المجلة العربية
لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد الثالث عشر - العدد الثالث والأربعون 2020م

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

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

- استراتيجية مقترحة لتطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية باستخدام وحدة التكلفة المستقلة - الجامعة الإسلامية دراسة حالة

  د. إياد علي الدجني نور يحيى إسليم أنيسة حسن الدهدار

- مستوى الذكاءات المتعددة وعلاقة كل منها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة كلية العلوم والآداب بجامعة القصيم - محافظة الرس – المملكة العربية السعودية

  د. الشيخ الجيلي الشيخ الأمين

- دور الحوكمة الإدارية في مكافحة الفساد الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية

  د. عماد أمين سعيد الحديدي

- درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية لمعوقات توظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية

  د. محمود عبد المجيد عساف

- دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم - السودان

  محمد عبدالعظيم الحاج د. أسماء سراج الدين فتح الرحمن

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

معامل التأثير العربي(http://www.arabimpactfactor.com/)

المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي

2016	2017	2018	2019
0.7	0.68	0.82	1.13

المجلة مفهرسة في المواقع التالية :

Google Scholar EBSCO Crossref DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

المجلة العربية

لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد الثالث عشر – العدد (٤٣) ٢٠٢٠م

الهيئة الاستشارية

أ.د. علي ياغي –الأردن

أ.د. سوسن شاكر عبد المجيد-العراق

أ.د. محمود الوادي - الأردن

أ.د. محمد عبد الله الصويغ-اليمن

أ.د. خليل الخليلي- البحرين

أ.د. حسن زر داني- المغرب

أ.د. سهام القرضاوي- قطر

أ.د. بشير الزعبي-الأردن

أ.د. عبدالله مسلم-السعودية

أ.د. جواهر المضحكي-البحرين

أ.د. خليل الدليمي-العراق

أ.د. هنري العويض-لبنان

أ.د. نادية بدراوي-مصر

أ.د. محمد بدر أبو العلا-الإمارات

أ.د. يونس عمر-فلسطين

أ.د. نورية العواضي – الكويت

أ.د. إسماعيل الجبوري – العراق

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. داود عبد الملك الحدابي- اليمن

نواب رئيس التحرير

أ.د.عبد اللطيف مصلح محمد- اليمن

أ.د.نعمان قايد النجار- اليمن

هيئة التحرير

أ.د. عمرو عزت سلامة –الأردن

أ.د. عبد الرحيم الحنيطي -الأردن

أ.د. عبد العزيز برغوت-ماليزيا

أ.د. محمود فتحي عكاشة- مصر

أ.د فيصل الحاج- السودان

أ.د. عبد اللطيف حيدر الحكيمي-اليمن

أ.د. عماد ابو الرب– الإمارات

د.رجاء محمد ديب الجاجي

مساعد التحرير

أ.نسمة سلطان عبده العبسي

مراجعة لغوية

أ.مشارك.د.عبدالحميد الشجاع

أ.محمد أحمد صُلح

للمراسلات:

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

ص . ب: 13064 **تلفون:** 00967 1 373237 **تحويلة:** 6261

البريد الإلكتروني: ajqahe@ust.edu

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

أولاً: القواعد العامة لقبول التحكيم:

1. تُعنى المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي بالبحوث العلمية في مجال ضمان الجودة.
2. تنشر المجلة البحوث العلمية وفق المعايير المتعارف عليها عالمياً في كتابة البحث العلمي.
3. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفق الشروط الآتية:

- أن لا يكون البحث قد سبق نشره أو قدم للنشر لأي جهة أخرى.
- أن يكون البحث مكتوباً بلغة سليمة.
- أن تتم الإشارة إذا ما كان البحث مستلاً من رسالة علمية.
- أن يكون البحث مطبوعاً بواسطة الحاسوب.
- بالنسبة للبحوث المكتوبة باللغة العربية: تكون المسافة بين السطور مزدوجة بنوع خط(Traditional Arabic) وبحجم (14).
- بالنسبة للبحوث المكتوبة باللغة الانجليزية: تكون المسافة بين السطور مزدوجة بنوع خط (Times New Roman) وبحجم (12) .
- أن تكون هوامش الصفحة (2.50) سم لجميع الجهات.
- أن توضع الجداول والأشكال بأماكنها الصحيحة وأن تشمل على العناوين والبيانات الايضاحية الضرورية وبحجم خط (12) للكتابة باللغة العربية أو الانجليزية.
- أن لا تزيد عدد صفحات البحث عن (25) صفحة أي ما يعادل (7000) كلمة متضمنة المتن والمراجع والملاحق من نوع (A4).

ثانياً: إجراءات التقديم للنشر:

1. يلتزم الباحث بترتيب البحث وفق الخطوات الآتية:

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

- **المراجع References: توثيق المراجع: تعتمد المجلة التوثيق المتبع لدى الجمعية الأمريكية لعلم النفس (النسخة السادسة) (American Psychological Association, APA 6). وحسب ما يأتي:**
  - **ترتيب المراجع أبجدياً والبدء بالاسم الأخير للباحث ثم باسمه الأول.**
  - **إبراز عنوان المرجع أو اسم المجلة بالتسطير المحدد، وعدم ترقيم المراجع.**
  - **عند استخدام الكتب بوصفها مراجع للبحث: يتم كتابة اسم المؤلف كاملاً / المؤلفون، ثم يوضع تاريخ النشر بين حاصرتين، يليه عنوان الكتاب " بخط مائل"، ثم يذكر اسم مكان ودار النشر.**

مثال(1): عبوي، زيد (2006). *ادارة الجودة الشاملة*، عمان، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

مثال(2): المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح، (2006)، *الإدارة الاستراتيجية بقياس الأداء المتوازن*، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر.

مثال(3): إدريس، ثابت عبد الرحمان والمرسي، جمال الدين (2006). *الإدارة الاستراتيجية: مفاهيم ونماذج تطبيقية*، الدار الجامعية، القاهرة.

  - **عند استخدام الدوريات(المجلات) بوصفها مراجع للبحث: يُذكر اسم صاحب المقالة كاملاً، ثم تاريخ النشر بين حاصرتين، ثم عنوان المقالة، ثم ذكر اسم المجلة ورقم المجلد " بخط مائل "، ثم رقم العدد ورقم الصفحات.**

مثال: صبري، هاله (2009). جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي، تجربة التعليم الجامعي الخاص في الاردن. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *2*(4): 148-176.

  - **الالتزام بقواعد وأخلاقيات التوثيق بالرجوع إلى مصادرها الرئيسة حيث سيتم عرض البحث على برنامج الكشف عن السرقات والانتحالات الأدبية والعلمية (Plagiarism).**

2. **توقيع الباحث على نموذج (طلب نشر بحث Cover Letter) وحسب النموذج المعتمد في المجلة يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في أي مجلة أخرى.**
3. **ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة على العنوان الآتي:**

الجمهورية اليمنية- صنعاء- ص.ب:13064

جامعة العلوم والتكنولوجيا – المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي

البريد الإلكتروني: ajqahe@ust.edu

ثالثاً: إجراءات التحكيم والنشر:

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

موقعنا على الانترنت:

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

الافتتاحية

تميـز هذا العدد بتنـوع الموضوعات البحثية فقد تعرضـت للأنظمة والحوكمة وأعضاء هيئـة التدريس والطلبة من منظورات متعددة وهذا يعكس اهتمامات الباحثـين في الجامعـات العربية المختلفـة بحسب حالاتهـا وظروفها الزمانية والمكانية.

إن استمرارية نشر البحوث في العالم العربي تعبر عن سمة تسعدنا جميعا وهي وأنـه بالرغم مـن الواقع المؤلم لعالمنـا العربي إلا أن الباحثـين العرب يؤكدون حرصهم وفاعليتهم وإيجابياتهم نحو مجتمعاتهم ومؤسساتهم التعليمية. ففي الوقـت التي تهلـك فيها الحرث والنسـل وتعاني الشعوب العربيـة من الأوضاع الإقتصادية والإجتماعية المتدهور إلا أن الباحثين لايزالون مهتمون بتطوير أداء الجامعات حرصا منهم على المساهمة في عملية التنوير والتنمية.

إن دور العلمـاء دور قيـادي للمجتمعـات لاسيمـا إذا أدركـت المجتمعـات أهمية ودور العلـم والمعرفـة في الإعمار والإزدهار. وعليه فـإن دور أصحاب القرار هو الحرص علـى الإستفادة من البحوث وتحويلهـا إلى سياسات وموجهات لعملية اتخاذ القرارات السياسية والإقتصادية والإجتماعية.

والتاريخ يخبرنا أن التعليم والبحث العلمي كان الركيزة الأولى والأساسية في تقـدم المجتمعات. والنظرة لما حولنا من مجتمعات متقدمة صناعيا واقتصاديا في العـالم يجـد أن اهتمام صناع القـرار بالتعليم والبحـث والتطوير كان يمثل قنطرة التقدم والإزدهار لمجتمعاتهم.

ندعـو الله أن يلهـم المجتمعـات العربيـة وقياداتهـا الأخـذ بالعلـم والبحـث والتطوير كأولوية في عملية التنمية الشاملة والمستدامة.

والله الموفق

رئيس التحرير

أ.د. داود عبد الملك الحدابي

محتويات العدد:

الموضـــــوع	الصفحة
استراتيجية مقترحة لتطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية باستخدام وحدة التكلفة المستقلة – الجامعة الإسلامية دراسة حالة د. إياد علي الدجني نور يحيى إسليم أنيسة حسن الدهدار	1
مستوى الذكاءات المتعددة وعلاقة كل منها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة كلية العلوم والآداب بجامعة القصيم – محافظة الرس - المملكة العربية السعودية د. الشيخ الجيلي الشيخ الأمين	23
دور الحوكمة الإدارية في مكافحة الفساد الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية د. عماد أمين سعيد الحديدي	47
درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية لمعوقات توظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية د. محمود عبد المجيد عساف	85
دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم – السودان محمد عبدالعظيم الحاج د. أسماء سراج الدين فتح الرحمن	111

استراتيجية مقترحة لتطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية باستخدام وحدة التكلفة المستقلة - الجامعة الإسلامية دراسة حالة

د. إياد علي الدجني[1]
نور يحيى إسليم[2]
أنيسة حسن الدهدار[3,*]

© 2020 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2020 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] دكتور مشارك بقسم أصول التربية والإدارة – الجامعة الإسلامية – غزة – فلسطين
[2] ماجستير أصول التربية والإدارة – الجامعة الإسلامية – غزة – فلسطين
[3] ماجستير أصول التربية والإدارة – الجامعة الإسلامية – غزة – فلسطين
* عنوان المراسلة: islamey67@gmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.1

استراتيجية مقترحة لتطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية باستخدام وحدة التكلفة المستقلة – الجامعة الإسلامية دراسة حالة

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقديم مقترح لتطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية باستخدام وحدة التكلفة المستقلة؛ وذلك من خلال دراسة واقع أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية، وقد تم استخدام منهج تحليل المحتوى، والمنهج البنائي، بالاعتماد على أداتين هما بطاقة تحليل المحتوى للخطة التنفيذية لكلية التربية للعامين 2016–2017 / 2017–2018، وأسلوب دلفاي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن واقع الأداء المؤسسي لكلية التربية حصل فيه المجال الأكاديمي على وزن نسبي 68.3 %، وحصل المجال الإداري على وزن نسبي 64.3 %، والمالي على 89.7 %، وبناء عليه توصي الدراسة بتبني كلية التربية للاستراتيجية وتوفير الظروف المناسبة لتطبيقها.

الكلمات المفتاحية : استراتيجية، تطوير الأداء، الجامعات الفلسطينية، وحدة التكلفة المستقلة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.1

A Proposed Strategy for Developing the Performance of the Faculties of Education in the Palestinian Universities by Using the Independent Cost Unit: A Case Study of Islamic University

Abstract:

The study aimed at proposing a strategy for developing the performance of the Faculties of Education in the Palestinian universities by using the independent cost unit, through examining the actual performance of the Faculties of Education in the Palestinian universities. The content analysis method and the constructive method were used in this study based on two tools which were the content analysis card for the Executive Plan of the Faculty of Education for the years 2016- 2017 / 2017- 2018, and the Delphi method. The study results showed that the institutional performance of the Faculty of Education had a relative weight (68.3%) in the academic field, (64.3%) in the administrative field and (89.7%) in the financial field. Thus, the study recommended the Faculty of Education to adopt the strategy and provide appropriate conditions for its implementation.

Keywords: strategy, developing the performance, Palestinian universities, independent cost unit.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.1

المقدمة:

يعد الأداء من المواضيع التي نالت اهتمام الباحثين بشكل واسع على مدار الأعوام؛ لما له من أهمية للمؤسسات بشكل عام، ونال هذا المفهوم اهتمام العديد من الدراسات التي أشارت إلى تداخله مع العلوم والاتجاهات الفكرية الأخرى.

لم يعد التطور في الأداء المؤسسي أحد الخيارات المطروحة أمام المؤسسات، بل هو حتمية فرضتها الظروف والقوى الخارجية في ظل التغيرات المتسارعة التي يشهدها عالم اليوم في مجالات التكنولوجيا الحديثة، وتتأثر مؤسسات التعليم العالي- شأنها في ذلك شأن غيرها من مؤسسات المجتمع- بما يجري حولها من التغيرات المتنامية التي أفرزتها العولمة؛ لذلك تسعى مؤسسات التعليم العالي إلى البحث عن التميز وتحقيق مستويات عالية الأداء لتمكينها من المنافسة في مجالات أعمالها.

كما يمثل الأداء المؤسسي إنجازا للأهداف التنظيمية باستخدام الموارد بكفاءة وفاعلية؛ لذا فالأداء المؤسسي يقتضي التركيز على العناصر الفريدة التي تميز المؤسسة عن غيرها من المؤسسات، والتي تكون محورا للتقييم وبالتالي تشمل المؤشرات المالية وغير المالية، وتشمل الجوانب العريضة للأداء المؤسسي المرتكزة على الاستراتيجيات والعمليات والموارد البشرية والنظم (المدهون، 2014).

ويتصف الأداء المؤسسي الذي ننشده في المؤسسة التعليمية باستثمار جهود كافة العاملين في المؤسسة نحو تطوير المؤسسة في إطار واضح من الواجبات والمسؤوليات، ومشاركة جماعية في تحقيق الأهداف، والمحافظة على الاستقرار المالي والإداري للمؤسسة، وذلك من خلال اتباع السياسات المعتمدة، كما يركز على العنصر البشري وتنميته وتأهيله باستمرار (أبو حسنة، 2014).

ويعد الأداء المؤسسي من أهم المواضيع التي تكتسب أهمية بالغة ومتزايدة في المؤسسات، لما له من مكانة متميزة في بيئة الأعمال، وهذا من منطلق تداخل المتغيرات، وسرعة انتشارها، ولدور عملية تقييم الأداء الهادفة إلى تحقيق الكفاءة، والحكم على مدى نجاحه في تحقيق الأهداف المخطط لها، لذا تسعى معظم المؤسسات إلى تحقيق النجاح في عملياتها وأنشطتها باستمرار لبناء مركز استراتيجي وتنافسي متميز، يضمن لها إبقاء وتحسين الأداء في ظل البيئة التي تعمل فيها (العابدي، 2015).

"ولأداء المؤسسي أهمية كبيرة داخل أية مؤسسة تحاول تحقيق النجاح والتقدم، باعتباره الناتج النهائي، فإذا كان هذا الناتج مرتفعا فإن ذلك يعد مؤشرا واضحا لنجاح المؤسسة وفعاليتها" (خويلدات، 2014،61). وبناء عليه يمكن تقسيم الأداء المؤسسي إلى ثلاثة أقسام وهو ما تعتمده الجامعات الفلسطينية وهي:

1. الأداء الأكاديمي: يمثل الأداء الأكاديمي البناء الرئيسي في تحقيق أهداف الجامعة من تدريس، وبحث علمي، وخدمة المجتمع، فهو مفتاح نجاح وقوة مؤثرة وفعالة في تحديد مكانة المؤسسة، حيث يمثل ما يقوم به عضو هيئة التدريس من مهام ونشاطات داخل جامعته أو خارجها لتحقيق أهداف الجامعة وتوقعات المجتمع (أبو دقة، 2017). وفي ظل المتغيرات العالمية المتسارعة وتحديات القرن الحالي تحول دور الأستاذ من ناقل للمعرفة إلى متعلم ومتدرب ومواكب دائم للمتغيرات لينمو ويتطور مهنيا وأكاديميا لتحقيق دوره، لذلك أصبحت مهامه تتعدى دور التعليم إلى البحث والتقصي وممارسة الدور التربوي والإرشادي وخدمة المجتمع وغير ذلك من الأدوار (صوص، الجوارنة والعطيات، 2015)
2. الأداء الإداري: "يمثل الأداء الإداري كافة الجهود والممارسات التي يبذلها الفرد، والتي تتضح بصورة ملموسة يمكن ملاحظتها من خلال شواهد وأدلة محددة واقعية في كافة الممارسات الفعلية ذات العلاقة بتنفيذ جميع الأنشطة والمهام، والمسؤوليات بالأساليب والطرق والوسائل المناسبة، والمتفق عليها، وفي الوقت المناسب، وبالنوعية وبالكفاءة المناسبتين، وفق مؤشرات ومعايير تقدير متفق عليها، مع ضمان استمرارية تحقيق ذلك" (المصري، 2007،8).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.1

لذلك نجد أن الجامعات تحولت في الدول المتقدمة من إطار الأداء التقليدي إلى الأداء القائم على التميز لتحقيق التطور والتميز، فالأداء يعكس قدرة المؤسسة وقابليتها لتحقيق أهدافها (الحكيم، زوين، والخفاجي، 2009)؛ "ولكي تتمكن الجامعات من تحقيق أهدافها فإن عليها أن تخوض عملية تغيير شامل يتعدى الشكل إلى المضمون، بحيث يحقق الصورة المتناسبة ومتطلبات العصر" (أبو حسنة، 2014،305).

3. الأداء المالي: يعد الأداء المالي هدف المؤسسات الداعم لأدائها، كما يعتبر استراتيجية مهمة يمكن للمديرين استخدامها في تحديد مستوى الأداء الكلي للمؤسسة، بالإضافة إلى أن المؤسسة ذات الأداء المالي العالي أكثر قدرة على الاستجابة في تعاملها مع الفرص والتهديدات البيئية الجدية. كما أنها تتعرض لضغط أقل من أصحاب المصالح والحقوق، علاوة على ذلك يعد استخدام المحاور المالية مدخلا ذا معنى لتحديد نقاط القوة والضعف في المؤسسة، وكما تعتبر هذه المحاور أكثر المعايير الكمية شيوعا واستخداما في تقييم أداء الاستراتيجيات (أبو جويفل، 2018).

كما أن الجامعة تتألف من مجموعة من الكليات، تسير كل منها وفقا للآلية التي ترسمها لها الجامعة، من بين أبرز تلك الكليات والتي تتمتع بمكانة متميزة بين غيرها من الكليات كلية التربية.

حيث تسعى كليات التربية إلى تطوير التعليم في كافة المستويات، وصولا إلى تحقيق مستويات متقدمة من الجودة والتميز، وتبوؤ مكانة مرموقة على خريطة التعليم في مجتمعها، بما يحقق تنمية شاملة ومستدامة للمجتمع، ولكي تحقق هذه التنمية فهي بحاجة إلى متابعة كل ما هو مستجد وما يخدم تطورها (الهسي، 2012).

إن تحسين الأداء في مؤسسات التعليم العالي ينطوي على الرغبة في إرساء دعائم التطور والتغيير، وتوفير مقومات الإبداع والتميز في وقت تتسارع فيه درجة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي، من هنا كان لابد من البحث عن معالجات جديدة وآليات تساعد مؤسسات التعليم العالي في النهوض والارتقاء بموقعها بين المؤسسات، ومما لاشك فيه أن الحاجة الماسة إلى تطوير الأداء المؤسسي تستحق وقفة جادة من شأنها إحداث التغيير في التعليم الجامعي والارتقاء بجودة الأداء، وذلك من خلال البحث عن أساليب وطرق جديدة ومن ذلك الاستقلالية في الأداء المؤسسي للكليات.

كما تعاني كلية التربية من ضعف الإمكانات المتاحة، وضآلة ما يُخصص للإنفاق على خدماتها، وعليه تزداد الحاجة الماسة إلى الاستعانة ببيانات لاستثمار الموارد المخصصة لتلك الخدمات أفضل استثمار، من هنا كانت الحاجة ملحة لنظام التكلفة المستقلة في كلية التربية.

إن الاستقلالية في مؤسسات التعليم العالي لا تكتمل إلا بحصولها على الإدارة الذاتية لمكونات أدائها الوظيفي: العلمي، والإداري، والمالي، وذلك لارتباط هذه المكونات بعضها ببعض في تفاعلها وتكاملها الوظيفي، فاستقلالية الأداء العلمي يتضمن حقها في الحرية الأكاديمية للأستاذ الجامعي، والبحث العلمي، ووضع خطط القبول فيها، وتحديد احتياجاتها من الكادر التدريسي وما يتعلق من الترقيات العلمية والتفرغ العلمي.

"أما استقلالية الأداء المالي فيتمثل بوجود استقلال مالي فعلي في ميزانيتها، ومصادر تمويلها، وهو ما يسمح لها بتوفير الرواتب العلمية العالية، وتخصيصات البحث العلمي الفائقة، في حين أن استقلالية الأداء الإداري تتمثل في منحها الحرية في إدارة شؤونها الإدارية، والتخلص من الصيغ المركزية الصارمة" (عساف، 2017، 37).

ظهر نظام التكلفة لمعالجة أوجه القصور في الطرق التقليدية، وتطوير مجالات توزيع الموارد المتاحة، فهو نظام مالي ليس لاحتساب التكلفة فقط بل ويمتد ليشكل جزءا من عملية توليد الأرباح، ويمثل طريقة للتأكد من أن الموارد قد استخدمت بشكل فعال لكي تضيف قيمة إلى المؤسسة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.1

ويُعد تطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة بالجامعات ذو أهمية كبيرة؛ وذلك لدعم الخطط الاستراتيجية لها وحاجتها لبيانات التكلفة الدقيقة اللازمة لإدارة تكلفتها وتخفيضها للحد الأدنى، واستثمار مواردها الاستثمار الأمثل (عدس، 2007). لذلك يسعى النظام إلى تحقيق مستوى متميز من الدقة في حساب بيانات التكاليف من خلال تحليل الأنشطة داخل المؤسسة وحصر وتتبع ما يرتبط بها من تكاليف.

ويحظى نظام التكلفة المستقلة بميزات تجعل منه محط تركيز واهتمام دون غيره من الأنظمة، منها أن الأنشطة تمثل ركنا هاما لنظام التكلفة، كما أنها تفسر ما تقوم به المؤسسة، ويحقق مستوى متميزا من الدقة من خلال اعتماده على علاقة السبب والنتيجة، ويقدم النظام معلومات مالية وغير مالية على حد سواء للإدارة لتساعدها على ترشيد قراراتها الاستراتيجية والتشغيلية (عدس، 2007). كما أنه "يساعد في تخفيض التكاليف من خلال تقليص الوقت والجهد المطلوبين للقيام بالنشاط، وإلغاء الأنشطة ذات التكلفة العالية وغير الضرورية، كما يقدم أسلوبا مختلفًا لتخفيض التكاليف من خلال إدارة الأنشطة والرقابة عليها" (درغام، 2007، 692).

"ولعل أبرز ما شجع على التحول نحو نظام التكلفة على أساس النشاط هو التطورات المتسارعة، واستخدام التكنولوجيا وازدياد التكاليف غير المباشرة، والانخفاض الحاد في تكلفة الأجور المباشرة نتيجة تعدد الخدمات، مما يتطلب ظهور وظائف جديدة للإنتاج مثل إعادة العمليات الإنتاجية، والأبحاث والتطوير، وكذلك التدريب المستمر، والذي أدى بدوره إلى زيادة التكاليف غير المباشرة عن50 % من إجمالي التكلفة، بينما انخفضت الأجور المباشرة إلى5–10 %" (المسحال، 2005، 53).

كما يقوم نظام التكلفة على عدة مقومات منها:

1. الموارد: وهي تمثل العناصر الاقتصادية التي يتم توجيهها لأداء النشاط، وهي تعتبر مصدر التكلفة التي تحدث عند استخدام هذه الموارد، وتتضمن الموارد المواد، العنصر البشري، التكنولوجيا، التسهيلات، أو الخدمات المشتراة من خارج المؤسسة مثل الإعلان، والخدمات القانونية والمحاسبية (حلس، 2007).
2. الأنشطة: تعتبر بؤرة التركيز في ظل نظام تكاليف الأنشطة، ويتيح نظام تكاليف الأنشطة إمكانية تحديد وتعريف جميع الأنشطة اللازمة لإنتاج المنتج، أو تقديم الخدمة، وهذا التحديد لا يقطع بأن جميع الأنشطة المؤداة ذات أهمية أو ذات قيمة مضافة، حيث تتعدد هذه الأنشطة إلى أنشطة ترتبط بوحدة المنتج، أو الدفعة الإنتاجية، أو الخط الإنتاجي (أبو وردة، 2015).
3. المخرجات: تعبر عن وحدات التكلفة التي تستهلك خدمات الأنشطة المختلفة، وهذه الوحدات تشمل المنتجات والخدمات، ويتم الربط بين تكاليف الأنشطة والمخرجات من خلال استخدام مسببات تكاليف الأنشطة (حلس، 2007).

وتتحدد متطلبات تطبيق نظام التكلفة في مجموعة من النقاط:

1. متطلبات مادية ومالية: حيث إن العمل المؤسسي لا يكتمل دون توافر الموارد المالية خاصة في الجامعات والكليات؛ نظرا لأن توافر الموارد المالية والمادية تعمل على تشجيع عملية التطوير في أداء المؤسسة، وبالتالي عملية إيجاد تمويل كاف؛ لإثراء عملية التطوير، ولا شك أن المؤسسات تسعى إلى تحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها ولا يتم تحقيقها إلا من خلال توافر الموارد التي تساعد المؤسسة في تنفيذ برامجها، مثل (المباني، والتجهيزات، والتكنولوجيا، والمال)، كما أن وجود رأس المال البشري المؤهل والمُعد ووجود الوسائل التقنية في معالجة البيانات يعطي درجة كافية من الدقة والتفصيل.
2. متطلبات ثقافية تنظيمية: تُعد الثقافة التنظيمية خطوة مهمة داعمة للتطوير بما يضمن اندماج الجميع في العمل، ويحفز الهمم ويحشد الطاقات للعمل الجاد، ووجود ثقافة تنظيمية تؤمن بالتغيير تتطلب تجديدا داخليا يتواءم مع المتغيرات الخارجية، فإذا كان لدى العاملين وعياً لمفاهيم النظام ترتب عليه قبول تطبيقه.
3. متطلبات إدارية: يعد دعم الإدارة العليا لتطبيق النظام عاملا مهما في نجاحه، فكلما كان لدى الإدارة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.1

القناعة في ضرورة تطبيق النظام وأهميته في إمدادها بالبيانات في الوقت المطلوب كي يسهل عملية اتخاذ القرارات لديها كلما كان ذلك مؤشرا إيجابيا لتطبيقه.

4. سياسات وأنظمة: عند تطبيق أي نظام لابد من مراعاة الخصائص المميزة لأنشطة المؤسسة عند التطبيق، والأخذ بعين الاعتبار طبيعة السياسات التي تختص بالمؤسسة، وطبيعة مخرجاتها من الخدمات.

ولأهمية الدراسة فقد تعددت الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، سواء على مستوى الأداء أو مستوى وحدة التكلفة المستقلة، وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات بما يفيد موضوع الدراسة الحالية:

دراسة الزامل (2018) هدفت إلى معرفة واقع الأداء الإداري للأقسام الأكاديمية والإدارية بالجامعات السعودية في ضوء مبادئ الحوكمة ورؤية 2030م من وجهة نظر القيادات الإدارية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبانة على عينة عشوائية تكونت من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السعودية (أم القرى، الأميرة نورة، الملك عبدالعزيز)، وقد كشفت النتائج أن موافقة عينة الدراسة على واقع الأداء الإداري للأقسام الأكاديمية والإدارية بنسبة مئوية قدرها (74.7 %).

أما دراسة أبو جويفل (2018) فقد هدفت إلى معرفة درجة ممارسة كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في محافظات غزة لأبعاد الريادة الاستراتيجية وعلاقتها بالأداء الجامعي المتميز، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة مكونة من (102) أكاديميًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الكلي لدرجة تحقق الأداء الجامعي بلغت بالجامعات الفلسطينية بوزن نسبي (66.5 %) بدرجة متوسطة.

ودراسة الحداد (2015) هدفت إلى معرفة مدى إسهام القيادة الجامعية في تطوير الأداء الأكاديمي من وجهة نظر أساتذة جامعة الأزهر بغزة كأحد المعايير التي يجب الاهتمام بها في تطور وتميز جودة العمل الأكاديمي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة للدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من الأساتذة العاملين في جميع كليات جامعة الأزهر بغزة البالغ عددهم (381) أستاذا، واختيرت عينة عشوائية تكونت من (50) محاضرا، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: مستوى إسهام القيادة الجامعية في تطوير الأداء الأكاديمي من وجهة نظر أساتذة الجامعة بوزن نسبي (79.3 %).

ودراسة Latif، Shehzad، Fareed، Zulfiqar، Shahzad (2014) هدفت إلى التحقق من علاقة رأس المال الفكري بأداء وكفاءة العمل الجامعي في باكستان، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمدت الاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة (800) طالب في الجامعات الباكستانية الخاصة والعامة، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين رأس المال الفكري والأداء الجامعي، وكان رأس المال البشري أقواها تأثيرًا.

أما دراسة نعيم (2012) فقد هدفت إلى التعرف على واقع تنمية الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم وعلاقتها بمستوى الأداء الإداري، كما اتبع الباحث المنهج الوصفي، وقام بتصميم استبانتين تم تطبيقهما على (127) موظفا في وزارة التربية والتعليم العالي، وقد خلصت الدراسة إلى أن الوزن النسبي لقيام وزارة التعليم بدورها في تنمية الموارد البشرية (63.2 %) والوزن النسبي لمستوى الأداء الإداري بالوزارة (67.4 %).

ودراسة شاكيل، دانيال وعمران (2012) هدفت إلى معرفة التحديات والعقبات التي تواجه الأداء العالي في التعليم العالي في باكستان، دراسة حالة الجامعة الإسلامية باهولبور، واستخدم الباحث المنهج النوعي والوصفي، واعتمدت المقابلات شبه المنظمة أداة للدراسة، واختيرت عينة من 30 معلمًا من الجامعة الإسلامية باهولبور، وقد خلصت الدراسة إلى أن العوامل الأكثر إعاقة للأداء العالي لأعضاء هيئة التدريس منها تحميله عبئا فوق طاقته، والتقييم الصارم، ونقص التدريب والمواد اللازمة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.1

أما دراسة حلس (2007) فقد هدفت بصورة رئيسية لاستخدام مدخل المحاسبة عن التكلفة على أساس النشاط (ABC) في مجال قياس وترشيد تكلفة الخدمات التعليمية، وتوفير المعلومات اللازمة في مجال ترشيد القرارات الإدارية، لتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الاستقرائي وذلك لمراجعة أدبيات الدراسة، وتم استخدام المنهج الاستنباطي لدراسة مدى إمكانية استخدام نظام تكاليف الأنشطة لتوفير البيانات اللازمة لمعالجة القصور واستنباط أوجه التطوير الممكنة لقياس وترشيد تكلفة الخدمات التعليمية. ولقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية : إمكانية التغلب على المشكلات المرتبطة باستخدام الطرق التقليدية لتخصيص وتوزيع التكاليف غير المباشرة، وذلك باستخدام نظام تكاليف الأنشطة في استخراج معدلات تكلفة لكل نشاط على حسب محركات التكلفة المناسبة لكل منها، وإمكانية التغلب على مشكلة التحميل الرأسمالي، وأن التسعير على أساس بيانات التكاليف يفيد كلاً من إدارة الجامعة والمتعاملين معها وبما يسهم في زيادة الوعي التكاليفي، والذي ينعكس أثره على الاستخدام والتشغيل الاقتصادي للموارد المتاحة والمستخدمة بما يحقق الأهداف المرغوبة منها.

كما هدفت دراسة عدس (2007) إلى اقتراح إطار محاسبي لتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة في الجامعات الفلسطينية، وتحديد مدى تأثيره على دقة وموضوعية قياس التكاليف، واتخاذ القرارات الإدارية، والرقابة على الموارد المتاحة، وتم الاعتماد في تطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة على المقابلات الشخصية مع مديري الوحدات الأكاديمية، بالإضافة إلى جمع البيانات الثانوية للمساهمة في التحليل السليم للأنشطة، وتقسيمها على مجمعات التكلفة، واختيار مسببات التكاليف الملائمة لتطبيق الإطار المقترح على الجامعة الإسلامية بغزة، وقد أظهرت النتائج اختلاف تكلفة الطالب الفصلية وتكلفة الساعة المعتمدة باختلاف التخصص العلمي بسبب التفاوت فيما بينها في الطلب على الأنشطة، وكذلك قياس تكلفة الأنشطة المتبادلة بين الكليات والأقسام الأكاديمية.

بعد اطلاع الباحثين على الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة تبين أن الأداء المؤسسي بحاجة إلى التطوير من قبل القيادات العليا في المؤسسة التعليمية، كما أظهرت وجود عقبات تواجه الأداء الجامعي والتي تجعل من الضروري البحث عن بدائل؛ لتخطى العقبات أبرزها نظام التكلفة المستقلة، وقد استخدمت معظم الدراسات المنهج الوصفي، فيما تمايزت دراسة حلس (2007) وعدس (2007) باستخدام المنهج الاستقرائي، كما استخدمت معظمها الاستبانة أداة للدراسة، عدا دراسة عدس (2007) ودراسة Sarwar، Aslam وRasheed (2012) فقد استخدمتا المقابلات أداة للدراسة، وقد تميزت الدراسة الحالية بموضوعها باستخدام وحدة التكلفة المستقلة مدخلا لتطوير الأداء المؤسسي بكلية التربية، ومن خلال اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة تبين وجود فجوة في تناول الباحثين لأساليب تطوير الأداء، حيث لم تستخدم أي من الدراسات وحدة التكلفة المستقلة كأسلوب لتطوير الأداء، حيث تبين قلة الدراسات التي تناولت وحدة التكلفة المستقلة وركزت على منظمات ذات طابع أكاديمي، وقامت ببناء استراتيجية لتطوير أداء كلية التربية باستخدام وحدة التكلفة، والجمع بين المنهج التحليلي والمنهج البنائي، كما تم استخدام أداتين هما بطاقة تحليل المحتوى، وأسلوب دلفاي لتطوير الاستراتيجية المقترحة.

مشكلة الدراسة:

تعد كليات التربية في الجامعات الفلسطينية من الكليات المهمة التي تسعى إلى مواكبة التقدم في المجالات العلمية كافة، من خلال تطوير أدائها المؤسسي، واقتراح برامج جديدة تلبي الاحتياجات المستحدثة، وهي أيضا من الكليات التي يلتحق بها عدد كبير من الطلبة، وهذا ما يصاحبه ارتفاع كبير بالتكاليف في ظل ضعف الإمكانات المتاحة مما يزيد من العبء الملقى على عاتق كلية التربية. وبناءً على نتائج تقييم الخطط الخاصة بالجامعة الإسلامية للعام 2018 التي أظهرت ضعفا في الأداء المالي لكلية التربية، ووجود عجز مالي تعاني منه الكلية. وبالرجوع إلى نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة أبو جويفل (2018) التي أظهرت أن مستوى الأداء الإداري لكلية التربية في الجامعات الفلسطينية متوسط بدرجة (66.5 %) مما يستدعي البحث عن سبل للارتقاء بأداء كلية التربية وتطويره عبر مداخل جديدة. من هنا جاءت الدراسة الحالية لتبحث واقع أداء كلية التربية في الجامعة الإسلامية باستخدام مدخل التكلفة المستقلة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.1

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. **ما واقع أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية باستخدام وحدة التكلفة المستقلة؟**
2. **ما الاستراتيجية المقترحة لتطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية باستخدام وحدة التكلفة المستقلة؟**

أهداف الدراسة:

1. **التعرف إلى واقع أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية باستخدام وحدة التكلفة المستقلة.**
2. **تقديم مقترح تطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية باستخدام وحدة التكلفة المستقلة.**

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية والعملية بما يأتي:

1. **أهمية دور كلية التربية بشكل رئيسي في الجامعات الفلسطينية عبر تحقيق ميزة تنافسية مستدامة من خلال كادرها المتميز.**
2. **كما تأخذ الدراسة أهميتها من خلال تركيزها على دراسة أحدث النظم التكاليفية والإدارية نحو تطوير أداء كلية التربية واستمرار تقديم خدماتها، وتحقيق التنمية المستدامة للمؤسسة التعليمية، باقتراح استراتيجية تساهم في الارتقاء بمستوى أداء كلية التربية بالجامعة الإسلامية.**
3. **قد تفيد هذه الدراسة مؤسسات التعليم العالي في إعادة هيكلة أدائها في ضوء مدخل التكلفة المستقلة مما يعزز من استدامتها وتحسين موقعها التنافسي.**

التركيز على دراسة أحدث النظم التكاليفية الإدارية لتطوير أداء كلية التربية وهو ما لم يجده الباحثون في الدراسات السابقة.

حدود الدراسة:

يقتصر البحث على الحدود الآتية:

- **حد الموضوع: اقتصرت الدراسة على واقع الأداء المؤسسي لكلية التربية في المجال (الإداري، الأكاديمي، والمالي) باستخدام وحدة التكلفة المستقلة، وتقديم استراتيجية لها.**
- **الحد المكاني: محافظة غزة.**
- **الحد المؤسسي: كلية التربية – الجامعة الإسلامية – غزة.**
- **الحد الزماني: 2019م.**

مصطلحات الدراسة:

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

- **استراتيجية: "خطة تستهدف مجموعة من السبل لتحقيق مجموعة من الأهداف المحددة، والتوصل إلى نتائج فعالة" (الزكي وفلية، 2004،51). أما التعريف الإجرائي: مجموعة التوجهات الاستراتيجية التي تتضمن تطوير أداء كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة باستخدام وحدة التكلفة المستقلة والتي تم بناؤها من خلال نتائج تقييم الخطط الخاصة بالجامعة الإسلامية، وإسهامات مجموعة الخبراء في تطويرها.**
- **الأداء المؤسسي: يعرّف الأداء المؤسسي بأنه منظومة متكاملة لتحويل مدخلات المؤسسة إلى مخرجات سعيا لتحقيق أهدافها (Shibru, Bibiso, & Ousman, 2017, 60).**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.1

ويعرّفه الباحثون إجرائياً: مستوى أداء كلية التربية في الجامعة الإسلامية في إطار وحداتها التنظيمية، والسياسات العامة التي تضعها الجامعة بما يتوافق مع أهدافها، وسيتم التعرّف إلى واقعه من خلال الأداة التي أعدت لهذا الغرض.

- كليات التربية: إحدى كليات الجامعة الإسلامية بغزة التي تسعى مع غيرها من الكليات المناظرة في الجامعات الفلسطينية إلى المساهمة في تطوير التعليم الفلسطيني، ورفع كفاءته وذلك برفده بالخريجين المتميزين في مجالات العلوم المختلفة، وتساهم الكلية في تدعيم الحركة التربوية والثقافية بما يحقق متطلباتها المتطورة في التنمية والتقدم، وتهدف الكلية إلى تأهيل المعلمين تربوياً وأكاديمياً في جميع التخصصات تلبية لاحتياجات المجتمع الفلسطيني (كلية التربية بالجامعة الإسلامية، 2018).
- وحدة التكلفة المستقلة: إطار نظامي يقوم على أساس الربط بين الموارد المستخدمة والأنشطة التي تستخدم أو تستهلك تلك الموارد ثم الربط بين تكاليف الأنشطة والمنتج النهائي، الذي يسعى إلى تحقيق مستوى متميز من الدقة في حساب بيانات التكاليف من خلال الأنشطة داخل المؤسسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتضمن هذا الجزء من الدراسة الخطوات والإجراءات التي تمت في الجانب التطبيقي من حيث المنهجية المتبعة، وأداة الدراسة، والصدق والثبات، للوصول إلى النتائج.

منهج الدراسة:

استخدم الباحثون منهج تحليل المحتوى في تحديد مشكلة البحث التي تمثلت في تحديد واقع أداء كلية التربية في الجامعة الإسلامية، والمعروف عن منهج تحليل المحتوى بحسب بيرلسون أنه "طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم للظاهرة المدروسة، أو للمقارنة بين ظاهرتين أو لتكوين ظاهرة معينة من خلال الاتجاه الغالب حولها" (المدخلي، د.ت، نقلا عن العساف، 1989، 235).

كما تم استخدام المنهج البنائي في اقتراح استراتيجية لتطوير أداء كليات التربية باستخدام مدخل وحدة التكلفة المستقلة. "ويُعد المنهج البنائي أحد أنواع مناهج البحث الذي يقوم باستخدامه الباحث لبناء هياكل معرفية جديدة أو أدلة معيارية أو تطوير مناهج أو أساليب لم تتطرق إليها الدراسات السابقة" (الأغا، 2001، 3).

أداتا الدراسة:

اعتمدت الدراسة على أداتين هما:

1. بطاقة تحليل المحتوى: من أجل تحقيق أهداف الدراسة، وبعد الرجوع إلى الأدب التربوي والإداري المتعلق بمتغيرات الدراسة، والخطة التنفيذية لكلية التربية، تم إعداد بطاقة تحليل المحتوى، وتكونت من ثلاثة مجالات رئيسية (الأكاديمي، الإداري، المالي)؛ لتحليل الخطة التنفيذية لكلية التربية للعامين 2016–2017، 2017–2018 والتقارير المالية لذات الأعوام، لمناسبته السؤال الأول للدراسة.
2. أسلوب دلفاي لتطوير الاستراتيجية؛ وذلك لملاءمته هدف الدراسة الثاني، وتناسبه مع هذا النوع من الدراسات التي تعتمد على المنهجية البنائية، القائم على التنبؤ والبناء.

أولا: بطاقة تحليل محتوى:

اعتمد الباحثون في تحليلهم على بطاقة تحليل محتوى، وهي أداة منظمة تساعد في قياس الأداء، وتسهيل العمليات الإدارية، وتقييم الواقع، وتحديد الاستراتيجيات الممكنة لتلبية هذه المطالب (Bieker, 2003, 18). وقد استخدم الباحثون أداة بطاقة تحليل المحتوى لتحليل الخطة التنفيذية لكلية التربية للأعوام 2016–2017، 2017–2018؛ وتقارير الأداء المالي لذات الأعوام سعياً منهم لتشخيص واقع أداء كلية التربية في المجال الأكاديمي والإداري والمالي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.1

خطوات بطاقة تحليل المحتوى:

1. **تحديد الهدف من التحليل، وهو تقييم أداء كلية التربية في الجامعة الإسلامية للعامين 2016–2017–2018، وتقسيم المجالات الرئيسية والفرعية حسب الخطة التنفيذية لكلية التربية التي تضمنت المجالات (الأكاديمي، الإداري، المالي). كما حصل كل مجال على وزن نسبي معين حيث حصل المجال الأكاديمي على وزن نسبي 50 %، والمجال الإداري على وزن نسبي 30 %، والمجال المالي على وزن نسبي 20 %، وذلك وفقا للأوزان المعتمدة في الجامعة.**
2. **تحليل مجالات الأداء الإداري والأكاديمي من خلال مراجعة مهام الكلية المنصوص عليها في نظام الوصف الوظيفي.**
3. **إجراء التحليل لكل باحث منفردًا لاحتساب معامل الصدق والثبات.**
4. **إعداد بطاقة تحليل المحتوى بصورتها الأولية.**
5. **التحقق من صدق البطاقة من خلال عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين المختصين وإجراء التعديلات المطلوبة.**
6. **إعداد بطاقة تحليل المحتوى بصورتها النهائية.**
7. **تم تحديد مستوى الأداء الحالي والفجوة من خلال حساب المتوسطات الحسابية للأداء المستهدف لكل عام، ومن ثم حسابها مجتمعة.**
8. **الاطلاع على مجالات الأداء المالي من حيث بنود الصرف والإيرادات المنصوص عليها في نظام الجامعة المالي، لتبيان إجمالي الإيرادات الذاتية بفعل الرسوم التي تخص طلبة كلية التربية، وكذلك كافة المصاريف المباشرة (التشغيلية) بما فيها الرواتب للكلية، والحصول على تقرير مالي للأعوام 2016–2017، 2017–2018.**
9. **مراجعة الخطة التنفيذية للكلية والاطلاع على مؤشرات الأداء للأنشطة؛ وذلك لتحليل مستوى الأنشطة المعمول بها ومدى ملاءمة مؤشرات الأداء للأنشطة، مقارنة بالتقرير السنوي للكلية.**

صدق التحليل:

تم عرض أداة تحليل المحتوى بعد تحديد هدفها ومجالاتها على مجموعة من المحكمين وعددهم (4) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية، وقد تم الأخذ بالتعديلات والآراء التي صدرت منهم.

ثبات التحليل:

للتأكد من ثبات التحليل قام كل باحث بالتحليل منفردا، ومن ثم حساب معامل الاتفاق بين المحللين باستخدام معادلة هولستي(Holisti) للثبات وهي (طعمية، 2004، 226):

معامل الثبات = 2ن / ن1 + ن2

ن: نقاط الاتفاق بين التحليلين.

ن1: عدد البنود التي وردت في التحليل الأول.

ن2: عدد البنود التي وردت في التحليل الثاني.

يوضح الجدول (1) معاملات الثبات بين التحليلين.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.1

جدول (1): نتائج ثبات التحليل عبر الأفراد

المجال	التحليل الأول	التحليل الثاني	النسبة المئوية
المجال الأكاديمي	67.6	68.3	% 67.9
المجال الإداري	66.2	64.3	% 65.2
المجال المالي	89.7	89.7	% 100
المجموع	223.5	222.3	% 77.7

يتضح من الجدول (1) أن نسبة الاتفاق بين المحللين الأول والثاني بلغت (77.7 %) وهي نسبة عالية تدل على ثبات عملية التحليل عبر الأفراد.

ثانيا: أسلوب دلفاي:

قام الباحثون باستخدام أسلوب دلفاي وهو "منهج منظم يتضمن سلسلة من العمليات المتتابعة لجمع المعلومات أو الآراء من عدد من الخبراء عن مشكلة أو قضية يُراد وضع تصورات مستقبلية بشأنها" (عامر، 2008، 124)؛ لوضع استراتيجية مقترحة لتطوير أداء كلية التربية باستخدام مدخل وحدة التكلفة المستقلة؛ ولتحقيق ذلك اتبع الباحثون مجموعة من الخطوات المبينة لاحقا.

خطوات تطبيق أسلوب دلفاي:

يتكون أسلوب دلفاي من مجموعة الجولات المتلاحقة المتمثلة في الخطوات الآتية:

1. **تحديد المشكلة محور الدراسة تحديدا دقيقا واضحا حتى يستطيع الخبراء تقديم الإجابات السليمة التي تساهم في حل مشكلة الدراسة.**
2. **اختيار الخبراء وذوي الرأي البالغ عددهم(4) أعضاء إداريين، منهم عميد كلية التربية بالجامعة، وعميد الجامعة الإسلامية بفرع الجنوب، ونائب عميد كلية التربية، نائب رئيس الجامعة للشؤون الأكاديمية.**
3. **تصميم أنموذج الاستراتيجية الأولية بناء على نتائج تحليل الخطة التنفيذية لكلية التربية.**
4. **إرسال الاستراتيجية الأولية إلى الخبراء كل على حدة طلبا لرأيهم.**
5. **تحليل إجابات الخبراء واختصارها وتجميعها في مجموعات متشابهة.**
6. **إجراء التعديلات على الاستراتيجية وفقا للآراء المتشابهة بين الخبراء.**
7. **إرسال الاستراتيجية إلى الخبراء مرة ثانية لعرض التعديلات النهائية عليهم.**
8. **تكرار الخطوات الخامسة والسادسة والسابعة مرة أخرى.**
9. **جمع الآراء النهائية وصياغة الاستراتيجية.**

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للإجابة عن السؤال الأول.

محك الدراسة:

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة فقد تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (5 - 1=4)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (4 /5=0.80)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول (2) (Ozen, Yaman, & Acar, 2012).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.1

جدول (2): محك الدراسة

المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الدرجة
من 1.80 – 1	من 36 % – 20 %	قليلة جدًا
أكبر من 2.60 – 1.80	أكبر من 52 % –36 %	قليلة
أكبر من 3.40 – 2.60	أكبر من 68 %– 52 %	متوسطة
أكبر من 4.20 – 3.40	أكبر من 84 % –68 %	كبيرة
أكبر من 5 – 4.20	أكبر من 100 % – 84 %	كبيرة جدًا

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: الإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي ينص على: ما واقع أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية باستخدام وحدة التكلفة المستقلة؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثون بتحليل الخطة التنفيذية لكلية التربية للعامين 2016–2017، 2017–2018، بتحديد مستوى الأداء الحالي والفجوة من خلال حساب المتوسطات الحسابية للأداء المستهدف لكل عام ومن ثم حسابها مجتمعة.

أولاً: الدرجة الكلية للمجالات:

جدول (3): مستوى الأداء لجميع المجالات

المجال	المتوسط الحسابي	الترتيب	الدرجة
الأكاديمي	68.3	الثانية	كبيرة
الإداري	64.37	الثالثة	متوسطة
المالي	89.71	الأولى	كبيرة جدا
الدرجة الكلية للمجالات 74.1 % كبيرة			

يتضح من الجدول (3) حصول الدرجة الكلية للمجالات على متوسط حسابي (74.1 %) بدرجة كبيرة، أي أن مستوى أداء كلية التربية في الجامعة الإسلامية كبير، وقد يرجع ذلك إلى:

1. **الاهتمام المتواصل من قبل إدارة الجامعة، ومتابعتها الحثيثة من خلال اطلاعها على تقارير أداء الكليات، والأنشطة الخاصة بها على مدار الفصل الدراسي، ولعل ما يبرز اهتمامها وجود وحدة عمادة الجودة والتطوير في الجامعة الإسلامية التي من شأنها متابعة شؤون الكليات، والتقييم المستمر لها، والعمل على تطويرها.**
2. **الحرص الشديد من كلية التربية للوصول لدرجة من التميز، والبقاء على قمة الصدارة بين الكليات، ووجود حالة من التنافس الشديد بين الكليات خاصة، وطموح الكلية بأن تكون الأفضل بين غيرها من الكليات باستمرار بين الجامعات لاسيما في الجامعة الإسلامية بغزة، في ظل الطلب المتزايد على الكلية والأعداد الكبيرة لطلبة كلية التربية وحاجة السوق الفلسطيني لطلبة ملائمين لسوق العمل، ومنافسين للسوق المحلي والدولي، والذي يتطلب من كلية التربية في الجامعة الحفاظ على مستوى متميز بين الكليات من خلال بحثها عن بدائل تنموية وتطويرية لها.**

واختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة أبو جويفل (2018)، فقد حصل مستوى الأداء الجامعي في الجامعات الفلسطينية بوزن نسبي (66.59 %)، أي بدرجة متوسطة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.1

ثانياً: المجال الأكاديمي:

جدول (4): مستوى الأداء الحالي والوزن النسبي للمجال الأكاديمي

المجال الرئيسي	المجال الفرعي	الأداء المستهدف	الأداء الحالي	الفجوة	الوزن النسبي
المجال الأكاديمي الوزن النسبي للمجال (34.15)	تطوير مراكز الكلية (التدريب الميداني، علم النفس، التكنولوجيا، التميز)	100	65	35 -	% 65
	الارتقاء بمستوى العملية التعليمية لضمان التميز والمنافسة لطلبة الجامعة وخرجيها	100	70	30 -	% 70
	دعم البحث العلمي لأعضاء الهيئة التدريسية والطلبة	100	70	30 -	% 70
	الإجمالي		% 31.6	% 68.3	

يتضح من الجدول (4) حصول المجال الأكاديمي على وزن نسبي (68.3 %)، أي بدرجة كبيرة وقد يعزو الباحثون ذلك إلى:

1. **حرص إدارة الكلية على أهمية الارتقاء بمراكز الكلية وأدائها من خلال استثمار الفرص، وتوجيه العاملين والخريجين فيها إلى الاستفادة من إمكانات المجتمع والفرص الموجودة فيها.**
2. **تتضمن الخطط الاستراتيجية للكلية رؤية تنص على تطوير العملية التعليمية وصولا لتحقيق مستويات متقدمة من الجودة والتطوير.**
3. **تنحصر الوظائف الرئيسية للجامعة في ثلاثة مجالات وهي التدريس، والبحث العلمي وخدمة المجتمع. وترتبط هذه الوظائف بمجموعة الأدوار المنوطة بأعضاء هيئة التدريس باعتبارهم المعنيين بتحقيق أهداف الجامعة، وتلبية احتياجات الجامعة، الأمر الذي يجعل من كلية التربية تعطي الجانب الأكاديمي مساحة واهتماما أكبر من أي مجال آخر، إلا أن حصول الجامعة على درجة موافقة كبيرة تقترب من المتوسطة على الرغم من تاريخ النشأة الطويل لكلية التربية في الجامعة الإسلامية التي تعد الأولى من بين كليات الجامعة قرابة الأربعين عاما، مما يجعل من هذا التقدير أقل من المستوى المطلوب لاسيما وأنها تضم (13) أستاذا يحملون درجة الأستاذية، و(8) أعضاء يحملون درجة أستاذ مشارك، و(9) أعضاء يحملون درجة أستاذ مساعد.**

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو جويفل (2018) التي حصل فيها الأداء الأكاديمي على وزن نسبي (66.6 %) بدرجة متوسطة.

ثالثاً: المجال الإداري:

جدول (5): مستوى الأداء الحالي والوزن النسبي للمجال الإداري

المجال الرئيسي	المجال الفرعي	الأداء المستهدف	الأداء الحالي	الفجوة	الوزن النسبي
المجال الإداري الوزن النسبي (19.26)	دعم الشراكة الفاعلة مع مؤسسات المجتمع المدني	100	57.5	42.5 -	% 57.5
	تحسين البيئة التعليمية للطلبة والعاملين والإداريين	100	50	50 -	% 50
	تقديم الخدمات النفسية للطلبة وأهلهم	100	80	20 -	% 80
	تطوير كفاءات الموظفين إداريا وإلكترونيا	100	70	30 -	% 70
	الإجمالي		64.37	35.63 -	

يتضح من الجدول (5) حصول المجال الإداري على وزن نسبي 64.37 %، أي بدرجة متوسطة، وقد يعزو الباحثون ذلك إلى:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.1

1. الحاجة الملحة إلى الاطلاع على المفاهيم الإدارية الحديثة والمعاصرة التي تتماشى مع التطورات والتقنيات الحديثة.
2. قلة الاستراتيجيات الداعمة للشراكة مع مؤسسات المجتمع المختلفة والتي تساهم في تطوير الأداء الإداري والارتقاء به.
3. تعد كلية التربية من أكبر الكليات في الجامعة من حيث عدد الطلبة في حين يلاحظ قصور الهيكل التنظيمي الإداري عن تلبية متطلبات الأداء الإداري فيها، حيث تفتقر كلية التربية إلى أقسام إدارية داعمة للعمل الأكاديمي والبحثي، حيث يبلغ عدد الموظفين في الوظائف الإدارية (11) موظفا فقط، كما لا توجد وحدات إدارية مستقلة مثل (شؤون الطلبة، والشؤون المالية، وشؤون البحث العلمي ... الخ)، مما يقلل مستوى فاعلية الأداء الإداري.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو جويفل (2018) التي حصل مستوى الأداء الإداري لكليات التربية على (66.4 %) بدرجة متوسطة، ودراسة نعيم (2012) حصول مستوى الأداء الإداري بوزارة التربية والتعليم على وزن نسبي (67.4 %) بدرجة متوسطة، واختلفت مع دراسة الزامل (2018) بحصول الأداء الإداري على نسبة (74.7 %) بدرجة كبيرة.

رابعاً: المجال المالي:

جدول (6): الأداء الحالي والوزن النسبي للمجال المالي

المجال الرئيسي	المجال الفرعي	الأداء المستهدف	الأداء الواقعي	الفجوة	الوزن النسبي
المجال المالي	تأمين مستقبل مالي للجامعة	100	89.71	- 10.29	
	إجمالي				89.71

يتبين من الجدول (5) حصول المجال المالي على درجة موافقة 89.71 % وهى درجة كبيرة جدا، إلا أنه عند احتساب الكفاءة المالية وفقا لقانون الكفاءة المالية، نسبة المدخلات (الإيرادات) / نسبة المخرجات (المصروفات) خلال العامين 2017–2018 يتضح أن الإيرادات لم تحقق نسبة الصفر ربح المفترض في أي مؤسسة، بل جاءت بأقل منه بنسبة عجز وصلت إلى (10.29)، وهذا يعبر عن ضعف في الحالة المرغوبة مما يستنتج منه ضعف الأداء والكفاءة المالية. وقد يعزى ذلك إلى: العجز المالي الذي تعاني منه الجامعات الفلسطينية، وقلة الدعم الخارجي الذي تتلقاه الجامعات، مما انعكس على الأداء الجامعي ككل، كما أن الظروف الصعبة التي تعيشها الجامعات الفلسطينية في ظل الاحتلال والعدوان والحصار المفروض على قطاع غزة أضعف القدرة الاقتصادية للجامعات، وهذا أدى إلى التزام الكلية بالموازنة المحددة لها مع قلة وجود موارد مالية استثمارية دائمة للكلية تساعد في النهوض بها، واعتمادها في الغالب على رسوم طلابها وبعض الدعم من الجهات المانحة، بالإضافة إلى عدم وجود استثمارات وعوائد مادية ذاتية للجامعات والارتفاع المستمر في التكاليف التشغيلية والتعليمية.

ثانياً: الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي ينص على: ما الاستراتيجية المقترحة لتطوير أداء كليات التربية باستخدام وحدة التكلفة المستقلة؟

لصياغة الاستراتيجية قام الباحثون باستخدام أسلوب دلفاي "الذي تقوم فكرته على التوصل إلى صورة المستقبل الممكن أو المرغوب، استنادا إلى آراء عدد من المتخصصين الذين يجمعون بين الخبرة في الموضوع محل البحث والقدرة على الاستبصار، ويتم التفاعل بين آراء هؤلاء الخبراء بطريق غير مباشر ومن خلال عدد من الجولات" (داوود، 2012، 343). ولتحقيق ذلك استند الباحثون إلى نتائج تحليل خطة كلية التربية للعامين2017–2018 في المجالات (الإداري، الأكاديمي، المالي) للتعرف إلى واقع أداء كلية التربية، إضافة إلى الاطلاع على الدراسات السابقة و تجارب كليات عربية قامت بتطبيق نظام التكلفة المستقلة، مثل كلية التربية بجامعتي بغداد ودمشق، ومن ثم صياغة الإطار الاستراتيجي؛ الرؤية: التي ترسم الصورة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.1

المستقبلية لكلية التربية في الجامعة الإسلامية في ضوء وحدة التكلفة المستقلة، والرسالة: تضمنت المحاور الاستراتيجية الرئيسية التي ستبنى عليها الاستراتيجية وتمثل إطارا منظما لصياغة الغايات والأهداف المنشودة التي تم العمل عليها من خلال تحديد التدخلات التي تساعدنا في الانتقال من تحليل الواقع الحالي إلى تحديد الهدف المستقبلي والرؤية الشمولية لبناء هذه الاستراتيجية.

أولاً: تحديات تطبيق الاستراتيجية

من التحديات المتوقعة عند تطبيق الاستراتيجية:

1. ضعف قناعة الإدارة العليا بهذا النظام.
2. الافتقار إلى كوادر بشرية مؤهلة ومدربة للتعامل مع نظام التكلفة، والتطورات العلمية والإدارية.
3. نقص المعرفة والخبرة اللازمة عن نظام التكلفة المستقلة لدى أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين.
4. الافتقار إلى مبنى مستقل بكلية التربية عن باقي كليات الجامعة للاستقلال بنظامها الإداري والمالي، في ظل محدودية المباني التي تمتلكها الجامعة والتي تشترك غالبية الكليات فيها.
5. وجود ثقافة تنظيمية لدى بعض الأفراد لا تؤمن بالتغيير المستمر، ولا تدعم عملية التطوير وفق النظم المحاسبية الحديثة، والأنظمة الإدارية العالمية، كما أن وجود الثقافة التنظيمية الداعمة لكل ما هو جديد تضمن الاندماج ببيئة العمل، وحشد الطاقات والجهود لاستثمار كافة الموارد المتاحة بطريقة مثلى.

ومن أجل التغلب على هذه التحديات قام الباحثون بوضع مجموعة من المرتكزات التي تضمن التغلب عليها.

ثانياً: سياسات ومرتكزات الاستراتيجية:

تستند الاستراتيجية إلى المرتكزات التالية:

1. تبني الإدارة العليا لكلية التربية لنظام التكلفة المستقلة ودعمها؛ وذلك لأهميته في الحفاظ على الأداء المؤسسي المتميز.
2. وضوح أهداف النظام لكافة المستويات في الكلية ليسهل التعامل معه وتطبيقه.
3. تكاملية الأداء، إذ يتطلب أن تتكامل جهود العاملين داخل الكلية وخارجها لإنجاح التوجهات الجديدة وترجمتها لخطط تنفيذية.
4. مرونة الهيكل الإداري واستيعابه لكافة التغيرات المطلوبة وإعادة هندسة العمليات والأنظمة بما يخدم التوجهات الاستراتيجية.
5. التطوير المهني للعاملين في الكلية لإعادة تأهيلهم للتعامل وفق النظام الجديد.
6. منح الصلاحيات اللازمة لإدارة الكلية في اتخاذ القرارات المطلوبة أو التواصل الخارجي.
7. التقويم المستمر وتصحيح الانحراف في الأداء.
8. تنويع مصادر التمويل والعائدات للكلية حتى يسهل القيام بالأنشطة المختلفة.

ثالثاً: الإطار الاستراتيجي المقترح:

يتناول الإطار الاستراتيجي للاستراتيجية المقترحة بعنوان "استراتيجية مقترحة لتطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية باستخدام وحدة التكلفة المستقلة"، الرؤية، والرسالة، والغايات الاستراتيجية، والمؤشرات، وفيما يلي بيان ذلك:

- الرؤية:

كلية فاعلة مستقلة تنتمي لجامعة رائدة في التعليم العالي تسهم في بناء منظومة تعليم متكاملة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.1

➢ الرسالة:

تسعى كلية التربية إلى تحقيق الريادة العلمية والاستقلالية الإدارية والمالية من خلال النهوض بالأداء وفقا لمعايير الاستدامة والإنتاجية.

➢ الغايات والاستراتيجيات:

1. الغاية الأولى: تطوير القدرات المؤسسية بما يحقق الاستدامة والإنتاجية.

- الهدف الأول: تطوير أنظمة الكلية وهياكلها التنظيمية:

➢ الاستراتيجيات:

أ. إعادة تصميم الهيكل التنظيمي للكلية بما يتوافق مع النظام الجديد.

المؤشرات: مرونة الهيكل التنظيمي، واستيعابه للمتغيرات المطلوبة كافة، ودعم الهيكل الجديد لمتطلبات نجاح النظام الجديد.

ب. مواءمة الأنظمة واللوائح بما يتناسب مع التطوير الإداري.

المؤشرات: وجود نظام ينسجم مع أنظمة الجامعة ويدعم النظام الجديد، ووجود لوائح تنظيمية لتنظيم العمل، ودعم اللوائح لمتطلبات التطوير الإداري.

ج. تطوير آليات اختيار القيادات الإدارية والأكاديمية.

المؤشرات: وجود آليات واضحة تعتمد على متطلبات الجودة في اختيار القيادات الأكاديمية والإدارية، تتضمن هذه الآليات معايير قابلة للقياس.

د. إقرار وصف وظيفي واضح ومعلن يخدم الهيكل الجديد.

المؤشرات: وجود وصف وظيفي معتمد ينسجم مع الهيكل الجديد، وشمولية الوصف الوظيفي لكافة المهام المطلوبة.

- الهدف الثاني: دعم الشراكة الفاعلة مع مؤسسات المجتمع المدني:

➢ الاستراتيجيات:

أ. تعزيز التشبيك والتعاون مع مؤسسات المجتمع المدني.

المؤشرات: وجود اتفاقيات تعاون بين الكلية ومؤسسات المجتمع، ونوعية الاتفاقيات وتنوعها، وحجم الفائدة المحققة من الاتفاقيات.

ب. تفعيل مراكز الكلية التي تخدم المجتمع.

المؤشرات: وجود خطة تشغيلية لكل مركز، ووجود خدمات متنوعة يحتاجها المجتمع المحلي، وجودة الخدمات المقدمة وتنوعها، ورضا المستفيدين عن الخدمات المقدمة.

ج. تعزيز ثقافة المشاركة المجتمعية وتفعيل ممارساتها العملية.

المؤشرات: وجود نظام يدعم مجالات المشاركة المجتمعية ويعزز مساراتها ضمن نماذج منهجية موحدة (العمل التطوعي، التعليم الخدمي، البحوث المشتركة)، وتضمن نظام الترقيات على المشاركة المجتمعية، ونوعية المشاركة في الأنشطة المجتمعية.

- الهدف الثالث: تحسين البيئة التعليمية وتطوير الخدمات المقدمة للطلبة والعاملين:

➢ الاستراتيجيات:

أ. تطوير مرافق الكلية المخصصة لخدمة الطلبة.

المؤشرات: وجود مرافق متنوعة تخدم الطلبة وتلبي احتياجاتهم، وتوفر مساحات خضراء كافية للاستراحة، ووجود مختبرات مفتوحة في الأوقات المناسبة التي تلائم جميع الطلبة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.1

ب. تطوير الخدمات الإلكترونية الداعمة للجوانب الأكاديمية والإدارية، والترفيهية.

المؤشرات: وجود خدمات إنترنت متاحة للجميع، وتوافر منظومة أمن وسلامة وحماية للخدمات الإلكترونية، ووجود خدمات متنوعة تراعي متطلبات الجودة، ووجود جهاز إداري وفني مسؤول عن إدارة الخدمات التكنولوجية.

ج. توسيع نوعية الخدمات المقدمة للطلبة والعاملين.

المؤشرات: وجود خدمات متنوعة يحتاجها الطلبة والعاملون، والقدرة الاستيعابية للبيئة والمراكز التعليمية، وجودة الخدمات المقدمة وتنوعها.

- الهدف الرابع: تطوير كفاءات الموظفين.
  - الاستراتيجيات: تعزيز مهارات الموظفين الإدارية والإلكترونية.

المؤشرات: وجود نظام وأهداف واضحة لضمان جودة الأداء، وجود برنامج مختص بتنمية مهاراتهم، وعدد المستفيدين.

2. الغاية الثانية: الارتقاء بالتعليم النوعي لضمان التميز والمنافسة.

- الهدف الأول: الارتقاء بمستوى العملية التعليمية وضمان التميز والمنافسة لطلبة الكلية وخريجيها.
  - الاستراتيجيات:

أ. افتتاح برامج جديدة:

المؤشرات: وجود برامج أكاديمية مشتركة عالميا، ونوعية البرامج وتنوعها لتشمل تخصصات جديدة، وعدد البرامج الجديدة التي تم افتتاحها.

ب. تطوير البرامج الأكاديمية ونوعية مخرجاتها:

المؤشرات: وجود إجراءات وآليات واضحة ومحددة لتحديث البرامج الأكاديمية وتطويرها، وعدد البرامج المحدثة لا يقل عن خمسة برامج، ومخرجات مناسبة لنوع الدرجة، ووجود مخرجات تعلم واضحة وموثقة لكل برنامج.

ج. تفعيل متابعة شؤون الخريجين وآليات التواصل معهم:

المؤشرات: وجود دائرة مختصة بمتابعة شؤون الخريجين، وتوافر آليات للتواصل مع الخريجين، وتوافر دليل أنشطة خاص بالوحدة، ووجود أنشطة محددة ومعلنة للخريجين، ورضا الخريجين عن الدائرة.

د. الاهتمام بالممارسات التسويقية للأبحاث التطبيقية لأعضاء الهيئة التدريسية والطلبة.

المؤشرات: عدد المشاركات البحثية المقدمة من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، ونوعية المشاركة (بحث محكم- ورقة عمل)، ونوعية الخدمات الاستشارية البحثية وجودتها.

- الهدف الثاني: دعم البحث العلمي لأعضاء الهيئة التدريسية والطلبة.
  - الاستراتيجيات:

أ. زيادة حجم الشراكات البحثية والنوعية على المستوى المحلي والدولي بحيث يحقق عائدا ماليا للكلية:

المؤشرات: وجود اتفاقيات تعاون وشراكة بين مؤسسات المجتمع المحلي والدولي، وتوافر مستودع بحوث مرتبط بقواعد بيانات عالمية، ونوعية الشراكات البحثية، وعدد الاتفاقيات، وحجم العائد المالي المحقق من هذه الاتفاقيات.

ب. تعزيز فاعلية المراكز البحثية في حل المشكلات المجتمعية، وتحقيق عائد مالي يدعم الموازنة:

المؤشرات: حجم العائد المالي الداعم لموازنة الكلية، وعدد الاستشارات البحثية المقدمة للمستفيدين، والقدرة الاستيعابية للمراكز البحثية، وتنوع وجودة الخدمات المقدمة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.1

- **الهدف الثالث: تطوير مراكز الكلية (التدريب الميداني، علم النفس، التميز):**
  - **الاستراتيجيات:**

أ. توسيع الخدمات المقدمة وزيادة تنوعها:

المؤشرات: وجود خدمات متنوعة يحتاجها الطلبة، ونوعية الخدمات المقدمة بما يتناسب مع متطلبات الجودة.

ب. التشبيك مع المراكز المجتمعية والمناظرة محليا ودوليا:

المؤشرات: وجود اتفاقيات تعاون بين المراكز المجتمعية تنسجم مع الهيكل الجديد، وعدد الاتفاقيات وتنوعها.

ج. العناية بالخطة التسويقية للخدمات المقدمة من المراكز:

المؤشرات: وجود خطة واضحة ومعلنة لكل مركز تعتمد على متطلبات الجودة، وعدد الوسائل الترويجية المستخدمة ونوعيتها.

3. **الغاية الثالثة: تأمين مستقبل مالي للكلية:**

- **الهدف: رفع كفاءة العمليات المالية لزيادة حجم العائد المالي:**
  - **الاستراتيجيات:**

أ. زيادة عدد طلبة الكلية:

المؤشرات: إحصائيات عدد الطلبة مقارنة بالأعوام السابقة، حجم العائد من زيادة العدد لا يقل عن 15 % من الإيرادات.

ب. زيادة عدد برامج الدراسات العليا ذات العائد الأكبر.

المؤشرات: ازدياد عدد برامج الدراسات العليا المفتتحة بنسبة 30 %، حجم العائد من هذه البرامج.

ج. تنمية وتنويع إيرادات الكلية من مراكزها لضمان الاستقرار المالي.

المؤشرات: نسبة إسهام الإيرادات في الموازنة، وجود مراكز خدماتية استثمارية تابعة للكلية.

د. رفع رسوم البحث العلمي للمجلة الخاصة بالكلية.

المؤشرات: زيادة الرسوم بنسبة 10 %.

ه. إعداد مشاريع تمويلية في البحث العلمي.

المؤشرات: حجم الإيرادات المحققة من هذه المشاريع، ووجود مشروع تمويلي لكل قسم سنويا.

و. زيادة المنح المقدمة للطلبة:

المؤشرات: تنوع مصادر المنح والقروض، حجم الدعم المقدم لصندوق الطالب، ووجود جهات محلية تتكفل بدفع جزء من الرسوم.

ز. إقامة المشاريع التجارية والاستثمارية:

المؤشرات: عدد المشاريع وتنوعها، وحجم العائد من تلك المشاريع.

ح. استثمار المصادر التعليمية التابعة للكلية لزيادة حجم الإيرادات:

المؤشرات: عدد المصادر التعليمية التي تنتجها الكلية، وجودة المصادر التعليمية، وعدد المستفيدين منها، وحجم الإيرادات المحققة من المصادر.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.1

النتائج:

أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها:

1. واقع أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية باستخدام وحدة التكلفة المستقلة بوزن نسبي74.1 %.

- **حصل المجال الأكاديمي على نسبة 68.3 % بدرجة كبيرة.**
- **حصل المجال الإداري على نسبة64.37 %بدرجة متوسطة.**
- **حصل المجال المالي على نسبة 89.71 % وهي نسبة كبيرة جدا.**

2. تقديم مقترح لتطوير أداء كليات التربية في الجامعات الفلسطينية باستخدام وحدة التكلفة المستقلة.

التوصيات:

بناء على النتائج تقدم الدراسة مجموعة من التوصيات كما يلي:

1. تعزيز أداء كلية التربية في الجامعات الفلسطينية باستخدام وحدة التكلفة المستقلة يتمثل في:

- **المجال الأكاديمي من خلال:**
  - **تعزيز البحث العلمي القائم على المشاريع وحل المشكلات، والبحث العلمي المنتج.**
  - **تعزيز التبادل الأكاديمي للطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية بين الجامعات الدولية.**
  - **تعزيز برامج التوأمة المتناظرة مع الكليات المحلية والجامعات العالمية.**
- **المجال الإداري من خلال:**
  - **إعادة هيكلة النظم بما يدعم نجاح الاستراتيجية الجديدة.**
  - **التشبيك مع مؤسسات المجتمع المدني والقطاع الخاص من خلال(تقديم أبحاث تطبيقية، واستشارات بحثية، اقتراح أفكار إبداعية) والحرص على علاقة متينة.**
- **المجال المالي من خلال:**
  - **العمل على إيجاد مصادر دخل جديدة تدعم الموازنة العامة للكلية، وتحقق الاستقرار المالي بما في ذلك الشراكات البرامجية وتبادل الأكاديميين وغيرها.**

2. تبني الاستراتيجية المقدمة وتوفير المتطلبات اللازمة لنجاحها، والإفادة من تجارب الجامعات العربية والدولية التي طبقت هذا المدخل.

المراجع:

أبو جويفل، ريم (2018). *درجة ممارسة كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في محافظات غزة لأبعاد الريادة الاستراتيجية وعلاقتها بالأداء الجامعي المتميز* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو حسنة، أحمد (2014). *مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى قيادات كليات التربية في الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بتحسين الأداء المؤسسي لها* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو دقة، سناء (2017) . *تقييم الأداء الأكاديمي للأستاذ الجامعي: المفهوم والمجالات*. يوم دراسي مقدم لكلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.1

أبو وردة، سعيد (2015). *تصور مقترح لتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة على مصنع عصير غزة* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الأغا، إحسان (2001). *منهج البحث البنائي في البرامج التربوية المقترحة للمستقبل* (ط1)، فلسطين: دار المقداد للطباعة.

الحداد، شعبان (2015). *مستوى إسهام القيادة الجامعية في تطوير الأداء الأكاديمي من وجهة نظر أساتذة جامعة الأزهر بغزة*. ورقة مقدمة إلى المؤتمر التربوي الدولي حول تطوير الأداء الأكاديمي لكليات التربية رؤية استشرافية، 24–25 نوفمبر، جامعة الجوف، المملكة العربية السعودية.

الحكيم، ليث، زوين، عمار، والخفاجي، حاكم (2009). دور أدوات التعليم التنظيمي في تحقيق الأداء الجامعي المتميز. *مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية*، *11* (2)، 94 - 119.

حلس، سالم (2007). نظام تكاليف الأنشطة كأساس لقياس تكلفة الخدمات التعليمية بالجامعات، *مجلة الجامعة الإسلامية*، *5* (1)211 - 238.

خويلدات، إيمان (2014). *أثر تسيير الموارد البشرية على الأداء الوظيفي للعاملين في المؤسسات الوطنية* (رسالة ماجستير)، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

داوود، عبدالعزيز (2012). *إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم*، عمان، الأردن: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

درغام، ماهر (2007). مدى توافر المقومات الأساسية اللازمة لتطبيق نظام تكاليف الأنشطة في الشركات الصناعية في قطاع غزة، *مجلة الجامعة الإسلامية*،*15* (2)، 72 - 679.

الزامل، مها (2018). واقع الأداء الإداري للأقسام الأكاديمية والإدارية بالجامعات السعودية في ضوء مبادئ الحوكمة ورؤية 2030. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *26* (4)، 223 - 247.

الزكي، أحمد، وفلية، فاروق (2004). معجم مصطلحات التربية، الإسكندرية: دار الوفاء: الإسكندرية.

صوص، ديمة، الجوارنة، المعتصم بالله، والعطيات، خالد (2015). درجة ممارسة الأدوار الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال، *مجلة الجامعة الأردنية للعلوم التربوية*، *42* (3)، 1023 - 1026.

العابدي، جميلة (2015). *دور إدارة التغيير التنظيمي في تحسين الأداء المؤسسي* (رسالة ماجستير)، جامعة الجيلالي بونعامة، الجزائر.

عامر، طارق (2008). *أساليب الدراسات المستقبلية*، عمان، الأدن: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

عدس، صلاح (2007). *إطار مقترح لتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة في الجامعات الفلسطينية* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

العساف، صالح محمد (1989). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، الرياض: مكتبة العبيكان.

عساف، محمود (2017). *التميز في التعليم العالي مداخل إصلاحية*، فلسطين: مكتبة سمير منصور للنشر.

كلية التربية بالجامعة الإسلامية (2018). كليات الجامعة وتطورها. استرجع بتاريخ 18 / 11 /2018 من موقع الجامعة: http://www2.iugaza.edu.ps/30/academic.aspx

المدهون، محمود (2014). عمليات إدارة المعرفة وعلاقتها بتميز الأداء المؤسسي، دراسة تطبيقية وزارة التربية والتعليم العالي محافظات غزة (رسالة ماجستير)، أكاديمية الإدارة والسياسة، غزة، فلسطين.

المسحال، أمير (2005). *تصور مقترح لتطبيق نظام التكاليف المبني على الأنشطة في الشركات الصناعية الفلسطينية* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

المصري، مروان (2007). *تطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ الجودة الشاملة* (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.1

نعيم، محمد (2012). ***واقع تنمية الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم العالي وعلاقتها بمستوى الأداء الإداري*** **(رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.**

الهسي، جمال (2012). ***واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة*** **(رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.**

Bieker, T. (2003). *Sustainability management with the Balanced Scorecard*. International summer academy on technology studies-corporate sustainability (pp. 1-17), 13-19 July, Deutschlandsberg, Austria.

Ozen, G., Yaman, M., & Acar, G. (2012). Determination of the employment status of graduates of recreation department. *The Online Journal of Recreation and Sport, 1*(2), 6-23.

Sarwar, S., Aslam, H. D., & Rasheed, M. I. (2012). Hindering factors of beginning teachers' high performance in higher education Pakistan: Case study of IUB. *International Journal of Educational Management, 26*(1), 27-38.

Shakeel, S., Danyal, H., Imran, M. (2012). Hindering Factors of Beginning Teachers' High Performance in Higher Education Pakistan: Case Study of IUB. *International Journal of Educational Management, 26*(1), 27-38.

Shehzad, U., Fareed, Z., Zulfiqar, B., Shahzad, F., & Latif, H. S. (2014). The Impact of Intellectual Capital on the Performance of Universities. *European Journal of Contemporary Education, 10*(4), 273-280.

Shibru, S., Bibiso, M., & Ousman, K. (2017). Assessment of Factor Affecting Institutional Performance: The Case of Wolaita Sodo University. *Journal of Education and Practice, 8*(7), 60-66.

مستوى الذكاءات المتعددة وعلاقة كل منها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة كلية العلوم والآداب بجامعة القصيم - محافظة الرس - المملكة العربية السعودية

د. الشيخ الجيلي الشيخ الأمين [1,*]

© 2020 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2020 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ علم النفس التربوي المساعد – جامعة القصيم – كلية العلوم والآداب – جامعة القصيم – الرس – المملكة العربية السعودية
* عنوان المراسلة: abusogra@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.2

مستوى الذكاءات المتعددة وعلاقة كل منها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة كلية العلوم والآداب بجامعة القصيم - محافظة الرس - المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاءات المتعددة لدى طلبة كلية العلوم والآداب بالرس، في المملكة العربية السعودية، وكذلك معرفة ما إذا كانت هناك علاقة دالة بين مستوى الذكاءات المتعددة ومستوى التحصيل الدراسي. وللتحقق من أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس Nial Douglas للذكاءات المتعددة، بعد تحكيمه على البيئة السعودية، وحساب معامل الصدق والثبات له. وقد بلغت عينة الدراسة (370) طالباً وطالبة من طلبة المستوى (الخامس، والسادس، والسابع، والثامن). وتم اختيار المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة البحث. وقد أظهرت نتائج البحث أن المتوسط العام للذكاءات المتعددة بلغ (2.76). كما تبين أن أكثر الذكاءات شيوعًا لدى الطلبة والطالبات بالترتيب هي: الذكاء الاجتماعي، ثم الذكاء الجسمي، الذكاء المنطقي – الرياضي، الذكاء اللغوي، الذكاء الشخصي، الذكاء المكاني، الذكاء الوجودي، وأخيراً الذكاء الطبيعي. كما أظهرت النتائج علاقة بين الذكاء الشخصي والمعدل التراكمي، كما بينت النتائج وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الشخصي (الذاتي)، والذكاء المكاني – الفراغي، لصالح الإناث، وكذلك وجود فروق في الذكاء المنطقي – الرياضي ولصالح الذكور. كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المستوى الدراسي والذكاء اللغوي – اللفظي، والذكاء الشخصي – الذاتي. كما أظهرت النتائج وجود علاقة دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين التخصص الدراسي وكل من (الذكاء اللغوي – اللفظي، الذكاء المنطقي – الرياضي، والذكاء الطبيعي).

الكلمات المفتاحية: التحصيل الدراسي، التخصص، الذكاءات المتعددة، المستوى الدراسي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.2

The Relation between Level of Multiple Intelligences and Students' Academic Achievement at the College of Science and Arts in Al-Qaseem University – Arrass – KSA

Abstract:

This study aimed to identify the level of multiple intelligences among male and female students of the Faculty of Science and Arts in Arrass, in the KSA and the relation between students' level of academic achievement and the multiple intelligences. To achieve the study objectives, the descriptive method was used, applying the Nile Douglas's scale of multiple intelligences after having been tested on the Saudi environment; and its coefficients of validity and stability were calculated. The study sample was (370) male and female students of the (fifth, sixth, seventh and eighth) levels. The results showed that the overall mean of multiple intelligences was (2.76). It was found that the most common intelligences among students were in this order (from high to low): social intelligence, physical intelligence, logical-mathematical intelligence, linguistic intelligence, personal intelligence, spatial intelligence, existential intelligence, and natural intelligence. The results also showed the existence of gender differences in the personal (self) intelligence, spatial-spatial intelligence, in favour of females, and differences in logical-mathematical intelligence in favour of males. The results also found a significant relation at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the study level and the linguistic-verbal intelligence and the personal-subjective intelligence. The results also showed a function relation at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the specialization and the linguistic-verbal intelligence, the logical-mathematical intelligence, and the natural intelligence.

Keywords: academic achievement, specialization, multiple intelligences, study level.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.2

المقدمة:

أسهمت نظرية الذكاءات المتعددة إسهاماً كبيراً في مجال علم النفس التربوي، حيث تغيرت نظرة التربويين التقليدية حول مفهوم الذكاء المعتمد على النظرة الأحادية للذكاء، الذي يقيسه المعامل العقلي (IQ) إلى وجود مجموعة من الذكاءات المتعددة داخل الفرد. وتعد نظرية الذكاءات المتعددة إحدى النظريات السيكولوجية الجديدة في مجال علم النفس المعرفي، وكما يمكن توظيفها في مجال الممارسات التربوية والتعليمية لتفعيل التعليم والتعلم في مؤسساتنا التربوية على كافة مستوياتها. وقد غيرت هذه النظرية نظرة المربين إلى المتعلمين وإلى أساليب تعليمهم وتعلمهم، حيث رفضت مفهوم الذكاء، واعتبرت في الوقت ذاته كل المتعلمين أذكياء وفقا لنوع كفاءاتهم وقدراتهم على الإنتاج، بما يسهم في تنمية ذاتهم، وفي تطوير بيئتهم (صالح، 2006، الوارد في الفقعاوي، 2016).

وتعد نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات التي حاولت تقديم تفسيرات عملية بصورة منهجية ومنطقية للنشاط العقلي من حيث محدداته ومكوناته والعوامل التي تكونت منه (عفانة والخزندار، 2007). وتلاقي استراتيجيات التدريس المنبثقة من نظرية الذكاءات المتعددة إقبالاً متزايدًا من المعلمين والمربين والتلاميذ، لما لها من انعكاسات واضحة على طرائق التدريس والتعلم، وقد تنبه الكثير من التربويين لتطبيق هذه النظرية في مجال التدريس (عرفة، 2006، الوراد في يامين، 2013، 5).

وعلى الرغم من حداثة هذه النظرية إلا العمل بها بات منتشرا في العديد من الميادين وخصوصا ميدان التربية والتعليم الذي أخذ مصممو المناهج يصممون مناهجهم وفق هذه الذكاءات، حتى يتسنى لجميع الطلاب أن يستفيدوا من المواد الدراسية، كما أن استخدام أنواع مختلفة من الذكاءات في نفس الدرس سيكون أبلغ في تفهيم أكبر عدد ممكن من ذوي الذكاءات وكل سيستفيد من الطريقة المناسبة لذكائه.

وأوضح كل من Xie وLin (2009) أن دوافع البحث في نظرية الذكاءات المتعددة قد انطلقت بهدف تعزيز فاعلية التدريس وتصميم المقررات الدراسية، بحيث لا يقتصر استخدام هذه النظرية على تزويد المعلمين بالمزيد من الخيارات في طرائق التدريس والتقويم، وإنما السماح أيضًا للمتعلمين بإظهار ما تعلموه بطرائق متعددة، كذلك مساعدة المعلمين في فهم طلبتهم بشكل أفضل. ووفقًا لهذه النظرية فإن المدارس يجب أن توظف مجالات متعددة من أجل ملاحظة مهارات حل المشكلات لدى الطلبة، وتقويم مستوياتهم الحالية بزوايا مختلفة. ويؤكد Gen (2000) أنه يجب أن لا يغفل المعلمون والمراكز التعليمية أهمية الأنواع المختلفة للذكاءات عند التدريس، ويجب عليهم كذلك معرفة وتشجيع الطلاب على الاستفادة من الذكاء المتوفر لديهم لتسخيره والاستفادة منه تعليمياً.

وتمثل نظرية الذكاءات المتعددة إحد الاتجاهات الحديثة، التي أحدثت منذ ظهورها ثورة في مجال الممارسة التربوية والتعليمية، حيث غيرت نظرة المدرسين إلى طلابهم، وأوضحت الأساليب الملائمة للتعامل معهم وفق قدراتهم الذهنية، كما شكلت هذه النظرية تحدياً مكشوفاً للمفهوم التقليدي للذكاء، ذلك المفهوم الذي ينظر إلى الذكاء كوحدة واحدة يولد كل شخص بنسبة وكمية معينة منه، بينما تؤمن نظرية الذكاءات المتعددة بالاختلاف بين الناس في أنواع الذكاءات التي لديهم وفي أسلوب استخدامها، وهذا يقود إلى مفهوم تطبيقي جديد ومغاير للممارسات التربوية والتعليمية السائدة، ويعترف بالاختلافات العقلية وبالأساليب المتناقضة في سلوك العقل البشري (خطايبة والبدور، 2006).

وتقترح نظرية الذكاءات المتعددة على المدرسين توسيع حصيلتهم من الأساليب والأدوات والاستراتيجيات، بحيث تتعدى النواحي اللغوية والمنطقية العادية منها التي يكثر استخدامها في حجرات الدراسة، ولذا جاءت هذه النظرية كعلاج للتركيز على ذلك الجانب الذي يستغرق جزءا كبيرا من وقت حصة الدراسة، ودعت المعلمين إلى أنيتجاوزوا النص والسبورة إلى إيقاظ عقول التلاميذ، ووضعت تحت أيديهم العديد من المواد والأدوات التي يمكن أن تساعد المعلم في التدريس عن طريق الأنشطة التي تثير الذكاءات المتعددة (جابر، 2003).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.2

ويرى Gardner (2007) أن الذكاءات المتعددة عبارة عن استعداد سيكولوجي للتعامل مع المعلومات، وتتعلق الذكاءات المتعددة بمختلف النشاطات البشرية، وأن هناك تسعة أنواع من الذكاء ترجع إليها الفروق الفردية وهي: اللغوي، والمنطقي – الرياضي، والبصري – المكاني، والجسمي– الحركي، والموسيقي، والاجتماعي، والشخصي، والطبيعي، والوجودي. ويؤكد عبيد (2004) أن لكل ذكاء من تلك الذكاءات طرائق مختلفة لتنميته وفق استراتيجية معينة، يطلق عليها استراتيجية الذكاءات المتعددة، وبالتالي يتوجب على النظام التعليمياستثمار نوعية الذكاء الذي يبدو عند المتعلم استعداد أكبر له، فقد ينبغ في مجاله ويبدع.

ويهدف هذا البحث إلى التعرف إلى مستوى الذكاءات المتعددة لدى طلبة كلية العلوم والآداب جامعة القصيم بالرس، في السعودية، وكذلك معرفة العلاقة بين مستوى الذكاءات المتعددة ومستوى التحصيل الدراسي، وذلك لأهمية معرفة وتشخيص القدرات العقلية للطلبة من أجل معرفة القدرات، ومراعات الفروق الفردية بين الطلبة في العملية التعليمية، وكذلك أهمية البحث حول علاقة القدرات العقلية بالتحصيل الدراسي.

ويشتمل الإطار النظري للبحث كلا من الخلفية النظرية للبحث، ومناقشة دراسات لها علاقة بموضوع البحث.

نظرية الذكاء المتعدد لـ Gardner (1983):

ظهرت نظرية الذكاءات المتعددة في عام 1983، حيث اقترح Gardner(1983)، والمشار إليها في البدور (2004)، خلافا للنظريات التقليدية في الذكاء نظرية باسم الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligence's Theory) والتي عرض فيها وجهة نظر بديلة عن النظرة التقليدية للذكاء البشري، ومؤكداً حقيقة مفادها أن كل طفل يمتلك سبعة ذكاءات على الأقل، أضاف إليها في العام (1997) الذكاء الثامن، ثم الذكاء التاسع في العام (1999)، وهذه الذكاءات هي الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي، والرياضي، والذكاء المكاني، والذكاء الموسيقي، والذكاء الجسمي الحركي، والذكاء البين شخصي، والذكاء الضمن شخصي، والذكاء الطبيعي (أبو حطب، 1996؛ الأعسر وكفافي، 2000؛ جابر، 2007).

واستعرض Gardner(1983) مجموعة ضخمة من الأدلة والمصادر المتنوعة تمثلت في الدراسات التي أجراها على أفراد من الموهوبين والعباقرة ومرضى تلف الدماغ والمعاقين عقلياً والأسوياء من البالغين (علاونة وبلعاوي، 2010). ويرى Gardner أن هذه الذكاءات ليست ثابتة، بل يمكن تنميتها طوال حياة الإنسان، كما أنها تصبح أكثر تميزاً ووضوحاً كلما كبر الإنسان (Dorsey, Harmon, & Dorsey-Gaines, 1998). إن ما يميز نظرية الذكاءات المتعددة أنها تنظر للفرد ككل متكامل، فكما يوجد للفرد نواحي عجز أو ضعف، قد توجد لديه نواح من القوة في مجالات متعددة من الذكاءات، التي يمكن أن تستخدم وتوظف بفاعلية في عملية التعلم (Armstrong, 2003).

أنواع الذكاءات:

حدد Gardner(1983) أنواع الذكاءات على النحو التالي:

1. الذكاء اللغوي اللفظي (Linguistic Intelligence): ويقصد بهالمقدرة على استخدام الكلمات بصورة فاعلة، واستخدام اللغة للتعبيرعما يجول في خاطر الفرد وفهم الأشخاص الآخرين، سواء كان ذلك شفوياً أو كتابياً، ويتضمن الذكاء اللغوي، الخطابة، والشرح، وتحليل استخدامات اللغة (التذكر، واستخدام النكات والسخرية، والتوضيح، والتعليم، وفهم قواعد اللغة كالنحو ومعاني الكلمات،و إقناع الآخرين بشيء ما (حسين، 2003).
2. الذكاء المنطقي/ الرياضي (Logical/ Mathematical Intelligence): وهو القدرة على تحليل المشكلات استناداً إلى المنطق والتعامل مع الأرقام والأعداد وحل المسائل الحسابية والهندسية ذات التعقيد العالي، ووضع الفرضيات وبناء العلاقات المجردة التي تتم من خلال الاستدلال، وهو واضح بشكل خاص لدى العلماء والفيزيائيين ومبرمجي الحاسوب والرياضيات (نوفل، 2007).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.2

3. الذكاء المكاني البصري (Spatial Intelligence): ويقصد به المقدرة على إدراك العالم المكاني البصري بصورة دقيقة، والقدرة على تصور المكان النسبي للأشياء في الفراغ، وعلى أداء أو إجراء تحولات على تلك الإدراكات والتصورات، ويتجلى بشكل خاص لدى ذوي القدرات الفنية، كالرسامين، ومهندسي الديكور، والمعماريين)آرمسترونج، 2006).
4. الذكاء الجسمي/ الحركي (Bodily/ Kinesthetic Intelligence): ويقصد به القدرة على حل المشكلات والإنتاج باستخدام الجسم كاملاً أو حتى جزء منه، ويظهر لدى ذوي القدرات المتميزة من الرياضيين والراقصين والجراحين والممثلين والحرفيين، حيث إن المهارات التي يتميزون بها التمثيل والتقليد، التمارين الرياضية، المهارات الحركية الدقيقة التي يتم فيها التنسيق بين اليد والبصر، اوستخدام الإشارات ولغة الجسد)حسين، 2003).
5. الذكاء الموسيقي (Musical Intelligence): وهو القدرة على إدراك الصيغ الموسيقية، ففي القسم الأيمن من الدماغ أجزاء معينة تلعب دوراً هاماً في وجود الحس الموسيقي عند الفرد، ليكون قادراً على إدراكها وتذوقها والتمييز بين أنواعها وألحانها المختلفة، ويضم هذا الذكاء الحساسية تجاه الإيقاع والطبقة واللحن والنغمات والقطع الموسيقية وتذوقها وفهمها (عدس، 1997).
6. الذكاء الاجتماعي /البين شخصي (Interpersonal Intelligence): وهو قدرة الفرد على إدراك أمزجة الآخرين ونواياهم ودوافعهم وأهدافهم ومشاعرهم، والتمييز بينها، وتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات والاستجابة لتلك الإيماءات بطريقة إجرائية، والتفاعل والإندماج مع الناس والتواصل اللغوي وغير اللغوي، والانتباه الدقيق لردود الأفعال، وهذا الذكاء يظهر لدى المعلمين والزعماء والسياسيين وعلماء النفس والكوميديين)نوفل، 2007).
7. الذكاء الذاتي/ الضمن شخصي (Interpersonal Intelligence): وهو قدرة الفرد على فهم ذاته وقدراته وأهدافه وأفكاره وانفالاته والتعبير عنها بطريقة توكيدية، مقدراً ذاته ومدركاً فيها نقاط قوته وضعفه على السواء أثناء تخطيط حياته وتحقيق أهدافه المختلفة (جابر، 2003).
8. الذكاء الطبيعي (Natural Intelligence): وصاحب هذا الذكاء لديه القدرة في تحديد وتصنيف الأشياء الموجودة في الطبيعة، من نباتات وأزهار وأشجار وحيوانات وطيور، ويوجد هذا النوع من الذكاء لدى المزارعين ومربي الحيوانات والجيولوجيين وعلماء الآثار، ومستخدمي المناظير والميكروسكوبات (عفانة والخزندار، 2007).
9. الذكاء الوجودي (Existential Intelligence): وهو القدرة على التأمل في القضايا المتعلقة بالحياة والموت والديانات، والتفكير في الكون والخلق والخلود، ويتجلى هذا النوع من الذكاء ببعض النماذج مثل أرسطو وسارتر (نوفل، 2007). ويتعلق هذا الذكاء بالإحساس الروحي، والوعي الديني، والتسامي الخلقي، والتمسك بالفضائل، وتوظيف ذلك الوعي في حل مشكلات الحياة (ريان، 2013).

الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة:

هناك عدد من الفوائد لنظرية الذكاءات المتعددة التي يتفق عليها التربويون، إذ يعتقد Armstrong (1994) أن نظرية الذكاءات المتعددة يمكن أن تؤثر بشكل كبير في سلوك الطالب داخل غرفة الصف، من خلال خلق بيئة تعليمية تحدد احتياجات الطلبة، وتعمل على تلبيتها في مدار اليوم الدراسي، فالطلبة في مثل هذه البيئة أقل عرضة للإهمال والإحباط والضغط.

وقد اعتبر توفيق والسيد (2010) هذه النظرية مدخلا لإحداث التجديد التربوي في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي، كما تسهم في تقديم خيارات تتصف بالمرونة أثناء تصميم المناهج، بحيث تمكن المعلمين من تقديم المحتوى بطرائق متعددة (الشامي، 2008)، وأشار Armstrong (2009) إلى أن نظرية الذكاءات المتعددة جاءت لتنظيم ووضع جميع الحلول والابتكارا والاقتراحات والتي عادة يتم إهمالها في ضوء التعليم التقليدي، وبالتالي أضافت مدى واسعا لطرائق تدريس المنهاج، ولتنشيط عقول الطلبة على مختلف مستوياتهم، وبالتالي زيادة نسبة تحصيلهم الدراسي وكفاءاتهم في مختلف ميادين الحياة. وقد حرصت

جامعة القصيم بكلياتها المختلفة ومنها كلية العلوم والآداب بمحافظة الرس، على إدخال مقرر مهارات التفكير وأساليب التعلم كمتطلب إجباري في كل الكليات، لما يتوقع له من تأثير إيجابي على زيادة القدرات العقلية والإبداعية لدى الطلبة، وكذلك لما يتوقع له من انعكاس إيجابي على زيادة التحصيل الدراسي.

كلية العلوم والآداب بالرس:

أنشئت كلية المعلمين بمحافظة الرس عام 1397ه تحت اسم الكلية المتوسطة لإعداد المعلمين، وكانت تمنح درجة الدبلوم لخريجيها سواء من الطلاب الذين تقبلهم الكلية من خريجي الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي أو ما يوازيها من الشهادات العلمية، أم كانوا مدرسي التعليم العام الذين يلتحقون بالكلية لإكمال دراستهم، وقد كانت مدة الدراسة بالكلية سنتين دراسيتين في أربعة فصول دراسية على الأقل. وبداية من عام 1309ه بدأت الكلية تمنح خريجيها درجة البكالوريوس وذلك أسوة بخريجي الجامعات السعودية، حيث أصبحت الدراسة بالكلية ثمانية فصول دراسية على الأقل يجتازها الطالب بنجاح (كلية العلوم والآداب في الرس، 2019).

ولقد شهدت كلية المعلمين بالرس تطوراً جيدا في جميع الجوانب الإدارية والعلمية نظراً لزيادة الإقبال عليها، بالإضافة إلى موقعها المتميز في منطقة القصيم، إذ تخدم عدداً من المدن، كما أن هناك بعض الطلاب يفدون من مختلف مناطق المملكة، ثم صدر قرار بضم كليات المعلمين إلى وزارة التعليم العالي، وبعده ألحقت كلية المعلمين بالرس بجامعة القصيم. وفي عام 1427 /1428هـ صدرت موافقة المقام السامي على قرار مجلس التعليم العالي الذي يتضمن تسمية كلية المعلمين بالرس بكلية العلوم والآداب بالرس مع تطويرها وفتح مزيد من الأقسام العلمية فيها، وتشتمل الكلية على أقسام (الدراسات الإسلامية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، والحاسب الآلي، والتربية الخاصة، والتعليم الأساسي، والأسرة والطفولة، ومختبرات العلوم) (كلية العلوم والآداب في الرس، 2019).

وسيتم عرض بعض الدراسات السابقة فيما يلي:

دراسة الجنابي (2019) هدفت إلى الكشف عن الفروق في الذكاءات المتعددة لدى طالبات كليتي التربية والعلوم تبعا لمتغير التخصص، وكذلك التعرف إلى ترتيب الذكاءات المتعددة لكل قسم من الأقسام العلمية والإنسانية. ضمّت عينةُ البحث (210)، واستخدمت الباحثة مقياس Nial Douglas بعد حساب صدقه وثباته. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا تبعا للتخصص في الذكاء الذاتي، والذكاء اللغوي، والذكاء البصري، والحركي، ولا توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الاجتماعي والمنطقي والطبيعي تبعا للتخصص. وأظهرت النتائج ترتيب الذكاءات لكل قسم من الأقسام العلمية والإنسانية، إذ تتصف طالبات قسمي (فيزياء واقتصاد منزلي) بمستوى عال من الذكاء الذاتي، في حين تتصف طالبات قسم اللغة الانكليزية بمستوى عال من الذكاء الاجتماعي، أما طالبات قسمي (الجغرافية وعلوم حياة) فيتصفن بمستوى عال من الذكاء اللغوي، وتتصف طالبات قسم الرياضيات بمستوى عال من الذكاء الذاتي، والذكاء اللغوي، والذكاء البصري، والذكاء الحركي.

وهدف بحث أحمد وناجي (2017) إلى معرفة مستوى بعض الذكاءات المتعددة لدى عينة من طلبة الصف الثالث المتوسط في بغداد، وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات. ولتحقيق هدف البحث استخدمت الباحثتان منهج الوصف التحليلي لعينة تتألف من (209) طلاب وطالبات، وتوصل البحث من خلال النتائج إلى مستوى كل من الذكاء البصري، والمنطقي الرياضي، واللغوي، والذكاء المتعدد ككل، في حين كان الذكاء الاجتماعي جيداً مقارنة بالذكاءات الأخرى، حيث حصل الذكاء الاجتماعي على الترتيب الأول، يليه على التوالي الذكاء المنطقي الرياضي، ثم البصري، وأخيراً الذكاء اللغوي. وقد تفوق الإناث على الذكور في الذكاء البصري واللغوي، بينما تفوق الذكور في الذكاء المنطقي الرياضي، كما توصلت الدراسة إلى ارتباط التحصيل الدراسي بعلاقة موجبة دالة مع كل من الذكاء اللغوي والذكاءات المتعددة، كما لا توجد فروق في الذكاءات المتعددة تعزى لمتغير الجنس.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.2

وهدفت دراسة علي ورحمة (2017) إلى فحص بروفائل الذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة دمشق، كما هدفت إلى معرفة اتجاه التمايز في هذه الذكاءات وفقاً لمتغير الصف والتخصص، وقد بلغ حجم العينة (260) طالباً وطالبة. وقد توصلت الدراسة من خلال النتائج إلى أن أول الذكاءات السائدة لدى طلبة الصف الأول هو الذكاء اللغوي، يليه الذكاء المنطقي الرياضي، أما بالنسبة لطلبة الصف الثاني الثانوي، فأوضحت البروفايلات أن أول هذه الذكاءات السائدة هو الذكاء الاجتماعي، ويليه الذكاء المنطقي الرياضي، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة بين الجنسين في الذكاء المنطقي الرياضي لمصلحة الذكور، والذكاء الموسيقي لمصلحة الإناث، كما بينت الدراسة وجود فروق دالة بين الصفوف الأول، والثاني، والثالث، في الذكاءات المتعددة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة الفرعين العلمي، والأدبي في الذكاء الحركي، والذكاء المنطقي، والذكاء اللغوي.

وهدفت دراسة بن زينة (2016) إلى التعرف إلى مستوى الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة ابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (300) من تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة ابتدائي، وتوصلت الدراسة من خلال النتائج إلى أن مستوى الذكاءات لدى تلاميذ السنتين الرابعة والسنة الخامسة ابتدائي مرتفعة، كما توجد فروق في أنواع الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ السنتين الرابعة والسنة الخامسة ابتدائي تعزى إلى جنسهم والمستوى الدراسي.

وهدفت دراسة القرون (2015) التعرف إلى واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة كليات المجتمع اليمنية، ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة من طلبة كلية المجتمع الخبت / المحويت بالجمهورية اليمنية مكونة من (83) طالبا وطالبة بواقع (40) ذكور (43) إناث. وأظهرت نتائج الدراسة أن أفراد عينة الدراسة لديهم الذكاءات)اللغوي المفظي – والمنطقي الرياضي – والمكاني البصري – والجسمي الحركي – والضمن شخصي الذاتي – والطبيعي – الوجودي(بدرجة متوسطة، بينما الذكاء الاجتماعي حصل على المتوسط الأكبر، وجاء الذكاء الموسيقي منخفضا، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الذكاءات المتعددة تعزى لمتغير النوع، باستثناء الذكاء المنطقيإذ وجدت به فروق لصالح الذكور.

وهدفت دراسة بو شلالق وفاطمة (2014) إلى الكشف عن بروفيل الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ وتلميذات السنتين الأولى والرابعة متوسط. كما سعت الدراسة إلى معرفة الفروق في تقديراتهم لأنواع الذكاءات لديهم باختلاف الجنس والمستوى الدراسي، ولتحقيق ذلك تم تطبيق مقياس الذكاءات المتعددة لـGardner، وتم تطبيقه على عينة تتكون من (342) تلميذ، بينت النتائج أن الذكاءات التي يتمتع بها أفراد العينة حسب تقديراتهم هي: الذكاء الشخصي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الحسي – الحركي، والذكاء المكان،، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الطبيعي، والذكاء اللفظي، وأخيرا الذكاء الموسيقي، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين في الذكاءات المتعددة التالية : الذكاء اللفظي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الطبيعي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الحسي – الحركي، والذكاء المكاني، في حين لم تظهر الفروق ما بين الجنسين في الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي.

وهدفت دراسة عرفة (2013) التعرف إلى واقع الذكاءات المتعددة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، تم تطبيق مقياس ميداس للذكاءات المتعددة المكون من (119) فقرة،و موزعة على ثمانية ذكاءات، وبلغ حجم العينة (185) طالباً وطالبة من طلاب الصفين الأول والثاني الثانوي من الاختصاصين الأدبي والعلمي. وقد توصلت الدراسة من خلال النتائج إلى أن الذكاء الشخصي أخذ الترتيب الأول، والذكاء الموسيقي والذكاء الجسدي أخذا الترتيبين الأخيرين، كما أظهرت النتائج أن الذكاء اللغوي أخذ المرتبة الثانية لدى الإناث ولدى الاختصاص الأدبي، وأن الذكاء الرياضي أخذ الترتيب الثاني لدى الذكور وطلبة الاختصاص العلمي، كما أظهرت النتائج وجود فروق في الذكاء الرياضي ولصالح الإختصاص العلمي، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي وأنواع الذكاءات.

وهدفت دراسة النجار (2016) إلى الكشف عن مستوى الذكاءات المتعددة لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى، ومدى اتساق ذكاءاتهم مع تخصصهم العلمي، وعلاقة هذه الذكاءات بتحصيلهم الأكاديمي. وتكونت

عينة الدراسة من (160) طالباً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من جميع المستويات الدراسية. وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط الذكاءات الأعلى لأفراد العينة وفي جميع التخصصات هو الذكاء الوجودي، كما أن الذكاء الاجتماعي جاء في المرتبة الثانية لدى معظم التخصصات، أما الذكاء الموسيقي فقد كان الأدنى في معظم التخصصات.

وهدفت دراسة بلعاوي (2010) إلى الكشف عن الذكاءات المتعددة المتوافرة لدى طلبة جامعة القصيم في المملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من (704) طلاب وطالبات من مختلف الكليات والمستويات الدراسية، تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية. وأظهرت نتائج الدراسة أن الذكاء الأكثر سيادة لدى طلبة جامعة القصيم هو الذكاء الاجتماعي، تلاه الذكاء الشخصي واللغوي، ثم الذكاء الوجودي، ثم الحركي، فالمكاني، وبعد ذلك الذكاء الطبيعي، ثم المنطقي، وأخيراً الموسيقي.

وهدفت دراسة العمران (2006) إلى تحديد الفروق في الذكاءات المتعددة وفقًا للجنس والتخصص الأكاديمي، تم تطبيق مقياس الذكاءات المتعددة على عينة مؤلفة من (238) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة البحرين، أظهرت النتائج أن معظم الطلبة قد اختاروا تخصصات تتناسب مع ذكاءاتهم المتعددة، وأن أكثر الذكاءات شيوعًا هي: الاجتماعي والشخصي، كما تبين وجود أثر للجنس في الذكاءات المتعددة، حيث تفوق الذكور في الجسمي والحركي والمكاني، ووجود أثر للتخصص لصالح طلبة تخصص الرياضيات في الذكاء الرياضي، وتفوق طلبة تخصص الإعلام في الذكاء الموسيقي.

كما هدفت دراسة الغنميين (2011) التعرف إلى درجات الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال، وتكونت عينة الدراسة من (715) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واتضح من نتائج الدراسة أن أعلى درجة كانت للذكاء اللغوي، وأقل درجة كان للذكاء الروحي، كما اتضح من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الذكاء المنطقي، الذكاء الحركي، والذكاء الروحي تعزى للنوع الاجتماعي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وجود الذكاء اللغوي تعزى للنوع الاجتماعي والذكاء الطبيعي ولصالح الإناث، كما وجدت علاقة ذات دلالة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل.

وهدفت دراسة Loori (2005) إلى تقصي الفروق بين الطلبة الذكور والإناث في الذكاءات المتعددة، وتكونت عينة الدراسة من (90) طالبًا وطالبة تم اختيارهم من الطلبة الملتحقين في معاهد عليا لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية بثلاث جامعات أمريكية، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الذكاءات المتعددة، كما تبين أن الطلبة الذكور يفضلون أنشطة التعلم المتضمنة للذكاء المنطقي، بينما تفضل الإناث أنشطة التعلم المتضمنة للذكاء الاجتماعي.

كما هدفت دراسة Katzowitz (2002) إلى تقصي أنماط التعلم والذكاءات المتعددة لدى طلبة مرحلة الدبلوم في ولاية جورجيا بأمريكا، وأجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (108) طلاب وطالبات، وأظهرت النتائج أن أكثر الذكاءات توافرا لدى أفراد العينة هو الذكاء الشخصي والاجتماعي.

من خلال العرض السابق لبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي، نجدها جميعهاً تناولت موضوع الذكاءات المتعددة لـ Gardner، وقد اختلفت الأدوات المستخدمة في جمع المعلومات، منها استخدمت مقياس ميداس للمراهقين (Teen MiDAS) كما هو في دراسة علي (2017)، ومنها استخدمت مقياس دوقلاس كما في دراسة الجنابي (2019)، وهو المقياس المستخدم في البحث الحالي، ومنها استخدمت مقياس ماكينز كما هو الحال في دراسة القرون (2015)، ومنها إستخدمت أداة تقرير ذاتي، من تطوير الباحث والاستعانة بدراسات سابقة كما هو الحال في دراسة القنيمين (2011)، وقد تم التحقق من صدق وثبات الأدوات وملاءمتها في جميع الدراسات السابقة، كما هو الحال بالنسبة للبحث الحالي. وكذلك من خلال عرض الدراسات السابقة نجد أن جميع الدراسات السابقة قد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة، كما هو الحال بالنسبة للبحث الحالي، وقد تراوحت أحجام عينات الدراسات

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.2

السابقة بين (83) طالباً وطالبة كما في دراسة القرون (2015)، و(715) طالباً وطالبة كما هو الحال في دراسة الغنميين (2001)، بينما بلغ حجم العينة في البحث الحالي (370) طالباً وطالبة. ويمتاز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنه تناول المعدل الدراسي لعامين ونصف فأكثر كمعيار للتحصيل الدراسي، وبالتالي فهو أدق وأصدق في تحديد المستوى التحصيلي الحقيقي للطلبة، بخلاف الدراسات السابقة، التي تناولت الاختبارات الفصلية كمعيار للتحصيل الدراسي، والتي قد يجانبها الصواب في تحديد المستوى التحصيلي الحقيقي لكل طالب.

مشكلة الدراسة:

يشير Gardner إلى أن النجاح والتقدم التربوي مرتبط بطرائق متعددة بالتفكير الذكي لدى كل إنسان، ومقدرة الإنسان على استخدام تشكيلة كبيرة من ذكاءاته المتعددة لكي يتقدم إلى الأمام وبطريقة وبأسلوب معين (حسين، 2008)، ولذلك كان من الضروري أن يزود التربويون الطلبة بفرص التعلم والتعليم المناسبة والمختلفة، مع مراعاة مسبقة للذكاءات المفضلة لديهم، وأن يتعرف المعلم أيضاً إلى أنماط وأشكال الذكاء لدى الطلبة قبل البدء بعملية التدريس، بحيث يتمكن المعلم من تكييف أساليبه وطرائق تدريسه وفقاً لما يتمتع به كل طالب بنوع أو أكثر من الذكاءات المتعددة. وصار الاهتمام بالذكاءات المتعددة والمناداة بضرورة تنميتها محط اهتمام وتركيز التربويين والمهتمين بتطوير المناهج، في كافة التخصصات ولجميع المراحل التعليمية، كما يعد فهم كيفية تعلم الطالب جزءاً مهماً في العملية التعليمية التعلمية، ولهذا تتزايد الحاجة لمعرفة الذكاءات المتوافرة لدى الطلاب، لإتاحة الفرصة لجميع الطلاب للتعلم وفق الأنماط والتفضيلات السائدة لديهم، وعليه يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما أكثر الذكاءات المتعددة شيوعًا لدى طلبة كلية العلوم والآداب بالرس؟
2. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الذكاءات المتعددة ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة كلية العلوم والآداب بالرس؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الطلاب والطالبات في متوسط الذكاءات المتعددة؟
4. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المستوى الدراسي ومتوسط الذكاءات المتعددة؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين التخصص ومستوى الذكاءات المتعددة؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية البحث بجانبيه العلمي والعملي في الآتي:

- الأهمية النظرية: تشمل أهمية البحث النظرية الجوانب الآتية:

1. لفت انتباه التربويين إلى أهمية معرفة مستوى الذكاءات المتعددة للطلبة في العملية التعليمية والتربوية.
2. يوفر هذا البحث معلومات عن الذكاءات المتعددة لدى عينة من طلبة كلية العلوم والآداب جامعة القصيم بالرس في السعودية، مما يسهم في لفت الأنظار إلى تنوع الذكاءات التي يمتلكونها، وكذلك وضع استراتيجيات تدريسية تتناسب مع ما يمتلكونه من ذكاءات، ومراعات ما لديهم من فروق.

- الأهمية العملية:

تشمل أهمية البحث العملية الجوانب الآتية:

1. توعية المرشدين الأكاديميين، ولجان القبول في الجامعة، بأهمية توجيه الطلبة إلى التخصصات التي تنسجم وتتلاءم مع ذكاءاتهم المتعددة، والعمل على توجيه الطالب إلى اختيار التخصص الأنسب.

2. يتوقع أن يستفيد منها المشرفون التربويون في ملاحظة استراتيجيات التعلم المناسبة للذكاءات المتعددة وتشجيعهم على استخدامها.
3. يتوقع أن تفيد المسؤولين في تطوير البرامج التربوية، بصورة تراعي الذكاءات المتعددة من أجل تعزيز هذه الذكاءات وتطويرها.

أهداف الدراسة:

يعمل البحث على تحقيق الأهداف الآتية:

1. معرفة الذكاءات المتعددة الأكثر شيوعا لدى طلبة كلية العلوم والآداب بالرس.
2. معرفة ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلاله إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الذكاءات المتعددة ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة كلية العلوم والآداب بالرس؟
3. معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي الطلاب والطالبات في مقياس الذكاءات المتعددة.
4. معرفة ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلاله إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المستوى الدراسي ومتوسط الذكاءات المتعددة.
5. معرفة ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلاله إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين التخصص، ومتوسط الذكاءات المتعددة.

حدود الدراسة:

تنقسم حدود الدراسة إلى الآتي:

- الحدود المكانية: يغطي البحث طلاب وطالبات كلية العلوم والآداب بالرس، لعينة ممثلة لمجتمع الدراسة، تشمل طلاب المستوىات (الخامس، والسادس، والسابع، والثامن).
- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات البحث في العامين الدراسيين (1438–1439)، (1439–1440).
- الحدود البشرية: يشتمل البحث على عينة تتكون من (370) طالباً وطالبة، ممثلة للمستويات الدراسية (الخامس، والسادس، والسابع، والثامن).

مصطلحات الدراسة:

- الذكاءات المتعددة: هي القدرة على حل المشكلات أو ابتكار نواتج ذات قيمة في نطاق ثقافة واحدة على الأقل، وسياق مناسب وموقف طبيعي (Blake, Fairfield, & Paxson, 1999). كما عرفتها عبد السميع ولاشين (2006)، المشار إليها في يامين (2013)، بأنها المهارات العقلية المتمايزة، القابلة للتنمية، وقد توصل إليها Gardner وهي: الذكاء الرياضي، الذكاء المكاني، الذكاء الحركي، الذكاء الموسيقي، الذكاء اللغوي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي.

والمقصود بها إجرائياً في هذا البحث: الدرجة الكلية التي يتحصل عليها الطالب أوالطالبة نتيجة أدائه على استبانة الذكاءات المتعددة المعدّة لهذا الغرض، والتي تشمل ثمانية أنواع من الذكاءات وهي الذكاء (اللغوي، والمنطقي – الرياضي، والبصري – المكاني، والجسمي – الحركي، والاجتماعي، والشخصي، والطبيعي، والوجودي).

- التحصيل الدراسي: يعرّفه اللقاني والجمل (1999) بأنه مدى استيعاب الطلاب لما اكتسبوه من خبرات من خلال مقررات دراسية معينة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض.

ويعرّف إجرائياً في هذا البحث: بأنه متوسط معدل الطلبة للمستويات (الخامس، السادس، السابع، والثامن)، في جميع المواد الدراسية ولجميع الفصول الدراسية التي سبق لهم دراستها بالكلية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.2

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة والمتمثلة في الإجابة عن أسئلته، تم اتباع المنهج الوصفي، باعتباره المنهج المناسب لذلك، وذلك من خلال جمع البيانات اللازمة، باستخدام أداة الذكاءات المتعددة التي أعدت لهذا الغرض، والتي أعدها Nial Douglas، وقد تم تقنينها على البيئة السعودية، وحساب صدقها وثباتها.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات كلية العلوم والآداب جامعة القصيم بالرس للفصل الدراسي الثاني للعام 38 / 39هـ، في الفرعين العلمي والأدبي للمستوى (الخامس، السادس، السابع، والثامن) من العام (1438–1439)، والبالغ عددهم (2962) طالباً وطالبة.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (370) طالبًا وطالبة، في الفرعين العلمي والأدبي للمستوى (الخامس، السادس، السابع، والثامن) تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية والجدول (1) يوضح خصائص العينة وفقاً للمتغيرات.

جدول (1): توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيرات الدراسة المستقلة

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	160	% 43.2
	أنثى	210	% 56.8
التخصص	علمي	105	% 28.4
	أدبي	154	% 68.6
	أخرى	11	% 3
المستوى الدراسي	الخامس	83	% 22.4
	السادس	100	% 27
	السابع	88	% 23.8
	الثامن	99	% 26.8
المعدل التراكمي	أقل من 2	21	% 5.7
	من 2 – 2.5	73	% 19.7
	من 2.5 – 3	86	% 23.2
	من 3 – 3.5	67	% 18.1
	من 3.5 – 4	66	% 17.8
	أكثر من 4	57	% 15.4

وبالرجوع للجدول (1)، نجد أن عدد الذكور (160) طالباً وبنسبة (43.2 %) من مجموع العينة، بينما بلغ عدد الإناث (210) وبنسبة (56.8 %) من مجموع العينة. كما نجد أن طلاب المساق الأدبي من أكثر الفئات تمثيلاً في العينة وبنسبة بلغت (68.6 %) يليهم طلاب المساق العلمي وبنسبة بلغت (28.4 %)، وأخيراً فئة أخرى حيث بلغت النسبة (3 %) من مجموع العينة. كما نجد أن فئة طلاب المستوى السادس كانت أكثر الفئات تمثيلاً للعينة، وبنسبة بلغت (27 %)، يليهم طلاب المستوى الثامن، وبنسبة بلغت (26.8 %)، يليهم طلاب المستوى السابع، وبنسبة بلغت (23.8 %)، وأخيراً فئة طلاب المستوى الخامس وبنسبة بلغت (22.4 %). كما نجد أن الطلاب من فئة المعدل (2.5 – 3) من أكثر الفئات تمثيلاً في العينة وبنسبة بلغت (23.2 %)، وأقل الفئات تمثيلاً هي فئة المعدل (أقل من 2)، وبنسبة بلغت (5.7 %).

أداة الدراسة:

تم استخدم مقياس Douglas (2006) (نوفل، 2010)، للذكاءات المتعددة، وقد تم تطبيق الإجراءات العلمية اللازمة للتأكد من مناسبته لمجتمع الدراسة، وحساب صدقه وثباته.

صدق الأداة:

أ. صدق المحكمين: تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لمعرفة رأيهم حول مدى صلاحية الفقرات، ووضوحها من الناحيتين التربوية واللغوية للموضوع المراد دراسته، ومدى انتماء الفقرة للذكاء التي تقيسه في ضوء التعريف الاصطلاحي له، وإبداء التعديلات أو الملاحظات في حال احتياج الفقرة إلى تعديل، وفي ضوء ملاحظات المحكمين التي تضمنت تعديل بعض الصياغات اللغوية لبعض فقرات الأداة، واستبعاد نمط واحد من أنماط الذكاء وهو الذكاء الموسيقي لعدم مناسبته لمجتمع الدراسة، وقد تم عمل التعديلات المقترحة، وبالتالي أصبحت الأداة مكونة من (80) فقرة، موزعة على ثمانية ذكاءات، بواقع (10) فقرات لكل ذكاء بدلاً عن (90) فقرة، بعد حزف نمط الذكاء المسيقي والذي يشتمل على (10) فقرات،

ب. الصدق التمييزي: تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (40) طالبًا وطالبة بهدف حساب معاملات الارتباط بين متوسطات استجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مع متوسط الدرجة الكلية لها بهدف التحقق من صدقها التمييزي، ومع متوسط الاستجابة على الذكاء الذي تنتمي إليه، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): معاملات ارتباط متوسطات الاستجابات لكل فقرة مع متوسط الدرجة الكلية للأداة والجدول

الذكاء	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الذكاء	الذكاء	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الذكاء	الذكاء	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الذكاء
جسمي – بدني	1	.256	شخصي – ذاتي	31	.434**	طبيعي	61	.658**
	2	.312 *		32	.375*		62	.707**
	3	374*		33	.608**		63	.749**
	4	.500**		34	.690**		64	.591**
	5	.263		35	.620**		65	.641**
	6	.422**		36	.482**		66	.749**
	7	644**		37	.470**		67	.772**
	8	.624**		38	486**		68	.739**
	9	.349*		39	.362*		69	.694**
	10	.512**		40	159.		70	.629**
لغوي – لفظي	11	.596**	مكاني – فراغي	41	.434**	ذكاء وجودي	71	.613**
	12	.376*		42	.393*		72	.741**
	13	.427**		43	.540**		73	.633**
	14	.688**		44	.613**		74	.735**
	15	.506**		45	.162		75	.805**
	16	.418**		46	.442**		76	.297
	17	.497**		47	.554**		77	.621**
	18	.431**		48	.398*		78	.677**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.2

جدول (2): يتبع

الذكاء	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الذكاء	الذكاء	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الذكاء	الذكاء	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الذكاء
	19	.335*		49	.611**		79	.399*
	20	.368**		50	.475**		80	.163
شخصي – اجتماعي	21	.047	منطقي – رياضي	51	.685**			
	22	.431**		52	.572**			
	23	-.172		53	.722**			
	24	.506**		54	.641**			
	25	.594**		55	.832**			
	26	.652**		56	.518**			
	27	.600**		57	.744**			
	28	.570**		58	.528**			
	29	.558**		59	.744**			
	30	.701**		60	.670**			

بالنظر إلى الجدول (2)، نجد أن معاملات ارتباط متوسطات الاستجابات لكل فقرة مع متوسط الدرجة الكلية للأداة ومع متوسط الاستجابة للذكاء الذي تنتمي إليه كان عاليا، عدا الفقرات (1)، (5)، (21)، (23)، (40)، (45)، (76)، و(80)، فقد كانت كما يلي: (0.256)، (0.262)، (0.047)، (0.172-)، (0.159)، (0.162)، (0.297)، (0.163).

ومن خلال نتائج اختبار الصدق التمييزي تم حذف (8) فقرات من فقرات الاستبانة، وبالتالي فقد أصبح عدد فقرات الاستبانة (72) فقرة، والجدول (3) يوضح عدد الفقرات قبل وبعد اختبار الصدق التمييزي.

جدول (3): عدد الفقرات قبل وبعد اختبار الصدق التمييزي

البعد	عدد الفقرات قبل الاختبار	عدد الفقرات بعد الاختبار
الذكاء الجسمي	10	8
الذكاء اللغوي	10	10
الذكاء الاجتماعي	10	8
الذكاء الذاتي	10	9
الذكاء المكاني	10	9
الذكاء الرياضي	10	10
الذكاء الطبيعي	10	10
الذكاء الوجودي	10	8
المجموع	80	72

ج. الصدق البنائي للأداة:

وللتحقق من ذلك، تم حساب مصفوفة الارتباطات البينية لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية على متوسط الذكاءات المتعددة، والجدول (4) يوضح ذلك.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.2

جدول (4): مصفوفة الارتباطات البينية لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية على متوسط الذكاءات المتعددة

الذكاء	جسمي	لغوي	اجتماعي	ذاتي	مكاني	رياضي	طبيعي	وجودي
جسمي								
لغوي	.524**							
اجتماعي	.419**	.253						
ذاتي	.083	.258	.021					
مكاني	.422**	.521**	.351**	.533**				
رياضي	.449**	.374*	.174	.197	.376*			
طبيعي	.335*	.307	.193	.008	.113	.140		
وجودي	.244	.300	.098	.243	.210	.367*	.002	
كلي	.719**	.732**	.407**	.466**	7.13**	.692**	.414**	.549**

وبالرجوع للجدول (4)، نجد متوسط ارتباطات استجابات العينة الاستطلاعية مع متوسط الذكاءات المتعددة كانت قوية في معظم الاستجابات، كما لم توجد علاقة ارتباطية سالبة بين أي من الاستجابات والمتوسط العام، مما يجعل المقياس صالحاً للاستخدام لأغراض البحث الحالي.

د. ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة، باستخراج معامل الاتساق الداخلي للأداة ككل، ولكل ذكاء، وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الاتساق الداخلي للأداة ككل ولكل ذكاء

الذكاء	أرقام الفقرات	معامل الثبات
جسمي	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8	.766
لغوي	9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18	.81
اجتماعي	19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26	.751
ذاتي	27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35	.65.2
مكاني	36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44	.799
رياضي	45، 46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 53، 54	.847
طبيعي	55، 56، 57، 58، 59، 60، 61، 62، 63، 64	.876
وجودي	65، 66، 67، 68، 69، 70، 71، 72	.822
	كلي	.883

وبالنظر للجدول (5)، نجد أن معامل الاتساق الداخلي للأداء ككل مع كل ذكاء بلغ بالترتيب (0.766)، (0.81)، (0.751)، (0.65.2)، (0.799)، (0.847)، (0.876)، (0.822). وقد بلغت درجة الثبات العام للمقياس (0.883). وهي كلها درجات مقبولة وتشير لمناسبة المقياس للدراسة الحالية.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية للتحقق من الفروض وهي:

1. **المتوسطات** (Means)، **والانحراف المعياري** (Standard Deviation).
2. **معاملات الارتباط** (Correlations).
3. **اختبار** MANOVA **للفروق المتعددة.**
4. **مقياس إسبيرمان لقياس العلاقة بين المجموعتين.**
5. **معامل بيرسون لقياس معامل الارتباط بين المجموعتين.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.2

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على "ما أكثر الذكاءات المتعددة شيوعًا لدى طلبة وطالبات كلية العلوم والآداب بالرس؟"، فقد تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على كل نمط من أنماط الذكاء المتعدة، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): متوسط استجابات العينة على أنماط الذكاءات المتعددة ومتوسط الذكاء العام

الذكاء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
ذكاء جسمي بدني	2.91	0.44	2
ذكاء لغوي-لفظي	2.86	0.41	4
ذكاء شخصي (اجتماعي)	2.94	0.56	1
ذكاء شخصي (ذاتي)	2.81	0.45	5
ذكاء مكاني-فراغي	2.69	0.48	6
ذكاء منطقي-رياضي	2.89	0.54	3
ذكاء طبيعي	2.43	0.64	8
ذكاء وجودي	2.58	0.65	7
الذكاء العام	2.76	0.30	

ويتضح من الجدول (6)، أن المتوسط العام للذكاءات المتعددة بأبعادها المختلفة قد تراوحت بين (2.42) و(2.92)، كما بلغ المتوسط العام (2.76). وجميعا جاءت بدرجة متوسطة. كما تبين أن أكثر الذكاءات شيوعًا لدى الطلبة والطالبات هو الذكاء الاجتماعي، بمتوسط حسابي 2.94))، وفي الترتيب الثاني جاء الذكاء الجسمي بمتوسط حسابي (2.91)، وفي الترتيب الثالث جاء الذكاء المنطقي – الرياضي، وبمتوسط حسابي (2.89)، كما جاء الذكاء اللغوي في الترتيب الرابع، وبمتوسط حسابي (2.86)، كما جاء الذكاء الشخصي في الترتيب الخامس، وبمتوسط حسابي (2.81)، وحصل الذكاء المكاني على الترتيب السادس، بمتوسط حسابي (2.69)، كما حصل الذكاء الوجودي على الترتيب السابع وبمتوسط حسابي (2.58)، بينما حصل الذكاء الطبيعي على الترتيب الأخير وبمتوسط حسابي (2.43).

ويعزى تقدم الذكاء الاجتماعي إلى خصائص المرحلة العمرية المستهدفة في هذه الدراسة، وكذلك البيئة الاجتماعية الجامعية بما فيها من أنشطة ثقافية ورياضية، وما يترتب عليها من تواصل مع الآخرين بفاعلية، وتكوين صداقات جديدة، وقد تعود أيضاً إلى طبيعة المنظومة الثقافية، ونمط التنشئة الأسرية التي تحث الطلبة وتشجعهم على ممارسة أدوار متعددة، تتمثل بالمشاركة في كافة الأنشطة الاجتماعية، والتي تحظى بأهمية كبيرة في المجتمعات العربية والإسلامية، وربما تعود كذلك إلى انتشار وسائط الاتصال الإلكترونية التي كان لها الأثر الإيجابي في تعزيز هذا الذكاء لدى الطلاب والطالبات.

وربما حصول الذكاء الجسمي على الترتيب الثاني يعود إلى عامل أساسي وهو النضج، سواء من خلال اكتمال البنية الجسدية في هذه المرحلة، أو إتقان المهارات الجسدية التي يمارسها الطلاب والطالبات، أما من حيث تأخر الذكاء الطبيعي، فربما أن ذلك يرجع إلى صعوبة المناخ بحكم الموقع الجغرافي، مما قلل من وجود بيئة طبيعية مثيرة لهذا النمط من التفكير، إضافة إلى ذلك عدم استغلال البيئة الطبيعية المتوفرة في العملية التعليمية.

وتتفق نتيجة البحث مع دراسات كل من بلعاوي (2010)، العمران (2006)، عرفة (2013)، بو شلالق وفاطمة (2014)، أحمد وناجي (2017) وKatzowitz(2002)، حيث حصل الذكاء الشخصي – الاجتماعي في الترتيب الأول. وتتفق نتيجة البحث جزئياً مع دراسة علي (2017) التي توصلت إلى أن أول الذكاءات

السائدة لدى طلبة الصف الأول هو الذكاء اللغوي، أما بالنسبة لطلبة الصف الثاني الثانوي، فأوضحت أن أول هذه الذكاءات السائدة هو الذكاء الإجتماعي، كما تتفق جزئياً مع دراسة الجنابي (2019)، والتي أظهرت النتائج ترتيب الذكاءات لكل قسم من الأقسام العلمية والإنسانية، إذ تتصف طالبات قسمي (فيزياء واقتصاد منزلي)، بمستوى عال من الذكاء الذاتي، في حين تتصف طالبات قسم اللغة الإنجليزية بمستوى عال من الذكاء الاجتماعي، أما طالبات قسمي (الجغرافية وعلوم حياة)، فيتصفن بمستوى عال من الذكاء اللغوي، وتتصف طالبات قسم الرياضيات بمستوى عال من الذكاء الذاتي، والذكاء اللغوي، والذكاء البصري، والذكاء الحركي.

كما تختلف نتيجة هذا البحث مع نتيجة دراسة النجار (2016)، حيث حصل الذكاء الوجودي على الترتيب الأول، كما تختلف مع نتيجة دراسة كل من الغنميين (2001)، والقرون (2015)، حيث حصل الذكاء اللغوي على الترتيب الأول.

الإجابة عن السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى الذكاءات المتعددة ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة كلية العلوم والآداب بالرس؟"، فقد تم استخدام اختبار سبيرمان والجدول (7) يوضح النتائج.

جدول (7): اختبار سبيرمان لمعرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاءات المتعددة والذكاء العام

نوع الذكاء	معامل الارتباط مع التحصيل الدراسي	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الجسمي بدني	.040	.440	لا توجد علاقة دالة إحصائياً
الذكاء لغوي – لفظي	.073	.163	لا توجد علاقة دالة إحصائياً
الذكاء الشخصي (اجتماعي)	-.075	.147	لا توجد علاقة دالة إحصائياً
الذكاء الشخصي (الذاتي)	.133	.010	توجد علاقة دالة إحصائياً
الذكاء المكاني – فراغي	.081	.119	لا توجد علاقة دالة إحصائياً
الذكاء المنطقي – الرياضي	.086	.098	لا توجد علاقة دالة إحصائياً
الذكاء الطبيعي	- .054	.297	لا توجد علاقة دالة إحصائياً
الذكاء الوجودي	-042	.420	لا توجد علاقة دالة إحصائياً
متوسط الذكاء العام	.054	.300	لا توجد علاقة دالة إحصائياً

وبالرجوع للجدول (7)، نجد أن هناك علاقة ارتباطية دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء الشخصي والمعدل التراكمي، حيث كانت القيمة الاحتمالية (0.010)، وهي أقل من (0.05)، بينما لم توجد علاقة دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المعدل التراكمي وكل من (الذكاء الجسمي البدني، والذكاء اللغوي-لفظي، والذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء مكاني – الفراغي، والذكاء المنطقي – رياضي، والذكاء الوجودي، والذكاء العام)، حيث كانت القيمة الاحتمالي بالترتيب كالآتي: (0.440)، (0.163)، (0.147)، (0.010)، (0.119)، (0.098)، (0.297)، (0.420)، (0.300) وهي نسب أكبر من (0.05)، وربما ظهور علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الشخصي (الذاتي)، والتحصيل الدراسي، وعدم ظهور علاقة بين أنواع الذكاءات المتعددة الأخرى مع التحصيل الدراسي، يرجع إلى أن التحصيل الدراسي يعتمد بشكل أساسي على أساليب الاستذكار الفاعل، كما يعتمد التحصيل على جهود الطلبة في الاستذكار، كذلك يعتمد على قدرة الطلبة على التعامل مع الاختبارات، لذا فالذكاءات المتعددة هي مجرد استعدادات، فإذا لم تستخدم بفاعلية وإذا لم توظف بالشكل السليم، فلن يكون لها تأثير واضح على التحصيل.

وتتفق نتيجة البحث جزئياً مع دراسة الغنميين (2001)، التي أشارت لوجود علاقة بين الذكاءات المتعددة وللتحصيل الدراسي، إن ظهور علاقة بين كل أنماط الذكاءات المتعددة التحصيل الدراسي في دراسة الغنيمين ربما ترجع إلى أن مجتمع البحث يضم كليات مختلفة متباينة، وبالتالي طلبة مختلفين في التخصصات،

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.2

والميول، والقدرات، مما ساعد على إظهار علاقة بين التحصيل الدراسي والذكاءات المتعددة، كما تختلف جزئياً مع دراسة عرفة (2013) والتي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي، كما تختلف مع دراسة أحمد وناجي (2017)، والتي توصلت الدراسة إلى ارتباط التحصيل الدراسي بعلاقة موجبة دالة مع كل من الذكاء اللغوي والذكاءات المتعددة.

الإجابة عن السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الطلبة والطالبات في متوسط الذكاءات المتعددة؟"، فقد تم استخدام اختبار MANOVA للفروق المتعددة، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8): تحليل التباين المتعدد MANOVA للفروق في الذكاءات تبعاً للنوع

المتغير التابع	مجموع المربعات	مجموع المربعات	مربع الوسط	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	التعليق
ذكاء جسمي بدني	.165	.197	72.683	.839	0.360	لا توجد فروق دالة إحصائياً
ذكاء لغوي – لفظي	.116	.172	63.392	.677	0.411	لا توجد فروق دالة إحصائياً
ذكاء شخصي (اجتماعي)	1.205	.319	118.664	3.777	0.053	لا توجد فروق دالة إحصائياً
ذكاء شخصي (ذاتي)	3.367	.195	75.210	17.248	0.000	توجد فروق دالة إحصائياً
ذكاء مكاني – فراغي	2.162	.232	87.550	9.318	0.002	توجد فروق دالة إحصائياً
ذكاء منطقي – رياضي	2.512	.287	108.208	8.745	0.003	توجد فروق دالة إحصائياً
ذكاء طبيعي	.071	.412	151.721	.173	0.678	لا توجد فروق دالة إحصائياً
ذكاء وجودي	1.155	.427	158.428	2.702	.1010	لا توجد فروق دالة إحصائياً
الذكاء العام	.001	.093	158	.011	.9180	لا توجد فروق دالة إحصائياً

وبملاحظة الجدول (8) نجد وجود فروق بين الذكور والإناث في (الذكاء الشخصي – الاجتماعي، والذكاء المكاني – الفراغي، والذكاء المنطقي الرياضي) حيث كانت القيمة الاحتمالية على التوالي (0.000)، (0.002)، (0.003) وهي أقل من (0.05). بينما لم تظهر فروق في (الذكاء جسمي بدني، والذكاء لغوي – لفظي، والذكاء شخصي – اجتماعي، والذكاء طبيعي، والذكاء وجودي، ومتوسط الذكاء العام)، حيث كانت القيمة الاحتمالية بالترتيب (0.360)، (0.411)، (0.053)، (0.678)، (0.1010)، (0.918)، وجميعها أكبر من (0.05).

ولمعرفة الفروق لصالح أي من الجنسين، فقد تم حساب متوسطات الذكاءات تبعاً للمعدل التراكمي والجدول (9) يوضح النتائج.

جدول (9): متوسطات الذكاءات تبعاً للمعدل التراكمي

الجنس	جسمي	لغوي	إجتماعي	ذاتي	مكاني	رياضي	طبيعي	وجودي	العام
ذكور	2.9367	28356	2.0039	2.6979	2.5986	2.9825	2.4144	2.6461	2.7645
إناث	2.8940	2.8714	2.8882	2.8905	2.7529	2.8162	2.4424	2.5333	2.7612

وبالنظر للجدول (9)، نجد أن الفروق في الذكاء الشخصي (الذاتي) كانت لصالح الإناث، حيث كان المتوسط (2.8905)، مقابل (2.6979) لصالح الذكور، كما كانت الفروق في الذكاء المكاني – الفراغي لصالح الإناث، حيث بلغ المتوسط (2.7529)، بينما بلغ متوسط الذكور (2.5986)، كما نجد الفروق في الذكاء المنطقي – الرياضي، لصالح الذكور، حيث بلغ المتوسط (2.9825)، مقابل متوسط قدره (2.8162) للإناث، وتتفق نتيجة هذا البحث مع دراسة Loori (2005) التي أشارت إلى أن الطلبة الذكور يفضلون أنشطة التعلم المتضمنة للذكاء المنطقي، بينما تفضل الإناث أنشطة التعلم المتضمنة للذكاء الاجتماعي، كما تتفق جزئياً

مع دراسة الغنميين (2001)، والتي أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الذكاء المنطقي، الذكاء الحركي، والذكاء الروحي تعزى للنوع الاجتماعي.

كما وجدت فروق ظاهرة لكنها غير دالة إحصائياً في درجة وجود الذكاء اللغوي تعزى للنوع الاجتماعي والذكاء الطبيعي ولصالح الإناث. وتتفق جزئياً مع دراسة القرون (2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الذكاءات المتعددة تعزى لمتغير النوع، باستثناء الذكاء المنطقي، إذ وجدت به فروق لصالح الذكور، كما تتفق جزئياً مع دراسة علي (2017)، التي توصلت من خلال النتائج إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في الذكاء المنطقي الرياضي لمصلحة الذكور والذكاء المسيقي لمصلحة الإناث، كما تختلف جزئياً مع دراسة أحمد وناجي (2017) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في الذكاءات المتعددة تعزى لمتغير الجنس، كما تختلف مع دراسة العمران (2006)، التي أشارت إلى تفوق الذكور في الجسمي والحركي والمكاني، كما تختلف جزئياً مع دراسة بن زينة (2016)، والتي بينت وجود فروق في أنواع الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ السنتين الرابعة والسنة الخامسة ابتدائي تعزى إلى جنسهم، كما تختلف مع دراسة بو شلالق وفاطمة (2014) والتي أظهرت فروقا بين الجنسين في الذكاءات المتعددة التالية : الذكاء اللفظي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الطبيعي، والذكاء الحسي – الحركي، والذكاء المكاني، في حين لم تظهر الفروق بين الجنسين في الذكاء الاجتماع، والذكاء الشخصي.

الإجابة عن السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المستوى الدراسي، ومتوسط الذكاءات المتعددة؟"، فقد تم استخدام اختبار بيرسون والجدول (10) يوضح النتائج:

جدول (10): اختبار بيرسون لمعرفة العلاقة بين المستوى الدراسي والذكاءات المتعددة والذكاء العام

نوع الذكاء	معامل الارتباط مع المستوى الدراسي	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الجسمي بدني	.002	.967	لا توجد علاقة دالة إحصائياً
الذكاء لغوي – لفظي	.124	.017	توجد علاقة دالة إحصائياً
الذكاء الشخصي (اجتماعي)	-.081	.119	لا توجد علاقة دالة إحصائياً
الذكاء الشخصي (الذاتي)	.130	.012	توجد علاقة دالة إحصائياً
الذكاء المكاني - فراغي	.036	.492	لا توجد علاقة دالة إحصائياً
الذكاء المنطقي – الرياضي	-.033	.524	لا توجد علاقة دالة إحصائياً
الذكاء الطبيعي	.031	.557	لا توجد علاقة دالة إحصائياً
الذكاء الوجودي	-.017	.739	لا توجد علاقة دالة إحصائياً
متوسط الذكاء العام	.030	.568	لا توجد علاقة دالة إحصائياً

بالرجوع للجدول (10)، نجد وجود علاقة دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المستوى الدراسي، والذكاء اللغوي-اللفظي، والذكاء الشخصي– الذاتي، حيث كانت القيمة الاحتمالية (0.017)، (0.012)، بالترتيب، وهي أصغر من (0.05)، بينما لم تظهر علاقة دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المستوى الدراسي، (الذكاء المكاني-الفراغي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء الجسمي البدني، والذكاء شخصي-إجتماعي، والذكاء طبيعي، والذكاء وجودي، ومتوسط الذكاء العام)، حيث كانت القيم الاحتمالية أكبر من (0.05).

إن وجود فروق في الذكاء اللغوي تبعاً للمستوى الدراسي يعتبر شيئا طبيعيا بسبب زيادة النمو اللغوي بزيادة العمر والتحصيل الدراسي عاماً كاملاً أو أكثر، مما يزيد من المخزون المعرفي للطلبة، ومن ضمنه المخزون اللغوي، وربما وجود فروق في الذكاء الذاتي تبعاً للمستوى الدراسي، أمر طبيعي، نتيجة لتعودهم أكثر على البيئة الجامعية بمرور الوقت، واكتسابهم لبعض المهارات المتنوعة، مثال لذلك كيفية التعامل مع الاختبارات، إضافة لتراكم خبراتهم المعرفية بمرور الوقت.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.2

وتتفق نتيجة هذه الدراسة جزئياً مع دراسة بن زينة (2016)، والتي أشارت إلى وجود فروق في الذكاءات المتعددة تعزى إلى المستوى الدراسي، كما تتفق جزئيا مع دراسة على (2017)، التي بينت وجود فروق دالة بين الصفوف الأول، والثاني، والثالث، في الذكاءات المتعددة.

الإجابة عن السؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس على "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلاله إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين التخصص، متوسط الذكاءات المتعددة؟"، فقد تم استخدام اختبار سبيرمان لمعرفة ما إذا كانت هناك علاقة، والجدول (11)، يوضح النتائج.

جدول (11): اختبار سبيرمان لمعرفة العلاقة بين التخصص وأنواع الذكاءات المتعددة والذكاء العام

نوع الذكاء	معامل الارتباط مع التخصص الدراسي	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الجسمي بدني	-.042	.425	لا توجد علاقة دالة إحصائياً
الذكاء لغوي- لفظي	.175	.001	توجد علاقة دالة إحصائياً
الذكاء الشخصي (اجتماعي)	-.032	536	لا توجد علاقة دالة إحصائياً
الذكاء الشخصي (الذاتي)	.082	.114	لا توجد علاقة دالة إحصائياً
الذكاء المكاني- فراغي	.031	.548	لا توجد علاقة دالة إحصائياً
الذكاء المنطقي- الرياضي	-.288	.000	توجد علاقة دالة إحصائياً
الذكاء الطبيعي	.109	.037	توجد علاقة دالة إحصائياً
الذكاء الوجودي	.024	.651	لا توجد علاقة دالة إحصائياً
متوسط الذكاء العام	.006	.913	لا توجد علاقة دالة إحصائياً

وبالنظر للجدول (11) نجد أن هناك علاقة دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين التخصص الدراسي وكل من (الذكاء اللغوي – اللفظي، والذكاء المنطقي – الرياضي، والذكاء الطبيعي)، حيث كانت القيم الاحتمالية بالترتيب (0.001)، (0.000)، (0.037)، بينما لم تظهر علاقة بين التخصص الدراسي وكل من (الذكاء الشخصي – الذاتي، والذكاء المكاني – الفراغي، والذكاء الجسمي – البدني، والذكاء شخصي – اجتماعي، والذكاء الوجودي، ومتوسط الذكاء العام)، حيث كانت القيم الاحتمالية أكبر من (0.05).

وربما وجود علاقة دالة بين التخصص الدراسي وكل من (الذكاء اللغوي – اللفظي، والذكاء المنطقي – الرياضي، والذكاء الطبيعي) أمر طبيعي بسبب اختلاف مضامين مقررات التخصصات العلمية والأدبية، فالمقررات العلمية تركز على العمليات الرياضية والمنطقية وحل المسائل والمعادلات، والتعامل مع الرموز، والاهتمام بمهارات التفكير الرياضي والمنطقي بكافة أشكاله، مثل الاستقراء والاستنباط، إضافة لاحتواء المقررات العلمية على الأشكال التوضيحية، والرسوم البيانية، كما هو موجود بمادتي الفيزياء، والكيمياء، بخلاف المواد الأدبية التي تركز على موضوعات في مجال العلوم الإنسانية، ذات طبيعة نظرية، تعتمد على اللغة أكثر من الرموز والمنطق، كما أن اختيار الطلبة للتخصصات يرجع في المقام الأول للميول، وهي تختلف باختلاف موضوعات التخصص.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة العمران (2006)، التي توصلت إلى وجود أثر للتخصص لصالح طلبة تخصص الرياضيات في الذكاء الرياضي، وتتفق جزئياً مع دراسة بن زينة (2016) والتي بينت وجود فروق في أنواع الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ السنتين الرابعة والسنة الخامسة ابتدائي تعزى المستوى الدراسي، كما تتفق جزئياً مع دراسة عرفة (2013)، التي توصلت إلى أن الذكاء اللغوي أخذ المرتبة الثانية لدى الاختصاص الأدبي، وأن الذكاء الرياضي أخذ الترتيب الثاني لدى الذكور وطلبة الاختصاص العلمي، كما أظهرت النتائج وجود فروق في الذكاء الرياضي لصالح الاختصاص العلمي، كما تتفق جزئياً مع دراسة علي (2017)، التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة الفرع العلمي، والأدبي في الذكاء الحركي،

والـذكاء المنطقـي، والـذكاء اللغوي، كما تتفـق جزئياً مع دراسـة الجنابي (2019)، التي أظهـرت نتائجها أن طالبـات قسمـي (فيزياء واقتصاد منـزلي)، يتصفن بمستوى عال من الذكاء الذاتـي، في حين تتصف طالبات قسـم اللغة الإنكليزيـة بمستوى عال من الـذكاء الاجتماعي، أما طالبات قسمـي (الجغرافية وعلوم حياة)، فيتصفـن بمستوى عال من الذكاء اللغـوي، وتتصف طالبات قسم الرياضيات بمستوى عال من الذكاء الذاتي، والذكاء اللغوي، والذكاء البصري، والذكاء الحركي.

الإستنتاجات:

نستنتج من خلال عرض النتائج ومحتوى الدراسة ما يلي:

- يتمتع طلبة كلية العلوم والآب بجامعة القصيم بالرس، بتقدير عام متوسط في الذكاءات المتعددة.
- إن أكـثر الذكاءات شيوعًـا لدى الطلبة بالترتيب هـي: الذكاء الاجتماعي، والـذكاء الجسمي، والذكاء المنطقـي– الرياضي، والـذكاء اللغوي، والذكاء الشخصـي، والذكاء المكاني، والـذكاء الوجودي، وأخيراً الذكاء الطبيعي.
- تفـوق طلبـة التخصصـات العلميـة في الـذكاء المنطقـي – الرياضـي، والـذكاء الطبيعي، وتفـوق طلبة التخصص الأدبي في الذكاء اللغوي – اللفظي.
- تفوق الطلاب على الطالبات في الذكاء المنطقي – الرياضي.
- تفوق الطالبات على الطلاب في الذكاء الشخصي (الذاتي)، والذكاء المكاني – الفراغي.

التوصيات:

1. عمـل برامـج تدريبية لتنمية مستوى الـذكاءات المتعددة للطلبـة، بهدف زيادة مستـوى الذكاء المنطقي للطالبات، وكذلك زيادة مستوى الذكاء الشخصي (الذاتي)، والذكاء المكاني– الفراغي للطلاب.
2. الكشف عن مواطن القوة والضعف في الذكاءات لدى طلبة الجامعة، والعمل على علاجها.
3. الاهتمام بالبرامج القائمة على تنمية الذكاءات المتعددة لطلبة الجامعة.
4. مراعـات الفـروق الفرديـة في القدرات العقليـة وتصميم المناهج بمـا يراعي هذه الفـروق، حتى يتسنى لجميع الطلاب أن يستفيدوا من المواد الدراسية وفق قدراتهم العقلية.
5. أن يتم تصميم المقررات الدراسية، بما يتناسب مع قدرات الطلبة العقلية.
6. توعية طلبة الجامعة بأهمية الذكاءات المتعددة.

المقترحات:

1. إجراء دراسة مسحية للكشف عن الذكاءات المتعددة لطلبة الجامعة.
2. عمل دراسات لمختلف المراحل الدراسية لبحث العلاقة بين الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي.
3. عمـل دراسـات مقارنـة بين طرائـق واستراتيجيـات التدريس القائمة علـى الذكاءات المتعـدة، وطرائق واستراتيجيات التدريس العادية، من حيث مستوى التحصيل الدراسي لكل استراتيجية.

المراجع:

أبو حطب، فؤاد (1996). *القدرات العقلية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمـد، بيداء محمد، وناجي، هند عبد الرازق (2017). الـذكاءات المتعددة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في الرياضيـات لـدى طلبـة الصف الثالـث المتوسط في بغـداد. *مجلة الفنـون الآداب وعلـوم الإنسانيات والاجتماع*، (16)، 169 - 192.

آرمسـترونج، توماس (2006). *الذكاءات المتعددة في غرفة الصفي*، ترجمـة دار الظهران الأهلية، الممكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي.

الأعسـر، صفاء، وكفافي، علاء الدين (2000). *في التربية السيكولوجية، الذكاء الوجداني*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.2

البدور، عدنان علي محمد (2004). *أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في التحصيل واكتساب عمليات العلم لدى طلبة الصف السابع الأساسي* (أطروحة دكتوراه)، جامعة عمان العربية، الأردن.

بلعاوي، منذر يوسف (2010). الذكاءات المتعددة السائدة لدى طلبة جامعة القصيم. *المجلة التربوية بجامعة القصيم*، *25* (100)، 121 - 177.

بن زينة، رفيقة (2016). *مستوى الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ السنتين الرابعة والخامسة ابتدائي؛ دارسة ميدانية في بعض إبتدائيات مدينة تقرت* (رسالة ماجستير)، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

بو شلالق، نادية، وفاطمة، قالم (2014). الفروق في الذكاءات المتعددة لدى عينة من تلاميذ وتلميذات السنتين الأولى والرابعة من مرحلة التعليم المتوسط. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *6* (14)، 83 - 92.

توفيق، صلاح الدين محمد، والسيد، نادية حسن . (2010) التجديد التربوي لمرحلة التعليم قبل الجامعي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة : تصور مقترح، دراسات تربوية ونفسية : *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (67)، 113 - 191.

جابر، جابر عبد الحميد (2007). *الذكاء ومقاييسه*. القاهرة : دار النهضة العربية.

جابر، عبد الحميد جابر (2003). *الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق*. القاهرة : دار الفكر العربي.

الجنابي، رنا فاضل عباس (2019). الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالتخصص الدراسي لدى طالبات كليتي التربية والعلوم للبنات. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، *58* (3)، 285 - 322.

حسين، محمد عبد الهادي (2003). *قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة*. عمان : دار الفكر للطباعة والنشر.

حسين، محمد عبد الهادي . (2008) *الذكاءات المتعددة – أنواع العقول البشرية* . القاهرة : دار العلوم للنشر والتوزيع.

خطايبة، عبد الله محمد، والبدور، عدنان (2006). أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في اكتساب طلبة الصف السابع الأساسي لعمليات العلم، *مجلة رسالة الخليج العربي*، (99)، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

ريان، عادل عطية (2013). أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمديرية تربية الخليل في فلسطين. *مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية*، *17*، (1)، 193 - 234.

الشامي، حمدان ممدوح (2008). الذكاءات المتعددة وتعلم الرياضيات. القاهرة : مكتبة الإنجلو المصرية.

عبيد، وليم (2004). *تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير*. عمان : دار المسيرة.

عدس، محمد إبراهيم (1997). الذكاء من منظور جديد. عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عرفة، بسينة (2013). واقع الذكاءات المتعددة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، *11* (4)، 11 - 42.

عفانة، عزو إسماعيل، والخزندار، نائلة نجيب (2007). *التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة*. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

علاونة، شفيق فلاح، وبلعاوي، منذر يوسف (2010). أساليب التعلم المفضلة والذكاءات المتعددة لدى طلبة جامعة اليرموك، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *11* (2)، 65 - 87.

علي، كنان أحمد، ورحمة، عزيزة (2017). بروفايلات الذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة دمشق. *مجلة جامعة البعث*، *39* (63)، 929 - 969.

العمـران، جيهان أبو راشد (2006). الذكاءات المتعددة للطلبة البحرانيين في المرحلة الجامعية وفقًا للنوع والتخصص الأكاديم، هـل الطالـب المناسـب في التخصص المنسب؟. *مجلـة العلوم التربويـة والنفسية*، *7* (3)، 1 - 20.

الغنميـين، منـال محمـد علـي (2011). *درجـات الـذكاءات المتعددة لـدى طلبـة جامعة الحسـين بن طلال وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لديهم* (رسالة ماجستير)، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

الفقعـاوي، نضـال يوسف (2016). *الـذكاءات المتعددة وعلاقتها بالنسق القيمي لـدى طلبة جامعة الأزهر بغزة* (رسالة ماجستير)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

القـرون، علـي حسن علي (2015). واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة كليات المجتمع اليمنية. *مجلة العلوم التربوية*، *16* (3)، 95 - 108.

كليـة العلـوم والآداب في الرس (2019). *النشـأة: كليـة العلـوم والآداب بالرس*، استرجـع من https://bit.ly/36Z1voB .

اللقـاني، الجمل (1999). *معجـم المصطلحات التربوية المعرفة في المنهاج وطـرق التدريس*. القاهرة: عالم الكتب.

النجـار، إيـاد عبد الحليم محمـد (2016). اتساق الذكاءات المتعـددة مع التخصص العلمـي لدى عينة من طـلاب جامعة أم القرى وعلاقـة هذه الذكاءات بتحصيلهم الأكاديمي. *مجلـة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*. *14* (3)، 274-244.

نوفـل، محمد بكر (2007). *الـذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية والتطبيـق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

نوفـل، محمد بكر (2010). *الـذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية والتطبيـق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

يامين، وردة عبد القادر يحيى (2013). *أنماط التفكير الرياضي وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والرغبة في التخصص والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في فلسطين* (رسالة ماجستير)، جامعة النجاح الوطني، نابلس، فلسطين.

Armstrong, T (2003). *Multiple Intelligences in the classroom* . Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.

Armstrong, T. (1994). When planning a lesson, ask the right questions. *Educational Leadership, 52*(3), 27-29.

Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, Virginia: ASCD.

Blake, R., Fairfield, S., Paxson, L. (1999). *Improving student motivation through the use of cooperative learning and Multiple Intelligences*. ERIC. No. ED 442539.

Dorsey, J. A., Harmon, B., & Dorsey-Gaines, C. (1998). Tales of thinking: Multiple intelligences. *Language Arts, 76*(1), 76-77.

Gardner, H. (2007). *Five minds for future*. Boston: Harvard Business School Press.

Gardner, H. E. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory In Practice, A Reader*. New York: Basic Bocks.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.2

Gen, R. (2000). Technology and Multiple Intelligences. *Education at a Distance, 14*(5), 1-11.

Katzowitz, E. C. (2002). *Predominant learning styles and multiple intelligences of postsecondary allied health students* (Doctoral dissertation). University of Georgia, Athens, Georgia.

Loori, A. A. (2005). Multiple intelligences: A comparative study between the preferences of males and females. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 33*(1), 77-88.

Xie, J., & Lin, R. (2009). Research on multiple intelligences teaching and assessment. *Asian Journal of Management and Humanity Sciences, 4*(2-3), 106-124.

دور الحوكمة الإدارية في مكافحة الفساد الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية

د. عماد أمين سعيد الحديدي [1,*]

© 2020 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2020 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ الإدارة التربوية المساعد – كلية التربية – قسم أصول التربية – الإدارة التربوية – جامعة الأقصى – غزة – فلسطين
* عنوان المراسلة: hadidi_imad@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.3

دور الحوكمة الإدارية في مكافحة الفساد الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية

الملخص:

هدفت الدارسة التعرف إلى دور الحوكمة الإدارية في مكافحة الفساد الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبيان أداة لجمع المعلومات، حيث تم تطبيقه على عينة قوامها (180) موظفاً وموظفة في وزارة التربية والتعليم العالي، وأظهرت النتائج أن واقع الحوكمة الإدارية في مكافحة الفساد الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية جاءت مرتبة تنازليا كالتالي: سيادة القانون بوزن نسبي (61.53 %)، المساءلة بوزن نسبي (61.14 %)، العدالة والمساواة بوزن نسبي (59.35 %)، المشاركة بوزن نسبي (58.45 %)، والشفافية بوزن نسبي (58.29 %)، والدرجة الكلية لمحور الحوكمة حصلت على وزن نسبي (59.75 %)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور الحوكمة الإدارية في مكافحة الفساد الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية تعزى لمتغيرات الجنس، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة.

الكلمات المفتاحية: الحوكمة الإدارية، وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، الفساد الإداري.

The Role of Administrative Governance in Fighting Administrative Corruption in the Palestinian Ministry of Higher Education

Abstract:

This study aimed to identify the role of administrative governance in the fight against administrative corruption in the Palestinian Higher Education ministry. To achieve this objective, the descriptive method was followed, using a questionnaire as a tool for collecting relevant data. The questionnaire was administered to a sample of (180) staff members from the Ministry of Higher Education. The results showed that the aspects of the administrative governance in fighting administrative corruption in the ministry of higher education scored these results: rule of law (61.53%); accountability (61.14%); equity and equality (59.35%), partnership (58.29%); whereas the overall score of governance was (59.75). Furthermore, there were no statistically significant differences in the role of administrative governance in fighting administrative corruption in the Ministry of Higher Education that can be attributed to the variable of gender, academic qualification or experience.

Keywords: administrative governance, the Palestinian Ministry of Higher Education, Administrative Corruption

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.3

المقدمة:

يعتبر الفساد ظاهرة اجتماعية قديمة وحديثة، ولم يخل عصر من العصور السابقة منها أو من تأثيرها، بل أصبحت سببا لزوال النعم وطمس الحضارات، وعبرة لمن يعتبر. قال الله تعالى: "وَإِذَا أَرَدْنَا أَن نُّهْلِكَ قَرْيَةً أَمَرْنَا مُتْرَفِيهَا فَفَسَقُوا فِيهَا فَحَقَّ عَلَيْهَا الْقَوْلُ فَدَمَّرْنَاهَا تَدْمِيرًا" (الإسراء، 16)، وقال سبحانه وتعالى: "وَانْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُفْسِدِينَ" (الأعراف، 86). ومع التقدم التكنولوجي والتسارع المعرفي زادت أساليب ووسائل الفساد، وأصبح لا يقتصر على حدود دولة بعينها، بل تعدى الحدود المحلية والإقليمية ليصبح ظاهرة دولية، خصوصا بعد سلسلة الأزمات المالية التي تعرضت لها العديد من الشركات والمؤسسات العالمية والدول المتقدمة والنامية، مثل الانهيارات المالية التي حدثت عام 1997م، في عدد من دول شرق آسيا وأمريكا اللاتينية، وأزمة شركة Ernon الأمريكية عام 2001م، وكذلك أزمة شركة الاتصالات World Com الأمريكية عام 2002م، وأخيرا وليس آخرا الأزمة المالية التي عانت منها اقتصاديات الدول المتقدمة والنامية عام 2008م" (الغامدي، 2014، 5).

ومن هنا تداعت الدول، بكل مكوناتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية، للنظر في هذه الظاهرة ووضع حد لها، وكان لكل دولة برنامجها الخاص في كبح جماح هذه الظاهرة، حتى ظهر حديثا ضمن أدبيات علم الإدارة مصطلح "الحوكمة"، الذي أصبح من الموضوعات الهامة في كافة المؤسسات والمنظمات الإقليمية والدولية، كونه "أسلوب ممارسة سلطات الإدارة الرشيدة" (ضحاوي والمليجي، 2011، 40). ويعرّف مصطلح "الحوكمة" أيضا بأنه "مجموعة من العمليات والهياكل التي تم وضعها لتوجيه وإدارة ومراقبة أنشطة المنظمة" (عمر، 2009، 3).

ولقد اهتمت السلطة الوطنية الفلسطينية بموضوع مكافحة الفساد "فأنشأت لذلك عام 2010م "هيئة مكافحة الفساد"، التي بدورها أعدت قانون مكافحة الفساد، الذي يتميز بعدة نقاط، منها: الاستقلالية، والشمولية، ووجود نيابة منتدبة داخل الهيئة، ووجود هيئة محكمة خاصة مهمتها فقط النظر في قضايا الفساد، والتواؤم مع أحكام اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد" (النتشة، 2019).

وأكد رئيس السلطة الوطنية الفلسطينية على خضوع الجميع للمساءلة، في حال ارتكابهم للفساد، حين قال: "لا يوجد أحد فوق القانون، والكل تحت المساءلة، ولا يظلم أحداً" (هيئة مكافحة الفساد، 2017، 3)، كما دعا المواطنين الفلسطينيين إلى المشاركة في جهود مكافحة الفساد كل في موقعه، حيث قال "علينا جميعا أن نحارب الفساد من جذوره، هذا دور كل مواطن" (هيئة مكافحة الفساد، 2017، 3). ولقد أكد أكاديميون فلسطينيون على أن الاحتلال هو العائق الرئيسي أمام الجهود التي تبذلها الحكومة الفلسطينية في مكافحة الفساد، كما أكدوا على أهمية توطين مفهوم الحوكمة لدى المؤسسات الأكاديمية، في إطار التكاملية والشراكة، بحيث تعزز من الثقافة والوعي لدى الطلبة والعاملين فيها بمفاهيم الحوكمة والشفافية، وإيلاء اهتمام كبير بالبحث العلمي المتخصص في مجالات الحوكمة والشفافية (المؤتمر الدولي الأول، 2018).

ويعتبر مصطلح "الحوكمة" مصطلحا جديدا في القاموس العربي، وتأتي كلمة حوكمة من الجذر الثلاثي (حكم) وهو الجذر الثلاثي لكلمة (الحكمة)، فالحكمة تعرف بأنها "حسن استخدام المعرفة وما تقتضيه من النصح والإرشاد والتوجيه، ومن القدوة والاقتداء، والرشد والرشادة العقلانية، وحسن الحكم على الأشياء" (الخضري، 2005، 55).

وتعرف منظمة UNDP الحوكمة بأنها: العمليات التي يمكن من خلالها تشكيل المصلحة، وممارسة الحقوق وتأدية الواجبات التي تقرر كيفية ممارسة السلطة، وكيفية سماع صوت المواطنين، وكيفية صنع القرارات في قضايا ذات اهتمام عام (UNDP,1997,42).

بينما تشمل الحوكمة الإدارية كيفية تنفيذ السياسات، في شقيها السياسي والاقتصادي، من قبل القطاع العام، مثل جني الضرائب، والتفتيش والترخيص، وجمع المعلومات وتوزيعها، والحفاظ على الأمن، واختيار وتدريب الموظفين العموميين وترقيتهم، ونوعية الهيكلية الإدارية، وتقديم الخدمات للمواطنين بسرعة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.3

وكفاءة وفاعلية، والنظر في التظلمات الإدارية ونوعية القرارات المتعلقة بها (توق، 2014، 57).

ومما سبق وغيرها من التعريفات التي تناولت الحوكمة / الحوكمة الإدارية، يمكن استنتاج ما يأتي:

- ليس هناك تعريف جامع للحوكمة وذلك لتعدد مجالاتها التنظيمية والاجتماعية والاقتصادية، وكذلك لاختلاف اتجاهات وبيئات ووجهات نظر خبرائها الثقافية والفكرية من اقتصاديين وقانونيين ومحليين وتربويين.
- الحوكمة الإدارية تعني وجود نظام يتمتع بمناخ تنظيمي إيجابي يسهل عملية الاتصال والتواصل الرأسية والأفقية بين جميع العاملين بالمؤسسة، وخاصة المجالس القيادية، وعلى سبيل المثال على مستوى وزارة التربية والتعليم العالي (مجلس الوزارة، ومجلس المديرية، ومجلس المدرسة).
- الحوكمة الإدارية تعني بتحقيق أبعادها المختلفة (الكفاءة، والنزاهة، والشفافية، والمساءلة، والمشاركة، والمساواة، و... إلخ) لتحقيق ما تصبو إليه ابتداءً العدالة ومكافحة الفساد، وصولا لأهداف واستراتيجيات وغايات المؤسسة.
- الحوكمة الإدارية مجموعة من النظم والقوانين، التي تهدف إلى تحقيق الجودة والتميز والأداء في الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة، وذلك في اختيار الطرائق والأساليب المناسبة لتحقيق أهداف المؤسسة.
- الحوكمة الإدارية مجموعة المسؤوليات والممارسات التي تتبعها القيادة، بمستوياتها الثلاثة العليا والوسطى والدنيا، وفق هيكل تنظيمي معين، يضمن توزيع المهام بصورة واضحة، تظهر الحقوق والواجبات المتعلقة بالعاملين، لتحقيق أهداف المؤسسة المنشودة.
- الحوكمة الإدارية هي نظام متكامل، يشترك به القطاع العام والخاص ومؤسسات المجتمع المدني والمجتمع المحلي بكافة عناصره أفرادا وجماعات، مع الأخذ بالاعتبار اختلاف مهام كل جهة.
- الحوكمة الإدارية هي نظام لمكافحة ومواجهة الفساد المؤسسي بجميع صوره، وعلى رأسه الفساد الإداري.

الفساد الإداري: يعتبر الفساد من أهم الآفات التي تعاني منها كثير من المؤسسات، سواء العامة أو الخاصة، وتأتي كلمة "الفساد" من الجذر الثلاثي (فسد)، ويدل على خروج الشيء عن الاعتدال قليلا أو كثيرا، والجمع: فسدى، والاسم: الفساد، يقال: فسد الشيء يفسده فسادا، وهو فاسد أي: بطل واضمحل، والفساد نقيض الصلاح، والمفسدة خلاف المصلحة، والاستفساد خلاف الاستصلاح، (ابن منظور، د.ت، 335). قال الله تعالى: "ظَهَرَ الْفَسَادُ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِي النَّاسِ لِيُذِيقَهُم بَعْضَ الَّذِي عَمِلُوا لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ" (الروم، 41).

وتعرّف منظمة الشفافية الدولية الفساد بأنه: "كل عمل يتضمن استخدام المنصب العام لتحقيق مصلحة خاصة ذاتية لنفسه، أو لجماعته" (هلال، 2007، 10)، بينما يعرّف الفساد الإداري بأنه: "سلوك ينحرف فيه الموظف العام، أو من كلف بخدمة عامة، أو من في حكمها عن معايير أخلاقيات الوظيفة العامة والقيم الاجتماعية، بهدف الحصول على منفعة ذاتية أو فئوية على حساب المصلحة العامة (معابرة، 2011، 97)، ويعرف أيضا بأنه: "سلوك منحرف عن الواجبات الأساسية للعمل، ينجم عنه حصول صاحب السلطة على مصالح شخصية على حساب المصلحة العامة، ولا يقتصر على قطاع معين بل يمتد إلى أبعد من ذلك فيشمل كافة قطاعات الدولة والقطاع الخاص" (الشمري والفتلي، 2011، 29)، ومما سبق، ومن خلال التعريفات التي تناولت الفساد / الفساد الإداري، نستنتج ما يلي:

- ليس هناك تعريف جامع للفساد الإداري، وذلك لتعدد جوانبه واتجاهاته والثقافات والقيم السائدة في المؤسسات، وكذلك لتباين الزوايا التي ينظر إليه من خلالها، سواء كانت سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو تربوية.
- الفساد الإداري هو خيانة لأخلاقيات المهنة وهبوط أخلاقي وقيمي للموظف العام.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.3

- الفساد الإداري سوء استخدام السلطة أو المنصب الوظيفي بقصد أو من غير قصد.
- الفساد الإداري هو سلوك سلبي يستخدمه الموظف لصالحه أو لصالح الآخرين دون وجه حق.
- الفساد الإداري هو تحريف أو تزوير أو تجيير القوانين والقواعد الإدارية لصالح شخص أو جماعة بعينها، بعيدا عن العدالة والنزاهة والشفافية.
- الفساد الإداري هو تجاوز القوانين والقواعد والأنظمة المعمول بها للصالح الشخصي.

مظاهر الفساد وأشكاله: تتعدد الأشكال التي يظهر فيها الفساد في حياة المجتمعات، ولا يمكن حصر هذه المظاهر بشكل دقيق، إذ تختلف باختلاف الجهة التي تمارسه، أو المصلحة التي يتم السعي إلى تحقيقها، فقد يمارس الفساد فرد، أو جماعة، أو مؤسسة، وقد يهدف إلى تحقيق منفعة مادية أو مكسب سياسي أو اجتماعي، وبشكل عام يمكن تحديد مجموعة من الصور والأشكال التي يظهر فيها الفساد، وتشمل هذه المجموعة: المحسوبية، والمحاباة، والواسطة، والاستغلال الوظيفي، وإهدار المال العام، واختلاس المال العام، والرشوة، وغسل الأموال، وتضارب المصالح (مصلح، 2013، 20).

الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة (أمان): أسس عام 2000 بمبادرة عدد من مؤسسات المجتمع المدني العاملة في مجال الديمقراطية وحقوق الإنسان والحكم الصالح، كحركة مجتمع مدني تسعى لمكافحة الفساد وتعزيز منظومة النزاهة والشفافية والمساءلة في المجتمع الفلسطيني. وفي العام 2006 حاز الائتلاف على العضوية الكاملة لمنظمة الشفافية الدولية، حيث يلتزم الائتلاف بالمبادئ التوجيهية لهذه الحركة، وينشط في ترويج أهدافها ونشاطاتها في ظل التصاقه بالسياق الفلسطيني.

يركز الائتلاف في مسعاه على الناس، لأن جهود مكافحة الفساد لن تنجح ولن تثمر إلا من خلال انخراطهم الواسع فيها، خاصة أن مكافحة الفساد تسعى إلى تحقيق الرفاهية والتنمية المستدامة لهم، التي يشكل الفساد أحد أهم معوقاتها. ويتبع الائتلاف منهجا شاملا ومستداما يستند إلى الشراكة والتعاون مع جميع الأطراف ذات العلاقة ومجموعات المصلحة، بهدف تعزيز الشفافية في المؤسسات الفلسطينية على اختلاف تصنيفاتها، وإنفاذ القانون ومشاركة المواطنين في الحكم وإدارة موارد الدولة الفلسطينية (أمان، 2019).

أهداف الحوكمة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية: تهدف الوزارة وإداراتها ومديرياتها من الحوكمة إلى تحقيق ما يأتي:

- زيادة نسبة رضا المواطن عن الخدمات التي تقدمها الوزارة.
- تحقيق مبدأ المحاسبة والمساءلة في الوزارة والالتزام بالقوانين والأنظمة.
- تحقيق مبدأ النزاهة والعدل والشفافية في استخدام السلطة وإدارة المال العام وموارد الدولة والحد من استغلال السلطة العامة لأغراض خاصة.
- تحقيق تكافؤ الفرص بين الموظفين والمستفيدين من خدمات الوزارة.
- تحقيق الحماية اللازمة للملكية العامة مع مراعاة مصالح الأطراف ذات العلاقة.
- العمل على تحقيق الأهداف الوطنية الاستراتيجية وتحقيق الاستقرار المالي للوزارة.
- رفع مستوى قدرات الوزارة من خلال تعزيز وتطوير الأداء المؤسسي عن طريق المتابعة والتقييم المستمر.
- إنشاء أنظمة فعالة لإدارة مخاطر العمل المؤسسي وتخفيف آثار المخاطر والأزمات المالية (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2015، 4 - 5).

ويتفق الباحث مع هذه الأهداف كما يقترح إضافة بعض الفقرات لتوضيح جهود الوزارة في نشر ثقافة الحوكمة ومكافحة الفساد الإداري وهي كما يأتي:

- العمل على مراجعة وتطوير القوانين والأنظمة الإدارية المعمول بها في الوزارة بما يتناسب مع مبادئ الحوكمة.
- العمل على إيجاد مرجعية استشارية للقيادة العليا من خارج الوزارة لمتابعة وتقويم أدائها.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.3

- السعي الجاد نحو تطبيق الحوكمة الإلكترونية التي تلعب دورا رئيسيا في الحد من الفساد الإداري في الوزارة.
- تفعيل دائرة الشكاوى في الوزارة ومنحها صلاحيات النظر في قضايا الفساد الإداري.
- إعداد نشرات خاصة بمبادئ الحوكمة وأخرى بمكافحة الفساد الإداري وتوزيعها على مكونات الوزارة.
- تعزيز نشرة (صحيفة) الوزارة بمقالات حول ثقافة مبادئ الجودة ومكافحة الفساد الإداري.

الوصايا العشر لنظم مكافحة الفساد الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي: أكد هلال (2010) على الوصايا التالية:

1 - استمرارك في استخدام حلول الأمس يولد لك مشكلات اليوم.
2 - بقدر ما تنشط الثقافة التنظيمية الحديثة، بقدر ما تنشط الثقافة التنظيمية المضادة.
3 - الحلول التي تعالج المظاهر غالبا مدهشة، ولكنها تؤجل المشكلة وتعطي الفرصة للفساد في النمو.
4 - لا تسجن نفسك مع الحلول المألوفة والمعتادة.
5 - لا تتحول إلى مدافع عن الحلول والأفكار المعتادة لأنك تشجع الفساد.
6 - تحقيق النتائج بسرعة دون مراعاة الجودة غالبا ما يكون ضد إعطاء الفرصة للتعلم واكتساب الخبرة، ويفتح المجال للفساد.
7 - النظام هو المسؤول عن ظهور المشكلات، وليس الزمان أو المكان.
8 - ابحث عن قوى الدفع التي تستطيع إحداث التغير والتطور المستمر في الأداء.
9 - الجودة العالية لا تعني التكلفة المرتفعة.
10 - الاتفاق على وحدة نقطة تلاقي الجهود للدفع للأمام.

جهود وزارة التربية والتعليم العالي المستقبلية في تعزيز مبادئ الحوكمة والإدارة:

لقد تبنت وزارة التربية والتعليم العالي هدفا واضحا لتعميق ومأسسة مبادئ وإجراءات نهج المفهوم الواسع للقطاع التربوي في خطتها الاستراتيجية (2017 - 2022) المتمثل بتعزيز المساءلة والقيادة المبنية على النتائج والحوكمة والإدارة، من خلال برنامج الحوكمة والإدارة وعبر الغايات التالية:

1. تطوير القدرات البشرية في مجال التخطيط والإدارة وفي مجالات الاختصاص على مستوى الوزارة ومديريات التربية والتعليم والمدارس.
2. تطوير الأطر القانونية والهيكلة الناظمة للعمل في قطاع التعليم في كافة المستويات.
3. تحسين البيئة المادية اللازمة لإدارة النظام التربوي في كافة المستويات واستخدامها بكفاءة وفاعلية.
4. تطوير وتفعيل أطر صناعة السياسة واتخاذ القرار والمتابعة والمساءلة في كافة المستويات بما يعزز من عملية تفويض الصلاحيات للإدارات الميدانية.
5. تطوير وتفعيل العلاقة مع كافة أطراف العملية التربوية في فلسطين بالشراكة الدولية والإقليمية.
6. تفعيل نظام إدارة الطوارئ في التعليم في المستويات الثلاثة الوزارة والمديريات والمدارس (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، 2017، 163 - 165).

مبادئ الحوكمة الإدارية في مكافحة الفساد الإداري:

من خلال استطلاع الباحث للأدبيات التي تناولت مبادئ الحوكمة الإدارية في مكافحة الفساد الإداري والدراسات السابقة التي تناولت الحوكمة والفساد، مثل دراسة عساف(2018)، Le،Bach،Nguyen (2017)Abu Naser وAl Shobaki ،Al-Hila،Alshaerb وLe (2017)، ودراسة الديحاني (2017)، أو تلك التي تطرقت إلى مبادئ الحوكمة، مثل دراسة نجم (2017)، محمود (2016)، ودراسة الشرباتي (2015)، اعتمد الباحث في دراسته على أبعاد الحوكمة الأكثر إجماعا والأكثر

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.3

تركيزا على مكافحة الفساد، وهي: المشاركة، والشفافية، والمساءلة، والعدالة والمساواة، وتعزيز سلطة القانون. ويمكن تعريف كل منها على النحو التالي:

- أولا: المشاركة: تعني أن كل الرجال والنساء يجب أن يكون لهم صوت في عمليات اتخاذ القرارات، سواء كان الأمر بشكل مباشر، أو عبر ممثلين أو مؤسسات وسيطة شرعية، تعبر عن مصالحهم (UNDP,1997,9).
- ثانيا: الشفافية: وهي حق كل فرد من (العاملين، والمتعاملين، والجمهور) في الوصول إلى المعلومات، ومعرفة آليات اتخاذ القرار المؤسسي، وتمثل الشفافية مدخلا لوضع معايير أخلاقية وميثاق عمل مؤسسي لما تؤدي إليه من الثقة، كذلك المساعدة في اكتشاف الفساد (هلال، 2010، 59).
- الثالثة: المساءلة: وهي آلية سياسية مهمة في الحكومات الرشيدة لمحاسبة المسؤولين على أعمالهم، وفحص وتدقيق قراراتهم، وإتاحة الفرصة أمامهم لإيضاح أي نقاط غامضة أو تهم توجه إليهم، سواء كانوا منتخبين أو معينين، وينطبق ذلك على المؤسسات العامة (السكارنة، 2011، 210).
- الرابعة: العدالة والمساواة: وتعني توافر الفرص للجميع لتحسين رفاهيتهم وحمايتهم، مما يتطلب توافر العدل الاجتماعي لجميع المواطنين لتكون لديهم الفرص الحياتية لتحسين أوضاعهم، مع وضع سياسات ذات أولوية لاستهداف تحسين أوضاع الفئات المحرومة، من أجل ضمان إشباع حاجاتهم الأساسية، وضمان أمنهم المجتمعي، وتهتم المراجع الخاصة بهذا الموضوع بالمساواة بين الجنسين، وتعتبر مشاركة المرأة والرجل بنفس الدرجة في صنع القرار، أو صنع السياسات، حجر الزاوية في مفهوم الحكم الرشيد (مصلح، 2013، 45).
- الخامسة: سيادة القانون: هي قاعدة جوهرية وأساسية في الحوكمة الرشيدة، بحيث يكون الجميع، حكومة أو أفرادا خاضعين وممتثلين للقانون، ويكون القانون هو المرجعية، وليس فردا أو مجموعة من الأفراد – لذلك يكون الجميع تحت سيادة القانون، ويطبق بعدالة على الجميع –، وتطبيق القانون يقلل الفرصة لسوء استعمال السلطة من أجل منافع شخصية (Asia-Pacific Economic Economic Committee-APEC, 2011).

وقد برزت العديد من الدراسات التي تناولت الحوكمة فلقد أجرى Duerrenberger وWarning (2018) دراسة هدفت إلى كيفية أثر عدد سنوات الالتحاق بالدراسة بمستويات الفساد في الدول النامية، ودور الحوكمة في محاربة الفساد، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والتقارير والبيانات الصادرة عن منظمة اليونيسكو والبنك الدولي أداة للدراسة، وتم جمع البيانات من خلال قواعد البيانات لدى منظمة اليونيسكو والبنك الدولي خلال 8 سنوات (2005 - 2012) وذلك في 88 دولة مصنفة من البنك الدولي ضمن الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط، وخلصت الدراسة إلى أن ارتفاع معدلات الفساد تؤدي إلى انخفاض سنوات الالتحاق في الدراسة في الدول النامية، وأوصت الدراسة الحكومات بالتدخل في قطاع التعليم العام وتعزيز الحوكمة ومحاربة الفساد، وذلك من أجل تعزيز العملية التعليمية، وزيادة سنوات الالتحاق في التعليم.

كما هدفت دراسة عساف (2018) إلى التعرف على درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية لمدى تطبيق مبادئ الحوكمة فيها، وعلاقتها بدرجة تقديرهم لمسؤوليتها الاجتماعية في مكافحة الفساد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، حيث طبقت استبانتين شملت الأولى (43) فقرة موزعة إلى ثلاثة مجالات: (المساءلة والشفافية في أوجه المشاركة، والعدالة والمساواة من أجل التمكين، والكفاءة والفاعلية)، والثانية شملت (25) فقرة لوصف مسؤولية الجامعات الاجتماعية في مكافحة الفساد، وتكونت عينة الدراسة من (297) عضو هيئة تدريس، وأظهرت النتائج أن درجة التقدير الكلية لمدى تطبيق مبادئ الحوكمة كانت كبيرة، وجاء مجال الكفاءة والفاعلية في المرتبة الأولى بدرجة كبيرة، ومجال العدالة والمساواة من أجل التمكين في المرتبة الثانية بدرجة كبيرة، ومجال المساءلة والشفافية في أوجه المشاركة في المرتبة الثالثة والأخيرة بدرجة كبيرة، وأن درجة التقدير الكلية لأفراد العينة حول المسؤولية المجتمعية للجامعة في مكافحة الفساد كانت كبيرة، وأوصت الدراسة بإنشاء مجالس استشارية مشتركة من مسؤولي الجامعة وقيادات المجتمع لتحديد أوجه الفساد، والحد منه، وتفعيل

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.3

دور الجامعة في تأصيل قيم النزاهة والشفافية من خلال الخدمات، ومراقبة أوجه النشاطات المختلفة.

وكذلك هدفت دراسة .Alshaerb et al (2017) إلى إظهار تأثير حوكمة الجامعات على تعزيز الشراكة مع المنظمات غير الحكومية العاملة في قطاع غزة، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وطبقت الدراسة على (228) من العاملين في الجامعات الحكومية في قطاع غزة، وخلصت الدراسة إلى أن هناك علاقة إحصائية بين الحوكمة في جميع أبعادها ومكافحة الفساد وتقوية العلاقة مع مؤسسات المجتمع المدني، وأوصت الدراسة بأن هناك حاجة للعمل على تطبيق قواعد الحوكمة، خاصة في ظل التغيرات البئيية والاجتماعية والاقتصادية على مستوى العالم، كما أوصت أقسام التدريب في الجامعات بالاهتمام بهذا الموضوع وعقد البرامج التدريبية واللقاءات للتوعية بأهمية الحوكمة وكيفية تطبيقها من ناحية علمية.

بينما هدفت دراسة .Nguyen et al (2017) إلى مدى ارتباط الشفافية والمحاسبة إحصائياً بوجود فساد في المستويات الإدارية العليا، ودراسة الترابط بين جودة الخدمات العامة في الصحة والتعليم في المستويات الدنيا ووجود الفساد في الحالة الفيتنامية، واستخدمت الدراسة البحث الكمي الإحصائي، والاستبانة كأداة للدراسة، وسنوياً يتم اختيار عينة عشوائية مكونة من 14000 فرد في عمر 18 عاما فأكثر على مستوى جمهورية فيتنام، وقد شملت الدراسة السنوات من 2011 حتى 2014، وأظهرت النتائج أن مستوى أعلى من الشفافية والمشاركة والمساءلة يرتبط بمستوى منخفض من الفساد، وأن الفساد يرتبط سلبًا بجودة الخدمة العامة، وأوصت الدراسة باستخدام تقنيات إحصائية أكثر تخصصاً لدراسة استراتيجية مكافحة الفساد وتعزيز الشفافية والمساءلة.

كما هدفت دراسة الديحاني (2017) التعرف إلى تأثير أبعاد الرقابة والشفافية الإدارية في مكافحة الفساد الإداري في المناطق التعليمية في دولة الكويت من وجهة نظر العاملين فيها، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة تم تطبيقها على (270) موظفا، ومن أبرز نتائج الدراسة توافر الشفافية الإدارية في المناطق التعليمية بدرجة تقدير متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مؤهل الدبلوم مع محور الشفافية الإدارية ونظم الشفافية الإدارية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمحاور الدراسة مع المناطق التعليمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمحور نظم الشفافية الإدارية لصالح فئة خبرة (15) سنة فأكثر، ودرجة تأثير أبعاد الدراسة باعتبارها عوامل مستقلة عالية (الرقابة، والشفافية الإدارية، ومكافحة الفساد الإداري) ودرجة تأثر عالية بين المتغير التابع (مكافحة الفساد الإداري) للمتغيرات المستقلة (الرقابة، والشفافية الإدارية) عند درجة (0.73)، وأوصت الدراسة بتعزيز عوامل مكافحة الفساد الإداري في المناطق التعليمية، من خلال إيجاد وحدات للمراقبة ثابتة تعمل وفق مبادئ الشفافية الإدارية، وعلاج مظاهر الفساد الإداري، من خلال وضع خطط وآليات لمكافحة الفساد الإداري وعلاج مواطن الضعف في هذا الجانب، وتدريب القياديين والعاملين في أبعاد الرقابة وأبعاد الشفافية الإدارية ومكافحة الفساد، من خلال توفير دورات وورش عمل متخصصة في هذا المجال.

وقد هدفت دراسة نجم (2017) إلى معرفة درجة ممارسة مبادئ الحوكمة في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة من وجهة نظر العاملين فيها، وسبل تطويرها، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة بمجالاتها الثلاثة : الشفافية، والمساءلة، والنزاهة، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع العاملين بالكلية (أصحاب العقود) البالغ عددهم (162) فردا، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مبادئ الحوكمة في الكلية الجامعية كبيرة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مبادئ الحوكمة في الكلية تعزى لمتغير الجنس في مجالي الشفافية والنزاهة لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق في مجال المساءلة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مبادئ الحوكمة في الكلية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخدمة، وأوصت الدراسة بتبني مبادئ الحوكمة ككل، وإشراك جميع العاملين في القرارات المختلفة للكلية، والإفادة من نتائج التقييم الذاتي المؤسسي حيث تعتبر من مبادئ الحوكمة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.3

كما هدفت دراسة الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة (أمان) (2016) إلى تقديم إطار مقترح لتنمية ممارسات القيادة الناعمة لنشر ثقافة مكافحة الفساد الإداري في الجامعات الفلسطينية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (153) موظفا أكاديميا في الجامعات (الإسلامية، فلسطين، الأقصى)، وأظهرت النتائج أن مستوى ممارسات إدارة الجامعات الفلسطينية للقيادة الناعمة لنشر ثقافة مكافحة الفساد بلغت نسبة (78.96 %)، وأوصت الدراسة بأن تقوم الجامعات بوضع خطة استراتيجية متكاملة مرنة لممارسة القيادة الناعمة داخل الجامعات، يكون أحد أهم ركائزها ثقافة مكافحة الفساد الإداري.

وهدفت دراسة قطيط (2016) التعرف على أشكال الفساد الإداري وأسبابه في التعليم قبل الجامعي، وأضراره في جوانب التنمية المجتمعية، واستكشاف بعض المنهجيات المعاصرة لمكافحته والحد من ممارساته السلوكية والتنظيمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، مع الاستعانة بأسلوب التحليل الاستراتيجي، ومن خلال رصد وتحليل الواقع مقارنة بمعايير ومؤشرات الفكر الإداري والتربوي المعاصر، تم طرح ثلاثة بدائل استراتيجية (وقائية، وعلاجية، ومكافحة شاملة)، بما تتضمنه من آليات وتدابير للحد من الفساد الإداري بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر، وبينت الدراسة أنه لا يمكن تحسين جودة التعليم وتعزيز عدالته إلا من خلال إصلاح إداري وهيكلي شامل، يساعد في مكافحة الفساد أو الحد من ممارسته، وأوصت الدراسة بالمزيد من الدراسات المؤسسية في مختلف التخصصات، تسهم فيها العلوم الاجتماعية والإنسانية، من خلال تناول خريطة الفساد وجغرافية شيوعه ومعالجته، في ضوء اختلال منظومة القيم في المجتمع المصري.

وقد هدفت دراسة محمود (2016) التعرف على درجة تطبيق مبادئ الحوكمة، وعلاقتها بجودة إجراءات العمل في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الضفة الغربية، من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (173) مديرا من أصل (370) وبنسبة (46.8 %)، وبينت النتائج أن درجة تطبيق مبادئ الحوكمة جاءت متوسطة، وبينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة الإدارية، أو جنس المدرسة، أو تقييم الأداء السنوي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المديرية، ولصالح مديريتي طوباس وقباطية، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على توفير دليل إجرائي خاص بالحوكمة في مديريات التربية والتعليم يعزز الشفافية، والمشاركة، والتمكين، والمساءلة، وأن تقوم الوزارة بتعميق مفهوم الحوكمة لدى العاملين فيها.

وهدفت دراسة الزعانين (2015) التعرف على دور نظم المعلومات الإدارية في تعزيز الحوكمة الإدارية في وزارة التربية والتعليم العالي، واستخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (289) موظفا وموظفة من العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي، وتم استرداد (254) استبانة بنسبة (87.9 %)، وتوصلت الدراسة إلى أن تطبيق معايير الحوكمة الإدارية في وزارة التربية والتعليم العالي حصلت على نسبة (68.6 %)، وحصل معيار الاستجابة على أعلى وزن نسبي (67.64 %)، وأوصت الدراسة بتوضيح أثر تعزيز وتطبيق الحوكمة الإدارية في الحد من الفساد الإداري، وتعزيز التطور الإداري، وجودة الخدمات المقدمة.

كما هدفت دراسة الشرباتي (2015) التعرف إلى درجة تطبيق الحوكمة في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم، من وجهة نظر مديري المدارس والإداريين فيها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس والإداريين العاملين في مديريتي الخليل وبيت لحم، وبلغت عينة الدراسة (311) من (1038) مديرا وإداريا بنسبة (30 %)، وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق الحوكمة في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم كانت متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تطبيق الحوكمة في مديريتي التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم يعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، بينما وجدت فروق ذات دلالة

إحصائية تعزى لمتغيري المديرية (الخليل وشمال الخليل لصالح شمال الخليل)، و(الخليل وبيت لحم لصالح بيت لحم)، و(شمال الخليل وجنوب الخليل لصالح شمال الخليل)، والمسمى الوظيفي لصالح الموظف، وأوصت الدراسة بتعزيز درجة تطبيق الحوكمة في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم بكل الوسائل المتاحة، وإنشاء مجلس للحوكمة في الوزارة ومديرياتها تكون مهمته تطبيق مبادئ الحوكمة ومعاييرها.

مما سبق يتبين تنوع الدراسات السابقة في تناولها لموضوع الحوكمة والفساد الإداري، فنجد أن بعضها تناول الحوكمة من عدة زوايا، مثل: المسؤولية المجتمعية في مكافحة الفساد، وتعزيز الشراكة، وسبل تطوير الحوكمة، وإجراءات العمل، ونظم المعلومات، ودرجة تطبيق الحوكمة، بينما الفساد تم تناوله من زوايا: عدد سنوات الالتحاق بالدراسة، والشفافية والمحاسبة، والرقابة والشفافية الإدارية، والقيادة الناعمة، والتنمية الاجتماعية، واتفقت هذه الدراسة باستخدامها الحوكمة والفساد الإداري، كما اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، واختلفت مع دراسة Nguyen (2017) استخدمت البحث الكمي الإحصائي، وكذلك اتفقت مع الدراسات التي استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، واختلفت مع دراسة Duerrenberger وWarning (2018) التي اعتمدت تحليل البيانات المنبثقة عن التقارير والبيانات الصادرة عن مؤسسة اليونيسكو والبنك الدولي، ودراسة قطيط (2016) التي استخدمت أسلوب التحليل الاستراتيجي، بينما تنوع مكان وبيئة الدراسة للدراسات السابقة فقد أجريت في العديد من الدول مثل فلسطين، وفيتنام، والكويت، ومصر، واشتركت هذه الدراسة مع الدراسات الفلسطينية في دولة فلسطين.

ومما سبق نجد أن للحوكمة دوراً واضحاً في الحد من الفساد في الشركات والمؤسسات العامة والخاصة، من خلال مجموعة من الأدوار المتفاعلة منها: الالتزام بتطوير ونماء المرؤوسين في المؤسسات، كما أوصت العديد من الدراسات بنشر واستخدام ثقافة الحوكمة ومكافحة الفساد، مثل دراسة الغامدي (2014)، التي بينت أن الركائز الأساسية للحوكمة الرشيدة هي النزاهة والشفافية والمساءلة، كوسائل مهمة لمكافحة الفساد والحد من آثاره، وأن مكافحة الفساد تتطلب إرادة سياسية قوية بجانب مشاركة مجتمعية، بينما أوصت دراسة الكنزي (2015)، بأن تطبيق مبادئ الحوكمة يساعد الرقابة الداخلية في تفعيل المراجعة والرقابة بجميع أنواعها وخدمة مجتمع العمل، خارجيا وداخليا، بكل نزاهة وصدق واهتمام.

وعلى المستوى المحلي أوصت دراسة محمود (2016) بضرورة العمل على توفير دليل إجرائي خاص بالحوكمة في مديريات التربية والتعليم يعزز الشفافية، والمشاركة، والتمكين، والمساءلة، بينما أوصت دراسة نجم (2017) بضرورة نشر ثقافة الحوكمة، بما تتضمنه من مبادئ الشفافية والمساءلة والمشاركة، للارتقاء بأداء الكلية الجامعية وكفاءتها وصولا للعالمية.

وتأسيسا على ما سبق وجد الباحث من الضرورة التعرف على دور الحوكمة في مكافحة الفساد بوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تطرق التقرير السنوي العاشر (أحدث تقرير)، الصادر عن الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة (أمان) الفلسطيني إلى وجود عدد من التحديات ماثلة تعوق تفعيل نظام النزاهة الوطني، بعضها استمرار لتحديات من أعوام سابقة، خصوصا عدم اعتماد وإعلان الخطة الوطنية الشاملة لمكافحة الفساد وخطة الترشيد والتقشف التفصيلية، واستمرار التعيينات في الوظائف العليا دون شفافية أو منافسة عادلة، مع تجاهل احترام مبدأ تكافؤ الفرص، حيث لم تنشر إعلانات التوظيف ولم تعقد مسابقات للتعيين، ولم تنجز بطاقة الوصف الوظيفي، وتمت التعيينات دون رقابة من وجهة رسمية في كل من الضفة الغربية وغزة، كما استمر الضعف في النزاهة والشفافية في التعيينات العادية لدى بعض الوزارات مثل وزارة التربية والتعليم، وزارة الصحة (أمان، 2018 -أ، 7 - 8).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.3

ومن التجاوزات التي رصدتها "أمان" في حق وزارة التربية والتعليم العالي في عام 2017، تعيين بعض المتقدمين دون الالتزام بالترتيب في سجل الدور، ودون الالتزام بالأسس والمعايير المعتمدة للتوظيف، والنقل المتكرر لبعض الموظفين دون أي مبرر، الأمر الذي أدى إلى تشكيك البعض في مدى أحقية الشخص في التعيين أو النقل، كما أفادت عدد من الطلبات بوجود معلومات حول شبهات فساد بخصوص رسوم الرحلات المدرسية، حيث وجهت "أمان" رسالة لوزير التربية والتعليم بضرورة أن تقوم الوزارة بوضع قواعد تضبط تلك العملية (أمان، 2018 -أ، 34)، وتلك الظواهر تتطلب وجود حوكمة إدارية ودور فاعل لها في مكافحتها في كل المؤسسات وخاصة وزارة التربية والتعليم العالي، ومن هنا وجد الباحث من الأهمية بمكان ضرورة أن يبحث موضوع الحوكمة ومكافحة الفساد في وزارة التربية والتعليم العالي، في ضوء ذلك تبلورت مشكلة المبحث في السؤال الرئيسي التالي: ما دور الحوكمة الإدارية في مكافحة الفساد في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية؟

وتفرع عن هذا السؤال سؤالان فرعيان هما:

1 - ما واقع الحوكمة الإدارية في مكافحة الفساد الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية؟

2 - ما الإجراءات المقترحة لتفعيل دور الحوكمة الإدارية في مكافحة الفساد الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية؟

فرضيات الدراسة:

تتحدد فرضيات الدراسة بالفرضية التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقدير العاملين في الوزارة لدرجة ممارسة وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية للحوكمة الإدارية في مكافحة الفساد الإداري تعزى للمتغيرات التالية:

1. متغير الجنس (ذكر، أنثى).
2. متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل، أكثر من بكالوريوس).
3. متغير سنوات الخدمة (أقل من 10 سنوات، من 11 - 20 سنة، أكثر من 20 سنة).

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة التي تبنتها إلى:

1. التعرّف على الأسس النظرية للحوكمة الإدارية في مكافحة الفساد الإداري.
2. التعرّف على واقع الحوكمة الإدارية في مكافحة الفساد الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية من وجهة نظر المرؤوسين.
3. التوصل إلى إجراءات مقترحة لتفعيل دور الحوكمة الإدارية في مكافحة الفساد الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من:

1. تناولها لموضوع الحوكمة الإدارية في مكافحة الفساد الإداري، والحد من آثاره، ويعتبر هذا البحث هو الأول الذي يتناول الحوكمة الإدارية في وزارة التربية والتعليم العالي في المحافظات الجنوبية حسب علم الباحث.
2. توضيح واقع الحوكمة الإدارية في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية للحوكمة الإدارية ودورها في مكافحة الفساد الإداري والتي تعتبر إحدى أهم معايير الحكم الرشيد.
3. قد تساعد هذه الدراسة صناع القرار في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية في التعرف على

أهمية الحوكمة الإدارية في مكافحة الفساد الإداري والحد من آثاره، هذا من جانب، ومن جانب آخر تساعدهم في تحسين وتطوير نظم المعلومات الإدارية، الذي ينعكس إيجابا على رفع فاعلية الحوكمة الإدارية.

4. تزويد المكتبة البحثية ببحث يتناول الحوكمة الإدارية في مكافحة الفساد الإداري، الذي تفتقر إليه الكثير من المكتبات المحلية والعربية، والذي مازال حديثا وجديدا في الفكر الإداري العربي الحديث.
5. يؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بتفعيل الحوكمة الإدارية في مكافحة الفساد الإداري.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالحدود التالية:

1. الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على موضوع الحوكمة الإدارية ودورها في مكافحة الفساد الإداري، وممثلة بمحاور (المشاركة، والشفافية، والمساءلة، والعدالة والمساواة، وسيادة القانون).
2. الحد البشري: جميع العاملين المثبتين في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية في المحافظات الجنوبية (قطاع غزة) ويمارسون عملهم حتى تاريخه، والبالغ عددهم (344) فردا.
3. الحد المكاني: وزارة التربية والتعليم العالي المحافظات الجنوبية (قطاع غزة)، لصعوبة تطبيقها في المحافظات الشمالية، نظرا للانقسام الفلسطيني المستمر منذ يونيو 2007 إلى يومنا هذا، وكذلك لأنها صانعة القرار والمسؤولة عن جميع أمور التعليم، وتتحمل المسؤولية القانونية والأخلاقية والأدبية أمام الجهات المختصة.
4. الحد الزماني: الفصل الثاني من العام الدراسي 2018 /2019م.

مصطلحات الدراسة:

تتحدد مصطلحات الدراسة بما يلي:

- الحوكمة: تعرّفها مؤسسة التمويل الدولية (International Finance Corporation-FC) بأنها: "النظام الذي يتم من خلاله إدارة الشركات والتحكم في أعمالها" (Alamgir, 2007, 66). كما تعرّفها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (Organisation for Economic Cooperation and Development-OECD) بأنها: "مجموعة من العلاقات فيما بين القائمين على إدارة الشركة ومجلس الإدارة وحملة الأسهم وغيرهم من المساهمين" (Freeland, 2007).

الحوكمة الإدارية: يعرّفها المعهد الكندي بأنها: "العمليات والهياكل التي تستخدمها المؤسسات لتوجيه من خلالها يتم إدارة الموارد الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع بهدف التنمية" (أفالو وشرفي، 2013، 21).

ويعرّف الباحث الحوكمة الإدارية إجرائيا بأنها: مجموعة النظم والقواعد والقوانين والقرارات التي تهدف إلى تعزيز تطبيق المشاركة، والشفافية، والمساءلة، والعدالة والمساواة، وسيادة القانون لتحقيق أهداف وزارة التربية والتعليم العالي في المحافظات الجنوبية الفلسطينية التي تتحدد بدرجة تقدير أفراد العينة على الاستبانة في هذه الدراسة.

- الفساد الإداري: يُعرف بأنه: "إساءة استخدام السلطة العامة، أو المكتب العام، لتحقيق المنفعة الخاصة، من خلال الرشوة واستغلال النفوذ والمحسوبية والمحاباة وغيرها من السلوكيات غير القويمة" (Matsheza, Timilsina, & Arutyunova, 2011, 3). ويعرّف أيضا بأنه: "كل سلوك أو تصرف إيجابي أو سلبي من قبل موظف عام، أو أي شخص مكلف بخدمة عامة يهدف إلى تحقيق مصالح شخصية مادية أو معنوية، أو اجتماعية، سواء لنفسه أو لأشخاص على حساب المصلحة العامة واستغلال سلطاته الفعلية لهذه الغاية" (البهجي، 2014، 225).

ويعرّف الباحث الفساد الإداري إجرائيا بأنه: الاستغلال السلبي للمنصب أو الوظيفة الحكومية، من قبل العاملين بوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لتحقيق مكاسب شخصية، سواء مادية أو معنوية،

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.3

أو تقديم خدمة لأشخاص، دون أدنى وجه حق، لتحقيق مصالح فردية واجتماعية، على حساب القانون والعدالة.

ويعرف الباحث "الحوكمة الإدارية في مكافحة الفساد الإداري إجرائياً" بأنها: مجموعة النظم والقواعد والقوانين والقرارات التي تهدف إلى تعزيز تطبيق المشاركة، والشفافية، والمساءلة، والعدالة والمساواة، وسيادة القانون لتحقيق أهداف وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، وللحد من الاستغلال السلبي للعاملين بالوزارة للمنصب أو الوظيفة الحكومية، أو تحقيق مكاسب شخصية، سواء مادية أو معنوية، أو تقديم خدمة لأشخاص دون أدنى وجه حق، لتحقيق مصالح فردية واجتماعية على حساب القانون والعدالة المتبع بالوزارة، والتي تتحدد بدرجة تقدير أفراد العينة على الاستبانة في هذه الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (الكسباني، 2012، 86).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين المثبتين في وزارة التربية والتعليم العالي ويمارسون عملهم والبالغ عددهم (344) موظفا وموظفة.

عينة الدراسة:

وتتمثل بما يلي:

أ. العينة الاستطلاعية: حيث اشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على (30) موظفا وموظفة من مجتمع الدراسة العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية في المحافظات الجنوبية (قطاع غزة) للعام الدراسي 2018 - 2019م، من خارج عينة الدراسة الأصلية، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، بغرض تقنين أداة الدراسة للتحقق من صلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة الأصلية.

ب. العينة الأصلية: اشتملت عينة الدراسة على (182) موظفا وموظفة من العاملين بالوزارة، للعام الدراسي 2018 /2019م، بعد استثناء أفراد العينة الاستطلاعية، حيث تم اختيار العينة وفقا لمعادلة روبيرت ماسون لتحديد حجم العينة:

$$n = \frac{M}{\left[\left(S^2 \times (M-1)\right) \div pq\right] + 1}$$

واسترجع الباحث (180) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي وبنسبة (98.9 %)، والجداول التالية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة: حيث يوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس.

جدول (1): توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	140	% 77.8
أنثى	40	% 22.2
المجموع	180	%100.0

والملاحظ من جدول (1) أن عدد الإناث أقل من عدد الذكور، وهذا يعود لطبيعة العمل في الوزارة، حيث يعتمد على الذكور أكثر من الإناث لطبيعة العمل الإداري الملقى على عاتق الرجال أكثر من الإناث، واللواتي

يملن للتعليم أكثر من العمل الإداري، لما للتعليم من امتيازات أهمها العودة للبيت مبكرا – لإنجاز الأعمال البيتية – بعد الدوام المدرسي، والذي غالبا ما يستغرق خمس ساعات، بينما العمل الإداري يستغرق ثمان ساعات. ويوضح الجدول (2) توزيع أفراد عينة البحث حسب المؤهل العلمي.

جدول (2): توزيع أفراد عينة البحث حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس فأقل	122	% 67.8
أكثر من بكالوريوس	58	% 32.2
المجموع	180	%100.0

والملاحظ من الجدول (2)، أن فئة (بكالوريوس فأقل) أكثر من فئة (أكثر من بكالوريوس)، ويعزى ذلك لأن الفئة الأكبر من الموظفين يعملون في الوظائف الوسطى والدنيا، التي لا تتطلب أعلى من درجة البكالوريوس، وأن الوظائف العليا قليلة ومحدودة، ويراعى في المنافسات لشغل هذه الوظائف أصحاب الشهادات العليا. ويوضح الجدول (3) توزيع أفراد عينة البحث حسب عدد سنوات الخدمة.

جدول (3): توزيع أفراد عينة البحث عدد سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	العدد	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	59	%32.8
من 11 - 20	82	%45.6
أكثر من 20 سنة	39	%21.7
المجموع	180	%100.0

ويلاحظ من الجدول (3) التباين في سنوات الخدمة، فنسبة ممن هم (أقل من 10 سنوات) (32.8 %)، ولقد حدد الباحث هذه الفترة لأن الوزارة منذ 2014، لم توظف أحدا نظرا للمناكفات السياسية بين جناحيها (الضفة وغزة)، ويعزو الباحث نسبة فئة (11 - 20 سنة) الأكبر (45.6 %) لفترة التوظيف الأكثر، حيث كانت في السنوات الأولى لعمر الانقسام بعد عام 2007، وبالتالي يكون العمر الوظيفي لأولئك يتراوح بين 10 - 20سنة، أما الفئة (يزيد عن 20 سنة) قليلة، وذلك لأن معظم الموظفين الأوائل استنكفوا عن العمل بعد عام 2007، ولم يبق إلا القليل، لذلك جاءت النسب طبيعية مع عمر الوزارة الفتي في ظل استنكاف معظم الموظفين بعد عام 2007.

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الاستبانة، وذلك بالاعتماد على الأدب النظري والتربوي المتعلق بالموضوع وبعض الدراسات السابقة، مثل دراسة عساف (2018)، نجم (2017)، ودراسة أبو حسين (2017)، وقد تم بناء الاستبانة وفق الخطوات الآتية:

- تحديد المحاور الرئيسية التي شملتها الاستبانة، وصياغة الفقرات لكل محور.
- وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة في صياغتها الأولية (96) فقرة موزعة على خمسة محاور (المشاركة، والشفافية، والمساءلة، والعدالة والمساواة، وسيادة القانون)، حيث أعطي لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم ليكرت، ومتدرج خماسي (كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جداً) وأعطيت الأوزان التالية (1، 2، 3، 4، 5)، وبذلك تنحصر درجات أفراد عينة الدراسة بين (75 و375) درجة.

صدق الاستبانة:

قام الباحث بتقنين فقرات الاستبانة وذلك للتأكد من صدقها وفق الخطوات التالية:

1. صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين من المتخصصين ممن يعملون في الجامعة، فقدموا آراءهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة، ومدى انتماء الفقرات إلى المحور والاستبانة، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، وقد أبدى المحكمون ملاحظات هامة وقيمة، وأجرى الباحث في ضوئها التعديلات اللازمة، واستبعد بعض الفقرات وعددها

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.3

(21) وعدل بعضها الآخر، واستقرت الاستبانة على (75) فقرة موزعة (15) فقرة لكل محور من محاور الاستبانة الخمسة.

2. صدق الاتساق الداخلي: جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة الاستطلاعية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS). والجدول (4) يوضح معامل ارتباط كل فقرة من فقرات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور.

جدول (4): معامل ارتباط كل فقرة من فقرات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور

المحور	المشاركة	الشفافية	المساءلة	العدالة والمساواة	سيادة القانون
م	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
1	**0.774	**0.749	**0.882	**0.747	**0.888
2	**0.850	**0.837	**0.815	**0.864	**0.905
3	**0.824	**0.797	**0.857	**0.801	**0.863
4	**0.709	**0.878	**0.880	**0.858	**0.557
5	**0.842	**0.867	**0.486	**0.856	**0.680
6	**0.798	**0.892	**0.871	**0.823	**0.579
7	**0.777	**0.825	**0.832	**0.848	**0.792
8	**0.934	**0.885	**0.888	**0.883	**0.706
9	**0.802	**0.870	**0.923	**0.889	**0.773
10	**0.804	**0.747	**0.927	**0.775	**0.780
11	**0.824	**0.833	**0.930	**0.850	**0.605
12	**0.815	**0.936	**0.854	**0.781	**0.802
13	**0.766	**0.673	**0.733	**0.872	**0.795
14	**0.683	**0.844	**0.896	**0.899	**0.857
15	**0.670	**0.847	**0.921	**0.879	**0.804

**ر الجدولية عند درجة حرية (28)، وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

*ر الجدولية عند درجة حرية (28)، وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

ويبين الجدول (4) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وللتأكد من التناسق الداخلي لمحاور الاستبانة تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاختبار، كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5): معاملات ارتباط درجات محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المشاركة	**0.854	دالة عند 0.01
الشفافية	**0.978	دالة عند 0.01
المساءلة	**0.962	دالة عند 0.01
العدالة والمساواة	**0.964	دالة عند 0.01
سيادة القانون	**0.929	دالة عند 0.01

**ر الجدولية عند درجة حرية (28)، وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

*ر الجدولية عند درجة حرية (28)، وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.3

ويتضح من الجدول (5) أن معاملات ارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على التناسق الداخلي لمحاور الاستبانة.

ثبات الاستبانة: أجرى الباحث خطوات للتأكد من ثبات الاستبانة، وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين هما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ وعلى النحو الآتي:

1 - طريقة التجزئة النصفية: تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرات فردية الرتبة ودرجة الفقرات زوجية الرتبة لكل محور، وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط جتمان لأن النصفين غير متساويين، والجدول (6) يوضح ذلك.

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

المحور	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح
المشاركة	15	0.924	0.925
الشفافية	15	0.962	0.969
المساءلة	15	0.952	0.953
العدالة والمساواة	15	0.965	0.966
سيادة القانون	15	0.887	0.898
المجموع الكلي	75	0.965	0.966

يتضح من الجدول (6) أن معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.966)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2 - طريقة ألفا كرونباخ: استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ، لقياس ثبات الاستبانة كطريقة ثانية لقياس الثبات وقد بين الجدول (7) أن معاملات الثبات مرتفعة.

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

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المشاركة	15	0.957
الشفافية	15	0.968
المساءلة	15	0.971
العدالة والمساواة	15	0.970
سيادة القانون	15	0.928
المجموع الكلي	75	0.990

ويتضح من الجدول (7) أن معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.990)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وتطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لقد قام الباحث بتفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج (SPSS) الإحصائي، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1 - التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية.
2 - لإيجاد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون "Pearson".
3 - لإيجاد معامل ثبات الاستبانة تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان بروان للتجزئة النصفية المتساوية، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية غير المتساوية، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ.
4 - اختبار Independent Samples Test لقياس الفروق بين مجموعتين.
5 - اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لقياس الفرق بين أكثر من متغيرين.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.3

إجراءات الدراسة:

وقد تمت عملية التطبيق للدراسة وفق الإجراءات التالية:

1 - **تصميم أداة الدراسة وتطبيقها على العينة الاستطلاعية لمحاكاة صدقها وثباتها.**
2 - **إجراء التعديلات اللازمة على الأداة وإخراجها في الصورة النهائية.**
3 - **تحديد عينة الدراسة نوعها وحجمها.**
4 - **تطبيق الأداة على العينة من خلالها توزيعها بطريقة مباشرة.**
5 - **جمع البيانات وتفريغها من أجل تحليلها إحصائيا والوصول إلى النتائج.**
6 - **تفسير النتائج والوصول إلى التوصيات.**

اعتمد الباحث المعيار التالي للحكم على الدرجة والوزن النسبي لكل استبانة وفقا لسلم ليكرت الخماسي الذي يبين حدود المتوسطات الحسابية والوزن النسبي لمدى تطبيق مبادئ الحوكمة.

جدول (8): سلم ليكرت الخماسي

مدى التقديرات	قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا
الحدود للمتوسط الحسابي	1.80 - 1	2.60 - 1.81	3.40 - 2.61	4.20 - 3.41	5.00 - 4.21
الوزن النسبي	% 36 - 20	% 52 - 37	% 68 - 53	% 84 - 69	% 100 - 85

المصدر: (أبو صالح، 2001، 41 - 45).

للتأكد من صحة أسئلة الدراسة الميدانية نعرض نتائجها على النحو التالي: الإجابة عن السؤال: ما واقع الحوكمة الإدارية في مكافحة الفساد الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجداول التالية توضح النتائج في ضوء المحاور وكل محور على حدة، والجدول (9) اعتمد على المتوسطات التي حددت في الجدول (8) للمحاور وفقرات كل محور والقياس ككل.

ويوضح الجدول (9) التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل محور من محاور الاستبانة وكذلك ترتيبها في الاستبانة.

جدول (9): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل محور من محاور الاستبانة وكذلك ترتيبها في الاستبانة

م	المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	التقدير
1	المشاركة	2.923	0.880	58.45	4	متوسط
2	الشفافية	2.914	0.898	58.29	5	متوسط
3	المساءلة	3.057	0.891	61.14	2	متوسط
4	العدالة والمساواة	2.967	0.838	59.35	3	متوسط
5	سيادة القانون	3.076	0.759	61.53	1	متوسط
	الدرجة الكلية	2.988	0.797	59.75		متوسط

يتضح من الجدول (9) أن سيادة القانون حصل على المرتبة الأولى بدرجة متوسطة وبوزن نسبي (61.53 %)، وقد يعود ذلك إلى أن الوزارة انتهجت منذ الانقسام تحكيم القانون في عملية التوظيف والتعامل مع الموظفين وفق شروط أي وظيفة، وكان ذلك نتيجة طبيعية لتعديل المسار السابق الذي خضع للتدخلات الأمنية تحت ما يسمى بـ (السلامة الأمنية) أو (الموافقة الأمنية)، وقد كان الباحث شاهد عيان عام 2006 عندما كان يعمل في مكتب وكيل الوزارة، حيث جاءت مخاطبة من الأمن الوقائي – جهاز أمني –

للسيد وكيل الوزارة تتضمن فقرة "لا مانع لدينا من تعيين المعلمة ... في رياض الأطفال". وبعد ذلك المساءلة حصل على المرتبة الثانية بدرجة متوسطة وبوزن نسبي (61.14 %)، بعد ذلك العدالة والمساواة حصل على المرتبة الثالثة بدرجة متوسطة وبوزن نسبي (59.35 %)، بعد ذلك المشاركة حصل على المرتبة الرابعة بدرجة متوسطة وبوزن نسبي (58.48 %)، بعد ذلك الشفافية حصل على المرتبة الخامسة والأخيرة بدرجة متوسطة وبوزن نسبي (58.45 %)، وقد يعود ذلك إلى أن الشفافية تخضع للمعاملات المباشرة بين القيادة العليا والموظفين وفيما بين الموظفين أنفسهم أو ما بين الموظفين والجمهور التي يمكن للمسؤول أن يوظفها حسب هواه ومصالحه، مثل التدوير الوظيفي وتوفير المعلومات وسياسات المنح والترقيات وغيرها، وهذه تختلف من مسؤول وآخر لذلك يشعر بها الموظف مباشرة، والباحث كان شاهدا على الكثير من الشواهد، كونه كان مديرا عاما في وزارة التربية والتعليم العالي ووزارة الإعلام (2011 - 2015).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عساف (2018) في حصول الشفافية على المرتبة الأخيرة، وقد يعود ذلك لتزامن الدراستين في نفس السنة ونفس البيئة التي يعيشها قطاع غزة من الحصار الذي أثر سلبا على الجامعات أيضا، حيث لا يتقاضى موظف الجامعة إلا مبالغ قليلة لا تفي بحاجاته الأسرية، الأمر الذي يؤثر على الحياة الجامعية نتيجة القرارات الإدارية التي تحاول تقليص امتيازات الموظفين بقدر المستطاع، فعلى سبيل المثال أصبحت ساعة البكالوريوس تساوي ساعة الدراسات العليا ضمن عبء المحاضر الجامعي في بعض الجامعات وقس على ذلك، أما الدرجة الكلية للاستبانة فقد حصلت على درجة متوسطة ووزن نسبي (59.75 %)، ويعزو الباحث ذلك أن الحوكمة كعلم ممارس في الوزارة هو علم جديد في التربية والتعليم، وأن محاورها لم تطبق في الوزارة بصورة مرضية، نظرا لأن الوزارة كانت بحاجة ماسة إلى التوظيف السريع كي تحمي العام الدراسي 2007 من الضياع، لذلك تساهلت نوعا ما في معايير وشروط التوظيف، ثم بعد ذلك بدأت تهتم إلى حد ما بتطبيق محاور الحوكمة، إلا أن الانقسام مازال يلعب دورا رئيسيا في إعاقة تطبيق الحوكمة في الوزارة نظرا للتدخلات الحزبية، والمصالح الشخصية، والشخصيات الدكتاتورية، ويتعلق النوع الأول من الفساد في المجتمع الفلسطيني بانتشار مجموعة من القيم الاجتماعية مثل الواسطة والمحسوبية والمحاباة، وتنتشر هذه المظاهر على وجه التحديد في تقديم الخدمات العامة، وفي التعيينات للوظائف العامة، ويتعلق الثاني بانتشار بعض مظاهر الفساد التي تتعلق بإساءة استخدام المال العام، والرشوة، والتكسب الوظيفي" (أمان، 2018 -ج، 11)، ويؤكد ذلك دراسة الشرباتي (2015، 61 - 62) التي أكدت أن مبادئ الحوكمة لم تكن مرضية، ويعود ذلك لعدم انتشار ثقافة الحوكمة ومبادئها بين العاملين، ولعدم وجود مجلس للحوكمة في الوزارة، وتتفق مع دراسة محمود (2016) التي بينت أن درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الضفة الغربية جاءت متوسطة، وقد يعود ذلك لنفس البيئة الإدارية فعمل الوزارة والمديريات يتشابه كثيرا في العمل الإداري من رسم السياسات وإعداد الخطط ومتابعتها، وتتفق مع دراسة الشرباتي (2015) بالدرجة المتوسطة لنفس البيئة وهي مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم، وتختلف مع دراستي عساف (2018) ونجم (2017) اللتين بينتا أن الدرجة الكلية لتطبيق الحوكمة في الجامعات الفلسطينية كبيرة، ويعزو الباحث ذلك لاهتمام الجامعات بالمعايير الدولية وخاصة معايير الجودة الدولية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.3

نتائج الدراسة ومناقشتها:

ولتفسير النتائج قام الباحث بإعداد الجداول الآتية الموضحة لمحاور الاستبانة :

المحور الأول: المشاركة :

جدول (10): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المحور الأول وكذلك ترتيبها

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	التقدير
1	تشرك الوزارة الإدارات ذات العلاقة في عملية صناعة القرار المتعلق بالفساد الإداري	3.033	1.030	60.67	4	متوسط
2	تشجع الوزارة العاملين في تقديم أفكارهم الإبداعية لمكافحة الفساد الإداري	2.844	1.138	56.89	10	متوسط
3	تحفز الوازرة العاملين لإبداء الرأي وتقديم مقترحات للحد من الفساد الإداري	2.778	1.101	55.56	13	متوسط
4	تشرك الوزارة العاملين في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم مثل (الترقية/النقل/التدوير) للحد من الفساد الإداري	2.611	1.048	52.22	15	قليل
5	تتعاون الوزارة مع العاملين لإدارة الأزمات للحد من الفساد الإداري	2.839	1.015	56.78	11	متوسط
6	توفر الوزارة نظاما فعالا لمكافحة الفساد الإداري	2.856	1.058	57.11	9	متوسط
7	تشرك الوزارة الإدارات المختلفة في وضع أهدافها المتعلقة بمكافحة الفساد وتنفيذها	2.872	1.041	57.44	8	متوسط
8	تشرك الوزارة العاملين في تقويم نتائج الفساد الإداري الخاصة بأعمالهم	2.800	1.075	56.00	12	متوسط
9	تشجع الوزارة العاملين على كشف الأخطاء والعمل على تصويبها لتفادي الفساد الإداري	3.000	1.019	60.00	6	متوسط
10	تتقبل الوزارة اقتراحات مؤسسات المجتمع المدني ذات العلاقة الخاصة بمكافحة الفساد الإداري	3.033	1.051	60.67	5	متوسط
11	تعرض الوزارة إنجازاتها أمام مؤسسات المجتمع المدني للمشاركة في الحد من الفساد الإداري	3.039	1.054	60.78	3	متوسط
12	تتواصل الوزارة مع العاملين فيها من خلال خدمة البريد الالكتروني للحد من الفساد الإداري	3.217	1.105	64.33	1	متوسط
13	تسمح الوزارة للعاملين التظلم والاعتراض على نتائج تقويمهم المتعلق بالفساد الإداري	3.172	1.087	63.44	2	متوسط
14	تتيح الوزارة للعاملين تقييم ذوي المناصب القيادية لمساندتهم في مكافحة الفساد الإداري	2.767	1.139	55.33	14	متوسط
15	تسهل الوزارة إجراءات العمل الجماعي بين الإدارات للبعد عن التفرد «مدخل الفساد الإداري»	2.978	1.051	59.56	7	متوسط
	الدرجة الكلية للمحور	2.923	0.880	58.45		متوسط

يتضح من الجدول (10): أن أعلى فقرتين في هذا المحور كانتا :

- **الفقرة (12) والتي نصت على "تتواصل الوزارة مع العاملين فيها من خلال خدمة البريد الالكتروني**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.3

للحد من الفساد الإداري" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (64.33 %)، ويعزو الباحث ذلك للتقدم الالكتروني المستخدم في وزارة التربية التعليم العالي، حيث تم توفير بريد الكتروني لكل موظف داخل الوزارة وفق شبكة إلكترونية آمنة. "وقد خطت الوزارة خطوات متقدمة في هذا المجال، عبر مشروع الوزارة الإلكتروني، الذي شمل الكثير من الأعمال المتعلقة بإدارات الوزارة والمديريات والمدارس والمجتمع المحلي، حيث تعمل جميع الأنظمة من خلال شبكة الوزارة المحلية والشبكة العنكبوتية (Web)" (الحديدي، 2014، 37).

- الفقرة (13) والتي نصت على" تسمح الوزارة للعاملين بالتظلم والاعتراض على نتائج تقويمهم المتعلق بالفساد الإداري" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (63.44 %)، وقد يعود ذلك إلى وجود نظام تقويم الكتروني يسمح للموظف لمشاهدة درجة تقييمه ويسمح النظام للموظف الذي يشعر بالظلم بالاعتراض والتظلم خلال فترة زمنية محددة وعلى مسؤوله المباشر أن يرد على مظلمة الموظف خلال فترة محددة ويتابع كل ذلك المسؤولين، ويعمم ديوان الموظفين العام تعميما سنويا يؤكد على ذلك بتواريخ محددة (ديوان الموظفين العام، 2019، 2).

وأن أدنى فقرتين في هذا المحور كانتا:

- الفقرة (14) والتي نصت على "تتيح الوزارة للعاملين تقييم ذوي المناصب القيادية لمساندتهم في مكافحة الفساد الإداري" احتلت المرتبة الرابعة عشرة بدرجة متوسطة رغم أنها حصلت على درجة متوسطة إلا أنها لدرجة قليلة أقرب، وقد يعود ذلك لعدم وجود مثل هذا التقييم البتة في الوزارة.
- الفقرة (4) والتي نصت على "تشرك الوزارة العاملين في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم مثل (الترقية / النقل / التدوير) للحد من الفساد الإداري" احتلت المرتبة الأخيرة وبدرجة قليلة بوزن نسبي قدره (52.22 %)، وقد يعود ذلك إلى أن الترقية والنقل والتدوير من صلاحيات القيادة العليا، ولقد عاصر الباحث ذلك عندما تم نقل بعض الموظفين – دون علمه – إما لوزارة أخرى، حيث تم نقل أحدهم إلى وزارة الشؤون الاجتماعية أو لموقع خارج مبنى الوزارة، كما تم نقل آخر ليصبح عميدا لكلية تقنية حكومية أو لمغادرة الحكومة كلها، حيث تم إنهاء عقد آخر وعاد إلى عمله في إحدى الجامعات المحلية العامة. وقد صدرت في السنوات الأخيرة قرارات رئاسية بنقل بعض الموظفين من المؤسسات العامة إلى ديوان الموظفين العام، ويكون أغلب هؤلاء الموظفين من كبار الموظفين، وتصدر تلك القرارات في العادة تحت مظلة المصلحة العامة، حيثإن الحكومة لاتفصح عن الأسباب الحقيقية، لذلك حتى ولو كانت نتيجة تحقيق رسمي أجري مع بعضهم" (أمان، 2017 -أ، 17).

أما الوزن النسبي للمحور ككل حصل على (58.45 %).

وقد يعود حصول محور المشاركة على هذه الدرجة المتوسطة والأقرب إلى القليلة إلى وجود فجوة بين الرئيس والمرؤوس، مما يعيق المشاركة الفاعلة للمرؤوسين في أمور وقضايا الوزارة، وخاصة غياب المعلومات عن الموظفين وخاصة أصحاب القرار من الفئة العليا واحتكار المعلومة بيد القيادة العليا والمتنفذة في الوزارة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من محمود (2016)، الزعانين (2015) والشرباتي (2015) التي بينت أن الدرجة الكلية لمحور تطبيق المشاركة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية حصلت على درجة متوسطة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.3

المحور الثاني: الشفافية:

جدول (11): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المحور الثاني وكذلك ترتيبها

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	التقدير
1	تجري الوزارة التدوير الوظيفي وفق سياسة مدروسة تحد من الفساد الإداري	2.828	1.152	56.56	11	متوسط
2	تقوم الوزارة بتنمية القيم الدينية والأخلاقية للعاملين لمحاربة الفساد الإداري	3.083	1.035	61.67	2	متوسط
3	تقف الوزارة بجانب كل من يكشف تجاوزات الفساد الإداري للمخالفين	2.933	1.180	58.67	7	متوسط
4	توفر الوزارة أنظمة وتعليمات واضحة للعاملين والجمهور للإبلاغ عن ممارسات الفساد	3.050	1.053	61.00	3	متوسط
5	تتبنى الوزارة سياسات الانفتاح والوضوح والمكاشفة في ممارسة أعمالها لمكافحة الفساد	2.878	1.045	57.56	9	متوسط
6	توفر الوزارة خطة واضحة لمكافحة الفساد الإداري	2.817	1.075	56.33	12	متوسط
7	تنشر الوزارة على مواقعها الإلكترونية وثائق توضح رؤيتها وأهدافها واستراتيجيتها لمكافحة الفساد الإداري	2.783	1.159	55.67	14	متوسط
8	تعد الوزارة وصفا وظيفيا وأدلة إرشادية توضح خطوات إجراء المعاملات للحد من الفساد الإداري	2.939	1.089	58.78	6	متوسط
9	تنشر الوزارة المعلومات والبيانات المتعلقة بإنجازاتها وخططها ومشاريعها المستقبلية للجمهور لمكافحة الفساد الإداري	2.889	1.103	57.78	8	متوسط
10	تفصح الوزارة عن سياسة التوظيف والمنح والمكافآت والعلاوات لجميع العاملين لمكافحة الفساد الإداري	2.967	1.088	59.33	4	متوسط
11	تضع الوزارة إجراءات وسياسات واضحة حول آلية التعامل مع شكاوى الجمهور لمكافحة الفساد الإداري	3.144	1.079	62.89	1	متوسط
12	تعتمد الوزارة معايير محددة ومعلنة لضمان الشفافية وتكافؤ الفرص بين العاملين لمكافحة الفساد الإداري	2.867	1.095	57.33	10	متوسط
13	تفصح الوزارة عن سبب أي عقوبة/نقل/فصل يتم اتخاذها بحق أي موظف فيها يتهم بالفساد الإداري	2.761	1.054	55.22	15	متوسط
14	تمتلك الوزارة ميثاق واضح للسلوك الوظيفي والأخلاقي لمكافحة الفساد الإداري	2.967	1.113	59.33	5	متوسط
15	تشعر الوزارة جميع العاملين بالأمن الوظيفي لمكافحة الفساد الإداري	2.811	1.097	56.22	13	متوسط
	الدرجة الكلية للمحور	2.914	0.898	58.29		متوسط

يتضح من الجدول (11): أن أعلى فقرتين في هذا المحور كانتا:

- **الفقرة (11) والتي نصت على" تضع الوزارة إجراءات وسياسات واضحة حول آلية التعامل مع شكاوى الجمهور لمكافحة الفساد الإداري" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (62.89 %)، ويعزو الباحث ذلك لوجود دائرة تسمى دائرة الشكاوى في الوزارة ولديها أقسام في المديريات "قسم الشكاوى" الذي يقدم التغذية الراجعة للوزارة.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.3

- **الفقـرة (2) التـي نصت على" تقوم الوزارة بتنمية القيم الدينيـة والأخلاقية للعاملين لمحاربة الفساد الإداري" احتلـت المرتبـة الثانيـة بوزن نسبي قـدره (61.67 %)، ويعزو الباحـث ذلك لطبيعة أهالي قطـاع غـزة المتدينـة بطبيعتهـا، بجانـب دور الـوزارة في تنميـة القيم الدينيـة والأخلاقيـة، حيث لم يشهـد الباحـث خلال فترة عمله في المبنى الرئيسي للوزارة (2006 - 2014)، أي تعميم أو نشرة موجهة للموظفين تخاطبهم بهذه القيم مباشرة بل كانت النشرات توجه للمديريات والمدارس.**

وأن أدنى فقرتين في هذا المحور كانتا:

- **الفقـرة (7) التـي نصـت على "تنشـر الوزارة على مواقعهـا الإلكترونيـة وثائق توضح رؤيتهـا وأهدافها واستراتيجيتهـا لمكافحة الفساد الإداري" احتلت المرتبة الرابعة عشرة بوزن نسبي قدره (55.67 %)، وقد يعود ذلك لعدم وجود أي وثيقة على موقع الوزارة توضح مكافحتها للفساد الإداري.**
- **الفقـرة (13) التـي نصـت على" تفصح الـوزارة عن سبـب أي عقوبة /نقل/فصل يتـم اتخاذها بحق أي موظـف فيهـا يتهم بالفسـاد الإداري" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قـدره (55.22 %) وقد يعود ذلـك إلى أن الـوزارة تقـوم بمثـل هـذه الإجـراءات بصمـت مطبـق دون أن تعمـم أو أن تثـير أمـرا في الوزارة.**

أمـا الـوزن النسبي للمحـور ككل حصل على (58.29 %) بدرجة متوسطة، وقد يعود ذلك إلى أن الشفافية مـا زالـت تحتاج إلى تعزيز أكثر من الممارسة العمليـة ليشعر بها الموظف ميدانيا، حيث ما يزال الموظف يعيش قلقا لضعف الأمان الوظيفي، فلا يأمن الموظف الاستقرار في مكانه، فقد يصحو فيجد نفسه منقولا إلى وزارة أخرى أو لموقع آخر في الوزارة أو المديريات، ويؤكد التقرير السنوي لـ (أمان) ذلك غياب الخطط والسياسات الوطنيـة بشـأن الندب والإعارة والتدوير الوظيفي، حيث لم تشر تلـك الخطط إلى تلك الأوضاع الوظيفية باعتبارهـا إحـدى أدوات إصلاح الإدارة العامـة والخدمة المدنية وترشيق الجهاز الحكومـي وترشيد الإنفاق العـام، وأحـد الأساليـب الوقائيـة لمكافحة الفسـاد الإداري (أمـان، 2017 -أ، 25)، وتتفق هـذه النتيجة مع دراسـة الديحاني (2017)، محمود (2016)، ودراسة الزعانـين (2015) في حصول محور تطبيق الشفافية على درجة تقدير متوسطة، وتختلف مع دراسة نجم (2017)، حيث جاءت درجة التطبيق كبيرة.

المحور الثالث: المساءلة:

جدول (12): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المحور الثالث وكذلك ترتيبها

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	التقدير
1	توضح الوزارة للعاملين القواعد واللوائح المتعلقة بالفساد الإداري للالتزام بها	3.117	1.105	62.33	5	متوسط
2	تراعي الوزارة العدل عند تطبيق التشريعات الإدارية المتعلقة بالفساد الإداري	2.939	1.089	58.78	13	متوسط
3	يتوافر في الوزارة تدرج في نوع عقوبة الفساد الإداري بما يتناسب مع نوع المخالفة وتكرارها	3.089	1.064	61.78	6	متوسط
4	تحارب الوزارة المحاباة واللجوء للهيمنة في الولاءات الاجتماعية لمكافحة الفساد الإداري	2.833	1.136	56.67	15	متوسط
5	يرفض العاملون في الوزارة اللجوء لمظاهر الفساد رغم تدني مستوى رواتبهم	3.450	1.058	69.00	1	كبيرة
6	تستند الوزارة إلى معلومات موثوقة عند المساءلة الإدارية المتعلقة بالفساد الإداري	3.250	1.067	65.00	2	متوسط

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.3

جدول (12): يتبع

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	التقدير
7	تلزم الوزارة العاملين بتقديم تفسيرات واضحة لقراراتهم المتعلقة بالفساد الإداري	3.167	1.091	63.33	3	متوسط
8	تواجه الوزارة أنماط الفساد الإداري وتحارب مظاهره بشتى الطرق	3.078	1.070	61.56	7	متوسط
9	تطبق الوزارة قوانين تكفل مساءلة وعقاب المقصر بالفساد الإداري أيا كان منصبه بموضوعية بعيدا عن المحسوبية	2.961	1.038	59.22	11	متوسط
10	تطبق الوزارة مبدأ الثواب والعقاب على جميع العاملين فيها لمكافحة الفساد الإداري	2.850	1.131	57.00	14	متوسط
11	تعمل الوزارة بجدية في حل مشكلات الفساد الإداري التي تواجه العاملين	3.050	1.043	61.00	8	متوسط
12	للوزارة هيكل تنظيمي يحد من الفساد الإداري مصادق عليه من قبل مجلس الوزراء	3.122	1.107	62.44	4	متوسط
13	تشكل الوزارة لجنة خارجية لمراجعة التقارير وتقييم للأداء لمكافحة الفساد الإداري	2.944	1.082	58.89	12	متوسط
14	تعتمد الوزارة أسسا علمية وعملية لتنمية الرقابة الذاتية لدى العاملين فيها لمكافحة الفساد الإداري	3.033	1.024	60.67	9	متوسط
15	تعتمد الوزارة نظام رقابة (قبلي، ومتزامن وبعدي) في إشرافها على العمليات الإدارية للحد من الفساد الإداري	2.972	1.106	59.44	10	متوسط
	الدرجة الكلية للمحور	3.057	0.891	61.14		متوسط

يتضح من الجدول (12): أن أعلى فقرتين في هذا المحور كانتا:

- **الفقرة (5) التي نصت على "يرفض العاملون في الوزارة اللجوء لمظاهر الفساد رغم تدني مستوى رواتبهم" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (69.00 %)، وقد يعود ذلك لما يتمتع به موظفو غزة بصورة عامة والتعليم بصورة خاصة أن العمل عبادة وواجب وطني لحماية المقاومة الفلسطينية التي يحاربها الاحتلال الصهيوني، حيث يعمل الموظف في غزة في ظل ظروف قاهرة حيث يتقاضى 40 % من قيمة راتبه الأصلي منذ أكثر من خمس سنوات، ومع ذلك نادرا ما تجد فسادا ماليا عند أحدهم.**
- **الفقرة (6) التي نصت على "تستند الوزارة إلى معلومات موثوقة عند المساءلة الإدارية المتعلقة بالفساد الإداري" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (65.00 %) وقد يعود ذلك إلى أن المساءلة تعتمد على التقارير الإدارية والمالية الموثقة والمعتمدة من مقدميها وبناء عليها تتم مساءلة الموظف المعني.**

وأن أدنى فقرتين في هذا المحور كانتا:

- **الفقرة (10) التي نصت على "تطبق الوزارة مبدأ الثواب والعقاب على جميع العاملين فيها لمكافحة الفساد الإداري" احتلت المرتبة الرابعة عشرة بوزن نسبي قدره (57.00 %) وقد يعود ذلك إلى أن الثواب والعقاب غير مطبق بصورة إيجابية نتيجة التبعات المادية التي تتعلق بمكافئة الثواب في ظل الانقسام والتضييق المالي على الوزارة نتيجة الحصار الصهيوني على قطاع، بينما يخضع العقاب لمدى قرب أو بعد المعاقب من القيادة العليا في الوزارة وفقا للطبيعة البشرية في المحاباة، وهذا ما أكدته دراسة نجم (2017، 78) من اعتقاد بعض العاملين أن الكل غير سواء في نظام العقوبات، حيث تكون**

صارمة في حالات وغير صارمة في حالات أخرى، وضعف نظام المساءلة خاصة لذوي المناصب العليا.

- الفقرة (4) التي نصت على "تحارب الوزارة المحاباة واللجوء للهيمنة في الولاءات الاجتماعية لمكافحة الفساد الإداري" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (56.67 %) وجاءت هذه الفقرة في المرتبة الأخيرة لتعزز ما قد ذهبت إليه الدراسة في تفسير الفقرة السابقة من أن المحاباة والولاءات والمصالح تحول دون محاربة الفساد بصورة قطعية وهذا ما يشعر به الموظف في الوزارة، لذلك كانت رؤيته موضوعية عندما احتلت هذه الفقرة المرتبة الأخيرة، ويؤكد ذلك تفسير دراسة عساف (2018، 21) لهذا المحور بقوله "إلا أن الولاءات الاجتماعية والاعتبارات الحزبية تحول دون الحد من المحاباة أحيانا، واختلال التدرج في نوع العقوبة على المخالفات".

أما الوزن النسبي للمحور ككل حصل على (61.14 %)، وقد يعود حصول هذا المحور على هذه الدرجة المتوسطة إلى أن المساءلة مازالت لا ترقى – التنفيذي / المتابعة – للمطلوب نظرا للمحاباة والولاءات والمصالح، وتتفق مع دراسة الشرباتي (2015) التي بينت درجة تطبيق المساءلة متوسطة، وتختلف مع دراسة كل من نجم (2017)، محمود (2016) ودراسة الزعانين (2015) التي بينت أن الدرجة الكلية لمحور تطبيق المساءلة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية حصلت على درجة مرتفعة.

المحور الرابع: العدالة والمساواة:

جدول (13): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المحور الرابع وكذلك ترتيبها

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	التقدير
1	تحمي الوزارة حقوق العاملين غير المتعلقة بالفساد الإداري دون تمييز	3.044	0.996	60.89	6	متوسط
2	تفسح الوزارة المجال للجميع من كلا الجنسين للمشاركة في صناعة القرار المتعلق بالفساد الإداري	2.906	1.023	58.11	10	متوسط
3	تتوافر الموضوعية في تقديم خدمات الوزارة لكافة فئات المجتمع للحد من الفساد الإداري	3.083	0.915	61.67	4	متوسط
4	تتعامل الوزارة بسياسة مرنة بعيدة عن الفساد الإداري مع ذوي الاحتياجات الخاصة من العاملين	3.144	0.981	62.89	1	متوسط
5	تطبق الوزارة قوانينها المتعلقة بالفساد الإداري بنزاهة على جميع العاملين	2.950	1.048	59.00	9	متوسط
6	تتبنى الوزارة نظاما عادلا للحوافز يشجع العاملين على التدريب والإنجاز والإبداع للحد من الفساد الإداري	2.744	1.129	54.89	15	متوسط
7	تدعم الوزارة المساواة في الاطلاع على المعلومات المرتبطة بالفساد الإداري	2.856	1.031	57.11	12	متوسط
8	تسعى الوزارة بث روح التعاون بين العاملين وتشجع العمل الجماعي بروح الفريق للحد من الفساد الإداري	3.017	1.049	60.33	7	متوسط
9	تعتمد الوزارة مبدأ تفويض الصلاحيات للعاملين كل حسب تخصصه للحد من الفساد الإداري	3.050	1.069	61.00	5	متوسط
10	تعين الوزارة العاملين حسب الكفاءة بعيدا عن مظاهر الفساد الإداري	2.961	1.059	59.22	8	متوسط

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.3

جدول (13): يتبع

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	التقدير
11	تتيح الوزارة للعاملين مراجعة الادارة العليا حين يواجهون مشكلة تتعلق بالفساد الإداري	3.117	0.982	62.33	3	متوسط
12	تفتقر الترقيات في الوزارة لتكافؤ الفرص بين الجميع مما يؤدي للفساد الإداري	3.122	1.087	62.44	2	متوسط
13	تراعي الوزارة العدالة عند توزيع الأعمال الإضافية على العاملين للحد من الفساد الإداري	2.861	1.040	57.22	11	متوسط
14	تطبق الوزارة النظام الإداري المتعلق بالفساد الإداري على جميع العاملين دون استثناء	2.811	1.007	56.22	14	متوسط
15	توزع الوزارة الموارد والتجهيزات المادية على العاملين بموضوعية للحد من الفساد الإداري	2.844	1.024	56.89	13	متوسط
	الدرجة الكلية للمحور	2.967	0.838	59.35		متوسط

يتضح من الجدول (13): أن أعلى فقرتين في هذا المحور كانتا:

- **الفقرة (4) التي نصت على "تتعامل الوزارة بسياسة مرنة بعيدة عن الفساد الإداري مع ذوي الاحتياجات الخاصة من العاملين" احتلت المرتبة الأولى، وقد يعود ذلك إلى أن الوزارة تعامل الموظفين من ذوي الحاجات الخاصة معاملة خاصة وطيبة جدا.**
- **الفقرة (12) التي نصت على "تفتقر الترقيات في الوزارة لتكافؤ الفرص بين الجميع مما يؤدي للفساد الإداري" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (62.44 %) وقد يعود حصول هذه الفقرة لدرجة متوسطة أن الموظف يشعر بأن الترقيات وخاصة المناصب القيادية العليا تمنح لبعض الموظفين دون غيرهم وغالبا لا تخضع لمعايير واضحة فلا توجد معايير خاصة للترقية لشغل أو تكليف لوظيفة مدير عام على سبيل المثال. كما استمر خرق مبدأ الحق في المساواة في تقلد الوظائف العامة وبشكل خاص مناصب الفئات العليا، حيث لم يتم الالزام بمبدأ تكافؤ الفرص أو المنافسة النزيهة بين عموم الفلسطينيين ودون نشر إعلانات التوظيف وإجراء مسابقات ودون رقابة من جهة رسمية في كل من الضفة وقطاع غزة وبعض هذه التعيينات والترقيات تمت "باستثناء" دون بيان الأسباب" (أمان، 2018 -ب، 7)، وهذا ما أكدته دراسة نجم (2017، 88) من مركزية القرار وعدم رضا العاملين على نظام الترقيات ومعايير الاختيار لذوي المناصب الإدارية، ولا يعطى فرصا للتنافس عليها.**

وأن أدنى فقرتين في هذا المحور كانتا:

- **الفقرة (14) التي نصت على "تطبق الوزارة النظام الإداري المتعلق بالفساد الإداري على جميع العاملين دون استثناء" احتلت المرتبة الرابعة عشرة بوزن نسبي قدره (56.22 %)، وقد يعود حصولها على الدرجة المتوسطة والتي أقرب إلى القليلة لما يعايشه الموظف من التباين في تطبيق الوزارة للنظام الإداري المتعلق بالفساد الإداري وفقا لتدخلات الشخصيات الاعتبارية من داخل وخارج الوزارة والمحاباة والولاء الحزبي والمصالح الشخصية، وهذا ما أيدته دراسة عساف (2018، 24).**
- **الفقرة (7) التي نصت على "تدعم الوزارة المساواة في الاطلاع على المعلومات المرتبطة بالفساد الإداري" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (57.11 %) وقد يعود ذلك لضعف نشر المعلومات بين يدي الموظفين، لأن القيادة العليا تعتقد بأن حصر المعلومة فيما بينها سيخدم العمل ويصب في مصلحته، وخاصة تلك التي تتعلق بالفساد الإداري المتعلق ببعض الموظفين من باب "خُلق الستر".**

أما الوزن النسبي للمحور ككل حصل على (59.35 %) وهذه الدرجة المتوسطة والأقرب للقليلة لغياب المعايير الخاصة بالترقيات والمكافآت عن الموظفين، كما يوجد غياب لتوزيع الساعات الإضافية التي تمنح

لبعض الموظفين دون غيرهم وعايش الباحث جزءا من ذلك، حيث يشعر الموظف بغياب العدالة في العمل في امتحانات الثانوية العامة التي يستفيد منها الموظف ماليا (مكافأة) أو ساعات إضافية، حيث كانت تمنح الساعات الإضافية لبعض الموظفين العاملين في امتحانات الثانوية العامة دون غيرهم، وتتفق مع دراسة الزعانين (2015) التي بينت أن الدرجة الكلية لمحور تطبيق العدالة والمساواة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية حصلت على درجة متوسطة.

المحور الخامس: سيادة القانون:

جدول (14): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المحور الخامس وكذلك ترتيبها

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	التقدير
1	تدعم الأنظمة واللوائح في الوزارة العدالة والشفافية والنزاهة في كافة التعاملات للحد من الفساد الإداري	3.111	1.030	62.22	5	متوسط
2	تعزز الوزارة قواعد التنافس بين المستويات الإدارية المختلفة (العليا، الوسطى، الدنيا) للحد من الفساد الإداري	2.950	1.032	59.00	11	متوسط
3	تشجع الوزارة الإجراءات والممارسات على مكافحة الفساد وملاحقة الفاسدين	3.039	1.021	60.78	6	متوسط
4	تتجنب الوزارة فصل أي موظف متهم بالفساد الإداري بشكل تعسفي دون استكمال الاجراءات القانونية معه	3.350	1.011	67.00	3	متوسط
5	توجد في الوزارة قوانين تسمح وتحمي الموظف بالإبلاغ حول عروض الهدايا والرشاوى وممارسات الفساد الإداري	3.000	1.057	60.00	9	متوسط
6	تفتقر الوزارة لقوانين وأنظمة واضحة لمكافحة الفساد الإداري	2.967	1.013	59.33	10	متوسط
7	يوجد في الوزارة مجلس للحوكمة (يطبق مبادئ النزاهة والشفافية والمساءلة ومكافحة الفساد والمشاركة في اتخاذ القرار)	2.811	1.082	56.22	15	متوسط
8	تتقيد الوزارة بنظام مكتوب فيما يخص العطاءات والمشتريات للحد من الفساد الإداري	3.378	1.084	67.56	1	متوسط
9	تعمل الوزارة وفق مرجعية قانونية في تقديمها الخدمات للمواطنين للحد من الفساد الإداري	3.361	0.938	67.22	2	متوسط
10	يتم استخدام ممتلكات الوزارة في أغراض غير رسمية	3.033	1.030	60.67	7	متوسط
11	يوجد في الوزارة نظام شكاوى مكتوب ومعلن لجميع العاملين وللمجتمع المحلي يبين كيفية التعامل مع مرتكبي الفساد الإداري	3.344	1.010	66.89	4	متوسط
12	ترتبط المكافآت والترقيات في الوزارة بنتائج تقييمها للموظفين الخالي من عقوبات تتعلق بالفساد الإداري	2.894	1.060	57.89	14	متوسط
13	تتسم الأنظمة والقوانين المتعلقة بالفساد الإداري المطبقة في الوزارة بالوضوح وسهولة تدفق المعلومات لكافة العاملين	3.028	0.965	60.56	8	متوسط
14	تسعى الوزارة باستمرار لتطوير أنظمة وقوانين الفساد الإداري حسب متطلبات العصر	2.944	1.001	58.89	12	متوسط

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.3

جدول (14): يتبع

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	التقدير
15	توفر الوزارة دليلا إرشاديا واضحا للجهات ذات العلاقة خارج الوزارة	2.933	1.028	58.67	13	متوسط
	الدرجة الكلية للمحور	3.076	0.759	61.53		متوسط

يتضح من الجدول (14): أن أعلى فقرتين في هذا المحور كانتا:

- الفقرة (8) التي نصت على "تتقيد الوزارة بنظام مكتوب فيما يخص العطاءات والمشتريات للحد من الفساد الإداري" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (67.56 %)، ويعزو الباحث حصول هذه الفقرة على درجة متوسطة وأقرب للكبيرة لوجود نظام يختص بالعطاءات والمشتريات وفتح مظاريف العطاءات وغيرها.
- الفقرة (9) التي نصت على "تعمل الوزارة وفق مرجعية قانونية في تقديمها الخدمات للمواطنين للحد من الفساد الإداري" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (67.22 %) ويعزو الباحث ذلك لوجود دائرة قانونية في الوزارة تتابع هذه الخدمات والمعاملات.

وأن أدنى فقرتين في هذا المحور كانتا:

- الفقرة (12) التي نصت على "ترتبط المكافآت والترقيات في الوزارة بنتائج تقييمها للموظفين الخالي من عقوبات تتعلق بالفساد الإداري" احتلت المرتبة الرابعة عشرة بوزن نسبي قدره (57.89 %)، وقد يعود ذلك لعدم ارتباط المكافآت والترقيات بنتائج التقييم، حيث لا ينظر للتقييم بالوزارة إلا باجتياز النسبة المطلوبة للمسابقة المطروحة، أي قضية الثواب والمكافآت ربما تكون بعيدة لعدة أسباب، منها الوضع المادي الصعب الذي تعيشه الوزارة، فلا تستطيع فتح بوابة المكافآت المادية، بل تقتصر على المكافآت المعنوية، وأكثر ما تقدمه الوزارة شهادة شكر وتقدير لنجاح العمل في مهمة ما.
- الفقرة (7) التي نصت على "يوجد في الوزارة مجلس للحوكمة (يطبق مبادئ النزاهة والشفافية والمساءلة ومكافحة الفساد والمشاركة في اتخاذ القرار)" احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (56.22 %)، ويعزو الباحث أن هذه الفقرة احتلت المرتبة الأخيرة لعدم وجود مجلس للحوكمة في الوزارة وإن دل ذلك إنما يدل على صدق تعامل المبحوثين مع الاستبانة، وما وصل إليه تقرير (أمان): "إن ضعف تطبيق أسس الشفافية والمساءلة من شأنه إضعاف الرقابة على المؤسسات الحكومية ومراكز المسؤولية" (أمان، 2017 -ب، 32).

أما الوزن النسبي للمحور ككل حصل على (61.53 %)، ويعزو الباحث ذلك لوجود دائرة قانونية تتابع وتراجع القوانين المعمول بها في الوزارة وتعمل على تطويرها، كما توجد إدارة عامة للرقابة ودائرة الشكاوى، كلها تعمل جاهدة على تشخيص الواقع وتقديم التوصيات والمقترحات للقيادة العليا، لذلك ومن خلال عمل الباحث الطويل في الوزارة يقول بأن المشكلة لا تكمن في صك القوانين أو التشخيص أو المتابعة، بل تكمن في التنفيذ والمتابعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزعانين (2015) التي بينت أن الدرجة الكلية لمحور تطبيق سيادة القانون في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية حصلت على درجة متوسطة.

الإجابة عن فروض الدراسة:

للتأكد من صحة الفروض نعرض نتائج الدراسة الميدانية تبعا لترتيب المتغيرات التي جاءت على النحو التالي:

أ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور الحوكمة الإدارية في مكافحة الفساد الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس. وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار "T.test"، والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المشاركة	ذكر	140	2.914	0.929	0.236	0.813	غير دالة إحصائياً
	أنثى	40	2.952	0.691			
الشفافية	ذكر	140	2.900	0.939	0.389	0.697	غير دالة إحصائياً
	أنثى	40	2.963	0.745			
المساءلة	ذكر	140	3.072	0.925	0.431	0.667	غير دالة إحصائياً
	أنثى	40	3.003	0.771			
العدالة والمساواة	ذكر	140	2.987	0.871	0.576	0.565	غير دالة إحصائياً
	أنثى	40	2.900	0.713			
سيادة القانون	ذكر	140	3.098	0.799	0.704	0.482	غير دالة إحصائياً
	أنثى	40	3.002	0.601			
الدرجة الكلية	ذكر	140	2.994	0.836	0.211	0.833	غير دالة إحصائياً
	أنثى	40	2.964	0.649			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تساوي 1.96

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) تساوي 2.58

يتضح من الجدول (15) أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيهما تعزى لمتغير الجنس، وقد يعود ذلك إلى أن العمل في الوزارة يقوم به الذكر والأنثى على حد سواء، كل حسب مهامه ووظيفته، وأن التدين والثقافة المجتمعية السائدة في قطاع غزة تحد من الوقوع في الفساد الإداري، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمود (2016) ودراسة الشرباتي (2015)، وقد يعود ذلك لطبية العمل الإداري في الوزارة والمديريات الفلسطينية المشابهة.

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور الحوكمة الإدارية في مكافحة الفساد الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وللتحقق من صحة هذا السؤال قام الباحث باستخدام أسلوب "T. test"، والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المشاركة	بكالوريوس فأقل	122	3.003	0.875	1.796	0.074	غير دالة إحصائياً
	أكثر من بكالوريوس	58	2.753	0.873			
الشفافية	بكالوريوس فأقل	122	2.973	0.916	1.263	0.208	غير دالة إحصائياً
	أكثر من بكالوريوس	58	2.792	0.855			
المساءلة	بكالوريوس فأقل	122	3.107	0.906	1.094	0.276	غير دالة إحصائياً
	أكثر من بكالوريوس	58	2.952	0.857			
العدالة والمساواة	بكالوريوس فأقل	122	2.979	0.862	0.274	0.784	غير دالة إحصائياً
	أكثر من بكالوريوس	58	2.943	0.790			
سيادة القانون	بكالوريوس فأقل	122	3.126	0.769	1.268	0.206	غير دالة إحصائياً
	أكثر من بكالوريوس	58	2.972	0.732			

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.3

جدول (16): يتبع

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بكالوريوس فأقل	122	3.038	0.808	1.223	0.223	غير دالة إحصائياً
	أكثر من بكالوريوس	58	2.882	0.769			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تساوي 1.96

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) تساوي 2.58

يتضح من الجدول (16) أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في جميع المحاور والدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيهما تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ويعزو الباحث ذلك كون النسبة الأكبر للموظفين يحملون نفس المؤهل العلمي (67.8 %)، وأن العمل الإداري شبه موحد وهو متابعة مديريات التربية والتعليم، وأن حملة الدراسات العليا لا يمارسونها أكاديميا في الوزارة بل إداريا، فلا يوجد فرق بين المؤهلات العلمية للموظفين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمود (2016)، وقد يعود ذلك لطبيعة العمل الإداري في الوزارة والمديريات الفلسطينية المتشابهة كثيرا، كما تتفق مع دراسة نجم (2017) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لممارسة مبادئ الحوكمة في الكلية الجامعية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ج. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور الحوكمة الإدارية في مكافحة الفساد الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية تعزى لمتغير الخبرة. وللإجابة عن هذا الفرض قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA).

جدول (17): مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المشاركة	بين المجموعات	623.281	2	311.640	1.806	0.167	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	30535.047	177	172.514			
	المجموع	31158.328	179				
الشفافية	بين المجموعات	493.509	2	246.754	1.365	0.258	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	32007.041	177	180.831			
	المجموع	32500.550	179				
المساءلة	بين المجموعات	150.247	2	75.124	0.418	0.659	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	31843.997	177	179.910			
	المجموع	31994.244	179				
العدالة والمساواة	بين المجموعات	192.246	2	96.123	0.606	0.547	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	28066.732	177	158.569			
	المجموع	28258.978	179				
سيادة القانون	بين المجموعات	187.592	2	93.796	0.722	0.487	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	23006.652	177	129.981			
	المجموع	23194.244	179				

جدول (17): يتبع

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	7380.649	2	3690.325	1.033	0.358	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	632136.551	177	3571.393			
	المجموع	639517.200	179				

ف الجدولية عند درجة حرية (2،177) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.71

ف الجدولية عند درجة حرية (2،177) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.03

يتضح من الجدول (17) أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وقد يعود ذلك لأن العدد الأكبر للموظفين هم دون 20 سنة ذات الخبرات المتقاربة في الوزارة، وخاصة أن التوظيف متوقف منذ خمس سنوات، لذلك لم تظهر الخبرة، كما أن من هم في سن 20سنة فأكثر (21.7 %)، أي ما يقارب ربع عدد الموظفين، وكذلك الاختلاط المباشر والاحتكاك بين الموظفين كونهم في مبنى واحد وفي إدارات متلاصقة، تجعلهم يتبادلون خبرات بعضهم وكأنهم جسد واحد، لذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير "سنوات الخدمة"، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمود (2016) ودراسة الشرباتي (2015)، وقد يعود ذلك لطبيعة العمل الإداري في الوزارة والمديريات المتشابهة، كما تتفق مع دراسة نجم (2017) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لممارسة مبادئ الحوكمة في الكلية الجامعية تعزى لسنوات الخبرة.

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة: "ما الإجراءات المقترحة لتفعيل دور الحوكمة الإدارية في مكافحة الفساد الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية؟":

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتفريغ إجابات المبحوثين عن السؤال الثالث المفتوح وحذف المكرر منها وبوب النتائج وفق مجالات الاستبانة (المشاركة، الشفافية، المساءلة، العدالة والمساواة، وسيادة القانون) وجاءت الإجابات المتفق عليها من معظم أفراد العينة على النحو الآتي:

أولا: المشاركة

- **الحث على العمل بروح الفريق حتى يتشارك الجميع في تحمل المسؤولية.**
- **مشاركة الجميع في الاجتماعات واطلاعهم على الإنجازات وشرح سبب أثر إنجاز مهمة معينة، واطلاعهم على طبيعة المشكلة و مشاركتهم في إيجاد طريقة للحل.**
- **تقديم الحوافز للعاملين للحد من الفساد الإداري.**
- **تشكيل مراكز بحث علمي وتطوير أدوات الإعلام لدى المتدربين والموظفين.**
- **الاستفادة من تجارب مؤسسات أخرى ونقلها للإسهام في تطوير مكافحة الفساد وآلية الرقابة عليه.**
- **إشراك الإدارات المختلفة في وضع قرارات متعلقة بالسياسات العامة.**
- **تحفيز العاملين على إبداء آرائهم وتقديم مقترحاتهم.**
- **إخضاع التدوير الوظيفي لمنهجية علمية بعيدًا عن الأهواء.**
- **عدم تفرد شخص/مجموعة باتخاذ القرارات بالوزارة وخاصة القرارات المصيرية للتعليم.**
- **المشاركة الفعالة للموظفين في اتخاذ القرارات المصيرية لصالح الوزارة وعدم تهميشهم.**
- **إتاحة الفرص لتطوير الموظف علميًا وثقافيًا.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.3

- عقد دورات تدريبية خاصة لمكافحة الفساد الإداري.
- توافر الفرص لكل موظف لتحقيق طاقاته وإمكاناته كاملة.
- إيمان الوزارة بإبداعات الموظفين.
- تحفيز العاملين والمشرفين على إبداء الرأي وتقديم المقترحات دون الخوف من النقد.
- تخلق المشاركة نوعًا من الثقة بين العاملين في الإدارة مما يزيد الرضا الوظيفي لديهم.
- تمكين العاملين في اتخاذ القرارات عن طريق المشاركة في حل المشكلات.

ثانيا: الشفافية

- الحد من إعطاء مسميات وظيفية لموظفين غير مؤهلين بِحُجة أنهم موظفون قدامى، ولهم سنوات طويلة في العمل الحكومي ولا يحملون شهادة جامعية.
- إعطاء التعويضات المادية والمعنوية للموظفين مما يؤدي إلى تعزيز العمل.
- الشفافية والإنصاف والعلانية في كل شيء.
- اطلاع الموظفين وتثقيفهم بكل ما يتعلق بمكافحة الفساد الإداري.
- اختيار القائد الذي يخاف الله تعالى في كل صغيرة وكبيرة.
- وقف التنقلات التعسفية لإشباع النقص لدى متخذي القرارات.
- تفعيل العلاقات الإنسانية وخلق أجواء آمنة وحافزة.
- أن يكون المسؤول نموذجا وقدوة للموظفين.
- عدم التعامل بحزبية والتعصب لطرف على حساب الأطراف الأخرى.
- توفير الأمان الوظيفي لكل موظف وتعزيزه.
- البعد عن المصالح الفئوية والحزبية الضارة التي تقود المجتمع للهاوية والخراب على كافة الأصعدة.
- ضرورة أن يتم التعيين عن طريق معيار الكفاءة، وألا تتم الترقية باعتبار التقادم الزمني لأخذ الدرجات.
- تعيين المناصب العليا وخاصة وكيل الوزارة، بحيث يكون متدرجا بالمناصب التعليمية.
- (معلم، ثم مدير، ثم مشرف، ثم نائب، ثم مدير تعليمي).
- توعية العاملين على الإجراءات والعقوبات التي تطال كل من يثبت تورطه بقضايا الفساد.
- التوظيف على أساس الكفاءة العلمية والمهنية.
- الابتعاد عن التأثيرات الخارجية.
- عدم تعطيل مصالح الناس بسبب احتكار منصب معين، أو السيطرة على صلاحيات معينة.
- تذليل كل ما هو صعب بأن يكون الموظف له قيمة بين الزملاء.

ثالثا: المساءلة

- تفعيل التقارير الأسبوعية والشهرية والسنوية لتقييم الأداء وتحديد الإنجازات.
- يجب إعلام الموظف من البداية ما المقصود بالفساد الإداري والعقوبات المترتبة عليه.
- تفعيل دور الرقابة الإدارية بشكل جدي، مع عرض نتائج الرقابة في مؤتمر مفتوح للجميع داخل الوزارة لفضح ممارسات الفساد الإداري.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.3

- عدم استغلال المنصب للانتقام من الناس والموظفين لإرضاء بعض المحسوبين على متخذي القرار.
- يجب تطبيق قوانين وإجراءات صارمة بِحق المخالفين والفاسدين.
- تفعيل دور الرقابة.
- تفعيل مبدأ الثواب قبل مبدأ العقاب.
- ضبط الصلاحيات الإدارية لكل موظف ومسؤول ضمن حدود كل منهما.
- مساءلة كل موظف عن أعماله ضمن اختصاصه ومهامه.
- تحديد مسؤوليات كل شخص ومهامه بالضبط ضمن منظومة العمل الحكومي.
- قدم واجباتك ثم طالب بحقوقك.
- تكوين جهة مستقلة لمحاربة الفساد الإداري.
- فتح المجال للتظلم، وتكون لجنة تقييم التظلم لجنة منفصلة لضمان العدالة والشفافية.
- بناء وترسيخ مفهوم الحوكمة لدى مؤسساتنا لأنه غير مفعل حتى الآن.
- فرض أقصى العقوبات على من تثبت إدانته بقضايا الفساد.
- تطبيق القوانين بشكل حقيقي على الجميع.
- أن يكون هناك نظام شفاف يتم من خلاله متابعة الالتزام الإداري، وعدم المحاباة لأي أحد كان.

رابعا: العدالة والمساواة:

- وضع الشخص المناسب في المكان المناسب.
- تفعيل مبدأ الثواب والعقاب على العاملين.
- عدم التمييز بين العاملين داخل الإدارة الواحدة بسبب العلاقة بين أحد المرؤوسين والرئيس.
- عدم التقليل من مهمة شخص معين بل الاهتمام بالجميع.
- مشاركة كلا الجنسين في صناعة القرار المتعلق بالفساد الإداري.
- تفويض الصلاحيات للعاملين للحد من الفساد الإداري.
- تقسيم الواجبات على لجانٍ متخصصة، مثلًا لجنة للمكافآت، لجنة للتوظيف، لجنة للرقابة، وهكذا.
- معظم المشكلات المتعلقة بالفساد الإداري سببها الحماية الحزبية أو العائلية أو المناطقية للفاسدين، وعندما يتوقف الجميع عن فعل ذلك يتوقف الفساد، وعندما تسلب الفاسد الشعور بالأمان في مرتعه سيرتدع.
- أن تخضع الترقيات للكفاءة ويتم فتح المجال للتنافس بين العاملين، بعيدًا عن سياسة التكليفات التي تحقق المصالح الذاتية وتخضع للأهواء الشخصية.
- العدالة والمساواة بين الموظفين ومحاربة الفساد الإداري.
- مشاركة جميع الموظفين في الاطلاع على القوانين والأنظمة.
- الحاجة إلى مصداقية وتطبيق اللوائح والقوانين على الجميع دون محاباة لمنصب أو مكانة أو أي اعتبارات.
- المحافظة على انتماء الموظف للوزارة، والوقوف بجانبه في المناسبات الاجتماعية وغيرها.
- وضع معايير نزيهة ومحاربة المعيار القائم في اتخاذ القرارات المنبثق عن العلاقات والصداقات.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.3

خامسا: سيادة القانون:

- **نشر قانون مكافحة الفساد الإداري على جميع العاملين في الوزارة ومؤسسات المجتمع المدني.**
- **تشكيل مجلس للحوكمة وتفعيله.**
- **الالتزام بالقانون الأساسي الفلسطيني.**
- **اعتماد معايير واضحة في التعيينات والترقيات وخاصة المؤهل العلمي.**
- **تفعيل نظام المكافآت والترقيات ونظام الجزاء والعقاب.**
- **تفعيل وتوضيح القوانين والأنظمة في مكافحة الفساد بالوزارة.**
- **توزيع الأنظمة والقوانين على العاملين بالوزارة لإبداء الرأي والتعبير عن وجهة نظرهم.**
- **إعطاء الموظف كافة حقوقه الإدارية والمالية.**
- **الحد من نظام التكليف الذي يتم من خلاله ظلم أصحاب الخبرة وأصحاب الشهادات.**
- **الرجوع في كل شيء إلى مقياس الشرع، وعدم التصرف بمزاجية وأهواء شخصية.**
- **توعية العاملين بالنظام الإداري، ويتم طباعته بداية من الوصف الوظيفي وحتى نظام الترقيات إلى نظام العقوبات، حتى يعي كل موظف ما له وما عليه، ويتم بعد ذلك اتباع الإجراءات والتعليمات القانونية لتقييم أداء الموظفين، لأن الجهل بالحكم يلغي العقوبة خصوصًا مع ضعف الرقابة، وتعميم نتائج التحقيقات على المعنيين.**
- **توفير الراتب الشهري كاملا، وتسهيل الإجراءات الإدارية للموظفين عند تسلم رواتبهم.**
- **فصل العمل التنظيمي عن العمل الإداري داخل وزارة التربية والتعليم العالي.**

استنتاجات الدراسة:

في ضوء النتائج السابقة تبين ما يأتي:

نستنتج أن الحوكمة الإدارية في مكافحة الفساد الإداري حصلت على درجة متوسطة، بل إلى درجة "قليلة" أقرب، وقد يعود ذلك كما ذكرنا في التفسير أن الحوكمة كممارسة لم تطبق بالصورة المرضية لأفراد العينة، نظرا لاستمرارية الانقسام الفلسطيني، وغياب الرقابة التشريعية نظرا لحل المجلس التشريعي الفلسطيني من قبل المحكمة الدستورية الفلسطينية (2018، 13)، مما أدى إلى حصول أبعاد الحوكمة الخمسة جميعا على درجة متوسطة، بل حصول ثلاثة من هذه الأبعاد على درجة متوسطة، ولكنها لـ "قليلة" أقرب، وعليه جاءت الاستنتاجات التالية:

- **أن الوزارة تشرك العاملين في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم مثل (الترقية / النقل / التدوير) للحد من الفساد الإداري جاءت بنسبة قليلة.**
- **أن الوزراة تفصح عن سبب أي عقوبة (نقل / فصل) يتم اتخاذها بحق أي موظف فيها يتهم بالفساد الإداري جاءت متوسطة.**
- **أن الوزارة تحارب المحاباة واللجوء للهيمنة في الولاءات الاجتماعية لمكافحة الفساد الإداري جاءت متوسطة.**
- **أن الوزارة تدعم المساواة في الاطلاع على المعلومات المرتبطة بالفساد الإداري جاءت بدرجة متوسطة.**
- **أن للوزارة مجلسا للحوكمة يطبق مبادئ النزاهة والشفافية والمساءلة ومكافحة الفساد والمشاركة في اتخاذ القرار جاءت متوسطة.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.3

توصيات الدراسة:

في ضوء ما تضمنته هذه الدراسة في إطارها النظري، وما أسفرت عنه نتائجها، يضع الباحث توصيات الدراسة للحد من الفساد الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، وهي كما يلي:

- تفعيل مبادئ الحوكمة الإدارية لمكافحة الفساد الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي، وخاصة تلك التي تناولتها الدراسة (سيادة القانون، والمساءلة، والعدالة والمساواة، والمشاركة، والشفافية).
- ضرورة أن تشرك الوزارة العاملين في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم مثل (الترقية / النقل / التدوير) للحد من الفساد الإداري.
- ضرورة أن تفصح الوزارة عن سبب أي عقوبة /نقل /فصل يتم اتخاذها بحق أي موظف فيها يتهم بالفساد الإداري.
- ضرورة أن تحارب الوزارة المحاباة وهيمنة الولاءات الاجتماعية لمكافحة الفساد الإداري.
- ضرورة اطلاع العاملين على المعلومات المرتبطة بالفساد الإداري دون تمييز بين العاملين.
- ضرورة وجود مجلس للحوكمة في الوزارة (يطبق مبادئ النزاهة والشفافية والمساءلة ومكافحة الفساد والمشاركة في اتخاذ القرار).

المراجع:

ابن منظور (د.ت). *لسان العرب*، بيروت: دار صادر.

أبو حسين، مصطفى موسى (2017). *معايير الحكم الرشيد ودورها في تنمية الموارد البشرية بوزارة الداخلية الفلسطينية* (دراسة ماجستير غير منشورة)، البرنامج المشترك للدراسات العليا بين أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا وجامعة الأقصى بغزة، فلسطين.

أبو صالح، محمد صبحي (2001). *الطرق الإحصائية*، عمان، الأردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

أفالو، وفاء، وشريف، أمينة (2013). *دور الحوكمة في تحسين الإدارة المحلية الجزائرية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة 8 مايو 1945 قالمة، الجزائر.

الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة (أمان) (2016). *إطار مقترح لتنمية ممارسات القيادة الناعمة لنشر ثقافة مكافحة الفساد الإداري في الجامعات الفلسطينية*، الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة (أمان)، رام الله، فلسطين.

الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة (أمان) (2017 -أ). *النقل والانتداب والإعارة في الوظائف المدنية والعسكرية*، الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة (أمان)، رام الله، فلسطين.

الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة (أمان) (2017 -ب). *فجوة الرواتب في الوظيفة العمومية: الواقع والإجراءات المقترحة لردمها*، *الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة* (أمان)، رام الله، فلسطين.

الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة (أمان) (2018 -أ). *التقرير السنوي العاشر: واقع النزاهة ومكافحة الفساد – فلسطين*، الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة (أمان)، رام الله، فلسطين.

الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة (أمان) (2018 -ب). *التقرير السنوي الحادي عشر: واقع النزاهة ومكافحة الفساد – فلسطين*. الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة (أمان)، رام الله، فلسطين.

الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة (أمان) (2018 -ج). *دراسة حول النظام الوطني للنزاهة*، الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة (أمان)، رام الله، فلسطين.

الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة (أمان) (2019). *لمحة حول أمان*، استرجع بتاريخ 11 /12 /2019، من https://www.aman-palestine.org/about-aman/5.html

البهجي، عصام أحمد (2014). *الشفافية وأثرها في مكافحة الفساد الإداري*، الإسكندرية، مصر: دار الفكر العربي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.3

توق، محي الدين شعبان (2014). *الحوكمة الرشيدة ومكافحة الفساد: منظور اتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الفساد* (ط1)، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الحديدي، عماد أمين سعيد (2014). *برنامج مقترح لتطوير أداء القيادات الإدارية بوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عين شمس، مصر.

الخضري، محسن أحمد (2005). *حوكمة الشركات* (ط1)، القاهرة: مجموعة النيل العربية.

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

الديحاني، سلطان غالب (2017). تأثير الرقابة والشفافية الإدارية في مكافحة الفساد الإداري بالمناطق التعليمية في دولة الكويت من وجهة نظر العاملين فيها، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 41(2)، 162 - 201.

ديوان الموظفين العام (2019). التحضيرات لعملية تقييم الأداء لموظفي الخدمة المدنية للعام 2019، ديوان الموظفين العام، غزة، فلسطين.

الزعانين، رامز محمد عبد الكريم (2015). دور نظم المعلومات الإدارية في تعزيز الحوكمة الإدارية في وزارة التربية والتعليم العالي بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة)، برنامج الدراسات العليا المشترك بين أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا وجامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

السكارنة، بلال خلف (2011). الفساد الإداري (ط1)، عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

الشرباتي، هشام حميدان محمود (2015). تطبيق الحوكمة في مديريات التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر مديري المدارس والإداريين فيها (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، فلسطين.

الشمري، هاشم، والفتلي، إيثار (2011). الفساد الإداري والمالي وآثاره الاقتصادية والاجتماعية، عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

ضحاوي، بيومي محمد، والمليجي، رضا إبراهيم (2011). دراسة مقارنة لنظم الحوكمة المؤسسية في كل من جنوب أفريقيا وزيمبابوي وإمكانية الإفادة منها في مصر، بحث مقدم للمؤتمر العلمي السنوي التاسع عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية حول التعليم والتنمية البشرية في قارة أفريقيا، 9 يوليو، بدار الضيافة، جامعة عين شمس، القاهرة.

عساف، محمود عبد المجيد (2018). مدى تطبيق مبادئ الحوكمة في الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بمسؤوليتها الاجتماعية في مكافحة الفساد، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 11(37)، 3 - 30.

عمر، شريقي (2009). دور وأهمية الحوكمة في استقرار النظام المصرفي، ورقة مقدمة إلى الملتقى العلمي الدولي حول الأزمة المالية والاقتصادية الدولية، 20 - 21 أكتوبر، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التيسير، جامعة فرحات عباس، جمهورية الجزائر.

الغامدي، عبدالله بن سعد (2014). دور النزاهة والشفافية في محاربة الفساد، ورقة عمل قدمت للملتقى العلمي حول الجرائم المستحدثة في ظل المتغيرات والتحولات الإقليمية والدولية، 9-7 ذو القعدة، عمان، الأردن.

قطيط، عدنان محمد (2016). مكافحة الفساد الإداري بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر: بدائل استراتيجيات مقترح، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (69)، 215 - 272.

الكسباني، محمد السيد علي (2012). البحث التربوي بين النظرية والتطبيق، القاهرة: دار الفكر العربي.

الكنزي، صابر تاج السر محمد (2015). حوكمة الشركات وأثرها على الرقابة البيئية: دراسة تطبيقية على شركة السكر السودانية، مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا- أمارابك،

6(18)، 137 - 156.

المحكمة الدستورية الفلسطينية (2018). نص قرار المحكمة الدستورية العليا بشأن حل المجلس التشريعي الفلسطيني والدعوة لإجراء الإنتخابات، المحكمة الدستورية الفلسطينية، رام الله، فلسطين.

محمود، جمال معزوز سليم (2016). درجة تطبيق مبادئ الحوكمة وعلاقتها بجودة إجراءات العمل في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المدارس الحكومية الثانوية (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

مصلح، عبير (2013). النزاهة والشفافية والمساءلة في مواجهة الفساد (ط3)، الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة (أمان)، رام الله، فلسطين.

معابرة، محمود محمد (2011). *الفساد الإداري وعلاجه في الشريعة الإسلامية* (ط1)، عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

النتشة، رفيق (2019). *كلمة رئيس هيئة مكافحة الفساد*، استرجع من موقع هيئة مكافحة الفساد http://www.pacc.pna.ps/ar/index.php?p=main&id=173 بتاريخ 3 /3 /2019م.

نجم، نورة عدنان (2017). *درجة ممارسة مبادئ الحوكمة في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة من وجهة نظر العاملين فيها وسبل تطويرها* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

هلال، محمد عبد الغني حسن (2007). *مقاومة ومواجهة الفساد: القضاء على أسباب الفساد*، مصر الجديدة: مركز تطوير الأداء والتنمية.

هلال، محمد عبد الغني حسن (2010). *مقاومة ومواجهة الفساد: دور الشفافية والمساءلة والمحاسبة في محاربة الفساد*، سلسلة تطوير الأداء 30، مصر الجديدة: مركز تطوير الأداء والتنمية.

هيئة مكافحة الفساد (2017). *كلمة الرئيس الفلسطيني: التقرير السنوي للعام 2017*. هيئة مكافحة الفساد، البيرة، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم الأردنية (2017). *دليل ممارسة الحوكمة في وزارة التربية والتعليم*، وزارة التربية والتعليم الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني (2017). *الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم (2017 - 2022)*، وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، رام الله، فلسطين.

Alamgir, M. (2007). *Corporate Governance: A Risk Perspective*. Paper presented to a conference organized by the Egyptian Banking Institute and the Coorporate Governance and Reform about Paving the Way to Financial Stability and Development, 7–8 May, Cairo.

Alshaerb, I. M. A., Al-Hila, A. A., Al Shobaki, M. J., & Abu Naser, S. S. (2017). Governance of Public Universities and Their Role in Promoting Partnership with Non-Governmental Institutions. *International Journal of Engineering and Information Systems (IJEAIS), 1*(9), 214-238.

Asia-Pacific Economic Economic Committee (APEC). (2011). *Good Practice Guide on Public Sector Governance*. Singapore: Asia-Pacific Economic Cooperaion.

Duerrenberger, N., & Warning, S. (2018). Corruption and education in developing countries: The role of public vs. private funding of higher education. *International Journal of Educational Development, 62*, 217-225.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.3

Freeland, C. (2007). *Basel Committee Guidance on Corporate Governance for Banks*. Paper presented to a conference organized by the Egyptian Banking Institute and the Coorporate Governance and Reform about Paving the Way to Financial Stability and Development, 7–8 May, Cairo.

Matsheza, P., Timilsina, A. R., & Arutyunova, A. (2011). *Fighting Corruptaion in the Education Sector: Methods, Tools and Good Practices*. New York, NY: United Nation Development Programme.

Nguyen, T. V., Bach, T. N., Le, T. Q., & Le, C. Q. (2017). Local governance, corruption, and public service quality: evidence from a national survey in Vietnam. International journal of public sector management. *International Journal of Public Sector Management, 30*(2), 137-153.

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

درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية لمعوقات توظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية

د. محمود عبد المجيد عساف[1,*]

© 2020 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2020 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد
* عنوان المراسلة: massaf1000@hotmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.4

درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية لمعوقات توظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تقدير عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية لمعوقات توظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية. ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، بتطبيق استبانة تكونت من ثلاثة مجالات هي: (معوقات مرتبطة بالمنهج، معوقات مرتبطة بالمعرفة، معوقات مرتبطة بالرغبة والقناعات) على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات الفلسطينية (الإسلامية – الأزهر – القدس المفتوحة – الأقصى) مكونة من (65) عضواً. وأظهرت النتائج أن درجة التقدير الكلية لمعوقات توظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية جاءت كبيرة عند وزن نسبي (72.81 %)، وجاء مجال (الرغبة والقناعات) في المركز الأول بوزن نسبي (78.97 %)، يليه مجال (المنهج) في المركز الثاني بوزن نسبي (73.81 %)، وأخيراً جاء مجال (المعرفة) في المرتبة الثالثة بوزن نسبي (73.56 %)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لهذه المعوقات تعزى إلى متغير (طبيعة العمل، والعمر)، في حين توجد فروق تعزى لعامل التخصص وذلك لصالح تخصص (المناهج وطرائق التدريس)، واستنتجت الدراسة أن جهود الباحثين في مجال الدراسات المستقبلية، لا تتعدى الانجاز البحثي، دون الإيمان بجدوى نتائجه، وأوصت الدراسة بتعزيز توجهات طلبة الدراسات العليا نحو الدراسات المستقبلية في كليات التربية.

الكلمات المفتاحية: معوقات، أساليب، دراسة المستقبل، البحوث التربوية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.4

Palestinian Universities Faculty Members' Assessment of Obstacles Hindering the Use of Future Study Methods in Educational Research

Abstract:

The study aimed to assess the opinions of a sample of faculty members in Palestinian universities regarding the obstacles that hinder the use of future study methods in educational research. To achieve this, the researcher followed the descriptive analytical method by administering a questionnaire consisting of obstacles distributed over three dimensions: (methodology, knowledge and desire and convictions) to 65 participants from Colleges of Education in Palestinian universities (Islamia – Al-Azhar – Al-Quds – Al-Aqsa). The results showed that the overall degree of the faculty members' assessment of the obstacles facing future study methods in educational research was (72.81%). The dimension (desire and convections) ranked first with a relative weight of (78.97%), followed by the (methodology) dimension with a relative weight of (73.81). The dimension (knowledge) came in third place with a relative weight of (73.56%). There were no statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the participants' evaluation of these obstacles due to two variables (nature of work and age); while there were differences attributed to the factor of specialization in favor of curricula and teaching methods. The study concluded that the efforts of researchers in the field of future studies do not exceed the research achievement, without believing in the feasibility of its results. The study recommended enhancing the attitudes of graduate students towards future studies in the colleges of education.

Keywords: obstacles, methods, future study, educational research.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.4

المقدمة:

إن أهم مميزات هذه المرحلة من تطور البشرية، هو المعرفة العلمية المتولدة عن البحث العلمي، التي أصبحت السبيل لتحقيق التجديد والإبداع وبلوغ الغايات الإنسانية السامية، مثل الحرية والعدالة والأمن الإنساني، حيث تعد وبصورة واضحة محركا قوياً للتحولات الاقتصادية والاجتماعية، فثمة رابط قوي بين مستوى المعرفة والقدرة الإنتاجية للمجتمع.

ولما كان النمو الاقتصادي القائم على أنشطة البحث والتطوير قادراً على دفع عملية التنمية بشكل مطرد، فإن النمو وفق المفاهيم الحديثة لا يحدث نتيجة لتراكم الموارد فقط، بل نتيجة تحسين الإنتاجية وزيادة القيمة المضافة في العمليات الإنتاجية، وبالتالي بات ينظر إلى الاقتصاد الحالي على أنه اقتصاد تعليم ومعرفة (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2003).

وعليه فإن التجديد التربوي المطلوب لابد أن ينطلق من بحث تربوي/ استشرافي رصين، لأنه الأداة الأكثر فاعلية في التعرف إلى الواقع من حيث مشكلاته، ومدى الحاجة للإصلاح والتطوير، كما أنه أفضل السبل لمعرفة مدى نجاح التجديد المقترح في رفع مستوى العملية التعليمية (جمال الدين، 2006).

وفي ظل التقدم العلمي والتكنولوجي لا ينبغي أن تكون دراسة المستقبل أو البحوث الاستشرافية مجرد رياضة عقلية، بل عمل علمي يهدف إلى تيسير عملية صناعة المستقبل، وتجسيد الآمال والطموحات، وتجنب المشكلات والمخاطر التي تهدد المجتمعات، وتهدف من جانب آخر إلى تحديد غايات تكافح المجتمعات من أجل بلوغها، ومجالاً إنسانياً تتكامل فيه المعارف (فليه والزكي، 2003).

لكن رغم كل ما سبق، فإن المراقب لعملية البحث التربوي في الجامعات الفلسطينية، والمتتبع لنتائج بعض الدراسات مثل دراسة مرتجى (2011)، والأستاذ (2008)، والأسطل (2015)، والفليت (2015)، والدجني، أبو سلطان، والداهوك (2018) يكاد يجزم بمجموعة من الملاحظات، تنم عن نمطية هذه البحوث، وبعدها عن الاستشراف، وهذه بعض الملاحظات من وجهة نظر الباحث:

1 - غلب عليها الطابع الأكاديمي الذي جعل نتائجها تحظى بالحفظ فوق الأرفف أكثر من أن تتجه إلى التطبيق.
2 - غلب عليها النظرة المتخصصة في هذا العلم أو ذاك من العلوم التربوية، بدلاً من أن تنزع نزعة متعددة الاتجاهات.
3 - م تهتم بالدرجة الكافية وبالمستوى اللائق بالسياق الاجتماعي والبنية الاقتصادية المتحكمة في التعليم.
4 - غلب عليها التكرار في أكثر من جامعة (نمطية المنهجيات).
5 - غلب عليها دراسة واقع الظاهر، أو العلاقة بين المتغيرات (التحليل والربط).

لقد أجمعت معظم الدراسات العربية ذات الصلة على قصور الجهود البحثية التربوية في مجال الدراسات المستقبلية رغم اهتمام المنظمات الدولية فيها، وإقامة المنتديات واللقاءات والمؤتمرات الفكرية الداعمة لها، ومن هذه الدراسات – على سبيل المثال لا الحصر – دراسة الرميضي (2018)، والجهني (2009)، والحوت وتوفيق (2015)، والجشعمي (2017)، والغريب (2014)، ودراسة المالكي (2014) فقد استندت في غالبيتها إلى تحليل رسائل الماجستير والدكتوراه والبحوث المنشورة، والتقارير الدولية لمنظمة اليونيسكو، التي أشارت إلى أن المنهج السائد في الإتباع هو المنهج الوصفي التحليلي المتعلق بدراسة الواقع والدراسات العلائقية، وأن الاستبانات هي أكثر الأدوات استخداماً، في حين خلت تلك الدراسات من أي توجه مستقبلي يذكر.

ليس هذا على المستوى العربي فقط، بل والأجنبي في الغالب، فقد أثبتت دراسة Yavuz (2016)، ودراسة Cavas (2015) التي هدفت إلى تحليل محتوى رسائل محتوى الماجستير والدكتوراه في التربية والبحوث التربوية، المنشورة في مجلة العلوم التربوية SEI، الصادرة عن المجلس الدولي في المملكة المتحدة أن أغلب

الدراسات التي ركزت على مفهوم التعليم والطرائق التدريسية، اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، مع ندرة الدراسات التي اتبعت الأساليب المستقبلية.

وعليه تعددت الأسماء التي يطلقها المستقبليون (المهتمون بدراسة المستقبل) في مجالهم البحثي، حتى أنهم لم يتفقوا – بعد – على ماهيته، ومن الأسماء التي أطلقت على هذا المجال: (المستقبليات)، دراسات المستقبل، علم دراسة المستقبل، التكهنات، بحوث السياسات، تحليلات المستقبلات، مجال المستقبلات، الاحتمالات، الدراسات المتقدمة، تخطيط المستقبل، البحث الإسقاطي، الإسقاطات، التخطيطات قصيرة وطويلة المدى، الدراسات التنبؤية، كما اختلفت التعريفات حول هذا النوع من الدراسات، فعرفها سعد الدين نصّار، عبد الله، وعبدالفضيل (1995، 178) بأنها: "محاولة لتصور سمات بدائل المستقبل المترتبة على الخيارات البديلة والمسارات المختلفة، التي يحتمل أن تتخذها الأحداث أو يحددها صانعو القرار". وبذلك تتحدد السمات المستقبلية كنتيجة للتفاعل المتبادل بين مجموعة الخيارات والمسارات المتخذة وبين مختلف جوانب النظام الاجتماعي – الاقتصادي – الحضاري الذي يتكون منه المجتمع. ويعرّفها Vallance وWright (2010، 313) بأنها: "القدرة على التحكم في المستقبل من خلال الاستعداد بمجموعة من المبادرات والخطط لمواجهة الاحتمالات المختلفة، أي أن العمل المستقبلي يستهدف إحداث نقلة نوعية بين الحاضر والمستقبل".

وعليه يمكن القول إن المعالجات المنهجية تختلف من دراسة مستقبلية لأخرى، كذلك ما زالت أدواتها البحثية محل جدل وخلاف بين شتى المدارس والتيارات العلمية خاصة في مجال العلوم التربوية، وبصفة عامة يتحكم في هذا الاختلاف مجموعة من المحددات:

1 - مجال الدراسة المستقبلية: فكل ظاهرة مدروسة تختلف عن الأخرى في مدخلاتها (عناصرها) كما تختلف في العلاقات والعمليات بينها، وبالتالي فمن المتوقع اختلاف منهج البحث الملائم للدراسة، وحيث إن الباحثين الذين يقومون بالدراسة يختلفون فيما بينهم من حيث النظرة لقضايا الدراسة ومدى القدرة على تصور البدائل المستقبلية للظاهرة، لذلك من المتوقع في النهاية اختلاف المعالجة المنهجية من دراسة مستقبلية لأخرى.

2 - الهدف من الدراسة المستقبلية: تختلف المعالجة المنهجية للدراسة المستقبلية باختلاف الهدف منها، فمثلا "إذا كان هدف الدراسة استطلاعيا (استكشافيا)، أي معرفة صورة المستقبل المتوقع أو المحتمل أو الممكن تحقيقه، فقد يكون من المناسب بدء الخطوات المنهجية بعمل تقديرات استقرائية وإسقاطها على المستقبل، مع الاستعانة بأساليب التحليل الرياضية وأساليب التخريط و الأساليب المورفولوجية ... وغيرها، أما إذا كان هدف الدراسة (معياريا) بمعنى رسم صورة المستقبل المرغوب في تحقيقه، فقد يكون من المناسب بدء الخطوات المنهجية بعمل تنبؤات حدسية مستمدة من الخبرة والخيال والبصيرة، مع الاستعانة بأساليب العصف الذهني ودلفاى وشجرة العلاقات وغيرها" (Ritchey, 2011, 215).

3 - النطاق الجغرافي للدراسة: يمكن أن تختلف المعالجة المنهجية للدراسة المستقبلية باختلاف المساحة الجغرافية التي تشملها وتتناولها الدراسة، حيث كلما زادت المساحة (أو زادت التقسيمات داخل المساحة الواحدة) زاد التعقد المنهجي من حيث عدد الخطوات ونوع وعدد المناهج والأساليب البحثية، وذلك لتزايد عدد ونوع المتغيرات التي تتناولها بالدراسة، كذلك تظهر هنا الحاجة لمزيد من المتخصصين وقاعدة متزايدة من المعلومات، إضافة إلى القائمين على معالجة تلك المعلومات (الفنيون) (السيد وهيبة، 2018).

4 - التراكم المعرفي عن الظاهرة المدروسة: فالملاحظ أن رصيد المعرفة العلمية المتوافرة عن القوانين المتحكمة في الظواهر المختلفة، وكيفية عملها وإمكانية توظيفها لخدمة الإنسان عرضة للتغير والتطور الدائمين سواء تم ذلك بصورة تدريجية أو بصورة جذرية، حيث ينقسم التراكم المعرفي من حيث اتجاه التراكم إلى: تراكم رأسي ويعني زيادة المعرفة عن الظاهرة محل الدراسة، وتراكم أفقي ويعني زيادة المعرفة عن ظواهر جديدة مرتبطة بالظاهرة محل الدراسة" (الجهني، 2009، 12). وعليه، فإنه باستمرار عملية التراكم، تزداد الحاجة إلى مناهج للبحث ولأساليب تنظم وتعالج ذلك الكم المعرفي،

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.4

مع ملاحظة اختلاف الظواهر عن بعضها في مدى ذلك التراكم، مما يؤثر في تحديد اتجاه الدراسات المستقبلية وحدودها، علاوة على مناهجها وأساليبها البحثية.

5 -البعد الزمني للدراسة المستقبلية: حيث إن المشتغلين بالدراسات المستقبلية يدركون الأهمية الحاسمة للزمن، على أساس أن الظواهر التي يدرسونها لم تتشكل فجأة، لكنها ظلت تتجمع وتتراكم طيلة سنوات كثيرة، مما يظهر الحاجة إلى تمييز التغييرات التدريجية الحادثة للظواهر في معظم المجالات، حتى يمكن رصدها واتخاذ ما يلزم من إجراءات (خلاف، 1986).

6 -الانتماء القومي والأيديولوجي: تتعدد وتتنوع الفروع العلمية التي تخدم الدراسات المستقبلية، إضافة إلى وجود تنوع مشابه في تخصصات الباحثين، كذلك تختلف اتجاهاتهم وانتماءاتهم القومية، مما ينعكس على الدراسة المستقبلية، حيث يتضح ذلك بداية في اختيار الباحث لمدخل الدراسة المستقبلية، وحتى قبل ذلك في اختيار مجال الدراسة وموضوعها، وخلال مراحل الدراسة يتدخل الباحث أيضا في اختيار المناهج والأساليب البحثية (زاهر، 1995).

وعليه فإن الانتماء والتوجه الأيديولوجي للباحث يؤثران على مجمل الخطوات المنهجية للدراسة، فضلا عن تأثيرهما في تحديد الأولويات البحثية طبقا للأهداف المتوقعة أو المرغوبة من الدراسات المستقبلية ذاتها.

ويمكن أن يستفيد من نتائج البحوث المستقبلية كل من:

المعلم: فقد يسهم البحث المستقبلي في إكساب المعلمين القدرة على الاختيار من بين نظريات التربية المختلفة ما يناسب ميول وقدرات كل من المعلم والطالب، كما يمكن أن يرشد المعلمين إلى كيفية اتخاذ أنسب القرارات المتعلقة باختيار أفضل طرائق التعامل، ويحفز المعلمين على المشاركة في تجديد البرامج التي تقدم، كما يسهم في رفع درجة استعداد المعلم للتكيف والعيش في مجتمع متغير، ويمكن المعلم من الإسهام في التنمية البشرية والاجتماعية لمجتمع المستقبل، وأخيرا يؤدى البحث المستقبلي في تربية الطفل قبل المدرسة إلى توظيف المعلم للمعرفة المستقبلية التربوية (نصار، 1998).

المدير: قد يساعد مديري المؤسسات التربوية في الإسهام في عملية التنمية المستقبلية في المجتمع، ويقدم دوراً في تحسين أداء مديري المؤسسات داخل مؤسساتهم، من حيث سرعة تلقى الأوامر العليا أو إرسال التقارير والاستفسارات، ويهيئ المديرين للمشاركة في صنع القرارات، وينير لهم طريقة توظيف المعرفة التربوية المستقبلية (كورنيش، 1994).

الباحث: تساعد في زيادة إلمامه بالمجالات المعرفية والأساليب المنهجية المختلفة، حيث يؤكد الكثيرون على ارتباط تلك النوعية من البحوث بالعديد من العلوم المختلفة، مثل العلوم الاجتماعية، تساعد في عملية اتخاذ قرارات بشأن بحث موضوعات جديدة، من حيث اختيار مشكلة البحث، وتحديد أنسب الوسائل البحثية لإجرائها، كما أنها ترشد إلى كيفية اختيار ظواهر لها أولوية بحثية، وذلك لأن الباحث يكون قد اكتسب قدرة التفكير المستقبلي الذي يساعده في إدراك الأسس والمبادئ الجديدة للمجتمع الزاحف الذي يجب التعامل معه (عنايت، 1996).

متخذو القرار: يرفع من كفاءة متخذ القرار في عملية الاختيار من بين البدائل المختلفة، حيث إن ذلك البحث يوفر الاحتكاك بعدد كبير من الاحتمالات والمسارات والمخاطر المترتبة على كل مسار، كما يتيح لمتخذ القرار رؤية أفضل لحاضر التربية وللعوامل المؤثرة فيها، كما يمد متخذ القرار بمجموعة منوعة من الطرائق الممكنة لتحقيق الصور المرغوبة لمستقبل التربية، كما يكسب متخذ القرار القدرة على تمييز الأخطار المحتملة أو الفرص الممكنة من وراء اتخاذ قرار معين (نصار، 1998).

ومن حيث أساليب الدراسات المستقبلية، فهي تتعدد طبقا لـ: الخصائص المنهجية لدراسة المستقبل، مداخل وأنماط ومناهج الدراسة العلمية للمستقبل، ومع ذلك فإن البحث الحالي يرى عرض بعض تلك الأساليب بترتيب يعتمد على درجة انتشار استخدام تلك الأساليب في البحوث التربوية عامة وبحوث الدراسات العليا

خاصة. ومن هذه الأساليب: (أسلوب دلفاى، أسلوب السيناريو، أساليب النمذجة، أسلوب مد الاتجاهات، أسلوب تحليل المحتوى، أساليب رسم خرائط المستقبل)، وهنا سيتم توضيح أول أسلوبين لأهميتهما في مجال البحوث التربوية:

أولا: أسلوب دلفاى (Delphi Technique):

وهو أسلوب معياري في بحث مستقبل القضايا والمشكلات – خاصة التي تتميز بندرة المعلومات المتاحة عنها – حيث يتم تجميع عدة تصورات مستقبلية لمجموعة من خبراء تلك القضايا والمشكلات، حتى يتحقق أقصى اتفاق ممكن بينهم، دون أن يتأثر أحدهم بآراء الآخرين، حيث يعتمد التنبؤ في هذا الأسلوب على أخذ تصورات عدد من الخبراء في مجال التخصص أو التخصصات القريبة بخصوص التغيرات المنتظر حدوثها بالمستقبل من واقع خبراتهم ورؤاهم أو استشفافهم لحركة المجتمع في المستقبل، وتجمع هذه التصورات وتصنف ويتم تحديد مواقع الاتفاق أو الاختلاف في آراء الخبراء، ثم ترسل لهم النتائج مرة ثانية لتحديد رأى كل خبير تجاه آراء الآخرين، ثم يطلب من كل خبير إبداء الرأي مرة أخرى في ضوء ما أحيط به من علم بآراء الزملاء، وتمتد هذه العملية لعدد من الجولات حتى يتم الوصول لمجموعة التصورات التي يتفق عليها جميع أو أغلب الخبراء، وبالتالي يكون الرأي الأخير الذي حقق الإجماع أو شبه الإجماع هو أقرب صورة للحقيقة التي يمكن أن تحدث في المستقبل (رشاد، 2000).

ويقوم هذا الأسلوب على جملة من المبادئ، أهمها:

أن الأحكام الإنسانية أحكام شرعية وإمدادات مفيدة لتوليد التنبؤات، وأن حكم عدد من الأشخاص المثقفين المطلعين خير من حكم فرد واحد، حيث قد يكون مضللا أو منحازا، وأن الحكم الجماعي يحدث تفاعلات منطقية – نفسية – اجتماعية كثيرة جدا، مما يحسن من تطور التنبؤ الجديد أو القرار الصائب (الحوت وتوفيق، 2015).

وتتمثل الأهمية التي تكمن في استخدام أسلوب دلفاى، في توفير تفاعلات منطقية تحسن من نوعية التنبؤ (بتكرار دوراته على الخبراء)، والتخلص من افتراض استمرارية الاتجاهات الحالية لاستخدام أسلوب الخبراء، بمعنى عزل عامل التحيزات أو المجاملات في إبداء الرأي التي يفرضها مواجهة الخبراء بعضهم لبعض، وبلورة عملية المحاكاة والسماح بتبني موقف أو عدة مواقف حول موضوع معين، أو تسليط الأضواء على جوانبه المختلفة، حتى إن لم يتم الاتفاق العام حوله (كورنيش، 1994).

ثانيا: أسلوب السيناريو (Scenario Technique):

هناك مفهومان للسيناريو، أحدهما يتناول السيناريو على أنه أحد أساليب دراسة المستقبل، والذي يندرج أسفل الأساليب الكيفية والكلية للدراسات المستقبلية، والآخر يعتبر السيناريو هو المنتج النهائي لكل أساليب البحث المستقبلي، بمعنى أن أية دراسة مستقبلية لابد وأن تنتهي بسيناريوهات أيا كانت الأساليب الفنية التي اتبعت في إنجازها (السيد وهيبة، 2018).

ويرى البعض أن السيناريو عبارة عن سلسلة من الأحداث التي نتصورها تجرى في المستقبل، كذلك يعرفه البعض على أنه وسيلة لاستكشاف التفاعلات الممكنة لكافة الأحداث، كذلك هو وسيلة نستطيع بها صياغة وتشكيل المستقبل، وهناك من يرى أنه تنبؤ مشروط يركز على حركة المتغيرات الرئيسية ودورها في تشكيل صورة المستقبل، حيث يبدأ التنبؤ بمجموعة من الافتراضات المحددة مسبقا حول المستقبل (العيسوي، 1998).

ويحدد سعداوي (2016) أهداف أسلوب السيناريو كأحد أساليب الدراسة العلمية للمستقبل في:

1. عرض الاحتمالات والإمكانات و الخيارات البديلة التي تنطوي عليها التطورات المستقبلية، كما تكشف عنها السيناريوهات المختلفة.
2. عرض النتائج المترتبة على الخيارات أو البدائل المختلفة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.4

3. تركيز انتباه الناس على الفاعلين الرئيسيين واستراتيجياتهم، والعمليات أو العلاقات السببية، والنقاط الحرجة لاتخاذ القرارات، والقضايا التي يجب أن تحظى بالأولوية في اهتماماتهم.
4. استثارة الفكر والتأمل حول قضايا وهموم المستقبل من خلال المسارات الاحتمالية، مما يؤدى إلى تنشيط خيال الناس، وبالتالي مساعدتهم في اتخاذ قرارات أفضل بشأن مستقبلهم من الآن، وطبقا لآراء هذا الفريق فإن تأثير الدراسات المستقبلية في فكر الناس وتوجهاتهم نحو المستقبل يمثل تأثيرا عاما، يتمثل في تنمية البعد المستقبلي من تفكير الناس، من خلال تقديم تصورات بديلة لمسارات المستقبل، والناس لهم الحق في اختيار أو رفض أي من تلك التصورات.

وبالتطبيق على مجال التربية، فإن الدراسات المستقبلية في هذا المجال – طبقا لآراء هذا الفريق – تساعد الناس وتبصرهم بالبدائل والاحتمالات المستقبلية، التي يمكن أن تتاح أمامهم بشأن مستقبل التربية، وعليهم من الآن اتخاذ قرارات بناء على اختياراتهم من بين تلك البدائل أو ابتكارهم لبدائل أخرى (نتيجة لإعمال خيالهم) (فهمي، 1999).

ورغم كل ما سبق، يؤكد البعض على أن إجراء أية دراسة مستقبلية يواجه العديد من الصعوبات والمعوقات، أهمها ما ذكر سعداوي (2016)، Ritchey (2011)، ونصار (1998) على سبيل المثال في:

- إهمال التحليل الكيفي في الدراسة المستقبلية، والاهتمام بالكم على حساب الكيف.
- التناول الجزئي للبيانات، والاعتماد على بعض المتغيرات المؤثرة في الظاهرة دون باقي المتغيرات المجتمعية.
- قلة البيانات التي يجمعها الباحث عن الظاهرة، مما يؤثر سلبا على مشكلة البحث، كذلك قد يحدث قصور في فهم الباحث لطبيعة الظاهرة، الأمر الذي يبعده عن منهج التفكير التكاملي الذي هو أحد متطلبات التفكير المستقبلي.
- غياب التكامل البحثي بين الباحثين، وعدم توافر الرؤية الشاملة للظاهرة واحتمالات مستقبلها.
- غياب المعلومات والقيود المفروضة على تدفقها وتداولها، وحرية الوصول إليها، وغياب أنظمة قانونية وتشريعية ناظمة لحمايتها.
- نقص الخبراء والباحثين الذين يجيدون استخدام أساليب وتقنيات الدراسات المستقبلية، سواء خبراء مستقبليات على المستوى الأكاديمي أو التطبيقي.

ويهدف عرض الدراسات السابقة التعرف – قدر الإمكان – إلى الجهود السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وذلك لتحديد موقع الدراسة الحالية منها تمهيدا للإفادة في تفسير النتائج وتأصيل الدراسة الحالية، ومن الدراسات التي بحثت في مجال الدراسات المستقبلية وأساليبها ومعوقات استخدامها:

دراسة السيد وهيبة (2018) هدفت التعرف إلى طرائق ومنهجية بناء السيناريوهات ومعايير جودتها في الدراسات المستقبلية في مجال التربية، وتصنيف السيناريوهات من حيث الهدف منها أو القابلية والرفض وأهدافها، ولتحقيق ذلك اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت النتائج إلى أن السيناريوهات عمل تنويري يتيح للمجتمعات التعمق في فهم الظواهر، كما أنها تعطي للدراسات المستقبلية نوعاً من الوحدة المنهجية، وتعزيز القدرة على الاعتراف بالسلبيات والتكيف مع التغيير، وأن من أهم معوقات الاعتماد عليها في البحوث التربوية ضعف الأساس النظري، والافتراضات الأولية المتعلقة بغياب المعلومات والقيود المفروضة على تدفقها وتداولها.

دراسة الحوت وتوفيق (2015) هدفت التعرف إلى مفهوم الدراسات المستقبلية وأغراضها وتحديد فعاليتها في التخطيط التربوي، ولتحقيق ذلك اتبع الباحثان المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن الدراسات المستقبلية تمثل الأساس المعلوماتي الذي تقوم عليه عملية التخطيط التربوي، وأن الأساليب التي يمكن استخدامها في استشراف المستقبل تتحدد في أساليب كمية (استكشافية-معيارية) وأساليب كيفية، أن اختيار الأسلوب يتوقف على طبيعة الظاهرة.

دراسة المديفر (2009) هدفت الكشف عن ملامح المنهج الإسلامي في استشراف المستقبل، والقواعد المستقبلية في القرآن الكريم، والسنة النبوية، وفي القواعد الأصولية والفقهية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وخلصت النتائج إلى أن للدراسات المستقبلية وأساليبها فوائد كثيرة للمؤسسة الإسلامية، وأن للأنبياء فقهًا مستقبليًا، وأن للمنهج الإسلامي – في استشراف المستقبل والعمل له – ملامح متميزة، رصينة، تَعرف لكل ذي حق حقه، ولا تتجاوز الحدود الشرعية.

دراسة أحمد (2009) هدفت تحديد مدى الحاجة إلى الدراسات المستقبلية في الوطن العربي، وكذلك تحديد الصعوبات التي تواجه تطوير الدراسات المستقبلية في الوطن العربي، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ومن ثم وضع جدول أعمال للدراسات المستقبلية العربية. وأظهرت النتائج أن أهم الأبعاد المنهجية للدراسات المستقبلية يرتبط بالجدل حول استخدام المنهج الكمي والكيفي في هذه الدراسات، وأن أهم الصعوبات التي تواجه الدراسات المستقبلية، عدم توفير قاعدة المعلومات المطلوبة لتحقيق أي إنجاز يعتمده على صعيد الدراسات المستقبلية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير الجامعات في تحديد درجة الحاجة إلى الدراسات المستقبلية تعزى إلى عامل (العمر، التخصص).

دراسة Johansen وSamuel (2007) هدفت إلى وصف ملامح منهج الدراسات المستقبلية في التربية، من خلال المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت النتائج أنه توجد خمسة عناصر رئيسية لعلم دراسة المستقبل في ميدان التربية وهي: تحديد الأهداف، تحليل المستقبلات البديلة، التخطيط الاستراتيجي، التخطيط التكتيكي، التقييم. حيث يمثل عنصر التخطيط التكتيكي الدور الاستكشافي في عمليات التخطيط التربوي، ويتضمن مضاعفة الاعتماد على نتائج البحوث (الاستراتيجية) ويستفيد منها بشكل عملي، بمعنى تطوير أساليب العمل في رسم صورة المستقبل بالاعتماد على ربط نتائج البحوث التربوية بالعمليات الاجتماعية، كذلك يتضمن التخطيط التكتيكي استخدام بعض أساليب التنبؤ مثل (PPBS)، PERT.

دراسة Sockett (2004) هدفت إلى تحديد مدى إمكانية الدراسة الدقيقة لمستقبل التربية، وقد استخدم الباحث المنهج النقدي وأظهرت النتائج، أن هناك نوعين من الدراسة العلمية لمستقبل التربية: الأولى، بناء نماذج لعب كذلك بناء تصورات مستقبلية، أما الثانية، دراسة الظواهر الخطيرة في العلوم الاجتماعية والتطور التاريخي لتلك الظواهر لتحديد سلوكها المستقبلي، وأنه أصبح ينظر إلى البحث المستقبلي على أنه استفسار يسعى إلى تحقيق الانسجام بين ما يتم التنبؤ به وما يحدث بالفعل، وتشكيل الخطط البديلة التي تتعامل مع مشكلاتنا العميقة.

من خلال العرض السابق لبعض الدراسات التي بحثت في مجال الدراسات المستقبلية وأساليبها نجد أنه لم توجد دراسة – في حدود علم الباحث – تعلقت بالمعوقات، إلا بدرجة بسيطة في دراسة أحمد (2009)، ودراسة السيد وهيبة (2018).

لقد بحثت دراسة Johansen وSamuel (2007) والحوت وتوفيق (2015) في آليات دراسة المستقبل في التربية، ودراسة السيد وهيبة (2018) في أساليب دراسة المستقبل (السيناريوهات).

ولقد اتفقت الدراسة الحالية في استخدام المنهج مع دراسة Johansen وSamuel (2007)، واختلفت مع باقي الدراسات التي اتبعت في أغلبها المنهج النقدي التأصيلي، كما اختلفت معهم في اختيار العينة والأداة، وتشابهت جزئيا مع دراسة أحمد (2009).

ولعل ما يميز الدراسة الحالية عن السابقة هو أنها تبحث في أهم المعوقات التي تحول دون ارتياد الباحثين الفلسطينيين في مجال التربية للدراسات المستقبلية، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تأصيل فكرة البحث وتصميم الأداة وتفسير النتائج وتحليلها.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.4

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

- في ظل ثورة المعلومات والثورة التكنولوجية الحادثتين والمحتمل استمرارهما مستقبلا، فمن المتوقع اكتشاف المزيد من أساليب دراسة المستقبل من ناحية، وزيادة استخدام وتطبيق الأساليب الموجودة من ناحية أخرى، لذا يصعب على الباحث العلمي في ظل تلك الثورات وما صاحبها من تطور سريع أن يتغاضى عن الدور الذي تقوم به الأساليب البحثية للدراسات المستقبلية- كأدوات تجريبية مرنة – في مجال التربية والتعليم، لما لها من دور مهم في منطقة اتخاذ القرار، واكتشاف الموارد، ورغم ذلك وبعد دراسة استطلاعية للملخصات مجموعة الأبحاث ورسائل الماجستير التي أجيزت في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية والمتاحة على مكتباتها الإلكترونية اتضحت بعض أبعاد الفجوة بين الواقع والمأمول في استخدام أساليب دراسة المستقبل، فقد تكاد تخلو تلك الرسائل من استخدام أساليب الدراسات المستقبلية، وكانت في أغلبها دراسات متعلقة بـ (الواقع، التقييم، العلاقة،...)، فقد أثبتت دراسة الأستاذ (2008) أنه لا توجد توجهات مستقبلية للخطاب التربوي الأكاديمي، وأنه غير نابع من خطة استراتيجية أو خريطة بحثية رصينة.
- بالإضافة إلى ما أظهرت من قصور وأخطاء، وهو ما أثبتته دراسة عفانة (2011)، ودراسة قنديل (2011)، والأسطل (2015) التي أظهرت خلو اتجاهات البحث التربوي الأكاديمي من الدراسات المستقبلية، وعليه تتحدد مشكلة الدراسة الحالية، في الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما درجة تقدير عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية لمعوقات توظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمعوقات توظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية تعزى إلى المتغيرات: (طبيعة العمل، التخصص، العمر)؟
3. ما سبل الحد من معوقات توظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية بالجامعات في المحافظات الجنوبية لفلسطين؟

أهداف الدارسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف إلى درجة تقدير عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية لمعوقات توظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية.
2. الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمعوقات توظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية تعزى إلى المتغيرات (طبيعة العمل، التخصص، العمر).
3. وضع رؤية مقترحة للحد من معوقات توظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية بالجامعات الفلسطينية في محافظات فلسطين الجنوبية.

أهمية الدراسة:

يمكن إيجاز أهمية الدراسة الحالية في العناصر التالية:

الأهمية الموضوعية: أهمية الدراسات المستقبلية كمنهج لاستشراف المستقبل، يمكن من خلاله استكشاف الاتجاهات المؤثرة وتحديد البدائل الممكنة للسيناريوهات المحتملة، باعتباره اسهاماً جديداً في التنوع البحثي، وأساساً علمياً لموضوع التخطيط التربوي، كما تأتي هذه الدراسة كمحاولة لإزالة الغموض أمام الباحثين الجدد تجاه أساليب الدراسات المستقبلية ومعوقات استخدامها، كما تأتي استجابة للتوجه العالمي والمحلي نحو المستقبل في ظل تزاحم التطورات العلمية والسياسية وانعكاساتها على اختيار البدائل واتخاذ القرارات.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.4

الأهمية التطبيقية: ندرة البحوث التربوية التي استخدمت أساليب دراسة المستقبل - في حدود علم الباحث - رغم الأهمية الكبيرة لتلك البحوث التي اتضحت من نتائج وتوصيات بعض الدراسات السابقة والأدبيات المختلفة، ويمكن أن يستفيد من نتائج الدراسة كل من:

1. **الباحثون التربويون عامة والمتخصصون خاصة من حيث تشجيع إجراء الدراسات المستقبلية طبقا لمعايير محكمة، والتعرف إلى كيفية استخدام أساليب دراسة المستقبل في بحوثهم.**
2. **كليات التربية والدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية (من حيث التحري للمشكلات المستقبلية - التخطيط العلمي لمستقبلها).**
3. **صانعو السياسة التربوية ومتخذو القرار التربوي، من حيث اتخاذ أفضل القرارات في الوقت المناسب.**

حدود الدراسة:

- **حد الموضوع: التعرف إلى معوقات توظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية المتمثلة بـ (معوقات مرتبطة بالمنهج، معوقات مرتبطة بالمعرفة، معوقات مرتبطة بالرغبة والقناعات).**
- **الحد البشري: عينة من أساتذة الجامعات الفلسطينية.**
- **الحد المؤسسي: كليات التربية في الجامعات الفلسطينية: (الإسلامية، الأزهر، القدس المفتوحة، الأقصى).**
- **الحد المكاني: محافظات غزة (الجنوبية لفلسطين).**
- **الحد الزمني: تم تطبيق الشق الميداني من هذه الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018 /2019.**

مصطلحات الدراسة:

1. الدراسات المستقبلية:

يعرّفها فليه والزكي (2003، 67) بأنها: "مجموعة من البحوث تهدف إلى الكشف عن المشكلات ذات الطبيعة المستقبلية، والعمل على إيجاد حلول عملية لها، وتحديد اتجاهات الأحداث، وتحليل المتغيرات المتعددة للموقف المستقبلي، التي يمكن أن يكون لها تأثير على مسار الأحداث لاحقاً".

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: جهدٌ علميٌ مُنظَّم، يَسعى إلى تحديد احتمالات وخيارات مختلفة مشروطة لمستقبلِ قضية، أو عدد من القضايا، خلالَ مدة مستقبلية محددة، بأساليبَ متنوعَة، اعتماداً على دراساتٍ عنَ الحاضرِ والماضي، وابتكارِ أفكارٍ جديدةٍ منقطعةِ الصلةِ عنهما.

2. البحوث التربوية:

يعرّفها إبراهيم وأبو زيد (2010، 71) بأنها: "عملية تقصي منهجية يقوم بها تربوي أو مجموعة من التربويين لدراسة مشكلة تربوية معينة تتعلق بعملتي التعليم والتعلم، وذلك بهدف فهمها والتعرف إلى العوامل المسببة لحدوثها وتطبيق استراتيجيات مناسبة لعلاجها".

يعرفها الأغا والفرا (2001، 11) بأنه: "توفير المعلومات والبيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة بحثية، أو حل مشكلات أو تطوير العملية التربوية وعناصرها، من أهداف ومحتوى وأنشطة وطرائق وأساليب واستراتيجيات وتقويم، بما ينعكس إيجابيا على عملية التعليم والتعلم".

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: نشاط يستخدم المنهج العلمي في دراسة الظواهر التربوية في إطارها المجتمعي، بقصد حل المشكلات التعليمية وتطوير الواقع التربوي في فلسطين نحو الأفضل، بما يزيد من إسهام التعليم في تلبية متطلبات التنمية البشرية وصولا إلى تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.4

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، الذي يبحث عن الحاضر، ويهدف إلى تجهيز بيانات لإثبات فروض معينة تمهيداً للإجابة عن تساؤلات محددة بدقة تتعلق بالظواهر الحالية، والأحداث الراهنة التي يمكن جمع المعلومات عنها في زمان إجراء البحث، وذلك باستخدام أدوات مناسبة (الأغا، 2002).

مجتمع الدراسة وعينتها :

يتمثل المجتمع الأصلي لهذه الدراسة في أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة، وعددهم (218) عضوا، موزعين حسب الجدول (1).

جدول (1): توزيع أفراد المجتمع

الجامعة	الإسلامية	الأزهر	القدس المفتوحة	الأقصى	المجموع
ذكور	29	16	57	75	177
إناث	4	2	6	29	41
المجموع	33	18	63	104	218

المصدر: (الشؤون الأكاديمية في الجامعات محل الدراسة، 2018).

تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (65) عضواً بنسبة 30 %، والجدول (2) يوضح توزيعها حسب المتغيرات.

جدول (2): خصائص أفراد عينة الدراسة

المتغيرات		العدد	%
طبيعة العمل	أكاديمي	49	% 75.4
	أكاديمي / إداري	16	% 24.6
التخصص	أصول التربية	18	% 27.7
	مناهج وطرائق التدريس	20	% 30.7
	علم النفس	27	% 41.6
العمر	أقل من 45 سنة	9	% 31.8
	(45 - 55) سنة	31	% 47.7
	أكثر من 55سنة	25	% 38.5

العينة الاستطلاعية :

تم اختيار عينة عشوائية استطلاعية قوامها (30) عضواً من كلا الجنسين من مجتمع الدراسة، وتم تطبيق الاستبانة عليهم بهدف التحقق من صلاحيتها للتطبيق على أفراد العينة الفعلية، وذلك من خلال حساب صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة.

أداة الدراسة :

بعد الإطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة مثل: دراسة الجشعمي (2017)، والحوت وتوفيق (2015)، قام الباحث بإعداد الاستبانة بحيث تكونت في صورتها الأولية من (42)فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: (معوقات مرتبطة بالمنهج، معوقات مرتبطة بالمعرفة، معوقات مرتبطة بالرغبة والقناعات).

وقد استخدمت الاستبانة مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) المكون من خمس رتب تتراوح بين كبيرة جداً إلى ضعيفة جداً لتحديد درجة الاحتياج، بحيث أعطيت درجة معينة لكل استجابة كما يظهر في الجدول (3).

جدول (3): أوزان الخيارات في مقياس ليكرت الخماسي

التقدير	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
الدرجة	5	4	3	2	1

وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس للاستبانة بين (39– 195درجة)، وفي هذه الدراسة تم اعتماد الوسط الحسابي للمقياس، بحيث تشير الدرجة المنخفضة إلى تدني الموافقة على ما جاء في الفقرة من وجهة نظر أفراد العينة، بينما تدل الدرجات المرتفعة على ارتفاع درجة الموافقة، وتحدد درجة التقدير من خلال مدى تدريج ليكرت الخماسي هو(5 - 1=4) وطول الفترة (0.8) بوزن نسبي (16 %)، كما في الجدول (4).

جدول (4): درجات التقدير لفقرات مجالات أداة الدراسة

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

صدق الاستبانة:

أ. صدق المحكمين: لاختبار مدى صلاحية الاستبانة، عرض الباحث الاستبانة بشكلها الأولي على (7) من المحكمين، بهدف الحكم على صلاحيتها لجهة قياس ما صيغت من أجل قياسه، وانسجام اتجاهات أسئلتها وترتيبها، وملائمة طول فقراتها، والتأكد من وضوح وسلامة صياغتها وكفاية خياراتها، وقد استجاب الباحث للتعديلات التي اتفق عليها غالبية المحكمين، واسترشد ببقية التعليقات، وتم حذف ثلاث فقرات مكررة ضمنيا، إلى أن أصبحت مكونة من (39) فقرة جاهزة للتطبيق.

ب. صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من استجابات العينة الاستطلاعية، وحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) لكل فقرة من فقرات الاستبانة، والجدول (5) يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال في الاستبانة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.4

جدول (5): معاملات ارتباط درجة كل فقرة من الاستبانة مع درجة المجال الذي تنتمي إليه

م	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	م	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	م	مستوى الدلالة	معامل الارتباط
المجال الأول: معوقات مرتبطة بالمنهج								
1	عند 0.01	0.896	4	عند 0.01	0.887	7	عند 0.01	0.933
2	عند 0.01	0.865	5	عند 0.01	0.849	8	عند 0.01	0.904
3	عند 0.01	0.900	6	عند 0.01	0.856	9	عند 0.01	0.903
10	عند 0.01	0.943	11	عند 0.01	0.775	12	عند 0.01	0.841
13	عند 0.01	0.778						
المجال الثاني: معوقات مرتبطة بالمعرفة								
1	عند 0.01	0.828	4	عند 0.01	0.791	7	عند 0.01	0.720
2	عند 0.01	0.864	5	عند 0.01	0.725	8	عند 0.01	0.700
3	عند 0.01	0.908	6	عند 0.01	0.847	9	عند 0.01	0.798
10	عند 0.01	0.879	11	عند 0.01	0.878	12	عند 0.01	0.761
13	عند 0.01	0.806	14	عند 0.01	0.767	15	عند 0.01	0.621
16	عند 0.01	0.825	17	عند 0.01	0.830			
المجال الثالث: معوقات مرتبطة بالرغبة والقناعات								
1	عند 0.01	0.851	4	عند 0.01	0.811	7	عند 0.01	0.867
2	عند 0.01	0.870	5	عند 0.01	0.901	8	عند 0.01	0.914
3	عند 0.01	0.910	6	عند 0.01	0.748	9	عند 0.01	0.907

يتضح من الجدول (5) أن هناك ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، مما يدلل على صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأداة.

ج.صدق الاتساق البنائي:

يوضح الجدول (6) معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة مع الدرجة الكلية لفقرات الاستبانة، الذي يبين أن جميع المحاور ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للاستبانة ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

جدول (6): ارتباط درجات مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية

م	المجالات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	معوقات مرتبطة بالمنهج	0.848	دالة عند 0.01
2	معوقات مرتبطة بالمعرفة	0.901	دالة عند 0.01
3	معوقات مرتبطة بالرغبة والقناعات	0.937	دالة عند 0.01

قيمة r الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361
قيمة r الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

ثبات فقرات الاستبانة (Reliability):

1 - طريقة التجزئة النصفية (Split-Half Coefficient): تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرات فردية الرتبة ودرجة الفقرات زوجية الرتبة لكل بعد، وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح (Spearman-Brown Coefficient) حسب المعادلة: معامل الثبات = 2ر/(1 + ر) حيث ر معامل الارتباط.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.4

جدول (7): قيم الثبات باستخدام التجزئة النصفية للاستبانة

م	مجالات الاستبانة	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الثبات	مستوى الدلالة
1	معوقات مرتبطة بالمنهج	13	0.892	0.943	دالة عند 0.01
2	معوقات مرتبطة بالمعرفة	17	0.908	0.952	دالة عند 0.01
3	معوقات مرتبطة بالرغبة والقناعات	9	0.794	0.885	دالة عند 0.01
	الدرجة الكلية	39	0.820	0.901	دالة عند 0.01

قيمة r الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361
قيمة r الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

يتبين من الجدول (7) أن معاملات الثبات تراوحت بين (0.885 – 0.952)، وهي دالة عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى أن الاستبانة تتسم بدرجة عالية من الثبات.

2 - طريقة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha): استخدم الباحث معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات الاستبانة كطريقة ثانية لقياس الثبات، وقد يبين الجدول (8) أن معاملات الثبات مرتفعة.

جدول (8): معاملات الثبات لمجالات الاستبانة باستخدام معامل ألفا

م	مجالات الاستبانة	عدد الفقرات	قيمة ألفا
1	معوقات مرتبطة بالمنهج	13	0.869
2	معوقات مرتبطة بالمعرفة	17	0.912
3	معوقات مرتبطة بالرغبة والقناعات	9	0.965
	الدرجة الكلية	39	0.906

يتضح من الجدول (8) أن قيم ألفا تقع بين (0.869 – 0.965) وهي قيم مرتفعة، تدلل على أن الاستبانة تتسم بدرجة عالية من الثبات تفي بمتطلبات تطبيق الاستبانة على أفراد العينة.

نتائج الدراسة وتفسيراتها:

إجابة السؤال الأول، وينص على: ما درجة تقدير عينة من أساتذة الجامعات في المحافظات الجنوبية لفلسطين لمعوقات توظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة كما يوضحها الجدول (9).

جدول (9): قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لمجالات الاستبانة

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
1	معوقات مرتبطة بالمنهج	3.69	4.55	73.81	2	كبيرة
2	معوقات مرتبطة بالمعرفة	3.67	4.96	73.56	3	كبيرة
3	معوقات مرتبطة بالرغبة والقناعات	3.94	3.81	78.97	1	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.64	4.36	72.81		كبيرة

يتضح من الجدول (9) أن درجة التقدير الكلية لمعوقات توظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية جاءت كبيرة عند وزن نسبي (72.81 %)، الأمر الذي يدل – ضمنياً – على تراجع الاهتمام بهذا النوع من الدراسات، وعزوف الباحثين عن هذا التوجه، وتعظيم الصعوبات التي يواجهها الباحثون عند إجراء البحوث المستقبلية، وهو ما يتفق مع ما أكدته دراسة الرميضي (2018)، ودراسة Yavuz (2016)، والمالكي (2014)، وCavas (2015).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.4

وجاء المجال الثالث المرتبط بـ (الرغبة والقناعات) في المركز الأول بوزن نسبي (78.97 %)، يليه في المركز الثاني المجال الأول المرتبط بـ (المنهج) بوزن نسبي (73.81 %)، وأخيرا جاء المجال الثاني المرتبط بالمعرفة في المرتبة الثالثة بوزن نسبي (73.56 %).

وقد يعزى السبب في أن جاء مجال (الرغبة والقناعات) في المرتبة الأولى إلى أن أغلب دوافع البحث لدى أفراد العينة قد تكون شخصية، متعلقة بالمشاركة في المؤتمرات العلمية أو النشر في المجلات المحكمة بغرض الترقية، الأمر الذي لا يضفي ميزة خاصة للبحوث المستقبلية التي تحتاج إلى جهود كبيرة مقارنة بالبحوث العادية، وهو ما أكدته دراسة قنديل (2011)، والأسطل (2015).

وقد يعزى السبب في أن جاء مجال (المعرفة) في المرتبة الأخيرة إلى وجود قصور معرفي حول مفاهيم الدراسات المستقبلية، وقلة المتخصصين في هذا المجال، في الوقت الذي لا تنعدم فيه المعرفة بشكل عام، وأنه يمكن أن تزداد بالتدريب وتفعيل جانب الدراسات العليا وتوجيهها. وهذا يتفق مع دراسة الخليلي (2010)، ويختلف مع دراسة أحمد (2009)، التي رأت أن المعوقات الأساسية ترجع إلى المعرفة من خلال عدم توافر البيانات والمعلومات، وكذلك مع دراسة السيد وهيبة (2018)، ودراسة الحوت وتوفيق (2015) التي كانت المعوقات فيها مرتبطة بالنقص في التدريب (جانب معرفي).

وبدراسة أي الفقرات أكثر تأثراً بمجالاتها ثم تناول كل مجال على حدهَ مع بيان قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من الفقرات بكل مجال على حدة كما يلي:

أولاً: المعوقات المرتبطة بالمنهج:

جدول (10) :قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب للمجال الأول

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	حداثة منهج وأساليب دراسة المستقبل كتطبيق.	2.84	0.76	56.92	13
2	تضارب المدارس الفكرية المختلفة حول جدوى دراسة المستقبل بشكل منهجي.	3.92	0.67	78.46	2
3	الاقتناع بأولوية استخدام مناهج البحث التقليدية التي سبق التدرب عليها.	3.79	0.76	75.90	6
4	الاهتمام بإيجاد الحلول للمشكلات التي يعاني منها الواقع أكثر من المستقبل.	4.00	0.75	80.00	1
5	نقص المعرفة بمناهج وأساليب البحث في علوم المستقبل.	3.90	0.69	77.95	3
6	قلة الوعي بأهمية دراسة موضوع مستقبلي.(لم يظهر بعد)	3.87	0.69	77.44	4
7	افتقار الدراسات المستقبلية إلى الموضوعية (تحتاج للحدس والخيال).	3.846	0.68	76.92	5
8	إجراء الدراسات المستقبلية في التربية عمل يناسب الفرق البحثية أكثر مقارنة بالعمل الفردي.	3.795	0.72	75.90	7
9	معظم الدراسات في مجال التربية تستخدم مناهج البحث التقليدية.	3.74	0.59	74.87	8
10	ضعف مستوى تدريب الباحثين التربويين لإجراء دراسات مستقبلية.	3.74	0.73	74.87	8م
11	قلة الدراسات المتضمنة لكيفية إجراء البحث المستقبلي في مجال التربية.	3.66	0.64	73.33	10
12	الافتقار إلى معايير إجراء البحث المستقبلي.	3.43	0.73	68.72	11
13	كثرة التعقيدات البيروقراطية في الحصول على مصادر المعلومات.	3.41	0.82	68.21	12
	الدرجة الكلية	3.69	4.55	73.81	

يتضح من الجدول (10) أن درجات تقدير أفراد العينة حول مجال (المعوقات المرتبطة بالمنهج) تراوحت بين متوسطة وكبيرة وبأوزان نسبية (80.00 - 56.92 %). حيث كانت أعلى الفقرات، الفقرة (4) "الاهتمام بإيجاد الحلول للمشكلات التي يعاني منها الواقع أكثر من المستقبل"، بوزن نسبي بلغ (80.00 %). وقد يعزى

السبب في ذلك إلى عشوائية البحث التربوي، رغم محاولات وضع الخرائط البحثية في مرحلة الدراسات العليا على الأقل، إضافة إلى أن الواقع التربوي الفلسطيني يموج بالمشكلات الآنية الناجمة عن عدم الاستقرار والانقسام السياسي، وتبعات الحصار، وهذا يتفق مع دراسة عفانة (2011) والأستاذ (2008)، والدجني وآخرون (2018).

بينما حصلت الفقرة (1) "حداثة العهد في تطبيق أساليب دراسة المستقبل" على الترتيب الأخير بوزن نسبي (56.92 %)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن جميع الباحثين الأكاديميين قد درسوا مناهج البحث العلمي حسب تخصصهم خلال فترة دراستهم العليا، وقد اطلعوا من قريب أو بعيد على هذه الأساليب نتيجة لإجرائهم بعض البحوث ذات العلاقة، وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة المديفر (2009)، ودراسة أحمد (2009)، ويختلف مع دراسة السيد وهيبة (2018).

ثانياً: معوقات مرتبطة بالمعرفة:

جدول (11): قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب للمجال الثاني

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	الافتقار إلى التدريب خلال فترة الدراسات العليا على أساليب دراسة المستقبل.	3.90	0.64	77.95	6
2	نقص عدد الدراسات التربوية (بصفة عامة) التي تشير إلى أنماط أو أساليب دراسة المستقبل.	3.51	0.71	70.26	13
3	ندرة الندوات المتخصصة في مجال دراسة المستقبل.	4.07	0.61	81.54	4
4	قلة المؤتمرات التربوية المهتمة بمجال دراسة المستقبل.	3.38	0.68	67.69	14
5	اقتصار الإشراف على رسائل الماجستير على الأساليب البحثية التقليدية.	3.13	0.74	62.69	17
6	قلة وجود متخصصين (معروفين) في مجال دراسة المستقبل.	3.56	0.70	71.28	12
7	قلة الخبرة في استخدام مصادر التعلم الالكترونية للحصول على المعلومات المرتبطة بدراسات المستقبل.	3.72	0.68	74.36	10
8	احتدام الجدل بين المتخصصين حول الأولويات البحثية.	3.85	0.73	76.92	7
9	ضعف الوعي بمداخل وأنماط الدراسات العلمية للمستقبل في مجال التربية.	4.00	0.68	80.03	5
10	القصور المعرفي باللغة الإنجليزية وترجماتها.	3.23	0.66	64.62	15
11	عدم الاتفاق على مفهوم المصطلحات المستخدمة في مجال علم دراسة المستقبل.	3.66	0.56	73.33	11
12	التعرض للضغوط المؤسسية في اختيار الموضوع البحثي.	3.18	0.72	63.59	16
13	قلة مناقشة موضوعات مستقبلية في حلقات البحث (السيمنارات).	4.10	0.75	82.05	3
14	ضعف قنوات الاتصال مع مراكز بحثية خارجية مهتمة بمجال الدراسات المستقبلية.	4.20	0.62	84.10	2
15	ضعف المهارات البحثية المرتبطة ببناء التصورات المستقبلية.	3.79	0.80	75.90	8
16	ضبابية العلاقة بين الدراسات المستقبلية والتوجهات البحثية.	4.30	0.53	86.15	1
17	قلة تقدير الجامعة للجهود البحثية في مجال دراسة المستقبل.	3.77	0.62	75.38	9
	الدرجة الكلية	3.67	4.96	73.56	

يتضح من الجدول (11) أن درجات تقدير أفراد العينة حول مجال (معوقات مرتبطة بالمعرفة) تراوحت بين متوسطة وكبيرة جدا وبأوزان نسبية (86.15 - 62.69 %).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.4

جاءت أعلى الفقرات، الفقرة (16) "ضبابية العلاقة بين الدراسات المستقبلية والتوجهات البحثية" في الترتيب الأول بوزن نسبي (86.15 %)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى غياب فلسفة واضحة للبحث التربوي، وغياب التنسيق بين الجامعات والمراكز البحثية، كما أن بعض الباحثين يعطون الأولوية في جهودهم البحثية للحصول على الدرجات العلمية على حساب اختيار موضوعات مستقبلية وظيفية، إضافة إلى تردي الأوضاع الجامعية نتيجة للأزمات المالية المترتبة على الانقسام السياسي، والتراجع الثقافي حول جدوى وجودة البحث العلمي برمته، الأمر الذي دفع العديد من الباحثين إلى المطالبة بوضع خريطة بحثية، مثل دراسة الدجني وآخرين (2018)، وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة الخليلي (2010)، ودراسة كداي (2013).

بينما حصلت الفقرة (5): "اقتصار الإشراف على رسائل الماجستير على الأساليب البحثية التقليدية" على الترتيب الأخير بوزن نسبي (62.69 %)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى محدودية برامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية مقارنة بالجامعات العربية، إضافة إلى ضبابية سياسة الإشراف والمناقشة لرسائل الماجستير وانحسارها في يد مجموعة تكاد تكون معروفة ولا تتمتع بمعرفة جديدة حول أساليب دراسة المستقبل، وهذا ما أثبتته دراسة الغريب (2014)، وأحمد (2009)، والحوت وتوفيق (2015)، التي ترى أن أهم المعوقات في هذا المجال هو الجدل حول مفاهيم استخدام المنهج الكمي والكيفي في هذه الدراسات.

ثالثاً: معوقات مرتبطة بالرغبة والقناعة:

جدول (12): قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب للمجال الثالث

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	الاقتناع بأهمية إجراء دراسات المستقبل لأغراض بعيدة عن غايات البحث العلمي.	3.61	0.76	72.31	8
2	كثرة الصعوبات التي تواجه الباحثين عند إجراء الدراسة المستقبلية.	4.05	0.77	81.03	3
3	عدم وجود ميزة خاصة بالدراسات المستقبلية.	4.05	0.75	81.03	3 م
4	الاقتناع بقلة جدوى النتائج المترتبة عن الدراسات المستقبلية.	3.46	0.78	69.23	9
5	ضعف الطلب البحثي والاجتماعي على الدراسات المستقبلية.	4.00	0.70	80.00	5
6	ضرورة إجراء مثل هذه الدراسات لمرحلة بحثية أعلى لاكتساب خبرات جديدة.	3.95	0.63	79.15	6
7	ندرة الخطط البحثية المنظمة من قبل المؤسسة لإجراء الدراسات المستقبلية.	4.23	0.66	84.62	2
8	ندرة وجود فهارس أو ببلوجرافيا بالنسبة للدراسات التربوية المستقبلية.	4.30	0.58	86.15	1
9	قصور أشكال التشجيع على ارتياد مجال البحث المستقبلي.	3.82	0.72	76.41	7
	الدرجة الكلية	3.94	3.81	78.97	

يتضح من الجدول (12) أن درجات تقدير أفراد العينة حول مجال (معوقات مرتبطة بالرغبة والقناعة) تراوحت بين كبيرة وكبيرة جدا وبأوزان نسبية (86.15 – 69.23%).

جاءت أعلى الفقرات، الفقرة (8) "ندرة وجود فهارس أو ببلوجرافيا بالنسبة للدراسات التربوية المستقبلية" فقد حصلت على المرتبة الأولى بوزن نسبي (86.15 %). وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن خضوع أولويات اختيار البحوث للإمكانيات المادية، والتعقيدات الإدارية، وضعف البنية المعرفية في أغلب الأحيان، وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة أحمد، (2009) ودراسة السيد وهيبة (2018).

بينما حصلت الفقرة (1) "الاقتناع بأهمية إجراء دراسات المستقبل لأغراض بعيدة عن غايات البحث العلمي" على المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (69.23 %)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن أغلب دوافع البحث العلمي لدى أفراد العينة شخصية، الأمر الذي يدفعهم نحو التركيز على الأساليب التقليدية التي لا تتطلب

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.4

الجهد والوقت مقارنة بالدراسات المستقبلية، حيث إن الدراسات المستقبلية غالباً ما تعتمد على سيناريوهات وتوقعات مستندة إلى أحداث الماضي والحاضر وتستلزم التفكير الإبداعي، وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة Johansen وSamuel (2007)، ودراسة Sockett (2004)، والحوت وتوفيق (2015).

إجابة السؤال الثاني:

وينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمعوقات توظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية تعزى إلى المتغيرات: (طبيعة العمل، التخصص، العمر)؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم التحقق من الفرضيات التالية:

الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمعوقات توظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية تعزى إلى متغير طبيعة العمل (أكاديمي، أكاديمي/ إداري).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية ثم استخدام اختبار(T) للكشف عن دلالة الفروق، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13): نتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق تبعاً لمتغير طبيعة العمل

البيان	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المجال الأول	أكاديمي	49	28.71	4.47	0.216	غير دالة عند 0.05
	أكاديمي/ إداري	16	29.00	4.95		
المجال الثاني	أكاديمي	49	39.41	4.89	0.894	غير دالة عند 0.05
	أكاديمي/ إداري	16	40.69	5.22		
المجال الثالث	أكاديمي	49	21.49	3.97	0.615	غير دالة عند 0.05
	أكاديمي/ إداري	16	20.81	3.31		
الدرجة الكلية	أكاديمي	49	87.14	10.48	0.298	غير دالة عند 0.05
	أكاديمي/ إداري	16	88.06	11.47		

يتضح من الجدول (13) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة لمعوقات توظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية تعزى لمتغير طبيعة العمل، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن الجهود البحثية مهما كان نوعها لا تتأثر بطبيعة العمل فكلاهما (الأكاديمي – الأكاديمي/ الإداري) يمارس العمل البحثي لأغراض المشاركة أو الترقية، وكلاهما أيضا يعملان في بيئة جامعية واحدة تتبنى استراتيجية محددة نحو العمل البحثي، وهذا يتفق مع ما جاءت به دراسة الدجني وآخرين (2018)، والأسطل (2015)، والغريب (2014).

الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمعوقات توظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية تعزى إلى متغير التخصص (أصول التربية – مناهج وطرائق تدريس – علم نفس). وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (14).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.4

جدول (14): مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة ف، لمتغير التخصص

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المجال الأول	بين المجموعات	130.79	2	65.4	3.39	دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	1196.19	62	19.29		
	المجموع	1326.98	64			
المجال الثاني	بين المجموعات	4.20	2	2.10	0.8	غير دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	1572.82	62	25.37		
	المجموع	1577.02	64			
المجال الثالث	بين المجموعات	46.82	2	23.41	1.65	غير دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	881.39	62	14.22		
	المجموع	928.22	64			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	409.51	2	204.75	1.85	غير دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	6847.63	62	110.45		
	المجموع	7257.14	64			

يتضح من الجدول (14) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة لمعوقات توظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية تعزى إلى متغير التخصص في المجالين الثاني والثالث، بينما وجدت فروق في المجال الأول المتعلقة (بالمنهج)، وقد يعزى السبب في ذلك إلى الاختلاف في المنهجية البحثية للعديد من الظواهر والدراسات في التخصصات الثلاثة، وللكشف عن مصدر الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للتعرف على اتجاهات الفروق ودلالاتها كما هو موضح في الجدول (15).

جدول (15): نتائج اختبار شيفيه للتعرف إلى اتجاه الفروق ودلالاتها في المجال الأول

	أصول التربية	مناهج وطرائق التدريس	علم نفس
	م1 = 27.11	م2 = 30.75	م3 = 28.44
أصول التربية	-	-	-
مناهج وطرائق التدريس	3.639*	-	-
علم نفس	1.333	2.306	-

يتضح من الجدول (15) وجود فروق بين تخصص (مناهج وطرائق التدريس)، وتخصص (أصول تربية) وتخصص (علم النفس) وذلك لصالح تخصص (المناهج وطرائق التدريس)، وهذا يختلف مع ما جاءت به دراسة كل من الأستاذ (2008)، وأحمد (2009) التي لم تجد فروقا تعزى لعامل التخصص التربوي.

الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمعوقات توظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية تعزى إلى متغير العمر (أقل من 45 سنة، 45 - 55 سنة، أكثر من 55 سنة) وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول (16):

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.4

جدول (16): مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة ف، تبعاً لمتغير العمر

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المجال الأول	بين المجموعات	88.61	2	44.31	0.22	غير دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	1238.37	62	19.97		
	المجموع	1326.98	64			
المجال الثاني	بين المجموعات	11.23	2	5.62	0.22	غير دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	1565.78	62	25.25		
	المجموع	1577.02	64			
المجال الثالث	بين المجموعات	29.92	2	14.96	1.03	غير دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	898.29	62	14.49		
	المجموع	928.22	64			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	323.08	2	161.54	1.44	غير دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	6934.06	62	111.84		
	المجموع	7257.14	64			

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة لمعوقات توظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية تعزى إلى متغير العمر، وهذا يعني أن الباحث التربوي مهما كان عمره الزمني يواجه نفس درجة المعوقات، وقد يعزى السبب في ذلك إلى ضعف التعاون البحثي على مستوى الأفراد والمؤسسات، وتراجع دور الجامعات في دعم البحث العلمي الفرقي، نتيجة للأزمة المالية الخانقة التي تمر بها الجامعات الفلسطينية، إضافة إلى أنه قد يوجد باحثون يجيدون توظيف أساليب الدراسات المستقبلية، لكن لم يحالفهم الحظ للعمل في الجامعات نتيجة لتوقف التوظيف الأكاديمي في كليات التربية منذ عشر سنوات، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة أحمد (2009).

إجابة السؤال الثالث:

وينص على: ما سبل الحد من معوقات توظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التربوية بالجامعات في المحافظات الجنوبية لفلسطين؟

إن دراسة مستقبل التربية عملية علمية منهجية مضبوطة تستند إلى مناهج وأساليب وأدوات بحثية لها خصوصيتها، وهذه العملية تتطلب أخذ مجموعة من المبادئ في الاعتبار، من أهمها:

1. **إعادة طرح المفاهيم الخاطئة حول المستقبل ودراسته لدى الباحثين، والتي تعوق مسار التجديد والتطوير في البحوث التي يجرونها.**
2. **فهم متطلبات الدراسة العلمية، خاصة المتطلبات المرتبطة بمنهجية إجراء تلك الدراسات.**
3. **نشر الوعي بالفكر التكاملي الابتكاري - الذي يعتمد عليه التفكير المستقبلي- لدى مجتمع الباحثين.**
4. **دفع منظومة البحث المستقبلي لأن تحتل بؤرة اهتمام المؤسسات البحثية المختلفة في كليات (التربية- الدراسات العليا).**
5. **إجراء البحث في مستقبل التربية يجب أن يتم من خلال خرائط بحثية تتضمن العلاقة المتبادلة بين مجالات البحث في المستقبل من ناحية، وأهم الأساليب البحثية المستقبلية التي تناسب تلك المجالات البحثية من ناحية أخرى.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.4

وهذا يستلزم مجموعة من المتطلبات، أهمها:

1. توافر المراجع والموسوعات والدراسات المتخصصة التي تشرح المفاهيم المختلفة لعلم دراسة المستقبل، وكيفية تطبيقها في المجال التربوي، وتوافر الخرائط البحثية التي ترشد الباحثين في الدراسات العليا في مجال التربية.
2. استقطاب المتخصصين في مجال دراسات المستقبل لتدريب الباحثين على إجراء البحوث المستقبلية.
3. توافر الكوادر المؤهلة في المكتبات (خاصة في الجامعات المختلفة) التي تستطيع مساعدة الباحثين في الحصول على المصادر اللازمة لبحوثهم، وتشكيل فرق بحث يغطى فيها كل باحث أحد جوانب المشكلة البحثية.

الخطوات الإجرائية:

الخطوة الأولى: تحديد درجة اهتمام الباحثين بمجال الدراسة العلمية للمستقبل، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق تطبيق دراسة ميدانية على الباحثين التربويين

الخطوة الثانية: العمل على الحد من معوقات ارتياد الباحثين لمجال الدراسة العلمية للمستقبل ومحاولة إيجاد الحلول الممكنة، من خلال:

1. تطبيق دراسة ميدانية على خبراء التربية لاقتراح الحلول الممكنة.
2. وضع النتائج بين أيدي متخذي القرار في مؤسسات التعليم العالي لتنفيذ الحلول الممكنة.

الخطوة الثالثة: تصميم مجموعة من المعايير (المحكمة) لإجراء البحث المستقبلي في مجال التربية مع ضرورة توافر قدر من المرونة يمكن من التعديل المستمر مع أية تغيرات مستقبلية في هذا المجال.

الخطوة الرابعة: رسم خريطة بحثية تتضمن العلاقة المتبادلة بين مجالات البحث في مستقبل تربية الطفل قبل المدرسة، وأنسب الأساليب البحثية المستقبلية لدراسة كل مجال، من خلال:

1. تبنى إحدى الجامعات مشروع فكرة تصميم تلك الخريطة البحثية.
2. تكوين فريق بحث يجمع بين خبراء التربية وخبراء الدراسة العلمية للمستقبل لتصميم هذه الخريطة البحثية (مع توافر إمكانية إضافة مجالات وأساليب بحثية جديدة).

الخطوة الخامسة: بيان كيفية تطبيق أساليب الدراسة العلمية للمستقبل في مجالات البحث التربوي، من خلال:

1. وضع مقرر في منهجية الدراسة العلمية للمستقبل ضمن مقررات مناهج البحث في مرحلة الدبلوم الخاص.
2. تدريب الباحثين المبتدئين على استخدام بعض أساليب الدراسة العلمية للمستقبل من خلال نماذج بحثية في مرحلة الدبلوم الخاص.
3. تخصيص بعض السيمنارات لعرض ومناقشة كيفية تطبيق أساليب الدراسة العلمية للمستقبل.
4. عقد بعض الندوات المتخصصة في مستقبل التربية يحاضر فيها خبراء في مجال الدراسة العلمية للمستقبل.

الاستنتاجات:

من خلال النتائج، يمكن استنتاج ما يلي:

- قصور الجهود البحثية التربوية في مجال الدراسات المستقبلية رغم اهتمام المنظمات الدولية به، ويعود هذا القصور لغياب السياسات الموجهة، وغياب البيئة المشجعة على البحث، واتساع الفجوة ما بين الباحثين والمستفيدين.
- المساعي البحثية المستقبلية في العلوم التربوية، والاجتماعية لا تزال حديثة نسبياً وعشوائية مقارنة

بمجالات الاقتصاد، والسياسة، والتجارة، والعلوم العسكرية، وذلك بسبب عدم وضع الخرائط البحثية في مرحلة الدراسات العليا على الأقل.

- أغلب الباحثين يعطون الأولوية في جهودهم البحثية للحصول على الدرجات العلمية على حساب اختيار موضوعات وظيفية، إضافة إلى تردي الأوضاع الجامعية نتيجة للأزمات المالية المترتبة على الانقسام السياسي، والتراجع الثقافي حول جدوى وجودة البحث العلمي.

التوصيات:

من خلال ما سبق يوصى الباحث، بما يلي:

- زيادة الوعي بأهمية مفهوم بحوث الفريق (Work-teams)، حيث إنه أحد متطلبات الدراسات المستقبلية بصفة عامة، بحيث انه يمكن منح درجة الماجستير لباحثين اشتركا في بحث مستقبلي.
- دفع منظومة البحث المستقبلي لأن تحتل بؤرة اهتمام المؤسسات البحثية المختلفة في كليات (التربية- الدراسات العليا) من خلال طرح مشاريع تنافسية، ووضع خريطة بحثية كل خمس سنوات.
- تعزيز توجهات طلبة الدراسات العليا نحو الدراسات المستقبلية في كليات التربية، وتشجيعها من خلال الدعم المادي والمعنوي.

المراجع:

إبراهيم ،محمد، وأبو زيد، عبد الباقي(2010). *مهارات البحث التربوي*، الأردن: دار الفكر.

أحمد، أحمد (2009). *الدراسات المستقبلية ودور مراكز ومعاهد البحوث*، سلسلة التحاليل والاستشراف، عدد(2)، مركز الدراسات والبحوث الاجتماعية، تونس: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

الأستاذ، محمود (2008). تحليل الخطاب التربوي الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية من منظور استراتيجي، *مجلة جامعة الأقصى*، *12* (1)، 91 - 124.

الأسطل، إبراهيم (2015). توجهات أبحاث المناهج وطرائق التدريس في الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية – تحليل ببليوميتري لرسائل الماجستير، *مجلة جامعة الخليل*، *10* (1)، 75 - 104.

الأغا، إحسان (2002). البحث التربوي وعناصره، مناهجه وأدواته، غزة: الجامعة الإسلامية.

الأغا، إحسان والفرا، فاروق (2001). *أولويات البحث التربوي في فلسطين*، فلسطين: مكتبة آفاق.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2003) (UNDP). *تقرير التنمية الإنسانية العربية (2003) – نحو إقامة مجتمع المعرفة في البلدان العربية*، استرجع من http://www.arab-hdr.org/reports/2003/arabic/ahdr2003a.pdf?download

الجشعمي، نواف (2017). *دراسات استشراف المستقبل ودورها في دعم اتخاذ القرار*، الشارقة: إدارة مركز بحوث الشرطة.

جمال الدين، نادية (2006). *اجتهادات في البحث التربوي*، القاهرة: مصر العربية للنشر والتوزيع.

الجهني، محمد (2009). الدراسات المستقبلية – أزمة هوية وإشكاليات منهجية، *مجلة المعرفة*، *175* (1)، 8 - 20.

الحوت، محمد، وتوفيق، صلاح الدين (2015). فعالية الدراسات المستقبلية في التخطيط التربوي، *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، *104* (26)، 195 - 229.

خلاف، هاني (1986). *المستقبلية والمجتمع المصري*، القاهرة: الأمانة العامة للمجالس القومية المتخصصة (وحدة الدراسات المستقبلية).

الخليلي، خليل (2010). *التحديات التي تواجه البحث التربوي في الوطن العربي*، المؤتمر العلمي العاشر حول البحث التربوي في الوطن العربي – رؤى مستقبلية، 20 - 21 أبريل، كلية التربية جامعة الفيوم، مصر.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.4

الدجني، إياد، أبو سلطان، نوال، والداهوك، هبة (2018). خارطة بحثية مقترحة لطلبة الدراسات العليا في تخصص الإدارة التربوية بجامعات محافظات غزة، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26* (5)، 1 - 29.

رشاد، السعيد محمد (2000). *أنماط الدراسات المستقبلية وأساليب منهجها ودورها في توجيه البحث العلمي التربوي نحو المستقبل*، المؤتمر العلمي الخامس حول التعليم من أجل مستقبل عربي أفضل، 29 - 30 أبريل، كلية التربية، جامعة حلوان.

الرميضي، أسماء (2018). *اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير (أصول التربية) بكلية التربية بجامعة الكويت* (رسالة ماجستير)، جامعة الكويت، الكويت.

زاهر، ضياء الدين (1995). الدراسات العليا العربية- الواقع وسيناريوهات للمستقبل، *مستقبل التربية العربية، 1* (1)، 11 - 42.

سعد الدين، إبراهيم، نصّار، علي، عبد الله، إسماعيل صبري، وعبدالفضيل، محمود (1995). *صور المستقبل العربي*، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

سعداوي، محمد جمال (2016). *بناء السيناريو في ضوء الدراسات المستقبلية* (رسالة ماجستير)، جامعة حلوان، مصر.

السيد، محمود وهيبة، زكريا (2018). الدراسات المستقبلية في التعليم- السيناريوهات نموذجاً، *مجلة العلوم التربوية، 2* (2)، 1 - 25.

عفانة، عزو (2011). *أخطاء شائعة في تصميم البحوث التربوية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية*، مؤتمر البحث العلمي حول مفاهيمه، أخلاقه، توظيفه، 10 - 11 مايو، الجامعة الإسلامية، غزة.

عنايت، راجى (1996). *دراسات المستقبل – المأزق والحل*، دورة إعداد قيادات التعليم بمحافظة أسيوط (التعليم في القرن الحادي والعشرون)، مركز دراسات المستقبل، جامعة أسيوط.

العيسوي، إبراهيم (1998). *مفهوم السيناريوهات وطرائق بنائها في مشروع مصر 2020*، القاهرة: مكتب الشرق الأوسط.

الغريب، شبل (2014). توجهات البحث في أطروحات الماجستير والدكتوراه في مجال أصول التربية بجامعة الإسكندرية (1965-2014)، *مجلة كلية التربية بالإسكندرية، 24* (3)، 23 - 67.

الفليت، جمال (2015). دور البحوث التربوية لبرامج الدراسات العليا في تطوير العملية التعليمية في محافظات غزة، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية، 10* (3)، 317 - 347.

فليه، فاروق، والزكي، أحمد (2003). *الدراسات المستقبلية من منظور تربوي*، عمان: دار المسيرة.

فهمي، محمد سيف الدين (1999). *التخطيط التعليمي – أسسه وأساليبه ومشكلاته* (ط5)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

قنديل، أنيسة (2011). *اتجاهات البحث التربوي الأكاديمي بالجامعات الفلسطينية في مجال الإدارة المدرسية*، مؤتمر البحث العلمي حول مفاهيمه، أخلاقه، توظيفه، 10 - 11 مايو، الجامعة الإسلامية، غزة.

كداي، عبد اللطيف (2013). *اتجاهات البحث الأكاديمي في كلية علوم التربية بالرباط*، مؤتمر الدراسات العليا في الجامعات العربية حول الجودة والقيمة المضافة، 13 - 15 نوفمبر، الجامعة اللبنانية الأمريكية، بيروت، لبنان.

كورنيش، إدوارد (1994). المستقبلية – مقدمة في فن وعلم فهم وبناء عالم الغد، محمود فلاحه، *دراسات سياسية وفكرية، 13* (1)، 481 - 499.

المالكي، زكية (2014). واقع بحوث التعليم بكلية التربية بجامعة أم القرى، *مجلة العلوم التربوية بجامعة الطائف، 22* (4)، 295 - 325.

المديفر، عبد الله بن محمد (2009). ***الدراسات المستقبلية وأهميتها للدعوة الإسلامية*** **(رسالة ماجستير)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمدينة، السعودية.**

مرتجى، زكي (2011). ***واقع تطبيق نتائج البحوث التربوية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وآليات الأخذ بها***، **مؤتمر البحث العلمي حول مفاهيمه، أخلاقه، توظيفه، 10 - 11 مايو، الجامعة الإسلامية، غزة.**

نصار، على (1998). ***لماذا نحتاج إلى نشر الوعي بالفكر المستقبلي؟***، **ندوة الدراسات المستقبلية العربية حول نحو استراتيجية مشتركة، 14 - 16 أبريل، معهد البحوث والدراسات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة.**

Cavas, B. (2015). Research Trend in Science Education International : A content Analysis for the last five years (2011-2015). *Science Education International Journal, 26*(4), 573-588.

Johansen, R., & Samuel, P. (1977). *Futurology applied to education: some basic elements. Educational Technology, 17*(4), 7-14.

Ritchey, T. (2011). Modeling alternative futures with general morphological analysis. *World Future Review, 3*(1), 83-94.

Sockett, H. (1981). Researching Educational Futures. *Educational Review, 33*(2), 97-103.

Vallance, M., & Wright, D. (2010). The Future studies Toolbox and IPod Touch: Digitally Enabled Futures Images for the Japanese University (2020). *The International Journal of Inter Disciplinary social sciences, 5*(5), 311-325.

Yavuz, S. (2016). A content Analysis Related to theses in Environmental Education: The case of Turkey (2011-2015). *Journal of Education and Training studies, 4*(10), 118-125.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.4

دوافـع اختيار التخصـص لدى طلبـة كلية الآداب بجامعة الخرطوم - السودان

محمد عبدالعظيم الحاج[1,*]
د. أسماء سراج الدين فتح الرحمن[2]

© 2020 University of Science and Technology, Sana'a, Yemen. This article can be distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

© 2020 جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن. يمكن إعادة استخدام المادة المنشورة حسب رخصة مؤسسة المشاع الإبداعي شريطة الاستشهاد بالمؤلف والمجلة.

[1] طالب ماجستير – قسم علم النفس – كلية الآداب – جامعة الخرطوم – السودان
[2] أستاذ مساعد ونائب عميد كلية الآداب – قسم علم النفس – كلية الآداب – جامعة الخرطوم – السودان
* عنوان المراسلة: mohamed2000aladab@gmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.5

دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم – السودان

الملخص:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن السمة العامة لدوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم، ومعرفة الفروق التي تعزى لمتغيرات (النوع، الحالة الاجتماعية، المستوى الدراسي، الموطن الأصلي، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم). ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وبلغ حجم العينة (149) فرداً، بموجب (39) طالبا و(110) طالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدم الباحثان مقياس دوافع اختيار التخصص من إعداده، ولتحليل البيانات استخدم اختبار(ت) لعينة واحدة، اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، اختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار توكي. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : تتسم دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم بالانخفاض، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم تعزى لمتغير النوع، الحالة الإجتماعية، المستوى الدراسي، مستوى تعليم الأب (عدا البعد النفسي لصالح المستوى التعليمي فوق الجامعي)، مستوى تعليم الأم، بينما توجد فروق تعزى لمتغير الموطن الأصلي ولصالح الحضر. وختمت الدراسة بمجموعة من التوصيات وأهم توصية تنظيم لقاءات وورش من قبل إدارة الكلية لتوعية الطلبة بطبيعة التخصصات التي تضمها كلية الآداب بجامعة الخرطوم.

الكلمات المفتاحية : الدوافع، اختيار التخصص، جامعة الخرطوم، السودان.

The Motives of Selecting Majors among Students of the Faculty of Arts, Khartoum University, Sudan

Abstract

The study aimed to identify the general attribute of the motives for selecting majors by the students of the Faculty of Arts at Khartoum University, Sudan, and to identify the differences pertinent to a number of variables. To achieve this, the researchers used the descriptive analytical method, and developed an inventory of the motives for selecting majors. The inventory was administered to a sample of (149) individuals (39 males, 110 females), selected by the stratified random method. For the data analysis, the researchers used T-test for a single sample, T-test for two independent samples, on-way variance analysis and Tukey test. The study revealed these results: the motives for selecting majors by students were low; and there were no statistically significant differences attributed to gender, marital status, study level, father's level of education (except for the psychological factor in favor of post-graduate education), and mother's level of education. There were statistically significant differences attributed to hometown in favor of students from urban areas. The study concluded with a number of recommendations, including the necessity of organizing orientation meetings and workshops by the Faculty Administration to make students aware of the nature of the majors in the Faculty of Arts at Khartoum University.

Keywords: motives, selection of majors, Khartoum University, Sudan.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.5

المقدمة:

تمثل الدوافع الطاقة المحركة للطالب الجامعي للوصول إلى هدفه، وتعطيه القوة في اختياراته وفي مواجهة أي صعوبات تعترضه (دياب، 2013). وتهدف كلية الآداب بجامعة الخرطوم إلى إعداد خريجين أكفاء قادرين على الإندماج في حركة التنمية وسوق العمل، والمساهمة في خدمة المجتمع، وذلك كغيرها من المؤسسات التربوية المختصة بالتعليم الجامعي، فتهتم بصفوة شباب المجتمع، وهم الذين يعول عليهم في بناء المجتمع وتطويره (صوالحة والعمري، 2013). ويعد اختيار التخصص من أهم المراحل التي يمر بها الطالب في حياته، وتبدو أهمية هذه المرحلة في أهمية النتائج المترتبة على طبيعة القرار. لذا فإن الوصول لمعرفة دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم مسألة جديرة بالاهتمام في ظل المتغيرات المحلية والعالمية (المطوع، 2015). وهو ما يسعى هذا البحث إلى تحقيقه.

ويمكن أن تعرف دوافع اختيار التخصص بأنها مجموعة العوامل التي تؤثر في الطالب، وتدفعه نحو اختيار التخصص، سواء أكانت عوامل داخلية أو خارجية. والتخصص هو ما يختاره الطالب في المرحلة الجامعية من توجهات علمية تحدد مسار حياته العلمية والعملية، بحيث يتخصص في دراسة قسم من التخصصات المتاحة في كليته، وهذا الاختيار يجب أن يكون بإدراك ورغبة ومعرفة. وتعمل الدوافع كذلك على توجيه سلوك الطالب نحو تخصص دون آخر، كما تعمل على استمرارية هذا الاختيار. وتفسر دوافع اختيار التخصص في ضوء المدرسة التحليلية على أنها نتاج لخبرات الطفولة المبكرة، ومن حيث الاتجاه الجديد في المدرسة التحليلية؛ فدوافع اختيار التخصص تتأثر في تكوينها بالمحيط الثقافي للطالب الجامعي. وبالنظر إلى المدرسة السلوكية يمكن أن نستنبط أنها نتاج التفاعل البيئي المباشر الذي يتشكل من خلال الثواب والعقاب، أو من النمذجة. وفي ضوء المدرسة الإنسانية فإن دوافع اختيار التخصص تعبر عن سلم من الحاجات التي يشعر بها الطالب، فالتخصص الذي يحقق للطالب الحاجات الأساسية تكون له الغلبة على بقية التخصصات. أما من ناحية المدرسة المعرفية فتتكون نتيجة لاهتمامات وخطط الطالب، كما أن هناك علاقة وثيقة بين معتقدات الطالب ودوافعه لاختيار التخصص. ووفقاً لروتر فالطالب ذو مركز الضبط الخارجي يعزي دوافع اختياره للتخصص إلى تأثيرات الآخرين الخارجة عن سيطرته، في حين يعزي الطالب ذو مركز الضبط الداخلي دوافعه إلى قراراته واهتماماته الذاتية التي لا يتدخل بها أحد (أحمد، 2014). ورغم الحديث باستفاضة في نظريات علم النفس الكلاسيكية عن دوافع السلوك الإنساني إلا أنها لم تناقش دوافع اختيار التخصص على وجه التحديد، لذلك يقترح الباحثان تصنيفها في ضوء خمس نقاط أساسية:

1. الدوافع النفسية: حب الطالب لتخصص معين قد يكون دافعاً رئيساً لاختياره، وكذلك معرفته أن قدراته ومهاراته تنسجم ومتطلبات التخصص الذي اختاره، وكذلك شعوره بالمتعة عند دراسة مواد ذلك التخصص، وأيضاً هناك الشعور بالسعادة وهنا يكون الدافع ذاتياً لاختيار التخصص.
2. الدوافع الأكاديمية: تعد الدوافع الأكاديمية من أهم المحددات لاختيار الطالب، ودرجة قبوله للتخصص، كما أنها تؤثر في استمرار الطالب في تخصص معين أو تركه له. وترتبط الدوافع الأكاديمية بالمقررات الدراسية للتخصص، فالتخصص الذي يتيح للطالب فرصة التفوق يكون خياراً أفضل.
3. الدوافع الأسرية: تؤثر الأسرة على الطالب في اختيار تخصصه من خلال تشجيعه على اختيار تخصص معين يرى الوالدان أو الإخوة صلاحية دراسته للطالب، أو حب الأهالي لدفع أولادهم لدراسة تخصصات معينة، وقد تنفر الأسرة من تخصصات أخرى.
4. الدوافع الاجتماعية: هي التي يكون الشرط الأساسي لتحقيقها هو وجود الآخرين، كدافع القوة والتأثير، والانتماء الاجتماعي، والحاجة للتأييد (إبراهيم وإبراهيم، 2003). فشعوره أن اختياره لذلك التخصص يجعل المجتمع يقدره ويحترمه، أو يجعله مقبولاً لدى جماعته، كل هذه الدوافع تجعل الطالب يتجه نحوه.
5. الدوافع الاقتصادية: التخصص الذي يضمن توفير عمل جيد في المستقبل يكون ذا فرص أكبر من غيره، كما أن حاجة سوق العمل، وقيمة الرواتب في التخصص، أو السفر أو الاغتراب في الخارج، وغير ذلك يمنح التخصص أفضلية عن غيره.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.5

وقد اطلع الباحثان على العديد من الدراسات السابقة التي لها علاقة بالدراسة الحالية سواء سودانية أو عربية أو أجنبية، نستعرض بعضها كما يلي:

دراسات في السودان، هدفت دراسة طه (2003) إلى معرفة اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم نحو التخصص وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة، توصلت إلى أن اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التخصص تتسم بالإيجابية، وعدم وجود فروق في اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التخصص تعزى للنوع، بينما لا توجد علاقة ارتباطية بين اتجاه الطلاب نحو التخصص ومستوى تعليم الأب والأم ودخل الأسرة.

وقام أحمد والكرسني (2010) بدراسة هدفت إلى معرفة أسباب عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية في السودان، بلغ حجم العينة (2.756) طالباً وطالبة، وتوصلت إلى أن أسباب عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية تتسم بالحياد، ووجود فروق في أسباب عزوف الطلاب تعزى للنوع لصالح الإناث، ووجود فروق تعزى للمستوى الدراسي بين المستويين الأول والثاني لصالح المستوى الأول، بينما توجد فروق في متغير الموطن الأصلي تعزى للريف.

أما الدراسات العربية، فقد هدفت دراسة النوباني (1995) إلى معرفة العوامل المؤثرة في اختيار التخصص لدى طلبة الجامعة الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (846) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر العوامل تأثيراً في اختيار التخصص كانت حاجة المجتمع مستقبلاً لهذا التخصص، ثم الرغبة الشخصية. كما أظهرت وجود فروق في العوامل المؤثرة تعزى للكلية والجنس والدخل الشهري للأسرة ومكان السكن.

وقام نصر (2000) بالبحث عن العوامل الكامنة وراء اختيار بعض طلبة كلية التربية لتخصص مجال معلم اللغة العربية بجامعة اليرموك، وتكونت عينة الدراسة من (133) طالباً وطالبة، وأظهرت الدراسة أن توافر فرص للتدريب الميداني وأثر تعليم اللغة العربية على فهم الفرد للقرآن الكريم كانت أقوى العوامل لاختيار التخصص، كما أظهرت وجود فروق دالة في متغير الدفعة ولصالح الثانية، وفي العوامل لصالح العوامل المهنية واحتلت العوامل الاجتماعية المرتبة الأخيرة، وعدم وجود فروق تعزى للجنس.

وهدفت دراسة صبيحات (2004) إلى معرفة دوافع التحاق الطلبة ببرامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية، وتكونت عينة الدراسة من (429) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الدافع المهني كان أقوى الدوافع، يليه العلمي ثم النفسي، كما توجد فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث في المجال النفسي، بينما لا توجد فروق في المجالات الأخرى، وفي متغير الحالة الاجتماعية لصالح (أعزب)، وفي متغير الدخل لصالح أقل من (1500 شيكل)، بينما لا توجد فروق تعزى لمتغير مكان السكن.

وهدف الشلوي (2006) إلى التعرف على العوامل المرتبطة باختيار التخصص لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وبلغت العينة (142). وتوصلت إلى أن أكثر العوامل ارتباطاً باختيار التخصص هي العوامل الشخصية، يليها العوامل المهنية، ثم العوامل الأكاديمية، بينما كانت العوامل الاجتماعية أقل العوامل ارتباطا باختيار الطلاب يليها العوامل الأسرية . كما أوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية للعوامل المرتبطة باختيار التخصص تعزى للتخصص الثانوي، والمستوى التعليمي للأب، ودخل الأسرة الشهري.

وهدفت دراسة المخضوب (2008) إلى معرفة العوامل المؤثرة على التحاق الطالبات بالمعاهد الثانوية المهنية للبنات بالسعودية. وتكونت عينة الدراسة من (299) معلمة ومديرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن العامل (يتناسب التعليم القائم في المعاهد المهنية مع احتياجات الفتيات وميولهن) حصل على أعلى متوسط حسابي.

وأجرى أبو شوارب (2010) دراسة هدفت إلى معرفة الأسباب اختيار الطلبة الفلسطينيين لتخصص المحاسبة كموضوع للدراسة في الجامعة. وبلغ حجم العينة (135) طالباً وطالبة. توصلت الدراسة إلى تداخل وتكامل هذه العوامل في التأثير على قرارات الاختيار، كما أظهرت العناصر الإيجابية وبعض العناصر

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.5

السلبية المؤثرة في اختيارات الطلبة، وبينت أن العناصر الإيجابية أكثر تأثيراً من السلبية المؤثرة في عملية الاختيار، ولا توجد فروق بين آراء النوعين، ويشتركون في أن هذا المجال من التخصصات في الجامعة له دور وأهمية في المستقبل.

وهدفت دراسة عوض الله (2011) التعرف على أسباب عزوف طلبة الصف الأول الثانوي عن الإلتحاق بالفرع العلمي في المدارس الحكومية بمحافظات غزة. بلغت العينة (406) طلاب وطالبات. وتوصلت الدراسة إلى أن أعلى المجالات في أسباب العزوف عن الفرع العلمي هو مجال المناهج، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع، بينما توجد في مجال أولياء الأمور لصالح الذكور.

وقام الدهام (2012) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أسباب عزوف طلاب المرحلة الثانوية عن اختيار التاريخ مبحثاً بديلاً من وجهة نظر الطلبة والمعلمين في مديريتي الموقر والجيزة، بلغت العينة (180) طالباً وطالبة، وتوصلت إلى أن أسباب العزوف ذات مستوى عالي، ووجود فروق تعزى للجنس لصالح الإناث.

وهناك أيضاً دراسة الزامل (2012) التي هدفت إلى إعداد تصور مقترح لمعايير اختيار الطلبة بالكليات العلمية والصحية بجامعة الملك سعود، وتمثلت أدوات الدراسة في تحليل الوثائق المتعلقة بمعايير الاختيار، وتوصلت الدراسة إلى اقتراح المعايير التنافسية لضمان قبول الطالب في الكلية التي تتناسب مع إمكاناته وقدراته.

وقام الزبيدي (2012) بدراسة هدفت إلى بناء بطارية اختبار للاستعداد الدراسي واختيار التخصص لطلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القنفدة، وتكونت العينة من (521) طالباً وطالبة، وتوصلت إلى مؤشرات جيدة بالنسبة للصدق والثبات لمحتويات البطارية، وإمكانية تطبيقها مجتمعة أو منفردة.

أما دراسة الطيب وزروقي (2013) التي هدفت إلى التعرف على دور الأسرة في توجيه الأبناء نحو التخصص الجامعي من وجهة نظر طلبة الجامعة، بلغت عينة الدراسة (97) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن للأسرة دورا في توجيه الطلاب نحو التخصص، ولكن دورها يقتصر على المساعدة في الاختيار دون فرض رأيها.

وقام المطوع (2015) بدراسة هدفت إلى معرفة العوامل المؤثرة في اختيار تخصص التربية الخاصة واختيار المسار المرتبط بأحد الإعاقات في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (227) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن العامل الأسري جاء في المرتبة الأولى، ولم تثبت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المجال الأول اختيار التخصص وعلى الثاني اختيار المسار تعزى لمتغير الجنس أو الكلية أو مؤهل الوالدين.

وقام سعيدة (2016) بدراسة هدفت إلى معرفة دور المحددات الأسرية في اختيار الطالب للتخصص الجامعي. وتكونت العينة من (76) طالباً وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى أن المستوى التعليمي والوضعية الاجتماعية للأسرة لا يؤثران على اختيار التخصص، فدور الأسرة يقتصر على مساعدتهم في اختيار ما يتناسب مع رغباتهم، وللدخل الأسري أثر في اختيار الطالب للتخصص.

وقام عبدالله (2017) بدراسة هدفت إلى دراسة العوامل المؤثرة في اختيار طلبة قسم المكتبات والمعلومات جامعة أم درمان الإسلامية للتخصص. وبلغ حجم العينة (104)طلاب وطالبات، وتوصل الباحثان إلى عدد من النتائج منها أن معظم الطلبة ليست لديهم الرغبة في دخول القسم، كما أن المجتمع الذي يعيش وسطه الطلبة لا يحب القراءة والكتابة. وهناك دراسات أجنبية، فقد قام Hwang، Echols، Wood وVrongistinos(2001) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى الدافع نحو التربية والتعليم لدى عينة من الطلبة الأمريكيين والأفريقيين، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك عوامل دافعية مرتبطة بفرص اختيار الكلية بالنسبة للطلبة الجدد، وأن هناك أشياء مرتبطة باتخاذ قراراتهم المهنية، وأن لديهم أهدافاً نحو المستقبل، وأن هؤلاء الطلبة يوجهون أنفسهم بالنسبة لاختيار مهنة المستقبل، ويجب أن تكون ذات عامل جاذب بالنسبة لهم وأن توفر لهم المكانة الاجتماعية.

وقام Williams (2007) بدراسة هدفت إلى معرفة العوامل المؤثرة على الطلبة الجامعيين لاختيار تخصص العمل الاجتماعي وذلك على عينة من طلبة جامعة ولاية كاليفورنيا الأمريكية. وبينت الدراسة أن من أهم أسباب الالتحاق بتخصص العمل الاجتماعي أنهم يعيشون مع أفراد يمارسون العمل الاجتماعي التطوعي ومساعدة الآخرين، وأن هذا التخصص يناسب ميولهم، ويولد لديهم مهارات ابتكار تكنيكات جديدة ذات جودة وفاعلية في تطوير وتفعيل العمل الاجتماعي في المدارس.

وقام Saeed، Jimenez، Howell، Karimbux وSukotjo (2008) بدراسة هدفت إلى معرفة العوامل الأساسية التي تؤثر في اختيار برنامج الدراسات العليا في كلية هارفارد لطب الأسنان كدراسة تجريبية، وذلك لترتيب (42) عاملا من العوامل المؤثرة في اختيار مجال طب الأسنان، في هارفارد أو مؤسسة أخرى في هذا التخصص، وطبقت على خريجين من أعوام 2007-2005م، وتوصلت الدراسة إلى أن الموهبة وامتلاك مهارة خاصة كانت أكثر العوامل المؤثرة في اختيار مجال طب الأسنان، كما أظهرت الدراسة وجود فروق تعزى لمتغير الجنس والحالة الاجتماعية لدى طب الأسنان العام أكثر مقابل الذين تخصصوا، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمستوى الدراسي.

وهناك دراسة Hoekstra، Meijel وHooft-Leemans (2010) التي هدفت إلى معرفة خيارات ودوافع طلبة كلية التمريض نحو اختيار التخصص في مجال الصحة النفسية والعقلية. وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة. وأظهرت الدراسة وجود تصورات نمطية سلبية عن العمل في مجال الرعاية النفسية والعقلية، وهذه سوف تؤثر في اختيارهم للتخصص، وأرجعوا السبب في ذلك أن المدرسة لم تعطيهم تصورا عن قضايا الصحة النفسية والمهنية في الرعاية الصحية النفسية والعقلية، ونتيجة لذلك سادت تصورات غير واقعية.

وأخيراً دراسة Skatova وFerguson (2014) التي هدفت إلى التعرف على الفروق الفردية في الدوافع التي تدفع إلى اختيار درجة البكالوريوس. وتمثلت الأداة في استبيان الدوافع من إعداد الباحثين، وتكونت عينة الدراسة من (1885) طالباً وطالبة. مقسمة على جزأين جزء لديه الرغبة في الدراسة والجزء الآخر يدرس في المرحلة الجامعية. وأظهرت الدراسة أن شهادات البكالوريوس في الطب أختيرت بسبب مزيج من الرغبة في مساعدة الآخرين والرغبة في الوظيفة، بينما اختيار الهندسة ارتبط بالتطوير الوظيفي. أما الدافع وراء اختيار كلية الآداب والعلوم الإنسانية والفنون كان هو النظرة إليها كدراسة أسهل. وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق في دوافع اختيار التخصص تعزى لمتغير الجنس في مجال (مساعدة الآخرين)، ولصالح الإناث، بينما توجد فروق لصالح الذكور (في عينة المرحلة الجامعية) في مجال التطوير الوظيفي.

لقد تناولت الدراسات السابقة العديد من المتغيرات مثل النوع، المستوى الدراسي، مستوى تعليم الوالدين، دخل الأسرة، فيما تميزت الدراسة الحالية بتناول متغير الموطن الأصلي، حيث اشتركت معها فقط دراسة أحمد والكرسني (2010). وتناولت أيضاً متغير الحالة الاجتماعية، وقد اشتركت معها فقط دراستا صبيحات (2004) و.Saeed et al (2008).

وقد تباينت الدراسات السابقة في أهدافها فهناك مجموعة من الدراسات هدفت إلى معرفة اتجاهات الطلاب نحو المناهج أو نحو التخصص أو تغيير الاتجاهات نحو التخصص، كما أن هناك دراسات هدفت إلى معرفة أسباب العزوف أو التقديم للكليات أو التخصصات، وهدفت عدد من الدراسات إلى معرفة دوافع الاختيار أو الدراسة، بينما هدفت دراسات أخرى إلى معرفة الفروق الفردية في الدوافع. وهناك دراسات تناولت لفظا آخر وهو العوامل المؤثرة أو تناولت عاملا واحدا فقط، وهناك دراسات هدفت إلى وضع تصور أو بطارية لكيفية اختيار التخصص. وتعتبر هذه الدراسة أول دراسة سودانية تتناول هذا الموضوع، إذ لم يسبق لأي باحث – حسب علم الباحثين – تناول موضوع الدراسة الحالية بالبحث، ويتضح ذلك في الدراسات السودانية التي أوردها الباحثان، إذ لم توجد دراسة مطابقة، فاستعان بدراسات مشابهة مما يعني أنها ضمت منطقة ثقافية جديدة للموضوع المدروس.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.5

مشكلة الدراسة:

تضـم كلية الآداب بجامعة الخرطوم عددا كبيرا من التخصصات تختلف في نظرة المجتمع إليها، وكذلك في عائدها الاقتصادي للطلبة بعد التخرج، وكذلك في القدرات والمؤهلات المطلوبة لدخولها. ومع ملاحظة أن بعض التخصصات تضم عددا كبيرا من الطلبة، هناك تخصصات أخرى تضم عددا قليلا وأخرى متوسطة. كما لاحظ الباحثان تردد عدد من الطلبة في اختيار تخصصهم أو الانتقال من تخصص إلى آخر. لذلك كان لابد من معرفة دوافع الاختيار لدى الطلبة، حيث تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما السمة العامة لدوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم؟
2. هل تختلف دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم باختلاف (النوع، الحالة الاجتماعية، المستوى الدراسي، الموطن الأصلي، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم)؟

أهمية الدراسة:

1. تقديم صورة موضوعية عن دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم.
2. يمكن أن يوفر البحث الحالي بعض المعلومات العملية عن طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم، وصورة عن دوافع اختيارهم للتخصص، وملامح عن أسس تعاطيهم مع ما حولهم من أحداث.
3. الإفادة منه في التوجيه المهني لمساعدة الطلبة للالتحاق بالتخصصات التي تتفق مع ميولهم وقدراتهم، مما يجعلهم أكثر توافقاً في الدراسة.
4. إثراء الدراسات في هذا المجال، إذ لا توجد دراسة محلية – حسب علم الباحثين – ناقشت هذا النوع من الموضوعات.
5. كما أن معرفة دوافع اختيار التخصص يساعد على الفهم والتفسير والتنبؤ لعدد من الوظائف النفسية الهامة لدى الطلبة واهتماماتهم وأبعاد شخصياتهم.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة بشكل أساسي إلى:

1. الكشف عن السمة العامة لدوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم.
2. التحقق من الفروق في دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم التي تعزى لمتغيرات (النوع، الحالة الاجتماعية، المستوى الدراسي، الموطن الأصلي، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم).

مصطلحات الدراسة:

دوافع اختيار التخصص: هي مجموعة العوامل التي تؤثر في الطالب وتدفعه نحو اختيار تخصص معين، سواء أكانت عوامل داخلية أو خارجية. وإجرائياً: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على بنود مقياس دوافع اختيار التخصص الذي أعده الباحثان.

حدود الدراسة:

تم إجراء هذه الدراسة في الفترة من فبراير إلى أغسطس / 2017م. بينما تم إجراء الدراسة الميدانية في الفترة من 20 - 25 مايو / 2017م، وتتمثل الحدود المكانية في كلية الآداب بجامعة الخرطوم.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.5

منهج الدراسة وإجراءاتها:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهدف إلى وصف الظاهرة وجمع المعلومات والبيانات والملاحظات، ووصف الظروف الخاصة بها وتقدير حالتها كما توجد في الواقع.

مجتمع الدراسة وعينتها:

شمل مجتمع الدراسة كل الطلبة المسجلين في كلية الآداب بجامعة الخرطوم، للعام 2016 /2017م، وقد بلغوا (1498) طالباً وطالبة كما بينه الجدول (1).

جدول (1): توصيف مجتمع الدراسة

الرقم	المستوى الدراسي	عدد الطلاب	عدد الطالبات	المجموع	النسبة
1	الأول	49	234	283	% 19
2	الثاني	84	217	301	% 20
3	الثالث	96	254	350	% 23.5
4	الرابع	125	318	443	% 29.5
5	الخامس	47	74	121	% 8
	المجموع	401	1097	1498	% 100
	النسبة	% 26.8	% 73.2	% 100	

عينة الدراسة:

تكونت من (149) طالباً وطالبة من الطلبة المسجلين في كلية الآداب، للعام الدراسي 2016 /2017م. وتمثل حوالي 10 % من المجتمع. تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، حيث اعتمد الباحثان المستويات الدراسية كطبقات، وتمت مراعاة التمثيل النسبي لكل طبقة في العينة بما يقابلها في المجتمع كما بينه الجدول (2).

جدول (2): توصيف العينة حسب متغيرات الدراسة

البيان	النوع		الحالة الإجتماعية		المستوى الدراسي				
الفئة	ذكور	إناث	متزوج	غيرمتزوج	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
العدد	39	110	17	132	28	29	35	44	13
النسبة % 100	26.2	73.8	11.4	88.6	18.8	19.5	23.5	29.5	8.7
المجموع					149				

البيان	الموطن الأصلي		المستوى التعليمي للأب					المستوى التعليمي للأم			
الفئة	ريف	حضر	أمي	إبتدائي	متوسط	جامعي	فوق جامعي	أمي	إبتدائي	متوسط	جامعي	فوق جامعي
العدد	55	94	12	21	52	44	20	20	34	59	20	16
النسبة % 100	36.9	63.1	8.1	14.1	34.9	29.5	13.4	13.4	22.8	39.6	13.4	10.7
المجموع						149						

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.5

أدوات الدراسة :

قام الباحثان بتصميم مقياس دوافع اختيار التخصص بنفسه. وتكون في صورته الأصلية من (25) عبارة، موزعة إلى خمسة أبعاد تمثل تصنيفاً لدوافع اختيار التخصص، وكل بعد مكون من (5) عبارات هي (البعد النفسي العبارات من (1 - 5)، الأكاديمي (6 - 10)، الأسري (11 - 15)، الاجتماعي (16 - 20)، الاقتصادي (21 - 25). وصمم على أساس الاستجابة الثلاثية (نعم، لا، لا أدري) ويعطى المفحوص (2، 1، صفر) من الدرجات على التوالي حسب اختياره.

الصدق الظاهري:

استعان الباحثان بخمسة خبراء من أساتذة جامعة الخرطوم بهدف التأكد من صلاحية المقياس علمياً وتمثيله للغرض الذي وضع من أجله، وتم اعتماد توصيات المحكمين بتعديل وإضافة بعض العبارات كما بينه الجدول (3).

جدول (3): العبارات التي تم تعديلها

الرقم	العبارة قبل التعديل	الرقم	العبارة بعد التعديل
7	اختياري لتخصصي جاء بسبب أنه لايحتاج لجهد في دراسته	9	اختياري لتخصصي جاء لأنه لايحتاج لجهد في دراسته
11	والديّ لهما الرغبة في دراستي لهذا التخصص	15	والديّ شجعاني لدراستي لهذا التخصص
18	تخصصي يجعل الآخرين سعداء بوجودي	23	تخصصي يجعل الآخرين يحترمونني

جدول (4): العبارات التي تمت إضافتها وفقاً لتوصيات المحكمين

الرقم	العبارة	البعد	رقمها
1	اختياري لهذا التخصص يجعلني أشعر بالثقة والرضا عن نفسي	النفسي	6
2	يتيح لي هذا التخصص أن أحقق ذاتي	النفسي	7
3	أعتقد أن هذا التخصص يتيح لي فرصة التعبير عن رأيي	الأكاديمي	13
4	مفردات تخصصي تثير رغبتي في التخصص	الأكاديمي	14
5	سأكون أول من تخصص في هذا المجال في أسرتي	الأسري	20
6	تخصصي يتيح لي أن أكون فاعلاً في المجتمع	الاجتماعي	26
7	يتيح لي هذا التخصص فرصة العمل بالخارج	الاقتصادي	32

صدق البناء (الاتساق الداخلي):

وزع المقياس على (30) طالباً وطالبة، وبنسبة20 % تقريباً من العينة الكلية. ثم تم اختبار اتساق العبارات بالكشف عن ارتباطاتها بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول (5) يوضح الاتساق الداخلي لبنود المقياس.

جدول (5): الاتساق الداخلي لبنود مقياس الدوافع بواسطة معامل ارتباط بيرسون ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط
1	0.525	9	0.421	17	0.063	25	0.616
2	0.469	10	0.301	18	0.047-	26	0.423
3	0.048-	11	0.100	19	0.089-	27	0.290
4	0.464	12	0.386	20	0.322	28	0.463

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.5

جدول (5): يتبع

رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط
5	0.453	13	0.456	21	0.611	29	0.346
6	0.398	14	0.368	22	0.385	30	0.594
7	0.422	15	0.169-	23	0.557	31	0.522
8	0.366	16	0.148	24	0.452	32	0.508

جدول (6): البنود المحذوفة والثبات والصدق الذاتي لمقياس دوافع اختيار التخصص

مقياس دوافع اختيار التخصص	البنود المحذوفة	ثبات ألفا كرونباخ	الصدق الذاتي
	3، 15، 18، 19	0.870	0.933

من الجدول (6) يتضح أن العبارات المحذوفة بلغة أربع عبارات، وقد بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ 0.870، بينما بلغ الصدق الذاتي 0.933، وهي نسب مقبولة، ويستنتج من هذا صلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية الآتية:

1. **اختبار (ت) للعينة الواحدة.**
2. **اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.**
3. **اختبار تحليل التباين الأحادي.**
4. **اختبار توكي.**

عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ما السمة العامة لدوافع اختيار التخصص لدى طلاب كلية الآداب بجامعة الخرطوم؟

جدول (7): اختبار T للعينة الواحدة لمعرفة ما إذا كانت دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم تتسم بالارتفاع

البعد	الوسط الحسابي	الوسط المحكي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
النفسي	10.2282	10.5	3.12600	1.061	148	0.290	يتسم البعد بالوسط
الأكاديمي	8.6711	9	2.48358	1.616	148	0.108	يتسم البعد بالوسط
الأسري	4.5638	4.5	1.29094	0.603	148	0.548	يتسم البعد بالوسط
الاجتماعي	7.9060	9	3.55144	3.760	148	0.00	يتسم البعد بالانخفاض وبدرجة دالة إحصائياً
الاقتصادي	7.9195	9	2.92823	4.504	148	0.00	يتسم البعد بالانخفاض وبدرجة دالة إحصائياً
المجموع	39.2953	42	9.02736	3.657	148	0.00	يتسم البعد بالانخفاض وبدرجة دالة إحصائياً

يدل الجدول (7) على أن السمة العامة لدوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم تتسم بالانخفاض، عدا كل من البعد النفسي والأكاديمي والأسري اتسم بالوسط، وعند مستوى الدلالة (0.05).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.5

السـؤال الثـاني: هل تختلـف دوافع اختيـار التخصص لدى طلبة كليـة الآداب بجامعـة الخرطوم باختلاف النوع؟

جدول (8): اختبار T لعينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا كان هنالك فروق في دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم باختلاف النوع

البعد	مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
النفسي	ذكور	39	9.5385	3.42473	147	1.612	0.109	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	إناث	110	10.4727	2.99145				
الأكاديمي	ذكور	39	8.8462	2.43374	147	0.511	0.610	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	إناث	110	8.6091	2.50905				
الأسري	ذكور	39	4.0256	1.08790	147	3.118	0.002	توجد فروق دالة إحصائيا لصالح الإناث
	إناث	110	4.7545	1.30761				
الاجتماعي	ذكور	39	7.6923	3.30990	147	0.436	0.663	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	إناث	110	7.9818	3.64473				
الإقتصادي	ذكور	39	7.4615	2.61419	147	1.138	0.257	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	إناث	110	8.0818	3.02628				
المجموع	ذكور	39	37.6410	9.10028	147	1.335	0.184	لا توجد فروق دالة إحصائيا

يبين الجدول (8) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في جميع دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعـة الخرطوم حسب النـوع عدا البعد الأسري، حيث وجدت فروق دالة حسب النوع ولصالح الإناث عند مستوى الدلالة (0.05).

السـؤال الثالـث: هـل تختلف دوافع اختيـار التخصص لدى طلبـة كلية الآداب بجامعـة الخرطوم باختلاف الحالة الاجتماعية؟

جدول (9): اختبار T لعينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا كان هنالك فروق في دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم باختلاف الحالة الاجتماعية

البعد	مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
النفسي	متزوج	17	10.5882	3.64106	147	0.503	0.616	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	غير متزوج	132	10.1818	3.06624				
الأكاديمي	متزوج	17	7.7059	2.11438	147	1.714	0.089	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	غير متزوج	132	8.7955	2.50721				
الأسري	متزوج	17	4.5294	.79982	147	0 .116	0.908	توجد فروق دالة إحصائيا لصالح الإناث
	غير متزوج	132	4.5682	1.34331				
الاجتماعي	متزوج	17	7.4706	4.12489	147	0 .536	0.593	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	غير متزوج	132	7.9621	3.48477				
الإقتصادي	متزوج	17	7.5294	2.83103	147	0 .582	0.561	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	غير متزوج	132	7.9697	2.94722				
المجموع	متزوج	17	37.8235	10.35154	147	0 .713	0.477	لا توجد فروق دالة إحصائيا
	غير متزوج	132	39.4848	8.86927				

يبين الجدول (9) على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في جميع دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم حسب الحالة الاجتماعية عند مستوى الدلالة (0.05).

السؤال الرابع: هل تختلف دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم باختلاف المستوى الدراسي:

جدول (10): تحليل التباين الأحادي لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق في دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم باختلاف المستوى الدراسي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
النفسي	بين المجموعات	39.537	4	9.884	1.012	0.403	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1406.704	144	9.769			
	المجموع	1446.242	148				
الأكاديمي	بين المجموعات	44.959	4	11.240	1.865	0.120	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	867.927	144	6.027			
	المجموع	912.886	148				
الأسري	بين المجموعات	4.983	4	1.246	0.742	0.565	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	241.662	144	1.678			
	المجموع	246.644	148				
الاجتماعي	بين المجموعات	29.000	4	7.250	0.568	0.686	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1837.685	144	12.762			
	المجموع	1866.685	148				

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.5

جدول (10): يتبع

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الاقتصادي	بين المجموعات	16.674	4	4.168	0.479	0.751	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1252.360	144	8.697			
	المجموع	1269.034	148				
المجموع	بين المجموعات	174.291	4	43.573	0.528	0.715	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	11886.715	144	82.547			
	المجموع	12061.007	148				

يلاحظ من الجدول (10) أنه لا توجد فروقات دالة إحصائياً في جميع أبعاد دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم حسب المستوى الدراسي، وعند مستوى الدلالة (0.05).

السؤال الخامس: هل تختلف دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم باختلاف الموطن الأصلي؟

جدول (11): اختبار T لعينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا كان هناك فروق في دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم باختلاف الموطن الأصلي

البعد	مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
النفسي	ريف	55	9.5818	3.14873	147	1.949	0.053	لا توجد فروق دالة لصالح حضر
	حضر	94	10.6064	3.06636				
الأكاديمي	ريف	55	8.1455	2.36031	147	1.996	0.048	توجد فروق دالة لصالح حضر
	حضر	94	8.9787	2.51438				
الأسري	ريف	55	4.2182	1.31503	147	2.545	0.012	
	حضر	94	4.7660	1.23937				
الاجتماعي	ريف	55	6.7273	3.42353	147	3.194	0.002	توجد فروق دالة لصالح حضر
	حضر	94	8.5957	3.45888				
الاقتصادي	ريف	55	7.0727	2.89223	147	2.760	0.007	
	حضر	94	8.4149	2.84892				
المجموع	ريف	55	35.8000	8.57948	147	3.773	0.000	توجد فروق دالة لصالح حضر
	حضر	94	41.3404	8.68883				

يبين الجدول (11) أنه توجد فروق دالة إحصائيا في جميع دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم حسب الموطن الأصلي لصالح الحضر عدا البعد النفسي عند مستوى الدلالة (0.05).

السؤالان السادس والسابع:

السادس: هل تختلف دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم باختلاف مستوى تعليم الأب؟

السابع: هل تختلف دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم باختلاف مستوى تعليم الأم؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.5

جدول (12): تحليل التباين الأحادي لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق في دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم باختلاف المستوى التعليمي للأب

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
النفسي	بين المجموعات	93.470	4	23.367	2.487	0.046	توجد فروق دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1352.772	144	9.394			
	المجموع	1446.242	148				
الأكاديمي	بين المجموعات	16.286	4	4.072	0.654	0.625	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	896.600	144	6.226			
	المجموع	912.886	148				
الأسري	بين المجموعات	6.673	4	1.668	1.001	0.409	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	239.971	144	1.666			
	المجموع	246.644	148				
الاجتماعي	بين المجموعات	25.517	4	6.379	0.499	0.737	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1841.168	144	12.786			
	المجموع	1866.685	148				
الاقتصادي	بين المجموعات	35.499	4	8.875	1.036	0.391	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1233.535	144	8.566			
	المجموع	1269.034	148				
المجموع	بين المجموعات	343.569	4	85.892	1.056	0.381	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	11717.437	144	81.371			
	المجموع	12061.007	148				

يبين الجدول (12) أنه لا توجد فروقات دالة إحصائياً في جميع أبعاد دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم حسب المستوى التعليمي للأب، عدا البعد النفسي حيث، وجدت فروق دالة حسب تعليم الأب، وعند مستوى الدلالة (0.05).

جدول (13): اختبار توكي لمعرفة الفروقات داخل المجموعات للبعد النفسي باختلاف مستوى تعليم الأب

خيارات السؤال	التكرار	الوسط
أمي	12	8.0000
ابتدائي	21	9.6000
متوسط	52	9.8571
جامعي	44	10.7115
فوق الجامعي	20	10.7273

يبين الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائياً في دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم حسب المستوى التعليمي للأب وللبعد النفسي لصالح المستوى التعليمي فوق الجامعي، وعند مستوى الدلالة (0.05).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.5

جدول (14): تحليل التباين الأحادي لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق في دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم باختلاف المستوى التعليمي للأم

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
النفسي	بين المجموعات	58.952	4	14.738	1.530	0.197	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1387.290	144	9.634			
	المجموع	1446.242	148				
الأكاديمي	بين المجموعات	23.016	4	5.754	0.931	0.448	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	889.870	144	6.180			
	المجموع	912.886	148				
الأسري	بين المجموعات	7.438	4	1.860	1.119	0.350	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	239.206	144	1.661			
	المجموع	246.644	148				
الاجتماعي	بين المجموعات	34.794	4	8.698	0.684	0.604	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1831.891	144	12.721			
	المجموع	1866.685	148				
الاقتصادي	بين المجموعات	6.443	4	1.611	0.184	0.947	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1262.590	144	8.768			
	المجموع	1269.034	148				
المجموع	بين المجموعات	294.453	4	73.613	0.901	0.465	لا توجد فروق دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	11766.554	144	81.712			
	المجموع	12061.007	148				

يبين الجدول (14) أنه لا توجد فروقات دالة إحصائياً في جميع أبعاد دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم حسب المستوى التعليمي للأم، عند مستوى الدلالة (0.05).

مناقشة النتائج:

1. **تتسم السمة العامة لدوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم بالانخفاض، عدا كل من البعد النفسي والأكاديمي والأسري اتسم بالوسط، وعند مستوى الدلالة 0.05، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة** Hoekstra et al. (2010)، **ودراسة عبدالله (2017)، بينما تختلف مع دراسة طه (2003) التي بينت أن اتجاهات الطلبة نحو التخصص تتسم بالإيجابية. وهذه النتيجة تتفق مع السياق العام في كلية الآداب، فالكلية تضم عددا كبيرا من التخصصات (مرشد كلية الآداب، 2007)، وتتفاوت أعداد الطلبة بصورة كبيرة بين التخصصات، كما أن الباحثان لاحظ تردد عدد من الطلبة في اختيار تخصصهم أو انتقال بعضهم من تخصص إلى آخر، ولذلك فإن توفر البدائل الكثيرة في كلية الآداب يكون سبباً لتشتيت أذهانهم وعدم قدرتهم على الاختيار الصحيح من البدائل المتعددة، كل ذلك مع الغياب التام أو شبه التام لبرامج وخدمات الإرشاد النفسي والتربوي والمهني (كبر، 2013). وهذه النتيجة تشير إلى قصور في التوجيه والإرشاد للطلبة، فالدليل الإرشادي للكلية لا يعطي معلومات كافية للطلبة بصورة دقيقة، مما يدل على أن هناك عدداً كبيراً من الطلبة لا يتلقون أي إرشاد في اختيار تخصصاتهم. على الرغم من أن السمة العامة لدوافع اختيار التخصص اتسمت بالانخفاض، إلا أنها تختلف من حيث الأبعاد، فقد اتسم البعدان الاجتماعي والاقتصادي بالانخفاض. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نصر (2000)، واختلفت مع دراسة النوباني (1995)، و**Hwang et al. (2001)،

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.5

Williams (2007) التي بينت أن الدوافع الاجتماعية كانت الأكثر تأثيراً في اختيار التخصص، وبما أن طبيعة تخصصات كلية الآداب قد تكون غير معروفة لدى كثير من أفراد المجتمع فإن تأثير العوامل الاجتماعية يكون أقل تاثيراً بالنسبة لباقي الدوافع. إن الرؤية الاقتصادية للتخصص تشكل جزءا كبيرا من بناء الطالب لرؤيته حول مستقبله، فالتخصص الذي يضمن توفير عمل جيد في المستقبل يكون ذا فرص أكبر من غيره، كما أن حاجة سوق العمل، ومستوى الأجور في العمل الذي يؤهل له التخصص كلها عوامل تجعل التخصص مرغوبا أكثر من غيره. فطبيعة التخصصات الدراسية في كلية الآداب لا توفر مستوى وظيفيا عاليا أو مرتبات مغرية. أما باقي الأبعاد – النفسية، الأكاديمية، الأسرية – فقد اتسمت بالوسط. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة صبيحات (2004)، ودراسة الطيب وزروقي (2013) التي بينت أن دور الأسرة يقتصر على المساعدة في الاختيار دون فرض رأيها. فالتخصص الذي يتيح تنمية مهارات الطالب الذاتية يكون الإقبال عليه أكثر من التخصصات الأخرى. ومع توافر عدد من التخصصات في كلية الآداب مما يجعل الدوافع الأكاديمية ذات تأثير متوسط في الاختيار فجميع التخصصات متقاربة من حيث المحتوى العلمي لمواد التخصص وعددها، وللجهد المطلوب لدراستها. كما أن للأسرة تأثيرا على الطالب – وإن قل – فالأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى للطالب وتأثيرها يتفاوت باختلاف المتغيرات التي تطرأ على الأسرة، والقيمة الدينية لها تؤثر أيضاً في اختيارات الطالب. ويرى الباحثان أن ارتباط الأبعاد الثلاثة في تكوين الدوافع، يمثل ارتباطاً منطقياً، فالدوافع الشخصية لا تتحدد بصورة منفصلة عن المحيط الأسري مطلقاً، وكذلك ارتباط الدوافع الأكاديمية بها على اعتبار أن طبيعة الهدف هو المجال الأكاديمي.

2. لا توجد فروق دالة إحصائيا في جميع دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم باختلاف النوع عدا البعد الأسري، حيث وجدت فروق دالة حسب النوع لصالح الإناث، عند مستوى الدلالة 0.05، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة طه (2003) التي بينت عدم وجود فروق في العوامل الكامنة وراء اختيار التخصص تعزى لمتغير النوع، بينما تختلف مع دراسة .Saeed et al (2008)؛ ودراسة النوباني (1995) التي بينت وجود فروق في متغير الجنس، وكذلك دراسة أحمد والكرسني (2010)، ودراسة صبيحات (2004) التي توصلت إلى وجود فروق تعزى للنوع لصالح الإناث. ويتضح أن مدارس علم النفس المختلفة لا تتحدث عن وجود فروق تعزى للنوع في تفسيرها للدوافع، فلدى فرويد أن الدوافع ترتبط فقط بالرغبات اللاشعورية وخبرات الطفولة المبكرة دون أن يكون للنوع دورا في ذلك (ويتينج، 2005)، كما أن مبدأ التعزيز لدى سكنر يرتبط بالأحداث الخارجية التي تشكل السلوك. فدوافع اختيار التخصص تتأثر في تكوينها بالمحيط الثقافي للطالب الجامعي، فالعامل الثقافي أو الحضاري له تأثير على اختيار تخصص أو الانتقال من تخصص إلى آخر، من حيث احتياجات الطالب أو من حوله. كما أن طبيعة الدراسة في كلية الآداب لا تحمل فروقا بين الجنسين، على الرغم من عدم وجود فروق تعزى للنوع بوجه عام، إلا أن الدراسة توصلت إلى وجود فروق حسب النوع على البعد الأسري لصالح الإناث، ويعزى ذلك أن الإناث أكثر تعلقاً بالأسرة والمنزل من الذكور، فتتعلم الإناث القيام بأدوار داخل الأسرة أكثر من الذكور الذين قد يتعلمون من المجتمع أكثر من الأسرة، كما أن تلك الأدوار تكون ملازمة للأنثى حتى وإن انتقلت للعيش خارج الأسرة، كما أن الإناث يشعرن بأهمية دور الأسرة والمحافظة على تماسكها أكثر من الذكور.
3. لا توجد فروق دالة إحصائيا في جميع دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم باختلاف الحالة الاجتماعية عند مستوى الدلالة 0.05، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة Saeed et al (2008)؛ كذلك دراسة صبيحات (2004) التي توصلت إلى وجود فروق في دوافع الالتحاق تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية ولصالح (أعزب). وتعزى هذه النتيجة إلى حالة المساواة في التعامل في الحقوق والواجبات بين جميع الطلبة، سواء أكان في الجانب الإداري أو الأكاديمي، مما أدى إلى وجود قدر كبير من التجانس والتشابه بينهم، فالطلبة أصبحوا أقدر على تفهم بعضهم البعض، كما أن تقارب المستويات العمرية بين جميع الطلبة تسهم في تقارب طريقة التفكير، وكذلك تناول المواضيع، وتوجيه النشاطات، فالطلبة عموماً يميلون إلى التوافق مع من هم في مثل مرحلتهم العمرية،

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.5

فهم يقضون وقتاً أطول مع بعض، وبالتالي فهم يتأثرون بتوجهات بعضهم البعض، وطريقة تناولهم للمواضيع المختلفة التي تختص بالأشياء المتعلقة بالدراسة.

4. لا توجد فروقات دالة إحصائياً في جميع أبعاد دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم باختلاف المستوى الدراسي، وعند مستوى الدلالة 0.05، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Saeed et al. (2008)، بينما اختلفت مع دراسة نصر (2000)، وأيضاً دراسة أحمد والكرسني (2010) التي توصلت إلى وجود فروق لصالح المستوى الأول. وتتفق هذه النتيجة مع السياق العام لكلية الآداب، وذلك نتيجة للغياب التام أو شبه التام لبرامج وخدمات الإرشاد النفسي والتربوي والمهني (كبر، 2013)، التي تشمل جميع المراحل الدراسية، فتجعل جميع الطلبة يشتركون في نفس المشكلات، فالفوارق بين المستويات التي كانت في الماضي قد زالت فالمعرفة التي لا تستطيع إدراكها إلا في المستوى الجديد أصبحت الآن متاحة عبر الوسائل التقنية المتعددة، مما أتاح التواصل بين المستويات كافة وتطلع ذوي المستويات الأدنى إلى معرفة القادم إليهم.
5. توجد فروق دالة إحصائيا في جميع دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم باختلاف الموطن الأصلي لصالح حضر عدا البعد النفسي عند مستوى الدلالة (0.05)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النوباني (1995)، بينما تختلف مع دراسة صبيحات (2004)، ودراسة أحمد والكرسني (2010) التي توصلت إلى وجود فروق لصالح الريف. وتختلف رؤية دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم بحسب متغير الموطن الأصلي، فالاختلافات في العادات والتقاليد ونمط الحياة، يؤدي إلى وجود فروق تجاه المواضيع التي يشترك فيها كل من الريف والحضر، فالحياة في الحضر أكثر تعقيداً، والطالب أكثر تعرضاً للضغوطات، كما أن مستوى التعليم مختلف. ويرى الباحثان أن هذه النتيجة ترجع إلى عدة أمور منها التوقعات العالية من الأسرة والمجتمع، فالضغوطات الزائدة تؤدي إلى التأثير في الدوافع لدى طلبة الحضر، فطلبة الريف لا يشكل التعلم دليلاً على فشلهم أو نجاحهم، وذلك راجع إلى طبيعة البيئة الريفية التي تمثل متطلبات الحياة الأساسية جل اهتمامها بغض النظر عن التعليم.
6. لا توجد فروقات دالة إحصائياً في جميع أبعاد دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم باختلاف المستوى التعليمي للأب، عدا البعد النفسي، حيث وجدت فروق دالة لصالح المستوى التعليمي فوق الجامعي، وعند مستوى الدلالة (0.05)، بينما لا توجد فروقات دالة إحصائيا في جميع أبعاد دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم حسب المستوى التعليمي للأم، عند مستوى الدلالة (0.05)، وتتفق نتيجة الفرضين مع دراسة طه (2003) ودراسة المطوع (2015). ويرى الباحثان أن محاولة الآباء فرض تخصص معين على أبنائهم الطالبة يرتبط إما لأن أحد والديه قد درس ذلك التخصص، أو لأن ذلك المجال ربما يمثل مستوى اقتصاديا جيدا، وأن عدم رغبت الطالب في ذلك التخصص يؤدي إلى نتائج ربما تكون عكسية. كما أن عدم وجود فروق نتجت من طبيعة الأدوار الجديدة لكليهما، ودخول مؤسسات جديدة للتنشئة لم تكن موجودة من قبل قللت من مستوى التأثير العام الذي كان يحدثه الأبوان على الطالب، فبفضل هذه الوسائل الجديدة أصبح لدى الطالب أصدقاء من كافة الأعمار باستطاعته التحدث معهم طوال اليوم، وفي أي من المواضيع التي لا يستطيع التحدث مع والديه بشأنها، مما وفر له المناخ النفسي الجيد، شاعراً بالانتماء لجماعة مرجعية يتوافق معها. ويرى الباحثان أن وجود فروق تعزى للمستوى التعليمي فوق الجامعي ترجع إلى أن الآباء من ذوي هذا النوع من التعليم يكونون أكثر خبرة وإدراكاً بكيفية اختيار التخصص، وكذلك أكثر وعياً وتفهماً من باقي الآباء الذين لم يكونوا على هذا المستوى من التعليم. كما أن التوقعات العالية من الآباء أصحاب هذا المستوى وارتفاع مستوى الطموح لديهم، دون النظر إلى رغبات الطالب واستعداداته وقدراته تؤثر في الدوافع. لذلك فالطالب يقع تحت ضغط كبير بين طاعة أوامر الأب، وبين رغباته ودوافعه الشخصية التي لا يمكن أن تنفصل نهائياً عن رغبات الآباء ذوي المكانة المقدسة لديه.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.5

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحثان بالآتي:

1. تنظيم لقاءات وورش من قبل إدارة الكلية لتوعية الطلبة بطبيعة التخصصات التي تضمها كلية الآداب بجامعة الخرطوم، لمساعدة الطلبة في اختيار التخصص المناسب في ضوء استعدادات وقدرات وإمكانيات كل فرد والأهمية الاجتماعية للتخصصات. وتفعيل دور الإرشاد الأكاديمي في كلية الآداب، وتوجيه الطلبة بضرورة مقابلة المرشدين الأكاديميين والأخذ بتوجيهاتهم ونصائحهم.
2. الاهتمام بدراسة السمات النفسية والشخصية التي تناسب كل تخصص، وإجراء البحوث والدراسات التي تدعم برامج الإرشاد والتوجيه.
3. إصدار دوريات متخصصة في الإرشاد وتوعية البيئة المحيطة بالطلبة (الأساتذة، الزملاء، الأسرة).
4. ضرورة توعية طلاب الريف بصورة خاصة وإرشادهم بما يتوافق مع الخصوصية الثقافية للمناطق التي أتوا منها.

المقترحات:

لمعالجات أعمق للموضوع في ضوء نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:

1. فاعلية برنامج إرشادي لاختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم.
2. دوافع اختيار التخصص وعلاقتها بمركز الضبط والتحكم لدى طلبة جامعة الخرطوم.
3. دوافع اختيار التخصص وعلاقتها بتقدير الذات وأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعات السودانية.
4. دوافع اختيار التخصص لدى طلبة كلية الآداب بجامعة الخرطوم من وجهة نظر الإداريين وأعضاء هيئة التدريس.

المراجع:

إبراهيم، عبدالستار، وإبراهيم، رضوى (2003). *علم النفس أسسه ومعالم دراساته* (ط3)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو شوارب، سالم (2010). عناصر البيئة المؤثرة في اختيار الطلبة لتخصص المحاسبة في الجامعة الإسلامية. *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية*، 18(1)، 689 - 716.

أحمد، خولة تواتي (2014). *اتخاذ القرار الدراسي وعلاقته بكل من مركز الضبط وتحمل المسؤولية الشخصية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الوادي. الجزائر.

أحمد، عبدالباقي دفع الله، والكرسني، عوض السيد (2010). عزوف الطلاب عن التقديم لكليات التربية: دراسة وسط طلاب كليات التربية بالجامعات الحكومية السودانية. *دراسات نفسية*، (2)، 7 - 30.

الدهام، عارف عيد (2012). *أسباب عزوف طلبة المرحلة الجامعية عن اختيار التاريخ مبحثاً بديلاً من وجهة نظر الطلبة والمعلمين في مديريتي الموقر والجيزة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

دياب، محمد (2013). *علم النفس الإيجابي*، الرياض: دار الزهراء.

الزامل، محمد بن عبدالله (2012). *تصور مقترح لمعايير اختيار الطلبة بالكليات العلمية والصحية بجامعة الملك سعود. مجلة رابطة التربية الحديثة*، 5 (15)، 229 - 330.

الزبيدي، محمد بن حسن يحي (2012). *بناء بطارية اختبار للاستعداد الدراسي واختيار التخصص لطلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القنفذة* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى، الرياض.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.5

سعيدة، نيلي (2016). *دور المحددات الأسرية في اختيار الطالب للتخصص الجامعي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، الجزائر.

الشلوي، فيصل هويصين (2006). *العوامل المرتبطة باختيار التخصص لدى طلبة البكالوريوس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض* (رسالة ماجستير)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

صبيحات، شوقي (2004). *دوافع إلتحاق الطلبة ببرامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

صوالحة، عونية عطا، والعمري، أسماء عبدالمنعم (2013). أسباب التعثر الأكاديمي في جامعة عمان الأهلية كما يراها الطلبة المتعثرون. *البلقاء للبحوث والدراسات، 16* (1)، 123 - 167.

طه، فائقة (2003). *اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم نحو التخصص وعلاقتها بالتحصيل الدراسي* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أفريقيا العالمية، السودان.

الطيب، أسماء، وزروقي، خيرة (2013). *دور الأسرة في توجيه الأبناء نحو التخصص الجامعي من وجهة نظر طلبة الجامعة : دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، الجزائر.

عبدالله، يوسف (2017). العوامل المؤثرة على اختيار طلبة قسم المعلومات والمكتبات جامعة أم درمان الإسلامية للتخصص. *حولية المكتبات والمعلومات، 1* (1)، 140 - 163.

عوض الله، نهى محمد محمود (2011). *أسباب عزوف طلبة الصف الأول الثانوي عن الالتحاق بالفرع العلمي في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل الحد منها* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

كبر، محمد الأمين محمد يوسف (2013). أسباب عزوف الطلاب عن الالتحاق بالمساق العلمي في التعليم الثانوي بمدينة الدويم من وجهة نظر المعلمين. *مجلة النيل الأبيض للدراسات والبحوث*، (2)، 1 - 22.

المخضوب، بدور بنت عبدالعزيز (2008). *العوامل المؤثرة في التحاق الطالبات بالمعاهد الثانوية المهنية للبنات بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات والمديرات* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، الرياض.

مرشد كلية الآداب (2007)، *كلية الآداب*، الخرطوم، السودان: دار جامعة الخرطوم.

المطوع، عبدالله (2015). العوامل المؤثرة في اختيار التخصص لطلبة قسم التربية الخاصة في كليتي التربية بالدوادمي وشقراء في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 4* (12)، 24 - 45.

نصر، حمدان (2000). العوامل الكامنة وراء اختيار تخصص معلم مجال اللغة العربية في كلية التربية والفنون بجامعة اليرموك. *مجلة مركز البحوث التربوية، 9* (18)، 245 - 277.

النوباني، مصطفى (1995). *العوامل المؤثرة في اختيار التخصص لدى طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، الأردن.

ويتينج، آرنوف (2005). *مقدمة في علم النفس*، ترجمة عادل عزالدين الأشول، عبدالعزيز السيد الشخص، نبيل عبدالفتاح حافظ، ومحمد عبدالقادر عبدالغفار، مراجعة عبدالسلام عبدالقادر عبدالغفار، القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

Hoekstra, H. J., Meijel, B. B., & Hooft-Leemans, T. G. (2010). A nursing career in mental health care: Choices and motives of nursing students. *Nurse Education Today, 30*(1), 4-8.

Hwang, Y., Echols, C., Wood, R., Vrongistinos, K., (2001). *African American College Students' Motivation in Education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 10-14 April, Seattle, Washington.

Saeed, S., Jimenez, M., Howell, H., Karimbux, N., & Sukotjo, C. (2008). Which factors influence students' selection of advanced graduate programs? One institution's experience. *Journal of dental education, 72*(6), 688-697.

Skatova, A., & Ferguson, E. (2014). Why do different people choose different university degrees? Motivation and the choice of degree. *Frontiers in psychology, 5*, 1244.

Williams, B. E. (2007). *What Influences Undergraduate Students to Choose Social Worker* (Master thesis). California State University, Long Beach, California.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.13.43.5

Contents:

Subject	Page
A Proposed Strategy for Developing the Performance of the Faculties of Education in the Palestinian Universities by Using the Independent Cost Unit: A Case Study of Islamic University Dr. Eyad A. Adjani Noor Y.esleem Anisa H. Eldohdar	1
The Relation between Level of Multiple Intelligences and Students' Academic Achievement at the College of Science and Arts in Al-Qaseem University – Arrass – KSA Dr. Elsheikh Elgaili Elsheikh Alamin	23
The Role of Administrative Governance in Fighting Administrative Corruption in the Palestinian Ministry of Higher Education Dr.Imad A. S. Alhadidi	47
Palestinian Universities Faculty Members' Assessment of Obstacles Hindering the Use of Future Study Methods in Educational Research Dr. Mahmoud Abdel-Majid Assaf	85
The Motives of Selecting Majors among Students of the Faculty of Arts, Khartoum University, Sudan Mohamed, A. Elhaj Dr. Asmaa S. Fath Elrahmaan	111

Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education (AJQAHE)
University of Science and Technology
P.O. Box: **13064**
Sana'a, Republic of Yemen
Email: ajqahe@ust.edu

III: Referring and Publication Procedures:

1. The AJQAHE undertakes to inform the researcher(s) of the receipt of the paper and whether it is accepted for publication or not.
2. If the research is provisionally accepted, then it is refereed by experts who are confidentially selected. Experts judge the originality and novelty of the research, and its scholarly contribution, and how far the researcher(s) was/were in compliance with research conventions in the field. The referee is requested to indicate whether the research paper is valid for publication or not.
3. In case the referees have certain comments and observations about the research paper, they are sent to the researcher(s) to make the necessary modifications, provided that the research paper is sent back to the Journal within a maximum of one month. Otherwise, the research paper will be disregarded.
4. The researcher will by informed of the decision within three months –at most- from the date of submission. If accepted, the researcher will be informed of the date of publication and the Journal volume number.
5. In case the research paper is accepted for publication, the AJQAHE reserves the right to make any stylistic or any other necessary changes so as to make the paper in conformity with its standards and conventions.
6. After the Editorial Board's endorsement for publishing the research paper, all copyrights devolve to the AJQAHE.
7. Any information given in the research papers represents their authors; it does not necessarily reflect the opinions of the Editorial Board, the University or the Advisory Board.

- Introduction: This should cover the theoretical framework and previous studies conflated together in a scholarly critical manner. The Introduction includes these sub-headings: problem statement; research questions/ hypotheses; terms and delimitations.
- Methods: This includes study method, population and study sample, research tools and procedures.

- Results: results should be presented according to the order of the research questions/hypotheses in a sequential manner.
- Discussion: in this section results should be deeply and thoroughly discussed on the basis of previous studies and theoretical framework mentioned in the Introduction, or any other relevant studies.
- Conclusions and Recommendations: The main study results should be presented here, in view of which recommendations and suggestions are to be made and proposed.
- References: the AJQAHE adopts the format of APA (American Psychological Association) 5th edition., which is as follows:
    - References should be alphabetically ordered, starting with the author's last name followed by the first name.
    - Titles of reference should be underlined; no numbering is required.
    - When books are used as references, author (s) should be given in full, followed by the year of publication in brackets, the title Italicized, and publishing house and place of publication.

    Example: Ellis, Rod (1997). SLA Research and Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

    - When journals are used as references, author (s) should be given in full, followed by the year of publication in brackets, the title, journal name Italicized, volume number and page numbers.

    Example: Nation, Paul (2014). How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words? Reading in a Foreign Language, 26(2): 1-16.

    - Observing documentation ethics and rules by acknowledging sources of information used. Plagiarism software will be used to detect any violation of such citation rules.

2. The researchers are requested to write and sign a cover letter (using the approved form), indicating that the research has been published before, or submitted for publication ant any journal.
3. All research papers and relevant correspondence should be sent to this address:

Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education (AJQAHE)

General Submission Guidelines

1. The AJQAHE is concerned with research studies pertaining to quality assurance.
2. The AJQAHE publishes research papers only which are in conformity with common international standards of scientific research.
3. The AJQAHE accepts research papers in both English and Arabic on the condition that they fulfill the following:
   - They should not have been published before or submitted for publication in any other journal.
   - They should be written in a proper and an error-free language.
   - In case the research is extracted from a thesis, this should be clearly stated by the author.
   - The research should be computer-typed.
   - Research papers in Arabic should be double-spaced, and font size 14 (Traditional Arabic).
   - Research papers in English should be double-spaced, and font size 12 (Times New Roman).
   - Margins of all page sides should be 2.50 cm.
   - Tables and illustrations should be inserted in their right places with their descriptive titles and necessary information, using font size 12.
   - Number of pages should not exceed 25 (7000 words), including references and appendices and using A4 size paper.

II: Submission Procedures:

1. Researchers are requested to submit their papers in accordance with the following procedures.
   - Title page: the first page should be devoted to the title, provided that the number of words does not exceed (15) words. Name and address of the researcher should remain anonymous.
   - Abstract in Arabic: the second page should be devoted to the Arabic abstract whose words should not exceed 250 words, followed by keywords which should be a minimum of 3 words.
   - Abstract in English: the third page should be devoted to the English abstract whose words should not exceed 250 words, followed by keywords which should be a minimum of 3 words.

Website:

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

Advisory Board

Prof.Dr. Ali Yaghi - Jordan
Prof.Dr. Sawsan Shaker - Iraq
Prof.Dr.Mahmood AlWadi - Jordan
Prof.Dr. Mohamed A. Al-Soofi - Yemen
Prof.Dr. Khaliel Al-khalieli - Bahrain
Prof.Dr. Hasan Zardani - Morocco
Prof.Dr. Siham Al-Qarwdhi - Qatar
Prof.Dr. Bashier Al-zughbi - Jordan
Prof.Dr. Abdulla Musllam – Saudi Arabia
Prof.Dr. Jawher Al-Madhhaki - Bahrain
Prof.Dr. Khaliel Al-Duliemi -Iraq
Prof.Dr. Henri Al-Awiedh - Lebanon
Prof.Dr. Nadia Badrawi - Egypt
Prof.Dr. Mohamed Badr Abu- lola - U.A.E
Prof.Dr. Younis Amr - Palestine
Prof.Dr. Nouria A. Al-Awadi- Kuwait
Prof.Dr.Esmail Aljabori - Iraq

Editorial Staff

Editor-in Chief

Prof.Dr. Dawood A. AL-lHidabi - Yemen

Deputy Editors- in-Chief

Prof. Dr. Abdullatif Musleh Mohamed
Associate Prof. Dr. Noman Qaid Alnaggar

Editorial Board

Prof. Dr. Amr Ezzat Salama - Jordan
Prof. Dr. Abdurraheem Ahmed Al Heneiti - Jordan
Prof.Dr. Abdulazeez Barghouth - Malaysia
Prof.Dr. Mahmood F.Okasha- Egypt
Prof.Dr. Fysal Alhaj - Sudan
Prof.Dr. Abdullatief H.Al –Hakeemi - Yemen
Prof.Dr. Emad Abu-Rub - U.A.E
Dr.Raja Mohamed Deeb Aljaji

Assistant Editor

Nesmah Sultan Abdo ALabsi

Language Editing

Associate.Prof.Dr. Abdulhameed Ashujaa
Mohamed Ahmed Sulh

To Contact

The Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education
Department of Scientific Research and Publication, Deanship of Postgraduate Studies and Scientific Research, University of Science and Technology, yemen
p.o.box:13064,
University Tel: 00967 1 373237 - **ex**.6261
e-mail: ajqahe@ust.edu
websites: http://ust.edu/ojs/index.php/AJQAH

معامل التأثير العربي(http://www.arabimpactfactor.com/)

المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي

2016	2017	2018	2019
0.7	0.68	0.82	1.13

المجلة مفهرسة في المواقع التالية :

Google Scholar EBSCO Crossref DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

Volume 13 - No.43 2020

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

(Volume 13– No.43) 2020

A Refereed Arab Academic Quarterly Journal, Published by the University of Science and Technology in collaboration with the General Secretariat of the Association of Arab Universities

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

- **A Proposed Strategy for Developing the Performance of the Faculties of Education in the Palestinian Universities by Using the Independent Cost Unit: A Case Study of Islamic University**

  Dr. Eyad A. Adjani Noor Y.esleem Anisa H. Eldohdar

- **The Relation between Level of Multiple Intelligences and Students' Academic Achievement at the College of Science and Arts in Al-Qaseem University – Arrass – KSA**

  Dr. Elsheikh Elgaili Elsheikh Alamin

- **The Role of Administrative Governance in Fighting Administrative Corruption in the Palestinian Ministry of Higher Education**

  Dr.Imad A. S. Alhadidi

- **Palestinian Universities Faculty Members' Assessment of Obstacles Hindering the Use of Future Study Methods in Educational Research**

  Dr. Mahmoud Abdel-Majid Assaf

- **The Motives of Selecting Majors among Students of the Faculty of Arts, Khartoum University, Sudan**

  Mohamed, A. Elhaj Dr. Asmaa S. Fath Elrahmaan