Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS) • Vol 9, Sup Issue 2 (2025) • P: 92 - 73
https://journals.ajsrp.com/index.php/jeps
ISSN: 2522-3399 (Online) • ISSN: 2522-3399 (Print)

Student Attitudes Towards Jordanian Universities - Reality and Expectations

Dr. Asma Maher Qasem
Jordan

Received: 01/11/2024
Revised: 11/11/2024
Accepted: 01/12/2024
Published: 28/02/2025

* Corresponding author: hopeishope@yahoo.com

Citation: Qasem, A. M. (2025). Student Attitudes Towards Jordanian Universities - Reality and Expectations. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 9*(2S), 73 – 92. https://doi.org/10.26389/AJSRP.B031124

2025 © AISRP • Arab Institute of Sciences & Research Publishing (AISRP), Palestine, all rights reserved.

• **Open Access**

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license

Abstract: This study aimed to identify students' attitudes towards teaching in Jordanian universities, both in its current state and in their desired expectations, with the goal of uncovering students' needs and expectations regarding instruction. A qualitative research approach was employed. The study sample comprised (28) students, selected purposively through a shared WhatsApp group. A link to the questionnaire was distributed within the group and via Messenger for those not using WhatsApp. The sample included (13) male students and (15) female students, of whom (16) were from public universities and (12) from private universities, all at the undergraduate level. The study relied on focus groups answering open-ended questions on social media to reveal students' needs and expectations, followed by analysis and re-presentation to the participants for discussion, along with proposed suggestions. The study's findings revealed that the most significant issues in teaching within higher education are: the use of lecturing and note-taking as the primary teaching method; a high volume of theoretical material compared to practical application, coupled with insufficient field training; reliance on external educational institutions to support course content; a lack of technological preparedness among faculty members; assessment methods that do not account for individual differences, have unclear criteria, and fail to evaluate practical skills; and the view that technology is beneficial for teaching when used as a supplement, not a replacement. Based on these results, the researcher recommended the need for more extensive practical application and field experience, for faculty members to undergo assessments to ensure their readiness for advanced university teaching, and for the scientific and research-based modernization of teaching methods. The study also suggested future research on the topic.

Keywords: Teaching problems, higher education, teaching, Jordanian universities, qualitative research.

اتجاهات الطلبة نحو التدريس في الجامعات الأردنية - الو اقع والمأمول

د/ أسماء ماهر قاسم
وزارة التربية والتعليم | الأردن

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الطلبة نحو التدريس في الجامعات الأردنية من حيث الواقع والمأمول، وذلك بهدف الكشف عن حاجات الطلبة وتوقعاتهم التي تختص بالتدريس. وانتهجت منهج البحث النوعي. وتكونت عينة الدراسة من (28) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية عبر مجموعة الواتس آب المشتركة، وتم تعميم رابط الأسئلة فيها وعبر الماسنجر لغير الراغبين باستخدام الواتس آب، وبلغ عدد الطلاب (13) وعدد الطالبات (15)، منهم (16) من الحكومية، و(12) من الخاصة في مرحلة البكالوريوس. وقد عمدت الدراسة إلى مجموعة التركيز في إجابة الأسئلة على مواقع التواصل الاجتماعي مستخدمة أسئلة ذات الإجابات المفتوحة للكشف عن حاجات الطلبة وتوقعاتهم ومن ثم تحليلها وتم عرضها عليهم مرة أخرى من أجل مناقشتها مع المقترحات. نتج عن الدراسة أن أهم مشكلات التدريس في التعليم العالي، هي: اتباع أسلوب التلقين وتدوين الملاحظات كأسلوب رئيسي في التدريس، وأن المادة النظرية كثيفة مقارنة بالمادة العملية مع ضعف التدريب الميداني، وأن هناك اعتماد على المؤسسات التعليمية الخارجية كمساند للمباحث الدراسية، وكذلك ضعف في التأهيل التكنولوجي لأعضاء هيئة التدريس، وأن التقييم لا يراعي الفروق الفردية، ومعاييره غير واضحة، كما أنه لا يكشف عن الجانب المهاري التطبيقي، وأن التكنولوجيا مفيدة للتدريس على أن تكون مكملًا وليس بديلًا له. بناء على النتائج أوصت الباحثة بضرورة التطبيق العملي الموسع والتجربة في الميدان، وأن يخضع أعضاء هيئة التدريس إلى اختبارات من أجل التأكد من جاهزيتهم للتدريس الجامعي المتقدم، وأن يتم تحديث طرق التدريس بطريقة علمية وقائمة على نتائج الأبحاث، كما اقترحت أبحاثا مستقبلية في الموضوع.

الكلمات المفتاحية: مشكلات التدريس، التعليم العالي، التدريس، الجامعات الأردنية، البحث النوعي.

1- المقدمة.

تعتبر الجامعة المرحلة الاختصاصية لما بعد التعليم المدرسي، إذ أنها تقدم للطلبة بعد اجتيازهم للثانوية العامة ما يهيئهم ويعدهم لمستقبلهم الوظيفي أو المهني، كل وفقًا لطموحاته ولما يأمل أن يكون عليه مستقبلًا، كما أنها حاضنة للعقول إذ إن مهمتها أن تطلق العنان للإبداع الفكري، وأن تحول ما يلج في خواطر الطلبة إلى واقع ملموس قابل للتطبيق، وهي أيضًا مسؤولة عن ايجاد خريجين قادرين باستمرار على أن يتدفقوا إلى سوق العمل حاملين معهم حلولًا للمشكلات التي يعاني منها، وكفايات تمكنهم من سد حاجاته، وهي مسؤولة عن إنتاج الأجيال القادرة على مواكبة التطور المعرفي ومشاركة المعرفة وتوليدها بما يحقق استمرارية بصمة الدولة ووجودها بين دول العالم المتحضر.

وتبرز أهمية الجامعات بما توفره للطلبة من إعداد وتدريب للكوادر البشرية وفقًا لما تقدمه نتائج البحوث والتجارب العالمية، وما توصلت إليه أحدث الاختراعات والابتكارات والإمكانيات العلمية المتقدمة، وهي تعتمد بشكل كبير على أعضاء هيئة التدريس الذين يُجرون الأبحاث ويقدمون التوصيات (الدويري وآخرون، 2019) كما أنهم مسؤولون عن تنظيم المادة التعليمية وتقديم القراءات الإثرائية، وهم المطالبون بنقل المعرفة وشحذ طاقات الطلبة نحو تخزينها وبنائها ومشاركتها وتوليدها وحتى فرزها وتصفيتها إذا تطلب الأمر ذلك. فهم متنبؤون وخبراء في حاجات المجتمع، ومقيمون بارعون لواقع المشهد التعليمي وما يجب أن يكون عليه لسد الفجوة المعرفية بينه وبين نظيره في الدول المتقدمة.

ويبدو أن سوق العمل المحلي والإقليمي لم يعد راض كالسابق عن أداء خريجي الجامعات في الأردن، إذ إن قرار دولة الكويت القاضي بتخفيض عدد الجامعات الأردنية المعترف بها إلى (5) بدلًا من (20) جامعة وهي: الجامعة الأردنية، وجامعة العلوم والتكنولوجيا، وجامعة اليرموك، والجامعة الهاشمية، إضافة إلى جامعة الأميرة سمية للتكنولوجيا يدل على تراجع الثقة بمخرجات الجامعات الأردنية ذات التصنيف الأقل (مسمار، 2019)، وفوق ذلك نجد أن عدد الجامعات الأردنية المعترف بها قد تقلص إلى أربعة فقط في العام (2022) إذ إن الموقع الإلكتروني للمكتب الثقافي الكويتي لم يدرج اسم الجامعة الهاشمية من بين الجامعات المعترف بها في دولة الكويت (المكتب الثقافي الكويتي في عَمَان، 2022)، أما دولة قطر فقد أعلنت أنها تعترف فقط بست جامعات أردنية، وهي: الجامعة الأردنية، وجامعة العلوم والتكنولوجيا، وجامعة اليرموك، والجامعة الهاشمية، وجامعة الأميرة سمية للتكنولوجيا، وجامعة البلقاء التطبيقية (رمان، 2019). كما أن عددًا من الشركات المحلية وضحت أن سبب امتناعها عن تشغيل الخريجين الجدد هو افتقارهم للمهارات المطلوبة للعمل، إذ إن ما ينطبق على مقاعد الدراسة يختلف كليًا عما يواجهونه على أرض الواقع (اللوباني، 2019)، يضاف إلى ذلك دلالة عددٍ من المؤشرات على تواضع النتاجات البحثية والمنتجات الصناعية والتكنولوجية وحتى المؤلفات الأدبية، هذا بالإضافة إلى أن الطلبة أنفسهم يشعرون بفجوة معرفية بينهم وبين أقرانهم في الجامعات الأجنبية ذات التصنيف المرتفع (الخزندار، 2024)، فالطلبة يكشفون عن ذلك خلال الحوارات التي تلي ابتعاثهم لجامعات في دول متقدمة أو خلال التبادل الثقافي، إضافة إلى ذلك النقاشات التي تدور بين الطلبة والتي تظهر استياءهم من طبيعة التدريس وآلية عرض المنهاج ومحتواه وطريقة تقييمهم. وبناء على ما ذلك ترى الباحثة أنه لا بد من تحليل اتجاهات الطلبة نحو التدريس في الجامعات الأردنية من حيث الواقع والمأمول من أجل العمل على تحليل الواقع الفعلي للعملية التدريسية فيها بشكل دقيق واستشراف المأمول من خلال عبارات الطلبة وملاحظاتهم، والخروج بمجموعة من المقترحات والتوصيات من أجل تبنها من قبل المعنيين في مؤسسات التعليم العالي.

1-2-مشكلة الدراسة:

تتمتع الجامعات الأردنية بمكانة علمية وأكاديمية مرموقة بين الجامعات العربية، كما أن لها صيت في الجامعات العالمية، فترتيب بعضها متقدم إلى حد كبير كالجامعة الأردنية في تصنيف QS إذ أنها ضمن أفضل (500) جامعة حول العالم فقد حصلت على المرتبة (368)، كذلك جامعة العلوم والتكنولوجيا من الجامعات ضمن أفضل (1000) إذ إن ترتيبها (550) وترتيب جامعة العلوم التطبيقية الخاصة هو (851-900) أما كل من جامعة الأميرة سمية الخاصة والجامعة الألمانية الأردنية فقد حصلتا على نفس التصنيف وهو (901-950) فجميعها تحتل رتبًا جيدة جدًا في التصنيف العالمي للجامعات (TopUniversities, 2025). ووفقًا لتصنيف التايمز نجد جامعة العلوم التطبيقية الخاصة تتصدر المرتبة الأولى بين الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة إذ أنها ضمن المرتبة (501-600) وتليها جامعة عمان الأهلية والجامعة الأردنية في المرتبة (600-800) أي أنهما في نفس المرتبة (Times Higher Education, 2025). وهذا يدل على جهود الجامعات الأردنية واهتمامها البالغ من أجل الارتقاء بمستواها الاكاديمي والبحثي على الصعيدين الإقليمي والعالمي، وللحفاظ على التميز ومواكبة التطورات العالمية رغم تواضع المقدرات والمخصصات المالية.

لكن طلبة الجامعات الأردنية لا يشاركون تلك التصنيفات الرأي، بل إن عددًا كبيرًا منهم يعبرون عن استيائهم من طبيعة العملية التدريسية والأساليب المتبعة وكيفية أداء المحاضرات. كما أنهم يصرحون بقلقهم من دخول سوق العمل وهم غير مؤهلين بشكل كاف بتجارب ميدانية وتطبيقات عملية، وبدون تصور حقيقي لاحتياجات سوق العمل المستقبلية. وكذلك الحال بالنسبة لأصحاب الأعمال الذين لا يجدون في الخريجين جاذبًا لتشغيلهم فهم يدركون أن السنوات الأولى لخريجي الجامعات ستكون مليئة بالقصور التطبيقي والأخطاء التقنية وبتدني

الشعور بالمسؤولية الذاتية عن التعلم والالتزام بالعمل لتقديم المتوقع منهم على أتم وجه، فيشعر أصحاب الأعمال بأنهم مطالبون بتدريبهم على ما يدَّعي الخريجون أنه لا يمت لما تعلموه في الجامعة بصلة، فالعلم النظري شيء والواقع العملي شيء آخر (اللوباني، 2019).

كما أن هناك العديد من الدراسات أشارت إلى أن عملية التدريس في الجامعات هي أحد المشاكل التي يشكو منها الطلبة، منها دراسة (الروقي، 2016) التي أشارت إلى أن هناك علاقة عكسية بين المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالأستاذ الجامعي وبين مستوى الأداء الأكاديمي للطلبة، ودراسة فاكلافيك وآخرون (Vaclavic et all., 2022) التي أظهرت أن الطلبة يفضلون التدريس المرتبط بالممارسة المستقبلية، وأن أشكال التدريس تعتمد على أسلوب المعلم وليس على الوصف المعلن في المنهج الدراسي، وأن الطلبة يفضلون أساليب التدريس التي تؤدي إلى التعلم النشط. الأمر الذي دفع الباحثة للتركيز على جزئية التدريس في الجامعات الأردنية للكشف عن اتجاهات الطلبة نحوها من حيث الواقع والمأمول والعمل على التوصل لمجموعة من الاقتراحات للتعامل مع المشكلات التي يواجهها التدريس فلربما يسهم ذلك في الارتقاء بمستوى التدريس الجامعي الأردني الذي هو المسؤول الرئيسي عن النتاج الجامعي وأدائه في سوق العمل.

1-3-أسئلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1- ما أهم المشكلات التي تعاني منها أساليب التدريس في الجامعة؟
2- ما أهم المشكلات التي يعاني منها الطلبة في عملية تقييمهم؟
3- ما أهم المشكلات التي يعاني منها الطلبة في المنهاج؟
4- ما وجهة نظرك في توزيع العلامات للمساق؟
5- هل أنت متحمس لإدخال التكنولوجيا كداعم في عملية التدريس؟

1-4-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى معرفة الآتي:

1. الكشف عن اتجاهات الطلبة نحو التدريس في الجامعات الأردنية من حيث الواقع والمأمول.
2. معرفة أهم المشكلات التي تعاني منها أساليب التدريس في الجامعات الأردنية.
3. استكشاف أهم المشكلات التي يعاني منها الطلبة في عملية تقييمهم فيها.
4. أهم المشكلات التي يعاني منها الطلبة في المنهاج في الجامعات الأردنية، ووجهة نظر الطلبة في توزيع العلامات للمساقات.
5. معرفة مدى حماسة الطلبة لإدخال التكنولوجيا كداعم في عملية التدريس.

1-5-أهمية الدراسة:

تتمتع الدراسة بأهميتين: الأولى عملية؛ حيث أنها تقدم توصيات قابلة للتطبيق فيما يخص العملية التدريسية في الجامعات الأردنية، كما أنها تقدم أسلوبًا تحليليًا يدمج ما بين البحث الكمي والنوعي من حيث حجم العينة ومجموعة التركيز واستخدام جداول الإكسل في تجميع الأفكار المتقاربة والمفردات المتشابهة واستخدام التكرارات لإعطاء الرتبة للمشكلات وللحلول المقترحة وهو أسلوب يسهل تطبيقه بعيدًا عن تعقيدات بعض البرامج وتكلفتها المالية خصوصًا أنه بحث بسيط وليس معقد من حيث المدخلات والمعالجات والنتائج وبالتالي يمكن الاستعانة به من قبل الباحثين التربويين. والثانية نظرية؛ إذ أنها تقدم معلومات عما يجول في خواطر الطلبة واتجاهاتهم نحو التدريس في الجامعات الأردنية مما يسلط الضوء على النقاط المؤرقة للطلبة واحتياجاتهم التي يتوقعون تلبيتها من خلال الدراسة في الجامعات فتشكل مرجعًا جيدًا يمكن الاستنارة به من قبل الباحثين وواضعي السياسات التعليمية وصناع القرار في التعليم العالي لوضع الخطط التدريبية للتدريسيين لتغيير الأساليب المتبعة في عملية التدريس.

1-6-حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اتجاهات الطلبة نحو التدريس في الجامعات الأردنية-الواقع والمأمول.
- **الحدود البشرية:** تحددت الدراسة بعينتها من الطلبة في الجامعات الحكومية والخاصة في الأردن.
- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة في عدد من الجامعات الحكومية والخاصة في الأردن.
- **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2025/2024 م.

1-7-التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

- **الاتجاهات اصطلاحًا**: عرفها راجح الوارد في (صديق، 2012) بأنها "استعداد وجداني مكتسب، ثابت نسبيًا، يميل بالفرد إلى موضوعات معينة فيجعله يقبل عليها ويفضلها، أو يرحب بها ويحبها، أو يميل به عنها فيجعله يعرض عنها أو يرفضها أو يكرهها".
  - الاتجاهات إجرائيًا: ناتج تحليل استجابات عينة الدراسة لأداة الدراسة نحو التدريس في الجامعات الأردنية.
- **التدريس**: هو " عملية تفاعلية تهدف إلى تسهيل تعلم الطلاب من خلال تصميم وتنفيذ أنشطة تعليمية تدعم اكتساب المعرفة والمهارات المطلوبة" (Salvin, 2018).
  - التدريس إجرائيًا: ما يتم استقراؤه لواقع العملية التدريسية خلال المحاضرات الجامعية والتوقعات المتأملة منها من خلال تحليل استجابات الطلبة لأداة الدراسة.
- **الجامعة**: يعود مصطلح الجامعة إلى اللغة اللاتينية (Universitas) وتعني الاتحاد والتجمع، وقد تم استخدامه منذ بداية القرن الرابع عشر للدلالة على المفهوم الحالي للجامعة، فكلمة الجامعة كانت قديمًا تدل على معنى الاتحاد. (بربراوي، سليماني، ونشاشدة، 2018). فالجامعة كما عرفها السمادوني وأحمد(2005) بأنها "عبارة عن مؤسسة علمية مستقلة ذات هيكل تنظيمي معين وأنظمة وأعراف وتقاليد أكاديمية معينة، وتتمثل وظائفها الرئيسية في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتتألف من مجموعة من الكليات والأقسام ذات الطبيعة العلمية التخصصية وتقدم برامج دراسية متنوعة في تخصصات مختلفة منها ما هو على مستوى ليسانس ومنها ما هو على مستوى الدراسات العليا تمنح بموجبها درجات علمية للطلاب".

2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

2-1-الإطار النظري.

2-1-1-مفهوم الاتجاهات:

يعتبر الاتجاه من أهم المفردات المستخدمة في أبحاث علم النفس والاجتماع، إذ أنه يبحث في الظاهرة أو في موضوع البحث من كافة حيثياته، وهو ليس من المفاهيم الحديثة، فقد ورد في (آدم، 1981) أن آلبورت يعتبر من أوائل من بحث في مفهوم الاتجاه في مقالته الشهيرة عن الاتجاهات عام 1935 حيث نشرت في مورشيزون (C.Murchison) في (المرجع لعلم النفس الاجتماعي)، وقد تتبع في مقالته أول تعريف لمفهوم الاتجاه عام 1901 في معجم بولدوين حيث عرفه بأنه "استعداد للانتباه (المعرفة)" وآخر تعريف في ذلك الوقت كان عام 1931 لمورفي ومورفي في كتابهما (علم النفس الاجتماعي التجريبي) بأن الاتجاه هو "أن يكون لك موقف نحو أو ضد شيء ما". وتعد الاتجاهات التي يحملها الأفراد نحو أمر معين من أبرز وأصدق الأدوات التي يمكن أن تصف مشكلة معينة أو أن تجلي قضية ما من جوانبها المختلفة، ويعرف وورين في الصديق(2012) الاتجاهات بأنها "استعداد نفسي يتكون بناء على ما يمر به الفرد من خبرات يمكن أن تؤدي في نهاية الأمر إلى إحداث تغييرات في مجال الاتجاه"، وتعرفها كل من آلباراسين وشافيت (Albarracin & Shavitt, 2017) بأنها "تقييم ايجابي أو سلبي راسخ لدى الفرد نحو شيء ما". ويرى أنطونيك (1998، كما ورد في جوزيف، 2016) بأن الاتجاه هو "فكرة مشحونة بالعاطفة والتي تهيء للقيام بفعل ما عند موقف اجتماعي معين". فالاتجاه له صلة وثيقة بحياة الإنسان وبأفكاره وقيمه وثقافته وسلوكه، واتجاهات الفرد تأتي بعد تنشئته الاجتماعية، والظروف الخاصة التي مر بها، وخبراته السابقة، وطبيعة المجتمع الذي نشأ فيه (الصديق، 2012).

2-1-2-مكونات الاتجاهات:

للاتجاهات ثلاثة مكونات، وهي: المكون المعرفي (Cognitive Component) وهو أن يكون لدى الفرد شيء من المعرفة والتي تشمل المعلومات والحقائق ولو بصورة نسبية عن موضوع الاتجاه. والمكون الوجداني (Affective Component) ويقصد به مشاعر الحب والكراهية التي يحملها الفرد نحو موضوع الاتجاه وهو يرتبط بتكوينه العاطفي فقد يندفع بصورة ايجابية نحو موضوع الاتجاه أو ينفر منه ويستجيب له بصورة سلبية. أما المكون الثالث فهو المكون السلوكي (Behavioral Tendency Component) وهي أن ينزع الفرد لأن يسلك سلوكًا محددًا نحو موضوع الاتجاه نتيجة للمكونين المعرفي والوجداني (معشي، 2003).

2-1-3-وظائف الاتجاهات:

تعد الاتجاهات من أهم وسائل التنبؤ بالمشكلات إذ أنها تعكس النظرة العامة لأفراد مجتمع ما نحو قضية معينة، ومن أهم وظائف الاتجاهات أنها تحدد طريق السلوك وتفسره، وأنها تنعكس في أقوال الفرد وأفعاله، وهي أيضًا تؤثر في قراراته في المواقف المتنوعة، كما أنها تساعد على التنبؤ بسلوكات الأفراد، وهي تكشف عن المشكلات التي يلمسها المجتمع في موضوع ما، وتعبر أحيانًا عن مسايرة الفرد لفكر سائد أو معايير أو معتقد يحمله المجتمع (الصديق،2012).

2-1-4-أنواع الاتجاهات:

تعد الاتجاهات الميول والتصورات المتجذرة في الأفراد نحو قضية معينة أو موضوع ما نتيجة للخبرات المتراكمة نتيجة للتفاعل معه. ووفقًا لآلبرت الوارد في (معشي،2003) فإن هناك خمسة أنواع للاتجاهات، وهي: الاتجاهات العامة والاتجاهات الخاصة؛ فالاتجاهات العامة تعني التعرض للظاهرة من جميع جوانبها دون التعمق في التفاصيل مثل الاتجاه نحو التكنولوجيا، والاتجاهات الخاصة تعني تناول جزئية واحدة فقط من جزئيات موضوع الاتجاه، حيث يتم التركيز عليها دون التعرض للظاهرة كلها، مثل: الاتجاه نحو تكنولوجيا التعليم. والنوع الثاني هو الاتجاهات الجماعية والاتجاهات الفردية، فالاتجاهات الجماعية تعني تلك التي تكون مشتركة بين عدد كبير من الناس نحو موضوع ما، بينما الاتجاهات الفردية تخص فردًا بعينه فيما يتعلق بظاهرة معينة، فالاتجاه الفردي للفرد يبرز من خلال إطاره المرجعي المتضمن أسلوب حياته الخاص به. والنوع الثالث هو الاتجاهات العلانية والاتجاهات السرية؛ فالاتجاهات العلانية هي التي لا يشعر الفرد بحرج من إعلانها أمام الناس بينما الاتجاهات السرية هي التي يخفيها الفرد لأنها تكون مرفوضة من معظم الناس وتسبب له الحرج والخجل. والنوع الرابع هو الاتجاهات القوية والاتجاهات الضعيفة؛ فالاتجاهات القوية هي التي تنعكس على سلوك الفرد من أجل إحداث التغيير المطلوب في موضوع الاتجاه، بينما الاتجاهات الضعيفة هي التي يتصف صاحبها بقلة التأثير لأنه لا يشعر بالحاجة إلى التغيير، وهنا يكون الاتجاه للتغيير ضعيفًا. والنوع الخامس للاتجاهات هو الاتجاهات الموجبة والاتجاهات السالبة؛ فالاتجاهات الايجابية تنحو بالفرد نحو موضوع الاتجاه بقوة حيث تكون سلوكاته على شكل دعوة وتأييد له، بينما الاتجاهات السلبية تجعله ينفر ويرفض كل ما يتعلق بموضوع الاتجاه ويدعو لمحاربته.

2-1-5-النشأة التاريخية للجامعات الأردنية:

رغم أن الأردن لم تكن الأولى في تأسيس الجامعات على مستوى الدول العربية، إلا أنها بذلت جهودًا حثيثة من أجل النهوض بالتعليم الجامعي من حيث الكم والنوع والطاقة الاستيعابية، فقد التزمت عبر سنوات نشأتها وبنائها وازدهارها إلى العمل قدر المستطاع لسد احتياجات مواطنيها التعليمية بل واستقبال الطلبة من بلاد أخرى عربية وأجنبية للانضمام إلى مقاعد الدراسة في جامعاتها.

وقد بدأ التعليم العالي في الأردن في مرحلة مبكرة نسبيًا على مستوى الدول العربية، إذ إن الطلبة الأردنيون كانوا ينهون المرحلة الثانوية ويذهبون للالتحاق في الجامعات العربية خارج الأردن، فقد أظهرت دائرة المعارف عام 1931 أن عدد الطلاب المبتعثين للدراسة في الجامعة الأمريكية في بيروت هو أربعة، وأن هناك عددًا آخر مبتعث في دار المعلمات، وقد تزايدت الأعداد عام 1948 لتصبح (223) مبتعثًا إلى مختلف الجامعات العربية. الأمر الذي دفع أصحاب القرار في الأردن بعد وحدة الضفتين إلى افتتاح صف لتأهيل المعلمين في كلية الحسين في عمان، ودار للمعلمات في مدينة رام الله في الضفة الغربية في عام 1951. وقد أنشأت الحكومة الأردنية دار المعلمين في عمان عام 1958 بهدف إعداد المعلمين لمدارس وزارة التربية والتعليم ولمدة سنتين، وقد تزايدت معاهد المعلمين والمعلمات لاحقًا حتى عام 1962 إذ أنها بلغت (11) معهداً ثلاثة للإناث وثمانية للذكور، ثم تحولت عام 1980 إلى كليات مجتمع ليصل عددها في العام 1985 إلى (52) كلية موزعة على مختلف مناطق المملكة (مئوية الدولة الأردنية: الموقع الرسمي، 2024).

استمر تطور التعليم العالي في الأردن حيث تأسست أول جامعة أردنية في العاصمة عمان عام 1962 وسميت الجامعة الأردنية، وتبعتها بعد 15 عامًا جامعة اليرموك في مدينة اربد في الشمال عام 1976، تلتها جامعة مؤتة قرب مدينة الكرك في الجنوب عام 1981، وبعد ذلك تم فصل بعض الكليات العلمية عن جامعة اليرموك في العام 1986 لتصبح هذه الكليات جامعة قائمة بذاتها سميت بجامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية. ثم تم إنشاء جامعة آل البيت عام 1994 والجامعة الهاشمية عام 1995 ثم جامعة البلقاء التطبيقية عام 1997 التي تولت مسؤولية إعادة تنظيم كليات المجتمع وتعديل برامجها إضافة إلى كونها جامعة رسمية تمنح درجة البكالوريوس مثل شبيهاتها الجامعات الرسمية (الموقع الرسمي للحكومة الإلكترونية الأردنية، 2024).

وخلال تلك الفترة تم تأسيس الكليات الجامعية ذات الأربع سنوات (كلية عمان الجامعية للهندسة التكنولوجية عام 1989، وكلية الدعوة وأصول الدين عام 1990)، وفي عام 1999 تأسست جامعة الحسين بن طلال في مدينة معان جنوب الأردن. أما في العام 2005 فقد تم إنشاء الجامعة الألمانية الأردنية وجامعة الطفيلة التقنية لتكون بذلك أول جامعة تقنية في الأردن، وفي عام 2008 أنشئت جامعة العلوم الإسلامية العالمية بموجب قانون خاص والتي تتبع لمؤسسة آل البيت الملكية للفكر الإسلامي، وفي عام 2016 أنشئت جامعة الحسين التقنية بموجب قانون خاص والتي تتبع مؤسسة ولي العهد (مئوية الدولة الأردنية: الموقع الرسمي، 2024).

فكل ما ورد في السابق يدل على الجهود التي بذلتها القيادات العليا في الأردن منذ تأسيسها وعلى مدى أعوام وإلى يومنا هذا من أجل الارتقاء في التعليم الجامعي وتوسيع طاقته الاستيعابية من أجل سد احتياجات المجتمع الأردني المعرفية والمهارية والاحتفاظ بالعقول الأردنية والاستثمار بها.

2-1-6-التدريس في الجامعات

لقد تطور التدريس في الجامعات في العصر الحالي عما كان عليه في السابق، فبعد أن كان المدرس الجامعي محورَ العملية التدريسة ومصدرًا مباشرًا للمعرفة أصبح موجهًا ومشرفًا ومنظمًا لها، فلم تعد عملية التلقين كافية لتلبية احتياجات الطلبة من المهارات العملية، ولم يعد مقنعًا لهم أن يكون المدرس ليس على دراية كافية بمستجدات التكنولوجيا واستخداماتها في المادة التعليمية، أو في توظيف المعرفة وتحويلها إلى منتج قابل للاستخدام.

ويقوم التدريس في الجامعات على عدد من المسلمات، أوردها شاهين (2011) كما يلي:

- التدريس عملية ذات أبعاد ثلاثية، وهي (المدرس، والتلميذ، والمادة التعليمية أو الخبرة التربوية) حيث يحاول المدرس أن يحدث تغيرًا ملموسًا في سلوك الطالب.
- التدريس سلوك اجتماعي، فلا بد من وجود مدرس وتلاميذ، كما لا بد من وجود التفاعل النسبي بين المدرس وهؤلاء التلاميذ.
- التدريس له بعد إنساني، فلا يمكن أن تحل آلة أو وسيلة مادية محل المدرس مهما ارتقت درجة كفايتها، فالوسائل التعليمية والأدوات ليست بديلة عن المدرس.
- التدريس عملية ديناميكية، أي حركية؛ فالتلميذ يثق في قدرة المدرس على التأثير والتأثر، والمعلم يشجع الطالب على المشاركة والتفاعل في الموقف التعليمي.
- التدريس عملية اتصال فعال، وظيفتها الرئيسة هي اللغة؛ فالمدرس يتعين عليه إرسال رسالة معينة إلى تلميذ معين، وفقًا لخطة معينة من أجل الوصول إلى مجموع أفضل.
- من الخطأ الاعتقاد بطريقة واحدة فقط للتدريس في ظل التباين بين البشر ولكن يمكن أن تكون هناك طريقة رئيسية وطرق معززة ومكملة، كما ويمكن أن يكون هناك خطط تدريسية مشتركة بين أطراف التدريس بصفة عامة.

فالتدريس يقوم على تلك المسلمات ليكون ناجحًا، ويجب أن تضاف إليه الأدوات التقنية والعلمية كما ويجب أن يكون تفاعليًا نشطًا حتى يكون فعالًا (السعايدة، 2015).

2-1-7-أهمية الجامعات الأردنية محليًا و إقليميا وعالميًا

مما لا شك فيه أن الجامعات الأردنية لها مكانتها على كافة الأصعدة المحلية والإقليمية والعالمية، إذ إن الناظر إلى طلبات القبول الموحد الذي هو بوابة القبول الإلكترونية للجامعات الحكومية يدرك أن الطلبة يتنافسون من أجل الحصول على مقعد فيها، بل إن العديد منهم يبحث في طلبات التعليم الموازي والمكرمات وغيرها من الوسائل التي قد تزيد نصيبه في إمكانية الحظي به قبل أن يتوجه إلى جامعة خاصة أو السفر إلى الخارج للحصول على التخصص الذي يأمل به إذا لم يتمكن من تحقيقه في الأردن. والواقع أن هناك عددًا من الطلبة يختار أن يتوجه إلى التعليم في جامعات أجنبية دون محاولة التقديم للجامعات الأردنية إلا أن عددهم قليل وهم غالبًا من طلبة المدارس الدولية.

كما أن هناك العديد من طلبة دول الخليج والدول العربية الأخرى يفضلون الدراسة في الجامعات الأردنية ذات الترتيب العالمي المرتفع أكثر من السفر إلى دولة أجنبية رغم قدرتهم المالية على تغطية نفقات الثانية (أبو صبح، 2008). وعلاوة على ذلك فإن العديد من الطلاب والباحثين يأتون للدراسة في الجامعة الأردنية أو كشركاء في مشاريع بحثية كجزء من دراستهم في جامعاتهم، وهناك أيضًا التبادل الطلابي، والمنح والبعثات الطلابية التي تشير إلى رغبة العديدين من طلبة الجامعات الأجنبية لتجربة الدراسة والأبحاث في الجامعات الأردنية المتميزة.

لقد أشارت التصنيفات العالمية مؤخرًا إلى تقدم في مكانة الجامعات الأردنية، فمثلًا: تصنيف QS العالمي 2025 أظهر تقدمًا لكل من الجامعة الأردنية، وجامعة العلوم والتكنولوجيا، وجامعة اليرموك، والجامعة الأردنية الألمانية، وجامعة الأميرة سمية، وجامعة عمان الأهلية، وجامعة العلوم التطبيقية. وفيما يخص الجامعة الأردنية فإنها تقدمت إلى المرتبة 368 عالميا من بين 5663 جامعة، وقد تقدمت 92 مرتبة في مؤشر البحث العالمي الدولي، وهي تحتل المرتبة 331 بشأن نسبة الطلبة الدوليين أي أنها تقدمت 54 مرتبة (بشارات، 2024).

لكن الجامعات الأردنية أمام تحدٍ كبير فيما يخص التنافسية العالمية خصوصًا فيما يخص ملف التوظيف للخريجين إذ أنه يعد من أهم المعايير الدالة على قدرة الجامعات وبرامجها الأكاديمية بالاستجابة لمتطلبات سوق العمل فاستحواذ الخريجين على الفرص المتاحة يظهر براعة الجامعات التي تخرجوا منها (مقدادي، 2022). وأيضًا القرار الصادم لدولة الكويت باعتماد اربع جامعات أردنية فقط، ودولة قطر باعتماد ست جامعات أردنية يشير إلى شيء من تراجع الثقة بقدرة الجامعات الأخرى في الأردن على مواكبة مستجدات المعرفة عالميًا ويعكس تواضع قدرات خريجيها في سوق العمل، الأمر الذي يدفع بتلك الجامعات إلى مراجعة سياساتها واستراتيجياتها وبرامجها للحاق بركب الجامعات الأردنية المتقدمة في الترتيب العالمي، كما أنه يجلي أهمية الاستمرار بالعمل والمثابرة والتطوير للجامعات المتقدمة حتى لا تتراجع وتتأثر سمعتها الأكاديمية ومكانتها بين نظيراتها في الأردن وسائر الدول.

2-1-8-مهارات التدريس في الجامعات

هناك العديد من المهارات التي يجب أن يتقنها المدرس الجامعي ليكون فاعلًا في العملية التدريسية، ومن تلك المهارات ما ذكره (السعايدة، 2015) كما يلي:

- مهارة التخطيط: وتشتمل على جميع الأنشطة والأساليب والأهداف والوسائل التي تضبط الأداء التدريسي، كتحليل المحتوى التعليمي، وصياغة الأهداف بطريقة صحيحة وقابلة للقياس، تحديد الأساليب والأنشطة التعليمية ذات الهدف المحدد، تحديد المفاهيم والمهارات الأساسية في الدرس، تحديد أساليب التقويم التي سيطبقها عضو هيئة التدريس في الدرس.
- مهارة التنفيذ: حيث يتم تنفيذ ما تم التخطيط له في المرحلة الأولى، وتحتوي على العديد من المهارات الفرعية؛ كتنشيط واستثارة دافعية المتعلمين، وتنويع إجراءات وأساليب التدريس القائمة على نشاط المتعلمين، والربط بين خبرات التعلم السابقة والحالية، وإعداد واستخدام التقنيات التعليمية بكفاءة، وصياغة وتوجيه الأسئلة الصفية، وتنظيم التعلم التعاوني، وتنية أساليب التفكير العليا، وامتلاك مهارات إغلاق الدرس.
- مهارة التقويم: ومن خلالها يحاول عضو هيئة التدريس معرفة درجة تحقق الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية. ومن أهم مواصفات مهارة التقويم الشمولية بحيث تشتمل على جميع جوانب المتعلم العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية والتحصيلية للمحتوى الدراسي، والموضوعية إذ ينبغي أن يكون عضو هيئة التدريس حياديًا، والاستمرارية بحيث تبقى عملية التقويم متواصلة منذ بداية المحاضرة إلى نهايتها وبعد انتهائها، والتنويع في أساليب التقويم واستراتيجياته فلا يبقى على وتيرة واحدة، ودقة التقويم وكفايته بحيث يكون ملائم للحصول على المعلومات المبتغاة من عملية التقويم. كما أن للتقويم ثلاثة أنواع؛ التقويم التمهيدي من أجل معرفة الاتجاهات والمهارات والمعارف التي يمتلكها الطالب وتبنى عليها عملية التدريس، والتقويم التكويني لمعرفة درجة إتقان الطالب للتعلم الصفي وتقديم التغذية الراجعة لمدى تعلم الطلبة، والتقويم النهائي ويعني إصدار قرار نهائي بدرجة إتقان الطالب للأهداف التدريسية بعد إنهاء عملية التعلم.
- مهارة الاتصال والتواصل: إذ إن عضو هيئة التدريس يظهر تواصلًا شفويًا وكتابيًا فعالًا مع طلبته، ويسهل وصول الطلبة إليه. ومن مهارات الاتصال والتواصل مهارة القراءة، ومهارة الكتابة، ومهارة التحدث ومهارة الإصغاء. ومن أنواع الاتصال؛ الاتصال غير اللفظي كايماءات الوجه والإشارات وحركات الجسم ونظرات العينين، والاتصال اللفظي ويكون باستخدام الكلمات عند إرسال أو استقبال الرسالة. ومهارات الاتصال تقوم على فكرة ربط ما نسمعه بما نراه من الانفعال وهي بحاجة إلى تدريب وتطوير وبذل جهد ومشاركة شعورية. وهناك الكثير من مهارات الاتصال يجب على عضو هيئة التدريس امتلاكها؛ كالتواصل الفعال الشفوي والكتابي، ومساعدة طلبته على استخدام مهارات تواصل فعالة، الاستماع إلى الطلبة وتسهيل وصولهم إليه وتشجيعهم على المشاركة الفعالة، وتوفير بيئة تحفز على توفير التغذية الراجعة من الطالب للمدرس، وتشجيع الطلبة على العروض التصويرية والشفوية والكتابية إعطائهم التغذية الراجعة عن أدائهم، وتشجيع الطلبة على نقد أعمالهم وأعمال زملائهم.

فمهارات التدريس بمثابة عملية إدارية متكاملة الأركان، وفيها من الوظائف والمهارات ما يجعل المدرس الجامعي موجهًا ومشرفًا ومديرًا للعملية التعليمية.

2-1-9-العقبات التي تواجه التدريس في الجامعات الأردنية

رغم وجود الجهود الحثيثة لمتابعة العملية التدريسية في الجامعات الأردنية والتي تشرف عليها وزارة التعليم العالي وهيئة الاعتماد وتوكيد الجودة، ورغم العديد من الإجراءات التي تتبع لتحسين العملية التدريسية وترقيتها ومن ذلك متابعة أعضاء هيئة التدريس وتقييمهم من عدة أطراف وأحد هذه الأطراف هو تقييم الطلبة لهم ويكون ذلك في نهاية كل فصل دراسي، كذلك التحديث الدائم للخطط الدراسية والمراجع المقررة، والتحديث المستمر لنظام الجامعات الإلكتروني وما يقدمه من مكتبة إلكترونية وتعليم إلكتروني ودورات إلكترونية ومقالات ومجلات بحثية، وكذلك تتبع إثراء العملية التقييمية للطلبة وتنويع أساليبها؛ إلا أن ذلك كله لا يفي بالغرض. وقد أجمل (الخوالدة، 2016) أهم معوقات استدامة التعليم العالي فيما يخص مجال المناهج وطرق التدريس وأساليب التقويم بما يلي:

- الاعتماد على طرائق التدريس التقليدية القائمة على التلقين.
- عجز المؤسسات الجامعية عن تطوير الموارد البشرية التي تمتلك الكفاءة اللازمة لدفع عملية التحديث والتنمية.
- هناك فجوة بين مناهج التعليم وبين المهارة والمقدرة المطلوبة وفقا لاحتياجات سوق العمل المحلية والإقليمية والعالمية.
- يعتمد أسلوب تقييم الطالب على ما تم تحصيله من مادة علمية نظرية.
- جمود طرائق التدريس.
- تخلف المقررات الجامعية عن التطور العلمي والمعرفي الذي تحقق على الصعيد العالمي.

- المناهج بعيدة عن متطلبات العصر وتغيراته.
- عجز المؤسسات الجامعية عن الاسهام بالبحث العلمي في تطوير مخزون المعرفة المحلي والقومي والعالمي.
- المناهج الجامعية لا تواكب المتغيرات والتطورات.
- غياب المقررات الإلكترونية.
- الافتقار لمهارات الحاسوب.

مما سبق يتبين أن التدريس في الجامعات الأردنية بحاجة إلى عملية تطويرية عاجلة قبل أن يفقد مصداقيته بأعين الطلبة بل المجتمع بأسره، وليحفظ استدامته كأداة فاعلة في تحقيق التنمية الاقتصادية والرفاهية المجتمعية.

2-2-الدراسات السابقة

تم الاطلاع على عدد من الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة ومتغيراتها، وقد تم تصنيفها إلى قسمين، الدراسات العربية والدراسات الأجنبية، وقد تم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم كما يلي:

2-2-1-دراسات سابقة بالعربية:

- أجرى **البحرات والخوالدة (2021) دراسة** لتقييم مدى رضا طلبة الجامعة الأردنية (طلبة البكالوريوس)عن الخدمات المقدمة لهم، وهدفت إلى بيان جودة هذه الخدمات داخل الحرم الجامعي، واعتمد الباحث المنهج الإحصائي التحليلي من خلال أداة الدارسة (الاستبانة) التي تم توزيعها بطريقة العينة المتاحة وقوامها (420) طالبًا. أجريت الدراسة في العام الدراسي (2019/2018) في الفصل الصيفي، وتوصلت إلى وجود رضا لدى طلبة الجامعة الأردنية بشكل مرتفع عن أغلبية الخدمات المقدمة لهم، كما وتوصلت إلى وجود عدد من العاملين في مكتبة الجامعة من غير المختصين في علوم المكتبات والمعلومات مما يشكل عائقًا أمام الطلبة عند طلب أي خدمة مكتبية. وتوصي الدراسة إلى ضرورة تحسين الخدمات المعلوماتية المكتبية وتطويرها بشكل مستمر.
- أجرى **سعدون وفلوح(2021) دراسة** هدفت إلى معرفة المشكلات الأكاديمية لدى الطلاب الجامعيين الجدد في جامعة وهران (الجزائر) باستخدام المنهج الوصفي، وتم بناء استبيان مناسب لهذا الغرض. تكونت عينة الدراسة من (400) طالبًا وطالبة، وقد أجريت في العام الدراسي (2018/2017)، وتوصلت إلى عدة نتائج، أهمها: أن مشكلات الطلبة الجدد الأكثر شيوعًا هي الأكاديمية وعلى رأسها علاقة الطلبة الجدد بالمحيط الجامعي، ثم يليها الشق الدراسي من تلك المشكلات، ثم تلتها المشكلات النفسية، وثم المشكلات الصحية، وفي المرتبة الخامسة المشكلات العلائقية (الاجتماعية)، وأخيرًا المشكلات المالية (الاقتصادية).
- أجرت **الخريسات (2018) دراسة** هدفت التعرف إلى المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في مساق التدريب الميداني في كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية من وجهة نظرهم، والتعرف إلى الفروق في المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في مساق التدريب الميداني في كلية التربية الرياضية تبعًا لمتغير (نوع الدراسة). ولتحقيق ذلك قامت الباحثة ببناء أداة مكونة من (54) فقرة موزعة على ستة مجالات (مجال الإشراف على التدريب الميداني، ومجال الإدارة المدرسية، ومجال نظام التدريب الميداني، ومجال الإمكانات، ومجال الإعداد الأكاديمي ومجال أهمية التدريب الميداني). تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في مساق التدريب الميداني في الجامعة الأردنية للعام الدراسي (2017/2016) وأخذت منهم عينة الدراسة البالغ عدد الطلبة فيها (95). وقد أظهرت النتائج وجود مشكلات بدرجة متوسطة على جميع مجالات الدراسة، فقد جاء مجال الإمكانات بالدرجة الأولى. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المشكلات تعزى لمتغير المدرسة لكل من مجال الإدارة المدرسية ومجال الإمكانات وكانت لصالح المدارس الحكومية دلالة على وجود المشكلات بشكل أكبر فيها، وأوصت الدراسة بتوفير أجواء مناسبة للطالب المعلم للتدريب من خلال اختيار المدارس المتعاونة وذات الإمكانات الجيده بالتنسيق مع كلية التربية الرياضية ومديريات التربية.
- قام كل من **داغروالطراونة والقضاة (2016)** بإجراء دراسة هدفت التعرف إلى درجة مواءمة مخرجات التعليم العالي الأردني لحاجة سوق العمل، من وجهة نظر إداريي مؤسسات المجتمع المحلي في الأردن، وذلك للمساهمة في اقتراح حلول قد تفيد في الارتقاء بمخرجات التعليم العالي في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (380) فردًا من إداريي مؤسسات المجتمع المحلي (سوق العمل) للعام الدراسي (2015/2014) مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي. وقد نتج عنها أن تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة مواءمة مخرجات التعليم العالي لحاجة سوق العمل في الأردن كان متوسطًا، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مواءمة مخرجات التعليم العالي لحاجة سوق العمل من وجهة نظر إداريي مؤسسات المجتمع المحلي لكل محور وفق متغير (نوع الوظيفة). وقد توصلت الدراسة إلى اقتراح حلول قد تفيد في الارتقاء بمخرجات التعليم العالي في الأردن بما يتواءم وحاجة سوق العمل.
- أجرى **الروقي (2016) دراسة** هدفت إلى معرفة أهم المشكلات الأكاديمية التي يواجهها طلاب السنة الأولى في كليات محافظة عفيف في المملكة العربية السعودية أثناء فترة الدراسة، وإلى معرفة مستوى الأداء الأكاديمي لهم، ودرجة الارتباط بين المشكلات ومستوى الأداء

الأكاديمي لهم، وقد استخدمت المنهج المسحي الارتباطي لهذا الغرض. أجريت الدراسة في العام الدراسي (2016/2015) وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب كليات التربية وإدارة الأعمال في المستوى الثالث والبالغ عددهم (592)، وتكونت عينة الدراسة من (240) طالبًا. استخدمت الدراسة أداة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن الطلاب موافقون بدرجة متوسطة على المشكلات الأكاديمية المرتبطة بكل من: (الأستاذ الجامعي، والإرشاد الأكاديمي، والمقررات الدراسية، والطالب)، وأن هناك تدني مستوى الأداء الأكاديمي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول المشكلات الأكاديمية التي تواجههم وفقًا لمتغيرات (الكلية، والمعدل التراكمي، وعدد الإنذارات الأكاديمية)، وأنه توجد علاقة عكسية بين المشكلات الأكاديمية المرتبطة بالأستاذ الجامعي وبين مستوى الأداء الأكاديمي.

- **دراسة الخوالدة (2016)** والتي هدفت إلى تعرف معوقات استدامة التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وعلاقتها ببعض المتغيرات وهي: الجنس، والجامعة، والكلية، والرتبة. تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة آل البيت (حكومية)، وجامعة اليرموك (حكومية)، وجامعة الحسين بن طلال (حكومية)، وجامعة عمان العربية (خاصة)، وجامعة الإسراء (خاصة)، والبالغ عددهم(1488) ، وتكونت عينة الدراسة من (830) عضو هيئة تدريس، إذ تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. انتهج الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستخدمًا استبانة لقياس درجة المعوقات. أجريت الدراسة في العام الدراسي (2013/2012) وأشارت نتائجها إلى أن درجة معوقات استدامة التعليم العالي كانت مرتفعة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات: الجنس لصالح الذكور في مجالات الإدارة الجامعية، والبحث العلمي والدرجة الكلية للمجالات، ولصالح الإناث في مجال المناهج وطرق التدريس. ولمتغير الجامعة لصالح الجامعات الحكومية في مجالي البحث العلمي، وأوضاع أعضاء هيئة التدريس والحرية الأكاديمية. ولصالح الجامعات الخاصة في مجال المناهج وطرق التدريس، ولمتغير الكليات لصالح الكليات الانسانية، ولمتغير الرتبة لصالح رتبة استاذ، وفي ضوء نتائج هذه الدراسة قدم الباحث مجموعة من التوصيات أهمها اهتمام إدارات الجامعات بوضع رؤية استراتيجية واضحة تشتمل على عدد من النقاط للحد من المعوقات.
- أجرى **صديق (2012)** دراسة بعنوان "الاتجاهات من منظور علم الاجتماع" وهدفها البحث في مفهوم الاتجاهات من منظور علم الاجتماع وأهدافها وأنواعها ومكوناتها وطرائق التعبير عنها وكيفية تكوينها لدى الأفراد، فهي تسلط الضوء على موضوع الاتجاهات بكل حيثياته وذلك لمساعدة الباحثين لاستخدامها بشكل صحيح في الدراسات الاجتماعية ومساعدتهم على قياسها. وقد أجريت الدراسة في العام (2012-2011) في دمشق واتبعت المنهج الوصفي المكتبي، لذلك لا يوجد أداة دراسة أو مجتمع أو عينة وإنما عرض لما ورد في المصادر الثانوية من كتب وأبحاث سابقة ومقالات ثم العمل على تحليل ما هو موجود بدلًا من جمع بيانات جديدة.

2-2-2-دراسات سابقة بالإنجليزية:

- أجرى **تسو (Tsou, 2024) دراسة** بعنوان "التحديات العالمية في التعليم العالي: مراجعة سردية للأدبيات"، هدفت الدراسة التعمق في الاستعراض السردي للأدبيات السابقة الذي يختص بالتحديات العالمية في التعليم العالي، وقدم من خلالها استكشافًا شاملاً للقضايا الحرجة التي تتجاوز الحدود الجغرافية. أجريت الدراسة في كندا في العام (2023) حيث تم تحليل الأدبيات المنشورة لجامعات من مختلف أنحاء العالم، وبالاستفادة من البحث المنهجي والتوليف الأدبي فإن الدراسة سلطت الضوء على موضوعات حاسمة؛ مثل: الوصول والمساواة، وجودة التعليم وأهميته، والعولمة، وتكامل التكنولوجيا، والاستدامة المالية، والحوكمة، كما وفحصت التفاوتات في معدلات الالتحاق، والنتائج التعليمية، وعدم المساواة، والمناهج الدراسية التي تتطور طبيعتها لتلبية احتياجات القوى العاملة الديناميكية، وتم فحص تأثير العولمة على التنوع الثقافي والتعاون الدولي جنبًا إلى جنب مع التحديات في دمج التكنولوجيا وضمان الجدوى المالية. كما قامت بفحص تحديات الحوكمة والسياسات، بما في ذلك الاستقلال المؤسسي، والحرية الأكاديمية، والتوافق مع أهداف التنمية الوطنية. اختتم الاستعراض بتقديم رؤى حول الآثار المترتبة على البحوث المستقبلية وتطوير السياسات، مما يوفر موردًا قيمًا لأصحاب المصلحة الذين يتنقلون بين التحديات المعقدة التي تواجه التعليم العالي على نطاق عالمي.
- أجرى **(Vaclavic all et., 2022) دراسة** بعنوان "تحليل لنوعية التعليم والتعلم من منظور طلبة الجامعات"، اتبعت الدراسة المنهج النوعي وقد ركزت على جودة أساليب التدريس والتعلم من وجهة نظر طلاب الماجستير في إحدى الجامعات التشيكية في العام (2021-2022). ركزت الدراسة على نتائج التعلم، وأشكال وطرق التدريس، واستخدام تكنولوجيات المعلومات والاتصالات بعد إجراء مسح كمي في هذا المجال، والذي أظهر الحاجة إلى دراسة الموضوع بعمق وفي سياق أوسع. تم جمع البيانات للبحث النوعي من خلال مقابلات متعمقة، كانت طريقة البحث الأساسية هي مجموعات التركيز، تمت معالجة البيانات وتحليلها باستخدام تقنيات الترميز، وقد أظهرت النتائج أن الطلاب يفضلون نتائج التدريس والتعلم المرتبطة بالاستخدام في الممارسة المستقبلية، وأن أشكال التدريس تعتمد على أسلوب المعلم وليس على الوصف المعلن في المنهج الدراسي، وأن الطلبة يفضلون أساليب التدريس التي تؤدي إلى التعلم النشط، وكذلك يتم تحديد

المزايا في إطار إشراك تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس، وهو أمر منطقي ويؤثر بشكل إيجابي على تعلم الطلاب، ومع ذلك فإن التأثير يعتمد على كيفية استخدام أشكال التدريس.

- أجرى كل من **فيجيكوفا وفيجفاروفا (Fijcikova & fejfarova, 2019)** دراسة بعنوان "تقييم جودة التدريس من وجهة نظر طلاب الجامعات"، وقد هدفت إلى تحديد المتغيرات التي تؤثر على جودة المواد الجامعية التي يتم تدريسها من وجهة نظر الطلاب، واستخدام النتائج لصياغة توصيات من شأنها تحسين جودة التدريس في الجامعات، وقد تم الحصول على البيانات الأولية من خلال مسح كمي بين الطلاب في برنامج الماجستير في جامعة حكومية مختارة، وقد شارك فيها (450) مستجيب. وأظهرت النتائج أن التقييم العام للمادة الجامعية يتأثر بشكل أقوى بالمتغيرات المتعلقة بنتيجتها ومحتواها ومفهومها أكثر من تقييم المعلم. تكمن القيمة الرئيسية في النظرة العامة للمتغيرات التي تؤثر على إدراك جودة المواد التي يتم تدريسها من قبل الطلاب، وهو أمر مفيد للمعلمين الذين يقومون بإعداد مادة ما، وكذلك لمؤسسات التعليم العالي التي تطور منهجية لتقييم جودة التدريس والمعلمين.

2-2-3-مقارنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية:

تناولت الدراسات السابقة المشكلات الجامعية تارة من خلال التقييم للخدمات المقدمة (البحرات والخوالدة، 2021) أو معرفة المشكلات الأكاديمية لدى الطلاب الجامعيين الجدد (سعدون وفلوح،2021) أو تقييم التدريس (Fijcikova & fejfarova, 2019) وتارة أخرى من خلال تحليل نوعية التعليم والتعلم (Vaclavic& others, 2022) ومن حيث المشكلات الأكاديمية كدراسة (الروقي، 2016) وكذلك التحديات العالمية للجامعات (تسو، 2024) ومنها ما نظر إلى مشكلات الطلبة المعلمين في التدريب العملي (الخريسات، 2018) ومنها ما ركز على مشكلة مواءمة مخرجات التعليم العالي مع سوق العمل (داغر والطراونة والقضاة، 2016) ومنها ما بحث في معوقات استدامة التعليم العالي (دراسة الخوالدة (2016) وركزت في معظمها على أن تكون عينة الدراسة من الطلبة، كما أن الدراسات السابقة اتفقت على أن التدريس من أهم المشكلات التي يعاني منها الطلبة. بينما ركزت الدراسة الحالية على التعمق بإحدى معوقات التعليم العالي التي اتفقت عليها جميع الدراسات السابقة التي تناولت معوقات التعليم العالي أو مشكلاته ألا وهي عملية التدريس. وقد عمدت إلى استخدام البحث النوعي لهذا الغرض وهو ما يتفق مع العديد من الدراسات الأجنبية ولكن الدراسات العربية تميل إلى استخدام البحث الكمي والاستبانات والتحليل الإحصائي، بينما الدراسة الحالية استخدمت التحليل القائم على الجداول التكرارية للمفردات الواردة في استجابات العينة من خلال نماذج إكسل وهي طريقة مختلفة عما اتبعته الدراسات السابقة، كما أنها قدمت المقترحات من وجهة نظر الطلبة من جامعات حكومية وخاصة في الأردن الأمر الذي يثري الأفكار ويعطي صورة أشمل للحلول والتوقعات.

ما استفادته الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

أخذت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة صياغة الأدب السابق في مقدمتها، وموضوعها إذ أنها وجدت أن جميع تلك الدراسات أشارت لمشكلة التدريس فاستوحت منها الموضوع، وفي صياغة أسئلتها خاصة دراسة (Vaclavic, all et., 2022).

ما تميزت به الدراسة الحالية:

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها ركزت على اتجاهات الطلبة نحو التدريس في الجامعات الأردنية أي أنها نظرت إلى الرؤية المتجذرة لديهم عن التدريس، كما أنها تناولت الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وتميزت أيضًا بأسلوبها في تحليل البيانات ودمجها لأدوات البحث الكمي والنوعي في تلك العملية، وتميزت أيضًا بحجم عينتها التي هي أكبر من الحجم المعتاد للبحث النوعي ضمن مجموعات التركيز الأمر الذي زاد موضوع البحث دقة، وأدى إلى مناقشة الأسئلة من قبل شريحة أوسع مع إتاحة الفرصة للجميع للشرح والتفصيل.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها

1-3-منهجية الدراسة:

انتهجت الدراسة منهج البحث النوعي في تحليل البيانات من خلال الأسئلة مفتوحة الإجابة ومجموعة التركيز.

2-3-مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعات الحكومية والخاصة في الأردن.

3-3-عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (28) طالبًا وطالبة من الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وقد اختيرت بطريقة غير عشوائية؛ إذ أنه في البحث النوعي لا يشترط أن تكون العينة ممثلة وإنما يتم اختيارها على أساس الهدف من البحث والسياق الذي يتم فيه، وقد تم التواصل مع عدد من طلبة الجامعات والاتفاق معهم على الدخول إلى مجموعة الواتس آب المشتركة وتعميم رابط الأسئلة فيها، وقد تعاون الطلبة في إشراك زملائهم من جامعات أخرى كما وتم التواصل مع طلبة آخرين عبر الماسنجر في نفس الجلسة وقد بلغ عددهم (28) مشتركًا من جامعات متنوعة. إذ بلغ عدد الطلبة الذكور (13) وعدد الإناث (15)، وقد بلغ عدد الطلبة من الجامعات الحكومية (16)، ومن الجامعات الخاصة (12)، وجميع المستجيبين في مرحلة البكالوريوس، وتعتبر العينة كبيرة بالنسبة لبحث نوعي إلا أنها لاءمت الغرض من الدراسة.

3-4-أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة استبانة تحتوي على ستة أسئلة مفتوحة الإجابة تم نشرها عبر مواقع التواصل الاجتماعي ومجموعات الواتس آب مع إتاحة المجال للتواصل من أجل التوضيح والتعمق وأخذ الملاحظات والتفاصيل.

3-4-1-الصدق والثبات

بما أن البحث نوعي فإن عملية اختبار الصدق والثبات تعتمد على طرق مختلفة عن تلك المتبعة في البحث الكمي، وقد اتبعت الباحثة ثلاث طرق لضمان الصدق والثبات:

أ. **المقارنة مع الأقران (Peer Review):** صياغة الأسئلة بما يتفق مع الأبحاث السابقة التي ناقشت مواضيع مشابهة في مجتمعات أخرى، مثل دراسة (Vaclavic all et., 2022) التي استفادت الدراسة من أسئلتها بشكل كبير، وقد تم عرض أسئلة الدراسة على عدد من المحكمين من الخبراء التربويين واتفقوا على ملاءمتها لغرض الدراسة.

ب. **التثليث (Triangulation):** حيث تم استخدام عدة طرق لجمع البيانات لنفس المجموعة للتحقق من دقة النتائج، إذ إن مجموعة التركيز قامت بتعبئة الإجابات على نموذج معد باستخدام (Google Forms)، كما أنه تم التواصل معهم من خلال مجموعات الواتس آب والمسنجر من أجل المحادثة النصية، وتم إتاحة الاتصال الصوتي والاستفسار عن التفاصيل وقد استغرقت العملية مدة ساعة ونصف من المحادثات وإعطاء التفاصيل والاقتراحات من قبلهم.

ج. **التأكد من قبل المشاركين (Member Checking):** بعد إتمام عملية جمع الاستجابات وتحليلها تم عرض النتائج على المشاركين وقد اتفقوا معها وقدموا مزيدًا من المقترحات التي تمت إضافتها في قائمة المقترحات في نهاية البحث.

4- النتائج ومناقشتها.

تم إنشاء جدول يحتوي على جميع نتائج إستجابات الطلبة، حيث حصلت أداة الدراسة على (140) إستجابة مفصلة من قبل الطلبة ضمن مجموعة التركيز وعدد المستجيبين فيها (28) وعدد الأسئلة (5)، وقد رُتبت النتائج المختصة بكل سؤال على حدة ومن ثم تم تجميع النتائج المتشابهة وتحليلها مع كتابة الملاحظات واستنباط عناوين الفقرات لكل سؤال كالتالي:

4-1-نتيجة الإجابة عن السؤال الأول: "ما أهم المشكلات التي تعاني منها أساليب التدريس في الجامعة؟"

أولًا: اتباع أسلوب التلقين وتدوين الملاحظات كأسلوب رئيسي في التدريس (المحاضرة الروتينية والتقليدية)

فالروتين (الأسلوب التقليدي) قضية ملحة بالنسبة للطلبة ويمكن أن يندرج تحتها التلقين وتدوين الملاحظات؛ فالطلبة يجدون في التلقين سببًا حقيقيًا ومباشرًا لقصورهم التطبيقي مستقبلًا، فما حاجة الطالب لأن يتلقى المعلومة جاهزة ويحفظها عن ظهر قلب بدلًا من أن يبحث عن المهم منها ويطبقها ضمن أسئلة مركبة أو مشاريع تحاكي تلك التي في سوق العمل؟! يقول المستجيب(1) "إن أساليب التدريس تلقينية حتى في التخصصات التطبيقية" والمستجيب (3) أجاب بأن" أساليب التدريس روتينية ولم تتغير بتغير الزمن" وربط الروتين بالبطالة قائلًا:"إن ما يسبب البطالة هو امتلاء العقول بالكلام دون خبرة تذكر"، أما المستجيب (4) فذكر أن "التدريس في الجامعات يعتمد على التلقين وهذا ممل" والمستجيب(9) ذكر في حديثه "تلقي المعلومات هو فقط ما تفعله، عليك أن تكون سريعًا في التدوين، وأن تحفظ الكثير الكثير وتسردها عند طلبها"، والمستجيب (11) وضح بأن "عضو هيئة التدريس لا يهمه إذا كانت المعلومة وصلت إلى الطالب أم لا، فالمحاضر يعطي المحاضرة معتقدًا أنه أنهى دوره"، والمستجيب (14) أكمل بأن "التدريس يعتمد على المحاضرة فقط، لا يوجد تطبيق في سوق العمل، ولا مغامرات، ولا أعرف ما هو عملي المستقبلي الذي سيرتبط بهذه المعلومة أو تلك"، والستجيب (15) قال بأن "المحاضرات تقليدية ومملة فما يخبرني عنه والدي وربما جدي يشبه أسلوب التدريس الموجود حاليًا" كذلك المستجيب (16) ذكر بأن "طرق التدريس تقليدية، أتمنى أن أتحرك في المحاضرة أو أن أكون أكثر فاعلية، وأريد أن يكون لي دور حقيقي". فالمتأمل في استجابات الطلبة يشعر بوجود شرخ كبير بين ما يتوقعونه من محاضرة جامعية

في عصر التكنولوجيا والعولمة وتعدد مصادر المعرفة والإمكانية الكبيرة لتنوع أساليب التدريس وبين ما يتم تطبيقه على أرض الواقع، فالطالب لا يجد ضرورة لأن يكون عضو هيئة التدريس ملقنًا بارعًا بقدر ما يريده أن يكون ملهمًا له وقادرًا على اكتشاف مواهبه وبلورة مهاراته وإخراجها إلى حيز الوجود.

ثانيًا: كثافة المادة النظرية مقارنة بالمادة العملية مع ضعف التدريب الميداني

ضعف التطبيق من الأمور المؤرقة لدى الطلبة نحو التدريس في الجامعات، ويمكن أن يضاف إليها كثافة المحتوى النظري إذ أنه يكون على حساب التطبيق العملي، كذلك ضغط المواد الجانبية وكثرة المحاضرات التي أيضًا تكون على حساب التطبيق العملي لمواد التخصص، وتضاف إليها قلة التجربة في الميدان فالتطبيق العملي يتبلور ويتجلى من خلال التجربة في الميدان، ومن ذلك ما قاله المستجيب (1) خلال المناقشة "ما حاجتي في دراسة الكثير من الاستراتيجيات والأساليب دون تجربتها على أرض الواقع" والمستجيب (9) ذكر أنه "يتم تلقي المعلومات دون تطبيقها" ويؤيده المستجيب (10) بقوله: "إننا ندرس العلوم والنظريات بدون تطبيقات عملية"، والستجيب (15) يشير إلى "عدم وجود جانب عملي تطبيقي مقترح يكوّن إضافة للطالب"، والمستجيب (17) يقول "عدم توافر تطبيق عملي"، أما المستجيب (24) فتحدث عن "قلة التدريبات"، والمستجيب (28) يعتقد "بعدم وجود طرق عملية تطبيقية كثيرة". فالطلبة يتوقون إلى التطبيق العملي ويجدون أن المادة النظرية مهما أبدع الطالب في تحصيل درجتها لن تغنيه عن توظيف ما تعمله على أرض الواقع، بل إن الكثير منهم يدركون أن سرد المادة النظرية لن يوصلهم إلى شيء؛ إذ إن الميدان لا يحتاج إلى فرد يسرد ما تعلمه بإتقان، بل يريد أن يكون واثقًا من الكفايات التطبيقية والمهارية له.

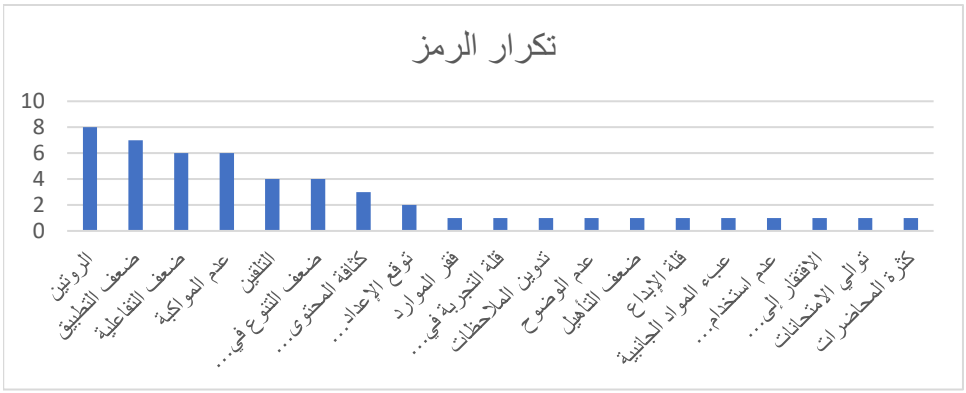
ثالثًا: الاعتماد على المؤسسات التعليمية الخارجية كمساند طبيعي للمباحث الدراسية التي تطرح في الجامعات (عدم كفاية المحاضرات الجامعية)

هناك ضعف في التفاعلية مع الطلبة، كما أن هناك فقر في الموارد وتوقع للإعداد الخارجي من قبل المدرس الأكاديمي، فكأن المحاضر زائر يمر مرور الكرام على المادة التدريسية ويعتبر أن الطالب هو المسؤول عن التعلم وعن سد الثغرات المعرفية لديه، ورغم أن ذلك يتفق مع مفاهيم التعليم الحديث إلا أنه يُغفل دور المدرس الجامعي في أنه الموجه في تلك العملية وأنه يلهم الآفاق المعرفية ويقدم الإثراء المعرفي والخبرات العملية والتجريبية ليصقل عملية نقل المعرفة وإكسابها للطالب الجامعي وبنائها لديه بما يحقق له المنظور المتكامل والتطبيق السلس لتلك المفاهيم؛ فالمستجيب(3) يخبر بأن "أساليب التدريس تلقينية" ويذكر بأنها "تؤدي إلى تململ الطلبة" حيث أنهم يتسابقون في كتابة الملاحظات التي لن تتكرر، أما المستجيب(14) فيقول"أعتقد أنه نقص التفاعل حيث أنه كل الاعتماد لدينا على المحاضرات فقط" والمستجيب(16) يرى أن "توصيل المعلومات يكون بشكل ممل وقليل التفاعل وغير جيد" وأجاب المستجيب(21) بايجاز "قلة التفاعل". فالتفاعلية لدى الطلبة مطلب يعزز من ثقتهم بأنفسهم كما أنه يثري جو المحاضرة بالأفكار والمناقشات، ويمكن الطلبة من طرح وجهات نظرهم ويمكنهم من الاستفسار عما يعجزوا عن فهمه، وأيضًا يضفي جوًا من الحماسة في المحاضرة، فالنقد والحوار والمناظرة وغيرها تحرك روح التعلم والمعرفة وتهذب مفهوم الذات لدى الأفراد.

رابعًا: ضعف التأهيل التكنولوجي لأعضاء هيئة التدريس ومحدودية أساليب التدريس المتبعة

عدم المواكبة وتتضمن: ضعف التأهيل، وقلة الإبداع، وضعف استخدام التكنولوجيا، وضعف التنوع في الأساليب، وعدم الوضوح من قبل المدرس الجامعي في المطلوب وفي التوقعات وحتى في التصور المستقبلي للمحتوى المعرفي أو في المرجع المعتمد للمبحث الدراسي؛ فجميعها تدل على تواضع التأهيل للمحاضر. كذلك يضاف إلى عدم المواكبة توالي الامتحانات؛ ففكرة الامتحانات بحد ذاتها استبدلت في العديد من الجامعات بمشاريع وبأنشطة ميدانية وبأبحاث وبتجارب وبمبادرات وبتفعيل لتطبيقات تكنولوجية توسع آفاق ومدارك الطلبة، وتقلل من كم الامتحانات النظرية، وتنوع في أساليب التقييم. وهذا يتضح في العديد من ملاحظات الطلبة، فمثلًا المستجيب(4) يقول:" أساليب التدريس في الجامعات تعتمد على التلقين ولا تحدَّث بشكل يتواكب مع تطور العصر" والمستجيب (5) يوضح أن "الأسلوب لا يقوم على إعداد طلبة مؤهلين للعمل" والمستجيب (6) يؤكد ذلك في قوله "قلة الإبداع في التدريس " والمستجيب (11) يوضح ذلك معلقًا "حتى أن المنهاج يكون تقليدي ولا يواكب منهاج أوروبا" والمستجيب (15) يذكر بأنه "لا يكون هناك طرق حديثة" أما المستجيب (16) فأشار إلى "عدم استخدام التكنولوجيا في التدريس" وأضاف المستجيب (18) "عدم استخدام الوسائل الحديثة وعدم تطوير المنهاج الدراسي" وقد أكد ذلك المستجيب (26) بقوله "نرجو تحديث تلك الطرق لأنها غير فعالة". فالطلبة يقارنون بين التدريس في جامعاتهم وبين مثيلاتها في الجامعات الأخرى في الدول المتقدمة، ويجدون

أن هناك فجوة وقصور في الطرق المتبعة في التدريس، وبتفعيل التكنولوجيا، وهم يلمسون عدم المواكبة وضعف الإبداع. ويمكن إظهار نتائج تحليل استجابات عينة الدراسة في الشكل التالي:



الشكل (1): العبارات المرمزة في استجابات العينة عن السؤال الأول وتكراراتها

4-2-نتيجة الإجابة عن السؤال الثاني: "ما أهم المشكلات التي يعاني منها الطلبة في عملية تقييمهم؟:

أولًا: التقييم غير متنوع ولا يراعي الفروق الفردية

وفقًا لما ذكره الطلبة فإن التقييم نظري فقط، وهو لا يراعي الفروق الفردية، ولا ظروف الطلبة، ولا يميز مستوى الذكاء لدى الطلبة بقدر ما يقيم التحصيل المعرفي النظري، ويضاف إلى ذلك ضغط الامتحانات التي تقلل من تركيز الطلبة ومن الوقت الذي يمنحونه للمحتوى المعرفي خلالها. فالمستجيب (1) ذكر بأن أحد مشكلات التقييم هي "عدم الاستجابة سواء أكانت المباشرة أو غير المباشرة لمطالب الطلبة في تخفيف المادة النظرية وفي تنوع أساليب التقييم" والمستجيب (3) أضاف قائلًا "ليس جميع الطلبة قادرين على ترس معلومات لا نهائية في ذاكرتهم، والتقييم عادة ما يكون على شكل امتحان يعتمد على ما لدى الطالب من كم معرفي" وقد تحدث المستجيب (3) عن ضغط الامتحانات وتتابعها وكثرتها الأمر الذي قند يصادف ظروفًا قاهرة لدى بعض الطلبة فيحرمهم من إظهار قدراتهم الحقيقية ومهاراتهم، وقد أيده المستجيب (5) في حديثه عن التقييمات "هي مبنية على امتحانات نظرية فقط دون أن تشمل مشاريع وواجبات وفرق عمل" والمستجيب (10) أشار لنفس النقطة بتعليقه "أهم مشكلاتنا خلال فترة الامتحانات هي التركيز على الكتب فقط وذلك لا يعكس مهاراتنا أو يفرق بين ذكاء طالب عن غيره"، وقد ذكر المستجيب (16) بأنه يتم "الاعتماد على الاختبارات الورقية فقط وأعتقد أن تلك الطريقة غير كافية لتقييم الطالب"، وأيده المستجيب (17) بقوله عن الطلبة" يتم تقييمهم على مقدار حفظهم وليس فهمهم"، وقد ذكر المستجيب (19) أمرًا آخرًا وهو أن "التقييم لا يراعي الفروق الفردية" فيما أشار المستجيب (22) إلى كلتا النقطتين بقوله "التقييم يكون مبنيًا على الاختبارات وهذا ليس مناسبًا جدًا لكثير من الطلبة" وأكد على ذلك المستجيب (26) قائلًا "يكون التقييم بناءً على الاختبارات فقط وذلك غير مجدٍ بالفعل لأنه لا يرضى بعض الطلبة". فالتقييم من وجهة نظر الطلبة يقتصر على سرد المادة النظرية، ولا يكشف عن التفاوت في ذكاء الطلبة، ولا يظهر مهاراتهم الفعلية، كما أنه يعتمد بشكل رئيسي على أسلوب واحد وهو الامتحانات النظرية مما يحرم الطلبة حقهم من إظهار مواهبهم التي قد لا تظهر في ورقة الأمتحان.

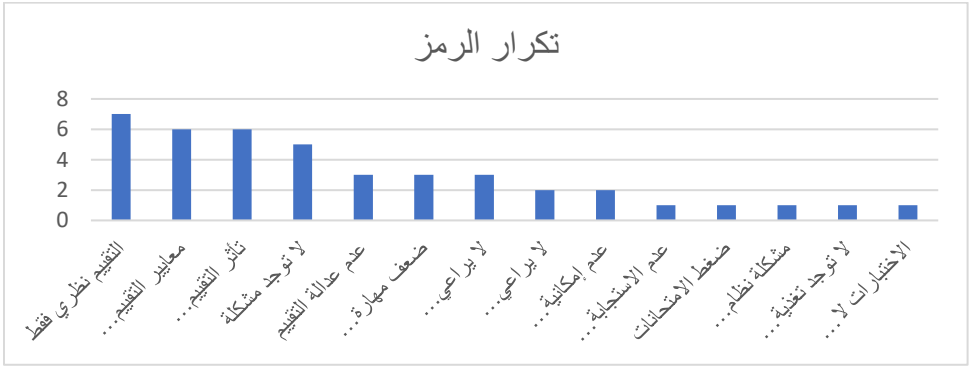
ثانيًا: معايير التقييم غير واضحة وضعف مهارة التقييم لدى المدرس الجامعي

أظهرت النقاشات التي أجراها الطلبة في مجموعة التركيز أن معايير التقييم غير واضحة، وأن هناك ضعف في مهارة التقييم لدى المحاضر الجامعي، كما وقد أشار بعض الطلبة إلى عدم إمكانية إعادة التصحيح، وعدم إعطاء التغذية الراجعة بعد عملية التقييم، فلو أن هناك معايير تقييم واضحة لكانت هناك شفافية في شرح آلية التصحيح وإمكانية إعادتها، فعدم إعطاء التغذية الراجعة يدل على تعويم التقييم. يقول المستجيب (4) عن مشكلات التقييم "عدم امكانية مراجعة علامة الامتحان النهائي إلا مع دفع مبلغ مالي (٥ دنانير) وبالغالب لا يتم مراجعة العلامة بشكل صحيح وإنما يتم جمع العلامات دون قراءة الإجابات وتدقيقها" ويخبر المستجيب (6) بأنه "لا توجد تغذية راجعة للطالب بعد تقييمه" وهذا يشعره بعشوائية التقييم وعدم دقته، ويضيف المستجيب (7) "عدم الوضوح التام لمعايير التقييم يشعرك بأن هناك مساحة للفوضى" ويرى المستجيب (8) أن مشكلة التقييم الرئيسية تكمن في مقدم المساق قائلًا "مشكلة التقييم هي مقدم المساق وأعني الدكتور، فهو لا يعرف كيف يقيم!!" كما يؤيده المستجيب (11) بقوله "نحن كطلبة لا نعرف على ماذا يتم تقييمنا فالمعايير غير واضحة"، ويكمل المستجيب (13) موضحًا "لا أعلم على ماذا يتم تقييمنا في بعض الأحيان، كما ويجب علينا أن لا نعترض وأن نقبل بالتقييم" والمستجيب (19) ذكر ذات النقطة قائلًا "هناك عدم توضيح لمعايير التقييم، ولا يوجد مقياس معياري" فجميعهم يجمعون على أن معايير التقييم غير دقيقة وغير واضحة الأمر الذي يترك المجال للاعتباطية أو لتقدير مقدم المبحث والذي بدوره قد يكون غير ملم بمنجزات الطلبة ومهاراتهم،

وهم يرون أن عدم إمكانية إعادة التصحيح تشير إلى عدم الشفافية وهذا لا يروق للطلبة إذ إن ضعف مهارات التقييم لدى المدرس الجامعي تنعكس على درجاتهم الجامعية، وعلى مكانتهم التنافسية بين أقرانهم، وعلى الفرص التي تبنى على تلك الدرجات مستقبلًا.

ثالثًا: التحيزونظام الرموز

إذ إن الطلبة يرون أن التقييم يتأثر بالعلاقات الشخصية، ويمكن أن يؤدي ذلك إلى التحيز، وعدم الموضوعية، وعدم عدالة التقييم؛ فالتقييم رغم أنه ورقي ونظري إلا أن النتائج في كثير من الأحيان لا تتفق مع توقعات الطلبة، فالطلبة يرون أن هناك نوع من التحيز بسبب العلاقات الشخصية أو القرابة. ويضاف إلى ذلك مشكلة نظام الرموز؛ فهو نوع آخر من التحيز غير المقصود إذ إن المدرس الجامعي يضع نسبه لكل رمز وقد تتقارب العلامات بشكل كبير إلا أن الرموز تفصل بينها لمجرد اكتمال العدد في نسبة الرمز الأعلى. يقول المستجيب (3) "عملية التقييم غالبًا ما تكون غير عادلة" ويضيف المستجيب (4) "عملية التقييم تكون في أغلب الأحيان غير موضوعية، ونظام الرموز يظلم الطلاب أحيانا"، وقد أكد المستجيب (15) ذلك بقوله "التحيز في التقييم مشكلة كبيرة، حيث يكون التقييم قائمًا على أحكام شخصية أو تحيز من المحاضر مما يسبب عدم عدالة النتائج" ويعلق المستجيب (16) بأن المشكلة تكمن في "الانحياز إلى الأقارب والمعارف وإعطائهم تقييمات عالية" وقد أكد المستجيبين (19) و(21) على فكرة التحيز بنفس العبارة "التحيز للأقارب أمر محبط". فمن خلال عبارات الطلبة يمكن استشفاف قناعتهم بأن التقييم غير موضوعي لأنه يتأثر بشكل كبير بالعلاقات الاجتماعية كالقرابة العائلية أو المعرفة الشخصية وغيرهما الأمر الذي يجعل الطلبة مستائين وغير مقتنعين بنتائجهم الدراسية. والشكل التالي يوضح استجابات عينة الدراسة على السؤال الثاني.



الشكل (2):العبارات المرمزة في استجابات العينة عن السؤال الثاني وتكراراتها

4-3-نتيجة الإجابة عن السؤال الثالث: "ما أهم المشكلات التي يعاني منها الطلبة في المنهاج؟"

أولًا: عدم مواءمة المنهاج لسوق العمل

يرى الطلبة أن من أهم المشكلات التي يعانون منها في المنهاج هو عدم الربط مع الحياة العملية، ويضاف إلى ذلك صعوبة المحتوى، ووجود الكثير من المواضيع التي ليس لها علاقة بالتخصص؛ فالطالب يشعر أن جزءًا كبيرًا من وقته يستهلك في مواضيع لا تخدمه في مستقبله المهني، بل إنه يشعر بأن المنهاج لا يربطه بالواقع في الميدان فهو لا يعرف كيفية تطبيقه على أرض الواقع. يقول المستجيب (9) "معظم المناهج لا تمثل أو ترتبط بالواقع الفعلي، فيكون من الصعب تطبيق ما درسه الطالب في حياته المهنية" فهنا يشير المستجيب (9) إلى مشكلة عدم التطبيق في الميدان الأمر الذي يوجد لدى الطلبة الشعور بالنقص في الخبرة الميدانية كما أن سوق العمل لا يكون واثقًا بخريجي الجامعات الذين لم يمارسوا ما تم تعلمه على أرض الواقع وفي سوق العمل. كما ويقول المستجيب (10) "هناك الكثير من المواضيع ليس لها علاقة بالتخصص" ويؤكد على ذلك المستجيب (11) بقوله "من اهم المشكلات في المناهج هي عدم تناسبها مع احتياجات سوق العمل" كذلك المستجيب (14) يخبر عن ذلك بقوله "عدم ارتباط المنهج بالواقع العملي" وقد وضح المستجيب (15) بأن "الجانب العملي مهمل تمامًا ولا قيمة له في التقييم أيضًا، وليس هناك شراكات بين الجامعات والشركات، ولا اتفاقيات لتفعيل دورنا العملي نحن الطلبة" ويعتبر المستجيب (19) أن قصور المنهاج يكمن في اقتصاره على الجانب النظري قائلًا "مناهج مقتصره على الجانب العلمي والنظريات العلميه فقط، وتعاني من قله الجانب العملي في الميدان" فجميعهم يؤكدون على أن الخبرة العملية وفي سوق العمل يجب أن تكون من خلال المساقات الجامعية، وأن تكون ضمن الخطط الدراسية، ولها نصيبها من التقييم والمتابعة من قبل مدرس المادة الجامعية، ولا يعقل أن تبقى نظرية سردية.

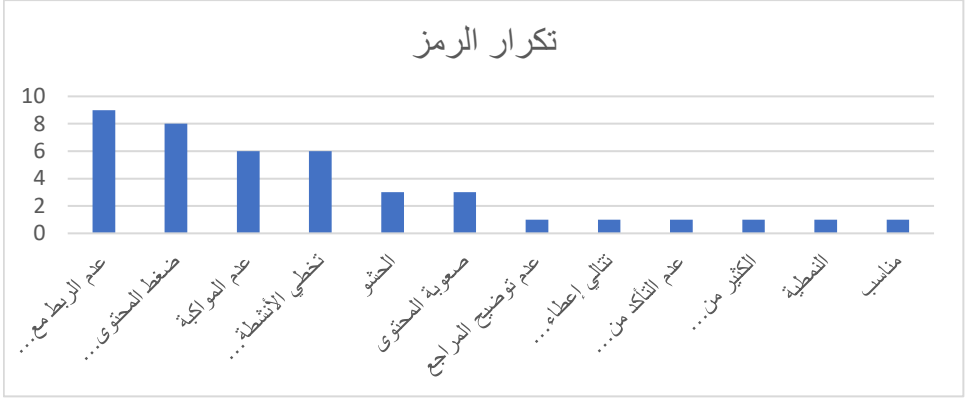
ثانيًا: الحشو وضعف التطبيق العملي

ضغط المحتوى النظري ويتضمن أيضًا الحشو وتخطي الأنشطة العملية وتتالي إعطاء المعلومات وعدم التأكد من وصول المعلومة؛ فالطلبة يجدون صعوبة شديدة في حفظ كم هائل من المعلومات دون تطبيق عملي أو أنشطة عملية تمكنهم من ربط النظرية بالتطبيق أو معرفة كيفية توظيف المعلومة، كذلك كثرة العناوين والمواضيع التي تدور حول نفس المحتوى دون فائدة تذكر، وكذلك الحال في عملية تلقين

المعلومات بسرعة وبكثافة بغض النظر عن مدى اتضاح الصورة لدى الطلبة حول ما تم تلقينه. يقول المستجيب (2) عن أكبر مشكلة تواجهه مع المنهاج "إعطاء المعلومات المهمة بشكل متتالي" ويعلق المستجيب (4) بقوله "لا يتم توصيل المعلومة على أكمل وجه" ويضيف المستجيب (5) قائلًا"هناك الكثير من الأنشطة العملية في المنهاج ولكن كثيرًا ما يتم تخطيها" أما المستجيب (6) وضح بأن "المناهج تزخر بالمعلومات ولكنها غير مفيدة" وأيده المستجيب (7) بأن كثافة المواد من أهم مشكلات المنهاج، وأضاف المستجيب (15) قائلًا "إننا ندرس مجرد علوم ومعلومات نظرية" وقد ذكر المستجيب (19) بأنها "تشكو من قلة الجانب العملي" وأيده والمستجيب (21) قائلًا "المنهاج يشكو من الضغط الأكاديمي ومن كثرة الامتحانات النظرية" أما المستجيبين (23) و(24) و(26) و(27) فقد ذكروا نفس العبارة بأن "المحتوى النظري كبير جدًا" وأضاف المستجيب (28) معلقًا "المشكلة هي صعوبة المحتوى النظري". ومن خلال أحاديث الطلبة السابقة يظهر بوضوح أن المنهاج يعاني من الكم النظري دون أنشطة عملية، وأن المحتوى النظري يكون في كثير من الأحيان عبارة عن حشو معقد وليس بالضرورة أن يكون مفيدًا للتخصص، كما أن حجم المادة النظرية والتركيز على إنهائها يكون ذا أولوية مقدمة على استيعاب الطلبة وقدرتهم على ممارسة ما تم تعلمه على نحو صحيح.

ثالثًا: المنهاج تقليدي لا يواكب التطورات الحاصلة عالميًا

يعاني الطلبة من وجهة نظرهم فيما يخص المنهاج من عدم المواكبة والنمطية وعدم توضيح المراجع؛ فالطلبة يرون أن المنهاج لا يفي بالغرض من حيث محاكاة المناهج في الدول المتقدمة، ولا من حيث التكنولوجيا، ولا في التجارب الداعمة، وحتى أن المنهاج يعتمد على ما يتم تلقينه والتركيز عليه في المحاضرات النظرية بدلًا من أن يكون هناك مراجع واضحة ولها مرفقات للتطبيقات العملية من مشاريع وأبحاث وبرامج وأنشطة. كما أنه يفتقر إلى التحديث والتقنيات الداعمة. وقد عبر الطلبة عن ذلك من خلال أحاديثهم في مجموعة التركيز، فقد ذكر المستجيب (1) أن مشكلة المنهاج تكمن في "عدم توضيح المصادر المطلوبة مما يقلل من شمولية الشرح"، ويضيف المستجيب (3) "بعض المناهج قديمة وليست محدثة" ويقول المستجيب (8) "المشكلة في المناهج هي تأخرها عن التطور وعدم ملاءمتها للواقع التكنولوجي"، ويؤكد ذلك كل من المستجيب (16) والمستجيب (21) بقولهما "إنها تقليدية" ويضيف المستجيب (20) "إنها تقليدية وتفتقر إلى الجانب العملي بالإضافة إلى أهمية تحديثها لمواكبة العصر الحديث" كما ويذكر المستجيب (22) أن المناهج تعاني من القصور، ويؤكد ذلك المستجيب (26) قائلًا "المناهج بحاجة إلى تحديثات تواكب العصر" ويوضح المستجيب (27) تلك المشكلة بأنه لا بد من وجود خطط جديدة تواكب التطور الحاصل عالميًا. فالطلبة إذًا يجدون المناهج متقادمة من حيث المحتوى وأسلوب العرض، وأنها لا ترقى لمستوى مصادر المعرفة التي تستخدم في الجامعات في الدول المتقدمة، وقد أظهروا معرفتهم بما يقدم في تلك الجامعات وأنها تزخر بالأنشطة وبالدعم التكنولوجي، كما وأنها تواكب روح العصر بعكس جامعاتنا التي تصر أن تتبع أسلوبها التقليدي ربما خوفًا من عدم القدرة على المجاراة في ذلك، الأمر الذي يحدث فجوة بين ما يلمسه ويعيشه الطلبة عبر مواقع التواصل الاجتماعي ومن خلال أجهزتهم الإلكترونية وتواصلهم مع أقرانهم في دول أخرى، وبين ما يعيشونه في جامعاتهم مما يسبب لهم الشعور بالقصور والنقص. والشكل (3) يظهر نتائج السؤال الثالث كما يلي:



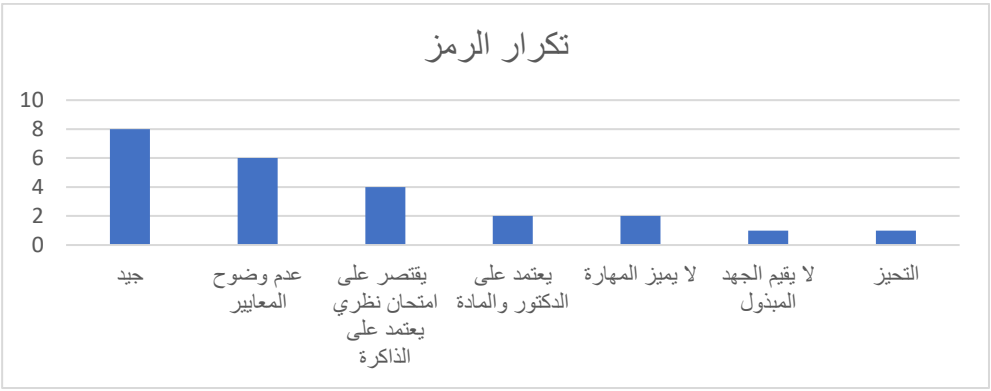
الشكل (3): العبارات المرمزة في استجابات العينة عن السؤال الثالث وتكراراتها

4-4-نتيجة الإجابة عن السؤال الرابع: "ما وجهة نظرك في توزيع العلامات للمساق؟"

أولًا: معايير التقييم غير واضحة مما يتيح المجال للتحيز

ذكر بعض الطلبة أن هناك عدم وضوح في معايير التقييم ويتيح ذلك المجال للتحيز أحيانًا؛ فرغم أن ثمانية من العينة عبروا عن رضاهم التام عن عملية التقييم لدى المدرس الجامعي وهذا يقارب ثلث العينة، إلا أن بقية الطلبة تحدثوا عن مشكلة عدم وضوح المعايير والتحيز لدى بعض المدرسين الجامعيين، والحقيقة أن سجلات المشاركة وسجلات التقييم بنوعيه البنائي والختامي تفيد في هذا الخصوص على أن تكون محوسبة، وأيضًا أسلوب النقاط والعديد من الأساليب التي تكون أسسها واضحة ولا مجال فيها للتحابي. لقد عبر المستجيب (17)عن المعايير بقوله "أعتبرها غير مرضيه لأنني أرى أن فيها كثيرًا من الظلم وأن هناك طلبه يتم تقييمهم بناء على معايير ليس لها علاقه

بالمناهج" بينما عبر المستجيب (20) بأنها "غير عادلة بعض الشيء" وأضاف المستجيب (21) بأنها "غير عادلة وغير مناسبة" وقد ذكر المستجيب (25) مشكلة التحيز حيث قال "أحيانًا يكون هناك تحيزًا لدى بعض التدريسيين فهم يتأثرون بالعلاقات الشخصية مع الطلبة، فالمعايير ليست جيدة" فعبارة المستجيب (25) تدل على أن الطلبة لا يثقون بنزاهة بعض التدريسيين ويشعرون بعدم الموضوعية في توزيع العلامات، وحتى في إعطاء العلامة التي لا تنسجم مع ما قدمه الطالب وإنما مع ما يراه مقدم المادة في الطالب وقد يكون ما يراه لا يمت بصلة للمبحث أو المسألة التي يتم تقييمها. أما المستجيب (27) علق على كلامه مفسرًا " توزيع علامات المساق غير مرضية لأنها لا تقوم على معايير واضحة" فوجود معايير واضحة ودقيقة تقلل من احتمالية الوقوع في خطأ التحيز وتقدم مبررات منطقية وواقعية للعلامات المعطاه للطلبة الأمر الذي سيكون مريحًا ومرضيًا للطلبة.



الشكل (4): العبارات المرمزة في استجابات العينة عن السؤال الثالث وتكراراتها

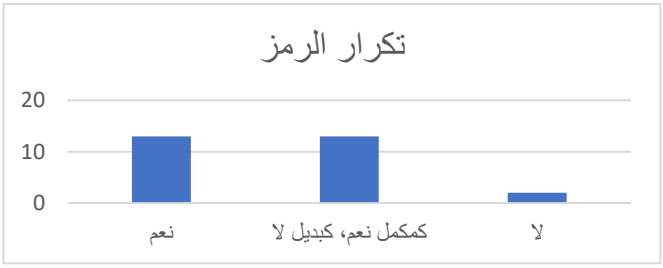
ثانيًا: التقييم يعتمد على امتحانات نظرية، ولا يكشف عن الجانب المهاري التطبيقي

وفقًا لما ذكره الطلبه فإن التقييم يقتصر على امتحانات نظرية للمادة وهي لا تكشف عن قدرات الطلبة، ولا تقدر جهودهم المبذولة، ولا تميز بين مهارات الطلبة التطبيقية، فالطلبة يرون أن الامتحانات غير ملائمة لتقييم قدراتهم العملية والمهارية فهي تظهر الكم النظري المكون في ذاكرة الطالب وقد يحصل على علامة كاملة أو عالية جدًا ولكن في الحقيقة أن هناك الكثير ممن هم أفضل في التطبيق وفي توظيف المعرفة التي تم تعلمها وهذه مشكلة في التقييم الذي لا يكشف عن الجوانب الهامة فعليًا لسوق العمل. تقول المستجيبة (5) "أنا غير راضية بشكل عام عن آلية التقييم التي تقتصر على موعد محدد وامتحان يعتمد على الذاكرة لا على الإبداع، ولكن في ظل التلقين الحاصل أشعر بالرضا الى حد ما"، فهي ترى أن الشرح النظري يناسبه التقييم النظري ولكنها أيضًا تلمس مشكلة في أن يكون الحفظ والتذكر هو أساس التقييم لأنه لا يؤدي إلى الإبداع. ويشير المستجيب (11) إلى أن التقييم يجب أن يقيم المعرفة من الناحيتين: النظرية والعملية حيث قال "توزيع العلامات يجب ان يكون من الناحيه المعرفية النظرية والعملية". وقد رأى المستجيب (15) أن المهارات التطبيقية يجب أن ينظر إليها وأن تؤخذ بعين الاعتبار "النظر في المهارات التطبيقية، أعتقد أنه يجب تخصيص جزء من العلامات لتقييم المهارات العملية أو المشاريع العملية خاصةً في التخصصات العلمية". فالطلبة يشيرون إلى أهمية تغيير آلية التقييم وتوزيع العلامات بحيث يكون هناك نصيب جيد للمشاريع والواجبات المهارية التي تظهر ما تعلموه على أرض الواقع، وأن يكون هناك وسيلة تفاعلية تتيح عرض ما توصلوا إليه حتى يكون التقييم عادلًا ومستحقًا. والشكل (4) يظهر نتائج السؤال الرابع وفقًا لاستجابات عينة الدراسة.

4-5-نتيجة الإجابة عن السؤال الخامس: هل أنت متحمس لإدخال التكنولوجيا كداعم في عملية التدريس؟

اتفقت معظم الإجابات على أن التكنولوجيا مفيدة وتدعم عملية التدريس في المحاضرات، وأنها قد تقدم إضافة جيدة للتطبيق العملي ولتنوع أساليب التدريس والتقييم، فنحن في عصر تتسارع فيه التكنولوجيا بشكل كبي، والجاهل في التكنولوجيا هو أمي في الدول المتقدمة، الأمر الذي يثير القلق لدى طلبة الجامعات الأردنية إذ إن استخدامها لا يتعدى العروض التقديمية في التخصصات المتنوعة عدا قسم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وهذا لا يوجد صداقة بين الطلبة والتطبيقات التي تخدم التعلم والتعليم، كما أنه يوصد أفق الحداثة التي أصبحت شرطًا من شروط عالم الأعمال المتحضر والعالمي. لقد أجاب (13) طالبًا وطالبة بالايجاب وبذكر عبارة واحدة وهي "نعم" على هذا السؤال لأنهم متفقون ومتحمسون جدًا لتفعيل التكنولوجيا كداعم للعملية التعليمية في المحاضرات الجامعية، بينما أجاب عدد مماثل لهم بالاتفاق على ذلك ولكن مع التأكيد بأن تستخدم كداعم وكمكمل تدريسي وليس كبديل، واثنين فقط رفضا التكنولوجيا وذلك لأنهما لا يحبانها. ومن ضمن الإجابات التي فضلت موضوع التكنولوجيا كداعم ما ذكره المستجيب (4) حيث قال "لا أفضل دخول التكنولوجيا بكثرة إلى عملية

التعليم وأرى أنها تسببت بتراجع مستوى الطلبة بشكل كبير، ربما استخدامها كمكمل لا يعد مشكلة لكن جعلها الطريقة الرئيسية أو الأساسية للتعليم هو توجه سلبي بالنسبة لي"، وقد أضاف المستجيب (6) "نعم بالتأكيد، يمكن للتكنولجيا تعزيز مصادر التعلم بشكل كبير"، والمستجيب (11) أضاف "بصراحه عندما رأيت الفكره أصبحت متحمسًا لأنها ستساعد جدًا في ظل التقدم التكنولوجي" أما المستجيب (16) فقال "لن يفيد ذلك كثيرًا لأن المتحكم في الموضوع هو المحاضر فيجب أن يتغير المحاضر داخليًا ومن ثم نساعده ببعض التكنولوجيا حتى يستفيد الطلاب من ذلك" فالمستجيب هنا يرفض أن تستخدم التكنولوجيا بطريقة شكلية فلا بد وأن يكون المحاضر معتادًا عليها ومقتنعًا بأهميتها ومفعلًا لدورها في التدريس. ويقول المستجيب (19) "طرق التعليم الوجاهية لا يغني عنها شيء، أنا أفضل التواصل المباشر بين الطالب ومعلمه، وقد يكون محمس دخول التكنولوجيا في التدريس عند وجودها للتفاعل والتجربة العمليه أو لتسهيل الوصول للمعلومات ولتعزيز التفاعل والمشاركه" فالمستجيب هنا يرى أن التكنولوجيا تصل إلى آفاق تفاعلية وتجريبية أكثر إثارة وتعزيزًا لدور المتعلم، ولكن المحاضرة الوجاهية ضرورية ولا غنى عنها، والواقع هو أن الكثير من التجارب يمكن محاكاتها من خلال الحاسوب وهي بكل الأحوال أكثر أمانًا وأقل كلفة ويمكن إعادتها وتكرارها دون خسائر، كما أن العديد من الإجراءات داخل المحاضرة يمكن تفعيل دور الطلبة بشكل مباشر فيها؛ فمثلًا التصويت لفكرة معينة، أو تعبئة لاستبانة ما، بل الخروج بنتائج بحثية خلال المحاضرة وغيرها من الإمكانات التي أضافها الذكاء الاصطناعي وتزخر بها التطبيقات. يقول المستجيب (27) "أعتقد أنها ستكون إضافه كبيره في ظل الوضع السائد التقليدي". فالطلبة متفقون على أهمية التكنولوجيا وطابع الحداثة الذي تحمله وضرورة إدخالها في التدريس الجامعي وذلك كداعم للتطبيق العملي وللمواكبة التعليمية ولتنوع أساليب التدريس والتقييم. والشكل (5) يظهر نتائج استجابات عينة الدراسة على السؤال الخامس من خلال العبارات المرمزة وتكراراتها كما يلي:



الشكل (5): العبارات المرمزة لاستجابات عينة الدراسة عن السؤال الخامس وتكراراتها

6-4-الاستنتاجات والاقتراحات:

اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة كل من (الخريسات، 2018) في الحاجة للتدريب الميداني لطلبة الجامعات، و(داغر وآخرين،2016) في الحاجة لمواءمة مخرجات التعليم لسوق العمل، و(الروقي، 2016) في ضعف أداء الأستاذ الجامعي، ومع دراسة (Vaclavic, all et., 2022) في أن الطلبة يفضلون نتائج التدريس والتعلم المرتبطة بالاستخدام في الممارسة المستقبلية، وأن أشكال التدريس تعتمد على أسلوب المعلم وليس على الوصف المعلن في المنهج الدراسي، وأن الطلبة يفضلون أساليب التدريس التي تؤدي إلى التعلم النشط، وأن الطلبة يفضلون إشراك التكنولوجيا في التدريس الأمر الذي زاد من موثوقية نتائج البحث.

ومن خلال الحديث مع الطلبة عند عرض نتائج البحث ومناقشتها معهم، ومن ضمن إجاباتهم المسموعة والمقروءة تم التوصل لمجموعة من الاستنتاجات، وهي كما يلي:

- اتفق معظم الطلبة على ضرورة التطبيق العملي الموسع والتجربة في الميدان.
- لا بد من وجود اختبارات يخضع لها أعضاء هيئة التدريس من أجل التأكد من جاهزيتهم للتدريس الجامعي المتقدم.
- التأكيد على استخدام طرق حديثة ومتنوعة في التدريس وإدراجها ضمن الخطط الجامعية.
- تحديث طرق التدريس بطريقة علمية وقائمة على نتائج الأبحاث.
- التنمية المهنية والتأهيل التكنولوجي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات بما يضمن توفر الإمكانيات لديهم لمواكبة التغييرات والتطورات في الميادين المختلفة.
- توفير الإمكانية للإعادة للامتحانات التي يتعذر على الطلبة تقديمها لظروف مبررة لذلك.
- تنويع أساليب التقييم بما يستجيب للفروق الفردية ويضمن عدالة التقييم وشموليته.
- تقليل الامتحانات والتركيز على التقييم القائم على المشاريع والواجبات العملية والعروض التقديمية.
- وجود مراجع محدثة وواضحة للمواد.

- ضرورة المتابعة للتدريسيين للالتزام بتطبيق الأنشطة العملية والتجارب.
- المرونة في توزيع العلامات بحيث تشمل الجوانب النظرية والعملية وتكشف عن المهارات والمواهب والقدرات العقلية العليا والإبداع لدى الطلبة.
- التكنولوجيا تساعد في عملية التدريس كمكمل وليس كبديل، والاستثمار بالتكنولوجيا يدعم التدريس ويطور التدريسيين ويرتقي بمستوى الجامعة من حيث مواكبة التطور العالمي ويضيف خبرات عملية تعد الطلبة لتطوير سوق العمل.
- بالإمكان التفكير بمشاريع جامعية داخلية تعتبر من ضمن المنهاج ولها نقاط تقييم وذلك لإظهار مواهب الطلبة ولتجربة ما يتم تعلمه على أرض الواقع، مثل تجربة الأسبوع الطبي لطلبة كلية الطب يقدمونه للمجتمع الجامعي، والأسبوع الفني، وأسبوع اللغات وهكذا كل كلية تقدم خدماتها كمبادرات ملموسة وبما يصقل التجربة العملية للطلبة.
- بالإمكان أن يتم إدارة عمل مشاريع مشتركة بين طلبة الكليات وهو أيضًا ضمن نقاط تقييم الطلبة في المواد الجامعية مما يحقق للجامعة مشاريع كبيرة ومفيدة، وللطلبة تدريبًا عمليًا وبما يرتقي بمخرجات الجامعة ويسوق لهم في سوق العمل.
- بالإمكان الاستفادة من أدوات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في عملية التقييم إذ إن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تتيح مجال المناقشة والسؤال والجواب والشرح والاستيضاح وتقدم الاختبارات المبية على أساس الشرح المتقدم زبناء على عدد من المعطيات تقدم تقييم دقيق ومفصل حول الفرد المراد تقييمه.
- تفعيل مبدأ الشفافية في توضيح أسس تقييم الطلبة في الامتحانات من خلال وضع إجابات نموذجية والتصحيح بناءً عليها، مع توفير إمكانية إعادة التصحيح المبني على الإجابة النموذجية.
- العمل على تغيير سياسات التقييم بحيث تدخل المشاريع والمبادرات فيه مع توفر لجان لتحكيمها، وفي حال كانت المشاريع ذات موضوع واحد يمكن أن تخضع عملية التقييم لفكرة إخاء الاسم والتصويت من قبل لجنة التحكيم.
- استخدام نظام المجموعات من أجل تشجيع التفاعل والمشاركة، وبحيث تكون العلامة للمجموعة في مواضيع موزعة عليهم مسبقًا.
- عمل شراكات مع سوق العمل من أجل التطبيق الميداني بشكل دائم ومنظم وعلى نطاق واسع، كما ويمكن إنشاء منشآت خاصة إذا توافرت الميزانية لذلك.
- عمل مشاريع تخرج ضخمة ومشتركة بحيث تكون عملًا إبداعيًا أصيلًا، ويتم الإعلان عنه ودعوة ممثلي الشركات والمؤسسات ذات العلاقة لحضوره كونه يقدم الأعمال المتميزة ويعكس قدرات الطلبة الإبدعية وقد يتم تبني المشاريع وتطويرها من قبلهم.
- أن يتم استخدام الأسئلة القبلية والبعدية من خلال التطبيقات الذكية على الهواتف خلال المحاضرات من أجل إثارة الأجواء التفاعلية وإجراء نقاشات بناء عليها مع أفراد عشوائيين.
- إثراء المناهج بالأمثلة والأنشطة التطبيقية والتي تظهر كيفية توظيف المعلومة التي يتم تعلمها في الواقع العملي.

التوصيات والمقترحات.

بناء على نتائج الدراسة توصي الباحثة وتقترح ما يلي:

1. توصي المسؤولين في الجامعات بالأخذ بنتائج الدراسة واقتراحاتها بعين الاعتبار حيث أنها تعبر عن مشكلات يراها الطلبة في التدريس في الجامعات الأردنية ويطمح لمعالجتها من أجل المواكبة العالمية وملاءمة سوق العمل.
2. دعوة الباحثين في مجال العلوم التربوية لعمل أبحاث تطويرية وإجرائية من أجل إخراج تلك المقترحات إلى الواقع العملي.
3. على واضعي السياسات التعليمية إدخال التكنولوجيا كداعم يحتسب في التقييم الجامعي وفي معايير جودة الجامعات.
4. دعوة القائمين على العملية التعليمية في الجامعات لإدخال خدمات الذكاء الاصطناعي في عملية تقييم الطلبة.
5. على التعليم العالي إعطاء نقاط للجامعات التي تعقد شراكات للتطبيق العملي مع الشركات والمؤسسات المجتمعية وبناء على هذه النقاط يزداد نصيب هذه الجامعات من التمويل والدعم الحكومي كما يمكن أيضًا أن يتم المفاضلة محليًا بين الجامعات وفقًا لتلك النقاط.
6. عمل أبحاث تقدم تصورات مقترحة أو آليات لتفعيل مشاريع جامعية داخلية تعتبر من ضمن المنهاج ولها نقاط تقييم وذلك لإظهار مواهب الطلبة ولتجربة ما يتم تعلمه على أرض الواقع.
7. عمل أبحاث لدراسة إمكانية إقامة مشاريع مشتركة بين طلبة الكليات في المواد الجامعية وتحسب ضمن تقييم الطلبة في مباحثهم الدراسية، مما يحقق للجامعة مشاريع كبيرة ومفيدة، وللطلبة تدريبًا عمليًا وبما يرتقي بمخرجات الجامعة ويسوق لهم في سوق العمل.
8. إثراء المناهج الجامعية بأمثلة وأنشطة تطبيقية تمكن الطلبة من توظيف المعلومة على أرض الواقع.

قائمة المراجع.

أولاً-المراجع بالعربية:

- أبو صبح، أمل (3 كانون الثاني، 2008). الخليجيون يفضلون الجامعات الأردنية. صحيفة الرأي. استخرج بتاريخ 2024/11/13 من: https://alrai.com/article/253557/
- آدم، محمد سلامة (1981). الاتجاه في العلوم النفسية والاجتماعية. مجلة العلوم الاجتماعية-الكويت، 8 (4)، 7-18.
- البحرات، فيصل والخوالدة، بشارة (2021). تقييم مدى رضا طلبة الجامعة الأردنية عن الخدمات الجامعية المقدمة لهم طلبة البكالوريوس. دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، 48 (4)، 211-226.
- برباوي، كمال وسليماني، إلياس ونشاشدة، سارة (2018) .الملتقى الدولي حول: "الجامعة والانفتاح على المحيط الخارجي: الانتظارات والرهنات". [مؤتمر، جامعة 08 ماي 1945 قالمة، الجزائر]. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- بشارات، حنان (5 حزيران، 2024). "الأردنية" 368 عالميا.. وارتفاع تصنيف جامعات محلية، الغد. استخرج بتاريخ 2024/11/12 من: https://alghad.com/Section-199/ 1728369
- الخريسات، فاطمة (2018). المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في مساق التدريب الميداني في كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية من وجهة نظرهم. الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، 3 (2)، 155-182.
- الخزندار، سامي (2024). الإنتاج العلمي العربي والتبعية المعرفية في مؤشرات الآخر الغربي. مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان. استخرج بتاريخ 2024/10/21 من: الإنتاج العلمي العربي والتبعية المعرفية في مشرات الآخر الغربي/https://caus.org.lb
- الخوالدة، تيسير (2016). معوقات استدامة التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية. دراسات، العلوم التربوية، 43 (1)، 67-87.
- داغر، أزهار والطراونة، اخليف والقضاة، "محمد أمين" (2016). درجة مواءمة مخرجات التعليم العالي الأردني لحاجة سوق العمل. دراسات، العلوم التربوية، 43 (5)، 2033-2049.
- الدويري، خلدون والسردي، محمد وعبيدات، عثمان (2019). الجامعات الحكومية الأردنية ودورها في بناء وتنمية التشارك المعرفي. ريسيرش جيت، 53-96.
- رمان، رائد (6 يوليو، 2019). حيرة وارتباك في الأردن بعد سحب الكويت وقطر الاعتراف بجامعات حكومية وخاصة، موقع آرام الإلكتروني. استخرج بتاريخ 2024/10/24 من: https://www.eremnews.com/news/arab-world/1877348
- الروقي، مطلق (2016). المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلاب السنة الأولى بكليات محافظة عفيف وعلاقتها بمستوى الأداء الأكاديمي لهم. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 35 (170)، 711-749.
- السعايدة، محمد (2015). مهارات التدريس الجامعي التي ينبغي توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر طلبتهم. (رسالة ماجستير)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن. استخرج بتاريخ 2024/11/13 من: https://meu.edu.jo/libraryTheses/58a7ebe197607_1.pdf
- سعدون، سمية وفلوح، أحمد (2021). واقع مشكلات الطلبة الجامعيين الجدد: دراسة ميدانية بجامعة وهران (الجزائر). مجلة روافد، للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية، 5 (1)، 259-278.
- السمادوني، إبراهيم وأحمد، سهام (2005). تفعيل دور عضو هيئة التدريس بالجامعات المصرية في مجال خدمة المجتمع. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، 1 (127)، 1-15.
- شاهين، عبد الحميد (2011). استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم. جامعة الاسكندرية، كلية التربية، مصر: دمنهور.
- الصديق، حسين (2012). الاتجاهات من منظور علم الاجتماع. مجلة جامعة دمشق، 28(3،4)، 299-322.
- عبد الله، عبد الغني (1984). أصول علم الإدارة العامة. الدار الجامعية، بيروت.
- اللوباني، محمد (29 يوليو، 2019). الشباب الأردني بين التعليم وسوق العمل، جريدة المملكة الإلكترونية. استخرج بتاريخ 2024/10/7 من: https://www.almamlakatv.com/news/23020
- مسمار، عبد الله (4 يوليو، 2019). لماذا ألغت الكويت اعتماد 15 جامعة أردنية وكيف سيتأثر الأردن، موقع عمون. استخرج بتاريخ 2024/10/24 من: https://www.ammonnews.net/article/468995

- معشي، محمد (2003). اتجاهات عينة من مواطني مدينة مكة المكرمة نحو علم النفس وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية. استخرج بتاريخ 2024/10/12 من: https://www.quranicthought.com/wp-content/uploads/post_attachments/5d938c7f4e2f9.pdf
- مقدادي، يونس (2022). الجامعات ومفهوم التنافسية. جامعة عمان العربية. استخرج بتاريخ 2024/11/12 من: https://www.aau.edu.jo/ar/news/18491
- المكتب الثقافي الكويتي في عمان (2022) .الرئيسية. استخرج بتاريخ 2024/11/20 من: https://kco-jo.com/s3
- الموقع الرسمي للحكومة الإلكترونية الأردنية (2024). سيرة ذاتية لمعالي الدكتور عادل الطويسي، وزير التعليم العالي والبحث العلمي. استخرج بتاريخ 2024/11/12 من: http://www.mohe.gov.jo
- مئوية الدولة الأردنية: الموقع الرسمي (2024). قطاع التعليم العالي في الأردن. استخرج بتاريخ 2024/11/12 من: https://100jordan.jo/AR/Pages/قطاع_التعليم_العالي

ثانياً-المراجع بالإنجليزية:

- Albarracín, D., & Shavitt, S. (2018). Attitudes and attitude change. Annual Review of Psychology, 69(1), 4.1–4.29. Retrieved 21st Nov, 2024 from: https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011911
- Fijcikova, A. and fejfarova, M. (2019). Evaluation of the Quality of Teaching from the Perspective of University Students. Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science. 12 (2), 34-40.
- Joseph, Sh. (2016). Students' Attitude towards Higher Education. IJRSS, 6 (6), 526-533.
- Salvin, R.E.(2018).Educational psychology: Theory and practice, (12th ed), Pearson.
- Times Higher Education (2025). World University Rankings. Retrieved 20th No. 2024 from: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings
- TopUniversities (2025). World University and Ranking 2025. Retrieved 20th Nov.2024 from: https://www.topuniversities.com/world-university-rankings/2025
- Tsou, Christine (2024). Global Challenges in Higher Education: A Narrative Literature Review. ResearchGate. Retrieved 27th Oct, 2024 from: https://www.researchgate.net/publication/338392356_Global_Challenges_in_Higher_Education_A_Narrative_Literature_Review
- Vaclavic, M. Tomasek, M., Cervenkova, I. and Baarova, B. (2022). Analysis of Quality Teaching and Learning from Perspective of University Students. MDPI, 12 (11): 820. Retrieved 6th oct, 2024 from: https://doi.org/10.3390/educsci12110820