Mean Difference (I - /J)	Std. Error	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
Varia							
Ble							
المجال الأول: التخطيط الإلكتروني	دكتوراه	ماجستير	1.21905	1.32008	0.627	-1.9147	4.3528
		بكالوريوس	2.99628	1.20270	0.037	0.1412	5.8514
	ماجستير	دكتوراه	-1.21905	1.32008	0.627	-4.3528	1.9147
		بكالوريوس	1.77723	1.00541	0.185	-0.6095	4.1640
	بكالوريوس	دكتوراه	-2.99628	1.20270	0.037	-5.8514	-0.1412
		ماجستير	-177723	1.00541	0.185	-4.164	0.6095
المجال الثاني: التنظيم الإلكتروني	دكتوراه	ماجستير	-0.01905	1.27563	1.000	-3.0473	3.0092
		بكالوريوس	2.73140	1.16221	0.053	-0.0276	5.4904
	ماجستير	دكتوراه	0.01905	1.27563	1.000	-3.0092	3.0473
		بكالوريوس	2.75045	0.97156	0.015	0.4441	5.0568
	بكالوريوس	دكتوراه	-2.73140	1.16221	0.053	-5.4904	0.0276
		ماجستير	-2.75045	0.97156	0.015	-5.0568	-0.4441

جدول (18): يتبع

Multiple Comparisons 2							
Tukey HSD							
Depe Nden Varia Ble	المؤهل العلمي (I)	المؤهل العلمي (J)	Mean Difference (I - /J)	Std. Error	Sig.	95 % Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
المجال الثالث: التوجيه الإلكتروني	دكتوراه	ماجستير	-0.65714	1.24408	0.858	-3.6105	2.2962
		بكالوريوس	1.95312	1.13347	0.201	-0.7376	4.6439
	ماجستير	دكتوراه	0.65714	1.24408	0.858	-2.2962	3.6105
		بكالوريوس	2.61027	0.94753	0.019	0.3609	4.8596
	بكالوريوس	دكتوراه	-1.95312	1.13347	0.201	-4.6439	0.7376
		ماجستير	-2.61027	0.94753	0.019	-4.8596	-0.3609

ويتضح من جدول (18) أن فروقات التخطيط الإلكتروني كانت معنوية، وكانت النتيجة بين الدكتوراه والبكالوريوس لصالح الدكتوراه، والمجال الثاني التنظيم الإلكتروني بين الماجستير والبكالوريوس لصالح الماجستير، وكذلك المجال الثالث التوجيه الإلكتروني كان بين الماجستير والبكالوريوس لصالح الماجستير.

-3 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة بتحديد دور الإدارة الإلكترونية في تحقيق جودة الخدمة التعليمية في جامعة الأزهر تعزى إلى (سنوات الخدمة). وتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين الإجابات، والنتائج مبينة في جدول (19).

جدول (19): تحليل التباين للفروق الدالة بين متوسطات سنوات الخدمة والمجالات الأربعة

ANOVA 3						
		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
المجال الأول: التخطيط الإلكتروني	بين المجموعات	313.953	2	156.977	7.258	0.001
	داخل المجموعات	2530.638	117	21.629		
	المجموع	2844.592	119			
المجال الثاني: التنظيم الإلكتروني	بين المجموعات	52.721	2	26.360	1.155	0.319
	داخل المجموعات	2670.871	117	22.828		
	المجموع	2723.592	119			
المجال الثالث: التوجيه الإلكتروني	بين المجموعات	70.710	2	35.355	1.669	0.193
	داخل المجموعات	2478.590	117	21.185		
	المجموع	2549.300	119			
المجال الرابع: الرقابة الإلكترونية	بين المجموعات	144.394	2	72.197	1.682	0.191
	داخل المجموعات	5022.731	117	42.929		
	المجموع	5167.125	119			

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.7

ومن خلال جدول (19) يتضح أن هناك فروقا معنوية بين متوسطات سنوات الخدمة والمجال الأول فقط، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة لمجال التخطيط الإلكتروني، بينما بقية المجالات لا تظهر فروق، ويوضح جدول (20) اختبار Tukey لإيجاد الفروق في الاختبار البعدي لسنوات الخدمة.

جدول (20) :اختبار Tukey لايجاد الفروق في الاختبار البعدي لسنوات الخدمة

Multiple Comparisons 3							
Tukey HSD							
Depe Nden T Varia Ble	سنوات الخدمة (I)	سنوات الخدمة (J)	Mean Difference (I - /J)	Std. Error	Sig.	95 % Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
المجال الأول: التخطيط الإلكتروني	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	-0.03571	1.17918	0.999	-2.8350	2.7635
		10 سنوات فأكثر	-3.25877	1.07329	0.008	-5.8067	-0.7109
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.03571	1.17918	0.999	-2.7635	2.8350
		10 سنوات فأكثر	-3.22306	0.99872	0.005	-5.5939	-0.8522
	10 سنوات فأكثر	أقل من 5 سنوات	3.25877	1.07329	0.008	0.7109	5.8067
		من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	-3.22306	0.99872	0.005	0.8522	5.5939

ومن خلال جدول (20) يتضح أن هناك فروقا معنوية بين متوسطات سنوات الخدمة والمجال الأول وهو التخطيط الإلكتروني، وقد كانت:

أ. بين (10 سنوات فأكثر) و(أقل من 5 سنوات)، لصالح 10 سنوات فأكثر.

ب. بين (10 سنوات فأكثر) و (من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات)، لصالح 10 سنوات فأكثر.

النتائج:

أولاً: النتائج المرتبطة بمحور الإدارة الإلكترونية:

1. **يعتبر مستوى تطبيق الجامعة للإدارة الإلكترونية ضعيفا بأهمية نسبية (49 %).**
2. **مستوى تطبيق التخطيط الإلكتروني في الجامعة جاء بأهمية نسبية (51 %)، والتنظيم الإلكتروني بأهمية نسبية (46 %)، والتوجيه الإلكتروني بأهمية نسبية (46 %)، والرقابة الإلكترونية بأهمية نسبية (54 %).**
3. **بدرجة ضعيفة: تشرك الجامعة مخططين خبراء من خارج الجامعة في عملية التخطيط الإلكتروني عن بعد، وتستخدم الجامعة الرقابة الإلكترونية كسياسة عامة على كافة عمليات الجامعة، وتحدد الجامعة نقاط القوة والضعف من خلال المتابعة الإلكترونية للعمليات، وتستغل الجامعة الإمكانيات التكنولوجية لتحديد الفرص والتهديدات، ويتم تأمين التواصل إلكترونياً بين مختلف العناصر الإدارية في الهيكل التنظيمي، وتعتمد الإدارة العليا في قراراتها على نظم المعلومات الإدارية، وتستخدم الجامعة الرقابة الإلكترونية لمتابعة الخطط والأعمال اليومية، وتعزز الرقابة الإلكترونية مبدأ المتابعة والرقابة الذاتية للمهمات الإدارية، وتستخدم الجامعة الرقابة الإلكترونية في تقييم فعالية الأداء، وتستخدم الجامعة نتائج الرقابة الإلكترونية في التعرف على نقاط القوة والضعف.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.7

ثانياً: النتائج المرتبطة بمحور جودة الخدمة التعليمية:

1. **أظهرت النتائج أن مستوى تحقيق جودة الخدمة التعليمية في الجامعة جاء بمستوى ضعيف بأهمية نسبية (48 %).**
2. **بدرجة ضعيفة: يتم تحسين وتطوير الخطط والبرامج الأكاديمية بشكل مستمر، وتتلاءم مساحة المكتبة مع أعداد الطلبة، وتتوفر التجهيزات والتقنيات التعليمية المناسبة، وتتناسب الأبنية والمرافق مع طبيعة الخدمة التعليمة المقدمة، وتعتمد الجامعة على مبدأ التجديد والتطوير في كافة العمليات الأكاديمية، وتهتم الجامعة بالطلبة وتضعهم على قائمة أولوياتها، ويتميز أعضاء الهيئة التدريسية بالقدرة العلمية.**

ثالثاً: بشكل عام:

1. **هناك علاقة طردية قوية بين الإدارة الإلكترونية وجودة الخدمة التعليمية، مما يعني أنه كلما اعتمدت الجامعة بشكل كبير على تطبيق الإدارة الإلكترونية في تسيير عملياتها، فإن ذلك يحقق لها التميز والتنافسية.**
2. **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة بتحديد دور الإدارة الإلكترونية في تحقيق جودة الخدمة التعليمية في جامعة الأزهر تُعزى إلى المسمى الوظيفي، بينما أظهرت النتائج وجود فروق تعزى لمتغير (المؤهل العلمي) في المجال الأول: التخطيط الإلكتروني لصالح الدكتوراه، والمجال الثاني: التنظيم الإلكتروني لصالح الماجستير، والمجال الثالث: التوجيه الإلكتروني كان لصالح الماجستير، أما بالنسبة لمتغير(سنوات الخدمة) يتضح أن هناك فروقا معنوية في المجال الأول: التخطيط الإلكتروني لصالح 10 سنوات فأكثر.**

التوصيات:

في ضوء تحليل نتائج الدراسة توصي الدراسة بضرورة العمل على زيادة أو تطوير قدرات الجامعة في استخدام الإدارة الإلكترونية بمتغيراتها من أجل تحقيق أهدافها ويتحقق ذلك من خلال:

أولاً: التوصيات المرتبطة بمحور الإدارة الإلكترونية:

1. **ضرورة إشراك خبراء التخطيط من خارج الجامعة في عملية التخطيط الإلكتروني عن بعد، واستخدام الجامعة الرقابة الإلكترونية كسياسة عامة على كافة عمليات الجامعة.**
2. **المتابعة الإلكترونية للعمليات بشكل دائم بحيث تستطيع الجامعة تحديد نقاط قوتها وتعزيزها، ونقاط ضعفها لمعالجتها، كما أن عليها استغلال كافة إمكانياتها المتاحة للتنبؤ بالتهديدات المحيطة بها بشكل مستمر والتي تؤثر على أدائها لتحقيق الجودة الأكاديمية.**
3. **اعتماد الإدارة العليا في قراراتها على نظم المعلومات الإدارية، وتعزيز التواصل إلكترونياً بين مختلف مستويات الهيكل التنظيمي، واستخدام الرقابة الإلكترونية لمتابعة الخطط والأعمال اليومية، وتعزيز الرقابة الإلكترونية لمبدأ المتابعة والرقابة الذاتية للمهمات الإدارية، والاستفادة من مخرجات عملية الرقابة الإلكترونية في تحديد نقاط القوة والضعف.**

ثانياً: التوصيات المرتبطة بمحور جودة الخدمة التعليمية:

1. **العمل على تحسين وتطوير الخطط والبرامج الأكاديمية باستمرار، وتوفير التجهيزات والتقنيات التعليمية الحديثة والمتطورة.**
2. **رفع كفاءة الكادر التدريسي من خلال توفير التدريب المناسب ونظام حوافز فعال، والاعتماد على مبدأ التجديد والتطوير في كافة العمليات الأكاديمية، واعتبار الطالب محور العملية التعليمية، وترتيب الأولويات وفقاً لأهداف الجامعة.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.7

المراجع:

أبو عاشور، خليفة، والنمري، ديانا (2012). مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الهيئة التدريسية والإداريين، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *9* (2)، 199 - 220.

أبو محفوظ، شذا (2011). *أثر الذكاء الاستراتيجي وإدارة المعرفة في تحقيق الميزة التنافسية في شركات الاتصالات في الأردن* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الحسنات، ساري (2011). *معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعات الفلسطينية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم الدراسات التربوية، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية، القاهرة.

الحكيم، ليث، الميالي، حاكم، وزوين، عمار (2007). تحسين جودة خدمة التعليم الجامعي باستخدام نموذج QFD (دراسة تطبيقية في كلية الإدارة والاقتصاد / جامعة الكوفة)، *مجلة تحسين جودة خدمة التعليم الجامعي*، *1* (12)، 181 - 226.

حلس، سالم (2013). *أثر جودة الخدمة التعليمية على رضى الطلبة دراسة تطبيقية على طلبة الماجستير بالجامعة الإسلامية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

حمدونة، حسام (2015). تطوير عمليات صنع القرار الإداري في ضوء الإدارة الإلكترونية في وزارة الصحة الفلسطينية بمحافظات غزة، *بحث مقدم لمؤتمر تنمية الموارد البشرية في القطاع الصحي الفلسطيني – واقع وتطلعات*، 10 يونيو.

خلوف، إيمان (2010). *واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية الثانوية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمديرات* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

سلمان، محمد (2012). مستوى جودة الخدمات الجامعية كما يدركها طلبة جامعة الأقصى بغزة طبقا لمقياس جودة الخدمة (SERVPERF)، *مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)*، (17)، 1 - 50، جامعة الأقصى، غزة.

الطائي، يوسف حجيم، الصائغ، محمد جبار، وهادي قيصر علي (2013). صياغة الاستراتيجية المستدامة للشركة في بناء المنظمات الذكية دراسة استطلاعية لآراء عينة من المديرين في شركة زين العراق للاتصالات. *مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية*، *9* (26)، 119 - 150.

طه، أنوار (2015). *تأثير الإدارة الإلكترونية في البطاقة الذكية دراسة استطلاعية في البنك المركزي العراقي نينوى* (رسالة ماجستير غير منشورة)، المعهد الفني، الموصل.

العالول، عبد الماجد (2011). *مدي توافر متطلبات نجاح تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجمعيات الخيرية الكبرى في قطاع غزة وأثرها على الاستعداد المؤسسي ضد الفساد* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

العجمي، نوف، والتويجري، فاطمة (2016). مستوى جودة الخدمات التعليمية في الجامعات السعودية في ضوء مقياس مطور: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أنموذجا، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *9* (25)، 135 - 163.

عزام، زكريا (2014). دور مؤسسات التعليم العالي في تطوير جودة مخرجات الخدمات التعليمية في الجامعات التعليمية في الجامعات الأردنية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *7* (17)، 141 - 160.

قدوري، سحر (2010). الإدارة الإلكترونية وإمكانياتها في تحقيق الجودة الشاملة، *مجلة المنصور*، (14)، خاص، الجزء الأول.

قريشي، محمد، وعبد الناصر، موسى (2011). مساهمة الإدارة الإلكترونية في تطوير العمل الإداري بمؤسسات التعليم العالي، *مجلة الباحث*، *9*، 87 - 100.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.7

قـوي، بـو حنية، ورمضان، عبد المجيد (2016). الإدارة الإلكترونيـة كآلية لتطوير أداء الجامعات المحلية بالجزائر، *مجلة العلوم القانونية والسياسية، جامعة ديالى*، 5 (1)، 1 - 26.

لحول، سامية، حناشي، راوية، وباشة، ريمة (2015). أثر جودة خدمات التعليم الجامعي على تحقيق رضا الطالـب دراسـة حالة : كلية العلوم الاقتصاديـة والتجارية وعلوم التسييربجامعـة باتنة – الجزائر، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 8 (22)، 95 - 122.

محمـد، البشـير (2015). تقييـم جودة الخدمـة التعليمية من وجهة نظـر طلاب كلية العلـوم الإدارية في جامعـة نجـران – المملكة العربيـة السعودية، *المجلة العربيـة لضمان جودة التعليـم الجامعي*، 8 (22)، 75 - 94.

المزيـن، سليمـان، وسكيـك، ساميـة (2012). مؤشرات إدارة الجـودة الشاملة في الجامعـات الفلسطينية من وجهـة نظـر طلبـة الدراسـات العليا في ضـوء بعض المتغـيرات، *المؤتمر الـدولي للتعليم العـالي في الوطن العربي- آفاق مستقبلية* (1 - 41)، 18 يناير.

المسعـودي، سميرة (2010). *معوقـات تطبيق الإدارة الإلكترونية في إدارة الموارد البشرية بالقطاع الصحي الخاص بمدينـة مكـة المكرمة من وجهـة نظر مديـري وموظفي المـوارد البشرية* (رسالـة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الافتراضية الدولية، المملكة المتحدة.

مكيـد، علـي، ومـداح، لخضـر (2015). مـدى تبنـي مبـادئ إدارة الجـودة الشاملـة الجامعيـة في الجامعـة الجزائريـة دراسة استقصائية على أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة المدية – الجزائر، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 8 (22)، 149 - 176.

الملاح، منتهى (2005). *درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الهرامشـة، حسـين (2012). دور الشركـات في القطـاع الخاص في ضمان جـودة التعليم العـالي في الأردن، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 7 (17)، 181 - 209.

Borges, L. F. M., Santos, C. K. S., & Leal, E. A. (2014). Quality in educational service: Expectations versus performance in the accounting undergraduate course. European Scientific Journal, 10(1), 100-114.

Dhar, D. K., & Kushwah, S. V. (2009). Service quality expectations and perceptions of public and private sector banks in India: A comparative study. IMJ (IIM INDORE),1(3), 34-49.

Mansour, D., Fathelrahman, I. H., Diab, D. M., Mohamed, H. E., & Eljelly, A. (2015). Graduate Students' Assessment of Educational Services Quality in Sudan. International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education, 2(3), 4328-4339.

Ramseook-Munhurrun, P. (2012). Perceived service quality in restaurant services: Evidence from Mauritius. International Journal of Management and Marketing Research, 5(3), 1-14.

Tahir, I. M., & Abubakar, N. M. (2007). Service quality gap and customers' satisfactions of commercial banks in Malaysia. International Review of Business Research Papers, 3(4), 327-336.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.7

Yousapronpaiboon, K. (2014). SERVQUAL: Measuring higher education service quality in Thailand. Procedia-Social and Behavioral Sciences, ١١٦, 1088-1095.

المقابلات الشخصية :

مقابلة شخصية مع الدكتور علي أبو زيد عميد التخطيط والجودة في جامعة الأزهر، بتاريخ 2017/04/03**م.**

Assessment of English Language Student Teachers' Perceptions of their Competency in Light of Teacher Professional Standards (ELTPSs) in the Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Noura Shabak Saeed Alrwele[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] Assistant Professor, Curriculum and Teaching Methods (English Language), Department of Curriculum and Teaching Methods, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh, Saudi Arabia

* Corresponding author: Nouraalrwele@hotmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.8

Assessment of English Language Student Teachers' Perceptions of their Competency in Light of Teacher Professional Standards (ELTPSs) in the Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

The issue of professional teaching standards has recently generated considerable interest of the Ministry of Education in KSA and elsewhere. The purpose of this research paper was to examine the extent to which the Professional Standards for English language teachers are applied by the English language female student teachers at Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University. The descriptive method was used. The whole population (N=126) of all English language senior female student teachers during the second semester 2016 /2017 was sampled. Data were gathered through a questionnaire. The participants were asked to evaluate their competencies based on the given items in the questionnaire on a 5 point Likert scale ranging from "incompetent" to "highly competent". Findings revealed that the student teachers perceived themselves to be highly competent in language proficiency with the mean scores (4.68), and theoretical knowledge (4.27), However, they were uncertain of their competency in the theoretical (3.37), curriculum design (3.14), and language pedagogy (2.81). Findings were discussed in the light of the preparation program syllabus, as well as previous related literature. Based on the research results, recommendations and suggestions for future studies were proposed.

Keywords: Student teacher, Teacher Preparation Programs, EFL teacher, English Language Teacher Professional Standards (ELTPSs), Teaching competencies, Kingdom of Saudi Arabia.

تقويم طالبات التدريب الميداني في قسم اللغة الإنجليزية لمستوى كفاءتهن التدريسية وفقا للمعايير المهنية لمعلم اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية

الملخص:

حظيت المعايير المهنية للتدريس مؤخرا باهتمام كبير، سواء في المملكة العربية السعودية، أو غيرها من دول العالم، وعليه فقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الكفاءات التدريسية لطالبات التدريب الميداني في قسم اللغة الإنجليزية، في ضوء المعايير المهنية لمعلمات اللغة الإنجليزية، التي حددها المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. وذلك من وجهة نظرهن. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وشملت العينة جميع الطالبات المتدربات وقت إجراء الدراسة، البالغ عددهن (126) متدربة، حيث طلب منهن تقييم كفاءاتهن التدريسية، وفقاً لمقياس ليكرت خماسي، يتدرج من "غير كفء" إلى "درجة عالية من الكفاءة". وكشفت النتائج عن اعتقاد المتدربات أنهن على درجة عالية من الكفاءة، في معياري إتقان اللغة (4.68)، والمعرفة النظرية (4.27)، وغير متأكدات من كفاءتهن في كل من معيار تطبيق النظريات (3.37)، وتصميم المناهج (3.14)، وعلوم تدريس اللغة (2.81). وقد نوقشت النتائج وتم تفسيرها في ضوء كل من الخطة الدراسية لبرنامج الإعداد والأدبيات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وقدمت الدراسة عددا من التوصيات والدراسات المستقبلية المقترحة.

الكلمات المفتاحية : الطالبة المتدربة، برامج إعداد المعلمات، معلمات اللغة الإنجليزية، المعايير المهنية لمعلم اللغة الإنجليزية، الكفايات التدريسية، المملكة العربية السعودية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.8

Introduction:

It is widely documented that qualified teachers account for stronger students' achievement, larger learning gains, national progress, and prosperity. Available research and empirical evidence of student achievement validated the relationship between high quality teaching and students' high performance (Cuttance, 2001; Darling-Hammond, LaFors, & Snyder, 2001; Rowe, Turner, & Lane, 2002; Rowe, 2003; Hattie, 2009; Weisberg, Sexton, Mulhern, & Keeling, 2009; Hanushek, 2010; Glazerman et al., 2010; National Research Council, 2010; Harris, 2012; Bill & Melinda Gates Foundation, 2013; Feuer, Floden, Chudowsky, & Ahn, 2013). Taking this relationship into account, the quality of teacher and teacher preparation programs have become a preeminent concern of researchers and policymakers in recent years. Internationally, policymakers and authorities worked to professionalize teaching through establishing standards for accreditation "similar to medicine and law" (Vergari & Hess, 2002, p. 50). Thus, teacher preparation programs and institutions are revised according to accreditation standards and benchmarks. Teachers and candidates for teaching are also evaluated by licensure exams, and they have to meet teaching license requirements to be admitted or continued in the profession.

In 1984, UNESCO recommended that teaching should be regarded as a profession, and it should be viewed as "a form of public service which requires expert knowledge and specialized skills, acquired and maintained through rigorous and continuing study" (Federal Ministry of Education, 2010, p.13).

Over the past four decades, the competency based teaching movement and the national frameworks for Professional Standards for Teaching have emerged and received a great concern from researchers, educators, and educational authorities around the world (AMCETYA, 2003). The term "Competencies" refers to a set of skills that the effective specialist in any domain has to possess and is competent to do. These skills are articulated and formulated as a set of standards which could "be operationalized into actions" so that they could be evaluated and assessed (Department of Education, 2006; Røkenes, 2016).

To address these issues, a growing body of research lent itself to defining, articulating, and communicating the qualities and competencies that the good teacher had to possess. The results of competency based teaching studies (Elbaz, 1983; Kyriacou, 1986; Ginsburg & Spatig, 1988; Penn, 1990; Goodlad, 1991), (as cited in Pantic, 2011) gave a path to the national and international professional standards for teaching. Therefore, nations as Saudi Arabia have worked on their national professional standards for teaching, refined, and developed these standards and adapted them as criteria for selecting and keeping teachers in the career of instruction.

The introduction of Teachers' Standards was also critical to teachers themselves, as they would use them as an appropriate self-evaluation' instrument to assess their competencies, determine their training needs, give and receive feedback from colleagues (Department of Education, 2013 Ambag, 2015).

In recent years, KSA government, as the case of other countries has witnessed educational reforms that are driven by standards-based education to promote quality teaching. Consequently, King Abdullah's Project for Developing Education (Tatweer: تطوير) began its works on 2007. A year later; the Saudi National Commission for Academic Accreditation & Assessment (NCAAA) was launched in 2008. NCAAA operated as a government body which works independently of the Ministry of Higher Education and aimed to establish "standards and criteria for academic accreditation and assessment and to accredit postsecondary institutions and the programs they offer" (NCAAA, 2015, p. 3).

One of the bold steps toward quality teaching is "the teacher professional standards project". The project is set up and undertaken by the National Centre for Assessment (Qiyas: قياس) as one of the projects implemented under the strategic partnership between the Ministry of Education and (Qiyas) to promote the competence of teachers and hence achieve the goals of the Ministry and boost its outcomes (Qiyas, 2014, p. 4). Teacher Professional Standards provide a theoretical framework that established, at a national level, the agreed dimensions of effective teaching. The project and its assessment tools are considered one of the main subprojects of King Abdullah's Project for Developing Education" (Qiyas, 2014, p. 4).

Teacher professional standards (TPSs) have influenced educational reforms regarding policies of hiring teachers. Relying on Teacher Professional Standards (TPSs) and indicators, (Qiyas) had initiated and developed standardized tests in different teaching majors to assess new teachers' readiness for employability.

In 2014, Qiyas released the preliminary version of English language Teacher Professional Standards (ELTPSs), which included (27) standards, and (115) indicators distributed over five domains. Over time, Qiyas refined and improved its standards. In 2016, Qiyas released the updated standards that put greater emphasis on candidates' knowledge of their subjects and their skills in teaching subject matter content to their students. The updated standards consisted of (16) standards and (56) indicators distributed over five domains (language pedagogy, curriculum design, theoretical knowledge, theoretical application, and language proficiency) (Qiyas, 2016, pp. 4 -7). It could be said that the updated version of English language Teacher Professional Standards included the most crucial elements of English language teacher preparation, and achieved an acceptable balance between Language Proficiency and Language Pedagogy.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.8

Statement of The Problem:

Teacher professional standards (TPSs), and standardized tests based on these standards have influenced policies of selecting and employing teachers. With the launch of Teacher professional standards, it could be argued that only the well-prepared and qualified teachers are likely to be admitted in the teaching career.

With an increasing number of candidate teachers failing to get the minimum scores to pass the English Language Teacher Professional Standards Test (ELTPST), the quality and effectiveness of teachers' preparation and readiness become more vital, particularly when we know that universities do not track their graduate's scores in Teacher Professional Standards Test (TPSTs).

Being a member in Qiyas executive committee, and a practicum educational supervisor at the English language department at Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University, the researcher has witnessed the worries of student teachers and their strife to prepare for (ELTPSs) test. Sharing student teachers their concerns, the researcher is sceptical about their preparation and whether their preparation program has equipped them with the necessary competencies to pass the (ELTPSs) test. The current research paper comes as an attempt to assess the extent to which the Professional Standards for English language teachers (ELTPSs) are applied by the English language female student teachers at Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University.

QUESTIONS

The current research addresses one major question:

To what extent do English language female student teachers at Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University evaluate their level of competency according to English language teachers' professional standards (ELTPS)?

Five sub questions emerged from the major question, which are as follows:

1. To what extent do English language student teachers at Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University evaluate their level of competency in the "language pedagogy" domain?
2. To what extent do English language female student teachers at Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University evaluate their level of competency in the "curriculum design" domain?
3. To what extent do English language female student teachers at Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University evaluate their level of competency in the "theoretical knowledge" domain?
4. To what extent do English language female student teachers at Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University evaluate their level of competency in the "theoretical application" domain?

5. To what extent do English language female student teachers at Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University evaluate their level of competency in the "language proficiency" domain?

Objectives:

The main purpose of this paper is to investigate English language female student teachers at Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University evaluation of their actual level of competency based on the English language Teacher Professional Standard (ELTPS). Along with the main purpose, comes the aim of having more detailed information regarding participants' competencies, training needs, and strengths of their preparedness.

Significance of the study:

The review of previous literature indicated that there had been no studies carried out to evaluate teaching competencies of English language female student teachers at Al-Imam University according to English language professional teacher standards(ELTPSs). Accordingly, this would be the first study in that domain. Lack of research on Saudi' Teacher Professional Standards Test (TPSTs) is certainly attributed to their recent launch in 2016. Therefore, it is expected that this study would pave the way for more studies in the same direction and it would be a future reference for them.

Findings of the study may have valuable insights into the strengths and weaknesses of English language teacher preparation program.Hopefully, the results would provide the university 'decision makers with reliable information to promote evidence-informed decisions that might improve the English language program in preparing its graduates to meet the professional teacher standards requirements.

Definition of Terms:

Student Teachers (STs): are senior students in teacher preparation programs who are doing their teaching practicum as Partial Fulfillment of the Requirements for BA in education. Student Teachers in the current study refers to female student teachers enrolled in the English language program at Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University who have just finished their teaching practicum that lasted for 16 weeks during the second semester 2016/ 2017.

Teacher Preparation Programs (TPPs): refers to undergraduate programs (diploma and Bachelor degree programs) that prepare student teachers to earn a degree in teaching (Hussain, 2013). Teacher preparation program in the current study refers to the Bachelor program offered by the English department at Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University to prepare students to be English language teachers after graduation.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.8

Competency Level: Competency is defined as "the individual's ability to use, apply and demonstrate a group of related awareness, knowledge, skills, and attitudes to perform tasks and duties successfully and which can be measured against well-accepted standards (levels)" (Wahba, 2013, p. 1). Competency level in the current study refers to the English language female student teachers' ability to use, apply and demonstrate the knowledge, skills, and understanding expected of competent and effective English language teachers and which can be measured against English language teachers' professional standards (ELTPSs) developed by Qiyas in 2016.

Perceptions: Perception in Cambridge Online Dictionary (2015) means a belief or an opinion based on how things seem. Accordingly, perception could be defined as a subjective belief based on what is thought. However, the perception in the current study refers to the student teachers' opinion on the extent to which they apply the teacher competencies included in the English language Teacher Professional Standards (ELTPSs).

Teacher Professional Standards (TPSs): refer to "the pedagogical and other professional knowledge and skills required of all teachers" (Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, 2015, p. 1). They are a description of the knowledge, skills, and understanding expected of competent and effective teachers (Board of Studies, Teaching and Educational Standards, 2014).

The current study is concerned with English language teachers' professional standards (ELTPSs) which are defined as "a description of the knowledge, skills, and understanding expected of competent and effective English language teachers developed by Qiyas in 2016". The English language teacher professional standards (ELTPSs) at the Kingdom of Saudi Arabia consist of five main domains including "language pedagogy", "curriculum design", "theoretical knowledge", "theoretical application," and "language proficiency".

Literature Review:

In recent years, several researchers, concerned with teaching and learning EFL have made it their priority to pursuit excellence in EFL teaching and learning. Most of the research conducted on the English language teachers' professional standards have mainly focused on either EFL competencies or EFL teacher preparation programs. The upcoming section will review in brief relevant studies conducted in the Asian context, where English is being taught as a foreign or a second language rather than a native language. Literature review will begin by the Asian non- Saudi studies and end with Saudi studies, taking chronological order into account.

The oldest available study was conducted in Turkey by Seferoglu (2005) to investigate the extent to which teacher candidates possess the teacher competencies specified by the Ministry of Education. The findings indicated that in most of the competency areas, students find themselves "good" or "excellent". Moreover, the participants' evaluation of their competencies showed significant differences based on gender and the department (Seferoglu, 2005). A similar study was also conducted by Seferoglu (2006) to explore the attitudes of pre-service teachers towards practice and methodology components of pre-service English teacher training program in Turkey. Findings showed that participants believed that the courses presented during the program were not useful in practice in real classroom situations. They also stated that the micro-teaching and practice teaching opportunities during the course were not sufficient (Seferoglu, 2006).

Two relevant available studies were conducted in Egypt. The first study was carried out by f El-Said (2009) aiming to design a comprehensive and objective evaluation tool based on Pharos standards in order to assess the in-service-teacher's performance, and determine the extent to which the Egyptian teacher's performance matches these standards. The results of the study indicated that EFL primary teacher's performance level is less than the required mean score (El-Said, 2009). More recent study in the Egyptian context was conducted by Hashem (2010) for the purpose of evaluating the preparatory stage Egyptian English language teachers' performance according to the quality standards of NAQAAE. Hashem's results showed that the performance level of Egyptian EFL student teachers was generally so low; especially the professionalism domain compared with other domains as classrooms management and evaluation (cited in Althomali, p. 36).

Philippines were also in line with the pursuit of excellence in EFL teaching. In 2012, a Philippine study was conducted by Salimi and Farsi to examine the effect of English Language Proficiency Program for Foreign graduate students (ELPPS) on the academic performance of foreign students. Several aspects of the program were evaluated including course syllabi, goals and objectives, program content, strategies and methodology of instruction, faculty profile and program duration. The results revealed that graduate students reported a significant positive change in their academic performance due to their enrollment in the program (Salimi & Farsi, 2012).

Iranian researchers were also concerned with excellence in EFL teaching and learning. Gholami and Qurbanzada (2016) conducted a study to investigate the attitudes of Iranian key stakeholders in a teacher education program held toward the appropriateness of TEFL teacher education programs at an Iranian teacher education university and their relevance to and sustainable impact in the real teaching context. The results indicated that the participants found courses with literary strands less empowering, and less relevant to English language

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.8

teaching. Participants believed that those courses should be modified or replaced by more knowledge-building or knowledge-applying subjects such as teaching methodology (Gholami & Qurbanzada, 2016).

In Indonesia, Ragawanti (2016) carried out a study to evaluate the competency of EFL student teachers at (Satya Wacana Christian University) in the light of Indonesian EFL teacher qualification standard. The findings revealed that the student teachers are viewed to be good in performing pedagogical knowledge, pedagogical skills, personality, social and professional competence.

Since ELTPSs are recently released in the Kingdom of Saudi Arabia, no available research has used them as criteria to evaluate EFL teachers, or to evaluate student teachers performance or perceptions. However, prior to the release of English language teacher professional standards (ELTPSs) in 2016, Saudi researchers had called for standards of English as a foreign language (EFL) teachers and had conducted studies to evaluate EFL teachers' performance in the light of some available standards of quality teaching. In 2011, a study was conducted to evaluate EFL intermediate teachers' performance in the light of quality standards in Saudi Arabia. Three quality standards were selected: language proficiency, planning and management of learning, and assessment and evaluation. Results revealed that teachers' performance was good and that Planning and management of learning standard came at the first rank, followed by Language proficiency, while Assessment and evaluation had the third position (Al-Thumali, 2011). Another relevant study was conducted on 2012 to evaluate female English as a foreign language (EFL) teachers' performance at secondary schools in Al-Madinah Al-Munawarah in light of Quality Standards. The evaluation based on seven international quality standards. Results revealed that EFL teachers' performance in general "needed to be improved in all seven major domains that were selected, and that the lowest teachers' performance was a characteristic of language practice followed by lesson planning and time management. Classroom Management came as the fourth lowest domain in EFL teacher performance" (Ban, 2012, p. XII). Recently, Alfahadi, Qradi and Asiri conducted a study in 2016 to evaluate the performance of EFL teachers in Tabuk intermediate schools using comprehensive quality standards. Outcomes illustrate that teachers apply the domains of quality standards, but are weak, to some extent, in some of them. Results also showed that the least common domain of quality standards among Saudi teachers was about learning community and environment followed by planning and management of learning (Alfahadi, Qradi, & Asiri, 2016).

In addition to studies conducted to evaluate EFL teachers' performance according to quality teaching standards, another group of studies was also conducted to evaluate EFL teacher preparation programs and training needs. Al-Hazmi (2003) conducted a study to evaluate EFL teacher preparation program in Saudi Arabia in the light of current Trend and identify challenges facing these programs.

Outcomes of Al-Hazmi' study revealed the inadequacy of EFL teacher preparation programs in foreign language teaching methodology and asserted the existence of a gap between EFL teacher preparation programs and teachers' actual needs in classrooms environment. consequent studies of Al-Saadat (2004), Al-Harbi (2006), Albedaiwi (2014), Al-Seghaye (2014), Althobaiti (2014), Mitchell and Alfuraih (2017) asserted the inadequacy of EFL teacher preparation programs regarding pedagogical knowledge aspects such as classroom management, use of teaching aids and resources. Unfortunately, even more recent studies such as Al-Subaihy, Al-Rashidy, and Al-Najjar (2015), Al-Zahrani (2015) and Almomani (2016) revealed the shortage of the preparation programs and stated that pedagogical courses in these programs were theoretically oriented courses offering extinct, traditional, and old teaching methods that were used no more.

Methodology and Procedures:

Research Methodology:

The descriptive method was used to investigate the of female student teachers' perceptions of their Level of Competency at the Department of English at Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University in Riyadh.

The instrument of the study is a questionnaire anchored on the standards and indicators included in the Professional Standards for English language teachers developed by the National Center for Assessment in Higher Education (Qiyas, 2016). The questionnaire was used to examine student teachers students' opinions on the extent to which they apply the Professional Standards for English language teachers specified by Qiyas in 2016.

Participants and Setting:

The population of the study is senior female student teachers who have just finished their teaching practicum that lasted for 16 weeks during the second semester 2016 /2017. The study was conducted at the end of the semester, so that participants could express their opinions about their competencies with more insightful views on their preparation program. At their last semester, senior students practice teaching in public schools four days a week, and prepare their graduation projects on the university campus on Wednesdays. Students' age range between 22 and 23 years. Total of (126) respondents were included in this study.

Instruments:

The current study used a researcher-prepared questionnaire as an instrument to collect data. The questionnaire was primarily anchored on the updated English language Teacher Professional Standards (ELTPSs) developed by Qiyas in 2016. The ELTPSs consists of five main domains including "language pedagogy", "curriculum design", "theoretical knowledge", "theoretical application", and

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.8

"language proficiency." These five main domains fall into 16 sub-categories with 56 competency items (Qiyas, 2016). The 56 competency items were worded into a questionnaire' Statements, and used as an instrument to collect the study data. The participants were asked to evaluate their competencies concerning the given items in the instrument using a 5-point Likert scale ranging from "1" to "5" "incompetent" to "highly competent".

The validity of the questionnaire was checked by five professors of the curriculum and instruction department and assured the appropriateness of the answer scale and the clarity and readability of the questionnaire's statements. No modifications of the questionnaire content were asked or accepted, since the questionnaire was meant to be identical with the (ELTPSs). Internal consistency was ensured using Pearson's coefficient. Pearson's coefficient calculations yield correlations ranging from r = (0.57) to r = (0.941) at ($p < 0.05$). High correlation coefficients were attributed to the strict procedures undertaken by Qiyas in building the professional framework standards and assuring its validity. Reliability was assessed using Cronbach's Alpha. Calculations of Cronbach's Alpha yield values ranging from r = (0.84) to r = (0.94), while the overall Cronbach Alpha was (0.97), which indicated the consistency and reliability of the questionnaire and displayed Cronbach's Alpha values for the questionnaire categories and the entire questionnaire.

Data Collection and Analysis:

After the required permissions were obtained to conduct the study, the researcher explained the study purpose and details for the participants. Instructions on how to fill the questionnaire were also provided. Students were asked to evaluate their competencies concerning the given items in the instrument on a 5-point Likert scale ranging from "incompetent" to "highly competent". After that, the researcher distributed the questionnaires to the target respondents on Wednesday (which is the scheduled day for the student teachers to be on the university campus). Questionnaires were collected back right after respondents have finished completing them.

To ensure a more accurate interpretation of results and facilitate data analysis, the five levels of Likert scales were identified through their means. Levels were differed by (0.80) points based on the following formula: Class interval= (Maximum score -Minimum score)/Class number = (5- 1) /5 =0.80 (Asthana & Bhushan, 2016). Score limits of each competency class were formed in the following manner:

(1 – 1.80) and less = incompetent.
(1.81 – 2.60) = somewhat incompetent.
(2.61 – 3.40) = uncertain.
(3.41 – 4.20) = competent.
(4.21 – 5.00) = highly competent.

Data were processed and analyzed by using the SPSS statistical package. Pearson's coefficient and Cronbach's Alpha calculations were run out to ensure the validity and reliability of the research instrument. For every teaching competency, in five competency categories, means and standard deviations were calculated to identify the student teachers' level of competency based on the English language Teacher Professional Standards (ELTPSs).

Results:

English language Teacher Professional Standards (ELTPSs) questionnaire was used to assess the level of English language student teachers' level of competencies from the perspective of themselves. After collecting and analyzing data, means and standard deviations were calculated. Results regarding the major question are displayed first, followed by results associated with the sub questions. Lastly, the findings are discussed and interpreted.

Results Related to the Major Question:

To what extent do English language female student teachers at Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University evaluate their level of competency according to English language teachers' professional standards (ELTPS)?

Table (1) displays outcomes related to English language student teachers' evaluation of their Level of Competency According to English language teachers' professional standards (ELTPSs).

Table (1): The Participants' Level of Competency According to the Major Domains of English Language Teachers' Professional Standards (ELTPSs)

ELTPSs Main domains	Mean	Standard Deviation	Level of Competency	Rank
language pedagogy	2.81	0.85	Uncertain	5
curriculum design	3.14	0.79	Uncertain	4
theoretical knowledge	4.27	0.63	Highly Competent	2
theoretical application	3.37	0.71	Uncertain	3
language proficiency	4.68	0.55	Highly Competent	1
Total	**3.65**	**0.62**	**Competent**	

Table (1) shows that the total mean of English language student teachers' evaluation of their level of competency is (3.65). Referring to the score limits of competency levels which are designated in the data analysis section, the mean score (3.65) falls in the class (3.414.20- = competent). Therefore, English language student teachers rated themselves according to English language teachers' professional standards (ELTPSs) as competent.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.8

Based on the rating of their competencies according to the five major domains of (ELTPSs), "language proficiency" had the highest score with a mean score of (4.68) which is interpreted as highly competent, followed by" theoretical knowledge" with a mean score of (4.27) which is interpreted as highly competent. "Theoretical application" came at the third rank with a mean score of (3.37) which is interpreted as uncertain of competency, fourthly came" curriculum design" with a mean score of (3.14) which is interpreted as uncertain", and finally language pedagogy" came at the last rank with the lowest mean score (2.81) which is interpreted as uncertain.

To sum up, the participants evaluated themselves as highly competent in "language proficiency" and "theoretical knowledge" domains, while they are uncertain of their level of competency in "Theoretical application," "curriculum design," and language pedagogy" domains. Although there are some variations, the participants evaluated themselves in general as "highly competent" or "uncertain" for the main competency domains, it was a positive finding that participants do not evaluate themselves as "very incompetent" or "incompetent" in any major competency domain.

Results Related to the Answer of Sub-Question (1):

To what extent do English language female student teachers at Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University evaluate their level of competency in the "language pedagogy" domain?

When the participants rated their level of competency against English Language Teacher Professional Standards (ELTPSs), language pedagogy came at the last rank with a mean score of (2.81) which is interpreted as uncertain. Language pedagogy domain is represented by (13) items in the English language Teacher Professional Standards (ELTPSs), which are items (1- 13), as it is clarified in Table (2).

Table (2): The Participants' Level of Competency Related to Items of Language Pedagogy

No	Items	Mean	Std. deviation
1	I know about current trends in research on language teaching pedagogy relative to L2 speaking and listening.	3.38	0.83
2	I know about effective teaching strategies relative to L2 speaking and listening	3.12	0.79
3	I know about current trends in research on reading pedagogy relative to L2 reading.	3.37	0.66
4	I know about effective teachings strategies relative to L2 reading comprehension.	2.74	0.92
5	I know about current trends in research on reading pedagogy relative to L2 vocabulary development and measurement.	3.31	0.76
6	I know about current trends in research on writing pedagogy relative to L2 English composition.	2.94	0.76
7	I understand the writing as a process.	3.37	0.58
8	I am able to use Web 2.0 tools and stand-alone computer applications to support instruction in EFL writing.	1.14	0.94
9	I know effective teaching strategies relative to L2 writing.	3.36	0.92
10	I know how to plan varied, flexible, and coherent learning activities and lessons.	3.32	0.84
11	I am able to sequence instruction to achieve module, lesson, and course level learning objectives.	3.31	0.56
12	I know how to design assignments that are linked to learning goals and content.	1.62	0.72
13	I know how to select assessment criteria that measure the achievement of learning goals.	1.67	0.97
	Average	**2.81**	**0.85**

Table (2) shows that the item "Know about current trends in research on reading pedagogy relative to L2 vocabulary development and measurement" had the highest mean score of (3.38). All responses within this domain were interpreted as uncertain except to three items; "Know how to select assessment criteria that measure the achievement of learning goals", with a mean score of (1.76). Followed by "Know how to design assignments that are linked to learning goals

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.8

and content" with a mean score of (1.62), then "Able to use Web 2.0 tools and stand-alone computer applications to support instruction in EFL writing" with a mean score of (1.14) which were interpreted as incompetent.

Results Related to the Answer of Sub Question (2):

To what extent do English language female student teachers at Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University evaluate their level of competency in the "curriculum design" domain?

When the participants rated their level of competency against (ELTPSs), curriculum design came at the fourth rank with a mean score of (3.14), which is interpreted as uncertain. Curriculum design is represented by (15) items in the English language Teacher Professional Standards (ELTPSs) which are items (1428-), as it is clarified in Table (3).

Table (3): The Participants' Level of Competency Related to Items of Curriculum Design

No	Items	Mean	Std. Deviation
14	I am familiare with a wide variety of print and electronic learning resources related to the curriculum I teach.	3.38	0.58
15	I know how to access, select and adapt learning resources based on learning goals and outcomes.	3.35	0.65
16	I know how to integrate electronic/digital learning resources in teaching.	1.64	0.91
17	I know how to motivate and train students to use a variety of learning resources and become independent learners.	3.37	0.74
18	I know how to develop clearly defined, achievable, and measurable learning objectives at course, module, and lesson level.	3.40	0.62
19	I know how to communicate learning goals to students clearly, both verbally and in writing.	3.39	0.94
20	I am able to recognize students' unique academic and intellectual abilities.	3.35	0.61
21	I am able to design language lessons that take into consideration unique academic and intellectual abilities of all students.	3.38	0.74
22	I am able to adapt language lessons to accommodate students' personal interests and abilities.	3.37	0.58

Table (3): Continued

No	Items	Mean	Std. Deviation
23	I am able to design language lessons that are appropriate to students' cultural and socioeconomic backgrounds.	3.27	0.53
24	I am able to use innovative teaching strategies that enhance student language learning motivation.	1.79	0.71
25	I am able to create a positive classroom environment that encourages creativity and autonomous learning.	3.38	0.92
26	I am able to use teaching methods that develop critical thinking and problem solving skills.	3.37	0.72
27	I am able to use teaching techniques that link student personal experiences and contemporary issues to language learning.	3.35	0.94
28	I am able to use teaching strategies and media that help students appreciate and enjoy language learning.	3.39	0.53
	Average	**3.14**	**0.79**

Table (3) shows the mean and standard deviation of items within curriculum design domain. Item" Know how to develop defined, achievable, and measurable learning objectives at course, module, and lesson level "had the highest mean score of (3.40).

The majority of responses within this domain were interpreted as uncertain while two responses were interpreted as "incompetent", such as "Know how to integrate electronic/digital learning resources in teaching" with a mean score of (1.64) and "Use innovative teaching strategies that enhance student language learning motivation" with a mean score of (1.79).

Results Related to the Answer of Sub-Question (3):

To what extent do English language female student teachers at Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University evaluate their level of competency in the "theoretical knowledge" domain?

When the participants rated their level of competency against English language teachers' professional standards (ELTPSs), theoretical knowledge "came at the second rank with a mean of (4.27) which is interpreted as highly competent ". Theoretical knowledge "is represented by 15 items in the English language teachers' professional standards (ELTPSs), which are items (29- 43), as it is displayed in Table (4).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.8

Table (4): The Participants' Level of Competency Related to Items of Theoretical Knowledge

No	Items	Mean	Std. Deviation
29	I understand theories of cognitive development and how they relate to language learning and literacy.	4.30	0.83
30	I understand theories of second language acquisition.	4.21	0.79
31	I understand the stages and obstacles of second language acquisition.	4.33	0.66
32	I know the major conceptions and definitions of language.	4.26	0.92
33	I am familiar with the origin and history of English and its relation to other languages.	4.22	0.76
34	I know the difference between competence and performance.	4.23	0.58
35	I know the parts of speech including word categories, nouns, verbs and their tenses, adjectives, adverbs, function words, pronouns, articles, auxiliary verbs, prepositions, intensifiers, conjunctions, and the characteristics and usages of each.	4.40	0.70
36	I know phrases and phrase types including g prepositional phrase, adjective phrase, adverb phrase, noun phrase, and verb phrase.	4.36	0.94
37	I know clauses, clause types and patterns including finite and nonfinite clauses, main and subordinate clauses, and coordination between clauses.	4.37	0.51
38	I am able to use basic knowledge of English syntax to support instruction in L2 reading and writing.	4.21	0.57
39	I am able to use basic knowledge of compositional and lexical semantics (semantic rules, theories of word meaning, lexical relations, and semantic features) to support instruction in L2 reading and writing.	4.23	0.91
40	I am able to use articulatory phonetics (the production of sounds, consonants, and vowels) to support instruction in L2 English speaking and listening.	4.31	0.67
41	I can describe the major varieties of English with special attention to grammatical and orthographic differences between British and North American English.	4.22	4.22

Table (4): Continued

No	Items	Mean	Std. Deviation
42	I am able to use basic knowledge of inflectional morphology and word formation processes (derivations and compounding) to support instruction in L2 English reading and writing.	4.20	0.59
43	I am able to use basic knowledge of discourse analysis to support instruction in L2 English reading and writing.	4.32	0.83
	Average	**4.27**	**0.63**

Table (4) shows the mean and standard deviation of items within theoretical knowledge domain. The item "Know the parts of speech including word categories, nouns, verbs and their tenses, adjectives, adverbs, function words, pronouns, articles, auxiliary verbs, prepositions, intensifiers, conjunctions, and the characteristics and usages of each" had the highest mean score of (4.40). Secondly came the item "Know clauses, clause types and patterns including finite and nonfinite clauses, main and subordinate clauses, and coordination between clauses" with a mean score of (4.37), then "Know phrases and phrase types including prepositional phrase, adjective phrase, adverb phrase, noun phrase, and verb phrase" with a mean score of (4.36).

Results Related to the Answer of Sub-Question (4):

To what extent do English language female student teachers at Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University evaluate their level of competency in the "theoretical application" domain?

When the participants rated their level of competency against (ELTPSs), theoretical application domain came at the third rank with a mean score of (3.37) which is interpreted as uncertain.

Theoretical application "is represented by (7) items in the English language teachers' professional standards (ELTPSs) which are items (44- 50), as it is shown in Table (5).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.8

Table (5): The Participants' Level of Competency Related to Items of Theoretical Application

No	Items	Mean	Std. Deviation
44	I can demonstrate familiarity with current theories of second language acquisition relevant to ESL instruction.	3.29	0.57
45	I know the interrelatedness of first and second language acquisition and ways in which L1 affects the development of L2.	3.37	0.86
46	I am familiar with the common challenges experienced by EFL students learning English and with strategies for overcoming these challenges, particularly those challenges faced by Arabic L1 learners.	3.38	0.63
47	I am familiar with the historical developments of TESOL.	3.40	0.75
48	I am familiar with the major theories and recent trends of TESOL and their applications.	3.39	0.61
49	I am familiar with the connections between TESOL and other related disciplines.	3.37	0.88
50	I am aware of the issues related to the relation between language teaching/learning and culture.	3.39.	67
	Average	**3.37**	**0.71**

Table (5) shows the mean and standard deviation of items within language application domain. The item "I am familiar with the historical developments of TESOL" had the highest mean score (3.40), while the item "I Demonstrate familiarity with current theories of second language acquisition relevant to ESL instruction" had the lowest mean score in this domain which is (3.29). All responses within this domain were interpreted as uncertain.

Results Related to the Answer of Sub-Question (5):

To what extent do English language female student teachers at Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University evaluate their level of competency in the "language proficiency" domain?

When the participants rated their level of competency against English language teachers' professional standards (ELTPSs), language proficiency "came at the first rank with a mean score of (4.64), which is interpreted as highly competent". Language proficiency "is represented by six items in the English language teachers' professional standards (ELTPSs) which are items (51- 56), as it is shown in Table (6).

Table (6): The Participants' Level of Competency Related to Items of Language Proficiency

No	Items	Mean	Std. Deviation
51	I know how to find explicit and implicit information.	4.77	0.60
52	I know how to establish logical relations between sentences and paragraphs.	4.69	0.71
53	I know how to discriminate facts from points of view.	4.26	0.58
54	I know how to distinguish main and minor ideas.	4.73	0.67
55	I know how to interpret referential.	4.65	0.57
56	I know how to summarize texts.	4.75	0.65
	Average	**4.64**	**0.55**

Table (6) shows the mean and standard deviation of items within "language proficiency" domain. The item "Know how to find explicit and implicit information" had the highest mean score of (4.77), followed by "Know how to summarize texts" with a mean score of (4.75), then "Know how to distinguish main and minor ideas" with a mean score of (4.73). The statement "Know how to discriminate facts from points of view" had the lowest mean (4.26). However, all responses within this domain were interpreted as highly competent.

Discussion:

To sum up, the results indicated that the participants perceived themselves as highly competent in "language proficiency" and "theoretical knowledge" domains, while they are uncertain of their level of competency in "theoretical application," "curriculum design," and language pedagogy" domains.

"Language proficiency" and "theoretical knowledge" are language focused domains. The participants' perceptions of themselves as highly competent in these domains could be attributed to the nature of their preparation program, which gives a great emphasis to language competency. All candidates admitted to the department of English language and literature at Al-Imam Muhammed Ibn Saud University must obtain a minimum cumulative average of B in their secondary school study, and a minimum B+ grade in the English Language course.

After their preliminary admission, a written English language skills test is held, and accordingly candidates are to be admitted or rejected. Moreover, admitted students must first enroll in an intensive program for one or two semesters according to their grades in the language skills test. Courses in the intensive program concentrate on developing language skills, including listening comprehension, reading, writing, speaking, grammar and vocabulary". "Upon successful completion of this program, students are matriculated in the actual academic mainstream English program" (Al-Seghayer, 2014, pp. 144- 145).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.8

An analytical and a close look at the program's plan provide evidence of its concentration on language related aspects (Department of English Language and Translation, 2015). Table (7) offers a brief description of categories and count of the program courses.

Table (7): Courses in the English Language Program

Categories and count of courses								
Levels	**Language skills**	**Cultural preparation**	**Literature**	**Education**	**computer**	**Research methods**	**Other**	**Total**
First	4	5	-	1	1	-		11
Second	4	5	-	1	-	-		10
Third	4	4	1	1	-	1		11
Fourth	4	3	3	-	-	-		10
Fifth	3	3	4	1	-	-		11
Sixth	3	1	4	3	-	-		11
Seventh	3	2	2	2	1	1		11
Eighth	-	1	-	-	-	-	+ teaching practicum & translation project	3
Total	25	24	14	9	2	2	2	78
Percent	32%	30%	17%	11%	0.5%	0.5%	0.5%	100%

It is noteworthy that a total of 25 courses (32%) of the courses offered by the department fall in the language skills category. Al-Imam Muhammed Ibn Saud University English language department, as the case of English departments in other Saudi universities mainly focuses on developing skills in English language (Albedaiwi, 2014).

Participants' perceptions of themselves as highly competent in "language proficiency" and "theoretical knowledge" of language could be attributable to the emphasis offered by the program to language aspects that equip participants with strong confidence in their language competencies.

Though students' perception of their language competencies indicates a positive result that is consistent with the preparation program's focus, it is still a questionable result for three reasons. First, findings regarding language competencies in the current study depend on students' perceptions and their subjective evaluation rather than on an objective competency test. Second, being senior students in the English language department might affect participants' evaluation of their language competency, since transparency would injure their pride. Third, the current findings are inconsistent with previous literature.

Related studies reported that "English language teachers in Saudi Arabia lack subject knowledge, language proficiency and are weak in speaking the

language" (Al-Hazmi, 2003, p. 342; Alresheed, 2008, p. 15; Althobaiti, 2017, p. 21). Further research is needed to investigate Saudi EFL teachers and student teachers' current level of competency in language.

Findings related to the participants' practical and pedagogical competencies revealed that " theoretical application " came at the third rank, " curriculum design " came at the fourth rank, while " language pedagogy "had the lowest rank. Although they had different ranks, the three domains showed the participants' uncertainty of their pedagogical competencies.

Items' ranks within "theoretical application" domain showed that the participants' familiarity "with the historical developments of TESOL", though reflects participants' uncertainty, still had the highest mean score, while the item dealing with students' familiarity" with current theories of second language acquisition relevant to ESL instruction" had the lowest mean score, and indicated incompetency. In other words, participants' perception of their teaching competency meandering between uncertainty and incompetency.

Such findings go closer to the real situation in the preparation program and could be attributed to the quantity and quality of "teaching methods" courses offered to students. Table (7) showed that no more than nine educational courses representing 11% of the program courses were offered to students. Referring to the program plan stated in "the undergraduate program handbook" (Department of English Language and Translation, 2015), it could be concluded that only two teaching methods courses were presented to the students during their four years' study. Participants' uncertainty about their familiarity "with the historical developments of TESOL", and their feelings of incompetency in dealing with" the current theories of second language acquisition relevant to ESL instruction" might suggest that the syllabus of teaching methods courses is focusing on the historical and theoretical aspects rather than practical affairs and current trends in teaching.

Findings in this aspect are in line with those of Al-Hazmi (2003) which reported English teacher's lack of competence in second and foreign language teaching methodology, as well as those of Al-Saadat (2004), and Al-Harbi (2006) which denoted that many Saudi EFL teachers were in need of more training in teaching methods. In his analytical study of teacher engagement in designing learning experiences, Albedaiwi (2014) asserted that courses of EFL teaching methodology in teacher preparation programs are neither enough nor in line with the high needs and expectations of the EFL teachers. Al-Seghayer's results (2014) also affirmed the insufficiency of English teaching preparation programs regarding pedagogical content knowledge. In his study, Al-Zahrani (2015) stated that teacher education programs only offer student teachers with older and simpler instruction methods. Almomani (2016) on the other hand claimed that university teaching methodology courses focus on the theoretical side and

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.8

neglect the application and practice. Almomani's claims were reinforced by Althobaiti's conclusion (2017) that courses in English teaching methodology are not well represented at the university level.

While curriculum design competencies came at the fourth rank, participants responses to the items within curriculum design domain showed their uncertainty of their competence in planning learning experiences, that take into consideration diverse backgrounds, abilities, needs and interests of students. The majority of responses within this domain were interpreted as uncertain, while some responses were interpreted as "incompetent", such as those dealing with integrating electronical and digital learning resources in teaching and using innovative teaching strategies that enhance student language learning motivation.

The reason why participants perceived themselves as uncertain or incompetent in these competencies is probably that their preparation program simply did not offer them reliable preparation for dealing with those specific competencies. Table (7) showed that nine educational courses representing (11%) of the program courses were offered to students. According to the undergraduate program handbook (Department of English Language and Translation, 2015), education courses offered to the participants are: history of Islamic education, history and policy of Saudi education, fundamentals of curriculum, educational psychology, school administration, teaching methodology 1 and 2, educational evaluation and assessment, computer assisted language learning.

In the participants' preparation program, education' courses were introduced by experts in education rather than by experts in language teaching. Moreover, these courses were taught through the Arabic language, except for teaching methodology courses, and computer assisted language learning (CALL), which were taught through English by the faculty of English department.

Preview of syllabus of education courses as they were described in the undergraduate program handbook (Department of English Language and Translation, 2015) showed that they concentrated on definitions of educational and psychological concepts, differentiating between similar concepts, tracking historical development and growth of concepts. It can be concluded that syllabus of education courses are theoretical and lacking hands-on and practical experiences. As Gholami and Qurbanzada (2016) noted, teaching in educational courses is usually delivered through classroom lectures and formal speeches.

Gholami and Qurbanzada (2016) argued that educational courses in EFL preparation programs are of no immediate use in the classroom, because most of the teaching time is spent in talking about concepts, instead of availing students of hands on experiences by using live demonstrations, authentic examples, and practical applications (Gholami and Qurbanzada, 2016). The kind of syllabus and teaching methods used in education courses resulted in a wide gap between

the content of EFL teacher preparation programs and the needs of teachers in the classroom (Al-Hazmi, 2003). Studies investigating Saudi EFL teachers' performance and training needs revealed an alarming lack of competence in curriculum design aspects and showed that they were in great need of more training in classroom management, usage of teaching aids and technology (Al-Harbi, 2006). A study conducted by Ban (2012), revealed that the lowest teachers' performance was in lesson planning and time management. Albedaiwi (2014) found that Saudi EFL teachers did not have the knowledge related to the curriculum theory and materials because they did not receive reliable preparation for dealing with the perspectives of the textbooks and materials by their preparation program. Building on these results, the study concluded that EFL teachers' preparation programs had always introduced educational courses that did not meet the needs of a future EFL teacher (Albedaiwi, 2014).

Researchers such as Al-Subaihy et al. (2015), Al-Zahrani (2015) and Almomani (2016) reported that EFL teachers' preparation programs showed a weakness of linkage between theory and practice. Al-Seghayer (2014) was also on the same line when he argued that Saudi EFL teachers' preparation programs are inadequate, especially about technological pedagogical knowledge that involves the ability to effectively integrate the available technological resources into language teaching. The previous arguments were reinforced by the results of an unpublished study carried out by the Ministry of Education (2005) showing that EFL teachers' average competency in lesson planning was (60%), while it was (64%) for classroom management (Al-Seghayer, 2014, p. 145).

EFL teachers' lack of "enough theoretical background knowledge pertaining to the main factors that affect second-language learning, such as motivation, attitudes, aptitude, and age", their insufficient knowledge, and use of educational aids and electrical learning resources employed in English classrooms, their limited experience in material design, were also documented by several Saudi researchers (Al-Seghayer, 2016; Althobaiti, 2017; Mitchell & Alfuraih, 2017).

Findings of the current study revealed participants' uncertainty of their competency level in language pedagogy domain. The language pedagogy domain had the lowest mean, therefore came at the last rank. All responses within this domain were interpreted as uncertain except to three items that deal with selecting and designing assessment criteria, using Web tools and computer applications to support instruction in which participants perceive themselves as incompetent. Language pedagogy competencies required students to know how to plan proper learning activities, and lessons, design assignment, and select assessment criteria relative to L2 speaking listening, reading comprehension, writing and composition, vocabulary development, and know about current trends in research on language teaching pedagogy. The totality of these specialized competencies could not be attained by receiving only three courses.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.8

It could be argued that participants' feeling of incompetency is attributable to the limited number of teaching methods, assessment, and computer courses that they have received during their study. Referring to program plan stated in "the undergraduate program handbook" (2015), it is found that no more than two computer courses, two teaching methods courses, one assessment course, offered to the students during their four years study.

Computer training courses in EFL preparation programs were not enough to afford teachers the opportunity to "develop more confidence regarding the use of computers in the classroom" (Alshumaimeri, 2008, p. 40). It is ironic that despite the importance of technology in advancing the country at all levels including pre-service teachers' preparation, "pre-service teachers' curriculum severely lack the vision of the effective integration of digital technology" (Al-Zahrani, 2015, p. 151).

With the limited number of assessment courses in almost all EFL teacher preparation programs around KSA, it is logical to predict that the same problem is common among Saudi EFL teachers. This conclusion is reinforced by the results of Al-Saadat (2004) that asserted Saudi EFL teachers' insufficient knowledge of digital technology, language testing, and evaluation techniques. Al-Saadat (2004) claimed that "often EFL teacher preparation programs in the Saudi Arabia offer a course on language testing. However, personal observation has revealed that such a course is handled more theoretically. Student receives classroom instruction on principles of testing and leave the course full of information about testing" with no practical experiences of any kind (Al-Saadat, 2004). These results were also consistent with those of the Ministry of Education's study (2005) which showed that EFL teachers' competency in lesson planning was (60%), while it was (54%) for assessment, and (52%) for language teaching methods (Al-Seghayer, 2014, p. 145). The study of Al-Subaihy et al. (2015) yielded similar results. In a more recent study conducted by Mitchell and Alfuraih (2017), it is also found that over (70%) of the EFL teachers, who completed the survey, deem themselves in need of training in testing and student feedback. In line with these results are those of Al-Harbi (2006) which revealed that EFL teachers were in need of more training in teaching methods, teaching the four language skills, teaching grammar, and utilizing teaching aids and technology.

Concluding Remarks and Recommendations:

Based on the given findings, there are some important conclusions to be highlighted. First, while it is evident from the results that student teachers' of the department of English at Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University were highly confident of their language skills competencies, it appears that they are uncertain of their teaching and pedagogical competencies. The second conclusion revolves around the small number of educational and technological courses offered to the participants by their preparation program. It is obvious that

there is a need to improve the student teachers' confidence in their pedagogical competence, and equip them with current issues of EFL teaching and learning theories, curriculum and material development, language assessment, technology skills, Psychology of Learning, and Classroom Management techniques.

In response to the findings of this study and to improve the student teachers' capacity to meet the English language teacher professional standards (ELTPSs), some leading issues need to be considered. First, the content of the preparation program should consider student teachers need to pass English language Teacher Professional Standards test (ELTPST), and it has to be revised and modified accordingly. It is more appropriate here to replicate Al-Hazmi's (2003) alarming statement that " there is an urgent need to improve Saudi EFL teachers' preparation programs and to deal with current weaknesses in these programs" (p. 343).

Previous studies have reported that EFL teacher preparation programs in Saudi Arabia prepare students to be English or English-Arabic translation specialists, not necessarily English teachers (Al-Hazmi, 2003, p. 341; Albedaiwi, 2014, p. 34). Secondly, the improvement of Al-Imam Muhammed Ibn Saud University English language program might reduce the number of cultural preparation Classes to leave more room for educational and practical Content classes. Incorporating several pedagogical courses is crucial. It will be a practical idea if the program designers consider initiating four different majors; English literature, translation, linguistics, and teaching English as a foreign language. Having four majors would spare more time for specialized courses in the four majors, and would maintain these majors with more depth and accountability.

Moreover, the current theoretical methods of presenting pedagogical courses have to be altered. This call is echoed by several researchers in this field who emphasized the need to provide Saudi English teacher candidates with sound, professional training in the most practical and meaningful contexts using the most qualified professionals (Al-Saadat, 2004, p. 248; Hussain, 2013, p 17; Al-Seghayer, 2014, p. 148). The researcher agrees with Gholami and Qurbanzada (2016) that developing "an internal evaluative system" within preparation programs would be a realistic and beneficial step to diagnose weaknesses and strengths, and lead to a more improved and effective educational program (Gholami & Qurbanzada, 2016).

Research Strengths and Limitations:

Strengths of the current research emerged from the new data which it has brought to light in the absence of data related to student teachers achievement in English Language Teacher Professional Standards tests (ELTPSTs). Although important data were gained, results of this study have to be interpreted with caution, because they rely on the participants' perceptions, which do not necessarily comport accurately with reality. A variety of instruments could add

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.8

further depth and nuance to the study results and discussion. It would be strength of the study if the male student teachers were also included. Limitations of the current study represent some gaps that could be bridged by future research.

Directions for Future Research:

Similar studies could be conducted in the same direction. A comparative content reviews of EFL teacher preparation programs across Saudi Arabia and syllabus' impact on student teachers' perceptions of their level of competency is a worth studying dimension. More insightful outcomes will be reached if the current study is replicated using qualitative or mixed method design and open-ended questions to provide a forum for explanations and interpretation. Further research is warranted regarding the relationship between student teachers scores in English language Teacher Professional Standards' test and teachers' efficacy in the classroom.

The era of investigating the relationship between graduates' perceptions of their level of competency and their level of competency as perceived by their supervisors is also a new era to be investigated. Surveying graduates' training needs after being exposed to English language Teacher Professional Standards' test would yield beneficial findings that would be of great value in evaluating the preparation program.

References:

Albedaiwi, S. (2014). EFL Materials in Public School Classrooms In Saudi Arabia: An Investigation of the Extent to Which Teachers Engage in Materials/ Textbooks Development in Order to Design Learning Experiences to Meet the Needs of their Students as an Indicator of Teacher Autonomy (Unpublished Doctoral Thesis). University of Glasgow, Glasgow, Scotland.

Alfahadi, A., Qradi, A., & Asiri, N. (2016). Evaluating the Performance Of EFL Teachers in Tabuk Intermediate Schools Using Comprehensive Quality Standards. Asian Journal of Educational Research, 4(2).25-38.

Al-Harbi, A. (2006). Training Needs of English Teachers in Al-Qassim Province (Unpublished master thesis), King Saud University, Riyadh, KSA.

Al-Hazmi, S. (2003). EFL teacher preparation program in Saudi Arabia: Trend and challenges. TESOL Quarterly, 37(2), 341-344.

Almomani, F. (2016). Challenges of Practicum at College of Education: Supervisors & Students' Teachers Perspective. International Journal of Novel Research in Humanity and Social Sciences, 3(3), 45-52.

Alresheed, S. (2008). EFL Program of the secondary schools in Qassim region (Saudi Arabia): Problems, Causes and Solutions (Unpublished master's thesis), Newcastle University, Newcastle upon Tyne, United Kingdom.

Al-Saadat, A. (2004). A Close Look at Saudi EFL Teachers Preparation in Language Testing. Scientific Journal of King Faisal University, Humanities and Management Sciences, 5(2), 227-250.

Al-Seghayer, K. (2014a). The four most common constraints affecting English teaching in Saudi Arabia. International Journal of English Linguistics, 4(5), 17-26.

Al-Seghayer, K. S. (2014b). The actuality, inefficiency, and needs of EFL teacher-preparation programs in Saudi Arabia. International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 3(1), 143-151.

Alshumaimeri, Y. (2008). Perceptions and Attitudes toward Using CALL in English Classrooms among Saudi Secondary EFL Teachers. The JALT CALL Journal, 4(2), 29-46.

Al-Subaihy, A., Al-Rashidy, K., Al-Najjar, H. (2015). The Efficiency of the Educational System of the Program of High Diploma in Special Education at King Abdulaziz University in the Light of Professional Competencies. Journal of Education Studies, (1), 15-76.

Althobaiti, H. (2017). How Can In-Service Development Take a Part in Saudi English Teacher Development? British Journal of Education, 5(3), 21-29.

Al-Thumali, A. (2011). Evaluating EFL Intermediate Teachers' Performance in the Light of Quality Standards in Saudi Arabia (Unpublished master thesis). Taif University. KSA.

Al-Zahrani, A. (2015). The Place of Technology Integration in Saudi Pre-Service Teacher Education: Matching Policy with Practice. The Turkish Online Journal Of Educational Technology (TOJET),14(1), 151-162.

Ambag, S. (2015). Assessment Of Competency Level of Pre-Service Teachers Based on National Competency-Based Teacher Standards (NCBTS) In Public School In The National Capital Region (Ncr). European Academic Research. 2(2), 14060-14078.

Asthana, H., & Bhushan, B. (2016). Statistics for Social Sciences (with SPSS Applications) (2nd ed.). Delhi: Phi Learning Private Limited.

Australian Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (AMCETYA). (2003). A national framework for professional standards for teaching. Retrieved Aug. 7, 2017, from http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/national_framework_file.pdf

Ban, Z. (2012). An Evaluation of Female EFL Teachers' Performance at the Secondary Stage in Al-Madinah Al-Munawarah in Light of Quality Standards (Unpublished master thesis). Taibah University. KSA.

Bill & Melinda Gates Foundation. (2013). Ensuring fair and reliable measures of effective teaching: Culminating findings from the MET Project's three-year study. Final research report. Retrieved Aug. 7, 2017, from http://www.metproject.org/downloads/MET_Ensuring_Fair_and_Reliable_Measures_Practitioner_Brief.pdf.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.8

Board of Studies, Teaching and Educational Standards (BOSTES). (2014). Evidence Guide for the Lead Teacher Standards. Retrieved Aug. 7, 2017 from https://educationstandards.nsw.edu.au/wps/wcm/connect/6ca313f0-5322-4f82-b19f-6c78dc82cc1a/NESA+Lead+Teacher+-+Evidence+Guide.pdf?MOD=AJPERES&CVID=.

Cambridge Online Dictionary. (2015). Aug. 7, 2017 from http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/perception.

Cuttance, P. (2001). The impact of teaching on student learning. In K. Kennedy (Ed.), Beyond the Rhetoric: Building a teaching profession to support quality teaching (pp. 35-55). Canberra: Australian College of Education.

Darling-Hammond, L., LaFors, J., & Snyder, J. (2001). Educating teachers for California's future. Teacher Education Quarterly, 28(1), 9-55.

Department of Education. (2006). National Competency-Based Teacher Standards (NCBTS): A Professional Filipino Guide for Teachers. Republic of the Philippines. Retrieved Aug. 7, 2017 from https://www.deped.gov.ph/wp.../22June_POPULAR-VERSION-FINAL.pdf.

Department of Education. (2013). Teachers' Standards: guidance for school leaders, school staff and governing bodies. Retrieved Aug. 7, 2017 from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/301107/Teachers__Standards.pdf

Department of English Language and Translation. (2015). The Undergraduate Program Handbook. Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University Publications. KSA

El-Said, E. (2009). Evaluating EFL Primary Teachers' Performance In The Light Of Pharos Standards (Unpublished master thesis). Faculty of Education. Mansoura University, Egypt.

Federal Ministry of Education. (2010). Professional Standards for Nigerian Teachers. Teachers Registration Council of Nigeria, Nigeria. Retrieved Aug. 7, 2017 from http://www.trcn.gov.ng/PSNT%202010.pdf.

Feuer, M., Floden, R., Chudowsky, N., & Ahn, J. (2013). Evaluation of teacher preparation programs: Purposes, methods, and policy options. Washington, DC: National Academy of Education.

Gholami, J, & Qurbanzada, I. (2016). Key Stakeholders' Attitudes towards Teacher Education Programs in TEFL:A Case Study of Farhangian University in Iran. Journal of Teacher Education for Sustainability, 18(2), 5-20.

Glazerman, S., Loeb, S., Goldhaber, D., Staiger, D., Raudenbusch, S., & Whitehurst, G. (2010). Evaluating teachers: The important role of value-added. Washington, DC: Brown Center on Education Policy at Brookings.

Hanushek, E. (2010). The economic value of higher teacher quality (CALDER), Working Paper No. 56. Retrieved Aug. 7, 2017 from http://www.caldercenter.org/UploadedPDF/1001507-Higher-Teacher-Quality.pdf.

Harris, D. (2012). How do value-added indicators compare to other measures of teacher effectiveness? New York: Carnegie Foundation.

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge.

Hussain, I. (2013). Most Important Competencies of Cooperating Teachers During the Field-Based Experience Perceptions of Participants in Two Preschool Teacher Preparation Programs in the Kingdom of Saudi Arabia (Unpublished doctoral dissertation). Lehigh University, Pennsylvania, USA.

Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. (2015). Guidelines for the Professional Standards for Teachers. Retrieved Aug. 7, 2017 from www.doe.mass.edu/edprep/advisories/TeachersGuidelines.pdf

Mitchell, B., & Alfuraih, A. (2017). English Language Teaching in the Kingdom of Saudi Arabia: Past, Present and Beyond. Mediterranean Journal of Social Sciences, 8(2) 317-325.

National Center for Assessment in the Higher Education (Qiyas). (2014). Handbook of English Language Teacher Test Takers. KSA. Riyadh. Retrieved Aug. 7, 2017 from http://www.qiyas.sa/Tests/ProfessionalTesting/DocLib1/%D8%AF%D9%84%D9%8A%D9%84%2

National Center for Assessment in the Higher Education (Qiyas). (2016). English Language Teachers Professional Standards. Riyadh, KSA. Retrieved Aug. 7, 2017 from www.qiyas.sa/Tests/ProfessionalTesting/Pages/TestStandardOfTeachers.aspx

National Commission for Academic Accreditation & Assessment (NCAAA). (2015). Handbook for Quality Assurance and Accreditation in Saudi Arabia. Part 1, version 3. Retrieved Aug. 7, 2017 from www.ncaaa.org.sa/en/Releases/.../Handbook%20Part%201.pdf.

National Research Council. (2010). Preparing teachers: Building evidence for sound policy. Committee on the Study of Teacher Preparation Programs in the United States. Washington, DC: The National Academies Press.

Pantic, N. (2011). The meaning of teacher competence in contexts of change (Unpublished doctoral dissertation). Utrecht University Repository, Netherlands.

Ragawanti, D. T. (2016). Preparing the pre-service teachers to meet the teacher qualification standard: Potencies and challenges. In Proceeding of International Conference on Teacher Training and Education (Vol. 1, No. 1, pp. 137-144).5-6 November, Sebelas Maret University, Indonesia.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.35.8

Røkenes, F. (2016). Preparing Future Teachers to Teach with ICT (Unpublished Doctoral Dissertation). Programme for Teacher Education, Faculty of Social Sciences and Technology Management, Norwegian University of Science and Technology, Norway.

Rowe, K. (2003). The importance of Teacher Quality as a key determinant of students' experiences and outcomes of schooling. Paper presented at the Australian Council for Educational Research (ACER), Research Conference about Building Teacher Quality: What does the research tell us?, Melbourne. Retrieved Aug. 7, 2017 from https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cld=245.

Rowe, K. J., Turner, R., & Lane, K. (2002). Performance feedback to schools of students' Year 12 assessments: The VCE Data Project. In R. Coe & A. Visscher (Eds.), School Improvement through Performance Feedback (pp. 136-190). Netherlands: Swetz & Zeitlinger.

Salimi, E. A., & Farsi, M. (2015). Program Evaluation of the English Language Proficiency Program for Foreign Students A Case Study: University of the East, Manila Campus. English Language Teaching, 9(1), 12-21.

Seferoğlu, G. (2006). Teacher candidates' reflections on some components of a pre□service English teacher education programme in Turkey. Journal of Education for Teaching, 32(4), 369-378.

Seferoglu, S. S. (2005). A study on teaching competencies of teacher candidates. In Proceedings of International Conference on Education (ICE) (pp. 709-716). National University of Singapore, Singapore.

Vergari, S., and Hess, F. (2002). The accreditation game, Education Next. Retrieved Augest 7, 2017 from http://educationnext.org/files/ednext20023_48.pdf.

Wahba, M. (2013). Competence standards for technical and vocational education and training TVET. In Bonn: International Centre for Technical and Vocational Education and Training. Retrieved Aug. 7, 2017 from https://unevoc.unesco.org/e-forum/CompetenceStandardsforTVET.pdf.

Weisberg, D., Sexton, S., Mulhern, J., & Keeling, D. (2009). The widget effect: Our national failure to acknowledge and act on differences in teacher Effectiveness. Washington, DC: The New Teacher Project.

Contents:

Subject	Page
Editorial	1
Competitiveness of Regulatory Justice at Palestinian Universities when Practicing Information Security Standard (ISO/IEC 27002) in Light of Regulatory Symmetry: A Strategic Developmental Practical Proposal Dr. Nidal Hamdan Mustafa Al-Masri Mr. Mhammed Ahmed Oda El.agha	3
The Effect of Administrative Empowerment on the Application of Total Quality Management in Algerian Universities: A Field Study at the University of Biskra Dr. Ammar Ben Aichi	37
Level of Satisfaction of Non-Saudi Students at King Saud University on the Quality of University Life Dr. Hammam Samir Hamadneh	63
The Role of Faculty Members at the University of Jordan in Enhancing Intellectual Security among Students Dr. Mamon Alzboon Dr. Ziyad Algonmeen Dr. Malik Alzboon Mr. Azzam Alrefai	85
The Role of Libyan Universities in the Developing Students' Thinking Skills Ms. Tahani Jibril Shteiwi Jabara Prof. Dr. "Mohamed Amin" Hamed Al-Qudah	103
The Degree of Practice of The Heads of The academic Departments at Al-Aqsa University to Manage Excellence and its Relation to Level of Improvement in Professional Performance of The Teaching Staff Dr. Naji R Sukker	123
E-Business Management as an Approach to Improve the Quality of Educational Services at Palestinian Universities: A Case Study of Al-Azhar University of Gaza Dr. Mervat Moh. Moh. Rady Ms.Soha Esam Meghari Ms.Raghda Mahmoud El Ngeli	155
Assessment of English Language Student Teachers' Perceptions of their Competency in Light of Teacher Professional Standards (ELTPSs) in the Kingdom of Saudi Arabia Dr. Noura Shabak Saeed Alrwele	187

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 by 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

Advisory Board:

Advisory Board Chairman

Prof.Dr. Dawood A. AL-lHidabi - 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

Editorial Staff

Editor-in Chief

Prof.Dr. Dawood A. AL-lHidabi - 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-Naggar - Yemen
Dr. Raja Mohamed Deeb Aljaji - Yemen

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.35 2018

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

(Volume 11– No.35) 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

- **Competitiveness of Regulatory Justice at Palestinian Universities when Practicing Information Security Standard (ISO/IEC 27002) in Light of Regulatory Symmetry: A Strategic Developmental Practical Proposal**
  Dr. Nidal Hamdan Mustafa Al-Masri Mr. Mhammed Ahmed Oda El.agha
- **The Effect of Administrative Empowerment on the Application of Total Quality Management in Algerian Universities: A Field Study at the University of Biskra**
  Dr. Ammar Ben Aichi
- **Level of Satisfaction of Non-Saudi Students at King Saud University on the Quality of University Life**
  Dr. Hammam Samir Hamadneh
- **The Role of Faculty Members at the University of Jordan in Enhancing Intellectual Security among Students**
  Dr. Mamon Alzboon Dr. Ziyad Algonmeen Dr. Malik Alzboon Mr. Azzam Alrefai
- **The Role of Libyan Universities in the Developing Students' Thinking Skills**
  Ms. Tahani Jibril Shteiwi Jabara Prof. Dr. "Mohamed Amin" Hamed Al-Qudah
- **The Degree of Practice of The Heads of The academic Departments at Al-Aqsa University to Manage Excellence and its Relation to Level of Improvement in Professional Performance of The Teaching Staff**
  Dr. Naji R Sukker
- **E-Business Management as an Approach to Improve the Quality of Educational Services at Palestinian Universities: A Case Study of Al-Azhar University of Gaza**
  Dr. Mervat Moh. Moh. Rady Ms.Soha Esam Meghari Ms.Raghda Mahmoud El Ngeli
- **Assessment of English Language Student Teachers' Perceptions of their Competency in Light of Teacher Professional Standards (ELTPSs) in the Kingdom of Saudi Arabia**
  Dr. Noura Shabak Saeed Alrwele