المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
MINISTRY OF EDUCATION
التعليم العالي

مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي
Center for Higher Education Research and Studies

المجلة السعودية

للتعليم العالي

مجلة علمية متخصصة محكمة نصف سنوية

العدد الثالث عشر – رجب ١٤٣٦هـ – مايو ٢٠١٥م

- **البحـــــوث**
  - محـددات الحريـة الأكاديميـة فـي الجامعات السعودية في ضوء لوائح التعليم العالي
    دراسة تحليلية مسحية
  - العوامـل ذات العلاقـة بالتعثـر الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الماجسـتير الموازي في قسم أصول التربية بجامعة الإمام محمد بن سـعود الإسلامية
  - المشـكلات الأكاديميـة والإداريـة للطـلاب المسـتجدين فـي فـرع الجامعـة العربيـة المفتوحـة بالمملكـة العربية السـعودية، من وجهة نظر الطلاب و أعضاء هيئة التدريس
  - اتجاهات طالبات جامعـة الدمام نحو اختبارات القدرات العامة
  - دمج إدارة نظم التعلـم الإلكتروني (بلاك بورد) فـي ضوء مبـادئ النظريـة البنائيـة الاجتماعية في كلية الهندسـة في جامعة الملك سعود في الرياض
- **تقارير ودراسات**
- **كتب ورسائل علمية**

قواعد النشر في المجلة

قواعد عامة :

١. يشترط في الموضوعات المقدمة للمجلة أن تكون في مجال التعليم العالي وقضاياه وأساليب تطويره .

٢. تنشر المجلة الأبحاث والدراسات الأكاديمية باللغتين العربية والإنجليزية ، كما تنشر مراجعات وعروض الكتب وملخصات الرسائل العلمية وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية والنشاطات الأكاديمية .

٣. تنشر المجلة البحوث التي تتوافر فيها الأصالة والابتكار، واتباع المنهجية السليمة، والتوثيق العلمي، مع سلامة الفكر واللغة والأسلوب ، وألا يكون البحث مستلاً من رسالة أو كتاب.

٤ . ينبغي أن يرفق بالعمل المراد نشره خطاب من صاحبه يطلب فيه نشر العمل، وأن يشتمل على تعريف مختصر بالباحث من حيث مؤهلة ، وتخصصه ، وعمله ، وعنوانه البريدي والإلكتروني .

٥. يلزم إقرار الباحث الخطي عند تقديم بحثه للمجلة بأنه لم يسبق له نشره، ولا يجوز له عند قبول بحثه للنشر أن ينشره في وعاء آخر.

٦. ترسل البحوث المقدمة لمحكمين متخصصين تختارهم هيئة التحرير بشكل سري ، وللمجلة أن تطلب إجراء تعديلات على البحث حسب رأي المحكمين قبل اعتماد البحث للنشر .

٧. يبلّغ الباحث بقبول النشر أو رفضه، ولا ترد أصول المواد إلى أصحابها سواء قبلت أم لم تقبل .

٨. لا يجوز إعادة نشر أبحاث المجلة في أي مطبوعة أخرى إلا بإذن كتابي من رئيس التحرير .

٩. في حالة نشر البحث يمنح الباحث (٥) نسخ مجانية من المجلة التي تم نشر بحثه فيها .

القواعد الفنية :

١. يراعى ألا يزيد عدد صفحات البحث عن (٣٠) صفحة من القطع المتوسط (A4) باستخدام الخط (Traditional Arabic) مقاس (١٦) ، وأن تكون مراجعات الكتب والتقارير والرسائل العلمية في حدود (٥) صفحات .

٢. ينبغي أن تكون الجداول والرسومات والأشكال مناسبة للمساحة المتاحة في صفحات المجلة (١٢ X ١٨ سم) .

٣. تقدم كافة الأعمال المطلوب نشرها على وسائط رقمية باستخدام برامج (ويندوز).

٤. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير ، ثم سنة النشر بين قوسين مثل: (أبو حطب، ١٤١٢هـ) . أو : ويرى أبو حطب (١٤١٢هـ) أن... وفي حالة الاقتباس يذكر رقم الصفحة بعد سنة النشر هكذا: (أبو حطب ، ١٤١٢هـ : ٧٩) ، وإذا كان هناك أكثر من مؤلفين للمصدر فيشار إليهم هكذا: (أبو حطب وآخرون ، ١٤١٢هـ) .

٥. ترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، وتكتب كافة المراجع التي استند عليها البحث . وإذا كان المرجع كتاباً فيتبع في كتابته الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول . (سنة النشر)، **عنوان الكتاب**، الطبعة ، مكان النشر ، دار النشر .

مثال : القاضي ، يوسف . (١٤٠١هـ) ، **سياسة التعليم والتنمية في المملكة** ، ط٢ ، الرياض ، دار المريخ .

أما إذا كان المرجع بحثاً فيتبع في كتابته الآتي :

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول. (سنة النشر) ، عنوان البحث، اسم المجلة، العدد ، صفحات النشر .

مثال : العبدالقادر، علي. (١٤١٣هـ) ، التعليم الأهلي استثمار وإسهام في تنمية الموارد البشرية، مجلة الاقتصاد، العدد **٢٣٤** ، من ص ٧ - ٢٠ ,٠

٦ . لا يتم ترقيم المراجع.

٧. يستحسن اختصار الهوامش إلى أقصى حد ، وفي حالة استخدامها تكون لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية ويشار إليها بأرقام متسلسلة ضمن البحث ، ووضعها مرقمة حسب التسلسل في نهايته

٨. تكون الملاحق في نهاية البحث بعد المراجع .

ترسل المواد إلكترونياً على برنامج وورد (word) على العنوان التالي:

E-mail: hej@mohe.gov.sa

المجلة السعودية للتعليم العالي

مجلة علمية متخصصة محكمة نصف سنوية

تصدر عن مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي - وزارة التعليم

المملكة العربية السعودية

جميع حقوق الطبع محفوظة ، ولا يسمح بإعادة طباعة أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة كانت إليكترونية أو ورقية إلا بإذن مسبق من رئيس تحرير المجلة، فيما عدا الاستخدام الأكاديمي المشروع غير التجاري .

رقم الإيداع :١٤٢٤/٤٧ بتاريخ ١٤٢٤/١/٢هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد): ١١١٣-١٦٥٨

المواد والأفكار الواردة في المجلة تعبر عن أراء أصحابها ولا تعبر بأي حال عن توجه أو توصية من الوزارة

الفهرس

تقـديم: 7

البـحوث: 9

١- محددات الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء لوائح التعليم العالي دراسة تحليلية مسحية

د. محمد بن عودة الذبياني 11

٢- العوامل ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. وفاء بنت إبراهيم الفريح 45

٣- المشكلات الأكاديمية والإدارية للطلاب المستجدين في فرع الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر الطلاب و أعضاء هيئة التدريس

د. هند بنت محمود مرزا 85

٤- اتجاهات طالبات جامعة الدمام نحو اختبارات القدرات العامة

د. الجوهرة بنت إبراهيم بوبشيت د. أماني بنت خلف الغامدي 139

٥- دمج إدارة نظم التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في ضوء مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كلية الهندسة في جامعة الملك سعود في الرياض

د. صالح بن محمد بن عبدالله العطيوي 171

تقارير ودراسات مركز البحوث والدراسات : 207

- الشهادات المزورة والوهمية والواهنة والاعتمادات الصورية في التعليم العالي

د. ماجدة بنت إبراهيم الجارودي 209

كتب ورسائل علمية:

- عرض لكتاب: إدراك الحُلم الإجراءات والممارسات في كليات المجتمع الأمريكية

أ. هند بنت مسعد بن فضيان الحربي 217

- الرسائل العلمية 223

المشرف العام

د . عزام بن محمد الدخيل

وزيـــر التعليـــم

نائب المشرف العام

أ.د. عبدالمحسن بن سالم العقيلي

مدير مركز البحوث والدراسات

رئيس التحرير:

أ . د . عبدالرحمن بن أحمد صائغ

جـامـعـــــة الملـك سـعـــــود

أعضاء هيئة التحرير

أ . د . محمد بن معجب الحامـد

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ . د . محروس بن أحمد الغبـــان

جامعـــة طيـبـــــة

أ . د . صالح بن عبدالعزيز النصـار

جـامـعـــــة الملـك سـعـــــود

أ . د . أمل بنت سلامة الشـامـان

جـامـعـــــة الملـك سـعـــــود

أ . د . فاطمة بنت محمد العبودي

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

د. عبـدالله بـن حمـد الخـلف

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مديرة التحرير

د . ماجدة بنت إبراهيم الجارودي

جـامـعـــــة الملـك سـعـــــود

سكرتيرة التحرير

أ . أروى بنت صالح الرحيمي

المحرر اللغوي

أ . حمود بن عبدالله السلامة

الإخراج الفني

م . جمال مشالي

Contact Us

E-mail: hej@mohe.gov.sa

http://chers.mohe.gov.sa

مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي
Center for Higher Education Research and Studies

تقـــديـــم

يمثل تطور الأداء في القطـاع التعليمي استراتيجية وطنية ذات أولوية قصـوى لتحقيق التنمية الشاملـة والمستدامة، بوصف هذا القطاع المصدر الأساسي لتنمية الموارد البشرية وإعداد القوى العاملة لسد احتياجات القطاعـين العام والخاص في سوق العمل. ومما لا شك فيه أن تطوير الأداء في قطاعي التعليم العام والتعليم العـالي يرتكز علـى الارتقاء بـأداء المعلم أو عضو هيئـة التدريس مـن جهة والارتقـاء بأداء التلميـذ أو الطالـب في مختلف المراحل التعليمية الممتدة من رياض الأطفال الى الجامعة من جهة أخرى ، بوصفهما قطبي العملية التعليمية ، إضافة إلى توفير في ظل بيئة تعليميـة داعمة ومحفـزة. ولعل القرار السامـي في المملكة العربية السعوديـة بدمج التعليم في منظومـة واحدة يستدعي التركيز على مثلـث تطويـر الأداء في القطاع التعليمي المتمثـل في المعلم أو عضو هيئـة التدريس ، وتلميذ التعليم العـام والطالب الجامعي ، والبيئة التعليميـة، من منظور شمولي تكاملي وفي ضـوء رؤية استراتيجية موحدة.

ولعـل من حسـن الطالـع أن يتناول هذا العـدد من المجلة السعوديـة للتعليم العـالي بعض الأبحـاث والتقاريـر ذات الصلة الوثيقـة بهذه الأبعـاد الثلاثة لتطويـر الأداء التعليمي، حيث تناول البحـث الأول في هـذا العـدد محـددات الحريـة الأكاديميـة في الجامعات السعوديـة في ضوء نواتج التعليم العالي وهو ربط علمي رصـين يبـين محـور أداء الطالب دارسـاً أو خريجاً بمحـور البيئة الأكاديميـة التي تعتبر الحرية الأكاديمية أحد مكوناتها الأساسية، أما البحث الثاني والثالث فقد تناولا قضايا ومشكلات ذات علاقة بمحـور الأداء الطلابـي في مؤسسـات التعليـم العـالي الحكومي

الأستاذ الدكتور

عبدالرحمن بن أحمد صائغ

رئيس تحرير المجلة

والأهلي على حد سواء. من خلال البحثين الموسومين: أولهما بعنوان العوامل ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي لـدي طـلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم الأصول التربوية بجامعـة الأمام محمد بن سعود، والثاني بعنوان المشكلات الأكاديمية والإدارية للطلاب المستجدين في فرع الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية.

ويتمحـور البحثيـين الرابع والخامـس على قضايا الاتجاهـات لدى الطلبة من خـلال بحث بعنوان اتجاهـات الطالبـات بجامعة الدمام نحو اختبـارات القدرات العامة، ومن خلال بحـث آخر بعنوان فاعلية النشاطات غير الصفية في تنمية الوعي بمفاهيم المواطنة والاتجاه نحوها لدى طالبات الدراسات الاجتماعية في الدبلـوم العـام في التربيـة. وفي مضامين كلا البحثـين ربط واضح بين محوري الطالـب من جهة والبيئة الأكاديمية من جهة آخرى.

وأخيراً وليس بآخر فإن هذا العدد يسلط الضوء على أحد القضايا المهمة ذات العلاقة والتأثير على كافـة آبعـاد الأداء الأكاديمي على وجـه الخصوص والأداء التعليمي على وجه العمـوم بل وقد تلقي بظلالها على المجتمع بأكمله.

وهـي قضية الشهـادات الوهمية والمزورة وما يتبعها من آثار سلبيـة وخيمة ينبغي التصدي لها بكل قوة وحزم.

وفي الختـام أسأل الله العلى القدير أن يوفقنا جميعاً للإسهام في تطوير أداء القطاع التعليمي، كما يطيـب لي بإسم كافة أعضاء هيئة التحرير أن أتقدم بالشكر والعرفان للداعمين والقائمين على هذه المجلة والشكر موصول للعاملين والمتعاونين معها.

وبالله التوفيق...

البحوث العلمية

مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي
Center for Higher Education Research and Studies

محددات الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء لوائح التعليم العالي دراسة تحليلية مسحية

د. محمد بن عودة الذبياني
أستاذ التربية المشارك في كلية التربية
جامعة طيبة
Mdhibiani@taibahu.edu.sa

الكلمات المفتاحية: الحرية الأكاديمية، الجامعات السعودية، لوائح التعليم العالي.

مستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على أهم محددات الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء لوائح التعليم العالي، ومعرفة مستوى المعرفة بمحددات الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

وقد استخدم المنهج التحليلي في تحليل مواد لوائح التعليم العالي ومعرفة أهم محددات الحرية الأكاديمية التي تتيحها هذه اللوائح، كما استخدم المنهج الوصفي المسحي في تحديد مستوى معرفة أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السعودية بمحددات الحرية الأكاديمية. ولتحقيق ذلك أجري مسح لعينة بلغ عددها (٩٨٥) من أعضاء هيئة التدريس.

وقد توصلت الدراسة الى النتائج حول أهم محددات الحرية الأكاديمية المعرفية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية .

مدخل الدراسة:

تتسنم الجامعات في الدول المتقدمة مكانة مرموقة؛ لأنها المؤسسات القادرة على تسيير دفة الأمور في تلك المجتمعات نحو مستويات متقدمة، ذلك أن الجامعات هي مصدر إثراء معرفي للمجتمعات الإنسانية بتزويدها بالعلم والمعرفة ونتائج البحث العلمي، كما أنها تعد مصدرًا لتزويد المجتمعات بالطاقات البشرية القادرة على تدوير دفة عجلة التنمية الشاملة في كافة المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية.

لكن الجامعات لا يمكن أن تقوم بالدور الريادي المطلوب منها وتحلق في سماء الإبداع التدريسي والبحثي والإداري، إلا إذا أعطيت مساحات كبيرة من الحرية الأكاديمية، وهذا ما يميز الجامعات في المجتمعات المتقدمة عن الجامعات في دول العالم النامي وهو أحد أهم أسباب وعوامل نجاحها (Hogan، Barry E. & Trotter، Lane D, 2013).

ويؤكد ذلك ما أشارت إليه بعض الدراسات التي أجريت على التعليم العالي في بعض البلدان المتقدمة؛ حيث عزت إحدى تلك الدراسات النجاحات الكبيرة التي يحققها التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية إلى عوامل عدة من بينها مساحات الحرية واحترام ذلك النظام الحرية الأكاديمية لأفراده (Council for Higher Education Accreditation Advisory Statement, 2012).

ويعد عضو هيئة التدريس حجر الزاوية والأساس الذي يرتكز عليه تقدم وتطور الجامعة، ومقدرتها على تحقيق أهدافها المتعلقة بالعملية التعليمية، والعملية البحثية، وخدمة المجتمع والنهوض بأفراده ومؤسساته.

وتشير عديد من الدراسات التي أجريت في هذا الصدد إلى أن إبداع أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس والبحث العلمي، وقيامهم بما يناط بهم من واجبات بصورة أكثر إيجابية، وإنتاجيتهم العالية مرتبط بشكل رئيس بمساحات الحرية التي تتاح لهم في النواحي والمجالات البحثية والتدريسية، وفي مجالات خدمة المجتمع والنشاطات غير المنهجية (القرني، ٢٠٠١م).

وفي المقابل فإن عدم إعطاء مساحات جيدة من الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس قد يدفع المتميز منهم للهجرة للجامعات والمراكز البحثية في المجتمعات المتقدمة؛ حيث المساحات الواسعة من الحرية الأكاديمية في المجال البحثي والتدريسي، ففي تقرير نشرته مؤسسة الفكر العربي تبين أنه يهاجر نحو (١٠٠) ألف من أساتذة الجامعات والمهندسين والأطباء والخبراء كل عام، كما أن (٧٠٪) من العلماء الذين يسافرون للتخصّص لا يعودون إلى جامعاتهم وبلدانهم العربية، ويشير التقرير إلى أنه منذ عام

١٩٧٧م هاجر أكثر من (٧٥٠) ألف عالم عربي إلى الولايات المتحدة، ويشير التقرير كذلك إلى أن (٥٠٪) من الأطباء و(٢٣٪) من المهندسين و(١٥٪) من العلماء من مجموع الكفاءات العربية، يهاجرون إلى أوروبا والولايات المتحدة وكندا، ومعظمهم يهاجر إلى بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) (المنصوري والدايخ، ٢٠١٢م).

ويؤكد ذلك أحد الباحثين (McCrae, Niall, 2011) في دراسة أجراها بعنوان: «رعاية التفكير الناقد والحرية الأكاديمية في جامعة القرن الحادي والعشرين»؛ حيث أشار الباحث إلى أن الحرية الأكاديمية تعد من أهم عوامل جذب الجامعات الغربية في مجال منافستها في السوق العالمية في استقطاب الكوادر البحثية الجيدة وفي مجال استقطاب الطلبة المتميزين.

وإذا ما نظرنا إلى الجامعات السعودية فإننا نجد أن عملها تحكمه مجموعة من اللوائح والتنظيمات التي تنظم كافة الفعاليات التدريسية والبحثية والإدارية والمالية، وتنظم الفاعليات ذات الارتباط بكل ما هو خارج أسوار الجامعات مما له علاقة وارتباط بخدمة المجتمع الذي أوجدها وقدم لها الدعم (نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، ١٤٢٨هـ).

لكن المشاهدات التي أفضاها الواقع العملي للباحث بصفته عضو هيئة تدريس في الجامعات السعودية، واحتكاكه بشرائح متعددة ممن يعملون تحت مظلة الجامعات السعودية، يشير إلى نقص في مستوى المعرفة بمساحات الحرية الأكاديمية التي يتيحها نظام مجلس التعليم العالي والجامعات واللوائح المرتبطة به في المملكة العربية السعودية، ومن هنا انبثقت فكرة تحويل تلك المشاهدات لدى الباحث إلى واقع كمي رقمي مؤكد يمكن الاستناد إليه في صياغة برامج عمل من أجل رفع مستوى المعرفة لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السعودية بالتنظيمات واللوائح التي تحكم عمل الجامعات ومحددات الحرية الأكاديمية التي تتضمنها تلك اللوائح والتنظيمات، ولذلك يمكن أن تتلخص مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما محددات الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء لوائح التعليم العالي؟ وما مستوى المعرفة بها لدى أعضاء هيئة التدريس؟

أسئلة الدراسة:

١. ما مفهوم الحرية الأكاديمية؟ وكيف تطورت عبر التاريخ؟
٢. ما أهم محددات الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء لوائح التعليم العالي؟
٣. ما مستوى المعرفة بمحددات الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعرفة بمحددات الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية؟

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من الدور الريادي الذي يمكن أن تقوم به الجامعات في قيادة المجتمعات الإنسانية في شتى الميادين، وذلك تماشيًا مع ما تشير إليه الأبحاث من ضرورة إعطاء عناية كبيرة بمؤسسات التعليم العالي في سبيل بناء المجتمعات الإنسانية وإحداث التغييرات المرغوبة فيها، والجامعات بدورها لا يمكن أن تكون قادرة على القيام بالأدوار المنوطة بها أو تحقيق أهدافها التدريسية والبحثية وخدمة المجتمع ما لم تعط مساحات واضحة من الحرية الأكاديمية، أو أن تكون أبعاد وحدود الحرية الأكاديمية التي كفلتها لهم اللوائح والتنظيمات الجامعية واضحة في أذهان جميع منتسبيها، بحيث توظف تلك المساحات في الانطلاق والإبداع والتميز تدريسًا وبحثًا وخدمة للمجتمع الذي أوجد تلك الجامعات وقام بتمويلها.

أهداف الدراسة:

١. التعرف على أبعاد وجوانب الحرية الأكاديمية من حيث المفهوم، والتطور التاريخي.
٢. تحليل لوائح التعليم العالي المرتبطة بالجوانب التدريسية والبحثية والإدارية والمالية، ومحاولة إبراز أهم محددات الحرية الأكاديمية في ضوء تلك اللوائح.
٣. التعرف على مستوى المعرفة بمحددات الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.
٤. معرفة ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعرفة بمحددات الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية؟

منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة الآتي:

١. المنهج التحليلي لتحليل مواد لوائح التعليم العالي ومعرفة أهم محددات الحرية الأكاديمية التي تتيحها هذه اللوائح.

٢. المنهج الوصفي المسحي لتحديد مستوى معرفة أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السعودية بمحددات الحرية الأكاديمية في ضوء لوائح التعليم العالي.

حدود الدراسة :

١. حد موضوعي: اقتصرت الدراسة على الآتي:

أولاً: تحليل لمواد لوائح التعليم العالي ومعرفة أهم محددات الحرية الأكاديمية التي تتيحها هذه اللوائح في الإطار النظري للدراسة على النحو التالي:

١. محددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بالتدريس واختيار عناصر المنهج من خلال: لائحة نظام مجلس التعليم العالي، ولائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية، واللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية.

٢. محددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بالبحث العلمي من خلال: اللائحة الموحدة للبحث العلمي في الجامعات.

٣. محددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بالنواحي الإدارية والمالية من خلال: لائحة نظام مجلس التعليم العالي، واللائحة المنظمة لشؤون أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، ولائحة توظيف غير السعوديين في الجامعات.

ثانيًا: التعرف على مستوى معرفة أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السعودية الحكومية في المملكة العربية السعودية بمحددات الحرية الأكاديمية.

١. حد مكاني: اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الحكومية في المملكة العربية السعودية.

٢. حد زماني: طبق الجزء الميداني من هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ.

مصطلحات الدراسة:

١. المحددات: جاء في لسان العرب: الحَدُّ الفصل بين الشيئين لئلا يختلط أَحدهما بالآخر أَو لئلا يتعدى أَحدهما على الآخر، وجمعه: حُدود، ومحددات (لسان العرب، ١٩٧٧م).

ويقصد بالمحددات إجرائيًّا في هذه الدراسة: جملة الضوابط والمعايير التي تقنن وتوضح كافة جوانب الممارسات التدريسية والبحثية والإدارية والمالية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

٢. الحرية الأكاديمية: تتبنى الدراسة إجرائيًّا ما جاء في «إعلان ليما» حول الحرية الأكاديمية الذي وصّفها بأنها "حرية أعضاء المجتمع الأكاديمي فرديًّا أو جماعيًّا في متابعة المعرفة وتطويرها وتحويلها من خلال البحث والدراسة والمناقشة والتوثيق والإنتاج والتكوين وإلقاء المحاضرات والكتابة" (إعلان ليما، ١٩٨٨م، ٢).

٣. لوائح التعليم العالي: يقصد بها في هذه الدراسة إجرائيًّا: مجموعة اللوائح والأنظمة التي يتضمنها نظام مجلس التعليم العالي الصادرة عن أمانة مجلس التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.

٤. الجامعات السعودية: يقصد بها في هذه الدراسة إجرائيًا: المؤسسات العلمية المستقلة ذات الهيكل التنظيمي الخاص التابعة لوزارة التعليم العالي (وزارة التعليم حاليًّا)، التي تتمثل وظائفها الرئيسة في: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. وتتألف من مجموعة من الكليات والأقسام ذات الطبيعة العلمية التخصصية.

الإطار النظري:

ويتضمن الإجابة عن السؤالين الأول والثاني من أسئلة الدراسة، ويمكن تقسيمه إلى قسمين: يجيب القسم الأول عن السؤال الأول، ويجيب القسم الثاني عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:

القسم الأول: ويتضمن الحديث عن الحرية الأكاديمية من حيث المفهوم والتطور التاريخي.

القسم الثاني: ويتضمن تحليلاً لبعض لوائح التعليم العالي في المملكة العربية السعودية؛ للوقوف على أهم محددات الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية المرتبطة بالجوانب التدريسية والبحثية والإدارية والمالية.

القسم الأول الحرية الأكاديمية: المفهوم والتطور التاريخي:

١. مفهوم الحرية الأكاديمية:

جاء في المعجم الفلسفي أن الحرية هي: «حال الكائن الحي الذي لا يخضع لقهر أو لغلبة ويفعل ما يريد طبقًا لطبيعته وإرادته، وهي تصدق على جميع الكائنات» (المعجم الفلسفي، ١٩٧٩م، ص ٧١).

ويصف «إعلان ليما» الحرية الأكاديمية بأنها "حرية أعضاء المجتمع الأكاديمي فرديًّا أو جماعيًّا في متابعة المعرفة وتطويرها وتحويلها من خلال البحث والدراسة والمناقشة والتوثيق والإنتاج والتكوين وإلقاء المحاضرات والكتابة" (إعلان ليما، ١٩٨٨م، ص ٢).

ويتفق الربيعي مع مضمون «إعلان ليما» حول الحرية الأكاديمية حيث يرى أنها: «حرية ممارسة البحث والتدريس والنشر ضمن أسس وقواعد التقصي عن المعرفة (الربيعي،٢٠٠٧م، ص ١٥).

وللحرية الأكاديمية في المجتمعات الحديثة ثلاثة أبعاد:

البعد الأول: يضم كل الحريات ذات الصلة بالعمل البحثي والأكاديمي، مثل: حريات الفكر والرأي والاجتماع والتنقل، وإلقاء المحاضرات والمشاركة في الندوات العامة وحلقات النقاش والمشروعات البحثية، والحصول على المعلومات واستخدامها، ونشر وتوزيع الأعمال الفكرية والعلمية.

البعد الثاني: ويشمل حرية الجامعات في إدارة شؤونها المالية والإدارية بصورة مستقلة، وتحديد مناهج ومضامين التعليم الملائمة، وتعيين من يتمتعون بالكفاءة والمهارة اللازمة لتحقيق الأهداف التي من أجلها قامت الجامعة.

البعد الثالث: ويتضمن مراعاة معايير النزاهة الأكاديمية، والأمانة العلمية، والالتزام بالحياد في كافة الموضوعات.

٢. نشأة وتطور مفهوم الحرية الأكاديمية:

يمكن القول بأن نشأة الحرية الأكاديمية كانت بالتزامن مع نشوء الجامعات ذاتها حينما نشأت جامعات (بولونيا) وجامعة (باريس) وذلك (٨٠٠) عام؛ حيث كان الهدف هو إعطاء مساحات أكبر من الحرية للباحثين والعلماء فيما يتعلق بالبحث العلمي في طرح قضايا قد تكون غير منسجمة مع الثقافة السائدة في المجتمعات في ذلك الوقت (Scott. 2006).

وفي العصر الحديث كانت هناك مجموعة محاولات للتنظير لهذا المصطلح والتأكيد عليه، ففي الولايات

المتحدة الأمريكية نشر عام ١٨٨٥م مقال بعنوان: «ما الحرية الأكاديمية؟» حاول أن يبين هذا المقال مفهوم الحرية الأكاديمية، بعد ذلك شاع هذا المفهوم بشكل كبير، وشرعت المنظمات والنقابات المهنية بالدفاع عنها في الولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث تأسست جمعية أساتذة الجامعات الأمريكية عام ١٩١٥م، وتميزت تلك الفترة بإطلاق حرية البحث، والاستكشافات العلمية وتوسيع نطاقهما، وتزايد استقلال التدريس فيما يتعلق بوضع المناهج، وصياغة فلسفة التعلم ونظرياته، وتخطيط اتجاهاته. وأسهمت طبيعة الوسط الأكاديمي الأمريكي المنفتحة إسهامًا خاصًّا في تنمية أفكار الحرية الأكاديمية وشيوعها، ليس في الولايات المتحدة بل في بقية أنحاء العالم كالجامعات الأوروبية، ففي إنجلترا بينت موسوعة (أوكسفورد) أن مصطلح الحرية الأكاديمية استخدم في إنجلترا عام ١٩٠١م، وأن نشأة هذه الفكرة تعود إلى ما تم استعارته في الأصل من الفكرة الألمانية الإبداعية المتعلقة بحرية البحث العلمي وحرية التعلم والتعليم. ثم صدر عن مؤتمر الجامعات الأوروبية ورؤسائها في (بولونيا) الإيطالية عام ١٩٨٨م إعلان تم التأكيد فيه على الحرية الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي والجامعات.

ويعد «إعلان ليما» للحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي الصادر عن اجتماع الهيئة العامة للخدمة الجامعية العالمية عام ١٩٨٨م وثيقة مهمة جدًّا تؤكد على الحرية الأكاديمية، وفي العالم العربي صدر إعلان عمّان للحريات الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي عام ٢٠٠٤م (مركز عمان لدراسات حقوق الإنسان،٢٠٠٦م).

القسم الثاني: أهم محددات الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء لوائح التعليم العالي (نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، ١٤٢٨هـ):

١. أهم محددات الحرية الأكاديمية في مجال التدريس واختيار عناصر المنهج:

ويعني حرية عضو هيئة التدريس في توصيف المقررات التي يريد تدريسها، وتدريس هذه المقررات بالطريقة التي يراها مناسبة (محافظة،١٩٩٤م).

واعتمدت هذه الدراسة كلاًّ من: لائحة نظام مجلس التعليم العالي، ولائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية، واللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية؛ وذلك لإبراز أهم محددات الحرية الأكاديمية في مجال التدريس واختيار عناصر المنهج، ومن خلال تحليل جميع مواد تلك اللوائح يمكن القول بأن محددات الحرية الأكاديمية في مجال التدريس واختيار عناصر المنهج تتمثل في الجدول التالي:

جدول (١): محددات الحرية الأكاديمية في مجال التدريس واختيار عناصر المنهج

المحدد	المادة
١. يحق لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات بصفتهم أعضاء في مجالس الأقسام اقتراح الآتي: • خطة الدراسة. • المناهج الدراسية. • الكتب المقررة والمراجع العلمية.	لائحة نظام مجلس التعليم العالي المادة (٤٣)
٢. يحق لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات بصفتهم أعضاء في مجالس الأقسام توزيع المحاضرات والتمرينات والأعمال التدريبية على أعضاء هيئة التدريس والمعيدين.	لائحة نظام مجلس التعليم العالي المادة (٤٣)
٣. يحق لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات بصفتهم أعضاء في مجالس الأقسام اقتراح شخصيات ذات مكانة علمية ومتخصصين زائرين للتدريس والإشراف على البحوث العلمية.	لائحة نظام مجلس التعليم العالي المادتان (٤٨، ٤٩)
٤. يحدد أعضاء هيئة التدريس بصفتهم أعضاء في مجالس الأقسام أعداد الطلبة الذين يمكن قبولهم على مستوى الدراسات العليا. ٥. لكن ليس من صلاحياتهم تحديد أعداد الطلبة الذين يمكن قبولهم على مستوى مرحلة البكالوريوس.	لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة المادة (٢) اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية المادة (١٢)
٦. يحق لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات بصفتهم أعضاء في مجالس الأقسام تحديد مقررات مناسبة يدرسها الطلبة لرفع معدلاتهم التراكمية.	لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة المادة (١٩)
٧. يقترح أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بصفتهم أعضاء في مجالس الأقسام درجة الأعمال الفصلية بحيث لا تقل عن (٣٠٪) من الدرجة الكلية للمقرر.	لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة المادة (٢٢)
٨. يحق لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات بصفتهم أعضاء في مجالس الأقسام تضمين الاختبار النهائي للمقررات اختبارات عملية أو شفوية وتحديد الدرجات التي تخصص لها من الدرجة الكلية.	لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة المادة (٢٤)

المحدد	المادة
٩. يحق لعضو هيئة التدريس في الجامعة السماح للطالب باستكمال متطلبات المقرر في الفصل الدراسي التالي.	لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة المادة (٢٥)
١٠. يضع عضو هيئة التدريس في الجامعة أسئلة المقرر الذي يقوم بتدريسه، كذلك يقوم بتصحيحه ورصد الدرجات له.	لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة المواد (٣٣، ٣٤، ٣٥)
١١. يحق لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات بصفتهم أعضاء في مجالس الأقسام تحديد مدة الاختبار التحريري النهائي للمقررات.	لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة المادة (٤٠)
١٢. يحق لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات بصفتهم أعضاء في مجالس الأقسام معادلة المقررات التي درسها الطلبة خارج الجامعة.	لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة المادة (٤١)
١٣. يحق لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات بصفتهم أعضاء في مجالس الأقسام فيما يتعلق بطلبة الدراسات العليا الآتي: • تأجيل قبول الطلبة. • تأجيل دراسة الطلبة • إعطاء الطالب أو الطالبة فرصًا إضافية. • قبول تحويل الطلبة.	اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية المواد (٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٨، ٣٠)
١٤. يحق لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات بصفتهم أعضاء في مجالس الأقسام ما يلي: • الموافقة على مقترح مشروع رسالة طلبة الدراسات العليا. • تحديد المشرف على مشروع رسالة طلبة الدراسات العليا. • تشكيل لجنة مناقشة رسالة طلبة الدراسات العليا.	اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية المادتان (٤٢، ٥٣)

٢. أهم محددات الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي:

يمثل البحث العلمي الوظيفة الثانية للجامعة، وهو من المجالات التي لها دور مهم في تحقيق أهداف الجامعة لتزويد خطط التنمية والتطوير في المجتمع بالمستجدات والمعارف والاكتشافات الجديدة والتصدي

للمشكلات التي يواجهها المجتمع، وهو عامل حاسم في رفع مستوى أعضاء الهيئات التدريسية في مجالات تخصصاتهم المختلفة، ومن ثم فلا بد أن تحرص الجامعة على رسالتها في البحث العلمي من خلال تدريب العاملين فيها، وتوفير المناخ العلمي والحرية الأكاديمية للقيام بالبحوث. إن قيام عضو هيئة التدريس بالإنجاز العلمي والبحثي يؤدي إلى نتائج إيجابية تنعكس أولاً على عضو هيئة التدريس نفسه، عن طريق تعميق معرفته في حقل تخصصه والمكانة العلمية الرفيعة التي يحتلها في المجتمع الأكاديمي ورفع معنوياته، فالجامعة الناجحة هي التي تعمل على تهيئة جو البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس.

واعتمدت هذه الدراسة «اللائحة الموحدة للبحث العلمي في الجامعات» و«اللائحة المنظمة لشؤون أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية» لإبراز أهم محددات الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي، ومن خلال تحليل مواد هاتين اللائحتين يمكن القول إن محددات الحرية الأكاديمية في مجال البحث تتمثل في الجدول التالي:

جدول (٢): محددات الحرية الأكاديمية في البحث العلمي

المحدد	المادة
١. يمكن لعضو هيئة التدريس إجراء البحوث التي تهدف إلى إثراء العلم والمعرفة في جميع المجالات النافعة.	اللائحة الموحدة للبحث العلمي في الجامعات المادة (٢)
٢. يمكن لعضو هيئة التدريس عند إجراء البحوث إشراك طلبة الدراسات العليا والمعيدين والمحاضرين ومساعدي الباحثين.	اللائحة الموحدة للبحث العلمي في الجامعات المادة (٢- و)
٣. يمكن لعضو هيئة التدريس إجراء البحوث ذات الارتباط بخطط التنمية في المملكة.	اللائحة الموحدة للبحث العلمي في الجامعات المادة (٢- ه)
٤. يستطيع عضو هيئة التدريس الحصول على الترقية العلمية من خلال البدائل التالية: • البحوث المنشورة. • الكتب الجامعية المحكمة. • الكتب المحققة. • الكتب العلمية المترجمة. • الاختراعات والابتكارات.	اللائحة المنظمة لشؤون أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية المادة (٢٩)

المحدد	المادة
٥. يستطيع عضو هيئة التدريس الحصول على الترقية من خلال النشاط الإبداعي.	اللائحة المنظمة لشؤون أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية المادة (٢٩)
٦. يجوز لعضو هيئة التدريس الحصول على إجازة تفرغ علمي لمدة عام لإنجاز الأبحاث العلمية.	اللائحة المنظمة لشؤون أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية المادة (٦١)
٧. يجوز لعضو هيئة التدريس تقديم الاستشارات العلمية للجهات الحكومية أو القطاع الخاص أو المنظمات الدولية والإقليمية.	اللائحة المنظمة لشؤون أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية المادة (٦٦)
٨. يمكن لعضو هيئة التدريس حضور المؤتمرات والندوات داخل المملكة وخارجها.	اللائحة المنظمة لشؤون أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية المادة (٦٧)
٩. يمكن لعضو هيئة التدريس الذهاب في مهمة علمية (الاتصال العلمي) خارج الجامعة.	اللائحة المنظمة لشؤون أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية المادة (٧٦)
١٠ . يمكن لعضو هيئة التدريس السفر خلال الإجازة الصيفية لإجراء بحوث في جامعة خارجية.	اللائحة المنظمة لشؤون أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية المادة (٧٨)

٣. أهم محددات الحرية الأكاديمية في المجال الإداري والمالي:

اعتمدت الدراسة «اللائحة المنظمة لشؤون أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية» لإبراز أهم محددات الحرية الأكاديمية في المجال الإداري والمالي، وهو من المجالات المهمة لعضو هيئة التدريس؛ كونها ترتبط بالجانب المالي بالدرجة الأولى ثم بالجانب الإداري بالدرجة الثانية، ومن خلال تحليل مواد تلك اللائحة يمكن القول إن محددات الحرية الأكاديمية في المجال الإداري والمالي تتمثل في الجدول التالي:

جدول (٣): محددات الحرية الأكاديمية في المجال الإداري والمالي

المحدد	المادة
١. يستطيع عضو هيئة التدريس في الجامعات بصفته عضوًا في مجلس القسم التوصية بتعيين المعيدين والمحاضرين ومدرسي اللغات ومساعدي الباحثين في أقسامهم.	اللائحة المنظمة لشؤون أعضاء هيئة التدريس المادة (٨/٧)

المحدد	المادة
٢. يستطيع عضو هيئة التدريس في الجامعات بصفته عضوًا في مجلس القسم التوصية بتعيين أعضاء هيئة التدريس في أقسامهم.	اللائحة المنظمة لشؤون أعضاء هيئة التدريس المادة (١٥)
٣. يستطيع عضو هيئة التدريس التقدم بطلب الترقية قبل اكتمال المدة النظامية بستة أشهر.	اللائحة المنظمة لشؤون أعضاء هيئة التدريس المادة (٢٣)
٤. يستطيع عضو هيئة التدريس أن يشارك في إلقاء الوحدات التدريسية غير المنهجية والحصول على مقابل مادي.	اللائحة المنظمة لشؤون أعضاء هيئة التدريس المادة (٤٨)
٥. يستطيع عضو هيئة التدريس أن يزيد الوحدات التدريسية عن النصاب المقرر له والحصول على مقابل مادي.	اللائحة المنظمة لشؤون أعضاء هيئة التدريس المادة (٥١)
٦. يمكن لعضو هيئة التدريس العمل خلال فترات الإجازة الصيفية ويتم تعويضهم ماديًّا عن فترة الإجازة.	اللائحة المنظمة لشؤون أعضاء هيئة التدريس المادة (٤٩)
٧. يمكن لعضو هيئة التدريس الحصول على إجازة تفرغ علمي لمدة عام واحد كل خمس سنوات يحصل خلالها على راتبه كاملاً وبدل الانتقال الشهري.	اللائحة المنظمة لشؤون أعضاء هيئة التدريس المادتان (٤٩/ ٦٣)
٨. يستطيع عضو هيئة التدريس أن يعمل مستشارًا غير متفرغ للجهات الحكومية والخاصة والمنظمات الإقليمية.	اللائحة المنظمة لشؤون أعضاء هيئة التدريس المادة (٦٦)
٩. يمكن لعضو هيئة التدريس الحصول على إعارة للجهات الحكومية والخاصة والهيئات الدولية والإقليمية.	اللائحة المنظمة لشؤون أعضاء هيئة التدريس المادتان (٧١/٧٢)
١٠. يستطيع عضو هيئة التدريس الانتقال من قسم إلى آخر أو من كلية إلى أخرى أو الانتقال للعمل خارج الجامعة.	اللائحة المنظمة لشؤون أعضاء هيئة التدريس المواد (٧٩/٨٠/٨١)
١١. يستطيع عضو هيئة التدريس المحال إلى لجنة تأديب الاطلاع على التحقيقات التي أجريت له.	اللائحة المنظمة لشؤون أعضاء هيئة التدريس المادة (٨٧)
١٢. يستطيع عضو هيئة التدريس المحال إلى لجنة تأديب الطعن في القرار الذي تتخذه اللجنة.	اللائحة المنظمة لشؤون أعضاء هيئة التدريس المادة (٨٨)

استعراض الدراسات السابقة:

في الولايات المتحدة الأمريكية أجرى (Fossey , 2007) دراسة بعنوان: «الرقابة الجامعية على تدريس أعضاء هيئة التدريس: الحرية الأكاديمية للأستاذ الجامعي لا تعني التحرر من التنظيم المؤسسي». وقد أشار الباحث إلى اعتقاد كثير من أعضاء هيئة التدريس في الولايات المتحدة الأمريكية أن لديهم الحق في أن يقولوا أو يفعلوا ما يريدون في الفصول الدراسية، لكن يؤكد (Fossey) أن الهيئات التشريعية في الولايات المتحدة قد حددت ضوابط لممارسة الـنشاطات التدريسية، لكنها في المقابل أعطت مساحات لا بأس بها من الحرية الأكاديمية في ممارسة النشاطات الصفية ورصد الدرجات وطريقة التدريس في الفصول الدراسية.

وفيما يتعلق بالحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي يشير(Fossey) بأن التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية قد أعطى مساحات من الحرية الأكاديمية أوسع من تلك المعطاة للنشاط التدريسي، ويرى (Fossey) أن ذلك يعطي نوعًا من التوازن فيما يتعلق بالحريات الأكاديمية في الجامعات.

وعلى المستوى المحلي قام البلعاسي (٢٠٠٨م) بدراسة بعنوان: «درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى الأكاديميين في كليات التربية في الجامعات الرسمية في المملكة العربية السعودية». وهدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة الأكاديميين في كليات التربية للحرية الأكاديمية. وقد صمم الباحث استبانة للحصول على البيانات من عينة الدراسة التي بلغ عددها (٧٣٤) عضو هيئة تدريس. وكان من أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة أن ممارسة الأكاديميين في كليات التربية الحرية الأكاديمية في مجال المحتوى التدريسي كانت مرتفعة مقارنة بأساليب التدريس والبحث العلمي والمشاركة في صنع القرار، ومن حيث العموم فقد كانت ممارستهم الحرية الأكاديمية متوسطة.

وأجرى كل من الزيود والشبول (٢٠٠٩م) دراسة بعنوان: «الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة». وهدفت الدراسة إلى درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة. وطبق الباحث الدراسة على عينة بلغ عددها (٦٣٢) عضو هيئة تدريس. وكان من أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في مجال اتخاذ القرار على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس الحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، لصالح الذكور.

٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في مجالات حرية التعبير والبحث العلمي

والتدريس لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس الحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة.

٣. وجود فروق ذات دلالة تعزى للرتبة الأكاديمية في مجال البحث العلمي والتدريس على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس الحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، لصالح رتبة أستاذ.

٤. وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة في جميع المجالات على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، لصالح الجامعات الخاصة.

وقام (Downs, Donald A, 2009) بدراسة بعنوان: «الحرية الأكاديمية: ما مكوناتها؟ وما الذي ليس من مكوناتها؟ كيف نصنع الفرق؟» حيث لاحظ الباحث أن كثيرين لا يعرفون ما تتضمنه الحرية الأكاديمية؛ ولذلك حاول (Downs) من خلال هذه الدراسة أن يوضح مدلولات الحرية الأكاديمية وسياقاتها التاريخية والتنظيمية والقانونية، ويشير الباحث إلى أن الحرية الأكاديمية هي حرية العلماء لمتابعة الحقيقة بطريقة متسقة مع المعايير المهنية، وأن هذا الأمر ينطبق على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، كما أنه ينطبق على الطلاب.

كما ذكر (Downs) أن حرية التدريس مكفولة للجميع في المجتمع الأمريكي بموجب القوانين الصادرة عام ١٩٦٧م، لكن تلك الحرية لا تمنع من وضع ضوابط ومعايير تضمن جودة التدريس. ويطرح الباحث فكرة مهمة للغاية ذات ارتباط وعلاقة بالحرية الأكاديمية تتمثل في ضرورة إحداث نوع من التوازن بين حرية الأفراد الأكاديمية والتنظيمات المؤسسية التي تضمن جودة العمل والتدريس. ويشير إلى أنه لم يكن هناك أي تصادم بينهما (التنظيمات المؤسسية والحرية الأكاديمية) في المجتمع الأمريكي في الفترات الماضية.

ونشر (McCrae, Niall, 2011) دراسة بعنوان: "رعاية التفكير الناقد والحرية الأكاديمية في جامعة القرن الحادي والعشرين». وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي، وأشار فيها إلى أن التفكير الناقد والحرية الأكاديمية من الدعائم المهمة التي ترتكز عليها الجامعات في القرن الحادي والعشرين، كما يشير إلى أن التفكير الناقد هو من مستحقات الطالب الجامعي الذي يتعلق بتمحيص كل ما يطرح عليه من أفكار بطريقة منطقية، في حين أن الحرية الأكاديمية هي من مستحقات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

وكان من أبرز النتائج التي توصل لها الباحث:

١. التفكير الناقد والحرية الأكاديمية من الركائز الأساسية للجامعات الحديثة.

٢. التفكير الناقد والحرية الأكاديمية يترتب عليهما حقوق ومسؤوليات.

٣. التعلم الحر الإبداعي والنقدي يعد من أهم عوامل جذب الجامعات الغربية في مجال منافستها في السوق العالمية.

كما قام خطايبة (٢٠١١م) بدراسة بعنوان: «تصورات أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية لدرجة حريتهم الأكاديمية وعلاقتها بإنجازهم البحثي». وهدفت الدراسة إلى معرفة تصورات أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية لدرجة حريتهم الأكاديمية، وعلاقة ذلك بإنجازهم البحثي. ولتحقيق هذا الهدف بنى الباحث أداة الدراسة ارتكزت على ثلاثة محاور رئيسة:

١. حرية التعبير عن الرأي.

٢. حرية البحث العلمي.

٣. حرية التدريس.

وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٥١٠) عضو هيئة تدريس. وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن تصورات أعضاء هيئة التدريس لدرجة حريتهم الأكاديمية كانت متوسطة، وأن هناك علاقة وارتباطًا بين الحرية الأكاديمية والإنجاز البحثي.

وفي عام (٢٠١٢م) قدم مجلس التعليم العالي الأمريكي للاعتماد (CHEAAS) تقريرًا يتعلق بالاعتماد والحرية الأكاديمية. وقد أشار هذا التقرير إلى أن النجاحات الكبيرة التي يحققها التعليم في الولايات الأمريكية تعود إلى عوامل عدة، من بينها مساحات الحرية، واحترام ذلك النظام للحرية الأكاديمية لأفراده، ولذلك تسعى الجامعات في أمريكا إلى اختبار ونشر المعرفة، وغرس استقلال العقل والتفكير المنطقي لدى الأفراد، وفيما يتعلق بمعايير الاعتماد ومدى تعرضها مع الحرية الأكاديمية يؤكد التقرير على النقاط التالية:

١. التأكيد على مبدأ الحرية الأكاديمية.

٢. التأكيد على دور الاعتماد الأكاديمي في النهوض بالعملية التعليمية.

٣. ضرورة مراجعة معايير الاعتماد الأكاديمي ذات العلاقة والارتباط بالحرية الأكاديمية.

وقدم (Macfarlane, B , 2012) رؤية مختلفة تتعلق بالحرية الأكاديمية وذلك عندما نشر

ورقة عمل حاولت إعادة تأطير الحرية الأكاديمية؛ حيث لا حظ أن معظم الدراسات التي أجريت حول الحرية الأكاديمية تتحدث عن حقوق أعضاء هيئة التدريس الأكاديمية ولا تتحدث عن الحقوق الأكاديمية للطلبة الجامعيين. وقد أشار الباحث إلى مجموعة نقاط من بينها محاولته التمييز بين الحقوق السلبية والحقوق الإيجابية، كما طالب بتعزيز الحقوق الأكاديمية للطلبة وأن ذلك قد يترك أثرًا إيجابيًّا في شخصية الطالب.

وأجرى كل من (Hogan, Barry E. & Trotter, Lane D, 2013) دراسة بعنوان: «الحرية الأكاديمية في التعليم العالي الكندي». وهدفت الدراسة إلى دراسة وضع الحرية الأكاديمية في الجامعات الكندية باستخدام التحليل التاريخي لاثنتين من المقاطعات الكندية هما (كولومبيا) البريطانية و(أونتاريو). وقد ناقش الباحثان تأثير عدد من القضايا على مسألة الحرية الأكاديمية مثل:

١. تأثير وجود الحرية الأكاديمية على التنمية.
٢. نمط الإدارة.
٣. المشاركة في اتخاذ القرار.
٤. توزيع الأدوار داخل مؤسسات التعليم العالي.
٥. النماذج المستخدمة في إدارة الجامعات.

وقد أكد الباحثان على إشراك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بسن التشريعات الجامعية، كما أكدا على ضرورة إشراكهم في عملية اتخاذ القرار، وأن ذلك جاء نتاجًا للتوصيات التي قدمتها لجنة (Flavelle 1906)، لكن في المقابل يؤكد الباحثان أن هذه الحرية الأكاديمية في التعليم العالي الكندي ليست مطلقة، بل تحدها مجموعة من الضوابط والمحددات مثل:

١. الحرم الجامعي ليس مشروعًا لجميع السلوكيات.
٢. لا يمكن أن يقوم كل عضو هيئة تدريس بتدريس كل الأفكار التي يمكن أن تجول بذهنه.
٣. كل الموضوعات التي تدرس يجب أن تمر ويوافق عليها من خلال الهيئات الجامعية ذات العلاقة.

وعقد في عمان في الأردن عام ٢٠١٣م مؤتمر بعنوان: «مقياس الحريات الأكاديمية في الجامعات العربية». وهدف هذا المؤتمر -الذي نظمه مركز عمان لدراسات حقوق الإنسان، بالتعاون مع مؤسسة المستقبل- إلى الإسهام في توفير معلومات وبيانات ذات مصداقية عالية بشأن الواقع الفعلي لممارسة الحريات الأكاديمية في الجامعات العربية، والعمل على تطوير التشريعات والسياسات الخاصة بالجامعات العربية، ومنحها دورًا مهما في وضع السياسات.

منهجية الدراسة:

١. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السعودية الحكومية في المملكة العربية السعودية للعام الجامعي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ السعوديون وغير السعوديين، ويبلغ حجم مجتمع الدراسة (٢٣,٣٢٤) عضو هيئة تدريس (إحصاءات وزارة التعليم العالي، ١٤٣٥هـ).

٢. عينة الدراسة:

اختيرت عينة عشوائية عنقودية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الحكومية في المملكة العربية السعودية للعام الجامعي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ بنسبة تقارب (٣٪) من مجمل العدد الكلي لمجتمع الدراسة، وبذلك بلغ عدد أفراد العينة (٧٠٠) عضو هيئة تدريس (ذكور وإناث). وبعد توزيع أداة الدراسة على أفراد العينة وفحص العائد بلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل (٥٨٩) استبانة، بنسبة (٨٤٪) من مجمل ما تم توزيعه.

٣ - الخصائص الديمغرافية والأكاديمية لعينة الدراسة:

جدول (٤): الخصائص الديمغرافية والأكاديمية لعينة الدراسة

المتغير	البند	العدد	النسبة
الجامعة	جامعة طيبة	٢٢١	٣٧,٥٪
	جامعة أم القرى	١٤٨	٢٥٪
	جامعة الملك سعود	١١٨	٢٠٪
	جامعة تبوك	١٠٢	١٧,٣٪
النوع	ذكر	٣٧٧	٦٤٪
	أنثى	٢١٢	٣٦٪
عدد سنوات الخبرة	أقل من (٥) سنوات	٢٩٥	٥٠٪
	من (٥) سنوات إلى أقل من (١٠) سنوات	١٤٨	٢٥,١٪
	أكثر من (١٠) سنوات	١٤٦	٢٤,٩٪
المرتبة العلمية	أستاذ مساعد	٣٦٤	٦١,٨٪
	أستاذ مشارك	١٥٨	٢٦,٨٪
	أستاذ	٦٧	١١,٤٪
المجموع الكلي لأفراد العينة		٥٨٩	١٠٠٪

٤. أداة الدراسة:

بُنيت أداة الدراسة وفق تدريج مقياس (ليكرت) (Likert Scale)، وتتضمن ثلاثة أقسام رئيسة:

- **القسم الأول** يشتمل على بعض الإرشادات والتعليمات التي تبين الهدف من الدراسة وكيفية الإجابة عن الفقرات التي تتضمنها الأداة.
- **القسم الثاني** يشتمل على معلومات عن عينة الدراسة.
- **القسم الثالث** يشتمل على عبارات الاستبانة موزعة على المحاور التالية:

١. المحور الأول: مستوى المعرفة بمحددات الحرية الأكاديمية المرتبطة باختيار عناصر المنهج والتدريس.

٢. المحور الثاني: مستوى المعرفة بمحددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بالبحث العلمي.

٣. المحور الثالث: مستوى المعرفة بمحددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بالنواحي الإدارية والمالية.

تحليل بيانات الدراسة:

للإجابة عن التساؤل الثالث من تساؤلات الدراسة «ما مستوى المعرفة بمحددات الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية؟» رُمِّزت بيانات الدراسة، ومن ثم حُللت باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) من حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

كما حُدد طول خلايا المقياس الخماسي من خلال الآتي:

١. حساب طول المدى: (٥-١ = ٤).

٢. تحديد طول الخلية الصحيح: (٤÷٥= ٠,٨٠).

جدول (٥): تحديد طول خلايا المقياس

مستوى الوعي		الدرجة	مدى المتوسطات
أعرف تمامًا	قوي جدًّا	٥	من ٤,٢١-٥
أعرف	قوي	٤	من ٣,٤١-٤,٢٠
غير متأكد	متوسط	٣	٢,٦١-٣,٤٠
لا أعرف	ضعيف	٢	١,٨١-٢,٦٠
لا أعرف مطلقًا	ضعيف جدًا	١	١-١,٨٠

أولاً ـ مستوى المعرفة بمحددات الحرية الأكاديمية في مجال التدريس واختيار عناصر المنهج:

جدول (٦): استجابات أفراد العينة لمحور محددات الحرية الأكاديمية في مجال التدريس

المحدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارة
يحق لعضو هيئة التدريس في الجامعات اقتراح خطة الدراسة من خلال مجلس القسم.	١,٦١٠	٠,١٨٥	٣٢,٢٪	٢٠
يمكن لعضو هيئة التدريس في الجامعات اقتراح المناهج الدراسية من خلال مجلس القسم.	١,٧١٤	٠,٣٢٦	٣٤,٣٪	١٩
يحق لعضو هيئة التدريس في الجامعات اقتراح الكتب المقررة.	٣,٣٦٢	١,١٤٣	٦٧,٢٪	١٥
يحق لعضو هيئة التدريس في الجامعات اقتراح المراجع العلمية للمقررات الدراسية.	٣,٥٧٩	١,٢١٥	٧١,٦٪	١٢
يمكن لعضو هيئة التدريس توزيع المحاضرات والتمرينات على أعضاء هيئة التدريس من خلال مجلس القسم.	٢,٣٣١	١,١٤٦	٤٦,٦٪	١٧
يستطيع عضو هيئة التدريس من خلال مجلس القسم اقتراح شخصيات ذات مكانة علمية وزائرين للتدريس والإشراف على البحوث العلمية.	٢,٣٢٧	١,٩٤٠	٤٦,٥٪	١٨
يحدد عضو هيئة التدريس أعداد الطلبة الذين يمكن قبولهم على مستوى الدراسات العليا من خلال مجلس القسم.	٣,٣٧٦	١,٢٨٠	٦٧,٥٪	١٤
يحق لعضو هيئة التدريس من خلال مجلس القسم تحديد مقررات مناسبة يدرسها الطلبة لرفع معدلاتهم التراكمية.	١,٥٩١	١,١١٠	٣١,٨٪	٢١
يقترح أعضاء هيئة التدريس في الجامعات من خلال مجلس القسم درجة الأعمال الفصلية للمقرر.	٤,١٢٩	١,١١٤	٨٢,٦٪	٦
يحق لعضو هيئة التدريس من خلال مجلس القسم تضمين الاختبار النهائي للمقررات اختبارات عملية أو شفوية، وتحديد الدرجات التي تخصص لها من الدرجة الكلية.	٤,١٥٩	١,٢١٣	٨٣,٨٪	٥
يحق لعضو هيئة التدريس في الجامعة السماح للطالب باستكمال متطلبات المقرر في الفصل الدراسي التالي.	٤,٥١٨	١,٠١١	٩٠,٤٪	٢
يضع عضو هيئة التدريس في الجامعة أسئلة المقرر الذي يقوم بتدريسه، كما يقوم بتصحيحه ورصد الدرجات له.	٤,٨٣١	١,٠٠١	٩٦,٦٪	١
يحق لعضو هيئة التدريس بصفته عضوًا في مجلس القسم تحديد مدة الاختبار التحريري النهائي للمقررات.	٣,٣٩٨	١,٢٢١	٦٨٪	١٣

المحدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارة
يحق لعضو هيئة التدريس بصفته عضوًا في مجلس القسم معادلة المقررات التي درسها الطلبة خارج الجامعة.	٣,٢٨٥	١,١٩٩	٦٥,٧٪	١٦
يستطيع عضو هيئة التدريس بصفته عضوًا في مجلس القسم تأجيل قبول طلبة الدراسات العليا.	٣,٩٩٤	٠,٨٦٣	٧٩,٩٪	٧
يمكن لعضو هيئة التدريس بصفته عضوًا في مجلس القسم تأجيل دراسة طلبة الدراسات العليا.	٣,٨٤٨	١,١٧٢	٧٧٪	٩
يستطيع عضو هيئة التدريس بصفته عضوًا في مجلس القسم إعطاء طالب الدراسات العليا فرصًا إضافية.	٤,٢٤١	١,١٦٩	٨٤,٨٪	٤
يستطيع عضو هيئة التدريس بصفته عضوًا في مجلس القسم تحويل طلبة الدراسات العليا.	٣,٦٤٣	١,١١٣	٧٢,٩٪	١١
يستطيع عضو هيئة التدريس من خلال مجلس القسم الموافقة على مقترح مشروع رسالة طلبة الدراسات العليا.	٤,٣٧١	١,٠١٢	٨٧,٤٪	٣
يستطيع عضو هيئة التدريس من خلال مجلس القسم تحديد المشرف على مشروع رسالة طلبة الدراسات العليا.	٣,٨٧٢	١,٠٠٢	٧٧,٤٪	٨
يمكن لعضو هيئة التدريس من خلال مجلس القسم تشكيل لجنة مناقشة رسالة طلبة الدراسات العليا.	٣,٧٩٠	١,١٧٠	٧٥,٨٪	١٠

من خلال الجدول السابق نلاحظ الآتي:

١. يزيد مستوى المعرفة بمحددات الحرية الأكاديمية ذات الارتباط بالعمل الفصلي لعضو هيئة التدريس، مثل: وضع أسئلة المقررات الدراسة، السماح للطالب باستكمال متطلبات المقرر في الفصل اللاحق، تحديد درجة الأعمال الفصلية، تحديد المراجع العلمية للمقررات الدراسية، إقرار مشروع رسائل طلبة الدراسات العليا وتحديد مشرفيهم وتحديد لجان المناقشة، تأجيل قبول دراسة طلبة الدراسات العليا وتأجيل قبولهم ومنحهم فرصًا إضافية؛ حيث حصلت على مستوى معرفة (قوي، قوي جدًّا)، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٥٨-٤,٨٣)، وقد يعود ذلك للأسباب التالية:

أ- أن تلك الأعمال تمارَس بشكل فصلي من قبل عضو هيئة التدريس.

ب- أن تلك الأعمال تطرح بشكل دوري من خلال مجالس الأقسام العلمية.

٢. مستوى المعرفة (ضعيف، ضعيف جدًّا) بمحددات الحرية الأكاديمية التالية:

أ- حق عضو هيئة التدريس في المشاركة في توزيع المحاضرات على أعضاء هيئة التدريس من خلال مجلس القسم.

ب- المشاركة في اقتراح زائرين وشخصيات ذات مكانة علمية للتدريس في القسم.

ت- المشاركة في اقتراح المناهج الدراسية من خلال مجلس القسم.

ث- الاشتراك في وضع خطة الدراسة من خلال مجلس القسم.

ج- تحديد مقررات يدرسها الطلبة لرفع معدلاتهم.

حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للمحددات السابقة بين (٢,٣٣ – ١,٥٩)، وقد يكون السبب في ذلك عدم إعطاء الأقسام العلمية الفرصة لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة فيما سبق لنقص المعرفة.

٣. انخفاض قيم الانحراف المعياري للمحور الأول المتعلق بمحددات الحرية الأكاديمية في مجال التدريس واختيار عناصر المنهج؛ مما يشير إلى تجانس في استجابات أفراد عينة الدراسة للعبارات.

٤. نلاحظ أن هناك مساحات من الحرية الأكاديمية التي كفلتها لوائح التعليم العالي في مجال التدريس واختيار عناصر المنهج، بعضها استفاد منه عضو هيئة التدريس وقام بمعرفتها وممارستها، وبعضها لم يعرفه ومن ثم لم يمارسها. كما نلاحظ أن هناك تنظيمات وتشريعات تحكم عملية التدريس التي يقوم بها عضو هيئة التدريس بشكل فصلي، وبالمقابل قد تكون كل تلك التنظيمات والتشريعات التي تحكم عملية التدريس منسجمة مع ما جاء في دراسة (Hogan, Barry E. & Trotter, Lane D, 2013)، التي أجريت على الحرية الأكاديمية في التعليم العالي الكندي؛ حيث أكد الباحثان وجود تنظيمات وتشريعات تحكم العمل الأكاديمي الذي يقوم به عضو هيئة التدريس، لكنهما أكدا على ضرورة إشراك أعضاء هيئة التدريس في سن تلك التشريعات والتنظيمات.

وهذا ما يؤكده كذلك (Downs، Donald A, 2009)، الذي ذكر أن الحرية لا تمنع من وضع ضوابط ومعايير تضمن جودة التدريس من خلال تأكيده على ضرورة إحداث نوع من التوازن بين حرية الأفراد الأكاديمية والتنظيمات المؤسسية التي تضمن جودة العمل والتدريس. ويؤكد (Fossey, 2007) الذي ذكر أن الهيئات التشريعية في الولايات المتحدة حددت ضوابط لممارسة النشاطات التدريسية، لكنها في المقابل أعطت مساحات لا بأس بها من الحرية الأكاديمية في ممارسة النشاطات الصفية ورصد الدرجات وطريقة التدريس في الفصول الدراسية.

ثانيًا ـ مستوى المعرفة بمحددات الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي:

جدول (٧): استجابات أفراد العينة لمحور محددات الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي

المحدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
لعضو هيئة التدريس الحرية في إجراء البحوث التي تهدف إلى إثراء العلم والمعرفة في جميع المجالات النافعة.	٤,٧٢١	٠,٩٢١	٪٩٤,٢	١
يمكن لعضو هيئة التدريس عند إجراء البحوث إشراك طلبة الدراسات العليا والمعيدين والمحاضرين ومساعدي الباحثين.	٢,٥٣٢	٠,٨٩٢	٪٥٠,٦	١٠
لعضو هيئة التدريس الحرية في إجراء البحوث ذات الارتباط بخطط التنمية في المملكة.	٢,٥٦٩	٠,٩٣٤	٪٥١,٤	٩
يستطيع عضو هيئة التدريس الحصول على الترقية العلمية من خلال البحوث المنشورة.	٤,٥٦٢	٠,٩٨٢	٪٩١,٢	٢
يستطيع عضو هيئة التدريس الحصول على الترقية العلمية من خلال الكتب الجامعية المحكمة.	٤,١٩١	٠,٨٥٩	٪٨٣,٨	٤
يستطيع عضو هيئة التدريس الحصول على الترقية العلمية من خلال الكتب المحققة.	٣,٢٤٦	٠,٩٩٧	٪٦٤,٩	٧
يستطيع عضو هيئة التدريس الحصول على الترقية العلمية من خلال الكتب العلمية المترجمة.	٣,٠٥٤	٠,٩١١	٪٦١,١	٨
يستطيع عضو هيئة التدريس الحصول على الترقية العلمية من خلال الاختراعات والابتكارات.	٢,٢٣٣	٠,٨٧١	٪٤٤,٧	١١
يستطيع عضو هيئة التدريس الحصول على الترقية من خلال النشاط الإبداعي.	١,٤٥٨	٠,٩٦٨	٪٢٩,٧	١٤
يجوز لعضو هيئة التدريس الحصول على إجازة تفرغ علمي لمدة عام دراسي لإنجاز الأبحاث العلمية.	٤,١٣٧	٠,٩٩٤	٪٨٢,٧	٥
يمكن لعضو هيئة التدريس تقديم الاستشارات العلمية للجهات الحكومية والخاصة أو المنظمات الدولية والإقليمية.	٣,٣٤٨	٠,٨٩٩	٪٦٦,٩	٦
يمكن لعضو هيئة التدريس حضور المؤتمرات والندوات داخل المملكة وخارجها.	٤,١٩٧	٠,٨٧٥	٪٨٣,٩	٣
يستطيع عضو هيئة التدريس الذهاب في مهمة علمية (الاتصال العلمي) خارج الجامعة.	٢,١٤٠	٠,٩٧٨	٪٤٢,٨	١٢
يمكن لعضو هيئة التدريس السفر خلال الإجازة الصيفية لإجراء بحوث في جامعة خارجية.	١,٧٦٢	٠,٩٧١	٪٣٥,٢	١٣

من خلال الجدول السابق نلاحظ الآتي:

١. أن مستوى المعرفة بمحددات الحرية الأكاديمية ذات الارتباط بترقية عضو هيئة التدريس كان (قوي، قوي جدًّا) بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٤,٧٢-٤,١٤)، وقد يرجع ذلك إلى أن تلك المحددات ذات ارتباط مباشر بعضو هيئة التدريس من حيث ترقيته العلمية.

٢. بالمقابل نلاحظ أن مستوى المعرفة بمحددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بحرية عضو هيئة التدريس في الحصول على الترقية من خلال:

أ- القيام بالاختراعات والابتكارات.

ب- القيام بالنشاطات الإبداعية.

كان (ضعيف، ضعيف جدًا) بمتوسطات حسابية على التوالي (٢,٢٣- ١,٤٦)، وقد يكون السبب في ذلك عدم وضوح الرؤية المتعلقة بها من حيث حصول عضو هيئة التدريس على الترقية من خلالها، بالإضافة إلى عدم وضوح آلية تحكيمها من خلال المجالس العلمية في الجامعات.

٣. أن مستوى المعرفة بمحددات الحرية الأكاديمية المتعلقة بإمكانية عضو هيئة التدريس عند إجراء البحوث إشراك طلبة الدراسات العليا والمعيدين والمحاضرين ومساعدي الباحثين كان (ضعيف) وبمتوسط حسابي (٢,٥٣)، وهذا ما يفسر غياب روح الفريق بين أعضاء هيئة التدريس من جهة والمعيدين والمحاضرين ومساعدي الباحثين من جهة أخرى، وقد يكون ذلك نتيجة عدم وجود قواعد تنفيذية مرتبطة بهذا المجال.

٤. أن مستوى المعرفة بمحددات الحرية الأكاديمية المتعلقة بـ:

أ- حرية عضو هيئة التدريس الذهاب في مهمة علمية (الاتصال العلمي) خارج الجامعة.

ب-حرية عضو هيئة التدريس في السفر خلال الإجازة الصيفية لإجراء بحوث في جامعة خارجية.

كان (ضعيف جدًا)، وبمتوسطات حسابية على التوالي: (٢,١٤- ١,٧٦) نتيجة عدم وجود قواعد تنفيذية مرتبطة بهذا المجال.

٥. انخفاض قيم الانحراف المعياري للمحور الثاني المتعلق بمحددات الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي؛ مما يشير إلى تجانس في استجابات أفراد عينة الدراسة للعبارات.

٦. هناك مساحات واسعة من حيث الحرية الأكاديمية أمام عضو هيئة التدريس في القيام بأبحاث أو ترجمة كتب أو تحقيقها أو القيام بابتكارات واختراعات أو نشاطات إبداعية، وهذا يتفق بشكل كبير مع

ما جاء في دراسة (Hogan، Barry E. & Trotter, Lane D, 2013)، وكذلك دراسة (Downs، Donald A, 2009)، ودراسة (Fossey, 2007)، التي أكدت جميعها على أهمية وضع معايير تضبط عملية التدريس؛ حيث تركت المجال واسعًا أمام الأكاديميين فيما يتعلق بعملية البحث.

ثالثًا ـ مستوى المعرفة بمحددات الحرية الأكاديمية في المجال الإداري والمالي:

جدول (٨): استجابات أفراد العينة لمحور محددات الحرية الأكاديمية في المجال الإداري والمالي

المحدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارة
يستطيع عضو هيئة التدريس بصفته عضوًا في مجلس القسم التوصية بتعيين المعيدين والمحاضرين.	٣,٦٢٨	٠,٩٩٨	٧٢,٦٪	٧
يمكن لعضو هيئة التدريس بصفته عضوًا في مجلس القسم التوصية بتعيين أعضاء هيئة التدريس في أقسامهم.	٢,٥٥١	٠,٩٦٧	٥١,١٪	٩
يستطيع عضو هيئة التدريس التقدم بطلب الترقية قبل اكتمال المدة النظامية بستة أشهر.	٤,٠١١	٠,٩٩١	٨٠,٢٪	٥
يستطيع عضو هيئة التدريس أن يشارك في إلقاء الوحدات التدريسية غير المنهجية والحصول على مقابل مادي.	٤,٢١٩	٠,٨٢٥	٨٤,٤٪	٣
يستطيع عضو هيئة التدريس أن يزيد الوحدات التدريسية عن النصاب المقرر له والحصول مقابل مادي.	٤,٧٧٣	٠,٩٤٦	٩٥,٥٪	٢
يمكن لعضو هيئة التدريس العمل خلال فترات الإجازة الصيفية ويتم تعويضهم ماديًّا عن فترة الإجازة.	٤,٨٣٩	٠,٩٦١	٩٦,٨٪	١
يمكن لعضو هيئة التدريس الحصول على إجازة تفرغ علمي لعام يحصل خلالها على راتبه كاملاً، وبدل الانتقال الشهري.	٤,١٥٧	٠,٨٦٥	٨٣,١٪	٤
يستطيع عضو هيئة التدريس أن يعمل مستشارًا غير متفرغ للجهات الحكومية والخاصة والمنظمات الإقليمية.	٣,٢٦٣	٠,٩٧٤	٦٥,٣٪	٨
يمكن لعضو هيئة التدريس الحصول على إعارة للجهات الحكومية والخاصة والهيئات الدولية والإقليمية.	٣,٧٢٦	٠,٩٣٢	٧٤,٥٪	٦
يستطيع عضو هيئة التدريس الانتقال من قسم إلى آخر أو من كلية إلى أخرى أو الانتقال للعمل خارج الجامعة.	٢,٥٣٢	٠,٨٨٣	٥٠,٦٪	١٠
يستطيع عضو هيئة التدريس المحال إلى لجنة تأديب الاطلاع على التحقيقات التي أجريت له.	١,٦٩٣	٠,٩٤٣	٣٣,٩٪	١٢
يستطيع عضو هيئة التدريس المحال إلى لجنة تأديب الطعن في القرار الذي تتخذه اللجنة.	١,٧٨٣	٠,٩٤٨	٣٥,٧٪	١١

من خلال الجدول السابق نلاحظ الآتي:

١. أن مستوى المعرفة بمحددات الحرية الأكاديمية ذات الارتباط بالتعويض المادي لعضو هيئة التدريس

عن العمل خلال الصيف وتدريس الوحدات المنهجية وزيادة النصاب والحصول على الراتب عند التفرغ العلمي كان (قوي، قوي جدًّا) بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٤,٨٤-٤,١٦)، وقد يرجع ذلك إلى أن تلك المحددات:

أ- ذات ارتباط مباشر بعضو هيئة التدريس من حيث البدلات المادية التي يحصل عليها.

ب- يقوم بها عضو هيئة التدريس بشكل فصل، وهذا يزيد من مستوى المعرفة بها ويكرسه في الذهن.

٢. أن مستوى المعرفة بمحددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بحق عضو هيئة التدريس المحال إلى لجنة تأديب الاطلاع على التحقيقات التي أجريت له والطعن في القرار الذي تتخذه اللجنة كان (ضعيف جدًّا) بمتوسطات حسابية على التوالي (١,٦٩- ١,٧٨)، وقد يكون السبب هو ندرة حصول هذه الوقائع في الجامعات، ومن ثم ضعف مستوى المعرفة بها من قبل أعضاء هيئة التدريس.

٣. أن مستوى المعرفة بمحددات الحرية الأكاديمية المتعلقة بإمكانية انتقال عضو هيئة التدريس من قسم إلى قسم آخر، كذلك إمكانية مشاركة عضو هيئة التدريس بصفته عضوًا في مجلس القسم بالتوصية في تعيين أعضاء هيئة التدريس في أقسامهم كان (ضعيف) وبمتوسط حسابي (٢,٥٣-٢,٥٥)، وقد يعود السبب في ذلك إلى:

أ- قلة طلبات انتقال أعضاء هيئة التدريس من قسم إلى آخر؛ كون غالبية أعضاء هيئة التدريس يكونون معيدين في تخصصات وأقسام معينة ثم يبتعثون لاستكمال دراستهم في ذات التخصص الذي حدده القسم العلمي، ويعودون للعمل في ذات القسم.

ب- إسناد موضوع تعيين أعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلمية إلى لجان مختصة داخل الأقسام.

٤. انخفاض قيم الانحراف المعياري للمحور الثاني المتعلق بمحددات الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي؛ مما يشير إلى تجانس في استجابات أفراد عينة الدراسة للعبارات التي تضمنها هذا المحور.

الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة:

للإجابة عن التساؤل الرابع من تساؤلات الدراسة «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعرفة بمحددات الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية؟»، ومن خلال برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حُسبت الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات

أفراد عينة الدراسة من حيث متغيرات: الجامعة، والنوع، وعدد سنوات الخبرة، والمرتبة العلمية، كالتالي:

جدول (٩): تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق باختلاف الجامعة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
محور محددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بالتدريس واختيار عناصر المنهج	بين المجموعات	٢٩,٤٥٢	٣	٩,٨١٧	٢,٥٣٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٢٦٢,٣٩٦	٥٨٥	٣,٨٦٧		
محور محددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بالبحث العلمي	بين المجموعات	١٦٠,٦٤١	٣	٥٣,٥٤٧	٠,٧٨١	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٠١٠٩,٩٤	٥٨٥	٦٨,٥٦٤		
محور محددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بالنواحي الإدارية والمالية	بين المجموعات	٩٤,٣٧٤	٣	٣١,٤٥٨	١,٦٤١	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٢١٣,٨٦٥	٥٨٥	١٩,١٦٩		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) غير دالة؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تجاه جميع المحاور من حيث متغير الجامعة. ومن هنا نستنتج وجود اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس على اختلاف جامعاتهم فيما يتعلق بآرائهم حول محددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بالنواحي التدريسية والبحثية والإدارية والمالية.

جدول (١٠) اختبار (ت) لدلالة الفروق باختلاف النوع (ذكر/ أنثى)

المحور	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
محور محددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بالتدريس واختيار عناصر المنهج	ذكر	٣٧٧	١٠,٣١	٠,٩٧٣	١,٣١	غير دالة
	أنثى	٢١٢	٩,٨١	١,٨٣٣		
محور محددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بالبحث العلمي	ذكر	٣٧٧	١٢,٢٠	١,٨٢	٠,٢٣٢	غير دالة
	أنثى	٢١٢	١٣,٩٢	١,٧٠		

المحور	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
محور محددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بالنواحي الإدارية والمالية	ذكر	٣٧٧	١٤,٦٢	٠,٨٩١	٠,٤٢١	غير دالة
	أنثى	٢١٢	١٤,٥٠	١,٩٥٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) غير دالة؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تجاه جميع المحاور من حيث متغير النوع (ذكر/أنثى). ومن هنا نستنتج وجود اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس (ذكورًا وإناثًا) فيما يتعلق بآرائهم حول محددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بالنواحي التدريسية والبحثية والإدارية والمالية.

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	التعليق
محور محددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بالتدريس واختيار عناصر المنهج	بين المجموعات	٣٥,٧١٦	٢	١٧,٨٥٨	١,٣١	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٠٠٥,٣٤٦	٥٨٦	١٣,٦٦١		
محور محددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بالبحث العلمي	بين المجموعات	٢٢,٠١	٢	٢١,٥٤٣	٢,٢٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٣٣,٦	٥٨٦	٩,٧٩٠		
محور محددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بالنواحي الإدارية والمالية	بين المجموعات	٥٤,٠٢٢	٢	٢٧,٠١١	١,٤٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١١١٣٢,٨٢٨	٥٨٦	١٨,٩٩٨		

جدول ١١ تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) غير دالة مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تجاه جميع المحاور من حيث متغير عدد سنوات الخبرة وبالتالي نستنتج وجود اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس على اختلاف خبراتهم فيما يتعلق بآرائهم حول محددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بالنواحي التدريسية والبحثية والإدارية والمالية.

جدول ١٢ تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق باختلاف المرتبة العلمية

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
محور محددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بالتدريس واختيار عناصر المنهج	بين المجموعات	٥٤,٧٥٦	٢	٢٧,٣٧٨	٤,١٢٢	دالة
	داخل المجموعات	٣٨٩١,٦٢٦	٥٨٦	٦,٦٤١		
محور محددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بالبحث العلمي	بين المجموعات	٣٥,٧٠٦	٢	١٧,٨٥٣	٤,٥٠	دالة
	داخل المجموعات	٢٣٢٦,٤٢	٥٨٦	٣,٩٧٠		
محور محددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بالنواحي الإدارية والمالية	بين المجموعات	٣٨,٨٠٢	٢	١٩,٤٠١	١,٣٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٨١٩٦,٩٦٨	٥٨٦	١٣,٩٨٨		

أ- يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) دالة عند مستوى (٠,٠٥)؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس من حيث متغير المرتبة العلمية في محور "محددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بالتدريس واختيار عناصر المنهج" ومحور "محددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بالبحث العلمي".

ب- باستخدام اختبار (شيفيه) للكشف عن مصدر تلك الفروق تبين ما يلي:

- توجد فروق بين أعضاء هيئة التدريس ممن هم على مرتبة (أستاذ) وأعضاء هيئة التدريس ممن هم على مرتبة (أستاذ مشارك) في محور "محددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بالتدريس واختيار عناصر المنهج" لصالح أعضاء هيئة التدريس ممن هم على مرتبة (أستاذ).

- توجد فروق بين أعضاء هيئة التدريس ممن هم على مرتبة (أستاذ مشارك) وأعضاء هيئة التدريس ممن هم على مرتبة (أستاذ مساعد) في محور "محددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بالبحث العلمي" لصالح أعضاء هيئة التدريس ممن هم على مرتبة (أستاذ مشارك).

ملخص نتائج الدراسة :

١. تُنظِّم فعالياتِ التعليم العالي السعودي التدريسية والبحثية والإدارية والمالية، وتوضح كافة مساحات الحرية الأكاديمية فيه عديدٌ من اللوائح مثل: لائحة نظام مجلس التعليم العالي، ولائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية، واللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية .

٢. يزيد مستوى المعرفة بمحددات الحرية الأكاديمية ذات الارتباط بالعمل الفصلي لعضو هيئة التدريس مثل: وضع أسئلة المقررات الدراسة، السماح للطالب باستكمال متطلبات المقرر في الفصل اللاحق، تحديد درجة الأعمال الفصلية، تحديد المراجع العلمية للمقررات الدراسية، إقرار مشروع رسائل طلبة الدراسات العليا وتحديد مشرفيهم وتحديد لجان المناقشة.

٣. ضعف مستوى المعرفة بمحددات الحرية الأكاديمية ذات العلاقة بحق عضو هيئة التدريس في المشاركة في توزيع المحاضرات على أعضاء هيئة التدريس من خلال مجلس القسم.

٤. ضعف مستوى المعرفة بمحددات الحرية الأكاديمية ذات العلاقة بحق عضو هيئة التدريس في المشاركة في اقتراح زائرين وشخصيات ذات مكانة علمية للتدريس في القسم.

٥. يرتبط ارتفاع مستوى المعرفة بمساحات الحرية الأكاديمية في مجال التدريس واختيار عناصر المنهج بممارسة عضو هيئة التدريس تلك المساحات من خلال القسم العلمي.

٦. مستوى المعرفة بمحددات الحرية الأكاديمية ذات العلاقة بترقية عضو هيئة التدريس كان قويًّا؛ وذلك لارتباطها بعضو هيئة التدريس من حيث ترقيته العلمية.

٧. لا يدرك كثير من أعضاء هيئة التدريس أن لهم الحرية في الحصول على الترقية العلمية من خلال:

أ- القيام بالاختراعات والابتكارات.

ب- القيام بالنشاطات الإبداعية.

٨. ضعف مستوى المعرفة بمحددات الحرية الأكاديمية ذات العلاقة بحرية عضو هيئة التدريس في إشراك طلبة الدراسات العليا والمعيدين والمحاضرين عند إجراء البحوث.

٩. ضعف مستوى المعرفة بمحددات الحرية الأكاديمية المتعلقة بـ:

أ- حرية عضو هيئة التدريس في الذهاب في مهمة علمية (الاتصال العلمي) خارج الجامعة.

ب- حرية عضو هيئة التدريس في السفر خلال الإجازة الصيفية لإجراء بحوث في جامعة خارجية.

١٠. ارتفاع مستوى المعرفة بمحددات الحرية الأكاديمية ذات الارتباط بالنواحي المالية لعضو هيئة التدريس.

١١. وجود اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس باختلاف جامعاتهم فيما يتعلق بآرائهم حول محددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بالنواحي التدريسية والبحثية والإدارية والمالية.

١٢. وجود اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس (ذكورًا وإناثًا) فيما يتعلق بآرائهم حول محددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بالنواحي التدريسية والبحثية والإدارية والمالية.

١٣. وجود اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس باختلاف خبراتهم فيما يتعلق بآرائهم حول محددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بالنواحي التدريسية والبحثية والإدارية والمالية.

١٤. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس من حيث متغير المرتبة العلمية في محور «محددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بالتدريس واختيار عناصر المنهج» ومحور «محددات الحرية الأكاديمية المرتبطة بالبحث العلمي» تميل في معظمها لصالح أعضاء هيئة التدريس ممن هم على رتب علمية أعلى.

توصية وتعليق ختامي على الدراسة:

تتيح لوائح التعليم العالي السعودية عددًا من مساحات الحرية الأكاديمية في المجالات التدريسية والبحثية والإدارية والمالية التي لا يستفيد منها كثير من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات؛ بسبب عدم معرفتهم بها، ومن هنا كان لزامًا على الجامعات القيام بالتالي:

١. عقد ورش عمل ومجموعات تركيز وحلقات نقاش بهدف تسليط الضوء على أبعاد وجوانب الحرية الأكاديمية التي تتيحها تلك اللوائح الجامعية.

٢. إجراء الأبحاث العلمية المرتكزة على المنهج التحليلي لتلك اللوائح لبيان جوانبها وأبعادها المختلفة وجعلها متاحة لأعضاء الهيئة التدريسية.

المراجـــــع References

- ابن منظور. (١٩٧٧م)، لسان العرب، مطبعة النهضة، القاهرة.
- الأمانة العامة لمجلس التعليم العالي. (١٤٢٨ه)، نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه في المملكة العربية السعودية، ط٣، الرياض.
- البلعاسي. (٢٠٠٨م)، درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى الأكاديميين في كليات التربية في الجامعات الرسمية في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.
- خطايبة. (٢٠١١م)، تصورات أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية لدرجة حريتهم الأكاديمية وعلاقتها بإنجازهم البحثي، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٧، العدد الأول والثاني.
- الضحيان، وعزت، عبد الحميد محسن. (٢٠٠٢م)، معالجة البيانات باستخدام برنامج (SPSS)، الجزء الثاني، مطابع التقنية للأوفست، الرياض.
- عبيدات وآخرون. (٢٠٠٤م)، البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه، ط٨، دار الفكر، عمان.
- القرني. (٢٠٠١م)، اللائحة المنظمة لشؤون منسوبي الجامعات السعودية من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم: تحليل ونقد، بحث مقدم للمؤتمر العالمي عن خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز المنعقد في جامعة الملك سعود في الفترة ١١-١٤ / ١١/ ٢٠٠١م.
- مجمع اللغة العربية. (١٩٧٩م)، المعجم الفلسفي، عالم الكتب، القاهرة.
- محافظة. (١٩٩٤م)، الحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية، منتدى الفكر العربي.
- محمد الزيود، ومحمد الشبول. (٢٠٠٩م)، الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاردنية الرسمية والخاصة، المجلة التربوية، الكويت، المجلد ٢٣، العدد ٩٢، ص ص ٢٨٧-٣٤٢.
- مركز عمان لدراسات حقوق الإنسان. (٢٠٠٦م)، الحريات الأكاديمية في الجامعات العربية، عمان.
- المنصوري والدايخ. (٢٠١٢م)، هجرة العقول العربية: أسبابها وآثارها الاقتصادية، مؤسسة الفكر العربي، بيروت.

- Codd, J. (2005). Teachers as 'managed professionals' in the global education industry: The New Zealand experience. Educational Review, 57(2), 193.
- Considine, M. (2006). Theorizing the university as a cultural system: Distinctions, identities, emergencies. Educational Theory, 56(3), 255–270.
- Cowin, B. (2007). Made in BC: A history of postsecondary education in British Columbia. Vancouver, British Columbia: Author.
- Council for Higher Education Accreditation Advisory Statement (2012) American Association of University Professors • 1133 Nineteenth Street NW, Suite 200 • Washington, DC 20036.
- Downs, Donald A. (2012) Academic Freedom: What It Is, What It Isn't, and How to Tell the Difference, John William Pope Center for Higher Education Policy , Pickering v Board of Education; New York.
- Fossey, R. (2007). University oversight of professors' teaching activities: A professor's academic freedom does not mean freedom from institutional regulation. Journal of Personnel Evaluation in Education 19(3–4), 159–173.
- Scott, J. (2006). The mission of the university: Medieval to postmodern transformations. Journal of Higher Education, 77(1), 1–39.
- B. E. Hogan & L. D. Trotter (2013) Academic freedom in Canadian higher education: Universities, colleges, and institutes were not created equal , Canadian Journal of Higher Education , Volume 43, No. 2, pages 68-84.
- Macfarlane, Bruce (2012) Re-Framing Student Academic Freedom: A Capability Perspective, The International Journal of Higher Education and Educational Planning, v63 n6 p719-732.
- McCrae, Niall (2011) Nurturing Critical Thinking and Academic Freedom in the 21st Century University, International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, v23 n1 p128-134.

مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي
Center for Higher Education Research and Studies

العوامل ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. وفاء بنت إبراهيم الفريح
قسم أصول التربية - كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
walfariah@yahoo.com

الكلمات المفتاحية: التعثر الأكاديمي، البحث التكميلي، التعليم الموازي.

مستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي في مرحلة البحث المكمل في قسم أصول التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك من خلال الكشف عن العوامل الذاتية، والتعرف على العوامل الأكاديمية المتعلقة بالمشرف العلمي، والتعرف على العوامل الأكاديمية المتعلقة بالبحث العلمي، والتوصل إلى بعض المقترحات للحد من العوامل ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي في مرحلة البحث. وقد تألف مجتمع الدراسة من جميع الطلاب والطالبات المتعثرين في قسم أصول التربية في مساريه أصول التربية والتربية الإسلامية في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٤هـ/١٤٣٥هـ، وعددهم (٦٦) طالبًا وطالبة، ومن جميع أعضاء هيئة التدريس المشرفين على الطلاب والطالبات في مرحلة البحث التكميلي. وبعد التطبيق الميداني وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج توضح العوامل ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي في مرحلة البحث المكمل في قسم أصول التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

المقدمة :

تُعد الدراسات العليا من أبرز ما تقدمه الجامعات من برامج تُعنى أساسًا بدراسة وتطوير وتنمية المجتمعات، فإذا كان التعليم الجامعي هو المصنع الذي يمد المجتمع بالقوى العاملة التي تمثل مواقع الخدمة والإنتاج، فإن الدراسات العليا هي المصنع الذي ينتج العلم والفكر الذي يقوم عليه العمل بمعناه الواسع، ويشمل كل ما من شأنه دفع المجتمع إلى التقدم؛ حيث تعمل برامج الدراسات العليا على إكساب خريجيها أسس وأساليب البحث العلمي الذي يؤهلهم لأخذ مواقع ريادية في المجتمع، سواء على صعيد تأهيلهم ليكونوا معلمين في الجامعات، أو على صعيد المشاركة الفاعلة في صياغة التوجيهات ورسم السياسات العامة؛ الأمر الذي يجعل تطور المجتمع وتقدمه مرهون بدرجة كبيرة بنجاح العملية التعليمية والتربوية، التي يُعدّ المعلم الصالح أحد أهم أركانها (عقل، ٢٠٠٥م، ص١٢).

وقد أولت خطط التنمية في المملكة العربية السعودية أهمية كبرى لتنمية الموارد البشرية؛ وذلك لأن الثروة الحقيقية هي بالموارد البشرية والمهارات الإنتاجية للقوى العاملة فيه، وقد تجسد هذا الاهتمام في مجال التعليم العالي في التوسع في برامج الدراسات العليا، وتنويع تخصصاتها وأساليب تقديمها (وزارة الاقتصاد والتخطيط، خطة التنمية التاسعة، ١٤٣١هـ، ص٣٩).

وقد بدأت الجامعات السعودية بتقديم برامج الدراسات العليا في مراحل مبكرة وأنماط مختلفة، ويظهر التعليم الموازي في برامج الدراسات العليا على أنه أحد أهم تلك الصيغ التي تستخدمها الجامعات السعودية في تقديم البرامج التعليمية المختلفة، التي تخدم المجتمع وتسهم في تحقيق تطلعاته، إضافة إلى تلبية حاجات سوق العمل في المملكة العربية السعودية، عبر تقديم برامج الماجستير في التخصصات التي تؤخذ في الفترات المسائية باختلافها؛ حيث تتضمن هذه البرامج حلولاً كثيرة لمشكلات يعاني منها التعليم العالي، وذلك من خلال قدرته على مواكبة التقدم التقني، إضافة إلى إمكانية استثماره في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أفراد المجتمع (الشبل، ١٤٣٤هـ، ص١٠٨).

مشكلة الدراسة :

أدى التوسع في برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية إلى فتح قنوات أخرى لتقديم تلك البرامج، ومنها صيغة التعليم الموازي؛ وذلك نظرًا للطلب المتزايد على الدراسات العليا، غير أن تطبيق تلك البرامج بهذه الصيغة واجه عديدًا من المشكلات، فقد أشارت نتائج عدد من الدراسات إلى وجود بعض المشكلات التنظيمية والأكاديمية؛ حيث أوضحت دراسة أريج الشيحة (٢٠٠٧م) وجود عدد من المشكلات

الإدارية والتنظيمية، بالإضافة إلى مشكلات تتعلق بالمناهج وطرق التدريس، ومشكلات تتعلق بالمشكلات الشخصية والإشراف العلمي، إضافة إلى مشكلات تتعلق باختيار موضوع البحث، كما أوضحت دراسة النوفل (١٤٣٠ه) أهم المشكلات التنظيمية والإدارية والأكاديمية التي تتعلق بالإرشاد الأكاديمي، والخدمات البحثية، والمكتبات، وصعوبات البحث التي يواجهها الطلاب والطالبات في برامج الدراسات العليا.

وأكدت دراسة الحربي (١٤٣٢هـ) على وجود مشكلات تنظيمية تتعلق بعدم منح الأقسام العلمية صلاحيات إقرار الخطط، وبطء إنجاز الرسائل العلمية، ومشكلات أكاديمية تتعلق بضعف تلبية حاجات الطلبة، وطول المدة الزمنية التي يقضيها طلبة الدراسات العليا للحصول على الدرجة العلمية.

كما أوضحت دراسة الشبل (١٤٣٤هـ) وجود مشكلات تنظيمية وأكاديمية تواجه الطلاب في برامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ويتضح من نتائج الدراسات السابقة وجود بعض المشكلات التي تواجه برامج الدراسات العليا في الجامعات، ومنها برامج التعليم الموازي. ونظرًا لأهمية الموضوع فإن الدراسة الحالية تدور حول العوامل ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مرحلة البحث التكميلي.

أسئلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما العوامل ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي في مرحلة البحث المكمل لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. ما العوامل الذاتية ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي في مرحلة البحث المكمل لدى طلاب وطالبات الماجستير في قسم أصول التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٢. ما العوامل الأكاديمية المتعلقة بالمشرف العلمي ذات العلاقة بالتعثر في مرحلة البحث المكمل لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٣. ما العوامل الأكاديمية المتعلقة بالبحث العلمي ذات العلاقة بالتعثر في مرحلة البحث المكمل لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٤. ما أهم المقترحات للحد من العوامل ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي في مرحلة البحث المكمل لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي في مرحلة البحث المكمل في قسم أصول التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك من خلال:

١. الكشف عن العوامل الذاتية ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي في مرحلة البحث المكمل لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود.

٢. التعرف على العوامل الأكاديمية المتعلقة بالمشرف العلمي ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي في مرحلة البحث المكمل لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣. التعرف على العوامل الأكاديمية المتعلقة بالبحث العلمي ذات العلاقة بالتعثر في مرحلة البحث المكمل لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٤. التوصل إلى بعض المقترحات للحد من العوامل ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي في مرحلة البحث المكمل لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في أنها:

١. تمثل استجابة لحاجة ماسة ومشكلة واقعية يعاني منها كل من طلاب وطالبات الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود، وغيرها من الجامعات.

٢. تقدم تغذية راجعة لذوي العلاقة بما يساعدهم على ضرورة التخطيط لوضع الحلول المناسبة لمعالجة العوامل ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي لدى الباحثين في الماجستير في مرحلة البحث التكميلي بقسم أصول التربية.

٣. تتعامل مع مرحلة تعليمية عليا يتدرب فيها الباحثون على أساليب البحث العلمي في مرحلة البحث التكميلي، التي تُعدّ أساسًا لمرحلة ما بعد الماجستير، وتُعِدُّ الكوادر الأكاديمية التي تقود نهضة المجتمع.

٤. تُعدّ جزءًا من عملية التقييم الضرورية لبرامج الدراسات العليا في قسم أصول التربية، التي تمثل حلقة أساسية من حلقات العملية التعليمية لا تصلح دونها.

٥. تحاول تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي قد تسهم في الحد من أسباب التعثر الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في مرحلة البحث المكمل في قسم أصول التربية.

حدود الدراسة:

١. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على العوامل ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي، المتعلقة بالعوامل الذاتية للباحث، وبالمشرف العلمي، وبالبحث العلمي، وبالمقترحات التي قد تسهم في الحد من أسباب التعثر الأكاديمي.

٢. الحدود المكانية: قسم أصول التربية في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

٣. الحدود الزمنية: طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٤-١٤٣٥هـ.

مصطلحات الدراسة :

١. التعليم الموازي: هو نمط من أنماط التعليم يتصف بالمرونة في اتخاذ القرارات وإمكانية الابتكار والتجديد أكثر مما يتوافر في التعليم النظامي العام، فهو نظام يوازي التعليم النظامي دون أن يكون جزءًا منه خاضعًا له (الطويل، ٢٠٠١م، ص٤١٣). وتعرّفه الباحثة إجرائيًّا بأنه: نمط من أنماط التعلم تقدّمه الجامعة في الفترة المسائية، وبالمتطلبات الدراسية نفسها مقابل رسوم معينة.

٢. التعثر الأكاديمي: هو الخسارة الناجمة في عمليات التعليم من خلال أعداد الطلبة الذين تسربوا، وما ترتب على هذا من خسارة في الإنفاق وفي الجهد المبذول فيه (الرشدان، ٢٠٠١م،ص٢٤٨). وتعرّفه الباحثة إجرائيًّا بأنه: انقطاع طلبة الدراسات العليا عن الدراسة قبل الانتهاء من كتابة رسالة الماجستير، مع ما توفره الجامعة من إمكانات مادية وبشرية لصالحهم، وما يترتب على ذلك من اختلال للعملية التعليمية.

٣. مرحلة البحث المكمل/التكميلي: هو مشروع البحث في التخصص وعدد وحداته (٦) وحدات تمثل حوالي (١٤٪) من ساعات البرنامج (جامعة الإمام محمد بن سعود، ١٤٢٩هـ، ص١٥١). وتعرّفه الباحثة إجرائيًّا بأنه: أحد المتطلبات الرسمية لاستكمال شروط الحصول على درجة الماجستير بعد الانتهاء من الساعات المنهجية.

أدبيات الدراسة والدراسات السابقة :

أولاً ـ جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

أنشئت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بموافقة سامية عام ١٣٩٤هـ، وتمثلت بدايتها في افتتاح أول معهد علمي في الرياض سنة ١٣٧٠هـ، تلاه افتتاح عدد من المعاهد، وعندما تزايدت أعداد الخريجين من تلك المعاهد استدعت الحاجة إيجاد مؤسسة علمية تؤهلهم لتخصصات تلبي حاجات المجتمع، فأنشئت كلية الشريعة عام ١٣٧٣هـ، وكلية اللغة العربية عام ١٣٧٤هـ، وكلية العلوم الاجتماعية عام ١٣٩٦هـ (جامعة الإمام محمد بن سعود، ١٤٣٢هـ، ص٣-١٠).

وفي عام ١٤٠١هـ أصبح للتربية قسم خاص بناء على موافقة مجلس الجامعة، وفي تاريخ ١٤٣٢/٦/٤هـ، وبموافقة سامية من خادم الحرمين الشريفين ورئيس مجلس الوزراء ورئيس مجلس التعليم العالي حُوّلت شعب التربية إلى أقسام علمية تخصصية (وزارة التعليم العالي، ١٤٣٢هـ، ص١-٣)؛ حيث تضطلع الأقسام التربوية -ومنها قسم أصول التربية- بتأهيل وإعداد طلاب وطالبات الجامعة تربويًّا، كما

تهدف إلى الإسهام في تأصيل مجالات المعرفة التربوية على أسس إسلامية، وإعداد البحوث والدراسات التربوية، وتزويد الدارسين والدارسات بالأطر العلمية المتعمقة في مجال الدراسات التربوية، إضافة إلى إعداد الكفاءات العلمية والمهنية المتخصصة في مجالات التربية والتعليم، وتأهيلهم تأهيلاً علميًّا للإسهام في تطوير العملية التعليمية (جامعة الإمام محمد بن سعود، ١٤٢٩، ص١٤٧).

وفي ضوء الأهداف العامة للدراسات العليا الواردة في المادة الأولى من اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات تأتي رؤية ورسالة وأهداف برنامج الدراسات العليا في قسم أصول التربية؛ حيث تتمثل رؤية القسم في تحقيق مكانة رائدة عالميًّا على مستوى التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع في مجالي أصول التربية والتربية الإسلامية. أما رسالة القسم فتتمثل في تأهيل المتخصصين في مجال أصول التربية والتربية الإسلامية، وإجراء الدراسات والبحوث التربوية، وتقديم الخدمات الاستشارية والتدريبية، والإسهام في التنمية الاجتماعية وخدمة المجتمع، والدفع بجهود التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية وإعداد الباحثين المؤهلين لذلك، والإسهام بفعالية في هذه الجهود. وأما أهداف القسم فتتمثل في:

١. إعداد البحوث والدراسات التربوية وتقويمها من وجهة نظر إسلامية، والإسهام في تأصيل مجالات المعرفة التربوية وصولاً إلى استخلاص مناهج ونظم تربوية على أسس إسلامية.

٢. تزويد الدارسين والدارسات بالخلفية العلمية في مجال الدراسات التربوية؛ لمعرفة المستجدات الحديثة محليًّا وعالميًّا في المجالات التربوية، وتمكين المتميزين من مواصلة الدراسات العليا في التخصصات التربوية، وذلك للإسهام في تنمية المجتمع وتقدمه.

ويمنح قسم أصول التربية درجتي الماجستير والدكتوراة في مسار أصول التربية والتربية الإسلامية للطلاب والطالبات، كما يمنح قسم أصول التربية درجة الماجستير في إطار التعليم الموازي (جامعة الإمام محمد بن سعود، قسم أصول التربية،ب-ت، ص٣-٦).

ثانيًا ـ التعليم الموازي:

يُعد التعليم الموازي نمطًا من أنماط التعليم الذي يتصف بالمرونة في اتخاذ القرارات؛ حيث يمثل نوعًا من أنواع التعلم والتعليم الذي توفره هيئات وجهات حكومية وغير حكومية، ويكون متسقًا مع التعليم النظامي بكل ما يشمله من فعاليات ونشاطات (الطويل،٢٠٠١م، ص٤١٣).

ويطبق التعليم الموازي في التعليم الجامعي أو العالي في البرامج التي تقدمها الجامعات في المساء،

وبالمتطلبات نفسها، وإن كان يقبل الطلاب والطالبات بشروط مختلفة عن طلبة الفترة الصباحية (أبو عمة، ١٤٢٠هـ، ص٥٢).

ويهدف التعليم الموازي إلى إتاحة الفرصة للمتسربين من التعليم النظامي من جديد، إضافة إلى إسهامه في توفير سبل التثقيف والتعليم للراغبين والراغبات في مختلف الفئات العمرية، إضافة إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بجميع أبعاده الكمية والنوعية والاجتماعية، بإتاحة الفرص التعليمية لكثير من فئات المجتمع لإكسابهم فرص تنمية المهارات والتدريب المستمر في أثناء الخدمة، والتفاعل مع متغيرات العصر من خلال اعتماد مناهج حديثة في مضمونها، واستخدام أساليب وطرق تدريس حديثة (العجمي، ٢٠٠٧م، ص١٨٠-١٨١).

ويقدم قسم أصول التربية في الماجستير الموازي تخصصين تربويين هما: تخصص أصول التربية، وتخصص التربية الإسلامية، وفي القسم مساران هما:

١. مسار أصول التربية.
٢. مسار التربية الإسلامية.

ولكل مسار اهتمامه الخاص في نطاق التخصص الذي ينتمي إليه، ومن ذلك مثلاً تقديم أعضاء المسار مقترحاتهم ورؤاهم فيما يتعلق بالبرامج والمقررات والمراجع والخطط الدراسية الخاصة بتخصصهم، وإقرار الأفكار المقدمة من طلاب الدراسات العليا لمشروعاتهم البحثية، وتقديم المقترحات والتوجيهات بشأنها، مع اقتراح المرشدين للطلاب، ومتابعة مشروعاتهم البحثية وبحوثهم ورسائلهم، والإشراف عليها، وتكوين اللجان الفرعية ومتابعة مهامها. ومدة الدراسة أربعة فصول دراسية موزعة على النحو التالي (قسم أصول التربية،جامعة الإمام محمد بن سعود،ب-ت،ص ٤-٧)

جدول (١)

برنامج الماجستير الموازي في أصول التربية لمساري التربية الإسلامية وأصول التربية (الإعداد العام)

المستوى	رقم ورمز المقرر	اسم المقرر	الوحدات
المستوى الأول (الإعداد العام)	ترب ٦١١	التعليم في المملكة العربية السعودية.	٣
	ترب ٦١٢	التوجيه الإسلامي للتربية.	٣
	ترب ٦١٣	التقويم التربوي.	٢
	ثقف ٦١٧	الثقافة الإسلامية.	١
المستوى الثاني (الإعداد العام)	ترب ٦٢١	مناهج البحث التربوي.	٣
	نفس ٦٠٦	الإحصاء التربوي.	٣
	ترب ٦٢٣	استخدام الحاسب الآلي في التعليم وتطبيقاته.	٣

يوضح الجدول (١) متطلبات الإعداد العام في مساري أصول التربية والتربية الإسلامية، وعددها (١٨) وحدة تمثل ما يقارب (٤٣٪) من ساعات البرنامج، وتدرس تلك المقررات في السنة الأولى (المستويين الأول والثاني).

جدول (٢)

مقررات برنامج الماجستير الموازي في أصول التربية - مسار التربية الإسلامية

المستوى	رقم ورمز المقرر	اسم المقرر	الوحدات
الثالث	سلا ٧٣١	أساليب التربية الإسلامية.	٢
	سلا ٧٣٢	مشكلات التربية في العالم الإسلامي.	٢
	سلا ٧٣٣	النظرية الإسلامية للمعرفة وتطبيقاتها التربوية.	٣
	سلا ٧٣٤	تاريخ الفكر التربوي.	٢
الرابع	سلا ٧٤١	نظرية التربية الإسلامية.	٢
	سلا ٧٤١	التربية الأخلاقية الإسلامية.	٢
	سلا ٧٤٣	قراءات في التربية الإسلامية.	٣
	سلا ٧٤٤	حلقة البحث في التربية الإسلامية.	٢
الخامس	سلا ٧٠٩	مشروع البحث.	٦
المجمـــوع			٤٢

جدول (٣)

مقررات برنامج الماجستير الموازي في أصول التربية - مساري التربية الإسلامية

المستوى	رقم ورمز المقرر	اسم المقرر	الوحدات
الثالث	اصت ٧٣١	النظريات في أصول التربية.	٣
	اصت ٧٣٢	اقتصاديات التعليم.	٢
	اصت ٧٣٣	التربية المقارنة.	٢
	اصت ٧٣٤	اجتماعات التربية.	٢
الرابع	اصت ٧٤١	تاريخ الفكر التربوي.	٢
	اصت ٧٤٢	قراءات في أصول التربية.	٢
	اصت ٧٤٣	التربية ومشكلات المجتمع.	٢
	اصت ٧٤٤	قاعة البحث.	٣
الخامس	اصت ٧٩٠	مشروع البحث.	٦
المجمـــوع			٤٢

يوضح الجدولان (٢) و(٣) متطلبات التخصص، وعددها (١٨) وحدة، تمثل ما يقارب (٤٣٪) من ساعات البرنامج، ونختلف من مسار إلى آخر، وتدرّس تلك المقررات في السنة الثانية (المستويين الثالث والرابع).

ثالثًا ـ التعثر الأكاديمي:

يواجه التعليم الموازي في مؤسسات التعليم الجامعي المختلفة مشكلات عديدة، منها ما يتعلق بفلسفة النظام، ومنها ما يتعلق بالعلاقة مع المجتمعات المحلية، ومنها ما يتعلق بالإمكانات المختلفة، بَيْد أن الدراسة الحالية تركز على العوامل ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في مرحلة البحث التكميلي؛ حيث يذكر بعض الباحثين وجود عدد من المشكلات الأكاديمية تواجه برامج الدراسات العليا، فترى لطيفة مبارك (١٤٢٢هـ، ص٥١٥) أن من أهم المشكلات قلة أعداد الطلبة المتميزين، وعدم وضوح الأهداف واللوائح المنظمة لتلك البرامج، إضافة إلى ضعف أساليب ووسائل التدريس المناسبة، وضعف الإرشاد الأكاديمي،كما توصل الدويك وآخرون (١٩٩٨م، ص ص٢٧٠ – ٢٦٨) إلى عدد من الأسباب التي تؤدي إلى التعثر الأكاديمي في الدراسات العليا، منها:

١. أسباب شخصية، كتدنّي نسبة الطموح بسبب ظروف قاهرة، وضعف التكيف مع نظام الدراسات العليا في الجامعة، وتعارض مواعيد العمل مع مواعيد الدراسة، وضعف كفاية الوضع الصحي، وقلة وجود وقت الفراغ للبحث، والنظرة المتشائمة إلى المستقبل العلمي والوظيفي، والتصور الخاطئ لسهولة الدراسة في الدراسات العليا.

٢. أسباب تعليمية، كضعف العلاقة التربوية بين الطالب وأعضاء هيئة التدريس، وصعوبة نظام الاختبارات في الدراسات العليا، وضعف التوجيه والإرشاد الأكاديمي، وضعف مستوى أعضاء هيئة التدريس، وفظاظة معاملة أعضاء هيئة التدريس للطلبة، وقلة مصادر المعلومات في الجامعة، وصعوبة الحصول على عنوان للرسالة، وتدني مستوى مهارات البحث العلمي، وضعف الدافعية نحو الاستمرار في الدراسات العليا.

٣. أسباب اجتماعية، كانشغال الطالب بتحسين وضعه المعيشي، وكثرة المشكلات الأسرية والاجتماعية المحيطة بالطالب، وبعد مكان الدراسة عن مسكن الطالب، وضعف التقدير الاجتماعي لحملة الشهادات العليا، وغياب التنافس الاجتماعي في الحصول على الشهادات العليا.

٤. أسباب اقتصادية، كضعف جدوى الدراسات العليا نتيجة تفشي البطالة، والتكاليف المالية للأبحاث والنفقات والمواصلات.

الدراسات السابقة:

من الملاحظ أن هناك عديدًا من البحوث والدراسات التي تناولت مشكلات الطلاب في الدراسات العليا بأبعادها التربوية والاجتماعية والنفسية والعلمية والتحصيلية، والدراسة الحالية مختلفة؛ حيث إن التركيز فيها على العوامل ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي في مرحلة البحث التكميلي، وتم الرجوع فيها إلى عديد من الدراسات السابقة وعرضها وفق التسلسل التاريخي.

١. دراسة الحربي، عبد الله؛ والذبياني، منى، (٢٠٠٨م)، مشكلات طلاب وطالبات الدراسات العليا السعوديين في الجامعات المصرية. وهدفت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية: ما أكثر المشكلات الأكاديمية وغير الأكاديمية انتشارًا وشيوعًا بين طلاب وطالبات الدراسات العليا السعوديين؟ وهل توجد فروق بين أفراد عينة البحث في المشكلات الأكاديمية وغير الأكاديمية في الجامعات المصرية وفقًا لمتغيرات: النوع، والدرجة العلمية، والتخصص؟ وقد اتبع البحث المنهج الوصفي، واقتصر على عينة من طلاب وطالبات الدراسات العليا المسجلين لدرجتي الماجستير والدكتوراة في الجامعات المصرية: القاهرة، وعين شمس، والأزهر، وحلوان، والإسكندرية، خلال الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨م. وأظهرت نتائج الدراسة: أن أكثر المشكلات الأكاديمية انتشارًا وشيوعًا بين طلاب وطالبات الدراسات العليا في الجامعات المصرية هي إعارة المشرف لجهة ما بعد تسجيل الرسالة، وتَسَرّع الطلاب في تسجيل الموضوعات قبل الإلمام بجميع جوانبها، وقلة المراجع الحديثة في المكتبة، وقلة استخدام المراجع الأجنبية، وطول المدة التي يقضيها الطالب في إنجاز البحث، وافتقار بعض الطلاب لمهارات استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية.

٢. دراسة الشيحة، أريج، (١٤٢٨هـ)، مشكلات الدراسات العليا التربوية للطالبات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وهدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات الدراسات العليا. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي معتمدة على الاستبانة أداة رئيسة له، وطبقتها على عينة من (٣٢) طالبة دراسات عليا. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: معاناة طالبات الدراسات العليا من قلة فعالية الإرشاد الأكاديمي لهن، وقلة استخدام أعضاء هيئة التدريس الوسائل التعليمية، وعدم وجود أعضاء هيئة التدريس من الإناث لتولي الإشراف العلمي على رسائل الطالبات، وكثرة الرسائل التي يشرف عليها المشرف بما يقلل من سرعة إنجازه لرسالة الطالبة، وعدم وجود خريطة للأبحاث التربوية، وقلة توافر الدوريات والمراجع التربوية.

٣. دراسة الأستاذ، محمود؛ وأيمن، صبح، (٢٠١٠م)، التعثر الأكاديمي وأسبابه لدى طلبة جامعة الأقصى ودور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في معالجته. وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التعثر الأكاديمي ودور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في معالجة هذا التعثر. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استبانة مكونة من ثلاثة محاور أساسية، شملت أسباب التعثر الأكاديمي المرتبط بكل من: الإرشاد الأكاديمي والقبول والتسجيل والخطط الدراسية، ودور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في معالجة هذه الأسباب، واختيرت عينة من (٣٠٠) طالب وطالبة بطريقة عشوائية بسيطة. وتوصلت الدراسة إلى: أن مستوى التعثر الأكاديمي لدى طلبة جامعة الأقصى لا يقل عن (٨٠٪) معدلاً افتراضيًّا، وأن أكثر أسباب التعثر متعلقة بالخطط الدراسية، وأن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عالجت الأسباب بمعدل يزيد على (٨٠٪).

٤. دراسة الجربوع، نهلاء، (١٤٣١هـ)، أهم المشكلات التنظيمية التي تواجه طالبات الدراسات العليا في قسم التربية وعلم النفس في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. وهدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات التنظيمية التي تواجه طالبات الدراسات العليا في مرحلة القبول والتسجيل، ومرحلة دراسة المقررات، ومرحلة إعداد البحث، ومن ثم محاولة التوصل إلى بعض التوصيات للحد من المشكلات من وجهة نظر الطالبات. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: قصور التوعية بأهمية البرامج المطروحة وعلاقتها بسوق العمل، وعدم تناسب القاعات الدراسية مع حاجات الطالبات العلمية والنفسية، وضعف الاستجابة السريعة من الجهاز الإداري في الجامعة لحل مشكلات الطالبات، وعدم توافر معامل للحاسب الآلي والإنترنت لخدمة الطالبات، وضعف الإرشاد الأكاديمي.

٥. دراسة العمار، أحمد، (١٤٣٢هـ)، دور المرشد الأكاديمي في التعامل مع الصعوبات التي تواجه طلاب مشروع البحث التكميلي من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وهدفت الدراسة إلى التعرف على الأدوار المنوطة بالمرشد الأكاديمي في مجال الإشراف والمتابعة على بحوث الطلاب التكميلية فيما يتعلق بالجوانب الأكاديمية والإدارية والقيم الأخلاقية للبحث. واقتصرت عينة الدراسة على طلاب الدراسات العليا في مرحلة الماجستير في جامعة الإمام، ووزعت الاستبانات على (١٩٢) طالبًا، واستخدام الباحث منهج المسح الاجتماعي. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن مراجعة المرشد العلمي نافعة للطالب في دراسته، وأن المرشد يقوم بمساعدة الطالب في صياغة بحثه، وأن كثرة الطلاب لدى مرشد معين تؤدي إلى انشغاله عن الطلاب.

٦. دراسة الشبل، يوسف، (١٤٣٤هـ)، بعض المشكلات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه الطلبة في برامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وهدفت الدراسة إلى التعرف على بعض المشكلات في الماجستير الموازي، ومن ثم التوصل إلى مقترحات وتوصيات قد تسهم في الحد من تلك المشكلات. ولتحقيق ذلك بنى الباحث أداة الدراسة وطبقها على الطلبة في برامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض، واشتمل مجتمع الدراسة على جميع الطلاب والطالبات في مرحلة الماجستير الموازي في التخصصات التربوية (الإدارة والتخطيط التربوي، والمناهج وطرق التدريس، وأصول التربية)، وبلغ العدد الإجمالي (٦٧١) طالبًا وطالبة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٪)، أي ما يساوي (٢٠٢) من طلاب وطالبات مرحلة الماجستير الموازي في التخصصات التربوية. وقد توصلت الدراسة إلى: أن أهم المشكلات التنظيمية التي تواجه الطلبة عدم التفرغ الكلي للدراسة، وضعف وعيهم باللوائح المنظمة للدراسة، وعدم وضوح لوائح وأنظمة البرامج، وزيادة أعداد المقبولين، وضعف التواصل مع إدارة البرامج، كما تتمثل أهم المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة في ضعف تفعيل الجامعة للإرشاد للأكاديمي في البرامج، وضعف تفاعل الجامعة والإرشاد الأكاديمي في البرامج، وضعف تفاعل الطلبة معها، واستخدام وسائل التدريس التقليدية في البرامج، ومحدودية أساليب التدريس، وضعف أساليب التقويم، وعدم وضوح أهداف البرنامج، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول المشكلات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه الطلبة فيما يتعلق بالخصائص الشخصية، عدا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حول المشكلات التنظيمية ترجع إلى متغيري العمل والجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) حول المشكلات الأكاديمية ترجع إلى متغير البرنامج.

التعليق على الدراسات السابقة:

تبين الدراسات السابقة بوضوح أهمية التعليم العالي بكونه ضرورة عصرية، ويسهم في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية. ويواجه التعليم الموازي الذي يُعد من صيغ التعليم العالي مشكلات وصعوبات عديدة أوضحتها تلك الدراسات، وقد اتفقت هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في بعض الجوانب، منها:

- وجود مشكلات أكاديمية تواجه الطلاب والطالبات في أثناء دراستهم، مثل دراسة الحربي والذبياني (٢٠٠٨م)، وأريج الشيحة (١٤٢٨هـ).

- وجود مشكلات تنظيمية تواجه طلاب وطالبات الدراسات العليا، مثل دراسة نهلاء الجربوع (١٤٣١هـ).

- وجود صعوبات تواجه الطلاب والطالبات مع المرشد الأكاديمي في أثناء البحث التكميلي، مثل دراسة أحمد العمار (١٤٣٢هـ).

- وجود مشكلات حول التعثر الأكاديمي تواجه الطلبة في التعليم العالي، مثل دراسة الأستاذ وأيمن صبح (٢٠١٠م).

واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في بعض الجوانب، منها:

- أن الدراسة الحالية سعت إلى معرفة العوامل ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي من خلال استخدام الاستبانة لطلاب وطالبات الماجستير الموازي والمقابلات لأعضاء هيئة التدريس المشرفين على الطلاب والطالبات في مرحلة البحث التكميلي.

- أن الدراسة الحالية سعت إلى تقديم توصيات ومقترحات من خلال نتائج الدراسة، والتي قد تسهم في الحد من أسباب التعثر الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في مرحلة البحث المكمل في قسم أصول التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بعض الجوانب منها:

بلورة مشكلة الدراسة واختيار منهجها وهو المنهج الوصفي المسحي، وبناء أداة الدراسة ومحاورها والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها وإجراءاتها، وربط نتائجها بنتائج الدراسات السابقة والبدء من حيث انتهت تلك الدراسات، وبناء الإطار النظري للدراسة الحالية.

ثالثًا ـ منهجية الدراسة :

١ - منهج الدراسة :

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لتحقيق أهداف البحث، وهو ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم؛ بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها، ودرجة وجودها، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب (العساف، ١٩٩٥م، ص١٩١).

٢ - مجتمع الدراسة :

اشتمل مجتمع الدراسة على فئتين؛ الفئة الأولى: جميع الطلاب والطالبات المتعثرين في مرحلة البحث التكميلي في الماجستير الموازي في تخصص أصول التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وبلغ عددهم الإجمالي (٦٦) طالبًا وطالبة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ، وبيان ذلك كالتالي:

جدول (٤)

أعداد الطلاب والطالبات المتعثرين في مرحلة البحث التكميلي في الماجستير الموازي في تخصص أصول التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود.

التخصص	طلاب	طالبات
أصول التربية.	١٢	٢٣
التربية الإسلامية.	١١	٢٠
المجموع	٢٣	٤٣
٦٦		

والفئة الثانية: أعضاء هيئة التدريس الذين يشرفون على الطلاب والطالبات في مرحلة البحث التكميلي في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ، وأجريت المقابلة معهم لكونهم أكثر من يفيد في هذا الجانب.

٣-أفراد الدراسة :

طبقت الدراسة على جميع مجتمع الدراسة المكون من الطلاب والطالبات المتعثرين في مرحلة

البحث التكميلي في الماجستير الموازي في تخصص أصول التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مساري أصول التربية والتربية الإسلامية، وبعد التطبيق الميداني حصلت الباحثة على (٣٥) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي مثلت أفراد الدراسة.

أما المقابلة فقد طبقت على (١٥) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، وكان اختيارهم قصديًّا ممن يشرفون على طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية.

وصف أفراد الدراسة:

أ. الطلاب والطالبات:

جدول (٥)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	١٤	٤٠,٠٪
أنثى	٢١	٦٠,٠٪
المجموع	٣٥	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٥) أن (٢١) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته (٦٠,٠٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة هم من الإناث وهن الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، وأن (١٤) منهم يمثلون ما نسبته (٤٠,٠٪) من إجمالي أفراد الدراسة من الذكور.

جدول (٦)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة
أصول التربية	٢٤	٦٨,٦٪
التربية الإسلامية	١١	٣١,٤٪
المجموع	٣٥	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٦) أن (٢٤) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته (٦٨,٦٪) من إجمالي أفراد الدراسة تخصصهم هو أصول التربية وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، وأن (١١) منهم يمثلون ما نسبته (٣١,٤٪) من إجمالي أفراد الدراسة تخصصهم هو التربية الإسلامية.

جدول (٧)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير التفرغ للبحث

التفرغ للبحث	التكرار	النسبة
متفرغ	١٥	٪٤٢,٩
غير متفرغ	٢٠	٪٥٧,١
المجموع	٣٥	٪١٠٠

يتضح من الجدول (٧) أن (٢٠) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته (٥٧,١٪) من إجمالي أفراد الدراسة غير متفرغين للبحث وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، وأن (١٥) منهم يمثلون ما نسبته (٤٢,٩٪) من إجمالي أفراد الدراسة متفرغون.

ب. أعضاء هيئة التدريس:

جدول (٨)

نتائج اختبار (اختبار ت)لتحديد دلالة الفروق في تحديد العوامل ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي باختلاف التخصص لأعضاء هيئة التدريس المشرفين على الطلاب والطالبات

التخصص	عدد أعضاء هيئة التدريس	متوسط الرتب	القيمة	مستوى الدلالة
أصول التربية	١٠	٦،٤٥	٩،٥	غير دالة
التربية الإسلامية	٥	١١،١٠		

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيًّا؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف التخصص لأعضاء هيئة التدريس المشرفين على الطلاب والطالبات.

جدول (٩)

نتائج اختبار (كروسكال واليز) لتحديد دلالة الفروق في العوامل ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي باختلاف متغير سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	عدد أعضاء هيئة التدريس	متوسط الرتب	قيمة كروسكال-واليز	مستوى الدلالة
أقل من خمس سنوات	٤	٨،٨٨	٨١،٩	غير دالة
من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات	٧	٧،٢١		
عشر سنوات فأكثر	٤	٨،٥		

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة (كروسكال واليز) غير دالة إحصائيًّا؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير سنوات الخدمة لأعضاء هيئة التدريس المشرفين على الطلاب والطالبات في تحديد العوامل ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي في مرحلة البحث المكمل في الماجستير الموازي.

٤- أداة الدراسة:

استُخدم في هذه الدراسة أداتان، الأولى: الاستبانة للتعرف على العوامل ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في مرحلة البحث التكميلي في قسم أصول التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والثانية: هي المقابلة مع أعضاء هيئة التدريس المشرفين على البحوث التكميلية، وتم الاعتماد فيها على نتائج الاستبانة.

صدق أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة نوعين من الصدق، هما:

أ. صدق المحكمين:

للتحقق من صدق الاستبانة، عُرضت على (١٠) من المحكمين المختصين، وطُلب منهم إبداء ملحوظاتهم حول مدى وضوح ومناسبة عبارات الاستبانة مع أهداف الدراسة، واستُلمت الردود من المحكمين، وأجريت بعض التعديلات عليها بناء على ملحوظاتهم، ثم أعيدت صياغة بعض الفقرات وحُذفت فقرات أخرى، ومن ثم صيغت الاستبانة بصورتها النهائية.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة طُبقت ميدانيًّا، وعلى بيانات أفراد الدراسة احتُسب معامل ارتباط (بيرسون) لمعرفة الصدق الداخلي؛ حيث احتُسب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية:

جدول (١٠)

معامل ارتباط (بيرسون) لمحور العوامل الذاتية ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٥٦٥××	٦	٠,٥٦٩××
٢	٠,٦٥٠××	٧	٠,٦٩١××
٣	٠,٥٥٩××	٨	٠,٧٨٩××
٤	٠,٧٤٣××	٩	٠,٥٤٦××
٥	٠,٧١٧××	١٠	٠,٥٢١××

يلاحظ ×× دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل.

جدول (١١)

معامل ارتباط (بيرسون) لمحور العوامل الأكاديمية المتعلقة بالمشرف العلمي ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٨١٥ ××	٦	٠,٨١٤ ××
٢	٠,٦٢٢ ××	٧	٠,٧٩٠ ××
٣	٠,٧٨١ ××	٨	٠,٦٠٥ ××
٤	٠,٨١٣ ××	٩	٠,٨١٢ ××
٥	٠,٧٥٨ ××	١٠	٠,٦١٨ ××

يلاحظ ×× دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل.

جدول (١٢)

معامل ارتباط (بيرسون) لمحور العوامل الأكاديمية المتعلقة بالبحث العلمي ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٧٤٧ ××	٦	٠,٧٤٦ ××
٢	٠,٧٠٣ ××	٧	٠,٧٣٦ ××
٣	٠,٧٠٧ ××	٨	٠,٦٠٣ ××
٤	٠,٧٧٤ ××	٩	٠,٦٤٨ ××
٥	٠,٧٨٤ ××	١٠	٠,٨٠٨ ××

يلاحظ ×× دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل.

جدول (١٣)

معامل ارتباط (بيرسون) لمحور أهم المقترحات للحد من العوامل ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٧١٢ ××	٦	٠,٦٩٨ ××
٢	٠,٦٩٩ ××	٧	٠,٦٢١ ××
٣	٠,٨٢٦ ××	٨	٠,٥٨٤ ××
٤	٠,٨٢٣ ××	٩	٠,٧٥٤ ××
٥	٠,٧٤٢ ××	١٠	٠,٧٩٤ ××

يلاحظ ×× دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل.

يتضح من الجدول (١٣) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محاورها موجبة ودالة إحصائيًّا

عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدمت الباحثة معادلة (ألفا كرونباخ) (Cronbachs Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول (١٤)

ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
أسباب التعثر الأكاديمي المتعلقة بالعوامل الذاتية في مرحلة البحث المكمل لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية في جامعة الإمام.	١٠	٠,٧٨٩٥
أسباب التعثر الأكاديمي المتعلقة بالعوامل الذاتية في مرحلة البحث المكمل لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية في جامعة الإمام.	١٠	٠,٨٢٩٤
أسباب التعثر الأكاديمي المتعلقة بالبحث في مرحلة البحث المكمل لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية في جامعة الإمام.	١٠	٠,٩٠٠٣
أهم المقترحات للحد من التعثر الأكاديمي في مرحلة البحث المكمل لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية في جامعة الإمام.	١٠	٠,٧٧٤٨
الثبات العام.	٤٠	٠,٨٩٢١

يتضح من الجدول (١٤) أن معامل الثبات العام عال؛ حيث بلغ (٠,٨٩٢١)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

٦- أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جُمعت استُخدمت عديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية، ولتحديد طول خلايا المقياس الرباعي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة احتُسب المدى (٤-١=٣)، ثم قُسم على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٣= ٠,٧٥). بعد ذلك أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من (١) إلى (١,٧٥) يمثل (لا أوافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من (١,٧٦) إلى (٢,٥٠) يمثل (موافق إلى حد ما) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من (٢,٥١) إلى (٣,٢٥) يمثل (موافق) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من (٣,٢٦) إلى (٤,٠٠) يمثل (موافق بشدة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

رابعًا ـ تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما أسباب التعثر الأكاديمي المتعلقة بالعوامل الذاتية في مرحلة البحث المكمل لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية في جامعة الإمام؟

نتائج الاستبانة:

تمثلت استجابات أفراد الدراسة في الجدول (١٥) كما يلي:

جدول (١٥)

أسباب التعثر الأكاديمي المتعلقة بالعوامل الذاتية في مرحلة البحث المكمل مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة

الرتبة	أسباب التعثر	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		النسبة ٪	موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	لا أوافق		
١	كثرة الأعباء والانشغال بأكثر من مسؤولية.	ك	١٧	١٦	٢	–	٣,٤٣	٠,٦٠٨
		٪	٤٨,٦	٤٥,٧	٥,٧	–		
٢	قلة وجود وقت فراغ للبحث.	ك	١٦	١٧	٢	–	٣,٤٠	٠,٦٠٤
		٪	٤٥,٧	٤٨,٦	٥,٧	–		
٣	تجاهل جهة العمل لظروف الباحث الدراسية.	ك	١٣	١٥	٦	١	٣,١٤	٠,٨١٠
		٪	٣٧,١	٤٢,٩	١٧,١	٢,٩		

الرتبة	أسباب التعثر	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		النسبة ٪	موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	لا أوافق		
٤	بعد الجامعة عن مكان إقامة الباحث.	ك	١١	١٤	٨	٢	٢,٩٧	٠,٨٩١
		٪	٣١,٤	٤٠,٠	٢٢,٩	٥,٧		
٥	ضعف الحالة الصحية للطالب أو الطالبة.	ك	٧	١٩	٧	٢	٢,٨٩	٠,٧٩٦
		٪	٢٠,٠	٥٤,٣	٢٠,٠	٥,٧		
٦	تدني نسبة الطموح بعد الانتهاء من المقررات في برنامج الماجستير.	ك	١٢	٩	٨	٦	٢,٧٧	١,١١٤
		٪	٣٤,٣	٢٥,٧	٢٢,٩	١٧,١		
٧	توافر فرص عمل للطالب أو الطالبة في مرحلة البحث يصعب توافرها في المستقبل.	ك	٨	١٦	٦	٥	٢,٧٧	٠,٩٧٣
		٪	٢٢,٩	٤٥,٧	١٧,١	١٤,٣		
٨	قلة التشجيع المعنوي من الأسرة.	ك	٦	١٢	١٧	–	٢,٦٩	٠,٧٥٨
		٪	١٧,١	٣٤,٣	٤٨,٦	–		
٩	ضعف الدافعية نحو الاستمرار في الدراسات العليا.	ك	٧	١٥	٨	٥	٢,٦٩	٠,٩٦٣
		٪	٢٠,٠	٤٢,٩	٢٢,٩	١٤,٣		
١٠	قلة العائد المادي الناتج عن الحصول على درجة الماجستير.	ك	٧	١٧	٤	٧	٢,٦٩	١,٠٢٢
		٪	٢٠,٠	٤٨,٦	١١,٤	٢٠,٠		
المتوسط العام							٢,٩٤	٠,٤٤٦

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد الدراسة موافقون إلى حد ما على أسباب التعثر الأكاديمي المتعلقة بالعوامل الذاتية في مرحلة البحث المكمل لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية في جامعة الإمام بمتوسط (٢,٩٤ من ٤)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي (من ٢,٥١ إلى ٣,٢٥)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (موافق) على أداة الدراسة، ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتًا في موافقة أفراد الدراسة على أسباب التعثر الأكاديمي المتعلقة بالعوامل الذاتية في مرحلة البحث المكمل؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على أسباب التعثر الأكاديمي بين (٢,٦٩) إلى

(٣,٤٣)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس الرباعي، اللتين تشيران إلى (موافق / موافق بشدة) على أداة الدراسة؛ مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد الدراسة على أسباب التعثر الأكاديمي؛ حيث يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون بشدة على ثلاثة من أسباب التعثر الأكاديمي المتعلقة بالعوامل الذاتية، وذلك على النحو التالي:

١. جاءت عبارة: "كثرة الأعباء والانشغال بأكثر من مسؤولية" في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بشدة، بمتوسط (٣,٤٣) من (٤).
٢. جاءت عبارة: "قلة وجود وقت فراغ للبحث" في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بشدة، بمتوسط (٣,٤٠) من (٤).

كما يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون على ثمانية من أسباب التعثر الأكاديمي المتعلقة بالعوامل الذاتية وهي كالتالي:

١. جاءت عبارة: "تجاهل جهة العمل لظروف الباحث الدراسية" في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها، بمتوسط (٣,١٤) من (٤).
٢. جاءت عبارة: "بعد الجامعة عن مكان إقامة الباحث" في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها، بمتوسط (٢,٩٨) من (٤).
٣. جاءت عبارة: "ضعف الحالة الصحية للطالب أو الطالبة" في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها، بمتوسط (٢,٨٩) من (٤).
٤. جاءت عبارة: "تدني نسبة الطموح بعد الانتهاء من المقررات في برنامج الماجستير" في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها، بمتوسط (٢,٧٧) من (٤).
٥. جاءت عبارة: "توافر فرص عمل للطالب أو الطالبة في مرحلة البحث يصعب توافرها في المستقبل" في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، بمتوسط (٢,٧٧) من (٤).

وبناء على هذه النتائج فإن الطلبة يؤكدون على وجود أسباب للتعثر الأكاديمي متعلقة بالعوامل الذاتية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢،٩٤)، والانحراف المعياري (٠،٤٤٦). وقد تفاوتت تلك الأسباب؛ حيث يشير تفاوت قيم الانحرافات المعيارية إلى درجات التباين بين آراء أفراد الدراسة، وقد يعود ذلك إلى طبيعة أفراد الدراسة من حيث الجنس واختلاف درجة الأسباب الذاتية المتعلقة بالفئتين في حال ارتفاع تلك القيم، أما في حالة انخفاضها فقد يشير ذلك إلى وجود نسبة قليلة من التشتت قد تعود إلى تشابه الظروف المحيطة بالدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الأستاذ، محمود، وأيمن صبح (٢٠١٠م).

نتائج المقابلات:

أكد ما نسبته (١٠٠٪) من المقابلة أن العوامل الذاتية من أهم أسباب التعثر الأكاديمي لدى طلاب وطالبات البحث المكمل بسبب:

- عدم وجود هدف إنهاء مرحلة الماجستير للطلاب والطالبات عند الالتحاق بالبرنامج؛ مما يجعل الطلبة ينشغلون بمسؤولياتهم الأخرى.
- أن الطلاب والطالبات يفتقدون للحماس بعد انتهاء المواد المنهجية.

السؤال الثاني: ما أسباب التعثر الأكاديمي المتعلقة بالمشرف العلمي في مرحلة البحث المكمل لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية في جامعة الإمام؟

نتائج الاستبانة:

تمثلت استجابات أفراد الدراسة في الجدول (١٦) كما يلي:

جدول (١٦)

أسباب التعثر الأكاديمي المتعلقة بالمشرف العلمي في مرحلة البحث المكمل لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية في جامعة الإمام مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة

الرتبة	أسباب التعثر	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		النسبة ٪	موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	لا أوافق		
١	إهمال رأي الباحث في اختيار المشرف.	ك	١٣	١٧	٢	٣	٣,١٤	٠,٨٧٩
		٪	٣٧,١	٤٨,٦	٥,٧	٨,٦		
٢	ضعف التوجيه والإرشاد الأكاديمي من المشرف.	ك	١٣	١٥	٥	٢	٣,١١	٠,٨٦٧
		٪	٣٧,١	٤٢,٩	١٤,٣	٥,٧		

الرتبة	أسباب التعثر	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		النسبة ٪	موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	لا أوافق		
٣	طول الفترة الزمنية التي يقضيها المشرف لتزويد الباحث بملاحظاته.	ك	١٤	١٣	٤	٤	٣,٠٦	٠,٩٩٨
		٪	٤٠,٠	٣٧,١	١١,٤	١١,٤		
٤	تضارب وقت التواصل المتاح مع المشرف مع رغبة الباحث.	ك	١٤	١٢	٥	٤	٣,٠٣	١,٠١٤
		٪	٤٠,٠	٣٤,٣	١٤,٣	١١,٤		
٥	صعوبة التواصل مع المشرف.	ك	١٦	٩	٤	٦	٣,٠٠	١,١٣٨
		٪	٤٥,٧	٢٥,٧	١١,٤	١٧,١		
٦	عدم اقتناع المشرف بموضوع البحث.	ك	٩	١٧	٦	٣	٢,٩١	٠,٨٨٧
		٪	٢٥,٧	٤٨,٦	١٧,١	٨,٦		
٧	قسوة معاملة المشرف للباحث.	ك	١٢	١٣	٥	٥	٢,٩١	١,٠٤٠
		٪	٣٤,٣	٣٧,١	١٤,٣	١٤,٣		
٨	فرض موضوع محدد على الباحث من المشرف.	ك	١٤	٨	٧	٦	٢,٨٦	١,١٤١
		٪	٤٠,٠	٢٢,٩	٢٠,٠	١٧,١		
٩	قلة اهتمام المشرف بمتابعة الباحث.	ك	–	١٢	٤	١٩	١,٨٠	٠,٩٣٣
		٪	–	٣٤,٣	١١,٤	٥٤,٣		
١٠	ضعف المستوى العلمي للمشرف في موضوع البحث.	ك	–	١١	٥	١٩	١,٧٧	٠,٩١٠
		٪	–	٣١,٤	١٤,٣	٥٤,٣		
المتوسط العام							٢,٧٦	٠,٦١٩

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد الدراسة موافقون إلى حد ما على أسباب التعثر الأكاديمي المتعلقة بالمشرف العلمي في مرحلة البحث المكمل لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية في جامعة الإمام، بمتوسط (٢,٧٦) من (٤)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي (من ٢,٥١ إلى ٣,٢٥)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (موافق) على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتًا في موافقة أفراد الدراسة على أسباب التعثر الأكاديمي المتعلقة

بالمشرف العلمي؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم بين (١,٧٧) إلى (٣,١٤)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الرباعي، اللتين تشيران إلى (إلى حد ما / موافق) على أداة الدراسة؛ مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد الدراسة على أسباب التعثر الأكاديمي المتعلقة بالمشرف العلمي، ويتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون على ثلاثة من أسباب التعثر الأكاديمي المتعلقة بالمشرف العلمي، حسب موافقة أفراد الدراسة عليها، وهي كالتالي:

١. جاءت عبارة: "إهمال رأي الباحث في اختيار المشرف" في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها، بمتوسط (٣,١٤) من (٤).

٢. جاءت عبارة: "ضعف التوجيه والإرشاد الأكاديمي من المشرف" في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها، بمتوسط (٣,١١) من (٤).

٣. جاءت عبارة: "طول الفترة الزمنية التي يقضيها المشرف لتزويد الباحث بملاحظاته" في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها، بمتوسط (٣,٠٦) من (٤).

٤. جاءت عبارة: "تضارب وقت التواصل المتاح مع المشرف مع رغبة الباحث" في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها، بمتوسط (٣,٠٣) من (٤).

٥. جاءت عبارة: "صعوبة التواصل مع المشرف" في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها، بمتوسط (٣,٠٠) من (٤).

كما يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون إلى حد ما على اثنين من أسباب التعثر الأكاديمي المتعلقة بالمشرف العلمي في مرحلة البحث المكمل لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية في جامعة الإمام، حسب موافقة أفراد الدراسة عليهما إلى حد ما، وذلك على النحو التالي:

١. جاءت عبارة: "قلة اهتمام المشرف بمتابعة الباحث" في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها إلى حد ما، بمتوسط (١,٨٠) من (٤).

٢. جاءت عبارة: "ضعف المستوى العلمي للمشرف في موضوع البحث" في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها إلى حد ما، بمتوسط (١,٧٧) من (٤). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (أحمد العمار،١٤٣٢هـ) فيما يتعلق بالصعوبات التي تواجه طلاب المشروع في البحث المكمل مع المرشد الأكاديمي.

نتائج المقابلات:

استجاب لهذا السؤال ما نسبته (١٠٠٪)، وأكد (٥٠٪) من العينة أن المشرف العلمي ليس سببًا ولا علاقة مباشرة له بالتعثر الأكاديمي، وأكد (٥٠٪) من العينة أن المشرف قد يكون سببًا من الوجوه التالية: افتقادهم مهارات الحوار مع الطلبة في مرحلة البحث المكمل، وانشغالهم بالتدريس والمحاضرات، وعدم وجود وقت كاف لتوجيه الطلاب والطالبات.

السؤال الثالث: ما أسباب التعثر الأكاديمي المتعلقة بالبحث في مرحلة البحث المكمل لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية في جامعة الإمام؟

نتائج الاستبانة:

تمثلت استجابات أفراد الدراسة في الجدول (١٧) كما يلي:

جدول (١٧)

أسباب التعثر الأكاديمي المتعلقة بالبحث في مرحلة البحث المكمل لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية في جامعة الإمام مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة

الرتبة	أسباب التعثر	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		النسبة ٪	موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	لا أوافق		
١	الافتقار إلى وجود لوائح تحدد الفترة الزمنية النظامية لإنهاء مرحلة البحث.	ك	١٦	١٥	٤	–	٣,٣٤	٠,٦٨٤
		٪	٤٥,٧	٤٢,٩	١١,٤	–		
٢	الافتقار إلى وجود خريطة بحثية تربوية تساعد الباحث في اختيار موضوع بحثه.	ك	١٦	١٦	٢	١	٣,٣٤	
		٪	٤٥,٧	٤٥,٧	٥,٧	٢,٩		٠,٧٢٥
٣	ضعف وعي الباحث باللوائح المنظمة للبحث التكميلي.	ك	١٣	١٦	٦	–	٣,٢٠	٠,٧١٩
		٪	٣٧,١	٤٥,٧	١٧,١	–		
٤	الجهل بطريقة الحصول على معلومات من قواعد المعلومات.	ك	١٦	١١	٥	٣	٣,١٤	٠,٩٧٤
		٪	٤٥,٧	٣١,٤	١٤,٣	٨,٦		

الرتبة	أسباب التعثر	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		النسبة ٪	موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	لا أوافق		
٥	عدم تحقيق رغبة الباحث في بحث الموضوع الذي يرغبه.	ك	١٦	١٢	–	٦	٣,١٢	١,٠٩٤
		٪	٤٧,١	٣٥,٣	–	١٧٣٦		
٦	ضعف مهارات البحث العلمي للطالب.	ك	١٢	١٥	٧	١	٣,٠٩	٠,٨١٨
		٪	٣٤,٣	٤٢,٩	٢٠,٠	٢,٩		
٧	تسرع الباحث في تسجيل موضوع بحثه قبل الإلمام بجميع جوانبه.	ك	١١	١٧	٥	٢	٣,٠٦	٠,٨٣٨
		٪	٣١,٤	٤٨,٦	١٤,٣	٥,٧		
٨	قلة توافر المراجع المتعلقة ببحث الطالب.	ك	١٣	١٣	٤	٥	٢,٩٧	١,٠٤٣
		٪	٣٧,١	٣٧,١	١١,٤	١٤,٣		
٩	صعوبة الحصول على عنوان للرسالة.	ك	١١	١٦	٤	٤	٢,٩٧	٠,٩٥٤
		٪	٣١,٤	٤٥,٧	١١,٤	١١,٤		
١٠	صعوبة إجراءات قبول الفكرة البحثية في القسم العلمي.	ك	١٠	١٥	٨	٢	٢,٩٤	٠,٨٧٣
		٪	٢٨,٦	٤٢,٩	٢٢,٩	٥,٧		
المتوسط العام							٣,١٢	٠,٦٢٨

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد الدراسة موافقون إلى حد ما على أسباب التعثر الأكاديمي المتعلقة بالبحث في مرحلة البحث المكمل لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية في جامعة الإمام، بمتوسط (٣,١٢ من ٤)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي (من ٢,٥١ إلى ٣,٢٥)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "موافق" على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتًا في موافقة أفراد الدراسة على أسباب التعثر الأكاديمي المتعلقة بالبحث؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم بين (٢,٩٤) إلى (٣,٣٤)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس الرباعي، اللتين تشيران إلى (موافق / موافق بشدة) على أداة الدراسة؛ مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد الدراسة على أسباب التعثر الأكاديمي المتعلقة بالبحث، ويتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون بشدة على اثنين من أسباب التعثر الأكاديمي المتعلقة بالبحث، وذلك على النحو التالي:

١. جاءت عبارة: "الافتقار إلى وجود لوائح تحدد الفترة الزمنية النظامية لإنهاء مرحلة البحث" في

المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بشدة، بمتوسط (٣,٣٤) من (٤).

٢. جاءت عبارة: "الافتقار إلى وجود خريطة بحثية تربوية تساعد الباحث في اختيار موضوع بحثه" في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بشدة، بمتوسط (٣,٣٤) من (٤).

كما يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون على ثمانية من أسباب التعثر الأكاديمي المتعلقة بالبحث في مرحلة البحث ، وذلك على النحو التالي:

١. جاءت عبارة: "ضعف وعي الباحث باللوائح المنظمة للبحث التكميلي" في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها، بمتوسط (٣,٢٠) من (٤).

٢. جاءت عبارة: "الجهل بطريقة الحصول على معلومات من قواعد المعلومات" في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها، بمتوسط (٣,١٤) من (٤).

٣. جاءت عبارة: "عدم تحقيق رغبة الباحث في بحث الموضوع الذي يرغبه" في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها، بمتوسط (٣,١٢) من (٤).

٤. جاءت عبارة: "ضعف مهارات البحث العلمي للطالب" في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها، بمتوسط (٣,٠٩ من ٤).

٥. جاءت عبارة: "تسرع الباحث في تسجيل موضوع بحثه قبل الإلمام بجميع جوانبه" في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها، بمتوسط (٣,٠٦) من (٤). وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (أريج الشيحة،١٤٢٨هـ).

نتائج المقابلات:

استجابت العينة لهذا السؤال بنسبة (١٠٠٪)؛ حيث أكد جميع أفراد المقابلة أن البحث يُعد سببًا للتعثر من الوجوه التالية: ضعف مهارات الباحث العلمية، وضعف الوعي باللوائح والأنظمة التي تحدد الفترة الزمانية لانتهاء البحث، والجهل بطريقة التعامل مع قواعد المعلومات في الجامعات.

السؤال الرابع: ما أهم المقترحات للحد من التعثر الأكاديمي في مرحلة البحث المكمل لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية في جامعة الإمام؟

نتائج الاستبانة :

تمثلت استجابات أفراد الدراسة في الجدول (١٨) كما يلي:

جدول (١٨)

أهم المقترحات للحد من التعثر الأكاديمي في مرحلة البحث المكمل لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

الرتبة	أهم المقترحات	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		النسبة ٪	موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	لا أوافق		
١	التأكيد على أعضاء هيئة التدريس في القسم بالتعاون بشكل كلي مع الباحثين في مرحلة البحث التكميلي.	ك	٢٢	١١	٢	–	٣,٥٧	٠,٦٠٨
		٪	٦٢,٩	٣١,٤	٥,٧	–		
٢	ضرورة توفير قواعد البيانات البحثية في الجامعات على موقع الجامعة.	ك	٢١	١٢	٢	–	٣,٥٤	٠,٦١١
		٪	٦٠,٠	٣٤,٣	٥,٧	–		
٣	تفريغ الباحث في أثناء مرحلة البحث التكميلي النظامي من العمل.	ك	٢٢	٩	٤	–	٣,٥١	٠,٧٠٢
		٪	٦٢,٩	٢٥,٧	١١,٤	–		
٤	التأكيد على المشرف العلمي بتفعيل التواصل الإلكتروني.	ك	٢٢	٩	٢	٢	٣,٤٦	٠,٨٥٢
		٪	٦٢,٩	٢٥,٧	٥,٧	٥,٧		
٥	تطوير التوجيه والإرشاد الأكاديمي في مرحلة البحث التكميلي من خلال موقع الجامعة الرسمي.	ك	٢٢	٨	٤	١	٣,٤٦	٠,٨١٧
		٪	٦٢,٩	٢٢,٩	١١,٤	٢,٩		
٦	وضع أجندة أكاديمية واضحة تتعلق بمواعيد تسجيل البحث والتأجيل والحذف وتوفيرها على موقع الجامعة.	ك	١٩	١٣	٢	١	٣,٤٣	٠,٧٣٩
		٪	٥٤,٣	٣٧,١	٥,٧	٢,٩		

الرتبة	أهم المقترحات	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		النسبة ٪	موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	لا أوافق		
٧	تكثيف المقررات التي تساعد في تنمية مهارات البحث العلمي في برنامج الماجستير.	ك	١٧	١١	٦	١	٣,٢٦	٠,٨٥٢
		٪	٤٨,٦	٣١,٤	١٧,١	٢,٩		
٨	الأخذ برأي الباحث في المشرف العلمي الذي سيشرف على بحثه.	ك	١٩	١	١٥	–	٣,١١	٠,٩٩٣
		٪	٥٤,٣	٢,٩	٤٢,٩	–		
٩	توفير خريطة بحثية من القسم العلمي تساعد الباحث في اختيار موضوع بحثه.	ك	–	١٢	٢٣	–	٢,٣٤	٠,٤٨٢
		٪	–	٣٤,٣	٦٥,٧	–		
١٠	عقد لقاءات إرشادية للباحثين من القسم ثلاث مرات في الفصل الدراسي.	ك	–	٨	٢٤	٣	٢,١٤	٠,٥٥٠
		٪	–	٢٢,٩	٦٨,٦	٨,٦		
المتوسط العام							٣,١٨	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد الدراسة موافقون إلى حد ما على أهم المقترحات للحد من التعثر الأكاديمي في مرحلة البحث المكمل لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية في جامعة الإمام، بمتوسط (٣,١٨) من (٤)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي (من ٢,٥١ إلى ٣,٢٥)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (موافق) على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتًا في موافقة أفراد الدراسة على أهم المقترحات للحد من التعثر الأكاديمي؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم بين (٢,١٤) إلى (٣,٥٧)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والرابعة من فئات المقياس الرباعي، اللتين تشيران إلى (إلى حد ما / موافق) على أداة الدراسة؛ مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد الدراسة على أهم المقترحات للحد من التعثر الأكاديمي، ويتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون تمامًا على سبعة من أهم المقترحات للحد من التعثر الأكاديمي، يتمثل أبرزها في العبارات التالية حسب موافقة أفراد الدراسة عليها:

١. جاءت عبارة: "التأكيد على أعضاء هيئة التدريس في القسم بالتعاون بشكل كلي مع الباحثين في مرحلة البحث التكميلي" في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها تمامًا، بمتوسط (٣,٥٧) من (٤).

٢. جاءت عبارة: "ضرورة توفير قواعد البيانات البحثية في الجامعات على موقع الجامعة" في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها تمامًا، بمتوسط (٣,٥٧) من (٤).

٣. جاءت عبارة: "التأكيد على المشرف العلمي بتفعيل التواصل الإلكتروني" في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها تمامًا، بمتوسط (٣,٥١) من (٤).

٤. جاءت عبارة: "التأكيد على المشرف العلمي بتفعيل التواصل الإلكتروني" في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها تمامًا، بمتوسط (٣,٤٦) من (٤).

٥. جاءت عبارة: "تطوير التوجيه والإرشاد الأكاديمي في مرحلة البحث التكميلي من خلال موقع الجامعة الرسمي" في المرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها تمامًا، بمتوسط (٣,٤٦) من (٤).

كما يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون على واحدة من أهم المقترحات للحد من التعثر الأكاديمي، تتمثل في عبارة: "الأخذ برأي الباحث في المشرف العلمي الذي سيشرف على بحثه"، بمتوسط (٣,١١) من (٤).

كما يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون إلى حد ما على اثنين من أهم المقترحات للحد من التعثر الأكاديمي، يتمثلان في عبارتين حسب موافقة أفراد الدراسة عليهما إلى حد ما ، وذلك على النحو التالي:

١. جاءت عبارة: "توفير خريطة بحثية من القسم العلمي تساعد الباحث في اختيار موضوع بحثه" في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها إلى حد ما، بمتوسط (٢,٣٤) من (٤).

٢. جاءت عبارة: "عقد لقاءات إرشادية للباحثين من القسم ثلاث مرات في الفصل الدراسي" في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها إلى حد ما، بمتوسط (٢,١٤) من (٤). وتتفق نتيجة الدراسة الحالية في هذا المحور مع دراسة (الحربي ومنى الذبياني،٢٠٠٨م) فيما يتعلق بمقترحات حل مشكلات الطلبة في الدراسات العليا، كما تتفق مع كل من: دراسة (أريج الشيحة،١٤٢٨هـ)، ودراسة (أيمن صبح،٢٠١٠م)، ودراسة (نهلاء الجربوع،١٤٣١ه)، ودراسة (أحمد العمار،١٤٣٢هـ)، ودراسة (يوسف الشبل،١٤٣٤هـ).

نتائج المقابلات:

استجاب أفراد المقابلة لهذا السؤال بنسبة (٥٠٪)، وأكدت جميع إجابات أفراد العينة على أن هناك أربعة عوامل ذات علاقة بالتعثر الأكاديمي لم ترد في المقابلة، اثنان منها في محور البحث، وهما: تأخر الطالب والطالبة في تسجيل البحث، وأن بعض الطلاب والطالبات يسجل الفكرة رسميًّا ثم يتوقف عن البحث. واثنان منها في محور المشرف، وهما: الاعتماد بدرجة كبيرة على المشرف العلمي في تعديل الأخطاء الواردة في البحث، وقلة عدد أعضاء هيئة التدريس وكثرة مسؤولياتهم مما يجعل الإشراف عبئًا إضافيًّا.

خامسًا ـ أهم نتائج الدراسة وتوصياتها:

١. أفراد الدراسة موافقون بشدة على اثنين من أسباب التعثر الأكاديمي المتعلقة بالعوامل الذاتية يتمثلان في:

- كثرة الأعباء والانشغال بأكثر من مسؤولية.
- قلة وجود وقت فراغ للبحث.

٢. أفراد الدراسة موافقون على ثمانية من أسباب التعثر الأكاديمي المتعلقة بالعوامل الذاتية يتمثل أبرزها في:

- تجاهل جهة العمل ظروف الباحث الدراسية.
- بُعد الجامعة عن مكان إقامة الباحث.
- ضعف الحالة الصحية للطالب أو الطالبة.
- تدني نسبة الطموح بعد الانتهاء من المقررات في برنامج الماجستير.
- توافر فرص عمل للطالب أو الطالبة في مرحلة البحث يصعب توافرها في المستقبل.

٣. أفراد الدراسة موافقون على خمسة من أسباب التعثر الأكاديمي المتعلقة بالمشرف العلمي، تتمثل في:

- ضعف التوجيه والإرشاد الأكاديمي من المشرف.
- طول الفترة الزمنية التي يقضيها المشرف لتزويد الباحث بملاحظاته.
- تضارب وقت التواصل المتاح مع المشرف مع رغبة الباحث.

- صعوبة التواصل مع المشرف.

٤. أفراد الدراسة موافقون إلى حد ما على اثنين من أسباب التعثر الأكاديمي المتعلقة بالمشرف العلمي يتمثلان في:

- قلة اهتمام المشرف بمتابعة الباحث.
- ضعف المستوى العلمي للمشرف في موضوع البحث.

٥. أفراد الدراسة موافقون على اثنين من أسباب التعثر الأكاديمي المتعلقة بالبحث يتمثلان في:

- الافتقار إلى وجود لوائح تحدد الفترة الزمنية النظامية لإنهاء مرحلة البحث.
- الافتقار إلى وجود خريطة بحثية تربوية تساعد الباحث في اختيار موضوع بحثه.

٦. أفراد الدراسة موافقون على ثمانية من أسباب التعثر الأكاديمي المتعلقة بالبحث في مرحلة البحث المكمل يتمثل أبرزها في:

- ضعف وعي الباحث باللوائح المنظمة للبحث التكميلي.
- الجهل بطريقة الحصول على معلومات من قواعد المعلومات.
- عدم تحقيق رغبة الباحث في بحث الموضوع الذي يرغبه.
- ضعف مهارات البحث العلمي للطالب.
- تسرع الباحث في تسجيل موضوع بحثه قبل الإلمام بجميع جوانبه.

٧. أفراد الدراسة موافقون تمامًا على سبعة من أهم المقترحات للحد من التعثر الأكاديمي في مرحلة البحث المكمل، يتمثل أبرزها في:

- التأكيد على أعضاء هيئة التدريس في القسم بالتعاون بشكل كلي مع الباحثين في مرحلة البحث التكميلي.
- ضرورة توفير قواعد البيانات البحثية في الجامعات على موقع الجامعة.
- التأكيد على المشرف العلمي بتفعيل التواصل الإلكتروني.
- تطوير التوجيه والإرشاد الأكاديمي في مرحلة البحث التكميلي من خلال موقع الجامعة الرسمي.

٨. أفراد الدراسة موافقون على واحدة من أهم المقترحات للحد من التعثر الأكاديمي في مرحلة البحث المكمل لدى طلاب وطالبات الماجستير الموازي في قسم أصول التربية في جامعة الإمام، تتمثل في "الأخذ برأي الباحث في المشرف العلمي الذي سيشرف على بحثه".

٩. أفراد الدراسة موافقون إلى حد ما على اثنين من أهم المقترحات للحد من التعثر يتمثلان في:

- توفير خريطة بحثية من القسم العلمي تساعد الباحث في اختيار موضوع بحثه.
- عقد لقاءات إرشادية للباحثين قبل القسم ثلاث مرات في الفصل الدراسي.

نتائج المقابلة:

خلصت المقابلة مع أعضاء هيئة التدريس الذين يشرفون على البحث المكمل في مرحلة الماجستير البالغ عددهم (١٥) عضوًا إلى التالي:

١. أن من أهم الأسباب المتعلقة بالعوامل الذاتية عدم وجود هدف واضح منذ البداية، وكثرة الأعباء والانشغال بأكثر من مسؤولية، وقلة وجود وقت فراغ للبحث، وتدني نسبة الطموح بعد الانتهاء من المقررات في برنامج الماجستير.

٢. أن من العوامل ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي المتعلقة بالمشرف العلمي ضعف جانب التوجيه والإرشاد الأكاديمي، وصعوبة التواصل مع المشرف، إضافة إلى انشغال المشرفين بأعباء أخرى.

٣. أن من العوامل ذات العلاقة بالتعثر الأكاديمي المتعلقة بالبحث العلمي ضعف وعي الباحث باللوائح المنظمة للبحث المكمل، والافتقار إلى اللوائح التي تحدد الفترة الزمنية لإنهاء مرحلة البحث، والجهل بطريقة الحصول على معلومات من قواعد المعلومات في الجامعات.

٤. أن هناك أربعة عوامل ذات علاقة بالتعثر الأكاديمي لم ترد في المقابلة اثنان منها في محور البحث، وهما: تأخر الطالب والطالبة في تسجيل البحث، وأن بعض الطلاب والطالبات يسجل الفكرة رسميًّا ثم يتوقف عن البحث. واثنان منها في محور المشرف، وهما: الاعتماد بدرجة كبيرة على المشرف العلمي في تعديل الأخطاء الواردة في البحث، وقلة عدد أعضاء هيئة التدريس وكثرة مسؤولياتهم مما يجعل الإشراف عبئًا إضافيًّا.

سادسًا ـ توصيات الدراسة:

١. العمل على كل ما يحد من التعثر الأكاديمي في مرحلة البحث المكمل.

٢. التأكيد على أعضاء هيئة التدريس في القسم بالتعاون بشكل كلي مع الباحثين.

٣. ضرورة توفير قواعد البيانات البحثية في الجامعات على موقع الجامعة.

٤. التأكيد على المشرف العلمي بتفعيل التواصل الإلكتروني.

٥. تطوير التوجيه والإرشاد الأكاديمي في مرحلة البحث التكميلي من خلال موقع الجامعة الرسمي.

٦. الأخذ برأي الباحث في المشرف العلمي الذي سيشرف على بحثه.

٧. توفير خريطة بحثية من القسم العلمي تساعد الباحث في اختيار موضوع بحثه.

٨. عقد لقاءات إرشادية للباحثين من القسم ثلاث مرات في الفصل الدراسي.

المراجـــــع References

أولاً ـ الكتب:

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (١٤٢٩هـ)، وكالة كلية العلوم الاجتماعية للدراسات العليا، دليل الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية، مطابع الجامعة، الرياض.

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. دليل قسم أصول التربية، (ب-ت)، كلية العلوم الاجتماعية، مطابع الجامع، الرياض.

الرشدان، عبد الله. (٢٠٠١م)، في اقتصاديات التعليم، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

العجمي، محمد. (٢٠٠٧م)، التعليم الموازي لضمان تكافؤ الفرص التعليمية، دار الجامعة الجديد، الإسكندرية، مصر.

العساف، صالح حمد. (١٩٩٥م)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض، مكتبة العبيكان.

الطويل، هاني. (٢٠٠١م)، الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (١٤٣١هـ)، خطة التنمية التاسعة من (١٤٣١-١٤٣٥هـ) (٢٠١٠-٢٠١٤م).

وزارة التعليم العالي. (١٤٣٢هـ)، مجلس التعليم العالي، الأمانة العامة.

ثانيًا ـ الرسائل الجامعية:

الشيحة، أريج. (١٤٢٨هـ)، مشكلات الدراسات العليا التربوية للطالبات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وحلول مقترحة لها: بحث مكمل للحصول على درجة الماجستير في أصول التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

العمار، أحمد. (١٤٣٢هـ)، دور المرشد الأكاديمي في التعامل مع الصعوبات التي تواجه طلاب مشروع البحث التكميلي من وجهة نظر الطلاب والطالبات: بحث مكمل للحصول على درجة الماجستير في علم الاجتماع، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

عقل، إياد زكي عبد الهادي. (٢٠٠٥م)، المشكلات الدراسية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في الجامعة

الإسلامية وسبل التغلب عليها: رسالة ماجستير في أصول التربية، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

النوفل، محمد. (١٤٣٠هـ)، واقع برنامج الماجستير في التربية وتخصص الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين والدارسات: بحث مكمل للحصول على درجة الماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الجربوع، نهلاء. (١٤٣١هـ)، أهم المشكلات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في قسم التربية وعلم النفس في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن: بحث مكمل للحصول على درجة الماجستير في أصول التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

ثالثًا ـ المجلات والمؤتمرات العلمية :

أبو عمه، عبد الرحمن. (١٤٢٠هـ)، التعليم الموازي ما له وما عليه، مجلة دراسات الخليج العربي، جامعة الكويت، الكويت.

الحربي، عبد الله، والذيباني، منى. (٢٠٠٨م)، مشكلات طلاب وطالبات الدراسات العليا السعوديين في الجامعات المصرية، المؤتمر القومي الخامس عشر، القاهرة.

الحزي، محمد. (١٤٣٢هـ)، واقع برامج الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وزارة التعليم العالي، مجلة التعليم العالي، الرياض.

الشبل، يوسف. (١٤٣٤هـ)، بعض المشكلات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه الطلبة في برامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، العدد السابع والعشرون.

الأستاذ، محمود، وأيمن، صبح. (٢٠١٠م)، التعثر الأكاديمي وأسبابه لدى طلبة جامعة الأقصى ودور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في معالجته، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد الثامن عشر.

مبارك، لطيفة. (١٤٢٢ه)، تقويم برامج الدراسات العليا للبنات: ورقة عمل مقدمة لندوة الدراسات العليا في الجامعات السعودية، توجهات مستقبلية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية.

المشكلات الأكاديمية والإدارية للطلاب المستجدين في فرع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس

د. هند بنت محمود مرزا
مديرة قسم الجودة والتدريب والاعتماد في
الجامعة العربية المفتوحة – الرياض
hendmerza@yahoo.com

الكلمات المفتاحية: مشكلات أكاديمية، مشكلات إدارية، الطلبة المستجدون، الجامعة العربية المفتوحة.

مستخلص:

استهدف البحث التوصل إلى مقترحات من وجهة نظر الطلاب المستجدين وأعضاء هيئة التدريس تساعد إدارة فرع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية على تذليل الصعوبات والمشكلات التي يواجهها الطلاب المستجدون، وجعل السنة الأولى خبرة تعليمية سارة لهم. وقد كان السؤال الرئيس للبحث هو: ما المشكلات الأكاديمية والإدارية للطلاب المستجدين في فرع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية؟ وتحقيقًا لأهداف البحث، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، والإستبانة كأداة تم توزيعها على عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (٢٤٠) طالباً وطالبة و(٩١) عضو هيئة تدريس وتوصل البحث إلى عدد من المقترحات التي ستعمل على تذليل الصعوبات والمشكلات التي يواجهها الطلاب المستجدون في فرع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية .

وكان من أهم توصيات البحث إعتماد برامج تهئية المسجدين مدة أسبوع على الأقل في كل فصل دراسي .

مقدمة :

تشهد مؤسسات التعليم العالي عن بعد إقبالاً كبيرًا، وتشير التوقعات إلى أن هذا النوع من التعليم سيتزايد الإقبال عليه خلال السنوات القادمة؛ بسبب رغبة كثير من الطلاب في العودة إلى الجامعة بعيدًا عن قيود المكان والزمان (Distance Education and Training council,2011)، وتمشيًا مع هذا التوجه العالمي نحو افتتاح التعليم الجامعي غير التقليدي، فقد صدرت موافقة حكومة المملكة العربية السعودية على افتتاح فرع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية بالقرار ذي الرقم (١٧٨١٣/٥/٧) بتاريخ ١٤٢٣/٥/١٨هـ، وقد اختيرت مدينة الرياض مقرًّا رئيسيًا لهذا الفرع، وشرع الفرع في استقبال الطلاب وبدء الدراسة بدءًا من الفصل الثاني من العام ٢٠٠٣م (الجامعة العربية المفتوحة، ٢٠١٠م، ٥).

ويعد الالتحاق بالتعليم الجامعي نقلة في حياة كل طالب؛ لكثرة التغيرات والمسؤوليات، والتباين الكبير بين البيئة المدرسية والبيئة الجامعية. ونتيجة لمثل هذه التغيرات والمسؤوليات الجديدة المتزامنة مع التعليم الجامعي، يواجه الطالب المستجد عددًا من المشكلات، مثل: الشعور بالحنين إلى الأهل، وانخفاض التحصيل، بالإضافة إلى مشكلات في التكيف ذات تأثير في تحصيله العلمي أو انسحابه (Dyson &Renk, 2006).

ولتحقيق التكيف للطلاب يعمل فرع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية باستمرار لخدمة الطلاب المستجدين والمستمرين، وتوضيح ما يلزم عليهم معرفته من ضوابط وإجراءات وتعليمات. ومع ذلك فقد أشارت نتائج بحث (العريفي، ١٤٢٩هـ) إلى أن طلبة الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية يواجهون عددًا من المشكلات، منها: قلة الدورات المساندة لرفع التحصيل الدراسي، وضعف الطالبات في اللغة الانجليزية، وضعف مستوى الطالبات العلمي بالنسبة لأسئلة الاختبارات. كما أشارت نتائج بحث (الياور،٢٠٠٩م) إلى أن طلاب الجامعة العربية المفتوحة في فرع المملكة العربية السعودية يواجهون معوقات في ثلاثة محاور رئيسة هي: معوقات إدارية، ومعوقات أكاديمية، ومعوقات بيئية فنية.

عليه رأت الباحثة إجراء بحث للتعرف على المشكلات الأكاديمية والإدارية للطلاب المستجدين في فرع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية، التي لم تتطرق لها الدراستان السابقتان، والتوصل إلى مقترحات وتوصيات من شأنها التقليل من تلك المشكلات، وجعل السنة الأولى خبرة تعليمية سارة تحول دون تسرب الطلاب إلى الجامعات المحلية والدولية المنافسة.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه الطلاب المستجدين في فرع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما أهم المشكلات الأكاديمية للطلاب المستجدين في فرع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلاب المستجدين وأعضاء هيئة التدريس؟

٢. ما أهم المشكلات الإدارية التي تواجه الطلاب المستجدين في فرع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلاب المستجدين وأعضاء هيئة التدريس؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من الطلاب المستجدين إزاء محاور البحث تعزى لمتغيرات: الجنس، والمركز الإقليمي، والبرنامج التعليمي؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس إزاء محاور البحث تعزى لمتغيري المركز الإقليمي، والقسم الأكاديمي؟

٥. ما المقترحات التي من شأنها تذليل الصعوبات والتقليل من المشكلات الأكاديمية والإدارية للطلاب المستجدين في فرع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم ووجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحقيق الآتي:

١. التعرف على المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلاب المستجدين في فرع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلاب المستجدين وأعضاء هيئة التدريس.

٢. التعرف على المشكلات الإدارية التي تواجه الطلاب المستجدين في فرع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلاب المستجدين وأعضاء هيئة التدريس.

٣. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد العينة من الطلاب المستجدين إزاء محاور البحث تعزى لمتغيرات: الجنس، والمركز الإقليمي، والبرنامج التعليمي.

٤. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس إزاء محاور البحث تعزى لمتغيري المركز الإقليمي، والقسم الأكاديمي.

٥. التوصل إلى مقترحات من وجهة نظر الطلاب المستجدين وأعضاء هيئة التدريس تساعد إدارة فرع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية على تذليل الصعوبات والمشكلات التي يواجهها الطلاب المستجدون.

أهمية البحث:

تأتي أهمية هذا البحث من أهمية الموضوع الذي يدرسه؛ حيث يتطلع إلى أن تقدِّم نتائج البحث لإدارة فرع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية قائمة بالمشكلات الإدارية والأكاديمية التي يواجهها الطلاب المستجدون، وقائمة بالمقترحات التي من شأنها التقليل من تلك المشكلات؛ وذلك لتستفيد منها عند صياغة الخطط والبرامج الإرشادية للطلاب المستجدين التي تجعل من السنة الأولى خبرة تعليمية سارة تحول دون تسربهم، وتقديم نموذج ومعلومات لجميع الجامعات السعودية غير التقليدية.

مصطلحات البحث:

١. فرع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية: صدرت موافقة حكومة المملكة العربية السعودية على فتح هذا الفرع بالقرار ذي الرقم (١٧٨١٣/٥/٧) بتاريخ ١٤٢٣/٥/١٨هـ، وقد اختيرت مدينة الرياض مقرًّا رئيسيًا له، وبدأت الدراسة فيه بدءًا من الفصل الثاني من العام ٢٠٠٣م (الجامعة العربية المفتوحة، ٢٠١٠م). ويقدم الفرع برامجه من مراكزه الإقليمية في كل من: الرياض، وجدة، والدمام، وحائل، والأحساء، والمدينة المنورة.

٢. المشكلات الأكاديمية: يقصد بها في هذه الدراسة مجموعة الأحداث والمواقف السلبية التي تقابل الطلاب المستجدين بسبب العوامل المؤسسية الأكاديمية، مثل: الأستاذ الجامعي، والإرشاد الأكاديمي، والمقررات الدراسية أو طرق التدريس وبيئة التعلم. وتقاس بدرجة الموافقة التي تتحصل عليها مفردات عينة البحث من قائمة المشكلات في أداة الدراسة.

٣. المشكلات الإدارية: يقصد بها مجموعة الأحداث والمواقف السلبية التي تقابل الطلاب المستجدين وتنجم من عوامل إدارية في المؤسسة، مثل: القبول والتسجيل، وشؤون الطلبة، والأمور المالية، والخدمات والمرافق والتجهيزات.

٤. الطالب المستجد: هو الطالب أو الطالبة الذي أمضى فصلاً أو فصلين دراسيين من الدراسة في المرحلة الجامعية في فرع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية.

٥. عضو هيئة التدريس: هو الأستاذ الجامعي الذي يعمل بدوام كلي أو جزئي، ويسهم في مسؤولية تدريس الطلاب والطالبات في فرع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية.

حدود البحث:

تتمثل في الجوانب التالية:

١. الحدود الموضوعية: يتناول البحث المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه الطلاب المستجدين، والمقترحات التي من شأنها التغلب عليها من وجهة نظر الطلاب المستجدين وأعضاء هيئة التدريس.

٢. الحدود الزمانية: يعكس البحث وجهة نظر أفراد عينتي البحث من الطلاب المستجدين وأعضاء هيئة التدريس خلال الفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠١١-٢٠١٢م، والفصل الأول من العام الجامعي ٢٠١٢-٢٠١٣م.

٣. الحدود المكانية: شمل البحث فرع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية بجميع مراكزه الإقليمية في كل من: الرياض، وجدة، والدمام، وحائل، والأحساء، والمدينة المنورة.

الإطار النظري:

فلسفة التعليم في الجامعة العربية المفتوحة:

تضم الجامعة العربية المفتوحة عدة فروع في سبع دول عربية، هي: الكويت والأردن ولبنان ومصر والبحرين وسلطنة عمان والمملكة العربية السعودية (Arab Open University,2013)، أما فرع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية فقد صدرت الموافقة السامية بإنشائه بموجب القرار ذي الرقم (١٧٨١٣/٥/٧) بتاريخ ١٤٢٣/٥/١٨هـ، واختيرت مدينة الرياض مقرًّا رئيسيًا للفرع، وبدأت الدراسة فيه بدءًا من الفصل الثاني للعام ٢٠٠٣م (الجامعة العربية المفتوحة، ٢٠١٠م). ولفرع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية عدد من المراكز الإقليمية في كل من: الرياض، وجدة، والدمام، والمدينة المنورة، وحائل، والأحساء. ويوفر الفرع عبر هذه المراكز مجموعة من البرامج الأكاديمية للمرحلة الجامعية، مثل: تقنية المعلومات والحاسب، واللغة الإنجليزية وآدابها، وبرامج التربية، وإدارة الأعمال (الجامعة العربية المفتوحة، ٢٠١٤م).

وتعد الجامعة العربية المفتوحة جامعة غير تقليدية، نظرًا لتطبيقها منهجية التعليم المتمازج والمغاير لمداخل التعليم في بقية الجامعات الحكومية والأهلية المحلية في العالم العربي؛ حيث يمزج هذا المنهج ثلاثة من المبادئ التعليمية والتعلمية، يشتمل المبدأ الأول على "نظام التعليم المفتوح" الذي يتيح فرص الدراسة الجامعية بمعايير قبول مرنة دون حدود وقيود الزمان والمكان لكل الدارسين الكبار بغض النظر عن الجنس والجنسية أو سنة التخرج من الثانوية العامة أو مقر الإقامة، ولكل شخص يرغب في تطوير مهاراته. ويتضمن المبدأ الثاني "التعلم الذاتي" الذي ينمي لدى الطالب الاعتماد على النفس، والمبادرة، وبذل الجهد. وأما المبدأ الثالث فهو "التعلم عن بعد"، ويعكس التعلم الذي يحدث عبر جملة من الخدمات، هي: تنوع أساليب التدريس، وتنوع وسائل الاتصال غير المباشر باستخدام شبكة الإنترنت والوسائط البريدية والإذاعية والتلفازية والمحوسبة والهاتفية والصحفية (الجامعة العربية المفتوحة،٢٠١٠م).

تأثير المشكلات التي يواجهها الطالب المستجد في التعليم الجامعي على أدائه:

إن الدخول إلى المرحلة الجامعية بحد ذاته يعد نقلة في حياة الطالب، والدخول إلى جامعة غير تقليدية ـــــ مثل الجامعة العربية المفتوحة ـــــ يعد نقلة أخرى، فمنذ لحظة التحاق الطالب بالتعليم غير التقليدي يطالب باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت بمهارة، ويطالب بالاعتماد على الذات في إنجاز الواجبات والتكليفات في موعدها، وحضور اللقاءات التعليمية دون مراعاة لظروف عمله وظروفه الأسرية، كل هذه المتطلبات تشكل عبئًا كبيرًا، وقد تؤدي إلى معاناة الطالب المستجد من عدد من المشكلات النفسية والأكاديمية والشخصية، مثل الشعور بالتوتر، وانعدام الثقة بالنفس، وعدم التكيف، وانخفاض مستوى التحصيل وعدم الانسجام بين الطالب والمقررات، وبيئة الجامعة (Dyson, & Renk,2006). ولذلك فإن من الواجب العمل على تذليلها بما يقي الطلاب في سنوات الدراسة اللاحقة من التعرض لمشكلات أخرى، مثل: التسرب لجامعات أخرى، أو الفصل المؤقت، أو تأخر التخرج بسبب عدم القدرة على استيفاء شروط ومتطلبات التخرج من الجامعة بسبب تدني معدلاتهم التراكمية. وقد تقصت دراسة (Helingentein & Herman 1996) في (سليمان والصمادي، ٢٠٠٨م) العلاقة بين الضعف الدراسي وإنتاجية الطلاب والإحباط، وتوصلت نتائجها إلى أن (٦٢٪) من الطلاب يعانون هذه الأعراض، وارتبط الشعور بالإحباط الشديد بمستويات أعلى من الفشل.

المقترحات والتجارب في مساعدة الطلاب المستجدين في السنة الأولى في التعليم الجامعي:

وللحد من معاناة الطالب من المشكلات الأكاديمية أو الإدارية أو الشخصية المؤثرة تأثيرًا بالغًا في تحصيله وإمكانية استمراره أو انسحابه، رأى كل من (Addus Chen,& Khan ,200) أن من ضمن الحلول تقديم خدمات الدعم والإرشاد للطلبة المستجدين في أكثر من مجال، مثل: إدارة الوقت، وكيفية التعامل

مع الضغوط والقلق، ومهارات الدراسة، وجودة القراءة، وتدوين المذكرات، ومهارات الاتصال الشفوي والتحريري. ويرى بعض الباحثين أهمية أن تستند برامج التأهيل في كل جامعة على عدد من المبادئ، هي: منح الطالب الفرصة لاكتساب المهارات اللازمة للنجاح أكاديميًّا، والتواصل الشخصي مع الطلاب خارج الحياة الجامعية، وأن تكون إجراءات وآليات الاحتفاظ بالطلاب منظمة، وأن تحرص برامج الاحتفاظ بالطلاب على معرفة حاجاتهم مبكرًا، وأن تتمحور برامج الاحتفاظ بالطلاب حول الطلاب، وأن يكون الهدف من الاحتفاظ بالطلاب تعليمهم (Pikethly&Prossor, 2001) .

كما أشار (Pancer, Pratt, Hunsberger& alisat, 2004) إلى أنه رغم أن الجامعات تقدم لطلبتها المستجدين برامج ومقررات دراسية مهارية، ومعلومات إرشادية، وأسبوع تهيئة، إلا أن هذه الممارسات غير كافية لتكيِّف المستجدين مع التغيرات التي تواجههم، ولذلك جربوا تطبيق برنامج دعم اجتماعي بعنوان: (The T2U intervention) يستند على اختيار مجموعة من الطلاب لا يزيد عددهم على عشرة، يتقابلون باستمرار وتحت إشراف ومتابعة من طالب خريج أو في سنة التخرج، وفي أثناء اللقاءات تناقَش عدد من القضايا ويُجاب عن الأسئلة في جو خال من الرسمية، وفي نهاية البرنامج يقارن أداء هذه المجموعة من الطلاب مع مجموعة ضابطة، وتوصلت التجربة إلى أن أداء المجموعة التجريبية التكيفي أفضل من المجموعة الضابطة.

أما سيرز (Sears,2004) فقد أكد على أهمية العمل الجماعي التعاوني والإبداع وإجراء التجارب؛ حيث عمل ضمن مشروع شارك فيه عدد من الزملاء المتخصصين في عدة تخصصات علمية، بهدف تصميم مقرر دراسي لطلاب السنة الأولى في الجامعة، يستهدف تعريض الطلاب إلى وجهات نظر عدة تخصصات تجاه مشكلة معينة، لإكسابهم مهارات أساسية مشتركة بين التخصصات كافة مثل القراءة الناقدة، والكتابة العلمية.

كما صمم (Jamelske, 2009) دراسة لمعرفة تأثير برنامج تأهيلي للسنة الأولى في معدل الطلاب التراكمي ومعدل الاستمرار في الجامعة، وقد حدّد عدد الطلاب في كل مقرر بعشرين طالبًا يشرف عليهم طالب زميل يؤدي دورًا فاعلاً في تكيف زملائه الجدد في البيئة الجامعية، وطبقت التجربة على عينة من طلاب جامعة (Midwestern University) المستجدين عام ١٩٩٧م. وقد استند هذا البرنامج على إثراء بعض مقررات السنة الأولى بمحتوى منهجي وغير منهجي لدمج الطلاب في البيئة الجامعية، وتمثلت الأهداف الرسمية للبرنامج في: تطوير جودة السنة الأولى، وتطوير المهارات اللازمة للنجاح في الجامعة، مثل: القراءة والكتابة والتحدث والإنصات، والبحث والتحليل، واستخدام نظم المعلومات، ومهارات التعلم والبحث، واستخدام

المكتبة، وتطوير مهارات الطالب في تحمل المسؤولية لتعلمه. أما المحتوى المنهجي الذي أضيف للمقررات فتضمن الرحلات الميدانية، والبحث العلمي الجماعي، والمتحدث الزائر، إلى جانب التمارين والمحاضرات الخاصة في موضوعات مثل إدارة الوقت. أما الأهداف غير الرسمية للبرنامج فتمثلت في: تحفيز الطلاب على التواصل مع أعضاء هيئة التدريس، وتهيئة البيئة التعليمية المساندة للتواصل مع الزملاء، وباستخدام استطلاعات الرأي لأعضاء هيئة التدريس والطلاب، والإفادة من قاعدة البيانات الإدارية عن الطلبة. وتوصلت الدراسة إلى أن برنامج السنة الأولى ليس له تأثير في نسبة الاحتفاظ بالطلبة، ولكن له تأثيرًا إيجابيًّا في المعدل التراكمي، فالطلاب الذين حصلوا على البرنامج كانت معدلاتهم أعلى من نظرائهم الذين لم يحصلوا على البرنامج.

مما تقدم من استطلاع المقترحات والتجارب في مساعدة الطلاب المستجدين نجد أن أهدافها تتركز في التقليل من الصعوبات التي تقابل الطالب المستجد، عبر تنفيذ برامج الدعم النفسي، والإرشاد الأكاديمي، والتمكين من المهارات الدراسية الأساسية، بما يجعل من السنة الأولى خبرة تعليمية سارة تبعد هؤلاء الطلاب عن الرسوب، وتحفزهم على الاستمرار في دراستهم والتخرج من الجامعة نفسها، وهذا هي الأهداف والغايات العامة من إجراء البحث الحالي في فرع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية.

الدراسات السابقة:

يستعرض هذا الجزء الدراسات السابقة مصنفة في مجموعتين، هما: مجموعة الدراسات التي تناولت مشكلات الطلاب في التعليم الجامعي غير التقليدي، ومجموعة الدراسات التي تناولت مشكلات الطلاب المستجدين في التعليم الجامعي، ويلي ذلك التعليق على الدراسات السابقة.

أولاً ـ مجموعة الدراسات التي تناولت مشكلات الطلاب في التعليم الجامعي غير التقليدي:

١. دارسة (الرواف،٢٠٠٧م): هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم العوامل التي تسهم في ارتفاع معدلات الرسوب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات في الكليات التي تطبق نظام الانتساب، واقتراح الحلول التي تمكن من خفض معدلات الرسوب. وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٦٨٠) عضوًا يعملون في كليات البنات. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود عددٍ من العوامل الإدارية المؤدية إلى رسوب الطالبات، من أبرزها: عدم وجود دورات للتعريف بنظام الانتساب، وغياب الإرشاد الأكاديمي، أما العوامل العلمية فتمثلت في جوانب عديدة، منها: الافتقار إلى مهارات الدراسة الجامعية، واستخدام أساليب تقليدية في التقويم. وأوصت الدراسة باستحداث

إدارة فرعية في الكلية تقدم نظام الانتساب، بحيث تعمل على إرشاد الطالبات المنتسبات والرد على استفساراتهن.

٢. دارسة (العريفي، ١٤٢٩هـ): هدفت الدارسة إلى التعرف على المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه طالبات الجامعة العربية المفتوحة في مدينة الرياض. وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٤٠٣) من طالبات الجامعة العربية المفتوحة في مدينة الرياض. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود عدد من المشكلات الأكاديمية بدرجة كبيرة، مثل: قلة الدورات المساندة لرفع التحصيل الدراسي، وغياب الحوافز للمتفوقات، وضعف الطالبات في اللغة الإنجليزية، وكثرة المعلومات في المقرر الدراسي الواحد، وتركيز المقررات الدراسية على الجوانب النظرية. أما المشكلات الإدارية التي تواجه الطالبات بدرجة كبيرة فتمثلت في عدد من الأمور، منها: عدم توافر مكتبة مناسبة، وعدم توافر حافلات لنقل الطالبات، وعدم توافر عيادة طبية، وافتقار المبنى للوسائل الترويحية، وقلة عدد معامل الحاسب الآلي. وأوصت الدراسة بعدة أمور، منها: إقامة دورات تدريبية للطالبات المستجدات، وتأهيل المشرفين الأكاديميين للخروج من الممارسات التقليدية، والعناية باختيار الإداريين وتدريبهم من خلال التدريب التخصصي.

٣. دارسة (الياور،٢٠٠٩م): استهدفت تحديد أهم معوقات التعليم الجامعي المفتوح من وجهة نظر طلاب وطالبات فرع الجامعة العربية المفتوحة في جدة، بهدف طرح بعض الحلول لتذليل المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف، وضمت العينة (٢٣٦) طالبًا وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى أن طلاب فرع المملكة العربية السعودية في الجامعة العربية المفتوحة في جدة يواجهون معوقات إدارية، وأكاديمية، وبيئية فنية، وتمثلت المعوقات الإدارية في قصور البرامج التعريفية الخاصة بالطلاب المستجدين، وكذلك برامج الإرشاد الأكاديمي، أما المعوقات الأكاديمية فتمثلت في بعد المقررات الدراسية عن ميول وقدرات الطلاب، وأما المعوقات الفنية والبيئية فتمثلت في سوء المبنى وعدم ملاءمته من الناحية الجغرافية والصحية والفنية. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات، منها: عقد اللقاءات التعريفية للطلاب المستجدين في بداية كل فصل دراسي، وعقد دروات تدريبية للعاملين والعاملات، وتخصيص قسم للعلاقات العامة، واتباع سياسة الباب المفتوح في تلقي شكاوى الطلاب.

٤. دارسة (الغديان،٢٠٠٩م): هدفت الدراسة إلى التعرف على وجهات نظر طلاب وطالبات قسم تقنية المعلومات والحاسب الآلي في الجامعة العربية المفتوحة في الرياض بشأن التفاعل عند

استخدام أدوات التعليم الإلكتروني، وطبقت على عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (٧٣) طالبًا وطالبة من طلاب قسم تقنية المعلومات والحاسب الآلي. وتوصلت الدراسة إلى أن (٦٠٪) من أفراد العينة لم يسبق لهم على الإطلاق الالتحاق بمقررات استخدم فيها التعليم الإلكتروني، الأمر الذي قد يشكل لهم صعوبات ولاسيما في السنوات الأولى من بدء الدراسة. وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات، منها: تقديم برامج تدريبية قصيرة في بداية كل فصل دارسي للطلاب والطالبات على استخدام أدوات التعليم الإلكتروني بهدف توعيتهم بأهمية هذه الأداوات في التواصل مع المعلمين أو الزملاء.

٥. دارسة (حاجي والتونسي،٢٠١٠م): هدفت الدراسة إلى تحديد المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطالبات المنتسبات في جامعة طيبة من وجهة نظر الطالبات وأعضاء هيئة التدريس، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية طبقية تضم (٨٤٣) طالبة و(٤١) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد العينتين اتفقوا على أن أكبر خمس مشكلات حدوثًا هي: كثافة محتوى المادة العلمية في المقرر الدراسي الواحد، وافتقار نظام الانتساب إلى فرص التفاعل بين الطالبة وأستاذ المقرر، وقلة عدد الدورات المخصصة لتأهيل الطالبة. وبناء على نتائج الدراسة قدمت الباحثتان مقترحات وحلولاً تعتمد على استثمار خصائص وإمكانيات التعليم الإلكتروني في التعليم الجامعي.

ثانيًا ـ دراسات حول مشكلات الطلاب المستجدين في التعليم الجامعي:

١. دارسة (داوود،١٩٩٤م): هدفت الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي يعانيها الطلاب الجدد في الجامعة الأردنية وأثر هذه الصعوبات على رضاهم عن حياته الجامعية، وطبقت الدراسة على عينة عشوائيية من (١١١٦) طالبًا وطالبة يشكلون (٦،٣٩٪) من الطلبة الجدد للعام الدراسي ١٩٨٥/١٩٨٦م. وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الصعوبات تكرارًا هي صعوبة اختيار المواد، كما أظهرت أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا عن الحياة الجامعية بين مجموعة الطلاب الذين يعانون صعوبات والذين لا يعانونها، كذلك أظهرت النتائج فرقًا ذات دلالة إحصائية في متوسط عدد الصعوبات التي يواجهها الطالب بين مستويات بعض المتغيرات الديمغرافية كالجنس؛ حيث كان متوسط عدد الصعوبات التي تعانيها الإناث أقل من متوسط عدد الصعوبات التي يعانيها الذكور، ومتغير البلدة؛ إذ إن متوسط عدد الصعوبات التي يعانيها طلاب البادية أكثر من متوسط عدد الصعوبات التي يعانيها أبناء المدينة وأبناء القرية، وزيارة الجامعة قبل الالتحاق

بها، فالطلاب الذين زاروا الجامعة يواجهون صعوبات أقل من أقرانهم الذين لم يزوروها، كما كانت هناك فروق في متوسط عدد الصعوبات تعود لمتغيّر الكلية التي يدرس فيها الطالب.

٢. دراسة (البكر،١٤٢٢هـ): هدفت الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه الطالبات المستجدات في جامعة الملك سعود، وعلاقة هذه الصعوبات بدرجة رضاهن عن الحياة الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠٠) طالبة من المستجدات للفصل الدراسي الأول من العام ١٤١٩هـ، ومثلن (٣٠٪) من جميع الطالبات المستجدات اللاتي تم اختيارهن بطريقة عشوائية بسيطة من جميع الكليات الأدبية في مركز الدراسات الجامعية للبنات في الرياض، وتوصلت نتائجها إلى قائمة من (١٥) مشكلة هي الأكثر شيوعًا في قائمة الصعوبات، وتشتمل على صعوبات ذات طبيعة إدارية وأكاديمية، في حين أن أيًا من الصعوبات الشخصية والاجتماعية لم تكن ضمن الصعوبة الخمسة عشر. ومن المشكلات الإدارية قلة المساحات الخارجية، والمسافات المتباعدة بين المباني، أما الصعوبات الأكاديمية فتتمثل في الخوف من الامتحانات، وعدم توافر الإرشاد الأكاديمي. وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات، مثل: توفير خدمات الإرشاد الأكاديمي، وتحسين الخدمات الإدارية للطالبات أثناء فترة التسجيل، وزيادة المخصصات المالية للأقسام النسائية ودعمها بالكوادر.

٣. دارسة (العمايرة،٢٠٠٧م): هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات الاجتماعية والدراسية والاقتصادية التي تواجه الطلبة الجدد في جامعة الإسراء الخاصة في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبًا وطالبة، وأظهرت نتائجها معاناة الطلاب من المشكلات الاقتصادية تليها المشكلات الدراسية ثم الاجتماعية التي كانت الأقل حدة، وجاء الترتيب التنازلي كالتالي: ارتفاع الرسوم الجامعية، كثرة المواد الدراسية، ارتفاع أسعار الكتب، وصعوبة المواد الدراسية. وكان من أبرز التوصيات: توجيه إدارة الجامعة اهتمامًا أكبر في استقبال الطلاب الجدد، وتشكيل لجان تضم أعضاء هيئة التدريس لإرشاد هؤلاء الطلاب فيما يتعلق بالأنظمة والقوانين.

٤. دارسة (Boyer,2009): هدفت الدراسة إلى تحديد المتغيرات المؤثرة في استمرار الطلاب المستجدين في الجامعة، وهي دراسة طولية أجريت في جامعة (ميد ويسترن Midwestern University)، وطبقت الدراسة على عينة من (٢٨٦) طالبًا وطالبة، وتوصلت نتائجها إلى عدد من المتغيرات، ففي الفصل الدراسي الأول كان متغير الجنس ونوع الجماعة العرقية ودرجات الطلاب في اختبار القراءة هي الأكثر تأثيرًا، فالإناث والطلاب الأمريكان من أصل أفريقي،

وذوو الدرجات المنخفضة في اختبار القراءة هم الأكثر عرضة لعدم الاستمرار في الجامعة، أما في الفصل الدراسي الثاني فقد وجد أن الطلاب المتفرغين جزئيًّا (٨) ساعات دراسية وأقل، والطلاب الذين لا يحصلون على دعم مادي من ذويهم أو جهات أخرى هم الأكثر عرضة لعدم الاستمرار، واستنتجت الدراسة أن هؤلاء الطلاب لم يدمجوا في البيئة الجامعية جيدًا، بالتعرف على أعضاء هيئة التدريس والزملاء. ولذلك أوصت الدراسة بأن من مسؤولية إدارة الجامعة معرفة أسباب عدم استمرار الطلاب، وبذل مزيد من الاهتمام بأوضاع الطلاب خاصة الإناث، والدارسين في الجامعة بدوام جزئي، إلى جانب ذوي الدرجات المنخفضة في اختبارات القراءة.

٥. دارسة (العود،١٤٣٠هـ): هدفت الدراسة إلى تحديد المشكلات النفسية والاجتماعية للطلاب المستجدين، وطبقت الدراسة على عينة من طلاب أقسام كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام، وتوصلت نتائجها إلى وجود عدد من المشكلات الإدارية والتعليمية ذات التأثير في الطالب المستجد، مثل: عدم المعرفة التامة بحقوق الطالب، وزيادة أعداد الطلاب في المستوى الأول، وعدم وجود رؤية واضحة عن الدراسة الجامعية، وعدم قدرة الأساتذة على توصيل المعلومة بصورة ميسرة. أوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها تعيين مرشد أكاديمي لتقديم خدمات التوعية والإرشاد، ووضع برامج من المرشد الأكاديمي لمتابعة مستوى الطالب المتدني أكاديميًّا ومحاولة مساعدته، وعمل دورات لأعضاء هيئة التدريس للتعامل مع مشكلات الطلاب المستجدين.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدارسات السابقة المتعلقة بمشكلات التعليم الجامعي غير التقليدي، ومشكلات الطالب المستجد في التعليم الجامعي، يمكن استخلاص الاتي:

- أن الطلبة في التعليم الجامعي غير التقليدي يواجهون عددًا من المشكلات الأكاديمية، مثل: غياب الإرشاد الأكاديمي، والافتقار لمهارات الدراسة الجامعية، واستخدام أساليب تقليدية في التقويم، وقلة الدورات المساندة لرفع التحصيل الدراسي، وغياب الحوافز للمتفوقات، وضعف الطلاب في اللغة الإنجليزية، وتركيز المقررات الدراسية على الجوانب النظرية، وبعد المقررات الدراسية عن ميول وقدرات الطلاب، وافتقار نظام الانتساب إلى فرص التفاعل بين الطالبة وأستاذ المقرر، وعدم تمكن الطلاب من مهارات الحاسب الآلي.
- أن الطلبة في التعليم الجامعي غير التقليدي يواجهون عددًا من المشكلات الإدارية، مثل: عدم

توافر مكتبة مناسبة، وعدم توافر حافلات لنقل الطالبات، وعدم توافر عيادة طبية، وقلة عدد معامل الحاسب الآلي، وعدم وجود دورات لتأهيل الطلاب وتعريفهم بالنظام الجامعي، وسوء المبنى وعدم ملاءمته من الناحية الجغرافية والصحية والفنية، وافتقاره للوسائل الترويحية.

- أن الطلاب المستجدين في التعليم الجامعي يواجهون عددًا من المشكلات الأكاديمية، مثل: صعوبة اختيار المواد، والخوف من الامتحانات، وعدم توافر الإرشاد الأكاديمي، وصعوبة المواد الدراسية، وكثرة المواد الدراسية، وعدم وجود رؤية واضحة عن الدراسة الجامعية، وعدم المعرفة التامة بحقوق الطالب، وزيادة أعداد الطلاب في المستوى الأول، وعدم قدرة الأساتذة على توصيل المعلومة بصورة مبسطة.

- أن خصائص الطلبة المستجدين لها تأثير في عدد الصعوبات التي يواجهونها، فالإناث وسكان القرى والبوادي والطلاب من الجماعات العرقية الصغيرة، والطلاب الذين لايجدون مهارات القراءة والحاسب الآلي، والذين ليست لديهم معرفة كافية بنظام الجامعة، ولا يحصلون على دعم مادي من ذويهم أو جهات أخرى أكثر من غيرهم عرضة للمشكلات.

- يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في الاهتمام بمشكلات الطلاب؛ لما لها من تأثير سلبي في زيادة نسب تسرب الطلبة وانخفاض تحصليهم وتأخر تخرجهم، وفي الكفاءة الداخلية للمؤسسة التعليمية عامة.

- استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في بناء استبانة البحث، كما استفاد من التوصيات التي قدمتها حلولاً للمشكلات الأكاديمية والتعليمية.

- يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في تناول مشكلات الطلاب المستجدين في فرع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية من منظور الطلاب المستجدين وأعضاء هيئة التدريس.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

تحقيقًا لأهداف البحث، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، الذي يهدف إلى وصف حاضر الظواهر من حيث خصائصها وأشكالها وعلاقاتها والعوامل المؤثرة فيها، ما يؤدي لفهم طبيعة الظاهرة (عليان وآخرون، ٢٠٠٨م)، ويساعد في الوصول إلى استنتاجات تسهم في تطويرها مستقبلاً.

مجتمع البحث وعينته :

تكون مجتمع البحث من مجتمعين:

المجتمع الأول: وهم جميع الطلاب المستجدين في فرع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية، الذين التحقوا في الجامعة بدءًا من الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٢/٢٠١١م، إلى جانب الذين التحقوا بالفصل الدراسي الدراسي الأول ٢٠١٣/٢٠١٢، ويبلغ إجمالي عددهم (٣٠٧٠) طالبًا. أما حجم عينة الطلاب المستجدين ، فاستنادًا للرشيدي (٢٠٠٠م) وعليان وآخرين (٢٠٠٨م) من أن العينة الكبيرة لا تعنى بالضرورة أن تكون نتائجها موثوقًا بها، كما أن هناك عددًا من العوامل والأمور التي يتحدد في ضوئها حجم العينة، منها: مدى تجانس مجتمع الدراسة الأصلي، وطبيعة الظاهرة المدروسة، والوقت والجهد والكلفة اللازمة لاختيار العينة، وعلى هذا الأساس أكتفت الباحثة بعدد أفراد العينة من الطلاب المستجدين وهي (٢٤٠) فردًا بنسبة (٧٪)، ويبين الجدول (١) خصائص أفراد عينة البحث من الطلاب المستجدين.

جدول (١)

خصائص أفراد عينة البحث من الطلاب المستجدين

م	المتغير	الاستجابات		ت	٪
١	الجنس	×	ذكر	١٢٥	٥٢,٠٨٪
		×	أنثى	١١٥	٤٧,٩٢٪
		المجموع:		٢٤٠	١٠٠٪
٢	المركز الإقليمي	×	الرياض	٨٤	٣٥,٠٠٪
		×	جدة	١٠٣	٤٢,٩٢٪
		×	المدينة المنورة	٣١	١٢,٩٢٪
		×	الدمام	١٧	٧,٠٨٪
		×	حائل	٥	٢,٠٨٪
		×	الأحساء	–	–
		المجموع:		٢٤٠	١٠٠٪

٣	البرنامج التعليمي	×	اللغة الإنجليزية	٣٩	٪١٦,٢٥
		×	إدارة الأعمال	٥٧	٪٢٣,٧٥
		×	الحاسب وتقنية المعلومات	١١٣	٪٤٧,٠٨
		×	الدبلوم العام في التربية	١٠	٪٤,١٧
		×	التربية الخاصة	١٣	٪٥,٤٢
		×	معلم الابتدائي	٢	٪٠,٨٣
		×	لم يحدد	٦	٪٢,٥٠
		المجموع:		٢٤٠	٪١٠٠

المجتمع الثاني: اشتمل على أعضاء هيئة التدريس المتفرغين والمتعاونين خلال الفترة نفسها وعددهم (٤٩٠) عضوًا، وبلغ عدد أفراد عينة البحث منهم (٩١) فردًا، والجدول (٢) يوضح خصائصهم.

جدول (٢)

الخصائص الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس

م	المتغير	الاستجابات		ت	٪
١	المركز الإقليمي	•	الرياض	٢٢	٪٢٤,١٨
		•	جدة	٢٣	٪٢٥,٢٧
		•	المدينة المنورة	١٧	٪١٨,٦٨
		•	الدمام	١٥	٪١٦,٤٨
		•	حائل	٨	٪٨,٧٩
		•	الأحساء	٦	٪٦,٥٩
		المجموع:		٩١	٪١٠٠
٢	القسم الأكاديمي	•	اللغة الإنجليزية	٩	٪٩,٨٩
		•	إدارة الأعمال	٢٣	٪٢٥,٢٧
		•	الحاسب وتقنية المعلومات	٣٢	٪٣٥,١٦
		•	التربية	١٨	٪١٩,٧٨
		•	المقررات العامة	٧	٪٧,٦٩
		•	الدورات المكثفة في اللغة الإنجليزية	٢	٪٢,٢٠
		المجموع:		٩١	٪١٠٠

١. أداة البحث: بناؤها وضبطها وتطبيقها:

استخدمت الباحثة أدوات لجمع بيانات البحث هي:

أ. بناء الاستبانة:

في ضوء مراجعة الدراسات السابقة، وفي ضوء نتائج مقابلات شخصية أجرتها الباحثة مع عينة من الطلاب المستجدين لاستطلاع آرائهم حول مشكلاتهم، صممت الباحثة استبانة البحث، التي تكونت من ثلاثة أقسام، القسم الأول: واشتمل على البيانات الشخصية لأفراد الدراسة، وتعريف بعض المصطلحات المهمة الواردة في الاستبانة، أما القسم الثاني: فاحتوى على قائمة تتألف من (١٠٠) عبارة تمثل المشكلات الأكاديمية والإدارية، مصنفة في تسعة محاور هي: مشكلات ترتبط بالطالب المستجد، والإرشاد الأكاديمي، والأستاذ الجامعي، والمقررات الدراسية، وعمليتا التعلم والتعليم، ومشكلات إدارية تتعلق بالقبول والتسجيل، وشؤون الطلبة، والأمور المالية، والخدمات اللوجستية. ويطلب من المستجيب وضع إشارة (P) عند الإجابة التي تتفق مع وجهة نظره في الهامش الأيسر الذي يشتمل على مقياس رباعي متدرج، يبدأ بموافق بدرجة كبيرة وتأخذ (٤) درجات، وموافق بدرجة متوسطة وتأخذ (٣) درجات، وموافق بدرجة قليلة ويأخذ درجتين، وغير موافق إطلاقًا ويأخذ درجة واحدة، وأما القسم الثالث: فقد تضمن سؤالين مفتوحين حول المقترحات للحد من المشكلات الأكاديمية والإدارية.

ب. صدق الاستبانة:

الصدق الظاهري: عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية -مشفوعة بأسئلة وأهداف البحث- على خمسة من المحكمين الذين تتوافر لديهم خبرة في مجال البحث العلمي وبعض من أعضاء هيئة التدريس في فرع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية، وأجريت التعديلات في ضوء مقترحاتهم القيمة.

صدق الاتساق الداخلي (Internal consistently Validity): لحساب الصدق الداخلي للاستبانة حسب معامل الارتباط بين الدرجة لكل عبارة في كل محور والمجموع الكلي لهذا المحور، وبين الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة وإجمالي الاستبانة؛ حيث اتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط عالية، وجميعها ذات دلالة إحصائية عالية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على اتساق عالٍ لعبارات ومحاور الاستبانة وارتفاع الصدق الداخلي للاستبانة، ويتضح هذا من الجدول (٣).

جدول (٣)

قيم معاملات ارتباط كل محور من محاور الاستبانة وإجمالي الاستبانة ودلالتها الإحصائية

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية
الأول: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالطالب المستجد.	٠,٦٥	٠,٠١
الثاني: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالإرشاد الأكاديمي.	٠,٨٩	٠,٠١
الثالث: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالأستاذ الجامعي.	٠,٦٦	٠,٠١
الرابع: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالمقررات الدراسية.	٠,٩٢	٠,٠١
الخامس: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بعمليتي التعلم والتعليم.	٠,٧١	٠,٠١
السادس: المشكلات الإدارية المرتبطة بالقبول والتسجيل.	٠,٨٥	٠,٠١
السابع: المشكلات الإدارية المرتبطة بشؤون الطلبة.	٠,٨٥	٠,٠١
الثامن: المشكلات الإدارية المرتبطة بالأمور المالية.	٠,٧٣	٠,٠١
التاسع: المشكلات الإدارية المرتبطة بالخدمات اللوجستية.	٠,٨٤	٠,٠١

ج. **ثبات الاستبانة** (Reliability):

يقصد بالثبات الحصول على النتائج نفسها فيما لو طبقت الاستبانة أكثر من مرة في أوقات مختلفة على الأشخاص أنفسهم في ظروف مماثلة، وقد حسبت الباحثة ثبات الاستبانة بتطبيقها على عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (٣٢) فردًا، باستخدام معامل (ألفا كرونباخCronbach›s Alpha). وقد بلغ إجمالي ثبات الاستبانة لمعامل (ألفا كرونباخ) (٠,٩٧)، وهو معامل ثبات مرتفع جدًّا، كما يتضح من الجدول (٤).

جدول (٤)

حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل (ألفا كرونباخ)

المحور	عدد العبارات	معامل ثبات (ألفا كرونباخ)
الأول: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالطالب المستجد.	١٥	٠,٩٠
الثاني: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالإرشاد الأكاديمي.	١٠	٠,٨٨
الثالث: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالأستاذ الجامعي.	١٠	٠,٨٩
الرابع: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالمقررات الدراسية.	١٥	٠,٩١
الخامس: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بعمليتي التعلم والتعليم.	١٠	٠,٧٧
السادس: المشكلات الإدارية المرتبطة بالقبول والتسجيل.	١٠	٠,٨٧

المحور	عدد العبارات	معامل ثبات (ألفا كرونباخ)
السابع: المشكلات الإدارية المرتبطة بشؤون الطلبة.	١٠	٠,٨٩
الثامن: المشكلات الإدارية المرتبطة بالأمور المالية.	٥	٠,٨٩
التاسع: المشكلات الإدارية المرتبطة بالخدمات اللوجستية.	١٥	٠,٨٧
إجمالي الاستبانة	١٠٠	٠,٩٧

د. تطبيق الاستبانة:

الطلاب: وزعت استبانة البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١م على عينة عشوائية من الطلاب المستجدين عبر بريدهم الإلكتروني، مع تزويدهم برابط إلكتروني يشتمل على الاستبانة باللغتين العربية والإنجليزية، وقد أجاب عنها (٧٨) طالبًا وطالبة، اعتمدت (٢٥) حالة فقط هي التي أجابت إجابة كاملة عن جميع البنود، في حين استبعدت (٥٣) حالة غير مكتملة. وتفسر الباحثة ارتفاع الفاقد إلى عدم وعي الطلبة بإكمال جميع بنود الاستبانة لدعم البحث العلمي، إضافة إلى عدم أي شرط إلزامي لإكمال الإجابة بما أدى إلى تأجيل تحليل النتائج إلى الفصل الدارسي التالي؛ حيث أعيد تطبيق استبانة البحث في الفصل الدراسي الأول من عام ٢٠١٢-٢٠١٣م، من خلال التوزيع الورقي المباشر على عينة عشوائية في جميع المراكز، ووزعت (٦١٤) استبانة بنسبة (٢٠٪) من إجمالي عدد الطلبة، وبنسب متناسبة مع أعدادهم في كل مركز إقليمي، استرجعت (٣٣٩) استبانة بنسبة (٥٥٪) تقريبًا، فرز الصالح منها وبلغ (٢١٥) استبانة بنسبة (٦٣٪)، واستبعد (١٢٤) استبانة بنسبة (٣٦٪)، وبذلك بلغ إجمالي أفراد عينة البحث من الطلبة (٢٤٠)، كما اتبعت الباحثة الإجراءات نفسها المتبعة مع الطلاب من حيث التوزيع الإلكتروني والورقي عند تطبيق الاستبانة على أعضاء هيئة التدريس.

المعالجة والتحليل الإحصائي:

جرى تحليل البيانات الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Program For Social Science (SPSS) ، وحسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومربع (كاي٢) وتحليل التباين واختبار (ت) ومعامل ارتباط (بيرسون) ومعامل ارتباط (ألفا كرونباخ)، ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن بدائل الاستبانة؛ حيث أعطي وزن للتقديرات: (موافق بدرجة كبيرة = ٤، موافق بدرجة متوسطة = ٣، موافق بدرجة قليلة = ٢، غير موافق إطلاقا = ١)، ثم صنفت تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من

خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (٤-١) ÷ ٤= ٠,٧٥

نتائج البحث:

إجابة السؤال الأول: ما أهم المشكلات الأكاديمية للطلاب المستجدين في فرع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلاب المستجدين وأعضاء هيئة التدريس؟

استجابات الطلاب المستجدين وأعضاء هيئة التدريس حول المشكلات الأكاديمية:

حسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب حسب المتوسط الحسابي لعبارات المحاور الخمسة المتعلقة بالمشكلات الأكاديمية، كما هو موضح في الجدول (٥).

جدول (٥)

متوسط استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الأول: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالطالب المستجد من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس

م	العبارة	الطلبة			أعضاء هيئة التدريس		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١	شعور الطالب المستجد بالقلق والتوتر باستمرار.	٢,٤٨	١,٠٤	١	٢,٧٤	٠,٨٢	٧
٢	شعور الطالب المستجد بعدم التوافق النفسي والاجتماعي مع الحياة الجامعية.	٢,١٣	٠,٩٨	٤	٢,٤٦	٠,٨٦	١١
٣	شعور الطالب المستجد بعدم الثقة في النفس.	١,٧٦	٠,٩٤	١٢	٢,٥٢	٠,٨٤	٩
٤	معاناة الطالب المستجد من مشكلات أسرية.	١,٦٣	٠,٨٩	١٤	٢,٠٦	٠,٨١	١٤
٥	معاناة الطالب المستجد من ظروف صحية تمنعه من تحمل أعباء الدراسة.	١,٥٣	٠,٨٢	٠,٨٢	٠,٨٢	٠,٦١	١٥
٦	عدم قدرة الطالب المستجد على التوفيق بين متطلبات الدراسة وأعباء الوظيفة.	٢,٠٤	١,٠٣	٥	٣,١٤	٠,٧٩	٢
٧	معاناة الطالب المستجد من قلة الرحلات الجوية بين مقر الإقامة والمدينة التي يوجد فيها فرع الجامعة.	١,٧٩	١,٠٨	١٠	٢,١	٠,٩٧	١٣
٨	معاناة الطالب المستجد من صعوبة توافر وسائل المواصلات لحضور اللقاءات التعليمية.	٢,١٩	١,١٥	٣	٢,٢	٠,٩٨	١٢
٩	عدم تمكن الطالب المستجد من مهارات استخدام الحاسب الآلي.	١,٨٨	١	٩	٢,٥٢	٠,٩٥	٩

م	العبارة	الطلبة			أعضاء هيئة التدريس		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١٠	عدم تمكن الطالب المستجد من مهارات التعلم الأساسية مثل مهارات القراءة والكتابة والرياضيات.	١,٧٣	٠,٩٨	١٣	٢,٦٨	٠,٩٩	٨
١١	عدم تمكن الطالب المستجد من مهارات اللغة الإنجليزية تحدثًا وكتابة.	٢,٣٣	١,٠٤	٢	٣,٤٧	٠,٧٥	١
١٢	إهمال الطالب المستجد الاستعداد والتحضير لحضور اللقاءات التعليمية.	١,٩٤	١	٨	٣,١٢	٠,٨١	٤
١٣	اعتماد الطالب المستجد على غيره لعمل الواجبات والتقارير.	١,٧٧	٠,٩٦	١١	٣,١٤	٠,٨٢	٢
١٤	عدم تمكن الطالب المستجد من مهارات تدوين المذكرات أثناء حضور اللقاءات التعليمية.	٢	١,٠٢	٦	٣,٠٢	٠,٨٧	٥
١٥	ضعف دافعية الطالب المستجد للتفوق العلمي.	١,٩٩	٠,٩٧	٧	٢,٩٢	٠,٨٨	٦
	المتوسط الحسابي العام	١,٩٥			٢,٦٥		

يتبين من الجدول (٥) أن العبارة (١١) «عدم تمكن الطالب المستجد من مهارات اللغة الإنجليزية تحدثًا وكتابة» حصلت على الترتيب الأول من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وموافقة بدرجة كبيرة ومتوسط حسابي مقداره (٣,٤٧)، وحصلت على الترتيب الثاني من وجهة نظر الطلبة، وموافقة بدرجة قليلة ومتوسط حسابي مقداره (٢,٣٣)، ويمكن تفسير هذا الاختلاف في تقدير أهمية المشكلة بين وجهات نظر العينتين إلى عدم إدارك الطلاب المستجدين بأهمية تمكنهم من مهارات اللغة الإنجليزية عند دراسة المقررات التخصصية المعتمدة من الجامعة البريطانية المفتوحة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دارسة (العريفي، ١٤٢٩هـ) فيما يتعلق بضعف الطالبات في اللغة الإنجليزية بكونها مشكلة تواجه طالبات الجامعة العربية المفتوحة. وقد تعود هذه المشكلة إلى سياسة التعليم المفتوح ومعايير القبول المرنة التي تنتجها الجامعة العربية المفتوحة، التي لا تتطلب حصول الطالب على مستوى معين من التمكن من مهارات اللغة الإنجليزية.

جدول (٦)

متوسط استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الثاني: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالإرشاد الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس

م	العبارة	الطلبة			أعضاء هيئة التدريس		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١٦	عدم معرفة الطالب المستجد بوجود برامج الإرشاد الأكاديمي للمستجدين.	٢,٦٩	١,٠٩	٢	٢,٨	٠,٨٨	٤
١٧	عدم اهتمام المرشد الأكاديمي بفهم ظروف الطالب المستجد وحاجاته.	٢,٥٦	١,٠٨	٤	٢,١٥	٠,٩٩	٧
١٨	عدم اهتمام المرشد الأكاديمي بمساعدة الطالب المستجد على فهم ذاته وتخطيط مستقبله.	٢,٥١	١,١٣	٦	٢,٠١	١,٠٥	١٠
١٩	عدم اهتمام المرشد الأكاديمي بمساعدة الطالب المستجد على فهم أهداف ورسالة الجامعة العربية المفتوحة.	٢,٤٢	١,١٢	٨	٢,١٣	١,٠٥	٨
٢٠	عدم اهتمام المرشد الأكاديمي بمساعدة الطالب المستجد على فهم أهداف البرامج الدراسية ومتطلباتها من المقررات الدراسية.	٢,٣٦	١,١٢	٩	٢,٠٨	١,١١	٩
٢١	اقتصار دور المرشد الأكاديمي على اختيار المقررات الدراسية للطالب المستجد في فترة التسجيل.	٢,٤٨	١,١٥	٧	٢,٣٧	١,٠٩	٦
٢٢	عدم معرفة الطالب المستجد بوجود الكتيب التعريفي «دليل الطلبة».	٢,٢١	١,٢	١٠	٢,٤٤	٠,٩٨	٥
٢٣	عدم معرفة الطالب المستجد بوجود «دليل مهارات الدراسة» على موقع الجامعة الإلكتروني.	٢,٦٦	١,١٨	٣	٢,١٨	٠,٨٦	٢
٢٤	عدم قدرة الطالب المستجد على الإفادة من «دليل مهارات الدراسة».	٢,٥٣	١,٠٥	5	٢,٨١	٠,٨٥	٢
٢٥	عدم وجود مراقبة أكاديمية لأداء الطالب المستجد.	٢,٧	١,١١	١	٢,٨٥	٠,٩٩	١
	المتوسط الحسابي العام	٢,٥١			٢٤٥		

يتبين من الجدول (٦) أن العبارة (٢٥) "عدم وجود مراقبة أكاديمية لأداء الطالب المستجد" حصلت على الترتيب الأول بين عبارات المحور، بدرجة موافقة متوسطة ومتوسط حسابي (٢,٨٥) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما حصلت أيضًا على الترتيب الأول من وجهة نظر الطلبة، بمتوسط حسابي

(٢,٧)، واتفاق العينتين على وجود هذه المشكلة يدل على أهميتها وتأثيرها السلبي في تقدم الطلاب في الدارسة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دارسة (الرواف ، ٢٠٠٧م) و(البكر ،١٤٢٢هـ) بشأن تأثير غياب الإرشاد الأكاديمي في مشكلات الطالبات الأكاديمية وارتفاع نسب الرسوب والتسرب؛ الأمر الذي يجب فيه العمل على زيادة عدد الأكاديمين، وتدريبهم للقيام بمهام الإرشاد من خلال التواصل المباشر أو الإلكتروني مع الطلاب المستجدين.

جدول (٧)

متوسط استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الثالث: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس

م	العبارة	الطلبة			أعضاء هيئة التدريس		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٢٦	قلة اهتمام أستاذ المقرر بتحديد مستوى الطلاب وما لديهم من معارف ومهارات في اللقاء التعليمي الأول لكل مقرر دراسي.	٢,٣٦	١,١٥	١	٢,١٦	١,٠٤	٣
٢٧	قلة اهتمام أستاذ المقرر بشرح أهداف ومفردات ومتطلبات المقرر في اللقاء التعليمي الأول لكل مقرر دراسي.	٢,١	١,٠٥	٨	١,٧٢	٠,٨٦	٨
٢٨	عدم تمكن أستاذ المقرر من المادة التعليمية في المقرر الدراسي.	٢,٠٤	١,٠٣	٩	١,٥	٠,٧٦	١٠
٢٩	عدم تنويع أستاذ المقرر في أساليب التعليم والتعلم أثناء اللقاءات التعليمية.	٢,٢٧	١,١	٣	٢,٠٥	٠,٨٤	٤
٣٠	صعوبة فهم الطالب المستجد من بعض الأساتذة الناطقين باللغة الإنجليزية.	٢,٢١	١,٠٩	٤	٣,٠١	٠,٩٦	١
٣١	افتقاد أستاذ المقرر القدرة على ضبط السلوكيات غير المرغوب فيها من الطلبة.	٢,١١	١,٠٦	٧	١,٧٣	٠,٨٦	٧

م	العبارة	الطلبة			أعضاء هيئة التدريس		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٣٢	عدم قدرة أستاذ المقرر على الإجابة عن أسئلة واستفسارات الطلاب المستجدين المتعلقة بأنظمة الجامعة في الجانب التعليمي.	٢,١٨	١,١	٦	٢,٠٣	٠,٩٦	٥
٣٣	تأخر وغياب أستاذ المقرر عن اللقاءات التعليمية دون إشعار الطالب بوقت كاف.	١,٧٩	٠,٩٨	١٠	١,٦	٠,٨٦	٩
٣٤	عدم وجود أستاذ المقرر خلال الساعات المكتبية لمساعدة الطالب المستجد.	٢,٢	١,١	٥	٢,١٧	١,١٥	٢
٣٥	صعوبة التواصل مع أستاذ المقرر خارج وقت اللقاءات التعليمية.	٢,٣٣	١,١١	٢	١,٨٤	١	٦
المتوسط الحسابي العام		٢,١٦			١,٩٨		

وبالنظر أيضًا في الجدول (٧) نجد أن العبارة (٣٠) "صعوبة فهم الطالب المستجد من بعض الأساتذة الناطقين باللغة الإنجليزية" قد بلغ ترتيبها الأول في هذا المحور، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمتوسط حسابي مقداره (٣,٠١)، وحصلت على الترتيب الرابع من وجهة نظر الطلاب بمتوسط حسابي مقداره (٢,٢١)، وقد يعزى هذا التفاوت بين وجهات نظر الفئتين وارتفاع متوسط أعضاء هيئة التدريس عن متوسط الطلاب في هذه العبارة إلى شعور الأساتذة بأهمية اللغة الإنجليزية متطلبًا أساسًا للنجاح في الجامعة العربية المفتوحة، وترتبط هذه المشكلة بالمشكلة التي يواجها الطلاب المستجدون في المحور الأول من البحث «عدم التمكن من مهارات اللغة الإنجليزية»؛ الأمر الذي يؤكد على ضرورة اشتراط حصول الطالب على حد أدنى من مهارات اللغة الإنجليزية كاختبار (توفل) وغيره ضمن معايير القبول.

جدول (٨)

متوسط استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الرابع: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالمقررات الدراسية من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس

م	العبارة	الطلبة			أعضاء هيئة التدريس		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٣٦	عدم مشاركة الطالب في اختيار مفردات المقررات الدراسية التي تلبي حاجاته وتوقعاته.	٢,٣٩	١,٠٤	١١	٢,٨٥	١,٠٣	٨
٣٧	صعوبة استيعاب الطالب المستجد محتوى المقررات الدراسية المكثف.	٢,٤٤	١,٠٥	٩	٣,١	٠,٧٨	٤
٣٨	صعوبة استيعاب الطالب المستجد المقررات الدراسية التي تدرس باللغة الإنجليزية.	٢,٣١	١,٠٤	١٣	٣,٢٤	٠,٧٤	٢
٣٩	عدم استفادة الطالب المستجد من المواد التعليمية المساندة في المقررات الدراسية.	٢,٢٤	١,٠٦	١٥	٢,٧٨	٠,٩٨	٩
٤٠	دراسة الطالب المستجد عددًا من المقررات العامة ضعيفة الفائدة التطبيقية.	٢,٤٣	١,٠٨	١٠	٢,٤٨	٠,٩٧	١٤
٤١	التركيز على الكتب الدراسية مصدرًا أساسًا للتعلم في المقررات الدراسية.	٢,٥	١,١١	٨	٣,٠١	٠,٩٧	٧
٤٢	عدم وجود نشاطات تعليمية إثرائية لتحسين أداء الطلاب المستجدين ذوي التحصيل المنخفض.	٢,٦٩	١,١٦	٣	٣,٠٢	٠,٩٥	٦
٤٣	تأخر تسلم الطالب المستجد نتائج الواجبات والاختبارات الفصلية إلى موعد الاختبارات النهائية.	٢,٣٥	١,١	١٢	٢,٢	١,٠٤	١٥

م	العبارة	الطلبة				أعضاء هيئة التدريس	
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٤٤	عدم معرفة الطالب المستجد أنظمة إعادة دراسة وتأجيل وحذف المقررات الدراسية.	٢,٦٢	١,١٣	٤	٢,٥٩	٠,٩٢	١٢
٤٥	اعتماد أساليب التقويم في المقررات الدراسية على قياس مستوى الحفظ والتذكر لدى الطلبة.	٢,٦٢	١,٠٩	٤	٢,٦٨	٠,٩٥	١٠
٤٦	خوف الطالب المستجد من صعوبة أسئلة الاختبارات النهائية التي ترد من المقر الرئيس للجامعة.	٢,٧٥	١,١	١	٣,٢٦	٠,٨٣	١
٤٧	عدم معرفة الطالب المستجد أنظمة الجامعة في التعامل مع الغش في الاختبارات والواجبات.	٢,٣	١,١١	١٤	٢,٦٧	٠,٩٨	١١
٤٨	عدم توافر معايير واضحة ومعلنة للطلبة بكيفية تصحيح الواجبات والاختبارات.	٢,٥٩	١,١٢	٧	٢,٥٤	١	١٣
٤٩	الاقتصار على الواجبات والاختبارات معايير لتقييم تحصيل الطلبة في أغلب المقررات الدراسية.	٢,٦٢	١,١١	٤	٣,١٣	١,٠٨	٣
٥٠	الخوف من ضعف الإنتاجية العلمية والرسوب في المقررات الدراسية.	٢,٧١	١,١١	٢	٣,٠٨	٠,٨١	٥
	المتوسط الحسابي العام	٢,٥٠			٢,٨٤		

يبين الجدول (٨) أن العبارة (٤٦) "خوف الطالب المستجد من أسئلة الاختبارات النهائية التي ترد من المقر الرئيس للجامعة" قد حصلت على الترتيب الأول، بدرجة متوسطة، ومتوسط حسابي (٢,٧٥). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (البكر، ١٤٢٢هـ)، ويتفق أيضًا ما توصل إليه البحث الحالي في العبارة (٣٧) «صعوبة استيعاب الطالب المستجد محتوى المقررات الدراسية المكثف» مع نتائج دراسة (المعايرة، ٢٠٠٧م) ضمن المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلاب الجدد في جامعة الإسراء الخاصة في الأردن.

وبالنظر إلى الجدول (٨) يتبين أن أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس يوافقون بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٣,٢٦) على العبارة (٤٦) «خوف الطالب المستجد من صعوبة أسئلة الاختبارات النهائية التي ترد من المقر الرئيس للجامعة»، أما الطلاب فقد وافقوا عليها بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٢,٧٥). وقد حصلت العبارة على الترتيب الأول من وجهة نظر العينتين، ويمكن أن نفسر ذلك بأن مركزية الأسئلة في الاختبارات أسلوب تتميز به الجامعة العربية المفتوحة، وهو غير مطبق في غالبية الجامعات المحلية؛ حيث يقوّم الأستاذ تحصيل الطلبة، وينبغي العمل على توعية الطلاب بمختلف الطرق وعبر اللقاءات المباشرة بأهدافه ومميزاته وطرق الاستعداد له.

جدول (٩)

متوسط استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الخامس: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بعمليتي التعلم والتعليم من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس

م	العبارة	الطلبة			أعضاء هيئة التدريس		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٥١	إلزام الطالب المستجد بحضور اللقاءات التعليمية.	٢,٥٣	١,١	١	٣,١	٠,٩٨	١
٥٢	عدم كفاية الوقت أثناء اللقاءات التعليمية لفهم المحتوى التعليمي للمقررات الدراسية.	٢,٣٣	١,١٤	٨	٢,٦	١,٢	٤
٥٣	كثافة عدد الطلاب في القاعات الدراسية أثناء اللقاءات التعليمية.	٢,٣١	١,٠٨	٩	٢,١٦	١,٠٨	٩
٥٤	اقتصار التقنيات التعليمية في القاعات الدراسية على جهاز الحاسب الآلي.	٢,٥٢	١,١١	٢	٢,٥	٠,٩٩	٦
٥٥	تغيير القاعات الدراسية لبعض المقررات دون إشعار الطالب.	٢,١٨	١,١٣	١٠	١,٩	١,٠٣	١٠
٥٦	عدم استخدام الخدمات الإلكترونية التعليمية الحديثة في تدريس المقررات الدراسية عبر نظام إدارة التعلم.	٢,٤٥	١,١٢	٥	٢,٥	١,٠٥	٦
٥٧	عدم إدراج تسجيل مرئي للقاءات التعليمية في نظام إدارة التعلم.	٢,٤٤	١,١٢	٦	٢,٥٧	١,٠٦	٥

م	العبارة	الطلبة			أعضاء هيئة التدريس		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٥٨	تأخر إدراج الواجبات والتكليفات في نظام إدارة التعلم	٢,٥	١,١٣	٣	٢,٣٢	١,١٢	٨
٥٩	بطء نظام إدارة التعلم خاصة في وقت تحميل الواجبات.	٢,٤٤	١,١١	٦	٢,٦٤	١,٠٧	٣
٦٠	عدم معرفة الطالب المستجد القسم المختص بحل مشكلات نظام إدارة التعلم.	٢,٤٨	١,١٧	٤	٢,٧٩	١,٠٣	٢
	المتوسط الحسابي العام	٢,٤٢			٢,٥١		

تبين النتائج في الجدول (٩) أن العبارة (٥١) "إلزام الطالب المستجد بحضور اللقاءات التعليمية" حصلت على الترتيب الأول من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، ويمكن تفسير هذا الترتيب المتقدم للعبارة بأن كلاً من الطلاب والمدرسين لديهم معرفة بالخصائص الشخصية والمهنية للطلبة الملتحقين في الجامعة، وأن ظروفهم تختلف عن ظروف الطلاب الذين يلتحقون بالتعليم العالي التقليدي، لذا فإن إلزامهم بالحضور يشكل لهم عقبة كبيرة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (السيد وآخرين) في (الرواف، ٢٠٠٧م) من أن الطلاب المنتسبين يكونون أقل تفرغًا للدارسة وأكثر تأثرًا بدرجة كبيرة بظروفهم الأسرية والمهنية والاجتماعية، لذا فإن مطالبتهم بالحضور يشكل لهم مشكلة؛ مما يتطلب توعية الطلاب بأهمية اللقاءات التعليمية المباشرة، وأنها عنصر مهم في منظومة التعليم المتمازج الذي تتبناه الجامعة، إلى جانب تدريب أعضاء هيئة التدريس بالطرق الحديثة في تنفيذ اللقاءات.

كما يتضح من الجدول (٩) أن العبارة (٥٤) «اقتصار التقنيات التعليمية في القاعات الدراسية على جهاز الحاسب الآلي» حصلت على الترتيب السادس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بدرجة موافقة قليلة وبمتوسط حسابي مقداره (٢,٥)، وحصلت من وجهة نظر الطلاب على الترتيب الثاني بدرجة موافقة متوسطة وبمتوسط حسابي مقداره (٢,٥٢)، ويمكن تفسير التفاوت في ترتيب العبارة من وجهة نظر العينتين بأن الطلاب لديهم توقعات عالية أكثر من مدرسيهم بمشاهدة تقنيات تعليمية أكثر تطورًا في القاعات الدراسية، ولاسيما أن الجامعة تنتهج منهجًا جديدًا إلى حد ما في التعليم الجامعي.

إجابة السؤال الثاني: ما أهم المشكلات الإدارية التي تواجه الطلاب المستجدين في فرع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلاب المستجدين وأعضاء هيئة التدريس؟

أ. استجابات الطلاب المستجدين وأعضاء هيئة التدريس حول المشكلات الإدارية:

جدول (١٠)

متوسط استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور السادس: المشكلات الإدارية المرتبطة بالقبول والتسجيل من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس

م	العبارة	الطلبة			أعضاء هيئة التدريس		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٦١	صعوبة فهم الطالب المستجد إجراءات القبول والتسجيل.	٢,٥٤	١,١٢	٥	٢,٥٦	٠,٩١	٥
٦٢	قلة استفادة الطالب المستجد من المعلومات المتضمنة في إشعار الالتحاق.	٢,٤٣	١,٠٨	١٠	٢,٥٨	٠,٩١	٤
٦٣	صعوبة قيام الطالب المستجد بتسجيل المقررات إلكترونيًّا باستخدام نظام معلومات الطالب.	٢,٥٥	١,١٢	٤	٢,٤٩	٠,٩٣	٧
٦٤	خطوات الالتحاق والقبول والتسجيل تستغرق وقت الطالب المستجد.	٢,٤٩	١,١٤	٨	٢,٢٢	٠,٩٤	٩
٦٥	عدم تفهم موظفي القبول والتسجيل مشكلات وحاجات الطلاب المستجدين.	٢,٥٢	١,١١	٦	٢,١٩	١,٠١	١٠
٦٦	عدم مناسبة مواعيد الشعب في كل مقرر دراسي لظروف الطالب المستجد.	٢,٥	١,٠٩	٧	٢,٣٩	٠,٩٧	٨
٦٧	تسجيل الطالب المستجد المقررات الدراسية دون معرفة اسم أستاذ المقرر ووسائل الاتصال به.	٢,٧	١,١١	١	٢,٦٨	١,٠٧	٣
٦٨	صعوبة فهم الطالب المستجد المعلومات المتضمنة في جدوله الدراسي لكونه مكتوبًا باللغة الإنجليزية.	٢,٦٦	١,١٣	٣	٢,٥٦	٠,٩٥	٥
٦٩	جهل الطالب المستجد بأهمية ارتداء البطاقة الجامعية في أثناء وجوده في الجامعة.	٢,٦٩	١,١١	٢	٢,٩٣	١,٠٦	١

م	العبارة	الطلبة			أعضاء هيئة التدريس		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٧٠	عدم فهم الطالب المستجد البيانات والإحصاءات في سجل كشف الدرجات.	٢,٤٩	١,١٤	٨	٢,٧٨	١,٠٢	٢
	المتوسط الحسابي العام	٢,٥٦			٢,٥٤		

يتبين من الجدول (١٠) وجهات نظر أفراد العينة من الطلاب المستجدين حول موافقتهم على مواجهتهم المشكلات الإدارية المرتبطة بالقبول والتسجيل، وكان المتوسط الحسابي العام لمحور المشكلات الإدارية المرتبطة بالقبول والتسجيل (٢,٥٦)؛ مما يعني أن أفراد العينة يوافقون بدرجة متوسطة على المشكلات الإدارية المرتبطة بالقبول والتسجيل بشكل عام، ويمكن تفسير حصول العبارة (٦٧) "تسجيل الطالب المقررات الدراسية دون معرفة اسم أستاذ المقرر ووسائل الاتصال به" على المرتبة الأولى من وجهة نظر الطلبة، والثالثة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بأن معرفة اسم أستاذ المقرر هو الأسلوب الأمثل والمعمول به في جميع الجامعات، وأن من حق الطالب الحصول على هذه المعلومة أثناء التسجيل.

جدول (١١)

متوسط استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور السابع: المشكلات الإدارية المرتبطة بشؤون الطلاب من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس

م	العبارة	الطلبة			أعضاء هيئة التدريس		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٧١	جهل الطالب المستجد بمهام وحدة دعم الطلاب.	٢,٧٨	١,١٤	٢	٢,٩٦	٠,٩١	٨
٧٢	جهل الطالب المستجد بوسائل الاتصال بوحدة دعم الطلاب.	٢,٧٤	١,١	٥	٢,٨٨	٠,٩٩	٩
٧٣	بطء استجابة نظام وحدة دعم الطلاب لشكاوى الطلاب المستجدين واستفساراتهم.	٢,٧٢	١,١١	٧	٢,٦٩	٠,٩٤	١٠
٧٤	اعتماد الطالب المستجد كليًّا على المعلومات والأخبار المتداولة بين الطلاب في منتديات الجامعة العربية المفتوحة.	٢,٥٨	١,٠٤	٩	٣,١٩	٠,٨٦	٢

م	العبارة	الطلبة			أعضاء هيئة التدريس		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٧٥	معاناة الطالب المستجد من التأثير السلبي للإشاعات التي تنتشر بين الطلبة.	٢,٦٧	١,٠٧	٨	٣,١	٠,٨٢	٥
٧٦	عدم معرفة الطالب المستجد أهداف ومهام المجلس الطلابي في الجامعة.	٢,٧٤	١,٠٨	٥	٣,١٩	٠,٨٣	٢
٧٧	غياب النشاطات غير المنهجية (الرياضية والثقافية والاجتماعية).	٢,٧٧	١,١٥	٤	٣,١٥	٠,٨٨	٤
٧٨	جهل الطالب المستجد بأنظمة السلوك والإجراءات التأديبية المتعلقة بسلوك الطلبة.	٢,٥٧	١,٠٥	١٠	٣,٠٩	٠,٨٩	٧
٧٩	عدم توافر خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي والنفسي.	٢,٧٨	١,١١	٢	٣,١	٠,٩٦	٥
٨٠	عدم وجود مكافآت مادية ومعنوية للمتفوقين علميًّا.	٣,٠٩	١,٠٩	١	٣,٢	٠,٩٤	١
	المتوسط الحسابي العام	٢,٧٤			٣,٠٦		

كما تبين النتائج في الجدول (١٠) أن العبارة (٦٩) «جهل الطالب المستجد بأهمية ارتداء البطاقة الجامعية في أثناء وجوده في الجامعة» حصلت على المرتبة الأولى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بمتوسط حسابي مقداره (٢,٩٣)، وحصلت على المرتبة الثانية من وجهة نظر الطلاب بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦٩). ويمكن تفسير حصول العبارة على مراتب متقدمة لدى العينتين بأن ارتداء البطاقة الجامعية من الممارسات التي لم يألفها الطلاب كونها غير مطبقة في التعليم ما قبل الجامعي، ولكن الطالب مطالب بارتدائها وإبرازها في أغلب الأوقات في الجامعة.

جدول (١٢)

متوسط استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الثامن: المشكلات الإدارية المرتبطة بالأمور المالية من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس

م	العبارة	الطلبة			أعضاء هيئة التدريس		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٨١	معاناة الطالب المستجد من ارتفاع تكلفة الرسوم الدراسية.	٣,١١	١	١	٢,٦٦	٠,٨٥	٣
٨٢	معاناة الطالب المستجد من نقص الإمكانات المادية لتحمل تكاليف الدراسة ومستلزماتها.	٢,٧٥	١,١٣	٤	٢,٥٨	٠,٨٢	٤
٨٣	معاناة الطالب المستجد من نقص الإمكانات المادية لتحمل تكاليف السفر والإقامة لحضور اللقاءات التعليمية بشكل مستمر.	٢,٥٥	١,١٦	٥	٢,٥٦	٠,٨٣	٥
٨٤	عدم معرفة الطالب المستجد كيفية الحصول على المنح المالية من الجامعة لدفع رسوم الدراسة.	٢,٨٨	١,٠٧	٢	٣,٠٣	٠,٨٩	١
٨٥	عدم توافر نظام لدفع الرسوم الدراسية على أقساط.	٢,٨٥	١,١٧	٣	٢,٧٨	١,٠٥	٢
	المتوسط الحسابي العام	٢,٨٣			٢,٧٢		

ويتبين أيضًا من الجدول (١١) وجهات نظر أفراد العينة من الطلاب المستجدين حول موافقتهم على مواجهتهم المشكلات الإدارية المرتبطة بشؤون الطلبة، وكان المتوسط الحسابي العام للمحور (٢,٧٤)؛ مما يعني أن أفراد العينة يوافقون على عباراته بدرجة متوسطة بشكل عام، ويتضح أن العبارة (٨٠) «عدم وجود مكافآت مادية ومعنوية للمتفوقين علميًّا» حصلت على الترتيب الأول من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس؛ مما يدل على أهمية توافر الحوافز المادية والمعنوية للطلبة المتفوقين لحثهم على مزيد من التفوق من خلال إنشاء جميعة الطلبة المتفوقين.

يتبين من الجدول (١٢) وجهات نظر أفراد العينة من الطلاب المستجدين حول موافقتهم على مواجهتهم المشكلات الإدارية المرتبطة بالأمور المالية، وكان المتوسط الحسابي العام للمحور (٢,٨٣)؛ مما يعني أن أفراد العينة من الطلاب يوافقون بدرجة متوسطة على عباراته بشكل عام، فالعبارة (٨١) «معاناة

الطالب المستجد من ارتفاع تكلفة الرسوم الدراسية» حصلت على الترتيب الأول من وجهة نظر الطلاب والثالث من وجه نظر أعضاء هيئة التدريس، ويفسر اتفاق العينتين على هذا الترتيب المتقدم للعبارة بأنه رغم أن تكلفة الدراسة في الجامعة العربية المفتوحة تعد الأقل بين الجامعات الأهلية، إلا أن الإمكانات المادية المحدودة للطلبة هي السبب في شعور الطلاب بهذه المشكلة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (العمايرة،٢٠٠٧م).

جدول (١٣)

استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور التاسع: المشكلات الإدارية المرتبطة بالخدمات اللوجستية من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس

م	العبارة	الطلبة			أعضاء هيئة التدريس		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٨٦	صعوبة استيعاب الطالب المستجد المعلومات المتوافرة على موقع الجامعة الإلكتروني.	٢,٧	١,٠٨	٧	٢,٧٢	٠,٨٩	٨
٨٧	عدم تحديث البيانات والمعلومات في موقع الجامعة الإلكتروني باستمرار.	٢,٥٦	١,١١	١٠	٢,٥٧	٠,٩٢	١٠
٨٨	إهمال الطالب المستجد تحديث بياناته الشخصية ووسائل الاتصال به عبر نظام معلومات الطالب.	٢,٤٧	١,٠٨	١٢	٣,١٦	٠,٨٣	٥
٨٩	عدم تسلم الطالب المستجد رسائل عبر الهاتف المحمول لإبلاغه بالأخبار المهمة من إدارة الجامعة.	٢,٢٩	١,١٤	١٤	٢,٢١	٠,٩٥	١٣
٩٠	عدم معرفة الطالب المستجد بوجود خدمة البريد الإلكتروني للطالب في الجامعة.	٢,٤٥	١,١٦	١٣	٢,٢٣	٠,٩٣	١٢
٩١	تعطل البريد الإلكتروني الجامعي للطالب المستجد من وقت إلى آخر.	٢,٥٣	١,١٣	١١	٢,١٢	٠,٨٨	١٤
٩٢	عدم معرفة الطالب المستجد كيفية الاتصال بالجامعة لحل مشكلات البريد الإلكتروني.	٢,٦٢	١,١٤	٩	٢,٤٣	٠,٩٤	١١

م	العبارة	الطلبة				أعضاء هيئة التدريس			
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٩٣	سرقة البريد الإلكتروني للطالب من قبل زملائه.	٢,٠٤	١,٠٦	١٥	٢,٠٣	١	١٥
٩٤	عدم توافر مكتب استعلامات داخل مقر الجامعة.	٢,٦٤	١,١٧	٨	٢,٦٣	١,١	٩
٩٥	عدم توافر أماكن استراحة للطلبة.	٢,٨٦	١,٢١	٤	٢,٩٤	١,٠٩	٧
٩٦	عدم توافر خدمات لذوي الاحتياجات الخاصة.	٢,٧٨	١,١٦	٥	٣,٠١	١,٠٤	٦
٩٧	عدم توافر جهاز صراف آلي داخل مقر الجامعة.	٢,٩٤	١,١٦	٣	٣,٢٨	١,٠٢	٣
٩٨	عدم توافر حضانة للأطفال.	٢,٧٤	١,٢٣	٦	٣,٢٧	١,٠٢	٤
٩٩	محدودية خدمات البوفيه.	٢,٩٨	١,١٥	١	٣,٣٣	٠,٩١	٢
١٠٠	عدم توافر حافلات خاصة في الجامعة لنقل الطلبة.	٢,٩٥	١,١٧	٢	٣,٤١	٠,٩٦	١
	المتوسط الحسابي العام	٢,٦٤			٢,٧٦		

تبين النتائج في الجدول (١٣) أن العبارة (٩٩) «محدودية خدمات البوفيه» حصلت على الترتيب الثاني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بدرجة موافقة كبيرة، وبمتوسط حسابي مقداره (٣,٣٣)، وحصلت على الترتيب الأول من وجهة نظر الطلاب بدرجة موافقة متوسطة، وبمتوسط حسابي مقداره (٢,٩٨)، ويفسر اتفاق العينتين على هذا الترتيب المتقدم للعبارة بأهمية توفير خدمات البوفيه المتنوعة لترضي أذواق الطلاب الذين ينتمون لثقافات عديدة فضلاً عن أعمارهم المتفاوتة.

جدول (١٤)

مقارنة بين المتوسط الحسابي العام لكل محور من محاور استبانة البحث من وجهة نظر كل من أفراد عينة البحث من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس

المحور	المتوسط الحسابي للطلبة	ترتيب المتوسط من وجهة نظر الطلبة	المتوسط الحسابي لأعضاء هيئة التدريس	ترتيب المتوسط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس
الثامن: المشكلات الإدارية المرتبطة بالأمور المالية.	٢,٨٣	١	٢,٧٢	١
السابع: المشكلات الإدارية المرتبطة بشؤون الطلبة.	٢,٧٤	٢	٣,٠٦	٤
التاسع: المشكلات الإدارية المرتبطة بالخدمات اللوجستية.	٢,٦٤	٣	٢,٧٦	٣
السادس: المشكلات الإدارية المرتبطة بالقبول والتسجيل.	٢,٥٦	٤	٢,٥٤	٦
الثاني: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالإرشاد الأكاديمي.	٢,٥١	٥	٢٠٤٥	٨
الرابع: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالمقررات الدراسية.	٢,٥	٦	٢,٨٤	٢
الخامس: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بعمليتي التعلم والتعليم.	٢,٤٢	٧	٢,٥١	٧
الثالث: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالأستاذ الجامعي.	٢,١٦	٨	١,٩٨	٩
الأول: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالطالب المستجد.	١,٩٥	٩	٢,٦٥	٥
المتوسط العام لإجمالي الاستبانة	٢,٤٨		٢,٦١	

يوضح الجدول (١٤) المتوسطات الحسابية العامة لاستجابات أفراد عينة البحث من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في كل محور من محاور الاستبانه، ويتضح أن متوسطات محاور المشكلات الإدارية من وجهة نظر الطلاب كانت أعلى من متوسطات محاور المشكلات الأكاديمية، وهذا يعنى أن الجوانب الإدارية بجميع محاورها يجب أن تكون لها الأولوية في برامج التطوير والتحسين التي تنفذها إدارة الفرع، كما حصل متوسط محور المشكلات الإدارية المرتبطة بالأمور المالية على الترتيب الأول بينها بمتوسط حسابي مقداره (٢,٨٣)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طلاب الجامعة العربية المفتوحة يعانون من انخفاض مستوى الدخل، وعدم وجود تسهيلات مالية مثل التقسيط أو المنح الدراسية؛ مما يشكل عقبة أمام استمرارهم.

إجابة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من الطلاب المستجدين إزاء محاور البحث تعزى لمتغيرات: الجنس، والمركز الإقليمي، والبرنامج التعليمي؟

للإجابة عن هذا السؤال والتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول محاور البحث في استبانة الطلاب تعزى إلى متغير الجنس، استُخدم اختبار (T.test) لعينتين مستقلتين، واختبار التباين (One-Way ANOVA) مع كل من متغيري المركز الإقليمي، والبرنامج التعليمي.

١- الفروق التي ترجع إلى متغير المركز الإقليمي:

جدول (١٥)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA) لدراسة الفروق حول آراء أفراد عينة الطلبة حول محاور الاستبانة التي ترجع إلى متغير المركز الإقليمي

م	المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية
١	الأول: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالطالب المستجد.	بين المجموعات	٧,٢	٤	١,٨١	٥,٤٩	××٠
		داخل المجموعات	٧٧,٥	٢٣٥	٠,٣٣		
٢	الثاني: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالإرشاد الأكاديمي.	بين المجموعات	٧,٥	٤	١,٨٧	٢,٨١	×٠,٠٢٦
		داخل المجموعات	١٥٦,٢	٢٣٥	٠,٦٧		
٣	الثالث: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالأستاذ الجامعي.	بين المجموعات	٣,٠	٤	٠,٧٦	١,٣٧	٠,٢٤٧
		داخل المجموعات	١٢٩,٥	٢٣٤	٠,٥٥		
٤	الرابع: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالمقررات الدراسية.	بين المجموعات	٥,٧	٤	١,٤٢	٢,٧٢	×٠,٠٣١
		داخل المجموعات	١٢٢,٠	٢٣٤	٠,٥٢		
٥	الخامس: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بعمليتي التعلم والتعليم.	بين المجموعات	٣,٥	٤	٠,٨٧	١,٥٣	٠,١٩٥
		داخل المجموعات	١٣١,٦	٢٣٢	٠,٥٧		
٦	السادس: المشكلات الإدارية المرتبطة بالقبول والتسجيل.	بين المجموعات	٦,٤	٤	١,٥٩	٢,٥١	×٠,٠٤٢
		داخل المجموعات	١٤٦,٧	٢٣٢	٠,٦٣		
٧	السابع: المشكلات الإدارية المرتبطة بشؤون الطلبة.	بين المجموعات	٣,٤	٤	٠,٨٦	١,٣٦	٠,٢٤٩
		داخل المجموعات	١٤٦,٤	٢٣١	٠,٦٣		

م	المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية
٨	الثامن: المشكلات الإدارية المرتبطة بالأمور المالية.	بين المجموعات	٥,٠	٤	١,٢٥	١,٥١	٠,١٩٩
		داخل المجموعات	١٩٠,٧	٢٣١	٠,٨٣		
٩	التاسع: المشكلات الإدارية المرتبطة بالخدمات اللوجستية.	بين المجموعات	٦,٩	٤	١,٧٢	٣,٢١	×٠,٠١٤
		داخل المجموعات	١٢٤,٠	٢٣١	٠,٥٤		
× دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). ×× دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).							

يتضح من الجدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستويي الدلالة (٠,٠١، ٠,٠٥) حول المحاور الخمسة (الأول: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالطالب المستجد، الثاني: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالإرشاد الأكاديمي، الرابع: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالمقررات الدراسية، السادس: المشكلات الإدارية المرتبطة بالقبول والتسجيل، التاسع: المشكلات الإدارية المرتبطة بالخدمات اللوجستية) لآراء أفراد عينة الطلبة التي ترجع إلى اختلاف متغير المركز الإقليمي، أي أنه يوجد تأثير لمتغير المركز الإقليمي في المحاور الخمسة المذكورة، في حين لا توجد فروق حول المحاور الأربعة الأخرى، ولمعرفة مصدر تلك الفروق ولصالح أي مركز إقليمي (الرياض، جدة، المدينة المنورة، الدمام، حائل).

جدول (١٦)

نتائج المقارنات البعديّة لبيان الفروق حول محاور الاستبانة ذات الفروق التي ترجع إلى اختلاف متغير المركز الإقليمي

المحور	المركز الإقليمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الرياض	جدة	المدينة المنورة	الدمام
الأول: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالطالب المستجد	الرياض	٨٤	٢,١٧	٠,٥٩	–	–	–	–
	جدة	١٠٣	١,٨٠	٠,٥٨	×٠,٣٧	–	–	–
	المدينة المنورة	٣١	١,٩٠	٠,٦٠	×٠,٢٧	٠,١٠	–	–
	الدمام	١٧	١,٧٩	٠,٤٠	×٠,٣٩	٠,٠١	٠,١١	–
	حائل	٥	٢,١٥	٠,٦٠	٠,٢٧	٠,٣٥	٠,٢٤	٠,٣٦

المحور	المركز الإقليمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الرياض	جدة	المدينة المنورة	الدمام
الثاني: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالإرشاد الأكاديمي	الرياض	٨٤	٢,٧٤	٠,٨٤	–	–	–	–
	جدة	١٠٣	٢,٣٨	٠,٧٦	×٠,٣٦	–	–	–
	المدينة المنورة	٣١	٢,٤٩	٠,٩١	٠,٢٥	٠,١١	–	–
	الدمام	١٧	٢,٢٩	٠,٨٥	×٠,٤٥	٠,٠٨	٠,١٩	–
	حائل	٥	٢,٢٦	٠,٦٧	٠,٤٨	٠,١٢	٠,٢٣	٠,٠٣
الرابع: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالمقررات الدراسية	الرياض	٨٣	٢,٧٠	٠,٧١	–	–	–	–
	جدة	١٠٣	٢,٤٤	٠,٦٩	×٠,٢٥	–	–	–
	المدينة المنورة	٣١	٢,٤٢	٠,٩٤	٠,٢٨	٠,٠٢	–	–
	الدمام	١٧	٢,٢٠	٠,٥٤	×٠,٥٠	٠,٢٥	٠,٢٣	–
	حائل	٥	٢,٢٣	٠,٤٥	٠,٤٦	٠,٢١	٠,١٩	٠,٠٤
السادس: المشكلات الإدارية المرتبطة بالقبول والتسجيل	الرياض	٨٢	٢,٧٣	٠,٨٠	–	–	–	–
	جدة	١٠٢	٢,٥٥	٠,٧٦	٠,١٨	–	–	–
	المدينة المنورة	٣١	٢,٤٤	٠,٩٣	٠,٢٩	٠,١١	–	–
	الدمام	١٧	٢,١٢	٠,٧٠	×٠,٦٠	×٠,٤٢	٠,٣٢	–
	حائل	٥	٢,٣٢	٠,٦٦	٠,٤١	٠,٢٣	٠,١٢	٠,٢٠
التاسع: المشكلات الإدارية المرتبطة بالخدمات اللوجستية	الرياض	٨٢	٢,٧٨	٠,٧٣	–	–	–	–
	جدة	١٠٢	٢,٦١	٠,٦٩	٠,١٧	–	–	–
	المدينة المنورة	٣٠	٢,٦١	٠,٩٦	٠,١٧	٠,٠٠٤	–	–
	الدمام	١٧	٢,٢٧	٠,٥٣	×٠,٥٢	٠,٣٥	٠,٣٤	–
	حائل	٥	١,٨٩	٠,٥٢	×٠,٨٩	×٠,٧٢	×٠,٧٢	٠,٣٧
(×) دالة عند ٠,٠٥								

وبإجراء اختبار (شيفيه Scheffe)، يتضح من الجدول (١٦) أنه توجد فروق بعدية بين مجموعات متغير المركز الإقليمي حول المحاور الخمسة المذكورة أعلاه، وسنتناول فيما يلي هذه الفروق على مستوى كل محور.

– المحور الأول: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالطالب المستجد: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة أفراد العينة من الطلبة التابعين للمركز الإقليمي في الرياض من ناحية وبين كل من مجموعات أفراد العينة من الطلبة التابعين للمراكز الأخرى، وكانت هذه الفروق لصالح مجموعة أفراد العينة من الطلبة التابعين للمركز الإقليمي في الرياض، أي أن مجموعة أفراد العينة من الطلبة التابعين للمركز الإقليمي في الرياض أكثر موافقة على مواجهتهم المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالطالب المستجد، والمشكلات الأكاديمية المرتبطة بالإرشاد الأكاديمي، والمشكلات الأكاديمية المرتبطة بالمقررات الدراسية،

والمشكلات الإدارية المرتبطة بالخدمات اللوجستية.

- أما ما يخص المشكلات الإدارية المرتبطة بالقبول والتسجيل: فتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة أفراد العينة من الطلبة التابعين للمركز الإقليمي في الدمام من ناحية وبين كل من مجموعتي أفراد العينة من الطلبة التابعين للمركزين الإقليميين الرياض، جدة، كل على حدة، وكانت هذه الفروق لصالح مجموعة أفراد العينة من الطلبة التابعين لكل من مركزي الرياض وجدة، أي أن مجموعتي أفراد العينة من الطلبة التابعين لكل من المركز الإقليمي في الرياض والمركز الإقليمي في جدة أكثر موافقة من نظرائهم في الدمام على مواجهة المشكلات الإدارية المرتبطة بالقبول والتسجيل.

٢- الفروق التي ترجع لمتغير الجنس:

بلغ عدد أفراد عينة البحث من الطلاب المستجدين الذكور (١٢٥) ومن الإناث (١١٥). ويتضح من الجدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسط استجابات أفراد عينة الذكور ومتوسط استجابات أفراد عينة الإناث من عينة الطلبة حول معظم محاور الاستبانة عدا المحورين الأول والثاني، وكانت جميع هذه الفروق ذات الدلالة الإحصائية لصالح مجموعة أفراد عينة الإناث؛ حيث كانت جميع متوسطات المحاور لديهن أكبر من مثيلاتها في عينة الذكور، أي أن مجموعة أفراد عينة الإناث أكبر موافقة على مواجهة المشكلات التي تمثلها معظم محاور الاستبانة من الذكور، وقد تعود هذه النتيجة إلى أن الإناث يتحملن مسؤوليات عديدة خارج الجامعة، وهي بدروها تقلل من سرعة تكيفهن مع المتطلبات المتعددة للدراسة، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دارسة (داوود،١٩٩٤م) التي توصلت إلى أن الإناث أقل من الذكور في مواجهة المشكلات.

جدول (١٧)

دراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة من الطلبة حول محاور الاستبانة التي ترجع إلى متغير الجنس باستخدام اختبار (T.test) لعينتين مستقلتين

م	المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الأول: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالطالب المستجد.	ذكر	١٢٥	١,٩٨	٠,٥٥	٢٣٨	٠,٧٧	٠,٤٤١
		أنثى	١١٥	١,٩٢	٠,٦٤			
٢	الثاني: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالإرشاد الأكاديمي.	ذكر	١٢٥	٢,٤٤	٠,٧٤	٢٣٨	١,٣٢	٠,١٨٩
		أنثى	١١٥	٢,٥٨	٠,٩١			
٣	الثالث: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالأستاذ الجامعي.	ذكر	١٢٥	٢,٠٣	٠,٧٠	٢٣٧	٢,٧٢	××٠,٠٠٧
		أنثى	١١٤	٢,٢٩	٠,٧٨			

م	المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
٤	الرابع: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالمقررات الدراسية.	ذكر	١٢٤	٢,٣٤	٠,٦٧	٢٣٧	٣,٧٤	××٠,٠٠
		أنثى	١١٥	٢,٦٨	٠,٧٦			
٥	الخامس:المشكلات الأكاديمية المرتبطة بعمليتي التعلم والتعليم.	ذكر	١٢٣	٢,٢٧	٠,٦٧	٢٣٥	٣,١٧	××٠,٠٠٢
		أنثى	١١٤	٢,٥٨	٠,٨١			
٦	السادس: المشكلات الإدارية المرتبطة بالقبول والتسجيل.	ذكر	١٢٣	٢,٣٨	٠,٧٥	٢٣٥	٣,٦٩	××٠,٠٠
		أنثى	١١٤	٢,٧٦	٠,٨٢			
٧	السابع: المشكلات الإدارية المرتبطة بشؤون الطلبة.	ذكر	١٢٣	٢,٥١	٠,٧١	٢٣٤	٤,٩٢	××٠,٠٠
		أنثى	١١٣	٣,٠٠	٠,٨٢			
٨	الثامن: المشكلات الإدارية المرتبطة بالأمور المالية.	ذكر	١٢٣	٢,٦٤	٠,٨٦	٢٣٤	٣,٣١	××٠,٠٠١
		أنثى	١١٣	٣,٠٣	٠,٩٣			
٩	التاسع: المشكلات الإدارية المرتبطة بالخدمات اللوجستية.	ذكر	١٢٣	٢,٤٥	٠,٧٠	٢٣٤	٤,٠٩	××٠,٠٠
		أنثى	١١٣	٢,٨٣	٠,٧٤			

×دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

××دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

٣- الفروق التي ترجع إلى متغير البرنامج التعليمي:

يتضح من الجدول (١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لآراء أفراد العينة من الطلبة حول أي محور من محاور الاستبانة ترجع إلى اختلاف متغير البرنامج التعليمي الذي يدرّس في الجامعة، أي أنه لا يوجد تأثير لمتغير البرنامج التعليمي الذي يدرّس في الجامعة على آراء أفراد العينة من الطلبة حول أي من محاور الاستبانة.

جدول (١٨)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA) لدراسة الفروق حول آراء أفراد عينة الطلبة في محاور الاستبانة التي ترجع إلى متغير البرنامج التعليمي الذي يدرّس في الجامعة

م	المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
١	الأول: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالطالب المستجد.	بين المجموعات	٣,٨	٥	٠,٧٦	٢,٢١	٠,٠٥٥
		داخل المجموعات	٧٨,٥	٢٢٨	٠,٣٤		

م	المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
٢	الثاني: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالإرشاد الأكاديمي.	بين المجموعات	٣,٠	٥	٠,٦١	٠,٨٩	٠,٤٨٨
		داخل المجموعات	١٥٥,٣	٢٢٨	٠,٦٨		
٣	الثالث: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالأستاذ الجامعي.	بين المجموعات	١,٥	٥	٠,٣١	٠,٥٤	٠,٧٤٧
		داخل المجموعات	١٢٨,٨	٢٢٧	٠,٥٧		
٤	الرابع: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالمقررات الدراسية.	بين المجموعات	٣,١	٥	٠,٦٣	١,١٦	٠,٣٣١
		داخل المجموعات	١٢٣,٤	٢٢٧	٠,٥٤		
٥	الخامس: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بعمليتي التعلم والتعليم.	بين المجموعات	٤,٧	٥	٠,٩٣	١,٦٤	٠,١٥٢
		داخل المجموعات	١٢٨,١	٢٢٥	٠,٥٧		
٦	السادس: المشكلات الإدارية المرتبطة بالقبول والتسجيل.	بين المجموعات	٣,٢	٥	٠,٦٣	٠,٩٦	٠,٤٤١
		داخل المجموعات	١٤٧,٥	٢٢٥	٠,٦٦		
٧	السابع: المشكلات الإدارية المرتبطة بشؤون الطلبة.	بين المجموعات	٦,٠	٥	١,٢٠	١,٩١	٠,٠٩٤
		داخل المجموعات	١٤١,١	٢٢٤	٠,٦٣		
٨	الثامن: المشكلات الإدارية المرتبطة بالأمور المالية.	بين المجموعات	٦,٧	٥	١,٣٤	١,٦٠	٠,١٦
		داخل المجموعات	١٨٦,٩	٢٢٤	٠,٨٤		
٩	التاسع: المشكلات الإدارية المرتبطة بالخدمات اللوجستية.	بين المجموعات	٥,١	٥	١,٠٣	١,٨٩	٠,٠٩٧
		داخل المجموعات	١٢١,٦	٢٢٤	٠,٥٤		

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس إزاء محاور البحث تعزى لمتغيري المركز الإقليمي، والقسم الأكاديمي؟

للإجابة عن هذا السؤال وللتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول محاور البحث في استبانة أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغيري المركز الإقليمي، والقسم الأكاديمي، استخدم اختبار التباين (One- Way ANOVA).

١- **الفروق التي ترجع إلى متغير المركز الإقليمي:**

جدول (١٩)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA) لدراسة الفروق حول آراء أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس في محاور الاستبانة التي ترجع إلى متغير المركز الإقليمي

م	المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية
١	الأول: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالطالب المستجد.	بين المجموعات	٠,٩	٥	٠,١٧	٠,٨٦	٠,٥٠٩
		داخل المجموعات	١٦,٨	٨٥	٠,٢٠		
٢	الثاني: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالإرشاد الأكاديمي.	بين المجموعات	٨,٠	٥	١,٥٩	٣,٦٦	××٠,٠٠٥
		داخل المجموعات	٣٤,٨	٨٠	٠,٤٤		
٣	الثالث: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالأستاذ الجامعي.	بين المجموعات	١,٢	٥	٠,٢٤	٠,٥٦	٠,٧٣٢
		داخل المجموعات	٣٤,٧	٨١	٠,٤٣		
٤	الرابع: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالمقررات الدراسية.	بين المجموعات	٢,٤	٥	٠,٤٨	١,٤٨	٠,٢٠٥
		داخل المجموعات	٢٥,٦	٨٠	٠,٣٢		
٥	الخامس: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بعمليتي التعلم والتعليم.	بين المجموعات	٠,٧	٥	٠,١٤	٠,٣٩	٠,٨٥٥
		داخل المجموعات	٢٨,٤	٧٨	٠,٣٦		
٦	السادس: المشكلات الإدارية المرتبطة بالقبول والتسجيل.	بين المجموعات	١,٨	٥	٠,٣٧	٠,٦٣	٠,٦٨١
		داخل المجموعات	٤٤,٦	٧٦	٠,٥٩		
٧	السابع: المشكلات الإدارية المرتبطة بشؤون الطلبة.	بين المجموعات	٣,٨	٥	٠,٧٥	١,٩١	٠,١٠٣
		داخل المجموعات	٢٩,٦	٧٥	٠,٤٠		
٨	الثامن: المشكلات الإدارية المرتبطة بالأمور المالية.	بين المجموعات	٢,٢	٥	٠,٤٤	٠,٨٧	٠,٥٠٥
		داخل المجموعات	٣٧,٠	٧٤	٠,٥٠		

م	المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية
٩	التاسع: المشكلات الإدارية المرتبطة بالخدمات اللوجستية.	بين المجموعات	٠,٦	٥	٠,١٣	٠,٣٣	٠,٨٩٧
		داخل المجموعات	٢٩,٩	٧٧	٠,٣٩		
× دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). ×× دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).							

يتضح من الجدول (١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) لآراء أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس ترجع إلى اختلاف متغير المركز الإقليمي حول المحور الثاني «المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالإرشاد الأكاديمي»، أي أنه يوجد تأثير لمتغير المركز الإقليمي على المحور المذكور، ولا توجد فروق حول باقي المحاور الثمانية الأخرى، ولمعرفة مصدر تلك الفروق ولصالح أي مركز إقليمي (الرياض، جدة، المدينة المنورة، الدمام، حائل، الأحساء) سيجرى اختبار (شيفيه Scheffe).

جدول (٢٠)

نتائج المقارنات البعديّة لبيان الفروق حول محاور الاستبانة ذات الفروق التي ترجع إلى اختلاف متغير المركز الإقليمي حول المحور الثاني: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالإرشاد الأكاديمي

المركز الإقليمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الرياض	جدة	المدينة المنورة	الدمام	حائل
الرياض	٢١	٢,٦٣	٠,٧٩	–	–	–	–	–
جدة	٢٣	٢,١٣	٠,٥٠	٠,٥٠	–	–	–	–
المدينة المنورة	١٦	٢,٢٨	٠,٦٠	٠,٣٥	٠,١٥	–	–	–
الدمام	١٤	٢,٥٠	٠,٧٣	٠,١٣	٠,٣٧	٠,٢٢	–	–
حائل	٦	٢,٥٠	٠,٧٩	٠,١٣	٠,٣٧	٠,٢٣	٠,٠٠٢	–
الأحساء	٦	٣,٣٠	٠,٤٧	٠,٦٧	×١,١٧	١,٠٣	٠,٨٠	٠,٨٠
× دالة عند (٠,٠٥).								

يتضح من الجدول (٢٠) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس التابعين للمركز الإقليمي في جدة ومجموعة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس التابعين للمركز الإقليمي في الأحساء، وكانت هذه الفروق لصالح مجموعة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس التابعين للمركز الإقليمي في الأحساء، أي أن مجموعة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس التابعين للمركز الإقليمي في الأحساء أكثر موافقة من مجموعة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس التابعين للمركز الإقليمي في جدة على مواجهة الطلبة المستجدين المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالإرشاد الأكاديمي.

جدول (٢١)

نتائج المقارنات البعديّة لبيان الفروق حول محاور الاستبانة ذات الفروق التي ترجع إلى اختلاف متغير المركز الإقليمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	البكالوريوس	الماجستير
الرابع: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالمقررات الدراسية.	البكالوريوس	٧	٢,٣٦	٠,٤٩	–	–
	الماجستير	٣٨	٢,٩٩	٠,٤٧	×٠,٦٣	–
	الدكتوراة	٤١	٢,٧٩	٠,٦٣	٠,٤٣	٠,٢١
السادس: المشكلات الإدارية المرتبطة بالقبول والتسجيل.	البكالوريوس	٧	١,٩٨	٠,٤٩	–	–
	الماجستير	٣٧	٢,٧٦	٠,٧٠	×٠,٧٨	–
	الدكتوراة	٣٨	٢,٤٦	٠,٧٩	٠,٤٨	٠,٣١
× دالة عند (٠,٠٥).						

٢- الفروق التي ترجع إلى متغير القسم الأكاديمي:

جدول (٢٢)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA) لدراسة الفروق حول آراء أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس في محاور الاستبانة التي ترجع إلى متغير القسم الأكاديمي

م	المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية
١	الأول: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالطالب المستجد.	بين المجموعات	١,٠	٥	٠,٢٠	١,٠١	٠,٤٢
		داخل المجموعات	١٦,٦	٨٥	٠,٢٠		
٢	الثاني: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالإرشاد الأكاديمي.	بين المجموعات	٦,١	٥	١,٢١	٢,٦٥	×٠,٠٢٩
		داخل المجموعات	٣٦,٧	٨٠	٠,٤٦		
٣	الثالث: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالأستاذ الجامعي.	بين المجموعات	٢,١	٥	٠,٤٢	١,٠١	٠,٤١٧
		داخل المجموعات	٣٣,٨	٨١	٠,٤٢		

م	المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية
٤	الرابع: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالمقررات الدراسية.	بين المجموعات	٣,٥	٥	٠,٧٠	٢,٢٩	٠,٠٥٣
		داخل المجموعات	٢٤,٥	٨٠	٠,٣١		
٥	الخامس: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بعمليتي التعلم والتعليم.	بين المجموعات	٤,٠	٥	٠,٧٩	٢,٤٥	×٠,٠٤١
		داخل المجموعات	٢٥,٢	٧٨	٠,٣٢		
٦	السادس: المشكلات الإدارية المرتبطة بالقبول والتسجيل.	بين المجموعات	٢,٢	٥	٠,٤٥	٠,٧٧	٠,٥٧٨
		داخل المجموعات	٤٤,٢	٧٦	٠,٥٨		
٧	السابع: المشكلات الإدارية المرتبطة بشؤون الطلبة.	بين المجموعات	٣,١	٥	٠,٦٣	١,٥٦	٠,١٨١
		داخل المجموعات	٣٠,٣	٧٥	٠,٤٠		
٨	الثامن: المشكلات الإدارية المرتبطة بالأمور المالية.	بين المجموعات	٢,٧	٥	٠,٥٤	١,١٠	٠,٣٦٧
		داخل المجموعات	٣٦,٤	٧٤	٠,٤٩		
٩	التاسع: المشكلات الإدارية المرتبطة بالخدمات اللوجستية.	بين المجموعات	١,٠	٥	٠,٢٠	٠,٥٢	٠,٧٦
		داخل المجموعات	٢٩,٦	٧٧	٠,٣٨		

× دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

×× دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٢٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لآراء أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس ترجع إلى اختلاف متغير القسم الأكاديمي حول المحورين (الثاني: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالإرشاد الأكاديمي، الخامس: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بعمليتي التعلم والتعليم)، أي أنه يوجد تأثير لمتغير القسم الأكاديمي في المحورين المذكورين، ولا توجد فروق حول باقي المحاور السبعة الأخرى، ولمعرفة مصدر تلك الفروق ولصالح أي قسم أكاديمي (اللغة الإنجليزية، إدارة الأعمال، المقررات العامة، الدورات المكثفة في اللغة الإنجليزية، الحاسب وتقنية المعلومات، التربية) أجري اختبار (LSD) بدلاً من اختبار (شيفيهScheffe) الذي لم يظهر أي فروق في المقارنة البعدية.

جدول (٢٣)

نتائج المقارنات البعديّة لبيان الفروق حول محاور الاستبانة ذات الفروق التي ترجع إلى اختلاف متغير القسم الأكاديمي

المحور	القسم الأكاديمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	اللغة الإنجليزية	إدارة الأعمال	المقررات العامة	الدورات المكثفة في اللغة الإنجليزية	الحاسب وتقنية المعلومات
الثاني: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالإرشاد الأكاديمي	اللغة إنجليزية	٧	٢,٠٦	٠,٥٣	–	–	–	–	–
	إدارة الأعمال	٢٣	٢,١٦	٠,٦٨	٠,١٠	–	–	–	–
	المقررات العامة	٧	٢,٩٠	٠,٧٦	٠,٨٤	٠,٧٤	–	–	–
	الدورات المكثفة في اللغة الإنجليزية	٢	٢,٠٠	٠,٧١	٠,٠٦	٠,١٦	٠,٩	–	–
	الحاسب وتقنية المعلومات	٣٠	٢,٥٥	٠,٥٧	٠,٤٩	×٠,٣٩	٠,٣٥	٠,٥٥	–
	التربية	١٧	٢,٦٨	٠,٨٤	×٠,٦٢	×٠,٥٢	٠,٢٢	٠,٦٨	٠,١٣
الخامس: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بعمليتي التعلم والتعليم	اللغة الإنجليزية	٨	٢,٠٣	٠,٤٦	–	–	–	–	–
	إدارة الأعمال	٢٢	٢,٣٦	٠,٥٤	٠,٣٣	–	–	–	–
	المقررات العامة	٧	٢,٧٦	٠,٢٦	×٠,٧٣	٠,٤٠	–	–	–
	الدورات المكثفة في اللغة الإنجليزية	٢	٢,٢٥	٠,٩٢	٠,٢٢	٠,١١	٠,٥١	–	–
	الحاسب وتقنية المعلومات	٢٨	٢,٥٧	٠,٦٤	×٠,٥٤	٠,٢٢	٠,١٨	٠,٣٢	–
	التربية	١٧	٢,٧٤	٠,٥٧	×٠,٧١	×٠,٣٩	٠,٠٢	٠,٤٩	٠,١٧

× دالة عند (٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٢٣) أنه توجد فروق بعدية بين مجموعات متغير القسم الأكاديمي حول المحورين المذكورين أعلاه، وسنتناول فيما يلي هذه الفروق على مستوى كل محور:

- المحور الثاني: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالإرشاد الأكاديمي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس من القسم الأكاديمي (التربية) ومجموعتي أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس من القسمين الأكاديميين (اللغة الإنجليزية، وإدارة الأعمال) كل على حدة لصالح مجموعة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس من القسم الأكاديمي (التربية)، أي أن مجموعة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس من القسم الأكاديمي (التربية) أكثر موافقة من مجموعتي أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس من القسمين الأكاديميين (اللغة الإنجليزية، إدارة الأعمال) على

مواجهة الطلبة المستجدين المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالإرشاد الأكاديمي. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس من القسم الأكاديمي (إدارة الأعمال) ومجموعة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس من القسم الأكاديمي (الحاسب وتقنية المعلومات) لصالح مجموعة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس من القسم الأكاديمي (الحاسب وتقنية المعلومات)، أي أن مجموعة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس من القسم الأكاديمي (الحاسب وتقنية المعلومات) أكثر موافقة من مجموعة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس من القسم الأكاديمي (إدارة الأعمال) على مواجهة الطلبة المستجدين المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالإرشاد الأكاديمي.

- المحور الخامس: المشكلات الأكاديمية المرتبطة بعمليتي التعلم والتعليم: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس من القسم الأكاديمي (اللغة الإنجليزية) والمجموعات الثلاث من أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس في الأقسام الأكاديمية (المقررات العامة، والحاسب وتقنية المعلومات، والتربية) للأقسام الأكاديمية (المقررات العامة، والحاسب وتقنية المعلومات، والتربية)، أي أن المجموعات الثلاث من أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس من الأقسام الأكاديمية (المقررات العامة، والحاسب وتقنية المعلومات، والتربية) أكثر موافقة من مجموعة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس من القسم الأكاديمي (اللغة الإنجليزية) على مواجهة الطلبة المستجدين المشكلات الأكاديمية المرتبطة بعمليتي التعلم والتعليم، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس من القسم الأكاديمي (إدارة الأعمال) ومجموعة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس من القسم الأكاديمي (التربية) لصالح مجموعة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس من القسم الأكاديمي (التربية)؛ حيث كان المتوسط الحسابي لهم أكبر من المتوسط الحسابي لمجموعة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس من القسم الأكاديمي (إدارة الأعمال)، أي أن مجموعة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس من القسم الأكاديمي (التربية) أكثر موافقة من مجموعة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس من القسم الأكاديمي (إدارة الأعمال) على مواجهة الطلبة المستجدين المشكلات الأكاديمية المرتبطة بعمليتي التعلم والتعليم.

إجابة السؤال الخامس: ما المقترحات التي من شأنها تذليل الصعوبات والتقليل من المشكلات الأكاديمية والإدارية للطلاب المستجدين في فرع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم ووجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أجاب قلة من أفراد عينة البحث من الطلاب المستجدين وأعضاء هيئة التدريس عن السؤال المفتوح في

استبانة البحث، لذا لخصت الباحثة المقترحات في الاتي:

المقترحات الأكاديمية من وجهة نظر الطلبة:

- الالتزام بتطبيق نظام التعليم المفتوح والبعد عن تطبيق أنظمة التعليم التقليدي.
- تقديم دورات تدريبية طويلة وقصيرة للأساتذة العاملين بدوام كامل أو جزئي حول فلسفة التعليم المفتوح وكيفية التعامل مع الطلاب.
- اختيار الأساتذة الذين يتحدثون اللغة الإنجليزية بأسلوب مفهوم.
- استعداد الأساتذة لحضور اللقاءات مع الطلاب بحماسة، وسماع آرائهم وحل مشكلاتهم.
- ربط البرامج التفاعلية عن بعد من خلال الموقع بالمناهج الدراسية.

المقترحات الإدارية من وجهة نظر الطلبة:

- التعامل الجيد مع الطلاب المستجدين وتفهم أوضاعهم؛ كونهم بحاجة إلى من يجيب بوضوح عن مختلف استفساراتهم وتساؤلاتهم.
- دعم الطلاب المتميزين علميًّا من خلال المنح الدراسية.
- توضيح كيفية تقديم شكوى قانونية، وتشجيع الطلاب على استخدام نظام الشكاوى وإعطائها زمنًا للرد عليها.
- عمل مخطط دراسي لكل طالب ببياناته وتخصصه على مدى المدة الدراسية الكاملة لمساعدته على التخطيط للدراسة وفهم المواد الدراسية.
- عمل ورشة تدريبية لمدة أسبوع أو يوم كامل للطلبة الجدد.
- زيادة اهتمام قسم شؤون الطلاب بمشكلات الطلبة.
- التقليل من إجراءات دفع الرسوم الدراسية وعدم القدرة على الدفع في البنك والعودة إلى الجامعة.

المقترحات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

- توفير مرشدين أكاديميين ومركز المهنة للطلبة لتزويدهم بحاجات سوق العمل من الوظائف.
- توعية الأساتذة المتعاونين فيما يخص أنظمة الجامعة ومواعيد التصحيح وحضور الاختبارات، وطرق التعامل مع الطلبة.
- عقد ورش عمل للطلبة المستجدين دوريًّا خلال الشهرين الأولين من التحاق الطالب المستجد بالجامعة، بحيث تتضمن هذه الورش خطة مدروسة لتغطية شرح جميع لوائح الجامعة وطريقة التعامل معها.

- تطوير مهارات الطلاب في اللغة الإنجليزية والكتابة العلمية ومهارات البحث والتحليل.
- وجود موظف وموظفة تختص بالدعم النفسي والاجتماعي للطلاب والطالبات وعلاج مشكلاتهم.

المقترحات الإدارية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

- تطبيق سياسة الباب المفتوح لسماع مشكلات الطلاب والأكاديميين.
- تفعيل مفهوم خدمة العميل عند التعامل مع مشكلات ومتطلبات الطلبة.
- تطوير اللغة الإنجليزية لدى الإداريين وعقد دورات وورش عمل لتطوير آدائهم الوظيفي.

ملخص نتائج البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي، يتضح أن طلاب فرع الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية يواجهون عددًا من المشكلات الإدارية والأكاديمية تتخلص في الآتي:

- عدم تمكن الطالب المستجد من مهارات اللغة الإنجليزية تحدثًا ويعود ذلك إلى سياسة التعليم المفتوح ومعايير القبول المرنة التي تتيحها الجامعة العربية المفتوحة، ولا تتطلب حصول الطالب على مستوى معين من التمكن من مهارات اللغة الإنجليزية.
- عدم وجود مراقبة أكاديمية لأداء الطالب المستجد، وهذا يتطلب العمل على زيادة عدد الأكاديمين، وتدريبهم للقيام بمهام الإرشاد من خلال التواصل المباشر أو الإلكتروني مع الطلاب المستجدين.
- صعوبة فهم الطالب المستجد من بعض الأساتذة الناطقين باللغة الإنجليزية، وترتبط هذه المشكلة بالمشكلة التي يواجهها الطلاب المستجدون في المحور الأول من البحث، وهي مشكلة عدم التمكن من مهارات اللغة الإنجليزية؛ الأمر الذي يؤكد على ضرورة اشتراط حد أدنى من مهارات اللغة الإنجليزية كاختبار (توفل) وغيره ضمن معايير حصول الطالب على قبول.
- خوف الطالب المستجد من صعوبة أسئلة الاختبارات النهائية التي ترد من المقر الرئيس للجامعة، وينبغي العمل على توعية الطلاب بمختلف الطرق وعبر اللقاءات المباشرة بأهدافه ومميزاته وطرق الاستعداد له.
- مشكلة إلزام الطالب المستجد بحضور اللقاءات التعليمية، وهنا على الجامعة توعية الطلاب بأهمية اللقاءات التعليمية المباشرة، وأنها عنصر مهم في منظومة التعليم المتمازج الذي تتبناه الجامعة، إلى جانب تدريب أعضاء هيئة التدريس على الطرق الحديثة في تنفيذ اللقاءات الصفية المباشرة.
- تسجيل الطالب المقررات الدراسية دون معرفة اسم أستاذ المقرر ووسائل الاتصال به، علمًا

أن معرفة اسم أستاذ المقرر هو من حقوق الطالب، وهو الأسلوب الأمثل والمعمول به في جميع الجامعات؛ ولذا فإن على الجامعة توفير هذه المعلومة أثناء فترة التسجيل.

- جهل الطالب المستجد بأهمية ارتداء البطاقة الجامعية أثناء وجوده في الجامعة؛ ولذا ينبغي التأكيد على ارتدائها عبر مختلف الطرق مثل: اللوحات الإعلانية في الممرات والقاعات، وتعليمات الاختبارات، وأثناء ورش التهيئة.
- عدم وجود حوافز مادية ومعنوية للمتفوقين علميًّا؛ مما يدل على أهمية توفير الجامعة الحوافز المادية والمعنوية للطلبة المتفوقين لحثهم على مزيد من التفوق من خلال إنشاء جميعة الطلبة المتفوفين.
- معاناة الطالب المستجد من ارتفاع تكلفة الرسوم الدراسية، ويعود ذلك إلى الإمكانات المادية المحدودة للطلبة وليس لارتفاع تكلفة الدراسة، وينبغي العمل على التخفيف من شروط المنح الدراسية التي تقدمها الجامعة للطلاب.
- محدودية خدمات البوفيه؛ ولذا يجب العمل على توفير خدمات متنوعة ترضي أذواق الطلاب الذين ينتمون إلى ثقافات عديدة فضلاً عن أعمارهم المتفاوتة.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، قدمت الباحثة عددًا من التوصيات في المجالات الأكاديمية والإدارية، وهي على النحو الآتي:

التوصيات الأكاديمية:

- تطوير برنامج دورات اللغة الإنجليزية المكثفة للمستجدين؛ للقضاء على مشكلات أخرى قد تظهر لاحقًا، مثل: تعثر الطلاب دراسيًّا في المقررات التخصصية المعتمدة من الجامعة البريطانية المفتوحة، أو تسرب الطلاب إلى جامعات يدرّس فيها باللغة العربية.
- تكثيف دور الإرشاد الأكاديمي المباشر أو الإلكتروني والمتابعة المستمرة للطلبة ذوي التحصيل المنخفض في السنة الأولى والسنوات التالية.
- اعتماد برامج تهيئة الطلاب المستجدين مدة يومين على الأقل في كل فصل دراسي؛ لتجيب عن أسئلة واستفسارات الطلبة وتقلل من مخاوفهم حول الاختبارات التي أظهرتها نتائج البحث.
- تطبيق مشروع "التلمذة والزمالة" بين الطلاب المستجدين والطلاب في السنوات الأخيرة، ويهدف المشروع إلى مساعدة الطالب المستجد على سرعة التكيف في السنة الأولى من خلال تزويده بالمعلومات والخبرات التي يحتاج إليها على يد مجموعة من الطلاب في السنوات الأخيرة أو في

سنة التخرج، بحيث يخصص لكل طالب خريج مجموعة من الطلاب المستجدين يتولى عملية إرشادهم والإجابة عن تساؤلاتهم بمختلف وسائل الاتصال المباشر وباستخدام وسائط التقنية الحديثة.

- توفير برامج تدريبية طويلة وقصيرة للأساتذة بدوام كامل أو جزئي حول فلسفة التعليم الجامعي المتمازج، وخصائص طلابه، وطرق التعامل معهم.
- توعية الطلاب بأهمية الالتزام بحضور اللقاءات التعليمية المباشرة؛ لأهميتها في مساندتها في عملية التعلم الذاتي، وتقوية العلاقة المهنية مع مدرسيهم وزملائهم.
- تجهيز القاعات الدراسية بالتقنيات التعليمية المتطورة في مبانيها الجديدة، ولاسيما أن الجامعة تنتهج نهجًا متمازجًا في التعليم الجامعي.

التوصيات الإدارية:

تدل نتائج البحث على أن المتوسطات الحسابية العامة لمحاور المشكلات الإدارية أعلى من المتوسطات الحسابية العامة للمشكلات الأكاديمية من وجهة نظر الطلبة المستجدين؛ لذا توصي الباحثة إدارة الفرع بالتصدي للمشكلات الإدارية من خلال تفعيل المقترحات التالية:

- توفير الحوافز المادية والمعنوية للطلبة المتفوقين علميًّا، وهذا معمول به في أغلب الجامعات المحلية والدولية.
- توفير الإعانات المالية للغالبية من طالبي الدعم، وتبنّي نظام التقسيط المريح.
- إعادة هندسة خطوات وإجراءات تسديد الرسوم والانسحاب.
- تطوير الخدمات اللوجستية، مثل: تطوير الخدمات في البوفيه لتناسب خصائص الطلبة الذين ينتمون إلى ثقافات عديدة، إضافة إلى توفير حضانة لقسم الطالبات.
- زيادة عدد الإداريين بما يتناسب مع عدد الطلبة، مع تطوير مهاراتهم في التعامل مع الطلبة.
- الاهتمام بصورة خاصة بمشكلات الطلبة في مركز الرياض والطالبات الإناث.

التوصيات للبحوث المستقبلية:

- إجراء دراسة مقارنة بين فروع الجامعة العربية المفتوحة في الوطن العربي بشأن مشكلات الطلاب المستجدين.
- إجراء دراسة مقارنة بين مشكلات المستجدين في الجامعة العربية المفتوحة والجامعة السعودية الإلكترونية.

المراجـــــع References

أولاً: المراجع العربية:

- البكر، فوزية بنت بكر. (١٤٢٢هـ)، الصعوبات التي تواجه الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية في جامعة الملك سعود وعلاقتها بدرجة رضاهن عن التعليم الجامعي، مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ١٤(٢)، ٣٥٣- ٢٩٦.
- توفيق، عبد الرحمن. (٢٠٠٣م)، التدريب عن بعد، ط٢، القاهرة، جمهورية مصر العربية، مركز الخبرات المهنية.
- الجامعة العربية المفتوحة، فرع المملكة العربية السعودية. (٢٠١٤م)، دليل الطالب.
- الجامعة العربية المفتوحة. (٢٠١٠-٢٠١١م)، دليل الطالب.
- حاجي، خديجة، والتونسي، نبيلة. (٢٠١٠م)، المشكلات الأكاديمية في برنامج الانتساب لدى عينة من طالبات جامعة طيبة ودور تطبيقات التعليم الإلكتروني تجاهها: بحث لجامعة طيبة ضمن ندوة تعليم الفتاة، ٢٠١٠/١/٦م، استرجع بتاريخ ٢٠١١/٨/٨م من http://drhajji.com/topic?id=47
- داوود، نسيمة. (١٩٩٤م)، الصعوبات التي تواجه الطلاب الجدد في الجامعة الأردنية وعلاقتها بالرضا عن الحياة الجامعية، دراسات العلوم الإنسانية، ٢١(٥) ٢٤١-٢٨١، استرجع بتاريخ: ٢٠١١/٨/١٣ من
- http://sis.yu.edu.jo/pls/yuapps/f?p=131:23:3270408019201844::::P23_:3057
- الرشيدي، بشير صالح. (٢٠٠٠م)، مناهج البحث التربوي، ط١، دار الكتاب الحديث
- الرواف، هيا سعد. (٢٠٠٧م)، العوامل المؤدية إلى رسوب الطالبات المنتسبات في كليات البنات التابعة لوزارة التربية والتعليم: دراسة ميدانية، رسالة الخليج العربي، (١١٢)، ١٤٠-١٥٠.
- سليمان، شاهر، والصمادي، محمد. (٢٠٠٨م)، المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيري التخصص والمستوى الدراسي، رسالة الخليج العربي (١٠٩)، ١٠٣-١٥١.

- عبيدات، ذوقان وآخرون. (١٩٩٧م)، البحث العلمي: مفهومه، أداواته، أساليبه، الرياض، دار أسامة للنشر والتوزيع.
- العريفي، سوزان. (١٤٢٩م)، المشكلات التي تواجه طالبات الجامعة العربية المفتوحة في مدينة الرياض من وجهة نظر الطالبات: رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- عليان، ربحي وآخرون. (٢٠٠٨م)، أساليب البحث العلمي، ط ١. عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العمايرة، محمد حسن. (٢٠٠٧م)، المشكلات التي تواجه الطلاب الجدد في جامعة الإسراء الخاصة في الأردن في ضوء بعض المتغيرات، المجلة التربوية، (١٢)، ٥٣-٨١.
- العود، ناصر بن صالح. (١٤٣٠هـ)، العوامل المؤثرة على تحصيل الطالب الجامعي المستجد في الجامعات السعودية: عينة مطبقة على طلاب أقسام كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية.
- الغديان، عبدالمحسن. (٢٠٠٩م)، التفاعل في التعليم الإلكتروني: وجهات نظر طلبة وطالبات تقنية المعلومات والحاسب الآلي في الجامعة العربية المفتوحة في مدينة الرياض، رسالة التربية وعلم النفس، (١١٩)، ١١٩-١٥٨.
- الياور، عفاف صلاح. (٢٠٠٩م)، معوقات التعليم الجامعي المفتوح في فرع الجامعة العربية المفتوحة في جدة من منظور الطلاب والطالبات، رسالة الخليج العربي، (١١٢)، ١٢٩- ١٧٨.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Addus, A., & Chen, D., & Khan, A. (2007). Academic Performance and advisement of University students: A case study. Retrieved from http:// freepatentsonline.com/article/ college-students journal/163679000.html. 25/8/2011.
- Arab Opnen University. (2013). A Deacade of Success.
- Boyer, Patricia, G. (2009). College Student Persistence Of First- Time Freshmen At Midwestern University: A longitudinal Study. Research for Education Reform, 10(1),381-387.

- Distance Education and Training Council. “Is Distance Education for you?” http: // detc.org/freepublications.html. 28/9/2011.
- Dyson ,Reacheal. & Renk, Kimperly. (2006). Frehmen Adpaation to Univesity Life: Depression Symptoms, Stress, and Copin. Journal of Clinical Pyschology, 62(10), 1244-1244.
- Jamelske, Eric. (2009). Measuring the impact of a University first-year Experience program on student GPA and retention. Higher education, (57) 373-391.
- Pancer,M. & Pratt, M., & Hunsberger, B., & Alisat, S. (2004). Bridging troubled waters: helping student make the transition from High school. Guidance &Counseling, 19(4), 184-190.
- Pitkethly, Anne., & Michael, Prossor. (٢٠٠١). The First year Experience project: A model for university - wide change. Higher Education Research and Development, 20(2), 185-198.
- Sears, A. (2004). Mind the Gap: prospects for Easing the transition from high school to university. Guidance & Counseling, 19(4) ,185-198.

مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي
Center for Higher Education Research and Studies

اتجاهات طالبات جامعة الدمام نحو اختبارات القدرات العامة

د. الجوهرة بنت إبراهيم بوبشيت
كلية التربية – قسم الإدارة التعليمية
جامعة الدمام
abubshait@hotmail.com

د. أماني بنت خلف الغامدي
كلية التربية –قسم المناهج وطرق التدريس
جامعة الدمام
amani.k.hamdan@gmail.com

الكلمات المفتاحية: القدرات العامة، اختبارات المركز الوطني للقياس والتقويم، القياس والتقويم، جامعة الدمام.

مستخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى قياس اتجاهات طالبات جامعة الدمام في المملكة العربية السعودية نحو اختبار القدرات العامة، الذي تحسب درجاته ضمن المعدل العام للطالبة للقبول بالدراسة الجامعية. ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثتان مقياس الاتجاه نحو اختبارات القدرات العامة، وقد تضمن المقياس أربعة محاور، وتم التحقق من صدق المقياس وثباته من خلال دراسة استطلاعية على عينة بلغ عددها (٣٠) طالبة في جامعة الدمام، وطُبق المقياس بصورته النهائية على عينة من الطالبات بلغ عددهن (٦٧٩) طالبة في العام الدراسي ٢٠١٢م، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات الطالبات نحو اختبار القدرات تعد متوسطة على وجه العموم كما بينت الدراسة وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات اتجاهات الطالبات نحو اختبار القدرات على بُعد "الاستعداد لدخول اختبار القدرات" يرجع لأثر نوع الدراسة في المرحلة الثانوية (علمي/أدبي) لصالح طالبات المسار الأدبي.

المقدمة :

الكم أم الكيف؟ قضية جدلية تُثار كثيرًا حول السياسات التي تنتهجها دول العالم عند قبول الطلاب في مرحلة التعليم الجامعي، فهناك التوجهات التي تحرص على أن تكون فرصة التعليم العالي لذوي الكفاءات الحقيقية من الطلاب، إضافة إلى أن تكون هذه الفرص مرتبطة بصورة دقيقة باحتياجات المجتمع بسوق العمل، ومن ثم تكون فرص التعليم العالي محدودة، وهناك بعض المجتمعات التي تحرص بصورة أكبر على الكم عند قبول الطلاب في مرحلة التعليم الجامعي؛ حيث ترى أن التوسع في قبول الطلاب في التعليم العالي يُمثل نوعًا من إرضاء الفئات المختلفة من المجتمع من جانب، والعمل على رفع مستوى التعليم وثقافة المجتمع من جانب آخر. وعند تتبّع التطورات التي حظي بها التعليم في المملكة العربية السعودية يُلاحظ أنه مع مطلع القرن الحادي والعشرين أصبح هناك توسع ملحوظ في عدد الجامعات الحكومية، وعدد الطلاب المقبولين، وتشير المزروع (٢٠١٢م) لهذه التطورات رقميًّا فتذكر أن زيادة مطردة حدثت في عدد الجامعات في المملكة العربية السعودية خلال الفترة ١٤٢٥-١٤٣١هـ، ففي عام ١٤٢٥هـ كان إجمالي عدد الجامعات (١٥) جامعة، منها (١١) حكومية و(٤) أهلية. ووصل عددها عام ١٤٣٢هـ إلى (٣٢) جامعة، منها (٢٤) جامعة حكومية و(٨) جامعات أهلية. ويتضح أن النمو المتحقق في الجامعات الحكومية يفوق النمو المتحقق في الجامعات الأهلية. ومن أبرز نتائج التوسع في عدد الجامعات والكليات تزايد نسبة الالتحاق الإجمالية بالتعليم العالي، ففي عام ١٤٢٧هـ بلغت نسبة الالتحاق بالتعليم العالي (٣٠,٢٪) من إجمالي السكان في عمر الالتحاق بالتعليم العالي، وفي عام ١٤٣١هـ ارتفعت نسبة الالتحاق لتصبح (٣٧,٨٪)، كما صاحب التوسع الكمي انتشار التعليم العالي في مناطق المملكة، وتيسير فرص التعليم العالي لجميع الطلاب في مناطقهم؛ مواكبة للخطط التنموية.

وفي ظل هذه التطورات الكمية الواضحة في التعليم في المملكة العربية السعودية بات من الضروري أن يكون هناك نوع من التوازن بين التوسع الكمي والكيفي، بمعنى أن تكون هناك أدوات وعمليات تفرز وتنتقي الطلاب المتقدمين للتعليم العالي، بحيث لا يكون التطور مجرد زيادة عددية تعكس التوسع في أعداد كل من الطلاب أو أعداد الجامعات، وعند تتبع النظام المتبع في المملكة العربية السعودية لقبول الطلاب بالتعليم الجامعي، نجد أن الاعتماد كان على معدلات الطلاب في الثانوية العامة، ونتيجة لما شهدته في درجات الطلاب من تضخم واضح يُصعّب من مهمة الجامعات في تنويع الفرص التعليمية المتاحة للطلاب، فقد صدر في التاسع عشر من جمادى الأولى من العام ١٤٢١هـ الأمر السامي ذو الرقم ٨/٤٧١ بالموافقة على قرار مجلس التعليم العالي، المؤيد بقرار مجلس الوزراء، المتضمن: أن يكون من ضمن متطلبات القبول في الجامعات إجراء اختبارات تكون نتيجتها معيارًا يستخدم إلى جانب معيار الثانوية العامة، ويمكن أن يُجرى

هذا الاختبار وفقًا للآتي:

١. اختبارات لقياس قدرات الطلبة ومهاراتهم واتجاهاتهم.

٢. اختبارات لقياس التحصيل العلمي، على أن تكون هذه الاختبارات موحدة للتخصصات التي تدخل تحت نوعية واحدة.

٣. أن يسمح بتكرار اختبار القبول أكثر من مرة في العام الواحد.

٤. إنشاء مركز مستقل إداريًّا وماليًّا تحت اسم "المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي (المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، ٢٠١٣م).

وبذلك أصبح قبول الطلاب في المرحلة الجامعية يعتمد على ثلاثة متغيرات: المعدل التراكمي للثانوية العامة، ودرجات الطالب في الاختبار التحصيلي، ودرجة الطالب في اختبار القدرات. وجدير بالذكر أن الاختبار التحصيلي واختبار القدرات يصممهما ويشرف على عقدهما المركز الوطني للقياس والتقويم، وتتباين الجامعات في تحديد الكيفية التي تعتمد عليها في الأخذ بهذه العوامل الثلاثة.

وعند التتبع التاريخي لتفعيل اختبار القدرات في المملكة العربية السعودية، نجد أن اختبار القدرات العامة في المملكة العربية السعودية قد طُبق عام ١٤٢٤ه لخريجي الثانوية العامة لثلاث جامعات هي: جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبدالعزيز، وبعد أن ثبت نجاحه بدأ تطبيقه وتعميمه على كافة خريجي الثانوية العامة بدءًا من العام ١٤٢٦هـ للطلاب الذكور، في حين بدأ تطبيقه على الطالبات بدءًا من العام ١٤٣٠هـ. ويُعد تطبيق المملكة هذا النوع من الاختبارات بمثابة استجابة للتوجهات العالمية في مجال الكشف عن قدرات الطلاب وتقييمهم لقبولهم في المرحلة الجامعية مثل اختبار (ACT) واختبار (SAT) المستخدمين في الولايات المتحدة الأمريكية، واختبار (SAST) المستخدم في السويد. ورغم التاريخ الطويل لاستخدام هذه الاختبارات بوصفها معيارًا لقبول الطلاب في الدراسة الجامعية، تشير بعض الدراسات إلى عدم قوة هذه الاختبارات في الكشف عن قدرات الطلاب، مثل: دراسات (Cimetta et al ,2010; Manzo 2008, Kaplan,2009; Tomas,2004)، كما تشير بعض الدراسات إلى أهمية إعادة النظر وتطوير محتوى أسئلة اختبارات القدرات، مثل:

(Smith,2010;ArfenCats,2000; Vanederbei& Harper,2009) كما تشير دراسة (Linn 1990)، إلى تأثر هذا النوع من الاختبارات بالعوامل الاجتماعية والشخصية.

ويُعد اختبار القدرات في المملكة العربية السعودية من أكثر العوامل الحاكمة والمؤثرة في تمييز مُعدلات

الطلاب، وإحداث فارق حقيقي بينهم يؤثر في نوعية الفرص التعليمية التي يُمكن أن يحصل عليه الطالب؛ بمعنى أن هناك مدى واسعًا لتوزيع درجات الطلاب في اختبار القدرات بالشكل الذي يتيح توزيعهم بحسب قدراتهم. ويحظى اختبار القدرات باهتمام كبير من الطلاب ومن ورائهم أولياء أمورهم، فكلما تمكن الطالب من تحقيق علامات متميزة في اختبار القدرات كانت هناك فرصة أفضل للحصول على فرصة في التعليم الجامعي وفي التخصصات التي تحظي بقدر كبير من التنافس. وتشير بعض الدراسات للقيم التنبؤية المرتفعة وذات الدلالة للمتغيرات قبل الجامعية في التنبؤ بمعدل الأداء في المرحلة الجامعية مثل: دراسة الشامي وسوف (١٩٨٨م) التي أشارت إلى القيم المرتفعة للتنبؤ بالمعدلات التراكمية للطلاب في السنة الأولى من التحاقهم بكلية العلوم الزراعية والأغذية في جامعة الملك فيصل باستخدام معدلاتهم العامة في الثانوية، ودراسة النجار (٢٠٠١م) التي تشير إلى أن درجات اختبار القدرات ودرجات الثانوية العامة من أهم المنبئات بالمعدلات المتوقعة للطلاب في جامعة الملك فيصل، ودراسة كاظم وزاهر (٢٠٠٤م) التي أشارت إلى القيمة التنبؤية لمعدل الثانوية العامة في التنبؤ بمعدل الدراسة في الجامعة بين طلاب كليات الطب والهندسة والتجارة (إدارة الأعمال)، وتشير بعض الدراسات إلى انخفاض القيم التنبؤية للمتغيرات قبل الجامعية في التنبؤ بالإنجاز المتوقع بالدراسة الجامعية، مثل: دراسة شريف (١٩٨٨م) التي توصلت إلى عدم وجود اختلاف في القيمة التنبؤية بين نظام المقررات والنظام التقليدي العام في التنبؤ بمعدلات الطلاب الجامعية في دولة الكويت، ولعل تلك النتيجة تتوافق مع نتيجة العسيري (١٩٩٦م) التي تشير إلى انخفاض القيمة التنبؤية لمعايير القبول في المرحلة الجامعية لدى الطلاب المعلمين، وتوجد بعض الدراسات التي تشير إلى متغيرات متعلقة بشخصية الطالب وقدراته الخاصة في التأثير على معدل الإنجاز الجامعي، مثل: دراسة العدل (١٩٩٥م)، ودراسة شعلة (٢٠٠٤م)، وإذا كانت هذه الدراسات تبين على وجه العموم أهمية قيمة العوامل التي يعتمد عليها في قبول الطلاب في التعليم الجامعي، فإنها تشير أيضًا إلى أن اختبار القدرات يُعد من أكثر العوامل التي يمكن الاعتماد عليها في التنبؤ، ويتوافق ذلك من نتائج دراسة المحرج (٢٠٠٩م) التي تشير إلى أن مدركات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية عن اختبار القدرات العامة إيجابية، كما تبين أن مدركاتهم حول تأثيره وفاعليته كانت إيجابية بصفة عامة، ويعدونه أداة قادرة على التمييز بين الطلاب متفاوتي القدرة، كما أكد أعضاء هيئة التدريس أن لاختبار القدرات أثرًا إيجابيًّا في الحد من مشكلة التأخر الدراسي، وأنه أسهم في جعل قرارات القبول في الجامعات أكثر عدلاً، وأنهم يحرصون أثناء تدريسهم على استثمار وتنمية جوانب التفكير والاستدلال لدى الطلاب، ومع هذه القيمة لاختبار القدرات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس إلا أنه يحظى بأهمية كبيرة لدى الطلاب، ولكنها قد تنعكس في مظاهر غير إيجابية تتمثل في القلق، فقد كشفت نتائج دراسة الغامدي (٢٠١٢م) عن وجود

مشكلة نفسية تواجه طلاب المرحلة الثانوية الذين يستعدون للدخول إلى الجامعات السعودية، وهذه المشكلة النفسية يُطلق عليها قلق المستقبل، وأن هذا القلق من المستقبل يرتبط مباشرة باختبار القدرات العامة الذي تعتمده الجامعات السعودية ضمن معايير القبول فيها، في حين تشير دراسة المحرج (٢٠٠٩م) إلى وجود آراء إيجابية للطلاب من اختبار القدرات وأسئلته بصفة عامة، كما أظهرت أن موقفهم كان سلبيًّا نحو أسئلة الجزء اللفظي والكمي من اختبار القدرات، وبينت النتائج كذلك إيجابية موقفهم تجاه أسلوب المركز في تنظيم اختبار القدرات، كما تشير دراسة النمري (٢٠١٠م) إلى أهمية البرامج الإرشادية التأهيلية للطلاب قبل تطبيق اختبار القدرات عليهم؛ مما يعكس أن الاختبار يمثل متغيرًا ضاغطًا على الطلاب.

مشكلة الدراسة:

شهدت المملكة العربية السعودية توسعًا واضحًا في مؤسسات التعليم العالي، ويعكس ذلك الزيادات الواضحة في أعداد الجامعات وطاقاتها الاستيعابية، واستلزم ذلك التوسع ضرورة وجود تطوير في نظام تقييم الطلاب والتحقق من قدراتهم قبل التحاقهم في المرحلة الجامعية، وتمثل ذلك في إنشاء المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي الذي يشرف على عديد من الاختبارات المهمة لطلاب الثانوية العامة، ومنها الاختبار التحصيلي واختبار القدرات، وأصبح هذان الاختباران من العوامل التي تحدد بنسبة كبيرة المعدل العام للطالب في الثانوية العامة الذي يؤهله للالتحاق بالدراسة الجامعية، بعد أن كان الاعتماد سابقًا على معدل الطالب في الثانوية العامة فقط، الذي اتسم بدرجة واضحة من التضخم. ويحظى اختبار القدرات باهتمام واضح من الطلاب ينبئ عن تطلعهم للالتحاق بالتعليم الجامعي نظرًا لطبيعة الاختبار الذي يقيس القدرة التحليلية والاستدلالية لدى الطالب، أي أنه يركز على معرفة قابلية الطالب للتعلّم بصرف النظر عن براعته الخاصة في موضوع معيّن، ومن ثم أصبح من المهم العمل على دراسة عديد من المتغيرات ذات الصلة بتطبيق اختبار القدرات على الطلاب، وفي مقدمة هذه المتغيرات اتجاهات الطلاب نحو هذا الاختبار؛ حيث إن الاتجاهات تعكس إلى حد كبير الكيفية التي يتعامل بها الطالب مع هذا الاختبار الذي يمكن أن يطلق عليه –إن جاز التعبير – أنه اختبار مصيري، ومع أهمية دراسة اتجاهات الطلاب نحو اختبار القدرات ترى الباحثتان أن دراسة اتجاهات الطالبات نحو هذا الاختبار يحتاج إلى مزيد من التعمق البحثي؛ نظرًا لبعض المتغيرات التي تحيط بتعليم الفتاة في المملكة العربية السعودية من حيث عدد الفرص المتاحة ونوعيتها ومدى ارتباطها باحتياجات سوق العمل، وهو ما يدفع الباحثتين إلى إجراء هذه الدراسة وبشكل محدد عن اتجاهات الطالبات نحو اختبار القدرات العامة، خاصة مع حداثة تطبيق اختبار القدرات العامة على طالبات المملكة العربية السعودية الذي بدأ تطبيقه عام ١٤٣٠هـ، في حين بدأ التطبيق على الطلاب عام ١٤٢٤هـ، وتركز الباحثتان في إجراء هذه الدراسة على طالبات جامعة الدمام التي تشهد

توسعًا في أعداد الطالبات المقبولات. ويتحدد السؤال الرئيس للدراسة في التساؤل التالي:

ما اتجاهات طالبات جامعة الدمام نحو اختبارات القدرات العامة؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما واقع اتجاهات طالبات جامعة الدمام نحو اختبار القدرات العامة؟

٢. هل تختلف اتجاهات الطالبات نحو اختبار القدرات العامة باختلاف نوع الدراسة في المرحلة الثانوية (علمي/أدبي)؟

٣. هل تختلف اتجاهات الطالبات نحو اختبار القدرات العامة باختلاف المسار الدراسي للطالبة (التربية/ الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع/ العلوم/ المسار الهندسي/المسار الصحي)؟

فروض الدراسة:

١. يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات اتجاهات الطالبات نحو اختبار القدرات العامة يرجع إلى أثر نوع الدراسة في المرحلة الثانوية (علمي / أدبي)؟

٢. يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات اتجاهات الطالبات نحو اختبار القدرات العامة يرجع إلى أثر المسار الدراسي للطالبة (التربية/ الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع/ العلوم/ المسار الهندسي/ المسار الصحي).

أهمية الدراسة:

يُتوقع أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في:

١. الكشف عن اتجاهات الطالبات نحو اختبار القدرات خاصة بعد استقرار تجربة الأخذ به لما يزيد على (٥) سنوات.

٢. جذب أنظار أولياء الأمور للحالة التي يمر بها أبناؤهم حول هذا الاختبار وسبل تهيئتهم للتعامل مع هذا الاختبار.

٣. مساعدة متخذي القرار والقائمين على سياسات القبول في الجامعات على تحديد النسبة التي يمكن الاعتماد عليها فيما يخص اختبار القدرات ضمن المعدل العام للطالبة طبقًا لما سيتم الكشف عنه من اتجاهات الطالبات.

٤. توجيه أنظار القائمين على تخصيص الطالبات في المرحلة الجامعية إلى الكيفية التي تتأثر بها اتجاهات الطالبات بحسب مسارهن الدراسي.

٥. دعم البرامج الإرشادية التي يمكن أن تعمل عليها مؤسسات التعليم العام في تأهيل الطالبات قبل تعرضهن لاختبار القدرات العامة.

أهداف الدراسة:

١. التعرف على الواقع العام لاتجاهات طالبات جامعة الدمام نحو اختبار القدرات العامة.

٢. التعرف على أثر اختلاف نوع الدراسة في المرحلة الثانوية (علمي/أدبي) لطالبات جامعة الدمام في الاتجاه نحو اختبار القدرات العامة.

٣. التعرف على أثر اختلاف المسار الدراسي (التربية/ الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع/ العلوم/ المسار الهندسي/ المسار الصحي) لطالبات جامعة الدمام في الاتجاه نحو اختبار القدرات العامة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

١. اقتصرت الدراسة على موضوع القدرات العامة المستخدم في اختبارات القدرات للثانوية العامة في المملكة العربية السعودية.

٢. طُبقت الدراسة على عينة من طالبات جامعة الدمام في العام الجامعي ٢٠١٢م.

٣. طُبق مقياس الاتجاه نحو اختبار القدرات العامة على طالبات كليات التربية، والدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع، والعلوم، كما شملت طالبات المسار الصحي والمسار الهندسي.

مصطلحات الدراسة:

١. الاتجاه: بالرجوع إلى (إبراهيم وزيدان ٢٠١٣م؛ توفيق ٢٠٠٨م؛ جاد، ٢٠٠٥م؛عسلية وجودة، ٢٠٠٦م) تُعرّفه الباحثتان بأنه: "مُكوّن انفعالي يُكونه الفرد بالاعتماد على الخبرات السابقة والتصورات الذهنية الخاصة، ويوجه استجابات الفرد نحو الأشياء أو الأحداث أو الأشخاص ذوي الصلة بهذا المكون".

٢. اختبار القدرات العامة: يُقصد باختبار القدرات العامة في هذه الدراسة: الاختبار الذي يقدمه المركز الوطني للقياس والتقويم في المملكة العربية السعودية، ويقيس

الاختبار القدرة التحليلية والاستدلالية لدى الطالب، أي أنه يركز على معرفة قابلية الطالب للتعلم بصرف النظر عن براعته الخاصة في موضوع معيّن (القاطعي والحربي،٢٠١٢م ; المركز الوطني للقياس والتقويم ٢٠١٣م).

الإطار النظري

اختبار القدرات العامة في المملكة العربية السعودية والعوامل المؤثرة في الاتجاه نحوه

أولاً - نظرة تعريفية باختبار القدرات العامة في المملكة العربية السعودية:

١. الهدف من الاختبار:

يقيس الاختبار القدرة التحليلية والاستدلالية لدى الطالب، أي أنه يركز على معرفة قابلية الطالب للتعلم بصرف النظر عن براعته الخاصة في موضوع معيّن؛ وذلك من خلال قياس:

- القدرة على فهم المقروء.
- القدرة على إدراك العلاقات المنطقية.
- القدرة على حل مسائل مبنية على مفاهيم رياضية أساسية.
- القدرة على الاستنتاج.
- القدرة على القياس.

٢. مكونات الاختبار:

الجزء اللفظي	الجزء الكمي
يشتمل على أنواع الأسئلة الآتية: ١. استيعاب المقروء: فهم نصوص القراءة وتحليلها، من خلال الإجابة عن أسئلة تتعلق بمضمون هذه النصوص. ٢. إكمال الجمل: فهم صيغ النصوص القصيرة الناقصة، واستنباط ما تحتاج إليه من تتمات لتكوّن جملاً مفيدة. ٣. التناظر اللفظي: إدراك العلاقة بين زوج من الكلمات في مطلع السؤال، وقياسها على نظائر تماثلها معطاة في الاختيارات. ٤. معاني المفردات: معرفة معاني بعض الكلمات. ويتضمن هذا الجزء (٦٨) سؤالاً للتخصصات العلمية، و(٩١) سؤالاً للتخصصات النظرية.	يشتمل على أنواع الأسئلة الرياضية المناسبة لاختبار القدرات (وفقًا للتخصص في الثانوية العامة: علمي أو نظري)، ويركز على القياس والاستنتاج وحل المسائل، ويحتاج إلى معلومات أساسية بسيطة. (المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي). ويتضمن هذا الجزء (٥٢) سؤالاً موضوعيًّا للتخصصات العلمية، وتتوزع الأسئلة وفقًا للآتي على وجه التقريب: (٤٠٪) أسئلة حسابية. (٢٤٪) أسئلة هندسية. (٢٣٪) أسئلة جبرية. (١٣٪) أسئلة تحليلية وإحصائية.

٣. تصحيح الاختبار:

لا يوجد في اختبار القدرات في المملكة العربية السعودية نجاح أو رسوب، وإنما يحصل الطالب على درجة معينة أقصاها (١٠٠) درجة، لها وزن معين عند الجهة التي يتقدم إليها. ويجب عدم مقارنة درجة اختبار القدرات بنسبة الثانوية العامة، فالمهم هو موقع الطالب بين الطلبة الذين دخلوا الاختبار؛ وفقًا لما يلي:

موقع الطالب	درجة الطالب
أعلى (٥٪) من الطلبة	(٨١) فأكثر
أعلى (١٠٪) من الطلبة	(٧٨) فأكثر
أعلى (٢٠٪) من الطلبة	(٧٣) فأكثر
أعلى (٣٠٪) من الطلبة	(٧٠) فأكثر
المتوسط	(٦١-٦٥)
أقل (٣٠٪) من الطلبة	(٦٠) فأقل

(المركز الوطني للقياس والتقويم، ٢٠١٣م)

ثانيًا ـ تقييم تجربة اختبار القدرات العامة في المملكة العربية السعودية وفق التجارب العالمية:

تعمل الباحثتان خلال هذه الجزئية على استعراض بعض التجارب العالمية في مجال استخدام اختبارات القدرات العامة معيارًا للقبول في التعليم الجامعي، ومن ثم ستقيَّم تجربة المملكة العربية السعودية في هذا المجال، ومن أمثلة التجارب العالمية:

١. الولايات المتحدة الأمريكية: تعتمد الولايات المتحدة الأمريكية في قبولها الطلاب في الجامعات الأمريكية على اختبار (SAT) (Scholastic (Assessment Test)، ويشرف على الاختبار مجلس امتحانات دخول الكليات (Education Testing Service)، وقد بدأ تطبيقه عام ١٩٢٦م، ويتكون الاختبار من ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول (لفظي): القراءة والفهم والاستدلال.

الجزء الثاني (رياضي): القدرة على الاستدلال الرياضي ومعالجة المسائل.

الجزء الثالث (الكتابة): ويشمل نوعين من الكتابة، أحدهما يعتمد على الكتابة الحرة والتعبير، والآخر أسئلة اختيار من متعدد. موقع اختبار سات ٢٠١٣ م

www.collageboard.org.

٢. تركيا: تعتمد الجامعات التركية على اختبار موحد للقدرات العامة يطلق عليه (OSS)، وبصورة عامة يتمثل مجال القياس للاختبار في الكشف عن قدرات الطلاب المتقدمين للجامعات التركية في أساسيات الرياضيات والتحليل باستخدام مفاهيم العلوم الطبيعية، ويتكون الاختبار من جزأين:

الجزء الأول: يقيس القدرات اللغوية.

الجزء الثاني: يقيس القدرات الحسابية.

٣. السويد: اعتمد نظام القبول في الجامعات السويدية تاريخيًّا على نتائج الطلاب في امتحانات الثانوية العامة التي كانت تعقد بصورة موحدة تحت إشراف وزارة التربية والتعليم، وعُدل نظام القبول في الجامعات بعد دراسات عن قدرات الطلاب بدءًا من عام ١٩٩١م؛ حيث طُبق اختبار موحد للقدرات SAST (Sweden Scholastic Aptitude Test)، ومنذ ذلك التاريخ أصبح نظام القبول في الجامعات السويدية يعتمد على معيارين، هما: الاختبارات التحصيلية في الثانوية العامة، ومعيار درجات الطالب في (SAST).

٤. بريطانيا: اعتمدت بريطانيا على اختبار موحد لقبول الطلاب في الجامعات البريطانية وهو اختبار General GCE Certificate of Education، وكانت نتائج هذا الاختبار تكفي لقبول الطلاب حتى عام ١٩٥٠م، ومع تزايد أعداد الطلاب الراغبين في الالتحاق بالتعلم الجامعي عدلت بريطانيا من اختبار (GCE) بوصفه معيارًا للقبول، وطوّر الاختبار ليصبح GCE Advanced Level ، ورغم هذا التطوير فقد ظلت هناك حاجة إلى تطوير معايير القبول خاصة مع تزايد أعداد الطلاب الراغبين في فرص التعليم الجامعي، وحجم الفرص المتاحة في الجامعات التي تقل عن أعداد الطلاب، وعليه فقد جُرب اختبار موحد لقياس القدرات العامة الذهنية بدءًا من عام ٢٠٠٥م بوصفه معيارًا مكملاً لنتائج (GCEA). وبعد ثلاثة أعوام من التجريب اعتمدت نتائج اختبار القدرات العامة منذ عام ٢٠٠٨م.(Australian Council for Educational Research 2013)

٥. الصين: تعتمد الصين على اختبار موحد للقدرات لعامة ضمن معايير قبول الطلاب في الجامعات الصينية National College Entrance Examination NCEE ، وقد بدأ تطبيق الاختبار منذ عام ١٩٧٨م، ويهدف الاختبار إلى قياس القدرات العقلية العامة ضمن معايير قبول الطلاب في الجامعات الصينية

(المحرج ٢٠٠٩؛ Rohr 2013; Bowden 2012).

وبعد استعراض تلك التجارب الدولية ترى الباحثتان أنه يمكن تقييم تلك التجارب من خلال النقاط

التالية:

١. يتسم تطبيق اختبار القدرات العامة في المملكة العربية السعودية بالحداثة نسبيًّا عند المقارنة بالتجارب التي ترجع إلى منتصف القرن العشرين؛ حيث بدأ تطبيق اختبار القدرات في المملكة مع مطلع القرن الحادي والعشرين، ويرجع ذلك إلى طبيعة النمو الذي حدث في بيئة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.

٢. يتشابه الهدف من اختبار القدرات العامة في المملكة العربية السعودية مع أهداف الاختبارات التي تستخدم في التجارب العالمية، من حيث العمل على كشف القدرات العامة للطالب، التي قد لا تكشفها نتائج الاختبارات التحصيلية المعتادة، وغالبًا ما تركز أهداف هذه الاختبارات على قياس الاستدلال بمعناه العام.

٣. يتشابه محتوى اختبار القدرات العامة في المملكة العربية السعودية مع طبيعة المحتوى الذي تتضمنه اختبارات القدرات العامة في التجارب الدولية، ولاسيما في المكونات الرئيسة، مثل: الكتابة والحساب أو ما يتعلق بالرياضيات بوجود العموم.

٤. تتوافق سياسة القبول في الجامعات السعودية من حيث جعل اختبار القدرات واحدًا من معايير قبول الطلاب في التعليم الجامعي دون الاكتفاء به، وإن كان الملاحظ أن التجارب الدولية تعتمد على معيار اختبار القدرات ومعيار التحصيل في الثانوية، في حين يعتمد النظام في الجامعات السعودية على اختبار القدرات واختبار التحصيل ومعدل الطالب في سنوات الدراسة في الثانوية، وربما يحتاج هذا المعيار إلى إعادة نظر.

وبصورة عامة، تستخلص الباحثتان أن تجربة تطبيق اختبار القدرات في المملكة العربية السعودية تتسم بالمعاصرة في الاستفادة من التجارب العالمية، مع الحاجة المستمرة إلى التطوير بما يتوافق وطبيع قدرات الشباب السعودي.

ثالثًا ـ أهمية اختبار القدرات:

تستخلص الباحثتان بالرجوع إلى (المحرج ٢٠٠٩م؛ Bowden ;Rohr 2013 ;Santelices& Wilson 2010 ;2012 ;Coyle et al 2013; Isaacs & Molloy 2010) تصورًا لأهمية تطبيق اختبار القدرات في المملكة، ويتضمن التصور ستة أبعاد تمثل الصورة الكلية لأهمية تطبيق اختبار القدرات في المملكة العربية السعودية، وهي على النحو التالي:

١. بُعد الطالب.

٢. بُعد التعليم العام.

٣. بُعد مؤسسات التعليم الجامعي.

٤. بُعد اجتماعي.

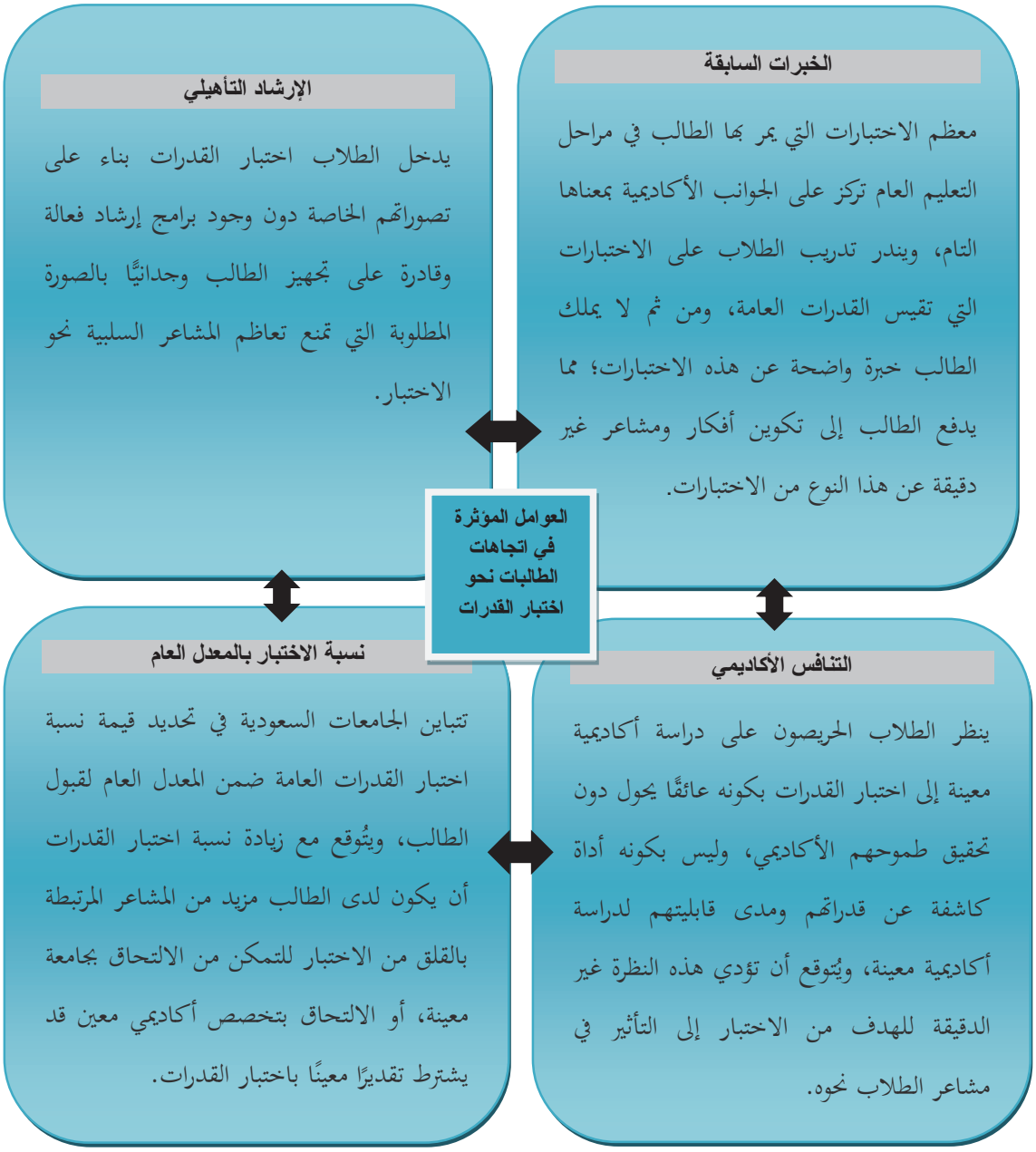
٥. بُعد اقتصادي.

٦. بُعد بحثي علمي.

شكل (١): مقترح الباحثتين لأبعاد أهمية تطبيق اختبار القدرات في المملكة

رابعًا ـ العوامل المؤثرة في اتجاهات الطلاب نحو اختبار القدرات:

صاغت الباحثتان مجموعة من العوامل التي يُتوقع أن تؤثر في اتجاهات الطلاب نحو اختبار القدرات العامة بالرجوع إلى (النمري ٢٠١٠م ; الغامدي ٢٠١٢م ; Putwain et al 2010 ; Smith,2010 ; Taraban &Kerr, 2000;)، كما هو موضح في المخطط التالي:



شكل (٢): مقترح الباحثتين للعوامل المؤثرة في اتجاهات الطالبات نحو اختبار القدرات

إجراءات الدراسة :

منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة على:

١. المنهج الوصفي: وذلك لتحديد واقع اتجاهات الطالبات نحو اختبار القدرات العامة.

٢. المنهج السببي المقارن: وذلك لتحديد أثر كل من نوع دراسة الطالبة في الثانوية العامة، ومساراتها الدراسية في الاتجاه نحو اختبار القدرات العامة في المملكة العربية السعودية.

بناء أدوات الدراسة :

تمثلت أدوات الدراسة في مقياس الاتجاه نحو اختبار القدرات العامة، وقد شمل الاختبار أربعة أبعاد على النحو التالي:

البُعد الأول: طبيعة أسئلة اختبار القدرات.

البُعد الثاني: الاعتماد على اختبار القدرات بوصفه معيارًا لدخول الجامعة.

البُعد الثالث: تنظيم عقد اختبار القدرات

البُعد الرابع: الاستعداد لدخول اختبار القدرات.

وقد أُعد المقياس وفق الخطوات التالية:

بناء مفردات المقياس بالرجوع إلى عدد من الدراسات التي عملت على قياس الاتجاهات مثل دراسات: (Harper, 2009 & Vanederbei Manzo ,2008) النمري ٢٠١٠م ; الغامدي ٢٠١٢م; القاطعي والحربي ٢٠١٢م (Smith,2010); Taraban & Kerr,2000; . وقد صُممت فقرات المقياس من خلال مقياس (ليكرت) خماسي البدائل (موافق بشدة- موافق- موافق إلى حد ما – غير موافق – غير موافق بشدة). وشمل المقياس مجموعة من العبارات الإيجابية ومجموعة من العبارات السلبية، وقد رُعيت عملية رصد قيم العبارات السلبية بالنسبة لاستجابات الطالبات.

كما تم التحقق من صدق المقياس بعرضه على مجموعة من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس وبلغ عددهم (١٠) أساتذة من المتخصصين في مجال علم النفس والتربية والمناهج وطرق التدريس عام ٢٠١٢م، وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين والتعديلات المطلوبة أصبح عدد مفردات المقياس (٣٠) مفردة، بعد حذف

(٧) مفردات، كما طُبق المقياس على مجموعة من طالبات جامعة الدمام في العام الدراسي ٢٠١٢م، وبلغ عددهن (٣٠) طالبة، واحتُسب صدق الاتساق الداخلي كما هو مبين في الجدول التالي الذي يوضح قيم معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (١)

معاملات الارتباط لأبعاد مقياس اتجاه الطالبات نحو اختبار القدرات

البعد	طبيعة أسئلة اختبار القدرات	الاعتماد على اختبار القدرات معيارًا لدخول الجامعة	تنظيم عقد اختبار القدرات	الاستعداد لدخول اختبار القدرات
طبيعة أسئلة اختبار القدرات.	١,٠٠	٢٥٠.**	٢١٤.**	٢٩٦.**
الاعتماد على اختبار القدرات معيارًا لدخول الجامعة.	٢٥٠.**	١,٠٠	٤٨٥.**	٣٧٩.**
البُعد الثالث: تنظيم عقد اختبار القدرات	٢١٤.**	٤٨٥.**	١,٠٠	٢٨١.**
الاستعداد لدخول اختبار القدرات	٢٩٦.**	٣٧٩.**	٢٨١.**	١,٠٠

×دالة عند مستوى ٠,٠٥

××دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتبين من بيانات الجدول السابق أن جميع قيم معامل الارتباط بين الأبعاد من جانب، أو الأبعاد والدرجة الكلية دالة إحصائيًّا؛ مما يُعد مؤشرًا على الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم التحقق من الثبات باستخدام طريقة الاتساق الداخلي لحساب الثبات باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ)، وبلغت قيمة المعامل (٠,٧٨٧)؛ مما يُعد مؤشرًا على ثبات المقياس وقابليته للتطبيق الميداني.

عينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طالبات جامعة الدمام في المملكة العربية السعودية، واختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية تكونت في صورتها النهائية من (٦٧٩) طالبة، كما هو موضح في الجدولين (٢) و(٣):

جدول (٢)

توزيع عينة الدراسة بحسب الدراسة الجامعية

الكلية/ المسار	العدد	النسبة
التربية	١٥٠	٢٢٪
الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع	١٥٠	٢٢٪
العلوم	١٣٢	٢٠٪
المسار الهندسي	١٠١	١٥٪
المسار الصحي	١٤٦	٢١٪
المجموع	٦٧٩	١٠٠٪

جدول (٣)

توزيع عينة الدراسة بحسب نوع المرحلة الثانوية

نوع الثانوية	العدد	النسبة
علمي	٤٧٧	٧٠٪
أدبي	٢٠٢	٣٠٪
المجموع	٦٧٩	١٠٠٪

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما واقع اتجاهات طالبات جامعة الدمام نحو اختبار القدرات العامة؟

تم الحكم على استجابات الطالبات على النحو التالي:

- المتوسط الحسابي (٤,٢) فأكثر تقابل درجة (موافق بشدة).
- المتوسط الحسابي (٣,٤) إلى أقل من (٤,٢) تقابل درجة (موافقة).
- المتوسط الحسابي (٢,٦) إلى أقل من (٣,٤) تقابل درجة (موافقة إلى حد ما).
- المتوسط الحسابي (١,٨) إلى أقل من (٢,٦) تقابل درجة (غير موافقة).
- المتوسط الحسابي أقل من (١,٨) تقابل درجة (غير موافقة بشدة).

وللإجابة على هذا السؤال احتسبت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من طالبات جامعة الدمام على فقرات مقياس الاتجاهات نحو اختبار القدرات، ويوضحه الجدول التالي:

جدول (٤)

بيان بمتوسطات عينة الدراسة على مفردات محور طبيعة أسئلة اختبار القدرات

المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
كانت أسئلة اختبار القدرات مناسبة لي	٣,٢٥	١,٣٧
الجزء اللفظي في اختبار القدرات عديم الفائدة	٣,١٨	١,١٥
تقوم المدرسة بتهيئتنا لاختبار القدرات	٣,١٧	١,٠٩
الجزء اللفظي في اختبار القدرات غير واضح	٣,٠٣	١,٣١
الجزء الكمي في اختبار القدرات عديم الفائدة	٢,٨٨	١,١٥
الجزء الكمي في اختبار القدرات غير واضح	٢,٥٧	١,٢٥
المتوسط العام	٣،٠٢	

ويشير الجدول أعلاه إلى التالي:

أولاً ـ احتل محور «طبيعة أسئلة اختبار القدرات» المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣،٠٢)؛ مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة لديها اتجاهات متوسطة إلى حد ما نحو طبيعة الأسئلة، سواء في الجزء الكمي أو اللفظي، ويبين الجدول التالي طبيعة اتجاهات الطالبات تفصيلاً نحو فقرات هذا المحور:

١. محور طبيعة "أسئلة اختبار القدرات" حصل على المرتبة الأولى من بين محاور المقياس، وتراوحت قيمة المتوسط الحسابي للفقرات بين (٣,٢٥) و(٢,٥٧)، وبلغ المتوسط العام (٣,٠٢)؛ مما يعني أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة إيجابية في هذا المحور إلى حد ما.

٢. احتلت فقرة "كانت أسئلة اختبار القدرات مناسبة لي" المرتبة الأولى من بين فقرات المحور، ولعل ذلك يعود إلى أن أفراد عينة الدراسة استفدن من دراستهن في المرحلة الثانوية للإجابة عن اختبار القدرات العامة.

٣. احتلت عبارة "الجزء الكمي في اختبار القدرات غير واضح" أقل متوسط حسابي من بين فقرات المحور، وربما يعود ذلك إلى أن كثرة شكاوى الطالبات من اختبار القدرات العامة هي في الجزء الكمي لصعوبته على طالبات الأدبي تحديدًا.

جدول (٥)

بيان بمتوسطات عينة الدراسة على مفردات محور الاعتماد على اختبار القدرات معيارًا لدخول الجامعة

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	استفدت من تجربة اختبار القدرات لدراستي الجامعية.	٣,٦٢	١,٢١
٢	يعبر اختبار القدرات عن مستوى الطالبة.	٣,٤٩	١,١١
٣	يحقق اختبار القدرات تكافؤ الفرص بين الطالبات.	٣,٤٤	١,٢٣
٤	يعد اختبار القدرات معيارًا مهمًّا لدخول الجامعة.	٣,٢٤	١,١٧
٥	يعتمد اختبار القدرات على المعلومات السابقة لدى الطالبة.	٢,٩١	١,٠٩
٦	أنا راضية عن الدرجة التي حصلت عليها في اختبار القدرات.	٢,٦٨	١,٦٥
٧	يعد اختبار القدرات صعبًا علي.	٢,٦١	١,٢٤
٨	اختبار القدرات لا يقيس قدرات ومهارات الطالب الحقيقية.	٢,٥٤	١,٢٥
٩	يركز اختبار القدرات على مهارات التفكير.	٢,٤٦	١,١٨
١٠	يشكل اختبار القدرات عائقًا أمام تحقيق طموحي بمواصلة التعليم الجامعي.	٢,٢٠	١,٢٩
	المتوسط العام	٢,٩٣٦	

ثانيًا ـ جاء محور "الاعتماد على اختبار القدرات معيارًا لدخول الجامعة" في المرتبة الثانية، وحصل على متوسط حسابي بلغ (٢,٩٣٦)؛ مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة لديها قناعة متوسطة بدور نتيجة اختبار القدرات في الحصول على مقعد جامعي، الذي عُدَّ معيارًا أساسيًّا للقبول في الجامعات السعودية، ويبين الجدول التالي طبيعة اتجاهات الطالبات تفصيلاً نحو فقرات هذا المحور:

ويشير الجدول أعلاه إلى التالي:

١. جاء محور "جعل اختبار القدرات معيارًا لدخول الجامعة" في المرتبة الثانية من بين محاور الاستبانة، وتراوحت قيمة المتوسط الحسابي للفقرات بين (٣,٦٢) و(٢,٢٠)، وبلغ المتوسط العام (٢,٩٣).

٢. احتلت فقرة "استفدت من تجربة اختبار القدرات لدراستي الجامعية" أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٦٢).

٣. جاء أدنى متوسط حسابي لفقرات هذا المحور في فقرة "يشكل اختبار القدرات عائقًا أمام تحقيق طموحي بمواصلة التعليم الجامعي" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٢٠)، وهذا يدل على إيجابية توجه

الطالبات نحو الدراسة الجامعية، وأن اختبار القدرات العامة لم يكن عائقًا أمامهن في الحصول على مقعد جامعي ومواصلة الدراسة.

جدول (٦)

بيان بمتوسطات عينة الدراسة على مفردات محور تنظيم عقد اختبار القدرات

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	عدد مرات إتاحة الفرصة للطالبات لدخول الاختبار كافية.	٣,٩٠	١,٢٧
٢	توقيت إعلان النتائج مناسب.	٣,١٣	١,٣٨
٣	رسوم التسجيل لاختبار القدرات مناسبة لقدراتنا المادية.	٣,٠٢	١,٢٨
٤	مواعيد عقد اختبار القدرات مناسبة.	٢,٨٤	١,٣٨
٥	هُيئت لنا الأجواء المناسبة داخل قاعة الاختبار.	٢,٨١	١,٣٣
٦	التسجيل لاختبار القدرات سهل.	٢,٤٨	١,٢٤
٧	التعليمات المصاحبة لاختبار القدرات واضحة.	٢,١٦	١,١٨
	المتوسط العام	٢,٩٣٠	

ثالثًا ـ تصدر محور «تنظيم عقد اختبار القدرات» المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,٩٣٢)، وتعكس تلك النتيجة وجود اتجاهات متوسطة نحو مركز القياس والتقويم في المملكة العربية السعودية في بنائه لاختباراته، وتهيئته وتنظيمه لبيئة الاختبارات، وحرصه على اختيار المقرات المناسبة لأداء الاختبار، والتشديد على القائمين على الاختبار بتوفير المكان المناسب والبيئة المريحة لعقد الاختبارات، ويبين الجدول التالي طبيعة اتجاهات الطالبات تفصيلاً نحو فقرات هذا المحور.

ويشير الجدول أعلاه إلى التالي:

١. جاء محور "تنظيم عقد اختبار القدرات" في المرتبة الثالثة بين محاور الاستبانة، وتراوحت قيمة المتوسط الحسابي للفقرات بين (٣,٩٠) و(٢,١٦)، وبلغ المتوسط العام للمحور (٢,٩٣٠)، وهو يقترب كثيرًا من المتوسط العام الذي أحرزه محور "الاعتماد على اختبار القدرات معيارًا لدخول الجامعة".

٢. احتلت فقرة "عدد مرات إتاحة الفرصة للطالبات لدخول الاختبار كافية" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٠) في هذا المحور، وكذلك لجميع فقرات الاستبانة. وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة لديهن رضا تام عن عدد مرات إجراء الاختبار، خاصة أن الاختبار يقام مرتين في

الصف الثاني الثانوي ومرتين في الصف الثالث الثانوي واختيار أعلى درجة تحصل عليها الطالبة.

٣. حصلت عبارة "التعليمات المصاحبة لاختبار القدرات واضحة" على أدنى متوسط حسابي بلغ (٢,١٦)، وقد يعود ذلك إلى أن يتيح للطالبة الفهم والاستيعاب قبل بدء الاختبار.

جدول (٧)

بيان بمتوسطات عينة الدراسة على مفردات محور الاستعداد لدخول اختبار القدرات

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	اختبار القدرات كان حافزًا لي للدراسة بجدية.	٣,٤٤	١,٦٧
٢	تجربة اختبار القدرات كانت ضرورية لمعرفة قدراتي.	٣,١٧	١,٣٤
٣	استفدت من المقررات الدراسية للإجابة عن أسئلة اختبار القدرات.	٣,١٦	١,٣٩
٤	يتطلب اختبار القدرات استعدادًا أكثر من اختبار الثانوية العامة.	٢,٨٤	١,٢٦
٥	للحصول على درجة عالية في اختبار القدرات لا بد من حضور ورش عمل وتدريب.	٢,٦٤	١,٣٢
٦	ضرورة التدرب على اختبار القدرات قبل دخوله.	١,٨٢	١,٢٤
٧	اختبار القدرات يحتاج من الطالب الاستعداد الحقيقي.	١,٠٨	١,٢٣
المتوسط العام		٢,٧٥	

رابعًا ـ أحرز محور «الاستعداد لدخول اختبار القدرات» المرتبة الأخيرة من بين محاور الدراسة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٥)، وانحراف معياري (٠,٧٨٢١٨)، ويدل ذلك على اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو الاستعداد للاختبار وأنها لم تكن مرضية لهن، فقد جاءت في المرتبة الأخيرة، وهذا يدل على أن الطالبات يفرقن بين الاستعداد لاختبار القدرات والثانوية العامة، وأنهن مازلن يرين أنه ينبغي الاستعداد أكثر لاختبار القدرات العامة، خاصة بعد أن أصبح معيارًا أساسيًّا للقبول في الجامعات، حتى إن نسبته تساوي نسبة الثانوية العامة في معظم الجامعات، ويبين الجدول التالي طبيعة اتجاهات الطالبات تفصيلاً نحو فقرات هذا المحور.

ويشير الجدول أعلاه إلى التالي:

١. حصل محور "الاستعداد لدخول اختبار القدرات" على المرتبة الأخيرة من بين أبعاد الاستبانة، وتراوحت قيمة المتوسط الحسابي بين (٣,٤٤) إلى (١,٠٨)، وبلغ المتوسط العام للبعد (٢,٧٥)؛ مما يدل على أن اتجاهات أفراد العينة نحو الاستعداد لدخول اختبار القدرات متوسطة، وربما يعود ذلك إلى ضيق الوقت للاستعداد له؛ حيث إن زمن الاختبار يتزامن مع وقت دوامهن في المدارس.

٢. احتلت عبارة "اختبار القدرات كان حافزًا لي للدراسة بجدية" المرتبة الأولى من بين عبارات البعد والمرتبة الخامسة من بين عبارات الاستبانات كلها، وقد يدل ذلك على أن أفراد العينة الدراسة ينظرن إلى جدية اختبار القدرات خاصة بعد جعله معيارًا أساسيًّا للقبول في الجامعات.

٣. بلغ المتوسط الحسابي للعبارة الأخيرة في هذا البعد «اختبار القدرات يحتاج من الطالب الاستعداد الحقيقي» (١,٠٨)، وقد يدل ذلك على أن أفراد عينة الدراسة لم يعطين الاهتمام الحقيقي لقيمة اختبار القدرات.

ويلخص الشكل التالي نتائج اتجاهات الطالبات نحو اختبار القدرات.

نستنتج أن اتجاهات الطالبات نحو محتوى الاختبار جاءت في المرتبة الأولى؛ مما يعكس المهنية التي يتم العمل عليها في إعداد الاختبار، في حين تقل قناعة الطالبات بالاعتماد على الاختبار معيارًا للقبول في الجامعة، ويمكن تفسير ذلك بأن طبيعة العلامات التي تحصل عليها الطالبات تقل نوعًا ما عن التحصيل في المقررات الأكاديمية خلال دراستهن في الثانوية، كما اقترب متوسط الاتجاه نحو هذا المحور مع اتجاه الطالبات نحو تنظيم مركز قياس للاختبارات والعمليات التنظيمية المرتبطة بذلك، في حين جاءت اتجاهات الطالبات نحو الاستعداد لدخول الاختبار في المرتبة الأخيرة، وتعكس تلك النتيجة وضعًا شائكًا حول التأهيل الذي تحصل عليه الطالبات عند دخولهن الاختبار، وهو عامل يتوقع أن يكون له تأثير كبير على أداء الطالبات في الاختبار، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة: (المحرج ٢٠٠٩م؛ النمري ٢٠١٠م ; Berger 2012 Kobrin & Patterson 2011; Atkinson 2012) حول وجود اتجاهات غير مرضية نحو اختبار القدرات، وحاجة الطالبات إلى برامج إرشادية نوعية، وإن كانت الدراسة الحالية عملت على التفصيل في إظهار الجوانب ذات الصلة بالتأثير على اتجاهات الطالبات نحو اختبار القدرات.

السؤال الثاني: هل تختلف اتجاهات الطالبات نحو اختبار القدرات العامة باختلاف نوع الدراسة في المرحلة الثانوية (علمي/أدبي)؟

ويُعبر الفرض الأول من الدراسة عن ذلك السؤال، وينص على «يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات اتجاهات الطالبات نحو اختبار القدرات يرجع إلى أثر نوع الدراسة في المرحلة الثانوية (علمي/ أدبي)»، وللتحقق من صحة الفرض استُخدم اختبار (ت) (t test) للعينات المستقلة، وكانت النتائج كما هي في الجدول التالي:

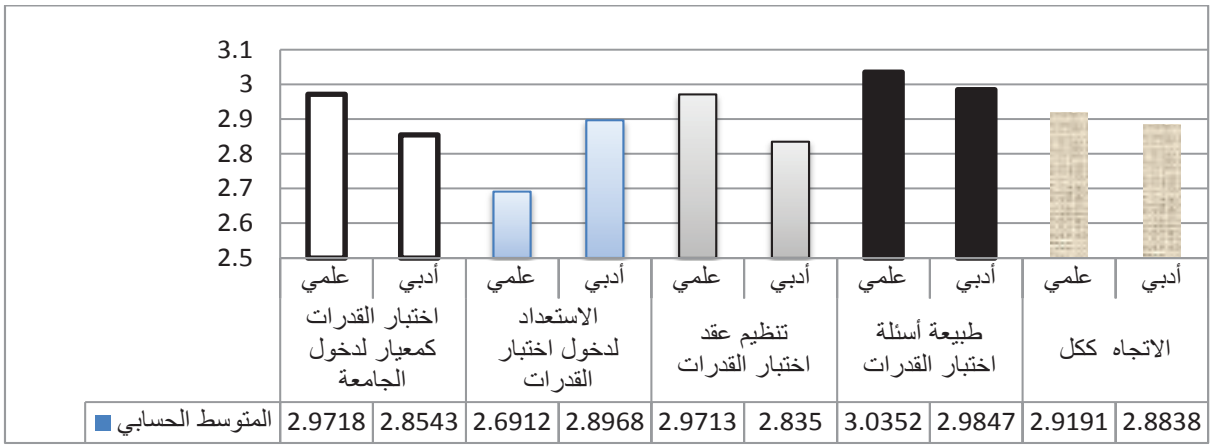
جدول (٨)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في الاتجاه نحو اختبار القدرات العامة بحسب نوع الدراسة في الثانوية العامة

الأبعاد	التخصص في الثانوية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)
اختبار القدرات معيار لدخول الجامعة	علمي	٤٧٧	٢,٩٧١٨	٦٠٤٥٥.	٦٧٧	٢,٤٣٥
	أدبي	٢٠٢	٢,٨٥٤٣	٤٩٦١١.		
الاستعداد لدخول اختبار القدرات	علمي	٤٧٧	٢,٦٩١٢	٧٩٥٣٤.	٦٧٧	×٣,١٤٧
	أدبي	٢٠٢	٢,٨٩٦٨	٧٣١٨٠.		
تنظيم عقد اختبار القدرات	علمي	٤٧٦	٢,٩٧١٣	٧٠٣٤٢.	٦٧٧	٢,٣٥٨
	أدبي	٢٠٢	٢,٨٣٥٠	٦٤٦٣٨.		
طبيعة أسئلة اختبار القدرات	علمي	٤٧٦	٣,٠٣٥٢	٧٢٧٦٦.	٦٧٧	٠,٨٤٣
أدبي		٢٠٢	٢,٩٨٤٧	٦٧٣٥٦.		
الاتجاه كله	علمي	٤٧٧	٢,٩١٩١	٥٠٤٣٤.	٦٧٧	٠,٨٧٩
	أدبي	٢٠٢	٢,٨٨٣٨	٤٠٩٠٩.		

×تعني أن الفرق دال عند مستوى (٠,٠٥).

ويتضح من بيانات الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسط اتجاهات الطالبات خريجات الثانوية العامة في المسار العلمي، ومتوسط اتجاهات الطالبات خريجات المسار الأدبي نحو اختبار القدرات العامة في جميع أبعاد مقياس الاتجاه، وهي: اختبار القدرات معيار لدخول الجامعة، تنظيم عقد اختبار القدرات، طبيعة أسئلة اختبار القدرات، الاتجاه كله)، في حين كان هناك فرق دال بين طالبات المسار العلمي والمسار الأدبي في محور الاستعداد لدخول اختبار القدرات لصالح طالبات المسار الأدبي، ويمكن التعبير بيانيًّا عن نتائج الفرض الأول كالتالي:



شكل (٣): بيان بمتوسطات عينة الدراسة على محاور مقياس الاتجاهات نحو اختبار القدرات العامة بحسب مسار الدراسة في الثانوية العامة

وعلى هذا فقد رُفض قبول صحة الفرض الأول، وتم التحقق من صحته على النحو التالي: «يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات اتجاهات الطالبات نحو اختبار القدرات على بعد «الاستعداد لدخول اختبار القدرات» يرجع إلى أثر نوع الدراسة في المرحلة الثانوية (علمي/أدبي) لصالح طالبات المسار الأدبي»، وترى الباحثتان أن هذه النتيجة تُعد منطقية بالنظر إلى أن الأبعاد غير الدالة «اختبار القدرات معيار لدخول الجامعة، تنظيم عقد اختبار القدرات، طبيعة أسئلة اختبار القدرات» تعد أبعادًا خارجية عن السمات الشخصية للطالبة، في حين أن البعد الدال وهو «الاستعداد لدخول اختبار القدرات» يتوقف بدرجة كبيرة على الكيفية التي تستعد بها الطالبة للاختبار، ويعني ذلك أن الطالبات اللاتي يدرسن في المسار العلمي يحتجن إلى مزيد من البرامج الإرشادية قبل دخولهن اختبار القدرات، كما تجدر الإشارة إلى أن طبيعة محتوى اختبار القدرات لطلاب المسارين قد يكون له تأثير في تنامي المشاعر السلبية لدى طالبات المسار العلمي.

السؤال الثالث: هل تختلف اتجاهات الطالبات نحو اختبار القدرات العامة باختلاف المسار الدراسي للطالبة (التربية/ الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع/ العلوم/ المسار الهندسي/ المسار الصحي)؟

ويعبر الفرض الثاني من الدراسة عن ذلك السؤال، وينص على أنه «يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات اتجاهات الطالبات نحو اختبار القدرات العامة يرجع إلى أثر المسار الدراسي للطالبة (التربية/ الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع/ العلوم/ المسار الهندسي/ المسار الصحي)». وللتحقق من صحة الفرض استُخدم اختبار تحليل التباين آحادي الاتجاه (ANOVA)، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدولين (٩) و(١٠):

جدول (٩)

متوسطات درجات الطالبات في الاتجاه نحو اختبار القدرات العامة بحسب المسار الدراسي

الأبعاد	المسار الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
اختبار القدرات معيار لدخول الجامعة	كليه التربية	١٥٠	٢,٨٢٢٨	٠,٤٦٠٢٢
	كليه العلوم	١٣٢	٣,٠٣٢١	٠,٦٢٤٨٧
	كليه الدراسات التطبيقية وخدمه المجتمع	١٥٠	٣,٠٩١	٠,٥٦٣٨٦
	المسار الهندسي	١٠١	٢,٨١٨١	٠,٧٣٨٦٢
	المسار الصحي	١٤٦	٢,٨٩١٧	٠,٤٧٢١٥
الاستعداد لدخول اختبار القدرات	كليه التربية	١٥٠	٢,٨٨٢٥	٠,٦٩٨٩٦
	كليه العلوم	١٣٢	٢,٩٠١٧	٠,٧٤٥٥
	كليه الدراسات التطبيقية وخدمه المجتمع	١٤٩	٣,٠٥٢	٠,٨٣٣١٧
	المسار الهندسي	١٠١	٢,٤٢٧٦	٠,٨٠٩٨٧
	المسار الصحي	١٤٦	٢,٤٠١٤	٠,٦٠٣٢١
تنظيم عقد اختبار القدرات	كليه التربية	١٥٠	٢,٨٥٢٥	٠,٦٢١١
	كليه العلوم	١٣١	٢,٩١٣	٠,٧٦٨٨٣
	كليه الدراسات التطبيقية وخدمه المجتمع	١٤٩	٢,٩١١٢	٠,٧٧٨٠٢
	المسار الهندسي	١٠١	٢,٨٧٥٢	٠,٦٠٣٨٦
	المسار الصحي	١٤٦	٣,٠٨٥٨	٠,٦٢١٥
طبيعة أسئلة اختبار القدرات	كليه التربية	١٥٠	٢,٩٣٩٨	٠,٦٢٠٠٩
	كليه العلوم	١٣١	٣,٠٠٧٤	٠,٧٨٠٢١
	كليه الدراسات التطبيقية وخدمه المجتمع	١٤٩	٣,١٤٧٧	٠,٧٤٧٤٩
	المسار الهندسي	١٠١	٢,٨٩٧٧	٠,٨٢٢٠٧
	المسار الصحي	١٤٦	٣,٠٦٩٢	٠,٥٩٠٨٩
الاتجاه كله	كليه التربية	١٥٠	٢,٨٦٧٢	٠,٣٥٦٦٤
	كليه العلوم	١٣٢	٢,٩٦٩	٠,٥٢٦٣٢
	كليه الدراسات التطبيقية وخدمه المجتمع	١٥٠	٣,٠٤٧٦	٠,٥٣٢٣٢
	المسار الهندسي	١٠١	٢,٧٥٧١	٠,٥٦٧٣٣
	المسار الصحي	١٤٦	٢,٨٥٨٥	٠,٣٦١٢١

جدول (١٠)

نتائج اختبار تحليل التباين آحادي الاتجاه (ANOVA) متوسطات درجات الطالبات في الاتجاه نحو اختبار القدرات العامة بحسب المسار الدراسي

الأبعاد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
اختبار القدرات معيار لدخول الجامعة	بين المجموعات	٨,٥٦٤	٤	٢,١٤١	×٦,٥٥٢
	داخل المجموعات	٢١٦,٢١٣	٦٧٢	٠,٣٢٢	
	المجموع	٢٢٤,٧٧٧	٦٧٦		
الاستعداد لدخول اختبار القدرات	بين المجموعات	٤٧,٦٨	٤	١١,٩٢	×٢١,٧٩٧
	داخل المجموعات	٣٦٦,٢٥٧	٦٧٢	٠,٥٤٥	
	المجموع	٤١٣,٩٣٧	٦٧٦		
تنظيم عقد اختبار القدرات	بين المجموعات	٤,٨٣٧	٤	١,٢٠٩	٢,٥٦٨
	داخل المجموعات	٣١٦,٣٨١	٦٧٢	٠,٤٧١	
	المجموع	٣٢١,٢١٨	٦٧٦		
طبيعة أسئلة اختبار القدرات	بين المجموعات	٥,٢٧٨	٤	١,٣٢	٢,٦٢٩
	داخل المجموعات	٣٣٧,٣٢٨	٦٧٢	٠,٥٠٢	
	المجموع	٣٤٢,٦٠٦	٦٧٦		
	بين المجموعات	٦,٣٢٤	٤	١,٥٨١	×٧,١٧٢
الاتجاه كله	داخل المجموعات	١٤٨,٥٦٧	٦٧٤	٢٢٠.	
	المجموع	١٥٤,٨٩١	٦٧٨		

×تعني أن الفرق دال عند مستوى (٠,٠٥).

ومن خلال بيانات الجدولين (٩) و(١٠) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين اتجاهات الطالبات نحو اختبار القدرات بحسب نوع الدراسة للطالبة (التربية/ الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع/ العلوم/ المسار الهندسي/ المسار الصحي) للأبعاد «تنظيم عقد الاختبار وطبيعة أسئلة الاختبار»، في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيًّا للأبعاد «اختبار القدرات معيار لدخول الجامعة/ الاستعداد لدخول اختبار القدرات/ الاتجاه كله)؛ حيث بلغت قيم (ف) على الترتيب لهذه الأبعاد الثلاثة: (٦,٥٥٢ -٢١,٧٩٧- ٧,١٧٢)، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠٥)، ولتحديد اتجاه دلالة الفروق عُمل اختبار (شيفيه) للأبعاد الدالة، فكانت النتائج كما هي في الجدول التالي:

جدول (١١)

نتائج اختبار (شيفيه) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في الاتجاه نحو اختبار القدرات العامة بحسب المسار الدراسي

الأبعاد	نوع الدراسة الجامعية	التربية	العلوم	الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع	المسار الهندسي	المسار الهندسي
اختبار القدرات معيار لدخول الجامعة	التربية		×٢٠٩٣٧.	×٢٦٨٢٢.	٠٠٤٦٩.	٠٦٨٩٤.
	العلوم	×٢٠٩٣٧.		٠٥٨٨٥.	×٢١٤٠٦.	١٤٠٤٣.
	الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع	×٢٦٨٢٢.	٠٥٨٨٥.		×٢٧٢٩١.	×١٩٩٢٨.
	المسار الهندسي	٠٠٤٦٩.	×٢١٤٠٦.	×٢٧٢٩١.		٠٧٣٦٤.
	المسار الهندسي	٠٦٨٩٤.	١٤٠٤٣.	×١٩٩٢٨.	٠٧٣٦٤.	
الاستعداد لدخول اختبار القدرات	التربية		×٢٠٩٣٧.	×٢٦٨٢٢.	٠٠٤٦٩.	٠٦٨٩٤.
	العلوم	×٢٠٩٣٧.		٠٥٨٨٥.	٢١٤٠٦.	-١٤٠٤٣.
	الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع	×٢٦٨٢٢.	٠٥٨٨٥.		×٢٧٢٩١.	-١٩٩٢٨.
	المسار الهندسي	٠٠٤٦٩.	٢١٤٠٦.	×٢٧٢٩١.		٠٧٣٦٤.
	المسار الهندسي	٠٦٨٩٤.	١٤٠٤٣.	١٩٩٢٨.	-٠٧٣٦٤.	
الاتجاه كله	التربية		١٠١٨٧.	×١٨٠٤٧.	١١٠٠٨.	٠٠٨٦٣.
	العلوم	١٠١٨٧.		٠٧٨٥٩.	×٢١١٩٦.	١١٠٥١.
	الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع	×١٨٠٤٧.	٠٧٨٥٩.		×٢٩٠٥٥.	×١٨٩١٠.
	المسار الهندسي	١١٠٠٨.	×٢١١٩٦.	×٢٩٠٥٥.		١٠١٤٥.
	المسار الهندسي	٠٠٨٦٣.	١١٠٥١.	×١٨٩١٠.	١٠١٤٥.	

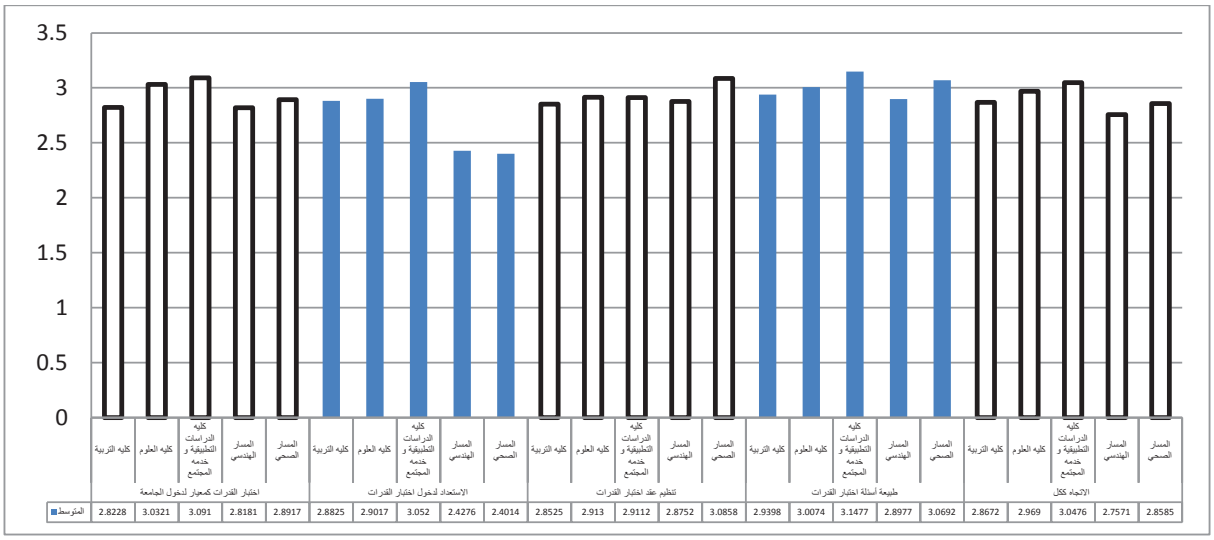
×تعني أن الفرق دال عند مستوى (٠,٠٥).

ويتضح من بيانات الجدول (١١) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين اتجاهات طالبات: (التربية/ الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع/ العلوم/ المسار الهندسي/المسار الصحي) في الاتجاه نحو اختبار القدرات على أبعاد «اختبار القدرات معيار لدخول الجامعة/ الاستعداد لدخول اختبار القدرات/ الاتجاه كله) لصالح طالبات كلية العلوم.

وعلى هذا فقد رُفض قبول صحة الفرض الثاني، وقُبل على النحو التالي: "يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات اتجاهات الطالبات نحو اختبار القدرات العامة يرجع إلى أثر المسار الدراسي للطالبة (التربية/ الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع/ العلوم/ المسار الهندسي/المسار

الصحي) لصالح طالبات كليات العلوم على أبعاد "اختبار القدرات معيار لدخول الجامعة/ الاستعداد لدخول اختبار القدرات/ الاتجاه كله)"، ويمكن التعبير بيانيًّا عن نتائج الفرض الثاني كالتالي:

شكل (٤): بيان بمتوسطات عينة الدراسة على محاور مقياس الاتجاهات نحو اختبار القدرات العامة بحسب مسار الدراسة في المرحلة الجامعية



وترى الباحثتان أن هذه النتيجة يمكن تفسيرها على أن طالبات كلية العلوم يتمتعن بقدرات خاصة في العمليات الرياضية والاستدلالية المنطقية، وهي أحد الأهداف الرئيسة التي يعتني بها اختبار القدرات؛ لذلك حظيت طالبات كلية العلوم باتجاهات أكثر إيجابية من زميلاتهن في التخصصات الأكاديمية الأخرى، كما ترى الباحثتان أنه على الرغم من أن النتائج جاءت إحصائيًّا لصالح طالبات كلية العلوم في ثلاثة أبعاد بمقياس الاتجاه نحو اختبار القدرات، إلا أن طالبات المسار الصحي كن في المرتبة التالية للاتجاه بحسب المتوسطات للفئات الخمس التي تناولتها الدراسة الحالية (التربية/ الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع/ العلوم/ المسار الهندسي/ المسار الصحي)، ويعكس ذلك أن الطالبات اللاتي يملْن للدراسة العلمية العملية أكثر إيجابية نحو اختبار القدرات؛ مما يطرح أهمية العمل على تطوير مضمون اختبار القدرات للطالبات ذات الميول للدراسة في المجال الإنساني في الجامعة، ومدى الحاجة إلى تطوير اختباراتهن.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة توصي الباحثتان بالتالي:

١. ضرورة التنسيق بين الجامعات لوضع رؤية موحدة حول معايير القبول في الجامعات، خاصة في النسبة التي تخصص لاختبار القدرات؛ بغرض تحقيق عدالة الفرص التعليمية بين الطالبات.

٢. على وزارة التعليم مراجعة المناهج التعليمية وأهدافها، والتركيز على المهارات التي تنمي القدرات العامة لدى الطالبات.

٣. على مركز اختبار القياس عمل دراسات تتبعية لتحصيل الطلبة في المرحلة الجامعية؛ للتأكد من قدرة اختبار القدرات على التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي للطلبة خلال المرحلة الجامعية.

٤. على وزارة التعليم الاهتمام بالبرامج التعليمية التي تدعم قدرات الطالبات وخاصة المسار الأدبي.

٥. وضع نظام تعزيز للطلبة في اختبار القدرات العامة لتقليل الجوانب السلبية المرتبطة بالاختبار، وخاصة مشاعر القلق والإحباط.

المقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة تقترح الباحثتان عمل الدراسات التالية:

١. العوامل المؤثرة في اتجاهات الطالبات في المملكة العربية السعودية نحو اختبار القدرات العامة.

٢. دراسة مقارنة بين أداء الطالبات في المملكة العربية السعودية في اختبار القدرات واختبار (SAT).

٣. أثر العوامل الثقافية في أداء الطالبات في اختبار القدرات العامة في المملكة العربية السعودية.

٤. العلاقة الارتباطية بين أداء الطالبات في اختبار القدرات العامة في المملكة العربية السعودية والاتجاه نحو مهنة العمل المستقبلية.

٥. فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتأهيل الطالبات وأولياء أمورهن لاختبار القدرات العامة.

٦. دراسة تقييمية لمقررات الثانوية العامة في ضوء المهارات التي يقيسها اختبار القدرات العامة.

المراجع العربية:

إبراهيم، عبد الله، وزيدان، الشناوي. (١٤١٣هـ)، علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لطلبة كلية التربية، رسالة التربية وعلم النفس. ٣. ١٤١- ١٦٧.

توفيق، ردينة. (٢٠٠٨م)، الاتجاه نحو التعليم لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من الريف والحضر: دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

جاد، محمد لطفي. (٢٠٠٥م)، برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي والاتجاه نحوه لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة العلوم التربوية في معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد الثاني، إبريل.

الشامي، عبدالله. (١٩٨٨م)، دراسة عن إمكانية التنبؤ بالمعدلات التراكمية للطلاب في السنة الأولى من التحاقهم بكلية العلوم الزراعية والأغذية في جامعة الملك فيصل باستخدام معدلاتهم العامة في الثانوية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن ، ع ٢٣، ، ص ص.١١٧ - ١٢٥.

شريف، نادية محمود. (١٩٨٨م)، دراسة مقارنة لمستويات النجاح والقيمة التنبؤية في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية لطلبة نظام المقررات والنظام التقليدي العام، المجلة التربوية، الكويت ، مج ٤ ، ع ١٥ ، ، ص ص.١٦١ ـ ١٩١.

شعلة، الجميل محمد عبدالسميع. (٢٠٠٤م)، الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات والحاجة للمعرفة لدى طلاب كلية المعلمين في مكة المكرمة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر ، مج ١٤، ع ٥٧، ، ص ص.١٧٨ - ٢٠١.

عبيدات، ذوقان وعدس، عبدالرحمن. (٢٠٠٢م)، البحث العلمي: مفهومه أدواته أساليبه، الرياض، دار أسامة.

العدل، عادل محمد محمود. (١٩٩٥م)، التنبؤ بالتحصيل الدراسي من بعض المتغيرات غير المعرفية، مجلة دراسات نفسية، مصر، مج ٦، ع ١ ، ، ص ص.٨١ - ١١٩.

عسلية، محمد، وجودة، آمال. (٢٠٠٦م)، اتجاهات طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى نحو دراسة علم النفس، مجلة كلية التربية في جامعة عين شمس، العدد الثلاثون، الجزء الثاني.

عسيري، علي سعيد مريزن. (١٩٩٦م)، الدلالة العملية لمعايير القبول في المرحلة الجامعية، حولية كلية

التربية، قطر، س ١٣، ع ١٣، ص ص.٣٦٣ - ٤٠٢.

الغامدي، صالح بن يحيى الجار الله. (٢٠١٢م)، اختبار القدرات العامة وعلاقته بقلق المستقبل في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، مج ٢٣، ع ٩٠.

كاظم، أمينة وزاهر، ضياء الدين. (٢٠٠٤م)، دراسة مقارنة لخريجي المدارس الثانوية بأنواعها في التنبؤ بالنجاح في كليات الجامعة، المؤتمر السنوي الأول للمركز العربي للتعليم والتنمية: مستقبل التعليم الجامعي العربي، مصر، ج ١ ، ص ص.٤٧٦ - ٥١١.

الكثيري، راشد بن حمد. (١٩٩٨م)، الارتباط بين درجات مواد التخصص والإعداد التربوي ومتطلبات الجامعة والتربية الميدانية لخريجي كلية التربية في جامعة الملك سعود، مجلة مركز البحوث التربوية، قطر، س ٧، ع ١٤، ص ص.١٢١ - ١٦٣.

المحرج، حمد بن ناصر بن أحمد. اختبار القدرات العامة كما يدركه الطلاب في الجامعات السعودية، مجلة دراسات عربية في علم النفس، مصر، مج ٨، ع ٢، (٢٠٠٩)، ص ص ٢٠٥ - ٢٦٢.

المحرج، حمد بن ناصر بن أحمد. (٢٠٠٩م)، اختبار القدرات العامة كما يدركه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، المجلة العلمية للجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد التاسع عشر، العدد ٦٤، يوليو، ص ص ٣٧-٧٣

المزروع، هيا. (٢٠١٢م)، تطور مؤسسات التعليم العالي السعودي حقق قفزة ونمو هائلاً، جريدة الجزيرة، العدد ١٤١٥٩.

النجار، عبدالله بن عمر. (٢٠٠١م)، القيمة التنبؤية لمعايير القبول في جامعة الملك فيصل في الأحساء، المجلة التربوية، الكويت، مج١٥، ع٥٩، ص ص.٢١٧ ـ ٢٥٦.

نصار، يحيى حياتي. (٢٠٠٤م)، إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم وللاختبار كأداة تعليمية وعلاقة ذلك بتخصصاتهم ومستوياتهم التحصيلية، المجلة التربوية، الكويت، مج ١٨، ع ٧٠، ص ص.١١ ـ ٧١.

النمري، محمود بن معتوق حامد. (٢٠١٠م)، أثر برنامج إرشادي مهني لتهيئة طلاب المرحلة الثانوية لأداء اختبار القدرات العامة في محافظة الطائف، جامعة أم القرى، مجلة كلية التربية، قسم علم النفس، مكة المكرمة.

المراجع الأجنبية:

Atkinson, M.(2012).Target Practice: Reader Response Theory and Teachers› Interpretations of Students› SAT 10 Scores in Data-Based Professional Development.Journal of Teacher Education, v63 n3 p201-213 May-Jun 2012.

Berger, J.(2012).The Rise and Demise of the SAT: The University of California Generates Change for College Admissions. American Educational History Journal, v39 n1 p165-180.

Bowden, T.(2012).Acceptance and Commitment Therapy (ACT): An Overview for Practitioners. Australian Journal of Guidance and Counseling, v22 spec iss 2 p279-285 Dec.

Chenny, L. (1991). National tests: what other countries expect their students to know. Education Digest, 57(2), 45-49.

Cimetta, A.; D'Agostino, J. & Levin,. R. (2010). Can High School Achievement Tests Serve to Select College Students? Educational Measurement: Issues and Practice, 29(2), 3–12.

Coyle, R.; Purcell, M.; Snyder, C.& Kochunov, P.(2013).Non-"g" Residuals of the SAT and ACT Predict Specific Abilities. Intelligence, v41 n2 p114-120 Mar-Apr 2013.

Harper, C., & Vanderbei, R. (2009). Two professors retake the SAT: Is it a good test? Chronicle of Higher Education, 55(39), pA30-31.

Isaacs, E; Molloy, A.(2010).Texts of Our Institutional Lives: SATs for Writing Placement--A Critique and Counterproposal. College English, v72 n5 p518-538 May.

Kaplan, D. (2009). The standardized-test smack down. Fortune, 160(11), p26-26.

Kobrin, L.; Patterson, F.(2011).Contextual Factors Associated with the Validity of SAT Scores and High School GPA for Predicting First-Year College Grades. Educational Assessment, v16 n4 p207-226.

Linn, R., L. (1990). Admissions Testing: Recommended Uses, Validity, Differential Prediction, and Coaching. Applied Measurement in Education, 3(4), 297-318.

Manzo, K. (2008). Panel Urges reduced use of college Admission Exams. Education Week, 28(6), p13-13.

McManusa, B. L. (1991). A Comparison of College Admission Tests—The SAT and the ACT. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 64(5), 339-341.

Putwain, W.; Connors, L; Woods, K.& Nicholson, J.(2012).Stress and Anxiety Surrounding Forthcoming Standard Assessment Tests in English Schoolchildren. Pastoral Care in Education, v30 n4 p289-302 201.

Rohr, L.(2013).How Well Does the SAT and GPA Predict the Retention of Science, Technology, Engineering, Mathematics, and Business Students. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, v14 n2 p195-208.

Santelices, M; Wilson, M.(2010).Unfair Treatment? The Case of Freedle, the SAT, and the Standardization Approach to Differential Item Functioning. Harvard Educational Review, v80 n1 p106-134 Spr.

Scott, T., Tolson, H., & Yi-Hsuan, L. (2010). assessment of advanced placement participation and university academic success in the first semester: controlling for selected high school academic abilities. Summer. Journal of College Admission, (208), 26-30.

Smith, M. (2010). Why not a national test for everyone? Phi Delta Kappan, 91(5), 54-58.

Special Tertiary Admissions Test (STAT). (2013). Retrieved June 10th, 2013, from http://www.acer.edu.au/tests/stat

Taraban, R., Rynearson, K., & Kerr, M. (2000). College Students' academic performance and self-reports of comprehension strategy use. Reading Psychology, 21(4), 283-308.

The College Board. (2013). Retrieved June 10th, 2013, from http://sat.collegeboard.org/about-tests

دمج إدارة نظم التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في ضوء مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كلية الهندسة في جامعة الملك سعود في الرياض

صالح بن محمد بن عبدالله العطيوي
أستاذ تقنيات التعليم المشارك
جامعة الملك سعود – كلية التربية – قسم تقنيات التعليم
Saleh2k@hotmail.com, saloteawi@ksu.edu.sa

الكلمات المفتاحية: إدارة نظم التعلم الإلكتروني، الدعم، التفاعل، المنطقة التي تحتاج إلى تطوير.

مستخلص:

تناولت الدراسة مدى تطبيق دمج نظم إدارة التعلم الإلكتروني في ضوء مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية بالبيئة (الدعم والتفاعل) التعليمية بكلية الهندسة بجامعة الملك سعود بالرياض، واستخدمت شعبتين إدارة نظام التعلم الإلكتروني في التعلم والتدريس بقسمي الهندسة الكهربائية، والهندسة المدنية. واعتمدت الدراسة في تحليل بياناتها على المنهج الكمي، حيث استخدم المنهج الوصفي، وشمل المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. واستخدم اختبار مان وتني. كما طبق المنهج النوعي في تحليل السؤال المغلق ذي الإجابات المتعددة. وأشارت النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية للمتغير التابع الأول: تعد أعلى لدى طلاب شعبة الهندسة الكهربائية من طلاب شعبة الهندسة المدنية. كما أشارت النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية للمتغير التابع الثاني: تدل على أن عضو هيئة التدريس في شعبة الهندسة الكهربائية أعلى في تقديم الدعم باستخدام أدوات التعلم الإلكتروني لطلابه، مقارنة مع ما يقدمه عضو هيئة التدريس في شعبة الهندسة المدنية لطلابه. وتشير النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الهندسة الكهربائية، وطلاب الهندسة المدنية، لصالح طلاب الهندسة الكهربائية، وهذا يؤكد أن الطلاب أكثر تفاعلاً إلكترونياً من طلاب الهندسة المدنية، كما أن عضو هيئة التدريس في شعبة الهندسة الكهربائية يقدم لطلابه الدعم بواسطة أدوات التعلم الإلكتروني أكثر من عضو هيئة التدريس في شعبة الهندسة المدنية.

المقدمة :

يسعى التعليم العالي إلى تطوير بيئات التعلم التي تعتمد على دمج التعلم الإلكتروني بهدف تطوير مخرجاته. وقد ركزت الابتكارات الحديثة في أواخر القرن العشرين على تطوير أدوات تقنية متنوعة لمساعدة العملية التعليمية، ومن أهم الابتكارات المستخدمة في دمج التعلم الإلكتروني إدارة نظم التعلم الإلكتروني (Learning Management System)، وتضم مجموعة من الأدوات الإلكترونية التي تسهم في دعم المقررات الدراسية، بالإضافة إلى المصادر الإلكترونية الأخرى، كما تقدم أدوات متنوعة تدعم العملية التعليمية.

لقد أدركت جامعة الملك سعود في الرياض أهمية تطوير بيئات التعلم المتنوعة في كلياتها المختلفة لتحقيق احتياجات الطلاب والمجتمع، ومن ثم فقد سعت الجامعة إلى إنفاق مجهودات عالية لاستخدام إدارة نظم التعلم الإلكتروني (بلاك بورد)، والاستفادة من التطبيقات الإلكترونية في جميع كلياتها لإثراء وتعزيز عمليتي التعلم والتدريس وتشجيع أعضاء هيئة التدريس والطلاب على استخدامها (Deanship of E-learning and Distance Learning, 2013). ويتفق ما سعت إليه جامعة الملك سعود مع ما أشار إليه (جارسون، ٢٠١١م Garrison) من أن لعضو هيئة التدريس دورًا مهمًّا في دمج التعلم الإلكتروني في بيئات التعلم، وأن من مسؤولياته إتقان استخدام أدوات التعلم الإلكتروني، مثل إدارة نظم التعلم الإلكتروني التي تعد من الابتكارات الحديثة في تعزيز التعلم والتدريس، بالإضافة إلى تحفيز الطلاب لممارسة أدواتها المتنوعة لدعم العملية التعليمية، سواءً باستخدام أدوات التعلم المتزامنة أو غير المتزامنة، ومن ثم الوصول إلى المصادر الإلكترونية للمعلومات المتنوعة التي تتيح لهم الحصول على معلومات ذات قيمة عالية تعزز التفكير وتسهم في تدعيم التعلم لبناء معارف ذاتية قيمة للطلاب. وذكر (هورد، ٢٠١٢م Howrd) أن التعلم الإلكتروني يمنح عضو هيئة التدريس قوة مؤثرة في سلوك الطلاب نحو تبنّي طرق مختلفة للحصول على معلومات متميزة في التخصص لإثراء التعلم، والإسهام في بناء معارف جديدة، كما يجب أن تدرك الجامعات العلاقة بين نظريات التعلم والتعلم الإلكتروني، وخصوصًا النظرية البنائية الاجتماعية التي تعتمد على عناصر مهمة تحتل الركن الأساس لها، والدور المهم في العملية التعليمية، وتشمل: الدعم (Scaffolding) الذي يقدمه عضو هيئة التدريس، والتفاعل (Interaction) الذي يعتمد على الطلاب في أثناء دمج التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية بواسطة إدارة نظم التعلم الإلكتروني.

كما أكد (إليس وجوديير، ٢٠١٠م Ellis and Goodyear) على أهمية نظرية التعلم التي تؤكد على التفاعل وتشجع التعلم التشاركي والممارسات التعليمية مع المجموعات التعليمية لتطوير البيئة المعرفية لدى الطلاب، وأن الاستمرار بالتفاعل الاجتماعي يعمل باطراد على إعادة تكوين البيئة الاجتماعية وإعادة تشكيل التعلم

الذي يحتاجه الطلاب لحل المشكلات التعليمية التي تواجههم في أثناء العملية التعليمية. وتعد النظرية البنائية الاجتماعية مناسبة لبناء المعارف من خلال التفاعل مع الآخرين (الطلاب، والمعلمين، والخبراء، والمصادر الإلكترونية، والمحتوى).

وأكد (هولمس وجاردنر،٢٠٠٦م Holmes and Gardner) أن فكرة التعلم الإلكتروني تكمن في الجمع بين مجموعة متنوعة من الابتكارات الحديثة المتقدمة التي تتيح لأعضاء هيئة التدريس والطلاب فرصًا جديدة للحصول على معلومات متنوعة ومن مصادر مختلفة، وإتاحة الفرصة لمعالجتها مع معارفهم السابقة وخبراتهم لتعزيز التعلم والأداء لإنتاج معارف جديدة تسهم في حل مشكلة تعليمية حقيقية أو بناء نماذج جديدة.

مشكلة البحث:

تسعى جامعة الملك سعود إلى دعم وتطوير بيئات تعلم جديدة تحقق الترابط العلمي بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب من خلال إدارة نظم التعلم الإلكتروني التي تعد محورًا مهمًّا لتطبيق التعلم الإلكتروني. وأشار (إليس وجوديير،٢٠١٠م Ellis and Goodyear) إلى أن التعلم الإلكتروني يتيح للطلاب وأعضاء هيئة التدريس استخدام إستراتيجيات تعلم تناسب البيئة الإلكترونية الحديثة بما يدعم تقديم النشاطات التعليمية المتنوعة وإداراتها وعرضها في أثناء العملية التعليمية، وبما يدعم تكوين علاقات تعليمية بين الطلاب وعناصر العملية التعليمية في مجموعات تعلم متنوعة. ومن المهام الرئيسة لعضو هيئة التدريس تطوير نشاطات المقررات وإستراتيجيات التعلم والتدريس المرتكزة على مبادئ نظريات التعلم التي تعزز التعلم لدى الطلاب لتحقيق أفضل المستويات من التفكير والإبداع. من ناحية أخرى تتبنى النظرية البنائية الاجتماعية مبدأين أساسيين، الأول هو الدعم الذي يسعى إلى تحقيقه عضو هيئة التدريس في أثناء العملية التعليمية، والذي يحثّه على العمل مرشدًا ومساعدًا للعملية التعليمية، والمبدأ الآخر هو التفاعل الذي يعتمد تحقيقه على الطالب في أثناء التعلم الإلكتروني باستخدام ميزات إدارة نظم التعلم الإلكتروني (Learning management system) لدعم البيئة التعليمية.

وفي ضوء ما سبق، تكمن مشكلة الدراسة في معرفة آراء الطلاب في شعبتي الهندسة الكهربائية والهندسة المدنية نحو استخدام إدارة نظم التعلم الإلكتروني في أثناء العملية التعليمية بواسطة (بلاك بورد) في ضوء تطبيق مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية (الدعم الذي يقدمه عضو هيئة التدريس، والتفاعل الذي يؤديه الطلاب في أثناء تنفيذ نشاطات المقرر) في كلية الهندسة في جامعة الملك سعود في الرياض.

أسئلة الدراسة:

ما وجهة نظر طلاب شعبتي الهندسة الكهربائية والهندسة المدنية نحو استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في التعلم والتدريس في ضوء مبادئ النظرية البنائية (التفاعل والدعم) في أثناء العملية التعليمية؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلاب في شعبتي الهندسة الكهربائية والهندسة المدنية باستخدام إدارة نظم التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) نحو (التفاعل والدعم) في تنفيذ نشاطات المقرر في أثناء العملية التعليمية في ضوء التخصص؟

ما اقتراحات عينة الدراسة نحو دمج إدارة نظم التعلم الإلكتروني بالبيئة التعليمية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

معرفة تفاعل الطلاب مع ميزات (بلاك بورد) في ضوء تطبيق مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية لفرص تعزيز التعلم والتدريس.

معرفة مدى تطبيق عضو هيئة التدريس الدعم، ومدى تطبيق الطلاب التفاعل في أثناء العملية التعليمية.

معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلاب شعبة الهندسة الكهربائية ومتوسطات طلاب شعبة الهندسة المدنية الطلاب نحو الدعم والتفاعل في أثناء تنفيذ نشاطات المقررين باستخدام نظم التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في ضوء التخصص.

معرفة مقترحات عينة الدراسة نحو دمج إدارة نظم التعلم الإلكتروني بالبيئة التعليمية.

أهمية الدراسة:

أجريت هذه الدراسة نظرًا للعلاقة الوثيقة بين دمج إدارة نظم التعلم الإلكتروني ونظريات التعلم، وخصوصًا النظرية البنائية الاجتماعية. وتكمن أهمية هذه الدراسة في أنها:

تقدِّم النتائج التي تعكس آراء الطلاب للكشف عن كيفية استخدام مميزات (بلاك بورد)، ودور الدعم الذي يقدمه عضو هيئة التدريس للطلاب، والتفاعل الذي يؤديه الطلاب في أثناء العملية التعليمة في ضوء

النظرية البنائية الاجتماعية.

قد تسهم نتائج الدراسة في تبني عمادة التعلم الإلكتروني برنامجًا تدريبيًّا للطلاب وأعضاء هيئة التدريس يوضح العلاقة بين النظرية البنائية الاجتماعية وإدارة نظم التعلم الإلكتروني في أثناء العملية التعليمية.

تؤكد على ضرورة بناء ثقافة التعلم الإلكتروني، وأنه لا يمكن الاستفادة من ميزات إدارة نظم التعلم الإلكتروني في التعلم والتدريس إلا بدمج نظريات التعلم، وهذا ما أكدته أدبيات الدراسة ونتائجها.

قد تساعد نتائج الدراسة على تبني كلية الهندسة النظرية البنائية الاجتماعية في التعلم والتدريس.

حدود الدراسة:

أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ.

طبقت الدراسة على شعبتين فقط في كلية الهندسة في جامعة الملك سعود، هما قسم الهندسة الكهربائية وقسم الهندسة المدنية؛ لأن استخدام (بلاك بورد) يجري في هاتين الشعبتين فقط.

التعريفات:

المنطقة التي تحتاج للتطوير (Proximal Zone of Development): تعرفها (لي،٢٠١٢م Lui) بأنها الفرق بين ما يمكن أن يحققه المتعلم شخصيًّا والتعلم الذي يمكن تحقيقه بمساعدة الآخرين باستخدام إستراتيجيات التعلم والتدريس اللازمة لتحقيق المستوى المطلوب (ص١).

نظم إدارة التعلم الإلكتروني (Learning Management System): هو برنامج يتكون من ميزات إلكترونية لعضو هيئة التدريس والمتعلم يساعد على إدارة التعلم والتدريس والمادة العلمية وتقديمها بواسطة الإنترنت (Organization For Economic Co-operation and Development، ٢٠٠٥). ويعرف إجرائيًّا بأنه: استخدام ميزات (بلاك بورد) في أثناء التعلم والتدريس لتعزيز أداء الطلاب.

الدعم (Scaffolding): هو المساعدة التي يقدمها عضو هيئة التدريس لحل المشكلات التعليمية المعقدة في أثناء العملية التعليمية (Herrington، Reeves and Oliver، ٢٠١٠). ويعرف إجرائيًّا بأنه: استخدام عضو هيئة التدريس من قسمي الهندسة الكهربائية والهندسة المدنية ميزات (بلاك بورد) في أثناء تدريس مقرريهما لتعزيز تنفيذ نشاطات المقررين.

التفاعل (Interaction): هو استخدام أدوات التعلم الإلكتروني التي تمكّن الطلاب من التعلم التشاركي

معًا، وتبادل المعلومات، والتفاعل مع المحتوى وعضو هيئة التدريس، والحصول على تغذية من أعضاء هيئة التدريس، وإدراج أي موضوع للنقاش من خلال المنتديات الإلكترونية (Bates and Poole، ٢٠٠٣). ويعرف إجرائيًّا بأنه: تفاعل الطلاب من شعبتي الهندسة الكهربائية والهندسة المدنية باستخدام مميزات (بلاك بورد) التفاعلية.

أدبيات الدراسة:

يعد التعلم الإلكتروني من الابتكارات الحديثة التي تؤدي دورًا مهمًّا في البيئة التعليمية، وخصوصًا عندما تستخدم إدارة نظم التعلم الإلكتروني التي تتضمن مجموعة من الأدوات الإلكترونية التي تدعم التعلم والتدريس، وعندما تطبق مبادئ النظرية البنائية في تعزيز استخدامها. وسوف تُناقش في هذا الجزء ثلاثة عناصر رئيسة، هي:

- **الدعم، وهو أحد عناصر النظرية البنائية الاجتماعية.**
- **التفاعل الاجتماعي، وهو أحد عناصر النظرية البنائية الاجتماعية.**
- **نظم إدارة التعلم الإلكتروني.**

الدعم:

تعتمد النظرية البنائية الاجتماعية للعالم (فيجوتاسكيVygotsky) على هذا العنصر الذي يعد من العناصر الأساسية لها؛ حيث يشجع على التعلم الاجتماعي من خلال النشاطات الأصلية للوصول إلى أعلى مستوى من التفكير.

وتصف (أليس،٢٠١٢م Alias) الدعم بأنه يشبه الدعامات الحديدية الملْتفّة على المبنى في أثناء عمليات البناء لمساعدة العمال على إنجاز جميع أعمال البناء بنجاح. أما النظرية البنائية الاجتماعية فإنها تؤكد على حاجة الطلاب للدعم لتجسيد الفجوة بين المعارف التي تتوافر لديهم، والمعارف التي يحتاجون إليها في حل المشكلات التعليمية.

ويركز (ستافردس،٢٠١١مStavrededs) على أهمية إعطاء الطلاب مقدمة عن دمج التعليم باستخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني؛ لكي يكتسبوا معارف ومهارات كيفية دمج مميزات هذا النظام، وتحديد المميزات التي يرغبون في استخدامها في أثناء العملية التعليمية. ومن هنا يكون الطلاب قد حصلوا على

الدعم اللازم لدمج نشاطات المقرر مع الأدوات الإلكترونية التي تمكنهم من الاطلاع على محتوى المقرر وتنفيذ نشاطاته بنجاح.

وأكد (فيجوتاسكي،١٩٧٨م Vygotsky) على ضرورة التطور المعرفي للمنطقة التي تحتاج إلى التطوير، وتعبّر هذه المنطقة عن احتياجات المتعلم للوصول إلى هذا المستوى في أثناء عمليات التعلم والتدريس؛ لإيجاد حلول لمشكلة تعليمية محددة من خلال التفاعل مع الطلاب الآخرين ومجموعات التعلم التي تسهم في تحقيق هذا المستوى، وعندما يصل الطلاب إلى هذا المستوى من التعلم ويتم بناء المعارف المطلوبة، فإن الدعم يكون قد أدى دوره بنجاح لإغلاق الفجوة بين المعارف التي يمتلكونها والمعارف التي حققوها.

وذكرت (هيرنجتون وآخرون،٢٠١٠م Herrington Reeves and Oliver) أن على أعضاء هيئة التدريس بناء نشاطات تعلم أصيلة ترشد الطلاب إلى تطوير التعلم.

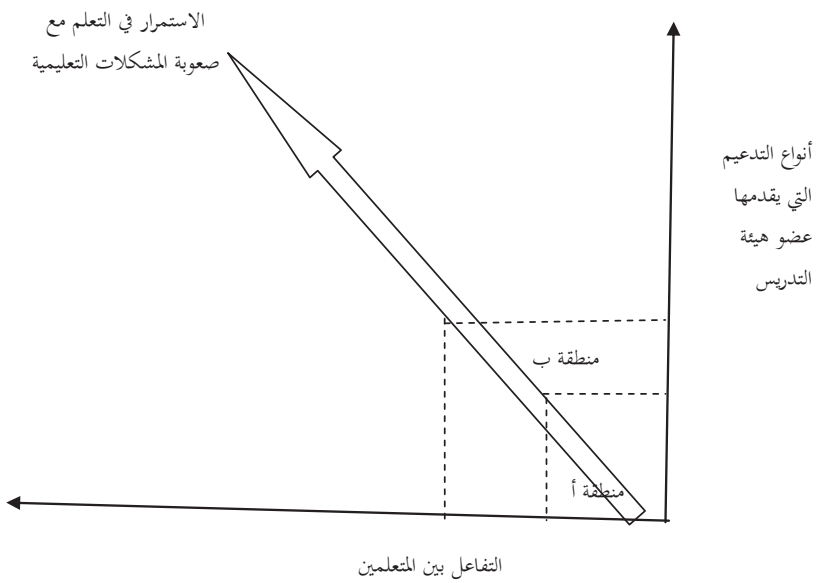
وأشارت (لي،٢٠١٢م Lui) إلى أن المنطقة التي تحتاج إلى الدعم هي المنطقة التي تحدث فيها العملية التعليمية، ويسعى عضو هيئة التدريس إلى تطوير نشاطات التعلم لربط وتشجيع الطلاب للتفاعل مع موضوع الدرس، واختيار إستراتيجيات التعلم المناسبة، والتشجيع على استخدام التفاعل، ومساعدة المتعلم على التعلم خلال مرحلة تطوير التعلم لدى الطلاب. وتقع المنطقة التي تحتاج إلى التطوير بين مستويين، الأول التطور الحقيقي والثاني التطور المتوقع، ولا يمكن للمتعلمين الانتقال إلى المستوى الأعلى من التفكير دون مساعدة وإرشاد من عضو هيئة التدريس أو الخبراء أو الزملاء (القرناء) المتميزين. وفي ضوء ذلك، تكون جميع العناصر السابقة في المنطقة التي تحتاج إلى التطوير حتى يتحقق المستوى الذي يهدف إليه التعلم من إعادة وتطوير للبنية المعرفية لدى الطلاب.

وتذكر (هيرنجتون وآخرون،٢٠١٠م Herrington Reeves and Oliver) أن على عضو هيئة التدريس أن يعمل خبيرًا لمراقبة تقدم الطلاب في أثناء العملية التعليمية وتقديم المقترحات والملاحظات والمساعدة التي تمكنهم من إعادة التفكير وإعادة تنظيم المعلومات من أجل حل المشكلات التعليمية، وهذا ما يسمى بالدعم؛ نظرًا لما يقدمه للمتعلم من إيجابيات نحو بناء المعارف.

ويذكر (رفنسكرافت،٢٠٠١م Ravenscroft) أن على الطلاب أن يصلوا إلى أعلى مستوى من المعارف، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال الممارسة لزيادة أدائهم حتى يحققوا متطلبات المنطقة التي تحتاج إلى التطوير، ويجب مراجعة عمليات التعلم والتدريس والنشاطات والإستراتيجيات وكيفية تطبيقها وإعادة تصميمها مرة أخرى.

ويذكر (هالمس وهاردنر،٢٠٠٦م Holmes and Gardner) أن النظرية البنائية الاجتماعية تركز على كيفية تعلم الأفراد من خلال خلفية المجتمع التي تركز على تنظيم التعلم، وأن الأفراد يفضلون التعلم معًا، وتطوير نشاطات التعلم من خلال النقد والمشاركة في الخبرات.

وذكر كل من: (أوليفر وجاردن،٢٠١٣م Holmes and Gardner)، و(هيرنجتون وآخرون،٢٠١٠م Herrington Reeves and Oliver) أن أدوات التعلم الإلكتروني مدموجة في برنامج واحد يسمى إدارة نظم التعلم الإلكتروني، التي تتيح فرصة بناء التعلم المجتمعي لتبادل الخبرات والمعارف والمعلومات المتنوعة، والمناقشة والنقد في ضوء وجهة نظرهم، وتحسين وتطوير أفكار جديدة. ويعد ذلك مهمًّا للمتعلمين لبناء المعارف والمهارات الجديدة، وبناءً على وجهة نظر الباحثين، تم إعداد المنطقة التي تحتاج للتطوير بالشكل (١) والشكل (٢).



شكل (1) تطوير معارف متقدمة في ضوء الدعم (Scaffolding) والتفاعل (Interaction)

المتعلم / منطقة التعلم	خصائص المتعلم	احتياجات المتعلم لتقليل صعوبة التعلم
منطقة (أ)	لا يحتاج المتعلم إلى الدعم.	لدى المتعلمين معارف ومهارات تمكنهم من إتقان التعلم.
منطقة (ب)	يوجد لدى المتعلمين ضعف في المعارف والمهارات التي يحتاجون إليها للتغلب على صعوبة التعلم.	يحتاج المتعلم إلى بيئة تعليمية فاعلة لكي يتمكن من بناء معارف ومهارات جديدة، وتشمل ما يلي: مساعدة عضو هيئة التدريس، ودعم الطلاب، ومنتدى إلكتروني للنقاش، وزملاء متميزون، ومصادر إلكترونية متنوعة للمعلومات، وتغذية إلكترونية راجعة، ومحتوى إلكتروني ذو كفاءة عالية في تصفحه. وجميع العناصر السابقة تكون في المنطقة التي تحتاج إلى التطوير؛ حتى يتمكن الطلاب من تحقيق النجاح وتطوير مستويات تفكير تعمل على تكوين معارف ومهارات تمكنهم من التغلب على المشكلات التعليمية، والصعوبات التي تواجههم. ومشاركة العالم في تبادل المعارف والمهارات والتعلم القيم.

شكل (٢) المنطقة التي تحتاج إلى تطوير Proximal Development Zoon

التفاعل الاجتماعي:

أُسست النظرية البنائية الاجتماعية على فكرة التفاعل مع المجتمع، الذي تعدُّه الأداة الأساسية لتطوير التفكير لدى الطلاب، ومن ثم تتكون لديهم القدرة على تنفيذ النشاطات التعليمية بفاعلية.

وقد أكد (فيجوتساكي،١٩٧٨م Vygotsky) أن التفاعل الاجتماعي من أهم متطلبات تطوير المستويات العليا من التفكير، وهو ما يؤدي إلى أن يكون الطلاب قادرين على الابتكار والإبداع.

وذكرت (هيرنجتون وآخرون،٢٠١٠م Herrington Reeves and Oliver) أن مصممي المقررات الإلكترونية يؤكدون على أن تشمل مصادر متنوعة تحقق احتياجات المتعلم في كل موضوع معين؛ حتى تتاح الفرصة له للتفاعل مع إعادة العملية المكونة للمقرر.

ويرى (ليفرنكويس،٢٠٠٦م Lefrancois) أن التفاعل الاجتماعي أساسي ومهم في التطور المعرفي للفرد (ص٢٦١)، ومن ثم فإن عضو هيئة التدريس يسعى إلى تطوير نشاطات المقرر التي ترشد إلى التعلم وتطوير مستوى عال من التفكير، وبناءً على ذلك، لا يمكن للمتعلم إنهاء تلك النشاطات دون التفاعل مع الآخرين والبحث عن المعلومات الجديدة التي تعزز التعلم وتعين على الوصول إلى المستوى المطلوب من المعرفة.

ويشجع (بونك،٢٠٠٩م Bonk) على تطبيق أدوات التعلم الإلكتروني، مثل: المنتدى، والبريد الإلكتروني، والمحادثات المباشرة، وفيديو الاجتماعات لتعزيز وزيادة التفاعل والتشارك. ومن ثم فسوف يكون الطلاب قادرين على اشتقاق أفكار جديدة، ونشر المعلومات والمشاركة بالمعارف، ومناقشة موضوعات جديدة، والبحث عن حلول جديدة يمكن تطبيقها.

ولتطبيق التفاعل يؤكد (بونك،٢٠٠٩م Bonk) على أن أدوات إدارة نظم التعلم الإلكتروني تقدم التواصل التشاركي بين الطلاب، ويمكن أن تحدث لدى أي فرد أو تنظيم يستطيع البحث عن زملاء جدد أو إجراءات أو اقتراحات لحل المشكلات التعليمية (ص٢٠٥).

ويرجع (جيلاني،٢٠٠٣م Gillani) أسباب التعزيز والوصول إلى أفضل مستوى من التفكير إلى تحفيز الطلاب للقيام بأداء مشروعاتهم من خلال التعلم التشاركي والتفاعل مع مصادر المعلومات المتنوعة التي تشمل: القرين أو الزميل المتميز علميًّا، والمصادر الإلكترونية، ولا يمكن للطلاب تطوير البنية المعرفية للوصول إلى معارف ابتكارية دون التفاعل مع بيئات متنوعة تشمل البيئة الإلكترونية، والبيئة الأكاديمية، والبيئات الأخرى.

وذكر (أليس وجوديير،٢٠١٠م Ellis and Goodyear) أن استخدام أدوات التعلم الإلكتروني يقوي تواصل الطلاب مع أعضاء هيئة التدريس ويقدّم مفهومًا جديدًا للتعلم والتصويب لأي معلومات غير مفهومة، بالإضافة إلى تشجيع الطلاب على ربط أهدافهم بالبيئة الخارجية.

ونظرًا للدور المهم والمؤثر لأدوات إدارة نظم التعلم الإلكترونية على التطوير المعرفي، فقد ذكرت (هيرنجتون وريف وأوليفر،٢٠١٠ Herrington، Reeves، and Oliver) أنه من خلال أدوات التعلم الإلكتروني يستطيع الطلاب الوصول والحصول على المعلومات ومعالجتها، وتتيح عرض المعارف للآخرين ومناقشة نتائجها لإعادة تطويرها.

وفي ضوء ما سبق يرى (بروستش وفيفل،٢٠١١م Brosche and Feavel) أنه لنجاح بيئة التعلم الإلكتروني يجب أن تكون مؤسسة على تفاعل الطلاب باستخدام أدوات الاتصالات الإلكترونية.

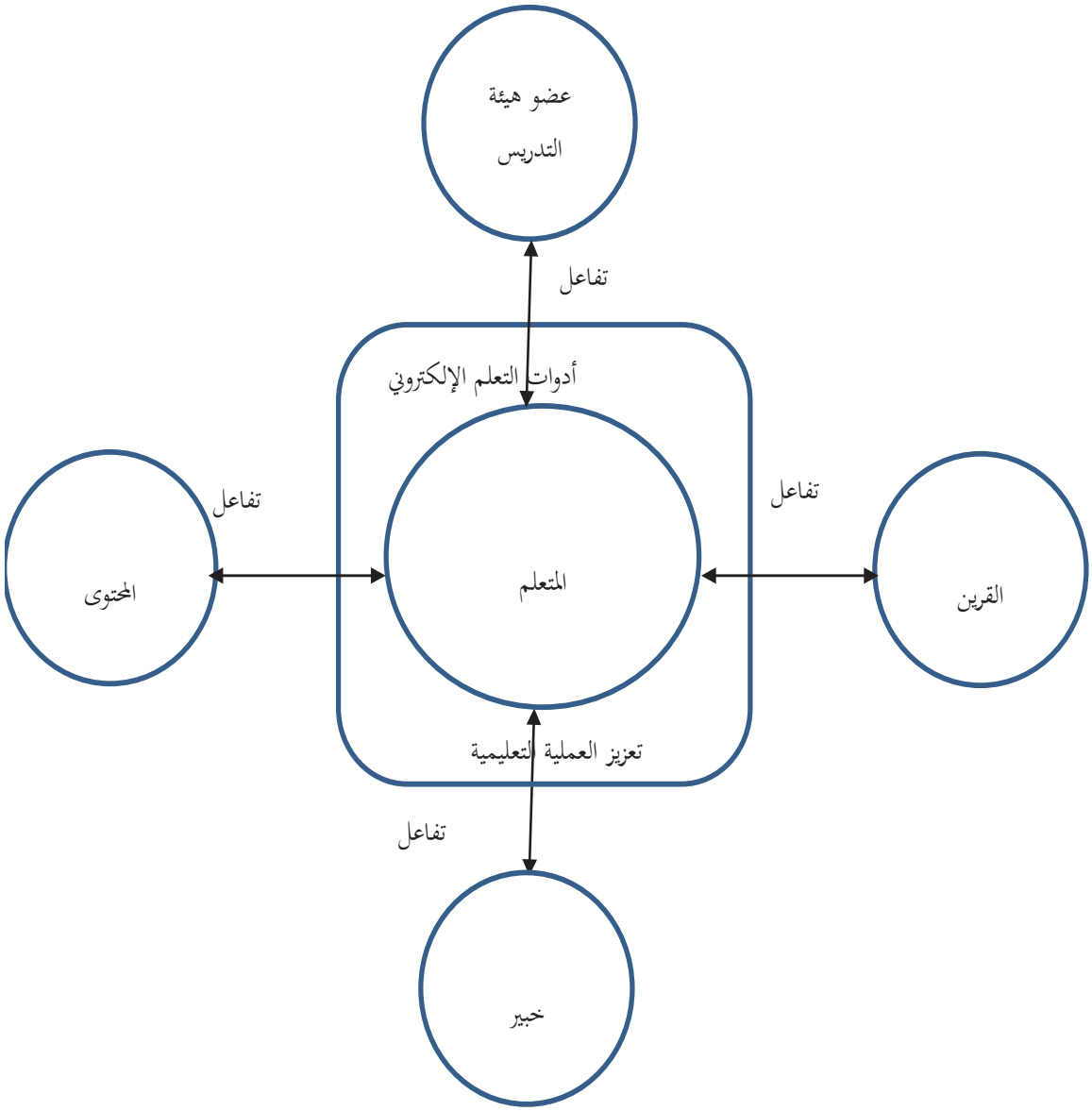
وفي ضوء مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية أشار (ستافردس،٢٠١١م Stavrdes) إلى أن الطلاب نشطون واجتماعيون لتحقيق التفاعل، وأن الهدف من التفاعل والممارسة هو السعي إلى بناء التفكير الناقد والإبداع وتطوير أعلى مستوى من التفكير. وبناءً على ذلك، تكون أدوات التعلم الإلكتروني مناسبة لتطوير ما سبق في ضوء التفاعل والتواصل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

وقد أكدت الجمعية الوطنية للمعلمين في الولايات المتحدة (٢٠١٣م) أن التعلم الإلكتروني يقدم بيئة تعليمية جديدة تشجع الطلاب على العمل التشاركي، وتتيح لهم التعبير عن آرائهم وأفكارهم الشخصية، ليصبحوا قادرين على بناء التفكير الناقد ومعالجة المعلومات من خلال تفاعلات متعددة.

ويميز (سوان،٢٠٠٣م Swan) بين ثلاثة أنواع من التفاعلات الإلكترونية، هي: التفاعل مع المحتوى بالحصول على الأفكار والمعلومات التي يمكن اشتقاقها منه، والتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس ويشمل المساعدة والتدريس والتغذية الراجعة، والتفاعل مع الزميل أو القرين ويشمل المناقشة والحوار والمراجعة وتبادل المعلومات. وتعمل جميع هذه التفاعلات على دعم التعلم، وجميعها تحدث إلكترونيًّا. ويجب أن يشجع الطلاب على التفاعل مع خبراء المجتمع ليتمكنوا من تزويد الطلاب بالمعلومات الجديدة، ومساعدتهم في تطوير أفكار جديدة، وتطوير أدوات تفكير جديدة تساعدهم على معالجة المعلومات واشتقاق الحلول المناسبة.

وأشار (منشاكا وبيكيلي،٢٠٠٨م Menchaca and Bekele) إلى أن دراستهم التي ركزت على التعلم الإلكتروني باستخدام إدارة نظم التعلم الإلكتروني لا يمكن أن تنجح دون التفاعل بين جميع الطلاب، وبين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وكذلك مع الخبراء والمحتوى.

وفي ضوء الأدبيات السابقة، يمكن توضيح التفاعل في الشكل الآتي:



شكل (٣): تفاعل المتعلم مع الآخرين بواسطة أدوات التعلم الإلكتروني.

مشتق من: (Karen Swan 2003).

إدارة نظم التعلم الإلكتروني:

تعد إدارة نظم التعلم الإلكتروني الأداة الرئيسة في دعم التعلم الإلكتروني في الوقت الحالي؛ لأنها تتألف من مجموعة أدوات إلكترونية مهمّة لمساندة التعلم والتدريس أدت إلى بناء وتطوير بيئة تعليمية جديدة.

بدأ استخدام هذا الابتكار في البيئة التعليمية في أواخر العقد الأخير من القرن العشرين. وقد أوضح (نواز ونجيب الله وميخائيل،٢٠١٢م Nawaz، Najeebullah، & Miankheil) أن التحولات في بيئات التعليم العالي لا تعتمد فقط على تحويل التعليم من طرق التعليم والتدريس التقليدية إلى الإلكترونية، ولكنها تقود إلى تبني مبادئ وأساليب نظريات التعلم من خلال دمج أدوات التعلم الإلكتروني المتنوعة؛ لضمان تقديم جودة عالية من التعلم والتدريس.

ويرى (ماكليد،٢٠٠٥م Macleod) أن دمج التعلم الإلكتروني لا يعتمد على التقنية فقط، لكنّ هناك عددًا من العناصر المؤثرة فيه، ومن أهمها الجانب الاجتماعي الذي يؤثر إيجابيًّا في تفاعل الطلاب. وفي ضوء ذلك، تقود نظم إدارة التعلم الإلكتروني التوجهات الحديثة في التعليم العالي إلى بناء بيئة تعليمية جديدة تؤكد على أهمية التفاعل الذي يدعم التعلم، وهذا يتوافق مع ما ذكره (وايز وكويلي،٢٠٠٦م Wise and Couedaly) من التأكيد على أن نظم إدارة التعلم الإلكتروني قادرة على قيادة التحولات في الجامعات التقليدية من البيئات التي تعتمد على عضو هيئة التدريس في العملية التعليمية إلى بيئات نشطة تعتمد على المتعلم وتشجعه على أن يكون محور العملية التعليمية. إن التحولات الجديدة في بيئات التعلم تعتمد على ربط الطلاب بمميزات إدارة نظم التعلم الإلكتروني التي تشمل أدوات إلكترونية للتواصل تدعم التعلم التشاركي والتفاعل بين الطلاب، والتفاعل بين الطلاب والمعلمين لبناء وتطوير مجموعات التعلم.

ويذكر (بلازكيور ودايز،٢٠٠٦م Blazquez and Diaz) أن التعلم لا يحدث بدرجة عالية، ولا يستفيد من دمج أدوات التعلم الإلكتروني، ولا يمكن أن يثمر إلا أن يكون المتعلم محور عمليات التعلم.

وأشار (أوليفر،٢٠٠٢م Oliver) إلى أن أدوات التعلم الإلكتروني في إدارة نظم التعلم الإلكتروني يجب أن تمكن الطلاب من تنفيذ عملية التفاعل مع أقرانهم (زملائهم الآخرين)، ومع أعضاء هيئة التدريس والمحتوى، ومن ثم يكون المتعلم قد حقق الانتفاع من كونه محورًا للعملية التعليمية.

وذكر (جنسن وريفيس،١٩٩٦م Jonassen and Reeves) أن أدوات التعلم الإلكتروني أدت إلى تقليص دور أعضاء هيئة التدريس وزيادة أدوار الطلاب ليكونوا أكثر تفاعلاً ومشاركة في أثناء العملية التعليمية.

وأجرى (يكسيا ووانج،٢٠١١م Aixia and Wang) دراسة ركزت على التعلم الإلكتروني، وكان من أهم

نتائجها أن معظم عينة الدراسة (٧٨,٩٪) يتفاعلون مع أعضاء هيئة التدريس، وأن (٧٨,٢٪) منهم يرون أن التعلم بواسطة إدارة نظم التعلم الإلكتروني إيجابي ومؤثر في أدائهم. وأشار الباحثان إلى أن عضو هيئة التدريس يؤدي دورًا مهمًّا نحو تحقيق ارتباط المتعلم في نشاطات العملية التعليمية في أي بيئة تعليمية، وتعتمد على تحفيز عضو هيئة التدريس الطلاب ليكونوا أكثر تفاعلاً ونشاطًا في بيئات التعلم الإلكتروني.

وأجرى (زهير،٢٠١٢م Zouhair) دراسة للكشف عن سلوك الطلاب نحو دمج أنظمة التعلم الإلكتروني، ودلّت نتائج الدراسة على أن (٧٤,٤٪) من عينة الدراسة الذين ركزوا على محتوى المقرر والمصادر الإلكترونية هم الذين حققوا أعلى فائدة وسهولة في استخدام أنظمة التعلم الإلكترونية، وأن (٥٦٪) منهم يرون أن مصادر المعلومات الإلكترونية تعزز التعلم في المحاضرات وتشجع على زيادة النشاط نحو التعلم، وأن (٩٥٪) منهم يرون أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون أنظمة التعلم الإلكتروني في الإعلان عن أعمال المقرر التي تركز على إدارة المقرر، و(٥٦٪) أشاروا إلى أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون التغذية الراجعة للطلاب والتقويم وإعطاء تقويم عن واجباتهم، كما أن (٧٥,٨٪) من أعضاء هيئة التدريس يطلعون ويقرؤون الواجبات، و(٩٦٪) يستخدمون التفاعل الفوري الإلكتروني ويرون أنه مستمر في العملية التعليمية، وأكد (٧٠٪) على أن استخدام المنتدى الإلكتروني يعزز التفاعل بين الطلاب، وفضّل (٩١٪) استخدام أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني في مقررات أخرى. كما أثبتت نتائج الدراسة أن الطلاب أكدوا على أن درجة الرضا عالية باستخدام إدارة نظم التعلم الإلكتروني؛ نظرًا لتعزيز التعلم باستخدام هذا النوع من التقنية، كما أنها تسعى إلى تعزيز التعلم وجهًا لوجه في بيئة التعلم التقليدي.

وأكد (سنجابيا وماكريجي وبهاتشاري،٢٠١٢م Sengupta، Mukherjee and Bhattachanya) على ضرورة تشجيع تطوير الدعم الذي يعتمد على أنواع متعددة من التقنية المتوافرة في إدارة نظم التعلم الإلكتروني المطلوب دمجها بواسطة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لإتاحة أعلى فرصة للتفاعل، وتقديم معلومات مناسبة وكافية، وزيادة الحافز لدى الطلاب لزيادة التعلم. كما أشاروا إلى أن هناك عوامل تؤدي دورًا مهمًّا في تعزيز الدعم في بيئات التعلم الإلكتروني، وتشمل أدوات التواصل المتزامنة وغير المتزامنة. وتتيح للطلاب التفاعل مع المحتوى المصمم جيدًا باستخدام الوسائط المتعددة والسهولة في البحث والوصول للمصادر الأخرى التي تعزز النظم، كما تتيح لعضو هيئة التدريس التفاعل مع الطلاب الآخرين لتبادل المعلومات التي تمكنهم من تطوير معارف جديدة ومطلوبة لحل مشكلة تعليمية. ومن ناحية أخرى، وفي ضوء الحصول على الدعم الكافي، يجب على الطلاب استخدام التعلم التشاركي بينهم لإعادة معالجة المعلومات وبنائها مرة أخرى، والبدء في تطوير وجهات نظرهم التي تقودهم إلى طريق جديد نحو معارف أخرى. ويجب على الطلاب أن يتفاعلوا مع عضو هيئة التدريس الذي يعمل مساعدًا للعملية التعليمية ويقدم الدعم للطلاب

عندما يواجهون معوقًا في أثناء تعلمهم؛ حتى يتمكنوا من إتمام أهداف التعلم المطلوبة.

وأشار (رودتشيار،٢٠٠٩م Rodchua) إلى أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون إدارة نظم التعلم الإلكترونية (بلاك بورد) في تقديم المقرر، وأن الطلاب يؤكدون على تفاعلهم مع أعضاء هيئة التدريس الذي يشجع على التعلم والفهم، وكان المتوسط الحسابي (٣,٤٦) لاستخدام منتدى النقاش، وبلغ المتوسط الحسابي للتفاعل مع أعضاء هيئة التدريس (٣,٥٦)، وكان المتوسط الحسابي لسهولة استخدام (بلاك بورد) (٣,٨٨)، وأن عضو هيئة التدريس يعمل مساعدًا للطلاب في أثناء العملية التعليمية حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٣)، وبلغ المتوسط الحسابي لتفاعل الطلاب فيما بينهم (٣,٢٥)، وبلغ المتوسط الحسابي لاستخدام النشاطات في مجموعة التعلم (٣,٠٤)، وكانت العبارتان الأخيرتان أقل المتوسطات الحسابية، وهذا عائد إلى عدد من الأسباب، منها: ضعف الحافز الذي يقدمه عضو هيئة التدريس للطلاب لتحقيق التفاعل فيما بينهم، وعدم تشجعه إياهم على العمل في مجموعة، كما أن الطلاب لا يفضلون التفاعل بواسطة استخدام أدوات (بلاك بورد).

وأشار (فافيدس وسانشز – ألسنو وميتروبلوا ونيكمان،٢٠٠٧م Vovides، (SonchezAlenso،Mitropoulou and Nichmans إلى أن دمج مميزات إدارة نظم التعلم الإلكتروني في بيئات التعلم قادر على تحقيق الدعم لتعزيز التعلم الذاتي وتحسين رؤية الطلاب نحو تطوير تفكيرهم.

وأجرت (لانسري، وتيبايشتنا والرواي،٢٠١٠م Lansari، Tubaishat، and Al-Rawi) دراسة ركزت على سلوك الطلاب واستعدادهم نحو دمج إدارة نظم التعلم الإلكتروني في التعلم، وكان من نتائجها: أن الطلاب يستخدمون (بلاك بورد) في جميع المقررات، ويستخدمون المصادر الإلكترونية المتنوعة للمعلومات، وأن لديهم رغبة مؤكدة نحو الاختبارات الإلكترونية، واستخدام البريد الإلكتروني ومنتديات النقاش لمناقشة موضوع أو أفكار جديدة، ومن هنا فقد أصبح الطلاب محور عمليات التعلم. وأشارت النتائج إلى أن (٧٣,٦٪) من عينة الدراسة لديها سلوك إيجابي نحو دمج التعلم الإلكتروني لنشر التعلم وتوفير الوقت، وأن (٨٤٪) يؤكدون على أن بيئة التعلم الإلكتروني تقدم مصادر قيمة للتعلم. كما كشفت الدراسة أن الطلاب يستخدمون أدوات التعلم الإلكتروني لتطوير مهاراتهم من خلال عمليات التعلم المعرفية.

وذكر (ليوا،٢٠٠٦م Liaw) أن للتعلم الإلكتروني إمكانات لإتاحة مجموعة واسعة من الحلول لدعم بناء المعارف والأداء عند استخدام أدوات إلكترونية متنوعة (ص١). وأن هناك أربعة عناصر رئيسة لزيادة فاعلية بيئات التعلم الإلكتروني، هي: التنشيط، والوسائط التعليمية لدعم التعلم والتدريس، ومهارات حل المشكلات التعليمية، وعمل عضو هيئة التدريس مساعدًا للعملية التعليمية. إضافة إلى أهمية تفاعل الطلاب

فيما بينهم وتواصل بعضهم مع بعض ومع المصادر الأخرى، ومع أعضاء هيئة التدريس. كما يجب على عضو هيئة التدريس أن تكون لديه القدرة على تحفيز الطلاب وشد انتباههم نحو مميزات بيئات التعلم الإلكتروني، وكيفية دمج مميزات ووظائف إدارة نظم التعلم الإلكتروني.

وأجرى (سن وتاسيا وفنجر وتشن ويهل،٢٠٠٨م Sun،Tsai، Figer، (Chen،and Yeh دراسة ركزت على مجموعة من العناصر التي تعد ركيزة للتعلم الإلكتروني، وتشمل: قلق المتعلم نحو استخدام التقنية، وسلوك عضو هيئة التدريس نحو التعلم الإلكتروني، والمرونة في استخدام مقررات التعلم الإلكتروني، وجودة المقرر الإلكتروني، والفائدة العائدة للمتعلم، وسهولة الاستخدام والتنوع في عملية التقويم. وأكدت الدراسة أن (١٠,٦٦٪) من عينة الدراسة الذين استخدموا المقررات الإلكترونية كانت درجة رضاهم عن التعلم عالية.

كما ذكر (تشن وبكادا شكوى،٢٠٠٧م Chenand and Bcadshaw) مدى فاعلية استخدام الأسئلة الإلكترونية وطرحها للطلاب لتشجيعهم وتقديم المساعدة والدعم لهم، وكانت النتائج تشير إلى تمكين الطلاب من تطوير معارفهم ومفاهيمهم عندما يحصلون على المعلومات والخبرات المتنوعة، كما تزيد بيئات التعلم الإلكترونية من التواصل والتفاعل الإلكتروني لتقوية معارفهم. وذكر الطلاب أن تقديم الدعم لهم من الفوائد المهمة لتقدمهم في أثناء التعلم، والوصول في نهاية التعلم إلى إجابات دقيقة بناءً على تحليل أسباب المشكلة التعليمية والمقارنة بين المعلومات والتوصل إلى الحل المناسب في ضوء البدائل المتنوعة. وذكرت أن التعلم من خلال الشبكة العالمية للمعلومات تعلم مثمر؛ نظرًا لما يحققه للمتعلم من دعم للفهم من خلال المعلومات والمعارف المتنوعة التي تتيح للمتعلم تطوير المعارف الجديدة باستخدام التفكير الناقد ومعالجة المعلومات.

منهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

طُبّق المنهج الكمي الوصفي التحليلي لتحليل البيانات، واستُخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة نتائج عينة الدراسة، كما استُخدم اختبار (مان وتني Mann-Whit eny test) لاختبار الفرضية؛ لأن مجتمع الدراسة أقل من (٣٠) عنصرًا، واستُخدم المنهج النوعي لتحليل السؤال المغلق ذي الإجابات المتعددة لتحديد الأفكار الرئيسة الواردة من إجابات الطلاب التي تسعى إلى تقديم مقترحات دمج التعلم الإلكتروني.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من شعبتين تضمّان (٤٨) طالبًا من قسمين في كلية الهندسة في جامعة الملك سعود في الرياض، هما: قسم الهندسة الكهربائية، وقسم الهندسة المدنية، وهما الشعبتان اللتان دمجتا إدارة نظم التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في التعلم والتدريس لتعزيز الصفوف التقليدية وجهًا لوجه. وفي ضوء ما سبق طُبّقت العينة القصدية، وشملت العينة جميع أفراد مجتمع الدراسة من طلاب البكالوريوس، كما هو موضح في الجدولين (١) و(٢).

جدول (١)

توزيع مجتمع وعينة الدراسة

القسم	عدد الطلاب	النسبة
شعبة الطلاب من قسم الهندسة الكهربائية مجموعة (أ)	٢٣	٤٨٪
شعبة الطلاب من قسم الهندسة المدنية مجموعة (ب)	٢٥	٥٢٪
المجموع	٤٨	١٠٠٪

جدول (٢)

الاستبانات الصالحة للدراسة من كل شعبة

القسم	عدد الاستبانات	النسبة من كل شعبة
شعبة الطلاب من قسم الهندسة الكهربائية مجموعة (أ)	١٨	٧٨٪
شعبة الطلاب من قسم الهندسة المدنية مجموعة (ب)	٢٢	٨٨٪
المجموع	٤٨	١٠٠٪

أداة الدراسة:

صُمِّمت استبانة مناسبة في ضوء أدبيات الدراسة لجمع المعلومات من أفراد العينة، وأُعيد تصميمها في ضوء التغذية الراجعة من المحكمين المتخصصين في تقنية التعليم. وتتكون الاستبانة من سؤال مغلق متعدد الإجابات، ومحورين هما:

تفاعل الطلاب باستخدام إدارة نظم التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في تنفيذ نشاطات المقرر في أثناء العملية التعليمية، ويشمل (١٢) عبارة.

الدعم الذي يقدمه عضو هيئة التدريس باستخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في أثناء العملية التعليمية، ويشمل (١٤) عبارة.

وبُنيت الاستبانة في ضوء مقياس (ليكرت Likert Scale) الخماسي: (١= غير موافق بشدة، ٢= غير موافق، ٣= طبيعي، ٤= موافق، ٥= موافق بشدة).

وأُجريت دراسة استطلاعية شملت (٢٩) طالبًا يستخدمون (بلاك بورد) لمعرفة درجة ثبات الاستبانة، وكانت نتيجة (ألفا كرونباخ) للمحور الأول (٠,٩١٥)، وللمحور الثاني (٠,٩٣٥)، أما نتيجة (ألفا كرونباخ) الكلية للمتغيرين فكانت (٠,٩٦٢)، وتعد درجة الثبات عالية، وعليه فإن الاستبانة مناسبة لجميع البيانات من مجتمع الدراسة.

إجراءات الدراسة:

اعتُمد على أدبيات الدراسة في بناء الاستبانة المستخدمة لجمع البيانات من طلاب كلية الهندسة بعد تحكيمها ومعرفة درجة ثباتها، ومن ثم الحصول على موافقة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، وطبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٢هـ/١٤٣٣هـ، بعد تحديد الشعب التي يستخدم فيها أعضاء هيئة التدريس نظم إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في التعلم والتدريس. ووُزعت الاستبانة في آخر محاضرة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وحُللت نتائج الدراسة باستخدام برنامج تحليل البيانات (spss) والحصول على النتائج، وتمت الإجابة عن جميع الأسئلة ومناقشتها وكتابة النتائج والتوصيات والخاتمة.

تحليل البيانات:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الموضحة على النحو الآتي:

إجابة السؤال الأول:

ما وجهة نظر الطلاب نحو استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في التعلم والتدريس في ضوء مبادئ النظرية البنائية (التفاعل والدعم) في أثناء العملية التعليمية؟

ركز السؤال الأول على معرفة وجهة نظر أفراد العينة نحو استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في التعلم والتدريس في ضوء مبادئ النظرية البنائية (التفاعل، والدعم)، وتتطلب الإجابة عن استخدام التحليل الوصفي لجميع العبارات المكونة للمتغيرين التابعين وهما:

وجهة نظر الطلاب نحو التفاعل باستخدام إدارة نظم التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في تنفيذ نشاطات المقرر في أثناء العملية التعليمية.

وجهة نظر الطلاب نحو الدعم الذي يقدمه عضو هيئة التدريس باستخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في أثناء العملية التعليمية.

وحُلل المتغيران في ضوء مجموعتين: مجموعة (أ) وتمثل الطلاب من شعبة الهندسة الكهربائية، ومجموعة (ب) وتمثل الطلاب من شعبة الهندسة المدنية في كلية الهندسة في جامعة الملك سعود في الرياض.

جدول (٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة للمتغير التابع الأول: وجهة نظر الطلاب نحو التفاعل باستخدام إدارة نظم التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في تنفيذ نشاطات المقرر في أثناء العملية التعليمية

م	العبارات	المجموعة (أ)		المجموعة (ب)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	يقدم عضو هيئة التدريس تغذية راجعة إلكترونية عن الواجبات في الوقت المحدد.	٤,٤٤	.٩٨٤	٤,٣٢	.٨٣٩
٢	أحصل على التغذية الراجعة المناسبة في الوقت المحدد التي يقدمها عضو هيئة التدريس لمناقشة موضوع معين لتحقيق التعلم التشاركي.	٤,٦٧	.٥٩٤	٤,٠٠	.٩٢٦
٣	توجد ساعات مكتبية إلكترونية تتيح للطلاب التفاعل مع عضو هيئة التدريس.	٢,٩٤	١,١١٠	٣,٥٠	١,٤٠٦
٤	يتيح عضو هيئة التدريس وقتًا كافيًا للنقاش الإلكتروني.	٤,٢٢	.٨٠٨	٣,٩٠	١,١٣٦
٥	يتواصل الطالب مع عضو هيئة التدريس إلكترونيًّا.	٤,٥٣	.٦٢٤	٣,٥٥	١,٢٢٤
٦	أتواصل مع الطلاب في الشعبة إلكترونيًّا لمناقشة مشكلة تعليمية معينة.	٣,٠٦	١,٦٠٠	٣,٠٩	١,٣٧٧
٧	أتصفح محتوى المقرر إلكترونيًّا.	٤,٤٤	.٨٥٦	٣,٩١	١,٣٠٦
٨	تناقَش المشروعات المطلوبة في المقرر إلكترونيًّا.	٤,١٩	١,١٠٩	٣,٦٤	١,١٣٦
٩	يقدم عضو هيئة التدريس إلكترونيًّا تغذية راجعة عن مشروعات البحث في المقرر.	٤,٣٣	.٥٩٤	٣,٦٨	١,١٧١
١٠	تسهم عملية التواصل الإلكتروني في جعل المادة ممتعة وشيقة للمتعلم.	٤,٥٠	.٦١٨	٣,٦٤	١,٢٥٥
١١	تسهم عملية التفاعل الإلكتروني بين الطلاب في تطوير أفكار جديدة.	٤,٢٢	.٩٤٣	٣,٦٤	١,٢٩٣
١٢	سهولة التفاعل مع محتوى المقرر إلكترونيًّا.	٤,٢٢	١,١٦٦	٣,٧٧	١,٠٦٦

يوضح الجدول (٣) أن أعلى متوسط حسابي في المجموعة (أ) التي تمثل شعبة طلاب الهندسة الكهربائية هو للعبارة "أحصل على التغذية الراجعة المناسبة في الوقت المحدد التي يقدمها عضو هيئة التدريس لمناقشة موضوع معين لتحقيق التعلم التشاركي"؛ حيث بلغ (٤,٦٧). أما أقل متوسط حسابي فبلغ (٢,٩٤) للعبارة "توجد ساعات مكتبية إلكترونية تتيح للطلاب التفاعل مع عضو هيئة التدريس".

أما أعلى متوسط في المجموعة (ب) التي تمثل شعبة طلاب الهندسة المدنية فكان للعبارة "يقدم عضو هيئة التدريس تغذية راجعة ومناسبة عن الموضوع محل النقاش"؛ حيث بلغ (٤,٣٢). أما أقل متوسط حسابي فكان للعبارة "أتواصل مع الطلاب في الشعبة إلكترونيًّا لمناقشة مشكلة تعليمية معينة"؛ حيث بلغ (٣,٠٩). وعمومًا، تعد المتوسطات الحسابية تقريبًا متماثلة لجميع العبارات وتتدرج من (موافق) أو (موافق بشدة) في المجموعتين (أ، ب،) ولكن المتوسطات الحسابية للمجموعة (أ) أعلى.

ونجد أن المتوسطات الحسابية للعبارة "أتواصل مع الطلاب في الشعبة إلكترونيًّا لمناقشة مشكلة تعليمية معينة" طبيعية للمجموعتين (أ، ب) على التوالي (٣٠,٦، ٣,٠٩)، وأن المتوسطات الحسابية للعبارة "توجد ساعات مكتبية إلكترونية تتيح للطلاب التفاعل مع عضو هيئة التدريس" للمجموعتين (أ، ب) كانت على التوالي (٢,٩٤، ٣,٥٠). وللمجموعة (أ) تعد استجاباتهم طبيعية تقريبًا، أما المجموعة (ب) فكانت درجة استجاباتهم (موافق).

م	العبارة	المجموعة (أ)		المجموعة (ب)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	يستخدم عضو هيئة التدريس إستراتيجيات التعلم والتدريس في كيفية دمج مميزات (بلاك بورد) في تعزيز التعلم.	٤,٦٧	.٤٨٥	٤,٠٠	١,٣٠٩
	يشجع عضو هيئة التدريس على التفكير الناقد من خلال الموضوعات المطروحة للنقاش.	٤,٢٨	.٨٩٥	٣,٦٨	١,٠٨٦
	تضاف روابط إلكترونية بواسطة أستاذ المقرر لتعزيز المقرر.	٤,٣٩	١,٠٣٧	٣,٨٢	١,٠٩٧
	تضاف روابط إلكترونية بواسطة الطلاب لتعزيز المقرر.	٤,٧٢	.٤٦١	٣,١٨	١,٣٦٨
	تقدم الاختبارات إلكترونيًّا.	٢,٠٦	١,٠٢٩	٢,٥٥	١,٢٩٩
	يعلن عضو هيئة التدريس إلكترونيًّا عن المعلومات التي يحتاج الطالب إلى معرفتها.	٤,١٧	١,٠٤٣	٣,٤٥	١,٢٢٤
	تزويد الطالب في أثناء الفصل الدراسي بمراجع إلكترونية حديثة تعزز العملية التعليمية.	٣,١٧	١,٢٤٩	٣,٦٤	١,٢٩٣
	تعرض مفردات المقرر ومتطلباته إلكترونيًّا.	٤,١١	.٩٦٣	٣,٨٢	١,١٤٠
	تقدم روابط إلكترونية تدعم حل مشكلة تعليمية معينة.	٣,٩٤	١,٠٥٦	٣,٥٩	١,١٤١
	يحتوي المقرر على مصادر تلفزيونية رقمية تقدم عرضًا توضيحيًّا للموضوع.	٤,٤٤	.٦١٦	٣,٥٥	١,٢٩٩

م	العبارة	المجموعة (أ)		المجموعة (ب)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	يستلم عضو هيئة التدريس مشروعات المقرر إلكترونيًّا.	٤,٠٠	١,٣٢٨	٣,٤٨	١,١٢٣
	توجد درجات للمشاركة الإلكترونية.	٤,٨٣	.٣٨٣	٢,٩١	١,٣٧٧
	يشجع عضو هيئة التدريس الطلاب للحصول على معلومات متنوعة من المجلات العلمية الرقمية لدعم حل مشكلة تعليمية محددة.	٤,١٧	١,٠٤٣	٣,٤١	١,٢٦٠
	يقدم عضو هيئة التدريس إلكترونيًّا معلومات إضافية في حالة الحاجة الماسة إلى حل المشكلة التعليمية.	٣,٩٤	١,١٦٢	٣,٨٢	١,٠٩٧

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة لجميع عبارات المتغير التابع الثاني: الدعم الذي يقدمه عضو هيئة التدريس باستخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في أثناء العملية التعليمية

يوضح الجدول (٤) أن المجموعة (أ) التي تمثل شعبة الهندسة الكهربائية حصلت فيها عبارة «توجد درجات للمشاركة الإلكترونية» على أعلى متوسط حسابي؛ حيث بلغ (٤,٨٣)، وأقل متوسط حسابي كان للعبارة «يتم تقديم الاختبارات إلكترونيًّا»، وبلغ (٢,٠٦). أما المجموعة (ب) التي تمثل الهندسة المدنية فكان أعلى متوسط حسابي للعبارة «يستخدم عضو هيئة التدريس إستراتيجيات التعلم والتدريس في كيفية دمج مميزات (بلاك بورد) في تعزيز التعلم»؛ حيث بلغ (٤,٠)، وأقل متوسط حسابي للعبارة «تقدم الاختبارات إلكترونيًّا»، وبلغ (٢,٥٥). ونجد أن المجموعتين كانت إجابتهما (غير موافق) للعبارة «تقدم الاختبارات إلكترونيًّا»، وكانت المتوسطات الحسابية للعبارات في المجموعتين (أ، ب) على التوالي: (٢,٠٦، ٢,٥٥).

المجموعة	المتغيرات التابعة	عدد عناصر العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجوعة (أ) طلاب الهندسة الكهربائية.	تفاعل الطلاب في نشاطات المقرر باستخدام (بلاك بورد) في أثناء العملية التعليمية.	١٨	٤,١٢	٠,٥٧
	يقدم عضو هيئة التدريس الدعم باستخدام (بلاك بورد) في أثناء العملية التعليمية.	١٨	٤,٠٩	٠,٥٦
المجوعة (ب) طلاب الهندسة المدنية	تفاعل الطلاب في نشاطات المقرر باستخدام (بلاك بورد) في أثناء العملية التعليمية.	٢٢	٣,٧٢	٠,٩١
	يقدم عضو هيئة التدريس الدعم باستخدام (بلاك بورد) في أثناء العملية التعليمية.	٢٢	٣,٤٨	٠,٩٨

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الكلية لمتغيرين التابعين للمجموعتين (أ، ب) (ن=١٨، ٢٢)

يوضح الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية للمتغير التابع الأول ونصّه: "يتفاعل الطلاب في نشاطات المقرر باستخدام (بلاك بورد) في أثناء العملية التعليمية" للمجموعتين (أ، ب) على التوالي: (٤,١٢، ٣,٧٢)، ويوجد اختلاف بين المتوسطات لصالح المجموعة (أ). أما المتوسطات الحسابية للمتغير التابع الثاني ونصّه: "يقدم عضو هيئة التدريس الدعم باستخدام (بلاك بورد) في أثناء العملية التعليمية، للمجموعتين (أ، ب) على التوالي: (٤,٠٩، ٣,٤٨)، وتوجد فروقات بين المتغيرين لصالح المجموعة (أ).

إضافة إلى ذلك، يوضح الجدول (٥) وجود فروق قليلة بين متوسطات المتغيرين في المجموعة (أ) لصالح

المتغير التابع الأول "يتفاعل الطلاب في نشاطات المقرر باستخدام (بلاك بورد) في أثناء العملية التعليمية". وتوجد فروق بين المتغيرين في المجموعة (ب) لصالح المتغير التابع الأول "يتفاعل الطلاب في نشاطات المقرر باستخدام (بلاك بورد) في أثناء العملية التعليمية".

جدول (٦)

رتب المجموعة

المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب
أ	١٨	٢٤،٦٧	٤٤٤,٠٠
ب	٢٢	١٧،٠٩	٣٧٦,٠٠
المجموع	٤٠		

جدول (٧)

اختبار (مان وتني) وقيمة (U) للمجموعتين (أ، ب) ن١=١٨، ن٢=٢٢

قيمة الدلالة الإحصائية (Z)	قيمة (U)
٠,٠٤١	١٢٣,٠٠

إجابة السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلاب في شعبتي الهندسة الكهربائية والهندسة المدنية باستخدام إدارة نظم التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) نحو (التدعيم والتفاعل) في تنفيذ نشاطات المقرر في أثناء العملية التعليمية باختلاف التخصص؟

أُجيب عن هذا السؤال باستخدام اختبار (مان ويتني)، ويوضح الجدول (٦) مجموع الرتب للمجموعتين، ويوضح الجدول (٧) قيمة (U) لاختبار (مان وتني). كما يوضح أن قيمة (P=٠,٠٤١,٠٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، غير دالة إحصائيًا؛ حيث توجد فروق في مجموع الدرجات بين المجموعتين لصالح المجموعة (أ).

إجابة السؤال الثالث:

استُخدم التحليل النوعي للإجابة عن السؤال المغلق ذي الإجابات المتعددة الذي يركز على مقترحات الطلاب نحو دمج إدارة نظم التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في العملية التعليمية. وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

يحتاج الطلاب إلى الدعم حتى يتمكنوا من استخدام (بلاك بورد)، ويجب على أعضاء هيئة التدريس مساعدتهم في كيفية استخدام «المساعدة الإلكترونية الذاتية» (Help) الموجودة في نظام (بلاك بورد) لكي يطوروا مهاراتهم في استخدام مميزاته. كما أكد الطلاب من قسم الهندسة الكهربائية على أنه "توجد صعوبة في استخدام مميزاته"، وأشار الطلاب من قسم الهندسة المدنية إلى "حاجتهم إلى التدريب على كيفية استخدام (بلاك بورد)".

تحقق التحفيز: يحتاج الطلاب إلى تحفيزهم وتشجعهم على دمج مميزات (بلاك بورد) في العملية التعليمية. وقد أشارت عينة الدراسة من شعبة الهندسة الكهربائية إلى وجود مشكلات تقنية تحتاج للدعم الفني الفوري. كما أشار الطلاب من شعبة الهندسة المدنية إلى أنه "توجد صعوبة في الانتقال من صفحة إلى أخرى داخل البرنامج"، كما أشاروا إلى أنه "لا توجد صيانة كافية تدعم استخدام (بلاك بورد) جيدًا"، وأكدت عينة الدراسة أن معالجتها تدعم الحافز نحو التعلم.

مناقشة النتائج:

ركزت هذه الدراسة على عنصرين أساسين في التعلم الإلكتروني، الأول تفاعل الطلاب، والثاني دعم عضو هيئة التدريس الطلاب في أثناء العملية التعليمية. ويعد كل من هذين العنصرين جزءًا مهمًّا من عناصر النظرية البنائية الاجتماعية، وتطبيقهما باستخدام ميزات إدارة نظم التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) يؤدي إلى تعزيز البيئة التعليمية التقليدية وجهًا لوجه.

مناقشة إجابة السؤال الأول:

ما وجهة نظر الطلاب نحو استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في التعلم والتدريس في ضوء مبادئ النظرية البنائية (التفاعل، والدعم) في أثناء العملية التعليمية؟

أولاً: ركز المتغير التابع الأول على استخدام الطلاب التفاعل باستخدام ميزات (بلاك بورد) في أثناء تنفيذ نشاطات المقرر؛ حيث أشارت نتيجة العبارة «أتواصل مع الطلاب في الشعبة إلكترونيًّا لمناقشة مشكلة تعليمية معينة» إلى أن تفاعل الطلاب فيما بينهم كان طبيعيًّا للمجموعتين (أ، ب)، وكان المتوسط الحسابي على التوالي: (٣,٠٦، ٣,٠٩)، ويلاحظ أن التفاعل بين الطلاب غير مرض ولا يتفق مع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية التي تؤكد على أهمية التفاعل لتطوير مستويات البنية المعرفية اللازمة لاشتقاق معارف جديدة، وهذه النتيجة لا تتلاءم مع ما ذكره (بروتش وفيفل،٢٠١١م Brosche and Feavel) من أن نجاح

التعلم يعتمد على التفاعل باستخدام أدوات بيئة التعلم الإلكتروني، مثل: المنتديات، والبريد الإلكتروني، والمحادثات المباشرة.

ويلاحظ أن استخدام أعضاء هيئة التدريس الساعات المكتبية الإلكترونية للتفاعل مع الطلاب درجتها طبيعية للمجموعتين (أ، ب)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي على التوالي: (٢,٩٤، ٣,٥٥)، ويجب أن تكون الساعات المكتبية الإلكترونية جزءًا من ثقافة عضو هيئة التدريس والطلاب، وتشجيع الطلاب على التواصل في أثناء الساعات المكتبية لتقديم الإجابات والمقترحات التي تعزز تعلمهم، ولكن هذه النتائج لا تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة (لانساري ونيبوشات والراوي،٢٠١٠م Lansari، Tubaishat، and Al-Rawi)، الذين أكدوا على ضرورة استخدام الطلاب البريد الإلكتروني وتبادل المعلومات مع عضو هيئة التدريس. ويقترح الطلاب في هذه الدراسة أهمية التدريب لتلبية حاجاتهم من الخبرات التي تتيح لهم استخدام مميزات (بلاك بورد) الداعمة للنقاش والتواصل بفاعلية وكفاءة. ومن ناحية أخرى، يرى الطلاب أن التفاعل يقوّي ويعزز الحافز لديهم للتعلم، وهذا ما يؤكده طلاب الهندسة الكهربائية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٣)، وهذه النتيجة توضح أن لديهم استعدادًا للتفاعل مع الطلاب الآخرين مقارنة بطلاب الهندسة المدنية الذي بلغ المتوسط الحسابي لديهم (٣,٥٥). وأشارت النتائج إلى أن طلاب قسم الهندسة الكهربائية أفضل من طلاب قسم الهندسة المدنية في التعلم التشاركي، وهذا عائد إلى أن لدى طلاب الهندسة الكهربائية معارف ومهارات خاصة باستخدام أدوات الاتصالات الإلكترونية مقارنة بطلاب الهندسة المدنية. وتتوافق نتيجة طلاب الهندسة الكهربائية مع ما ذكره (جيلاني،٢٠٠٣م Gillani) من أن الوصول إلى أفضل مستويات التفكير يعتمد على التحفيز لإعداد المشروعات والعمل التشاركي باستخدام أدوات التفاعل الإلكتروني التي تدعم التعلم الإلكتروني.

من ناحية أخرى نجد أن المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة (أ) التي تمثل طلاب الهندسة الكهربائية للمتغير التابع الأول الذي يركز على تفاعل الطلاب في نشاطات المقرر باستخدام (بلاك بورد) بلغ (٤,١٢)، والانحراف المعياري (٠,٥٧)، أما المتوسط الحسابي الكلي للمجموعة (ب) التي تمثل طلاب الهندسة المدنية فبلغ (٣,٧٢)، والانحراف المعياري (٠,٩١). ويتضح أن طلاب الهندسة الكهربائية يستخدمون أدوات التفاعل الإلكتروني بواسطة إدارة نظم التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) لتنفيذ نشاطات المقرر مقارنة بطلاب الهندسة المدنية الذين يعملون في ضوء مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية من خلال تطبيق التفاعل في نشاطات المقرر.

ومن ناحية أخرى، يحتاجون إلى معالجة تطبيق التفاعل في الساعات المكتبية الإلكترونية لتشجيع الطلاب

على حل المشكلات التعليمية من خلال التفاعل باستخدام أدوات (بلاك بورد) التفاعلية. ويمكن تحقيق ذلك من خلال تطوير ثقافة التعلم الإلكتروني، حيث يحتاج طلاب الهندسة المدنية إلى التدريب على كيفية التفاعل باستخدام أدوات (بلاك بورد) التفاعلية من خلال ورش عمل تعين على اكتساب مهارات ومعارف في كيفية أدوات التفاعل الإلكترونية التي تدعم التفاعل في نشاطات المقرر باستخدام (بلاك بورد). كما أن النتائج النوعية أكدت حاجتهم إلى التدريب على كيفية استخدام ودمج مميزات (بلاك بورد) في العملية التعليمية. إضافة إلى ذلك، أكدت عينة الدراسة على أهمية الدعم الفني لحل المشكلات التقنية، وأن لها دورًا رئيسًا في تعزيز الحافز نحو التعلم الإلكتروني.

ثانيًا: ركز المتغير التابع الثاني على تقديم عضو هيئة التدريس الدعم باستخدام إدارة نظم التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) بهدف تعزيز تنفيذ نشاطات المقرر؛ حيث أشارت النتائج إلى أن عضو هيئة التدريس لا يستخدم أدوات الاختبار والتقويم الإلكترونية، وكانت المتوسطات الحسابية لشعبتي طلاب الهندسة الكهربائية والهندسة المدنية على التوالي (٢,٠٦، ٢,٥٥). ويتضح أن استخدام الأدوات الإلكترونية في الاختبارات والتقويم ليس جزءًا من ثقافة عضو هيئة التدريس، ويتضح عمومًا أن عضو هيئة التدريس يفضل استخدام طريقة الاختبارات التقليدية في الصف الدراسي.

ويتضح أن النتائج متوافقة مع الدراسة التي أجراها في قسم علوم الحاسب ونظم المعلومات في جامعة الأمير سلطان (زهير،٢٠١٢م Zouhair)؛ حيث أشار إلى أن (٥٦٪) من عينة الدراسة تفضل استخدام التقويم باستخدام إدارة نظم التعلم الإلكتروني. وتعكس هذه النتيجة السلوك نحو التقنية الحديثة في التقويم في أثناء استخدام التعلم الإلكتروني، ومن ثم فإن هذه الثقافة الجديدة في عملية التقويم تحتاج إلى تعزيز. ونجد أن نتائج الدراسة التي توصل إليها (لاتساري وتيايشان والراوي،٢٠١٠م Lansari، Tubaishat، and Al-Rawi) في جامعة الشيخ زايد لا تتفق مع نتائج الدراسة الحالية؛ حيث أكدت النتائج على أن الطلاب يفضلون الاختبارات الإلكترونية باستخدام (بلاك بورد)، واستخدامها في إنهاء الواجبات اليومية التي تدعم التعلم في الصفوف التقليدية وجهًا لوجه، وهذا يوحي بأن هذه الثقافة الجديدة في جامعة الشيخ زايد باستخدام الاختبار الإلكترونية غير متوافرة لدى طلاب شعبتي الهندسة الكهربائية والهندسة المدنية، ونجد أن المتوسط الحسابي لطلاب شعبة الهندسة الكهربائية نحو نشر المعلومات التي يحتاجها الطلاب والإعلان عنها باستخدام (بلاك بورد) بلغ (٤,١٧). وكان المتوسط الحسابي للعبارة "يحتوي المقرر على مقاطع فيديو لتدعيم التعلم" بلغ (٤,٤٤)، ويوضح ذلك التشجيع الإيجابي وتنمية الحافز لدى الطلاب للوصول إلى أنواع جديدة من المصادر، وهذا متوافق مع نتائج الدراسة التي أجراها (فافيدس وساتش وألانسوا ويترويولو ينكماس،٢٠٠٧م Vovides، Sanchez-Alonso، Mitropoulou، and Nickmans)

الذين يؤكدون على دمج ميزات التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية لتقديم الدعم والمساعدة للطلاب لتعزيز التعلم الذاتي وتكوين رؤية متميزة لديهم.

وأشارت نتائج طلاب شعبة الهندسة المدنية إلى أن عضو هيئة التدريس ينشر المعلومات التي يحتاجها الطلاب والإعلان عنها باستخدام (بلاك بورد)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٥)، أما المتوسط الحسابي للعبارة "يحتوي المقرر على مقاطع فيديو لتدعيم التعلم" فقد بلغ (٣,٥٥)، وتعد درجته طبيعية، وتشير إلى ضعف تقديم عضو هيئة التدريس الدعم لطلابه. ويلاحظ أن عضو هيئة التدريس في قسم الهندسة الكهربائية يشجع الطلاب على استخدام المعلومات من المجلات الإلكترونية لإيجاد الحلول لمشكلة محددة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٧) للعبارة "يشجع عضو هيئة التدريس الطلاب الحصول على معلومات متنوعة من المجلات العلمية الرقمية لدعم حل مشكلة تعليمية محددة"، وبلغ المتوسط الحسابي لشعبة طلاب الهندسة المدينة (٣,٤١). وعزا (رويتشو،٢٠٠٩م Rodchue) انخفاض المتوسط الحسابي إلى ضعف عضو هيئة التدريس في دعم الحافز لدى الطلاب وتشجيعهم على التفاعل. وأخيرًا أشارت النتائج إلى المتوسطات الحسابية للمتغير التابع الثاني "يقدم عضو هيئة التدريس الدعم باستخدام (بلاك بورد)"؛ حيث كان المتوسط الحسابي الكلي لطلاب الهندسة الكهربائية (٤,٠٩) والمتوسط الحسابي الكلي لطلاب الهندسة المدنية (٣,٤٨)، وتؤكد النتائج أن عضو هيئة التدريس في قسم الهندسة الكهربائية يقدم الدعم للطلاب باستخدام (بلاك بورد) مقارنة بعضو هيئة التدريس في قسم الهندسة المدنية. وعليه فإن عنصر الدعم الذي يعد من العناصر المكونة للنظرية البنائية الاجتماعية قد طبّقه عضو هيئة التدريس في قسم الهندسة الكهربائية لتعزيز التعلم والتدريس مقارنة بعضو هيئة التدريس في قسم الهندسة المدنية، ويعود السبب في ذلك إلى أن برنامج الهندسة الكهربائية يتعامل مع تقنية المعلومات، لكنهم مازالوا يحتاجون إلى تطوير ثقافتهم في التعلم الإلكتروني من أجل أن يقدموا دعمًا أكبر للطلاب حتى تكون درجة تنفيذ النشاطات أفضل.

مناقشة إجابة السؤال الثاني:

أشارت نتيجة اختبار (مان وتني) إلى أن (p=٠,٤١>٠,٠٥) عند مستوى دالة إحصائية (P=٠,٠٥) غير دالة احصائيًّا، أما المتوسطات الحسابية للمجموعتين (أ، ب) فكانت على التوالي: (٤٤٤,٠٠، ٣٧٦,٠٠)؛ حيث توجد شواهد كافية على أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين لصالح المجموعة (أ)، كما هو موضح في الجدولين (٦)، و(٧). وتوضح النتيجة أن عضو هيئة التدريس في قسم الهندسة الكهربائية يقدم دعمًا للطلاب لتعزيز التعلم باستخدام ميزات (بلاك بورد) أفضل مقارنة بعضو هيئة التدريس في قسم الهندسة المدنية، ومن هنا فقد تحقق تطبيق عنصر الدعم الذي يعد جزءًا من النظرية البنائية الاجتماعية؛ لأن عضو هيئة التدريس والطلاب يستخدمون تقنية المعلومات في قسم الهندسة الكهربائية. وتتوافق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (فاقيدس وآخرون،٢٠٠٧م Vovides، Sanchez-Alonso، Mitropoulou، and Nickmans التي تؤكد على ضرورة دمج مميزات إدارة نظم التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية بهدف تقديم الدعم وتعزيز التعلم الذاتي، وحتى تكون لديهم رؤية عالية تساعد في تطوير تفكيرهم بما يسهم في تطوير مخرجات التعلم.

إضافة إلى ذلك، وفي ضوء النتائج المشتقة من اختبار (مان وتني) فقد تأكد أن طلاب شعبة الهندسة الكهربائية يستخدمون العنصر الآخر من النظرية البنائية الاجتماعية، وهو التفاعل من خلال استخدام ميزات (بلاك بورد) الذي يعزز التعلم ويطور التفكير، ومن ثم يؤدي إلى اشتقاق معارف جديدة. وعمومًا يلاحظ أن النتائج متوافقة مع (بروستشل وفيفل،٢٠١١م Brosche and Feavel) التي تركز على أهمية استخدام التفاعل من خلال مميزات أدوات (بلاك بورد) في تعزيز التعلم الإلكتروني، وتتلاءم هذه النتائج مع ما توصل إليه (تشن ويكادشو،٢٠٠٧م Chen and Bcadshaw) الذي أشار إلى أهمية استخدام الطلاب أدوات التعلم الإلكتروني لتحقيق التفاعل الذي يؤدي إلى إعادة تكوين المعارف وصياغتها في ضوء المعلومات والمعارف الناتجة من التفاعل بين المتعلمين، ومع أعضاء هيئة التدريس، ومع الخبراء ومع المحتوى الإلكتروني.

النتائج:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

حصل التفاعل مع عضو هيئة التدريس في أثناء الساعات المكتبية الافتراضية على متوسط حسابي بلغ (٢,٩٤) لشعبة طلاب قسم الهندسة الكهربائية، وهو متوسط طبيعي، أما لدى طلاب قسم الهندسة المدنية فكان المتوسط الحسابي إيجابيًّا وبلغ (٣,٥٠)؛ حيث كانت درجة الإجابة (موافق).

كان التفاعل بين عضو هيئة التدريس وطلاب قسم الهندسة الكهربائية إيجابيًّا؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٣)، وهو أفضل من المتوسط الحسابي الذي حصل عليه طلاب قسم الهندسة المدنية الذي بلغ (٣,٥٥).

يقدم عضو هيئة التدريس في قسم الهندسة المدنية ساعات مكتبية إلكترونية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٠)، وهو أفضل نوعًا ما من عضو هيئة التدريس في قسم الهندسة الكهربائية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لشعبة طلاب الهندسة الكهربائية (٢,٩٤).

أشارت النتائج إلى أن طلاب قسم الهندسة الكهربائية يتواصلون إلكترونيًّا مع عضو هيئة التدريس؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٣)، أما المتوسط الحسابي لطلاب قسم الهندسة المدنية فقد بلغ (٣,٥٥).

يتضح أن التفاعل بين الطلاب لمناقشة مشكلة تعليمية معينة متماثل في قسمي الهندسة الكهربائية والهندسة المدنية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي على التوالي: (٣,٠٦، ٣,٠٩).

أكد طلاب قسم الهندسة الكهربائية أن التفاعل الإلكتروني يدعم الحافز ويشجعهم على التعلم؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٥٠)، مقارنة بطلاب قسم الهندسة المدنية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٤).

يؤكد طلاب قسم الهندسة الكهربائية أن لعضو هيئة التدريس أهمية كبيرة في تشجيع الطلاب نحو زيادة التفاعل لاشتقاق أفكار جديدة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٢)، أما لدى طلاب قسم الهندسة المدنية فقد بلغ (٣,٦٨).

أكد طلاب قسم الهندسة الكهربائية سهولة التفاعل مع محتوى المادة العلمية والانتقال عبر المحتوى؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٢)، أما المتوسط الحسابي لطلاب قسم الهندسة المدنية فقد بلغ (٣,٧٧).

أكد طلاب قسم الهندسة الكهربائية أن عضو هيئة التدريس يزودهم بروابط إلكترونية تعزز التعلم لديهم؛

حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٩)، أما لدى طلاب قسم الهندسة المدنية فقد بلغ (٣,٨٢).

أشارت النتائج إلى أن عضو هيئة التدريس في قسمي الهندسة الكهربائية والهندسة المدنية لا يستخدم إدارة نظم التعلم الإلكتروني في الاختبارات؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لطلاب قسم الهندسة الكهربائية (٢,٠٦)، ولطلاب قسم الهندسة المدنية (٢,٥٥).

يؤكد طلاب قسم الهندسة الكهربائية أن عضو هيئة التدريس يحث على استخدام التفكير الناقد في أثناء مناقشة موضوع معين؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٨)، أما لدى طلاب قسم الهندسة المدنية فقد بلغ (٣,٦٨).

أشارت النتائج إلى أن عضو هيئة التدريس في قسمي الهندسة الكهربائية والهندسة المدنية يستخدم إدارة تظم التعلم الإلكتروني في عرض مفردات المقرر.

أشارت النتائج إلى أن عضو هيئة التدريس في قسمي الهندسة الكهربائية والهندسة المدنية يقدم إلكترونيًّا معلومات كافية لحل المشكلات التعليمية.

أشارت النتائج إلى أن عضو هيئة التدريس في قسم الهندسة الكهربائية يستخدم مقاطع فيديو لتعزيز التعلم؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لعينة الدراسة (٤,٤٤)، أما لدى طلاب قسم الهندسة المدنية فقد بلغ (٣,٥٥).

أشارت النتائج إلى أن عضو هيئة التدريس في قسم الهندسة الكهربائية يشجع على المشاركة الإلكترونية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤،٨٣)، مقارنة بعضو هيئة التدريس في قسم الهندسة المدنية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢،٩١).

أكدت النتائج أن عضو هيئة التدريس في قسم الهندسة الكهربائية يشجع الطلاب على استخدام مصادر إلكترونية متنوعة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤،١٧)، مقارنة بعضو هيئة التدريس في قسم الهندسة المدنية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣،٤١).

أشارت عينة الدراسة إلى أهمية إعداد برامج تدريبية لإتقان ميزات إدارة نظم التعلم الإلكتروني (بلاك بورد).

اقترحت عينة الدراسة تأمين الدعم الفني لضمان استخدام إدارة نظم التعلم الإلكتروني (بلاك بورد).

الخاتمة والتوصيات:

يعد التعلم الإلكتروني من أهم التوجهات الحديثة نحو إعادة تكوين بيئات التعلم الجامعية باستخدام إدارة نظم التعلم الإلكتروني. وقد أُجريت هذه الدراسة على شعبتين، الأولى من قسم الهندسة الكهربائية والثانية من قسم الهندسة المدنية، وهاتان الشعبتان فقط هما اللتان تستخدمان إدارة نظم التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في تعزيز التعلم والتدريس بالبيئة التعليمية التقليدية وجهًا لوجه. وقد اتجهت الدراسة إلى استخدام مبادئ النظرية الاجتماعية التي تركز أبعادها على عنصرين مهمين، هما: عنصر الدعم الذي يقدمه عضو هيئة التدريس لمساندة ومساعدة الطلاب في تحقيق أهداف التعلم، وعنصر التفاعل الذي ينفذه الطلاب ويشمل التفاعل بين الطلاب، ومع عضو هيئة التدريس، ومع الخبراء، ومع المحتوى بهدف الحصول على معلومات ومعارف متنوعة تمكّنهم من العمل على تطوير التفكير وإعداد التفكير الناقد والابتكار والنقد لبناء معارف جديدة.

واستُخدمت الاستبانة التي تحتوي على محورين، هما: تفاعل الطلاب مع نشاطات المقرر باستخدام مميزات أدوات (بلاك بورد)، وتقديم عضو هيئة التدريس الدعم والمساندة للطلاب. وكان من أهم النتائج: عدم استخدام مميزات (بلاك بورد) في الاختبارات وتقويم الطلاب، وانخفاض التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في أثناء الساعات المكتبية، ويعود ذلك إلى عدم بناء ثقافة التعلم الإلكتروني، وخصوصًا دمج إدارة نظم التعلم الإلكتروني لتعزيز بيئات التعلم التقليدية وجهًا لوجه، كما أشارت نتائج اختبار (مان وتني) إلى أن دمج إدارة نظم التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) بواسطة شعبة الهندسة الكهربائية في التعلم والتدريس أكثر فاعلية من شعبة الهندسة المدنية. من ناحية أخرى حققت المجموعة (أ) التي تمثل شعبة الهندسة الكهربائية مبادئ فكرة النظرية البنائية الاجتماعية التي تشمل تحقيق عضو هيئة التدريس الدعم والمساندة، وتحقيق الطلاب التفاعل بهدف بناء معارف جديدة. وقد يرجع السبب في وجود الفروق بين متوسطات طلاب الشعبتين إلى أن الهندسة الكهربائية تستخدم تقنية المعلومات جزءًا من التعلم في بيئتها التعليمية.

وأشارت النتائج إلى أن الشعبتين بحاجة إلى تطوير ثقافة التعلم الإلكتروني الذي يعتمد على دمج إدارة نظم التعلم الإلكتروني. ويختلف التدريب المقدم في الشعبتين في ضوء الخبرات في تقنية المعلومات، ونجد أن شعبة الهندسة الكهربائية أفضل من شعبة الهندسة المدنية.

ويفترض أن تتبنى عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد نشر الابتكارات الجديدة التي تعتمد على إدارة نظم التعلم الإلكتروني، والتشجيع على استخدام الاختبارات الإلكترونية. كما تحتاج عينة الدراسة

إلى برامج تدريبية على استخدام ودمج إدارة نظم التعلم الإلكتروني. ويتطلب دمج إدارة نظم التعلم الإلكتروني بالبيئة التعليمية تقديم الدعم الفني لإيجاد الحلول الفنية والتقنية لضمان تحفيز الطلاب نحو استخدامها. وأكدت الدراسة على ضرورة إعداد برامج تدريبية للطلاب حول كيفية دمج مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية مع ميزات إدارة نظم التعلم الإلكتروني وتطبيقاتها.

References المراجـــــع

Aixia, D., & Wang, D. (2011). Factors

Influencing Learner Attitudes Toward E-learning and Development of E-learning Environment Based on the Integrated E-learning Platform, International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning, 1 (3 August), 264268-.

Alias, N. (2012). Design of a Motivational

Scaffold for the Malaysian e-Learning

Environment. Educational Technology & Society, 15 (1), 137–151.

Bates, A., & Poole, G., (2003). Effective

teaching with technology in higher education foundations for success. San Francisco: Jossey-Bass.

Blázquez, F. E. & Díaz, L. A. (2006). A

training proposal for e-learning teachers. European Journal of Open, Distance and E-Learning. Retrieved from http://www.eurodl.org/.

Bonk, C. (2009). The world is open how

web technology revolutionizing education. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Brosche, T. & Feavel, M. (2011).

Successful online learning managing the online learning environment efficiently and effectively. Sudbury, MA: Jones and Bartlett Publishers.

Chen, C., & Bcadshaw, A. (2007). The

effect of web-based question prompts

on scaffolding knowledge integration and ill-structured problem solving. Journal of Research on Technology in Education, 39(4)359376-.

Deanship of E-learning and Distance

Education. Available at:
http://elearning.ksu.edu.sa/en

Driscoll, M. (200). Phycology of learning for instruction (3rd Ed.). Boston, MA: Pearson.

Ellis, R., & Goodyear, P. (2010). Students' experiences of e-learning in higher education the technology of sustainable innovation. New York, NY: Routledge.

Garrison, R. (2011), E-learning in the 21st century a framework for research and practice. New York, NY: Routledge.

Gillani, B. (2003). Learning theories and the design of learning environments. Lanham, Maryland: University Press of America.

Harasim,L. (2012). Learning theory and online technologies. New York, NY: Routledge.

Herrington, J., Reeves, T., & Oliver, R. (2010), A guide to authentic e-learning. New York, NY:

Routledge.

Holmes, B., & Gardner, J. (2006).

E-learning concepts and practice.

London: SAGE.

Howard, C. (2012). Technology in higher

education. In W. Buskist & V. A.

Benassi(Eds.), Effective College and

University Teaching Strategies and Tactics for the New Professoriate (pp.163172-). Los Angeles, CA: SAGE.

Jonassen, D. & Reeves, T. (1996).

Learning with technology: Using computers as cognitive tools. In D. Jonassen (Eds.), Handbook of research on educational communications and technology (pp.693719-). New York, NY: Macmillan.

Lansari,Z., Tubaishat, A., & Al-Rawi, A.,

(2010). Using a learning management system to foster independent learning in an outcome-based University: A Gulf Perspective. Informing Science and Information Technology, 7(2010), 7387-. Retrieved from:

http://iisit.org/Vol7/IISITv7p073087-Lansari733.pdf

Lefrancois, G. (2006). Theories of human

learning what the old woman said. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

Liaw, M. (2006). E-learning and the

development of intercultural competence. Language Learning & Technology, 10(3), 4964-. Retrieved from:

http://llt.msu.edu/vol10num3/liaw/

Lui, A. (2012), White paper teaching in the zoon from:

Macleod, H. (2005). What role can

educational multimedia play in narrowing the digital divide? International Journal of Education and Development using ICT. 1(4). Retrieved from: http://ijedict.dec.uwi.edu//.

Menchaca, M., & Bekele, T., (2008).

Learner and instructor identified success factors in distance education, 29(3), 231–252.

National Association of EMS

Education (2013). Foundation of education: An EMS approach. USA: Delmar CENGAGE Learning.

Nawaz, A., Najeebullah, K., & Miankheil,

A. (2011). Challenges of e-Teaching: Contemporary Paradigms and Barriers. Research Journal of Information Technology, 3(2): 99107-. Retrieved from http://www.maxwellsci.com/print/rjit/v3107-99-.pdf

Organization for Economic Co-Operation

and Development (2005). E-learning in tertiary education. Paris, France: OECD.

Oliver, R. (2002). The role of ICT in

higher education for the 21st century: ICT as a change agent for education. Retrieved from http://elrond.scam.ecu.edu.au/oliver/2002/he21.pdf.

Olver, P., & Gordon, W. (2013).

Developing the curriculum(8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Ravenscroft, A. (2001). Designing

e-learning interactions in the 21st century: revisiting and rethinking the role of theory. European Journal of Education, 36(2). 134156-.

Rodchua, S. (2009). Quality on-line

education the measurement of quality and practices of internet based distance learning: A case

of industrial. Germany: Lambert Academic Publishing.

Stavredes, T. (2011). Effective online

teaching foundation strategies for student success. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sengupta, S., Mukherjee2,B., &

Bhattacharya, S. (2012). Designing a Scaffolding for Supporting Personalized Synchronous e-Learning: Retrieved from: http://airccj.org/CSCP/vol2/csit2349.pdf

Swan, K. (2003). Learning effectiveness:

what the research tells us. In J. Bourne & J. Moore (Eds.), Elements of Quality Online Education Practice and Direction (pp.1345-). USA: Sloan.

Sun, P., Tsai, R., Finger, G., Chen, Y. &

Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. Computers & Education, 50 (2008), 1183–1202.

Vovides,Y., Sanchez-Alonso,S.,

Mitropoulou, V., & Nickmans, G., (2007). The use of e-learning course management systems to support learning strategies and to improve self-regulated learning. Educational Research Review, 2 (2007), 64–74.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind and society:

The development of higher mental processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

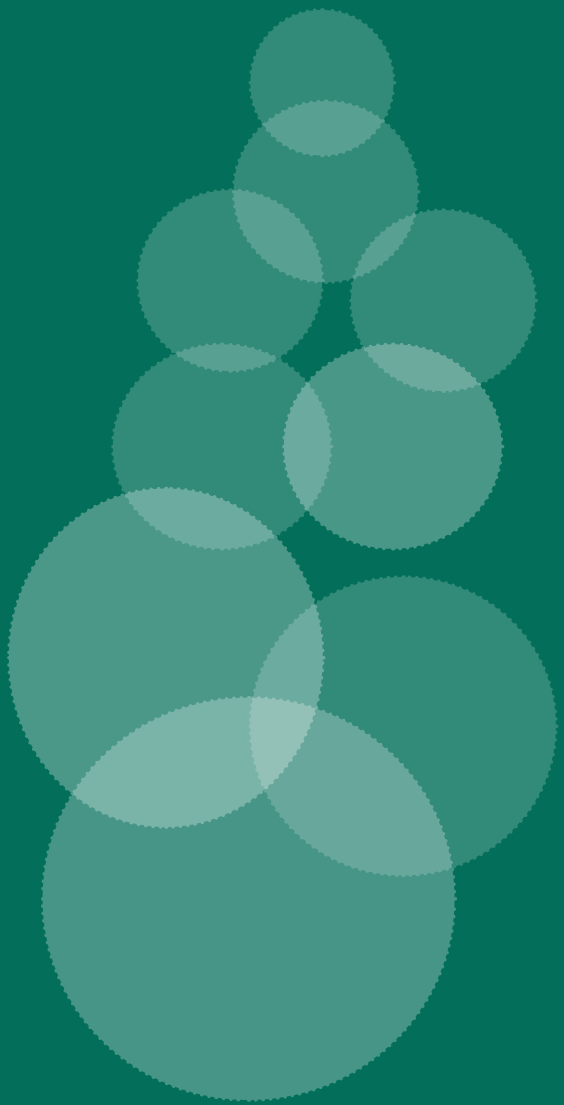
Zouhair, J. (2012). Surveying Learners'

Attitudes Toward a Saudi E-learning

System. International Journal of Information and Electronics Engineering, 2 (5 September), 777779-.

مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي
Center for Higher Education Research and Studies

تقارير ودراسات
مركز البحوث والدراسات



مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي
Center for Higher Education Research and Studies

الشهادات المزوّرة والوهمية والواهنة والاعتمادات الصورية في التعليم العالي

عرض
د. ماجدة بنت إبراهيم الجارودي
جامعة الملك سعود
mjaroody@ksu.edu.sa

مستخلص:

تأتي هذه الدراسة التي أعدها أ.د. عبد الرحمن أبو عمه ضمن الدراسات التي يقدمها مركز البحوث والدراسات (CHERS) التابع لوزارة التعليم العالي السعودي وصدرت عام ١٤٣٣هـ. وهي دراسات يقوم بها المركز بهدف توفير مزيد من المعلومات والحقائق والمؤشرات المتعلقة بالتعليم العالي على المستويين المحلي والعالمي؛ لتسهم في نشر العلم والمعرفة بين المهتمين من صانعي السياسات والقرارات في التعليم العالي، والباحثين وطلاب الدراسات العليا في الجامعات.

وجاءت هذه الدراسة بعد انتشار ظاهرة الشهادات المزورة واكتشاف الوزارة عددًا من حاملي هذه الشهادات في كافة المجالات الإنسانية والعلمية والعملية. فكان الهدف من هذه الدراسة استعراض الجوانب المختلفة لواقع تزوير الشهادات والمؤهلات العلمية. ولما لهذه الظاهرة من آثار قد تكون مدمرة للتعليم في الدول فقد درس الباحثون آثار الفساد على الاقتصاد والتنمية عمومًا، وهذا أدى إلى الاهتمام برصد أوجه الفساد المتمثلة في حالات الرشوة والتزوير والغش والانتحال وطواحين الشهادات، وأنواع أخرى من سوء السلوك والتعامل والبعد عن الأصول الأكاديمية والنزاهة. وقد أكدت هذه الدراسات أن الإلمام بأنواع الفساد في التعليم العالي ومعرفتها وتحديد أسبابها والقائمين عليها يمكن أن يسهم في إيجاد إصلاحات واستحداث

لوائح وتنظيم ممارسات تحد من إصدار الشهادات الواهنة، وتحاصر حامليها، وتقلل من آثارها المضرّة أو المدمرة أحيانًا للتنمية الوطنية في أي دولة ومن ثم للاقتصاد العالمي.

وقد استعرضت الدراسة أهداف الأشخاص الذين يسعون إلى الحصول على شهادة جامعية مزورة بهدف الحصول على لقب أكاديمي برّاق يسهم في رفع مكانته السياسية أو الوظيفية في المناصب العليا في الدولة. وأن التزوير في الشهادات لا يقتصر على الشهادات والدرجات العلمية والأكاديمية فقط، ولكنه يمتدّ إلى شهادات الخبرة وحتى جوازات السفر وشهادات الميلاد. وأن هذا الأمر أكثر في الدول النامية منه في الدول المتقدمة، بسبب اختلاف البيئات. وضرب الباحث لذلك عدة أمثلة من العالم المتقدم، ومنها –على سبيل المثال– الرئيس الأمريكي (باراك أوباما) الذي كان يعمل في كلية القانون في جامعة (شيكاغو) أستاذًا مشاركًا لمدة ثلاثة عشر عامًا، ومع ذلك لم يتحدّث أحد مطلقًا عن لقبه العلمي، أو يعطى أهمية لهذه الفترة من حياته.

وعرّفت الدراسة الدرجة العلمية بأنها مؤهل علمي يعطى لإنجازات معرفية مقاسة في مجالات علمية متخصصة من خلال هيكلية معلنة، ويقوم على تقويم الأداء أو الإنجاز فيها أساتذة أو معلمون مؤهلون ضمن ضوابط وأطر محددة. ويمكن إيجاز الحد الأدنى للشهادة الصحيحة أو السليمة من التزوير في العناصر التالية:

- سلامة الوضع القانوني للمؤسسة وسلطتها في منح الدرجة.
- ملاءمة متطلبات الالتحاق ببرنامج الحصول على الدرجة.
- مماثلة متطلبات الحصول على الدرجة في الجهد والساعات والدراسية والمدة الزمنية أغلب مثيلاتها في مؤسسات الدولة التي تعمل فيها.
- وجود جهة اعتماد أكاديمي للمؤسسة أو للبرنامج المنتهي بالدرجة.
- كون جهة الاعتماد الأكاديمي حقيقية تعنى بالاعتماد المؤسسي والبرامجي.
- وجود خطط دراسية معلنة وسياسة تعليمية واضحة.
- وجود إجراءات للترقية في مستويات البرنامج وتقويم واضح المعالم.
- الالتزام بنوعية ومستوى تأهيل أعضاء هيئة التدريس.
- ظهور الجامعة أو الكلية في قوائم دولتها.

إضافة إلى ذلك ظهرت في السنوات الأخيرة تصنيفات للجامعات منها على سبيل المثال لا الحصر: الترتيب الأكاديمي للجامعات العالمية (ARWU)، والترتيب العالمي للجامعات للتعليم العالي (تايمز) بالتعاون مع شركة (توماس رويترThomson Reuters)، وترتيب (كواكاريل سايموند-Quacquarelli Sy monds QS World University)، وتصنيف الجامعات الأمريكية (يو إس نيوزUS News)، ومجلس تمويل التعليم العالي (HEFC) وهو خاص بالجامعات البريطانية.

إن مشكلة تزوير الشهادات تكمن في منح شهادة أو الحصول على شهادة مزورة أو اكتساب شهادة بمستوى ومتطلبات متدنية جدًّا من مؤسسة تعليمية حقيقية أو غير متخصصة أو غير مؤهلة أو شكلية لا وجود لها، تكون غالبًا عن طريق الإنترنت مقابل مبلغ مالي، ودون أية متطلبات تعليمية أو تدريبية جادة أخرى.

وتتزايد الجهات المانحة للشهادات المزورة دون أن تكون هناك إمكانية لمعرفة عددها أو كيفية عملها؛ لأنها تعمل ضمن نطاق لا يمكن للمسح القانوني أن يطالها أو يوقف عملها، حيث تعمل كثير من هذه الجهات في الخفاء دون أن تكون هناك إمكانية لتعقب أثرها.

وهناك أنواع مختلفة للشهادات المزورة التي اكتُشفت، فبعضها متقن لدرجة تصعب التفرقة بينها وبين الوثيقة الأصلية، ولا يمكن التحقق منها إلا بالرجوع إلى الجامعة نفسها، وبعضها مزورة بتقليد وتختلف في ألوانها أو طبيعة الخط أو أسماء الموقعين عليها، ويمكن التعرف عليها في أغلب الأحيان من الممارسين والمتابعين لأنواع الشهادات. وهناك الشهادات التي تصدر عن جامعات تحمل أسماء شبيهة بأسماء جامعات مشهورة يمكن الخلط بينها فيما إذا لم يُدقق بالاسم كجامعة (نورث ويست) التي لها شبيه باسم (نورث وسترن)، وبعضها يصدر عن جامعات وهمية ليس لها وجود حقيقي أو من شركات أو مواقع إنترنت أو من مراكز ومعاهد مرتبطة بمؤسسات معروفة ومعتمدة ومصرح لها بالعمل التعليمي ولكن شهاداتها غير معتمدة.

وقد نشر موقع (سبوكسمان ريفيو) عام ٢٠٠٨م تقريرًا عن وجود عشرة آلاف شخص اشتروا شهادات من جامعات أمريكية وهمية أو شهادات غير حقيقية، وقد ورد في القائمة أسماء عديد من الجامعات والكليات والمدارس، وتدرجت الدرجات من البكالوريوس والماجستير والدكتوراة، وكان أغلب المشترين من الولايات المتحدة الأمريكية، ومنهم حسب القائمة أشخاص من المملكة العربية السعودية ومن دول مجلس التعاون الخليجي ومن دول أوروبية وآسيوية مختلفة.

وتتعدد طرق وأماكن الحصول على الشهادات المزورة، ولذا فقد بدأت بعض الدول بمحاولة السيطرة على هذه الشهادات المزورة باتخاذ إجراءات قانونية كالإجراء الذي اتخذته المملكة العربية

السعودية بإغلاق (١٠٠) مكتب للشهادات الوهمية كانت تسوق لشهادات الماجستير والدكتوراة الوهمية.

وليتأكد الطالب من أن الجامعة التي يريد الانتساب إليها من الجامعات المعترف بها يجب أن يلجأ إلى تصنيف الجامعات ويبحث عن الخمسين أو المئة جامعة في هذه التصنيفات.

وذكرت الدراسة أنواع الفساد في التعليم العالي كتقديم الرشوة لجهات الاعتماد أو المقوّمين الذين يقومون بزيارات ميدانية ويراجعون السجلات وتقارير التقويم الذاتي؛ مما يؤدي إلى تخريج أشخاص يفتقدون التأهيل المناسب والمهارات المهنية في مجالات متعددة، وكسوء استثمار موارد الجامعة الذاتية وسوء إدارة الخدمات الاستثمارية للجامعات كأوقاف الجامعة واستخدام التسهيلات للتلاعب بموارد الجامعة مما يؤثر على كفاءة الجامعات وخرجيها.

ويمتد الفساد إلى أعضاء هيئة التدريس الذين يحصلون على ترقيات بأبحاث قام بها غيرهم مقابل تبادل مادي أو تسهيلات على حساب المؤسسة التعليمية، أو تقاضي رشاوى وهدايا لمنح الطلبة درجات أعلى وتقديرات أفضل أو شراء الأسئلة المعدة للقبول أو للترقية...

ويطول الفساد الطلبة الذين يعمدون إلى شراء البحوث والخطط العلمية في مرحلتي الماجستير والدكتوراة، ويوكلون للمراكز البحثية إعداد الاستبانات وتحليلها والتعليق على النتائج، وكتابة فصول الرسالة، وعمل برامج الحاسب الآلي التي يحتاجها طلبة علوم الحساب، وغيرها من أساليب التحايل والتضليل للحصول على الدرجة العلمية دون استحقاق.

وفي مجال معادلة الشهادات الجامعية أشارت الدراسة إلى أهمية وجود هيئات متخصصة لمعادلة الشهادات الجامعية، وتوفير معلومات عن التعليم العالي في العالم ومتابعة تغيراته ودراسة توجهاته، والتنسيق في تبادل الخبرات والمعلومات مع ما يماثلها من مؤسسات في كثير من بلدان العالم.

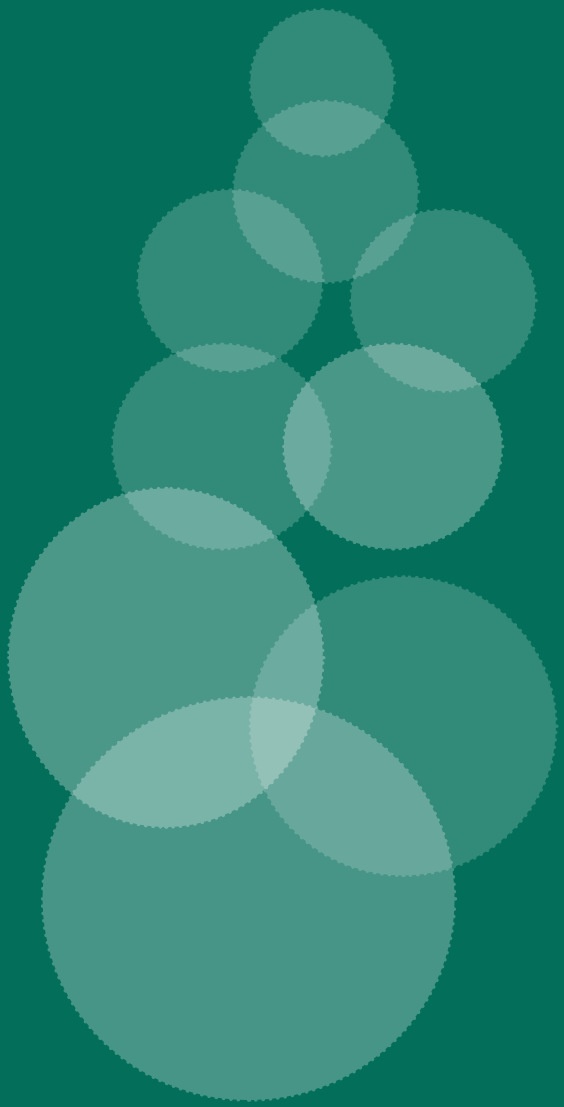
وخُتمت الدراسة بتوصيات أكدت على ضرورة توفير البيانات الكافية عن الجامعات الوهمية والمسوّقة للشهادات الوهمية أو المزورة. والتأكيد على التقليل من الممارسات البيروقراطية التي تقوم بها بعض لجان معادلة الشهادات الجامعية بالتواصل مع مثيلاتها من الجامعات في العالم للتأكد من سلامة الشهادات المعادلة. والتمييز بين الشهادات الصادرة من جامعات متميزة ورائدة وغيرها من الجامعات التي قد تتيح الفساد والرشوة والانتحال. والعمل على نشر ثقافة التقويم على رأس العمل من المرؤوسين والزملاء والرؤساء، وخاصة التقويم الفني والتخصصي والمهني. وضرورة التأكد من صحة المعلومات الواردة في السير الذاتية من خلال تأكد كل مؤسسة من صحة السير الذاتية لمنسوبيها المنشورة على مواقعهم الرسمية. وإلزام الجهات الرسمية في كل الدول بتوفير المعلومات الأساسية عن مؤسساتها التعليمية والدرجات التي تمنحها ومستوياتها على مواقعها الرسمية. مع استحداث أنظمة ولوائح وتشريعات لمواجهة أنواع التزوير

وتجريم المرتكبين لمثل هذه المخالفة وجعلها جريمة يعاقب عليها القانون. وأخيرًا ضرورة توفير معلومات عن وضع التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، أسوة بالدول الأوربية في شبكات معلومات التعليم العالي، بما في ذلك الاعتماد الوطني والأجنبي، والدرجات العلمية والنشاطات الأخرى ذات الصلة، لتيسير التعرف على مستوى التعليم العالي وهيكلته ومجالاته.

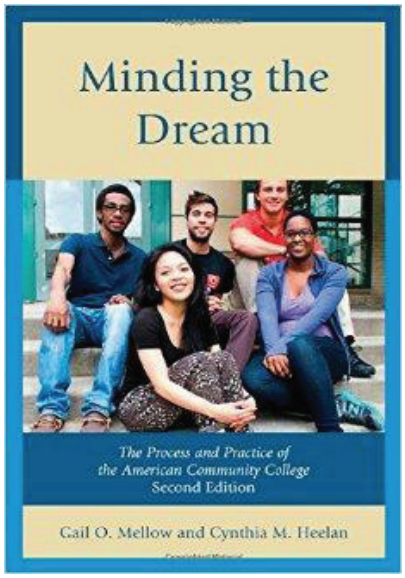
وختم الباحث الدراسة بقائمة بظواهر التزوير ومعانيها باللغتين العربية والإنجليزية.

مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي
Center for Higher Education Research and Studies

كتب ورسائل علمية



مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي
Center for Higher Education Research and Studies



إدراك الحُلم
الإجراءات والممارسات في كليات المجتمع الأمريكية

Minding the Dream
The Process and the Practice of the American Community College

هند بنت مسعد بن فضيان الحربي
طالبة دكتوراة – قسم الإدارة التربوية
جامعة الملك سعود
hindakfy@gmail.com

صدر كتاب "إدراك الحُلم: الإجراءات والممارسات في كليات المجتمع الأمريكية" للمؤلفتين (جيل ميلو Gail Mellow) و(سينثيا هيلان Cynthia Heelan) في طبعته الثانية عام ٢٠١٥م عن دار (رومان وليتيلفيلدRoman & Littlefield) للنشر بالتعاون مع الجمعية الأمريكية لكليات المجتمع (AACC). يقع الكتاب في (٣٥٨) صفحة من القطع المتوسط، ويقدم لمحة عامة وشاملة حول إدراك حُلم تطوير كليات المجتمع الأمريكية، ورعايته والسعي إلى تحويله إلى واقع يلبي احتياجات المجتمع من خلال إيجاد فرص عمل للطلبة الملتحقين بكليات المجتمع. يشكل الكتاب مرجعًا ثريًّا يستند إلى خبرات عملية وأبحاث علمية قُدمت بأسلوب واضح وسهل، ويأخذ في الاهتمام جمهورًا واسعًا من القرّاء من القيادات التربوية وأعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا والباحثين وجميع المهتمين بكليات المجتمع.

مما يميز الكتاب أن المؤلفتين من القيادات التربوية في كليات المجتمع الأمريكية التي عملت فيها لسنوات؛ حيث ترأست (جيل ميلو)كلية المجتمع (لاقارديا LaGuardia) منذ عام ٢٠٠٠م، وعُرف عنها حماستها ودعمها لكليات المجتمع لإيمانها بالدور المهم والحيوي لهذه الكليات في إيجاد فرص للطلبة ليسهموا في تطوير مجتمعاتهم. أما (سينثيا هيلان) فهي رئيس متقاعد لكلية (كولورادو ماونتن Colorado Mountain College)، وما تزال تقدم دعمها لكليات المجتمع بشغف وحماسة؛ لإيمانها بأن كليات المجتمع تمثل ثورة لتحقيق العدالة الاجتماعية. وعلى الرغم من أن الكتاب يعكس تحيز المؤلفتين لكليات المجتمع، إلا إنه يقدم أيضًا صورة واضحة لأهم المعوقات والتحديات والسلبيات في هذا النوع من مؤسسات التعليم العالي.

يتكون الكتاب من ثلاثة عشر فصلاً كُتبت في إطار نمطي موحد؛ حيث يبدأ كل فصل بنظرة عامة عن الموضوع، يليها الحُلم المرتبط بالموضوع وما يندرج تحته من تطلعات وآمال، ويقدم الحُلم وصفًا مثاليًّا لما يجب أن يكون، ثم عرض للواقع والمعوقات التي تؤثر في تحقق الحُلم، يليه عرض لقسم آخر بعنوان «القصة الحقيقية» يزود القارئ بمعلومات تفصيلية معاصرة عن موضوع الفصل، ويختم الفصل بأسئلة للنقاش وخلاصة للموضوع. وتؤكد فصول الكتاب الثلاثة عشر على أهمية كليات المجتمع؛ لكونها تجسد الاتجاهات الحديثة في التعليم العالي كالتوسع في القبول، وفرص تعليم تحقق العدالة الاجتماعية «التعليم للجميع»، وربط التعليم بسوق العمل ودوره في ريادة الأعمال وتنمية المجتمع. وتتمحور الفصول الأولى من الكتاب حول الإجراءات في كليات المجتمع، وتقدم نظرة عامة عن كليات المجتمع الأمريكية على النحو الآتي:

- لمحة عامة عن قوانين كليات المجتمع الأمريكية.
- كليات المجتمع: المنفعة الخاصة أم المصلحة العامة؟
- تمويل كليات المجتمع.
- الحوكمة.
- التعليم المتغير.
- القيادة ودورها في تحقيق الحلم.
- التطبيق العالمي ونموذج كليات المجتمع الأمريكية.

أما الفصول الأخيرة فتركز على الممارسات الأكاديمية في كليات المجتمع من خلال طرح عدة موضوعات على النحو الآتي:

- الدراسات التطويرية.
- تجربة المرحلة الانتقالية.
- التنمية الاقتصادية وتنمية القوى العاملة.
- اللغة الإنجليزية لغةً ثانيةً.
- التركيبات السكانية والتحديات في كليات المجتمع.

يبدأ الكتاب بمقدمة كتبها (أنتوني كارنيفال Anthony Carnevale)، رئيس اللجنة الوطنية لسياسة التوظيف، يصف فيها كليات المجتمع ببوابة الربح للطبقة الوسطى من المجتمع وخاصة للعائلات العاملة

والأقليات والمهاجرين. ويرى أنها مؤسسات تُعنى بالحُلم الأمريكي لكل من يريد أن يطور ذاته ويرفع من مكانته الاجتماعية. وينظر (أنتوني) إلى القادة التربويين لكليات المجتمع بأنهم مبشرون ينشرون العلم بعيدًا عن الأبراج العاجية للتعليم النخبوي الانتقائي. ويثني على الكتاب لأن المؤلفتين قدمتا خارطة طريق لتطوير كليات المجتمع ولسد الفجوة بين المأمول الذي يمثل الحلم الأمريكي والواقع الذي يعكس محدودية أدوار ووظائف كليات المجتمع.

تؤكد الفصول الأولى من الكتاب على الرسالة الفريدة لكليات المجتمع؛ حيث يُزوّد القارئ بتاريخ هذا النوع من مؤسسات التعليم العالي بما في ذلك الحركات الاجتماعية التي ساعدت على تأسيسه، بالإضافة إلى الاتجاهات الحديثة في التعليم العالي التي ستشكل كليات المجتمع في المستقبل وتعزز أدوارها ووظائفها. وتعرض المؤلفتان في الفصول الأولى أهمية كليات المجتمع، والمنافع الاقتصادية والاجتماعية التي تحققها من خلال الإسهام في زيادة الدخل ورفع المستوى المعيشي وخفض معدلات البطالة والجرائم. وعلى الرغم من كل البراهين والأدلة التي برزت بوضوح من خلال استعراض المؤلفتين لأهمية كليات المجتمع، إلا أن تلك الأهمية ضُخّمت إلى درجة يظن معها القارئ أن كليات المجتمع هي الحل لكل مشكلات وقضايا المجتمع. كما تؤكد الفصول الأولى على وجود فجوة في السياسات التعليمية المطبقة بين التعلم العالي في المؤسسات التعليمية الأخرى (٤ سنوات) وكليات المجتمع وخاصة فيما يتعلق بالتمويل ومعايير قياس الأداء. وتطالب المؤلفتان باعتماد سياسات تمويل أكثر ملاءمة لطبيعة كليات المجتمع وبرامجها وأنظمتها ولأنماط المتعلمين فيها. كما تطالبان باعتماد معايير قياس أداء خاصة بكليات المجتمع، بل وتريان أن من السخرية مقارنة التعليم في المؤسسات التعليمية الأخرى بالتعليم في كليات المجتمع التي فتحت أبوابها لكافة أفراد المجتمع وصنعت المعجزات. ويعد الفصل الخاص بالحوكمة مفيدًا في فهم عمليات السيطرة المحلية ومجالس الأمناء ونماذج مجلس الكلية، كما يكشف أسرار السياسات المحيطة بكليات المجتمع وسياسات الدعم المالي وموازين القوى والسلطة، ويقدم معلومات عن مواقع تلك النماذج والسياسات في مجالس الدولة وهيئات التنسيق. ولعل أكثر ما يلفت انتباه المهتمين بكليات المجتمع من خارج الولايات المتحدة الأمريكية الفصل الخاص بالتطبيق العالمي، وكيفية تبنّي وتكييف النموذج الأمريكي لكليات المجتمع للاستفادة من هذا الاختراع الأمريكي في تحقيق المصلحة العالمية. وفي هذا الفصل تحديدًا، قدمت المؤلفتان الحجج والبراهين القوية لإمكانية أن تصبح كليات المجتمع مؤسسات للتعليم العالمي.

وتستعرض الفصول الأخيرة من الكتاب الممارسات التي يجب التركيز عليها في كليات المجتمع. ويقدم فصل "الدراسات التطويرية" للقارئ مجموعة من الخطط الأكاديمية التي تتّبعها كليات المجتمع لتطوير مهارات الطلبة غير المؤهلين أكاديميًّا. وتناقش المؤلفتان في فصلين متتاليين دورين مهمين من أدوار كليات

المجتمع، هما: الدور الانتقالي بحيث تمثل كليات المجتمع مرحلة انتقالية في التعليم العالي، والدور التنموي للاقتصاد وللقوى العاملة. وقد أوردت المؤلفتان عديدًا من الإيجابيات والسلبيات حول الكيفية التي تؤدي بها كليات المجتمع دورها الانتقالي والتنموي. ومن السلبيات التي عُرضت تلك المتعلقة بتكلفة التدريب المهني التي هي من مسؤولية القطاع الخاص الراغب في التدريب. ومن الفصول المهمة في الكتاب، الفصل المتعلق بتدريس اللغة الإنجليزية لغة ثانية في كليات المجتمع؛ حيث يسلط الضوء على دور مهم من أدوار كليات المجتمع وإن لم يُصرَّح به، ألا وهو الدور التطويري المساند لمؤسسات التعليم الأخرى. ويركز هذا الفصل على ضرورة الالتفات إلى المجموعات التي تسعى إلى تعلم اللغة الإنجليزية لغة ثانية كالمهاجرين والطلاب الدوليين، كما يوضح أثر أحداث الحادي عشر من سبتمبر في هذا المجال، وارتفاع نسبة التدقيق من واضعي السياسات. وتحاول المؤلفتان في الفصل الأخير استشراف مستقبل كليات المجتمع، من خلال التنبؤ بالتنوع الطلابي الذي ستواجهه هذه الكليات نتيجة التغير في التركيبات السكانية، وأن ذلك التنوع سيمثل تحديًا كبيرًا للقيادات التربوية في كليات المجتمع ولكل من يعمل فيها من أكاديميين وإداريين.

وتختتم المؤلفتان الكتاب بملخص من (١٥) صفحة، قدّمتا فيه توصيات بشأن ما يمكن اتخاذه من إجراءات لتحقيق حُلم كليات المجتمع. كما تضمّن الملخص نقاطًا مهمة وأفكارًا واعدة تشكل مجتمعة منهجًا لتطوير كليات المجتمع؛ بحيث تقوم بأدوارها ووظائفها على الوجه المطلوب والمأمول. وذكرت المؤلفتان في نهاية الملخص أن الكتاب يهدف إلى إدراك عامة القرّاء ماهيّة كليات المجتمع وواقعها والمأمول منها، وأنه بمثابة دعوة لصناع القرار للتفكير في مستقبل كليات المجتمع.

وقد تميز الكتاب بأنه أكّد على أن كليات المجتمع هي من أهم الابتكارات في التعليم العالي الأمريكي، وأنه لولاها –كما يقال– ما كانت أمريكا كما هي عليه في الوقت الحالي. ويعد تأليف هذا الكتاب ممن عمل داخل كليات المجتمع لسنوات عديدة قيمة استثنائية تعكس واقعية ومصداقية وشفافية ما أُورد من معلومات وما طرح من قضايا، فلا يدرك النجاحات التي تحققت والتحديات التي تقف في تحقيق مزيد منها إلا من عايش الواقع ومارس العمل في هذه الكليات. كما أن كون (جيل ميلو) تعمل حاليًّا رئيسًا لكلية المجتمع (لاقارديا)، وكون (سينثيا هيلان) عملت سابقًا رئيسًا لكلية المجتمع (كولورادو ماونتن)، قد صبغ الكتابة بشيء من الشغف بكليات المجتمع؛ ذلك الشغف الذي تحول إلى إيمان بحُلم يجب إدراكه ورعايته وتحقيقه. وتتضح الواقعية والشغف في القصص الجانبية لبعض الطلبة وبعض الكليات التي انتشرت في عدة فصول من الكتاب؛ حيث قدّمت تلك القصص رؤية عن الجانب الإنساني لكليات المجتمع.

ويؤخذ على الكتاب الأسلوب الوعظي الذي يظهر فيه، مثل عبارات: «يجب علينا» و«علينا أن نتجنب» وغيرها من العبارات التي حولت بعض الصفحات إلى قائمة من الإجراءات والممارسات الملحّة التي تعطي

للقارئ انطباعًا بأن كليات المجتمع تعاني من مشكلات يصعب حلها، ومن ثم فقد يترك ذلك الانطباع شعورًا بصعوبة إدراك الحُلم.

ختامًا، يقدم كتاب «إدراك الحُلم: الإجراءات والممارسات في كليات المجتمع الأمريكية» رؤية واضحة وشاملة عن واقع كليات المجتمع والمأمول منها، وهي رؤية يمكن أن يستفيد منها صناع القرار في التعليم في مختلف الدول، من خلال إعادة النظر إلى السياسات التعليمية الخاصة بكليات المجتمع وأهدافها والوظائف المنوطة بها والبرامج المقدمة فيها، بما يسهم في تقديم كليات المجتمع أدوارًا مهمة وملموسة في تحسين المستوى العلمي والمهني للأفراد وفي تنمية اقتصاد المجتمع. ولن يتحقق ذلك إلا عندما تتغير النظرة إلى كليات المجتمع، وذلك بجعلها شريكًا رئيسًا لمؤسسات التعليم العالي الأخرى ولمؤسسات القطاع الخاص. ويعد الكتاب مرجعًا قيمًا لمن يعملون في كليات المجتمع ولاسيما من يشغلون مناصب قيادية فيها، ولجميع المهتمين بكليات المجتمع من باحثين وطلبة دراسات عليا.

إن إدراك الأحلام وتحقيقها يتطلب الإرادة والإصرار والعمل الدؤوب..

مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي
Center for Higher Education Research and Studies

الرسائل العلمية

١) العنوان: تطوير أداء عمادات شؤون الطلاب في ضوء التحديات المعاصرة في الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية: إستراتيجية مقترحة.

الباحث: **فريال بنت عبدالله بن سعيد الحقباني.**

المشرف على البحث: **د. سارة بنت عبدالله المنقاش.**

السنة: **١٤٣٦هـ.**

الدرجة العلمية: **الدكتوراة.**

الجهة: **جامعة الملك سعود.**

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة مستوى الخدمات الطلابية التي تقدمها عمادات شؤون الطلاب في الجامعات الحكومية السعودية في ضوء التحديات المعاصرة، وعلى درجة مستوى النشاطات الطلابية التي تقدمها عمادات شؤون الطلاب في الجامعات الحكومية السعودية في ضوء التحديات المعاصرة، وعلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية -إن وجدت- بين إجابات أفراد الدراسة وعيّنتها لمستوى الخدمات والنشاطات الطلابية التي تقدمها عمادات شؤون الطلاب في الجامعات الحكومية السعودية وفقًا لمتغيرات الدراسة. والكشف عن التحديات المعاصرة التي تواجه عمادات شؤون الطلاب في تلك الجامعات. وتحديد متطلبات تطوير أداء عمادات شؤون الطلاب في الجامعات الحكومية السعودية. واقتراح إستراتيجية لتطوير أداء عمادات شؤون الطلاب في الجامعات الحكومية السعودية في ضوء نتائج الدراسة، والتجارب العالمية، والتحديات المعاصرة والمستقبلية التي تواجهها.

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي في تحقيق الأهداف باستخدام أداتي الاستبانة والمقابلة اللتين طبّقتا على أفراد الدراسة وعينتها في أثناء الفصل الدّراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ، وأدوات أخرى كالمقابلات الشخصية وورشة العمل للمساعدة في بناء الإستراتيجية المقترحة. وقد تكّون أفراد الدراسة من جميع العمداء والوكلاء والوكيلات في عمادة شؤون الطلاب، الذين بلغ عددهم الإجمالي (٣٠) فردًا اختيروا من الجامعات الآتية: جامعة الملك سعود في الرياض، وجامعة الملك عبدالعزيز

في جدة، وجامعة الملك فيصل في الإحساء، وجامعة الملك خالد في أبها، وعيّنة ممثلة بلغ عددها (٩٦١) من طلاب وطالبات مرحلة البكالوريوس في تلك الجامعات، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من الكليات: العلمية، والإنسانية، والصحية. واستُخدم الإحصاء الوصفي لمعالجة البيانات وفق التدرج الخماسي.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. وافق أفراد الدراسة على مستوى الخدمات الطلابية التي تقدمها عمادات شؤون الطلاب في الجامعات الحكومية السعودية بدرجة (موافق) في جميع الخدمات الطلابية البالغ عددها (٤٨) خدمة متفرعة من اثني عشر بُعدًا. وكانت أعلى قيمة لمستوى الموافقة على الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة، وأدناها على الخدمات الصحية. كما كانت موافقة عيّنة الدراسة من الطلبة على تلك الخدمات بدرجة (موافق). وكانت أعلى قيمة لمستوى الموافقة على خدمات الإرشاد الأكاديمي، وأدناها على خدمات التغذية الطلابية.

٢. وافق أفراد الدراسة على مستوى النشاطات الطلابية التي تقدمها عمادات شؤون الطلاب بدرجة (موافق). وكانت أعلى قيمة لمستوى الموافقة على مشاركة الطلبة في المسابقات المحلية، وأدناها على تمويل النشاطات الطلابية. في حين كانت موافقة عيّنة الدراسة من الطلبة على تلك الخدمات بدرجة (لا أعلم). وكانت أعلى قيمة لمستوى الموافقة على مشاركة الطلبة في التخطيط والإعداد للنشاطات الطلابية، وأدناها على توافر الأدوات اللازمة لممارسة النشاطات الطلابية.

٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمستوى الخدمات الطلابية تُعزى لاختلاف نوع العينة لصالح أفراد الدراسة، ولصالح جامعة الملك فيصل وفقًا لمتغير الجامعة، ولصالح الذكور وفقًا لمتغير الجنس في إجابات عيّنة الدراسة من الطلبة.

٤. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمستوى النشاطات الطلابية تُعزى لاختلاف نوع العينة لصالح أفراد الدراسة، ولصالح جامعة الملك سعود وفقًا لمتغير الجامعة، ولصالح الذكور وفقًا لمتغير الجنس في إجابات عيّنة الدراسة من الطلبة.

٥. وافق أفراد الدراسة على مستوى التحديات المعاصرة (تحديات العولمة والتحديات الإدارية والمادية والتقنية والبشرية) التي تواجه عمادات شؤون الطلاب بدرجة (موافق). وكانت أعلى قيمة لمستوى التحديات البشرية، وأدناها لمستوى التحديات التقنية. كما كانت موافقة عيّنة الدراسة من الطلبة على تلك التحديات بدرجة (موافق). وكانت أعلى قيمة لمستوى تحديات العولمة، وأدناها لمستوى التحديات الإدارية والمادية.

٦. وافق أفراد الدراسة على متطلبات التطوير لمواجهة العولمة ومتطلبات التطوير الإدارية والمادية والتقنية والبشرية بدرجة (موافق بشدة). وكانت أعلى قيمة لمتطلب التطوير البشري، وأدناها لمتطلب التطوير الإداري والمادي. في حين كانت موافقة عيّنة الدراسة من الطلبة على تلك المتطلبات بدرجة (موافق). وكانت أعلى قيمة لمتطلب التطوير التقني، وأدناها لمتطلب التطوير البشري والإداري والمادي.

كما أشارت نتائج تحليل أداة المقابلة مع أفراد الدراسة إلى الآتي:

١. بلغ أعلى تكرار في جوانب القوة في البيئة الداخلية لعمادات شؤون الطلاب لعبارة "حماس الطلبة للمشاركة في التخطيط والتنظيم وتفعيل الأندية الطلابية"، في حين بلغ في جوانب الضعف لعبارتي "عدم تلبية الخدمات والنشاطات بمنشآتها ومرافقها لرغبات الطلبة" و"طول الإجراءات الإدارية للسماح بتنفيذ النشاطات والمحاضرات". وبلغ أعلى تكرار في الفرص المتاحة في البيئة الخارجية لعبارة "توافر أنظمة ولوائح خاصة بالعمادة ضمن لوائح مجلس التعليم العالي"، في حين بلغ في تهديدات البيئة الخارجية لعبارة "عدم توافر الإمكانات المادية والمرافق والمنشآت الرياضية وفق معايير الاعتماد الأكاديمي".

٢. بلغ أعلى تكرار في عبارات الإستراتيجيات المقترحة لتطوير أداء عمادات شؤون الطلاب لصالح التطوير البشري في عبارة "التدريب المتخصص في المجال"، في حين بلغ لصالح عبارة "التوجه نحو التمويل الذاتي للعمادة" في التطويرين الإداري والمادي. وأمّا مواجهة العولمة فبلغ أعلى تكرار لعبارتي "تأهيل القيادات لإعداد المواطن المنتج، والقيام بالمسؤوليات وتقديمها على نحو أفضل كالتقارير الدورية، والشفافية، والمساءلة، والالتزام بالاستدامة" و"تجويد خبرات الطلبة ومعالجة قضايا العدالة الاجتماعية"، وفي التطوير التقني لصالح عبارتي "تفعيل الإدارة الإلكترونية وأتمتة الخدمات الطلابية" و"استخدام تقنيات متنوعة للتواصل مع الطلبة". كما أشارت نتائج الأدوات الأخرى كالمقابلات الشخصية مع أولياء الأمور في أعلى تكرار لعباراتها إلى التوعية بالمجالات الوظيفية للتخصصات المختلفة، والمهارة في إجادة اللغة الإنجليزية وبرامج الحاسب الآلي لأعلى تكرار في عبارات مقابلة ممثلي الموارد البشرية في منظمات العمل. وأكدت أغلب النتائج في ورشة العمل على التجديد والابتكار في برامج النشاطات الطلابية، وتقليل الإجراءات الإدارية في تنفيذها وفي تقديم الخدمات الطلابية.

وقد قدّمت إستراتيجية مقترحة في ضوء تحليل

الأدبيّات ونتائج الدراسة الحاليّة مع الاستفادة من التجارب المحلية والعربية والعالمية، وذلك للأعوام من (٢٠١٥- ٢٠٢٠م)، كما شمل ذلك تقديم عدد من التّوصيات من أهمها تطبيق الإستراتيجية المقترحة، ومقترحات لدراسات مستقبلية.

٢) العنوان: تطوير الأداء الإداري الجامعي في ضوء مدخل إدارة المعرفة: دراسة تطبيقية على قطاع شؤون التعليم والطلاب في جامعة المنصورة.

الباحث: **صبري السيد عبد الرحمن محمد فايد.**

المشرف على البحث: **أ.د. مهنى محمد إبراهيم غنايم، وأ.د. إبراهيم السيد السيد العويلي.**

السنة: **٢٠١٥م.**

الدرجة العلمية: **الدكتوراة.**

الجهة: **جامعة المنصورة.**

ملخص البحث:

هدفت الدارسة إلى التعرف على واقع الأداء الإداري الجامعي في قطاع شؤون التعليم والطلاب في جامعة المنصورة وكيف يمكن تطويره بتطبيق إدارة المعرفة به، من خلال معرفه ميسرات ومعوقات تطبيق إدارة المعرفة بالقطاع. والتعرف على الإطار الفكري والمفاهيمي الذي يستند إليه مدخل إدارة المعرفة وآلياتها وأبعادها، والتطور التاريخي لتطبيق مدخل إدارة المعرفة في التعليم في بعض الدول المتقدمة، والممارسات الداعمة لتطبيق إدارة المعرفة بقطاع شؤون التعليم والطلاب ومعوقاتها. وخلصت إلى عرض ملامح التصور المقترح لتفعيل مدخل إدارة المعرفة في تطوير الأداء الإداري الجامعي في قطاع شؤون التعليم والطلاب في جامعة المنصورة.

ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة استبانة على (٢١٧) من الإداريين ومديري الإدارات في قطاع شؤون التعليم والطلاب في جامعة المنصورة؛ بهدف الكشف عن بعض الممارسات الداعمة لتطبيق إدارة المعرفة في قطاع شؤون التعليم والطلاب في جامعة المنصورة ومعوقاتها.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها ما يلى:

١. هناك معوقات تعيق تطبيق إدارة المعرفة من أهمها:

- الافتقار إلى فهم مبادرة إدارة المعرفة بشكل صحيح بسبب الاتصال غير الفعال.
- ضعف التشجيع ومكافأة روح التعاون والعمل ضمن الفريق.
- تجاهل الإدارة الاستفادة من خبرات المحالين للتقاعد في تنميه معارف الموظفين الجدد.
- قلة قيام الإدارة بتوزيع مطبوعات بإنجازاتها على الموظفين بها دوريًّا.

٢. أظهرت الدراسة الميدانية بعض الممارسات الداعمة لتطبيق إدارة المعرفة في إدارات شؤون

التعليم والطلاب بالإدارة العامة وكليات جامعة المنصورة.

وانتهت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير الأداء الإداري في قطاع شؤون التعليم والطلاب في ضوء مدخل إدارة المعرفة، بما يتيح لقطاع شؤون التعليم والطلاب في جامعة المنصورة التميز في عصر التقنية والانفجار المعرفي للمساعدة في الحصول على الجودة والاعتماد فيما بعد.

٣) العنوان: تسويق البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية: أنموذج مقترح.

الباحث: **زينب بنت إبراهيم محمد الخضيري.**

المشرف على البحث: **د. عبدالرحمن بن محمد الحبيب.**

السنة: **١٤٣٤/١٤٣٥هـ.**

الدرجة العلمية: **الدكتوراة.**

الجهة: **جامعة الملك سعود.**

ملخص البحث:

سعت هذه الدراسة إلى بناء نموذج مقترح لتسويق البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية، عبر التعرف على أنواع البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية، وعرض التجارب الرائدة العالمية المتعلقة بتسويق البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي الأهلي. والتعرف على واقع تسويق البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية. والتعرف على واقع العلاقة بين المستفيدين ومؤسسات التعليم العالي الأهلية. ثم تحديد المعوقات التي تواجه تسويق البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية.

واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة للدراسة. وقد وزعت على مجتمع الدراسة المكون من ثلاث فئات: فئة الطلبة وفئة أعضاء هيئة التدريس والإداريين في الجامعات والكليات الأهلية في المملكة العربية السعودية، كما يشمل مجتمع الدراسة فئة الخبراء المختصين في مجال تسويق البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية.

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها ما يلي:

١. أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والإداريين موافقون على ثمانية من ملامح واقع تسويق البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية، يتمثل أبرزها في:

- تحفز مخرجات البرامج الأكاديمية التي تم توظيفها الطلبة الآخرين على الالتحاق في الجامعة أو الكلية.

٢. أفـراد عينـة الدراسـة مـن الطـلاب موافقون علـى أربعـة مـن ملامح واقـع تسويـق البرامج الأكاديمية في مؤسسـات التعليم العالي الأهلية في المملكة العربية السعودية، وتتمثل في:

- تصـدر الجامعة/ الكلية نشـرات دورية عن البرامج الأكاديمية لتسويق التخصصات.
- تحفـز مخرجـات البرامـج الأكاديمية التي تم توظيفهـا الطلبة الآخريـن على الالتحاق بالجامعة/ الكلية.
- تلبـي البرامـج الجامعية المتاحـة طموحات الطلبة.

٣. أفراد عينـة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والإداريـين موافقـون علـى ثلاثة مـن المعوقات الثقافيـة التنظيمية التي تعـوق تسويق البرامج الأكاديميـة في مؤسسات التعليـم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية، وتتمثل في:

- عدم وجود ثقافة مؤسسية.
- ضعف التكامل والتنسيق بين المهام التسويقية المختلفة.

٤. أفراد عينـة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والإداريين ليس لهم رأي محدد حول سبعة عشر مـن المعوقـات الثقافيـة التنظيميـة التـي تعوق تسويق البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العـالي الأهلـي في المملكـة العربيـة السعودية، يتمثل أبرزها في:

- نـدرة وجـود معايـير لقياس رضـا الطلبة الخريجين عن مستوى جودة البرامج.
- الافتقار إلى وجود الخبرات الجيدة لتسويق البرامج الأكاديمية.
- عـدم كفاية وسائـل الاتصـال ذات العلاقة بتسويق البرامج الأكاديمية.

٥. أفـراد عينة الدراسة من الطلاب موافقون على ستـة من المعوقات الثقافية التنظيمية التي تعوق تسويق البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العـالي الأهلـي في المملكـة العربيـة السعودية، يتمثل أبرزها في:

- عدم وجود إدارة للمعلومات التسويقية.
- نـدرة وجـود معايـير لقياس رضـا الطلبة الخريجين عن مستوى جودة البرامج.

٦. أفـراد عينـة الدراسـة مـن الطـلاب موافقون إلى حـد ما على عشـرة من المعوقـات الثقافية التنظيمية التي تعوق تسويق البرامج الأكاديمية في مؤسسـات التعليم العالي الأهلـي في المملكة العربية السعودية، يتمثل أبرزها في:

- عدم كفاية وسائل الاتصال لتسويق البرامج الأكاديمية.
- عـدم وجـود الخـبرة الجيـدة في مجـال التسويق.

٧. أفراد عينـة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس

والإداريين ليس لهم رأي محدد في سبعة من المعوقات الاقتصادية التقنية التي تعوق تسويق البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية، يتمثل أبرزها في:

- ارتفاع تكلفة البحوث التسويقية.
- عدم قدرة التسويق على متابعة التقنيات التسويقية الجديدة.

٨. أفراد عينة الدراسة من الطلاب موافقون على ثلاثة من المعوقات الاقتصادية التقنية التي تعوق تسويق البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية تتلخص في التالي:

- ارتفاع التكلفة المالية لتسويق البرامج الأكاديمية.
- عدم قدرة التسويق على متابعة التقنيات التسويقية الجديدة.

٩. أفراد عينة الدراسة من الخبراء كان لهم استجابات مختلفة بناء على المحاور المطروحة من أجل بناء النموذج المقترح وهي: محور الإستراتيجيات، ومحور التمويل، ومحور التخطيط، ومحور الإعلانات، وذلك كما يلي:

- أفراد عينة الدراسة من الخبراء موافقون على ثمانية من ملامح محور إستراتيجيات تسويق البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية، يتمثل أبرزها في:

- أن تعمل الجامعة على تلبية حاجات المجتمع المحلي باستمرار.
- أن تتمركز إستراتيجية تسويق البرامج الأكاديمية حول أهداف الجامعة؛ حيث يتمثل أبرز ملامح إستراتيجيات تسويق البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية في أن تعمل الجامعة على تلبية حاجات المجتمع المحلي باستمرار، وتفسر هذه النتيجة بأن عمل الجامعة على تلبية حاجات المجتمع المحلي باستمرار يجعلها تهتم بتوافق برامجها الأكاديمية مع مشكلات المجتمع وحاجاته.

- يتضح أن أفراد عينة الدراسة من الخبراء موافقون على محور تمويل تسويق البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية ، وتشير النتائج إلى أن أفراد عينة الدراسة من الخبراء موافقون على تسعة من ملامح محور تمويل تسويق البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية أبرزها الآتي:

- إيجاد مصادر تمويل ذاتية للصرف على تسويق البرامج.
- تخصيص ميزانية مناسبة من إدارة الجامعة لتسويق البرامج الاكاديمية.

- يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة من الخبراء موافقون على ثمانية من ملامح محور إعلانات تسويق البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي الأهلية في المملكة العربية السعودية، يتمثل أبرزها في:

- استحداث موقع إلكتروني مميز يعرف ببرامج الجامعة.
- مشاركة الجامعة في المعارض التعليمية الداخلية والخارجية للتعريف ببرامجها.

وقد أوصت الباحثة بعدد من التوصيات لتفعيل تسويق البرامج في الجامعات السعودية.

٤) العنوان: اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين نحو استخدام تقنية الصفوف الافتراضية كنمط من أنماط التعلم الإلكتروني.

الباحث: **صبحية سعيد محمد نصار.**

المشرف على البحث: **د. غسان الحلو مشرفًا رئيسًا، ود. علي زهدي مشرفًا ثانيًا.**

السنة: **٢٠١٣م.**

الدرجة العلمية: **الماجستير.**

الجهة: **جامعة النجاح الوطنية.**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين نحو استخدام تقنية الصفوف الافتراضية كنمط من أنماط التعلم الالكتروني، ومعرفة ما إذا كان لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والعمر، والمؤهل العلمي، والتخصص، والتفرغ الأكاديمي أثر في اتجاهاتهم واستجاباتهم. وقد تكون مجتمع الدراسة من (٧٥٨) عضو هيئة تدريس، منهم (١٨٤) عضو هيئة تدريس متفرغ، و(٥٧٤) عضو هيئة تدريس غير متفرغ، وذلك حسب سجلات شؤون الموظفين في جامعة القدس المفتوحة للفصل الدراسي الثاني ٢٠١٢م/ ٢٠١٣م.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واختيرت عينة الدراسة بصورة العينة العشوائية، وحددت الباحثة فروع جامعة القدس المفتوحة في شمال فلسطين التي شملتها الدراسة، بحيث أجريت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة وكان عددهم (٣٠٠) عضو هيئة تدريس بنسبة (٣٩,٥٧٪)، أي ما يساوي (٤٠٪) تقريبًا من مجتمع الدراسة، استجاب منهم (٢٣٢) عضو هيئة تدريس بنسبة (٣٠,٦٪) من مجتمع الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير: الجنس، وسنوات الخبرة، والعمر، والمؤهل العلمي،

والتخصص والتفرغ الأكاديمي.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس في محور إدارة الصفوف الافتراضية لصالح الذكور ومحور التكامل العلمي بين الطالب والمنهاج في الصف الافتراضي تعزى لمتغير العمر لصالح فئة العمر من (٢٥-٣٥) سنة ومحوري التكامل العلمي بين الطالب والمنهاج في الصفوف الافتراضية، والبنية التحتية والمجتمعية اللازمة لتطبيق تقنية الصفوف الافتراضية تعزى لمتغير التفرغ الأكاديمي لصالح من هم متفرغون أكاديميًّا.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات كان أهمها ضرورة إعادة تدريب وتأهيل الكادر التعليمي في مجال التعامل مع تقنيات الصفوف الافتراضية.

٥) العنوان: تفعيل التنسيق الإداري بين التعليم العام والتعليم العالي لتجويد مخرجات التعليم العام: أنموذج مقترح.

الباحث: **حصة بنت سعد بن ناصر العريفي.**

المشرف على البحث: **أ. د. محمد بن عبدالله المنيع.**

السنة: **١٤٣٥هـ.**

الدرجة العلمية: **الدكتوراة.**

الجهة: **جامعة الملك سعود.**

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التنسيق الإداري بين مؤسسات التعليم العام والتعليم العالي، وإلى تحديد أبرز المعوقات التي تحد من التنسيق الإداري بين التعليم العام والتعليم العالي، بالإضافة إلى التعرف على أهم التجارب والنماذج الناجحة التي حققت التنسيق بين قطاعي التعليم العام والعالي التي يمكن الاستفادة منها في تفعيل التنسيق الإداري بين التعليم العام والتعليم العالي لتجويد مخرجات التعليم العام في المملكة العربية السعودية. وكذا التعرف على الفروق -إن وجدت- في إجابات أفراد الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة، والتعرف على مقترحات لتفعيل التنسيق الإداري بين التعليم العام والتعليم العالي لتجويد المخرجات. وأخيرًا تقديم أنموذج مقترح لتفعيل التنسيق الإداري بين التعليم العام والتعليم العالي في المملكة العربية السعودية لتجويد مخرجات التعليم العام.

وقد استخدمت الدراسة لتقديم الأنموذج المقترح المنهج الوصفي، وأعدت الباحثة أداتين للدراسة هما المقابلة والاستبانة التي وزعت على (١١٠) من القادة الإداريين في التعليم العام، و(١٢٠) قائدًا في التعليم العالي.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها:

١. واقع التنسيق الإداري بين مؤسسات التعليم العام والتعليم العالي:

- عـدم توافـر خطـة مشتركـة بالتعـاون بين القيـادات في التعليم العـام والتعليم العالي لتقويم البرامج وتطويرها.
- لم توضع خطة إستراتيجيـة للتنسيق، وإنما وضعـت اتفاقيـة عـام ٢٠١٠م فقـط حسب التقرير الصادر مـن التعليم العالي، ولكنها لم تفعل بعد.
- لا توجـد خطة للإشراف والتحقق من تنفيذ بنود اتفاقيـات التعاون والتنسيق بين كل من التعليم العام والتعليم العالي.
- عـدم التنسيق لإشراك ممثلـين من التعليم العـام في مجالس إدارة مراكـز البحـوث والجامعات؛ ليكون القطاع على اطلاع بآخر المستجـدات والمشاركـة في مشاريـع تطويـر التعليم.
- لا بد من وجـود هيـكل إداري فعال مشترك بين التعليم العـام والتعليم العالي من خلال جهاز إداري مؤهل مشترك بين التعليم العام والتعليم العالي.
- لا بـد مـن وجـود وحـدة تنظيميـة مـزودة بالكوادر الإدارية المدربة للتنسيق بين جهات التعليـم المختلفـة في التعليم العـام والتعليم العالي.
- عـدم توافر المرونة الكافية بين التعليم العام والتعليـم العالي، ومن ثـم تتعقد الإجراءات بينهما.

٢. أبـرز المعوقـات التـي تواجـه تطبيـق التنسيـق الإداري بـين التعلـم العـام والتعليـم العالي في المملكة العربية السعودية، وتتمثل في:

- عـدم وجود هيكلية مناسبـة لتفعيل التنسيق الإداري بـين قطاعي التعليـم العام والتعليم العالي.
- عـدم توافـر تخطيـط إداري مشـترك بـين التعليم العام والتعليم العالي.
- المركزية في اتخـاذ القرار في كل من التعليم العام والتعليم العالي.
- عـدم وجود بنية تحتية سليمـة من الإدارات العليـا في التعليـم العـام والتعليـم العـالي لإجراء عمليات التنسيق الإداري.
- ضعف إلمام بعض القيادات الإدارية بالوسائل التقنية الحديثة التي تعزز التواصل في مجال التنسيق بأقصر وقت وأقل جهد.
- عـدم وجود وحدة تنظيمية مـزودة بالكوادر الإدارية المدربة للتنسيـق بين جهات التعليم المختلفة في التعليم العام والتعليم العالي.

٣. التجـارب العالميـة السابقـة: استعرضـت الباحثة عددًا من النماذج في مجال التنسيق الإداري بين مؤسسات التعليـم العام والتعليم العالي، وهذه التجـارب هي: تجربة الولايـات المتحدة الأمريكية، وتجربـة المملكـة المتحـدة، ومشروع تمكـين المعلم وتطويـر النظام المعني بـإدارة المناهج في المدارس

من خلال التعاون بين الجامعة والمجالس المحلية في تايلاند، وتجربة مدرسة (هوراس مان) مع كلية التربية في جامعة (روتجرز) في ولاية (نيويورك)، وتجربة سلطنة عمان. وقد استفادت الدراسة من استعراض هذه التجارب في دراسة الواقع، ومن ثم تقديم مقترحات لتفعيل التنسيق الإداري بين التعليم العام والتعليم العالي.

٤. ومن ناحية الفروق في إجابات أفراد الدراسة باختلاف المتغيرات أظهرت النتائج ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في التخطيط لصالح وزارة التعليم العالي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في آليات التنسيق بين التعليم العام والتعليم العالي لصالح وزارة التعليم العالي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في أبرز المعوقات التي تحد من التنسيق الإداري في التعليم العام والتعليم العالي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في المقترحات لتفعيل التنسيق الإداري بين التعليم العام والتعليم العالي.

٥. لتفعيل التنسيق الإداري بين التعليم العام والتعليم العالي، فقد أظهرت نتائج الدراسة المقترحات التالية من أبرزها ما يلي:

- توفير قاعدة معلوماتية لمتخذي القرار لإتمام مهام التخطيط والتنسيق بين إدارتي التعليم العام والتعليم العالي.
- ضرورة بناء خطة إستراتيجية ذات أهداف محددة تختص بالتنسيق الإداري بين كافة الإدارات المعنية، تشارك فيها كل الأطراف بأعلى فاعلية في التعليم العام والتعليم العالي.
- إيجاد شراكة حقيقية بين القيادات الإدارية في التعليم العام والتعليم العالي تتضمن لقاءات دورية، وتكوين لجان، ومجالس، وندوات، ومؤتمرات، تضم ممثلين من كلا الطرفين.
- تعزيز التواصل بين التعليم العام والتعليم العالي على المستوى الإداري باستثمار تقنية المعلومات والاتصالات.
- إشراك ممثلين من التعليم العام في مجالس إدارة مراكز البحوث والجامعات؛ للاستفادة من نتائج الأبحاث العلمية في تطوير التعليم العام.

- إنشاء هيئة إدارية تنظيمية متخصصة مزودة بالكوادر البشرية والإمكانات المادية مهمتها تحديد المسؤوليات والإجراءات الفعلية للتنسيق، ومتابعة تنفيذها.

واستنادًا إلى النتائج السابقة، وفي ضوء أدبيات هذه الدراسة، قدمت الدراسة أنموذجًا مقترحًا لتفعيل التنسيق الإداري بين التعليم العام والتعليم العالي على مستوى الإدارات لتجويد أداء المخرجات تتحدد مهامه وأهدافه في الآتي: إيجاد حلول لقضايا التعليم ومشكلاته، وتحقيق شراكة فاعلة على مستوى القيادات تسهم في التنسيق بين التعليم العام والعالي لتحسين الممارسات التعليمية، وتطوير بيئة التعليم بما يتناسب مع متطلبات العصر وتحدياته العلمية والتقنية، وتحسين كفاءة العمل الإداري التكاملي بين التعليم العام والتعليم العالي، ووضع خطة مشتركة بين التعليم العام والتعليم العالي لتحسين المقررات الجامعية والمناهج الدراسية في ضوء الحاجات الفعلية التي يحتاجها المتعلمون وربط ذلك بالجهات المستفيدة وسوق العمل وقضايا المجتمع ومشكلاته، وأخيرًا إيجاد آليات للتنسيق الفعال بين التعليم العام والتعليم العالي تسهم في تلافي المشكلات التي قد تعوق تطوير التعليم في كلا القطاعين.

وقد أوصت الدراسة بضرورة الإفادة من الأنموذج المقترح، وضرورة التخطيط لبدء التنسيق الفاعل بين التعليم العام والتعليم العالي ببرامج تسهل إدارتها وتمويلها، وأهمية تبني المنهج التكاملي لدعم برامج التنسيق ومشاريعها، والاستفادة من النماذج والتجارب العالمية في مجال التنسيق بين المؤسسات التعليمية، وتوظيفها بما يتناسب مع البيئة المحلية.

٦) العنوان: الجامعة المنتجة وعلاقتها بالثقافة التنظيمية في الجامعات السعودية: أنموذج مقترح.

الباحث: **لينا بنت سليمان بن علي الخليوي.**

المشرف على البحث: **أ. د. أمل بنت سلامة الشامان.**

السنة: **١٤٣٥هـ.**

الدرجة العلمية: **الدكتوراة.**

الجهة: **جامعة الملك سعود.**

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الثقافة التنظيمية، وواقع تطبيق الجامعة المنتجة في الجامعات السعودية، ومن ثم تحديد الثقافة التنظيمية الداعمة لتطبيق الجامعة المنتجة في هذه الجامعات، بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين الثقافة التنظيمية والجامعة المنتجة في الجامعات السعودية، ومعوقات تطبيق الجامعة المنتجة فيها، ثم التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية - إن وجدت - بين استجابات عينة الدراسة، وأخيرًا تقديم أنموذج مقترح يسهم في بناء ثقافة

تنظيميـة داعمة لتطبيق مفهوم الجامعة المنتجة في الجامعات السعودية.

ولتحقيـق أهداف الدراسـة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطـي معتمدةً على الاستبانة، والمقابـلات الشخصيـة أدوات للدارسـة، وطبقت الاستبانـة على عينة من أعضـاء هيئة التدريس في الجامعـات السعوديـة، وهي: جامعة الملـك سعود، وجامعـة الملـك عبدالعزيـز، وجامعـة الملـك فهد للبترول والمعادن، البالغ عددهم (٣٧٥) فردًا، كما أُجريـت (٧٤) مقابلـة شخصية مـع أفراد مجتمع الدراسـة البالغ عددهم (١٤٥) فـردًا، وهم جميع مديـري الجامعـات، ووكلاء الجامعـات وعمـداء الكليـات، وعمـداء العمـادات، ومديـري مراكـز البحوث في الجامعات السعودية.

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

١. واقـع الثقافة التنظيمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر عينـة الدراسة: حصلت عبارات المحـور علـى درجة وجـود متوسطـة، بمتوسط حسابـي عـام (٢,٨٤)، وانحـراف معيـاري عـام (١٥٣, ٠). وقد حصلـت العبارات التالية على أعلـى درجة وجود وهـي: "تتمتع القيادات الجامعية بالاحـترام والتقدير داخـل الجامعة وخارجهـا، تشجـع الجامعـة العمـل الجماعي بين منسوبيها، تطبـق الجامعة سياسة منهجية للمحافظة على مصالحها ضمن رؤية مستقبلية لمواصلـة التطوير، تحرص الجامعـة على وضع خطـط إستراتيجيـة للعمـل مـن أجـل تحقيق رسالتها". في حين حصلت العبارات التالية على درجـة لا توجـد وهي: "تزود الجامعـة العاملين فيهـا بتقارير موضوعيـة عن مستـوى أدائهم، تطبيـق الجامعـة سياسـة البقـاء للأفضـل في التوظيف".

٢. واقـع تطبيـق الجامعـة المنتجـة في الجامعـات السعودية من وجهة نظر عينة الدراسة: حصلت عبارات المحور على درجة وجود قليلة، بمتوسط حسابي عام (١,٩٠)، وانحـراف معياري عام (٠,٢٦٦). وقـد حصلـت العبـارات التاليـة على أعلـى درجة وجود وهـي: «تشجع الجامعة النشـر في الدوريـات ذات التصنيـف العالمـي مثـل (ISI)، تشجع الجامعـة الكراسي البحثية مـن خـلال الوصـول إلى ممولين داعمـين لها، تشـترك الجامعـة في الجمعيـات العلمية ونظم المعلومـات لتوفر المراجع اللازمـة للبحوث». في حـين حصلـت العبـارات التالية علـى درجة لا توجد وهي: «تسـوق الجامعة الخدمات البحثية التي تقدمها للمنشآت المستفيدة، تضع الجامعة خطـة تسويقيـة لمنتجاتهـا، يتوافر لـدى قطاع الأعمال معرفة كافية بمفهوم وأهداف الجامعة المنتجة، تتواصل الجامعة مع مؤسسات المجتمع المحلي لتنفيذ مشروعات الجامعة المنتجة».

٣. الثقافـة التنظيميـة الداعمـة لتطبيـق الجامعـة المنتجـة في الجامعـات السعوديـة مـن

وجهة نظر عينة الدراسة: حصلت عبارات المحور على درجة أهمية عالية، بمتوسط حسابي عام (٣,٦٧)، وانحراف معياري عام (١٣٣,٠)؛ حيث حصلت غالبية العبارات على درجة أهمية عالية.

٤. العلاقة بين الثقافة التنظيمية والجامعة المنتجة في الجامعات السعودية من وجهة نظر عينة الدراسة: وجود علاقة طردية متوسطة الدلالة بين واقع الثقافة التنظيمية وواقع تطبيق الجامعة المنتجة في الجامعات السعودية. كما كانت استجابات أفراد عينة الدراسة في المقابلات الشخصية مؤيدة لوجود علاقة بنسبة (١٠٠٪).

٥. معوقات تطبيق الجامعة المنتجة في الجامعات السعودية من وجهة نظر عينة الدراسة: حصلت عبارات المحور على درجة وجود متوسطة، بمتوسط حسابي عام (٢,٧٣)، وانحراف معياري عام (٢٤٥,٠). وقد حصلت العبارات التالية على أعلى درجة وجود وهي: "عدم توافر قاعدة بيانات عن احتياجات سوق العمل من التخصصات المطلوبة أو الأعمال البحثية، ندرة الخطط التسويقية للخدمات التي تقدمها الجامعة، العبء التدريسي المرتفع الذي يجب أن يتحمله عضو هيئة التدريس كل فصل دراسي يحول دون تطوير الانتاج البحثي وخدمة المجتمع".

٦. كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بعض استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيراتها (الجامعة، ونوع العمل، والجنس، والدرجة العلمية، ونوع الكلية) حول محاور الدراسة.

وأخيرًا قدمت الدراسة أنموذجًا مقترحًا لبناء ثقافة تنظيمية داعمة لتطبيق الجامعة المنتجة. وأوصت الباحثة ببعض التوصيات لتفعيل عمل الجامعة المنتجة في الجامعات السعودية.

٧) العنوان: مواصفات المخرجات التعليمية لتجويد قسم الإدارة التربوية والتخطيط في كلية التربية في جامعة أم القرى من وجهة نظر الخبراء.

الباحث: **حورية بنت رديد بن ردة المسعودي.**

المشرف على البحث: **أ.د. محمد الأصمعي محروس سليم.**

السنة: **١٤٣٤هـ.**

الدرجة العلمية: **الماجستير.**

الجهة: **جامعة أم القرى.**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى تحديد مواصفات المخرجات التعليمية لتجويد قسم الإدارة التربوية والتخطيط في كلية التربية في جامعة أم القرى، وتتمثل في المواصفات التخصصية/ المهنية والشخصية والعامة، والوقوف على المقترحات اللازمة للارتقاء بجودة المخرجات التعليمية لتجويد القسم الأكاديمي من وجهة نظر الخبراء.

مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي
Center for Higher Education Research and Studies

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستُخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات والبيانات التي تحقق أهداف الدراسة، وطُبقت الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، الذي تكون من جميع أعضاء وعضوات هيئة التدريس في قسم الإدارة التربوية والتخطيط ممن هم على الدرجة العلمية (أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد)، وقد بلغ عددهم (٢٣) عضوًا.

وقد حُللت البيانات وفُسرت وعولجت إحصائيًا باستخدام برنامج (SPSS) وفقًا للأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (مان وتني ـــــ ي)، ومعامل ارتباط (بيرسون)، ومعامل (ألفا كرونباخ)، ومعامل التجزئة النصفية بطريقتي (سبيرمان براون – جتمان).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. اتفق الخبراء على مفردات المواصفات التخصصية/ المهنية (١٢مفردة)، والمواصفات الشخصية (١٣مفردة)، والمواصفات العامة (١٢مفردة) التي ينبغي توافرها في خريج قسم الإدارة التربوية والتخطيط في كلية التربية في جامعة أم القرى؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم على هذه المحاور على الترتيب: (٤.٨٤)، (٤،٥١)، (٤.٤٥)، وهي مؤشرات على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة من الخبراء على تلك المواصفات.

٢. اتفق الخبراء على المقترحات اللازمة للارتقاء بجودة المخرجات التعليمية لتجويد قسم الإدارة التربوية والتخطيط في كلية التربية في جامعة أم القرى (١٧مقترحًا)؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم على هذا المحور (٤.٤٥)، وهو مؤشر على أن هناك موافقة بدرجة كبيرة من الخبراء على تلك المقترحات.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات كان من أهمها أن يحرص قسم الإدارة التربوية والتخطيط في كلية التربية في جامعة أم القرى على الاستفادة من نتائج هذه الدراسة؛ حيث عرضت الباحثة المواصفات التي المحددة للمخرجات التعليمية، والمقترحات اللازمة للارتقاء بها لتجويد القسم الأكاديمي، ولاسيما أن الخبراء من أعضاء الهيئة التدريسية المتخصصين في مجال الإدارة التربوية والتخطيط هم من أكدوا على أهميتها في تجويد القسم ومخرجاته التعليمية.

٨) العنوان: مدخل إستراتيجي لتحقيق التكامل بين وظائف كليات المجتمع السعودية ومتطلبات خطط التنمية.

الباحث: **أميرة بنت علي الحطاب.**

المشرف على البحث: **د. عبدالرحمن بن محمد الحبيب.**

السنة: **١٤٣٥هـ.**

الدرجة العلمية: **الدكتوراة.**

الجهة: **جامعة الملك سعود.**

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع إسهام كليات المجتمع السعودية في تحقيق الوظائف الأربع الأولى لها وهي: توفير فرص التعليم الجامعي التأهيلي للحاصلين على الثانوية العامة، وتوفير فرص التعليم الجامعي الانتقالي للطلاب الذين أتموا السنتين الأوليين في كليات المجتمع، والتعرف على واقع إسهام كليات المجتمع السعودية في تلبية احتياجات سوق العمل، وواقع إسهامها في تقديم برامج التعليم المستمر. وهدفت الدراسة أيضًا إلى تحديد الدور المأمول من كليات المجتمع في توفير الوظائف المذكورة بما يحقق التكامل مع متطلبات خطط التنمية وفقًا لآراء المعنيين. كما كان من أهدافها تحديد أوجه الإفادة من النموذج الأمريكي في تطوير كليات المجتمع المحلية، واقتراح خطة إستراتيجية لتطوير كليات المجتمع المحلية في ضوء ما تسفر عنه نتائج مسح الواقع واستطلاع آراء المعنيين.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي الوثائقي) لتحقيق أهدافها. واختيرت عينة عنقودية هي ثلاث كليات مجتمع تقع في مناطق رئيسية (الرياض، وجدة، والدمام) لدراسة واقعها واستطلاع آراء المعنيين فيها، وهم: الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس في الكليات الثلاث، إضافة إلى أعضاء الغرف التجارية الصناعية في مناطق الكليات ممثلين للقطاع الخاص، وأعضاء الجمعية السعودية لكليات المجتمع، وعمداء ووكلاء كليات المجتمع بوصفهم مختصين. وكان العدد الإجمالي لأفراد العينة (٨٣٣) مفردة.

استخدمت الدراسة ثلاث استبانات أعدتها الباحثة، وجهت الأولى للطلاب، والثانية لممثلي القطاع الخاص، والثالثة لأعضاء هيئة التدريس والمختصين، وقد وجهت لهم مع الاستبانتين الأوليين.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أن الوظائف الأربع الأولى لكليات المجتمع العينة غير متحققة بشكل كامل، وهو ما يتعارض مع ما دعت إليه الدراسات. أما نتائج استطلاع آراء المعنيين بشأن درجة إسهام السبل المقترحة في تطوير كليات المجتمع، فقد أظهرت النتائج ما يلي:

١. جاءت موافقة أفراد العينة على عبارات الوظيفة الأولى "توفير التعليم العالي ودون الجامعي" بدرجة عالية؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للمحاور بين (٣,٨٥-٣,٩٠).

٢. جاءت موافقة أفراد العينة على عبارات الوظيفة الثانية "تمكين الطلاب من التعليم الانتقالي" بدرجة عالية؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لمحاور الوظيفة الثانية بين (٣,٨٩- ٣,٩٨).

٣. ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين (طالب، وعضو هيئة تدريس، ومختص في كليات المجتمع) في الوظيفة الأولى والثانية، وجاءت الفروق لصالح الطلاب في جميع المجالات.

٤. حظيت المجالات الخمسة لوظيفة "الإعداد للمهنة وتلبية احتياجات سوق العمل" بدرجة موافقة عالية؛ حيث تراوحت المتوسطات بين (٣,٥٩-٤,٠٣).

٥. ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) تعزى لنوع المستجيب في محور «التعاون مع جهات داعمة»، وجاءت الفروق لصالح القطاع الخاص.

٦. حظيت المجالات الأربع لوظيفة "التعليم المستمر" بدرجة موافقة عالية؛ حيث تراوحت المتوسطات بين (٣,٦٧-٣,٨٢).

٧. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر نوع المستجيب في جميع المجالات وفي وظيفة التعليم المستمر كله.

وقد اقترحت خطة إستراتيجية لتطوير الكليات في ضوء نتائج الدراسة.

وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات، من أهمها تفعيل الخطة الإستراتيجية المقترحة المبنية على دراسة واقع الكليات وتطلعات الأطراف المعنية وممارسات كليات المجتمع الأمريكية المميزة.

٩) العنوان: واقع الممارسات الإدارية والأكاديمية لدى عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية وعلاقتها بالانتماء المهني كما يراها أعضاء الهيئة التدريسية.

الباحث: **موسى خليل عودة.**

المشرف على البحث: **أ.د. عبد محمد عساف.**

السنة: **٢٠١٤م.**

الدرجة العلمية: **الماجستير.**

الجهة: **جامعة النجاح الوطنية.**

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الممارسات الإدارية والأكاديمية لدى عمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية، وعلاقتها بالانتماء المهني كما يراها أعضاء الهيئة التدريسية من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها، وهي: ما واقع الممارسات الإدارية والأكاديمية لعمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية كما يراها أعضاء هيئة التدريس؟ وما درجة الانتماء المهني لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظرهم؟ وفرضياتها هي: «لا توجد فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في متوسط واقع الممارسات الإدارية والأكاديمية لعمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها تعزى لمتغيرات الجنس، والجامعة، والرتبة الأكاديمية، والمؤهل العلمي، والخبرة»، وفرضية «لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين الممارسات الإدارية لعمداء الكليات والانتماء المهني لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية».

وتكون مجتمع الدراسة من جميع المدرسين الجامعيين حملة الماجستير والدكتوراة في الجامعات الفلسطينية الآتية: بيت لحم، وبير زيت، والخليل، العربية الأمريكية، والقدس، والنجاح الوطنية. واختار الباحث عينة طبقية عشوائية ممثلة لعدد أعضاء الهيئة التدريسية وبلغ حجمها (٥٨٨) أي ما نسبته (٢٢,٦٪). وأعد الباحث استبانة الدراسة بالإفادة من الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة، وتم التحقق من صدق الاستبانة بعرضها على لجنة من المحكمين مكونة من (٩) محكمين من حملة الدكتوراة في جامعة النجاح الوطنية، وتأكد الباحث من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) للاتساق الداخلي؛ حيث بلغ معامل الثبات (٠,٩١-٠,٩٨).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. كانت الدرجة الكلية لمجالات واقع الممارسات الإدارية والأكاديمية بدرجة مرتفعة؛ إذ وصل متوسط الاستجابة إلى (٣,٦٧) درجة، ودرجة مرتفعة جدًّا للانتماء المهني لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظرهم؛ حيث وصل متوسط الاستجابة الى (٤,٢٨) درجة.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في متوسط واقع الممارسات الإدارية والأكاديمية لعمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغيرات الجنس، والجامعة، والرتبة الاكاديمية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في متوسط واقع الممارسات الإدارية والأكاديمية لعمداء الكليات في الجامعات الفلسطينية من وجهات نظر أعضاء الهيئة التدريسية تعزى لمتغير الجنس في مجال تفويض الصلاحيات، ومتغير المؤهل العلمي لمجالي تفويض الصلاحيات والانتماء المهني.

٤. توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين الممارسات الإدارية والأكاديمية لعمداء

الكليـات والانتماء المهنـي لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية.

وتوصلـت الدراسـة إلى عـدد مـن التوصيات، من أهمها: الحفاظ علـى مقومات ظاهرة الانتماء المهنـي لدى أعضـاء هيئة التدريـس في الجامعات الفلسطينيـة، كزيـادة الدخـل لـدى العاملـين في الجامعـات الفلسطينية بمـا يتناسب مـع مستوى غـلاء الأسعار، تجنبًا لإثارة الخلافات مع العاملين في الجامعة.

١٠) العنـوان: معوقـات تطبيـق التعليـم المـوازي في جامعـة الملـك عبدالعزيـز من وجهـة نظر أعضـاء هيئـة التدريس والطـلاب والطالبـات المنتسـبين لبرنامج التعليم الموازي.

الباحث: **هناء محمد حسين مسلم.**

المشرف على البحث: **مسعود خضر القرشي.**

السنة: **١٤٢٩هـ.**

الدرجة العلمية: **الماجستير.**

الجهة: **جامعة أم القرى.**

ملخص البحث:

هدفت الدارسـة إلى تقييم واقع التعليم الموازي في الجامعـات السعوديـة مـن حيـث الحاجـة إليه ومـدى الأهـداف التـي حققهـا. وتحديـد العوائق التـي تواجـه التعليـم المـوازي في أثنـاء تطبيقـه في الجامعـات السعوديـة، كذلـك تحديـد الفئات التـي تؤثـر فيهـا عوائق التعليـم المـوازي. ودراسة انطباعـات واتجاهـات مجتمـع الدراسـة تجـاه العوائـق التي تواجـه التعليم المـوازي أثناء تطبيقه في الجامعات السعودية. والتعرف على أبرز الفروق ذات الدلالـة الإحصائية تجـاه العوائق التي تواجه التعلـم المـوازي في الجامعات السعوديـة من وجهة نظر مجتمـع الدراسة باختلاف الفئة المؤثرة عليها تلـك العوائق (الطلبـة والطالبـات، وأعضاء هيئة التدريس، والتخصص). والتعرف على المقترحات والحلول الممكنة لمواجهة تلك العوائق من وجهة نظر مجتمع الدراسة (الطلبة والطالبات، وأعضاء هيئة التدريس) وفقًا للتخصص.

واستخدمت الدراسة المنهـج الوصفي التحليلي والاستبانة التي وُزعت على عينة المكونة من (٢٣٠) عضـوًا، منهـم (٥٣) مـن أعضاء هيئـة التدريس و(١٧٧) من الطلاب والطالبات.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. تتجه عينة الدراسة بشكل عام نحو وجود عوائق إداريـة لدى أعضاء هيئة التدريس أكثر منها لـدى الطلبـة والطالبات؛ مما يعنى شعـور أعضاء هيئـة التدريس بهذه المعوقات بشكل أكبر من الطلبة.

٢. تأكيـد أفراد العينة علـى غموض أهداف التعليـم المـوازي، والحاجـة إلى إعـادة

النظـر في اللوائـح والأنظمـة المنظمـة لبرنامج التعليم الموازي.

٣. وجـود عوائـق تمويلية تحـول دون تطبيق التعليـم المـوازي في كافـة الجامعـات السعوديـة، وأنهـا تؤثـر بشـكل أكـبر في الطلاب منها في أعضاء هيئة التدريس.

٤. تأثير العوائق الإدارية في كلية العلوم أكثر منها في كلية الطب بناء على التخصص.

٥. بروز العوائـق الأكاديمية على أفراد عينة الدراسة في كلية العلوم أكثر منها في كلية الطب، ويرجع ذلـك إلى فارق السياسات والإجراءات بين الكليتين.

وتوصلـت الدراسة إلى عدد من التوصيات لتذليل العوائق التي تواجه التعليم الموازي.

مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي
Center for Higher Education Research and Studies