المجلة العربية
لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد الثاني عشر - العدد التاسع والثلاثون 2019م

مجلة عربية علمية محكمة تصدر كل شهرين من جامعة العلوم والتكنولوجيا بالإشتراك مع الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية

p-ISSN: 2308-5347 e-ISSN: 2308-5355 INDEXED IN EBSCO

- مدى الاعتماد على المذكرات الدراسية ومصادر التعلم الأخرى في التعليم الجامعي – دراسة تطبيقية على طلبة الجامعات السودانية في ولاية الخرطوم

  د. محمد عبدالرحمن إسماعيل د. أحمد بابكر حسن

- مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات اليمنية - دراسة مقارنة بين الجامعات الخاصة والحكومية

  أ.د. داود عبد الملك الحدابي د. محمود عبده حسن محمد العزيزي

- أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية

  أ. عائشة خلفان مبارك المهيري

- أثر برنامج إثرائي باستخدام خريطة الشكل (V) في تدريس مادة مناهج البحث العلمي على تنمية مهارات البحث العلمي التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء

  أ.د. طلال الزعبي أ.مشارك.د. رضا المواضية د. أشرف كنعان

- مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية

  د. همام سمير حمادنة

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

المجلة مفهرسة في المواقع التالية :

Google EBSCO Crossref DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

المجلة العربية

لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد الثاني عشر – العدد (٣٩) ٢٠١٩م

الهيئة الاستشارية

أ.د. علي ياغي –الأردن

أ.د. سوسن شاكر عبد المجيد-العراق

أ.د. محمود الوادي - الأردن

أ.د. محمد عبد الله الصويغ-اليمن

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

نواب رئيس التحرير

أ.د.عبد اللطيف مصلح محمد- اليمن

أ.د.نعمان قايد النجار- اليمن

هيئة التحرير

أ.د. عمرو عزت سلامة –الأردن

أ.د. عبد الرحيم الحنيطي -الأردن

أ.د. عبد العزيز برغوت-ماليزيا

أ.د. محمود فتحي عكاشة- مصر

أ.د فيصل الحاج- السودان

أ.د. عبد اللطيف حيدر الحكيمي-اليمن

أ.د. عماد ابو الرب– الإمارات

د.رجاء محمد ديب الجاجي

سكرتير التحرير

أ.نسمة سلطان عبده العبسي

مراجعة لغوية

أ.مشارك.د.عبدالحميد الشجاع

أ.محمد أحمد صُلح

للمراسلات:

المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي – قسم البحث العلمي والنشر – عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي – جامعة العلوم والتكنولوجيا – اليمن

ص . ب: 13064 **تلفون:** 00967 1 373237 **تحويلة:** 2127

البريد الإلكتروني: ajqahe@ust.edu

الموقع الإلكتروني: 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: ajqahe@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

الافتتاحية

مجموعة الأبحاث في هذا العدد استقصت العديد من الظواهر التعليمية، التعلمية، والإدارية، والقيادية، في مؤسسات التعليم العالي العربية. وجميعها تؤكدعددا من الركائز المسهمة بفاعلية في تجويد تلك المؤسسات.

فمن مرتكزات العملية التعليمية مثلا تمكين المتعلمين لتحمل مسؤولية تعلمهم لا سيما في الجامعات، ولكن للأسف إلى اليوم لم يزال دور الطالب لم يُفعّل بالشكل المطلوب في عملية تعلمه. وقد تطرق بحثان لهذه القضية، ونتمنى أن يركز عليها مستقبلا، بحيث تدرس هذه الظاهرة بمنهجيات وأدوات مختلفة ومن زوايا ومكونات مختلفة.

كما أن كفاءة الأستاذ الجامعي في تصميم وتبني استراتيجيات تعليمية تعلمية مختلفة تسهم إلى حد كبير في تحسين كفاءة التعلم لدى الطلبة. وقد تطرقت أحد البحوث لتصميم برنامج إثرائي لهذا الغرض.

كما أن جودة حياة الأستاذ تنعكس على أدائه، وقد تطرق- أيضا- أحد الباحثين لهذا الجانب، لكننا في حاجة إلى بحوث متعددة تتطرق إلى جوانب مختلفة متعلقة بالموضوع.

وأخيراً فإن موضوع الحوكمة موضوع حديث الأهمية، وفي حاجة إلى تعزيز البحوث لهذا البعد القيادي والإداري، لأنه يعكس أهمية التوجه والرقابة لأداء الجامعات، وقد بدأت البحوث تتزايد في هذا الجانب، إلا أننا ما زلنا في حاجة إلى دراسة الواقع وسبل وآليات تطويره.

وفق الله الجميع لما فيه مصلحة أمتنا العربية.

رئيس التحرير

أ.د. داود عبد الملك الحدابي

محتويات العدد:

الموضـــــوع	الصفحة
الافتتاحية	1
مـدى الاعتمـاد علـى المذكـرات الدراسـية ومصـادر التعلـم الأخـرى فـي التعليـم الجامعي - دراسة تطبيقية على طلبة الجامعات السودانية في ولاية الخرطوم د. محمد عبدالرحمن إسماعيل د. أحمد بابكر حسن	3
مسـتوى تطبيق مبادئ الحوكمـة في الجامعات اليمنية – دراسـة مقارنة بين الجامعات الخاصة والحكومية أ.د. داود عبد الملك الحدابي د. محمود عبده حسن محمد العزيزي	31
أثـر برمجية تعليمية محوسـبة فـي تنمية مهـارات القراءة والكتابـة ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية أ. عائشة خلفان مبارك المهيري	63
أثر برنامج إثرائي باسـتخدام خريطة الشـكل (V) في تدريس مادة مناهج البحث العلمـي علـى تنمية مهارات البحـث العلمي التفكير الناقد لـدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء أ.د. طلال الزعبي أ.مشارك.د. رضا المواضية د. أشرف كنعان	85
مسـتوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئـة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية د. همام سمير حمادنة	103

مدى الاعتماد على المذكرات الدراسية ومصادر التعلم الأخرى في التعليم الجامعي - دراسة تطبيقية على طلبة الجامعات السودانية في ولاية الخرطوم

د. محمد عبدالرحمن إسماعيل [1,*]
د. أحمد بابكر حسن [1,*]

© 2019 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.

© 2019 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ مساعد – معهد الإدارة العامة – المملكة العربية السعودية
* عنوان المراسلة: ismailm@ipa.edu.sa , babker@ipa.edu.sa

مدى الاعتماد على المذكرات الدراسية ومصادر التعلم الأخرى في التعليم الجامعي - دراسة تطبيقية على طلبة الجامعات السودانية في ولاية الخرطوم

الملخص:

صاحب النمو المطرد في أعداد مؤسسات التعليم العالي وأعداد الطلبة المقبولين فيها، في ظل ما يعرف بثورة التعليم العالي، العديد من المشكلات والقضايا التي أثرت في جودة مخرجات التعليم العالي في السودان. ويُعد اعتماد الطلبة على المذكرات الدراسية في التحصيل الأكاديمي من أهم تلك المشكلات التي تواجه التعليم الجامعي في السودان. وقد تناولت هذه الدراسة موضوع تنامي الاعتماد على المذكرات الدراسية في التدريس الجامعي، من خلال إجراء دراسة ميدانية على عينة حجمها (600) من طلبة الجامعات السودانية بولاية الخرطوم في عام 2018م، باستخدام استبانة مقننة اتسمت بالصدق والثبات. وتوصلت الدراسة إلى أن معظم الطلبة يعتمدون على المذكرات الدراسية كمصدر أساسي للتحصيل الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى وجود مشكلات متعلقة بالمذكرات الدراسية، من أهمها: عدم وضوح طباعة النصوص والصور والرسومات التوضيحية، وعدم كفاية المادة العلمية. كما توصلت الدراسة إلى تحديد أسباب استخدام المذكرات الدراسية، ودوافع إعداد المذكرات الدراسية من قبل أساتذة الجامعات، بالإضافة إلى تحديد عدد من المعوقات التي تحد من استخدام مصادر المعلومات الأخرى في الجامعات السودانية. وبناءً على تلك النتائج، قدمت الدراسة عدداً من التوصيات، ستسهم- في حال الأخذ بها- في تقليل الاعتماد على المذكرات الدراسية.

الكلمات المفتاحية: المذكرة الدراسية، مصادر المعلومات، الجامعات السودانية، التحصيل الأكاديمي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.1

The Extent of Depending on Handouts and other Learning Sources in University Education: An Empirical Study on Students in Sudanese Universities in Khartoum State

Abstract:

The steady growth in higher education institutions and the number of students admitted in these institutions have affected the quality of higher education in Sudan. Students' dependence on handouts in academic achievement is one of the most important problems facing university education in Sudan. To achieve the study objectives, a field study on a sample of 600 students from Sudanese universities in Khartoum State was carried out in 2018 using a structured questionnaire characterized by both validity and reliability. The study results showed that most students rely on handouts as a primary source of academic achievement. The study also found that there are many problems related to using handouts, including lack of clarity in texts, pictures, and illustrations, and insufficient scientific materials. The study also identified the reasons for using handouts and reasons for the preparation of handouts by university teaching staff, as well as difficulties that limit the use of information resources in Sudanese universities. Based on these findings, the study presented a number of recommendations that, if adopted, would contribute to reducing reliance on handouts.

Keywords: Handouts, Information sources, Sudanese universities, Academic achievement.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.1

المقدمة:

تشكل الجامعات وغيرها من مؤسسات التعليم العالي قمة الهرم التعليمي، وأحد الركائز المهمة في عملية التنمية بمفهومها الشامل، وذلك من خلال الدور القيادي لهذه المؤسسات، وإسهامها في بناء المجتمعات والرقي بها. وإن الهدف الرئيسي لمؤسسات التعليم العالي هو إحداث تغير سلوكي للمتعلم في كل جوانبه المعرفية والمهارية والوجدانية، وهذا ما يدعى بالمفهوم الصحيح للتعلم (الكبيسي وأمين، 2011).

لقد شهد السودان منذ مطلع التسعينيات ثورة تعليمية، وتوسعاً كبيراً بإنشاء الجامعات والكليات الجامعية، وتزايد أعداد الطلبة المقبولين فيها بشكل مستمر (وزارة التعليم العالي، 2018)، ولكي تتواكب مؤسسات التعليم العالي مع هذا التوسع ومقابلة الأعداد المتزايدة من الطلبة المقبولين فيها سنوياً، فقد أصبح لزاماً عليها أن تهتم بنوعية التعليم وجودة مخرجاته، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا بالاهتمام بالبنى التحتية للجامعات، التي من أهمها دعم المكتبات الجامعية، لتوفير الكتب والمراجع ومصادر المعلومات الحديثة.

ولا شك أن العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي في الأساس تعتمد على ما توفره المكتبات والمراكز البحثية من مصادر المعلومات، إلا أن واقع الحال يشير إلى غير ذلك؛ فالطلبة لا يستخدمون المكتبات إلا نادراً، ويعتمدون على المذكرات التي تختزل المقرر الدراسي في مواد علمية محدودة لا تغني عن الكتب والمراجع. ويعد استخدام المذكرات الدراسية، أو ما يعرف بالشيتات (sheets) في وسط الطلبة، ظاهرة برزت في خلال العقدين الأخيرين مصاحباً للتوسع المطرد في مؤسسات التعليم العالي.

وتحاول هذه الدراسة الوقوف عند هذه الظاهرة وانتشارها، والتعرف على الدوافع والأسباب التي أدت إلى استخدام المذكرات بين الطلبة، والمشكلات والمعوقات التي أسهمت في عزوفهم عن استخدام الكتب والدوريات العلمية والمراجع وغيرها من المصادر، سواءً التقليدية أو الإلكترونية.

مشكلة الدراسة:

صاحب النمو المطرد في أعداد مؤسسات التعليم العالي وأعداد الطلبة المقبولين فيها، في ظل ما يعرف بثورة التعليم العالي وخفض الدعم المالي لها، العديد من المشكلات والقضايا التي أثرت على جودة مخرجات التعليم العالي في السودان. ويعد عدم الاعتماد على الكتب والمراجع والدوريات الأكاديمية العلمية في التدريس أحد أهم المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة في تلك المؤسسات. وظهر في العقدين الآخرين ما يعرف بالمذكرات الدراسية (Handouts / Sheets) التي توسع استخدامها، لدرجة الاعتماد شبه الكامل عليها في بعض التخصصات. وعلى الرغم من أهمية المذكرات الدراسية كأحد المصادر وأداة من أدوات العملية التعليمية، إلا أنه يجب أن يقتصر استخدامها في الحالات التي تستدعي ذلك، مما يعني أن الاعتماد الكبير على المذكرات الدراسية تشكل ظاهرة ينبغي الوقوف عندها وتقييمها، من خلال دراسة حجم انتشار استخدامها في مؤسسات التعليم العالي وآثارها على التحصيل الدراسي. وعلاوةً على ذلك، فإن مشكلة الدراسة يمكن صياغتها وتحديدها من خلال التساؤل الرئيسي التالي: لماذا يعتمد الطلبة في التعليم الجامعي على المذكرات الدراسية؟

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما أنواع مصادر المعلومات التي يُعتمد عليها في التعليم الجامعي؟
2. هل يوجد اختلاف في استخدام مصادر المعلومات حسب نوع الجامعة (حكومية، خاصة)، والكلية، والسنة الدراسية، والنوع (طالب/طالبة)؟
3. ما معوقات استخدام مصادر المعلومات في الجامعات السودانية؟
4. ما مشكلات الاعتماد على المذكرات الدراسية في التحصيل الأكاديمي؟
5. ما أسباب الاعتماد على المذكرات الدراسية؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.1

6. ما دوافع إعداد المذكرات الدراسية من قبل أساتذة الجامعات؟
7. ما العوامل المؤثرة في استخدام المذكرات الدراسية في الجامعات السودانية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التالي:

1. تحديد مصادر المعلومات التي يعتمد عليها الطالب الجامعي.
2. تحديد مدى وجود اختلاف في استخدام مصادر المعلومات حسب نوع الجامعة، والكلية، والسنة الدراسية، والنوع.
3. التعرف على ميول الطلبة نحو الاعتماد على المذكرات الدراسية.
4. تحديد معوقات استخدام المذكرات في مؤسسات التعليم العالي.
5. التعرف على مشكلات الاعتماد على المذكرات الدراسية في التدريس الجامعي.
6. الوقوف على الآثار المترتبة على استخدام المذكرات الدراسية في التدريس الجامعي.
7. تحديد العوامل المؤثرة في استخدام المذكرات الدراسية في الجامعات السودانية.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من حيوية موضوعها، المتمثل في الاعتماد على المذكرات الدراسية، بوصفها ظاهرة بدأت تنتشر بين الطلبة في الجامعات السودانية، وتحديداً تستمد الدراسة أهميتها مما يلي:

1. التعرف على مدى انتشار ظاهرة الاعتماد على المذكرات الدراسية في التعليم الجامعي.
2. تشخيص مشكلات استخدام المذكرات الدراسية بين الطلبة في الجامعات السودانية.
3. قلة الدراسات التي تناولت موضوع المذكرات الدراسية في الجامعات السودانية والعربية؛ لذا من المؤمل أن تكون الدراسة نواة لدراسات ممتدة في هذا المجال.

حدود الدراسة:

أجريت الدراسة في إطار الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الحدود الموضوعية للدراسة على استخدام المذكرات الدراسية في التعليم الجامعي.
- الحدود المكانية: اقتصرت الحدود المكانية على طلبة الجامعات السودانية الحكومية والخاصة بولاية الخرطوم.
- الحدود الزمنية: تم إجراء وتطبيق الدراسة الميدانية خلال العام الدراسي (2017/ 2018م).

مصطلحات الدراسة:

تستخدم الدراسة المصطلحات التالية:

- المذكرة الدراسية: إجرائياً يقصد بها المادة العلمية التي يقوم أستاذ المادة بإعدادها بتجميع المواد العلمية من الكتب والدوريات العلمية والمواقع الإلكترونية ذات الصلة وتوزيعها لطلبته، وتعرف المذكرة الدراسية لدى الطالب الجامعي السوداني بـ "الشيت" (Sheets)، وهي مادة علمية يقوم أستاذ الجامعة بإعدادها من عدة مراجع في مجال التخصص دون توثيقها بصورة علمية، بل في أحيان كثيرة يتم إعدادها بتصوير صفحات من عدة كتب ومراجع.
- مصادر المعلومات: يعرف الوردي والمالكي (2014) مصادر المعلومات بأنها أية وثيقة تمد المستفيدين بالمعلومات المطلوبة سواءً أكانت في المكتبة، أم في أحد مراكز المعلومات، أو كجزء من خدمات المعلومات.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.1

ويعرف الباحثان مصادر المعلومات إجرائياً بأنها الكتب والمراجع والموسوعات والدوريات وغيرها من مصادر المعلومات المتوفرة إلكترونياً، أو في المكتبات الجامعية ومؤسسات التعليم العالي الأخرى.

- **الطالب الجامعي: يقصد به في هذه الدراسة الطالب الذي يدرس في مرحلة البكالوريوس في الجامعات السودانية الحكومية والخاصة، أي باستثناء طلبة الدراسات العليا.**

الإطار النظري:

أولاً: تطور التعليم العالي في السودان:

شهد التعليم العالي في السودان منذ مطلع تسعينيات القرن الماضي توسعاً كبيراً بإنشاء الجامعات الحكومية والأهلية والكليات الجامعية والمعاهد العليا، فقد بلغ مجموع مؤسسات التعليم العالي (105) مؤسسات، منها (34) جامعة حكومية، و(18) جامعة أهلية، و(53) كلية أهلية وخاصة (وزارة التعليم العالي، 2018)، وقد بلغ عدد الطلبة الملتحقين بالمؤسسات العالي في السودان حتى العام الدراسي 2014م (583.464) طالباً وطالبة (وزارة التعليم العالي، 2018).

1 - مراحل تطور مؤسسات التعليم العالي: مرت مؤسسات التعليم العالي في السودان بمراحل مهمة من التطور خلال مسيرتها التعليمية، وذلك على النحو التالي:

أ. الفترة من 1956م - 1969م: تعد هذه الفترة من أهم الحقب في تاريخ السودان الحديث، ففي العام 1956م نال السودان استقلاله، وقد ورثت الحكومات المتعاقبة طيلة هذه الحقبة ثلاث مؤسسات للتعليم العالي، وهي: كلية الخرطوم الجامعية (جامعة الخرطوم حالياً)، وجامعة القاهرة فرع الخرطوم، وكلية الدراسات الإسلامية (جامعة أم درمان الإسلامية حالياً)، بالإضافة إلى عدد محدود من الكليات التقنية والمعاهد العليا.

ب. الفترة من 1969م - 1989م: شهدت هذه الفترة إنشاء جامعة الجزيرة، وجامعة جوبا، وإنشاء أول كلية أهلية، وهي كلية أم درمان الأهلية التي تم ترفيعها لتصبح جامعة أم درمان الأهلية (حالياً).

ج. الفترة من 1989م - 2018م: ارتبطت هذه الفترة بثورة التعليم العالي، حيث ازداد عدد الجامعات الحكومية والأهلية والكليات الجامعية بشكل كبير، ورافق هذا التحول ازدياد كبير في أعداد الطلبة.

2 - استراتيجية التوسع في مؤسسات التعليم العالي:

يوضح الجدول (1) تطور مؤسسات التعليم في السودان وعدد الطلبة المسجلين فيها.

جدول (1): مؤسسات التعليم العالي وعدد الطلبة المسجلين فيها

العام	مؤسسات التعليم العالي			عدد الطلبة (ألف طالب)		
	حكومية	خاصة	المجموع	حكومية	خاصة	المجموع
1989/ 1990	17	2	19	46.8	3.6	50.4
1994/ 1995	25	16	41	83.7	19.1	102.8
1999 2000	26	26	52	146.7	35	181.7
2004/ 2005	27	45	72	386.7	60.3	447.0
2009/ 2010	30	50	80	439.4	31.6	471.0
2013/ 2014	33	65	98	461.6	121.9	583.5
معدل النمو السنوي	% 2.8	% 15.6	% 7.1	% 10.0	% 15.8	% 10.7

المصدر: (الجهاز المركزي للإحصاء، 2018).

أدى التوسع في إنشاء الجامعات والكليات الجامعية الحكومية والخاصة إلى زيادة أعداد الطلبة المقبولين

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.1

فيها، فقد ارتفع عدد مؤسسات التعليم العالي الحكومية والخاصة من (19) إلى (98) جامعة وكلية، بمعدل نمو سنوي (7.1 %)، كما ارتفع عدد الطلبة من حوالي (50.4) ألف طالب وطالبة في العام الدراسي 1989 /1990م إلى (583.5) ألف طالب وطالبة في العام 2013 / 2014م، بمعدل نمو سنوي (10.7 %).

ثانياً: المذكرات الدراسية ومصادر التعلم:

يهدف التعليم الجامعي إلى تزويد الطلبة بالمعارف والمهارات الأساسية، وتنمية قدراتهم الفكرية والثقافية، بهدف الحصول على مستوى كاف من التحصيل الأكاديمي، يمكنهم من الدخول إلى سوق العمل. وتشكل مصادر التعلم محور العملية التعليمية في التعليم العالي. وتشمل تلك المصادر الكتب والدوريات بشقيها الإلكتروني والتقليدي، والمراجع والموسوعات، وقواعد المعلومات الإلكترونية.

وتعتمد العملية التعليمية على مصادر تعلم مختلفة لإثراء التحصيل الأكاديمي. إلا أن مصادر التعلم في الجامعات السودانية باتت تركز بشكل كبير على المذكرات الدراسية التي تشتمل على مواد علمية معدة من مصادر مختلفة دون توثيقها بصورة علمية، فضلاً عن أن إعدادها يفتقر إلى ضعف المحتوى العلمي. ويرجع تنامي ظاهرة الاعتماد على المذكرات الدراسية إلى مجموعة من الأسباب، من أهمها: قلة الكتب والمراجع في المكتبات الجامعية، بسبب ضعف الاعتمادات المالية المخصصة لها، وارتفاع أسعارها. وقد ساهم هذا الاتجاه في زيادة الاعتماد الكبير على المذكرات الدراسية باعتبارها المصدر الأساسي للتحصيل الأكاديمي، وضعف الإقبال على المصادر الأساسية المتمثلة في الكتب والمراجع وقواعد المعلومات الإلكترونية.

الدراسات السابقة:

تبين من المسح الأدبي الشامل لموضوع المذكرات الدراسية، أن هناك ندرة في الدراسات والبحوث التي تناولت ظاهرة المذكرات الدراسية واستخدامها بين الطلبة في المرحلة الجامعية، إذ تم الحصول على دراسات قليلة باللغتين العربية والإنجليزية، ونستعرضها فيما يلي:

أجرى فضل الله (2015) دراسة هدفت إلى استطلاع رأي الطلبة والمعلمين لمعرفة مدى كفاية الكتب والمذكرات الدراسية المقررة في معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. ويتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة والمعلمين بمعهد اللغة العربية. ولجمع البيانات من مجتمع الدراسة، تم استخدام أسلوبي المعاينة والمسح الشامل للطلبة والمعلمين على الترتيب. وبلغ أفراد عينة الدراسة من الطلبة (70) طالبا، وعدد أفراد الدراسة من المعلمين (43) معلما. وقد اعتمدت الدراسة على أداتين هما: استبانة الطالب، وقد اشتملت على (16) بنداً، واستبانة أخرى للمعلم، وقد اشتملت على (15) بنداً، تهدف إلى استطلاع آراء عينة الدراسة، لمعرفة مدى كفاية الكتب والمذكرات الدراسية المقررة. وقد خرجت الدراسة بالعديد من النتائج أهمها: أوضحت الدراسة وجود سلبيات كثيرة لازمت استخدام المذكرات لدى المستويات الدراسية التي تعوق تحقيق أهداف المعهد. وقد أوصت الدراسة بأهمية التزام المعلمين بالمنهج والخطة الدراسية المعدة لكل مستوى، واختيار الكتب المبسطة، ومراجعة جميع المقررات الدراسية.

وهدفت دراسة Egne (2010) إلى تشخيص التأثير السلبي للمذكرات الدراسية على التدريس والعملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي بصورة عامة وفي جامعة أداما بإثيوبيا على وجه الخصوص. ويتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة أداما البالغ عددهم (632) عضو هيئة تدريس. ولجمع البيانات، استخدمت الدراسة أسلوب المعاينة البسيطة والطبقية باختيار عينة قوامها (158) عضو هيئة تدريس. وطبقت الدراسة أسلوبي المنهج الوصفي المسحي، ومنهج البحث التحليلي. واعتمدت الدراسة في جمع البيانات على الاستبيان والمقابلة والتوثيق وتحليل المحتوى. وأوضحت نتائج الدراسة أن إعداد واستخدام المذكرات الدراسية في مؤسسات التعليم العالي في إثيوبيا لا تشجع على فاعلية واستقلالية التعلم، كما بينت الدراسة أن معظم أعضاء هيئة التدريس بجامعة أداما يفضلون استخدام المذكرات الدراسية لتبسيطها للعملية التعليمية، وسد النقص في الكتب والمراجع، وتساعد على تغطية المطلوبات الدراسية، وقناعة الطلبة بأن الاعتماد على المذكرات الدراسية تقوي الحصيلة العلمية. وقد أوصت الدراسة بأهمية

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.1

تزويد أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي في إثيوبيا بمهارات إعداد المذكرات الدراسية، وتعزيز ثقافة التعلم لدى الطلبة عن طريق توفير الكتب والمراجع التي تتصف بالحداثة.

وهدفت دراسة Islam، Majumder، Ja'afar وRahman (2005) إلى التعرف على اتجاهات وتوقعات الطلبة حول استخدام المذكرات الدراسية المعتمدة على التقنية كالشرائح الشفافة (PPT)، بوصفها إحدى الوسائل التعليمية التقنية، ويتم نشرها للطلبة عبر الإنترنت. ويتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة الأولى بمدرسة العلوم الطبية بجامعة ساينس بماليزيا البالغ عددهم (180) طالبا وطالبة. ولجمع البيانات، استخدمت الدراسة أسلوب المسح الشامل وذلك بتوزيع الاستبانات على جميع أفراد مجتمع الدراسة. وبلغ عدد المستجيبين (142) طالبا بمعدل استجابة نسبته (79 %). واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة لجمع البيانات من أفراد الدراسة حول اتجاهاتهم نحو مميزات المذكرات الدراسية. وبينت نتائج الدراسة أن غالبية الطلبة يستخدمون المذكرات الدراسية باعتبارها تمثل الكتب والمراجع؛ وأنها مفيدة، ويمكن أن تصبح إحدى وسائل التعلم في المستقبل، كما أوضحت الدراسة أن أكثر من (68 %) من الطلبة غير راضين عن الشكل والطريقة التي تعرض بهما المذكرات المعتمدة على التقنية، كالشرائح الشفافة والنسخ المصورة. وكشفت الدراسة أن الطلبة قد استخدموا المذكرات كوسيلة مكملة للتعلم بدلاً من الرجوع للمراجع. وأوصت الدراسة بأن تقوم كلية العلوم الطبية بإتاحة المذكرات ونشرها عبر الإنترنت بجانب مصادر المعلومات الأخرى المتاحة بشكل آلي، لتصبح أكثر جاذبية وفاعلية للطلبة.

وقد أجرى كلٌ من Prabhu، Sahoo وSoe (2015) دراسة هدفت إلى تقييم فعالية المذكرات المختصرة (skeleton handout)، مقارنة بالمذكرات الكاملة (full lecture handout) في المحاضرات النظرية لمادة طب العيون بكلية طب ملاكا بماليزيا. وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الفصل السادس بكلية الطب البالغ عددهم (108) طلاب. واستخدمت الدراسة أسلوب الحصر الشامل بدراسة جميع أفراد مجتمع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون، المنهج شبه التجريبي، وذلك باستخدام نوعين من المذكرات الدراسية، الأولى مذكرة كاملة تحتوي على كامل المادة العلمية، والثانية مذكرة دراسية مختصرة تحتوي على رؤوس مواضيع المادة العلمية، وتم إجراء الدراسة على فترتين، في الفترة الأولى تم توزيع المذكرة الكاملة على جميع الطلبة، وبعد مضي شهر من الفترة الأولى تم توزيع المذكرة المختصرة على نفس الطلبة، ومن ثم تم إجراء اختبارين قبلي وبعدي للمذكرتين، إضافة إلى سؤال مغلق عن أي المذكرتين أفضل، وأظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائياً في درجات الاختبارين القبلي والبعدي لكل من المذكرة الدراسية الكاملة والمختصرة، وذلك عند مستوى دلالة أقل من (0.01)؛ إذ إن درجات الاختبار البعدي أكبر من درجات الاختبار القبلي في حالتي المذكرتين. وأوضحت النتائج أن الزيادة في درجات الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي أكبر في حالة استخدام المذكرات المختصرة مقارنة بالمذكرات الكاملة بمستوى دال إحصائياً. وعلى الرغم من ذلك، أظهرت نتائج الدراسة أن (76 %) من الطلبة يفضلون المذكرات الدراسية الكاملة، مقابل (24 %) من الطلبة يفضلون المذكرات الدراسية المختصرة. وأوصت الدراسة باستخدام المذكرات المختصرة التي تسهم في زيادة التحصيل الأكاديمي للطلبة.

وهدفت دراسة كلٌ من Wongkietkachorn، Prakoonsuksapan وWangsaturaka (2014)، إلى تحديد اتجاهات الطلبة حول أسلوب التدريس بدون استخدام المذكرات الدراسية مقارنة بأسلوب التدريس القائم على المذكرات الدراسية، وتقييم العلاقة بين المعدل التراكمي واتجاهات الطلبة حول المذكرات الدراسية. ولتحقيق أهداف الدراسة أجرى الباحثون مسحاً لدراسة سلوك طلبة كلية الطب بجامعة Chulalongkorn بتايلاند، باستخدام استبانة تم تطويرها لهذا الغرض. ويتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية الطب بالجامعة من السنة الأولى إلى السنة الخامسة والبالغ عددهم (1280) طالبا وطالبة. ولجمع البيانات، اعتمدت الدراسة أسلوب المسح الشامل باستخدام أسلوبي المقابلات القصيرة، وتوزيع الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة. وبلغت نسبة الاستجابة (89.5 %). وأظهرت النتائج أن معظم الطلبة (65.3 %) يرون أن عدم استخدام المذكرات الدراسية في المحاضرات يسهم في ضعف الاهتمام بها. ويتضح من النتائج أن ما نسبته (18.1 %) من الطلبة يفقدون القدرة على التركيز في

المحاضرات التي لا تُستخدم فيها المذكرات الدراسية، وأن (83.4 %) من الطلبة يرون أن المحاضرات التي لا تُستخدم فيها مذكرات دراسية لها تأثير سلبي عليهم. كما بينت نتائج الدراسة أن هناك اختلافاً في سلوك الطلبة في المحاضرات التي تستخدم المذكرات الدراسية عن المحاضرات التي لا تُستخدم فيها المذكرات؛ إذ تلاحظ في المحاضرات التي تستخدم فيها المذكرات الدراسية أن الطلبة أكثر حرصاً على أخذ الملاحظات، والاستفادة من الوقت، ولا يميلون إلى تسجيل المحاضرات أو تصوير الشرائح. وأشارت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين المعدل التراكمي واتجاهات الطلبة حول المذكرات الدراسية. وخلصت الدراسة إلى أن المذكرات الدراسية تمثل العنصر الرئيسي في تعزيز وتحسين تعلم الطلبة، لذا أوصت الدراسة باستخدام المذكرات الدراسية وتوزيعها على الطلبة قبل أو أثناء المحاضرات.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، تبين أن هناك بعض جوانب الاتفاق والاختلاف، فمن حيث الهدف، اتفقت الدراسة الحالية في هدفها الثاني المتمثل في التعرف إلى ميول الطلبة نحو الاعتماد على المذكرات الدراسية مع دراستي Wongkietkachorn *et al.* (2014)، و Islam *et al.* (2005)، في حين تختلف معهما في أهدافهما الأخرى. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة فضل الله (2015) في هدفها المتمثل في مدى كفاية الكتب والمذكرات الدراسية المقررة للتحصيل الأكاديمي للطالب، في حين تختلف معها في مجتمع الدراسة الذي تكون من الطلبة والمعلمين معاً، والأهداف الأخرى للدراسة الحالية. كما تتفق الدراسة الحالية مع الدراسة التي أعدها Egne (2010)، من حيث المنهج وهدفها الرئيسي المتمثل في تقييم استخدام أثر المذكرات الدراسية في التدريس والعملية التعليمية، في حين تختلف معها في مجتمع الدراسة الذي يتكون من أعضاء هيئة التدريس وأهداف الدراسة الحالية الأخرى. وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة Prabhu *et al.* (2015) من حيث المنهج والأهداف؛ فمن حيث المنهج، استخدمت الدراسة الحالية أسلوب المنهج الوصفي المسحي، في حين استخدمت دراسة Prabhu *et al.* (2015) المنهج شبه التجريبي، ومن حيث الهدف، ركزت الدراسة الحالية على أهداف متعددة تختلف من هدف دراسة Prabhu *et al.* (2015) الذي يركز على تقييم فعالية المذكرات المختصرة مقارنة بالمذكرات الكاملة.

ولعل ما يميز الدراسة الحالية عن سابقاتها، أنها بحثت بصورة معمقة عن جميع أنواع مصادر المعلومات في التعليم الجامعي وترتيب المذكرات الدراسية من بين تلك المصادر، وكذلك تستقصي الدراسة معوقات استخدام مصادر المعلومات، وأسباب ومشكلات الاعتماد على المذكرات الدراسية في التحصيل الأكاديمي، وتحديد أهم العوامل المؤثرة في استخدام المذكرات الدراسية. لذا فإن الجوانب التي تناولتها الدراسة الحالية بالبحث والتحليل لم تتناولها أي دراسة أو بحث سابق في حدود علم الباحثين. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لسد الفجوة البحثية المرتبطة باستخدام المذكرات الدراسية والمصادر الأخرى في التعليم الجامعي، وذلك من خلال استقصاء آراء الطلبة في الجامعات السودانية للتعرف على مصادر المعلومات في التعليم الجامعي ومعوقات استخدامها، وتحديد المشكلات المرتبطة بالمذكرات الدراسية، وأسباب الاعتماد عليها، ودوافع إعدادها.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.1

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى استطلاع آراء الطلبة في الجامعات السودانية في ولاية الخرطوم حول استخدام مصادر المعلومات ومعوقات استخدام تلك المصادر، ومشكلات المذكرات الدراسية، وأسباب استخدام المذكرات الدراسية، وأخيراً أسباب ودوافع إعداد المذكرات الدراسية. ويستخدم المنهج الوصفي المسحي في البحوث السلوكية، والاجتماعية؛ لوصف المشكلة، أو الظاهرة قيد الدراسة، وتحديد خصائصها، والعلاقات بين أبعادها، والعوامل المؤثرة فيها؛ بهدف الوصول إلى نتائج يمكن تعميمها على مجتمع الدراسة (القحطاني، 2015).

مجتمع وعينة الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة (study population) من جميع الطلبة في مرحلة البكالوريوس في الجامعات السودانية في ولاية الخرطوم في العام الدراسي 2017 /2018م، ويبلغ حجم مجتمع الدراسة (408425)؛ ونظراً لكبر حجم المجتمع، وعدم توفر إطار معاينة يحتوي على جميع مفردات المجتمع، وأسمائهم، وعناوينهم، تم استخدام أسلوب المعاينة الغرضية / القصدية (Purposive sampling)، وهي إحدى طرائق المعاينة غير العشوائية؛ وتستخدم في حالات عدم توفر إطار للمعاينة. ويتم اختيار عناصر العينة في المعاينة الغرضية من المجتمع المستهدف على أساس ملاءمتها لأهداف الدراسة بناءً على معايير محددة، وفي هذه الدراسة تم تحديد عناصر العينة بناءً على أربعة معايير؛ استناداً على المعاينة المعتمدة على التباين (Maximum variation sampling)، وهي:

1. **تمثيل مجتمع الدراسة من حيث نوع الجامعة، حيث اشتملت العينة على جامعات حكومية وجامعات خاصة.**
2. **تمثيل الطلبة الدارسين في الكليات الإنسانية والعلمية والصحية.**
3. **تمثيل النوع: اشتملت عينة الدراسة على أفراد من الطلبة والطالبات.**
4. **تمثيل المستوى الدراسي: اشتملت عينة الدراسة على طلبة في المستويات الدراسية المختلفة، من السنة الأولى إلى السنة السادسة.**

ويتميز أسلوب المعاينة الغرضية المعتمدة على التباين؛ بانخفاض تحيز الاختيار، بالإضافة إلى أن النتائج المتحصل عليها تكون أكثر قابلية للتعميم مقارنة بأساليب المعاينات غير الاحتمالية الأخرى، (Daniel, 2012).

حجم العينة :

نظراً إلى أن الدراسة تستهدف تقدير نسبة الطلبة الذين يستخدمون المذكرات الدراسية كأحد مصادر المعلومات الأساسية، تم استخدام معادلة حجم العينة لتقدير النسبة، والتي تأخذ الصيغة التالية (Krejcie & Morgan, 1970):

$$n = \frac{\chi_1^2 Np(1-p)}{d^2(N-1) + \chi_1^2 p(1-p)}$$

حيث أن: n حجم العينة، N حجم المجتمع، p نسبة حدوث الظاهرة المراد تقديرها في المجتمع، و χ_1^2 قيمة مربع كاي بدرجة حرية واحدة ومستوى دلالة 0.05 (3.84146)، و d هامش الخطأ.

وباستخدام قيم حجم المجتمع البالغ (408425) طالباً وطالبةً، ونسبة (50 %) من الطلبة يستخدمون المذكرات الدراسية كمصدر أساسي للمعلومات، وهامش خطأ (4 %)، بلغ حجم العينة (600) طالب وطالبة، وبما أن حجم العينة حسب المعادلة يمثل الحد الأدنى المطلوب، تم تحديد حجم العينة بـ (700) طالب وطالبة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.1

المعلومات الأساسية:

➢ توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجامعات والنوع:

يوضح الجدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجامعات ونوعها (حكومية/خاصة).

جدول (2): توزيع أفراد الدراسة حسب الجامعات والنوع

م	الجامعة	طالب	طالبة	المجموع	النسبة
	جامعات حكومية:				
1.	السودان للعلوم والتكنولوجيا	118	28	146	% 24
2.	الخرطوم	96	48	144	% 24
3.	أم درمان الإسلامية	19	70	89	% 15
4.	الرباط الوطني	7	14	21	% 4
5.	الزعيم الأزهري	14	6	20	% 3
6.	كري	9	5	14	% 2
7.	النيلين	41	42	83	% 14
	المجموع	304	213	517	% 86
	جامعات خاصة:				
8.	العلوم والتقانة	43	17	60	% 10
9.	النيل	12	11	23	% 4
	المجموع	55	28	83	% 14
	المجموع الكلي	359	241	600	% 100
	النسبة	% 60	% 40	% 100	

ويتضح من الجدول رقم (2) أن عينة الدراسة اشتملت على (9) جامعات، منها (7) جامعات حكومية، وجامعتان خاصتان. وبلغ عدد الطلبة في العينة (600) طالبا وطالبة، منهم (517) طالباً وطالبةً يدرسون في الجامعات الحكومية بنسبة (86 %)، و(83) طالباً وطالبةً يدرسون في الجامعات الخاصة بنسبة (14 %). وبلغ عدد الطلبة في العينة (359) طالباً بنسبة (60 %)، وعدد الطالبات (241) طالبةً بنسبة (40 %).

➢ توزيع أفراد الدراسة حسب نوع الكلية ونوع الجامعة:

يوضح الجدول (3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب نوع الكلية والجامعة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.1

جدول (3): توزيع أفراد الدراسة حسب نوع الكلية والجامعة

نوع الكلية / الجامعة	حكومية	خاصة	المجموع	النسبة
علمية	415	60	475	79.2
إنسانية	69	0	69	11.5
صحية	33	23	56	9.3
المجموع	517	83	600	% 100
النسبة	86	14	% 100	

ويتضح من الجدول (3) أن عينة الدراسة اشتملت على الكليات العلمية والإنسانية والصحية. وبلغ عدد الطلبة في الكليات العلمية (475) طالبا وطالبة بنسبة (79.2 %)، و(69) طالبا وطالبة يدرسون في كليات إنسانية بنسبة (11.5 %)، و(56) طالبا وطالبة في كليات صحية بنسبة (9.3 %). وبلغ عدد الطلبة في الجامعات الحكومية (517) طالبا وطالبة بنسبة (86 %)، وعدد الطلبة في الجامعات الخاصة (83) طالبة بنسبة (14 %).

توزيع أفراد الدراسة حسب السنة الدراسية ونوع الجامعة:

جدول (4): توزيع أفراد الدراسة حسب السنة الدراسية ونوع الجامعة:

السنة الدراسية	جامعة حكومية	جامعة خاصة	المجموع	النسبة
السنة الدراسية الأولى	54	6	60	% 10
السنة الدراسية الثانية	73	2	75	% 13
السنة الدراسية الثالثة	93	5	98	% 16
السنة الدراسية الرابعة	193	42	235	% 39
السنة الدراسية الخامسة	96	28	124	% 21
السنة الدراسية السادسة	8	0	8	% 1
المجموع	517	83	600	% 100
النسبة	% 86	% 14	% 100	

يوضح الجدول (4) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب السنة الدراسية ونوع الجامعة، ويتضح من النتائج أن (39 %) من أفراد عينة الدراسة في السنة الرابعة، يليهم طلبة السنة الخامسة بنسبة (21 %)، وطلبة السنة الثالثة بنسبة (16 %)، وطلبة السنة الثانية بنسبة (13 %)، وطلبة السنة الأولى بنسبة (10 %)، وأخيراً طلبة السنة السادسة بنسبة (1 %).

طريقة جمع البيانات:

بناءً على معايير تحديد أفراد عينة الدراسة الأربعة، تم توزيع الاستبانة على الطلبة في الجامعات التي تم تحديدها في الدراسة خلال شهري يناير/فبراير/مارس 2018م. وبلغ عدد الاستبانات الموزعة (700) استبانة، في حين بلغ عدد الاستبانات المستردة (602) استبانة وبلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي (600) استبانة، بمعدل استجابة (85.7 %)؛ ويعد هذا المعدل مقبولاً في الدراسات الاجتماعية (Rubin & Babbie, 2009).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.1

أداة الدراسة:

نظراً لندرة الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع استخدام المذكرات الدراسية في التحصيل الأكاديمي في التعليمي الجامعي، سواء في السودان أو في الدول الأخرى، تم تطوير استبانة خاصة بهذه الدراسة في ضوء نتائج المقابلات الأولية مع عينة عشوائية من طلبة الجامعات السودانية، وتم تصميم الاستبانة من صفحتين، احتوتا على ستة أجزاء؛ خصص الجزء الأول للمعلومات العامة (الجامعة، والكلية، والتخصص، والسنة الدراسية، والنوع)، واحتوى الجزء الثاني على عبارات تقيس درجة تكرار استخدام الطالب لمصادر المعلومات المتاحة، والثالث على عبارات تقيس معوقات استخدام مصادر المعلومات، والجزء الرابع على عبارات تقيس مشكلات المذكرات الدراسية، والجزء الخامس على عبارات تقيس أسباب استخدام المذكرات الدراسية، واحتوى الجزء الأخير على عبارات تقيس دوافع إعداد المذكرات الدراسية من وجهة نظر الطالب.

ولقياس الاتجاهات حول موضوع الدراسة، تم استخدام مقياس ليكرت (Likert scale) المتدرج من ثلاث نقاط لجميع عناصر محاور الدراسة، حيث تم تحديد درجة استخدام مصادر المعلومات باستخدام مقياس ليكرت الثلاثي (دائماً، نادراً، لا أستخدم) وترميزها (3، 2، 1) على الترتيب؛ وتم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة) وترميزها (3، 2، 1) على الترتيب للعبارات التي تقيس محور معوقات استخدام مصادر المعلومات؛ وأخيراً تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي (موافق، محايد، غيرموافق) وترميزها (3، 2، 1) على الترتيب للعبارات التي تقيس محاور مشكلات المذكرات الدراسية، وأسباب استخدام المذكرات الدراسية، ودوافع إعداد المذكرات الدراسية.

صدق وثبات أداة الدراسة:

أُخضعت الاستبانة بعد الصياغة الأولية لاختبار الصدق الظاهري، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين في مجال المعلومات ومنهجية البحوث، بهدف معرفة قدرتها على قياس متغيرات الدراسة ووضوح فقراته ودقته، ومن ثم تم إجراء مسح تجريبي (Pilot survey) على عينة حجمها (100) طالب وطالبة من جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا في يناير 2018م، بغرض اختبار الاستبانة، ومدى وضوحها وقياس صدقها وثباتها. وباستخدام بيانات المسح التجريبي، تم حساب معامل الثبات الداخلي (Cronbach's alpha) لمحاور الدراسة الخمسة، حيث تراوحت قيم معامل كرونباخ ألفا ما بين (0.37) لمحور استخدام مصادر المعلومات و(0.718) لمحور مشكلات استخدام المذكرات الدراسية. وتشير هذه القيم إلى مستوى ثبات مقبول؛ إذ يرى Sekaran (1992) أن الحد الأدنى المقبول لقيمة معامل ألفا كرونباخ (0.6)، في حين يرى Shoukri وEdge (1996) أن ثبات الأداة يعد ممتازاً إذا كانت قيمة معامل كرونباخ ألفا أكبر من (0.75)، وجيداً إذا كانت قيمة المعامل تتراوح ما بين (0.37 - 0.75)، ويتضح من قيم المعامل أن مستوى ثبات الأداة مقبول لمحاور الدراسة الخمسة، مما يشير إلى أنه يمكن الحصول على نتائج متقاربة إذا تم استخدام الاستبانة لنفس مجتمع الدراسة تحت نفس الظروف التي أجريت فيها. ويوضح الجدول (5) قيم معامل كرونباخ ألفا لمحاور الدراسة.

جدول (5): قيم معامل كرونباخ ألفا لمحاور الدراسة

المحور	عدد العبارات	قيمة معامل كرونباخ ألفا
1. استخدام مصادر المعلومات	5	0.37
2. معوقات استخدام مصادر المعلومات	11	0.64
3. مشكلات استخدام المذكرات الدراسية	7	0.72
4. أسباب استخدام المذكرات الدراسية	7	0.61
5. أسباب ودوافع إعداد المذكرات الدراسية	5	0.55

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.1

المعالجة الإحصائية للبيانات:

وبعد إدخال البيانات في برنامج SPSS تم تحليلها وفقاً لما يلي:

1. **ترميز متغير الجامعة بتصنيفها إلى جامعة حكومية وجامعة خاصة، وكذلك تم تقسيم الكليات إلى ثلاثة أنواع؛ كليات إنسانية، وكليات علمية، وكليات صحية، حيث تشمل الكليات الإنسانية كليات القانون، والدراسات الإسلامية، وأصول الدين، والفنون الجميلة والتطبيقية، والاقتصاد، والعلوم السياسية، والإعلام، والجغرافيا؛ وتشمل الكليات الصحية كليات الطب، والصيدلة، والصحة العامة، وعلوم التمريض، والمختبرات الطبية؛ وتشمل الكليات العلمية كليات الهندسة، والزراعة، والحاسب الآلي، والرياضيات، والدراسات البيئية، والعلوم.**
2. **تم حساب التوزيع التكراري والنسبي والوسط الحسابي والانحراف المعياري لوصف متغيرات الدراسة.**
3. **لمعرفة العلاقة بين استخدام مصادرات المعلومات، تم إجراء تحليل الارتباط لسبيرمان (Spearman's rho correlation) بين متغيرات درجة استخدام مصادر المعلومات الخمسة.**
4. **تم إجراء اختباري مان-ويتني (Mann-Whitney U test) وكروسكال-واليس (Kruskal-Wallis) لاختبار مدى وجود فروق في استخدام مصادر المعلومات بحسب نوع الجامعة، ونوع الكلية، والسنة الدراسية، والنوع.**
5. **تم بناء نموذج انحدار رتبي (Ordinal regression model) لقياس تأثير متغيرات نوع الجامعة، ونوع الكلية، والسنة الدراسية، والنوع، بالإضافة إلى متغيرات معوقات استخدام مصادر المعلومات، ومشكلات المذكرات الدراسية، وأسباب الاعتماد على المذكرات الدراسية، ودوافع إعداد المذكرات الدراسية في استخدام المذكرة الدراسية (متغير تابع).**

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء من الدراسة عرضاً وتحليلاً لبيانات الدراسة الميدانية التي تم الحصول عليها من خلال الاستبانات، وتم تفسير النتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها للإجابة على تساؤلات الدراسة.

- **مصادر المعلومات:**

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة "ما أنواع مصادر المعلومات التي يعتمد عليها في التعليم الجامعي؟"، ويوضح الجدول (6) درجة استخدام أفراد عينة الدراسة لمصادر المعلومات في التعليم الجامعي.

جدول (6): تكرار استخدام أفراد الدراسة لمصادر المعلومات

م	العبارة	التوزيع النسبي لإجابات أفراد الدراسة				مؤشرات الإحصاء الوصفي		
		دائماً	نادراً	لا أستخدم	المجموع	الوسيط	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	مذكرات أستاذ المادة	82.2	15.3	2.5	% 100	3	2.8	0.5
2	الإنترنت	55.6	36.1	8.3	% 100	3	2.4	0.7
3	الكتب الإلكترونية	38.3	37.5	24.2	% 100	2	2.1	0.8
4	الكتب المقررة والمراجع	34.7	49.0	16.3	% 100	2	2.2	0.7
5	الدوريات العلمية	13.2	35.6	51.2	% 100	1	1.6	0.7

يتضح من النتائج أن معظم أفراد العينة من الطلبة يستخدمون دائماً المذكرات الدراسية بنسبة (82.2 %)، يليه استخدام الانترنت بنسبة (55.6 %)، والكتب الإلكترونية بنسبة (38.3 %)، والكتب والمراجع بنسبة (34.7 %)، وأخيراً الدوريات العلمية بنسبة (13.2 %). كما تشير قيم الوسيط والوسط الحسابي إلى أن أفراد عينة الدراسة يستخدمون دائماً مذكرات أستاذ المادة والإنترنت كمصادر للمعلومات

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.1

في دراستهم الأكاديمية، يليهما المصادر الأخرى المتمثلة في الكتب الإلكترونية، الكتب المقررة والمراجع، والدوريات العلمية.

➢ العلاقة بين مصادر المعلومات التي يستخدمها طلبة الجامعات:

لمعرفة العلاقة بين مستوى استخدام مصادرات المعلومات، تم اجراء تحليل الارتباط لسبيرمان بين متغيرات درجة استخدام مصادر المعلومات الخمسة. ويوضح الجدول (7) معاملات الارتباط (سبيرمان) بين مصادر المعلومات التي يستخدمها طلبة الجامعات.

جدول (7): معاملات الارتباط (سبيرمان) بين مصادر المعلومات التي يستخدمها طلبة الجامعات

	الكتب المقررة والمراجع	مذكرات أستاذ المادة	الكتب الإلكترونية	الإنترنت
مذكرات أستاذ المادة	0.071 -			
	(0.087)			
الكتب الإلكترونية	0.079	0.049		
	(0.055)	(0.240)		
الإنترنت	0.003	0.075	0.250	
	(0.942)	(0.069)	***(0.000)	
الدوريات العلمية	0.239	0.116 -	0.145	0.169
	*** (0.000)	** (0.005)	***(0.000)	*** (0.000)

* علاقة ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، ** علاقة ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، *** علاقة ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.001)

ويتضح من الجدول (7) أن هناك علاقة ارتباط طردية دالة إحصائياً بين استخدام الكتب المقررة والمراجع واستخدام الدوريات العلمية، وذلك عند مستوى دلالة (0.001)؛ مما يشير إلى أن الطلبة الذين يستخدمون الكتب المقررة والمراجع كأحد مصادر المعلومات يستخدمون أيضاً الدوريات العلمية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط عكسية بين استخدام مذكرات أستاذ المادة واستخدام الدوريات العلمية، وذلك عند مستوى دلالة (0.01)، مما يوضح أن الطلبة الذين يعتمدون على المذكرات الدراسية لا يميلون إلى استخدام الدوريات العلمية. ويظهر من النتائج أن هناك علاقة ارتباط طردية دالة إحصائياً بين استخدام الكتب الالكترونية واستخدام الانترنت والدوريات العلمية، وذلك عند مستوى دلالة (0.001)، مما يوضح أن الطلبة الذين يستخدمون الكتب الإلكترونية كأحد مصادر المعلومات يستخدمون أيضاً الإنترنت والدوريات العلمية. كما توضح النتائج أن هناك علاقة ارتباط طردية دالة إحصائياً بين استخدام الانترنت والدوريات العلمية، وذلك عند مستوى دلالة (0.001)، مما يشير إلى أن الطلبة الذين يعتمدون على الإنترنت كأحد مصادر المعلومات يعتمدون أيضاً على الدوريات العلمية. في حين أوضحت نتائج تحليل الارتباط عدم وجود دليل كاف لوجود علاقة ارتباط بين استخدام الكتب المقررة والمراجع، واستخدام المذكرات الدراسية، واستخدام الكتب الالكترونية واستخدام الانترنت، وذلك عند مستوى دلالة (0.05). وكذلك أوضحت النتائج أنه لا توجد علاقة ارتباط بين استخدام المذكرات الدراسية ومن استخدام الكتب الالكترونية، واستخدام الانترنت، وذلك عند مستوى دلالة (0.05).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.1

➢ استخدام مصادر المعلومات حسب نوع الجامعة :

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة "هل يوجد اختلاف في استخدام مصادر المعلومات بين الجامعات الحكومية والخاصة؟"، يوضح الجدول (8) نتائج اختبار مان-ويتني لاختبار مدى وجود فروق في استخدام مصادر المعلومات بحسب نوع الجامعة.

جدول (8): نتائج اختبار مان-ويتني لاختبار مدى وجود فروق في استخدام مصادر المعلومات بحسب نوع الجامعة

مصادر المعلومات	نوع الجامعة	متوسط الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الكتب المقررة والمراجع	حكومية	304	2.4 -	0.018
	خاصة	260		
مذكرات أستاذ المادة	حكومية	294	1.5 -	0.145
	خاصة	314		
الكتب الإلكترونية	حكومية	304	2.7 -	0.006
	خاصة	252		
الإنترنت	حكومية	292	1.8 -	0.075
	خاصة	323		
الدوريات العلمية	حكومية	298	1.3 -	0.180
	خاصة	274		

وتوضح النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائياً في استخدام أفراد عينة الدراسة للكتب المقررة والمراجع كمصدر للمعلومات بين الجامعات الحكومية والخاصة، وذلك عند مستوى معنوية (0.05). ويتضح من النتائج (متوسط الرتب) أن الطلبة في الجامعات الحكومية أكثر استخداماً للكتب المقررة والمراجع من نظرائهم في الجامعات الخاصة. وتوضح النتائج المستعرضة في الجدول أنه توجد فروق دالة إحصائياً في استخدام الطلبة للكتب الإلكترونية بين الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة، وذلك عند مستوى دلالة (0.01). ويستشف من النتائج أيضاً أن الطلبة في الجامعات الحكومية أكثر استخداماً للكتب الإلكترونية مقارنة بطلبة الجامعات الخاصة. في حين لا يوجد دليل كاف لوجود فروق في مستوى استخدام مصادر المذكرات الدراسية والانترنت والدوريات العلمية بين أفراد عينة الدراسة في الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة، وذلك عند مستوى معنوية (0.05)، مما يشير إلى أن مستوى استخدام هذه المصادر متماثل في الجامعات الحكومية والخاصة.

➢ استخدام مصادر المعلومات حسب الكلية :

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة "هل يوجد اختلاف في استخدام مصادر المعلومات حسب نوع الكلية؟"، يوضح الجدول (9) نتائج اختبار كروسكال-واليس لاختبار مدى وجود فروق في استخدام مصادر المعلومات بحسب نوع الكلية التي يدرس فيها الطالب.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.1

جدول (9): نتائج اختبار كروسكال-واليس لاختبار مدى وجود فروق في استخدام مصادر المعلومات بحسب نوع الكلية

مصادر المعلومات	تصنيف الكلية	متوسط الرتب	قيمة الاختبار H	مستوى الدلالة
الكتب المقررة والمراجع	إنسانية	290	1.6	0.443
	صحية	275		
	علمية	301		
مذكرات أستاذ المادة	إنسانية	275	3.1	0.208
	صحية	291		
	علمية	301		
الكتب الإلكترونية	إنسانية	256	9.3	0.010
	صحية	260		
	علمية	307		
الإنترنت	إنسانية	304	0.2	0.891
	صحية	295		
	علمية	295		
الدوريات العلمية	إنسانية	336	6.5	0.040
	صحية	307		
	علمية	287		

وتوضح النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائياً في استخدام أفراد عينة الدراسة للكتب الإلكترونية كمصدر للمعلومات بين الكليات الإنسانية والصحية والعلمية، وذلك عند مستوى معنوية (0.01). ويتضح من النتائج أن الطلبة الذين يدرسون في الكليات العلمية أكثر استخداماً للكتب الالكترونية، يليهم طلبة الكليات الصحية، ثم طلبة الكليات الإنسانية. وتوضح النتائج المستعرضة في الجدول أنه توجد فروق دالة إحصائياً في استخدام الطلبة للدوريات العلمية بحسب نوع الكلية التي يدرس بها الطالب، وذلك عند مستوى دلالة (0.05). ويتضح من النتائج أن طلبة الكليات الإنسانية أكثر استخداماً للدوريات العلمية، يليهم طلبة الكليات الصحية، ثم الطلبة في الكليات العلمية. في حين لا يوجد دليل كاف لوجود فروق في مستوى استخدام مصادر الكتب المقررة والمراجع والمذكرات الدراسية والانترنت بين أفراد عينة الدراسة الذين يدرسون في الكليات العلمية والصحية والإنسانية، وذلك عند مستوى معنوية (0.05)، مما يشير إلى أن مستوى استخدام هذه المصادر الثلاثة متماثل في جميع الكليات بغض النظر عن تصنيفها إلى صحية وعلمية وإنسانية

➢ استخدام مصادر المعلومات حسب السنة الدراسية :

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة "هل يوجد اختلاف في استخدام مصادر المعلومات بحسب السنة الدراسية؟"، يوضح الجدول (10) نتائج اختبار كروسكال-واليس لاختبار مدى وجود فروق في استخدام مصادر المعلومات بحسب السنة الدراسية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.1

جدول (10): نتائج اختبار كروسكال-واليس لاختبار مدى وجود فروق في استخدام مصادر المعلومات بحسب السنة الدراسية

مصادر المعلومات	السنة الدراسية	متوسط الرتب	قيمة الاختبار H	مستوى الدلالة
الكتب المقررة والمراجع	1	269	5.9	0.315
	2	333		
	3	295		
	4	294		
	5	297		
	6	312		
مذكرات أستاذ المادة	1	301	9.0	0.108
	2	267		
	3	313		
	4	304		
	5	287		
	6	314		
الكتب الإلكترونية	1	231	40.6	0.000
	2	233		
	3	281		
	4	338		
	5	296		
	6	396		
الإنترنت	1	279	8.7	0.121
	2	265		
	3	307		
	4	291		
	5	323		
	6	309		
الدوريات العلمية	1	300	9.0	0.111
	2	312		
	3	318		
	4	277		
	5	291		
	6	379		

وتوضح النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائياً في استخدام أفراد عينة الدراسة للكتب الإلكترونية كمصدر من مصادر المعلومات باختلاف السنة الدراسية، وذلك عند مستوى معنوية (0.01). ويتضح من النتائج أن طلبة السنة النهائية (السنة الرابعة والخامسة والسادسة) أكثر استخداماً للكتب الالكترونية من الطلبة في السنوات الدراسية الثلاث الأولى. في حين يتضح من بقية النتائج أنه لا يوجد دليل كاف لوجود فروق في مستوى استخدام مصادر الكتب المقررة والمراجع والمذكرات الدراسية والانترنت والدوريات العلمية بين أفراد عينة الدراسة في السنوات الدراسية المختلفة، وذلك عند مستوى معنوية (0.05)، مما يشير إلى أن مستوى استخدام الطلبة لهذه المصادر الأربعة متماثل بغض النظر عن السنة الدراسية.

- استخدام مصادر المعلومات حسب النوع:

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة "هل يوجد اختلاف في استخدام مصادر المعلومات حسب النوع (طالب/طالبة)؟"، يوضح الجدول (11) نتائج اختبار مان-ويتني لاختبار مدى وجود فروق في استخدام مصادر المعلومات بحسب النوع.

جدول (11): نتائج اختبار مان-ويتني لاختبار مدى وجود فروق في استخدام مصادر المعلومات بحسب النوع

مصادر المعلومات	النوع	متوسط الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الكتب المقررة والمراجع	طالب	302	0.9-	0.358
	طالبة	290		
مذكرات أستاذ المادة	طالب	289	2.2-	0.029
	طالبة	309		
الكتب الإلكترونية	طالب	321	4.5-	0.000
	طالبة	261		
الإنترنت	طالب	291	1.0-	0.311
	طالبة	304		
الدوريات العلمية	طالب	298	0.7-	0.473
	طالبة	289		

وتوضح النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائياً في استخدام أفراد عينة الدراسة للمذكرات الدراسية بين الطلبة والطالبات، وذلك عند مستوى معنوية (0.05). ويتضح من النتائج أن الطالبات أكثر استخداماً لمذكرات أستاذ المادة من الطلبة. وتوضح النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائياً في استخدام أفراد عينة الدراسة للكتب الإلكترونية بين الطلبة والطالبات، وذلك عند مستوى معنوية (0.01). ويتضح من النتائج أن الطلبة أكثر استخداماً للكتب الالكترونية من الطالبات. في حين يتضح من بقية النتائج أنه لا يوجد دليل كاف لوجود فروق في مستوى استخدام مصادر الكتب المقررة والمراجع والانترنت والدوريات العلمية بين الطلبة والطالبات، وذلك عند مستوى معنوية (0.05)، مما يشير إلى أن مستوى استخدام هذه المصادر الأربعة متماثل بين الطلبة والطالبات.

- معوقات استخدام مصادر المعلومات:

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة "ما معوقات استخدام مصادر المعلومات في الجامعات السودانية؟"، يوضح الجدول (12) اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول معوقات استخدام مصادر المعلومات في الجامعات السودانية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.1

جدول (12): اتجاهات أفراد الدراسة حول معوقات استخدام مصادر المعلومات في الجامعات السودانية

م	العبارة	التوزيع النسبي لإجابات أفراد الدراسة				مؤشرات الإحصاء الوصفي		
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	المجموع	الوسيط	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	عدم توفر الكتب في المكتبة	17.8	46.7	35.5	% 100	2	1.8	0.7
2	تقادم الكتب	31.5	40.3	28.2	% 100	2	2.0	0.8
3	توجيه أستاذ المادة بالاكتفاء بمذكرة المادة فقط	32.4	31.9	35.7	% 100	2	2.0	0.8
4	ضعف مستوى إجادة اللغة الإنجليزية	36.4	39.7	23.9	% 100	2	2.1	0.8
5	عدم ملاءمة أوقات فتح المكتبة	27.8	34.0	38.3	% 100	2	1.9	0.8
6	عدم ملاءمة الجدول الدراسي للاستفادة من المكتبة	44.6	32.7	22.7	% 100	2	2.2	0.8
7	عدم توفر مقاعد كافية للجلوس في المكتبة	22.5	32.3	45.3	% 100	2	1.8	0.8
8	عدم المعرفة باستخدام المكتبة	16.1	28.5	55.3	% 100	1	1.6	0.7
9	عدم توفر أجهزة الحاسب الآلي لأغراض البحث في المكتبة	58.6	19.7	21.7	% 100	3	2.4	0.8
10	بيئة المكتبة غير مريحة، من حيث الإنارة، والتكييف، والمراوح ... إلخ	19.0	30.8	50.2	% 100	1	1.7	0.8
11	عدم توفر خدمات المساعدة من قبل موظفي المكتبة	29.3	33.4	37.2	% 100	2	1.9	0.8

ويتضح من النتائج أنه توجد معوقات مرتبطة باستخدام معظم مصادر المعلومات، وفيما يلي المعوقات حسب أهميتها من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة والتي بلغت قيم وسيطها درجتين أو ثلاث درجات، ونسب الموافقة (بدرجة كبيرة أو متوسطة) أكبر من (50 %):

1. **عدم توفر أجهزة الحاسب الآلي لأغراض البحث في المكتبة.**
2. **عدم ملاءمة الجدول الدراسي للاستفادة من المكتبة.**
3. **ضعف مستوى إجادة اللغة الإنجليزية.**
4. **تقادم الكتب (غير مواكبة للمادة العلمية).**
5. **عدم توفر الكتب في المكتبة.**
6. **توجيه أستاذ المادة بالاكتفاء بمذكرة المادة فقط.**
7. **عدم توفر خدمات المساعدة من قبل موظفي المكتبة.**
8. **عدم ملاءمة أوقات فتح المكتبة.**
9. **عدم توفر مقاعد كافية للجلوس في المكتبة.**

في حين تشير النتائج إلى أن أفراد عينة الدراسة لا يواجهون مشكلات فيما يتعلق ببيئة المكتبة، واستخدام المكتبة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.1

➢ **مشكلات المذكرات الدراسية:**

للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة "ما مشكلات الاعتماد على المذكرات الدراسية في التحصيل الأكاديمي؟"، يوضح الجدول (13) اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات المتعلقة بالمذكرات الدراسة من حيث المادة العلمية والإعداد.

جدول (13): مشكلات المذكرات الدراسية

م	العبارة	التوزيع النسبي لإجابات أفراد الدراسة				مؤشرات الإحصاء الوصفي		
		موافق	محايد	غير موافق	المجموع	الوسيط	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	عدم وضوح طباعة النصوص والصور والرسومات التوضيحية	46.3	26.8	27.0	% 100	2	2.1	0.9
2	المادة العلمية غير كافية	43.9	30.8	25.3	% 100	2	2.1	0.9
3	ضعف الأسلوب والصياغة	30.9	36.8	32.3	% 100	2	1.9	0.9
4	عدم الترابط بين موضوعات المادة	29.0	36.2	34.8	% 100	2	1.9	0.9
5	وجود أخطاء علمية في المذكرة الدراسية	28.6	31.4	40.0	% 100	2	1.8	0.9
6	وجود أخطاء لغوية	26.8	35.2	38.0	% 100	2	1.8	0.8
7	رداءة الورق المستخدم في الطباعة	26.6	32.7	40.7	% 100	2	1.8	0.9

ويتضح من النتائج أن هناك اختلافا في حجم مشكلات المذكرات الدراسية، حيث تراوحت نسب الموافقة ما بين (26.6 %) على رداءة الورق المستخدم في الطباعة، و(46.3 %) لمشكلة عدم وضوح طباعة النصوص والصور والرسومات التوضيحية. وبلغت قيمة الوسيط درجتين لجميع العبارات التي تقيس مشكلات المذكرات الدراسة، في حين تراوحت قيم الوسط الحسابي ما بين (1.8) درجة إلى (2.1) درجة. وتشير هذه النتائج إلى أن معظم أفراد الدراسة يرون أن هناك مشكلتين متعلقتين بالمذكرات الدراسية، هما:

- **عدم وضوح طباعة النصوص والصور والرسومات التوضيحية.**
- **عدم كفاية المادة العلمية.**

➢ **أسباب الاعتماد على المذكرات الدراسية:**

للإجابة عن السؤال الخامس للدراسة "ما أسباب الاعتماد على المذكرات الدراسية؟"، يوضح الجدول (14) اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول أسباب الاعتماد على المذكرات الدراسية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.1

جدول (14): أسباب الاعتماد على المذكرات الدراسية

م	العبارة	التوزيع النسبي لإجابات أفراد الدراسة				مؤشرات الإحصاء الوصفي		
		موافق	محايد	غير موافق	المجموع	الوسيط	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	توفر المذكرات الدراسية الوقت	64.0	22.1	13.9	% 100	3	2.4	0.9
2	تعد المذكرات الدراسية الطريق السهل للنجاح والتخرج	55.7	23.2	21.1	% 100	3	2.3	0.9
3	توجيه الأساتذة باستخدام المذكرات الدراسية	48.8	30.9	20.3	% 100	2	2.2	0.9
4	المذكرات الدراسية تدعم المناهج والمقررات بشكل كبير	45.6	30.8	23.7	% 100	2	2.1	0.9
5	المذكرات الدراسية تسهم في إثراء التحصيل الأكاديمي	44.1	31.0	24.9	% 100	2	2.1	0.9
6	المذكرات الدراسية تغني عن الرجوع للكتب	33.4	27.6	39.0	% 100	2	1.9	0.9
7	المذكرات الدراسية أكثر فائدة من مصادر المعلومات الأخرى	23.2	30.5	46.3	% 100	2	1.7	0.9

ويتضح من النتائج أن هناك تباينا في أسباب الاعتماد على المذكرات الدراسية، حيث تراوحت نسب الموافقة ما بين (23.2 %) على "المذكرات الدراسية أكثر فائدة من مصادر المعلومات الأخرى"، و(64 %) لسبب أن المذكرات الدراسية توفر الوقت مقارنة بالبحث في المكتبة. وتراوحت قيمة الوسيط ما بين درجتين وثلاث درجات، في حين تراوحت قيم الوسط الحسابي ما بين (1.7) درجة إلى (2.4) درجة. وتشير هذه النتائج إلى أن معظم أفراد العينة يرون أن أسباب استخدام المذكرات الدراسية تتمثل في التالي:

- **توفر المذكرات الدراسية الوقت.**
- **تعد المذكرات الدراسية الطريقة الأسهل للنجاح والتخرج.**
- **توجيه الأساتذة باستخدام المذكرات الدراسية.**
- **المذكرات الدراسية تدعم المناهج والمقررات بشكل كبير.**
- **المذكرات الدراسية تسهم في إثراء التحصيل الأكاديمي.**

في حين يرى معظم أفراد عينة الدراسة أن المذكرات الدراسية لا تغني عن الرجوع للكتب، وأنهم لا يرون أن المذكرات الدراسية أكثر فائدة من مصادر المعلومات الأخرى.

➢ دوافع إعداد المذكرات الدراسية:

للإجابة عن السؤال السادس للدراسة "ما دوافع إعداد المذكرات الدراسية من قبل أساتذة الجامعات؟"، يوضح الجدول (15) اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول دوافع إعداد المذكرات الدراسية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.1

جدول (15): دوافع إعداد المذكرات الدراسية

م	العبارة	التوزيع النسبي لإجابات أفراد الدراسة				مؤشرات الإحصاء الوصفي	
		موافق	محايد	غيرموافق	المجموع	الوسيط	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	تسهيل وتبسيط المحاضرات	81.4	13.3	5.3	% 100	3	2.8	0.5
2	تسهم المذكرات الدراسية في اجتياز المادة بسهولة	64.4	24.1	11.5	% 100	3	2.5	0.7
3	مراعاة الحالة المادية للطالب/ الطالبة	60.3	22.8	16.9	% 100	3	2.4	0.8
4	صعوبات تتعلق بالترجمة وتعريب المصطلحات	53.6	29.3	17.0	% 100	3	2.4	0.8
5	عدم توفر الكتب والمراجع التي تدعم المقرر	31.8	35.2	33.0	% 100	2	2.0	0.8

ويتضح من النتائج أن نسب موافقة أفراد عينة الدراسة على دوافع إعداد استخدام المذكرات الدراسية تراوحت ما بين (31.8 %) على "عدم توفر الكتب والمراجع التي تدعم المقرر"، و(81.4 %) لتسهيل وتبسيط المحاضرات. وبلغت قيمة الوسيط (3) درجات لجميع العبارات التي تقيس دوافع إعداد المذكرات ما عدا عبارة "عدم توفر الكتب والمراجع التي تدعم المقرر" التي بلغت قيمة وسيطها درجتين، وتراوحت قيم الوسط الحسابي ما بين (2.0) درجة إلى (2.8) درجة، وتشيرهذه النتائج إلى أن معظم أفراد الدراسة يرون أن دوافع إعداد المذكرات الدراسية تتمثل في التالي:

- **تسهيل وتبسيط المحاضرات.**
- **تسهم المذكرات الدراسية في اجتياز المادة بسهولة.**
- **مراعاة الحالة المادية للطالب/الطالبة.**
- **صعوبات تتعلق بالترجمة وتعريب المصطلحات.**

في حين يرى معظم أفراد الدراسة أن عدم توفر الكتب والمراجع التي تدعم المقرر لا يمثل دافعاً لإعداد المذكرات الدراسية من قبل الأساتذة.

➢ العوامل المؤثرة في استخدام المذكرة الدراسية:

للإجابة عن السؤال السابع للدراسة "ما العوامل المؤثرة في استخدام المذكرات الدراسية في الجامعات السودانية؟"، يوضح الجدول (16) نتائج نموذج الانحدار الرتبي لقياس المتغيرات المؤثرة في استخدام المذكرات الدراسية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.1

جدول (16): نتائج نموذج الانحدار الرتبي (Ordinal regression model)

المتغير	قيمة المعامل	الخطأ المعياري	إحصاء والد Wald	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الثابت الأول [1= لا أستخدم، 0=خلاف ذلك]	2.478-	0.993	6.229	1	0.013
الثابت الثاني [1= نادراً، 0=خلاف ذلك]	0.269-	0.961	0.078	1	0.780
دوافع إعداد المذكرات الدراسية	0.808	0.235	11.862	1	0.001
السنة الدراسية	0.014	0.082	0.027	1	0.869
معوقات استخدام مصادر المعلومات	0.018	0.296	0.004	1	0.953
مشكلات المذكرات الدراسية	0.346-	0.224	2.396	1	0.122
أسباب الاعتماد المذكرات الدراسية	0.431	0.219	3.889	1	0.049
النوع [1=طالب، 0=طالبة]	0.443-	0.230	3.703	1	0.05
الجامعة [1=حكومية، 0=خاصة]	0.552-	0.371	2.217	1	0.136
الكلية [1= إنسانية، 0= خلاف ذلك]	0.407-	0.280	2.105	1	0.147
الكلية [1= صحية 0= خلاف ذلك]	0.302-	0.360	0.704	1	0.401

قيمة مربع كاي للنموذج = 38.921، مستوى الدلالة = 0.000، معامل التحديد (Cox & Snell)= 0.066، معامل التحديد (Nargelkerke) = 0.099، معامل التحديد (McFadden) = 0.063
اختبار حسن المطابقة: قيمة Pearson= 1116.5، درجات الحرية = 1129، مستوى الدلالة = 0.599

فيما سبق، تم تحليل أثر متغيرات نوع الجامعة ونوع الكلية والسنة الدراسية والنوع، في استخدام مصادر المعلومات، ولقياس تأثير تلك المتغيرات، بالإضافة إلى متغيرات معوقات استخدام مصادر المعلومات، ومشكلات المذكرات الدراسية، وأسباب الاعتماد على المذكرات الدراسية، ودوافع إعداد المذكرات الدراسية في استخدام المذكرة الدراسية (متغير تابع)، تم بناء نموذج انحدار رتبي (Ordinal regression model)، ويرجع استخدام الانحدار الرتبي إلى أن المتغير التابع وهو استخدام المذكرة الدراسية متغيررُتبي (دائما، نادراً، لا استخدم).

وتوضح نتائج الانحدار الرتبي المستعرضة بالجدول أن متغيرات دوافع إعداد المذكرات الدراسية، وأسباب الاعتماد على المذكرات الدراسية، والنوع لها تأثير ذو دلالة إحصائية على استخدام المذكرات الدراسية، وذلك عند مستوى دلالة (0.05). وأما متغيرات السنة الدراسية، ومعوقات استخدام مصادر المعلومات، ومشكلات المذكرات الدراسية، ونوع الجامعة، ونوع الكلية، فلا يوجد دليل كاف لتأثيرها في مستوى استخدام المذكرات الدراسية، وذلك عند مستوى دلالة (0.05). وبلغت قيمة مربع كاي للنموذج (18.168)، ومستوى دلالة أقل من (0.01)، مما يدل على جودة توفيق النموذج للبيانات. كما أن اختبار حسن المطابقة (Goodness-of-fit) يشير إلى توافق القيم المقدرة مع القيم المشاهدة للمتغير، مما يوضح ملاءمة النموذج للبيانات.

وبلغت قيمة معامل التحديد لكوكس وسنيل (Cox-Snell) ونارجيلكيرك (Nargelkerke) وماكفادن (McFadden) (0.066) و(0.099) و(0.063) على الترتيب، مما يشير إلى أن هناك متغيرات مفسرة أخرى لم تضمن في النموذج.

ويتضح من قيم مستوى الدلالة ومعاملات الانحدار أن اعتماد الطلبة على المذكرات الدراسية يزداد بزيادة دوافع إعداد المذكرات الدراسية المتمثلة في تسهيل وتبسيط المحاضرات، وعدم توفر الكتب والمراجع وغيرها، وكذلك يزداد استخدام المذكرات بزيادة أسباب الاعتماد على المذكرات الدراسية، كما أوضحت النتائج أن الطالبات أكثر استخداماً للمذكرات الدراسية من الطلبة.

نتائج الدراسة:

تعد هذه الدراسة الأولى – في حد علم الباحثين – التي تتناول موضوع استخدام المذكرات الدراسية في التحصيل الأكاديمي في التعليمي الجامعي في السودان. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم جمع البيانات من عينة حجمها (600) طالب وطالبة باستخدام استبانة مقننة اتسمت بالصدق والثبات. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها ما يلي:

- **توصلت النتائج إلى أن معظم الطلبة يعتمدون على المذكرات الدراسية كمصدر للمعلومات بنسبة (82.2 %)، يليه استخدام الانترنت بنسبة (56 %)، والكتب الإلكترونية بنسبة (38 %)، والكتب والمراجع بنسبة (35 %)، وأخيراً الدوريات العلمية بنسبة (13.2 %). كما أوضحت النتائج أنه لا توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين استخدام المذكرات الدراسية واستخدام كل من الإنترنت، والكتب الإلكترونية، والكتب المقررة والمراجع، وذلك عند مستوى دلالة (0.05). في حين أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط عكسية بين استخدام المذكرات الدراسية واستخدام الدوريات العلمية، وذلك عند مستوى دلالة (0.01)، مما يوضح أن الطلبة الذين يعتمدون على المذكرات الدراسية لا يميلون إلى استخدام الدوريات العلمية.**
- **أوضحت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائياً في استخدام أفراد عينة الدراسة للمذكرات الدراسية بين الطلبة والطالبات، وذلك عند مستوى معنوية (0.05). ويتضح من النتائج أن الطالبات أكثر استخداماً للمذكرات الدراسية من الطلبة، وأن الطلبة أكثر استخداماً للكتب الإلكترونية من الطالبات. وأظهرت النتائج أنه لا يوجد اختلاف دال إحصائياً في مستوى استخدام المذكرات الدراسية بين الطلبة في الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة، وبين الطلبة الذين يدرسون في الكليات العملية، والصحية والإنسانية، وبين الطلبة والطالبات، وذلك عند مستوى معنوية (0.05). وتشير هذه النتائج إلى أن مستوى استخدام المذكرات الدراسية متماثل في جميع الجامعات والكليات والسنوات الدراسية.**
- **توصلت الدراسة إلى وجود معوقات تحد من استخدام مصادر المعلومات في الجامعات السودانية، تتمثل في التالي:**
  1. **عدم توفر أجهزة الحاسب الآلي لأغراض البحث في المكتبة.**
  2. **عدم ملاءمة الجدول الدراسي للاستفادة من المكتبة.**
  3. **ضعف مستوى إجادة اللغة الإنجليزية.**
  4. **تقادم الكتب (غير مواكبة للمادة العلمية).**
  5. **عدم توفر الكتب في المكتبة.**
  6. **توجيه أستاذ المادة بالاكتفاء بمذكرة المادة فقط.**
  7. **عدم توفر الخدمات المساندة من قبل موظفي المكتبة.**
  8. **عدم ملاءمة أوقات فتح المكتبة.**
  9. **عدم توفر مقاعد كافية للجلوس في المكتبة.**
- **أوضحت النتائج وجود مشكلتين متعلقتين بالمذكرات الدراسية، هما:**
  1. **عدم وضوح طباعة النصوص والصور والرسومات التوضيحية.**
  2. **عدم كفاية المادة العلمية.**
- **أشارت النتائج إلى أن طلبة الجامعات يرون أن أسباب استخدام المذكرات الدراسية تتمثل في التالي:**
  1. **المذكرات الدراسية توفر الوقت.**
  2. **تعد المذكرات الدراسية الطريقة الأسهل للنجاح والتخرج.**
  3. **توجيه الأساتذة باستخدام المذكرات الدراسية.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.1

4. المذكرات الدراسية تدعم المناهج والمقررات بشكل كبير.
5. المذكرات الدراسية تسهم في إثراء التحصيل الأكاديمي.

- أظهرت النتائج أن معظم الطلبة يرون أن دوافع إعداد المذكرات الدراسية تتمثل في التالي:
  1. تسهيل وتبسيط المحاضرات.
  2. اجتياز المادة بسهولة.
  3. مراعاة الحالة المادية للطلبة.
  4. صعوبات تتعلق بالترجمة والتعريب.
- أوضحت نتائج نموذج الانحدار الرتبي أن اعتماد الطلبة على المذكرات الدراسية يزداد بزيادة دوافع إعداد المذكرات الدراسية المتمثلة في تسهيل وتبسيط المحاضرات، وعدم توفر الكتب والمراجع وغيرها، وكذلك يزداد استخدام المذكرات بزيادة أسباب الاعتماد على المذكرات الدراسية. كما أوضحت النتائج أن الطالبات أكثر استخداماً للمذكرات الدراسية من الطلبة.

وجاءت معظم نتائج الدراسة الحالية متقاربة مع نتائج الدراسات السابقة (Egne, 2010; Islam *et al.*, 2005; Wongkietkachorn *et al.*, 2014; Soliman & Neel, 2009؛ ثقفان، 1995؛ العايد، 2002؛ فضل الله، 2015)، مما يؤكد أن ظاهرة استخدام المذكرات الدراسية منتشرة بين الطلبة في المرحلة الجامعية في دول مختلفة. إلا أن هذه الدراسة تميزت عن تلك الدراسات برصدها وتحليلها المتعمق في تحديد معوقات استخدام المذكرات في الجامعات، والتعرف إلى مشكلات الاعتماد على المذكرات الدراسية في التدريس الجامعي، فضلاً عن الوقوف على الآثار المترتبة من استخدام المذكرات الدراسية في التدريس الجامعي.

الاستنتاجات:

تمخض عن نتائج التحليل الإحصائي جملة من الاستنتاجات، نوجزها في التالي:

- يعتمد معظم طلبة الجامعات السودانية الحكومية والخاصة بولاية الخرطوم على المذكرات الدراسية والإنترنت في التحصيل الأكاديمي، في حين لم تحظى الكتب الإلكترونية والكتب المقررة والمراجع والدوريات العلمية باستخدام واسع وسط الطلبة.
- انتشار استخدام المذكرات الدراسية متماثل في الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة على حدٍ سواء.
- إن الطالبات أكثر استخداماً للمذكرات الدراسية، في حين أن الطلبة الأكثر استخداماً للكتب الإلكترونية.
- تتمثل معوقات استخدام مصادر المعلومات في الجامعات السودانية في عدم توفر أجهزة الحاسب الآلي، وعدم ملاءمة الجداول الدراسية للاستفادة من المكتبات الجامعية، وضعف مستوى الطلبة في اللغة الإنجليزية، وعدم توفر الكتب الحديثة، وتوجيه بعض أساتذة الجامعات لطلبتهم بالاكتفاء بالمذكرات الدراسية، وعدم توفر الخدمات المساندة في المكتبات الجامعية، فضلاً عن عدم تهيئتها بالمستوى المطلوب لاستقبال روادها.
- تتمثل مشكلات المذكرات الدراسية في عدم وضوح طباعة النصوص والصور والرسومات التوضيحية فيها، وعدم كفاية المادة العلمية.
- تتمثل أسباب استخدام المذكرات الدراسية من وجهة نظر الطلبة، في أنها تدعم المناهج والمقررات بشكل كبير وتسهم في إثراء التحصيل الأكاديمي، وتوفر الوقت والجهد لاجتياز المقررات الدراسية، بالإضافة إلى توجيه بعض أساتذة الجامعات باستخدامها.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.1

- يرجع إعداد المذكرات الدراسية من قبل أساتذة الجامعات من وجهة نظر الطلبة، إلى تسهيل وتبسيط المحاضرات، ولكونها الطريقة الأسهل لاجتياز المقررات الدراسية، ولمراعاة أساتذة الجامعات للحالة المادية للطلبة نظراً لارتفاع أسعار الكتب والمراجع.
- يزداد اعتماد الطلبة على المذكرات الدراسة بازدياد دوافع إعداد المذكرات الدراسية، المتمثلة في تسهيل وتبسيط المحاضرات، وعدم توفر الكتب والمراجع وغيرها، وكذلك يزداد استخدام المذكرات الدراسية بتوفر أسباب الاعتماد عليها.

التوصيات:

وبناءً على الاستنتاجات السابقة، فقد خلصت الدراسة إلى التوصيات الآتية:

- تنويع وإتاحة مصادر المعلومات للطالب الجامعي؛ فمن الضروري أن توفر مكتبات الجامعات الكتب والمراجع والدوريات العلمية للطلبة، من خلال زيادة البنود المالية المخصصة لها.
- الاشتراك في قواعد المعلومات، التي تتيح للطلبة الاطلاع على الكتب الإلكترونية والدوريات العلمية وغيرها.
- تحسين الخدمات التي تقدمها المكتبات الجامعية، بتوفير أجهزة الحاسب الآلي لأغراض البحث في المكتبة، وتمديد ساعات عمل المكتبات، وتوفير الخدمات المساندة التي تشجع على استخدام المكتبات.
- معالجة مشكلة ضعف مستوى الطلبة في اللغة الإنجليزية ليتمكن الطالب من الاستفادة من مصادر المعلومات الأجنبية.
- مراعاة جودة إعداد المذكرات الدراسية من حيث الاقتباس والتوثيق وحجم المادة العلمية والإخراج.
- حث الطلبة على الاعتماد على جميع مصادر المعلومات.
- تشجيع التأليف والترجمة لإثراء المكتبات الجامعية وتوفير كتب مقررة لتقليل الاعتماد على المذكرات الدراسية.
- دعم الحكومة للكتب والمراجع الجامعية، بحيث يتمكن الطلبة من الحصول عليها بسهولة ويسر.

المراجع:

ثقفان، عبد الرحمن بن على (1995). *أثر المذكرات والملخصات في التحصيل اللغوي*. بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية. 17 - 19 أكتوبر، كلية اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الجهاز المركزي للإحصاء (2018). *إحصاءات التعليم العالي في السودان*، الخرطوم: الجهاز المركزي للإحصاء.

العايد، سليمان إبراهيم (2002). الأمالي والمذكرات الجامعية. *عالم الكتب، السعودية*، *23* (5 - 6)، 455 - 467.

فضل الله، محمد الفاتح (2015). دراسة تقويمية للكتب والمذكرات الدراسية بقسم اللغة العربية والثقافة في معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود. *مجلة القراءة والمعرفة، مصر*، (169)، 154-1117.

القحطاني، سعد بن سعيد (2015). *الإحصاء التطبيقي: المفاهيم الأساسية وأدوات التحليل الإحصائي الأكثر استخداماً في الدراسات والبحوث الاجتماعية والإنسانية باستخدام SPSS*. الرياض: مركز البحوث، معهد الإدارة العامة.

الكبيسي، عبد الواحد حميد، وأمين، ساطع فخري آل محمد (2011). مشكلات تدني التحصيل الدراسي الجامعي من وجهة نظر التدريسيين والطلبة. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*، (2)، 133-111.

الوردي، زكي حسين، والمالكي، مجبل لازم (2014). *مصادر المعلومات وخدمات المستفيدين في المؤسسات المعلوماتية*. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.1

وزارة التعليم العالي (2018). ***وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، السودان، استرجع بتاريخ*** 11 - 9 - 2018م من http://www.mohe.gov.sd.

Daniel, J. (2012). *Sampling essentials: Practical guidelines for making sampling choices*. Los Angeles, CA: SAGE Publications.

Egne, R. (2010). Washback Effects of Handouts on the Teaching and Learning Process in Higher Education Institutions in Ethiopia: Adama University in Focus. J*ournal of Teacher education for Sustainability, 12*(2), 130-142.

Islam, M. N., Majumder, M. A. A., Ja'afar, R., & Rahman, S. (2005). Students' perceptions of 'technology-based'lecture handouts. *Malaysian Journal of Medical Sciences: MJMS, 12*(1), 26-28.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement, 30*(3), 607-610.

Prabhu, V., Sahoo, S., & Soe, H. H. K. (2015). Effectiveness of skeleton handouts during ophthalmology theory lectures for undergraduate medical students. *International Journal of Applied and Basic Medical Research, 5*(Suppl 1), S29.

Rubin, A., & Babbie, E. R. (2009). *Essential Research Methods for Social Work. Belmont*. CA: Wadsworth/Thomson Learning.

Sekaran, U. (1992). *Research methods for business: a skill-building approach*, New York: John Wiley & Sons.

Shoukri, M. M., & Edge, V. L. (1996). *Statistical Methods for Health Sciences*. Boca Raton, Florida: CRC Press.

Soliman, M. M., & Neel, K. F. (2009). The reading habits of medical students at medical college King Saud University. *Journal of Taibah University Medical Sciences, 4*(2), 115-122.

Wongkietkachorn, A., Prakoonsuksapan, J., & Wangsaturaka, D. (2014). What happens when teachers do not give students handouts?. *Medical teacher, 36*(9), 789-793.

مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات اليمنية - دراسة مقارنة بين الجامعات الخاصة والحكومية

أ.د. داود عبد الملك الحدابي[1]

د. محمود عبده حسن محمد العزيزي[2,*]

© 2019 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.

© 2019 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ التربية – الجامعة الإسلامية العالمية – ماليزيا

[2] أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد – محاضر بعدة جامعات يمنية، وباحث بمركز البحوث والتطوير التربوي – اليمن

* عنوان المراسلة: mahmoodalazizi@gmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.2

مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات اليمنية - دراسة مقارنة بين الجامعات الخاصة والحكومية

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات اليمنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية. واتبع البحث المنهج الوصفي/التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداة للبحث، تكونت عينة الدراسة من (94) فرداً من القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس بجامعتي صنعاء والعلوم التكنولوجيا، حيث بلغ عدد أفراد العينة لجامعة صنعاء (36) فرداً، وجامعة العلوم والتكنولوجيا (58) فرداً. وأظهرت النتائج الآتي:

- **درجة تقدير أفراد العينة لمستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في جامعة صنعاء كانت منخفضة بمتوسط حسابي (2.1056)، وجاء مجال العدالة في المرتبة الأولى، ومجال المشاركة في المرتبة الأخيرة.**
- **درجة تقدير أفراد العينة لمستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في جامعة العلوم والتكنولوجيا على تقدير عام عال بمتوسط حسابي (3.8198)، وجاء مجال المسؤولية في المرتبة الأولى، ومجال المشاركة في المرتبة الأخيرة.**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تقدير أفراد العينة لصالح جامعة العلوم والتكنولوجيا في جميع مجالات الحوكمة. وأوصت الدراسة بأن على الجامعات الحكومية أن تسعى بشكل جاد ومسؤول لتطبيق مبادئ الحوكمة لتزيد كفاءتها وفاعليتها وقدرتها التنافسية وجودة الخدمات المقدمة فيها، وعلى الجامعات الخاصة أن تسعى للمزيد من التطبيق لمبادئ الحوكمة بما يضمن استمرارها ومنافستها وجودتها.**

الكلمات المفتاحية: الحوكمة، مبادئ الحوكمة، القيادات الأكاديمية.

The Level of Application of the Governance Principles in Yemeni Universities: A Comparative Study between Private and Government Universities

Abstract:

The study aimed to identify the level of application of the governance principles in Yemeni universities from the point of view of faculty members and academic leaders. The research followed the descriptive / analytical method, and the questionnaire was used as a research tool. The sample consisted of (94) academic leaders and faculty members of the Universities of Sana'a and Science and Technology: (36) participants from Sana'a and (58) from Science and Technology. The results showed that the sample's degree of assessment of the level of application of governance principles at Sana'a University was low with an average of (2.1056); the dimension of fairness came first and the dimension of participation received the last rank. Further, the sample's assessment degree of the level of application of the governance principles at the University of Science and Technology was high with an average of (3.8198); the dimension of responsibility received the first rank, and the dimension of participation received the last rank. There were statistically significant differences between the average scores of the sample members in favor of the University of Science and Technology in all areas of governance. The study recommended that government universities should strive to implement the governance principles in order to increase their efficiency, effectiveness, competitiveness and quality of services. Also, private universities should strive to apply the governance principles to ensure their continuity, competitiveness and quality.

Keywords: Governance, Governance principles, Academic leaders.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.2

المقدمة:

تتمثل الحوكمة المؤسسية في مجموعة العلاقات التي تربط الإدارة التنفيذية للمؤسسة ومجلس إدارتها من جهة، ومساهميها وأصحاب المصالح الآخرين من جهة أخرى، فهي بمثابة الآلية التي يتم من خلالها تحديد استراتيجية المؤسسة وأهدافها، ومن ثم الوسائل المناسبة لتحقيق هذه الأهداف، كما أنها توفر معايير الأداء الكفيلة بالكشف عن حالات التلاعب والفساد وسوء الإدارة.

ولهذا أصبحت الحوكمة من المداخل المهمة في تقييم الأداء لمؤسسات التعليم تهدف إلى التنمية المستدامة وذلك من خلال تطبيق مجموعة من المعايير، أو كما يسميها البعض المبادئ التي تتمثل في المشاركة، والمساءلة، والشفافية، وتعزيز دور القانون، والكفاءة والفاعلية، وغيرها من المعايير التي يؤدي تطبيقها إلى تطوير أداء المؤسسات والمنظمات، سواء على الصعيد الحكومي أو مؤسسات المجتمع المدني والقطاع الخاص (الداعور، 2008).

ويقدم الفقهاء (2010) دعوة لحوكمة مؤسسات التعليم وفق معايير الأداء المتعارف عليها عالمياً، وذلك لما للحوكمة من أهمية كبيرة في تطوير وتحسين أداء هذه المؤسسات.

مشكلة البحث وأسئلته:

من خلال ما أشارت إليه الدراسات السابقة (الدحياني، 2015) من انتشار للفساد المالي والإداري المتمثل بالوساطة والمحسوبية، وعدم الالتزام بالأنظمة والقوانين، وعدم وضع الرجل المناسب في المكان المناسب، وغياب قنوات الإشراف والرقابة المناسبة والفعالة على العمل الأكاديمي والإداري في مؤسسات التعليم العالي اليمنية، والتعيين في وظائف إدارية وأكاديمية بعيداً عن الاحتياج والتخصص، والتلاعب في شروط الابتعاث والإيفاد الداخلي لأعضاء هيئة التدريس، وارتفاع معدل الهدر في التعليم بالرسوب والتسرب، وغياب السياسات والخطط الاستراتيجية التي تضمن التحاق وتوزيع الطلاب وفقا لاحتياجات التنمية ومتطلبات سوق العمل المحلية والإقليمية، وكذا من خلال ما لاحظه وعايشه الباحثان جاءت فكرة هذا البحث لمعرفة مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات اليمنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية، ويمكن بلورة مشكلة البحث في السؤالين التاليين:

1. ما مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة (القيادة والإدارة، والشفافية والإفصاح، والمحاسبة والمساءلة، والمسؤولية، والعدالة، والمشاركة، والاستقلالية والحرية الأكاديمية، وكفاءة وفاعلية الأداء المؤسسي، والأخلاقيات) في الجامعات اليمنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات اليمنية وفقاً لنوع الجامعة (حكومية، خاصة)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

- التعرف إلى درجة تقدير عينة من أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية لمستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات اليمنية (القيادة والإدارة، والشفافية والإفصاح، والمحاسبة والمساءلة، والمسؤولية، والعدالة، والمشاركة، والاستقلالية والحرية الأكاديمية، وكفاءة وفاعلية الأداء المؤسسي، والأخلاقيات).
- الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات اليمنية تعزى لمتغير الجامعة (حكومية، خاصة).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.2

أهمية الدراسة:

يعد موضوع الحوكمة من الموضوعات الحديثة نسبياً، والتي تسهم بشكل فاعل وملحوظ في تحسين أداء المؤسسات على اختلاف مجالات عملها، ومن هذه المؤسسات مؤسسات التعليم العالي وفي طليعتها الجامعات، وتكمن أهمية الدراسة في التالي:

- **تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تطرقت لحوكمة الجامعات اليمنية في حدود علم الباحثين.**
- **كشف هذا البحث عن مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات اليمنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية.**
- **قد تسهم هذه الدراسة في مساعدة المختصين والمهتمين بالتعليم في هذه المؤسسات على حل الكثير من المشكلات الإدارية والأكاديمية والمالية.**
- **رفد المكتبة اليمنية والعربية ببحث ستستفيد منه مؤسسات التعليم العالي.**

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على:

- **الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على التعرف إلى مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات اليمنية.**
- **الحدود البشرية: اقتصر البحث على أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية.**
- **الحدود المكانية: أمانة العاصمة – صنعاء.**
- **الحدود المؤسساتية: جامعتا صنعاء والعلوم والتكنولوجيا اليمنيتان.**
- **الحدود الزمانية: العام الجامعي 2017 – 2018م.**

مصطلحات الدراسة:

- **الحوكمة: تعرّف الحوكمة لأغراض هذا البحث بأنها: الطريقة التي يتم من خلالها توجيه أنشطة الجامعات، ورقابتها، ومتابعة تنفيذ خططها وتطوير أدائها.**
- **مبادئ الحوكمة: هي المبادئ التي تساعد الجامعات على أداء عملها بالشكل المنشود وتتمثل في: القيادة والإدارة، الشفافية والإفصاح، المحاسبة والمساءلة، المسؤولية، العدالة، المشاركة، الاستقلالية والحرية الأكاديمية، كفاءة وفاعلية الأداء المؤسسي، الأخلاقيات الجامعية.**
- **القيادات الأكاديمية: وتتمثل في رؤساء الجامعات ونوابهم،وعمداء الكليات ونوابهم، ورؤساء الأقسام.**

الإطار النظري:

➢ مفهوم الحوكمة (Governance Concept):

الحوكمة لغة تعني عملية التحكم والسيطرة، من خلال قواعد وأسس الضبط بغرض تحقيق الرشد، وتشير كتب أخرى إلى أنها كلمة مشتقة من التحكم أو المزيد من التدخل والسيطرة، ويرى آخرون أنها كلمة تعني لغوياً نظام مراقبة بصورة متكاملة وعلنية، تدعيماً للشفافية والموضوعية والمسئولية. وقد اشتقت كلمة Governance في اللغة الانجليزية من الفعل Govern بمعنى يحكم ويوجه، ويمارس السلطة، كذلك يشير المصطلح إلى الحكم من خلال السلطة، وترتبط الكلمة في الانجليزية بمعاني السيطرة والتوجيه والإرشاد. وقد ترجم مجمع اللغة العربية لفظ Governance إلى الحوكمة (الدحياني، 2015، 94).

ولحوكمة المؤسسات عدد من المصطلحات منها: حكم المؤسسة، وحكمانية المؤسسة، وحاكمية المؤسسة، وحوكمة المؤسسة، بالإضافة إلى عدد من البدائل الأخرى، مثل: أسلوب ممارسة سلطة الإدارة بالمؤسسة، أسلوب الإدارة المثلى، والقواعد الحاكمة للمؤسسة، الإدارة النزيهة، وغيرها (عيشوش وواضح، 2012، 5). كما يطلق عليها الإدارة الجيدة، الضبط المؤسسي، إلا أن أكثر المصطلحات شيوعاً هو الحوكمة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.2

المؤسسية؛ والحوكمة كمفهوم تتضمن العديد من الجوانب الآتية: الحكمة: وما تقتضيه من التوجيه والإرشاد، والحكم: وما يقتضيه من السيطرة على الأمور بوضع الضوابط والقيود التي تتحكم في السلوك، والاحتكام: وما يقتضيه من الرجوع إلى مرجعيات أخلاقية وثقافية، وإلى خبرات تم الحصول عليها من خلال تجارب سابقة، والتحاكم: طلباً للعدالة خاصة عند انحراف السلطة وتلاعبها بمصالح المساهمين (طالب والمشهداني، 2011، 24).

وتعرّف مؤسسة التمويل الدولية (IFC) الحوكمة بأنها "النظام الذي يتم من خلاله إدارة الشركات والتحكم في أعمالها". كما تعرفها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) بأنها: "مجموعة من العلاقات التي تربط بين القائمين على إدارة الشركة ومجلس الإدارة وحملة الأسهم وغيرهم من أصحاب المصالح" (مركز أبو ظبي للحوكمة، 2013، 5).

ويعرّف أبو بكر (2005، 7) الحوكمة بأنها "مجموعة القواعد والضوابط والإجراءات الداخلية في المؤسسة التي توفر ضمانات تحقيق حرص المديرين على حقوق الملاك والمحافظة على حقوق الأطراف ذات المصالح بالمنظمة".

أو هي مجموعة ممارسات تنظيمية وإدارية تضبط العلاقة بين أصحاب المصالح المختلفة بمن فيهم المستفيدين من الخدمة، وتحمي حقوق الأطراف ذوي العلاقة من الممارسات الخاطئة للمديرين (الدحياني، 2015، 96).

ويرى رضوان (2012، 425) بأن الحوكمة تعني وضع القوانين واللوائح والقواعد والأسس التي تحكم الإدارة في أدائها للأعمال الموكلة إليها، بما يضمن تحقيق أهداف الشركة في البقاء والاستمرار والنمو، وتحقيق أهداف حملة الأسهم في الحفاظ على ثرواتهم وتنميتها، وأهداف باقي الأطراف من أصحاب المصالح، وبما لا يتعارض مع أهداف الإدارة في تعظيم مكافآتهم وتحسين صورتهم. فالحوكمة تعمل على إزالة كافة أنواع التعارض بين مصالح الأطراف المختلفة، فهي تجعل الإدارة تعمل على تحقيق أهدافها من خلال تحقيق أهداف أصحاب المصالح من الأطراف ذات العلاقة مع الشركة.

وتعرّف الحوكمة بأنها: نظام لمواجهة الاستبداد والفساد الإداري في المؤسسات المختلفة، ذلك الاستبداد الذي تخلقه العلاقة الهرمية بين الرؤساء والمرؤوسين، وتقوم الحوكمة بناءً على وضع معايير وآليات حاكمة لأداء كل الأطراف ذات العلاقة بالمؤسسة من خلال تطبيق الشفافية وسياسة الإفصاح عن المعلومات وقياس الأداء ومحاسبة المسؤولين ومشاركة الجمهور في عملية الإدارة والتقييم (عزت، 2012).

ويعرّف (Williumson, 1999,18) الحوكمة المؤسسية بأنها استراتيجية تتبناها الشركة في سعيها لتحقيق أهدافها الرئيسية، وذلك ضمن منظور أخلاقي ينبع من داخلها، باعتبارها شخصية معنوية مستقلة وقائمة بذاتها، ولها من الأنظمة واللوائح الداخلية والهيكل الإداري ما يكفل لها تحقيق تلك الأهداف بقدراتها الذاتية، بعيداً عن تسلط أي فرد فيها، وذلك بالقدر الذي لا يتضارب ومصالح الآخرين ذوي العلاقة (طالب والمشهداني، 2011، 24).

وفي المؤسسات التعليمية والجامعية على وجه التحديد وردت عدة تعريفات للحوكمة كما يأتي:

يُقصد بحوكمة الجامعات الطريقة التي يتم من خلالها توجيه أنشطة الجامعة وإدارة أقسامها العلمية وكلياتها، ومتابعة تنفيذ خطتها الاستراتيجية وتوجهاتها العامة (خورشيد ويوسف، 2009، 13).

ويعرّفها عزت (2008، 8) بأنها عبارة عن وضع معايير وآليات حاكمة لأداء كل أعضاء الأسرة الجامعية، من خلال تطبيق الشفافية، وأساليب قياس الأداء ومحاسبة المسؤولين، ومشاركة أطراف المصلحة في عملية صناعة القرار وفي عملية التسيير والتقييم (الدحياني، 2015، 100).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.2

ويعرّفها إسماعيل الفرا (2013، 5) بأنها "الممارسة الرشيدة لسلطات الإدارة الجامعية، وعملية صنع القرار، من خلال الارتكاز على القوانين والمعايير والقواعد المنضبطة، التي تحدد العلاقة بين إدارة المؤسسة من ناحية، وأصحاب المصالح أو الأطراف المرتبطة بالمؤسسة من ناحية أخرى".

وتعرّف بأنها ذلك النظام الذي يتم من خلاله إدارة وتوجيه وتنظيم ومراقبة المؤسسات، أو الإجراءات التي توجه وتدير المنظمات والمؤسسات وتراقب أداءها، بحيث تضمن الوصول إلى تحقيق رسالتها والأهداف المرسومة لها، أي تضمن مصالح جميع الأطراف من المديرين (Managers)، والمستخدمين (Employees)، والمجهزين (Suppliers)، والزبائن (Customers)، والمراقبين (Controllers)، وأصحاب المصالح (Stakeholders)، والمساهمين (Shareholders)، والمجتمع (Society) (الشمري، 2008، 118).

وتعرّف بأنها ذلك النظام الذي يتم من خلاله توجيه وإدارة المؤسسات، ويحدد من خلاله الحقوق والمسؤوليات بين مختلف الأطراف، في إطار مجموعة من القوانين والإجراءات التي تضمن المساءلة والرقابة والشفافية والنزاهة والاستقلالية والمشاركة لكافة الأطراف، وذلك من أجل إقامة التوازن بين الأهداف الاقتصادية والاجتماعية والجماعية والفردية (محمد، 2011، 82).

من خلال استقراء التعريفات السابقة يمكن القول إنها لا تختلف كثيراً عن بعضها، وجميعها تؤكد أن الحوكمة نظام يتم من خلاله توجيه ورقابة أنشطة المؤسسات، من خلال تطبيق الشفافية، وسياسة الإفصاح عن المعلومات، وقياس الأداء، ومحاسبة المسؤولين ومشاركة الجمهور في عملية الإدارة والتقييم.

ويمكن تعريف الحوكمة بأنها: الطريقة التي يتم من خلالها توجيه أنشطة الجامعات، ورقابتها، ومتابعة تنفيذ خططها وتطوير أدائها (العزيزي، 2014، 46).

ومن خلال التعريفات والدراسات السابقة تتضح ملامح الحوكمة كما يلي:

- مجموعة من الأنظمة والضوابط الرقابية على أداء المؤسسات.
- الحوكمة تضبط العلاقات بين مجالس الإدارة، والمديرين التنفيذيين وأصحاب المصالح بطريقة تؤدي إلى التكامل والتعاون.
- التأكيد على مبدأ الشفافية والإفصاح والمساءلة (ماجد الفرا، 2013، 109).

➢ أهمية الحوكمة (Governance Importance):

تتضح أهمية الحوكمة للمؤسسات فيما يأتي (عبدالقادر ومحمد، 2009، 2؛ الشواورة، 2009، 15):

- تساعد الحوكمة على الفصل بين الملكية والإدارة، وتسهم في تقليل المخاطر وتحسين الأداء وفرص التطور، وزيادة القدرة التنافسية، وتطوير الإدارة وزيادة الشفافية.
- تقلل من الفساد الداخلي في المنظمات، وتحد من الأخطاء إلى أقل قدر ممكن.
- تحقق وتضمن النزاهة والحيادية والاستقامة لكافة العاملين في المؤسسات.
- تقلص الانحرافات وعدم السماح باستمرارها، وخاصة تلك التي يشكل وجودها تهديداً للمصالح.
- تزيد النمو وتعظيم حقوق المساهمين وأصحاب المصالح.
- تحقق التوازن بين الأهداف الاقتصادية والاجتماعية، والاستخدام الكفؤ للموارد وضمان المساءلة، وربط مصالح الأفراد والشركات والمجتمع بشكل عام.
- تسهم الحوكمة في زيادة كفاءة المؤسسات التعليمية، وتعزيز القدرة التنافسية لها.
- تعزز الثقة بين كافة الأطراف (ملاك، وإداريون، وعاملون)، وتضمن الحقوق والمصالح للجميع.
- تحقق قدرا كافيا من الإفصاح والشفافية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.2

➢ **خصائص الحوكمة** (Governance Properties):

تمثل الخصائص الآتية السمات التي يجب أن تتوفر في حوكمة الشركات، وتساعد على تكامل الجوانب الفكرية الخاصة بها، كما تساعد على تحقيق أهدافها ومزاياها المتعددة، وهي (رابح وهاجرة، 2012، 9):

- **المسؤولية أمام مختلف الأطراف.**
- **استقلالية مجلس الإدارة واللجان المختلفة.**
- **الانضباط الذاتي والالتزام بالقوانين.**
- **منع المتاجرة بالسلطة والمعلومات الداخلية للوحدة الاقتصادية.**
- **حماية أصول الوحدة الاقتصادية.**

كما يشير مصطلح حوكمة المؤسسات إلى الخصائص الآتية (الزاوي ونعمون، 2012، 9؛ العيساوي، الحيالي، والكسب، 2008، 132):

1. **الانضباطية** (Discipline)**: أي اتباع السلوك الأخلاقي المناسب والصحيح.**
2. **الشفافية** (Transparency)**: أي تقديم صورة حقيقية لكل ما يحدث.**
3. **الاستقلالية** (Independence)**: أي لا توجد تأثيرات وضغوطات غير لازمة للعمل.**
4. **المساءلة** (Accountability)**: أي إمكانية تقييم وتقدير أعمال مجلس الإدارة والإدارة التنفيذية.**
5. **المسؤولية** (Responsibility)**: أي وجود مسؤولية أمام جميع الأطراف ذوي المصلحة في المؤسسة.**
6. **العدالة** (Fairness)**: أي يجب احترام حقوق مختلف المجموعات أصحاب المصلحة في الشركة.**
7. **المسؤولية الاجتماعية** (Social Responsibility)**: أي النظر إلى الشركة كمواطن جيد.**

➢ **أهداف الحوكمة** (Governance Objectives):

تهدف الحوكمة إلى تشجيع العمل بروح الفريق، وتطوير مستوى الإفصاح والشفافية، بما يخدم أصحاب المصالح في المؤسسة التعليمية (الطالب، والمعلم، والمجتمع) ووضع خطوط واضحة للسلطة والمسؤولية، والتقدم في نظم الجودة والاعتماد المؤسسي، والعمل وفق مدونة أخلاقية (Ethics Code) **تسهم في نجاح العمل، والتأكيد على أهمية الاستقلالية والمساءلة في تحقيق النجاح المؤسسي، وتعمل على تحقيق التوازن بين أهداف المؤسسة التعليمية والأهداف المجتمعية، وحماية حقوق أصحاب المصالح، وتزويدهم بالمعلومات اللازمة في الوقت المناسب، ووضع هيكل تنظيمي جيد، مع توفير فرص للرقابة الفعَّالة على الأداء المؤسسي، ويلخص ضحاوي، المليجي، وابراهيم (2012، 16) كما في الدحياني (2015، 106) بعضاً من هذه الأهداف فيما يأتي:**

- **تحسين وتطوير أداء المؤسسة التعليمية.**
- **تحسين الممارسات التربوية والإدارية في المؤسسة التعليمية.**
- **تعمل على تحقيق العدالة والنزاهة والشفافية في جميع تعاملات المؤسسة وعملياتها.**
- **تحسين سمعة المؤسسة التعليمية في المجتمع.**
- **تجنب حدوث أي مخاطر أو صراعات داخل المؤسسة التعليمية تعوق جودة الأداء.**
- **الفصل بين الملكية والإدارة والرقابة على الأداء.**
- **توفير الإرشادات للمؤسسة التعليمية حول كيفية تحقيق التزام أفضل بالمعايير والممارسات القياسية.**
- **وضع هياكل ونظم وقوانين وتشريعات تيسر العمل داخل هذه المؤسسات.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.2

- **أبعاد الحوكمة (Governance Dimensions):**

يذكر أبو حمام (2009، 30) عدة أبعاد للحوكمة منها:

1. **البعد الإشرافي (Observational Dimension): ويتعلق بتدعيم وتفعيل الدور الإشرافي لمجلس الإدارة على أداء الإدارات التنفيذية، والأطراف ذات المصلحة ومن بينهم المساهمون.**
2. **البعد الرقابي (Controlling Dimension): ويتعلق بتدعيم وتفعيل الرقابة سواء على المستوى الداخلي أو الخارجي للمؤسسة.**
3. **البعد الأخلاقي (Ethical Dimension): ويتعلق بخلق وتحسين البيئة الرقابية بما تشمله من قواعد أخلاقية، ونزاهة وأمانة ونشر ثقافة الحوكمة على مستوى إدارات الشركات وبيئة الأعمال بصفة عامة.**
4. **الاتصال وحفظ التوازن (Communication): ويتعلق بتصميم وتنظيم العلاقات بين الشركة ممثلة في مجلس الإدارة والإدارة التنفيذية من جهة، والأطراف الخارجية من أصحاب المصالح والجهات الإشرافية والرقابية والتنظيمية من جهة أخرى، حيث يجب أن يحكم الإخلاص العلاقة بين إدارة الشركة وحملة الأسهم، بينما يجب أن تحكم العدالة علاقة الشركة بالعمالة، ويجب أن يحكم التوافق الوطني علاقة الشركة بالمنظمات الأهلية، كما يجب أن يحكم الالتزام علاقة الشركة بالهيئات والمنظمات الحكومية.**
5. **البعد الاستراتيجي (Strategic Dimension): ويتعلق بصياغة استراتيجيات الأعمال والتشجيع على التفكير الاستراتيجي، والتطلع إلى المستقبل استناداً إلى دراسة متأنية ومعلومات كافية عن أدائها الماضي والحاضر، وكذلك دراسة عوامل البيئة الخارجية وتقدير تأثيراتها المختلفة، استناداً إلى معلومات كافية عن عوامل البيئة الداخلية ومدى تبادل التأثير فيما بينها.**
6. **المساءلة (Accountability): وتتعلق بالإفصاح عن أنشطة وأداء الشركة، والعرض أمام المساهمين وغيرهم ممن يحق لهم قانوناً مساءلة الشركة.**
7. **الإفصاح والشفافية (Transparency): سواء بالمعلومات اللازمة لترشيد قرارات كافة الأطراف ذات المصلحة على مستوى الشركة، أو الإفصاح ضمن التقارير العامة عن المؤشرات الدالة على الالتزام بمبادئ الحوكمة.**

- **الأطراف المعنية بتطبيق الحاكمية المؤسسية:**

هناك أربعة أطراف رئيسة تتأثر وتؤثر في التطبيق السليم لقواعد الحاكمية المؤسسية، وتحدد إلى درجة كبيرة مدى النجاح أو الفشل في تطبيق هذه القواعد، وهذه الأطراف هي (مركز أبو ظبي للحوكمة، 2013، 7؛ قباجة، 2008):

1. **المساهمون (Shareholders): وهم من يقومون بتقديم رأس المال للشركة عن طريق ملكيتهم للأسهم، وذلك مقابل الحصول على الأرباح المناسبة لاستثماراتهم، وأيضاً تعظيم قيمة الشركة على المدى الطويل.**
2. **الإدارة التنفيذية (Management): والإدارة حلقة الوصل بين مجلس الإدارة وبقية الأطراف المتعاملة مع الشركة، فهم الذين ينفذون توصيات المجلس والاستراتيجيات والأهداف الموضوعة. لذا يجب الحرص على اختيار أفراد الإدارة بعناية، لأنهم في نهاية الأمر هم الجهة المنوط بها تنفيذ رغبات المساهمين ومجلس الإدارة. وحتى يتم التأكد من قيامهم بواجباتهم، يتحتم على مجلس الإدارة أن يوجد الآلية التي من خلالها يتم متابعة أدائهم، ومقارنة الأداء المحقق مقابل الأهداف الموضوعة، وعمل الخطط البديلة اللازمة كلما تطلب الأمر.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.2

3. مجلس الإدارة (Board of Directors): وهم من يمثلون المساهمين، وأيضاً الأطراف الأخرى، مثل أصحاب المصالح، ومجلس الإدارة يقوم باختيار المديرين التنفيذيين الذين يكل إليهم سلطة الإدارة اليومية لأعمال الشركة، بالإضافة إلى الرقابة على أدائهم، كما يقوم مجلس الإدارة برسم السياسات العامة للشركة، وكيفية المحافظة على حقوق المساهمين.
4. أصحاب المصالح (Stakeholders): وهم مجموعة من الأطراف لهم مصالح داخل الشركة مثل العملاء، والدائنين، والموردين، والعمال، والموظفين. ويجب ملاحظة أن هؤلاء الأطراف لديهم مصالح قد تكون متضاربة ومختلفة في بعض الأحيان، فالدائنون على سبيل المثال يهتمون بقدرة الشركة على السداد، في حين يهتم العمال والموظفون بقدرة الشركة على الاستمرار.

➢ أسباب ظهور الحوكمة في الجامعات:

لحوكمة الجامعات أهمية كبيرة وذلك للأسباب الآتية (مقيدش، 2010، 69):

- التطور السريع الذي يشهده العالم نتيجة لثورة الاتصالات والمعلومات.
- انتقال النماذج الإدارية في أغلب الجامعات على المستوى الدولي من النماذج الإدارية التقليدية إلى نماذج إدارية أكثر حداثة.
- زيادة أهمية آليات صنع القرار في الأمور الإدارية والأكاديمية، وزيادة المنافسة بشكل كبير.
- ظهور منتجين جدد للخدمات التعليمية، وتزايد الحراك الأكاديمي للطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
- عدم قيام الجامعات بدورها في إنتاج العلم والمعرفة، وخدمة المجتمع، انعكس في تزايد الفجوة العلمية بين الدول النامية والمتقدمة، مما أدى إلى تحول الجامعة إلى مؤسسة تضم أجهزة بيروقراطية تسيطر عليها سلسلة من القوانين واللوائح التي تسهم بشكل كبير في تهميش دور الجانب الأكاديمي.
- تطوير أساليب تعليمية أكثر حداثة وتقنية، مما يسهم في إنشاء جامعات بحثية، أو جامعات تركز على الدراسات العليا.
- ظهور توجهين عالميين رئيسيين يتوقع أن يؤثرا في المسار المستقبلي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، ومستوى رفاهية الإنسان، وهما عولمة التعليم والبحث العلمي، وتدويل أنشطتهما.
- الفساد الأكاديمي الذي يمثل أكبر تهديد لمشاريع الإصلاح القائمة حالياً، وتتجسد أبرز مظاهره في المتاجرة بالسلطة الأكاديمية للانتفاع الشخصي، فضلاً عن ظاهرة توريث المناصب التي بدأت تنتقل إلى بعض الجامعات والأقسام العلمية.
- تراجع العديد من القيم في المحيط الجامعي سواء على المستوى العلمي أو البحثي، إذ تحول الاحترام من قيمة إلى عادة تقليدية بين أفراد المؤسسة التعليمية، أما على مستوى البحوث فانتشرت السرقة العلمية، وغاب تقدير الإبداع، وأصبح البحث والإضافة العلمية تقدم قدراً محدوداً من الإبداع والتجديد.
- أزمة الثقة بين المجتمع ومؤسسات التعليم.

➢ مبادئ الحوكمة المؤسسية (Corporate Governance Principles):

من أجل الحفاظ على علاقة فعَّالة ناجحة بين أصحاب رأس المال وأعضاء مجالس إدارة الشركات، يجب أن تتوفر درجات عالية من الثقة بين الفريقين، وهذا يتطلب توافر أربعة مبادئ من مبادئ حوكمة الشركات هي (سوليفان، 2008، 9):

1. الشفافية (Transparency): يجب على أعضاء مجلس الإدارة أن يوضحوا بشكل جلي لأصحاب رأس المال والمودعين الرئيسيين سبب اتخاذ أي قرار مادي.
2. المساءلة (Accountability): يجب أن يكون أعضاء مجلس الإدارة في موضع المساءلة عن قراراتهم، والمحاسبة من قِبل المساهمين، بأن يخضعوا أنفسهم للفحص والمراجعة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.2

3. العدالة (Equity): يجب أن يحظى كل المساهمين بالمساواة من قبل أعضاء مجلس الإدارة والإدارة التنفيذية، على نحو عادل بعيدا عن الانحياز أو المصالح الخفية.
4. المسؤولية (Responsibility): يجب على أعضاء مجلس الإدارة أداء واجباتهم بشرف واستقامة ونزاهة.

كما قامت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (Organization of Economic Cooperation and Development-OECD) بجهد ملموس في وضع المبادئ التي تقوم عليها الحاكمية، فقامت في عام 2004م بتحديث مجموعة المبادئ التي كانت قد وضعتها عام 1999م حيث تمثلت هذه المبادئ الجديدة فيما يلي (طالب والمشهداني، 2011، 34):

1. ضمان وجود أساس لإطار فعَّال للحوكمة المؤسسية يشجع على الشفافية، ويراعي أحكام القانون، ويحدد بوضوح توزيع المسؤوليات بين مختلف الجهات الإشرافية والتنظيمية والتنفيذية القائمة على الشراكة.
2. حماية حقوق المساهمين وأصحاب حقوق الملكية وأن يسهل لهم ممارسة حقوقهم.
3. أن يضمن إطار الحوكمة المؤسسية المعاملة المتساوية للمساهمين، وأن تتاح لهم الفرصة للحصول على تعويض فعَّال عن انتهاك حقوقهم.
4. ضمان التوازن في التعامل مع أصحاب المصالح، وأن يعمل على تحقيق التعاون والتكامل بين المؤسسة وأصحاب المصالح في خلق الثروة، وفرص العمل، والاستدامة المالية للشركات.
5. الشفافية والإفصاح السليم والصحيح وفي الوقت المناسب عن كافة القضايا المهمة المتعلقة بالمؤسسة مثل المركز المالي، والأداء، وحقوق الملكية.
6. أن يضمن إطار الحوكمة المؤسسية قيام مجلس الإدارة بمسؤولياته من تخطيط استراتيجي ورقابة وتوجيه ومحاسبة للإدارة التنفيذية عن أي قصور في أدائها.

➢ مراحل تطبيق الحوكمة في الجامعات:

يرى الخضري (2005، 47) كما في (الدحياني، 2015، 122) أن الحوكمة تحتاج إلى مراحل متتالية لتقبلها والاقتناع بها، والتحول من مجرد فكرة إلى وجهة نظر إلى مبدأ إلى عقيدة ثم إلى سلوك وتنفيذ قوي، وهذه المراحل هي:

1. التعريف بالحوكمة وتكوين رأي عام مؤيد لها.
2. بناء البنية الأساسية للحوكمة وتوصيف جيد لعمل أجهزتها.
3. وضع برنامج زمني وتحديد توقيتاته القياسية.
4. تنفيذ وتطبيق الحوكمة.
5. متابعة وتطوير الحوكمة.

➢ مبادئ الحوكمة في المؤسسات التعليمية:

توجد عدة مبادئ للحوكمة في المؤسسات التعليمية منها (ماجد الفرا، 2013، 109):

1. وجود رؤية استراتيجية واضحة للمؤسسة تراعي بيئة المؤسسة الداخلية والخارجية.
2. التوزيع المتوازن للمسؤوليات بين مجلس الإدارة والإدارة التنفيذية والمستفيدين، بما يضمن الكفاءة والفعالية في الأداء.
3. الشفافية والإفصاح الكافي عن أداء المؤسسة المالي وغير المالي.
4. نظام متكامل للمحاسبة والمساءلة مع تطبيقه على جميع متخذي القرار.
5. أنظمة وسياسات وإجراءات المؤسسة المطبقة بما يضمن السلاسة والتجاوب السريع عند التعامل معها، إضافة إلى التفاعل مع قضايا المجتمع ذات العلاقة بنشاط المؤسسة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.2

➢ عناصر الحوكمة في التعليم الجامعي:

أورد عبد الحكيم (2011، 319) العناصر الآتية لحوكمة التعليم الجامعي:

- نظام محدد للمجالس واللجان بمستوياتها المختلفة (الجامعة، الكليات، الأقسام، الوحدات)، تتضمن سياسات مكتوبة، وتحدد أدوار هذه المجالس واللجان بوضوح، وإتاحة هذه السياسات للجميع.
- وثائق وأدلة مكتوبة ومعتمدة، توضح هياكل هذه المجالس واللجان وتشكيلها وواجباتها ومسؤولياتها وصلاحياتها، وإجراءات ومعايير اختيار أعضائها، ونظم المساءلة عن السياسات والقرارات التي تصدرها.
- نظم وإجراءات لإتاحة الفرص للمشاركة الطلابية، وتوفير المعلومات ذات الصلة بالقرارات التي تمس مصالحهم.
- توافر خلفيات علمية وخبرات عملية ذات صلة بالتعليم الجامعي في أعضاء هذه المجالس واللجان.
- مجالس ولجان تستجيب لمتطلبات ومواصفات الجودة والاعتماد وتوجه إليها، وتتيح كافة المعلومات المطلوبة منها أو عنها.
- أسلوب للعمل كفريق واحد يدار ذاتياً بعيداً عن أسلوب الرئاسة.
- تهيئة مستمرة للأعضاء الجدد في هذه المجالس واللجان، وتحديث معلومات الأعضاء القدامى بشأن التغيرات في رسالة وأهداف وبرامج وخطط الكليات والجامعات.
- نظم وإجراءات محددة للتقييم الدوري والمستمر لفعالية هذه المجالس واللجان.

➢ معوقات تطبيق الحوكمة في المؤسسات التعليمية:

توجد عدة معوقات لتطبيق الحوكمة في المؤسسات التعليمية منها (عزت، 2012):

1. المركزية في إدارة المؤسسات التعليمية، وعدم منحها الاستقلالية لإدارة شؤونها.
2. الثقافة الأبوية السائدة في المجتمع والتي تقوم على ضرورة الالتزام برأي الكبير مهما كان، كونه أكثر معرفة من الصغير، وأن الطالب يجب أن يلتزم برأي أستاذه حتى لو كان خاطئاً.
3. الغياب التام لفكرة تقييم الطلاب للأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس.
4. غياب أعضاء هيئة التدريس عن الحياة الجامعية، بالإضافة إلى غياب النقابات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس.

ويضيف عزت (2008، 32)، كما في الدحياني (2015، 132):

5. المناخ الثقافي والعلمي السائد في المجتمع: وتتجلى مظاهر هذا المناخ في غياب المبادئ الخاصة بالشفافية والمساءلة، وعدم مشاركة أصحاب المصالح في صنع القرار، الناتجة عن تأثير الثقافة السلبية المكتسبة من المجتمع، المتمثلة في ثقافة العزوف وعدم الثقة في إمكانية التغيير بأشكاله المختلفة، التي تنتقل مع الطلاب إلى الجامعة، والأسلوب نفسه تخضع له علاقة الأستاذ مع المستويات الإدارية العليا، مما يجعل من الجامعة مؤسسة بيروقراطية لا تتيح للمستويات الأدنى في مناقشة القرار الإداري.
6. المناخ السياسي العام: يؤثر المناخ السياسي الذي تعيشه الدولة على توجهات وقدرات أعضاء المؤسسة التعليمية.
7. المنظومة القانونية: فالمنظومة الحالية لا تتلاءم مع التطور الحالي للجامعات التي لها أوضاع خاصة.
8. هيمنة الجانب السياسي والأيدلوجي على الجانب العلمي والموضوعي على مستوى إصلاحات التعليم العالي، ويظهر هذا من خلال التهميش الواضح لأعضاء الأسرة الجامعية في اتخاذ القرارات والإصلاحات التي تخصهم وتتأثر فيهم بالدرجة الأولى، وهذا يؤثر على إمكانية تسيير الجامعة وفق مبادئ الحوكمة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.2

وأضاف محمد (2011، 123) المعوقات الآتية:

9. غياب المساءلة وتفشي بعض مظاهر الفساد في الحياة الجامعية.
10. ضعف الحرية الأكاديمية وعدم وجود وثيقة رسمية تعترف بحريات أعضاء المجتمع الجامعي.

متطلبات الحوكمة في الجامعات:

يحتاج وجود نظام الحوكمة الجيد في الجامعات توفر الآتي (جودة، 2008، 123):

- وضع خطة استراتيجية للجامعة ونشرها بين أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية.
- وضع مؤشرات أداء للإدارة التنفيذية.
- متابعة مدى تنفيذ الخطط الاستراتيجية من خلال تقييم الأداء المتوازن وغيرها من الوسائل المعروفة.
- نظام حوافز للمديرين مما يساعد في تحقيق الأهداف.
- وضع أنظمة للرقابة على أداء المديرين.
- التركيز على الضبط المالي.
- قيام المساهمين بانتخاب ممثليهم مباشرة أو من خلال توكيلات.
- اتخاذ القرارات بشكل شفاف حتى يتمكن المساهمون من مساءلة مجلس الإدارة.

وذكرت مقيدش (2010، 85) مجموعة من الاقتراحات تساعد في تطبيق الحوكمة في المؤسسات التعليمية وفي مقدمتها الجامعات وهي:

1. منح مؤسسات التعليم الحرية والمسؤولية والاستقلالية بمستوياتها المتعددة: (الفكر، البحث العلمي، الإدارة، التنظيم، التمويل) مع الحرص على أن تستجيب إلى متطلبات الدولة والمجتمع، من خلال تطبيق آليات مساءلة مناسبة.
2. تسيير مؤسسات التعليم العالي يتسم بدرجة عالية من المركزية؛ لذا يجب التطبيق الفعلي لسياسات لا مركزية الإدارة، وهذا ما يتطلب مرونة أكبر ومشاركة الجهات المعنية جميعها في اتخاذ القرار.
3. سن قوانين جديدة وموحدة للتعليم العالي تتسم بالمرونة والقدرة على مواكبة المستجدات والمعطيات الجديدة، على أن تتضمن معايير واضحة لقياس أداء المؤسسات الجامعية ومدى جودة ما تقدمه من خدمة تعليمية، مع التأكيد على ضرورة أن تكون لكل مؤسسة تعليمية رؤيتها التي تميزها، والمرتبطة بالبيئة التي تعمل فيها.
4. توجيه أهداف التعليم نحو تكوين مواطنين ملتزمين بقضايا الناس والمجتمع والكون، يتمتعون بروح النقد والتحليل والعمل الجماعي، ويتحقق ذلك عن طريق التحليل المستمر للميول السياسية والاقتصادية والاجتماعية بهدف تمكين المجتمع من معالجة المسائل الطارئة والمتجددة مع ضرورة نشر قيم السلام، العدالة، المساواة، التضامن، حقوق الإنسان.
5. تأهيل وإعداد قياديين يتمتعون بكفاءات عالية في التخطيط والتسيير والتقييم المؤسسي، وبرؤية اجتماعية واضحة تستجيب لاحتياجات المجتمع وتطلعاته.
6. تطوير الشراكة مع القطاع الخاص والمجتمع لتأمين تمويل إضافي لمؤسسات التعليم من القطاع الخاص، والأوقاف والمقتدرين في المجتمع.
7. تعزيز مبدأ التضامن والشراكة الأصيلة بين مؤسسات التعليم العالي في جميع أنحاء العالم.
8. إيجاد هيكل متماسك يساعد في اتخاذ قرارات رشيدة تمس جانب التعليم والبحث، عن طريق إنشاء ثلاثة أقطاب هي: قطب الإدارة، وقطب البحث، وقطب التكوين، يقود هذه الأقطاب ثلاثة رؤساء أساسيين ذوي خبرات طويلة، وكفاءة عالية، ويملكون سلطة قوية في مجال تدخلهم على مستوى المجالس الإدارية والعلمية.
9. تنمية ثقافة التقييم (البرامج، المدرسين، وحدات التعليم والبحث، ...)، والتدريب المستمر، واستخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة، وتعزيز نشاطات البحث في إطار الدكتوراه والإشراف المشترك على الرسائل الجامعية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.2

10. دعم تسيير الجامعات وفق مبادئ أساسية مثل: الاستقلالية، الحرية الأكاديمية، الأصالة والتجديد، والتطوير المستمر، ... الخ.

ويؤكد محمد (د.ت، 321) أن الحوكمة تحتاج إلى مجموعة من المقومات لدعم تطبيق وتسنين قواعدها ومبادئها الأساسية المحددة،مثل إحكام الإشراف والرقابة على السياسات والإجراءات والقرارات التي تتخذ من قبل القيادات الجامعية وأبرز هذه المقومات هي:

- توفر القناعة الكاملة لدى الإدارات الجامعية بقبول قواعدها ومبادئ الإشراف والرقابة وهذه القناعة مهمة وأساسية.
- توفر الثقة بين الأطراف المعنية في الجامعة من الإدارة بالعاملين والعاملين في إدارة الجامعة.
- وضوح التشريعات والسياسات والقواعد والمبادئ الحاكمة، إذ إن الوضوح يعد غاية في الأهمية حيث يسهل ذلك تطبيق القواعد والمبادئ المحددة.
- وضوح إمكانية تطبيق آليات الحوكمة المراد تطبيقها من أجل الوصول إلى النتائج بشكل دقيق وواضح.
- نظام اتصالات متطور وبتقنيات حديثة يسهل الاتصال المطلوب والمعتمد في مجال البحث العلمي.
- السياسات والإجراءات الفاعلة والمتضمنة التوجيه والإرشاد وتحديد المواقف السلبية والإيجابية.
- اختيار القيادات الجامعية على أساس الكفاءة والخبرة والمؤهل الجامعي والولاء الوطني.

مقارنة بين نظام الحوكمة في الشركات ونظام الحوكمة في الجامعات (شبلي ومنهل، 2008، 46):

جدول (1): يقارن بين نظام الحوكمة في الشركات ونظام الحوكمة في الجامعات

م	وجه المقارنة	نظام حوكمة الشركات	نظام الحوكمة في المؤسسات الجامعية
1	الهدف	ضمان حقوق المساهمين والاحتفاظ بها.	ضمان الحق العام وحقوق القاعدة الواسعة من (الدكاترة، والموظفين).
2	المجال	الشركات المساهمة والدولية منها بشكل خاص.	المؤسسات الحكومية (الجامعة).
3	هيكل الملكية	مجموعة قليلة من المساهمين الكبار المسيطرين مقابل العدد الأكبر من المساهمين الصغار.	الملكية العامة للدولة، مسؤولة عنها الإدارة العليا (مجلس الجامعة).
4	هيكل الإدارة العليا	الرئيس التنفيذي ومجلس الإدارة.	الرئيس أو المدير العام ومجلس الجامعة.
5	دور مجلس الإدارة	واسع يتضمن التوجيه والقيادة والمنظور الشامل في إدارة الشركة.	محدد، ويقع ضمن مسؤولية رئيس الجامعة، والجهات الوزارية الأعلى.
6	هيكل أصحاب المصالح	المساهمون والمؤسسات والمنظمات التي تتبادل التأثير مع الشركة.	الطلبة، أولياء الأمور، أعضاء هيئة التدريس، منظمات المجتمع المدني، الحكومة، المجتمع المحلي.
7	نظم حوافز ومكافآت الإدارة العليا	تتم من خلال مجلس الإدارة والإدارة العليا.	تحددها قوانين الوزارة والجامعة وتعليماتها.
8	دور الإدارة	تنظيم الإدارة، إدارة الخطر، التقارير المالية، التخطيط الاستراتيجي والعملياتي.	الإشراف والمتابعة لتنفيذ متطلبات العملية الجامعية.
9	اللجان الدائمة	يشكل مجلس الإدارة اللجان الدائمة لمساعدته مثل (لجنة التدقيق، المكافآت، الحوكمة، والتعيين، والمالية)	يشكل رئيس الجامعة ومجلس الجامعة بعض اللجان حسب الحاجة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.2

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة عساف (2018) إلى التعرف إلى درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية لمدى تطبيق مبادئ الحوكمة فيها، وعلاقتها بمسؤوليتها الاجتماعية في مكافحة الفساد، ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانتين، تضمنت الأولى (43) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات:) المساءلة والشفافية في أوجه المشاركة، العدالة والمساواة من أجل التمكين، الكفاءة والفاعلية)، والثانية تضمنت (25) فقرة لوصف مسؤولية الجامعات الاجتماعية في مكافحة الفساد، وتكونت العينة من (297) عضو هيئة تدريس، وخلصت الدراسة إلى أن درجة التقدير الكلية لمدى تطبيق مبادئ الحوكمة كانت كبيرة عند وزن نسبي (75.24 %)، حيث جاء مجال (الكفاءة والفعالية) في المرتبة الأولى بوزن نسبي (76.63)، ومجال (المساءلة والشفافية) في المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (74.51 %)، وأن درجة التقدير الكلية لأفراد العينة حول المسؤولية المجتمعية للجامعة في مكافحة الفساد كانت كبيرة عند وزن نسبي (77.11 %)، ووجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بمعامل ارتباط (0.77) بين درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية لمدى تطبيق مبادئ الحوكمة فيها، ودرجة تقديرهم لمسؤوليتها الاجتماعية في مكافحة الفساد.

وهدفت دراسة المومني، الزبون، وقواقزة (2018) إلى التعرف إلى مستوى تطبيق الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وتكون مجتمع الدراسة من العاملين في هذه الجامعات من أعضاء الهيئة وعددهم (6926) عضواً. أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة، وهي الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة، وعددهم (243) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، والاعتماد على الاستبانة، حيث تكونت فقرات الاستبانة من (50) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: مفهوم الحاكمية، مجالس الحاكمية، المشاركة، الشفافية والمساءلة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تطبيق الحاكمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية (كبيرة)، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لاختلاف متغير الكلية، وذلك لصالح الإنسانية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لاختلاف متغير الجنس والرتبة العلمية.

وهدفت دراسة Bingab، Forson، Abotsi وBaah-Ennumh (2018) إلى تعزيز حوكمة الجامعات في غانا من خلال تعزيز جودة الأداء الجامعي وتنمية القدرات البشرية والاستخدام الأمثل للمصادر المادية والبشرية، بالإضافة إلى تحسين الكفاءة والفعالية الإدارية والقيادة الجامعية. وتم استخدام المنهجية الكيفية والمقابلات لستة عشر من القيادات الأكاديمية في الجامعات الخاصة والحكومية في غانا، علاوة إلى تحليل الوثائق ذات العلاقة. وتم التعرف من خلال ذلك إلى متطلبات تطبيق الحوكمة، وطريقة تحقيقها في الجامعات في دولة غانا. حيث تم التطرق لمناقشة العديد من القضايا المتعلقة بحوكمة الجامعات، كالتمويل، والمحاسبة، والبنية التحتية، والثقة، والأنظمة. كما تمت مناقشة العديد من المعضلات التي تواجهها الجامعات ذات الصلة بضعف التشريعات، وضمان الجودة، وزيادة التحاق الطلبة بالجامعات، والرقابة الذاتية. لقد اتضح من هذه الدراسة التحديات التي تواجهها غانا ودول جنوب الصحراء الإفريقية في مجالات التشريعات، وتدني مستوى الجودة، مع زيادة مطردة في إعداد الطلبة الملتحقين، وضعف التمويل، بحيث لم تصبح الحكومات قادرة على تلبية الطلب المتزايد لالتحاق الطلبة في التعليم الجامعي، مع شحة في الإمكانيات، مما يستلزم إيجاد تطبيق فعال للحوكمة لزيادة الكفاءة والفاعلية لأداء الجامعات، مع مراعاة تهميش غير المقتدرين من الطلبة لمواصلة تعليمهم الجامعي.

وسعت دراسة Saiti، Abbott وMiddlewood (2018) إلى استقصاء العلاقة بين حوكمة الجامعات وتحقيق الكفاءة والفعالية في الأداء. وتم تنفيذ دراسة كيفية تحليلية متعمقة لكل من حالتي حوكمة الجامعات في انجلترا في بريطانيا واليونان، ومدى علاقتها بتحسين الكفاءة والفعالية، وتبين من نتائجها -بالرغم من الاختلاف الثقافي والإيديولوجي للجامعات في الدولتين- أن تعزيز تطبيق الحوكمة من قبل

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.2

القيادات الجامعية ستسهم بشكل كبير في تحسن الكفاءة والفاعلية، ومن ثم تحقيق احتياجات المجتمعات التي تعمل فيها تلك الجامعات.

وهدفت دراسة مسلم (2016) إلى التعرف إلى مستوى ممارسة مبادئ الحوكمة بجامعة العلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر القيادات الأكاديمية والإدارية، وطبيعة الفروق في ممارسة مبادئ الحوكمة في ضوء متغير الجنس، والتخصص، وسنوات الخدمة، ونوع الوظيفة القيادية. واقتصرت الدراسة على جامعة العلوم والتكنولوجيا –المركز الرئيسي- صنعاء. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث استبانة مكونة من (56) مؤشراً موزعة على ستة محاور هي: (مجالس الحوكمة، المسؤولية والمساءلة، المشاركة، الإفصاح والشفافية، الاستقلالية، وميثاق السلوك المهني وأخلاقيات العمل). وتضمنت العينة جميع القيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الممارسة الكلية لمبادئ الحوكمة بجامعة العلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر قياداتها الأكاديمية كان عالياً وبنسبة مئوية (71.2 %)، كما لم توجد فروق دالة إحصائياً في آراء عينة الدراسة حول مستوى ممارسة الحوكمة وفقاً لمتغير الجنس، والتخصص، ونوع الوظيفة القيادية، وفي جميع المبادئ موضع الدراسة، كما لم تظهر هناك فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير سنوات الخدمة بالنسبة لمبدأ المسؤولية والمساءلة، ولكن كانت هناك فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير سنوات الخدمة بالنسبة لمبادئ (مجالس الحوكمة، الاستقلالية، المشاركة، الإفصاح والشفافية، والسلوك المهني وأخلاقيات العمل)، ولصالح فئة سنوات الخدمة (أقل من 10 سنوات).

وسعت دراسة ماجد الفرا (2013) للتعرف إلى واقع الحوكمة وأهم التحديات للنهوض بها في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، مع التركيز على كليات العلوم الاقتصادية والإدارية، وتم استخدام العوامل الخمسة الآتية لدراسة الظاهرة:

1. مدى وجود رؤية استراتيجية واضحة للمؤسسة تراعي بيئة المؤسسة الداخلية والخارجية.
2. درجه التوزيع المتوازن للمسؤوليات بين مجلس الإدارة والإدارة التنفيذية والمستفيدين، بما يضمن الكفاءة والفعالية في الأداء.
3. الشفافية والإفصاح الكافي عن أداء المؤسسة المالي وغير المالي.
4. مدى وجود نظام متكامل للمحاسبة والمساءلة، ومدى تطبيقه على متخذي القرار.
5. أنظمة وسياسات وإجراءات المؤسسة المطبقة، بما يضمن السلاسة والتجاوب السريع عند التعامل معها، إضافة إلى مدى التفاعل مع قضايا المجتمع ذات العلاقة بنشاط المؤسسة.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم التركيز على وصف وتحليل الحوكمة المؤسسية في جامعات قطاع غزة الرئيسة، وهي الإسلامية، والأزهر، والأقصى، ولقد تم الاعتماد في الجانب الميداني على مخرجات عملية التقييم الخارجي لبرامج العلوم الإدارية والاقتصادية في قطاع غزة التي تمت خلال الفترة سبتمبر – نوفمبر 2011، حيث كان الباحث رئيسا لفريق التقييم الخارجي. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: ضعف التوازن في تحمل المسؤوليات بين الأقسام الإدارية المختلفة، مجلس الأمناء ومجلس الجامعة وأصحاب المصالح، وضعف المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات من قبل الإدارة والعاملين والطلبة، مما قلل من المشاركة في تحمل المسؤولية.

كما هدفت دراسة مطر ونور (2013) التعرف إلى مفهوم الحاكمية والركائز الأساسية لتطبيقاتها في المنظمات والمؤسسات بشكل عام وفي الجامعات بشكل خاص، وذلك من خلال تسليط الضوء على محاور الحاكمية التي يتوجب على الإدارة الجامعية العمل بها في تحقيق رؤيتها ورسالتها. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة وتوزيعها على عينة عشوائية من (أعضاء الهيئة التدريسية، والإداريين، والطلبة) بلغ قوامها (220) فرداً من الفئات الثلاث، وبلغ عدد الاستبانات المرتجعة والصالحة للتحليل (135) استبانة وبنسبة بلغت (61 %)، حيث تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل بيانات الدراسة وفحص فرضياتها.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.2

وكشفت الدراسة عن نتائج أهمها أن المحور الأول بناء وتطوير صورة وسمعة متميزة للجامعة كان من وجهة نظر عينة الدراسة سواء جميعها كوحدة واحدة أو فرادى، هو ذو الأثر الأهم من بين المحاور التسعة الأخرى للحاكمية، في حين كان المحور الأقل تأثيراً من بين تلك المحاور هو ذلك الخاص بإلزام الجامعات بمتطلبات المسؤولية الاجتماعية. وأن من بين الفئات الثلاث المشمولة في عينة الدراسة كانت الهيئة الإدارية الأكثر تأييداً لأهمية دور الحاكمية وتطبيقاتها في الجامعة في تحسين نوعية الخريجين، تلاها في ذلك الهيئة التدريسية، بينما جاءت فئة الطلبة في المرحلة الأخيرة.

وهدفت دراسة برقعان والقرشي (2012) التعرف إلى مفهوم الحوكمة بشكل عام، وحوكمة الجامعات بشكل خاص، والتعرف إلى المفاهيم المرتبطة بمصطلح حوكمة الجامعات، والتعرف إلى دور تطبيق حوكمة الجامعات في مواجهة التحديات التي تواجهها. وقد اعتمد الباحثان على تحليل الوثائق والدراسات، وتوصلا إلى النتائج الآتية: تسهم حوكمة الجامعات في إيجاد مؤسسات مستقلة، مسؤولة عن تحديد اتجاهها الاستراتيجي، والتأكد من فاعلية إدارتها، كما أن حوكمة الجامعات تسمح للقائمين عليها بتصميم وتنفيذ وتقييم ورصد كفاءة وفاعلية أداء الجامعة، كما بينت النتائج أن حوكمة الجامعات تشكل دافعاً مهماً لإجراء التغيير ومواجهة التحديات وتحقيق أهدافها.

وسعت دراسة Blackman وKennedy (2009) إلى وصف العلاقة بين إدارة المعرفة وحوكمة الجامعات الأسترالية، وكذا التعرف إلى استقصاء المعرفة وأدوار مجالس الإدرات في الجامعات واللجان التابعة لها، وكيف يسهم ذلك في نجاح الجامعات وتحسين أدائها. وتم استخدام المنهجية الكيفية وإجراء مقابلات مع عدد من الأفراد في عدد من اللجان ذات الصلة بحوكمة الجامعات. وأوضحت الدراسة أهمية المعرفة في تعزيز نجاح الحوكمة ومن ثم أداء الجامعات، حيث تبين أن المعلومات المتوفرة لدى أعضاء لجان الحوكمة لا تفي بالغرض المطلوب لتحقيق النجاح المأمول في تطبيق الحوكمة في الجامعات، فضعف إدارة المعرفة انعكس على أداء الحوكمة في الجامعات.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة عساف (2018)، المومني وآخرون (2018)، مسلم (2016)، ودراسة ومطر ونور (2013) من حيث الأداة المستخدمة وهي الاستبانة، وإن اختلفت المجالات والفقرات، وكذا من حيث المنهجية، حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في معظم الدراسات السابقة، واختلفت عن دراسة Bingab *et al.* (2018) التي استخدمت المنهج الكيفي والمقابلات، وكذا دراسة Saiti *et al.* (2018) التي استخدمت كذلك المنهج الكيفي، ودراسة Blackman وKennedy (2009) التي استخدمت المنهج الكيفي والمقابلات، وتميزت هذه الدراسة بتعدد مجالات الاستبانة وشمولها، وكذا أنها دراسة مقارنة بين التعليم الحكومي والأهلي، وأن عينتها من القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الأسلوب التحليلي، حيث تم الإطلاع على الأدبيات السابقة والإفادة منها في دراسة مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات اليمنية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية، من خلال استبانة صممت لهذا الغرض.

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية بجامعة صنعاء عددهم (2122)، وجامعة العلوم والتكنولوجيا وعددهم (194) عضو هيئة تدريس وقائد أكاديمي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.2

عينة الدراسة:

تم توزيع الاستبانة على مجموعة من القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء عدد (200) استبانة، وتم استعادة (36) استبانة صالحة للتحليل، وجامعة العلوم والتكنولوجيا تم توزيع (120) استبانة على القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس، تم استعادة عدد (58) استبانة صالحة للتحليل، وقد تم اختيار العينة بالطريقة الميسرة.

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة أداة تحقيق أغراض البحث، حيث تكونت من تسعة مجالات هي (القيادة والإدارة، الشفافية والإفصاح، المحاسبة والمساءلة، المسؤولية، العدالة، المشاركة، الاستقلالية والحرية الأكاديمية، كفاءة وفاعلية الأداء المؤسسي، الأخلاقيات) والتي تمثل مبادئ الحوكمة في الجامعات. وقد تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، وكذا حساب الاتساق الداخلي، واتضح أن جميع الفقرات مرتبطة بمجالاتها، ومرتبطة بالأداة ككل، وتم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات الإجمالي 0.982، وهو معامل ثبات مرتفع جداً، ويؤكد صلاحية الأداة لأغراض الدراسة الحالية، والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2): معامل الثبات للمجالات وللأداة ككل

م	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	القيادة والإدارة	5	0.920
2	الشفافية والإفصاح	9	0.966
3	المحاسبة والمساءلة	7	0.974
4	المسؤولية	6	0.958
5	العدالة	7	0.959
6	المشاركة	10	0.968
7	الاستقلالية والحرية الأكاديمية	7	0.967
8	كفاءة وفاعلية الأداء المؤسسي	6	0.970
9	الأخلاقيات	7	0.971
	الأداة ككل	64	0.982

جدول (3): درجات الاستجابة على الاستبانة وفقاً لسلم ليكرت الخماسي

درجة التطبيق	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
الرتبة	5	4	3	2	1

جدول (4): التقدير لفقرات مجالات أداة الدراسة

الفئات	الحد الأدنى للفئة	الحد الأعلى للفئة	درجة التطبيق
الفئة الأولى	1	1.8	منخفضة جداً
الفئة الثانية	أكبر من 1.8	2.6	منخفضة
الفئة الثالثة	أكبر من 2.6	3.4	متوسطة
الفئة الرابعة	أكبر من 3.4	4.2	عالية
الفئة الخامسة	أكبر من 4.2	5	عالية جداً

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم تحليل نتائج البحث ومناقشتها والوقوف على مستوى تطبيق الجامعات اليمنية لمبادئ الحوكمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وتم التوصل للآتي:

نتائج السؤال الأول: ما مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات اليمنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية؟

أ. مجال القيادة والإدارة:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لمجال القيادة والإدارة

م	العبارة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		الدرجة	
		حكومي	خاص	حكومي	خاص	حكومي	خاص
1	يتم اختيار رؤساء المجالس (المجلس الأعلى للجامعات، مجلس الجامعة، مجلس الكلية، مجلس القسم، وأعضائها) بناء على الكفاءة والخبرة.	2.28	3.59	1.031	.773	منخفضة	عالية
2	مهام المجالس وأعضائها واضحة للجميع ومعتمدة ومنفذة.	2.58	3.79	1.156	.744	منخفضة	عالية
3	تستعين المجالس بخبراء ومستشارين في تحقيق أهدافها.	1.92	3.52	.967	.995	منخفضة	عالية
4	يتم تمثيل الأكاديميين والإداريين والطلبة والمجتمع المحلي في المجالس واللجان ذات العلاقة.	2.22	3.22	1.149	.974	منخفضة	متوسطة
5	يتم تقييم أداء المجالس وأعضائها دورياً بناء على معايير وإجراءات واضحة وموضوعية ومعلومة ومعتمدة.	1.83	3.34	.971	.909	منخفضة	متوسطة
	القيادة والإدارة	2.166	3.493	.8383	.5914	منخفضة	عالية

حصلت الفقرة رقم (2) "مهام المجالس وأعضائها واضحة للجميع ومعتمدة ومنفذة" على المرتبة الأولى في الجامعات الحكومية بمتوسط (2.58) وتقدير منخفض. والفقرة رقم (5) "يتم تقييم أداء المجالس وأعضائها دورياً بناء على معايير وإجراءات واضحة وموضوعية ومعلومة ومعتمدة." على المرتبة الأخيرة بمتوسط (1.83) وتقدير منخفض كذلك. وحصلت جميع فقرات المجال الأول (القيادة والإدارة) على متوسط (2.1667) وتقدير إجمالي منخفض، وهذا يدل على تدني تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الحكومية لمجال القيادة والإدارة.

وحصلت الفقرة رقم (2) "مهام المجالس وأعضائها واضحة للجميع ومعتمدة ومنفذة" على المرتبة الأولى للجامعات الخاصة بمتوسط (3.79) وتقدير عال. وهو يدل على وعي القيادات الإدارية بالمهام الموكلة لهم كل فيما يخصه، وكذلك تنفيذهم لها بشكل جيد، والفقرة رقم (4) "يتم تمثيل الأكاديميين والإداريين والطلبة والمجتمع المحلي في المجالس واللجان ذات العلاقة" على المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.22) وبتقدير متوسط، وهو مؤشر على انخفاض تمثيل الفئات السالفة الذكر (الأكاديميين والإداريين والطلبة والمجتمع المحلي) في المجالس واللجان ذات العلاقة، وأنه ما زالت هناك تحفظات من اشتراك جميع الفئات في المجالس، وحصلت جميع فقرات المجال الأول (القيادة والإدارة) على متوسط (3.4931) وتقدير إجمالي عال، وهو يدل على أن تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الخاصة لمجال القيادة والإدارة مرتفع، وأن هناك اهتماما بهذا المحور لما له من أهمية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.2

ب. مجال الشفافية والإفصاح:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لمجال الشفافية والإفصاح

م	العبارة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		الدرجة	
		حكومي	خاص	حكومي	خاص	حكومي	خاص
6	توجد خطة استراتيجية مُعلنة ومطبقة للجامعة.	2.06	4.19	1.068	.826	منخفضة	عالية
7	تتعامل الجامعة بشفافية عن أدائها (المالي، والإداري، والتعليمي) مع جميع ذوي المصلحة.	1.75	3.62	.906	.933	منخفضة جداً	عالية
8	يتم نشر معايير وإجراءات التعيين والتقييم والترقية لجميع منتسبي الجامعة.	2.58	3.79	1.131	1.022	منخفضة	عالية
9	يتم الرد على استفسارات المستفيدين من داخل وخارج الجامعة بشفافية ومصداقية كاملة.	2.25	3.71	.874	.918	منخفضة	عالية
10	يتم توفير أدلة (ورقية، والكترونية) مكتملة لجميع الأعمال والإجراءات المالية والإدارية والأكاديمية ونشرها للمستفيدين.	2.03	4.22	.941	.677	منخفضة	عالية جداً
11	يتم تحديث جميع الخطط والأنظمة واللوائح والإجراءات والبيانات بشكل دوري.	1.97	4.02	.736	.783	منخفضة	عالية
12	يتم توفير البيانات والمعلومات المطلوبة من قبل المستفيدين وأصحاب المصالح من داخل وخارج الجامعة.	2.06	3.81	.838	.783	منخفضة	عالية
13	يتم توفير المعلومات المتعلقة بأداء الجامعة ونشرها دورياً لذوي المصالح من داخل وخارج الجامعة.	1.75	3.72	.806	.768	منخفضة جداً	عالية
14	توجد آليات واضحة للتنسيق والشراكة مع مؤسسات المجتمع المختلفة.	1.69	3.64	.889	.852	منخفضة جداً	عالية
	الشفافية الإفصاح	2.017	3.858	1.068	.5556	منخفضة	عالية

حصلت الفقرة رقم (8) "يتم نشر معايير وإجراءات التعيين والتقييم والترقية لجميع منتسبي الجامعة" على المرتبة الأولى في الجامعات الحكومية بمتوسط (2.58) وتقدير منخفض، وهذا يدل على أن هناك اهتماما نسبيا بنشر معايير وإجراءات التعيين والتقييم والترقية لجميع منتسبي الجامعة مقارنة ببقية المعايير وإن كان بدرجة منخفضة، فالأرجح أنه يتم النشر لمن يعنيهم الأمر من الأكاديميين، وليس جميع منتسبي الجامعة، وحصلت الفقرة رقم (14) "توجد آليات واضحة للتنسيق والشراكة مع مؤسسات المجتمع المختلفة" على المرتبة الأخيرة بمتوسط (1.69) وتقدير منخفض جداً، وهذا مؤشر على غياب التنسيق والشراكة مع مؤسسات المجتمع المختلفة، لاعتبارات خاصة بالجامعات الحكومية، وحصلت جميع فقرات المجال الثاني (الشفافية والإفصاح) على متوسط (2.017) وتقدير إجمالي منخفض، وهذا يدل على تدني تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الحكومية لمجال الشفافية والإفصاح، وكذا مؤشر تزايد الفساد المالي والإداري.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.2

وحصلت الفقرة رقم (10) "يتم توفير أدلة (ورقية، والكترونية) مكتملة لجميع الأعمال والإجراءات المالية والإدارية والأكاديمية ونشرها للمستفيدين" على المرتبة الأولى للجامعات الخاصة بمتوسط (4.22) وتقدير عال جداً، وهذا يدل على حرص الجامعات الخاصة على تقديم خدمة أفضل للمستفيدين، كون ذلك يسهم بشكل فاعل في تحقيق جودة الخدمة المقدمة لهم، والفقرة رقم (14) "توجد آليات واضحة للتنسيق والشراكة مع مؤسسات المجتمع المختلفة" على المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.64) وبتقدير عال، وهذا مؤشر على أن الاهتمام بالتنسيق والشراكة مع مؤسسات المجتمع المختلفة بدأ يتحسن بشكل أفضل من نظيراتها الحكومية. وحصلت جميع فقرات المجال الثاني (الشفافية والإفصاح) على متوسط (3.8582) وتقدير إجمالي عالي، وهذا يدل على أن تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الخاصة لمجال الشفافية والإفصاح مرتفع.

ج. مجال المحاسبة والمساءلة:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لمجال المحاسبة والمساءلة

م	العبارة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		الدرجة	
		حكومي	خاص	حكومي	خاص	حكومي	خاص
15	يوجد نظام متكامل في الجامعة لتقييم أداء كافة منتسبيها معتمد ومنفذ.	1.81	4.29	.822	.773	منخفضة	عالية جداً
16	يوجد نظام لتقييم أداء البرامج والكليات بالجامعة.	1.92	4.43	.937	.652	منخفضة	عالية جداً
17	يتاح للمستفيدين وذوي المصالح من داخل وخارج الجامعة حق المساءلة حول أداء الجامعة.	1.61	3.59	.871	.992	منخفضة جداً	عالية
18	توفر الجامعة نظام لضمان تنفيذ المساءلة دون تعرض أحد للأذى.	1.75	3.62	.806	.914	منخفضة جداً	عالية
19	تلتزم الجامعة بمعايير الجودة في جميع وظائفها.	2.25	4.21	.874	.853	منخفضة	عالية جداً
20	يتوفر لدى الجامعة نظام للرقابة الداخلية.	2.03	4.21	.845	.811	منخفضة	عالية جداً
21	يتوفر لدى الجامعة نظام لحماية الجامعة من الفساد المالي والإداري والأكاديمي.	1.97	4.10	1.082	.892	منخفضة	عالية
	المحاسبة والمساءلة	1.904	4.064	.6923	.6434	منخفضة	عالية

حصلت الفقرة رقم (19) "تلتزم الجامعة بمعايير الجودة في جميع وظائفها" على المرتبة الأولى في الجامعات الحكومية بمتوسط (2.25) وتقدير منخفض، وهذا مؤشر على سعي الجامعة للتميز في أداء وظائفها (البحث والتدريس وخدمة المجتمع)، إلا أن الظروف غير المواتية (الحرب، وانقطاع الرواتب، ...) جعلت هذا المؤشر يحصل على تقدير منخفض، والفقرة رقم (17) "يتاح للمستفيدين وذوي المصالح من داخل وخارج الجامعة حق المساءلة حول أداء الجامعة" على المرتبة الأخيرة بمتوسط (1.61) وتقدير منخفض جداً كذلك. وحصلت جميع فقرات المجال الثالث (المحاسبة والمساءلة) على متوسط (1.9048) وتقدير إجمالي منخفض، وهذا يدل على تدني تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الحكومية لمجال المحاسبة والمساءلة.

وحصلت الفقرة رقم (16) "يوجد نظام لتقييم أداء البرامج والكليات بالجامعة" على المرتبة الأولى للجامعات الخاصة بمتوسط (4.43) وتقدير عال جداً، وهو مؤشر على اهتمام الجامعات الخاصة بعملية التقييم بغرض التحسين والتطوير للحفاظ على بقائها واستمرارها. والفقرة رقم (17) "يتاح للمستفيدين وذوي المصالح من داخل وخارج الجامعة حق المساءلة حول أداء الجامعة" على المرتبة الأخيرة بمتوسط

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.2

(3.59) وبتقدير عال، ونفس الفقرة حصلت على الترتيب الأخير للجامعات الحكومية، ربما يدل هذا على عدم رغبة الجامعات في إتاحة المجال للآخرين لمساءلتها باعتبارها أعلى هرم تعليمي ولاعتقادها بأنها تقوم بواجبها بالشكل المطلوب. وحصلت جميع فقرات المجال الثالث (المحاسبة والمساءلة) على متوسط (4.064) وتقدير إجمالي عالي، وهذا يدل على أن تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الخاصة لمجال المحاسبة والمساءلة مرتفع.

د. مجال المسؤولية:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لمجال المسؤولية

م	العبارة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		الدرجة	
		حكومي	خاص	حكومي	خاص	حكومي	خاص
22	توجد لوائح وأنظمة واضحة ومعتمدة ومطبقة، تنظم الصلاحيات والمسؤوليات الإدارية والأكاديمية بالجامعة.	2.56	4.17	1.157	.752	منخفضة	عالية
23	يدرك جميع منتسبي الجامعة اللوائح الخاصة بالمسؤوليات والصلاحيات.	2.36	3.93	.899	.814	منخفضة	عالية
24	توجد مراكز خدمية تابعة للجامعة موجهة نحو خدمة المجتمع.	2.42	4.05	1.204	.944	منخفضة	عالية
25	توجد مراكز علمية بالجامعة تهتم بتطوير أدائها في ضوء مستجدات العصر.	2.36	4.05	1.073	.847	منخفضة	عالية
26	تضع الجامعة خطط وبرامج لخدمة المجتمع وتنميته.	2.00	3.86	1.014	.847	منخفضة	عالية
27	تمتلك الجامعة نظاماً للجودة لتسيير أنشطتها المختلفة.	2.14	4.41	.931	.726	منخفضة	عالية جداً
	المسؤولية	2.305	4.080	.8081	.6276	منخفضة	عالية

حصلت الفقرة رقم (22) "توجد لوائح وأنظمة واضحة ومعتمدة ومطبقة، تنظم الصلاحيات والمسؤوليات الإدارية والأكاديمية بالجامعة" على المرتبة الأولى في الجامعات الحكومية بمتوسط (2.56) وتقدير منخفض، وهذا مؤشر لوجود اللوائح والأنظمة لكنها غير مفعلة، والفقرة رقم (26) "تضع الجامعة خططا وبرامج لخدمة المجتمع وتنميته" على المرتبة الأخيرة بمتوسط (2) وتقدير منخفض كذلك، وذلك لعدم قدرة الجامعات على الوفاء بأبسط الواجبات عليها كالرواتب لموظفيها، وكذا الحوافز وغيرها، فضلاً عن خدمة المجتمع، وحصلت جميع فقرات المجال الرابع (المسؤولية) على متوسط (2.3056) وتقدير إجمالي منخفض، وهذا يدل على تدني تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الحكومية لمجال المسؤولية.

وحصلت الفقرة رقم (22) "توجد لوائح وأنظمة واضحة ومعتمدة ومطبقة، تنظم الصلاحيات والمسؤوليات الإدارية والأكاديمية بالجامعة" على المرتبة الأولى للجامعات الخاصة بمتوسط (4.17) وتقدير عال، وهذا مؤشر على اهتمام الجامعات الخاصة بتطبيق القوانين واللوائح التي تساعد في تنظيم الأعمال الإدارية والأكاديمية داخلها، والفقرة رقم (26) "تضع الجامعة خططا وبرامج لخدمة المجتمع وتنميته" على المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.86) وبتقدير عال، وحصلت جميع فقرات المجال الرابع (المسؤولية) على متوسط (4.064) وتقدير إجمالي عال، وهذا يدل على أن تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الخاصة لمجال المسؤولية مرتفع.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.2

هـ. مجال العدالة :

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لمجال العدالة

م	العبارة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		الدرجة	
		حكومي	خاص	حكومي	خاص	حكومي	خاص
28	يوجد بالجامعة أنظمة تقييم عادلة وموضوعية.	2.25	3.90	.996	.872	منخفضة	عالية
29	يتوفر لدى الجامعة نظام عادل للرواتب والمكافآت والحوافز.	2.25	3.69	1.180	.922	منخفضة	عالية
30	يوجد بالجامعة نظام عادل للترقيات.	2.75	3.62	1.251	.895	منخفضة	عالية
31	يتم توزيع المهام والصلاحيات بين العاملين بعدالة.	2.33	3.55	.894	.994	منخفضة	عالية
32	يتوفر للجامعة سياسات ونظم عادلة لتعيين منتسبي الجامعة بما في ذلك قيادات الجامعة.	2.11	3.57	.887	.975	منخفضة	عالية
33	يتوفر للجامعة سياسات ونظم عادلة لقبول الطلبة.	2.92	4.14	1.105	.868	منخفضة	عالية
34	تراعي الجامعة العدالة والموضوعية في تطبيق الأنظمة على كافة منتسبيها.	2.28	3.93	.815	.876	منخفضة	عالية
	العدالة	2.412	3.770	.8130	.7487	منخفضة	عالية

حصلت الفقرة رقم (33) "يتوفر للجامعة سياسات ونظم عادلة لقبول الطلبة" على المرتبة الأولى في الجامعات الحكومية بمتوسط (2.92) وتقدير منخفض، حصول هذا المؤشر على المرتبة الأولى دليل على وجود سياسات ونظم عادلة لقبول الطلبة، وحصوله على تقدير منخفض مؤشر على عدم تفعيل هذه الأنظمة والسياسات، والفقرة رقم (32) "يتوفر للجامعة سياسات ونظم عادلة لتعيين منتسبي الجامعة بما في ذلك قيادات الجامعة" على المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.11) وتقدير منخفض كذلك، ويفسر ذلك بسبب الاختلالات والتجاوزات التي حصلت في التعيينات الأخيرة التي لم تخضع للمعايير الأكاديمية المتفق عليها، وحصلت جميع فقرات المجال الخامس (العدالة) على متوسط (2.4127) وتقدير إجمالي منخفض، وهذا يدل على تدني تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الحكومية لمجال العدالة.

وحصلت الفقرة رقم (33) "يتوفر للجامعة سياسات ونظم عادلة لقبول الطلبة" على المرتبة الأولى للجامعات الخاصة بمتوسط (4.14) وتقدير عال، وهذا مؤشر على توافر وتفعيل هذه النظم، والفقرة رقم (31) "يتم توزيع المهام والصلاحيات بين العاملين بعدالة" على المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.55) وبتقدير عال، وقد يكون ذلك لشعور البعض بعدم عدالة التوزيع وحصلت جميع فقرات المجال الخامس (العدالة) على متوسط (3.7709) وتقدير إجمالي عالي، وهذا يدل على أن تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الخاصة لمجال العدالة مرتفع.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.2

و. مجال المشاركة:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لمجال المشاركة

م	العبارة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		الدرجة	
		حكومي	خاص	حكومي	خاص	حكومي	خاص
35	تشرك الجامعة كافة منتسبيها في وضع وتطوير الأنظمة كل فيما يخصه.	1.92	3.83	.906	.939	منخفضة	عالية
36	يتم إشراك جميع منتسبي الجامعة (أكاديميين، إداريين، طلبة) في صناعة القرارات ذات العلاقة بمهامهم وحقوقهم.	1.83	3.38	.811	1.006	منخفضة	متوسطة
37	يتم إشراك المجتمع المحلي في صناعة القرارات ذات العلاقة.	1.67	3.14	.862	.945	منخفضة جداً	متوسطة
38	يتم تبني مبدأ الشورى من قبل الجامعة قبل عملية اتخاذ القرارات.	1.92	3.31	1.052	1.030	منخفضة	متوسطة
39	تتبنى الجامعة اللامركزية وتمنح الصلاحيات وحرية اتخاذ القرارات بما يناسب الكليات والأقسام والإدارات.	2.22	3.21	.989	1.022	منخفضة	متوسطة
40	تشجع الجامعة تقديم المقترحات لتطوير أدائها من داخل وخارج الجامعة.	2.09	3.74	.853	.965	منخفضة	عالية
41	تشرك الجامعة بعض الخبراء من مؤسسات المجتمع في لجان تطوير برامجها.	1.92	3.72	.967	.894	منخفضة	عالية
42	يوجد نظام لربط الجامعة بمؤسسات الإنتاج وحاضنات المعرفة.	1.69	3.34	.920	1.001	منخفضة جداً	متوسطة
43	توجد لوائح وتشريعات تشجع على الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية.	1.83	3.62	1.028	.813	منخفضة	عالية
44	يوجد أعضاء في مجلس الجامعة من قطاعات المجتمع المختلفة.	1.56	3.16	.843	1.040	منخفضة جداً	متوسطة
	المشاركة	1.861	3.444	.7319	.7286	منخفضة	عالية

حصلت الفقرة رقم (39) "تتبنى الجامعة اللامركزية وتمنح الصلاحيات وحرية اتخاذ القرارات بما يناسب الكليات والأقسام والإدارات" على المرتبة الأولى في الجامعات الحكومية بمتوسط (2.22) وتقدير منخفض، وهذا مؤشر على استقلالية الجامعة إلى حد ما فيما يتعلق بالقرارات التي تتناسب والأقسام والكليات والإدارات، والتقدير المنخفض مؤشر على ضعف الاستقلالية بسبب التدخلات والتجاوزات في الفترة الراهنة. والفقرة رقم (44) "يوجد أعضاء في مجلس الجامعة من قطاعات المجتمع المختلفة" على المرتبة الأخيرة بمتوسط (1.56) وتقدير منخفض جداً، وفيه دلالة على ضعف إشراك الجامعة لقطاعات المجتمع المختلفة في مجالسها. وحصلت جميع فقرات المجال السادس (المشاركة) على متوسط (1.8614) وتقدير إجمالي منخفض، وهذا يدل على تدني تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الحكومية لمجال المشاركة.

وحصلت الفقرة رقم (35) "تشرك الجامعة كافة منتسبيها في وضع وتطوير الأنظمة كل فيما يخصه" على المرتبة الأولى للجامعات الخاصة بمتوسط (3.83) وتقدير عال، والفقرة رقم (37) "يتم إشراك المجتمع المحلي في صناعة القرارات ذات العلاقة" على المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.14) وبتقدير متوسط، وقد يكون

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.2

سبب ذلك عدم وعي المجتمع المحلي بطبيعة عمل الجامعات بالشكل المطلوب، أو عدم رغبته بالمشاركة من جهة، أو عدم رغبة الجامعات في إشراكه. وحصلت جميع فقرات المجال السادس (المشاركة) على متوسط (3.4448) وتقدير إجمالي عال، وهذا يدل على أن تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الخاصة لمجال المشاركة مرتفع.

ز. مجال الاستقلالية والحرية الأكاديمية:

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لمجال الاستقلالية والحرية الأكاديمية

م	العبارة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		الدرجة	
		حكومي	خاص	حكومي	خاص	حكومي	خاص
45	تطور الجامعة هياكلها وأنظمتها المختلفة باستقلالية تامة.	2.03	3.93	.941	.896	منخفضة	عالية
46	تقوم الجامعة بتطوير واستحداث برامج أكاديمية دون تدخل خارجي.	2.31	4.02	1.037	.888	منخفضة	عالية
47	تمتلك الجامعة شخصية مستقلة تتلاءم وبيئتها المحلية.	2.56	4.05	1.132	.926	منخفضة	عالية
48	تتخذ الجامعة قراراتها الإدارية والأكاديمية والمالية باستقلالية تامة.	2.28	3.95	.944	.963	منخفضة	عالية
49	يتوفر لدى الجامعة نظام للحرية الأكاديمية مُفَعَل.	2.17	3.67	.845	.980	منخفضة	عالية
50	يتاح للجامعة قدر كاف من الصلاحيات لتنويع مصادر تمويلها.	2.22	3.64	1.017	1.003	منخفضة	عالية
51	يسود التعامل الديمقراطي بين إدارة الجامعة وجميع العاملين فيها.	2.50	3.69	.878	.922	منخفضة	عالية
	الاستقلالية والحرية الأكاديمية	2.293	3.849	.7387	.8034	منخفضة	عالية

حصلت الفقرة رقم (47) "تمتلك الجامعة شخصية مستقلة تتلاءم وبيئتها المحلية" على المرتبة الأولى في الجامعات الحكومية بمتوسط (2.56) وتقدير منخفض، وهذا مؤشر على استقلالية الجامعة في بيئتها، والتقدير المنخفض يدل على وجود تدخل من جهات أخرى في عمل الجامعة. والفقرة رقم (45) "تطور الجامعة هياكلها وأنظمتها المختلفة باستقلالية تامة" على المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.03) وتقدير منخفض، وذلك لعدم وجود الاستقرار المالي والمادي والأمني في الوقت الراهن. وحصلت جميع فقرات المجال السابع (الاستقلالية والحرية الأكاديمية) على متوسط (2.2937) وتقدير إجمالي منخفض، وهذا يدل على تدني تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الحكومية لمجال الاستقلالية والحرية الأكاديمية.

وحصلت الفقرة رقم (47) "تمتلك الجامعة شخصية مستقلة تتلاءم وبيئتها المحلية" على المرتبة الأولى للجامعات الخاصة بمتوسط (4.05) وتقدير عال، وهذا مؤشر على وجود استقلال للجامعة في بيئتها، والفقرة رقم (50) "يتاح للجامعة قدر كاف من الصلاحيات لتنويع مصادر تمويلها" على المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.64) وبتقدير عال، وهذا مؤشر على وجود مرونة نسبية في تنويع المصادر مقارنة بالجامعات الحكومية، وحصلت جميع فقرات المجال السابع (الاستقلالية والحرية الأكاديمية) على متوسط (3.8498) وتقدير إجمالي عال، وهذا يدل على أن تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الخاصة لمجال الاستقلالية والحرية الأكاديمية مرتفع.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.2

ح. مجال كفاءة وفاعلية الأداء المؤسسي:

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لمجال كفاءة وفاعلية الأداء المؤسسي

م	العبارة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		الدرجة	
		حكومي	خاص	حكومي	خاص	حكومي	خاص
52	تستخدم الموازنة الاستخدام الأمثل في تحقيق أهداف الجامعة.	2.06	3.95	.826	.847	منخفضة	عالية
53	يتصف أداء الجامعة الإداري والأكاديمي والمالي بالنمو والفاعلية بشكل مستمر.	1.81	3.84	.920	.914	منخفضة	عالية
54	مستوى رضا المستفيدين من ذوي المصالح داخل وخارج الجامعة عالٍ.	1.83	3.52	.845	.995	منخفضة	عالية
55	مستوى أداء الجامعة (الأكاديمي، الإداري، المالي) مميز مقارنة ببقية الجامعات في البلاد.	2.39	4.28	1.128	.833	منخفضة	عالية جداً
56	يحصل خريجو الجامعة على عمل في مجال اختصاصهم خلال الأشهر الستة الأول من التخرج.	1.56	3.55	.843	.921	منخفضة جداً	عالية
57	تعمل قيادة الجامعة على تطوير علاقات أكاديمية بين الجامعة والجامعات المتميزة عالمياً.	1.69	4.03	.856	.772	منخفضة جداً	عالية
	كفاءة وفاعلية الأداء المؤسسي	1.888	3.862	.7538	.6826	منخفضة	عالية

حصلت الفقرة رقم (55) "مستوى أداء الجامعة (الأكاديمي، الإداري، المالي) مميز مقارنة ببقية الجامعات في البلاد" على المرتبة الأولى في الجامعات الحكومية بمتوسط (2.39) وتقدير منخفض، حصلت الفقرة على الترتيب الأول وذلك لامتلاك الجامعات الحكومية كادر بشري مؤهل ومتفرغ للعمل فيها، والتقدير المنخفض جاء انعكاسا للوضع الذي تعيشه الجامعات في الوضع الراهن من تدهور الوضع الاقتصادي والأمني، وهجرة الكفاءات، وغيره. والفقرة رقم (56) "يحصل خريجو الجامعة على عمل في مجال اختصاصهم خلال الأشهر الستة الأول من التخرج" على المرتبة الأخيرة بمتوسط (1.56) وتقدير منخفض جداً، وهذا مؤشر على ضعف المخرجات من جهة، وعدم مراعاة التخصصات لاحتياجات سوق العمل من جهة أخرى، وزيادة عدد الخريجين، ووضع البلاد المتردي في الجانب الاقتصادي والأمني، وحصلت جميع فقرات المجال الثامن (كفاءة وفاعلية الأداء المؤسسي) على متوسط (1.8889) وتقدير إجمالي منخفض، وهذا يدل على تدني تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الحكومية لمجال كفاءة وفاعلية الأداء المؤسسي.

وحصلت الفقرة رقم (55) "مستوى أداء الجامعة (الأكاديمي، الإداري، المالي) مميز مقارنة ببقية الجامعات في البلاد" على المرتبة الأولى للجامعات الخاصة بمتوسط (4.28) وتقدير عال، وذلك لحرص الجامعة على تطبيق نظم الجودة في كافة المجالات، وتميزها على بقية الجامعات في هذا المجال. والفقرة رقم (54) "مستوى رضا المستفيدين من ذوي المصالح داخل وخارج الجامعة عالٍ" على المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.52) وبتقدير عال. وحصلت جميع فقرات المجال الثامن (كفاءة وفاعلية الأداء المؤسسي) على متوسط (3.8621) وتقدير إجمالي عال، وهذا يدل على أن تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الخاصة لمجال كفاءة وفاعلية الأداء المؤسسي مرتفع.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.2

ط. مجال الأخلاقيات

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لمجال الأخلاقيات

م	العبارة	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		الدرجة	
		حكومي	خاص	حكومي	خاص	حكومي	خاص
58	يوجد ميثاق عمل أخلاقي مُعلن في الجامعة.	1.97	3.84	.910	.894	منخفضة	عالية
59	يوجد بالجامعة نظام رقابي صارم لمحاربة الفساد المالي والإداري والأكاديمي.	2.03	3.93	.941	.923	منخفضة	عالية
60	يتصف أعضاء المجالس المختلفة للجامعة بالأمانة والنزاهة.	2.39	4.16	.934	.745	منخفضة	عالية
61	توجد آليات محفزة لتطبيق الميثاق الأخلاقي، وآليات رادعة لمن يحيد عنه.	2.00	3.83	.926	.958	منخفضة	عالية
62	تعمل قيادة الجامعة على تطوير سمعة الجامعة.	2.19	4.33	1.009	.711	منخفضة	عالية جداً
63	تلتزم الجامعة ومنتسبوها بأخلاقيات وقيم المجتمع.	2.94	4.33	1.013	.803	منخفضة	عالية جداً
64	*تعميم الميثاق الأخلاقي للجامعة على جميع منتسبيها.*	*2.17*	*3.98*	*1.134*	*.848*	*منخفضة*	*عالية*
	الأخلاقيات	2.242	4.055	.8130	.6433	منخفضة	عالية

حصلت الفقرة رقم (63) "تلتزم الجامعة ومنتسبوها بأخلاقيات وقيم المجتمع" على المرتبة الأولى في الجامعات الحكومية بمتوسط (2.94) وتقدير منخفض، وهذا مؤشر على احترام الأفراد لقيم المجتمع وعاداته بصورة فردية مما أنعكس على المنظمة ككل. والفقرة رقم (58) "يوجد ميثاق عمل أخلاقي مُعلن في الجامعة" على المرتبة الأخيرة بمتوسط (1.97) وتقدير منخفض كذلك، وذلك لعدم وجود ميثاق العمل الأخلاقي بصورة مستقلة، وإنما قد يكون ضمن الأنظمة واللوائح والقوانين المنظمة للعمل. وحصلت جميع فقرات المجال التاسع (الأخلاقيات) على متوسط (2.2421) وتقدير إجمالي منخفض، وهذا يدل على تدني تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الحكومية لمجال الأخلاقيات.

وحصلت الفقرة رقم (62) "تعمل قيادة الجامعة على تطوير سمعة الجامعة" على المرتبة الأولى للجامعات الخاصة بمتوسط حسابي (4.33) وانحراف معياري (0.711) وتقدير عال جداً، وذلك لحرص هذه الجامعات على المنافسة واجتذاب الطلاب كونهم مصدر تمويلها الرئيسي. والفقرة رقم (61) "توجد آليات محفزة لتطبيق الميثاق الأخلاقي، وآليات رادعة لمن يحيد عنه" على المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.83) وبتقدير عال، وذلك لضعف الآليات في هذا الجانب، وحصلت جميع فقرات المجال التاسع (الأخلاقيات) على متوسط (4.055) وتقدير إجمالي عال، وهذا يدل على أن تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الخاصة لمجال الأخلاقيات مرتفع.

وبصورة إجمالية فإن مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات اليمنية وفقاً للمجالات الرئيسية في الأداة يوضحه الجدول (14).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.2

جدول (14): مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات اليمنية وفقاً للمجالات الرئيسية

م	المجال	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		الترتيب		الدرجة	
		حكومي	خاص	حكومي	خاص	حكومي	خاص	حكومي	خاص
1	القيادة والإدارة	2.1667	3.4931	.83837	.59142	5	8	منخفضة	عالية
2	الشفافية والإفصاح	2.0170	3.8582	.69880	.55567	6	5	منخفضة	عالية
3	المحاسبة والمساءلة	1.9048	4.0640	.69232	.64344	7	2	منخفضة	عالية
4	المسؤولية	2.3056	4.0805	.80819	.62769	2	1	منخفضة	عالية
5	العدالة	2.4127	3.7709	.81300	.74876	1	7	منخفضة	عالية
6	المشاركة	1.8614	3.4448	.73190	.72865	9	9	منخفضة	عالية
7	الاستقلالية والحرية الأكاديمية	2.2937	3.8498	.73872	.80342	3	6	منخفضة	عالية
8	كفاءة وفاعلية الأداء المؤسسي	1.8889	3.8621	.75383	.68266	8	4	منخفضة	عالية
9	الأخلاقيات	2.2421	4.0550	.81303	.64339	4	3	منخفضة	عالية
	الأداة ككل	2.1056	3.8198	.66155	.53269			منخفضة	عالية

من خلال الاطلاع على الجدول رقم (14) يتضح ترتيب مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الحكومية والخاصة.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات اليمنية وفقاً لنوع الجامعة (حكومية، خاصة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney Test) والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15): نتائج اختبار مان وتني (Mann-Whitney Test) لإيجاد الفروق في متوسط مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة في مجالات الاستبانة وفقاً لمتغير نوع الجامعة

م	المجالات	نوع الجامعة	N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	مستوى الدلالة
1	القيادة والإدارة	حكومية	36	23.74	854.5	188.500	.000
		خاصة	58	62.25	3610.5		
2	الشفافية والإفصاح	حكومية	36	20.53	739	73.000	.000
		خاصة	58	64.24	3726		
3	المحاسبة والمساءلة	حكومية	36	19.97	719	53.000	.000
		خاصة	58	64.59	3746		
4	المسؤولية	حكومية	36	21.58	777	111.000	.000
		خاصة	58	63.59	3688		

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.2

جدول (15): يتبع

م	المجالات	نوع الجامعة	N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	مستوى الدلالة
5	العدالة	حكومية	36	24.85	894.5	228.500	.000
		خاصة	58	61.56	3570.5		
6	المشاركة	حكومية	36	22.71	817.5	151.500	.000
		خاصة	58	62.89	3647.5		
7	الاستقلالية والحرية والأكاديمية	حكومية	36	23.10	831.5	165.500	.000
		خاصة	58	62.65	3633.5		
8	كفاءة وفاعلية الأداء المؤسسي	حكومية	36	20.90	752.5	86.500	.000
		خاصة	58	64.01	3712.5		
9	الأخلاقيات	حكومية	36	21.54	775.5	109.500	.000
		خاصة	58	63.61	3689.5		
	الإجمالي	حكومية	36	20.33	732	66.000	.000
		خاصة	58	64.36	3733		

من خلال الجدول (15) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة، ولصالح الجامعات الخاصة في جميع مجالات مبادئ الحوكمة، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى التنافسية العالية في الجامعات الخاصة، كونها تعتمد في تمويلها على المستفيد من الخدمة الطالب، وهو ما يجعلها أكثر حرصاً على تجويد الخدمة حتى تضمن بقاءها واستمرارها في السوق وتطورها، وكذلك لتمتعها بالاستقلال المالي والإداري، وكذا الرقابة والمحاسبة فيها أكثر دقة، مما يجعل إجراءات التغيير والتحسين فيها أكثر سرعة مقارنة بالجامعات الحكومية، كما أن تفعيل مبدأ المحاسبة والمساءلة، والمتابعة المستمرة وإرادة التحسين والتطوير، والحرص على أن يستفيد جميع ذوي المصالح، أسهم بشكل ملحوظ في تميزها مقارنة بنظيراتها الحكومية.

الاستنتاجات:

- **حصلت الجامعات الحكومية ممثلة بجامعة صنعاء على تقدير عام منخفض بمتوسط حسابي (2.1056) في تطبيق مبادئ الحوكمة فيها، وحصل كل مجال من مجالات مبادئ الحوكمة على تقدير منخفض، وكان ترتيب المجالات كما يلي: حصل مجال العدالة على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.4127)، يليه مجال المسؤولية (2.3056)، ومجال الاستقلالية والحرية الأكاديمية (2.2937)، ومجال الأخلاقيات (2.2421)، ومجال القيادة والإدارة (2.1667)، ومجال الشفافية والإفصاح (2.0170)، ومجال المحاسبة والمساءلة (1.9048)، ومجال كفاءة وفاعلية الأداء المؤسسي (1.8889)، وجاء مجال المشاركة في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.8614)، وهذا مؤشر على ضعف وربما انعدام المشاركة في فترة تنفيذ البحث وذلك من وجهة نظر القيادات الإدارية وأعضاء هيئة التدريس.**
- **حصلت الجامعات الخاصة ممثلة بجامعة العلوم والتكنولوجيا على تقدير عام عال، بمتوسط حسابي (3.8198) في تطبيق مبادئ الحوكمة فيها، كما حصل كل مجال من مجالات مبادئ الحوكمة على تقدير عال، وكان ترتيب المجالات كما يلي: حصل مجال المسؤولية على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(4.0805)، يليه مجال المحاسبة والمساءلة (4.0640)، ثم مجال الأخلاقيات (4.0550)،**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.2

ومجال كفاءة وفاعلية الأداء المؤسسي (3.8621)، ومجال الشفافية والإفصاح (3.8582)، ومجال الاستقلالية والحرية الأكاديمية (3.8498)، ومجال العدالة (3.7709)، ومجال القيادة والإدارة (3.4931)، ويأتي أخيراً مجال المشاركة (3.4448). والملاحظ أن مجال المشاركة جاء في المرتبة الأخيرة لكلا الجامعتين، وذلك من وجهة نظر القيادات الإدارية وأعضاء هيئة التدريس، وهذا يدل على ضعف المشاركة، قد يكون السبب في ذلك يعود لعدم ثقة القيادات ببقية الجهات التي ينبغي مشاركتها، أو أن النمط القيادي السائد هو النمط التسلطي، أو تطلع المرؤوسين لمشاركة أوسع.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة، ولصالح الجامعات الخاصة في جميع مجالات الحوكمة.

التوصيات:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها يوصى بما يلي:

1. على الجامعات الحكومية أن تسعى بشكل جاد ومسؤول لتطبيق مبادئ الحوكمة لتزيد كفاءتها وفاعليتها وقدرتها التنافسية وجودة الخدمات المقدمة فيها، وعلى الجامعات الخاصة أن تسعى للمزيد من التطبيق لمبادئ الحوكمة بما يضمن استمرارها ومنافستها وجودتها.
2. الاستفادة من نتائج هذا البحث، والوقوف على جوانب الضعف والعمل على تلافيها، وجوانب القوة والعمل على تمتينها سواء في الجامعات الحكومية أو الخاصة.
3. تبادل الخبرات والتجارب الناجحة بين الجامعات الحكومية والخاصة بما يحسن من أدائها ويسهم في تميزها وجودتها.

المقترحات:

يقترح إجراء الدراسات والأبحاث الآتية:

- معوقات تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات اليمنية.
- تصور مقترح لتطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات اليمنية.
- الاحتياجات التدريبية للقيادات الأكاديمية بالجامعات اليمنية في ضوء مبادئ الحوكمة.
- تطوير الأداء الإداري والأكاديمي والمالي في الجامعات اليمنية في ضوء مبادئ الحوكمة.

المراجع:

برقعان، أحمد محمد أحمد، والقرشي، عبدالله علي (2012). *حوكمة الجامعات ودورها في مواجهة التحديات*، بحث مقدم للمؤتمر العلمي الدولي حول عولمة الإدارة في عصر المعرفة، 15 - 17 ديسمبر، جامعة الجنان، طرابلس، لبنان.

جودة، محفوظ أحمد (2008). *إطار مقترح لرفع مستوى الحوكمة المؤسسية في الجامعات الأردنية الخاصة والمدرجة في سوق عمان المالي*. المؤتمر السنوي العام التاسع حول الإبداع والتجديد في الإدارة: الإدارة الرشيدة وتحديات الألفية، 9 - 11 نوفمبر، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

سوليفان، جون د. (2008). *البوصلة الأخلاقية للشركات، أدوات مكافحة الفساد، قيم ومبادئ وآداب المهنة، وحوكمة الشركات*. واشنطن: المنتدى العالمي لحوكمة الشركات، ومؤسسة البنك الدولي مجموعة البنك الدولي.

أبو حمام، ماجد إسماعيل (2009). *أثر تطبيق قواعد الحوكمة على الإفصاح المحاسبي وجودة التقارير المالية: دراسة ميدانية على الشركات المدرجة في سوق فلسطين للأوراق المالية* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

خورشيد، معتز، ويوسف، محسن (2009). *حوكمة الجامعات وتعزيز قدرات منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في مصر*. الاسكندرية: منتدى الإصلاح العربي، ومكتبة الإسكندرية.

الداعور، إسلام بدوي محمود (2008). *مدى تطبيق معايير الحوكمة الجيدة في بلديات الضفة الغربية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليل، فلسطين.

الدحياني، ناصر سعيد علي محسن (2015). *تصور مقترح لتطبيق معايير الحوكمة في كليات المجتمع اليمنية* (أطروحة دكتوراه)، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.

رابح، بوقرة، وهاجرة، غانم (2012). *الحوكمة : المفهوم والأهمية*، الملتقى الوطني حول حوكمة الشركات كآلية للحد من الفساد المالي والإداري، 6 - 7 مايو، مخبر مالية بنوك وإدارة الأعمال، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر- بسكرة، الجزائر.

رضوان، أحمد جمعة (2012). دور آليات الحوكمة في تحسين ملاءمة معلومات هيكل القياس الهرمي للقيمة العادلة بالتطبيق على البنوك السعودية، *دورية الإدارة العامة*، *52* (3)، 401 - 455.

الزاوي، عبدالرزاق، ونعمون، إيمان (2012). *إرساء مبادئ الحوكمة في شركات التأمين التعاوني*، الملتقى الوطني حول حوكمة الشركات كآلية للحد من الفساد المالي والإداري، 7-6 مايو، مخبر مالية، بنوك وإدارة الأعمال، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر – بسكرة، الجزائر.

شبلي، مسلم علاوي، ومنهل، محمد حسين (2008). بناء منظور استراتيجي لنظام الحوكمة وقياس مستوى أدائه : دراسة استطلاعية في جامعة البصرة، *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، جامعة بغداد*، *15* (56)، 36 - 52.

الشمري، صادق راشد (2008). الحوكمة دليل عمل للإصلاح المالي والمؤسسي، *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية*، *18* (67)، 84 - 100.

الشواورة، فيصل محمود (2009). قواعد الحوكمة وتقييم دورها في مكافحة ظاهرة الفساد والوقاية منه في الشركات المساهمة العامة الأردنية. *مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية*، *25* (2)، 119 - 155.

طالب، علاء فرحان، والمشهداني، إيمان شيحان (2011). *الحوكمة المؤسسية والأداء المالي الاستراتيجي للمصارف*. دار صفا للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عبد الحكيم، فاروق جعفر (2011). حوكمة الجامعات مدخل لتطوير الإدارة من خلال المشاركة. *مجلة العلوم التربوية*، *19* (1 / ج2)، 313 - 326.

عبدالقادر، بريش، ومحمد، حمو (2009). *البعد السلوكي والأخلاقي لحوكمة الشركات ودورها في التقليل من آثار الأزمة المالية العالمية*. الملتقى العلمي الدولي حول الأزمة المالية والاقتصادية الدولية والحوكمة العالمية، 21-20 أكتوبر، كلية العلوم والاقتصاد وعلوم التسيير، جامعة فرحات عباس – سطيف، الجزائر، بالتعاون مع مخبر الشراكة في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في الفضاء الأورومغاربي.

عزت، أحمد (2012). *مفهوم حوكمة الجامعات والغرض منها وسبل تطبيقها*. قضايا وإصدارات حقوق الإنسان. استرجع من http://old.qadaya.net/node/3068.

العزيزي، محمود عبده حسن محمد (2014). *تطوير أداء الجامعات اليمنية في ضوء اقتصاد المعرفة* (رسالة دكتوراه)، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.

عساف، محمود عبدالمجيد (2018). مدى تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الفلسطينية وعلاقته بمسؤوليتها الاجتماعية في مكافحة الفساد، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *11* (37)، 3–30.

العيساوي، عوض خلف دلف، الحيالي، صدام محمد محمود، والكسب، علي إبراهيم حسين (2008). دور الإفصاح المحاسبي في حوكمة الشركات. *مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية، جامعة تكريت*، *4* (11)، 127 - 144.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.2

عيشوش، رياض، وواضح، فواز (2012). *حوكمة تكنولوجيا المعلومات: ميزة إستراتيجية في ظل اقتصاد المعرفة*. الملتقى الوطني حول حوكمة الشركات كآلية للحد من الفساد المالي والإداري، 6 - 7 مايو، جامعة محمد خيضر – بسكرة.

الفرا، إسماعيل صالح (2013). *الحوكمة مفهومها وبعض طرق تطبيقها في الجامعات*، ورقة علمية مقدمة إلى ورشة عمل بعنوان حوكمة مؤسسات التعليم العالي، هيئة الاعتماد والجودة لمؤسسات التعليم العالي، 28 مارس، الجامعة الإسلامية - غزة، فلسطين.

الفرا، ماجد محمد (2013). *تحديات الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في فلسطين: حالة دراسية كليات العلوم الاقتصادية والإدارية في قطاع غزة*، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي (106 - 115)، 2 - 4 أبريل، جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن.

الفقهاء، عصام نجيب (2010). *حوكمة الجامعات العربية بتهمة استنزاف الدخل القومي الإجمالي دون تحقيق التميز*، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، دراسات في إصلاح الجامعات العربية، بحوث وأوراق عمل المؤتمر العربي الثالث حول الجامعات العربية – التحديات والآفاق (55 - 65)، 9 - 11 يناير، شرم الشيخ، جمهورية مصر العربية.

قباجة، عدنان عبد المجيد عبد الرحمن (2008). *أثر فاعلية الحاكمية المؤسسية على الأداء المالي للشركات المدرجة في سوق فلسطين للأوراق المالية* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

محمد، حاكم محسن (د.ت). *ضوابط وآليات الحوكمة في المؤسسات الجامعية*. كلية إدارة الأعمال، جامعة كربلاء، جمهورية العراق.

محمد، مديحة فخري محمود (2011). دراسة تحليلية لمفهوم الحوكمة الرشيدة ومتطلبات تطبيقه في الجامعات المصرية. *مجلة مستقبل التربية العربية*، *18* (72)، 45 - 142.

مركز أبو ظبي للحوكمة (2013). *أساسيات الحوكمة : مصطلحات ومفاهيم*، سلسلة النشرات التثقيفية لمركز أبو ظبي للحوكمة. برج غرفة وصناعة أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.

مسلم، بسام (2016). مستوى ممارسة مبادئ الحوكمة الجيدة في الجامعات اليمنية الخاصة : دراسة ميدانية في جامعة العلوم والتكنولوجيا، *مجلة الدراسات الاجتماعية*، *22* (3)، 233–282.

مطر، محمد، ونور، عبد الناصر (2013). *دور الحاكمية في تحسين جودة مخرجات التعليم الجامعي في الأردن – جامعة الشرق الأوسط أنموذجاً*، المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي (157 - 169)، 2 - 4 أبريل، جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن.

المومني، يسار علي، الزبون، مأمون سليم، وقواقزة، مصطفى حسن (2018). مستوى تطبيق الحاكمية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *11* (37)، 75 - 98.

مقيدش، نزيهة (2010). *أهمية أسلوب المعاينة في الدراسات الإحصائية دراسة تطبيقية حول الحوكمة في الجامعة الجزائرية من خلال سبر للآراء* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة فرحات عباس – سطيف، الجزائر.

Bingab, B. B. B., Forson, J. A., Abotsi, A. K., & Baah-Ennumh, T. Y. (2018). Strengthening university governance in sub-Sahara Africa: the Ghanaian perspective. *International Journal of Educational Management, 32*(4), 606-624.

Blackman, D., & Kennedy, M. (2009). Knowledge management and effective university governance. *Journal of Knowledge Management, 13*(6), 547-563.

Saiti, A., Abbott, I., & Middlewood, D. (2018). University governance: insights from England and Greece. *International Journal of Educational Management, 32*(3), 448-462.

أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القـراءة والكتابـة ومهارات التعلـم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية

أ. عائشة خلفان مبارك المهيري [*,1]

© 2019 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.

© 2019 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] ماجستير – المناهج وطرائق التدريس – جامعة اليرموك – الأردن
* عنوان المراسلة: ayeshaalmuhairi@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة، ومهارات التعلم الذاتي، في مادة القراءة والكتابة، لدى طلبة الجامعة الأردنية، ولتحقيق هدف هذه الدراسة قامت الباحثة ببناء برمجية تعليمية محوسبة، وإعداد دليل استخدام البرمجية التعليمية المحوسبة، واختبار تحصيلي يقيس مهارات القراءة والكتابة، واستبانة لقياس مهارات التعلم الذاتي. وقد تم التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية في الفصل الدراسي الثاني 2017 /2018، تم توزيعهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من (30) طالباً وطالبة، والأخرى ضابطة مكونة من (30) طالباً وطالبة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي الذي عمل على تقسيم العينة إلى مجموعتين: ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وتجريبية درست باستخدام برمجية تعليمية محوسبة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة مادة القراءة والكتابة، لصالح طريقة التدريس باستخدام البرمجية التعليمية المحوسبة، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) على أبعاد مقياس مهارات التعلم الذاتي الأربع: المهارات التنظيمية، والتحكم والتوجيه، واستخدام مصادر التعلم، والتقويم الذاتي، وعلى المقياس ككل تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية. وقد أوصت الدراسة بتعميم تجربة استخدام البرمجية التعليمية المحوسبة التي تم تطبيقها على طلبة مادة القراءة والكتابة على مختلف المواد الدراسية في الجامعة الأردنية، والاستفادة من الأثر الإيجابي لاستخدام برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الجامعة الأردنية، وإجراء دراسات أخرى جديدة بتصميمات وأدوات قياس مختلفة، لبحث أثر استخدام برمجية تعليمية محوسبة في مواد منوعة ولمستويات دراسية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: البرمجية التعليمية المحوسبة، القراءة، الكتابة، مهارات التعلم لذاتي.

The Impact of Instructional Software in Developing Reading, Writing and Self-learning Skills in Reading and Writing Curriculum for the Students of the University of Jordan

Abstract:

This study aimed to investigate the impact of Instructional Software on the development of reading and writing and self-learning skills in the students of the University of Jordan. To achieve the study objecitves, a questionnaire was developed to measure self-learning skills. After checking its validity and reliability, the questionniare was distributed to a sample of (60) students from the Jordan University in the second semester 2017/ 2018, who were divided into two groups: an experimental group (30) and a control group of (30) students. The experimental was taught using Instructional Software, whereas the control group was taught in the usual method. The results showed that there were statistically significant differences at the level of ($\alpha = 0.05$) in the students' reading and writing skills in favor of the teaching method using the Instructional Software. There were also statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) in the four dimensions of self-learning scale: organizational skills, control and guidance, the use of learning resources and self-assessment, as well as in the scale as a whole. These differences were attributed to the teaching method in favor of the experimental group. The study recommended the use of Instructional Software to students of reading and writing on various subjects at the University of Jordan in order to benefit from the positive impact of the use of Instructional Software in the development of self-learning skills among the students of the Jordan University. It was also recommended to study the effect of using Instructional Software on a variety of courses and for different levels of study.

Keywords: Instructional software, Reading and writing skills, Self learning skills.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

المقدمة:

تعد اللغة ظاهرة إنسانية؛ لأن الإنسان هو وحده الذي يضع نشاطه العقلي في رموز لغوية، وبين لغات البشر على اختلافها عناصر متشابهة أو عموميات؛ لأن البشر الذين يتحدثون بهذه اللغات متشابهون في إدراكهم لما يحيط بهم؛ أي أنهم يرون العالم المادي بطرائق متشابهة في جوهرها، وهذا يعني أن لدى البشر عموميات فكرية. واللغة أهم وسيلة توصل إليها الإنسان للاتصال بالعالم، ويستطيع الإنسان باللغة أن ينقل للآخرين ما لديه من أفكار ومعلومات، ولا يستطيع الإنسان على المستوى الفردي أن يستغني عن اللغة؛ لأنها وسيلة للاتصال بأفراد الجماعة لقضاء حاجاته اليومية، والاطلاع على ما يجري في المجتمع من أحداث وتطورات، والإفادة من خبرات الآخرين (عاشور ومقدادي، 2005).

ويشير البري (2010) إلى أن عملية تعليم اللغة واكتساب المهارات المرتبطة بها هدف رئيسي من أهداف العملية التعليمية لما للغة من أهمية، وبخاصة تلك الوظائف المتنوعة التي تؤديها في حياة الفرد والمجتمع على حد سواء، فالهدف الأساسي لتعلم اللغة هو إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الفعال والسليم.

ويختلف استعداد الطلبة للتعلم باختلاف أنماط تعلمهم، إذ يشير عبيدات وأبو السميد (2011) إلى أن هوارد جاردنر صاحب نظرية الذكاء المتعدد أوضح أن الذكاء ليس قدرة واحدة يقاس باختبار واحد، بل إن هناك ثمانية أنواع من الذكاء هي: الذكاء اللغوي (اللفظي)، والذكاء المنطقي (الرياضي)، والذكاء المكاني (البصري)، والذكاء الجسمي (الحركي)، والذكاء الإيقاعي (الموسيقي)، والذكاء الاجتماعي، والذكاء التأملي (الذاتي)، والذكاء الطبيعي (البيئي).

وذكر المؤلفان مسلمات نظرية جاردنر التي تفترض أنه ليس هناك ذكاء واحد ثابت، بل يمتلك كل شخص عدداً من أنواع الذكاء الذي يمكن تنميته، كما يمكن استغلال أنواع الذكاء القوية لدى الشخص لتنمية أنواع الذكاء الضعيفة، كما أن الأطفال يتعلمون إذا كان التعليم مناسباً لما يمتلكونه من أنواع الذكاء. وبناء على ذلك يتعلم الطلبة بطرائق مختلفة، فطريقة التدريس التي تعتمد على المحاضرة والإلقاء تناسب الطلبة ذوي الذكاء اللغوي (اللفظي)، ولا تناسب الطلبة ذوي الأنواع الأخرى من الذكاءات، أما الطلبة ذوو الذكاء المكاني (البصري) فيتعلمون عند عرض المادة التعليمية بصرياً، وأحد الأدوات التعليمية الملائمة لهم هي استخدام الفيديو التعليمي؛ لذا فإن على المعلمين التنويع في أساليب وطرائق تدريسهم لتتلاءم مع ذكاءات الطلبة المتنوعة، وأنماط تعلمهم المختلفة.

ومع التقدم الكبير في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الذي يمر بعالمنا في الوقت الحاضر، وظهور مفاهيم الحوسبة السحابية وإمكانياتها العديدة، حيث شمل بذلك جميع مجالات الحياة وخاصة التعليمية منها، ما دفع الأفراد والمؤسسات للاستفادة من هذا التقدم وتحقيق ميزات تنافسية في مختلف المجالات (أبو الحمائل، 2012).

فكان لا بد من وجود استراتيجيات تدريسية تواكب العصر، وطرائق تدريسية تنمي ثقة الطلبة بمهارتهم وقدراتهم في تعلم مختلف المواضيع الدراسية، ومحاولة تخطي الطرائق التقليدية لردم الفجوة بين متطلبات العصر وطموحات الطلبة (البرعي، 2013).

وفي النصف الأول من القرن العشرين تطورت وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مثل: الأفلام، والمذياع، والتلفاز، وفي النصف الثاني اتجهنا نحو التكنولوجيا الفردية، مثل: التدريب المعتمد على الحاسوب (Computer Based Training)، والحواسيب الشخصية، ثم دمجت بعضها مع بعض في شبكات عالمية ليبدأ عصر المعلومات، وستواصل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تغيير عالمنا باستمرار (Perrin, 2007).

وفي عصر ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والانفجار المعرفي، أصبح لزاماً على التربويين توظيف وسائل تعليمية تعلمية حديثة من شأنها أن تسهم في إكساب الطالب المعارف والمهارات والاتجاهات المناسبة لمستوى نضجه وقدراته، وتثير انتباهه نحو الدرس والمادة التعليمية، وتزيد من سرعة تعلمه، وتنمي لديه

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

حب الاستطلاع، وتجعل التعلم أكثر عمقاً في ذهنه، وتنمي الجوانب الحسية وتعززها، وتكسب الطلبة القدرة على تصنيف الأشياء وتمييزها، وتنمي القدرة لديهم على حل المشكلات التي يواجهونها (زامل، 2010).

حيث أدى استعمال المواد التعليمية المبرمجة في القطاع التعليمي إلى نجاح كبير في مختلف المواضيع الدراسية، ويمكن استخدامها وحدها أو مع استراتيجية تعليمية أخرى، فالبرنامج التعليمي المكتوب بطريقة التعليم المبرمج يمكن أن يستعمل من أجل تعليم مساق بأكلمه أو جزء منه، ووجد أن التعليم المبرمج مفيد بشكل خاص حينما يستعمل كنشاط إضافي، كما وجد أنه يمكن أن يزود الطلبة بخبرات تعليمية إضافية وتحسين قدراتهم، ليس باستطاعة المعلم أن يقوم بتوفيرها نظراً لضيق الوقت داخل الغرفة الصفية، وبرهنت المواد التعليمية على فعاليتها في التعليم، كما أنها تتيح للمتعلم السير في دراسته وفقاً لسرعته الذاتية وتوفر له التغذية الراجعة المستمرة وتقدم التعزيز المناسب (محاسنه، 2015).

وبموجب النظرية المعرفية للتعلم بالوسائط المتعددة يحصل التعلم الفعال، عندما يتمكن المتعلم من الانتباه إلى جزأي المعلومات السمعية والبصرية، وتنسيقهما في تمثيل سمعي بصري ودمجهما معاً، وهذا ما يوفره المقرر المحوسب، فقد ساعد أفراد المجموعة التجريبية على استخدام القناتين السمعية والبصرية، بالإضافة إلى أن استخدام المعلومات السمعية والبصرية تشد المتعلم إلى الإنتباه إليهما، وتدفعه إلى التوفيق بينهما بالتالي حدوث تعلم أكثر فعالية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، الذين استخدموا المنهاج الورقي، فقد استخدموا قناة واحدة لمعالجة المعلومات وهي القناة البصرية، فالمقرر الورقي يقوم على تقديم المادة بشكل صور ونصوص ثابتة، مما يصيب النظام المعرفي بالإرهاق، نتيجة تنافس الصور والكلمات المطبوعة، اللتان تدخلان إلى النظام المعرفي عبر العينين في الدخول إلى النظام المعرفي، بالإضافة إلى محدودية الموارد المعرفية في القناة البصرية (Mayer, 2001).

ويجمع معظم العلماء كدي بون وكالتون على أن التعليم من أجل التفكير هدف مهم للتربية، حبذا على الجامعات القيام بتوفير فرص التفكير للطلبة، ووضعه هدفاً تربوياً في مقدمة أولوياتهم، كي يصبحوا قادرين على التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة المعقدة (نشواتي، 2010).

ولا شك في أن لهذه التغيرات والتطورات انعكاساتها على التعليم، فالجامعة اليوم مطالبة أكثر من أي وقت مضى بأن تبذل كل جهد ممكن لتربية الإنسان القادر على التفكير السليم البناء، المزود بالمعرفة، والمهارات الأساسية، التي تمكنه من تحقيق الملاءمة الذكية مع طبيعة عصره، وخصائص البيئة من حوله، وما يطرأ عليها من تغيرات وتطورات سريعة ومتلاحقة (الفقعاوي، 2009). ويعتبر التعلم شرطا أساسيا لتكيف الإنسان مع محيطه الذي يعيش فيه، فهو عملية تعلم مستمرة منذ ولادته وحتى مماته، فيتعلم كيف يحافظ على سلامته وحياته، وكيف ينظم وقته، ويختار استجاباته، ولا يتوقف على مرحلة واحدة، فالفرد يظل في عملية تعلم مستمرة طوال حياته (العزة، 2002).

وتعد اللغة أهم وسيلة لاتصال الفرد بغيره، وعن طريق هذا الاتصال يدرك حاجاته، ويحصل على مآربه، وهي وسيلة للتعبير عن المشاعر، وأداة للتفكير، وتعد عمليتا القراءة والكتابة من أهم التحديات الأساسية التي تعترض الطالب حين دخوله المدرسة، ولكونهما أداتين مهمتين تساعدان الفرد على الاندماج بشكل أفضل في المجال التعليمي، وهما من أهم العمليات الإنسانية الأكثر تركيبا، وتضمان بداخلهما عناصر ذهنية، إدراكية، حسية، وحركية (جبايب، 2011). وإن للقراءة والكتابة أهمية كبيرة، حيث تعد القراءة نافذة الفكر الإنساني، ووسيلته إلى كل أنواع المعرفة المختلفة، وبامتلاكها، يستطيع الفرد أن يجول في المكان والزمان، وهو جالس على كرسيه، فيتعرف أخبار الأوائل وتجاربهم، ويلم بكل ما جاء به أهل زمانه من العلم والمعرفة (البرعي، 2013).

وتعد القراءة والكتابة ذات أهمية كبرى في حياة الإنسان منذ القدم، وازدات أهميتها في هذا العصر، بسبب التطور العلمي والتكنولوجي، وانفجار المعرفة في مجالات الحياة، فالإنسان لا يستغني عنها بالرغم من وجود الوسائل المتعددة لنقل المعرفة والمعلومات، فهي مفتاح كل معرفة في جميع التخصصات، ومنها تستمد بقية فنون اللغة عناصرها.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

كما تعد القراءة والكتابة من أهم المهارات المكتسبة في حياة الفرد، فهي مفتاح لاكتساب العلوم والمعارف المتنوعة، ووسيلة اتصال للتعلم، ومصدر للنمو اللغوي للفرد، وعامل مهم في تشكيل عقله، وصقل شخصيته وتقويتها، وتوسيع مداركه وآفاقه وقدراته، وإشباع حاجاته، وتهيئة الفرص المناسبة له، كي يكتسب الخبرات المتعددة، ووسيلة لاستثمار الوقت بشكل إيجابي ومثمر؛ لذا فإن القراءة تعد من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمعات، أو تخلفها، فالمجتمع القارئ والكاتب هو الذي يستثمر الكتاب بصورة إيجابية، قراءة وكتابة وتحليلاً وتمحيصاً ونقداً (أبو عكر، 2009).

ودافعية التعلم تكون مرتبطة بوجود دافع لتعلم المحتوى، لأن الطالب يعرف ويدرك أهمية ذلك المحتوى، ويشعر بمتعة في تعلمه بنفسه باعتماده ذاتياً على نفسه مما يزيد من قدرته على مواجهة المشكلات التي تواجهه أثناء تعلمه (نشواتي، 2010).

وقد تناولت العديد من الدراسات أثر الدافعية وعلاقتها بتعلم القراءة والكتابة، فقد قام Liou (2010) بدراسة أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين تحصيل الطلبة في القراءة والكتابة والدافعية على المستوى الفردي. ودراسة Putman وWalker (2010) قد أشارت النتائج إلى وجود علاقة وزيادة ذات دلالة إحصائية في معدل القراءة والكتابة تعزى للدافعية. وأجرى Garcia وCaso de (2004) دراسة أشارت نتائجها إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للدافعية في تحسين نوعية كتابة النص والاتجاه نحو الكتابة.

ويعد التعلم الذاتي واحدا من الأساليب التربوية التي دعت إليها متطلبات العصر، ودعت المناهج إلى تأصيلها لدى النشء بمجرد دخولهم المدرسة، باعتباره الوسيلة إلى التعلم المستمر الذي يلازم الإنسان طيلة حياته، وباعتباره مؤشرا لاستقلال الشخصية والاعتماد على الذات، والقدرة على اتخاذ قرار وتحمل المسؤولية. وله أساليبه المتعددة (حسن، 2012). ويهدف التعلم الذاتي إلى أن يكتسب المتعلم اتجاهات إيجابية جديدة نحو المدرسة أو الجامعة، ونحو المنهج والمعلم والطريقة والتقنية المستخدمة، وسوى ذلك يدخل في إطار منظومة العملية التربوية برمتها، ولا يتوقف التعلم في ظل هذا النوع من التعليم عند مرحلة معينة، أو يسعى لاكتساب شهادات عليا فقط، بل يهدف إلى أن يتمكن المتعلم من التعلم مدى الحياة، وفي تراثنا العربي الإسلامي سبق في ذلك، إذ يقول الإمام علي كرم الله وجهه: (لا يزال المرء عالما ما طلب العلم، فإن ظن أنه علم فقد جهل) (القلا، 2005).

وما زال التعلم الذاتي يلقى اهتماماً كبيراً من علماء النفس والتربية، باعتباره أسلوب التعلم الأفضل، لأنه يحقق لكل متعلم تعلما يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية في التعلم الأفضل، ويعتمد على دافعيته للتعلم، ويأخذ المتعلم دوراً إيجابياً ونشيطا في التعلم، ويمّكن التعلم الذاتي من إتقان المهارات الأساسية اللازمة للمتعلم، لمواصلة تعليم نفسه بنفسه، ويستمر معه مدى الحياة، وإعداد الأبناء للمستقبل، وتعويدهم على تحمل مسؤولية تعلمهم بأنفسهم، وتدريب التلاميذ على حل المشكلات، وإيجاد بيئة خصبة للإبداع، خاصة أن العالم يشهد انفجارا معرفيا متطورا باستمرار لا تستوعبه نظم التعلم وطرائقها، مما يحتم وجود استراتيجية تمكن المتعلم من إتقان مهارات التعلم الذاتي، ليستمر معه خارج المدرسة، وحتى مدى الحياة (حسن واليعقوبي، 2012).

وبناءًا على ما تم استعراضه سابقاً، هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة، ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة، لدى طلبة الجامعة الأردنية، وأهم ما يميز هذه الدراسة – حسب حدود علم الباحثة- عدم وجود دراسة بحثت أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة، ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعتبر اللغة الانجليزية اللغة الأكثر أهمية للتواصل والاندماج بجميع مجالات الحياة، لذا اهتمت وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي بتطوير مناهجها وطرق تدريسها، إلا أن الكثير من الطلبة يعانون من صعوبات في تعلم اللغة الانجليزية وإتقان مهارتها، فكان لا بد من وجود استراتيجيات تدريسية تواكب العصر، وطرائق تدريسية تنمي ثقة الطلاب بمهارتهم وقدراتهم في تعلم اللغة الانجليزية، ومحاولة تخطى الطرائق التقليدية لردم الفجوة بين متطلبات العصر وطموحات الطلبة.

وشغلت الصعوبات الدراسية حيزاً كبيراً من اهتمام الباحثين، وخاصة الجوانب التي تتناول عملية التعلم والتعليم، ومن خلال تدقيق الباحثة في هذه الدراسات ومتغيراتها، وما تراه من ضعف عام لدى الطلبة، في موضوعي القراءة والكتابة، وانتقال الطلبة من مرحلة إلى أخرى، دون معرفة أركان اللغة الأساسية، وكما أشار Edmunds وBauserman (2006) إلى قلة الدراسات التي تفحصت العلاقة حول إثارة الدافعية في تنمية مهارات القراءة والكتابة.

من هنا كان التوجه الحديث في توظيف الطرائق التدريسية الحديثة في العملية التعليمية التعلمية، واستثمارها لتنمية المهارات العلمية والفكرية العليا لدى الطلبة، وزيادة مهاراتهم العلمية، ومن أهمها استخدام البرمجيات التعليمية (محاسنه، 2015). بالإضافة إلى ضرورة إعداد طلبة لديهم مهارات وخبرات تمكنهم من التعامل مع معطيات العصر وتحدياته، وتوظيف المستحدثات التكنولوجية، واستثمار إمكاناتها في مجال التعليم، ويتطلب هذا الأمر التعرف إلى أهم ملامح تكنولوجيا التعليم الالكتروني، وما يتضمنه من برامج مختلفة، حيث تعد هذه التكنولوجيا واحدة من التطبيقات الحديثة للكمبيوتر وشبكات الانترنت التي تتطلب التعرف إلى إمكانية استخدامها في المؤسسات التعليمية، بما يحقق التوجهات المتعلقة بإعداد أفراد قادرين على التعامل مع متغيرات هذا العصر (الزبون، 2015).

ولندرة الدراسات – وخاصة العربية – التي تدرس أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية أرتأت الباحثة ضرورة دراسة آثار برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة، وتنمية مهارات التعلم الذاتي لديهم، ومن هنا كان لابد من التعرف إلى أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة، ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية.

في ضوء ما تقدم، تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي السؤالان الفرعيان الآتيان:

- السؤال الأول: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (α 0.05) في مستوى مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة مادة القراءة والكتابة يعزى لطريقة التدريس (استخدام البرمجية التعليمية المحوسبة، الطريقة الاعتيادية)؟
- السؤال الثاني: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (α 0.05) في مستوى مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة مادة القراءة والكتابة يعزى لطريقة التدريس (استخدام البرمجية التعليمية المحوسبة، الطريقة الاعتيادية)؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال النقاط الآتية:

1. **تأتي هذه الدراسة استجابة للتطورات والتوجهات التربوية التي تسعى لتوظيف التكنولوجيا في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التعلم الذاتي من خلال البرمجية التعليمية المحوسبة.**
2. **توفر الدراسة إطاراً نظرياً حول أثر البرمجيات التعليمية المحوسبة في تنمية مهارات الكتابة والقراءة ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية.**
3. **استخدام طريقة حديثة في التعليم تعزز قدرات الطلبة في التعلم الذاتي والتفاعل مع المنهاج الدراسي الكترونياً.**
4. **تفتح هذه الدراسة المجال أمام إجراء دراسات ميدانية أخرى حول أثر البرمجيات التعليمية المحوسبة في مواد مختلفة.**

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحد الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على مادة القراءة والكتابة لدى مرحلة البكالوريوس في الجامعة الأردنية، وتشتمل على تصميم الصفحات الإلكترونية باستخدام برنامج دريم ويفر (Dream Weaver)، ولغة (HTML) النص الفائق للإنتقال إلى أجزاء مختلفة من الصفحة نفسها أو صفحات أخرى.**
- **الحد الزماني: تحدد زمن الدراسة في الفصل الثاني خلال العام الدراسي 2017 /2018.**
- **الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على الجامعة الأردنية.**
- **الحد البشري: اقتصرت عينة الدراسة على (60) طالباً وطالبة من طلبة مادة القراءة والكتابة موزعين على شعبتين.**
- **اعتمدت الدراسة على استخدام أدوات من إعداد الباحثة لقياس أثر استخدام برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات الكتابة والقراءة ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية.**

مصطلحات الدراسة:

- **البرمجية التعليمية المحوسبة (Instructional Software): يعرفها الحيلة (2011) بأنها سلسلة من عدة نقاط، تم تصميمها بعناية فائقة، بحيث تقود الطالب إلى إتقان أحد الموضوعات بأقل قدر من الأخطاء. وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها مادة تعليمية تم تصميمها وتطويرها وبرمجتها من قبل الباحثة، باستخدام برنامج دريم ويفر(Dream Weaver) وصفحات (HTML)، حيث تم استخدامها وتطبيقها لتدريس الطلبة مادة مهارات القراءة والكتابة في الجامعة الأردنية.**
- **برنامج دريم ويفر: برنامج خاص بتصميم صفحات الانترنت يقوم بإنشاء صفحات انترنت ديناميكية ببرمجة DHTML ، ويدعم مفهوم مجموعة الأنماط التجميعية (Cascading Style Sheets-CSS)، وإضافة الطبقات والتحكم بسلوكيات الجافا سكربت (JAVA SCRIPT)، ويتميز بتسهيل إدارة الموقع، حيث يتضمن إمكانية استخدام بروتوكل نقل الملفات، مع إمكانية عرض صفحات الموقع كمخطط مرئي، وإمكانية فحص الروابط بين الصفحات (المبيضين، العبيسات، وقنبر، 2012).**
- **القراءة: عرفها الدراوشة (2007، 91) بأنها "عملية تربط بين لغة الكلام والرموز المكتوبة، وتشتمل على المعنى والرمز الدال على اللفظ". وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها عملية تحويل الرموز المكتوبة أو المطبوعة إلى أصوات ذات معنى، مع فهمها وإدراك دلالات هذه الرموز، وتم قياسها من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب بالاختبار.**

- **الكتابة: عرفها عابد (2013، 19) بأنها "إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي على الورق، من خلال أشكال ترتبط بعضها ببعض، وفق نظام معروف اصطلح عليه أصحاب اللغة في وقت ما، وذلك بغرض نقل أفكار الكاتب وآرائه، ومشاعره إلى الآخرين". وتعرف إجرائيا بأنها قدرة الطلبة على تحويل الأصوات المسموعة إلى رموز مكتوبة أو مطبوعة ذات معنى، وتم قياسها من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب بالاختبار.**
- **مهارات التعلم الذاتي: يشير إليه شراب (2013، 32) بأنه "النشاط التعليمي الذي يقوم به الطالب من خلال رغبته الذاتية، واقتناعه بهدف تنمية استعداداته وإمكانياته وقدراته، مستجيباً لحاجاته وميوله واهتماماته، بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها، والتفاعل والإسهام مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته". وتعرف إجرائياً بأنها: قيام الفرد بتعليم نفسه بنفسه لتحقيق أهداف المادة المقررة، وهو يعد من الأساليب الحديثة التي تستخدم في حقل التعليم والتدريب، سواء للدارسين أو المدرسين أنفسهم، وتعلم المتعلم بنفسه دون، المعلم واستخدام الوسائل المتاحه لديه والأساليب التكنولوجية الحديثة، والتي تم قياسها من خلال النتائج التي جمعت من خلال الأداة التي عدت خصيصاً لهذا الغرض.**

الدراسات السابقة:

تناولت بعض الدراسات السابقة موضوعات ومجالات مختلفة حول واقع تعليم القراءة والكتابة وتنمية مهارات التعلم الذاتي. وأطلعت الباحثة على عدد من الدراسات ذات صلة بموضوع الدراسة الحاليّة. وفيما يلي عرض لتلك الدراسات رتبت حسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، ومن هذه الدراسات:

قام Bataineh (2010) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الفيديو في الكفاية غير اللغوية لمتعلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات، وتكون مجتمع الدراسة من (760) طالباً وطالبة متخصصين في اللغة الإنجليزية وآدابها في الجامعة الأردنية، واشتملت عينة الدراسة على (35) طالباً وطالبة. وحدد الباحث العناصر غير اللغوية وهي الإيماءات والإيحاءات وتعابير الوجه والعينين. تم تدريس المجموعة الضابطة بصورة تقليدية، بينما تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام الفيديو، وبعد مرور شهرين، تم إجراء امتحان بعدي. حيث بينت نتائج الدراسة أن هناك فرقاً بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الامتحان لصالح المجموعة التجريبية.

وقام Mekheimer (2011) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الفيديو في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، هدفت إلى قياس الفوائد التي يحققها في مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة باستخدام البيانات من التجربة التي استمرت لمدة سنة دراسية كاملة، واستخدم فيها فيديوهات واقعية (Authentic Videos) بشكل مكثف في برنامج علاجي لتنمية مهارات اللغة، وتكونت عينة الدراسة من طلبة السنة الأولى والثانية في قسم اللغة الإنجليزية في جامعة الملك خالد في السعودية، قسمت إلى مجموعتين؛ (33) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية و(31) طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الفيديوهات الواقعية التي تحث على الاستيعاب المرئي والتي تعرض بشكل مدمج في تدريس مهارات اللغة هي منحى قيّم في تدريس اللغة، وكان الطلبة أكثر نشاطاً في المجموعة التجريبية، وأكثر انتباهاً وانجذاباً للدروس على عكس المجموعة الضابطة، كما أن الفيديوهات شجعت على المناقشات بين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم، وشجعت الطلبة على متابعة الكتابة، واستخدام المفردات، وتحسنت مهارات الطلبة في المجموعة التجريبية في الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة. قام Savas (2012) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الفيديو في مساقات أساليب التدريس لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لطلبة السنة الثالثة في مرحلة البكالوريوس في جامعة حكومية في تركيا، وتكونت العينة من (40) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة فائدة استخدام الفيديوهات في التدريس، إذ إنها ساهمت في تحسين مهاراتهم في اللغة الإنجليزية، كما أنها ساهمت في تحسين مهاراتهم التدريسية للغة الإنجليزية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

وأجرى الزبون (2015) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام المقررات الإلكترونية (مودل) في تحصيل طلبة الجامعة الأردنية بمادة مهارات الحاسوب وفي تنمية مهارتيْ التعلم الذاتي والتواصل الاجتماعي لديهم، وتكونت عينة الدراسة من شعبتين اختيرتا عشوائياً، شكلت إحداهما المجموعة التجريبية وعددها (30) طالباً، بينما شكلت الثانية المجموعة الضابطة وعددها (30) طالباً. تم إعداد اختبار تحصيلي، ومقياس مهارات التعلم الذاتي، ومقياس مهارات التواصل الاجتماعي، لقياس أثر التدريس باستخدام المقررات الإلكترونية في التحصيل الدراسي، وتنمية مهارات التعلم الذاتي والتواصل الاجتماعي لأفراد العينة، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التحصيل الدراسي والدرجات على مقياس مهارات التعلم الذاتي تعزى لمتغير طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام مودل، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الدرجات على مقياس مهارات التعلم الذاتي تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام مودل، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الدرجات على أبعاد مقياس مهارات التواصل الإجتماعي تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام مودل.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة أن هذه الدراسة تتشابه مع الدراسات السابقة من حيث الكشف عن مهارات تعلم القراءة والكتابة، واعتمادها على المنهج شبه التجريبي.

وتختلف هذه الدراسة من حيث اختيار عينتها من طلبة الجامعة، إذ إن معظم الدراسات السابقة كانت عيناتها من طلبة المدارس.

ولكنها تتميز بتناولها أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية، وهي دراسة – بحدود علم الباحثة – لم يتم تناولها محلياً.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي الذي يعنى بدراسة الظواهر الإنسانية كما هي دون تغيير، للتحقق من أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية، والذي يقوم على اختيار شعبتين وتقسيمها إلى مجموعتين: ضابطة، تدرس باستخدام الطريقة الاعتيادية، ومجموعة تجريبية تخضع لبرنامج تعليمي حاسوبي.

مجتمع وعينة الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية، ممن يدرسون مادة القراءة والكتابة للعام الدراسي 2017 - 2018. إذ تكونت عينة الدراسة من شعبتين تم اختيارهما بشكل قصدي من طلبة الجامعة، بحيث تمثل إحدى الشعبتين المجموعة التجريبية وعددهم (30) طالباً، وتدرس مادة القراءة والكتابة عن طريق (برمجية تعليمية محوسبة)، والأخرى المجموعة الضابطة وعددهم (30) طالباً، وتدرس نفس المادة بالطريقة الاعتيادية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

أدوات الدراسة:

تم تطوير الأدوات التالية لتحقيق أهداف الدراسة:

الأداة الأولى: اختبار لقياس مهارات القراءة والكتابة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء اختبار لقياس مهارات القراءة والكتابة، من كتاب مادة القراءة والكتابة لطلبة الجامعة الأردنية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2017 - 2018، وتم تحليل المحتوى وفق جدول المواصفات والأهداف، ثم صياغة فقرات الاختبار لقياس مهارات القراءة والكتابة، مع مراعاة مستويات بلوم المعرفية وذلك بالاتفاق مع مدرس المادة.

تم اختيار الوحدة الأولى (You can do it!) من كتاب اللغة الانجليزية المقرر لمرحلة البكالوريوس في الجامعة الأردنية للفصل الدراسي الأول (2017 /2018)، لملاءمتها لأهداف الدراسة، ومنهجيتها والأنشطة التعليمية المقترحة من قبل الباحثة.

وتم إعداد الأهداف السلوكية وصياغتها، وإعداد مادة تتناسب مع استخدام برمجية تعليمية محوسبة في التدريس، وقد تم صياغة الأهداف التعليمية والمحتوى واستراتيجيات التدريس، ومصادر التعلم والوسائل التعليمية والتقويم. وقد بلغ عددها 15 ساعة تدريسية على مدار 5 أسابيع، كما تم تطوير المادة التعليمية بما يتناسب مع الأنشطة التعليمية المقترحة لطريقة التدريس، مع الالتزام بالمحتوى الدراسي المقرر، حيث تم إعداد أنشطة تعليمية لتدريس الوحدة، باستخدام طريقة البرمجية التعليمية المحوسبة، وتشتمل على فيديوهات تعليمية تم تصميمها من خلال صفحات (HTML) وبرنامج دريم ويفر (Dream Weaver)، وفيديوهات تعليمية من خلال موقع YouTube، وصور ونصوص مكتوبة وأوراق عمل لما لها من دور فاعل في إثراء التعلم. وشرائح Power Point، حيث أعدت عروض تقديمية متنوعة لعرض المادة بطريقة مثيرة وشيقة.

في ضوء جدول المواصفات التعليمي تم إعداد جدول مواصفات تقويمي يراعي الأهمية النسبية للأوزان بهدف تحقيق صدق المحتوى. والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1): جدول المواصفات

المهارات	النسبة المئوية	العلامة	المعرفة % 40	الفهم والتطبيق % 40	التحليل والاستيعاب % 20
القراءة	% 30	7.5	*Q.1	*Q1+*Q.2	*Q.2
المفردات	% 20	5	*Q.3	*Q.3	*Q.4
القواعد	% 20	5	*Q.5	*Q.5	*Q.6
الكتابة	% 30	7.5	*Q.6	*Q.6	*Q.6
المجموع	% 100	25			

* تتضمن بعض الأسئلة أكثر من مستوى واحد من تصنيف بلوم في نفس الوقت.

صدق وثبات الاختبار:

للتحقق من صدق الاختبار عرض بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين البالغ عددهم (10) محكمين من ذوي الاختصاص في المناهج والتدريس، وتكنولوجيا التعليم والقياس والتقويم، في كلية الآداب في الجامعة الأردنية، وعدل وفقاً لملاحظات (80 %) من المحكمين. وللتأكد من ثبات الاختبار استخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، بحيث طبق بصورته النهائية على عينة استطلاعية عددها (20) طالباً من طلبة البكالوريوس ممن يدرسون مادة القراءة والكتابة من خارج عينة الدراسة، حيث يشتركون في نفس خصائص عينة الدراسة كالظروف والإمكانات والتسهيلات المادية المقدمة. وقد حسب معامل الاستقرار

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

(الثبات) لاختبار التحصيل الدراسي وكان مساوياً (.79)، وتعتبر قيمة معامل الثبات مقبولة لأغراض الدراسة. وحسب معامل الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، وكانت معاملات الصعوبة على أغلب فقرات الاختبار مناسبة حيث تراوحت بين (0.64 – 0.30) وتعتبر هذه النسب مقبولة لأغراض الدراسة، وقد عدلت الفقرات وحذفت الفقرات غير المناسبة. أما بالنسبة لمعامل التمييز للفقرات فقد تراوحت من (.30) ولغاية (.60)، وتعتبر الفقرات بشكل عام مميزة، بمعنى مقبولة لأغراض الدراسة، وقد عدلت الفقرات الضعيفة من حيث التمييز، وحسب معامل الاتساق الداخلي (الثبات) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وكانت قيمتة (.80) وتعتبر مقبولة لأغراض الدراسة، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): نتائج معاملات الثبات لاختبار التحصيل الدراسي

الاختبار التحصيلي	عدد الفقرات	معامل الثبات (التطبيق وإعادة التطبيق) للاختبار	معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
	.30	.79	.80

الأداة الثانية : مقياس مهارات التعلم الذاتي:

تم تطوير أداة لقياس أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية مقسمة إلى (4) أبعاد رئيسة هي: مهارات تنظيمية، مهارات التوجيه والتحكم، مهارات استخدام مصادر التعلم، مهارات التقويم الذاتي، وذلك من خلال تطوير مقياس (الزبون، 2015؛ الزبيدي، 2013). وبناءً على ذلك تم تطوير فقرات الأداة بما يخدم أهداف الدراسة وبما يجيب عن أسئلة الدراسة وفرضياتها، إذ تكون المقياس بصورته النهائية من (40) فقرة، تضمنت مهارات التعلم الذاتي، مقسمه ضمن أبعاد رئيسية، وهي: مهارات تنظيمية، مهارات التوجيه والتحكم، مهارات استخدام مصادر التعلم، مهارات التقويم الذاتي، حيث تضمن بعد المهارات التنظيمية (10) فقرات، وبعد مهارات التوجيه والتحكم (10) فقرات، وبعد مهارات استخدام مصادر التعلم (10) فقرات، وبعد مهارات التقويم الذاتي (10) فقرات. كما استخدمت الباحثة مقياسا خماسي التدرج (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، مطلقاً)، وتم تصحيح مقياس مهارات التعلم الذاتي على النحو الآتي: دائماً (5 درجات)، غالباً (4 درجات)، أحياناً (3 درجات)، نادراً (2 درجتان)، مطلقاً (1 درجة واحدة).

صدق المقياس وثباته:

للتحقق من صدق مقياس مهارات التعلم الذاتي تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين البالغ عددهم (12) محكماً من ذوي الاختصاص في مجالات تكنولوجيا التعليم والمناهج والتدريس والقياس والتقويم وتخصص الآداب، لإبداء الرأي فيه من حيث الصياغة اللغوية للفقرات ووضوحها وملاءمتها لأبعاد مهارات التعلم الذاتي التي تندرج ضمنها، وعدل المقياس تبعاً لما أجمع عليه غالبية المحكمين. وحسب معامل الاستقرار (الثبات) للأداة، وتم أيضاً حساب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) بين فقرات الأداة، والجدول (3) يوضح معاملات الاستقرار، ومعاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا).

جدول (3): نتائج معاملات الثبات لمقياس مهارات التعلم الذاتي ومهاراته الأربع

المجال	عدد الفقرات	معامل الاستقرار	معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)
1. المهارات التنظيمية	10	.93	.90
2. مهارات التوجيه والتحكم	10	.86	.81
3. مهارات مصادر التعلم	10	.86	.90
4. مهارات التقويم الذاتي	10	.88	.83
المقياس ككل	40	.95	.96

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

تصميم الدراسة:

EG : O1 O2 X O1 O2

CG : O1 O2 O1 O2

حيث تشير EG إلى المجموعة التجريبية التي ستدرس باستخدام برمجية تعليمية محوسبة، وتشير CG إلى المجموعة الضابطة التي ستدرس بالطريقة الاعتيادية، وتشير O1 إلى مقياس مهارات القراءة والكتابة (قبلي، بعدي)، وتشير O2 إلى مقياس مهارات التعلم الذاتي (قبلي، بعدي)، وتشير X إلى طريقة التدريس باستخدام برمجية تعليمية محوسبة.

المعالجة الإحصائية:

اعتمدت هذه الدراسة الأساليب الإحصائية المناسبة المتحصلة من تحليل البيانات، واستخدام أساليب الإحصاء الوصفي والاستدلالي من متوسط حسابي وانحراف معياري، إضافة إلى استخدام تحليل (MANCOVA) وتحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لضبط الفروق القبلية من قياس متغيرات الدراسة، ولمعرفة الفرق بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي ومقياس مهارات التعلم الذاتي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تم توضيح نتائج الدراسة التي هدفت إلى معرفة أثر برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات القراءة والكتابة ومهارات التعلم الذاتي في مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية، لدى طلبة الجامعة الأردنية، وذلك وفقاً لأسئلة الدراسة على النحو الآتي:

السؤال الأول: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (α 0.05) في مستوى مهارات القراءة والكتابة لدى طلبة مادة القراءة والكتابة يعزى لطريقة التدريس (استخدام البرمجية التعليمية المحوسبة، الطريقة الاعتيادية)؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة الضابطة وطلبة المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي البعدي والقبلي، كما أجري تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) للكشف عن أثر استخدام برمجية تعليمية محوسبة لمادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية، كما هو مبين في الجدولين (4، 5).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجات أفراد الدراسة على اختبار التحصيل الدراسي القبلي والبعدي (الدرجة الكلية) تبعاً لمتغير طريقة التدريس

المجموعة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		العدد
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
المجموعة التجريبية	21.27	3.695	26.63	2.236	30
المجموعة الضابطة	20.33	2.857	21.93	4.152	30
الكلي	20.80	3.308	24.28	4.068	60

يتبين من الجدول (4) أن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام برمجية تعليمية محوسبة على الدرجة الكلية بلغ (26.63). وبانحراف معياري (2.236)، بينما متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية على الدرجة الكلية بلغ (21.93). وبانحراف معياري (4.152)، حيث نجد فروقاً ظاهرية في المتوسطات بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي درست مادة القراءة والكتابة باستخدام برمجية تعليمية محوسبة، كدراسة Bataineh (2010) التي

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

هدفت إلى معرفة أثر استخدام الفيديو في الكفاية غير اللغوية لمتعلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات، ودراسة Mekheime (2011) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الفيديو في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، هدفت إلى قياس الفوائد التي يحققها في مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة باستخدام البيانات من التجربة التي استمرت لمدة سنة دراسية كاملة.

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05 α) تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لفحص الفروق في متوسطات الدرجات على الاختبار التحصيلي البعدي (الدرجة الكلية) تبعاً لمتغير طريقة التدريس

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المتغير المصاحب (القياس القبلي)	40.270	1	40.270	3.797	.056
طريقة التدريس	292.926	1	292.926	27.618	.000
الخطأ	604.563	57	10.606		
الكلي	937.795	59			

يتبين من الجدول (5) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05 α) بين متوسطات درجات التحصيل البعدي يعزى لمتغير طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام برمجية تعليمية محوسبة، وعليه تم رفض الفرضية الصفرية الأولى (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين، التجريبية التي تدرس باستخدام برمجية تعليمية محوسبة، والضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في التحصيل الدراسي لمادة مهارات الحاسوب، وتم قبول الفرضية البديلة). وهذا يشير إلى فاعلية استخدام برمجية تعليمية محوسبة في تدريس طلبة الجامعة الأردنية.

وقد تم حساب إيتا سكوير (Eta Square) لمعرفة حجم الأثر الذي أحدثته طريقة التدريس في التحصيل الدراسي لطلبة الجامعة الأردنية، وتبين أن حجم الأثر كان كبيراً، حيث إن قيمة إيتا سكوير هي (0.724)، أي أن طريقة التدريس تفسر ما نسبته (72.4%) من التباين الكلي في التحصيل الدراسي والباقي (27.6 %) غير مفسر ويرجع لعوامل أخرى، وهو يشير إلى وجود أثر كبير في التحصيل الدراسي لمادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية يعزى لطريقة التدريس باستخدام برمجية تعليمية محوسبة.

ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة لما تتمتع بها البرمجية التعليمية الحوسبة من مزايا متعددة التي من المتوقع أن تخدم تعلم الطلبة وأن تسهم في تحسن مستواهم، منها: أن هذا النوع من التعلم يتيح للمتعلم استعراض مادته التعليمية ودراستها غير مرة دون الشعور بالملل وفي الوقت الذي يريد وفي المكان الذي يرغب، وهذا في مجمله يزيد من دافعيته للتعلم مما يزيد من تحصيله الدراسي المباشر، وأن طريقة التعلم بوساطة برمجية تعليمية محوسبة هي طريقة جديدة لدى الطلبة، الأمر الذي قد أثار اهتمامهم وزاد من دافعية التعلم لديهم، حيث تقوم هذه البرمجية على الدمج بين المعرفة النظرية المجردة والتطبيق العملي المحسوس وذلك بما توفره من ألوان وصور متحركة وأصوات، وهذه الأمور قد تعطي أثرا تعليمياً أكبر مما تعطيه الكلمات المكتوبة، وتمكن الطالب من توظيف المعرفة اللغوية في مناحي الحياة كافة، كما تمكن الطالب من ترسيخ تلك المفاهيم اللغوية في ذهنه مما يزيد في تحصيله العلمي.

وهذا يتطابق مع النظرية المعرفية للتعلم بالوسائط المتعددة التي تفترض أن نظام معالجة المعلومات لدى الإنسان يحتوي على قناة مزدوجة للمعالجة، وهي قناة بصرية – تصويرية، وقناة سمعية – لفظية، وأن التعلم الفعال يتطلب إجراء مجموعة متناسقة من المعالجات المعرفية أثناء التعلم. هذه هي الخطوات الخمس في التعلم بالوسائط المتعددة، وهي انتقاء كلمات مناسبة من النص المسموع، وانتقاء الصور المناسبة من الرسوم المتحركة، وتنسيق الكلمات المنتقاة في تمثيل لفظي مترابط، وتنسيق الصور المنتقاة في تمثيل

بصري مترابط، ودمج التمثيلات البصرية واللفظية مع المعرفة السابقة (Mayer, 2001).

ومن الممكن أن تعزى إلى طريقة التعلم من خلال برمجية تعليمية محوسبة غنية بتعدد الأمثلة والتدريبات، وهذا التنوع قد يعمل على ترسيخ التعلم لدى الطلبة، إذ يستطيع الطلبة أثناء تعلمهم باستخدام البرمجية التعليمية المحوسبة أن يطلعوا على أكثر من مثال، كما تتاح لهم الفرصة الكافية لحل العديد من التدريبات المتعلقة بالمادة الدراسية الواردة في الكتاب المقرر، مما يعمل على تسهيل هذه المفاهيم واستيعابها وترسيخها بصورة عميقة في بنيتهم المعرفية، وهذا قد يزيد في تحصيلهم العلمي.

ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى التطبيقات التعليمية المتنوعة التي توفرها البرمجية التعليمية المحوسبة، التي قد تسهم في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة، حيث إن التطبيقات التقنية التي تتضمنها البرمجية قد تسهم في تحسين التحصيل الدراسي للطلبة، من خلال تعميق الفهم باستخدام الصور والصوت والفيديو التوضيحي، إضافة إلى التطبيقات التي تتيح الوصول إلى مواقع إثرائية من مكتبات وموسوعات علمية من خلال روابط يتم تضمينها في الدروس المصممة.

وقد لاحظت الباحثة أثناء تطبيق الدراسة أن تغيير البيئة الصفية، والخروج عن المألوف في شرح الدروس، قد أظهر الحماس لدى الطلاب، وحب الاستكشاف والبحث عن المعلومات، بدلا من استقبالها وحفظها.

بالإضافة إلى الأسئلة والاختبارات الذاتية وما قدمته من تغذية راجعة للمعلومات التي قد تناولها الطلبة أثناء البحث، وتقييم أدائهم والتعرف على أخطائهم ومراجعتها، قد ساهمت في فهم المعلومات لديهم وترسيخها في بنيتهم العقلية، مما قد زاد في تحصيليهم الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن للتدريس باستخدام برمجية تعليمية محوسبة أثراً إيجابياً في تعلم الطلبة بشكل عام وفي التحصيل الدراسي بشكل خاص، كدراسة أبو الحمائل (2012) التي أظهرت النتائج فاعلية البرنامج بمساعدة الحاسوب في تنمية تحصيل معلمي العلوم لبعض معارف التربية الصحية، ودراسة البرعي (2013) التي أظهرت نتائجها جود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت وجود حجم التأثير كان كبيراً في الدرجة الكلية للاختبار، وهذا يدل على أن البرنامج أثر في تحصيل الطلاب بشكل كبير، وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع دراسة الزبون (2015) التي أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التحصيل الدراسي تعزى لمتغير طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نظام المقررات الالكترونية (مودل).

السؤال الثاني: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (α 0.05) في مستوى مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة مادة القراءة والكتابة يعزى لطريقة التدريس (استخدام البرمجية التعليمية المحوسبة، الطريقة الاعتيادية):

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس مهارات التعلم الذاتي البعدي والقبلي (الدرجة الكلية)، كما أجري تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للكشف عن أثر التدريس باستخدام برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات التعلم الذاتي ككل لدى طلبة الجامعة الأردنية، كما هو مبين في الجدولين (6، 7).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس مهارات التعلم الذاتي القبلي والبعدي (الدرجة الكلية) تبعاً لمتغير طريقة التدريس

المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي		العدد
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
المجموعة التجريبية	119.9667	6.73889	135.90	3.57530	30
المجموعة الضابطة	80.4000	7.73973	55.3667	18.51650	30
الكلي	100.1833	21.20800	95.6333	42.70473	60

يتبين من الجدول (6) أن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام برمجية تعليمية محوسبة على الدرجة الكلية (135.90) درجة يفوق متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية على الدرجة الكلية (55.3667)، حيث نجد فروقاً ظاهرية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي درست مادة القراءة والكتابة باستخدام برمجية تعليمية محوسبة، كدراسة Bataineh (2010) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الفيديو في الكفاية غير اللغوية لمتعلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات، ودراسة Mekheimer (2011) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الفيديو في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، هدفت إلى قياس الفوائد التي يحققها في مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة باستخدام البيانات من التجربة التي استمرت لمدة سنة دراسية كاملة.

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05 α)، أم أن هذه الفروق ظاهرية فقط، أجري تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7): نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لفحص الفروق بين متوسطات الدرجات على مقياس مهارات التعلم الذاتي (الدرجة الكلية) تبعاً لمتغير طريقة التدريس

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المتغير المصاحب (القياس القبلي)	2999.084	1	2999.084	23.371	.000
طريقة التدريس	2948.221	1	2948.221	22.974	.000
الخطأ	7314.583	57	128.326		
الكلي	656342.000	59			

يتبين من الجدول (7) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05 α) في متوسطات الدرجات على مقياس مهارات التعلم الذاتي تعزى لمتغير طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام برمجية تعليمية محوسبة، وعليه تم رفض الفرضية الصفرية الثانية (لا يوجد فرق ذو دلالة (0.05 α) إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين، التجريبية التي تدرس باستخدام برمجية تعليمية محوسبة، والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الجامعة الأردنية وتم قبول الفرضية البديلة). وهذا يشير إلى فاعلية استخدام برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الجامعة الأردنية.

وقد تم حساب إيتا سكوير (Eta Square) لمعرفة حجم الأثر الذي أحدثته طريقة التدريس في مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة، وتبين أن حجم الأثر كان كبيراً، حيث إن قيمة إيتا سكوير هي (0.904)، أي أن طريقة التدريس تفسر ما نسبته (90.4%) من التباين الكلي في مهارات التعلم الذاتي والباقي (9.6 %) غير مفسر ويرجع لعوامل أخرى. وهذا يشير إلى وجود أثر كبير في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الجامعة الأردنية يعزى لطريقة التدريس باستخدام برمجية تعليمية محوسبة.

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً في متوسطات الدرجات على الأبعاد الفرعية (المهارات التنظيمية، ومهارات التوجيه والتحكم، ومهارات استخدام مصادر التعلم، ومهارات التقويم الذاتي) تعزى لمتغير طريقة التدريس، أجري تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) كما هو مبين في الجدولين (8، 9).

جدول(8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على الأبعاد الفرعية (المهارات التنظيمية، ومهارات التوجيه والتحكم، ومهارات استخدام مصادر التعلم، ومهارات التقويم الذاتي) تبعاً لمتغير طريقة التدريس

الأبعاد الفرعية لمهارات التعلم الذاتي	الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأخطاء المعيارية	العدد
المهارات التنظيمية	المجموعة الضابطة	15.6333	5.23571	.95591	30
	المجموعة التجريبية	39.2333	1.65432	.30204	30
	الكلي	27.4333	12.50677	1.61462	60
مهارات التوجيه والتحكم	المجموعة الضابطة	15.1333	4.4001	.80335	30
	المجموعة التجريبية	37.2667	2.19613	.40096	30
	الكلي	26.200	11.680	1.508	60
مهارات استخدام مصادر التعلم	المجموعة الضابطة	16.0667	6.4483	1.1773	30
	المجموعة التجريبية	38.1667	1.9666	.3590	30
	الكلي	27.1167	1.09729	1.5626	60
مهارات التقويم الذاتي	المجموعة الضابطة	8.5333	3.3706	.61538	30
	المجموعة التجريبية	21.2333	1.83234	.33454	30
	الكلي	14.8833	6.94553	.89666	60

يتضح من الجدول (8) أن متوسط درجات مهارات التعلم الذاتي لطلبة المجموعة التجريبية على بعد المهارات التنظيمية (39.2333)، ومهارات التوجيه والتحكم (37.2667)، ومهارات استخدام مصادر التعلم (38.1667)، ومهارات التقويم الذاتي (21.2333)، وهي تفوق متوسطات درجات مهارات التعلم الذاتي لطلبة المجموعة الضابطة على أبعاد مهارات التعلم الذاتي: التنظيمية والتوجيه والتحكم، واستخدام مصادر التعلم، والتقويم الذاتي وهي: (15.6333)، (15.1333)، (16.0667)، (8.5333)، على التوالي.

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية في مهارات التعلم الذاتي على الأبعاد الفرعية (التنظيمية، التوجيه والتحكم، استخدام مصادر التعلم، التقويم الذاتي) بين أفراد عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة دالة إحصائياً، أجري تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA) على أبعاد الدرجات الفرعية (المهارات التنظيمية، ومهارات التوجيه والتحكم، ومهارات استخدام مصادر التعلم، ومهارات التقويم الذاتي) على مقياس مهارات التعلم الذاتي البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، كما هو مبين في الجدول (9).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

جدول (9): نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد لفحص الفروق بين متوسطات الدرجات على الأبعاد الفرعية (المهارات التنظيمية، ومهارات التحكم والضبط، ومهارات استخدام مصادر التعلم، ومهارات التقويم الذاتي) تبعاً لمتغير طريقة التدريس

مصادر التباين	الأبعاد الفرعية لمهارات التعلم الذاتي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المتغير المصاحب	التنظيمية	247.047	1	247.047	22.449	.861
(القياس القبلي)	توجيه وتحكم	191.949	1	191.949	21.479	.842
	استخدام مصادر التعلم	321.792	1	321.792	18.411	.480
	التقويم الذاتي	52.606	1	52.606	8.013	.711
طريقة التدريس	التنظيمية	263.176	1	263.176	23.914	.000
قيمة هوتلنج=6.480	التوجيه والتحكم	257.548	1	257.548	28.820	.000
الدلالة الاحصائية=.000	استخدام مصادر التعلم	147.931	1	147.931	8.464	.005
	التقويم الذاتي	97.295	1	97.295	14.819	.000
الخطأ	التنظيمية	627.286	57	11.005		
	التوجيه والتحكم	509.384	57	8.937		
	استخدام مصادر التعلم	996.241	57	17.478		
	التقويم الذاتي	374.227	57	6.565		
الكلي	التنظيمية	54384.000	60			
	التوجيه والتحكم	49236.000	60			
	استخدام مصادر التعلم	52763.000	60			
	التقويم الذاتي	16137.000	60			

يبين الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد مهارات التعلم الذاتي (المهارات التنظيمية، ومهارات التوجيه والتحكم، ومهارات استخدام مصادر التعلم، ومهارات التقويم الذاتي) تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام برمجية تعليمية محوسبة، حيث بلغت قيم ف (23.914)، (28.820)، (8.464)، (14.819) على التوالي، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α 0.05)، وعليه تم رفض الفرضيات الصفرية وتم قبول الفرضيات البديلة المناظرة لها وهذا يشير إلى وجود أثر دال إحصائياً لطريقة التدريس باستخدام برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الجامعة الأردنية.

وقد تم حساب إيتا سكوير (Eta Square) لمعرفة حجم الأثر الذي أحدثته طريقة التدريس في الأبعاد الأربعة لمهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الجامعة الأردنية وتبين أن حجم الأثر كان كبيراً، حيث إن قيمة إيتا سكوير للمهارات التنظيمية، ومهارات التوجيه والتحكم، ومهارات استخدام مصادر التعلم، ومهارات التقويم الذاتي على التوالي هي: (0.905)، (0.913)، (0.848)، (0.850)؛ أي أن طريقة التدريس تفسر ما نسبته (90.5%) من التباين الكلي في المهارات التنظيمة والباقي (9.5 %) غير مفسر ويرجع لعوامل أخرى، و (91.3 %) من التباين الكلي في مهارات التوجيه والتحكم والباقي (8.7 %) غير مفسر ويرجع لعوامل أخرى، و(84.4 %) من التباين الكلي في مهارات استخدام مصادر التعلم والباقي (15.6 %) غير مفسر ويرجع لعوامل أخرى، و(85.0%) من التباين الكلي في مهارات التقويم الذاتي والباقي (15.0 %) غير مفسر ويرجع لعوامل أخرى. وهذا يشير إلى وجود أثر كبير في تنمية المهارات التنظيمية ومهارات

التوجيه والتحكم ومهارات استخدام مصادر التعلم ومهارات التقويم الذاتي لدى طلبة الجامعة الأردنية يعزى لطريقة التدريس باستخدام برمجية تعليمية محوسبة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى التطبيقات التعليمية المتنوعة التي توفرها البرمجية التعليمية المحوسبة التي قد تسهم في تنمية التعلم الذاتي لدى الطلبة بمهاراته المختلفة، حيث إن المكونات التقنية التي تتضمنها البرمجية التعليمية المحوسبة من إمكانات علمية تقنية متطورة قد تسهم في تنمية القدرات الذاتية للمتعلم واكتسابه المهارات الأساسية للمادة التعليمية من خلال زيادة دافعية المتعلم ومشاركته الفعالة مع المدرس وزملائه. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة التي أشارت إلى دور استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في تحقيق التعلم الذاتي.

كما يمكن تفسيرها أيضا في ضوء ما شهده العصر الذي نعيش فيه من الكثير من التطورات والتغيرات في مختلف الميادين في ظل التفجر المعرفي والتطور التكنولوجي الذي ظهرت آثاره في جميع الميادين، والذي ساهم في توفير المرونة والبساطة من خلال تعاملنا مع هذه المستحدثات التكنولوجية الحديثة. وشهد التعليم في الوقت الحالي تطورات كثيرة في مجال المستحدثات التكنولوجية الحديثة، كما ساهم استخدام التكنولوجيا في التعليم في سرعة نقل المعرفة، وزيادة إثراء خبرات الإنسان، وجعل التعليم أكثر تداولا وأكثر تبسيطا من خلال تعدد طرائق عرض المعلومات، فأصبحت تشمل الصوت والصورة والحركة والألوان المختلفة والخطوط المتعددة، كما أدى ذلك إلى مراعاة الفروق الفردية، وكسر الملل والروتين.

كما يشير ذلك إلى أن الطلبة يدركون أهمية تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية وخاصة في المرحلة الجامعية، التي يتوقع فيها أن يعتمد الطلبة على أنفسهم في العمل على اكتساب المعلومات والتعلم بطريقة التعلم الذاتي، وذلك من خلال التوظيف الفاعل للتكنولوجيا في التعليم، وبذلك فإن الطالب يستطيع أن يتفاعل مع المواد التعليمية المختلفة حسب قدرته وسرعته، دون خوف أو بذل جهد أكبر من أجل اكتساب المعلومات.

ويعزى كذلك إلى أن التعلم الذاتي ينمي قدرة الطلبة على اتخاذ القرارات، وتوفير جو من المتعة لدراسة المقررات من خلال برمجية تعليمية محوسبة، كما أن التعلم الذاتي يساعد الطلبة على تسهيل عملية تذكر المعلومات والانخراط في العملية التعليمية من خلال ما اكتسبوه من مهارات، استطاعوا من خلالها أن يندفعوا نحو التعلم، وتوظيف الأجهزة والمستحدثات التكنولوجية الحديثة، التي وفرت لهم الاستمرارية لاستخدام هذه المستحدثات في الزمان والمكان، الأمر الذي يزيد من وعي الطلبة للاعتماد على التعلم الذاتي، الذي يعتمد على مدى توفر المستحدثات التكنولوجية، التي أصبحت متطلباً لازماً في عصر الانفجار المعرفي والتقني والثورة التكنولوجية الحديثة. وساعدت التكنولوجيا في تحقيق مفهوم التعلم الذاتي كاستخدام المتعلم للحواسيب للسير في التعلم نفسه بنفسه، حيث يمارس فيه المتعلم عملية التعلم وحده، في غياب المعلم ظاهراً، وقد يستخدم المتعلم برمجية مغلقة أو مفتوحة (عامر، 2005).

وقد ساهمت التكنولوجيا الحديثة في إنجاح عملية التحول من التعليم التقليدي السائد إلى التعليم الفردي والتعلم الذاتي، الذي يعد الأسلوب المناسب للاستفادة من التطورات التكنولوجية الحديثة، والتأكيد على أهمية استمراريته التعلم مدى الحياة، بحيث تصبح المهمة الرئيسية للمتعلم اكتساب مهارات التعلم الذاتي وطرائق الحصول على المعرفة من مصادرها المتنوعة ذاتيا، وتوفير فرص التعلم الذاتي وجعلها أكثر إتاحية وتوفراً وما يرتبط بها من توفر المواد التعليمية الذاتية في مختلف مجالات المعرفة المختلفة، وتعدد أماكن التعلم بحيث تصبح في أي مكان، وكذلك الصيغة التي تتبناها، بحيث تسمح بسرعة التغير والتعديل بصيغة مستمرة لمسايرة التطور والتقدم في مختلف المجالات.

وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى دور استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في تحقيق التعلم الذاتي وتنمية مهارات القرن الحالي ومنها مهارات التعلم الذاتي، كدراسة الزبون (2015) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الدرجات على مقياس مهارات التعلم

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

الذاتي تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المقررات الالكترونية (مودل)، ودراسة الزبيدي (2013) التي أظهرت نتائجها أن مستوى القابلية للتعلم الذاتي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية كانت بدرجة مرتفعة في ضوء التعامل مع المستحدثات التكنولوجية الحديثة.

الاستنتاجات:

وفي ضوء النتائج السابقة، يمكن استخلاص الاستنتاجات التالية:

- وجود أثر كبير في التحصيل الدراسي لمادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية يعزى لمتغير طريقة التدريس، لصالح المجموعة التجريبية التي درست البرمجية التعليمية المحوسبة، وهذا يشير إلى أثر استخدام البرمجية التعليمية المحوسبة في تدريس مادة القراءة والكتابة لدى طلبة الجامعة الأردنية.
- وجود أثر كبير في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الجامعة الأردنية يعزى لطريقة التدريس، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرمجية التعليمية المحوسبة، وهذا يشير إلى أثر استخدام البرمجية التعليمية المحوسبة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى لدى طلبة الجامعة الأردنية.
- وجود أثر كبير في تنمية مهارات التعلم الذاتي: المهارات التنظيمية، ومهارات التوجيه والتحكم، ومهارات استخدام مصادر التعلم، ومهارات التقويم الذاتي لدى طلبة الجامعة الأردنية يعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرمجية التعليمية المحوسبة، وهذا يشير إلى أثر التدريس باستخدام البرمجية التعليمية المحوسبة في تنمية المهارات التنظيمية ومهارات التوجيه والتحكم ومهارات استخدام مصادر التحكم ومهارات التقويم الذاتي لدى لدى طلبة الجامعة الأردنية.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة، تقدم الباحثة التوصيات والمقترحات التالية:

- تعميم تجربة استخدام برمجية تعليمية محوسبة التي تم تطبيقها على طلبة مادة القرراءة والكتابة على مختلف المواد الدراسية في الجامعة الأردنية.
- الاستفادة من الأثر الإيجابي لاستخدام برمجية تعليمية محوسبة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الجامعة الأردنية.
- إجراء دراسات أخرى جديدة بتصميمات وأدوات قياس مختلفة لبحث أثر استخدام برمجية تعليمية محوسبة في مواد منوعة ولمستويات دراسية مختلفة.

المراجع:

أبو الحمائل، أحمد عبد المجيد (2012). فاعلية برنامج تدريبي حاسوبي مقترح في التربية الصحية على تنمية التحصيل والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى معلمي العلوم بمدينة جدة. *رسالة التربية وعلم النفس، 41*، 28 - 66.

أبو عكر، محمد (2009). *أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس خان يونس* (رسالة ماجستر غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

البرعي، عبد الله (2013). *فاعلية برنامج محوسب لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة الصف الثالث الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

البري، قاسم (2011). *أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7* (1)، 23 - 34.

جبايب، علي حسن (2010). صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي. *مجلة جامعة الأزهر بغزة، 3* (1)، 1 - 34.

حسن، طه، اليعقوبي، خليفة (2012). أساليب التعلم الذاتي الإلكتروني التعاوني. *مجلة التطوير التربوي: عمان، 10* (68)، 63 - 65.

حسن، نبيل السيد (2012). فاعلية استخدام موقع قائم على الويب وفق النظرية البنائية والسلوكية في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاتجاه نحوه لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، 27* (3)، 12 - 51.

الحيلة، محمد محمود (2011). *تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق*، ترجمة وتحقيق توفيق احمد مرعي، عمان: دار الميسرة.

الدراوشة، محمد (2007). *أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم البنّاء في اكتساب مهارات القراءة والكتابة لطلاب القراءة البطيئة في المرحلة الأولية في الأردن* (أطروحة غير منشورة)، جامعة عمان العربية للتعليم العالي، الأردن.

زامل، مجدي (2010). أثر استخدام الوسائل التعليمية الحسية في التحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات الصف الثالث الأساسي في العلوم العامة، *مجلة جامعة الخليل للبحوث، 5* (1)، 238 - 260.

الزبون، مأمون (2015). *أثر التدريس باستخدام المقررات الإلكترونية (مودل) في تحصيل طلبة الجامعة الأردنية بمادة مهارات الحاسوب وفي تنمية مهارتي التعلم الذاتي والتواصل الاجتماعي لديهم* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الزبيدي، بيان محمد (2013). *مستوى القابلية للتعلم الذاتي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية في ضوء متطلبات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية الحديثة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

شراب، زينات عبد الرؤوف (2013). مدى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم الذاتي لتحسين مهارة الاستماع لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة اللغة الإنجليزية. *مجلة القراءة والمعرفة، مصر، 13* (8)، 61 - 84.

عابد، وليد نادى (2013). *فاعلية برنامج باستخدام بعض استراتيجيات تحليل المهمة في إكساب مهارات الفهم القرائي للأطفال ذوي صعوبات التعلم* (رسالة ماجستير)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

عاشور، راتب قاسم، ومقدادي محمد فخري (2005). *قراءة ومهارات الكتابة: طرائق واستراتيجيات التدريس*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عامر، طارق عبد الرؤوف (2005). *التعلم الذاتي: مفاهيمه – أسسه – أساليبه*. القاهرة: الدار العالمية.

عبيدات، ذوقان، وأبو السميد، سهيلة (2011). *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين: دليل المعلم والمشرف التربوي ودليل التربية العملية للطلاب والمعلمين* (ط2)، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

العزة، سعيد (2002). *صعوبات التعلم المفهوم التشخيص الأسباب*. عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

الفقعاوي، جمال (2009). *فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

القلا، فخر الدين (2005). *تقنيات التعلم الذاتي والتعلم عن بعد* (ط1)، دمشق، سوريا: جامعة دمشق.

المبيضين، وسام، العبيسات، فرحان، وقنبر، عيسى (2012). *تصميم المواقع الالكترونية باستخدام دريم ويفر*، عمان، الأردن: دار زمزم.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.3

محاسنـه، عمر (2015). **أثر استخـدام التعلم المدمج على تحصيل طلبة الصف الخامس الاساسي في منهاج التربية المهنية، *مجلة دراسات الجامعة الأردنية*، *42* (2)**، 692-681.

نشواتي، عبد المجيد (2010). ***علم النفس التربوي*** **(ط3)، عمان: مؤسسة الرسالة.**

Bataineh, A. M. (2010). The Effect of Using Videos on University EFL Learners' Nonverbal Competence. *Journal of IslamicUniversity, 2,* 1295-1322.

Edmunds, K. M., & Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher, 59*(5), 414-424.

Garcia, J. N., & de Caso, A. M. (2004). Effects of a motivational intervention for improving the writing of children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 27*(3), 141-159.

Liou, P. (2010). *Cross-National Comparisons of the Association Between Student Motivation for Learning Mathematics and Achievement Linked with School Contexts* (Unpublished Doctoral Dissertation). Minneapolis, Minnesota.

Mekheimer, M. A. A. G. (2011). The impact of using videos on whole language learning in EFL context. *Arab world English journal, 2* (2), 5-39.

Perrin, D. (2007). Technology and Change. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 4*(9), 1-2.

Putman, M., & Walker, C. (2010). Motivating children to read and write: Using informal learning environments as contexts for literacy instruction. *Journal of Research in Childhood Education, 24*(2), 140-151.

Savas, P. (2012). Micro-teaching videos in EFL teacher education methodology courses: Tools to enhance English proficiency and teaching skills among trainees. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 55*, 730-738.

أثر برنامج إثرائي باستخدام خريطة الشكل (V) في تدريس مادة مناهج البحث العلمي على تنمية مهارات البحث العلمي التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء

أ.د. طلال الزعبي[1]
أ.مشارك.د. رضا المواضية[1,*]
د. أشرف كنعان[1]

© 2019 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.

© 2019 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] جامعة الزرقاء، الأردن
* عنوان المراسلة: radamwdiah@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.4

أثر برنامج إثرائي باستخدام خريطة الشكل (V) في تدريس مادة مناهج البحث العلمي على تنمية مهارات البحث العلمي التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء

الملخص:

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر برنامج إثرائي باستخدام خريطة الشكل (V) في تدريس مادة مناهج البحث العلمي لطلبة كلية العلوم التربوية جامعة الزرقاء في تنمية مهارات البحث العلمي والتفكير الناقد مقارنة بالطريقة الاعتيادية، واقتصرت الدراسة على الطالبات المسجلات لمادة مناهج البحث العلمي بلغ عددهن (78) طالبة، توزعن في شعبتين، تم اختيار إحداهما كمجموعة تجريبية عددها (40) طالبة درسن مادة مناهج البحث العلمي باستخدام خريطة الشكل (V)، والأخرى ضابطة عددها (38) طالبة درسن بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة، باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) بفارق ذي دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($P<0.05$) في اكتساب مهارات البحث العلمي والتفكير الناقد. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة تبني استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس مناهج البحث العلمي، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام خريطة الشكل (V) في التدريس الجامعي.

الكلمات المفتاحية : خريطة الشكل (V)، مهارات البحث العلمي، مهارات التفكير الناقد، مادة مناهج البحث العلمي.

The Impact of an Enrichment Program Using (V) Shape Map to Teach Research Methods Course on Developing Scientific Research Skills and Critical Thinking Skills among Students of Educational Sciences - Zarqa University

Abstract:

This study aimed to investigate the effect of an enrichment program based on using (V) shape map in teaching the Research Methods course on developing scientific research skills and critical thinking skills among students of the College of Educational Sciences at Zarqa University compared to the traditional method. The study was limited to female students registered in the Research Methods course, who were 78 students, and distributed in two classes. One was randomly selected as the experimental group, consisting of 40 students who were taught by using the (V) shape map. The other class was the control group and consisted of 38 students; they were taught by using the traditional method. Using ANOVA analysis, the study results showed that experimental group members showed more improvement in their scientific and critical thinking skills than the control group members, which was statistically significant at ($P<0.05$). In the light of these findings, the study concluded that it is important to use (V) shape map in the teaching of research methods course. Teaching staff members should also be given training on the use of (V) shape map in university instruction.

Keywords: (V) shape map, Scientific research skills, Critical thinking skills, Research Methods course.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.4

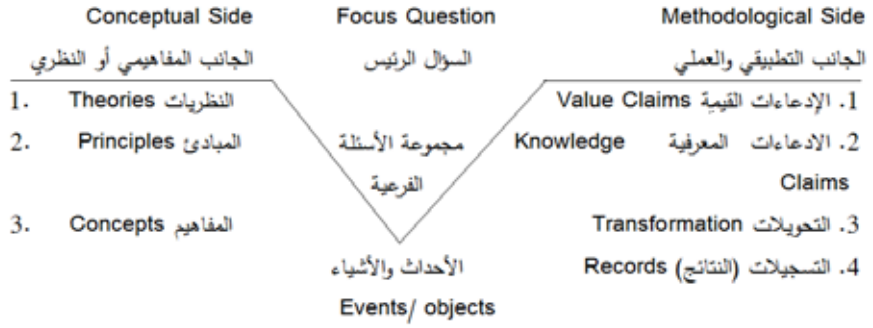
المقدمة:

يُعد البحث العلمي ومناهجه التطبيقية وأساسياته المحور الأساس من محاور تنمية الموارد البشرية، بمختلف تطلعاتها وأهدافها. فالتطور الاقتصادي والاجتماعي يتطلب الفهم العميق لمناهج البحث العلمي، والتمكن من استخدام طرائقه وعملياته وأدواته في كل مرحلة من مراحله الإجرائية.

فالعالم يمر اليوم بمرحلة من التطور والتقدم المعرفي والتكنولوجي أصبحت تأخذ شكل الانفجار، ما أدى إلى تغير جذري في أنماط الحياة وأساليبها، وبالتالي إلى ظهور مشكلات يحتاج حلها إلى المزيد من التطور والتقدم (الشرع والزعبي، 2011). ويتطلب هذا التطور والتغير السريع إلى قوى بشرية يتوافر فيها التخصص العلمي والتكنولوجي. ونظراً لكون الجامعات تشكل قطاعاً هاماً في العملية التعليمية، وتضطلع بدور أساسي في تنمية المجتمع وتحتل أعلى قمة في الهرم التعليمي فإن مهمة التدريس الجامعي يجب أن يزود الطلبة بذلك النوع من الخبرات، التي لا تمكنهم من فهم مشكلات اليوم فحسب، بل تساعدهم في فهم وتفسير مؤشرات الغد، ومواجهة مشكلاته المجهولة (أبو تايه، 2007).

لقد أولت الجامعات الأردنية عناية خاصة بالبحث العلمي، فأصدرت الأنظمة والتعليمات الخاصة بتشجيعه والنهوض به، ولنجاح ذلك لابد من التعرّف إلى الوسائل والأساليب والآليات التي تطبقها معظم الدول العالمية المتقدمة لاختيار ما يناسب ظروفنا الاجتماعية والاقتصادية والعلمية، من أجل تطوير مواردنا البشرية، من خلال التدريب والتأهيل المستمر، وتحديث الخطط الدراسية، واستراتيجيات التدريس، وتوجيه طاقات البحث العلمي وطلبة الدراسات العليا للعمل على حل المشكلات الحقيقية التي تواجه المجتمع وأفراده. إن عملية اختيار المشكلة التي تتوافر فيها الخصائص اللازمة لإجراء البحث لا يُعد أمراً سهلاً، وبالأخص بالنسبة للباحثين المبتدئين من طلبة الجامعات، ويتطلب ذلك مجهوداً علمياً مضنياً يستغرق وقتاً طويلاً، وتكثيفاً للجهد العقلي والتفكير العلمي المنطقي بشتى أنواعه ومستوياته. لذلك أصبح من الضرورة بمكان أن يدرك الطلبة أهمية اختيار وتحديد مشكلة البحث ذات الأبعاد والمضامين القابلة للبحث، والشروط التي يجب أن تتوافر فيها كي تكون صالحة للبحث، وذلك من خلال تحديد عناصرها وظروفها وخصائصها والعوامل التي أدت إلى حدوثها، وجميع ذلك يتم وفق خطوات البحث التي تتطلب صياغة السؤال الرئيسي للمشكلة، ومجموعة الأسئلة الفرعية التي تنبثق عنه لتحديد أبعاد المشكلة والعوامل (المتغيرات) ذات الصلة بالمشكلة، ويتم ذلك بوضع قائمة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ التي يمكن أن يبنى عليها تفسير المشكلة، وذلك باقتراح أدوات مناسبة لجمع الحقائق والمعلومات والبيانات الخاصة بالمشكلة، ويتطلب ذلك أن يختار عضو هيئة التدريس الاستراتيجية أو الأسلوب المناسب لتحفيز الطلبة للبحث والتحري واستقصاء المعلومات والبيانات التي يتطلبها إجراء البحث ومعرفة مصادرها، والكيفية التي يمكن بموجبها أن تتوفر، وما الفائدة العلمية التي يمكن تحقيقها جراء معالجة المشكلة البحثية التي تم اختيارها. إذ إن للبحث العلمي بعدان: الأول: بعد نظري يتمثل في إضافة حقائق ومعارف ومفاهيم جديدة من شأنها المساعدة في الوصول إلى الحقيقة والتي بموجبها تتطور القوانين والنظريات التي تفسر الظواهر والأحداث وتحكمها، والثاني: يتمثل بالبعد الإجرائي (التطبيقي) للنتائج التي تستخلص من معالجة المشكلات وأهميتها العملية في تحقيق الفوائد التي يتطلبها تطور المجتمع وفق أسس علمية وحضارية. في ضوء ذلك اختار الباحثون خريطة الشكل (V) لتدريس مادة مناهج البحث العلمي والذي قام جووين ونوفاك (Novak and Gowin, 1984) باقتراحها لمساعدة المتعلم في الربط بين الجانبين النظري والتطبيقي فيما يتصل بالتعامل مع مشكلة البحث، وتقوم خريطة الشكل (V) على الابستومولوجيا البنائية. ويوضح الشكل (1) خريطة الشكل V والعناصر المكونة لها.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.4



شكل (1): مكونات خريطة الشكل V
المصدر: (الزعبي، 2003؛ خطايبة، 2005).

تهدف خريطة الشكل (V) إلى تطوير عملية التعلم من خلال مساعدة الطلبة على فهم بنية المعرفة، وعمليات العلم والطرائق التي يتم من خلالها إنتاج معرفة علمية جديدة. وتؤكد خريطة الشكل (V) على التفاعل النشط بين جانبي العلم (المعرفة، والطريقة). وتركز انتباه المتعلم على المعرفة العلمية التي يملكها والتي تعد متطلباً سابقاً لما سيقوم به بغرض الحصول على المشكلة وتحديدها بشكل يسهل دراستها، فإن الباحث قام بالاطلاع ودراسة ما كتب في المجال الذي يبحث فيه، ويتمثل في خريطة الشكل (V) بالجانب النظري أو المفاهيمي، فالاطلاع على البحوث والدراسات والنظريات والقواعد والمبادئ ذات الصلة بموضوع المشكلة التي اختارها للبحث يقوده إلى تشخيص المشكلة التي هو بصدد دراستها، من خلال الاطلاع على الكتب والدوريات المتخصصة التي تقدم الحقائق والنظريات والتعميمات، وتكون معيناً خصباً لتحديد المشكلة، وتمكنه من اتخاذ مواقف بناءة نحو الافتراضات والتعميمات والنظريات، وذلك لإصدار أحكام بصددها، واتخاذ القرارات التي تتعلق بدراستها، ويلتقي جانبا خريطة الشكل (V) معاً في الأسفل بالأحداث والأشياء، ويقصد بالأحداث مجموعة الخطوات والإجراءات التي يقوم بها الطالب بشكل متسلسل، مستعينا بالجانبين المعرفي والإجرائي، أما الأشياء فيقصد بها مجموعة الأدوات، والمواد التي يستخدمها الطالب في جمع البيانات، والمعلومات حول المشكلة التي هو بصدد دراستها للإجابة عن السؤال الرئيسي الذي يتوسط الجانبين المعرفي والإجرائي، إضافة إلى مجموعة الأسئلة الفرعية التي تنبثق عن سؤال الدراسة الرئيسي، أما الجانب الإجرائي فيتضمن الادعاءات المعرفية التي تمثل افتراضات البحث، وهي مسلمات أو معتقدات أكاديمية يعرضها الباحث لدعم وجهة نظره، وتعد حقائق عامة أو تعميمات مسلم بصحتها دون الحاجة إلى إثباتها، إضافة إلى الفرضيات التي يتم صياغتها وتمثل إجابات محتملة لأسئلة البحث، ويتضمن كذلك الإدعاءات القيمية، وتتضمن الجانب القيمي أو الانفعالي لأسئلة البحث، بحيث تظهر أهمية البحث من الناحية العلمية والمجتمعية، كما تتعلق أيضاً بأهداف البحث، أما التسجيلات فتتمثل بمجموعة البيانات والمعلومات التي يجمعها الباحث من خلال الأدوات التي يستخدمها (استبانه، ملاحظة، مقابلة أو اختبار)، وترتيبها، وتسجيلها، وتجميعها في جداول في ضوء المتغيرات التي تضمنتها مشكلة البحث، ثم ينتقل إلى التحويلات والمقصود بها تحليل البيانات، ومعالجتها إحصائيا، وتمثيلها في جداول أو رسوم بيانية (أعمدة، منحنيات) تمكنه من الإجابه على أسئلة الدراسة وتفسيرها.

لقد قام Novak وGowin (1984) بتطوير طريقة تعليمية تساعد في تمثيل التفاعل بين المفاهيم والمبادئ والنظريات مع ملاحظة الأحداث والأشياء، إضافة إلى الخطوات الإجرائية، من حيث جمع البيانات وتسجيلها وتحويلها وتحليلها واستخراج النتائج من خلالها، وعُرفت هذه الطريقة بخريطة الشكل (V) التي تهدف إلى تطوير العملية التعليمية التعلمية من خلال ربط الجانب النظري بالجانب العملي التطبيقي، وتركز انتباه المتعلم على ما يملك من بنية معرفية سابقة والتي تعد متطلباً سابقاً لما سيقوم به من إجراءات لحل الموقف المشكل الذي يواجهه من خلال طرح الأسئلة واختبار الفرضيات، وبناء الأدوات

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.4

والتي من خلالها يجمع المعلومات والبيانات واختبار الفرضيات، وتُظهر المسار الذي يسلكه المتعلم بدءاً من المعرفة السابقة التي يمتلكها وصولاً إلى المعرفة الجديدة، من خلال السؤال الرئيسي لمشكلة البحث والأسئلة الفرعية المنبثقة عنه، مما يظهره الشكل (V) على أنه مشروع بحث يهدف إلى إنتاج معرفة جديدة (الزعبي، 2004؛ Passmore, 1998).

ولقد قام عدد من الباحثين باستخدام خريطة الشكل (V) في التدريس وتحديداً في المختبرات المدرسية، وتبين ندرة الأبحاث والدراسات التي تعنى بالتدريس الجامعي، والتي استخدمت خريطة الشكل (V).

ولقد أجرى أبو جلالة والقرشي (2001) دراسة لاستقصاء فاعلية استخدام خريطة الشكل (V) في مختبر الفيزياء لطالبات السنة الثالثة في كلية التربية بعبرى – سلطنة عُمان، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية درست الفيزياء باستخدام خريطة الشكل (V)، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وأظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية في اختبار تحصيل المفاهيم العلمية، أيضاً في اكتساب عمليات العلم على طالبات المجموعة الضابطة، وأوصت الدراسة باستخدام خريطة الشكل (V) للتدريس في مختبرات العلوم الجامعية.

كما قام Nelson وEpps (2002) من جامعة ويسكنسون بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام خريطة الشكل (V) في زيادة قدرة المعلمين المتدربين قبل الخدمة على ممارسة الاستقصاء العلمي، وخفض التوتر والقلق لديهم أثناء ممارستهم لمهنة التعليم، وبلغت عينة الدراسة (51) معلماً متدرباً، أنهوا جميعا نفس العدد من الساعات التدريبية باستخدام خرائط الشكل (V) لمدة فصل دراسي، وتدريبهم بشكل مكثف على استخدام هذه الخرائط في التدريس، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين التصاميم التي أعدها أفراد عينة الدراسة قبل التدريب، وتلك التصاميم التي أعدوها بعد التدريب، كما لاحظ الباحثون خلال مقابلة أفراد عينة المعلمين المتدربين، وملاحظة سلوكهم أثناء تقديم التصاميم الاستقصائية أن استخدام خرائط الشكل (V) أسهم في خفض التوتر والقلق لديهم.

وفي الدراسة التي أجراها الزعبي (2004)، بعنوان استخدام خرائط الشكل (V) لتدريس الفيزياء العملية لطلبة السنة الأولى في جامعة الحسين بن طلال في تنمية مهارات التفكير العلمي والتحصيل وتغيير اتجاهاتهم العلمية. واختار الباحث شعبتين بطريقة عشوائية الأولى تجريبية بلغ عدد أفرادها (16) طالباً وطالبه درسوا الفيزياء العملية باستخدام خريطة الشكل (V)، والأخرى ضابطة بلغ عدد طلبتها (16) طالباً وطالبة درسوا بالطريقة الاعتيادية. وخلصت الدراسة إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير العلمي واختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية وعلى مقياس الاتجاهات العلمية، وأوصى الباحث باستخدام خرائط الشكل (V) في تنفيذ التجارب المخبرية وتضمينها في الأدلة المخبرية، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام خرائط الشكل (V).

كما أجرى البلوشي (2004) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس العلوم على التحصيل، واكتساب عمليات العلم لدى طلبة الصف التاسع في منطقة شمال الباطنة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية درست العلوم باستخدام خريطة الشكل (V) عدد طلبتها (74) طالبة، وأخرى ضابطة عدد طالباتها (73) طالبة درسن بالطريقة التقليدية، وأظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل، وكذلك على اكتساب مهارات العلم، وأوصى الباحث بعقد دورات تدريبية للمعلمين والمشرفين التربويين في مجال تدريس العلوم باستخدام خرائط الشكل (V).

وفي دراسة لأمبو سعيدي والبلوشي (2006) هدفت إلى قياس أثر استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس العلوم لطلبة الصف التاسع على التحصيل، وتنمية الاتجاهات نحو مادة العلوم، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين الأولى تجريبية عدد طلبتها (65) طالباً درسوا مادة العلوم باستخدام خريطة الشكل (V)، والثانية ضابطة بلغ عدد طلبتها (73) طالباً درسوا مادة العلوم بالطريقة الاعتيادية، وأظهرت النتائج

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.4

تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في التحصيل وتنمية الاتجاهات العلمية.

وفي دراسة قام بها Adeoye(2017) لاستقصاء فعالية خرائط التضارب خرائط الشكل (V) في تعديل المفاهيم الخاطئة بين معلمات ما قبل الخدمة. تم اختيار سبعة وسبعون طالباً بشكل عشوائي من كلية التربية في جامعة إيمانويل ألايندي الواقعة في مدينة أويو، نيجيريا. وتم توزيع الطلبة على مجموعتين بشكل عشوائي. وتم تدريس كل مجموعة بطريقة تدريس. تم تطوير اختبار متعدد الخيارات مكون من 20 عنصرًا لقياس إنجاز الطلاب قبل وبعد المعالجة، وأشارت النتائج إلى أن كلا الطريقتين كانتا فعالتين في تعديل المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ أن معظمها تناول استخدام خريطة الشكل(V) في تدريس العلوم أو الفيزياء في المختبرات المدرسية والذي يعد مجالاً للبحث والتقصي. فخطوات محددة وواضحة للخروج بنتائج وندرة الدراسات التي تناولت استخدام خريطة الشكل (V) للمرحلة الجامعية في غير مختبر الفيزياء والعلوم، وهذا ما تتميز به هذه الدراسة عن الدراسات الأخرى، وتحديداً في تدريس مناهج البحث العلمي، إضافة إلى أن معظم الدراسات تناولت أثر استخدام خريطة الشكل (V) في التحصيل، وتنمية مهارات التفكير العلمي، والاتجاهات العلمية، في حين تناولت هذه الدراسة أثر استخدام خريطة الشكل (V) في تنمية مهارات البحث العلمي، ومهارات التفكير الناقد.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

إن الحاجة إلى الدراسات والبحوث العلمية تزداد يوماً بعد يوم، ويعد البحث العلمي بمناهجه وإجراءاته بدءاً من تحديد المشكلة، ومعرفة عناصرها، واختيار منهجية جمع المعلومات والبيانات، وتحليلها، واستخلاص النتائج من أهم الأمور في جميع العلوم النظرية والتطبيقية، كما أن التطور الاقتصادي والاجتماعي يتطلب فهماً عميقاً لمناهج البحث العلمي، والتمكن من استخدام كافة عناصره ومكوناته وأدواته وتطبيقها، وإدراك نوع البيانات والمعلومات التي تتطلبها إجراءاته البحثية وأساليب تحليلها.

إن للبحث العلمي بعدان؛ الأول: نظري يتمثل في إضافة حقائق، ومفاهيم، وتعميمات جديدة للوصول إلى الحقيقة وتتحول إلى قوانين ونظريات، والثاني: يتمثل بالبعد التطبيقي للنتائج التي يتم التوصل إليها، من خلال معالجة المشكلات التي يتناولها البحث العلمي، وأهميتها في تحقيق الفوائد التي يتطلبها تطور المجتمع وبنائه وفق أسس علمية وحضارية، ومن هذا المنطلق فإنه يتعين على المدارس والجامعات التركيز على الطلبة، وتنمية مهارات التفكير العلمي لديهم، وتدريبهم على ممارسته واستخدامه في حل المشكات التي تواجههم في حياتهم، وإعداد الكوادر العلمية والفنية المدربة، وتدريب أعضاء هيئة التدريس والمعلمين على استخدام استراتيجيات ناجحة، لتدريب الطلبة على مهارات البحث العلمي، وتوفير الكتب والمراجع العلمية الحديثة، والمجلات العلمية في المكتبات، واقتراح برامج ثقافيه لطلبة الجامعات والمدارس تتناول أهمية البحث العلمي، وقد استخدم في هذا البحث برنامج إثرائي لتدريب الطلبة على مهارات البحث العلمي، وقد خلصت هذه الدراسة إلى التساؤل الرئيسي الآتي:

ما أثر برنامج إثرائي باستخدام خريطة الشكل (V) في تدريس مادة مناهج البحث العلمي في تنمية مهارات البحث العلمي، والتفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء؟

أسئلة الدراسة الفرعية:

لقد انبثق عن سؤال الدراسة الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1 - ما أثر برنامج إثرائي باستخدام خريطة الشكل (V) لتدريس مادة مناهج البحث العلمي في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء؟
2 - ما أثر برنامج إثرائي باستخدام خريطة الشكل (V) لتدريس مادة مناهج البحث العلمي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.4

فرضيات الدراسة:

في ضوء أسئلة الدراسة فقد صيغت فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

1 - لا يوجد فرق ذو دلاله إحصائية على مستوى الدلالة ($P<0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لعلامات طلبة مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار مهارات البحث العلمي يُعزى لطريقة التدريس(خريطة الشكل (V) والطرائق الاعتيادية).

2 - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($P<0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لعلامات طلبة مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختيار مهارات التفكير الناقد يُعزى لطريقة التدريس(خريطة الشكل (V) والطريقة الاعتيادية).

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت هذه الدراسة على طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء قسم معلم الصف وجميعهن من الإناث اللواتي التحقن بمادة مناهج البحث العلمي في الفصل الدراسي الصيفي من العام الدراسي (2017 /2018) والبالغ عددهن(78) طالبة، وذلك لاستقصاء أثر برنامج تدريسي باستخدام خريطة الشكل (V) لتدريس مناهج البحث العلمي في تنمية مهارات البحث العلمي ومهارات التفكير الناقد، كما يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة على الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من حيث الصدق والثبات ودرجة الصعوبة ومعامل التمييز.

أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في حداثة موضوعها، وفي استخدامها نموذجاً من النماذج الحديثة في مجال التعلم الذي ينبثق عن الفلسفة البنائية، ودراسة تأثيره على تنمية مهارات البحث العلمي، ومهارات التفكير الناقد، حيث من المتوقع أن تساهم النتائج التي يتم التوصل إليها في إضافة جديدة للمعرفة العلمية. وأن موضوع البحث العلمي، وتحديداً اختيار المشكلة التي تتوفر فيها الخصائص اللازمة لإجراء الدراسة ليس أمراً سهلاً، وتحديداً بالنسبة للباحثين المبتدئين والتي تعد خطوة أساسية في البحث العلمي، وهذه العملية تتم بتناول خطوات البحث الذي تضمنته خريطة الشكل (V) بجانبيها النظري والتطبيقي من حيث التحليل، وتحديد العناصر، والظروف، والخصائص، والعوامل التي أدت إلى حدوثها، كما تتناول عمليات طرح الأسئلة، ووضع الفرضيات، واستخدام الأدوات، والأجهزة لجمع البيانات والمعلومات التي من شأنها توفير تفسيرات ذكية للمشكلة، كما أن الفائدة المتوقعة قد تعود على أعضاء هيئة التدريس لاستخدام خريطة الشكل (V) في إعداد البحث العلمي من قبل طلبتهم، وإمكانيتهم في تطبيق خريطة الشكل (V) لتحسين قدرتهم على التخطيط،، والتحليل، والتقويم، وجمع الحقائق، والبيانات، ومعالجتها للخروج بنتائج لإجابات أسئلة الدراسة واختبار الفرضيات. وقد تفيد نتائج هذه الدراسة إدارات الجامعات في رسم السياسات المتعلقة بأساليب تدريس البحث العلمي لطلبة البكالوريوس، وطلبة الدراسات العليا، وللمعلمين أيضاً في وزارة التربية والتعليم لتدريب الطلبة على كتابة البحث العلمي، كما يتوقع أن تقود نتائج هذه الدراسة إلى تشجيع الباحثين إلى إجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع، نظراً لندرة الدراسات في الأردن التي تبحث في طرائق التدريس الجامعي وتحديداً في مجال البحث العلمي، ويلجأ معظم أعضاء هيئة التدريس إلى استخدام طريقة المحاضرة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.4

مصطلحات الدراسة:

1 - خريطة الشكل (V):

أُعدت خريطة الشكل (V) من قبل Novak وGowin(1984) كاستراتيجية من الاستراتيجيات فوق المعرفية لاستخدامها في مختبر العلوم لمساعدة الطلبة على الربط بين الجانبين النظري (الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ والنظريات) والجانب التطبيقي (العملي)، وتعد أداة تعليمية تهدف إلى إدراك الطالب للعلاقات القائمة بين المعرفة، والمنهجية المستخدمة لإنتاج هذه المعرفة (الزعبي، 2004؛ أبو تايه، 2007). ولأغراض هذه الدراسة استخدمت كاستراتيجية من قبل عضو هيئة التدريس لتدريس مادة مناهج البحث العلمي التي تتضمن في جانبيها وما بينهما ونقطة التقاء الجانبين جميع العناصر الأساسية التي يتضمنها البحث العملي كما في الشكل (1).

2 - مهارات التفكير الناقد:

يُعد التفكير الناقد نتاج للمهارات المعرفية، ويتضمن القدرة على التحقق من الوقائع وردها إلى أسبابها إضافة إلى الاستدلال، والاستنتاج، وتقويم الحجج، والبراهين، والمناقشات، ورؤية الوجه الآخر للأحداث والمرونة في تناولها (السيد، 1995)، ولقد أصبح تنمية مهارات التفكير الناقد غاية أساسية، وهدفاً رئيسياً تسعى المناهج الحديثة لتحقيقه، إضافة إلى أن تنمية مهارات التفكير الناقد يُعد من أهداف التدريس والتدريب على كتابة وإعداد البحث العلمي لدى الطلبة لأنه يؤدي إلى تفكير أكثر عمقاً في المحتوى المعرفي.

ولأغراض هذه الدراسة تم حصر مهارات التفكير الناقد بعد الاطلاع على عدد من الاختبارات التي تقيس مهارات التفكير الناقد على النحو الآتي:

أ- الاستدلال: ويتضمن مهارات فرعية مثل: تقصي الأدلة، وتخمين البدائل، والتوصل إلى استنتاجات.

ب- التقويم: لقياس مصداقية وصحة العبارات، والتفسيرات التي تصف فهم وإدراك الفرد لتجاربه ومعتقداته، ويتضمن تقييم الادعاءات، وتقييم الحجج.

ج- التحليل: تحديد العلاقات بين المفاهيم والأسئلة والمتغيرات وأثرها على المشكلة، ويتضمن اكتشاف الحجج والآراء وتحليلها.

3 - مهارات البحث العلمي:

هي مجموعة العمليات والإجراءات المنظمة التي تهدف إلى التوصل إلى حلول لمشكلات محددة أو إجابة عن تساؤلات معينة باستخدام الأساليب العلمية التي يمكن من خلالها التوصل إلى معرفة جديدة أو حل للمشكلة (ملحم، 2015). ولأغراض هذه الدراسة تقاس مهارات البحث العلمي بالعلامة التي يحصل عليها الطالب على اختبار مهارات البحث العلمي التي اشتملت على صياغة عناصر البحث العلمي من العنوان إلى التوصيات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء من تخصص معلم صف، ورياض الأطفال، والمكتبات وعددهم (508) طلاب وطالبات، ويُعد مساق مناهج البحث العلمي من متطلبات الكلية الإجبارية. وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من الطالبات اللاتي سجلن مادة مناهج البحث العلمي في الفصل الدراسي الصيفي للعام الجامعي (2017 / 2018)، حيث بلغ عددهن (78) طالبة، وتم توزيعهن عشوائياً إلى شعبتين تم اختيار إحداهما بطريقة عشوائية كمجموعة تجريبية بلغ عدد أفرادها (40) طالباً، والأخرى مجموعة ضابطة بلغ عدد أفرادها (38) طالبة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.4

أدوات الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة أداتان على النحو الآتي:

1. **اختبار مهارات التفكير الناقد:**

أُعد هذا الاختبار لقياس مستوى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة، وقد تم الاطلاع على مجموعة من الاختبارات التي أعدت من قبل الباحثين لقياس مهارات التفكير الناقد، مثل: اختبار كاليفورنيا الذي تم إعداده لقياس مهارات التفكير الناقد الذي تم تعديله واستخدامه (الحياصات، 2005)، والاستفادة منه في إعداد فقرات الاختبار إضافة إلى اختبار واطسون – جليسر الذي ورد في معظم الدراسات التي تناولت مهارات التفكير الناقد. وقد صيغت فقرات الاختبار في ضوء محتوى البرنامج الإثرائي لخريطة الشكل (V)، وتم تضمينه مجموعة الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ ذات العلاقة بالبحث العلمي إضافة إلى الجانب التطبيقي من حيث صياغة عنوان الدراسة، والمقدمة، وإعداد الأسئلة، والفرضيات، وأهمية الدراسة، وطرائق اختيار العينة، وتحديد الأدوات والدراسات ذات الصلة والمعالجة الإحصائية، والاستنتاجات، وتفسيرها، والتوصيات، وتكونت الصورة الأولية من (42) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل وزعت على ثلاث مهارات للتفكير الناقد هي: الاستدلال، والتحليل، والتقويم، وتم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ عدد أفرادها (24) طالباً وطالبة، وذلك لاختبار وضوح الأسئلة وفهمها وصياغتها وتحديد المطلوب منها. وللتأكد من صدق الاختبار عُرض على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في تخصص علم النفس التربوي، والمناهج وأساليب التدريس، والقياس والتقويم، وطلب إليهم إبداء آرائهم فيما يتعلق بدقة الصياغة ووضوح اللغة ومدى انتماء الفقرات لكل مهارة من المهارات، وإضافة، وحذف، وتعديل، ما يرونه مناسباً، وفي ضوء ملاحظات المحكمين أصبح الاختبار بصورته النهائية متضمناً (30) فقرة وخصص لكل فقرة علامة واحدة حيث كانت أعلى علامة (30) وأدنى علامة (صفر).

كما حسبت درجة الصعوبة ومعامل التمييز لفقرات الاختبار في ضوء تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية وبلغت درجة الصعوبة بين (0.35 – 0.63) في حين تراوح معامل التمييز بين (0.40 – 0.78). ولحساب ثبات الاختبار في ضوء تطبيقه على العينة الاستطلاعية باستخدام طريقة (Test Retest)، وحسب معامل الثبات باستخدام معادلة كودر ريتشاروسون (KR-20)، وبلغ معامل الثبات لفقرات الاستدلال، والتحليل، والتقويم (0.82، 0.87، 0.89) بالترتيب وللاختبار ككل (0.9) أما الزمن اللازم للاختبار فقد بلغ (35) دقيقة.

2. **اختبار مهارات البحث العلمي:**

أُعد هذا الاختبار لقياس مدى تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلبة البكالوريوس، وتتشكل مهارات البحث العلمي التي يتوقع من الطلبة اكتسابها، وذلك من خلال النظر إلى البحث العلمي على أنه نظام يتكون من مدخلات، وعمليات، ومخرجات، وتغذية راجعة، ولكل مكون من هذه المكونات المهارات التي تندرج تحته وعلى النحو الآتي:

أ- المدخلات: وتتضمن المهارات التالية:

- **تحديد الفئة المستهدفة.**
- **تحديد الإمكانات المادية والبشرية المتوفرة.**
- **صياغة العنوان والمقدمة.**
- **التسهيلات الإدارية والفنية.**
- **صياغة الأسئلة والفرضيات.**
- **معرفة حدود الدراسة ومحدداتها وأهميتها وأهدافها.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.4

ب- العمليات وتشمل ما يأتي:

- القدرة على تطبيق المنهجية البحثية التي تتلاءم مع طبيعة المشكلة.
- آلية تطبيق الأدوات البحثية، وإجراءات جمع البيانات والمعلومات.
- تفريغ البيانات وتبويبها وتحليلها، وما يتطلب ذلك من إجراءات بحثية.
- تفسير النتائج وصياغة التوصيات.
- سعة الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة.

ج- المخرجات، وتشمل:

- دقه النتائج التي يتم التوصل إليها من خلال عملية تحليل البيانات.
- الاستنتاجات والتفسيرات التي تؤدي إلى معالجة المشكلات البحثية.
- التوصيات والمقترحات التي يقدمها الباحث والتي تنبثق من النتائج التي توصل إليها.
- الإضافة المعرفية التي قدمها للمعرفة العلمية.

د- التغذية الراجعة، وتشمل:

- القدرة على تقييم ما توصل إليه من نتائج وتفسيرات وتوصيات.
- القدرة على إعادة النظر في بعض العناصر والمتغيرات ومعالجتها.
- المرونة في تقبل الرأي والرأي الآخر.

في ضوء ذلك قام الباحثون بإعداد اختبار مهارات البحث العلمي ضمن المكونات الأربعة بحيث اندرج تحت كل مكون مجموعة من الفقرات التي تنتمي له وتكون الاختبار بصورته الأولية من (65) فقرة اختيار من متعدد بأربعة بدائل، وعرض الاختيار على عينة من طلبة الجامعة من خارج عينة الدراسة، وطلب إليهم قراءة فقرات الاختيار، ونوقشت آراؤهم ومقترحاتهم، وأدخلت بعض التعديلات، ومعظمها إعادة صياغة وتسهيل اللغة، وفي ضوء ذلك عُرض الاختبار على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس تخصص علم نفس تربوي، وقياس وتقويم ومناهج وأساليب تدريس وطلب إليهم إبداء آرائهم في الصياغة وملاءمتها لمستوى الطلبة، ومدى انسجام الفقرات مع المجالات التي تنتمي إليها ومدى ملاءمة الفقرة مع المهارة التي تقيسها، وقد تم حذف عدد من الفقرات وتصويب فقرات وبدائل وفقاً لأداء وملاحظات المحكمين. وأصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (50) فقرة اختيار من متعدد بأربعة بدائل، خصص لكل فقرة صائبة علامة واحدة، فكانت أعلى علامة للاختبار (50) درجة، وأدنى علامة صفراً.

ولحساب معامل الثبات طبق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، وباستخدام طريقة الاختبار، وإعادة الاختبار (Test Re Test)، كما بلغ معامل الثبات باستخدام معادلة كودر ريتساردسون (20) (0.87) (KR-20)، وحسبت درجة الصعوبة ومعامل التمييز لفقرات الاختبار، وتراوحت درجة الصعوبة على فقرات الاختيار(0.35 – 0.63) في حين تراوح معامل التميز بين (0.39 – 0.80)، وبلغ الزمن الذي يستغرقه الاختبار بحدود (50) دقيقة.

تصميم الدراسة :

تعد هذه الدراسة من النوع شبه التجريبي، حيث اختير أفراد الدراسة بشكل قصدي، وتم توزيعهم عشوائيا على مجموعتين اختيرت إحداهما عشوائياً مجموعة تجريبية والأخرى مجموعة ضابطة، وطبق البرنامج التدريسي (خريطة الشكل (V)) على طلبة المجموعة التجريبية، في حين تم تدريس طلبة المجموعة الضابطة مادة البحث العلمي بالطريقة الاعتيادية، وطبق اختبار مهارات التفكير الناقد واختبار مهارات البحث العلمي قبلي وبعدي في ضوء التصميم الآتي:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.4

$$G_E\ O_1\ O_2 \quad x \quad O_1\ O_2$$
$$G_C\ O_1\ O_2 \quad ..... \quad O_1\ O_2$$

المعالجة الإحصائية: للإجابة عن أسئلة الدراسة حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($P<0.05$) بين المتوسطات الحسابية البعدية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

قبل الإجابة عن سؤالي الدراسة تم التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختباري مهارات البحث العملي ومهارات التفكير الناقد، لذلك حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختباري مهارات البحث العلمي ومهارات التفكير الناقد القبليين، في بداية الفصل الدراسي الصيفي للعام 2017 /2018 كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين القبليين لمهارات البحث العلمي ومهارات التفكير الناقد

المجموعة	الاختبار القبلي لمهارات البحث العملي		الاختبار القبلي لمهارات التفكير الناقد	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	24.00	4.55	15.23	4.073
الضابطة	24.05	3.456	15.53	3.33

يظهر الجدول (1) وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين لعلامات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات البحث العلمي القبلي وبلغ الفرق (0.05)، كما يظهر الجدول أيضاً وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير الناقد القبلي وبلغ الفرق (0.3)، وللتحقق من دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار (ت) فكانت النتائج كما في الجدول (2).

جدول (2): نتائج اختبار(ت) للمقارنة بين المتوسطين الحسابيين لعلامات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين القبليين لمهارات البحث العلمي والتفكير الناقد

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارات البحث العلمي	التجريبية	40	24.00	4.55	3.771	0.95
	الضابطة	38	24.05	3.456		
مهارات التفكير الناقد	التجريبية	40	15.23	4.073	1.367	0.72
	الضابطة	38	15.23	3.33		

يتبين من الجدول (2) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($P<0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات البحث العلمي القبلي، إذ بلغت قيمة ت (3.771)، وبدلالة إحصائية (0.95). كما تبين من الجدول نفسه عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($P<0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير الناقد القبلي، إذ بلغت قيمة (ت) (1.367)، وبمستوى دلالة (0.72)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج الإثرائي (خريطة الشكل (v)) في مهارات البحث العلمي ومهارات التفكير الناقد.

➢ النتائج ذات العلاقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول على: ما أثر البرنامج الإثرائي باستخدام خريطة الشكل (V) لتدريس مادة مناهج البحث العلمي في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلبة العلوم التربوية في جامعة الزرقاء؟

وللإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين لعلامات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات البحث العلمي البعدي كما في الجدول (3).

جدول (3): المتوسطان الحسابيان والانحرافان المعياريان لعلامات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات البحث العلمي البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	40	34.02	4.33
الضابطة	38	29.05	3.39

يظهر من الجدول (3) وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين لعلامات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد بلغ هذا الفرق (4.97) لصالح طلبة المجموعة التجريبية، وللتحقق فيما إذا كان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($P<0.05$)، استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما في الجدول (4).

جدول(4): نتائج تحليل التباين الأحادي لعلامات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات البحث العلمي البعدي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	481.81	1	481.81	31.598	0.000
الخطأ	1158.87	76	15.25		
المجموع	1640.68	77			

يلاحظ من الجدول (4) وجود فرق ذي دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($P<0.05$) بين المتوسطين الحسابيين في اختبار مهارات البحث العلمي البعدي حيث بلغت قيمة ف (31.598) بمستوى دلاله (0.000) ولصالح طالبات المجموعة التجريبية، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha=0.5$) بين المتوسطين الحسابيين لعلامات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختيار مهارات البحث العلمي).

وقبول الفرضية البديلة مما يشير إلى أن استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس مادة مناهج البحث العلمي يؤدي إلى تنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلبة، وتؤكد خريطة الشكل (V) على التفاعل النشط بين جانبي العلم (المعرفي ويمثل الجانب النظري)، والتطبيقي الذي يمثل الجانب العملي للنتائج التي تفسر الظواهر والأحداث، وتركز انتباه المتعلم على المهارات البحثية والمعرفة العملية التي يملكها، وتعد متطلباً سابقاً للتصدي لمشكلة البحث العلمي التي يواجهها الفرد المتعلم، وتتمثل في الإجابة عن السؤال الرئيسي الذي يقع بين الجانبين النظري والتطبيقي لخريطة الشكل (V) من خلال الاستقصاء والتحري التي يقوم بها الطالب أثناء تفكيره في الإجابة عن هذه الأسئلة، كما تمثل الأحداث والأشياء التي تظهر في نقطة التقاء الجانبين أسفل الخريطة، والتي توضح مجموعة الإجراءات والخطوات التي يتبعها الفرد المتعلم، مستعينا بالجانبين المعرفي والإجرائي للحصول على إجابة لمجموعة الأسئلة الفرعية، من خلال المعرفة العلمية ذات العلاقة بمشكلة البحث ومهارات البحث العلمي، التي تبدأ بصياغة العنوان والمقدمة واقتراح الفرضيات، وهي الإجابة المحتملة لأسئلة البحث التي يتم تدعيمها من خلال الافتراضات التي تتمثل في الإدعاءات المعرفية والتي لا تحتاج إلى اختبار، ولكن تؤكد على دعم الفرضيات وتقود إلى تحري واستقصاء

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.4

تمكن المتعلم من ربط ما تم تعلمه وتنميته من مهارات البحث العلمي، مع ما سوف يستخدمه من مهارات أخرى جديدة، مثل ما يظهر في الجانب التطبيقي من تسجيلات التي تتمثل في إسهامات الفرد المتعلم باستخدام المهارات البحثية التي يمتلكها في القدرة على عرض البيانات وتحليلها وتبويبها وجدولتها بشكل متدرج ومتسلسل للوصول إلى النتائج وتفسيرها من خلال مدلولات البيانات التي توصل إليها، من حيث أسبابها وآثارها وخصائصها والأشكال البيانية التي استخدمها.

لذلك تعد استراتيجية استخدام خرائط الشكل (V) من استراتيجيات التعلم فوق المعرفي، وتهدف إلى إدراك الطالب للعلاقات القائمة بين المعرفة والمنهجية المستخدمة في إنتاجها والكاملة بينهما، فيقوم الطالب بتوظيف مجموعة من مهارات البحث العلمي عند تصميمه الشكل (V) من حيث صياغة الأسئلة، والفرضيات، واختيار الافتراضات، والأدوات المناسبة، وتطبيقها، والحصول على البيانات والحقائق وتحليلها وتبويبها وإخضاعها للمعالجة الإحصائية للحصول على نتائج.

كل ذلك يعد رياضة فكرية مثيرة ونشاطا إبداعيا خلاقا يظهر المهارات البحثية التي يمتلكها مصممه ويجسد معرفته السابقة ومواطن القوة والضعف فيها من خلال تقويم خريطة الشكل (V) التي صممها.

➢ النتائج ذات العلاقة بالسؤال الثاني وتفسيرها:

نص السؤال الثاني على: ما أثر البرنامج الإثرائي باستخدام خريطة الشكل (V) لتدريس مادة مناهج البحث العلمي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء؟

وللإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين لعلامات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي كما في الجدول (5).

جدول (5): المتوسطان الحسابيان والانحرافان المعياريان لعلامات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	40	24.77	2.63
الضابطة	38	20.50	2.52
المجموع	78		

يلاحظ من الجدول (5) وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي، وقد بلغ هذا الفرق (4.27) لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وللتحقق فيما إذا كان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($P<0.05$) تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما يظهر في الجدول (6).

جدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لعلامات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير الناقد

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	356.14	77	356.14	37.55	0.000
داخل المجموعات	728.47	76	9.58		
المجموع	1084.61	77			

يتبين من الجدول (6) وجود فرق ذي دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($P<0.05$) بين المتوسطين الحسابيين في اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي، حيث بلغت فيه ف (37.55) بمستوى دلالة (0.000) ولصالح طالبات المجموعة التجريبية، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية التي تنص على (لا يوجد فرق

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.4

ذو دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($P<0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لعلامة طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي) وقبول الفرضية البديلة، وهذا يشير إلى أن استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس مناهج البحث العلمي يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة والذي يعد نتاجا للمهارات المعرفية، ويتضمن قدرة الفرد على حل المشكلات ا التي تواجهه وردها إلى أسبابها، والاستنتاج وتقويم الحجج والبراهين، كما أنه تفكير تأملي يظهر فيه وعي بمهارات البحث والاستقصاء، والتحري التي يتم التوصل من خلالها إلى استنتاجات (Ennis، 1998؛ السيد، 1995).

وهذا يعود إلى استخدام خريطة الشكل (V) التي تهيء البيئة المناسبة لتنمية مهارات التفكير الناقد بجانبيها النظري والإجرائي، إضافة إلى السؤال الرئيسي لمشكلة البحث، والذي ينبثق عنه مجموعة من الأسئلة الفرعية، والتي سيجيب عنها الطالب من خلال مرحلة الأحداث والأشياء، وهي نقطة التقاء جانبي خريطة الشكل (V) والتي تمثل الإجراءات التي يقوم بها المتعلم والأدوات التي يستخدمها للإجابة عن السؤال الرئيسي، مما يكسبه تعريف المشكلة بدقة والعناصر المكونة لها، واستدلال المعلومات، ومن ثم حل المشكلة والحصول على استنتاجات معقولة، وهي من أبرز مهارات التفكير الناقد، التي توجه الطلبة للتفكير في تفكيرهم أي (فكر كيف تفكر) وهو تفكير تأملي، وتشجيع الطلبة على الحوار والنقاش وتقبل الرأي والرأي الآخر (جرادات، 2006)، لذلك تعد خريطة الشكل (V) استراتيجية تعليمية توجه الطالب لاستقصاء مشكلة وحلها، وتحليل أي بحث علمي إلى عناصره الأساسية ونقده وتطويره، أو تخطيط لمشروع بحث وتنفيذه (Passmore, 2002; Nelson & Epps, 2002). كما تتيح خريطة الشكل (V) الفرصة للطلبة للتفكير بحرية وجمع المعلومات من مصادر متعددة ومعالجتها بطرائق مختلفة واستخلاص النتائج منها، وممارسة مهارات البحث العلمي بطريقة منتظمة، بحيث يصبح الطالب قادراً على تحليل مشكلة البحث إلى عناصرها الرئيسية، واقتراح الفرضيات واختبارها، ثم التوصل إلى الحل الصحيح، والانتهاء إلى أحكام عامة ترتبط بحل المشكلة البحثية، مما يساعد في تنمية مهارات الاستدلال، والتحليل، والتقويم لدى الطلبة من خلال إتاحة الفرصة لهم لدراسة مشكلة البحث بشكل معمق، وتحديد المعلومات ذات الصلة بالموضوع، ومعالجتها، والتوصل إلى النتائج التي تساعد في الوصول إلى حل المشكلة البحثية من خلال الإجابة عن الأسئلة التي تتضمنها.

التوصيات:

في ضوء النتائج يوصي الباحثون بما يلي:

- تبني استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس مادة مناهج البحث العلمي لمختلف التخصصات العلمية، والإنسانية، ولمختلف المستويات البكالوريوس، أو طلبة الدراسات العليا، لأن الدراسة أثبتت أنها تمثل خطة ممنهجة لإعداد البحث العلمي.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس الطلبة وتدريبهم على إعداد البحث العلمي.
- إجراء مزيد من الدراسات حول استخدام خريطة الشكل (V) مقارنة باستراتيجيات أخرى ولفروع معرفية أخرى، ودراسة متغيرات تابعة غير التي بحثته هذه الدراسة وتصاميم أخرى جديدة.
- تبني الأسلوب القائم على استخدام خريطة الشكل (V) في الخطط الدراسية لأعضاء هيئة التدريس الذين سيكلفون بتدريس مادة مناهج البحث العلمي لمختلف المستويات والتخصصات.
- إثراء مكتبة الجامعة بالكتب التي تدرس موضوع خرائط الشكل (V) والخرائط المفاهيمية، إضافة إلى الأبحاث والدراسات من رسائل ماجستير وأطروحات دكتوراه سواء باللغة الإنجليزية أو المترجم منها، وتحديداً ما كتبه نوفال وجووين حول الموضوع.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.4

المراجع:

أبو تايه، خالد (2007). أثر استخدام خريطة الشكل (V) في *تدريس مختبر الفيزياء في فهم المفاهيم الفيزيائية ومهارات عمليات العلم لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال في الأردن* (أطروحة دكتوراه)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

أبو جلالة، صبحي، والقرشي، عامر (2001). فاعلية استخدام خريطة المفاهيم للشكل (Vee) في الدراسة العملية لمادة الفيزياء في التحصيل واكتساب عمليات العلم، لدى طلبة السنة الثالثة بكلية التربية بعبري. *حولية كلية التربية، جامعة قطر، 17* (17)، 175 - 889.

أمبو سعيدي، عبد الله، والبلوشي، محمد (2006). قياس فاعلية استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس العلوم على التحصيل للصف التاسع من التعليم العام واتجاهاتهم نحوها. *مجلة كلية التربية، الإمارات العربية المتحدة، 21* (23)، 1 - 29.

البلوشي، محمد علي (2004). *فاعلية استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس العلوم واكتساب عمليات العلم لدى طلبة الصف التاسع من التعليم العلم* (رسالة ماجستير)، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

جرادات، عبد الله (2006). *أثر برنامج إثرائي قائم على المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة المتفوقين في المراكز الريادية في الأردن* (أطروحة دكتوراه)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الحياصات، محمد (2005). *أثر طريقتي الأنشطة العلمية والمنظم المتقدم في اكتساب مهارات حل المسألة الفيزيائية والتفكير الناقد والتحصيل لدى طلبة المرحلة الجامعية المتوسطة* (رسالة دكتوراه)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

خطايبة، عبد الله (2005). *تعليم العلوم للجميع*. عمان: دار المسيرة.

الزعبي، طلال عبد الله (2003). العلاقة بين استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس مادة مناهج البحث في التربية وعلم النفس لطلبة دبلوم التربية في اكتسابهم مهارات البحث العلمي وتحصيلهم لمفاهيمه. *مجلة دراسات العلوم التربوية، 30* (2)، 369 - 385.

الزعبي، طلال عبد الله (2004). استخدام خرائط الشكل (V) لتدريس الفيزياء العملية لطلبة السنة الأولى في تنمية مهارات التفكير العلمي والتحصيل وتغيير اتجاهاتهم العلمية، *دراسات العلوم التربوية، 31* (2)، 387-408.

السيد، عزيزة (1995). التفكير الناقد: دراسة في علم النفس المعرفي. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

الشرع، إبراهيم، والزعبي، طلال عبد الله (2011). مشكلات البحث التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية. *مجلة دراسات العلوم التربوية 38* (4)، 1399 - 1420.

ملحم، سامي محمد (2015). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس* (ط7)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

Adeoye, I. F. (2017). The Place of Conflict Maps and V-shape Learning Strategies on Conceptual Conflicts Resolution among Pre-service Female Teachers in Chemical Kinetics. *International Journal of Education and Research, 5*(10), 57-70.

Ennis, P. H. (1998). *Critical thinking*: What it is? And why it counts. Califorria: Academic Press, USA.

Nelson, M., & Epps, V. (2002). *An analysis of elementary education majors' progress with Vee Diagramming*. Received from http://www.ed.psu.edu./ci/Journals/96pap45.htm

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*, *First Published*. New York: Cambridge University Press.

Passmore, G. G. (1998). Using Vee diagrams to facilitate meaningful learning and misconception remediation in radiologic technologies laboratory education. *Radiologic Science and Education, 4*.

Passmore, G. G. (2002). Constructing Concepts Maps Facilitates Learning in Radiologic Technologies Education. *Radiologic Science and Education, 2*.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.4

مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية

د. همام سمير حمادنة[1,*]

© 2019 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.

© 2019 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] كلية العلوم والآداب، جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية
* عنوان المراسلة: dr.hammam1986@gmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.5

مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة تكونت من (35) فقرة موزعة إلى ستة مجالات، هي: (النمط القيادي، والاستقرار والأمان الوظيفي، والترقية الوظيفية، والرواتب والمكافآت، والتوازن بين العمل الجامعي والحياة الاجتماعية، والتنمية المهنية / التدريب والتعليم). وتم توزيعها إلى عينة الدراسة التي تكونت من (420) عضو هيئة تدريس خلال الفصل الأول (2018/2019). وبعد إجراء عمليات التحليل الإحصائي للبيانات، كانت أهم نتائج الدراسة: أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية كان كبيراً جداً لجميع مجالات الدراسة والأداة ككل. ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير الجنس لجميع مجالات الدراسة والأداة ككل لصالح (الإناث) باستثناء مجال الاستقرار والأمان الوظيفي، ومجال التوازن بين العمل الجامعي والحياة الاجتماعية، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية لجميع مجالات الدراسة والأداة ككل لصالح (أستاذ مشارك، وأستاذ مساعد). وقد أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول موضوع جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في باقي الجامعات الأردنية وبمتغيرات مستقلة أخرى.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة الوظيفية، أعضاء هيئة التدريس، جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.5

The Quality of Work Life for Faculty Members at Jordan University of Science and Technology

Abstract:

This study aimed at identifying the quality of work life for faculty members at Jordan University of Science and Technology from their perspective. To achieve the objective of the study, a questionnaire was developed, which consisted of (35) items and was divided into six dimensions: leadership style, stability and job security, career promotion, salaries and remuneration, the balance between university work and social life, professional development (training and education).The questionnaire was distributed to the sample of the study, which consisted of (420) faculty members during the first semester (2018 /2019). After conducting the statistical analysis of the data, the major results of the study were as follows: The quality of work life of the faculty members at Jordan University of Science and Technology was very high for all dimensions and the questionnaire as a whole. There were statistically significant differences due to the gender variable for all the dimensions of study and the tool as a whole in favor of (females) except for the dimensions of stability and job security and balance between university work and social life. There were also statistically significant differences due to the academic rank for all dimensions of the study and the tool as a whole in favor of (the associate professor, and assistant professor). The study recommended further studies on the subject of quality of work life of the faculty members in other Jordanian universities with other independent variables.

Keywords: Quality of work life, Faculty members, Jordan University of Science and Technology.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.5

المقدمة:

تواجه المؤسسات في عصرنا الحالي ضغوطات وتغيرات مستمرة في جميع المجالات، وتتمثل هذه الضغوطات والتغيرات في الزيادة المستمرة للقوى الداخلية والخارجية المؤثرة في استقرارها، فقد شملت هذه التغيرات جميع نواحي الحياة الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والتكنولوجية، والسياسية. ونتيجة لتأثير هذه الضغوطات والتغيرات، فقد اهتمت المؤسسات بالمورد البشري والنظر إليه كأصل من أصولها؛ لما له من تأثير جوهري على الكفاءة والفعالية والتميز (زينب، 2018).

يعد المورد البشري من أهم الموارد وأثمنها لعمل المؤسسات وخاصة الجامعات، فهو مصدر الجذب، ويلعب دوراً فعالاً في تخطيط نشاطات المؤسسة وتنفيذها. ومما لاشك فيه أن هذا يتطلب مراعاة خاصة بالاهتمام بإعداد الكوادر الأكاديمية والإدارية فائقة النوعية من الناحية المهارية، والمعرفية، وتوفير بيئة عمل، وجودة حياة مناسبة تعمل على زيادة الولاء التنظيمي للمؤسسة، وتحقيق التكامل، والتفاعل بين أهداف العاملين والمؤسسة (أبو حميد، 2017).

أما جودة الحياة الوظيفية (Quality of Work Life)، فهي من المفاهيم الإدارية الحديثة والمعاصرة في مجال إدارة الموارد البشرية، وقد بدأ الاهتمام بجودة الحياة الوظيفية داخل الشركات والمنظمات، حيث شرعت الإدارات في العديد من الشركات والمنظمات الكبيرة في إعداد مشاريع شاملة ومتكاملة لتحسين إنتاجية العاملين وتطوير أدائهم والتخلص من العقبات التي تحول دون تقدمها وتطورها (البلبيسي، 2012).

"لقد بدأ الاهتمام بموضوع جودة الحياة الوظيفية في أواخر الستينيات من القرن العشرين، كطريقة تهتم بتأثير العمل على الصحة والاحتياجات الإنسانية، وكطريقة تؤثر بشكل إيجابي على جودة خبرة العمل الشخصية، حتى منتصف السبعينيات من القرن العشرين كان اهتمام أصحاب الأعمال يتركز على تصميم العمل وتحسين ظروفه. وفي أواخر السبعينيات وأوائل الثمانينيات تراجع الاهتمام وانخفضت الأنشطة التي تمارسها المؤسسة لتحقيق جودة الحياة الوظيفية، مما جعل برامج جودة الحياة الوظيفية تأتي في المرتبة الثانوية خلال هذه الفترة، وإن اختلف الأمر على مختلف المستويات المحلية والدولية، وبالتالي على كفاءة الأداء الاقتصادي للمؤسسة وما تعتنقه من قيم وأفكار تتعلق بالموارد البشرية. ومنذ منتصف الثمانينيات من القرن العشرين زاد الاهتمام مرة أخرى ببرامج جودة الحياة الوظيفية، ويرجع ذلك إلى ضعف الموقف التنافسي للشركات الأمريكية، والتأكد من أن ولاء والتزام العاملين في أمريكا انخفض بكثير عن غيره في باقي دول العالم، ولقد ركزت برامج جودة الحياة الوظيفية بداية هذه الفترة سواء على مستوى المؤسسات الصغيرة أم الكبيرة، على العلاقة بين برامج جودة الحياة الوظيفية وإنتاجية العاملين" (الحسني، 2016، 13).

"وتعد جودة الحياة الوظيفية السائدة في المؤسسات والمنظمات والجامعات خاصة أحد مصادر رضا الأفراد العاملين، ومؤشراً للمناخ الخاص الذي تتميز به مؤسسة عن غيرها من المؤسسات الأخرى، لذا فإن تحسين جودة الحياة الوظيفية بأبعادها النفسية والاجتماعية والطبيعية تشكل مسؤولية اجتماعية وأخلاقية تتحملها المؤسسات. ويتفق الباحثون في مجال إدارة الموارد البشرية على أن كفاءة المؤسسة في تحمل هذه المسؤولية يمكن أن ينعكس بنتائج ملموسة على جهود المؤسسة من حيث النمو والازدهار والتكيف للمتطلبات البيئية، فنجاح المؤسسة بتهيئة جودة مناسبة من حياة العمل يمكن أن يساعدها في إطلاق طاقات أفرادها العاملين تحقيقاً لهدف زيادة الإنتاجية كماً ونوعاً" (ماضي، 2014، 60).

وبناءً على ذلك، جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.5

مشكلة الدراسة:

يعنى موضوع جودة الحياة الوظيفية بدراسة وتحليل المكونات والأساليب التي تستند إليها الإدارة في الجامعات؛ بقصد توفير حياة وظيفية أفضل لأعضاء هيئة التدريس، بما يسهم في رفع أداء الجامعة ويحقق الإشباع لحاجاتهم ورغباتهم. فكلما تميزت بيئة العمل بالرضا من أعضاء هيئة التدريس ساهم ذلك في جعلهم متميزين في أداء وظائفهم وأعمالهم الأكاديمية والبحثية.

تمثل جودة الحياة الوظيفية في الجامعات أهمية كبيرة؛ نظراً لأن حصيلتها سواء بالإيجاب أو السلب لها انعكاساتها الكبيرة على أداء ورضا أعضاء هيئة التدريس، وكذلك جميع العاملين في الجامعة، وما لذلك من تأثير على أكبر مؤسسات التعليم العالي في أي مجتمع من المجتمعات، ومما لا شك فيه أن الصيانة والحفاظ على أداء تلك الجامعات والعاملين فيها هو بمثابة هدف استراتيجي في أي دولة مهما كان مستوى تقدمها (جاد الرب، 2008).

وتشير نتائج بعض الدراسات المتعلقة بموضوع جودة الحياة الوظيفية مثل دراسة أبو حميد (2017)؛ ودراسة الهاشمي والعضايلة (2017)؛ ودراسة الحسني (2016) إلى أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين في الجامعات والمؤسسات الأخرى مثل وزارة البلديات والمستشفيات كان متوسطاً. ومن خلال البحث لم يجد الباحث أي دراسة محلية تتناول قياس مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وبحكم عمل الباحث محاضراً في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية استشعر ضرورة القيام بهذه الدراسة. وعليه، تتمثل مشكلة الدراسة في محاولتها التعرف إلى مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية تعزى إلى متغير الجنس؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

1. قلة الدراسات العربية والمحلية – في حدود علم الباحث – التي تناولت موضوع جودة الحياة الوظيفية.
2. تعد الدراسة الحالية من أوائل الدراسات المحلية في الأردن التي تتناول التعرف إلى مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية.
3. قد تفيد الدراسة الحالية في إثراء المكتبة العربية والأردنية في مجال الدراسات النظرية المتعلقة بجودة الحياة الوظيفية.
4. يهتم الباحث بدرجة كبيرة بموضوع الدراسة؛ كون الباحث أحد الموظفين بنظام العمل الجزئي في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، وبالتالي فهو يقع تحت التأثير المباشر لمشكلة الدراسة، كما تعد هذه الدراسة إثراءً فكرياً للباحث من الناحية النظرية والعملية.
5. قد تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين والمهتمين لإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول جودة الحياة الوظيفية وباستخدام متغيرات مختلفة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.5

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتي:

1. **التعرف إلى مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية.**
2. **الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتهم الشخصية.**

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية وإمكانية تعميم نتائجها على الحدود الآتية:

- **الحد الموضوعي: التعرف إلى مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية وفي ضوء فقرات ومجالات أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.**
- **الحد المكاني: جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، محافظة إربد، الأردن.**
- **الحد الزمني: أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي الجامعي (2018/2019).**
- **الحد البشري: عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، ممن هم برتبة (أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد).**

مصطلحات الدراسة:

احتوت الدراسة الحالية على المصطلحات والمفاهيم الإجرائية الآتية:

- **جودة الحياة الوظيفية: مستوى السعادة والرضا عن العمل الوظيفي لدى العاملين في المؤسسة، حيث إنهم يتمتعون بحياة مهنية عالية الجودة تسمح لهم بالمشاركة في إدارة أعمالهم واتخاذ القرارات (Indumathr & Kamalraj, 2012). وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجة الكلية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية على استبانة جودة الحياة الوظيفية في ضوء المجالات الآتية: (النمط القيادي، والاستقرار والأمان الوظيفي، والترقية الوظيفية، والرواتب والمكافآت، والتوازن بين العمل الجامعي والحياة الاجتماعية، والتنمية المهنية / التدريب والتعليم).**
- **جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية: جامعة أردنية عامة، موقعها في محافظة إربد، تمنح درجة البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه وفق الدراسة المنتظمة.**

الإطار النظري:

يتضمن هذا الجزء عرضاً للأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة الحالية، من حيث: مفهوم جودة الحياة الوظيفية، وأهميتها، وأبعادها، وعلاقتها بأداء أعضاء هيئة التدريس.

- **مفهوم جودة الحياة الوظيفية:**

لقد تعددت وتباينت التعريفات التي أوردها الباحثون والمهتمون بموضوع جودة الحياة الوظيفية، فمنهم من عرّفها بأنها: فعالية بيئة العمل التي تجعل المؤسسة ذات معنى، من حيث توافر العناصر الرئيسية المؤثرة في بناء التصورات والقيم الإيجابية لدى العاملين نحو بيئة العمل، وتقاس من خلال الرضا الوظيفي، والأمان الوظيفي، وتطوير الكفاءات والنمو المهني لهم، والأجور والمكافآت، والتوازن بين العمل والحياة الشخصية (Rethinam, & Ismail, 2008).

ومنهم من عرّف جودة الحياة الوظيفية بأنها: نمط إداري تعاوني تشاركي بين الإدارة والعاملين في المؤسسة، يهدف إلى تحسين بيئة العمل وجعلها أكثر إنتاجية ورضا لدى العاملين (Saraji, & Daragahi, 2006).

وعرّفها Kumar وShani (2013) بأنها: درجة التميز وشروط العمل التي تمارسها المنظمات؛ بغية تنمية وتطوير الحياة أثناء العمل بما ينعكس إيجاباً على إنتاجية المنظمة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.5

وعرفها اشتيوي (2015) بأنها: حالة رضا العاملين تجاه ما توفره المنظمة من بيئة مادية ومعنوية. وجاء في تعريف البربري (2016) بأنها: بيئة العمل التي تتوافر فيها العوامل المادية والمعنوية بمختلف أبعادها بشكل جيد، مما ينعكس إيجاباً على الموظف فيشعر بالرضا والأمان الوظيفي، فيبذل أقصى جهد ممكن في خدمة المؤسسة.

وفي ضوء التعريفات السابقة لمفهوم جودة الحياة الوظيفية، فإن الباحث يعرّفها بأنها: مستوى السعادة والرضا الذي يشعر به العاملون في المؤسسات، ومقدرتهم على إشباع حاجاتهم من خلال شراء بيئة العمل ورقي الخدمات المادية والمعنوية التي تقدم لهم.

- أهمية جودة الحياة الوظيفية:

أظهرت بعض الدراسات أن هناك تأثيرات إيجابية بناءة لتوافر وتطبيق أبعاد جودة الحياة الوظيفية وبرامجها في المؤسسات والمنظمات، ومن أهمها (السالم، 2009):

1. تخفيض الصراعات بين الإدارة والعاملين من خلال تطوير مناخ لعلاقات عمل أكثر إنتاجية، وتسوية العديد من المظالم الكامنة من خلال بيئة عمل مساعدة على حل المشكلات.
2. مشاركة أكبر عدد من العاملين بالأفكار البناءة التي يمكن أن تؤدي إلى تحسينات في الأبعاد المختلفة لظروف العمل وعملياته.
3. زيادة انتماء العاملين وولائهم، وتحقيق التكامل والتفاعل بين أهداف المؤسسة وأهدافهم.
4. المساهمة في تعزيز الجودة والتعلم والإبداع.
5. زيادة درجة الرضا الوظيفي.
6. تحسين ودعم العلاقات الإنسانية في المؤسسة.
7. انخفاض معدلات الغياب في المؤسسة.
8. تدني معدل الدوران الوظيفي في المؤسسة.
9. زيادة الكفاءة والفعالية التنظيمية للمؤسسة.
10. استثمار أفضل وأمثل للموارد البشرية في المؤسسة.

- أبعاد جودة الحياة الوظيفية:

سيعرض الباحث بعض آراء الباحثين والعلماء ووجهات نظرهم حول تحديد أبعاد جودة الحياة الوظيفية وعناصرها، حيث إن هناك تبايناً وتنوعاً ملحوظاً في تحديدها، وقد جاء على النحو الآتي:

يرى جاد الرب (2008) أن أبعاد جودة الحياة الوظيفية تتمثل في إتاحة الظروف الملائمة لتحسين الإنتاجية وزيادة الكفاءة التنظيمية، والمشاركة الفعلية في اتخاذ القرارات، وإتاحة فرص الترقية والتقدم الوظيفي من خلال عمليات التعلم والتعليم والتدريب، وتوفير متطلبات الأمان والاستقرار الوظيفي، والعدالة الاجتماعية من خلال عدالة أنظمة الأجور والمكافآت والحوافز المادية والمعنوية.

أما صالح والعنزي (2009) فقد أشار إلى أن أبعاد جودة الحياة الوظيفية تتمثل في كفاية الراتب وعدالته، وصحية ظروف العمل، وفرص النمو الوظيفي، والتكامل الاجتماعي، والموازنة بين العمل والحياة، والتمسك بمبدأ العمل التنظيمي.

وقد أشار Brooks (2007) إلى أن أبعاد جودة الحياة الوظيفية تتكون من: توازن الحياة الوظيفية والشخصية، ونمط الإشراف ومشاركة العاملين في اتخاذ القرارات، والخصائص الوظيفية والاستقلالية في أداء العمل، وعلاقات العمل والأمن الوظيفي والسلامة والصحة المهنية.

ومن خلال استعراض أبعاد جودة الحياة الوظيفية، فقد لاحظ الباحث أن الأبعاد تختلف من وجهة نظر الباحثين والعلماء حسب موضوع الدراسة والأهمية والأهداف، وقد اختار الباحث عدداً من الأبعاد الرئيسية لجودة الحياة الوظيفية تختص بهذه الدراسة، وقد تناولتها معظم الدراسات السابقة، وهي:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.5

(النمط القيادي، والاستقرار والأمان الوظيفي، والترقية الوظيفية، والرواتب والمكافآت، والتوازن بين العمل الجامعي والحياة الاجتماعية، والتنمية المهنية / التدريب والتعليم).

➢ علاقة جودة الحياة الوظيفية بأداء أعضاء هيئة التدريس:

أظهرت العديد من الدراسات التي أجريت على جودة الحياة الوظيفية، أن تحسين جودة الحياة الوظيفية والاهتمام بأبعادها وبرامجها المختلفة سيؤدي حتماً إلى زيادة الإنتاجية، والارتقاء بمستويات ومعدلات الرضا والأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، إضافة إلى إشباع حاجاتهم بكافة أشكالها المادية والمعنوية والاجتماعية، وحاجات الاستقرار والأمان الوظيفي. ويمكن توضيح علاقة جودة الحياة الوظيفية بأداء أعضاء هيئة التدريس من خلال استعراض أبعاد جودة الحياة الوظيفية الآتية (ماضي، 2014):

1. النمط القيادي: يؤثر النمط القيادي بشكل كبير على أداء أعضاء هيئة التدريس ورضاهم وإنتاجيتهم في العمل، حيث إن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بحاجة دائماً إلى الثقة والتشجيع وإلى دعم رؤسائهم؛ ليتأكدوا أنهم يسيرون على الطريق الصحيح، وهذا بالتأكيد سينعكس على رضاهم وأدائهم الوظيفي، وليس هناك ما يقتل إمكانات أعضاء هيئة التدريس كشعورهم بأن رؤساءهم غير مباليين بما يقومون به من وظائف ومهام، بالتالي يتوجب على الرؤساء اتباع أسلوب تشاركي في القيادة والإشراف على العمل، فهناك علاقة قوية بين نمط القيادة ورضا أعضاء هيئة التدريس وأدائهم الأعمال المطلوبة منهم، فالرئيس الذي يتبع الأسلوب البيروقراطي في قيادة مرؤوسيه لا يكسب ولاءهم، ويؤدي إلى تعزيز مشاعر الاستياء اتجاهه، أما الرئيس الذي يعتمد على الأسلوب الديمقراطي في القيادة، ويجعل المرؤوسين موضع اهتمامه في القرارات التي يتخذها يؤدي إلى تطوير علاقات الدعم والولاء بينهم للعمل والمؤسسة، وهذا له تأثير على رضاهم وأدائهم في العمل.
2. المشاركة في صنع واتخاذ القرارات: إن أعضاء هيئة التدريس العاملين يميلون غالباً إلى دعم ومساندة القرارات التي اشتركوا في صنعها في الجامعة، وهذا يتوقف على السياسة التنظيمية التي تتبعها الجامعة، ومدى المساحة التي تسمح بها قيادة الجامعة في عمليات المشاركة لأعضاء هيئة التدريس، وخاصة فيما يتعلق في عمليات صنع واتخاذ القرارات، فإذا كانت مشاركة بناءة قائمة على الممارسة الحقيقية من قبل الجامعة وأعضاء هيئة التدريس معاً لتحديد الأهداف، وحل المشكلات، وإنجاز المهام، وتحسين ظروف العمل، ورفع كفاءة الأداء على مستوى أعضاء هيئة التدريس والجامعة، كل ذلك يشكل نقطة أساسية في نجاح الجامعة.
3. الاستقرار والأمان الوظيفي: إن توفير الجامعة لعوامل الاستقرار والأمان الوظيفي يزيد من درجة الأمان الوظيفي، والارتياح لأعضاء هيئة التدريس، مما يساعد على زيادة الابتكار لديهم، حيث إن شعور أعضاء هيئة التدريس بالاستقرار والأمان الوظيفي، وعدم قلقهم من فقدان العمل يزيد من درجة التطوير وكفاءة الأداء.
4. الترقية الوظيفية: إن نظم الترقية الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة يتوقف على إعطاء عنصر الكفاءة والإبداع والتفوق في أداء العمل الأهمية اللازمة عند الترقية من قبل الجامعة وإدارتها، وهذا من شأنه أن ينعكس إيجاباً على معدلات أداء أعضاء هيئة التدريس والجامعة ككل، وبالتالي تحقيق الأهداف المطلوبة لكل عضو هيئة تدريس من خلال إشباع حاجات التميز لديه وطموحاته التي يسعى لها، وتحقيق أهداف الجامعة من خلال تحقيق الإنتاجية المطلوبة لضمان الاستمرارية والبقاء والمنافسة والنجاح.
5. الرواتب والمكافآت: إن الرواتب والمكافآت بأشكالها المختلفة الجديدة والتقليدية هامة جداً لنجاح الجامعة، وتعد وسيلة فاعلة لإشباع الحاجات المادية والاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وهناك علاقة تبادلية بين الرواتب والمكافآت المادية والمعنوية من جانب، والأداء الوظيفي من جانب آخر، ففي بعض الأوقات تحتاج الجامعة إلى اتباع سياسة الرواتب والمكافآت المرتبطة بالأداء، وفي أوقات أخرى تحتاج إلى زيادة الرواتب والمكافآت أملاً منها في تحسين مستوى الأداء، وكلتا الحالتين يتوقف على طبيعة عمل وسياسة الجامعة المتبعة والبيئة التنافسية التي تعمل بها.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.5

6. **التوازن بين العمل الجامعي والحياة الاجتماعية: يعتبر التوازن بين العمل الجامعي والحياة الاجتماعية من أهم الأبعاد التي يمكنها أن تؤدي إلى فشل أو نجاح العمل في الجامعة، وبالتالي تقع مسؤولية التوازن بين العمل الجامعي والحياة الاجتماعية على الجامعة وعلى أعضاء هيئة التدريس على حد سواء، فإن مسؤولية الجامعة اتجاه هذا التوازن يتوقف على الاستراتيجيات والسياسات والبرامج التيّ تعدها بهدف إيجاد نوع من التوازن في الحياة الاجتماعية والوظيفية لأعضاء هيئة التدريس، إضافة إلى تلبية حاجاتهم الاقتصادية والاجتماعية، ومسؤولية عضو هيئة التدريس تجاه هذا التوازن يتوقف على مقدرته في القيام بالتزاماته الشخصية والعائلية، دون أن يكون ذلك على حساب مسؤوليته الخاصة بالعمل الجامعي، ودون أن ينعكس سلباً على الأداء الوظيفي له في إنجاز المهام المطلوبة منه في العمل.**
7. **التنمية المهنية / التدريب والتعليم: إن توفر برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة، سوف يؤدي ويساهم في تطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس، ومن ثم تحسين المقومات الأساسية للأداء من السرعة، والمهارة، والإنتاجية، وغيرها من معدلات الأداء المختلفة.**

الدراسات السابقة:

تحصل الباحث على عدد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وكل ما يتعلق بهذا الموضوع من متغيرات أو مؤثرات. وفيما يأتي عرض لأبرز تلك الدراسات وفق تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

أجرت Bandar، Sabil، Jayos، Amaran وHamdan (2018) دراسة في ماليزيا هدفت التعرّف إلى مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس في جامعة ساواوراك الحكومية عن جودة الحياة الوظيفة، وتكونت عينة الدراسة من (278) عضو هيئة تدريس، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس في جامعة ساواوراك الحكومية عن جودة الحياة الوظيفية كان كبيراً، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير الجنس.

وأجرى Endayani، Musadieq وAfrianty (2018) دراسة في إندونيسيا هدفت التعرّف إلى مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة براويجايا، وتكونت عينة الدراسة من (74) عضو هيئة تدريس، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة براويجايا الأندونيسية كان كبيراً جداً.

كما أجرى أبو حميد (2017) دراسة في فلسطين هدفت التعرف إلى مستوى جودة حياة العمل لدى العاملين في جامعة الأقصى بغزة، وتكونت عينة الدراسة من (166) موظفاً وموظفة، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة مكونة من (24) فقرة موزعة إلى أربعة مجالات، هي: (النمط القيادي والإشراف، الاستقرار والأمان الوظيفي، التقدم والترقي الوظيفي، التوازن بين العمل والحياة). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة حياة العمل لدى العاملين في جامعة الأقصى بغزة كان متوسطاً وفي جميع المجالات.

أما الدراسة التي أجراها الهاشمي والعضايلة (2017) في السعودية فقد هدفت التعرّف إلى مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين في المستشفيات العسكرية بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر العاملين فيها، وتكونت عينة الدراسة من (403) موظفاً، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين في المستشفيات العسكرية بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر العاملين فيها كان متوسطاً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير الجنس.

وهدفت الدراسة التي أجراها الحسني (2016) في فلسطين التعرّف إلى مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى الباحثين الاجتماعيين في وزارة الشؤون الاجتماعية بقطاع غزة من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (148) موظفاً وموظفة، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة موزعة إلى خمسة مجالات،

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.5

هي: (الأجور، العلاقات الاجتماعية، الاستقرار والأمان الوظيفي، السلوك القيادي والإشراف على العمل، المشاركة في اتخاذ القرارات)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى الباحثين الاجتماعيين في وزارة الشؤون الاجتماعية بقطاع غزة من وجهة نظرهم كان قليلاً وفي جميع المجالات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى تغير الجنس.

وهدفت الدراسة التي أجراها Chelladurai وRaman (2016) في الهند التعرّف إلى مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية منديا ساجار للفنون والعلوم، وتكونت عينة الدراسة من (500) عضو هيئة تدريس، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية منديا ساجار للفنون والعلوم كان كبيراً.

أما الدراسة التي أجراها Aarthy وNandhini (2016) في الهند فقد هدفت التعرّف إلى مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية الهندسة في جامعة كارباغام (Karpagam University). تكونت عينة الدراسة من (83) عضو هيئة التدريس، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية الهندسة في جامعة كارباغام الهندية كان متوسطاً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغير الجنس.

وقام Hans، Mubeen، Mishra وAl-Badi (2015) بدراسة في سلطنة عُمان هدفت التعرّف إلى مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات سلطنة عُمان الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (44) عضو هيئة تدريس موزعين على سبعة كليات خاصة تدرس تخصص الإدارة، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات سلطنة عُمان الخاصة كان كبيراً.

وقام ماضي (2014) بدراسة في فلسطين هدفت التعرف إلى مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين في الجامعات الفلسطينية (الأزهر، الإسلامية، الأقصى)، وتكونت عينة الدراسة من (344) موظفاً وموظفة في الجامعات الفلسطينية. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة تضمنت (74) فقرة موزعة إلى ثلاثة مجالات، هي: (المجال الأول: الجوانب التنظيمية والوظيفية؛ ويشمل: (المشاركة في اتخاذ القرارات، والسلوك القيادي والإشراف في العمل، والالتزام التنظيمي، والاستقرار والأمان الوظيفي، وبرامج التدريب والتعليم)، المجال الثاني: بيئة العمل المادية والمعنوية؛ ويشمل: (الأمن والصحة المهنية في بيئة العمل، توازن الحياة الشخصية والحياة الوظيفية، العلاقات الاجتماعية)، المجال الثالث: الجوانب المالية والاقتصادية؛ ويشمل: (الأجور والمكافآت المادية والمعنوية، فرص الترقية والتقدم الوظيفي). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين في الجامعات الفلسطينية (الأزهر، الإسلامية، الأقصى) كان متوسطاً وفي جميع المجالات.

أما الدراسة التي قام بها Mirkamali وThani (2011) في إيران فقد هدفت التعرف إلى مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة طهران وجامعة شريف للتكنولوجيا، وتكونت عينة الدراسة من (150) عضو هيئة تدريس، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة مكونة من (11) فقرة موزعة إلى ثلاثة مجالات، هي: (الأجر المناسب والعادل، العمل الآمن والصحي، فرص الترقية المستمرة)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة طهران وجامعة شريف للتكنولوجيا كان متوسطاً في جميع المجالات.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.5

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات باستثناء دراسة كل من الهاشمي والعضايلة (2017)؛ والحسني (2016). كما أنها استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات كما هو الحال في جميع الدراسات المذكورة سابقاً، كما أنها تتفق مع معظم الدراسات في المتغيرات التي درستها كالجنس مثل دراسة كل من Bandar *et al.* (2018)، الهاشمي والعضايلة (2017)، والحسني (2016)، ودراسة Aarthy وNandhini (2016). وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في اختيار الاختبارات المناسبة للدراسة الحالية، وكذلك استفاد من الإحصاء المستخدم، وأخيراً فقد تم الاستفادة منها في تطوير الاستبانة، وفي مناقشة النتائج والتوصيات. وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها من أوائل الدراسات المحلية – في حدود علم الباحث – التي تناولت مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، في ضوء متغيري الجنس، والرتبة الأكاديمية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتضمن هذا الجزء وصفاً لمنهج الدراسة الميدانية ومجتمعها وعينتها والأداة المستخدمة وصدقها وثباتها والمعالجات الإحصائية المستخدمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وفيما يأتي عرضاً لذلك:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج المسحي الوصفي، وهو المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً، أو قضية موجودة حالياً، للحصول على معلومات تجيب عن أسئلة الدراسة دون تدخل الباحث فيها (Al-Aga & Al-Ostath, 1999).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، ممن هم برتبة: أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2018/2019)، البالغ عددهم (753) عضو هيئة تدريس، وذلك حسب التقرير الإحصائي الأخير لجامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية (2018/2019). والجدول (1) يبين توزيع التكرارات والنسب المئوية لأفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1): توزيع التكرارات والنسب المئوية لأفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	612	0.81
	أنثى	141	0.19
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	223	0.30
	أستاذ مشارك	271	0.36
	أستاذ مساعد	259	0.34
المجموع		753	100.0

عينة الدراسة:

تم توزيع (452) استبانة على عينة مختارة بطريقة العينة العشوائية الطبقية، أي حوالي (60%) من مجتمع الدراسة، حيث أخذ بعين الاعتبار متغيرات الدراسة المستقلة (الجنس، والرتبة الأكاديمية)، وقد تم مراعاة أن تكون العينة ممثلة للمجتمع من أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، ممن هم برتبة أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد خلال الفصل الدراسي الأول من العام

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.5

الجامعي (2018/2019)، وقد استطاع الباحث استعادة (440) استبانة مكتملة، وقد تم تحديد حجم العينة من خلال (Sample Size Calculator) بدرجة ثقة (95%)، وقد بلغت العينة بعد استثناء عينة الثبات (420) عضو هيئة تدريس. والجدول (2) يبين توزيع التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (2): توزيع التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب متغير الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	342	0.81
	أنثى	78	0.19
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	129	0.30
	أستاذ مشارك	154	0.36
	أستاذ مساعد	137	0.34
المجموع	420	100.0	

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بتطوير استبانة "مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية" اعتماداً على الدراسات السابقة مثل دراسة كل من أبو حميد (2017)، والحسني (2016)، والهاشمي والعضايلة (2017)، وماضي (2014). وتكونت الأداة في صورتها الأولية من (40) فقرة موزعة إلى ستة مجالات. وقد تم استخراج دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: صدق الأداة:

تم التحقق من الصدق الظاهر للاستبانة، وصدق المحتوى من خلال عرضها على (15) محكماً من أساتذة الإدارة التربوية في كليات العلوم التربوية في بعض الجامعات الأردنية. وبناءً على ملاحظات المحكمين تم حذف (5) فقرات، وتعديل (3) فقرات، وبلغ عدد فقرات الأداة في صورتها النهاية بعد عملية التحكيم (35) فقرة.

ثانياً: ثبات الأداة:

قام الباحث باستخلاص مؤشرات ثبات الاستبانة باستخدام أسلوب الاتساق الداخلي، والتطبيق وإعادته كما يأتي:

1. دلالات الاتساق الداخلي: تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (20) عضو هيئة تدريس في مختلف كليات جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، ومن خارج عينة الدراسة الأصلية، وتم حساب دلالة الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الاستبانة والأداة ككل، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha). والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3): معامل ثبات الأداة ككل ولكل مجال من مجالاتها

المجال	عدد فقراته	معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)
النمط القيادي	6 فقرات	0.94
الاستقرار والأمان الوظيفي	5 فقرات	0.88
الترقية الوظيفية	5 فقرات	0.86
الرواتب والمكافآت	7 فقرات	0.96
التوزان بين العمل الجامعي والحياة الاجتماعية	5 فقرات	0.89
التنمية المهنية (التدريب والتعليم)	7 فقرات	0.90
الأداة ككل	35 فقرة	0.93

وهذه النتائج تشير إلى تمتع الأداة بثبات مقبول لاستخدامها لأغراض هذه الدراسة.

2. الثبات عن طريق التطبيق وإعادته: تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (20) عضو هيئة تدريس في مختلف كليات جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، ومن خارج عينة الدراسة الأصلية، ثم أعيد تطبيقها بعد أسبوعين على العينة نفسها، إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون(0.89) (Pearson Correlations)، وتعد هذه القيمة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية. والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4): معامل ثبات الأداة ككل ولكل مجال من مجالاتها

المجال	عدد فقراته	معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlations)
النمط القيادي	6 فقرات	0.91
الاستقرار والأمان الوظيفي	5 فقرات	0.87
الترقية الوظيفية	5 فقرات	0.85
الرواتب والمكافآت	7 فقرات	0.89
التوزان بين العمل الجامعي والحياة الاجتماعية	5 فقرات	0.85
التنمية المهنية (التدريب والتعليم)	7 فقرات	0.92
الأداة ككل	35 فقرة	0.89

وبذلك فقد تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من (35) فقرة موزعة إلى ستة مجالات، هي: (النمط القيادي، والاستقرار والأمان الوظيفي، والترقية الوظيفية، والرواتب والمكافآت، والتوازن بين العمل الجامعي والحياة الاجتماعية، والتنمية المهنية (التدريب والتعليم). وتم تحديد فئات درجة القطع لمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية كما يأتي:

طول الفئة = (الحد الأعلى - الحد الأدنى) / عدد مستويات الممارسة

طول الفئة = 5 - 1 / 5 = 0.80

وبناءً على ذلك، فقد تم اعتماد المعيار الآتي لتحديد مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية: (1 – 1.79) منخفض جداً، ومن (1.80 – 2.59) منخفض، ومن (2.60– 3.39) متوسط، ومن (3.40 – 4.19) كبير، ومن (4.20 – 5.00) كبير جداً.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.5

المعالجات الإحصائية:

- للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة (الاستبانة) ولكل مجال من مجالاتها وللأداة ككل.

- وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة، فقد تم استخدام اختبار (ت) (T – Test)، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، وللكشف عن دلالة الفروق إن وجدت بين المتغيرات تم استخدام اختبار شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، وهو: "ما مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية لجميع مجالات أداة الدراسة وللأداة ككل، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية لجميع مجالات أداة الدراسة وللأداة ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الجودة
1	1	النمط القيادي	4.95	0.15	كبير جداً
2	5	التوازن بين العمل الجامعي والحياة الاجتماعية	4.93	0.16	كبير جداً
3	3	الترقية الوظيفية	4.88	0.25	كبير جداً
4	6	التنمية المهنية (التدريب والتعليم)	4.85	0.26	كبير جداً
5	4	الرواتب والمكافآت	4.77	0.33	كبير جداً
6	2	الاستقرار والأمان الوظيفي	4.76	0.38	كبير جداً
		المتوسط الحسابي للأداة ككل	4.86	0.21	كبير جداً

يلاحظ من الجدول (5) أن مستوى جودة الحياة الجامعية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية جاء كبيراً جداً، وبمتوسط حسابي بلغ (4.86).

تترتب المجالات الستة تنازلياً بحسب مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية على النحو الآتي:

1. مجال النمط القيادي:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال النمط القيادي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الجودة
1	6	تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على التنمية المهنية في المجال الوظيفي والإداري.	5.00	0.00	كبير جداً
2	5	يتم التعامل مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بعدالة بدون تمييز.	4.98	0.13	كبير جداً

جدول (6): يتبع

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الجودة
3	1	تشجع الجامعة على تنمية روح الإبداع والابتكار في اتخاذ القرارات.	4.97	0.17	كبير جداً
4	2	تتبنى الجامعة في العمل النمط التشاركي في القيادة والإشراف.	4.94	0.24	كبيرا جداً
5	3	تستخدم الجامعة النقد الإيجابي مع أعضاء هيئة التدريس عند ارتكاب الأخطاء.	4.91	0.28	كبيرا جداً
6	4	تمنح الجامعة أعضاء هيئة التدريس صلاحيات ومسؤوليات تتلاءم مع قدراتهم وظروفهم لتيسير شؤون العمل.	4.89	0.31	كبير جداً
		المتوسط الحسابي الكلي للمجال	4.95	0.15	كبيرا جداً

يلاحظ من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال النمط القيادي قد تراوحت ما بين (5.00 - 4.89)، حيث جاءت الفقرة رقم (6)ونصها "تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس على التنمية المهنية في المجال الوظيفي والإداري" في المرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي بلغ (5.00) وهو ما يقابل مستوى (كبيراً جداً)، وجاءت الفقرة رقم (4) ونصها "تمنح الجامعة أعضاء هيئة التدريس صلاحيات ومسؤوليات تتلاءم مع قدراتهم وظروفهم لتيسير شؤون العمل" في المرتبة الأخيرة وبأقل متوسط حسابي بلغ (4.89) وهو ما يقابل مستوى (كبيراً جداً). أما المتوسط الحسابي الكلي للمجال فقد بلغ (4.95) وهو ما يقابل مستوى (كبيراً جداً).

2. مجال التوازن بين العمل الجامعي والحياة الاجتماعية:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التوازن بين العمل الجامعي والحياة الاجتماعية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الجودة
1	25	توجد مساعدة في رسوم الدراسة الجامعية لأبناء أعضاء هيئة التدريس.	5.00	0.00	كبير جداً
2	27	تشارك الجامعة أعضاء هيئة التدريس في مناسباتهم الاجتماعية (السارة/ الحزينة).	4.95	0.21	كبير جداً
3	26	يوجد دعم ومشاركة من قيادة الجامعة خارج بيئة العمل في إيجاد مناخ عائلي وتقديم خدمات اجتماعية متنوعة.	4.93	0.25	كبير جداً
4	28	توفر الجامعة رصيد إجازات مناسب وكافي لأعضاء هيئة التدريس.	4.89	0.31	كبير جداً
5	24	تقدم الجامعة التسهيلات اللازمة لدعم وتطوير أعضاء هيئة التدريس لاستكمال دراساتهم العليا.	4.86	0.35	كبير جداً
		المتوسط الحسابي الكلي للمجال	4.93	0.16	كبيرا جداً

يلاحظ من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال التوازن بين العمل الجامعي والحياة الاجتماعية قد تراوحت ما بين (4.86-5.00)، حيث جاءت الفقرة رقم (25)ونصها" توجد الجامعة مساعدة في رسوم الدراسة الجامعية لأبناء أعضاء هيئة التدريس" في المرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي بلغ (5.00) وهو ما يقابل مستوى (كبيراً جداً)، وجاءت الفقرة رقم (24) ونصها "تقدم الجامعة التسهيلات اللازمة لدعم وتطوير أعضاء هيئة التدريس لاستكمال دراساتهم العليا" في المرتبة الأخيرة وبأقل متوسط حسابي بلغ (4.86) وهو ما يقابل مستوى (كبيراً جداً). أما المتوسط الحسابي الكلي للمجال فقد بلغ (4.93) وهو ما يقابل مستوى (كبيراً جداً).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.5

3. مجال الترقية الوظيفية:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الترقية الوظيفية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الجودة
1	12	تعتمد الجامعة نظام للترقية الوظيفية مبني على أسس ومعايير واضحة.	5.00	0.00	كبير جداً
2	13	يوجد توافق بين المؤهل العلمي والخبرة العملية والدرجة الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة.	4.90	0.30	كبير جداً
3	15	تركز سياسات الجامعة على تنفيذ برامج تدريبية تؤهل أعضاء هيئة التدريس للترقية والتقدم في مساراتهم الوظيفية.	4.88	0.32	كبير جداً
4	16	توجد فرص مستقبلية متاحة للترقية والتقدم الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس.	4.83	0.37	كبير جداً
5	14	تمنح الترقيات الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس بعدالة وإنصاف.	4.78	0.41	كبير جداً
		المتوسط الحسابي الكلي للمجال	4.88	0.25	كبير جداً

يلاحظ من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الترقية الوظيفية قد تراوحت ما بين (4.78-5.00)، حيث جاءت الفقرة رقم (12) ونصها "تعتمد الجامعة نظاما للترقية الوظيفية مبني على أسس ومعايير واضحة" في المرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي بلغ (5.00) وهو ما يقابل مستوى (كبيراً جداً)، وجاءت الفقرة رقم (14) ونصها "تمنح الترقيات الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس بعدالة وإنصاف" في المرتبة الأخيرة وبأقل متوسط حسابي بلغ (4.78) وهو ما يقابل مستوى (كبيراً جداً). أما المتوسط الحسابي الكلي للمجال فقد بلغ (4.88) وهو ما يقابل مستوى (كبيراً جداً).

4. مجال التنمية المهنية (التدريب والتعليم):

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التنمية المهنية (التدريب والتعليم) مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الجودة
1	29	تعطي الجامعة اهتماماً كبيراً لبرامج تنمية أعضاء هيئة التدريس مهنياً.	4.94	0.24	كبير جداً
2	31	تسهم برامج التنمية المهنية في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس.	4.92	0.27	كبير جداً
3	32	تسهم برامج التنمية المهنية في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي.	4.90	0.30	كبير جداً
4	34	تسهم برامج التنمية المهنية في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في مجال استخدام التكنولوجيا والتقنيات الحديثة.	4.87	0.33	كبير جداً
5	33	تسهم برامج التنمية المهنية في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في مجال خدمة المجتمع.	4.82	0.38	كبير جداً
6	30	تلبي الدورات التدريبية حاجات أعضاء هيئة التدريس المستقبلية.	4.76	0.43	كبير جداً
7	35	توفر الجامعة كافة التسهيلات المادية اللازمة لتنفيذ برامج التنمية المهنية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس.	4.71	0.45	كبير جداً
		المتوسط الحسابي الكلي للمجال	4.85	0.26	كبير جداً

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.5

يلاحظ من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال التنمية المهنية (التدريب والتعليم) قد تراوحت ما بين (4.71-4.94)، حيث جاءت الفقرة رقم (29)ونصها "تعطي الجامعة اهتماماً كبيراً لبرامج تنمية أعضاء هيئة التدريس مهنياً" في المرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي بلغ (4.94) وهو ما يقابل مستوى (كبيراً جداً)، وجاءت الفقرة رقم (35) ونصها "توفر الجامعة كافة التسهيلات المادية اللازمة لتنفيذ برامج التنمية المهنية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس" في المرتبة الأخيرة وبأقل متوسط حسابي بلغ (4.71) وهو ما يقابل مستوى (كبيراً جداً). أما المتوسط الحسابي الكلي للمجال فقد بلغ (4.85) وهو ما يقابل مستوى (كبيراً جداً).

5. مجال الرواتب والمكافآت:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الرواتب والمكافآت مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الجودة
1	18	يعتمد نظام الرواتب والمكافآت في الجامعة على أسس عادلة وواضحة.	4.92	0.27	كبير جداً
2	17	يعتبر نظام الرواتب والمكافآت في الجامعة مناسب وملائم.	4.85	0.36	كبير جداً
3	22	يتناسب الراتب التي يتقاضاه أعضاء هيئة التدريس مع مهامهم ومسؤولياتهم.	4.81	0.39	كبير جداً
4	20	يشعر أعضاء هيئة التدريس بالرضا عن المكافآت والزيادات التي تضاف لرواتبهم سنوياً.	4.78	0.41	كبير جداً
5	21	يشعر أعضاء هيئة التدريس بالسعادة بما يحصلون عليه من دخل عملهم.	4.72	0.45	كبير جداً
6	19	يشعر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بأن المكافآت توزع على من يستحقها.	4.69	0.46	كبير جداً
7	23	يتلاءم الراتب الذي يتقاضاه أعضاء هيئة التدريس مع الوضع الاقتصادي الراهن في الأردن.	4.64	0.48	كبير جداً
		المتوسط الحسابي الكلي للمجال	4.77	0.33	كبير جداً

يلاحظ من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الرواتب والمكافآت قد تراوحت ما بين (4.64-4.92)، حيث جاءت الفقرة رقم ((18 ونصها "يعتمد نظام الرواتب والمكافآت في الجامعة على أسس عادلة وواضحة" في المرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي بلغ (4.92) وهو ما يقابل مستوى (كبيراً جداً)، وجاءت الفقرة رقم (23) ونصها "يتلاءم الراتب الذي يتقاضاه أعضاء هيئة التدريس مع الوضع الاقتصادي الراهن في الأردن" في المرتبة الأخيرة وبأقل متوسط حسابي بلغ (4.64) وهو ما يقابل مستوى (كبيراً جداً). أما المتوسط الحسابي الكلي للمجال فقد بلغ (4.77) وهو ما يقابل مستوى (كبيراً جداً).

6. مجال الاستقرار والأمان الوظيفي:

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الاستقرار والأمان الوظيفي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الجودة
1	8	توفر بيئة الجامعة مناخا تنظيميا يشعر فيه أعضاء هيئة التدريس بالأمان والثقة المتبادلة.	4.85	0.36	كبير جداً
2	11	تتبع الجامعة سياسة التدريب والاحتفاظ بأعضاء هيئة التدريس المميزين.	4.79	0.41	كبير جداً

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.5

جدول (11): يتبع

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الجودة
3	7	تمتلك الجامعة الإمكانيات المادية والمعنوية اللازمة لتوفير الاستقرار الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس.	4.77	0.42	كبير جداً
4	9	يتوفر لدى الجامعة الموارد المادية اللازمة التي تمكنها من الإيفاء بالتزاماتها المالية اتجاه أعضاء هيئة التدريس.	4.74	0.44	كبير جداً
5	10	توفر الجامعة التأمينات والتعويضات اللازمة في حالة التعرض لحوادث العمل.	4.65	0.48	كبير جداً
		المتوسط الحسابي الكلي للمجال	4.76	0.38	كبير جداً

يلاحظ من الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الاستقرار والأمان الوظيفي قد تراوحت ما بين (4.65-4.85)، حيث جاءت الفقرة رقم (8)ونصها "توفر بيئة الجامعة مناخا تنظيميا يشعر فيه أعضاء هيئة التدريس بالأمان والثقة المتبادلة" في المرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي بلغ (4.85) وهو ما يقابل مستوى (كبيراً جداً)، وجاءت الفقرة رقم (10) ونصها "توفر الجامعة التأمينات والتعويضات اللازمة في حالة التعرض لحوادث العمل" في المرتبة الأخيرة وبأقل متوسط حسابي بلغ (4.65) وهو ما يقابل مستوى (كبيراً جداً). أما المتوسط الحسابي الكلي للمجال فقد بلغ (4.76) وهو ما يقابل مستوى (كبيراً جداً).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، وهو: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية تعزى إلى متغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (ت) (T-Test) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات تقديرات مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تعزى إلى متغير الجنس. والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (12): نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تعزى إلى متغير الجنس

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
المجال الأول: النمط القيادي	ذكر	4.94	0.16	-2.112	0.036 *
	أنثى	4.97	0.10		
المجال الثاني: الاستقرار والأمان الوظيفي	ذكر	4.76	0.38	-0.232	0.817
	أنثى	4.77	0.38		
المجال الثالث: الترقية الوظيفية	ذكر	4.87	0.26	-3.091	0.002 *
	أنثى	4.94	0.18		
المجال الرابع: الراتب والمكافآت	ذكر	4.76	0.34	-2.474	0.014*
	أنثى	4.84	0.25		
المجال الخامس: التوازن بين العمل الجامعي والحياة الاجتماعية	ذكر	4.92	0.17	-1.657	0.098
	أنثى	4.95	0.15		

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.5

جدول (12): يتبع

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
المجال السادس: التنمية المهنية	ذكر	4.83	0.28	-5.343	* 0.000
(التدريب والتعليم)	أنثى	4.94	0.14		
الكلي	ذكر	4.84		-3.191	* 0.002
	أنثى	4.90			

(0.036*)؛ (0.002*)؛ (0.014*)؛ (0.000*) قيم دالة إحصائياً.

تشير النتائج الوارد في الجدول (12) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية لكل مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تعزى إلى متغير الجنس باستثناء كل من: (مجال الاستقرار والأمان الوظيفي، ومجال التوازن بين العمل الجامعي والحياة الاجتماعية). وجاءت الفروق لصالح (الإناث) وبمتوسط حسابي كلي بلغ (4.90).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، وهو: "هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات تقديرات مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تعزى إلى تغير الرتبة الأكاديمية. والجدول (13) يبين ذلك.

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات تقديرات مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية

المجال	الرتبة الأكاديمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الأول: النمط القيادي	أستاذ	4.85	0.22
	أستاذ مشارك	5.00	0.00
	أستاذ مساعد	4.98	0.76
المجال الثاني: الاستقرار والأمان الوظيفي	أستاذ	4.43	0.38
	أستاذ مشارك	4.94	0.21
	أستاذ مساعد	4.87	0.30
المجال الثالث: الترقية الوظيفية	أستاذ	4.71	0.38
	أستاذ مشارك	4.94	0.21
	أستاذ مساعد	4.96	0.30
المجال الرابع: الراتب والمكافآت	أستاذ	4.39	0.30
	أستاذ مشارك	4.97	0.62
	أستاذ مساعد	4.91	0.20

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.5

جدول (13): يتبع

المجال	الرتبة الأكاديمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الخامس: التوازن بين العمل الجامعي والحياة الاجتماعية	أستاذ	4.79	0.21
	أستاذ مشارك	5.00	0.00
	أستاذ مساعد	4.97	0.10
المجال السادس: التنمية المهنية (التدريب والتعليم)	أستاذ	4.64	0.29
	أستاذ مشارك	4.91	0.23
	أستاذ مساعد	4.96	0.10
الأداة ككل	أستاذ	4.63	0.30
	أستاذ مشارك	4.96	0.22
	أستاذ مساعد	4.94	0.29

تشير النتائج الواردة في الجدول (13) إلى وجود تباين ظاهري بين متوسطات تقديرات مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA). والجدول (14) يبين ذلك.

جدول (14): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لدلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات تقديرات مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
المجال الأول: النمط القيادي	بين المجموعات	1.778	2	0.889	50.888	* 0.000
	داخل المجموعات	7.283	417	0.017		
	الكلي	9.061	419			
المجال الثاني: الاستقرار والأمان الوظيفي	بين المجموعات	20.915	2	10.458	113.020	* 0.000
	داخل المجموعات	38.585	417	0.093		
	الكلي	59.501	419			
المجال الثالث: الترقية الوظيفية	بين المجموعات	5.197	2	2.598	53.043	* 0.000
	داخل المجموعات	20.427	417	0.049		
	الكلي	25.624				
المجال الرابع: الراتب والمكافآت	بين المجموعات	27.459	2	13.729	309.217	× 0.000
	داخل المجموعات	18.515	417	0.044		
	الكلي	45.974	419			
المجال الخامس: التوازن بين العمل الجامعي والحياة الاجتماعية	بين المجموعات	3.426	2	1.713	89.857	* 0.000
	داخل المجموعات	7.951	417	0.019		
	الكلي	11.377	419			
المجال السادس: التنمية المهنية (التدريب والتعليم)	بين المجموعات	7.780	2	3.890	77.467	* 0.000
	داخل المجموعات	20.940	417	0.050		
	الكلي	28.720	419			

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.5

جدول (14): يتبع

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
الأداة ككل	بين المجموعات	11436.975	2	5718.487	212.284	*0.000
	داخل المجموعات	11233.108	417	26.938		
	الكلي	22670.083	419			

(0.000*) دالة إحصائياً.

تشير النتائج الواردة في الجدول (14) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية، وللكشف عن مصادر الفروق، تم استخدام اختبار شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية. والجدول (15) يبين ذلك.

جدول (15): نتائج اختبار شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية

المجال	الرتبة الأكاديمية	المتوسط الحسابي	أستاذ	مشارك	مساعد
المجال الأول: النمط القيادي	أستاذ	4.85	-----	-0.147*	-0.132 *
	أستاذ مشارك	5.00	0.147 *	------	0.014
	أستاذ مساعد	4.98	0.132 *	0.014	-----
المجال الثاني: الاستقرار والأمان الوظيفي	أستاذ	4.43	----	-0.514 *	-0.439 *
	أستاذ مشارك	4.94	0.514 *	----	0.075
	أستاذ مساعد	4.87	0.439 *	-0.075	
المجال الثالث: الترقية الوظيفية	أستاذ	4.71	---	-0.228 *	-0.253
	أستاذ مشارك	4.94	0.228 *	----	-0.024
	أستاذ مساعد	4.96	0.253 *	0.248	----
المجال الرابع: الراتب والمكافآت	أستاذ	4.39	---	-0.580 *	-0.518 *
	أستاذ مشارك	4.97	0.580 *	----	0.062 *
	أستاذ مساعد	4.91	0.518 *	-0.062 *	----
المجال الخامس: التوازن بين العمل الجامعي والحياة الاجتماعية	أستاذ	4.79	---	-0.206 *	-0.181 *
	أستاذ مشارك	5.00	0.206 *	---	0.024
	أستاذ مساعد	4.97	0.181 *	-0.024	
المجال السادس: التنمية المهنية (التدريب والتعليم)	أستاذ	4.64	--	-0.263 *	-0.320 *
	أستاذ مشارك	4.91	0.263 *	---	-0.057
	أستاذ مساعد	4.96	0.320 *	0.057	----
الأداة ككل	أستاذ	4.63	---	-11.538*	-11.038 *
	أستاذ مشارك	4.96	11.538*	-----	0.499
	أستاذ مساعد	4.94	11.038*	-0.499	----

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.5

تشير النتائج الواردة في الجدول (15) إلى الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية في مجال النمط القيادي بين (أستاذ، وأستاذ مشارك) وجاءت الفروق لصالح (أستاذ مشارك)، وبين (أستاذ، وأستاذ مساعد)، وجاءت الفروق لصالح (أستاذ مساعد). وبين (أستاذ مشارك، وأستاذ) وجاءت الفروق لصالح (أستاذ مشارك)، وبين (أستاذ مساعد، وأستاذ) وجاءت الفروق لصالح (أستاذ مساعد).
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية في مجال الاستقرار والأمان الوظيفي بين (أستاذ، وأستاذ مشارك) وجاءت الفروق لصالح (أستاذ مشارك)، وبين (أستاذ، وأستاذ مساعد)، وجاءت الفروق لصالح (أستاذ مساعد). وبين (أستاذ مشارك، وأستاذ) وجاءت الفروق لصالح (أستاذ مشارك)، وبين (أستاذ مساعد، وأستاذ) وجاءت الفروق لصالح (أستاذ مساعد).
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية في مجال الترقية الوظيفية بين أستاذ، وأستاذ مشارك) وجاءت الفروق لصالح (أستاذ مشارك)، وبين (أستاذ، وأستاذ مساعد)، وجاءت الفروق لصالح (أستاذ مساعد). وبين (أستاذ مشارك، وأستاذ) وجاءت الفروق لصالح (أستاذ مشارك)، وبين (أستاذ مساعد، وأستاذ) وجاءت الفروق لصالح (أستاذ مساعد).
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية في مجال الراتب والمكافآت بين (أستاذ، وأستاذ مشارك) وجاءت الفروق لصالح (أستاذ مشارك)، وبين (أستاذ، وأستاذ مساعد)، وجاءت الفروق لصالح (أستاذ مساعد). وبين (أستاذ مشارك، وأستاذ) وجاءت الفروق لصالح (أستاذ مشارك)، وبين (أستاذ مساعد، وأستاذ) وجاءت الفروق لصالح (أستاذ مساعد)، وبين (أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك) وجاءت الفروق لصالح (أستاذ مشارك).
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية في مجال التوازن بين العمل الجامعي والحياة الاجتماعية بين (أستاذ، وأستاذ مشارك) وجاءت الفروق لصالح (أستاذ مشارك)، وبين (أستاذ، وأستاذ مساعد) وجاءت الفروق لصالح (أستاذ مساعد)، وبين (أستاذ مشارك، وأستاذ) وجاءت الفروق لصالح (أستاذ مشارك)، وبين (أستاذ مساعد، وأستاذ) وجاءت الفروق لصالح (أستاذ مساعد).
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية في مجال التنمية المهنية (التدريب والتعليم) بين (أستاذ، وأستاذ مشارك) وجاءت الفروق لصالح (أستاذ مشارك)، وبين (أستاذ، وأستاذ مساعد) وجاءت الفروق لصالح (أستاذ مساعد)، وبين (أستاذ مشارك، وأستاذ) وجاءت الفروق لصالح (أستاذ مشارك)، وبين (أستاذ مساعد، وأستاذ) وجاءت الفروق لصالح (أستاذ مساعد).
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية على أداة الدراسة ككل بين (أستاذ، وأستاذ مشارك) وجاءت الفروق لصالح (أستاذ مشارك)، وبين (أستاذ، وأستاذ مساعد) وجاءت الفروق لصالح (أستاذ مساعد)، وبين (أستاذ مشارك، وأستاذ) وجاءت الفروق لصالح (أستاذ مشارك)، وبين (أستاذ مساعد، وأستاذ) وجاءت الفروق لصالح (أستاذ مساعد).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.5

مناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، وهو: "ما مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال، أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية كان كبيراً جداً وفي جميع المجالات، وبمتوسط حسابي كلي بلغ (4.86). وقد يعود ذلك:

- **حرص جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية على التميز عن مثيلاتها من الجامعات الأردنية في توفير بيئة عمل جامعية جاذبة لأعضاء هيئة التدريس، تمتاز بالاستقرار والأمان الوظيفي والعدالة والنزاهة والتشجيع على الإبداع والابتكار.**
- **الاهتمام المتنامي لدى قيادة الجامعة بأعضاء هيئة التدريس؛ باعتبارهم حجر الزاوية للعملية التعليمية والحياة الوظيفية في الجامعة، وأن توفير الحياة الوظيفية الجيدة لهم يؤدي بالضرورة إلى ولائهم للجامعة وزيادة إنتاجيتهم.**
- **حرص جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية على المنافسة محلياً ودولياً وعالمياً؛ للحصول على المراتب المتقدمة في التصنيفات العالمية للجامعات- حيث جاءت الجامعة في المرتبة (396) عربياً وحصلت على (* 5)، وجاءت كذلك في مراتب متقدمة عالمياً ضمن لائحة (561- 700) وفق تصنيف (QS)، واحتلت المرتبة (68) عربياً، وجاءت أيضاً في مراتب متقدمة عالمياً ضمن لائحة (351 – 400) وفق تصنيف التايمز – وهذا لا يتأتى إلا من خلال توفير نمط قيادي يشجع أعضاء هيئة التدريس على العمل والإنتاج العلمي والبحثي، والاستقرار والأمان الوظيفي، والتوازن بين الحياة الجامعية والعلاقات الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس، وتوفير برامج التنمية المهنية والدورات التدريبية ذات الصلة بعملهم الأكاديمي والإداري، وتوفير نظام عادل للرواتب والمكافآت، وتوفير نظام للترقية الوظيفية.**
- **تقديم جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية كافة التسهيلات والإمكانات المتاحة المختلفة لأعضاء هيئة التدريس من أجل أن ينعم الجميع بحياة وظيفية جيدة.**

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التي كان فيها مستوى جودة الحياة الوظيفية كبيراً جداً مثل دراسة كل Endayani *et al*. (2018). وكذلك اتفقت هذه النتيجة جزئياً مع نتائج الدراسات التي كان فيها مستوى جودة الحياة الوظيفية كبيراً مثل دراسة كل من Bandar *et al*. (2018)، Chelladurai وRaman (2016)، ودراسة Hans *et al*. (2015).

واختلفت نتيجة هذه الدراسة عن نتائج دراسة التي كان فيها مستوى جودة الحياة الوظيفية متوسطاً مثل دراسة كل من أبو حميد (2017)، والهاشمي والعضايلة (2017)، Aarthy وNandhini (2016)، ماضي (2014)، ودراسة Mirkamali وThani (2011). وكذلك اختلفت نتيجة هذه الدراسة عن نتائج دراسة التي كان فيها مستوى جودة الحياة الوظيفية قليلاً مثل دراسة الحسني (2016).

وحول ترتيب مجالات الدراسة حسب مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية؛ جاءت المجالات وفق الترتيب التنازلي الآتي:

1. مجال "النمط القيادي" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (4.95)، وهو ما يقابل مستوى (كبير جداً). وقد يعود ذلك إلى:

- **اتباع القيادات الأكاديمية والإدارية في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية النمط القيادي الديمقراطي في التعامل وتسيير شؤون العمل، وتحقيق رضا أعضاء هيئة التدريس والتأثير عليهم.**
- **تفويض بعض أعضاء هيئة التدريس، والعاملين منهم في المناصب الأكاديمية والإدارية (عميد، ونائب عميد، ومساعد عميد، ورئيس قسم، ومدير دائرة) بعض الصلاحيات والمسؤوليات اللازمة لتسيير شؤون**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.5

العمل في الكليات والعمادات والدوائر المختلفة؛ سعياً لخدمة جميع المستفيدين من خدمات الجامعة، ولإعطاء أعضاء هيئة التدريس الفرصة اللازمة لتحمل المسؤولية والعمل بتشاركية ورح الفريق الواحد.

اختلفت هذه النتيجة عن نتيجة دراسة كل من أبو حميد (2017) التي أظهرت أن مجال "النمط القيادي والإشرافي" جاء بمستوى متوسط؛ والحسني (2016) التي أظهرت أن مجال "السلوك القيادي والإشرافي على العمل" جاء بمستوى قليل؛ وماضي (2014) التي أظهرت أن مجال "السلوك القيادي والإشراف على العمل" جاء بمستوى متوسط.

2. مجال "التوازن بين العمل الجامعي والحياة الاجتماعية" في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ (4.93)، وهو ما يقابل مستوى (كبير جداً). وقد يعود ذلك إلى:

- اتباع جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية لأنظمة عمل غير تقليدية تمتد مسؤوليات وأدوار العاملين فيها إلى خارج حدود الجامعة، حيث تشارك الجامعة أعضاء هيئة التدريس في مناسباتهم الاجتماعية (السارة / الحزينة)، وتشارك أيضاً في إيجاد مناخ عائلي وتقديم خدمات اجتماعية متنوعة لهم خارج بيئة العمل.
- وجود العلاقات العائلية والقبلية الموروثة أساساً خارج حدود الجامعة بين أعضاء هيئة التدريس.

اختلفت هذه النتيجة عن نتيجة دراسة كل من أبو حميد (2017) التي أظهرت أن مجال "التوازن بين العمل والحياة" جاء بمستوى متوسط؛ والحسني (2016) التي أظهرت أن مجال "العلاقات الاجتماعية" جاء بمستوى قليل؛ وماضي (2014) التي أظهرت أن مجال "توازن الحياة الشخصية والحياة الوظيفية" و مجال "العلاقات الاجتماعية" جاءا بمستوى متوسط.

3. مجال "الترقية الوظيفية" في المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.88)، وهو ما يقابل مستوى (كبير جداً). وقد يعود ذلك إلى:

- التزام جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية بتعيين أعضاء هيئة التدريس بمؤهلات علمية مختلفة، ومتخصصة لشغل الوظائف الأكاديمية والإدارية، وتسعى إلى تحقيق التوافق بين هذه المؤهلات العلمية، وعدد سنوات الخبرة، والمسميات الوظيفية.
- إن نظام الترقية الوظيفية في الجامعة يعتمد على أسس ومعايير واضحة، وهذا ما أكده المتوسط الحسابي للفقرة رقم (12) "تعتمد الجامعة نظام للترقية الوظيفية مبني على أسس ومعايير واضحة".
- إن نظام الترقية الوظيفية في الجامعة يقوم على إنصاف جميع أعضاء هيئة التدريس، حيث يقوم على منح الترقية الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس وفق ما يمتلكون من شهادات علمية وعملية وما يتمتعون به من الكفاءة والإنجاز في العمل، ونشر الأبحاث الأكاديمية، والدورات التدريبية المشاركين فيها من حيث عددها نوعها.

اختلفت هذه النتيجة عن نتيجة دراسة كل من أبو حميد (2017) التي أظهرت أن مجال "التقدم والرقي الوظيفي" جاء بمستوى متوسط؛ وماضي (2014) التي أظهرت أن مجال "فرص الترقية والتقدم الوظيفي" جاء بمستوى متوسط؛ ودراسة Mirkamali وThani (2011) التي أظهرت أن مجال "فرص الترقية المستمرة" جاء بمستوى متوسط.

4. مجال "التنمية المهنية (التدريب والتعليم)" في المرتبة الرابعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.85)، وهو ما يقابل مستوى (كبير جداً)، وقد يعود ذلك إلى:

- الاهتمام الكبير الذي توليه جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية لبرامج تنمية أعضاء هيئة التدريس مهنياً، انطلاقاً من أن التنمية المهنية باتت اتجاهاً عالمياً في تميز الجامعات وتنافسها مع مثيلاتها محلياً وعالمياً. فضلاً عن ارتباط مثل هذه البرامج والدورات التدريبية التي تقام في الجامعة بالترقية الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.5

- ارتباط محتوى برامج التنمية المهنية المقدم لأعضاء هيئة التدريس من حيث تركيزه على صلب عملهم الجامعي (التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، واستخدام الوسائل التكنولوجية والتقنيات الحديثة).
- توفير الجامعة التسهيلات والإمكانيات المادية اللازمة لدعم تنفيذ برامج التنمية المهنية (البرامج التدريبية) المقدمة لأعضاء هيئة التدريس.

اختلفت هذه النتيجة عن نتيجة دراسة ماضي (2014) التي أظهرت أن مجال "برامج التدريب والتعليم" جاء بمستوى متوسط.

5. مجال "الرواتب والمكافآت" في المرتبة الخامسة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.78)، وهو ما يقابل مستوى (كبير جداً). وقد يعود ذلك إلى التزام الجامعة بنظام محدد يتعلق بالرواتب والمكافآت يرتبط بالترقيات الأكاديمية والمؤهلات العلمية وعدد الأبحاث المنشورة وكفاءة الأداء. ويشير الباحث إلى وجود بعض الحوافز المعنوية المقدمة نتيجة لتميز أداء أعضاء هيئة التدريس، منها: تقديم رسالة شكر وتقدير ونشر أسماء أعضاء هيئة التدريس المتميزين على الموقع الرسمي للجامعة.

اختلفت هذه النتيجة عن نتيجة دراسة الحسني (2016) التي أظهرت أن مجال "الأجور" جاء بمستوى قليل؛ وماضي (2014) التي أظهرت أن مجال "الأجور والمكافآت المادية والمعنوية" جاء بمستوى متوسط؛ ودراسة Mirkamali وThani (2011) التي أظهرت أن مجال "الأجر المناسب والعادل" جاء بمستوى متوسط.

6. مجال "الاستقرار والأمان الوظيفي" في المرتبة السادسة والأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.76)، وهو ما يقابل مستوى (كبيراً جداً). وقد يعود ذلك إلى:

- اتباع جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية قانون وزارة التعليم العالي والبحث العلمي المتعلق بتعيين أعضاء هيئة التدريس، وتنقلاتهم، وترقياتهم الأكاديمية، واستقالاتهم، وفصلهم من الوظيفة، وتحديد الرواتب والمكافآت.
- حرص الجامعة على توفير مناخ تنظيمي يشعر فيه أعضاء هيئة التدريس بالأمان والثقة المتبادلة، واتباعها سياسة الاستقرار والأمان الوظيفي من خلال سياسة التدريب والاحتفاظ بأعضاء هيئة التدريس المتميزين وتكريمهم.
- التزام الجامعة بالإيفاء بالالتزامات المالية اتجاه أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى تقديم التأمينات والتعويضات اللازمة حال التعرض لحوادث العمل.

اختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة كل من أبو حميد (2017) التي أظهرت أن مجال "الاستقرار والأمان الوظيفي" جاء بمستوى متوسط؛ والحسني (2016) التي أظهرت أن مجال "الاستقرار والأمان الوظيفي" جاء بمستوى قليل؛ وماضي (2014) التي أظهرت أن مجال "الاستقرار والأمان الوظيفي" جاء بمستوى متوسط.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، وهو: "هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية تعزى إلى متغير الجنس؟"

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال، وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية لكل مجال مجالات أداة الدراسة الآتية: (النمط القيادي، والترقية الوظيفية، والراتب والمكافآت، والتنمية المهنية (التدريب والتعليم) والأداة ككل تعزى إلى متغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح (الإناث). وقد يعود ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس من الإناث يشعرن بحاجة أكبر من أعضاء هيئة التدريس الذكور إلى الاستقرار والأمان الوظيفي، والاطمئنان على مستقبلهن ومصدر دخلهن، كما يركزن على أسلوب ونمط القيادة المتبع في العمل، ويسعين جاهدات إلى الترقية الوظيفية، والتطوير المهني (التنمية المهنية)؛ لتحسين وضعهن الوظيفي والحصول على زيادة في الراتب والمكافآت.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.5

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Bandar *et al.* (2018) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير الجنس.

اختلفت هذه النتيجة عن نتيجة دراسة الحسني (2016) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير الجنس.

أما بالنسبة لكل من (مجال الاستقرار والأمان الوظيفي، ومجال التوازن بين العمل الجامعي والحياة الاجتماعية)، لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً تعزى إلى تغير الجنس. وقد يعود ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث يعملون في بيئة تنظيمية متشابهة، وتسري عليهم لوائح وتعليمات الجامعة فيما يتعلق بالاستقرار والأمان الوظيفي، كما أنهم يشاركون بعضهم البعض في المناسبات الاجتماعية السارة والحزينة بحكم العلاقات الوظيفية والاجتماعية. وهذا يشير إلى أن الجنس لا يؤثر في تقدير أعضاء هيئة التدريس (الذكور والإناث) حول أثر الاستقرار والأمان الوظيفي والتوازن بين العمل الجامعي والحياة الاجتماعية.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحسني (2016) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير الجنس.

واختلفت هذه النتيجة عن نتيجة دراسة Bandar *et al.* (2018) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير الجنس.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، وهو: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال، وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية لكل مجال من مجالات أداة الدراسة والأداة ككل تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية، وجاءت الفروق لصالح رتبة (أستاذ مشارك، وأستاذ مساعد). وقد يعود ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس ممن هم في رتبة (أستا مشارك، وأستاذ مساعد) يسعون إلى الارتقاء بمكانتهم الوظيفية، والحفاظ على المراكز القيادية في العمل، حيث إن جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية تضم أعداداً كثيرة من رتبة (أستاذ مشارك، وأستاذ مساعد) موزعين على جميع العمادات والكليات والدوائر المتنوعة في الجامعة، ويسعون لتحقيق وتقدير الذات والترقية الوظيفية حسب الهيكل التنظيمي في سلم الترقية الأكاديمية في الجامعة، وكسب الصلاحيات والمسؤوليات، والعمل في جو من الاستقرار والأمان الوظيفي، والذي يخلق حياة وظيفية تساعدهم على القيام بعملهم الجامعي بالتوازن مع حياتهم الاجتماعية.

الاستنتاجات:

هدفت الدراسة التعرّف إلى مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، وذلك من خلال تقديم إطار نظري يتناسب مع الدراسة الحالية، يتم في ضوئه تطوير استبانة ضمن مجالات وأبعاد جودة الحياة الوظيفية، لتحقيق هذا الهدف توصلت الدراسة إلى أبرز الاستنتاجات الآتية:

1. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا كان كبير جداً في جميع مجالات الدراسة.
2. أظهرت نتائج الاختبارات الإحصائية وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير الجنس لجميع مجالات الدراسة والأداة ككل لصالح (الإناث) باستثناء مجال الاستقرار والأمان الوظيفي، ومجال التوازن بين العمل الجامعي والحياة الاجتماعية.

3. أظهرت نتائج الاختبارات الإحصائية وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية لجميع مجالات الدراسة والأداة ككل لصالح (أستاذ مشارك، وأستاذ مساعد).
4. يمكن تناول موضوع جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس كمشكلة بحثية مستقبلية باستخدام متغيرات مستقلة جديدة، ويمكن عمل مقارنات بين الجامعات الأردنية والعربية.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحث يوصي بالآتي:

1. إدخال مفهوم جودة الحياة الوظيفية ضمن الدورات التدريبية التي تقدمها جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية لأعضاء هيئة التدريس فيها؛ لمساعدتهم على إدراك معنى جودة الحياة الوظيفية، مما ينعكس على حياتهم الوظيفية وأبعادها المختلفة.
2. دراسة العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية وبعض المفاهيم الإدارية الأخرى، مثل: الولاء التنظيمي، والالتزام التنظيمي، والرضا الوظيفي، وفاعلية اتخاذ القرارات الإدارية، والأداء الوظيفي، والفاعلية التنظيمية، والاحتراق الوظيفي، والثقافة التنظيمية، وأخلاقيات المهنة (العمل)، والتميز المؤسسي، والأنماط القيادية، والإبداع الإداري.
3. إجراء دراسات أخرى باستخدام متغيرات مستقلة جديدة، تستهدف المقارنة بين الجامعات الأردنية والعربية، وتقديم المقترحات لتحسينها.

المراجع:

أبو حميد، هاشم عيسى (2017). *أثر أبعاد جودة حياة العمل على فاعلية اتخاذ القرارات الإدارية في جامعة الأقصى بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

اشتيوي، محمد عبد (2015). اتجاهات العاملين نحو جودة حياة العمل في بلدية غزة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات الإدارية والاقتصادية، 1* (3)، 15-58.

البربري، مروان حسن (2016). *دور جودة الحياة الوظيفية في الحد من ظاهرة الاحتراق الوظيفي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، غزة، فلسطين.

البلبيسي، أسامة زياد يوسف (2012). *جودة الحياة الوظيفية وأثرها على الأداء الوظيفي للعاملين في المنظمات غير الحكومية في قطاع غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

جاد الرب، سيد (2008). *جودة الحياة الوظيفية في منظمات الأعمال العصرية*. القاهرة: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

الحسني، وسام محمد العبد (2016). *أثر جودة الحياة الوظيفية في تعزيز الالتزام التنظيمي لدى الباحثين الاجتماعيين في وزارة الشؤون الاجتماعية بقطاع غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

زينب، صالحي (2018). *جودة الحياة الوظيفية لدى عمال اتصالات الجزائر بورقلة – دراسة ميدانية على عينة من عمال اتصالات الجزائر* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

السالم، مؤيد سعيد (2009). *إدارة الموارد البشرية المعاصرة: مدخل استراتيجي تكاملي*. عمان: دار إثراء للنشر والتوزيع.

صالح، أحمد علي والعنزي، سعد علي (2009). *إدارة رأس المال الفكري في منظمات الأعمال*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

ماضي، خليل إسماعيل (2014). *جودة الحياة الوظيفية وأثرها على مستوى الأداء الوظيفي: دراسة تطبيقية على الجامعات الفلسطينية* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة السويس، مصر.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.12.39.5

الهاشمي، رياض حسين والعضايلة، علي محمد (2017). أثر جودة الحياة الوظيفية على الفاعلية التنظيمية في المستشفيات العسكرية بمنطقة الرياض من وجهة نظر العاملين فيها. *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، 13* (1)، 1–30.

Aarthy, M., & Nandhini, M. (2016). A Study on Quality of Work Life Among the Engineering College Faculty Members in Coimbatore District. *International Journal of Management Research & Review, 6*(7), 1051–1057.

Al-Aga, E., & Al-Ostath, M. (1999). *Introduction to The Design of Educational Research*. Gaza: Al-Aqsa University.

Bandar, N. F. A., Sabil, S., Jayos, S., Amaran, M. A., & Hamdan, R. (2018). Quality of Work Life among Academicians in Selected Public Institutions of Higher Learning in Sarawak. *Global Business and Management Research, 10*(2), 218-222.

Brooks, A. B. (2007). Quality of nursing work life: Conceptual clarity for the future. *Nursing Administration Quarterly, 31*(2), 152-157.

Chelladurai, K., & Raman, N. (2016). A Study on Quality of Work Life in Higher Educational Institutions in Coimbatore District. *Asia Pacific Journal of Research, 1*(6), 271–179.

Endayani, F., Musadieq, M. A., & Afrianty, T. W. (2018). The Effect of Quality of Work – Life and Motivation on Employee Engagement with Job Satisfaction as An Intervening Variable. *Russian Journal of Agricultural and Socio-Economic Sciences, 74*(2), 108-114.

Hans, A., Mubeen, S. A., Mishra, N., & Al-Badi, A. H. H. (2015). A Study on Occupational Stress and Quality of Work Life (QWL) in Private Colleges of Oman (Muscat). *Global Business & Management Research, 7*(3), 55-68.

Indumathr, R., & Kamalraj, S. (2012). A Study on Quality of Work Life Among Workers with Special Preference to Textile Industry in Tirupur District- A Textile Hub. *International Journal of Multidisciplinary Research, 2*(4), 265-285.

Kumar, M., & Shani, N. (2013). A Study on Quality of Work Life Among the Employees at Metro Engineering private Limited. *International Journal of Management, 4*(1), 1-5.

Mirkamali, S. M., & Thani, F. N. (2011). A Study on the Quality of Work Life (QWL) among faculty members of University of Tehran(UT) and Sharif university of Technology (SUT). *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29*, 179-187.

Rethinam G. S., & Ismail M. (2008). Constructs of Quality of Work Life: A perspective of information and technology professionals. *European Journal of Social Science, 7*(1),58-70.

Saraji, G., & Daragahi, H. (2006). Study of Quality of Work Life (QWL). *Iranian J Publ Health, 35* (4), 8-14.

Contents:

Subject	Page
Editorial	1
The Extent of Depending on Handouts and other Learning Sources in University Education: An Empirical Study on Students in Sudanese Universities in Khartoum State Dr. Mohamed A. Ismail Dr. Ahmed B. Hasan	3
The Level of Application of the Governance Principles in Yemeni Universities: A Comparative Study between Private and Government Universities Prof. Dr. Dawood Abdulmalek Al-Hidabi Dr. Mahmood Abdo Hasan Alazizi	31
The Impact of Instructional Software in Developing Reading, Writing and Self-learning Skills in Reading and Writing Curriculum for the Students of the University of Jordan Ayesha Khalfan Mubarak Almuhairi	63
The Impact of an Enrichment Program Using (V) Shape Map to Teach Research Methods Course on Developing Scientific Research Skills and Critical Thinking Skills among Students of Educational Sciences - Zarqa University Prof. Dr. Talal Al-Zoubi Associate. Prof. Dr. Ashraf Kan'an Dr. Rada Al Mwdiah	85
The Quality of Work Life for Faculty Members at Jordan University of Science and Technology Dr. Hammam Samir Hamadne	103

Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education (AJQAHE)
University of Science and Technology
P.O. Box: **13064**
Sana'a, Republic of Yemen
Email: ajqahe@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:

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

Prof.Dr. Ali Yaghi - Jordan
Prof.Dr. Sawsan Shaker - Iraq
Prof.Dr.Mahmood AlWadi - Jordan
Prof.Dr. Mohamed A. Al-Soofi - Yemen
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 Aljabori - Iraq
Mohamed Ahmed Sulh

Editorial Staff

Editor-in Chief

Prof.Dr. Dawood A. AL-lHidabi - Yemen

Deputy Editors- in-Chief

Prof. Dr. Abdullatif Musleh Mohamed
Associate Prof. Dr. Noman Qaid Alnaggar

Editorial Board

Prof. Dr. Amr Ezzat Salama - Jordan
Prof. Dr. Abdurraheem Ahmed Al Heneiti - Jordan
Prof.Dr. Abdulazeez Barghouth - Malaysia
Prof.Dr. Mahmood F.Okasha- Egypt
Prof.Dr. Fysal Alhaj - Sudan
Prof.Dr. Abdullatief H.Al –Hakeemi - Yemen
Prof.Dr. Emad Abu-Rub - U.A.E
Dr.Raja Mohamed Deeb Aljaji

Editorial Secretary

Nesmah Sultan Abdo ALabsi

Language Editing

Prof.Dr. Abdulhameed Ashujaa
Mohamed Ahmed Sulh

To Contact

Arab Journal For Quality Assurance In Higher Education
Department Of Scientific Research And Publication, Deanship Of Postgraduate Studies And Scientific Research, University Of Science And Technology
p.o.box:13064, sanaa , yemen
University Tel: 00967 1 373237 - **ex**.2127
e-mail: ajqahe@ust.edu
websites: http://ust.edu/ojs/index.php/AJQAH

المجلة مفهرسة في المواقع التالية :

Google Scholar EBSCO Crossref DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

Volume 12 - No.39 2019

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

(Volume 12– No.39) 2019

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

- The Extent of Depending on Handouts and other Learning Sources in University Education: An Empirical Study on Students in Sudanese Universities in Khartoum State

  Dr. Mohamed A. Ismail Dr. Ahmed B. Hasan

- The Level of Application of the Governance Principles in Yemeni Universities: A Comparative Study between Private and Government Universities

  Prof. Dr. Dawood Abdulmalek Al-Hidabi Dr. Mahmood Abdo Hasan Alazizi

- The Impact of Instructional Software in Developing Reading, Writing and Self-learning Skills in Reading and Writing Curriculum for the Students of the University of Jordan

  Ayesha Khalfan Mubarak Almuhairi

- The Impact of an Enrichment Program Using (V) Shape Map to Teach Research Methods Course on Developing Scientific Research Skills and Critical Thinking Skills among Students of Educational Sciences - Zarqa University

  Prof. Dr. Talal Al-Zoubi Associate. Prof. Dr. Ashraf Kan'an Dr. Rada Al Mwdiah

- The Quality of Work Life for Faculty Members at Jordan University of Science and Technology

  Dr. Hammam Samir Hamadne