أسباب تدني المعدل التراكمي لطلبة الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم

احمد محاسنة[1] وزهير الزعبي[2] وأمين محاسنة[3] وعمر بطاينة[4] وعبدالله الزعبي[5]*

ملخص

استهدفت هذه الدراسة تعرف الأسباب المؤدية إلى تدني المعدلات التراكمية لطلبة الجامعة الهاشمية، ولجمع المعلومات استخدمت الدراسة استبانه مكونة من (48) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: الأسباب الذاتية (17) فقرة، والأسباب الاجتماعية والاقتصادية (15) فقرة، والأسباب التربوية (16) فقرة. وتكونت عينة الدراسة من (854) طالبا وطالبة من الطلبة المسجلين لمرحلة البكالوريوس في الفصل الصيفي من العام الجامعي 2011/2010، وبعد تحليل بيانات الدراسة بينت نتائج الدراسة ما يلي: أن الأسباب التربوية تعد أكثر تأثيراً في تدني معدلات الطلبة التراكمية تليها الأسباب الاجتماعية والاقتصادية، وجاءت في المرتبة الأخيرة الأسباب الذاتية. كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي ومعدل الثانوية العامة وأساس القبول والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي تجاه الأسباب المؤدية إلى تدني معدلات الطلبة التراكمية من وجهه نظر الطلبة أنفسهم، في حين بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات تجاه الأسباب الاجتماعية والاقتصادية المؤدية إلى تدني معدلات الطلبة التراكمية.

الكلمات الدالة: التحصيل الدراسي، الجامعة الهاشمية، الطلبة، أساس القبول.

المقدمة والخلفية النظرية

تعد مشكلة تدني المعدل التراكمي ومستوى التحصيل الدراسي بشكل عام من أصعب المشكلات التربوية فهماً وتشخيصاً وعلاجاً، لأن أسبابها متعددة ومتشابكة ولها أبعاد تربوية واقتصادية واجتماعية وثقافية ونفسية. ويعتبر تدني المعدل التراكمي للطلبة من أهم عوامل الهدر التربوي في الجامعات، وذلك يعني بقاء الطلبة في الجامعة لمدة أطول من الوضع الطبيعي لسنوات التخرج من مرحلة البكالوريوس سعيا لرفع معدلاتهم التراكمية للحد الأدنى المطلوب للتخرج، وهذا يقلل من مخرجات التعليم الجامعي ويساهم في بطء حركة الجامعات في تلبية احتياجات التنمية من الكوادر الوطنية المؤهلة.

وتعتبر تكلفة التعليم الجامعي مرتفعة بصفة عامة قياسا مع غيرها من الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية الأخرى، ويتوقع المسئولون عن التعليم العالي أن تتخرج الغالبية العظمى من الطلبة المسجلين بالجامعات والمعاهد العليا – إن لم يكن جميعهم – في الوقت المحدد للدراسة، وبذلك ترتفع كفاءتهم وتصل إلى أقصى مستوياتها، بينما لا تتحقق هذه الكفاءة أو تنخفض بتدني المعدلات التراكمية للطلبة متمثلة بتحصيلهم الدراسي بالتعليم العالي، وتدني معدلات الطلبة التراكمية يعني مكوثهم مدة أطول في الدراسة الجامعية من المدة المحددة للتخرج، مما ينعكس سلبا على الطلبة، الأمر الذي قد يؤدي في أكثر الأحوال إلى تحويلهم من تخصص لأخر أو فصلهم أكاديميا من الجامعة وتركها طوعا أو كرها، وبالتالي ضياع طاقات بشرية كان من المتوقع أن تسهم في تقدم خطى التنمية الشاملة للأمة (الشامي وآخرون، 1992).

ويعتبر التحصيل الدراسي هو المحك الأساسي للعبور من مرحلة تعليمية إلى مرحلة تعليمية أخرى أو من مستوى دراسي إلى مستوى دراسي أعلى (عبدالرحيم، 1989).

ويعرف التحصيل الدراسي بأنه ما يسترجعه الفرد من المعلومات الخاصة بالمادة المدروسة خلال العام الدراسي، وما يدركه من علاقات بين هذه المعلومات وما يستنبطه منها من حقائق، كما ينعكس ذلك على أدائه على اختبار يوضع في هذه المادة، وفقا لقواعد معينة بحيث يمكن تقدير الأداء كمياً. ويمكن قياس تحصيل الفرد بعدة طرق منها الاختبارات الموضوعية ومنها اختبارات التحصيل التقليدية التي يضعها المعلمون آخر الفصل الدراسي (كاظم، 1974).

فيما يرى الطواب أن التحصيل الأكاديمي هو: متوسط ما يحصل عليه الطالب من درجات في كل المساقات المختلفة، ويقاس بمتوسط عدد النقاط التي حصل عليها الطالب منذ التحاقه بالجامعة حتى تخرجه وهو ما يسمى بالمعدل التراكمي (الطواب، 1992).

* (1،2،4) الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن؛ (3،5) وزارة التربية والتعليم الأردنية. تاريخ استلام البحث 2012/11/15، وتاريخ قبوله 2012/12/17.

© 2013 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

وعرف دمنهوري وعوض التحصيل الأكاديمي بأنه المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطالب في مرحلة دراسية (دمنهوري وعوض، 1995).

ويرتبط التحصيل الأكاديمي بعدد من المتغيرات المتداخلة، بعضها عقلية وبعضها انفعالية، وبعضها معرفية، ويتأثر كذلك بالمتغيرات الاجتماعية والثقافية المتعلقة بالبيئة التي يعيش فيها الطالب وكذلك بالبيئة التعليمة، كل تلك المؤثرات لها دور كبير في تحديد مستوى انجازه الأكاديمي (عبد الحفيظ، 1990).

وقد تطرقت كثير من الأدبيات المتعلقة بالتحصيل الدراسي إلى عدد من العوامل التي لها تأثير مباشر وغير مباشر على مستوى التحصيل الدراسي للطالب، وهذه العوامل قد تكون شخصية، أو اجتماعية أو تعليمية.

وقد أشار كل من دمنهوري وعوض إلى هذه العوامل فيما يتعلق بشخصية الطالب أن الخبرة السابقة، الذكاء، الحالة الجسمية، الحالة النفسية، ووضوح الهدف من التحصيل، القدرة على الابتكار والقيادة والثقة بالنفس كلها عوامل لها تأثير على مستوى التحصيل الدراسي للطالب (دمنهوري وعوض،1995). فيما أشار أبو علام إلى أن ضعف البنية الجسمية للطالب والصحة والأمراض الطفيلية والمزمنة واضطرابات الغدد تؤثر سلبا في التحصيل (أبو علام، 1982).

أما العوامل التي تعود للبيئة الاجتماعية والأسرية للطالب فلها تأثير لا يستهان به في التحصيل الدراسي للطالب. حيث تلعب الأسرة دوراً كبيراً في مستوى تحصيل أبنائها الطلاب من خلال طبيعة البيئة التي توفرها لهم، ويؤدي البيت دوراً أكبر في تنمية قدرات الطفل على التعلم واكتساب اللغة من خلال تشجيع الآباء للأبناء على القراءة بعد توفير الكتب وجعلها متاحة لهم أو بقراءتها عليهم وتعويدهم على قراءتها بأنفسهم كما يلجأ بعض الآباء إلى تحديد فترة مشاهدة الطفل للتلفاز لإفساح المجال أمامه لفرص اكبر للقراءة. ويؤدي الجو الذي تهيئه الأسرة دوراً كبيراً في مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، حيث وجد أن كثيرا من الأطفال الذين حصلوا على مستويات تحصيلية عالية مقارنة مع زملائهم كان وراءهم أباء يبدون الكثير من الحب والاهتمام تجاههم، ويدفعون بهم إلى التميز من خلال المثابرة ومضاعفة الجهد، أما الأطفال الذين يعيشون في اسر تكثر فيها الصراعات ويغلب عليها الاضطراب والتفكك، فإنه عادة ما يواجهون مصاعب كبيرة تنعكس على مستوى تحصيلهم الدراسي (Moore and Pepler, 1998).

ويرى كثير من الدارسين أن دور الوالدين هو الأقوى في التأثير على أداء وتحصيل أبنائهم في المدرسة، وان هذا التأثير على مستوى التحصيل يزيد أو يقل تبعا لزيادة مستوى الترابط الأسري. ويذهب وانج وآخرون إلى القول بان البيت لا يمثل المركز الرئيس لخبرات الطالب اليومية فقط، وإنما يشكل أبرز العوامل التي من شانها تعزيز مهمة المدرسة التعليمية (Wang et al., 1993).

أما كليقان وآخرون فينظرون إلى بيئة المنزل بأنها من أقوى العوامل المؤثرة في تعلم الطفل في المدرسة، وان لها تأثيرا واضحا على مستوى الرغبة في التعلم وعلى طول الفترة والجهد التي تتطلبها تلك المهمة (Kellaghan et al., 1993).

وتؤدي الحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة دورا كبيرا في مستوى تحصيل الطلاب من أبنائها.وتعتبر مستوى تحصيل الطلبة القادمين من اسر ذات مستوى متوسط كان أعلى من مستوى تحصيل الطلبة القادمين من اسر ذات مستوى متدن من الناحية الاقتصادية، ودلل على ذلك من خلال الزيادة في عدد الكلمات التي تعلمها الطلبة المنحدرون من اسر ذات مستويات اقتصادية متوسطة بالمقارنة مع الانخفاض في عدد الكلمات التي تعلمها طلبة الأسر ذات المستويات الاقتصادية المنخفضة (Mcloyd, 1998).

ولقد دلت العديد من الدراسات على أهمية دور الوضع الاقتصادي والاجتماعي على مستوى التحصيل الدراسي، وقد استعرض هالينان هذه العوامل في مجموعة من الدراسات، وخلص إلى أن مجمل هذه الدراسات تؤكد أن الوضع الاجتماعي والاقتصادي يؤثر في مستوى التحصيل الدراسي ويتأثر به (Hallinan, 1988).

كما قام بلاك من ناحية أخرى بالتعرض لقضية عدد الأطفال في الأسرة من حيث المحصلة النهائية للناحية التعليمية، وخلص إلى أن الأسرة الغنية ذات العدد القليل من الأفراد تكون لدى أبنائها أهداف تعليمية كبيرة تدفعهم إلى مضاعفة الجهد لتحقيق مستويات من التحصيل تتناسب مع التطلعات العالية للأبوين (Blalk,1989).

وبما أن المؤسسة التعليمية هي البيئة التربوية التي يتلقى فيها الطالب تعليمه، فإن لها تأثيراً مباشراً وغير مباشر على مستوى تحصيله الدراسي. فزيادة أعداد الطلاب، والتزاحم في الفصول، وزيادة الضغط النفسي، والميل إلى التنافس العام، مع الإعلاء من شأن المتفوقين دراسيا، وإهمال عملية التوجيه والإرشاد، وضعف الإمكانات بصفة عامة ذلك يتسبب في وجود ظواهر تربوية كالتسرب والهدر في التعليم، وضعف الإنتاجية العلمية، والتخلف الدراسي، وظواهر تربوية أخرى (الزراد، 1997).

إضافة إلى ذلك نجد أن عدم فهم الطالب للنظام الدراسي والأكاديمي والإجراءات الإدارية المستخدمة، وضعف نظام

الإرشاد الأكاديمي، وتركيز الإدارة على التدريس وإهمال الأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية اللازمة لتجديد نشاط الطلبة، وإجراءات العقاب والثواب المتبعة، له تأثيره السلبي على مستوى التحصيل الدراسي للطلبة (بياري، 1989).

وعليه ارتأى الباحثون إجراء دراسة تحليلية لأسباب تدني المعدل التراكمي لطلبة الجامعة الهاشمية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

الدراسات السابقة

قي ضوء المراجعة لما كتب حول موضوع الأسباب المؤدية إلى تدني التحصيل الدراسي للطلبة، تبين ان هناك العديد من الدراسات التي تناولت هذا الموضوع وعلية فان الباحثين سيقومون بعرض أهم الدراسات.

قام القاضي (1987) بدراسة هدفت إلى تقصي العوامل المؤثرة في تدني المعدل التراكمي كما يراها طلبة جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وبلغت عينة الدراسة (300) طالب وطالبة واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. توصلت الدراسة إلى أن أهم العوامل المؤثرة في تدني المعدل التراكمي لعينة الدراسة هو تدني مستوى معدل الثانوية العامة وامتلاك سيارة والاستذكار في المكتبة وممارسة الرياضة وتأثير التدريس باللغة الانجليزية.

كما أجرى الشامي ويوسف (1988) دراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين معدل الطبلة في الثانوية العامة والمواد العلمية ومعدلاتهم التراكمية في الجامعة، وبلغت عينة الدراسة (400) طالب وطالبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت الدراسة إلى أن المعدل العام في الثانوية العامة ومعدل الدرجات في المواد العلمية من أهم العوامل التي يمكن استخدامها للتنبؤ بمعدلات الطلبة بعد التحاقهم في الجامعة. كما أظهرت الدراسة أن رفع المعدل التراكمي للطلبة مرهون بعوامل أخرى أهمها الإشراف الأكاديمي، اختلاف نظام التدريس في المدارس الثانوية العامة عنه في الجامعات.

وقام النمر والشريدة (1989) بدراسة كان الهدف منها التعرف على الأسباب المؤدية إلى الرسوب والتسرب في مدارس دولة الكويت، وحددت هذه الدراسة عدة أسباب منها ما يتعلق بشخصية الطالب كسوء الحالة الصحية وصعوبة استيعاب بعض المواد الدراسية والغياب المستمر، وانخفاض مستوى الطموح للطالب وعدم قدرته على التكيف داخل المدرسة، والانشغال ببعض الأعمال خارج المدرسة، والزواج المبكر للطالبات، أو الخوف من الامتحانات، وكذلك أسباب دراسية من خلال كثرة المقررات الدراسية، وعدم مراعاة الفروق الفردية، وكثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد، وعدم استخدام التقنيات التربوية، ونقص المدرسين، وضعف العقاب للطلبة المشاغبين، ونقص التوجيه والإرشاد في المدرسة، وهنالك أسباب أسرية لعل في مقدمتها عدم شعور الآباء بالمسؤولية التربوية نحو مستقبل أبنائهم، وتفكك الأسرة، والمشاجرة بين الأخوة، وضعف المستوى الثقافي، وكذلك أسباب اجتماعية كقصور الأجهزة الإعلامية ، وضآلة المردود الاقتصادي للشهادة.

وقامت بياري (1989) بدراسة كان الهدف منها تحديد العوامل المؤدية إلى تأخر طلاب المرحلة الثانوية دراسيا وقد تم تحديد أسباب الرسوب بالعوامل الشخصية ، كعدم الثقة بالنفس، وعدم تقبل الدراسة والرغبة في العمل أكثر من الدراسة، أما العوامل الأسرية فقد تم تحديد الخلافات بين الأبوين، والقسوة أو التسامح مع الأبناء وعدم وجود الرقابة الأسرية، أو وفاة أحد الوالدين، وانشغال الوالدين بالأعمال الخاصة. وعامل نوعية الأصدقاء ومضيعة الوقت، واعتماد الهزل أكثر من الجد، أو الاتجاهات غير السوية لبعض الأصدقاء. وعامل يتعلق بالمناهج، كعدم ارتباط المنهج بالواقع، أو أن المناهج أعلى من مستوى الطالب، وتعدد المناهج. وعامل يتعلق بالامتحانات، كصعوبة الامتحانات، أو الخوف منها. وعامل يتعلق بالمدرسين كعدم فهم المدرسين لمشكلات الطلبة، وسلبية دور الإدارة المدرسية في تفهم مشكلات الطلبة، وكثرة عدد الطلبة في الصف الدراسي.

وقام جوهر (1989) بدراسة هدفت التعرف على أهم العوامل الرئيسية التي تسهم في زيادة حجم الرسوب من وجهة نظر الطلاب الراسبين، وكذلك من وجهة نظر أساتذتهم في كلية التربية في جامعة المنصورة. بلغت عينة الدراسة (40) عضوا من أعضاء هيئة التدريس و(81) طالبا وطالبة من الطلبة الراسبين، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم أسباب الرسوب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تتعلق بأسس القبول المعمول بها في الجامعة، العادات الدراسية السيئة للطلبة، انخفاض مستوى الخدمات الجامعية المقدمة للطلبة، بالإضافة إلى عدم حضور الطلبة للمحاضرات.كما بينت الدراسة أن أهم أسباب الرسوب من وجهة نظر الطلبة يتمثل في وجود الامتحانات في آخر العام الدراسي، طرق وضع الأسئلة وتصحيحها، وكثرة المقررات الدراسية.

وقد أوصت دراسة المصوري وبوشوار (1990) بضرورة استحداث مقرر دراسي في مهارات الدراسة (Study skills) يكون إجباريا لكل الطلاب، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أن انعدام هذه المهارات عند الطلاب من العوامل التي تعيق

مشاركتهم وتفاعلهم في القاعات التدريسية. ويمكن ان يسهم هذا المقرر في القضاء على بعض المشكلات النفسية عند بعض الطلاب من خلال التعود على المشاركة والشعور بأهميتها والتحضير لها.

أما اريكسون وسترومر (Erickson and Strommer (1991 فقد أوصيا بضرورة تعريف الطلبة بما هو متوقع منهم منذ بداية الفصل الدراسي. وعدم تركهم يخمنون ماذا يجب عليهم فعله، فمن خلال تحديد التوقعات من الطالب سيتولد لديه الحافز، والدافع الايجابي عن المقرر الذي يدرسه وعن عملية التعلم بصفة عامة.

أما دراسة حافظ (1991) فقد أوضحت أهم المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس ومنها عدم تمكن الطالبات من الاستفسار أثناء المحاضرة، وصعوبة التقويم الدوري لهن، وعدم القدرة على استخدام الوسائل التعليمية بفعالية.

وقد قام الشامي وغنائم (1992) بدراسة هدفت إلى تعرف الأسباب الفعلية الكامنة وراء تدني المعدلات التراكمية للطلبة كما يراها الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل، الأمر الذي أدى إلى إنذارهم أكاديميا، وبلغت عينة الدراسة (165) فردا منهم (100) من الطلبة المنذرين إنذارا ثالثا بكليات الجامعة و(65) من أعضاء هيئة التدريس. وقد بينت نتائج الدراسة أن الأسباب التربوية كانت أكثر العوامل إعاقة لمستوى التحصيل تليها الأسباب الاجتماعية والاقتصادية وأخيرا الأسباب الشخصية. ويمكن إجمال أهم الأسباب التي أدت بالطلبة إلى الحصول على الإنذار الأكاديمي كالتالي: الالتحاق بالكلية دون رغبة، سوء الحالة النفسية للطلاب، بطء الاستعداد للدراسة لدى الطلاب، قلة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالطلبة ذوي المعدلات التراكمية المنخفضة، انشغال الطلاب بمتابعة الفيديو والتلفاز، قصور التوجيه والإرشاد بالمرحلة الثانوية، عدم توفر الجو الأسري الملائم للدراسة، ونقص الكتب والمراجع الدراسية.كما بينت الدراسة أن هناك اتفاقا بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس حول ترتيب الأسباب الشخصية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية من حيث درجة التأثير.

كما أجرى محمود، وابو عرايس (1992) دراسة هدفت إلى التعرف على أسباب رسوب الطلبة في المواد الإسلامية بكليات جامعة الأزهر، واستعمل الباحثان المنهج الوصفي في تحليل أسباب الرسوب وبلغ حجم عينة الدراسة (300) طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن (78%) من الطلبة الراسبين يؤكدون على مشكلات تتعلق بجدول المحاضرات كأن يكون موعدها متأخراً، ازدحام القاعات الصفية بالطلبة، وأن (80%) من الطلبة مجمعون على أن طريقة التدريس المتبعة سبب رئيسي في رسوب الطلبة بالإضافة إلى نظام الامتحانات.

وقد قام الحليبي والرياشي (1994) بدراسة هدفت إلى تعرف العوامل المرتبطة بانخفاض التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلاب الدارسين بكلية المعلمين بالإحساء. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها ازدحام القاعات الدراسية وعدم ملاءمتها للدراسة، نظام الدراسة لا يولي رعاية خاصة بضعاف المستوى، وكذلك نظام الإرشاد الأكاديمي بالكلية لا يساعد المتعلم في حل مشكلاته وغيرها من العوامل الأخرى التي تؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي للطلاب.

وقد ذكر كل من نلسون وبلومنثان Nelson and Blumenthan (1996) أن من أهم العوامل الأساسية في تقدم الطلبة ونجاحهم هو التزامهم بحضور المحاضرات والتركيز واخذ النقاط الهامة في المحاضرة، التحضير للمحاضرات، إنهاء الواجبات بصور منتظمة، وإدراك الطلبة الطرق والأساليب الصحيحة في المذاكرة والاسترجاع.

وقد قام يوارسكي وآخرون (Yaworski et al. (1999 بدراسة هدفت إلى تعرف الأسباب التي تؤدي إلى حصول طلبة الجامعة على معدلات تراكمية عالية، والأسباب التي تؤدي إلى حصول البعض على الإنذارات الأكاديمية. بلغت عينة الدراسة (21) طالبا وطالبة التحقوا جميعا بالجامعة بمعدلات منخفضة في امتحان الشهادة الثانوية العامة، ودرجات منخفضة في امتحان القدرات العامة. ومن خلال المقابلة الشخصية المكثفة ومتابعة تحصيل هؤلاء الطلبة لعدة فصول دراسية، أوضحت نتائج الدراسة أن نصف المجموعة حصلت على معدلات تراكمية مرتفعة، وذلك للأسباب التالية: حضور المحاضرات والمشاركة الفعالة بها، التحضير المستمر للمحاضرات، النظرة الايجابية للأستاذ باعتباره خبيرا في مادته، تنظيم طريقة الدراسة واستخدامها بصورة فعالة، واستخدام الطلبة للاستراتيجيات الأساسية لمهارات الدراسة والتعلم، والتحمل الكامل لمسئولية التعلم. أما المجموعة الأخرى فقد حصلت على إنذارات أكاديمية وكانت أسباب ذلك عدم إتباعهم النقاط السابقة.

كما قام العاجز (2002) بدراسة هدفت إلى تعرف العوامل الكامنة وراء ظاهرة تدني المعدلات التراكمية للطلبة لبعض الطلبة بكليات الجامعة الإسلامية بغزة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. بلغت عينة الدراسة (283) طالبا وطالبة ممن حصلوا على معدلات تراكمية اقل من (70%) وتوصلت الدراسة إلى أن العوامل الاجتماعية والاقتصادية أكثر تأثيراً في تدني المعدلات التراكمية للطلبة تليها العوامل الشخصية وأخيراً العوامل التربوية. كما بينت نتائج الدراسة عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات تعزى لمتغير الجنس، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الطلبة تعزى لمتغير المعدل التراكمي المنخفض في العوامل المؤدية إلى تدني المعدلات التراكمية للطلبة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة نجد ما يلي:

تعددت الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، فهناك دراسات تناولت التحصيل الأكاديمي والعوامل المؤثرة فيه، وهناك دراسات تناولت الكفاية الداخلية والخارجية للنظام التعليمي، وهناك دراسات أخرى تناولت احد مظاهر الفاقد التعليمي مثل دراسات الرسوب والتسرب، وكان الهدف من هذه الدراسات هو زيادة كفاية النظام التعليمي وتحسين الأداء وتقليل الفاقد وحسن استثمار الموارد ولاسيما في التعليم الجامعي لما لذلك من أهمية كبيرة في رفد المجتمع بالطاقات، وأما دراستنا هذه فسوف تسعى إلى التعرف على أسباب تدني معدلات الطلبة التراكمية وفقا لبعض المتغيرات.

الجدول (1)
أعداد الطلبة الحاصلين على مختلف تقادير المعدل التراكمي في ضوء نتائجهم الدراسية في نهاية الفصل الأول من العام الجامعي 2011/2010

الكلية	التقـــــدير					
	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف	المجموع
الآداب	90	479	564	341	95	1569
الاقتصاد	101	338	1046	1271	595	3579
السياحة	18	96	196	188	111	609
الهندسة	270	805	965	788	301	3129
العلوم	49	248	413	429	215	1354
الطفولة	51	162	286	176	37	712
التمريض	68	233	322	207	66	869
العلوم التربوية	101	338	494	278	76	1287
الموراد الطبيعية	7	103	188	192	46	536
العلوم الطبية	77	248	289	253	100	967
التربية الرياضية	12	79	232	334	141	798
تكنولوجيا المعلومات	36	181	303	288	154	962
المجوع	903	3515	5298	4745	1937	16398
النسبة المئوية	5.50	21.43	32.30	28.93	11.81	%100

- المصدر تقارير وحدة القبول والتسجيل في الجامعة الهاشمية في نهاية الفصل الأول من العام الجامعي 2011/2010.

مشكلة الدراسة

شهدت التربية في الأردن حظاً من النمو منذ عقود عديدة، وحظي التعليم العالي بنمو متزايد في مؤسساته وطلابه وأساتذته ومع ذلك فلابد من الاعتراف بأن النمو الذي شهدته التربية عامة وشهده التعليم العالي خاصة، لا تتفق نتائجه الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية مع حجم تطوره والانفاق عليه، كما لا تتفق مع تطلعات المجتمع وآماله فعلى الرغم من تزايد أعداد المقبولين وتدفق أعداد الخريجين في التعليم العالي سنة بعد أخرى ، وما يرتبط بذلك من زيادة في حجم الانفاق عليه، وبذل الجهد البشري فيه. فإن الدولة والتعليم العالي تواجه مشكلات عدة في مقدمتها نسب الرسوب والهدر في التعليم ليس على مستوى التعليم العالي فقط وإنما في المراحل الدراسية الأدنى أيضاً. فهناك ارتفاع بنسب الحاصلين على معدلات تراكمية منخفضة، والذي يعد من المشكلات الأساسية التي تواجه التعليم الجامعي، وأن هذه الظاهرة تسبب فاقداً وهدراً تعليمياً، وعليه يمكن أن تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على الأسباب المؤدية إلى انخفاض المعدل التراكمي كما يراها طلبة كليات الجامعة الهاشمية.

ولتوضيح مشكلة الدراسة سنعرض في الجدول رقم (1) أعداد الطلبة الحاصلين على مختلف تقادير المعدل التراكمي في ضوء نتائجهم الدراسية في نهاية الفصل الأول من العام الجامعي 2011/2010.

يتضح من الجدول رقم (1) أن نسبة الطلبة الحاصلين على تقدير مقبول (28.93%)، وان نسبة الطلبة الحاصلين على تقدير ضعيف (11.81%) من المجموع الكلي للطلبة، وبشكل أكثر تحديداً تنحصر مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما هي أسباب تدني المعدل التراكمي للطلبة كما يراها طلبة الجامعة الهاشمية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة موافقة عينة الدراسة تجاه أسباب تدني المعدل التراكمي للطلبة تبعا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة موافقة عينة الدراسة تجاه أسباب تدني المعدل التراكمي للطلبة تبعا لمتغير الكلية (علمية، إنسانية)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة موافقة عينة الدراسة تجاه أسباب تدني المعدل التراكمي للطلبة تبعا لمتغير المعدل التراكمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة موافقة عينة الدراسة تجاه أسباب تدني المعدل التراكمي للطلبة تبعا لمتغير معدل الثانوية العامة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة موافقة عينة الدراسة تجاه أسباب تدني المعدل التراكمي للطلبة تبعا لمتغير مستوى الطالب الدراسي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة موافقة عينة الدراسة تجاه أسباب تدني المعدل التراكمي للطلبة تبعا لمتغير أساس القبول؟

أهداف الدراسة وأهميتها

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أسباب تدني المعدل التراكمي للطلبة كما يدركها الطلبة أنفسهم بالجامعة الهاشمية. إضافة إلى معرفة الفروق في استجابات الطلبة تبعا لمتغير الجنس، الكلية، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي، أساس القبول، ومعدل الثانوية العامة وتقديم التوصيات المناسبة في ضوء النتائج التي تسفر عنها الدراسة من اجل الوصول إلى حلول مقترحة للتغلب على العوامل المؤدية إلى ظهور هذه المشكلة.

وتبرز أهمية الدراسة أيضا من حيث تناولها لموضوع تربوي أكاديمي ذي أهمية كبرى يتعلق بكفاءة مخرجات التعليم الجامعي وهو المستوى الأكاديمي للطلبة والوقوف على مسببات انخفاضه.كما تنبثق من كونها ستزود المسؤولين بالجامعة بأسباب مشكلة انخفاض المعدل التراكمي للطلبة، ووضع الحلول المناسبة سعيا لتحسين نوعية مخرجات التعليم الجامعي وتقليل الهدر التربوي.

كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من حيث كونها الدراسة الأولى – في حدود علم الباحثين– على مستوى الجامعات الأردنية التي تتطرق إلى دراسة أسباب تدني المعدل التراكمي للطلبة كما يدركها الطلبة أنفسهم، في حين ركزت الدراسات التي أجريت على القدرة التنبؤية لمعدل الطلبة في شهادة الدراسة الثانوية العامة في التحصيل الدراسي في الجامعة.

التعريفات الإجرائية

الكلية: إحدى الكليات التي تضمها الجامعة الهاشمية وتنقسم إلى كليات علمية وتشمل (كلية العلوم، العلوم الطبية المساندة، الهندسة، التمريض، الموارد الطبيعية والبيئة وكلية الأمير الحسين بن عبدالله الثاني لتكنولوجيا المعلومات)، وكليات انسانية وتشمل (كلية الآداب، العلوم التربوية، الملكة رانيا للطفولة، التربية البدنية وعلوم الرياضة، الملكة رانيا للسياحة والتراث، الاقتصاد والعلوم الإدارية).

المستوى الدراسي: السنة الجامعية الأولى أو الثانية أو الثالثة أو الرابعة التي يدرسها الطلبة.

المعدل التراكمي: حاصل قسمة النقاط التي حصل عليها الطلبة في جميع المواد التي درسها منذ التحاقه بالجامعة على مجموع الساعات المقررة لتلك المواد.

أساس القبول: وهو النظام الذي التحق به الطالب للدراسة في الجامعة وتضم الأسس الآتية (تنافس، قبول استثنائي، دولي).

معدل الثانوية العامة: وهو المعدل الذي يحصل عليه الطالب في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة.

حدود الدراسة

تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الصيفي من العام الجامعي 2011/2010 على عينة من طلبة الجامعة الهاشمية لدرجة البكالوريوس، للتعرف على الأسباب المؤدية إلى انخفاض معدلات الطلبة التراكمية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من طلبة الجامعة الهاشمية والمسجلين في الفصل الدراسي الصيفي من العام الجامعي 2011/2010 حيث بلغ عدد الطلبة (16398) طالبا وطالبة موزعين على كليات الجامعة المختلفة.

عينة الدراسة

تم تطبيق الاستبانه على عينة الدراسة من طلبة الجامعة الهاشمية من مختلف الكليات، وقد بلغ عدد أفراد العينة (854) طالبا وطالبة ممثلين للكليات والمستويات الدراسية المختلفة في الجامعة وتشكل ما نسبته (7%) تقريباً من مجتمع الدراسة. وقد اختيرت ست شعب من متطلبات الجامعة الإجبارية التي تطرحها الجامعة لجميع طلبة البكالوريوس لتطبيق الاستبانة عليهم.

أداة الدراسة

تم تصميم استبانه في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها ووفق الإطار النظري والدراسات السابقة التي بحثت أسباب تدني معدلات الطلبة التراكمية. وعليه تم تحديد ثلاثة مجالات رئيسية للدراسة هي الأسباب الذاتية، الأسباب الاجتماعية والاقتصادية، والأسباب التربوية، ومن ثم وضع تحت كل مجال من المجالات الرئيسية مجموعة من الفقرات تتناسب مع كل مجال، وبعد ذلك تم عرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية. وبناءً على ذلك تم إضافة بعض الفقرات وحذف أخرى وتعديل بعض الفقرات وأصبحت الاستبانه في صورتها النهائية مكونة من (48) فقرة، بحيث تضمن مجال الأسباب الذاتية (17) فقرة، ومجال الأسباب الاجتماعية والاقتصادية (15) فقرة، ومجال الأسباب التربوية (16) فقرة، وتم استخدام التدرج وفق مقياس ليكرت الخماسي.

صدق الأداة

تم التحقق من صدق الأداة من خلال الصدق الظاهري (صدق المحكمين وصدق المحتوى)، حيث تم عرض الأداة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية من كليات مختلفة من اجل مراجعتها وإبداء ملاحظاتهم حول تعديل فقراتها بما يتلائم مع أهداف الأداة.

وبناءً على ملاحظات السادة المحكمين تم تعديل بعض الفقرات وإضافة فقرات أخرى وتعديل صياغة بعض الفقرات واختصار ودمج البعض الآخر، وبعد إجراء التعديلات المقترحة أصبحت الاستبانه في صورتها النهائية تتكون من (48) فقرة. كما تم التأكد من صدق المحتوى للتحقق من صلاحية الاستبانه لتحقيق أهداف الدراسة وذلك من خلال الاتساق الداخلي للفقرات والمجالات عن طريق إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين كل مجال والدرجة الكلية لأداة الدراسة، وقد بلغ معامل الارتباط لمجال الأسباب الذاتية (0.80) ولمجال الأسباب الاجتماعية والاقتصادية (0.84) ولمجال الأسباب التربوية (0.81) والكلي (0.81).

ثبات الأداة

تم إيجاد ثبات الأداة بحساب معامل الارتباط لمعادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، حيث بلغ معامل ارتباط كرونباخ ألفا (0.79). وهو قيمة مرتفعة مما يشير إلى أن الأداة تتمتع بثبات مرتفع، ومما عزز ذلك ارتفاع قيمة معامل ارتباط كرونباخ ألفا لكل مجال من مجالات أداة الدراسة حيث بلغ معامل الثبات لمجال الأسباب الذاتية (0.80) ومجال الأسباب الاجتماعية والاقتصادية (0.82) ومجال الأسباب التربوية (0.76).

إجراءات تصحيح أداة الدراسة

لإجراءات تصحيح أداة الدراسة قام الباحثون بتقسيم درجة موافقة الطلبة على الأسباب المؤدية إلى تدني المعدل التراكمي إلى ثلاثة مستويات: عالية من (3,5–5) ومتوسطة (2,5–3,49) ومنخفضة من (صفر–2,49). علماً بأن سلم بدائل الإجابات على فقرات أداة الدراسة قد وزع على خمسة مستويات هي: كبيرة جداً (5 درجات)، كبيرة (4 درجات)، متوسطة (3 درجات)، قليلة (درجتان)، قليلة جداً (درجة واحدة). وبعد تحديد مجتمع الدراسة وعينتها قام الباحثون بتطبيق أداة الدراسة على الطلبة (عينة الدراسة) البالغة (854) طالباً وطالبة وتمثل (7%) من أفراد مجتمع الدراسة.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية للتوصل إلى نتائج الدراسة:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معامل ارتباط بيرسون.
- معامل ثبات كرونباخ ألفا.
- اختبار t–test.
- تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance ANOVA).

- اختبار شفيه للمقارنات البعدية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما أسباب تدني المعدل التراكمي للطلبة كما يراها طلبة الجامعة الهاشمية؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة لكل مجال بمفردة وللمجالات ككل. والجداول ذوات الأرقام (2، 3، 4، 5) توضح ذلك.

الجدول (2)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأسباب الذاتية

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة في الاستبانة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	10	الاضطراب أثناء دخول الامتحان.	4.36	.56	عالية
2	3	عدم ادارك الطلبة قيمة الدراسة الجامعية أو الاستهتار بها.	4.22	.78	عالية
3	4	عدم إلمام الطلبة بالأنظمة والتعليمات الأكاديمية في الجامعة	3.97	.80	عالية
4	15	الرغبة في العمل أكثر من الدراسة.	3.87	.51	عالية
5	16	ضعف الحالة الصحية للطالب بصورة عامة.	3.71	1.16	عالية
6	1	ضعف القدرات العقلية للطلبة.	3.68	.93	عالية
7	11	التفكير المستمر في الزواج.	3.60	.77	عالية
8	17	غياب الطالب المتكرر عن المحاضرات.	3.50	.66	عالية
9	5	ضعف تركيز الطلبة واتساع دائرة النسيان.	3.35	.88	متوسطة
10	2	عدم التزام الطلبة بمواعيد المحاضرات.	3.33	1.39	متوسطة
11	8	الالتحاق بالتخصص دون الرغبة فيه.	3.25	.82	متوسطة
12	9	الخوف الزائد من تدني المعدل التراكمي للطالب.	3.22	.80	متوسطة
13	7	عدم إلمام الطلبة بمهارات الدراسة السليمة.	3.08	.71	متوسطة
14	12	عدم قدرة الطالب على التكيف مع الحياة الجامعية.	2.97	.43	متوسطة
15	13	ضعف دافعية الطالب نحو الدراسة.	2.93	.85	متوسطة
16	6	قلة اهتمام الطلبة بتنظيم الوقت.	2.70	.60	متوسطة
17	14	انخفاض مستوى طموح الطالب نحو الدراسة.	2.36	.63	منخفظة
المجموع			**3.42**	**.23**	**متوسطة**

أولاً: فيما يتعلق بمجال الأسباب الذاتية

يوضح الجدول رقم (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأسباب الذاتية

يتبين من خلال الجدول (2) ان الفقرة التي تنص على "الاضطراب أثناء دخول الامتحان" جاءت في المرتبة الأولى عند أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي مقداره (4.36) وبانحراف معياري (0.56). ويعزو الباحثون ذلك إلى ضعف استعداد الطلبة قبل الدخول إلى الامتحان وعدم التمكن من موضوع المواد الدراسية وفهمها فهما سليما، وهذا قد يعود إلى عدم معرفة الطلبة بطرق وعادت ومهارات الدراسة الصحيحة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسة التي قام به (Yaworski et al., 1999) وتوصلت إلى ان أهم العوامل الأساسية في تقدم الطلبة ونجاحهم هو التزامهم باستخدام واكتساب الاستراتيجيات الأساسية لمهارات الدراسة والتعلم، وكذلك تتفق مع نتائج الدراسة التي قام بها المصوري وبوشوار (1990) التي أوصت باستحداث مقرر دراسي في المهارات الأساسية للدراسة يكون إجباريا لجميع طلبة الجامعة. أما الفقرة التي تنص على "عدم إدراك الطلبة قيمة الدراسة الجامعية أو الاستهتار بها" فجاءت في المرتبة الثانية عند أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي مقداره (4.22) وبانحراف معياري (0.78) ويعزو الباحثون ذلك إلى ان الطلبة لم يكتمل مستوى نضجهم العقلي لأدراك قيمة الدراسة الجامعة وأهميتها في الحصول على وظيفة في

المستقبل ذلك ان أسرة الطالب هي المسؤولة بالدرجة الأولى حتى في المرحلة الجامعية عن تلبية احتياجات الطلبة المختلفة أي ان الطلبة لا يزلوا معتمدين على الغير ولا يعتمدون على أنفسهم في المرحلة الجامعية. وجاءت الفقرة التي تنص على "انخفاض مستوى طموح الطالب نحو الدراسة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (2.36) وبانحراف معياري (0.63) وهذا يشير إلى ان الطلبة يتمتعون بمستوى طموح عال، حيث جاءت هذه الفقرة في المرتبة الأخيرة من الأسباب الذاتية المسؤولة عن تدني معدلات الطلبة التراكمية.

الجدول (3)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأسباب الاجتماعية والاقتصادية

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة في الاستبانة	نص الفقــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1-	18	بعد السكن عن الجامعة وصعوبة المواصلات.	5.47	1.17	عالية
2-	27	انعدام العلاقة بين الكلية وأولياء أمور الطلبة.	4.47	.79	عالية
3-	26	ضعف العلاقة بين الطالب والقسم الأكاديمي.	4.25	1.04	عالية
4-	30	عدم تواصل أولياء الأمور مع الجامعة.	4.25	.70	عالية
5-	24	ضعف الرقابة الأسرية على الأبناء.	4.06	.88	عالية
6-	25	كثرة عدد أفراد الأسرة.	3.84	1.01	عالية
7-	29	الانشغال بالأصدقاء عن الدراسة.	3.80	.69	عالية
8-	19	عدم تخصيص أماكن للدراسة في المنزل.	3.61	.86	عالية
9-	31	الغياب عن الحاضرات لأسباب عاطفية	3.30	.90	متوسطة
10-	20	انشغال الطالب بمتطلبات الأسرة.	3.28	.77	متوسطة
11-	28	إضافة أعباء جديدة للطلبة كالزواج والعمل.	3.24	.70	متوسطة
12-	23	ضعف المستوى الثقافي للأسرة.	2.61	.80	منخفضة
13-	22	تدني المستوى الاقتصادي للأسرة.	2.47	.81	منخفضة
14-	32	الطموح للحصول على درجة البكالوريوس بدرجة ناجح فقط.	2.34	.95	منخفضة
15-	21	وجود خلافات بين أفراد الأسرة.	2.00	1.29	منخفضة
المجموع			**3.54**	**.59**	**عالية**

ثانيا: بالنسبة لمجال الأسباب الاجتماعية والاقتصادية

فالجدول رقم (3) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأسباب الاجتماعية والاقتصادية

يتبين من خلال الجدول (3) ان الفقرة التي تنص على "بعد السكن عن الجامعة وصعوبة المواصلات" جاءت في المرتبة الأولى عند أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي مقداره (5.47) وبانحراف معياري (1.17) ويعزو الباحثون ذلك إلى موقع الجامعة الكائن شرق مدينة الزرقاء وبعيداً عنها، وليس داخل المدينة الأمر الذي يؤدي إلى تكلفة اقتصادية في المواصلات عند الكثير من الطلبة في المحافظات المختلفة، ويقضي الطلبة وقتا طويلا في الذهاب والإياب وجهدا واضحا في انتظار الحافلات، وهذا كله ينعكس سلبا على الطلبة من حيث ضياع واهدار الوقت الكثير دون جدوى.

في حين جاءت الفقرة التي تنص على "انعدام العلاقة بين الكلية وأولياء أمور الطلبة" في المرتبة الثانية عند أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي مقداره (4.47) وبانحراف معياري (0.79) ويعزو الباحثون ذلك إلى عدم متابعة الأهل لمسيرة الطالب الأكاديمية في الجامعة وقد يكون هذا نتيجة لانشغال الأبوين بالعمل أو أسرة الطالب قد يكون عملها في الخارج. وجاءت الفقرة التي تنص على "وجود خلافات بين أفراد الأسرة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (2.00) وبانحراف معياري (1.29) وهذا يدل على ان علاقات الأسرة لدى الطلبة حميمية ويسود بينهم المودة والرحمة.

وقد يكون ناتجا عن كثرة أعداد أفراد الأسرة الواحدة لكنها

ليست ذات أهمية بالنسبة للأسباب الاجتماعية والاقتصادية المؤدية إلى تدني معدلات الطلبة التراكمية حيث جاءت هذه الفقرة في المرتبة الأخيرة من الأسباب الذاتية المسئولة عن تدني معدلات الطلبة التراكمية.

الجدول (4)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأسباب التربوية

ترتيب الفقرة	رقم الفقرة في الاستبانة	نص الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1-	37	عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	4.42	.87	عالية
2-	34	كثرة أعداد الطلبة في الشعبة الواحدة.	4.30	.64	عالية
3-	43	عدم تناسب أسئلة الامتحان مع الزمن المحدد للامتحان.	4.20	.64	عالية
4-	40	عدم توخي الدقة والموضوعية في تصحيح الإجابات من قبل أعضاء هيئة التدريس.	4.12	.70	عالية
5-	46	قلة استخدام الطلبة لمصادر المعلومات في المكتبة.	4.05	.86	عالية
6-	47	الدراسة المختلطة للطلاب مع الطالبات.	3.93	1.01	عالية
7-	38	اشتمال الامتحانات على الأسئلة الموضوعية بدرجة كبيرة.	3.90	.88	عالية
8-	35	ضعف الإرشاد والتوجيه في الكلية.	3.79	.74	عالية
9-	39	اشتمال الامتحانات على الأسئلة المقالية بصورة كبيرة.	3.59	.64	عالية
10-	42	وجود أكثر من امتحان في نفس اليوم.	3.54	.65	عالية
11-	48	عدم قدرة بعض أعضاء هيئة التدريس على توصيل المادة العلمية.	3.49	.82	متوسطة
12-	33	صعوبة استيعاب بعض المقررات الدراسية.	3.42	.56	متوسطة
13-	45	محدودية استخدام الوسائل التعليمية المناسبة.	3.13	.99	متوسطة
14-	44	عدم تمكن بعض أعضاء هيئة التدريس من المادة العلمية.	2.80	1.18	متوسطة
15-	36	عدم متابعة الدراسة للمساقات أولا بأول.	2.58	1.31	متوسطة
16-	41	وضع جدول الامتحانات في أيام متتابعة.	2.46	1.28	منخفضة
المجموع			**3.61**	**.40**	**عالية**

ثالثا: بالنسبة لمجال الأسباب التربوية

فالجدول (4) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأسباب التربوية.

يتبين من خلال الجدول (4) ان الفقرة التي تنص على "عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة" جاءت في المرتبة الأولى عند أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي مقداره (4.42) وبانحراف معياري (0.87). ويعزو الباحثون ذلك إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة مؤهلون تأهيلا أكاديميا وليس تربويا بحيث يتمكنون من معرفة خصائص طلبتهم المعرفية والنمائية والفكرية حتى يتم التعامل معهم بكل سهولة ويسر ومرونة في نقل المعلومات والأفكار. في حين جاءت الفقرة التي تنص على "كثرة أعداد الطلبة في الشعبة الواحدة." في المرتبة الثانية عند أفراد عينة الدراسة بمتوسط حسابي مقداره (4.30) وبانحراف معياري (0.64). ويعزو الباحثون ذلك إلى كثرة أعداد الطلبة في كليات الجامعة المختلفة ونظرة إدارة الجامعة أصبحت نظرة استثمارية اقتصادية لزيادة عدد الطلبة في شعبة المادة الواحدة ومحاولة التخفيض من التعينات في أعضاء هيئة التدريس، وكذلك الأمر فان الكثافة السكانية لمدينة الزرقاء وعمان تؤدي إلى زيادة أعداد الطلبة في الجامعة الهاشمية. وجاءت الفقرة التي تنص على "وضع جدول

الامتحانات في أيام متتابعة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (2.46) وبانحراف معياري (1.28) وهذا قد يعود إلى عدد الساعات التي يسجلها الطلبة في الفصل الدراسي بحيث انه كلما زاد عدد الساعات المسجلة زادت فترات الامتحانات للطلبة وكذلك الأمر فإن الامتحانات النهائية لها فترة محددة تجرى خلالها الامتحانات تكون بقرار من قبل مجلس العمداء ولا يمكن تجاوزها.

وفيما يتعلق بالمجالات ككل يوضح الجدول رقم (5) ذلك.

الجدول (5)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على المجالات ككل

رقم المجال	المجال	ترتيب المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	الأسباب الذاتية	**3**	3.42	0.23	متوسطة
2	الأسباب الاجتماعية والاقتصادية	**2**	3.54	0.59	عالية
3	الأسباب التربوية	**1**	3.61	0.40	عالية
الكلي			**3.52**	**0.61**	**عالية**

الجدول (6)
اختبار (ت) للفروق في درجة موافقة عينة الدراسة على الأسباب المؤدية إلى تدني المعدل التراكمي للطلبة تبعا لمتغير الجنس

المجالات	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذاتي	ذكور	304	3.45	.16	3.438	.0001*
	اناث	550	3.39	.28		
الاجتماعي	ذكور	304	3.69	.66	3.392	.066
	اناث	550	3.41	.50		
التربوي	ذكور	304	3.67	.23	3.763	.0001*
	اناث	550	3.56	.48		

- دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)

يبين الجدول رقم (5) ما يلي:

جاء مجال الأسباب التربوية في المرتبة الأولى لدى عينة الدراسة بمتوسط حسابي مقداره (3.61) وبانحراف معياري (0.40)، في حين جاء في المرتبة الثانية مجال الأسباب الاجتماعية والاقتصادية بمتوسط حسابي مقداره (3.54) وبانحراف معياري (0.59)، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال الأسباب الذاتية بمتوسط حسابي مقداره (3.42) وبانحراف معياري (0.23) وهذه النتيجة تعطي مؤشراً على أن الأسباب التربوية لها الدور الأكبر في تدني معدلات الطلبة التراكمية الأمر الذي يترتب عليه ان يتم تأهيل وإعداد أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة أعددا يؤهلهم للقيام بدورهم بكفاءة واقتدار من حيث مراعاة الفروق الفردية والإلمام بخصائص المتعلمين النفسية ومتطلباتهم النمائية ويستوجب كذلك على القائمين على إدارة الجامعة العمل على إيجاد قاعات صفية تستوعب العدد النموذجي من الطلبة حتى يتمكن جميع الطلبة من المشاركة الفعالة أثناء المحاضرات، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة الدراسة التي قام بها المحبوب (2001)، ودراسة جوهر (1989) ودراسة الشامي وغنائم (1992) وأكدت جميعها على أهمية العوامل التربوية في تدني معدلات الطلبة التراكمية. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج الدراسة التي قام بها قاضي (1987) وأكدت على ان أهم العوامل المسئولة عن تدني المعدل التراكمي للطلبة هو معدل الثانوية العامة، وتختلف كذلك مع نتائج الدراسة التي قام بياري (1989) وأكدت على دور العوامل الشخصية في تدني معدلات الطلبة التراكمية.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لإجابات أفراد عينة الدراسة تجاه أسباب تدني المعدل التراكمي للطلبة تبعا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم إجراء اختبار (T-test) للتعرف على الفروق بين متوسط درجة موافقة عينة الدراسة على الأسباب المؤدية إلى تدني المعدل التراكمي للطلبة تبعا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) ويبين الجدول رقم (6) نتائج اختبار(ت) لمعرفة الفروق بين الفردية تبعاً لمتغير الجنس.

يتضح من الجدول (6) ان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين الطلاب والطالبات في درجة الموافقة على الأسباب الذاتية والتربوية المؤدية إلى انخفاض المعدل التراكمي للطلبة لصالح الطلبة الذكور، ولم تكن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين الطلاب والطالبات في درجة الموافقة على الأسباب الاجتماعية والاقتصادية المؤدية إلى تدني معدلات الطلبة التراكمية، ويمكن ان تفسر هذه النتيجة بان الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي يتعرض لها الطلبة سواء أكانوا ذكوراً أم اناثاً قد تكون متشابهة إلى حد بعيد. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج الدراسة التي قام بها العاجز (2002) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في تحديد العوامل المؤثرة في تدني معدلات الطلبة التراكمية.

الجدول (7)
اختبار (ت) للفروق بين درجة موافقة عينة الدراسة على الأسباب المؤدية إلى تدني المعدل التراكمي للطلبة تبعا لمتغير الكلية

المجالات	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذاتي	علمية	426	3.44	.16	3.11	*.002
	إنسانية	428	3.39	.29		
الاجتماعي	علمية	426	3.50	.28	−1.522	*.0001
	إنسانية	428	3.57	.79		
التربوي	علمية	426	3.66	.28	4.523	*.034
	إنسانية	428	3.55	.48		

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لإجابات أفراد عينة الدراسة تجاه أسباب تدني المعدل التراكمي للطلبة تبعا لمتغير الكلية (علمية، إنسانية)؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم إجراء اختبار (T-test) للتعرف على الفروق بين متوسط درجة موافقة عينة الدراسة على الأسباب المؤدية إلى تدني المعدل التراكمي للطلبة تبعا لمتغير الكلية (علمية، إنسانية) ويبين الجدول رقم (7) نتائج اختبار(ت) لمعرفة الفروق بين الفردية تبعاً لمتغير الكلية.

يتضح من الجدول (7) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الإنسانية في درجة الموافقة على الأسباب الذاتية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية المؤدية إلى انخفاض المعدل التراكمي للطلبة لصالح طلبة الكليات العلمية لمجال الأسباب الذاتية ومجال الأسباب التربوية أما فيما يتعلق بمجال الأسباب الاجتماعية والاقتصادية فكانت الفروق لصالح طلبة الكيات الإنسانية. ويعزو الباحثون هذه الفروق إلى طبيعة المواد التي يدرسها طلبة الكليات العلمية من حيث انها باللغة الأجنبية وبعض هذه المواد قد لا يكون هنالك مرجع واحد فقط بل يكون لكل مادة أكثر من مرجع، مقارنة بطبيعة المواد التي يدرسها طلبة الكيات الإنسانية التي هي في غالبيتها تكون لغة الدراسة فيها اللغة العربية، هذا بالاضافة إلى ان معدلات القبول في التخصصات العلمية تكون أعلى منها في التخصصات الإنسانية الأمر الذي قد يبعث على الملل من الدراسة في المرحلة الجامعية لطلبة التخصصات العلمية. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج الدراسة التي قامت بها بوبشيت (2005) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة كلية التربية وطلبة كلية العلوم الزراعية والأغذية في درجة الموافقة على العوامل المؤدية إلى تدني معدلات الطلبة التراكمية.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لإجابات أفراد عينة الدراسة تجاه أسباب تدني المعدل التراكمي للطلبة تبعا لمتغير المعدل التراكمي؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم إجراء اختبار One Way Analysis of Variance (ANOVA) للتعرف على الفروق بين متوسط درجة موافقة عينة الدراسة على الأسباب المؤدية إلى تدني المعدل التراكمي للطلبة تبعا لمتغير المعدل التراكمي (ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول، تحت المراقبة) ويبين الجدول رقم (8) نتائج اختبار (ف) لمعرفة الفروق بين الفردية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي.

الجدول (8)

اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق لإجابات أفراد عينة الدراسة على الأسباب المؤدية إلى تدني المعدل التراكمي للطلبة تبعا لمتغير المعدل التراكمي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الذاتي	بين المجوعات	3.021	4	.755	14.769	*.0001
	داخل المجموعات	23.012	850	.051		
	المجموع	26.033	854			
الاجتماعي	بين المجموعات	21.544	4	5.386	17.309	*.0001
	داخل المجموعات	140.27	850	.311		
	المجموع	161.571	854			
التربوي	بين المجموعات	5.164	4	1.291	8.572	*.0001
	داخل المجموعات	67.674	850	8.572		
	المجموع	72.928	854			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α ≤.05)

الجدول (9)

اختبار شيفيه لبيان مصدر الفروق لمتغير المعدل التراكمي

المجال		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	تحت المراقبة
الذاتي	ممتاز	129	3.52	.19			*	*	
	جيد جداً	170	3.53	.16			*	*	
	جيد	281	3.37	.28					
	مقبول	143	3.31	.25					
	تحت المراقبة	131	3.42	.15					
الاجتماعي	ممتاز	129	3.76	.59			*	*	
	جيد جداً	170	3.89	.76			*	*	
	جيد	281	3.45	.63					
	مقبول	143	3.27	.34					
	تحت المراقبة	131	3.40	.18					
التربوي	ممتاز	129	4.03	.45			*	*	
	جيد جداً	170	3.99	.27			*	*	
	جيد	281	3.76	.53					
	مقبول	143	3.74	.37					
	تحت المراقبة	131	3.82	.23					

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α ≤.05).

الجدول (10)
اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق لإجابات أفراد عينة الدراسة على الأسباب المؤدية إلى تدني المعدل التراكمي للطلبة تبعا لمتغير معدل الثانوية العامة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الذاتي	بين المجوعات	2.322	2	1.161	22.130	*.0001
	داخل المجموعات	23.711	852	.052		
	المجموع	26.033	854			
الاجتماعي	بين المجموعات	5.548	2	2.774	8.036	*.0001
	داخل المجموعات	156.023	852	.345		
	المجموع	161.571	854			
التربوي	بين المجموعات	2.350	2	1.175	7.524	*.0001
	داخل المجموعات	70.578	852	.156		
	المجموع	72.928	854			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)

يتضح من الجدول (8) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين الطلبة الحاصلين على تقدير (ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول، تحت المراقبة) في درجة الموافقة على الأسباب الذاتية والأسباب الاجتماعية والاقتصادية والأسباب التربوية المؤدية إلى انخفاض المعدل التراكمي للطلبة.

وللكشف عن مواقع الفروق الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لأسباب تدني معدلات الطلبة التراكمية فقد استخدم الباحثون اختبار شفيه للمقارنات البعدية لبيان مصدر الفروق والجدول (9) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة موافقة عينة الدراسة تجاه الأسباب (الذاتية، الاجتماعية والاقتصادية، والتربوية) المؤدية إلى انخفاض معدلات الطلبة التراكمية وفقا لمتغير المعدل التراكمي لصالح الطلبة الحاصلين على تقدير ممتاز وجيد جيدا.

حيث كانت درجة موافقة عينة الدراسة من الطلبة الحاصلين على تقدير ممتاز بالدرجة الأولى على مجال الأسباب التربوية وبالدرجة الثانية على مجال الأسباب الذاتية وبالدرجة الأخيرة على مجال الأسباب الاجتماعية والاقتصادية، والطلبة الحاصلين على تقدير (جيد جدا) كانت درجة موافقتهم على مجال الأسباب الذاتية بالدرجة الأولى وبالدرجة الثانية مجال الأسباب التربوية وبالدرجة الأخيرة مجال الأسباب الاجتماعية والاقتصادية، والطلبة الحاصلين على تقدير (جيد) كانت درجة موافقتهم على مجال الأسباب الذاتية بالدرجة الأولى وبالدرجة الثانية مجال الأسباب التربوية وبالدرجة الأخيرة مجال الأسباب الاجتماعية والاقتصادية، أما الطلبة الحاصلين على تقدير (مقبول) والطلبة الذين هم (تحت المراقبة) كانت درجة موافقتهم على مجال الأسباب الذاتية بالدرجة الأولى وبالدرجة الثانية مجال الأسباب التربوية وبالدرجة الأخيرة مجال الأسباب الاجتماعية والاقتصادية. وقد يعود هذا إلى أن وجهات النظر والمستوى الفكري للطلبة المختلفين في المعدل التراكمي تختلف في ادارك الأسباب المؤدية إلى انخفاض معدلات الطلبة التراكمية.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لإجابات أفراد عينة الدراسة تجاه أسباب تدني المعدل التراكمي للطلبة تبعا لمتغير معدل الثانوية العامة؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم إجراء اختبار (ONE WAY ANOVA) للتعرف على الفروق بين متوسط درجة موافقة عينة الدراسة على الأسباب المؤدية إلى تدني المعدل التراكمي للطلبة تبعا لمتغير معدل الثانوية العامة (ممتاز، جيد جدا، جيد) ويبين الجدول رقم (10) نتائج الاختبار.

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين طلبة الحاصلين على تقدير (ممتاز، جيد جدا، جيد) في الثانوية العامة لدرجة الموافقة على الأسباب الذاتية والأسباب الاجتماعية والاقتصادية والأسباب التربوية المؤدية إلى انخفاض المعدل التراكمي للطلبة.

الجدول (11)
اختبار شيفيه لبيان مصدر الفروق لمتغير معدل الثانوية العامة

المجال		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ممتاز	جيد جداً	جيد
الذاتي	ممتاز	298	3.39	.20		*	
	جيد جداً	333	3.53	.19			*
	جيد	223	3.35	.29			
الاجتماعي	ممتاز	298	3.41	.32		*	*
	جيد جداً	333	3.63	.23			
	جيد	223	3.63	1.02			
التربوي	ممتاز	298	3.84	.37			
	جيد جداً	333	3.95	.24			*
	جيد	223	3.74	.60			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)

الجدول (12)
اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق لإجابات أفراد عينة الدراسة على الأسباب المؤدية إلى تدني المعدل التراكمي للطلبة تبعا لمتغير المستوى الدراسي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الذاتي	بين المجوعات	.763	3	.254	4.537	*.004
	داخل المجموعات	25.270	851	.056		
	المجموع	26.033	854			
الاجتماعي	بين المجموعات	1.569	3	.523	1.474	0.221
	داخل المجموعات	160.002	851	.355		
	المجموع	161.571	854			
التربوي	بين المجموعات	4.711	3	1.570	10.381	*.000
	داخل المجموعات	68.217	851	.151		
	المجموع	72.928	854			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)

وللكشف عن مواقع الفروق الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لأسباب تدني معدلات الطلبة التراكمية فقد استخدم الباحثون اختبار شافيه للمقارنات البعدية لبيان مصدر الفروق والجدول رقم (11) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة موافقة عينة الدراسة تجاه مجال الأسباب التربوية المؤدية إلى انخفاض معدلات الطلبة التراكمية وفقا لمتغير معدل الطالب في الثانوية العامة لصالح الطلبة الحاصلين على تقدير ممتاز وجيد جيدا.

حيث كانت درجة موافقة عينة الدراسة من الطلبة الحاصلين على تقدير ممتاز بالدرجة الأولى على الأسباب التربوية وبالدرجة الثانية على الأسباب الذاتية وبالدرجة الأخيرة على الأسباب الاجتماعية والاقتصادية، والطلبة الحاصلين على تقدير جيد جدا كانت درجة موافقتهم على الأسباب الذاتية بالدرجة الأولى وبالدرجة الثانية الأسباب التربوية وبالدرجة الأخيرة الأسباب الاجتماعية والاقتصادية، والطلبة الحاصلين

على تقدير جيد كانت درجة موافقتهم على الأسباب الذاتية بالدرجة الأولى وبالدرجة الثانية الأسباب التربوية وبالدرجة الأخيرة الأسباب الاجتماعية والاقتصادية، وهذا يعود إلى أن المستوى الفكري والتحصيل الدراسي للطلبة يختلف في إدراكهم للأسباب المؤدية إلى انخفاض معدلات الطلبة التراكمية.وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Borg and Gall, 1983) التي توصلت إلى أن الطلبة الذين يحصلون على معدل مرتفع في امتحان الثانوية العامة والاختبارات المحكمة الأخرى يكون مستوى أدائهم أفضل من الطلبة الذين تكون معدلاتهم في تلك الامتحانات منخفضة. وتتفق مع نتائج دراسة (Shoemaker, 1986) التي توصلت إلى أن هناك علاقة قوية بين معدل الدراجات التي حصل عليها الطالب في الثانوية العامة وبين تحصيله الدراسي في الجامعة.

الجدول (13)
اختبار شيفيه لبيان مصدر الفروق لمتغير المستوى الدراسي

المجال		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
الذاتية	سنة أولى	221	3.43	**.18**				
	سنة ثانية	238	3.36	.31			*	
	سنة ثالثة	244	3.46	.16				
	سنة رابعة	151	3.41	.27				
التربوية	سنة أولى	221	3.88	.37				
	سنة ثانية	238	3.69	.51	*			
	سنة ثالثة	244	3.97	.25		*		
	سنة رابعة	151	3.81	.51			*	

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$).

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لإجابات أفراد عينة الدراسة تجاه أسباب تدني المعدل التراكمي للطلبة تبعا لمتغير المستوى الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم إجراء اختبار (ONE WAY ANOVA) للتعرف على الفروق بين متوسط درجة موافقة عينة الدراسة على الأسباب المؤدية إلى تدني المعدل التراكمي للطلبة تبعا لمتغير المستوى الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة) ويبين الجدول رقم (12) نتائج الاختبار.

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) حسب المستوى الدراسي للطلبة (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة) في درجة الموافقة على الأسباب الذاتية والأسباب التربوية المؤدية إلى انخفاض المعدل التراكمي للطلبة.

وللكشف عن مواقع الفروق الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة تجاه الأسباب المؤدية إلى انخفاض معدلات الطلبة التراكمية وفقا للمستوى الدراسي للطالب في المجالين الأسباب الذاتية، والأسباب التربوية. استخدم الباحثون اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لبيان مصدر الفروق. والجدول رقم (13) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول رقم (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة موافقة عينة الدراسة تجاه مجال الأسباب الذاتية والتربوية المؤدية إلى انخفاض معدلات الطلبة التراكمية وفقا لمتغير المستوى الدراسي للطالب لصالح الطلبة السنة الثالثة في المجال الذاتي ولصالح السنة الأولى والثالثة في المجال التربوي.

وهذه النتيجة تبرز أهمية الإعداد والتهيئة للحياة الجامعية للطلبة في السنة الأولى من التحاقهم بالجامعة حيث يزود الطلبة بالمعلومات المتعلقة بأنظمة وقوانين الجامعة، وكذلك تعريفهم بالاختلاف القائم بين التعليم العام والتعليم العالي في طريقة الدراسة ومتطلباتها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المصوري وبوشوار (1990) التي أوضحت أهمية إعداد الطلبة في السنة الأولى باستراتيجيات وعناصر ضرورية لمهارات الدراسة والتعلم والتي يمكن ان تعطى من خلال مقرر دراسي يكون إجباريا لجميع الطلبة في السنة الأولى من التحاقهم بالجامعة. وكذلك يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات العامة لدرجة موافقة عينة الدراسة على الأسباب الاجتماعية والاقتصادية المؤدية إلى

انخفاض معدلات الطلبة التراكمية حسب المستوى الدراسي.

السؤال السابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لإجابات أفراد عينة الدراسة تجاه أسباب تدني المعدل التراكمي للطلبة تبعا لمتغير أساس القبول؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم إجراء اختبار (ONE WAY ANOVA) للتعرف على الفروق بين متوسط درجة موافقة عينة الدراسة على الأسباب المؤدية إلى تدني المعدل التراكمي للطلبة تبعا لمتغير المستوى الدراسي (تنافس، قبول استثنائي، دولي) ويبين الجدول (14) نتائج الاختبار.

الجدول (14)
اختبار تحليل التباين الاحادي للفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة على الأسباب المؤدية إلى تدني المعدل التراكمي للطلبة تبعا لمتغير أساس القبول

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الذاتي	بين المجوعات	1.302	2	.651	11.901	*.0001
	داخل المجموعات	24.731	852	.055		
	المجموع	26.033	854			
الاجتماعي	بين المجموعات	16.561	2	8.280	25.810	*.0001
	داخل المجموعات	145.010	852	.321		
	المجموع	161.571	854			
التربوي	بين المجموعات	2.593	2	1.297	8.332	*.0001
	داخل المجموعات	70.334	852	.156		
	المجموع	72.928	854			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)

الجدول (15)
اختبار شيفيه لبيان مصدر الفروق لمتغير أساس القبول

المجال		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تنافس	قبول استثنائي	دولي
الذاتي	تنافس	460	.3.45	.15			*
	قبول استثنائي	244	3.41	.24			*
	دولي	150	3.32	.36			
الاجتماعي	تنافس	460	3.70	.61		*	*
	قبول استثنائي	244	3.34	.28			
	دولي	150	3.28	.62			
التربوي	تنافس	460	3.89	.29			*
	قبول استثنائي	244	3.88	.38			*
	دولي	150	3.70.	.66			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)

يتضح من الجدول (14) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين أساس قبول الطلبة في الجامعة (تنافس، قبول استثنائي، دولي) على مجال الأسباب الذاتية ومجال الأسباب الاجتماعية والاقتصادية وكذلك مجال الأسباب التربوية المؤدية إلى انخفاض المعدل التراكمي للطلبة.

حيث كانت درجة موافقة عينة الدراسة من الطلبة المقبولين على أساس التنافس والطلبة المقبولين قبولا استثنائيا والطلبة المقبولين على أساس البرنامج الدولي بالدرجة الأولى على مجال الأسباب الذاتية وبالدرجة الثانية على مجال الأسباب التربوية وبالدرجة الأخيرة على مجال الأسباب الاجتماعية والاقتصادية.

وللكشف عن مواقع الفروق الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجة موافقة عينة الدراسة تجاه الأسباب المؤدية غالى انخفاض معدلات الطلبة التراكمية وفقا لأساس قبول الطالب في الجامعة واستخدم الباحثون اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لبيان مصدر الفروق. والجدول (15) يوضح ذلك

يتضح من الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة في مجال الأسباب الذاتية المؤدية إلى انخفاض معدلات الطلبة التراكمية وفقا لمتغير أساس قبول الطالب في الجامعة لصالح الطلبة المقبولين على أساس التنافس والقبول الاستثنائي. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية إجابات أفراد عينة الدراسة في مجال الأسباب الاجتماعية والاقتصادية المؤدية إلى انخفاض معدلات الطلبة التراكمية لصالح الطلبة المقبولين على أساس التنافسي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة موافقة عينة الدراسة في مجال الأسباب التربوية المؤدية إلى انخفاض معدلات الطلبة التراكمية لصالح الطلبة المقبولين على أساس القبول التنافس والقبول الاستثنائي.

التوصيات

- العمل على بث روح الأمان والاطمئنان لدى الطلبة، وعدم ترهيبهم بالامتحانات.
- العمل على تأمين الطلبة بوسائل مواصلات حديثة مزودة بوسائل الأمن والأمان والسلامة العامة وتلتزم ببرنامج لمواعيد الانطلاق من والى الجامعة.
- عقد ورش عمل لأعضاء الهيئة التدريسية هدفها التوعية بأساليب وأسس بناء الاختبارات التحصيلية للطلبة.
- إعادة النظر في أسس القبول المعمول بها في الجامعات الأردنية.
- طرح الجامعة لمساق دراسي (كمتطلب جامعة) يعرف الطالبة بالحياة الجامعية ومتطلباتها وبالقوانين والأنظمة المعمول بها في الجامعة.
- إجراء دراسات مماثلة لتحديد العوامل المؤدية إلى انخفاض معدلات الطلبة التراكمية من من وجهة نظر أساتذة الجامعة في جامعات أخرى.
- إجراء دراسة مماثلة لتحديد العوامل المؤدية إلى انخفاض معدلات الطلبة التراكمية من من وجهة نظر الإباء والأمهات.

المراجع

أبو علام، رجاء محمود، 1982، علم النفس التربوي، دار القلم، الكويت. ط (4).

بلوم، س وآخرون، 1971، تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة المفتي، محمد أمين وآخرون، دار المريخ، الرياض، السعودية.

بياري، عواطف فيصل، 1989، العوامل المؤدية إلى تأخر طلاب المرحلة الثانوية دراسيا، مجلة التربية، وزارة التربية، العدد الثاني، السنة الأولى، سبتمبر، الكويت.

الحليبي، عبد اللطيف وحمزة عبدالحكيم الرياشي، 1994، العوامل المرتبطة بانخفاض التحصيل الدراسي لطلاب الرياضيات بكلية المعلمين بالإحساء كما يقررها أعضاء هيئة التدريس والطلاب، رسالة الخليج العربي، السعودية، العدد (52).

حافظ، عبدالله ابراهيم، 1991، تعليم الفتاة السعودية عبر شبكات التلفزيون في السعودية، دراسات تربوية، المجلد السابع، الجزء (38)، القاهرة، مصر.

دمنهوري، رشاد صالح، وعباس محمود عوض، 1995، التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي: دراسة في علم النفس الاجتماعي التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

الزراد، فيصل محمد خير، 1997، التخلف الدراسي وصعوبات التعلم، دار النفائس، ط (2)، بيروت.

العاجز، فؤاد علي، 2002، العوامل المؤثرة في تدني المعدلات التراكمية لدى بعض طلبة الكليات الانسانية بالجامعة الإسلامية بغزة، مجلة الجامعة الإسلامية، مجلد (10) العدد (1)، غزة

الشامي، ابراهيم، ومهني غنايم، 1992، أسباب تدني المعدلات التراكمية كما يراها الطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل، رسالة الخليج العربي،الرياض، السعودية.

الشامي، ابراهيم، ومحمد يوسف، 1988، معدل الثانوية العامة ودرجات المواد العلمية وعلاقتها بمعدلات الطلاب بالجامعة، المجلة التربوية، مجلد (5)، عدد (18)، الكويت.

الطواب، سيد محمد، 1992، قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين، مجلة العلوم الاجتماعية، عدد (4/3) مجلد (20)،

جامعة الكويت، الكويت.

النمر، فتحي احمد ورسمية الشريدة، 1989، الرسوب والتسرب في مدارس التعليم العام بدولة لكويت (دراسة إحصائية وثائقية)، العدد الثاني، السنة الأولى، الكويت.

جوهر، علي صالح، 1989، الرسوب بالجامعة الإسلامية أسبابة وطرق مواجهته، مجلة كلية التربية، دمياط، العدد (11) دمياط.

عبدالجواد، نورالدين، 1983، الإعلام والرسالة التربوية، رسالة الخليج العربي، العدد (7)، الرياض، السعودية.

عبدالحفيظ، اخلاص محمد، 1990، التحصيل الأكاديمي وعلاقته ببعض الجوانب الدافعية والانفعالية لدى طلاب كلية التربية، مجلة التربية وعلم النفس، عدد (2)، مجلد (4)، المنيا، مصر.

عبدالرحيم، بخيت عبدالرحيم، 1989، البروفيل النفسي للمتفوقين تحصيليا في مراحل النمو التعليمية، جامعة عين شمس، كلية التربية، القاهرة.

قاضي، عبدالحفيظ، 1983، العوامل المؤثرة في المعدل التراكمي كما يراها الطلاب الجامعيون، رسالة الخليج العربي، مجلد (7)، عدد (22)، الرياض.

كاظم، أمينة، 1974، دراسة العلاقة بيمن مستوى القلق والتحصيل الدراسي الجامعي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة.

محمود، أكرم محمد وسعيد جاسم الأسدي، 1994، استشفاف القصور الراهن للأسباب الكامنة وراء رسوب طلبة الدراسة المتوسطة ، دراسة ميدانية ، البصرة.

محمود، محمد، ونجاح ابوعرايس، 1922، بعض أسباب رسوب الطلاب في المواد الإسلامية بكليات جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، عدد (23).

المصوري، علي بن محمد، وعبدالغني بوشوار، 1990، العوامل المؤثرة على مشاركة الطلاب في المناقشات الأكاديمية داخل القاعات الدراسية كما يقررها طلاب كلية التربية في ابها فرع جامعة الملك سعود، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية، مجلد (2)، العدد (2).

Blake, J. 1989. *Family Size and Achievement*. Berkeley, CA: University of California press.

Borg, W. and Gall, M. 1983. *Educational Research*, London, Longman.

Davis, G.B. 1999. Motivating students, San Francisco, Jossey-Bass.

Erickson, B.L. and Strommer, D.W. 1991. *Teaching College Freshmen*, San Francisco, Jossey-Bass.

Hallinan, M.T. 1988. Equality of Educational Opportunity, 249-268. in W.R. Scott and J. Blake (eds), *Annual Review of Sociology*, V (14), Palo Alto, CA: Annual Review.

Kellaghan, T.K. Sloane, Alvarez, B. and Bloom, B.S. 1993. *The Home Enviroment and school Learning: Promoting Parental Involvement in Education of Children*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mcloyd, V. 1998. Socioeconmic Disadvantge and child development'. *American Psychologist,* (53): 185-204.

Moore, T.M. and Pepler, D.J. 1998. *Research: Correlates of adjustment in children at risk*. In G.W. Holden, R Geffner0 and E.N. Jouriles (eds), Children exposed to marital violence: Theory research and applied issues (pp.157-184). Washinngton, DC: American Psychological Association.

Nelson, R.R.E. and Blumenthan, E.A. 1996. *10 Tips for College Students.* The Sunday Star Ledger.

Shoemaker, J.S. 1986. Predicting cumulative and major GPAs of the university of California, Irvine, Engineering and Computer science majors, *Eric Document*, ED 270468.

Wang, M.C., Haertel, G.D. and Walberg, H.J. 1993. Toward a Know;edge base for school learning. *Review of Educational Research*, V (63): 249-294.

Yaworski, J., Weber, R. and Ibrahim, N. 1999. *What Makes students Succeed or Fail? The voices of Developmental College Students.* www.joannyaworkski.com.

Reasons for low GPA of the Hashemite University students from the perspective of students

*A.H. Mahasneh, Z. Al-Zou'bi, A.M. Mahasneh, O. Batayneh, A. Al-Zou'bi**

ABSTRACT

This study aimed to identify the reasons of the low GPA for students in Hashemite University. The researcher used a descriptive analytical method, and total study sample (854) students among students enrolled for the summer semester of the academic year 2010/2011. Used questionnaire consisting of (48) items distributed on three dimensions: self reasons (17) items, social and economic reasons (15) items, and educational reasons (16) items. The results of the study revealed that the educational reasons have more effects on low GPA of students, followed by social and economic reasons and self reasons. The results of the study also found that there were statistically significant differences according to gender and academic specialization and the rate of high school and the basis of acceptance and level of academic. However, there were no statistically significant differences between male and female students toward social and economic causes leading to low cumulative rates of students.

Keywords: Academic achievement, Hashemite University, Students.

* Hashemite University, Ministry of Education, Jordan. Received on 15/11/2012 and Accepted for Publication on 17/12/2012.