الرضا عن الخبرات الأكاديمية لدى خريجي قسم الأصول والإدارة التربوية في كلية التربية في جامعة السلطان قابوس

الدكتور عبد الحميد سعيد حسن الدكتور محمد عبد الله إبراهيم

الدكتور سعيد الظفري

كلية التربية

جامعة السلطان قابوس

سلطنة عمان

الملخص

استهدف البحث التعرف على درجة رضا الطلبة الخريجين عن الدراسة في كلية التربية جامعة السلطان قابوس، بلغ عدد أفراد العيِّنة (387) طالباً وطالبة، استخدمت الدراسة استبياناً لقياس درجة الرضا يتكون من (79) فقرة توزّعت على خمسة أبعاد، وبعد تحليل النتائج خلصت الدراسة إلى أنَّ الطلبة أبدوا متوسط استجابات رضا تزيد على المتوسط النظري في (64) فقرة من فقرات الاستبيان، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة الرضا تعزي إلى متغيّري الجنس أو المؤهل الأكاديمي أو التفاعل بينهما، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الخبرات التي اكتسبها الطلبة حسب أبعاد الدراسة باختلاف متغيّر النوع أو المؤهل الأكاديمي.

مقدّمة:

يعد تقييم المخرجات الطلابية من المصادر الرئيسة التي تعتمد عليها الجامعات في الإعداد والتخطيط والتطوير للبرامج والخدمات والمرافق الجامعية، وتتمثّل دور هذه التقييمات في خدمة أغراض البحث العلمي في الجامعة ونشاطاتها العلمية، في تزويد الباحثين بما يحتاجون إليه من قواعد بيانات، وهذا بدوره يؤدي إلى تطوير البرامج الجامعية برمتها، وربما الأهم من ذلك البقاء والاستمرار (Terenzini, 1995).

ويشير ستيغنس Stiggins (2001) إلى أن اهتمام القيادات التربوية، والكثير من الباحثين في الوقت الراهن ينصب على عملية التقييم التي يجب أن تستخدم أساليب وطرقاً جديدة. إذ إن أفضل مقاييس تقييم المكاسب تتمثّل في تقييم الطلبة أنفسهم لدرجة رضاهم عن المجالات العلمية والاجتماعية الترويحية المختلفة التي عاشوها في الجامعة، ومستوى الخبرات التي اكتسبوها، ومدى تقدّمهم نحو تحقيق الأهداف العلمية الهامة، مما يتوجب استطلاع أرائهم واستجلاء مستوى الخبرات التي يكتسبونها ونوعية الخدمات التي تقدّم أو يجب أن تقدّم لهم من قبل الجامعات حتى يكون الاستثمار في التعليم العالي مجزيا (Kuh, 1992).

وقد أصبح تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس والمقررات مقبولا وخاصة في الجامعات الأجنبية، والواقع أننا نشاهد زيادة مضطردة في استعمال عمليات التقييم هذه، فقد بدأت في جامعة هارفارد Harvard في الولايات المتحدة الأمريكية، وازداد عدد الجامعات التي تستخدمها من 86% سنة 1973 إلى ما نسبته 89% سنة 1986 (Spencer & Schemelkin, 1995).

ومن المعلوم أن الجامعات تمثّل محور الاتصال المعرفي والتقدّم الثقافي والوعي العلمي والرقي الاجتماعي، وتقع على عاتقها مسؤولية تهيئة الكفاءات المهنية ومساندة الرغبات التعليمية ودفع الكفاءات العلمية الى درجة الابداع والابتكار بما يعود على

المجتمع بالنفع العام بما يستلزم عمليات التقويم المستمر والموضوعي والواقعي السليم لكل من يعمل في الجامعة. ومن الخبرات التي يجب أن يكتسبها الطلبة، والتي تحدث أثراً كبيراً في الطالب والحياة الجامعية، هي توافر فرص التفاعل والتواصل مع أعضاء الهيئة التدريسية (الخثيلة، 2000). وفي جامعة ستانفورد طبّق برنامجٌ يتطلب تفاعل الطلبة والأساتذة لتحسين العملية التعليمية، وكان من ضمن إجراءاته توفير وقت أطول للحوار بين الطلاب والأساتذة وللساعات المكتبية، وتنظيم أوقات للدراسة الجماعية للطلاب، وتوفير وقتٍ أطول لاستخدام مراكز الحواسيب الالكترونية (Nancy, 1996).

أمَّا عن الخبرات التي يجب ان يكتسبها الطلبة في مجال التخصص الجامعي، والتي تتمثّل في نوعية المساقات التدريسية، ومدى إتاحتها الفرصة للعمل اليدوي والخبرات التطبيقية والعمل المشترك، فقد أكد الكثير من الباحثين على التعلم الإيجابي القائم على فاعلية الاستجابة للظروف المحيطة في إعداد المناهج التعليمية السليمة (ماكوريك، 1994). والتعليم الجماعي التفاعلي القائم على استخدام طرق تقنية حديثة، وتطبيقات عملية تساهم في تسهيل تفاعل الطلبة، ولعب الأدوار، وتأدية نشاطاتها (Clock, 1994; Kecojevic, et al, 2005; Hummel, et al, 2005; Kauchak & Eggen, 1998; Watson, 1995).

كما أن نوعاً أخر من الخبرات الجامعية يحدث أثراً كبيراً في الطالب، وفي الحياة الجامعية، ويتكون عادة نتيجة إدراك بيئة قاعات الدراسة، فقد أجمعت الدراسات على أن المعلمين ذوي الخبرة يملكون القدرة على معالجة المواقف المعقدة داخل الفصل، كما أنهم قادرون على صياغة واتخاذ القرارات الملائمة المتعلقة بعملية التعلم داخل الفصل، ومعالجة وتنظيم التعلم من خلال وضع الأفكار الرئيسة بحيث تكون قابلة للفهم وذات معنى (Kauchak & Eggen, 1998; Gifford, 1997).

ويرى بعض الباحثين أن تحقيق الحاجات المتخصصة للطلبة التي يتمّ قياسها من خلال درجة رضا الطلبة عن الخدمات التي تقدّمها الكلية تتأثر إلى درجة كبيرة بمستواهم الإداري (بكالوريوس أو دراسات عليا)، كما تتأثر بتخصصاتهم الأكاديمية، وحجم العمل المطلوب منهم، وبين تقديراته لفعالية أساتذته في الجامعة(Snodgrassm, 1992; Kelly, 1991). أمَّا بالنسبة لدور متغيّر الجنس، والمعدل التراكمي، فقد اختلفت الدراسات حوله، ففي دراسة زيتون ومنيزل 1992 وجد أنهما ليس لهما دور في عملية التقييم، في حين وجد في دراسة عيسى 1996 أن لمتغيّر الجنس دور في عملية التقييم.

وتتعدد أساليب التقويم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لتقويم تحصيلهم، وبصرف النظر عما إذا كانت تلك الأساليب تشكّل خرقاً صريحاً لمبادئ التقويم الصفي(Cross & Frary, 1996). كما تشير بعض الأبحاث السابقة بشكل عام إلى أن تقويم المدرسين لمستوى تحصيل طلبتهم كثيراً ما يكون متخبطاً وعشوائياً يخلط بين مجهود الطالب الشخصي واتجاههم نحو المقرر وتحصيله الدراسي (Shepard, 2000; Tittle, 1994). وتؤثّر نتائج هذه الاتجاهات السلبية نحو الأساليب المستخدمة في التقويم على مفهوم الذات واتجاهات الطلبة نحو أنفسهم (Salih, 1995; Ooesterhof, 1994).

أمَّا بالنسبة للمهارات التي يجب أن يمتلكها عضو هيئة التدريس في الجامعة، فإنَّ لمهارة طرق التدريس وتقنياتها مكاناً بارزاً بينها (Cassady, 2004; Maeher, 2004)، فقد توصّلت دراسة كلّ من سلنت وجلانكرلو (Slunt & Glancarlo, 2004; مرسي، 2002). إلى فاعلية أسلوب التعلم المتمركز حول الطالب في التدريس مقارنة باسلوب التعلم القائم على العرض. ويتوجب على الجامعة أن تقدّم منظومة من البرامج الكافية لمواجهة حاجات الجسم الطلابي المتنوع الحاجات بالإضافة إلى تعميم البرامج التي تحقق الحاجات المتخصصة للطلبة في بعديها الأكاديمي والوظيفي (Lavelle & Riecard, 1999).

وتتباين المؤسسات التربوية في بيئاتها التي تنعكس بشكل أو آخر على واقع المتعلمين، وتؤثّر على درجة شعورهم بالرضا عن الدراسة ، وقوة تكيفهم مع تلك البيئة من ناحية أخرى (Halpin & Croft, 1966). وأن عدم الرضا عن الدراسة في كلية ما ربما ينبع من عوامل تتعلق بالطالب نفسه، أو مستوى تحصيله، أو مدى ملاءمة الدراسة في إشباع حاجاته النفسية. وربما ترتبط حالة عدم الرضا بعوامل تتصل بالمناخ الأكاديمي والمادي الذي يسود في المؤسسة التعليمية، مثل التدريس ومن يقوم به وكيفية تقديمه أو طرق تقويم أعضاء هيئة التدريس للطلبة (النبهان، 1995؛ Long, 1995).

مشكلة البحث وأهميته:

يشكل الطالب المحور الرئيس لعملية التقييم، ومن الضروري أخذ وجهات نظر الطلبة وتفضيلاتهم بالاعتبار من قبل مصممي البرامج أو الجهات الإدارية أو الفنية، ومن المؤسف أن برامج التقييم المتخصصة في أغلب الجامعات العربية غير موجودة. وأن المحاولات التي يقوم بها بعض الأكاديميين من دراسات في هذا المجال محدودة الأهداف. ومن الدراسات التي أجرتها الجامعات ووزارات التعليم، والتي تمَّ فيها أخذ وجهات نظر المستفيدين من الطلبة، مشروع مشاركة الطالب في تقييم المقررات وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية المرحلة الثانية في وزارة التعليم العالي بسلطنة عمان لعام 2005م، والتي توصّلت إلى عدد من النتائج منها انخفاض معدل درجات استخدام تكنولوجيا التعليم وطرق التدريس الجذابة من قبل أعضاء هيئة التدريس في الكليات، وعقدت على إثر ذلك عدة ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس بهدف تحسين طرق التدريس المستخدمة.

وفي ولاية فرجينيا الحكومية يتمّ تقويم برامج الجامعة لأجل استفادة أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية من النتائج التي تسفر عنها برامج التقييم الطلابي لتحسين عمليات التعليم والتعلم داخل وخارج القاعات الدراسية (Bodo &Muffo, 1997). كما لخّص

كوه Kuh (1999) بعض الدراسات الخاصة بتجربة الجامعات الأمريكية في تقييمها للخبرات التي اكتسبها طلبة هذه الجامعات من خلال برامج التقييم الطلابي، واستخدامها لهذه التقييمات في عمليات التخطيط والتمويل الجامعية، وتمكين الأكاديميين والإداريين أن يروا بسهولة ووضوح مواقع التركيز أو التغيير.

وتجربة جامعة السلطان قابوس في هذا المجال منحصرة في تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس فقط، أمَّا بالنسبة لتقويم البرامج التي تقدّمها كليات الجامعة ومنها كلية التربية، فإنَّها متوقفة على دراسات فردية يقوم بها بعض الأكاديميين، لذلك انبثقت أهمية هذه الدراسة في التعرف على الكيفية التي يدرك بها الطلبة الممارسات التدريسية من خلال رضاهم عن الحياة الجامعية بالإضافة إلى استقصاء نسبة التباين في الرضا عن الحياة الجامعية التي يمكن أن تفسر بمتغيّرات الدراسة المختلفة، وهي الجنس ونوع الشهادة، والتقدير.

أهداف البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة رضا الطلبة الخريجين عن الدراسة في قسم الأصول التربوية في كلية التربية جامعة السلطان قابوس، وتطوير مقياس لدرجة الرضا عن الدراسة في كلية التربية يتمّتع بخصائص سيكومترية مقبولة، تساعد في رفع درجة الاعتماد لأغراض مشابهة في أوقات لاحقة، وفي كليات جامعية تربوية وغير تربوية.

أسئلة البحث:

حاولت الدراسة أن تجيب عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى رضا خريجي قسم الأصول والإدارة التربوية عن خبراتهم الدراسية أثناء البرنامج؟
2. هل تختلف الخبرات التي اكتسبها الخريجون أثناء الدراسة اختلافاً دالاً إحصائية باختلاف كلّ من متغيّري الجنس، ونوع الشهادة، والتفاعل بينهما؟

3. هل تختلف الخبرات التي اكتسبها الخريجون حسب أبعاد الدراسة اختلافاً دالاً إحصائيا باختلاف متغيّر الجنس؟
4. هل تختلف الخبرات التي اكتسبها الخريجون حسب أبعاد الدراسة اختلافاً دالاً إحصائية باختلاف متغيّر المؤهل الأكاديمي؟

فرضيات البحث:

1. لا توجد فروق دالة إحصائياً (ألفا = 0.05) في درجة رضا الطلبة عن الخبرات التي اكتسبوها أثناء الدراسة، تعزى إلى كلّ من متغيّري الجنس والمؤهل الأكاديمي والتفاعل بينهما.
2. لا توجد فروق دالة إحصائياً (ألفا = 0.05) في درجة رضا الطلبة عن الخبرات التي اكتسبوها أثناء الدراسة حسب أبعاد الدراسة باختلاف متغيّر الجنس.
3. لا توجد فروق دالة إحصائياً (ألفا = 0.05) في درجة رضا الطلبة عن الخبرات التي اكتسبوها أثناء الدراسة حسب أبعاد الدراسة باختلاف متغيّر المؤهل الأكاديمي.

حدود البحث:

يدور البحث حول الرضا عن الدراسة لدى طلبة البكالوريوس والدبلوم والماجستير الذين تخرجوا من قسم الأصول والادارة التربوية في كلية التربية جامعة السلطان قابوس.

منهج البحث:

المنهج المستخدم في إعداد البحث الحالي هو المنهج الوصفي التحليلي حيث تمَّ التعرف إلى رضا خريجي قسم الأصول والإدارة التربوية في جامعة السلطان قابوس عن الخبرات والخدمات التي قدّمها القسم أثناء دراستهم في الجامعة.

مصطلحات البحث:

الرضا الأكاديمي: يعرّف الرضا الأكاديمي عن الدراسة إجرائياً لغايات هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها الخريجون على مقياس الرضا الأكاديمي الذي أعد في البحث الحالي.

الدراسات السابقة:

أجريت دراسة على عيِّنة مكونة من 33 طالباً وطالبة استهدفت التعرف على تقييم طلبة السنة الأولى في الجامعة الهاشمية في أول سنة لتأسيسها 1996/1995 لنوعية وحجم المشكلات التي صادفوها. تناول أبو عليا ومحافظة (1997) تقييم هؤلاء الطلبة للمشكلات التي عانوا منها حين كانت الجامعة الهاشمية في عامها الدراسي الأول، حيث من المتوقع أن يعكس الظرف مشكلات لا بدَّ من التعرض لها، وقد حدد الباحثان مجالات أربعة للدراسة، ووجدوا أن الطلبة يعانون مشكلات منها، هذه المجالات (مرتبة تنازليا حسب تقييم الطلبة لحجم المشكلات) وهي: مجال الخدمات الجامعية، مجال العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس، ومجال الدراسة، ومجال التكيف الجامعي. كما بيّنت الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.0125) تعزي لمتغيّر الجنس، إذ يعاني الطلاب أكثر من الطالبات من مشكلات الخدمات الجامعية، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنوع الكلية أو التفاعل بين الجنس والكلية. وأنَّ حجم المشكلات التي أبرزتها هذه الدراسة يعكس الظروف التي يمكن أن تحدث أثاراً سلبية على درجة رضا الطلبة عن الخبرات والخدمات التي قدّمتها لهم الجامعة.

وفي دراسة (محمود، 1993) التي أجراها على عيِّنة مكونة من (229) من طلبة جامعة القاهرة/ فرع الفيوم، حاول بالإضافة إلى الوقوف على تصور طلاب الجامعة للمستقبل، أن يقف على تقييم هؤلاء الطلبة لبعض الممارسات التي عاشوها خلال فترة

دراستهم الجامعية في مجال الامتحانات والتصحيح، المقررات الدراسية من حيث كثرتها واتصافها بالحشو والتكرار وعدم الارتباط بواقعية الحياة الطلابية، وركّز على الفجوة التي كانت موجودة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، ونوعية العلاقة التي لم تكن تسودها المودة في كثير من الأحيان. وقد بيّنت الدراسة أن اهتمام الأساتذة بطلابهم لم يكن بالمستوي المطلوب، وأنهم لم يهتموا كثيرا بالتعرف إلى مشكلاتهم،وأنهم لا يراعون الفروق الفردية بينهم.

وفي دراسة أجراها (حمدي، 1998) على عيِّنة مكونة من (290) من طلبة الجامعة الأردنية و(144) من طلبة جامعة البحرين، استهدفت تقييم الطلبة لنوعية الحياة الجامعية التي عاشوها واستقصاء العلاقة بين مهارة حلّ المشكلات والاكتئاب، بيّن أن كثيراً من طلبة الجامعة يعانون من مشكلات متعددة في المجالات الدراسية والاجتماعية مما يجعلهم عرضة للمشاعر الاكتئابية مثل الشعور بالعجز والدونية وضعف التركيز وانخفاض مستوى الدافعية والنشاط، وأن هذه المشاعر الاكتئابية تؤدي بدورها إلى مزيد من المشكلات الدراسية والاجتماعية، وخلص الباحث إلى أن تقديم الدعم والرعاية لطلبة الجامعة، وتعريضهم لبرامج تدريبية تساعدهم في حلّ المشكلات، والتغلب عليها، يمكن أن يحسّن من مستوي تكيّف الطالب وتحصيله، ونوعية حياته الجامعية، وحياته كمواطن بشكل عام، واقترح إدخال هذه البرامج والتدريبات ضمن المقررات التي يدرسها الطالب كمتطلب جامعة مع عقد مشاغل تدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول كيفية استخدامها لتحسين مستوي مهارات وخبرات الطالب.

ومن أبرز الدراسات في مجال تقييم الطلبة للمخرجات التعليمية الجامعية وبدعوة من المنظمة الأمريكية لإداريي شؤون الطلبة. (National Association of Student Personnel Administrators NASPA) قامت مجموعة من التربويين بتحديد

مخرجات التعليم اعتمادا على الوثيقة التي أصدرتها المنظمة الأمريكية لإداريى شؤون الطلبة في الجامعات (American College Personnel Association)، وأطلق عليها (لزوميات التعليم الطلابي) (1994)، ورغم أن الدراسة التي قدّمتها المجموعة لم تفرز مخرجات محددة فإنَّها قدّمت دليلا لتفهم وتنظيم مخرجات التعلم عند الطلبة متضمنة المجالات التالية:

- مهارات إدراكية مركبة: الفكر الانعكاسي، والتفكير الناقد، والاستنباط النوعي، والمرونة الذهنية.
- المعرفة المكتسبة: امتلاك ناصية المواضيع العلمية وتوظيف المعرفة
- التطوَّر الذاتي الشخصي: الاستقلالية، والقيم، والذاتية،وحب الجمال،واحترام الذات، والنضج.
- التطوَّر البينشخصي: فهم وإدراك الفرو قات بين الأفراد، والقدرة على الاتصال مع الآخرين، وبناء علاقات جوهرية.
- المنافسة العملية: الإعداد الوظيفي، وإدارة الشؤون الشخصية الذاتية، والاكتفاء الاقتصادي الذاتي.
- مسؤولية الحياة المدنية: المسؤوليات كمواطنين في مجتمع ديمقراطي والالتزام بالمثاليات الديمقراطية.

وفي دراسة لتيرينزيني (Terenzini et al.,1995) استقصت الحدود التي تأثّر بها التعلم الطلابي بالخبرات الأكاديمية وغير الأكاديمية. وقد وجد أن هذين النوعين من الخبرات مجتمعين وكلاً على انفراد له أثر ذو دلالة إحصائية على مكتسبات الطلبة العقلية، وذلك بعد أن قام بتحييد آثار فترة (ما قبل الجامعة) وفي دراسة أخرى للباحث نفسه (Terenzini & et al.,1995) أجراها على (210) كلية حاول من خلالها استقصاء أثر ثلاث من مجالات الخبرات الجامعية هي: الخبرة الناتجة عن تطبيق المنهج، والخبرة الصفية الناتجة عن التعليم، والخبرة المكتسبة من التعلم خارج غرفة

الصف، وخلص إلى أن كلا من التعليم الصفي والخبرة التي تكتسب خارج قاعات الدراسة لها آثار ذات دلالة إحصائية إيجابية، وأن لها دوراً فعالاً في تنمية قدرات التفكير الناقد لدي الطلبة.

أمَّا بانتا (Banta.1996) فقد حاول توضيح (82) حالة تمثّل تجارب اشتقها أساسا من استبانه وزعت على (375) جامعة في الولايات المتحدة عبر ممثلين حضروا مؤتمراً للتقييم. هذه الحالات أظهرت آراء الهيئات التدريسية ومسؤولى شؤون الطلبة وإداريي الجامعات المسؤولين عن التقييم والذين قاموا هم أنفسهم بتطوير تلك الأداة. وقد صنفت الحالات تحت ست مجالات ، هي:

1. تقييم التحصيل الطلابي في التخصص.
2. تقييم التحصيل الطلابي في الثقافة العامة .
3. تقييم تطوَّر الطلبة وتقدّمهم.
4. التقييم على مستوى العمل الصفي.
5. تطوَّر الهيئات التدريسية من حيث اهتمامهم بالتقييم.
6. تطوير مفاهيم تقييم فعالية الجامعة بشكل عام.

أمَّا النتائج التي توصَّلت إليها كرودر (Crowder,1997) في دراسة أجرتها على طلبة جامعة فرجينيا الحكومية، وأوردتها في خلاصة نشرتها، فقد أوضحت فيها نتائج الأسئلة التي تتعلق بمهارات التواصل البينشخصية وتطوَّر القيم وجاء كما يلي:

- إن الاندماج بالعمل في التنظيمات الطلابية له أثر إيجابي على العلاقات وعلى تطوير القيم.
- إن مهارات الطلبة العملية قد تطوَّرت نتيجة اندماجهم في التنظيمات الطلابية خلال فترة دراستهم.

- إن تفاعل الطلبة مع التنظيمات الطلابية كان له أثر كبير على قدرتهم في مواجهة المشاكل وحل الخلاف مع الآخرين بدبلوماسية.
- 73% من الطلبة وافقوا بشدة بأنَّ تفاعلهم مع التنظيمات الطلابية أسهم بصورة إيجابية في خبراتهم الجامعية (3,76 من 4).
- 88% من الطلبة أفادوا بأنَّ التفاعل مع التنظيمات الطلابية له مساهمة إيجابية في العملية التعلمية ككل (3,45 من 4)، و83% منهم أفادوا بالموافقة بأنَّ اندماجهم في التنظيمات الطلابية أسهم إيجابياً في خبراتهم التعلمية الأكاديمية (3,39 من 4).
- كان معدل الإجابات بالرضا عن نوعية الإرشاد (3,47 من 4) وعن تواجد المرشدين (3,31 من 4) بالترتيب وأفاد 50%، بأنهم غالباً ما كانوا يجدون الإرشاد الذي يبغون.

وأخيرا فإنَّ الجامعات تواجه هذه الأيام ظروفا متغيّرة تتطلب الانتباه، وبالتأكيد فإنَّ معادلة الاستجابة المناسبة لفكرة العالم السريع بدأت تفرض نفسها، وتصبح أكثر ضرورة لحيوية هذه الجامعات وقابليتها للنمو، كما أن التغيرات المجتمعية في مشاريع التعليم العالي وفي نوع وصفات الطلبة هي بين تلك المواضيع الواجب بحثها (Garland &Grace. 1994).

ومن خلال دراسة كندي (1993) عن تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بكليات التربية في المملكة العربية السعودية على عيِّنة من طالبات الكليات بلغت 300 طالبة، فقد توصَّلت الدراسة إلى أن 18 معياراً مثلت الجانب الإيجابي للبرنامج وتمثّلت في: الإعداد الجيد لما قبل البرنامج، وحداثة المعلومات،وحسن التعامل مع الطلبة، التوجيه للدراسات باستخدام المكتبة والاهتمام بالبحث العلمي والمصادر، والتدريب الميداني، واستخدام الوسائل التعليمية. كما مثلت 18 معياراً الحد الأدنى لمستوى البرنامج حول الجانب السلبي الذي تضمن قصور ارتباط المحتوى بالتطبيق العملي، وخلو البرنامج

من الأنشطة العملية والأساليب التقويمية التي تفيد في إكساب الدراسات للمهارات الأزمة.

واتضح من نتائج دراسة السادة والبوهي (1994) عن العلاقة بين الرضا عن الدراسة والانجاز الدراسي لطلاب دبلوم الدراسات العليا بكلية التربية –جامعة البحرين– والتي طبّقت على 134 من الجنسين في تخصصات التدريس، ومصادر التعلم، والإدارة المدرسية، بأنَّ متوسط درجة الرضا عن الدراسة في البرنامج بلغت (3.11 من 4)، إلا أنه ليس بمستوى طموح الدارسين.

وأجرى صالح Salih (1995) دراسة حول تصورات 216 طالباً في جامعة اليرموك نحو كتابة الأبحاث، فقد بيّنت النتائج أن الطلبة لا يرغبون قي كتابة الأبحاث، ويعتقدون أن الكتابة غير سارة وصعبة ومزعجة ومسببة للقلق والفزع.

ومن الدراسات المهمة في هذا المجال الدراسة التي قام بها صالح Salih (1994)، وهدفت إلى معرفة مواقف الطلبة نحو الامتحانات المنسقة وغير المنسقة، وتكون الدراسة من 158 طالباً مسجلين في مساقات مختلفة في قسم اللغة الانجليزية بجامعة اليرموك في الأردن، وبيّنت نتائج الدراسة أن مواقف الطلاب تجاه الامتحانات غير المنسقة أكثر مدعاة للسرور، ومتعة وعدلاً، وأقل إثارة للقلق والتشاؤم من الامتحانات المنسقة.

وتوصَّلت دراسة المحبوب (1997) عن إدراك الطلبة والطالبات للمناخ الأكاديمي في مستويات دراسية مختلفة في كلية التربية على 234 طالباً وطالبة، إلى أن هناك فروقا في إدراك الطلبة والطالبات لرؤية الطالب لعضو هيئة التدريس، والقبول والتآلف، والأنظمة والتعليمات، والتسهيلات الإدارية لصالح الطالبات.

وتناولت دراسة رمضان وآخرون (2000) المشكلات الطلابية التي تؤثّر على تعلمهم باستخدام عيِّنة تكوَّنت من 182 طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة عدن، وتوصَّلت النتائج إلى أن الطلبة بشكل عام، وبنسبة 83% يعانون من صعوبات تمثّلت في الصعوبات الدراسية الشخصية، وكراهية بعض المساقات الدراسية، والحاجة إلى التركيز على السمنارات بالقراءة الذاتية، وصعوبات ناتجة عن طرائق التدريس وأساليب التقويم، وضعف كفاية بعض أعضاء هيئة التدريس، وصعوبات في الجانب التنظيمي كعدم الاستفادة من المكتبة، وغياب اللوائح التنظيمية والتوجيه الأكاديمي.

في حين توصَّلت دراسة محمد (2004) في دراسته عن البيئة التعليمية لكلية التربية جامعة عدن وعلاقتها بالتحصيل الدراسي على عيِّنة من 420 طالب، إلى أن 60.9% من عيِّنة الدراسة يرون أن صفات عضو هيئة التدريس، والتنظيم الإداري، وتنفيذ النشاطات اللاصفية،بأنها بيئة ضعيفة. وأن صفات عضو هيئة التدريس متدنية في أساليب تقويم الطلبة وعلاقته الإنسانية وتطوير ذاته.

وهدفت دراسة أبو قديس (2002) إلى معرفة درجة رضا الدفعة الأولى من الطلبة الذين التحقوا بالجامعة الهاشمية عن الخبرات والخدمات التي قدّمتها الجامعة في مجال الخبرات العامة، والخبرات التخصصية، والخبرات الجامعية خارج الأعمال الصفية. وبلغت عيِّنة الدراسة 477 طالباً وطالبة من أقسام الكلية جميعها. وأظهرت النتائج أن درجة الرضا عن الخبرات الاجتماعية كانت الأعلى تقديراً، وأن الخبرات الترويحية كانت الأدنى تقديراً، وكانت درجة الرضا عن وضوح متطلبات الشهادة وفرصة الاحتكاك مع أعضاء هيئة التدريس عالية، بينما كانت درجة الرضا متدنية بالنسبة للإرشاد في اختيار المساقات والأعمال الكتابية، كما كانت درجات الرضا عن الخبرات التي اكتسبها الطلبة خارج الأعمال الصفية متدنية جدا.

من العرض السابق للدراسات السابقة يتضح لنا ما يلي:

- أن عدداً غير قليل من الدراسات العربية المتعلقة بدرجة الرضا عن الخبرات والخدمات التي تقدّمها الجامعات قد أجمعت على ضعف الخدمات والخبرات التي تقدّمها الجامعة للطلبة. وقد تناول بعض الباحثين عاملاً واحداً من عوامل البيئة التعليمية كصفات المدرس أو أدائه الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة ، بينما تناول باحثون آخرون أكثر من عامل من عوامل البيئة التعليمية، كتطوَّر الهيئات التدريسية من حيث اهتمامهم بالتقييم، ومجال الخدمات الجامعية، ومجال العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس، ومجال الدراسة، ومجال التكيف الجامعي، والصعوبات في الجانب التنظيمي كعدم الاستفادة من المكتبة، وغياب اللوائح التنظيمية والتوجيه الأكاديمي. كما تناولت بعض الدراسات متغيّر الجنس من حيث درجة الرضا عن الخبرات والخدمات التي تقدّمها الجامعة، وقد تبيّن من نتائج دراسة كلّ من (المحبوب، 1997؛ أبو عليا والمحافظة، 1997) أن درجة الرضا لدى الطالبات أعلى من درجة الرضا لدى الطلاب. ومن نتائج الدراسات نستنتج أن تقويم جهود الجامعات الهادف إلى تحسين برامج إعداد الطلبة أصبح ملحاً وعلى درجة كبيرة من الأهمية، نظراً لما تواجهه الجامعات هذه الأيام من ظروف متغيّرة تتطلب الانتباه. كما أن المتغيّرات المجتمعية في مشاريع التعليم العالي وفي نوع وصفات الطلبة هي من بين تلك المواضيع الواجب بحثها (Garland & Grace, 1994).
- وقفت الدراسة الحالية على الدراسات السابقة ومتغيّراتها، واستفادت من مراجعها العلمية وأدواتها وأساليب معالجاتها الإحصائية، وتفسير النتائج؛ حيث تمَّ تطوير أداة تشمل مجموعة من الأبعاد لقياس رضا الطلبة عن الخدمات التي تقدّمها الكلية للطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

الطريقة والإجراءات:

أ. مجتمع البحث:

تضمن مجتمع الدراسة الطلبة الخريجين من قسم الأصول والادارة التربوية في كلية التربية جميعهم الذين التحقوا في الجامعة في الفصل الدراسي 2000/ 2001 وإلى تاريخ إجراء البحث الحالي. والبالغ عددهم (459) خريجاً وخريجة، وبواقع (225) خريجاً وخريجة ممن حصلوا على شهادة البكالوريوس، و(180) خريجاً وخريجة ممن حصلوا على شهادة الدبلوم العالي، و(54) خريجاً وخريجة ممن حصلوا على شهادة الماجستير.

ب. عيِّنة البحث:

تكوَّنت عيِّنة البحث من (387) خريجاً وخريجة، أي بنسبة مايقارب81 % من مجتمع البحث، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية طبّقية، روعي فيها تمثيل المؤهلات الأكاديمية الثلاثة، كما روعي التمثيل الطبيعي للجنس في كلّ مؤهل من المؤهلات الثلاثة، والجدول (1) يوضّح ذلك.

جدول (1)

توزيع أفراد العيِّنة حسب الجنس والمؤهل

النوع	المؤهل الأكاديمي	المجتمع الأصلي	عيِّنة البحث
ذكور	بكالوريوس	118	101
	دبلوم	106	95
	ماجستير	19	10
	المجموع	243	206
إناث	بكالوريوس	107	93
	دبلوم	74	64
	ماجستير	35	24
	المجموع	216	181
المجموع	بكالوريوس	225	194
	دبلوم	180	159
	ماجستير	54	34
	المجموع	459	387

ج. أداة البحث:

تمثّلت أداة البحث في استبانة مكونة من سبعة أجزاء، جاء الأول منها بيانات خاصة عن الخريجين، وسعى الجزء الثاني للوقوف على واقع الخبرات التي مر بها الخريجون عن عضو هيئة التدريس، وعدد فقراته 42 عبارة، أمَّا الجزء الثالث فقد سعى لمعرفة خبرة الخريج عن المقررات الدراسية التي درسها وعدد عباراته 12 عبارة، وشمل الجزء الرابع 28 عبارة تضمّنت خبرة الخريج عن الأعمال والمشاريع التي قدّمها أثناء دراسته، وتناول الجزء الخامس خبرة الخريج عن حضور المحاضرات وإجراء الاختبارات، وعدد عباراته 14 عبارة، أمَّا الجزء السادس فقد تناول خبرة الخريج عن الخدمات التي قدّمت من قبل إدارة القسم والكلية، وعدد عباراته 7 عبارات، في حين تناول الجزء الأخير 5 عبارات حول المقررات الدراسية والتدريب. وطلب من كلّ منهم بيان درجة استخدامه لهذه الطرق من خلال مقياس متدرج إلى خمسة اختيارات هي: ممتاز (5)، وجيد جداً (4)، وجيد (3)، ومتوسط (2)، وضعيف (1). والإستبانة من إعداد الباحثين، بعد الاستعانة بالأداة التي استخدمتها جامعة كولورادو الأمريكية في بولدر (Cu-Boulder undergraduate survey, 1997) والنسخة التي طوَّرها قديس (2002) في الأردن، والتي تتكون من ثلاثة أبعاد، تضم 72 فقرة، كما تمَّ الاستفادة من الأداة التي طوَّرها عليان (1998) في الأردن، وتم إجراء معاملات الصدق، والثبات اللازمة للأداة، وهي في صورتها الأولية بواقع 94 عبارة، إذ تمَّ عرضها على عدد من المحكمين تخصص المناهج وطرق التدريس وعلم النفس بكلية التربية جامعة السلطان قابوس، وفي ضوء توجيهات المحكمين تمَّ حذف 5 عبارات، وبذلك أصبحت الإستبانة بصورتها النهائية مؤلفة من 89 عبارة موزعة على 5 أبعاد، يتحقق فيها الصدق المنطقي من خلال ارتفاع نسبة الموافقة بين المحكمين، وتمَّ حساب معامل ثبات الأداة ككل وكأجزاء باستخدام معامل الارتباط بيرسون بعد تطبيق المقياس على

عيِّنة قوامها 20 خريجاً من مجتمع الدراسة، حيث بلغ معامل ثبات المقياس ككل 0.87، وكأجزاء 0.83 لبعد خبرة الخريج عن عضو هيئة التدريس، و0.91 لبعد خبرة الخريج عن الأعمال والمشاريع التي قدّمها، و0.86 لبعد خبرة الخريج عن حضور المؤتمرات وإجراء الاختبارات، و0.86 عن خبرة الخريج عن المقررات الدراسية، و0.85 عن بعد خبرة الخريج عن الخدمة التي يقدّمها القسم والكلية، وهي معاملات مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة.

نتائج البحث:

من أجل معرفة البنية العاملية لفقرات مقياس رضا الطلبة عن الخبرات والخدمات التي تقدّم للطالب في الجامعة، تمَّ أولاً التأكد من ملاءمة البيانات للتحليل العاملي factor analysis، وذلك عن طريق اختبارها باختبار كايزر ماير اولكن وبارتلت، وأظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي المحسوبة للبيانات والبالغة 24565.59 دالة إحصائيا عند مستوى ≥ 0,001 وبدرجة حرية 3321، وهذا يؤشِّر أن البيانات صالحة لإجراء للتحليل العاملي. وبناء عليه أجري التحليل العاملي من نوع تحليل المكونات الأساسية Principal component analysis مع تدوير المحاور بالأسلوب المتعامد orthogonal rotation حسب طريقة كايزر Varimax with Kaiser normalization، وقد أظهرت النتائج 11 عاملا، فسرت ما قيمته 65.11 % من التباين الكلي، ولكثرة هذه الأبعاد تمَّ اللجوء إلى محك كاتل Cattle's criterion اختبار البقايا المبعثرة أو الموزعة screed test في تحديد العوامل المستخلصة اعتماداً على جذرها الكامن، وقد حددت بخمسة عوامل فقط أسهمت العوامل المدورة في تفسير 49.07 % من التباين الكلي، واستوعبت فقرات المقياس جميعها وبشكل غير متساو، حيث استوعب العامل الأول 30 فقرة والعامل الثاني 16 فقرة، والعامل الثالث 16 فقرة، والعامل الرابع 10 فقرات، والعامل الخامس 7 فقرات.

العامل الأول: خبرة الخريج عن (عضو هيئة التدريس).

تراوحت التشبعات على هذا العامل ما بين (0.34 - 0.76)، وعدد الفقرات (30) فقرة، والتباين المفسِّر لهذا العامل كان (27.55 %)، والفقرات المشبعة بهذا العامل موجبة. والجدول رقم (2) يتضمن نتائج العامل الأول.

جدول رقم (2)

تشبعات الفقرات في البعد الأول

رقم الفقرة	الفقرات	التشبع
62	استخدام الوسائل التعليمية في شرح المحاضرات	.764
61	تشجيع الطلبة على المساهمة في الأنشطة الاجتماعية والثقافية	.760
63	استخدام الالفاظ اللغوية السليمة في المحاضرات	.737
45	ابتكار أنشطة جديدة ليقوم بها الطلبة	.737
60	مواكبة كلّ جديد في مجال التخصص	.710
44	اعتماده على أكثر من مرجع في شرح المحاضرات	.688
43	تنمية مهارة الطلبة على كتابة البحوث العلمية	.687
33	إعطاء فكرة عن أهداف المقرر الذي يدرسه	.656
47	يتقن لغات أجنبية إلى جانب اللغة العربية	.640
35	يرجع الرسوب إلى المسؤولية الذاتية للطالب	.638
16	يستخدم أساليب تدريس تثير الاهتمام بالدرس	.637
34	يشجع الطلبة على المناقشة	.624
8	يتقبل أراء الطلبة ويحترمها	.622
78	يتعامل بعدالة وإنسانية مع الطلبة	.615
37	يستمتّع الطلبة بالمحاضرة التي يلقيها الأساتذة	.587
51	يعوض الساعات الدراسية الضائعة	.569
11	يحترم مواعيد المحاضرات	.567
65	يربط المقرر بواقع الطلاب	-.527
42	يشجع الطلبة على القراءات الإضافية وكتابة البحوث	.526
30	يخصص الوقت للحديث مع الطلبة وحل مشاكلهم	.522
21	يعتمد على الملازم المطبوعة من قبله في التدريس	.521
40	قادر على إدارة الفصل بأسلوب محكم.	-.486

52	لديه القدرة على الإقناع	.481
18	يهتم بمظهره الخارجي	.472
49	التسامح داخل قاعات محاضرته	.455
64	الجدية والإخلاص في العمل	.445
39	اعتماده على أكثر من مرجع لإعداد محاضرته	.406
31	التنوع في استخدام استراتيجيات التقويم	.378
20	إتاحة فرصة التفكيرللطلاب عن طريق توجيه الأسئلة إليهم	.358
36	استخدام مختلف الأساليب للتأكد من فهم الطلاب للمادة التعليمية	.341
	التباين المفسر	27.55
	الجذر الكامن	21.77
	معامل ألفا كرونباخ	0.91

العامل الثاني: المقررات الدراسية:

تراوحت التشبعات على هذا العامل ما بين (0.37–0.67)، وعدد الفقرات (16) فقرة، والتباين المفسِّر لهذا العامل كان (8.43%)، والفقرات المشبعة بهذا العامل جميعها موجبة. والجدول رقم (3) يتضمن نتائج العامل الثاني.

جدول رقم(3)

تشبعات الفقرات بالبعد الثاني

رقم الفقرة	الفقرات	التشبع
6	توفّر الفرصة للعمل اليدوي والخبرات التطبيقية في المستقبل	.675
14	توفّر المعلومات التي يحتاجها الطالب في عمله المستقبلي	.657
13	تتداخل المعلومات مع بعضها بعضاً	.653
10	تتفق مع قدرة وقابلية الطلبة	.642
4	تناسب عدد الساعات المقررة لها	.602
7	توفّر المعلومات التي لم يسبق أن درسها الطالب	.574
2	تعدّ الطالب للعمل المستقبلي	.573
17	تحقق أهداف القسم	.566
19	تتابع الأفكار والنظريات الجديدة في العلم	.566
12	تؤهل الطالب لمهنة الإدارة المدرسية	.541
3	تتصف بالجانب النظري	.527
74	تزود الطلبة بثقافة عامة	.485

5	تهدف الاستزادة من اللغات الأجنبية	.485
75	تزود الطالب بمهاراة عامة في استعمال الحاسوب	.471
1	تعرف الطالب بتاريخ السلطنة وحضارتها	.452
79	تتصف بأنها مطبوعات قديمة	.370
	التباين المفسر	% 8.43
	الجذر الكامن	6.66
	معامل الفا كرونباخ	0.90

العامل الثالث: الأعمال والمشاريع التي قدّمها الطالب

تراوحت التشبعات على هذا العامل ما بين (0.40- 0.72)، وعدد الفقرات (16) فقرات، والتباين المفسر لهذا العامل كان (5.38 %)، والفقرات المشبعة بهذا العامل موجبة. والجدول رقم (4) يتضمن نتائج العامل الثالث.

جدول رقم (4)

تشبعات الفقرات بالبعد الثالث

رقم الفقرة	الفقرات	التشبع
54	استخدمت مكتبة الكلية أو الجامعة بحثا عن معلومات لورقة عمل أو مشروع	.722
57	قمت بعملية تقديم وشرح مادة علمية أمام الطلبة داخل الفصل	.711
53	استخدمت حاسوبا للدخول على شبكة الاتصالات العالمية	.652
58	ترجمت بعض المعلومات من اللغة الانكليزية إلى العربية أو العكس	.612
56	تدربت ومارست ماحصلت عليه من معلومات في ميدان عملي	.561
59	عملت مع زملائي في مجموعات صغيرة لمشاريع عمل	.559
41	شاركت في نشاطات تخطيط مهنية كحضور ورش عمل	.529
55	حضرت مؤتمرات او ندوات اقامها القسم	.516
48	أمضيت خمس ساعات على الاقل وأنا اكتب ورقة عمل	.503
76	تعاملت مع أعضاء هيئة التدريس خارج الفصل لمتابعة دراسة مستقلة أو بحث	.485
46	تعاملت مع أعضاء هيئة التدريس خارج الفصل لبحث مواضيع تتعلق بعمل مهني	.476
38	حضرت مناسبات أو نشاطات لا منهجية كورشة عمل أو فلم..	.476
50	قمت بدور قيادي في ممارسة البحوث الاجتماعية	.461
77	تعاملت مع أعضاء هيئة التدريس خارج الفصل للحصول على مساعدة إضافية	.460
32	قرأت مجلة عن موضوعات وطنية أو عالمية	.431

73	قرأت مواد أو قراءات مقترحة إضافة للقراءات المطلوبة أو المقررة	.403
	التباين المفسر	% 5.38
	الجذر الكامن	4.25
	معامل الفا كرونباخ	0.89

العامل الرابع: حضور المحاضرات وإجراء الاختبارات

تراوحت التشبعات على هذا العامل ما بين (0.37- 0.72)، وعدد الفقرات (10) فقرات أيضا، وكان التباين المفسِّر لهذا العامل (4.46 %)، والفقرات المشبعة بهذا العامل موجبة. والجدول رقم (5) يتضمن نتائج العامل الرابع.

جدول رقم (5)

تشبعات الفقرات بالبعد الرابع

رقم الفقرة	الفقرات	التشبع
26	شكوت من عدم قدرتي على مواصلة الدراسة بسبب غيابي عن الدراسة فترة	.721
28	اصطدمت مع بعض الطلاب الذين يقومون بالإخلال بنظام المحاضرات	.716
25	لاقيت صعوبة في فهم لغة بعض المحاضرين	.683
22	عانيت من كثرة أعداد الطلبة داخل الفصل	.677
23	عانيت من صعوبة فهم بعض المقررات بسبب صعوبتها	.577
27	عانيت من عدم كفاية أوقات الراحة بين المحاضرات	.550
29	تذمرت من صعوبة الاختبارات أو عدم وضوحها	.550
24	تذمرت من الاختبارات ذات الطابع المقالي	.515
9	خصصت ساعات للمذاكرة في فترة الامتحانات فقط	.456
15	قدّمت أعمالا جماعية في قاعة الدراسة	.376
	التباين المفسر	4.46
	الجذر الكامن	3.52
	معامل الفا كرونباخ	0.88

العامل الخامس: إدارة القسم والكلية

تراوحت التشبعات على هذا العامل ما بين (0.49 – 0.74)، وعدد الفقرات (7) فقرات، والتباين المفسِّر لهذا العامل بلغ (3.23 %)، والفقرات المشبعة بهذا العامل سالبة، وترتبط بخبرة الطالب عن حضور المحاضرات وإجراء الاختبارات. والجدول رقم (6) يتضمن نتائج العامل الخامس.

جدول رقم (6)

تشبعات الفقرات بالبعد الخامس

رقم الفقرة	الفقرات	التشبع
68	مراعاة الظروف النفسية والعمرية للطلبة	.747
69	شرح أنظمة ولوائح الكلية للطالب الجديد وتعميمها	.716
66	عدم تكثيف الجدول للساعات الدراسية للطلاب	.698
71	العمل على حلّ مشاكل الطلبة في القسم	.648
72	تهيئة الجو المناسب لتحقيق تدريس فعال	.592
67	التعامل بود واحترام مع الطلبة	.544
70	توفير القاعات المناسبة لمحاضرات الطلبة	.498
	التباين المفسر	3.23
	الجذر الكامن	2.55
	معامل الفا كرونباخ	0.81

وللإجابة عن السؤال الأول وهو "ما مستوى رضا خريجي برنامج بكالوريوس إدارة تربوية عن خبراتهم الدراسية أثناء البرنامج؟" تمَّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرات الاستبيان، وتمّت مقارنة متوسط العيِّنة بالمتوسط النظري للمقياس والبالغ (3) باستخدام اختبار "ت" لعيِّنة واحدة One-Sample T Test.

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لأفراد العيِّنة عن درجة رضاهم للخبرات خلال فترة دراستهم للاستبيان ككل مابين (2.32) "شكوت من عدم قدرتي على تواصل

الدراسة بسبب غيابي عن الدراسة فترة طويلة" و(4.01) "التزمت بحضور المحاضرات". وقد تبيّن أن (64) من الفقرات تزيد متوسطاتها عن المتوسط النظري بدلالة إحصائية منها (63) عند مستوى ≤ (0.01)، و (1) فقرة واحدة منها عند مستوى ≤ (0.05)، وبيّنت النتائج أن هناك (8) فقرات كانت متوسطاتها لا تختلف بدلالة إحصائية عن المتوسط النظري، وأن(10) فقرات تقلّ متوسطاتها عن المتوسط النظري بدلاله إحصائية، منها (9) فقرات تقلّ درجاتها عن المتوسط النظري عند مستوى ≤ (0.01)، و(1) فقرة واحدة عند مستوى ≤ (0.05). والجدول رقم (7) يوضّح نتائج اختبار "ت" لأقل عشرة خبرات تقلّ درجاتها عن المتوسط النظري بدلالة إحصائية، أي أكثر الخبرات التي لم تنل رضا الخريجين.

جدول (7)

الفقرات التي تقلّ درجاتها عن المتوسط النظري بدلالة إحصائية

الخبرات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
عدم قدرتي على تواصل الدراسة بسبب غيابي عن الدراسة فترة طويلة	1.465	2.32	9.163	0.00
اصطدمت مع بعض الطلاب الذين يقومون بالإخلال بنظام المحاضرات	1.382	2.44	7.981	0.00
لاقيت صعوبة في فهم لغة بعض المحاضرين	1.276	2.49	7.886	0.00
عانيت من كثرة أعداد الطلبة داخل المحاضرة	1.269	2.54	7.088	0.00
تغيبت طواعية عن حضور المحاضرات	1.346	2.56	6.495	0.00
تعاملت مع أعضاء هيئة التدريس أو المعيدين خارج الصف لبحث مواضيع شخصية	1.369	2.64	5.206	0.00
عانيت من صعوبة فهم بعض المقررات بسبب صعوبتها	1.217	2.73	4.303	0.00
عانيت من عدم كفاية أوقات الراحة بين المحاضرات	1.249	2.81	2.929	0.00
ترجمت بعض المعلومات من اللغة الانكليزية إلى العربية أو العكس	1.256	2.83	2.672	0.00
توفر الفرصة للعمل اليدوي والخبرات التطبيقية في المستقبل	1.086	2.88	2.200	0.00

ولمعرفة مستوى رضا خريجي برنامج بكالوريوس إدارة تربوية عن خبراتهم الدراسية أثناء البرنامج حسب كلّ بعد من أبعاد الاستبيان (عضو هيئة التدريس، والمقررات

الجامعية، والأعمال والمشاريع الصفية، والحضور للمحاضرات وإجراء الاختبارات، وإدارة القسم والكلية) تمَّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات كلّ بعد على حده، وتمّت مقارنة متوسط العيِّنة بالمتوسط النظري للمقياس والبالغ(3) باستخدام اختبار "ت" لعيِّنة واحدة One-Sample T Test. وكانت النتائج كما يلي:

البعد الأول: عضو هيئة التدريس

تكون البعد الأول من (30) فقرة، وهو يقيس رضا الطالب عن عضو هيئة التدريس، وتراوحت المتوسطات الحسابية لأفراد العيِّنة مابين (3.74) "قادر على ضبط الفصل" و(3.04) "يخصص الوقت للحديث مع الطلبة وحل مشاكلهم". وقد تبيّن أن (28) من الفقرات تزيد متوسطاتها عن المتوسط النظري بدلاله إحصائية عند مستوى≤ (0.01)، وبيّنت النتائج أن هناك (2) فقرتين كانت متوسطاتها لا تختلف بدلالة إحصائية عن المتوسط النظري. والجدول رقم (8) يوضّح نتائج البعد الأول لاختبار "ت" لأقل عشرة خبرات تزيد درجاتها عن المتوسط النظري، أي أقل الخبرات التي نالت رضا الطلبة.

جدول رقم (8)

نتائج البعد الأول لاختبار "ت"

الخبرات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
يخصص الوقت للحديث مع الطلبة وحل مشاكلهم	1.080	3.04	.706	.481
يعوض الساعات الدراسية الضائعة	1.105	3.08	1.380	.169
يبتكر أنشطة جديدة ليقوم بها الطلبة	1.013	3.18	3.412	0.01
يرجع الرسوب إلى المسئولية الذاتية للطالب	1.079	3.20	3.626	0.01
يستخدم أساليب تدريس تثير الاهتمام بالدرس	1.155	3.26	5.213	0.01
يتقن لغات أجنبية إلى جانب اللغة العربية	1.151	3.26	4.506	0.01
يشجع الطلبة على المساهمة في الأنشطة الاجتماعية والثقافية	.965	3.26	4.446	0.01
يربط المقرر بواقع الطالب	1.085	3.30	5.495	0.01
يتعامل بعدالة وإنسانية مع الطلبة	1.092	3.30	5.531	0.01
يعتمد على الملازم المطبوعة من قبله في التدريس	1.025	3.31	6.004	0.01

البعد الثاني: المقررات الدراسية

تكون البعد الثاني من (16) فقرة، وهو يقيس رضا الطالب عن المقررات الدراسية التي درسها، وتراوحت المتوسطات الحسابية لأفراد العيِّنة مابين (2.83) "ترجمت بعض المعلومات من اللغة الانكليزية إلى العربية أو العكس" و(3.60) "تزود الطلبة بثقافة عامة". وقد تبيّن إن (14) فقرة تزيد متوسطاتها عن المتوسط النظري بدلاله إحصائية عند مستوى ≤ 0.01، و فقرتين تقلّ متوسطاتها عن المتوسط النظري بدلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ 0.01. والجدول رقم (9) يوضّح نتائج البعد الثاني لاختبار "ت".

جدول (9)

نتائج البعد الثاني لاختبار "ت"

الخبرات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
ترجمت بعض المعلومات من اللغة الانكليزية إلى العربية أو العكس	1.256	2.83	2.672	0.01
توفِّر الفرصة للعمل اليدوي والخبرات التطبيقية في المستقبل	1.086	2.88	2.200	0.02
تتداخل المعلومات مع بعضها بعضاً	1.121	3.30	5.259	0.01
تتفق مع قدرة وقابلية الطلبة	.985	3.31	5.518	0.01
تناسب عدد الساعات المقررة لها	1.124	3.32	6.190	0.01
توفِّر المعلومات التي لم يسبق أن درسها الطالب	1.062	3.34	6.321	0.01
تعد الطالب للعمل المستقبلي	1.077	3.36	6.656	0.01
تحقق أهداف القسم	1.049	3.40	6.809	0.01
تتابع الأفكار والنظريات الجديدة في العلم	1.157	3.40	7.510	0.01
تؤهل الطالب لمهنة الإدارة المدرسية	1.104	3.44	7.810	0.01
تتصف بالجانب النظري	1.250	3.50	7.884	0.01
تزود الطلبة بثقافة عامة	1.111	3.60	10.706	0.01

البعد الثالث: الأعمال والمشاريع التي قدّمها الطالب

تكون البعد الثالث من (16) فقرة، وهو يقيس رضا الطالب عن الأعمال والمشاريع التي قدّمها خلال فترة دراسته، وتراوحت المتوسطات الحسابية لأفراد العيِّنة بين (2.96) "شاركت في نشاطات تخطيط مهنية كحضور ورش عمل" و(3.90) "استخدمت مكتبة الكلية أو الجامعة بحثاً عن معلومات لورقة عمل أو مشروع". وقد تبيّن أن (16) فقرة تزيد متوسطاتها عن المتوسط النظري بدلاله إحصائية عند مستوى ≤ (0.01)، وبيّنت النتائج أن هناك فقرة واحدة يزيد متوسطها عن المتوسط النظري بدلاله إحصائية عند مستوى ≤ (0.05)، وأن (4) فقرات كانت متوسطاتها لا تختلف بدلالة إحصائية عن المتوسط النظري. والجدول رقم (10) يوضّح نتائج البعد الثالث لاختبار "ت" لأقل عشرة خبرات، أي أكثر الخبرات التي لم تنل رضا الطلبة.

جدول رقم (10)

نتائج البعد الثاني لاختبار "ت"

الخبرات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
شاركت في نشاطات تخطيط مهنية كحضور ورش عمل	1.258	2.96	0.451	.653
حضرت مؤتمرات أو ندوات أقامها القسم	1.354	2.97	0.646	.518
أمضيت خمس ساعات على الأقل وأنا اكتب ورقة عمل	1.203	3.07	1.099	.272
تعاملت مع أعضاء هيئة التدريس خارج الفصل لمتابعة دراسة مستقلة أو بحث	1.204	3.08	1.266	.206
تعاملت مع أعضاء هيئة التدريس خارج الفصل لبحث مواضيع تتعلق بعمل مهني لي	1.151	3.15	2.562	.011
حضرت مناسبات أو نشاطات لا منهجية كورشة عمل أو فلم..	1.272	3.24	3.716	0.01
قمت بدور قيادي في ممارسة البحوث الاجتماعية	1.234	3.30	4.820	0.01
تعاملت مع اعضاء هيئة التدريس خارج الفصل للحصول على مساعدة إضافية	1.229	3.33	5.252	0.01
قرأت مجلة عن موضوعات وطنية أو عالمية	1.252	3.38	6.007	0.01
قرأت مواد أو قراءات مقترحة إضافة للقراءات المطلوبة أو المقررة	1.182	3.39	6.406	0.01

البعد الرابع: حضور المحاضرات وإجراء الاختبارات

تكون البعد الرابع من (10) فقرة، وهو يقيس رضا الطالب عن حضور المحاضرات وإجراء الاختبارات خلال فترة دراسته، وتراوحت المتوسطات الحسابية لأفراد العيِّنة مابين (2.32) "شكوت من عدم قدرتي على مواصلة الدراسة بسبب غيابي عن الدراسة فترة طويلة" و(4.01) "التزمت بحضور المحاضرات"، وتبيّن أن (6) فقرات تزيد متوسطاتها عن المتوسط النظري بدلاله إحصائية عند مستوى ≤ (0.01)، وأن (2) فقرتين كان متوسطهما لا يختلف بدلالة إحصائية عن المتوسط النظري، وأن (6) فقرات كانت متوسطاتها تقلّ عن المتوسط النظري بدلالة إحصائية عند مستوى ≤ (0.01)، والجدول رقم (11) يوضّح نتائج البعد الرابع لاختبار "ت".

جدول رقم (11)

نتائج البعد الرابع لاختبار "ت"

الخبرات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
شكوت من عدم قدرتي على مواصلة الدراسة بسبب غيابي عن الدراسة فترة طويلة	1.465	2.32	-9.163	0.01
اصطدمت مع بعض الطلاب الذين يقومون بالإخلال بنظام المحاضرات	1.382	2.44	-7.981	0.01
لاقيت صعوبة في فهم لغة بعض المحاضرين	1.276	2.49	-7.886	0.01
عانيت من كثرة أعداد الطلبة داخل الفصل	1.269	2.54	-7.088	0.01
عانيت من صعوبة فهم بعض المقررات بسبب صعوبتها	1.217	2.73	-4.303	0.01
عانيت من عدم كفاية أوقات الراحة بين المحاضرات	1.249	2.81	-2.929	0.01
تذمرت من صعوبة الاختبارات أو عدم وضوحها	1.144	2.89	-1.955	.051
تغيبت طواعية عن حضور المحاضرات	1.220	2.91	-1.375	.17
خصصت ساعات للمذاكرة في فترة الامتحانات فقط	1.298	3.29	4.351	0.01
قدّمت أعمالا جماعية في قاعة الدراسة	1.352	3.77	11.239	0.01
تنافست مع الطلبة من أجل الحصول على درجات أعلى	2.353	3.81	6.741	0.01
تابعت المحاضرات وقمت بتدوين الملاحظات أثنائها	1.384	3.87	12.376	0.01
التزمت الهدوء داخل قاعة الدرس	1.416	3.98	13.678	0.01
التزمت بحضور المحاضرات	1.461	4.01	13.534	.01

البعد الخامس: إدارة القسم والكلية

تكون البعد الخامس من (7) فقرات، وهو يقيس رضا الطالب عن إدارة القسم والكلية خلال فترة دراسته، وتراوحت المتوسطات الحسابية لأفراد العيِّنة مابين (3.20) "مراعاة الظروف النفسية والعمرية للطلبة" و(3.64) "توفير القاعات المناسبة لمحاضرات الطلبة"، وتبيّن أن جميع فقرات هذا البعد تزيد متوسطاتها عن المتوسط النظري بدلاله إحصائية عند مستوى≥(0.01)، والجدول رقم (12) يوضّح نتائج البعد الخامس لاختبار "ت"

جدول رقم (12)

نتائج البعد الخامس لاختبار "ت"

الخبرات	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
مراعاة الظروف النفسية والعمرية للطلبة	1.151	3.20	3.357	0.01
شرح أنظمة ولوائح الكلية للطالب الجديد وتعميمها	1.224	3.21	3.365	0.01
عدم تكثيف الجدول للساعات الدراسية للطلاب	1.168	3.23	3.874	0.01
العمل على حلّ مشاكل الطلبة في القسم	1.164	3.31	5.241	0.01
تهيئة الجو المناسب لتحقيق تدريس فعال	1.209	3.54	8.831	0.01
التعامل بود واحترام مع الطلبة	1.284	3.63	9.620	0.01
توفير القاعات المناسبة لمحاضرات الطلبة	1.323	3.64	9.492	0.01

وتمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيِّنة على كلّ بعد من الأبعاد الخمسة المكونة للاستبيان، والجدول (13) يوضّح ذلك.

جدول رقم (13)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأبعاد الخمسة للاستبيان

أبعاد الاستبيان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عضو هيئة التدريس	3.0913	.70171
المقررات الدراسية	3.3381	.77898
الأعمال والمشاريع	3.3366	.80768
حضور المحاضرات وإجراء الاختبارات	3.1325	.63529
إدارة القسم والكلية	3.3935	.92974

يلاحظ من الجدول أن متوسط استجابات العيِّنة وفقاً لكل بعد من أبعاد الاستبيان تراوح مابين (3.13) و(3.39) بانحراف معياري ما بين (0.63) و(0.92) ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الأعاد، تمَّ استخدام تحليل القياسات المتكررة (Repeated Measures) لمعرفة دلالة الفروق، وكانت النتائج كما في الجدول (14).

جدول رقم (14)

نتائج استخدام القياسات المتكررة بين أبعاد الاستبيان

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
بين الأفراد	808.308	386	2.094		
بين الأبعاد	28.824	4	7.206	31.144	0.01
المتبقي	357.244	1544	.231		
المجموع	1194.376	1934	0.617		

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (14) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى≤(0.01) بين الأبعاد الخمسة للاستبيان الذي يقيس رضا طلبة برنامج بكالوريوس إدارة تربوية عن الخبرات التي اكتسبوها خلال فترة دراستهم، وتم استخدام المقارنات البعدية (Sidak) لمعرفة اتجاه هذه الفروق، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (15).

جدول رقم (15)

المقارنات البعدية بين أبعاد الاستبيان

	عضو هيئة التدريس	المقررات الدراسية	الأعمال والمشاريع	إدارة القسم والكلية
المقررات الدراسية	.247*			
الأعمال والمشاريع	.245*	.001		
إدارة القسم والكلية	.302*	.055	.057	
حضور المحاضرات وإجراء الاختبارات	.041	.206*	.204*	.261*

*** الفروق دالة على مستوى مستوى ≤ (0.01)**

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (14) إلى أن الفروق بين بعد المقررات الدراسية وبعد عضو هيئة التدريس كانت بدلالة إحصائية، ومن مراجعة المتوسطات الحسابية في الجدول (13) تبيّن أن الفروق لصالح بعد المقررات الدراسية، وأن الفروق بين بعد الأعمال والمشاريع وبعد عضو هيئة التدريس كانت بدلالة إحصائية، ومن مراجعة المتوسطات الحسابية تبيّن أن الفروق لصالح بعد الأعمال والمشاريع، وأن الفروق بين بعد إدارة القسم والكلية وبعد عضو هيئة التدريس كانت بدلالة إحصائية، ومن مراجعة المتوسطات الحسابية تبيّن أن الفروق لصالح بعد إدارة القسم والكلية، وأن الفروق بين بعد حضور المحاضرات وإجراء الاختبارات وبعد عضو هيئة التدريس كانت غير دالة إحصائياً.

وللإجابة عن فرضية البحث الأولى وهي "لا توجد فروق دالة إحصائياً (ألفا=0.05) في درجة رضا الطلبة عن الخبرات التي اكتسبوها أثناء الدراسة، تعزى إلى كلّ من متغيّري الجنس والمؤهل الأكاديمي والتفاعل بينهما"، تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيِّنة والجدول رقم (16) يوضّح ذلك.

جدول رقم (16)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري حسب متغيّر النوع والمؤهل الأكاديمي

النوع	المؤهل الأكاديمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الأفراد
ذكور	بكالوريوس	275	55.197	101
	دبلوم	272	53.400	95
	ماجستير	242	65.296	10
	المجموع	272	55.052	206
إناث	بكالوريوس	272	52.724	93
	دبلوم	273	51.479	64
	ماجستير	261	65.261	24
	المجموع	271	53.920	181
المجموع	بكالوريوس	274	53.903	194
	دبلوم	272	52.477	159
	ماجستير	256	64.926	34
	المجموع	271	54.456	387

يلاحظ من الجدول أن متوسط استجابات العيِّنة وفق تصنيفهم لمتغيّري الجنس والمؤهل الأكاديمي تراوح مابين (242) و(274) بانحراف معياري ما بين (51.479) و(65.296)، ولمعرفة دلالة الفروق في درجة الرضا على الخبرات التي اكتسبها طلبة برنامج بكالوريوس إدارة تربوية أثناء الدراسة دالاً إحصائية باختلاف كلّ من متغيّري الجنس، والمؤهل الأكاديمي، والتفاعل بينهما، تمَّ استخدام تحليل التباين الثنائي، وكانت النتائج كما في الجدول (17).

جدول رقم (17)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمتغيّري الجنس والمؤهل الأكاديمي والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
النوع	1861.366	1	1861.366	.627	.429
المؤهل الأكاديمي	12345.543	2	6172.772	2.078	.127
التفاعل	3179.404	2	1589.702	.535	.586
الخطأ	1131751.008	381	2970.475		
المجموع	29765047.000	387			

تشير النتائج الواردة في الجدول (17) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا على الخبرات التي اكتسبها طلبة برنامج بكالوريوس إدارة تربوية أثناء الدراسة تعزي إلى متغيّري النوع أو المؤهل الأكاديمي أو التفاعل بينهما.وبذلك نقبل الفرضية الإحصائية التي تنصّ على عدم وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية.

وللإجابة عن الفرضية الثانية وهي "لا توجد فروق دالة إحصائياً (ألفا= 0.05) في درجة رضا الطلبة عن الخبرات التي اكتسبوها أثناء الدراسة حسب أبعاد الدراسة باختلاف متغيّر الجنس"، تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيِّنة، وتم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق. أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس. وبذلك نقبل الفرضية الإحصائية التي فرضت ذلك. والجدول رقم (18) يوضّح ذلك.

جدول رقم (18)

نتائج الاختبار التائي لمتغيّر الجنس حسب كلّ بعد

البعد	النوع	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	متوسط الفروق	الدلالة الإحصائية
عضو هيئة التدريس	ذكر	206	3.0880	.68244	-.099	-.00709	.921
	أنثى	181	3.0951	.72491			
المقررات التدريسية	ذكر	206	3.3629	.79427	.667	.05301	.505
	أنثى	181	3.3099	.76241			
الأعمال والمشاريع	ذكر	206	3.3245	.80646	-.313	-.02579	.754
	أنثى	181	3.3503	.81109			
حضور المحاضرات	ذكر	206	3.1422	.65168	.318	.02062	.751
	أنثى	181	3.1215	.61772			
إدارة القسم والكلية	ذكر	206	3.4320	.95696	.870	.08239	.385
	أنثى	181	3.3496	.89840			

وللإجابة عن الفرضية الثالثة، وهي "لا توجد فروق دالة إحصائياً (ألفا=0.05) في درجة رضا الطلبة عن الخبرات التي اكتسبوها أثناء الدراسة حسب أبعاد الدراسة باختلاف متغيّر المؤهل الأكاديمي"، تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيِّنة والجدول (19) يوضّح ذلك.

جدول رقم (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب المؤهل الاكاديمي وابعاد الاستبيان

البعد	المؤهل الأكاديمي	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عضو هيئة التدريس	بكالوريوس	194	3.1321	.68293
	دبلوم	159	3.0873	.68433
	ماجستير	34	2.8775	.85600
المقررات التدريسية	بكالوريوس	194	3.4192	.78545
	دبلوم	159	3.2877	.77096
	ماجستير	34	3.1103	.73447
الأعمال والمشاريع	بكالوريوس	194	3.3520	.80015
	دبلوم	159	3.3576	.76604
	ماجستير	34	3.1503	1.01843

حضور المحاضرات..	بكالوريوس	194	3.1160	.63363
	دبلوم	159	3.1685	.61431
	ماجستير	34	3.0588	.74324
إدارة القسم والكلية	بكالوريوس	194	3.4050	.86931
	دبلوم	159	3.4412	.94247
	ماجستير	34	3.1050	1.15807

يلاحظ من الجدول أن متوسط استجابات العيِّنة وفق تصنيفهم لمتغيّر المؤهل الأكاديمي تراوح ما بين (3.06) و(3.44) بانحراف معياري ما بين (7.69) و(1.16) ولمعرفة دلالة الفروق في الخبرات التي اكتسبها طلبة برنامج بكالوريوس إدارة تربوية حسب أبعاد الدراسة باختلاف متغيّر المؤهل الأكاديمي، تمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي، وكانت النتائج كما في الجدول (20).

جدول (20)

نتائج تحليل التباين لمتغيّر المؤهل الأكاديمي لجميع أبعاد الاستبيان

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
عضو هيئة التدريس	بين المجموعات	1.880	2	.940	1.918	.148
	داخل المجموعات	188.186	384	.490		
	المجموع	190.066	386			
المقررات التدريسية	بين المجموعات	3.445	2	1.723	2.866	.058
	داخل المجموعات	230.782	384	.601		
	المجموع	234.227	386			
الأعمال والمشاريع	بين المجموعات	1.296	2	.648	.993	.371
	داخل المجموعات	250.511	384	.652		
	المجموع	251.807	386			
حضور المحاضرات..	بين المجموعات	.443	2	.222	.548	.579
	داخل المجموعات	155.342	384	.405		
	المجموع	155.785	386			
إدارة القسم والكلية	بين المجموعات	3.216	2	1.608	1.868	.156
	داخل المجموعات	330.451	384	.861		
	المجموع	333.667	386			

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (20) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الخبرات التي اكتسبها طلبة برنامج بكالوريوس إدارة تربوية حسب أبعاد الدراسة باختلاف متغيّر المؤهل الأكاديمي.وبذلك نقبل الفرضية الإحصائية التي تؤكد ذلك.

مناقشة النتائج:

يتضح من نتائج الدراسة، أن درجة الرضا عن الدراسة لدى طلبة قسم أصول التربية (إدارة مدرسية) في كلية التربية جامعة السلطان قابوس، تتكون من مجموعة من المكونات، تشكِّل مجموعها مفهوماً عامًّاً لدرجة الرضا عن الدراسة في قسم الأصول في كلية التربية. وهذا واضح جراء القيمة العالية لمؤشر ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل من ناحية، ونظراً لدلالة ما فسره العامل الرئيس الأول نتيجة التحليل العاملي من ناحية أخرى. بالإضافة إلى ما أشارت إليه نتائج معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس من ناحية ومقارنتها مع معاملات ارتباط كلّ منها مع المقياس ككل. الأمر الذي أشار إلى أن ارتباط الأبعاد بالمقياس تفوق ارتباط أي منها ببعضها بعضاً. وهذا ما يؤيد فكرة أن المقياس وأبعاده تقيس شيئاً واحداً.

كما أن دلالات الصدق والثبات التي يتمّتع بها المقياس تجعل استخدامه كاملا أو أي بعد من أبعاده الخمسة أمرا ممكنا لأغراض تقويمية في الدراسات والبحوث، وعلى فئات عمرية وفي أقسام وكليات جامعية أخرى، مع إجراء بعض التغييرات المناسبة نظرا لطبيعة الغرض وخصائص الفئات العمرية موضع الاهتمام.

وتشير نتائج الدراسة إلى أن درجة رضا الطلبة عن الدراسة في قسم الأصول في كلية التربية متوسطة؛ إذ كانت المتوسطات الحسابية للأبعاد الخمسة تقع بين (2.5 – 3.5) درجة، ما عدا بعد واحد تجاوز ذلك بقليل؛ إذ بلغ متوسطه الحسابي (3.8) درجة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كلّ من (النبهان، 2001؛ حبيب، 1990) وخاصة

عندما يتمّ الحديث عن مدى اختلاف درجة رضا الطلبة عن الدراسة باختلاف جنسهم واختلاف المرحلة الدراسية. وقد يعزى السبب إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بهذين المتغيّرين، إلى أن كلية التربية تقدّم خدمات أكاديمية واجتماعية للطلبة دون تفريق، وبغض النظر عن كون الطالب ذكرا أو أنثى أو في مرحلة البكالوريوس أو في مرحلة الدراسات العليا. علماً أن جميع أفراد عيِّنة الدراسة من الطلبة كبار السن، وتتراوح أعمارهم ما بين (30–55) عاماً، ولديهم خبرة في الإدارة التربوية تتراوح ما بين(5–28) عاماً، وهذا ما يجعل إجاباتهم عن فقرات المقياس متقاربة ومتسقة وموضوعية. أمَّا بالنسبة للخبرات التي لم تنل رضا أفراد العيِّنة، والتي تمثّلت بالعوامل الذاتية المتعلقة بالحاجات الشخصية ومهارات التعامل مع الآخرين ومشكلات الحياة اليومية والضغوطات. فقد يعود السبب إلى أن أغلب أفراد العيِّنة من كبار السن، ولديهم مسؤوليات أسرية، وبعيدين عن أسرهم مما يضطرون إلى الغياب عن المحاضرات، وعدم إنجازهم للمهام والواجبات الجامعية، مما ينعكس سلباً على مستواهم الأكاديمي وتوافقهم الأكاديمي؛ إذ إن الضغوط الأسرية والأكاديمية تخفض مستوى التوافق الاكاديمي لطلبة الكليات(Solberg, et al, 1994). كما أن البيئة الفيزيقية، والعوامل المتعلقة بتنظيم بيئة التعلم كعدد الطلبة، ونسبتهم إلى أعضاء هيئة التدريس في الكلية، والعلاقات الانسانية وصفات الطلبة الذين ينتمون إليها، والمناخ الاجتماعي والضغوطات المرافقة لها. تعمل كقوة رئيسية في التأثير في سلوكياتهم، وتلعب دوراً مهماً في رضا الطالب عن الدراسة وتوافقه الأكاديمي وصحته النفسية (Moos,1979). كما أن فرص التواصل مع أعضاء هيئة التدريس، يعد من أهم العوامل في التوافق الأكاديمي للطلبة؛إذ يشير فايرجلد (Fairchild, et al, 1997) إلى أن من أهمّ الخصائص التي يجب أن تتوافر بعضو هيئة التدريس في الجامعة، هو التواصل الفعال مع طلابه وتوفير أكثر من فرصه للالتقاء بهم.

التوصيات والمقترحات:

توصي الدراسة بالاهتمام بما يلي:

1. زيادة عدد الساعات المكتبية لأعضاء هيئة التدريس وتوزيعها بشكل يناسب فراغات الطلبة والعمل على زيادة حجم ونوعية التفاعل.
2. زيادة التركيز على الخبرات العملية.
3. ضرورة أن يعاون عضو هيئة التدريس طلابه في أوجه النشاط اللاصفي ويشجعهم على البحث والاطلاع وعلى إبداء الرأي عند مناقشة المواضيع العلمية وغيرها.
4. العمل على حثّ الطلبة على عدم الغياب عن المحاضرات وعدم السماح لهم في تغيير الجداول حفاظا على استمرارية الدراسة وانتظامها.
5. ضرورة الاستمرار بتقويم حالة رضا الطلبة عن الدراسة في كلية التربية والكليات الأخرى من حين إلى أخر، لما لذلك من أهمية في تطوير الواقع الأكاديمي لكلّ كلية.
6. تطوير أداة لقياس درجة الرضا عن الدراسة تتمّتع بخصائص سيكومترية فعّالة تجعل من استخدامها لأغراض مشابهة أمراً ممكناً.

المراجع

- أبو عليا، محمد، ومحافظة سامح.(1997). مشكلات طلبة الجامعة الهاشمية كما يراها الطلبة أنفسهم، **دراسات،** 24 : 329-340.
- أبو قديس، محمود. (2002). درجة رضا طلبة الدفعة الأولى التي التحقت بالجامعة الهاشمية عن الخبرات والخدمات التي قدّمتها لهم الجامعة، **المجلة التربوية،** جامعة الكويت،16(63): 53-97.
- حمدي، نزيه.(1998).علاقة مهارة حلّ المشكلات بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة، **دراسات،**8(25): 90 -100.
- الخثيلة، هند ماجد.(2000). المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية،** 2(2): 107-132.
- رمضان، ألطاف وآخرون. (2004). مشكلات طلبة كلية التربية جامعة عدن كما يراها الطلاب أنفسهم، **الندوة التقويمية للأعوام 1995- 2000،** كلية التربية عدن: 119-140.
- السادة، حسين، والبوهي فاروق.(1994). العلاقة بين الرضا عن الدراسة والإنجاز الدراسي لطلاب دبلوم الدراسات العليا بكلية التربية، جامعة البحرين، **المؤتمر العلمي الثالث كلية التربية،** البحرين:2-25.
- كندي، أسيا. (1993). تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بكليات التربية للبنات في بعض مدن المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الدارسات، **مجلة جامعة أم القرى،** مكة المكرمة، 5 (7):361-394 .
- المحبوب، عبد الرحمن.(1997). المناخ الأكاديمي كما يدركه الطلاب والطالبات في مستويات دراسية وتخصصات أكاديمية مختلفة في كلية التربية، **مجلة إتحاد الجامعات العربية،** 32 :45-74.

- محمد، نادية عبد السلام.(2004). البيئة التعليمية لكلية التربية/ جامعة عدن وعلاقتها بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، **مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية**، جامعة عدن ،7(14): 33-61.
- محمود، يوسف سيد.(1993). مشكلات طلبة الجامعة في مصر وأساليبهم في مواجهتها، دراسة استطلاعية لطلاب فرع جامعة القاهرة بالفيوم، **دراسات تربوية**، 49: 215- 250.
- مرسي، محمد منير.(2002). **الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه**، علم الكتب، القاهرة.
- النبهان، موسى.(1995). دراسة تحليلية لواقع البيئة التربوية للمدارس الثانوية في جنوب الأردن، **مجلة ابحاث اليرموك**، سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية، 11(1): 323- 264.
- النبهان، موسى.(2001). تطوير أداة لقياس درجة الرضا عن الدراسة في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، 10(20): 125-152.
- American College Personnel Association. (1994). **A Report about the Student Learning Implications for student affairs**. Washington, DC: p.3.
- Banta, Trugy W. (1996). **Assessment in Practice: Putting Principles to Work on College Campuses**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Berliner, D. (1994). **Expertise: The wonder of exemplary performances**. In J Mangieri & C. Collines (eds.), Creating powerful thinking in teachers and students, (pp. 161- 186). Forth worth, Tx. Harcourt Brace.
- Bodo, Bethany J., & Muffo, Jogn A. (1997). A Report "Academic Assessment Program. Program Overview ", Virginia Polytechnic and State University. Office of the University Provost, July 23 P.3. Brent.

"A Comparison of Quantitative Questions in Opened and Multiple and multiple –choice formats", **Journal or Educational Measurement**.29(3) 253-271.

- Bruning, R., Schraw, G. & Ronning, R. (1995). **Cognitive psychology and Instructional** (2nd ed.) Upper saddle river. NJ; printic Hall.
- Cassady, J.,et al. (2004) " The Differenced classroom observation scale" **J. of Roeper Review**. 26(3),139-147.
- Cross, L.H., & Frary, R.B. (1996). Hodgepodge grading: Endorsed by students and teachers alike. Paper presented at the annual meeting of the National Council on classroom assessment and grading practices. **Educational Measurements: Issues and Practice**, 20(1), 20-32.
- Crowder,Melinda (1997). Student Activities (1996-1997). Out-comes Survey Executive Summary. Virginia Polytechnic and State University, 5-8.
- Darline, M. B. (1998). **A Student Environmental Model: A Measure of Institutional Effectiveness.** Paper presented at the Annual Forum of the Association for Institutional Research (8th, Minneapolis, MN, May 17-20, 1998). ERIC Identifier: ED422827, available from the ERIC Document Reproduction Service.
- Dwinel, P.L.& J.L. Higbee. (1993). Students Perceptions of the Value of Teaching Evaluations. **Perceptual and Motor Skills**, 76.
- Egger, P.,& Kauchak, D. (1997).: **Educational Psychology windows on Classroom** (3rd ed.) Upper Saddle river. NJ; Printic Hall.
- Fairchild, T,N., & Selley, T. J.(1997) Evaluation of school psychology services a case illustration, **psychology in the school**, 3(1), 45-112.
- Garland, Peter H., & Grace, Thomas W. (1994). New Perspectives for Student Affairs professionals: Evolving Realities, Responsibilities and Roles. **ERIC Clearinghouse on Higher Education**, Washington.
- Gifford,R.(1997). **Environmental Psychology ,Principles and Practice** . Second Edition- Ellyn and Bacon , Boston-London.

- Halpin, A., & Croft, D. (1966). **The organizational climate of school**s. Chicago, University of Chicago, Midwest Administration Center.
- Hooper,S., & Williams, P. (1993). The effects of cooperative Learning and learner control on High- and average- ability students. **Educational Technology, Research and Development,** 41(4),5-16.
- Hummel, H., Burgos, D., Tattersall, C., Brouns, F., Kurvers, H.,& Koper, R. (2005) Encouraging contributions in learning networks using incentive mechanisms. In Journal of Computer Assisted Learning, 21, 355-365 .
- Kecojevic , Vladislav; Bise, Christopher; Haight, Joel. (2005). The Effective Use of Professional Software in an Undergraduate Mining Engineering Curriculum. **Interactive Learning Environments, 13** (1-2), 1-10.
- Kauchak, D. P. & Eggen, P.D. (1998). : **Learning and Teaching**: Research based Methods. Needham Heights M A: Ellyn and Bacon.
- Kelly, M. (1991). Predictors of college student ratings of faculty (faculty rating). **Dissertation Abstracts International**, 52(11A), 3836.
- Kuh, George (1992). What Do We Do Now? Implications for Educators of How College Affects Students. **Review of Higher Education** . 15, 349-363.
- Kuh, George D. (1999). How Are We Doing? Tracking the Quality of the Undergraduate Experience, 1960 to the Present. **Review of Higher Education,** 22 (92), 99-120.
- Lavelle, Ellen., & Riecard, Bill (1990). A Factor Analytic of College Students Development. **NASPA Journal,** 36,(4), 301-315.
- Logn, B. C. (1995). **Stress in the work place**, ERIC Digest, Eric product (071).
- Maeher, D.S. & Widen, P. (2004). " Enhance secondary & post-secondary conservation learning with international guest lectures" **J. of American Biology Teacher,** 66(5).24-71.

- Moos, R.H. (1979). *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings, and policy implications.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Nancy L. Zimpher (1996). "Right-sizing teacher education the policy imperative" **Teachers for the new millennium Aligning Teacher Development National** Edelfelt, Corwin Press, California.
- Oosterhof, A. (1994). **Classroom applications of educational measurements,** (2nd ed.) New Jersey: McMillan publishing Company.
- Routh, W. (1997). Factor impacting on academic standards. **Quantity Quality in Higher Education.** Edited by John Radford, Athenaem Press, London.
- Salih ,Mahmud. (1994). Student's attitudes Towards Coordinated VS Non-Coordinated English Language. **Abbath Al-Yarmouk** 10, (1),61-78.
- Salih, Mahmud. (1995). (Forthcoming). **Student's Perception of Writing English Term**, papers. Edward Symons 1915-1995. Klaus SCHUBERT. Plansprachen zwischen Plan und .
- Shepard. L.A. (2000). **He role of assessment learning culture.** Paper presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association Chicago.
- Slunt, K. & Glancarlo, L. (2004). Students-centered learning a comparison of different methods of instruction. J. **of Chemical Education**81(7),985
- Snodgrassm, Hopfer. (1992). Graduate Versus Undergraduate Students Evaluation of Faculty DAI-A 52/12,4177.
- Solberg, V. et al.(1994) Social support, stress, and Hispanic college adjustment: Test of a diathesis-stress model. **Hispanic Journal of behavioral Sciences**, 16(3) 230-239.
- Spencer, K. J. & Schemelkin, l .P.(1995). **Student perspective on teaching and its evaluation**. Paper presented at the Annual meeting of the American research Association Sanfranisco.
- Stiggins, R. J. (2001). Secondary teachers' classroom assessment and grading practices. **Educational Measurement: Issues and Practice.** 20(1), 20-32.

- Terenzini, Patrick T. & Others. (1995). Influences Affecting the Development of the Student's Critical thinking Skills. **Research in Higher Education,** 36 (1), 23-29.
- Terenzini, Patrick T. (1995). Academic and Out- of Class Influences on Students' Intellectual Orientations. **Review of Higher Education,** 19, (1), 23-44.
- Tittle, C.K. (1994). Toward and Educational psychology of assessment for teaching and learning: Theories, contexts, and validation arguments. **Educational Psychologist,** 29, 42-162.
- Wince, M.H. and Borden, V.M.H. (1995). **When does student satisfaction matter? AIR Forum Paper.** Paper presented at the annual Forum of the association for Institutional Research (35th, Boston, MA, May 28-31, 1995). Clearinghouse.
- Woolfolk, A.E.(1998). **Teaching for Learning**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2007/9/5