أسباب تدني المعدلات التراكمية للطلبة المنذرين (دراسة تشخيصية ميدانية على عينة من طلبة جامعة مؤتة)

الدكتور فؤاد طلافحه

قسم الإرشاد والتربية الخاصة

كلية العلوم التربوية

جامعة مؤتة

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الأسباب الكامنة وراء تدني المعدلات التراكمية للطلبة المنذرين في جامعة مؤتة بحسب الجنس ونوع الكلية، وقد تم استطلاع آراء عينة قوامها (214) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً، منها (115) طالباً و(99) طالبة حاصلين على إنذار أولي أو نهائي.

وقد اشتملت أداة الدراسة على ثلاثة أبعاد رئيسية هي الأسباب الشخصية والتربوية والاجتماعية، وتندرج تحت كل منها أسباب أخرى فرعية .

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث بعض المعالجات الإحصائية المختلفة التي أسفرت عن عدة نتائج. فقد جاء"عدم التحضير المسبق للمواد الدراسية" أهم الأسباب الشخصية، وجاءت "أساليب التدريس الجامعي تركز على الاستظهار" أهم الأسباب

التربوية، في حين جاء "تسلط والديَّ في معاملتي" أهم الأسباب الاجتماعية تأثيراً في تدني المعدلات التراكمية للطلبة المنذرين . كما أشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف لتقديرات الذكور والإناث لأهم الأسباب الشخصية والتربوية والاجتماعية. ووجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات تقديرات الطلبة المنذرين لتأثير الأسباب الشخصية تبعاً لاختلاف نوع الكلية (علمية، إنسانية).

وخلص الباحث في ضوء نتائج هذه الدراسة إلى تقديم مقترحات ربما تسهم في معالجة أسباب تدني معدلات الطلبة المنذرين بجامعة مؤتة.

خلفية الدراسة:

يعدُّ التحصيل الأكاديمي المتمثل (بالمعدل التراكمي) للطالب الجامعي هو أحد المؤشرات على مستوى التعليم الجامعي، ومثل هذا التحصيل يتأثر بجملة من العوامل التي من شأنها أن تؤثر في تدني مستوى المعدلات التراكمية لدى هؤلاء المتعلمين. وقد حاول الباحثون الكشف عن الأسباب التي تسهم في تدني المعدل التراكمي (دروزة، 1988).

وقد تجاوزت هذه الدراسات دراسة الارتباط بين التحصيل والقدرات العقلية المختلفة الذي يفسر ما بين (16%–36%) من تباين التحصيل في ضوء تباين الذكاء أو القدرات العقلية

(الطحان، 1990). فقد تعود أسباب انخفاض المعدل التراكمي إلى قصور في بعض متغيرات الشخصية كمفهوم الذات والثقة بالنفس، وقد تعود إلى أسباب تربوية مثل مهارات الاستذكار وعاداته (فطيم،1989)، أو الاتجاهات نحو المادة الدراسية فقد أشارت الدراسات إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين التحصيل واتجاهات الطالب نحو المادة الدراسية (الطحان،1989). وقد تعود إلى خلل في الأسرة التي تعدُّ أهم المؤسسات الاجتماعية والتي تعمل على تنشئة الأطفال وإشباع حاجاتهم النفسية والمعرفية إضافة إلى حاجاتهم الجسدية، إذ إنَّ رعايتها ضرورية في بداية التنشئة ولاغنى لطفل عنها، لأنّ آثارها تستمر وتحدد مستقبلة كفرد متميز في مجتمعة، فالتحصيل له دور كبير في حياته ومستقبله الوطني (نحيلي،2002).

وتعدُّ ظاهرة تدني المعدلات التراكمية من الظواهر التي يعاني منها كثير من الطلبة في الجامعات و هي مؤشر لتدني مستوى نواتج عملية التعليم الجامعي، وتعدُّ ظاهرة صحية مادامت تقع في حدود النسبة الطبيعية لها، ولكنّ ارتفاعها عن حدودها الطبيعية بصورة ملفتة للنظر تشكل مشكلة وطنية تستنزف طاقات المجتمع المادية والبشرية.

وانطلاقاً من ذلك بات الارتقاء بمستوى وكفاءة التعليم الجامعي إلى أقصى درجة ممكنة هماً وطنياً و حاجة لها أولويتها (الشامي وغنايم،1992).

ولعل عدم الالتزام بسياسة القبول في الجامعات وفق أسس محددة، والسماح بقبول الطلبة من خلال استثناءات متعددة يساعد في قبول الطلبة الذين لا يمتلكون الكفايات الأساسية التي تؤهلهم لمسيرة أكاديمية صحيحة. وهكذا فإن عدد المساقات التي يدرسونها في الجامعة وتنوعها واختلاف مستوياتها يعمل على كشف الضعف لدى هؤلاء الطلبة فيتعثرون في دراستهم (الرشدان، 2002). فدراسة (قاضي، 1987) الموسومة بـــ "العوامل المؤثرة في المعدل التراكمي كما يراها الطلاب الجامعيون" هدفت إلى دراسة العلاقة بين المعدل التراكمي وبعض العوامل المؤثرة فيه لعينة مكونة من (624) طالباً من طلاب جامعة البترول والمعادن بالمملكة العربية السعودية، ووجد أنَّ أكثر هذه العوامل تأثيراً هو معدل الثانوية العامة، امتلاك سيارة، الاستذكار في المكتبة، ممارسة الرياضة، لعبة الورق، عادات الاستذكار، التدريس باللغة الإنجليزية.

كما هدفت دراسة (الشامي وغنايم 1992) الموسومة ب"أسباب تدني المعدلات التراكمية كما يراها الطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل" من خلال استبانة تضمنت ثلاثة أسباب رئيسية(شخصية،تربوية،اجتماعية) تندرج تحت كل منها أسباب فرعية أخرى، قدمت لعينة مكونة من(165) فرداً، منها(65) عضو هيئة تدريس و(100) طالب وطالبة إلى الكشف عن الأسباب الكامنة وراء تدني المعدلات التراكمية للطلاب والطالبات بجامعة الملك فيصل بالإحساء، ووجدوا أنَّ الأسباب الشخصية كانت أقل تأثيراً في تدني المعدلات التراكمية، في حين كانت الأسباب التربوية أكثر تأثيراً في تدني هذه المعدلات، كما وجدوا أنَّ هناك اتفاقاً بين الطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس حول ترتيب الأسباب الشخصية والتربوية

والاجتماعية والاقتصادية من حيث تأثير كل منها في تدني المعدلات التراكمية للطلاب والطالبات.

كما هدفت دراسة بوجرو (Pogrow,1998) الموسومة بـــ "العوامل المؤثرة في استعداد الطلبة للتعلم" إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في تدني الاستعداد نحو التعلم لدى عينة مكونة من (230) طالباً وطالبة، وأثرها ومن ثمَّ في تدني التحصيل، ووجد أنَّ أهم هذه العوامل تتلخص في عدم التحضير المسبق، وعدم الاهتمام والاكتراث بالمحاضرات، وعدم تلبية المناهج لحاجات الطلبة، واعتماد بعض أعضاء هيئة التدريس أسلوب التلقين في التدريس. كما هدفت دراسة نيومن وكوبل وبريد كامب (Neunan,Bredekamp & Copple,1999) الموسومة بـــ "العلاقة بين التحصيل المدرسي والجامعي" إلى الكشف عن مدى ارتباط التحصيل الجامعي للطلبة بتحصيلهم الدراسي في مرحلة التعليم المدرسي على عينة مكونة من (100) طالب وطالبة، ووجدوا أنَّ تدني التحصيل الجامعي مرتبط بإعداد الطلبة في مرحلة التعليم المدرسي وأن هناك علاقة واضحة بين الطلبة الذين حصلوا على معدلات منخفضة في المدرسة ومعدلات منخفضة في الدراسة الجامعية كما أشار تقرير مكتب التربية كنساس (1999 (Barth , Wikins & Robinson Ruiz, Mora , Jackson , Haycock

إلى أن أهم العوامل المساهمة في تدني التحصيل تتلخص في ضعف المدارس في الأرياف، وقلة الدعم الأسري وضعف أعضاء الهيئة التدريسية، وعدم تلبية المناهج لحاجات الطلبة، والمشاكل الأسرية، وضعف العلاقات الاجتماعية بين الطلبة.

كما هدفت دراسة برادلي (Bradley,2000) الموسومة ب"العلاقة بين تحصيل الطلبة وكفاءة المعلمين" على عينة مكونة من(120) معلماً إلى الكشف عن مدى ارتباط تدني التحصيل بكفاءة المعلمين، ووجد فروقاً بين الطلبة الملتحقين بالمدارس داخل المدن والطلبة الملتحقين بالمدارس خارج المدن، وكانت الفروق لصالح الطلبة الملتحقين بالمدارس داخل المدن .

كما قام البنهان والزغول وهارول (Nabhan , AL-zegoul&Harwel, 2001) بدراسة موسومة ب"العوامل المؤثرة في تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة" على عينة مكونة من(600) طالب وطالبة هدفت إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة من خلال استبانة أُعدّت من قبل الباحثين، ووجدوا أنَّ التفاعل بين تعليم الأمهات والآباء وكذلك تعليم الأب، والجنس ومعدل الثانوية العامة من أهم العوامل التي تؤثر بالتحصيل الأكاديمي، كما أشاروا إلى أن نقص الدعم الأسري كان من أهم الأسباب في تدني معدلات الطلبة التراكمية.

كما قام ثامبسون ووارين وكارتر (Thompson,Carter&Warren,2004) بدراسة موسومة بـــ "العوامل المؤثرة في تدني التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين" على عينة مكونة من (121) معلماً، باستخدام استبانة مقدمة للمعلمين هدفت إلى التعرف على خصائص المدرسين في المدارس العليا في الولايات المتحدة دون المستوى، والذين يلومون الطلاب وآباؤهم على الأداء المنخفض، ووجدوا أنَّ نسبة (64%) من هؤلاء المعلمين أشاروا بالموافقة إلى عبارة "أنا أعتقد أن الآباء أو أولياء الأمور يلامون بشكل كبير للمستوى المتدني للطلاب".

باستعراض نتائج الدراسات السابقة نلاحظ أنها حاولت الكشف عن أهم الأسباب التي تقف وراء تدني التحصيل والتي كان أهمها معدل الثانوية العامة وعادات الاستذكار وإهمال الأسرة ونقص الدعم الأسري ونقص كفاءة بعض المدرسين. وتأتي أهمية هذه الدراسة في الكشف عن الأسباب الكامنة وراء تدني تحصيل الطلبة المنذرين في جامعة مؤتة.

مشكلة الدراسة ومسوغاتها

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الكشف عن الأسباب الشخصية والتربوية والاجتماعية المسؤولة عن تدني المعدلات التراكمية للطلبة المنذرين في جامعة مؤتة،

حيث تبلورت هذه المشكلة من خلال خبرة الباحث بطلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة مدة عام دراسي، حيث لاحظ الباحث أن هناك مشكلة في انخفاض المعدلات التراكمية عند العديد من الطلبة. كما لاحظ الباحث تزايد عدد الطلبة المنذرين لأسباب قد تتجاوز قدرات الطلبة أنفسهم إلى أسباب أخرى تتعلق بالجانب الأسري وبالجانب الاقتصادي والتربوي والاجتماعي إضافة إلى الجانب الشخصي.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في إجراء دراسة تشخيصية ميدانية على عينة من الطلبة المنذرين في جامعة مؤتة لتحديد الأسباب الشخصية والتربوية والاجتماعية المسؤولة عن تدني المعدلات التراكمية للطلبة المنذرين، والعمل على معالجة هذه الأسباب لوقف الهدر التربوي والمادي والبشري.

أهداف الدراسة

1. التعرف إلى أهم أسباب تدني المعدلات التراكمية للطلبة المنذرين من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.
2. التعرف إلى تقديرات الطلبة لأسباب تدني المعدلات التراكمية بحسب جنس الطالب.
3. التعرف إلى تقديرات الطلبة لأسباب تدني المعدلات التراكمية بحسب متغير الكلية(علمية،علوم إنسانية).

مصطلحات الدراسة

1- نظام الدراسة بجامعة مؤتة:تسير الدراسة بالجامعة وفقاً لنظام الساعات المعتمدة، ويتم القبول في الكلية حسب معدل الثانوية العامة المحدد لهذه الكلية، حيث يختلف من عام إلى آخر حسب معدل الثانوية العامة. وعدد الساعات المقررة يختلف من كلية إلى أخرى، فمثلاً عدد الساعات في كليات العلوم الإنسانية قرابة (126)

ساعة تقريباً، في حين يزداد عدد الساعات في الكليات العلمية وخاصة في كلية الهندسة.

2- المعدل التراكمي: هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب نجاحاً أو رسوباً في الفصل الدراسي الأول أو في جميع الفصول الدراسية التي درسها الطالب. ولا يتخرج الطالب بمعدل تراكمي أقل من (60%)، في حين علامة النجاح في المساق (50%)، وإذا انخفض معدله التراكمي عن(60%) بعد الفصل الأول له في الجامعة يحصل على إنذار أول، وإذا لم يرفع معدله التراكمي خلال الفصل الذي يليه يحصل على إنذار نهائي، وإذا لم يرفع معدله التراكمي إلى(60%) يفصل من التخصص وينقل إلى تخصص آخر أقل مستوى، وإذا تكرر ما سبق في التخصص الجديد يفصل من الجامعة بقرار من مجلس العمداء.

الطريقة و الإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المنذرين خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2004/2003. تم الحصول على هذه البيانات من دائرة القبول و التسجيل في جامعة مؤتة إذ بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة 1357 طالبا و طلبة موزعين على كليات الجامعة باستثناء كلية الطب و ذلك كون الكلية تعتمد نظام السنوات. ويشير الجدول رقم (1) إلى توزيع أفراد المجتمع تبعا لمتغيرات الدراسة.

الجدول رقم (1) توزيع مجتمع الدراسة حسب الكلية والجنس

الكليات / الجنس	ذكور	إناث	المجموع
إنسانية	**513**	**501**	**1014**
علمية	**211**	**132**	**343**
المجموع	**724**	**633**	**1357**

وقد بلغ عدد المسجلين من الطلاب والطالبات بجامعة مؤتة للعام الدراسي 2004/2003م (15236) باستثناء طلبة كلية الطب التي تسير بنظام السنوات فإن هذا العدد من المنذرين والبالغ (1357) طالباً وطالبة يشكل نسبة (8.91%) من طلبة الجامعة المسجلين في برنامج البكالوريوس. وحسب الأنظمة المعمول بها في جامعة مؤتة فإن هؤلاء الطلبة مهددون إمَّا بالانتقال إلى تخصصات أدنى من تخصصاتهم أو الفصل النهائي من الجامعة.

عينة الدراسة

1. تم حصر جميع أفراد مجتمع الدراسة وبلغ عددهم (1357) فرداً كما هو موضح في جدول رقم(1).
2. اختيرت العينة والتي بلغت تقريباً(20%) من حجم المجتمع بطريقة عشوائية طبقية.
3. سُحب برنامج لكل طالب لمعرفة مواعيد محاضرته ومكان المحاضرة.
4. تم الإعلان للطلبة لمراجعة مركز القياس والإرشاد.
5. وعند مراجعة الطلبة، وُضِّح الغرض من البحث للتعرف إلى أسباب تدني تحصيل الطلبة المنذرين في جامعة مؤتة، وتوزيع الاستبانات عليهم.
6. استُعيدت جميع الاستبانات الموزعة، وقد احتاج الأمر إلى إعادة تذكير بعض الطلبة الذين تأخروا في تسليم الاستبانات من خلال مدرسيهم.
7. استُبعدت (46) استبانةً وذلك لعدم اكتمال الإجابة عنها بصورة موضوعية وجدية.
8. توزعت العينة حسب متغيرات الدراسة كما هو موضح في الجدول رقم(2).

جدول رقم (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الكلية والجنس

الكلية / لجنس	ذكور	إناث	المجموع
إنسانية	83	77	160
علمية	32	22	54
المجموع	115	99	214

أداة الدراسة

طُورت أداة الدراسة تبعاً للإجراءات الآتية:

1. توجيه مجموعة من الأسئلة لعينة من الطلبة المنذرين لمعرفة العوامل التي أسهمت في تدني تحصيلهم الأكاديمي.(ملحق رقم1)
2. توجيه مجموعة من الأسئلة إلى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية لتحديد العوامل التي من شانها الإسهام في تدني التحصيل لدى طلبتهم.(ملحق رقم1)
3. رصد استجابات كل من الطلبة المنذرين وأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية على الأسئلة الموجهة لهم وتحليلها.
4. بناء على ما سبق فقد اختيرت الفقرات في ضوء درجة تكرارها وصياغتها في (65) فقرة شكلت الصورة الأولية لأداة الدراسة.
5. عُرضت الصورة الأولية لأداة الدراسة على(20) محكماً من أعضاء هيئة التدريس المختصين وذلك لإبداء الرأي حول الفقرات من حيث الصياغة اللغوية والانتماء إلى المجال وصلاحيتها. وقد اختيرت الفقرات التي بلغت نسبة اتفاق المحكمين حول صلاحيتها 90% أو أكثر. وقد بلغت هذه الفقرات(57). (ملحق رقم2)
6. وللتأكد من ثبات الأداة طُبِّقَت على عينة استطلاعية تكونت من (60) طالباً وطالبة، ثم استُخرج معامل الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ–الفا لكل بعد من الأبعاد الثلاثة (الشخصي، التربوي، الاجتماعي) وللأداة ككل، وقد بلغت قيمهم على التوالي (0.73)، (0.81)، (0.78)، (0.87). (ملحق رقم3)

النتائج

وللإجابة عن السؤال الأول: ما الأسباب الأكثر تأثيراً في تدني معدلات الطلبة المنذرين بجامعة مؤتة.

فقد استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات كل بعد من أبعاد الأداة كما هو موضح في الجداول(3،4،5).

جدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تأثير الأسباب الشخصية في المعدل التراكمي

رقم الفقرة	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
19	عدم التحضير المسبق للمواد الدراسية	2.58	1.27	1
13	تدني معدل الثانوية العامة	2.57	1.37	2
2	أشعر بأن المواد الدراسية أعلى من قدراتي العقلية	2.38	1.02	3
1	الوقت غير كاف للدراسة	2.34	1.17	4
4	السكن بعيد عنّ الأسرة	2.34	1.23	5
9	صعوبة المواصلات	2.23	1.27	6
5	التأثير السيئ للرفاق	2.23	1.19	7
18	التفكير بعدم وجود فرص عمل بعد التخرج	2.22	1.21	8
17	الغياب المتكرر عن حضور المحاضرات	2.20	1.21	9
7	الانشغال ببعض النشاطات واللامنهجية في الجامعة	2.13	1.06	10
12	المعاناة من بعض الاضطرابات النفسية	2.11	1.19	11
8	المرور بأزمة عاطفية	2.80	1.16	12
14	الانشغال بمشاهدة الفضائيات	2.01	1.13	13
3	الانشغال بالعمل	2.00	1.05	14
15	تدني مستوى الثقة بالنفس	1.98	1.00	15
16	عدم القدرة على تنظيم الوقت	1.96	1.00	16
6	شعوري بالخجل يمنعني من الاستفسار عن بعض مفاهيم المادة	1.83	1.22	17
10	الانشغال بتقليد سلوك الآخرين	1.81	0.89	18
11	الانشغال بسبب الخطوبة أو الزواج	1.62	0.91	19

ويوضح الجدول رقم (3) ترتيب الأسباب الشخصية المؤثرة في تدني المعدلات التراكمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حسب الأهمية، حيث جاء "عدم التحضير

المسبق للمواد الدراسية" المشار إليه في مضمون الفقرة رقم (19) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.58) وانحراف معياري قدره (1.27).

وجاء "تدني معدل الثانوية العامة" والمشار إليه في مضمون الفقرة رقم (13) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (2.57) وانحراف معياري قدره (1.37). وجاء "أشعر بأن المواد الدراسية أعلى من قدراتي العقلية" والمشار إليه في مضمون الفقرة رقم (2) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (2.38) وانحراف معياري قدره (1.02) . أما أقل سبب تأثيراً من بين الأسباب الشخصية فكان "الانشغال بسبب الخطوبة أو الزواج" حيث جاء بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (1.62) وانحراف معياري قدره (0.91).

جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تأثير الأسباب التربوية في المعدل التراكمي

رقم الفقرة	الفقـــــــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
14	أساليب التدريس الجامعي تركز على الاستظهار.	2.83	1.13	1
11	نقص كفاءة بعض المدرسين.	2.72	1.20	2
8	عدم تلبية المناهج الجامعية لاحتياجاتي.	2.68	1.37	3
7	صعوبة الامتحانات.	2.67	1.17	4
12	أساليب التقويم غير المناسبة.	2.65	1.17	5
1	صعوبة المواد الدراسية.	2.60	1.32	6
16	تسجيل عدد كبير من الساعات.	2.58	1.28	7
5	عدم وجود خطة واضحة لبعض المواد.	2.58	1.31	8
6	نظام الساعات يولد ساعات فراغ طويلة في أثناء الدوام.	2.54	1.28	9
13	كثرة عدد الطلبة في الشعبة الواحدة.	2.52	1.21	10
18	كثرة متطلبات المساق الواحد.	2.47	1.34	11
15	الزمن المخصص لمادة الدراسية غير كاف.	2.43	1.11	12
10	عدم الاهتمام بالطلبة ذوي المعدلات المنخفضة.	2.42	1.31	13
3	ضغط الامتحانات.	2.39	1.42	14
2	تسلط المدرسين.	2.37	1.30	15
17	عدم وجود مركز الإرشاد.	2.27	1.36	16
9	تحضير المدرسين.	2.23	1.31	17
4	عدم الرغبة في التخصص.	1.97	1.08	18

ويوضح الجدول رقم (4) ترتيب الأسباب التربوية المؤثرة في تدني المعدلات التراكمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حسب الأهمية حيث جاء "أساليب التدريس الجامعي تركز على الاستظهار" المشار إليه في مضمون الفقرة رقم(14) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.83) وانحراف معياري قدره (1.13).

وجاء "نقص كفاءة بعض المدرسين" والمشار إليه في مضمون الفقـرة رقم (11) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (2.72) وانحراف معياري قدره (1.20).

وجاء "عدم تلبية المناهج الجامعية لاحتياجاتي" والمشار إليه في مضمون الفقرة رقم (8) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (2.68) وانحراف معياري قدره (1.37).

أما "عدم الرغبة في التخصص" فقد جاء بالمرتبة الأخيرة من بين الأسباب التربوية في التأثير في تدني المعدل التراكمي.

الجدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تأثير الأسباب الاجتماعية في المعدل التراكمي

رقم الفقرة	الفقـــــرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة
10	تسلط والديَّ في معاملتي	2.17	1.19	1
3	عدم متابعة أسرتي لوضعي الدراسي	2.14	1.20	2
15	سوء الوضع المادي والاقتصادي للأسرة	2.09	1.20	3
18	ضغط الأهل للتخرج بأقل مدة ممكنة	2.04	1.21	4
16	كثرة عدد أفراد الأسرة	1.98	1.20	5
19	المشاكل الأسرية	1.96	1.19	6
11	تدني مستوى والديَّ التعليمي.	1.93	1.13	7
14	عدم توفر الجو الأسري الملائم للدراسة	1.83	1.07	8
7	مرض أحد أفراد الأسرة.	1.79	1.07	9
2	غياب والدي عن المنزل لفترة طويلة	1.76	1.04	10
20	تحمل والدتي لمسؤوليات البيت	1.73	1.05	11
6	مرض أحد الوالدين	1.78	1.05	12
4	تفضيل والدي لأخواني أكثر مني	1.65	0.95	13
5	شعوري بأنني غير مقبول من أسرتي	1.61	0.95	14
8	عدم وجود عمل مستقر لوالدي	1.55	0.95	15
17	وجود أسرتي خارج البلاد	1.55	0.88	16
12	عدم ثقتي بأسرتي	1.53	0.82	17
13	جهل أسرتي بقيمة التعليم الجامعي	1.50	0.82	18
1	وفاة الوالدين أو أحدهما	1.50	0.93	19
9	طلاق والديَّ	1.34	0.74	20

ويوضح الجدول رقم (5) ترتيب الأسباب الاجتماعية المؤثرة في تدني المعدلات التراكمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حسب الأهمية حيث جاء "تسلط والديَّ في معاملتي" المشار إليه في مضمون الفقرة رقم (10) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.17) وانحراف معياري قدره (1.19).

وجاء " عدم متابعة أسرتي لوضعي الدراسي" المشار إليه في مضمون الفقرة رقم (3) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (2.14) وانحراف معياري قدره (1.20).

وجاء "سوء الوضع المادي أو الاقتصادي للأسرة" المشار إليه في مضمون الفقرة رقم (15) بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (2.09) وانحراف معياري قدره (1.20).

وجاء "طلاق والديَّ " المشار إليه في مضمون الفقرة رقم (9) بالمرتبة الأخيرة من حيث التأثير في تدني التحصيل، وبمتوسط حسابي قدره (1.34) وانحراف معياري قدره (0.74).

وللإجابة عن السؤال الثاني: هل تختلف تلك الأسباب باختلاف جنس الطالب؟

فقد استُخرجت المتوسطات الحسابية لكل فقرة من فقرات المجالات الثلاثة (الأسباب الشخصية، والأسباب التربوية، والأسباب الاجتماعية) ولكل من الذكور والإناث كل على حدة كما في الجداول (6،7،8).

جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الذكور والإناث لدرجة تأثير الأسباب الشخصية في تدني المعدل التراكمي

الرقم في الأداة	نص الفقرة	الذكور			الإناث		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
19	عدم التحضير المسبق للمواد الدراسية	2.56	1.26	1	2.62	1.29	1
13	تدني معدل الثانوية العامة	2.52	1.39	2	2.61	1.35	2
2	أشعر بأن المواد الدراسية أعلى من قدراتي العقلية	2.39	1.23	3	1.98	1.15	12
9	صعوبة المواصلات	2.31	1.28	4	2.14	1.24	9

4	السكن بعيدا عن الأسرة	2.29	1.19	5	2.40	1.28	5
1	الوقت غير كاف للدراسة	2.26	1.16	6	2.43	1.17	4
7	الانشغال ببعضٍ النشاطات واللامنهجية في الجامعة	2.26	1.08	7	1.98	1.00	11
5	التأثير السيئ للرفاق	2.2	1.22	8	2.21	1.15	6
17	الغياب المتكرر عن حضور المحاضرات	2.24	0.97	9	2.55	1.05	3
18	التفكير بعدم وجود فرص عمل بعد التخرج	2.23	1.19	10	2.20	1.25	7
8	المرور بأزمة عاطفية	2.17	1.20	11	1.97	1.11	13
3	الانشغال بالعمل	2.08	1.11	12	1.91	0.97	15
12	المعاناة من بعض الاضطرابات النفسية	2.07	1.14	13	2.16	1.25	8
16	عدم القدرة على تنظيم الوقت	2.05	1.05	14	1.85	0.99	16
15	تدني مستوى الثقة بالنفس	2.03	1.02	15	1.93	0.99	14
14	الانشغال بمشاهد الفضائيات	2.02	1.15	16	2.01	1.12	10
6	شعوري بالخجل يمنعني من الاستفسار عن بعض مفاهيم المادة	1.87	1.23	17	1.78	1.21	17
10	الانشغال بتقليد سلوك الآخرين	1.83	0.91	18	1.78	0.87	18
11	الانشغال بسبب الخطوبة أو الزواج	1.64	0.91	19	1.60	0.91	19

ويوضح الجدول رقم (6) ترتيب الأسباب الشخصية من وجهة نظر الذكور والإناث حسب الأهمية، حيث جاء "عدم التحضير المسبق للمواد الدراسية" المشار إليه في مضمون الفقرة رقم (19) بالمرتبة الأولى من وجهة نظر الذكور والإناث معاً وبمتوسط حسابي (2.56) و(2.62) وانحراف معياري (1.26) و(1.29) على التوالي.

وجاء "تدني معدل الثانوية العامة" المشار إليه في مضمون الفقرة رقم (13) بالمرتبة الثانية من وجهة نظر الذكور والإناث معاً وبمتوسط حسابي(2.52)و(2.61) وانحراف معياري (1.39) و (1.35)على التوالي. وجاء "السكن بعيداً عن الأسرة" المشار إليه في مضمون الفقرة رقم (4) بالمرتبة الخامسة من وجهة نظر الذكور والإناث معاً

بمتوسط حسابي قدره (2.29) و(2.40) وانحراف معياري قدره (1.19) و (1.28) على التوالي.

وجاء "الانشغال بسبب الخطوبة أو الزواج" المشار إليه في مضمون الفقرة رقم (11) بالمرتبة الأخيرة من وجهة نظر الذكور والإناث بمتوسط حسابي قدره(1.64) و(1.60) وانحراف معياري قدره (0.91) و (0.91) على التوالي.

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الذكور والإناث لدرجة تأثير الأسباب التربوية في تدني المعدل التراكمي

الرقم في الأداة	نص الفقرة	الذكور			الإناث		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
11	نقص كفاءة بعض المدرسين	2.78	1.20	1	2.64	1.19	2
14	أساليب التدريس الجامعي تركز على الاستظهار	2.76	1.15	2	2.90	1.11	1
16	تسجيل عدد كبير من الساعات	2.74	1.22	3	2.39	1.33	12
7	صعوبة الامتحانات	2.68	1.35	4	2.67	1.41	4
12	أساليب التقويم غير مناسبة	2.65	1.16	5	2.66	1.19	5
8	عدم تلبية المناهج الجامعية لاحتياجاتي	2.62	1.15	6	2.74	1.19	3
13	كثرة عدد الطلبة في الشعبة الواحدة	2.58	1.17	7	2.45	2.27	10
1	صعوبة المواد الدراسية	2.57	1.29	8	2.64	1.36	7
6	نظام الساعات يولد ساعات فراغ طويلة في أثناء الدوام	2.57	1.29	9	2.16	1.26	9
10	عدم الاهتمام بالطلبة ذوي المعدلات المنخفضة.	2.51	1.37	10	2.32	1.25	14
2	تسلط المدرسين	2.45	1.36	11	2.29	1.23	15
3	ضغط الامتحانات	2.43	1.43	12	2.35	1.42	13
5	نقص كفاءة بعض المدرسين	2.43	1.31	13	2.76	1.29	6
15	الزمن المخصص للمادة الدراسية غير كاف	2.41	1.12	14	2.45	1.09	11
18	كثرة متطلبات المسَاق الواحد	2.40	1.35	15	2.55	1.33	8
17	عدم وجود مركز للإرشاد	2.30	1.35	16	2.22	1.37	16
9	تحيز المدرسين	2.27	1.34	17	2.19	1.28	17
4	عدم الرغبة في التخصص	1.99	1.09	18	1.95	1.07	18

ويوضح الجدول رقم (7) ترتيب الأسباب التربوية من وجهة نظر الذكور والإناث حسب الأهمية حيث جاء "نقص كفاءة بعض المدرسين" المشار إليه في مضمون الفقرة رقم (11) بالمرتبة الأولى من وجهة نظر الذكور بمتوسط حسابي قدره (2.78) وانحراف معياري قدره (1.20)، وبالمرتبة الثانية من وجهة نظر الإناث بمتوسط حسابي قدره (2.64) وانحراف معياري قدره (1.19)على التوالي.

وجاء "أساليب التدريس الجامعي تركز على الاستظهار" المشار إليه في مضمون الفقرة رقم (14) بالمرتبة الثانية من وجهة نظر الذكور بمتوسط حسابي قدره (2.76) وانحراف معياري قدره (1.15)،وبالمرتبة الأولى من وجهة نظر الإناث بمتوسط حسابي قدره (2.90) وانحراف معياري قدره (1.11).

وجاء "صعوبة الامتحانات" المشار إليه في مضمون الفقرة رقم (7) بالمرتبة الرابعة من وجهة نظر الذكور والإناث معا وبمتوسط حسابي قدره (2.68) و(2.67) وانحراف معياري قدره (1.35) و (1.41) على التوالي. وجاء "عدم الرغبة في التخصص" المشار إليه في مضمون الفقرة رقم (4) بالمرتبة الأخيرة من وجهة نظر الذكور والإناث معاً بمتوسط حسابي قدره (1.99) و (1.95) وانحراف معياري قدره (1.09) و (1.07) على التوالي.

جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الذكور والإناث لدرجة تأثير الأسباب الاجتماعية في تدني المعدل التراكمي

الرقم في الأداة	نص الفقرة	الذكور			الإناث		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
10	تسلط والديَّ في معاملتي	2.32	1.19	1	2.14	1.17	1
3	عدم متابعة أسرتي لوضعي الدراسي	2.22	1.21	2	2.05	1.20	2
15	سوء الوضع المادي أو الاقتصادي للأسرة	2.10	1.23	3	1.98	1.18	3
19	المشاكل الأسرية	2.05	1.20	4	1.86	1.18	8
16	كثرة عدد أفراد الأسرة	2.04	1.20	5	1.98	1.20	4

11	تدني مستوى والديَّ التعليمي	1.96	1.12	6	1.89	1.14	6
18	ضغط الأهل للتخرج بأقل مدة ممكنة	1.96	1.20	7	1.97	1.21	5
7	مرض أحد أفراد الأسرة	1.87	1.10	8	1.70	1.03	12
20	تحمل والديَّ لمسؤوليات البيت	1.87	1.09	9	1.57	1.00	16
14	عدم توفر الجو الأسري الملائم للدراسة	1.80	1.07	10	1.87	1.08	7
6	مرض أحد الوالدين	1.73	1.02	11	1.70	1.08	11
2	غياب والديَّ عن المنزل لفترة طويلة	1.68	0.96	12	1.86	1.13	9
4	تفضيل والدي لأخواني أكثر مني	1.60	0.91	13	1.71	1.01	10
17	وجود أسرتي خارج البلاد	1.57	0.87	14	1.53	0.90	17
5	شعوري بأنني غير مقبول من أسرتي	1.54	0.82	15	1.68	1.08	13
8	عدم وجود عمل مستقر لوالدي	1.51	0.93	16	1.60	0.97	15
13	جهل أسرتي بقيمة التعليم الجامعي	1.50	0.86	17	1.49	0.76	19
1	وفاة الوالدين أو أحدهما	1.49	0.96	18	1.51	0.91	18
12	عدم ثقتي بأسرتي	1.47	0.78	19	1.60	0.87	14
9	طلاق والديَّ	1.3	0.76	20	1.34	0.73	20

ويوضح الجدول رقم (8) ترتيب الأسباب الاجتماعية من وجهة نظر الذكور والإناث حسب الأهمية حيث جاء "تسلط والديَّ في معاملتي" بالمرتبة الأولى من وجهة نظر الذكور والإناث معاً بمتوسط حسابي قدره (2.33) و(2.14) وانحراف معياري قدره (1.19) و (1.17) على التوالي.

وجاء "عدم متابعة أسرتي لوضعي الدراسي" المشار إليه في مضمون الفقرة رقم (3) بالمرتبة الثانية من وجهة نظر الذكور والإناث على حدٍ سواء بمتوسط حسابي قدره (2.22) و(2.05) وانحراف معياري قدره (1.21) و(1.20) على التوالي.

وجاء "سوء الوضع المادي أو الاقتصادي" المشار إليه في مضمون الفقرة رقم (15) بالمرتبة الثالثة من وجهة نظر الذكور والإناث على حدٍ سواء بمتوسط حسابي قدره (2.10) و (1.98) وانحراف معياري قدره (1.23) و(1.18) على التوالي.

وجاء "طلاق والديَّ" المشار إليه في مضمون الفقرة رقم (9) بالمرتبة الأخيرة بين الأسباب الاجتماعية بمتوسط حسابي قدره (1.35) و (1.34) وانحراف معياري قدره (0.76)(0.73) على التوالي.

وللإجابة ن السؤال الثالث: هل تختلف تقديرات الطلبة لأسباب تدني معدلهم التراكمي بحسب متغير الكلية (علمية، إنسانية)؟

أشارت نتائج اختبار(ت) على أسباب تدني المعدل التراكمي (شخصية، تربوية، اجتماعية) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بُعدي الأسباب التربوية والأسباب الاجتماعية، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين الطلبة بحسب متغير الكلية (علمية، إنسانية) على بُعد الأسباب الشخصية فقط، حيث بلغت قيمة (ت) (730ر2) بانحراف معياري(492ر8) وبالنظر إلى المتوسطات جدول رقم (10) يلاحظ أن متوسطات الطلبة في كليات العلوم الإنسانية أعلى من متوسطات الطلبة في الكليات العلمية (41.511) و (38.247) على التوالي.

جدول رقم (9) لفروق في متوسطات تقديرات طلبة الكليات العلمية والإنسانية

المجموعات	عدد الطلبة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
طلبة الكليات العلمية	81	38.247	8.621	2.731	0.007
طلبة كليات العلوم الإنسانية	133	41.511	8.397		

مناقشة النتائج وتفسيرها

فيما يتعلق بنتائج السؤال الأول–البعد الشخصي:

يأتي حصول "عدم التحضير المسبق للمواد الدراسية "على المرتبة الأولى من بين الأسباب الشخصية نتيجة منطقية من خلال خبرة الباحث في التدريس الجامعي باعتماد معظم الطلبة على الدراسة ليلة الامتحان، ويري الباحث أن اعتماد أسلوب التلقين، وعدم تخصيص جزء كبير من العلامات للمشاركة يشجع الطلبة على عدم التحضير

المسبق، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة، مثل دراسة بوجره (pogrow,1998) التي أشارت نتائجها إلى اعتبار عدم التحضير المسبق من الأسباب الرئيسة في تدني التحصيل. ولكن هذه نتيجة تختلف مع نتائج بعض الدراسات ومنها دراسة (قاضي، 1987) التي أشارت نتائجها إلى أنَّ المعدلات التراكمية تأتي نتيجة عمليات متداخلة منها التحضير المسبق، وليس هو السبب الوحيد.

ويأتي حصول "تدني معدل الثانوية العامة" على المرتبة الثانية بين الأسباب الشخصية نتيجة تدل على أنَّه إذا كانت المدخلات جيدة فإنَّ المخرجات تكون جيدة مع ضرورة أن تكون العمليات جيدة أيضاً، ويرى الباحث أنَّه يمكن تفسير ذلك أيضاً في ضوء الارتباط العالي بين القدرات العقلية والتحصيل الدراسي في جميع المراحل الدراسية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة النبهان والزغول وهارول (Harwel ,2001 &Nabhan , AL-Zegoul) التي أشارت إلى أن معدل الثانوية العامة من الأسباب المؤثرة في تدني معدلات طلبة كلية التربية بجامعة مؤتة. كما أشارت نتائج دراسة (الشريف، 1987) حول مقارنة مستويات النجاح والقيمة التنبؤية في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية لطلبة نظام المقررات والنظام التقليدي بالكويت إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين معدل الثانوية والجامعة، مع الإشارة إلى صعوبة الاعتماد كلياً على معدل الثانوية كمعيار وحيد للقبول في الجامعة.

ويرى الباحث أنَّ حصول "أشعر بأنَّ المواد الدراسية أعلى من قدراتي العقلية"على المرتبة الثالثة بين الأسباب الشخصية، يمكن تفسيره بأكثر من وجه: الأول يتعلق بإعداد الطالب خلال المراحل التي تسبق مرحلة الجامعة، فقد أشارت دراسة نيومن ورفاقه (Neuman,et al , 1999) إلى أن تدني التحصيل الأكاديمي مرتبط بإعداد الطلبة في مرحلة التعليم المدرسي، أما الوجه الثاني فيتعلق بالمناهج فقد أشار مكتب التربية في كنساس إلى أن عدم تلبية المناهج لحاجات الطلبة يعد من الأسباب الرئيسية في تدني التحصيل، والثالث يتعلق بعادات القراءة، فالمناهج الجامعية تختلف إلى حد

ما عن المناهج المدرسية، ولذلك تحتاج إلى قراءة فيها فهم أعمق، وقد أشارت نتائج دراسة (ريالي، 1999) إلى أن (87%) من عينة الدراسة كان لديهم مشاكل تتعلق بعادات قراءة سيئة مما يؤثر في فهم واستيعاب ما يتم قراءته. كما يرى الباحث أنَّ ضعف شعور الطالب بالكفاية الذاتية يؤدي إلى تدني التحصيل، إذ أشار البرت بندورا (Bandura, 1995) إلى أن الكفاية الذاتية ترتبط بالتحصيل وتتنبأ به، فكلما كانت اعتقادات الفرد بأنَّ قدرته في مجال معين منخفضة انخفض أداؤه في ذلك المجال، وكلما كانت مرتفعة ارتفع أداؤه في ذلك المجال.

ويرى الباحث أنَّ حصول "الانشغال بسبب الخطوبة أو الزواج" على المرتبة الأخيرة منطقي جداً حيث كان عدد المتزوجين من أفراد العينة (9) من بين (214) فرداً. وهذا يتفق مع دراسة (الشامي وغنايم، 1992) حيث جاء عامل "الزواج عائق عن الاستذكار والتحصيل الجيد" في المرتبة قبل الأخيرة من حيث الوزن النسبي لتأثيره في تدني التحصيل.

أما فيما يتعلق بنتائج السؤال الثاني –البعد التربوي:

يأتي حصول "أساليب التدريس الجامعي تركز على الاستظهار" على المرتبة الأولى بين الأسباب التربوية، نتيجة منطقية و تتفق مع ما هو متبع في الجامعة باعتماد التلقين كأسلوب، بحيث يكون المدرس مصدر المعلومات الأول والأخير، والطالب هو المتلقي لهذه المعلومات الجاهزة، وعليه الاهتمام بها وإعادتها للمدرس كما هي وقت الامتحان للحصول على درجة عالية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة بوجروه (pogrow,1998) باعتبار اعتماد بعض المدرسين على التلقين سبباً رئيسياً في تدني ا لتحصيل. وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة (الجندي، 1998) حول تقويم العملية التعليمية وعلاقتها بالمعدل التراكمي لطالبات جامعة الملك فيصل بالإحساء، حيث بلغت نسبة الطالبات اللواتي لا يؤيدن طريقة المحاضرة في التدريس (61.04%). في حين لا تتفق هذه النتيجة مع دراسة (الشامي وغنايم، 1992)، حيث

جاء سبب "طرق التدريس لا تناسب مستوى الطلبة" من بين الأسباب الثلاثة الأخيرة في مدى تأثيرها في تدني المعدل التراكمي للطالب، وقد يرجع عدم اتفاق نتائج دراسة الشامي وغنايم إلى اشتراك (65)عضو هيئة تدريس من(165) من عينة الدراسة، حيث أشاروا إلى عدم اعتبار هذا السبب من الأسباب الرئيسة المؤثرة في تدني التحصيل.

ويأتي حصول "نقص كفاءة بعض المدرسين" على المرتبة الثانية بين الأسباب التربوية منطقياً، حيث يعدُّ المدرس الضلع الثالث الذي يشكل مثلث عملية التعليم إلى جانب المنهاج والمتعلم، وأي خلل في هذا الضلع يشكل خللاً في عملية التعلم ومن ثمَّ في المعدل التراكمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة برادلي (Bradley , 2000) التي أشارت إلى أن تدني التحصيل مرتبط بكفاءة المعلمين، حيث وجد برادلي فروقاً دالة إحصائياً بين تحصيل الطلبة الملتحقين بالمدارس داخل المدن وخارجها لصالح طلبة المدن، مما يشير إلى أن كفاءة المتعلمين داخل المدن أعلى منها خارج المدن. وفي الأردن تحديداً يقضي بعض المعلمين ثلاثة سنوات في الأرياف والقرى النائية قبل أن يسمح لهم النظام بالانتقال إلى المدينة. وقد يفتقر المدرس إلى الكفاءة في بناء علاقة إيجابية مع الطلبة والتي تؤدي دوراً أساسياً في تدني التحصيل، كما أشارت نتائج دراسة ناثان وميات(Nathan&Myatt ,2000) إلى أنّ توقعات المدرس لها أثر كبير، وكذلك أشار تقرير مكتب التربية في كنساس إلى أن ضعف أعضاء الهيئة التدريسية يعدُّ سبباً من الأسباب الرئيسية في تدني التحصيل الأكاديمي.

في حين أشارت نتائج دراسة (الشامي وغنايم، 1992) إلى أن نقص كفاءة بعض أعضاء هيئة التدريس لم يكن من بين الأسباب التربوية الخمسة الأولى، ولم يكن من بين آخر خمسة أسباب أيضاً، مما يشعر بأن تأثيره متوسط حسب وزنه النسبي.

ويأتي حصول "عدم تلبية المناهج الجامعية لاحتياجاتي" بالمرتبة الثالثة بين الأسباب التربوية مبرراً، ويمكن تفسيره في ضوء نظرية العزو، فالطلبة ذوو التحصيل

المنخفض يعزون فشلهم إلى أسباب خارجية مثل نقص كفاءة بعض المدرسين وعدم ملاءمة المناهج، فضلاً عن أن أي خلل في أقطاب العملية التعليمية الثلاثة (المعلم، المتعلم، المناهج) يؤدي إلى خلل في العملية التعليمية، ومن ثمّ في المعدل التراكمي.

وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع دراسة بوجرو(pogrow , 1998) التي أشارت إلى أن عدم تلبية المناهج لحاجات الطلبة يعدُّ سبباً في تدني الاستعداد لديهم نحو التعلم مما يؤثر في تدني التحصيل. وتتفق أيضاً مع تقرير مكتب التربية في كنساس الذي عَدَّ عدم تلبية المناهج لحاجات الطلبة أحد الأسباب التي تؤثر في تدني التحصيل الأكاديمي.

في حين أشارت نتائج دراسة (قاضي، 1987) إلى عدم وجود علاقة بين المعدل التراكمي للطالب وفرض مواد عليه من خارج التخصص (متطلبات جامعة)، على اعتبار أن هذه المواد إجبارية لجميع الطلبة بغض النظر عن التخصص.

كما أشارت دراسة (الشامي وغنايم، 1992) إلى أن الوزن النسبي لعدم وضوح أهداف المقررات الدراسية جاء من الأسباب الخمسة الأخيرة في التأثير في تدني المعدل التراكمي، مما يشير إلى عدم تأثير المناهج في المعدل التراكمي.

أما حصول "عدم الرغبة في التخصص" على المرتبة الأخيرة بين الأسباب التربوية فجاء كنتيجة لا تتفق مع معظم الدراسات الموجودة، فهي لا تتفق مع دراسة برويرBruer , 1997)) التي أشارت نتائجها إلى أن التخصص في الثانوية كان له دور في تدني التحصيل، وقد تمثل ذلك بدراسة بعض الطلبة تخصصات لم يرغبوا بها، ولا تتفق مع دراسة (الشامي وغنايم، 1992) التي أشارت إلى أن الالتحاق بالكلية من دون رغبة حصل على أعلى وزن نسبي بين العوامل التربوية المؤثرة في المعدل التراكمي.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء الأنظمة الجديدة المتبعة في الجامعات الأردنية بشكل عام وجامعة مؤتة بشكل خاص، وذلك بقبول أعداد ليست قليلة في البرنامجين المسائي

والموازي، إضافة إلى فتح عدد من الجامعات الخاصة، التي تتيح للطالب دراسة التخصص الذي يرغب فيه دون النظر إلى معدله في الثانوية العامة أو قدراته العقلية، حيث يدرس الطالب التخصص الذي يرغب فيه مقابل دفع مبلغ أعلى من الطالب الذي يدرس بالبرنامج العادي (تنافس)، ويصل عدد الطلبة في البرنامجين المسائي والموازي في جامعة مؤتة إلى ما يقارب(30%)، مما يعني أن ثلث العينة يدرسون التخصصات التي يرغبون فيها.

أما فيما يتعلق بنتائج السؤال الأول-البعد الاجتماعي:

يأتي حصول "تسلط والديّ في معاملتي" على المرتبة الأولى بين الأسباب الاجتماعية متفقاً مع ما توصلت إليه دراسة (كارل سميث) حول (العلاقة بين المتغيرات القائمة والتحصيل الدراسي للأبناء) إلى وجود علاقة إيجابية بين العلاقات الأسرية العميقة، القائمة على أساس التفاهم المشترك بين الآباء والأبناء والتحصيل الدراسي للأبناء (النحيلى، 2002). وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة (الطحان، 1990)، التي أشارت إلى أن معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس (التسلط – التسامح) عند الآباء ودرجات التحصيل الدراسي لدى الأبناء كان سالباً ودالاً، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى التسلط في التنشئة عند الآباء كان المتوقع أن تكون درجات التحصيل عند الأبناء منخفضة.

ولم يجد الباحث خلال مراجعة الأدب السابق أي دراسة لا تتفق مع هذه النتيجة، ويفسر ذلك الباحث بأن الأسرة تعدُّ المؤسسة الأول وأهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية من حيث ارتباطها بمستوى التحصيل الدراسي (لطفي، 2001).

وتتفق هذه النتيجة بحصول "عدم متابعة أسرتي لوضعي الدراسي" على المرتبة الثانية بين الأسباب الاجتماعية مع نتائج دراسة ثامبسون وآخرين(Thompson et al , 2004) التي أشارت نتائجها إلى أن 64% من معلمي المدارس العليا في الولايات المتحدة

أشاروا بالموافقة إلى عبارة "أنا أعتقد أن الآباء أو أولياء الأمور يلامون بشكل كبير للمستوى المتدني للطلاب".

اتتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتائج دراسة باسنير وآخرين (Peisner et al ,1992) لتي أشارت إلى أن التنشئة الأسرية ومتابعة الأسرة تؤثر بشكل رئيسي في تدني التحصيل، فالطلبة الذين جاءوا من بيئات وأسر تهتم بأبنائها وتتابع مسيرتهم الدراسية كان تحصيلهم أعلى من الطلبة الذين جاءوا من بيئات لا تتابع أبناءها وغالباً تكون بيئات فقيرة.

ولم يجد الباحث خلال مراجعة الأدب السابق أي دراسة لا تتفق مع هذه النتيجة، وهذا منطقي في أي مجتمع حيث تشكل الأسرة حجر الزاوية في بناء المجتمع والرقيب والموجه لمسيرة الأبناء لوضعهم على الطريق الصحيح، فهم بحاجة إلى الدعم المستمر للوصول إلى بر الأمان، ويتفق هذا مع دراسة ماربل وستيفن (1999 , Marble & Stephens) التي أشارت نتائجها إلى أن الطلبة الذين حصلوا على الدعم الأسري كان تحصيلهم أفضل من الطلبة الذين لم يحصلوا على الدعم الأسري.

ويأتي حصول "سوء الوضع المادي أو الاقتصادي للأسرة" متفقاً مع نتائج دراسة هيكوك

(Haycock , 1998) التي أشارت إلى أن الطلبة الذين يأتون من بيئات يكون فيها الدخل متدنياً يكون ذلك سبباً من أسباب تدني تحصيلهم.

وتتفق هذه النتيجة أيضا مع دراسة (الطحان، 1990) التي أشارت إلى وجود معامل ارتباط دال إحصائياً بين درجات أفراد عينة الدراسة على دليل المستوى الاجتماعي – الاقتصادي وبين درجاتهم في التحصيل الدراسي، مما يشير إلى وجود علاقة إيجابية بين المستوى الاقتصادي للأسرة ومستوى التحصيل الدراسي عند الأبناء.

والوضع الاقتصادي لا شك بأنه عامل مهم، فهو يشعر الأبناء بالدونية والإحباط وتدني الثقة بالنفس، ولكن قد يشعر بعض الأبناء بالمسؤولية ويدفعهم إلى بذل جهود مضاعفة لرفع مستواهم التحصيلي ومن ثمّ إيجاد فرصة بأسرع وقت ممكن، ففي دراسة (الشامي وغنايم، 1992) لم يأخذ انخفاض دخل الأسرة وزناً نسبياً كبيراً بل جاء من ضمن الأسباب الاجتماعية الثلاثة الأخيرة من حيث الوزن النسبي لتأثيره في تدني التحصيل.

ويمكن تفسير حصول "طلاق والديّ" على المرتبة الأخيرة بين الأسباب الاجتماعية بأن عدد الطلبة الذين يتأثرون بهذا السبب قليلون مقارنة مع حجم العينة أو المجتمع، ولا شك بأن طلاق الوالدين يؤثر في تحصيل الطالب ويولد لديه مشاكل انفعالية بشكل لا يستهان فيه وهذا ما أشارت إليه دراسة دينرسكي وكلسون (Dynarski & Gleason , 1990) بأن الاكتئاب والمشاكل الانفعالية والاجتماعية وانفصال أحد الوالدين وعدم القدرة على إنجاز الواجبات الأكاديمية هي من أهم الأسباب التي تؤدي إلى تدني التحصيل. كما أن دراسة (الشامي وغنايم، 1992) أشارت إلى أن التصدع الأسري الناتج عن انفصال الوالدين أخذ الرتبة الرابعة بين أسباب البُعد الاجتماعي والاقتصادي من حيث الوزن النسبي.

أما فيما يتعلق بنتائج السؤال الأول-البعد الشخصي:

يمكن تفسير حصول "عدم التحضير المسبق للمواد الدراسية" على المرتبة الأولى بين الأسباب الشخصية ومن وجهة نظر الذكور والإناث معاً بأن متغير الجنس ليس له أي تأثير في التحضير المسبق وهذه النتيجة تتفق مع دراسة بوكرو (1998 , Pogrow)التي لم تُشِرْ إلى دور متغير الجنس.

وحصول "تدني معدل الثانوية العامة" على المرتبة الثانية من وجهة نظر الذكور والإناث يشير إلى تأثير هذا السبب في تدني المعدل التراكمي للذكور والإناث على حدٍّ سواء. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة هاوس وادوارد (House & Eduard,

1997) التي هدفت إلى الوقوف على القدرة التنبؤية لعلامات اختبار القبول في الكليات في التحصيل الأكاديمي بالنسبة لطلبة الهنود الأمريكيين وبحسب متغير الجنس، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين. ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة النبهان والزغول وهارول (Nabhan , AL-Zegoul & Harwel ,2001) .

وحصول "السكن بعيداً عن الأسرة" على المرتبة الخامسة بين الأسباب الشخصية يشير إلى أنّ هذا العامل يؤثر في تدني تحصيل الذكور والإناث بالدرجة نفسها تقريباً، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (شلبي،1996) حيث ظهر تأثير نوع سكن الطالب في أثناء الدراسة الجامعية لطلبة كلية التجارة في الجامعات الفلسطينية بغض النظر عن الجنس، حيث لم يظهر أي دلالة لمتغير الجنس، في حين أشارت نتائج دراسة (قاضي، 1987) إلى عدم وجود تأثير كبير لكون الطالب قريباً من أسرته أو بعيداً عنها في معدله التراكمي.

وحصول "الانشغال بسبب الخطوبة أو الزواج" على المرتبة الأخيرة بين الأسباب الشخصية ومن وجهة نظر الجنسين كان منطقياً جداً حيث كان عدد المتزوجين (9) ذكور وإناث من عدد العينة الكلي البالغ (214) فرداً منها (115) ذكوراً و (99) إناثاً. أي ما نسبته (4ر0) من العينة. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (الشامي وغنايم، 1992) حيث جاء "الزواج عائق عن الاستذكار والتحصيل الجيد" في المرتبة قبل الأخيرة من حيث الوزن النسبي في بُعد الأسباب الاجتماعية. ولا تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (شلبي، 1996) التي أشارت إلى تفوق الإناث على الذكور بزيادة (3.7) في المعدل التراكمي تعود إلى معدل ساعات القراءة اليومية إضافة إلى أسباب أخرى .

أما فيما يتعلق بنتائج السؤال الثاني–البعد التربوي:

فحصول "نقص كفاءة بعض المدرسين" بين الأسباب التربوية على الرتبة الأولى من وجهة نظر الذكور وعلى الرتبة الثانية من وجهة نظر الإناث يشير إلى التأثير نفسه

تقريباً لهذا السبب في جميع الطلبة الذكور والإناث على حدٍّ سواء. إذ إنَّ جهد المدرس سواء كان ذكراً أم أنثى موجه لجميع الطلبة سواء ذكوراً أم إناثاً ولذلك أي خلل في كفاءة المدرس فهو يؤثر في جميع الطلبة، ولعل فرق الرتبة يكاد لا يذكر، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة برادلي (Bradley ,2000) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الطلبة الملتحقين داخل المدن وخارج المدن لصالح طلبة المدن، بغض النظر عن جنس الطالب، ويرى برادلي أنَّ هذا الفرق يعود إلى كفاءة المعلمين. وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما أشار إليه مكتب التربية في كنساس إلى أنَّ ضعف أعضاء الهيئة التدريسية يعدُّ سبباً من الأسباب الرئيسة في تدني التحصيل الأكاديمي.

وكذلك حصول "أساليب التدريس الجامعي تركز على الاستظهار" بين الأسباب التربوية على الرتبة الثانية من وجهة نظر الذكور وعلى الرتبة الأولى من وجهة نظر الإناث يشير إلى التأثير نفسه تقريباً لهذا السبب على جميع الطلبة الذكور والإناث على حدٍّ سواء.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الجندي، 1998) حيث بلغت نسبة (61.04) من اللواتي شملتهن العينة لا يؤيدن طريقة المحاضرة في التدريس أي أسلوب التلقين، في حين أشارت نتائج دراسة (الشامي وغنايم، 1992) والتي شملت عينتها ذكوراً وإناثاً إلى أن أسلوب التلقين جاء من آخر ثلاثة أسباب من أسباب البُعد التربوي من حيث الوزن النسبي.

وجاء "صعوبة الامتحانات" بالرتبة الرابعة بين الأسباب التربوية ومن وجهة نظر الجنسين متفقاً مع نتائج دراسة (الشامي وغنايم، 1992) التي أشارت إلى أن قصور أساليب التقويم من بين الأسباب التربوية التي تؤثر من وجهة نظر الذكور والإناث وبشكل متوسط، حيث احتل هذا السبب مرتبة متوسطة تقريباً.

وحصول "عدم الرغبة في التخصص" على الرتبة الأخيرة بين الأسباب التربوية ومن وجهة نظر الجنسين متفقاً مع نتائج دراسة (الشامي وغنايم، 1992) ودراسة برور (Bruer , 1997) باعتبار عدم الرغبة في التخصص من أهم الأسباب التي تؤثر في تدني التحصيل، ويمكن تفسير ذلك بفتح برامج الموازي والمسائي أمام الطلبة مما يعني بأن الطالب يستطيع اختيار التخصص الذي يرغب في دراسته مقابل دفع مبلغ أعلى من الطالب الذي يحكم قبوله معدله في الثانوية، ويصل نسبة الطلبة المقبولين بهذه البرامج ما يقارب 35% من العدد الكلي.

أما فيما يتعلق بنتائج السؤال الثالث–البعد الاجتماعي:

يأتي حصول "تسلط والديَّ في معاملتي" على الرتبة الأولى بين الأسباب الاجتماعية ومن وجهة نظر الجنسين متفقاً مع نتائج دراسة (الطحان، 1990) التي أشارت إلى أن معامل الارتباط بين درجات الذكور والإناث على مقياس (التسلط – التسامح) عند الآباء ودرجات التحصيل الدراسي لدى الأبناء (ذكوراً وإناثاً) كان سالباً ودالاً إحصائياً مما يشير إلى أنَّ التسلط في التنشئة يؤثر في الأبناء التأثير نفسه بغض النظر عن الجنس.

ويأتي أيضاً حصول "عدم متابعة أسرتي لوضعي الدراسي" على الرتبة الثانية بين الأسباب الاجتماعية ومن وجهة نظر الجنسين متفقاً مع نتائج دراسة ثامبسون وآخرين (Thompsone , et al ,2004) فقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن (64ر%) من معلمي المدارس العليا في الولايات المتحدة يوافقون على تحميل مسؤولية تدني تحصيل الطلبة إلى أولياء أمورهم. كما أشارت نتائج دراسة باسنيروآخرين (1999, Peisner et al) إلى أن متابعة الأسرة لمسيرة أبنائها الدراسية بغض النظر عن جنسهم يؤدي إلى رفع تحصيلهم. وتعدُّ الأسرة في العالم عامة وفي المجتمع العربي خاصة هي المظلة الأولى، وقد أصبح التعليم الجامعي ضرورة من ضروريات الحياة

للجنسين، وذلك بسبب تغير النظرة إلى التدريس الجامعي للإناث بعدما كان إلى حد ليس بالبعيد ضرورة للذكور فقط.

ويأتي أيضاً حصول "سوء الوضع المادي أو الاقتصادي" على الرتبة الثالثة بين الأسباب الاجتماعية ومن وجهة نظر الجنسين متفقاً مع نتائج دراسة (الطحان، 1990) التي أشارت إلى أن معامل الارتباط بين درجات (المستوى الاجتماعي – الاقتصادي) ودرجات التحصيل الدراسي للأبناء (ذكوراً وإناثاً) دال إحصائياً مما يشير إلى أنَّ الذكور والإناث تأثروا بالمستوى الاقتصادي في تحصيلهم ومن ثمَّ في تدني معدلاتهم التراكمية.

وحصول "طلاق والديَّ "على الرتبة الأخيرة بين الأسباب الاجتماعية ومن وجهة نظر الجنسين لا يتفق مع كثير من الدراسات مثل دراسة دينرسكي وكلسو (Dynars &Gleaso,1990) التي أشارت إلى أن انفصال أحد الوالدين من الأسباب التي تؤدي إلى تدني التحصيل، كما لا تتفق مع دراسة (الشامي وغنايم، 1992) التي أشارت إلى التصدع الأسري الناتج عن انفصال الوالدين جاء من الأسباب الخمسة الأولى من بين أسباب البعد الاجتماعي من حيث الوزن النسبي وهذه النتيجة منطقية، فانفصال الوالدين يعود على الطالب بآثار نفسية واجتماعية سيئة. ويفسر الباحث حصول هذا السبب على المرتبة الأخيرة ومن وجهة نظر الذكور والإناث بقلة عدد أفراد عينة الدراسة ممن يعانون من هذا السبب، ويعتقد الباحث بأنه لو أُجريت دراسة مسحية لكانت النتيجة تختلف.

ومن خلال نتائج السؤال الثاني يتبين أن الأسباب الشخصية والتربوية والاجتماعية تؤثر في تدني تحصيل الطلبة المنذرين بالدرجة نفسها تقريباً بغض النظر عن جنس الطالب، وإنَّ الفروق بين الأفراد وليس بين الجنسين. ويرى الباحث أن عدم التحضير وانخفاض معدل الثانوية العامة والانشغال بالخطوبة والزواج كأسباب شخصية لا تفرق في التأثير بين ذكر أو أنثى، وكذلك نقص كفاءة المدرسين واستخدام أسلوب

التلقين وعدم الرغبة في التخصص كأسباب تربوية تؤثر في الجنسين بالدرجة نفسها، لأنّ المدرس نفسه للجنسين والأسلوب نفسه، وكذلك الأمر بالنسبة للمعاملة الوالدية والإهمال والوضع المادي.

أما فيما يتعلق بنتائج السؤال الثالث:

فقد جاء تأثر الطلبة في الكليات الإنسانية بالأسباب الشخصية أكثر من تأثر طلبة الكليات العلمية وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (دروزة، 1997) حيث أشارت إلى تأثر التحصيل الأكاديمي الجامعي في نظام التعليم التقليدي المتمثل في "جامعة النجاح الوطنية" بدلالة إحصائية بعدة عوامل منها التخصص الأكاديمي الجامعي، وكان لصالح الطلبة من ذوي التخصص العلمي مقارنة مع ذوي التخصص الأدبي والتربية وإدارة الأعمال.

كما تتفق مع نتائج دراسة برور (Bruer , 1997) التي أشارت إلى أن التخصص في الثانوية كان له أثر في تدني التحصيل، وقد تمثل ذلك بدراسة بعض الطلبة تخصصات لم يرغبوا فيها. ويمكن تفسير ذلك بأن طلبة الكليات العلمية هم من المستقلين عن المجال والذين يعزون فشلهم أو نجاحهم إلى عوامل قابلة للسيطرة ويمكن تجاوزها والتغلب عليها، في حين طلبة كليات العلوم الإنسانية هم من المعتمدين على المجال الذين يعزون نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل غير قابلة للسيطرة ولا يمكن التغلب عليها. ويمكن أن يولد الفشل لدى طلبة الكليات العلمية نجاحاً في المرات اللاحقة في حين قد يولد الفشل لدى طلبة كليات العلوم الإنسانية، وقد أكدت نتائج دراسة هورتان وآخرين (Howerton, et al, 1992) ودراسة (دروزة، 1988) وجود علاقة بين مقياس مركز الضبط والتحصيل الدراسي في حين لم تجد دروزة في دراستها المشار إليها أعلاه علاقة بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي في المرحلة الثانوية (علمي، أدبي).

استناداً إلى نتائج الدراسة يقترح الباحث ما يأتي:

- تعديل نظام توزيع الدرجات الفصلية بحيث يخصص جزء لا يقل عن 25% من مجموع العلامة الكلية للمشاركة الصفية واعتماد الامتحانات الفجائية.
- استخدام الأساليب والوسائل التعليمية والتكنولوجية الحديثة في مجال التدريس مثل استخدام الحاسب.
- استخدام أعضاء هيئة التدريس لمهارات التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات في أثناء العلمية التدريسية والابتعاد عن أسلوب التلقين.
- تفعيل دور مركز الإرشاد في الجامعة في معالجة مشاكل العنف داخل الأسرة من خلال أولياء أمور الطلبة ومناقشة مشاكلهم.
- عقد دورات تدريبية لرفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس من قبل مركز تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس.
- إجراء دراسة عن أساليب التنشئة الأسرية وأثرها في المعدل التراكمي

المراجع

- الجندي، عليا(1998). تقويم العملية التعليمية وعلاقتها بالمعدل التراكمي لطالبات جامعة الملك فيصل بالإحساء. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد(33)، 125–150.
- دروزة، أفنان (1988). دراسة في دافعية السلوك :مركز الضبط وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي للطالب،وجنسة،وتخصصه. المجلة التونسية للأبحاث، نهج باجه، ونس، لعدد (7)،ص45–67.
- دروزة، أفنان (1997).عوامل تؤثر في التحصيل الأكاديمي الجامعي في نظام التعليم المفتوح مقابل نظام التعليم التقليدي. مجلة اتحاد الجامعة العربية، العدد (32)، ص 206–231.
- الراوي، خالد؛ جورج، سرمد(1997)أثر عامل السكن على معدلات الطلبة في كلية الاقتصاد /جامعة قاريونس. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (32)، ص 340–363.
- الرشدان، محمود(2002). الترابط بين المعدلات التراكمية في الجامعات الأردنية والمعدلات في الثانوية العامة. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد(40)، ص 162–204.
- الشامي، إبراهيم؛ غنايم، مهني(1992).أسباب تدني المعدلات التراكمية كما يراها الطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل. رسالة الخليج العربي، الرياض، العدد (43)، مجلد(13)، ص 45–87.
- الشريف، نادية دراسة مقارنة لمستويات النجاح والقيمة التنبؤية في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية لطلاب نظام المقررات والنظام التقليدي العام. المجلة التربوية، الكويت، مجلد(4)، العدد(15)، ص 187–189.
- شلبي، فاهوم(1996). العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي لطلاب في الجامعات الفلسطينية.مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد(31)، ص 228–249.

- الطحان، محمد(1990). العلاقة بين التحصيل الدراسي وكل من الاتجاهات الوالديه في التنشئةالمستوى الاجتماعي–الاقتصادي للأسرة. مجلة جامعة دمشق، مجلد(6)، لعدد(21)، ص 7–45.
- قاضي، صبحي(1987). العوامل المؤثرة في المعدل التراكمي كما يراها الطلاب الجامعيون. رسالة الخليج العربي، الرياض، مجلد (7)، العدد (22)، ص 69–108.
- لطفي، 'طلعت(2001). التنشئة الاجتماعية الأسرية والتحصيل الدراسي (دراسة ميدانية لعينة من الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات بجامعة الإمارات العربية المتحدة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد(17)، العدد(1)، إبريل، ص 46–91.
- نحيلي، على(2002). العلاقة بين تحصيل الوالدين علميا وتحصيل الأبناء"دراسة ميدانية في مدينة دمشق". مجلة البعث،مجلد(24)،العدد (1)، ص 171–197.
- **Barth, p., Haycock, H.Jackson, K.Mora, p. Ruiz, s. Robinson, & A.willins, Eds. Dispelling the Myth: High Poverty Schools Exceeding Expectations. Washington, D.C.: Report of the Education Trust in cooperation with the council of chief state school officers and partially funded by the U.S. Department of Education, 1999.**
- Bandura, A. (1995). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman
- **Bradley, A."The Gatekeeping Challenge" Education Week, Vol XIX, Number 18,January 2000.**
- Bruer, J."Education and the Brain: A Bridge Too Far"Education Researcher, vol.26, No.8, 1997.
- **Dynarski, M. &P. Gleason. How can we help? Lessons from Federal Dropout prevention programs. Princeton, NJ: Mathematics Policy Research, Inc., 1999.**
- Haycock, K."Good Teaching Matters Alot". Thinking K- 16, vol. 3, Issue 2. Washington, D.C: The Education Trust. Summer 1998.
- House, J. Daniel, Keely, Edward J. Predictive validity of college Admissions Test scores For American Indian students. Journal of Psychology, 131(5), 1997, PP: 572-575.

- Howerton, D.L., and others. (1992). Locus of control and achievement of at-risk adolescent black males. ERIC Document: Ed. No. 354-255.

– Marble, K. &J. Stephens. Scale-up strategy of a National school reform and its Evaluation Design: Satellite Centers of the Accelerated schools project. Paper presented at the American Educational Research Association.

– Nabbhan, M., AL-Zegoul.E& Har well, Factors"The Use of Tutor Feedback and Student Self-assessment in Summative Assessment Tasks: towards " Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol.26, No .6 .2001–

-Nathan, L. & L. Myatt. "A Journey Toward Autonomy"creating New Schools: How small schools are changing American Education. New York: Teachers college, Columbia University, 2000.

- Neuman, S., C. Copple, &S. Bredekamp. Learning to read and write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young children, 1999.

- Peisner-Feinberg, E., R.Clifford, M. Culkin, C. Howes&S.L.Kagan. The children of the cost, quality, and outcomes study go to school: Executive Summary. Washington, D.C: National Institute on Early Childhood Development and Education, the office of educational research and improvement, the U.S Department of Education, June 1999.

– Pogrow, S."What Is an Exemplary Program, and Why Should Anyone Care? A Reaction to Slavin and Klein". Educational researcher. Vol. 27, No. 7, 1998.

– Riley, R."The Challenge of Improving Reading" Education notice, vol 1, No. 2, Providence, RI: The Education Alliance, November 1999.

–Thompson, et al: It's Not My Fault: Predicting High school Teachers Who Blame Parents and Students for students' Low Achievement, High school Journal; Feb/Mar 2004, vol. 87 Issue 3, p5, 10p, 2 charts.

ملحق رقم1

مجموعة الأسئلة الموجهة لأعضاء هيئة التدريس وعينة من الطلبة المنذرين في جامعة مؤتة

1- ما هي برأيك أهم الأسباب الشخصية المساهمة في تدني تحصيل الطلبة المنذرين في جامعة مؤتة؟

2- ما هي برأيك أهم الأسباب التربوية المساهمة في تدني تحصيل الطلبة المنذرين في جامعة مؤتة؟

3- ما هي برأيك أهم الأسباب الاجتماعية المساهمة في تدني تحصيل الطلبة المنذرين في جامعة مؤتة؟

ملحق رقم 2

أداة الدراسة

أولاً : العوامل الشخصية (المجال الشخصي)

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة (5)	أوافق (4)	غير متأكد (3)	لا أوافق (2)	لا أوافق بشدة (1)
1-	الوقت غير كاف للدراسة					
2-	أشعر بأن الموادّ الدراسية أعلى من قدر العقلية					
3-	الانشغال بالعمل					
4-	السكن بعيداً عن الأسرة					
5-	التأثير السيئ للرفاق					
6-	شعوري بالخجل يمنعني من الاستفسار عن بعض مفاهيم المادة					
7-	الانشغال ببعض النشاطات اللامنهجية في					
8-	المرور بأزمة عاطفية					
9-	صعوبة المواصلات					
10	الانشغال بتقليد سلوك الآخرين					
11	الانشغال بسبب الخطوبة أو الزواج					
12	المعاناة من بعض الاضطرابات النفسية					
13	تدني معدل الثانوية العامة					
14	الانشغال بمشاهدة الفضائيات					
15	تدني مستوى الثقة بالنفس					
16	عدم القدرة على تنظيم الوقت					
17	الغياب المتكرر عن حضور المحاضرات					
18	التفكير بعدم وجود فرص عمل بعد التخر					
19	عدم التحضير المسبق للمواد الدراسية					

ثانياً : العوامل التربوية (المجال التربوي)

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة (5)	أوافق (4)	غيـــر متأكد (3)	لا أوافق (2)	لا أوافق بـــشدة (1)
1-	صعوبة المواد الدراسية					
2-	تسلط المدرسين					
3-	ضغط الامتحانات					
4-	عدم الرغبة في التخصص					
5-	عدم وجود خطة واضحة لبعض المواد					
6-	نظام الساعات يولد ساعات فراغ طويلة في أثناء الدوام					
7-	صعوبة الامتحانات					
8-	عدم تلبية المناهج الجامعية لاحتياجاتي					
9-	تحيز المدرسين					
10-	عدم الاهتمام بالطلبة ذوي المعدلات المنخفضة					
11-	نقص كفاءة بعض المدرسين					
12-	أساليب التقويم غير المناسبة					
13-	كثرة عدد الطلبة في الشعبة الواحدة					
14-	أساليب التدريس الجامعي تركز على الاستظهار					
15-	الزمن المخصص للمادة الدراسية غير كاف					
16-	تسجيل عدد كبير من الساعات					
17-	عدم وجود مركز للإرشاد					
18-	كثرة متطلبات المساق الواحد					

ثالثاً : العوامل الاجتماعية (المجال الاجتماعي)

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة (5)	أوافق (4)	غير متأكد (3)	لا أوافق (2)	لا أوافق بشدة (1)
1-	وفاة الوالدين أو أحدهما					
2-	غياب والدي عن المنزل لفترة طويلة					
3-	عدم متابعة أسرتي لوضعي الدراسي					
4-	تفضيل والدي لأخواني أكثر مني					
5-	شعوري بأنني غير مقبول من أسرتي					
6-	مرض أحد الوالدين					
7-	مرض أحد أفراد الأسرة					
8-	عدم وجود عمل مستقر لوالدي					
9-	طلاق والديَّ					
10-	تساهل والديَّ في معاملتي					
11-	تدني مستوى والديَّ التعليمي					
12-	عدم ثقتي بأسرتي					
13-	جهل أسرتي بقيمة التعليم الجامعي					
14 -	عدم توفر الجو الأسري الملائم للدراسة					
15-	سوء الوضع المادي أو الاقتصادي للأسرة					
16-	كثرة عدد أفراد الأسرة					
17-	وجود أسرتي خارج البلاد					
18-	ضغط الأهل للتخرج بأقل مدة ممكنة					
19-	المشاكل الأسرية					
20-	تحمل والدتي لمسؤوليات البيت					

ملحق رقم3

جدول قيم الثبات لأداة الدراسة

رقم الفقرة	الارتباط بالبعد الأول	الارتباط بالبعد الثاني	الارتباط بالبعد الثالث	الارتباط الكلي
1-1	**0.540	0.188	*0.256	**0.358
2-1	**0.490	*0.303	0.208	**0.361
3-1	*0.317	0.167	0.049	0.119
4-1	**0.451	*0.323	0.054	**0.346
5-1	**0.400	0.065	0.046	0.144
6-1	**0.407	0.101	0.141	0.209
7-1	0.208	0.163	0.107	0.138
8-1	**0.360	**0.346	0.116	**0.318
9-1	**0.481	**0.438	0.213	**0.448
10-1	**0.482	0.231	**0.591	**0.503
11-1	0.207	0.072	0.004	0.072
12-1	0.203	0.121	0.130	0.135
13-1	**0.482	0.114	**0.458	*0.391
14-1	0.252	0.030	*0.281	0.166
15-1	**0.394	0.145	0.140	0.288
16-1	**0.566	**0.457	0.219	**0.486
17-1	**0.337	0.033	0.009	0.147
18-1	**0.610	**0.418	**0.390	**0.584
19-1	**0.556	**0.499	**0.352	**0.567
1-2	0.193	**0.529	0.136	**0.393
2-2	*0.321	**0.552	0.106	0.426
3-2	0.108	**0.422	0.056	0.201
4-2	**0.445	**0.437	0163	**0.415
5-2	*0.292	**0.372	0.094	*0.283
6-2	0.246	**0.439	0.207	**0.342
7-2	0.249	**0.408	0.104	*0.266
8-2	**0.376	**0.584	0.130	**0.425
9-2	**0.399	**0.661	0.159	**0.501
10-2	0.167	**0.518	0.012	**0.265
11-2	0.132	**0.468	0.056	0.244
12-2	0.227	**0.500	0.060	*0.315
13-2	**0.418	**0.608	0.206	**0.488
14-2	*0.293	**0.474	**0.369	**0.466
15-2	0.188	**0.389	0.212	*0.292
16-2	*0.267	**0.626	0.051	**0.402
17-2	0.178	**0.363	0.034	0221
18-2	**0.494	**0.434	*0.327	**0.496

**0.411	**0.406	0.250	**0.360	*1-3*
0.243	**0.414	0.107	0.172	*2-3*
**0.477	**0.515	**0.343	**0.340	*3-3*
**0.332	**0.553	0.036	**0.308	*4-3*
0.245	**0.543	0.026	0.189	*5-3*
0.186	**0.375	0.002	0.060	*6-3*
*0.256	**0.333	0.074	0.005	*7-3*
**0.463	**0.572	*0.302	*0.265	*8-3*
**0.424	**0.498	0.222	*0.318	*9-3*
**0.362	**0372	*0.334	0.152	*10-3*
*0.312	**0.500	0.118	0.159	*11-3*
**0.456	**0.590	0.077	**0.375	*12-3*
**0.315	**0.482	0.018	0.173	*13-3*
*0.274	*0.285	0.187	0.168	*14-3*
0.211	*0.324	0.032	0.185	*15-3*
**0.362	**0.543	0.027	**0.349	*16-3*
*0.325	**0.359	0.139	0.181	*17-3*
**0.405	**0.337	*0.255	**0.358	*18-3*
*0.295	**0.536	0.011	0.205	*19-3*
0.169	0.175	0.139	0.051	*20-3*

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2004/12/5