أسباب تدني التحصيل الدّراسي لدى طالبات جامعة طيبة بالمدينة المنورة

د. حياة رشيد العمري د. آمنة محمد الشنقيطي
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت الدّراسة الحالية إلى تعرّف الأسباب الأكاديمية المتعلقة بالطالبة، وبالبيئة الجامعية وتكمن وراء تدني التحصيل الدّراسي للطالبات في المرحلة الجامعية بجامعة طيبة. بلغت عينة الدّراسة (٧٣٢) طالبة من جامعة طيبة من الكليات: الطّب، العلوم الطّبية، الصيدلة، العلوم، علوم وهندسة الحاسبات، التربية، التربية والعلوم الإنسانية، وكلية العلوم المالية والإدارية. وصُممت أداة الدّراسة على شكل استبانة قُسّمت إلى جزئين: الأول يمثل المعلومات الأولية عن عينة الدّراسة، أما الثاني فيضم عبارات الاستبانة، وقُسّم بدوره إلى محورين. يتناول المحور الأول: الأسباب الأكاديمية المؤدية إلى تدني التحصيل الدّراسي لطالبات المرحلة الجامعية والمتعلقة بالطالبات أنفسهنّ، ويضم (٢٠) عبارة؛ أما المحور الثاني فيتناول الأسباب الأكاديمية المؤدية إلى تدني التحصيل الدّراسي لطالبات المرحلة الجامعية والمتعلقة بالبيئة الجامعية، ويضم (٢٠) عبارة. واستُخدم مقياس ليكرت الثلاثي لحصر الاستجابات متدرجاً بالصورة التالية (كبيرة، صغيرة، منعدمة).

أظهرت النتائج ارتفاع متوسطات جميع فقرات المحور الأول، الذي يتعلق بالطالبة الجامعية، وتصدّر ضعف مهارة التقدير الإيجابي للذات (٢،٧٢) الأسباب المؤدية إلى تدني التحصيل. بينما أقلّ المتوسطات كانت من نصيب المهارات التي تختصّ بتحديد جدول الإنجاز (٢،٣٥)، والتحضير المبدئي لموضوعات المقرر (٢،٢٣)، والاطلاع على مراجع مساندة للمقرر (٢،١٣). كما أظهرت النتائج ارتفاع متوسطات جميع فقرات المحور الثاني والذي يختصّ بالبيئة الجامعية، مما يدلّ على أهمية تلك الفقرات كأسباب لتدني التحصيل لدى الطالبات. واعتُبر إهمال الكليات البحث في أسباب تدني التحصيل في المقررات (٢،٧٥)، من أهم الأسباب المتعلقة بالبيئة الجامعية، والمؤدية إلى انخفاض التحصيل الدّراسي للطالبات؛ كما أظهرت النتائج أن عدم متابعة الغياب المتكرر للطالبات (٢،٣٥) شكّل أقل الأسباب المؤدية لانخفاض تحصيلهنّ الدّراسي.

وخرجت الدّراسة ببعض التوصيات؛ من أهمها: (١) تقديم دورات تدريبية في تطوير الذات؛ (٢) تدريب الطالبات على مهارات تنظيم الوقت؛ (٣) تنمية مهارات البحث العلمي؛ (٤) استحداث مقررات خاصة بتنمية مهارات التفكير الإبداعي، والناقد، والتحليلي؛ (٥) تقديم أدلة إرشادية تتضمن سياسة الجامعة؛ (٦) تقديم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتطوير أدائهم الأكاديمي؛ (٧) اعتماد برامج لتدريب أعضاء هيئة التدريس على أسس الإرشاد الأكاديمي؛ (٨) تفعيل التوجيه، والإرشاد الاجتماعي في الجامعة لخدمة قضايا الطالبات.

مقدمة

حقق التعليم العالي قفزات نوعية، وكمية استرعت انتباه المهتمين بشؤون التعليم العالي في مختلف دول العالم. وأدخلت وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية تغييرات جذرية للوصول إلى هيكلة جديدة للجامعات بحيث تتناسب مع توجهات سوق العمل السعودي، والعالمي، عبر مجموعة من البرامج، والخطط القصيرة، والمتوسطة، والطويلة المدى لتشمل عدداً من المحاور، أبرزها: آلية القبول والاستيعاب، المواءمة، الجودة، التمويل، والبحث العلمي. وخططت وزارة التعليم العالي ممثلة في الجامعات السعودية للتعامل مع قضية الجودة من خلال رفع الكفاءة وجودة مدخلات التعليم الجامعي، الذي تمثل في بعدين مهمين. **البعد الأول:** ويتمثل في إنشاء المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي عام ١٤٢١هـ[(١)] بهدف وضع أطر عامة لتطوير الجامعات، وتقديم رؤى مهمة لترشيد التعليم العالي، والحدّ من الهدر في العملية التعليمية. كما يقدم المركز الرأي والمشورة لمتخذي القرار بوزارة التعليم العالي فيما يتعلق ببرامج توسيع دائرة استيعاب مؤسسات التعليم العالي لمخرجات التعليم العام.

ولتحقيق الجودة في العملية التعليمية بالجامعات صدر الأمر السامي رقم ٨/٤٧١ في التاسع عشر من جمادى الأولى من العام ١٤٢١هـ بالموافقة على قرار مجلس التعليم العالي، المؤيد بقرار مجلس الوزراء (العنقري، ١٤٢٨)، والمتضمن أن يكون من ضمن متطلبات القبول بالجامعات إجراء اختبارات مقننة تُوظف نتائجها كمعيار إلى جانب معيار الثانوية العامة لتحديد نسب القبول، ويجري هذا الاختبار وفقاً للآتي:

(١) تقرير عمادة القبول والتسجيل بجامعة طيبة للعام الدّراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ

١ - اختبار لقياس قدرات الطلبة ومهاراتهم اللُّغوية والعلمية.

٢ - اختبار لقياس التحصيل العلمي. وتكون هذه الاختبارات موحدة للتخصصات التي تدخل تحت نوعية واحدة.

أما **البعد الثاني**: فهو استحداث مشروع السنة التحضيرية، أو التأهيلية لطلبة السنة الأولى في الجامعات، بهدف مساعدة الطلاب على التكيف مع المرحلة الجامعية، التي تُعدّ مرحلة تفتُّح وانطلاق، وتعلُّم، وتفاعل، ومسؤولية، والتزام. فالطالب الجامعي خرج من بيئة معرفية محدودة، إلى مجتمع ثقافي مفتوح يتم من خلاله إكسابه المهارات اللازمة للتفوق، والإبداع التي تعينه على: (١) تجسير الفجوة بين متطلبات الدّراسة، والحياة الجامعية، ومراحل الدراسة السابقة؛ (٢) تأدية الأعمال والأنشطة المطلوبة من الطالب بطرق منهجية، وعلمية، (٣) زيادة الإنتاجية، والفاعلية في الأداء ورفع مستوى التحصيل الدّراسي؛ (٤) أداء المهمات في الوقت المحدد، والجهد المناسب، واستثمار الوقت وبذل الجهد بشكل أمثل؛ (٥) وكذلك زيادة القدرة التنافسية لدى الطلاب للسعي الدائم نحو التميز، والتفوق.

وحرصاً من جامعة طيبة بالمدينة المنورة على دعم جهود وزارة التعليم العالي في تحقيق الجودة من خلال الرقي ببرامجها؛ فقد سعت إلى تطبيق آليات القبول وفقاً للنّظام الذي أقرته الوزارة، حيث حصرت نسب القبول في أعلى النسب المحصّلة من اختبارات: الثانوية العامة، والقياس (للتخصصات الأدبية)، ويضاف إليها الاختبار التحصيلي (للتخصصات العلمية) وبلغت نسب القبول في جميع كليات الجامعة في الفترة ما بين ١٤٢٨هـ إلى ١٤٣٢هـ (أعلى النسب = ١٠٠، وأدنى النسب = ٦٠). كما أصبح مشروع السنة التحضيرية لطلبة السنة الأولى مُلْزِماً للتخصصات العلمية من عام ١٤٢٨هـ، أما التخصصات الأدبية، فشرعت في إلزامه منذ عام ١٤٣٠هـ. ويُنفَذ البرنامج في شطري البنين والبنات حيث يركّز البرنامج التحضيري على تنمية مهارات اللُّغة الإنجليزية، والمفاهيم العلمية الأساسية المرتبطة بمسار التخصص، وتنمية

المهارات اللازمة للنجاح والتفوق والتحصيل والتكيّف مع البيئة الجامعية، ومهارات أخرى خاصة بتحسين مستوى اللّياقة البدنية والصحية (عمادة الخدمات التعليمية، ٢٠٠٩). وتبعاً للنتائج النهائية في نهاية السنة التحضيرية، يعتمد القبول في إحدى كليات الجامعة والتي قد تتفق أو تتعارض (بحسب النتائج) مع ميول الطلاب ورغباتهم.

مشكلة الدّراسة

وبالرغم من الجهد المبذول من جامعة طيبة لتحقيق الجودة في مدخلات التعليم من خلال تحقيق البعدين السابقين في المقبولين بالجامعة، إلا أن هناك تدنٍ في مستوى التحصيل الدّراسي للطلاب، والطالبات. وتشكي الطالبات المنخرطات في الدّراسة الجامعية في جميع كليات الجامعة من الرسوب المتكرر، وتدني مستوى التحصيل الدّراسي، إضافة إلى وجود حالات من التسرّب، وهو ما يخالف التوقعات، وما لا يحقق الهدف العام من حصر القبول في أعلى النسب وفقاً للمؤشرات المذكورة. وأشارت السجلّات الوثائقية لعمادة القبول والتسجيل بجامعة طيبة أن أعداد التسرّب من الطالبات في جميع كليات الجامعة في الفترة ما بين ١٤٢٨هـ إلى ١٤٣٢هـ بلغت (٤٥٥٤) طالبة؛ وذلك يعود لأسباب عديدة منها تدني تحصيلهنّ لدرجة يتعذر معها **نظامياً** وحسب لوائح التعليم العالي إكمال الدّراسة الجامعية مما يؤدي إلى التسرّب، أو نتيجة للرسوب المتكرر في المقررات وهو ما أكدته نتائج الدراسة الاستطلاعية المحددة لمشكلة الدراسة (انظر جدولي ٣ و ٤) إضافة لأسباب فردية أخرى تخصّ بعض الحالات تحديداً وليس مجال الدّراسة الحالية حصرها.

كما أن الدّراسات المحلية والعالمية تؤكد على مشكلة الدّراسة. إذ جاءت دراسة البكر (٢٠٠٢) لتؤكد على عدم رضا الطالبات الجامعيات المستجدات بسبب بعض الصعوبات الأكاديمية التي أدت إلى تدني التحصيل الدّراسي لديهنّ. كما جاءت دراسة العكايشي والزبيدي (٢٠٠٥) مؤكدة على أن انخفاض

التحصيل الدِّراسي لدى الطلبة الجامعين بات يستدعي دراسة الأسباب الكامنة وراء هذا التدني ومعالجتها.

أما عالمياً، فجاء التقرير الذي قدمه قسم التربية بمركز ولاية كنساس (٢٠٠٢) مؤكداً على انتشار ظاهرة تدني التحصيل والرسوب والتسرّب بين طلبة الجامعة. وذكرت الدّراسة التي قام بها كريتون (Creighton, 2007) أن طالباً واحداً من بين كلّ خمسة طلاب في الجامعات الأمريكية يتسرّب خلال الأربع سنوات من دراسته الجامعية. وتوصلت دراسة العمر (٢٠٠٩) إلى أن الطلبة المتفوقين معرضون لتدني تحصيلهم الدّراسي إذا كانوا يعانون من بعض المشكلات الأسرية، أو الاقتصادية. كما أشارت دراسة إلياس وآخرون (Elias et al., 2010) إلى تدني تحصيل، ورسوب الطلاب الجامعيين وخاصة في السنوات الأولى من التحاقهم بالدّراسة.

وعلى الرغم من مشاهدات الباحثتين لنماذج متعددة من تدني المستوى، والرسوب المتكرر، والتسرّب أحياناً، إضافة إلى شكوى الطالبات - من تخصصات مختلفة - وتذمرهنّ مما آلت إليه معدلاتهنّ، لاسيما وأنهنّ اعتدن التفوق والنجاح في المرحلة الثانوية، إلا أن الباحثتين اتخذتا المنهج العلمي للتحقق من الوجود الفعلي لمشكلة الدّراسة في جامعة طيبة. وعليه؛ أُجريت دراسة استطلاعية لتحديد حجم المشكلة على (٦١٢) طالبة من المسجلات في الجامعة في الفترة ما بين ١٤٢٣هـ إلى ١٤٣١هـ وهنّ يمثلن الطالبات اللاتي سيتخرجن ذلك العام الدّراسي أو أوشكن على التخرج سواء كنّ منتظمات أو متعثرات دراسياً أي استنفذن السنوات المحددة للدراسة ولم يتخرجن نظراً لتعثرهن الدّراسي. وطُبق خلالها استبيان قصير، صُمم بغرض تحديد المشكلة قيد الدّراسة. ضم الاستبيان أسئلة حول الكلية، التخصص، المعدل التراكمي؛ ثم أربعة أسئلة تستفسر عن: رسوب الطالبة، وعدد مقررات الرسوب، وتدني مستوى التحصيل إلى مقبول، وعدد المقررات المتدنية. وشمل التطبيق الطالبات اللاتي لديهنّ إما رسوب وتدني أو أحدهما. كما أنه انحصر في اللاتي بلغت

معدلاتهن التراكمية أقل من (٣). وعليه استُبعدت استجابات الطالبات اللاتي لم تنخفض معدلاتهنّ عن تلك النسبة المحددة لعدم اتفاقها مع حدود الدّراسة.

جدول رقم (١)

وصف العينة الاستطلاعية المحددة لمشكلة الدّراسة حسب متغير الكلية

م	التخصص	العدد	النسبة ٪
١	الكليات العلمية	٢٩٦	٤٨،٣٦٪
٢	الكليات النظرية	٣١٦	٥١،٦٤٪
	الإجمالي	٦١٢	١٠٠٪

وبالنظر إلى الجدول رقم (١)، نجد أنه يشير إلى تمثيل العينة الاستطلاعية المحددة لمشكلة الدّراسة لكليات الجامعة على النحو التالي: بلغ عدد المستجيبات (٢٦٩) طالبة من الكليات العلمية وبنسبة (٤٨,٣٦٪)، أما الكليات النظرية، فبلغ عدد المستجيبات (٣١٦) طالبة، وبنسبة (٥١,٦٤٪).

جدول رقم (٢)

وصف العينة الاستطلاعية المحددة لمشكلة الدّراسة حسب متغير التخصص

م	الكلية	التخصص	العدد	العدد الكلي	النسبة الكلية ٪
١	الطّب	طبّ	٤٣	٤٣	٧٪
٢	العلوم الطّبية	تقنية مختبرات	١٩	٢٤	٣,٩٪
٣		تمريض	٤		
٤		تغذية	١		
٥	العلوم التطبيقية	أحياء	٤٥	١٣٨	٢٢,٥٪
٦		كيمياء	٢٨		
٧		رياضيات	٦٥		
٨	علوم وهندسة الحاسبات	علوم حاسبات	٣١	٩٠	١٤,٧٪
٩		نظم معلومات	٥٩		
١٠	الصيدلة	صيدلة	١	١	٠,٢٪

تابع/ جدول رقم (٢)

وصف العينة الاستطلاعية المحددة لمشكلة الدّراسة حسب متغير التخصص

م	الكلية	التخصص	العدد	العدد الكلي	النسبة الكلية ٪
١١	التربية والعلوم الإنسانية	لغة إنجليزية	١٥٨	٢٢٣	٣٦,٤٪
١٢		لغة عربية	٥٤		
١٣		تربية أسرية	١١		
١٤	التربية	تربة خاصة (لغة عربية وإنجليزية)	٩٣	٩٣	١٥,٢٪
الإجمالي				٦١٢	١٠٠٪

وجاءت نتائج الدّراسة الاستطلاعية المحددة لمشكلة الدّراسة من حيث التخصص ممثلة لمجمل التخصصات في جامعة طيبة، حيث بلغت (١٠) تخصصات علمية و(٤) تخصصات نظرية. والجدول رقم (٢) يبيّن تصدّر تخصص اللّغة الإنجليزية من حيث عدد المستجيبات (١٥٨) طالبة، ثم التربية الخاصة بمساريها (اللّغة العربية، واللّغة الإنجليزية) (٩٣) طالبة، ثم الرياضيات (٦٥) طالبة، وتقاربت نسب الأحياء، والطّب (٤٥، ٤٣) طالبة، وكذلك تقاربت نسب نظم المعلومات، واللّغة العربية (٥٩، ٥٤) طالبة، ولم تتباعد كثيراً نسب علوم الحاسبات، والكيمياء (٣١، ٢٨). أما نسب التخصصات الأخرى فجاءت على النحو الآتي: تقنية مختبرات (١٩) طالبة، تربية أسرية (١١) طالبة، تمريض (٤) طالبات، وبلغت أقل الاستجابات من تخصصيّ التغذية، والصيدلة طالبة واحدة فقط وذلك لحداثة التخصصين. أما فيما يخصّ متغيّر المعدّل التراكمي، فجميع أفراد العينة الاستطلاعية هنّ دون معدل (٣) الذي يشير إلى تقدير (جيد)، حسب نظام التقديرات الجامعية. وجاءت نتائج الدّراسة الاستطلاعية المحددة لمشكلة الدّراسة مجيبة عن الأسئلة الخاصة بواقع الرسوب والتدني وعدد المقررات الممثلة لهما على النحو الآتي:

جدول رقم (٣)

واقع الرسوب أو التدني في التحصيل الدّراسي لدى العينة الاستطلاعية المحددة لمشكلة الدّراسة

م	البند	ن = ٦١٢ طالبة				تكرار ونسب الرسوب والتدني					
		لا		نعم		مقرر واحد		مقررين		٣ مقررات فأكثر	
		العدد	النسبة٪	العدد	النسبة٪	العدد	النسبة٪	العدد	النسبة٪	العدد	النسبة٪
١	الرسوب في المقررات	١٩٩	٣٢,٥٪	٤١٣	٦٧,٥٪	١٠٥	١٧,٢٪	٨١	١٣,٢٪	٢٢٧	٣٧,١٪
٢	تدني التحصيل إلى مقبول	٧٣	٦٪	٥٧٥	٩٤٪	٩١	١٤,٩٪	١٢٥	٢٠,٤٪	٣٥٩	٥٨,٧٪

يتضح من نتائج الدّراسة الاستطلاعية الفرق في العدد بين أولئك اللاتي حصلن على تقدير راسب حيث بلغ عددهنّ (٤١٣) طالبة وبنسبة (٦٧,٥٪) مقارنة باللاتي لم يتعرضن أبداً للرسوب وعددهنّ (١٩٩) طالبة وبنسبة (٣٢,٥٪). كما جاء ترتيب الاستجابات من حيث عدد مقررات الرسوب على النحو الآتي: ثلاثة مقررات فأكثر، بلغت الاستجابات (٢٢٧) طالبة، وبنسبة (٣٧,١٪)، يتلوه مقرر واحد (١٠٥) طالبة، وبنسبة (١٧,٢٪)، ثم مقررين (٨١) طالبة، وبنسبة (١٣,٢٪) (انظر الجدول رقم ٣). وتشير هذه النتائج إلى زيادة في نسب الطالبات اللاتي حصلن على تقدير راسب، وكذلك زيادة في نسب اللاتي أخفقن في ثلاثة مقررات فأكثر عن غيرهنّ، مما يؤكد وجود مشكلة لتدني مستوى التحصيل العام للطالبات بجامعة طيبة.

وللإجابة عن السؤال المتعلّق بتدني المستوى، وعدد مقررات التدنّي، أظهرت نتائج الدّراسة الاستطلاعية أن الطالبات اللاتي حصلن على تقدير مقبول بلغ عددهنّ (٥٧٥) طالبة وبنسبة (٩٤٪) مقارنة باللاتي لم يحصلّن على هذا التقدير، وعددهنّ (٧٣) طالبة وبنسبة (٦٪). كما جاء ترتيب الاستجابات من حيث عدد مقررات التدني على النحو الآتي: ثلاثة مقررات فأكثر (٣٥٩) وبنسبة (٥٨,٧٪)، يتلوه مقررين (١٢٥) طالبة وبنسبة (٢٠,٤٪)، ثم مقرر واحد (٩١) طالبة وبنسبة (١٤,٩٪). وتشير هذه النتائج إلى زيادة في نسب الطالبات

اللاتي حصلن على تقدير مقبول وكذلك زيادة في نسب اللاتي أخفقن في ثلاثة مقررات فأكثر عن غيرهنّ، مما يؤكد وجود مشكلة تدني وانخفاض في مستوى التحصيل العام للطالبات بجامعة طيبة.

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن عدد الطالبات الحاصلات على تقدير راسب في الكليات النظرية (٢٢٣) طالبة أكبر من مثيلاتهنّ في الكليات العلمية (١٩٠) طالبة. وعدد مقررات الرسوب في التخصصين بلغ أعلى معدلاته في الاستجابة "ثلاثة مقررات فأكثر"، كما زاد أيضاً العدد في الكليات النظرية (١٣٧) طالبة عنه في الكليات العلمية (٩٠) طالبة. كما تقارب عدد الحاصلات على معدل مقبول في الكليات النظرية والعلمية حيث بلغ (٢٩٣، ٢٨٢) طالبة على التوالي. أما فيما يخص عدد مقررات التدني فتصدرت الاستجابة "ثلاثة مقررات فأكثر"، وتقارب عدد الطالبات أيضاً في الكليات النظرية والعلمية حيث بلغ (١٨٢، ١٧٧) طالبة على التوالي.

جدول رقم (٤)

وصف العينة الاستطلاعية المحددة لمشكلة الدّراسة من حيث الرسوب والتدني حسب متغيّر نوع الكلية

الكلية	البند	ن=٦١٢ طالبة				تكرار ونسب الرسوب والتدني					
		لا		نعم		مقرر واحد		مقررين		٣ مقررات فأكثر	
		العدد	النسبة٪	العدد	النسبة٪	العدد	النسبة٪	العدد	النسبة٪	العدد	النسبة٪
الكليات العلمية	الرسوب	١٠٦	٣٥,٨٪	١٩٠	٦٤,٢٪	٥٦	١٨,٩٪	٤٤	١٤,٩٪	٩٠	٣٠,٤٪
	تدني التحصيل	١٤	٤,٧٪	٢٨٢	٩٥,٣٪	٤٦	١٥,٥٪	٥٩	١٩,٩٪	١٧٧	٥٩,٨٪
الكليات النظرية	الرسوب	٩٣	٢٩,٤	٢٢٣	٧٠,٦٪	٤٩	١٥,٥٪	٣٧	١١,٧٪	١٣٧	٤٣,٤٪
	تدني التحصيل	٢٣	٧,٣٪	٢٩٣	٩٢,٧٪	٤٥	١٤,٢٪	٦٦	٢٠,٩٪	١٨٢	٥٧,٦٪

وبالنظر إلى خلفية القبول والاستيعاب في جامعة طيبة، واستجابة لشكوى الطالبات، وتلمّس الباحثتين للواقع الفعلي. واعتماداً على نتائج الدّراسة الاستطلاعية المحددة لمشكلة الدّراسة؛ جاءت هذه الدّراسة لتقصّي الأسباب

الكامنة وراء انخفاض، أو تدني مستوى التحصيل الدّراسي للطالبات في كليات الجامعة: العلمية والنظرية.

أسئلة الدّراسة

تتبلور مشكلة الدّراسة في السؤالين الآتيين:

١ - ما الأسباب التي تؤدي إلى تدني التحصيل الدّراسي للطالبات في المرحلة الجامعية المتعلقة بالطالبة؟

٢ - ما الأسباب التي تؤدي إلى تدني التحصيل الدّراسي للطالبات في المرحلة الجامعية؛ المعتمدة على البيئة الجامعية للطالبة؟

الهدف من الدّراسة

تهدف الدّراسة الحالية إلى:

١ - التعرّف على الأسباب الأكاديمية المتعلقة بالطالبة، وتكمن وراء تدني التحصيل الدّراسي للطالبات في المرحلة الجامعية بجامعة طيبة.

٢ - التعرّف على الأسباب الأكاديمية المتعلقة بالبيئة الجامعية، وتكمن وراء تدني التحصيل الدّراسي للطالبات في المرحلة الجامعية بجامعة طيبة.

أهمية الدّراسة

تكتسب الدّراسة أهمية تربوية، وعلمية من عدة أوجه منها:

١ - تسهم الدّراسة في تحديد الأسباب الأكاديمية سواء المتعلقة بالطالبة، أو بالبيئة الجامعية والتي تكمن وراء تدني التحصيل الدّراسي للطالبات في المرحلة الجامعية بجامعة طيبة.

٢ - تساعد نتائج الدّراسة الطالبات في التغلّب على الأسباب التي قد تؤدي إلى تدني التحصيل الدّراسي لهنّ.

٣ - تسهم نتائج الدّراسة في وقوف إدارات الكليات، والأقسام، وأعضاء هيئة التدريس على الأسباب الكامنة وراء تدني التحصيل الدّراسي للطالبات في المرحلة الجامعية وكيفية التغلّب عليها.

مصطلحات الدّراسة

اعتماداً على أن معوقات النجاح التي تتصدى لها الدّراسة يعكسها معدلات التسرب، أو الرسوب، أو تدني التحصيل الدّراسي، فعليه؛ ستكون هذه بمثابة المصطلحات التي سترتكز عليها الدّراسة.

١ - التحصيل الدّراسي Achievement: "هو مجموعة المعارف والمهارات المتحصّل عليها والتي تم تطويرها خلال المواد الدّراسية، والتي عادة ما تدل عليها درجات الاختبار، أو الدرجات التي يخصصها المعلمون أو الاثنان معاً" (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣: ٨٩).

ويشير هذا المصطلح في الدّراسة الحالية إلى ارتفاع المعدّل التراكمي للطالبة بحيث يسجّل ما بين أكبر من ٣ إلى ٥ وهو يدلّ على تقدير جيد مرتفع إلى ممتاز مرتفع.

٢ - تدني التحصيل الدّراسي Low-Level Achievement: عرّف كلٌّ من الخليفة وعطا الله (٢٠٠٦) تدني التحصيل الدّراسي على أنه "فشل (الطالب) في استخدام أو توظيف الطاقات، أو الإمكانات، أو القدرات العقلية للوصول إلى المستوى التحصيلي، أو الأكاديمي الملائم لمستوى ذكائه أو قدراته". ويشير مصطلح تدني التحصيل الدّراسي في الدّراسة الحالية إلى حصول الطالبة على درجة مقبول وهي ما بين ٦٠-٦٩ درجة حسب نظام التعليم في الجامعات السعودية.

٣ - الرسوب Failing: "هو عدم انتقال المتعلّم من صفّ دراسي إلى صفّ دراسي أعلى بعد دراسته للبرنامج المخصص للصفّ الدّراسي الذي هو فيه، وعدم قدرته على اجتياز الامتحان النهائي بنجاح" (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣: ١٨٩).

وفي الدّراسة الحالية، الرسوب يعني حصول الطالبة على درجة أقل من ٦٠ درجة حسب النظام الجامعي.

٤ - التسرّب Dropout: "هو ترك الدّارس للبرنامج لسبب من الأسباب قبل نهاية السنة الأخيرة من المرحلة التعليمية التي سجّل فيها، أو خلال إحدى سنواتها" (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣: ١٠٢).

حدود الدّراسة

أولاً - حدود موضوعية: وتشمل ما يلي:

١ - رغم كثرة الأسباب المؤدية لتدني التحصيل الدّراسي من نفسية، واجتماعية، واقتصادية، وأكاديمية؛ إلا أن الدّراسة الحالية ستقتصر على الأسباب الأكاديمية المؤدية لتدني التحصيل الدّراسي (أ) المتعلقة بالطالبة ذاتها، (ب) المتعلقة بالبيئة الجامعية المحيطة بها.

٢ - حُددت نسبة الرسوب في حصول الطالبة على درجة (٥٩) فأقلّ؛ أي تقدير (هـ). وحُددت نسبة التدني في حصول الطالبة على درجة ما بين (٦٠-٦٩) أي تقدير (د، د+) حسب النظام الجامعي.

٣ - حُصرت عينة الدّراسة في طالبات جامعة طيبة المقرّ الرئيس بالدينة المنورة والذي يشتمل على ٨ كليات حيث بلغ عدد الطالبات ٥١٤١ طالبة.

ثانياً - حدود مكانية: وتنحصر في طالبات جامعة طيبة بالمدينة المنورة، بكلياتها العلمية والنظرية.

أدبيات الدّراسة

إن الهدف الرئيسي للجامعة كمؤسسة تعليمية، هو إحداث تغيّر سلوكي لدى الطلاب ويسمّى بالتعلّم، ويُتعرف عليه من خلال التحصيل الدّراسي. فالتحصيل الدّراسي هو نتاج للتعلم، يُعبر عنه بكل ما يحققه الطالب من إنجازات، وتغيرات مرغوبة في معارفه، ومهاراته، واتجاهاته نتيجة للأنشطة، والخبرات التعلّمية التي يمر بها. ويمثل التحصيل الدّراسي أحد الأبعاد التربوية ذات الأهمية البالغة لكل طالب، ويعتبر من علامات ومؤشرات نجاح العملية

التربوية؛ والتعليمية (الأنصاري، ٢٠١٠). ويمكن قياس التحصيل الدّراسي عن طريق أدوات التقويم المتعددة؛ التي من خلالها يمكن الحكم على مستوى التحصيل الدّراسي للطلاب سواء كان تحصيلاً مرتفعاً وهو مؤشر تنموي جيد، أو تحصيلاً منخفضاً، حيث يمكن اعتباره حينها مشكلة يعاني منها الطلاب بصفة خاصة، والنظام التعليمي بشكل عام.

وتعددت الدّراسات التي تناولت الأسباب المرتبطة بتدني التحصيل الدّراسي والمتعلقة بالطلبة ما بين أسباب أكاديمية، أو نفسية، أو اجتماعية، أو اقتصادية، أو أخرى مرتبطة بالبيئة الجامعية لهم. ومعظم الدّراسات جمعت أكثر من سبب لدراسة أثره على التحصيل الدّراسي. ففي دراسة تهدف إلى معرفة أسباب تدني مستوى التحصيل الدّراسي قام بها بينوبورنبانش (Pinyopornpanish, 2004) وأخرى أجراها كلّ من بيرتون وداولينج (Burton & Dowling, 2005)، أظهرت النتائج إمكانية تقسيم تلك الأسباب إلى: أسباب شخصية/فردية ترتبط بالطالب، وأخرى تتعلق بالبيئة الجامعية. كما اتفقت نتائج دراسة سوبرباي وآخرون (Superby et al., 2006) معهما، ولكنها أضافت بعداً آخر مستقلاً تمثّل في النواحي الاجتماعية/الأسرية، كأحد الأسباب المؤدية لتدني التحصيل الدّراسي. أما الدراسة التحليلية التي قام بها رومبرجر وليم (Rumberger & Lim, 2008) وراجعا فيها ٢٠٣ دراسة منشورة، متعلقة بمشكلة الرسوب والتسرّب على مدى ٢٥ سنة، وتنوعت بياناتها ما بين عالمية، وإقليمية، ومحلية. وقسّمت هذه الدّراسة التحليلية العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل الدّراسي، أو الرسوب، بالإضافة للتسرّب، إلى عوامل تتعلق بالطالب، وأخرى بالبيئة الدّراسية. يندرج تحت القسم الأول: أداء الطالب أكاديمياً، وسلوكياً، وكذلك اتجاهاته، واعتقاداته، ومنظومته القيمية. أما القسم المتعلق بالبيئة، فيندرج ضمنه كلُّ العوامل التي تخصّ الأسرة، والمؤسسة التي ينتمي لها الطالب، وكذلك المجتمع المحيط به.

واعتماداً على ما سبق، قَسّمت الدّراسة الحالية أسباب تدني تحصيل الطالبات في جامعة طيبة، إلى: (أ) أسباب تتعلق بالطالبة، وأخرى (ب) بالبيئة الجامعية المحيطة؛ وبالتالي قُسّمت أدبيات الدّراسة على هذا النحو.

أولاً - أسباب تتعلق بالطالبة الجامعية:

يُقصد بها الأسباب التي تتعلق بشخصية الطالب من عدة نواحي مثل: **الناحية الأكاديمية**، كقبول الطالب في قسم دون: رغبته، خلفيته العلمية، ضعف قدراته التحصيلية، ومهاراته الدّراسية، صعوبة المقررات، وعدم القدرة على إدارة الوقت وتنظيمه، وفقدان الدّافعية (Dias, 2002). أو من **الناحية النفسية** مثل: ضعف الثقة في النفس، وانخفاض مستوى الطموح، والاعتماد المفرط على الغير، أو الخوف من الفشل (Tella, 2007؛ إبراهيم، ٢٠٠٩). أو قد تكون أسباباً تتعلق **بالناحية الاجتماعية/الأسرية**: مثل عدم تفهم الوالدين لمشكلات أبنائهم، وغياب القدوة الصالحة، أو ضعف الدعم المادي والمعنوي للأبناء، والحماية، أو التقييد المفرط لسلوكيات الأبناء (Rumberger & Lim, ؛Westwood, 1997) 2008. أو من **الناحية الاقتصادية** مثل: قلة الدخل، والموارد المالية، أو الرغبة في تحقيق مكانة اجتماعية تؤهله للحصول على مصادر مالية (Elliott, 1997).

وتعددت الدّراسات العربية والأجنبية التي تناولت كلّ ما ينطوي تحت الأسباب التي تتعلق بالطالب، وعضدت مشكلة الدّراسة الحالية. فقد أشارت دراسة الشامي وغنايم (١٩٩٢) إلى أن من أهم الأسباب المؤدية إلى تدني المعدلات الأكاديمية للطلاب والطالبات يرجع لأسباب شخصية، واقتصادية، واجتماعية. في حين أكدت دراسة الحليبي والرياشي (١٩٩٤) على أن عدم تنظيم ساعات المذاكرة عند المتعلم بالإضافة إلى قلق المتعلمين من الاختبارات، من أسباب انخفاض التحصيل الدّراسي لدى الطلاب في الرياضيات. أما نتائج دراسة العبد الله والخليفي (٢٠٠١)، ودراسة العجمي (٢٠٠٣) فقد أشارتا إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين كلٍّ من عادات الاستذكار، والاتجاه الإيجابي نحو الدّراسة عند الطالبات في الأقسام العلمية والنظرية، وبين التحصيل الدّراسي. وأكدت دراسة بينوبورنبانش (Pinyopornpanish, 2004) التي طبقها على طلبة كلية الطّب في جامعة تشيانج ماي، على أن الغياب المتكرر للطالب، وضعف الدّافعية للتعلّم، والتقييد الأسري، وفرط الحماية من أبرز الأسباب المؤدية إلى تدني التحصيل الدّراسي. كما أكدت دراسة العكايشي والزبيدي (٢٠٠٥) على أن سبب انخفاض التحصيل الدّراسي، أو الرسوب لدى

طلبة الجامعة يعودان إلى أسباب: نفسية، وأسباب أسرية، بالإضافة إلى أسباب أكاديمية، وأخرى تتعلق بالجانب الاقتصادي.

كما قام المركز الاستشاري الجامعي، التابع لجامعة مقاطعة واين Wayne State University بدراسة في عام ٢٠٠٧، قدّم من خلالها الأسباب الكامنة وراء رسوب الطلبة المتفوقين وأرجع معظمها إلى أسباب متعلقة بالطالب مثل: فقدان الدّافعية، الاستسلام للفشل، المماطلة وتأخير العمل، ضعف أو زيادة الثقة في النفس، وضعف استخدام مهارات التفكير الإبداعي، والناقد، والتحليلي. أما دراسة تلا (Tella, 2007)، فتوصلت إلى أن ضعف الدّافعية للتعلّم، وضعف التقدير الإيجابي للذات من أهم الأسباب التي أدت إلى تدني مستوى التحصيل الدّراسي لدى الطلبة النيجيريين. واتفقت دراسة يونج (Yong, 2010) مع دراسة تلا، في أن دافعية طلّاب الهندسة، وإدارة الأعمال، واعتقادهم بقدراتهم، وتقديرهم الإيجابي للذات، كان من أهم الأسباب التي أدت إلى تغلبهم على تدني التحصيل في إحدى الجامعات الماليزية الخاصة. وجاءت نتائج دراسة عبد الله وآخرون (Abdullah et al., 2009) التي أجراها على ٢٥٠ طالباً ماليزياً، أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين مهارات التواصل، والقيادة عند الطالب، وبين تحصيله الدّراسي. وبعد استعراض نتائج الدراسات السابقة، يمكن تلخيص أبرز الأسباب التي تتعلق بالطالب، وقد تؤدي إلى تدني التحصيل الدّراسي، في الآتي:

١ - عدم اختيار التخصص الأكاديمي الملائم. ٩ -ضعف الدّافعية للتعلّم.

٢ - التغيب المفرط عن المحاضرات. ١٠ -عدم التقدير الإيجابي للذات.

٣ - التسويف في أداء المهام المطلوبة. ١١ -عدم القدرة على التوافق النفسي.

٤ - عدم الاهتمام بإدارة الوقت. ١٢ - قلق الامتحانات.

٥ - عدم وضوح الأهداف الآنية، والمستقبلية. ١٣ - فقر الأسرة، وعجزها عن توفير التغذية الصحية.

٦ - ضعف الرغبة في النجاح والتميّز. ١٤ - عدم الاستقرار العائلي.

٧ - ضعف مهارات التفكير التحليلي، والاستنباطي. ١٥ - الشعور بالإحباط و الحرمان العاطفي.

٨ - تشتت الانتباه، وضعف الذاكرة "النسيان". ١٦ - الحماية، أو التقييد المفرط.

ثانياً - أسباب تتعلق بالبيئة الجامعية:

تتكون البيئة الجامعية من المكونات المادية، والأكاديمية، ويشتمل كلٌّ منهما على العديد من الجوانب، والأمور التي تتفاعل فيما بينها من أجل تحقيق الأهداف المنشودة. وتقتصر الدّراسة الحالية على مفهوم البيئة الأكاديمية الذي يتضمن كلاً من: **عضو هيئة التدريس** الذي ينبغي أن يلعب أدواراً عدة منها: أن يكون منظماً، موجهاً لعملية التعليم، وميسراً لها، مقوماً، محفّزاً، ومشرفاً أكاديمياً، مراقباً لأدائه، مشاركاً لطلبته (مراد، ٢٠٠٧). كما تشمل البيئة الأكاديمية، **النظام الجامعي بسياساته، ولوائحه، والخطط والمقررات الدّراسية**، والتي ينبغي أن تخضع بشكل دائم لعمليات التحديث، والتجديد لتواكب التغيرات الحادثة في كلّ جوانب المعرفة، وطرق الحصول عليها. ولا يمكن إغفال أهمية **أساليب التدريس، والأنشطة الصفيّة**، التي لابد لها أن تتميز بالتنوع والإبداع للقيام بوظيفة التعليم الجامعي التي تتمثل في التركيز على البيئة العقلية/المعرفية للطالب، وتطوير أساليب تفكيره، وتدريبه على الحوار والمناقشة. كما يُعد **التقويم** من الجوانب المهمة في البيئة الأكاديمية؛ إذ لا بد أن تكون وسائله متنوعة، لتنمية قدرة المتعلم على التعلّم الذاتي، والتعلّم مدى الحياة، وتوظيف المعرفة بشكل يتصل بالواقع المعاش (شحاته، ٢٠٠١). وفي هذا الإطار؛ تعددت الدّراسات التي أكدت على تأثير البيئة الجامعية على التحصيل الدّراسي للطلبة.

فقد أشارت دراسة الشهراني والغنام (١٩٩٣) إلى أن من العوامل التي أدت إلى تدني التحصيل الدّراسي للطلاب في مادة الفيزياء، عدم استخدام عضو هيئة التدريس للوسائل التعليمية المعينة في التدريس، إضافة إلى عدم اهتمام الأستاذ بمشكلات الطلاب الشخصية، والأكاديمية. أما دراسة الحليبي والرياشي (١٩٩٤)، فقد أكدت على أن من أسباب انخفاض مستوى التحصيل الدّراسي الآتي: عدم ملاءمة القاعات الدّراسية للدراسة، وأن نظام الإرشاد الأكاديمي لا يساعد المتعلّم على حلّ مشكلاته، كما أن طريقة التدريس التي يقوم بها بعض الأساتذة لا تهتم بضعاف المستوى، إضافة إلى أن تصميم

الاختبارات عادة ما يركز على الحفظ والاستظهار، مما يؤدي إلى ضعف الخلفية العلمية للمتعلم.

أما دراسة ويستوود (Westwood, 1997)، فقد حصرت الأسباب المرتبطة بالبيئة الجامعية، وتؤدي إلى تدني التحصيل الدّراسي في: عدم مواءمة المحتوى العلمي للمقررات لقدرات الطلاب العقلية، واحتياجاتهم، واهتماماتهم؛ إضافة إلى الأعداد الكبيرة من الطلاب في الفصول، كما أن عدم التواصل مع أستاذ المقرر، وضعف توجيهه لطلابه، وعدم كفاية التغذية الراجعة التي يقدمها لهم من الأسباب المؤدية إلى تدني التحصيل؛ إضافة إلى عدم تعاون الأقران الذي يعتبره الطلاب أحد أبرز الأسباب أيضاً. في حين أن دراسة البكر (٢٠٠١) ركّزت على أن من أبرز المشكلات والصعوبات المتعلقة بالبيئة المحيطة وتؤثر على التحصيل: الصعوبات الأكاديمية مثل: عدم توافر إرشاد أكاديمي، وضعف مهارات البحث العلمي.

وجاءت دراسة بينوبورنبانش (Pinyopornpanish, 2004) مؤكدة على أن من أهم أسباب تدني التحصيل الدّراسي هو: ضعف الأنشطة الصفيّة، وعدم كفايتها، إضافة إلى ضعف التواصل مع أعضاء هيئة التدريس، وكذلك ضعف التعاون بين الأقران. أما جزماوي (٢٠٠٦) فقد توصلت في دراستها إلى أن من أهم أسباب تدني التحصيل الدّراسي، هو عدم التنويع في أساليب التدريس. وفي دراسة أجراها بنفورد وجسنيوسوم (Benford & Gess-Newsome, 2006)، وطبقاها على ٧١٩ طالباً من تخصصات مختلفة، توصّلا إلى أن أبرز الأسباب المؤدية إلى تدني التحصيل، أو الرسوب، أو التسرب هي: عدم جاهزية الطلاب لاستقبال الدّراسة الجامعية؛ وضعف التواصل مع أعضاء هيئة التدريس، وكذلك عدم فاعلية إستراتيجيات التدريس المستخدمة. واتفقت نتائج دراسة سوبرباي وآخرون (Superby et al., 2006) مع نتائج غيره من الدّراسات في الأسباب المتعلقة بالبيئة الجامعية والتي تؤدي إلى تدني التحصيل الدّراسي، وتصدّر ضعف التواصل مع أعضاء هيئة التدريس الأسباب المذكورة، وتلاه ضعف التغذية الراجعة المقدمة، وأخيراً ضعف التعاون بين الأقران.

وأكدت دراسة بانتزايرا وفيلبو (Pantziara & Philippou, 2007) على وجود علاقة طردية بين تنوع الإستراتيجيات التدريسية، وبين زيادة التحصيل الدّراسي لـ ٣٢١ طالباً جامعياً. وأكدت دراسة دِكر وآخرين (Dekker et al., 2009) على أن نظام الاختبارات الجامعية، وعدم تهيئة الطلاب للحياة الجامعية قبل دخولهم الجامعة كانت من أهم أسباب تدني التحصيل الدّراسي لطلبة قسم الهندسة الإلكترونية.

وبعد استعراض نتائج الدراسات السابقة، يمكن تلخيص أبرز الأسباب التي تتعلق بالبيئة الجامعية، وقد تؤدي إلى تدني التحصيل الدّراسي، في الآتي:

١ - عدم استخدام الوسائل التعليمية المعينة في التدريس.
٢ - عدم اهتمام الأستاذ بمشكلات الطلاب الأكاديمية.
٣ - عدم ملاءمة القاعات الدّراسية للدراسة.
٤ - عدم مساهمة الإرشاد الأكاديمي في حلّ المشكلات.
٥ - تصميم الاختبارات بشكل يركز على الحفظ فقط.
٦ - عدم تنمية مهارات الطلاب في البحث العلمي.
٧ - عدم التنويع في أساليب التدريس.
٨ - عدم مواءمة محتوى المقررات لقدرات الطلاب العقلية.
٩ - الأعداد الكبيرة من الطلاب في الفصول.
١٠ - عدم كفاية التغذية الراجعة المقدمة.
١١ - عدم التعاون بين الأقران
١٢ - عدم جاهزية الطلاب لاستقبال الدّراسة الجامعية.
١٣ - ضعف التواصل مع أعضاء هيئة التدريس.
١٤ - عدم فاعلية إستراتيجيات التدريس المستخدمة
١٥ - ضعف الأنشطة الصفيّة، وعدم كفايتها.
١٦ - صعوبة، وطول المقررات مما يصعّب استيعابها.

الدّراسة

هدفت الدّراسة الحالية إلى التعرّف على الأسباب الأكاديمية المتعلقة بالطالبة، وبالبيئة الجامعية وتكمن وراء تدني التحصيل الدّراسي للطالبات في المرحلة الجامعية بجامعة طيبة؛ وتحقيقاً لهذا الهدف، اتُبع ما يلي لإتمام الدّراسة:

منهج الدّراسة: تحقيقاً لأهداف الدّراسة، استُخدم المنهج الوصفي المسحي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة، من حيث طبيعتها، ودرجة وجودها، وجمع البيانات، وتحليلها، واستخراج النتائج ذات الدلالة بالنسبة لمشكلة الدّراسة.

عينة الدّراسة: استهدفت الدّراسة مجتمع الطالبات بجامعة طيبة بالمدينة المنورة باختلاف كلياتها، وعددها (٢٥) كلية في المدينة المنورة ومحافظاتها[(١)]، حيث بلغ عدد الطالبات في الجامعة بجميع فروعها في العام الدّراسي ١٤٣١/ ١٤٣٢هـ (٣٢٣٥٠) طالبة، واقتصر توزيع الاستبانة على الطالبات المتواجدات في مقرّ الجامعة الرئيس بالمدينة المنورة دون المحافظات والقرى والبالغ عددهن (٥١٤١) طالبة ينتمين إلى ٨ كليات. ووزعت (٩٠٠) استبانة بصورة عشوائية على طالبات الجامعة بنسبة (١٧,٥٪) من المجتمع الأصلي، وبلغ المسترجع منها (٧٣٢) استبانة، اعتُبرت هي العينة الممثلة للدّراسة.

الأساليب الإحصائية: ولغرض التحليل الإحصائي، استخدمت الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات، والنسب المئوية، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومعامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدّراسة، واستخدم برنامج الحزم الإحصائية الـSPSS لإدخال البيانات وتحليلها.

أداة الدّراسة: استُخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدّراسة. وتهدف الاستبانة إلى التعرف على الأسباب الأكاديمية

(١) حسب الدليل الإرشادي: دليل الالتحاق بالجامعة للعام الدّراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ الصادر عن عمادة القبول والتسجيل بجامعة طيبة بالمدينة المنورة.

المؤدية لتدني التحصيل الدّراسي لطالبات المرحلة الجامعية، سواء المتعلقة بالطالبات أنفسهنّ، أو بالبيئة الجامعية المحيطة بهنّ. وبعد تحديد مشكلة الدّراسة القائمة على جمع البيانات بواسطة الاستبانة، وبالرجوع إلى أدبيات الدّراسة العربية والأجنبية (Elliott, 1997؛ Westwood, 1997؛ العجمي، ٢٠٠٣؛ نصر الله، ٢٠٠٤؛ النصّار، ٢٠٠٥؛ Moran, 2006؛ Rumberger & Lim, 2008؛ الأنصاري؛ ٢٠١٠)، أمكن صياغة عبارات الاستبانة التي قُسّمت إلى جزئين: الأول يمثل المعلومات الأولية عن عينة الدّراسة، أما الثاني فيضم عبارات الاستبانة وقُسّم بدوره إلى محورين. يتناول المحور الأول: الأسباب الأكاديمية المؤدية لتدني التحصيل الدّراسي لطالبات المرحلة الجامعية المتعلقة بالطالبات أنفسهنّ، وتضم (٢٠) عبارة إيجابية. أما المحور الثاني فهو يتناول الأسباب الأكاديمية المؤدية لتدني التحصيل الدّراسي لطالبات المرحلة الجامعية المتعلقة بالبيئة الجامعية، ويضم (٢٠) عبارة سلبية. وبلغ عدد الفقرات مجتمعة (٤٠) عبارة. واستُخدم مقياس ثلاثي لحصر الاستجابات متدرجاً بالصورة التالية: كبيرة، صغيرة، منعدمة.

الدّراسة الاستطلاعية: طُبقت الاستبانة بصورتها المبدئية على عينة استطلاعية ممثلة للمجتمع الأصلي مكونة من (١٠١) طالبة من جامعة طيبة وذلك لحساب ثبات الاستبانة، والتعرّف على سلامة العبارات من حيث الصيغة، والبناء، والتعليمات المرفقة. وأظهرت نتائج الدّراسة الاستطلاعية سلامة الأداة إذ برز ذلك من استجابة أفراد العينة الاستطلاعية على جميع المفردات دون الحاجة للسؤال أو الاستفسار.

صدق الاستبانة: لاستخراج صدق المحكمين Face Validity، عُرضت الاستبانة على (٤) محكمين من المختصين في مجال إعداد الأدوات البحثية، وأخذت آراؤهم حول محاور، وعبارات الاستبانة، وأُجريت التعديلات اللازمة بناءً على مقترحاتهم، وأصبحت الأداة جاهزة للتطبيق. كما حُسب صدق مفردات الاستبانة بطريقة الاتساق الداخلي، وهذه الطريقة تعتمد على إيجاد

معاملات الارتباط لكل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية لها. وبتطبيق الاستبانة على (١٠١) طالبة، وبحساب معاملات الارتباط بين درجات محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها أسفر التحليل عن بيانات الجدول التالي:

جدول رقم (٥)

الاتساق الداخلي لمفردات الاستبانة

المحور الأول				المحور الثاني			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٤	١١	٠,٥٠	٢١	٠,٣١	٣١	٠,٥٢
٢	٠,٥٠	١٢	٠,٥٥	٢٢	٠,٣٧	٣٢	٠,٥٢
٣	٠,٥٤	١٣	٠,٦٣	٢٣	٠,٣٧	٣٣	٠,٥٤
٤	٠,٥١	١٤	٠,٤٨	٢٤	٠,٣٨	٣٤	٠,٤٥
٥	٠,٥٤	١٥	٠,٥٢	٢٥	٠,٥٠	٣٥	٠,٥١
٦	٠,٤٨	١٦	٠,٦٠	٢٦	٠,٥١	٣٦	٠,٥١
٧	٠,٥٦	١٧	٠,٥٦	٢٧	٠,٤٦	٣٧	٠,٤٥
٨	٠,٦١	١٨	٠,٦٠	٢٨	٠,٥٠	٣٨	٠,٥٢
٩	٠,٥٧	١٩	٠,٤٨	٢٩	٠,٤٤	٣٩	٠,٥٢
١٠	٠,٥٧	٢٠	٠,٥٢	٣٠	٠,٤٤	٤٠	٠,٤٥

ويتضح من الجدول أعلاه أن كل عبارة من عبارات الاستبانة ترتبط ارتباطاً موجباً ودالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مع الدرجة الكلية للمحور الذي تمثله، وهذا يدل على الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة ويشير إلى الصدق الداخلي للاستبانة.

حساب ثبات الاستبانة: بعد تطبيق الاستبانة على عينة بلغ عددها (ن=١٠١)، حُسب معامل ثبات مفردات الاستبانة Reliability Coefficient باستخدام ألفا كرونباخ Alpha؛ و بلغت قيمة معامل الثبات للمحور الأول (٢٠) عبارة (٠,٧٨)، وللمحور الثاني (٢٠) عبارة (٠,٧٩) أما قيمة معامل الثبات

لإجمالي بنود الاستبانة البالغ عددها (٤٠) عبارة فبلغت (٠,٨١)، وهي تُصنّف من قيم الثبات المرتفعة جداً، وهذا يؤكد قلة الأخطاء غير المنتظمة، أو العشوائية في بنود الاستبانة مما انعكس على استجابات أفراد العينة (انظر جدول رقم ٦).

جدول رقم (٦)

معامل ثبات ألفا كرونباخ مفردات الاستبانة

محاور الاستبانة		
المحور الأول	المحور الثاني	الاستبانة كاملة
٠,٧٨	٠,٧٩	٠,٨١

إجراءات الدّراسة

يمثل المجتمع الأصلي لهذه الدّراسة جميع طالبات جامعة طيبة بالمدينة المنورة وتضم (٢٥) كلية ما بين علمية ونظرية حسب الدليل الإرشادي للقبول والتسجيل بجامعة طيبة للعام الدّراسي ١٤٣٠-١٤٣١هـ. إنما اقتصر تطبيق الاستبانة على ٨ كليات في مقرّ الجامعة الرئيس بالمدينة المنورة دون فروعها في المحافظات؛ حيث بلغ عدد الطالبات (٥١٤١) طالبة. ووُزع عدد (٩٠٠) استبانة أي ما نسبته (١٧,٥٪) من المجتمع الأصلي على الطالبات بصفة شخصية، وباستخدام البريد الإلكتروني. واستمر التطبيق طوال شهر ربيع الأول من العام الهجري ١٤٣٢ وبلغ عدد الاستبانات المستردة (٧٣٢) استبانة. وفيما يأتي وصف لعينة الدّراسة من خلال تحليل البيانات الأولية في الاستبانة:

جدول رقم (٧)

وصف عينة الدّراسة من حيث متغيري الكلية والتخصص

م	الكلية	التخصص	العدد	العدد الكلي	النسبة الكلية ٪
١	الطّب	طبّ	٨٦	٨٦	١١,٧٪
٢	العلوم الطّبية	تقنية مختبرات	٣٢	٣٧	٥,١٪
٣		تمريض	٤		
٤		تغذية	١		

تابع/ جدول رقم (٧)

وصف عينة الدّراسة من حيث متغيري الكلية والتخصص

م	الكلية	التخصص	العدد	العدد الكلي	النسبة الكلية ٪
٥	العلوم التطبيقية	أحياء	١٥	١٢٧	٥,١٪
٦		كيمياء	٤٣		
٧		رياضيات	٦٩		
٨	علوم وهندسة الحاسبات	علوم حاسبات	٤٤	٨٤	١١,٥٪
٩		نظم معلومات	٤٠		
١٠	الصيدلة	صيدلة	٨	٨	١,١٪
١١	العلوم المالية والإدارية	إدارة أعمال	٣٧	٣٧	٥,١
١٢	التربية والعلوم الإنسانية	لغة إنجليزية	١١٤	٢٠٣	٢٧,٧٪
١٣		لغة عربية	٦٨		
١٤		تربية أسرية	١٣		
١٥		دراسات إسلامية	٨		
١٦	التربية	تربة خاصة (لغة عربية وإنجليزية)	١٤٥	١٥٠	٢٠,٥٪
١٧		تربية فنية	٥		
الإجمالي				٧٣٢	١٠٠٪

من الجدول رقم (٧)، يتضح أن أعلى نسب استجابة تركزت في طالبات كلية التربية والعلوم الإنسانية (٢٧,٧٪)، والتربية (٢٠,٥٪)، والعلوم التطبيقية (١٧,٣٪)؛ بينما جاءت النسب المتوسطة في كليتي الطّب (١١,٧٪) وهندسة الحاسبات (١١,٥٪). وانحصرت أقل الاستجابات في الكليات: العلوم الطبية والعلوم الإدارية والمالية (٥,١٪)، والصيدلة (١,١٪) حيث شكلت أقل عدد استجابات في طالباتها وذلك لحداثة نشأتها.

أما من حيث التخصص، فجاءت النتائج مشيرة إلى تصدّر تخصص

التربية الخاصة بمساريها من حيث عدد المستجيبات (١٤٥) طالبة، ثم اللّغة الإنجليزية (١١٤) طالبة، ثم الطّب (٨٦) طالبة، وتقاربت نسب الرياضيات واللّغة العربية (٦٩، ٦٨) طالبة. وكذلك تقاربت عدد الاستجابات من التخصصات: الكيمياء، علوم الحاسبات، ونظم المعلومات، فجاءت على التوالي (٤٤، ٤٣، ٤٠) طالبة، كما تقاربت أيضاً التخصصات: إدارة الأعمال وتقنية المختبرات (٣٧، ٣٢) طالبة. وتدنت نسب استجابة التخصصات المتبقية فجاءت على النحو التالي: الأحياء (١٥) طالبة، التربية الأسرية (١٣) طالبة، الصيدلة والدراسات الإسلامية (٨) طالبات لكلٍ منهما، والتربية الفنية (٥) طالبات، والتمريض (٤) طالبات؛ وبلغت أقل الاستجابات من تخصص التغذية حيث كانت طالبة واحدة فقط.

جدول رقم (٨)

وصف عينة الدّراسة من واقع الرسوب أو تدني التحصيل الدّراسي

م	البند	ن = ٧٣٢ طالبة				تكرار ونسب الرسوب والتدني					
		لا		نعم		مقرر واحد		مقررين		٣ مقررات فأكثر	
		العدد	النسبة٪	العدد	النسبة٪	العدد	النسبة٪	العدد	النسبة٪	العدد	النسبة٪
١	الرسوب في المقررات	٤٩٣	٦٧,٣٪	٢٣٩	٣٢,٧٪	١٠٠	١٣,٧٪	٧٩	١٠,٨٪	٦٠	٨,٢٪
٢	تدني التحصيل إلى مقبول	٣٣٤	٤٥,٦٪	٣٩٨	٥٤,٤٪	٩١	١٢,٤٪	١١٥	١٥,٧٪	١٩٢	٢٦,٢٪

يعطي الجدول رقم (٨) نتائج أولية عن واقع الرسوب، وتدني التحصيل الدّراسي لدى عينة الدّراسة، حيث تُظهر النتائج أن (٢٣٩) طالبة قد حصلن على تقدير راسب. وتصدّرت الاستجابة "مقرر واحد" بعدد (١٠٠) طالبة. كما تُبين نتائج الجدول أن (٣٩٨) طالبة حصلن على تقديرات متدنية. وتصدّرت الاستجابة "٣ مقررات فأكثر" بعدد (١٩٢) طالبة من الكليات العلمية والنظرية.

جدول رقم (٩)

وصف عينة الدّراسة من حيث الرسوب والتدني في التحصيل الدّراسي بحسب متغيّر نوع الكلية

الكلية	البند	ن=٧٣٢ طالبة				تكرار ونسب الرسوب والتدني					
		لا		نعم		مقرر واحد		مقررين		٣ مقررات فأكثر	
		العدد	النسبة٪	العدد	النسبة٪	العدد	النسبة٪	العدد	النسبة٪	العدد	النسبة٪
الكليات العلمية	الرسوب	٢٦٣	٦٩,٤٪	١١٦	٣٠,٦٪	٤٨	١٢,٧٪	٤٢	١١,١٪	٢٦	٦,٩٪
	تدني التحصيل	١٧١	٤٥,١٪	٢٠٨	٥٤,٩٪	٤٧	١٢,٤٪	٥٥	١٤,٥٪	١٠٦	٢٨٪
الكليات النظرية	الرسوب	٢٣٠	٥٦,٢٪	١٢٣	٣٤,٨٪	٥٢	١٤,٧٪	٣٧	١٠,٥٪	٣٤	٩,٦٪
	تدني التحصيل	١٦٣	٤٦,٢٪	١٩٠	٥٣,٨٪	٤٥	١٢,٧٪	٦٠	١٧٪	٨٦	٢٤,٤٪

وبالنظر إلى الجدول رقم (٩) يتضح أن عدد الطالبات الحاصلات على تقدير راسب في الكليات النظرية بلغ (١٢٣) طالبة أكبر وهو من مثيلاتهنّ في الكليات العلمية حيث بلغ (١١٦) طالبة. وعدد مقررات الرسوب في التخصصين بلغ أعلى معدلاته في الاستجابة "مقرر واحد"؛ كما تقارب العدد في الكليات النظرية والعلمية، فبلغ على التوالي (٥٢، ٤٨) طالبة. كما زاد عدد الحاصلات على معدلات متدنية في الكليات العلمية عنه في النظرية حيث بلغ (٢٠٨، ١٩٠) طالبة على التوالي؛ أما فيما يخصّ عدد مقررات التدني فتصدرت الاستجابة "ثلاثة مقررات فأكثر"، حيث زاد أيضاً عدد الطالبات في الكليات العلمية عنه في النظرية حيث بلغ (١٠٦، ٨٦) على التوالي.

عرض نتائج الدّراسة ومناقشتها

هدفت الدّراسة إلى التعرّف على الأسباب التي تكمن وراء تدني التحصيل الدّراسي للطالبات في المرحلة الجامعية بجامعة طيبة، وأكثر تحديداً ركزت الدّراسة على الأسباب الأكاديمية المتعلقة بالطالبة كقبول الطالبة في قسم دون رغبتها، خلفيتها العلمية، ضعف قدراتها التحصيلية، ومهاراتها الدّراسية،

صعوبة المقررات، وعدم القدرة على إدارة الوقت وتنظيمه، وفقدان الدّافعية للتعلّم؛ إضافة إلى الأسباب الأكاديمية المتعلقة بالبيئة الجامعية كتلك التي تتعلق بعضو هيئة التدريس، والنظام الجامعي بسياساته، ولوائحه، والخطط والمقررات الدّراسية، وكذلك أساليب التدريس، والأنشطة الصفيّة، إضافة إلى التقويم وطرائقه وأساليبه بين تقليدية وأخرى أصيلة. وللإجابة عن سؤالي الدّراسة، استخدمت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. وفيما يأتي عرض نتائج الدّراسة:

أولاً - محور الأسباب المؤدية إلى تدني التحصيل الدّراسي والمتعلقة بالطالبات:

للإجابة عن السؤال الأول، الذي ينصّ على: "ما الأسباب التي تؤدي إلى تدني التحصيل الدّراسي للطالبات في المرحلة الجامعية المتعلقة بالطالبة؟"، حُسبت التكرارات، والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على فقرات المحور الأول من الاستبانة؛ كما حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفقرات (الجدول رقم ١٠).

جدول رقم (١٠)

نسب وتكرارات المحور الأول: الأسباب المؤدية إلى تدني التحصيل الدّراسي والمتعلقة بالطالبات

م	العبارات	كبيرة		صغيرة		منعدمة		متوسط العبارة	
	من الأسباب المؤدية لتدني التحصيل الدّراسي، ضعف مهارة	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	المتوسط	الانحراف
١	التقدير الإيجابي للذات.	٥٨٠	٧٩,٢٪	١٠١	١٣,٨٪	٥١	٧٪	٢,٧٢	٠,٥٨
٢	التواصل مع الزميلات لمناقشة موضوعات المقرر.	٥٥٧	٧٦١,٪	١١٧	١٦٪	٥٨	٧,٩٪	٢,٦٨	٠,٦١
٣	القراءة الفعّالة التي تنتهي بالفهم والاستيعاب.	٥٤٢	٧٤٪	١٣٩	١٩٪	٥١	٧٪	٢,٦٧	٠,٦٠

تابع/ جدول رقم (١٠)

نسب وتكرارات المحور الأول: الأسباب المؤدية إلى تدني التحصيل الدّراسي والمتعلقة بالطالبات

م	العبارات	كبيرة		صغيرة		منعدمة		متوسط العبارة	
	من الأسباب المؤدية لتدني التحصيل الدّراسي، ضعف مهارة	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	المتوسط	الانحراف
٤	التخطيط الجيد للمستقبل.	٥٥٣	٧٥,٥٪	١٠٧	١٤,٦٪	٧٢	٩,٨٪	٢,٦٦	٠,٦٥
٥	التركيز والانتباه أثناء المحاضرات.	٥٥٢	٧٥,٤٪	١٠٨	١٤,٨٪	٧٢	٩,٨٪	٢,٦٦	٠,٦٥
٦	التفكير التحليلي أثناء الاستذكار.	٥٤٤	٧٤,٣٪	١٢٥	١٧,١٪	٦٣	٨,٦٪	٢,٦٦	٠,٦٣
٧	تحديد الطالبة لأهدافها بدقة ووضوح.	٥٢١	٧١,٢٪	١٦٣	٢٢,٣٪	٤٨	٦,٦٪	٢,٦٥	٠,٦٠
٨	تدوين الملاحظات أثناء حضور المحاضرات.	٥٢٧	٧٢٪	١٣١	١٧,٩٪	٧٤	١٠,١٪	٢,٦٢	٠,٦٦
٩	ضبط الوقت وتنظيمه للقيام بمتطلبات الدّراسة.	٥٠٣	٦٨,٧٪	١٦٥	٢٢,٥٪	٦٤	٨,٧٪	٢,٦٠	٠,٦٤
١٠	ربط المعلومات في المقرر الدّراسي مع الخبرات الذاتية للطالبة.	٥٠١	٦٨,٤٪	١٥٩	٢١,٧٪	٧٢	٩,٨٪	٢,٥٩	٠,٦٦
١١	الكتابة العلمية الصحيحة.	٥٠٢	٦٨,٦٪	١٥٦	٢١,٣٪	٧٤	١٠,١٪	٢,٥٨	٠,٦٧
١٢	الاستعداد الجيد والمبكر للاختبارات.	٤٨٧	٦٦,٥٪	١٥٤	٢١٪	٩١	١٢,٤٪	٢,٥٤	٠,٧١
١٣	تلخيص المحاضرات الطويلة.	٤٦٥	٦٣,٥٪	١٦٣	٢٢,٣٪	١٠٤	١٤,٢٪	٢,٤٩	٠,٧٣
١٤	سؤال أستاذ المقرر عما يصعب فهمه من المقرر.	٤٥٩	٦٢,٧٪	١٧٥	٢٣,٩٪	٩٨	١٣,٤٪	٢,٤٩	٠,٧٢
١٥	التفاعل من خلال طرح الأسئلة والنقاش.	٤٢٣	٥٧,٨٪	٢٠٣	٢٧,٧٪	١٠٦	١٤,٥٪	٢,٤٣	٠,٧٣
١٦	البحث العلمي لاستيفاء التكليفات البحثية وأوراق العمل.	٤٢٢	٥٧,٧٪	١٩٥	٢٦,٦٪	١١٥	١٥,٧٪	٢,٤٢	٠,٧٥

تابع/ جدول رقم (١٠)

نسب وتكرارات المحور الأول: الأسباب المؤدية إلى تدني التحصيل الدّراسي والمتعلقة بالطالبات

م	العبارات	كبيرة		صغيرة		منعدمة		متوسط العبارة	
	من الأسباب المؤدية لتدني التحصيل الدّراسي، ضعف مهارة	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	المتوسط	الانحراف
١٧	استخدام الوسائل المعينة كالأشكال، والجداول، والخرائط.	٤٠٧	٥٥,٦٪	١٨٦	٢٥,٤٪	١٣٩	١٩٪	٢,٣٧	٠,٧٨
١٨	تحديد جدول لإنجاز الأعمال اليومية.	٣٩٨	٥٤,٤٪	١٩٣	٢٦,٤٪	١٤١	١٩,٣٪	٢,٣٥	٠,٧٨
١٩	التحضير المبدئي للدروس مما يسهّل فهم المقرر الدّراسي.	٣٤٣	٤٦,٩٪	٢١٥	٢٩,٤٪	١٧٤	٢٣,٨٪	٢,٢٣	٠,٨١
٢٠	الاطلاع على مراجع مساندة لمفردات المقرر الدّراسي.	٣١٢	٤٢,٦٪	٢٠٥	٢٨٪	٢١٥	٢٩,٤٪	٢,١٣	٠,٨٤

وبالنظر إلى الجدول أعلاه، يتضح أن جميع العبارات تميّزت بمتوسطات عالية؛ حيث بلغ أقل متوسط (٢,١٣)، وهو يُمثل قيمة جيدة اعتماداً على المقياس الثلاثي للاستجابات. ونظراً لتشابه الأسباب وراء تدني مستوى التحصيل الدّراسي، فإنها تتفق على إثْرِه أحياناً تفسيرات تلك الأسباب، ولهذا اعتُمد منهج تفسير نتائج الدّراسة حسب أوجه التشابه تلك.

وبالنظر إلى الجدول رقم (١٠)، يتبين صدارة العبارة "ضعف مهارة التقدير الإيجابي للذات" (٢,٧٢) للأسباب المؤدية إلى تدني التحصيل الدّراسي من وجهة نظر الطالبات أنفسهنّ؛ وقد يرجع تفسير ذلك إلى الاحتياج النفسي للطالبات، وافتقارهنّ إلى الرغبة، والدافعية إلى الإنجاز Motivation to Achievement والتقدير الإيجابي للذات Positive Self-esteem. ويؤكد ذلك الاحتياج النفسي، افتقارُ المقررات في جامعة طيبة، باختلاف الكليات، والأقسام إلى مواد تهدف

إلى تنمية مهارات تطوير الذّات تُدرج ضمن متطلبات الجامعة بحيث تُعمم على جميع التخصصات مما يدرّب الطالبات على كيفية استغلال قدراتهنّ، وتعزيز الثقة بأنفسهنّ، والاعتقاد بإمكاناتهنّ. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة كلّ من بيرتون وداولينغ (Burton & Dowling, 2005)، والعكايشي والزبيدي (٢٠٠٥)، وموران (Moran (2006؛ كما جاء ضعف مهارة التقدير الإيجابي للذات أيضاً متصدراً نتائج دراسة تلا (Tella, 2007) حول الأسباب التي أدّت إلى تدني التحصيل لدى الطلّاب الجامعيين.

كما تشير نتائج الدّراسة إلى ضعف الطالبات في مهارتي: "التخطيط الجيد للمستقبل" و"تحديد الطالبة لأهدافها"؛ واعتُبر ضعفهما من أحد الأسباب المؤدية إلى انخفاض تحصيل الطالبات الدّراسي. وهذه النتيجة متممة لضعف الطالبات في مهارة تقدير الذّات. ولذلك قد يرجع السبب أيضاً في احتياج الطالبات إلى ما سبق ذكره من مواد تهدف إلى تنمية مهارات تطوير الذات، بحيث تساعدهنّ على تحديد الأهداف، والتخطيط لتحقيقها، وهو ذاته ما أكّدت عليه نتائج دراسة المركز الاستشاري الجامعي التابع لجامعة مقاطعة واين (٢٠٠٧).

ويتبيّن من الجدول رقم (١٠) ارتفاع متوسط عبارة "ضعف مهارة التواصل مع الزميلات" (٢,٦٨) مؤكداً على أهميتها لدى الطالبات من حيث مدى تأثيرها السلبي على تحصيلهنّ الدّراسي. وقد يعود ذلك إلى حاجة الطالبات أنفسهنّ - أكثر من الطلاب - إلى مثل هذا التواصل، لاسيما وأنهنّ معرضات عادة للغياب لفترات عن الدّراسة لأسباب الأمومة، أو رعاية الأطفال، أو الالتزامات الزوجية. فضعف التواصل هنا قد يتسبب في تأخر حصولهنّ على المادة العلمية، وما يترتب عليها من تكاليف، وواجبات، وبالتالي يتأثر تحصيلهنّ الدراسي تبعاً لذلك. وجاء هذا العامل كأحد أبرز الأسباب المؤدية إلى تدني التحصيل في عدد من الدّراسات مثل دراسة دياز (Diaz (2002 ودراسة بنفورد وجسنيوسوم (Benford & Gess-Newsome, 2006)، ودراسة سوبرباي وآخرون (Superby et al., 2006).

كما يتضح من نتائج الدّراسة، ضعف مهارات الطالبات في: "القراءة الفعّالة" و"الكتابة العلمية الصحيحة" و"البحث العلمي"؛ ويمكن إرجاع ذلك إلى سلسلة من السلوكيات الأكاديمية التي يمكن أن تؤدي إلى مثل هذه النتيجة؛ مثل تزويد الطالبات بمذكرات مختصرة خاصة بكلّ مقرر، مما يغنيهنّ عن قراءة المراجع الأساسية، أو المساندة. كما أن ضعف المهارات القرائية لديهنّ؛ يؤثر سلباً وبشكل مطرد على قدراتهنّ في الكتابة العلمية الصحيحة؛ مما يُضعف بدوره مهاراتهنّ البحثية التي تعتمد وبشكل مباشر، ومكثف على مهارتي: القراءة الفعّالة، والكتابة العلمية. وهذه النتيجة جاءت متفقة مع دراسة ويستوود (Westwood, 1997)، وكذلك توصيات تقرير قسم التربية بمركز ولاية كنساس (٢٠٠٢) الذي أكّد على ضرورة تنمية المهارات القرائية للطلاب، لتأثيرها الممتد على تحصيلهم الدّراسي.

وتشير نتائج الجدول رقم (١٠) كذلك إلى أن ضعف مهارات: "التركيز والانتباه أثناء المحاضرات"،" تدوين الملاحظات" و"تلخيص المحاضرات"، يمكن اعتبارها من الأسباب المؤدية إلى انخفاض التحصيل الدّراسي من وجهة نظر الطالبات أنفسهنّ. وربما يرجع ذلك إلى تسلل الرتابة، والملل إلى المحاضرات، التي تفتقر إلى عناصر الإثارة، والتشويق، والتفاعل، واستخدام الوسائل التعليمية، وكذلك الأنشطة الصفيّة الإثرائية؛ وهي بدورها تؤثر سلباً على مهارة الطالبات في تدوين الملاحظات، وتلخيص المحاضرات، والاتصال الدائم بالمادة العلمية.

كما يظهر من نتائج الدّراسة، أن الطالبات الجامعيات يجدن أن ضعفهنّ في مهارات: "التفكير التحليلي أثناء الاستذكار"، "ربط المعلومات في المقرر الدّراسي مع الخبرات الذاتية" و"استخدام الوسائل المعينة للفهم"، يؤثر بشكل واضح في تحصيلهنّ الدّراسي. وقد تستند هذه النتيجة على ما يمكن وصفه بالواقع الفعلي للتعليم الجامعي، الذي قد يفتقد إلى إستراتيجيات ضرورية، ولازمة للنجاح والتفوق مثل: إثارة التفكير، وتحفيز التعلّم، وتنمية القدرات

الإدراكية العليا للطالبات كالتحليل، والتركيب، والتقويم من خلال تعريضهنّ لمواقف، وخبرات تستدعي التحليل، والاستنباط، كتفسير المعلومات المضمنة في الجداول، والأشكال، والخرائط. وقد يتعدّى تأثير تقليدية التعليم تلك إلى الفصل بين الخبرات التعلّمية في الصفّ، وبين خبراتهنّ الذاتية، مما يوجد فجوة في الفهم والاستيعاب قائمة على محدودية ممارسة مهارات التفكير، والربط، وبالتالي انخفاض وتدني في مخرجات التعلّم. واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة بنفورد وجسنيوسوم (Benford & Gess-Newsome, 2006)، ونتائج الدّراسة التي قام بها المركز الاستشاري الجامعي، التابع لجامعة مقاطعة واين Wayne State University عام ٢٠٠٧، التي نادت بضرورة تدريس التفكير بجميع أنواعه: الإبداعي، والناقد، والتحليلي لأهميته كمحدد، ومؤشر للتعلّم الفعّال.

وبالنظر إلى جدول رقم (١٠)، يتبين تقارب متوسط استجابة الطالبات على العبارتين: ضعف مهارة "ضبط الوقت وتنظيمه" (٢,٦٠) و"الاستعداد الجيد للاختبارات" (٢,٥٨)، واعتبارهما من الأسباب التي تؤدي إلى انخفاض التحصيل الدّراسي. وربما يعود السبب في ذلك إلى معرفة الطالبات بطبيعة نمط حياتهنّ الذي تهيمن عليه الفوضى، والإرباك أكثر من التنظيم، وجدولة المهام استعداداً لإنجازها؛ مثل: إنجاز الفروض المنزلية في أوقاتها، المراجعة الدائمة للمقرر، الاستعداد الجيّد، والمبكر للاختبارات الدورية، والنهائية. فالوقت كمفهوم بحدّ ذاته، مفقود القيمة التي ينبغي أن ينالها في حياة كلّ إنسان، وفي حياة الطالب الجامعي بشكل محدد. أما تأثير ذلك على الطالبات: فقد يتعدّى الهدر وعدم الاستفادة إلى ما قد يسببه من نتائج متدنية في تحصيلهنّ الدّراسي.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة كلّ من الحليبي والرياشي (١٩٩٤) وإليوت (Elliott, 1997)، وكذلك نتائج الدّراسة التي قام بها المركز الاستشاري الجامعي التابع لجامعة مقاطعة واين عام ٢٠٠٧.

كما يظهر من النتائج في الجدول أعلاه، أن العبارتين: ضعف مهارة الطالبات في "سؤال أستاذ المقرر "و"التفاعل من خلال طرح الأسئلة، والنقاش"، قد تقاربتا في المتوسط؛ حيث بلغ متوسطاهما (٢,٤٩) و (٢,٤٣)، على التوالي، وهو ما يدلّ على تقاربهما من حيث الأهمية لدى الطالبات في التأثير على تحصيلهنّ الدّراسي. ويمكن إرجاع ضعف تلك المهارتين إلى خجل الطالبات من السؤال، أو المشاركة في النقاش أثناء الدّرس، كما يمكن أن يتسبب حجب أستاذ المقرر فرص المشاركة والنقاش لإنهاء موضوع المحاضرة، في تلك النتيجة أيضاً. وجاءت دراسة سوبرباي وآخرون (Superby et al., 2006) مؤكدة هذه النتيجة، حيث كان ضعف التفاعل الصفّي من أبرز الأسباب التي أدّت إلى انخفاض التحصيل الدّراسي للطلاب.

ومن خلال نتائج الدّراسة الحالية في محورها الأول، يتضح أن العبارات: ضعف مهارة "تحديد جدول لإنجاز الأعمال"، "التحضير المبدئي للدروس" و"الاطلاع على مراجع مساندة" تحصّلت على أقلّ المتوسطات، أي أنها تمثّل أقلّ الأسباب تأثيراً لدى الطالبات على تحصيلهنّ الدّراسي. وقد يرجع ذلك إلى عدم اهتمام الطالبات سواء بتنظيم جداول، أو قوائم تساعدهنّ على إتمام المهام، والتكاليف، إضافة إلى ضعف الدّافعية لديهنّ سواء تلك التي تعتمد على عوامل داخلية Intrinsic Motivation، أو خارجية Extrinsic Motivation، مما لا يشجعهنّ على التحضير المبدئي للمحاضرات، أو الاطلاع على مراجع مساندة للمراجع الأساسية. ورغم أن الطالبات يجدن أن ضعف المهارات المذكورة يساهم بشكلٍ أو بآخر في تدني التحصيل، إلا أنهنّ يعتبرنها من أقلّ تلك الأسباب تأثيراً.

ثانياً - محور الأسباب المؤدية إلى تدني التحصيل الدّراسي والمتعلقة بالبيئة الجامعية:

للإجابة عن السؤال الثاني، الذي ينصّ على: "ما الأسباب التي تؤدي إلى تدني التحصيل الدّراسي للطالبات في المرحلة الجامعية المعتمد على البيئة الجامعية للطالبة؟"، حُسبت التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة

على فقرات المحور الثاني من الاستبانة؛ كما حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفقرات (الجدول رقم ١١).

جدول رقم (١١)

نسب وتكرارات المحور الثاني: الأسباب المؤدية إلى تدني التحصيل الدّراسي والمتعلقة بالبيئة الجامعية

م	العبارات	كبيرة		صغيرة		منعدمة		متوسط العبارة	
	من الأسباب المؤدية لتدني التحصيل الدّراسي	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	المتوسط	الانحراف
٢١	عدم اهتمام الكليات ببحث أسباب تدني التحصيل في المقررات.	٥٩٧	٨١,٦٪	٩٠	٢,٣٪	٤٥	٦,١٪	٢,٧٥	٠,٥٦
٢٢	عدم تقبل أستاذ المقرر مراجعة الطالبة لدرجاتها التحصيلية.	٥٦٣	٧٦,٩٪	١١٨	١٦,١٪	٥١	٧٪	٢,٧٠	٠,٥٩
٢٣	افتقاد المحاضرات للتشويق، والإثارة، والتفاعل.	٥٧٧	٧٨,٨٪	٨٦	١١,٧٪	٦٩	٩,٤٪	٢,٦٩	٠,٦٣
٢٤	عدم تحفيز الطالبات للنجاح، والتفوق.	٥٥٩	٧٦,٤٪	١١٧	١٦٪	٥٦	٧,٧٪	٢,٦٩	٠,٦١
٢٥	عدم توافق أسئلة الاختبارات مع مفردات المقرر الدّراسي.	٥٤٨	٧٤,٩٪	١٤١	١٩,٣٪	٤٣	٥,٩٪	٢,٦٩	٠,٥٨
٢٦	عدم وضوح أهداف المقرر.	٥٤٢	٧٤٪	١٤٩	٢٠,٤٪	٤١	٥,٦٪	٢,٦٨	٠,٥٧
٢٧	عدم تقدير إبداع الطالبات عند إنجاز الواجبات، والأنشطة.	٥٥٢	٧٥,٤٪	١١٨	١٦,١٪	٦٢	٨,٥٪	٢,٦٧	٠,٦٣
٢٨	عدم كفاءة نظام الاختبارات في الجامعة.	٥٤٨	٧٤,٩٪	١٢٦	١٧,٢٪	٥٨	٧,٩٪	٢,٦٧	٠,٦٢
٢٩	ضعف الإرشاد والتوجيه الأكاديمي.	٥٤١	٧٣,٩٪	١٣٨	١٨,٩٪	٥٣	٧,٢٥٪	٢,٦٧	٠,٦١
٣٠	عدم الربط بين المشاركة في الأنشطة الجامعية وأنشطة المقررات.	٥٣٦	٧٣,٢٪	١٣٤	١٨,٣٪	٦٢	٨,٥٪	٢,٦٥	٠,٦٣

تابع/ جدول رقم (١١)

نسب وتكرارات المحور الثاني: الأسباب المؤدية إلى تدني التحصيل الدّراسي والمتعلقة بالبيئة الجامعية

م	العبارات	كبيرة		صغيرة		منعدمة		متوسط العبارة	
	من الأسباب المؤدية لتدني التحصيل الدّراسي	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	المتوسط	الانحراف
٣١	ضعف كفاءة عضو هيئة التدريس في المادة العلمية.	٥٣١	٧٢,٥٪	١٤٠	١,١٩٪	٦١	٨,٣٪	٢,٦٤	٠,٦٣
٣٢	تأخر رصد أستاذ المقرر لنتائج الأعمال الفصلية قبل النهائي.	٥١٥	٧٠,٤٪	١٤٥	١٩,٨٪	٧٢	٩,٨٪	٢,٦١	٠,٦٦
٣٣	عدم وضوح متطلبات المقرر من الواجبات والأنشطة.	٤٩٢	٦٧,٢٪	١٧٨	٢٤,٣٪	٦٢	٨,٥٪	٢,٥٩	٠,٦٤
٣٤	عدم وضوح توزيع أعضاء هيئة التدريس لدرجات المقرر.	٤٧٢	٦٤,٥٪	١٨٠	٤٢,٦٪	٨٠	١٠,٩٪	٢,٥٤	٠,٦٨
٣٥	عدم التزام أعضاء هيئة التدريس بالساعات المكتبية.	٤٨١	٦٥,٧٪	١٥٩	٢١,٧٪	٩٢	١٢,٦٪	٢,٥٣	٠,٧١
٣٦	عدم اختيار التخصص الملائم للقدرات والاستعدادات.	٤٩٤	٦٧,٥٪	١٠٧	١٤,٦٪	١٣١	١٧,٩٪	٢,٥٠	٠,٧٨
٣٧	تأخر الحصول على أسماء المراجع الأساسية والمساندة للمقرر.	٤٥٨	٦٢,٦٪	١٧٥	٢٣,٩٪	٩٩	١٣,٥٪	٢,٤٩	٠,٧٢
٣٨	عدم القدرة على التكيف مع الحياة الجامعية.	٤٧٢	٦٤,٥٪	١٢١	١٦,٥٪	١٣٩	١٩٪	٢,٤٥	٠,٧٩
٣٩	تأخر مواعيد بعض المحاضرات إلى فترات مسائية.	٤٥٤	٦٢٪	١٥٠	٢٠,٥٪	١٢٨	١٧,٥٪	٢,٤٥	٠,٧٧
٤٠	عدم متابعة أستاذ المقرر لغياب الطالبات المتكرر عن المحاضرات.	٤٠٨	٥٥,٧٪	١٧٣	٢٣,٦٪	١٥١	٢٠,٦٪	٢,٣٥	٠,٨٠

من الجدول رقم (١١)، يتضح أن جميع العبارات تميّزت بارتفاع متوسطاتها، مما يدلّ على أهميتها لدى الطالبات، إذ يجدن أن مجمل الأسباب

المذكورة والمتعلقة بالبيئة الجامعية، يؤثر سلباً على تحصيلهنّ، ما عدا عبارة واحدة فقط تحصّلت على أدنى المتوسطات (٢,٣٥)، وهي عبارة "عدم متابعة أستاذ المقرر لغياب الطالبات". ويبدو أن حصر الغياب، ومتابعته لا يُعدّ لديهنّ أحد أسباب تدني التحصيل الدّراسي. وهذه النتيجة لا تتفق مع ما توصلت إليه دراسة كلّ من بينوبورنبانش (Pinyopornpanish, 2004) والعكايشي والزبيدي (٢٠٠٥)، إذ توصلتا إلى أن الغياب المتكرر، يُعد أحد أهم الأسباب المؤدية إلى تدني التحصيل الدّراسي لدى طلاب الجامعة.

ويتبين من نتائج الدّراسة في الجدول أعلاه أن عبارة "عدم اهتمام الكليات ببحث أسباب تدنّي التحصيل في المقررات" (٢,٧٥) قد تصدّرت الأسباب المعتمدة على البيئة الجامعية والتي تؤثر على التحصيل الدّراسي للطالبات. وقد يرجع ترجيح الطالبات لهذا السبب إلى ضعف الإرشاد، والتوجيه الأكاديمي بأقسام كليات الجامعة المختلفة، التي تعجز عن متابعة حالات انخفاض المستوى، والرسوب، أو حتى التسرّب أحياناً. وتأتي عبارة "ضعف الإرشاد الأكاديمي" (٢,٦٧) معضدة تفضيل الطالبات للعبارة الأولى، لأن هناك ما يؤكد ضعف الخدمات التي يقدمها الإرشاد الأكاديمي في الأقسام المختلفة. وهذه النتيجة اتفقت معها نتائج عدد من الدّراسات، مثل: الشهراني والغنام (١٩٩٣)، الحليبي والرياشي (١٩٩٤)، والبكر (٢٠٠٢)، إذ استشعرت جميعها دور أقسام الكليات في تقديم أفضل خدمات إرشادية/أكاديمية للطلاب في الجامعات.

كما يظهر من النتائج أن هناك عجزاً في تأدية المهام التي يضطلع بها عضو هيئة التدريس، وجاءت العبارات: "عدم تقبل أستاذ المقرر مراجعة الطالبة لدرجاتها"، "تأخر رصد نتائج الأعمال الفصلية" و"عدم الالتزام بالساعات المكتبية" مؤكدة على ضجر الطالبات من عدم حصولهنّ على حق التمتع بما يفرضه لهنّ النظام الجامعي من ضرورة تواجد، وتعاون أستاذ المقرر مع طلبته، وتقديمه للتغذية الراجعة المستمرة إزاء مستوى التحصيل. ولهذا تأتي تلك

العبارات من أبرز الأسباب التي تجدها الطالبات مؤدية لتدني التحصيل الدّراسي.

كما تأتي استجاباتهنّ على العبارتين: "عدم الربط بين المشاركة في الأنشطة الجامعية وأنشطة المقررات" و"ضعف كفاءة عضو هيئة التدريس"؛ مؤكدة على نقص في المهارات الأكاديمية، والتي ينبغي أن تتوافر في عضو هيئة التدريس، والتي تؤثر بشكل جليّ على تحصيل الطالبات ومستواهنّ الدّراسي. واتفقت كلٌّ من دراسة إليوت (Elliott, 1997)، وويستوود (Westwood, 1997)، وبنفورد وجسنيوسوم (Benford & Gess-Newsome, 2006) مع نتائج الدّراسة الحالية، حيث أكدت على دور عضو هيئة التدريس البارز، والمؤثر في ارتفاع أو تدني المستوى التحصيلي للطلاب.

وبالنظر إلى الجدول رقم (١١)، يظهر عدم رضا الطالبات عن بيئة التعلّم، واعتبارها من أسباب تدني مستواهنّ الدّراسي؛ حيث يتضح ذلك من خلال استجابتهنّ للعبارات: "افتقاد المحاضرات للتشويق"، "عدم تحفيز الطالبات للنجاح"، "عدم تقدير إبداع الطالبات عند إنجاز الواجبات، والأنشطة". ويمكن تفسير ذلك باستمرار معاناة الطالبات، التي يؤكدها افتقار البيئة التعلّمية إلى مقومات دعم التحصيل الدّراسي، والدافعية للتعلّم، ورفع كفاءة مستوى الأداء متمثلاً في: ضعف مهارات تقديم المحاضرة الثرية المحفّزة، وعدم تقدير الجوانب الإبداعية للطالبات مما يؤدي إلى الإحباط، الذي بدوره يؤثر سلباً على التحصيل الدّراسي. وتوافقت نتائج هذه الدّراسة مع ما ذكره كلٌّ من الشهراني والغنام (١٩٩٣)، إليوت (Elliott, 1997)، وجزماوي (٢٠٠٦)، وبانتزايرا وفيلبو (Pantziara & Philippou, 2007) وكذلك دراسة إلياس وآخرين (Elias et al., 2010) التي أكدت على العلاقة الطردية بين ضعف فاعلية البيئة التعليمية، وانخفاض مستوى التحصيل الدّراسي.

ويتبيّن من نتائج الدّراسة الحالية، تأثير أساليب التقويم المستخدمة على التحصيل الدّراسي. ويظهر ذلك من خلال تفضيلات الطالبات للعبارتين: "عدم

توافق أسئلة الاختبارات مع مفردات المقرر" و "عدم كفاءة نظام الاختبارات". ويمكن إرجاع السبب في ذلك إلى ما تتعرض له بعض الطالبات من نماذج اختبارية، لا تتوافق بالضرورة مع كلّ مفردات المقرر إما لتعدد أساتذة المقرر، والشعب الدّراسية، ومن ثَمّ توحيد نماذج الأسئلة فيما بينهم؛ أو توحيدها بين شطري الطلاب والطالبات، وهو ما يؤثر سلباً على التحصيل الدّراسي. كما قد ترجع نتيجة الدّراسة إلى اقتصار معظم النماذج الاختبارية في الجامعة على نوع أسئلة "الاختيار من متعدد"، وهو نوع من الاختبارات تعتمده الجامعة، وتؤكد على استخدامه، مما يحصر تقييم تحصيل المتعلّم في جوانب محددة، ويغفل بقية الجوانب الدّالة على التعلّم مما يؤدي بدوره إلى الإخفاق وانخفاض المستوى الدّراسي.

وتأتي نتائج دراسة كلّ من الحليبي والرياشي (١٩٩٤)، وكذلك دِكر وآخرين (Dekker et al., 2009) مؤكدة على ما توصلت إليه الدّراسة الحالية من نتائج فيما يتعلق بالتقويم والاختبارات.

وتشير نتائج الجدول رقم (١١) إلى أن الطالبات يجدن أسباباً أخرى قد تكون وراء تدني تحصيلهنّ الدّراسي تتمثل في: "عدم وضوح أهداف المقرر" و"عدم وضوح متطلبات المقرر" و"عدم وضوح توزيع درجات المقرر" وكذلك "تأخر الحصول على أسماء المراجع". وبالنظر إلى العبارات السابقة، يمكن تفسير إدراج الطالبات لها ضمن أسباب تعثرهنّ الأكاديمي أن تلك المتطلبات تُعد كالعَقْد الذي يتوجبّ إبرامه مع الطالبات ابتداء من اللقاء الأول؛ إذ يُعد صمام أمان للطالبة، وخريطة تسهلّ عليها السير بخطى واثقة نحو طريق النجاح والتفوق. وهنا يمكن الإشارة إلى أهمية التوجهات الحديثة في تحقيق مبدأ جودة التعليم ممثلة في أحد أبعادها، ألا وهو توصيف عضو هيئة التدريس لمقرره مما يؤهله لإبرام عقد واضح، وصريح، ومحدد المعالم مع طلابه منذ بداية الفصل الدّراسي يعينهم على تحسين مخرجات التعلمّ، وارتفاع مستوى التحصيل.

كما يظهر أيضاً من نتائج الدّراسة في الجدول أعلاه، أن النظام الجامعي

يُسهم بدوره في التأثير على التحصيل الدّراسي للطالبات ويتمثّل ذلك في استجابة الطالبات للعبارات: "عدم اختيار التخصص الملائم "، "عدم القدرة على التكيف مع الحياة الجامعية " و" تأخر مواعيد بعض المحاضرات إلى فترات مسائية". ويمكن إرجاع ذلك إلى: عجز نظام القبول والاستيعاب في الجامعة سواء الآني، أو ذاك الذي يأتي بعد نهاية السنة التحضيرية، عن تحقيق رغبات، وميول الطالبات، كما أن التغيّر المفاجئ في بيئة التعلّم، وامتداد الدّراسة لفترات طويلة صباحية ومسائية، يصاحبه عدم جاهزية الطالبات لمثل هذا التغيّر، قد يؤثر أيضاً بدوره على المستوى الدّراسي للطالبات، وبالتالي على تحصيلهنّ. وتتفق نتائج دراسة كلٍّ من العكايشي والزبيدي (٢٠٠٥)، وموران Moran (2006) مع نتائج الدّراسة الحالية، إذ أكّدتا على ضرورة مساعدة طلاب الجامعة على التكيف مع البيئة الجديدة، وتفعيل كل الإمكانات التي من شأنها أن تكفل جاهزيتهم للدّراسة في هذه المرحلة.

خلاصة النتائج:

يمكن تلخيص أهم، وأبرز النتائج التي توصّلت إليها الدّراسة الحالية في النقاط الآتية:

١ - تميّزت جميع فقرات المحور الأول الذي يتعلق بالطالبة الجامعية، بارتفاع متوسطات فقراته، مما يدلّ على أهمية تلك الفقرات كأسباب مؤدية إلى تدني التحصيل الدّراسي لدى طالبات الكليات العلمية والنظرية بجامعة طيبة.

٢ - تصدّرت ضعف مهارة التقدير الإيجابي للذات الأسباب المؤدية إلى تدني التحصيل الدّراسي والمتعلقة بالطالبة. بينما أقلّ المتوسطات كانت من نصيب المهارات التي تختصّ بتحديد جدول الإنجاز، والتحضير المبدئي لموضوعات المقرر، والاطلاع على مراجع مساندة للمقرر.

٣ - تميّزت أيضاً جميع فقرات المحور الثاني والذي يختصّ بالبيئة الجامعية، بارتفاع متوسطات فقراته، مما يدلّ على أهمية تلك الفقرات كأسباب مؤدية إلى تدني التحصيل لدى طالبات الكليات العلمية والنظرية بجامعة طيبة.

٤ - أظهرت النتائج أن إهمال الكليات بحث أسباب تدني التحصيل في المقررات، كان أهم وأبرز الأسباب المتعلقة بالبيئة الجامعية، والمؤدية إلى انخفاض التحصيل الدّراسي للطالبات. بينما اعتبرت الطالبات متابعة الغياب المتكرر من أقل الأسباب المؤدية لانخفاض تحصيلهنّ الدّراسي.

التوصيات

أ - توصيات إجرائية: في ضوء نتائج الدّراسة، يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

١ - توصيف مقرر يحمل مسمّى "مهارات الحياة الجامعية"، يشابه ما يُدرّس في السنة التحضيرية، إلا أنه يكون أكثر شمولاً، وأثرى في الموضوعات التي من شأنها صقل مهارات الطالبات، ويمكن تقريره كمتطلب جامعي، يُدَّرس لجميع التخصصات، كما يمكن تقسيمه إلى مستويين، يُدرّسان في فصلين مستقلين.

٢ - تقديم دورات تدريبية متكررة لإكساب الطالبات مهارات التخطيط، وتحديد الأهداف، وتعلّم فنون القيادة، وتطوير الذات. وقد بدأت عمادة شؤون الطالبات بجامعة طيبة فعلاً خطوة عملية بهذا الخصوص تمشياً مع احتياجات الطالبات من خلال إعلان خططها البرامجية للعام الدّراسي ١٤٣٢هـ مشتملة على دورات تدريبية مجانية مثل "صعوبات الحياة الجامعي" و "مهارات التواصل مع الآخرين" و "إستراتيجيات الشخصية المميزة" و "رتب حياتك" و "كيف أقرأ" و "تفوقك قرارك".

٣ - تحفيز أعضاء هيئة التدريس الطالبات على التعلم الذاتي، والتعلم للإتقان من خلال زيادة الأنشطة الصّفية المختلفة؛ إضافة إلى تحفيز الطالبات، وإثارة دافعيتهن سواء من خلال التشجيع، أو من خلال المسابقات المنوعة.

٤ - استحداث مقررات خاصة بتنمية مهارات التفكير الإبداعي، والناقد، والتحليلي. وكخطوة إجرائية أيضاً، وضع قسم المناهج

وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة طيبة خطة جديدة لمقررات الدبلوم التربوي - ويُؤمل تطبيقها أيضاً في مرحلة البكالوريوس - وتضم الخطة الجديدة مقررات خاصة بتعليم التفكير، والعمل جارٍ على اعتماده رسمياً.

٥ - تقديم أدلة إرشادية للطالبات تتضمن سياسة الجامعة (الأنظمة واللوائح) بشكل واضح، وصريح.

٦ - تقديم دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتطوير أدائهم فيما يخصّ كيفية اختيار وتنظيم المحتوى، وطرق عرضه بشكل جذاب، ومشوق، وإستراتيجيات تصميم الأنشطة الصّفية الإثرائية. وأيضاً ظهرت خطة إجرائية تتبناها عمادة التطوير الجامعي❖ بجامعة طيبة تقدم من خلالها مجموعة من الدورات المؤهلة لأعضاء هيئة التدريس في كثير من المجالات بهدف التطوير المستمر لأدائهم الأكاديمي.

٧ - تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في تبنّي أدوات التقنية الحديثة، واستخدامها في التدريس.

٨ - تنويع وسائل تقييم الطالبات، وعدم الاقتصار على الوسائل التقليدية المتمثلة في الاختبارات.

٩ - تقديم التغذية الراجعة المنوعة، والمستمرة للطالبات سواء كانت شفهية أو كتابية، أو كانت فردية أو جماعية.

١٠ - اعتماد برامج لتدريب أعضاء هيئة التدريس على أسس الإرشاد الأكاديمي، لتفعيله في الأقسام. إضافة إلى تفعيل التوجيه الاجتماعي، من خلال زيادة عدد الموجهات والمرشدات، وتفعيل أدوارهن في خدمة قضايا الطالبات.

❖ للاستزادة يمكن الرجوع لموقع عمادة التطوير الجامعي:
http://www.taibahu.edu.sa/cms/pages/as[x?SId = 137&In

ب - توصيات لدراسات مستقبلية: في ضوء موضوع ونتائج الدّراسة، تقدّم الباحثتان التوصيات التالية لعلّها تضيف إلى أدبيات البحث العلمي أبعاداً لم تشملها الدّراسة الحالية، مثل إجراء دراسات أخرى تتناول:

١ - أسباب تدني التحصيل الدّراسي وعلاقته بمتغيرات أخرى كالمتغيرات الاجتماعية، أو النفسية، أو الاقتصادية.

٢ - مقارنة تدني التحصيل الدّراسي للطالبات بين الكليات العلمية والنظرية، وعلاقته ببعض المتغيرات كمتغير الكلية، أو التخصص، أو العوامل الأكاديمية... أو غيرها.

٣ - مقارنة أسباب تدني التحصيل الدّراسي بين الطلّاب والطالبات وعلاقته بالعوامل الأكاديمية التي تناولتها الدّراسة الحالية، إضافة إلى متغير الجنس.

Factors Affecting Low Academic Achievement of Female Students at Taibah University in Al-Madinah Al-Munawarah

Dr. Hayat R. Alamri **Dr. Amnah M. Alshanghiti**
Curricula & Methods Department - College of Education - Taibah University
Saudi Arabia

Abstract

This study aims to determine the academic factors related to the students and the university environment that influence low academic achievement of female students at Taibah University, in Al-Madinah Al-Munawarah.

The study sample consisted of 732 female students from the 10 colleges: Medicine, Medical Sciences, Pharmacy, Science, Computer Science and Engineering, Education and Humanities, Education, and Business and Administration. The study instrument included a questionnaire of two sections: The first section consists of demographic questions; while the second was divided into two parts. The first part consists of 20 statements reflecting the expected academic reasons related to the students themselves; whereas the second part consists of another 20 statements reflecting the expected academic reasons related to the university environment that may influence the low academic achievement. A three-point Likert type scale: "Large effect", "Small effect" and "No effect" was used.

Results show high scores in the mean values for the statements of the first part that reflect the academic reasons related to the students themselves. The weakness of the positive self-esteem skill (2.72) indicated the highest mean score. While the lowest scores were for the weaknesses in the skills: "Setting the agenda" (2.35), "Pre- preparation of topics" (2.23), and "Consulting secondary references" (2.13). Moreover, the results show high scores in the mean values for the statements of the second part that reflect the academic reasons related to the university environment. The ignoring of the colleges to investigate the reasons beyond the low academic achievement (2.75) indicated the highest mean score. On the other hand, the teacher's follow up of students' absence (2.35) was considered the least reason beyond students' low academic achievement.

Recommendations based on findings were: (1) Designing courses in self-development, (2) Training students in Time-organization skills, (3) Improving Scientific research skills, (4) Designing courses for improving thinking skills, (5) Distributing guide manuals including the university policy and rules, (6) Arranging in-service training workshops for instructors to improve their academic performance, (7) Improving instructors' skills in the academic counseling, and (8) Getting the ultimate effect of the social counseling services to solve students issues and problems.

المراجع

١ - إبراهيم، إبراهيم الشافعي (٢٠٠٩). علاقة بعض متغيرات الشخصية بتوقع الدرجات والدرجات الفعلية في الاختبارات التحصيلية عند طلاب كلية المعلمين بالسعودية. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، ٢٣(٩٢)، ١٢٥-١٧٩.

٢ - الأنصاري، عثمان (٢٠١٠). عوامل ضعف التحصيل الدّراسي في المرحلة الجامعية، بحث منشور على شبكة الإنترنت:
< http://myosman61.maktoobblog.com >
استرجعت بتاريخ ١٤٣٢/٣/٧هـ.

٣ - البكر، فوزية بكر (٢٠٠٢). الصعوبات التي تواجه الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية بجامعة الملك سعود وعلاقتها بدرجة رضاهن عن التعليم الجامعي. **مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، ١٤، ٣٥٣-٣٩٣.

٤ - جزماوي، أمل (٢٠٠٦). ضعف التحصيل الدّراسي وتدني نسبة النجاح لدى طالبات الاقتصاد المنزلي في الثانوية العامة، بحث منشور على شبكة الإنترنت: http://edutrapedia.illaf.net استرجعت بتاريخ ١٤٣٢/٣/٧هـ.

٥ - الحليبي، عبد اللطيف والرياشي، حمزة (١٩٩٤). العوامل المرتبطة بانخفاض التحصيل الدّراسي لطلاب الرياضيات بكلية المعلمين بالأحساء كما يقررها أعضاء هيئة التدريس والطلاب. **مجلة رسالة الخليج العربي**،١٥ (٥٢)، ١٥-٦٠.

٦ - الخليفة، عمر وعطا الله، صلاح الدين (٢٠٠٦). الكشف عن الموهوبين متدني التحصيل الدّراسي، المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، المنعقد في جدة في الفترة من ٢ - ٦/ ١٤٢٧/٨هـ.

٧ - الزعبي، أحمد محمد(٢٠٠٣). معوقات الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية. **مجلة رسالة الخليج العربي**٢٤، (٨٧)، ٥٥-٩١.

٨ - الشامي، عبد الله وغنايم، مهني محمد (١٩٩٢). أسباب تدني المعدلات التراكمية كما يراها الطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل. **مجلة رسالة الخليج العربي**، ١٣ (٤٣)، ٤٩-٧٩.

٩ - شحاته، حسن (٢٠٠١). **التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق**. القاهرة، الدار العربية للكتاب.

١٠- شحاتة، حسن والنجار، زينب (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

١١- الشهراني، عامر والغنام، محرز (١٩٩٣). دراسة تحليلية لبعض العوامل التربوية المؤدية إلى تدني تحصيل طلاب الفيزياء كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب بقسم الفيزياء بكلية التربية. **مجلة رسالة الخليج العربي**، ١٤ (٤٨)، ٥٥-٩٢.

١٢- العبد الله، يوسف والخليفي، سبيكة يوسف (٢٠٠١). أثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية الإنجاز وعادات الاستذكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات قطر. **مجلة العلوم التربوية**، ١٥(٦٠)، ١٥-٤٩.

١٣- العجمي، مها محمد(٢٠٠٣). علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدّراسة بالتحصيل الدّراسي في المواد التربوية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالأحساء. **مجلة رسالة الخليج العربي**، ٢٤ (٨٩)، ٣٧-٦٩.

١٤- العكايشي، بشرى أحمد والزبيدي، كامل علوان (٢٠٠٥). أسباب انخفاض التحصيل الدّراسي لدى طلبة الجامعة في العراق. مؤتمر التعثر الأكاديمي للطالب... المسؤولية على من؟ المنظمة العربية للمسؤولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية، المنعقد في جامعة الشارقة خلال الفترة من ٢٧-٢٠٠٥/٣/٣٠م.

١٥- عمادة الخدمات التعليمية (٢٠٠٩). **الدليل التعريفي للبرنامج التحضيري "السنة التحضيرية"**. وزارة التعليم العالي، جامعة طيبة.

١٦- العمر، بدر عمر (٢٠٠٩). التحصيل الدّراسي لطلبة البرامج الإثرائية ومدى تأثره ببعض المتغيرات الأسرية. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، ١٦ (٦٣)، ١٥-٥١.

١٧- مراد، مهند أكرم محمد (٢٠٠٧). حقوق الطالب الجامعي وواجباته في البيئة الجامعية. مؤتمر جامعة الشارقة الطلابي الأول: دور الجامعة في تنمية شخصية الطالب، المنعقد في جامعة الشارقة خلال الفترة من ١٤-١٥ /٣/ ٢٠٠٧م.

١٨- النصار، صالح (٢٠٠٥). المراكز الأكاديمية في الجامعات العربية ودورها في تنمية مهارات الطلاب الدّراسية. مؤتمر استشراف مستقبل التعليم العالي، والتعليم العام والتعليم التقني، المنعقد في شرم الشيخ في الفترة من ١٧-٤/٢١/ م.

١٩- نصر الله، عمر عبد الرحيم (٢٠٠٤). **تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه**. عمان: مطبعة دار وائل للنشر.

20 - Abdullah, M., Elias, H., Mahyuddin, R. & Uli, J. (2009). Adjustment amongst first year students in a Malaysian University. **European Journal of Social Sciences**, 8 (3), 496-505.

21 - Benford, R. & Gess-Newsome, J. (2006). Factors affecting student academic success in gateway courses at Northern Arizona University. A Research partially supported by a Learner Centered Education grant from the Arizona Board of Regents (ABOR).

22 - Burton, L. & Dowling, D. (2005). In search of the key factors that influence student success at university. HERDSA 2005 International Conference: Higher Education in a Changing World, 3- 6 July 2005, Sydney, Australia.

23 - Creighton, L. (2007). Factors Affecting the Graduation Rates of

University Students from Underrepresented Populations. **International Electronic Journal for Leadership in Learning**, 11, 1-11.

24 - Dekker, G., Pechenizkiy, M. & Vleeshouwers, J. (2009). Predicting students drop out: A case study. The 2nd International Conference on Educational Data Mining, 1-3 July 2009, Cordoba, Spain.

25 - Dõaz, A. (2002). Personal, family, and academic factors affecting low achievement in secondary school. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology & Psychopedagogy**, 1 (1), 43-66.

26 - Elias, H., Noordin, N. & Mahyuddin, R. (2010). Achievement motivation and self-efficacy in relation to adjustment among university students. **Journal of Social Sciences**, 6 (3), 333-339.

27 - Elliott, J. (1997). Early student withdrawal: The reasons students give for leaving the university. In Pospisil, R. & Willcoxson, L. (Eds), **Learning Through Teaching**, p78-99. The Proceedings of the 6th Annual Teaching Learning Forum, Murdoch University, February 1997. Retrieved February 23, 2011, from http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf1997/elliott.html

28 - Moran, B. (2006). Achievement motivation and the three basic psychological needs. Retrieved February 23, 2011, from

29 - Pantziara, M. & Philippou, G. (2007). Students' motivation and achievement and teachers' practices in the classroom. In J. Woo et al. (Eds.). **The Proceedings of the 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**, Seoul: PME, 4, pp. 57-64.

30 - Pinyopornpanish, M (2004). Factors affecting low academic achievement of medical students in the Faculty of Medicine, Chiang Mai University. **Chiang Mai Med Bull** , 43(1),15-23.

31 - Rumberger, R. & Lim, S. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. The California Dropout Research Project, University of California Linguistic Minority Research Institute and the UC Santa Barbara Gevirtz Graduate School of Education.

32 - Superby, J., Vandamme, J-P. & Meskens, N. (2006). Determination of factors influencing the achievement of the first-year university students

using data mining methods. The 8th International Conference on Intelligent Tutoring Systems (ITS 2006), Jhongli, Taiwan (37-44).

33 - Tella, A. (2007). The impact of motivation on student's academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria. **Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education**, 3(2), 149-156.

34 - The Kansas State Department of Education (2002). A Research report in: Possible causes of and solutions for low achievement. Retrieved February 23, 2011, from < http://www.ksde.org/LinkClick.aspx?fileticket = sOUB2VgvZh8%3D&-tabid = 232&mid = 670 >

35 - University Advising Center (2007). Reasons why intelligent students sometimes fail. Retrieved February 23, 2011, from < http://advising.-wayne.edu/hndbk/fail.php >

36 - Westwood, P. (1997). Reducing classroom failure by improving the quality of instruction. Retrieved February 23, 2011, from < http://advising.way-ne.edu/hndbk/fail.php >

37 - Yong, F. (2010). A Study on the self-efficacy and expectancy for success of pre-university students. **European Journal of Social Sciences**, 13 (4), 514-524.