

الدعم القيادي، وعلاقته بسلوك الدور الإضافي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في  
كلية التربية جامعتي الإسكندرية والملك خالد: نموذج مقترح

د/السيدة محمود إبراهيم سعد

أستاذ الإدارة التربوية وسياسات التعليم المساعد

كلية التربية - جامعة الإسكندرية

الملخص:

هدف البحث إلى تحديد العلاقة بين الدعم القيادي، وأبعاده، وممارسة سلوكيات الدور الإضافي؛ من خلال تعرّف مستوى الدعم القيادي المقدم من رؤساء الأقسام الأكاديمية، ومستوى ممارسة الدور الإضافي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعتي الإسكندرية والملك خالد، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لتحقيق أهداف البحث، وبلغت عينة البحث (٢٠٤) عضو هيئة تدريس من كلية التربية في الجامعتين. من أهم نتائج البحث: وجود معاملات ارتباط دالة موجبة عند مستوى (٠.٠١) بين درجات الدعم القيادي ودرجات الدور الإضافي للعينة ككل في الجامعتين، مما يعني أنه كلما ارتفع مستوى الدعم القيادي ارتفع مستوى ممارسة سلوك الدور الإضافي، وتم تقديم نموذج مقترح هدف إلى تعزيز إدراك أعضاء هيئة التدريس الدعم القيادي؛ ومن ثمّ رفع درجة ممارستهم لسلوكيات الدور الإضافي، بما مجمله تحسين المخرجات الفردية والتنظيمية للجامعة، وكان من أهم توصيات البحث: ضرورة تبني القيادات الأكاديمية في الجامعتين للنموذج المقترح.

الكلمات المفتاحية: الدعم القيادي - سلوكيات الدور الإضافي - رؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية - أعضاء هيئة التدريس.

## Leadership Support, and its Relation to the Extra-Role Behaviors: from the Viewpoint of Faculty Members in the Faculty of Education, of Tow Universities; Alexandria and King Khalid: a Proposed Model

### Abstract:

The purpose of this research is to determine the relationship between leadership support (LS) and its dimensions, and the practice of extra-role behaviors (ERB) by identifying the level of (LS) provided by the heads of the academic departments and the level of practice of (ERB) of faculty members in the Faculty of Education of the tow Universities of Alexandria and King Khalid. The researcher used the descriptive approach and used the questionnaire as a tool to collect the data and information needed to achieve the objectives of the research, and the study sample reached (204) faculty member of the Faculty of Education of the two universities. The most important results of the search were positive correlation and high coefficients at level (0.01) between the levels of (LS) and (ERB) to the sample as a whole in the two universities. This means that the higher the level of (LS), the greater the level of practice of (ERB). A proposed model aimed at enhancing the perception of faculty members of (LS) was introduced, thus increasing the degree of (ERB), Which improve the individual and organizational outputs of the university. One of the most important recommendations of the research was the need to adopt the proposed model by academic leadership in both tow universities.

**Keywords:** Leadership Support - Extra Role Behaviors - Heads of the Academic Departments - Faculty Members.

## مقدمة البحث:

تعدّ الموارد البشرية مورداً مهماً وحيوياً للمنظمات؛ لذلك كان من الضروري العناية بدراسة سلوكيات الأفراد وفهمها؛ لما لها من تأثير في تلك المنظمات، وجذب انتباه القيادات إلى ضرورة العناية بتنمية هذا المورد وتطويره، وتمكينهم قيادياً للتعامل مع الجوانب السلوكية لهم؛ من خلال الاستثمار فيه؛ لزيادة كفاءته، وتحسين مهارته؛ حيث إن الفهم الصحيح لسلوك الأفراد يُمكن القيادات من التعامل مع الأفراد بطريقة صحيحة، وتحليل سلوكياتهم، والتنبؤ بها واتخاذ الإجراءات التصحيحية - كلما تطلّب الأمر - بما يخدم مصلحة العمل، ويحقق أهدافه.

والمنتبع لتطور الفكر الإداري في نظريته للعامل الإنساني؛ يدرك أن المحصلة النهائية هي أن السلوك الإنساني يمثل أحد المحدّات الرئيسة لكفاءة الإدارة وإنتاجيتها، وأن العوامل الأخرى المساعدة في العمل الإداري إنما تكتسب أهميتها من خلال العمل الإنساني؛ فالإنسان - بسلوكه، وتصرفاته، وأفكاره واتجاهاته، بدوافعه وخبراته - هو المحرك الأول للعمل الإداري؛ ومن ثمّ فنجاح الإدارة وفعاليتها يتوقفان على فهم السلوك الإنساني للأفراد والجماعات التي تتعامل معها الإدارة التي تعمل بها ومن أجلها، فضلاً عن تفسير ذلك السلوك. (السلمي، ١٩٩٧: ١٣)

لذلك انشغل كثير من الباحثين، والمعنيين بمجال السلوك التنظيمي لعقود طويلة؛ بالعناية المستمرة بالعنصر البشري في بيئة العمل، وهناك زيادة كبيرة في عدد الدراسات البحثية حول السلوك التنظيمي في مجال الإدارة التعليمية. وترجع هذه الزيادة أيضاً إلى ظهور نظريات الإدارة المتمحورة حول الإنسان في إطار التعامل من منظور العلاقات الإنسانية، وتؤكد هذه النظريات - التي تركز على الإنسان - على الحساسية لبعض خصائص الموظف؛ مثل: العواطف والأفكار والقيم والثقافة والاحتياجات. وفي هذا الصدد؛ يمكن ملاحظة أن بعض المفاهيم مثل العدالة التنظيمية، والمواطنة، والثقة، والالتزام، والثقافة، والقيم والعواطف، إلى جانب عديد من المفاهيم الأخرى في السلوك التنظيمي؛ هي مفاهيم مشمولة - باهتمام - في الدراسات البحثية في مجال الإدارة التعليمية. (Altinkur; Yilmaz & Karaman, 2015: 34)

فقد عرّف (Patel, 2015: 508) السلوك التنظيمي Organizational Behavior بأنه: "أداة تستخدمها الإدارة لدراسة مواقف وسلوكيات الأفراد داخل مكان العمل؛ بما يساعد على الإدارة الفعالة لهم، وتحسين ثقافة مكان العمل لضمان ممارسة أدوارهم بكفاءة". وأكد (محمد، ٢٠٠٠: ١) على ضرورة الاستفادة القصوى من قدرات الفرد، وإمكاناته؛ من خلال مجموعة من السلوكيات التي تفرضها عليه وظيفته، وتتحدد هذه السلوكيات من خلال ما يُعرف بالوصف الوظيفي، والعمل على دراسة سلوكيات الدور الرسمي للأفراد في العمل.

ولعل ماسبق جاء من منطلق أن لكل فرد في التنظيم الإداري دوراً رسمياً يؤديه، ويجري تحديده من خلال الوصف الوظيفي، وطبيعة نشاط التنظيم الإداري الذي يعمل فيه؛ إلا أن هناك نوعاً من السلوك لا بد من العناية به؛ وهو السلوك الذي يبادر به الفرد طواعيةً، ورغبةً منه، وبناءً

على اختياره؛ لتتنفي فكرة تحقيق الأهداف التنظيمية؛ من خلال الأدوار الأساسية فقط للعاملين أو استخدام السلطة؛ ولكن أيضاً عن طريق أداء ما أمكن من سلوكيات الأدوار الإضافية.

ولعل هذا ما عبر عنه كلٌّ من (Katz&Kahn,1978) وهما من الرواد الأوائل في دراسة سلوك الدور الإضافي-؛ حيث أشارا إلى أن: "الأفراد للابتكار، وللتعاون الطوعي، وللسلوك الواعي؛ تُعدّ أمراً حيوياً لاستمرارية المنظمات، وفعاليتها. إن التنظيم الذي يعتمد -فقط- على أوراقه الرسمية الخاصة بتحديد سلوك الأفراد يكون نظاماً اجتماعياً يسهل جداً انهياره. وفي أي قسم في جهاز حكومي، أو في جامعة يوجد ما لا يمكن حصره من الأعمال التعاونية التي بدونها يمكن أن يفشل النظام، وقليل منها يرد ضمن وصف الدور الرسمي لأي وظيفة" (في: عريشة، ١٩٩٦: ٢٠٣).

ومن ثمّ، فاعتماد أي مؤسسة -بوجه عام- على الأنظمة، واللوائح الرسمية التي تحدد السلوكيات والأدوار المطلوبة من الفرد؛ يجعل من تلك المؤسسة نظاماً اجتماعياً هشاً، تقليدياً؛ لذا فإطلاق إمكانات الأفراد وقدراتهم، والعناية بالنواحي الإبداعية؛ يُعدّ من النقاط المهمة والأساسية، التي تعمل على تحقيق الفاعلية التنظيمية. (سعد، ٢٠١٣: ٤٣١)

وعليه كان لزاماً على القيادات الأكاديمية العمل على زيادة ما يُطلق عليه سلوكيات/سلوك الدور الإضافي (ERB) Extra-Role Behaviors، الذي يتوقف على عوامل عديدة؛ لعل في مقدمتها: إدراك العامل/الموظف للدعم القيادي، والتخلص من البيروقراطية السلبية التي تعوق تحقيق الاستفادة المثلى من الموارد البشرية المتاحة للمنظمات (شاهين، ٢٠٠٥: ٢٤٥).

وبذلك يُعدّ الدعم القيادي (LS) Leadership Support المقدم من الرؤساء أحد الطرق التي تؤدي إلى ميل الموظفين للقيام بسلوكيات إضافية داخل منظماتهم، ويساهمون بوقتهم وجهدهم لتلبية نداء ما وراء الواجب "Beyond the Call of Duty"، وهو يُعدّ جهداً تقديرياً أقلّ عرضةً للمكافأة في سياق هيكل المكافآت الرسمية في المنظمة، هذه المساهمات والسلوكيات الإضافية يُطلق عليها أيضاً سلوكيات المواطنة التنظيمية، والموظفون الذين يؤدون هذه السلوكيات يُطلق عليهم "جنوداً جيدين - Good Soldiers". (Brown&Roloff,2015:385)

والواقع أن المؤسسات التعليمية -شأن المؤسسات الأخرى- تعمل اليوم في بيئة تنافسية شديدة التعقيد، وتتسم بعدم التأكد؛ ومن ثمّ تحتاج أكثر ما يكون إلى أن تعيد تنظيم ذاتها، والإيمان بأن النجاح يعتمد -بشكل أساسي- على هيئة تدريس ملتزمة بأهداف المؤسسة وقيمها؛ بل وأكثر استعداداً للذهاب إلى ما وراء نداء الواجب؛ للإسهام في التغيير الناجح؛ ومن ثمّ الانخراط في سلوكيات المواطنة التنظيمية، أو الدور الإضافي؛ كمساعدة الزملاء، والقيادات، والطلاب، والمبادرة بالتحسينات التربوية. (Belogolovsky&Somech,2010:914)

وعلى صعيد المؤسسة الجامعية خاصة؛ فإنها تواجه اليوم عديداً من التحديات؛ من محدودية الموارد، إلى اتساع نطاق التخصص في مجال التعليم العالي؛ بما تُشكّله من عوامل جذب واستقطاب للكفاءات البشرية، وتنافسية حادة، علاوةً على العولمة بإفرازاتها المتنوعة، وتسارع تقنيات المعلومات

والاتصالات وتطورها، ويزور مجتمع المعرفة، والاقتصاد المرتكز على المعرفة، وغيرها من التحديات التي تفرض على المؤسسات الجامعية العناية بالموارد البشري؛ كمدخل حيوي للتعامل مع مثل هذه التحديات، ولتحقيق التميز. (Shahmandi;Silong;Ismail;Abu-Samah&Othman,2011:48)

وأكدت دراسة (Lawrence;Ott&Bell,2011:325-326) أنه لا يزال هناك غموض واضح في دور عضو هيئة التدريس، وما يرتبط به من سلوكيات؛ حيث يرى بعضهم أن هناك قدرًا من التركيز والوضوح على أدواره التدريسية والبحثية، بينما ثمة قدر آخر من الغموض والتجاهل لأدواره الخدمية؛ كالمشاركة في أنشطة العمل غير مدفوعة الأجر، ودعم التغييرات في بيئة العمل، والاستشارات الخارجية وغيرها. كما وجهت الدراسة عددًا من الانتقادات؛ منها: قصر مشاركاتهم على التحسينات التنظيمية؛ على افتراض ضعف جانب الالتزام التنظيمي؛ ومن ثمّ قصور سلوكيات الدور الإضافي التي يُمكن أن تُحسن من الفاعلية التنظيمية؛ الأمر الذي يشير -في مجمله- إلى ضرورة تمييز حقوق أعضاء هيئة التدريس والتزاماتهم، وتوضيحها، وما يرتبط بها من سلوكيات؛ حتى يمكن تعرّف مداخل تعزيزها، وإستراتيجياتها.

وفي هذا الإطار يرى البعض أن موقع أعضاء هيئة التدريس المؤهلين تأهيلاً عاليًا في المؤسسة الجامعية هو الأساس في بنية التنظيم الإداري الجامعي؛ فمن خلال أدوارهم الرسمية وغير الرسمية يمكن أن يتطور الطلاب شخصياً، وأكاديمياً، ومهنياً؛ فهم صناع الطلاب، والقُدوة لهم، والقادرون على تزويدهم وصقلهم بالمهارات اللازمة؛ ليكونوا قادة مؤهلين لمجتمع الغد، وحتى يمكنهم أداء هذه الأدوار وغيرها؛ فإنهم -أنفسهم- في حاجة إلى دعم، وتحفيز، واعتراف، وتقدير، واستقلال ذاتي وتطور مهني، وبيئة جامعية محفزة، وغيرها من المقدمات المهمة التي تشترك القيادة الأكاديمية في صنعها إلى حد بعيد. (Siddique;Aslam;Khan&Fatima,2011:185)

إن المتوقع من القيادات الأكاديمية تشجيع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات على ممارسة سلوكيات اختيارية لا تدخل ضمن هيكل المكافآت الرسمي الخاص بالجامعة، ولا ضمن واجبات الوظيفة؛ كمساعدة الزملاء، واقتراح تحسينات ترفع من الفاعلية التنظيمية لكلياتهم، أو التطوع بأداء مهام تخدم الجانب الأكاديمي، ولم يصدر توجيه إداري مباشر بأدائها؛ مثل: إلقاء محاضرات إضافية، أو التطوع بتنظيم ندوة علمية، وغيرها من الأعمال الأكاديمية والإدارية والخدمية، التي تسهم القيادة الأكاديمية في تتميتها؛ ببث روح الولاء، والانتماء لديهم، والسعي لتطبيق العدالة والتحفيز والشفافية؛ على الجميع دون استثناء.

كما نتضح أهمية الدور الحيوي للقيادة الأكاديمية في تعزيز دوافع العاملين، والحفاظ على مستوى عالٍ من الأداء والاستمرارية، وبمعنى آخر الاضطلاع بدور القيادة الريادية في دعم القيم الجوهرية والدافعية والأداء، وتعزيزها جميعها لدى العاملين؛ لما لذلك من تأثير إيجابي في أدائهم سلوك الدور الإضافي، ودفعهم لأداء يفوق التوقّعات، وتشجيعهم على التصرف بطريقة استباقية، تُحسن الأداء؛ وهو ما يظهر في ممارساتهم الإيجابية التي تتجاوز تحقيق الأهداف المرسومة،

وحملهم على استيعاب الأولوية وإعطائها لقضية جماعية، أو مؤسسية أكبر من المصالح الفردية. (Ritz;Giauque;Varone&Anderfuhren,2009:5-6)

واستناداً إلى نظرية الدعم التنظيمي التي تؤكد قاعدة المعاملة بالمثل؛ فمن المفترض أن ينظر عضو هيئة التدريس إلى المؤسسة الجامعية من خلال ما تؤديه قياداتها من إجراءات داعمة، وحرصهم على رفاهيته، ومساندته، وتوفير الدعم والرعاية الاجتماعية والنفسية له؛ فإذا ما أدرك قوة هذا الدعم تصرّف بناءً على هذا الإدراك، ويبادل بالمثل المؤسسة: الدعم، والمساندة، وبذل المزيد من الجهد؛ لتحقيق أهدافها. (Rhoades&Eisenberger,2002:698-699)

كذلك أشارت دراسة كلٌّ من جمعة ونوري (٢٠١١: ٣١٦) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين سلوك القيادة الإدارية، وسلوك الإبداع لدى المرؤوسين؛ من خلال تمكينهم، وتدريبهم، ودعمهم، ومساندتهم، وتحفيزهم. وهذا المعنى ذاته هو الذي أكدته دراسة (Chen,Yien&Huang,2011:260-261) عندما كشفت عن وجود علاقة قوية بين الدعم القيادي، وظهور السلوك الإبداعي والثقة، وتزايدها لدى المرؤوسين. كما أشارت دراسة (Young, 2012:220) إلى أن دعم القائد وتجسيده العدالة التنظيمية بأبعادها المختلفة؛ يرتبط -إيجاباً- بالسلوكيات الابتكارية للعاملين، ويُعزّزها. كذلك أكدت دراسة (Shahmandi,et al.2011:45) أن القيادة الأكاديمية يقع عليها اليوم عبء التعامل مع المتغيرات والثوابت التنظيمية في آنٍ واحد، وأن أداء مؤسسة التعليم العالي اليوم وظائفها صار يتوقف على فاعلية القيادة الأكاديمية في توفير بيئة تعليمية جاذبة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب؛ لتقديم نوعية التعليم الذي يستحقونه. وأضافت دراسة (De-Angelo;Mason&Winters,2016:330) أن الدعم من القيادة الإدارية لسلوك الدور الإضافي لأعضاء هيئة التدريس أمر بالغ الأهمية، وأن تصورات الدعم والنزاهة فيما يتعلق بالاعتراف بالسلوك خارج الأدوار وتقديره؛ تُشجّع هذه السلوكيات، وتُحسّن من المخرجات التعليمية بشكل عام.

ولعل من القيادات الأكاديمية ذات التأثير الكبير والمباشر في سلوك الدور الإضافي لدى أعضاء هيئة التدريس؛ ما يتمثل في رئيس مجلس القسم الأكاديمي؛ فهو -بحكم طبيعة مهامه، وموقعه في التنظيم الإداري الجامعي- يُعدّ في مقدمة القيادات الأكاديمية في ذلك التنظيم تأثيراً؛ من حيث حفّزهم، وتطوير أدائهم، ودعمهم، ومساندتهم؛ بما يدفع للارتقاء والتطور بالقسم الأكاديمي؛ الأمر الذي ينعكس على الأداء الفردي والمنظمي معاً، وبالضرورة على الجامعة، وسمعتها التنظيمية الداخلية والخارجية.

فقد أشارت الكندري (٢٠٠٦: ٢٢٢-٢٢٣) إلى أنه في مقدمة مهام رؤساء الأقسام تُعرّف خبرات أعضاء القسم، ومهاراتهم، وقدراتهم، وتشجيع ذوي الكفاية منهم في أداء دورهم بصورة أكثر فاعليةً، والاندماج في العمل، والتعاون، فضلاً عن تنمية قدرات الأعضاء بوجه عام، وتوطيد العلاقات الإنسانية في محيط العمل، وغيرها من المهام ذات التأثير الإيجابي في تطوير أداء الأعضاء، وممارستهم أدوارهم؛ ومن ثمّ شعورهم بمكانتهم، وبأنهم يُقدّرون، ويُقدّر جهودهم؛ وهو ما من شأنه أن يؤثر في كفاية أدائهم أدوارهم وفعاليتها. كما أشارت دراسة (Siddique,et al,2011:184) إلى أن العديد من الجامعات صارت تواجه كثيراً من المعوّقات في طريق النجاح والمنافسة؛ فأعضاء

هيئة التدريس الأكثر قيمةً بها يغادرونها؛ بسبب قلة وجود مكافآت مالية، أو غير مالية، وغياب الدعم، والمساندة من القيادة الأكاديمية.

بناءً على ما سبق يمكن القول: إنه في ظل البيئة المحيطة بالمؤسسة الجامعية اليوم؛ والتي تتسم بتسارع تغيراتها، وبعدم التأكد، ووفقاً لتطبيقات إدارة الموارد البشرية؛ فالأمر يفرض على قيادتها حفز أعضاء هيئة التدريس؛ ليؤدوا أعمالاً تطوعية ابتكارية، يصعب أن يتضمنها الوصف الوظيفي، كما ينبغي عليها أن تدرك أن القضية بالنسبة للقيادة الأكاديمية ليست في استقطاب أفضل الكفاءات، ولا المواهب البشرية فحسب؛ بل في كيفية الحفاظ عليها، وتميئتها، ودعمها، ومساندتها- لا لتحسين فاعلية الأداء فقط-؛ وإنما لتحفيزها، ودفعها لأداء سلوكيات، ومبادرات إضافية، واستباقية إبداعية، تخدم فاعلية القسم والكلية والجامعة في آن، وتقود إلى تحقيق التنافسية والسمعة التنظيمية والريادة؛ الأمر الذي يبرز أهمية إجراء البحث الراهن لدراسة عوامل الدعم والمساندة التي تعرف بالدعم القيادي من قِبَل رؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بشكل علمي موضوعي؛ بما يمكن أن يقود إلى تعرف العوامل الحاكمة للدعم القيادي في زيادة سلوكيات الدور الإضافي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعتي الإسكندرية والملك خالد.

#### مشكلة البحث:

باستقراء البحوث والدراسات السابقة -العربية منها، وغير العربية- نجدها تكاد تُجمع على أهمية الدعم القيادي، وانعكاساته الإيجابية على المستويين: الفردي والتنظيمي؛ حيث الرضا الوظيفي، وزيادة الدافعية، والتعاون، والانخراط في العمل، والمبادرة، والتطوع لخدمة المؤسسة، كما يتضح أن أغلب هذه الدراسات باللغة الأجنبية، وأجريت في بيئة مغايرة للبيئة المحلية، أو العربية بوجه عام؛ ومن ذلك دراسات كلٍّ من: (Semela,2005)؛ (Rocha&Turner,2008)؛ (Chen, et al., 2011)؛ (Ritz, et al.,2009)؛ (Zhu,2013)، كما أن معظمها تناول متغيرات بعيدة عن سياق التعليم العالي والجامعي وبيئتهما؛ كدراسات كلٍّ من: (شاهين، ٢٠٠٤)؛ (عواد، ٢٠٠٧)؛ (Wayne;Shore&Liden,1997)؛ (عريشة، ١٩٩٦)؛ (محمد، ٢٠٠٠)؛ (Reychav&Sharkie,2010)؛ (Salanova;Lorente;Chambel&Martínez,2011). ويتضح من هذه الدراسات ندرة وجود دراسة تربط بشكل مباشر - بين الدعم القيادي بأبعاده (موضع البحث)، وسلوك الدور الإضافي لدى أعضاء هيئة التدريس. وبوجه عام أفاد البحث الراهن من البحوث والدراسات السابقة، سواء أكان ذلك في تحديد عنوانه، ومشكلته، أم تعرف كتاباته التربوية، وبناء أدواته، وتحليل نتائجه، وتفسيرها، وصوغ توصياته.

كما توصلت نتائج بعض الدراسات الأخرى -مثل دراسة كلٍّ من: (Macfarlane,2007) و(84: Khan&Abdul-Rashid,2012)- إلى أن معظم الجامعات لا تنظر إلى السلوكيات الإضافية بوصفها معايير مهمة لتعزيز قرارات الترفيع لأعضاء هيئة التدريس، وأن المهم في مثل هذه القرارات - التي تستند إلى القواعد، واللوائح الرسمية- كانت الإسهامات في تعزيز البحوث؛ للحصول على منح التمويل وغيرها، أما إسهامات المواطنة الأكاديمية -التنظيمية- التي تُعدّ من أهم مظاهر سلوك الدور

الإضافي فلا تتال قدرًا كبيرًا من العناية في مسألة الترفيع، أو الترقى، وغيرهما. وأشارت دراسة أجريت على بيئة التعليم الجامعي المصري تحديدًا إلى أن أغلب أفراد العينة من رؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية بالكليات العملية والنظرية يرون ضرورة تدريب رؤساء مجالس الأقسام على إستراتيجيات الحفز؛ للارتقاء بمستوى الأداء وفاعليته لدى أعضاء هيئة التدريس، وإفراح المجال للتجديد والابتكار في مجال العمل الأكاديمي. (السيد؛ مصطفى، ٢٠٠٢: ٢٦١-٢٦٢).

كما أشارت دراسة (محمد، ٢٠٠٩: ٨٥٩) إلى أن أغلب رؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية في الجامعات المصرية لا يؤدون أدوارهم، ولا مسؤولياتهم القيادية بالشكل المأمول، وعدم الاستفادة من قدرات أعضاء هيئة التدريس، ومهاراتهم؛ حيث أكدت أن وضع رؤية واضحة للعمل، ودعم أعضاء هيئة التدريس، وحرص روح المبادرة، والشعور بالمسؤولية بين أعضاء القسم، وتشجيعهم على تقديم الأفكار، والمقترحات التي تُسهِم في تطوير العمل غير متوافر، في حين وجدت أن توظيف إمكانيات كل عضو لإنجاز أهداف القسم، وتقليل المعوقات التنظيمية لضمان نجاح الأعضاء، وإبداعهم؛ متوافر بدرجة ضعيفة.

وفي البيئة الجامعية السعودية أشارت دراسة (الشمري، ٢٠١٥: ٢١٩) أنه على الرغم من التأكيد على أهمية العدالة التنظيمية وسلوكيات المواطنة في بيئة العمل الجامعي كمحدد رئيس لأداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، إلا إن الواقع الحالي للعمل بالجامعات السعودية يشير إلى وجود بعض جوانب القصور التي قد تُضعف من مدركات العدالة التنظيمية، وتُقلل من أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وتوصلت نتائج دراسة (الجابر، ٢٠١٥) إلى أن بعض أبعاد العدالة التنظيمية تُمارَس بدرجة ضعيفة، وأن دراسة سلوكيات العدالة وسلوكيات المواطنة تحتاج إلى مزيد من البحث في جامعات المملكة.

وبصفة خاصة في كلية التربية جامعة الإسكندرية كشفت دراسة حرب (٢٠١٢: ٣٧٠-٣٧١) عن ضعف امتلاك رؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية مهارات العلاقات الإنسانية بصورة تدفع أعضاء هيئة التدريس إلى زيادة جهدهم في أداء الأدوار المنوطة بهم؛ وهو ما ينعكس سلبيًا على روحهم المعنوية، ودافعيتهم للإنجاز العالي؛ ومن ثمَّ يقلل من كفاية القسم وفاعليته؛ ومن ثمَّ الكلية والجامعة، كما أكدت دراسة البدوي (٢٠١٤: ١٤٩) أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن رؤساء مجالس الأقسام يُطبِّقون -بدرجة منخفضة- العدالة الإجرائية في جانب إشراكهم في صنع القرارات، وتقبُّل مناقشته فيما يتخذه من قرارات.

وعلى مستوى جامعة الملك خالد أشارت نتائج دراسة عبد الحافظ (٢٠١٤: ٥٠)، والتي أجريت على أعضاء هيئة التدريس في بعض الكليات النظرية والعملية بجامعة الملك خالد أن إدراك أعضاء هيئة التدريس للعدالة التنظيمية والأجور والمكافآت جاء بدرجة متوسطة، وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة الشهراني (٢٠١٤: ١٢٩) التي أجريت بمدارس التعليم العام وتوصلت إلى أن بُعد العدالة الإجرائية يُمارَس بدرجة متوسطة.

وكليات التربية على وجه الخصوص لابد أن تكون أكثر فعاليةً في أداء دورها، حتى يمكن الاستفادة من الخبرات والمداخل الحديثة في الإصلاح والتطوير؛ لتلبية احتياجات المجتمع، عن طريق دعم أعضاء هيئة التدريس، وتكثيف عمليات تدريب الطلاب، وتطوير القيادات، الأمر الذي فرض على كليات التربية ضرورة مراجعة أهدافها وهياكلها ونظمها التعليمية والسلوكيات والممارسات التقليدية السائدة بها. (هلال، ٢٠١٤: ٢٧٧)

ومما سبق نجد أن مؤشرات الواقع، ونتائج البحوث والدراسات تشير إلى أن النتائج المتحصّل عليها لا تزال دون المستوى المأمول فيما يتعلق بإدارة سلوكيات المورد البشري فيها؛ حيث ضعف الاستفادة من قدراته ومهاراته، والتحكم فيها بنظم مؤسسية تقليدية، دون مراعاة لأهمية مسألة تحفيزه ودعمه؛ مما يؤدي إلى ضعف إقدامهم على سلوكيات إضافية تطوعية استباقية. لهذا وانطلاقاً من توصيات بعض الدراسات - (صالح، ٢٠١٥: ٤٤٨)؛ (العمرى؛ حوامدة، ٢٠١٥: ٨١) - بضرورة دراسة العلاقة بين دعم المشرف وسلوك القادة المساندة للمروّسين، وسلوكيات المواطنة، وكذلك ما أكد عليه (Brown&Roloff, 2015: 387) من أن مقدار الوقت يمكن أن يكون له تداعيات على الموظفين والمنشآت، وإن درجة التقاني "Degree of Devotion" في سلوك المرء ذي الصلة بالمهام الوظيفية هو شيء مهم يستحق الدراسة؛ لهذا كله سعت الباحثة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مستوى تحقّق الدعم القيادي المقدم من رؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية في أبعاده: (العدالة التنظيمية، التمكين، التحفيز، التنمية المهنية) كما يدرّكه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعتي الإسكندرية والملك خالد؟

٢- ما مستوى ممارسة سلوك الدور الإضافي في أبعاده: (المبادرة، الإيثار، التطوع) لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعتي الإسكندرية والملك خالد؟

٣- ما العلاقة بين الدرجة الكلية للدعم القيادي، وأبعاده: (العدالة التنظيمية، التمكين، التحفيز، التنمية المهنية)، والدرجة الكلية لسلوك الدور الإضافي، وأبعاده: (المبادرة، الإيثار، التطوع)؛ من وجهه نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعتي الإسكندرية والملك خالد؟

٤- ما مدى وجود فروق دالة إحصائيةً بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث بمستويي: الدعم القيادي، وممارسة سلوك الدور الإضافي في جامعتي الإسكندرية والملك خالد. والتي يُمكن أن تُعزى إلى متغيرات: (النوع، اسم الجامعة، الدرجة العلمية، عدد سنوات الخبرة)؟

٥- ما النموذج المقترح لتعزيز مدركات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعتي الإسكندرية والملك خالد نحو الدعم القيادي؛ بما ينعكس إيجاباً على تعزيز إقدامهم على سلوك الدور الإضافي؟

#### أهداف البحث:

هدف البحث -بشكل رئيس- إلى تعرّف كيف يعمل الدعم القيادي الكلي وأبعاده؛ كمحدّد لممارسة أعضاء هيئة التدريس، وإظهارهم سلوك الدور الإضافي؛ من خلال تعرّف مستوى الدعم القيادي، ومستوى ممارسة الدور الإضافي، وتحديد مدى العلاقة بين الدعم القيادي وأبعاده، وممارسة

سلوك الدور الإضافي، فضلاً عن تقديم نموذج مقترح يمكن أن يفيد في تعزيز إدراك أعضاء هيئة التدريس للدعم القيادي؛ ومن ثمّ رفع درجة ممارستهم سلوكيات الدور الإضافي، وفي المجمل تحسين الفاعلية التنظيمية للمؤسسة الجامعية.

#### أهمية البحث:

تنطلق الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث الراهن من عدة زوايا؛ في مقدمتها:  
أولاً: الأهمية النظرية:

- أهمية المورد البشري ذاته، بوصفه أبرز مدخلات الجودة، والتميز؛ ومن ثمّ أهمية دراسة كل ما يؤثر في سلوكه في مجال العمل، وأهمية تعرّف الوسائل، والتقنيات التي تحفزه، وتدعمه.
- حاجة المؤسسات الجامعية الملحة اليوم إلى أن يبذل الأعضاء جهوداً ابتكارية تطوعية، يصعب تضمينها في الوصف الوظيفي للأعمال التي تُعدّ ضرورية لاستمرار كفاية هذه المؤسسات، وفعاليتها.
- ندرة الدراسات في مجال الدعم القيادي، وسلوك الدور الإضافي بوجه عام، وفي مجال التعليم العالي والجامعي بوجه خاص.
- إثراء المكتبة العربية بدراسة من هذا النوع؛ من حيث حداثة تناول مصطلحي: الدعم القيادي، وسلوك الدور الإضافي؛ نسبياً في ميدان الإدارة التربوية.
- تعزيز الفهم العلمي لطبيعة العلاقة ونوعها واتجاهها، بين الدعم القيادي المدرك، وبين سلوكيات الدور الإضافي في قطاع التعليم الجامعي.

#### ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- إيجاد فرصة لصنّاع القرار في الجامعتين لتعرّف مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس لسلوكيات الدور الإضافي، والوقوف على تلك المستويات، والتفكير في مسبباتها، والسُّبل الموصلة إلى زيادة تلك الممارسات وفعاليتها.
- توفير كثير من المبادئ التوجيهية؛ لمساعدة القيادات الأكاديمية بوجه عام، ورؤساء مجالس الأقسام بوجه خاص؛ في تعرّف العوامل والتقنيات المناسبة لحفّز أعضاء هيئة التدريس، وزيادة مبادراتهم، وسلوكياتهم عن الدور الرسمي المنوط بهم؛ الأمر الذي مجمله زيادة النتائج الإيجابية على المستويين: الفردي، والتنظيمي.
- زيادة معرفة أعضاء هيئة التدريس بإساليب الدعم القيادي، وطرق التحفيز المتبعة من قِبَل رؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية؛ لتقييمها، والاستفادة منها في بذل مزيد من الأعمال، والمهام التطوعية التي تُسهم في تحقيق أهداف العمل والارتقاء بكلياتهم.
- قد يسهم النموذج المقترح في تعزيز العلاقة بين الدعم القيادي المقدم من القيادات الأكاديمية وسلوكيات الدور الإضافي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

#### مصطلحات البحث:

يتناول البحث مجموعة من المصطلحات الاصطلاحية، والإجرائية على النحو التالي:

### ١- الدعم القيادي (LS) Leadership Support:

يُعرّف إدراك الدعم القيادي أو دعم المشرف بأنه: "الدعم الذي يتلقاه الفرد من رئيسه المباشر" (عواد، ٢٠٠٧: ١٦)

ومن ثمّ فهو يُعبّر عن مدى المساندة والتأييد التي يشعر بها الفرد أو يدركها من رئيسه المباشر، والتي تتضح في الإجراءات التي يستخدمها الرئيس لدعم المرؤوسين، وتحفيزهم وإرشادهم، وتوجيههم، ومعاملتهم بحيادية، وموضوعية، وتقدير إسهاماتهم في إنجاز أهداف المؤسسة، وغيرها؛ والتي تدفع -في مجملها- المرؤوس للقيام بسلوكيات إضافية تتجاوز التوقّعات الرسمية. وعُرّف إجرائياً في البحث الحالي بأنه: مستوى إدراك أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعتي الإسكندرية والملك خالد لأبعاد: العدالة، والتمكين، والتحفيز، وتهيئة ظروف التنمية المهنية، وتقدير إسهاماتهم، والاعتراف بجهودهم والتي يتلقونها من رؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية؛ والتي تدفع أعضاء هيئة التدريس لأداء سلوكيات إضافية، تتجاوز أدوارهم الرسمية؛ مقيساً بالدرجة التي يحصلون عليها من استجاباتهم على أداة الدعم القيادي، التي سوف تعتمدها الباحثة لقياسه.

### ٢- سلوك الدور الإضافي (ERB) Extra-Role Behavior:

يُعرّف سلوك الدور الإضافي بأنه: "أنماط السلوك، أو الممارسات الفردية التقديرية الاختيارية، غير المعترف بها مباشرة أو صراحةً من قِبَل نظام المكافأة الرسمي، والتي تعزز -في مجموعها- الأداء التنظيمي الفعال". (Dütschke,2008:5)

كما يُعرّفه (Zhu,2013:23) بأنه: "سلسلة متتالية من الإجراءات، والتصرفات، غير المضمّنة في الوصف الوظيفي، أو المتصلة بمركز الموظف، أو دوره الرسمي في المنظمة". ويمكن تعريف سلوكيات الدور الإضافي إجرائياً بأنها: "تلك التصرفات، أو الممارسات الطوعية الاختيارية الاستباقية الإيجابية، التي يؤديها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعتي الإسكندرية والملك خالد، وتقع خارج نطاق المتطلبات الرسمية، وتوقّعاتها، وقد يكافئون أو لا يكافئون عليها، والموجّهة إلى الأفراد أو المؤسسة، وتعمل في مجملها على تحسين كفاية الأداء التنظيمي وفاعليته؛ مقيساً بالدرجة التي يحصلون عليها من استجاباتهم على أداة الدور الإضافي و أبعادها: (الإيثار - المبادرة - التطلع).

### ٣- النموذج المقترح Proposed Mode:

بدايةً تجدر الإشارة إلى أنه بالبحث في مدلول لفظ "نموذج-Model" لغوياً واصطلاحياً وُجِدَ أنه يحمل الكثير من المفردات والمترادفات. كما أوردتها الأدبيات من المعاجم والقواميس المتخصصة وغيرها، وإن كانت تشترك في أبعاد محدّدة في تعريف النموذج، ووفقاً لذلك فهو قد يشير إلى: - ما يتخذ مثلاً يُحتدّى به، أو هو وصف أو نهج أو قياس يُستعان به في إيضاح ما لا يمكن مشاهدته مباشرة. (عمر، ٢٠٠٨: ٢٢٨٤)

- وصف مبسّط، ولا سيما الوصف الرياضي، لنظام أو عملية، للمساعدة في عمل الحسابات والتنبؤات. (Oxford Dictionaries:2016)

كما يُعرّفه كلٌّ من سامويلسون ونوردهاوس (Samuelson&Nordhaus,1998) على أنه: "إطار رسمي لتمثيل السمات الأساسية لنظام معقّد من قِبَل عدد من العلاقات التبادلية". (Kaewsuwan,2002:2)

كما يُعرّفه (زين الدين، ٢٠١٣: ٥) بأنه "تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعلية ميدانية؛ من خلال أدوات منهجية كمية أو كيفية؛ لبناء إطار فكري عام يتبناه الباحث".

وقد ركّزت الباحثة في بناء نموذج البحث على النماذج الثقافية "التي تؤكد على الجوانب غير الرسمية للنظام أكثر من تأكيدها على عناصر ومكوّنات النظام الرسمية، كما تركّز على قِيم العاملين في النظام ومعتقداتهم ومعاييرهم، وعلى كيفية تفعيل مدركاتهم؛ لتكون معانٍ منظمية مشتركة يعيشونها؛ فالعاملون في النظام يؤمنون بأفكار معينة ومفاضلات قِيَميّة تؤثر على كيفية سلوكهم ونوعه وتفسيره لسلوكيات الآخرين؛ مما يؤدي إلى تطوير نوع من معايير السلوك والأداء المشتركة بين العاملين والمؤثّرة في مناخات العمل داخل النظام". (عبد الرحمن، ١٩٩٩: ١٤٢)

وتُعرّفه الباحثة إجرائياً بأنه: تخطيط مستقبلي لتعزيز مدركات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعتي الإسكندرية والملك خالد نحو الدعم القيادي؛ بما ينعكس على تعزيز إقدامهم على سلوك الدور الإضافي وفُقّ معايير علمية، مستمدة من تحليل العلاقة بين الدعم القيادي وسلوك الدور الإضافي نظرياً وميدانياً، وتطبيق الأدوات المنهجية الكمية والكيفية لقياس واقع تحقّق ممارسة الأبعاد اللازمة لتدعيم هذه العلاقة؛ مما يُسهّم في تكوين مخرجات عمل فردية وتنظيمية، تعمل على تطوير الأداء وفُقّ منظومة جامعية متكاملة.

#### حدود البحث:

تقتصر حدود البحث على الجوانب التالية:

**الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث في حدوده الموضوعية، على الدعم القيادي ممثلاً في: (العدالة - التمكين - التحفيز - التنمية المهنية) المقدم من رؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعتي الإسكندرية والملك خالد بدرجاتهم الوظيفية المختلفة، وقد تمّ الاقتصار على أبعاد الدعم القيادي السابقة لعدة اعتبارات؛ منها: تأكيد نتائج كثير من البحوث والدراسات - بشكل مباشر أو غير مباشر - على أهمية هذه الأبعاد، وتأثيرها في إدراك الدعم القيادي المقدم من رؤساء مجالس الأقسام. كما تحتوي هذه الأبعاد ضمناً - حال توافرها - العديد من أوجه الدعم الأخرى؛ مثل: (الثقة، المشاركة في صنع القرارات،...إلخ)، فضلاً عن ارتباط هذه الأبعاد بمسؤوليات رئيس مجلس القسم الأكاديمي، وممارساته بدرجة كبيرة.

كما حدّدت الباحثة ثلاثة أبعاد تُعبر عن سلوك الدور الإضافي، ممثلاً في: (الإيثار - المبادرة - التطوع)؛ لكونها تشترك وتتقاطع مع المفاهيم المتداخلة مع سلوك الدور الإضافي، مثل: (المواطنة التنظيمية، والسلوك الموالي اجتماعياً).

**الحدود البشرية:** تكوّن مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية

بجامعتي الإسكندرية والملك خالد، (مدرس/أستاذ مساعد - أستاذ مساعد/مشارك - أستاذ)، ذكورا وإناثا، وقد بلغت إجمالي عينة البحث النهائية في الكليتين (٢٠٤) مفردة.

**الحدود الزمنية:** طبقت أداتا البحث في العام الجامعي ٢٠١٥/٢٠١٦.

**الحدود المكانية:** الأقسام التربوية في كلية التربية بجامعتي الإسكندرية والملك خالد.

### خطوات السير في البحث:

يتضمن السير في البحث مجموعة من الخطوات، وهي:

**الإطار العام للبحث،** ويتضمن: (مقدمة - مشكلة البحث - أهداف البحث - أهمية البحث -

مصطلحات البحث - منهج البحث - حدود البحث - خطوات السير في البحث).

**الإطار النظري للبحث،** وقد تضمن ثلاث مباحث أساسية، وهي: أُطر ومحددات الدعم

القيادي، وسلوك الدور الإضافي، وأخيراً طبيعة العلاقة -نظرياً- بينهما.

**الدراسة الميدانية،** وقد تضمنت: إجراءات الدراسة الميدانية، وعرض نتائجها وتحليلها وتفسيرها.

**النموذج المقترح:** المقدم من الباحثة لتعزيز مدركات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية

نحو الدعم القيادي؛ لتحسين ممارسة سلوكيات الدور الإضافي.

### الإطار النظري للبحث

#### المبحث الأول: أُطر ومحددات الدعم القيادي:

يُقدّم هذا المبحث عرضاً وتحليلاً حول ماهية الدعم القيادي، وأهميته، ثم أبعاده المتمثلة في:

(العدالة التنظيمية - التحفيز - التمكين - التنمية المهنية)، وعلاقة الدعم القيادي ببعض المتغيرات

التنظيمية والشخصية الأخرى، وغيرها من الجزئيات التي يمكن أن تخدم قضية البحث وأهدافه، وذلك

على النحو التالي:

#### أولاً: ماهية الدعم القيادي، وأهميته:

يُعدّ مفهوم الدعم القيادي (LS) من المفاهيم الحديثة التي دخلت مجال السلوك التنظيمي؛

والتي درسها علماء علم النفس تحت مسمى: المساعدة الاجتماعية Social Support، أو الدعم

الاجتماعي. (شاهين، ٢٠٠٥: ١٤٨).

كما ينبثق مفهوم الدعم القيادي من نظرية الدعم التنظيمي المدرك Perceived

Organizational Support (POS) المستمدة من نظرية التبادل الاجتماعي Social Exchange

والمنفعة المتبادلة Benefits Exchange، وقد ساهمت هذه النظريات في تفسير الدافع الكامن وراء

الاتجاهات والسلوكيات المتبادلة بين الأفراد والجماعات، وقد كان لكل من

(Eisenberger;Huntington;Hutchison&Sowa,1986) المساهمة الأكبر في مجال تطبيق هاتين

النظريتين، وتوظيفهما لأجل بيان وتفسير العلاقة بين المنظمة والموظفين العاملين فيها؛ حيث تُوضّح

نظرية الدعم التنظيمي المدرك أن تحديد مدى استعداد المنظمة لمكافأة جهد العمل المتزايد وتلبية

الاحتياجات الاجتماعية، يضع الموظفون معتقدات عالية تتعلق بمدى تقدير المنظمة لمساهماتهم

والاهتمام بهم، ووفقاً لنظرية الدعم التنظيمي، يميل الموظفون إلى اعتبار أن المنظمة تحمل خصائص البشر. (Eisenberger, et al., 1986:501) وعندما يتفاوت إدراك الدعم التنظيمي من منظمة إلى أخرى، ومن عامل إلى آخر وذلك حسب طبيعة هذه المنظمة والنشاط الذي تمارسه، وفي بعض الأحيان حسب حجم تلك المنظمة، ومجموعة أخرى من المتغيرات سمي في ضوء هذه المتغيرات بالدعم التنظيمي المدرك.

وفي هذا السياق، يشكل الدعم التنظيمي المدرك (POS) بنية تنظيمية متميزة وذات صلة بنتائج حيوية، تتجاوز بعض النتائج المهمة؛ مثل: الالتزام التنظيمي، بل وتتجاوز أيضاً الواجبات المحددة في الوصف الوظيفي، أو دوران العمل؛ حيث يعزو الباحثون هذه الأهمية لنتائج الدعم التنظيمي المدرك عند العاملين إلى المعالجة المناسبة للسلطة التقديرية للمؤسسة. (عبد الحافظ، ٢٠١٤: ٨٨) ويؤكد (Wayne, et al., 1997:82) أن التبادلات (تبادل المنفعة والفائدة) بين الموظفين ورؤسائهم المباشرين يسمّى بتبادل الأفراد مع القادة (Leader-Member Exchange (LMX وهناك تشابهات واختلافات بين (POS) و (LMX) لكنها تحتاج مزيد من الفحص من قِبَل باحثي الإدارة، إلا أن المتفق عليه هو أنهما يؤثران بشكل أو بآخر في اتجاهات وسلوكيات الموظفين.

ويمكن القول: إن الموظف عادةً ما يبني تصوره للدعم المقدم في مؤسسته بناءً على مصدرين؛ هما: الدعم المقدم من المؤسسة أو ما يُطلق عليه: الدعم التنظيمي، أو التبادل بين الموظف والمنظمة، والدعم المقدم من قيادته بأبعاده، ومفرداته المختلفة، أو ما يسمّى التبادل بين الموظف والقائد/المشرف.

والواضح أن الدعم القيادي يُعدّ جزءاً مهماً من أبعاد الدعم التنظيمي؛ فالتصرفات التي تمارسها القيادات والرؤساء المباشرون؛ غالباً ما ينظر إليها العاملون كمؤشرات لنوايا المنظمة ذاتها؛ لأنه من المفترض أن سلوكيات القيادات الداعمة للأفراد مقيدة -بالضرورة- بالثقافة، والسياسة التنظيمية، وعلى هذا الأساس ينظر العاملون إلى تصرفات رؤسائهم -الملائمة، أو غير الملائمة- على أنها مؤشر لتقدير المنظمة لهم، أو عدم تقديرها إياهم.

إلا أنه تجدر الإشارة إلى أن مفهوم الدعم القيادي يختلف عن مفهوم الدعم التنظيمي (OS) Organizational Support الذي يُقصد به: شعور عام لدى العاملين، ويرتبط بالمدى الذي تكون فيه القيم التنظيمية معنية برفاهيتهم، وتدعمهم، وتساندهم، وتُقدّم المساعدات، والإسهامات العامة، والعناية بصحتهم النفسية (شاهين، ٢٠٠٥: ١٤٨-١٤٩) في حين يعبر الدعم القيادي عن: "درجة المساندة، والرعاية، والعناية التي يتلقاها العامل من رئيسه الحالي في المنظمة". (شاهين، ٢٠٠١: ٣٤٣)

وقد أسفرت نتائج دراسة (عواد، ٢٠٠٧) أن تأثير دعم المشرف المباشر يفوق تأثير دعم زملاء العمل، فالدعم الذي يُقدّمه المشرف المباشر يُعدّ مؤشراً قوياً لدرجة مساندة المنظمة إياه وتقديرها لإسهاماته، وعنايتها بمصلحته الشخصية، أو رفايته.

ومن ثمَّ فالدعم القيادي الأكاديمي على مستوى مجلس القسم لا يعمل منفصلاً عن الدعم التنظيمي العام على مستوى الكلية، ولا الجامعة؛ حيث يصعب وجود دعم قيادي فعَّال بدون توافر الدعم التنظيمي، وبمعنى آخر فرؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية لا يعملون في فراغ؛ فهناك مستوى الكلية بقيادتها وأجهزتها، ومستوى الجامعة بقيادتها وأجهزتها؛ فإن لم تتعاون هذه المستويات، والأجهزة المختلفة، وتتكاتف؛ فمن الصعب الحصول على دعم قيادي كامل، وبشكل فعَّال.

والتركيز على دور الدعم القيادي من رئيس مجلس القسم الأكاديمي؛ يهدف إلى إبراز مهام القيادة الأكاديمية، ومسئولياتها المباشرة، وعلى موقع القسم الأكاديمي في التنظيم الجامعي، وهي بلا شك تؤدي دوراً كبيراً في التأثير في تصورات أعضاء هيئة التدريس عن الدعم القيادي، ومن ثمَّ في سلوكياتهم الإضافية الإبداعية.

وبوجه عام تتضح أهمية الدعم القيادي فيما ذهب إليه أغلب رجال الفكر الإداري، والتربوي؛ من أن التطور والتقدم المؤسسيين إنما يعتمدان على توافر قيادة مؤهلة، وفاعلة وداعمة، ومساندة للتابعين/المرووسين، وأن أي تقصير أو إخفاق في تحقيق الأهداف المرجوة إنما يعود -في الجزء الأكبر منه- إلى القيادة، ووفقاً لما أشار إليه (Ritz,et al.,2009:2) من أن القادة الفاعلين هم أولئك الذين يُحفِّزون أتباعهم لأداءٍ يفوق التوقُّعات؛ من خلال تفعيل احتياجات أعلى من اتباع النظام، وحملهم على تجاوز المصالح الذاتية؛ من أجل المؤسسة.

وفي هذا الصدد؛ أشارت إحدى الدراسات إلى أن تصورات الموظف للدعم تُبَدَى -بقوة- على السلوك القيادي؛ وأن عدم كفايته يقود إلى عدم الرضا، والإرهاق النفسي، والبدني، والعكس صحيح أيضاً؛ حيث يقود الإدراك الإيجابي للدعم القيادي إلى الرضا، والالتزام، والمبادرة، والتطوع لمساعدة الزملاء، وتحقيق أهداف المؤسسة (Ahmad&Yekta,2010:169). كما كشفت دراسة أخرى عن أن الموظفين الذين لديهم مستويات عالية من الحكم على الدعم المقدم لهم من قيادتهم يرتبطون -عاطفياً- بوظائفهم؛ ومن ذلك مثلاً: زيادة الرضا الوظيفي، وإيجابية الحالة المزاجية والنفسية، والالتزام التنظيمي الوجداني، وفاعلية الأداء، وانخفاض معدل دوران العمل، وخفض الإجهاد. (Chen,Eisenberger;Johnson&Sucharski,2009:119)

كما أكدت دراسة (Khan,Abdul-Rashid,2012:84) أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين مستوى الولاء التنظيمي للفرد، ومستوى جودة علاقته برئيسه من جهة، وإدراكه الدعم التنظيمي من جهةٍ أخرى. (الصباغ، ٢٠٠٩: ٣٣٠)

كما وجدت الدراسات ارتباطاً كبيراً بين سلوك الدور الإضافي، والثقافة التنظيمية، وأسلوب القيادة والعدالة التنظيمية؛ حيث أشارت دراسة (Williams;Pitre&Zainuba,2002) إلى أن مكونات العدالة التنظيمية لها آثار إيجابية قوية في سلوك الدور الإضافي؛ ومن ثمَّ فمن الأهمية بمكان بالنسبة للمؤسسات فهم لماذا وكيف ينخرط الموظفون في هذا السلوك.

وبالتطبيق على الجامعات تبرز أهمية الدعم القيادي من خلال معرفة أن العلاقة بين رئيس

مجلس القسم الأكاديمي، وأعضاء القسم عامة، وبخاصة أعضاء هيئة التدريس؛ من حيث الدعم، والتحفيز؛ تدفعهم إلى أداء سلوك الدور الإضافي، وأن العدالة بين الجميع - كأحد مكونات السلوك القيادي - تؤثر في بذل مزيد من سلوك الدور الإضافي، وأن هذا التأثير لسلوك رئيس مجلس القسم يظهر في توضيح الدور، والمهام، وتوفير متطلبات الأعضاء من الدعم المادي، والنفسي، والمساندة. فالموظفون عندما يرون زعيمهم عادلاً - وهو ما قد يظهر في سلوك مكافأة - فإنهم سيكونون أكثر ميلاً للرضا عنه، والتزام سلوك الدور الإضافي. (Khan&Abdul-Rashid,2012:84)

كما أكدت دراسة أخرى أن هناك علاقة قوية بين تصورات أعضاء هيئة التدريس للدعم التنظيمي، ممثلاً في دعم القيادة؛ من خلال السياسات الإدارية الجاذبة؛ كالرواتب، والمكافآت، والمشاركة في صنع القرارات والعدالة؛ وبين الالتزام التنظيمي نحو المهنة، والعمل الفريقي، والمؤسسة. (Bowra&Naeem,2013:942-943)

ومن ثمَّ، فالقيادة الأكاديمية الداعمة التحفيزية التعاونية هي تلك التي تستطيع أن تلهم التابعين، وتدفعهم إلى تحقيق أهداف صعبة في إطار أداء يفوق التوقعات، وفي ظل توفير بيئة تنسّم بالانفتاح، والثقة، والدعم، والنزاهة، والتمكين، والتغذية الراجعة، والإحساس الواضح بقيم المؤسسة، وقيم التابعين؛ الأمر الذي يستلزم - في جوهره - قيادة أكاديمية ذات كفاية لإدارة التابعين على نحو فعّال. (Siddique,et al.,2011:189)

كما تجدر الإشارة إلى أن أهمية الدعم القيادي المقدم من رؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس تنطلق من أهمية القسم الأكاديمي ذاته في التنظيم الجامعي؛ فأى إصلاح أو تطوير لا بد من أن ينطلق من هذه الأقسام، كما تنطلق أهميته من أهمية موقع رئيس مجلس القسم الأكاديمي ذاته؛ فهو المسؤول الأول - بحكم موقعه أمام العميد/ العميدة - عن سير العمل وتطويره في القسم. كما أنه المسؤول الأول عن توفير المناخ المناسب للعمل بإيجابية وفاعلية من جانب أعضاء هيئة التدريس بالقسم (عبد الجبار، ٢٠٠٣: ١١٢-١١٣)؛ فقد أكدت دراسة جمعة ونوري (٢٠١١: ٣١٦) أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين توافر القيادة الإدارية (الأكاديمية) الناجحة، وظهور السلوك الإبداعي من أعضاء هيئة التدريس.

وعلى الجانب الآخر؛ يتمحور الدور الرئيس والهدف الأساس للقيادات الأكاديمية حول اتخاذ القرارات التي من شأنها إحداث التغيير المنشود في كافة مستويات الإدارة الجامعية، والارتقاء بالإجراءات التي تزيد مساحة الرضا بين أعضاء هيئة التدريس؛ من خلال تحقيق حاجاتهم، وتشجيعهم، ومكافأتهم على الإنجاز والإبداع؛ وهذا لا يأتي إلا بالوضوح، والإفصاح، والشفافية؛ فالأسلوب القيادي لرئيس مجلس القسم، وما ينتهجه من ممارسات ديمقراطية أو ديكتاتورية؛ كل ذلك يؤثر - بلا شك - في ممارسات أعضاء هيئة التدريس، ودافعيتهم، وأدائهم في العمل الأكاديمي، والبحثي. (إسماعيل، ٢٠١١: ١١٧)

ومن ثمَّ فالقيادة الأكاديمية - وعلى رأسها رئيس مجلس القسم - صارت ضرورية لقيادة المؤسسة الجامعية نحو الفاعلية والريادة؛ فيما تستخدمه من سياسات، وخطط تحفيزية لأعضاء هيئة

التدريس، تستطيع أن تؤثر في أبعاد كثيرة؛ كالرضا الوظيفي، والولاء، والالتزام، والثقة، والدافعية العالية التي تقود -بدورها- إلى ممارسة سلوكيات الدور الإضافي التي تتعدى السلوكيات الوظيفية التقليدية، أو الرسمية؛ كمساعدة زملاء العمل، وتقديم المقترحات البناءة، واكتساب المعارف، والمهارات المفيدة للقسم، والجامعة، والكلية. فضلاً عن أن هذا الدعم يقود -بشكل آخر- إلى التغلب على كثير من السلوكيات السلبية في العمل؛ كالتغيب، وضعف الالتزام، أو ترك العمل، وغيرها من السلوكيات؛ الأمر الذي مجمله -في النهاية- تحسين الفاعلية التنظيمية للمؤسسة الجامعية، والرفع من قدرتها على مواجهة التحديات الداخلية والخارجية، والقدرة على التكيف معها.

### وباستقراء ما سبق نخلص إلى أن:

- إدراك الدعم القيادي يختلف عن إدراك الدعم التنظيمي، ويرتبط به في آن واحد ارتباط الجزء بالكل؛ فإدراك الدعم التنظيمي يتبلور من تصورات أعضاء هيئة التدريس ومدركاتهم العامة؛ بشأن الدعم والمساندة والتحفيز الذي يتلقونه من مؤسستهم بوجه عام، والذي يُعدّ الدعم القيادي جزءاً منه، ومدخلاً له في الوقت ذاته.

- الدعم القيادي الذي يقود إلى سلوكيات الدور الإضافي إنما يُعزّز ذلك السلوك الذي يعمل في إطار اجتماعي، ونفسي مؤسسي، معتمداً على تحديد الأهداف، والقيم الجوهرية، والتشجيع، والتمكين، وغيرها؛ أكثر من اعتماده على التبادلات الاقتصادية، أو المكافآت الرسمية، أو محدّدات الدور الرسمي. وبمعنى آخر؛ لا ينصبُّ على ذلك السلوك الذي يُعزّز عند إنجاز الفرد لمهمة محددة؛ وإنما عند عمله في إطار كيان اجتماعي جماعي، كما أنه لا يستند إلى الجانب الاقتصادي الرسمي بقدر ما يستند إلى الدعم، والمساندة المعنوية، والتقدير، والاعتراف؛ متجاوزاً -في ذلك- المصالح الذاتية للفرد إلى أداء يفوق التوقعات؛ بما يحقق الفاعلية التنظيمية؛ ومن ثمّ فهذا السلوك قد يكون الأنسب لأعضاء هيئة التدريس.

- الدعم القيادي الأكاديمي يقود إلى نتائج مهمة؛ سواء كان ذلك على المستوى الفردي أم المؤسسي؛ وسواء كان في ظهور سلوكيات العمل التطوعية الإيجابية أم ممارسة سلوكيات العمل الرسمية، فضلاً عن الوقاية من السلوكيات السلبية؛ ومن ذلك: (الرضا، الالتزام التنظيمي، ممارسة السلوكيات الإضافية، الصحة الذهنية، خفض التوتر والقلق، دوران العمل)؛ مما يقود -في النهاية- إلى تحسين الفاعلية التنظيمية على مستوى القسم، أو الكلية، أو الجامعة.

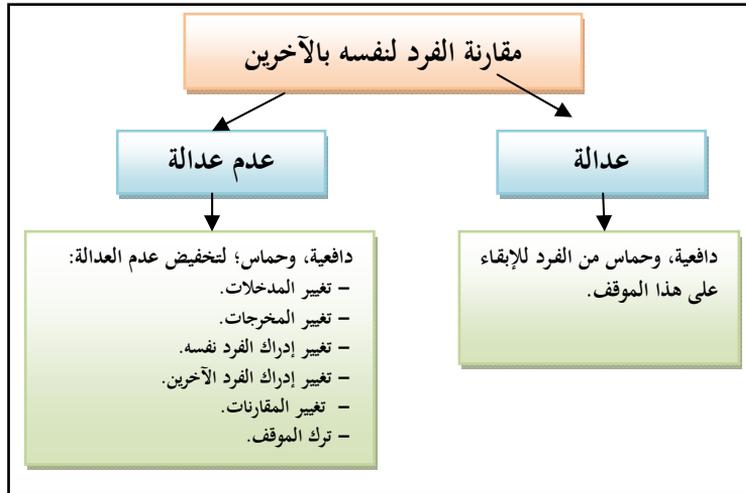
### ثانياً: أبعاد الدعم القيادي، ومستوياته:

تتعدد وتتنوع أبعاد الدعم القيادي الأكاديمي ومجالاته؛ بتعدد أدوار ومهام رئيس مجلس القسم الأكاديمي، وتنوعها إلا أنه بمراجعة الكتابات التربوية في هذا الصدد يتضح أنه تم تناول ما اعتبرته هذه الكتابات أكثر ارتباطاً بسلوكيات الدور الإضافي، أو بمعنى آخر: تناول أبرز أبعاد الدعم القيادي التي تعمل كمحددات للممارسة، أو قلة ممارسة سلوكيات الدور الإضافي لدى أعضاء هيئة التدريس؛ وهي:

## ١- العدالة التنظيمية Organizational Justice:

عُرِّفَت العدالة التنظيمية من قِبَل (Greenberg, 1990)؛ كمفهوم يعبر عن تصوُّرات الموظف عن المدى الذي يتعامل فيه القائد مع تابعيه بصورة عادلة، كما ذكر أن مثل هذه التصورات أُنْتُرت في النتائج التنظيمية؛ مثل: الالتزام، والارتياح، والرضا. ويبرز -في هذا السياق- العدالة التوزيعية ممثلةً في الوضع، والأقدمية، والإنتاج، والجهد، والاحتياجات. وثُمَّ عنصر آخر مستمد من العدالة التنظيمية هو عنصر الثقة المكتسبة من قِبَل الموظفين عندما يرون أن التعامل معهم إلى حد ما من قِبَل رؤسائهم عادلٌ؛ مما يُحسِّن من علاقتهم مع رؤسائهم، ويعمل على تشجيعهم على ممارسة سلوك المواطنة، والدور الإضافي. كما صُنِّفَت العدالة الإجرائية على أنها تأخذ دورًا أكثر نشاطًا؛ من حيث إدراك الإنصاف المشار إليه في (Khan&Abdul-Rashid, 2012: 8-85).

ويوضح الشكل (١) المفهوم العام للعدالة التنظيمية؛ والذي ينطلق -في جوهره- من مقارنة الفرد نفسه بأقرانه؛ ممن يعملون في المؤسسة ذاتها أو خارجها، وفي الظروف نفسها تقريبًا، وردَّ فعل الفرد في حالة العدالة أو عدم العدالة، وسواء كانت هذه المقارنة تتعلق بعدالة الإجراءات، أو التوزيع، أو التعامل/المعاملات.



شكل (١): مفهوم العدالة التنظيمية

وعرَّف (سلطان؛ السعود، ٢٠٠٩: ٢٠٠) العدالة التنظيمية في مجال العمل الأكاديمي الجامعي بأنها: "درجة إدراك عضو هيئة التدريس حالة الإنصاف والمساواة في المعاملة التي يُعامل بها من قِبَل رئيس -مجلس- القسم؛ من خلال مقارنة ما قَدَّمه من جهد في مجال عمله، وما يترتب على تلك الجهود من نتائج ومردودات؛ بجهود نظرائه من أعضاء هيئة التدريس، وما يحصل عليه - في المقابل- من عوائد؛ نتيجة جهده"؛ فإن وجد أن هناك تساويًا، وتكافؤًا سادت حالة من الرضا والارتياح، والعكس صحيح إذا وجد أنه يحصل على عوائد أعلى منه؛ وينطلق ذلك من أن أعضاء

هيئة التدريس عادةً ما ينظرون إلى رئيس مجلس القسم الأكاديمي بوصفه الوكيل الرسمي للتنظيم الجامعي (الكلية/الجامعة) في تجسيم هذه العدالة، وترسيخها، ومن خلال ممارسته إياها تتشكل تصورات أعضاء هيئة التدريس عن مستوى هذه العدالة بأنواعها المختلفة؛ والتي يأتي في مقدمتها:

#### أ- عدالة الإجراءات Procedural Justice:

في العديد من الحالات يمكن أن تؤثر الطريقة التي يعامل بها الشخص في أثناء تطبيق بعض الإجراءات الرسمية؛ مثل: (تقييم الأداء) في إحساس هذا الشخص بالعدالة؛ ومن هنا برزت الحاجة إلى العدالة التقييمية؛ وهي تلك العدالة التي تتضمن عمليات، وإجراءات، وأنظمة محددة؛ تسمح بالتأكد من أن حقوق العاملين، ومستويات أدائهم يجرى تقييمها بطريقة عادلة، ونزيهة، تُؤمّن لهم الاستقرار، والأمن الوظيفي (سلطان؛ السعود، ٢٠٠٩: ٢٠٣).

وأكد (حمدي، ٢٠١٥: ٥٤٨) أن العدالة الإجرائية تؤثر إيجاباً أو سلباً على العدالة التوزيعية، باعتبار أن الإجراءات هي التي تحدد سُبُل صرف وتحديد المخرجات التي يتلقاها الأفراد داخل التنظيم الجامعي.

#### ب- عدالة التوزيع Distributive Justice:

تُمثّل عدالة التوزيع إدراك العاملين العدالة في المخرجات والنتائج، ومن هذا المنظور؛ يمكن القول إن العدالة التوزيعية يمكنها تحديد تصورات الموظفين حول بعض النتائج مثل الأجور أو الترقيّة، وعدالة التوزيع هي نتاج لفكرة المساواة المتناسبة والمعروفة بأنها تزود الجميع بما يستحقونه. وفقاً لذلك؛ يجب أن يُعامل الأفراد المتساوون في الأداء على قدم المساواة، وتجب معاملة أولئك الذين ليسوا متساوين بطريقة مختلفة، وبالتالي؛ يجب أن يحصل الجميع على ما يستحقونه. (Altinkur, et al., 2015:34-35)

يفترض هذا المستوى من العدالة أن سلوكيات القيادات وممارساتها الهادفة تسعى إلى تحقيق درجة عالية من الأداء؛ وإعطاء كل فرد في المؤسسة ما يستحق؛ ومن ثمّ تتحقق عدالة التوزيع عندما يشعر الفرد بعدالة ما يحصل عليه من أجور وميزات ومكافآت؛ مقارنةً بما يقدمه من جهد، وما يحصل عليه الزملاء ممن يعملون في ظروف مماثلة، سواء كانوا داخل مؤسسته، أم في مؤسسات أخرى. ولعل العناية بعدالة التوزيع ترجع إلى الأثر الذي يمكن أن يُحدثه إحساس العاملين بالعدالة أو الظلم في المؤسسة التي يعمل بها؛ إذ إن إحساسهم بعدم العدالة، سواء كان ذلك في مجال المنافع أو في السياسات الموصّلة للمنافع؛ يمكن أن يؤدي إلى تراجع مستويات الأداء التنظيمي بشكل، أو بآخر. (الطعامنة، ٢٠١١: ٥٤٢-٥٤٣)، ومن ثمّ؛ تُعدّ عدالة التوزيع مؤشراً قوياً على مدى وجود عدالة تنظيمية من عدمها.

#### ج- عدالة المعاملات Interactional Justice:

وهي تشير إلى مدى إحساس الفرد بعدالة المعاملة التي يحصل عليها عندما تطبق الإجراءات، والأسلوب الذي يُستخدم في التعامل معه عند تطبيق الإجراءات الرسمية؛ وهو ما يؤثر في مدى شعوره بالعدالة التنظيمية بوجه عام (شنطاوي والعقلة، ٢٠١٣: ٧٥).

كما أضاف البعض نوعاً آخر من العدالة، يطلق عليه العدالة المعلوماتية Informational Justice، أو عدالة توزيع المعلومات؛ حيث يؤدي القائد دوراً مهماً في إدارة المعلومات؛ من خلال توضيح الأهداف، وقيم المؤسسة، واستخدام طرائق جديدة لأداء المهام، وإيصال المعلومة للأعضاء في الوقت المناسب؛ لتمكينهم من الإدارة الذاتية. (Ritz, et al., 2009:7-8). وأن تفاعل العدالة المعلوماتية والعدالة البينشخصية Interpersonal Justice -وهي تعكس الدرجة التي يعامل بها العاملون بأدب، وكرامة، واحترام من قِبَل السلطات القيادية- ينتج نوعاً آخر من العدالة يطلق عليه: العدالة التفاعلية. (حمدي، ٢٠١٥: ٥٤٨)، (Rego&Cunha,2006:7)

ومما تجدر الإشارة إليه -هنا- هو أن مكونات العدالة التنظيمية غير مستقلة عن بعضها؛ حيث إن تحقيق واحد منها (عدالة الإجراءات) -مثلاً- يرتبط بتحقيق الآخر (عدالة التوزيع)، كما أن هناك طبيعة خاصة لدراسة العلاقات المتداخلة بين عدالة الإجراءات، وإحساس العاملين بالعدالة التنظيمية، وسلوك المواطن التنظيمية، أو سلوك الدور الإضافي للعاملين. (العوضي والعوضي، ٢٠١٠: ١٠٠)

## ٢- التحفيز The Stimulation:

يسعى فيها الرئيس المباشر إلى وضع أنظمة المكافأة على أساس الأداء -Performance-Based Reward Systems" والاستخدام المناسب للحوافز والمكافآت في حالات النجاح، كما يجب على إدارة المنظمة أن تكون على استعداد للدفع إذا كان العاملون لديها على مستوى عالٍ من الثقة في أنظمة مكافأة منظماتهم؛ على أمل أن يكون النجاح التنظيمي مفيداً لجميع الأطراف، ومدى استعدادهم لتحمل المخاطر المرتبطة بأنشطتهم. (صالح، ٢٠١٥: ٤٢٩)

ويتضمن التحفيز عددًا من أوجه تنشيط الأداء؛ كالمكافآت، والاعتراف والتقدير، والترقي،... إلخ؛ والتي تؤدي دوراً كبيراً في ظهور سلوكيات الدور الإضافي، أو ممارستها. وفي هذا الصدد أشارت إحدى الدراسات إلى أن القيادة الأكاديمية تؤدي دوراً كبيراً في التأثير في تحفيز أعضاء هيئة التدريس؛ ومن ثمَّ التأثير في الفاعلية التنظيمية. (Siddique, et al., 2011:185)

وفي موضع آخر أشارت الدراسة ذاتها إلى أن القائد الفعّال والناجح هو الذي يجب أن يعرف احتياجات مرؤوسيه؛ ومن ثمَّ تحفيزهم وفقاً لاحتياجاتهم؛ فالمال والألقاب ذات أهمية أقل لأعضاء هيئة التدريس، والمكافآت غير النقدية هي -بالأحرى- أكثر قيمة بالنسبة لهم. كما أن أعضاء هيئة التدريس يمكن حفزهم لأداء أفضل إذا وُضِعَ على عاتقهم أعباء عمل مناسبة، وعندما يشعرون بالفخر في تطوير طلابهم، وأنهم مقبولون من قِبَل طلابهم، والأقران، والقيادة؛ لذا يشار إلى القيادة الأكاديمية المطلوبة للتعليم العالي بأنها: تلك القيادة التي تعمل على تحفيز أعضاء هيئة التدريس، وإلهامهم، وتوجيههم، وقيادتهم نحو تحقيق الهدف المشترك. (Siddique, et al., 2011:187-188)

## ٣- التمكين Empowerment:

تُطبَّق معظم المؤسسات الحكومية سياسة تمكين الموارد البشرية، بوصفها أمراً حيويًا؛

لمواجهة التحديات، ومواكبة التغييرات؛ حيث يتعلق التمكين -أساساً- بإعطاء العاملين الصلاحيات والمسؤوليات، والاستقلالية في العمل، ومنهم الحرية في أداء أعمالهم بطريقتهم دون تدخل مباشر من القيادة المسؤولة، مع توفير الموارد الكافية، وبيئة العمل المناسبة لهم، وتأهيلهم فنياً وسلوكياً لأداء العمل، والثقة المطلقة في قدراتهم، ويدور التمكين غالباً على: تفويض السلطات والمسؤوليات للمستويات الأدنى، وتيسير الهياكل والإجراءات وتقصير خطوط السلطة، والثقة في قدرات العاملين أكثر من تطبيق القواعد واللوائح، وتركيز القيادة على المهام الأساسية (قاسم، ٢٠١١: ٥٦٧)؛ مما ينعكس على إثارة الحماس والدافعية لدى العاملين نحو تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية. (أبازيد، ٢٠١٠: ٤٩٥)

إن البناء التنظيمي السطحي بمستويات وخطوط سلطة أقل؛ يمكن أن يوفر بيئة ملائمة وصالحة للتمكين، تسمح للموظفين باتخاذ القرارات في الوقت المناسب، والتركيز على تدريبهم وتطويرهم، وزيادة الاستثمار في عملية التدريب. (الأسدي، ٢٠١٤: ٢٠١)

ومن ثمَّ فهو درجة أعلى من التفويض الذي يقتصر على تفويض جزء من الصلاحيات مع الاحتفاظ بالمسؤولية؛ فعلى العكس يسعى التمكين إلى تنمية المسؤولية الشخصية لدى عضو هيئة التدريس؛ لتطوير أسلوب أداء العمل الأكاديمي؛ من خلال تفويضه سلطة اتخاذ بعض القرارات، وتحمله المسؤولية الكاملة، بالإضافة إلى تنمية الرقابة الذاتية؛ ومن ثمَّ يُعدّ التمكين مقدمة حيوية لدفعه لبذل الجهود الإضافية، وسرعة الاستجابة للمتغيرات المحيطة.

وأشار (جودة؛ الشربيني؛ زهرة، ٢٠١٠: ٤٦٣) أن من أهم أبعاد التمكين إدراك الفرد بأن المهام التي يؤديها ذات معنى وقيمة بالنسبة له وللآخرين، وتحقيق الفعالية الذاتية من إنجاز مهام عمله بنجاح، وحرية الفرد في اختيار طرق تنفيذ مهام عمله، والتي تؤدي بدورها إلى زيادة المشاركة الفعالة للأفراد داخل المنظمة.

وفي سبيل إشعار أعضاء هيئة التدريس بأن النظام يوفر لهم بيئة تشجع التمكين؛ فالأمر يحتاج إلى أن يشعروا بوجود دعم اجتماعي من قيادتهم، وزملائهم في العمل؛ فجهودهم لأخذ المبادرة والمخاطرة؛ يجب أن تعزز وتدعم؛ بدلاً من معاقبتها؛ ففي حالة فقدان الدعم الاجتماعي، أو ضعفه، فإنهم سيشعرون بالقلق بشأن الحصول على موافقة قبل التصرف، ومن ثمَّ يجب أن يتوافر الاعتقاد لديهم أن سياسة التمكين التي يتبناها القسم أو الكلية أو الجامعة؛ ستشكل عملية دعم ومساندة للتعلّم والتطوير لديهم.

#### ٤- التنمية المهنية Professional Development:

تعدّ التنمية المهنية جزءاً لا يتجزأ من إستراتيجية، أو عملية تنمية الموارد البشرية في المؤسسة الجامعية؛ تلك العملية التي تعرف بأنها: "محاولة لتحسين الفاعلية الشخصية؛ من خلال عملية التعلّم المخططة، والمتعمدة؛ لتحقيق الأهداف، والإستراتيجيات". وهي تنطوي على تطوير المهارات، والمعرفة، والمواقف أو السلوكيات. كما تُعدّ تنمية الموارد البشرية الأكاديمية جزءاً لا يتجزأ من بناء الكفايات، وتجديدها، وتنميتها، وبمعنى آخر: إدارة الكفايات. وهي تحقق عدداً من الفوائد؛ كتحسين

أداء المهمة، وتمكين تنفيذ التغيير، ودعمه، وتحسين نوعية العمليات، وتشجيع الإبداع والابتكار، وأخيراً تعزيز آفاق العمل أمام الأفراد؛ ومن ثمَّ إذا كانت المؤسسة الجامعية تسعى إلى نهج الجودة، والميزة التنافسية؛ فإنه يلزمها أن تعتمد على عملية منهجية في تدريب أعضاء هيئة التدريس، وتطوير قدراتهم؛ فهؤلاء هم من ستوكل إليهم مهمة إدارة الجودة وقيادتها في أقسامهم وكلياتهم؛ لذا فعلى القيادات الأكاديمية - في مختلف المستويات - أن تقدم الدعم والمساندة المهنية المباشرة لأعضاء هيئة التدريس، وتنمية شعورهم بأنهم قادة يملكون إدارة الجودة داخل أقسامهم. (Shahmandi, et al., 2011:50-51). الأمر الذي ينعكس - إيجاباً - على تحسين قدراتهم، وتطوير مستوى أدائهم، وتمكينهم من الإبداع والابتكار، وتنمية دافعيتهم للمبادرة، ويعزز من ممارستهم سلوكيات الدور الإضافي.

والواقع أنه في عالم يتسم بالتغيير، واقتصاد قائم على المعرفة، ويعظم من شأن القدرات، والمهارات؛ يصير لزاماً أن يكون الابتكار والإبداع في المؤسسات -بخاصة الجامعية- أكثر ديناميكية؛ ومن ثمَّ يصير من حق هيئة التدريس البحث والحصول على المعارف التي يحتاجونها لأداء عملهم بشكل فعال؛ تلبيةً لاحتياجاتهم المتزايدة من المعرفة المتنوعة؛ ومن ثمَّ الحاجة إلى توفير فرص التعلم، والتدريب المستمر لهم. ويمكن لقيادة مجالس الأقسام الأكاديمية تيسير تلك الفرص، وتوفيرها لأعضاء هيئة التدريس؛ من خلال العديد من السياسات والإجراءات؛ كتشجيعهم على حضور - أو عقد - البرامج التدريبية والندوات، والمناقشات والمنتديات، والعمل الجماعي، وقيادة فرق العمل، وتيسير التواصل وتبادل الخبرات، وتوفير الوقت والموارد اللازمة، وإدارة التغيير، وتوفير المعلومات السليمة والكافية، ومنح الحوافز والمكافآت وغيرها؛ مما يمكن معه تغذية شعورهم بالدعم القيادي والمساندة، ويدفعهم - في الوقت ذاته - إلى المبادرة والمساندة لأهداف المؤسسة. (Abd-Ghani&Hussin,2009:124)

وجدير بالذكر أن التطوير المهني لهيئة التدريس ليس فقط لزيادة الأداء الفردي ولا تحسين الممارسات غير الفعالة ولا توفير قواعد لتنفيذ سياسة معينة فحسب؛ ولكن -أيضاً- لتيسير التغيير في المؤسسة التعليمية؛ حيث ينعكس ذلك على تطوير ممارساتهم، وخبراتهم؛ سواء كان ذلك في مجال تعليم الطلاب، أو في البحث العلمي، أو في التعامل مع المؤسسات المجتمعية، كما يزيد من فهمهم لأدوارهم، والعزم والتصميم والمبادرة لتحقيق أهداف القسم أو الكلية أو الجامعة. (Abd-Ghani&Hussin,2009:124)

ومن ثمَّ ينبغي على قيادة مجالس الأقسام الأكاديمية تشجيع ودعم التنمية المهنية، وتوفير فرص التعلم، والتطوير لأعضاء هيئة التدريس؛ من خلال منح الحوافز، وتوفير الموارد اللازمة. وأضاف (كعكي، زرة، ٢٠١٢: ٣١٤) أن أهم مجالات التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس تتمثل في التركيز على المهارات الإدارية، ومهارات الاتصال والتدريس، والمهارات البحثية والاستشارية. وبناءً على ما سبق؛ يجب على القيادة العليا والوسطى في الجامعة وضع مناهج في القيادة

وتطوير أنظمة الإدارة المستخدمة لتوجيه الكليات والبرامج، والبحث في كيفية تشجيع القادة وممارساتها على التميز والفعالية والمشاركة والابتكار، والاهتمام باحتياجات أعضاء هيئة التدريس والمجموعات التي تستفيد من البرامج والخدمات، ومراجعة ممارسات القيادة وتحسينها. (Brent,2007:17)

والخلاصة أن الدعم القيادي الأكاديمي مفهوم متعدد الأبعاد، ومنتوع الإستراتيجيات؛ إلا أن مما ينبغي أخذه في الحسبان: أنه يعمل بطريقة دينامية، وتراتبية، أو تبادلية في تأثيره؛ فيصعب - مثلاً- تحقيق التمكين مع غياب العدالة والإنصاف. كما يُعدّ التمكين أحد المداخل المهمة للتنمية المهنية، وأحد أوجه التحفيز. وبمعنى آخر فسلوكيات الدور الإضافي لأعضاء هيئة التدريس يصعب ممارستها في غياب بيئة عمل متوازنة وصحية؛ وهو ما ينبغي على رؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية الوعي به، والعمل على تحقيقه.

### الدعم القيادي، وعلاقته ببعض المتغيرات التنظيمية، والشخصية الأخرى:

في دراسة أجراها شاهين (٢٠٠٤) هدفت إلى تعرّف العلاقة بين الدعم القيادي كمتغير تابع، والعدالة التنظيمية كمتغير مستقل، وفي ضوء كل من: الحالة الاجتماعية، والخبرة، والوظيفة، والدخل؛ ولتحقيق ذلك تم تطبيق مقياسين للدعم القيادي والعدالة التنظيمية على عينة من العاملين بالقطاع الحكومي في محافظتي: دمياط والدقهلية، بلغت (١٩٤) فردًا. وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج؛ منها: وجود علاقة ارتباطية بين الدعم القيادي، والعدالة التنظيمية، ووجود فروق دالة إحصائية في إدراك الدعم القيادي لصالح المتزوجين، وذوي الخبرة الأطول، ومستوى الإدارة العليا، والدخل الأقل.

وهدفت دراسة أجراها شاهين (٢٠٠٥) إلى تعرّف مدى وجود علاقة ارتباطية بين الدعم القيادي، والمشاركة في اتخاذ القرار، وسلوك المواطن التنظيمية؛ ولتحقيق ذلك تم تطبيق مقياسين مترجمين إلى العربية؛ أحدهما: لقياس الدعم القيادي، والآخر: لقياس سلوك المواطن التنظيمية؛ على عينة من العاملين بالقطاع الحكومي في محافظتي: دمياط والدقهلية، بلغت (١٩٤) فردًا. وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج؛ منها: وجود علاقة ارتباطية بين الدعم القيادي، وبين كلٍّ من المشاركة في اتخاذ القرار، والمواطن التنظيمية بكافة أبعادها: (الإيثار، اتباع التعليمات، التطوعية، الحماس الزائد)، وكذلك وجود علاقة بين المشاركة في اتخاذ القرار، وبين المواطن التنظيمية بكافة أبعادها.

وهدفت دراسة (العطوي؛ الشيباني، ٢٠١٠) إلى التحقق من دور الدعم والثقة القيادية في بناء التزام العاملين. وتم تجميع بيانات الموظفين العاملين في المديرية العامة لتربية كربلاء، والتي شملت (١٢٢) موظفًا في مختلف أقسام المديرية. وقد أظهرت النتائج بأن الثقة القيادية والدعم القيادي يرتبط ويؤثر بشكل إيجابي في التزام العاملين. واستخدم في عرض وتحليل بيانات الدراسة عددًا من الأدوات الإحصائية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة تأثير بين الدعم القيادي ومتغير الالتزام التنظيمي.

كما أجرى (Siddique, et al., 2011) دراسة تحليلية هدفت إلى كشف الروابط والعلاقات بين دعم القيادة الأكاديمية، وتحفيزها، وسلوكها، ودافعية أعضاء هيئة التدريس، والفاعلية التنظيمية في سياق التعليم العالي، كما هدفت إلى وضع نموذج، يمكن أن يفيد في توثيق الروابط بين هذه المتغيرات الثلاثة. ومن خلال العرض والتحليل توصلت الدراسة إلى نموذج لبناء العلاقة بين المتغيرات الثلاثة، يعتمد على وجود ثلاثة أدوار للقيادة الأكاديمية؛ وهي: (قيادة البحوث، القيادة التربوية، القيادة الإدارية)، وهي تشكل التعامل مع العوامل الجوهرية، والعوامل الخارجية المؤثرة في رضا أعضاء هيئة التدريس، كما يشكل النجاح - في ذلك - مخرجاً آخر؛ وهو الفاعلية التنظيمية؛ مقيسةً برضا أعضاء هيئة التدريس، ودافعتهم، وتنمية نوعية في الطلاب؛ كمخرج، ومؤشر حيوي للفاعلية التنظيمية.

كما أجرى (طه، ٢٠١١) دراسة هدفت إلى تعرّف مستوى العدالة التنظيمية، ومستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية، وتأثير عناية القيادة بالعاملين والثقة في القيادة على العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوكيات المواطنة التنظيمية؛ ولتحقيق ذلك تم تطبيق أربعة مقاييس للعدالة، والمواطنة، وعناية القيادة، والثقة في القيادة؛ على عينة من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة، بلغت (٤٢٩) فرداً، بواقع (٢٣٢) عضو هيئة تدريس، و(١٩٧) فرداً من الهيئة المعاونة؛ في جامعتي: المنوفية فرع السادات، وقناة السويس فرع السويس. وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج؛ منها: أن مستوى إدراك أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة في الجامعتين للعدالة التنظيمية ومستوى ممارسة سلوكيات المواطنة التنظيمية؛ قد جاء متوسطاً، وأن هناك علاقة ارتباطية بين العدالة التنظيمية وممارسة سلوكيات المواطنة التنظيمية من جهة، وعناية القيادة بالعاملين وممارسة سلوكيات المواطنة التنظيمية من جهة ثانية، وبين الثقة في القيادة وممارسة سلوكيات المواطنة التنظيمية من جهة ثالثة.

وهدف دراسة (De-Angelo, et al., 2016) إلى تنمية التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس والطالب، والذي يُعدّ أمراً بالغ الأهمية لتحسين نوعية التعليم الجامعي، والعمل على توفير الإرشاد والدعم من قِبَل الرؤساء لما يُحدثه من فوائد ملموسة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس والمؤسسات الجامعية. وباستخدام بيانات من المقابلات التي أُجريت مع (٩٨) من أعضاء هيئة التدريس في خمس مؤسسات مختلفة في جامعة ولاية كاليفورنيا، قام الباحثون بدراسة دوافع أعضاء هيئة التدريس ومدركاتهم نحو الدعم المؤسسي والحواجز أمام التوجيه، كما يحدث خارج البرامج الرسمية، والذي يختلف عن تقديم المشورة والتدريس ويشكل سلوكاً خارج الدور. وعلاوةً على ذلك، فإن المعايير المؤسسية وثقافة المهنة الأكاديمية كثيراً ما تعرقل التوجيه. وتناقش الآثار المترتبة على السياسات والممارسات، وتوفر هذه البيئة لأعضاء هيئة التدريس الفرصة للتمتع بشعور المكافأة الجوهرية، وهو أمر مهم للرضا الوظيفي.

**المبحث الثاني: أطر ومحددات سلوك الدور الإضافي:**

يُقدّم هذا المبحث عرضاً وتحليلاً حول نشأة مفهوم سلوك الدور الإضافي، وتطوره، ماهيته،

مجالاته، وأبعاده المتمثلة في: (الإيثار - المبادرة - التطوع)، ثم سلوك الدور الإضافي، وفعالية المؤسسة الجامعية، وعلاقة سلوك الدور الإضافي ببعض المتغيرات التنظيمية، والشخصية الأخرى، وأخيراً عرض مجموعة دراسات تناولت العلاقة بين الدعم القيادي وسلوك الدور الإضافي مباشرة، وتلك الأطر والمحددات النظرية التي قد تخدم قضية البحث وأهدافه، وذلك على النحو التالي:

**أولاً: نشأة مفهوم سلوك الدور الإضافي، وتطوره:**

يُعدّ مفهوم سلوك الدور الإضافي جانباً من جوانب السلوك التنظيمي حيث يُعرّف (القيروتي، ٢٠٠٣: ٢٩) السلوك التنظيمي بأنه "الاستجابات التي تصدر عن الفرد نتيجةً لاحتكاكه بغيره من الأفراد، أو نتيجةً لاتصاله بالبيئة الخارجية من حوله، ويتضمن بهذا المعنى كلّ ما يصدر عن الفرد من عمل حركي، وتفكير، وسلوك لغوي، ومشاعر، وإدراك، وانفعالات".

إنّ دراسة السلوك التنظيمي تحقّق مزايًا كثيرة؛ من أهمها: تدعيم فرص الالتزام بالسلوك الصحيح، وتجنّب العوامل التي تؤدي إلى الإدراك الخاطئ للمواقف، والتي تُشوّه عملية الاتصال، أو التعرّض لمستوى غير ملائم من الضغوط، أو عدم التفاعل والاستجابة الغير صحيحة للزملاء والإدارة. وأخيراً؛ فإنّ دراسة السلوك التنظيمي تساهم في التعرف بشكل أكثر دقّةً وشموليةً على البيئة المحيطة؛ مما يساعد في تدعيم التفاعل الإيجابي لها؛ من خلال الاستجابة لمطالبها التي لا تتعارض مع مصالح المنظمة، وأيضاً تساعد في تجنّب الآثار الضارة؛ سواء كانت مباشرةً أو غير مباشرةً، وأيضاً تُحسّن دراسة السلوك التنظيمي من القدرة التفاوضية للمنظمة مع البيئة (القيروتي، ٢٠٠٣: ٣٠).

ويرجع البعض جذور العناية بسلوك الدور الإضافي تحديداً إلى عام (١٩٣٠) وما بعده؛ عندما أشار Chester Bernard إلى وجود مظاهر من السلوك، تخرج عن تلك التي تحددها القواعد الرسمية للتنظيم، وفي عام (١٩٣٨) ذهب إلى أن القواعد واللوائح الرسمية ليست كافية بضمان حسن سير العمل وتحقيق الأهداف؛ وإنما هناك جانب غير رسمي يتوقف على استعداد الفرد لبذل الجهد، وتحسين الأداء؛ ولذا اقترح مفهوم "الاستعداد للتعاون" Willingness to Co-operate الذي يتضمن سلوكيات، تعتمد على روح الولاء، والتفاني، وتسمح للقواعد والإجراءات الرسمية ذاتها أن تعمل بكفاية، وهذه ليست جزءاً من القواعد الرسمية؛ وإنما هي "سلوك دور إضافي"، وتعبّر عن العلاقات والتبادلات الاجتماعية التي توجد بين الناس. وقد أثرت مثل هذه الأفكار في دراسات Roethlisberger & Dickson في وقت لاحق من عام (١٩٣٩). (Argentero; Cortese & Ferretti, 2008: 61-62).

وفي عام (١٩٦٤) نوقش مفهوم سلوك الدور الإضافي والتنظيم غير الرسمي من قِبَل Katz؛ عندما أشار إلى أن هناك أنماطاً سلوكية تُولّد مبتكرةً وعفويةً، وهي ضرورية، وتقع خارج نطاق الدور الرسمي، وأن أي مؤسسة أو تنظيم اجتماعي يعتمد -فقط- على السلوك الرسمي فهو تنظيم هش، وقابل للانهيار؛ ومن ثمّ فهي تُحسّن من الفاعلية التنظيمية. (Farooqui, 2012: 295).

وفي عام (١٩٦٦) قدم كل من: Katz & Kahn -وهما من أوائل الكتاب الذين وضعوا مفهوماً متكاملًا لسلوك الدور الإضافي- تمييزاً أكثر بين السلوكيات المرتبطة بالوظيفة (سلوك الدور

الرسمي)، والسلوكيات غير المحددة، أو المرتبطة بالوظيفة (سلوك الدور الإضافي). وقد أشارت الدراسات -بعد ذلك- إلى أن محفّزات سلوك الدور الرسمي قد تختلف -في جوانب كثيرة منها- عن محفّزات الدور الإضافي. (Argentero, et al., 2008:62)

وفي عام (١٩٧٨) تناول كل من: Katz & Kahn رسميًا ثلاثة أنماط من السلوكيات المطلوبة من الأفراد لفاعلية المنظمة؛ والتي تعد مؤشراً -في الوقت ذاته- على سلوكيات الدور الإضافي؛ الأول: يتمثل في استقطاب الأفراد، وانضمامهم إلى المنظمة، وقبول قيمها، والحفاظ على هويتها، والثاني: الرغبة في البقاء بالمنظمة، وأداء الدور الرسمي المحدد، والثالث: الاستعداد لبذل الجهد التطوعي، أو أداء سلوكيات الدور الإضافي، ومن أمثلة النوع الأخير: مساعدة الزملاء في حل مشكلات العمل، وتقديم مقترحات لتحسين العمل، وتطويره، والمحافظة على موارد المنظمة، والعمل على إيجاد مناخ للعمل مواكب لتطورات البيئة الخارجية. (Lawrence, et al., 2012:329)

وقد تجمعت كل هذه الجهود؛ ليستفيد منها البحث في مجال سلوك الدور الإضافي؛ ففي عام (١٩٨٣) بدأ كل من: Bateman & Organ سلسلة من البحوث التي أكدت هذا المعنى؛ وهو أن سلوك الدور الإضافي يؤديه الفرد بشكل تطوعي، وقد لا يُكافأ عليه، ولا تتضمنه القواعد الرسمية للمؤسسة، ويؤدي -في الوقت ذاته- إلى فاعليتها؛ كالتعاون مع الزملاء والقيادة. كما استفاد البحث من جهود Organ؛ عندما حاول عام (١٩٨٨) تحديد أبعاد سلوك المواطن التنظيمية، وتصنيفها. (Farooqui, 2012:295)

وقد كان Organ من المسهمين -بقوة- في تمييز مفهوم سلوكيات المواطن التنظيمية، أو سلوك الدور الإضافي؛ من خلال مقال نشره عام (١٩٧٧)، والتصريح -لأول مرة- بمفهوم سلوك المواطن التنظيمية عام (١٩٨٣)؛ وهو ما تأكد من خلال كتابه المنشور في عام (١٩٨٨):  
Organizational Citizenship Behavior: Good Soldier Syndrome

وبوجه عام، تجدر الإشارة إلى أنه منذ أن تناول Katz هذه السلوكيات عام (١٩٦٤) ظهر العديد من البحوث التي أعطتها اسمها في الحقل الأكاديمي تحت مصطلح سلوكيات المواطن التنظيمية (OCBs). ومنذ عام (١٩٨٠)، وما بعده صنف سلوكيات المواطن التنظيمية في (السلوكيات خارج الدور)، أو الدور الإضافي (ERB)، حسب ما اقترحه Katz عام (١٩٦٤)؛ لتبدأ مرحلة جديدة من دراسة سلوكيات الدور الإضافي. (Zhu, 2013:24)

وقد وصف (Zhu, 2013:24-25) سلوك المواطن التنظيمية بأنه: سلوك المواطن النشطة، وبأنه مزيج من الامتثال، والولاء، والمشاركة، والعودة إلى زمن أرسطو، وأنه يتضمن عددًا من المسؤوليات المتعددة ذات الصلة، ويجب أن يكون الموظف/المواطن في ميزان الامتثال، والولاء، والمشاركة، وأن سلوك المواطن التنظيمية ينبغي أن يؤخذ على أنه متكامل مع سلوك الدور الإضافي، وسلوك الدور الرسمي.

ولعل خلاصة ما سبق تكمن فيما أشار إليه (Mehboob & Bhutto, 2012:553-554)؛ من أن

هناك كثيرًا من المفاهيم التي وضعت لتصور بنية سلوك المواطنة التنظيمية بوجه عام، وسلوك الدور الإضافي بوجه خاص؛ فقد استخدم -لأول مرة- سلوك المواطنة التنظيمية (OCB) من قِبَل Dennis Organ ورفاقه عام (١٩٨٣)؛ بالرغم من أن جذوره الأولى تعود إلى عام (١٩٣٨) من قِبَل Bernard عندما استخدم مفهوم الاستعداد للتعاون Willingness to Co-operate، في حين ركز كل من: Katz&Kahn عام (١٩٦٦) على سلوك الدور الإضافي، وأنماطه. وقد وُضع العديد من الأبنية لتصوير أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية، وسلوك الدور الإضافي بشكل علمي من قِبَل Organ عام (١٩٨٨)، ثم توالت التصورات؛ فذكر George عام (١٩٩١) السلوك الاجتماعي الإيجابي، وتناول Vandyne وآخرون عام (١٩٩٥) سلوك الدور الإضافي، وتوالت مثل هذه الدراسات، والبحوث؛ لتركز مؤخرًا - على سلوك الدور الإضافي/ الخارجي بأبعاده، ومؤثراته، وعلاقاته المختلفة.

وقد أوضح Graham أن مثل هذه التحولات والتصنيفات للمفهوم وضعت العلماء في موقف محرج؛ حيث يجب أن يكون هناك تمييز واضح بين ما هو سلوك دور، وما هو سلوك خارج الدور، أو إضافي، خاصة وأن مفهوم المواطنة التنظيمية يتداخل مع مفهوم المواطنة بوجه عام ليشمل المواطنة السياسية والاجتماعية وغيرهما، وأن التحول الذي ينبغي أن يحدث هو نحو البحث في سلوك الدور الرسمي، وسلوك الدور الإضافي في العمل؛ لتكون هناك حدود أكثر وضوحًا. (Zhu,2013:25)

**ثانيًا: ماهية سلوك الدور الإضافي - تمييز المفاهيم:**

بداية تجدر الإشارة إلى أنه لا يوجد اتفاق بين العلماء على مفهوم ما من المفاهيم التي سيتم استعراضها؛ وهو ما قد يرجع إلى تنوع السلوك البشري بوجه عام، وصعوبة التنبؤ به نسبيًا في مواقف العمل المختلفة، فضلًا عن تنوع خلفيات المعنيين بهذه المفاهيم، واهتماماتهم، وغيرها؛ ومن ثمَّ يوجد تمايز أحيانًا، وتقارُب يصل إلى حد تناوب الاستخدام، وترادفه أحيانًا أخرى، بين عدد من المفاهيم؛ لعل في مقدمتها: سلوك الدور الإضافي (ERB)، وسلوك المواطنة التنظيمية (OCB) Organizational Citizenship Behavior، وسلوك الدور الاستباقي (PRB) Proactive Role Behavior، والسلوك

التنظيمي الاجتماعي الإيجابي أو الموالي اجتماعيًا (POB) Prosocial Organizational Behavior. وفي المقابل؛ لا نجد مثل هذه التمايزات فيما يتعلق بسلوك الدور الرسمي، أو الأساس In- Role Behavior؛ حيث يعبر عنها بأنها: سلوكيات يكون فيها الفرد قادرًا على إكمال المهمة الموكَّلة إليه بنجاح؛ وفقًا للمعايير الموضوعية، وهي تتصل بمتطلبات وظيفية محددة، وتشمل جميع الأنشطة التي ترتبط -مباشرة- بهيكل المنظمة، وسياستها. (Savas&Karakus,2012:68)

وفي هذا الإطار عرِّفت الكتابات التربوية سلوك الدور الإضافي (ERB) بأنه: "سلوك يؤدي اختياريًا علاوة على الدور الرسمي المحدد للفرد، ويساعد في تحقيق الفاعلية التنظيمية". (عريشة، ١٩٩٦: ٢٠٧)، كما عرفه كل من: (George&Brief,1992) بأنه: "الأفعال الملائمة للمنظمة، والتي تخرج عن (أو تتعدى) حدود المسؤوليات التي يحددها الوصف الوظيفي، ونظام المكافآت؛ كمساعدة زملاء العمل، وممارسة الأعمال التي تحمي المنظمة من المخاطر، وتقديم المقترحات

البناء، واكتساب المعارف، والمهارات المفيدة للمنظمة". (عواد، ٢٠٠٧: ١٧-١٨)

أما سلوك المواطنة التنظيمية (OCB) فيُعرّف بالترادف مع سلوك الدور الإضافي/ الخارجي بأنه: "ذلك السلوك الذي يتجاوز متطلبات الدور الرسمي، ويوجه إلى المنظمة؛ كوحدة، أو إلى الفريق، أو إلى الذات؛ لتعزيز الأهداف التنظيمية". (Belogolovsky&Somech,2010:915)

يترادف سلوك الدور الإضافي مع سلوك المواطنة التنظيمية Organizational Citizenship Behavior أو الأعراض الجيدة للفرد داخل التنظيم، وهو مفهوم مأخوذ من علم النفس التنظيمي Organizational Psychology. والذي يُعرّفه بأنه "السلوك الفردي الذي هو تقديري، لا يعترف به بشكل مباشر أو صريح من قِبَل نظام المكافأة الرسمية، وفي مجمله يعزز فعالية عمل المنظمة، وفي البيئات التعليمية، يناقش السلوك الذي ينطوي على دور إضافي باعتباره ذا أهمية خاصة لتحقيق الأهداف المؤسسية. نظراً لطبيعة أهداف التعليم من حيث الانتشار والتنوع، من الصعب أن نتوقع كلياً وأن نعاقب رسمياً جميع العلاقات والسلوكيات ذات الصلة والتي تحتاج إلى تحقيق الأهداف التنظيمية. (De-Angelo, et al., 2016:320)

ولقد أُجريت بعض الدراسات عن سلوك الدور الإضافي تحت عنوان سلوك المواطنة التنظيمية (OCB). ومع ذلك، تعتبر هذه الدراسات المفهوم الرئيس لسلوك الدور الإضافي أكثر ارتباطاً بـ (OCB) فكلاهما يعنى الانخراط في سلوكيات خارج الدور الرسمي طوعية، وفي الآونة الأخيرة، أُجريت أبحاث حول سلوكيات المواطنة تحت تصنيف (ERB)، والعكس. (Kang,2012:9)

إلا أن (Brown&Roloff,2015:385) أكدوا على أنه بالرغم من أن (OCB) يمكن أن يكون دوراً إضافياً، أو خارج وصف الوظيفة، إلا أن معظم سلوكيات المواطنة ليست دوراً إضافياً بحثاً، بل هي مبالغ تقديرية للسلوك "داخل الدور"، أي: أنها أنواع من السلوكيات في المجال الذي يعوض الموظفون عن أدائه، ولكنهم يساهمون بمستويات غير مطلوبة أو متوقعة على وجه التحديد، والذي يهتم بالسلوكيات خارج الدور -بعد القيام بأدوارهم الرسمية- هو سلوك الدور الإضافي.

ولا تختلف ماهية مفهوم سلوك الدور التنظيمي الموالي اجتماعياً (POB) كثيراً عما سبق؛ حيث يُعرّف بأنه: "ذلك السلوك الذي يؤديه الفرد، ويعتمد على التبادلات التنظيمية الاجتماعية، والنفسية بين الموظف، والمؤسسة، ويوجه إلى الزملاء، أو المستفيدين، أو المنظمة ككل، ولا يتضمنه الدور الرسمي، ولا يتوقع عليه مكافأة، ويؤدي إلى تحسين فاعلية المنظمة". (Uymaz,2014:124)

ومن الجدير بالذكر: أن هناك قدرًا من التداخل بين مفهومي سلوك المواطنة التنظيمية (OCB)، والسلوك أو السلوكيات التنظيمية الموالية اجتماعياً (POB) من جانب، ومفهوم سلوك الدور الإضافي (ERB) من جانب آخر. فضلاً عن وجود نقاط اختلاف بين المفهومين من جانب، وبينهما وبين المفهوم الثالث (POB) من جانب آخر؛ في أربعة أبعاد - (عريشة، ١٩٩٦: ٢٠٧) - يوضحها الجدول الآتي:

## جدول (١)

أوجه الاختلاف بين سلوكيات المواطنة التنظيمية، والسلوكيات التنظيمية الموالية اجتماعياً، وسلوكيات الدور الإضافي

سلوكيات الدور الإضافي (ERBs)	السلوكيات التنظيمية الموالية اجتماعياً (POBs)	سلوكيات المواطنة التنظيمية (OCBs)	الأبعاد السلوكية
سلوكيات بناءة.	سلوكيات بناءة.	سلوكيات بناءة، وغير بناءة.	بناءً/ غير بناءً
سلوكيات إضافية.	سلوكيات تدخل في الدور الرسمي، وسلوكيات إضافية.	سلوكيات تدخل في الدور الرسمي، وسلوكيات إضافية.	رسمي / غير رسمي
سلوكيات قد يكافأ الفرد عليها وفقاً لنظام المكافآت.	سلوكيات لا يكافأ الفرد عليها وفقاً لنظام المكافآت.	سلوكيات لا يكافأ الفرد عليها وفقاً لنظام المكافآت.	يكافأ مالياً/ لا يكافأ
سلوكيات إيجابية.	سلوكيات إيجابية، وسلبية.	سلوكيات إيجابية، وسلبية.	إيجابي/ سلبي

(المصدر: عريشة، ١٩٩٦: ٢١٠)

ومن الجدول السابق يتضح: أن سلوكيات الدور الإضافي لا يوجد فيها سلوكيات تدخل في الدور الرسمي الواقعي، أو أنها تتعدى الدور المتوقع لأداء المهمة، ولا توجد فيها إرشادات مسبقة، علاوة على أنها تتضمن السلوكيات التي يمكن أن يكافأ عليها الفرد، وأخيراً أنها تنصب على السلوكيات الإيجابية التي تعزز فاعلية المؤسسة.

وترى الباحثة أن نقطة الفصل بين سلوك المواطنة التنظيمية والدور الإضافي تكمن في أن الأخير يشترط إتقان الدور الرسمي المنصوص عليه في الوصف الوظيفي أولاً، وما زاد عليه يمكن تسميته دوراً إضافياً، أي: لابد من تجاوز الحد الأدنى من الالتزام الذي تحدده متطلبات الدور الأساسي، أما سلوك المواطنة التنظيمية الذي في جوهره سلوك حضاري يعتمد على الشعور بالمسؤولية والضمير والكياسة، ويمكن أن يمارسه الفرد بالتوازي مع أدواره الرسمية دون التقيد باستيفاء دوره الرسمي أولاً.

وتجدر الإشارة إلى أن سلوك الدور الإضافي الذي يعزز ويدعم؛ يختلف عن سلوك الدور الفردي الذي يدعم ويعزز في إطار تأدية مهمة معينة -كما سبقت الإشارة-؛ حيث يعزز سلوك الدور الإضافي في سياق نفسي واجتماعي؛ من خلال شكل من أشكال التعامل مع الآخرين؛ للمساعدة في مهمة، أو حل مشكلة ذات صلة بالمنظمة؛ مثل هذا السلوك يعزز -في مجمله- الأداء الفعّال للمنظمة، ويتجاوز توقعات دور الفرد. (Ritz, et al., 2009:3)

ومن ثَمَّ فإن سلوكيات الدور الإضافي تُعَدّ -في جانب كبير منها- الأكثر ملاءمة

لسلوكيات أستاذ الجامعة؛ فالموظف قد يكون لديه مستوى مرتفع من الالتزام التنظيمي؛ ولكن ليس لديه مستوى مرتفع من سلوك الدور الإضافي، أو بمعنى آخر وجود دافعية لأداء سلوك الدور الإضافي. (Lawrence, et al., 2012:326)

وفيما يتعلق بسلوك/سلوكيات الدور الاستباقي (PRB)؛ فيُعرّف بأنه: "عملية أخذ المبادرة؛ لتحسين ظروف العمل القائمة، كبدل عن التكيف السلبي"، كما أن هذا السلوك يسعى إلى جعل الأشياء تحدث؛ إنه ينطوي على الذاتية، ويحتوي إجراءات تهدف إما إلى تغيير الوضع القائم في العمل أو الذات؛ ومن ثمّ فهو ينطوي على تحدي الوضع القائم؛ للتكيف داخلياً، أو خارجياً، ولا يتضمنه الدور الرسمي صراحة، ولا ضمناً، ويعتمد على التركيز على المدى الطويل، وتوقُّع المشكلات، والفرص في المستقبل، والتركيز على كيفية تحسين تنفيذ العمل، كما يركز على مفاهيم "الأداء النشط" عكس مفاهيم الأداء التقليدي التي تحمل مهمة معينة، أو هدفاً، وهو عكس الدور الإضافي/ الخارجي الذي يؤدي في ظروف عمل معينة، أو في نطاق ممارسات العمل اليومية؛ وإن لم تتضمنه القواعد الرسمية.

وتشمل الأمثلة لسلوك الدور الاستباقي: تحمل المسؤولية لتحسين أساليب العمل، والحل الاستباقي للمشكلة؛ باستخدام مبادرة شخصية، وبمعنى آخر هو التفكير إلى الأمام، والتغيير الموجه الهادف؛ ومن ثمّ فهو يختلف عن أنماط السلوك السابقة في أنه لا يعمل على رد الفعل، ولا بصفة متقطعة؛ وإنما هو حلقة مستمرة من التفكير، والتنفيذ، وروح المبادرة؛ ومن ثمّ فهو أعم، وأشمل؛ وإن كان بعضهم يعده شكلاً من أشكال الدور الإضافي، إلا أنه في الواقع ينبغي عدم حصره، ولا حصر روح المبادرة في هذا الإطار فقط؛ حيث يمثل حالة من التحفز الدائم للتغيير والتطوير، والتكيف، والوقاية المسبقة، كما أنه ينطوي على الكفاية الذاتية، والتوجيه، والحفز القيادي المرن؛ حتى لا يأتي بنتائج عكسية. (Parker; Williams&Turner,2006:636-637)

وهناك من يستخدمون مصطلح سلوك الدور الإضافي (ERB) بالترادف مع مصطلح سلوك الدور الاستباقي (PRB) (Van-Dyne, et al., 1995)؛ حيث يجعلون من سلوك الدور الاستباقي جزءاً من سلوك الدور الإضافي؛ عندما ميزوا بين نوعين من سلوكيات الدور الإضافي؛ أولهما: سلوك الدور الإضافي الاستباقي الموجه إلى مساعدة الآخرين Proactive Interpersonal Behaviour Directed towards Others، وهو سلوك يُعزِّز العلاقات القائمة، وثانيهما: سلوك الدور الإضافي الاستباقي اللفظي/الصوتي Extra-Role Behaviour Voice، الذي يتضمن التحدث عن مقترحات من أجل التغيير، أو للتغلب على المعوقات التي تشكل تحدياً أمام تنفيذ إجراءات العمل، أو تعوق فاعليتها؛ ومن ثمّ فهذا السلوك الإضافي الاستباقي يعزز التغيير الإيجابي، ويشجعه، كما أنه يحافظ على العلاقات الشخصية؛ مما قد يلحقها من أضرار. وقد تبين فائدة كلا النوعين من السلوكيات للفاعلية والكفاية التنظيمية. (Abubakar; Fischer&Arasa,2013:2227)

عادةً ما يُنظر إلى سلوكيات الأدوار الإضافية على أنها تحدث بشكل طبيعي؛ ونتيجة لذلك،

فإن العديد من المؤسسات لا تفعل سوى القليل لتعزيز هذه السلوكيات من خلال هيكلها أو الثقافة المؤسسية، في حين أن الاستعدادات التنظيمية يجب أن تكون موجودة لتعزيز سلوك الدور الإضافي وإظهاره في وجود ظروف اجتماعية وتنظيمية مواتية لذلك، ولا تزال مسألة النجاح في أداء التعليم الجامعي في كيفية تعزيز المؤسسات لهذا السلوك الإضافي أمراً غاية في الصعوبة، فمن الممكن للمؤسسات الجامعية أن تعيق فعلاً التعبير عن هذا السلوك. وبالتالي، ينبغي عليها أن تعمل على تحديد العوائق التي تحول دون ذلك. (De-Angelo, et al., 2016:320)

وبوجه عام يمكن القول: إن هناك فواسم مشتركة بين مختلف المفاهيم السابقة؛ وهي أنها تعبر عن سلوكيات إضافية، تطوعية، اختيارية، تعاونية، إيجابية، لا يتضمنها الوصف الوظيفي، وغير مطلوبة، كما قد يُكافأ عليها عضو هيئة التدريس بشكل غير مباشر، وأنها لا ترتبط بزمن محدد لظهورها، كما أنها سلوكيات غير نمطية؛ فهي تحمل معنى الإبداع، والابتكار، والاستباقية، والوقائية. فضلاً عن أنها جميعها تكاد تتفق على أن المهم ليس تنفيذ القيادة الأكاديمية مقترحات عضو هيئة التدريس؛ وإنما المهم هو السلوك الذي يساعده في إدارة ذاته، والاستقلالية في العمل، والرقابة الذاتية، وتشجيعه للوصول إلى التوقعات العالية من الأداء؛ ومن ثمَّ فإن نجاح هذه السلوكيات يستلزم -بالضرورة- القائد الداعم غير التقليدي الرقابي، وأخيراً تكاد تشترك في تأكيد أهمية المورد البشري الذي يُعدّ المدخل الحقيقي لتحقيق الجودة والتميز للمؤسسات الجامعية.

وباستقراء ما سبق يمكن الخروج ببعض المعلومات، والحقائق عن ماهية سلوك/سلوكيات الدور الإضافي التي يمكن أن تُمارَس من قِبَل أعضاء هيئة التدريس؛ كما يأتي:

- سلوك يرتبط ويتداخل مع العديد من المفاهيم، وبخاصة مفهوم سلوك المواطننة التنظيمية الذي يرادفه أحياناً، ويتميز عنه أحياناً أخرى.
- سلوك اختياري طوعي لا تتضمنه اللوائح، ولا القواعد الرسمية المنظمة للعمل.
- سلوك مرغوب من قِبَل المؤسسة الجامعية على مختلف مستوياتها التنظيمية.
- سلوك يفيد كلاً من أعضاء هيئة التدريس، والمؤسسة الجامعية.
- سلوك لا يُمارَس إلا إذا مارس الفرد أدواره الرسمية المنصوص عليها في الوصف الوظيفي.
- سلوك صادر من قِبَل الفرد، بمعنى أن الفرد هو الذي يحدد لنفسه اتخاذ هذا التصرف.
- سلوك إيجابي، يمارسه الفرد؛ لمساعدة الآخرين داخل الكلية.
- سلوك يُبديه الفرد؛ لتحقيق مصلحة المؤسسة؛ وليس بغرض تحقيق مصلحة ذاتية.
- سلوك قد يُكافأ الفرد عليه، وقد لا يُكافأ.
- سلوك يُلاحظ من قِبَل الرؤساء المباشرين؛ ولكن يصعب قياسه؛ لأنه غير مُضمَّن في الوصف الوظيفي.
- سلوك يدفع إلى التطوير، وتحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة الجامعية.

ثالثاً: مجالات عمل سلوك الدور الإضافي، وأبعاده:

يرى البعض أنه لكي يطلق على السلوكيات التي تصدر من الأفراد أنها سلوكيات دور

إضافي، أو خارجة عن الدور الرسمي؛ لأبد من أن يتوافر فيها ثلاثة ملامح رئيسية؛ هي أن:  
١- تكون طوعية، ولا تدخل ضمن المهام الرسمية للوظيفة.

٢- تكون روتينية بسيطة؛ بمعنى أن تحقق أو تعود بفائدة ملموسة على المؤسسة.

٣- تكون متعددة الأبعاد؛ بمعنى ألا تأخذ مساراً واحداً نمطياً دائماً؛ أي: أن توجه للأفراد، أو الزملاء، وللمؤسسة، وللمستفيدين منها. (Belogolovsky&Somech, 2010:914-915)

ويوجه عام، يرى البعض أنه مهما تعددت أشكال سلوك الدور الإضافي، وتنوعت؛ فإنه يمكن حصرها في فئتين رئيسيتين؛ هما: فئة سلوكيات الدور الإضافي الموجهة نحو المؤسسة، والفئة الثانية هي: السلوكيات الموجهة نحو الفرد، ويمكن عرضها على النحو الآتي:

### ١- سلوكيات الدور الإضافي الموجهة نحو المؤسسة الجامعية:

#### Behaviors Directed Toward The University

وفيها يتم التركيز على المؤسسة؛ لمساعدتها في التكيف، والتحول، والابتكار؛ ومثال ذلك: الخضوع لقواعد العمل، وضوابطه؛ حيث يرى الموظف -مثلاً- أنه عندما لا يستطيع الذهاب إلى العمل؛ فعليه أن يطلب إجازة في وقت مبكر، وكذلك تقدمه بمقترحات، وحلول ابتكارية؛ لتطوير العمل، أو حضور اجتماعات بشكل غير إلزامي، وتفيد في تحسين صورة الكلية الداخلية والخارجية.

### ٢- سلوكيات الدور الإضافي الموجهة نحو الفرد Behaviors Directed Toward The Individuals:

هي السلوكيات الموجهة نحو الفرد، وغرضها المباشر هو صالح الفرد؛ ولكنها تسهم بشكل غير مباشر - في تحسين فاعلية المؤسسة؛ ومن ذلك مساعدة الزملاء/الآخرين الذين لديهم مشكلات في العمل، أو أعباء عمل متأخرة عن الموعد المحدد لها، أو إمدادهم بمعلومات وخبرات تُحسن من أدائهم. وقد وصفت سلوكيات الفئة الأولى بالطاعة أو الامتثال، في حين وصفت الثانية بالإيثار؛ وإن كانت اليوم تسمى مساعدة الآخرين الذين قد يكونون زملاء، أو رؤساء، أو مستفيدين. ولعل القاسم المشترك بين سلوكيات الفئتين هو أنها جميعها غالباً ما يستلزمها أداء الدور الرسمي، كما أنها غالباً ما تقود بشكل أو بآخر - إلى الفاعلية التنظيمية. (Zhu, 2013:24). ومن الجدير بالذكر أن هناك من يدمج السلوك الموجه إلى الذات -كالتسمية المهنية الذاتية- استعداداً لمهام مستقبلية، أو للتكيف مع متغيرات قائمة، في الفئة الأولى، وهي فئة سلوكيات الدور الإضافي الموجه إلى الفرد، والبعض الآخر يجعل منها فئة مستقلة.

وقد تعددت تصنيفات وأبعاد سلوك الدور الإضافي؛ حيث مثلت Ann Smith دوراً محورياً في تحولات هذا المفهوم؛ فتوصلت إلى فئتين من السلوكيات؛ الأولى تسمى: "الإيثار Altruism"، ثم سميت بعد ذلك: "مساعدة الآخرين Helping Others"، والفئة الثانية سميت "الامتثال العام General Compliance"، ثم سُميت بعد ذلك: "الشعور بالمسؤولية Sense of Responsibility". وقد توالت الدراسات بعد ذلك؛ لتصل إلى خمسة أبعاد للمواطنة التنظيمية على يد Organ عام (١٩٨٨)، والتي تكاد تتفق الكتابات التربوية على أنها: الإيثار Altruism، والضمير الحي

Conscientiousness، والروح الرياضية The Sportsmanship، والكياسة Couresy، والسلوك الحضاري Civic Virtue (Kang,2012:11)، (Desselle&Semsick,2016)، وقد تم الاقتصار على ثلاثة أبعاد رئيسة يتصف بها سلوك الدور الإضافي، وهي: (الإيثار، والمبادرة، والتطوع)، ويمكن عرضهم على النحو التالي:

### ١) الإيثار Altruism:

يُعدّ الإيثار سلوكًا اختياريًا، وتقديرًا، يسعى -من خلاله- الفرد إلى تقديم المساعدة لزميله في العمل، أو أي من منسوبي التنظيم؛ سواء كانوا الرؤساء، أو الزملاء، أو المستفيدين من الخدمات التي تقدمها المنظمة، وعرفه (الطعامنة، ٢٠١١: ٥٤٨) بأنه: "سلوكيات المساعدة، وتقديم العون من قِبل الأفراد العاملين لمن يحتاجها داخل المنظمة"، ويضيف (Desselle&Semsick, 2016:2) أن الإيثار هو "السلوكيات التي تؤثر على شخص معين في مهمة متعلقة بالعمل".

ولعل من أمثلة السلوكيات الإيثارية: مساعدة الآخرين الذين عليهم أعباء عملية زائدة، والمساعدة بتوجيه الأشخاص الجدد، وتعليمهم حتى عندما لا يسألون، وتغطية عمل الزملاء عند غيابهم، أو استئذانهم، وتوفير بعض الزمن؛ لمساعدة الآخرين في العمل، والتطوع للمشاركة في اللجان دون أن يطلب إليه ذلك، والتطوع للعمل في الزمن الإضافي عند الحاجة، والرغبة في أخذ مسؤوليات إضافية، وإقراض المال لزملاء العمل الذين لديهم صعوبات مالية. (الزهراني، ٢٠١٤: ٢٨)

### ٢) المبادرة Initiative:

وفيما يتعلق بمستويات الدعم القيادي قسمت (Kreitner,2005) مستويات الدعم القيادي للمبادرات الفردية إلى أربعة مستويات، وكل مستوى كما أنه يُفصح عن توجه معين؛ فهو في الوقت ذاته يعكس دعمًا خاصًا بشأن دفع المبادرة الفردية إلى الأمام، وهذه المستويات هي:  
أ- قادة مطوّرون: لا يكفي هؤلاء القادة بدعم مشروعات التطوير، بل يشاركون فيها بالخبرة والممارسة، ويتحولون إلى أعضاء في فريق الابتكار والتطوير.

ب- قادة مناصرون: يؤمنون بشخص أو بفكرة، أو يلمسون بعض التجارب الناجحة؛ فيبادرون إلى دعمها بذكاء وجاذبية شخصية، وهؤلاء يطلق عليهم أيضًا: أنصار المبادرة.

ج- قادة مثيرون: لا يكفي القائد هنا بالمناصرة ولا المؤازرة، بل يأخذ الحماس ليضع المعايير، ويرفع التوقعات، ويقدم الخدمات الاجتماعية للأفراد العاملين، فينتقل دوره من تأييد المبادرة إلى الفاعلية.

د- قادة صائغون: في هذا المستوى يتجاوز الدور التقليدي إلى صوغ الرؤية المستقبلية، وتشكيل الثقافة الابتكارية؛ فيحول المؤسسة إلى خلية ابتكارية متكاملة دون أن يتدخل هو شخصيًا في تفاصيل العمل في هذه البيئة المثالية؛ ليصير الابتكار فعلًا "طبيعيًا" و"تلقائيًا" و"مقدّرًا" من الجميع؛ بل إنه يبدو للمنافسين والمراقبين سهلًا؛ وكأنه يتم بدون جهد أو تكلف. (المشار إليه في: الحياي، ٢٠١٣: ٢٤٥)

وبوجه عام يزداد سلوك المبادرة، أو الدور الإضافي في الظهور كلما أدرك التابعون أن

قيادتهم يغلب عليها نمط القيادة الخدمية Servant Leadership التي تدرك خصائص الأتباع، واحتياجاتهم، وتوجههم، وتُحَفِّزهم، وتوضح لهم مسار الهدف، وآليات الوصول إليه.

### ٣) التطوع Volunteering:

يُعدّ التطوع من الأبعاد الرئيسة لسلوك الدور الإضافي، والذي يميزه عن السلوكيات الرسمية ويتقاطع مع سلوكيات المواطنة، حيث ينظر إليه على أنه إجراءات تفوق السلوك المطلوب داخل الدور بما يفوق ما يعتبر مطلوباً، مثل: جلب الأشياء إلى المنزل للعمل عليها، أو التحقّق من البريد الإلكتروني من المنزل، أو البقاء في وقت متأخر في العمل، أو العمل في عطلات نهاية الأسبوع. (Brown&Roloff,2015:385)

كما يعني التطوع أداء مهام الإنسان غير مكلف بها، وأداء العمل مكان الآخرين، ومعاونة الزملاء الذين يقع عليهم ضغط عمل، والاجتهاد لتحسين صورة المؤسسة، والاجتهاد والانتظام في العمل طوال اليوم (شاهين، ٢٠٠٥: ١٥٢)، أي أن السلوك التطوعي Voluntary Behavior هو تجاوز الاحتياجات الرسمية المطلوبة دون خدمة دوافع المصالح الذاتية للموظف. (Kang,2012:9) ويُعرّف كلٌّ من (الرقاد، أبو دية، ٢٠١٢: ٧٣٩) السلوك الطوعي بأنه: "سلوك فردي نابع من المبادرة الذاتية، ويخضع للإدارة الطوعية الحرة للفرد، ولا توجد علاقة رسمية تعاقدية مباشرة بين هذا السلوك، ومتطلبات الوظيفة"، ويضيف (الروبي، ٢٠١٣: ١١) أن التطوع جهد إرادي يقوم به الفرد عن طريق تقديم فكره أو وقته أو خبرته بدافع مساعدة منظمته دون انتظار لعائد مادي.

وبالرغم من أنه لا يُعدّ أداء رسمياً في ذاته؛ فإنه يسهم في تحقيق الأهداف الكلية للمنظمة؛ حيث إن الفرد يختار التمسك بتقديم أداء يزيد على ما يتطلبه دوره الرسمي، دون أن يتوقع تعويضاً معلناً من المنظمة، ودون أن يكون لدى المنظمة الحق في معاقبة العامل على عدم التزام هذا السلوك؛ لأنه غير ملزم؛ فهو سلوك تقديري، متروك لتقدير الفرد نفسه، ومنطلق من رغبته في ذلك.

ويتمثل سلوك الدور الإضافي في أداء الموظف السلوكيات التطوعية التي تتجاوز حدود التزام ما هو مقرر أو مطلوب رسمياً من العاملين؛ مثل: الإسراع بمعاونة الرؤساء والزملاء عند الحاجة، وقبول أعمال إضافية بدون تدمير، واستشعار أهمية وقت العمل، وتعظيم الاستفادة منه في تحقيق أهداف المنظمة، والتصرف الفوري؛ لحماية موارد المنظمة من أي مخاطر غير متوقعة، وما إلى ذلك من السلوكيات التطوعية ذات الطبيعة التعاونية التي بدونها قد تفشل المنظمات في تحقيق أهدافها. (جاب الله، ١٩٩٤: ١٣٩)

وبذلك تتسم السلوكيات التطوعية التي يقوم بها عضو هيئة التدريس بعدة سمات تختلف عن السلوكيات الرسمية، من حيث الشكل: فيمكن أن تكون في صورة فكرة أو جهد أو تقديم استشارة أكاديمية، أو تبرع بالوقت لخدمة الزملاء أو الباحثين، ومن حيث الاتجاه: يمكن أن تكون تلقائية، أو منظمّة من قِبَل القسم أو الكلية أو الجامعة، ومن حيث الدوافع: قد تكون هذه السلوكيات نتاج دوافع داخلية لمساعدة منظمته، أو دوافع خارجية نتيجة الدعم المقدم من الرؤساء، وبالتالي قد تحقق نتائج

السلوك التطوعي إشباعاً نفسياً، أو تُسهم في تحقيق الصالح العام، أو كلاهما معاً.  
رابعاً: سلوك الدور الإضافي، وفاعلية المؤسسة الجامعية:

هناك العديد من الدراسات التي أجريت على سلوك المواطنة التنظيمية (OCB)؛ والذي يُعدّ سلوك الدور الخارجي أحد أبرز مكوناته إن لم يكن مرادفاً له عند البعض، ومتمايزاً عنه عند البعض الآخر، ومحاولة استكشاف السوابق لهذا السلوك ليس لأهميته في الأداء الفعال للمؤسسة فحسب؛ بل بوصفه ضرورياً لتحقيق التفوق، والتميز المؤسسي؛ لما له من آثار إيجابية قوية في الفاعلية التنظيمية. (Khan&Abdul-Rashid,2012:83-84)

وتكمن الأهمية العملية لسلوك الدور الإضافي للمؤسسة في أنه يمكن من تعزيز فاعلية التشغيل المؤسسي، وكفايته؛ عن طريق تحويل الموارد التنظيمية، والابتكار للموارد، وتطويعها؛ ومن ثمّ القدرة على التكيف، والتميز، والمنافسة. (Zhu, 2013:24)

كما رأى بعضهم أن أهمية سلوك الدور الإضافي تكمن في أنه يُحسّن من البيئة الاجتماعية والنفسية المحيطة بأداء المهام، وتعزيز قدرات الأفراد، وتطوير مهاراتهم؛ بما يساعد في تعزيز رأس المال البشري، ورأس المال الاجتماعي، أو رأس مال العلاقات؛ الأمر الذي من شأنه زيادة كفاية المؤسسة وفعاليتها؛ عن طريق زيادة قدرتها على التكيف، والتحول، والابتكار؛ ومن ثمّ فهو يحقق فائدة مزدوجة؛ حيث يسهم في زيادة كفاية الموظف؛ ومن ثمّ زيادة الإنتاجية المؤسسية (Kane;Magnusen&Perrewe',2011:26) ليس هذا فحسب؛ وإنما يحقق -أيضاً- الوقاية من السلوكيات السلبية؛ كالبطء في أداء المهام، والسخرية من جهود الآخرين في العمل، وما يترتب عليه من خفض حماسهم، وغيرها من السلوكيات السلبية التي تكلف المؤسسة على المستوى الاقتصادي؛ كسوء استغلال الموارد، أو على المستويين: النفسي، والشخصي؛ كعدم المشاركة في القرارات، والصراع، والانسحاب النفسي. (Sulea;Virga;Maricutoiu;Schaufeli;Dumitru&Sava,2012:188-189)

**خامساً: سلوك الدور الإضافي، وعلاقته ببعض المتغيرات التنظيمية، والشخصية:**

تناول العطار في دراسته (٢٠٠٥) مفهوم الانتماء التنظيمي، وعلاقته بكل من: سلوكيات المواطنة التنظيمية، وسلوكيات الدور الإضافي؛ واتضح وجود تأثير معنوي لمستوى الانتماء الاستمراري في مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية، والدور الإضافي، ووجود تأثير معنوي لمستوى الانتماء العاطفي في مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية، والدور الإضافي، كذلك يوجد تأثير معنوي لمستوى الانتماء المعياري في مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية، والدور الإضافي، وأخيراً يوجد تأثير معنوي لمستوى الانتماء التنظيمي في مستوى سلوكيات المواطنة التنظيمية، والدور الإضافي.

وتوصلت دراسة (Rocha&Turner,2008) إلى أن هناك آثاراً إيجابية لسلوك الدور الإضافي والالتزام التنظيمي في الفاعلية التنظيمية، كما أشارت النتائج إلى أن المديرين الذين كانوا أكثر التزاماً كانوا أكثر نجاحاً.

وهدف ت دراسة (Ritz,et al.,2009) إلى تعرّف العلاقة بين ثلاث مجموعات من المتغيرات:

القيادة (التحويلية، والعامية)، والتحفيز (الدافعية)، وسلوك الدور الإضافي؛ في مؤسسات القطاع العام (الحكومي) في سويسرا؛ ولتحقيق ذلك أُجرى مسح شامل على موظفي القطاع العام في (٢٧٩) بلدية/ مقاطعة سويسرية، وقد بلغت العينة النهائية (٣٧٣٣) موظفًا. وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج؛ منها: أن سلوك القيادة التحويلية يعد الأقوى في التنبؤ بسلوك الدور الخارجي وحفزه، مقابل سلوك القيادة العامة (الرسمية - الإشرافية)، كما كشفت النتائج عن أن سلوك الدور الخارجي يُعدّ اليوم في ضوء المنافسة المؤسسية العالمية ضروريًا وليس اختياريًا؛ للنتائج الإيجابية التي تترتب عليه، وفي مقدمتها تحسين الفاعلية التنظيمية، وأن هذا السلوك لا ينمو إلا في سياق عمل نفسي يدعم أداء المهمة.

وتناولت دراسة (Reychav&Sharkie,2010) سوابق إدراك الثقة؛ كأساس لسلوك الدور الإضافي/ الخارجي في المنظمات غير الربحية في القطاع العام؛ وتوصلت إلى عدة نتائج؛ منها: أن تصورات الثقة في الإدارة، والدعم النفسي، والقيم، وإدارة المكافآت كانت من السوابق القوية لتصورات الموظفين، والتي - بدورها - كانت مرتبطة بشكل إيجابي بسلوك الدور الإضافي للموظف، كما كانت مشاركة الموظفين في صنع القرار، والإسهامات المقدمة من الموظفين؛ مؤشرات قوية لسلوك الدور الإضافي.

وفي دراسة أجراها (Khasawneh,2011) هدفت إلى التحقق من تأثير القيادة التشاركية في سلوك المواطنة التنظيمية بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية؛ ولتحقيق ذلك طبقت الدراسة استبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس العاملين لدى ثلاث جامعات عامة في الأردن بلغت (٥٥٨) فردًا. وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج؛ منها: أن القيادة المشتركة أو التشاركية تُمارس بدرجة متوسطة في الجامعات الأردنية الرسمية؛ استنادًا إلى تصورات أعضاء هيئة التدريس. وعلاوةً على ذلك، أظهرت أن أعضاء هيئة التدريس يمارسون سلوك المواطنة التنظيمية بدرجة معتدلة، وأخيرًا أشارت النتائج إلى أن ممارسة القيادة التشاركية في مكان العمل لديه قوة تنبؤ (٣٦.٤) بسلوك المواطنة التنظيمية من أعضاء هيئة التدريس.

وهدفنا دراسة أجراها الرقاد وأبو دية (٢٠١٢) إلى تعرّف درجة ممارسة القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية الذكاء العاطفي، وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية، لدى أعضاء هيئة التدريس؛ ولتحقيق ذلك استخدمنا الاستبانة لقياس الذكاء العاطفي لدى القادة الأكاديميين، وقياس سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس، وأجريت الدراسة على عينة تكوّنت من جميع القادة الأكاديميين في الجامعة الأردنية، وجامعتي: اليرموك، ومؤتة؛ بواقع (٢٨٨) قائدًا أكاديميًا، و(٧٧٣) عضو هيئة تدريس في كل من: الجامعة الأردنية، وجامعتي: اليرموك، ومؤتة، واشتملت الدراسة متغيرًا مستقلًا هو درجة ممارسة القادة الأكاديميين الذكاء العاطفي في الجامعات الأردنية الرسمية، ومتغيرًا تابعًا هو درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس سلوك المواطنة التنظيمية، فضلًا عن متغير وسيط هو مكان العمل. وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج؛ منها: أن هناك درجة توافر عالية للذكاء العاطفي لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية، وكذلك أُنبتت عن درجة توافر

عالية لسلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين ممارسة القادة الذكاء العاطفي وسلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس.

### المبحث الثالث: طبيعة العلاقة بين الدعم القيادي وسلوك الدور الإضافي:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الدعم القيادي وسلوك الدور الإضافي، ففي دراسة أجراها (Chen, et al., 2009) هدفت إلى تقصي العلاقة بين الدعم التنظيمي المدرك بما فيه الدعم القيادي، وأداء الدور الإضافي عبر الزمن، وما إذا كانت التأثيرات ثنائية الاتجاه من عدمه؛ ولتحقيق ذلك أجرت الدراسة مسحاً على (١٩٩) فرداً، يشكلون جميع العاملين في منظمة مبيعات الإلكترونيات والأجهزة التي تقع في شمال شرق الولايات المتحدة. وبعد فاصل زمني مقداره (٣) سنوات أعيد التطبيق على نفس مجتمع البحث. وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج؛ منها: أن هناك علاقة قوية بين الدعم التنظيمي والقيادي المدرك، وأداء سلوك الدور الإضافي، كما كشفت عن أن الدعم التنظيمي ارتبط إيجابياً بالتغير الزمني في أداء الدور الإضافي، وبالعكس وجدت أن أداء الدور الإضافي لم يرتبط بدلالة إحصائية بالتغير الزمني في إدراك الدعم التنظيمي.

وقد أجرى (Oplatka, 2013: 424) تحليلاً لمجموعة من الدراسات، توصل من خلالها إلى أن سلوك القيادة مرتبط بشكل كبير بسلوك الدور الإضافي، سواء في المنظمات الصناعية أو في المدارس أو في الجامعات، بالإضافة إلى أنه تم التأكيد على جودة العلاقة بين الموظف والمشرف المباشر التي تتميز بالثقة والاحترام والالتزام المتبادلين في جميع أنحاء العالم، وأن الموظفين الذين يدركون وجود علاقة عمل سيئة مع المشرف لديهم ينفذون سلوكيات مساعدة طوعية أقل من زملائهم في العمل مقارنةً بنظرائهم الذين ينظرون إلى علاقة عمل أفضل. بالإضافة إلى ذلك، ترتبط أشكال "القيادة التحويلية" (مثل: التعبير البصري، والتحفيز الفكري، والنظر الفردي)، وسلوك المكافآت الطارئة، وأسلوب القيادة الجماعية بإيجابية مع سلوك الدور الإضافي.

كما تناولت دراسة (Abubakar, et al., 2013) علاقة بعض الممارسات التنظيمية: (الدعم القيادي للموظفين، دعم الممارسات الابتكارية، الممارسات ذات الطابع الرسمي)، والمعايير والأعراف الاجتماعية (كأسلوب القيادة الأبوية، والتسلسل الهرمي)؛ بسلوك الدور الإضافي (الصوتي/ الشفهي، مساعدة الآخرين)، وبالصحة الذهنية للموظفين؛ ولتحقيق ذلك تم تطبيق استبانة؛ لقياس الممارسات التنظيمية، في حين تم تطبيق مقياس (Fischer, et al., 2009) لقياس المعايير، والأعراف الاجتماعية؛ على عينة من الموظفين بلغت (٣٣٠) فرداً، في (٢١) منظمة كينية عامة وخاصة، في قطاعات الصحة، والتعليم، والمال، والإدارة العامة (الخدمة العامة)، وقطاعات أخرى، وجاء القطاع التعليمي بأعلى نسبة مشاركة بين القطاعات، وهي ٢٨٪. وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج؛ منها: وجود علاقة قوية بين الدعم القيادي وبين سلوك الدور الإضافي، كما وُجدَ أثر دال بين الدعم القيادي والمعايير والقواعد الاجتماعية المقبولة والصحة الذهنية، في حين وُجدَ ارتباط ضعيف بين

المعايير الاجتماعية وسلوك الدور الإضافي، كما تفوق انتشار سلوك الدور الإضافي اللفظي على السلوك الموجّه إلى مساعدة الآخرين. وقد أوصت الدراسة بضرورة وضع معايير عالية للابتكار؛ لزيادة انتشار سلوك المساعدة بين الموظفين، وأداء القيادة دوراً فاعلاً في دعم الموظفين؛ لنشر سلوك الدور الإضافي، وتحقيق الصحة الذهنية بين الموظفين؛ ومن ثمّ تحقيق التميز في الأداء.

كذلك هدفت دراسة (Brown&Roloff,2015) إلى البحث عن العلاقة بين الدعم التنظيمي المدرك والذي كان الدعم القيادي من أحد أبعاده، والعقود النفسية للمعلمين الذين يساهمون بوقت إضافي لدور المواطنة التنظيمية (ERT-OCB). حيث وُضعت عدسة معالجة المعلومات الاجتماعية وبحثت في الإرهاق كموقف وظيفي يخضع لتأثير بيئة اتصال المنظمة التي تُعلم الموظفين بالقيمة التي تحملها ومساهمات وقتها في القيام بأدوار إضافية مع المنظمة. وتكونت عينة الدراسة من معلمي المدارس الثانوية الذين يدرّبون أيضاً فريق الخطابة والنقاش في مدرستهم، في (٤٦) ولاية ومقاطعة في كولومبيا، بواقع (٤٦١) مشاركاً، وتم تعبئة الاستبيان عبر الإنترنت. وكان من بين المستجيبين (٢٠٨) من الرجال بنسبة (٤٥٪)، و(٢٥٣) من النساء بنسبة (٥٥٪). وبعد استيفاء الاستبيانات أظهرت النتائج: أن هناك علاقة إيجابية بين الدعم التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية وسلوك الدور الإضافي (ERT-OCB).

وقدّم كلٌّ من (Trembla;Cloutier;Simard;Che^nevert &Vandenberghe, 2010:414) تحليلاً لأسباب العلاقة بين الدعم المقدم -سواء من المنظمة أو من الرؤساء المباشرين- وسلوك الدور الإضافي، أولاً: من المرجح أن يلبي الاحترام والموافقة والعناية التي تشكل أساس الدعم التنظيمي عدة احتياجات اجتماعية اقتصادية Socio-Economic Needs (على سبيل المثال: الحاجة إلى التقدير، الاهتمام والإدراج في المجموعة). ثانياً: أن الدعم التنظيمي يجب أن يعزز الاعتقاد بأن المنظمة تعترف وتكافئ جهود الموظفين وأدائهم. وبالضرورة تحفز هذه العمليات الموظفين على إظهار سلوكيات إضافية.

ومن خلال ما سبق؛ فهناك جهود بُذلت -ولا تزال- من قِبَل الباحثين، وهناك بحوث ودراسات أُجريت -وتُجرى- لتحسين سلوكيات الأفراد في المؤسسات التعليمية، أو إصلاحها إدارياً ودفعهم نحو القيام بسلوكيات تطوعية، والتي قد تتطلب إدخال أشكال تنظيمية، أو أطر جديدة تتجاوز البيروقراطية التقليدية، وتجعل القيم الفردية أكثر انسجاماً مع القيم التنظيمية وأهداف العمل، كما تتطلب قيادة قادرة على التخطيط، والتوجيه، والحفز، والتأثير في التابعين؛ الأمر الذي يمكنهم من أداء أدوار تفوق التوقعات الرسمية، وتساعد في الرفع من قدرة المؤسسة على التكيف، والتجديد، والابتكار، ويُحسّن من فاعليتها التنظيمية بوجه عام؛ حيث تكاد تجمع معظم الكتابات المتاحة بشأن القيادة الإستراتيجية والفاعلية في مكان العمل على فكرة أن الاستنادة من رأس المال البشري -من خلال تشجيعه على التصرف بطريقة استباقية ذكية- يمكن أن تُحسّن الأداء، وتحقق الجودة، وتضيف الميزة التنافسية للمؤسسات الجامعية.

## الدراسة الميدانية: الإجراءات، ونتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

يستعرض هذا الجزء من البحث إجراءات الدراسة الميدانية، كما يتناول النتائج التي توصلت إليها، ومناقشتها وتفسيرها، بما يفيد في النهاية في تصميم النموذج المقترح للبحث، وذلك على النحو التالي:

### أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية:

يتناول هذه الجزء من البحث إجراءات الدراسة الميدانية، وهو ينطوي على عدة جزئيات، منها: المنهج المتبع في البحث، ومجتمع البحث، وعينة البحث التي سُنِّبَتْ عليها الأداة، ومرحل إعداد أداتي البحث، والأساليب والمعالجات الإحصائية، والتي يمكن عرضها على النحو التالي:

### منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة البحث الحالي، وذلك بتحليل الكتابات التربوية التي تناولت الدعم القيادي، وسلوكيات الدور الإضافي؛ للوقوف على ماهيتهما، وأبعادهما، وكذلك جمع البيانات، والمعلومات؛ لتعرُّف الروابط والعلاقات والقواسم المشتركة بين الدعم القيادي وسلوك الدور الإضافي لدى أعضاء هيئة التدريس؛ حيث إن هذا المنهج لا يقف عند حد وصف الظاهرة موضع البحث؛ وإنما يقود إلى جمع البيانات والمعلومات الخاصة بها، وتحليلها، وتصنيفها، وتفسيرها؛ بما من شأنه أن يقود إلى استنتاجات، وحلول ذات مغزى بشأن المشكلة موضع البحث، وتم تصميم استبانتين؛ الأولى: تتضمن مجموعة من الفقرات، تقيس واقع الدعم القيادي كما يدركه أعضاء هيئة التدريس، والثانية: لقياس مستوى سلوك الدور الإضافي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وذلك في كلية التربية جامعتي: الإسكندرية والملك خالد.

### مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الإسكندرية والملك خالد، والبالغ عددهم (٢٧٢) عضو هيئة تدريس من الذكور والإناث، منهم (١٠٧) أعضاء هيئة تدريس في كلية التربية جامعة الإسكندرية، و(١٦٥) عضواً في كلية التربية جامعة الملك خالد، وتم الاختصار على أعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية<sup>(١)</sup> في جامعة الإسكندرية، لتحقيق التناظر مع كلية التربية بجامعة الملك خالد، والتي لا توجد بها غير التخصصات التربوية فقط، والجدول (٢) يبين أعداد أفراد مجتمع الدراسة، وتوزيعهم حسب متغير الجامعة والجنس:

(١) كلية التربية جامعة الإسكندرية تشمل الأقسام التربوية وغير التربوية، بينما كلية التربية جامعة الملك خالد تشمل الأقسام التربوية فقط.

## جدول (٢): توزيع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية حسب الجامعة والنوع

المجموع الكلي	جامعة الملك خالد			جامعة الإسكندرية		
	المجموع	بنات	بنين	المجموع	أنثى	ذكر
٢٧٢	١٦٥	٧٩	٨٦	١٠٧	٥٠	٥٧

المصدر: - قسم الإحصاء، إحصائية أعضاء هيئة التدريس لكلية التربية جامعة الإسكندرية للعام ٢٠١٤/٢٠١٥. بدون الأعضاء المعارين أو الإجازات.

- عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين بجامعة الملك خالد، إحصائية بإجمالي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنين وبنات للعام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧ هـ.

## عينة البحث:

تم استهداف المجتمع الأصل ككل، وتم توزيع الاستبانات على المجتمع الأصل (أعضاء هيئة التدريس) في كلية التربية جامعة الإسكندرية، وعددهم (١٠٧) أعضاء، وتم استرداد (٩٢) استبانة منهم، وبلغ الفاقد (١٥) استبانة؛ أي بنسبة ١٤٪ تقريباً، أما في كلية التربية بنين وبنات بجامعة الملك خالد وعددهم (١٦٥) عضواً، تم استرداد (١١٢) استبانة، وبلغ الفاقد (٥٣)، أي بنسبة ٣٢٪ تقريباً، ومن الملاحظ أن نسبة الفاقد في كلية التربية جامعة الإسكندرية كانت قليلة نسبياً، وذلك لسهولة الاتصال المباشر مع أفراد عينة البحث، وبالتالي؛ بلغ إجمالي الاستبانات المستردة من الكليتين (٢٠٤) استبانة، من أصل (٢٧٢) تم توزيعها، ومن خلال جدول تحديد حجم العينة المبني على معادلة (Krejcie & Morgan (1970)، الموضَّح في الشكل التالي:

### Required Sample Size<sup>†</sup>

from: **The Research Advisors**

Population Size	Confidence = 95.0%				Confidence = 99.0%			
	Degree of Accuracy/Margin of Error				Degree of Accuracy/Margin of Error			
	0.05	0.035	0.025	0.01	0.05	0.035	0.025	0.01
272	159	202	231	265	193	227	247	268

شكل (٢): عدد أفراد العينة الممثلة لمجتمع البحث في ضوء معادلة (Krejcie & Morgan, 1970)

ينضح من الشكل السابق: أن (٢٠٤) استبانات هي التي تم استردادها، وتمثل مجتمع البحث بنسبة ثقة ٩٩٪ وهامش خطأ يقع في الفترة [٠.٠٣٥، ٠.٠٥٠]، أي: أن ما تم استرداده هو عينة تمثل المجتمع، وحيث إن هذا العدد تم استرداده بطريقة عشوائية، بسبب أن كل فرد من أفراد المجتمع أُعطي نفس الفرصة ليشارك في العينة من خلال التوزيع على كافة المجتمع، أي: أن البيانات التي تم الحصول عليها هي بيانات عينة، وليست بيانات المجتمع الأصل.

جدول (٣): إجمالي الاستبانات الموزعة وغير الصالحة والمستردة وإجمالي عينة البحث

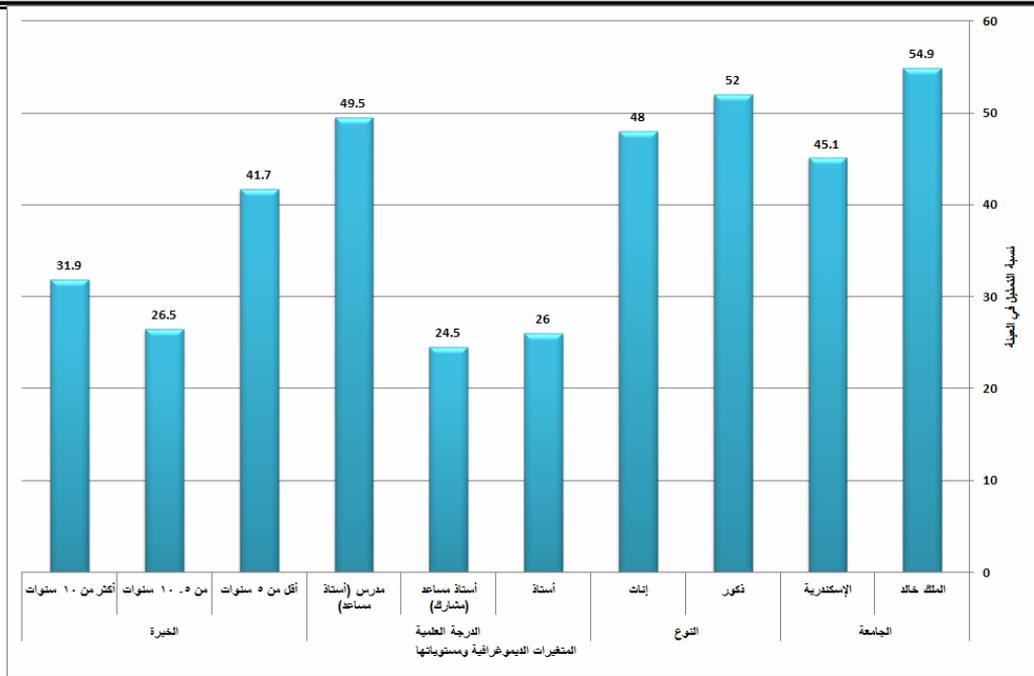
إجمالي عينة البحث	كلية التربية جامعة الملك خالد			كلية التربية جامعة الإسكندرية		
	الاستبانات المستردة	إجمالي المفقودة وغير الصالحة	إجمالي الاستبانات الموزعة	الاستبانات المستردة	إجمالي المفقودة وغير الصالحة	إجمالي الاستبانات الموزعة
٢٠٤	١١٢	٥٣	١٦٥	٩٢	١٥	١٠٧

وقد تم توزيع عينة البحث على متغيرات البحث والتكرارات والنسب المئوية، طبقاً لمتغيرات: (الجامعة، والنوع، والدرجة العلمية، والخبرة)، وجدول (٤) يوضح هذا التوزيع على النحو التالي:

جدول (٤): توزيع أفراد عينة البحث حسب متغيرات البحث والتكرارات والنسب المئوية

الإجمالي	النسبة المئوية %	التكرار (ك)	مستوياته	المتغير
٢٠٤	٥٤.٩	١١٢	الملك خالد	الجامعة
	٤٥.١	٩٢	الإسكندرية	
٢٠٤	٥٢	١٠٦	ذكور	النوع
	٤٨	٩٨	إناث	
٢٠٤	٢٦	٥٣	أستاذ	الدرجة العلمية
	٢٤.٥	٥٠	أستاذ مساعد (مشارك)	
	٤٩.٥	١٠١	مدرس (أستاذ مساعد)	
٢٠٤	٤١.٧	٨٥	أقل من ٥ سنوات	الخبرة
	٢٦.٥	٥٤	من ٥ - ١٠ سنوات	
	٣١.٩	٦٥	أكثر من ١٠ سنوات	

يتضح من الجدول السابق: تقارب نسبة تمثيل العينة من الجامعتين، وكذلك من الذكور والإناث، وكان أكثر العينة من المدرسين، بنسبة ٤٩.٥٪، وخبرة أقل من خمس سنوات بنسبة ٤١.٧٪، والشكل البياني التالي يوضح ذلك:



شكل (٣): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات البحث طبقاً للنسب المئوية

### مراحل إعداد أدوات البحث:

تم إعداد وتصميم أداتين (استباننتين)؛ الاستبانة الأولى: الدعم القيادي، والتي هدفت إلى الكشف عن درجة التحقق من الدعم المقدم من رئيس مجلس القسم الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بقسمه، والثانية: سلوك الدور الإضافي، والتي هدفت إلى تعرف درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لسلوك الدور الإضافي، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعتي الإسكندرية والملك خالد، وقد اتبعت الباحثة في إعداد أدوات البحث المراحل والخطوات التالية:

### الخصائص السيكومترية لأداتي البحث:

#### (١) الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

للتأكد من الصدق الظاهري تم عرض أداتي البحث على عشرة محكمين في تخصص الإدارة التربوية وأصول التربية (ملحق ١) وطلب إليهم دراسة الأداة، وإبداء رأيهم من حيث السلامة العلمية لكل عبارة، من حيث المضمون؛ والصياغة، والقابلية للقياس، وانتماء كل عبارة للبعد الذي تتبعه، كذلك اختيار العبارات المناسبة، وحذف غير المناسب منها، وتم إجراء التعديلات وتعديل محتوى بعض الفقرات؛ لتصبح أكثر ملاءمةً، وحذف بعض الفقرات، وتصحيح بعض أخطاء الصياغة اللغوية، وقد تم حساب النسبة المئوية لعدد مرات الاتفاق والاختلاف، وتراوحت نسب الاتفاق على أبعاد الاستباننتين (الدعم القيادي/سلوك الدور الإضافي) ١٠٠٪، وعلى مفرداتهما بين (٧٥-١٠٠٪)، وقد اعتبرت الباحثة الأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء التعديلات المطلوبة بمثابة صدق

المحتوى لكل أداة، وبذلك أصبحت كل أداة صالحة لقياس ما وُضعت له.

## (٢) صدق الاتساق الداخلي:

يُقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل عبارة من عبارات الاستبانة مع البُعد الذي تنتمي إليه هذه العبارة، وقد تم حساب الاتساق الداخلي لأداتي البحث، كالتالي:  
أ- صدق استبانة الدعم القيادي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبُعد (بعد حذف درجة العبارة) الذي تنتمي إليه العبارة، وكذلك بالدرجة الكلية على الاستبانة ككل، كما هو موضَّح في جدول (٥).

جدول (٥): نتائج قيم الاتساق الداخلي لعبارات كل بُعد من أبعاد الدعم القيادي وارتباطها بالدرجة الكلية

التنمية المهنية		التحفيز		التمكين		العدالة التنظيمية			
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
**٠.٨٣	٣٨	**٠.٧٤	٣٣	**٠.٧١	٢٣	**٠.٨١	١٢	**٠.٨١	١
**٠.٨٤	٣٩	**٠.٨٨	٣٤	**٠.٦٥	٢٤	**٠.٦٧	١٣	**٠.٧٩	٢
**٠.٨٤	٤٠	**٠.٨٧	٣٥	**٠.٨٩	٢٥	**٠.٧٥	١٤	**٠.٦٨	٣
**٠.٨٧	٤١	**٠.٨٦	٣٦	**٠.٨٩	٢٦	**٠.٨٣	١٥	**٠.٧٣	٤
**٠.٨٣	٤٢	**٠.٩١	٣٧	**٠.٩١	٢٧	**٠.٧٣	١٦	**٠.٧٤	٥
**٠.٨٨	٤٣	-	-	**٠.٨٥	٢٨	**٠.٨	١٧	**٠.٧٧	٦
**٠.٩٠	٤٤	-	-	**٠.٨٤	٢٩	**٠.٧٢	١٨	**٠.٦٣	٧
**٠.٨١	٤٥	-	-	**٠.٨٩	٣٠	**٠.٦٩	١٩	**٠.٧٢	٨
**٠.٨٨	٤٦	-	-	**٠.٨٥	٣١	**٠.٧٣	٢٠	**٠.٧٦	٩
**٠.٨٥	٤٧	-	-	**٠.٨٧	٣٢	**٠.٨٢	٢١	**٠.٧٩	١٠
-		-		-		**٠.٦٢	٢٢	**٠.٨٠	١١

(\*\*) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

يتضح من الجدول السابق: أن معاملات الارتباط لأداة الدعم القيادي كانت مرتفعة، ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٦٢-٠.٩١)، وجميعها قيم موجبة، ويمكن الوثوق بها في تطبيق أداة البحث.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على كل بُعد من أبعاد الدعم القيادي والدرجة الكلية على الاستبانة، فجاءت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول (٦).

جدول (٦): معاملات الارتباط بين الدرجة على كل بُعد والدرجة الكلية لمحور الدعم القيادي

رقم البُعد	البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	العدالة التنظيمية	**٠.٩٥
٢	التمكين	**٠.٩٥
٣	التحفيز	**٠.٨٢
٤	التنمية المهنية	**٠.٩٤

(\*\*) دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

يتضح من الجدول السابق: ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، وكذلك في كل بُعد من أبعاد استبانة الدعم القيادي، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع أبعاد المحور بمعامل صدق مرتفع، يمكن الوثوق به لتطبيق أداة البحث.

ب- صدق استبانة سلوك الدور الإضافي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة (بعد حذف درجة العبارة)، وكذلك بالدرجة الكلية على الاستبانة ككل كما هو موضَّح في جدول (٧).

جدول (٧): نتائج معاملات الارتباط لفقرات أبعاد سلوك الدور الإضافي مع الدرجة الكلية لكل بُعد

المبادرة		الإيثار		التطوع	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٧٧	١٤	**٠.٥١	٢٨	**٠.٦٠
٢	**٠.٨١	١٥	**٠.٥٦	٢٩	**٠.٤٦
٣	**٠.٨٤	١٦	**٠.٧٢	٣٠	**٠.٧٠
٤	**٠.٨٥	١٧	**٠.٥١	٣١	**٠.٧٣
٥	**٠.٨٢	١٨	**٠.٧٠	٣٢	**٠.٦٩
٦	**٠.٧٣	١٩	**٠.٦٩	٣٣	**٠.٧٦
٧	**٠.٦٣	٢٠	**٠.٧٣	٣٤	**٠.٦١
٨	**٠.٨٢	٢١	**٠.٦٤	٣٥	**٠.٦٢
٩	**٠.٨٨	٢٢	**٠.٥٣	٣٦	**٠.٦٣
١٠	**٠.٧٢	٢٣	**٠.٦٨	٣٧	**٠.٨٤
١١	**٠.٧٠	٢٤	**٠.٦٨	٣٨	**٠.٧٦
١٢	**٠.٧٢	٢٥	**٠.٦٨	٣٩	**٠.٦٦
١٣	**٠.٦٩	٢٦	**٠.٧٠	-	-
-	-	٢٧	**٠.٧٣	-	-

(\*\*) دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

يتضح من الجدول (٧): أن معاملات الارتباط كانت مرتفعة، وكلها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يشير إلى ارتفاع صدق الاتساق، كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على كل بُعد من أبعاد استبانة سلوك الدور الإضافي والدرجة الكلية على الاستبانة، فجاءت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول (٨).

جدول (٨): معاملات الارتباط بين الدرجة لكل بُعد من أبعاد سلوك الدور الإضافي والدرجة الكلية

معامل الارتباط بالدرجة الكلية	البُعد	رقم البُعد
**٠.٩١	المبادرة	١
**٠.٩٠	الإيثار	٢
**٠.٩١	التطوع	٣

يتضح من الجدول (٨): ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على كل بُعد والدرجة الكلية على الاستبانة؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع أبعاد المحور بمعامل صدق مرتفع، يمكن الوثوق به لتطبيق أداة البحث.

(٣) ثبات أدوات البحث:

يُقصد بثبات الاستبانة أن تعطي هذه الاستبانة نفس النتيجة لو تم إعادة تطبيقها أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى: الاستقرار في نتائج الاستبانة وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة، وقد تم حساب ثبات أدوات البحث من خلال استخدام معامل "ألفا كرونباخ" (Alpha Cronbach) لكل محور من محاور الأداة، ولكل بُعد من أبعاد المحور، كما تم حساب ثبات الأداة أيضاً باستخدام معادلة "سبيرمان - براون" للتجزئة النصفية Spearman-Brown Split Half، للمحور ككل ولأبعاد كل محور، كما في الجدول (٩) الآتي:

جدول (٩): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد استبانة الدعم القيادي وسلوك الدور الإضافي

المحور	البُعد	معامل ثبات التجزئة النصفية	معامل ثبات ألفا-كرونباخ
الدعم القيادي	العدالة التنظيمية	**٠.٩١	٠.٩٦
	التمكين	**٠.٩٣	٠.٩٥
	التحفيز	**٠.٨٨	٠.٩٠
	التنمية المهنية	**٠.٩٠	٠.٩٦
سلوك الدور الإضافي	الدرجة الكلية للمحور	**٠.٩٠	٠.٩٤
	المبادرة	**٠.٩٤	٠.٩١
	الإيثار	**٠.٧١	٠.٦٢
	التطوع	**٠.٧٤	٠.٧٢
	الدرجة الكلية للمحور	**٠.٨٩	٠.٩١

يتضح من الجدول (٩): أن قيمة معامل الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" بلغت (٠.٩٤) لأداة الدعم القيادي، وتراوحت معاملات الثبات لأبعاد المحور بين (٠.٩٦-٠.٩٠)، كما تشير النتائج إلى أن معامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلة "سبيرمان - براون" لمحور الدعم القيادي بلغ (٠.٩٠)، ولأبعاد المحور بين (٠.٩٣-٠.٨٨).

أما معامل ثبات محور سلوك الدور الإضافي بطريقة "ألفا كرونباخ" فقد بلغ (٠.٩١)، وتراوحت معاملات أبعاد المحور بين (٠.٩١-٠.٦٢)، في حين كان معامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلة "سبيرمان - براون" لمحور سلوك الدور الإضافي فقد بلغ (٠.٨٩)، ولأبعاد المحور (٠.٩٤ - ٠.٧١).

ويتضح مما سبق: ارتفاع قيم معاملات ثبات "ألفا كرونباخ" لكل محور من محاور الاستبانة، وهو ما يشير إلى معامل ثبات مرتفع، وهي قيم مقبولة لإجراء البحث، حيث أوضح (Caputo&Langher,2015) أن معامل الثبات يكون ممتازاً إذا كان (٠.٩٠) فأكثر، وجيداً إذا كان بين (٠.٩٠ - ٠.٨٠)، ومقبولاً إذا كان بين (٠.٨٠ - ٠.٧٠)، ومشكوكاً فيه إذا كان بين (٠.٧٠ - ٠.٦٠)، وضعيفاً إذا كان أقل من (٠.٦٠)، وعليه فالقيم الناتجة هي قيم مقبولة لإجراء الدراسة.

#### مقياس تصحيح أداتي البحث:

لتحديد درجة التحقق للدعم القيادي، ودرجة ممارسة سلوك الدور الإضافي، وفي ضوء درجات قطع مقياس أداتي البحث، وذلك باعتماد المعيار التالي لتقدير درجة التحقق/الممارسة، حيث تم تحديد طول فترة مقياس ليكرت الخماسي المستخدمة في هذه الأداة (من ١ : ٥)، وتم حساب المدى (٥ - ١ = ٤)، والذي تم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة للحصول على طول الفترة أي (٤/٥ = ٠.٨)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي (١)، وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى، وهكذا بالنسبة لباقي الفترات كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (١٠): الوزن النسبي والفترة والمتوسط لدرجة تحقق/ممارسة كل من الدعم القيادي وسلوك

#### الدور الإضافي

م	الوزن النسبي	الفترة	المتوسط الحسابي	درجة التحقق/الممارسة
١	٢٠ - ٣٥.٩ %	١ - ١.٨	١ - ١.٧٩	منخفضة جداً
٢	٣٦ - ٥١.٩ %	١.٨ - ٢.٦	١.٨ - ٢.٥٩	منخفضة
٣	٥٢ - ٦٧.٩ %	٢.٦ - ٣.٤	٢.٦ - ٣.٣٩	متوسطة
٤	٦٨ - ٨٣.٩ %	٣.٤ - ٤.٢	٣.٤ - ٤.١٩	عالية
٥	٨٤ - ١٠٠ %	٤.٢ - ٥	٤.٢ - ٥	عالية جداً

#### الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البحث وأهدافه؛ من خلال الحزمة الإحصائية SPSS؛ لتحليل البيانات الكمية كالتالي:

## ١- لحساب صدق وثبات الاستبانة:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لقياس صدق الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة.
- معامل ثبات "ألفا كرونباخ" (Alpha Cronbach) لحساب ثبات محاور الاستبانة.
- معامل الثبات بمعادلة "سبيرمان - براون" للتجزئة النصفية Spearman-Brown Split Half.

## ٢- لتحليل بيانات الاستبانة:

- المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples T- test.
- أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.
- اختبار شيفيه البُعدي للمقارنات المتعددة.

## ثانياً: نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج البحث التي تم التوصل إليها؛ من خلال تحليل البيانات التي تم جمعها عن طريق أداتي البحث على العينة، وقد تم عرضها ومناقشتها وفقاً لتسلسل أسئلة البحث، وذلك على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: والذي ينص على: "ما مستوى تحقق الدعم القيادي المقدم من رؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية في أبعاده: (العدالة التنظيمية، التمكين، التحفيز، التنمية المهنية) كما يدرسه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعتي الإسكندرية والملك خالد؟" ولإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحليل استجابات عينة البحث، كما تم تحديد درجة التحقق (مستوى) الدعم القيادي، وذلك وفقاً للمعيار المحدد والموضح بإجراءات البحث. وفيما يلي عرض للنتائج الخاصة بكل بُعد من أبعاد الدعم القيادي لأفراد عينة البحث في جامعتي الإسكندرية والملك خالد.

## البُعد الأول: العدالة التنظيمية:

جدول (١١): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث الخاصة بالعدالة التنظيمية (الإجرائية - التوزيعية - التعاملات)

درجة/مستوى تحقق العدالة التنظيمية							العبارة	العدالة الإجرائية
جامعة الملك خالد			جامعة الإسكندرية					
درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
عالية	٤	٠.٧٧	٣.٩٥	عالية جداً	٢	٠.٨٢	٤.٣٥	١- يُطبَّق رئيس مجلس القسم أنظمة العمل وقواعده على الجميع دون تحيز.
عالية	٢	٠.٧٥	٤.٠٧	عالية جداً	٤	٠.٨٥	٤.٢٧	٢- يوضِّح إجراءات العمل لجميع أعضاء القسم.
عالية	٦	٠.٨٨	٣.٩٠	عالية	٧	٠.٩٥	٣.٩٨	٣- يُطبَّق إجراءات واضحة في

درجة/مستوى تحقق العدالة التنظيمية							العبارة
جامعة الملك خالد			جامعة الإسكندرية				
درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
						تقديم جهود أعضاء قسمه وإسهاماتهم.	
عالية	١	٠.٧٨	عالية جداً	١	٠.٧٦	٤.٣٦	٤- يلتزم القيم الجامعية ومعاييرها عند تطبيق إجراءات العمل، وقواعده.
عالية	٥	٠.٩٦	عالية جداً	٣	٠.٨٩	٤.٣٢	٥- يحرص على التأكد من صحة الإجراءات قبل تطبيقها.
عالية	٧	٠.٧٥	عالية	٥	١.٠٣	٤.١٦	٦- يحرص على تعديل الإجراءات المطبقة عندما يتأكد من عدم دقتها.
عالية	٣	٠.٨١	عالية	٦	١.٠٥	٤.١١	٧- يُطلع جميع الأعضاء على الأنظمة والتعليمات الواردة من إدارة الكلية والجامعة أولاً بأول.
عالية	٨	٠.٩٦	عالية	٨	١.٠٢	٣.٩٨	٨- يبتنى فكرة مشاركة جميع الأعضاء قبل إصدار تعليمات جديدة تخص أعضاء هيئة التدريس وحقوقهم.
عالية	-	٠.٧١	عالية	-	٠.٧	٤.١٩	<b>الإجمالي</b>
عالية	٢	٠.٩٥	عالية	٥	١.١٩	٤.٠٤	٩- يوزع الموارد المتاحة للقسم بين الأعضاء وفقاً لاحتياجاتهم.
عالية	٣	١.١	عالية	٧	١.٢٤	٣.٩١	١٠- يراعي مبدأ الجدارة والكفاءة عند توزيع المكافآت والنواتج.
عالية	٦	١.١	عالية	٤	١.٢١	٤.٠٧	١١- يدافع عن مبدأ العدالة في توزيع المكافآت لأعضاء قسمه مع نظرائهم داخل الجامعة.
عالية	٧	١.٢	عالية	٣	١.٠٨	٤.١٧	١٢- يدافع عن مبدأ العدالة في توزيع المكافآت لأعضاء قسمه مع نظرائهم خارج الجامعة.
عالية	١	٠.٩٧	عالية جداً	١	٠.٧٢	٤.٣٤	١٣- يساوي بينه وبين الأعضاء عند توزيع نواتج عمل القسم.
عالية	٥	١.٠٦	عالية	٢	٠.٩٦	٤.١٨	١٤- يحرص على تكافؤ النصاب التدريسي للأعضاء في نفس الدرجة العلمية.
عالية	٤	٠.٩٨	عالية	٦	٠.٩٨	٣.٩٧	١٥- يساوي بين أعضاء هيئة التدريس في القسم في توزيع الأعمال الإضافية.
عالية	-	١.٠٥	عالية	-	٠.٩١	٤.٠٩	<b>الإجمالي</b>

العدالة التوزيعية

درجة/مستوى تحقق العدالة التنظيمية							العبارة	عائلة التعاملات
جامعة الملك خالد			جامعة الإسكندرية					
درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
عالية	٤	٠.٩٥	٤.٠٨	عالية	٧	٠.٨٨	٣.٨٨	١٦- يحرص على سيادة العمل بروح الفريق بين أعضاء هيئة التدريس بالقسم.
عالية	٥	٠.٩١	٣.٩٣	عالية	٦	٠.٩٩	٣.٩٨	١٧- يساعد في حل المشكلات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم.
عالية	٣	٠.٩٧	٤.١٠	عالية	٤	٠.٨٧	٤.٢١	١٨- يستمع للجميع دون تحيز.
عالية	٢	٠.٨٧	٤.١٩	عالية جداً	٢	٠.٧٠	٤.٣٣	١٩- يبني علاقاته مع الأعضاء بالقسم على أساس التقدير والاحترام.
عالية	٧	٠.٩٣	٣.٦٩	عالية جداً	١	٠.٧١	٤.٣٩	٢٠- يسمح بالاعتراض على القرارات المتخذة ومناقشتها بحرية.
عالية	٦	٠.٨٧	٣.٨٩	عالية	٥	٠.٨٦	٤.٠٩	٢١- يقدم تبريراً لما يتخذه من قرارات تخص القسم.
عالية جداً	١	٠.٧٥	٤.٣٠	عالية جداً	٣	٠.٨٠	٤.٢٦	٢٢- يراعى الظروف الطارئة والاحتياجات النفسية لأعضاء القسم.
عالية	-	٠.٨٩	٤.٠٣	عالية	-	٠.٦٨	٤.١٦	الإجمالي
عالية	-	٠.٩٨	٣.٩١	عالية	-	٠.٨٣	٤.١٥	إجمالي البعد

من خلال عرض وتحليل نتائج الجدول (١١) يتضح: أن درجة تحقق العدالة التنظيمية (الإجرائية- التوزيعية- التعاملات) في كلٍّ من جامعة الإسكندرية والملك خالد جاءت بدرجة تحقق "عالية"، ومتوسط حسابي (٤.١٥، ٣.٩١) على التوالي، كما تشير النتائج إلى تباين الانحرافات المعيارية للعبارات؛ حيث جاء الانحراف المعياري في بعض العبارات أكثر من واحد صحيح في حين جاءت مجموعة أخرى من العبارات أقل من واحد صحيح، وهذا يشير إلى تباين وعدم انسجام استجابات أفراد عينة البحث على هذا البعد، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (سلطان؛ السعود، ٢٠٠٦)؛ (سلطان؛ السعود، ٢٠٠٩)؛ حيث أظهرت أن العدالة التنظيمية تُمارَس بدرجة كبيرة، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من: (عبد الحافظ، ٢٠١٤)؛ (حمدي، ٢٠١٥)؛ (العمرى؛ حوامة، ٢٠١٥)؛ (الجابر، ٢٠١٥)؛ (الشمري، ٢٠١٥)، حيث بلغ متوسط ممارسة العدالة التنظيمية المدركة في هذه الدراسات درجة "متوسطة".

وقد جاءت عبارة "يلتزم القيم الجامعية ومعاييرها عند تطبيق إجراءات العمل، وقواعده" في المرتبة الأولى فيما يتعلق بالعدالة الإجرائية في الجامعتين بمتوسط حسابي (٤.٣٦، ٤.١٠) على التوالي، حيث جاءت درجة التحقق "عالية جداً" في كلية التربية جامعة الإسكندرية، بينما في جامعة

الملك خالد جاءت "عالية"، وربما يرجع ذلك إلى وجود الميثاق الأخلاقي بالكليتين والتأكيد المستمر من قِبَل إدارة كل كلية على ضرورة الالتزام به عند تطبيق الإجراءات الإدارية في عمل الأقسام الأكاديمية؛ فالالتزام بالقيَم العلمية والمهنية والخُلقية قولاً وعملاً من جانب رئيس مجلس القسم الأكاديمي يمثل أحد الأسس المهمة لهذه الوظيفة الأكاديمية الحساسة.

وجاءت عبارة "يتبنى فكرة مشاركة جميع الأعضاء قبل إصدار تعليمات جديدة تخص أعضاء هيئة التدريس وحقوقهم" في المرتبة الأخيرة في الجامعتين، بمتوسط حسابي (٣.٦٣، ٣.٩٨) على التوالي وبدرجة تحقُّق "عالية"، وقد يرجع ذلك إلى محدودية صلاحيات رئيس القسم في إصدار تعليمات تخص أعضاء هيئة التدريس، بل تقتصر صلاحياته في اقتراح بعض البنود أو إبداء ملاحظاته على بعض التعليمات التي تأتي من إدارة الجامعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سلطان؛ السعود، ٢٠٠٩).

وفي بُعد العدالة التوزيعية جاءت عبارة "يساوي بينه وبين الأعضاء عند توزيع نواتج عمل القسم" في المرتبة الأولى في الجامعتين، بمتوسط حسابي (٤.٣٤، ٣.٩٨) على التوالي، وبدرجة تحقُّق "عالية جداً" و"عالية"، وربما يرجع ذلك إلى التزام الجامعتين بمعيَار الأقدمية في الدرجات العلمية عند توزيع نواتج العمل الأكاديمي لدى منسوبي القسم، سواء فيما يتعلق بتوزيع المقررات أو اللجان أو المناقشات العلمية، كذلك يتم اتخاذ القرارات من خلال مجلس القسم، وبهذا يُعتبر رئيس مجلس القسم الأكاديمي عضواً في المجلس مثل باقي الأعضاء له صوت واحد وتُتخذ القرارات بالأغلبية.

بينما احتلت عبارة "يراعي مبدأ الجدارة والكفاءة عند توزيع المكافآت والنواتج" المرتبة الأخيرة في كلية التربية جامعة الإسكندرية، بمتوسط حسابي (٣.٩١)، ودرجة تحقُّق "عالية"، وذلك لأن توزيع المقررات والنواتج يتم في الكلية حسب الأقدمية في الدرجات العلمية، وليس حسب الجدارة والكفاءة.

بينما جاءت عبارة "يدافع عن مبدأ العدالة في توزيع المكافآت لأعضاء قسمه مع نظرائهم خارج الجامعة" في المرتبة الأخيرة في كلية التربية جامعة الملك خالد، بمتوسط حسابي (٣.٤٦)، ودرجة تحقُّق "عالية"، وربما يرجع ذلك إلى تفعيل الإدارة الإلكترونية في الجامعات السعودية في الاتصال بين الأقسام المناظرة في الأقسام الداخلية للجامعة أكثر من خارج الجامعة، حيث تم رفع جميع المعاملات عبر برنامج "إنجاز"، والذي يهتم بإنجاز معاملات الجامعة إلكترونياً، وهو بمثابة نقلة نوعية في سرعة إنهاء المعاملات الداخلية في وقت قياسي، كما يُسهّل البرنامج مهام القياديين بالجامعة، وفُقّ آلية تُمكنه من تتبُّع معاملاته من داخل الجامعة وخارجها، بينما احتلت هذه العبارة المرتبة الثالثة في كلية التربية جامعة الإسكندرية، بمتوسط حسابي (٤.١٧)، ودرجة تحقُّق "عالية"، وهي مرتبة متقدمة إلى حدِّ ما، وقد يرجع ذلك إلى التزام رؤساء الأقسام في الكلية باللوائح والتعليمات في توزيع المكافآت بين الأعضاء وبناءً على معايير شفافة وواضحة.

أما بُعد عدالة التعاملات فقد جاءت عبارة "يسمح بالاعتراض على القرارات المتخذة ومناقشتها بحرية" في المرتبة الأولى في كلية التربية جامعة الإسكندرية، بمتوسط حسابي (٤.٣٩)، ودرجة تحقُّق "عالية جداً"، وربما يرجع ذلك إلى ما أحدثته ثورة ٢٥ يناير من تغييرات في منظومة القِيم

وحدث مزيد من الديمقراطية والحرية في الرأي. بينما احتلت نفس العبارة المرتبة الأخيرة في جامعة الملك خالد، بمتوسط حسابي (٣.٦٩)، ودرجة تحقق "عالية"، وذلك لما يسود المجتمع الأكاديمي السعودي من سياسات التحفظ وقبول القرارات دون الاعتراض عليها. بينما جاءت عبارة "يراعى الظروف الطارئة والاحتياجات النفسية لأعضاء القسم" في المرتبة الأولى في كلية التربية جامعة الملك خالد، بمتوسط حسابي (٤.٣٠)، ودرجة تحقق "عالية جداً"، وربما يرجع ذلك إلى سيادة قيم التعاون والاحترام المتبادل، ومعرفة طرق التواصل السليم مع أعضاء هيئة التدريس، في بيئة من الالتزام واحترام الذات واحترام الآخرين، ومراعاة احتياجاتهم الشخصية وتقضياتهم، والعمل على مساعدتهم في التغلب على ظروفهم الطارئة في إطار مبدأ العلاقات الإنسانية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (البدوي، ٢٠١٤)؛ (الجابر، ٢٠١٥)؛ حيث أكدنا على أنه يسود الاحترام بين المديرين والعاملين في التعاملات بدرجة كبيرة.

وجاءت عبارة "يحرص على سيادة العمل بروح الفريق بين أعضاء هيئة التدريس بالقسم" في المرتبة الأخيرة في كلية التربية جامعة الإسكندرية، بمتوسط حسابي (٣.٨٨)، ودرجة تحقق "عالية"، وربما يرجع ذلك إلى رغبة رئيس مجلس القسم في الاحتفاظ بالسلطة، كذلك الفجوة العمرية والأكاديمية المتسعة بين أعضاء الأقسام الأكاديمية في جامعة الإسكندرية ما بين الأغلبية من الأساتذة المتفرغين والمدرسين حديثي التعيين، وقلة وتضاؤل الفئة الوسطى؛ مما يصعب من العمل الجماعي والعمل بروح الفريق ودرجة تقبل كل عضو في الفريق لآراء الآخر، والتنازل عن المواقف الثابتة لصالح الفريق؛ لغياب التجانس العمري والأكاديمي بين معظم أفراد القسم.

أما من حيث ترتيب أبعاد العدالة التنظيمية في كلية التربية جامعة الإسكندرية فقد جاء كالتالي: في المرتبة الأولى العدالة الإجرائية، ثم عدالة التعاملات، وأخيراً العدالة التوزيعية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسات (سلطان؛ السعود، ٢٠٠٩)؛ (البدوي، ٢٠١٤). أما ترتيب أبعاد العدالة التنظيمية في كلية التربية جامعة الملك خالد فقد جاء كالتالي: في المرتبة الأولى العدالة التوزيعية، ثم العدالة الإجرائية، وأخيراً عدالة التعاملات، وتختلف هذه النتائج مع دراسة كل من (الجابر، ٢٠١٥)؛ (الشمري، ٢٠١٥)؛ (سلطان؛ السعود، ٢٠٠٦).

#### البُعد الثاني: التمكين:

جدول (١٢): المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات عينة البحث الخاصة

#### بُعد التمكين

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
٢٣- يوفر الفرصة أمام أعضاء القسم لإنجاز المهام باستقلالية.	٣.٩١	١.٠٤	عالية	٤.٣٥	٠.٨٢	عالية
٢٤- يحرص على تدريب الأعضاء والاستفادة من قدراتهم بتفويضهم	٣.٧٣	٠.٩٣	عالية	٤.٢٧	٠.٩١	عالية

الدرجة	التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الدرجة	التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبرة
								بعض سلطاته.
عالية	٨	٠.٩٦	٣.٩٨	عالية	٢	١.٠٢	٣.٨٠	٢٥- يسعى بشكل مستمر إلى إطلاع الجميع على كل جديد في مجال العمل.
عالية	١	١.٠٨	٤.٣٦	عالية	٤	٠.٩٤	٣.٧٦	٢٦- يشجع الأعضاء على متابعة كل جديد في مجال التخصص.
عالية	٣	١.٠٣	٤.٣٢	عالية	٥	١.٠٩	٣.٧٦	٢٧- يتيح للأعضاء فرصة قيادة فريق العمل.
عالية	٥	٠.٨٤	٤.١٦	عالية	١٠	١.٢١	٣.٦١	٢٨- يحرص على إشراك الأعضاء في القرارات التي تتصل بصلب عملهم.
عالية	٦	١.٢٢	٤.١١	عالية	٨	٠.٩٤	٣.٦٨	٢٩- يسعى لتوفير الموارد اللازمة لتمكين الأعضاء من إنجاز مهامهم بفعالية.
عالية	٩	٠.٩٨	٣.٩٨	عالية	٦	١.١٦	٣.٧٤	٣٠- يقدم الاستشارات والتوجيه للأعضاء بشكل مستمر.
عالية	٧	١.٢٠	٤.٠٤	عالية	٣	١.٠٠	٣.٨٠	٣١- يُسند إلى عضو هيئة التدريس بعض الأعمال التي تساعد في تنمية قدراته المهنية.
عالية	١٠	١.١٥	٣.٩١	عالية	٩	٠.٩٢	٣.٦٧	٣٢- يمنح أعضاء هيئة التدريس الصلاحيات والسلطات المناسبة للمسؤوليات والأعمال الموكلة إليهم.
عالية	-	٠.٩٧	٣.٧٨	عالية	-	٠.٩٥	٣.٤٧	إجمالي البُعد

من خلال عرض وتحليل نتائج الجدول (١٢) يتضح: أن درجة تحقق بُعد التمكين في كل من جامعة الإسكندرية والملك خالد جاءت بدرجة "عالية"، بمتوسط حسابي (٣.٤٧، ٣.٧٨) على التوالي، كما تشير النتائج إلى تباين الانحرافات المعيارية للعبارات؛ حيث جاء الانحراف المعياري في بعض العبارات أكثر من واحد صحيح، في حين جاءت مجموعة أخرى من العبارات أقل من واحد صحيح، وهذا يشير إلى تباين وعدم انسجام استجابات أفراد عينة البحث على هذا البُعد، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (شرع، ٢٠٠٩)؛ ودراسة (جودة وآخرين، ٢٠١٠)، والذي جاء فيها ممارسة التمكين جاء بدرجة "متوسطة".

وقد احتلت عبارة "يوفر الفرصة أمام أعضاء القسم لإنجاز المهام باستقلالية" المرتبة الأولى في كلية التربية جامعة الإسكندرية، بمتوسط حسابي (٣.٩١)، ودرجة تحقق "عالية"، وربما يرجع ذلك إلى منح رؤساء مجالس الأقسام المزيد من الصلاحيات لعضو هيئة التدريس لممارسة أدواره ومهامه التدريسية، ويحدد ذلك في اجتماعات مجالس القسم، في حين احتلت عبارة "يشجع الأعضاء على متابعة كل جديد في مجال التخصص" المرتبة الأولى في كلية التربية جامعة الملك خالد،

بمتوسط حسابي (٤.٣٦)، ودرجة تحقّق "عالية"، وربما يرجع ذلك إلى التقييم الدوري عقب انتهاء كل فصل دراسي لعضو هيئة التدريس من قِبَل الطلاب والطالبات، عن طريق نظام البلاك بورد، ومن أحد بنود التقييم متابعة الجديد في التخصص.

بينما جاءت عبارة "يحرص على إشراك الأعضاء في القرارات التي تتصل بصلب عملهم" في المرتبة الأخيرة في كلية التربية جامعة الإسكندرية، بمتوسط حسابي (٣.٦١)، ودرجة تحقّق "عالية"، ويُمكن عزو ذلك إلى أنه يمنحهم الصلاحيات الكافية لأداء عملهم باستقلالية، فالقرارات الخاصة بمهامهم لا تحتاج أن يشاركهم فيها؛ لأن المسؤول عن صنع القرارات نظامياً مجلس القسم، وليس رئيس مجلس القسم بشخصه، وأخيراً جاءت عبارة "يمنح أعضاء هيئة التدريس الصلاحيات والسلطات المناسبة للمسؤوليات والأعمال الموكّلة إليهم" في المرتبة الأخيرة في كلية التربية جامعة الملك خالد، بمتوسط حسابي (٣.٩١)، ودرجة تحقّق "عالية"، وذلك لأن حدود حرية عضو هيئة التدريس في القسم الأكاديمي بالجامعة محدودة؛ فهو ملتزم بتوصيف المقرر وموضوعات محدّدة ومواعيد للتقييمات الفصلية والنهائية لا يخرج عنها، فالنظام لا يمنح له الصلاحيات، أو السلطات اللازمة لعمله بالقدر الكافي؛ إلا في حدود النظام، وبالرجوع إلى رئيس مجلس القسم الأكاديمي -في جميع الأحوال-، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (شرع، ٢٠٠٩) حيث احتل تفويض السلطات ومنح الصلاحيات الكافية لأداء مهام الوظيفة المرتبة الأخيرة.

### البُعد الثالث: التحفيز:

جدول (١٣): المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات عينة البحث في بُعد التحفيز

درجة/مستوى تحقّق التحفيز							العبارة	
جامعة الملك خالد			جامعة الإسكندرية					
درجة التحقّق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التحقّق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
عالية	٢	٠.٩١	٤.٠٥	عالية	٤	١.٠٢	٣.٧٩	٣٣- يفخر بإنجازات أعضاء قسمه في العمل.
عالية	١	١.٠٢	٤.٠٩	عالية	٣	٠.٨٩	٣.٨٥	٣٤- يُنتهي على أي عمل جيد يقوم به الأعضاء.
عالية	٥	١.١٤	٣.٥٨	عالية	٢	١.٠٤	٣.٨٦	٣٥- يكافئ أي جهد إضافي يبذله الأعضاء مادياً.
عالية	٣	٠.٨٧	٣.٩٦	عالية	٥	١.٠٦	٣.٧١	٣٦- يحرص على أن يستفيد من المقترحات البّناء للأعضاء في تطوير العمل بالقسم.
عالية	٤	١.٠٠	٣.٨٦	عالية	١	٠.٧١	٣.٨٧	٣٧- يحرص على تهيئة مناخ الدعم والتأييد والثقة بينه وبين الأعضاء.
عالية	-	٠.٩٨	٣.٩٠	عالية	-	٠.٩٤	٣.٨١	إجمالي البُعد

من خلال عرض وتحليل نتائج الجدول (١٣) يتضح: أن درجة تحقّق بُعد التحفيز في كلّ من جامعتي الإسكندرية والملك خالد جاءت بدرجة "عالية"، بمتوسط حسابي (٣.٨١، ٣.٩٠) على التوالي، كما تشير النتائج إلى تباين الانحرافات المعيارية للعبارة؛ حيث جاء الانحراف المعياري في بعض العبارات أكثر من واحد صحيح في حين جاءت مجموعة أخرى من العبارات أقل من واحد صحيح، وهذا يشير إلى تباين وعدم انسجام استجابات أفراد عينة البحث على هذا البُعد، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (عبد الحافظ، ٢٠١٤)؛ حيث جاء بُعد ظروف العمل والمكافآت بدرجة متوسطة.

فقد احتلت عبارة "يحرص على تهيئة مناخ الدعم والتأييد والثقة بينه وبين الأعضاء" المرتبة الأولى في كلية التربية جامعة الإسكندرية، بمتوسط حسابي (٣.٨٧)، ودرجة تحقّق "عالية"، وربما يرجع ذلك إلى زيادة التعاون بين أعضاء القسم الأكاديمي، وتقوية الروابط، وإثارة التنافس بينهم، وزيادة رغبتهم في تحقيق المصلحة العامة والأهداف المشتركة، بينما احتلت عبارة "يُثني على أي عمل جيد يقوم به الأعضاء" المرتبة الأولى في كلية التربية جامعة الملك خالد، بمتوسط حسابي (٤.٠٩)، ودرجة تحقّق "عالية"، ولعل ذلك يرجع إلى كثرة استخدام الحوافز المعنوية من قِبَل رئيس مجلس القسم الأكاديمي، حيث أن رئيس مجلس القسم لا يملك حوافزاً مادية أو ميزانية في القسم، ومن ثم قد يلجأ غالباً إلى تقديم الحوافز المعنوية للأعضاء كوسيلة لتحسين أدائهم ودقة إنجازهم لأعمالهم. بينما جاءت عبارة "يحرص على أن يستفيد من المقترحات البناءة للأعضاء في تطوير العمل بالقسم" في المرتبة الأخيرة في كلية التربية جامعة الإسكندرية، بمتوسط حسابي (٣.٧١)، ودرجة تحقّق "عالية"، ولعل ذلك يرجع إلى لا مركزية القرارات الأكاديمية وتوافر الكوادر البشرية من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة في تنفيذ هذه المقترحات، وأخيراً جاءت عبارة "يكافئ أي جهد إضافي يبذله الأعضاء مادياً" في المرتبة الأخيرة في كلية التربية جامعة الملك خالد، بمتوسط حسابي (٣.٥٨)، ودرجة تحقّق "عالية"، وذلك لأن الحوافز تُحدّد طبقاً للدرجات العلمية والخبرة في بداية التعاقدات، وتزداد سنوياً وفقاً لهذه المتغيرات، وطبقاً للوائح والقوانين المنظمة لشؤون أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ولا دخل لرئيس مجلس القسم في مكافأة الأعضاء مادياً عن أي جهد إضافي.

#### البُعد الرابع: التنمية المهنية:

جدول (١٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث في بُعد التنمية المهنية

درجة/مستوى تحقّق التنمية المهنية								
جامعة الملك خالد				جامعة الإسكندرية				العبارة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقّق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقّق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
٣.٦١	٠.٨٥	٥	٣.٥٠	١.٠٣	٧	٣.٦١	٠.٨٥	٣٨- يتيح للأعضاء الوقت اللازم للحصول على برامج تدريبية نوعية.
٣.٩١	٠.٨٦	١	٣.٥٢	١.١١	٦	٣.٩١	٠.٨٦	٣٩- يوفر الفرصة لتعلم أشياء جديدة في العمل.

درجة/مستوى تحقق التنمية المهنية								العبرة
جامعة الملك خالد				جامعة الإسكندرية				
درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التحقق	الانحراف المعياري	
عالية	٢	١.٠٣	٣.٦٣	عالية	٢	٠.٩٥	٣.٨٠	٤٠- يسند للأعضاء مهاماً وأعمالاً وثيقة الصلة بقدراتهم ومهاراتهم.
عالية	١	٠.٩٧	٣.٧٠	عالية	٣	٠.٨٠	٣.٧٣	٤١- يشجع الأعضاء على تطبيق أدوات التقييم الذاتي لتطوير أنفسهم وقدراتهم المهنية.
عالية	٤	١.٠٧	٣.٥٨	متوسطة	١٠	١.٠١	٣.٣٤	٤٢- يحرص على تحديد احتياجات الأعضاء التدريبية بصفة مستمرة.
عالية	٥	١.٠٧	٣.٥٤	عالية	٧	١.١٢	٣.٥٤	٤٣- يُشعر الأعضاء بأن أخطاء العمل تُعدّ فرصة جيدة للتعلم.
متوسطة	٨	١.٢١	٣.٣٤	عالية	٩	١.٢٦	٣.٥٠	٤٤- ينظم حلقات النقاش وورش العمل بما يوفر للأعضاء فرصة تبادل الأفكار والخبرات.
عالية	٣	١.٠٨	٣.٥٩	عالية	٦	١.٢٠	٣.٦٠	٤٥- يحرص على تدوير المهام بين الأعضاء سنوياً، مما يُعدّ فرصة هائلة لاكتساب المهارات اللازمة لأداء كافة المهام بالقسم.
متوسطة	٩	١.٢٩	٣.٣٠	عالية	٨	١.٢٠	٣.٥٢	٤٦- يبحث دائماً عن فرص مشاركة الأعضاء في المؤتمرات الدولية والمنح الدراسية المقدمة من جهات خارجية.
عالية	٥	١.٠٦	٣.٥٤	عالية	٤	١.١٥	٣.٦٤	٤٧- يحرص على توثيق خبرات الأعضاء في ممارسة المهام المكلفون بها، الأمر الذي يُوجد الفرص لتعلم الأعضاء من بعضهم البعض.
عالية	-	١.٠٥	٣.٥٢	عالية	-	٠.٩٢	٣.٦٢	إجمالي البُعد

من خلال عرض وتحليل نتائج الجدول (١٤) يتضح: أن درجة تحقق بُعد التنمية المهنية في كلٍّ من جامعتي الإسكندرية والملك خالد جاءت بدرجة "عالية"، وبمتوسط حسابي (٣.٦٢، ٣.٥٢) على التوالي، كما تشير النتائج إلى تباين الانحرافات المعيارية للعبارات؛ حيث جاء الانحراف المعياري في بعض العبارات أكثر من واحد صحيح في حين جاءت مجموعة أخرى من العبارات أقل من واحد صحيح، وهذا يشير إلى تباين وعدم انسجام استجابات أفراد عينة البحث على هذا البُعد.

احتلت عبارة "يوفر الفرصة لتعلم أشياء جديدة في العمل" المرتبة الأولى في كلية التربية جامعة الإسكندرية، بمتوسط حسابي (٣.٩١)، ودرجة تحقق "عالية"، وربما يرجع ذلك إلى تنظيم ورش العمل الخاصة بوحدات الجودة بالكلية، والإعلان عنها في مجالس الأقسام، والتي تهدف إلى

معرفة كل جديد في العمل داخل الكلية، وتعلم أشياء جديدة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، بينما احتلت عبارة "يشجع الأعضاء على تطبيق أدوات التقييم الذاتي لتطوير أنفسهم وقدراتهم المهنية" المرتبة الأولى في كلية التربية جامعة الملك خالد، بمتوسط حسابي (٣.٧٠)، ودرجة تحقّق "عالية"، وربما يرجع ذلك إلى وجود استطلاع رأى دوري يرسل للطالب عن طريق نظام البلاك بورد، يُقيّم الطالب من خلاله عضو هيئة التدريس، وتتخذ نتائجه في تقييم أداء عضو هيئة التدريس السنوي؛ لذا فهو يحرص دائماً على تطوير أدائه التدريسي والبحثي باستمرار، ويعمل على تطبيق أدوات التقييم الذاتي لتطوير قدراته المهنية.

كما جاءت عبارة "يحرص على تحديد احتياجات الأعضاء التدريسية بصفة مستمرة" في المرتبة الأخيرة في كلية التربية جامعة الإسكندرية، بمتوسط حسابي (٣.٣٤)، ودرجة تحقّق "متوسطة"، ولعل هذا يرجع إلى أن عضو هيئة التدريس في الجامعات المصرية يلتحق بدورات تدريبية إجبارية في مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس لترقيته للدرجات العلمية الأعلى، وبذلك لا يتدخل رئيس مجلس القسم في حصول عضو هيئة التدريس على دورات من عدمه، وأخيراً جاءت عبارة "يبحث دائماً عن فرص مشاركة الأعضاء في المؤتمرات الدولية والمنح الدراسية المقدّمة من جهات خارجية" في المرتبة الأخيرة في كلية التربية جامعة الملك خالد، بمتوسط حسابي (٣.٣٠)، ودرجة تحقّق "متوسطة"، وذلك لأن الإعلان عن هذه المؤتمرات الدولية والمنح المقدمة من جهات خارجية يأتي مباشرة على بريد عضو هيئة التدريس الجامعي، أو عن طريق برنامج "إنجاز"، والاشتراك في هذه المؤتمرات والمنح الدراسية المقدمة من جهات خارجية يتم مباشرة من قبل عضو هيئة التدريس متى استوفى شروط الترشيح.

ويمكن تلخيص مجمل النتائج المتعلقة بالدرجة الكلية لأبعاد محور الدعم القيادي، في الجدول التالي:

جدول (١٥): الترتيب النهائي لأبعاد محور الدعم القيادي في جامعتي الإسكندرية والملك خالد، وفقاً لدرجة التحقّق

جامعة الملك خالد			جامعة الإسكندرية			البُعد
الترتيب	الوزن النسبي	المتوسط	الترتيب	الوزن النسبي	المتوسط	
١	٧٨.٣	٣.٩١	١	٨٣.٠	٤.١٥	العدالة التنظيمية
٣	٧٥.٦	٣.٧٨	٤	٦٩.٤	٣.٤٧	التمكين
٢	٧٨.٠	٣.٩٠	٢	٧٦.٢	٣.٨١	التحفيز
٤	٧٠.٤	٣.٥٢	٣	٧٢.٤	٣.٦٢	التنمية المهنية
-	٧٥.٦	٣.٧٨	-	٧٥.٢	٣.٧٦	الإجمالي

من خلال قراءة وتحليل الجدول رقم (١٥) وفي المجمل جاء إدراك العينة للدعم القيادي المقدم من رؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية بدرجة "عالية"، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبدالحافظ، ٢٠١٤) والتي توصلت إلى أن إدراك العينة لواقع الدعم القيادي قد جاء بدرجة مرتفعة.

احتل بُعد العدالة التنظيمية المرتبة الأولى في جامعتي الإسكندرية والملك خالد بدرجة تحقق "عالية"، وربما يرجع ذلك إلى اهتمام القيادات الجامعية في الفترة الأخيرة بتحسين أوضاع أعضاء هيئة التدريس المادية والمهنية، والقيام بأدوار إدارية وفنية وأكاديمية متعددة، والتزام رؤساء الأقسام في التعامل معهم بالعدالة في اتخاذ القرار وفي توزيع المهام، وقدرتهم على إيجاد جو من الثقة بشكل يسمح بتبادل الآراء ومناقشتها، والتعبير عن المشكلات بكل حرية ووضوح، بما ينعكس إيجاباً على أعضاء هيئة التدريس، ويترك أثراً واضحاً على سلوكهم، بينما احتل بُعد التمكين في جامعة الإسكندرية المرتبة الأخيرة بدرجة تحقق "عالية"، وقد يرجع ذلك إلى محدودية إعطاء السلطة اللازمة لأعضاء هيئة التدريس من تهيئة الوسائل اللازمة لتمكين سيطرتهم على العمل، وبذلك تبدو البيئة المحفزة على إعطاء صلاحيات ومسؤوليات غير مكتملة إلى حد ما؛ من حيث إمكاناتها المادية والتقنية، بينما احتل بُعد التنمية المهنية في كلية التربية جامعة الملك خالد المرتبة الأخيرة، وربما يرجع ذلك إلى محدودية دور رئيس مجلس القسم في التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس، حيث تلتزم وحدات التطوير والجودة بالجامعة بتنظيم الدورات التدريبية، وتوجيه رؤساء الأقسام بترشيح أعداد محدودة من أعضاء هيئة التدريس من الأقسام الأكاديمية، وغالباً ما تقتصر على السعوديين -في كثير من الأحيان-، وبالتالي؛ تقلّ فرصة المتقاعدين في الالتحاق بهذه الدورات، وبصفة عامة؛ جاء محور الدعم القيادي بدرجة تحقق "عالية"، وهذا ما يتفق مع دراسة (عبدالحافظ، ٢٠١٤) حيث جاء واقع الدعم القيادي بدرجة مرتفعة في جامعة الملك خالد، كذلك دراسة (الأسدي، ٢٠١٤) والذي احتل فيها الدعم القيادي مستوى أعلى من الوسط الفرضي، كما احتل المرتبة الأولى من حيث الأهمية النسبية.

**نتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: والذي ينص على: "ما مستوى ممارسة سلوك الدور الإضافي في أبعاده: (المبادرة، الإيثار، التطوع) لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعتي الإسكندرية والملك خالد؟"**  
ولإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لتحليل استجابات عينة البحث، كما تم تحديد (درجة) مستوى ممارسة سلوك الدور الإضافي، وذلك وفقاً للمعيار المحدد. وفيما يلي عرض للنتائج الخاصة بكل بُعد من الأبعاد الثلاثة لسلوك الدور الإضافي.  
**البُعد الأول: المبادرة:**

**جدول (١٦): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث في بُعد المبادرة**

العبارة	جامعة الإسكندرية			جامعة الملك خالد		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١- أحرص على تبادل الآراء والأفكار مع الزملاء عن كل جديد يتصل بالعمل.	٤.٠٥	٠.٧٢	٩	٤.٠٥	٠.٨٠	٦
٢- أمثلك المعلومة التي تمكنني من مواجهة التحديات التي تعترض عملي.	٤.١٥	٠.٨٩	٣	٣.٩٦	٠.٩١	١٠

جامعة الملك خالد				جامعة الإسكندرية				العبارة
درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
عالية	٠.٧٢	٤.٠٣	عالية	٠.٩٨	٤.١٥	٤.١٥	٣- أحرص على متابعة كل جديد في مجال العمل.	
عالية	٠.٧٧	٣.٩٨	عالية	١.٠٦	٤.٠٢	٤.٠٢	٤- أضع خططاً مسبقة لانتهاز الفرص ومواجهة المشكلات التي تؤثر على أدائي.	
عالية	٠.٩٧	٣.٧٠	متوسطة	١.٠٨	٣.٧٩	٣.٧٩	٥- أعتد أساليب جديدة في تحسين الخدمات المقدمة من الكلية.	
عالية	٠.٧٧	٤.١٦	عالية	٠.٨٣	٤.٠٥	٤.٠٥	٦- أركز دائماً على الجوانب الإيجابية في العمل.	
متوسطة	٠.٩٤	٤.١٥	عالية جداً	٠.٦٩	٤.٥٥	٤.٥٥	٧- أتحمّل المسؤولية في تنفيذ بعض المهام غير الرسمية المتعلقة بعملتي.	
عالية	٠.٨٨	٤.٠٣	عالية	٠.٩٩	٤.١٠	٤.١٠	٨- أتحمّل نتائج فشل تطبيق المبادرات والمشروعات الجديدة.	
متوسطة	٠.٩٧	٣.٩٦	عالية	٠.٩٥	٤.١٠	٤.١٠	٩- أبادر إلى اتخاذ إجراءات وقائية لمنع وقوع مشكلات تعوق زملائي عن العمل.	
عالية جداً	٠.٦٧	٤.٢١	عالية	٠.٨١	٤.١٢	٤.١٢	١٠- أبادر بإمداد زملاء بالمعلومات والمعارف التي تحسن من إنجازهم مهامهم.	
عالية	٠.٧٧	٤.١٥	عالية	٠.٨٥	٤.٠٧	٤.٠٧	١١- أبادر إلى مساعدة القيادة عندما أشعر بحاجتها إلى ذلك.	
عالية جداً	٠.٨٢	٤.٢٣	عالية	٠.٩٤	٤.١٧	٤.١٧	١٢- أبادر بتقديم مقترحات لتطوير إجراءات العمل بالقسم، حتى ولو لم يطلب إليّ ذلك.	
عالية	١.١٣	٣.٨٧	عالية	٠.٨٨	٤.٠٥	٤.٠٥	١٣- أبادر بالمشاركة بالمؤتمرات والندوات التي لها علاقة بتطوير العمل في القسم والكلية.	
عالية	٠.٨٥	٤.٠٤	عالية	٠.٩٠	٤.١٠	٤.١٠	إجمالي البُعد	

من خلال عرض وتحليل نتائج الجدول (١٦) يتضح: أن درجة ممارسة بُعد "المبادرة" في كلّ من جامعتي الإسكندرية والملك خالد جاءت بدرجة "عالية"، وبمتوسط حسابي (٤.١٠، ٤.٠٤) على

التوالي، كما تشير النتائج إلى تباين الانحرافات المعيارية للعبارات؛ حيث جاء الانحراف المعياري في بعض العبارات أكثر من واحد صحيح في حين جاءت مجموعة أخرى من العبارات أقل من واحد صحيح، وهذا يشير إلى تباين وعدم انسجام استجابات أفراد عينة البحث على هذا البُعد، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (محمد، ٢٠٠٠)، والتي توصلت إلى أن المبادرة وبعض الخصائص الفردية الأخرى ترفع من ممارسات سلوك الدور الإضافي بشكل كبير.

احتلت عبارة "أتحمل المسؤولية في تنفيذ بعض المهام غير الرسمية المتعلقة بعملتي" المرتبة الأولى في كلية التربية جامعة الإسكندرية، بمتوسط حسابي (٤.٥٥)، ودرجة ممارسة "عالية جداً"، وربما يرجع ذلك إلى زيادة الدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس وتفويض الصلاحيات من قِبَل رئيس مجلس القسم، كما احتلت عبارة "أبادر بتقديم مقترحات لتطوير إجراءات العمل بالقسم حتى ولو لم يُطلب إليّ ذلك" المرتبة الأولى في كلية التربية جامعة الملك خالد، بمتوسط حسابي (٤.٢٣)، ودرجة ممارسة "عالية جداً"، وهو ما قد يُعزى إلى تشجيع الجامعة للمبادرات الإيجابية من قِبَل أعضاء هيئة التدريس، وتُعتبر من أحد مؤشرات حصول عضو هيئة التدريس على جوائز التميز التي تعلن عنها الجامعة سنوياً.

بينما احتلت عبارة "أعتمد أساليب جديدة في تحسين الخدمات المقدمة من الكلية" المرتبة الأخيرة في الجامعتين، بمتوسط حسابي (٣.٧٩، ٣.٧٠) على التوالي، وبدرجة ممارسة "عالية"، وقد يرجع ذلك إلى مشاركة القسم الأكاديمي أعضائه بطريقة جماعية، وسيادة روح العمل الفريقي في تقديم أساليب جديدة في تحسين الخدمات المقدمة من الكلية، من خلال اللجان المتخصصة، سواء على مستوى القسم أو على مستوى الكلية.

#### البُعد الثاني: الإيثار:

جدول (١٧): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث في بُعد الإيثار

العبارة	درجة ممارسة سلوك الإيثار					
	جامعة الإسكندرية			جامعة الملك خالد		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١٤- أستجيب لتوجيهات رئيس قسمي حتى لو كانت لا تلي احتياجاتي المهنية.	٤.١٢	٠.٩٨	٨	٤.٣٦	٠.٨٧	٣
١٥- أساعد الزملاء الذين يحرصون على الصالح العام.	٤.٣١	٠.٧٦	٢	٤.٣٧	٠.٨٨	٢
١٦- أوضح للزملاء أهمية التزام قواعد العمل بالكلية وإجراءاتها.	٤.٠٠	٠.٩١	١١	٤.١٨	٠.٨٠	٨
١٧- أقدم النصح والمشورة للأعضاء الجدد في	٤.١٩	٠.٦٨	٧	٤.١٣	٠.٩٤	٩

درجة ممارسة سلوك الإيثار								العبارة
جامعة الملك خالد				جامعة الإسكندرية				
درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الممارسة	الانحراف المعياري	
								بعض جوانب العمل.
عالية جدًا	٦	٠.٧٥	٤.٢٨	عالية جدًا	١	٠.٦٣	٤.٣٣	١٨- أبادر بإنجاز أعمال الزملاء عند تغيبهم لأسباب اضطرارية.
عالية	٧	٠.٨٢	٤.١٩	عالية جدًا	٣	٠.٧٥	٤.٣٠	١٩- أساعد الزملاء الذين لديهم أعباء ثقيلة في العمل.
عالية جدًا	٤	٠.٦٨	٤.٣٥	عالية جدًا	٤	٠.٧٧	٤.٢٨	٢٠- أساعد الزملاء عندما تطلب مني قيادتي.
عالية جدًا	١	٠.٥٨	٤.٥٤	عالية	٦	٠.٧٧	٤.٢٠	٢١- أحرص دائمًا على حسن استغلال الموارد المتاحة والحفاظ عليها.
عالية	١٠	٠.٨٧	٤.٠٨	عالية	١٣	٠.٨١	٣.٩٦	٢٢- أتوجه بالنقد من أجل الإصلاح حتى لو كان على حساب مصلحتي الخاصة.
عالية جدًا	٥	٠.٧٦	٤.٢٩	عالية	٥	٠.٨٤	٤.٢٤	٢٣- أتغاضى عن المضايقات البسيطة من قبل زملائي بما يتفق مع مصلحة العمل.
عالية	١٢	٠.٨٩	٤.٠٠	عالية	٩	١.٠٤	٤.٠٩	٢٤- أنصح الزملاء بعدم التذمر من مشكلات بسيطة لا تؤثر على جودة أدائهم.
عالية	١٤	١.٠٦	٣.٩٥	عالية	١٤	١.١١	٣.٧٠	٢٥- أنصح الزملاء بقبول الأعباء الإضافية في العمل.
عالية	١١	١.١٢	٤.٠٦	عالية	١٢	٠.٩٩	٣.٩٨	٢٦- أنفق أحيانًا من موارد الخاصة لإنجاز أعمال لصالح مؤسستي.
عالية	١٣	٠.٨١	٣.٩٦	عالية	١٠	٠.٩٣	٤.٠٥	٢٧- أشجع الزملاء على استخدام طرائق عمل تزيد من فاعلية أداء مهامهم.
عالية	-	٠.٨٤	٤.١٩	عالية	-	٠.٨٢	٤.١٢	إجمالي البعد

من خلال عرض وتحليل نتائج الجدول (١٧) يتضح: أن درجة ممارسة بُعد "الإيثار" في كل من جامعتي الإسكندرية والملك خالد جاءت بدرجة "عالية"، كما تشير النتائج إلى تباين الانحرافات المعيارية للعبارة؛ حيث جاء الانحراف المعياري في بعض العبارات أكثر من واحد صحيح في حين

جاءت مجموعة أخرى من العبارات أقل من واحد صحيح، وهذا يشير إلى تباين وعدم انسجام استجابات أفراد عينة البحث على هذا البُعد.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الحيالي، ١٤٢٨هـ)، والتي توصلت إلى أن المتوسط العام لدرجة ممارسة سلوك الإيثار بلغ "غالبًا"، ودراسة (جودة وآخرين، ٢٠١٠)، ودراسة (الجابر، ٢٠١٥) والذي جاء بدرجة "كبيرة".

احتلت عبارة "أبادر بإنجاز أعمال الزملاء عند تغييبهم لأسباب اضطرارية" المرتبة الأولى في كلية التربية جامعة الإسكندرية، بمتوسط حسابي (٤.٣٣)، ودرجة ممارسة "عالية جدًا"، وربما يرجع ذلك ارتفاع درجة الثقة الأفقية بين الزملاء وسيادة العلاقات التعاونية المتبادلة، والميل الموقفي الإيجابي بين أعضاء هيئة التدريس؛ من حيث الاعتماد المتبادل؛ بما يسهم في تحقيق الأهداف، والغايات المشتركة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الجابر، ٢٠١٥)، بينما احتلت عبارة "أحرص دائمًا على حسن استغلال الموارد المتاحة والحفاظ عليها" المرتبة الأولى في كلية التربية جامعة الملك خالد، بمتوسط حسابي (٤.٥٤)، ودرجة ممارسة "عالية جدًا"، وربما يرجع ذلك إلى ارتفاع الوعي بأهمية المحافظة على الموارد وتقنين استخدامها من قِبَل الإدارة والمحاسبية الصارمة في حال تقصير عضو هيئة التدريس في استخدامها؛ لأنها في عهده ويكتب عنها تقرير دوري.

بينما احتلت عبارة "أنصح الزملاء بقبول الأعباء الإضافية في العمل" المرتبة الأخيرة في الجامعتين، بمتوسط حسابي (٣.٧٠، ٣.٩٥) على التوالي، وبدرجة ممارسة "عالية"، وقد يرجع ذلك إلى تباين الظروف الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس، واختلاف حاجاتهم المهنية، وصفاتهم الشخصية.

### البُعد الثالث: التطوع:

جدول (١٨): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث في بُعد التطوع

درجة الممارسة لبُعد التطوع							العبارة	
جامعة الملك خالد			جامعة الإسكندرية					
درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
عالية	٥	١.١٧	٤.١٢	عالية	٩	٠.٨٩	٤.٠٠	٢٨- أحرص على إنجاز أعمال لصالح الكلية دون انتظارٍ لمكافأة.
عالية	٩	٠.٧٩	٣.٩٦	عالية جدًا	٢	٠.٩٨	٤.٢٥	٢٩- أحضر اجتماعات وفعاليات علمية غير مطلوبة مني، ولكنها تُحسّن من صورة كليتي.
عالية	٤	١.٠٦	٤.٢٧	عالية جدًا	١	٠.٨٢	٤.٢٦	٣٠- أخصص وقتًا خارج ساعات العمل الرسمية لإنجاز الأعمال المتعلقة بعملتي.
عالية	٧	١.٢٠	٤.١١	عالية	٨	٠.٩٠	٤.٠٢	٣١- أعتبر أدائي مهام إضافية غير مطلوبة مني لخدمة الكلية واجبًا.

درجة الممارسة لُبعد التطوع								العبارة
جامعة الملك خالد				جامعة الإسكندرية				
درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الممارسة	الانحراف المعياري	
عالية	١٢	١.١٦	٣.٩٤	عالية	٧	١.٠٤	٤.٠٧	٣٢- أتحدث أمام الآخرين بكل فخر عن جامعتي.
عالية	١١	١.١١	٣.٩٦	عالية	١٠	٠.٩٨	٤.٠٠	٣٣- أقوم بتنظيم محاضرات إضافية للطلاب إذا طلبوا ذلك والتي تتجاوز ساعات التدريس في جدولي.
عالية جدًا	٦	٠.٨٣	٤.١١	عالية	١١	١.٠٧	٣.٩٩	٣٤- أقوم بتنظيم محاضرات في إكساب الطلاب مهارات مهمة ليست ضمن توصيف البرنامج والمقرر.
عالية جدًا	٢	٠.٨٦	٤.٣٧	عالية	٣	٠.٩٥	٤.٢٠	٣٥- أحترم إجراءات العمل وقواعده حتى عندما لا يتابعني أحد.
عالية جدًا	٣	١.٠٢	٤.٣٦	عالية	٥	٠.٩٧	٤.٠٩	٣٦- أشارك في أنشطة الجودة ولا أنتظر المقابل.
عالية	٨	١.١١	٤.٠٩	عالية	٤	١.٠٠	٤.١٣	٣٧- أحضر خارج مواعيد العمل الرسمية لإنجاز مهام تتطلبها مصلحة العمل.
عالية	١٠	٠.٩٧	٣.٩٦	عالية	١٢	١.٠٠	٣.٨٥	٣٨- أشارك في الندوات التي تنظمها الكلية حتى لو لم تصلني دعوة رسمية بحضورها.
عالية جدًا	١	٠.٨٣	٤.٤٨	عالية	٦	٠.٩٨	٤.٠٩	٣٩- أتواجد في مكثبي للرد على استفسارات طلابي في غير مواعيد محاضراتي ولا ساعاتي المكتتبية.
عالية	-	٠.٨٧	٤.١٤	عالية	-	٠.٨٥	٤.٠٧	إجمالي البُعد

من خلال عرض وتحليل نتائج الجدول (١٨) يتضح: أن درجة ممارسة بُعد "التطوع" في كل من جامعتي الإسكندرية والملك خالد جاءت بدرجة "عالية"، بمتوسط حسابي (٤.٠٧، ٤.١٤) على التوالي، كما تشير النتائج إلى تباين الانحرافات المعيارية للعبارات؛ حيث جاء الانحراف المعياري في بعض العبارات أكثر من واحد صحيح في حين جاءت مجموعة أخرى من العبارات أقل من واحد صحيح، وهذا يشير إلى تباين وعدم انسجام استجابات أفراد عينة البحث على هذا البُعد.

احتلت عبارة "أخصص وقتًا خارج ساعات العمل الرسمية لإنجاز الأعمال المتعلقة بعملتي" المرتبة الأولى في كلية التربية جامعة الإسكندرية، بمتوسط حسابي (٤.٢٦)، ودرجة ممارسة "عالية

جداً"، وربما يرجع ذلك زيادة الإحساس بالانتماء للكلية، وزيادة الرضا عن العمل المكلفين به وتحملهم المسؤولية الكاملة لأداء مهامهم التدريسية والإرشادية، وهذا يتفق مع العبارة التي احتلت المرتبة الأولى في بُعد الإيثار: "أتحمل المسؤولية في تنفيذ بعض المهام غير الرسمية المتعلقة بعملتي"، كما احتلت عبارة "أوجد في مكتبي للرد على استفسارات طلابي في غير مواعيد محاضراتي ولا ساعاتي المكتبية" المرتبة الأولى في كلية التربية جامعة الملك خالد، بمتوسط حسابي (٤.٤٨) ودرجة ممارسة "عالية جداً"، وربما يرجع ذلك إلى الالتزام بعدد ساعات العمل الرسمي وإلزام أعضاء هيئة التدريس الإعلان عن الساعات المكتبية والجدول الدراسي في مكان معن للطلاب، وما زاد عن ذلك يتم تقديره معنوياً من قِبَل إدارة الكلية، ويؤخذ في الاعتبار عند تقييم أداء عضو هيئة التدريس السنوي وتجديد عقده السنوي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Brown&Roloff, 2015).

بينما احتلت عبارة "أشارك في الندوات التي تنظمها الكلية حتى لو لم تصلني دعوة رسمية بحضورها" المرتبة الأخيرة في كلية التربية جامعة الإسكندرية، بمتوسط حسابي (٣.٨٥)، ودرجة ممارسة "عالية"، وذلك لكثرة تنظيم وحدة الجودة بالكلية للندوات وورش العمل المتعلقة بالجودة والإعلان عنها وترشيح الأسماء في كل قسم، فيلتزم عضو هيئة التدريس بالندوة المرشَّح لها، ويكتفى بها، ويقبل اهتمامه بحضور الندوات التي لم تصل له دعوة رسمية بحضورها، وأخيراً جاءت عبارة "أتحدث أمام الآخرين بكل فخر عن جامعتي" في المرتبة الأخيرة في كلية التربية جامعة الملك خالد، بمتوسط حسابي (٣.٩٤)، ودرجة ممارسة "عالية"، وذلك لأن معظم أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد من غير السعوديين، وهم يشعرون من داخلهم أن عملهم مؤقت في الجامعة وليس دائماً، وسيأتي الوقت ويتركونها، ففي النهاية ليست جامعتهم الأصلية.

ويمكن تلخيص مجمل النتائج المتعلقة بالدرجة الكلية لأبعاد محور سلوك الدور الإضافي، في

الجدول التالي:

جدول (١٩): الترتيب النهائي لأبعاد سلوك الدور الإضافي في جامعتي الإسكندرية والملك خالد وفقاً لدرجة الممارسة

البُعد	جامعة الإسكندرية			جامعة الملك خالد		
	المتوسط	الوزن النسبي	الترتيب	المتوسط	الوزن النسبي	الترتيب
المبادرة	٤.١٠	٨٢.٠٠	٢	٤.٠٤	٨٠.٢٨	٣
الإيثار	٤.١٢	٨٢.٤٠	١	٤.١٩	٨٣.٨٠	١
التطوع	٤.٠٧	٨١.٤٠	٣	٤.١٤	٨٢.٨٠	٢
الإجمالي	٤.٠٩	٨١.٩٣	-	٤.١٢	٨٢.٤٠	-

من خلال قراءة وتحليل الجدول رقم (١٩) يتبين: أن ممارسة أبعاد سلوك الدور الإضافي في مجمله عاليًا في الجامعتين، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلٍّ من: (جودة وآخرين، ٢٠١٠)؛ (الرقاد؛ أبو دية، ٢٠١٢)، والتي جاءت درجة ممارسة سلوك المواطنة فيها بدرجة "مرتفعة"، وتختلف

هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من (شرع، ٢٠٠٩)؛ (طه، ٢٠١١)، والتي توصلت إلى أن مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس للدور الإضافي جاء متوسطاً. احتل بُعد الإيثار المرتبة الأولى في جامعتي الإسكندرية والملك خالد بدرجة ممارسة "عالية"، واتفق هذا الترتيب مع دراسة (طه، ٢٠١١)؛ (Kang, 2012). وربما يرجع ذلك إلى ممارسة أعضاء هيئة التدريس للسلوكيات التي تساعد الزملاء في العمل والتركيز من قِبَل القيادات على حاجات أعضاء هيئة التدريس، وتشجيعهم على المشاركة في كافة أوجه النشاط الأكاديمي؛ مما يدفعهم لبذل المزيد من الجهود لتحقيق فاعلية الأداء والتميز للكلية، بينما احتل بُعد التطوع في جامعة الإسكندرية المرتبة الأخيرة بدرجة تحقُّق "عالية"، وقد يرجع ذلك إلى محدودية الثقافة التنظيمية السائدة وقيمتها في التخفيف من ضغوط العمل، فالضغوط المهنية وزيادة أعباء العمل قد تؤثر على كفاءة أعضاء هيئة التدريس وسلوكياتهم الإضافية الإيجابية، مما ينعكس على سلوكياتهم التطوعية، وأخيراً احتل بُعد المبادرة في كلية التربية جامعة الملك خالد المرتبة الأخيرة، وقد يرجع ذلك إلى حداثة سعي الكلية إلى تنمية علاقات مفتوحة مع أعضاء هيئة التدريس وتقديم مبادراتهم ومقترحاتهم عبر قنوات الاتصال المختلفة من خلال التطبيقات الإلكترونية. أما درجة ممارسة سلوك الدور الإضافي فقد جاءت في مجملها بدرجة "عالية"، وهذا يتفق مع

دراسة (الرقاد؛ أبو دية، ٢٠١٢) والتي بلغت درجة التوافر فيها مرتفعة أيضاً. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: والذي ينص على: "ما العلاقة بين الدرجة الكلية للدعم القيادي وأبعاده: (العدالة، التمكين، التحفيز، التنمية المهنية)، والدرجة الكلية لسلوك الدور الإضافي وأبعاده: (المبادرة، الإيثار، التطوع)؛ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعتي الإسكندرية والملك خالد؟"

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب قيم معاملات الارتباط الثنائية بين الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على الأبعاد (للدعم القيادي)، وكذا الدرجة الكلية والدرجات الفرعية على الأبعاد (لممارسة سلوك الدور الإضافي)، وذلك لعينة كلٍّ جامعة على جِدَّةٍ، وللعينة الكلية كما هي موضحة في الجداول التالية:

أولاً: بالنسبة لعينة جامعة الملك خالد:

جدول (٢٠): معاملات الارتباط بين درجات الدعم القيادي ودرجات سلوك الدور الإضافي لعينة

جامعة الملك خالد (ن = ١١٢)

الدرجة الكلية لأبعاد الدور الإضافي	التطوع	الإيثار	المبادرة	الدور الإضافي
				الدعم القيادي
**٠.٦٥	**٠.٥٣	**٠.٦٠	**٠.٦٦	العدالة التنظيمية
**٠.٦٦	**٠.٥٣	**٠.٦٠	**٠.٧٤	التمكين
**٠.٥١	**٠.٣٥	**٠.٤٠	**٠.٦٦	التحفيز
**٠.٧٠	**٠.٥٥	**٠.٦٣	**٠.٧٩	التنمية المهنية
**٠.٦٩	**٠.٥٥	**٠.٦٢	**٠.٧٦	الدرجة الكلية لأبعاد الدعم القيادي

(\*\*) معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠٠١).

يتضح من الجدول السابق: وجود معاملات ارتباط دالة موجبة عند مستوى (٠.٠١)، ومرتفعة بين درجات الدعم القيادي ودرجات الدور الإضافي لعينة جامعة الملك خالد. **ثانياً: بالنسبة لعينة جامعة الإسكندرية:**

**جدول (٢١): معاملات الارتباط بين درجات الدعم القيادي ودرجات الدور الإضافي لعينة جامعة الإسكندرية (ن = ٩٢)**

الدرجة الكلية لأبعاد الدور الإضافي	التطوع	الإيثار	المبادرة	الدور الإضافي / الدعم القيادي
**٠.٧٢	**٠.٦٧	**٠.٦٥	**٠.٨٠	العدالة التنظيمية
**٠.٥٢	**٠.٤٦	**٠.٤٦	**٠.٦٠	التمكين
**٠.٥٣	**٠.٤٨	**٠.٤٣	**٠.٥٢	التحفيز
**٠.٦٨	**٠.٦٠	**٠.٦١	**٠.٧٥	التنمية المهنية
**٠.٦٩	**٠.٦٣	**٠.٦١	**٠.٧٦	الدرجة الكلية لأبعاد الدعم القيادي

(\*\*) معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١).

يتضح من الجدول السابق: وجود معاملات ارتباط دالة موجبة عند مستوى (٠.٠١) ومرتفعة بين درجات الدعم القيادي ودرجات الدور الإضافي لعينة جامعة الإسكندرية. **ثالثاً: بالنسبة للعينة الكلية:**

**جدول (٢٢): معاملات الارتباط بين درجات الدعم القيادي ودرجات الدور الإضافي للعينة الكلية (ن = ٢٠٤)**

الدرجة الكلية لأبعاد الدور الإضافي	التطوع	الإيثار	المبادرة	الدور الإضافي / الدعم القيادي
**٠.٦٧	**٠.٥٨	**٠.٦١	**٠.٧٣	العدالة التنظيمية
**٠.٥٩	**٠.٥١	**٠.٥٣	**٠.٦٦	التمكين
**٠.٥٢	**٠.٤١	**٠.٤١	**٠.٥٨	التحفيز
**٠.٦٩	**٠.٥٧	**٠.٦١	**٠.٧٦	التنمية المهنية
**٠.٦٨	**٠.٥٨	**٠.٦١	**٠.٧٦	الدرجة الكلية لأبعاد الدعم القيادي

(\*\*) معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١).

يتضح من الجدول السابق: وجود معاملات ارتباط دالة موجبة عند مستوى (٠.٠١)، وتدل العلاقة الموجبة (+١ وما هو أقل منها) على أن العلاقة طردية بمعنى أن الزيادة في المتغير الأول يقترن معه زيادة في المتغير الثاني، والنقص في المتغير الأول يقترن معه نقص في المتغير الثاني. (أبو حطب؛ صادق، ١٩٩١: ٩٥)

وهذا يدل على وجود علاقة دالة موجبة بين درجات الدعم القيادي ودرجات سلوك الدور الإضافي للعينة ككل في الجامعتين؛ مما يعني أنه كلما زاد مستوى الدعم القيادي زاد مستوى ممارسة سلوك الدور الإضافي، وتبدو هذه النتيجة منطقية؛ فعوض هيئة التدريس يريد مزيداً من الدعم، سواء

من ناحية التحفيز المادي والمعنوي، وشعوره بالعدالة والإنصاف، والمساواة في المعاملة التي يعامل بها من قِبَل رئيس مجلس القسم؛ من خلال مقارنة ما قَدَّمه من جهود في مجال عمله، وما يترتب على تلك الجهود من نتائج، ومردودات؛ بجهود نظرائه من أعضاء هيئة التدريس، وهذا يدفعه بالضرورة لممارسة سلوكيات الدور الإضافي المتمثلة في: الالتزام في العمل والاستمرار فيه، والمحافظة عليه، والالتناء للجماعة، والحرص على مصلحتها وسمعتها، وقبول أفكار وقواعد العمل في الكلية، والتفاني في العمل والاستغراق فيه، والاستعداد لبذل الجهد التطوعي، والرغبة في مساعدة الزملاء، وحل المشكلات المهنية التي تواجههم، وتقديم مقترحات لتحسين العمل، وتطويره، والمحافظة على الموارد المادية والمالية، والعمل على إيجاد مناخ للعمل مواكب لتطورات البيئة الخارجية؛ مما يساعد في تحسين السمعة التنظيمية للقسم والكلية.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Brown&Roloff,2015) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدعم التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية وسلوك الدور الإضافي، ودراسة (Abubakar, et al., 2013)، التي أشارت إلى وجود علاقة قوية بين الدعم القيادي، وسلوك الدور الإضافي، كما وُجد أثر دال بين الدعم القيادي، والمعايير، والقواعد الاجتماعية المقبولة، والصحة الذهنية، كذلك دراسة (Chen, et al.,2009) والتي توصلت إلى وجود علاقة قوية بين الدعم التنظيمي والقيادي المدرك، وأداء سلوك الدور الإضافي، كذلك دراسة (شاهين، ٢٠٠٥) والتي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين الدعم القيادي، وسلوك المواطنة التنظيمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: والذي ينص على: "ما مدى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة البحث بمستويي: الدعم القيادي، وممارسة سلوك الدور الإضافي. يمكن أن تُعزى إلى متغيرات: (النوع، اسم الجامعة، الدرجة العلمية، عدد سنوات الخبرة)؟" وللإجابة على هذا السؤال تم تحليل البيانات الخاصة بعينة البحث باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات الاستجابات وفقاً لمتغيرات: (النوع، اسم الجامعة)، كما تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات وفقاً لمتغيرات: (الدرجة العلمية، عدد سنوات الخبرة)، وفيما يلي عرض لنتائج كل متغير بالنسبة لمستوى الدعم القيادي، وكذلك بالنسبة لممارسة سلوك الدور الإضافي.

#### أولاً: متغير النوع:

##### أ- مستوى الدعم القيادي:

جدول (٢٣): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد

العينة (الخاصة بمستوى الدعم القيادي) وفقاً لمتغير النوع

البُعد	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف للجاناس	دلالة ف	قيمة ت	درجة الحرية	دلالة ت	متوسط الفرق
العدالة التنظيمية	ذكور	١٠٦	٩٠.٥٣	١٥.٥٠	٠.٠٦٣	غير دالة	٢.٠١٣	٢٠٢	(*)	٤.٣٠
	إناث	٩٨	٨٦.٢٣	١٤.٩٧						

المتوسط الفرق	دلالة ت	درجة الحرية	قيمة ت	دلالة ف	قيمة ف للتجانس	الانحراف المعياري	المتوسط	ن	النوع	البُعد
٢.٢٨	غير دالة	٢٠٢	١.٩٠	غير دالة	٣.٦٠	٩.٠٣	٣٨.٧٧	١٠٦	ذكور	التمكين
						٨.٠٣	٣٦.٤٨	٩٨	إناث	
١.٨٦	(**)	٢٠٢	٣.٢٧	(*)	٦.٣١	٤.٥٥	٢٠.٢٠	١٠٦	ذكور	التحفيز
						٣.٤٧	١٨.٣٠	٩٨	إناث	
٣.٥٧	(**)	٢٠٢	٢.٨١	غير دالة	٠.٠٠٨	٩.٠٠	٣٧.٣٧	١٠٦	ذكور	التنمية المهنية
						٩.٠٨	٣٣.٨٠	٩٨	إناث	
١٢.٠٢	(*)	٢٠٢	٢.٤٩	غير دالة	٠.٩٧	٣٥.٧٤	١٨٦.٩٠	١٠٦	ذكور	الدرجة الكلية للدعم القيادي
						٣٢.٨٩	١٧٤.٨٠	٩٨	إناث	

(\*\*) القيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) (\*) القيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (٢٣): وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير النوع، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية لمستوى الدعم القيادي، وكذلك بالنسبة لأبعاد محور الدعم القيادي: (العدالة التنظيمية، التحفيز، التنمية المهنية)؛ حيث كانت قيم (ت) دالة إحصائياً. وكانت الفروق كلها لصالح الذكور. مما يشير إلى اختلاف الذكور عن الإناث في تقديرهم لمستوى الدعم القيادي المقدم من رؤساء مجالس الأقسام، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الشمري، ٢٠١٥) لصالح الذكور في بُعد العدالة التنظيمية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من (البدوي، ٢٠١٤)؛ (شطاوي، عقلة، ٢٠١٣)؛ (حمدي، ٢٠١٥)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات العدالة التنظيمية تُعزى لمتغير النوع، ودراسة (كعكي؛ زرعة، ٢٠١٢) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين بُعد التنمية المهنية والنوع.

أما بالنسبة للبُعد الثاني (التمكين) فقد كانت قيم (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم وجود فروق أو اختلافات دالة بين استجابات الذكور واستجابات الإناث بالنسبة لهذا البُعد، حيث إن القيادة لا تفرق بين الذكور والإناث في التمكين ومنح السلطات والمسؤوليات للطرفين، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (شرع، ٢٠٠٩)، والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين ممارسة التمكين تعزى لمتغير النوع.

ب- ممارسة سلوك الدور الإضافي:

جدول (٢٤): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات

استجابات أفراد العينة (بممارسة سلوك الدور الإضافي) وفقاً لمتغير النوع

المتوسط الفرق	دلالة ت	درجة الحرية	قيمة ت	دلالة ف	قيمة ف للتجانس	الانحراف المعياري	المتوسط	ن	النوع	البُعد
٤.٦	(**)	٢٠٢	٣.٩٠	(**)	٣٥.٥	٦.٤٩	٥٥.١٢	١٠٦	ذكور	المبادرة
						١٠.٢٠	٥٠.٤٦	٩٨	إناث	
٣.٧	(**)	٢٠٢	٢.٩٩	(**)	١٢.٥	٧.٤٨	٦٠.٠٠	١٠٦	ذكور	الإيثار
						١٠.١٠	٥٦.٣٠	٩٨	إناث	

البُعد	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف للتجانس	دلالة ف	قيمة ت	درجة الحرية	دلالة ت	متوسط الفرق
التطوع	ذكور	١٠٦	٥٢.١٠	٥.٩٠	٥٧.٥	(**)	٤.٦٠	٢٠٢	(**)	٥.٧
	إناث	٩٨	٤٦.٣٠	١١.١٠						
الدرجة الكلية لسلوك الدور الإضافي	ذكور	١٠٦	١٦٩.٣٠	١٩.٢٠	٢٩.٧	(**)	٤.٥٥	٢٠٢	(**)	١٦.١
	إناث	٩٨	١٥٣.٢٠	٣٠.٥٠						

(\*\*) القيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) (\*) القيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (٢٤): وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير النوع، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية لممارسة سلوك الدور الإضافي، وكذلك بالنسبة للأبعاد الثلاث: (المبادرة، الإيثار، التطوع)؛ حيث كانت قيم (ت) دالة إحصائياً. وكانت الفروق كلها لصالح الذكور. مما يشير إلى اختلاف الذكور عن الإناث في ممارستهم سلوك الدور الإضافي، وذلك ربما يرجع إلى تفرغ الذكور التام للعمل الأكاديمي وقدرتهم على تحمّل أعباء العمل الإضافية، بعكس الإناث وخاصة المتزوجات، فلديهن ارتباطات أسرية تؤثر على تحمّل أعباء إضافية في العمل فيكتفين فقط بما هو محدد لهن من أدوار رسمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العوضي؛ العوضي، ٢٠١٠) والتي توصلت إلى وجود اختلافات جوهرية بين الذكور والإناث في سلوكيات المواطنة وتعزى إلى الذكور، وتختلف هذه النتيجة عن دراسة (شرع، ٢٠٠٩) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة سلوك الدور الإضافي ومتغير النوع.

ثانياً: متغير اسم الجامعة:

أ - مستوى الدعم القيادي:

جدول (٢٥): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة (الخاصة بمستوى الدعم القيادي) وفقاً لمتغير اسم الجامعة

المحور	الجامعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف للتجانس	دلالة ف	قيمة ت	درجة الحرية	دلالة ت	متوسط الفرق
العدالة التنظيمية	الملك خالد	١١٢	٨٦.١٠	١٤.٦٠	٠.٠٩	غير دالة	٤.١٥	٢٠٢	(*)	٨.١٠
	الإسكندرية	٩٢	٩٤.٢٠	١٣.٠٣						
التمكين	الملك خالد	١١٢	٣٧.٨٠	٨.٧٠	٠.٧٩	غير دالة	٠.٢٩	٢٠٢	غير دالة	٠.٣٦
	الإسكندرية	٩٢	٣٧.٤٠	٨.٥٠						
التحفيز	الملك خالد	١١٢	١٩.٥٠	٤.٢٠	٠.٠٠١	غير دالة	٠.٧٠	٢٠٢	غير دالة	٠.٤٥
	الإسكندرية	٩٢	١٩.٠٧	٤.١٤						
التنمية المهنية	الملك خالد	١١٢	٣٥.٢٠	٩.٦٠	٥.٣٠	(*)	٠.٧٥	٢٠٢	غير دالة	٠.٩٧
	الإسكندرية	٩٢	٣٦.١٠	٨.٦٠						
الدرجة الكلية للدعم القيادي	الملك خالد	١١٢	١٧٨.٠٠	٣٥.٠٠	٨.٠٧	(*)	٢.١٥	٢٠٢	(**)	٩.٨٨
	الإسكندرية	٩٢	١٨٨.٦٠	٢٩.٤٠						

(\*\*) القيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) (\*) القيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)

ينضح من النتائج المعروضة في الجدول (٢٥): وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجامعة، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية لمستوى الدعم القيادي وكذلك بالنسبة للبعد الأول (العدالة التنظيمية)؛ حيث كانت قيم (ت) دالة إحصائياً، وكانت الفروق كلها لصالح جامعة الإسكندرية، وهو ما يشير إلى اختلاف جامعة الإسكندرية عن جامعة الملك خالد في تقديرهم لمستوى الدعم القيادي، وربما يرجع ذلك إلى عدم وجود اختلافات عرقية في الجامعة، إلى جانب عراقتها التاريخية وقدم نشأتها، بينما في جامعة الملك خالد -والتي تُعتبر من الجامعات حديثة النشأة بالمملكة- يوجد اختلافات عرقية وقبلية، بالإضافة إلى اختلاف جنسية أعضاء هيئة التدريس سواء من السعوديين أو المتعاقدين، وبالتالي تختلف مدركاتهم للعدالة المقدّمة من رئيس مجلس القسم طبقاً للأصول العرقية والقبلية، وما إذا كان عضو هيئة التدريس مواطن أو مقيم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الشمري، ٢٠١٥)، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية قوية بين العدالة التنظيمية و متغير الكلية، وتختلف مع دراسة (شنطاوي؛ عقلة، ٢٠١٣) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العدالة التنظيمية و متغير الكلية.

ويلاحظ أيضاً من الجدول السابق: عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجامعة، وذلك بالنسبة لأبعاد: (التمكين، التحفيز، التنمية المهنية)؛ حيث كانت قيم (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم وجود فروق أو اختلافات دالة بين استجابات عينة جامعة الإسكندرية واستجابات عينة جامعة الملك خالد بالنسبة لهذه الأبعاد.

**ب- ممارسة سلوك الدور الإضافي:**

**جدول (٢٦): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة (بممارسة سلوك الدور الإضافي) وفقاً لمتغير اسم الجامعة**

المتوسط الفرق	دلالة ت	درجة الحرية	قيمة ت	دلالة ف	قيمة ف للنتجانس	الانحراف المعياري للنتجانس	المتوسط	ن	الجامعة	البُعد
٠.٩٠	غير دالة	٢٠٢	٠.٧٤	(*)	٨.٩٠	٨.٠	٥٢.٤	١١٢	الملك خالد	المبادرة
						٩.٦	٥٣.٣	٩٢	الإسكندرية	
٠.٩٧	غير دالة	٢٠٢	٠.٧٦	غير دالة	١.٧٠	٨.٥	٥٨.٥	١١٢	الملك خالد	الإيثار
						٩.٦	٥٧.٧	٩٢	الإسكندرية	
٠.٧٦	غير دالة	٢٠٢	٠.٥٠	غير دالة	١.٠٢	٩.٢	٤٩.٦	١١٢	الملك خالد	التطوع
						٩.٣	٤٨.٩	٩٢	الإسكندرية	
٠.٨٠	غير دالة	٢٠٢	٠.١٢	(*)	٥.٢٦	٢٤.٦	١٦١.٩	١١٢	الملك خالد	الدرجة الكلية لسلوك الدور الإضافي
						٢٨.٧	١٦١.١	٩٢	الإسكندرية	

(\*\*) القيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) (\*) القيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)

ينضح من النتائج المعروضة في الجدول (٢٦): عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجامعة، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية لممارسة سلوك الدور الإضافي،

وكذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة: (المبادرة، الإيثار، التطوع)؛ حيث كانت قيم (ت) غير دالة إحصائياً؛ مما يشير إلى اتفاق وجهات نظر أفراد عينة البحث في الجامعتين حول الأبعاد الثلاثة المتعلقة بسلوك الدور الإضافي. وبذلك لا يؤثر المكان على ممارسة سلوكيات إضافية؛ لأنها ترتبط أكثر بدوافع داخلية وخارجية لعضو هيئة التدريس، أكثر من ارتباطها بعوامل مادية وبيئية فيزيقية خارجية.

### ثالثاً: متغير الدرجة العلمية:

#### أ- مستوى الدعم القيادي:

جدول (٢٧): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث

#### لمستوى الدعم القيادي وفقاً لمتغير الدرجة العلمية

الدالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	البُعد
غير دال	١.٣٣	٢٧٨.٤	٢	٥٥٦.٨	بين المجموعات	العدالة التنظيمية
		٢٠٩.٣	٢٠١	٤٢٠.٨٨	داخل المجموعات	
			٢٠٣	٤٢٦.٤٥	الكلية	
غير دال	٢.٤٧	١٨١.٣	٢	٣٦٢.٦	بين المجموعات	التمكين
		٧٣.٣	٢٠١	١٤٧٣٧.٩٥	داخل المجموعات	
			٢٠٣	١٥١٠٠.٦	الكلية	
(*)	٣.٦٥	٦٢	٢	١٢٤.٠٣	بين المجموعات	التحفيز
		١٦.٩	٢٠١	٣٤١٠.٩٦	داخل المجموعات	
			٢٠٣	٣٥٣٤.٩	الكلية	
غير دال	٢.٩١	١٩١.٣	٢	٣٨٢.٧	بين المجموعات	التنمية المهنية
		٨٣.٥	٢٠١	١٦٧٨٦.٩	داخل المجموعات	
			٢٠٣	١٧١٦٩.٦	الكلية	
غير دال	١.٥٢	١٦٤١.٧	٢	٣٢٨٣.٥	بين المجموعات	الدرجة الكلية للدعم القيادي
		١٠٧٦.٨	٢٠١	٢١٦٤٥١	داخل المجموعات	
			٢٠٣	٢١٩٧٣٤	الكلية	

(\*\*) القيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) (\*) القيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (٢٧): عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية، وذلك بالنسبة لمحاور الاستبانة (العدالة التنظيمية، التمكين، التنمية المهنية) وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية على الاستبانة؛ حيث كانت قيم النسبة الفئوية المحسوبة غير دالة إحصائياً؛ مما يشير إلى أن استجابات أفراد العينة بالنسبة لمستوى الدعم القيادي في أبعاده المذكورة لم تختلف باختلاف الدرجة العلمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (حمدي، ٢٠١٥) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات العدالة التنظيمية تُعزى لمتغير الرتبة العلمية، ودراسة (كعكي؛ زرعة، ٢٠١٢) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين بُعد التنمية المهنية والدرجة العلمية، وتختلف مع دراسة (شنطاوي؛ عقلة، ٢٠١٣) والتي جاءت الفروق فيها لصالح درجة أستاذ، ودراسة (الشمري، ٢٠١٥) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين العدالة التنظيمية و متغير الدرجة العلمية لصالح درجة أستاذ مساعد.

في حين تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية وذلك بالنسبة للمحور الثالث (التحفيز) حيث كانت قيمة (ف) دالة إحصائية؛ مما يشير إلى وجود فروق بين استجابات أفراد العينة الخاصة بالتحفيز وفقاً لمتغير الدرجة العلمية، ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه كما هو موضَّح بالجدول التالي:  
جدول (٢٨): نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين الدرجات العلمية بالنسبة لبُعد التحفيز على محور الدعم القيادي

الدرجة	أستاذ	أستاذ مساعد (مشارك)	مدرس (أستاذ مساعد)
أستاذ		١.٩٨ *	
أستاذ مساعد (مشارك)			
مدرس (أستاذ مساعد)			

ينضح من الجدول (٢٨): أن الفروق الدالة في استجابات أفراد العينة بالنسبة للدعم القيادي على بُعد التحفيز اختلفت باختلاف الدرجة العلمية. وكانت الفروق الدالة بين استجابات: (فئة الأستاذ)، و(فئة الأستاذ المشارك)؛ لصالح (فئة الأستاذ)، وذلك في استجابات العينة على البُعد، وهذه النتيجة تُعزى إلى أن الأستاذ -في العادة- أكثر خبرةً في العمل القيادي، وقد يتولى بحكم درجته العلمية عدداً من المناصب الإدارية والقيادية؛ لذا قد يكون أكثر إدراكاً للأساليب التحفيزية التي يطبقها رئيس مجلس القسم الأكاديمي وملائمتها لمقدار الجهد المبذول من عضو هيئة التدريس.  
ب- ممارسة سلوك الدور الإضافي:

جدول (٢٩): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث لممارسة سلوك الدور الإضافي وفقاً لمتغير الدرجة العلمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
المبادرة	بين المجموعات	٥٩٠.٩	٢	٢٥٩.٤	٣.٩٣	(*)
	داخل المجموعات	١٥١٠٩.٤	٢٠١	٧٥		
	الكلية	١٥٧٠٠	٢٠٣			
الإيثار	بين المجموعات	٦٦٠.١	٢	٣٣٠.٠٨	٤.١٩	(*)
	داخل المجموعات	١٥٨٢١.٣	٢٠١	٧٨.٧		
	الكلية	١٦٤٨١	٢٠٣			
التطوع	بين المجموعات	٦٨٨	٢	٣٤٤.٤	٤.١٢	(*)
	داخل المجموعات	١٦٧٩٣	٢٠١	٨٣.٥٥		
	الكلية	١٧٤٨٢.٥	٢٠٣			
الدرجة الكلية لسلوك الدور الإضافي	بين المجموعات	٨٠٥٣	٢	٤٠٢٦.٥	٦	(**)
	داخل المجموعات	١٣٤٨٧٥.٧	٢٠١	٦٧١		
	الكلية	١٤٢٩٢٨.٨	٢٠٣			

(\*\*) القيم دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) (\*) القيم دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول السابق (٢٩): وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية، وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة (المبادرة، الإيثار، التطوع)، وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية على الاستبانة؛ حيث كانت قيم النسبة الفئوية المحسوبة دالة إحصائياً؛ مما يشير إلى أن استجابات أفراد العينة بالنسبة لممارسة سلوك الدور الإضافي في أبعاده الكلية اختلفت باختلاف الدرجة العلمية، ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه كما هو موضَّح بالجدول التالي:

جدول (٣٠): نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين الدرجات العلمية بالنسبة لممارسة سلوك الدور الإضافي

البُعد	الدرجة	أستاذ	أستاذ مساعد (مشارك)	مدرس (أستاذ مساعد)
المبادرة	أستاذ			* ٤.١١
	أستاذ مساعد (مشارك)			
	مدرس (أستاذ مساعد)			
الإيثار	أستاذ			* ٤.١٥
	أستاذ مساعد (مشارك)			
	مدرس (أستاذ مساعد)			
التطوع	أستاذ			* ٤.١٨
	أستاذ مساعد (مشارك)			
	مدرس (أستاذ مساعد)			
الدرجة الكلية	أستاذ			* ١٤.٧١
	أستاذ مساعد (مشارك)			
	مدرس (أستاذ مساعد)			

(\* الفروق دالة عند مستوى (٠.٠٥))

يتضح من الجدول (٣٠): أن الفروق الدالة في استجابات أفراد العينة بالنسبة لممارسة سلوك الدور الإضافي اختلفت باختلاف الدرجة العلمية. وكانت الفروق الدالة بين استجابات: فئة الأستاذ، وفئة (الأستاذ المساعد)؛ لصالح فئة الأستاذ، وذلك في استجابات العينة على كل الأبعاد، وكذلك استجاباتهم بالنسبة للدرجة الكلية (إجمالي الأبعاد). وقد يُعزى ذلك إلى ما يتمتع به الأستاذ من خبرات وسعة معرفة؛ مما يجعله يركز على القيمة المضافة في سلوكه الجامعي، إلى جانب تفرغه في العمل الأكاديمي؛ حيث أنجز بحوثه، بينما أعضاء هيئة التدريس ذوو الدرجات العلمية الأخرى تُخصَّص جانباً كبيراً من وقتها لإنجاز بحوثها، وقد يؤثر ذلك على قيامهم بأعباء إضافية خارج أدوارهم الرسمية.

رابعاً: متغير الخبرة:

أ- مستوى الدعم القيادي:

جدول (٣١): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث لمستوى الدعم القيادي وفقاً لمتغير الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
العدالة التنظيمية	بين المجموعات	٢٢٨.٩	٢	١١٤.٤	٠.٥٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٢٤١٦	٢٠١	٢١١		
	الكلية	٤٢٦٤٥	٢٠٣			
التمكين	بين المجموعات	٢٣٤.٨	٢	١١٧	١.٥٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٤٨٦٥.٧	٢٠١	٧٣.٩		
	الكلية	١٥١٠٠.٦	٢٠٣			
التحفيز	بين المجموعات	٧٣.٦	٢	٣٦.٨	٢.١	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٤٦١.٣٨	٢٠١	١٧.٢٢		
	الكلية	٣٥٣٤.٩	٢٠٣			
التنمية المهنية	بين المجموعات	٤٨٠.٩٦	٢	٢٤٠.٤	٢.٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦٦٨٨.٦	٢٠١	٨٣		
	الكلية	١٧١٦٩.٦	٢٠٣			
الدرجة الكلية للدعم القيادي	بين المجموعات	٣٠٣٤.١	٢	١٥١٧	١.٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٢١٦٧٠٠.٨	٢٠١	١٠٧٨.١		
	الكلية	٢١٩٧٣٤.٩	٢٠٣			

(\*\*) القيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) (\*) القيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (٣١): عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الخبرة، وذلك بالنسبة لأبعاد الاستبانة الأربعة، وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية على الاستبانة؛ حيث كانت قيم النسبة الفئوية المحسوبة غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى أن استجابات أفراد العينة بالنسبة لمستوى الدعم القيادي لم تختلف باختلاف الخبرة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (شاهين، ٢٠٠٥)، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدعم القيادي لصالح المستوى الأعلى في الخبرة، ودراسة (الشمري، ٢٠١٥) لصالح الخبرة الأقل، ودراسة (Altinkur, et al., 2015)، والتي توصلت إلى وجود فروق لصالح الذين لديهم (١٠ سنوات أو أقل) من الخبرة، لكن تتفق هذه النتيجة مع دراسة (حمدي، ٢٠١٥)؛ (الجابر، ٢٠١٥)، واللذان توصلتا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات العدالة التنظيمية تُعزى لمتغير الخبرة.

ب- ممارسة سلوك الدور الإضافي:

جدول (٣٢): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث لممارسة سلوك الدور الإضافي وفقاً لمتغير الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
المبادرة	بين المجموعات	١٢٢٥.٢	٢	٦١٢.٦	٨.٥	(**)
	داخل المجموعات	١٤٤٧٥.١	٢٠١	٧٢		
	الكلية	١٥٧٠٠.٤	٢٠٣			
الإيثار	بين المجموعات	٧٤٣.٩	٢	٣٧١.٩	٤.٧٥	(**)
	داخل المجموعات	١٥٧٣٧.٥	٢٠١	٧٨.٢		
	الكلية	١٦٤٨١.٥	٢٠٣			
التطوع	بين المجموعات	١٠٧٦.٩	٢	٥٣٨.٤	٦.٥٩	(**)
	داخل المجموعات	١٦٤٠٥.٦	٢٠١	٨١.٦		
	الكلية	١٧٤٨٢.٥	٢٠٣			
الدرجة الكلية لسلوك الدور الإضافي	بين المجموعات	٩٨٢٤.٥	٢	٤٩١٢.٢	٧.٤	(**)
	داخل المجموعات	١٣٣١٠.٤.٢	٢٠١	٦٦٢.٢		
	الكلية	١٤٢٩٢٨.٨	٢٠٣			

(\*\*) القيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) (\*) القيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول السابق (٣٢): وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الخبرة، وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة: (المبادرة، الإيثار، التطوع)، وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية على الاستبانة؛ حيث كانت قيم النسبة الفائية المحسوبة دالة إحصائياً؛ مما يشير إلى أن استجابات أفراد العينة بالنسبة لممارسة سلوك الدور الإضافي اختلفت باختلاف الخبرة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الحيالي، ١٤٢٨هـ) والتي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة حول أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية ومتغير الخبرة في التعليم، وتختلف مع دراسة (شرع، ٢٠٠٩) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين ممارسة سلوك الدور الإضافي والخبرة، واختلفت أيضاً مع دراسة (الجابر، ٢٠١٥) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً لسلوكيات المواطنة تُعزى لعدد سنوات الخبرة، ولتحدد اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة كما هو موضَّح بالجدول التالي:

جدول (٣٣): نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين سنوات الخبرة بالنسبة لممارسة

سلوك الدور الإضافي

البُعد	الخبرة	أكثر من ١٠	من ٥ - ١٠	أقل من ٥
المبادرة	أكثر من ١٠		*٦.١٨	*٤.٢
	من ٥ - ١٠			

البُعد	الخبرة	أكثر من ١٠	من ٥ - ١٠	أقل من ٥
الإيثار	أقل من ٥			
	أكثر من ١٠		*٤.٠٩	*٤.١
	من ٥-١٠			
التطوع	أقل من ٥			
	أكثر من ١٠		*٥.٨٨	*٣.٧
	من ٥-١٠			
الدرجة الكلية لسلوك الدور الإضافي	أقل من ٥			
	أكثر من ١٠		*١٦.١٦	*١٣.٨٧
	من ٥-١٠			
	أقل من ٥			

(\* الفروق دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من نتائج جدول شيفيه (٣٣): أن الفروق الدالة في الاستجابات الخاصة بممارسة سلوك الدور الإضافي بالنسبة للأبعاد والدرجة الكلية لسلوك الدور الإضافي كانت بين فئة سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) وفئات سنوات الخبرة (من ٥-١٠) و(أقل من ٥ سنوات)؛ لصالح فئة سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Kang, 2012)، والتي توصلت إلى وجود فروق لصالح الأكثر خبرة، وقد يُعزى ذلك إلى أن أصحاب الخبرة الأطول من أعضاء هيئة التدريس قد تكون لديهم ثقافة فيما يتعلق بسلوك الدور الإضافي؛ من خلال نوع المبادرات الإيجابية التي يتم طرحها، والتطوع لتقديم برامج تخدم الكلية والمجتمع المحلي، وتقديم مصلحة الكلية وسمعتها على مصالحهم الشخصية.

**ملخص لأهم نتائج الدراسة الميدانية:**

يمكن تلخيص أهم نتائج الدراسة الميدانية وتوضيحها كالتالي:

- جاء مستوى تحقُّق الدعم القيادي في أبعاده: (العدالة التنظيمية، التمكين، التحفيز، التنمية المهنية)، كما يدركه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعتي الإسكندرية والملك خالد، جاء "عاليًا" في الجامعتين.
- احتل بُعد العدالة التنظيمية المرتبة الأولى بدرجة تحقُّق "عالية" في الجامعتين، بينما جاء بُعد التمكين في المرتبة الأخيرة في جامعة الإسكندرية بدرجة تحقُّق "عالية"، وفي جامعة الملك خالد جاء بُعد التنمية المهنية في المرتبة الأخيرة بدرجة تحقُّق "عالية".
- جاء مستوى ممارسة سلوك الدور الإضافي في أبعاده: (المبادرة، الإيثار، التطوع) لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعتي الإسكندرية والملك خالد، بدرجة ممارسة "عالية" في الجامعتين.
- احتل بُعد الإيثار المرتبة الأولى، بدرجة تحقُّق "عالية" في الجامعتين، بينما جاء بُعد التطوع في المرتبة الأخيرة في جامعة الإسكندرية بدرجة تحقُّق "عالية"، وفي جامعة الملك خالد جاء بُعد

- المبادرة في المرتبة الأخيرة بدرجة تحقق "عالية".
- وجود علاقة دالة موجبة طردية بين درجات الدعم القيادي ودرجات سلوك الدور الإضافي للعينة ككل في الجامعتين؛ مما يعني أنه كلما زاد مستوى الدعم القيادي زاد مستوى ممارسة سلوك الدور الإضافي.
  - وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين وفقاً لمتغير النوع، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية لمستوى الدعم القيادي، وكذلك بالنسبة لأبعاد محور الدعم القيادي: (العدالة التنظيمية، التحفيز، التنمية المهنية)؛ حيث كانت قيم (ت) دالة إحصائية، وكانت الفروق كلها لصالح الذكور، أما بالنسبة للبُعد الثاني (التمكين) فكانت قيم (ت) المحسوبة غير دالة إحصائية، مما يشير إلى عدم وجود فروق أو اختلافات دالة بين استجابات الذكور واستجابات الإناث بالنسبة لهذا البُعد.
  - وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين وفقاً لمتغير النوع، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية لممارسة سلوك الدور الإضافي، وكذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة: (المبادرة، الإيثار، التطوع)؛ حيث كانت قيم (ت) دالة إحصائية، وكانت الفروق كلها لصالح الذكور.
  - وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين وفقاً لمتغير الجامعة، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية لمستوى الدعم القيادي، وكذلك بالنسبة للبُعد الأول (العدالة التنظيمية)؛ حيث كانت قيم (ت) دالة إحصائية، وكانت الفروق كلها لصالح جامعة الإسكندرية، كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الجامعة، وذلك بالنسبة لأبعاد: (التمكين، التحفيز، التنمية المهنية)؛ حيث كانت قيم (ت) المحسوبة غير دالة إحصائية؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق أو اختلافات دالة بين استجابات عينة جامعة الإسكندرية واستجابات عينة جامعة الملك خالد بالنسبة لهذه الأبعاد.
  - عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين وفقاً لمتغير الجامعة، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية لممارسة سلوك الدور الإضافي، وكذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة: (المبادرة، الإيثار، التطوع)؛ حيث كانت قيم (ت) غير دالة إحصائية.
  - عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين وفقاً لمتغير الدرجة العلمية، وذلك بالنسبة لأبعاد الدعم القيادي: (العدالة التنظيمية، التمكين، التنمية المهنية)، وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية على الاستبانة؛ حيث كانت قيم النسبة الفائية المحسوبة غير دالة إحصائية، في حين تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية، وذلك بالنسبة للبُعد الثالث (التحفيز)؛ حيث كانت قيمة (ف) دالة إحصائية، وكانت الفروق الدالة بين استجابات: (فئة الأستاذ)، و(فئة الأستاذ المشارك)؛ لصالح (فئة الأستاذ).
  - وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين وفقاً لمتغير الدرجة العلمية، وذلك بالنسبة لأبعاد سلوك الدور الإضافي: (المبادرة، الإيثار، التطوع)، وكذلك

بالنسبة للدرجة الكلية على الاستبانة؛ حيث كانت قيم النسبة الفئوية المحسوبة دالة إحصائياً، وكانت الفروق الدالة بين استجابات: (فئة الأستاذ)، و(فئة الأستاذ المساعد)؛ لصالح (فئة الأستاذ).

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين وفقاً لمتغير الخبرة، وذلك بالنسبة لأبعاد الدعم القيادي: (العدالة التنظيمية، التمكين، التحفيز، التنمية المهنية)، وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية على الاستبانة؛ حيث كانت قيم النسبة الفئوية المحسوبة غير دالة إحصائياً.

- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الخبرة، وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة: (المبادرة، الإيثار، التطوع)، وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية على الاستبانة؛ حيث كانت قيم النسبة الفئوية المحسوبة دالة إحصائياً، كانت الفروق بين فئة سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات) وفئات سنوات الخبرة (من ٥-١٠) و(أقل من ٥ سنوات)؛ لصالح فئة سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات).

**النموذج المقترح لتعزيز مدركات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية نحو الدعم القيادي؛ لتحسين ممارسة سلوكيات الدور الإضافي:**

وللإجابة على السؤال الخامس الذي ينص على: "ما النموذج المقترح لتعزيز مدركات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعتي الإسكندرية والملك خالد نحو الدعم القيادي؛ بما ينعكس إيجاباً على تعزيز إقدامهم على سلوك الدور الإضافي"؟ والذي تم وضعه من خلال النتائج التي توصل إليها البحث في شقيه النظري والميداني -التي أثبتت وجود علاقة طردية إيجابية بين الدعم القيادي، والسلوكيات الإيجابية التطوعية لأعضاء هيئة التدريس- تم بناء نموذج عملي تطبيقي، يهدف إلى المساهمة في الارتقاء بمستويات الدعم القيادي لدى رؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس، من خلال تزويد هذه القيادات وإمدادها بأساليب وممارسات جديدة، وتطوير أساليب تحفيزهم ودعمهم لأعضاء هيئة التدريس، الأمر الذي في مجمله يؤدي إلى قيام الأعضاء بأدوار تطوعية ومبادرات ابتكارية، تُسهم في مجملها في زيادة فعالية الجامعات وتميزها وتنافسيتها. ومن ثم، تم عرض هذا النموذج في صورته الأولى على مجموعة من الخبراء في مجال الإدارة والتخطيط التربوي (ملحق رقم ١)، بهدف إثراء أبعاد النموذج المقترح، والتأكد من مدى واقعيته وملاءمته للتطبيق، والذين أبدوا وجهة نظرهم حول صلاحية بنية النموذج المقترح وعباراته، بالموافقة أو الإضافة أو التعديل أو الحذف. وفي ضوء آراء ومقترحات المحكمين تمت إعادة صياغة النموذج المقترح الحالي في صورته النهائية.

وقد قامت الباحثة بدراسة النماذج في مجال الإدارة التعليمية، والتي تتعامل مع كافة أبعاد النظم التربوية؛ سعياً لإحداث نوع من التكامل والتناغم؛ بهدف تمكين القادة التربويين من التعامل الفاعل مع المواقف والقضايا في إدارة النظم التربوية، وركزت الباحثة في بناء النموذج على النماذج الثقافية؛ حيث تسعى لتوفير فهم أفضل وفاعلية أكثر ضمن نطاق من الإدراك الواعي للبعد غير الرسمي لقيم ومعتقدات العاملين في النظم الاجتماعية، لذا فإن على هذه النظم أن تعمل جاهدة لتوفير نوع من تشاركية المعاني والرؤى والقيم والمعتقدات؛ إذ يتحقق التآلف والاندماج بين ما أمكن

بين البُعدين الرسمي وغير الرسمي في الثقافات التُّظمية وُصُولًا إلى زيادة فاعلية هذه النظم واضطراب نموها. وقد رُوعي أن يكون هذا النموذج واضحًا وإجرائيًا بما يحقّق سهولة التطبيق، معتمدةً في رسم مكوّناته وأبعاده، وتحديد مراحل تنفيذه على ما أبرزته النتائج النظرية والميدانية للبحث الحالي، ويمكن تلخيص أبرز محتوياته كما يلي:

- مبررات النموذج.
- منطلقات النموذج.
- افتراضات النموذج.
- مبادئ النموذج.
- أهداف النموذج.
- أبعاد النموذج.
- مراحل تنفيذ النموذج.

ويمكن عرض هذه المحتويات على النحو التالي:

### مبررات النموذج المقترح:

يأتي هذا النموذج انطلاقًا من الحاجة الملحة لتحسين سلوكيات الدور الإضافي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعتي الإسكندرية والملك خالد، أو تدعيمها إداريًا، ودفعهم نحو القيام بسلوكيات تطوعية استباقية، وتمثّل مبررات النموذج في التالي:

- ١ - **التغيرات التي تشهدها البيئة الجامعية:** حيث تشهد بيئة الجامعة في الآونة الأخيرة تغيرات غير مسبوقة في كافة جوانبها الإدارية والتربوية والأيدولوجية والاقتصادية والتقنية، مما يتطلب زيادة الاهتمام بتطوير وتغيير سلوكيات العنصر البشري عامة، وأعضاء هيئة التدريس خاصة، تغييرًا للأفضل؛ مما يساعد تلك البيئات الأكاديمية على تحقيق أهدافها، وأداء مهامها على الوجه المطلوب.
- ٢ - **ارتباط سمعة الجامعات ومكانتها بسمعة وفعالية دور أعضاء هيئة التدريس:** يرتبط مستوى الجامعات وسمعتها التنظيمية بسلوكيات أعضاء هيئة التدريس وسمعتهم العلمية، ومهاراتهم، وأدائهم، وممارساتهم المهنيّة بشكل عام، فنجاح الجامعات في أداء رسالتها وتحقيق أهدافها رهّن بوجود أعضاء هيئة تدريس قادرين على تنفيذ رؤية الجامعة وخطتها الإستراتيجية بكفاءة عالية.
- ٣ - **مركزية دور أعضاء هيئة التدريس وحيويته:** لما كانت الجامعات تعيش عصرًا يتسم بالتغيير المتسارع ونمو المعرفة، ولما كان عضو هيئة التدريس من أهم الركائز التي يعتمد عليها نجاح الجامعة في تحقيق أهدافها؛ فقد باتت من الضرورة إيجاد أو تطوير أساليب وطرق فاعلة لدعم عضو هيئة التدريس وتحفيزه من قِبَل رؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية؛ لبذل مزيد من الجهد والعطاء خارج حدود الدور الرسمي المحدّد له، بما يواكب التغيير، ويعمل على التواءم مع معطياته؛ للوصول إلى الميزة التنافسية، والارتقاء بالجامعات؛ للحصول على مراكز متقدمة في التصنيفات الدولية.

### منطلقات النموذج المقترح:

ينطلق هذا النموذج المقترح من عدة منطلقات تمثّل الركيزة الأساسية التي استندت عليها الباحثة في تصميمه، والتي يمكن عرضها على النحو التالي:

المنطلق الإستراتيجي المرتكز على تحقيق بعض أهداف التعليم في رؤيتي مصر والمملكة العربية السعودية ٢٠٣٠:

حيث جاء في رؤية مصر ٢٠٣٠ وبالتحديد أهداف التعليم: تقديم تعليم يتميز بإطار نظام

مؤسسي، كفاء، عادل، ومستدام؛ من خلال تميزُ القادة التربويين، وتأهيل القادة في الإدارة التعليمية وفروعها، كذلك تفعيل المواطنة والعمل التطوعي. (رؤية مصر ٢٠٣٠: ٣٧-٤٠)

أما رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، فكان من أهم جوانبها في مجال التعليم الجامعي: تحسين وتطوير البيئة الجامعية، واعتماد التوجُّه غير المركزي القائم على منح الصلاحيات للقيادات الجامعية، وتطوير الأنظمة وإجراءات العمل الجامعي؛ بما يكفل جدية العمل والانضباط وتعزيز العدالة، ورفع كفاءة الأداء وتجويد النتائج لدى القيادات الجامعية، وتفعيل التقنيات الحديثة المساندة لمنظومة العمل الجامعي، والاستفادة القصوى من الإمكانيات البشرية والموارد والتجهيزات في الإدارة الجامعية، مع مساهمة التطورات العالمية في مجال التعليم والتعلم، بالإضافة إلى وضع سياسات لتمكين القادة، وصنع بيئة محفزة تتساوى فيها الفرص ويُكافأ فيها المتميزون. (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠: ٦٥)

### المنطلق الفلسفي المرتكز على بعض نظريات الدعم القيادي، وسلوك الدور الإضافي:

ترتكز فلسفة النموذج المقترح على بعض النظريات الخاصة بالدعم القيادي وسلوك الدور الإضافي، وذلك لتكاملية عملها في تطوير السلوك التطوعي لأعضاء هيئة التدريس، ومن هذه النظريات: نظرية الدعم التنظيمي، والتي تركز على تحديد طبيعة العلاقة التبادلية بين العاملين والمنظمة، على أساس نظرية المنفعة التبادلية؛ حيث إن إدراك الدعم التنظيمي يعني جملة اعتقاد الأفراد وشعورهم باهتمام المنظمة بحاجاتهم الشخصية والمهنية، وتقديرها لأفكارهم وإسهاماتهم، مما يخلق لديهم مشاعر الالتزام والانتماء، التي تجعلهم سعداء راضين بانتمائهم للمنظمة، وعليهم أن يُعبِّروا عن ذلك من خلال ممارستهم للسلوكيات التي تدعم الأهداف التنظيمية؛ مثل: سلوكيات الالتزام والمواطنة وزيادة دافعيتهم للإنجاز، ومن ثمَّ القيام بالسلوك الإضافي التطوعي، كذلك فإن إدراك الدعم التنظيمي يُعدّ مؤشراً على التزام المنظمة تجاه مرؤوسيه.

ويتفق مجال تطبيق نظرية الدعم التنظيمي مع النموذج المقترح؛ حيث تعتمد على الدوافع، سواء كانت هذه الدوافع مادية ملموسة أو أنها دوافع ضمنية، والتي تُشعر عضو هيئة التدريس بتحقيق ذاته، بالإضافة إلى التحفيز والتمكين والسعي إلى توظيف تلك العوامل بين رؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس؛ حيث تتكوّن الإدراكات عن الثقافة التنظيمية السائدة واتجاهاتها بما يدفعهم لأداء سلوكيات إضافية خارج دورهم الرسمي.

ويعتمد -أيضاً- النموذج المقترح على نظرية التبادل الاجتماعي، التي تفسر الدوافع وراء الاتجاهات والسلوكيات التبادلية بين الأفراد؛ أي: الجهد مقابل الدعم، والعكس. وتطبيق هذه النظرية على بيئتي الدراسة المكانية والبشرية يتضح أنها تركز على أن أعضاء هيئة التدريس يطرحون مخرجات عمل إيجابية، مقابل الموارد القيّمة التي يحصلون عليها من رؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية، وتفترض أيضاً بأنهم يبنون اعتقادهم بخصوص مقدار تقييم واهتمام الرؤساء بحسن حالهم وبمساهماتهم التطوعية الاستباقية، وتشكل المنافع المعنوية موقفاً محدداً في أذهانهم، وتفسّر هذه النظرية المنفعة المتبادلة بين الرئيس والمرؤوس بشكل عام مُنطلقاً لنظرية الدعم التنظيمي المدرك؛ من حيث تبادل المنفعة والمصالح بينهما؛ لتحقيق أكبر إنتاجية ممكنة بأعلى كفاءة ممكنة.

**المنطلق السيكولوجي المرتكز على ضرورة مراعاة مجموعة العناصر والجوانب المتعلقة بتطوير الأفراد وتغيير سلوكياتهم إلى الأفضل:**

حيث يرتكز هذا المنطلق إلى أن تطوير أداء وسلوكيات أعضاء هيئة التدريس يساعد المؤسسة الجامعية على تحقيق أهدافها وأداء مهامها على الوجه المطلوب، ولكن مع ضرورة مراعاة الجوانب السيكولوجية المتعلقة بتطوير الأفراد؛ مثل: أنماط شخصياتهم ودوافعهم، وقدراتهم، واتجاهاتهم، ومواقفهم، وفرص المشاركة المتاحة لهم، واستعدادهم النفسي الداخلي، والعلاقات التنظيمية السائدة بينهم، وما يطرأ عليها من نزاعات أو خلافات والأساليب المناسبة لحل المشكلات واتخاذ القرار، كذلك أسلوب الاتصال بين جماعات العمل والعلاقات الداخلية البيئية، والتي تساهم في دعم الجماعة وتوفيق أدائها، على الجانب الآخر؛ فإن تبني رؤساء مجالس الأقسام منهجاً سلوكياً يوفر الدعم والتشجيع الاجتماعي والمهني وبناء الثقة والانفتاح، وتشجيع تحديد الأهداف الذاتية للأفراد؛ مما يتطلب إحداث تغيير في أسلوب وسلوك القائد الأكاديمي نفسه.

**المنطلق النظري المرتكز على تحليل الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة، في الدعم القيادي وسلوك الدور الإضافي، والعلاقة بينهما:**

قامت الباحثة بدراسة وتحليل مفهوم الدعم القيادي، وأبعاده وعلاقته ببعض المتغيرات التنظيمية، والشخصية، وأبرز الأسس النظرية والفكرية التي يستند عليها الدعم القيادي، وكذلك تم تحليل مفهوم سلوك الدور الإضافي، وتطوره، وعلاقته ببعض المتغيرات التنظيمية، والشخصية، والأبعاد المكوّنة له، إلى جانب دراسة وتحليل الدراسات التي تناولت العلاقة المباشرة بين الدعم القيادي وسلوك الدور الإضافي. وكان من أبرز أهداف هذا التحليل الوصول إلى تصميم نموذج لتحسين سلوكيات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، ودفعهم نحو القيام بسلوكيات تطوعية استباقية من خلال تبني النظريات الملائمة، والتوصّل إلى النتائج الإيجابية التي تعود على الأفراد أو المؤسسة الجامعية ككل؛ بما يتناسب مع البيئة الأكاديمية، وعدم إغفال المنطلقات والمبادئ السيكولوجية والأهداف الإستراتيجية لإدارة العنصر البشري على مستوى المؤسسة الجامعية.

**المنطلق الميداني/التطبيقي المرتكز على نتائج الدراسة الميدانية:**

خضعت الدراسة إلى منهج علمي يفرض الاعتماد على أدوات ميدانية تم تصميمها بطريقة علمية، وقد صمّمت الباحثة أداتين (استبانيتين)؛ الاستبانة الأولى: الدعم القيادي، والتي هدفت إلى الكشف عن درجة التحقّق من الدعم المقدم من رئيس مجلس القسم الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بقسمه، والثانية: سلوك الدور الإضافي، والتي هدفت إلى تعرّف درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لسلوك الدور الإضافي، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعتي الإسكندرية والملك خالد، تناولت كلاهما الممارسات والسلوكيات الدالة على مجموعة من الأبعاد التي تُعبّر في مجملها عن متغيري البحث، مع مراعاة البيئة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية المحيطة، وقد أسفرت نتائج الدراسة الميدانية عن أن درجة تحقّق أبعاد الدعم المقدم من قِبَل رؤساء الأقسام الأكاديمية المتمثلة في: (العدالة التنظيمية: الإجرائية / التوزيعية / التعاملات، التمكين، التحفيز، التنمية المهنية) في كلٍّ من كلية التربية جامعتي الإسكندرية والملك خالد جاءت بدرجة تحقّق "عالية"، ولم

تحقق أعلى درجة في مقياس ليكرت المستخدم في البحث لتصل إلى "عالية جداً"، أما فيما يتعلق بدرجة ممارسة سلوك الدور الإضافي؛ فقد أسفرت نتائج الدراسة الميدانية عن أن درجة ممارسة أبعاده من قبل أعضاء هيئة التدريس المتمثلة في: (المبادرة، الإيثار، التطوع) في كل من جامعتي الإسكندرية والملك خالد جاءت بدرجة "عالية" أيضاً، ولم تُحقق أعلى درجة في مقياس ليكرت المستخدم في البحث عالية جداً؛ مما يُبرز الحاجة إلى التطوير والتحسين؛ للوصول إلى الحد الأقصى من إدراك الدعم القيادي المقدم من رؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية، وممارسة سلوك الدور الإضافي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين.

### افتراضات النموذج:

- هناك مجموعة من الافتراضات التي يعتمد عليها النموذج المقترح في البحث الحالي، والتي تُشكّل قناعات مسبقة ينبغي القبول بها لنجاح تنفيذه، يأتي في مقدمتها:
- أن المورد البشري يُعد المدخل الحقيقي لتحقيق الجودة، والميزة التنافسية للمؤسسات الجامعية.
  - أن لكل منظمة بنية تنظيمية تتناسب مع غاياتها، وبيئة عمل تتفاعل معها، في ظل علاقات التأثير والتأثر، ومستوى محدد من التقنية، وطبيعة المشاركين والعاملين فيها، من حيث أنماط العلاقات السائدة بينهم.
  - أن أقصى درجات فاعلية النظم تتحقق عندما يتم ضبط بيئات العمل، وتوجهات العاملين فيها ضمن أطر من المعايير والمحددات العلمية والتقنية.
  - أن سلوكيات الدور الإضافي لا تحدث أو تنمو بشكل طبيعي أو تلقائي، طبقاً لخصائص شخصية الفرد فقط، وإنما لابد من أن تتوافر ظروف العمل ومعززاته القيادية والتنظيمية التي تساعد على ذلك.
  - أن الدعم القيادي المقدم من رئيس مجلس القسم لا يعمل في فراغ؛ وإنما هو جزء من الدعم التنظيمي المقدم من الإدارة العليا/الوسطى في التنظيم الإداري الجامعي، وأن ما تُقدمه الإدارة الجامعية ككل من مساعدات تنظيمية ودعم تنظيمي؛ يُؤثر بشكل أو بآخر على الصلاحيات المعطاة لرئيس مجلس القسم في ممارسة مهامه الداعمة لعضو هيئة التدريس.
  - أن نجاح سلوكيات الدور الإضافي يستلزم -بالضرورة- وجود القائد الداعم المحفز في ظل بيئة عمل مستقرة إبداعية.
  - أن سلوك الدور الإضافي يُحسن من قدرة أعضاء هيئة التدريس ورؤساء مجالس الأقسام على أداء وظائفهم بشكل أفضل؛ من خلال إعطائهم الوقت الكافي للتخطيط الفعّال والجدولة وحل المشكلات.
  - أن سلوك الدور الإضافي لا يُمارس إلا إذا مارس عضو هيئة التدريس أدواره الرسمية المنصوص عليها في واجباته الوظيفية، سواء ما يتعلق بالتدريس طبقاً لما هو موجود في جدولته التدريسي الرسمي من تدريس المحاضرات، أو إرشاد أكاديمي، أو قيادة طلابية، أو حضور السيمينارات العلمية، أي: سلوك الدور الإضافي لا يُمارس إلا إذا كان هناك توصيف ووضوح في الأدوار الرسمية لأعضاء هيئة التدريس.
  - أن سلوك الدور الإضافي لابد وأن يُحقق أهداف الكلية/الجامعة، ويصب في الصالح العام، حتى وإن حقق منفعة شخصية لعضو هيئة التدريس، وفقاً لنظرية القيمة التبادلية.

- أن سلوك الدور الإضافي، هو سلوك اختياري، يقوم به عضو هيئة التدريس دون إجبار، كما أنه لا يرتبط بنظم الحوافز الرسمية داخل المؤسسة الجامعية.
- أن ما تقدّمه الجامعة من مخرجات يتأثر إلى حد كبير بنوعية وسلوكيات مواردها البشرية القادرة على أداء ما هو مطلوب منها من مهام، والراغبة في هذه المهام بشكل جادّ وملتزم.
- أن التفاعل والتكامل بين كافة عناصر ومكونات النموذج يُعدّ شرطاً أساسياً لنجاحه، فهو يؤكد على التفاعل الإيجابي بين رؤساء مجالس الأقسام وأعضاء هيئة التدريس وفق مزيج من القيم والاتجاهات والدوافع والسلوكيات، تحت مظلة كيان منظمي يُطبّق أساليب تحفيز داعمة، عادلة في كل مستوياته الإدارية.

### مبادئ النموذج المقترح:

تعكس مبادئ النموذج المقترح الإطار الفكري والنظري، الذي يُحدّد الضوابط التي تنظم ممارسات وسلوكيات القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس، ومن أهم هذه المبادئ:

**الجودة:** تركز الجودة الشاملة في التعليم على أهمية استثمار كل الإمكانيات المتاحة للجامعة لتحقيق أهدافها، وخاصة الاستثمار في العنصر البشري المتمثّل في القيادات وأعضاء هيئة التدريس، والحرص على تحقيق مستويات عالية من الأداء الأكاديمي من مقابلة احتياجاتهم ورغباتهم وتوقّعاتهم، كذلك التركيز على القيادة الإستراتيجية ذات الرؤى الموجهة الداعمة، والابتكار والإبداع الموجه نحو التغيير الهادف والتحسين المستمر لسلوكيات العاملين، ومشاركتهم في صنع القرارات، والاهتمام بالتغذية الراجعة، والحرص على جمع المعلومات وتوثيقها؛ لتفهّم ردود الأفعال والاستفادة منها في تحسين مخرجات الجامعة، إلى جانب الاهتمام بطبيعة البيئة التنظيمية التي تدعم تحقيق الأهداف بفعالية وانسيابية، وبناءً على هذا المبدأ؛ فإن نجاح النموذج المقترح يستلزم ارتكاز الجامعة/الكلية وتوافقها على مبدأ الجودة، ومن ثمّ توفير بيئة عمل تُحقّق ممارسة السلوك الإضافي التطوعي لأعضاء هيئة التدريس.

**التميز:** ينطلق هذا المبدأ من قدرة الجامعة على تحقيق أعلى مستويات النضج، وتعبّر عن التفوق في الأداء وتقديم خدمة غير مسبوقه، مما يجعل الجامعة تفوق مثيلاتها، وإنجازاتها التي تفوق توقّعات المستفيدين وأصحاب المصلحة، ويرتكز التميز في النموذج المقترح على القيادات الأكاديمية ودعمهم وتحفيزهم لأعضاء هيئة التدريس لبذل مزيد من الأدوار والسلوكيات تفوق أدوارهم الرسمية؛ بما يُحقّق التميز لعناصر البيئة الأكاديمية لتتفاعل هذه العناصر، وتحقّق التميز في المخرجات الفردية والتنظيمية.

**الرؤية المشتركة:** حيث ضرورة مشاركة جميع أعضاء المنظومة الجامعية من قيادات وأعضاء هيئة تدريس في تحقيق أهداف الجامعة، وأن تكون الرؤية واضحة لكل منهم، بل وتمثّل توجّهاً واضحاً لكل الأفراد، يحول دون التعارض والاختلاف في تحقيق الأهداف؛ وعليه تقوم القيادات بالدعم القيادي، الذي يُسهم في تحسين ممارسة سلوكيات الدور الإضافي.

**الميزة التنافسية:** ويُعبّر هذا المبدأ عن السعي إلى تعزيز القدرة التنافسية المتمثلة في مجموعة المهارات المعرفية والتقنية والقيمية والإدارية التي تُقدّمها الجامعة في شكل خدمات تُحقّق حاجات ومتطلبات منسوبيها، وتتنافس ما تقدّمه الجامعات الأخرى، وعليه يُعدّ العنصر البشري وما يقوم به من سلوكيات من أهم الأصول الإستراتيجية، حيث يُعدّ التنافس على اجتذاب الهيئة التدريسية والإدارية

المتميّزة، فضلاً عن الاحتفاظ بهم، فتتنافس الجامعات في ضم أفضل العناصر من القيادات وأعضاء هيئة التدريس بما يدعم ويُحسّن من قدرتها التنافسية، وعليه يجب أن تسعى القيادة الأكاديمية باستمرار إلى بناء المورد البشري بشكل يتناسب مع طبيعة المجتمع الأكاديمي والبيئة الداخلية والخارجية للجامعة، لذلك فهو من أهم مقاييس نجاح الجامعة والمصدر الرئيس لتمييزها عن غيرها من الجامعات إذا ما أحسن إدارته ووفق نموذج قياسي قابل للتطبيق والقياس والتقويم.

**قيّم العمل الجامعية:** حيث تلتزم الجامعة بتقديم مخرجات جيدة؛ من خلال التزامها بالقيّم والمبادئ الأخلاقية على مستوى القيادات وأعضاء هيئة التدريس؛ حيث تساعد على الالتزام بمبادئ العمل الصحيح، والمشاركة في صنع القرار، وتطبيق الأهداف الإجرائية، ومعالجة الممارسات والسلوكيات من المنظور الضيق، الذي يقتصر على المصلحة الخاصة؛ إلى المنظور الواسع، الذي يُحقّق المصلحة العامة للجامعة، وتتنوع مصادر المبادئ والقيّم الأخلاقية في بيئة العمل، وهذه المصادر هي: الأخلاقيات الشخصية التي يحملها الأفراد، وتُعبّر عن قيمهم ومعتقداتهم وتشتتتهم، وتترجم في صورة سلوكيات وقرارات أخلاقية، فالثقافة التنظيمية هي مجموعة القيم والأعراف والتقاليد والرؤى والتطلعات التي تُحددها الجامعة، وتجعل منها منهجاً أخلاقياً وإطاراً لسلوكيات وقرارات وأهداف القادة والعاملين في الجامعة، إضافةً إلى التنظيم الإداري الذي يظهر في السياسات والقواعد وأنظمة الاتصالات والتدريب والحوافز، والذي يُسهّم في رسم النهج الأخلاقي والسلوك التطوعي المعمول به داخل الجامعة، لذلك فإنّ التزام الجامعة بالقيّم والأخلاقيات الوظيفية والتنظيمية ككلّ هو استثمار يعود عليها بمكاسب مادية ومعنوية، وتعمل على تحسين مخرجات الجامعة الفردية والمؤسسية.

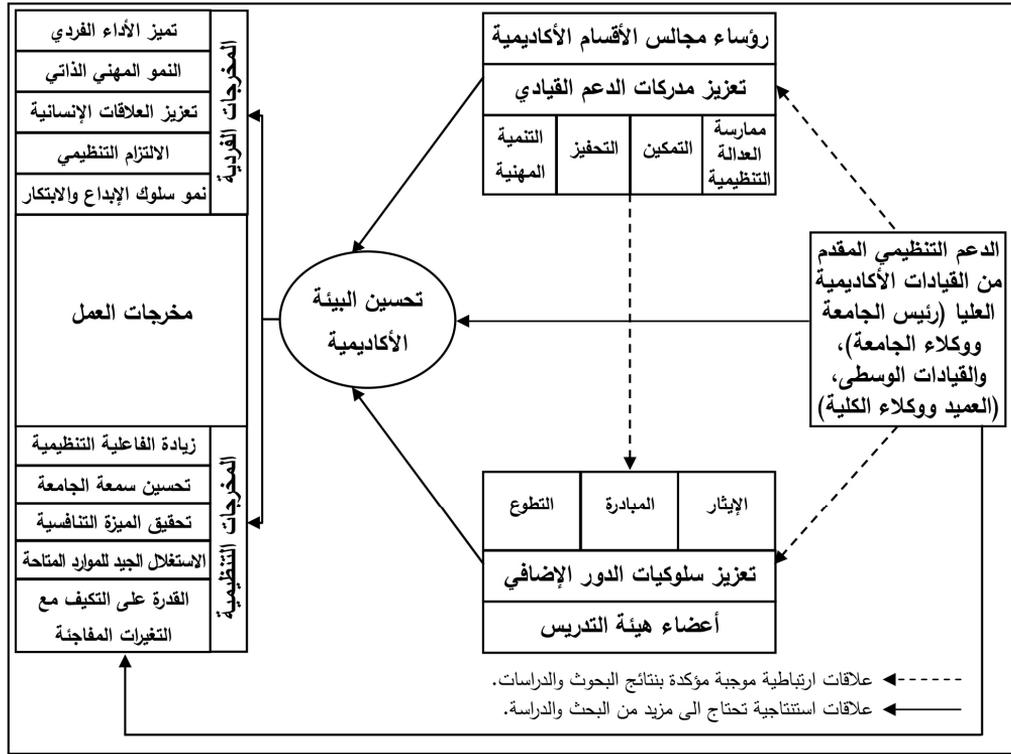
#### أهداف النموذج المقترح:

يسعى هذا النموذج إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تعزيز مدرّكات أعضاء هيئة التدريس نحو الدعم القيادي المقدم من رؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية.
٢. تعزيز إقدام أعضاء هيئة التدريس على القيام بسلوكيات تطوعية إيجابية.
٣. تدعيم البيئة الأكاديمية نحو الابتكار، والمبادرة، والاستباقية، بدلاً من البحث عن متطلبات الأدوار الرسمية التقليدية.
٤. الارتقاء بمخرجات الجامعة الفردية، والتنظيمية، والتي تُعبّر في مجملها عن محصلة أداء القيادات الداعم، وأدوار أعضاء هيئة التدريس الاستباقية، وبيئة العمل الأكاديمية الإبداعية.

#### أبعاد النموذج المقترح:

يتكوّن النموذج المقترح من أربعة أبعاد أساسية، تضم بين جوانبها مجموعة من العناصر الفرعية والآليات الإجرائية التي تؤدي في مجملها إلى تحقيق التكامل والتناسق بين مكونات وعناصر النموذج المقترح، وهذه المكونات على التوالي: تعزيز مدرّكات أعضاء هيئة التدريس نحو الدعم القيادي المقدم من رؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية، تعزيز سلوك الدور الإضافي لدى أعضاء هيئة التدريس، تحسين بيئة العمل الأكاديمية، الارتقاء بالمخرجات التنظيمية والفردية الإيجابية المتوقعة الناتجة من التفاعل الإيجابي بين كافة المكونات السابقة، ويمكن تلخيص فكرة النموذج في الشكل التوضيحي التالي:



شكل (٤): النموذج المقترح لتفعيل العلاقة بين الدعم القيادي وسلوك الدور الإضافي

المصدر: إعداد الباحثة

أولاً: تعزيز مدركات أعضاء هيئة التدريس نحو الدعم القيادي المقدم من رؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية:

يركز هذا البُعد على قيام القيادة الأكاديمية ممثلة في رئيس مجلس القسم الأكاديمي بدعم ومساندة أعضاء هيئة التدريس، بما يؤدي إلى شعورهم فعلياً بالدعم القيادي، ومن ثمَّ زيادة سلوكيات الدور الإضافي، وبالتالي تحقيق الفعالية التنظيمية على مستوى القسم والكلية والجامعة، من خلال تطوير أساليب الدعم القيادي لدى رؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية، وذلك في الأبعاد التالية:

#### ١- تطبيق العدالة التنظيمية:

- ضرورة اهتمام رؤساء مجالس الأقسام بتقديم شرح مبّرر ووافٍ للقرارات المتخذة، من خلال إشراك أعضاء هيئة التدريس في صنع القرار، وتمثيلهم جيداً في مجالس الأقسام ورسم القواعد والإجراءات؛ بما يُحقّق القبول الذاتي والاحترام لهذه القرارات التي صيغت باشتراك الجميع.
- توضيح أهداف ومسارات وقواعد العمل والتوقعات المطلوبة، من خلال تشكيل اللجان على مستوى القسم أو الكلية، والتي يُقرّها مجلس القسم أو الكلية.
- العمل على توظيف الطاقات البشرية من أعضاء هيئة التدريس وفوق تقييمات منصفة، تتضمن مراعاة التخصص العلمي الدقيق، والقدرات والجدارات، والدرجات العلمية.

- الموازنة في توزيع الواجبات والأعباء الوظيفية؛ بما يكفل شعور عضو هيئة التدريس بالعدالة تجاه ما يُكَلَّف به من أعمال.
- شحذ روح التنافس لدى أعضاء هيئة التدريس بقسمه، من خلال التمييز والمفاضلة بينهم، على اعتبار تقديمهم للأعمال والجهود التطوعية تجاه الكلية خارج نطاق أدوارهم الرسمية، وأخذ ذلك بالحسبان عند تقييم الأداء، والترشيح للوظائف القيادية.
- وضع مؤشرات لقياس المساهمات الفردية المتعلقة بسلوكيات الدور الإضافي، وربطها بأهداف وغايات الجامعة في تطوير العمل الأكاديمي.
- ٢- **تهيئة المناخ الملائم لتمكين أعضاء هيئة التدريس:**
  - إشراك أعضاء هيئة التدريس في القسم، وبشكل جماعي في حل مشاكل العمل، عن طريق مجالس الأقسام، أو من خلال عقد الاجتماعات غير الرسمية.
  - احترام الأفكار الجديدة البناءة، وتشجيع المبادرات الإيجابية، واتخاذ التدابير اللازمة لتنفيذها، والعمل على عدم تعطيل هذه الأفكار من خلال وضعها في مسار طويل للحصول على الموافقات الرسمية من المستويات الإدارية الهرمية التقليدية؛ بما يعوق الإبداع والابتكار.
  - تنمية ثقافة الثقة على مستوى القسم، والمستويات الإدارية الأعلى؛ من خلال تنظيم الدورات التدريبية، واللقاءات الفردية والجماعية التي تأخذ الطابع غير الرسمي.
  - العمل على جعل المسؤوليات المنوطة بعضو هيئة التدريس واضحةً ومحددةً، من خلال العمل على تحديدها في القرارات التنفيذية.
  - إعطاء أعضاء هيئة التدريس المزيد من الإمكانيات المناسبة للقيام بما هم مسؤولون عنه، بجانب تفويض بعض السلطات، والسعي لتطبيق التمكين النفسي، وكسر الحواجز الرسمية.
  - النزاهة الشفافية في صنع القرارات وتزويد الأعضاء بالمعلومات اللازمة، لتمكينهم من أداء أعمالهم بكفاءة وفعالية.
- ٣- **تنوع أساليب التحفيز:**
  - توفير الدعم المادي والتقني لأعضاء هيئة التدريس، والتركيز على المتابعة المستمرة من قِبل رؤساء الأقسام للتطورات في مجال العمل الأكاديمي.
  - تقديم الدعم والمساندة لأعضاء هيئة التدريس، وكذلك استخدام مبدأ التمكين، وإشراكهم في اتخاذ القرارات المرتبطة بتطوير الأقسام الأكاديمية.
  - وضع أنظمة المكافأة على أساس الأداء Performance-Based Reward Systems، والاستخدام المناسب للحوافز والمكافآت في حالات السلوكيات الإيجابية التطوعية، على أن تتكامل الجهود في إطار من الثقة لتحقيق النجاح التنظيمي، ورفع مدى استعدادهم لتحمل المخاطر المرتبطة بأنشطتهم.
  - إشراك عضو هيئة التدريس في وضع خطط الحوافز، وإشعاره أن الأداء الفردي يؤثر على مستوى أداء الجماعة، وأن كليهما يصيبان في صالح الكلية/الجامعة، ويتم ذلك من خلال وضع إجراءات واضحة وصحيحة وعادلة لتقييم الأداء، ومعايير لتمكينهم من الوصول لأقصى إمكانياتهم.

- تعزيز مبادئ الرقابة الذاتية، التي تجمع بين قيم الحرية والنزاهة، وتدفع أعضاء هيئة التدريس لبذل المزيد من الإلتقان في العمل، وتخصيص الحوافز المشجعة لهم.
- الاهتمام بتنمية الأبعاد الإنسانية والاجتماعية في إدارة سلوكيات أعضاء هيئة التدريس، والابتعاد عن البيروقراطية والمركزية والرسميات -في بعض الأحوال-؛ لخلق الأدوار التطوعية الذاتية والإيجابية الفردية والمؤسسية، من خلال الاهتمام بالاجتماعات غير الرسمية والتي تقدم الفرصة أيضًا لتفاعل الأعضاء الذين لم يسبق لهم الالتقاء مع بعضهم البعض.

#### ٤- الاهتمام بالتنمية المهنية:

- عقد دورات تدريبية نوعية لكل من يتقدم لرئاسة مجالس الأقسام الأكاديمية، في مجال التحفيز ووسائله وتقنياته، ومجال دعم العلاقات الإنسانية، ورفع الروح المعنوية، وزيادة الدافعية لأعضاء هيئة التدريس.
- عقد حلقات إرشادية دورية لأعضاء هيئة التدريس بمشاركة رؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية، تُوضَّح فيها إجراءات العمل وقواعده، وواجبات وحقوق كل عضو، وآليات توزيع نواتج عمل القسم.
- عقد برامج توعوية وتدريبية؛ لإبراز أهمية الأدوار غير الرسمية في العمل وممارسات سلوكيات المواطنة التنظيمية؛ لما لها من آثار إيجابية وخلّاقة في نجاح العمل الأكاديمي.
- عمل استقصاءات دورية لمدرّكات أعضاء هيئة التدريس؛ لتعرّف مشاعرهم واتجاهاتهم نحو الدعم القيادي المقدم لهم من قيادتهم المباشرة.

#### ثانيًا: تعزيز سلوكيات الدور الإضافي لدى أعضاء هيئة التدريس:

- في هذا البُعد يسعى رئيس مجلس القسم الأكاديمي لحفز أعضاء هيئة التدريس من أجل ممارسة سلوكيات إضافية تتعدّى حدود الدور الرسمي، كذلك العمل على رفع سلوكيات الدور الإضافي في الأبعاد التالية:

#### ١- تنمية سلوك الإيثار:

- توعية أعضاء هيئة التدريس بأهمية مشاركة زملائهم طُرُق وأساليب العمل الجديدة، سواء في التدريس أو البحث العلمي أو خدمة المجتمع، ويتم ذلك عن طريق اللقاءات الودية بين جميع أفراد القسم.
- تعميق مبدأ العمل سويًا لصالح القسم والكلية والجامعة، والبُعد عن السعي لتحقيق المصالح الشخصية، وتفعيل نمط القيادة بالقدوة، كوجود النموذج والقدوة الطيبة من أعضاء هيئة التدريس القدامى.

#### ٢- تنمية سلوك المبادرة:

- تشجيع اقتراح تحسينات تنظيمية أو إدارية أو أكاديمية من أعضاء هيئة التدريس؛ لجعل القسم أكثر نجاحًا وتميزًا؛ مثل: الاقتراحات المتعلقة بالبناء التنظيمي أو الإستراتيجيات أو الممارسات الإدارية أو الإجراءات.
- توثيق مبادرات أعضاء هيئة التدريس الإيجابية، والإعلان عنها؛ لتطوير وتحسين العمل الأكاديمي، من خلال تصميم ما يُسمّى بالذاكرة التنظيمية للقسم.
- توفير نظام معلومات يُمكن عضو هيئة التدريس من مواجهة التحديات التي تعترض العمل.

### ٣- تنمية سلوك التطوع:

- تشكيل لجنة على مستوى القسم أو الكلية؛ لتوفير خدمات استشارية تقدم إرشادات لعضو هيئة التدريس والذين يواجهون مشكلة أثناء قيامهم بسلوكيات تطوعية، من منطلق أنه يعمل على تحقيق الصالح العام، بالإضافة إلى تقديم المشورة التي تعمل على تحسين أدائه.
- تخفيف الأعباء الأكاديمية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بالسلوكيات التطوعية، وتوفير التسهيلات الإدارية لهم، بحيث يشعرون أن ما يقومون به له مردود إيجابي عليهم، وعلى القسم أو الكلية أو الجامعة ككل.
- تكوين مجموعات عمل تطوعية، تهدف إلى مساعدة أفراد الهيئة المعاونة الجُدد، وتعليمهم أصول وقواعد وقيم العمل الأكاديمي.
- العمل على الاحتفاظ بالسلوكيات التطوعية لدى أعضاء هيئة التدريس وتنميتها، والتأكد من تلبية الاحتياجات التحفيزية لعضو هيئة التدريس، من خلال تهيئة مناخ إيجابي محفز، يُشجّعهم على الاستمرار في التطوع.
- اشتراك رئيس مجلس القسم مع أعضاء هيئة التدريس في الأعمال التطوعية؛ ليضمن توافر هدف مشترك، أو غاية مشتركة للفريق، فهم شركاء على قدم المساواة في تحقيق الهدف.

### ثالثاً: تحسين بيئة العمل الأكاديمية:

تعدّ بيئة العمل الأكاديمية البوتقة التي تتصهر فيها جميع أنشطة الدعم القيادي والأعمال والمهام والسلوكيات الرسمية والتطوعية اللازمة لتحقيق أهداف المجتمع الأكاديمي، ويؤدي التفاعل بين مكونات وعناصر البيئة إلى مخرجات تُعبّر في النهاية عن أداء الجامعة والعاملين بها بشكل عام، ويعتبر الفهم الصحيح والتحليل الموضوعي لمتطلبات الأداء من تهيئة لكل الظروف المكونة لبيئة العمل الأكاديمية طريقاً للحصول على التميّز كمّاً ونوعاً لكافة العمليات الفنية والإدارية للجامعة.

ونقصد في هذا النموذج بيئة العمل الداخلية -على وجه الخصوص-، والتي تقع داخل نطاق سيطرة الجامعة، وهي تشير إلى مجموعة العناصر داخل الجامعة التي تتفرد بها دون غيرها من سياسات وأهداف وأنظمة عمل إدارية ومعلوماتية وهيكل تنظيمي وموارد بشرية وتقنية، كذلك طبيعة العلاقات الرسمية وغير الرسمية والاتصال، ونظم الحوافز (مادية ومعنوية)، والظروف المادية؛ التي تحقق الأهداف الجامعية من جهة، وحاجات منسوبيها ومستفيديها من جهة أخرى.

ويمكن وضع مجموعة من الآليات الإجرائية التي تزيد من فاعلية البيئة الأكاديمية وبدورها تحسن مجمل الأداء البشري (الدعم القيادي/سلوك الدور الإضافي) داخل الجامعة، ويمكن عرضها على النحو التالي:

- ١- تطبيق الإدارة الإلكترونية من قِبَل الإدارة الجامعية، التي تسهم في التحول الإيجابي ورفع كفاءة فعالية بيئة العمل التنظيمية، والتي تعمل على الاستفادة من مجمل التقنيات، وخدمات التكنولوجيا التي تستخدمها القيادات وأعضاء هيئة التدريس في العمل الأكاديمي بأسرع وأدق الوسائل وأكفأها، ويُقلّل عبء العمل الورقي على القيادات وأعضاء هيئة التدريس، وبذلك تزيد احتمالية استعدادهم لبذل المزيد من الجهود الإضافية للارتقاء بجودة العمل الأكاديمي.

- ٢- أن يعمل رؤساء مجالس الأقسام على رفع درجة الرضا عن بيئة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس؛ من خلال قربهم من مرؤوسيههم ومشاركتهم في كافة المناسبات الاجتماعية، ومؤازرتهم في كافة مشكلاتهم، وبالتالي سيكونون أكثر قدرةً على العمل لمدة طويلة، وأكثر احتماليةً ليكونوا أكثر فخرًا والتزامًا بجامعتهم؛ وتكوين اتجاه إيجابي، يمثل عاملاً حاسماً في زيادة دافعيتهم للعمل وبذل المزيد من الأدوار غير الرسمية.
- ٣- أن توفر القيادة الأكاديمية مناخ عملٍ ملائمٍ وبيئة متوازنة لأعضاء هيئة التدريس، ومعالجة نقاط الضعف في الجامعة؛ مما يساعد على رفع أداء المنسوبين ككل.
- ٤- تبنّي ممارسات إدارة الموارد البشرية؛ مثل: التطبيقات التي تتضمن أنظمة المكافآت المنصفة، وأنظمة تقويم الأداءات المتطورة، وبرامج التدريب والتطوير الفاعلة، وكما يمكن أن تتضمن اللامركزية في اتخاذ القرارات، والشفافية في نشر المعلومات عن الأداء المالي والأكاديمي والإداري.
- ٥- التوفيق والتكامل بين أهداف الجامعة وأهداف رؤساء مجالس الأقسام وأعضاء هيئة التدريس وأهداف المجتمع ككل.
- ٦- توفير عناصر البيئة المادية، مثل: توفير التسهيلات اللازمة لتقديم الخدمة، ووجود المرافق اللازمة، والخدمات المساندة.
- ٧- تحديث وتطوير الهيكل التنظيمي وفوق المستجديات، ووفق ما تحتاجه الظروف الطارئة، والحد من ترهل الهيكل التنظيمي وسيطرة الروتين الإداري على العمليات داخل الجامعة، بما يُحقق انسيابية العمل الأكاديمي.

#### رابعاً: الارتقاء بالمرجات الفردية والتنظيمية الإيجابية المتوقعة:

هناك العديد من النواتج/المرجات التي من الممكن أن تتحقق من تطبيق أساليب الدعم القيادي وممارسة أعضاء هيئة التدريس سلوك الدور الإضافي، والتي تؤدي في مجملها إلى مجموعة من المرجات على المستويين: الفردي، أو التنظيمي؛ كما يأتي:

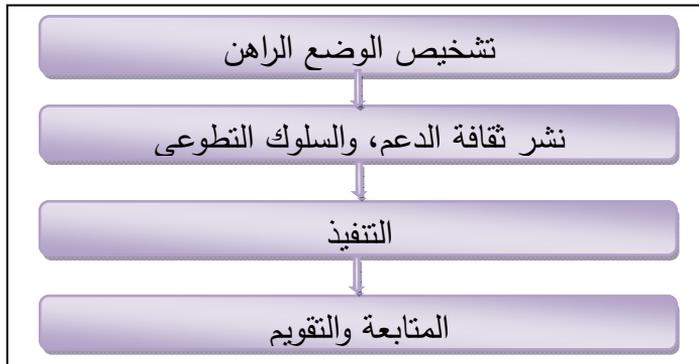
#### أ- المرجات الفردية:

- تتمثل المرجات الفردية في المشاعر والمعتقدات التي تُحدّد إلى حدّ كبير كيفية إدراك أعضاء هيئة التدريس للدعم القيادي المقدم لهم من رؤساء الأقسام، وتوجّه كذلك سلوكهم نحو سلوكيات استباقية تطوعية مقصودة، تنعكس نتائجها على سلوكهم الفردي والمؤسسي، ويمكن إيجاز هذه المرجات على النحو التالي:
- تميّز الأداء الفردي من خلال التنبؤ بمستوى رضا أعضاء هيئة التدريس، ودافعيتهم، والتزامهم، ومن ثمّ الارتقاء بمستوى الأداء.
  - النمو المهني الذاتي، والعمل على تكوين اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس نحو عملهم ومهنتهم، وتقوية انتمائهم للعمل، وذلك من خلال ترسيخ مبدأ التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة، والتطور الدائم وتطوير الذات.
  - الالتزام التنظيمي، حيث الاعتقاد القوي بقيم العمل وأهدافه ومدى تقبلها، والاستعداد والميل لبذل جهد إضافي، واهتمامه بالاستمرار فيها، والرغبة في الترقّي والحصول على الدرجات العلمية المرتفعة.

- تعزيز العلاقات الإنسانية الجيدة مع الزملاء، واقتناص الفرص التي تُحسِّن من جودة العلاقة بين رؤساء مجالس الأقسام وأعضاء هيئة التدريس؛ كالاهتمام بالإجراءات الرمزية، مثل: تنظيم الاجتماعات غير الرسمية.
  - التحول نحو سلوك الإبداع والعمل على طرح كل الأفكار والمقترحات البناءة التي يقدمها أعضاء هيئة التدريس لتحسين انسياب العمل، والذي يبدأ بإدراك المشاكل وتقديم الأفكار والحلول الجديدة والمبتكرة.
- ب- المخرجات التنظيمية:**
- زيادة الفاعلية التنظيمية، وزيادة كفاءة الجامعة، وتجاوبها مع التغيرات التي تحدث في محيطها الداخلي والخارجي، والتميز في النتائج نتيجة التفاعل بين مختلف عوامل ومكونات النموذج من عناصر بشرية ومادية وبيئية وإدارية.
  - تحسين سمعة الجامعة؛ حيث إن تكوين سمعة جيدة في أذهان المستفيدين والمجتمع والجامعات المنافسة؛ يزيد من قدرة الجامعة على تنفيذ الإستراتيجيات والخطط والأهداف، وتوطيد العلاقات الودية مع الأطراف المؤثرة في المجتمع، وتلبية حاجاتها، ومعالجتها بشكل يُحسِّن من سمعتها، ويوجد ميزة تنافسية للجامعة؛ من أجل المحافظة على بقائها وتنافسيتها.
  - تحقيق الميزة التنافسية، في العديد من المجالات الإستراتيجية، مثل: استقطاب الموارد البشرية والقيادية المتميزة.
  - الاستغلال الجيد للموارد المتاحة، سواء كانت الموارد المالية، أو الموارد البشرية، أو الموارد المعلوماتية؛ لأن تفاني عضو هيئة التدريس في عمله يقلل التكلفة، أو يُجنَّب خسارة بعض الموارد، أو يساعد على الخروج من أزمة موجودة، أو يؤدي إلى النجاح بمنافسة، أو الحصول على جوائز محلية أو إقليمية، وهذا كله يأتي متزامناً مع الاستخدام الأمثل للوقت.
  - زيادة قدرة الجامعة على التكيف مع التطورات المفاجئة، والتغيرات المستمرة في احتياجات وتوقعات أصحاب المصلحة والمستفيدين، والتغيرات الحتمية في الهياكل والأنظمة وأساليب العمل، أو التغيرات التقنية والتكنولوجية، والتي تتطلب أن يكون كل فرد على استعداد لتطبيقها والتعامل معها بإيجابية، وحسن إدارتها على المستوى المؤسسي.

#### مراحل تنفيذ النموذج المقترح:

يمكن تنفيذ النموذج المقترح من خلال مجموعة من المراحل التي يمكن إجمالها في الشكل التالي:



شكل (٥): مراحل تنفيذ النموذج المقترح

### ١) مرحلة تشخيص الوضع الراهن:

- وهي من المراحل المهمة في إعداد النماذج؛ حيث تضمنت مرحلة التشخيص الخطوات التالية:
- ١- دراسة وتحليل واقع الدعم القيادي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية، وسلوك الدور الإضافي لدى أعضاء هيئة التدريس؛ من خلال استبانة علمية محكمة، ثم الوقوف على نواحي القوة والضعف في المتغيرين؛ من خلال النتائج النظرية والميدانية التي تم التوصل إليها.
  - ٢- بروز الحاجة إلى التطوير والتحسين لممارسات وسلوكيات الدعم القيادي والدور الإضافي؛ من خلال وضع إطار أو مخطط مستقبلي (نموذج) لتعزيز مدركات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعتي الإسكندرية والملك خالد نحو الدعم القيادي؛ بما ينعكس على تعزيز إقدامهم على سلوك الدور الإضافي وفق معايير علمية مستمدة من تحليل العلاقة بين الدعم القيادي وسلوك الدور الإضافي نظرياً وميدانياً.
  - ٣- في ضوء تحليل وتشخيص الواقع ونتائج الدراسة الميدانية، وتحليل النظريات المحددة للدعم القيادي وسلوك الدور الإضافي والتعرف على نقاط القوة والضعف في واقع كلية التربية جامعتي الإسكندرية والملك خالد؛ تم العمل في تصميم النموذج المقترح.
  - ٤- ترتيب أبعاد متغيري البحث: الدعم القيادي، وسلوك الدور الإضافي؛ مرتبةً حسب نتائج الدراسة الميدانية، مع مراعاة ما يلي:
    - تتوافق أبعاد النموذج مع التحليلات النظرية والميدانية للبحث.
    - تدعيم أبعاد النموذج تنافسية الجامعة مع الجامعات الأخرى.
    - تقوم الآليات الإجرائية للنموذج على توظيف الموارد البشرية والمميزة للجامعة.
    - تدفع آليات وأبعاد النموذج الجامعة نحو تحقيق مراكز متقدمة في التصنيفات العالمية.

### ٢) مرحلة نشر ثقافة الدعم، والسلوك التطوعي:

- تتضمن هذه المرحلة ما يلي:
- نشر ثقافة ممارسة السلوكيات التطوعية بين أعضاء هيئة التدريس، والهيئة المعاونة، من خلال مشاركة أعضاء هيئة التدريس في إعداد قائمة إرشادية بسلوكيات الدور الإضافي المرغوبة، وفي ضوء معايير عالية للابتكار؛ بما يساعد على إدراك المفهوم، ثم السعي لممارسته.
  - تنظيم الندوات والحلقات الإرشادية عن أهمية السلوك التطوعي لعضو هيئة التدريس نفسه، من حيث اكتشافه لقدراته والمجالات التي يمكن أن يتفوق فيها في العمل، بالإضافة إلى بناء روابط شخصية؛ مما يُفوّي روح الفريق، ويُعلي من قيمة العمل الجماعي.

### ٣) مرحلة التنفيذ:

- تتضمن هذه المرحلة ما يلي:
- توزيع النموذج على رؤساء مجالس الأقسام يدوياً أو إلكترونياً.
  - تشكيل فريق من الأقسام التربوية في كلية التربية لشرح بنود وأبعاد النموذج لأعضاء هيئة التدريس في الجامعتين، والعوائد الإيجابية الفردية والمؤسسية الناتجة عن الالتزام به.
  - تخصيص المكافآت المادية وشهادات التقدير، وجوائز التميز في الأداء من صناديق الجامعة، لمن يلتزم بأبعاد ومكونات النموذج.

#### ٤) مرحلة المتابعة والتقويم:

يتم تشكيل فريق للمتابعة والتقويم، يرتبط بالإدارة العليا للجامعة في الكليتين، ويضع خطط المتابعة والتقويم؛ منذ بداية مراحل التشخيص حتى التنفيذ والتغذية الراجعة للنموذج المقترح على النحو التالي:

- المتابعة المتزامنة: وهي تتم تزامناً مع مراحل التنفيذ، خطوة بخطوة حتى يتم السيطرة على العمليات وضبطها كلما دعت الحاجة لأجل تصحيح أي انحرافات طارئة، وفيها تتم ملاحظة ورصد التغييرات في سلوكيات رؤساء الأقسام التحفيزية الداعمة، وسلوكيات الدور الإضافي لأعضاء هيئة التدريس.
- المتابعة اللاحقة: وهي التغذية الراجعة والمتأخرة، بعد انتهاء العمليات والإجراءات المتعلقة بتنفيذ النموذج، ويتم من خلالها تحديد وتعديل الانحرافات، وفق الإجراءات التصحيحية، وهي تُسهم في تقليل الهدر، وتحقيق أهداف النموذج بكفاءة وفاعلية.
- أما معايير تقييم النموذج، فيمكن عرضها على النحو التالي:
- الواقعية: بمعنى أن تتوفر في النموذج القابلية للتنفيذ؛ لتحقيق أهدافه في ضوء الإمكانيات والموارد المتاحة وحسب أولويات الواقع.
- الشمولية والتكامل: وتعني أن يحيط بالنموذج كافة المتغيرات الإدارية، وتوظفها لتنمية العمليات.
- التنسيق: وذلك لضمان عدم تعارض أهدافه وإجراءاته مع النواحي التنظيمية والتشريعية في الجامعتين.
- الاستمرارية: أي كونه مستمراً ومرتبباً بالعنصر البشري، وجاهزاً للتنفيذ حال الانتهاء منه، والتحقق من قابليته للتطوير في ضوء المستجدات.
- المرونة: أي القابلية للتعديل والتطوير، وأن لا تكون هذه المرونة غير مقيّدة بحيث تنعكس بخلل على تطبيق النموذج ومكوّناته.
- الكفاءة والفاعلية: أي تحقيق الأهداف بأفضل توظيف للموارد والجهود والإمكانات.

#### مقترحات بدراسات مستقبلية:

- دراسة مماثلة للتعرف على تأثير متغيرات شخصية وتنظيمية أخرى في سلوك الدور الإضافي بوجه عام، وأبعاده بوجه خاص؛ كالنوع، والتخصص، والخبرة، وتخطيط المسار الوظيفي، والمكافأة، وطبيعة الوظيفة (المنصب).
- دراسة حول الدعم القيادي المقدم من القيادات الأكاديمية العليا وعلاقته بسلوك الدور الإضافي للقيادات الوسطى الجامعية.
- دراسة مماثلة لاختبار علاقة الدعم التنظيمي العام بسلوك الدور الإضافي لدى الإداريين في الجامعة.
- دراسة حول علاقة كل بُعد من أبعاد الدعم القيادي وتأثيره في سلوك الدور الإضافي لدى الهيئة المعاونة.
- دراسة حول تأثير الدور الإضافي لأعضاء هيئة التدريس على أداء الهيئة المعاونة بوجه عام، والجُدد منهم بوجه خاص.
- دراسة حول سلوك الدور الإضافي الموجه للمستفيدين (طلاب - مجتمع خارجي).

### قائمة المراجع

#### أولاً: المراجع العربية:

١. أبازيد، رياض (٢٠١٠). أثر التمكين النفسي على سلوك المواطنة للعاملين في مؤسسة الضمان الاجتماعي في الأردن، *مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، مجلد (٢)، ٤٩٣-٥١٩.
٢. أبو حطب، فؤاد؛ صادق، أمال (١٩٩١). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة: دار الأنجلو المصرية.
٣. الأسدي، أفنان عبد علي (٢٠١٤). أثر الدعم القيادي المدرك في إطار أبعاد تمكين العاملين لتعزيز الكفاءة التنظيمية، *مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية - كلية الإدارة والاقتصاد*، ع(٣١)، ١٩٤-٢٢٦.
٤. إسماعيل، نهال فؤاد (٢٠١١). الاحتراف الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بأقسام المكتبات والمعلومات في مصر كأساس لتحقيق ضمان الجودة في التعليم، *مجلة الفهرست*، مج(٩)، ع(٣٣)، ١٠٧-١٤٩.
٥. البدوي، محمد جابر أحمد محمد (٢٠١٤). العدالة التنظيمية وأثرها على الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونتهم بكلية التربية جامعة الإسكندرية، *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
٦. جاب الله، رفعت محمد (١٩٩٤). محددات سلوكيات المواطنة التنظيمية. *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة*، ع(١)، كلية التجارة، جامعة عين شمس.
٧. الجابر، ريم عبد الرحمن عبد الله (٢٠١٥). درجة ممارسة العدالة التنظيمية وعلاقتها بمستوى سلوك المواطنة التنظيمية بإدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية - بنها*، مج(٢٦)، ع(١٠١)، ٣٨٦-٣١٧.
٨. جمعة، محمود حسن؛ نوري، حيدر شاكر (٢٠١١). تأثير القيادة الإدارية الناجحة في تحقيق الإبداع الإداري (دراسة تطبيقية لآراء القيادات العليا في جامعة ديالى)، *مجلة الإدارة والاقتصاد*، كلية الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية، س(٣٤)، ع(٩٠)، ٢٩٩-٣١٩.
٩. جودة، عبد المحسن عبد المحسن؛ الشربيني، صفاء أحمد؛ زهرة، وائل محمود عبد الجواد (٢٠١٠). علاقة تمكين العاملين بسلوكيات المواطنة التنظيمية (دراسة تطبيقية على العاملين بالكادر العام بجامعة المنصورة)، *المجلة المصرية للدراسات التجارية*، كلية التجارة، جامعة المنصورة، مج(٣٤)، ع(٣)، ٤٤١-٤٩٢.
١٠. حرب، محمد خميس (٢٠١٢). ممارسة رؤساء الأقسام العلمية لمهارات العلاقات الإنسانية (دراسة ميدانية بجامعة الإسكندرية)، *مجلة كلية التربية*، جامعة الإسكندرية، مج(٢٢)، ع(١)، ٢٩٥-٣٨٩.
١١. حمدي، أبو القاسم الأخضر (٢٠١٥). أثر العدالة التنظيمية المدركة على مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس (دراسة حالة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير بجامعة الأغواط)، *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، مج(١١)، ع(٣)، ٥٤٣-٥٧١.
١٢. الحياي، سندية مروان سلطان (٢٠١٣). دور أنظمة الدعم الاجتماعي في بلورة المبادرة الفردية لدى العاملين: دراسة تحليلية لآراء عينة من الأفراد العاملين (الأطباء) في مستشفى ابن سينا والجمهوري التعليميين، *مجلة الإدارة والاقتصاد*، س(٣٦)، ع(٩٥)، ٢٤١-٢٥٠.
١٣. الرقاد، هناء خالد؛ أبو دية، عزيزة (٢٠١٢). الذكاء العاطفي لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، يونيو، مج(٢٠)، ع(٢)، ٧٣٧-٧٦٣.
١٤. الروبي، هشام (٢٠١٣). *التطوع وإدارة المتطوعين*، القاهرة: الجامعة الأمريكية بالاشتراك مع مركز جون جرهارت للتعاطف الاجتماعي والمشاركة المدنية.

١٥. رؤية مصر ٢٠٣٠. *إستراتيجية التنمية المستدامة - مصر ٢٠٣٠، الغاية - المحاور الرئيسية - الأهداف - مؤشرات القياس*، وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري.
١٦. الزهراني، محمد بن عبد الله بن سعيد (١٤٢٨هـ). سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي مدارس التعليم العام الحكومية للبنين بمدينة جدة من وجهة نظر مديري ومعلمي تلك المدارس، *رسالة ماجستير*، كلية التربية، أم القرى.
١٧. زين الدين، محمد مجاهد (٢٠١٣). *أساليب بناء التصور المقترح في الرسائل العلمية*، مطبوعات جامعة أم القرى، كلية التربية - قسم التربية الإسلامية والمقارنة.
١٨. سعد، السيدة محمود إبراهيم (٢٠١٣). العلاقة بين الثقة التنظيمية والأداء الابتكاري لدى مديري الجهاز الإداري بجامعة الإسكندرية، *مجلة دراسات تربوية ونفسية كلية التربية جامعة الزقازيق*، ع(٨١)، ٣٩١ - ٥٠٣.
١٩. سلطان، سوزان؛ السعود، راتب (٢٠٠٦). العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية فيها، *مؤتمن للبحوث والدراسات*، مج(٢١)، ع(٤)، ١٢٧ - ١٥٨.
٢٠. سلطان، سوزان؛ السعود، راتب (٢٠٠٩). درجة العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لأعضاء الهيئات التدريسية فيها، *مجلة جامعة دمشق*، مج(٢٥)، ع(٢،١)، ١٩١ - ٢٣١.
٢١. السلمى، علي (١٩٩٧). *السلوك الإنساني في الإدارة*. القاهرة: دار غريب.
٢٢. السيد، هدى سعد، مصطفى، أميمة حلمي (٢٠٠٢). الاحتياجات التدريبية لرؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية بالتطبيق على جامعة طنطا في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، *التربية*، مج(٥)، ع(٧)، ٢٠٣ - ٢٨٠.
٢٣. شاهين، محمد عبد التواب البكري (٢٠٠١). أنماط القيادة الإدارية وعلاقتها بسلوكيات المواطنة التنظيمية، *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة*، كلية التجارة، جامعة عين شمس، ع(١)، ٣٢٧ - ٣٦٩.
٢٤. شاهين، محمد عبد التواب البكري (٢٠٠٤). الدعم القيادي وعلاقته بالعدالة التنظيمية وبعض المتغيرات الديموجرافية والوظيفية، *المجلة المصرية للدراسات التجارية*، كلية التجارة، جامعة المنصورة، مج(٢٨)، ع(٤)، ٣٢٥ - ٣٥٥.
٢٥. شاهين، محمد عبد التواب البكري (٢٠٠٥). العلاقة بين الدعم القيادي والمشاركة في اتخاذ القرار وسلوكيات المواطنة التنظيمية، *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة*، كلية التجارة، جامعة عين شمس، ع(٤)، ١٤٥ - ١٧٦.
٢٦. شرع، مريم موسى (٢٠٠٩). أثر التمكين في سلوكيات الدور الرسمي والإضافي: دراسة ميدانية من وجهه نظر العاملين في مستشفى الملك المؤسس عبد الله الجامعي، *رسالة ماجستير*، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة اليرموك.
٢٧. الشمري، ذهب بنت نايف (٢٠١٥). العدالة التنظيمية وتأثيرها على الأداء السياقي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل: دراسة تقويمية، *مجلة كلية التربية - عين شمس*، مج(٤)، ع(٣٩)، ٢١٥ - ٢٨٠.
٢٨. شطاوي، نواف موسى؛ العقلة، ربما محمود (٢٠١٣). العدالة التنظيمية في جامعة اليرموك وعلاقتها بأداء أعضاء هيئة التدريس فيها وسبل تحسينها، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مج(١٤)، ع(٤)، ٦٩ - ١٠٢.
٢٩. الشهراني، أسماء سعيد عبد الله شيبان (٢٠١٤). واقع العدالة التنظيمية بالمدارس الثانوية للبنات بمحافظة خميس مشيط، دراسة ميدانية، *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة الملك خالد.
٣٠. صالح، رشا مهدي (٢٠١٥). تأثير عوامل الدعم التنظيمي والعدالة التنظيمية في سلوكيات المواطنة التنظيمية: دراسة ميدانية في الشركة العامة لنفط الجنوب، *حولية المنندى*، ع(٢٣)، ٤٢٥ - ٤٥٤.

٣١. الصباغ، شوقي محمد (٢٠٠٩). العلاقة بين الفرد ورئيسه والدعم التنظيمي المدرك وتأثيرهما على الولاء التنظيمي للعاملين بمستشفيات جامعة المنوفية، *آفاق جديدة للدراسات التجارية*، كلية التجارة، جامعة المنوفية، مج(٢١)، ع(٣، ٤)، ٣٢٩-٣٤٧.
٣٢. الطعامة، عبدالله محمد (٢٠١١). ممارسة العدالة التوزيعية وأثرها على سلوكيات الدور الإضافي للعاملين في البنوك الأردنية في مدينة أربد من وجهة نظر العاملين، *المؤتمر العلمي الأول: (منظمات متميزة في بيئة متجددة)*، جامعة جدارا بالتعاون مع المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الأردن، ٢٥-٢٧ أكتوبر.
٣٣. طه، منى حسنين السيد (٢٠١١). أثر اهتمام القيادة بالعاملين وثقة العاملين في القيادة على العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوكيات المواطنة التنظيمية: دراسة ميدانية، *مجلة إدارة الأعمال*، كلية التجارة بالسويس، جامعة قناة السويس، ع(١٣٥)، ٨٤-٨٦.
٣٤. عبد الجبار، عادل بن صلاح عمر (٢٠٠٣). علاقة الروح المعنوية بأبماط السلوك القيادي (دراسة على عينة من رئيسات الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بنات، *مجلة علم النفس*، مصر، س(١٧)، ع(١٦، ١٧)، ١١٠-١٣٣.
٣٥. عبد الحافظ، ثروت عبد الحميد (٢٠١٤). الدعم التنظيمي المدرك وعلاقته باتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد نحو تطبيق نظام ضمان الجودة والاعتماد، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ع(١٦٠)، الجزء الأول، ١٣-٧٤.
٣٦. عبد الرحمن، هاني (١٩٩٩). النظرية والنمذجة في إدارة النظام التربوي، *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، عمان، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، ع(٣٥)، ١٢٧-١٤٧.
٣٧. عريشة، محمد محمد (١٩٩٦). محددات سلوكيات الدور الإضافي وسلوكيات الدور الرسمي للأفراد في منظمات العمل: دراسة تطبيقية، *المجلة العلمية لكلية الإدارة والاقتصاد*، كلية التجارة، جامعة المنصورة، مج(١٦)، ع(٧)، ٢٠١-٢٥١.
٣٨. العطار، محمد السيد أسامة (٢٠٠٥). العلاقة بين الانتماء التنظيمي وكل من المواطنة التنظيمية والدور الإضافي: دراسة تطبيقية على البنوك التجارية العاملة في مصر، *رسالة ماجستير*، كلية التجارة: جامعة المنصورة.
٣٩. العطوي، عامر على حسين؛ الشيباني، إلهام ناظم (٢٠١٠). دور الدعم والثقة القيادية في بناء الالتزام التنظيمي للعاملين، *مجلة جامعة كربلاء العلمية*، مج(٨)، ع(٣)، ١٢٧-١٤٤.
٤٠. عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين بجامعة الملك خالد، *إحصائية بإجمالي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بنين وبنات للعام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧ هـ*.
٤١. عمر، أحمد مختار (٢٠٠٨). *معجم اللغة العربية المعاصرة*، القاهرة، عالم الكتب.
٤٢. العمري، أروى أحمد؛ حوامدة، باسم علي (٢٠١٥). العدالة التنظيمية في الجامعات الأردنية الخاصة دراسة حالة، *مجلة جرش للبحوث والدراسات*، مج(١٦)، ع(٢)، ٦٧-٨٣.
٤٣. عواد، عمرو محمد أحمد (٢٠٠٧). محددات ونتائج الدعم التنظيمي المدرك: دراسة تطبيقية، *مجلة البحوث الإدارية*، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية، مج(٢٥)، ع(٣)، ١١-٤٣.
٤٤. العوضي، فايزة خير الله ناصر بن عبد الله؛ العوضي، عادل خير الله ناصر عبد الله (٢٠١٠). العوامل المؤثرة في ممارسة العاملين لسلوكيات المواطنة التنظيمية، *مجلة مستقبل التربية العربية*، مج(١٧)، ع(٦٢)، ٩٥-١٤٢.
٤٥. قاسم، مرفت إبراهيم راشد (٢٠١١). أثر تمكين العاملين في سلوكيات المواطنة التنظيمية: دراسة ميدانية، *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة*، كلية التجارة، جامعة عين شمس، ع(٢)، ٥٦٦-٥٩٤.

٤٦. القريوتي، محمد (٢٠٠٣). *السلوك التنظيمي، دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة*. ط٣، عمان: دار الشروق.
٤٧. قسم الإحصاء، *إحصائية أعضاء هيئة التدريس لكلية التربية جامعة الإسكندرية للعام ٢٠١٤/٢٠١٥*. بدون الأعضاء المعارين أو الإجازات.
٤٨. كعكي، سهام بنت محمد؛ زرعة، سوسن بنت محمد (٢٠١٢). جودة التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، *المجلة التربوية*، مج(٢٧)، ع(١٠٥)، ٢٨٩-٣٤٢.
٤٩. الكندري، نبيلة يوسف عبد الله (٢٠٠٦). دراسة تحليلية لرؤساء الأقسام العلمية في مؤسسات التعليم العالي، *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، ع(٦٠)، ٢٥٦-٢١٠.
٥٠. محمد، أشرف السعيد أحمد (٢٠٠٩). أدوار رؤساء الأقسام الأكاديمية لتطبيق مدخل إدارة المعرفة بالجامعات المصرية. *المؤتمر الدولي السابع (التعليم في مطلع الألفية الثالثة: الجودة - الإتاحة - التعلم مدى الحياة)*، مج(٢)، القاهرة، ١٥-١٦ يوليو.
٥١. محمد، فتحي إبراهيم (٢٠٠٠). سلوكيات الدور الإضافي المساعد واللفظي كليل على صحة التكوين والتنبؤ بأداء العاملين: دراسة تطبيقية، *المجلة المصرية للإدارة*، مج(٢٠)، ع(٢)، ٤٢-١.
٥٢. هلال، شعبان أحمد (٢٠١٤). واقع سمعة كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وآليات تطبيقها، *مستقبل التربية العربية*، مج(٢١)، ع(٨٨)، ٢٧٣-٣٧١.

#### ثانياً: المراجع الأجنبية:

53. Abd-Ghani, N. & Hussin, T. (2009). Antecedents of Perceived Organizational Support, *Canadian Social Science*, Vol.(5), No.(6), 121-130.
54. Abubakar, A.; Fischer, R. & Arasa, J. (2013). The Effects of Organizational Practices and Social Norms on Self-reported Extra-Role work Behavior and Mental Health, *African Journal of Business Management*, Vol. 7(23), 2226-2233.
55. Ahmad, Z. & Yekta, Z., (2010). Relationship between Perceived Organizational Support, Leadership Behavior, and Job Satisfaction: An Empirical Study in Iran, *Intangible Capital*, 6(2):162-184.
56. Altinkur, Y.; Yilmaz, K. & Karaman, G. (2015). The Effect of Gender, Seniority and Subject Matter on the Perceptions of Organizational Justice of Teachers: A Meta-Analytical Study, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15 (1), 33-43.
57. Argentero, P.; Cortese, C. & Ferretti, M. (2008). An Evaluation of Organizational Citizenship Behavior: Psychometric Characteristics of the Italian Version of Podsakoff ET AL.'S Scale, *TPM*, Vol. (15), No. (2), 61-75.
58. Belogolovsky, E. & Somech, A., (2010). Teachers' Organizational Citizenship Behavior: Examining the Boundary between In-Role Behavior and Extra-Role Behavior from the Perspective of Teachers, Principals and Parents, *Teaching and Teacher Education, An International Journal of Research and Studies*, Vol.(26), No.(4), 914-923.
59. Bowra, A. & Naeem, M. (2013). Perceived Organizational Support and its Relationship with Institutional Commitment; Evidence from Higher Education Academic Staff, *Middle-East Journal of Scientific Research*, 18 (7), 942-949.
60. Brent, D. R. (2007). Excellence in Higher Education Guide: an Integrated Approach to Assessment, Planning, and Improvement in Colleges and Universities, *Center for Organizational Development and Leadership*, Rutgers, U.S.A.
61. Brown, I. & Roloff, M. (2015). Organizational Citizenship Behavior, Organizational Communication, and Burnout: The Buffering Role of Perceived Organizational Support and Psychological Contracts, *Communication Quarterly*, Vol. (63), No. (4), 384-404.
62. Caputo, A. & Langher, V. (2015). Validation of the Collaboration and Support for Inclusive Teaching Scale in Special Education Teachers. *Journal of Psycho-educational Assessment*, Vol. 33(3), 210 -222.
63. Chen, K.; Yien, J. & Huang, C. (2011). The Perceived Leader Support Behavior for Subordinate's Creativity: The Moderating Effect of Trust, *Journal of Social Sciences*, 7 (2), 257-264.
64. Chen, Z.; Eisenberger, R.; Johnson, K. & Sucharski, I. (2009). Perceived Organizational Support and Extra-Role Performance: Which Leads to Which? *The Journal of Social*

- Psychology, 149(1), 119:124.
65. De-Angelo, L.; Mason, J. & Winters, D. (2016). Faculty Engagement in Mentoring Undergraduate Students: How Institutional Environments Regulate and Promote Extra-Role Behavior, *Innov High Educ*, 41:317–332.
  66. Desselle, S.; Semsick, G. (2016). Identification and Development of Items Comprising Organizational Citizenship Behaviors Among Pharmacy Faculty, *American Journal of Pharmaceutical Education*; 80 (10), 1-13.
  67. Dütschke, E. (2008). Flexible Workers and Their Willingness to Show Extra-Role Behavior, IAB Graduate School: Interdisciplinary Ph.D. *Workshop on Perspectives on (Un-) Employment*, 5-6 Sep., 1-20.
  68. Eisenberger, R.; Huntington, R.; Hutchison, S. & Sowa, D. (1986). Perceived Organizational Support, *Journal of Applied Psychology*, 71, 500–507.
  69. Farooqui, M. (2012). Measuring Organizational Citizenship Behavior (OCB) as a Consequence of Organizational Climate (OC), *Asian Journal of Business Management*. 4(3): 294-302.
  70. Kaewsuwan, S. (2002). *Importance of Models in Economics*, *BBA 2 SS*, 1-11.
  71. Kane, M.; Magnusen, M. & Perrewe, P. (2012). Differential Effects of Identification on Extra-Role Behavior, *Career Development International*, Vol.(17) No.(1), 25- 42.
  72. Kang, Y. (2012). How Much Do Your Coworkers Expect of You? A Model of Coworkers Expectations of Extra-Role Behaviors, *PH.D*, Michigan State University.
  73. Khan, S. & Abdul-Rashid, M., (2012). The Mediating Effect of Organizational Commitment in the Organizational Culture, Leadership and Organizational Justice Relationship with Organizational Citizenship Behavior: A Study of Academicians in Private Higher Learning Institutions in Malaysia, *International Journal of Business and Social Science*, Vol. (3), No. (8), 83-91.
  74. Khasawneh, S. (2011). Shared Leadership and Organizational Citizenship Behavior in Jordanian Public Universities: Developing a Global Workforce for the 21<sup>st</sup> Century, *Educational Management Administration & Leadership*, 39 (5), 621-634.
  75. Krejci, R.; Morgan, D. (1970). Determining Sample Size for Research Activities, *Educational and Psychology Measurement*, 30, 607-610.
  76. Lawrence, J.; Ott, M. & Bell, A. (2011). Faculty Organizational Commitment and Citizenship, *Res High Educ*, (53), 325–352.
  77. Macfarlane, B., (2007). Defining and Rewarding Academic Citizenship: The Implications for University Promotions Policy, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29 (3), 261-273.
  78. Mehboob, F. & Bhutto, N. (2012). Job Satisfaction as a Predictor of Organizational Citizenship Behavior, A Study of Faculty Members at Business Institutes, *International Conference on Business, Economics, Management and Behavioral Sciences (ICBEMBS'2012)* Jan. 7-8, Dubai.552-556.
  79. Oplatka, I. (2013). The Principal's Role in Promoting Teachers' Extra-Role Behaviors: Some Insights From Road-Safety Education, *Leadership and Policy in Schools*, (12):420–439.
  80. Parker, S.; Williams, H. & Turner, N. (2006). Modeling the Antecedents of Proactive Behavior at Work, *Journal of Applied Psychology*, Vol.(91), No.(3), 636–652.
  81. Patel, B. (2015). Organizational Behavior: A Primer, *Journal of the American College of Radiology*, Vol.( 12), No.(8),804-808.
  82. Rego, A. & Cunha, M. (2006). Organizational Justice and Citizenship Behaviors: a study in a feminine, High power Distance Culture, *Submission of papers for Publication*, University Santiago. Averno. Portugal.
  83. Reychar, I. & Sharkie, R. (2010). Trust: An Antecedent to Employee Extra-Role Behavior, *Journal of Intellectual Capital*, Vol.(11), Iss: (2), 227 – 247.
  84. Rhoades, L. & Eisenberger, R. (2002). Perceived Organizational Support: A Review of the Literature, *Journal of Applied Psychology*, Vol. (87), No. (4), 698–714.
  85. Ritz, A.; Giaque, D.; Varone, F. & Anderfuhren, S. (2009): Leadership and Extra-Role Behavior in Public Sector: The Effect of Public Service Motivation, *Public Management Research Conference (PMRC)*, Columbus Ohio, 1-3 Oct., pp.1-22.
  86. Rocha, C. & Turner, B. (2008). Organizational Effectiveness of Athletic Departments and Coaches' Extra- Role Behaviors, *Journal of Issues in Intercollegiate Athletics*, (1), 124-144.
  87. Salanova, M.; Lorente, L.; Chambel, M. & Martínez, I. (2011). Linking Transformational Leadership to Nurses' Extra-Role Performance: The Mediating Role of Self-Efficacy and Work Engagement, *Journal of Advanced Nursing*, 67(10), 2256–2266.

88. Savas, A. & Karakus, M. (2012). The Relationships between School Organizational Health and Teachers' In-Role and Extra-Role Behaviors, *International Journal of Social, Sciences & Education*, Vol. (3), Issue (1), 67-74.
89. Semela, T. (2005). Extra-Role Behavior in Educational Organizations in Southern Ethiopia: Some Implications for School Effectiveness, *Eastern Africa Social Science Research Review*, Vol. (21), No. (2), 15-37.
90. Shahmandi, E., Silong, A.; Ismail, I.; Abu-Samah, B. & Othman, J. (2011). Competencies, Roles and Effective Academic Leadership in World Class University, *International Journal of Business Administration*, Vol. (2), No. (1), 44-53.
91. Siddique, A.; Aslam, H.; Khan, M. & Fatima, U. (2011). Impact of Academic Leadership on Faculty's Motivation, and Organizational Effectiveness in Higher Education System, *International Journal of Business and Social Science*, Vol. (2), No. (8), 184-191.
92. Sulea, C., Virga, D.; Maricutoiu, L.; Schaufeli, W.; Dumitru, C. & Sava, F. (2012). Work Engagement as Mediator Between Job Characteristics and Positive and Negative Extra-Role Behaviors, *Career Development International*, Vol.(17), No.(3), 188-207.
93. Tremblay, M.; Cloutier, j.; Simard, G.; Che'nevert, D. & Vandenberghe, C. (2010). The Role of HRM Practices, Procedural Justice, Organizational Support and Trust in Organizational Commitment and In-Role and Extra-Role Performance. *The International Journal of Human Resource Management*. Vol. (21), No. (3), 405-433.
94. Uymaz, A. (2014). Prosocial Organizational Behavior: Is it a Personal Trait or an Organizational One? *European Journal of Business and Management*, Vol.(6), No.(2), 124-129.
95. Van-Dyne, L.; Cummings, L. & Parks, J. (1995). Extra-role Behaviors: In Pursuit of Construct and Definitional Clarity, *Research in Organizational Behavior*, Vol.(17), 215-285.
96. Wayne, S.; Shore, L. & Liden, R. (1997). Perceived Organization Support and Leader-Member Exchange: A Social Exchange Perspective, *Academy of Management Journal*, Vol. (40), No. (1), 1-40.
97. Williams, S.; Pitre, R. & Zainuba, M. (2002). Justice and Organizational Citizenship Behavior Intentions: Fair Rewards Versus Fair Treatment, *The Journal of Social Psychology*, 142(1): 33-44.
98. Young, L. D. (2012). How to Promote Innovative Behavior at Work? The Role of Justice and Support within Organizations, *Journal of Creative Behavior*, Vol.(46), No(3), 220-243.
99. Zhu, Y. (2013). Individual Behavior: In-Role and Extra-Role, *International Journal of Business Administration*, Vol.(4), No.(1), 23-27.

ثالثاً: مواقع الإنترنت:

١٠٠. رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، المركز الإعلامي. متاحة على: [www.vision2030.gov.sa](http://www.vision2030.gov.sa)

تاريخ الدخول: ٢٠١٥/١٢/١٢.

101. Oxford Dictionaries (2016). Definition of Model. Available at: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/model>, Retrieved: 15/7/2016.