

المقررات الاختيارية: دراسة في العوامل المؤثرة على الاختيار عند طلبة جامعة السلطان قابوس

د علي محمد إبراهيم

- دكتوراة في التربية من جامعة كاليفورنيا في لوس أنجلوس (UCLA) الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨٤م.
- تخصص علم النفس التربوي (مناهج البحث والتقويم).
- مدرس بكلية التربية والعلوم الإسلامية/جامعة السلطان قابوس سلطنة عمان.

المقررات الاختيارية: دراسة في العوامل المؤثرة على الإختيار عند طلبة جامعة السلطان قابوس

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل التي تؤثر على إختيار طلبة جامعة السلطان قابوس للمقررات الإختيارية، وكذلك التحقق من مدى تأثير هذه العوامل نفسها ببعض المتغيرات المستقلة المتصلة بالطالب (الجنس، المعدل التراكمي، والتخصص). وبالإضافة إلى ذلك سعت الدراسة إلى إلقاء الضوء على المقررات الإختيارية التي تجذب إقبالاً كبيراً من الطلبة على الرغم من توافر بدائل كثيرة.

اقتصرت الدراسة على عينة نسبية حجمها ٥٠٠ من طلبة كلية التربية والعلوم الإسلامية من السنوات الثانية والثالثة والرابعة من الجنسين بكل التخصصات. وقد استخدمت الدراسة استبانة اشتملت على ٣١ عاملاً قد تؤثر بدرجات متفاوتة على إختيار مقررات متطلب الجامعة الإختيارية. وتضمنت الإستانة أيضاً بيانات الفصل الدراسي، الجنس، التخصص، المعدل التراكمي والمقررات الإختيارية (متطلب جامعة) التي درسها الطالب في كل قسم من أقسام كلية التربية والعلوم الإسلامية ومن الكليات الأخرى. وقد قام الطالب بتقدير درجة التأثير الإيجابي لكل عامل من العوامل المذكورة في الإستانة عند إختياره للمقررات الإختيارية.

دلت النتائج على أن العوامل المرتبطة بمحتوى المقرر، وفائدته العلمية، والقدرة العلمية للأستاذ تحتل المراتب الأولى من حيث تأثيرها على إختيار المقررات الإختيارية. ولكن جاء ضمن هذه العوامل ذات المراتب المتقدمة العوامل المرتبطة بسهولة المادة وسهولة الحصول على درجة عالية، ومن ناحية أخرى كانت أقل العوامل تأثيراً في رأي الطلبة هي «توجيه المرشد الأكاديمي».

أما بالنسبة للمقررات الأكثر شيوعاً بين الطلبة برزت مقررات العلوم الإسلامية كأكثر المقررات الإختيارية التي يقبل عليها الطلبة حيث اختيرت مقرراته بنسبة ٦٦٪ من مجموع الإختيارات. ولكن انحصر هذا التفضيل في مقررات قليلة العدد.

وقد بينت الدراسة أن نسبة إقبال طلبة كلية التربية والعلوم الإسلامية على المقررات التي تطرحها الكليات الأخرى أقل من نسبة إقبالهم على مقررات كليتهم. ويكاد يقتصر إختيار مقررات الكليات الأخرى على كلية الآداب فقط. ووجدت الدراسة بعض الفروق الدالة في بعض مجالات العوامل التي تؤثر على إختيار المقررات الإختيارية.

وقد قدمت بعض التوصيات من بينها الإهتمام بتصنيف المقررات الإختيارية بصورة تفصيلية والإعلان عن ذلك مسبقاً، وتحديد هذا التصنيف من آن لآخر، وأن يتبادل أعضاء الهيئة التدريسية تدريس المقرر الواحد حتى لا تصبح شخصية المحاضر هي العامل الأساسي الذي يدفع الطلبة للإلتحاق بالمقرر أو الابتعاد عنه.

المقدمة

مشكلة الدراسة

يقوم نظام المقررات (أو ما يعرف بنظام الساعات المعتمدة أو المكتسبة) على مبدأ تربوي أصيل وهو ضرورة توفير فرصة الاختيار للطالب عند تحديد برنامجه الدراسي. وعلى الرغم من أن هذا النظام حديث النشأة نسبياً في جامعات الغرب والجامعات العربية التي تبنته، إلا أن جذوره كما يقول جوهر (١٩٨١) يمكن أن تعود إلى نظام التعليم العربي الإسلامي الذي كان يقوم على قدر كبير من الاختيار الذي يمارسه الدارس في المادة والمعلم والحلقة الدراسية والموعِد. وهذه هي أهم مميزات نظام المقررات بمفهومه الحديث إذ أنه يتيح الفرصة للطالب لاختيار بعض المواد الدراسية التي تروق له مع الأستاذ الذي يميل إليه والوقت الذي يلائمه. ومن مميزات نظام المقررات كذلك تأكيده على أهمية مواد الثقافة العامة كعنصر أساسي من عناصر المركب التربوي الذي لا ينبغي أن يختصر على مواد التخصص.

ونظراً لهذه المميزات وغيرها التي يتمتع بها نظام المقررات، فقد تبنت جامعة السلطان قابوس منذ انشائها هذا النظام الذي بدأ ينتشر في كثير من بلدان العالم الثالث. وتشتمل كل البرامج الدراسية بالجامعة على مقررات للثقافة العامة تأتي في إطار ما يطلق عليه «متطلبات الجامعة» التي تتضمن مقررات الزامية وأخرى إختيارية. تشمل المقررات الإلزامية اللغة العربية واللغة الإنجليزية، المجتمع العماني، عمان والحضارة الإسلامية. وهناك تشكيلة واسعة من المقررات الإختيارية في مجال الثقافة العامة توفرها الجامعة للطالب. وعليه أن يختار ما يوازي ست ساعات معتمدة من هذه المقررات التي تطرحها الكليات المختلفة بالجامعة بما في ذلك الكلية التي ينتمي إليها (جامعة السلطان قابوس، ١٩٨٩). ولكن على الرغم من ذلك، لوحظ أن الطالب يدخل في دوامة من التردد عندما يزمع اختيار المقررات التي يستوفي بها المتطلب الجامعي. وفي كثير

من الأحوال يتم الإختيار بطريقة أشبه بالعشوائية، أو بأسلوب لا يضع في الاعتبار الرغبة الذاتية والميل الشخصي، ويكون دور الطالب سلبيا إذ قد يعتمد كلية على أصدقائه أو مشرفه الأكاديمي، أو الآراء المتواترة عن هذا المقرر أو ذاك. وهناك الكثير من العوامل التي تؤثر على الإختيار وتحد بالتالي من فعالية المبادرة الذاتية مما يؤثر سلبا على الفائدة التي تعود على الطالب من المقررات الإختيارية، فتصبح العملية قاصرة على استيفاء متطلب الساعات المعتمدة فحسب. وتهتز بالتالي الفلسفة التي يقوم عليها نظام المقررات إذ أن ركيزة هذه الفلسفة هي «حرية الإختيار»، أي المبادرة الذاتية.

ولوحظ أيضا أن الطلاب بكلية التربية والعلوم الإسلامية يقبلون على مقررات اختيارية بعينها إقبالا شديدا إلى درجة تفوق السعة العددية المقررة، بينما يكون الإقبال ضعيفا أو محدودا للغاية على مقررات أخرى قد تكون في نفس التخصص أو المجال الأكاديمي. وهذا يؤدي إلى نوع من الهدر الذي ينبغي تلافيه. ويتسبب في هذا الهدر أسلوب الإختيار التي يتبعه عدد كبير من الطلاب ويعتمد بصفة أساسية على آراء الغير أو تقليدهم أو عوامل أخرى ثانوية تؤثر على اتخاذ القرار. من هنا نشأت الحاجة إلى إجراء دراسة تتقصى هذا الأمر، فقد أثارت هذه الظاهرة اهتمام الباحث.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى التعرف على:

- ١ - العوامل التي تؤثر على إختيار الطلاب للمقررات الإختيارية (متطلب جامعة).
- ٢ - المقررات الدراسية الإختيارية (متطلب جامعة) التي وجدت إقبالا كبيرا من طلاب كلية التربية والعلوم الإسلامية وذلك لإدراك حجم المشكلة وتحديد أبعادها.

- ٣ - مدى إقبال طلاب كلية التربية والعلوم الإسلامية على المقررات الاختيارية التي تطرحها الكليات الأخرى.
- ٤ - مدى تأثير الاختيار ببعض المتغيرات (جنس الطالب، ومعدله التراكمي، وتخصصه).

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة البحثية التالية:

- ١ - ما أهم العوامل التي تؤثر على إختيار طلاب كلية التربية والعلوم الإسلامية للمقررات الاختيارية؟
- ٢ - ما المقررات الاختيارية (متطلب جامعة) التي تجد إقبالا كبيرا من جانب طلاب كلية التربية والعلوم الإسلامية؟
- ٣ - ما درجة إقبال طلاب كلية التربية والعلوم الإسلامية على المقررات الاختيارية التي تطرحها الكليات الأخرى؟
- ٤ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بتقديرهم لأهمية الدوافع والعوامل التي تؤثر على إختيارهم للمقررات الاختيارية؟
- ٥ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية فيما يتعلق بتقديرهم لأهمية العوامل التي تؤثر على إختيارهم للمقررات الاختيارية؟
- ٦ - هل يختلف الطلاب ذوو التحصيل الأكاديمي المرتفع عن الطلاب الأقل تحصيلاً في تقديرهم لأهمية العوامل التي تؤثر على الإختيار؟

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على المقررات الاختيارية (متطلب جامعة)، وهي مقررات ثقافة عامة يقوم الطالب باختيارها بنفسه. وهذه المقررات لا تشمل

المقررات الإختيارية التي تتطلبها كلية التربية والعلوم الإسلامية من الطلبة الملتحقين بها، وهذه محصورة في بعض المقررات المحددة من داخل الكلية، وفرصة الإختيار فيها ضيقة. وكذلك اقتصرت عينة الدراسة على طلاب كلية التربية والعلوم الإسلامية على الرغم من أن المقررات المخصصة لاستيفاء متطلبات الجامعة مفتوحة لكل الطلاب. لهذا لا يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة على كل طلبة الجامعة.

الإطار النظري:

تعود جذور النظام التعليمي الذي يعتمد على الإختيار بشكله المتعارف عليه حاليا في المؤسسات التربوية الغربية الى التوسع المعرفي الذي شهدته الجامعات الألمانية في القرن الثامن عشر، فقد أدى هذا التوسع والتشعب إلى جعل النظام الإختياري ضرورة؛ ومن ثم انعكس هذا على الجامعات الأمريكية في القرن التاسع عشر حيث تبنت تلك الجامعات ذلك النظام. وامتد الى المدارس أيضا. وكان الدافع الرئيسي لحركة النظام الإختياري في تلك الفترة هو الرغبة في اضافة المواد العملية ذات الطابع التجاري والمهني. وقد أدت الزيادة المضطردة في عدد المقررات الى اعتماد نظام الإختيار إذ لم يكن من الممكن تدريس كل المقررات لكل طالب (Shubert & Miklos, 1985).

لقد اتجهت الممارسات الحديثة في مجال المناهج نحو زيادة أنواع المقررات وجعلها أكثر مرونة. وأدى ذلك إلى استحداث المقررات المصغرة، والاعتماد على الخبرات التعليمية المستمدة من المجتمع، والمدارس الحرة، وأنواع شتى من المقررات الإختيارية (Shubert & Miklos, 1985) خلال فترة أواخر الستينات من هذا القرن، واستجابة للمطالبة بربط المناهج بالمسائل الإجتماعية الملحة، بذلت الجامعات الجهود لتوفير المقررات التي تحقق هذا الهدف. وكان التركيز الأكبر في هذه الجهود مقابلة الإحتياجات المتباينة للطلاب وذلك بتوفير أنماط متعددة من المقررات الإختيارية. ويشير شوبرت وميكلوس إلى أن مصطلح «المقررات

الإختيارية» يعني تلك المقررات التي يختارها الطالب بنفسه أو بتوجيه من مرشد أكاديمي (1485-1654). ولكن، ما هو الهدف من هذه المقررات الإختيارية؟ يقول ناصر (١٩٧٥: ٢٦) «... بعض الجامعات تحاول أن تشبع رغبة الطالب الخاصة كإنسان في دراسة موضوع معين. ولهذا فهي تهبيء له مجموعة من الدروس التي يستطيع أن يختار منها ما يشاء، من التصوير الفوتوغرافي إلى الفلك... ويختار منها الطالب ما يساعده على تكوين نفسه كإنسان، وما يشبع ميوله واهتماماته الخاصة». ويؤكد ناصر على ضرورة إفساح المجال أمام الطالب لكي يحقق إنسانيته بمجموعة من الدروس الإختيارية تساعده على فهم الثقافات والحضارات الأجنبية من جهة وعلى بناء شخصيته الخاصة، وتنمية ميوله من جهة أخرى. ويرى سعادة وإبراهيم (١٩٩١: ٣٦٢) كذلك ضرورة وجود محتوى خاص في المنهج يكون اختياريًا لتنمية بعض الميول الخاصة بالطلاب والعمل على تشكيل شخصياتهم التي يتميزون بها عن غيرهم.

وتعتبر الثقافة العامة مكوناً أساسياً من مكونات إعداد المعلمين، إلا أن الآراء تختلف حول النسبة التي ينبغي تخصيصها لهذه الثقافة العامة. فهناك من يرى تخصيص نصف وقت البرنامج على الأقل للجانب الثقافي، وهناك من يرى أن تكون هذه النسبة أقل من ذلك (حجاج والشيخ، ١٩٨٢). ولكن يؤكد ظافر (١٩٨٩: ٢٧٩) أنه «لا تخلو كلية من كليات أو معاهد إعداد المعلمين من وجود بعض المقررات الدراسية والأنشطة التربوية التي تهدف إلى تثقيف الطالب - المعلم ببعض المقررات الثقافية العامة».

الدراسات السابقة:

تناولت عدة دراسات نظرية نظام المقررات بصفة عامة، والأسس التي يقوم عليها (مثلاً: جوهر ١٩٨١؛ مرسى، ١٩٧٧؛ Oliver, 1977)، ولكن تندر الدراسات الميدانية المتصلة بالمحتوى الإختياري لهذا النظام. وعلى الرغم من المسح الذي قام به الباحث عن طريق الحاسب الآلي لم يتم العثور إلا على دراسات إمبيريقية

أجنبية قليلة جدا ذات صلة محدودة بمشكلة الدراسة الحالية. أما بالنسبة للدراسات العربية فقد تمكن الباحث من الإطلاع على دراسة واحدة (متولي، ١٩٤٤) أجريت في المملكة العربية السعودية، وهدفت إلى تحديد العوامل التي تدفع طلاب الكليات المختلفة بجامعة الملك فيصل إلى إختيار المقررات التربوية لاستيفاء متطلب «الساعات الحرة»، وبالتالي معرفة المقررات التربوية التي تجد إقبالا من طلبة الجامعة. كما هدفت الدراسة إلى التحقق من أثر بعض المتغيرات (كجنس الطالب وتخصصه) على العوامل التي تؤدي إلى إختيار المقررات التربوية كمقررات إختيارية. تكونت عينة الدراسة من ٩٨٣ طالبا و٥٦١ طالبة يمثلون تسع كليات. وقد قام الباحث بتطبيق استبيان اشتمل على عشرين عاملا من العوامل التي تدفع الطالب إلى إختيار المقررات التربوية لدراساتها ضمن المقررات الإختيارية (الساعات الحرة). ووجد الباحث أن طلبة جامعة الملك سعود يفضلون بصفة عامة المقررات التربوية عند دراستهم للمقررات الإختيارية (ساعات حرة). واتضح أن أكثر المقررات اختيارا هو مقرر أصول التربية الإسلامية. وعند تحليل العوامل المؤثرة في الإختيار، تبين أن أكثر العوامل أهمية هي (رفع المعدل التراكمي؛ اكتساب خبرات جديدة؛ وسهولة دراسة المقررات التربوية). كما وجد الباحث فروقا ذات دلالة إحصائية في دوافع الطلبة لاختيار المقررات التربوية ضمن الساعات الحرة (الإختيارية) تعود إلى متغيري جنس الطالب وتخصصه. اقتضت هذه الدراسة - كما هو واضح - على المقررات التربوية التي تطرح كمقررات اختيارية لطلاب الجامعة. ولذلك فإن نتائجها تتصل فقط بهذه المقررات، ولا يمكن تعميمها على المقررات الإختيارية الأخرى (في غير مجال التربية). ولكن هناك شك في أن «الإختيار» في مجال المقررات الدراسية بصفة عامة عملية نفسية - اجتماعية تتحكم فيها عوامل ودوافع متعددة قد تختلف من شخص إلى شخص، أو من مجموعة إلى أخرى بحسب ما تتميز به هذه المجموعات من خصائص ذات صلة بالإختيار. فعلى سبيل المثال، من المعروف أن الإناث يسهل التأثير عليهن بواسطة الآخرين (الجماعة) أكثر من الذكور، أي أنهن أكثر «مسيرة للقطيع» (Nord, 1969). فهل يتأكد مثل هذا الأمر في مجال إختيار المقررات؟ في دراسة قام بها هوبس (Hobbs, 1987) وجد فروقا طفيفة بين الذكور والإناث في

ترتيبهم لأسباب إختيار المقررات. وفي دراسة أخرى حاول كوبالا (Koballa, 1988) تحديد صفات الأشخاص الذين تعتبرهم طالبات الصف الثامن من أهل الثقة فيما يتصل باختيار مقررات العلوم الطبيعية في المدرسة الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية وقد برزت من ضمن الخصائص التي ينبغي أن يتمتع بها أولئك الذين يؤثرون على الإختيار، المكانة الرفيعة، الموثوقية، والتشابه.

وفي إستراليا، قامت جونستون (Johnston, 1994) بدراسة حاولت فيها استكشاف الأسباب التي تؤدي بالإناث إلى إختيار مقررات الرياضيات في الصف الحادي عشر وذلك من وجهة نظر الطالبات أنفسهن. وتقرر جونستون أن إختيار المقررات بصفة عامة لا يتأثر فقط بالإتجاهات نحو هذه المقررات بل تدخل في ذلك عوامل أخرى مثل الآثار التي قد يترتب عليها الإختيار. ومن خلال تحليل الأسباب التي تبديها الطالبات يمكن التوصل إلى معرفة الكيفية التي تؤثر بها العوامل المختلفة على الاختيار. اختارت جونستون ٦ مدارس في كوينزلاند وفيكتوريا، وأجريت مقابلات في جماعات صغيرة من طالبات الصف الحادي عشر وقد أجابت الطالبات أيضا على بعض الأسئلة بالإضافة إلى المناقشات الجماعية. وقد بلغت عينة الدراسة ٢٤٠ طالبة. ومن أبرز الأسباب التي ذكرت لإختيار مادة الرياضيات إحتمال ظهور الحاجة لهذه المادة في المستقبل؛ وأن الرياضيات ضرورية في كثير من جوانب الحياة. أما من رفضن دراسة الرياضيات، فقد أكدن عدم حصولهن على المتعة عند دراسة هذه المادة. وفي دراسة براوني (Browne, 1992) ذكرت الطالبات اللاتي إخترن التربية الرياضية كمقرر إختياري أنهن فعّلتن ذلك رغبة في الفائدة والمتعة، بينما ذكرت الطالبات اللاتي لم يقع إختيارهن على هذا المقرر الأسباب الآتية: هناك مقررات أخرى أكثر أهمية؛ عدم توافق المقرر مع جداولهن الدراسية؛ لقد مارسن الرياضة بما فيه الكفاية؛ الرياضة البدنية تتطلب قدرا كبيرا من المنافسة.

وفي نفس المنحى، ولكن في مجال دراسي آخر، سعى ريزنبرج

(Riesenberg, 1988) تقصى الأسباب التي أدت إلى تقلص الإلتحاق بالمقررات الاختيارية في مجال التربية المهنية الزراعية في المدارس الثانوية في ولاية آيداهو (Idaho) الأمريكية. وقد قام بإستطلاع آراء ٧٣ من إداري المدارس الثانوية و٨١ من مدرسي التربية المهنية الزراعية. وقد طلب منهم تقدير أهمية عدد من العوامل التي يفترض أنها تحد من الإلتحاق بهذه المقررات. وقد تبين أن العوامل الأربعة الأهم هي: عدم توافق التوقيت مع الجدول الدراسي للطلاب، تغير إتجاهات وميول الطلبة نحو الزراعة، المنافسة مع مقررات إختيارية أخرى، إبتعاد الطلبة المتفوقين أكاديميا عن المقررات المهنية الزراعية. وهذا العامل الأخير ربما يشير إلى أن الطلبة المتفوقين يسعون إلى دراسة المقررات التي تتطلب جهدا أكاديميا أكبر.

ومن الدراسات غير المباشرة التي تتصل ببعض نتائجها بمشكلة الدراسة الحالية، دراسات تقويم الطلبة للأستاذ والمقرر. ففي دراسة قام بها كولمان وماكيشي (Coleman & Mckeachie, 1981) أثرت نتائج تقويم الطلبة للأستاذ والمقرر عند إختيار أربعة مقررات في العلوم السياسية إذ أن المقرر الذي حظي بالتقدير الأعلى من بين هذه المقررات قام عدد أكبر من الطلاب بإختياره مقارنة بالمقررات الأخرى على الرغم من أن الطلبة قد قرروا أن هذا المقرر يحتاج لجهد أكبر. وهذه النتيجة تدل على أهمية آراء الآخرين أو الجماعة، وكذلك السمعة الطيبة عن المقرر. كما أن الجهد المطلوب ليس عاملا حاسما في حد ذاته.

من المعروف أن نظام المقررات يقوم على الإرشاد الأكاديمي كركيزة هامة من ركائزه. والهدف منه «مساعدة الطالب على إكتشاف قدراته وإمكاناته ومعاونته في إتخاذ القرارات التي تتصل بخطة دراسته... ومساعدته في التغلب على الصعوبات التي قد تعترض مساره الدراسي» (جوهر، ١٩٨١، ص١١٧). فإلى أي مدى يستعين الطلبة بالمرشد الأكاديمي عند اختيارهم المقررات الإختيارية؟ وهل يعتبر رأي المرشد الأكاديمي أو أعضاء هيئة التدريس من العوامل الهامة المؤثرة على الإختيار؟ بمعنى آخر «هل يؤدي الإرشاد الأكاديمي دوره المنوط به بفعالية؟» هذه الأسئلة

جرى بحثها في عدة دراسات. فعلى سبيل المثال قام حجاج والشيخ (١٩٨٢) بإجراء دراسة تقويمية لبرنامج إعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية بجامعة قطر تبين من ضمن نتائجها أن أفراد العينة يرون أن الإرشاد الأكاديمي كما كان يمارس لا يؤدي دوره في توجيه الطلاب إلاّ بدرجة متوسطة أو قليلة. ويعود ذلك - كما يقول الباحثان - إلى عدة أسباب من بينها عدم وعي الطلبة بأهمية الإرشاد الأكاديمي ودوره في الحياة العملية للطلاب.

وفي دراسة أخرى أجريت في جامعة قطر أيضاً عن مدى إدراك طلبتها لنظام الساعات المكتسبة وجد سلام (١٩٨٢) أن استفادة الطلبة من نظام الإرشاد الأكاديمي كان ضئيلاً جداً. أما في إحدى كليات المجتمع بالولايات المتحدة الأمريكية، فقد أوضحت دراسة بول (Poole, 1990) أن نسبة الاستفادة من المرشد الأكاديمي كانت كبيرة، وأضاف الطلبة أن أهم احتياجاتهم الإرشادية كانت في مجال إختيار المقررات. وفي دراسة مسحية قامت بها كلية مجتمع كومبتون بين ٣٠٦ من طلبتها أكد ٥٣٪ فقط من أفراد العينة أن المرشد الأكاديمي كان متواجداً للمساعدة ومتعاوناً. وهي نتيجة غير حاسمة.

نخلص من هذه الدراسات السابقة إلى المؤشرات التالية:

- ١ - تلعب الفائدة العلمية للمقرر، كما يدركها الطالب، دوراً هاماً في إختيار هذا المقرر.
- ٢ - عند القيام بعملية الإختيار تتأثر عملية الإختيار بآراء الآخرين من الأفراد والجماعات الذين يمثلون مرجعاً موثقاً يستعين به الطالب في عملية الإختيار.
- ٣ - توجد ظروف عملية تحول بين الطالب وتحقيق الإختيارات التي يرغب فيها (مثل عدم توافق التوقيت مع جدولته الدراسي).
- ٤ - ينزع الطلاب من ذوي التحصيل المرتفع إلى إختيار المقررات التي تتطلب «تحدياً» أكثر.

- ٥ - حجم الجهد المطلوب لدراسة المقرر ليس عاملاً حاسماً في حد ذاته .
- ٦ - تتباين النتائج حول فعالية المرشد الأكاديمي في توجيه عملية الاختيار .

منهجية الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها

استهدفت الدراسة استطلاع آراء طلاب كلية التربية والعلوم الإسلامية . واختيرت عينة طبقية عشوائية تمثلت فيها كل التخصصات والذكور والإناث ، والسنوات الدراسية من الثانية إلى الرابعة (وهي تناظر الفصول الثالث والخامس والسابع وقت إجراء الدراسة) بحسب نسبة كل فئة في مجتمع الدراسة . وبلغ الحجم الكلي للعينة ٥٠٠ طالبا (بنسبة ٤٠٪) وكان توزيع العينة والمجتمع الإحصائي حسب متغيري الجنس والسنة الدراسية (الفصل الدراسي) كما في الجدولين (١) و (٢) .

جدول (١): توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والفصل الدراسي

المجموع	إناث		ذكور		الفصل الدراسي
	العدد	%	العدد	%	
٣٩,٦	١٩٨	٢٩,٦	١٤٨	١٠	الثالث
٣٢	١٦٠	٢٤,٤	١٢٢	٧,٦	الخامس
٢٨,٤	١٤٢	٢٢,٤	١٢٢	٦	السابع
١٠٠٪	٥٠٠	٧٦,٤	٣٨٢	٢٣,٦	المجموع

جدول (٢): توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والفصل الدراسي

الفصل الدراسي	ذكور		اناث		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
الثالث	١٢٥	٩,٩	٣٨٣	٣٠,٣	٥٠٨	٤٠,٢
الخامس	٩٠	٧,١	٣١٧	٢٥,١	٤٠٧	٣٢,٢
السابع	٨١	٦,٤	٢٦٧	٢١,١	٣٤٨	٢٧,٦
المجموع	٢٩٦	٢٣,٤	٩٦٧	٧٦,٦	١٢٦٣	١٠٠%

وبمقارنة التوزيع المثوي للعينة والمجتمع الإحصائي بإستخدام اختبار كاي تربيع، نجد أن قيمة كاي تربيع المحسوبة ٠,١٨، بينما قيمتها الحرجة ٤,٦ (بدرجتي حرية) عند مستوى دلالة ٠,٠٥، ومن ثم نستنتج أن العينة تمثل المجتمع الإحصائي تمثيلاً جيداً إذ لا توجد فروق دالة بين التوزيعين.

أداة الدراسة

قام الباحث بإعداد إستبانه اشتملت على ٣١ عاملاً يعتقد أنها تؤثر بدرجات متفاوتة على اختيار مقررات متطلب الجامعة الإختيارية. وقد صيغت هذه العوامل بحيث ينتمي كل منها إلى مجال من تسعة مجالات تم استخلاصها من الأدبيات القليلة ذات العلاقة التي استطاع الباحث أن يحصل عليها بعد إجراء المسح اللازم باستخدام الحاسب الآلي. وهذه المجالات هي: محتوى المقرر وطبيعته، مدرس المقرر، الدرجات، آراء الطلاب وإقبالهم على المقرر، قلة حجم العمل المطلوب، تنوع إمتحانات المقرر، الظروف العملية، توجيه وتشجيع أعضاء هيئة التدريس، الألفه بالمقرر أو استاذة. وقد تضمنت الإستبانه

أيضا بيانات الفصل الدراسي، الجنس، التخصص، المعدل التراكمي وعدد المقررات الاختيارية (متطلب جامعة) التي درسها الطالب في كل من أقسام كلية التربية والعلوم الإسلامية وفي خارج الكلية. وقد وجه الطالب بأن يقدر درجة التأثير الإيجابي لكل عامل من العوامل المذكورة عندما قام بإختيار مقررات متطلب جامعة، وذلك باستخدام مقياس تقدير خماسي من نوع «لايكرت» تدرجاته كالتالي: تأثير كبير للغاية، تأثير كبير، تأثير متوسط، تأثير ضعيف، وتأثير ضعيف جدا أو معدوم.

ثبات الاستبانة: للتحقق من ثبات الاستبانة قام الباحث بإعادة تطبيقها بعد اسبوعين على عينة مكونة من ٣٠ طالبا وطالبة، وبلغ معامل الثبات (الاستقرار) ٠,٨٧، وهو يساوي معامل ارتباط بيرسون بين التقديرات الكلية في كل من التطبيقين. وهذا مؤشر جيد يدل على استقرار تقدير الطلاب لدرجة أهمية العوامل الافتراضية التي تؤدي إلى إختيار المقررات الاختيارية، وبما أن الدراسة ركزت على العوامل التي تؤثر على الإختيار وكذلك المجالات التي تنتمي لها هذه العوامل فقد قام الباحث أيضا بحساب معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق لكل فقرة ولكل مجال على حدة، وتراوحت معاملات ثبات العوامل (البنود) بين ٠,٣٨، ٠,٨٨، وبلغ متوسط هذه المعاملات ٠,٥٦، أما معاملات ثبات مجالات العوامل التسعة فقد كانت (٠,٧٠، ٠,٨٣، ٠,٨٠، ٠,٩٥، ٠,٧٨، ٠,٦٧، ٠,٨٠، ٠,٥٨، ٠,٧٤) على التوالي. وتدل هذه المعاملات عموما على أن بنود الاستبانة ومجالات هذه البنود تتمتع بثبات (استقرار) مقبول في مثل هذه المقاييس الفرعية علما بأن الثبات يتأثر بعدد البنود في كل مقياس فرعي.

صدق الاستبانة: يعتبر صدق المحتوى هو نوع الصدق الهام في مثل هذه المقاييس. ولقد حاول الباحث التحقق من ذلك منذ أن بدأ في بناء الاستبانة، فحدد أولا المجالات التي تتي في إطارها العوامل التي تؤثر على إختيار المقررات الاختيارية كما ورد ذلك أعلاه. وعرضت الاستبانة في صورته الأولية على محكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة

السلطان قابوس لإبداء الرأي حولها. وقد عدلت الصياغة بناء على مقترحات المحكمين. وتم التحقق إحصائياً كذلك من انتماء البند إلى المجال المفترض بحساب معامل الارتباط بين البند ومجموع بقية فقرات المجال. وقد أوضحت النتائج أن كل هذه المعاملات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ أو أقل. وكذلك ارتبط كل بند (باستثناء بندين فقط) ارتباطاً دالاً إحصائياً بمجموع بنود الاستبانة في شكلها النهائي، وقد انعكس ذلك على الإتساق الداخلي المرتفع للإستبانة حيث بلغ معامل ألفا لكرونباخ Cronbach alpha ٠,٨٦ و ٠,٨٧ في التطبيقين اللذين حسب منهما الثبات. وكذلك حسبت معاملات الارتباط لكل من المجالات التسعة مع مجموع العوامل، وقد تراوحت بين ٠,٣٧ و ٠,٨٥ وتدل كل هذه المؤشرات مجتمعة على أن أداة الدراسة تتمتع بقدر مقبول من صدق المحتوى أو المضمون.

إجراءات الدراسة:

وزعت الإستبانات بموجب الخطة على العينة المستهدفة المكونة من كل التخصصات بكلية التربية والعلوم الإسلامية، واستعيدت كاملة بفضل المتابعة الدقيقة من جانب مساعدي البحث بمركز البحوث التربوية وتعاون أعضاء هيئة التدريس الذين شملت صفوفهم عينة الدراسة.

تحليل البيانات: استخدمت لتحليل البيانات الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية للحاسب الشخصي SPSS/PC+. واستخلصت النتائج من الإحصاء الوصفي والإحصاء الإستدلالي (اختبار «ت»، وتحليل التباين). ولإجراء هذه العمليات الإحصائية اعتبر مقياس التقدير الخماسي الذي استخدم في الإستبانة لتقدير الدرجة التي يؤثر بها كل عامل على إختيار المقررات الإختيارية كمقياس مسافة (interval scale) قيمته القصوى تساوي ٥، وقيمه الدنيا تساوي ١. وقد اشتملت المتغيرات المستقلة على جنس الطالب والتخصص (أدبي - علمي) ومستوى التحصيل الأكاديمي. وتكونت المتغيرات التابعة من متوسط تقدير درجة تأثير كل عامل وكل مجال من مجالات هذه العوامل.

نتائج الدراسة

السؤال الأول:

ما أهم العوامل التي تؤثر على إختيار طلاب كلية التربية والعلوم الإسلامية للمقررات الإختيارية؟

للتوصل إلى إجابة على هذا السؤال، حسبت متوسطات تقدير أهمية كل عامل من العوامل التي تكونت منها الإستبانة التي يفترض أنها تؤثر بدرجات متفاوتة على إختيار مقرر بعينه. وقد رتب العوامل على أساس متوسطاتها ترتيباً تنازلياً كما في جدول (٣) الذي يتضح منه أن ٣٩٪ من العوامل كانت ذات تأثير متوسط أو فوق المتوسط. أما بقية العوامل فكلها كانت ضعيفة التأثير. والجدير بالذكر أن أقل العوامل تأثيراً هو توجيه المرشد الأكاديمي. وهي نتيجة لها دلالة واضحة ألا وهي أن دور المرشد الأكاديمي كما يراه الطلاب - إن لم يكن معدوماً - في عملية انتقاء المقررات الإختيارية من قبل الطلاب. وأعلى العوامل تأثيراً تلك المرتبطة بالفائدة العلمية للمقرر الدراسي، أو قدرة الأستاذ العلمية، وكذلك سهولة المادة وسهولة الحصول على درجة عالية. فالطالب يبحث عن الفائدة العلمية ولكنه في نفس الوقت يأمل في الحصول بسهولة على درجات مرتفعة.

جدول (٣): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات درجة تأثير كل عامل من عوامل إختيار المقررات

الرتبة	عوامل إختيار المقرر	المتوسط	الانحراف المعياري
١	الفائدة العلمية التي يتضمنها المقرر	٣,٩٩	٠,٨٦
٢	الرغبة الشخصية في محتوى المادة	٣,٩٧	١,٠٨
٣	مادة المقرر شيقة جذابة	٣,٩٥	١,٠٩
٤	شهرة الأستاذ من حيث القدرة العلمية	٣,٥٤	١,٢٠
٥	السمة الطيبة التي يتمتع بها أستاذ المقرر	٣,٥١	١,٢٠
٦	سهولة المادة	٣,٤١	١,٠٧
٧	اختلاف المقرر عن مقررات التخصص	٣,٤٤	١,٣٠
٨	سهولة الحصول على درجة عالية	٣,٤١	١,١٣

الرتبة	عوامل إختيار المقرر	المتوسط	الانحراف المعياري
٩	ارتباط المقرر بمهارات ومعلومات غير متوافرة في المقررات الأخرى	٣,٢٨	١,١٨
١٠	اقبال الطلاب عليه بكثرة	٣,٢٣	١,٢٨
١١	ملاءمة الوقت الذي يقدم فيه	٣,١٨	١,٣٩
١٢	آراء الطلاب	٣,٠٩	١,٢٢
١٣	اقبال الطلاب على هذا المقرر في الماضي	٢,٩١	١,٣٣
١٤	امتحانات المقرر من نوع المقال والأسئلة الموضوعية	٢,٩٠	١,٣٣
١٥	الحس الفكاهي الذي اشتهر به أستاذ المقرر	٢,٨٧	١,٣٦
١٦	شهرة الأستاذ من حيث التسامح في منح الدرجات	٢,٧٩	١,٣١
١٧	قلة المتطلبات الدراسية فيها	٢,٧٧	١,١٥
١٨	عدم وجود متطلب بحث	٢,٧٦	١,٤٦
١٩	توافر كتاب مقرر واحد	٢,٧٣	١,٤١
٢٠	تعدد القراءات وتنوعها في المقرر	٢,٦٦	١,١٤
٢١	عدم وجود قراءات اضافية مطلوبة في المقرر	٢,٦٣	١,٣٠
٢٢	المعرفة السابقة بالأستاذ وأسلوبه في التدريس	٢,٥٨	١,٤٠
٢٣	اعتماد المقرر على طرق تدريس متنوعة	٢,٤٩	١,١٨
٢٤	امتحانات المقرر من نوع المقال فقط	٢,٤٦	١,٣٧
٢٥	تعدد المتطلبات في المقرر	٢,٤٢	١,٠٧
٢٦	تشجيع استاذ المقرر نفسه	٢,٤٠	١,٣٤
٢٧	الصلة الوثيقة بمادة التخصص	٢,٣٤	١,٣٣
٢٨	عدم توافر مقررات أخرى عند القيام بعملية التسجيل	٢,٣٢	١,٣٤
٢٩	دراسة مقرر مشابه له من قبل	٢,٢٧	١,٣٩
٣٠	امتحانات المقرر موضوعية فقط	١,٨٩	١,١٣
٣١	توجيه المرشد الأكاديمي	١,٧٣	١,١٥

ومن أجل ادراك مجالات العوامل الهامة في إختيار المقررات الإختيارية، قام الباحث بتصنيف عوامل اختيار المقررات الإختيارية في تسعة مجالات، وهي كما يلي:

١ - محتوى المقرر وطبيعته: ويشتمل على الفقرات (أو الأسباب) الآتية:

- الفائدة العلمية التي يتضمنها المقرر
- الرغبة الشخصية في محتوى المادة
- اختلاف المقرر عن مقررات التخصص
- ارتباط المقرر بمهارات ومعلومات غير متوافرة في المقررات الأخرى
- اعتماد المقرر على طرق تدريس متنوعة
- مادة المقرر شيقة وجذابة

٢ - مدرس المقرر: وهذا المجال يضم الفقرات التالية:

- شهرة الأستاذ من حيث القدرة العلمية
 - المعرفة السابقة بالأستاذ وأسلوبه في التدريس
 - السمعة الطيبة التي يتمتع بها أستاذ المقرر
 - الحس الفكاهي الذي اشتهر به أستاذ المقرر
- ٣ - الدرجات: ويشمل الفقرات المتعلقة بسهولة الحصول على درجات مرتفعة، وهي:

- سهولة المادة
 - سهولة الحصول على درجة عالية
 - شهرة الأستاذ من حيث التسامح في منح الدرجات
- ٤ - آراء الطلاب وإقبالهم على المقرر: ويتكون هذا المجال من الفقرات التي تتعلق بآراء الطلاب سواء كانت مباشرة أو من خلال إقبالهم بكثافة على المقرر. وهي الفقرات التالية:

- آراء الطلاب
- إقبال الطلاب على هذا المقرر في الماضي
- إقبال الطلاب عليه بكثرة

٥ - قلة حجم العمل المطلوب: ويتكون هذا المجال من الفقرات التالية:

- تعدد المتطلبات الدراسية في المقرر (اعتبرت سالبة).
- قلة المتطلبات الدراسية في المقرر
- توافر كتاب مقرر واحد
- تعدد القراءات وتنوعها في المقرر (اعتبرت سالبة)
- عدم وجود متطلب بحث

٦ - تنوع إمتحانات المقرر:

- امتحانات المقرر من نوع المقال فقط (اعتبرت سالبة).
- امتحانات المقرر من نوع المقال والأسئلة الموضوعية
- امتحانات المقرر موضوعية فقط (اعتبرت سالبة)

٧ - الظروف العملية: واشتمل هذا المجال على فقرتين فقط هما:

- عدم توافر مقررات أخرى عند القيام بعملية التسجيل
- ملاءمة الوقت الذي يقدم فيه

٨ - توجيه وتشجيع أعضاء هيئة التدريس: ويتكون من فقرتين هما:

- توجيه المرشد الأكاديمي
- تشجيع أستاذ المقرر نفسه

٩ - الألفة بالمقرر أو استاذة: ويشمل الفقرات التالية:

- المعرفة السابقة بالأستاذ وأسلوبه في التدريس
- الصلة الوثيقة بمادة التخصص
- دراسة مقرر مشابه له من قبل

وقد حسبت متوسطات هذه المجالات (مع مراعاة الفقرات السالبة الإتجاه). واتخذت هذه المتوسطات أساسا لترتيب المجالات كعوامل لاختيار المقررات، وكانت النتائج كما في الجدول (٤).

جدول (٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقدير درجة تأثير
كل مجال من مجالات أسباب اختيار المقررات

الرتبة	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري
١	تنوع امتحانات المقرر	٣,٥٢	٠,٦٩
١	محتوى المقرر وطبيعت	٣,٥٣	٠,٦٥
٣	مدرس المقرر	٣,٣١	٠,٩٩
٤	الدرجات	٣,٢٢	٠,٩٥
٥	آراء الطلاب وإقبالهم عليه	٣,٠٧	١,٠٢
٦	حجم العمل المطلوب	٢,٩٧	٠,٦٨
٧	الظروف العملية	٢,٧٥	١,٠٥
٨	الألفة بالمقرر وأستاذه	٢,٣٩	٠,٩٤
٩	توجيه وتشجيع أعضاء هيئة التدريس	٢,٠٧	١,٠١

يتضح من جدول (٤) أن مجموعة العوامل المرتبطة بتنوع اختبارات المقرر وكذلك مجموعة العوامل المرتبطة بمحتوى المقرر تأتي في المرتبة الأولى تليها العوامل المرتبطة بمدرس المقرر ثم الدرجات ثم آراء الطلاب وإقبالهم على المقرر. ويلاحظ أن متوسط كل من هذه المجالات الخمسة يزيد عن منتصف المقياس. وجاءت في المرتبة الأخيرة العوامل المرتبطة بتوجيه وتشجيع أعضاء هيئة التدريس.

السؤال الثاني :

ما المقررات الدراسية الاختيارية (متطلب جامعة) التي تجد إقبالا كبيراً من جانب طلاب كلية التربية والعلوم الإسلامية؟

درس الطلاب في عينة البحث ٦١ مقراً اختيارياً كان نصيب كلية التربية والعلوم الإسلامية منها ٣٤ مقراً (أي ٥٥,٧٪) وكلية الآداب (٣٦,١٪)، وبقية الكليات ٥ مقررات (٨٪). وبلغ متوسط عدد الطلبة الذين درسوا المقرر التربوي الواحد ٢٤ طالباً، ومتوسط الذين درسوا المقرر الواحد من كلية الآداب

٧ طلاب، ومتوسط من درسوا المقرر الواحد من الكليات الأخرى طالب واحد. لذلك فإن الإقبال الأكبر كان على المقررات الاختيارية التي تطرحها كلية التربية والعلوم الإسلامية نفسها. وقد لوحظ أن خمسة أفراد فقط (أي ١٪) درسوا مقررا اختياريا من خارج الكليتين، أربعة منهم من تخصص العلوم والرياضيات درسوا مقررات من كلية العلوم (من خارج تخصصهم)، ومن كلية الطب ومن مركز اللغات.

ولإدراك كيف توزعت المقررات الاختيارية بين المجالات العلمية المختلفة حسب أعداد الطلاب الذين درسوا كل مقرر من المقررات الاختيارية التي ورد ذكرها في الاستجابات، وبلغ التكرار الكلي ٩٨٢، ومن ثم استخرجت النسب المئوية من هذا التكرار لكل مجال من المجالات العلمية التي صنفتم بموجبها المقررات الاختيارية التي ورد ذكرها في استجابات أفراد العينة. وعرضت النتائج في جدول (٥).

جدول (٥): أعداد ونسب الطلاب الذين درسوا مقررات اختيارية في كل مجال من المجالات العلمية التي غطتها المقررات الاختيارية

المجال العلمي	عدد الطلاب*	النسبة المئوية
العلوم الإسلامية	٦٤٦	٦٥,٨
الآداب	١٥٧	١٦
علم النفس	٦٣	٦,٤
التربية وطرق التدريس	٤٥	٤,٦
الاقتصاد المنزلي	٣٤	٣,٥
التربية الرياضية	٢٠	٢
التربية الفنية	١٢	١,٢
كليات أخرى	٥	٠,٥
المجموع	٩٨٢	١٠٠٪

* درس غالبية الطلاب أكثر من مقرر

وهذه نتيجة حاسمة في صالح المقررات الاختيارية في مجال العلوم الإسلامية خاصة إذا علمنا أيضا أن ٩١٪ من طلاب العينة (من غير المتخصصين في التربية الإسلامية) قد درس كل منهم مقررا اختياريا واحدا على الأقل من قسم العلوم الإسلامية.

ومن ناحية أخرى، إذا رتبنا المقررات من حيث نسبة الطلاب في العينة الذين درسوا المقرر، نجد أن الرتب الخمس الأولى قد استأثرت بها مقررات العلوم الإسلامية ماعدا المرتبة الرابعة التي حاز عليها مقرر نفسي (دراسة السلوك الإنساني) كما يتضح ذلك من جدول (٦).

جدول (٦): المقررات الأكثر شيوعا بين الطلاب

اسم المقرر	عدد الطلاب الذين درسوه	النسبة المئوية*
الإسلام والعالم الحديث	١٩٠	٣٨٪
الأخلاق الإسلامية	١٥٦	٣١٪
نظام الأسرة في الإسلام	٧٤	١٥٪
دراسة السلوك الإنساني	٤٤	٩٪
المقاصد العامة للتشريع الإسلامي	٤٠	٨٪

* من مجموع العينة (٥٠٠).

يتضح من هذه النتائج أن أكثر من ثلث الطلاب في العينة قد درسوا مقرر «الإسلام والعالم الحديث»، كما أن نسبة تقارب ثلث الطلاب قد درسوا مقرر «الأخلاق الإسلامية». وإذا وضعنا في الاعتبار أن ٥٥ من أفراد العينة من تخصص التربية الإسلامية، ولا يسمح لهم بدراسة المقررات الاختيارية التي يطرحها قسمهم، نجد أن نسبة الذين يقبلون على المقررات الاختيارية التي يطرحها قسم العلوم الإسلامية أعلى مما تم حسابه في جدول (٦)، إذ ينبغي أن ينسب عدد الذين درسوا مقررا اختياريا من العلوم الإسلامية إلى عدد الطلاب

غير المتخصصين في التربية الإسلامية. وفي هذه الحالة يتساوى مقرر «دراسة السلوك الإنساني» مع مقرر «المقاصد العامة للتشريع الإسلامي» في النسبة المئوية (٩٪ لكل منهما).

السؤال الذي يتبادر الى الذهن هو: لماذا درست نسبة كبيرة من الطلاب مقرر «الإسلام والعالم الحديث»؟ هل يختلف الطلاب الذين درسوا هذا المقرر عن الطلاب الذين لم يدرسوه فيما يتصل بالعوامل والدوافع التي أدت للإختيار؟ للإجابة عن هذا التساؤل، تم اجراء اختبار «ت» للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات العوامل في المجموعتين، واتضح أنه توجد فروق بين المجموعتين في ثلاثة من المجالات التي تؤثر في الإختيار هي: «مدرس المقرر»، و«آراء الطلاب وإقبالهم عليه»، و«الظروف العملية» (أنظر جدول ٧). وهذا يعني أن الذين درسوا مقرر «الإسلام والعالم الحديث» دفعهم إلى ذلك رغبتهم في الإستفادة من مدرس المقرر، واستعانوا أكثر برأي الآخرين وإقبالهم على هذا المقرر؛ وكذلك اضطرت الظروف العملية نسبة أكبر منهم لدراسة هذا المقرر.

جدول (٧): اختبار «ت» للفروق الدالة إحصائياً بين الذين درسوا مقرر «الإسلام والعالم الحديث» والذين لم يدرسوه في تقديرهم لدرجة تأثير العوامل التي أدت للإختيار

العوامل	الذين درسوا المقرر			الذين لم يدرسوا المقرر				
	المتوسط	ع	العدد	المتوسط	ع	العدد	قيمة ت	الدلالة
آراء الطلاب وإقبالهم على المقرر	٣,٣٢	٠,٩٧	١٨٨	٢,٩٢	١,٠٣	٣٠٦	٤,٣١	٠,٠٠١
الظروف العملية	٢,٨٨	١,٠٩	١٩٠	٢,٦٧	١,٠٢	٣٠٩	٢,٢٦	٠,٠٢٤
مدرس المقرر	٣,٤٣	١,٠٠	١٩٠	٣,٢٤	٠,٩٨	٣٠٦	٢,١٠	٠,٠٣٦

ومن الملفت للنظر أن الرتبة الرابعة قد حاز عليها مقرر نفسي بينما كل الرتب الأربع الأخرى جاءت من نصيب مقررات العلوم الإسلامية. هذه النتيجة استلزمت إجراء المزيد من التحليل لمعرفة الأسباب الكامنة وراء تفضيل هذا المقرر. بمعنى آخر، هل يختلف الطلاب الذين اختاروا هذا المقرر (وعدددهم ٤٤) عن بقية الطلاب الذين لم يختاروه فيما يتصل بالعوامل المؤدية للإختيار؟ وللإجابة على هذا السؤال، تم إجراء اختبار «ت» للفروق بين متوسطات المجموعتين في مجالات العوامل المختلفة وكانت النتائج كما في جدول (٨).

جدول (٨): اختبار «ت» للفروق الدالة بين متوسطات الذين درسوا

مقرر «دراسة السلوك الإنساني» والذين لم يدرسوه في تقديرهم

لدرجة تأثير العوامل التي أدت للإختيار

العوامل	الذين درسوا المقرر			الذين لم يدرسوا المقرر			
	المتوسط	ع	العدد	المتوسط	ع	العدد	
محتوى المقرر	٣,٧٤	٠,٥١	٥٥	٣,٥٠	٠,٦٦	٤٤٩	٢,٩٣
قلة حجم العمل المطلوب	٢,٧٦	٠,٨٢	٤٤	٣,٠٠	٠,٦٩	٤٥٣	٢,١٥
الظروف العملية	٢,٣١	٠,٨٦	٤٤	٢,٧٩	١,٠٦	٤٥٥	٢,٩٥
تنوع اختبارات المقرر	٣,٩٥	٠,٦٤	٤٤	٣,٤٧	٠,٦٩	٤٥٥	٤,٣٩

يتضح من جدول (٨) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أربعة عوامل وهي: «محتوى المقرر»؛ «قلة حجم العمل المطلوب»؛ «تنوع اختبارات المقرر» و«الظروف العملية». وكانت الفروق في صالح الذين درسوا المقرر في مجالين (محتوى المقرر وتنوع اختبارات المقرر) بينما كانت الفروق في صالح الذين لم يدرسوا المقرر في مجالي «قلة العمل المطلوب» و«الظروف العملية». وهذا يعني أن الذين درسوا مقرر «دراسة السلوك الإنساني» كانوا أكثر رغبة في محتواه وتنوع اختباره ولم تجذبهم إليه «قلة العمل المطلوب» و«الظروف العملية» كما هو الحال بالنسبة للذين لم يدرسوه.

السؤال الثالث :

ما مدى اقبال طلاب كلية التربية والعلوم الإسلامية على المقررات الاختيارية (متطلب جامعة) التي تطرحها الكليات الأخرى؟

باستقراء جدول (٥) نجد أن ١٦٪ من مجموع اختيارات الطلاب للمقررات الاختيارية كانت من المقررات التي تطرحها كلية الآداب، و ٥,٠٪ فقط درسوها في كليات أخرى. وهذه النتيجة توضح بأن طلاب كلية التربية والعلوم الإسلامية بصفة عامة لا يقبلون على المقررات التي تطرحها كليات أخرى ما عدا كلية الآداب.

السؤال الرابع :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بتقديرهم لأهمية العوامل التي تؤثر على إختيارهم للمقررات الاختيارية؟

لدراسة الفروق بين الذكور والإناث عند تقديرهم للعوامل المؤثرة على الإختيار، استخدم الباحث إختبار «ت»، واتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذكور والإناث لأربعة من مجالات العوامل المؤثرة على الإختيار وهي مجالات: «محتوى المقرر وطبيعته»؛ «مدرس المقرر»؛ «آراء الطلاب وإقبالهم على المقرر» و«الظروف العملية». ويوضح جدول (٩) نتائج التحليل:

جدول (٩): اختبار ت للفروق بين متوسطات الذكور والإناث في تقديرهم لدرجة تأثير العوامل التي أدت للإختيار

العوامل	الذين درسوا المقرر			الذين لم يدرسوا المقرر			قيمة ت	الدلالة
	المتوسط	ع	العدد	المتوسط	ع	العدد		
محتوى المقرر	٣,٣٨	٠,٦٨	١١٥	٣,٥٦	٠,٦٤	٣٧٨	٠,٦٧	٠,٠٠٨
مدرس المقرر	٣,١٥	٠,٩٤	١١٧	٣,٣٦	١,٠٠	٣٧٩	٢,٠٩	٠,٠٣٧
الظروف العلمية	٢,٤٦	٠,٩٤	١١٨	٢,٨٤	١,٠٧	٣٨١	٣,٤٤	٠,٠٠١
آراء الطلاب وإقبالهم عليه	٢,٨٩	٠,٨٥	١١٧	٣,١٣	١,٠٧	٣٧٧	٢,٢١	٠,٠٢٨

يتضح من جدول (٩) أن الإناث أفضل تقديرا لهذه العوامل الأربعة مقارنة بتقدير الذكور لها؛ أي أن تأثير محتوى المقرر، ومدرس المقرر، وآراء الطلاب وإقبالهم على المقرر، والظروف العملية عوامل ذات أهمية أكثر في نظر الإناث. أما في بقية مجالات العوامل فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث.

وإذا نظرنا إلى الفروق بين الذكور والإناث من حيث ترتيب المجالات، نجد تماثلا كبيرا (جدول (١٠)، ويتضح ذلك من معامل ارتباط الرتب الذي بلغ مقداره ٠,٩٥.

جدول (١٠): ترتيب متوسطات مجالات العوامل لكل جنس على حدة

مجلات العوامل			الذكور			الإناث		
المتوسط	ع	الرتبة	المتوسط	ع	الرتبة	المتوسط	ع	الرتبة
٣,٤٥	٠,٦٥	١	٣,٥٤	٠,٧١	٢	٣,٤٥	٠,٦٥	١
٣,٣٨	٠,٦٨	٢	٣,٥٦	٠,٦٤	١	٣,٣٨	٠,٦٨	٢
٣,٢٥	٠,٨٨	٣	٣,٢٢	٠,٩٧	٤	٣,٢٥	٠,٨٨	٣
٣,١٥	٠,٩٤	٤	٣,٣٦	١,٠٠	٣	٣,١٥	٠,٩٤	٤
٢,٩٩	٠,٦٨	٥	٢,٩٦	٠,٦٨	٦	٢,٩٩	٠,٦٨	٥
٢,٨٩	٠,٨٥	٦	٢,٨٩	١,٠٧	٥	٢,٨٩	٠,٨٥	٦
٢,٤٦	٠,٩٤	٧	٢,٨٤	١,٠٧	٧	٢,٤٦	٠,٩٤	٧
٢,٢٩	٠,٩٦	٨	٢,٤٣	٠,٩٣	٨	٢,٢٩	٠,٩٦	٨
٢,٠٤	٠,٩٤	٩	٢,٠٧	١,٠٣	٩	٢,٠٤	٠,٩٤	٩

السؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية فيما يتعلق بتقديرهم لأهمية العوامل التي تؤثر على اختيارهم للمقررات الاختيارية؟ استخدم الباحث إختبار «ت» للتحقق من الفروق بين طلاب التخصص العلمي والتخصص الأدبي في تقديرهم لأهمية الاختيار. ويوضح جدول (١١) نتائج هذا التحليل.

جدول (١١): اختبار «ت» للفروق بين متوسطات طلبة التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية في تقديرهم لدرجة تأثير العوامل التي أدت للإختيار

العوامل	طلبة التخصصات الأدبية			طلبة التخصصات العلمية			الدالة
	المتوسط	ع	العدد	المتوسط	ع	العدد	
محتوى المقرر	٣,٥٦	٠,٦٤	٣٥٩	٣,٤٢	٠,٦٧	١٣٤	٢,٠٥
مدرس المقرر	٣,٤١	٠,٩٦	٣٦٢	٣,٠٦	١,٠٢	١٣٤	٣,٤٩
الظروف العملية	٢,٥٥	٠,٩٩	٣٦٥	٣,٢٨	١,٠٣	١٣٤	٧,١٨
توجيه وتشجيع الأساتذة	٢,١٣	٠,٨٧	٣٦٥	١,٨٩	٠,٨٧	١٣٤	٢,٦٠
الألفة بالمقرر	٢,٤٧	٠,٩٣	٣٦٦	٢,١٨	٠,٩٢	١٣٣	٣,١٥

يتضح من الجدول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في خمسة مجالات من مجالات العوامل التسعة هي: «محتوى المقرر»؛ «مدرس المقرر»؛ «توجيه وتشجيع أعضاء هيئة التدريس»؛ «الظروف العملية»؛ و«الألفة بالمقرر». وكانت تقديرات طلبة التخصصات الأدبية أعلى من تقديرات طلبة التخصصات العلمية في أربعة من هذه المجالات الخمسة. وكان المجال الوحيد الذي زادت فيه تقديرات طلبة التخصصات العلمية عن تقديرات طلبة التخصصات الأدبية هو مجال العوامل المتصلة بالظروف العملية. وهذه النتيجة قد تعود إلى أن طلبة التخصصات العلمية يواجهون برامج دراسية أكثر تشعباً وربما أكثر صعوبة، ولذلك فإن همهم الأكبر هو إختيار المقررات الإختيارية التي تتوافق مع جداولهم الدراسية ولا تزيدها إزدحاماً.

وإذا أخذنا في الإعتبار متوسطات مجالات العوامل لكل تخصص (أدبي، علمي) على حدة (جدول ١٢)، يتضح أن الإتفاق في ترتيب المجالات كبير (معامل سيرمان = ٠,٨٥) بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية؛ ولكن الإختلاف الأساسي هو في ترتيب «الظروف العملية» التي يعطيها طلبة التخصصات العلمية أهمية أكثر.

جدول (١٢): ترتيب متوسطات مجالات العوامل لكل
من التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية على حدة

مجلات العوامل			الذكور			الإناث	
المتوسط	ع	الرتبة	المتوسط	ع	الرتبة	ع	الرتبة
٣,٥٦	٠,٦٤	١	٣,٤٢	٠,٦٦	٢		
٣,٥٢	٠,٧٠	٢	٣,٥١	٠,٦٨	١		
٣,٤١	٠,٩٦	٣	٣,٠٦	١,٠٢	٥		
٣,٢٠	٠,٩٥	٤	٣,٢٩	٠,٩٦	٣		
٣,١١	١,٠٥	٥	٢,٩٧	٠,٩٦	٦		
٢,٩٨	٠,٦٩	٦	٢,٩٤	٠,٦٨	٧		
٢,٥٥	٠,٩٩	٧	٣,٢٨	١,٠٣	٤		
٢,٤٧	٠,٩٣	٨	٢,١٨	٠,٩٢	٨		
٢,١٣	١,٠٥	٩	١,٨٩	٠,٨٧	٩		

ولدراسة التفاعل بين جنس الطالب وتخصصه (علمي، أدبي)، أجرى تحليل التباين الثنائي (الجنس، التخصص) على كل المجالات التسعة. ولم توجد تفاعلات دالة إلا في حالة واحدة فقط هي مجال «مدرس المقرر». ويوضح جدول (١٣) نتيجة هذا التحليل.

جدول (١٣): تحليل التباين الثنائي للتصميم العاملي
(الجنس X التخصص) على مجال مدرس المقرر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	م المربعات	ف	الدالة
الجنس	٤,٣٣٩	١	٤,٣٣٩	٤,٦٢٦	٠,٠٣٢
التخصص	١١,٧٦٤	١	١١,٧٦٤	١٢,٥٤٣	٠,٠٠١
الجنس X التخصص	٧,٠٠٦	١	٧,٠٠٦	٧,٤٧٠	٠,٠٠٥
الخطأ	٤٦١,٤٢٢	٤٩٢	٠,٩٣٨		
المجموع	٤٧٥,٠٥٥	٤٩٥	٠,٩٧٩		

يلاحظ أن التفاعل بين الجنس والتخصص دال إحصائياً. ويتضح هذا التفاعل من متوسطات الخلايا (جدول ١٤).

جدول (١٤): متوسطات الذكور والإناث في كل من التخصصات العلمية والأدبية في تقدير مجال «مدرس المقرر»

الجنس	التخصصات الأدبية	التخصصات العلمية
ذكور	٣,١١ (٨٦)	٣,٢٥ (٣١)
إناث	٣,٥٠ (٢٧٦)	٣,٠٠ (١٠٣)

يوضح جدول (١٤) التفاعل الذي يمكن التعبير عنه كالتالي: «في التخصصات الأدبية، تعطي الإناث تقديراً أعلى لأهمية «مدرس المقرر» عند اختيار المقررات الاختيارية، بينما يعكس الوضع في التخصصات العلمية حيث يعطي الذكور تقديراً أعلى لأهمية «مدرس المقرر».

وفي مثل هذه الحالة ينبغي التأكد من أثر جنس الطالب على تقدير أهمية عوامل الاختيار لكل تخصص على حدة. وبإجراء اختبار «ت» للفروق بين متوسطي الجنسين في كل تخصص، نجد أن الإناث في التخصصات الأدبية أعلى تقديراً لأهمية عامل مدرس المقرر، والفرق بين التقديرين دال إحصائياً كما يوضح جدول (١٥).

جدول (١٥): اختبار «ت» للفرق بين متوسطي الذكور والإناث المتخصصين في المواد الأدبية في تقديرهم لأهمية عامل «مدرس المقرر»

الجنس	المتوسط	ع	العدد	قيمة «ت»	الدلالة
الذكور	٣,١١	٠,٩٨	٨٦	٣,٣٢	٠,٠٠١
الإناث	٣,٥٠	٠,٩٦	٢٧٦		

أما في التخصصات العلمية، فعلى الرغم من أن متوسط تقدير الذكور لأهمية عامل «مدرس المقرر» (٣,٢٥) أعلى من متوسط تقدير الإناث (٣,٠٠)، إلا أن الفرق بين المتوسطين ليس دالا إحصائيا.

السؤال السادس:

هل يختلف الطلاب ذو التحصيل الأكاديمي المرتفع عن الطلاب الأقل تحصيلاً في تقديرهم لأهمية العوامل التي تؤثر على الاختيار؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى أولاً إختيار مجموعتين، الأولى تتكون من الطلبة مرتفعي التحصيل (الحاصلون على معدل تراكمي يعادل ب + أو أكثر)، وبلغ عددهم في العينة ١٩ طالبا؛ والمجموعة الثانية تتكون من الطلبة منخفضي التحصيل (الحاصلون على معدل تراكمي يعادل د + أو أقل)، وبلغ عددهم ١٦ طالبا. ثم استخدم اختبار «ت» للتحقق من الفروق بين متوسطات المجموعتين في كل مجال من مجالات العوامل، ولم تكن هذه الفروق ذات دلالة إحصائية في كل المجالات. ولكن عند إجراء اختبار «ت» على العوامل نفسها، وجدت فروق ذات دلالة في عاملين من عوامل الاختيار هما: «ارتباط المقرر بمهارات ومعلومات غير متوافرة في المقررات الأخرى»؛ و«عدم وجود متطلب بحث». وكانت نتيجة التحليل كما في جدول (١٦).

جدول (١٦): إختيار «ت» للفروق الدالة بين متوسطات الطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي والطلبة منخفضي التحصيل الأكاديمي في تقديرهم لدرجة تأثير العوامل التي أدت للاختيار

العوامل	الطلبة مرتفعو التحصيل			الطلبة منخفضو التحصيل				
	المتوسط	ع	العدد	المتوسط	ع	العدد	قيمة ت	الدلالة
ارتباط المقرر بمهارات ومعلومات غير متوفرة في المقررات الأخرى	٣,٤٢	١,٢٦	١٩	٢,٥٠	١,٢١	١٦	٢,١٩	٠,٠٣٦
عدم وجود متطلب بحث	٢,١٦	١,٢٦	١٩	٣,٢٠	١,٣٧	١٥	٢,٣٠	٠,٠٢٨

يلاحظ أن تقدير الطلبة مرتفعي التحصيل الأكاديمي للعامل «ارتباط المقرر بمهارات ومعلومات غير متوافرة في المقررات الأخرى» أعلى من تقدير الطلبة منخفضي التحصيل الأكاديمي لهذا العامل. ولكن كان تقدير الطلبة منخفضي التحصيل الأكاديمي للعامل الآخر «عدم وجود متطلب بحث» أعلى من تقدير الطلبة منخفضي التحصيل له. وهذه النتيجة تعتبر متوقعة إذ أن الطلبة مرتفعي التحصيل يسعون (في الغالب) لإختيار المقررات التي تتطلب «تحدياً» الذي يتمثل إلى حد ما في «الجدّة»، و«الجهد الذاتي» الذي تتطلبه مثل هذه المقررات.

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العوامل التي تؤثر على إختيار الطلبة للمقررات الإختيارية، وكذلك التحقق من مدى تأثير هذه العوامل ببعض المتغيرات المتصلة بالطالب (الجنس، المعدل التراكمي، والتخصص). وبالإضافة إلى ذلك ألفت الدراسة الضوء على المقررات الإختيارية التي تجذب إقبالاً كبيراً من طلبة كلية التربية والعلوم الإسلامية.

احتلت العوامل المرتبطة بمحتوى المقرر وفائدته العلمية والقدرة العلمية للأستاذ المراتب الأولى من بين هذه العوامل. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه جونستون (Johnston, 1994) حيث وجدت أن أهم الأسباب التي أبدتها طالبات الصف الحادي عشر باستراليا لاختيارهن مادة الرياضيات هي الفائدة المتوقعة منها. ولكن الفائدة أمر نسبي إذ أن الطالبات في دراسة براوني (Browne, 1982) اللاتي إخترن التربية الرياضية كمقرر إختياري عزون ذلك للفائدة التي يجدها، وفي نفس الوقت ذكرت الطالبات اللاتي لم يقع إختيارهن على المادة أن هناك مقررات أكثر أهمية. وقد جاءت من ضمن هذه العوامل ذات المراتب المتقدمة العوامل المرتبطة بسهولة المادة وسهولة الحصول على درجة عالية. وهذه النتيجة توضح أن الطالب لا يستطيع أن يفصل بين الفائدة العلمية والحصول

على درجات مرتفعة. فالمقرر المفيد علميا عنده هو الذي يحصل فيه على درجات جيدة. هذه النتيجة تتوافق مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت إرتباط تقويم الأستاذ والمقرر بواسطة الطلبة والدرجات التي يحصلون عليها في المقرر (Aleamoni, 1984)، فقد وجدت بعض تلك الدراسات أن الطلبة الحاصلون على درجات جيدة يعطون في الغالب تقديرات أفضل للمقرر والأستاذ، ولكن كانت معاملات الارتباط ضعيفة نسبيا.

من ناحية أخرى كان أقل العوامل تأثيراً في رأي الطلبة هو «توجيه المرشد الأكاديمي». فهل يعود هذا الى ضعف الإرشاد الأكاديمي، أم أن الطالب لا يجد ضرورة له في حالة المقررات الاختيارية؟ لم تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن هذا التساؤل، ولكن هناك بعض المؤشرات كما لاحظها الباحث من خلال عمله الجامعي، وكما أكدت بعض الدراسات كدراسة حجاج والشيخ (١٩٨٢) ودراسة سلام (١٩٨٢) إلى أن الإرشاد الأكاديمي لا يمارس بطريقة فعالة في بعض الجامعات حديثة العهد بنظام المقررات.

ومن أضعف العوامل تأثيراً أيضاً هو أن تكون امتحانات المقرر موضوعية فقط أي أن المقرر الاختياري الذي تكون امتحاناته موضوعية فقط لا تشجع الطلبة على التسجيل فيه. والمعروف عن الإختبارات الموضوعية (خاصة أسئلة الإختيار من متعدد) أنها تتطلب جهداً أكبر من الطالب إذ أنها تغطي غالبية المقرر ولا تسمح بالتركيز على جوانب معينة فيه. وكثير من الطلبة يجدونها عسيرة، لذلك يمكن أن تعتبر من العوامل الطاردة من اختيار المقرر. ويميل الطلبة إلى الإمتحانات التي تشمل النوعين من الأسئلة، الموضوعية والمقالية. وهذا ما أكدته هذه الدراسة حيث أن مجال «تنوع إختبارات المقرر» احتل المرتبة الأولى مع مجال «محتوى المقرر وطبيعته».

استقصى السؤال البحث الثاني المقررات الدراسية الاختيارية التي تجد إقبالا كبيرا من جانب طلبة كلية التربية والعلوم الإسلامية، واتضح أن المقررات

التي تجد إقبالا من الطلبة هي مقررات العلوم الإسلامية حيث اختيرت مقرراتها بنسبة ٦٦٪ من مجموع الاختيارات. وانحصر هذا التفضيل بصفة خاصة في مقررين هما «الإسلام والعالم الحديث» و«الأخلاق الإسلامية»، فقد درس الأول ٣٨٪ من طلاب العينة، بينما درس الثاني ٣١٪ من العينة). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المجتمع العماني يحافظ على القيم الإسلامية بشكل واضح، والطلبة أكثر ألفه بالمقررات الإسلامية. ويستدل من التحليل الإحصائي أن العامل الأساسي الذي يميز الذين درسوا مقرر «الإسلام والعالم الحديث» من الذين لم يدرسوه هو اعطاؤهم تقديرات أعلى «لآراء الطلاب وإقبالهم على المقرر» و«الظروف العملية» و«مدرس المقرر». من هنا يتضح تأثير الطلبة على زملائهم عند اختيار المقررات. ولكن كيف نوفق بين أهمية آراء الطلبة كعامل وأهمية المحتوى؟ يبدو أن مجموعة كبيرة من الطلبة ترى أن المهم هو ما يجمع عليه غالبية زملائهم. وهذا التفسير تعززه النتيجة التي توصل إليها كولمان وماكيشي (Coleman & Mckeachie, 1981) من أن المقررات التي تحظى بأعلى تقدير من جانب الطلبة هي التي يتم إختيارها أكثر من غيرها علما بأن التقدير الأعلى (أو الأدنى) يأتي نتيجة لإجماع الغالبية على ذلك.

أما من حيث نسبة إقبال طلبة كلية التربية والعلوم الإسلامية على المقررات الإختيارية التي تطرح في الكليات الأخرى، فإن هذه النسبة تقل عن نسبة إقبالهم على المقررات التي تطرحها كليتهم. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه متولي (١٩٩٤) في السعودية الذي وجد أيضا أن طلبة الكليات الأخرى يفضلون المقررات الإختيارية التي تطرحها كلية التربية. لذلك يمكن القول أن مقررات كلية التربية تتمتع بقدرة جذب تميزها عن مقررات الكليات الأخرى، فهل يعزى ذلك إلى سهولتها النسبية؟ أم أن محتواها أكثر فائدة من حيث ارتباطها بالثقافة العامة؟ لقد وجد متولي أن أهم الأسباب هو رفع المعدل التراكمي، وهذا يعني أن هذه المقررات أكثر سهولة أو أن الحصول على درجات مرتفعة فيها أمر أكثر يسرا. وبما أن الدراسة الحالية اقتصررت على طلبة كلية التربية أنفسهم فإن

اقبالهم على مقررات كليتهم يمكن أن يأخذ نفس المنحى في التفسير، ولكن كيف نفسر انخراطهم في مقررات بعينها بكثافة كبيرة. هذا قد يعود إلى أثر الجماعة التي توحى للكثيرين بأهمية المقرر. ولكن بما أن مقررات كلية التربية الاختيارية هي مقررات ثقافة عامة لطلبة الكليات الأخرى فإن بعض هذه المقررات ربما تشابه مع ما يدرسه طلبة كلية التربية، ولذلك يضعف فيها جانب الثقافة العامة الإضافية التي ينبغي أن تكون الهدف الرئيسي لهذه المقررات كما يستنتج من رؤية ناصر لها (١٩٧٥) وكذلك سعادة وإبراهيم (١٩٩٢) ووظافر (١٩٨٩) وشوبرت وميكولوس (Shubert & Miklos, 1985).

ولوحظ من نتائج الدراسة أن المقرر النفسي الوحيد الذي جاء ترتيبه ضمن المقررات الخمسة الأولى هو مقرر «دراسة السلوك الإنساني». واتضح أن الذين درسوا هذا المقرر قد أعطوا تقديرا أعلى للعوامل المرتبطة بمحتوى المقرر وتنوع اختباره إذ أن هذه الإختبارات تتكون من أسئلة موضوعية ومقالية. أما من حيث المحتوى فلا شك أن دراسة السلوك الإنساني تجذب مجموعة من الطلاب الذين يبحثون عن مثل هذه المعرفة. وقد يكون اسم المقرر نفسه دافعا لدراسته لأنه يوحي بتشخيص السلوك الإنساني، وهي معرفة قد يرغب فيها كثيرون.

أما بالنسبة للفروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بتقديرهم لأهمية العوامل التي تؤثر على اختيارهم للمقررات الاختيارية فقد اتضح من النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أربعة مجالات وهي محتوى المقرر وطبيعته؛ مدرس المقرر؛ آراء الطلبة وإقبالهم على المقرر؛ والظروف العملية. وفي كل هذه العوامل كان تقدير الإناث لها أفضل، أي أن هذه العوامل ذات تأثير أكثر في نظر الإناث. وهذه النتيجة تشير إلى أن الإناث أكثر حرصا في اختيار المحتوى والمدرس وفي العمل بآراء الطلبة. ويؤكد علم النفس الاجتماعي أنهم أكثر قابلية «لمسيرة القطيع» (نورد، 1969). وعلى الرغم من هذه الفروق بين الذكور والإناث في هذه المجالات جاء ترتيبها متماثلا

بالنسبة للجنسين كما أوضح ذلك معامل ارتباط بيرسون المرتفع، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه هوبس (Hobbs, 1987) من أن الفروق بين الذكور والإناث ضعيفة فيما يتصل بترتيبهم لأسباب إختيار المقررات. ولكن لا يوجد تناقض بين النتيجةين إذ أن الأولى تتعلق بالتقدير المطلق والثانية تتعلق بالتقدير النسبي والآخر لا يدل على درجة الأهمية الفعلية لمجالات العوامل.

وعند مقارنة طلبة التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية في تقديرهم لأهمية العوامل التي تؤثر على الإختيار، اتضح أنه توجد فروق بين المجموعتين في خمسة مجالات هي «محتوى المقرر وطبيعته»؛ «مدرس المقرر»؛ «توجيهه وتشجيع أعضاء هيئة التدريس»؛ «الظروف العملية» و«الألفة بالمقرر وأستاذه». وفي كل هذه الحالات، ماعدا الظروف العملية، كان متوسط تقدير طلبة التخصصات الأدبية للمجالات أعلى من متوسط تقدير طلبة التخصصات العلمية لها. ويبدو أن طلبة التخصصات العلمية تهتمهم العوامل المرتبطة بالظروف العملية نسبة لإزدحام جداولهم الدراسية بسبب اشتغال معظم مقرراتهم التخصصية على ساعات معمل بالإضافة للساعات النظرية.

وتبين من تحليل التباين الثنائي (الجنس X التخصص) أنه يوجد تفاعل دال في مجال واحد فقط وهو مجال العوامل المرتبطة بمدرس المقرر حيث أعطت الإناث في التخصصات الأدبية أهمية أكثر لهذه العوامل بينما أعطى الذكور في التخصصات العلمية أهمية أكثر لعوامل مدرس المقرر. وهذه النتيجة عسيرة التفسير، ولكن من الملاحظ أن الإناث في التخصصات العلمية بكلية التربية والعلوم الإسلامية أفضل من الإناث في التخصصات الأدبية بالنسبة لمستواهن التحصيلي في امتحان الشهادة الثانوية العامة، وربما أفضل من الذكور أيضا إذ أن الطلاب الذكور المتخصصين في المواد العلمية لا يرغبون في الالتحاق بكلية التربية إلا إذا اضطرتهم معدلاتهم في الشهادة الثانوية لذلك. وفي نفس الوقت، هناك نسبة كبيرة من الإناث يلتحقن بكلية التربية بسبب التقاليد الإجتماعية عند

كثير من الأسر التي لا تشجع انخراط المرأة في التخصصات المهنية العلمية الأخيرة. كذلك فإن الإناث في التخصصات العلمية بكلية التربية أكثر قدرة في الغالب من الذكور ومن الإناث في التخصصات الأدبية، وبالتالي فهن أقل اهتماماً بالعوامل المرتبطة بمدرس المقرر لأن الإهتمام بهذه العوامل عادة يكون ناتجاً من حرص الطلبة الأقل قدرة على إعتبار المدرس الوسيلة الأساسية للحصول على المعرفة لأن مثل هؤلاء الطلاب أكثر اعتماداً على المدارس في تحصيلهم للمعرفة.

أما فيما يتصل بتأثير متغير مستوى التحصيل الدراسي على تقدير أهمية العوامل، فقد أتضح أن الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي يعطون أهمية أكثر «لارتباط المقرر بمهارات ومعلومات غير متوافرة في المقررات الأخرى» بينما يعطي الطلبة منخفضو التحصيل الدراسي أهمية أكثر «لعدم وجود مطلب بحث». وهذه النتائج تؤكد أن الطلبة مرتفعي التحصيل الدراسي يبحثون عن «الجدّة» و«التحدي» في المقررات الاختيارية، ويتجنب الطلبة منخفضو التحصيل الدراسي المقررات التي تتعدد متطلباتها. ويبدو أن هذه النتيجة ترتبط بما توصل إليه ريزنبرج (Riesenberg, 1988) المتصلة بالمقررات الاختيارية في التربية المهنية الزراعية إذ أن المقررات المهنية (vocational) ينظر إليها من جانب الطلبة المتفوقين على أنها أقل تحدياً إذ يضعف فيها الجانب النظري الأكاديمي.

وبناء على نتائج الدراسة الحالية يمكن استخلاص نموذج نظري يفسر عملية إختيار المقررات الاختيارية يمكن تلخيصه كالتالي: تتم عملية الإختيار في وسط إجتماعي وتتأثر بعوامل نفسية وغير نفسية تعود للطلاب (كقدرته التحصيلية، ورغباته وميوله، وظروفه العملية، وجنسه)، كما تتأثر بخصائص تعود للمقرر ومدرسه (كالمحتوى ونوع الإختبارات، والقدرة العلمية للمدرس). كل هذه العوامل وما يتفرع منها أو يتصل بها تتفاعل لتؤدي في نهاية الأمر إلى إختيار معين.

التوصيات

- ١ - نسبة لأن محتوى المقرر عامل هام من عوامل إختيار المقررات الإختيارية، يرى الباحث أن تقوم الكليات بالإعلان مسبقا عن محتويات مقرراتها الإختيارية المطروحة على مستوى الجامعة. وينبغي أن يكون التوصيف كاملا حتى يتمكن الطالب من اتخاذ قراره بسهولة.
- ٢ - أوضحت الدراسة أنه من الضروري اشتمال امتحانات المقررات على أنماط مختلفة من الأسئلة (موضوعية ومقالية).
- ٣ - ينبغي تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي بحيث يوضح للطالب الفرص المفتوحة أمامه ليكون اختياره مبني على معرفة متكاملة لقدراته وطبيعة المقررات التي سيدرسها.
- ٤ - تجديد توصيف المقررات التي يقبل عليها الطلبة بكثافة حتى لا تتحول إلى قوالب جامدة تشجع الطالب الذي يعتمد على آراء الآخرين إذ أن المقرر الذي لا يتجدد توصيفه تتوافر عنه معلومات (سالبة أو موجبة) عند مجموعات كبيرة من الطلاب قد تشجع (أو لا تشجع) الآخرون على الإنخراط فيه.
- ٥ - يفضل أن يتبادل أعضاء هيئة التدريس تدريس المقررات الإختيارية متى ما كان ذلك ممكنا حتى لا تصبح شخصية المدرس هي العامل الأساسي الذي يدفع الطلبة للإلتحاق بالمقرر أو ابتعادهم عنه.
- ٦ - إجراء دراسات أخرى لاستجلاء العوامل المؤثرة على اختيار المقررات الإختيارية على مستوى الجامعة.
- ٧ - أن تتوحد -بقدر الإمكان- متطلبات المقررات الإختيارية (متطلب جامعة) حتى لا تصبح «قلة المتطلبات» دافعا لبعض الطلبة لإختيار المقرر.

المراجع العربية

- ١ - جامعة السلطان قابوس (١٩٨٩). دليل الطالب. مسقط: جامعة السلطان قابوس.
- ٢ - جوهر، صلاح الدين (١٩٨١). «نظام الساعات المكتسبة». دراسات في التعليم الجامعي وتنظيمه، المجلد الخامس، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ص ١١٣-١٣٩.
- ٣ - حجاج، عبدالفتاح أحمد، والشيخ، سليمان الحضري (١٩٨٢). دراسة تقييمية لبرنامج إعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية بجامعة قطر. مركز البحوث التربوية بجامعة قطر.
- ٤ - سعادة، جودت أحمد، وإبراهيم، عبدالله محمد (١٩٩١). المنهج المدرسي الفعال. عمان (الأردن): دار عمار.
- ٥ - سلام، عبدالحميد (١٩٨٢). مدى إدراك طلاب وطالبات جامعة قطر لنظام الساعات المكتسبة. مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.
- ٦ - ظافر، محمد اسماعيل (١٩٨٩). برنامج كليات التربية في دول الخليج العربي: دراسة تحليلية مقارنة وتطويرية للواقع والمأمول. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- ٧ - متولي، مصطفى محمد (١٩٩٤). العوامل المؤثرة في إختيار طلبة جامعة الملك سعود للمقررات التربوية.. ساعات حرة. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٢٩، ٧٨-١١٣.
- ٨ - مرسى، محمد منير (١٩٧٧). التعليم الجامعي المعاصر: قضايا واتجاهاته. القاهرة: دار النهضة العربية.
- ٩ - ناصر، محمد (١٩٧٥). المنهج الجامعي على ضوء نظام المقررات الاختيارية. وقائع الحلقة الدراسية حول نظام المقررات والسياسات التعليمية في جامعة الكويت، فبراير ١٩٧٥.

المراجع الأجنبية

- 1 - Aleamoni, L. (1984). Student ratings of instruction. In Jason Millman (Ed.). Handbook of teacher evaluation, Beverly Hills: Sage Publications.
- 2 - Browne, Jennifer (1992). Reasons for the selection and nonselection of physical education studies by year 12 girls. Journal of Teaching in Physical Education, 11, 402-410.
- 3 - Coleman, J. & Mckeachie, W.J. (1981). Effects of instructor/course evaluations on student course selection. Journal of Educational Psychology, 73, 224-226.
- 4 - Compton Community College (1994). Compton Community College campus climate survey, ERIC ED 375871.
- 5 - Hobbs, J. (1987). Senior secondary subject selection by boys and girls. Brishbane: Queensland, Department of Education, Research Series Branch.
- 6 - Johnston, Sue (1994). Choosing mathematics 'you need it even if you don't want to do it'. Australian Journal of Education, 38, 233-249.
- 7 - Koballa, T.R., Jr. (1988). Persuading girls to take elective physical science courses in high school: who are the credible communicators? Journal of Research in Science Teaching, 25, 465-478.
- 8 - Nord, W.R. (1969). Social exchange theory: An integrative approach to social conformity, Psychological Bulletin, 71, 174-228.
- 9 - Oliver, E. (1977). The credit-hour system of education, its origin and evolution. Paper submitted to the Seminar on the System, A.U., Cairo.
- 10 - Poole, R.J. (1990). Continuing students' responses to academic advising following implementation of an advisor caseload assignment system at the community college of Allegheny County, Homewood-Bruston Branch. (ERIC ED 355982).
- 11 - Riesenber, L.E. (1988). Perceptions of administrators and instructors concerning factors influencing vocational agricultural enrollment. Paper presented at the National Agricultural Education Research Meeting. St. Louis, (ERIC ED 307385).
- 12 - Shubert, W. H. and Miklos, T. (1985). "Elective subjects". In The International Encyclopedia of Education. Edited by Torsten Husen and T. Neville Postlethwaite, vol 3, Oxford, Pergamon Press.
- 13 - Tanner, Daniel & Lawrel N. (1980). Curriculum development: Theory into practice. New York: Macmillan Publishers Co., Inc.