جامـعة مــولود مــعمري – تيزي وزو–
كـلية العـلوم الإنسـانية والاجـتماعية
قسم علم النفس

المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين

دراسة مقارنة بين الجنسين في جامعة مولود معمري– ولاية تيزي وزو

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس
تخصص علم النفس المدرسي

من إعداد:

- بليلي مليكة
- بن رجدال كريمة.

تحت إشراف:

أ.د / رحماوي سعاد

السنة الجامعية:2025/2024

كلمة شكر

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي بنعمته تتمّ الصالحات، وبفضله تذلل الصعوبات، وبتوفيقه نبلغ الغايات يسعدنا ونحن نضع بين أيديكم ثمرة هذا الجهد أن نعبر عن بالغ امتناننا وتقديرنا لكل من كان له أثر طيب وداعم في هذا الإنجاز.

وبكل محبة ووفاء، نتقدم بجزيل الشكر والتقدير لمشرفتنا الفاضلة السيدة رحماوي سعاد، التي كانت لنا نبراسًا ينير دربنا، بحكمتها وتوجيهاتها التي لم تبخل بها يومًا، فكانت خير معين وخير مرشد. نسأل الله أن يبارك في جهودها، ويجزيها عنا كل خير، ويمدّها بموفور الصحة وطول العمر.

ولا يفوتنا أن نخص بالشكر كل من مدّ لنا يد العون، من قريب أو بعيد، فلكم منا كل التقدير والعرفان،

ولولا دعمكم لما خرج هذا العمل إلى النور بهذا الشكل.

الإهداء 1

بسم الله الرحمن الرحيم

(قل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنين)

إله لا يطيب الليل إلا بشكره ولا يطيب النهار إلا بطاعته

ولا تطيب اللحظات إلا بذكر الله جل جلاله

الى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة "سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم"

انتهت الرحلة. لم تكن الرحلة قصيرة ولم تكن سهلة ولم يكن الحلم قريبا ومهما طالت فستمضي بحلوها ومرها

وفي اللحظة أكثر فخرا اهدي عملي هذا إلى من رباني وكافح من أجلي إلى المصباح الذي أنار دربي ولمن أحمل إسمه بكل إفتخار طاب بك العمر يا سيد الرجال وطبت لي عمرا أرجو من الله أن يمد في عمرك لترى ثمارا قد حان قطفها ... والدي العزيز

إلى ملاكي في الحياة ومعنى الحب وقرة عيني وأعز ما أملك إلى بسمة الحياة وسر الوجود إلى من كان دعائها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي إلى غاليتي وجنة قلبي التي رافقتني وأرشدتني في كل مشاوير حياتي ... أمي الغالية حفظها الله

إلى ضلعي الثابت الذي لا يميل إلى من رزقت بها سندا وملاذي الأول والأخير إلى من أزالت من طريقي أشواك الفشل إلى أختي الحبيبة

إلى اخوتي الغاليين والسند في الحياة

وإلى أستاذتنا الحبيبة التي قدمت لنا يد العون وسعادتنا في هذا العمل

والحمد لله على حسن التمام والختام.

الطالبة بن رجدال كريمة

الاهداء 2

(وآخِرُ دَعْوَاهُم أَنِ الحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ العَالَمِينَ" الحمد لله عند البدء وعند الختام)

من قال أنا لها نالها

لقد كان طريقا طويلا مليء بالإخفاقات والنجاحات فخورين بكفاحنا لتحقيق أحلامنا

لحظة لطالما انتظرتها وحلمت بها في حكاية اكتملت فصولها

إلى من علمني العطاء بدون انتظار إلى من أحمل إسمه بكل افتخار إلى من كله الله بالهيبة

والوقار والدي العزيز

إلى حبيبتي قرة عيني إلى القلب النابض إلى من كانت دعواتها الصادقة سر نجاحي أمي الغالية

إلى أخواتي وأخي سندي في الحياة أدامكم الله ضلعا ثابتا لي

إلى كل أفراد عائلتي وإلى كل أصدقائي بدون استثناء

إلى كل الأساتذة الأفاضل الذين قدموا لنا يد المساعدة إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل وفقني

الله

وإياكم إلى الخير

الطالبة بليلي مليكة

فهرس المحتويات:

شكر وعرفان.

إهداء.

ملخص الدراسة..... .....أ

مقدمة.....**01**

الجانب النظري

الفصل التمهيدي: الإطار العام للإشكالية

1.الاشكالية.....06

2.فرضيات الدراسة.....11

3.أهمية الدراسة.....12

4.أهداف الدراسة.....13

5.تحديد مصطلحات الدراسة.....15

6.الدراسات السابقة.....16

7.التعقيب على الدراسات السابقة.....20

الفصل الأول: المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين

تمهيد.

1. تعريف المشكلات الدراسية.....26

2. النظريات المفسرة للمشكلات الدراسية.....27

3. الاسباب الرئيسية للمشكلات الدراسية.....28

4. المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين.....29

أولا: مشكلة النظام الأكاديمي.....**31**

1. مفهوم نظام ل.م.د.....31
2. أهداف نظام ل.م.د 31
3. واقع نظام ل.م.د وتحقيق الجودة في الجزائر.....32
4. مبادئ نظام ل.م.د 33
5. بعض مشاكل قطاع التعليم العالي في تطبيق نظام ل.م.د.....34
6. معوقات تحقيق الجودة في التعليم من خلال نظام ل.م.د.....36
7. التحديات وعوائق تحقيق اهداف نظام ل.م.د 36
8. أسباب اعتماد نظام ل.م.د في الجامعات الجزائرية.....38
ثانيا: مشكلة الامتحانات والتقويم 38
I- الامتحانات.....38
1. تعريف الإمتحانات.....38
2. أنواع الإمتحانات.....38
3. الهدف من الإمتحانات.....39
4. عيوب الإمتحانات 40
5. ضغوط الإمتحانات 41
6. أغراض الامتحانات.....**42**
II- **التقويم.**
1. تعريف التقويم.....43
2. الإتجاهات الحديثة في التقويم 44
3. أنواع التقويم 44
4. أهمية التقويم 46
5. خصائص التقويم التربوي 46
6. أهداف التقويم 47

7. شروط التقويم الجيد.....47
8. أسس التقويم.....47
9. مجالات التقويم التربوي.....49
10. مستويات التقويم التربوي.....49
ثالثا: مشكلة محتوى المقررات.....50
1. تعريف محتوى المقررات الدراسية 50
2. بعض المفاهيم الاساسية المتعلقة بالمقررات الدراسية.....51
3. نظام المقررات 52
4. مميزات نظام محتوى المقررات الدراسية 53
5. أهداف نظام محتوى المقررات.....54
6. أنواع محتوى المقررات الدراسية.....55
رابعا: مشكلة التفاعل الاجتماعي 56
1. تعريف التفاعل الاجتماعي 56
2. أهم نظريات التفاعل الاجتماعي.....57
3. أنواع التفاعل الاجتماعي.....59
4. أهمية التفاعل الاجتماعي.....61
5. خصائص التفاعل الاجتماعي.....61
6. أهداف التفاعل الاجتماعي 61
7. شروط التفاعل الاجتماعي.....62
8. مراحل التفاعل الاجتماعي.....62
9. أسس التفاعل الاجتماعي 63
10. مستويات التفاعل الاجتماعي.....64
خامسا: المشكلات الشخصية.....67

1. تعريف المشكلة.....67
2. مفهوم الشخصية 67
3. أنواع المشكلات الشخصية 68
سادسا: مشكلة عملية التعلم 70
1. تعريف عملية التعلم 70
2. نظريات التعلم.....70
3. خصائص التعلم.....73
4. شروط التعلم 74
5. أنواع التعلم.....75
6. أنماط التعلم.....76
7. ميادين التعلم 76
8. أهمية التعلم 76
9. العوامل التي تؤثر في حدوث التعلم.....77

خلاصة الفصل.

الفصل الثاني: الطالب الجامعي

تمهيد.

1.تعريف الطالب الجامعي 80
2.خصائص الطالب الجامعي 80
3.أهمية الطالب الجامعي.....84
4.عوائق ومشكلات تواجه الطالب الجامعي.....85
5.حقوق الطالب الجامعي في الجامعة.....86
6.واجبات الطالب الجامعي في الجامعة.....87

خلاصة الفصل.

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1. التذكير بفرضيات البحث.....92
2. الدراسة الاستطلاعية.....93
3. منهج الدراسة.....96
4. مجتمع وعينة الدراسة.....97
   4-1 مجتمع الدراسة.....99
   4-2 عينة الدراسة.....99
      4-2-1 حجم عينة الدراسة الأساسية.....99
      4-2-2 طرق اختيار عينة الدراسة الأساسية.....99
      4-2-3 خصائص عينة الدراسة الأساسية.....99
5. مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية.....102
6. أدوات الدراسة.....102
7. الأساليب الاحصائية.....105

خلاصة الفصل

الفصل الرابع: عرض وتفسير ومناقشة النتائج

تمهيد.

1-عرض وتحليل نتائج الفرضيات.....108

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة.....108

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى.....109

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية 110

1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.....111
1-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.....111
1-6- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة 112
1-7-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السادسة.....113
2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضيات 114
2-1-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة.....114
2-2-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.....114
2-3-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.....116
2-4-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.....118
2-5-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.....119
2-6-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.....120
2-7-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة.....121
خلاصة الفصل.
3-الاستنتاج العام.....123
خاتمة.....125
اقتراحات الدراسة.....126
قائمة المراجع.....128
الملاحق.

فهرس الجداول:

الرقم	الجدول	ص
01	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس.....	94
02	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص.....	95
03	أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس.....	97
04	أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير التخصص.....	98
05	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.....	100
06	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص	101
07	ابعاد مقياس المشكلات الدراسية لدى الشباب الجامعي.....	103
08	صدق الاتساق الداخلي لإبعاد مقياس المشكلات الدراسية.....	104
09	صدق المقارنة الطرفية لمقياس مشكلات الدراسية.....	104
10	ثبات المقياس بواسطة الفا كرونباخ.....	105
11	اختبار T TEST (T) للفروق في درجات المشكلات الدراسية وفقا لمتغير الجنس....	108
12	اختبار T TEST (T) للفروق في درجات النظام الأكاديمي وفقا لمتغير الجنس.....	109
13	اختبار T TEST (T) للفروق في درجات الامتحانات والتقويم وفقا لمتغير الجنس....	110
14	اختبار T TEST (T) للفروق في درجات محتوى المقررات وفقا لمتغير الجنس.....	111
15	اختبار T TEST (T) للفروق في درجات التفاعل الاجتماعي وفقا لمتغير الجنس.....	112
16	اختبار T TEST (T) للفروق في درجات المشكلات الشخصية وفقا لمتغير الجنس...	113
17	اختبار T TEST (T) للفروق في درجات عملية التعلم وفقا لمتغير الجنس.....	114

فهرس الاشكال:

الرقم	الشكل	ص
01	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس.....	94
02	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص.....	95
03	أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس.....	97
04	أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير التخصص.....	98
05	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.....	100
06	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص.....	101

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية الى الكشف عن الفروق في درجات المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين بمختلف أبعادها (النظام الأكاديمي، الامتحانات والتقويم، محتوى المقررات، المشكلات الشخصية، عملية التعلم) تبغا لمتغير الجنس لدى عينة من طلبة علم النفس بجامعة تامدة ولاية تيزي وزو.

تم تطبيق مقياس المشكلات الدراسية لموسى رشاد علي عبد العزيز (2011)، على عينة بلغت 100 طالب (14طالب و86 طالبة) من كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم علم النفس السنة الاولى ماستر (علم النفس العيادي، علم النفس عمل وتنظيم، علم النفس المدرسي)، والذين تم إختيارهم بطريقة العينة العرضية. وقد تم استخدام المنهج الوصفي المقارن.

توصلت الدراسة الحالية الى النتائج التالية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات النظام الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات الامتحانات والتقويم لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات محتوى المقررات لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات المشكلات الشخصية لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات عملية التعلم لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.

Résumé :

The present study aims to identify the differences in the levels of academic problems among university students according to their various dimensions (academic system, exams and evaluation, course content, personal problems, learning process) based on the gender variable, among a sample of psychology students at the University of Tamda, Wilaya of Tizi-Ouzou.

The questionnaire used is the academic problems questionnaire developed by Moussa Rachad Ali Abdelaziz (2011), applied to a sample of 100 students (14 males and 86 females) enrolled in the first year of a Master's program in psychology (clinical psychology, work and organizational psychology, school psychology), selected using a non-probabilistic accidental sampling method. The descriptive comparative method was used.

The study resulted in the following findings:

- There are no statistically significant differences in the levels of academic problems among university students attributed to the gender variable.
- There are no statistically significant differences in the levels related to the academic system among university students attributed to the gender variable.
- There are no statistically significant differences in the levels related to exams and evaluation among university students attributed to the gender variable.
- There are no statistically significant differences in the levels related to course content among university students attributed to the gender variable.
- There are no statistically significant differences in the levels related to social interaction among university students attributed to the gender variable.
- There are no statistically significant differences in the levels related to personal problems among university students attributed to the gender variable.
- There are no statistically significant differences in the levels related to the learning process among university students attributed to the gender variabl

مقدمة:

تعد مرحلة التعليم الجامعي من الفترات الحاسمة في حياة الأفراد، حيث يواجه الطلبة العديد من التحديات التي تؤثر في تجربتهم الأكاديمية والشخصية. يتعين على الطلبة التعامل مع مشكلات دراسية تتراوح بين عوامل أكاديمية، اجتماعية، ونفسية، تختلف من طالب لآخر بناءً على الجنس، التخصص الأكاديمي، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي. هذه المشكلات قد تكون أحيانًا غير متوقعة، وقد تتفاقم بسبب الضغوط التي يواجهها الطالب في ظل البيئة الجامعية. ومن بين أبرز هذه المشكلات نجد مشكلات متعلقة بالنظام الأكاديمي، الامتحانات والتقويم، محتوى المقرارات، التفاعل الاجتماعي، المشكلات الشخصية، وعملية التعلم، التي تشكل تحديات حقيقية في الحياة الجامعية.

وتشكّل هذه المشكلات الدراسية مجتمعة عناصر ضغط متباينة، لكلٍ منها أثره المباشر في تشكيل تجربة الطالب الجامعية. فالنظام الأكاديمي، بما يتضمنه من أساليب تدريس وتنظيم المواد الدراسية وآليات التقييم، قد يؤدي إلى صعوبة في التكيف والتأقلم، خصوصًا عندما تكون المناهج معقدة أو غير واضحة. من جهة أخرى، تشكل الامتحانات والتقويمات جزءًا كبيرًا من الضغوط الدراسية، حيث قد تكون متطلباتها غير متوافقة مع قدرات بعض الطلبة، مما يزيد من شعورهم بالتوتر. بالإضافة إلى ذلك، يواجه الطلبة صعوبة في اتخاذ قرارات متعلقة باختيار التخصصات أو تحديد أوقات الدراسة، وهو ما يرتبط بشكل وثيق بالضغوط الشخصية والاجتماعية المحيطة بهم. وعلى الصعيد الاجتماعي، يؤثر التفاعل بين الطلبة بشكل كبير في تجربتهم الجامعية، سواء بالإيجاب أو السلب، إذ يمكن أن يساعد التفاعل الإيجابي على تعزيز الأداء الأكاديمي، بينما قد يزيد التفاعل السلبي من مستويات الضغط النفسي.

وعليه فإن هذه الدراسة تهدف إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث في درجات المشكلات الدراسية بمختلف أبعادها (النظام الأكاديمي، الامتحانات والتقويم، محتوى المقررات، التفاعل الاجتماعي، المشكلات الشخصية، عملية التعلم) التي يواجهها الطلبة الجامعيين، كما تساهم الدراسة في تقديم حلول ومقترحات لتحسين بيئة التعليم الجامعي ودعم الطلبة في تجاوز هذه المشكلات. وعليه تم تقسيم الدراسة إلى جزأين متكاملين يتناول أحدهما الجانب النظري، بينما يركز الآخر على الجانب التطبيقي.

فالجانب النظري من هذه الدراسة يتألف من فصل تمهيدي وفصلين نظريين، يتناول كل منها أحد الجوانب الأساسية لموضوع البحث.

الفصل التمهيدي يعنى بتأطير الإشكالية العامة للدراسة، حيث عرضنا فيه الإشكالية بصيغة دقيقة توضح دوافعنا للخوض في هذا الموضوع، يليها صياغة الفرضيات التي حاولت الدراسة التحقق منها ميدانيًا. كما يحدد هذا الفصل الأهداف النظرية والعملية للدراسة، ويبرز أهميتها في الإطار الأكاديمي والتطبيقي، إلى جانب تحديد المفاهيم الإجرائية الخاصة بالبحث. وختتم الفصل بعرض تحليلي لأهم الدراسات السابقة ذات الصلة، متبوعًا بتعقيب نقدي يساعد على توضيح موقع الدراسة الحالية ضمن السياق العلمي.

أما الفصل الأول، فخصص لدراسة "المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين"، حيث تم افتتاح الفصل بتمهيد يشرح السياق العام للمشكلات الأكاديمية في البيئة الجامعية. يلي ذلك عرض لمفهوم المشكلات الدراسية، والنظريات التي فسّرت نشأتها وتطورها. بعد ذلك، تم التطرق بالتفصيل إلى أهم أنواع المشكلات التي يواجهها الطالب الجامعي، والتي قُسمت إلى ستة محاور رئيسية: مشكلة النظام الأكاديمي، مشكلة الامتحانات والتقويم، مشكلة محتوى المقررات الدراسية، مشكلة التفاعل الاجتماعي، المشكلات الشخصية، ومشكلة عملية التعلم. ويُعالج كل محور من هذه المحاور بشكل معمّق، مستعرضًا المفاهيم الأساسية، النظريات ذات الصلة، الأسباب، الخصائص، والآثار الناتجة عن كل مشكلة، مما يسمح برسم صورة شاملة للمشكلات الدراسية في التعليم الجامعي. وختتم الفصل بخلاصة مركزة لأبرز ما ورد فيه من أفكار.

في حين يُعالج الفصل الثاني موضوع "الطالب الجامعي"، وستهل بتمهيد يوضح أهمية فهم شخصية الطالب الجامعي في إطار العملية التعليمية. يعرض هذا الفصل تعريف الطالب الجامعي وخصائصه النفسية والمعرفية والسلوكية، مع التركيز على موقعه ودوره في النظام الجامعي. كما تناول العوامل التي قد تعيق أداء الطالب الجامعي، سواء كانت أكاديمية أو اجتماعية أو ذاتية. إضافةً إلى ذلك، يُفرد الفصل مبحثين أساسيين حول حقوق الطالب الجامعي داخل المؤسسة الجامعية، وواجباته الأكاديمية والسلوكية، في إطار من التوازن بين الحقوق والالتزامات. واختتم الفصل بخلاصة تتضمن أبرز ما تم التطرق إليه من معطيات نظرية.

أما الجانب التطبيقي للدراسة، فيمتد على فصلين رئيسيين، خصصا للجانب المنهجي والتحليل الإحصائي للبيانات.

الفصل الثالث يُعنى بالإجراءات المنهجية المعتمدة في الدراسة، بدأ بتمهيد يعيد التذكير بفرضيات البحث، ثم عرض لتفاصيل الدراسة الاستطلاعية التي سبقت التحقيق الميداني الأساسي. تضمن الفصل

تحديد المنهج العلمي المتبع، ووصفًا دقيقًا للمجتمع الأصلي للدراسة والعينة التي تم اختيارها، إلى جانب شرح طريقة اختيار العينة، وتحديد الزمان والمكان الذي نُفذت فيه الدراسة. كما يعرض الفصل بالتفصيل أدوات الدراسة المعتمدة، مع شرح للأساليب الإحصائية التي استُخدمت في تحليل البيانات، واختتم بخلاصة منهجية توضح مدى ملاءمة التصميم المنهجي للبحث.

أما الفصل الرابع، فخصص لعرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية. تم افتتاح الفصل بتمهيد يبرز أهمية هذا الجزء في اختبار صحة الفرضيات المطروحة، وقسم التحليل إلى جزئين: الأول يُعنى بعرض وتحليل نتائج كل فرضية على حدة، بدءًا من الفرضية العامة وصولًا إلى الفرضيات الفرعية الست، باستخدام المعالجات الإحصائية الملائمة؛ أما الجزء الثاني، فيُعنى بتفسير هذه النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، مما يُمكّن من تأويل المعطيات الميدانية وربطها بالسياق العلمي. واختتم الفصل باستخلاص استنتاجات عامة، تعكس ما تم التوصل إليه ميدانيًا.

واختتمت الدراسة بخاتمة عامة تُلخّص أهم ما توصّلنا اليه من نتائج نظرية وميدانية، كما تُدرج مقترحات عملية موجهة للجهات المعنية، خاصة بما يساهم في تحسين ظروف الطالب الجامعي والتقليل من المشكلات التي تعترض مساره الدراسي. كما تُرفق الدراسة بقائمة مراجع علمية مرتبة وفق النظام الأكاديمي، بالإضافة إلى مجموعة من الملاحق تشمل أدوات البحث والجداول الإحصائية.

الجانب النظري

الفصل التمهيدي

الإطار العام للإشكالية

1. الإشكالية.
2. فرضيات الدراسة.
3. أهداف الدراسة.
4. أهمية الدراسة.
5. تحديد مصطلحات الدراسة.
6. الدراسات السابقة.
7. التعقيب على الدراسات السابقة.

الاشكالية:

يعتبر التعليم الجامعي من أهم المراحل التعليمية، وهو يحظى بكثير من العناية والاهتمام لما يؤديه من دور هام في مجال التنمية البشرية والاجتماعية والاقتصادية، حيث تتفاعل الجامعات مع المجتمع في بحث حاجاته ، وتوفير متطلباته ويعد التعليم من الركائز الرئيسية في مسيرة الشعوب ورقي الأمم ايمانا منها بأن التعليم هو المستقبل لأن التعليم الجامعي يؤدي أدوارا مهمة وخطيرة جدًا في حياة الأمم والشعوب لما لها من أهمية كبيرة في حركة تقدم المجتمع وتحقيق أهدافها الاستراتيجية المهمة كونها الأداة الفاعلة في بناء الانسان وتطوير شخصية، لذلك يقاس تقدم الامم بقوة نظامها التعليمي والذي تتمثل مخرجاته في اعداد أفراد مؤهلين على درجة عالية من الكفاية والابداع والقادرين على تطوير المجتمع، ولديهم مرونة عالية على تطوير أنفسهم ومواكبة التغيرات ومستجدات العصر ويقاس تقدمها أيضا بقدر ما تمنح مواطنيها من فرص تعليمية، لأن الثروة الحقيقة للأمة تكمن في ثروتها البشرية فعلى قدر ما تمنح النظم التعليمية من أهمية وعناية يكون تقدمها وازدهارها. (جريو،1997، ص35)

فتعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل التي يمر بها الفرد خلال مساره الدراسي، حيث تعتبر تجربة حياتية متكاملة يعيشها الطالب خلال سنوات دراسته بكل تفاصيلها ويتفاعل معها ويتأثر بها. ويستفيد من معطياتها المختلفة من خلال تفاعله معها وبالتالي ينقلها إلى محيطه الاجتماعي عند دخول معترك الحياة العملية بعد التخرج أو خلال الدراسة الجامعية لأنها تعمل على اعداد العناصر الكفؤة نتيجة لكونها منارا علميا وثقافيا ومصنعا للحياة وبناء شخصية الطالب في جميع الجوانب. (موفق الحسناوي، 2012)

يشكل الطلبة أحد المحاور الأساسية في الجامعات، وهم يعتبرون رافداً أساسياً من روافد المجتمع الجامعي، والذي لا بد أن تتضمن الكثير من الأحداث والمواقف الاجتماعية، والثقافية، والنفسية، ويواجه الطالب الجامعي الكثير من المشاكل، وعلى كافة الأصعدة إذ أنه ينتقل من المدرسة إلى الجامعة، وبما أن الجامعة بحد ذاتها تملى على هذا الطالب تحمل مسؤوليات، واتخاذ قرارات فيما يتعلق بمستقبله وحياته الحاضرة، فإنه يبقى في حاجة ماسة لمن يرشده للتغلب على هذه المشكلات والتكيف مع الحياة. (المصري، 2005، ص21)

لقد تناول العديد من الباحثين المشكلات التي يواجهها الطلبة في المؤسسات الجامعية وأنها تؤثر على مستوى أدائهم الأكاديمي وتحصيلهم الدراسي، حيث أكد حمادة والصاوي (2004) أن العوامل التعليمية تؤثر بشكل مباشر على تدني التحصيل الدراسي. (العازمي، 2013)

وتختلف هذه المشكلات من فرد لآخر من حيث نوعها، درجتها، وشدتها سواء كانت هذه المشكلات مشكلات في النظام الاكاديمي، أو مشكلات في الامتحانات والتقويم أو مشكلات في محتوى المقررات او مشكلات التفاعل الاجتماعي أو المشكلات الشخصية أو مشكلات في عملية التعلم قد تكون سببا في عدم تحقيقهم النجاح فيها مما يؤثر في نفس الطلبة ومخرجات المؤسسة التعليمية التي ينتمي اليها وهذا ما أظهرته عدة دراسات كدراسة المرسي (1993)التي هدفت الى التعرف على مشكلات الطلاب والطالبات في الكليات المتوسطة بسلطنة عمان، ولقد توصلت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب والطالبات في المشكلات المستخدمة في البحث هي: (المشكلات الدراسية، المشكلات الانفعالية, المشكلات الاقتصادية، المشكلات الصحية، المشكلات الشخصية، والمشكلات الاسرية). (المرسي، 1993)، وقد بينت ايضا دراسة قادري (2012) التي هدفت الى التعرف على مشكلات الطلبة الجدد بجامعة السانيا وهران بالجزائر الى ان اكثر المشكلات شيوعا هي المشكلات الدراسية بنسبة 47.98%من حجم عينة الدراسة، تليها المشكلات الاجتماعية بنسبة 32.31% وأخيرا المشكلات الاقتصادية بنسبة 16.60% من حجم العينة. (قادري،2012)

يواجه العديد من الطلبة الجامعين في أنحاء العالم مجموعة متنوعة من التحديات التي تتشابك مع النظام الأكاديمي والتغيرات التكنولوجية وغيرها من العوامل ومن أبرز مشكلات النظام الأكاديمي نجد صعوبة التكيف مع النظام الجامعي. اسلوب التدريس الصعوبة في فهم المواد الدراسية ادارة الوقت، صعوبة الوصول إلى معلومات. وهذا ما أظهرته دراسة مسعود طاهر وبلول أحمد وسلامي خديجة (2004) والتي هدفت إلى التعرف على بعض مشكلات تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية واعتمدت هذه الدراسة على تحليل بعض الوثائق الرسمية والدراسات الاكاديمية التي تناولت هذا النظام. وفي الأخير توصلت الا ان تطبيق هذا النظام في الجزائر لا يحقق الأهداف المرجوة منه، وذلك بسبب عدم توفر المناخ المادي والبشري هو وغياب النصوص القانونية التي تضبط كيفية الانتقال من طور إلى طور لأخر وغياب الشريك الاقتصادي، كما أن سياسة التقييم المنتهجة لم تحقق نوعية التكوين المرجوة كون ان طرق التدريس المتبعة

لا تختلف عن تلك التي كانت متبعة في النظام الكلاسيكي رغم الاختلاف الواسع بين النظامين في المخرجات التعليمية. (طاهر وآخرون2004، ص456)

وتعد الامتحانات أداة مهمة من أدوات التقييم، تجرى لمعرفة قدرات الطلاب أو مهاراتهم في موضوع معين، فهي تهدف الى قياس مدى فهم الشخص للمواد الدراسية وقدرته على تطبيق المعلومات المكتسبة، فقد تكون هذه الامتحانات شفوية او كتابية، وقد تشمل أسئلة متعددة الخيارات، أسئلة مقالية، او مسائل حسابية، ذلك حسب طبيعة الموضوع والمادة، واعتبار التقويم خطوة أولية في مجال التعليم فهو يؤدي دورا فعالا في إنجاح العملية بما يحدثه من توازن وتكامل بين مختلف عناصرها، إذ يستخدم للحكم على مدى النجاح في تحقيق الأهداف المنشودة، والتدريس الجيد يتطلب تقويما دقيقا لجوانب التعلم سواء في القدرات، المعلومات أو المهارات، وذلك قبل البدء في التعليم لتحديد المستوى الذي يجب أن يبدأ عنده التعليم، فهو لا يختص فقط في دراسة المتغيرات المتعلقة بالأفراد إنما يتناول أيضا المتغيرات البرامج والمشروعات، والمؤسسات الجامعية، لذلك فان تطبيقات التقويم كثيرة ومتباينة، إلا إن الامتحانات والتقويم قد تحمل في طياتها العديد من المشكلات التي تؤثر سلبا على الطلاب الجامعيين، لتشمل جوانب أعمق، من بينها: التركيز على الحفظ والتذكر، الضغط النفسي والقلق، عدم التنوع في أساليب التقويم، التركيز على النتيجة وليس العملية، عدم العدالة في التقويم، تأثير الامتحانات على الصحة الجسدية، وهذا ما بينته دراسة كتلو وبنات (2006) اتي هدفت إلى التعرف على المشكلات الدراسية لدى طلبة جامعة الخليل وعلى علاقتها ببعض المتغيرات وتوصلت النتائج إلى أن الطلبة يواجهون مشكلات تتعلق بالامتحانات، تليها مشكلات المقررات الدراسية ثم المشكلات المتعلقة بالإرشاد الأكاديمي وأخيرا المشكلات المتعلقة مع أعضاء هيئة التدريس. (كتلو وبنات، 2006)

أيضا تعتبر المقررات الدراسية بمثابة المادة الدراسية أو المنظومة التعليمية، فهي الركيزة الأساسية لكل مرحلة من مراحل الدراسة وتتكون من عدد من الوحدات التعليمية محدودة الهدف والمحتوى، ويكون ضمن منهج دراسي وبرنامج تعليمي، كما تشمل المقررات الدراسية حاجة الطلاب وميولهم واستعداداتهم، وكذلك الخبرات الحديثة والمتعلم ودورها في الفروق بين الطلاب، لذا وجب على الهيئة المكلفة بالتدريس الجامعي وضع مقرر دراسي يتناسب مع قدرة الطلبة للموضوعات المطروحة فيه وتسطير الأهداف بناءة لنقلهم من مستوى تعليمي إلى مستوى تعليمي أعلى، والذي أظهرته دراسة عبدالي يمينة وفالكو وردة (2022) التي هدفت الى الكشف عن مشكلات طلبة الجامعة مع المقررات الدراسية وعلاقتها بتدني

التحصيل الدراسي على طلبة الماستر في كلية العلوم الاجتماعية بولاية أدرار وقد توصلت الى عدة نتائج منها: المقررات الدراسية تساهم في التحصيل الدراسي للطالب، التحصيل الدراسي يتأثر إيجابا مع المادة التعليمية المقررة في المقررات الدراسية، التحصيل الدراسي يتأثر سلبا مع تفاصيل المادة التعليمية وحجم الساعي المقررة في المقررات الدراسية.(عبدالي وفالكو،2022، ص63)

فالجامعات في عصرنا الحاضر تعد مجرد مراكز أكاديمية للبحث العلمي فيستشعر فيها الطلاب انفصالا عن الحياة العامة في المجتمع، بل أضحت تنظيمات ثقافية يتم في رحابها التفاعل الحيوي والضروري بين شتى الاتجاهات الفكرية، فتصبح الحياة الجامعية ضربا من التفاعل الاجتماعي، الثقافي والفكري ليصل إلى أعلى مستوى، باعتبار ان البيئة المدرسية الناجحة في مؤسساتنا التعليمية، لا تحقق إلا من خلال وجود تفاعل اجتماعي بيداغوجي إيجابي بين المتفاعلين داخل الغرفة الصفية (الأستاذ، المتعلمين والمتعلمين مع بعضهم البعض)، كما ان نجاح العملية التعليمية يتوقف على كفاءة الأستاذ المتحكم جيدا في مهارات التفاعل مع المتعلمين، من خلال بناء سليم للعلاقات الديناميكية للجماعة الصفية، والتحكم في الشروط السيكولوجية والاجتماعية المتفاعلة للوصول للإدراك المشترك للكثير من المشكلات والقضايا والمواقف التعليمية، وحتى يصنع شخصا متعلما يساهم في تطوير مجتمعه، وهذا الذي بينته دراسة السيد (1991) التي هدفت الى الكشف عن المشكلات العلمية و النفسية والاجتماعية التي تواجه طلاب جامعة القاهرة، اسفرت النتائج عن وجود نسبة كبيرة من المشكلات التي تتصل بالعملية التعليمية، واساليب تقديم الخدمة التعليمية، وتشمل اما صعوبات مادية، او صعوبة في العملية التعليمية مثل عدم توصيل بعض الاساتذة للمعلومات، وعدم التركيز على استيعاب الطلاب وعدم وجود تفاعل بين الطلاب و الاساتذة.(السيد،1991)

وبما أن فترة الجامعة مرحلة انتقالية مهمة في حياة الشاب، فقد يتعرض الطلبة للعديد من العقبات والتغيرات التي قد تؤثر على شخصيته، وسلوكه، وتتعدد المشكلات الشخصية التي قد يواجهها الطلاب الجامعيون، والتي تختلف من حيث طبيعتها من طالب لأخر، ومن أهمها المشكلات النفسية كالقلق والتوتر، الاكتئاب، انخفاض الثقة بالنفس، والمشكلات الاجتماعية مثل صعوبة تكوين العلاقات الاجتماعية، العزلة الاجتماعية، الصعوبة في إدارة الوقت، كما تناول عبد عساف في دراسته (2004) والتي هدفت الى تحديد اهم المشكلات النفسية كما يدركها طلبة جامعة نجاح الوطنية خلال انتفاضة الأقصى في فلسطين، وقد توصلت الى النتائج التالية : أن الطلبة يعانون من مشكلات نفسية بدرجة مرتفعة بسبب العدوان الإسرائيلي،

ومن أهم هذه المشكلات نجد الشعور بالإحباط، والتوتر النفسي، القلق والخوف، ونقص الشعور بالأمن، كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط ادراك الطلبة للمشكلات النفسية ومتغيرات كل من (الجنس، الطلبة، سكن الطالب من موقع الاحداث).(عساف،2005)

ويعتبر التعلم الركيزة الأساسية لتقدم المجتمعات وتطورها، ومع ذلك يعاني الطلبة الجامعيون من مشكلات في عملية التعلم وهي الصعوبات التي قد يواجهها أثناء اكتساب المعرفة والمهارات، ويمكن ان ترتبط بالمتعلم نفسه، أو البيئة التعليمية، أو بالطرق المستخدمة في التدريس، والطالب كمتعلم هذا ما يجعله يواجه العديد من التحديات أثناء عملية التعلم والتي تؤثر على تجربته، والتي تتنوع وتختلف باختلاف العوامل الشخصية، الاجتماعية والبيئية، ولكن هناك بعض المشكلات الشائعة من بينها : قلة التحفيز، إدارة الوقت، صعوبة التكيف مع أساليب التدريس الجديدة، الضغوط النفسية والتوتر، والتحديات المالية، صعوبات في فهم المواد الاكاديمية، الانقطاع عن الدراسة، والعزلة الاجتماعية، وهذا ما أكدته دراسة سين (1966)، والتي هدفت الى التعرف على المشكلات التي تضعف تعلم الطلبة في جامعة بريطانيا واظهرت اهم النتائج وهي : أن أغلب الطلبة يعانون من الضعف في المستوى الدراسي وهذا بدوره ناتج عن ضعف المهارات اللغوية الأربعة (القراءة، الكتابة، الاستماع، والتحدث) وكذا الملل من تتابع المحاضرات، وغياب التنوع في استخدام طرائق التدريس، عد ذلك سببا في صعوبة تعلم اللغة الإنجليزية ودراستها. (ناصر، 2014)

وجاءت الدراسة الحالية كإضافة للدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع بهدف الكشف عن المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين. وعليها نطرح التساؤل الجوهري التالي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس؟.

الأسئلة الفرعية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات النظام الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الامتحانات والتقويم لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات محتوى المقررات لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المشكلات الشخصية لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عملية التعلم لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس؟

2- الفرضيات:

من خلال التساؤلات التي تم طرحها يمكن صياغة عدة فرضيات وهي كالتالي:

2-1 الفرضية العامة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.

2-2 الفرضيات الجزئية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات النظام الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الامتحانات والتقويم لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات محتوى المقررات لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المشكلات الشخصية لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عملية التعلم لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.

3- أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية هذه الدراسة في:

- تعد دراسة المشكلات الدراسية التي يواجهها الطلبة الجامعيون من القضايا المهمة التي تستحق الاهتمام، نظرًا لتأثيرها المباشر على نجاحهم الأكاديمي واستقرارهم النفسي والاجتماعي. فالطالب الجامعي يمر بمرحلة انتقالية حاسمة تتطلب منه التكيف مع بيئة جديدة، وأنماط دراسية مختلفة، ومتطلبات أكاديمية أكثر تعقيدًا، مما قد يجعله عرضة لمجموعة من التحديات التي تؤثر على أدائه.

- إن البحث في هذه المشكلات يساعد في الكشف عن الأسباب التي تعيق التحصيل الدراسي، سواء كانت مرتبطة بعوامل شخصية مثل القلق والتوتر وضعف مهارات إدارة الوقت، أو بعوامل أكاديمية مثل صعوبة المواد الدراسية وعدم فعالية طرق التدريس. ومن خلال هذه الدراسة، يمكن تقديم حلول عملية تسهم في تحسين تجربة الطالب الجامعي، مثل تطوير برامج دعم أكاديمي وإرشاد نفسي، وإعادة النظر في المناهج وأساليب التدريس لتتناسب مع احتياجات الطلبة.

- إضافة إلى ذلك، فإن معالجة المشكلات الدراسية تسهم في تعزيز الصحة النفسية للطلبة، حيث أن الضغوط الأكاديمية قد تؤدي إلى شعور بالإحباط أو العزلة، مما يؤثر على اندماجهم في الحياة الجامعية. لذلك، فإن توفير بيئة تعليمية داعمة تسهم في تقليل هذه الضغوط يساعد على تحسين الأداء الأكاديمي وتعزيز الدافعية للتعلم.

- ولا تقتصر أهمية دراسة هذه المشكلات على الطالب فقط، بل تمتد إلى المؤسسات التعليمية التي تستفيد من هذه الأبحاث في تطوير سياساتها وبرامجها الأكاديمية والإرشادية. كما أن الاهتمام بهذا الموضوع يساهم في الحد من نسب الرسوب والتسرب الجامعي، مما ينعكس إيجابًا على المجتمع ككل من خلال تأهيل كوادر قادرة على المساهمة بفعالية في سوق العمل.

- بالتالي، فإن دراسة المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين تعد خطوة أساسية نحو تحسين جودة التعليم العالي، وتوفير بيئة أكاديمية تساعد الطلاب على تحقيق أهدافهم، وتمكينهم من مواجهة التحديات التي قد تعترض طريقهم خلال مسيرتهم الجامعية.

4- أهداف الدراسة :

تستهدف الدراسة الحالية:

- الكشف عن دلالة الفروق في طبيعة المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين تبعا لمتغير الجنس من خلال ابعاد: النظام الأكاديمي، الامتحانات والتقويم، محتوى المقررات، التفاعل الاجتماعي، المشكلات الشخصية، عملية التعلم.
- وضع مجموعة من التوصيات والمقترحات على ضوء نتائج الدراسة، تسهم في مواجهة هذه المشكلات والحد منها.

5- تحديد مفاهيم الدراسة:

5-1 المشكلات الدراسية:

5-1-1 لغويا:

- **المشكلات:** الإشكال في اللغة الالتباس (الفيروز أبادي، 1986)

ويقال: " أشكل عليه الأمر أي اختلط والتيس عليه، والمشكلة هي المعضلة الصعبة تحتاج إلى تدبر الأمر والرأي للوصول إلى حل." (ابن منظور، 2005، ص119)

5-1-2 اصطلاحا:

- هي مجموعة الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ، وتؤدي الى الاخفاق والانخفاض في تحصيلهم الدراسي متمثلة في صعوبة ومتابعة الدروس والامتحانات. (العقيلي،2007، ص7)
- ويرى محمود (1998) ان المشكلات الدراسية تتمثل في نقص الإرشاد التربوي، العادات الخاطئة في التعلم والدراسة، تخطيط وتنظيم الوقت، السرحان، احلام اليقظة، العزوم عن تخصص ما، تدني مستوى التحصيل، الاتجاهات نحو الدراسة، عدم تقبل التعلم، الغش في الامتحانات وعدم

القدرة على تبادل العلاقات الاجتماعية، الرسوب، طيي القيد، والتكيف الدراسي. (عباس، 2015، ص14)

- يعرفها عقل (2005) بانها الصعوبات التي تتعلق بالدراسة وتشمل مشكلات الصعوبات الدراسية المختلفة، وعدم الميل لبعض المواد الدراسية، والقلق بسبب الدراسة الامتحانات، ومشكلات المذاكرة، والطريقة المفيدة للاستذكار، وعدم توفر الوقت الكافي. (محمد المهدي،2018، ص172)
- المشكلات الدراسية هي مجموع الصعوبات التي يعانيها الطلاب في التعامل مع أعضاء هيئة التدريس، والتكيف مع المتطلبات الدراسية ومهاراتها، ومع النظام الجامعي ومتطلباته. (مصلح وبنات، 2006، ص23)

5-1-3 اجرائيا:

هي تلك العقبات والصعوبات التي يتعرض لها الطالب وتعيقه عن تحقيق أهدافه وتنقسم هذه المشكلات إلى اجتماعية، نفسية، وتعليمية، ويعبر عنها إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها الطالب الجامعي الذي يدرس في قسم علم النفس سنة الاولى ماستر في التخصصات التالية) :علم النفس العيادي، علم النفس الصحة، علم النفس عمل وتنظيم، علم النفس المدرسي (بجامعة مولود معمري تامدة تيزي وزو) على مقياس المشكلات الدراسية للشباب الجامعي من إعداد " موسى رشاد علي عبد العزيز."

6- الطالب الجامعي :

6-1-1 لغويا:

تنوعت التعاريف المقدمة للطالب نورد البعض منها:

عرف المنجد في اللغة والاعلام بان :الطالب جمعه طلبة وطلاب وطلب وطلب: اي التلميذ والطالب من يطلب العلم ويطلق على التلميذ في المرحلتين الثانوي والعالية. (المنجد في اللغة والاعلام،1991، ص94)

وفي لسان العرب لابن منظور: جمع طلبة طلاب ويطلق على من يسعى في التحصيل على شيء جاء في الحديث الشريف مفهومان لا يشبعان طالب العلم وطالب المال. (جمال الدين النصاري ابن منظور،2004، ص239)

6-1-2 اصطلاحا:

- الطالب الجامعي هو ذلك الشخص الذي يمثل مرحلة هامة من مراحل العمر، الا وهي مرحلة الشباب، والتي عرفها" محمد علي محمد بقوله":"ان الشباب ظاهرة اجتماعية اساسا، تشير الى مرحلة من العمر، تعقب مرحلة المراهقة وتبدو خلالها علامات النضج الاجتماعي و النفسي و البيولوجي واضحة (محمد علي محمد،1985، ص 16)
- عرف" اسماعيل علي سعد "الطلبة في بحثه على اساس انهم شباب، وان الشباب فئة عمرية، تشغل وضعا متميزا في بناء المجتمع، وهم ذات حيوية وقدرة على العمل والنشاط، كما انها تكون ذات بناء نفسي وثقافي يساعدهما على التكيف والتوافق، والاندماج، والمشاركة بطاقة كبيرة تعمل على تحقيق اهداف المجتمع، وتطلعاته (اسماعيل علي سعد، 1989، ص37)
- الطالب هو ذلك الانسان المستعد للدراسة يعمل على اعداد نفسه لمهنة ملائمة اذ يمثل محور العملية التعليمية، ويستلزم اعداد وتوفير له البرامج الاكاديمية المناسبة له ليتخصص في مجال معين من مجالات المعرفة، ويكون ناجحا في عمله المستقبلي. (محمد عقيل بن علي المهدلي، 2004، ص13)
- عرف Le petit robert الطالب على أنه الفرد "الذي يزاول دراسته ويتابع دروسا بجامعة أو مدرسة عليا، كقولنا طالب طب أو طالب آداب، أو طالب فلسفة (Le petit dictionnaire de la langue française, 1992,p368)
- كما ورد في قاموس La rousse مفهوم الطالب بأنه" من يزاول محاضرات بالجامعة أو مؤسسة تعليم عالي." (La rousse de la langue française, lexis librairie la rousse, 1979,p690).
- كما عرف محمد إبراهيم الطالب على أنه الفرد الذي اختار مواصلة الدراسة الأكاديمية والمهنية ويأتي إلى الجامعة محملا معه جملة القيم وتوجيهات صقلتها المؤسسات التربوية الأخرى والجامعة من المفروض أن تحضره للحياة العليا. (محمد ابراهيم، 2003، ص222)

6-1-3 اجرائيا:

هو الطالب المتمدرس في جامعة تيزي وزو في قسم علم النفس سنة اولى ماستر في التخصصات التالية:(علم النفس العيادي، علم النفس الصحة، علم النفس عمل وتنظيم، علم النفس المدرسي)

6- الدراسات السابقة

من بين الدراسات العربية التي اطلعنا عليها التي تناولت في بعض أجزائها موضوع المشكلات الدراسية هي:

الدراسات العربية :

- **دراسة أبو ناهية والأغا:(1989)** ولقد قام إحسان الأغا، وصلاح الدين أبو ناهية "ببناء قائمة المشكلات الدراسية لدى الشباب الجامعي في قطاع غزة "، هدفت إلى التعرف على المشكلات الدراسية لطلبة الجامعة الإسلامية، ولقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي حيث تكونت عينة الدراسة من(657) طالبا وطالبة، من كليات الآداب والتجارة والعلوم والتربية، وباستخدام قائمة المشكلات الدراسية من إعداد الباحثان، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب يعانون من معظم المشكلات القائمة، وكان ترتيب هذه المشكلات حسب أهميتها وتكرارها على النحو التالي: الامتحانات والتقويم، النظام الاكاديمي، عملية التعليم الجامعي، المستقبل التعليمي والمهني، محتوى المقررات الدراسية، العلاقات التفاعلية، المشكلات الشخصية المرتبطة بالدراسة، المشكلات الأسرية المرتبطة بالدراسة (الاغا، ابو ناهية، 1989)
- **دراسة الناجم: (2002)** هدفت إلى التعرف على المشكلات التي يشعر بوجودها الطلاب والطالبات كلية التربية بجامعة مالك فيصل وفق المتغيرات: الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والإستبانة كأداة الدراسة، تكونت عينة الدراسة من (319) طالب وطالبة من مستويات دراسية مختلفة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أكثر مشكلات شيوعا والمتمثلة في عدم أخذ شكاوي الطلاب بجدية من المسؤولين، وعدم مراعاة الطلاب والطالبات في وضع جداول الاختبارات في الشعبة الواحدة، عدم توفر المناخ الديمقراطي في التعامل، عدم موضوعية نتائج الاختبارات كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين وبين القسم الأدبي والقسم العلمي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات دراسية المختلفة (برزاوي،2017، ص63)
- **دراسة فوزية بنت بكر البكر: (2002)** هدفت الدراسة إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية بمركز الدراسات الجامعية للبنات التابع لجامعة الملك سعود الرياض، ومعرفة العلاقة بين درجة انتشار هذه الصعوبات وعدد من المتغيرات كنوع الكلية، الحالة

الاجتماعية، محل الإقامة، على عينة تكونت من (1000) طالبة من المستجدات للفصل الدراسي الأول من العام (1419هـ)، ومثلن من كافة الطالبات المستجدات، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من كافة الكليات الأدبية في بمركز الدراسات الجامعية للبنات الرياض، ذلك بتصميم أداتين للدراسة وهي استبيان قائمة الصعوبات التي تواجه الطالبة المستجدة، والثانية مقياس الرضا عن الحياة الجامعية، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن المشكلات الإدارية مثل التباعد بين المباني، التزاحم عند بوابات الخروج، والمشكلات الأكاديمية مثل الخوف من امتحانات الجامعة، وعدم معرفة أصول البحث العلمي، وعدم توفر إرشاد أكاديمي كان من أبرز الصعوبات التي واجهت المستجدات، كما عاشت طالبات كلية التربية أكثر من غيرهن من مجمل المشكلات، فيما ظهرت المشكلات الإدارية بشكل أكثر شيوعا بين طالبات العلوم الإدارية (بنت بكر البكر،2002،ص3)

- **دراسة الدمياطي(2006):** التي هدفت الى الوقوف على المشكلات الأكاديمية التي تواجهها طالبات جامعة طيبة وأسبابها، والتعرف على ترتيب المشكلات الأكاديمية لطالبات .وعلا قتها ببعض المتغيرات والمستوى الدراسي والكلية والوقوف على طبيعة العلاقة بين المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة و مستوى الأداء، و طبقت الدراسة استبيان على عينة عشوائية من الطالبات بلغ عددهن (384) طالبة ،وقد استخدمت المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت النتائج أن المشكلات الأكاديمية المتعلقة بالمقررات الدراسية احتلت المرتبة الأولى بالنسبة لطالبات، تليها المشكلات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس ، ثم المشكلات المتعلقة بالمكتبة الجامعة واحتلت المشكلات المتعلقة بالجداول الدراسية المرتبة الأخيرة .وأوضحت أن اهم المتغيرات المؤثرة على الاداء الأكاديمي للطالبات وتتمثل بالدائرة التلفزيونية وأعضاء هيئة التدريس والمقررات الدراسية. (علي الضو،2019، ص15)
- **دراسة العقيلي وأبو هاشم**(2009): والتي هدفت إلى التعرف على المشكلات الأكاديمية لدى طلاب الكلية الإنسانية بجامعة ملك سعود. ودرجة اختلاف هذه المشكلات في ضوء المتغيرات الكلية، المستوى الدراسي ،مكان الإقامة، والمستوى الاقتصادي للأسرة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، أسلوب المقارنة واستبيان المشكلات الأكاديمية وأداة للدراسة لجمع المعلومات، وتكونت العينة من 430 طالبا بجامعة ملك سعود، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها أن أكثر المشكلات مرتبطة بالمقررات الدراسية والاختبارات انتشارا بين الطلاب هي صعوبة أسئلة الاختبارات طول

المقررات الدراسية، الموضوعات المقررات صعبة الفهم، وضعف ارتباط المقررات الدراسية بالمستقبل.(العازمي،2013، ص385)

- **دراسة العازمي**(2013): هدفت إلى التعرف على واقع المشكلات التي يواجهها طلبة كلية التربية الأساسية، التابعة للهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت، وعلاقتها بالمتغيرات النوع التخصص وفرقة الدراسية وثم استخدم المنهج الوصفي التحليلي لتحديد أهم المشكلات التي يعاني منها الطلبة ، واستخدم الاستبيان لجمع المعلومات، ثم تطبيقها على عينة عشوائية بلغ عددها(1200) طالبا وتوصلت النتائج:المشكلات التي يعاني منها الطلبة بدرجة مرتفعة تتعلق بأساليب التدريس، ومصادر المعلومات والتكنولوجيا، والمقررات الدراسية، ونظم الامتحانات، فيما يتعلق بنظام الإرشاد الأكاديمي وأساليب تعامل أعضاء هيئة التدريس وتنظيم المحاضرات بدرجة متوسطة. وعدم وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير التخصص الدراسي(العازمي،2013)

- **دراسة أحمد فلوح**(2019): هدفت الدراسة إلى معرفة الواقع للطالب الجامعي من وجهة نظر الطلبة، والتعرف على أثر متغير الجنس، ومتغير التخصص على استجابات الطلبة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، على عينة قدرت ب (80) طالب وطالبة من علم النفس وعلوم التربية لمعهد العلوم الاجتماعية بالمركز الجامعي غليزان، باستخدام أداة الاستبانة، أصفرت نتائج الدراسة أنه يوجد درجة متوسطة عن الواقع الدراسي للطالب، ويوجد درجة مقبولة في مجال الطالب الجامعي عن البرامج والتخصصات، ويوجد درجة منخفضة في مجال المناخ الدراسي السائد من حيث توفر القاعات وتهيئتها وتوفير المراجع والمناخ الدراسي بشكل عام، وفي مجال الإدارة من حيث تنظيمها وتسييرها وحضورها واهتمامها بأمور الطلبة، ولا يوجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والاناث، ويوجد فرق دال احصائيا بين طلبة السنة علم النفس وعلوم التربية في نظرتهم للواقع الدراسي للطالب الجامعي. (أحمد،2019، ص106)

- **دراسة بن عمور جميلة وآخرون**(2021): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المشكلات الشائعة لدى الطلبة الجامعيين في ضوء بعض المتغيرات الشخصية بجامعة حسيبة بين بوعلي، حيث تم استخدام المنهج الوصفي، واستخدم مقياس المشكلات الشائعة لسليم خالد(2003)، على عينة تقدر ب 100 طالب، أسفر التحليل الاحصائي للبيانات على أن أكثر المشكلات شيوعا لدى الطلبة

الجامعيين هي المشكلات النفسية، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في كل من (المشكلات الاجتماعية، الأخلاقية، النفسية، التعليمية، وشغل أوقات الفراغ)، تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ومتغير المستوى الجامعي (السنة الثانية والثالثة جامعي) لصالح السنة الثانية جامعي (بن عمور وآخرون،2021،ص858)

- **دراسة سمية سعدون وأحمد فلوح**(2021): هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات الأكاديمية لدى الطلاب الجامعيين الجدد بجامعة وهران الجزائر، حيث تم استخدام المنهج الوصفي، وتم بناء استبيان مناسب لهذا الغرض الذي تم تطبيقه على عينة مكونة من (400) طالب وطالبة جدد، وقد تم التوصل إلى النتائج التالية: أن مشكلات الطلبة الجدد بالجامعة الأكثر شيوعا هي المشكلات الأكاديمية حيث ترتبت هذه المشكلات بعلاقتها بالمحيط الجامعي في المرتبة الأولى، ثم تليها في المرتبة الثانية نفس المشكلات الأكاديمية في شقها الدراسي، في حين تأتي في المرتبة الثالثة المشكلات النفسية، بينما في المرتبة الرابعة كانت للمشكلات الصحية، أما المرتبة الخامسة تخص المشكلات العلائقية الاجتماعية، وأما المرتبة السادسة كانت للمشكلات المالية/الاقتصادية (سعدون، فلوح، 2021، ص295)

الدراسات الاجنبية:

- **دراسة حاجي وكيلي :(Jaggia And Kelly 1999)** وهدفت دراسة إلى تحديد مجموعة عوامل التي تؤثر على مستوى الأداء الأكاديمي لعينة من الطلاب الجامعين باستخدام المعدل التراكمي كمقياس للمستوي الأداء الأكاديمي لطالب .وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك العديد من العوامل المتعلقة بالمناهج الدراسية وطريقة التدريس، وخصائص الطالب، وخصائص الأسرة الذي يعيش فيه الطالب والمستوى التعليمي بها. واستقرار المجتمع الأسري الذي يعيش فيه الطالب يمثل أهم العوامل التي تؤثر على الاداء الأكاديمي، توصلت الدراسة إلى أن الفترة التي يقضيها الطالب في الجامعة يوميا ومستوى دخله ليس لها علاقة بمستواه الأكاديمي. (بن عقلا المرشد، الشديفات،2012، ص 521)
- **دراسة دي قارسي:(Digresia 2002)** وهدفت الدراسة إلى تحليل العوامل المؤثرة على الأداء الأكاديمي لطلاب الجامعات الارجنتينية وذلك بالتطبيق على عينة من الجامعات الحكومية، وأهم ما توصلت إليه الدراسات أن النظام الداخلي للجامعات، بما فيها من مقررات تدريس، ومناهج تعليمية

والنظم الامتحانات وغيرها من العوامل الداخلية للجامعة وتعد من العوامل التي تؤثر على مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب وكما وضحت الدراسة أن الخصائص التي يتمتع بها الطالب وعضو هيئة التدريس، من حيث مدى اهتمام كل منهم بالعملية التعليمية واستثمار الوقت وتنظيمه ، تعد أيضا من العوامل التي تؤثر على الأداء الأكاديمي للطالب (بن عقلا المرشد، الشديفات،2012، ص521،522)

7- التعقيب على الدراسات:

تناولت الدراسات التي تم التطرق إليها المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين يتضح من خلال هذه الدراسات أن الطلاب بالجامعات يعانون من مشكلات متعددة تتمثل في المشكلات التحليلية، المشكلات الأكاديمية، المشكلات الشخصية، المشكلات الاجتماعية بدرجات متفاوتة.

- **من حيث الهدف:**

حيث هدفت الدراسات إلى الكشف عن المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين هدفت دراسة "أبو ناهية والآغا" (1989) إلى تحديد المشكلات الدراسية لدى الشباب الجامعيين وذلك من خلال بناء ادلة علمية من أجل الاستفتاء على المشكلات الدراسية لشباب الجامعة ودراسة" حاجي وكيلي" (1999) التي هدفت إلى تحديد مجموعة العوامل التي تؤثر على مستوى الأداء الأكاديمي لعينة من الطلبة الجامعيين ودراسة" دي قارسيا (2002) "هدفت إلى تحليل العوامل المؤثرة على الأداء الأكاديمي لطلاب الجامعات ودراسة" الناجم(2002) "هدفت إلى التعرف على المشكلات التي يشعر بوجودها طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل وفق المتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، ودراسة" بنت بكر البكر(2002)" هدفت الدراسة إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه الطالبات المستجدات في الكليات الأدبية بمركز الدراسات الجامعية للبنات ومعرفة العلاقة بين درجة انتشار هذه الصعوبات وعدد المتغيرات كنوع الكلية، الحالة الاجتماعية، ودراسة" الدمياطي(2006) "التي هدفت إلى الوقوف على واقع المشكلات الأكاديمية التي تعاني منها طالبات جامعة طبية وأسبابها والتعرف على ترتيب المشكلات الأكاديمية للطالبات وعلاقتها ببعض المتغيرات ودراسة" العقيلي وأبو هاشم(2009) "والتي هدفت إلى التعرف على المشكلات الأكاديمية لدى طلاب الكليات الإنسانية بجامعة الملك سعود ودرجة اختلاف هذه المشكلات في ضوء متغيرات الكلية، المستوى الدراسي والمستوى الاقتصادي للأسرة، ودراسة" العازمي (2013) "هدفت إلى التعرف على واقع المشكلات التي يواجهها طلبة كلية التربية الأساسية للهيئة العامة للتقييم التطبيقي

وعلاقتها بمتغيرات النوع، التخصص، الفرقة الدراسية، "أحمد فلوح" (2016) هدفت إلى معرفة الواقع للطالب الجامعي بين وجهة نظر الطلبة والتعرف على أثر متغير الجنس ومتغير التخصص على استجابة الطلبة، ودراسة "سمية سعدون وأحمد فلوح" (2021) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات الأكاديمية لدى الطلاب الجدد .

- **من حيث المنهج:**

استخدمت أغلب الدراسات السابقة المنهج الوصفي المسحي ومنهج البحث الوصفي التحليلي.

- **العينة:**

استخدمت معظم الدراسات العينة العشوائية وقد استهدفت هذه الدراسات عينات من الطلبة من مناطق مختلفة وعينات كبيرة الحجم تتراوح بين 80 و1934.

- **من حيث الأداة:**

معظم الدراسات استعملت الاستبيان في حين وضفت دراسات أخرى الاستفتاء وكذا المقياس كدراسة "كيلي "التي استخدمت المعدل التراكمي كمقياس لمستوى الأداء الأكاديمي ودراسة جميلة وآخرون استخدمت مقياس المشكلات الشائعة لسليم خالد 2003.

- **من حيث النتائج:**

أسفرت نتائج دراسة" حاجي وكيلي "1999 إلى أن الفترة التي يقضيها الطالب في الجامعة يوميا ومستوى تعلمه ليس له علاقة بمستواه الأكاديمي ودراسة" دي قارسيا "توصلت إلى أن النظام الداخلي للجامعات بما فيها من مقررات تدريس ومناهج تعليمية ونظام امتحانات وغيرها من العوامل الداخلية للجامعات تعد من العوامل التي تؤثر على مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب ودراسة" الناجم "2002 اسفرت ان أكثر المشكلات شيوعا المتعلقة في عدم أخذ شكاوي الطلاب بجدية من المسؤولية وكثرة عددهم في الشعبة الواحدة وعدم موضوعية نتائج الاختبارات كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين القسم الأدبي والقسم العلمي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية مختلفة. ودراسة "الدمياطي "2006" توصلت إلى أن المشكلة الأكاديمية المتعلقة بالمقررات الدراسية احتلت المرتبة الأولى بالنسبة للطالبات، تليها المشكلات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس ثم المشكلات المتعلقة بالمكتبة الجامعية واحتلت المشكلات المتعلقة الدراسة المرتبة الأخيرة وأوضحت أن أهم المتغيرات المؤثرة على الأداء الأكاديمي

للطالبات تتمثل بالدائرة التربوية وأعضاء هيئة التدريس والمقررات الدراسية ودراسة" العازمي 2013 " توصلت نتائجها الى ان المشكلات التي يعاني منها الطلبة بدرجة مرتفعة تتعلق بأساليب التدريس ومصادر المعلومات والتكنولوجيا والمقررات الدراسية ونظام أعضاء هيئة التدريس وتنظيم المحاضرات بدرجة متوسطة وعدم وجود فروق دالة إحصائيا لمتغير التخصص الدراسي و دراسة" أحمد فلوح "2016 أسفرت نتائج الدراسة بوجود درجة من الواقع الدراسي للطالب وبوجود درجة مقبولة في مجال الطالب الجامعي عن البرامج والتخصصات ويوجد درجة منخفضة في مجال المناخ الدراسي السائد من حيث توفر القاعات وتهيئتها وتوفر المراجع والمناخ الدراسي بشكل عام وفي مجال الإدارة من حيث تنظيمها وتسييرها وحضورها واهتمامهما بأمور الطلبة ولا يوجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث ويوجد فروق دالة إحصائيا بين طلبة علم النفس، وعلوم التربية في نظراتهم للواقع الدراسي للطالب الجامعي ودراسة "جميلة وأخرون2006" أسفرت لتحليل البيانات ان أكثر المشكلات شيوعا لدى الطلبة الجامعيين هي المشكلات النفسية وبينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في كل من المشكلات الاجتماعية، الأخلاقية، النفسية، التحليلية وشغل أوقات الفراغ لمتغير الجنس لصالح الذكور ومتغير المستوى الجامعي السنة الثانية وثالثة جامعي لصالح السنة الثانية جامعي ودراسة" سعدون وأحمد فلوح "2021" توصلت إلى أن مشكلات الطلبة الجدد بالجامعة الأكثر شيوعا هي المشكلات الأكاديمية إذ تبين ان المشكلات لها علاقة بالمحيط الجامعي في المرتبة الأولى ثم تليها في المرتبة الثانية المشكلات النفسية بينما في المرتبة الثالثة كانت المشكلات الصحية أما في المرتبة الرابعة تخص المشكلات العلاقية وأما المرتبة الخامسة كانت المشكلات المالية والاقتصادية.

ومن خلال ما سبق نستنتج ان بعض الدراسات ركزت على التعرف على المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين وعلاقتها بمستوى الأداء التحصيلي. في حين ركزت بعض الدراسات على معرفة المشكلات الدراسية وعلاقتها ببعض المتغيرات وهو ما تميزت به هذه الدراسات.

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بالمتغيرات المكان والزمان، كما انها تختلف في ابعاد المشكلات الدراسية المتمثلة في (النظام الأكاديمي، محتوى المقررات، المشكلات الشخصية، التفاعل الاجتماعي، الامتحانات والتقويم، عملية التعلم)، لدى طلبة الجامعة السنة الاولى ماستر تخصص علم النفس علم النفس العيادي، علم النفس الصحة، علم النفس عمل وتنظيم، علم النفس المدرسي.

الفصل الاول

المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين

تمهيد

1. تعريف المشكلات الدراسية
2. النظريات المفسرة للمشكلات الدراسية
3. الاسباب الرئيسية للمشكلات الدراسية
4. المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين

أولا: مشكلة النظام الاكاديمي

1. مفهوم نظام ل.م.د
2. أهداف نظام ل.م.د
3. واقع نظام ل.م.د وتحقيق الجودة في الجزائر
4. مبادئ نظام ل.م.د
5. بعض مشاكل قطاع التعليم العالي في تطبيق نظام ل.م.د
6. معوقات تحقيق الجودة في التعليم من خلال نظام ل.م.د
7. التحديات وعوائق تحقيق اهداف نظام ل.م.د
8. الأسباب اعتماد نظام ل.م.د في الجامعات الجزائرية

ثانيا: مشكلة الامتحانات والتقويم

I- مشكلة الامتحانات.

1. مشكلة الإمتحانات
2. تعريف الإمتحانات
3. أنواع الإمتحانات

4. الهدف من الإمتحانات
5. عيوب الإمتحانات
6. ضغوط الإمتحانات

II-مشكلة التقويم .

1. تعريف التقويم
2. الإتجاهات الحديثة في التقويم
3. أنواع التقويم
4. أهمية التقويم
5. خصائص التقويم التربوي
6. أهداف التقويم
7. شروط التقويم الجيد
8. أسس التقويم
9. مجالات التقويم التربوي
10. مستويات التقويم التربوي

ثالثا: مشكلة محتوى المقررات

1. مفهوم محتوى المقررات الدراسية
2. بعض المفاهيم الاساسية المتعلقة بالمقررات الدراسية
3. نظام المقررات
4. مميزات نظام محتوى المقررات الدراسية
5. أهداف نظام محتوى المقررات
6. أنواع محتوى المقررات الدراسية

رابعا: مشكلة التفاعل الاجتماعي

1. تعريف التفاعل الاجتماعي
2. أهم نظريات التفاعل الاجتماعي
3. أنواع التفاعل الاجتماعي

4. أهمية التفاعل الاجتماعي
5. خصائص التفاعل الاجتماعي
6. أهداف التفاعل الاجتماعي
7. شروط التفاعل الاجتماعي
8. مراحل التفاعل الاجتماعي
9. أسس التفاعل الاجتماعي
10. مستويات التفاعل الاجتماعي

خامسا: المشكلات الشخصية

1. تعريف المشكلة
2. مفهوم الشخصية
3. أنواع المشكلات الشخصية

سادسا: مشكلة عملية التعلم

1. تعريف عملية التعلم
2. نظريات التعلم
3. خصائص التعلم
4. شروط التعلم
5. أنواع التعلم
6. أنماط التعلم
7. ميادين التعلم
8. أهمية التعلم
9. العوامل التي تؤثر في حدوث التعلم

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد المدرسة البيئة الثانية التي ينشأ فيها الطفل بعد الأسرة، وهي المؤسسة التي تهدف إلى تنمية شخصية الطالب من جميع الجوانب، المعرفية والاجتماعية والانفعالية. غير أن العملية التعليمية لا تخلو من مشكلات قد تعيق الطالب عن تحقيق النجاح والتكيف مع الوسط المدرسي، وتعرف هذه المشكلات بالمشكلات الدراسية. وتختلف هذه المشكلات من طالب إلى آخر بحسب عدة عوامل نفسية واجتماعية وأسرية وتعليمية، مما يستدعي فهمًا دقيقًا لطبيعتها وأسبابها. وقد سعت العديد من النظريات النفسية والاجتماعية إلى تفسير هذه الظواهر السلوكية والدراسية، من بينها نظرية التعلم الاجتماعي، والنظرية السلوكية، ونظرية التنشئة الاجتماعية، لما لها من دور بارز في توضيح كيفية تشكل السلوكيات الدراسية غير السوية وأثر البيئة المحيطة في ذلك. تطرقنا في هذا الفصل إلى تعريفات لبعض الباحثين، وحاولنا أيضا أن نبين أسباب المشكلات التي يعاني منها الطالب الجامعي، التي تتمثل في: مشكلة النظام الأكاديمي، مشكلة الامتحانات والتقويم، مشكلة محتوى المقررات، المشكلات الشخصية، مشكلة التفاعل الاجتماعي، مشكلة عملية التعلم.

1- تعريف المشكلات الدراسية :

هي تلك التي يعاني منها الطالب في المدرسة وتتضح من خلال تعاملات الطالب في الوسط المدرسي والمتصلة أساسا بالامتحانات ومراجعة الدروس أو المداومة على الحضور إلى قاعات الدراسة وتظهر هذه المشكلات في قلق الامتحان، التأخر الدراسي، الغش في الامتحان، صعوبة الاستذكار حيث تسبب لهم ضيقا وحرجا وتقلل من حيويتهم ونشاطهم وفاعليتهم ونتائجهم (تايبية،2007، ص 44).

2- النظريات المفسرة للمشكلات الدراسية:

2-1 نظرية التعلم الاجتماعي:

يرى مؤسسين هذه النظرية أن أساليب التنشئة الاجتماعية تعليم دورا هاما في تعلم الأفراد الأساليب السلوكية التي يتكون عن طريقها تحقيق أهدافهم، وهكذا يصبح مبدأ لتعلم هو مبدأ الذي يجعل من العدوان أداة لتحقيق الأهداف أو عائق دون تحقيقها ومن أهم روادها (باندورو) (سكنير) وافترض" باندور" أن الأطفال يتعلمون سلوك العدوان عن طريق الملاحظة نماذج هذا السلوك من والديهم ومعلميهم وأصدقائهم.

أن السلوك الاجتماعي سلوك متعلم يتم عن طريق الملاحظة والتقليد والتعزيز من الأشخاص المهمين في حياة الطفل مثل الوالدين والأصدقاء والمدرسة، إضافة إلى وسائل لإعلام في عملية التنشئة الاجتماعية ويتمثل مفهوم العادة مركزا أساسيا في هذه النظرية فالعادة المكتسبة متعلمة ليست مورثة وعلى ذلك فإن بناء الشخصية يمكن أن يتعدل ويتغير كما أبرزت هذه النظرية الدافع والباعث كمحركات السلوك المورث منها والمكتسب، وعلى هذا يعتبر السلوك العدواني أحد لأساليب المتعلمة التي تميز الفرد عن غير من الناس .وأن وسائل لإعلام وخاصة المرئية لها دور كبير في اكتساب السلوك عند الأطفال فبعض تجارب "باندور" كانت بتحديد للبحث في تأثير مشاهدة التلفاز على تطوير استجابات أكثر عدوانية من لأطفال الذين لم تيح لهم فرصة مشاهدة النموذج العدواني واستنتج أن التعرض المتكرر لمشاهدة العدوان والعنف على التلفاز يشجع الأطفال التعرف على العنف وعدوانية ملحوظة. (المعماري،2019، ص 185).

2-2 النظريات السلوكية:

تعددت النظريات في تفسير السلوك الإنساني حيث اشارت هذه المدرسة السلوكية بأن السلوك الانساني هو مجموعة من العادات تعلمها الفرد واكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة وترى أن الاضطرابات السلوكية ناتجة عن الفشل في اكتساب أو تعلم سلوك مناسب.

أو مواجهة الفرد لمواقف متناقضة لا يستطيع معها اتخاذ قرار مناسب، وأن المشكلات السلوكية ظاهرة شائعة في المدارس وفي جميع المراحل التعليم الابتدائي التي يمر من خلالها طالب بفترة نموه وجيزة يكون فيها بحاجة إلى المساعدة حيث أنها تتعرض لمرحلة المراهقة و تنتج عن التغيرات المختلفة المفاجئة والطارئة لمظاهر النمو المختلفة، فإن الكثير من المشكلات السلوكية تسيطر على حياته وبالتالي تقلل من فرص توافقه النفسي والدراسي وتضعف نمو شخصيته وينمو قلقا مضطربا ومعرض للعجز والفشل، حيث أن هذه المشكلات تعيق تعلمه ما لم يتم اتخاذ الإجراءات الوقائية والإرشادية والعلاجية والنفسية. إن ظهور المشكلات السلوكية اضطراب الطالب ودرجة تعليم الوالدين، فالوالدين المتعلمان أكثر اهتماما في تعليم أطفالهم و أكثر اتصالا بالمدراس وبأساليب التربية السليمة ويظهر هذا على سلوك الآباء والذي يؤدي إلى رفع مستوى الالتزام المدرسي الابناء، ويعكس لأقل خطأ في التعليم والذين تقل معرفتهم باحتياجات أطفالهم النفسية والاجتماعية مما يؤدي بالأبناء البحث عن طرق أخرى لإشباع تلك الحاجات وهذا يؤدي إلى اضطرابات سلوكية فإن كل خبرة يكتسبها الطالب وكل قدرة تنميها لتقدم بها خطوة نحو التعليم وأهمها لغة الحديث والقدرة على تدوين سلسلة من الافكار والرغبة في التعلم, والفرد يتعلم بطريقة معينة هي أن

يسلك الفرد طريقة محددة من خلال تفاعله مع البيئة ويرث تركيبا بيولوجيا يساعده في عملية التفاعل التي تحدد السلوك كما يعتقد أن بعض السلوكيات كالقيادة والصداقة لا تورث بل تنتج من خلال التفاعل الاجتماعي.(المعماري،2019، ص 185).

3-2 نظرية التنشئة الاجتماعية:

يشير إلى أن التنشئة الاجتماعية هي عملية اكتساب القيم الثقافية السائدة والذات والأدوار الاجتماعية المتوقعة من الفرد في المواقف الاجتماعية المختلفة وهي تتحقق من خلال التفاعل الذي يتشارك فيه أعضاء الأسرة وأفراد المجتمع في أدوراهم وتفاعلهم .ينظر البعض إلى ان التنشئة الاجتماعية هي عملية اجتماعية أساسية تعمل على تكامل الفرد في جماعة معينة عن طرق اكتساب هذا الفرد ثقافة الجماعة والمجتمع التوجيه بوصف الأسرة أولى المؤسسات الاجتماعية الناقلة للثقافة التي تمارس دورا جوهريا في غرس الميول الإنحرافي لدى الأبناء من خلال الأساليب المتنوعة التي تلجأ إليها في القيام بالدور لها في عملية التنشئة الاجتماعية، فالإفراط في استخدم العقاب البدني والقهر الممارس في البيئة الأسرية يدفع إلى الانحراف كما أن تجاهل وإهمال الاباء يثير لديهم الشعور بالعزلة ويدفعهم للبحث عن مكان لإثبات مكانتهم وتفريغ التوتر .فالأساليب الوالدية للأبناء لها أهمية في اكتساب سلوك غير سوي لدى المراهق كما أن بعض الانحرافات التي تحدث في البيئة الأسرية والتي من شأنها المساهمة في انحراف المراهق وتولد له مشاعر الغضب والعنف وغياب الوالدين أوكليهما عن الآسرة وفقدان الرعاية والتوجيه والنصح يؤدي إلى الانحراف وعجز الأسرة عن أداء وظائفها وأدوارها تجعل المراهق لتبني سلوكيات انحرافيه منافية للتعاليم والقيم والعادات وإن سلوكيات الغير السوية نتيجة التنشئة الاجتماعية الخاطئة التي يتعلمها في مرحلة المبكرة تؤدي إلى مجموعة من المواقف والعوامل في ارتكاب سلوكيات منحرفة.(المعماري،2019، ص186)

3- الأسباب الرئيسية المشكلات الدراسية:

يمكن توضيح الاسباب الرئيسية للمشكلات الدراسية:

- أسباب نفسية: حيث أن الحالة النفسية تعد خلفية يقيم عليها الطالب جميع أنشطته وفي ضوئها يتحدد موقفه الوجداني والعملي في الجامعة.
- أسباب أخلاقية.

- أسباب تتعلق بالإدارة والمناهج الدراسية.
- أسباب تتعلق بأسرة طالب: كالمشكلات الاقتصادية التي قد تقابل بعض الأسر والشقاق الذي قد ينشأ بين الوالدين أو بين الأسرة وجيرانها قد يؤثر بشكل مباشر في المشكلات الدراسية التي يواجهها الطلبة.
- أسباب تتعلق بالبيئة المحلية (عباس،2015، ص14).

4- المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين:

إن المشكلات الدراسية لا تقتصر على نوع واحد بل هي متفرعة ومتكاملة فيما بينها كل له درجة من التعقيد حسب وضعية الحالة وحسب البنية الشخصية للطالب، غير أن الجدير بالذكر هو كل المشكلات مهما كان نوعها هي عبئ ثقيل على الكيان النفسي للطالب، يعكر مجرى الحياة الدراسية بكل أطوارها وتفسد كل الأمال المستقبلية له وسوف نوضح اهم المشكلات التي تناولها بعض الباحثين:

- **مشكلة قلق الامتحان:** يعتبر قلق الامتحان من احدى المشكلات الدراسية التي يواجهها الطلبة في المرحلة الدراسية والتي تظهر في أي وقت من أوقات الدوام الرسمي ، وأكدت الكثير من الدراسات بأن القلق يؤثر على الفرد في مواقف الامتحان ويتمثل في شعوره بالتوتر والخوف والارتباك أثناء الاستجابة لأداء الامتحان، وإن الآثار السلبية المترتبة على قلق الامتحان مثل ضعف الدافعية والتحصيل والعجز، وهو حالة نفسية وظاهرة انفعالية يمر بها الطالب خلال الاختبار ونشأتها من الفشل والرسوب في الاختبار، او تخوفه من عدم الحصول على نتيجة مرضية له ولتوقعات الاخرين منه. وقد تؤثر الحالة النفسية على العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتذكر، والقلق هو الفرد حيث تذهب لأداء الامتحان ما بعد استعداد دقيق وقراءة تعرف جيداً المادة التي تمتحن بها وتصاب بتساؤل بأن كل شيء يتلاشى بتلك المادة عندما يقع بصرك على الاسئلة (شعيب، 1988، ص101) وأيضاً هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان حيث تتميز هذه المواقف في الفرد بالإزعاج والانفعالية المفرطة في الموقف السابق للامتحان او في موقف الانسان نفسه (زهران،1997، ص95)
- **مشكلة الاستذكار:** يحاول ما يستطيع أن يراجع الدروس ويركز على أهم النقاط، إلا أنه لا يسترجع شيء مما يحفظ مما يتولد عنه اضطرابات نفسية، وذلك بكره للدراسة ولومه لنفسه، وترتبط مشكلة الاستذكار بمشكلة سرحان الذهن وشروده.(منصور،2005، ص 84) حيث يعاني كثير من الطلبة

الجامعيين من حالة الشرود الذهني والسرحان وتشتت الانتباه، وذلك لراجع لوجود الكثير من الصراعات النفسية الداخلية كوجود أهداف متعارضة، ومتناقضة، يسعون لتحقيقها، أو وجود رغبات متعارضة يرغبون في تحقيقها كذلك قد يعاني هؤلاء الطلبة من الأزمات والتوترات في حياتهم الأسرية، اوضاعهم الاقتصادية وقد ترجع الى مشاكل عاطفية. (العيسوي، 2004، ص68)، وفي المجال الدراسي كذلك نجد مشكلات تتعلق باختيار المواد الدراسية والتخصص الأكاديمي، وأخرى تتعلق بطرق التدريس والكتب المقررة، وهناك مشكلة إقامة الطالب الإزعاج وعدم الحرية الشخصية والاشتراك مع الغرباء في غرفة واحدة. (منسي، محضر ،2001، ص314).

- **مشكلة ضعف التحصيل الدراسي:** يعد التحصيل الدراسي أحد الجوانب الهامة للنشاط العقلي الذي يقوم به الطالب والذي يظهر أثره جلبا في التفوق الدراسي وقد كان العالم الأمريكي "هنري موراي" أول من لفت النظر إلى الإنجاز بوصفه من مكونات الشخصية فقد حدد عدداً من الحاجات دعاها حاجات عالمية، تتوفر لدى الأفراد جميعهم، وكانت الحاجة إلى الإنجاز من بين الحاجات العالمية التي اقر بوجودها وعرفها بمجموعة القوى والجهود التي ينبأ لها الفرد من اجل التغلب على العقبات وإنجاز المهام الصعبة بالسرعة الممكنة.

ولكن قد تتعرض عدة عوامل إلى التحصيل الدراسي للطالب وتعوق تقدمه العلمي والمعرفي وتصبح قدرته على الإنجاز في هذا الميدان ضعيفة إذا ما قورنت بما كانت عليه من قبل، وقد أطلق علماء النفس على هذه المشكلة اسم ضعف التحصيل الدراسي. (الزراد، 1988، ص127)

- **مشكلة ضعف الدافعية للتعلم:** تعتبر الدافعية من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بكيان الفرد مهما كان نشاطه في المجتمع، وهناك علاقة مباشرة بين نجاح الطالب في الدراسة والدافعية، فهي أهم شرط من شروط التعلم، كما أن المتعلم لا يستجيب لموضوع دون وجود دافع معين، حيث تعتبر الدافعية كمحفز أساسي يدفع الطالب للعمل والمثابرة، كما أن له مجموعة من الطموحات والرغبات التي تجعله يختلف عن الأخرين باختلاف بيئته وشخصيته وحياته النفسية والاجتماعية والتي لها دور في بعث الدافعية للتعلم. والدافعية بشكل عام هي حالة لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين.

والدافعية بشكل عام هي: مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن، فالدافع بذلك يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف يكون لإرضاء حاجات

داخلية، حيث إن الحاجة تنشأ لدى الكائن عند انحراف الشروط البيولوجية أو السيكولوجية المؤدية لحفظ بقاء الفرد، أما الهدف هو ما يرغب الفرد في الحصول عليه. (الشربيني واخرون، 2008، 479)

وفي حين تناولنا في دراستنا الحالية ابعاد المشكلات الدراسية التالية:

أولا: مشكلة النظام الأكاديمي:

يتميز النظام الأكاديمي في جامعة الجزائر بتنوع التخصصات والمستويات الدراسية، حيث يعتمد على نظام الليسانس، الماستر، الدكتوراه (LMD) الذي يهدف إلى تعزيز التكوين الجامعي وفق معايير دولية، يوفر هذا النظام مرونة في التخصصات ويعتمد على التقييم المستمر للطلبة من خلال الامتحانات والأعمال الموجهة، كما تتيح الجامعة فرص البحث العلمي والتدريب الميداني، مما يساعد الطلبة على إكتساب المهارات الأكاديمية والمهنية التي تأهلهم لسوق العمل.

1. مفهوم نظام ل.م.د:(LMD)

نظام (ل.م.د) ليسانس – ماستر – دكتوراه، هو نظام دراسة يهدف إلى تلبية تطلعات المجتمع الجزائري في الحقبة الحالية في ميدان التكوين، ومن ضمنها تحسين نسبة الالتحاق بالتعليم العالي، وزيادة المنافذ المهنية المرتبطة بكل مستوى من مستويات المنظومة، مع التركيز أكثر على البعد المهني والإرساء الإقليمي وتطوير حوض نشاطات الإنتاج والخدمات. وهذا الهيكل التعليمي مستوحى من السياسات التعليمية للدول الأنجلوسكسونية، وتعمل به حاليا مجموعة من الدول كالولايات المتحدة الأمريكية، كندا، انجلترا، فرنسا، ألمانيا، روسيا، بلجيكا، الصين، اليابان، تركيا، تونس، المغرب، وغيرها من الدول الإفريقية الأخرى. (دردیش، 2014، ص241)

2. أهداف نظام ل.م.د:

يهدف نظام التعليم العالي الجديد إلى تجاوز المشاكل التي ميزت النظام التعليمي القديم وتحسين الأداء داخل الوسط الجامعي ويمكن رصد أهداف هذا النظام في النقاط الآتية :

- تحسين نوعية التكوين الجامعي
- تلاؤم نظام التكوين العالي مع باقي الأنظمة التكوينية في العالم.

- إعطاء حيوية وفعالية للتكوين الجامعي وذلك بتحديث البرامج التكوينية من خلال مراجعتها وتنويع وتعديل المسالك أثناء الدراسة في مجالات التكوين، لتكون نوعية ومنظمة وملائمة لمتطلبات سوق العمل، وذلك بالتشاور مع القطاع الاقتصادي في إطار خطط الدولة التنموية.
- تسهيل معادلة الشهادات للسير حركية الطلبة داخل الوطن وخارجه.
- مساعدة الطالب في اختيار مساره والمشاركة في فهم تكوينه حيث أنه يسمح بالانتقال من المسار المفروض إلى المسار الحيوي التي تبدو فيه ذاتيته وهذا ما يساعده على التكوين الفردي حيث تكون الفرق البيداغوجية بمثابة دعم ودليل ونصيحة ترافقه طيلة مساره التكويني.
- ربط الجامعة الجزائرية بالفضاء العالمي والتفتح أكثر على التطورات العالمية.
- خاصة المتعلقة منها بالعلوم والتكنولوجيا.
- اشتراك الجامعة الجزائرية في التنمية المستدامة للبالد.
- ترقية الحركة التمهيلية في التكوين (دردیش، 2014، ص242)

3. واقع نظام LMD وتحقيق الجودة في الجزائر:

تم إنشاء خلالها ضمان جودة التعليم العالي في ماي 2000 تضم مجموعة من الأساتذة والمهندسين والإداريين وقد تم زيادة صلاحيات هذه اللجنة عند تطبيق نظام LMD وتتمثل مهمتهم الأساسية في:

- تطوير قطاع التعليم العالي.
- توفير التمويل الكافي للعملية التعليمية وفقا للخطط الاستراتيجية المرسومة.
- بناء هيكل تنظيمي فاعل وتوفير الدعم الكالي لعمل هذا الهيكل بمرونة وفاعلية.
- اعتماد المناهج التعليمية الجامعية المناسبة والمصممة بصورة جيدة تحقق المستوى المطلوب من الجودة.
- توفير طاقم تدريس بالجامعة على مستوى كاف وعال من الكفاءة في التدريس، واعتماد سياسات مناسبة.
- اختبار المادة العلمية العاملة والمناسبة وعدم الاكتفاء بالكتب المقررة فقط.
- توفير مناخ التعليمي امن ومستقر.
- مراقبة التطورات الحاصلة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال.
- ايجاد ارتباط مؤسسي وقانوني بين الجامعة والقطاعات الحيوية في البلاد.

- اعتماد نظام اختبارات على درجة عالية من المصداقية والموثوقية.
- توفير الوقت الكافي لعملية التوجيه والإرشاد. (طالحي، 2015، ص35)

4. مبادئ نظام ل.م.د:

يقوم نظام ل.م.د على:

الرسملة: تعتبر تحصيل حاصل لخاصية الاحتفاظ المشار إليه في الأعلى، أي أن الوحدات الدراسية المكتسبة لا مجال إعادتها حتى لو تم التحويل من مؤسسة إلى أخرى، كما يمكن تحويل الرصيد عند مغادرة المؤسسة الأصلية.

الحركية: تمكن الطالب من تحويل ملفه البيداغوجي، وتسجيله في أي مؤسسة جامعية في الجزائر أو خارجها.

الوضوحية: تمكين سوق العمل من مقارنة شهادة ل م.د بسهولة في إطار التشغيل. (مسعود، بلول، 2018 ص495)

5. بعض مشاكل قطاع التعليم العالي في ظل تطبيق نظام lmd:

5-1 مشكلة التحجيم:

لا يزال قطاع العالي يعيش أزمة مزدوجة تتمثل في تزايد عدد الطلبة الكبير، ونقص المؤسسات والهياكل القاعدية، حيث تلاحظ عدم التطابق بين الجانب النظري الوارد في سياسة التعليم العالي، والواقع الاقتصادي وهذه الزيادة في عدد الطلبة في كل دخول جامعي ترتبط بمجموعة من العوامل توجزها فيما يلي :

- مبدأ التساوي فرص التحاق بتعليم العالي
- النمو الديموغرافي ...الجزائر توسع عدد الملتحقين بالأطوار الابتدائية.
- الوعي الثقافي والاعتبارات اقتصادية واجتماعية ترتبط بتحسين الدخل الطلب المتزايد على التعليم للعلوم.
- الطلب المتزايد على التعليم العالي نتيجة الوعي الثقافي والاعتبارات اقتصادية واجتماعية ترتبط بتحسين الدخل والمستوى المهني في إطار الحراك الاجتماعي ومواجهة شبح البطالة.

- العوامل المرتبطة بسياسات القبول ومركزية.
- مجانية التعليم العالي وإهمال النوعية بسبب نقص الهياكل والمؤطرين.
- مشكلات الإعادة والتسرب والتحويل.
- كل هذه العوامل أدت إلى تفاقم هذه المشكلة التي نتجت عنها مشكلات أخرى أعاقت تطور التعليم العالي.
- زيادة الحاجة للتمويل المواجهة المادة المطردة في عدد الطلبة من حيث المقاعد البيداغوجية والهياكل ميزانية التسيير البحث العلمي والتأطير.
- مشكلة الاطارات اللازمة كما وكيفا.
- زيادة بطالة الخرجين التي أصبحت ظاهرة معروفة في المجتمع الجزائري نتيجة ضعف الشهادات وقلت المناسب.
- نقص الفعالية والحافر عند الطلبة والأساتذة.
- إهمال البحث العلمي.
- هجرة الأدمغة بحثا عن وضع أفضل، واستثمار أحسن القدر الهم والحسين تكوينهم.

وبعد إعمال نوعية التكوين من النتائج المهمة التي تحتمت عن الاهتمام بالكم على حساب الكيف خاصة في ظل تسارع المعارف والعلوم، وكما هو متعارف عليه في ميدان التربية أن العالقة عكسية بين عدد الطلبة والمردود العربي فهم يخفض بارتفاع العدد والعكس صحيح.

5-2- مشكلة التأطير:

نتج من الزيادة الكبيرة في عدد الطلبة أو غير متناسق في التسيير وضعف التحكم في الهياكل البيداغوجية وعجز كبير في التأطير العليا مقارنة بعدد الطلبة وبمعدلات العالمية مع انعدام شبه كلى لدور للأستاذ الوصي مما يجعل نظام lmd لا يتوافق والطموحات الموجودة فيها وترتبط مشكل التأطير بعدة عوامل توجز فيما يلي:

- التوسع الكبير في التعليم العالي الذي أدى الى ارتفاع عدد الملتحقين بالجامعات.
- نقص التأهيل العملي والبيداغوجي بعض الدراسات العليا.
- سوء الظروف المادية والمعنوية للأستاذ الجامعي مع غياب الحوافز.
- سياسات التوظيف غير واضحة ومعايير الترقية معقدة.

- ضعف الدافع لإجراء البحوث لعدم وجود مستقبل.
- التأخر في رجوع الأساتذة المكونين في الخارج مع هجرة الكفاءة العالية.

5-3- مشكلة الهياكل والتجهيز:

يعتبر تزايد عدد الطلبة من العوامل الرئيسية التي أدت إلى نقص ضبط الهياكل والتجهيزات واصبحت ظاهرة الاكتظاظ هي السمة الملازمة لكل الجامعات الجزائرية رغم الزيادة الملاحظة في عدد الجامعات وذلك بسبب انعدام التخطيط والاستراتيجيات الجادة، إضافة لهذا بحد نقص في التجهيزات والوسائل الحديثة التي تعد اليوم كأداة الرئيسة لاكتساب المعارف والتحاق بالركب وربط ما هو نظري بما هو تطبيقي. هذا مع نقص المراجع الحديثة وقاعات الأنترنت، إضافة لتدني الخدمات الجامعية مما لا يسمح بالتكوين الجيد، كما أن أغلب الجامعات الجزائرية تفتقر إلى مخابر البحث والكتب العلمية المواكبة للتطور الحاصل في ميدان التعليم مما يجعل الطالب لا يستفيد من الوقت الممنوح له في هذا الاطار.

5-4- مشكل إيجاد الشريك الاقتصادي:

يرتبط التكوين في نظام " LMD " بمشاريع التنمية الاقتصادية والاجتماعية مع مراعاة خصوصية المناطق، فهذا النظام يتميز بازدواجية التكوين بين النظري والتطبيقي عن طريق التربصات الميدانية التي تؤهل الطالب لتقلص المناصب الموافقة فعلا للشهادة التي تحصل عليها، وفي هذا الحال تتساءل هل هناك اتفاقيات قطاعية أبرمت مع الجامعات؟ وهل يمكن للشركاء الاقتصاديين والاجتماعيين التجاوب مع هذا التوجه أم أنهم غير مبالين ولا يشعرون بأنهم معنيون بتحولات الجامعة؟ الشيء الملاحظ هو أن الجامعات الجزائرية تجاهلت كليا "lmd" المهني الذي يفترض أن يكون بالتوازي مع LMD الاكاديمي وهذا ما رفع عدد المخرجين بشهادات ليسانس أكاديمي الذي خلق أزمة حقيقية في كيفية التعامل معهم للسماح لهم بالتكوين في المستويين الثاني والثالث الماستر والدكتوراه، كما أن التربصات الميدانية المطلوبة تواجهها صعوبات وعراقيل كبيرة من قبل معظم المؤسسات المعنية، لذا تستعمل العلاقات الشخصية في تنظيمها أكثر من العلاقات الرسمية إضافة إلى ذلك فان قلة المؤسسات الاقتصادية في الجزائر قلل من إيجاد فرص الشغل بالنسبة لخرجي هذا النظام، خاصة أن غالبية الشهادات يحملها المتخرجون لا تعكس فعال مستواهم العلمي والمهني.(مسعود، بلول، 2018 ص469، 470)

6. معوقات تحقيق الجودة في التعليم من خلال نظام ل.م.د:

رغم الجهود والموارد الموفرة لهذا النظام إلا أنه يواجه العديد من الصعوبات تتمثل في:

- غياب ثقافة الجودة في التعليم العالي لدى الأسرة الجامعية.
- بعض التخصصات من مخرجات الجامعة التي تتناسب سوق العمل.
- نقص في التأطير مقارنة بالمعدلات العالمية.
- نقص التمويل بالنسبة للبحث العلمي.
- ضعف العالقة بين الجامعة ومحيطية الخارجي. (طالحي،2015 ، ص35)

7. التحديات وعوائق تحقيق أهداف نظام ل.م.د:

نحاول في هذا العنصر أن نستنبسط أهم التحديات التي واجهها تطبيق النظام الجديد وتعيق الوصول إلى الاهداف بنوعية عالية، ومن التحديات نذكر:

7-1 التحديات البيداغوجية:

وتقصد بها كثافة الهياكل البيداغوجية مع قلة فاعليتها، فإذا كان الهدف من صالح الهياكل القاعدية في الجامعة الجزائرية، فإن ذلك قد زاد من بيروقراطية لتنظيم الأقسام حيث يشمل القسم على هيكل بيداغوجي مكون من رئيس القسم ومساعديه، رؤساء فرق التكوين رؤساء الفرق البيداغوجية. لجان البيداغوجية، مسؤول الشعب، مسؤول التخصصات... الخ

هذه الكثافة من المناصب نتج عنها تداخل في الصلاحيات وعدم وضوح في المسؤوليات وكذا عدم رغبة الاساتذة في مشاركتهم في تسيير الجانب التكويني للقسم لا يزال نظام ل م د يسير بالطرق الكلاسيكية بالرغم من أن المبدأ الأساسي الذي نشأ من أجله هو ربط الجامعة بالمجتمع وجعل الجامعة فضاء الذي له إمكانية إيجاد الحلول للمشكلات الإجتماعية، غير أن الواقع يدل على أن الجامعة لا زلت بؤرة للصراعات السياسية والاجتماعية، ويقوم تقييم الطالب على معايير أحادية بالرغم من أن النظام الجديد يوصي بتنويع المعايير بهدف تنمية القدرة البحثية للطالب.

شبه انعدام اندماجية الاستاذ الجامعي في تسيير هياكل القسم.

7-2 التحديات البينية:

نتيجة الضعف تكوين الطالب، أضحت المؤسسات الاقتصادية الخاصة والعمومية ترفض استقطاب الطلبة بسبب عدم وجود تكوين نوعي في مجال العمل، غالبا ما يحد أن عروض العمل المقدمة من قبل المؤسسات الإنتاجية قليلة جدا حيث سيكون عاملا مثبطا لروح الطالب ويخفض عامل التحفيز في مجال التكوي الجامعي.

نقص المبادرة الفردية للطالب المتخرج من الجامعة في مجال إنشاء مشاريع خاصة بسبب عجزه في بناء تصور مشروع معين بالرغم من توفير كل الإمكانيات المادية والمالية.

7-3 التحديات الزمنية:

من السمات الشخصية القومية في دول العالم النامي أن يحسب الوقت بالوحدات الكبرى في تنفيذ المشاريع، بينما في الدول المتقدمة فإن تقييم المشاريع يكون عن طريق وحدات زمنية دقيقة، هذا ما يتعلق بتدوير ضعف التكوين في نظام ل.م.د في الجزائر، حيث بعملية بسيطة يمكن حساب إجمالي الساعات التعليمية في الطور الأول لم تقيم إن كانت هذه المدة كافية لإنتاج طالب مدرك لأهدافه أو باحث راق المستوى.

7-4 تحديات الواقع الثقافي الجزائري:

من ناقلة القول أن تذكر هنا بأن هذا نظام ل.م.د .ليس نظاما تعليميا عربيا ولا جزائريا، بل هو نظام غربي فصل على مقياس أصحابه، ونريد له أن يكون علاجا للمشاكل والتحديات التي يوجهها التعليم العالي والبحث العلمي داخل البيئة الجزائرية.

7-5 تحديات متعلقة بوضع نظام ل.م.د حيز التطبيق:

إن طبيعة نضام ل.م.د التعليمي العربي تتطلب هياكل وتجهيزات وتمويلا يفوق ما كان مطلوبا في النظام القديم بأضعاف، حيث أن أهدافه تتطلب تقليص عدد الطلبة في الأفواج والمجموعات والتركيز على البحوث والأعمال التطبيقية، وذلك يتطلب مزيدا من الهياكل والأموال. (شريط، قواسم،2010، ص 268،269،270)

8. أسباب اعتماد نظام ل.م.د في الجامعات الجزائرية:

يعد التقرير الذي قدمته اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة في مخططها الخاص بإصلاح التعليم العالي تبين أن النظام الكلاسيكي أصبح غير موافق للتغيرات الحالية والمستقبلية خاصة عولمة المعلومات نظرا لاحتوائه مجموعة كبيرة من الاختلالات المتراكمة السنوات الماضية مما شكل عدة أزمات وهذا راجع لعدم استجابة للتطور السريع في مختلف مجالات العلوم والتكنولوجيا والاقتصاد والعالم والاتصال مما أدى لاحقا إلى عجز في تلبية احتياجات المحيط الاجتماعي والاقتصادي، مما دفع بالجزائر لاختبار (ل.م.د). (شريط، قواسم،2010، ص267)

ثانيا: مشكلة الامتحانات والتقويم:

تلعب الامتحانات دورا هاما في حياة الطالب كونها جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي، كما أنها أحد أساليب تقييم المستوى التعليمي الضرورية المهمة، إلا أنها تثير العديد من المشكلات والتحديات مما يجعل منها مشكلات مخيفة ومقلقة، نظرا لارتباطها بتحديد مصير الطالب ومستقبله الأكاديمي والعملي، ومكانته في المجتمع، فقد يصيبه بأعراض نفسية وجسمية متعددة، ويمثل له حينها عائقا أمام النجاح في الحياة، فالنجاح يعني ألا يصبح الفرد تابعا.

I- الامتحانات :

1. تعريف الامتحانات:

- **عرف الظاهر الامتحانات :** أنها "عينة مختارة من السلوك (النواتج التعليمية) المراد قياسها لمعرفة درجة امتلاك الفرد من هذا السلوك من أجل الحكم على مستوى تحصيله من خلال مقارنة أدائه بتحصيل زملاءه."

- **عرف أبو لبدة الامتحان :** بأنه " التأكد من كفاية معلومات شخص ما أو من مقدار مهاراته في مهاراته في أداء عمل معين عبر الإجابة على مجموعة من الأسئلة أو القيام بعمل ما أو حل مشكلة معينة. (بديه2009، ص4، 5)

2. أنواع الامتحانات:

ومن الامتحانات التحصيلية حسب ما قرره بعض الدارسين هي:

2-1 الامتحانات الشفوية:

حيث تساعد على جعل التقويم عملية مستمرة، وتدفع بالطلبة إلى متابعة دروسهم، وتعطي الأستاذ فرص تعرف نواحي القوة والضعف لدى الطلبة، وقدرة كل منهم على فهم الموضوع، وغالبا ما يستفاد من الامتحانات الشفوية في مجال الدراسة اللغوية، حيث تكون مثل هذه الامتحانات من أنسب الوسائل لتعرف قدرة الطلبة على النطق والتعبير عن مختلف الموضوعات بلغة علمية سليمة.

2-2 الامتحانات المقالية (الإنشائية):

وتتألف هذه الامتحانات من مجموعة من الأسئلة تتطلب إجابة مستفيضة يشغل فيها الطالب بالبحث، والموازنة، والمناقشة، والوصف، والتحليل والاستدلال، وتذكر الحقائق، والمبادئ العامة التي درسها خلال العام الدراسي .كما يعود هذا النوع من الامتحانات الطلاب كيف يصلون إلى استنتاجات منطقية، كما يقودهم إلى التفكير المنظم، وحل المشكلات والإنشاء الأدبي، وترتيب البحث، وتقسيمه إلى فقرات، وتنمية القدرات الابتكارية.

وتجدر الإشارة هنا، إلى أن هذه الامتحانات قد تتأثر بذاتية المصحح، مما يفقدها موضوعيتها فلا يبقى المقياس غامضا ثابتا في الأحوال جميعها بل يتغير مقياسه تبعا لحالته النفسية، أو شعوره بالكسل، أو الملل، فقد يؤدي ذلك إلى غبن الطالب، والإجحاف بحقه، وقد يختلف تقدير المصحح الواحد للموضوع نفسه أداء قام بتصحيحه في أوقات مختلفة .

2-3 الامتحانات الموضوعية:

بعد أن تبين للأساتذة عيوب اختبار المقال، وضعوا الامتحانات الموضوعية لتلافي مثال الاختبارات الإنشائية، وقد انتشر هذا النوع الجديد في أمريكا انتشارا واسعا، وسميت بالامتحانات الموضوعية، لأن تصحيحها لا يتأثر بالعوامل الذاتية للتصحيح، ولا يحتمل كل سؤال من أسئلة الامتحانات الموضوعية إلا إجابة واحدة صحيحة، ويرفق عادة كل امتحان طريقة التصحيح التي تشمل الإجابات الصحيحة، ويطلق على ذلك اسم مفتاح الامتحان أو دليل التصحيح. (بن خويا،2010، ص291)

3. الهدف من الامتحانات:

الامتحان هو إظهار مقدار تحصيل الطالب في المادة العلمية التي درسها على مدى فصل أو عام دراسي كامل، ويحدد مدى استعداد الطالب وقدرته على الانتقال إلى المستوى الدراسي التالي أو السنة

الدراسية التالية في مشواره التعليمي والامتحان هو خبرة تعليمية مثله مثل أي خبرة تعليمية ينبغي أن تستفيد من إيجابياتها وسلبياتها. فإذا كانت نتيجة الامتحان إيجابية فهي مؤشر على أننا اكتسبنا المهارات والمعارف المطلوبة في مقرر معين، وأننا مهيئون لمواصلة اكتساب المهارات والمعارف في تخصصنا، أما إذا كانت نتيجة الامتحان سلبية، ينبغي حينها أن تتوقف برهة ونقف وقفة صادقة مع أنفسنا، تراجع أنفسنا، وتتأمل فيما فعلنا طيلة الأشهر الماضية من حيث نسبة حضورنا للمحاضرات مدى تركيزنا على الشرح هل قمنا بحل الواجبات هل قمنا بالتدرب على المهارات المطلوب منا اكتسابها متى بدأنا في الاستذكار كيف استذكرنا، كم مرة راجعنا ما الجوانب التي قصرنا فيها ... وهكذا. والنتيجة السلبية للامتحان لا تعكس قيمة الطالب كإنسان وشخص بل تعكس قيام الطالب أو عدم قيامه بمهام دراسية معينة، ولا تعنى نهاية العالم، بل تعكس رغبتنا الحقيقية في التعلم بالفعل لا بالقول والتزامنا بمتطلبات الدراسة والنجاح، ومدى اكتسابنا مهارات ومعلومات معينة هل يرضى أي طالب أن ينجح ومستواه ضعيف؟ هل يرضى أن ينجح وهو يخطئ في الإملاء، ولا يستطيع تركيب جملة، أو نطق الكلمات نطقا صحيحا، أو فهم ما يقرأ، أو التمييز بين فعل وآخر، وإذا ما تخرج ومستواه ضعيفا .هل يقبل أن يكون غير قادر على إنجاز أبسط مهام العمل أن يكون معلما أو طبيبا أو مهندسا ضعيف المستوى .قد يقول طالب سيتحسن مستواي مستقبلا . إذا لم يستطع الطالب أن يكتسب المهارات والمعلومات في مقرر واحد في فصل واحد هل سيتمكن من اكتسابها ولديه أعباء أخرى؟ هل سيكون لديه الوقت الكافي لذلك؟ هل سيكون لديه شخص يساعده ويشرح له ما يصعب عليه؟ هذا افتراض غير واقعي. (الجرف، 2012، ص6)

4. عيوب الامتحانات:

كما أن للامتحانات أربعة عيوب على الأقل حسب رأي "فكري حسن الريات" هي إذا استخدمت الامتحانات لوحدها كشاهد على استحقاق الطالب أعطاها هذا الأخير وزنا أكثر مما يلزم وهذا يجب أن تستمر عملية التقويم طوال فترة الدراسة لا في الأوقات المحددة الامتحانات إذا استخدمت الاختبارات كعمل ختامي فإنها تفقد قيمتها التربوية الرئيسية فالامتحانات النهائية لا تضع أهدافا للعلم في المستقبل وهي لا تقدم للقربوا تشخيصها تزيد من معرفة الطالب بنفسه أو يشير إلى الأخطاء التي بمقدورته تصحيحها .لا قام الامتحانات إلا بقليل من أهداف الجامعة المكونة، وإذا اعتبر الطلبة الامتحان القومي الرئيسي هم فإنهم لا يعبؤون كثيرا بغير ذلك من الأهداف.

ان الامتحانات تميل إلى وضع معيار واحد لجميع الطلبة فالأسئلة واحدة للجميع مما يوحي للطالب بأن عليه الإجابة عنها كغيره من الطلبة وهذا ينال مع المبدأ التسليم القائل بوضع الأهداف المتعلقة مع قدرات الفرد وحاجاته واعطاء كل فرد إحساسا بقيمته ونجاحه، فلذلك تجد الدولة الجزائرية تحاول قدر الإمكان النهوض بالمستوى المطلوب في تطبيق وتطوير هذا النظام إلى المستوى المطلوب، ولا يأتي ذلك إلا بإتباع جملة الاقتراحات نرى أنها تخدم الجامعات الجزائرية في تطبيقها هذا النظام أحسن تطبيق وهذه المقترحات هي على النحو الآتي:

- التقويم الشامل لكافة عنا والعملية التعليمية هيئة التدريس الطاقم الإداري المناهج المخبرات والمعامل المكتبات المرافق العامة الطالب بهدف تحسين وتطوير أداء العملية التعليمية من خلال إنشاء مركز التطوير التعليم الجامعي في كل جامعة.
- تخصيص ميزانيات محددة للبحث العلمي وكذلك دعم المكتبات المركزية والفرعية في الكليات والأقسام حالة توفير كافة الإمكانات اللازمة التي تساعد الأستاذ الجامعي على القيام بدورة المطلوب مثل مكاتبات أجهزة حاسوب خدمة انترنت مرافق أخرى صحية وترويجية.

ومن خلال عرضنا لأهمية التقويم في إنجاح العملية العلمية نرى أنه لابد من توظيفه التوظيف السليم كذلك من أجل إنجاح النظام الجامعي الجديد الذي تبحث من خلاله الدولة الجزائرية على الجودة، وترقية الكفاءات. (بن خويا، 2010، ص290)

5. ضغوط الامتحانات:

أيام الامتحانات بالنسبة للكثير من الطالب هي أيام ضغوط نفسية كبيرة يشعرون فيها بضيق الوقت وضخامة المادة العلمية المطلوب منهم مراجعتها في وقت قصير بشكل شبه يومي مما يجعل الطالب يتوتر ويستذكر وهو يتناول الوجبات، ويقتطع الوقت من ساعات نومه، بل يمكن أن يواصل ليله بنهاره بالطبع من المستحيل أن يحفظ الطالب أو يتدرب على أو يحل جميع تمارين المقرر في يوم أو يوم مادة علمية درسها ولم يحفظها على مدى ثالثة أشهر، لتخفيف من ضغوط الامتحانات من الضروري إعداد جدول لمراجعة المقررات أسابيع الإمتحانات قبل حلول موعد الامتحانات، وترتيب مراجعة المقررات في هذا الجدول وفقا للطالب والإمتحانات وترتيبها في جدول الإمتحانات المدرسية أو الجامعية، ووفقا لصعوبة وسهولة المقررات.

ومن الضروري أن تزيد من درجة تركيزنا على المادة التي تريد مراجعتها، وأن نقلل من مشتقات الانتباه وتتجنبها قدر الإمكان من الضروري أيضا مراجعة المادة العلمية حسب أهميتها أي نبدأ بالأهم ثم الأقل أهمية، وإذا تبقى لدى الطالب وقت، يمكنه أن يركز على الأجزاء الأقل أهمية وأن يراجع الطالب وهو مطمئن قدر الإمكان ألن الهدوء والطمأنينة يساعدان على التركيز والتذكر أما القلق فيؤدى إلى تشتت الذهن والنسيان من الأمور التي تضيع الوقت، ككثرة التلفونات والزيارات والخروج مع الأصدقاء، أيضا يمكن ذكر الآتي:

- البريد الإلكتروني والفيسبوك والواتساب والرسائل النصية القصيرة.
- السهر حتى ساعة متأخرة وفي عطلة نهاية الأسبوع.
- التسويف والتأجيل وعدم القدرة على اتخاذ قرارات حاسمة
- عدم وجود أهداف وأولويات.
- سوء التخطيط.
- الاعتماد على الذاكرة لمتابعة المهام.
- نسيان الأشياء المهمة أو نسيان موعد مهم.
- وجود الكثير من المهام الدراسية المطلوب أداؤها.

الامتحانات الموضوعية بعد أن تبين للأسئلة عيوب اخبار المقال، وضعوا الامتحانات الموضوعية المقالية مثال الاختبارات الانشائية، وقد انتشر هذا النوع الجديد في أمريكا انتشارا واسعا للامتحانات الموضوعية التي تصحيحها لا يتأثر بالعوامل الذاتية للتصحيح، والتي يحصل كل سؤال من أسئلة الامتحانات الموضوعية إلى إجابة واحدة صحيحة ويرفق عادة كل صبحان طريقة الصحيح التي تشمل الإجابات الصحيحة، ويطلق على ذلك اسم مفتاح الامتحان أو دليل الصحيح. (الجرف، 2012 ص6)

6. أغراض الامتحانات: تحقق الامتحانات أغراض عديدة:

- **قياس تحصيل التلاميذ** :لتقييمه فيما بعد، لمعرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية ويتم ذلك عبر اختبارات ختامية.
- **قياس تحصيل التلاميذ:** لمعرفة هل حصل التعلم ام لا؟ هل مناك تحسن؟ والاختبارات التي تؤدي هذا الغرض هي اختبارات تكوينية

- **تنشيط دافعية التعلم** :لا يدرس معظم المتعلمين إلا إذا حدد الامتحان لهم. لذا يلجأ بعض المعلمين أحيانا إلى إعطاء اختبارات في المادة بدون تصحيحها إذ أن الغرض من هذه الاختبارات دفع المتعلمين للدراسة والاستذكار.
- **الحصول على العلامات الإدارية المختلفة:** كالترفيع والترسيم والتخرج وإعطاء المنح والشهادات والاستفادة في البعثات الدراسية.
- **القبول والاختيار:** خلال الاختبار فيتم اتخاذ القرارات قبول المتقدمين للمؤسسة او وظيفة معينة طريقة تدريسه او السير فيها قدما كما تمنح الاختبارات تغذية الراجعة للطالب في تقويم نفسه وتنظيم وقته وجهده وتنبيه العادات الدراسية الصحيحة. (بديه، 2009، ص 11)

II- التقويم:

يعتبر التقويم التربوي من المواضيع الهامة في أية عملية تعليمية أو تكوينية، وأن أهم مشكلة تواجهها المنظومة التربوية في العالم أجمع هي مشكلة التقويم، ومما لا شك فيه أن التجديد والتطوير في ميدان النظام التربوي لا يتم بمعزل عن الاعتماد على التقويم التربوي الذي يستأثر حاليا باهتمام كل الممارسين، والباحثين في المجال التربوي، والتعليمي، كما يحتل التقويم التربوي جانبا مهما في العملية التربوية، فهو ليس حكرا على المتعلم بل يجب أن يشمل كل عناصر العملية التربوية من معلم، ومتعلم، ومنهاج، وطرائق، ويشكل التقويم أيضا حكما على النظام الاجتماعي، والاقتصادي للمجتمع .

1. تعريف التقويم:

ظهرت عدة تعاريف لتفسير الجانب الاصطلاحي لمفهوم التقويم بسبب ما شهدته التربية من تطور، وسنحاول في هذه الدراسة التركيز على بعض هذه التعاريف:

- **يعرف (Tayler)** التقويم التربوي بأنه عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية. (محمد والطاهر،2011، ص48)
- **عرفه جرولند بقوله** "عملية منهجية في تقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية". (أحمد عبد الكريم، ص3)

- **عرف آندروز Andrews** التقويم بأنه تلك العملية التي عن طريقها نعطى درجات أو معان ذات دلالات خاصة بالنسبة للبيانات المتجمعة من تطبيق وسائل القياس المستخدمة. (إسماعيل وألوناس، 2017، ص117)

2. الاتجاهات الحديثة في التقويم :

لقد بدأت في التسعينات الاتجاهات الحديثة لتقويم تعلم الطالب تبنت ونادت بأن يتجه تقويم تعلم الطلاب إلى قياس الأداء في المواقف الحياتية الحقيقية وأطلق على هذا النوع من التقويم، اسم التقويم الأصيل وأحيانا البديل، والبعض الآخر من الباحثين استخدم مصطلح تقويم الأداء.

- **التقويم البديل :**

يعتبر التقويم البدل من الاتجاهات الحديثة في التقويم، فهو يقيس تطبيقات المعرفة والمهارات والقدرة على حل المشكلات من خلال التقييم والمهام التي ينفذها الطلبة، والت تتطلب آداء مرتفعا في مجال البحث عن المشكلات والقيام بالتجارب اللازمة لحل هذه المشكلات، ويشتمل التقويم البديل على الملاحظة ونواتج ومن مبادئه أن :

- أن يكون صادقا، يقيس ما يفترض منه أن يقيس.
- أن يكون شاملا، بحيث يقيس المهارات والاتجاهات والمفاهيم التي تهدف عملية التعليم إلى تنميتها عند الطالب.

أن يكون مستمرا، ويستخدم أكثر من مرة في العام الدراسي كي يزود المعلم بالتغذية الراجعة الضرورية لتحسين تعلم الطلبة. (غطاشه، 2019، ص8)

3. أنواع التقويم :

يهتم المختصون بالقياس والتقويم بثلاثة أنواع رئيسية من حيث أهدافه وأغراضه هي:

3-1 التقويم القبلي:

ويقوم التقويم القبلي كما تدل التسمية على تقويم العملية التعليمية قبل بدئها، وهو يهدف بوجه عام إلى تحديد مستوى الطلبة للمقدمين للتكوين أو للتعلم، ومستوى البدء به، أو التعرف إلى المدخلات السلوكية لدى الطلبة قبل البدء بعملية التدريس لدرس، أو موضوع معين، أو وحدة تعليمية معينة، ويقسمه علماء التربية في مجال القياس والتقويم من حيث أغراضه وغاياته إلى ثلاثة أنواع فرعية، هي:

3-2 التقويم القبلي – التشخيصي :

ويهدف إلى كشف نواحي الضعف، أو القوة في تعلم الطلبة، وبالتالي كشف المشكلات الدراسية التي يعاني منها الطلبة، والتي قد تعيق تقدمهم الدراسي، فعلى سبيل المثال قد يكشف أستاذ الرياضيات أن السبب في ضعف الطلبة عند إجراء عملية القسمة الطويلة هو عدم تمكنهم من معرفة القسمة القصيرة، مما يضطره لإعادة النظر ، والتخطيط في المواقف، والنشاطات التعليمية لمعالجة القصور ، وتصحيح أخطاء التعلم، وذلك بتعريف الطلبة بالقسمة القصيرة.

3-3 تقويم الاستعداد:

ويهدف إلى تحديد مدى استعداد الطلبة لبدء تعلم موضوع جديد، أو وحدة جديدة، أو معرفة مستوى امتلاك الطلبة للمهارات العقلية اللازمة لتطبيق طرق التعليم، وعملياته في تقصي بعض المشكلات العلمية، وحلها على سبيل المثال.

3-4 تقويم للوضع في المكان المناسب:

ويهدف إلى تحديد مستوى الطلبة الخريجين، أو المقبولين في الكليات والأقسام الجامعية، لتصنيفهم أو وضعهم في صفوف أو مستويات تعليمية معينة تتناسب مع قدراتهم العقلية، أو حسب ميولاتهم واهتماماتهم التعليمية .

3-5 التقويم التكويني:

ويقوم على مبدأ تقويم العملية التعليمية التعلمية خلال مسارها، أي يهدف بوجه عام إلى تحديد مدى تقدم الطلبة نحو الأهداف التعليمية المنشودة، أو مدى استيعابهم وفهمهم لموضوع تعليمي تعلمي محدد (محاضرة جامعية، أو وحدة دراسية) بغرض تصحيح العملية التدريسية وتحسين مسارها.

ومن أدوات التقويم التكويني (البنائي أو التشكيلي) الأسئلة المختلفة التي يطرحها الأستاذ أثناء الدروس أو المحاضرات، والامتحانات، والبحوث.

3-6 التقويم الختامي:

ويقوم على مبدأ تقويم العملية التعليمية التعلمية بعد انتهائها، وبالتالي يهدف إلى معرفة مقدار ما تم تحقيقه من الأهداف التعليمية، والتربوية المنشودة، أو المرسومة سواء بسواء، كما في تقويم مستوى أداء تحصيل الطلبة للمعرفة العلمية بأشكالها المختلفة بعد الانتهاء من تدريس موضوع علمي معين، أو وحدة

دراسية، أو أكثر في العلوم .ويقوم التقويم الختامي على نتائج الامتحانات التي يضعها الأستاذ في نهاية كل سداسي، أو نصف السداسي، أو السنة أو نهاية وحدة تعليمية تعلمية معينة (بن خويا،2010، ص287،288)

4. أهمية التقويم :

تكمن أهمية التقويم فيما يلي:

- يساهم التقويم في مساعدة المؤسسة التعليمية على تحقيق أهدافها ومخرجاتها التعليمية وهو بذلك يفتح لها الباب لتصحيح مسارها في ضوء الأهداف التي وضعتها لنفسها.
- اكتشاف حالات التخلف وصعوبات التعلم ومعالجتها.
- يساعد التقويم على تطوير المناهج بحيث تلاحق التقدم العلمي المعاصر
- معرفة المدى الذي وصل إليه الطلاب في اكتساب مهارات التعليم وغيرها من المهارات الأخرى التي تمت تنميتها لديهم خلال دراستهم.
- يزيد التقويم من دافعية التعلم لدى الطالب. (منصوري وآخرون،2020، ص62)

5. خصائص التقويم التربوي:

للتقويم التربوي خصائص يمكن إيجازها فيما يلي:

- يشمل التقويم كل وسائل جمع المعلومات الخاصة بسلوك المتعلم.
- يختص التقويم بتقدير ما أحرزه المتعلم كفرد، وفي درجة النمو أكثر مما يهتم بحالة التلميذ في المجموعة.
- التقويم عملية مستمرة تقوم بدور كامل في عمليتي التعليم والتعلم.
- عملية التقويم تشمل الكـــم والكيف مــعا.
- يختص التقويم بجميع نواحي شخصية المتعلم وتقوم على جميع البيانات لسائر أوجه التقدم والتخلف لهذه الشخصية .
- التقويم عملية تعاونية تشمل المتعلمين والمدرسين والمدرسة والآباء وكل ما يتصل بالعملية التعليمية داخل المدرسة وخارجها. (بحماوي، لمير،2014، ص25)

6. أهداف التقويم :

للتقويم التربوي للطلاب أهداف لا تقتصر على اصدار الحكم على المستوى التعليمي لهم ونقلهم من مرحلة إلى أخرى أو لمدى صلاحيتهم لعمل ما، أو نوع معين من التعليم بل يتعدى ذلك إلى :

- الاستفادة من نتائجه للوقوف والاطمئنان على النمو في الجوانب الشخصية للمتعلمين الجسمية والنفسية والاجتماعية والمعرفية والعقلية، وهذا يساعد على معرفة قدرات ومشكلات كل فرد ووسائل زيادة الدافعية للتعلم.
- يساهم في المقارنة بين الطلاب والمفاضلة بينهم وانتقالهم إلى مراحل تعليمية متخصصة وتوجيههم إلى مجال تعليمي ومهني مناسب لقدراتهم واستعداداتهم وميولهم وتوزيعهم إلى مجموعات متجانسة.
- الاستفادة من نتائجه في تطوير الاستراتيجيات التقويمية في مدى تحقيق أهداف البرنامج التعليمي والصعوبات التي تواجهه وتحول بينه وبين تحقيق الأهداف وتقديم العلاج أو الوقاية المناسبة سواءا كانت في المناهج، أو الأهداف، أو التنفيذ، أو طرق التدريس، أو الوسائل أو عدم ملائمة المناهج لمراحل النمو ومتطلباته، أو أي جهاز مسؤول عن وتعليم الطالب (حرويل،2000، ص41)

7. شروط التقويم الجيد :

لكي يحقق التقويم الأهداف المتوخاة منه يجب أن:

- يكون التخطيط لعملية التقويم ملتزما مع التخطيط لعملية التعليم.
- تعدل العملية التعليمية والممارسات التقويمية تبعا للمعلومات المتحصل عليها من العمليات التقويم.
- تكون العودة إلى المكتسبات القبلية دقيقة وبناءة وهادفة بحيث تسمح بتوجيه المتعلم في مساره التعليمي.
- تسمح عملية التقويم بأن يفكر المتعلم حول مكتسباته وفي الاستراتيجيات التي يوظفها في تعليمه. (بن سعد، رماضنية، ص18)

8. أسس التقويم :

هناك أسس معينة ينبغي مراعاتها لضمان سلامة العملية التقويمية في العملية التربوية وتتمثل هذه الأسس فيما يلي:

8-1 الشـمول:

ويقصد بذلك أن يشمل التقويم جميع العناصر المرتبطة بالعملية التعليمية أي أن يشمل المعلم والمتعلم والمنهاج والطرائق والوسائل والمدرسة ومرافقها، ويقصد به كذلك ألا يقتصر على الجانب المعرفي بل يشمل جميع جوانب الشخصية الانفعالية والاجتماعية والجسمية والعقلية...الخ.

8-2 الاسـتمرارية:

ويقصد بذلك ان يساير العملية التعليمية من خلال المتابعة المستمرة لسلوك التلميذ ومن خلال الامتحانات اليومية والشهرية والنصف سنوية والنهائية ومن خلال متابعة غياب التلاميذ وحضورهم ومناقشتهم ودراسة مشكلاتهم ...الخ .

8-3 التعاون:

ويقصد بذلك أن يتعاون الجميع في متابعة التلميذ وتقويمه بما في ذلك المدرسون والإدارة بل حتى أولياء التلميذ بإمكانهم أن يشاركوا من خلال متابعة نتائج أبنائهم وكذا متابعة التحسن والتدهور الذي يطرأ عليهم واتصالهم المتواصل مع المدرسة في كل ما يتعلق بأبنائهم.

8-4 تنويع وسائل التقويم:

إن تجسيد شمولية التقويم لجميع جوانب شخصية المتعلم يتطلب تنويعا في أساليب التقويم بما يتناسب مع الجانب المراد تقويمه وهذا يعني ألا يقتصر التقويم على الاختبارات التحصيلية التي تقيس الجانب المعرفي، وإنما يتعداها إلى استعمال أساليب أخرى مثل الملاحظة والمقابلة واختبارات الذكاء والشخصية...الخ .

8-5 مراعاة الفروق الفردية:

ويعني ذلك أن تقوم عملية التقويم على مبدأ أن المتعلمين يختلفون عن بعضهم في استعداداتهم وقدراتهم وميولهم واهتماماتهم، كما يختلفون في التحصيل وفي طرق التعبير عن أنفسهم ويختلفون كذلك في الدافعية وفي الظروف التي تحيط بهم وتؤثر فيهم، كل ذلك يجب أخذه بعين الاعتبار في عملية التقويم. (غواريب، الأعور، 575،576)

9. مجالات التقويم التربوي :

تتسع مجالات التقويم التربوي لتشمل جميع جوانب العملية التعليمية، خاصة أن عملية التقويم هي من نسيج هذه العملية التربوية، ومن العمليات الحيوية والجوهرية فيها، وهذا يعني أن جميع عناصر وفعاليات وأنشطة العملية التربوية تشكل مجالات يعمل فيها التقويم، ومن هنا كان الشمولية من أبرز الصفات التي يجب ان تتصف بها عملية التقويم التربوي لتشمل الأهداف التربوية على مختلف مستوياتها، وتشمل المنهج بأبعاده المختلفة، وتشمل المتعلم لتقويم جميع جوانب نموه العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية، والمعلم وشخصيته التعليمية، وأساليب التدريس، والمواد والوسائل التعليمية، والإدارة المدرسية، وممارستها، والإشراف التربوي وفعالياته، والتسهيلات المدرسية والخدمات المختلفة والتقويم وعملية التقويم نفسها، ومن أبرز مجالات التقويم التربوي هي :

- **تقويم المتعلم:** في مختلف جوانب سلوكهم وفي مختلف مراحلهم العمرية .
- **تقويم المعلم:** من حيث إعدادهم ومستوى كفاءاتهم وإنتاجهم.
- تقويم المناهج والطرائق والأساليب والوسائل التعليمية المختلفة والمراحل التعليمية، ومدى فعاليتها بالنسبة لنمو المتعلمين، وبالنسبة لسوق العمل وخطط التنمية.
- **الخطة التربوية:** من خلال المقارنة بين الأهداف الموضوعية وبين ما أمكن تحقيقه من هذه الأهداف ودراسة أسباب التباين إن وجدت.
- **تقويم الإدارة التربوية:** بأساليبها المختلفة، التقليدية والحديثة وأثر ذلك في مردود العملية التعليمية.
- **الأبنية المدرسية:** ومدى كفاءتها، ومدى لاستخدام الفعال للبناء وقاعات التدريس ما شابه ذلك.
- **وسائل القياس والتقويم:** كالامتحانات بأنواعها.
- **كلفة التعليم:** كقياس كلفة الطالب الواحد في مراحل تعليمية معينة، أو كلفة اعداد الخريج في المستويات المختلفة. (كحول،2020، ص10)

10. مستويات التقويم التربوي:

يتفق أغلب الباحثين على أن التقويم يشمل عادة المعلم والمتعلم والمناهج الدراسي بجميع عناصره، والنظام التربوي بأكمله، انطلاقا من فلسفة هذا النظام التربوي بما فيها برامجه، وخططه، وبذلك يحددون للتقويم التربوي مستويات خمسة هي:

- **المستوى الأول:** يشمل جميع الجوانب الهامة في العملية التربوية كتقويم الأهداف التربوية العامة المشتقة من القيم الاجتماعية والدينية والسياسية والاقتصادية.
- **المستوى الثاني:** ويهتم بتقويم الأهداف التفصيلية لمضمون العملية التربوية، ويتضمن تقويم أهداف كل مادة من المواد الدراسية.
- **المستوى الثالث:** ويعني بتقويم محتويات المناهج في كل مادة لكل صنف وتحليل المضامين والموضوعات، وتحديدها.
- **المستوى الرابع:** ويعني بتقويم طرق التدريس ونواحي النشاط التربوي على مستوى المدرسة وعلى مستوى القسم.
- **المستوى الخامس:** ويركز على تقويم العمل اليومي داخل القسم بين المدارس والتلاميذ، ويهتم البحث الحالي بالمستوي الرابع والخامس من هذه المستويات، حيث أنه يحاول معرفة مدى فعالية تقويم المفتش للمعلم في المدرسة الابتدائية الطور الأول والثاني من التعليم الأساسي. (بوسعدة، 2002، ص 26)

ثالثا: مشكلة محتوى المقررات:

تعتمد جامعة الجزائر في تنظيم محتوى مقرراتها الدراسية على النظام اليسانس، الماستر، الدكتورة (LMD) حيث يتم تصميم البرامج الاكاديمية وفقا معايير حديثة التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية، تشمل المقررات المواد الاساسية الاجبارية ن بالإضافة الى المقررات الاختيارية تتيح للطلبة فرصة وفق احتلالاتهم كما تركز الجامعة على الادماج البحث العلمي والتدريب الميداني ضمن المنهج، مما يعزز اكتساب المهارات التطبيقية ويربط بين المعرفة الاكاديمية واحتياجات سوق العمل.

1. تعريف محتوى المقررات الدراسية :

بمفهومها الحديث الواسع بأنها مجموعة الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية .... الخ التي تخططها الجامعة وتهيئها لطلابها ليقوموا بتعليمها داخل الجامعة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا في السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب .وفي خلال ممارسة الطلاب لجميع الانشطة اللازمة والمصاحبة لتعليم تلك الخبرات التي ويدور تعريف المقررات الدراسية تساعدهم في تمام نموهم، حول قصره على المعرفة باعتبار أن المعرفة في حصيلة الذات الذي

ورثه الجيل الحاضر من الاجيال السابقة ويتمركز مفهوم المقررات حول مجمعة المعارف والمعلومات المنظمة والتي يسهل دراستها على عدد محدود في سنوات كل مرحلة تعليمية.

بهذا المفهوم صارت كلمة المقررات الدراسية مرادفة إلى صالح المناهج الدراسية وبرنامج الدراسة الذي يقوم الطالب بدراسة كل سنة أو صف في سنوات الدراسة. (جابر،2015، ص66)

2. بعض المفاهيم الأساسية المتعلقة بالمقررات الدراسية:

2-1 المنهج:

يعرف كارول وكميل المنهج بأنه جميع الحوادث التي يحققها الطلاب بتوجيه مدرسهم بينها يعرفه تايلور بأنه الخبرات التعلمية التي يخطط من خلالها إلى تحقيق الأهداف التعليمة ويرى كنادلين أن المنهج خطة عامة عن التعلم وأعراضه وخبراته وأساليب تقويمه، ودرس اتجاهات العلاقة بين المعلم والمعلمين وهو يذلك بعد بنكا العناصر التعلم واقتراحات استخدمها وتنفيذها داخل حجرات الدراسة.

والمنهج التعليمي يعرف بأنها شاملة لمجموعة خبرات تعلميه يتم اكتسابها للمتعلم في صف دراسي أو مرحلة دراسية محددة لجدران كمؤسسة تعلميه نظامية.

والمنهج الدراسي يعرف بأنه وثائق مكتوبة تضم خطة شاملة متكاملة المجموعة من خبرات التعليم والتعلم في صف دراسي أو مرحلة دراسية محددة داخل أو خارج جدران المؤسسات التعلمية النظامية.

2-2 البرنامج:

هو جزء من المنهج يتمن مجموعة من الخبرات التعليمية تقدم لمجموعة معينة من الدراسي، لتحقيق أهداف تعلميه خاصة في فترة زمنية محددة وتصنف البرنامج إلى برامج دراسية وبرامج نشاط، وبرامج توجيه وإرشاد

2-3 البرنامج الدراسي:

هو مجموعة من الموضوعات الدراسية – الإجبارية والاختيارية تقدم لفئة معينة من الدراسي بغية تحقيق أهداف تعليمية مقصودة في فترة زمنية محددة مع بيان عدد الساعات التي تقابل كل موضوع مثل: برنامج الثانوية العامة، برنامج الكليات الجامعية، برنامج إعداد المعلم الجامعي. (مداخل بناء المقررات التعليمية، ص2)

2-4 المحتوى:

يعرف المحتوى بأنه أحد عناصر مكونات المنهج التعليمي، حيث يشير إلى أحد عناصر المنهج. والمحتوى: هو المكون الثاني لأي منهج تعليمي ويشمل كافة الخبرات والمعارف والمهارات والاتجاهات التي يسعى المنهج لإكتسابها للمتعلم كما يشير محتوى المنهج أيضا إلى المعلومات المكتوبة والمصطلحات والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات والرسوم التوضيحية والأنشطة والإختبارات... الخ (السيد،2011، ص18).

2-5 المقرر:

يعرف بأنه نظام يتفاعل فيه كلمن المعلم والمتعلم والمواد التعليمية وعلى هذا فإنه يمكن القول أن المقرر هو كيانات المنهج ويأخذ بجانب منه هو جانب المواد التعليمية والارتباط بحجرات وأماكن الدراسة، حيث أنه نظام لتفاعل كل من المعلم والمتعلم والمواد التعليمية. (صبري، 2002، ص31).

2-6- الوحدة التعليمية:

وهي وحدة تضم مجموعة من نشاطات التعليم والتعليم يراعي في تصميمها أن تكون مستقلة ومكتفية بذاتها .لكي تساعد المتعلم على تعلم أهداف تعليمية محددة تحديدا دقيقا. وبجدر بلا شارة إلى أن مفهوم الوحدة التعليمية هنا يربط بمفهوم تغريد التعلم كما أنه يصلح عليه بالقريب باسم الوحدة التعليمية الصغيرة.(قنديل، 2008، ص2)

3. نظام المقررات :

فإن الانتقال من النظام الدراسي السنوي إلى نظام المقررات يتطلب عدداً من الإجراءات الاستباقية التي يستوجب اتخاذها، لضمان التهيؤ إلى تطبيق النظام، ومن أبرزها:

- الإيمان بالقيادة الجامعية وقدرتها على رسم خارطة طريق واضحة لأسس اعتماد النظام وتطبيقه في الاختصاصات المختلفة.
- تأهيل وتطوير قدرات موظفي التسجيل والموظفين الإداريين في الأقسام العلمية للجامعات العراقية بما يسهم في تغيير آليات عملهم التي اعتادوا عليها لسنوات طويلة، والتوجه نحو اعتماد برامج الكترونية تخص نظام المقررات وتهيئ الخيارات المتاحة أمام الطلبة في التسجيل على المواد الدراسية.

- استثمار الطاقات المتاحة من التدريسيين في الاختصاصات المختلفة وتبادل المنافع لتغطية الاحتياجات للمواد الدراسية في كل تخصص .اعداد جداول اسبوعية مرنة لاستغلال القاعات الدراسية المتاحة والمكتبات يكون من الضروري تدعيم استعدادات التدريسيين وقدراتهم على فهم نظام المقررات ومتطلباته وذلك للإشراف على الطلبة المسجلين ومساعدتهم، حيث سيتم تحديد مشرفين للطلبة من بين أعضاء الهيئة التدريسية لمساعدتهم في تحديد أهداف الدراسة واختيار المواد التي يسجلون عليها وإمدادهم بالمعلومات التي يحتاجونها عن النشاطات العلمية في القسم والمواد التي يدرسونها والحلول المناسبة لما يواجهونه من مشاكل خلال مرحلة تطبيق النظام .القيام بعملية إعلامية وحملات توعية للطلبة وعلى نحو خاص وللموظفين والتدريسيين على نحو عام.
- تنظيم ورش عمل مكثفة من قبل الجامعات لغرض التثقيف بصورة اوسع كون العام الدراسي 2019-2020على الابواب والبعض من الأساتذة الجامعيين لا يمتلكون المعلومات الكافية لتطبيق هذا النظام.
- يمكن لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي ادراج هذه الدراسة وفق برنامج تطبيقي الكتروني يدرج ضمن سوق لغرض الاستفادة منه بشكل سريع على الهواتف الذكية (الاندرويد) لكل استاذ يستطيع تحميله بسهولة. (نوري، 2020، ص5)

4. مميزات نظام محتوى المقررات:

يعتبر نظام المقررات من أفضل الأنظمة الدراسية المعتمدة في الجامعات وذلك ما لديه من عدة مميزات وايجابيات وبالإمكان توضيح عدد من المزايا التي يستفاد منها الطالب كما يلي:

- ينمي شخصية الطالب من خلال تدريبه على اختيار المقررات التي يدرسها بين مجموعة من المقررات المطروحة، وتحديد مسار دراسته بنفسه ويراعي قدرات الطلبة وإمكانياتهم.
- يعطي للطالب فرصة إعادة المقرر الذي لم يحصل فيه على درجة النجاح أو حصل على نتيجة ضعيفة في المقرر لتحسين معدله وفرصة اختيار مقرر بديل من مجموعة المقررات الاختيارية.
- ملائمة مدة الدراسة مع أمكانية وظروف كل طالب، إذا يفضل الكثير من الدارسين اختصار مدة الدراسة دون أن يؤثر سلباً على جودة العملية التعلمية، بينما قد يفضل آخرون يعملون الى جانب

دراستهم أو ممن لا يستطيعون لسبب أو لآخر تلقي نفس القدر من المعلومات التي يتلقاها غيرهم سواء لأسباب ذاتية او موضوعية، اطالة امد هذه الدراسة.

- يستطيع الطالب التسجيل على عدد من الموضوعات في الفصل الصيفي إما لاختصار فترة الدراسة أو لتجاوز بعض الموضوعات التي لم يحقق درجة النجاح فيها خلال الفصلين الأول والثاني أو لتحسين معدله أي أن هذا النظام يوفر للطالب المتعثر إمكانية من التعويض خلال الفصل الذي يليه أو الفصل الصيفي.
- يوفر للطالب خيارات دراسية متعددة، بما ينسجم مع تلبية واقع ومتغيرات سوق العمل.
- يعطي للطالب مرونة كبيرة في التسجيل على اضافة وحذف بعض المقررات وذلك يكون ضمن فترة محددة في بداية الفصل الدراسي وضمن حدود بحيث يتيح للطالب إمكانية للتسجيل على مقررات اختيارية مختلفة وحسب رغبته.
- سهولة انتقال الطلبة من كليات لا تعتمد نظام المقررات إلى كليات مناظرة تعتمد نظام المقررات وذلك لمرونة نظام المقررات في عمل المقاصة. (نوري، 2009 ص2)

5. أهداف نظام محتوى المقررات:

يهدف نظام المقررات الى ترجمة الأهداف العامة للتربية والى تنظيم عملية التعليم والتعلم بحيث انه يوفر البيئة المناسبة والفرص والإمكانات الكافية التي تعين على التحقيق الفعلي المتكامل لتلك الأهداف التي تتعلق ببناء شخصية الطالب وميوله ومنها:

- المساهمة في تحقيق مراي سياسة التعليم في العراق.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية المتعلقة بحب العمل المهني المنتج، والإخلاص في العمل والالتزام به.
- تقليل وتركيز عدد المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب في الفصل الدراسي الواحد.
- رفع المستوى التحصيلي والسلوكي من خلال تعويد الطالب على الجدية والمواظبة.
- تقليص الهدر في الوقت والتكاليف، وذلك بتقليل حالات الرسوب والتعثر في الدراسة وكذلك عدم إعادة العام الدراسي كاملا.
- تنمية قدرة الطالب على اتخاذ القرارات الصحيحة بمستقبله، مما يعمق ثقته في نفسه، ويزيد إقباله على التعليم.

- إكساب الطالب المهارات الأساسية التي تمكنه من امتلاك متطلبات الحياة العملية والمهنية من خلال تقديم مقررات مهارية.
- تحقيق مبدأ التعليم من أجل التمكن والإتقان باستخدام استراتيجيات وطرق تعلم متنوعة تتيح للطالب فرصة البحث والابتكار والتفكير الإبداعي.
- تنمية المهارات الحياتية للطالب، مثل التعلم الذاتي ومهارات التعاون والتواصل والعمل الجماعي، والتفاعل مع الآخرين والحوار والمناقشة.
- تطوير مهارات التعامل مع مصادر التعلم المختلفة والتقنية الحديثة والمعلوماتية وتوظيفها ايجابيا في الحياة العملية. (نوري، وقاص،2019، ص3)

6. أنواع محتوى المقررات الدراسية:

- **محتوى المقررات الدراسية السابقة :**

هو محتوى مقرر سابق يعتمد عليه محتوى مقرر دراسي لاحق ولا يمكن للطالب اختيار محتوى المقرر لاحق ما لم يكن قد اختار المحتوى المقرر السابق بنجاح.

- **محتوى المقرر المتزامن:**

هو محتوى مقرر دراسي يتزامن مع محتوى مقرر آخر يمكن للطالب من اختيارهما سوية كمحتوى المقررات الدراسية النظرية العلمية لذات المادة الدراسية.

- **محتوى المقررات الاجبارية:**

وهي محتوى مقررات تلزم الطالب للتسجيل عليها وتعد من محتوى المقررات الاساسية والتخصصية والعامة ولا يمكن للطالب الحرية في اختبار بعضها وتجاهل البعض الاخر.

- **محتوى المقررات الاختيارية:**

وهي محتوى مقررات لا تلزم الطالب للتسجيل عليها بل هي محتوى مقررات طوعية تترك للطالب حرية الاختيار فيها الهدف منها تنمية المهارات والمعارف والاتجاهات الذاتية للطالب.

وعن طبيعة الامور الهامة المتعلقة بمحتوى المقررات الدراسية أوضح مساعد رئيس الجامعة الدكتور قحطان الجبوري يجوز فصل محتوى المقرر النظري عن محتوى المقرر العملي بشكل تام ويعد كل منهما محتوى مقررا مستقلا، فضل عن أنه يمكن دمج محتوى المقررين مع بعضهما البعض كما هو عليه محتوى

المقرر النظري ومحتوى المقرر العملي لذات المادة الدراسية لكل محتوى مقرر دراسي ساعات دراسية معتمدة تحدد على أساس وزن المادة الدراسية وأهميتها. جميع محتوى المقررات الدراسية فصلية عناوين محتوى المقررات الدراسية ثابتة لا يمكن تغييرها.(Ressearchgate.net).

رابعا: مشكلة التفاعل الاجتماعي:

يشكل الأفراد في المجتمع منظومة اجتماعية مترابطة، حيث تتشابك بينهم العلاقات الاجتماعية التي تعزز التعايش والتكافل فيما بينهم، وتبدأ العلاقات الاجتماعية بعلاقات ثنائية بين فردين، ثم تمتد لتشمل غالبية أفراد المجتمع، ومع زيادة عدد أفراد المجتمع تتعقد هذه العلاقات الاجتماعية وتصبح أكثرا تشابكا، ويتجلى التفاعل الاجتماعي من خلال التأثير المتبادل في سلوك الأفراد، إذ يسعى كل فرد لأن يكون سلوكه متوافقا لقيم ومعتقدات المجتمع، ومن خلال هذه التفاعلات تنشأ العمليات الاجتماعية بين الأفراد تعزز تماسك الجماعات، ومن مظاهر التفاعل الاجتماعي نجد التعاون الذي يشترك فيه فردان أو مجموعة أفراد لتحقيق هدف معين والتنافس الذي يحدث بين طرفين يحاول كل منهما تحقيق مصلحته الخاصة، كما أننا نجد الصراع الذي يوجد بين قوتين متكافئتين حول أمر يقع بين الأخذ والرد، وأخيرا نجد التكيف أو التلاؤم مع أي وضع اجتماعي جدد.

1. تعريف التفاعل الاجتماعي:

يعد التفاعل الاجتماعي من أكثر المفاهيم انتشاراً في علم الاجتماع وعلم النفس على السواء، وهو الأساس في دراسة علم النفس الاجتماعي الذي يتناول دراسة كيفية تفاعل الفرد في البيئة وما ينتج عن هذا التفاعل من قيم وعادات واتجاهات. وهو الأساس في قيام العديد من نظريات الاجتماعية. إذ يعد التفاعل الاجتماعي بشكل عام نوعاً من المؤثرات والاستجابات، وفي العلوم الاجتماعية يشير الى سلسلة من المؤثرات والاستجابات ينتج عنها تغيير في الاطراف الداخلة فيما كانت عليه عند البداية، فالحياة الاجتماعية تبدأ بفعل اجتماعي يصدر عن شخص معين يعقبه رد فعل من شخص آخر، ويطلق على التأثير المتبادل بين هذين الشخصين " التفاعل الاجتماعي"، ومن بين هذه المفاهيم والتعاريف نذكر:

– هذا ما أكده "**عبد الرحمان ابن خلدون**" في قوله إن الاجتماع الإنساني ضروري لابد من قيم حياة الجماعة وعمران البشري، فالأفراد لا يستطيعوا العيش في المجتمع منعزلين متباعدين عن بعضهم البعض، بل يرتبطون بروابط وعلاقات تنشأ عن اجتماعهم واتحاد رغباتهم، فالحياة لاجتماعية تقوم أساسا على

التفاعل بين أفراد المجتمع، يأثر ويتأثر بعضهم ببعضهم الآخر وكيان الجماعة واستمراره يعتمد بالدرجة الأولى على شكل التفاعلات التي تشكل في النهاية العلاقات التي تساهم في البناء الاجتماعي، وعلى هذا يمكن تعريف التفاعل الاجتماعي على أنه: "السلوك المتبادل بين الأفراد والجماعات في المواقف والمناسبات المختلفة (ابراهيمي وآخرون،2017، ص78).

– **عرفه عبد الهادي (2009)** بأنه عملية اجتماعية مستمرة أقطابها الأفراد، وأدواته الرئيسة الأفكار والمعاني والمفاهيم وهي كل ما يحدث عندما يتصل فردان أو أكثر ويحدث نتيجة ذلك التغيير أو تعديل في السلوك (العزاوي، قيس،2012، ص52).

– **عرفه سوروكين** على أنه هو وحدة التحليل التي يجب أن تفسر بها الظواهر الاجتماعية .ويشير التفاعل إلى أي حدث يؤثر فيه أحد الأطراف تأثيرا ملموسا في الأفعال الظاهرة، أو الحالة العقلية للطرف الآخر والعناصر الداخلة في التفاعل، إما أفرادا من الناس أو جماعات منظمة من الكائنات البشرية. ويعتبر التفاعل الهادف عنده الذي يتم بين فردين أو أكثر أصدق النماذج تمثيلا لأي ظاهرة اجتماعية ثقافية.(صالح الامام واخرون،2017، ص571)

2. أهم نظريات التفاعل الاجتماعي:

- **النظرية المعرفية الاجتماعية :**

يرى" باندورا "أن عملية التفكير تحدث من خلال عملية ملاحظة النموذج دون ان يظهر المتعلم أي جزء من السلوك الظاهري، لذلك يعزى التعلم بسلوكات داخلية (Convert Behavior) وهي بالتحديد العمليات الذهنية التي تجري في ذهن الملاحظ، إذ يرى بانه ليس بالضرورة أن يقوم الملاحظ بإنتاج السلوك فورا بعدة ملاحظات لأن النمذجة المعرفية والاجتماعية من وجهة نظر استدخالا ذهنيا معالجته تأخذ وقتا مثل الآداء عادة فعملية النمذجة ليست عملية عشوائية، وإنما هي عملية منظمة واختيارية تسعى إلى تحقيق هدف وتساعد عملية النمذجة على تحقيق ذلك الهدف، مثل هدف الانتماء للجماعة وطبقا لهذه النظرية فان السلوكيات كسلوك الانتماء يتم تعلمها عن طريق ملاحظة الآخرين والانشغال بهما النمذجة الملائمة لتلك السلوكيات، فضالا عن المحددات التي ترتبط بالسلوك من قبيل الثواب والعقاب، التفضيل وعدم التفضيل وتؤكد هذه النظرية على الاتصال والانتماء مع الآخرين وعلى التأثير المباشر لكل من الأفراد (النموذج) باعتبار أنها عوامل اجتماعية أساسية فقد أعطى "باندورا" لالتجاه المعرفي الوزن الأكبر في تفسير سلوك التفاعل واعتبره سلوك هادف وواعي يحدث ضمن ظروف وسياقات اجتماعية، ويرى أن

الحتمية التبادلية بين الأفراد والبيئة والسلوك هي التي لا تجعل السلوك منفردا أو معزولا عن خصائص الفرد أو البيئة التي يوجد فيها .

- **نظرية (شيلو ورومرTheory Shellow and Roemer)**

يعتقد منظور هذه النظرية أن سلوك الجماعة ينشأ من التقاء عدد كبير من الناس يتشابهون في الحاجات والأهداف والدوافع، وما يحبون ويكرهون وهذه بدورة يخلق حالة من التقارب فيما بينهم ويؤدي إلى وظيفة اجتماعية مفيدة تعزز انتمائهم وعلاقاتهم مع بعضهم بعضا، يتيح للجماعة التنفيس عن انفعالاتها وتوتراتها وتستثير المشاعر المساعدة في بناء علاقات اجتماعية وانتمائية تتصف بالقوة والديمومة والتماسك، ولاحظ المنظران أن الجماعات المنظمة والتي ترتبط بأهداف ايجابية ومعايير اجتماعية مشتركة تكون أقوى وأشد تماسكا من غيرها من الجماعات غير المنظمة وغير المتماسكة، أو التي لا تملك أهداف واضحة محددة.

- **نظرية فلدمان:**

تركزت نظرية التكامل الاجتماعي عند " فلدمان "على خاصيتين رئيسيتين هما الاستمرار والتآزر السلوكي بين أعضاء الجماعة والجماعات الأخرى ومن خلال دراسة قام بها" فلدمان "على (61) جماعة من جماعات الأطفال توصل إلى التكامل الاجتماعي مفهوم متعدد يتضمن ثلاثة أبعاد وهي :

- **التكامل الوظيفي:** ويقصد بها النشاط المتخصص المنظم الذي يحقق متطلبات الجماعة من حيث تحقيق أهدافها وتنظيم العلاقات الداخلية فيها والعلاقات الخارجية بينها وبين الجماعات الأخرى .
- **التكامل التفاعلي:** ويقصد بها التكامل بين الأشخاص من حيث التأثير والتأثر وعلاقات الحب المتبادل وكل ما يدل على تماسكهم.
- **التكامل المعياري:** ويقصد به التكامل فيما يتعلق بالمعايير الاجتماعية أو القواعد العسكرية المتعارف عليها والتي تضبط سلوك الأفراد في الجماعة.

- **نظرية بناء الجوانب الإيجابية :(Felkcer Saif)**

يعتقد " فيلكر" أن تقدير الفرد واحترامه لذاته يرتفع عندما يعرف الاحساس بالانتماء belonging of sesce وعنما يشعر بالإحساس والجدارة وأنه مقبول وذو كفاية، فان الاحساس بالانتماء والتفاعل ينمو

عنده وخصوصا عندما يرى نفسه عضو في الجماعة لأن هذه العضوية تمنحه الشعور بالقيمة عند الأخرين، ويذكر " فيلكر "إلى أن أكثر العوامل تأثيرا في نمو تقدير الذات هي نوعية، يدركهم بوصفهم أفرادا حائزين على القوة والنفوذ، أو الذين يملكون تقديم الثواب له أو ايقاع العقاب عليه أو كل ذلك ومن خلال تفاعل الفرد مع هؤلاء الأفراد يجعل على تغذية راجعة تدعم شعوره بالانتماء والجدارة والكفاية الاجتماعية. (صبري كاظم الركابي،2018، ص217،219)

3. أنواع التفاعل الاجتماعي:

يشمل التفاعل الاجتماعي مجموعة من الأنواع نذكر منها:

3-2 التفاعل البسيط والتفاعل المعقد:

التفاعل الاجتماعي لا يحدث على مستوى واحد، أو على الأقل وتيرة واحدة، وإنما هناك أنواع مختلفة من هذا التفاعل فقط يختلف هذا التفاعل بين الأصدقاء وبين الغرباء، والتفاعل ينطبع على جميع مظاهر حياة الإنسان، ويختلف هذا التفاعل من البسيط إلى العميق، فبمجرد الاتصال بشخص ما يعد نوع من التفاعل ولكنه في شكله المبسط، كذلك فإن اللقاءات التي تتم بمحض الصدفة، وكذلك الاجتماعات القصيرة ال تترك أثر كبير، وإنما التفاعلات طويلة المدى هي التي تترك أثرها، وهي التي تفرض ضربا من التبادل أو السلوك المتبادل والعلاقة الدائمة هي التي يعتمد فيها الأفراد على بعضهم البعض، حتى وإن باعدت بينهم المسافات، ومن خلال الأمور المشتركة وهذا هو التفاعل العميق.

3-3 التفاعل الرسمي والتفاعل غير الرسمي:

التفاعل الرسمي يحدث على مستويات عدة والسلوك الاجتماعي لا يظل ثابتا أو ساكنا في جميع الظروف، فالتفاعل الرسمي محدد، بينما التفاعل غير الرسمي يعتمد أكثر على استعدادات الفرد وطرق علاقاته غير الرسمية، ولهذا فإن الدور الرسمي هو الدور المتوقع من الفرد والذي يختلف باختلاف الزمان والمكان، ويتوقف على المكانة التي يمثلها الفرد، أما التفاعل غير الرسمي يرتبط أكثر بالإشباع أو بالرضا الشخصي، إضافة إلى أنه أكثر تلقائية وتحرر.

ولكن هذه التفاعلات الرسمية والغير الرسمية تتداخل فالعمال في المصانع رغم وجود أعمال محددة لكل منهم إلا أنهم قد يساعدون بعضهم البعض، كما أن التفاعل يختلف باختلاف المواقف من ذلك المواقف الأسرية، مواقف العمل، المواقف الاجتماعية.

ولقد حدد" جورج هربت ميد "نوعين من التفاعل الاجتماعي في المجتمع الإنساني والتي تتمثل في المحادثة بالإشارة، واستخدام رموز لها دلالة، ولقد أطلق" بلوم "على المستوى الأول التفاعل غير الرمزي ويندمج الأفراد في الحياة بوجه عام في التفاعل غير رمزي حيث يستجيبون في الحال لحركات الآخرين الجسمانية، وتعبيراتهم، ونبرات أصواتهم، ولكن كثيرا من تفاعلاته تكون على المستوى الرمزي عندما يحاولون فهم معنى فعل كل منهم، من خلال ما تعرضنا له من أنواع مختلفة للتفاعل الاجتماعي، نجد أن لعمليات التفاعل الاجتماعي وسائط مختلفة تتم بواسطتها عمليات التفاعل بين الأفراد وحتى الجماعات، ويمكن تصنيفها إلى:

وسائط لفظية ووسائط غير لفظية: تعد اللغة من أهم وسائل التفاعل اللفظية، والتي تضم الكلام المحكي والمسموع ويتأثر بالصوت، والسرعة والنبرة والوقت، والصمت، والإصغاء، والألفاظ، والمعاني، والأفكار.

أما **وسائل التفاعل غير اللفظية:** هي كل ما يشكل منبرا أو منبها لاستجابات سلوكية مختلفة تسهم في إحداث عملية التفاعل الاجتماعي وتنشيطها وتضم كل ما هو غير لفظي مثل حركة، الجسم، والأطراف، والإيماءات، والأصوات غير كلامية، المصافحة... الخ .

ترتكز الجماعة مع بعضها البعض في جملة من الوسائط والتي تساعد على فهم كل فرد من أعضاء الجماعة الآخر، ولهذا فأعضاء الجماعة يعتمدون على مجموعة المفاهيم والعبارات والأفعال والسلوكيات التي يستخدمونها للتعبير عن قبول الآخر وفهمه وهذا عن طريق نوعين من التفاعل سواء كان التفاعل بينهم لفظي عن طريق اللغة والتي تعتمد على الألفاظ والمعاني، وهي طريقة مباشرة للتفاعل مع الآخر، أو الطريقة الغير المباشرة والتي تعتمد على السلوكات والأفعال والإشارات، وهذا النوع الثاني من التفاعل وهو التفاعل غير الرمزي، كما أن التفاعلات تحدث بنوع العلاقة فقد تكون بسيطة أو عرضية أو بالصدفة تحدث مرة فقط، وقد تكون معقدة تحدث نتيجة تكرار تلك العلاقات بين الأفراد، وهنا التفاعل قد يحدث في مؤسسات رسمية مما يؤدي إلى زيادة التفاعل والاتصال بين أعضاء الجماعة وتمتينها، كما قد يكون غير رسمي أي يحدث بشكل تلقائي.

ومع تنوع طريقة التفاعل الاجتماعي داخل الجماعة ما بين بسيط ومعقد ولفظي وغير لفظي يحدث أثناء ذلك الاتصال عمليات تفاعلية اجتماعية بين أعضاءها. (سلاطنية،2021، ص46 ،48)

4. أهمية التفاعل الاجتماعي:

للتفاعل الاجتماعي أهمية كبرى في حياة الفرد والجماعة والمجتمع، ويمكن ايجاز تلك الأهمية فيما يلي:

- التفاعل ضروري لإشباع الحاجات الاجتماعية، لأن تبادل الحاجات يتطلب التفاعل.
- التفاعل ضروري لاستمرار الجماعة وبقائها.
- للتفاعل نتائج إيجابية على شخصية الفرد في مختلف مراحله.
- التفاعل الذي يتم وفق القوانين والقيم المتفق عليه يؤدي إلى التعاون والبناء، ويساعد على تقوية الروابط، وتعميق الصلات ونشر السلام، والمحبة بين أعضاء المجتمع، ومن ثم تماسك المجتمع.(ابراهيمي وآخرون،2017، ص 78)

5. خصائص التفاعل الاجتماعي :

يتميز التفاعل الاجتماعي بسمات وخصائص أبرزها أن التفاعل الاجتماعي :

- وسيلة أساسية للاتصال بين الأشخاص والجماعات في المجتمع الواحد، والمجتمعات الأخرى.
- منبر لتبادل الأداء الفعال في المواقف الاجتماعية المختلفة.
- أساس لظهور مهارات وقدرات شخصية تتوزع على أساسها القيادات والأدوار والمراكز والجماعات داخل الجماعة الواحدة بصورة تعكس التمايز في تركيب الجماعة.

مصدر لتحديد السلوك الفردي المطلوب أو المتوقع للأشخاص في المواقف الاجتماعية، وبالتالي تحديد النمط الشخصي لكل عضو في الجماعة .

- نوع من الالتزام السلوكي لكل شخص بصورة تمكن من التنبؤ بهذا النوع من السلوك، أو ذاك.(ابراهيمي وبكاي،2017، ص69)

6. أهداف التفاعل الاجتماعي:

تتمثل أهداف التفاعل الاجتماعي في مجموعة من الغايات التي يسعى الأفراد إلى تحقيقها أثناء تفاعلهم مع الآخرين، ومن أبرزها هذه الأهداف نجد:

- ييسر التفاعل الاجتماعي تحقيق أهداف الجماعة ويحدد طرائق اشباع الحاجات.
- يتعلم الفرد والجماعة بوساطته أنماط السلوك المتنوعة والاتجاهات التي تنظم العلاقات بين أفراد وجماعات المجتمع في إطار القيم السائدة والثقافة والتقاليد الاجتماعية المتعارف عليها.
- يساعد على تقييم الذات والآخرين بصورة مستمرة.
- يساعد التفاعل على تحقيق الذات ويخفف وطأة الشعور بالضيق، فكثيرا ما تؤدي العزلة إلى الاصابة بالأمراض النفسية.
- يساعد التفاعل على التنشئة الاجتماعية للأفراد وغرس الخصائص المشتركة بينهم. (مسعود والبليطي،2018، ص23)

7. شروط التفاعل الاجتماعي:

سبق وتعرفنا على تعاريف للتفاعل الاجتماعي والذي يمكن أن يفهم منها بأن لكل تفاعل شروط يبنى عليها، كما أنه يمر بمراحل الواحدة تلو الأخرى، فقد ذكر" عبد االله زاهي الرشدان "أن التفاعل الاجتماعي مبني على شرطين أساسيين هما :

- **الاتصال الاجتماعي:** هو التقارب الذي يحدث بين فرد أو جماعة نحو فرد أو جماعة أخرى عبر المسافات الطبيعية عن طريق وسائل الاتصال المختلفة.
- **التواصل:** يقصد به استمرار الاتصال لفترة طويلة من الزمن (بن شنيوي،2014، ص25)

8. مراحل التفاعل الاجتماعي:

إن عمليات التفاعل الاجتماعي التي تحدث بين طرفين وفي إطار نمط من أنماط التفاعل عبر وسيط معين، تؤدي في العادة إلى علاقة اجتماعية معينة أو إلى اتجاه اجتماعي معين، وقد أشار **cooper & wortchel** إلى وجود عدد من المراحل لعملية التفاعل الاجتماعي التي تحدث بين طرفين اجتماعيين وهذه المراحل هي:

8-1 مرحلة التعارف:

في هذه المرحلة يتبادل الطرفان عبارات المجاملة والآراء العفوية غير المخطّطة، بمحاولة التعرف على الطرف الآخر واكتشافه وتحديد قيمته وفائدته بالنسبة له ولأهدافه، مستندا إلى مبدأ التكلفة والعائد وإلى مدى التشابه والتوافق بينهما.

8-2 مرحلة التفاوض والمساومة:

خلال هذه المرحلة، يسعى كل طرف من خلال وسائل التفاعل المتاحة والمفضلة لديه، إلى تحديد نوع العلاقة التي يفكر في التوصل إليها وإقامتها مع الطرف الآخر، باحثا عن أفضل المكاسب لهذه العلاقة، حيث تشكل هذه المكاسب الحافز والمشجع على تقوية العلاقة واستمرارها، وهنا يحاول كل طرف تسويق مزاياه للطرف الآخر مبرزا مقدار التشابه والتوافق في المزايا والاتجاهات والطرائق والأهداف.

8-3 مرحلة التوافق والالتزام:

وهنا يقتنع كل طرف بالطرف الآخر من حيث المزايا والقيمة، ويتوقف عن البحث عن بدائل أخرى مكتفيا بما توصل إليه من علاقة مع الطرف الآخر.

8-4 مرحلة الإعلان عن العلاقة وتعزيزها وتثبيتها:

حيث يتم الإعلان عن القرارات التي تعبر عن القناعات والالتزام الذي توصل إليه الأطراف في المرحلة السابقة، لتأكيد نمط العلاقة التيتم التوصل إليها وتحقيقها عن طريق التفاعل (بوشلاغم،2018، ص28،29)

9. أسس التفاعل الاجتماعي:

يقوم التفاعل الاجتماعي على عدد من الأسس منها :

9-1 الاتصال Communication **):**

ويعد أداة الأفراد والجماعات في التأثير والتأثر، وله دور كبير في تحريك التغيير لأنه يتولى مهام الإعلام والتعليم والتثقيف والإرشاد.

9-2 التوقع:

هو اتجاه عقلي، والاستعداد للاستجابة للمنبه، حيث يتميز التفاعل بالتوقع بين الأدوار فنحن حين نرى صديقا عزيزا لم نره منذ مدة طويلة نتوقع منه تحية حارة، وعندما يبكي الطفل يتوقع قدوم أمه وهكذا.

9-3 الإدراك الاجتماعي:

من حيث المنظور الاجتماعي يقصد به قدرة الفرد على معرفة اتجاهات الآخرين والسمات الانفعالية التي يستطيع أن يستنتج منها متى وكيف يغضبون أو يسالمون أو يعترضون أو يوافقون...الخ .

9-4 الأدوار الاجتماعية:

ويشار للدور بأنه سلوك متوقع من الفرد الذي يشغل مركزا أو مكانة معينة.

9-5 التفاعل الرمزي: يؤكد "يونج" أن الإنسان يعيش في عالم من الرموز هي شكل من أشكال التعبير عن الأفكار والمشاعر التي بداخلها ومن خلالها نستطيع أن نعبر عن خبراتنا، مثل تعبيرات الوجه وحركة اليدين والابتسامة أو العبس.

9-6 التقييم:

تعتبر من الأسس والوسائل التي تتكامل بها عملية التفاعل الاجتماعي من خلال تقييم الفرد لسلوكه ولسلوك الآخرين من خلال أفعالهم ودوافعهم. (بركات وصالح،2010، ص110)

10. مستويات التفاعل الاجتماعي:

تشير مستويات التفاعل الاجتماعي إلى الأنماط المختلفة التي يتم من خلالها التفاعل بين الأفراد أو الجماعات، وتتنوع هذه المستويات بناءا على حجم المشاركين ونوع العلاقة بينهم، ومن بينها نذكر:

10-1 التفاعل بين الافراد:

إن نوع التفاعل القائم بين الأفراد هو أكثر أنواع التفاعل الاجتماعي شيوعاً، فالتفاعل الاجتماعي القائم ما بين الأب والإبن، الزوج والزوجة، والرئيس والمرؤوس وغيرها، وبيئة التفاعل في هذه الحالة الأفراد الذين يأخذون سلوك الآخرين في الحسبان ومن ثم يؤثر عليهم وعلى الآخرين، وفي عملية التطبيع الاجتماعي مثلا نجد أن التفاعل الاجتماعي يأخذ هذا التسلسل :الطفل، الأم، الطفل وإخوته، الطفل وأقرانه،

الشباب والمدرسة، الشاب والعاملين معه، الشاب ورؤسائه، وفي كل تلك الصلات الاجتماعية نجد أن الشخص جزء من البيئة الاجتماعية للآخرين الذي يستجيب بنفس الطريقة لكي يستجيبون له.

10-2 التفاعل بين الجماعات:

إن التفاعل القائم بين القائد وأتباعه أو المدرس وتلاميذه أو المدير ومجلس الإدارة، فالمدرس في مثل هذه الحالة يؤثر في تلاميذه كمجموعة وفي نفس الوقت يتأثر بمدى اهتمامهم وروحهم المعنوية والثقة المتبادلة بينهم، ومن ناحية أخرى نجد أن الشخص المتفاعل مع مجموعة معينة من الأشخاص في مرات متكررة ينجم عنه وجود نوع من المتوقعات السلوكية من جانب الجماعة أي سلوك معين متعارف عليه.

10-3 التفاعل بين الافراد والثقافة:

المقصود بالثقافة في هذه الحالة العادات والتقاليد وطرائق التفكير والأفعال والصلات البيئية السائدة بين أفراد المجتمع ويتبع التفاعل بين الفرد والثقافة منطقياً اتصال الفرد بالجماعة، إذ أن الثقافة مماثلة إلى حد كبير للمتوقعات السلوكية الشائعة لدى الجماعة، وكل فرد ينفعل للمتوقعات الثقافية بطريقته الخاصة، وكل فرد يفسر المظاهر الثقافية حسب ما يراه مناسباً للظروف التي يتعرض لها، فالثقافة جزء هام من البيئة التي يتفاعل معها الفرد، والغايات والتطلعات والمثل والقيم التي تدخل في شخصية الفرد ما هي إلا مكونات رئيسة للثقافة، كذلك فإن التفاعل الاجتماعي بين الأفراد والثقافة يأخذ مكاناً خلال وسائل الاتصال الجماهيرية التي لا تتضمن بدورها صلة تبادلية مثل الراديو والتلفاز والصحف والسينما.

10-4 التفاعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية:

العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي مصطلحان مرتبطان ببعضهما بحيث لا يحدث أحدهما دون الآخر، حتى أنهما أصبحا كمترادفين، فعد البعض التفاعل الاجتماعي شكلا من أشكال العلاقات الاجتماعية، في حين عد البعض الآخر العلاقات الاجتماعية مظاهر لعمليات التفاعل الاجتماعي، فعندما يلتقي فردان ويؤثر أحدهما في الآخر ويتأثر به يسمى التغيير الذي يحدث نتيجة لتبادل التأثير والتأثر بالتفاعل، وعندما تتكرر عمليات التأثير والتأثر ويستقران، يطلق على الصلة التي تجمع بين الفردين العلاقات المتبادلة، وكلما ازدادت العلاقات الاجتماعية المنتشرة داخل الجماعة ازداد اتصال الأفراد مع بعضهم البعض وزادت ديناميكية التفاعل الاجتماعي، ولهذا يدل مجموع العلاقات على مدى التفاعل الاجتماعي. فإذا طلب من كل فرد من أفراد الجماعة أن يختار من يشاء من زملائه دون أن يتقيد بعدد في اختياره هذا، أمكننا أن نتعرف بطريقة إحصائية عددية النسبة المئوية للتفاعل الاجتماعي وذلك بقسمة

مجموع العلاقات القائمة على النهاية العظمى لتلك العلاقات ثم ضرب الناتج في مائة لتحويل النسبة إلى نسبة مئوية، إن هذا يعني أن العمليات الاجتماعية ماهي إلا علاقات اجتماعية في مرحلة التكوين أي أنها تشير إلى الجانب الوظيفي الدينامي، في حين تشير العلاقات الاجتماعية إلى الجانب التركيبي الاستاتيكي أساليب قياس التفاعل الاجتماعي :لدراسة التفاعل الاجتماعي كما يأخذ مجراه في الحياة اليومية للأفراد، استخدم الباحثون تكتيكات مختلفة لجمع البيانات أبرزها (التقارير الذاتية، الملاحظة السلوكية، والتسجيل الذاتي للتفاعلات اليومية)، حيث أن أسلوب التقارير الذاتية يعتمد على استبيانات تقيس تقديرات الأفراد الذاتية وتقويمه لتفاعلاتهم وعلاقاتهم الاجتماعية، وأن أسلوب الملاحظة السلوكية يعتمد على ملاحظة التفاعلات الاجتماعية للأفراد في مكان وزمان محددين، أما أسلوب التسجيل الذاتي للتفاعلات اليومية الذي هو عبارة عن تسجيل مباشر للتفاعلات الاجتماعية التي يمارسها الأفراد يوميا.

إن المفاضلة بين هذه التكنيكات ونوعها يتحدد من البيانات التي يرغب الباحث في جمعها وبقدرة هذه التكنيكات على توفير البيانات المطلوبة، فالتقارير الذاتية تعتمد بالدرجة الأولى على استبيانات تقيس تقديرات الأفراد الذاتية لجوانب تفاعلاتهم الاجتماعية اليومية.، وعند استخدام هذا التكنيك يتطلب من الفرد أن يجمع ويلخص ويقيم الأحداث والعلاقات الاجتماعية التي يعيشها عبر فترات زمنية مختلفة وأشخاص مختلفين والبيانات التي يتم جمعها لا تمثل بالتالي صورة موضوعية لحياة الفرد الاجتماعية وإنما تمثل انطباعاته وتقييماته الخاصة لها، التي تخضع لتأثير المكنيزمات المعرفية والدافعية المختلفة التي تكتنف عملية معالجة المعلومات، فهناك ما يبين أن ذاكرة الأفراد والأشخاص والأحداث تتعرض لعمليات تحريف وتسرب واضحة عند مقارنة التفاعلات التي يجدونها موضوعيا بالتفاعلات المتذكرة ، أو تطغى التفاعلات ذات الشحنة الانفعالية البارزة على غيرها في التذكير والتقييم، أما الملاحظة السلوكية فتقوم على الملاحظة الموضوعية للتفاعلات الاجتماعية للأفراد في أمكنة وأزمنة محددة، وهذا التكنيك يوفر بيانات موضوعية وأن تكون محدودة حول التفاعل الاجتماعي وليست بيانات لا تعطي سوى الصورة الخارجية لظاهرة التفاعل الاجتماعي وليست الصورة الداخلية التي تمثل الخبرة الشخصية للأفراد المتفاعلين، أما التكنيك الثالث وهو تكنيك التسجيل الشخصي اليومي للتفاعلات الاجتماعية فإنه يلاقي الكثير من عيوب التكنيكات الأخرى، ويساعد على الوصول إلى صورة التفاعل الاجتماعي اليومي بمظهريه الكمي والنوعي. فمن حيث أن يتطلب تسجيلا مباشرا لما يجري في الحياة اليومية فإنه يحد من تأثير التحيزات المعرفية التي تتأثر بها مقاييس التقدير الذاتي ذات الأسئلة العامة، ومن حيث أنه يترك المجال لقياس الخبرة الذاتية بما تنطوي

عليه من مشاعر وتعليمات، فإنه يتلافى نقيصة الملاحظة السلوكية التي لا يتم بها سوى وصف السلوك الظاهري القابل للملاحظة. (زهراء فلاح،2018، ص13)

خامسا: المشكلات الشخصية:

يواجه الطلبة الجامعيون العديد من المشكلات الشخصية التي قد تؤثر على مسارهم الأكاديمي وحياتهم اليومية .تتنوع هذه المشكلات بين التحديات النفسية، مثل التوتر والقلق والاكتاب. والاجتماعية – لصعوبة التكيف مع بيئة الجامعة وبناء العلاقات .بالإضافة إلى الضغوط الاقتصادية الي قد تؤدي الى تراجع الأداء الدراسي، قد تنشأ هذه المشكلات نتيجة عوامل متعددة مثل الانتقال من مرحلة المراهقة إلى مرحلة النهج .والتحديات الاكاديمية الكبيرة، والتوقعات العالية من الأسرة والمجتمع، ولأن هذه الصعوبات قد تؤثر سلبا على تحصيل الطلبة وقدرتهم على التخطيط للمستقبل .يصبح من الضروري تسليط الضوء على هذه المشكلات .فهم أسبابها واقتراح الحلول المناسبة لمساعدة الطلبة على التغلب عليها وبناء شخصية متوازنة وناجحة.

1. تعريف المشكلة:

من الصعب تحديد مفهوم المشكلة لأن الفروق كثير بين الفرد والأخر في المشاعر والسلوك وليس في نوعية السلوك والمشاعر فمعظم الأفراد العاديون يفعلون ما يفعله غير العاديين أحيانا فيظهرون العدوان والتمرد بينما غير العاديين هذه السلوكيات اعتيادية معهم .فهناك أسباب حالة دون توافق درجة بين السلوك والمشاعر العادية فمنها اختلاف مفهوم العادي وغير العادي بين المجتمعات وأيضا على حسب المراحل العمرية وبين اختلاف فهم الناس لسلوك العادي ومن خلال التعايش والتأمل نجد اختلاف في المشكلات وكيفية حلها من بين الأفراد كل على طريقته ومن هنا تعرف المشكلات أنها اضطرابات في جميع نواحي الحياة وتقسم المشكلات إلى قسمين مغلقة ومفتوحة فالمغلقة منها تشمل حل خاص بها أما المفتوحة فليس لها حل معين أو خاص. (سليمان، 2006 ص5)

2. مفهوم الشخصية:

الشخصية في اللغة العربية هي سواد الإنسان وتشاخص القوم أي اختلفوا وتفاوتوا وكلمة الشخصية حديثة الاستعمال فلا تجدها في المعاجم الأصيلة بنفس المعنى اليوم إنما توجد في أما في اللغة الإنجليزية فكلمة الشخصية مشتقة من أصل اللاتيني وتعني القناع المراد به الضهور لفعل معين وقد أصبحت الكلمة

تدل على المظهر ونصل إلى التعريف التالي للشخصية" : مجموعة من السمات البدنية والروحية التي تظهر في المهارات الحياتية لإنسان بعينة وتميزه عن غيره " وهي صورة كاملة لسلوك الفرد عند وصف شخصية أحد فبما أننا نصف السمات التي في صاحبها مثل البشاشة والسخاء إلخ ولا نستطيع وصف الشخصية بالسمات إلا إذا كانت تبين سلوك الشخصية.(سليمان، 2006 ، ص11)

3. أنواع المشكلات الشخصية الشائعة:

3-1 المشكلات النفسية:

ويقصد بها الصعوبات التي يدركها الطالب الجامعي التي تؤدي إلى عدم توفر الانسجام والتوافق والتكيف النفسي وعدم التركيز والتشتت الذهبي وتقلب المزاج واضطرابات النوم والانطواء والعزلة عن الآخرين إن تعرض الفرد المستوى عال من الضغط عادة ما يصاحبه الشعور بالقلق والإحباط والتعب والإرهاق والاكتئاب والتوتر والانفعال كالثورة والغضب والفتور والإثارة وسرعة التهور وانخفاض مستوى تقدير الذات، ومن بين المشكلات النفسية نذكر:

- **الخجل:** هو ميل إلى تحسب التفاعل الاجتماعي مع المشاركة في المواقف الاجتماعية بصورة غير مناسبة، من أنواعه الخجل الانطوائي الذي يتميز صاحبه بالعزلة ولكن مع القدرة على العمل بكفاءة مع الجماعة إذا اضطر الشخص لذلك، أما المحل الاجتماعي العصابي فيتميز صاحبه بالقلق الناتج عن الشعور بالحساسية المفرطة والوحدة النفسية
- **السلوك العدواني:** من المعروف أن الموقع الجغرافي للجامعة غالبا ما يكون في المدن الكبرى وليس في الأرياف مما هو معروف في علم الاجتماع أن التحضر يولد الانحراف حيث يكون الفرد منتميا إلى عدة تنظيمات وجماعات مهنية واجتماعية وسياسية تجعل مسؤولياته متداخلة ونشاطاته متقاطعة فتتضافر هذه العوامل وتولد تناقضا في دورة الاجتماعي مما يوفر له تربة خصبة للانزلاق في الانحراف.
- **قلق الامتحان:** هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف عند مواجهة الامتحانات.
- **الإدمان:** هو حالة نفسية وأحيانا عضوية تنتج عن تفاعل الكائن الحي مع العقار ومن خصائصها انتخابات وأنماط سلوك مختلفة تشمل دائما الرقبة الملحة في تعاطي العقار بصورة

متصلة أو دورية للشعور بآثاره النفسية أو لتجنب الآثار المزعجة التي تنتج من عدم توفره وقد يدمن المتعاطي على أكثر من مادة واحدة.

- **الصراع النفسي:** ينتج الصراع النفسي من وجود دافعين أو رغبتين، ينتج عن نزفتين متضادتين في وقت واحد مما يؤدي إلى التوتر الانفعالي الشديد. (غمور، حافي،2021، ص862،863)

3-2 المشكلات الاجتماعية والأخلاقية:

تتمثل في المشكلات التي ترتبط بعدم قدرة الشباب على التعامل مع بعض المواقف الاجتماعية والاتصال بالآخرين، وسوء العلاقة مع الآخرين وصعوبة تكوين صدقات، ويرى علماء السلوك أن العلاقة الجيدة بين الأفراد المبنية على التأييد والثقة بالنفس والمساندة والتعاون تسهم في خلق بيئة اجتماعية صحية، وعكس ذلك قد يؤدي ذلك إلى نشوء علاقات متوترة يسودها الحقد والكراهية، وبذلك تصبح العلاقات بين الأفراد مصدرا من مصادر هذه المشكلات إضافة إلى ذلك عبء التخطيط للمستقبل، وقد تسبب عدة عوامل في تهيئة ظروف الانحراف لدى المراهقين منها التنشئة الاجتماعية الخاطئة وعدم اكتساب القيم وتمثل المعايير الاجتماعية ونقص وسائل الترفيه ومشكلات شغل وقت الفراغ والفقر الجهل والمرض، ويعتبر ضعف الوازع الديني مشكلة من المشكلات الروحية والاجتماعية الرئيسية التي يتعرض لها شبابنا المراهق في حياته المعاصرة، ونقصد بالوازع الديني ضعف الضمير والإيمان، عدم الرضا بقضاء الله وقدره، وكذلك اعتناق بعض المذاهب الفكرية وتعتبر من أكبر المشكلات خطورة وتعقيدا؟(غمور، حافي، 2021ص262 ، 264)

3-3 المشكلات التعليمية:

ويقصد بها الصعوبات التي يدركها الطالب الجامعي إزاء المقررات الدراسية، وظروف التعليم بصفة عامة، قمع التزايد الكبير للطلبة الجامعيين في الحرم الجامعي مما سبب نوع من الاكتظاظ داخل الصفوف، الأمر الذي انبثق عنه صعوبة في تسيير هذه المنظومة التعليمية للأستاذ والطالب على حد سواء مما أثر سلبا على جودة التعليم الجامعي حيث أصبح لا يلبي رغبات واحتياجات الطالب الجامعي للولوج لعالم الشغل ؛ بحيث قد يترتب على هذا الأمر بعض المشكلات التي قد يعاني منها طلبة الجامعة كضعف الرقبة والاهتمام بالدروس الغيابات المتكررة، انخفاض مستويات التحصيل الدراسي، انتشار الغش المدرسي في أوساط الطلبة، القلق من المستقبل.(غمور، حافي، 2021 ص263، 264)

سادسا: مشكلات عملية التعلم:

عملية التعلم هي مجموعة من الاجراءات والنشاطات داخل الفصل الدراسي وتسعى على تحقيق الاهداف التربوية المنشودة المتماثلة في الاحداث التغيرات المرغوبة فيها السلوك المتعلمين، وتتمثل في اكتسابهم معالم الخبرات وتطوير قدراتهم العقلية وتنمية الجوانب الانفعالية والاجتماعية لديهم وتطوير مهاراتهم بما يمكن تحقيق التكيف الفعال والقدرة على الانتاج والعطاء.

1. تعريف عملية التعلم:

اختلف علماء النفس في تفصيلات مفهوم التعلم الا أنهم اتفقوا على التعريف الرئيس كمفهوم الذي يتضمن أن التعلم تغير في السلوك، فإن كان مجال علم النفس هو دراسة السلوك فإن مجال التعلم العلم الذي يركز على التغير في هذا السلوك، فالتعلم مرتبط بالعلم الذي يحصل عند المتعلم الذي يظهر في سلوكه، لأن التعلم لا يمكن أن نشاهده بالعين المجردة، بل نشاهده في شكل سلوكات تظهر عند المتعلمين، قبل وبعد التعلم. (محمودي، 2020، ص20)

عرف جيلفورد GUILFORD التعلم بأنه تغيير في السلوك ناتج عن الاستثارة، وهذا التغيير في السلوك قد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة، أو قد يكون نتيجة لمواقف معقدة. (تامر، 2023، ص 20)

كما يعرفه خليل ميخائيل معوض على أنه " نشاط عقلي يحدث تغيرا نسبيا في سلوك الفرد يضيف إلى خبرته نوعا أو أنواعا من الخبرات، فيكون من نتائج التعلم اكتساب ميول واتجاهات وقيم وعواطف ومهارات وعادات ومعلومات، تُعين الفرد في حل المشكلات أو الوصول إلى هدف معين. (محمودي, 2020)

2. نظريات التعلم:

تقدم نظريات التعلم مبادئ أساسية لفهم الميكانيزمات والطرق التي يتعلم بها الأفراد، بناء على مبادئ فلسفية أو تجارب ميدانية وحتى مختبرية. وعند النظر إلى هذه النظريات يتضح جليا أن كل واحدة منها قد تتناسب مع وضعية ديداكتيكية محددة أو نوعا معينا من المتعلمين أو بيئة التعلم المتوفرة، فالهدف في الأخير هو محاولة دمج كل من النظريات أو بعضها أثناء التخطيط للدروس وخلال الأنشطة الصفية بما يخدم عملية التعلم لدى الطالب.

2-1 نظرية الاقتران لإدوين آرجثري(1959-1886) :

وهو أيضا من العلماء السلوكيين الجدد ويتمثل إسهامه في نظريته المعروفة باسم نظرية " الاقتران "التي حققت له مكانة مرموقة بعلماء النفس الآخرين إذ استطاع أن يترجم نظرية تداعي الأفكار التي نادى بها الفلاسفة التجريبيون في بريطانيا إلى نظرية مثير واستجابة في التعلم لقيت الاستحسان . ويصف "جثري" مبدأ الاقتران بقوله": إذا ما وجدت مجموعة من المثيرات مصاحبة لحركة ما فإن تكرار هذه المثيرات ينتج عنه حدوث تلك الحركة. وكما يقول "ميلفن ماركس." وإن نظرية الاقتران تؤكد على أن مبدأ الارتباط هو اقتران زمني أو بعبارة أخرى هو اقتراب زمني بين عناصر الارتباط .وقد جئنا على ذكر "جثري" في هذا الجزء لعلاقته بقانون الأثر "لثورندايك" وقد يقال أنه يمثل تناقضا ما لنظرية " ثورندايك." فمن ناحية يقرر أن الإثابة لا علاقة لها بالتعلم ومن ناحية أخرى يقول إن مفهوم الإثابة هذا لم يستخدمه علماء النفس إلا لعجزهم عن الوصول إلى نتائج مشابهة بدون هذا المفهوم. ولا يوجد ثمة أدلة متوفرة أو مجرد موجودة تشهد بصحة آراء "جثري" عن مفهوم الإثابة .

أما بالنسبة لمفهوم المثير الحافز فان" جثري "وهل يميلان إلى اتخاذ مواقف متعارضة في حين نجد أن هناك تشابها قويا بينهما في مفهوم الحافز المثير القوي إذا ما حاولنا فهم موقفيهما على ضوء العبارة التي أوردها" ميلر ودولارد " ومهما يكن الأمر فهما يختلفان في الأثر الفسيولوجي لاختزال الحافز في التعلم بمعنى أن هناك تساؤلات حول تصور الأسباب التي تؤدي إلى تعزيز الإثابة .ويضاف إلى ذلك أن" جثري "لم يستطع تقديم أي إسهام إيجابي يضاف إلى قيمة المعززات الثانوية وهو المفهوم الذي حاز به قل تقديرا كبيرا (علي حسن،1978، ص27).

2-2 النظرية السلوكية:

ساهمت المدرسة السلوكية في بناء مفهوم جديد للتعلم ركز على سلوك المتعلم والظروف التي يحدث في ظلها التعلم، حيث تغير ارتباط مفهوم التعليم في إحدى مراحل تطوره من المثيرات إلى السلوك المعزز، فهذه المرحلة تؤكد ضرورة استخدام الأدوات لمساعدة المعلم على التعزيز بدل الاكتفاء بالإلقاء، لأن المعلم غير قادر على تحقيق هذا التعزيز لوحده، وتساعده تقنية التعليم بشكل كبير في خلق هذا التعزيز وتنميته تربويا .ومن أشهر مؤسسيها" جون واطسون"، ومن مرتكزات النظرية، التمركز حول مفهوم السلوك من خلال علاقته بعلم النفس، والاعتماد على القياس التجريبي، وعدم الاهتمام بما هو تجريدي غير قابل للملاحظة والقياس...، يعرف" بورهوس فريدريك سكينر "السلوك بأنّه مجموعة استجابات ناتجة

عن مثيرات المحيط الخارجي القريب، وهو إما أن يتم دعمه وتعزيزه فيتقوى حدوثه في المستقبل أو لا يتلقى دعما فيقل احتمال حدوثه في المستقبل.

- **المثير والاستجابة:** تغير السلوك هو نتيجة واستجابة لمثير خارجي.
- **التعزيز والعقاب:** التحسينات والمكافآت بصفة عامة يدعم السلوك ويثبته، في حين أن العقاب ينتقص من الاستجابة وبالتالي من تدعيم وتثبيت السلوك.
- **التعلم:** هو عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد.

- **أهم مبادئها:**

- التعلم يرتبط بالسلوك الإجرائي الذي نريد بناءه.
- التعليم يبنى بدعم وتعزيز الأداءات القريبة من السلوك.
- المعلم له مكانة بارزة في العملية التعليمية، يخطط للعملية ويتابعها وينفذها ويقدمها لكنه لا يهتم بما يجري في ذاكرة المتعلم من العمليات العقلية لأنّها داخلية ولا يمكن ملاحظتها أو قياسها مباشرة، وكل ما يقع الاهتمام عليه هو استجابة المتعلم للمثيرات.

وبناءا عليه فالنظرية السلوكية هي التي تدرس سلوك الإنسان، وتحدد أنشطة الطلاب وشخصياتهم، كما أن واجب المعلم يجعل نفسه قدوة حسنة للطلاب في سلوكه وعلى المعلم تحديد أنواع السلوك الواجب تعلمها.

2-3 النظرية المعرفية:

عندما نذكر النظرية المعرفية فإننا نستحضر مؤسسها العالم النمساوي" جان بياجيه"، الذي يعتبر منظرها. وتعتبر النظرية بصفة عامة وعاء مبنيا على العلم والتجربة، ويمكن التربويين من فهم العديد من الظواهر التعليمية والنفسية، وهو ما يمكنهم أيضا من اختيار المسار الصحيح لتقديم المعرفة، فالتعليم عندها لا يكون شاملا إلا بتغير الإنسان لطريقة تفكيره وبناءه المعرفي والعمليات العقلية التي يوظفها وليس بما يقوم به سلوك ظاهر، حيث تولي اهتماما المثيرات الخارجية .المعلم يعمل على إعطاء وشرح مناقشة الدروس ويعمل على تهيئة العملية التي تجعل الطالب باحثا محصلا لأكبر المعلومات، كما يحتل طالبها مركزها التعليمي، يساهم في التخطيط الأهداف العملية التعليمية ويشارك المتعلم المعلم في نشاطه عن طريق شرحه لبعض أجزاء الدرس ويقوم بالبحوث النظرية، كما أن الفرد يسعى إلى اكتساب المعرفة عن

طريق ما تقوم به ذاكرته من تلق المعلومات وتنسيقها .وتقوم النظرية المعرفية على عدة مفاهيم تفسر من خلالها عملية التعلم، ومن هذه المفاهيم:

- **الكل أو الموقف الكلي:** الكل مختلف عن الأجزاء التي تكونه، فالحائط كل لكن الإسمنت والماء هي أجزاء.
- **المعنى:** هو ما يتم إدراكه شعوريا، حين تتفاعل الرموز والدلالات في تفكير الفرد.
- **المعرفة:** تشير إلى تفاعل المحتوى المعرفي والعمليات المعرفية.
- **تجهيز ومعالجة المعلومات:** تركيب بنية معرفية تدمج المعلومات الجديدة، في الخبرات السابقة.

- **أهم مبادئها:**

- الاهتمام بالتخطيط.
- الأنشطة المناسبة لنمو الطالب المعرفي.
- إظهار أهمية التنظيم والتفكير في مواجهة المشكلات.
- إظهار دور الطالب الاجتماعي.

وأهم ما يمكن قوله عن النظرية المعرفية، أنّها تسعى إلى التعليم، وتجعل من الطالب باحثا يسعى إلى تلقي المعلومات ويطورها في الحياة (بتول واخرون ،2020، ص43-41).

3. خصائص التعلم:

- التعلم عملية تحدث نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة بشقيها المادي والمتمثل بهذا الكون بموجوداته المحسوسة، والاجتماعي المتمثل بالإنسان ومنظومته الفكرية والعقائدية ومؤسساته الاجتماعية فهو نتاج الخبرة والممارسة مع المثيرات والمواقف المادية والاجتماعية المتعددة .
- التعلم عملية مستمرة ال ترتبط بزمان أو مكان محدد.
- التعلم عملية شاملة متعددة المظاهر فهي لا تقتصر على جوانب سلوكية أو خبرات معينة.
- التعلم عملية تنطوي على تغير شبه دائم في السلوك أو الخبرة .
- التعلم ربما عملية مقصودة موجهة بهدف معين.
- التعلم عملية تراكمية تدريجية .
- التعلم عملية تشمل جميع التغيرات الثابتة نسبيا بفعل عوامل الخبرة والممارسة والتدريب. (تامر، 2013، ص21)

4. شروط التعلم :

ينبني التعلم على مجموعة من الشروط الأساسية. ويمكن حصرها فيما يلي :

- **النضج البيولوجي:** لا يمكن أن يتحقق التعلم لدى الإنسان إلا بنمو جسمه، وتصلب عضلاته، امتلاك اللغة، واكتساب الجهاز الصوتي، ونضج بنيته الجسدية جزئيا او كليا.

ومن هنا يرتبط تعلم الكتابة بقوة اليدين .ويرتبط تعلم الرياضة بقوة الجسد .ويرتبط تعلم السباحة بتصلب العضلات، واكتساب بعض المهارات، ونضج الأعضاء والساقين، والتدريب على التنفس الصحيح، والتوفر على الأعصاب والعظام...إلخ.

- **النضج العقلي:** ويعني هذا أن التعلم مرتبط ارتباطا شديدا بالنمو العقلي والذكائي .فلا يمكن أن نطالب الطفل، في السنوات الأولى، بكتابة إنشاء فلسفي قائم على التجريد، بينما الطفل لم يتجاوز مرحلة الإدراك الحسي .

ويعني هذا ضرورة مراعاة النمو العقلي لدى الطفل، وتحديد الفترة العمرية ونوع الذكاء المناسب لتلك الفترة المرصودة. ومن ثم، لا يكتفي التعلم بما هو بيولوجي ووراثي، فقط بل لا بد من امتلاك خصائص عقلية منطقية ورياضية لفهم العلاقات بين العناصر تماثلا، وتقابلا، واستنتاجا.

- **الدافعية:** يرتبط الدافع الى التعلم بمجموعة من الحاجيات .الحيوان يتعلم من أجل إشباع رغبات بيولوجية كالأكل، وإرواء العطش .في حين، يسعى الإنسان إلى تحقيق رغبات أخرى، مثل :تحقيق الذات، والسعي من أجل الامتلاك، وإشباع الرغبات الفكرية والثقافية والعلمية، والبحث عن التوازن النفسي والديني والروحي ...

- **موضوع التعلم:** يرتبط التعلم باكتساب المهارات المتنوعة والمختلفة، وتعلم التقنيات والطرائق، والتمكن من استخدام المناهج والأساليب، واكتساب الافكار والمعارف القديمة والجديدة، والتشبع بالقيم والمواقف والتمثلات، وتعلم الحركات، واكتشاف المعلوم، والتحكم في المجهول، وحل الوضعيات والمشاكل، وإيجاد الأجوبة للمسائل العويصة والمعقدة...إلخ .

- **سياق التعلم:** يتأسس التعلم على حل مجموعة من الوضعيات الصعبة والمعقدة التي ترتبط بسياق ما. وتحمل تلك الوضعيات والمواقف عوائق ومشاكل تتطلب حلولا ناجعة من المتعلم، وترد

الوضعية التعليمية السياقية شكل مسألة معقدة وصعبة، تستلزم حلولا مناسبة وملائمة .وكلما وجد المتعلم حلولا لهذه الوضعيات المركبة والصعبة والمعقدة، كان المتعلم كفؤا ومؤهلا وذكيا .وبالتالي استحق التنويه والإشادة به.

وللتعلم أهمية كبرى حياة الإنسان. فهي عملية أساسية في نماء الإنسان وارتقائه، بالتكيف مع الطبيعة واستغلالها وتغييرها. وبالتالي يتميز الإنسان عن باقي الكائنات الاخرى بخاصية التعلم القائم على التمرن، والاكتساب، والتجريب، والتدريب. وبهذا التعلم يستطيع الإنسان بناء مدنيته وحضارته وكتابة تاريخية .وهذا ما جعل الباحثين يهتمون بدراسة التعلم، والبحوث عن قوانين وآلياته المتنوعة والمختلفة. لذا، انقسموا الى تيارات سيكولوجية متنوعة، والى مدارس نفسية مختلفة واتجاهات منهجية متضاربة. (حمداوي 2017، ص17)

5. أنواع التعلم:

من الممكن تصنيف التعلم إلى ثلاثة أنواع رئيسية على النحو الاتي:

- التعلم التنافسي.
- التعلم الفردي.
- التعلم التعاوني.

5-1 التعلم التنافسي:

أحد أوجه التعلم المتمركز حول المادة الدراسية ويكون موقف المتعلمة فيها سلبيا. وتكون عضو هيئة التدريس المصدر الرئيسي للمتعلم حيث نقوم بإلقاء المعلومة على إسماع المتعلمات ويكون التقويم معياري المحك.

5-2 التعليم الفردي:

هو استقلال المتعلمات في عملهن عن بعضهن بعضا معتمدين على أنفسهن في انجاز المهمة الموكلة إليهن يجب أن تثار دافعية المتعلمة لإنجاز المهمة الموكلة إليها في ضوء قدرتها الخاصة ودور عضو هيئة التدريس هنا يتلخص في ترتيب الصف بشكل يجنب المتعلمات تشتت الانتباه كما تزودهن بالأدوات اللازمة للتعلم وتجنب على تساؤلاتهن.

5-3 التعلم التعاوني:

يؤكد الكثير من الباحثين المهتمين بالتعليم على الفاعلية العائلية للتعلم التعاوني فالتعلم التعاوني يزيد من دافعية المتعلمات وقدرتهن على التفكير الناقد ويتم من خلال التأكيد على العمل الجماعي والأخذ بالاهتمام العمل بروح الفريق بين المتعلمات واستخدام هذه العلاقات في تحفيز التعلم. (بن محمد العبودي،2012، 2013، ص22)

6. أنماط التعلم:

هي مزيج من المميزات العقلية والانفعالية والجسمية التي تعمل مؤشرات ثابتة نسبيا على كيفية قيام المتعلمة باستقبال البيئة التعليمية والتفاعل معها والاستجابة لها. وتتمثل في أنماط السلوك والاداء التي تواجه بها المتعلمة الخبرات التربوية وترجع جذور هذا الاختلاف الى النظام العصبي الذي يشكل ويتشكل نتيجة تطور الشخص والشخصية وخبرات التعلم في البيت والمدرسة والمجتمع. (بن محمد العبودي، 2012، 2013، ص50)

7. ميادين التعلم:

تتمثل ميادين التعلم في الميادين التالية:

- **التعلم المعرفي:** ويقصد به تعلم المعاني والمعلومات كمعرفة الكلمات ومعناها والمبادئ العلمية والمفاهيم والقوانين والنظريات العلمية وغيرها.
- **التعلم الحركي:** ويتمثل في تعلم المرتبط بالمهارات الحركية كالجري والسباحة والكتابة على الآلة الكاتبة واستخدام الأجهزة والكمبيوتر وغير ذلك.
- **التعلم الانفعالي:** ويشمل جميع المظاهر العلاقات الإنسانية المبنية على الانفعالات الناشئة عن التفاعل بين الأفراد في المجتمع ويؤدي ذلك إلى اكتساب الاتجاهات والقيم والعواطف وغيرها.(عامر، 2015، ص221)

8. أهمية التعلم:

يلعب التعلم دورا بالغ الأهمية في تحديد سلوك الكائنات الحية المختلفة، إذ يؤدي إلى اكتساب العديد من المظاهر السلوكية الجديدة مثل: ركوب الدراجة والكتابة وأساليب حل المشكلات، والميل نحو أمور وموضوعات بدرجات متفاوتة ويساعد التعلم على تعديل أساليبها السلوكية بما يحقق لها البقاء

والاستمرار فكل حيوان أسلوبه في الدفاع عن نفسه الذي يتلاءم مع بيئته والذي يعدله تبعا لما يطرأ على تلك البيئة من تغيرات، ويتعلم الإنسان طرق التعامل مع الآخرين، حتى يستطيع التوافق معهم والعيش في أمان، بل انه يتعلم بعض الأساليب غير السوية في التعامل معهم مثل استخدام التبرير عند فشله في تحقيق أمر ما أو إسقاط عدم توافقه مع الآخرين المحيطين بها والخوف المبالغ فيه بما لا يثير الخوف كالخوف المفرط من الأماكن المرتفعة أو المغلقة وغيرها وبالتعلم يكتسب الإنسان ثقافة مجتمعة، وبل يكتسب الإنسانية من خلال عمليات تطبيع والتنشئة الاجتماعية. (العسكري، العبيدي، 2012 ص12)

9. العوامل التي تؤثر في حدوث التعلم :

يتوقف نجاح التعلم على بعض العوامل التي يعود بعضها للفرد المتعلم ذاته ويعود البعض الآخر الى طبيعة المادة المتعلمة (طبيعة المشكلة) او الموقف الخارجي، ومن أهم هذه العوامل ما يلي:

- **العوامل الداخلية** :وتتمثل العوامل الداخلية في العوامل التالية:

- **ذكاء الفرد:** يستطيع الإنسان أكثر ذكاء الاستفادة كثيرا من خبرته أكثر من الشخص أكثر من الشخص اقل ذكاء بسبب قدرة الأول على التحصيل وتطبيق ما تعلمه في مواجهة المواقف الجديدة.
- **الخبرات السابقة:** فمعرفة الفرد للأسلوب العلمي في التفكير يساعد كثيرا في حل المشكلات التي يتعرض لها بطريقة علمية صحيحة.
- **الحالة الجسمانية** :ليؤثر المرض والإجهاد والجوع على انتباه الفرد وقدرته على التعلم.
- **وضوح الهدف من التعلم:** تساعد معرفة الطالب للهدف من تعلمه على تحديد الوسائل المناسبة لبلوغ الهدف.
- **معرفة نتائج التعلم:** تساهم معرفة الطالب بنتائج تعلمه على إتقانه لعمله وزيادة دافعتيه للتعلم جديدا كما يساعده ذلك على معرفة ذاته وقدراته بصورة أوضح.

- **العوامل الخارجية:** وتتمثل العوامل الخارجية في العوامل التالية:

- **الإرشاد والتوجيه من ذوي الخبرة:** إن التعلم الموجه أفضل من غيره فالتعليمات الواردة من المعلمين والنظام الإداري بالجامعة والتنظيم الجيد للموقف التعليمي يساهم كثيرا في درجة ومستوى استيعاب الطلاب.
- **طبيعة المادة (المشكلة):** بعض المواد تحتاج إلى المزيد من الجهد لتعلمها أكثر من غيرها كتعلم السباحة مثلا.

- **البيئة الخارجية:** ويقصد بها والبيئة الطبيعية كالإضاءة والهدوء ودرجة الحرارة والبيئة الاجتماعية كعلاقة الفرد بمعلميه أو المناخ التربوي داخل المؤسسة التعليمية (العسكري، العبيدي، 2012 ص 232،233)

خلاصة الفصل:

يواجه الطلبة الجامعيون مجموعة متنوعة من المشكلات الدراسية التي تؤثر على تحصيلهم الأكاديمي وتكيفهم مع البيئة الجامعية، ويمكن تصنيف هذه المشكلات الى عدة انواع رئيسية، أبرزها مشكلة النظام الأكاديمي، حيث يعاني بعض الطلاب من صعوبة في فهم اللوائح والاجراءات الجامعية مثل التسجيل، متطلبات الحضور، توزيع الدرجات، ومتطلبات التخرج، مما يؤدي الى الشعور بالارتباك والضغط النفسي الذي ينعكس سلبا على مستواهم الدراسي. بالإضافة الى ذلك، تعد مشكلة الامتحانات والتقويم من اكثر العقبات التي تواجه الطلاب، إذ يعاني الكثير منهم من القلق والتوتر بسبب صعوبة الامتحانات، وعدم وضوح معايير التصحيح، او عدم تناسب الوقت المتاح مع حجم الاسئلة، الأمر الذي قد يؤثر سلبا على أدائهم الأكاديمي حتى وان كانوا قد بذلوا جهدا كبيرا في الدراسة, كما ان مشكلة محتوى المقررات تشكل تحديا اضافيا، حيث يجد بعض الطلبة صعوبة في استيعاب المواد الدراسية نظرا لكثافتها او عدم ملاءمتها لمتطلبات سوق العمل، فضلا عن نقص الجوانب التطبيقية في بعض التخصصات، مما يجعل التعلم اقل فعالية ويقلل من دافعيتهم للدراسة.

علاوة على ذلك يواجه العديد من الطلبة مشكلات في التفاعل الاجتماعي داخل الجامعة، حيث يجد بعضهم صعوبة في تكوين صداقات او الاندماج في الانشطة الجامعية، خاصة إذا كانوا خجولين او انتقلوا من بيئات مختلفة، مما قد يؤدي الى شعورهم بالعزلة والوحدة، وهو ما ينعكس بدوره لي ادائهم الدراسي. كما لا يمكن اغفال المشكلات الشخصية التي قد تؤثر على تحصيلهم الأكاديمي، مثل الضغوط النفسية، الصعوبات المالية، أو المشكلات الاسرية، حيث تؤثر هذه العوامل على تركيز الطالب وقدرته على الدراسة بفعالية. وأخيرا، هناك مشكلة تتعلق بعملية التعلم نفسها، حيث يعاني بعض الطلبة من ضعف مهارات الدراسة او عدم توفر بيئة تعليمية محفزة، مما يؤدي الى صعوبة في استيعاب المعلومات وفهمها بشكل جيد وبالتالي، فان المشكلات مجتمعة قد تؤثر على تجربة الطالب الجامعي، مما يستدعي تقديم الدعم الأكاديمي والنفسي المناسب لمساعدتهم على تجاوزها وتحقيق النجاح في دراستهم.

الفصل الثاني

الطالب الجامعي

تمهيد.

1. تعريف الطالب الجامعي.
2. خصائص الطالب الجامعي.
3. أهمية الطالب الجامعي.
4. عوائق ومشكلات تواجه الطالب الجامعي.
5. حقوق الطالب الجامعي في الجامعة.
6. واجبات الطالب الجامعي في الجامعة.

خلاصة الفصل.

تمهيد :

الطالب الجامعي هو فرد يسعى لاكتساب المعرفة والمهارات في مرحلة التعليم العالي، حيث يواجه تحديات أكاديمية وشخصية تسهم في بناء شخصيته وتطوير تفكيره النقدي .تعد هذه المرحلة نقطة تحول في حياة الطالب، إذ تمنحه الفرصة لاستكشاف مجالات جديدة، وتنمية استقلاليته، والاستعداد للحياة المهنية، ومن خلال الانخراط في الأنشطة الجامعية والتفاعل مع الأساتذة والزملاء، يكتسب الطالب خبرات تساعده على النمو الأكاديمي والاجتماعي.

1. تعريف الطالب الجامعي:

الطالب الجامعي هو ذلك الشخص الذي يمثل مرحلة هامة من مراحل العمر، ألا وهي مرحلة الشباب، والتي عرفها محمد على محمد بقوله :إن الشباب ظاهرة اجتماعية أساسا، تشير إلى مرحلة من العمر، تعقب مرحلة المراهقة وتبدو خلالها علامات النضج الاجتماعي والنفسي والبيولوجي واضحة، وحسب تعريف (إيمان عبد الكريم ذيب،2014 ، ص6) فالطالب الجامعي هو الفرد الذي يكمل دراسته الإعدادية حتى يكون مؤهل للعمل.

أي هو الفرد الذي يسعى لاكتساب المعرفة والمهارات في مرحلة التعليم العالي، حيث يواجه تحديات أكاديمية وشخصية تسهم في بناء شخصيته وتطوير تفكيره النقدي.

2. خصائص الطالب الجامعي :

تعتبر مرحلة الشباب من أكثر المراحل العمرية حيوية بحيث تزداد فيه طاقة الشباب وتجعلهم يمتازون بعدد من السمات والخصائص التي تميزهم عن باقي الفئات، حيث تختلف الآراء حول مفهوم مرحلة الشباب، فمنهم من يرى أنها مرحلة عمرية محددة من مراحل العمر بالرغم من أن التجديد الزمني الفترة الشباب لا بعد أن يكون أمرا تقريبا، في حين يرى البعض الآخر أن الشباب حالة نفسية مصاحبة تمر بالإنسان وتتسم بالحيوية والنشاط، وأكثر مراحل العمر عرضة للتغير والتطور، فمن وجهة نظر علماء السكان الشباب من يتراوح أعمارهم بين الخامسة عشر إلى سن الخامس والعشرين أو من يقفون بين من الخامسة عشر ومن الثلاثين.

والطالب الجامعي كإحدى فئات الشباب يمتاز بعدد من الخصائص الجسمية والنفسية والاجتماعية كالآتي:

2-1 الخصائص الفسيولوجية والجسمية:

النصف هذه المرحلة بظهور معالم جسمية وفسيولوجية سواء عند الإناث أو الذكور "فمن الناحية الجسمية تتميز بالاستمرار في النمو نحو النضوح الكامل مع التخلص من الاحتلال في التوافق العضلي العصبي، كما أن المناعة ضد الأمراض العضوية الخطيرة تكون في هذه القارة أقوى منها في المراحل السابقة .كما تبدو عليه مظاهر النمو الجسمي في النمو الغذائي والوظيفي ونمو الأعضاء الداخلية واكتمال الجهاز العظمي والقوة العضلية، ويزداد في الوزن والطول وتتغير العلاقات ونسبها بين أجزاء الجسم المختلفة سواء عند البنين أو البنات.

أما من الناحية الفسيولوجية فتظهر بعض الخصائص الجنسية الأولوية والثانوية ويصبح الشباب قادرا على التناسل، وتغيرات في الشكل والصوت والتلاشي الرهافة ودقة القسمات المميزة للطفولة وتحل محلها الفظاظة النسبية الناتجة عن اختلاف نسب أعضاء الجسم وأطرافه.

وتتأثر التغيرات والتطورات العامة المميزة للنمو الجسمي بالعديد من العوامل الوراثية والبيئة منها : انتقال الصفات الوراثية عبر الأجيال الإفرازات الغددية وجنس الفرد نوع التغذية ودرجة صحته، وكذلك تأثير البيئة التي يعيش فيها والأحوال النفسية التي تسيطر عليه، فالبيئة الجغرافية يظهر تأثيرها في لون البشرة ونوع الشعر، تشكل هيئة الوجود والمعالم الخارجية، أما البيئة والأحوال النفسية فتوثر على نمو العدد وظيفيا ومقدار الإفرازات والهرمونات التي تفرزها العدد، لهذا يختلف الشباب عن بعضهم في درجة النمو الجسمي، ما ينتج عليها تكوين شخصية الفرد الاجتماعية، وهي مرتبطة بالتغيرات الفسيولوجية الداخلية.

2-2 الخصائص النفسية والانفعالية:

تتميز مرحلة الشباب بالتوتر والقلق ويشونها الكثير من المشكلات سواء بالنسبة للشباب أو أهله أو المجتمع فبعد فترة طويلة نسبيا من النمو الهادئ غير الملحوظ والاستقرار الانفعالي، يصبح الفرد غير متزن وغير مستقر، ولا يمكن التنبؤ بتصرفاته، فهو غير قابل للانصياع متمردا وغير متأكد من حقيقة ذاته، ويتعامل مع الكبار بشيء من الحساسية والعناد.

كما أنه النمو النفسي في هذه المرحلة يكون متسم باضطراب نفسي نتيجة الخصائص الجنسية التي تتميز بما هذه المرحلة، فيحتاج إلى إعادة التكيف وتحقيق التوازن بين دوافعه النفسية وبين ما يجب أن يفعله لإشباع هذه الدوافع.

وتتعقد العلاقة بين القيم المحددة اجتماعيا والشباب، وتستمر بالتطور والصراع، وعدم قبول الواقع الاجتماعي في كثير من الأحيان، ويكافح الشاب لكي يحدد ماهيته وتنتابه مشاعر العزلة وعدم الواقعية والسخط وعدم الارتباط بالعالم الظاهري والاجتماعي والشخصي، وهي ناتجة عن الإحساس النفسي بعدم التوافق بين الذات والعالم، وترجع مشاعر القلق والتوتر في هذه المرحلة التي يتخطاها بين الإعداد للدور والقيام به، وما ينتج عن ذلك من اختيارات قد تفرض عليه ولا تلاومه أو يطلبها وقد لا توانيه

كما يغلب على الشباب تقلب الحالة المزاجية، وأخطر أزمة يواجهها في بداية الشباب ما يعرف بأزمة الهوية Identité crisis التي تنشأ من عدم قدرة الشباب على ذاته الجديدة وتقلبها والتعامل مع هذه الأزمة يتوقد على استمرار نضح الشخص.

اما **الخصائص الانفعالية** فمن بينها :

- اهتمامه بمظهره وشعبيته ومستقبله وميله للجنس الآخر، وبحس بأهمية المجتمع الذي يعيش فيه، حيث يسعى إلى الاشتراك في تقديم الخدمات العامة التي يحتاجها المجتمع، والميل إلى اكتشاف البيئة والمخاطرة ولهذا فهو يهوى الرحلات والمعسكرات أو التنظيمات الاجتماعية والرياضية المختلفة.
- الرفاعة التي تعني شدة حساسية الشاب الانفعالية وشدة تأثره بالميزات الانفعالية وذلك نتيجة للتغيرات الجسمية السريعة التي يمر بها في أول هذه المرحلة .
- الكآبة والانطواء والحيرة، محاولا بذلك كتم مشاعره وانفعالاته عن المحيطين به، حتى لا يثير نقدهم ولومهم.
- التهور والانطلاق حيث يندفع الشاب وراء انفعالاته بسلوكيات شديدة التهور والسرعة، وتبدو علامة من علامات السذاجة في المواقف العصبية التي لم يألفها.
- الحدة والعنف حيث يثور لأتفه الأسباب، ويلجأ لاستخدام العنف ولا يستطيع التحكم في المظاهر الخارجية لحالته الانفعالية.

التقلب والتذبذب ويظهر عندما يقع الشاب في موقف اختبار، تحده في مدى قصير يتطلب في انفعالاته بين الغضب والاستسلام، وبين السخط والرضا والإيثار والأنانية، وبين التهور والحين وهي كلها مظاهر القلق وعدم استقراره النفسي، وما يصاحبها من تغيرات في النواحي الفسيولوجية .

2-3 الخصائص العقلية والاجتماعية:

وتتميز هذه المرحلة من الناحية العقلية بيقظة عقلية كبيرة فالشباب يحتاج إلى حرية عقلية، وهو يميل إلى المعلومات الدقيقة التي يحاول الحصول عليها من المصادر الموثوق بها، ويبدأ في التساؤل والتشكك وبوصوله إلى ما يحتاجه من معلومات يكون ويشكل فلسفة حياته.

وهذا ما يوجهه إلى التثقيف إذ يرغب في القراءة وخاصة المحلات والصحف اليومية، والاستماع إلى برامج الإذاعة والقصص المثيرة والخيالية وبرامج التلفاز، فهو يملك القدرة على اختيار ما يتناسب من برامجها مع ما يريده .كما يمتاز بالقدرة على وضع الخطط وتنفيذها معتمدا على نفسه مع استعداده لتقبل توجيه الآخرين.

والنمو العقلي في هذه المرحلة هو نتاج التجارب والتفاعل والنمو السابق في المراحل الأولى مع المؤثرات المختلفة المحيطة بالأفراد، فلهذا تتميز هذه المرحلة بالاختلاف الكبير بين الأفراد في درجات نموهم النفسي والعقلي والبدني.

فمرحلة الشباب تتميز بخصائص مميزة تتشكل أثناءها قيم الشباب ومعتقداته وتتضح شخصيته من خلال تحديد معظم ميوله واتجاهاته في الحياة .

أما الخصائص الاجتماعية للشباب الجامعي تمتاز بأنهم يميلون إلى الارتباط بالشباب الآخر المنتمي إلى كيانات اجتماعية وثقافية مغايرة لهم، ومن الخطأ النظر إلى الشباب بوصفه مرحلة تطورية وارتباطها بآية جماعة اجتماعية أو دور أو تنظيم معين، فالواقع أن فترة الشباب مرحلة عمرية تزيد من خلالها أهمية التضامن في الجماعات والمنظمات الشبانية الأخرى سواء أكان التضامن محققا في جماعات صغيرة أم تنظيمات رسمية .كما يحس الشاب في مرحلة الشباب بذاتيته ولا يميل إلى الأحد بالتوجيه إلا إذا اقتنع بعد مناقشة غير قصيرة كما أنه يحتاج إلى تكوين صداقات مع من يختارهم هو ونحس معهم بالراحة، والاتصال معهم بشعره بأنه مرغوب فيه معهم ويوجه عام، ويتميز سلوكه نحو الجماعة بالولاء لها والتضحية في سبيلها كما يتصرف بعض الشيء عن أسوله الازدياد ولاته الجماعة التي يشعر أنها أداة هامة لتحقيق أغلب رغباته عن طريقها.

ويتصف الشباب بالقابلية والقدرة الكبيرة على التغير والنمو والرغبة في التحرر، وأكثر تجاوبا مع مستلزمات التغيير، وأكثر فئات المجتمع قدرة على العطاء السخي بهدف تحقيق الذات وإثبات القدرة على

تحمل المسؤولية، ويرى "كولز coles أن الشباب يواجه الكثير من صور الحراك حتى يصبح مواطنا مندمجا في مجتمعه، حيث ينتقل من حالة للاعتماد على الغير إلى حالة الاستقلال النسبي فالشباب ينتقلون من مرحلة التعليم إلى سوق العمل، وينتقلون من المنزل إلى البيئة الخارجية وتكوين أسرة مستقلة، والشباب الجامعي طموح للتغير وقادر على الحركة والتظاهر ويرغب في التميز، ويواصل النقد ويبحث له عن مكان مناسب على خريطة الدولة.

وعليه فمرحلة الشباب هي مرحلة تمتاز بأنها فترة التحول الكوى في حياة الإنسان، إذ هي مرحلة ليست مفاجعة بقدر ما هي مرحلة انتقالية ذات مراحل متدرجة من مرحلة الطفولة التي تؤثر فيها من خلال مؤسسات التنشئة الاجتماعية، ومرحلة البلوغ والمراهقة وصولا إلى النضح المتكامل الجسمي والنفسي والاجتماعي للشباب، وهذا لابد من مختلف النظم الموجودة في المجتمع أن تولي عناية واسعة باحتياجات وشؤون الشباب والتعليم الجامعي لا يقتصر على تزويد الطلاب بالمعارف والتكوين الأكاديمي بل عليه أن يساهم في تزويدهم بالقيم والاتجاهات الانجابية وهذا بالتعاون بين الإدارة الجامعية والأسنان السياسية والاجتماعية والاقتصادية.(مشطوب،2017،ص123،124،125،126)

3. أهمية الطالب الجامعي:

لعل أهم ما يميز عصرنا الحالي أن قوة أي دولة لم تعد تقاس بما نملكه من إمكانيات مادية أو موارد طبيعية فحسب، بل أصبحت الإمكانيات البشرية أهم العوامل المؤثرة في تقدم الدولة وتطورها، ومن ثم تحرص كل أمة جادة في مسيرتها على رعاية شبابها .ولقد أصبحت قضية الشباب إحدى القضايا الهامة التي أثارت الاهتمام سواء على المستوى العلمي أو على المحلية المستويات، وهنا تبرز مسؤولية الجامعات باعتبارها تضم صفوة الشباب وطليعة المثقفة ووقود الأمة وذخيرتها البشرية ومخزونها الاستراتيجي من رجالها، ولا تقصد بالجامعات أنها مؤسسات تعليمية، بل هي مجتمع إنساني متكامل له وظائفه المتعددة والمترابطة .ويعتبر الطالب بصفة عامة والطالب الجامعي بصفة خاصة من أهم قطاعات الشباب التي توجه إليها الدول مزيدا من الرعاية والاهتمام، ويكمن جوهر هذا الاهتمام في أن هذا القطاع يمثل القطاعات الخلافة والقوى المبدعة التي يستند إليها في بناء المجتمع سياسيا واجتماعيا واقتصاديا خاصة في المجتمعات النامية والحياة الجامعية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب لا تقل أهمية عن المواد العلمية المقررة وقد يتعلم الطالب من النشاط الجامعي العام، ومن الجمعيات العلمية والثقافية ومن المناقشات الحرة في الحرم الجامعي.

وقد أصبحت الجامعات في عصرنا الحالي مؤسسات تعليمية، الإضافة لكونها منظمة ينتمي إليها الطلاب خلال مرحلة من أهم مراحل حياتهم ليجدوا فيها إشباعا لمختلف جوانب شخصياتهم، فيتلقوا فيها مختلف العلوم والمعارف وتنمو خبراتهم وهواياتهم من خلال المشاركة في كافة جوانب النشاط الجامعي . وبذلك نجد انه قد حدث تطور في مفهوم التعليم أخرجه من النظام التقليدي الذي كان ينظر لوجود الطالب بمجرد التحصيل الدراسي، والحصول على شهادة تتيح له فرص العمل، إلى اعتباره عضوا في مجتمع يجب الاهتمام به من مختلف الجوانب الاجتماعية السياسية، الجمالية والخلقية لتحقيق تكامل متزن بين الجوانب ليكون المواطن الصالح .والهدف الأساسي للاهتمام بطلاب الجامعات والمعاهد هو إطلاق طلقات الشباب وصقل مواهبهم، وتنمية قدراتهم على التفكير، والعمل وتحمل المسؤولية وذلك عن طريق الأنشطة الثقافية والاجتماعية والفنية.

ومن هذا المنطلق فان مسؤولية الجامعات ترتبط ارتباطا وثيقا بقضية الطلبة في أبعادها المتعددة ودورها يتعدى الجانب التعليمي ليشمل الجوانب المتعددة لاحتياجاتهم المعاصرة، ومشكلاتهم التي ما هي إلا نتاج للظروف التي يعيشون فيها. (فهمي، 2007، ص 37)

4. عوائق ومشكلات تواجه الطالب الجامعي:

إن العوائق والمشكلات التي تواجه الطلبة لا يجب أن يغفل عنها أي باحث في موضوع الحياة الجامعية والطلبة حيث لولا هؤلاء الطلبة لما وجدت الجامعات، كما أن هذه مرحلة انتقال الطلبة من المدرسة إلى الجامعة هي من أصعب الفترات الانتقائية في حياتهم، إذ ينتقلون من فضاء يمتاز بنوع من الحصار والضغط إلى فضاء حرا مفتوح وهذا يجعلنا نؤكد أنه في هذه المرحلة تعترضه العديد من العوائق من أبرزها ما يأتي ذكره. ومشكلات الشباب عديدة فمنها ما يتصل بصحته أو نفسيته، أو ما يتصل بموقفه في أسرته أو مدرسته وبيئته، ومنها مشكلاته الاجتماعية والثقافية والمادية ومنها ما يتعلق بظروف تحصيله وعمله ووقته الحر ومنها مشكلات قيادته وتوجيهه والنقص في ذلك .

ففي الجانب الاجتماعي قد يتحه الشباب نتيجة للتربية الخاطئة إلى الانخراط مع جماعات السوء، وهذا الانخراط يقوده إلى ظهور مشكلة الانحرافات السلوكية كالسرقة وارتكاب الجرائم، والغش في الامتحان وسوء التكيف الأسري والاجتماعي، كما يميل الشباب إلى الجنس الآخر ويؤثر على سلوكه ونشاطه، كما أنه يحاول أن يؤكد اعتزازه بشخصيته ويشعر بمكانته، وبرغم المحيطين به على الاعتراف له بذلك.

ومن خيوط النسيج الاجتماعي التي تفسح الارتباط بينها هي تشوه العلاقة بين الدولة والفرد، ما أدى إلى أن تعرض قيمة الانتماء الوطني الأعراض الضمور والهزال فكرا وفعلا وتوجها، والدولة هينا كمؤسسة مجتمعية بصرف النظر عن صورتها السياسية والحزبية، وقد أبرزت معطيات الواقع أن أحمد المجتمع يتحول إلى تجمعات وفئات يسعى كل منها إلى الوفاء بحاجاته وحل مشكلاته، وتحقيق تطلعاته بطرقه ومؤسساته الخاصة، بل وأحيانا بقوانينه الخاصة .ومن خلال هذا الاضطراب في هذه العلاقة بين الفرد والدولة.

وتشوه مضامين الاحتماء واهتزاز الاقتران بين الحقوق والوجبات، وعليه لابد من تصحيح الخريطة المثالية المسطحة التي ترسمها الكتب المدرسية والجامعية والأجهزة الإعلامية من أجل تكوين وهي ثقافي رشيد لدى الشباب.

كما يظهر تمرد الشباب وسخرته من بعض النظم القائمة حيث يعضى ويتمرد ويتحدى السلطة القائمة ويتطور إيمانه بالمثل العليا بشكل يؤدي به إلى السحرية الواقعية المحيطة به لبعدها عما يؤمن به، كما يتحلى التعصب في النقد اللاذع والنشاط الجامع ويزداد تعصب لأرائه متأثرا بعوامل كعلاقته بالوالدين وأنماط الثقافة والطبقات الاجتماعية التي ينتمي إليها، كما يعاني من انخفاض مستوى الدخل، وعدم وجود السكن الملائم والمواصلات والخدمات الصحية وغيرها من الأمور التي تسبب المعاناة والانحرافات بأشكالها المختلفة .

أما في الجانب النفسي فالشباب الجامعي يعاني من صراعات نفسية متباينة مثل بين الحاجة إلى الإشباع الجنسي وبين التقاليد الدينية والاجتماعية وصراع القيم مثل الصراع بين ما يعتقه الشباب من مبادئ وقيم وبين ما يمارسه الآخرون من حوله، وكذلك صراع المستقبل واختيار العمل أو الوظيفة لهذا يتسم بميله إلى التطرف وكثرة الاندفاع المتحمس، والعمل على تحقيق القبول له من جماعات الأقران والاهتمام بعضوية الجماعات والتجمعات. (مشطوب،2017ص126،127)

5. حقوق الطالب الجامعي في الجامعة:

5-1 حقوق الطالب في المجال الأكاديمي :

- الاستفسار والمناقشة العلمية اللائقة مع أعضاء هيئة التدريس سواء كان ذلك أثناء المحاضرات أو أثناء الساعات المكتبية لأعضاء هيئة التدريس.

- الحصول على البطاقة الجامعية التي تثبت شخصيته داخل وخارج الكلية.
- الإطلاع على جدوله الدراسي قبل بدء الدراسة لإتمام تسجيل المقررات التي يتيحها له النظام حسب أنظمة ولوائح الكلية.
- التحويل من تخصص إلى آخر حسب اللوائح والأنظمة داخل الكلية.
- الاستفادة من خدمات الإرشاد الأكاديمي.
- الحصول على وثيقة التخرج بعد إنهاء متطلبات التخرج وفقا لأنظمة ولوائح الكلية .
- أن تكون أسئلة الاختبارات ضمن إطار المنهج الدراسي ومحتوياته والمسائل التي تمت إثارتها أو الإحالة إليها أثناء المحاضرات. (غانم، 2011، ص 5)

2-5 حقوق الطالب في المجال غير الأكاديمي:

- الاستفادة من خدمات الرعاية الاجتماعية والنفسية التي تقدمها الكلية وفقا للوائح والأنظمة.
- توفير الرعاية الصحية الكافية له في عيادات ومستشفيات.
- الاستفادة من خدمات ومرافق الكلية السكن الجامعي، الإطعام...
- الحصول على الحوافز والمكافآت والإعانات المادية والمعنوية .
- الحق في التصويت والترشح لعضوية المجلس الطلابي لإيصال صوت الطالب حسب لائحة المجلس الطلابي.
- الحصول على الدعم والمساندة والخدمة اللائقة والمناسبة لاحتياجاته.
- الإطلاع على لوائح وتعليمات الكلية.
- التقدم بشكوى من خلال قسم خدمات الطلاب.
- تمكين الطلاب من معرفة مصير شكواه من قبل الجهة المسؤولة عنها.(غانم,2011, ص 6)

6. واجبات الطالب الجامعي في الجامعة:

يقصد بها الواجبات الأكاديمية وغير الأكاديمية التي يجب على الطالب الالتزام بها اتجاه الجامعة والتي تندرج تحت :

6-1 واجبات الطالب في المجال الأكاديمي :

- التزام الطالب بالانتظام في الدراسة والقيام بكافة المتطلبات الدراسية في ضوء القواعد والمواعيد المنظمة لبدء الدراسة ونهايتها والتحويل والتسجيل.
- التزام الطالب باحترام أعضاء هيئة التدريس والموظفين والعمال من منسوبي الجامعة والطلاب داخل الجامعة.
- التزام الطالب باحترام القواعد والترتيبات المتعلقة بسير المحاضرات والانتظام فيها وعدم التغيب عنها.
- التزام الطالب عند إعداد البحوث والمتطلبات الدراسية الأخرى للمقررات بعدم الغش فيها وعدم اللجوء إلى الوسائل غير مشروعة لإعداد تلك البحوث والدراسات.
- الالتزام بتنفيذ العقوبة الموقعة عليه في حالة إخلاله بلوائح وأنظمة الكلية.
- عدم القيام بأي سلوك يتنافى مع الدين والأعراف والتقاليد الاجتماعية ويؤثر على الوضع الأكاديمي والمهني للطالب. (وثيقة حقوق والتزامات الطالب الجامعي، ص11)

6-2 واجبات الطالب في المجال غير الأكاديمي:

- الالتزام بأنظمة الجامعة ولوائحها وتعليماتها والقرارات الصادرة وعدم التحايل عليها أو انتهاكها أو تقديم وثائق مزورة للحصول على أي حق أو ميزة خلافا لما تقضي به الأحكام ذات العلاقة.
- الالتزام بعدم التعرض لممتلكات الجامعة بالإتلاف أو العبث بها أو تعطيلها عن العمل.
- الالتزام بالزي والسلوك المناسبين لأعراف الجامعة الإسلامية، وعدم القيام بأي أعمال مخلة بالأخلاق الإسلامية أو الآداب العامة داخل الجامعة.
- الالتزام بالهدوء والسكينة داخل مرافق الجامعة والامتناع عن التدخين فيها وعدم إثارة الإزعاج أو التجمع غير مشروع أو التجمع المشروع في الأماكن غير المخصصة لذلك.
- المحافظة على النظافة العامة داخل مرافق الجامعة.
- حمل البطاقة الجامعية والمحافظة عليها وعدم إساءة استعمالها، وتقديمها للمختصين عند الطلب، وإعادتها عند انتهاء العلاقة بالكلية. (لائحة حقوق الطالب الجامعي وواجباته,2013, ص 12)

خلاصة الفصل:

يمثل الطلب الجامعي محور العملية التعليمية في المرحلة الجامعية، حيث ينتقل من مرحلة التعليم المدرسي الى بيئة تعليمية أكثر استقلالية ومسؤولية ويواجه خلال هذه المرحلة العديد من التحديات التي تتطلب منه التكيف مع انظمة الجامعة، واكتساب مهارات جديدة، وتنمية قدراته الفكرية والأكاديمية.

فالطالب الجامعي لا يقتصر دوره على تلقي المعلومات فقط، بل يصبح مسؤولا عن تنظيم وقته، وادارة دراسته، والمشاركة في الأنشطة الجامعية، مما يساعده على تطوير مهاراته الشخصية والاجتماعية

كما أن الحياة الجامعية تفتح أمامه أفاقا جديدة من المعرفة والتخصصات المختلفة، مما يجعله قادرا على استكشاف مجالات اهتمامه وصقل مهاراته العملية، لكنه قد يواجه صعوبات مثل ضغط الدراسة، التكيف مع متطلبات النظام الاكاديمي، وصعوبة بعض المواد الدراسية، بالإضافة الى تحديات اجتماعية ونفسية تؤثر على استقراره وتحقيقه لأهدافه، لذلك من المهم ان يسعى الطالب الجامعي الى تطوير استراتيجيات فعالة للتعلم، وادارة وقته بشكل جيد، والاستفادة من الموارد المتاحة داخل الجامعة مثل المكتبات، والاستشارات الاكاديمية، والانشطة الطلابية، مما يعزز من فرص نجاحه الاكاديمي والشخصي

وبالتالي، فان النجاح في الحياة الجامعية لا يعتمد فقط على التحصيل الدراسي، بل يتطلب ايضا التوازن بين الجوانب الاكاديمية والاجتماعية والشخصية، مما يساعد الطالب على بناء مستقبل مهني وحياتي ناجح.

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث

الاجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1. التذكير بفرضيات البحث.
2. الدراسة الاستطلاعية.
3. منهج الدراسة.
4. مجتمع وعينة الدراسة.

4-1 مجتمع الدراسة.

4-2 عينة الدراسة.

4-2-1 حجم عينة الدراسة الأساسية.

4-2-2 طرق اختيار عينة الدراسة الأساسية.

4-2-3 خصائص عينة الدراسة الأساسية.

5. مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية.
6. أدوات الدراسة.
7. الأساليب الاحصائية.

خلاصة الفصل

تمهيد :

بعد ان تم التعرض إلى الجانب النظري في الفصول السابقة لهذه الدراسة حتى تكون كأرضية نعتمد عليها لبناء عمل منهجي ميداني للكشف عن المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين والمقارنة بين الجنسين (ذكر/أنثى) (للتحقق من فرضيات الدراسة).

يأتي الجانب الميداني للدراسة، وهذا الفصل يعد بمثابة تكملة للجانب النظري، ومن خلال هذا الفصل سنتناول: مجالات الدراسة والمنهج، عينة الدراسة، ادوات جمع البيانات والأساليب الاحصائية.

1. التذكير بفرضيات البحث:

وتتمثل فرضيات هذه الدراسة فيما يلي:

أ – الفرضية العامة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.

ب – الفرضيات الجزئية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات النظام الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الامتحانات والتقويم لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات محتوى المقررات لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المشكلات الشخصية لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عملية التعلم لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.

2. الدراسة الاستطلاعية :

قبل القيام بأي دراسة ميدانية يجب على الباحث أن يقوم بدراسة استطلاعية للتعرف على المكان الذي سيطبق فيه الدراسة الأساسية كونها تمكن الباحث من الاستطلاع على الظاهرة وجودها في الواقع وتحديد العينة التي تخدم هذه الدراسة.

يمكن القول أن الدراسة الاستطلاعية تسبق الدراسة الأساسية حيث من خلال الدراسة الاستطلاعية يكون باستطاعتنا جمع أكبر وأهم المعلومات الخاصة بموضوع دراستنا فهي خطوة مهمة. (مصطفى عشوي،2003، ص110)

- كما تعرف أيضا الدراسة الاستطلاعية على إنها عبارة بحث أولي يقوم به الطالب على عينة مصغرة لتحديد الأداة والمنهج وأهم الأساليب المناسبة للدراسة الأساسية التي تمكنه من التوصل إلى الفرضيات التي تخدم الموضوع البحث. (محمد سيد فهمي، 200، ص 79)

2-1 أهداف الدراسة الإستطلاعية:

تهدف دراستنا الاستطلاعية إلى تحقيق ما يلي:

- التفاعل المباشر مع الميدان، البحث من أجل فهم أعمق لمتغير الدراسة، وجمع المعطيات اللازمة لصياغة الإشكالية وفقا للمعايير المنهجية.
- جمع البيانات المتعلقة بمتغير الدراسة (المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعين).
- إجراء الحسابات السيكومترية للأداة من خلال التأكد من خصائصها المتعلقة بالصدق والثبات.

2-2 عينة الدراسة الاستطلاعية:

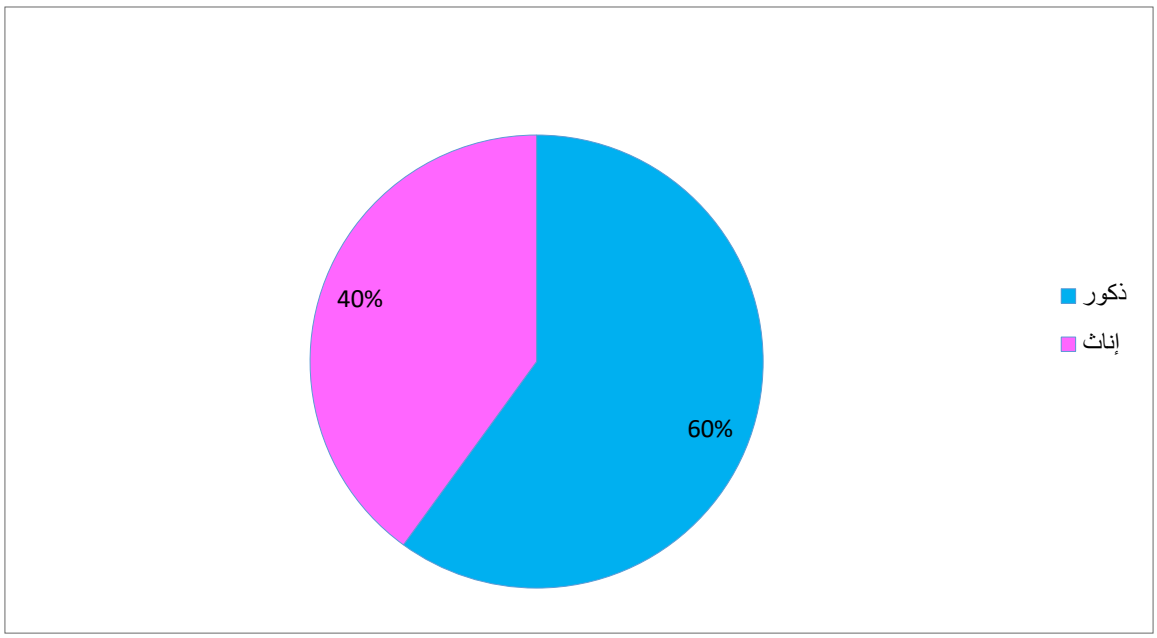
تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) طالبا وطالبة) السنة أولى ماستر (حيث بلغ عدد الاناث (12) طالبة بينما بلغ عدد الذكور (18) طالبا وقد تراوحت أعمارهم ما بين 23 إلى 26 سنة .

الجدول رقم (1): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	18	%60
إناث	12	%40
المجموع	30	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن عدد الذ كور أكبر من عدد الإناث حيث بلغ تعدادهم18 طالبا أي نسبة 60 % في حين بلغ عدد الإناث 12 طالبة أي نسبة40% .

الشكل رقم (1): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس.

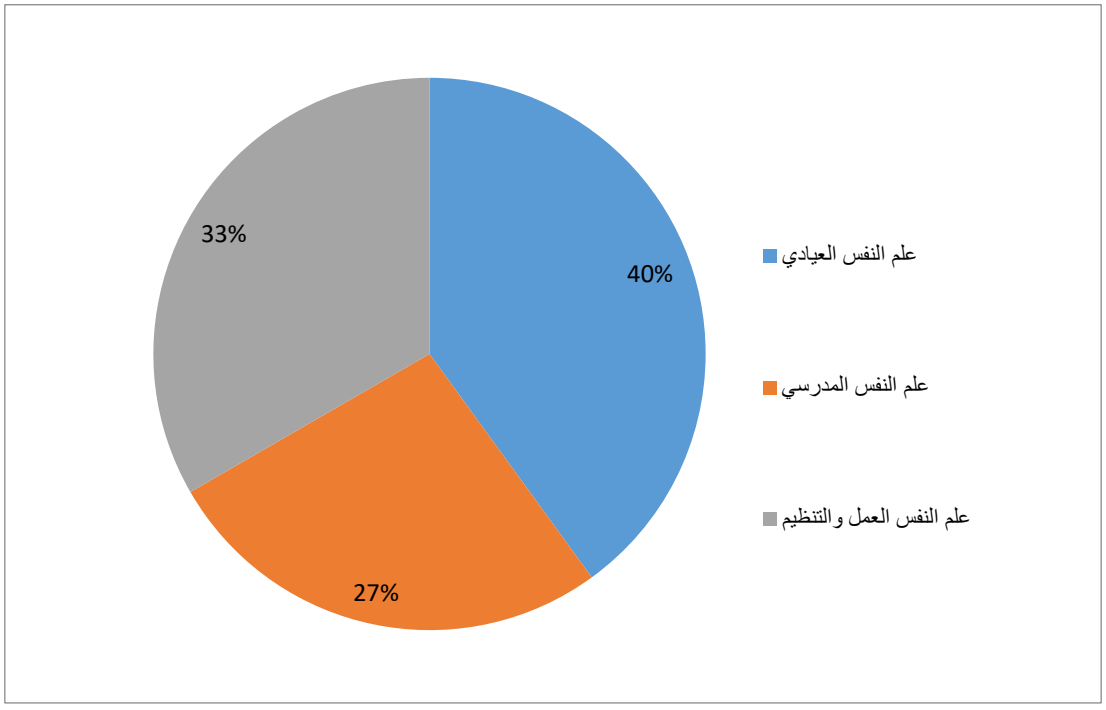


الجدول رقم (2): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص.

التخصص	العدد	النسبة المئوية
علم النفس العيادي	12	%40
علم النفس المدرسي	8	%27
علم النفس العمل والتنظيم	10	%33
المجموع	30	%100

من خلال الجدول نلاحظ ان طلبة تخصص علم النفس العيادي قد بلغ عددهم 12 طالبا أي بنسبة قدرها(40%)، يليها طلبة تخصص علم النفس عمل وتنظيم ب10 طلاب (33%)، وأخيرا طلبة تخصص بعلم النفس المدرسي البالغ عددهم 8 طلبة و المقدرة نسبتهم ب(27%),

الشكل رقم (2): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص.



2-3 الحدود المكانية والزمنية لأجراء الدراسة الاستطلاعية:

تمت الدراسة الاستطلاعية في جامعة تيزي وزو على الطلبة الجامعين بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية (قسم علم النفس) السنة أولى ماستر وذلك من (16 إلى 18 فيفري 2025).

2-4 مراحل إجراء الدراسة الاستطلاعية:

- **المرحلة الأولى:** الحصول على أهم المعلومات الخاصة بعينة الدراسة من الإحصائيات وعدد التخصصات التي تنتمي لها عينات الدراسة والتي بلغت 30 طالبا.
- **المرحلة الثانية:** بعد الحصول على المقياس الخاص بالمشكلات الدراسية تم توزيعه على العينة الإستطلاعية للإجابة على البنود.
- **المرحلة الثالثة:** بعد جمع المقياس من قبل افراد العينة الإستطلاعية تم التحقيق من خصائصه السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات. (عد الى الصفحة 104،103)
- **المرحلة الرابعة:** بعد التحقق من الصدق والثبات على عينة الدراسة الإستطلاعية أصبح من الممكن تطبيقه على العينة الأساسية.

2-5 من أهم نتائج الدراسة الاستطلاعية :

من خلال تطبيق الدراسة الاستطلاعية تم التأكد من ملائمة مقياس المشكلات الدراسية وامكانية تطبيقه على العينة الأساسية .

3. منهج الدراسة :

في هذه الدراسة اعتمدنا على المنهج الوصفي المقارن الذي يهتم بالمقارنة بين الظواهر وابراز أوجه الشبه والاختلاف بين ظاهرتين او أكثر. (محمد سرحان،2019، ص 76)

وهذا المنهج يلائم موضوع بحثنا الذي يتناول أهم الفروق بين الطلبة (ذكور واناث) حول المشكلات الدراسية بمختلف أبعادها والتي يتعرض لها الطالب الجامعي فهذا المنهج يعتبر أحد المناهج الاساسية في البحث.

4. مجتمع وعينة الدراسة:

4-1 مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة هو المجتمع الإحصائي الذي يتم اجراء الدراسة عليه ويشمل جميع أنواع المفردات كالأشخاص، كالسيارات ...الخ. (محمد سرحان،2019، ص 158).

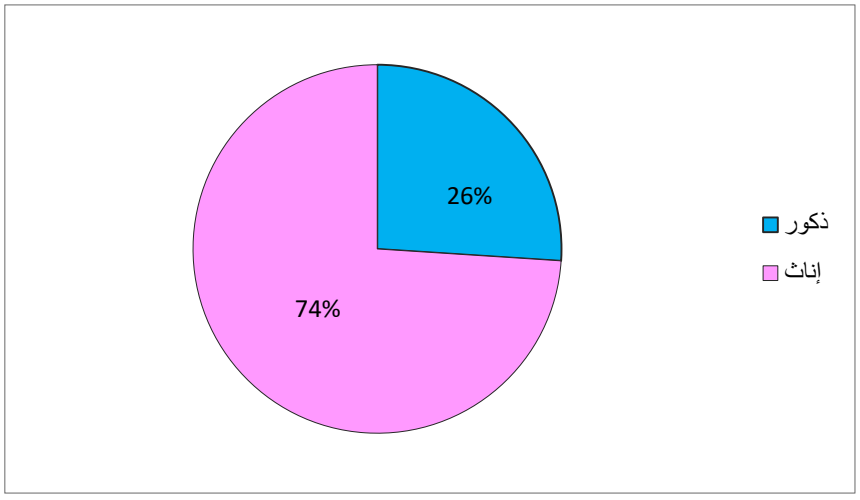
ويشمل مجتمع دراستنا جميع طلبة تيزي وزو السنة أولى ماستر (قسم علم النفس) والبالغ عددهم الاجمالي437 طالب وطالبة.

الجدول رقم (03): يوضح أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	95	% 26
إناث	270	% 74
المجموع	365	% 100

من خلال الجدول نلاحظ أن عدد الإناث أكبر من عدد الذكور حيث بلغ عددهن 270 طالبة أي بنسبة(74%) في حين بلغ عدد الذكور 95 طالب أي بنسبة(26%)، ويعتبر هدا شيئا طبيعيا حيث شهدت مختلف الجامعات الجزائرية في السنوات الأخيرة وبمختلف تخصصاتها تزايد ارتفاع نسبة الإناث عن الذكور.

الشكل رقم (03): يوضح أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس.

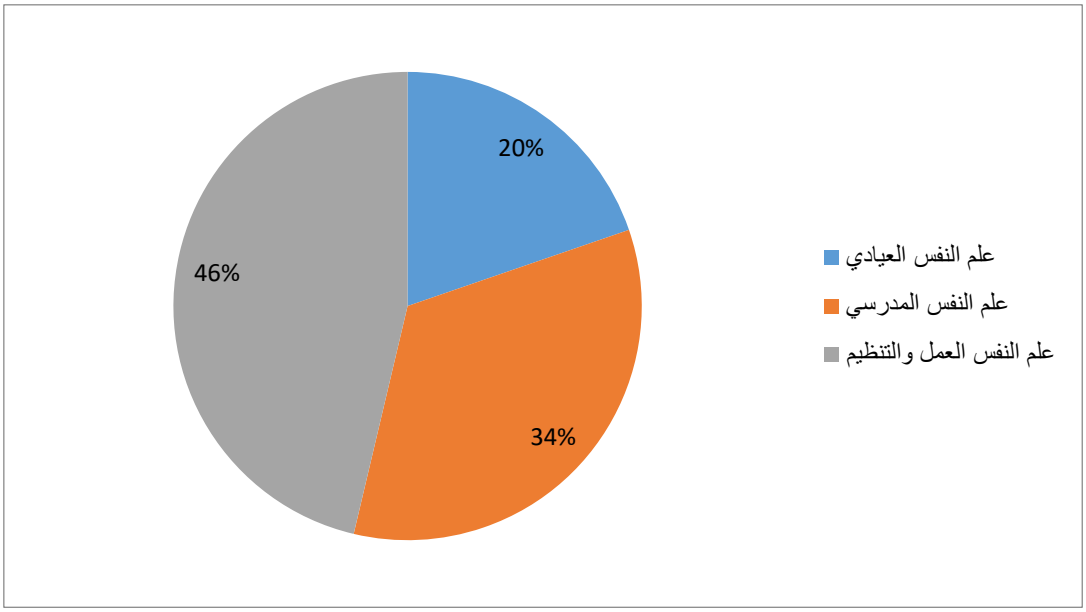


الجدول رقم (04): يوضح أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير التخصص.

التخصص	العدد	النسبة المئوية
علم النفس العيادي	72	% 20
علم النفس المدرسي	124	% 34
علم النفس العمل والتنظيم	169	% 46
المجموع	365	% 100

من خلال الجدول نلاحظ أن طلبة تخصص علم النفس عمل وتنظيم قد بلغ عددهم 169 طالبا أي بنسبة قدرها (46%)، يليها طلبة تخصص المدرسي ب 124 طلاب (34%)، وأخيرا طلبة تخصص علم النفس العيادي البالغ عددهم 72 طلبة و المقدرة نسبتهم ب(20%).

الشكل رقم (04): يوضح أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير التخصص.



4-2 عينة الدراسة الأساسية :

عينة الدراسة عبارة عن مجموعة جزئية مأخوذة من دراسة الكلية التي تم اختيارها واجراء الدراسة عليها من أجل استخدامها على النتائج وتعميها على مجتمع الدراسة الأصلية (محمد سرحان، 2019، ص 160)

في هذه الدراسة تم استخراج عينة البحث الأساسية من المجتمع الأصلي للدراسة المتمثل في طلبة جامعة تيزي وزو السنة أولى ماستر (قسم علم النفس).

4-2-1حجم عينة الدراسة الأساسية :

بلغ حجم أفراد عينة الدراسة الأساسية 100 طالب جامعي (ذكور/ واناث) (السنة أولى ماستر) قسم علم النفس من التخصصات الثلاثة التالية :

- علم النفس العيادي.
- علم النفس العمل والتنظيم.
- عام النفس المدرسي.

4-2-2 طرق اختيار عينة الدراسة الأساسية:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بالطريقة الغير العشوائية العرضية، والتي يتم اللجوء اليها عندما لا يتوفر للباحث أي اختيار لسحب عينة، يقوم بالقيام بالتحقق على العناصر التي تقع في يده. حيث يلعب هنا عامل الحظ بالمعنى العامي دور هام في الحصول على هذا النوع من العينة، حيث يقوم الباحث باختبار مثلا أشخاص مارين في طريق معين أو داخلين إلى محل معين ليحقق معهم، ويطرح هذا النوع من العينة بعض الصعوبات تتعلق أساسا بالتمثيلية وعليه بتعميم النتائج. **(سعيد سبعون، 2012، ص 147)**

4-2-3 خصائص عينة الدراسة الأساسية :

تكونت الدارسة الحالية من 100 طالب جامعي (ذكور/وإناث) (السنة أولى ماستر) قسم علم النفس وقد تراوحت أعمارهم ما بين23 إلى 26 سنة.

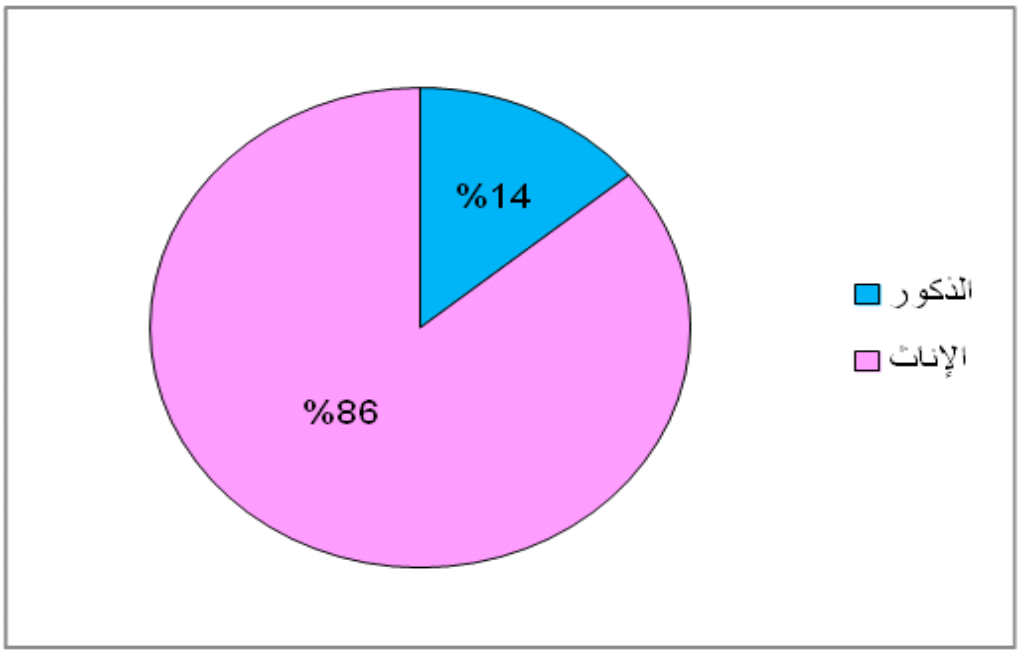
- فيما يلي عرض لخصائص هذه العينة.

الجدول رقم (05): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	14	%14
الإناث	86	%86
المجموع	100	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن عدد الإناث أكبر من عدد الذكور حيث بلغ عددهن 86 طالبة أي بنسبة 86 % في حين بلغ عدد الذكور 14 طالب أي بنسبة 14%.

الشكل رقم (05): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.

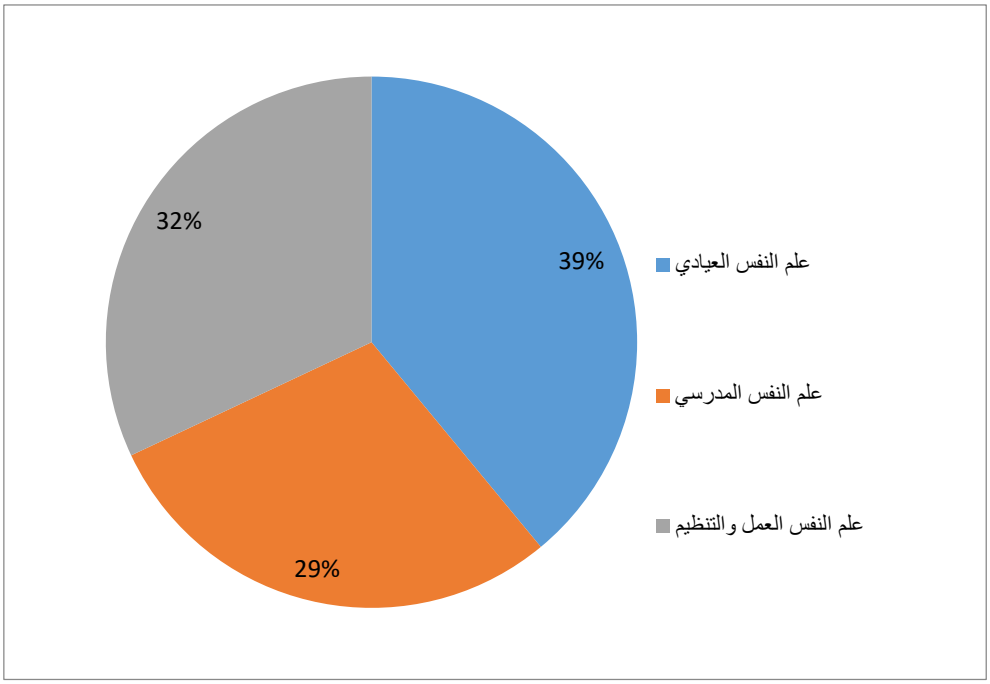


الجدول رقم (06): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص.

التخصص	العدد	النسبة المئوية
علم النفس العيادي	39	%39
علم النفس المدرسي	29	%29
علم النفس العمل والتنظيم	32	%32
المجموع	100	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن طلبة تخصص علم النفس العيادي قد بلغ عددهم 39 طالبا أي بنسبة قدرها (39%)، يليها طلبة تخصص علم النفس عمل وتنظيم ب 32 طالبا أي بنسبة (32%)، وأخيرا طلبة تخصص علم النفس المدرسي البالغ عددهم 29 طالبا والمقدرة نسبتهم (29%).

الشكل رقم (06): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص.



5- مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية :

تمت الدراسة الأساسية في جامعة تيزي وزو على الطلبة الجامعين بكلية العلوم الإجتماعية والإنسانية قسم علم النفس (السنة أولى ماستر خلال 2 إلى غاية 6 مارس2025).

6- ادوات الدراسة :

في هذه الدراسة تم الإعتماد على مقياس المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين ل (رشاد علي عبد العزيز موسى، مديحة منصور سليم الدسوقي، 2011).

6-1 وصف المقياس:

يتكون المقياس من (60) عبارة موزعا على 6 ابعاد متمثلة في النظام الاكاديمي والامتحانات والتقويم، محتوى المقررات، التفاعل الاجتماعي، المشكلات الشخصية، عملية التعلم، وكل بعد يتكون من (10) عبارات .

6-2 طريقة تصحيح المقياس:

- يتم تصحيح هذا المقياس من خلال الاستجابة بواسطة ميزان تقدير على النحو التالي:

- مشكلة كبيرة ـــــــــ تعطى لها أربع درجات
- مشكلة متوسطة ـــــــــ تعطى لها ثلاثة درجات
- مشكلة البسيطة ـــــــــ تعطى لها درجة واحدة
- ليست مشكلة ـــــــــ تعطى لها درجة واحدة

حيث مجموع درجات على كل بعد من أبعاد المقياس من عشر درجات الى أربعين درجة.

الجدول رقم (07): يوضح أبعاد مقياس المشكلات الدراسية لدى الشباب الجامعي.

المشكلات	العبارات	ابعاد
النظام الأكاديمي	55-49-43-37-31-25-19-13-7-1	10
الامتحانات والتقويم	56-50-44-38-32-26-20-14-8-2	10
محتوى المقررات	57-51-45-39-33-27-21-15-9-3	10
التفاعل الاجتماعي	58-52-46-40-34-28-22-16-10-4	10
مشكلات الشخصية	59-53-47-41-35-29-23-17-11-5	10
عملية التعلم	60-54-48-42-36-30-24-18-12-6	10

3-6 الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة :

- **الصدق:** قام موسى (1999) بحساب صدق قائمة المشكلات الدراسية لطلبة الجامعة باستخدام أسلوب الاتساق الداخلي، من خلال تطبيقها على عينة مكونة من(130) طالبا وطالبة من كليتي التربية والعلوم الزراعية بجامعة الملك فيصل بالسعودية من مستويات دراسية مختلفة. وقد تراوحت معاملات الارتباط من 0,54 إلى 0,77، وكلها معاملات دالة إحصائية عند مستوى 0,01. (موسى ومديحة،2011، ص520)
- **الثبات:** تم حساب ثبات قائمة المشكلات الدراسية لطلبة الجامعة باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ، بلغت معاملات الثبات كما يلي: النظام الأكاديمي (0,71)، الإمتحانات والتقويم (0,79)، محتوى المقررات الدراسية (0,63)، التفاعل الاجتماعي في محيط الجامعة(0,69)، المشكلات الشخصية المرتبطة بالدراسة(0,73)، عملية التعلم(0,73)، وكلها معاملات مقبولة إحصائية. (موسى ومديحة،2011، ص520)

وفي دراستنا الحالية ثم إعادة حساب صدق وثبات المقياس.

6-4 حساب الصدق والثبات للمقياس:

6-4-1 حساب صدق المقياس:

- حساب صدق المقياس بواسطة الاتساق الداخلي

الجدول (08): يوضح صدق الاتساق الداخلي لإبعاد مقياس المشكلات الدراسية.

الأبعاد	معامل برسون
النظام الأكاديمي	0.84
الامتحانات والتقويم	0.76
محتوى المقررات	0.71
التفاعل الاجتماعي	0.64
المشكلات الشخصية	0.71
عملية التعلم	0.67

من خلال الجدول نلاحظ ان جميع أبعاد المقياس معامل الارتباط برسون قريب من 1 وهذا يدل على ان المقياس يتمتع بصدق عالي وبالتالي يمكن الاعتماد عليه كأداة أساسية لدراستنا.

- حساب الصدق بواسطة المقارنة الطرفية لمقياس المشكلات الدراسية.

الجدول رقم (09): يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس مشكلات الدراسية.

الدرجات	التكرارات	المتوسط الحسابي	*f*	T	درجة حرية	مستوى المعنويةsig	مستوى الدلالة
العليا		175.46	1.73	5.54	28	0.00	0.01
الدنيا		144.86					

من خلال الجدول الذي يتكون من الدرجات العليا المتمثلة من 15 فرد ودرجات الدنيا المتكونة ايضا من 15 فرد، نلاحظ أن المتوسط الحسابي للدرجات العليا بلغ (175,46) بينما درجات الدنيا بلغ

المتوسط الحسابي لديهم(144,86) في حيث قيمة f تساوي(1,73) أما (T) فهي (5,54) عند درجة حرية 28 نلاحظ قيمة مستوى المعنوية (sig) (0,0000) فهي أصغر من مستوى الدالة(0,01)

وبالتالي توجد فروق بين درجات العليا والدنيا وهذا دليل أن المقياس صادق يمكن الإعتماد عليه وتطبيقه على عينة هذه الدراسة.

6-4-2 حساب ثبات المقياس:

جدول رقم (10): يوضح ثبات المقياس بواسطة ألفا كرونباخ.

المجموع العبارات	معامل الفا كرونباخ
60	0.86

من خلال الجدول نلاحظ ن المعامل ألفا كرونباخ يساوي 0.86 وهي قيمة مرتفعة وعالية أي أنه يدل على أن المقياس يتمتع بثبات عالي وقوي وبالتالي يمكن الإعتماد عليه في الدراسة الأساسية وتطبيقه على أفراد العينة.

7-الأساليب الاحصائية:

اعتمدنا في هذه الدراسة على مجموعة من الأساليب الاحصائية التي ساعدت على الحصول على نتائج دقيقة وموضوعية لفرضيات الدراسة، من بين هذه الأساليب نذكر:

- متوسط الحسابي
- النسب المئوية
- معامل برسون
- إختبار (T)
- f
- ألفا كرونباخ

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى عدة خطوات إجرائية عديدة بدأ في التذكير بفرضيات الدراسة، ثم اتبعنا أسلوب العينة العرضية غير عشوائية، في إختيار عينة الدراسة في جامعة تيزي وزو وتم ذلك باستخدام المنهج المقارن لدراسة ظاهرة تربوية، واعتمدنا على أداة في جمع المعلومات، وأخيرا إعتمدنا على مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات التي تم جمعها في الدراسة الحالية.

الفصل الرابع

عرض وتفسير ومناقشة النتائج

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الفرضيات.

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة.

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضيات الجزئية الأولى.

1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

1-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

1-6- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.

1-7- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.

1-8- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السادسة.

2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضيات.

2-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة.

2-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

2-3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

2-4- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

2-5- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.

2-6- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.

2-7- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

لا تكتمل خطوات البحث إلا بنتائجه حيث توصلنا بعد إجراء البحث الميداني الذي يتضمن هذا الفصل وهو عرض وتحليل النتائج الدراسية الميدانية كما افرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها بعد تطبيق أدوات القياس على عينة الدراسة لغرض تحليل وتفسير النتائج واختبار فرضيتها، حيث اعتمدنا على اختبار" T" لحساب الفروق بين الجنسين (ذكر/أنثى) لمعرفة تحقق او عدم تحقق فرضيات الدراسة.

1-عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1 عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.

للتحقيق من صحة هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار"T" للفروق، وتحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (11): يبين اختبار T TEST (T) للفروق في درجات المشكلات الدراسية وفقا لمتغير الجنس.

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"T"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
الاناث	86	158.38	22.18	1.45-	0.14	0,05	غير دالة
الذكور	14	168.38	28.91				

يتبين من خلال نتائج الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغ المتوسط الحسابي للإناث حسب متغير درجات المشكلات الدراسية (158.38) بانحراف معياري قدره (22.18)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور

حسب متغير درجات المشكلات الدراسية (168.38) بانحراف معياري قدره (28.91)، كما بلغت قيمة"T" (1.45-) وهي غير دالة إحصائيا لأن الدلالة الإحصائية (0.14) أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

فبالتالي الفرضية لم تتحقق، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في في درجات المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.

2-1 عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الاولى:

تنص الفرضية الاولى على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات النظام الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.

للتحقيق من صحة هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار"T" للفروق، وتحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (12): يبين اختبار T TEST (T) للفروق في درجات النظام الأكاديمي وفقا لمتغير الجنس.

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"T"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
الاناث	89	27.56	4.96	0.34-	0.72	0,05	غير دالة
الذكور	14	28.07	5.10				

يتبين من خلال نتائج الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في في درجات النظام الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغ المتوسط الحسابي للإناث حسب متغير درجات النظام الأكاديمي (27.56) بانحراف معياري قدره (4.96)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور حسب متغير درجات النظام الأكاديمي (28.07) بانحراف معياري قدره (5.10)، كما بلغت قيمة"T"

(0.34-) وهي غير دالة إحصائيا لأن الدلالة الإحصائية (0.72) أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

فبالتالي الفرضية لم تتحقق، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات النظام الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.

1-3 عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الامتحانات والتقويم لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.

للتحقيق من صحة هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار"T" للفروق، وتحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (13): يبين اختبار T TEST (T) للفروق في درجات الامتحانات والتقويم وفقا لمتغير الجنس.

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"T"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
الاناث	86	27.68	4.61	1.81-	0.07	0,05	غير دالة
الذكور	14	30.07	4.28				

يتبين من خلال نتائج الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الامتحانات والتقويم لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغ المتوسط الحسابي للإناث حسب متغير درجات الامتحانات والتقويم (27.68) بانحراف معياري قدره (4.61)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور حسب متغير درجات الامتحانات والتقويم (30.07) بانحراف معياري قدره (4.28)، كما بلغت قيمة "T" (1.81-) وهي غير دالة إحصائيا لأن الدلالة الإحصائية (0,07) أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

فبالتالي الفرضية لم تتحقق، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الامتحانات والتقويم لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.

1-4 عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات محتوى المقررات لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.

للتحقيق من صحة هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار"T" للفروق، وتحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (14): يبين اختبار T TEST (T) للفروق في درجات محتوى المقررات وفقا لمتغير الجنس.

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"T"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
الاناث	86	26.47	4.59	0.43-	0.66	0,05	غير دالة
الذكور	14	27.07	5.87				

يتبين من خلال نتائج الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات محتوى المقررات لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغ المتوسط الحسابي للإناث حسب متغير درجات محتوى المقررات (26.47) بانحراف معياري قدره (4.59)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور حسب متغير درجات محتوى المقررات (27.07) بانحراف معياري قدره (5.87)، كما بلغت قيمة"T" (-0.43) وهي غير دالة إحصائيا لأن الدلالة الإحصائية (0,66) أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

فبالتالي الفرضية لم تتحقق، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات محتوى المقررات لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.

1-5 عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.

للتحقيق من صحة هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار"T" للفروق، وتحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (15): يبين اختبار T TEST (T) للفروق في درجات التفاعل الاجتماعي وفقا لمتغير الجنس.

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"T"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
الاناث	86	26.26	4.93	1.31-	0.19	0,05	غير دالة
الذكور	14	28.21	6.39				

يتبين من خلال نتائج الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغ المتوسط الحسابي للإناث حسب متغير درجات التفاعل الاجتماعي (26.26) بانحراف معياري قدره (4.93)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور حسب متغير درجات التفاعل الاجتماعي (28.21) بانحراف معياري قدره (6.39)، كما بلغت قيمة "T" (1.31-) وهي غير دالة إحصائيا لأن الدلالة الإحصائية (0,19) أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

فبالتالي الفرضية لم تتحقق، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية درجات التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.

6-1 عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المشكلات الشخصية لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.

للتحقيق من صحة هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار"T" للفروق، وتحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (16): يبين اختبار T TEST (T) للفروق في درجات المشكلات الشخصية وفقا لمتغير الجنس.

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"T"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
الاناث	86	23.30	5.93	1.66-	0.09	0,05	غير دالة
الذكور	14	26.14	5.85				

يتبين من خلال نتائج الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المشكلات الشخصية لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغ المتوسط الحسابي للإناث حسب متغير درجات المشكلات الشخصية (23.30) بانحراف معياري قدره (5.93)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور حسب متغير درجات المشكلات الشخصية (26.14) بانحراف معياري قدره (5.85)، كما بلغت قيمة"T" (-1.66) وهي غير دالة إحصائيا لأن الدلالة الإحصائية (0.09) أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

فبالتالي الفرضية لم تتحقق، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية درجات المشكلات الشخصية لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.

1-7 عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عملية التعلم لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.

للتحقيق من صحة هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار"T" للفروق، وتحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (17): يبين اختبار T TEST (T) للفروق في درجات عملية التعلم وفقا لمتغير الجنس.

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"T"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
الاناث	86	27.70	6.04	0.42-	0.67	0,05	غير دالة
الذكور	14	28.42	4.98				

يتبين من خلال نتائج الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عملية التعلم لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغ المتوسط الحسابي للإناث حسب متغير درجات عملية التعلم (27,70) بانحراف معياري قدره (6,04)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للذكور حسب متغير درجات عملية التعلم (28,42) بانحراف معياري قدره (4,98)، كما بلغت قيمة"T"

(0,42-) وهي غير دالة إحصائيا لأن الدلالة الإحصائية (0,67) أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

فبالتالي الفرضية لم تتحقق، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية درجات عملية التعلم لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.

2-تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

2-1 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

توصلت نتائج الفرضية العامة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في في درجات المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس، وهو ما يشير إلى أن الذكور والإناث في المرحلة الجامعية يواجهون تحديات دراسية متشابهة إلى حدّ كبير، بغض النظر عن اختلاف الجنس. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البيئة الجامعية تفرض على جميع الطلبة، دون تمييز، متطلبات أكاديمية موحدة تتعلق بالمقررات، والامتحانات، وضغوط الأداء، ما يؤدي إلى تقارب في مستوى إدراك المشكلات الدراسية. كما أن نضج الطلبة الجامعيين وتطور مهاراتهم في التكيف والتخطيط قد يسهم في تقليص الفروقات الفردية

المرتبطة بالجنس، لا سيما في ظل تزايد الوعي بأهمية التعليم لدى كلا الطرفين، والاتجاه المتصاعد نحو المساواة في الأدوار الأكاديمية. وعليه، فإن غياب الفروق بين الجنسين قد يكون انعكاسًا لواقع جامعي يفرض ضغوطًا عامة تتجاوز الاعتبارات الجندرية، ويُبرز الحاجة إلى النظر في متغيرات أخرى أكثر تأثيرًا، مثل التخصص الدراسي أو الظروف النفسية والاجتماعية المحيطة بالطالب.

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع ما توصلت إليه دراسة بوحفص، سامية (2019) التي أجريت بجامعة باتنة، حيث أوضحت أن الطلبة الجامعيين من الجنسين يعانون من مشكلات دراسية متشابهة، ترتبط أكثر بطبيعة النظام الجامعي وضغوط الدراسة، وليس باختلاف الجنس. كما دعمت دراسة بن عمران، نسرين (2020) هذه النتيجة، إذ بينت أن العوامل المؤثرة في المشكلات الدراسية تشمل البنية التحتية الجامعية، طرق التدريس، ومحتوى المقررات، دون أن تسجل فروقًا تذكر حسب الجنس. وخلصت دراسة السايح، فوزية (2021) إلى أن الضغوط الدراسية الجامعية تُؤثر في كلا الجنسين بشكل متوازن تقريبًا، نظرًا لتقارب الأدوار والمسؤوليات بين الطلبة في البيئة الجامعية.

في المقابل، اختلفت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة يوسفي، كريمة (2017) التي أبرزت وجود فروق دالة إحصائيًا، لصالح الإناث، في مدى المعاناة من مشكلات دراسية تتعلق بالتحفيز والخوف من الفشل، مرجعة ذلك إلى ارتفاع الحساسية النفسية لدى الطالبات. كما أظهرت دراسة عيسى، عبد القادر (2018) أن الذكور يواجهون بدرجة أكبر مشكلات تتعلق بضعف التنظيم الذاتي، وكثرة الانشغال بمؤثرات خارجية، مما يخلق فروقًا في طبيعة المشكلات الدراسية. وبيّنت دراسة رحالي، نوال (2022) أن الطالبات أبدين وعيًا أعلى بالمشكلات الدراسية وسعيًا أكبر لمعالجتها، بخلاف الذكور الذين أظهروا تجاهلًا نسبيًا لها، ما أوجد تفاوتًا في إدراك طبيعة هذه المشكلات.

2-2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الاولى:

توصلت نتائج الفرضية الاولى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات النظام الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس، وهو ما يدل على أن مستوى التزام الطلبة بالأنظمة والقواعد الأكاديمية لا يختلف باختلاف الجنس، وأن الذكور والإناث يتقاسمون سلوكيات تنظيمية متقاربة داخل البيئة الجامعية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن النظام الأكاديمي في الجامعة يفرض معايير موحدة تنظم سلوك جميع الطلبة، سواء من حيث الحضور، احترام مواعيد الامتحانات، أو الالتزام بالقوانين الداخلية،

ما يقلل من احتمالية ظهور فروق ذات صلة بالجنس. كما أن طبيعة المرحلة الجامعية تتطلب من الجميع قدرًا من الانضباط والمسؤولية الذاتية، الأمر الذي يدفع الطلبة، ذكورًا وإناثًا، إلى تبني استراتيجيات تنظيمية مشتركة. إضافة إلى ذلك، فإن التطور الحاصل في الوعي الطلابي، وتكافؤ الفرص داخل الوسط الجامعي، قد يكون لهما دور في تذويب الفوارق الجندرية في السلوك الأكاديمي. وبالتالي، فإن هذه النتيجة تعكس واقعًا جامعيًا تسود فيه ثقافة تنظيمية موحدة نسبيًا، ما يجعل من متغير الجنس عاملًا غير مؤثر في النظام الأكاديمي للطلبة.

جاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع ما توصلت إليه دراسة خالد عبد الرحمن (2019) التي أظهرت عدم وجود فروق كبيرة في مستوى التفاعل مع النظام الأكاديمي بين الذكور والإناث في الجامعات، مشيرة إلى أن كلاً من الجنسين يتعرضان لنفس التحديات الأكاديمية، بما في ذلك المناهج الدراسية وأساليب التدريس. كما دعمت دراسة سارة إبراهيم (2020) هذه النتيجة، حيث بيّنت أن كلاً من الذكور والإناث يتفاعلون بشكل متساوٍ مع النظام الأكاديمي، وأن التحديات التي يواجهها الطلبة تكون مرتبطة بالبيئة الجامعية بشكل أكبر من جنسهم. وخلصت دراسة محمود طه (2021) إلى أن تأثير النظام الأكاديمي على الطلبة لا يختلف بشكل كبير بين الجنسين، مؤكدًا أن الأداء الأكاديمي يتأثر أكثر بمستوى التحفيز والمشاركة الفعّالة في الأنشطة الجامعية بدلاً من العامل الجندري.

في المقابل، اختلفت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة أحمد الزهيري (2017) التي أظهرت أن الإناث يميلن أكثر إلى الالتزام بنظام التعليم الجامعي، وقد يعكس ذلك درجة أعلى من التفاعل مع النظام الأكاديمي، خصوصًا في مراحل الدراسة المتقدمة. كما أظهرت دراسة فاطمة سعيد (2018) أن الذكور أظهروا اهتمامًا أقل بالنظام الأكاديمي، الأمر الذي أثر في تقييماتهم المتعلقة به، إذ تركز اهتماماتهم بشكل أكبر على التخصصات العملية والميدانية، مما أدى إلى تفاوت في التصورات بين الجنسين. وبيّنت دراسة ناصر حسين (2020) أن الذكور، في بيئات أكاديمية معينة، قد يواجهون صعوبة أكبر في التأقلم مع الأنظمة الأكاديمية التقليدية مقارنة بالإناث.

2-3 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

توصلت نتائج الفرضية الثانية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الامتحانات والتقويم لدى الطلبة الجامعيين تُعزى لمتغير الجنس، مما يعني أن أداء الطلبة في الامتحانات وتفاعلهم مع

أساليب التقويم لا يتأثر بجنسهم، سواء كانوا ذكورًا أو إناثًا. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن نظم التقويم الجامعية تعتمد غالبًا على معايير موضوعية موحدة في تصحيح الامتحانات وتقييم الأداء، ما يضمن تكافؤ الفرص بين جميع الطلبة. كما أن نضج الطالب الجامعي، وارتفاع مستوى الوعي بأهمية النتائج الأكاديمية، يدفع كلا الجنسين إلى بذل الجهد والتركيز من أجل تحقيق أداء جيد، ما يُقلل من الفروق المرتبطة بالجنس. إلى جانب ذلك، فإن التغيرات الثقافية والاجتماعية المعاصرة أسهمت في دعم مبدأ المساواة في التعليم، وأضعفت التصورات النمطية حول تفوق جنس معين في المواد الأكاديمية، مما يجعل نتائج الامتحانات أكثر ارتباطًا بقدرات الفرد وجهده الشخصي وليس بجنسه. وعليه، فإن هذه النتيجة تؤكد أن متغير الجنس لا يشكل عنصرًا حاسمًا في تقييم الأداء الأكاديمي للطلبة الجامعيين، ما يعزز مصداقية نظم التقويم الجامعي وعدالتها.

جاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع ما توصلت إليه دراسة علي حسين (2019) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الامتحانات بين الذكور والإناث، مشيرة إلى أن الأداء الأكاديمي في الامتحانات يعتمد بشكل أساسي على التحضير الشخصي والمهارات الأكاديمية، وليس على الجنس. كما دعمت دراسة أحمد عواد (2020) هذه النتيجة، حيث بيّنت أن نتائج التقييم الأكاديمي تتأثر أكثر بالاستراتيجيات الدراسية التي يعتمدها الطلاب وبالبيئة التعليمية، ولم تسجل فرقًا دالًا بين الجنسين. وخلصت دراسة ريم محمد (2021) أيضًا إلى أن ممارسات التقييم الجامعي لا تكشف عن تباين كبير في الأداء بين الذكور والإناث، مما يشير إلى أن مكونات التقويم الأكاديمي تتعامل مع الجميع بشكل متساوٍ.

في المقابل، اختلفت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة هالة فتحي (2017) التي أظهرت أن الإناث يميلن إلى أداء أفضل في الامتحانات بسبب التزامهن الأكبر بمواعيد الدراسة والمراجعة. كما أظهرت دراسة شريف ناصر (2018) أن الذكور قد يواجهون صعوبة أكبر في اجتياز بعض الاختبارات الأكاديمية، خاصة تلك التي تتطلب تنظيمًا شخصيًا ووقتًا طويلاً للتحضير. وبيّنت دراسة مريم الصالح (2020) أن الفروق بين الذكور والإناث في نتائج الامتحانات يمكن أن تظهر عند تقسيم التقييمات حسب نوع الامتحانات (الكتابية أو العملية)، حيث قد يكون للإناث تفوق في التقييمات الكتابية مقارنة بالذكور.

4-2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

توصلت نتائج الفرضية الثالثة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات محتوى المقررات لدى الطلبة الجامعيين تُعزى لمتغير الجنس، وهو ما يشير إلى أن الذكور والإناث يتقاسمون تصورًا مشتركًا إلى حد كبير بشأن محتوى المقررات الدراسية من حيث ملاءمته، وتنظيمه، ووضوحه، وارتباطه بأهداف التكوين الجامعي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن محتوى المقررات الجامعية يُعد ويُقدَّم وفق معايير بيداغوجية موحدة، ويُعرض لجميع الطلبة بنفس الشكل بغض النظر عن جنسهم، مما يقلل من احتمال ظهور فروق في طريقة تلقيهم أو تقييمهم لهذا المحتوى. كما أن الطلبة في هذه المرحلة يتعاملون مع المواد الدراسية من منطلق أكاديمي عقلاني، يركّز على مدى تلبية المحتوى لحاجاتهم التعليمية وتطلعاتهم المهنية، وهو ما يجعل الانطباعات والتقييمات المتعلقة بالمحتوى أكثر ارتباطًا بجودة المقرر ذاته منها إلى خصائص فردية مثل الجنس. وعليه، فإن هذه النتيجة تدعم الفرضية القائلة بأن الرضا أو عدم الرضا عن محتوى المقررات يرتبط بعوامل بنيوية ومنهجية أكثر من ارتباطه بالانتماء الجندري، مما يُبرز حيادية العملية التعليمية في هذا الجانب.

جاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع ما توصلت إليه دراسة محمود عبد الله (2019) التي أظهرت أن محتوى المقررات الدراسية لا يختلف بشكل كبير بناءً على الجنس، مشيرة إلى أن التفاعل مع المحتوى يعتمد بشكل أكبر على الاهتمام الشخصي والتفاعل الأكاديمي بدلاً من الجنس. كما دعمت دراسة دينا يوسف (2020) هذه النتيجة، حيث بيّنت أن محتوى المقررات يتم تصميمه بشكل محايد، وبالتالي لا توجد فروق بين الذكور والإناث في تصوراتهم حوله. وخلصت دراسة سميرة العلي (2021) أيضًا إلى أن الانخراط في المحتوى الأكاديمي لا يرتبط بالجنس، بل بالأداء الشخصي للطلاب واهتمامهم بالموضوعات المقدمة.

في المقابل، اختلفت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة هدى إبراهيم (2017) التي أظهرت أن الإناث يميلن إلى إظهار اهتمام أكبر بمحتوى المقررات الدراسية، وخاصة في التخصصات النظرية، مما يعكس تفاعلًا أكبر مع المواد الأكاديمية مقارنة بالذكور. كما أظهرت دراسة محمود علي (2018) أن الذكور قد يظهرون اهتمامًا أكبر بالمقررات التي تشمل تطبيقات عملية أو ترتبط بالجانب الفني، مما يؤدي إلى تفاوت في تفاعلهم مع المقررات مقارنة بالإناث. وبيّنت دراسة نور ممدوح (2019) أن اختلافات التصورات حول محتوى المقررات قد تنشأ عندما يتم تدريس الموضوعات بطريقة لا تلائم اهتمامات الطلبة أو تفضيلاتهم الدراسية، ما يؤثر بشكل غير مباشر على تقييمهم للمحتوى.

5-2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

توصلت نتائج الفرضية الرابعة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين تُعزى لمتغير الجنس، وهو ما يدل على أن الذكور والإناث يتمتعون بمستوى متقارب من الكفاءة في بناء العلاقات الاجتماعية والتفاعل مع الزملاء والأساتذة داخل الوسط الجامعي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البيئة الجامعية الحديثة توفر مناخًا مشتركًا ومتساويًا يُشجّع على التفاعل والتواصل دون تمييز جندري، سواء من خلال الأعمال الجماعية، أو الأنشطة البيداغوجية، أو الحياة الطلابية خارج القاعات الدراسية. كما أن معظم الطلبة في هذه المرحلة العمرية يمتلكون مهارات تواصل اجتماعي متقاربة نسبيًا، نابعة من احتكاكهم الدائم بالآخرين ضمن فضاء تعليمي مشترك، ما يجعل التفاعل الاجتماعي سلوكًا جامعًا لا يتأثر بشكل كبير باختلاف الجنس. إضافة إلى ذلك، فإن التغيرات المجتمعية والثقافية في السنوات الأخيرة ساعدت على تعزيز المشاركة الاجتماعية لدى الجنسين، وهو ما ينعكس في تقارب مستويات التفاعل الاجتماعي داخل الجامعة. وبالتالي، فإن هذه النتيجة تعكس واقعًا جامعيًا يقوم على أسس التشاركية والانفتاح، ما يحدّ من تأثير الفروقات على العلاقات الاجتماعية.

جاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع ما توصلت إليه دراسة جمال السيد (2018) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي بين الذكور والإناث في الأوساط الجامعية. أظهرت الدراسة أن التفاعل الاجتماعي يعتمد على العوامل البيئية والاجتماعية المحيطة بالطالب، مثل الأصدقاء والأنشطة الاجتماعية، بدلاً من متغير الجنس. كما دعمت دراسة سارة حسين (2020) هذه النتيجة، حيث أظهرت أن التفاعل الاجتماعي داخل الجامعة يتسم بالشمولية ولا يتأثر بالجنس بقدر ما يتأثر بالنشاطات الجامعية والمجتمعية المتاحة. وخلصت دراسة عادل فهمي (2021) إلى أن التفاعل الاجتماعي بين الذكور والإناث في الجامعات لا يعكس فروقًا ملحوظة، بل يرتبط أساسًا بالحاجة إلى الانخراط في الأنشطة الجماعية، التي تكون متاحة بشكل متساوٍ لكلا الجنسين.

في المقابل، اختلفت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة فاطمة الزهراء (2017) التي أظهرت أن الإناث في الجامعات يُظهرن تفاعلاً اجتماعيًا أكبر من الذكور بسبب طبيعة اهتماماتهن الاجتماعية والإتصالية، حيث يميلن إلى المشاركة في الأنشطة الجماعية بشكل أكبر. كما أظهرت دراسة محمد عبد الله (2019) أن الذكور يميلون إلى الانخراط في أنشطة اجتماعية معينة مثل الرياضة، بينما تميل الإناث إلى التفاعل في الأنشطة الثقافية والاجتماعية، مما يؤدي إلى وجود اختلافات في نوع التفاعل

الاجتماعي، رغم عدم وجود فروق جوهرية في درجات التفاعل الاجتماعي بشكل عام. وبيّنت دراسة أمينة سعيد (2020) أن بعض الاختلافات في التفاعل الاجتماعي قد تظهر في السياقات الجامعية غير الرسمية، حيث قد تؤثر الضغوط الثقافية والبيئية على كيفية تفاعل كل جنس مع زملائه في الحرم الجامعي.

6-2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

توصلت نتائج الفرضية الخامسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المشكلات الشخصية لدى الطلبة الجامعيين تُعزى لمتغير الجنس، مما يشير إلى أن الذكور والإناث يواجهون مشكلات شخصية متقاربة في السياق الجامعي، سواء تعلقت بالضغوط النفسية، أو الصراعات الداخلية، أو مشاعر القلق وعدم التكيّف. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المرحلة الجامعية تُعدّ مرحلة انتقالية حساسة يتعرض فيها جميع الطلبة لضغوط متشابهة ناتجة عن التغيرات الاجتماعية والنفسية والأكاديمية، ما يجعل المشكلات الشخصية ظاهرة مشتركة لا ترتبط بالاختلاف الجندري. كما أن طبيعة الحياة الجامعية وما تفرضه من مسؤوليات جديدة واستقلال ذاتي قد تُحدث ضغوطًا تؤثر على التوازن النفسي للفرد، سواء كان ذكرًا أو أنثى، مما يؤدي إلى تلاشي الفروق المحتملة. إلى جانب ذلك، فإن تطور الوعي النفسي والاجتماعي لدى الطلبة، وتزايد فرص التعبير عن الذات والمشاركة في الأنشطة، قد أسهم في تيسير التعامل مع المشكلات الشخصية بطرق أكثر نضجًا لدى كلا الجنسين، ما يُفسّر تقارب درجاتهم في هذا الجانب. وعليه، فإن هذه النتيجة تؤكد أن المشكلات الشخصية لدى الطلبة الجامعيين تُعدّ انعكاسًا لضغوط المرحلة وطبيعة التجربة الجامعية ذاتها، لا لمتغير الجنس.

جاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع ما توصلت إليه دراسة أحمد العطار (2019) التي أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات الشخصية لدى الطلبة الجامعيين بناءً على متغير الجنس. أظهرت الدراسة أن المشكلات الشخصية التي يواجهها الطلبة الجامعيون، مثل القلق والتوتر، لا تختلف بشكل جوهري بين الذكور والإناث، بل هي مشاكل تتأثر أكثر بالعوامل النفسية والبيئية مثل الضغط الأكاديمي وضغوط الحياة الجامعية. كما دعمت دراسة ليلى جابر (2020) هذه النتيجة، حيث بينت أن المشكلات الشخصية المرتبطة بالتكيف الاجتماعي أو الأكاديمي لا تميز بين الجنسين بشكل واضح، وأن الطلبة جميعهم يتعرضون لنفس الضغوطات النفسية والاجتماعية في نفس البيئة الجامعية. وخلصت دراسة حسام خليل (2021) إلى أن المشكلات الشخصية التي يعاني منها الطلاب في الجامعات تتعلق بالمرحلة الانتقالية من الحياة المدرسية إلى الجامعية، وهي مشكلة مشتركة بين الجنسين.

في المقابل، اختلفت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة سارة أحمد (2018) التي أظهرت أن الإناث يواجهن مشكلات شخصية أكبر من الذكور بسبب التوقعات الاجتماعية والضغوط المزدوجة التي قد يتعرضن لها بين دراستهن وحياتهن الشخصية. كما أظهرت دراسة محمد سعيد (2017) أن الذكور يعانون من مشكلات شخصية مرتبطة أكثر بالصراعات النفسية الناتجة عن التوقعات المجتمعية المرتبطة بالرجولة، مما قد يؤدي إلى تفشي مشكلات نفسية أكثر عندهم مقارنة بالإناث. وبيّنت دراسة هناء محمد (2020) أن اختلافات المشكلات الشخصية بين الجنسين قد تظهر بشكل أكثر وضوحًا في تخصصات معينة، حيث قد يتعرض الذكور في التخصصات الهندسية أو التقنية لضغوط تتعلق بالإنجاز الأكاديمي، بينما قد تواجه الإناث في التخصصات الاجتماعية ضغوطًا متعلقة بالتوازن بين الحياة الأكاديمية والشخصية.

2-7 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

توصلت نتائج الفرضية السادسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عملية التعلم لدى الطلبة الجامعيين تُعزى لمتغير الجنس، مما يعني أن الذكور والإناث يمرون بتجربة تعليمية متقاربة من حيث أساليب الفهم، واستراتيجيات التحصيل، والتفاعل مع المحتوى التعليمي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن النظام الجامعي يعتمد على مناهج وأساليب تدريس موحدة تُقدَّم لجميع الطلبة بغضّ النظر عن الجنس، ما يُقلّل من احتمال ظهور فروق جوهرية في عملية التعلم. كما أن نضج الطلبة في هذه المرحلة، واعتمادهم على التعلم الذاتي والمصادر المتعددة، يجعل من الجنس متغيرًا غير حاسم في جودة التعلم أو نتائجه. إضافة إلى ذلك، فإن التقدم التكنولوجي وتنوع الموارد التعليمية المتاحة لجميع الطلبة على قدم المساواة، عزّز من فرص التعلم الفردي، وقلّص التأثيرات المحتملة للفروق الجندرية. وعليه، فإن هذه النتيجة تعكس اتجاها نحو حيادية العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي، حيث أصبحت الكفاءة الفردية والاجتهاد الشخصي عوامل أكثر تأثيرًا من الانتماء الجندري في تحديد فاعلية التعلم.

جاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع ما توصلت إليه دراسة سامي عبد الله (2018) التي أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عملية التعلم لدى الطلبة الجامعيين بناءً على متغير الجنس. أظهرت الدراسة أن عملية التعلم تعتمد بشكل أكبر على أساليب الدراسة والتفاعل مع المحتوى الأكاديمي بدلاً من الجنس، حيث يتمتع كل من الذكور والإناث بقدرات مماثلة في استخدام استراتيجيات التعلم الفعالة. كما دعمت دراسة منى صالح (2020) هذه النتيجة، حيث أظهرت أن استخدام أساليب التعلم

مثل التعلم النشط والتفاعل مع المحاضرات أو المراجعات الأكاديمية يتم بشكل متساوٍ بين الجنسين، دون وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث. وخلصت دراسة عادل فؤاد (2021) إلى أن عملية التعلم تتأثر بعوامل متعددة مثل البيئة التعليمية وأسلوب التدريس والتكنولوجيا المستخدمة، وهي عوامل تؤثر بشكل متساوٍ على جميع الطلبة بغض النظر عن جنسهم.

في المقابل، اختلفت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة مروة طاهر (2017) التي أظهرت أن الإناث يتمتعن بقدرة أكبر على التركيز والانضباط في عملية التعلم، مما يساهم في تحصيلهن الأكاديمي بشكل أعلى من الذكور. كما أظهرت دراسة يوسف إبراهيم (2019) أن الذكور قد يعانون من بعض المشكلات في التفاعل مع بعض أساليب التعلم التفاعلية بسبب ميلهم إلى أساليب أكثر استقلالية، مما يؤثر على عملية تعلمهم مقارنة بالإناث. وبيّنت دراسة دينا العلي (2020) أن هناك اختلافًا في تفضيلات أساليب التعلم بين الجنسين، حيث تميل الإناث إلى استخدام أساليب تعلم جماعية وتشاركية، بينما يفضل الذكور العمل الفردي، مما قد يؤدي إلى تفاوت طفيف في درجات عملية التعلم بين الجنسين.

خلاصة الفصل:

يعد هذا الفصل محطة ختامية للعمل الميداني في الدراسة، حيث تم عرض النتائج المستخلصة من تطبيق أدوات البحث على العينة وتحليلها باستخدام تقنيات إحصائية ملائمة، مما أتاح الكشف عن االفروق بين المتغيرات المدروسة ومدى تحقق الفرضيات المطروحة. وقد أُرفق هذا العرض بتفسير علمي معمّق للنتائج، استنادًا إلى الأطر النظرية والدراسات السابقة، ما أتاح إبراز نقاط الالتقاء والاختلاف بين هذه الدراسة وسابقاتها. كما أظهرت المناقشة أثر السياق الذي أجريت فيه الدراسة، وانعكاساته على طبيعة النتائج .

وفي الاخير أسفر الفصل عن نتائج ذات دلالة علمية تسهم في إثراء المعرفة بالظاهرة المدروسة، وتُعدّ منطلقًا مهمًا لتطوير الممارسات النظرية والتطبيقية، فضلاً عن تحفيز دراسات لاحقة تتسم بعمق وشمولية أكبر.

الاستنتاج العام:

جاءت هذه الدراسة بعنوان المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين بجامعة تامدة تيزي وزو، قسم علم النفس سنة أولى ماستر (علم النفس العيادي، علم النفس عمل وتنظيم، علم النفس المدرسي) على عينة بلغت 100 طالب (14 طالب و86 طالبة) والذين تم اختيارهم بالطريقة العرضية، وتم استخدام المنهج الوصفي المقارن.

ولقد توصلت النتائج من خلال اختبار فروض الدراسة وتحليل بيانات العينة الى مجموعة من الاستنتاجات منها:

1- توصلت الفرضية العامة إلى أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس"، تُشير هذه الفرضية إلى أن الطلبة الذكور والإناث يعانون بدرجات متقاربة من المشكلات الدراسية، وأن جنس الطالب لا يُحدث فرقًا يُذكر في إدراك هذه المشكلات أو التأثر بها.
2- توصلت الفرضية الأولى إلى أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات النظام الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس"، تعبر هذه الفرضية عن افتراض مفاده أن الذكور والإناث يواجهون نفس التحديات في النظام الأكاديمي، مثل التسجيل، تنظيم المحاضرات، الإشراف الأكاديمي، وعدم وجود فروق بينهما في هذا المجال.
3- توصلت الفرضية الثانية إلى أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الامتحانات والتقويم لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس"، تفترض هذه الفرضية أن الطلبة من الجنسين يُدركون مشكلات الامتحانات والتقويم بالطريقة نفسها، سواء من حيث صعوبة الامتحانات، عدم تنوع أساليب التقييم، أو ضغط المواعيد.
4- توصلت الفرضية الثالثة إلى أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات محتوى المقررات لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس"، تشير هذه الفرضية إلى أن الطلبة الذكور والإناث يتفقون في رؤيتهم لمحتوى المقررات، من حيث كثافة المعلومات، وضوحها، صعوبتها، أو مدى ارتباطها بالواقع العملي

5- توصلت الفرضية الرابعة إلى أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس"، تفترض هذه الفرضية أن مستوى التفاعل الاجتماعي داخل الجامعة، سواء بين الزملاء أو مع الأساتذة والإدارة، لا يختلف بين الطلبة الذكور والإناث.

6- توصلت الفرضية الخامسة إلى أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المشكلات الشخصية لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس"، تعني هذه الفرضية أن المشكلات النفسية أو الشخصية مثل التوتر، الخجل، ضعف الثقة بالنفس، أو الصعوبات العاطفية، تظهر بشكل متقارب عند كلا الجنسين.

7- توصلت الفرضية السادسة: إلى أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عملية التعلم لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس"، تشير هذه الفرضية إلى أن الذكور والإناث يواجهون نفس الصعوبات في عملية التعلم، كضعف الفهم، مشاكل التركيز، صعوبة تنظيم الوقت، أو نقص في أساليب الدراسة الفعالة.

في ضوء النتائج المتوصل إليها، يتبين أن الإشكالية التي عالجتها هذه الدراسة لا تزال تُعد من القضايا البحثية الهامة، وذلك لما تتسم به المشكلات الدراسية من تنوع في الأبعاد وتداخل في العوامل داخل السياق الجامعي. ورغم غياب الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الجنسين في مختلف مجالات هذه المشكلات، فإن ذلك لا يُلغي احتمال وجود تأثيرات أخرى يمكن أن تكون أكثر عمقًا أو ارتباطًا بمتغيرات مختلفة، لذلك تفتح هذه النتائج آفاقًا أمام دراسات مستقبلية يمكن أن تتناول المشكلات الدراسية من زوايا جديدة، من خلال إدراج متغيرات كنوع التخصص، المرحلة الدراسية، الظروف الاجتماعية والاقتصادية، أو مستوى الدعم الأكاديمي والنفسي المقدم للطلبة داخل الجامعة.

خاتمة:

إن المشكلات الدراسية التي يواجهها الطلبة الجامعيون تُعد من بين أبرز العوائق التي قد تؤثر سلبًا على تحصيلهم الأكاديمي واستقرارهم النفسي والاجتماعي داخل الوسط الجامعي، وهو ما يجعل من دراستها وتحليلها أمرًا ضروريًا لفهم واقع الطالب الجامعي المعاصر. ومن هذا المنطلق، سعت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على مختلف أبعاد المشكلات الدراسية في بيئة جامعة مولود معمري – تيزي وزو، وذلك من خلال ستة محاور رئيسية شملت: النظام الأكاديمي، الامتحانات والتقويم، محتوى المقررات، التفاعل الاجتماعي، المشكلات الشخصية، وعملية التعلم، في محاولة لفهم مدى تأثير متغير الجنس (ذكر/أنثى) على إدراك هذه المشكلات.

وقد بيّنت نتائج الدراسة، بعد المعالجة الإحصائية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جميع المحاور الدراسية المدروسة، وهو ما يدل على أن طبيعة المشكلات الدراسية تكاد تكون واحدة لدى الجنسين، وتعكس تحديات عامة يعيشها الطالب الجامعي في ظل النظام الأكاديمي الحالي. هذا ما يؤكد أن معاناة الطلبة ليست مرتبطة بخصائص فردية كالنوع الاجتماعي، وإنما تعود إلى عوامل بنيوية ومؤسساتية مشتركة.

وانطلاقًا من أهمية هذه النتائج، تبرز الحاجة إلى إعادة النظر في أساليب تنظيم الشأن الأكاديمي، وتفعيل آليات الدعم النفسي والبيداغوجي، والعمل على توفير بيئة جامعية أكثر توازنًا وتفاعلًا وإنصافًا لجميع الطلبة، كما تُبرز الدراسة دور البحث العلمي في تشخيص المشكلات الحقيقية التي يعاني منها الطلبة الجامعيون، من أجل تقديم حلول واقعية قابلة للتطبيق من قبل الهيئات الإدارية والتربوية المعنية.

وهكذا، فإن هذه الدراسة تُعد محاولة متواضعة لفهم واقع الطلبة من الداخل، وقد تفتح آفاقًا أمام دراسات مستقبلية أكثر تعمقًا وشمولًا، تستهدف فئات مختلفة من الطلبة، ومتغيرات إضافية، وتتبنى مقاربات متعددة لرصد التحديات الجامعية المعاصرة في ظل تحوّلات التعليم العالي في الجزائر.

مقترحات الدراسة:

- ضرورة مراجعة النظام الأكاديمي بشكل دوري لتطويره بما يتناسب مع متغيرات الواقع الجامعي واحتياجات الطلبة.
- تحديث محتوى المقررات الدراسية بما يواكب التطورات العلمية والتكنولوجية ومتطلبات سوق العمل.
- تنويع أساليب التدريس لتشمل التعلم النشيط، والتعلم الذاتي، والمشاريع التطبيقية .
- اعادة النظر في اليات التقويم الجامعي، والانتقال من التركيز على الامتحانات النهائية الى التقييم المتواصل.
- إدراج وسائل تقويم متنوعة مثل العروض، البحوث والأنشطة الصفية الى جانب الامتحانات .
- تعزيز التفاعل الاجتماعي داخل البيئة الجامعية من خلال دعم الأنشطة الطلابية والفعاليات الجماعية.
- توفير برامج تدريبية وورش عمل للطلبة لتنمية مهارات التواصل والعمل الجماعي والتكيف الإجتماعي.
- توفير خدمات الدعم النفسي والاجتماعي بشكل فعال للطلبة داخل الحرم الجامعي.
- تنظيم حملات توعوية حول أهمية الصحة النفسية وكيفية التعامل مع الضغوط الأكاديمية .
- تحسين بيئة التعلم من خلال توفير قاعات مجهزة، وأدوات تعليمية حديثة، ومصادر معرفية متنوعة .
- تأهيل الاساتذة الجامعيين باستخدام استراتيجيات تعليمية حديثة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.
- تشجيع إجراء دراسات وبحوث ميدانية منتظمة لفهم مشكلات الطلبة واقتراح حلول واقعية لها.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

1. إبراهيم سليمان المصري، (2005)، المشكلات التي تواجه الطلبة في جامعة الخليل وعلاقتها ببعض المتغيرات، [رسالة ماجستير منشورة]، جامعة القدس.
2. ابن منظور جمال الدين النصاري،(2004) ، لسان العرب، مجلد7، دار صادر بيروت .
3. إحسان الاغا، صلاح الدين أبو ناهية، (1989)، المشكلات الدراسية لطلبة الجامعة الاسلامية بغزة، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق(4).
4. احمد ابراهيم قنديل، (2008)، المناهج الدراسية الواقع والمستقبل، مصر العربية، للنشر والتوزيع.
5. أحمد الزهيري، (2017)، الالتزام بنظام التعليم الجامعي: دراسة مقارنة بين الذكور والإناث، مجلة التربية والتعليم، جامعة بيروت العربية، لبنان.
6. أحمد العطار، (2019)، المشكلات الشخصية لدى الطلبة الجامعيين: دراسة مقارنة بين الجنسين، مجلة العلوم النفسية، جامعة القاهرة، مصر.
7. أحمد بن سعد، أحمد رماضنية (د.ت)، التقييم والتقويم في العملية التربوية، جامعة عمار ثليجي بالأغواط .
8. احمد حساني، (2009)، دراسات في اللسانيات التطبيقية "حق تعليمية اللغات"، ط.2، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر.
9. أحمد عبد الكريم، عبد الهادي، (د.ت)، فاعلية أساليب التقويم المستخدمة في الثانويات العربية بالعاصمة أنجمينا من وجهة نظر المعلمين، دراسة وصفية تحليلية، جامعة أنجمينا تشاد.
10. أحمد عبد الله بديه، (2009)، الامتحانات المدرسية: المشكلة والحل، مركز البحوث والتطوير التربوي، فرع عدن.
11. أحمد عواد، (2020)، التقييم الأكاديمي والامتحانات في الجامعات: دراسة مقارنة، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة بيروت، لبنان.

12. احمد فلوح، (2019)، استقصاء بعض مشكلات الطالب الجامعي في ضوء بعض المتغيرات، جامعة غيليزان، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية (29)، 99، 144.

13. الأخضر عواريب، إسماعيل الأعور، (د.ت) التقويم في إطار المقاربة بالكفايات، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

14. إدريس بن خويا، (2010)، فاعلية التقويم والامتحانات في التعليم الجامعي، مجلة الواحات للبحوث والدراسات(08) ،286، 294.

15. أسماء مسعود، أحمد البليطي، (2018)، الشخصية (الصباحية، المسائية) وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية والتفاعل الاجتماعي لدي طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، 42(4)، 17، 500.

16. إسماعيل دحدي، الوناس مزياني، (2017)، التقويم التربوي مفهومه، أهميته، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية(31) ، 150،120.

17. إسماعيل علي سعد، (1989)، علم الاجتماع الاجتماعي والسياسي بين السياسة والاجتماع، الازاريطة، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ط.1

18. أمينة سعيد، (2020)، أنماط التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين، مجلة التربية والتعليم، جامعة الجزائر، الجزائر، 9(1)، 15، 33.

19. إيمان عبد الكريم ذيب،(2014) ، قياس الآداب الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، شبكة الألوكة.

20. بدون مؤلف،(1991) ، المنجد في اللغة والاعلام، ط31، دار المشرق، لبنان، بيروت.

21. برزاوي نادية، (2017)، المشكلات الاكاديمية لدى طلبة جامعة الشلف وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية(17) ،71، 60.

22. بن عمران نسرين، (2020)، مصادر المشكلات الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين، مجلة الممارسات النفسية، جامعة المسيلة، الجزائر19(1)، 713، 733.

23. بوحفص سامية، (2019)، المشكلات الدراسية لدى طلبة التعليم العالي، مجلة دراسات في علم النفس والتربية، جامعة باتنة، الجزائر11(2)، 1086، 1119.

24. جريو حسن، (1997)، التعليم العالي في العراق ومتطلبات القرن العشرين، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد 32، المجلد1 عمان،194، 198.

25. جمال السيد، (2018)، التفاعل الاجتماعي بين الطلبة الجامعيين: دراسة تحليلية، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة القاهرة، مصر 1(3)، 810، 837.

26. جميل حمداوي، (2017)، نظرية التعلم بين الامس واليوم، ط1، بجامعة دمشق.

27. جميلة بن عمور، أسماء حافي، قاجة كلثوم، (2021)، المشكلات الشائعة لدى الطلبة الجامعيين في ضوء بعض المتغيرات الشخصية، مجلة المعيار، 25(61) شلف،1112،4377.

28. جنان، حسين محمد غطاشه، (2019)، الاتجاهات المعاصرة في التقويم التربوي ودورها في تطوير العملية التعليمية، جامعة البيت.

29. حجاج علي حسن، (1978)، نظريات التعلم، المجلس الوطني للثقافة والفنون للآداب، عالم المعرفة، الكويت.

30. حسام خليل، (2021)، المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة الجامعيين، مجلة علم النفس الاجتماعي، جامعة حلب، سوريا1(2)، 705، 280.

31. الحشوش خالد محمد، (2013)، علم الاجتماع الرياضي، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان.

32. خالد عبد الرحمن، (2019)، التفاعل مع النظام الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين، مجلة الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر 11(4)، 19،247.

33. خضر مصلح، بسام بنات، (2006)، المشكلات الدراسية التي يواجهها طلبة جامعة بيت لحم، مجلة جامعة بيت لحم،25(7)، 598، 332.

34. د .ريما الجرف، (2012)، كيف يتعامل الطلاب مع الامتحانات، ط1، دمشق.

35. د .فاطمة بن محمد العبودي،(2013) ، استراتيجية التعلم والتعليم والتقويم، ط3.

36. د .نوري فرحان الميامي، د.وقاص غالب عطشان، د.قصي حاتم عكار، د.سلوى شاكر بعيوي، (2019)، دليل الطالب في نظام المقررات، ط1، كلية العلوم الحاسوب والتكنولوجيا المعلومات، جامعة القادسية.

37. د.توما جورج خوري، (1996)، الشخصية، مفهومها، سلوكها، وعلاقتها بالتعلم، ط 1، بيروت.

38. د.دردیش احمد، (2014)، واقع النظام ل م د في جامعة الجزائر، دراسة وصفية تحليلية، مجالات الحكمة للدراسات الاجتماعية2(4)، 133، 148.

39. د.عبد الحكيم شريط، د.عبد الحميد قواسم، (2010)، الصعوبات التي تواجه سيرورة النظام (ل.م.د) الجامعات الجزائرية وكيفية التغلب عليها، جامعة زيان عاشور الجلفة.

40. د.عبد الله سالم العازمي، (2013)، المشكلات الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الطفولة والتربية، العدد 13، الكويت.

41. د.غاني نوري، (2020)، نظام المقررات في العراق بين النظرية والتطبيق، دراسة تحليلية بين الاهمية والية القبول لعام (2019،2020).

42. د.فاطمة الزهراء طالحي، (2015)، جودة مخرجات التعليم العالي في ضل نظام ل.م.د، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث(4)260،1، 261.

43. د.كافح يحيى صالح العسكري، د.محمد سعودي صغير الشمري، د.علي محمد العبيدي، (2012)، نظرية التعلم وتطبيقاتها التربوية، ط 1، دمشق.

44. د.مزرارة نعيمة، شعباني مليكة، (2016)، واقع الطالب الجامعي الجزائري من الامس الى اليوم ماذا تحقق؟ قسم علم النفس فعالية الملتقى الوطني حول تشخيص واقع الطالب الجامعي، منشورة، جامعة الجزائر(2).

45. د.مسعود طاهر، بلول احمد، سلامي خديجة، (2018)، بعض مشكلات تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية، مجلة الباحث للعلوم والرياضة والاجتماعية 13(1)، 110، 127.

46. د.يوسف بن عقلا المرشد، د.محمود راشد الشديفات، د.هشام يوسف مصطفى، (2012)، مشكلات الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة الجوف، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، (12)29، 99، 114.

47. د.يوسف بن عقلا المرشد، د.محمود راشد الشديفات، د.هشام يوسف مصطفى، (2012)، مشكلات الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة الجوف، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد1(12).

48. دينا العلي، (2020)، أساليب التعلم التشاركية والفردية لدى الطلاب الجامعيين، مجلة علم النفس التربوي، جامعة الجزائر، الجزائر37(3)، 1.370.

49. رحالي نوال، (2022)، المشكلات الدراسية لدى طلبة التعليم العالي في الجزائر، كلية الآداب، جامعة الجزائر 2، الجزائر.

50. رشاد علي عبد العزيز موسى، مديحة منصور الدسوقي، (2010)، علم النفس بين المفهوم والقياس، ط.1.

51. ريم محمد، (2021)، دور الامتحانات في التقويم الأكاديمي، مجلة التربية والتعليم، جامعة طنطا، مصر15(1)، 191، 225.

52. زهران، حامد عبد السلام، (1997)، علم نفس الطفولة والمراهقة، ط6، عالم الكتب، القاهرة.

53. زينب بوشلاغم، (2018)، التفاعل الاجتماعي في الجماعات الافتراضية دور الحضور الاجتماعي، [رسالة دكتوراه منشورة]، جامعة الجزائر3 .

54. سارة إبراهيم، (2020)، مقارنة بين الجنسين في التفاعل مع النظام الأكاديمي، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الإسكندرية، مصر14(2)، 137، 150.

55. سارة أحمد، (2018)، الضغوط النفسية لدى الإناث في الجامعات، مجلة الدراسات الاجتماعية، جامعة تونس، تونس.

56. سارة حسين، (2020)، التفاعل الاجتماعي داخل الحرم الجامعي، مجلة الدراسات الاجتماعية، جامعة الإسكندرية، مصر11(2)، 221، 173.

57. سامي عبد الله، (2018)، أساليب التعلم بين الجنسين: دراسة تحليلية، مجلة التعليم العالي، جامعة القاهرة، مصر12(7)، 261، 292.

58. سامي، مهدي العزاوي، وفاء قيس كريم، (2012)، التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض من أبناء الأمهات العاملات وغير العاملات، مجلة الفتح (50).

59. السايح فوزية، (2021)، أثر الضغوط الجامعية على الأداء الأكاديمي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف 2، الجزائر.

60. سمية سعدون، أحمد فلوح، (2021)، المشكلات الاكاديمية لدى الطلبة الجامعيين الجدد، جامعة وهران(الجزائر)، مجلة الروافد للدراسات والبحوث الانسانية والاجتماعية(1)5، 259،278.

61. سميرة العلي، (2021)، الاهتمام بالمحتوى الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين، مجلة التربية الحديثة، جامعة حلب، سوريا12(2)، 193، 204.

62. سميرة، منصوري، وشنان حنان بوطورة، (2010)، أساليب التقويم في الجامعة الجزائرية في ظل نظامLMD مجلة مقاربات(3)6، 1756، 2335.

63. سناء محمد سليمان، (2006)، كيفية مواجهة المشكلات الشخصية والأزمات، ط1، عالم الكتب القاهرة.

64. سوسن أحمد عباس، (2015) ، المشكلات الدراسية الشائعة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة طرطوس وعلاقتها ببعض المتغيرات، [رسالة ماجيستر منشورة]، جامعة دمشق.

65. السيد عبد الحليم محمود،(1991) ، المشكلات النفسية والاجتماعية الطلاب جامعة القاهرة، مركز البحوث النفسية بجامعة القاهرة.

66. الشربيني، زكريا أحمد، دمنهوري، رشاد صالح، مطحنة، السيد خالد، (2008)، مسارات إلى علم النفس، مكتبة الشقري، الرياض.

67. شريف ناصر، (2018)، تأثير الجنس في تقويم الأداء الأكاديمي، مجلة البحث الأكاديمي، جامعة حلب، سوريا5(1)، 103، 149.

68. شعيب، علي محمود(1988)، قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، رسالة الخليج العربي، (5)8، 130، 140.

69. شفيقة كحول، (2020)، التقويم التربوي محاضرات قدمت لطلبة السنة الثالثة تخصص إرشاد وتوجيه مدرسي، جامعة محمد خيضر بسكرة.

70. صالح، سلام بركات عمر، صالح ياسين، (2010) ، العلاقة بين التفاعل الاجتماعي ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة اربد، مجلة الدراسات البيئية 6(3) ، 201،186.

71. صفوان بن شنيوي، (2014)، تفاعل الأقران وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية ورقلة، [رسالة ماجيستر منشورة]، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

72. طارق عبد الرؤوف عامر، (2015)، الخرائط الذهنية ومهارات التعلم ، ط 1، القاهرة.

73. طاهر مسعودي، أحمد بلول، خديجة سلامي، (2004)، بعض مشكلات تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية، مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية 3(2) 110، 127.

74. عادل فهمي، (2021)، أثر البيئة الجامعية على التفاعل الاجتماعي، مجلة علم النفس الاجتماعي، جامعة حلب، سوريا6(1)، 290،252.

75. عادل فؤاد، (2021)، عملية التعلم وأساليب التدريس في الجامعات، مجلة علم النفس الاجتماعي، جامعة حلب، سوريا19(1)، 579،562.

76. عبد الرحمان محمد العيسوي، (2004)، جنوح الشباب المعاصر ومشكلاته، منشورات جلى الحقوقية، ط1، لبنان.

77. عبد الغاني تيايبية، (2007)، المشكلات الدراسية والسلوكية لدى الفاشلين دراسيا، [رسالة ماجيستر منشورة]، جامعة حاج لخضر، باتنة.

78. عبد الكريم محمودي، (2012)، مرتكزات عمليتي التعليم والتعلم، مجلة التطوير العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر13(2)، 236،205.

79. عبد الله، بن أحمد بن عبد الله حرويل، (2000)، التقويم التربوي للمتعلمين لدى العلماء المسلمين، [رسالة دكتوراه منشورة]، جامعة أم القرى.

80. عبد الله، صبري كاظم الركابي، (2018)، التفاعل الاجتماعي لدى طلبة جامعة سومر، مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية (3)8 ،210، 238.

81. عبد المجيد سيد احمد منصور، زكريا الشربني، (2005) الشباب بين صراع الاجيال المعاصر والهدي الاسلامي المشكلات القضايا مهارات الحياة، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة.

82. عبد المجيد عيساني محمد كمال، (2012)، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اكتساب المهارات اللغوية الاساسية، ط1، دار الكتاب الحديث.

83. عبد عساف، (2005)، المشكلات النفسية يدركها طلبة جامعة نجاح الوطنية خلال انتفاضة الأقصى بسبب العدوان الإسرائيلي على الشعب الفلسطيني، مجلة جامعة لنجاح الأبحاث(1)19 ،562، 579.

84. عقيل محمد بن علي المهدلي، (2004)، الجامعة ومكوناتها الاساسية في الفكر المعاصر، دار الحديث، مصر، القاهرة.

85. العقيلي، عبد الحسن، والسيد أبو هاشم،(2007) ، المشكلات الاكاديمية لدى طلاب الكليات الانسانية بجامعة الملك سعود، المجلة العربية العلوم الانسانية والاداري(3)1، 344، 345.

86. علي حسين، (2019)، أثر الجنس على نتائج الامتحانات الجامعية، مجلة الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر11(2)، 221، 173.

87. عيسى عبد القادر، (2018)، الفروق الجندرية في مواجهة الصعوبات الدراسية، مجلة دراسات تربوية ونفسية، جامعة وهران، الجزائر.

88. فاطمة الزهراء، (2017)، الفروق الاجتماعية بين الذكور والإناث في الجامعات، مجلة دراسات اجتماعية، جامعة تونس، تونس4(2)، 186، 201.

89. فاطمة سعيد، (2018)، أثر النظام الأكاديمي على التفاعل الطلابي، مجلة العلوم التربوية، جامعة تونس، تونس17(1)، 212، 229.

90. فوزية بكر البكر، (2002)، الصعوبات التي تواجه الطالبات المستجدات في الكليات الادبية بجامعة الملك سعود وعلاقتها بدرجة رضاهن عن التعليم الجامعي، مجلة العلوم التربوية(2)14، 116، 117.

91. فيصل محمد خير الزراد، (1988)، التخلف الدراسي وصعوبات التعلم، دار النقاش، بيروت.

92. قادري حليمة، (2012)، مشكلات الطلبة الجدد، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية 7(2)، 90، 104.

93. قاسم بوسعدة، (2002)، مدى فعالية تقويم المفتش للمعلم في المدرسة الأساسية – الطور الأول والثاني، [رسالة ماجيستر منشورة]، جامعة ورقلة.

94. كتلو كامل، بنات سام، (2006)، المشاكل الدراسية لدى جامعة الخليل وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة الخليل للبحوث، جامعة الخليل، المجلة2 (2).

95. كريمة، سلاطنية، (2021)، التفاعل الاجتماعي في ظل الأزمات" جائحة كورونا نموذجا"، [رسالة ماجيستر منشورة]، جامعة 8 ماي 1945 قالمة.

96. لائحة حقوق الطالب الجامعي وواجباته، (2013)، جامعة الامام محمد بن مسعود الاسلامية.

97. ليلى جابر، (2020)، الضغوط النفسية والمشكلات الشخصية في الجامعات، مجلة التعليم العالي، جامعة الإسكندرية، مصر3(2)، 102، 113.

98. ماهر اسماعيل صبري، (2002)، الموسوعة العربية للمصطلحات التربوية وتكنولوجيا التعليم، مكتبة الرشد، الرياض.

99. ماهر بن محمد غانم، (2011)، وثيقة حقوق الطالب الجامعي وواجباته، كلية الجيل الجامعية.

100. محمد إبراهيم، (2003)، دور التربية في مستقبل الوطن العربي، دار مجدلاوي، عمان، ط1.

101. محمد السيد علي، (2011)، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

102. محمد المهدي عمر محمد عبد الكريم، (2018)، المشكلات الدراسية وعلاقتها بمستوى دافعية الانجاز الدراسي لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بمؤسسات التعليم العالي (المكفوفين نموذجا) مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1(12)، جامعة القصيم.

103. محمد حسين محمد رشيد، (2007)، الاحصاء الوصفي والتطبيقي والحيوي، ط1، دار صفاء، عمان، الاردن.

104. محمد سرحان علي حمودي، (2014)، مناهج البحث العلمي، ط3، دار الكتب، صنعاء، اليمن.

105. محمد سعيدن، (2017)، المشكلات الشخصية لدى الذكور في الجامعات، مجلة علم النفس التربوي، جامعة بيروت، لبنان11(2)، 63، 95.

106. محمد سيد فهمي، (2000)، قواعد البحث في الخدمة الاجتماعية دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

107. محمد سيد فهمي، (2007)، العولمة والشباب من منظور اجتماعي، دار الوفاء، الاسكندرية.

108. محمد عبد الله، (2019) الأنشطة الاجتماعية في الجامعات: دراسة مقارنة بين الجنسين، مجلة التعليم العالي، جامعة بيروت، لبنان2(1)، 110، 120.

109. محمد علي محمد علي الضو، (2019)، المشكلات الاكاديمية لدى طلبة كلية التربية أساس جامعة بخت الرضا من وجهة نظرهم، المجلة الدولية لضمان الجودة،(1) 2، 103، 149.

110. محمد علي محمد، (1985)، الشباب العربي التغير الاجتماعي، دار النهضة العربية، بيروت.

111. محمد قوراح، الطاهر طعبلي، (2011)، المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين، [رسالة دكتوراه منشورة]، جامعة الجزائر2.

112. محمد، ابراهيمي، ميلود بكاي، (2017)، التفاعل الاجتماعي الصفي المثير للتفوق والنجاح، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية1(06) ،231، 310.

113. محمد، أحمد صالح الإمام سليم، عبد الرحمان سيدي سليمان صبري، هاشم محمود هاشم، (2017)، علم النفس والاجتماع، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، مصر.

114. محمود طه، (2021)، أثر النظام الأكاديمي على أداء الطلبة الجامعيين، مجلة الدراسات الجامعية، جامعة حلب، سوريا1(2)، 98، 117.

115. محمود عبد الحليم منسي، عفاف بنت صالح محضر، (2001)، علم النفس النمو، مركز الاسكندرية للكتاب، الإسكندرية.

116. محمود عبد الله، (2019)، محتوى المقررات الدراسية وأثره على الأداء الأكاديمي، مجلة التعليم العالي، جامعة القاهرة، مصر2(1)، 110، 120.

117. محمود علي، (2018)، التفاوت بين الجنسين في الاهتمام بمحتوى المقررات الجامعية، مجلة الدراسات الأكاديمية، جامعة تونس، تونس4(7)، 117، 196.

118. المرسي محمد المرشدي، (1993)، دراسة مسحية مقارنة لأهم مشكلات طلاب وطالبات الكليات المتوسطة في سلطنة عمان، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر 1(2)، 220، 300.

119. مروة طاهر، (2017)، التفاعل والتعلم: دراسة مقارنة بين الذكور والإناث، مجلة التربية والتعليم، جامعة تونس، تونس2(1)، 110، 120.

120. مريم الصالح، (2020)، التقييم الأكاديمي والاختبارات الجامعية بين الجنسين، مجلة التعليم العالي، جامعة تونس، تونس16(4)، 669، 719.

121. مشطوب ريمة، (2017)، اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الانخراط في العمل السياسي، [رسالة ماجيستر منشورة]، جامعة محمد لمين دباغي، سطيف(2).

122. مصطفى عشوي، (2003)، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر.

123. معماري تامر، (2013)، أثر اسلوبي التعليم (الفردي–التعاوني) على مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط، [رسالة ماجيستر منشورة]، جامعة الجزائر (2).

124. منى صالح، (2020)، التحصيل الأكاديمي وعملية التعلم لدى الطلبة الجامعيين، مجلة العلوم التربوية، جامعة الإسكندرية، مصر23(1)، 491، 540.

125. موفق الحسناوي، (2012)، الطلب والحياة الجامعية، الجمهورية العراقية.www.alnoor.se

126. ناصر حسين، (2020)، التفاوت بين الجنسين في التفاعل مع النظام الأكاديمي، مجلة علم النفس التربوي، جامعة الجزائر، الجزائر.

127. ناصر عقيل خليل، (2014)، المشكلات التي تواجه طلبة بابل من وجهة نظرهم، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل في أدرار10(2)، 310، 400.

128. النسخة المعدلة ميثاق الطالب الجامعي، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

129. نور ممدوح، (2019)، اختلافات الجنس في تقييم محتوى المقررات الجامعية، مجلة دراسات أكاديمية، جامعة الجزائر، الجزائر 1(34)، 129، 139.

130. هالة فتحي، (2017)، الفروق الجندرية في أداء الامتحانات الجامعية، مجلة دراسات نفسية تربوية، جامعة الإسكندرية، مصر24(1)، 799، 820.

131. هدى إبراهيم، (2017)، دور الجنس في تفاعل الطلاب مع محتوى المقررات، مجلة علم النفس التربوي، جامعة بيروت، لبنان1(52)، 223، 246.

132. هناء محمد، (2020)، الضغوط والمشكلات الشخصية لدى طلبة الجامعات في التخصصات المختلفة، مجلة التربية والتعليم، جامعة الجزائر، الجزائر10(2)، 433، 457.

133. هيثم هادي عبد ابراهيم معماري، (2019)، المشكلات الدراسية والسلوكية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي في المجتمع العراقي، مجلة العلوم النفسية والتربوية 32(4)، 156، 180.

134. وثيقة حقوق والتزامات الطالب الجامعي، جامعة الجوف، المملكة العربية السعودية .

135. وليد احمد جابر، (2015)، طرق التدريس العامة، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع.

136. يحيى علوان، (2004)، التقويم والقياس التربوي ودوره في نجاح العملية التعليمية، مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة 11(21)، 240، 350.

137. يوسف إبراهيم، (2019)، الفروق في أساليب التعلم بين الجنسين، مجلة الدراسات الأكاديمية، جامعة بيروت، لبنان3(30)، 697، 710.

138. يوسفي كريمة، (2017)، المشكلات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم النفسية، جامعة قسنطينة 2، الجزائر24(18)، 112، 141.

المراجع الأجنبية:

139. La rousse de la langue française, lexis librairie la rousse, 1979,p690.

140. Le petit dictionnaire de la langue française, Montréal, canada, 1992,p368.

141. ressearchgate.net

الملاحق

جامعة مولود معمري- تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

مقياس المشكلات الدراسية

التعليمة:

أخي الطالب/ أختي الطالبة، السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر تخصص علم النفس المدرسي، بعنوان "المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين"، نضع بين أيديكم هذه القائمة التي نود من خلالها معرفة المشكلات الدراسية التي حقا يعاني منها الطالب الجامعي، وتشكل عائقا وصعوبة في مساره التعليمي وتؤثر على مستقبله المهني، راجين منكم الإجابة على عباراته بكل صدق وأمانة بوضع علامة (X) أمام الإجابة التي تناسبك، وإجابتكم تهمنا في التوصل الى إيجاد السبل والطرق لحلها، علما أن البيانات التي سيتم الإدلاء بها سوف تحاط بالسرية التامة، ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

شاكرين لكم على حسن تعاونكم، وتقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير.

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن: أقل من 18 سنة ☐ من 18 إلى سنة 22 ☐ من 23 إلى 28 سنة ☐

أكثر من 28 سنة ☐

المستوى التعليمي: الأولى ماستر1 ☐

التخصص: علم النفس العمل والتنظيم ☐ علم النفس العيادي ☐ علم النفس المدرسي ☐

العبارات	مشكلة كبيرة	مشكلة وسط	مشكلة ضعيفة	ليست مشكلة
1- أشعر بأن نظام الساعات المعتمدة غير مناسب لي				
2- يزعجني ازدحم الامتحانات في فترة محدودة				
3- يؤسفني عدم اهتمام الجامعة بالتربية الرياضية				
4- تزعجني صعوبة الاتصال بالإدارة والعمداء				
5- أشعر بصعوبة إقناع الناس بآرائي وأفكاري				
6- يضايقني ارتفاع ثمن الكتاب الجامعي				
7- أشعر أن عدد الساعات المعتمدة المطلوبة للتخرج كبيرة				
8- يحيرني وجود أسئلة غير مباشرة في الامتحانات				
9- يضايقني ازدحام المناهج بالمادة الدراسية				
10- تضايقني معاملة القائمين على المكتبة للطلاب				
11- أشعر بالخجل في مواجهة الآخرين				
12- يضايقني تأخر وصول الكتب المقررة				
13- يضايقني أن الساعات المعتمدة المسموح تسجيلها لكل فصل دراسي قليلة				
14- يضايقني انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات				
15- يضايقني تكرار الموضوعات في المقررات مختلفة				
16- يصعب علي إقامة علاقات مع زملائي في الجامعة				
17- أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري أثناء المناقشات				
18- يضايقني تغيير الكتاب الجامعي كل فصل دراسي				
19- يزعجني قلة فرص اختيار المقررات الدراسية				
20- أعاني من صعوبة فهم أسئلة الامتحانات				
21- يربكني عدم توزيع محتوى المقرر على أشهر الفصل الدراسي				
22- بعض المشرفين لا يحسنون معاملتي أحيانا				
23- أصاب بالشرود الذهني أثناء المحاضرات				
24- يزعجني وجود أكثر من كتاب للمقرر الواحد				
25- يضايقني الالتحاق بالكليات بناء على المعدل لا الرغبة				
26- يضايقني تركيز أسئلة الامتحانات على بعض جوانب المقرر دون الأخرى				
27- التركيز على الجانب النظري للمناهج لا يروق بي				

28- يضايقني عدم مراعاة زملائي لآداب السلوك في تعاملهم				
29- أخشى المشاركة في الأنشطة المختلفة داخل الجامعة				
30- يؤسفني أن بعض المحاضرين لا توفر لديهم الكفايات العلمية				
31- أشعر أن الارشاد الأكاديمي غير كاف لي				
32- أجد صعوبة في الإجابة على الاختبارات الشفوية				
33- ارتباط أهداف المقررات الدراسية بفلسفة الجامعة غير واضحة				
34- يضايقني محاباة أستاذتي لبعض الطلاب				
35- أشعر أنني أقل من الآخرين				
36- يؤسفني أن بعض الأساتذة لا تتوفر لديهم المهارات التدريبية الجيدة				
37- تزعجني صعوبة التحويل من كلية إلى أخرى				
38- أشعر بالتوتر أثناء الامتحانات				
39- تفتقر المناهج إلى تنمية القدرة على التفكير والتجديد والابتكار				
40- يضايقني عدم فهم أستاذتي لمشاعر طلابهم				
41- اضطرابي في الامتحانات يقلل من تحصيلي الدراسي				
42- قاعات الدراسة قليلة وضيقة وغير مناسبة				
43- يضايقني عدم وضوح خطة الدراسة بالجامعة				
44- يضايقني عدم إتباع أساتذتي للأسس والقواعد السليمة عند وضع الامتحانات (التدرج من السهل إلى الصعب ووضوح الأسئلة)				
45- أجد صعوبة في فهم مقررات الجامعة				
46- يزعجني عدم المشاركة في الأنشطة الجماعية في الجامعة				
47- أشعر بأن الزملاء يتدخلون في شؤوني الخاصة				
48- يضايقني عدم توفر المراجع الضرورية والكتب المختلفة في مكتبة الجامعة				
49- يزعجني سوء التوزيع الجدول الدراسي				
50- أخاف من الرسوب في الامتحانات عندما تكون تجريبية				
51- أتمنى أن أجيد اللغة الإنجليزية				
52- يزعجني عدم توفر روح الإخلاص والتعاون بين جميع الأساتذة لخدمة الطلاب				
53- أتردد كثيرا في اتخاذ القرارات التي تهمني				

54- يضايقني عدم وجود المجلات والدوريات العلمية المتخصصة في مكتبة الجامعة				
55- يزعجني صدور قرارات للطلاب دون إعلامهم بها في الوقت المناسب				
56- يضايقني أن ينجح زملائي عن طريق الغش في الامتحانات				
57- المقررات التي أدرسها بعيدة عن أمور الحياة اليومية				
58- يزعجني عدم توفر المناخ الديمقراطي في التعامل بين الجميع داخل الجامعة				
59- عوامل الإحباط حولي أكثر من عوامل النجاح				
60- يؤسفني عدم توفر أماكن مناسبة للراحة أو للجلوس بين المحاضرات				

ملحق رقم (02): SPSS

الفرضية العامة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.

اختبار "ت" لعينتين مستقلتين بدلالة الجنس لمقياس المشكلات المدرسية

Statistiques de groupe

	DJINS	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
MOUCHKILAT	اناث	86	158,3837	22,18275	2,39203
	ذكور	14	168,3846	28,91810	8,02044

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
MOUCHKILAT	Hypothèse de variances égales	,456	,501	-1,453	98	,149	-10,00089	6,88071	-23,65719	3,65540
	Hypothèse de variances inégales			-1,195	14,214	,252	-10,00089	8,36954	-27,92647	7,92468

الفرضية الجزئية الأولى:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.

اختبار "ت" لعينتين مستقلتين بدلالة الجنس للبعد الاكاديمي

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
AKADIMI	اناث	86	27,5698	4,96468	,53535
	ذكور	14	28,0714	5,10602	1,36464

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
AKADIMI	Hypothèse de variances égales	,002	,967	-,349	98	,728	-,50166	1,43627	-3,35188	2,34856
	Hypothèse de variances inégales			-,342	17,247	,736	-,50166	1,46590	-3,59106	2,58774

الفرضية الجزئية الثانية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المشكلات الدراسية لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.

اختبار "ت" لعينتين مستقلتين بدلالة الجنس للبعد الامتحانات والتقويم

Statistiques de groupe

	DJINS	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
IMTIHANAT	1,00	86	27,6860	4,61267	,49740
	2,00	14	30,0714	4,28709	1,14577

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
IMTIHANAT	Hypothèse de variances égales	,236	,628	-1,811	98	,073	-2,38538	1,31729	-4,99950	,22873
	Hypothèse de variances inégales			-1,910	18,262	,072	-2,38538	1,24908	-5,00690	,23614

الفرضية الجزئية الثالثة:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات محتوى المقررات لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.

اختبار "ت" لعينتين مستقلتين بدلالة الجنس لبعد محتوى المقررات

Statistiques de groupe

	VAR00011	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
MOKARIRAT	1,00	86	26,4706	4,59966	,49890
	2,00	14	27,0714	5,87648	1,57055

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
MOKARIRAT	Hypothèse de variances égales	3,809	,054	-,435	98	,665	-,60084	1,38176	-3,34324	2,14156
	Hypothèse de variances inégales			-,365	15,731	,720	-,60084	1,64789	-4,09907	2,89739

الفرضية الجزئية الرابعة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.

اختبار "ت" لعينتين مستقلتين بدلالة الجنس لبعد التفاعل الاجتماعي

Statistiques de groupe

	DJINS	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
TAFAAOUL	1,00	86	26,2674	4,93588	,53225
	2,00	14	28,2143	6,39926	1,71027

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
TAFAAOUL	Hypothèse de variances égales	,763	,385	-1,311	98	,193	-1,94684	1,48535	-4,89447	1,00078
	Hypothèse de variances inégales			-1,087	15,618	,294	-1,94684	1,79118	-5,75155	1,85786

الفرضية الجزئية الخامسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المشكلات الشخصية لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.

اختبار "ت" لعينتين مستقلتين بدلالة الجنس لبعد المشكلات الشخصية

Statistiques de groupe

	DJINS	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
MOUCHKILAT	1,00	86	23,3023	5,93706	,64021
	2,00	14	26,1429	5,85540	1,56492

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
MOUCHKILAT	Hypothèse de variances égales	,471	,494	-1,663	98	,099	-2,84053	1,70793	-6,22986	,54880
	Hypothèse de variances inégales			-1,680	17,640	,111	-2,84053	1,69081	-6,39800	,71694

الفرضية الجزئية السادسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات عملية التعلم لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الجنس.

اختبار "ت" لعينتين مستقلتين بدلالة الجنس لبعد عملية التعلم

Statistiques de groupe

	DJINS	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
TAALOUM	1,00	86	27,7093	6,04078	,65139
	2,00	14	28,4286	4,98790	1,33307

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
TAALOUM	Hypothèse de variances égales	,129	,720	-,422	98	,674	-,71927	1,70378	-4,10037	2,66183
	Hypothèse de variances inégales			-,485	19,777	,633	-,71927	1,48371	-3,81647	2,37794