علاقة اندماج الطالب في التعليم الجامعي ببيئة التعلم- دراسة ميدانية في جامعة ابن خلدون تيارت

The relationship between student engagement and the learning environment in the university- A field study at Ibn Khaldoun University TIARET

محمد بغداد براهيم *
طالب دكتوراه، جامعة وهران2
Mohamed Baghdad Brahim
PhD student, Oran university,
baghdadbrahim@gmail.com

حبيب تليوين
أستاذ، جامعة وهران2
Habib Tiliouine
Professor, Oran university,
htiliouine@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2025/01/25 تاريخ القبول: 2025/04/20 تاريخ النشر: 2025/05/25

الملخص: يؤدي التعليم العالي بمستوياته دورا مهما في التنمية البشرية والاجتماعية والاقتصادية، ويتطلب من الجامعات الإعداد والاهتمام بالعنصر البشري إعدادا أكاديميا ونفسيا واجتماعيا للاستجابة لمعطيات العصر والمجتمع، من خلال الاهتمام اولا بالتكوين الأكاديمي للطلبة الجامعيين، ويتوقف تحقيق الاهداف المرجوة بما يفعله الطلاب أثناء الدراسة الجامعية، وما توفره بيئة التعلم والتعليم من امكانات وظروف تساعد في تحقيق الاهداف.. لذا نجد أن الأبحاث الضخمة حول تنمية الطلاب الجامعيين تظهر أن الوقت والطاقة التي يكرسها الطلاب للأنشطة التعليمية الهادفة هي أفضل مؤشر على اندماجهم وتطورهم الشخصي مما يحقق الاستثمار الجيد للعنصر البشري. من خلال تنمية القدرات المعرفية لمسايرة التطور الهائل في مختلف الميادين. الهدف من الدراسة الحالية هو هل هناك علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين تطوير القدرات والمهارات التي تسعى الجامعات تحقيقها وبيئة التعلم، ولتحقيق ذلك، طبق مقياس اندماج الطلاب في التعليم العالي على عينة من 80 طالبًا من جامعة ابن خلدون تيارت. توصلت نتائج الدراسة الى تحقيق الخصائص السيكو مترية (معامل الفا كرونباخ للثبات0.813ومعامل الصدق الذاتي 0.912 وكذلك صدق الاتساق الداخلي حيث كانت القيم ممتدة من 0.231 الى 0.563 كما تحققت الفرضية الرئيسية للدراسة حيث وجد معامل الارتباط دال احصائيا عند مستوى 0.01 حيث بلغ **0.317 .كما انه لم يوجد فروق بين الجنسين، وكذلك لم تكن هناك فروق بين المستويات وهذا دليل على عدم تطوير القدرات في الجامعة.

الكلمات المفتاحية: الاندماج، القدرات، بيئة التعلم والتعليم.

Abstract: Higher education plays an important role in human, social and economic development, and requires universities to prepare and pay attention to the human element academically, psychologically and socially to respond to the requirements of the development of the society, by paying attention first to the academic formation of university students, and the achievement of the desired goals depends on what students do during university study, and the abilities and conditions provided by the learning and teaching environment that help achieve the goals. the development of university students shows that the time and energy that students devote to meaningful educational activities is the best indicator of their personal engagement and development, The

*- المؤلف المرسل

aim of the current study is whether there is a statistically significant correlation between the development of capabilities and skills that universities seek to achieve and the learning environment. To achieve this, the scale of student engagement in higher education was applied to a sample of 80 students from Ibn Khaldoun University, Tiaret. The results of the study reached the achievement of psychometric properties (Cronbach's alpha coefficient for reliability 0.813 and the validity of internal consistency where the values extended from 0.231 to 0.586) and the main hypothesis of the study was achieved as the correlation coefficient was found to be statistically significant at the 0.01 level, reaching 0.317**. There were no differences between the sexes, nor were there differences between the levels, which is evidence of the lack of development of abilities at the university.

Keywords: engagement, abilities, learning and teaching, learning environment.

- مقدمة:

ينال التعليم العالي بمستوياته، وخاصة الجامعي كثيرا من العناية والاهتمام في معظم الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، وذلك للدور المهم الذي يؤديه في التنمية البشرية والاجتماعية والاقتصادية، وما يوفره من قوة عاملة مؤهلة وقادرة على قيادة المجتمع، الآمر الذي يتطلب من الجامعات الإعداد والاهتمام بالعنصر البشري إعدادا اكاديميا ونفسيا واجتماعيا، بحيث يستطيع أن يستجيب لمعطيات العصر والمجتمع و يتفاعل معها، وذلك من خلال الاهتمام بالتكوين الاكاديمي للطلبة الجامعيين، لزيادة حاجتهم إلى من يأخذ بأيديهم، ويساعدهم في عالم تتسارع المعرفة فيه يوما بعد يوم، لأن عبء التطور والتغيير في الميادين السياسية والاجتماعية والاقتصادية والصناعية وغيرها من الميادين يقع على عاتق الطلبة حاضرا ومستقبلا، إن ما يفعله الطلاب أثناء الدراسة الجامعية له أهمية أكبر من حيث النتائج المرجوة . وهذا يعني أن الأبحاث الضخمة حول تنمية الطلاب الجامعيين تظهر أن الوقت والطاقة التي يكرسها الطلاب للأنشطة التعليمية الهادفة هي أفضل مؤشر على اندماجهم وتطورهم الشخصي (Astin, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991; Pace, 1980). والواقع أن الآثار المترتبة على تقدير جودة الجامعة واضحة. فالمؤسسات التي تدمج طلابها بشكل أكثر شمولاً في مجموعة متنوعة من الأنشطة التي تساهم في تحقيق النتائج الجيدة للكلية نستطيع القول إنها ذات جودة أعلى مقارنة بالكليات والجامعات الأخرى حيث يكون الطلاب أقل اندماجا.. لذلك نجد أن هناك اهتمام بالغ من طرف الهيئات المسؤولة في إيجاد أفضل السبل والموارد لتحقيق هذه الغايات. والجانب الأهم منها هو مدى تطوير القدرات التي من المفترض ان التعليم العالي يسعى في الرفع من مستواها لدى الطلبة، لذا يجب التحقق من ذلك من خلال تقييم بيئة التدريس والتعلم في الجامعة.

- الإشكالية:

تؤكد التوجهات الحديثة المعتمدة في مجال التعليم العالي على الحاجة إلى تطوير التقييم الداخلي، لا سيما مع إنشاء إجراءات تقييم تدمج وجهة نظر الطلاب من أجل تحسين جودة التكوين المقدم. ويكتسب هذا النوع من التقييم أهمية خاصة لأنه يمس جوهر العمل التعليمي ويقع عند اهتمام الفاعلين الرئيسيين في نظام التعليم الجامعي (الطلاب والأساتذة والمسؤولون). فهو يتطلب أدوات فعالة لجمع ومعالجة وإتاحة كمية كبيرة من المعلومات، وهو ما يشكل ثورة كبيرة في الممارسات والثقافة الجامعية القائمة على الحرية الأكاديمية.

كما ان تقييم الممارسات التعليمية في الجامعة مرتبط ببيئة التعلم، لأنها تؤثر على تحقيق الأهداف التعليمية على مستوى الجامعة، لذا لا يمكن تقييم إحداها دون الأخرى.

ان أحد الأشكال الشائعة إلى حد معقول لتقييم بيئة التعلم يتضمن التركيز على تجربة الطالب. إن من أهم أهداف التعليم الجامعي بمفهومه التربوي أن يهيئ المناخ المناسب لنمو الطلاب نموا متكاملا ومتوازنا من جميع الجوانب العقلية والنفسية والاجتماعية، بالإضافة إلى تمكينهم من اكتساب المعارف والمهارات الأساسية التي تعدهم إعدادا مناسبا للمشاركة في خدمة المجتمع وتطوره في المجالات الحياتية المختلفة، ولا يتحقق ذلك الا بتوفر بيئة توفر شروط أساسية لتحقيق الأهداف.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة والتي تحاول الوقوف على مدى اندماج الطلاب في النشاط التعليمي وتصوراتهم حول بيئة التعلم التي يعيشونها في الجامعة ومنه يتبادر إلى أذهاننا التساؤل التالي: هل هناك علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين مستوى اندماج الطلاب في العملية التعليمية وتصوراتهم حول بيئة التعلم؟

التساؤلات الفرعية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اندماج الطلاب في العملية التعليمية بين الجنسين؟
- هل توجد فروق بين الجنسين في القدرات؟
- هل توجد فروق بين الجنسين في تقييمهم لبيئة التعلم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اندماج الطلاب في العملية التعليمية بين المستويات الجامعية؟
- هل توجد فروق بين المستويات في القدرات؟
- هل توجد فروق بين المستويات في تقييمهم لبيئة التعلم؟

- فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية: هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مقياس اندماج الطلاب في النشاط التعليمي وتقييمهم لبيئة التعلم.

الفرضيات الفرعية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اندماج الطلاب في العملية التعليمية بين الجنسين لصالح الذكور.
- توجد فروق بين الجنسين في تقييمهم لقدراتهم من التعلم لصالح الذكور.
- توجد فروق بين الجنسين في تقييمهم للبيئة التعليمية لصالح الذكور.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اندماج الطلاب في العملية التعليمية بين المستويات الجامعية لصالح المستويات العليا.
- توجد فروق بين مستويات الطلبة في تقييمهم لقدراتهم لصالح طلبة المستويات العليا.
- توجد فروق بين مستويات الطلبة في تقييمهم لبيئة التعلم لصالح طلبة المستويات العليا.

- أهداف الدراسة: نستخلص أهداف الدراسة فيما يلي :

- تحديد العلاقة بين اندماج الطلاب في العملية التعليمية وبيئة التعلم في الجامعة.
- معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين في عملية الاندماج التعليمي.
- معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين في مستوى القدرات التعليمية.
- معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين في تقييمهم للبيئة التعليمية.
- معرفة ما إذا كانت هناك فروق في عملية الاندماج التعليمي بين المستويات التعليمية في الجامعة.
- معرفة ما إذا كانت هناك فروق في القدرات التعليمية بين المستويات التعليمية في الجامعة.
- معرفة ما إذا كانت هناك فروق في تقييم البيئة التعليمية بين المستويات التعليمية في الجامعة.

أهمية الدراسة: تتلخص أهمية الدراسة في الجوانب التالية:

- التعرف على مستوى اندماج طلاب جامعة ابن خلدون بتيارت في العملية التعليمية.
- تحديد الجوانب التي فيها ضعف في اندماج الطلاب في العملية التعليمية في جامعة ابن خلدون بتيارت كما يراها الطلاب في ضوء متغيرات الدراسة التالية : الجنس، المستوى الدراسي.
- تساهم في إلقاء الضوء على الواقع الفعلي لاندماج الطلاب في العملية التعليمية ومستوى القدرات المكتسبة ومن ثمة فتح أفاق لدراسات مستقبلية حول الموضوع.
- أن تسهم توصياتها ومقترحاتها في مساعدة المسؤولين على اتخاذ الإجراءات العلمية الهادفة للرفع من مستوى اندماج الطلاب في العملية التعليمية.

- مفاهيم الدراسة:

1- اندماج الطالب في بيئة التعليم: من الصعب تعريف الاندماج إجرائيا، ولكننا نعرفه عندما نجده، ونحس بغيابه عندما يكون مفقودا (Newmann,1986,p 242).

مفهوم الاندماج (engagement): يأتي المفهوم العام للاندماج كتعبير عن المشاركة الطلابية والشعور بالانتماء والمشاركة في عملية التعلم.(OECD, 2000, p. 8) كما يعرف على أنه المشاركة في الممارسة التعليمية بفعالية عالية، داخل وخارج الفصول الدراسية، والى أي مدى يمكن للمتعلمين المشاركة في الأنشطة التي تكون ذات ارتباط بجودة مخرجات التعلم. ,.Kuh et al) 2007).

إن اندماج الطلاب مفهوم معقد، وقد قدم العلماء العديد من وجهات النظر حول كيفية فحصه وتصوره. وقد عرّف (Zepke, 2018) "اندماج الطلاب" بأنه مفهوم مركب يستخدم لتحديد ما يفعله الطلاب ويفكرون فيه ويشعرون به أثناء التعلم، وكيف يمكن للمشرفين تحسين هذه المجالات الثلاث في البيئات التعليمية.

اندماج الطلاب هو مفهوم مركب يشتمل على أبعاد وجدانية وسلوكية ومعرفية (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Jimerson, Campos, & Greif, 2003).

الاندماج المعرفي: إلى جانب العوامل الخارجية، مثل "الأسرة والمجتمع والثقافة والسياق التعليمي"، حدد (Fredericks & al., 2004 في مقالهم نوعين آخرين من العوامل التي يمكن أن تؤثر على الاندماج: عوامل مرتبطة بالمؤسسة وسياق الفصل الدراسي. يُعد استخدام المهام أو الأنشطة أحد العوامل التي تميز سياق الفصل الدراسي. والتي هي العمل الأكاديمي المتوقع من المتعلمين القيام به خلال وقت التدريس. في هذا الصدد، يؤكد نيومان وآخرون (1992) أن "العمل الأكاديمي يتكون من المهام، التي يحددها الاساتذة عادةً، والتي يُطلب من الطلاب القيام بها لإتقان المعارف والمهارات والانجازات التي تُمثل الأهداف التعليمية للمؤسسة".

الاندماج السلوكي: هناك ثلاث طرق شائعة لتعريف الاندماج السلوكي (Fredericks & al., 2004) يتضمن التعريف الأول "السلوكيات الإيجابية"، مثل اتباع القواعد والالتزام بقواعد الفصل الدراسي، بالإضافة إلى غياب السلوكيات المُزعجة كالتغيب عن المؤسسة والتورط في مشكلات (Fredericks &al., 2004, p. 62).

أما التعريف الثاني، فيتمثل في "المشاركة في الأنشطة المدرسية كالألعاب الرياضية أو حوكمة المؤسسة" (Fredericks &al., 2004, p. 62).

في التعريف الثالث، الذي يستند إلى وجهات نظر بعض المؤلفين الآخرين، وهم (Birch and Ladd 1997)، افترض Fredericks et al أن "المشاركة تتعلق بالانخراط في التعلم والمهام الأكاديمية وتشمل سلوكيات مثل الجهد والمثابرة والتركيز والانتباه وطرح الأسئلة والمساهمة في مناقشات الفصل" (Fredericks et al, 2004, p. 62). وانطلاقًا من التعريفات والتوضيحات السابقة، فإن تعريف الاندماج السلوكي الذي يبدو مناسبًا لهذه الدراسة هو التعريف الأخير لأنه يحتوي على عناصر مرتبطة ارتباطًا مباشرًا بتأثير وقت التفاعل اثناء المهام، على عكس التعريفات الأخرى التي تتعلق أكثر باحترام معايير وقواعد الفصل الدراسي أو المشاركة في الأنشطة المدرسية.

الاندماج العاطفي: على أساس الإطار النظري لـ Skinner and Belmont (1993)، فإن Fredericks et al,2004, p. 63) أكد أن "الاندماج العاطفي يشير إلى ردود الفعل الوجدانية للطلاب في الفصل الدراسي، بما في ذلك الاهتمام والملل والسعادة والحزن والقلق ."باحثون آخرون، مثل Voelkl (1997)، اشار على أنها "تماهي مع المؤسسة "وقام آخرون بتقييمها من خلال قياس "ردود الفعل الوجدانية تجاه المؤسسة والأستاذ (Stipek, 2002 مذكور في: Fredericks & al., 2004, p. 63).

2- اندماج الطالب في العملية التعليمية

2- 1- اندماج الطالب في الادبيات النظرية: في العقدين الماضيين، جذب اندماج الطلاب في العملية التعليمية اهتماما متزايدا من الباحثين والمربين بسبب شموليته في وصف تحفيز الطلاب وتعلمهم في المؤسسة، وقدرته القوية على التنبؤ من خلاله بمخرجات التطورية للطلاب .أشارت العديد من الدراسات إلى أن مستوى اندماج الطلاب المرتفع يرتبط بدرجات وسلوك أفضل في المؤسسة، ومستويات أعلى من تقدير الذات ودرجة تكيف أفضل بشكل عام. (Finn & Rock, 1997; Maddox & Prinz, 2003).

على الرغم من أن العديد من الدراسات تركز على المثابرة والحصول على درجة الليسانس او الماستر كمقاييس أساسية لنجاح الطلاب، خلص Braxton (2006) إلى أن ثماني مجالات تتطلب الاهتمام: التحصيل الأكاديمي، واكتساب التعليم العام، وتطوير الكفاءة الأكاديمية، وتنمية المهارات المعرفية والتوجهات الفكرية، التحصيل المهني، التحضير لمرحلة البلوغ والمواطنة، والإنجازات الشخصية والتنمية الشخصية.

في استعراضهم للأدبيات التي أجريت من أجل الجمعية الوطنية للتعليم ما بعد الثانوي، اقترح Kuh et al. (2007) أن يتم تعريف اندماج الطالب على نطاق واسع في مجال التحصيل

الدراسي، والمشاركة في الأنشطة الهادفة تربويًا، والرضا، واكتساب المعرفة والمهارات والكفاءات المطلوبة والمثابرة، وتحقيق الأهداف التعليمية، وأداء ما بعد الكلية.

كما تتضمن معظم النماذج التي تدرس جوانب اندماج الطالب خمس مجموعات من المتغيرات: (1) خصائص خلفية الطالب بما في ذلك التركيبة السكانية والخبرات الأكاديمية وغيرها من الخبرات قبل الجامعة، (2) الخصائص الهيكلية للمؤسسات مثل المهام والحجم والانتقائية، (3) التفاعلات مع أعضاء هيئة التدريس والموظفين والأقران، (4) تصورات الطلاب لبيئة التعلم، و(5) جودة الجهد الذي يكرسه الطلاب للأنشطة التربوية الهادفة (Kuh et al., 2007).

كما بينت الأبحاث أن جودة التدريس والعلاقة بين الاستاذ والطالب ترتبطان ارتباطًا إيجابيًا باندماج الطالب .(Furrer & Skinner, 2003) كما ثبت ان دعم الأقران في المؤسسة مؤشر قوي على اندماج الطالب .(Cowie & Fernández, 2006) أما فيما يتعلق بالسياق الأسري، فتشير الأبحاث إلى أن دعم الوالدين يُسهم في الأداء الأكاديمي للطالب Waanders, Mendez, Downer, (2007)

إن التقدم في نظرية قياس الاندماج يتطلب تقدمًا مصاحبًا في تكنولوجيا القياس. هناك عدد قليل من المقاييس الشاملة للاندماج القائمة على أي نموذج نظري. من بين تلك المتاحة، تم إنشاء بعضها من دراسات مسحية أكبر وموجودة لتمثيل جوانب أنواع معينة من الاندماج. تقدم مراجعة حديثة للأدوات (Fredricks et al. 2011) دليلاً على أن عدد الأدوات المخصصة لقياس اندماج الطلاب، في المقياس بالكامل أو عبر المقاييس الفرعية، قد نما بشكل كبير. تختلف المقاييس المتاحة من حيث مصدر البيانات (تقرير الطالب الذاتي؛ تقرير الأستاذ؛ أدوات المراقبة)، وعدد أنواع الاندماج التي يتم قياسها، وما إذا كانت مصممة لقياس الاندماج بشكل عام أو بالإشارة إلى مجال موضوعي محدد (Fredricks et al.2011)، لفهم أسباب ونتائج نجاح الطلاب في الجامعة بشكل أفضل، يجب اكتشاف المزيد حول كيفية تفاعل هذه العوامل مع متغيرات اخرى مثل الجنس والعوامل الاجتماعية والاقتصادية للطالب.

2-2- بيئة التعلم والتعليم: وقد وضع فريزر (1998) تصورًا لبيئة التعلم على النحو التالي: تشير "بيئة التعلم" إلى السياقات الاجتماعية والنفسية والتربوية التي يحدث فيها التعلم والتي تؤثر على إنجازات الطلاب واتجاهاتهم (Frazer,1998, p.3).

تؤكد التوجهات الحديثة المعتمدة في مجال التعليم العالي على الحاجة إلى تطوير التقييم الداخلي، لا سيما مع إنشاء إجراءات تقييم تدمج وجهة نظر الطلاب من أجل تحسين جودة التكوين المقدم. ويكتسب هذا النوع من التقييم أهمية خاصة لأنه يمس جوهر العمل التعليمي

ويقع عند ملتقى الفاعلين الرئيسيين في نظام التعليم الجامعي (الطلاب والأساتذة والمسؤولين). فهو يتطلب أدوات فعالة لجمع ومعالجة وإتاحة كمية كبيرة من المعلومات، وهو ما يشكل ثورة كبيرة في الممارسات والثقافة الجامعية القائمة على الحرية الأكاديمية (Renaut, 1995)، بالرغم من أن ثقافة تقييم التدريس ليست منتشرة على نطاق واسع.

من خلال ما سبق، نستنتج أهمية البيئة التعليمية كعامل أساسي في تكوين وتنمية قدرات ومهارات الطلاب، إذ أشار (Zyngier) الى وجود ارتباط عالي بين البيئة التعليمية واندماج الطالب، موضحا أن الاندماج يجب ألا يكون منفصلا عن الزمان والمكان والفضاء.(Zyngier, 2007, p. 8) أما (Janowska& Atlay) فقد أشار الى وجود علاقة قوية بين بيئة التعلم ودرجة اندماج المتعلمين في الأنشطة التعليمية، حيث حدد مساحة مصممة خصيصا (بيئات التعلم الإبداعية) للدلالة على درجة اندماج المتعلم في عملية التعلم، والدافعية للاستكشاف، والتجربة والخبرة لديه وعليه فيصبح أكثر نشاطا ومتعلما أكثر استقلالا.(Janowska & Atlay, 2008,p.271) كما وان بيئات التعلم يجب أن تكون مصممة وفقا للنظم المتكاملة للمتعلم والتي تقوم على أساس العمل الفردي او الجماعي (Lippman ,2007; 2010). بالإضافة إلى ذلك، أشار إلى أن المتعلمين كانوا أكثر قدرة لبناء المعرفة بأنفسهم وتبادل افكارهم واستنتاجاتهم مع الآخرين وفق بيئاتهم التي تسمح لهم بالتعامل مع الأنشطة التعليمية.

لا تشمل استبيانات تقييم بيئة التدريس والتعلم عادة هذا المفهوم الواسع. حيث في الواقع، تم انتقاد الكثير منها لأنها تعتمد على نماذج التعليم التي تركز على الأستاذ (Centra 1993; d'Appollonia and Abrami 1997; Kolitch and Dean 1999; McKeachie 1997). ومع ذلك فقد ثبت أن بيئة التدريس والتعلم مهمة في تطوير الكفاءات العامة التي تعتبر حيوية جدًا لخريجي اليوم.(Kember and Leung 2005a; Leung and Kember 2006)

أحد الأشكال الشائعة إلى حد معقول لتقييم بيئة التعلم يتضمن التركيز على تجربة الطالب. افترض تينتو (Tinto,1987 ،1975) أن دمج الطلاب في النسيج الاجتماعي والأكاديمي للحياة الجامعية كان عاملاً مهمًا في تحديد اندماج الطلاب. ونتيجة لذلك، تم تطوير الدراسات الاستقصائية لفحص مدى اكتساب الطلاب بمجموعة من تجارب البيئة الجامعية من النوع الذي قد يعزز التكامل الأكاديمي والاجتماعي.

ولكي يتم استخدامه في جميع التخصصات، فإنه لا يمكنه تقييم نتائج محددة لكل تخصص على حدة. ومع ذلك، هناك اتفاق عام على أن التعليم الجامعي يجب أن يؤدي إلى تطوير الخريجين لمجموعة من القدرات العامة، التي تؤهلهم للتعلم مدى الحياة. ولتحديد القدرات

العامة التي يجب تضمينها في الأداة، سعى المختصون الى تحديد قائمة القدرات والمهارات التي هي مشتركة بين كل تخصصات التعليم العالي، والتي يجب على جميع الخريجين تطويرها. واحتوى الاستبيان على مقياس يبحث عن تصورات حول تطور كل من القدرات العامة التالية: (التفكير النقدي، التفكير الإبداعي، التعلم الذاتي، القدرة على التكيف، حل المشكلات، مهارات الاتصال، مهارات التعامل مع الآخرين والعمل الجماعي، العمل بالحاسوب).

كما يشمل الاستبيان نطاقًا واسعًا من جوانب بيئة التدريس والتعلم، وذلك لجعله متسقًا مع تعريف فريزر (1998) الشامل. المقاييس المدرجة هي: (التعلم النشط، التدريس من أجل الفهم، تغذية راجعة لمساعدة التعلم، تقييم، العلاقة بين الأساتذة والطلاب، عبء العمل، العلاقة مع الطلاب الآخرين، التعلم التعاوني، تماسك المنهج).

تقييم عملية التدريس: إن تقييم التدريس هو عنصر من عناصر التشكيك في نظام التعليم الجامعي "التقليدي". يمكن وصف الأخير بعناصر مكونة مترابطة. أولاً، يتم تجزئته إلى العديد من التخصصات الدقيقة التي يمكن أن تؤدي إلى فقدان التماسك العام. كما أنه فردي، بمعنى أن التدريس عمومًا يقع على عاتق الاستاذ في التخصص الذي يصممه ويقدمه ويقيمه بطريقة منفردة ومنفصلة، متبعًا تقليد الحرية الأكاديمية .(Renaut, 1995; Felouzis, 2003) كما أنها تعتمد على نموذج تعليمي يقوم على فكرة التدريس باعتباره نقل المعرفة من الاستاذ إلى الطالب

ويظل هذا النموذج ضمنيًا إلى حد كبير إلى حد أنه لا يعني بالضرورة صياغة أهداف وطرق التدريس ومعايير تقييم الطلاب. في هذا النموذج، يجب عليه نقل المعرفة وتقييم الطلاب. يتمثل دور الطالب بعد ذلك في اكتساب المعرفة المقدمة واستعادتها وفقًا للطرق التي يحددها الاستاذ، مما يجعل التدريس مهمًا من حيث الاهداف في تطوير القدرات والمهارات.

الدراسات السابقة

اندماج الطالب في العملية التعليمية يمثل جانبا هاما من مجالات التعليم نظرا للدور الكبير الذي يلعبه في تكوين شخصية الطالب وتنميتها من مختلف جوانبه العقلية والاجتماعية والنفسية.

دراسة (von Aufschnaiter, C; von Aufschnaiter, S. , 2007) توصلت الى العلاقة المطردة بين اندماج الطلاب وتنمية التفكير والتعلم أثناء المشاركة في الأنشطة العلمية وخاصة تلك التي تتم في مختبرات الفيزياء والكيمياء.

وبينت دراسة (Romanov, K; Nevgi, A. ,2008: 155) أن بيئات الأنشطة الطلابية الواقعية والافتراضية تقوم بدور فعال وأساسي في دعم وتنمية بيئة التعلم الافتراضي والتعليم

الصفي ولها أثار ايجابية في تنمية شخصية ومواهب الطلاب، وكذا تزيد الأنشطة من دافعيتهم نحو الدراسة والتحصيل والتعلم الذاتي.

أشارت دراسة Bjornsen 2000 إلى الأهمية التربوية الكبيرة للأنشطة الطلابية في سد الفجوة بين التعليم والبحث في الجامعة من ناحية والحياة الاجتماعية خارج الجامعة من ناحية ثانية.

وأظهرت دراسة ستران وآخرون Strage & Others 2000 عن وجود علاقة إيجابية قوية بين التحصيل والنجاح الأكاديمي والأنشطة الطلابية واتجاهات الطلاب نحو تلك الأنشطة.

كما أسفرت دراسة تان دافيد وبوب ميرون Tan david, Pop Myran 2007 إلى أن المشاركة باستمرار في الأنشطة المرتبطة في بقاء التعلم وتقديم الخبرات المفيدة في اكتساب خبرات جديدة.

دراسة Burnett 2006 التي أجريت على طلاب كلية المجتمع بجامعة جنوب كاليفورنيا لتعرف العلاقة بين نجاح الطالب وبين مشاركته في الأنشطة في المؤسسات ذات المستوى فوق المتوسط كما ركزت على أهمية النشاط الطلابي ودوره في زيادة الإنجاز الأكاديمي ومستوى التحصيل، وانتهت إلى ارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب المشتركين في الأنشطة عن الطلاب الذين لم يشتركوا، بالإضافة إلى زيادة ارتباط الطلاب الذين اشتركوا في الأنشطة بالكلية أكثر من غيرهم، كما أن الطلاب الذين اشتركوا في الأنشطة يميلون إلى إظهار ثقة أكبر في قدرتهم على الانتقال إلى مؤسسة أخرى مثل الكلية التي تستمر فيها الدراسة أربعة سنوات بالمقارنة مع هؤلاء الطلاب الذين لم يشتركوا في الأنشطة كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أثر الأنشطة الطلابية لصالح المستوى الدراسي الأعلى.

دراسة Singh, T. and Ningthoujam, S. (2020) تألفت عينة من الدراسة الحالية من 717 من طلاب الجامعة في الهند تشير النتائج إلى أن اندماج الطلاب هي دالة لبعض العوامل الظرفية مثل المرافق الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس ودور الإدارة بالإضافة إلى بعض عوامل الشخصية مثل موضع التحكم والكفاءة الذاتية.

كما توصلت الدراسات الكمية إلى وجود علاقات قوية بين تصورات الطلاب لتوجه أهداف الفصل الدراسي واستخدامهم لاستراتيجيات التعلم العميق. فمع طلاب المدارس الإعدادية والثانوية، وجد Ames and Archer (1988) أدلة على أن تصورات الطلاب لتوجه أهدافهم في الفصل الدراسي تؤثر على اعتقادهم في القيمة النسبية للجهد والقدرة، واستخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الذاتي الفعالة. وقد تم التوصل إلى نتائج مماثلة على مستوى الجامعة في

دراسة (Hanrahan, 1994)،، حيث ارتبطت تصورات الطلاب للتمكين الشخصي ودعم الاستاذ للاستقلالية بمقاربة التعلم العميق، ارتباطا دالا إحصائيا.

دراسة عائشة العمري وغزيل السعيد 2011: بعنوان تقويم واقع الأنشطة الطلابية وتطويرها باستخدام وسائل وتقنيات التعليم، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الأنشطة الطلابية وتطويره باستخدام وسائل وتقنيات التعليم من خلال التوصل إلى الواقع الفعلي للأنشطة الطلابية(الصفية) في البيئة الجامعية الحالية، ومعرفة المعوقات التي تحول دون إقامة مثل هذه الأنشطة ومشاركة الطالبات فيها واستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في استبيان طبق على عينة الدراسة من فئتين الفئة الأولى (230) طالبة من طالبات كليات البنات بجامعة طيبة من مختلف التخصصات العلمية والأدبية ومختلف المراحل الدراسية، والفئة الثانية (23) عضوا من الإدارة العليا للأنشطة الطلابية بجامعة طيبة والقائمات على الأنشطة في مختلف الكليات، وكان من أبرز النتائج أن نسبة الطالبات الغير مشاركات في الأنشطة الطلابية عالية جدا 85 %، وأن أبرز معوقات الأنشطة من وجهة نظر الطالبات هي ضعف عوامل الجذب في الأنشطة، روتينية الأنشطة، عدم وجود دليل بالأنشطة وأهدافها في الجامعة، عدم وجود محفزات لتشجيع الطالبات على المشاركة في الأنشطة، قلة توفر الاحتياجات من الخدمات والأدوات الأساسية لتنوع الأنشطة، عدم توفر ورش عمل مجهزة وخاصة بالأنشطة التطبيقية الجامعية.

دراسة حسين 2005: هدفت إلى التعرف إلى الدور الذي يمكن أن تحققه الأنشطة الطلابية في دعم قيم المشاركة لدى طلاب جامعة الأزهر، وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (721) طالب وطالبة من طلاب وطالبات كليات: التربية بنين والعلوم بنين، والدراسات الإنسانية بنات، والعلوم بنات، وذلك بفرع جامعة الأزهر بالقاهرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأفادت نتائج الدراسة بعدم تحقق هذا الفرض حيث ثبت أن الجنس كمتغير يؤثر على حجم المشاركة في الأنشطة الطلابية من الإناث.

دراسة الدعيج 2002 : أجرى دراسة عن أسباب عزوف طلاب جامعة الكويت عن الاشتراك في الأنشطة الطلابية، استهدفت معرفة مدى مشاركة طلبة جامعة في الأنشطة الطلابية والأسباب عزوفهم عن المشاركة فيها والاستفادة منها، وقد صمم الباحث استبانة لجمع المعلومات ثم توزيعها على عينة عشوائية من طلاب وطالبات الكليات المختلفة بالجامعة بلغ حجمها 200 فردا وتوصلت الدراسة إلى ما يلي: تبين أن 70 من طلبة الجامعة لا يشاركون في الأنشطة الطلابية مما يدل على تدن ملحوظ في ممارسة طلبة الجامعة وهي ظاهرة لا تتفق مع أدبيات العمل الطلابي وأهداف

جامعة الكويت. كما أنه لا توجد فروق في أسباب العزوف عن ممارسة الأنشطة الطلابية بين الطلبة من حيث متغير الجنس والمعدل الدراسي والكلية.

وما يمكن استنتاجه من الدراسات السابقة أنها تتفق في العناصر التالية:

-يتضمن اندماج الطلاب ثلاثة عوامل رئيسية: العوامل السلوكية والوجدانية والمعرفية

-اندماج الطلاب يرتبط ببيئة التعلم حيث كلما كانت البيئة غنية بالمثيرات المادية والوجدانية كان هناك اندماجا في عملية التعليم من خلال تطوير القدرات.

- يرتبط اندماج الطلاب بأدوات وممارسة انشطة التعلم لضمان تجربة تعليمية ناجحة

- درجة اندماج الطلبة في عملية التعليم مرتبط ارتباطا دالا بمدة الدراسة الجامعية، فكلما كان مستوى الطلبة اعلى كانت نسبة اندماجهم أكبر مقارنة بمستوى الطلبة الأقل.

- غياب سياسة واضحة وأهداف محددة في التعليم العالي يحد من اندماج الطلبة في عملية التعليم.

- مستوى الاندماج للطلاب يولد لديهم اتجاهات ايجابية نحو زيادة الانشطة التعليمية وتنوعها.

3- الدراسة الميدانية

3- 1- منهج وأدوات الدراسة

1. التعاريف الإجرائية:

اندماج الطلاب: تعرّف دائرة المعارف الأمريكية الاندماج الطلابي بأنه: "تلك البرامج التي تنفذ بإشراف وتوجيه المؤسسات التربوية التي تتناول كل ما يتصل بالحياة التعليمية وأنشطتها المختلفة سواء ذات الارتباط بالمواد الدراسية أو بالجوانب الاجتماعية والبيئية أو ذات الاهتمامات الخاصة مثل نواحي التطبيقات العلمية أو العملية" (راشد،1408، ص ص. 284-285). ويقصد بإدماج الطلاب في هذه الدراسة: كل ما تقدمه جامعة ابن خلدون لطلابها من الأنشطة العلمية وتشمل: المحاضرات والحصص التطبيقية والندوات والدورات التكوينية وانجاز المشاريع والبحوث ومدى تطويرها لقدرات الطالب المحددة في الاستبيان.

بيئة التعلم: قد وضع فريزر (1998) تصورًا لبيئة التعلم على النحو التالي: تشير "بيئة التعلم" إلى السياقات الاجتماعية والنفسية والتربوية التي يحدث فيها التعلم والتي تؤثر على إنجازات الطلاب واتجاهاتهم. (Frazer,1998,p.3).

بيئة التعلم والتعليم هي تلك المنظومة الشاملة التي تؤثر بشكل مباشر على عملية التعلم، وتشمل العناصر المادية والنفسية والاجتماعية التي تحيط بالمتعلم. إنها ليست مجرد مكان أو

فصل دراسي، بل هي مجموعة من العوامل المتفاعلة التي تعمل معًا لخلق جو محفز ومشجع للتعلم.

التعريف الاجرائي للبيئة التعليمية يشمل:

عناصر بيئة التعلم الفعالة:

العناصر النفسية :المناخ النفسي الإيجابي، العلاقات بين الاساتذة والطلاب، الدعم النفسي، التقدير والتشجيع.

العناصر الاجتماعية :التفاعل الاجتماعي بين الطلاب، التعاون، العمل الجماعي، احترام التنوع.

العناصر التربوية :الأساليب التدريسية المتنوعة، استخدام التقنيات الحديثة، تخصيص التعلم، تقييم الأداء المستمر.

منهج الدراسة: بعدما تطرقنا إلى الجانب النظري وحددنا إشكالية البحث وما يتعلق بها من تغيرات، خصصنا في بحثنا هذا جزء للجانب التطبيقي، الذي سعى الباحث من خلاله إلى توضيح أهم الإجراءات لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن إشكاليته والتحقق من فرضياته، واعتمد على المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الذي يقوم فيه الباحث بوصف الظاهرة كما هي في الواقع، وصفا دقيقا كما وكيفا"، وعرف أيضا على أنه " طريقة من طرق التحليل والتفسير، وبشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية تعليمية أو مشكلة تعليمية".

برز اندماج الطلاب كحجر زاوية في التعليم العالي المعاصر، معترف به كعنصر محوري في تعزيز نجاح الطلاب، في حين أن المصطلح يستخدم بشكل متكرر من قبل العلماء والممارسين إلا أن الفهم الواضح لتعريفه ضروري . يقدم Kuh (2009) تعريفا أساسيا، مشيرا إلى أن اندماج الطلاب يشمل "الوقت والجهد الذي يكرسه الطلاب للأنشطة المرتبطة تجريبيا بالنتائج المرجوة من الكلية وما تفعله المؤسسات لحث الطلاب على المشاركة في هذه الأنشطة." يؤكد هذا التعريف على ازدواجية أساسية: الاستثمار النشط للطلاب في تعلمهم والدور الاستباقي للمؤسسات في خلق بيئات تشجع هذا الاستثمار، معنى هذا أن الاندماج لا يعتمد فقط على الدوافع الجوهرية للمتعلمين ولكنه يتشكل أيضا من خلال الفرص والدعم الذي تقدمه البيئة التعليمية. ففي العقدين الماضيين ، تم تقديم مجموعة من الأدلة التجريبية التي تدعم حقيقة أن الاندماج هي حالة مرنة يمكن توفيرها في سياق المؤسسات التعليمية ومؤشر قوي للسلوكيات الموجهة نحو التعلم ونتائج اختبارات التحصيل والدرجات المدرسية ، فضلا عن تفادي خطر التكرار والتسرب من المدرسة (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Archambault, Janosz, Morizot, & Pagani, 2009; Finn & Zimmer, 2012; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Furlong &

Christenson, 2008; Lam, Jimerson, Wong et al., 2014; Sinclair, Christenson, Lehr, & Reschly Anderson, 2003).

وبالتالي لا يمكن تجاهل دور السياق البيئي حيث لا يتم تصور الاندماج على أنه سمة من سمات الطالب بل كحالة متغيرة من الوجود تتأثر بشدة قدرة المؤسسة والأسرة والأقران على توفيرها. وهذه المقاربة تقترب من موضوع دراستنا حيث تشمل متغير ي الدراسة الاندماج والبيئة التعليمية.

أدوات الدراسة: استبيان اندماج الطالب في العملية التعليمية في الجامعة: The Student Engagement Questionnaire والذي أعده كل من: (David Kember, Doris Y. P. Leung 2005 and Carmel McNaught) هناك عدد قليل من الأدوات المتاحة التي تقيم تصورات الطلاب لبيئات التعليم والتعلم الجامعية ويمكن استخدامها لتقديم تغذية راجعة تشخيصية على مستوى المستويات أو البرنامج، حول جودة البيئة.

من خلال هذه المقالة نحاول الحصول على تصورات الطلاب حول بيئة التعليم والتعلم من خلال تطبيق استبيان أعده كل من (David Kember & Doris Y. P. Leung) والذي يضم تسعة جوانب من بيئة التعليم والتعلم.، وأيضا مقاييس تسعى لمعرفة تصورات الطلاب حول تأثير البيئة على تطوير ثماني قدرات عامة .كما أنه تم تطبيق الاستبيان على طلاب الجامعات في كثير من البلدان (أستراليا، نيوزيلندا وبريطانيا ...).

يتألف استبيان SEQ من 35 بندًا للحصول على ملاحظات كمية حول نوعين من المعلومات - ثمانية مقاييس لقياس التطور لنتائج التعلم أو القدرات التالية والتي من المفترض ان بيئة التعلم والتعليم ساهمت في تطويرها لدى الطالب، وهي: (التفكير النقدي، والتفكير الإبداعي، والتعلم الذاتي، والقدرة على التكيف، وحل المشكلات، ومهارات الاتصال، والمهارات الشخصية والعمل الجماعي، والعمل بالحاسوب) وتسعة مقاييس تسعى إلى الحصول على تصورات الطلبة حول بيئة التدريس والتعلم (المتعلقة بـ: تنوع أنشطة التعلم، ومستوى التفاعل مع الاساتذة، ومع الطلاب الآخرين، وجودة الملاحظات الواردة من الاساتذة، وما إذا كان التقييم ذا صلة وتعلمًا موجهًا، وما إذا كانت الدورات التدريبية مترابطة معًا لتكوين كل متماسك، وما إلى ذلك). تحتوي جميع المقاييس على بندين، باستثناء مقياس واحد يحتوي على ثلاثة بنود. كان هذا قرار تصميم متعمد. يسمح بإدراج مجموعة من المفاهيم في الأداة؛ مما يعكس اتساع نطاق مفهوم بيئة التدريس والتعلم. ومع ذلك، فإن قصر المقاييس يبقي الاستبيان بطول معقول. والمشكلة مع المقاييس القصيرة هي إنشاء مقاييس ذات ثبات جيد ومقبول لتمثيل المفهوم بشكل كافٍ.

يتم استخدام مقياس ليكرت من خمس نقاط لجمع الاستجابات تتدرج من اوافق بشدة الى ارفض بشدة. يتضمن الاستبيان أيضًا بعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس، المستوى...).

الجدول رقم 1: فقرات الاختبار

الفقرات	الأبعاد	العبارات
1	التفكير النقدي	لقد طورت قدرتي على إصدار أحكام حول وجهات نظر بديلة.
2		لقد أصبحت أكثر استعدادًا للنظر في وجهات النظر المختلفة.
3	التفكير الابداعي	لقد تم تشجيعي على استخدام مبادرتي الخاصة.
4		لقد واجهت تحديًا لابتكار أفكار جديدة.
5	التعلم الذاتي	أشعر أنه يمكنني تحمل مسؤولية التعلم الخاص بي.
6		لقد أصبحت أكثر ثقة في قدرتي على مواصلة التعلم.
7	القدرة على التكيف	خلال فترة وجودي في الجامعة، تعلمت كيف أكون أكثر قدرة على التكيف.
8		لقد أصبحت أكثر استعدادًا لتغيير آرائي وقبول الأفكار الجديدة.
9	القدرة على حل مشاكل	لقد قمت بتحسين قدرتي على استخدام المعرفة لحل المشكلات في مجال دراستي.
10		أنا قادر على جمع المعلومات والأفكار المختلفة معًا لحل المشكلات.
11	مهارات التواصل	لقد طورت قدرتي على التواصل بشكل فعال مع الآخرين.
12		في الفترة التي قضيتها في الجامعة، قمت بتحسين قدرتي على نقل الأفكار.
13	مهارات التعامل مع الآخرين والعمل الجماعي	لقد تعلمت أن أصبح عضوًا فعالًا في الفريق أو المجموعة.
14		أشعر بالثقة في التعامل مع مجموعة واسعة من الناس.
15	التعامل بالحاسوب	أشعر بالثقة في استخدام تطبيقات الكمبيوتر عند الضرورة.
16		لقد تعلمت المزيد حول استخدام أجهزة الكمبيوتر لتقديم المعلومات.
	تقييم بيئة التعلم	
17	تعليم فعال	يستخدم أعضاء هيئة التدريس لدينا مجموعة متنوعة من طرق التدريس.
18		يتم إعطاء الطلاب الفرصة للمشاركة في الفصول الدراسية.
19	التدريس من اجل الفهم	يحاول أعضاء هيئة التدريس مساعدتنا بجدية في فهم محتوى المقررات.
20		يساعد تصميم الدورة الطلاب على فهم محتوى فترة التكوين.

21	تغذية راجعة لمساعدة التعلم	عندما أجد صعوبة في توظيف المواد التعليمية، أجد التفسيرات التي قدمها أعضاء هيئة التدريس مفيدة.
22		هناك تغذية راجعة كافية على الأنشطة والمهام لضمان أننا نتعلم من العمل الذي نقوم به.
23	التقييم	تُستخدم مجموعة متنوعة من طرق التقييم في المقررات.
24		لتحقيق أداء جيد في التقييم في هذه المقررات، يجب أن تكون لديك مهارات تحليلية جيدة.
25		يختبر التقييم فهمنا للمفاهيم الأساسية في هذه المقررات.
26	العلاقة بين الاساتذة والطلاب	التواصل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب جيد.
27		أجد مساعدة من أعضاء هيئة التدريس عند طرح الأسئلة.
28	عبء العمل	تمكنت من إكمال متطلبات المقررات دون الشعور بالتوتر المفرط.
29		حجم العمل الذي نتوقع أن نقوم به معقول للغاية.
30	العلاقة مع الطلاب الآخرين	أشعر بإحساس قوي بالانتماء إلى مجموعة صفي.
31		كثيرا ما أعمل مع الآخرين في فصولي.
32	التعلم التعاوني	لقد ناقشت كثيرًا أفكارًا من الدورات التدريبية مع طلاب آخرين خارج الفصل.
33		لقد وجدت أن مناقشة المقررات مع الطلاب الآخرين خارج الفصول الدراسية قد ساعدني في الوصول إلى فهم أفضل للمادة.
34	ترابط المناهج	أستطيع أن أرى كيف تتطابق المقررات معًا لإنشاء برنامج دراسي متماسك لتخصصي.
35		كان برنامج الدراسة لتخصصي متكاملاً جيدًا.

الخصائص السيكومترية:

1. **الثبات:** أشار (1996) Schmitt إلى أن عددًا من المصادر أوصت أن قيمة ألفا التي يُفترض أن تكون مقبولة بمستوى 0.7 على الأقل، لكنه أشار بأن القيم المنخفضة إلى 0.5 لن تُضعف معاملات الصدق بشكل كبير. فإن جميع المقاييس في المقياس هذه الدراسة، باستثناء مقياسين، لها قيم ألفا أعلى من الرقم 0.7، والمقياسان الآخران أقل بقليل (0.67 0.68)، لذا يبدو من المنطقي اعتبار درجات المقاييس للعينة ذات ثبات جيد. (David Kember & Doris Y. P. Leung, 2005, p. 159).

2. **الصدق**: قد تم إثبات الصدق من خلال استخدام تقديرات أعضاء هيئة التدريس لاختيار القدرات العامة المناسبة وعن طريق اختبار نموذج احصائي أساسي لتنمية القدرات في

الوسط البيئي من خلال نمذجة المعادلات البنائية .وقد ثبت أن الاستبيان شديد التشخيص عند استخدامه لأغراض ضمان الجودة.

وتوفر المطابقة الممتازة للنموذج مع البيانات المستمدة من الاستبيان مزيدا من الأدلة على صحته .يعتمد تصميمه على فرضية مفادها أن بيئة التعليم والتعلم، وبم أنها تتميز بالمتغيرات المدرجة في الاستبيان، لها تأثير كبير على تطوير مجموعة القدرات العامة التي تم اختيارها على أنها مهمة للخريجين .تظهر البيانات التي تم جمعها من الاستبيان، من عينة كبيرة من الطلاب، مطابقة ممتازة للبيانات التي تؤكد أن الاستبيان يستند إلى نموذج عام ذو مصداقية (David Kember & Doris Y. P. Leung,2005, p. 159).

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: اقتصر البحث على جامعة ابن خلدون تيارت، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

الحدود الزمانية: تمت الدراسة خلال السنة الجامعية 2023 / 2024 الفصل الثاني.

مجتمع الدراسة: اقتصرت الدراسة على مجتمع طلبة جامعة ابن خلدون تيارت كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

عينة الدراسة: ارتأينا الى اختيار العينة القصدية حيث تستخدم عموما في الدراسات الاستكشافية التي تتطلب القياس او اختيار فرضيات محددة، ففي مثل هذه البحوث لجأ الباحث الى اختيار مجموعة من الطلاب التي تلائم أغراض البحث ويسمى هذا النوع من العينات بالعينة الغرضية. ويجب أن تكون تلك العينة ممثلة لجميع مشاهدات هذا المجتمع تمثيلا صحيحا وجزء منه، نقوم بدراستها للتعرف على خصائص المجتمع التي سحبت منه هذه العينة، ولكي تصلح النتائج التي نحصل عليها للتعبير عن المجتمع لا بد وان تكون العينة ممثلة للمجتمع "أي جميع المشاهدات المراد بحثها" (جاب الله، 2019، ص. 427). بما أن مجتمع الدراسة يشمل طلبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة ابن خلدون تيارت. اقتصر هذا البحث على عينة تمثلت في (80) طالب وطالبة.

توزيع أفراد العينة.

خصائص ومواصفات عينة الدراسة:

		العدد	النسبة المئوية	المجموع
الجنس	إناث	40	% 50	80....
	ذكور	40	% 50	
المستوى الدراسي	السنة أولى ليسانس	20	%25	80....

	السنة الثانية ليسانس	20	% 25	
	السنة الثالثة ليسانس	20	% 25	
	ماستر1 وماستر 2	20	%25	

2-3- نتائج الدراسة

. **المعالجة الإحصائية:** استخدم الباحث في البحث الحالي العديد من الأساليب الإحصائية من خلال استخدام برنامج الحزم الاحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS 20، ويمكن ذكر تلك الاساليب على النحو التالي: المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، معامل ارتباط بيرسون، الثبات (معامل الفا كرونباخ)، الصدق الذاتي وصدق الاتساق الداخلي.

الخصائص السيكومترية:

أولا- الثبات: تم حساب معامل الثبات لمقياس الاندماج التعلمي التعليمي

جدول رقم 4: كعامل ثبات مقياس الاندماج التعلمي التعليمي

معامل الفا كرونباخ	عدد الفقرات
0.813	35

تم حساب معامل الثبات لمقياس الاندماج التعليمي والبالغ عدد فقراته خمسة وثلاثون بندا حيث وجد يساوي 0.813 ويعتبر جيدا. تم حساب معامل الثبات لمقياس القدرات والبالغ عدد فقراته ستة عشرة بندا حيث وجد يساوي 0.819 ويعتبر جيدا.

جدول رقم 5: كعامل ثبات مقياس القدرات

معامل الفا كرونباخ	عدد الفقرات
0.819	16

كما تم حساب معامل الثبات لمقياس تقييم بيئة التعلم، حيث وجد 0.710، ويعتبر جيدا.

جدول رقم 6: معامل ثبات مقياس تقييم بيئة التعلم

معامل الفا كرونباخ	عدد الفقرات
0.710	19

وبالتالي نلاحظ ان قيم معاملات الثبات أكبر من 0.70 وبالتالي يمكن قبول نتائج الدراسة والاستفادة من المقياس لتطبيقه في دراسات مستقبلية.

الصدق:

1. الصدق الذاتي: تم حساب صدق الأداة لمقياس الاندماج التعليمي يساوي 0.90. وكذلك مقياس القدرات حيث بلغ معامل الصدق الذاتي 0.92، اما مقياس البيئة التعليمية بلغ 0.842 وبالتالي تعتبر هذه القيم جيدة. وبالتالي توصلنا على قبول الاستبيانين وبداية التحقق من الفرضيات.

2 صدق المحكمين: بعد ترجمة الاستبيان الى اللغة العربية من اللغة الانجليزية، تم عرضه على مجموعة تضم خمسة اساتذة من جامعة ابن خلدون تيارت (الملحق.1.) للتأكد من سلامة الترجمة وتعديل بعض العبارات. كان الاتفاق حول الترجمة بعد تعديلات بسيطة من حيث اللغة بنسبة 90%. كما تم تطبيق الاستبيان على مجموعة من الطلبة تضم 8 افراد، لتحديد صعوبات التطبيق والقدرة على فهم العبارات والتعليمات، والملاحظ أنه كان في متناولهم من حيث فهم محتوى الفقرات.

3. صدق الاتساق الداخلي:

الجدول رقم 7: معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية

الفقرات	الدلالة الإحصائية	ملاحظات	الفقرات	الدلالة الاحصائية	الملاحظات	الفقرات	الدلالة الاحصائية	الملاحظات
1	,237**	0.035	14	0.419**	0.0	25	0.563**	0.0
2	*0.273	0.014	15	0.369**	0.001	26	0.39**	0.00
3	**0.314	0.005	16	0.297**	0.008	27	0.371**	0.001
4	0.348**	0.002	17	0.285**	0.01	28	0.37**	0.001
5	0.456**	0.000	18	0.383**	0.0	29	0.106	0.349
6	0.551**	0.00	19	0.492**	0.0	30	0.364**	0.001
7	0.513**	0.0	20	0.470**	0.0	31	0.158	0.161
8	0.533**	0.0	21	0.272*	0.015	32	0.231*	0.039
9	0.6**	0.0	22	0.297**	0.0	33	0.302**	0.006
10	0.461**	0.0	23	0.133	0.244	34	0.255*	0.022
11	0.509**	0.0	24	0.346**	0.002	35	0.362**	0.001
12	0.351**	0.001						
13	0.509**	0.0						

** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى 0.01

* الارتباط دال احصائيا عند مستوى 0.05

نلاحظ من (الجدول 7) أن كل فقرات الاستبيان للاندماج في عملية التعليم مرتبطة بالدرجة الكلية، ما عدا ثلاث فقرات وهي 23،29،31 وبالتالي يتميز الاستبيان بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

استبيان قدرات الطلاب: نلاحظ من (الجدول رقم 8) أن كل العبارات مرتبطة ارتباطا دالا احصائيا بالدرجة الكلية لمقياس القدرات. وبالتالي يتميز الاستبيان بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

الجدول رقم 8: معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لاستبيان القدرات

رقم العبارة	العلاقة ما بين الفقرة والبعد	رقم العبارة	العلاقة ما بين الفقرة والبعد
1	0.338**	9	0.724**
2	0.381**	10	0.525**
3	0.301**	11	0.642**
4	0.442**	12	0.489**
5	0.606**	13	0.476**
6	0.565**	14	0.604**
7	0.638**	15	0.517**
8	0.607**	16	0.455**

** الارتباط دال احصائيا عند مستوى 0.01

كما نلاحظ من الجدول (الملحق 1) ان هناك ارتباطا دالا احصائيا بين مقياس تقييم القدرات ومقياس الاندماج التعليمي حيث قدر معامل الارتباط بيرسون 0.235 وهو دال عند مستوى 0.05. ويعتبر دليلا على صدق المفهوم.

استبيان تقييم البيئة التعليمية:

الجدول رقم 9: معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لاستبيان تقييم البيئة التعليمية

رقم العبارة	العلاقة ما بين الفقرة والبعد	رقم العبارة	العلاقة ما بين الفقرة والبعد
17	0.472**	27	0.430**
18	0.538**	28	0.427**
19	0.613**	29	0.285*
20	0.516**	30	0.496**
21	0.410**	31	0.322**

22	0.327**	32	0.349**
23	0.254*	33	0.332**
24	0.220*	34	.353**
25	0.404**	35	0.433**
26	0.457**		

** الارتباط دال احصائيا عند مستوى 0.01

* الارتباط دال احصائيا عند مستوى 0.05

نلاحظ من الجدول رقم: 9 أن كل الفقرات لمقياس تقييم البيئة التعليمية ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس وهكذا نستنتج أن الاداتين يتمتعان بخصائص سيكو مترية جيدة وتجعل من الممكن استخدامهما في دراسات مستقبلية.

كما نلاحظ من الجدول (الملحق 3) أن هناك ارتباطا دالا احصائيا بين مقياس تقييم البيئة التعليمية ومقياس الاندماج التعليمي حيث قدر معامل الارتباط بيرسون 0.305 وهو دال عند مستوى 0.01. ويعتبر دليلا على صدق المفهوم.

مناقشة الفرضيات:

مناقشة الفرضية الرئيسية: التي تنص على وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين مستوى القدرات التي من المفترض انها تتطور في الجامعة والتي تعكس مستوى الاندماج في العملية التعليمية وبين بيئة التعلم في الجامعة من خلال تقييم الطلبة لها.

تم إجراء تحليل ارتباط بيرسون لفحص العلاقة بين استبيان القدرات واستبيان تقييم البيئة التعليمية بين طلاب الجامعة .أشارت النتائج إلى وجود ارتباط قوي وإيجابي بين المتغيرين r $(80) = 0.317, p < .001$. يشير هذا إلى أن زيادة في درجات أحد المتغيرين مرتبط بدرجات أعلى في المتغير الثاني .تعتبر قوة هذه العلاقة قوية، كما يتضح من معامل الارتباط العالي والقيمة الاحتمالية الهامة (الجدول 10).

الجدول رقم:10 معامل ارتباط بيرسون بين مستوى القدرات وبيئة التعلم

	بيئة التعلم
مستوى القدرات	**0.317
الدلالة الاحصائية	0.004
العينة	80

.** دال عند مستوى 0.01

على الرغم من أننا لا نستطيع التوصل إلى استنتاجات مباشرة حول السببية من معامل الارتباط، يمكننا أن نوفر فهما أكثر سهولة لقوة الارتباط من خلال تحديد مقدار التغيير في أحد المتغيرات المرتبط بالتغيرات في المتغير الآخر من خلال معامل التحديد r^2. هو مقياس لمقدار التباين في أحد المتغيرات التي يتقاسمها مع المتغير الآخر. وبالتالي عند تربيع 0.317 نحصل على 0.10048 وبضربه في 100 نحصل على نسبة مئوية للتباين المفسر 10%، بينما 90% من التباين غير مفسر. . قد يشترك أحد متغيري الدراسة في 10% من التباين في درجات المتغير الثاني، لكنه لا يفسر بالضرورة هذا التباين.

مناقشة الفرضية الفرعية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاندماج في العملية التعليمية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة ابن خلدون – تيارت.

نستنتج من خلال الجدول رقم 11 أن قيمة اختبار ت T. Test حيث قدرت بـ 0.301 وهي أكبر من قيمة 0.05 بمعنى أن فرضية القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاندماج في العملية التعليمية تعزى لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة ابن خلدون- تيارت، لم تتحقق وبالتالي نقبل الفرض الصفري القائل انه لا توجد فروض ذات دلالة إحصائية في الاندماج في العملية التعليمية تعزى لمتغير الجنس.

الجدول رقم 11: إحصائي ت للفروق بين الجنسين في مستوى الاندماج في العملية التعليمية

	احصائي لوفين لتساوي التباين		احصائي ت لتساوي المتوسطات						
الاندماج في العملية التعليمية	قيمة ف	الدلالة الاحصائية	ت	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية	الفروق في المتوسطات	الفروق في الانحراف المعياري	درجة الثقة 95% للفروق	
								الدنيا	القصوى
	0.02	0.88	1.04	78	0.301	3.82	3.67	3.4-	11.14

مناقشة الفرضية الفرعية الثانية: والتي تنص على **أنه** توجد فروق بين الجنسين في قدراتهم لصالح الذكور.

نستنتج من خلال الجدول رقم 12 أن قيمة اختبار ت T. Test حيث قدرت بـ 0.311 وهي أكبر من قيمة 0.05 بمعنى أن فرضية القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم القدرات من خلال العملية التعليمية تعزى لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة ابن خلدون -تيارت، لم تتحقق وبالتالي نقبل الفرض الصفري

القائل انه لا توجد فروض ذات دلالة إحصائية في تقييم القدرات العملية التعليمية تعزى لمتغير الجنس.

الجدول رقم 12: احصائي ت للفروق بين الجنسين في مستوى القدرات

	احصائي لوفين لتساوي التباين		احصائي ت لتساوي المتوسطات						
القدرات	قيمة ف	دلالة احصائية	ت	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية	الفروق في المتوسطات	الفروق في الانحراف المعياري	درجة الثقة 95% للفروق	
								الدنيا	القصوى
	2.268	0.145	1.021	78	0.311	2.3250	2.27804	-2.21	6.86

مناقشة الفرضية الفرعية الثالثة: والتي تنص على **انه** توجد فروق بين الجنسين في تقييمهم لبيئة التعلم لصالح الذكور.

نستنتج من خلال الجدول رقم 6 أن قيمة اختبار ت T. Test حيث قدرت بـ 0.394 وهي أكبر من قيمة 0.05 بمعنى أن فرضية القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم البيئة التعليمية تعزى لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة ابن خلدون -تيارت، لم تتحقق وبالتالي نقبل الفرض الصفري القائل انه لا توجد فروض ذات دلالة إحصائية في تقييم البيئة التعليمية تعزى لمتغير الجنس.

الجدول رقم 13: نتائج اختبارت للفروق بين الجنسين في تقييم بيئة التعلم

	احصائي لوفين لتساوي التباين		احصائي ت لتساوي المتوسطات						
تقييم البيئة	قيمة ف	الدلالة الاحصائية	ت	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية	الفروق في المتوسطات	الفروق في الانحراف المعياري	درجة الثقة 95% للفروق	
								الدنيا	القصوى
	-0.736	0.394	0.351	78	0.727	0.75	2.13	3.5-	5.00

مناقشة الفرضية الفرعية الرابعة: والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اندماج الطلاب في العملية التعليمية بين المستويات الجامعية لصالح المستويات العليا.

الجدول رقم 14: متوسطات مجموعات الطلاب حسب المستوى واحصائي توزيع البيانات

	العينة	المتوسط الحسابي	احصائي Shapiro-Wilk
السنة الاولى	20	122.20	0.720
السنة الثانية	20	126.10	0.254

السنة الثالثة	20	115.50	0.874
ماستر	20	119.15	0.115

بما ان بينات المجموعات الاربع تتوزع توزيعا طبيعيا كما في الجدول 8 لهذا نلجأ الى تحليل التباين الأحادي.

- إحصائي تجانس التباين:

الجدول رقم 13: إحصائي لوفين للاندماج التعليمي

احصائي لوفين Levene	1Ddl	2Ddl	الدلالة الاحصائية
3.812	3	76	0.013

نلاحظ من الجدول 13 أن إحصائي لوفين دال إحصائيا وبالتالي ليس هناك تجانس التباين لذا نلجأ الى إحصائي والش .WELCH F و Brown-Forsythe (Field, 2000,p.382)

الجدول رقم: 14احصائي تساوي المتوسطات

احصائي.	Ddl2	Ddl1	احصائي	الدلالة الاحصائية
Welch	3	41,688	1,460	0.239
Brown-Forsythe	3	62,811		0.215

من خلال الجدول نلاحظ أن الدلالة الإحصائية أكبر من 0.05 وبالتالي ليس هناك فروق بين المستويات في درجات الاندماج التعليمي.

الفرضية الفرعية الخامسة: والتي تنص على وجود فروق بين مستويات الطلبة في مستوى القدرات لصالح طلبة المستويات العليا.

الجدول رقم 15: توزيع بيانات المستويات في مستوى القدرات

	احصائي Shapiro-Wilk		
	الاحصائيات	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
السنة 1	,138	20	,200*
السنة 2	,192	20	,051
السنة 3	,114	20	,200*
ماستر	,168	20	,142

نلاحظ انه لا توجد دلالة احصائية لبيانات كل مجموعة، وبالتالي تتوزع البيانات توزيعا طبيعيا..

جدول رقم 16 متوسطات المجموعات

	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السنة 1	20	60,0500	2,21772
السنة 2	20	58,7000	2,73005
السنة 3	20	51,8000	1,98494
ماستر	20	55,2000	1,76307
المجموع	20	56,4375	1,13932

لإجراء التباين الاحادي نلجأ اولا الى معرفة هل هناك تباين بين الأفواج أم لا؟ وذلك باستعمال إحصائي لوفين.

الجدول رقم 17احصائي تباين التجانس

احصائي لوفين Levene	1Ddl	2Ddl	Statistique de Levene	الدلالة الإحصائية
0.288	3	76	1,277	0.013

نلاحظ من الجدول 17 أن إحصائي لوفين دال إحصائيا (0.013 أصغر من 0.05) وبالتالي ليس هناك تجانس التباين لذا نلجأ الى إحصائي Welch وBrown-Forsythe (Field, 2000,p.382)

الجدول رقم 18احصائي تساوي المتوسطات

		Statistique[a]	Ddl1	Ddl2	Sig.
القدرات	Welch	2,899	3	41,802	,046
	Brown-Forsythe	2,829	3	68,292	,045
a. Distribution F asymptotique.					

الجدول رقم 19 التحليل التباين الاحادي

		Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
القدرات	Inter-groupes	824,138	3	274,713	2,829	,044
	Intra-groupes	7379,550	76	97,099		
	Total	8203,688	79			

نلاحظ أن هناك دلالة احصائية بحيث 0.04 أصغر من 0.05 وعليه هناك فروق بين المجموعات. ولمعرفة مصدر هذه الفروق نلجأ الى المقارنة بين المجموعات.

الجدول رقم 20: الفروق بين المستويات في مستوى القدرة

	الفروق بين المتوسطات		الخطأ المعياري	الدلالة الاحصائية
السنة الاولى	السنة الثانية	1,35000	3,11608	,973
	السنة الثالثة	8,25000*	3,11608	**,047**
	ماستر	4,85000	3,11608	,410
السنة الثانية	السنة الاولى	-1,35000	3,11608	,973
	السنة الثانية	6,90000	3,11608	,129
	ماستر	3,50000	3,11608	,676
السنة الثالثة	السنة الاولى	-8,25000*	3,11608	**,047**
	السنة الثانية	-6,90000	3,11608	,129
	ماستر	-3,40000	3,11608	,696
ماستر	السنة الاولى	-4,85000	3,11608	,410
	السنة الثانية	-3,50000	3,11608	,676
	السنة الثالثة	3.40	3.11	0.696

نلاحظ من الجدول 20 ان الفروق موجودة بين المجموعة الاولى والثالثة حيث الدلالة الاحصائية 0.047 وهي أصغر من 0.05 وهي لصالح السنة الأولى حيث متوسطها 60.05 ومتوسط السنة الثالثة 51.80.

مناقشة الفرضية الفرعية السادسة: والتي تنص على وجود فروق بين المستويات في تقييم البيئة التعليمية بين المستويات لصالح المستويات العليا:

. نلاحظ انه لا توجد دلالة احصائية لبيانات كل مجموعة، وبالتالي تتوزع البيانات توزيعا طبيعيا..

الجدول رقم: 21 توزيع بيانات المستويات لتقييم البيئة التعليمية

	احصائي Shapiro-Wilk		
	الاحصائيات	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
السنة 1	0.952	20	0.397
السنة 2	0.928	20	0.139
السنة 3	0.972	20	0.790
ماستر	0.957	20	0.479

الجدول رقم 22 متوسط المجموعات

	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السنة 1	20	57,6000	9,10408
السنة 2	20	62,3500	12,09730

السنة 3	20	59,3500	7,61076
ماستر	20	58,5000	8,68453
المجموع	20	59,4500	9,50936

لتحليل التباين نلجأ لمعرفة التباينات للمجموعات هل هي متجانسة؟ ولمعرفة ذلك نرى احصائي لوفين نلاحظ من الجدول 23 ان احصائي لوفين دال إحصائيا (0.045 أصغر من 0.05) وبالتالي ليس هناك تجانس التباين لذا نلجأ الى احصائي Welch وBrown-Forsythe (Field, 2000,p.382)

الجدول رقم23 احصائي لوفين

احصائي لوفين Levene	1Ddl	2Ddl	الدلالة الاحصائية
2.813	3	76	0.045

الجدول رقم 24 إحصائي تساوي المتوسطات

احصائي.	Ddl2	Ddl1	احصائي	الدلالة الاحصائية
Welch	41.800	3	0.679	0.57
Brown-Forsythe	66.909	3	0.937	0.428

من خلال الجدول نلاحظ ان الدلالة الاحصائية أكبر من 0.05 وبالتالي ليس هناك فروق بين المستويات في درجات تقييم البيئة التعليمية بين المستويات الأربع.

مناقشة النتائج: بعدما تحققت الفرضية الرئيسية والتي مفادها وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الاندماج التعليمي للطلبة وتقييمهم لبيئة التعلم، والتي قدرت بـ 0.319 وهي دالة احصائيا عند مستوى 0.01، هذه النتيجة تتطابق مع الدراسات السابقة، أما الفرضية الفرعية الاولى حول وجود فروق دالة احصائيا بين الجنسين في مستوى الاندماج التعليمي، فلم تتحقق وهذا عكس ما توصلت اليه دراسة عائشة العمري وغزيل السعيد 2011.

أما الفرضية الفرعية الثانية والتي تنص على ان هناك فروق بين الجنسين في مستوى القدرات المكتسبة من الجامعة ولصالح الذكور، والتي لم تتحقق وهذا عكس دراسة دراسة الدعيج 2002. في حين الفرضية الفرعية الثالثة والتي تنص على ان هناك فروق بين الجنسين في تقييمهم للبيئة التعليمية في الجامعة ولصالح الذكور، والتي لم تتحقق وهذا عكس ما توصلت اليه دراسة عائشة العمري وغزيل السعيد 2011.

بخصوص الفرضية الفرعية الرابعة والتي تنص على وجود فروق بين المستويات في مستوى الاندماج التعليمي لصالح المستويات العليا مقارنة بالمستويات الدنيا فلم تتحقق وهذا عكس ما

توصلت اليه دراسة كل من (von Aufschnaiter, C; von Aufschnaiter, S. , 2007) و **دراسة** Burnett 2006.

أما الفرضية الفرعية الخامسة والتي تنص على وجود فروق بين المستويات في مستوى القدرات التعليمية لصالح المستويات العليا مقارنة بالمستويات الدنيا فلم تتحقق وهذا عكس ما توصلت اليه دراسة (Romanov, K; Nevgi, A. ,2008).

كما أن الفرضية الفرعية السادسة والتي تنص على وجود فروق بين المستويات في تقييم البيئة التعليمية لصالح المستويات العليا مقارنة بالمستويات الدنيا فلم تتحقق وهذا عكس ما توصلت اليه دراسة Burnett 2006.

تعليق على الدراسة:

الدراسة كانت مسحية نظرا لحداثة الموضوع في الادبيات العربية ، وكذلك احتوائها على الكثير من المتغيرات وفي المقابل عدد افراد العينة والمقدر بثمانين طالبا والذي يعتبر متوسطا وغير كافي للحصول على نتائج اكثر دقة لأن العدد الكبير يسمح بتطبيق طرق احصائية قوية .وموضوع القدرات التي من المفترض انها تكتسب عبر التعليم الجامعي فقد اهتمت الدراسة بثماني قدرات والتي قيست بمقياس يضم ستة عشرة فقرة وهذا توافقا مع الكثير من الدراسات الأجنبية والتي سبق الإشارة اليها والاختلاف عنها في عدد افراد العينة حيث كانت تلك الدراسات ضمن مشاريع وطنية ومشتركة بين العديد من المؤسسات.

ونفس الملاحظة تنطبق على البيئة التعليمية، حيث اقتصرت على العوامل النفسية والاجتماعية والتعليمية واهملت الجانب المادي والذي يعتبر العائق امام الطالب الجزائري للاندماج في عملية التعليم، وذلك كان متعمدا لأن هناك الكثير من الدراسات تتفق في عدم تقييم الطالب الجامعي للبيئة الجامعية من الجانب المادي تقييما إيجابيا، وبالتالي خشية من تأثير ذلك على الجوانب الأخرى من الاستبيان تأثيرا سلبيا.

- خاتمة

الهدف من الدراسة الحالية هو هل هناك علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين تطوير القدرات والمهارات التي تسعى الجامعات تحقيقها وبيئة التعلم، ولتحقيق ذلك، طبق مقياس اندماج الطلاب في التعليم العالي على عينة من 80 طالبًا من جامعة ابن خلدون تيارت. توصلت نتائج الدراسة الى تحقيق الخصائص السيكو مترية (معامل الفا كرونباخ للثبات0.813 ومعامل الصدق الذاتي 0.912 وكذلك صدق الاتساق الداخلي حيث كانت القيم ممتدة من 0.231 الى 0.563 كما تحققت الفرضية الرئيسية للدراسة حيث وجد معامل الارتباط دال احصائيا عند

مستوى 0.01 حيث بلغ 0.317**، الا انه معامل التحديد حدد بـ10% فقط من التباين المفسر من التباين الناتج عن العلاقة بين المتغيرين وبقي 90% ناتجة عن عوامل أخرى خارجة عن نطاق الدراسة.

كما انه لم توجد فروق بين الجنسين في الاندماج التعليمي في الجامعة وكذلك في القدرات التي من المفترض انها تكتسب، كما انه لم توجد فروق بينهما في تقييم البيئة التعليمية. كما انه لم تكن هناك فروق بين المستويات في عملية الاندماج التعليمي وتقييمهم للبيئة التعليمية وكذلك مستوى القدرات وهذا دليل على عدم تطوير القدرات في الجامعة.

الاقتراحات:

-البحث والاهتمام بالأنشطة التعليمية المختلفة في الجامعة: حيث تنمي روح البحث عند الطلبة وتدربهم على أسلوب التفكير العلمي وعن أنماط السلوك العلمي والتطبيقي وتحفزهم على الإبداع والابتكار، والربط بين المعرفة النظرية والممارسة العلمية، وتنمية القدرة على التفكير العلمي والمنطقي في تفسير الظواهر وإيجاد الحلول للمشكلات بناء على أدلة علمية وذلك عن طريق الندوات والملتقيات العلمية والأعمال التطبيقية التي تجري في الأقسام. لأن الدراسة النظرية تحتاج إلى أساس واقعي ليزداد معناها ومغزاها، كما أن الخبرة الذاتية والممارسة والنشاط ييسر للطلاب تعلم الكثير من المهارات والاتجاهات التي لا يمكن أن تحقق عن طريق الدراسة النظرية وحدها.

- تحديد القدرات تحديدا إجرائيا. والتي سبق ذكرها . والتي تعتبر عماد المخرجات للتعليم العالي وكيفية تنميتها عبر مراحل الدراسة الجامعية، والابتعاد عن الفصل بين المقررات والمستويات.

- الاهتمام بعناصر البيئة التعليمية وتأثيرها على الجانب المعرفي والنفسي والاجتماعي للطالب، وذلك من خلال عناصرها التي اهتمت بها الأطر النظرية والتي سبقت الإشارة إليها والتي احتوى عليها الاستبيان الخاص بالبيئة التعليمية وذلك من خلال بناء مقاييس تدرس كل عامل بطريقة معمقة.

- الاهتمام بالجانب النفسي والمعرفي للطالب من حيث شخصيته والجانب المعرفي في المرحلة الاولى من التعليم الجامعي لتحديد الفجوات النفسية والمعرفية ومحاولة تداركها.

- الاهتمام بالجانب التكنولوجي وإسهاماته في عملية التعلم والتعليم. وتوظيفه من طرف الطلاب وأثر ذلك على اندماج الطالب في عملية التعلم والتعليم.

- قائمة المراجع:

حسين ل. (2004). استراتيجية إصلاح التعليم في العالم العربي والإسلامي مدخل نظري وملمح مستقبلي في القرن الخامس عشر الهجري. الإحياء, 6(1) , 527-541.

الدعيج عبد العزيز دعيج. (2002). أسباب عزوف طلبة جامعة الكويت عن الاشتراك في الأنشطة الطلابية. المجلة التربوية, 16.(64) .https://search.emarefa.net/detail/BIM-185900

الراشدي، سعيد. 2008. النظام التربوي المغربي: دراسة وتحليل القيم الموجهة للسياسة التربوية بالمغرب ما بين 1956 و1999 .التدريس، مج. 2008، ع. 4، ص ص. 75-93.

العمري عائشة والحبشي صفاء محمد دراسات عربية في التربية وعلم النفسASEP) المجلد الخامس.. العدد الثاني.. مارس..2011م https://asjp.cerist.dz/en/article/14983

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, *80*(3), 260.

Astin, A. W. (1993). Diversity and multiculturalism on the campus: How are students affected? *Change: The Magazine of Higher Learning*, *25*(2), 44-49.

Bjornsen, C. A. (2000). Undergraduate student perceptions of the impact of faculty activities on education. *Teaching of Psychology*, *27*(3), 205-207.

Braxton, J. M. (2006). Faculty professional choices in teaching that foster student success. *National Postsecondary Education Cooperative*.

Centra, J. (1993). Reflective faculty evaluation. San Francisco: Jossey Bass.

Cowie, H. & Fernández, F. J. (2006) Peer support in school, Implementation and challenges. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4, 27 291–310. Retrieved from http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/LeerArticu lo.php

D'Appollonia, S., & Abrami, P. C. (1997). Navigating student ratings of instruction. American Psychologist, 52, 1198–1208.

Fraser, B. J. (1998). The birth of a new journal: Editor's introduction. Learning Environments Research,1, 1–5.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of educational research, 74(1), 59-109.

Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, *44*(3), 413-447

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. Review of Educational Research, 59, 117–142.

Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive withdrawn behavior and achievement among fourth graders. Elementary School Journal, 95, 421–454. doi: 10.1086/461853

Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. Journal of Applied Psychology, 82, 221–234. doi :10.1037/0021-9010.82.2.221

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. Journal of Educational Psychology : 28 95, 148–162.

Hanrahan, M. (1994). Student beliefs and learning environments: Developing a survey of factors related to conceptual change. *Research in Science Education*, *24*(1), 156-165.

Howley, C., Strange, M., & Bickel, R. (2000). *Research about school size and school performance in impoverished communities*. Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Appalachia Educational Laboratory.

Jamieson-Proctor, R. M., Burnett, P. C., Finger, G., & Watson, G. (2006). ICT integration and teachers' confidence in using ICT for teaching and learning in Queensland state schools. *Australasian Journal of Educational Technology*, *22*(4).

Janowska& Atlay2008 in Cleveland, B. W. (2011). *Engaging spaces: Innovative learning environments, pedagogies and student engagement in the middle years of school*. Melbourne, Australia: University of Melbourne, Faculty of Architecture, Building and Planning.

Jimerson, S. Campos, E., & Greif, J. (2003). Towards an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. The California School Psychologist, 8, 7-28.

Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2005a). The influence of active learning experiences on the development of graduate capabilities. Studies in Higher Education, 30, 157–172.

Kember, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape students' perceptions of their workload. Studies in Higher Education, 29, 165–184.

Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2006). Characterising a teaching and learning environment conducive to making demands on students while not making their workload excessive. Studies in Higher Education, 31, 185–198.

Kinzie, J., Gonyea, R., Kuh, G. D., Umbach, P., Blaich, C., & Korkmaz, A. (2007, November). The relationship between gender and student engagement in college. Association for the Study of Higher Education Annual Conference.

Kolitch, E., & Dean, A. V. (1999). Student ratings of instruction in the USA: Hidden assumptions and missing conceptions about 'good' teaching. Studies in Higher Education, 24, 27–42.

Kuh, G. D. (1999). How are we doing? Tracking the quality of the undergraduate experience, 1960s to the present. Review of Higher Education, 22(2), 99–119.

Kinzie, J., Gonyea, R., Kuh, G. D., Umbach, P., Blaich, C., & Korkmaz, A. (2007, November). The relationship between gender and student engagement in college. Association for the Study of Higher Education Annual Conference. Fredricks et al. 2011

Laird, T. F. N., & Cruce, T. M. (2009). Individual and environmental effects of part-time enrollment status on student-faculty interaction and self-reported gains. *The Journal of Higher Education*, *80*(3), 290-314.

Lippman, P. C. (2010). *Evidence-based design of elementary and secondary schools: A responsive approach to creating learning environments*. John Wiley & Sons.

Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. Clinical Child and Family Psychology Review, 6, 31–49. doi: 10.1023/A :1022214022478

Mc Keachie, W. (1997). Student ratings: The validity of use. American Psychologist, 52, 1218–1225.

OECD, P. (1996). G. 1. Internationalisation of higher education.

Pace, C. R. (1980). Measuring the quality of student effort. *Current issues in higher education*, *2*(1), 10-16. Newmann,1986, p 242

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1995). The impact of college on students: Myths, rational myths, and some other things that may not be true. *NACADA journal*, *15*(2), 26-33.

Renaut, A. (1995). *Les révolutions de l'université : essai sur la modernisation de la culture*. FeniXX.

Romanov, K., & Nevgi, A. (2008). Student activity and learning outcomes in a virtual learning environment. *Learning Environments Research*, *11*(2), 153-162.

Singh, T. and Ningthoujam, S. (2020) Precursors of Student Engagement in Indian Milieu. Theoretical Economics Letters, 10, 102-118. https://doi.org/10.4236/tel.2020.101007

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. Journal of Educational Psychology, 85, 571–581. doi: 10.1037/022-0663.85.4.571

Tinto, V. (1975). Drop-out from higher education: A theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research, 45(1), 89–125.

Tinto, V. (1987). Leaving college. Chicago: University of Chicago Press.

Tan, D. L., & Pope, M. L. (2007). Participation in co-curricular activities: Nontraditional student perspectives. *College and University*, *83*(1), 2.

Von Aufschnaiter, C., & Von Aufschnaiter, S. (2007). University students' activities, thinking and learning during laboratory work. *European journal of Physics*, *28*(3), S51.

Waanders, C., Mendez, J., & Downer, J. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. Journal of School Psychology, 45, 619–636.

Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. Learning and Individual Differences, 16, 1–12. doi: 10.1016/j.lindif.2005.06.004

Zepke, N. (2018). Student engagement in neo-liberal times: What is missing? Higher Education Research & Development, 37(2), 433-446.

Zyngier, D. (2007). Listening to teachers–listening to students: Substantive conversations about resistance, empowerment and engagement. *Teachers and Teaching: theory and practice*, *13*(4), 327-347.