معوقات التعلم الفعال لدى طلاب كلية التربية بجامعة الطائف

إعداد

أ.د/ علاء محمود جاد الشعراوي

أستاذ علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة الطائف

مجلة بحوث التربية النوعية ـ جامعة المنصورة

عدد (٣٠) ـ أبريل ٢٠١٣

معوقات التعلم الفعال لدى طلاب كلية التربية بجامعة الطائف

إعداد

د/ علاء محمود جاد الشعراوي*

ملخص

استهدفت الدراسة الحالية تحديد معوقات التعلم الفعال لدى طلاب كلية التربية جامعة الطائف مقارنة بالمتوسط الفرضي، وتحديد أثر المستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، والتفاعل بينهما في التباين في درجات إدراك المعوقات التعلم.

وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٨٤ طالبا بالفصول الدراسية من الثاني للثامن، تم تحديد عدد ٢٦٢ من العاديين، ١٢٢ من المتفوقين تحصيليا بالاعتماد على المعدل التراكمي للتحصيل. طبق عليهم مقياس معوقات التعلم الفعال.

وقد انتهت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. تنخفض جميع المعوقات (ما عدا البيئية) لدى طلاب جميع المستويات مقارنة بالمتوسط الفرضي، وترتفع لدى طلاب المستويات الرابع المعوقات الانفعالية، والشخصية، والبيئية.

٢. طلاب المستوى الثاني أكثر معاناة من معوقات التعلم مقارنة بطلاب المستوى الثامن.

٣. الطلاب العاديون تحصيليا أكثر معاناة من المعوقات الخاصة بالاختبارات، والمعوقات الأكاديمية مقارنة بأقرانهم المتفوقين تحصيليا.

٤. لا يوجد تأثير دال للتفاعل (المستوى X المعدل التراكمي) في تباين درجات إدراك معوقات التعلم الفعال.

الكلمات المفتاحية: التعلم الفعال، معوقات التعلم، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي.

* أستاذ علم النفس التربوي كلية التربية – جامعة الطائف

Impediments to effective learning of students at the Faculty of Education at the University of Taif

Prof. Dr. Alaa Mahmoud Gad Alsharawi

Abstract:

The present study aims to identify impediments of effective learning to students at college of education Taif university in comparison with hypothetical levels. It also determines the impact of the academic level and GPA, and the interaction between both them on the degrees of learning impediments realization.

The study sample consisted of 384 second to eighth levels students at college of education Taif university. The study sample was subdivided according to their grade point average into 262 average and 122 high-achievers. They were submitted to effective learning impediments scale.

The obtained results show that:

1. Except environmental impediments , all other effective learning impediments recorded lower values among all students of the study samples in comparison with hypothetical levels. However, emotional, personal, and environmental impediments were observed among fourth level students.
2. second level students seem to suffer a higher level of learning impediments in comparison with eighth level ones.
3. In comparison with high achievers, normal students seem to encounter academic and test-related impediments .
4. There is no significant effect for the interaction between the academic and grade point average (GPA) with regard the difference the students' realization of effective learning impediments .

Keywords: Effective learning, impediments of learning, academic level, grade point average (GPA).

معوقات التعلم الفعال لدى طلاب كلية التربية بجامعة الطائف

إعداد

د/ علاء محمود جاد الشعراوي*

مقدمة:

يعد التعليم الجامعي واحدا من أهم أسس التنمية البشرية في المجتمع لأنه يتعلق بإعداد الكفاءات المتخصصة في مختلف مجالات الحياة، وبقدر جودة التعليم الجامعي تكون جودة هذه الكفاءات. ويرتبط التدريس الجامعي باعتباره أحد الأهداف الأساسية للجامعات والمعاهد العليا بمجموعة من العوامل التي تتعلق بالأستاذ الجامعي، والطلاب، والمناهج الجامعية، وإدارة الجامعات. وتتداخل هذه العوامل معاً لتؤثر على نوعية وجودة التدريس الجامعي، وبقدر توافر متطلبات الجودة في كل هذه العوامل بقدر ما تكون جودة التدريس الجامعي.

وقد جاء الاهتمام بموضوع الجودة في التعليم نتيجة لما أشارت إليه معظم التقارير العالمية بوجود شكوى من مستوى جودة التعليم في الدول النامية والمتقدمة على حد سواء، ففي منتصف القرن العشرين ركزت الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا ودول أخرى على دراسة جوانب الجودة في التعليم، بسبب انخفاض مستوى التعليم فيها(عابدين، ١٩٩٢: ٨٥)؛ ولذا درجت الجامعات الأمريكية على تقييم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي طبقا للمعايير المعتمدة للاعتماد الأكاديمي وجودة التعليم، وباستخدام أدوات ونماذج عديدة لقياس درجة جودة ذلك الأداء، من وجهة نظر الطلاب (California State University, 2003).

أما على المستوى العربي فقد كانت الشكوى عامة حول التعليم العالي، حيث لم يتم التعامل مع الجامعات العربية كمشروع استثماري وطني، وإن حدث، فهو استثمار في الكم وليس الكيف؛ فهو غالباً ما يمثل حالة من الاستثمار غير الرشيد، بسبب التوسع الأفقي في كل اتجاه على حساب العمق، لذلك أوصت عدة بحوث باعتبار المشروع الجامعي مشروعاً اقتصادياً بالمعنى المقصود، وتقديم التمويل الكافي والحوافز التي تجعل الاستثمار في التعليم الجامعي أكثر جدوى وقابلية للتطوير (منتدى الفكر العربي وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ١٩٩٧).

ويشير نشواتي (١٩٩٨: ٢٦٧) إلى أن التعليم عملية معقدة ومتعددة الجوانب والأبعاد، تؤثر في نجاحه متغيرات كثيرة متداخلة، فهناك المتغيرات الخاصة بالمتعلم، وبالمعلم، وبالمادة الدراسية، وبطرق التدريس، ووسائله. لهذا يبدو من غير المستغرب، في ضوء هذه الشبكة المتداخلة من المتغيرات أن ينزع الباحثون إلى تقويم فعالية التعليم في ضوء عدد من المحكات المتنوعة أهمها رأي الطلاب فيما يقدمه عضو هيئة التدريس من علم ومعرفة؛ لأنهم المستفيدون المباشرون من التفاعل.

* أستاذ علم النفس التربوي كلية التربية – جامعة الطائف

وبالرغم من أن التعلم يتأثر بالعديد من العوامل، بما في ذلك جودة المناهج، واستراتيجيات التعليم، وبقدرة الطالب على الانجاز، فإن قدرة الطلاب على الانجاز تتأثر بقوة ببيئة التعلم داخل المؤسسة التعليمية، ونظامها، والمجتمع المحلي. ومناخ المؤسسات التعليمية والدعم البيئي للسلوكيات الصحية يجب أن يكون في صورة ممارسة، وليس شعارات، بحيث يعكس ما يتم تدريسه في القاعات (State Of Michigan, 2000).

ويحدث التعلم عندما يبرهن المتعلم أنه يعرف معلومات لم يكن يعرفها من قبل، أو تحسنت معلوماته، أو تعدلت معلوماته الخطأ (الجانب المعرفي)، أو أن يؤدي أشياء لم يكن يستطيع أن يؤديها من قبل بنفس الجودة (الجانب المهاري أو النفس حركي) أو تتحسن اتجاهاته، وتزيد ثقته بنفسه في مواجهة المواقف المختلفة (الجانب الانفعالي).

وتتصف نواتج التعلم عندما يكون فعالا بما يلي مقارنة بنواتج التعلم التقليدي (في الشعراوي، ٢٠١١: ٢٢- ٢٣):

١- المعلومات أكثر ارتباطا ببعضها.
٢- يستخدم المتعلم مدى واسعا من الاستراتيجيات.
٣- زيادة في عمق الفهم.
٤- الزيادة في التوجه الذاتي نحو التعلم.
٥- انفعالات الفرد أكثر ايجابية وارتباطا بالتعلم.
٦- النظرة الأكثر تطورا نحو المستقبل.
٧- السهولة في التعلم بالتعاون مع الآخرين.
٨- الشعور بالمشاركة في مجتمع المعرفة.

ويشير الباحث إلى عدة أسباب تجعل تعلم الفرد غير فعال منها:

١. عدم الاعتراف بالنشاط كتعلم، فيهتم الفرد في مواقف التعلم بالرؤية، أو السمع دون أن يفعل أكثر من ذلك.
٢. النقص في معرفة فرص التعلم النافعة، ومدى مناسبتها للحاجات الحالية والمستقبلية.
٣. سوء تنظيم خبرات التعلم ومن ثم ضعف القدرة على استخدامها خارج موقف التعلم.
٤. الضعف الواضح في الطرق والوسائل التي يستخدمها المعلمون في تقديم المعلومات، ونقص الاهتمام، أو عدم المعرفة الكافية بالطرق التي يفضلها المتعلمون.
٥. الاهتمام بمحتوى مادة التعلم كأجزاء، ولذلك يمكن أن يفشل المتعلم في استخدام المحتوى بصورة كلية.

ويشير زولر (Zoller, 2011, 34-40) إلى أنه إذا كنا نريد الوصول إلى أن يكون التعلم فعالا فعلينا التحول من المهارات المعرفية التي تسيطر علينا حاليا "التعليم من أجل المعرفة teaching-to-know، إلى تحسين التعلم للتفكير learning-to-think الذي تمثله قدرات

الطلاب من التفكير النقدي وصنع القرار لحل المشكلة، وانتقال أثر التعلم. وينبغي أن يتفق هذا مع استراتيجيات التدريس القائمة على البحوث، ونظم التقييم التي تؤدي إلى التعلم.

ويرى الباحث أنه بالرغم من توافر متطلبات النجاح الأكاديمي من إمكانيات مادية، وأعضاء هيئة تدريس على أعلى المستويات من جامعات عربية متميزة، فإن الملاحظ لمستويات الطلاب قلما يجد النجاح المنشود الذي يتناسب مع ما يتوفر لهم من إمكانيات مادية وبشرية. كما يتبين للملاحظ أيضا أن الإقبال على مراكز مصادر التعلم شيء، وعملية تحقيق النجاح شيء آخر، وهناك عقبات تقف حائلة دون تحقيق الأهداف المرجوة من التعليم، وبالرغم من التحسين المستمر في المناهج، وتعديل طرق التدريس، وتوفير الإمكانيات التعليمية بشكل أفضل، إلا أن هناك الكثير من القصور، وتدنى مستوى التحصيل الواضح في المستويات التعليمية للطلاب، وهذا يتطلب إعادة النظر في كثير من الجوانب التربوية لهؤلاء الطلاب.

مشكلة البحث:

إن عضو هيئة التدريس في الجامعة هو العنصر الرئيس في العملية التربوية، وهو المحور الأساس في تحقيق أهداف التعليم الجامعي المتمثلة في: التدريس الفعال، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. ويتطلب تحقيق ذلك تقييم الأداء التدريسي والبحثي لعضو هيئة التدريس الجامعي؛ والتشجيع الجيد (الفعّال) على الاستمرار في عمله، وتعزيزه ومكافأته، لإرشاده وتوجيهه للعمل الجامعي بشكل أكثر فاعلية، وأفضل عطاء، والارتقاء بمستوى التعليم الجامعي، وتحسين نوعيته، ونوعية مدخلاته ومخرجاته.

ولما كان الطلبة (المتعلمون) هم المستفيدون من العملية التربوية في الجامعة بشكل مباشر، وكذلك اتصالهم وتواصلهم المباشر بأساتذتهم يومياً أو أسبوعياً؛ لذا كان من الضروري الوقوف على وجهة نظر أو آراء الطلبة في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير جودة الأداء. ويمكن عرض مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

١- ما المعوقات التي يواجهها طلاب كلية التربية والتي تحول دون الوصول إلى التعلم الفعال؟
٢- هل يوجد تأثير دال لمتغير المستوى الدراسي في تباين درجات إدراك معوقات التعلم الفعال؟
٣- هل يوجد تأثير دال لمتغير المعدل التراكمي التحصيل في تباين درجات إدراك معوقات التعلم الفعال؟
٤- ما أثر تفاعل متغيري المستوى الدراسي، والمعدل التراكمي للتحصيل في تباين درجات معوقات التعلم الفعال؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. تحديد المعوقات التي يواجهها طلاب كلية التربية والتي تحول دون الوصول إلى التعلم الفعال.

٢. معرفة أثر المستوى الدراسي، والمعدل التراكمي للتحصيل، والتفاعل (المستوى الدراسي X المعدل التراكمي للتحصيل) في تباين درجات معوقات التعلم الفعال.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها في جانبين، هما النظري، والتطبيقي كما يلي:

فمن الجانب النظري:

١- تتناول الدراسة موضوع التعلم الفعال الذي يشير إلى تحسين تعلم الفرد مدى الحياة. فمن المشكلات التي نواجهها كأعضاء هيئة تدريس أن نسبة ليست بالقليلة من الطلاب يتعلمون للامتحان فقط، ولذلك فإن معظم ما تعلموه يفقد سريعا بالنسيان.

٢- تتناول هذه الدراسة معوقات التعلم الفعال من وجهة نظر الطلاب فيما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس، ومدى مناسبة بيئات التعلم، ومدى استخدام الطلاب لطرق ومهارات الاستذكار الفعال. ويشير موراي وزملاؤه (Murry et al., 1996) إلى أن التغذية الراجعة تدعم وجهة النظر القائلة بأن تقويم الطلاب للتدريس يسهم بشكل فعال في تحسين نوعيته.

٣- أن الدراسة تتعامل مع الأداء التدريسي الذي يؤثر بشكل رئيس في قدرة الجامعة على تحقيق أهدافها، وذلك من خلال وجهة نظر وآراء الطلبة وهم المستفيدون والمستهدفون من العملية التربوية، وهم الأكثر تواصلاً مع أساتذة الجامعة والأكثر استشعاراً بنقاط القوة والضعف في أدائهم، وهم الأكثر اهتماماً بتطويرها نحو الأفضل، والأهم أنهم الذين سيجنون ثمار هذا التطوير، الذي بدوره يساعد في تحقيق أهداف الجامعة بفاعلية.

٤- أن الدراسة تسهم في الوقوف على واقع الأداء التدريسي الجامعي، وذلك في ضوء تشخيص نقاط القوة والضعف، وهذا الأمر لا يتأتى إلا من خلال دراسة علمية تتناول تقييم جودة الأداء التدريسي الجامعي من وجهة نظر الفئة التي تعد هي المستفيدة والمستهدفة من هذه الدراسة، ألا وهم الطلبة.

٥- أهمية التقويم كونه مقدمة ضرورية، بل وأساسية لأي عملية تطويرية في التعليم.

أما بالنسبة للجانب التطبيقي فيتمثل في:

١. تقديم قائمة بمعوقات التعلم الفعال تشمل جوانب العملية التربوية وهي: أعضاء هيئة التدريس، وبيئة التعلم، والطلاب.

٢. تشخيص جوانب القوة والضعف في الأداء التدريسي، وبيئة التعلم، ومهارات الاستذكار، وهذا بدوره سيسهم في تحديد نقاط الانطلاق في تحسين التعلم ليصبح تعلما فعالا.

٣. الاستفادة من نتائج البحث، التي تعتبر تغذية راجعة تفيد أعضاء هيئة التدريس في أداء مهماتهم التدريسية والإشرافية بالجوانب التي يجب التركيز عليها، والتي تحتاج إلى تعديل أو تطوير، مما يكفل أداء تدريسيا فعالا يتفق ومتطلبات العمل الأكاديمي والبحثي لعضو هيئة التدريس بمفهومه الشامل. وكذلك تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير الأداء التدريسي، وبيئة التعلم، ومهارات الطلاب في التعلم والاستذكار.

الإطار النظري للبحث

التعلم الفعال: تعريفه، ومبادئه

التعليم عملية معقدة ومتعددة الجوانب والأبعاد، تؤثر في نجاحه متغيرات كثيرة متداخلة، فهناك المتغيرات الخاصة بالمتعلم، وبالمعلم، وبالمادة الدراسية، وبطرق التدريس، ووسائله. لهذا يبدو من غير المستغرب، في ضوء هذه الشبكة المتداخلة من المتغيرات، أن ينزع الباحثون إلى تقويم فعالية التعليم في ضوء عدد من المحكات المتنوعة أهمها رأي الطلاب فيما يقدمه عضو هيئة التدريس من علم ومعرفة؛ لأنهم المستفيدون المباشرون من التفاعل (نشواتي، ١٩٩٨: ٢٦٧).

ويقصد بالتعلم الفعال Effective Learning ما يلي:

١. يشير ليرد (laird, 1985) في نظرية الاستثارة الحسية Sensory Stimulating Theory إلى أن التعلم الفعال يحدث عندما تستثار الحواس، وأن الكم الأعظم من المعلومات (نحو ٧٥ ٪) يتم تعلمه من خلال الرؤية، (ونحو ١٣ ٪) من خلال السمع، وتمثل باقي الحواس (نحو ١٢ ٪). ويذكر أنه يمكن تحسين التعلم من خلال استثارة الحواس وخاصة حاسة الإبصار، وأنه إذا تمت استثارة عدة حواس فإن تعلما كبيرا يمكن تحقيقه. وتستثار الحواس باستخدام: الألوان، والأشكال، والصور، والوسائل والتقنيات التعليمية المتعددة في التعلم.

٢. إستراتيجية تعلم تهدف إلى تحسين التعلم مدى الحياة (Chickering & Jamson, 1987: 1 – 5).

٣. نشاط عقلي يتيح للمتعلم بناء على خبرته السابقة أن يتمكن من الفهم، والتقييم للخبرة الحالية، ويساعده على تشكيل الأداء في المستقبل، وصياغة معرفة جديدة (Watkins et al., 1996).

٤. ويشير أو جريدي وألفيز (O'Grady & alwis, 2002) إلى أن بيئة التعلم هي أساس كل تعلم فعال، وأن التعلم القائم على المشكلات هو الطريق لذلك. والتعلم القائم على المشكلات هو إستراتيجية تعليم تهدف إلى دفع الطلاب للتعلم من خلال مشكلة، ويعمل الطلاب كفريق عمل للبحث والتفاوض كاستجابة لهذه المشكلة، ويقوم المعلم بدور الميسر الذي يوجه الطلاب، وتأخذ المشكلات أشكالا متعددة مثل: وصف الصعوبة Description of difficulty، والنتائج الغريبة Curious outcome، والأحداث المتوقعة An Expected happening، أو الأحداث التي تحتاج لحل أو بعض التفسير An Event that requires a solution or some explanation.

٥. ويشير ديدا (Deda, 2004) إلى أنه يمكن تحقيق التعلم الفعال إذا أدرك الطلاب والمعلمون أن العملية التربوية مجهود جماعي، وأن النجاح أو الفشل في تحقيق التعلم يعتمد على الجهود الفردية لكل من الطلاب، والمعلمين كموجهين، ومشجعين، وموكدين لطلابهم.

٦. ويذكر أو جريدي وفنج (O'Grady & fung, 2006) أن التعلم الفعال يرتبط بما وصفه بيجز (Biggs) بالتعلم العميق Deep learning الذي يمكن تحديده من خلال عناصر الدوافع والإستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم، فجذور التعلم العميق هي الدوافع والاهتمامات الداخلية، ويتطلب إستراتيجيات معرفية عالية المستوى مثل البحث عن التماثل Analogies. ويتناقض هذا المدخل مع التعلم السطحي الذي تكون فيه الدوافع خارجية مثل حضور الندوات والتدريبات لحاجة شخصية (للترقية مثلا)، والإستراتيجية المناسبة له هي الحفظ Rote learning، وثمة مدخل ثالث تكون فيه الدوافع مشابهة للمدخل السابق، حيث يتم التركيز على العائد أو الناتج من التعلم (مثل الحصول على درجات مرتفعة) والإستراتيجية المستخدمة فيه تتمثل في تعظيم الفرص للحصول على أعلى الدرجات حتى لو تطلب ذلك مستوى عال من الجهد (على غرار الإستراتيجيات العميقة).

ومن خلال التعريفات السابقة فإن التعلم الفعال عملية تعلم نشطة، ولذلك يجب أن نأخذ في اعتبارنا ما يلي:

- التعلم عملية اجتماعية وتطورية ترتبط بثقافة خاصة أنشطة التعلم فيها تعاونية.
- تتطلب أنشطة التعلم التي يقوم بها الطلاب أن تكون أصيلة تمارس في ثقافة المجتمع بالفعل، ولذلك يجب أن تكون المقررات، ونظم التقويم، وكل ما يتعلق بعمليتي التعليم والتعلم نابع من ثقافة المجتمع.
- التعلم حالة تقع بين سياقين: بيئة التعلم والثقافة من ناحية ومحتوى تفاعلات المتعلم والخبراء من ناحية أخرى.
- يتضمن التعلم تطور استخدام المتعلم لصياغات ثقافية ذات معاني خاصة بين الفرد والتعلم الاجتماعي.
- يوجد نوع من الاعتماد المتبادل المعقد والمهم.
- تتضمن الخبرة إدراك العلاقة بين المعارف والمهارات الخاصة والعامة.
- هناك حاجة في كل من أنشطة التعلم والتقويم أن تكون واضحة ترتبط بالمقرر، وتكون مكافأة للفهم.
- هناك حاجة ماسة للمزاوجة بين المحتوى ومستوى مصادر التعلم الحالي المتاحة للمتعلم.
- إن التعلم الفعال هو نوع من التعلم يتصف بالعمق، قابل للبقاء والاستمرار، ويمكن استرجاعه عند الحاجة لتوظيفه في مواقف حياتية حالية أو مستقبلية وينتج عن تعلم الفرد بصورة ذاتية، أو التعاون، أو حل المشكلات، أو حتى المحاضرة المعدلة وليست التقليدية أو غير ذلك.

وللتعلم الفعال مبادئ أساسية حددتها الدراسات فيما يلي (الشعراوي، ٢٠١١: ٣٠- ٣٩):

١. ليس من الضروري أن يكون التعلم ناتجا عن التعليم.
٢. يحدث التقدم في التعلم عادة من الحسي إلى المجرد.

٣. يتعلم الناس أن يؤدوا بصورة أفضل عندما يمارسون ما يتعلمونه.
٤. يتطلب تعلم الطلاب الفعال تغذية راجعة.
٥. تؤثر التوقعات في الأداء.
٦. العمل ذو المعنى ضروري لزيادة تعميق التعلم
٧. تعمل الدافعية على توليد، وتوجيه، والمحافظة على سلوك التعلم.
٨. يتطلب الوصول للتمكن في التعلم تطوير محتوى المعلومات والمهارات واستخدامها (تطبيقها) بطريقة مناسبة.
٩. يجب أن يتعلم الطلاب توجيه، وتقويم، وتوفيق مدخلاتهم للتعلم ليصبحوا متعلمين موجهين ذاتيا.
١٠. يتأثر التعلم بمناخ الفصل الاجتماعي والثقافي والانفعالي لأن النمو يسير بطريقة كلية.

عوامل إثراء التعلم الفعال:

يشير Walsh (2005) إلى أنه يمكن إثراء التعلم بشكل كبير من خلال دمج التعليم الخاص لبنات البناء التالية:

١. **الإعداد والتنظيم:** ويتضمن ذلك تحديد العقبات الخاصة، ووضع إستراتيجية للقضاء عليها، وتحديد الأهداف بوضوح، والعزم على الدراسة لكل مادة، أو كل فصل دراسي، وأن يظهر الطالب بعضا من حب الاستطلاع حول الموضوع. ويرى الباحث أنه يمكن القيام بذلك عن طريق بعض الأسئلة والتي قد تبدو غير منطقية. وإنشاء خريطة مفاهيم للمحاضرة أو مخطط للفصل من المادة، وتهيئة بيئة دراسة ايجابية. ويجب الاهتمام بعناصر الهواء والماء والصوت والضوء، والخصوصية، ودرجة الحرارة. وأخيرا، عمل بعض التدريبات للعقل والجسم.
٢. **المعلومات الجذابة:** حيث يكتب الطالب ما يعرفه بالفعل، ويبحث دائما عن الروابط والصلات، وخريطة المفاهيم تسهل هذا كثيرا. وأخذ فترات راحة متكررة أثناء الدراسة من أجل تحقيق أقصى قدر من التفوق، وحداثة الفرص.
٣. **الممارسة والتوسيع والتكامل:** حيث يعمل تكرار المراجعة من تحسين الذاكرة، وحفظ المعلومات. ويمكن اقتراح جدول زمني للمراجعة بعد العودة من استراحة قصيرة، في يوم واحد أو يومين، أو مرة كل أسبوع ، أو مرة كل شهر. وهذه المراجعات قد تكون للنقاط الرئيسية فقط وتستغرق وقتا قصيرا جدا للقيام بها. وعلى الطالب شرح خريطة المفهوم الخاصة به للآخرين. وشرح الموضوع لأقرانه أو إخوته الصغار، عند ذلك سيتمكن من فهمه. ويمكن أن يسجل لنفسه عند القراءة بصوت مضحك ملاحظات الدرس. وتكوين مجموعات من الأقران لتحدي وتقليب الرأي في الموضوع، والتلخيص وإعادة الصياغة، والتقديم، ومحاكاة لعب الدور. والقوة هنا تظهر في أن هؤلاء الذين يتعاون معهم الفرد لهم على الأرجح أساليب تعلمهم، وبالتالي إدراكاتهم، التي تختلف عنه. وكذلك يمكن اللعب "ماذا لو؟" "What if?" من خلال تحويل الأمور رأسا على عقب، والداخل إلى الخارج، أو تبني وجهة نظر مؤقتة مقابل نفسه.

وأخيرا يمكن إجراء اختبار وهمي لأحد الأصدقاء، وأن يجعل أحد أصدقائه يفعل الشيء نفسه بالنسبة له.

٤. **شارك، وانشط، وأرشف:** عند الانتهاء من كل درس، عليك بناء خريطة مفاهيم كاملة. ويمكن العمل على هذا مع فريق من الزملاء. ويمكن لفريقك أيضا مناقشة الصلة بين التعلم وما هو موجود في العالم الحقيقي. ومقارنة ما حصلته من معلومات مع ما بذلته من جهود. ماذا فعلت؟ وماذا يمكن أن تفعل لتكون أفضل؟

يذكر Heng (2008) بعض التقنيات التي يمكن استخدامها كمرجع لتعزيز التعلم النشط والفعال للطلاب كما يلي:

١. عند القراءة من مرجع أو كتاب المدرسة أو غيرها من المواد المكتوبة:

يقرأ الطالب المادة في بيئة تشعر فيها بالراحة ويكون التركيز فيها تاما. ويتوقف بعد كل فقرة للتأكد من الفهم. وتحديد الأفكار الرئيسية فيما يقرأه، إما على أوراق منفصلة، أو في الكتاب، أو بصورة عقلية. وكتابة مذكرات موجزة قصيرة بكلمات خاصة. والقراءة بصوت مناسب وواضح.

٢. من المحاضرة أو الصف الدراسي:

كتابة الملاحظات بأسلوب الطالب الخاص. وكتابة قائمة بالأفكار الرئيسية. وطرح الأسئلة حول أي شيء غير واضح بالنسبة له، أو يتطلب مزيدا من المعلومات أو التوضيح. مع ملاحظة أنه لا توجد أسئلة غبية، ولذلك فلا مجال للتردد في طرح أي سؤال. وإذا كان ذلك ممكنا، يمكن تسجيل المحاضرة للمراجعة في وقت لاحق.

٣. من أداء التجربة في المختبر:

على الطالب طرح الأسئلة إذا كنت تحتاج إلى توضيح. وخاصة إذا كانت تتعلق بالتعامل مع المواد الكيماوية، أو الكهرباء في مختبرات الفيزياء. ورسم مخطط لما يجب أن يقوم به. وتحديد الخطوات الخاصة به قبل أن يبدأ، أو بعد الانتهاء من النشاط. وعلى الطالب أن يرسم خرائط عقلية لنفسه قبل البدء، وأثناء الأداء. وتلخيص الملاحظات الخاصة، والنتائج، وأهميتها. وتدوين الأسئلة التي يريد التحقق منها من المعلم في نهاية الحصة أو المحاضرة. ويجب أن يكون كل فرد في الصف مشارك جيد، ولهذا فإن كم الأفكار المتوقعة من مجموعة من الأفراد ستكون كبيرة.

٤. في حالة عرض شرائط، أو فيلم تعليمي:

على الطالب أن يكتب ملاحظاته بأسلوبه الخاص في دفتر الملاحظات، أو في أوراق خاصة. وأن يقدم قائمة من الأفكار الرئيسية. وأن يطرح الأسئلة في نهاية العرض، أو عند إيقافه مؤقتا بعد كل مقطع دون أن يسأل نفسه الأسئلة، فعلى الطالب أن يسأل المعلم أو المدرب إذا كان لا يفهم.

٥. من المناقشة الجماعية أو مشروع المناقشة:

قبل البدء، على الطالب أن يحدد الخطوط العريضة أو الأفكار الرئيسية التي يجب أن تناقش. وأن يكون منفتحا للأفكار الجديدة. وأن يقارن بين الأفكار، ويناقش الاختلافات بطريقة سلمية، وذلك

لمرات عديدة. وتدوين الملاحظات على آراء الآخرين وكتابة الأفكار عنها بحرية. وأن يتأكد من أن كل شخص مشارك نشط بحيث يجمع الكثير من الأفكار التي ستكون كبيرة للاستفادة منها.

وبشكل عام، يرى الباحث أنه يمكن تصور الشروط الأساسية لتعلم أكثر فعالية كما يلي:

١. يجب أن يقوم المتعلم بدور نشط في عملية التعلم مع الانتباه والتركيز على المعلومات التي لديه.
٢. يجب أن يكون لدى المتعلم الدافع، وأن يكون على استعداد للتعلم بعقل مفتوح.
٣. اطرح الأسئلة، واستوضح الأفكار في عقلك، وأعد صياغة الملاحظات وبسطها بحيث تعكس الطريقة التي فهمت بها المفهوم.

ومن المؤشرات المهمة لتحسين التعلم كما يشير مجتمع المعلمين من خلال موقعه (TutorFi.com, 2012) ما يلي:

١. **تدوين الملاحظات** (حتى لو كانت لديك بالفعل): إن حقيقة القراءة من خلال المعلومات، وتحديد ما هو مهم، ومن ثم كتابته هو وسيلة لاستخدام فعال للمواد، وهذا هو المفتاح لدراسة المعلومات بدلا من مجرد القراءة السلبية مرارا وتكرارا.
٢. **إعادة المشكلات أو الأسئلة**: ينبغي أن يحاول المتعلم إشراك حواس أخرى أكثر من مجرد النظر إلى الملاحظات. كما يجب عليك أيضا استخدام المشكلات/الأسئلة الصفية، والواجبات المنزلية، أو الاختبارات، بعد إبعاد أجابتها ومحاولة الإجابة عليها مرة أخرى (أو إعادة كتابتها على ورقة جديدة). وسوف يتيح ذلك للطالب معرفة ما إن كان يفهم بدرجة مناسبة أم لا. مع العلم أن القراءة فقط أو الجواب السلبي لا يتيح للطالب معرفة ما إذا كان يستطيع أن يفعل ذلك بنفسه.
٣. **صياغة روابط ذات مغزى**: فمن السهل أن يتذكر الطالب ويفهم المعلومات التي تحدد علاقات بين الأجزاء المختلفة. وأن يعرض المعلم موضوعات معينة، محددة، وأحداث، ومفاهيم، وما إلى ذلك في نفس الوحدة من الدراسة بسبب ارتباط بعضها البعض. وفهم هذه الروابط يسمح للطالب برؤية الصورة الكبيرة، وتذكر كل من الأجزاء الفردية. وهناك طريقة واحدة للقيام بذلك وهي من خلال إنشاء خريطة المفاهيم. وخريطة المفهوم تأخذ الشروط الرئيسية والأفكار الخاصة بالوحدة والربط بينها بخطوط تصف العلاقة بينها. وربط المصطلحات المهمة معا يخلق شبكة من المفاهيم.
٤. **العثور على الأصدقاء**: يجد العديد من الطلاب أنه من المفيد لهم الدراسة مع شخص آخر. فالبعض يدرك أنه لا يتقن حقا شيء ما من المعلومات حتى يمكنه تعليمه لشخص آخر. و يتيح الاستذكار مع الأصدقاء للفرد معرفة المعلومات من خلال شرحها. وبالإضافة إلى ذلك، يمكن الاستفادة من وجود زميل يشرح له شيئا بطريقة مختلفة. وهذا أيضا يجعل من الاستذكار خبرة اجتماعية بدلا من كونه مهمة فردية معزولة.

٥. **الدراسة في جرعات صغيرة:** أسوأ شيء يفعله الطالب هو الانتظار حتى الليلة قبل الاختبار (لحشر) كل شيء من المعلومات فيها. وسوف يكون كم المعلومات هائلا، بالإضافة إلى ارتفاع درجة القلق مما يجعل الاستذكار يبدو مستحيلا. وتحسين العادات الدراسية يتطلب الاستذكار قليلا كل يوم. وكل يوم بعد تعلم شيء جديد يجب على الطالب إعادة كتابة الملاحظات، وإعادة حل المشكلات، وبدء خريطة المفهوم، وسوف يحافظ هذا على معلومات جديدة على عقلك. وبدلا من قضاء بضع ساعات في الليلة السابقة على الاختبار، يمكنك قضاء حوالي ٢٠ دقيقة كل ليلة.

ويشير Berryman (2000) إلى حالات يكون فيها التعلم غير فعال من خلال خمسة افتراضات (مسلمات) حول التعلم جميعها خطأ، ويرى أن حالات التعلم غير الفعالة ترجع لعدد من المسلمات الخطأ التي تقوم عليها كما يلي:

١. يحدث انتقال أثر التعلم (متوقع) من موقف إلى آخر:

إن الهدف الأساسي للتعليم هو إعداد الطلاب لمجالات العمل في المواقف غير المدرسية، من خلال انتقال أثر التعلم. وتشير البحوث ومنذ عقود إلى أن انتقال أثر المعرفة إلى المواقف الجديدة لا يمكن التنبؤ به. بينما انتقال أثر التعلم يجب أن يتم:

أ- من المعرفة المدرسية لممارسة الحياة اليومية.
ب- من الممارسات اليومية إلى الحياة المدرسية.
ج- من اختصاص لآخر داخل المدرسة.

٢ . إن المتعلمين هم متلقين سلبيين للمعرفة:

هذا الافتراض يطرح فكرة أن الغرض من التعليم هو نقل ثقافة ومعرفة المجتمع من جيل لآخر- وهذا الافتراض يشجع طريقة التلقين، مع تحكم المعلم في عملية التعلم. ولذلك فالتحكم هنا في يد المعلم وهذا يضعف نمو مهارات الطالب في إدارة المعرفة، ويتضمن ذلك وضع الأهداف، والتخطيط الاستراتيجي، والمراقبة، والتقويم، والقدرات المهمة للتعلم الفعال. وينمي في الطلاب عدم الثقة في قدراتهم على التعلم. والنتيجة الأخرى لسلبية المتعلم هي أنه لا يتم تصور الطالب في عملية التعلم، فاتجاهاته ومشاركاته في عملية التعلم في أدني الحدود. كما أنه على الطالب إعادة إنتاج (استنساخ) الإجابة الصحيحة لأسئلة المعلم، أو الاختبار، وغالبا ما يتم ذلك بدون تعلم حقيقي. والتعلم السلبي بهذه الصورة يشجع ظاهرية الانجاز veneers of accomplishment فتكون التغيرات في الشكل وليس في السلوك الحقيقي.

٣. إن التعلم هو تعزيز الروابط بين المثيرات والاستجابات الصحيحة:

وينشأ التعليم بناء على هذا الافتراض عن النظرية السلوكية في التعلم ونتائجها في المناهج الدراسية ذات الوحدات المنفصلة، والمهام، والمهارات الفرعية، من دون فهم السياق العام. وهذا

النهج يغفل نقطة مهمة وهي أن البشر يهتمون أساسا بالقرارات، وحل المشكلات. والتعليم بهذه الصورة مجزأ، وخارج السياق، ويفشل في حشد هذه الخاصية القوية.

٤. إن المتعلمين هم ألواح فارغة تنقش عليها المعرفة:

فما زالت هذه النظرة قائمة حتى الآن بدليل أن الطالب يقوم بنقل الأفكار والمعاني التي يكتسبها من الكتاب، أو المعلم إلى الاختبار. ولو أن هذه الفكرة غير صحيحة بصورة كاملة في المدرسة، فالطلاب يميلون إلى العودة إلى الأفكار القديمة عندما يواجهون حالات خارج المدرسة.

٥. ينبغي أن يكون الحصول على المهارات والمعرفة، لتكون قابلة للنقل إلى مواقف جديدة، مستقلة عن سياقات استخدامها:

فالسياق وهو أمر حاسم للفهم، ومن ثم للتعلم. وفي الواقع فإن السياق هو الذي يعطي معنى للتعلم. ولذلك فإن الممارسات المدرسية التي تقوم على هذه الافتراضات الخاطئة، ليس من المستغرب أن لا نجد انتقال أثر للتعلم يمكن التنبؤ به مع الأوضاع الجديدة. والمعرفة والإجراءات التي لم يتم تعلمها جيدا أو لم تفهم لن يحدث لها نقل مناسب.

ويمكن تحقيق تعلم أكثر فعالية ببساطة عن طريق إنفاق المزيد من الوقت في عملية الاستذكار ومراجعة المعلومات. والمشكلة مع هذا النهج هو أن الفرد سيبذل الكثير من الوقت حتى يتمكن من تعلم أي مفهوم. وأفضل أسلوب هو العمل على استخدام التقنيات التي تجعل التعلم أسهل في وقت أقل (Gillman, 2010) .

ويرى الباحث أن مزيدا من التعلم الفعال يمكن الوصول إليه من خلال الفوائد المترتبة على التعليم، فإذا استطاع المتعلم تطبيق بعض استراتيجيات التعليم الفعالة مثل أن يتخيل نفسه يقوم بتدريس المادة، فإن هذا يمكن أن يغير تماما وجهة نظره، ويجعل التعلم الخاص أكثر كفاءة. ولتطوير هذه القدرة "التعليم" عقليا أثناء الاستذكار، فإنه على المتعلم القيام ببعض التعليم الحقيقي أولا مع أحد الأصدقاء، إذا لم قد قام بالشرح والتعليم من قبل. وسوف تعطي هذه العملية فكرة جيدة عن كيفية تفسير الأشياء. وسوف تساعد أيضا على تصور أكثر وضوحا للدروس عقليا. ولذلك وأثناء عملية الاستذكار، ويجب دائما أن يضع فكرة أنه سيقوم بتدريس ما تعلمه في الاعتبار، مع تصور كيفية قيامه بالتدريس، وسوف يساعد هذا الأسلوب في تفسير الأسئلة المرتبطة ببعضها. وسيلاحظ الطالب أيضا أنه يتمكن من تذكر المادة بصورة أفضل بكثير عند استخدام هذا التمرين في الخيال. وهذا أسلوب قوي وأكثر فعالية للتعلم.

معوقات التعلم الفعال:

يشير مركز تطوير التعلم Learning Development Center (LDC, 2000) إلى التحديات التالية على أنها معوقات للتعلم من خلال المقارنة بين المتعلم الفعال، وغير الفعال:

التحدي الأول: إيجاد التوازن

- **المتعلم الفعال:** قادر على التعامل مع التحول في السلوكيات المتوقعة من بيئة إلى أخرى.
- **المتعلم غير الفعال:** "إن الطالب المتفوق" - فقط- قادر على التألق في المدرسة الثانوية، مع الحد الأدنى من الجهد، ونتوقع مع هذه العادات العمل بشكل جيد في الكلية.

التحدي الثاني: كن مستعدا: Being Prepared

- **المتعلم الفعال:** لديه المهارات الأساسية للعمل الأكاديمي في الجامعة، ومستقل عاطفيا، ولديه مهارات الحياة الأساسية.
- **المتعلم غير الفعال:** يفتقد المهارات الأكاديمية الأساسية، لاسيما في الرياضيات واللغة، وربما بسبب ضعف الإعداد في الدراسة الثانوية، وغير ناضج، ويعتمد اعتمادا كبيرا على الأسرة، ولا يملك مهارات الإدارة الذاتية، ويبدو في كثير من الأحيان غير منظم أو غير مسئول.

التحدي الثالث: إدارة النظم والعوامل المهمة في المؤسسة:

- **المتعلم الفعال:** يدرك أن التعليم العالي هو نظام معقد من القواعد والسياسات، والأنظمة، ويتعلم التوقعات؛ ويتقبل سياسة المؤسسة باعتبارها حقيقة من حقائق الحياة.
- **المتعلم غير الفعال:** لا يعرف كيف تعمل هذه المؤسسة، ولا يفهم سياسات الصفوف، والتسجيل، والمساعدات المالية، وما إلى ذلك؛ ويعاني من عواقب المواعيد أو عدم اتخاذ الإجراءات المناسبة. كما أنه يعرف القواعد ولكنه يحاول الالتفاف عليها. ويحاول أن يكون الاستثناء، ويهدر الوقت لمحاولة تغيير النظام.

التحدي الرابع: الانسجام في الثقافة

- **المتعلم الفعال:** قادر على تكوين علاقات بالأقران، والكلية، والمؤسسة، والكل.
- **المتعلم غير الفعال:** منعزل، ويقضي معظم وقته وحيدا، ويتجنب الناس، ونادرا ما يغادر الغرفة؛ وينفق الكثير من الوقت في ألعاب الكمبيوتر أو في غرف الدردشة على الإنترنت. ويعرف أنه في الأساس مخطئ، ولا يعرف ماذا يريد أن يفعل، ولا يعرف كيف سيحدث.

التحدي الخامس: التعامل مع الحياة

- **المتعلم الفعال:** مرن؛ مستعد للمعالجات المتعددة وغير المتوقعة التي تتعلق بالأسرة، والصحة، والأزمات المالية، والأصدقاء، ويعرف كيف يقول لا، ويعرف إلى أين يذهب للحصول على المساعدة، وهو على استعداد لقبولها.
- **المتعلم غير الفعال:** يفتقر إلى الثقة أو الخبرة عند التعامل مع الأزمات الشخصية، ويفتقر إلى الموارد أو الدعم لإيجاد حلول للمشكلات. جامد وعنيد، ويرفض طلب المساعدة، ويحاول التعامل مع المشاكل بمفرده. ويمكن أن يقضي وقتا في مساعدة الآخرين على حل مشاكلهم، في حين أنه قد يتجاهل احتياجاته الخاصة.

وتشير جماعة التدريس أولا من خلال العمل بالمدارس والقطاعات إلى تحديد خمسة معوقات للتعلم الفعال كما يلي (Teach First, 2009) :

١- على الرغم من الجهود الطيبة لتطوير مهارات القيادة التعليمية للوصول إلى التعلم الفعال إلا أن مهارات القيادة تفتقر إلى خطط الانتقال بالمدرسة إلى مؤسسة تعلم.
٢- إبداع ثقافة المشاركة للتغلب على مقاومة المدارس فحتى تصل المدرسة إلى الاحترافية في التعلم عليها أن تحول ثقافتها من (أنا) إلى (نحن).
٣- تطوير مهارات القيادة للمعلمين.
٤- تصميم المحتوى التعليمي ليستخدم للوصول للتعلم الفعال، فنحن نطلب من المعلمين ذلك ولا نزودهم بالأدوات والمصادر التي تمكنهم من ذلك.
٥- نقص أو محدودية الشفافية في تصور التعليم الصفي، فكثير من المدارس يقضي فيها المعلمون بعض الوقت الدراسي خارج المدرسة لتدعيم التعلم الفعال، ولا توجد شفافية في تحديد كيفية قضاء هذا الوقت، وما إذا كان يدعم التغيرات في التعليم الصفي.

وتعرض نظم الأداء الشاملةComprehensive Performance Systems قائمة بعقبات التعلم الفعال (من وجهة نظر المتعلم) كما يلي(CPS, 2010):

١- نقص الوعي بالسلوك الخاص، وكيفية تأثره بالآخرين.
٢- عدم فعالية المحيطين في تقديم تغذية راجعة بناءة.
٣- عدم وجود دعم لمحاولات التغيير، والتي قد تكون أقل كفاءة.
٤- المهام اليومية التي تغرق الفرد بالعديد من السلوكيات الجديدة.
٥- العادات.
٦- عدم وجود مشرفين (مدربين أو موجهين) بمستويات كافية من المهارة أثناء التدريب أو التدريس.
٧- قد لا يرى المتعلم أن هناك حاجة تنقصه، "ويعتقد أن لديه بالفعل المهارة."
٨- قد لا يرى المتعلم أن هناك حاجة، وأن تحسين المهارة لن" يؤتي ثماره "بالنسبة له.
٩- عزو الصعوبات لعوامل خارجية "ليس خطأي".
١٠- من الصعب بالنسبة لي أن أرى أي التحسن الذاتي.

وفي المقابل يشير جونتيلا (Junttila, 2010) إلى خمسة خطوات للتغلب على معوقات التعلم كما يلي:

١- يمكن أن يفعل المتعلم شيئا سهلا يساعده على النجاح، وهو أن يتقبل المقرر، وأن يتبع التعليمات عندما لا يكون لديه مفاتيح النجاح.
٢- الرجوع لمدرب عملية فعالة لاختزال منحنى التعلم، فإذا لم يصل الطالب إلى النتيجة التي يريدها يمكنه أن يسأل مدربه عن أخطائه، وما يجب أن يفعله ليتحسن تعلمه.

٣- إذا أراد الطالب أن يفعل شيئا على الانترنت، فقد يواجه كثيرا من المصاعب الفنية، فقد لا يكون عنده المال، أو المهارة الفنية، ولكن إذا حاول ذلك ستصبح طريقة فعالة لتوفير الوقت وإزالة الإحباط المحتمل.

٤- إذا لم يكن عند الطالب المال، أو الكفاية الفنية للأداء، فإن مشاركته لشخص آخر له مصادر قوة تعالج جوانب ضعفه يجعلهما يستفيدان معا من الربح.

٥- عندما تفكر في النجاح من السهل أن تربط ذلك بالتنافس. ويجب أن نتعلم الاعتقاد في وسائل النجاح، وهناك مشاعر مثل القلق والانزعاج يمكن أن تواجهنا، ولذلك إذا أردت النجاح، وأن تفعل ما تحبه فعليك التفكير ما الذي يجذبك للخلف؟، ولماذا؟.

وتشير ولاية ميتشجان (State Of Michigan, 2000) إلى أننا نعتقد أن المؤسسات التعليمية والمجتمعات المحلية يمكن أن تعزز النجاح من خلال تعزيزها لبيئة تعلم صحية. والمؤسسات التعليمية التي تستخدم المدخل القائم على البحث research-based approach لدعم التعلم كهدف أولي وأساسي، هي الأكثر نجاحا في اتجاه إبداع بيئة عالية الجودة. وهذه الجودة هي مسؤولية كل العاملين بها، والطلاب، والأسرة، والمجتمع المحلي، وتوفير الموارد المناسبة. ولذلك فإن السياسة التعليمية لهذه المؤسسات يجب أن تتضمن إجراء تقييم دوري لبيئات التعلم في وضعها الراهن، وتنفيذ استراتيجيات لتعزيز والحفاظ على مناخ التعلم الإيجابي.

ويرى الباحث أنه بالإضافة إلى ما أشارت إليه ولاية ميتشجان فإن احترام جميع الطلاب والاعتقاد في إمكانية تحقيق كل طالب للنجاح من قبل جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية عملية حاسمة لنجاح الطالب الأكاديمي. ويجعل الاحترام ومناخ الرعاية الطلاب يشعرون بالأمن والأمان في الكلية، وتمكنهم بالفعل من التعلم. ويجب أن يمارس هذا الاحترام والرعاية، ويشعر به الطلاب في تعاملاتهم مع أعضاء هيئة التدريس، والإداريين، وبين الإداريين وبعضهم. ولذلك، فعلينا تعزيز بيئات تعليمية آمنة عن طريق ضمان السلوكيات المناسبة التي تمثل نماذج من قبل أعضاء هيئة التدريس وتمارس من قبل الطلاب.

تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس:

تتأثر فعالية التدريس بالعديد من المتغيرات، ففضلا عن خصائص عضو هيئة التدريس، فإن متغيرات مثل: نوع المقرر، وعدد الطلاب، وقدراتهم، ومستوى الدرجات التي يحصلون عليها من العوامل المؤثرة في فعالية التدريس (Abrami; d'Apollonia & Rosenfield, 1997). ولذلك كثيرا ما نصل إلى استنتاجات مختلفة عند استعراض الدراسات، ويرجع هذا الاختلاف في جزء منه إلى تحيزات المراجعين.

وتشير الدراسات (Renaud & Murray, 1996) إلى أن تقديرات الطلاب للتعليم ترتبط ارتباطا مرتفعا بسمات شخصية المعلمين. وتوضح هذه الدراسات أن تقديرات الطلاب معبرة، وذات فعالية عالية، بغض النظر عن المحتوى العلمي للمحاضرة. كما تشير الدراسات إلى وجود علاقة بين تحصيل الطلاب وتقديراتهم للمعلمين .(Greenwald & Gillmore, 1997) وقد توصل (Koon

(Murray, 1995 &) إلى وجود علاقة بين التقديرات التي يعطيها الطلاب للمعلمين ودرجات الاختبار النهائي لعدد ٣٦ عضو هيئة تدريس في مقرر مقدمة إلى علم النفس.

وقد أعاد Cohen (1987) تحليل نتائج ٤١ دراسة مستقلة ووجد أن متوسط معامل الارتباط بين تقديرات المعلمين وتحصيل الطلاب ٠,٤٣ وقد أشار كوهين إلى أن متوسط العلاقة بين تقديرات الطلاب للمقررات وتحصيلهم ٠,٤٧. وأشار إلى أنه عندما تكون هناك علاقة بين درجات الاختبارات وتقديرات الطلاب للمعلمين، فإن التقويمات المرتفعة من قبل الطلاب يمكن أن تكون راجعة إلى:

(أ) تدريس أكثر فعالية ينتج عنه تعلم أفضل، وتقويم مرتفع من قبل الطلاب.

(ب) زيادة رضا الطلاب مع تقديراتهم المرتفعة والذي يمثل 'مكافأة' منهم لعضو هيئة التدريس مع ارتفاع التقديرات المستقلة لتعليم أكثر فعالية.

(ج) الفروق المبدئية في خصائص الطلاب التي تؤثر في كل من فعالية التدريس والأداء.

وقد ناقش Greenwald & Gillmore (1997) العلاقة بين تقديرات الطلاب للمعلمين والدرجات التي يحصلون عليها في المقرر وخلصت إلى أن العلاقة القوية بين المتغيرين مؤشر على وجود علاقة سببية؛ وأن التساهل في الدرجات من قبل المعلمين يؤدي إلى تقديرات أكثر إيجابية من قبل الطالب. وعموما، فإن الأبحاث الخاصة بفاعلية المعلم تشير إلى وجود علاقة موجبة بين تقديرات الطلاب للتعليم والتحصيل العلمي لهم. ويجمع (Marsh & Roche, 1997) نتائج الدراسات الخاصة عن التساهل في الدرجات بالقول إن التحيز موجود بالفعل في الواقع، إلا أن آثاره غير ذات أهمية.

وقد حاول الباحثون التحقق من ثبات تقديرات الطالب لعملية التعليم من خلال تحديد علاقة تقديرات الأبعاد مع المقياس ككل، وكذلك مع تقديرات وضعها غيرهم من الملاحظين، وحتى مع التقديرات التي وضعها الطلاب السابقون. وقد وجد (Overall & Marsh, 1980) أن العلاقة موجبة وقوية بين تقديرات الطلاب وتقديراتهم بالنسبة للمقرر نفسه بعد عدة سنوات، مشيرا إلى أن تقييمات الطالب في حالة ثبات واستقرار.

دراسات سابقة

يعرض الباحث فيما يلي عددا من الدراسات السابقة في المحورين التاليين:

- أولا: دراسات تناولت مشكلات الطلاب، وخصائص عضو هيئة التدريس، وتقييم أداء التدريس الجامعي الفعال.
- ثانيا: دراسات تناولت معوقات التعلم الفعال.

وسوف يتم التركيز في عرض الدراسات العربية على الدراسات التي أجريت بدول الخليج العربي، وعرض أهم ما توصلت إليه من نتائج ترتبط بالبحث الحالي.

أولا: دراسات تناولت مشكلات الطلاب، وخصائص عضو هيئة التدريس، وتقييم الأداء التدريس الجامعي الفعال.

يتناول الباحث في هذا المحور الدراسات التي تناولت مشكلات الطلاب، والعوامل المؤدية لتدني مستوى تحصيلهم الدراسي، وخصائص عضو هيئة التدريس، والكفايات التي يحتاج إليها، وتقييم الأداء التدريسي الفعال

استهدفت دراسة Hirst & Bailey (1983: 1189) تحديد الكفايات التعليمية الفعالة لمحاضري كلية مجتمع كنساس بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ست عشرة كفاية تعليمية حصلت على تقدير "مهم جداً" من وجهة نظر الأساتذة، وشملت سبع كفايات تتعلق بسلوك الأستاذ، وكان أعلى ترتيب في درجة الأهمية كان لصالح كفاية التواصل مع الطلبة واحترامهم، والاهتمام بموضوع المساق. كما أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة بين تقديرات الأساتذة لأهمية اثنتين وثلاثين كفاية تعليمية، ومدى استخدامهم لها، ومن هذه الكفايات: احترام الطلبة والثقة بهم، واستخدام الأساليب اللفظية، وطرح الأسئلة، واستخدام التقنيات التعليمية في غرفة الصف؛ وقد عبر الطلاب عن تمتع الأساتذة بكفايات تعليمية فعالة. وقد تأثرت نظرة الأساتذة لأهمية الكفايات التعليمية ومعدلات استخدامها بعدد الساعات التي يدرسونها.

وهدفت دراسة Romeo & Weber (1985: 133-140) إلى الوقوف على طبيعة العلاقة بين تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس والخصائص التي يتمتع بها، وذلك من خلال تطبيق استبيان على عينة شملت (٧٧٣) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن العلاقة بين تقييم الطلاب لعضو هيئة التدريس وإدراكهم للخصائص التي يتمتع بها ضعيفة، كذلك أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقييم الطلبة والمستوى التعليمي لهم، وأن تقييمات الطلبة التي تم الحصول عليها من المساقات الدراسية التخصصية كانت أكثر إيجابية من المساقات الدراسية غير التخصصية.

وهدفت دراسة Henderson & Virnat (1988, 655-664) في جامعة مينسوتا إلى تحديد الكفايات التي يحتاجها أعضاء الهيئة التدريسية لتطوير برنامج خاص بهم. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤٠) عضوا من أعضاء هيئة التدريس، حيث طور الباحثان لأغراض الدراسة استبيانا ضم بعض المجالات، منها: طرق التدريس، والمحتوى، وقد أظهرت الدراسة حاجة أعضاء الهيئة التدريسية لبعض الكفايات، أهمها: استخدام الدافعية في طرق التدريس، وإدارة وضبط الصف، واستخدام الوسائل التعليمية، واستخدام الكمبيوتر، ومهارة طرح الأسئلة.

وهدفت دراسة Keig (1991) إلى فحص اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو طرق تقويم التدريس الجامعي من خلال الزملاء، والعوامل التي لها تأثير على رغبة أعضاء هيئة التدريس للإفادة من هذه العملية. وقد تبين من النتائج أنه توجد علاقة موجبة بين رغبة أعضاء هيئة التدريس في المشاركة في التقويم وموافقتهم على أن جودة التدريس وتعلم الطلبة سوف يتطور من خلال هذه المشاركة.

وأجرى الشهراني والغنام (١٩٩٣: ٥٥- ٩٦) دراسة تحليلية لبعض العوامل التربوية المؤدية لتدنى تحصيل طلاب قسم الفيزياء كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب بالقسم، بكلية التربية بأبها. وقد تكونت العينة من (٦٥) طالباً، (١٣) من أعضاء هيئة التدريس. وأظهرت النتائج أن أهم العوامل التي تؤدى إلى تدنى مستوى تحصيل الطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تشمل: افتقار الطالب لأساسيات الفيزياء، وتركيز الطلاب على الحفظ بدرجة أكبر من الفهم، والحصول على الشهادة والتخرج بدرجة أكبر من التعلم، واقتصار الاستذكار على الوقت الذي يسبق الامتحان مباشرة، وعدم بذل جهد كبير في دراسة الفيزياء، وتمثلت العوامل من وجهة نظر الطلاب في: المقررات الدراسية، وطرق التدريس، والتطبيق العملي، والاختبارات والتقويم، والسمات الشخصية لأعضاء هيئة التدريس.

وبحثت دراسة Amin (1993) العلاقة بين فقرات معينة في نموذج تقويم المحاضر وبين تقويم المساق من قبل الطلاب. وقد تألفت عينة الدراسة من (1064) طالباً وطالبة يدرسون في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة ياوندي في الكاميرون. وقد أظهرت النتائج أن متغيرات: تزايد اهتمام الطالب بالمساق خلال الفصل الدراسي، والتنظيم العام للمساق، وتصور الطلاب لما يمكن أن يستفيدونه من المساق تساعد في التنبؤ بتقويم المساق بشكل كبير.

واستهدفت دراسة القرني (١٩٩٤: ١- ٧١) كشف واستقصاء العوامل الذاتية، والمؤسسية، والأسرية، والمجتمعية المؤدية إلى تأخر بعض طلاب جامعة الملك سعود عن التخرج في المدة المحددة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٠٨) طالبا بمختلف كليات الجامعة، طبق عليهم استبيان العوامل المؤدية للتأخر عن التخرج. وأظهرت النتائج وجود عدد من العوامل تؤدى إلى تأخر الطلاب أهمها: التوتر، والتعثر في المتطلبات الأساسية للمقررات، والقلق، وتدنى مستوى التحصيل، والخجل، وقصور الإرشاد الأكاديمي، والانتقال من كلية إلى أخرى، وكثافة الطلاب في القاعات، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، ومعاناة الطالب من مشكلات أسرية، وعدم توفر الجو المناسب للدراسة. وأن سنوات تأخر الطلاب عن التخرج في المدة المحددة تتراوح ما بين سنتين وثمان سنوات زيادة عن المدة المحددة.

وهدفت دراسة Charles & Norman (1995) إلى تحديد العوامل المؤثرة في فعالية التدريس الجامعي، من خلال تحليل تقويم المحاضرين في جامعة كنساس ساوثيرن من قبل الطلبة، والزملاء، ورؤساء الأقسام. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٢٥) أستاذاً متفرغاً يعملون في ١٩ كلية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الخبرة التدريسية، والتدريب على تدريس المناهج، والمعرفة الأكاديمية، ومهارات البحث هي عوامل حاسمة في فعالية التدريس كما يرى ذلك الطلبة والزملاء ورؤساء الأقسام.

وهدفت دراسة عبد الحميد (١٩٩٦: ٥٧- ٩٥) التعرف على المشكلات التعليمية التي تواجه طلاب كلية العلوم العربية والاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالقصيم. وقد حدد الباحث أربعة محاور تم تصنيف المشكلات التعليمية على أساسها، هي: نظام الدراسة والمقررات

الدراسية والإمكانات، والمدرسون وطريقة التدريس، والاختبارات، والإرشاد الأكاديمي. وأظهرت النتائج أن مشكلات نظام الدراسة والمقررات الدراسية جاءت وفق الترتيب التالي: ضيق قاعات الدراسة بالنسبة لعدد الطلاب، وعدم تناسب حجم المقررات الدراسية مع عدد الساعات المحددة لها، وسوء تخطيط الجدول الدراسي، وافتقار مكتبة الكلية إلى المراجع المتخصصة في المواد الدراسية، وعدم توفر الكتاب الجامعي. أما المشكلات الخاصة بالمدرسين وطريقة التدريس فقد جاءت على النحو التالي: استخدام أسلوب المحاضرة، واستخدام معايير غير موحدة في تقدير درجات الطلاب، وعدم معرفة الطلاب بأهداف المقررات الدراسية، ونقص كفاءة بعض من يقومون بالتدريس. أما بخصوص مشكلات الاختبارات جاءت على النحو التالي: تركيز الأسئلة على الحفظ، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وتأدية الاختبارات في أيام متتالية. أما فيما يتعلق بالإرشاد الأكاديمي فهي كالتالي: عدم بذل المرشدين الأكاديميين الجهد المطلوب لتعريف الطلاب بأنظمة الجامعة ولوائحها المختلفة، وعدم المساعدة على حل المشكلات الخاصة.

واستهدفت دراسة Murry et al. (1996) بحث آثار تقويم الطلبة لتدريس أعضاء الهيئة التدريسية في (٧) أقسام في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة ويسترن أونتاريو، وذلك خلال فترة (٢١) سنة. وقد تألفت العينة من (١٣٢٢) عضو هيئة تدريس، والذين قاموا بتدريس مساقات لمرحلة البكالوريوس خلال سنة أو أكثر في الأعوام الدراسية الممتدة بين ٧٤/٧٣ : ٩٤/٩٣. وقد استخدم نفس نموذج التقويم المكون من (١٠) فقرات باستمرار خلال هذه الفترة. وقد ركز هذا النموذج على مهارات التدريس مثل: شرح المادة بشكل واضح، وإظهار الحماس، وتشجيع مشاركة الطلاب. وقد أظهرت النتائج بأن هناك تحسناً ذا دلالة قد طرأ على التدريس في خمسة أقسام من الأقسام السبعة بالنسبة لأعضاء الهيئة التدريسية ككل، وبالنسبة لمجموعة ثابتة مكونة من (٧٢) عضو هيئة تدريس الذين قاموا بالتدريس بدون انقطاع خلال (٢١) سنة وهي فترة الدراسة. وهذه النتائج، بالإضافة إلى أدلة أخرى من آراء الهيئة التدريسية، والتجارب الميدانية، والتغذية الراجعة من الطلاب تدعم وجهة النظر القائلة بأن تقويم الطلاب للتدريس يساهم بشكل فعال في تحسين نوعيته.

واستهدفت دراسة Latshaw (1997: 22-24) التعرف على الجوانب المهمة لأداء المعلم الجامعي التي يجب الاهتمام بها في عملية تقويم هذا الأداء. واعتمدت الدراسة على مراجعة المقالات العلمية، والبحوث والدراسات المنشورة في الدوريات، والأطر النظرية التي اهتمت بمجال تقويم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة. وقد توصلت الدراسة إلى جوانب أساسية ينبغي الاهتمام بها في عملية التقويم وهي: عدد ما نشر للباحث من بحوث ومقالات تعبر عن كفايته الذاتية، ويتعلق هذا الجانب بمدي كفاية الباحث وإمكانياته المتاحة في الإنفاق على البحث العلمي (المخرجات التربوية)، ويتلخص هذا الجانب التقويمي في النقاط: نسبة التفوق التحصيلي والإبداعي لطلابه (الفاعلية التدريسية)، والخدمات التي يقدمها عضو هيئة التدريس، وقد تمثل هذا الجانب في النقاط الأتية: الاشتراك في الأنشطة ذات القيمة والخاصة بالمؤسسات العلمية المختلفة، والاسهام في الأنشطة الخاصة بالمؤسسات الدولية، وقد أظهرت الدراسة في توصياتها بوجوب دراية كل الأساتذة الجامعيين بمحكات الأداء التي تستخدم في عملية تقويم أدائهم العلمي الأكاديمي.

وهدفت دراسة Schoofs (1997: 1617) إلى مناقشة آراء وتصورات أعضاء الهيئة التدريسية، والعمداء، والأكاديميين فيما يتعلق بتقويم الطلاب لهم. وقد سُئل المشاركون بالدراسة في المقابلات عن كيفية استخدام هذه التقويمات لتحسين التدريس، وقد تضمنت المقابلات أيضا أسئلة تتعلق بالإطار والعملية اللتين تتم من خلالهما تلك التقويمات، وأسئلة أخرى حول ما إذا كان هناك إمكانية أن تترافق تقويمات الطلاب مع تقويمات أخرى من قبل الزملاء، أو الإدارة، أو مع تقويمات ذاتية. وقد تألفت عينة الدراسة من العمداء الأكاديميين، وأعضاء من الهيئة التدريسية تم اختيارهم عشوائياً من ثلاث كليات للفنون الحرة في آبوا. أما أداة الدراسة فكانت المقابلة المفتوحة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس ينظرون إلى تقويم الطلاب بشكل إيجابي، كما أظهرت الدراسة أن أداء الطلبة يؤثر على كيفية تقويمهم لأعضاء هيئة التدريس، ورغم بعض التحفظات التي أظهرها أعضاء الهيئة التدريسية بخصوص تقويمات الطلاب، فقد أشار أكثر من ثلثي أعضاء الهيئة التدريسية بأنهم يستخدمون هذه التقويمات لتحسين تدريسهم. وقد تبين أيضاً بأنه توجد آراء مختلفة بين المشاركين في المقابلات فيما يخص التقويمات التي يقوم بها الزملاء، أو الإداريين، أو التقويمات الذاتية. وتبين أيضاً أن الخبرة في التدريس كانت العامل الوحيد الذي شكل معتقدات وآراء الهيئة التدريسية فيما يتعلق بتقويم الطلاب.

واستهدفت دراسة الزبيدي (١٩٩٨: ٢٣٣- ٢٤٨) بحث المشكلات الدراسية لدى طلبة جامعة صنعاء في الجمهورية اليمنية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٢) طالبا وطالبة منهم (٩٩) طالبا، (١٠٣) طالبة من مختلف التخصصات العلمية والنظرية بجامعة صنعاء، طبق عليهم قائمة المشكلات الدراسية. وباستخدام التحليل العاملي، واختبار "ت" أظهرت النتائج أن أهم المشكلات الدراسية التي يعانى منها الطلبة هي: الخطة الدراسية والبرنامج الأكاديمي أو أساليب التدريس، وسوء التخطيط الجامعي، وضعف ثقة الطلبة بإمكاناتهم، والخوف من المستقبل. ووجدت فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في بعض المشكلات، مثل: بعض المواد الدراسية تتطلب جهداً طويلاً، ودرجات الامتحان ليست مقياساً صحيحاً للقدرة، وأجد الصعوبة في الحصول على الكتب المقررة، ونقص الإمكانات للورش التعليمية، والمعامل والتجهيزات، وصدور قرارات للطلبة دون إعلامهم بها في الوقت المناسب.

واستهدفت دراسة Wilson (1998: 1269) تقويم فعالية التدريس في مؤسسات التعليم العالي باستخدام مقياسين لقياس النتائج، الأول المقياس التقليدي وهي العلامة (الدرجات) التي يحصل عليها المحاضر بعد تقويم الطالب له. والثاني عبارة عن امتحان شامل يقيس الأداء المعرفي لطلاب ذلك المحاضر. وقد تم دمج المقياسين لإيجاد مقياس موحد يستخدم لقياس فعالية التدريس. وقد تم الحصول على البيانات الخاصة بهذه الدراسة من استبيان تم توزيعه على الطلاب، واختبار شامل، ومن السجلات الإدارية. وقد تألف مجتمع الدراسة من (٧٠٠) طالب موزعين على (٢٤) شعبة خاصة بمساق أساسيات الاقتصاد، ويدرس فيه (١٢) محاضراً. وأظهرت النتائج أن تقويم الطالب للمحاضر يتأثر: بالعلامة المتوقعة للطالب، واختيار الشعبة، والتخصص، واللغة الأم للمحاضر، وإمكاناته. أما الأداء المعرفي للطالب فيتأثر بالعوامل التالية: إمكاناته، ومعدله، والعمر، والجنس. وفيما يتعلق بالقياس التقليدي، أي تقويم الطالب للمحاضر كان لمتغير عدد الطلاب

الكبير في الشعبة ارتباط سالب، بينما كان لعدد سنوات خدمة المحاضر ارتباط موجب. أما فيما يخص الاختبار الشامل للقدرات المعرفية فقد وجد هناك ارتباط سالب لمساق الاقتصاد المتقدم، بينما وجد ارتباط موجب لدرجة المحاضر العلمية، ولم يكن هناك تأثير ذو دلالة لمتغيري العمر، والجنس. وقد تبين أيضاً أن بعض المحاضرين المميزين كان يتم إهمالهم في طريقة التقويم التقليدية، وأن بعض المحاضرين الذين كانت الطريقة التقليدية تعتبرهم مميزين تبين بأنهم متوسطون في الطريقة المعدلة.

ويشير Young & Shaw (1999) إلى أن المعلم الفعال: هل هو الذي يشجع الطلاب على التفكير بأنفسهم؟ أو الذي يقدم البنية، والتنظيم، وأمثلة متنوعة من المفاهيم؟ هل هو المعلم الذي ينظم لكنه يفتقر إلى الحماس؟ وقد حددت أدبيات بحثية حول فعالية المعلم بوضوح العديد من المكونات المهمة للتعليم الجيد. وتشير النتائج إلى أن مكونات فعالية المعلم تشمل: الاتصال الفعال، وأجواء مريحة للتعلم، والاهتمام بتعلم الطلاب، ودافعية الطلاب، وتنظيم المقرر لتكون وحداته ذات علاقة كمجموعة، كمحك لقياس لفعالية المعلم. ويدعم هذا الاستنتاج البحوث السابقة والحالية في هذا المجال. ومع ذلك، لم يكن من المتوقع أن قيمة المقرر، وما يقدمه المعلم من معلومات لبيان أهمية المقرر سوف تظهر بقوة كمؤشر لفعالية المعلمين.

وتناولت آل مشرف (٢٠٠٠: ١٦٩- ٢٠٨) مشكلات طلاب جامعة صنعاء، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٧) طالباً وطالبة في السنتين الأولى والرابعة وفق التخصصات النظرية والعلمية. وأظهرت النتائج أن طلاب جامعة صنعاء يشكون من مشكلات بالمجال الإرشادي وهى في مقدمة المشكلات لديهم، تليها مشكلات في المجال الدراسي، ثم النفسي، والاجتماعي والأسرى. وأن طلاب التخصصات العلمية يعانون من مشكلات أكثر من طلاب التخصصات النظرية، وتنعكس هذه المشكلات سلباً على تحصيلهم الدراسي.

وأجرت الخثيلة (٢٠٠٠) دراسة استهدفت تحديد بعض المهارات التدريسية الفعلية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطالبة الجامعية في جامعة الملك سعود. وقد اشتملت الدراسة على ستة محاور، هي: نماذج التدريس، وأنماط المحاضرات، وتطوير مهارات التدريس، وتنظيم وبناء المحاضرة، ومستوى الأداء والإلقاء، والتقويم. وأظهرت نتائج الدراسة أن الأنماط المختلفة للمحاضرة (التقليدي، والمتنوع، والفعال أو الميداني منها) لا يصل إلى مستوى تحصيل المعرفة المنشود، وتتفق المحاور في بيان ضرورة تنظيم المحاضرة بناء على العمق المناسب للمادة المعطاة، من حيث العرض، والشرح، والوقت، والاهتمام بالتغذية الراجعة.

واستهدفت دراسة المحبوب (٢٠٠٠) تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر طلبة الجامعة، وقد بلغت عينة الدراسة (٢٧٣) طالبًا وطالبة، أجابوا عن بنود الاستبيان المعد من قبل الباحث. وخلصت الدراسة إلى أن تقديرات الطلبة للأداء التدريسي للأستاذ الجامعي تختلف عن الطالبات، كما جاء ترتيبهم لفقرات الأداء التدريسي الأكثر أهمية مختلفا أيضا بين طلاب وطالبات التخصص الأدبي.

وبحث الغامدي (٢٠٠١: ٨٧- ١٢٨) المشكلات التي تواجه الطلاب والدارسين بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات. وقد تكونت العينة من (١٥٣٤) طالبا طبق عليهم استبيان المشكلات التعليمية، والذاتية، والاجتماعية. وأظهرت النتائج أن أكثر المشكلات الدراسية حدة هي: عدم مراعاة ظروف الطلاب عند إعداد الجدول الدراسي، وضغط الاختبارات الشهرية، والتفاوت في تعامل أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب، والتكرار والحشو في بعض المواد الدراسية، والتركيز على مواد الإعداد العام. أما أكثر المشكلات الذاتية حدة فهي: ضعف الدافعية للدراسة، والشعور بالقلق عند قرب الامتحانات النهائية، ومعاناة الطلاب من عدم التعاون والتشجيع من أعضاء هيئة التدريس. أما أكثر المشكلات الاجتماعية حدة فهي: عدم توافر سكن مناسب للطلاب، وبحث بعض الطلاب عن عمل، وعدم توافر المواصلات المناسبة من الكليات وإليها، وعدم توافر نشاط اجتماعي داخل الكليات. ووجدت فروق دالة إحصائياً في المشكلات وفقا للتخصص، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي.

وقامت الجفري (٢٠٠٢: ١٠٩- ١٥٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على آراء طالبات الدراسات العليا (الماجستير) في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. ولتحقيق هذا الهدف تم بناء استبيان يقيس المحاور التالية: الإعداد والتخطيط للتدريس، واليوم الدراسي الأول، والتعامل مع المحتوى الدراسي المقرر، وإعداد الاختبارات وإعطاء العلامات، والتفاعل مع الطالبات أثناء التدريس، والتفاعل مع الطالبات خارج التدريس. وقد بينت نتائج الدراسة أن المستوى العام للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى يقع في مستوى الأداء المتوسط بنسبة مئوية (٧٠٪)، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة الطالبات حول الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من الجنسين في كل من كليات: التربية، والعلوم الاجتماعية، والعلوم التطبيقية، والشريعة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات لاستجابات عينة الدراسة حول الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الإناث تعزى لاختلاف الكليات.

وهدفت دراسة الراشد (٢٠٠٣: ١٠٦- ١٨٣) التعرف على العوامل ذات العلاقة بتدني تحصيل طلاب كليات المعلمين. وتكونت العينة من (١٥٢٢) طالبا من كليات معلمين (الرياض، والإحساء، وتبوك، وجيزان، وجدة). طبق عليهم استبانة العوامل المؤدية إلى انخفاض التحصيل الدراسي. وأظهرت النتائج أن العوامل التعليمية والتربوية الأكثر تأثيراً في المعدل التراكمي هي: صعوبة مقررات الإعداد العام وكثرتها، وعدم مراعاة شؤون الطلاب لأوضاع الطلاب، وطريقة توزيع الجدول الدراسي، وعدم قيام الكلية بالإرشاد الأكاديمي كما ينبغي. بينما كانت أكثر العوامل الاجتماعية تأثيراً هي: المسؤوليات الأسرية، وعدم توفر الجو المناسب في المنزل للاستذكار، والتغرب، وعدم توعية الأسرة للأبناء بمصلحتهم الشخصية، وكانت العوامل الاقتصادية والأسرية الأكثر تأثيراً هي: عدم انتظام صرف المكافأة، وعدم وجود حوافز مادية للمتفوقين، والتفكير في المستقبل، ومتابعة القنوات الفضائية، وكثرة الالتزامات الاجتماعية. وكانت العوامل الذاتية الأكثر تأثيراً هي: الحالة النفسية للمتعلم، والإهمال، وكثرة الغياب، وعدم القدرة على التركيز في المحاضرة. بالإضافة إلى وجود فروق في جميع العوامل ترجع إلى المستوى الدراسي، ومستوى التحصيل، والكلية.

وبحث صابر (٢٠٠٣: ١٢٤- ١٨٩) واقع المشكلات السلوكية المتعلقة بالعملية التعليمية كما يدركها الشباب في علاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والديموجرافية لدى عينة من طلاب كلية المعلمين بالدمام. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠١) طالباً، طبق عليهم استبيان مشكلات الشباب السلوكية، والصورة السعودية من استخبار أيزنك للشخصية. وأظهرت النتائج أن أكثر المشكلات التي تؤثر سلباً في شباب كلية المعلمين بالدمام هي المتعلقة بالجانب المهاري الأدائي والمتمثل في: عدم المشاركة في الأنشطة، والانسحاب والخجل، وعدم المواظبة على الحضور، والإدراك السلبي المتضمن في الميل للكتابة على الجدران والأثاث بمهارة، ومحاولة الغش، والتدخين. ثم كانت المشكلات المختصة بالجانب المعرفي والمشتملة على: صعوبة التركيز، وقصور الفهم، وضعف القدرة على حل المشكلات المرتبطة بالمواد الدراسية والمنهج. وبعدها أتت المشكلات المتعلقة بالجانب الانفعالي وتتمثل فيما يعانيه الطالب من مشاعر الإحباط، وضعف مستوى الطموح، وعدم الشعور بالارتياح. بينما جاءت المشكلات الاجتماعية في المرتبة الأخيرة.

وتناولت العامري (٢٠٠٣: ١١٩- ١٨٣) المشكلات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة في ضوء المستوى الدراسي، ومحل إقامة الطالب. وتكونت عينة الدراسة من (٦٢٤) طالباً و(١٨٩١) طالبة من مختلف كليات الجامعة، طبق عليهم جميعاً قائمة المشكلات الأكاديمية. وأشارت النتائج إلى وجود تشابه كبير بين ترتيب المشكلات الأكاديمية لدى الطلاب والطالبات، حيث احتلت المشكلات التالية نفس الترتيب عند كلا المجموعتين: تشدد بعض الأساتذة في منح التقديرات، والتزام الأستاذ بالمنحنى الاعتدالي في التقدير، وعدم وجود كتب دراسية مقررة لبعض المساقات، ووجود مساقات ليس لها فائدة تطبيقية، وعدم وجود بعض الأساتذة في ساعاتهم المكتبية، وعدم مناسبة مواعيد الاختبارات، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في متوسطات جميع المشكلات، حيث عانت الطالبات بدرجة أكبر من المشكلات، وكذلك اختلاف ترتيب المشكلات الأكاديمية والتعليمية باختلاف المستوى الدراسي، ومكان الإقامة.

وأجرت العجمي (٢٠٠٣: ٣- ٥٣) دراسة استهدفت التعرف على علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء، وكذلك التعرف على الفروق بين طالبات الأقسام الأدبية والعلمية في كل من عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الدراسي . واستخدمت الباحثة مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة إعداد جابر عبد الحميد جابر وسليمان الخضري الشيخ. وقد توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

١. توجد علاقة موجبة بين عادات الاستذكار للطالبات وتحصيلهن الدراسي.
٢. توجد علاقة موجبة بين اتجاهات الطالبات نحو الدراسة وتحصيلهن الدراسي.
٣. توجد علاقة موجبة بين عادات الاستذكار للطالبات واتجاهاتهن نحو الدراسة.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الأقسام الأدبية وطالبات الأقسام العلمية في عادات الاستذكار، والاتجاهات نحو الدراسة، والتحصيل الدراسي لصالح طالبات الأقسام العلمية.

وهدفت دراسة الحكمي (٢٠٠٤: ١- ٤٦) إلى إعداد معيار للكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي، ومعرفة أكثر الكفاءات المهنية تفضيلاً لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب بجامعة أم القرى فرع الطائف، كما هدفت إلى الكشف عن المتغيرات التي يمكن أن يكون لها تأثير في الأحكام الصادرة من الطلاب على الكفاءة المهنية المتطلبة لأساتذتهم. وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) من طلاب كليتي التربية والعلوم بجامعة أم القرى فرع الطائف بالمستوى الأول والمستوى الأخير. واستخدمت في الدراسة الحالية قائمة الكفاءات المهنية التي أعدها الباحث. وانتهت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- تتمحور الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب حول ست كفاءات رئيسية هي (الشخصية، والإعداد للمحاضرة وتنفيذها، والعلاقات الإنسانية، والأنشطة والتقويم، والتمكن العلمي والنمو المهني، وأساليب الحفز والتعزيز).
٢- توجد فروق في درجات تفضيل طلاب الجامعة للكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي، وتميل جميعها إلى ضرورة توافر متطلبات قائمة الكفاءات للأستاذ الجامعي.
٣- توجد فروق بين طلاب كلية التربية النظرية والعلوم في متوسطات درجات تفضيل الكفاءات المهنية (الإعداد للمحاضرة وتنفيذها، وأساليب الحفز والتعزيز) لصالح الكليات العملية، أما بقية الكفاءات موضع الدراسة فلم توجد فيها فروق بين نوعي الكليات.
٤- لا توجد فروق بين وجهات نظر طلاب المستوى الأول والأخير بالجامعة في درجة تفضيل الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي.

وهدفت دراسة الغامدي (٢٠٠٤: ١- ٣٤) التعرف على العوامل المؤدية إلى تحويل الطلاب بين الكليات بجامعة الملك سعود. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٩٢) طالبا، وهم من بين المحولين إلى الكليات التالية: التربية، والعلوم الإدارية، والهندسة، والحاسب الآلي، والعلوم. وأظهرت النتائج أن حجم أعداد الطلاب المحولين بين الكليات خلال خمسة فصول دراسية حسب الكليات المحولين منها وإليها بلغ (٢٣٤٧) طالباً خلاف أعداد الطالبات، كما بلغت نسبة أعداد الطلاب المحولين داخل الكليات إلى أعداد الطلاب المقبولين خلال نفس الفترة (١٦٪)، وكانت كلية العلوم هي الأعلى نسبة في تحويل الطلاب منها، هي حيث بلغت (٢٤٪)، وكانت كلية العلوم الإدارية الأعلى نسبة في تحويل الطلاب إليها، حيث بلغت (٢٦٪). وكان أعلى عامل في التأثير على تحويل الطلاب هو عامل التخصص، يليه عامل عضو هيئة التدريس، فعامل نظام الجامعة، وأخيراً عامل الذات، ووجدت فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد العينة في بعض العوامل المؤدية إلى تحويلهم باختلاف الكليات.

وتناول منسي (٢٠٠٤: ١١٧- ١٥٧) المشكلات التي يعانى منها الطلاب متدني التحصيل في كلية المعلمين بمحافظة الرس، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥١) طالباً متدني التحصيل الدراسي، طبق عليهم استبانه تشمل سبعة مجالات هي: الكلية، وعضو هيئة التدريس، والأسرة ، والاجتماعي، والصحي، والنفسي، والتوجيه والإرشاد الطلابي. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود مشكلات يعانى منها الطلاب لها علاقة بقوانين الكلية وأنظمتها، ومرافقها ومكتبتها، وأساليب وطرائق التدريس،

ونقص الخدمات المتعلقة بالتوجيه والإرشاد الطلابي، وأخرى بالمجال النفسي، والاجتماعي، والصحي، والأسرى، وأن هذه المشكلات مختلفة في حدتها باختلاف مستوى تدنى التحصيل.

وهدفت دراسة الزهراني (٢٠٠٥) التعرف على المشكلات النفسية، والاجتماعية، والتعليمية لدى عينة من طلاب كلية المعلمين المتأخرين دراسياً بكليات المعلمين بالرياض، والدمام، وأبها، وجدة، وحائل. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣١٤) طالباً من الطلاب متدني التحصيل، والحاصلين على إنذار أو أكثر من طلاب كليات المعلمين. وتم اختيار هؤلاء الطلاب بصورة قصدية، وطبق عليهم مقياس المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية. وأظهرت النتائج أن أبرز المشكلات التي يعاني منها هؤلاء الطلاب هي: المشكلات التعليمية، وقد ظهرت في: دراسة مواد كثيرة من خارج التخصص، وعدم الاهتمام بالاستذكار، والتوقيت غير المناسب لبعض المحاضرات، وكثرة المقررات الدراسية، وقلة الوسائل التعليمية، وعدم تنوع طرق التدريس، ووجود المحاضرات المسائية. ثم تلتها المشكلات النفسية، والتي تمثلت في: القلق من المستقبل، والتعيين بعد التخرج، والاتجاهات السلبية نحو الدراسة الجامعية، والضغط النفسي، والإرهاق، والشعور بالملل والضيق من الدراسة، ووجود مخاوف نوعية كثيرة. وجاءت المشكلات الاجتماعية في المرتبة الأخيرة وتمثلت في: الانشغال بالعمل، وغلاء أسعار السكن، ووجود مشكلات أسرية، وضعف مستوى الدخل، والانشغال الزائد بمتابعة الفضائيات والانترنت.

ثانيا: دراسات تناولت معوقات التعلم الفعال.

يتناول الباحث في هذا المحور من الدراسات العوامل التي تحد من فعالية التعلم.

يشير(Capaldi; Lombardi& Yellen, 2006: 44-50) إلى معاناة الآباء، والمشرعين، وحتى الطلاب من معدلات التخرج في الكليات العامة والجامعات الأميركية، حيث يقارنون بين الإحصاءات التي يرونها مثالية في الذاكرة وقت أن كانوا طلابا جامعيين في الكلية بعد المدرسة الثانوية، والتخرج مع درجة البكالوريوس بعد أربع سنوات. أما الآن فإن حوالي ٤٢٪ فقط من طلاب البكالوريوس يتخرجون في غضون أربع سنوات، والأكثر شيوعا هو التخرج بعد ست سنوات بنسبة تصل إلى ٧١٪ في أفضل المجتمعات. ونسبة معدل التخرج بعد أربع سنوات بالنسبة لجميع المؤسسات العامة هي ٢٠٪، في حين أن نسبة من يتخرجون بعد ست سنوات ٤٥٪. وتوضح هذه الدراسة كيفية إدخال تحسينات على العمليات الأكاديمية وتقديم المشورة في جامعة فلوريدا (UF)، والتي بدأت في ١٩٩٦ لتشمل جميع الطلاب الجامعيين في برنامج يسمى "تعقب" "tracking"، لإزالة المعوقات لاستكمال الحصول على الدرجة الجامعية. وعمل هذا البرنامج على تحسين معدلات التخرج في الجامعة لنحو ٧٪ من الطلاب عام ١٩٩٦، وهو المستوى الذي تم الحفاظ عليه على مدى السنوات اللاحقة. ويعمل البرنامج أيضا على تعزيز رضا الطلاب. وهذا البرنامج ببساطة يحاول الوصول إلى توقعات أكاديمية فعالة وواضحة ويمكن للطلاب تحقيقها.

ويشير (Kang; Song& Wang, 2006: 26-41) إلى تطور المجتمع المعاصر إلى مجتمع قائم على المعرفة. مع المزيد والمزيد من التحديات والشكوك، فإن التعليم الموحد لجميع

الطلاب لا يمكنه أبدا تلبية الطلب لرفع مستوى معارف ومهارات جميع الطلاب للتوافق مع البيئة المتغيرة بسرعة. وقد أصبح التعلم مدى الحياة (التعلم الفعال) وسيلة فعالة وضرورية للتعامل مع هذه المشكلات. ومع هذه الخلفية، أدركت الصين الأهمية الكبيرة للتعلم مدى الحياة، وشرعت بقوة خلق مجتمع التعلم مدى الحياة. وكان من أكبر العقبات التي تحول دون تحقيق مجتمع التعلم في الصين: التنمية غير المتوازنة بين المناطق المختلفة، والتوزيع غير المتساوي لموارد التعلم. وقد اتخذت جامعة تسينغهوا دورا متعدد الأبعاد في عملية القضاء على اختلال التوازن الإقليمي، وتعزيز المجتمع الصيني للتعلم مدى الحياة. وقد تم التركيز على توفير التعليم/التدريب في مجال الخدمات لعامة الناس من خلال فتح باب الجامعة للمجتمع. وعلاوة على ذلك، فمنذ عام ٢٠٠٣ اكتتبت جامعة تسينغهوا برنامج وطني "بناء على نظرية وممارسات التعلم مدى الحياة في الصين" الذي ترعاه وزارة التربية والتعليم الصينية وكجزء من البرنامج، طرحت جامعة تسينغهوا أربعة مشاريع رائدة في التعلم تغطي أربعة أقسام رئيسية في المجتمع الصيني، وهي: تعلم المدينة، تعلم الريف، وتعلم المجتمع، وتعلم الجيش. ومن خلال الدراسات التي قامت بها جامعة تسينغهوا، وتوضح النتائج أن تنفيذ وآثار هذه المشروعات الرائدة الأربعة يمكن النظر إليها باعتبارها لقطة حيوية لبناء مجتمع التعلم مدى الحياة في الصين. وقد أشارت هذه الدراسة إلى أهمية إعادة النظر في التعليم قبل الجامعي إذا أردنا الوصول لمجتمع التعلم مدى الحياة.

ويشير (Kuh, 2007: 12) إلى أن أربعة أخماس خريجي المدارس الثانوية في أي مجتمع يحتاجون إلى نوع متميز من التعليم الجامعي إذا أرادت أي أمة أن تصبح مكتفية ذاتيا، وأن تظل قادرة على المنافسة اقتصاديا. وأنه حتى الآن لا يوجد سوى اهتمام ضئيل نسبيا يركز على ما يمكن لمؤسسات التعليم العالي القيام به لمساعدة الطلاب على الاستمرار والازدهار survive and thrive في الكلية. ومما يعقد الوضع أن عشرات الآلاف من الطلاب الجامعيين اليوم يجب أن يتعاملوا مع واحد أو أكثر من الظروف التي تشكل تحديا جادا لقدراتهم على تحقيق النجاح. فالخلفية الاجتماعية والاقتصادية، والنواحي المالية، واستعداد الجامعة، وتقديم الدعم من المنزل تؤثر بشكل كبير على ما إذا كان الشخص سوف يحصل على الاعتماد أو الدرجة. وواحدة من النتائج الرئيسية للمسح الوطني السنوي لإشراك الطلاب الموجه من قبل المؤلف في مركز أبحاث ما بعد الثانوي في جامعة إنديانا، وأبحاث أخرى تشير إلى أن الوقت والطاقة الذي يكرسه الطلاب لدراستهم وغيرها من الأنشطة الهادفة تربويا له تأثير إيجابي على درجاتهم ومثابرتهم. وبعبارة أخرى، فإن مفتاح النجاح الأكاديمي للطلاب ومشاركتهم يعتمد على تطوير العادات التي يعد الوقوف عليها، وممارستها بصورة جيدة هو أساس التعلم المستمر مدى الحياة. وناقش الباحث ست خطوات ملموسة على المؤسسات أن تتخذها لإشراك الطلاب:

(١) تعليم طلاب السنة الأولى في أقرب وقت ممكن من بداية الفصل الأول للعام الدراسي كيفية الاستفادة من موارد الكلية بشكل فعال.

(٢) أن تكون بيئة الكلية مشابهة لبيئة العمل التي سيتخرج لها الطالب.

(٣) تطوير شبكات ونظم للإنذار لدعم الطلاب عندما يحتاجون مساعدة.

(٤) ربط كل طالب بطريقة ذات معنى ببعض الأنشطة والنماذج الإيجابية التي يمكن أن يحتذي بها.

(٥) جعل البرامج والممارسات العملية متاحة على نطاق واسع.

(٦) إزالة العقبات التي تعترض مشاركة الطلاب والنجاح.

وتشير الدراسة إلى أنه عندما تقوم المؤسسات بوضع برامج مثل تلك المذكورة، ويستخدم أعضاء هيئة التدريس أساليب التعليم الفعالة، فإن مثل هذه الجهود لن تكون كافية في كل الحالات وخاصة عند عدم كفاية الإعداد الأكاديمي في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية. ولا يزال الكاتب يدعو أنه يمكننا أن نفعل ما هو أفضل في الكليات من خلال إشراك الطلاب في أنشطة هادفة تعزز التعلم وتنمي الشخصية.

وتشير جماعة التدريس أولا (Teach first, 2009) من خلال العمل بالمدارس والقطاعات إلى تحديد خمسة معوقات للتعلم الفعال كما يلي:

١- **الإعاقة الأولى:** تطوير مهارات القيادة التعليمية للوصول إلى التعلم الفعال، فعلى الرغم من الجهود الطيبة، إلا أن مهارات القيادة التعليمية تفتقر إلى إبداع والحفاظ على الانتقال بالمدرسة إلى مؤسسة تعلم.

٢- **العقبة الثانية:** إبداع ثقافة المشاركة للتغلب على مقاومة المدارس، فحتى تصل المدرسة إلى الاحترافية في التعلم عليها أن تحول ثقافتها من أنا إلى نحن.

٣- **العقبة الثالثة:** تطوير مهارات القيادة للمعلمين.

٤- **العقبة الرابعة:** تصميم المحتوى التعليمي ليستخدم للوصول للتعلم الفعال، فنحن نطلب من المعلمين ذلك، ولا نزودهم بالأدوات والمصادر التي تمكنهم من ذلك.

٥- **نقص أو محدودية الشفافية في تصور التعليم الصفي**، فكثير من المدارس يقضي فيها المعلمون بعض الوقت الدراسي خارج المدرسة لتدعيم التعلم الفعال، ولا توجد شفافية في تحديد كيفية قضاء هذا الوقت، وما إذا كان يدعم التغيرات في التعليم الصفي.

وتعرض نظم الأداء الشاملة Comprehensive Performance Systems (CPS, 2010) قائمة بعقبات التعلم الفعال (من وجهة نظر المتعلم) كما يلي:

١- نقص الوعي بالسلوك الخاص، وكيفية تأثره بالآخرين.

٢- عدم فعالية المحيطين في تقديم تغذية راجعة بناءة.

٣- عدم وجود دعم لمحاولات التغيير، والتي قد تكون أقل كفاءة.

٤- المهام اليومية التي تغرق الفرد بالعديد من السلوكيات الجديدة.

٥- العادات.

٦- عدم وجود مشرفين (مدربين أو موجهين) بمستويات كافية من المهارة أثناء التدريب أو التدريس.

٧- قد لا يرى المتعلم أن هناك حاجة تنقصه، "ويعتقد أن لديه بالفعل المهارة."

٨- قد لا نرى كمجتمع أن هناك حاجة، وأن تحسين المهارة لن" يؤتي ثماره "بالنسبة له.
٩- عزو الصعوبات لعوامل خارجية، مثل القول: "ليس خطأي".
١٠- صعوبة رؤية التحسن الذاتي من جانب الفرد.

ويرى (Kennedy, 2010: 12-16) أن المعلمون يدركون مدى صعوبة أن يكون أداء الطلاب جيدا في المدرسة، وخاصة عندما يأتون من بيئات فقيرة، تسود فيها البطالة. ولا تزال معظم المدارس تتبنى فلسفة أن جميع الطلاب يمكنهم التعلم، وأنهم يجب أن يعملوا لتمكين الطلاب من التغلب على العقبات الحياتية والسعي لتحقيق النجاح. وبنفس الطريقة، تواجه المدارس والجامعات عقبات كثيرة في طريق النجاح، منها: الدعم المالي غير الكافي، والتوقعات غير الواقعية، والآباء الذين لا يهتمون بالسؤال عن أبنائهم علميا، والتدخل السياسي. ويمكن التغلب على العقبات، وتوفير بيئة تعليمية ذات جودة عالية. والجزء الأساسي في تقديم هذا التعليم عالي الجودة هو وجود المنشآت الآمنة والصحية للطلاب، ويقدم كينيدي ١٠ مقترحات للمؤسسات المدرسية والجامعية لتكون فعالة، تشمل: (١) التمويل، (٢) التصميم للاستدامة، (٣) كفاءة التشغيل، (٤) التكنولوجيا التعليمية؛ (٥) التعلم عن بعد؛ (٦) الأمن؛ (٧) نوعية الهواء الداخلي؛ (٨) الصيانة / التنظيف؛ (٩) إدارة الفضاء؛ و (١٠) العلاقات المجتمعية.

تعقيب:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة ما يلي:

أولا: من حيث النتائج الخاصة بأعضاء هيئة التدريس:

١. إن التواصل مع الطلاب واحترامهم من الكفايات المهمة، والتي يجب أن يتحلى بها أعضاء هيئة التدريس.
٢. يمكن تحسين جودة التدريس من خلال مشاركة أعضاء هيئة التدريس في برامج التقويم من خلال الأقران.
٣. يقدر الطلاب في أساتذتهم الاهتمام بالجانب الإنساني في التعامل.
٤. يسهم تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس بشكل فعال في تحسين نوعية التدريس وكفايته.
٥. إن الأنماط المختلفة للمحاضرة (التقليدي، والمتنوع، والفعال) لا تصل بالتعلم إلى مستوى المعرفة المنشود.
٦. إن التواصل مع الطلاب، وتعزيز الرضا عن الدراسة، من العوامل التي تحسن من مستويات الطلاب.
٧. إن إعادة النظر في التعليم قبل الجامعي أساس، وضرورة للوصول إلى مجتمع تعلم مدى الحياة.
٨. إن جهود المؤسسات التعليمية للوصول إلى التعلم المستمر لن تكون كافية في ظل عدم كفاية التعليم الأكاديمي في المدارس الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية.

٩. توجه الدراسات النظر إلى حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى استخدام الدافعية في التدريس. كما يجب توجيه نظر أعضاء هيئة التدريس إلى الجوانب التي يتم تقييمهم فيها في شخصياتهم.

١٠. إن الخبرة التدريسية، ومهارات البحث هي عوامل أساسية في فعالية التدريس.

ثانيا: من حيث النتائج الخاصة بالطلاب

إن من أكبر المشكلات التي تواجه الطلاب في تعلمهم تشمل:

١. التركيز على الحفظ بدلا من الفهم.

٢. اقتصار التدريس على الوقت الذي يسبق الامتحان.

٣. الاستذكار للحصول على الشهادة بدلا من التعلم.

٤. هناك بعض العوامل الشخصية المؤثرة على درجة الطالب منها: التوتر، والقلق من المستقبل، والخجل، وقصور الإرشاد الأكاديمي، وضعف الثقة بالقدرات الأكاديمية، وتدني مستوى التحصيل.

٥. افتقار مكتبات الكليات للمراجع المتخصصة، وعدم توافر الكتاب الجامعي.

٦. إن مفتاح النجاح الأكاديمي هو تطوير العادات التي يعد الوقوف عليها وممارستها بصورة جيدة هو أساس التعلم المستمر.

ثالثا: من حيث النتائج الخاصة بالبيئة التعليمية

١. إن الجزء الأساسي في تقديم التعليم عالي الجودة هو وجود المنشآت الآمنة والصحية للطلاب.

٢. إن بيئة الكلية يجب أن تكون مشابهة لبيئة العمل.

٣. من عقبات النجاح في تحقيق التعلم المستمر: الدعم المالي غير الكافي، والتوقعات غير الواقعية، والآباء الذين لا يهتمون بالسؤال عن أبنائهم علميا، والتدخل السياسي. ويمكن التغلب على العقبات، بتوفير بيئة تعليمية ذات جودة عالية. والجزء الأساسي في تقديم هذا التعليم عالي الجودة هو وجود المنشآت الآمنة والصحية للطلاب.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات العربية السابقة في أنها تبحث في معوقات التعلم المستمر، وليس مشكلات الطلاب، أو خصائص وكفايات أعضاء هيئة التدريس. وقد استفاد الباحث الحالي من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة دراسته، واختيار عينة الدراسة بها، وإعداد أداة البحث، وتوجيه فروض دراسته، وتفسير النتائج.

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري للبحث، والدراسات السابقة يقترح الباحث الفروض التالية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة والمتوسطات الفرضية لأبعاد مقياس معوقات التعلم الفعال".

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المستويات الدراسية في إدراك معوقات التعلم الفعال.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتفوقين والعاديين في إدراك معوقات التعلم الفعال.

٤. لا يوجد تأثير دال للتفاعل (المستوىXالمعدل التراكمي) في تباين إدراك معوقات التعلم الفعال.

إجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على إجراءات المنهج الوصفي.

ثانياً: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (٣٨٤ طالبا) بالفصول الدراسية من الثاني إلى الثامن من طلاب كلية التربية الذكور، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ. وقد حدد الباحث الطالب الحاصل على معدل ٢,٧ فأكثر على أنه من المتفوقين، والطلاب الحاصلين على أقل من ٢,٥ على أنهم من العاديين. والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة على حسب المستوى الدراسي والمعدل التراكمي.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة على حسب المستوى والمعدل التراكمي

البيان	المستوى الثاني	المستوى الرابع	المستوى السادس	المستوى الثامن	المجموع
عاديون	٦٣	٦٧	٧٢	٦٠	٢٦٢
متفوقون	٣٠	٣٢	٢٨	٣٢	١٢٢
المجموع	٩٣	٩٩	١٠٠	٩٢	٣٨٤

ويرجع اختيار الباحث للطلاب الذكور دون الإناث للأسباب التالية:

- التباين في أعضاء هيئة التدريس القائمين على عملية التدريس، ومن ثم تم اختيار الذكور حيث يدرس لهم أعضاء هيئة التدريس الذكور بقسم التربية الخاصة، بالإضافة إلى أعضاء هيئة تدريس من الأقسام المساندة.
- ما أكدته الدراسات السابقة، فقد أشارت نتائج دراسة المحبوب (٢٠٠٠) إلى أن تقديرات الطلبة للأداء التدريسي للأستاذ الجامعي تختلف عن الطالبات، كما جاء ترتيبهم لفقرات الأداء التدريسي الأكثر أهمية مختلفا أيضا بين طلاب وطالبات التخصص الأدبي. كما أكدت دراسة الغامدي (٢٠٠١: ٨٧- ١٢٨) وجود فروق دالة إحصائياً في المشكلات التي تواجه الطلاب والدارسين بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية ترجع إلى اختلاف التخصص، والمستويات الدراسية، والمعدلات التراكمية. كما أشارت نتائج دراسة العامري (٢٠٠٣: ١١٩- ١٨٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في متوسطات جميع المشكلات،

حيث عانت الطالبات بدرجة أكبر من المشكلات، وكذلك اختلاف ترتيب المشكلات الأكاديمية والتعليمية باختلاف المستوى الدراسي، ومكان الإقامة.

ثالثا: أدوات الدراسة:

مقياس معوقات التعلم الفعال:

وهو من إعداد الباحث، ويهدف إلى قياس درجة إدراك الطالب للمعوقات التي تحول بينه وبين الوصول للتعلم الفعال. وقد تم إعداد أداة القياس من خلال:

١. توجيه سؤال مفتوح للطلاب عن المشكلات التي يعانونها في:

أ. العلاقة بالأساتذة، على المستويين الإنساني، والأكاديمي.

ب. العلاقة بالأقران.

ت. الاختبارات. ونظم الامتحانات.

ث. المقررات الدراسية.

ج. النواحي الشخصية (عادات الاستذكار، والدوافع نحو الدراسة، وعوامل أخرى).

ح. البيئة التعليمية.

٢. عدد من أدوات القياس التي أعدت من قبل عن مشكلات الطلاب، مثل:

- قائمة الكفاءات المهنية (الحكمي، ٢٠٠٤).
- "تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة الجامعات (السر، ٢٠٠٤).
- استبيان جوانب الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس (الدهشان والسيسي، ٢٠٠٤).
- استبانة المشكلات الأكاديمية لدى طلاب الكليات الإنسانية (العقيلي، وابو هاشم، ٢٠٠٧).
- قائمة الكفاءات المهنية الواجب توافرها في عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة (عيسى والناقة، ٢٠٠٩).
- استبيان معوقات التعليم الجامعي (الياور، ٢٠٠٩).

وقد تكون المقياس في البداية من ٩٧ مفردة، تقيس المعوقات التي تحول دون الوصول للتعلم الفعال، وقد تكون المقياس من خمسة أبعاد، هي:

- بعد المعوقات الخاص بالمقررات الدراسية (١١ مفردة)، (١- ١١).
- بعد المعوقات الخاص الاختبارات (١٣ مفردة)، (١٢- ٢٤).
- بعد المعوقات الخاص بالعلاقات الأكاديمية (٢٤ مفردة)، (٢٥- ٤٨).
- بعد المعوقات الخاص بالعلاقات الانفعالية (١٣ مفردة)، (٤٩- ٦١).
- بعد المعوقات الخاص بالنواحي الشخصية (٢٥ مفردة)، (٦٢- ٨٦).
- بعد المعوقات الخاص بالبيئة التعليمية (١١ مفردة)، (٨٧- ٩٧).

صدق المقياس:

تحقق الباحث من صدق المقياس بالطرق التالية:

١- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على عدد (٧)* من المحكمين المتخصصين بمجال علم النفس وذلك للتحقق من مدى مناسبة المقياس، ومفرداته، وصياغته اللغوية لقياس المعوقات التي تحول دون الوصول للتعلم الفعال، وقد قام الباحث بتعديل صياغة بعض المفردات، وحذف (٧) مفردات أخرى بناء على توجيهاتهم. وقد قبل الباحث بنسبة اتفاق لا تقل عن (٨٥٪). والجدول التالي يوضح أرقام المفردات ونسب الاتفاق عليها بين المحكمين.

وقد تكون المقياس في صورته النهائية من ٩٠ مفردة في الأبعاد الستة موضع القياس، بعد حذف المفردات التي تحمل أرقام: ٦، ٢٣، ٤٩، ٥٢، ٥٥، ٥٨، ٩٣ والتي لم تحصل على نسبة الاتفاق المحددة. يعطى الطالب خمس درجات في حالة اختيار البديل الذي يعبر عن التعرض للمشكلة بدرجة كبيرة جدا، وأربع درجات إذا كان التعرض للمشكلة بدرجة كبيرة، وثلاث درجات إذا كان التعرض للمشكلة بدرجة متوسطة، ودرجتان في حالة التعرض للمشكلة بدرجة ضعيفة، ودرجة واحدة إذا كان التعرض للمشكلة بدرجة ضعيفة جدا.

٢- الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين مفردات كل بعد والدرجة الكلية على البعد كمؤشر عن صدق مفردات المقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين مفردات بعد المعوقات الخاصة بالمقررات والدرجة الكلية للبعد من ٠,٤٢٥: ٠,٦٩٢، وفي بعد المعوقات الخاصة بالاختبارات بين ٠,٣٦: ٠,٧٠٦، وفي بعد المعوقات الأكاديمية بين ٠,٤٣٦: ٠,٦٩٧، وفي بعد المعوقات الانفعالية بين ٠,٤٨٩: ٠,٧١٧، وفي بعد المعوقات الشخصية بين ٠,٤٢٨: ٠,٧١٤، وفي بعد المعوقات البيئية بين ٠,٤٩٦: ٠,٦٥٠، وجميعها دال عند مستوى ٠,٠١

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات أبعاد مقياس معوقات التعلم الفعال بطريقة ألفا كرونباك، وكانت معاملات الثبات: ٠,٦٥٨، ٠,٥٦٥، ٠,٥٨٦، ٠,٥٥١، ٠,٥٤٣، ٠,٦٤٧ للمعوقات الخاصة بالمقررات، والاختبارات، والعلاقات الأكاديمية، والانفعالية، والشخصية، والبيئية بالترتيب. وجميعها دال عند مستوى ٠,٠١.

ويتضح مما سبق أن المقياس يتمتع بدرجتي صدق وثبات مناسبتين تبرران استخدامه في الدراسة الحالية.

* أ.د أحمد عبد الرحمن، أ.د محمد الديب، د حمدان فضة، د محمد سعودي، د هاشم علي محمد، د وليد نجيب، د. مدحت الفقي.

رابعا: الأساليب الإحصائية

استخدم في الدراسة الحالية الأساليب الإحصائية التالية:

١. اختبار (ت).
٢. معامل ارتباط بيرسون.
٣. تحليل التباين ثنائي الاتجاه (٢X٢).

نتائج البحث: مناقشتها وتفسيرها

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة والمتوسطات الفرضية لأبعاد مقياس معوقات التعلم الفعال**".

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات العينة والمتوسطات الفرضية وذلك باستخدام اختبار (ت)، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (١) الفروق بين متوسطات العينة والمتوسط الفرضي

	المشكلات	البيان	ت	الدلالة		المشكلات	البيان	ت	الدلالة
المستوى الثاني ن= ٩٣	المقررات	م ع[1] 29.292 ع[2] 5.607 م ف[3] ٣٠	1,22	غ .د	المستوى السادس ن= ١٠٠	المقررات	م ع 27.158 ع 2.774 م ف ٣٠	10,26	٠,٠١
	الاختبارات	م ع 35.500 ع 7.891 م ف ٣٦	٠,611	غ. د		الاختبارات	م ع 32.368 ع 2.985 م ف ٣٦	12,146	٠,٠١
	الأكاديمية	م ع 63.333 ع 20.748 م ف ٧٢	4,029	٠,٠١		الأكاديمية	م ع 59.263 ع 20.264 م ف ٧٢	6,287	٠,٠١
	الانفعالية	م ع 36.083 ع 15.308 م ف ٢٧	0,999	غ. د		الانفعالية	م ع 30.947 ع 11.173 م ف ٢٧	3,534	٠,٠١
	الشخصية	م ع 74.750 ع 14.287 م ف ٧٥	0,169	غ. د		الشخصية	م ع 72.684 ع 11.566 م ف ٧٥	2,002	٠,٠٥
	البيئية	م ع 39.458 ع6.87768 م ف ٣٠	13,265	٠,٠١		البيئية	م ع 34.526 ع 7.097 م ف ٣٠	6,375	٠,٠١
المستوى الرابع ن= ٩٩	المقررات	م ع 26.727 ع 5.742 م ف ٣٠	5,672	٠,٠١	المستوى الثامن ن= ٩٢	المقررات	م ع 23.714 ع 4.140 م ف ٣٠	4,97	٠,٠١
	الاختبارات	م ع 34.00 ع 7.635 م ف ٣٦	2,608	٠,٠٥		الاختبارات	م ع 28.714 ع 4.795 م ف ٣٦	14,572	٠,٠١
	الأكاديمية	م ع 62.182 ع10.909 م ف ٧٢	8,958	٠,٠١		الأكاديمية	م ع 51.00 ع 8.927 م ف ٧٢	22.556	٠,٠١
	الانفعالية	م ع34.545 ع9.465 م ف ٢٧	7,959	٠,٠١		الانفعالية	م ع 22.00 ع 7.686 م ف ٢٧	6,24	٠,٠١
	الشخصية	م ع79.091 ع 14.880 م ف ٧٥	2,736	٠,٠١		الشخصية	م ع 60.857 ع 11.030 م ف ٧٥	12,298	٠,٠١
	البيئية	م ع 32.909 ع 9.139 م ف ٣٠	3,167	٠,٠١		البيئية	م ع 30.00 ع 6.725 م ف ٣٠	0,000	غ. د

يتضح من نتائج الجدول السابق ما يلي:

[1] م ع متوسط درجات عينة الدراسة.

[2] ع الانحراف المعياري لدرجات العينة.

[3] م ف المتوسط الفرضي.

أولا: نتائج عينة المستوى الثاني

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث، والمتوسط الفرضي في المعوقات الخاصة بالمقررات، والاختبارات، والنواحي الانفعالية، والشخصية. فيما كانت الفروق دالة في المعوقات الأكاديمية، حيث انخفضت هذه المعوقات لدى عينة البحث، بينما ارتفعت لديهم المعوقات البيئية. وهذا يشير إلى ما يقوم به أعضاء هيئة التدريس من جهود لتذليل الصعاب، بينما كانت المعوقات البيئية مرتفعة نتيجة لرغبة الطلاب في أن تكون القاعات الدراسية في أفضل صورة ممكنة، وهي بالفعل ينقصها الكثير من التجهيزات حتى تكون مناسبة.

ثانيا: نتائج عينة المستوى الرابع

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث، والمتوسط الفرضي في جميع المعوقات، حيث انخفضت المعوقات الخاصة بالمقررات، والاختبارات، والأكاديمية لدى عينة البحث، وتشير هذه النتائج إلى أهمية ما يقوم به أعضاء هيئة التدريس سواء في تحديد المقررات الدراسية، وتناولها بالصورة المناسبة في المحاضرات لتكون مناسبة لقدرات طلابهم، وأن تكون الاختبارات في مستوى الطلاب، وأن يكون توقيتها مناسبا، بينما ارتفعت لديهم المعوقات الانفعالية، والشخصية، والبيئية. وقد يرجع ارتفاع المعوقات الانفعالية إلى بعض الصعوبات التي يجدها الطلاب في التوافق نفسيا واجتماعيا مع أعضاء هيئة التدريس، أما المعوقات الشخصية فترجع إلى ضعف ما يمارسه الطلاب من مهارات الاستذكار، وضعف دوافعهم نحو التعلم، أما المعوقات البيئية فهي حقيقة بالفعل.

ثالثا: نتائج عينة المستوى السادس

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث، والمتوسط الفرضي في جميع المعوقات، حيث انخفضت لديهم جميع المعوقات، ما عدا المعوقات البيئية فقط.

رابعا: نتائج عينة المستوى الثامن

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث، والمتوسط الفرضي في جميع المعوقات، حيث انخفضت لديهم جميع المعوقات، بينما كانت الفروق غير دالة في المعوقات البيئية.

ويرجع انخفاض المعوقات لدى طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة إلى زيادة إدراكهم لما يقوم به أعضاء هيئة التدريس من جهود، وزيادة قدرتهم على التوافق معهم وخاصة في ظل استمرارية عقودهم في الجامعة.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المستويات الدراسية في إدراك معوقات التعلم الفعال".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين ثنائي الاتجاه (المستوى X المعدل التراكمي) والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (٣) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه (المستوى X المعدل التراكمي)

بالنسبة لدرجات أبعاد مقياس معوقات التعلم الفعال

المشكلات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المقررات الدراسية	المستوى	250.592	3	83.531	4.120	.009
	المعدل	208.077	1	208.077	10.263	.002
	المستوىXالمعدل	86.516	3	28.839	1.422	غ. د
	الخطأ	7623,4	376	20.275		
	المجموع	59971.000	484			
الاختبارات	المستوى	332.569	3	110.856	2.872	.042
	المعدل	78.684	1	78.684	2.039	غ. د
	المستوىXالمعدل	272.694	3	90.898	2.355	غ. د
	الخطأ	14512,848	376	38.598		
	المجموع	90193.000	384			
الأكاديمية	المستوى	1175.007	3	391.669	1.519	غ. د
	المعدل	1718.720	1	1718.720	6.666	.012
	المستوىXالمعدل	556.334	3	185.445	.719	غ. د
	الخطأ	96942,952	376	257.827		
	المجموع	305304.000	384			
الانفعالية	المستوى	1716.155	3	572.052	4.418	.007
	المعدل	119.255	1	119.255	.921	غ. د
	المستوىXالمعدل	896.411	3	298.804	2.308	غ. د
	الخطأ	48690,872	376	129.479		
	المجموع	92762.000	384			
الشخصية	المستوى	2624.785	3	874.928	5.102	.003
	المعدل	361.732	1	361.732	2.109	غ. د
	المستوىXالمعدل	934.470	3	311.490	1.816	غ. د
	الخطأ	64480,992	376	171.492		
	المجموع	437281.000	384			
البيئة التعليمية	المستوى	806.522	3	268.841	5.356	.002
	المعدل	1.179	1	1.179	.023	غ. د
	المستوىXالمعدل	370.415	3	123.472	2.46	غ. د
	الخطأ	18873,696	376	50.196		
	المجموع	100379.000	384			

وللتعرف على اتجاه الفروق بين المستويات الدراسية استخدم الباحث معادلة شيفيه، والجدول التالي يوضح هذه النتائج.

جدول (٤) الفروق بين متوسطات المستويات الدراسية باستخدام معادلة شيفيه

بعد المعوقات	متوسطات المستويات	الفروق بين متوسطات المستويات الدراسية		
		الرابع	السادس	الثامن
المقررات الدراسية	29.2917 الثاني	2.5644	2.1338	5.5774*
	26.7273 الرابع	-	-.4306-	3.0130
	27.1579 السادس	-	-	3.4436
	23.7143 الثامن	-	-	-
الاختبارات	35.5000 الثاني	1.5000	3.1316	6.7857*
	34.0000 الرابع	-	1.6316	5.2857
	32.3684 السادس	-	-	3.6541
	28.7143 الثامن	-	-	-
الانفعالية	36.0833 الثاني	1.5379	5.1360	14.0833*
	34.5455 الرابع	-	3.5981	12.5455*
	30.9474 السادس	-	-	8.9474
	22.0000 الثامن	-	-	-
الشخصية	74.7500 الثاني	-4.3409-	2.0658	13.8929*
	79.0909 الرابع	-	6.4067	18.2338*
	72.6842 السادس	-	-	11.8271
	60.8571 الثامن	-	-	-
البيئية	39.4583 الثاني	6.5492*	4.9320	9.4583*
	32.9091 الرابع	-	-1.6172-	2.9091
	34.5263 السادس	-	-	4.5263
	30.0000 الثامن	-	-	-

* دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من نتائج الفرض الثاني ما يلي:

١. إن طلاب المستوى الثاني أكثر معاناة من المعوقات الخاصة بالمقررات الدراسية مقارنة بطلاب المستوى الثامن.
٢. إن طلاب المستوى الثاني أكثر معاناة من المعوقات الخاصة بالاختبارات مقارنة بطلاب المستوى الثامن.
٣. إن طلاب المستويين الثاني والرابع أكثر معاناة من المعوقات الخاصة بالنواحي الانفعالية مقارنة بطلاب المستوى الثامن.
٤. إن طلاب المستويين الثاني والرابع أكثر معاناة من المعوقات الخاصة بالنواحي الشخصية مقارنة بطلاب المستوى الثامن.
٥. إن طلاب المستوى الثاني أكثر معاناة من المعوقات الخاصة بالنواحي البيئية مقارنة بطلاب المستوى الثامن.
٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إدراك المعوقات الأكاديمية بين طلاب المستويات الدراسية.

ولذلك يمكن القول بتحقق هذا الفرض بصورة جزئية. ويتفق ما توصل إليه الباحث من نتائج خاصة بوجود فروق ترجع إلى المستويات الدراسية مع ما توصلت إليه دراسات: (آل مشرف، ٢٠٠٠: ١٦٩- ٢٠٨؛ الغامدي، ٢٠٠١: ٨٧- ١٢٨؛ الراشد، ٢٠٠٣: ١٠٦- ١٨٣؛ العامري، ٢٠٠٣: ١١٩- ١٨٣). وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه (الحكمي، ٢٠٠٤: ١- ٤٦) من أنه لا توجد فروق بين وجهات نظر طلاب المستوى الأول والأخير بالجامعة في درجة تفضيل الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي.

١- تفسير نتائج المعوقات الخاصة بالمقررات:

وتشير نتائج الدراسة إلى أن إدراك طلاب المستوى الثاني لصعوبة المواد الدراسية، وكثرتها، وعدم وضوح العلاقة بينها، وعدم كفاية الوقت المخصص لدراستها، والتداخل بين المواد، وصعوبة الواجبات يفوق إدراك طلاب المستوى الثامن لهذه المعوقات. ويرى الباحث أن معاناة طلاب المستوى الثاني المرتفعة يمكن تفسيرها في ضوء الانتقال المفاجئ من نظام الكتب الدراسية المقررة من قبل الوزارة، أو المدرسة إلى نظام المراجع الدراسية، وضرورة عودة الطالب إلى المكتبة الجامعية إن أراد الحصول على مادة علمية في مقرر من المقررات الدراسية، ويعد ذلك من الأشياء الصعبة على الطلاب، وخاصة وأنها الخبرة الأولى في حياتهم العلمية، وذلك مقابل طلاب المستوى الثامن الذين خبروا الحياة الجامعية، وتوافقوا معها، وأصبحت الأمور الخاصة بالمقررات الدراسية معتادة لهم.

وقد أشارت الدراسات السابقة إلى أن المقررات الدراسية، وطرق التدريس، والتطبيق العملي، والاختبارات والتقويم، والسمات الشخصية لأعضاء هيئة التدريس من العوامل التي قد تؤدي لتدني مستوى التحصيل (الشهراني والغنام، ١٩٩٣: ٥٥- ٩٦). كما أشارت نتائج دراسة عبد الحميد (١٩٩٦: ٥٧- ٩٥) إلى أن من مشكلات نظام الدراسة والمقررات الدراسية عدم تناسب حجم المقررات الدراسية مع عدد الساعات المحددة لها، وسوء تخطيط الجدول الدراسي، وافتقار مكتبة الكلية إلى المراجع المتخصصة في المواد الدراسية، وعدم توفر الكتاب الجامعي، وعدم معرفة الطلاب بأهداف المقررات الدراسية. ومن أهم المشكلات الدراسية التي يعاني منها الطلبة كما يذكر الزبيدي (١٩٩٨: ٢٣٣- ٢٤٨) الخطة الدراسية والبرنامج الأكاديمي أو أساليب التدريس، وسوء التخطيط الجامعي.

٢- تفسير نتائج المعوقات الخاصة بالاختبارات:

يعاني طلاب المستوى الثاني مقارنة بطلاب المستوى الثامن من: الاختبارات وصعوبتها، ويرون أن عدد أيام الاختبارات محدود، وأنها تركز على أجزاء من المقررات الدراسية، وأنها لا تراعي الفروق الفردية بينهم، وأن أعضاء هيئة التدريس لا يقدمون الإجابات النموذجية للاختبارات الدورية. ويرى الباحث أن الانتقال المفاجئ للطلاب في نظام التقويم من أسئلة يتدرب عليها في المرحلة السابقة، ومذكرات تمثل ملخصا للمواد، وفي بعض الأحيان تكون هذه الملخصات عبارة عن أسئلة، وتكون الاختبارات عبارة عن عينة منها، إلى نظام يبحث فيه الطالب عن المادة العلمية، ويؤدي الاختبار في أسئلة ممثلة لها، أو لأهدافها عملية صعبة بالنسبة له. أما طلاب المستوى الثامن فإن تدربهم على

الاختبارات الدورية والنهائية يجعلها أقل تعويقا لهم في تعلمهم، وخاصة في ظل تكرار نفس أعضاء هيئة التدريس على الطلاب في تدريس أكثر من مادة في دراستهم الجامعية.

وقد أشارت نتائج دراسة عبد الحميد (١٩٩٦: ٥٧- ٩٥) إلى أن من مشكلات الاختبارات: تركيز الأسئلة على الحفظ، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وتأدية الاختبارات في أيام متتالية.

٣- تفسير نتائج المعوقات الخاصة بالنواحي الانفعالية:

يعاني طلاب المستويين الثاني والرابع بدرجة مرتفعة مقارنة بطلاب المستوى الثامن من بعض المشكلات في علاقتهم بأعضاء هيئة التدريس من قبيل: ضعف الاهتمام، وضعف العلاقة، وعدم اعتراف البعض منهم بمشاعر الطلبة، وتشجيعهم عليها، والجدية الزائدة. ويلاحظ من هذه النتائج معاناة طلاب المستويين الثاني والرابع في علاقتهم الانفعالية مع أعضاء هيئة التدريس، فبعد أن كان معروفا بالاسم والرسم من جانب المعلمين، ويتعاملون معهم بصورة مباشرة أصبح مطلوبا منه التعامل مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بنظام محدد في القاعات الدراسية، وخارج القاعات الدراسية في الساعات المكتبية المحددة، وقد لا يتناسب هذا الأسلوب مع الطلاب.

وقد أشارت الدراسات إلى أن كفاية التواصل مع الطلبة واحترامهم، والثقة بهم من أعلى الكفايات أهمية في شخصية الأساتذة (Hirst & Bailey, 1983: 1189). وأشار (Young & Shaw, 1999) إلى أن مكونات فعالية المعلم تشمل: الاتصال الفعال، وأجواء مريحة للتعلم، والاهتمام بتعلم الطلاب، ودافعية الطلاب.

٤- تفسير نتائج المعوقات الخاصة بالنواحي الشخصية:

يدرك طلاب المستويين الثاني والرابع بعض المشكلات الشخصية بدرجة أكبر من طلاب المستوى الثامن مثل: ضعف الدافع للدراسة، وتأجيل الاستذكار إلى ما قبل الامتحانات، وعدم القدرة على تنظيم الوقت وانجاز المتطلبات الدراسية، وضعف التركيز أثناء المحاضرات، وكراهية بعض المواد، والانشغال الزائد بأشياء أخرى عن الدراسة، وعدم الرغبة في التخصص، والقلق الزائد، وسرعة النسيان، والرغبة في الحصول على المؤهل وليس التعلم. ويرى الباحث أن هذه المشكلات ليست خاصة بطلاب المستويين الثاني والرابع فقط، ولكنها مشكلات عامة يعاني منها نسبة كبيرة من الطلاب، والتدريب على العادات الجيدة في الاستذكار، وحث الطلاب على التعلم وليس الحصول على الشهادة من وقت مبكر يجعلها ميسورة من قبل الطالب.

وقد أشارت الدراسات إلى أن تركيز الطلاب على الحفظ بدرجة أكبر من الفهم، والحصول على الشهادة والتخرج بدرجة أكبر من التعلم، واقتصار الاستذكار على الوقت الذي يسبق الامتحان مباشرة، وعدم بذل الجهد في الدراسة من العوامل التي تؤدي لتدني مستوى التحصيل (الشهراني والغنام، ١٩٩٣: ٥٥- ٩٦). وقد أشارت نتائج دراسة (القرني، ١٩٩٤: ١- ٧١) إلى أن من أهم العوامل التي تؤدى إلى تأخر الطلاب: التوتر، والتعثر في المتطلبات الأساسية للمقررات، والقلق، وتدنى مستوى التحصيل السابق، والخجل، وقصور الإرشاد الأكاديمي. وقد أشار الزبيدي (١٩٩٨: ٢٣٣- ٢٤٨) إلى أن

من مشكلات الطلاب الانفعالية: ضعف الثقة بإمكاناتهم، والخوف من المستقبل. وفي بحث الغامدي (٢٠٠١: ٨٧- ١٢٨) وجد أن من أكثر المشكلات حدة: التفاوت في تعامل أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب، وضعف الدافعية للدراسة، والشعور بالقلق عند قرب الامتحانات النهائية، ومعاناة الطلاب من عدم التعاون والتشجيع من أعضاء هيئة التدريس.

وقد توصل الراشد (٢٠٠٣: ١٠٦- ١٨٣) إلى أن من العوامل التعليمية والتربوية الأكثر تأثيراً في المعدل التراكمي هي: التفكير في المستقبل، ومتابعة القنوات الفضائية، وكثرة الالتزامات الاجتماعية، والحالة النفسية للمتعلم، والإهمال، وكثرة الغياب، وعدم القدرة على التركيز في المحاضرة. وأظهرت نتائج دراسة صابر (٢٠٠٣: ١٢٤- ١٨٩) أن من أكثر المشكلات التي تؤثر سلباً في شباب كلية المعلمين بالدمام: الانسحاب، والخجل، وعدم المواظبة على الحضور، والإدراك السلبي المتضمن في الميل للكتابة على الجدران والأثاث بمهارة، ومحاولة الغش، والتدخين، وصعوبة التركيز، وقصور الفهم، وضعف القدرة على حل المشكلات المرتبطة بالمواد، وما يعانيه الطالب من مشاعر الإحباط، وضعف مستوى الطموح، وعدم الشعور بالارتياح.

٥- تفسير نتائج المعوقات البيئية:

تشير النتائج إلى أن إدراك طلاب المستوى الثاني للمعوقات البيئية أكبر من طلاب المستوى الثامن، من قبيل: عدم توافر الإمكانات بالقاعات الدراسية، وعدم تنظيم أوقات المحاضرات، وضيق بعض القاعات الدراسية، وعدم المعرفة الكافية بالأنظمة والقوانين، وعدم وضوح نظم القبول بالأقسام وغيرها. ويرى الباحث أن هذه المعوقات حقيقة مدركة من جانب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وربما أصبح طلاب المستوى الثامن أكثر قدرة على التوافق مع الظروف البيئية غير المناسبة.

وقد أشارت الدراسات إلى أن استخدام التقنيات التعليمية بقاعة الدرس من الكفايات المهمة في الأستاذ الجامعي (Hirst & Bailey, 1983: 1189). وأشارت نتائج دراسة (Henderson & Virnat, 1988, 655-664) إلى حاجة أعضاء الهيئة التدريسية لبعض الكفايات منها استخدام الوسائل التعليمية، واستخدام الكمبيوتر. وقد أشار (القرني، ١٩٩٤: ١- ٧١) إلى أن كثافة الطلاب في القاعات، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وعدم توفر الجو المناسب للدراسة من العوامل التي تؤخر الطلاب عن التخرج. وأشارت جماعة التدريس أولا (Teach first, 2009) إلى أن من معوقات التعلم أن نطالب المعلمين بتصميم المحتوى التعليمي ليستخدم للوصول للتعلم الفعال، ولا نزودهم بالأدوات والمصادر التي تمكنهم من ذلك.

ونظرا لارتفاع مشكلات الفرقة الأولى فقد أشار (Kang; Song& Wang, 2006: 26-41) إلى أهمية إعادة النظر في التعليم قبل الجامعي إذا أردنا الوصول لمجتمع التعلم مدى الحياة. وأكد (Kuh, 2007: 12) أهمية تعليم طلاب السنة الأولى في أقرب وقت ممكن من بداية الفصل الأول للعام الدراسي كيفية الاستفادة من موارد الكلية بشكل فعال.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين المستويات الدراسية في متوسطات درجات للمعوقات الخاصة بالعلاقات الأكاديمية مع أعضاء هيئة التدريس. وتشير هذه النتائج إلى أن

العلاقات الأكاديمية مناسبة من جانب أعضاء هيئة التدريس مع طلابهم في كل الفرق الدراسية، كما يقرر ذلك الطلاب.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتفوقين والعاديين في إدراك معوقات التعلم الفعال".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين ثنائي الاتجاه (المستوى X المعدل التراكمي) والجدول (٣) يوضح نتائج هذا الفرض. ويوضح جدول (٥) المتوسطات الخاصة بالمتفوقين والعاديين في المعوقات الخاصة بالمقررات، والأكاديمية

جدول (٥) متوسطات المتفوقين والعاديين في المعوقات الخاصة بالمقررات والأكاديمية

متوسط المعوقات الخاصة بالمقررات	مرتفع	25.1026
	منخفض	29.0000
متوسط المعوقات الأكاديمية	مرتفع	54.3590
	منخفض	65.2000

ويلاحظ من الجدول السابق أن متوسطات كل من المعوقات الخاصة بالمقررات الدراسية، والأكاديمية أكثر ارتفاعا لدى العاديين مقارنة بالمتفوقين دراسيا. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات: (الغامدي، ٢٠٠١: ٨٧- ١٢٨) الذي أشار إلى وجود فروق بين الطلاب في المشكلات التي يواجهونها طبقا للمعدل التراكمي للتحصيل. وما توصلت إليه دراسة (الراشد ٢٠٠٣: ١٠٦- ١٨٣) من وجود فروق في العوامل ذات العلاقة بتدني المستوى التحصيلي لطلاب كلية المعلمين ترجع إلى مستوى التحصيل الدراسي. وما توصلت إليه نتائج دراسة (منسي، ٢٠٠٤: ١١٧- ١٥٧) من اختلاف حدة معاناة الطلاب متدني التحصيل من المشكلات باختلاف مستوى التدني في التحصيل الدراسي، فالطلاب الأقل تحصيلا أكثر معاناة وإدراكا للمشكلات.

ويرى الباحث أن ارتفاع المعوقات لدى العاديين مقارنة بالمتفوقين ربما يرجع إلى كونه حيلة من حيل الدفاع النفسي التي يستخدمها الطلاب لتبرير ضعف مستواهم التحصيلي، ويتفق ما ذهب إليه الباحث مع ما عرضته نظم الأداء الشاملة Comprehensive Performance Systems (CPS, 2010) من عقبات للتعلم الفعال (من وجهة نظر المتعلم) منها:

١- قد لا يرى المتعلم أن هناك حاجة تنقصه، "ويعتقد أن لديه بالفعل المهارة."
٢- قد لا نرى كمجتمع أن هناك حاجة، وأن تحسين المهارة لن" يؤتي ثماره "بالنسبة له.
٣- عزو الصعوبات لعوامل خارجية، مثل القول: "ليس خطأي".

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على: " لا يوجد تأثير دال للتفاعل (المستوىXالمعدل التراكمي) في تباين إدراك معوقات التعلم الفعال".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين ثنائي الاتجاه (المستوى X المعدل التراكمي) والجدول (٣) يوضح تحقق الفرض حيث كانت تأثير التفاعل (المستوى X المعدل التراكمي) غير دال في تباين درجات إدراك معوقات التعلم الفعال. وتشير هذه النتائج إلى إمكانية النظر إلى التأثير الرئيسي، ومن النظر إلى التأثير الرئيسي يتضح ما يلي:

١- بالنسبة للمعوقات الخاصة بالمقررات الدراسية:

أ- يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير المستوى الدراسي في تباين درجات إدراك هذه المعوقات.

ب- يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير المعدل التراكمي للتحصيل في تباين درجات إدراك هذه المعوقات.

٢- بالنسبة للمعوقات الخاصة بالاختبارات:

أ- يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير المستوى الدراسي في تباين درجات إدراك هذه المعوقات.

ب- لا يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير المعدل التراكمي للتحصيل في تباين درجات إدراك هذه المعوقات.

٣- بالنسبة للمعوقات الخاصة بالنواحي الأكاديمية:

أ- يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير المستوى الدراسي في تباين درجات إدراك هذه المعوقات.

ب- لا يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير المعدل التراكمي للتحصيل في تباين درجات إدراك هذه المعوقات.

٤- بالنسبة للمعوقات الخاصة بالنواحي الانفعالية:

أ- يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير المستوى الدراسي في تباين درجات إدراك هذه المعوقات.

ب- لا يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير المعدل التراكمي للتحصيل في تباين درجات إدراك هذه المعوقات.

٥- بالنسبة للمعوقات الخاصة بالنواحي الشخصية:

أ- يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير المستوى الدراسي في تباين درجات إدراك هذه المعوقات.

ب- لا يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير المعدل التراكمي للتحصيل في تباين درجات إدراك هذه المعوقات.

٦- بالنسبة للمعوقات الخاصة بالبيئة التعليمية:

أ- يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير المستوى الدراسي في تباين درجات إدراك هذه المعوقات.

ب- لا يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير المعدل التراكمي للتحصيل في تباين درجات إدراك هذه المعوقات.

توصيات وتطبيقات تربوية:

١. الاهتمام بإجراء الدراسات المختلفة على طلاب المرحلة الثانوية، وتقديم خدمات إرشادية مختلفة لهم بما يساعد على الاستعداد لتقديم خدمات محددة لهم عند الالتحاق بالجامعة.
٢. ضرورة الاهتمام بطلاب الفرقة الأولى على الأقل، فهؤلاء الأعلى إدراكا للمعوقات نتيجة التغير المفاجئ في كل شيء من المدرسة إلى النظام الجامعي.
٣. ضرورة الاهتمام بالطلاب منخفضي التحصيل للنأي بهم عن التشاؤم، نتيجة نسبتهم معظم المشكلات لعوامل خارجية بعيدة عن ذواتهم.
٤. الاهتمام بتطوير المقررات الدراسية وأخذ رأي الطلاب في المقرر بكل شفافية في نهايته، على أن يوضح عضو هيئة التدريس أهمية المقرر للطالب في الدراسة والعمل.
٥. الاهتمام بالعلاقات الجيدة مع الطلاب سواء من الناحية الأكاديمية أو الانفعالية لما لها من تأثير على دوافع الطلاب، واتجاهاتهم نحو المواد، والدراسة.
٦. الاهتمام بإعداد وتنفيذ برامج تربوية تدريبية للطلاب لتنمية الدوافع، وتحسين عادات الاستذكار.
٧. الاهتمام بالقاعات الدراسية، وتجهيزها بحيث تكون مناسبة بالفعل لما يتم توجيه أعضاء هيئة التدريس إليه من استخدام التكنولوجيا في عملية التدريس.

قائمة المراجع:

١. آل مشرف، فريدة عبد الوهاب (٢٠٠٠). مشكلات طلبة جامعة صنعاء وحاجاتهم الإرشادية (دراسة استطلاعية). المجلة التربوية، المجلد (١٤)، العدد (٥٤)، ١٦٩- ٢٠٨.

٢. الجفري، ابتسام حسين عقيل (٢٠٠٢). آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد ١٦، العدد (٦٤)، ١٠٩- ١٥٠.

٣. الحكمي، إبراهيم الحسن (٢٠٠٤). الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة رسالة الخليج العربي، السنة الرابعة والعشرون، العدد ٩٠، ١- ٤٦.

٤. الخثيلة، هند ماجد (٢٠٠٠). المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المملكة العربية السعودية.

٥. الدهشان، جمال على والسيسي، جمال أحمد (٢٠٠٤). تقويم بعض جوانب الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية من خلال آرائهم. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية جامعة المنوفية، السنة التاسعة عشر، العدد الثالث.

٦. الراشد، إبراهيم (٢٠٠٣). العوامل المؤدية إلى انخفاض المعدل التراكمي للطلاب والدارسين الملتحقين بكليات المعلمين من وجهة نظرهم. مجلة كليات المعلمين، المجلد الثالث، العدد الأول، ١٠٦ – ١٨٣.

٧. الزبيدي، عبد القوى (١٩٩٨). المشكلات الدراسية لدى طلبة جامعة صنعاء في الجمهورية اليمنية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (٨)، العدد (١٨)، ٢٣٣- ٢٤٨.

٨. الزهراني، حسن على (٢٠٠٥). المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية لدى عينة من طلاب كليات المعلمين المتأخرين في التحصيل الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٩. السر، خالد خميس (٢٠٠٤). تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة. مجلة جامعة الأقصى، المجلد الثامن (العدد الثاني)، ٢٧٤- ٣١٥.

١٠. الشعراوي، علاء محمود (٢٠١١): التعليم والتعلم الفعال: إعادة صياغة المنظومة التعليمية. الطائف: جامعة الطائف إدارة النشر العلمي.

١١. الشهراني، عامر والغنام، محرز (١٩٩٣). دراسة تحليلية لبعض العوامل التربوية المؤدية إلى تدنى تحصيل طلاب الفيزياء كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب بقسم الفيزياء بكلية التربية بأبها. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (٤٨)، ٥٥- ٩٦ .

١٢. صابر، ممدوح (٢٠٠٣). واقع المشكلات السلوكية المتعلقة بالعملية التعليمية كما يدركها الشباب في علاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والديموجرافية لدى عينة من طلاب كلية المعلمين بالدمام – السعودية. مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة، ١٢٤ - ١٨٩.

١٣. عابدين، محمود (١٩٩٢). الجودة واقتصادياتها في التربية، دراسة نقدية. دراسات تربوية، المجلد ٩، العدد (٤٤)، رابطة التربية الحديثة.

١٤. العامري، فاطمة (٢٠٠٣). المشكلات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة. مجلة كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة ، العدد (٢٠)، ١١٩– ١٨٣.

١٥. عبد الحميد، أحمد (١٩٩٦). بعض المشاكل التعليمية التي تواجه طلاب كلية العلوم العربية والاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالقصيم – السعودية. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد (٥٤)، ٥٧- ٩٥.

١٦. العجمي، مها محمد (٢٠٠٣). علاقة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة بالتحصيل الدراسي في المواد التربوية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء. مجلة رسالة الخليج العربي، السنة الرابعة والعشرون، العدد ٨٩، ٣- ٥٣.

١٧. العقيلي، عبد المحسن بن سالم وأبو هاشم، السيد محمد (٢٠٠٧). المشكلات الأكاديمية لدى طلاب الكليات الإنسانية بجامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات. عمادة البحث العلمي، جامعة الملك سعود، تم التصفح بتاريخ ١٠/٤/١٤٣٣هـ ، من موقع: http://docs.ksu.sa

١٨. عيسى، حازم زكي والناقة، صلاح أحمد (٢٠٠٩). تقويم الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتهم وفق معايير الجودة. المؤتمر التربوي الثاني "دور التعليم العالي في التنمية الشاملة"، جامعة الأزهر- غزة، كلية التربية، ١٨- ١٩ نوفمبر، ٢٠٠٩.

١٩. الغامدي، حمدان (٢٠٠١). المشكلات التي تواجه الطلاب والدارسين بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، المجلد (١٣)، ٨٧- ١٢٨.

٢٠. الغامدي، عبد الرحمن (٢٠٠٤). العوامل المؤدية إلى تحويل الطلاب بين الكليات بجامعة الملك سعود. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد (١٧)، العدد (١)، ١- ٣٤.

٢١. القرني، على (١٩٩٤). العوامل المؤدية إلى تخلف بعض طلاب جامعة الملك سعود عن التخرج في المدة المحددة. مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، العدد(٧٧)، ١- ٧١.

٢٢. المحبوب، عبد الرحمن إبراهيم (٢٠٠٠). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر طلبة الجامعة. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد ٢، العدد (١٢)، المملكة العربية السعودية.

٢٣. منتدى الفكر العربي وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي(١٩٩٧). "التعليم العالي في البلاد العربية: السياسات والآفاق". تحرير فاتن البستاني، سلسلة الحوارات العربية.

٢٤. منسي، حسن عمر (٢٠٠٤). مشكلات الطلاب متدني التحصيل الدراسي من وجهة نظرهم في كلية المعلمين بمحافظة الرس بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، المجلد (١٧)، ١١٧- ١٥٧.

٢٥. نشواتى، عبد المجيد (١٩٩٨)٠ علم النفس التربوي (ط٩). بيروت: مؤسسة الرسالة.

٢٦. الياور، عفاف صلاح (٢٠٠٩). معوقات التعليم الجامعي المفتوح في فرع الجامعة العربية المفتوحة بجدة من منظور الطلاب والطالبات. رسالة الخليج العربي،العدد ١٠٣.

27. Abrami, P. C., d'Apollonia, S., & Rosenfield, S. (1997). The dimensionality of student ratings of instruction: What we know and what we do not. In R. P.

Perry & J. C. Smart (Eds.), Effective teaching in higher education (pp. 321-367). New York: Agathon.

28. Amin, M. (1993). Correlation of Course evaluation of the faculty of Letters and Social Sciences of the University of Yaoundé. ERIC Document, EJ, 468981.
29. Berryman, B. E. (2000).Designing Effective Learning Environments: Cognitive Apprenticeship Models. Retrieved on March 19, 2012 from: http://www.ilt.columbia.edu/ilt/papers/berry1.html
30. California State University San Marcos (2003). Student Evaluation of Course Instruction (An official form used to collect student evaluations of faculty and courses). Approved by CSUSM Academic 5/7/2003. CA: California State University San Marcos.
31. Capaldi, E. D.; Lombardi, J. V.& Yellen, V. (2006). Improving graduation rates: A simple method that work. Change: The Magazine of Higher Learning, v38 (4), 44-50.
32. Charles S.& Norman A. (1995)."Toward The Identification Of Effective Teaching Parameters: An Analysis Of Instructors Evaluations By Students, Peers And Department Heads At Southern University In Baton Rouge, Louisiana". Phd, Dai, Vol. 56 (12a), Aai 9611549.
33. Chickering, A. & Gamson, Z. (1987). Seven Principles For Good Practice in Undergraduate Education. American Association for Higher Education (AAHE) and the Wingspread Foundation, 1-5.
34. Cohen, P. A. (1987). A critical analysis and reanalysis of the multi-section validity meta-analysis. Paper presented at the 1987 annual meeting of the American Educational Research Association. Washington, DC (ERIC Document Reproduction Service No. ED 283 876).
35. Comprehensive Performance Systems (CPS) (2010). How Can We Overcome Obstacles to Learning?. Comprehensive Performance Systems, Management "Best Practices" Forum.
36. Deda, C. (2004), Enabling Distributed Learning Communities via Emerging Technologies – Part Two. Retrieved on February10, 2009 from: http://www.thejournal.com/magazine/vault/A5027.cfm
37. Gillman, S. (2010). More Effective Learning - A Simple Technique. Retrieved on February14, 2010 from: IdeaMarketers.com

38. Greenwald, A. G., & Gillmore, G. M. (1997). Grading leniency is a removable contaminant of student ratings. American Psychologist, 52, 1209-1217.
39. Henderson, D. & Virnat, M. (1988). A study of needs for farther learning as seen by teacher of secondary school mathematics. School Sciences and Mathematics. 78 (2) 655- 664.
40. Heng, S. C. L. (2008). Tips For Effective Learning. Retrieved on Sep. 10, 2011, from: http://EzineArticles.com/?expert=Sean_Chua_Lian_Heng
41. Hirst, W. & Bailey, G.(1983). A study to identify effective classroom teaching competencies for community college faculty. Eric, Ed, 227890, U.S, Kansas.
42. Junttila, H. (2010). 5 Effective Tips on Removing The Obstacles to Your Success. Retrieved on Oct. 10, 2011, from: www.dumblittleman.com/2010/03/5-effective-tips-on-how-to-remove.html
43. Kang, F.; Song, G.; Wang, A. (2006). Promoting a lifelong learning society in China: the attempts by Tsinghua University. Higher Education Management and Policy, v18 (2), 26-41.
44. Keig, L. W. (1991). A study of Peer involvement in the formative evaluation of instruction in higher education (Teacher Evaluation). Diss. Abst. Inter., Vol.52 (5 - a), 1189.
45. Kennedy, M. (2010). Keys to Success in 2011. American School & University, v83 (4), 12-16.
46. Koon, J., & Murray, H. G. (1995). Using multiple outcomes to validate student ratings of overall teacher effectiveness. Journal of Higher Education, 66, 61-81.
47. Kuh, G. D. (2007). How to Help Students Achieve. Chronicle of Higher Education, v53 (41), 12 (EJ771702).
48. Laird, D. (1985), Approaches to training and development. N.Y.: Addison-Wesley, Reading, Mass.
49. Latshaw,J(1997).).:Evalution of Performance of University Research Scientists, In:B.Gough, Ed."NACTA Journal"Vol.39, 22-24.
50. (LDC) Learning Development Center (2000). Obstacles to Learning. Obstacles to Learning Issue, Volume I (3), 1-4.
51. Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective. American Psychologist, 52, 1187-1197..

52. Murry, H.; Jelley, B.& Renaud, R. (1996). Longitudinal trends in student instructional ratings, Does evaluation of teaching lead to improvement of teaching?. ERIC Documents. ED, NO. 417664.
53. O'Grady, G. & Alwis, W. A. (2002), One Day, One Problem: PBL at Republic Polytechnic (4th Ed.). Thailand: Asia Pacific Conference in PB.
54. O'Grady, G. & Fung, J. C. (2006), Do we get effective learners by using PBL?. Centre for Educational Development (CED) Republic Polytechnic, Woodlands Avenue, 9, Singapore (738964).
55. Overall, J. U., & Marsh, H. W. (1980). Students' evaluations of instruction: A longitudinal study of their stability. Journal of Educational Psychology, 72, 321-325.
56. Renaud, R. D., & Murray, H. G. (1996). Aging, personality, and teaching effectiveness in academic psychologists. Research in Higher Education, 37, 323-340.we know and what we do not. Journal of Educational Psychology, 82, 219-231.
57. Romeo, F. & Weber, W. A. (1985). An examination of variables which influence student ratings of University Faculty. College Student Journal, 19 (2), 133-140.
58. Schoofs, N. C. (1997). A conceptual analysis of the views of student evaluations of Faculty at three Liberal arts Colleges. Diss. Abst. Inter., 58 (5-a), 1617.
59. State Of Michigan (2000). Polices for creating effective learning environment. STATE BOARD OF EDUCATION, Retrieved on Jan. 10, 2012 from: http://www.michigan.gov/documents/bdpolicy001214_16470_7.pdf
60. Teach First (2009). obstacles of effective learning. Retrieved on April 22, 2012 from: http://teachfirst.com
61. TutorFi.com (2012).Six Tips for Improving Study Habits. Retrieved on May 23, 2012 from: TutorFi.com
62. Walsh, B. (2005). Effective Learning - Four Keys to Success. Retrieved on February 23, 2012 from: EzineArticles.com
63. Watkins, C., Carnell, E., Lodge, C., Wagner, P., & Whalley, C. (2002), Effective Learning in NSIN Research Matters Series. In F. McNeil (ed.): The

University of London, Institute of Education, Retrieved on March 2012), from: http://k1.ioe.ac.uk/iseic/research.pdf

64. Wilson, M. L. (1998). An Examination of Instructional Effectiveness in Higher Education using Multiple outcome Measures. Diss. Abst. Inter., 59 (4- a), 1269.
65. Young, S.& Shaw, D. G. (1999). Profiles of Effective College and University Teachers. Journal of Higher Education, Nov, 1999.
66. Zoller, U. (2011). From Teaching-to-Know-to-Learning-to-Think for Sustainability: What Should it Take? And How to Do it?. Journal of Modern Education Review, v1 (1) 34-40.