# تقييم جودة التعليم الجامعي المفتوح بمصر من وجهه نظر مقدمي الخدمة والمستفيدين منها

** أ.د محمود فتحي عكاشة

* د. سهير محمد حواله

**أستاذ علم النفس التربوي ، بجامعة الإسكندرية .

* أستاذ مساعد أصول التربية،جامعة القاهرة.

**مقدمة:**

شهد التعليم العالي في العقود الأخيرة تطورًا جذريًا في أساليبه وأنماطه، وقد أتى ذلك التطور مقترنا بالجودة على وجه الخصوص إلي الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر "عصر الجودة" ( هادى ربيع، 2008، 2)، باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجيدة التي تساير التغيرات الدولية والمحلية، فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلي الجودة والتطوير كوجهين لعملة واحدة.

وفي إطار هذا الاهتمام العالمي بجودة التعليم وتحقيق الامتياز،فقد خطت الجامعات المصرية خطوات ملموسة في تطوير نظمها؛ لتتوافق مع معايير الجودة، وتم تشكيل لجنة قومية لتطوير التعليم العالي والجامعي، وبصدور القانون رقم 82 لسنة 2006 تم إنشاء الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، وتوالى إنشاء مراكز ووحدات للجودة على مستوى كل جامعة وكلية، وبطبيعة الحال عقدت مؤتمرات وندوات لتطوير منظومة التعليم العالي في مصر حتى سنة 2017، طرحت في مؤتمر قومي، انتهى إلي ضرورة تطوير منظومة التعليم العالي والجامعي وخاصة الدراسات العليا والبحث العلمي. (وثيقة المؤتمر القومي للتعليم العالي، 2000، 9).

وقد حاول العلماء والمتخصصون التمييز بين خمسة مداخل لتطبيق الجودة الشاملة هي: المدخل المبنى على أساس التفوق، والمدخل المبنى على أساس المستفيد، والمدخل المبنى على أساس القيمة، والمدخل المبنى على أساس المنتج، والمدخل المبنى على أساس التصنيع.

(سعيد، 1997، ص 48 – 49)

وأكدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في ملف الجودة الشاملة في التعليم بالوطن العربي (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2007، 10) أن تأمين الجودة يقتضي مراجعة التوجهات التي يقوم عليها التعليم، ومن ضمنها التحكم في جودة المدخلات والعمليات والمخرجات. ولكي يعمل النظام بجودة يجب أن توافق المخرجات حاجات المستفيدين منه ، وهذا لن يتأتى إلا إذا كانت المدخلات تتطابق مع حاجات النظام للعمل بكفاءة، وتؤدي العمليات الأهداف المطلوبة منها طبقًا للمواصفات القياسية للأداء. (نوفل، 1999، 18)؛ وأصبحت الجودة في الاقتصاد المعاصر تعني رضا المستفيدين عن السلعة أو الخدمة المقدمة. (مور، مور، 1991، 21)

ومع بداية عصر التنمية الإنسانية الشاملة، والتقدم في مجالات المعرفة الإنسانية، جاء التأكيد على الإعلان العالمي لحقوق الإنسان بضرورة تحقيق ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية لجميع أفراد المجتمع، والسعي نحو

توفير التعليم المستمر والتعليم للجميع، ومن ثم حظي التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة باهتمام كبير وتجديد في مفهومه وأنماطه والمستفيدين منه في ظل القرن الحادي والعشرين الذي تميز بثورة الاتصالات التكنولوجية.

وأدى ظهور وتطور وسائل التكنولوجيا، ووسائل الاتصال السلكي واللاسلكي والأقمار الصناعية وأجهزة الكمبيوتر وشبكات الإنترنت وغيرها إلى توجيه الفكر الإنساني نحو استغلال هذه الأدوات والوسائل التكنولوجية في التعليم، والبحث عن أسلوب جديد ومرن يوفر التعليم المستمر للأفراد كافة، من خلال إتاحة فرصاً تعليمية متميزة سواء للدارسين الذين لم يستوعبهم نظام التعليم التقليدي شمل فئات عديدة من الراغبين في التعليم والقادرين عليه والذين أعاقتهم ظروفهم الخاصة بسبب المكان أو الزمان.

لذا اتجهت الجامعات إلى تطبيق شعار التعليم للجميع من خلال استغلال وسائل التكنولوجيا والتقنيات الحديثة. مما أدى إلى ظهور أنماط جديدة من التعليم الجامعي مثل التعلم عن بعد والتعليم الافتراضي والتعليم المفتوح. وهذه الصيغ الجديدة لا تحل محل التعليم التقليدي ولا تستبدله ولكنها تتكامل معه لتحقيق مبدأ استمرارية التعليم.

(أحمد العلي،3،2005)،( Ringsted, 1998,278) )

ولهذا أصبح التعليم الجامعي المفتوح من أبرز مظاهر التجديد التربوي، ، لكونه أحد البدائل القادرة على توفير المزيد من الفرص التعليمية لقطاعات كبيرة لم يحالفها الحظ بسبب أو آخر من الانتفاع بفرص الالتحاق المتاحة في التعليم الجامعي التقليدي، و بدأ يشهد توسعاً هائلاً في جميع بلدان العالم ومنها البلدان العربية، بهدف إلغاء حواجز الزمان والمكان للدارسين وتقديم الخدمات لهم متخطياً كل المعوقات سواء أكانت اقتصادية أم اجتماعية أم جغرافية ...إلخ، نظراً لقدرته على ربط الدارسين مع مدرسيهم إلكترونياً حيث صار من السهل نقل المعلومات والمحاضرات الجامعية إلى أماكن مختلفة داخل البلد الواحد، وتوصيل الخدمات التعليمية إلى أماكن إقامة الدارسين أو عملهم بسرعة فائقة( محمود نجد ،1996 ، 46)، (تيسير الكيلاني ،2001 ، ص1)، (محمد حمدان ، 2001 ، 279).

والمحلل للتجارب العالمية في مجال التعليم المفتوح وما أسفرت عنه المؤتمرات والندوات في هذا المجال، يجد أن التعليم الجامعي المفتوح يعد خياراً ضرورياً ليس بالنسبة للدول المتقدمة فحسب، بل وللدول النامية التي ترغب في تعزيز مكانتها العالمية وتأخذ بأسباب التقدم وخاصة ما يتصل بتوفير التعليم لكل أفراد المجتمع لإعداد الكوادر الفنية والمهنية.

وتعد مصر أحد الدول التي خاضت تجربة التعليم المفتوح، من خلال إنشاء مراكز للتعليم المفتوح في بعض الجامعات الإسكندرية، والقاهرة، وأسيوط، وعين شمس، الأمر الذي يتطلب ضرورة الاهتمام بـــإجراء التقـــويم والتطوير و التحسين بصورة مستمرة لكافة عناصر النظام ( الأهداف –البرامج.....الخ ) لمواكبة التطورات العالمية من خلال التنبؤ بأكثر العوامل تأثيراً في نجاحه وتحسينه، وخاصة إن هناك العديد من المبررات التي تستدعي ذلـــك وأهمها ما أشارت إليه الدراسات السابقة التي اهتمت بالتعليم المفتوح بمصر في نتائجها.

وقد تعددت الدراسات التي تناولت هذا الموضوع منذ نشأة التعليم المفتوح بمصر، ويمكـــن تقـــسيمها إلى محورين: الأول اهتم بالدراسات التي حاولت وضع تصور مقترح لنظام الجامعة المفتوحة بمصر ، وركز المحور الثاني على تقويم البرامج الأكاديمية في مراكز التعليم المفتوح بالجامعات المصرية الأربع ميدانيا، وفيما يلي تلخيص لهـــذه الدراسات.

فيما يتعلق بالدراسات الحديثة التي حاولت وضع تصور مقترح في ضوء الاتجاهات العالمية جاءت دراســـة كلاً من : أحمد نور الدين ( 1991 )، ودراسة على محمد (1992) ، ودراسة عفاف المصري ( 1995 ) ، و دراسة نجوى جمال الدين ( 1995 ) ، ودراسة أحمد خليل وآخر(2001 ) ، ودراسة أحمد روحي ( 2001 )، ودراسة مراد زيدان ( 2002 )، ودراسة إبراهيم محمد إبراهيم ( 2002 )، ودراسة منال عبد الفتاح ( 2003 ) ،ودراسة إبراهيم السيد ( 2002 )، ودراسة ضياء الدين زاهر ( 2005 ).

باستقراء دراسات المحور الأول يتضح أنها قد اتفقت حول إبراز أهم الاتجاهات العالمية في مجـــال التعلـــيم المفتوح، مع اختلاف دول المقارنة من دراسة لأخرى، بهدف الاستفادة منها في ووضع تصور مقتـــرح للتعلـــيم المفتوح بمصر أو محاولة تحليل الواقع بمصر من خلال تحليل اللوائح والقوانين. وبتحليل نتائج تلك الدراسات تبين إن جميعها توصل إلى وضع تصورات مقترحة أو منطلقات مستقبلية لتطبيق صيغة الجامعة المفتوحة في مصر، نظراً لحاجة مصر لتطوير نظامها الجامعي بسبب معاناته من بعض المشكلات والتي كان مـــن أهمهـــا زيـــادة الطلـــب الاجتماعي على التعليم العالي، ومعظمها أكد بأن المستقبل يؤكد ضرورة استخدام التعليم المفتوح بمصر.

**أما دراسات المحور الثاني** والتي اهتمت بتقويم واقع التعليم الجامعي المفتوح بمصر ميدانياً، فبعضها اهـــتم بتقويم أحد برامج جامعة القاهرة أو جامعتي الإسكندرية وأسيوط أو جامعة عين شمس وهي: دراسة سعيد سليمان ( 1995 )، ودراسة طاهر أحمد ( 1996 ) ، دراسة بدوي الطيـــب ( 1997 ) ، دراســـة منـــة عقـــت (1999)، ودراسة خلف البحيري ( 1999 )، دراسة مي هراس ( 2000 )، دراسة عزة ياقوت ( 2001 )،

دراسة أشرف إبراهيم ( 2001 ) ، ودراسة شادية متولي (2004) ، ودراسة عبد الله الصعيدي ( 2005 ) ، ودراسة سهير حواله ( 2005 ) *.

ويتضح إن دراسات المحور الثاني معظمها حاول الوقوف على واقع التعليم المفتوح في مصر في ضوء لوائحه وقوانينه وبعض الخبرات العالمية، ومعظمها ركز على مركز التعليم المفتوح بجامعة القاهرة والبعض الآخر اهتم بباقي المراكز، وذلك من خلال أخذ آراء الدارسين كدراسة بدوي الطيب ومنة الأستاذ عفت ومي هراس وعزة ياقوت وطاهر أحمد وخلف البحيري، باستثناء دراسة شادية متولي وأشرف إبراهيم اهتمت أيضاً بآراء أعضاء هيئة التدريس والإداريين والخريجين بكلية التجارة جامعة القاهرة فقط، فمعظمها اقتصر على تقييم برنامج أو أكثر من برنامج في المراكز الأربعة من وجهة نظر الطلاب فقط غالبا، ولم تقوم أي منهم بتقييم جميع المراكز بالجامعات الأربع إلا دراسة سهير حواله التي رصدت واقع مراكز التعليم المفتوح بالجامعات الأربع من وجهة نظر المستفيدين.

**مشكلة الدراسة:**

باستقراء نتائج الدراسات السابقة اتضح وجود بعض المشكلات التي يعاني منها التعليم المفتوح بمصر مثل:

- افتقار برامجه لفلسفة واضحة، وإن هناك تسارع في تنفيذ البرامج دون أعطاء وقت كافٍ للتخطيط، وأن هناك حاجة ملحة لزيادة التخصصات في المراكز لتلاءم احتياجات الدارسين وسوق العمل،

- ضعف توفير فرص تعليمية متكافئة في المناطق النائية، وإن التعليم المفتوح يتبع شروط قبول لا تحقق فلسفة النظام القائمة على تحقيق ديمقراطية التعليم.

- اقتصار برامجه على المقررات الدراسية التي يغلب عليها الطابع التقليدي وضعف استخدامها للوسائط التعليمية والتكنولوجية، وشكاوى الدارسين من اللقاءات الأسبوعية التي لا تتيح لهم حرية الحوار والمناقشة وارتفاع تكاليف الدراسة بالنسبة لهم .

-كما إن النظام لا يوفر للدارسين المرشدين الأكاديميين، ولا يتبع نظام التقويم المستمر ويقتصر على امتحان نهاية كل فصل.

* تعد الدراسة الحالية امتداد لهذه الدراسة ولكنها اختلفت عنها في محاولة التنبؤ بأكثر العوامل أسهاماً في تحسين بنية نظام التعليم الجامعي المفتوح بمصر واقتراح نماذج معبرة عن مدى إسهام كل مكون من تلك العوامل في التحسين وذلك من وجهة نظر المستفيدين ومقدمي الخدمة.

وللتغلب على كل ما سبق ، وتحسين أداء النظام وتحقيق الجودة الشاملة، فإن الأمر يتطلب تقييم جودة نظام التعليم المفتوح بالجامعات الأربع المصرية من وجهة نظر المستفيدين ومقدمي الخدمة دون الاقتصار على تقييم برنـــامج أو أكثر من وجهة نظر فئة واحدة، وذلك للكشف عن واقع بنية النظام بمصر في ضوء الخبرات العالميـــة، ثم التنبـــؤ بأكثر العوامل المسهمة في تحسينه من وجهه نظر المستفيدين (الدارسين) ومقدمي الخدمة (أعضاء هيئة التدريس و الإداريين) بهدف تقديم نماذج مقترحة لتطوير النظام يمكن أن تفيد متخذي القرار عند تطوير النظام.

وفي ضوء ذلك **تهدف الدراسة** إلى الإجابة عن التساؤلات الفرعية الآتية:

**السؤال الأول: ما العوامل التي أسهمت في التحاق الدارسين بنظام التعليم المفتوح؟**

**السؤال الثاني: إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الدارسين بالجامعات الأربع حول مكونات النظام ؟**

**السؤال الثالث: إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الإداريين بالجامعـــات الأربـــع حول مكونات النظام ؟**

**السؤال الرابع:إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التـــدريس حـــول مكونات النظام على مستوى الجامعات الأربع؟.**

**السؤال الخامس:إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة (دارسين، أعضاء هيئة التدريس، إداريين فنيون) حول المكونات المشتركة بينهم (برامج – وسائط – نظام إداري – التمويـــل) على مستوى الجامعات الأربع؟.**

**السؤال السادس: تعرف أكثر مكونات النظام إسهاماً في تحسين نظام التعليم المفتوح في مصر من وجهة نظـــر عينة الدراسة ككل ؟.**

**السؤال السابع: تعرف أكثر مكونات النظام إسهاماً في تحسين نظام التعليم المفتوح في مصر من وجهة نظـــر الدارسين؟.**

**أهمية الدراسة:**

– **الأهمية النظرية:** تستمد من أهمية مفهوم التعليم المفتوح باعتباره مفهوماً يتداخل مع مفاهيم أخرى كالتعلم من بعد والتعليم الافتراضي والالكتروني...الخ، حيث توجد اتجاهات تؤكد أنه مفهوم مستقل بنفسه، واتجاه أخر يرى أنه يتداخل مع المفاهيم الأخرى وخاصة التعلم من بعد، والدراسة الحالية تتناوله كمفهوم مستقل بنفسه. إضـــافة لأهمية فلسفة ورسالة التعليم المفتوح في عصر المعلوماتية والتقانة، فضلاً عن اهتمام السياسات التعليمية في معظـــم

الدول المتقدمة والنامية ومنها مصر بهذا النوع من التعليم للوفاء باحتياجات الطلب المتزايد على التعليم وخاصة الجامعي والعالي.

كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع، خاصة وأن مجال التعليم المفتوح من المجالات الخدمية، لذلك فهو يحتاج إلى دراسة وتحليل بهدف تحسينه من وجهتي نظر المستفيدين ومقدمي الخدمة.

**الأهمية التطبيقية:** تعرف واقع بنية نظام التعليم الجامعي المفتوح بمصر من وجهة نظر المستفيدين ومقدمي الخدمة ربما يعطي صانع القرار رؤية توضيحية لما يمكن أن يكون عليه واقع أداء نظام التعليم الجامعي المفتوح بمصر ، ولاسيما أنه تم حديثاً إنشاء بعض المراكز الجديدة في الجامعات الأخرى مما قد يساعدهم على تلافي جوانب الضعف في بنية النظام التي خلصت إليها معظم الدراسات التي قيمت الواقع بمصر. لذا قد تساعد الدراسة الحالية وما تصل إليه من نتائج في وضع نماذج مقترحة لتطوير النظام في مصر في ضوء ما توصلت اله عملية التنبؤ بأكثر العوامل إسهاما في التحسين والتطوير ، وقد تفيد نتائج هذه الدراسة واضعي السياسة التعليمية في اختيار النموذج المناسب للتحسين والبدء به.

**منهج الدراسة:**

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي لوصف التعليم الجامعي المفتوح بمصر من خلال التحليل النظري للأدبيات والدراسات السابقة وتحليل اللوائح والقوانين المنظمة له لاستخلاص معايير عالمية لتقويم جودة أداء النظام وتعرف مدى اقترابه من المعايير العالمية ، بالاعتماد على استخدام أداة الاستبيان التي رصدت الواقع من وجهة نظر المستفيدين (دارسين) ومقدمي الخدمة (أعضاء هيئة التدريس – إداريين)، ومن ثم التنبؤ بأكثر العوامل إسهاماً في تحسين النظام من وجهة نظرهم، وباستخدام عدد من الأساليب الإحصائية الوصفية ( تحليل التباين، الانحدار المتعدد) في تقديم نماذج مقترحة لتحسين وتطوير النظام بمصر.

**حدود الدراسة :**

- **الحدود المكانية:** مراكز التعليم المفتوح في الجامعات المصرية الأربع ( الإسكندرية – القاهرة – أسيوط – عين شمس )، وتمثل أولى الجامعات التي أنشأت نظام التعليم المفتوح بها.
- **الحدود البشرية:** أعضاء هيئة التدريس والإداريين باعتبارهم مقدمي الخدمة والدارسين كمستفيدين منها في مراكز التعليم المفتوح بالجامعات الأربع.
- **الحدود الموضوعية:** مكونات نظام التعليم المفتوح من حيث ( الرسالة – الأهداف – البرامج – الوسائط التعليمية – النظام الإداري – التمويل – التقويم- فئات الملتحقين).

**مصطلحات الدراسة:**

**التعليم الجامعي المفتوح:** نظام تعليمي يتيح لكل فرد بالمجتمع حق المشاركة في فرص التعليم الجامعي المتاحة، والاستمرار فيها وفقاً لرغباته واحتياجاته وقدراته، لأنه يتخطى كل العقبات التي قد تعوق ذلك من خلال قدرة النظام على توصيل الخدمات التعليمية للدارسين في أماكن إقامتهم وفي الوقت الذي يرغبونه.

**الدراسة الميدانية:**

يهتم هذا الجزء أولاً بعرض إجراءات الدراسة الميدانية من حيث الأهداف الميدانية، والعينة، والأدوات، وصدق وثبات الأداة، وثانياً بتحليل النتائج وتفسيرها، وثالثاً بتقديم النماذج المقترحة للتحسين، وفيما يلي تفصيل ذلك:

**أهداف الدراسة الميدانية:**

- تعرف أسباب التحاق الدارسين بنظام التعليم المفتوح بمصر على مستوى عينة الدارسين.
- تعرف واقع أداء نظام التعليم المفتوح بمصر من خلال مكوناته (الأهداف، البرامج، الوسائط، النظام الإداري، التمويل، التقويم) من وجهة نظر عينة الدارسين.
- تعرف واقع أداء نظام التعليم المفتوح بمصر من خلال مكوناته (فئات الدارسون، التمويل، البرامج، النظام الإداري) من وجهة نظر عينة الإداريين الفنيين.
- تعرف واقع أداء نظام التعليم المفتوح بمصر من خلال مكوناته (الرسالة، الأهداف، التمويل، الوسائط، البرامج، الإدارة، التقويم) من وجهة نظر عينة أعضاء هيئة التدريس.
- تعرف واقع أداء نظام التعليم المفتوح بمصر من خلال مكوناته ( البرامج، الوسائط، الإدارة، التمويل) من وجهة عينة الدراسة ككل.
- تعرف أكثر المكونات إسهاماً في تحسين نظام التعليم المفتوح في مصر من وجهة نظر عينة الدراسة ككل.
- تعرف أكثر المكونات إسهاماً في تحسين نظام التعليم المفتوح في مصر من وجهة نظر عينة الدارسين كمستفيدين.
- تقديم نماذج مقترحة لتحسين نظام التعليم الجامعي المفتوح بمصر بناء على مدى إسهام كل عامل من تلك العوامل.

**عينة الدراسة:**

اشتملت عينة الدراسة على عدد من الدارسين بالمستوى الثامن ( السنة الرابعة) للحصول على نتائج واقعية منهم لأنهم قضوا مدة كافية في التعليم المفتوح يمكن الاعتماد علي خبرتهم في تعرف أكثر العوامل إسهاماً في تحسين النظام كمستفيدين ، كما حرصت الدراسة أن تشمل العينة أيضا على مقدمي الخدمة التعليمية المتمثلين (بأعضاء هيئة التدريس، والإداريين الفنيين) ويوضح الجدول (4) توزع أعداد ونسب أفراد العينة حسب الجامعة.

**جدول (4)نسبة أفراد العينة في كل جامعة من إجمالي العينة**

| جامعة / عينة | القاهرة | | عين شمس | | إسكندرية | | أسيوط | | مجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | عدد | % | عدد | % | عدد | % | عدد | % | عدد | % |
| دارسون | 200 | 47 | 125 | 29 | 50 | 12 | 50 | 12 | 425 | 100 |
| هيئة تدريس | 38 | 38 | 24 | 24 | 23 | 23 | 15 | 15 | 100 | 100 |
| إداريين فنيين | 15 | 25 | 20 | 34 | 10 | 17 | 14 | 24 | 59 | 100 |
| المجموع | 253 | 43 | 169 | 29 | 83 | 14 | 79 | 14 | 584 | 100 |

ومن الجدول يتضح أن أكبر نسبة من عينة الدراسة كانت من جامعة القاهرة لأنها تضم أكبر عدد من البرامج وتضم اكبر عدد من الدارسون في المستوى الثامن، وتلاها جامعة عين شمس لوجود أربعة برامج، وجامعة أسيوط فيها برنامجين والإسكندرية برنامج واحد.

جدول (5)**يوضح متغيرات الدراسة حسب العمل والمؤهل**

| المتغيرات | يعمل | لا يعمل | فني | ثانوي عامة | جامعي فأكثر | أنثى | ذكر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| عدد | 273 | 152 | 314 | 65 | 64 | 188 | 237 |
| نسبة | 46,2 | 35,8 | 73,9 | 15,3 | 10,8 | 44,2 | 55,8 |

يتضح من الجدول أن أكثر من ثلثي عينة الدارسين من الذين يعملون ومن الملتحقون بشهادة الثانوية الفنية.

**أداة الدراسة الميدانية:**

استخدمت الدراسة الاستبيان الذي يعد أداة هامة للتعرف على الإجابة اللفظية التي تعبر عن آراء مجموعة من الأفراد في موضوع الدراسة، وقد مر بناء الاستبيان في عدة خطوات على النحو التالي:

– **الخطوة الأولى:** تم استخلاص معايير ومؤشرات الجودة ( مدخلات وعمليات ومخرجات) لنظام التعليم المفتوح عالمياً من خلال الإطار النظري، وقد تم وضعها في استمارات تحكيم في ضوء عدة محاور خاصة بكل فئة من فئات العينة، وتمثلت تلك المحاور فيما يلي: ( محور الرسالة، والأهداف، والبرامج، والوسائط، والتمويل، والنظام الإداري، والتقويم، وفئات الدارسون).

– وقد شملت استمارة الدارسون جميع المحاور باستثناء محور الرسالة وفئات الملتحقين بالبرنامج، أما استمارة أعضاء هيئة التدريس اشتملت على جميع المحاور باستثناء محور فئات الملتحقون، بينما لم تشمل استمارة الإداريين الفنيين على محور الرسالة والأهداف والتقويم. ومن ثم تم توزيع الاستمارات على عدد من الخبراء التربويين بلغ عددهم (7) محكماً، وذلك من أجل تحكيم العبارات الواردة فيها وإبداء الرأي، و للتأكد من مدى تجسيدها لمكونات بنية النظام، وإضافة وحذف ما يرونه مناسباً، وفي ضوء ذلك تم تعديل ما جاء بها من ملاحظات واستقرت على صورتها النهائية.

**الخطوة الثانية:** صياغة عبارات الاستبيان.

وفي ضوء الخطوة الأولى تم إعداد الاستبيان في صورته النهائية، من خلال تحويل المؤشرات إلى مجموعة من الأسئلة التي تغطي بنية نظام التعليم المفتوح ضمن مكوناته المتمثلة في ( الرسالة، الأهداف، البرامج، الوسائط، الإدارة، التقويم، التمويل، فئات الملتحقين) وجاءت الصورة النهائية للاستبيان كما يلي:

بالنسبة لاستبيان الدارسون فقد شمل على خمس وثلاثون عبارة مقسمة على ستة محاور وهي: محور الأهداف الذي اشتمل على ست عبارات، ومحور البرامج اشتمل ثمان عبارات، ومحور الوسائط اشتمل على أحدى عشره عبارة، ومحور الإدارة اشتمل على أربع عبارات، ومحور التمويل اشتمل على ثلاث عبارات، ومحور التقويم اشتمل على ثلاث عبارات) كما ضم في بدايته ستة عشره عبارة عن أسباب التحاق الدارسون في التعليم المفتوح، وقد ذيل الاستبيان بسؤال مفتوح عن أهم إيجابيات وسلبيات التعليم المفتوح.

وبالنسبة لاستبيان أعضاء هيئة التدريس فقد شمل على ثمان وأربعون عبارة مقسمة على سبعة محاور هي (محور الرسالة اشتمل على أربع عبارات، ومحور الأهداف اشتمل على خمس عبارات، ومحور البرامج اشتمل على أربعة عشره عبارة، ومحور الوسائط اشتمل على سبع عبارات، ومحور الإدارة اشتمل على تسع عبارات، ومحور التقويم اشتمل على ست عبارات، ومحور التمويل اشتمل على ثلاث عبارات).

وأما استبيان الإداريين الفنيين فقد اشتمل على ثلاثة وثلاثون عبارة مقسمة على خمسة محاور هي (محور البرامج اشتمل على خمس عبارات، ومحور الوسائط اشتمل على ثلاث عشره عبارة، ومحور الإدارة اشتمل على

ثلاث عبارات، ومحور التمويل اشتمل على ست عبارات، ومحور فئات الملتحقون اشتمل على ست عبارات). وقد تم صياغة عبارات الاستبيان للعينة ككل بحيث يتضمن الاستجابات التالية ( نعم، لا، لا أدري).

وبذلك يتضح أن استبيان عينة الدارسين وأعضاء هيئة التدريس اشتملت على ستة محاور هي ( الأهداف، والبرامج، والوسائط، والإدارة، والتمويل، والتقويم) كما تم إضافة محور الرسالة للأستاذة فقط. في حين اقتصر استبيان الإداريين على أربعة محاور هي (البرامج، الوسائط، الإدارة ، التمويل، فئات الملتحقين)، وبذلك اشتركت عينة الدراسة (الدارسين، الأساتذة، الإداريين) في أربعة محاور هي ( البرامج، الوسائط، الإدارة، التمويل).

**صلاحية الاستبيان للتطبيق:**

من أهم الطرق المستخدمة للتحقق من صدق الاستبيان هو صدق المحتوى الذي يعد مناسباً لطبيعة الاستبيان في الأبحاث التربوية، والذي يقصد به مدى قدرة الأداة على تمثيل المحتوى المراد دراسته.

وفي هذا البحث صدق المحتوى هو نوع من أنواع صدق المحكمين الظاهري، وتم التأكد من أن ما تم التوصل إليه في عبارات الاستبيان تناسب المعيار الذي تندرج تحته، وتقيس ما وضعت لقياسه.

**وبالنسبة لثبات الأداة** تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرنباخ على العينة الاستطلاعية، وقد بلغ معامل الثبات الكلي (0.86)، وهي قيمة يمكن الوثوق بها.

**والمعالجة الإحصائية:** استخدمت الدراسة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **SPSS (Statistical Package for Social Sciences)**، لمعالجة البيانات باستخدام الكمبيوتر، حيث قامت الباحثة بتفريغ استجابات العينة وترميزها من خلال إعطاء درجة لاستجابات المقياس كما يلي:نعم = ( 3). لا = ( 2). لا أدري = (1). وبذلك تصبح الدرجة القصوى للمقياس = 3.

**نتائج الدراسة وتفسيرها:**

**السؤال الأول :ما العوامل التي أسهمت في التحاق الدارسين بنظام التعليم المفتوح؟**

للإجابة علي هذا السؤال تم حساب النسبة المئوية لتكرارات استجابات الدارسين الملتحقين ببرامج التعليم المفتوح بالجامعات الأربع والجدول التالي يوضح اختيارات الدارسين لأسباب التحاقهم بالتعليم المفتوح مرتبة طبقا لأهمية كل منها (طبقا للنسبة المئوية لكل منها).

جدول (6)

يوضح النسبة المئوية لاستجابات الدارسين بالجامعات الأربع حول أسباب التحاقهم بالتعليم المفتوح.

| م | درجة الموافقة / العبارات | نعم | |
|---|---|---|---|
| | | تكرار | ن% |
| 1 | التحقت به لتحسين مستواي الاجتماعي | 275 | 64.7 |
| 2 | التحقت به لتكملة الدراسات العليا | 187 | 44. |
| 3 | التحقت به لتغيير مجال تخصصي | 152 | 35.8 |
| 4 | التحقت بوظيفة في القطاع العام | 111 | 26.1 |
| 5 | التحقت به بعد أن تزوجت | 99 | 23.3 |
| 6 | التحقت به لأن مجموعي في الثانوية العامة لا يدخلني التعليم التقليدي | 95 | 22.4 |
| 7 | التحقت به بعد إنقطاعى عن التعليم النظامي | 80 | 18.8 |
| 8 | التحقت بوظيفة في القطاع الخاص | 75 | 17.6 |
| 9 | التحقت به للتدريب في مجال تخصصي | 72 | 16.9 |
| 10 | التحقت به بعد أن بحثت عن عمل ولم أجد | 55 | 12.9 |
| 11 | التحقت به لأنى اسكن في مكان بعيد عن المحافظة | 20 | 4.7 |
| 12 | التحقت به لأني ربه منزل | 21 | 4.9 |
| 13 | التحقت به لإيجاد فرصة زواج | 13 | 3.1 |
| 14 | التحقت به بعد أن سافرت للعمل بالخارج | 12 | 2.8 |
| 15 | التحقت به لأني من ذوى الاحتياجات الخاصة | 7 | 1.6 |
| 16 | التحقت به لأني مسجون | 1 | 0.002 |
| ن = 425 | | | |

يتضح من الجدول أن أعلى نسبة التحقت في التعليم المفتوح كانت بسبب تحسين المستوى الاجتماعي، وبلغت النسبة 64.71% ويمكن تفسير ذلك إلى أن معظم الملتحقين بالتعليم المفتوح من العاملين في الوظائف ذات الدخل المنخفض كما أن الالتحاق بالتعليم الجامعي بمصر يعد نوعاً للحراك الاجتماعي داخل المجتمعات، حيث بلغ عدد الذين لا يعملون من عينة الدارسين 35,8، ، فضلا عن أن معظم طلاب التعليم المفتوح من الحاصلين على شهادة التعليم الثانوي الفني قبل الالتحاق بهذا النوع من التعليم حيث بلغت نسبتهم في العينة 73.9%، ويضاف إلى ذلك أن بعض الدراسات المصرية أكدت أن معظم الدارسين في التعليم الفني من ذوى المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض، لدرجة أن البعض يطلق على هذا النوع من التعليم (الفني) تعليم الفقراء.

والملفت للنظر أن نسبة 44% من الدارسين التحقوا بالتعليم المفتوح لمواصلة دراستهم العليا، وهذا قد يوضح أن التعليم المفتوح يحقق فكرة التعليم المستمر. وهنا توصى الدراسة إلى ضرورة استحداث نظام الدراسات العليا في التعليم المفتوح كما هو متبع في بعض الاتجاهات العالمية لتلبية رغبات الدارسين وتطلعاتهم من ناحية، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي ينادى به الدستور المصري والتشريعات التربوية.

كما أن نسبة 35.8% من الدارسين التحقوا بالتعليم المفتوح لتغيير مجال التخصص، جاءت في المرتبة الثالثة وهذا يوضح مدى استجابة الدارسين لمتغير التحول الوظيفي عن طريق التعليم أفضل من طريق التدريب، حيث أن الأولى بها اعتراف مجتمعي والثانية يظل المؤهل ثابت دون تغيير. والمستقرئ للجدول يرى بوضوح أن نظام التعليم المفتوح يتيح الفرصة للخريجين الذي لم يستطيعوا تكملة دراستهم الجامعية الأولى بسبب مجموع درجاتهم بالثانوية العامة. حيث جاءت نسبة 22.4% من بين أسباب التحاقهم في التعليم المفتوح وهذا يؤكد قدرته على استيعاب الفئة المحرومة من مواصلة التعليم الجامعي بسبب انخفاض المجموع العام لدرجاتهم بالتعليم الثانوي العام. وبالتالي يكون قد أعطى مساحة واسعة لتلبية احتياجات الفئات الملتحقة بالتعليم الجامعي المفتوح.

**السؤال الثاني: إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الدارسين بالجامعات الأربع حول مكونات النظام ؟**

للإجابة علي هذا السؤال تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه لاستجابات الدارسين لمعرفة الفروق بين الجامعات الأربع على كل مكون من المكونات الستة.

**جدول ( 7)مدى الاتفاق والاختلاف للجامعات الأربع حول مكونات التعليم المفتوح**

| الجامعة / المجالات | القاهرة | | عين شمس | | الإسكندرية | | أسيوط | | د.ح | ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | م | ع | م | ع | | | |
| الأهداف | 2.6 | 0.39 | 2.3 | 0.44 | 1.8 | 0.24 | 2.5 | 0.36 | 3 | 52.5 | 0.000 |
| البرامج | 2.1 | 0.44 | 1.9 | 0.47 | 1.4 | 0.28 | 2.2 | 0.45 | 3 | 39.7 | 0.000 |
| الوسائط | 1.9 | 0.37 | 1.6 | 0.34 | 1.2 | 0.34 | 1.5 | 0.45 | 3 | 71.8 | 0.000 |
| النظام الإداري | 1.6 | 0.46 | 1.6 | 0.48 | 1.3 | 0.37 | 1.9 | 0.60 | 3 | 14.7 | 0.000 |
| التمويل | 1.5 | 0.55 | 1.8 | 0.62 | 1.3 | 0.41 | 2.1 | 0.60 | 3 | 63.3 | 0.000 |
| التقويم | 2.1 | 0.47 | 1.7 | 0.51 | 1.2 | 0.40 | 1.5 | 0.66 | 3 | 78.4 | 0.000 |

يتضح من الجدول (7) مدى اتفاق جميع الجامعات الأربع على أن هدف التعليم المفتوح يلبي رغبات الدارسين، ومع ذلك جاءت استجابات الدارسين بالموافقة بدرجات متفاوتة على مستوى كل جامعة، من حيث الموافقة على مكون الأهداف، الأمر الذي أدى إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين استجابات الدارسين بالجامعات، حيث جاءت استجاباتهم مرتبة ترتيباً تنازلياً كالتالي: احتلت جامعة القاهرة المرتبة الأولى بمتوسط 2.6، ويليها جامعة أسيوط بمتوسط 2.5، ثم جاءت بالمرتبة الثالثة والأخيرة على التوالي جامعة عين شمس بمتوسط 2.3، والإسكندرية بمتوسط 1.8.

**جدول (8)**

**فروق المتوسطات بين الجامعات الأربع فى استجاباتهم حول مكونات النظام**

| المجال | الجامعة | م. ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| الأهداف | القاهرة / عين شمس | 0.24 | 0.000 |
| | القاهرة / الإسكندرية | 0.74 | 0.000 |
| | القاهرة / أسيوط | 0.02 | 0.986 |
| | عين شمس / الإسكندرية | 0.50 | 0.000 |
| | عين شمس / أسيوط | -0.22 | 0.011 |
| | الإسكندرية / أسيوط | -0.72 | 0.000 |
| البرامج | القاهرة / عين شمس | 0.25 | 0.000 |
| | القاهرة / الإسكندرية | 0.70 | 0.000 |
| | القاهرة / أسيوط | -0.04 | 0.95 |
| | عين شمس / الإسكندرية | 0.45 | 0.000 |
| | عين شمس / أسيوط | -0.29 | 0.002 |
| | الإسكندرية / أسيوط | -0.74 | 0.000 |
| | | | 0.000 |
| الوسائط التعليمية | القاهرة / عين شمس | 0.41 | 0.000 |
| | القاهرة / الإسكندرية | 0.72 | 0.000 |
| | القاهرة / أسيوط | 0.45 | 0.000 |
| | عين شمس / الإسكندرية | 0.32 | 0.000 |
| | عين شمس / أسيوط | 0.04 | 0.947 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | أسيوط | | |
| | الإسكندرية أسيوط | 0.28- | 0.003 |
| النظام الإداري | القاهرة عين شمس | 0.01- | 0.997 |
| | القاهرة الإسكندرية | 0.33 | 0.000 |
| | عين شمس أسيوط | 0.30- | 0.001 |
| | عين شمس الإسكندرية | 0.34 | 0.000 |
| | الإسكندرية أسيوط | 0.29- | 0.005 |
| | الإسكندرية أسيوط | 0.63- | 0.000 |
| التمويل | القاهرة عين شمس | 0.32- | 0.000 |
| | القاهرة الإسكندرية | 0.18 | 0.233 |
| | عين شمس أسيوط | 0.59- | 0.000 |
| | عين شمس الإسكندرية | 0.51 | 0.000 |
| | الإسكندرية أسيوط | 0.26- | 0.052 |
| | الإسكندرية أسيوط | 0.77- | 0.000 |
| التقويم | القاهرة عين شمس | 0.49 | 0.000 |
| | القاهرة الإسكندرية | 0.93 | 0.000 |
| | عين شمس أسيوط | 0.62 | 0.000 |
| | عين شمس الإسكندرية | 0.43 | 0.000 |
| | الإسكندرية أسيوط | 0.12 | 0.548 |
| | الإسكندرية أسيوط | 0.31- | 0.020 |

ويوضح الجدول رقم (8) فرق المتوسط بين استجاباتهم حول هذا المكون، فقد جاء متوسط الفرق بين الجامعات لصالح القاهرة مع الجامعات الأخرى فقد بلغ متوسط الفرق مع جامعة الإسكندرية مقدار 0.74، بينما مع جامعة أسيوط لا توجد فروق دالة إحصائياً، كما جاء متوسط الفرق كبير بين عين شمس والإسكندرية بمقدار 0.50، كما جاء الفرق لصالح أسيوط مع الإسكندرية بمقدار 0.22 ومع عين شمس بمقدار 0.72.

أما على مستوى البرامج يتضح من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.5% بين الجامعات، حيث تفاوتت في استجاباتهم، فجاءت جامعة أسيوط بالمرتبة الأولى بمتوسط 2.2 ثم تليها القاهرة في المرتبة الثانية وعين شمس في المرتبة الثالثة والمرتبة الرابعة جامعة الإسكندرية.

و يؤكد الجدول (8) هذه الفروق بين الجامعات حيث جاء أعلى مقدار في فرق المتوسط بين القاهرة والإسكندرية بمقدار 0.70 لصالح القاهرة وبين أسيوط والإسكندرية بمقدار 0.74 لصالح أسيوط في حين لم توجد فروق دالة إحصائياً بين القاهرة وأسيوط.

أما على مستوى مكون الوسائط يتضح من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين الجامعات، فقد جاءت استجاباتهم منخفضة بدرجة متفاوتة حول هذا المكون، وجاءت بالمرتبة الأولى جامعة القاهرة وفي المرتبة الثاني جامعة عين شمس، وفي المرتبة الثالثة جامعة أسيوط ثم في المرتبة الرابعة جامعة الإسكندرية.

وتتضح هذه الفروق في الجدول (8) الذي يبين أن فرق المتوسط بين جامعة القاهرة والإسكندرية كان مرتفعاً بمقدار 0.72 لصالح القاهرة، والقاهرة وأسيوط بمقدار 0.45 لصالح الأولى، أما القاهرة وعين شمس بلغ فرق المتوسط 0.41 لصالح القاهرة، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عين شمس وأسيوط

أما على مستوى مكون النظام الإداري يوضح الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0,05 في استجابات الجامعات، حيث جاءت استجاباتهم بدرجة متفاوتة، ولكن جاءت بالمرتبة الأولى جامعة أسيوط والمرتبة الثانية القاهرة وعين شمس، وفى المرتبة الثالثة جامعة الإسكندرية.

ويوضح الجدول (8) فرق المتوسط بين استجابات الدارسين في الجامعات، فقد جاء أعلى متوسط للفروق بين جامعة أسيوط والإسكندرية بمقدار 0.63 لصالح أسيوط، ثم عين شمس والإسكندرية بمقدار 0.34 لصالح عين شمس، أما بين القاهرة والإسكندرية وأسيوط بمقدار 0.33 وبمقدار 0.30 على التوالي لصالح القاهرة بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً بين القاهرة وعين شمس.

أما على مستوى مكون التمويل يوضح الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في استجابات الجامعات، حيث جاءت استجاباتهم متفاوتة، فجاءت بالمرتبة الأولى جامعة أسيوط والمرتبة الثانية عين شمس، وفى المرتبة الثالثة جامعة القاهرة، وجامعة الإسكندرية بالمرتبة الرابعة.

ويوضح الجدول (8) فرق المتوسط بين الجامعات، فقد جاءت أعلى متوسط للفروق بين جامعة أسيوط والإسكندرية بمقدار 0.77 لصالح أسيوط، ثم بين القاهرة وأسيوط أيضاً لصالح أسيوط بمقدار 0.59 ثم بين

الإسكندرية وعين شمس بمقدار 0.51 لصالح عين شمس، في حين لم توجد فروق دالة إحصائياً بين القاهرة والإسكندرية.

أما على مستوى مكون التقويم يوضح الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في استجابات الجامعات، حيث جاءت استجاباتهم متفاوتة، فقد جاءت جامعة القاهرة في المرتبة الأولى وتلاها في المرتبة الثانية جامعة عين شمس، وفي المرتبة الثالثة جامعة أسيوط، وفى المرتبة الأخيرة جامعة الإسكندرية.

ويوضح الجدول (8) فروق المتوسطات بين الجامعات، فجاءت أعلى نسبة فروق بالمتوسطات بين جامعة القاهرة والإسكندرية بمقدار 0.93 لصالح القاهرة، ثم بين جامعة القاهرة وأسيوط لصالح القاهرة بمقدار 0.62 لصالح القاهرة أيضاً، وبين القاهرة وعين شمس بمقدار 0.49 لصالح القاهرة، ومن ثم جاءت الفروق في المتوسطات بين عين شمس والإسكندرية بمقدار 0.43 لصالح عين شمس، بينما لم توجد فروق دالة إحصائياً بين عين شمس وأسيوط.

**ويمكن تفسير النتائج السابقة** إلى أن وضوح الأهداف ترجع إلى عامل الخبرة والممارسة في نظام التعليم المفتوح حيث تعتبر جامعة القاهرة من أقدم الجامعات المصرية في نشأة نظام التعليم المفتوح وأكثرها استيعابا لأعداد الدارسين الملتحقين ببرامجها، حيث بلغت نسبة الملتحقين بها 83.5% (66) من إجمالي الملتحقين ببرامج التعليم المفتوح على مستوى الجامعات ككل، ومن ثم قد يكون لهذا البعد أثر إيجابي على وضوح الأهداف الموضوعة في النظام، نظراً لأن أهداف التعليم المفتوح تتسم بالعمومية وتدور حول النظام ولا تراعي حاجات الدارسين وظروفهم في الواقع لأنها تقدم برامج مشابهه للتعليم الجامعي التقليدي وهو الأمر الذي يرغب الدارسين إلى تحقيقه.

كما توضح هذه الفكرة تقارب جامعة أسيوط من جامعة القاهرة من حيث الخبرة العامة على مستوى الجامعات، فقد تكون جامعة أسيوط قد استفادت من تجارب الجامعات السابقة ومحاولتها لحل المشكلات التي تواجه التعليم المفتوح.

والملفت للنظر أن جامعة أسيوط جاءت في المرتبة الأولى بين الجامعات الأربع في مدى رضا الدارسين عن البرامج المقدمة، كما أشار الجدول (8/7) إلى عدم وجود اختلافات مع استجابات جامعة القاهرة، وقد يرجع ذلك إلى اقتصار البرامج في الجامعات الأربع على تقديم نوعاً واحداً من البرامج الدراسية وهو البرنامج الذي يتيح الفرصة للحصول على البكالوريوس، وبالتالي يكون قد حقق رغبات الملتحقين فيها. أو قد يعزى ذلك إلى اقتصار مركز جامعة أسيوط على برنامجين فقط.

أن تفسير انخفاض تلبية الوسائل التعليمية للدارسين في التعليم المفتوح بصورة واضحة قد يرجع إلى أن الخدمة التعليمية لا تصل الدارسين إلى أماكن تواجدهم، فهم مضطرون إلى الحضور للمركز الرئيسي للقاء أعضاء هيئة التدريس، وأن ظهرت هذه السلبية بشكل واضح عند الدارسين بجامعة الإسكندرية أكثر من الجامعات الأخرى إلا أن الجامعات المصرية مازالت غير قادرة على توظيف تكنولوجيا التعليم في برامج التعليم المفتوح المختلفة، وربما يكون السبب راجع إلى عدم خبرة أعضاء هيئة التدريس في استغلال التكنولوجيا في برامجهم المختلفة، وبقائهم معتمدين على الطرق التقليدية في التعليم التي تعتمد على التلقين والحفظ وما أشارت إليه الدراسات السابقة أن أعضاء هيئة التدريس لم يؤهلوا لهذه النوعية من التعليم للتعرف على فلسفة النظام والوسائط التعليمية المناسبة وافتقار التعليم المفتوح بمصر إلى وجود مراكز إقليمية تقدم الخدمات التعليمية للدارسين في المناطق البعيدة المختلفة.

ويتضح من الجدول (8/7) عدم وضوح الجانب الإداري والاستفادة منه بشكل مباشر ربما يرجع ذلك للأسباب التالية :

1- التباعد بين الدارسين والإداريين باستثناء المرشد الإداري في بعض الجامعات.

2- نظام الدراسة المتبع في التعليم المفتوح لا يعطي مجال للمقابلة بين الدارسين والإداريين.

3- عدم تمثيل الدارسين في مجالس الإدارات أو الاتحادات الطلابية للتعليم المفتوح.

4- عدم التنسيق بين القائمين على النظام بمصر مما أدى إلى اختلاف المقررات وعدد الساعات المعتمدة لكل مقرر في البرامج المتماثلة بالجامعات الأربع، أو قد يعزا إلى ما أكدته الدراسات السابقة عن سرعة التنفيذ دون الاهتمام بالتخطيط الجيد.

ورغم انخفاض موافقة الدارسين على الجانب الإداري في الجامعات الأربع إلا أن جامعة أسيوط احتلت المرتبة الأولى، ويمكن تفسير ذلك بأنها قد استفادة من خبرات الجامعات الأخرى وأن لديها موارد وإمكانات مادية وإدارية يتناسب مع عدد الملتحقين بها، فضلاً عن العلاقات الثقافية بينها وبين الجامعات الأخرى.

وبالنظر إلى استجابة الدارسين حول مكون التمويل يتضح أن دارسي جامعة أسيوط يؤكدون أن النظام يتيح لهم التمويل الذي يناسبهم بصورة أكبر من الجامعات الأخرى، وربما يرجع ذلك إلى طبيعة البيئة الاجتماعية والاقتصادية في جنوب الصعيد ، حيث أن النظام الاجتماعي السائد يمنع في كثير من الأحيان أن يتعلم الشخص عن طريق الاستدانة والتقسيط وهذا ينطبق على المؤسسات الاجتماعية الأخرى في جنوب الصعيد.

أما استجابة دارسي جامعة عين شمس جاءت بالموافقة ولكن أعلى من استجابة دارسين القاهرة، وربما يرجع ذلك إلى أن النظام التعليمي في عصر الخصخصة. أصبح مثل نظام السوق قائم على المنافسة القائم على العرض والطلب، كما أن عدد دارسي جامعة القاهرة الملتحقين بالنظام يمثل اكبر نسبة للالتحاق ، وتشمل هذه النسبة طبقات اجتماعية مختلفة ومنها العاملين بالقطاع العام وذوى الدخل المحدود، مما قد يدل على أن التعليم أنتقل من كونه سلعه اجتماعية إلى كونه سلعة اقتصادية في كل الجامعات، ومما يؤكد ذلك تدني رضا دارسي جامعة الإسكندرية على نظام التمويل المعروض في جامعتهم. ورغم وجود تفاوت في موافقة الدارسين حول أسلوب التقويم في جامعاتهم إلا أن جامعة القاهرة احتلت المرتبة الأولى وتلتها عين شمس، وقد يرجع ذلك إلى خبرة الأساتذة في عملية التقويم في تلك الجامعتان، كما أن التقويم يعتمد على الامتحانات النهائية في نهاية كل فصل دراسي ولا توجد تكليفات أو تعينات يقوم به الدارس، والذي كل ما يشغله هو النجاح حتى يحقق العائد من التكلفة التي دفعها؛ ومن ناحية أخرى قد يرجع ذلك إلى زيادة الوعي لدى الملتحقين من الدارسين بجامعة القاهرة عن ضرورة الاختلاف في التقويم عن النظام التقليدي عن باقي الجامعات الأخرى، فضلا عن أن معظم الملتحقين بجامعة القاهرة من العاملين ونظام التقويم التقليدي لا يناسب ظروفهم ، ومن هنا جاء عدم رضاهم عن أسلوب التقويم المستخدم في النظام. ويوضح الجدول التالي أكثر المكونات التي حازت على رضا الدارسين.

**جدول( 9)**

**يوضح المكونات التي حازت على أكثر موافقة في استجابات الدارسين في كل الجامعات**

| المجالات | العدد | م | ع | متوسط الرتب | د.ح | كا2 | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأهداف | 425 | 2.40 | 0.45 | 5.35 | 5 | 680.19 | 0.000 |
| البرامج | | 1.96 | 0.49 | 3.97 | | | |
| الوسائط | | 1.70 | 0.45 | 3.01 | | | |
| النظام الإداري | | 1.60 | 0.50 | 2.58 | | | |
| التمويل | | 1.61 | 0.61 | 2.74 | | | |
| التقويم | | 1.81 | 0.60 | 3.36 | | | |

يتضح من الجدول وجدود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 1% في استجابات الدارسين على أكثر المكونات تحقيقا في النظام، فقد جاء في المرتبة الأولى مكون الأهداف، وفى المرتبة الثانية مكون البرامج، وجاء في المرتبة الثالثة مكون التقويم، وفى المرتبة الرابعة مكون الوسائط، وفى المرتبة الخامسة مكون التمويل، وأخيرا في المرتبة السادسة مكون الإدارة، وقد يرجع احتلال الأهداف للمرتبة الأولى والبرامج للثانية إلى ما تم ذكره سابقاً من

تفسير عن المكونين وخاصة أن جميع الجامعات لها أهداف متشابهة رغم اختلافها في الصياغة وأيضاً أنها لم تحقق ما رصدته اللوائح والقوانين نظراً لاقتصارها على تقديم برامج تؤهل للحصول على الدرجة الجامعية الأولى للحاصلين على الثانوية العامة وما يعادلها ولا تؤدي إلى الدراسات العليا أو برامج تثقيفية أو فرص تدريبيه أثناء الخدمة للعاملين. فضلاً عما أكدته الدراسات السابقة في مصر أن ما يطبق في البرامج هو بعض التطبيقات العملية لبعض الوحدات الدراسية بدون استخدام التقانات الحديثة مما لا يؤدي إلى تحقيق التعلم الذاتي. وقد يرجع احتلال مكون التمويل والإدارة للمرتبة الأخيرة نظراً لارتفاع قيمة الرسوم الدراسية التي يسددها الدارس نظير شراء الخدمة التعليمية ، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة من أن قيمة هذه الرسوم أعلى من ظروف الدارسين الاقتصادية. كما قد يعزا تفسير استجابات الدارسين حول محور التقويم إلى قصور عمليات التقويم في الواقع على الامتحان النهائي في كل فصل دراسي وانعدام التقويم المستمر للدارسين نظراً لأن إدارة التعليم المفتوح بمصر جاءت في شكل تقليدي يعتمد على البنية التنظيمية القائمة بتسيير الجامعات التقليدية، حيث أن رئيس الجامعة التقليدية هو رئيس مجلس إدارة مركز التعليم المفتوح بكل جامعة.

**السؤال الثالث: إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الإداريين بالجامعات الأربع حول مكونات النظام ؟**

للإجابة علي هذا السؤال تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه لاستجابات الإداريين لمعرفة الفروق بين الجامعات الأربع في كل مكون من المكونات الخمسة.

**جدول ( 10) مدى الاتفاق والاختلاف في استجابات الإداريين حول مكونات النظام في الجامعات الأربع**

| الجامعة / المجالات | القاهرة | | عين شمس | | الإسكندرية | | أسيوط | | د.ح | ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | م | ع | م | ع | | | |
| فئات | 2.9 | 0.83 | 2.6 | 2.72 | 2.5 | 1.49 | 2.5 | 2.09 | 3 | 4.83 | 0.005 |
| التمويل | 2.00 | 1.85 | 1.7 | 2.52 | 1.6 | 1.96 | 1.6 | 3.40 | | 10.07 | 0.000 |
| الوسائط | 2.4 | 2.89 | 1.8 | 5.99 | 1.8 | 9.10 | 1.5 | 5.55 | | 25.45 | 0.000 |
| برامج | 2.6 | 2.32 | 2.1 | 20.1 | 1.9 | 2.94 | 2.1 | 2.10 | | 4.87 | 0.004 |
| نظام إداري | 3 | 0.00 | 2.9 | 0.44 | 2.7 | 2.16 | 2.9 | 0.80 | | 2.38 | 0.080 |

**جدول (11)فرق المتوسطات في استجابات الإداريين حول مكونات النظام**

| المجال | الجامعة | م | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| فئات | القاهرة عين شمس | 0.3 | 0.053 |
| | القاهرة الإسكندرية | 0.4 | 0.034 |
| | القاهرة أسيوط | 0.4 | 0.020 |
| | عين شمس الإسكندرية | 0.1 | 0.921 |
| | عين شمس أسيوط | 0.1 | 0.928 |
| | الإسكندرية أسيوط | 0.00 | 1.000 |
| تمويل | القاهرة عين شمس | 0.3 | 0.012 |
| | القاهرة الإسكندرية | 0.4 | 0.001 |
| | القاهرة أسيوط | 0.4 | 0.000 |
| | عين شمس الإسكندرية | 0.1 | 0.403 |
| | عين شمس أسيوط | 0.1 | 0.412 |
| | الإسكندرية أسيوط | 0.00 | 0.999 |
| الوسائط التعليمية | القاهرة عين شمس | 0.1 | 0.000 |
| | القاهرة الإسكندرية | 0.7 | 0.000 |
| | القاهرة أسيوط | 0.5 | 0.000 |
| | عين شمس الإسكندرية | 0.2 | 0.956 |
| | عين شمس أسيوط | 0.00 | 0.088 |
| | الإسكندرية أسيوط | 0.2 | 0.049 |
| برامج | القاهرة عين شمس | 0.1 | 0.036 |
| | القاهرة الإسكندرية | 0.3 | 0.015 |
| | القاهرة أسيوط | 0.1 | 0.075 |
| | عين شمس | 0.2 | 0.846 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | الإسكندرية أسيوط | 0.00 | 1.000 |
| | الإسكندرية أسيوط | 0.2 | 0.838 |

باستقراء جدول (11/10): من الجدول (10) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الإداريين حول مكونات النظام عند مستوى 0,05، فقد جاءت استجاباتهم عالية بالموافقة على تنوع فئات الملتحقين ضمن نظام التعليم المفتوح من خلال الطبقات الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية والجغرافية ولكن تفاوتت هذه الموافقة بين الجامعات، حيث احتل المرتبة الأولى جامعة القاهرة، ثم جاء في المرتبة الثانية جامعة عين شمس، وفى المرتبة الثالثة جامعة الإسكندرية وأسيوط مع بعضها.

ويبين الجدول (11) الفرق بين متوسطات استجاباتهم فكان أعلى مقدار فى فرق المتوسط بين جامعة القاهرة والإسكندرية لصالح القاهرة بمقدار 0.4، ثم بين القاهرة وأسيوط لصالح الأولى أيضاً بمقدار 0.4، ارتفع مقدار فرق المتوسطات بين القاهرة وعين شمس لصالح القاهرة بمقدار 0.1 في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجامعات الثلاثة: عين شمس والإسكندرية وأسيوط أي جاءت استجاباتهم بالموافقة على تنوع فئات الملتحقين بالتعليم المفتوح بالموافقة دون فروق تذكر بين استجاباتهم.

أما على مستوى مكون التمويل يوضح الجدول (10) وجود دلالة إحصائية في استجاباتهم عند مستوى 0,05، ولكن جاءت استجاباتهم متفاوتة في الموافقة، حيث احتل المرتبة الأولى جامعة القاهرة ثم في المرتبة الثانية جامعة عين شمس ثم في المرتبة الثالثة جامعة أسيوط والإسكندرية على التوالي.

ويبين الجدول (11) فرق المتوسطات في استجاباتهم فكان أعلى مقدار في فرق المتوسط بين جامعة القاهرة والإسكندرية وأسيوط لصالح القاهرة بمقدار 0.4، ثم بين القاهرة وعين شمس لصالح القاهرة بمقدار 0.3، في حين لم توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات كل من جامعة عين شمس وأسيوط والإسكندرية بمعنى جاءت استجاباتهم متقاربة.

أما على مستوى مكون الوسائط التعليمية يشير الجدول (10) إلى وجود دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في استجابات عينة الدراسة، ولكن جاءت موافقتهم متفاوتة، حيث احتلت جامعة القاهرة المرتبة الأولى ثم في المرتبة الثانية جامعة عين شمس والإسكندرية وفى المرتبة الثالثة جامعة أسيوط.

ويوضح الجدول (11) فرق المتوسطات في استجابات عينة الدراسة، حيث جاء أعلى مقدار في فرق المتوسطات بين جامعة القاهرة والإسكندرية بمقدار 0.7 لصالح القاهرة. ثم بين القاهرة وجامعة عين شمس وأسيوط بمقدار 0.5 لصالح القاهرة، في حين لا توجد فروق في استجابات كل من جامعة عين شمس وأسيوط والإسكندرية، بمعنى جاءت موافقتهم واحدة.

أما على مستوى مكون البرامج يشير الجدول (10) إلى وجود دلاله إحصائية عند مستوى 0,05 في استجابات العينة ولكن جاءت بدرجات متفاوتة، حيث احتلت جامعة القاهرة في المرتبة الأولى بمتوسط 2.6 ثم في المرتبة الثانية جاءت جامعة عين شمس وأسيوط بمتوسط 1.9 وفى المرتبة الثالثة جاءت جامعة الإسكندرية.

ويوضح الجدول (11) فرق المتوسطات في استجابات العينة، حيث جاء أعلى مقدار في فرق المتوسطات بين استجابات العينة بين جامعة القاهرة والإسكندرية بمقدار 0.3 لصالح القاهرة، في حين لم توجد فروق دالة إحصائياً بين القاهرة وجامعة عين شمس وأسيوط أي جاءت استجاباتهم متقاربة، كما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين جامعة عين شمس والإسكندرية وأسيوط فجاءت استجاباتهم متقاربة.

أما بالنسبة لمكون النظام الإداري يشير الجدول (10) على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة في الجامعات الأربع، حيث جاءت استجاباتهم بالموافقة بدرجة عالية على تحقق مكون النظام الإداري.

ويمكن تفسير احتلال جامعة القاهرة للمرتبة الأولى من وجهة نظر الإداريين إلى أنها تضم أكبر عدد من الدارسين لذلك اتضحت الاختلافات في خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية كما أكدها الإداريين، فضلاً عن أن لوائح جامعة القاهرة تشير صراحة إلى العديد من الإعفاءات في الرسوم الدراسية المقدمة للدارسين. وفيما يتعلق باحتلالها المركز الأول في مكون الوسائط التعليمية فإن ذلك قد يرجع أن فيها قناة متخصصة للبث التليفزيوني ولديها وحدة فنية لإنتاج الوسائط التعليمية دون سائر الجامعات الأخرى، كما تتنوع بها البرامج المقدمة أكثر من الجامعات الثلاث الأخرى، ولكن قد تعزى عدم وجود فروق بين استجابات الإداريين فيما يتعلق بالنظام الإداري إلى أنهم هم المسؤلون أنفسهم عن ذلك، ومن الملفت للنظر اختلاف أدراك الدارسين كمستفيدين والإداريين كمسئولين عن النظام الإداري، فبينما يرى الدارسين أن هناك صعوبات حول إنهاء الإجراءات الإدارية وعدم توفر المرشد الأكاديمي الذي يجيب على استفساراتهم وافتقاد الإدارة إلى توفير المراكز الإقليمية والمحلية وعدم تمثيلهم

كمستفيدين في مجالس الإدارة، بينما يرى الإداريين توفر هذه الخدمات بجامعاتهم ولكن تؤكد الدراسات السابقة ما أدركه الدارسين كمستفيدين. ويؤكد ما سبق ما تشير إلية نتائج الجدول التالي.

**جدول (12)**

**يوضح المكونات التي حازت على أكثر موافقة في استجابات الإداريين في كل الجامعات**

| المجالات | م | ع | متوسط الرتب | د.ح | كا2 | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| فئات | 2.64 | 0.37 | 3.86 | 4 | 144.83 | 0.000 |
| تمويل | 1.90 | 0.28 | 1.75 | | | |
| وسائط | 1.98 | 0.50 | 2.06 | | | |
| برامج | 2.20 | 0.50 | 2.74 | | | |
| نظام | 2.92 | 0.34 | 4.60 | | | |

يشير الجدول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05، ولكن تفاوتت موافقتهم فقد جاءت أعلى موافقة لعينة الإداريين حول مكونات النظام لصالح مكون النظام الإداري .بمتوسط 2.92 بمتوسط رتب 4.60 ليحتل المرتبة الأولى، ثم تلاه مكون الفئات بالمرتبة الثانية، ثم مكون البرامج في المرتبة الثالثة، وفى المرتبة الرابعة مكون الوسائط وأخيراً في المرتبة الخامسة مكون التمويل.

**السؤال الرابع :إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول مكونات النظام على مستوى الجامعات الأربع؟.**

للإجابة تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه لاستجابات الإداريين لمعرفة الفروق بين الجامعات الأربع في كل مكون من المكونات السبعة كما يوضحه الجداول التالية.

**جدول (13 )**

**الاتفاق والاختلاف في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول مكونات النظام في الجامعات الأربع**

| الجامعة / المجالات | القاهرة | | عين شمس | | الإسكندرية | | أسيوط | | د.ح | ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | م | ع | م | ع | | | |
| رسالة | 2.6 | 1.6 | 2.3 | 2.4 | 2.8 | 0.9 | 2.3 | 1.8 | 3 | 7.88 | 0.000 |
| الأهداف | 2.4 | 2.0 | 2.3 | 2.8 | 2.9 | 1.0 | 2.2 | 2.4 | 3 | 12.18 | 0.000 |
| التمويل | 1.2 | 1.4 | 1.1 | 0.8 | 1.1 | 0.7 | 1.6 | 1.8 | 3 | 5.17 | 0.002 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| وسائط | 2.2 | 3.1 | 1.9 | 4.2 | 2.0 | 2.6 | 1.7 | 3.3 | 3 | 13.29 | 0.000 |
| برامج | 2.3 | 4.3 | 2.2 | 7.7 | 2.4 | 2.1 | 2.1 | 5.1 | 3 | 5.12 | 0.002 |
| نظام إداري | 2.2 | 3.4 | 2.2 | 5.1 | 2.4 | 1.7 | 2.1 | 3.0 | 3 | 5.49 | 0.002 |
| تقويم | 1.7 | 2.3 | 1.8 | 3.1 | 1.6 | 2.0 | 1.8 | 1.9 | 3 | 0.93 | 0.427 |

**جدول (14 )**

**فرق المتوسطات في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول مكونات النظام في الجامعات الأربع**

| المجال | الجامعة | ف. م | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| رسالة | القاهرة عين شمس | 0.3 | 0.109 |
| | القاهرة الإسكندرية | 0.2 | 0.276 |
| | القاهرة أسيوط | 0.3 | 0.081 |
| | عين شمس الإسكندرية | 0.5 | 0.002 |
| | عين شمس أسيوط | 0.2 | 0.975 |
| | الإسكندرية أسيوط | 0.5 | 0.002 |
| الأهداف | القاهرة عين شمس | 0.1 | 0.617 |
| | القاهرة الإسكندرية | 0.5 | 0.001 |
| | القاهرة أسيوط | 0.2 | 0.420 |
| | عين شمس الإسكندرية | 0.6 | 0.000 |
| | عين شمس أسيوط | 0.1 | 0.969 |
| | الإسكندرية أسيوط | 0.7 | 0.000 |
| التمويل | القاهرة عين شمس | 0.1 | 0.850 |
| | القاهرة الإسكندرية | 0.1 | 0.676 |
| | القاهرة أسيوط | 0.2 | 0.043 |

| المجال | الجامعة | ف. م | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| | عين شمس | 0.0 | 0.991 |
| | الإسكندرية | 0.5 | 0.012 |
| | أسيوط | | |
| | الإسكندرية أسيوط | 0.5 | 0.006 |
| وسائط تعليمية | القاهرة عين شمس | 0.3 | 0.000 |
| | | 0.2 | 0.120 |
| | الإسكندرية | 0.5 | 0.000 |
| | أسيوط | | |
| | عين شمس | 0.1 | 0.234 |
| | الإسكندرية | 0.2 | 0.677 |
| | أسيوط | | |
| | الإسكندرية | 0.3 | 0.030 |
| | أسيوط | | |
| برامج | القاهرة عين شمس | 0.1 | 0.292 |
| | | 0.1 | 0.694 |
| | الإسكندرية | 0.2 | 0.095 |
| | أسيوط | | |
| | عين شمس | 0.2 | 0.044 |
| | الإسكندرية | 0.1 | 0.876 |
| | أسيوط | | |
| | الإسكندرية | 0.3 | 0.013 |
| | أسيوط | | |
| نظام إداري | القاهرة عين شمس | 0.0 | 0.995 |
| | | 0.2 | 0.028 |
| | الإسكندرية | 0.1 | 0.551 |
| | أسيوط | | |
| | عين شمس | 0.2 | 0.096 |
| | الإسكندرية | 0.1 | 0.490 |
| | أسيوط | | |

| المجال | الجامعة | ف. م | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| | الإسكندرية<br>أسيوط | 0.3 | 0.004 |

يشير الجدول (13) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول مكون الرسالة، فقد جاءت استجاباتهم بالموافقة على المكون متفاوتة، حيث جاءت في المرتبة الأولى جامعة الإسكندرية، وفى المرتبة الثانية جامعة القاهرة، وفى المرتبة الثالثة جامعة عين شمس وأسيوط معاً.

ومن الجدول (14) يتضح فرق المتوسطات في استجاباتهم، فقد وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين جامعة الإسكندرية وأسيوط لصالح الإسكندرية بمقدار 0.5، وبين الإسكندرية وعين شمس بمقدار 0.5 لصالح الأولى، في حين لم يوجد أي فروق ذات دلالة إحصائياً بين جامعة عين شمس والإسكندرية.

أما على مستوى مكون الأهداف يشير الجدول (13) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في استجابات أعضاء هيئة التدريس، فقد جاءت استجاباتهم مرتفعة على الأهداف ولكن بدرجات متفاوتة، حيث احتل المرتبة الأولى جامعة الإسكندرية، وفى المرتبة الثانية جامعة القاهرة، وفى المرتبة الثالثة جامعة عين شمس، وأخيراً في المرتبة الرابعة جامعة أسيوط.

وتتضح فروق المتوسطات في استجاباتهم في الجدول (14) الذي يوضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية مرتفعة في استجاباتهم بين جامعة الإسكندرية وأسيوط بمقدار 0.7، وبين الإسكندرية وعين شمس بمقدار 0.6 لصالح الأولى، وبين الإسكندرية والقاهرة بمقدار 0.5 لصالح الإسكندرية أيضاً، في حين يشير الجدول إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين جامعة القاهرة وكل من جامعة عين شمس وأسيوط لصالح القاهرة، وبين عين شمس وأسيوط لصالح عين شمس.

أما على مستوى مكون التمويل يشير الجدول (13) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في استجابات أعضاء هيئة التدريس، فقد جاءت استجاباتهم غير موافقة بدرجة مرتفعة على تحقق مكون التمويل، ولكن احتل المرتبة الأولى جامعة أسيوط وفى المرتبة الثانية جامعة القاهرة، وفى المرتبة الثالثة جامعة الإسكندرية وعين شمس معاً.

ويوضح الجدول (14) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فروق المتوسطات بين أسيوط والإسكندرية بمقدار 0.5 لصالح أسيوط، وبين أسيوط وعين شمس بمقدار 0.5 لصالح الأولى، وبين أسيوط

والقاهرة بمقدار 0.4 لصالح أسيوط أيضاً. في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين جامعة القاهرة ومع كل من عين شمس والإسكندرية وأيضا بين الإسكندرية وعين شمس.

أما على مستوى مكون الوسائط يوضح الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في استجابات أعضاء هيئة التدريس، فقد جاءت استجاباتهم بالموافقة عليه ولكن بدرجات متفاوتة، حيث جاء في المرتبة الأولى جامعة القاهرة، والمرتبة الثانية لصالح جامعة الإسكندرية والمرتبة الثالثة لجامعة عين شمس والمرتبة الرابعة لصالح جامعة أسيوط.

ويشير الجدول (14) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فروق المتوسطات بين جامعة القاهرة وأسيوط بمقدار 0.5 لصالح الأولى، وبين جامعة القاهرة وعين شمس بمقدار 0.3 لصالح القاهرة، وبين الإسكندرية وأسيوط بمقدار 0.3 لصالح الإسكندرية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء هيئة التدريس بين جامعة القاهرة والإسكندرية، وبين جامعة عين شمس وكل من جامعة الإسكندرية وأسيوط.

أما على مستوى مكون البرامج يشير جدول (13) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في استجابات أعضاء هيئة التدريس، فقد جاءت استجاباتهم بالموافقة بدرجة عالية ولكن مختلفة بين جامعة وأخرى، فجاءت جامعة الإسكندرية بالمرتبة الأولى، ثم جاءت في المرتبة الثانية جامعة القاهرة، وفى المرتبة الثالثة عين شمس وأخيراً في المرتبة الرابعة جامعة أسيوط.

ويوضح الجدول (14) فروق المتوسطات في استجابات أعضاء هيئة التدريس بين الجامعات، فقد جاء أعلى مقدار لفروق المتوسطات بين جامعة الإسكندرية وأسيوط بمقدار 0.3 لصالح الإسكندرية، ثم بين الإسكندرية وعين شمس بمقدار 0.2 لصالح الأولى، في حين يشير الجدول إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين جامعة القاهرة وكل من عين شمس والإسكندرية، وبين جامعة عين شمس وأسيوط، وبين القاهرة وأسيوط.

أما على مستوى مكون النظام الإداري يشير الجدول (13) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في استجابات أعضاء هيئة التدريس، حيث جاءت استجاباتهم بالموافقة بدرجة عالية ولكن مختلفة بين الجامعات مع بعضها، فقد جاءت في المرتبة الأولى جامعة الإسكندرية، وفى المرتبة الثانية جامعة القاهرة وعين شمس معاً، ثم احتلت المرتبة الثالثة جامعة أسيوط.

ويوضح الجدول (14) فروق المتوسطات بين الجامعات، حيث جاء أعلى مقدار في فروق المتوسطات بين جامعة الإسكندرية وأسيوط بمقدار 0.3 لصالح الإسكندرية، ثم بين جامعة الإسكندرية والقاهرة بمقدار 0.2 لصالح الإسكندرية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القاهرة وعين شمس وأسيوط فيما بينها.

أما على مستوى مكون التقويم يشير الجدول (13) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات هيئة التدريس في كل الجامعات، فقد جاءت استجاباتهم بالموافقة ولكن بدرجة متوسطة لم تتعدى متوسط 1.8، حيث احتلت جامعة عين شمس المرتبة الأولى مع أسيوط، ثم جاءت في المرتبة الثانية جامعة القاهرة، وأخيراً جاءت في المرتبة الثالثة جامعة الإسكندرية. وفيما يلي يوضح الجدول التالي أكثر المكونات وافق عليها الأساتذة.

**جدول (15 )يوضح أي المكونات حازت على موافقة أعضاء هيئة التدريس**

| المجالات | م | ع | متوسط الرتب | د.ح | كا2 | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| رسالة | 2.55 | 0.48 | 5.51 | 6 | 304.61 | 0.000 |
| الأهداف | 2.48 | 0.49 | 5.12 | | | |
| التمويل | 1.22 | 0.43 | 1.32 | | | |
| وسائط | 2.23 | 0.39 | 4.01 | | | |
| برامج | 2.42 | 0.34 | 4.82 | | | |
| نظام إداري | 2.40 | 0.29 | 4.72 | | | |
| تقويم | 1.70 | 0.40 | 2.48 | | | |

أما على مستوى استجابات عينة أعضاء هيئة التدريس حول مكونات النظام من حيث أي المكونات أخذت أكثر موافقة بين أعضاء هيئة التدريس على مستوى كل الجامعات، حيث يبين الجدول السابق على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05، حيث جاء في المرتبة الأولى مكون الرسالة بمتوسط رتب 5.51، ثم المرتبة الثانية لصالح مكون الأهداف بمتوسط رتب 5.12، ثم احتل المرتبة الثالثة مكون البرامج، وفى المرتبة الرابعة مكون النظام الإداري، وجاء في المرتبة الخامسة مكون الوسائط، فأخذ المرتبة السادسة مكون التقويم، وأخيراً في المرتبة السابعة مكون التمويل.

**ويمكن تفسير النتائج السابقة** إلى أن أعضاء هيئة التدريس أكدوا على أن التعليم المفتوح قد حقق رسالته وأهدافه من حيث توفير التعليم المستمر وإتاحة الفرص التعليمية للذين لم تتيح لهم هذه الفرص بسبب ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية، وانه يتيح الفرصة للدارسين بتغيير مجال التخصص، وقد يبدو أن الأساتذة قد ربطوا بين أهداف التعليم المفتوح وما ورد باللوائح من حيث اهتمام الأهداف بسد احتياجات المجتمع ورفع مستوى الدارسين العلمي والثقافي، وكذلك توفير فرص التعليم الجامعي لمن حرم منها في الجامعات التقليدية،

ولذلك اهتمت الأهداف كما ورد باللوائح بالاستخدام الأمثل لتكنولوجيا التعليم من أجل إيصال الخدمة التعليمية للجميع في الوقت والمكان المناسبين، ولكن أكدت الدراسات السابقة أن هذه الأهداف في الواقع قد اقتصرت على توفير تعليم جامعي لتخفيف الضغط عن مؤسسات التعليم الجامعي التقليدية وهو يتعارض مع رسالة وأهداف التعليم المفتوح، كما أكدت بأن أهداف هذا النمط من التعليم بمصر لم يهتم باحتياجات المجتمع من التخصصات المختلفة، حيث يقدم برامج تقليدية تقدمها الجامعات المصرية، والتي يوجد بها وفرة من الخريجين العاطلين عن العمل والتي تبتعد عن متطلبات سوق العمل، كما أكدت الدراسات بأنه لا يوفر التعليم المستمر وتكملة الدراسات العليا، لذلك ترى الباحثة أن استجابات الأساتذة جاءت على مستوى اللوائح والقوانين نظرياً دون الإشارة إلى الواقع الممارس.

وفيما يتعلق بتمويل البحث العلمي والتنمية المهنية للأساتذة فقد جاءت استجاباتهم على افتقاد هذا العنصر حيث لا يقدم لهم النظام تمويل للبحوث أو المؤتمرات، وقد يرجع ذلك إلى أن هذا المكون يرتبط بواقع الأساتذة أنفسهم وضعف ميزانية تمويل البحوث العلمية سواء في التعليم المفتوح أو التقليدي بالجامعات المصرية.

**وبخصوص مكون الوسائط** فقد ترجع استجابتهم بالموافقة على تحقيق النظام إلا أن التعليم المفتوح يستخدم تلك الوسائط وذلك لأن المادة تقتصر على شريط الفيديو والكاسيت والقرص المدمج، غير أن الدراسات السابقة أكدت عدم الترابط بين محتويات هذه الوسائط والمادة المطبوعة واللقاءات الدورية، كما أكدت أن الأساتذة لم يؤهلوا لهذه النوعية من التعليم للتعرف على كيفية استخدام الوسائط التعليمية المناسبة لفلسفة هذا النمط التعليمي، مما يدل على أن استجابتهم جاءت مخالفة للواقع الذي أشارت إليه الدراسات السابقة.

**وبالنسبة لاستجابتهم حول مكون البرامج** التي جاءت بالموافقة المرتفعة فقد يرجع ذلك إلى أن كل عضو هيئة تدريس يرى أن البرنامج الذي يدرس فيه يلبي احتياجات سوق العمل وربما بسبب انحيازهم لمجال تخصصهم إضافة إلى أن اغلبهم يقومون بتأليف المادة وتدريسها، إلا أن ذلك لا يتفق مع استجابات المستفيدين الذين أكدوا على عدم تلبية البرامج لاحتياجاتهم واحتياجات سوق العمل، فضلاً عن أن المادة التي يتسلمها المستفيدون تخالف ما يتم شرحه أثناء اللقاءات، وأن مدة اللقاءات لا تسمح لهم بمناقشة المحاضرين بسبب ضيق الوقت، وبالتالي فهي لا تساعدهم على التعلم الذاتي كما أن المقررات افتقدت للحداثة التي تطلعهم على التطورات المعرفية إلى جانب افتقادها للجانب العملي، كما أكدت الدراسات السابقة أن أساليب التدريس المستخدمة في مراكز التعليم المفتوح تعتمد على التلقين وسلبية الدارس وهذا يخالف فلسفة هذا النمط من التعليم القائم على التعلم الذاتي.

**وبخصوص النظام الإداري** فقد يرجع ارتفاع استجابتهم بالموافقة إلى أن مجلس إدارة التعليم المفتوح يقوم بالفعل في كل مركز بصنع سياسته وتنفيذها من خلال هيكل تنظيمي محدد في اللوائح والذي يتمثل في مجلس الإدارة ويرأسه رئيس الجامعة ويتبعه نائب رئيس الجامعة ثم يتبعه مدير المركز وفي كل مركز عدة وحدات ولجان وهذا يتفق مع الاتجاهات العالمية ولكن أكدت الدراسات السابقة أن إدارة التعليم المفتوح بمصر جاءت في شكل تقليدي يعتمد على البنية التنظيمية القائمة بالجامعات التقليدية.

**وبالنسبة لاستجابتهم حول مكون التقويم** والتي جاءت بالموافقة المتوسطة فقد يرجع ذلك إلى عدم توفر الجانب العملي والتكليفات في أغلب البرامج نظراً لكونها برامج نظرية وهذا يتفق مع استجابة الدارسين، فضلاً عن افتقاد النظام التقويم المستمر للدارسين من خلال تكليفهم بواجبات منزلية أو تحريرية يقوم بتصحيحها المشرف الأكاديمي ، واقتصار عملية التقويم على امتحانات نهاية كل فصل دراسي فقط.

و يمكن إرجاع احتلال مكون الرسالة للمرتبة الأولى والأهداف في الثانية برأي عينة الأساتذة في الجامعات الأربع إلى ما تم تفسيره سابقاً.

**السؤال الخامس:إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة (دارسين، أعضاء هيئة التدريس، إداريين فنيون) حول المكونات المشتركة بينهم (برامج – وسائط – نظام إداري – التمويل) على مستوى الجامعات الأربع؟. كما في الجدول التالي.**

**جدول (16)**

**الاتفاق والاختلاف فى استجابات عينة الدراسة ككل حول مكونات النظام المشتركة بينهم**

| البرنامج / المجالات | دارسون | | أساتذة | | إداريين فنيين | | د.ح | ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | م | ع | | | |
| برامج | 1.9 | 0.49 | 2.4 | 0.34 | 2.2 | 0.50 | 2 | 41.9 | 0.000 |
| وسائط | 1.7 | 0.45 | 2.2 | 0.39 | 1.9 | 0.50 | | 59.9 | 0.000 |
| نظام إداري | 1.6 | 0.50 | 2.4 | 0.29 | 2.9 | 0.34 | | 297.6 | 0.000 |
| التمويل | 1.6 | 0.61 | 1.2 | 0.43 | 1.9 | 0.28 | | 31.1 | 0.000 |

جدول (17)

فرق المتوسطات في استجابات عينة الدراسة

| المجال | الجامعة | م- ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| برامج | دارسون أساتذة | 046.- | 0.000 |
| | إداريين فنيين | 0.24- | 0.002 |
| | أساتذة إداريين فنيين | 0.23 | 0.014 |
| وسائط تعليمية | دارسون أساتذة | 0.52- | 0.000 |
| | إداريين فنيين | 0.27- | 0.000 |
| | أساتذة إداريين فنيين | 0.25 | 0.003 |
| نظام إداري | دارسون أساتذة | 0.80- | 0.000 |
| | إداريين فنيين | 1.32- | 0.000 |
| | أساتذة إداريين فنيين | 0.52- | 0.000 |
| التمويل | دارسون أساتذة | 0.39 | 0.000 |
| | إداريين فنيين | 0.29- | 0.001 |
| | أساتذة إداريين فنيين | 0.68- | 0.000 |

يتضح من الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05، في استجابات عينة الدراسة حول مكون البرامج، حيث جاءت استجاباتهم بالموافقة ولكن بدرجات مختلفة، فاحتل المرتبة الأولى عينة أعضاء هيئة التدريس، ثم في المرتبة الثانية عينة الإداريين، وفى المرتبة الثالثة عينة الدارسين.

ويشير الجدول (17) إلى فرق المتوسطات بين استجابات عينة الدراسة والذي يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الأساتذة والدارسين بفرق متوسط مرتفع بمقدار 0.46 لصالح الأساتذة، وبين الإداريين والدارسون لصالح الإداريين بمقدار 0.24، وبين الأساتذة والإداريين لصالح الأول بمقدار 0.23.

أما على مستوى مكون الوسائط يشير الجدول (16) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 في استجابات عينة الدراسة، حيث جاءت استجاباتهم بالموافقة بدرجات مختلفة، فاحتلت عينة أعضاء هيئة التدريس بالمرتبة الأولى، ثم جاءت في المرتبة الثانية عينة الإداريين، وأخيراً جاءت عينة الدارسين.

ويوضح الجدول (17) فروق المتوسطات في استجاباتهم، حيث يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة، فكان مقدار فرق المتوسطات مرتفعاً بين عينة الأساتذة والدارسين لصالح الأساتذة

بمقدار 0.52 ، ثم وصل المقدار إلى 0.27 بين عينة الإداريين والدارسين لصالح الأولى، بينما جاء فوق المتوسطات بين الأساتذة والإداريين بمقدار 0.25 لصالح الأولى.

أما على مستوى مكون النظام الإداري فيشير الجدول (16) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 في استجابات عينة الدراسة، فقد جاءت استجاباتهم بالموافقة بدرجات مختلفة، حيث احتلت عينة الإداريين المرتبة الأولى بمتوسط 2.9، في حين جاء في المرتبة الثانية عينة أعضاء هيئة التدريس وأخيراً عينة الدارسين.

ويوضح الجدول (17) فروق المتوسطات في استجابات عينة الدراسة، حيث يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجاباتهم، حيث وصلت فرق المتوسط بين استجابة عينة الإداريين والدارسون إلى مقدار مرتفع 1.32 لصالح الأولى ثم جاءت مرتفعة بين أعضاء هيئة التدريس والدارسون لصالح الأول بمقدار 0.80، بينما وصلت بين الإداريين وبين الأساتذة إلى 0.52 لصالح الإداريين.

أما على مستوى مكون التمويل يشير الجدول (16) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 في استجاباتهم، فجاءت استجاباتهم بالموافقة بالنسبة لعينة الدارسين والإداريين، أما استجابة عينة أعضاء هيئة التدريس جاءت بعدم الموافقة بمتوسط 1.2، لذلك جاء في المرتبة الأولى عينة الإداريين، ثم الدارسون وأخيراً أعضاء هيئة التدريس.

ويوضح الجدول (17) إلى فروق المتوسطات بين استجابات العينة، حيث يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، فقد جاءت أعلى مقدار فروق في المتوسطات بين عينة الإداريين والأساتذة لصالح الأول بمقدار 0.68، ثم بين الدارسين والأساتذة لصالح الدارسين بمقدار 0.39، بينما وصل مقدار الفروق إلى 0.29 بين الإداريين والدارسين لصالح الأول.

**ويمكن تفسير النتائج السابقة** حول استجابات العينة ككل بخصوص المكونات المشتركة بينهم ( برامج، وسائط، نظام إداري، تمويل) فقد اتضح أن الدارسين كمستفيدين من النظام قد اختلفوا في استجاباتهم مع مقدمي الخدمة حول البرامج والوسائط، وقد يرجع ذلك إلى أن ما سبق ذكره من تفسيرات ، وهو أن المستفيدين لم يؤخذ برأيهم عند إجراء أي تطوير، وتعزوا الدراسة موافقة مقدمي الخدمة حول هذين المكونين إلى أن هذه البرامج تضيف لهم دخل مادي آخر، فضلاً عن تأكيدهم على أن التعليم المفتوح يوفر الوسائط التعليمية المناسبة من مادة مطبوعة وأشرطة وبث إذاعي وتليفزيوني، وهذا يتعارض مع استجابة المستفيدين الذين أكدوا بأن الوسائط لا تتناسب مع محتوى المادة المطبوعة وما يتم شرحه أثناء اللقاءات.

**وفيما يتعلق باستجاباتهم حول مكون النظام الإداري** فقد يرجع اختلاف المستفيدين في رأيهم عن مقدمي الخدمة لأنهم قد لمسوا عدم توفر اللجان الإدارية التي تسهل لهم إجراءات التسجيل والرد على استفساراتهم وعدم الاهتمام برأيهم والأخذ بها من قبل المجالس الإدارية المختلفة في التعليم المفتوح، وربما يعزى ذلك لعدم توفير فرص تمثيل للدارسين داخل تلك المجالس والتي لا تنص عليها اللوائح المنظمة للتعليم المفتوح وهذا لا يتفق مع الاتجاهات العالمية التي تعتمد على الإدارة تسيير النظام وتحقيق أهدافه.

**وأما استجاباتهم حول مكون التمويل** التي جاءت متوسطة من وجهة نظر العينة ككل فقد يرجع ذلك لكون الدارسون يحتاجون لفرصة للحصول على مؤهل جامعي، أما الإداريين فهم أصلاً من العاملين بالنظام الجامعي التقليدي ويعتبر العمل به إضافة لهم من أجل تحسين مستواهم الاقتصادي، وأما الأساتذة فقد يعزى ذلك لما تم تفسيره سابقاً.

وفي ضوء ذلك يوضح الجدول التالي أكثر المكونات المشتركة حازت على موافقة العينة ككل.

**جدول (18)**

**يوضح أي المكونات حازت على موافقة عينة الدراسة**

**(دارسون – أعضاء هيئة التدريس – إداريون)**

| المجالات | م | ع | متوسط الرتب | د.ح | كا2 | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البرامج | 2.1 | 0.50 | 3.10 | 3 | 234.55 | 0.000 |
| وسائط | 1.8 | 0.48 | 2.44 | | | |
| النظام الإداري | 1.9 | 0.65 | 2.49 | | | |
| تمويل | 1.6 | 0.59 | 1.97 | | | |

ومن الجدول يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في استجابات عينة الدراسة كلها حول مكونات النظام، حيث احتل المرتبة الأولى موافقة عينة الدراسة مكون البرامج، ثم جاء في المرتبة الثانية مكون النظام الإداري، وفى المرتبة الثالثة مكون الوسائط، وأخيرا في المرتبة الرابعة مكون التمويل. ويوضح الجدول التالي أي المكونات حازت على موافقة الدارسين والأساتذة في المكونات المشتركة بينهم فقط. وقد يعزى ذلك إلى ما تم تفسيره سابقاً على مستوى كل عينة، وبعد رصد واقع أداء نظام التعليم الجامعي المفتوح بمصر من وجهة نظر عينة الدراسة، نعرض فيما يلي نتائج عملية التنبؤ بأكثر العوامل إسهاماً في تحسين النظام.

**السؤال السادس: تعرف أكثر مكونات النظام إسهاماً في تحسين نظام التعليم المفتوح في مصر من وجهة نظر عينة الدراسة ككل.**

وللتوصل لأكثر العوامل إسهاماً في تحسين واقع نظام التعليم المفتوح بمصر من وجهة نظر عينة الدراسة ككل ( دارسين، أعضاء هيئة تدريس، إداريين فنيين) تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتدرج باستخدام طريقة Stip-Wise Regression كما يوضحه جدول (19).

جدول (19) تحليل التباين للنماذج ن= 584

| النموذج | R معامل الارتباط | R Square معامل التحديد | د.ح | ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الأول | 0.82 | 0.66 | 1 | 1154.494 | 0,000 |
| الثاني | 0.89 | 0.80 | 2 | 1149.351 | 0,000 |
| الثالث | 0.94 | 0.88 | 3 | 1359.720 | 0,000 |
| الرابع | 0.95 | 0.91 | 4 | 1430.995 | 0,000 |

يتضح من الجدول أن تحليل التباين أسفر عن أربعة نماذج يمكن عن طريقها تحسين واقع أداء نظام التعليم المفتوح بمصر، ولكل نموذج من النماذج نجد نسبة الإسهام تتزايد كلما أضفنا عامل جديد للنموذج، فقد جاء في النموذج الأول متغير البرامج بمتغيراته كمنبئ أول حيث يفسر 0.66 من قيمة التباين الكلي للظاهرة بمعامل مرتفع 0.82 وذلك بمستوى دلالة عند مستوى أقل 0.001.

وفي النموذج الثاني عند أضافة متغير الوسائط كمنبئ ثاني ارتقى بقيمة التباين إلى 0.80 وبمعامل ارتباط 0.89 وهو دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من 0,001، حيث ارتقى النموذج الثاني بقيمة التباين عن النموذج الأول بزيادة قدرها 0.14 مما يشير إلى أهمية اشتراك العاملين معاً في تحسين النظام.

والنموذج الثالث ارتفع بقيمة التباين إلى 0.88 وبمعامل ارتباط 0.94 بعد إضافة متغير التمويل للمتغيرين في النموذج الأول والثاني والنموذج دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0,001 وبذلك يضيف متغير التمويل للتباين 0.08، والنموذج الرابع قد أضاف للتباين 0.03 عند دخول متغير النظام الإداري وهي إضافة ضئيلة، ويمكن الاعتماد على النماذج الأربعة لتفسير مجمل ظاهرة التحسين ولكن تبقى نسبة الإسهام الكبيرة للنموذج الأول التي كانت 0.66.

**وبالتالي يمكن القول: إن أكثر العوامل إسهاماً في تحسين واقع أداء نظام التعليم الجامعي المفتوح بمصر من وجهة نظر عينة الدراسة ككل هي:**

**– النموذج الأول: البرامج التعليمية من خلال توفير تخصصات تواكب حاجات الدارسين وسوق العمل، وصياغة المقررات بطريقة سهلة، وأن تكون متفقه مع الوسائط المستخدمة، وأخذ رأي الدارسين في المقررات ..الخ.**

**– النموذج الثاني: الوسائط من خلال توفير الأشرطة والاسطوانات والانترنت والإذاعة والتليفزيون، وقاعات دراسية تناسب أعداد الدارسين ومكتبة إلكترونية..الخ.**

**النموذج الثالث: التمويل من خلال توفير فرص تعليمية ذات تكاليف تتناسب مع دخل الدارس، وتوفير نظام تقسيط لدفع المصروفات، وإنشاء صندوق لدعم الدارسين غير القادرين، مع تسهيل إجراءات تسديد الرسوم، وتوفير الوسائط بأسعار مناسبة...الخ.**

**– النموذج الرابع: الإدارة: من خلال توفير من ينهي الإجراءات بسهولة للدارسين وتوفير أخصائي اجتماعي لحل المشكلات، وتوفير مراكز تابعة للجامعة قريبة من سكن الدارسين..الخ.**

ونظراً لاشتراك عينة الدراسة ككل ( دارسون، أساتذة، إداريين) في أربعة مكونات فقط كمقدمي خدمة ومستفيدين منها، فإن الأمر يتطلب استكمال عملية التنبؤ من خلال الدارسين لأنهم محور العملية التعليمية والمستفيدين منها فضلاً عن تضمين استمارتهم لجميع جوانب بنية النظام.

**السؤال السابع: تعرف أكثر مكونات النظام إسهاماً في تحسين نظام التعليم المفتوح في مصر من وجهة نظر الدارسين؟.**

وللتوصل لأكثر العوامل إسهاماً في تحسين نظام التعليم الجامعي المفتوح في مصر من وجهة نظر الدارسين فقط، تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد وفيما يلي نتائج هذا التحليل، حيث يوضح الجدول (21) تحليل التباين للنماذج المختلفة.

**جدول (21) تحليل التباين للنماذج** ن= 425

| النموذج | R معامل الارتباط | R Square معامل التحديد | د.ح | ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الأول | 0.82 | 0.68 | 1 | 894.461 | 0,000 |
| الثاني | 0.93 | 0.86 | 2 | 1318.428 | 0,000 |
| الثالث | 0.96 | 0.93 | 3 | 1751.719 | 0,000 |
| الرابع | 0.98 | 0.96 | 4 | 2578.670 | 0,000 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| الخامس | 0.99 | 0.98 | 5 | 5386.448 | 0,000 |
| السادس | 1.00 | 1.00 | 6 | 57685,768 | 0,000 |

ومن الجدول يتضح أن تحليل الانحدار أسفر عن ستة نماذج دالة عند مستوى 0,001 يمكن عن طريقها تحسين واقع أداء نظام التعليم المفتوح بمصر، ولكل نموذج نسبة إسهام تتزايد كلما أضفنا عامل جديد للنموذج حيث تبين أن:

**النموذج الأول** اشتمل على متغير البرامج كمنبئ أول في التحسين ويفسر (0.68) من قيمة التباين الكلي للظاهرة، وفي المقابل يرتفع معامل ارتباط واقع النظام للمتغير إلى (0.82)، مما يعني أنه يمكن الاعتماد عليه كمنبئ أساسي للظاهرة. **والنموذج الثاني** تم فيه إضافة متغير الوسائط وعليه فقد ارتقى بقيمة التباين المفسر إلى (0.86) .وفي **النموذج الثالث** أضاف تحليل التباين متغير النظام الإداري في عملية التحسين لترتفع قيمة التباين المفسرة للظاهرة إلى ( 0.93).وفي **النموذج الرابع** أضاف تحليل التباين متغير الأهداف في عملية التحسين لترتفع قيمة التباين المفسر للظاهرة إلى (0,96)، **والنموذج الخامس** أضاف متغير التمويل لترتفع قيمة التباين المفسر إلى (0,98) ، **والنموذج السادس** أضاف متغير التقويم لترتفع قيمة التباين المفسر للظاهرة إلى (1,00).

ويمكن الاعتماد على النماذج الثلاثة الأولى ( برامج، وسائط، إدارة) لتحسين واقع أداء نظام التعليم الجامعي المفتوح بمصر حيث وصلت إلى 0,93، كما تضيف باقي النماذج الثلاثة المتبقية ( الأهداف، التمويل، التقويم) ليصل التحسين إلى 1,00.

**ثالثاً: النماذج المقترحة لتحسين نظام التعليم الجامعي المفتوح بمصر:**

في ضوء نتائج الدراسة الخاصة بأسلوب تحليل الانحدار يمكن التنبؤ بأكثر العوامل إسهاماً في تحسين نظام التعليم المفتوح في مصر من وجهة نظر الدارسين فقط، وأيضاً من وجهة نظر العينة ككل ( الدارسون، أعضاء هيئة التدريس، الإداريون الفنيون)،.

فقد اتضح أن أكثر العوامل إسهاماً في تحسين جودة نظام التعليم الجامعي المفتوح بمصر من وجهة نظر العينة ككل تتمثل في ( البرامج، الوسائط، التمويل، الإدارة)، أما من وجهة نظر الدارسين كمستفيدين فقد تمثلت أكثر العوامل في التحسين بـ( البرامج، الوسائط، الإدارة)، وبذلك تقترح الدراسة أربعة نماذج بناء على اشتراك مقدمي الخدمة والمستفيدين منها في تأثير تلك العوامل في التحسين كما أظهره تحليل الانحدار، وبالتالي يمكن عن طريقهم معاً تحسين أداء النظام ليصل إلى نسبة 90% فأكثر، والتي يمكن أن يعتمد عليها القائمين عند تطوير التعليم الجامعي المفتوح بمصر في ضوء الإمكانيات المتوفرة وفيما يلي ذلك:

- مقترحات النموذج الأول (البرامج): استناداً لما أسفر عنه تحليل الانحدار تقترح الدراسة أن يتم البدء بهذا النموذج نظراً لإسهامه بنسبة كبيرة كما سبق في تحسين أداء النظام ولذلك يتوجب القيام بما يلي:

- العمل على فتح برامج ذات تخصصات متنوعة تتماشى مع متطلبات العصر.

- ضرورة توفير برامج تلبي رغبات وحاجات الدارسون.

- العمل على توفير فرق متخصصة لإنتاج المقررات الدراسية.

- الاهتمام بصياغة المقررات بما يتناسب مع قدرات الدارسين والفروق الفردية بينهم حتى تساعدهم على التعلم الذاتي.

- فتح دورات تدريبيه لأعضاء هيئة التدريس لإتقان طرق التدريس الخاصة بالتعليم المفتوح نظراً لاختلاف رواد هذا النوع من التعليم عن التعليم التقليدي.

- العمل على توفير المادة العلمية للدارسين سواء المطبوعة أو الإلكترونية.

- إفساح اكبر قدر من المرونة أمام الدارسين لتغيير مسار تخصصه حسب رغبتهم وذلك في ضوء ضوابط قانونية.

- العمل على توفير فرص الاستمرار بالتعليم دون التقيد بعدد سنوات لإنهاء الدراسة.

- القيام بتوفير فرص التعليم مدى الحياة من خلال توفير برامج الدراسات العليا.

- العمل على توفير برامج دراسية لتنمية مهارات القادة وتأهيلهم.

- ضرورة اعتراف المجتمع المدني بالمؤهل الدراسي الذي يمنحه التعليم المفتوح لخريجيه.

- العمل على إنشاء برامج للثقافة العامة لا تؤدي للشهادة.

وإذا كان تحسين البرامج وحدها يحقق ما نسبته أكثر من 65% فلن تكون وحدها كافية دون الاهتمام بتحسين طريقة تقديم هذه البرامج مما يتطلب الاهتمام بضرورة إدخال عنصر الوسائط التعليمية عند التحسين.

**- مقترحات النموذج الثاني ( الوسائط التعليمية): استناداً لما أسفر عنه تحليل الانحدار تقترح الدراسة إضافة هذا النموذج مع النموذج الأول في عملية التحسين وذلك من خلال القيام بما يلي:**

- القيام بإنشاء مراكز متخصصة بإنتاج الوسائط التعليمية الحديثة.

– إعداد الوسائط التعليمية من قبل فريق متكامل من متخصصين أكاديميين وتكنولوجيا تعليم ومسئولين من الإعلام لضمان التكامل.

– ضرورة الاستخدام الأمثل للإنترنت في عملية إيصال الخدمة التعليمية للدارسين وما يتعلق بمواعيد اللقاءات والجداول الدراسية والامتحانات والواجبات.

– استخدام البث الإذاعي والتليفزيوني في عملية إيصال المحاضرات للدارسين، والاستمرار في إعادة بث المحاضرات لمراعاة ظروفهم.

– القيام بتسجيل المحاضرات على أشرطة الفيديو والكاسيت والقرص المدمج وإرسالها للدارسين إلى أماكن تواجدهم.

– العمل على توفير القاعات الدراسية التي تتناسب مع أعداد الدارسين وتجهيزها بكل مستلزمات العملية التعليمية.

– ضرورة توفير مكتبة إلكترونية مركزية خاصة بالتعليم المفتوح فقط.

– فتح دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس على استخدام التقانات الحديثة.

– توفير الوسائط التعليمية في المراكز حتى يمكن للدارسين استعارتها وإعادتها.

وإذا كان تحسين البرامج والوسائط التعليمية ( النموذج الأول والثاني) يمثل نقله نوعية في عملية التحسين نظراً لإسهامهم في ذلك بنسبة 80% فأكثر فإن إضافة عامل التمويل والإدارة يصل بنسبة التحسين إلى 90% فأكثر، حيث تعد الإدارة محوراً هاماً تدور حوله المؤسسات وبها تتحقق الإنجازات والأهداف، وبالتمويل تتحقق رسالة وأهداف التعليم المفتوح القائم على إيصال الخدمة التعليمية للدارسين في المكان والوقت المناسبين، وتخطي العوائق التي قد تعيق ذلك سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية أو تعليمية أو جغرافية، لذلك يمكن لصانعي القرار الأخذ بالنموذجين الثالث والرابع لمتابعة التحسين للوصول بأداء نظام التعليم الجامعي المفتوح إلى ما نسبته 90% فأكثر.

**– مقترحات النموذج الثالث (الإدارة): استناداً لما أسفر عنه التحليل الانحداري تقترح الدراسة القيام بما يلي:**

– تشكيل لجان إدارية مهمتها توفير المعلومات الكافية عن التخصصات في الجامعة.

– توفير كادر إداري فني قادر على إنهاء إجراءات التسجيل للدارسين بيسر وسهولة.

– العمل على فتح المراكز الدراسية القريبة من أماكن إقامة الدارسين.

- تعين مدير أكاديمي لكل مركز دراسي إقليمي لمتابعة الأمور الإدارية والتعليمية للدارسين.

- إعطاء صلاحيات كافية لمجلس إدارة التعليم المفتوح لوضع سياساته.

- الاستمرار من الاستفادة بالخبرات الإدارية والعلمية بالجامعات التقليدية.

- العمل على توفير الأخصائيين الاجتماعيين لمعالجة المشكلات التي قد تعوق تقدم الدارسون في الدراسة.

**- مقترحات النموذج الرابع (التمويل): استناداً لما أسفر عنه التحيل الانحداري تقترح الدراسة القيام بما يلي:**

- العمل على توفير الفرص التعليمية التي تتناسب مع الظروف الاقتصادية للدارسين.

- ضرورة إنشاء صندوق مالي لدعم الدارسين غير القادرين على شراء الوسائط التعليمية.

- ضرورة توفير الوسائط التعليمية بأسعار رمزية تتناسب مع ظروف الدارسين.

- إفساح المجال لمؤسسات المجتمع المحلي للمشاركة في دعم التعليم المفتوح سواء بالدعم المالي أو توفير مستلزماته من أجهزة ووسائط وغيرها.

- مساهمة الحكومة بعملية تمويل التعليم المفتوح من خلال تخصيص ميزانية خاصة به.

- التوسع في عملية تقسيط المصروفات الدراسية دون وضع فوائد عليها.

- ضرورة العمل على تخفيض تكاليف المواد الدراسية بما يناسب القدرات المادية للدارسين سوار أثناء التسجيل بها أول مرة أو في حالة الرسوب.

- القيام بعمل خصومات على المصروفات الدراسية للدارسين الذين يعملون في مؤسسات الدولة التعليمية.

- تشجيع مؤسسات المجتمع المدني بدفع الرسوم لموظفيها وتقسيطها لهم أثناء التحاقهم بالتعليم المفتوح.

- العمل على تسهيل عملية القروض للدارسين دون فوائد لتسديد المصروفات الدراسية.

**المراجع العربية:**


1. إبراهيم السيد (1995)، **تصور مقترح لتطبيق نظام التعليم المفتوح بجامعة الأزهر في ضوء رسالة الأزهر**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
2. إبراهيم محمد (2002)، **التعليم المفتوح في جامعة عين شمس، رؤية مستقبلية**، المؤتمر القومي السنوي التاسع العربي الأول، التعليم الجامعي العربي عن بعد: رؤية مستقبلية17-18ديسمبر، جامعة عين شمس، مركز تطوير التعليم الجامعي.
3. أحمد العلي (2005 ) ،**التعليم عن بعد ومستقبل التربية في الوطن**، دار الكتاب العربي، القاهرة.
4. أحمد خليل، وبدري أبو الحسن(2001 )، **رؤية مستقبلية للتعليم الجامعي المفتوح بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة**، مجلة كلية التربية بأسوان، جامعة جنوب الوادي، العدد 15، ديسمبر..
5. أحمد روحي (2001) ، **أنماط التعليم الجامعي المفتوح في بعض الدول وكيفية الإفادة منها في تطوير التعليم الجامعي المفتوح في مصر: دراسة مقارنة**، دراسة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية،، جامعة الزقازيق.
6. إيهاب إسماعيل(1994)، **التجارب العالمية للتعليم المفتوح في العالم**، من بحوث المؤتمر حلقة نقاش حول التعليم المفتوح التي عقدت في مركز التعليم المفتوح، المحور الثاني ملامح ومحاور التجارب العالمية في التعليم المفتوح، في الفترة من 29-31 أكتوبر، ص13.
7. بدوي الطيب(1997) ، **فاعلية وسائل الاتصال التعليمية المستخدمة في نظام التعليم المفتوح في جامعة القاهرة**، وتوجهات تطويرها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية، قسم الناهج وطرق التدريس، 1997.
8. تيسير الكيلاني (2001) ، **نظام التعليم المفتوح وجودته النوعية**، دار نوبار للطباعة، القاهرة، .
9. خلف البحيري(1999)، **التعليم الجامعي المفتوح في مصر بين توجهات الطلب الاجتماعي واختيارات السياسة التعليمية**، التربية المعاصرة، الصدر لخدمات الطباعة، العدد(52)، السنة(16)، القاهرة.
10. ديرك رونتري(1995)، **استكشاف التعليم المفتوح والتعليم عن بعد**، تلخيص وتعليق المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، سلسلة الكتب المترجمة(9)، القاهرة، ص16.
11. سالم القحطاني (1993): إدارة الجودة الكلية وإمكانية تطبيقها في القطاع الحكومي، **مجلة التنمية الإدارية**، العدد (78).

12. سعيد سليمان ( 1995 ) ، **رؤية لواقع تجربة التعليم عن بعد بكلية التجارة بجامعة الإسكندرية في ضوء الأسس والمبادئ الحاكمة لهذا المفهوم والقواعد المنظمة لمؤسساته**، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد(8).

13. سهير حواله وآخرون (2005)، **نظم وبرامج التعليم المفتوح والتعليم عن بعد–دراسة تقويمية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة**، أكاديمية البحث العلمي، القاهرة.

14. شادية متولي(2004)، **الجودة في برنامج التعليم المفتوح بكلية التجارة –جامعة القاهرة في ضوء الاتجاهات العالمية**، دكتوراه غير منشورة–معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

15. ضياء الدين زاهر (2005 )، **دور التكنولوجيا الرقمية في تجديد نظم التعليم المفتوح**، في مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح–رؤى عربية تنموية، العريس–قرية سما العالمية، مركز التعليم المفتوح جامعة عين شمس.

16. طاهر أحمد (1996)، **دراسة تقويمية لبعض المواد التعليمية المستخدمة في التعليم المفتوح بجامعتي القاهرة والإسكندرية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

17. عادل سلامة(2001)، **التعليم الجامعي عن بعد**، في المؤتمر السنوي الثامن لمركز تطوير التعليم الجامعي، مخرجات التعليم الجامعي في ضوء معطيات العصر، جامعة عين شمس، مركز تطوير التعليم الجامعي، 13-14، ص 69.

18. عبد الله الصعيدي (2005)، **واقع التعليم المفتوح في كلية الحقوق بالجامعة وبعض المشكلات**، مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح- رؤى عربية تنموية، العريش–قرية سما العالمية–مراكز التعليم المفتوح، جامعة عين شمس.

19. عزة العزب(2001)، **الكفاءة التعليمية بمركز التعليم المفتوح بجامعة القاهرة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية البنات، قسم أصول التربية، 2001.

20. عفاف المصري (1995)، **دراسة مقارنة لأنماط الجامعة المفتوحة في كل من بريطانيا وألمانيا الغربية والصين الشعبية ومدى إمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

21. علي عبد المنعم (1992)، **اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو نظام التعليم المفتوح في مصر وتصوراتهم عن إستراتيجية تنفيذه**، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد السابع عشر، أكتوبر.

22. محمد الخطيب ، (2007): مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، ورقة عمل مقدمة إلي اللقاء السنوي الرابع عشر (الجمعية العربية السعودية للعلوم التربوية والنفسية- جستن)، الجودة في التعليم العام، القصيم .

23. محمد حمدان (2001 )، **التقويم في التعليم المفتوح**، ورقة عمل مقدمة إلى الندوة العربية الأولى عن التعليم المفتوح، جامعة أسيوط بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة والشبكة العربية للتعليم المفتوح في الفترة 21-25 ابريل، عمان(الأردن)، ص27.

24. محمد حمدان (2001)، **التعليم المفتوح والتعليم عن بعد، مفهومه-فلسفته أهدافه ودورة في التنمية**، الندوة العربية الأولى عن التعليم المفتوح والتعليم عن بعد 21-25 أبريل ، بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة والشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد بالأردن، مركز التعليم المفتوح، جامعة أسيوط، ص62.

25. محمود نجد (1996 )، **الجامعات العربية ودورها في تعليم الكبار-دراسة مقارنة للتجارب العربية في مجال الجامعات المفتوحة**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، .

26. المراجع العربية

27. مراد زيدان(2002) ، **تصور مقترح لتطوير التعليم الجامعي المفتوح في مصر**، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع26، ج1.

28. معتز خورشيد ومحسن يوسف،(2009):حوكمة الجامعات وتعزيز قدرات التعليم العالي والبحث العلمي في مصر، منتدى الإصلاح العربي، مكتبة الإسكندرية.

29. منال عبد الفتاح( 2003 ) ،**أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال التعليم المفتوح وإمكانية الاستفادة منها في مصر**، مجلة البحوث النفسية التربوية، العدد الأول، السنة الثامنة عشر، كلية التربية، جامعة المنوفية، ص ص1-107.

30. منة عفت سليم(1999)، **دراسة تقويمية للتعليم الجامعي المفتوح في مصر في ضوء فلسفته والخبرة الأجنبية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان، كلية التربية.

31. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (2007): المجلة العربية للتربية، المجلد 27 – العدد الأول.

32. منير الحربي(2002)،**التعليم الجامعي عن بعد في عصر المعلوماتية أهدافه، خصائصه بين القبول أو الرفض**، دراسة استطلاعية، مجلد1، عدد31، مجلة التربية، جامعة طنطا، ص ص226-227.

33. مور ويليام ل. وهريت مور، (1991) : حلقات الجودة : تغيير انطباعات الأفراد في العمل ، ترجمة زين العابدين عبد الرحمن الحفظي، الرياض : معهد الإدارة العامة .

34. مي هراس (2001) ، **تجربة التعليم المفتوح في مصر دراسة تقويمية لتجربة التعليم المفتوح بكلية التجارة جامعة القاهرة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

35. نجوى جمال الدين (1995)، **تخطيط التعليم الجامعي المفتوح في مصر**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

36. هادى ربيع، (2008):الاتجاهات المعاصرة في التربية والتعليم، مكتبة المجتمع العربي، القاهرة.

37. وزارة التعليم العالي، (2002): وثيقة المؤتمر القومي للتعليم العالي، القاهرة.

**المراجع الأجنبية:**

38. Allama Iqbal Open University(2003) ,Vice Chancellor's, Annual Report2002-2003,Excutive Summary, October,Islamabad,Pakistan,p28.
39. Barry Willis(1994)، Distance Education Strategies and Tools, Educational Technology publications, Englewood Cliffs,New,p94.
40. Daniel John(1995), The Mega Universities and Knowledge Mega, Thesis Department of Education at Concordia University Montereal,Qubeec,Canada ,p.60.
41. Ebrahem, Ashraf ( 2001) , Open and Distance learning in Higher Education in Egypt; an evaluation of the Degree Programmes of the Centre of Open learning in Cairo University(COLCU),Unpublished PhD, Dissertation, University of Bath.
42. Gravel Rumble(1992)،The Management of Distance Learning Systems, UNESCO, Paris,p54.

43. Gravel Rumble,(1992**),Open Learning, Distance Learning and the Misuse of Language"**in:Tail,A.(ed):Key Issues in Open Learning,London,Longman.pp42-44.
44. Keegan,D(1990),Foundations of Distance education,2nd Ed, Rutledge, London,p23.
45. Reddy, R( 1990), The Indira Gandhi National Open University, A Case study, in UNESCO/ICDE, Developments in Distance Education in Asia, Analysis of five case studies, Paris, UNESCO,p124.
46. Ringsted C. Matte (1998), Open Learning in Primary and Secondary School Towards the School of Tomorrow in the Information Society, Education Media International, Vol 35, N4.