أسباب النفور الدراسي لدى الطالب الجامعي في ظل تطبيق نظام LMD في الجامعة الجزائرية

(دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة سعيدة)

Reasons of academic aversion among university students under the application of the LMD system at the Algerian University
(A field study on a sample of students of Saida University)

د. ورغي سيد أحمد[1,*] ، أ. بن معاشو مهاجي[2]

benmaachoudoc20@yahoo.com Ourghi_k@yahoo.fr

[1] جامعة محمد بن احمد وهران 2(الجزائر)

[2] جامعة محمد بن احمد وهران 2(الجزائر)

تاريخ الإرسال: 15-10-2017 ؛ تاريخ القبول : 03-02-2018 ؛ تاريخ النشر : 01-06-2018

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أسباب النفور الدراسي لدى الطالب الجامعي، ولأجل ذلك قام الباحثان بإعداد أداة، طبقت على عينة من الطلبة الجامعيين عددهم (66) طالبا (ة)، اختيروا عشوائيا، وبعد الاستعانة بالمنهج الوصفي، أظهرت النتائج أن أكثر أسباب النفور الدراسي شيوعا لدى الطالب الجامعي:

أسباب تتعلق بالأستاذ بنسبة (31,20%)، وأسباب البيئة الصفية (30,02%)، فيما بلغت نسبة نفور الطالب الجامعي بشكل عام نسبة (66,51%)، مع العلم أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الذكور والإناث في أسباب النفور الدراسي.

الكلمات المفتاحية: النفور الدراسي – الطالب - الجامعة – نظام LMD

Abstract

This study aimed to uncovering the reasons of school aversion of students. For this reason, the researchers prepared a questionnaire, it was applied to a sample of (66) students, they they were randomly selected. After using the descriptive approach, the results showed
results showed that The most common causes of school aversion's students are Reasons related to the professor (31.20%), Reasons for the classroom environment (30.02%), and the percentage of university students' aversion to students in general was (66.51%).

There are no statistically significant differences between male and female students in reasons of school aversion due to their gender.

Key words: School aversion, LMD system, University.

***corresponding author**

1- مقدمة

"النفور الدراسي" واحد من الظواهر النفسية التربوية، وشكل من أشكال "الهدر المدرسي" الذي أصبح يلازم مؤسساتنا التربوية الجامعية وإن كان ذلك بنسب متفاوتة ومختلفة، مما أثار اهتمام كثير من الباحثين في الجوانب النفسية والتربوية والمنشغلين بتحسين الأداء وجود مخرجات التعليم.

إن الجامعة الجزائرية اليوم، وبعد تطبيق نظام تعليمي جديد "LMD" برؤية وفلسفة جديدة، تحاول أن تستجيب لطموحات وآفاق المجتمع المنتج، وهي بذلك أمام تحد تكوين "الإنسان أو الفرد القادر على التصرف وليس التعرف فقط" أي الفرد القادر على "حسن التواجد" في المواقف الحياتية المشابهة للمواقف التربوية التي يتعلمها ويكتسب منها نتيجة المبدأ الأجنبي "Le savoir faire"، لكن في المقابل فإن شرارة "النفور" قد تؤثر على الصورة الكاملة لمعالم "الفرد المنتج".

هذا النفور عكسته دراسة لمركز التوجيه والإرشاد حول "توقعات الطلاب عن الحياة الجامعية" إذ تم استطلاع آراء أكثر من (300) طالب (ة) في جامعة الملك فهد بالعربية السعودية، بعد مرور فصلين دراسيين لمعرفة انطباعاتهم عن الحياة الجامعية عند التحاقهم بها ومدى تأقلمهم معها، فاتضح أن 65% منهم قد انتابهم "شعور بالغربة"، و80% كانوا يخافون الإخفاق الدراسي، و50% راودتهم فكرة عدم الاستمرار في الجامعة، وأن 74% كان اختيار التخصص مقلقا لديهم، و64% يعتقدون أن المغريات في المحيط خارج الجامعة تؤثر سلبا عليهم، و66% يتأثرون برغبات زملائهم (مركز التوجيه والإرشاد، 2005).

إن النتائج السابقة تشير إلى تعدد العوامل المساعدة على النفور الدراسي لدى الطالب الجامعي، وتعكس بذلك عدم قدرته على التكيف مع الحياة الجامعية كمجتمع جديد، وهي تستلزم منه جهدا ومعرفة بأنظمة هذه البيئة الجديدة للاستفادة من خدماتها، وتفرض من جهة أخرى على هذه المؤسسة الجامعية، مزيدا من الاهتمام بالطالب الجامعي من خلال التكيف مع متطلباته وخصائصه لتسهيل عملية تأقلمه واندماجه لجذب اهتمامه وانتباهه معا.

2. إشكالية الدراسة:

لقد حاولت الجزائر هيكلة منظومتها الجامعية مسايرة للدول المتقدمة، فطرحت بديل النظام الجامعي الاعتيادي الذي جاء به إصلاح (1971) بأن تبنت نظاما جديدا هو نظام (ل م د LMD) الذي يسمح للطالب الجامعي بسيرورة تعليمية تعلمية تشمل التكوين وفق مسار (ليسانس – ماستر – دكتوراه) من أجل ضمان جودة التعليم، فغيرت المناهج كلها لتجعلها تتلاءم مع هذه الفلسفة الجديدة في التعليم، لكن واقع الحال اليوم لا يمكنه أن يتحفظ على كثير من الانتقادات التي مازالت ترمى كالسهام على تطبيق هذا البديل الجديد من جميع أعضاء الأسرة الجامعية سواء كان أستاذا أم طالبا، أم مسيرا.

أمام هذا الوضع، أضحى الطالب الجامعي يعبر عن هذا الانتقاد بعزوفه ونفوره من المحاضرات في أغلب الأحايين متحججا بأسباب مختلفة، بيداغوجية أو تواصلية (بالأستاذ وطريقة تعامله) تارة، أو بالبيئة الصفية غير المشجعة تارة أخرى، و أحيانا شخصية (أي تتعلق به شخصيا) لشعوره أحيانا بعدم جدوى ما يقرأ من وحدات تعليمية. لقد بينت الكثير من الدراسات التي حاولت أن ترصد عوامل نفور المتعلم عموما من الدراسة، بأنها غالبا ما ترتبط بإحدى العوامل السالفة الذكر.

إن سلوك "**النفور**" لدى المتعلم يعبر عن تناقض صارخ، ذلك أن المدرسة التي تقوم بدور أساس في تقويم سلوك التلاميذ وإعدادهم نفسيا واجتماعيا وأخلاقيا، وتعديل اتجاهاتهم، أصبحت مصدرا للنفور والغياب والهروب. (ميزاب، 2014 :21)

من أجل ذلك، جاءت دراسة "سريسح وعلي سليمان" لتستقصي أسباب عزوف الطلبة عن دخول الأقسام في الجامعات (في مادة الرياضيات)، إذ طبقت على عينة قوامها (60) طالبا (ة) موزعين بين جامعتي بغداد والجامعة التكنولوجية بالعراق، وقد أشارت إحدى نتائجها إلى أن شعور الطالب بجمود المادة وانقطاعها عن التطور، هو الدافع الأساس وراء نفورهم (سريسح وعلي سليمان، 2010).

كما أكدت دراسة "حيدر والزهري" (2016): حول أسباب عزوف طلبة المرحلة الرابعة في أقسام كليات التربية عن التطبيق داخل القاعات الدراسية في مادة التربية العملية، المطبقة على عينة من (208) طالبا (ة)، أن من بين أسباب العزوف الهامة:

* خشية الطالب الوقوع في الخطأ أثناء تطبيق الدرس.
* خشيته من أسئلة الطلبة أثناء التطبيق.
* الخجل عند الوقوف أمام الطلبة (حيدر والزهري، 2016).

لقد كشفت نتائج هتين الدراستين أن سبب نفور الطالب أحيانا، قد يرجع لطبيعة المادة المتعلمة والإحساس بانقطاعها عن التطور، وهي أسباب بيداغوجية محضة متعلقة بالمناهج، وهو ما بات يشتكي منه الطالب عندما تراه يدرس مادة تقدم محتوى جافا أو بعيدا عن تخصصه، ما قد يشعره بقلة أهميتها في واقعه المعاش واستنتاجه بأنها مادة ليس لها قابلية للتطور، أو لا تستجيب لمطالب الحياة الاقتصادية الاجتماعية، فيشعر الطالب أيضا بأنها لا تغذي طموحه في الحياة. ويلاحظ الباحثان أيضا من خلال الدراستين، أن الأسباب قد تتعلق بالطالب نفسه، خاصة حينما لا تتوفر البيئة التعلمية الصفية على "دعائم التعلم" التي يجب أن يحرص الأستاذ على توفيرها ما استطاع.

من جهة أخرى، أكدت دراسة "جميل إبراهيم ومحمود صالح" (2014): حول أسباب عزوف طلبة الكلية التربوية المفتوحة عن الدراسة في الأقسام العلمية، على عينة من (282) طالب (ة)بمحافظة "كركوك"، أن أهم أسباب النفور أو العزوف تتلخص في صعوبة المناهج والأسئلة من جهة، وأيضا لغياب عنصر التشويق في المادة، والخوف من الفشل من جهة أخرى (جميل إبراهيم ومحمود صالح، 2014).

ويعتقد الباحثان أن للأسباب البيداغوجية (من جانب "التوجيه الجامعي" مثلا)، حضور في زيادة عوامل النفور، إذ أشارت دراسة "بوجمان" (2002) حول التوجيه الجامعي وعلاقته بالفشل الدراسي على (200) طالب (ة) إلى علاقة التوجيه ببعض العوامل، حيث كثيرا ما يعمل التوجيه الغير سليم على:

-عدم مراعاة الرغبة الحقيقية للطالب
-ملأ المناصب البيداغوجية فقط.
-النسب العالية لرسوب الطالبة في الوسط الجامعي.
-فشل الطالب الدراسي عموما(بوجمان، 2002).

هذه النتائج تعد رسالة واضحة وقوية على أن التوجيه السيء يحمل نفورا وعزوفا ومعهما فشلا دراسيا للطالب. من جهة أخرى، تؤكد "بوعمود" عن دراسة "أبوقديس" (2002) حول درجة رضا الطلبة الجامعيين عن الخبرات والخدمات التي تقدمها الجامعة في الخبرات التخصصية، على أن درجة رضاهم جاءت متدنية بالنسبة للإرشاد في اختيار المساقات والأعمال الكتابية (بوعمود، 2016). أي أن خدمات التوجيه تظل دائما دون المستوى في تقدير الطالب، ما يجعله غير راض عن تخصصه الدراسي عموما، الأمر الذي قد يساعد على النفور.

يبحث الباحثان أيضا في عوامل أخرى قد تنفر الطالب الجامعي من دراسته، ويشيران إلى أن العوامل أحيانا قد تكون ناجمة عن مشكلات يواجهها الطالب، فقد وجدا أن كثيرا من الدراسات طرحت هذا الرأي، إذ جاءت دراسة "الجبوري وآخرون" (2011) بعنوان مشكلات التطبيق المدرسي من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية، التي طبقت على عينة (134) طالب (ة) بالجامعة المستنصرية ببغداد، أن الطالب تعترضه مشاكل متعلقة بالمدرسة (بالكلية)، وبالمناهج (الجبوري وآخرون، 2011).

فيما أشارت دراسة "خوالدة وآخرون" (2010) لمشكلات مادة التربية العلمية التي تواجه الطلبة المطبقين في تخصص تربية الطفل (في كلية الملكة رانيا للطفولة في الجامعة الهاشمية) على عينة من (100) طالب (ة) إلى أن أهم هذه المشكلات متعلقة بـــــــــــــ:

* طبيعة البرنامج، وشخصية الطالب، وتخطيط وتنفيذ الدرس من قبل الأستاذ (خوالدة وآخرون، 2010).

أما دراسة "فاليلينج و فانتهان Waleling & Fantahun" (2006) بعنوان المشكلات التي تواجه دراسة معلمي الصف المتدربين أثناء التطبيق الميداني خلال العام الجامعي الأخير، على عينة (285) طالب (ة) بجامعة "جيما Jimma" "بأثيوبيا"، فأفرزت من نتائجها:

البرنامج ينفذ بطريقة ملائمة، لكن النقص في التسهيلات والخدمات التي تعترض تقدم الطلبة، وأن البرنامج المطبق لا يعطي اهتماما كافيا لتحقيق احتياجات المطبقين ولا يراعي اهتماماتهم (Waleling & Fantahun, 2006).

إن هذه الدراسات، تزيد من قناعة الباحثين في اعتبار أن المشكلات التي تعترض المسار التعليمي للطالب، من شأنها أن تقوده في النهاية إلى النفور، خاصة إذا كان الطالب من فئة الطلبة الذين لا يعشقون التحديات ولا العمل في المصاعب، فسرعان ما يبرزون آلية دفاعية وهي "النفور الدراسي" على الأقل من المواد التي يرافق تقديمها مشكلات للطالب !

بعد ما سبق ذكره، حق للباحثين أن يتساءلا معا: ما هي سحنة (Profil) الطالب النافر دراسيا؟، لقد وجدا أن الباحثة "ياسين" قد قدمت من خلال دراستها: "فاعلية برنامج إرشادي لمحاربة النفور الدراسي لدى تلاميذ المرحلة التعليمية المتوسطة" الصفات التالية:

عدم الاهتمام وإهمال المواد والواجبات **(%96)**

الشرود والسرحان المستمران اللامبالاة **(%93)**

القلق عند التواجد بالمدرسة المدرسة لا تعبر عن طموحه **(%90)**

الملل **(86%)**

تصور سلبي لدور المدرسة في الحياة (ياسين وآخرون، 2015).

أمام هذه الصفات ذات النسب المرتفعة، يدرك الباحثان أنهما أمام مشكلة ليست بالهينة لانعكاساتها السلبية في زيادة نسب بعض الظواهر مثل التسرب والرسوب المدرسي، وأثرها على جودة التعليم ومخرجاته.

على أساس ما سبق، يحاول الباحثان أن يطرحا إشكاليتهما كما يلي: في ظل تطبيق نظام LMD في الجامعة الجزائرية، ما أكثر أسباب النفور الدراسي (العزوف عن المحاضرات) شيوعا لدى الطالب الجامعي؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة "الذكور والإناث" في أسباب النفور الدراسي ؟.

3. فرضيات الدراسة:

من خلال ما استند عليه الباحثان من نتائج دراسات سابقة وظفت في الإشكال، وبالنظر إلى مراجعة الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، فإنهما يقترحان الآتي:

1. الأسباب البيداغوجية (المتعلقة بالمناهج) تعد من أكثر الأسباب حضورا في نفور الطالب دراسيا.
2. توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الذكور والإناث في أسباب النفور الدراسي تعزى للجنس.

4. أهداف الدراسة:

* الكشف عن الأسباب الرئيسة التي تدفع الطالب الجامعي إلى النفور الدراسي (النفور عن حضور المحاضرات تحديدا).
* قياس دلالة الفرق بين الطلبة الجامعيين في أسباب النفور الدراسي من حيث متغير الجنس.
* التعرض إلى مشكلة النفور الدراسي في المرحلة الجامعية.

5. أهمية الدراسة:

* استقصاء مسببات النفور الدراسي في المرحلة الجامعية التي تمثل مرحلة النضج والإبداع والتفكير الناقد، وجميع عمليات التفكير العليا.
* التعرض لمشكلة النفور في ظل تلازمها مع تطبيق نظام LMD في الجامعة الجزائرية.
* التحقق من مدى فاعلية نظام "المرافقة البيداغوجية" ونجاحه لدى الطلبة الجامعيين، حيث من المفروض هو آلية توضيحية تعمل على تقديم إجابات لكل استفهاماتهم خصوصا الطلبة الجدد.
* تقديم مقترحات قد تكون كفيلة بتقديم رؤية جديدة للحد من آثار هذه المشكلة.

6. حدود الدراسة:

الحد الزمني: طبقت الدراسة خلال السنة الدراسية 2017/2016.

الحد المكاني: طبقت الدراسة في كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية بجامعة سعيدة /الجزائر.

الحد البشري: اهتمت الدراسة بالطلبة الجامعيين من مستوى (ليسانس).

7. التحديد الإجرائي للمفاهيم:

النفور الدراسي: يمثل نوع من عدم الإقبال على الدراسة لعدم توفر الرغبة فيها أو لتوفر شعور سلبي نحوها نتيجة عوامل معينة لدى المتعلم، ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس النفور الدراسي المعد لذلك، وهي تنحصر ضمن مجال السقف النظري المحدد بـــــــ: [**30**، **90**].

أسباب النفور: تتلخص في هذه الدراسة وفقا لتصميم الأداة بأربعة أسباب هي:

أسباب بيداغوجية، أسباب تتعلق بالأستاذ، أسباب البيئة الصفية، وأسباب ذاتية (نفسية).

الطالب الجامعي: هو كل طالب تحصل على شهادة البكالوريا وسجل بكلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية بجامعة سعيدة، خلال السنة الدراسية 2017/2016.

8. تعريف النفور الدراسي:

هو مشكلة من المشكلات التعليمية المتعلقة بالطالب، تماما مثل "التسرب، والرسوب، والهروب من المدرسة، والشرود الذهني، والتشويش في الفصل تنتهي بعدم إقبال الطالب على التعليم.

9. أسباب النفور:

* يكون النافر من المدرسة غالبًا متمردًا على ظروف الأسرة التي لا تلبي حاجاته.
* نقص الإشباع النفسي سواء كان في الأسرة أم المدرسة.
* التحريض من الزملاء (جماعة الرفاق) بفعل سلوكات غير تربوية كالقفز من فوق السور والهروب من المدرسة.
* كراهية الطفل للدراسة.

10. جوانب علاجية للنفور:

* قبول الطفل واحترامه وتقوية حضوره.
* إشعاره بالمحبة وإظهار اللين و التآلف والأنس معه.
* إرشاده إلى حل الواجبات المدرسية، وتشجيعه ومكافأته عند أداء وظائفه.
* ترغيبه بمحيط المدرسة من خلال حسن التعامل معه.
* إزالة عوامل نفور الطفل من المدرسة كالضرب والتوبيخ واللوم.
* الاستماع إلى كلامه وطلب التوضيح عن مسائله و مشاكله.
* السعي إلى معرفة قابليات و استعدادات الطفل.
* التساهل معه خصوصا في السنة الأولى، والتغافل عن أخطاءه وعدم التشدد في أعماله.
* عدم تهديد الطفل وتوعده بالضرب عند رفضه الذهاب للمدرسة.
* طلب المساعدة من معلمي الطفل في المدرسة
* مساعدة الطفل على قضاء وقت أطول مع أحد الأصدقاء من نفس عمره ((القائمي، 1998: 41 - 57).

ثانيا: الإطار الميداني للدراسة:

1. الطريقة والإجراءات: تتضمن الإجراءات وتصميم أداة الدراسة، واختيار المنهج المناسب وتحديد أفراد عينة الدراسة وطريقة اختيارها، وتعيين الأساليب الإحصائية الملائمة.

2. أداة الدراسة: صمم الباحثان استبيانا يقيس "**أسباب النفور الدراسي لدى الطالب الجامعي**" مكون من (30) فقرة موزعة على أربعة أبعاد تمثل أسباب النفور وهي:

وقد قيست خصائصه السيكومترية كما يلي:

أولا: حساب الصدق و الثبات:

الصدق التجريبي: وهو أهم أنواع الصدق وأكثرها شيوعا، ويسمى أيضا معامل ارتباط الاختبار بالمقياس، ويتم تقديره بحساب انحدار درجات المقياس على درجات الاختبار.

قام الباحثان باختبار معامل الصدق التجريبي، وذلك عن طريق استخدام معادلة الارتباط لبيرسون بين كل بعد والمقياس ككل (صدق التكوين) فكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (1): يبين معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

الرقم	الأبعـــــاد	قيمة معامل الارتباط
1	الأسباب البيداغوجية	0.77
2	الأسباب البيئة الصفية	0.61
3	الأسباب الذاتية (نفسية)	0.45
4	الأسباب المتعلقة بالأستاذ	0.69

يتضح من الجدول رقم (1) أن هناك ارتباطا ايجابيا يتراوح ما بين متوسط القوة إلى قوي بين الأبعاد والمقياس ككل، مما يدل على صدق المقياس في قياس ما وضع لأجله.

الصدق الذاتـــي: هو صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس. ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، وذلك كما يلي:

معامل الصدق الذاتي = (معامل ثبات الاختبار)^{½}

إذن فالصلة وثيقة بين الصدق الذاتي والثبات، وقد قام الباحثان بحساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، وطريقة التباين، وذلك كما يلي:

(1) **طريقة التجزئة النصفية:**

استخدمت درجات نصفي الاختبار، في حساب معامل الارتباط بينهما، فنتج معامل ثبات نصف الاختبار(ر ½) يساوي (0.67) ، ويلي ذلك استخدام معادلة سبيرمان براون Spearman Brown لحساب معامل ثبات الاختبار كله وهي:

$$\text{ر}1 = \frac{2\ \text{ر}\frac{1}{2}}{1+\ \text{ر}\frac{1}{2}} \qquad 0{,}80$$

حيث أن: **2**: عدد أقسام الاختبار.

ر½: معامل الارتباط بين نصفي الاختبار.

ر1 : معامل ثبات الاختبار كله.

بأخذ الجذر التربيعي نحصل على معامل الصدق الذاتي وهو (0,89) ومن الواضح أنه كلما انخفضت قيمة معامل الثبات انخفضت قيمة معامل الصدق الذاتي للمقياس.

(2) **طريقة التباين باستخدام معادلة ألفا كرونباخ** Cronbakh Alpha:

تعتمد معادلة ألفا كرونباخ على تباينات أسئلة الاختبار، وتشترط أن تقيس بنود الاختبار سمة واحدة فقط، ولذلك قام الباحثان بحساب معامل الثبات لكل بعد على انفراد، ثم بحساب معامل ثبات المقياس ككل، باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS لحساب معاملات الثبات، وصيغة معادلة الفا كرونباخ للتوضيح هي :

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - 1} \cdot \frac{(1 - \text{مجموع تباينات الأسئلة})}{\text{تباين الدرجات الكلية}}$$

حيث أن: **ن**: عدد أسئلة الاختبار وهي 30 في هذه الدراسة.

وحصل على قيمة تساوي : 0,68 ، فهذه النتيجة تطمئن الباحثان تجاه سلامة أداة بحثه.

بناء على ما تقدم، يمكن **تلخيص اختبارات الصدق والثبات** التي أجريت على العينة التي تم تطبيق مقياس **الأسباب المؤدية إلى النفور الدراسي** عليها في الجدول الآتـــــــي:

الجدول رقم (2): ملخص النتائج السيكومترية (الصدق والثبات)

الاختبار		الدرجة	الحكم
الصـــــــدق	الصدق التجريبي	0,63	جيدة
	الصدق الذاتي	0,89	عالية
الثبات	طريقة التجزئة النصفية	0,80	جيدة
	معامل الفا كرونباخ	0,68	جيدة

يستنتج مما سبق أن أداة الدراسة أوفت بالشروط السيكومترية للاختبار الجيد، وأنها تفي بأغراض الدراسة.

الدراسة الأساسية:

سنتطرق في هذا الجزء إلى المنهج المتبع في الدراسة وعينة الدراسة وأدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المتبعة، فيما يلي تفصيل لهذه العناصر:

1. المنهج المتبع في الدراسة :

تختلف مناهج البحث العلمي باختلاف موضوع الدراسة، ولكل منهج يتبعه الباحث جملة من الخصائص ، ونظرا لطبيعة موضوع الدراسة الحالية، فا**لمنهج الوصفي** يلائم أهدافها، «الأسلوب الوصفي يعتمد على دراسة الواقع والظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها معا لظواهر المختلفة الأخرى» (عبيدات وآخرون، 1998: 223).

2. عينة الدراسة الأساسية :

تكونت عينة الدراسة من (66) طالبا جامعيا، مستوى ليسانس قسم العلوم الاجتماعية والإنسانية.

1.2. توزيع عينة الدراسة حسب الخصائص المحددة في الدراسة:

سنعرض فيما يلي الجداول التي تبين توزيع عينة الدراسة الأساسية و تمثيلها:

توزيع عينة الدراسة حسب الجنس:

الجدول رقم (3) : بين توزيع عينة الدراسة حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية %
ذكور	12	%18,18
إناث	54	%81,82
المجموع	66	%100

يلاحظ من الجدول أن عدد الإناث أكبر من عدد الذكور، بحيث نسبة الإناث **(81,82%)** تمثل أربعة مرات نسبة الذكور**(18,18%)** في عينة الدراسة.

3. الوصف النهائي لأداة الدراسة:

توصل الباحثان لتصميم استبيان **أسباب النفور الدراسي** مكون من **(30)** فقرة، تتوزع على أربعة أبعاد هي:

الأسباب البيداغوجية (6) فقرات.

أسباب البيئة الصفية (8) فقرات.

الأسباب المتعلقة بالأستاذ (10) فقرات.

الأسباب الذاتية "النفسية" (6) فقرات.

ويعتبر الاستبيان ثلاثي البدائل وفق الأوزان التالية: أبدا (1)، أحيانا (2)، دائما (3).

4. الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة بيانات الدراسة :

تم الاعتماد في معالجة معطيات الدراسة على برنامج المعالجة الإحصائية في العلوم الاجتماعية **(SPSS.22)** بالأساليب الإحصائية الآتية:

- **الإحصاء الوصفي**: التكرارات - النسب المئوية- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

-**الإحصاء الاستدلالي**: التجزئة النصفية - معادلة ألفا كرونباخ -معادلة بيرسون - معادلة سبيرمان براون - اختبار(ت) لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين – تحليل التباين الأحادي.

5. عرض و مناقشة نتائج الدراسة:

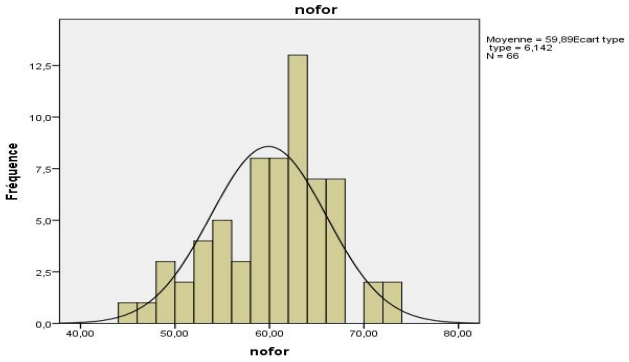
1.5 **عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى:** نصت على "ما أكثر أسباب النفور الدراسي شيوعا لدى الطالب الجامعي؟

لاختبار هذه الفرضية استخدم الباحثان بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وكذا الوزن النسبي، وقد أفضت النتائج إلى ما يلي:

الجدول رقم (4): يبين الأسباب المؤدية إلى النفور الدراسي بالترتيب

الترتيب	الأسباب المؤدية إلى النفور الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %
01	**أسباب متعلقة بالأستاذ**	**18.68**	**2.72**	**%31,20**
02	أسباب البيئة الصفية	**17.97**	**2.86**	**%30,02**
03	الأسباب البيداغوجية	**13.06**	**2.09**	**%21,82**
04	أسباب ذاتية(نفسية)	**10.15**	**1.89**	**%16,96**
الدرجة الكلية		**59.89**	**6.14**	**%66,51**

الجدول رقم (4) يظهر أن المتوسطات الحسابية لأسباب النفور المدرسي عامة تتراوح ضمن المجال [**10.15**، **18.68**] ، بانحرافات معيارية مقابلة هي أيضا تراوحت في المجال: [**1.89**، **2.86**] والواضح من الجدول أن الأسباب المتعلقة بالأستاذ احتلت الرتبة الأولى عن باقي الأسباب الأخرى، التي جاءت تباعا، بينما بلغ المتوسط الحسابي عند الدرجة الكلية قيمة (**59.89**) . يقابل ذلك أيضا أن نسبة النفور الدراسي لدى الطالب الجامعي تراوحت بين [**16.96%**، **31,20%**] فيما يخص الأسباب، ببلوغ أعلاها تلك المتعلقة بالأستاذ، بينما جاءت النسبة العامة للنفور الدراسي عند الدرجة الكلية بـــــــ(**66,51%**). وهي نسبة مرتفعة يعبر عنها المنحنى البياني الموالي.



الشكل رقم (01): يمثل منحنى بياني لنسبة النفور الدراسي لدى الطالب الجامعي

يوضح الشكل أعلاه، أن نسبة النفور الدراسي لدى الطلبة الجامعيين بمستوى يفوق (**60%**).

لقد تأكدت نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة "آمنة" (2015)، حيث دلت على أن عوامل النفور لدى التلاميذ "**مدرسية**" بنسبة (44,55%) إذ تعلقت تحديدا بعدم تناسب المناهج الدراسية مع حاجات التلاميذ واهتماماتهم، وإلى كثافة البرامج، وتأثير الأساتذة وغياب الدور الإرشادي لمستشار التوجيه المدرسي، ثم العوامل الشخصية سجلت نسبة (13,63%) وهي عادة تعود لخبرة التلميذ المدرسية، والخجل، والتقليد.

إن مشكلة "النفور الدراسي" أضحت تتزايد يوما بعد يوم في مؤسساتنا الجامعية، حيث ينفر كثير من الطلبة الجامعيين من حضور المحاضرات لتعدد الأسباب، فقد يحمل الطلبة أيضا اتجاهات نحو الجامعة أو نحو نظام LMD، فهم يجهلون الكثير عن هذا النظام الجديد وأساليب وطرق تدريسه رغم محاولة الوصاية مرافقة الطالب في حل هذا المشكل الضبابي بوضعها تحت تصرفه "نظام المرافقة البيداغوجية" خصوصا للطالب في السنة الأولى من التحاقه بمقاعد الجامعة. لقد أكدت دراسة "بوعمود" (2016) حول اتجاهات الطلبة الجامعيين

نحو تخصصاتهم الدراسية على عينة من (90) طالبا (ة) بجامعة "سعيدة" أن للطلبة اتجاهات سالبة نحو تخصصاتهم بنسبة (34,68%) (بوعمود، 2016).

يشير الباحثان إلى أنه رغم مرور عشرة سنوات من تغيير مناهج الجامعة الجزائرية واعتماد نظام جديد، إلى أن ذلك لم يشفع في التوصل إلى درجات عالية من الرضا لدى الطالب الجامعي، ومازال الكثير من الطلبة يحمل اتجاهات سالبة نحوه الأمر الذي يقودهم إلى النفور من المحاضرات، وقد يرجع الباحثان سبب ذلك، في التغيير الذي أصبحت تشهده الجامعة تقريبا خلال كل ثلاث سنوات إما باعتماد مشاريع تمدرس جديدة كليا كاختصاصات جديدة، أو بتحوير أخرى، أو بإلغاء أخرى أيضا عند الاقتضاء، الأمر الذي لا يعطي ثباتا نسبيا للأستاذ أو للطالب.

2.5 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية على أنه "توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الذكور والإناث في أسباب نفورهم الدراسي ".

للإجابة على هذه الفرضية استخدم الباحثان المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري واختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين العينتين المستقلتين، وأتت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (05): يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الطلبة في أبعاد النفور الدراسي والدرجة الكلية للمقياس.

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة (sig)	درجة الحرية	فارق المتوسطين	مستوى الدلالة
الأسباب البيداغوجية	ذكر	12	13,11	2,03	0,41	0,68	64	0,27	غير دال
	أنثى	54	12,83	2,44					
أسباب البيئة الصفية	ذكر	12	19,25	2,95	1,73	0,08	64	1,56	غير دال
	أنثى	54	17,68	2,05					
الأسباب الذاتية	ذكر	12	10,00	2,01	0,30	0,76	64	0,18	غير دال
	أنثى	54	10,18	1,27					
الأسباب المتعلقة بالأستاذ	ذكر	12	18.83	2,87	0,21	0,83	64	0,18	غير دال
	أنثى	54	18,64	1,99					
الدرجة الكلية	ذكر	12	60,91	6,53	0,63	0,52	64	1,25	غير دال
	أنثى	54	59,66	3,94					

أظهرت نتائج الجدول رقم (5) جميع قيم اختبار "ت" تراوحت ضمن المجال **[0,21، 1,73]** ، وفق قيم معنوية "sig" تتراوح بين **[0,08، 0,83]** سواء بالنسبة للأسباب أم بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، وهي قيم أكبر من مستوى دلالة (0,05)، أي لا يوجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الذكور والإناث في أسباب النفور الدراسي على مستوى الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس تعزى لجنسهم.

ولإعطاء مزيد من التأكيد على النتائج المتحصل عليها، قام الباحثان بحساب الفروق أيضا وفق اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova وقد توصلا إلى النتائج التالية:

الجدول رقم (06): يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي على مقياس النفور الدراسي تبعا لمتغير الجنس

مصدر التباين		درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة "sig"
الأسباب البيداغوجية	بين المجموعات	1	0,758	0,758	0,17	0,68
	داخل المجموعات	64	285	4,453		
	المجموع	65	285,758			
أسباب البيئة الصفية	بين المجموعات	1	24,04	24,04	3,01	0,08
	داخل المجموعات	64	509,89	7,96		
	المجموع	65	533,93			
الأسباب المتعلقة بالأستاذ	بين المجموعات	1	0,33	0,33	0,04	0,83
	داخل المجموعات	64	481,98	7,53		
	المجموع	65	482,31			
أسباب ذاتية "نفسية"	بين المجموعات	1	0,33	0,33	0,09	0,76
	داخل المجموعات	64	234,14	3,65		
	المجموع	65	234,48			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1	15,34	15,34	0,40	0,52
	داخل المجموعات	64	2436,91	38,07		
	المجموع	65	2452,25			

يشير الجدول إلى جميع قيم "ف" تراوحت ضمن المجال **[0,04، 3,01]** ، وفق قيم معنوية "sig" تتراوح بين **[0,08، 0,83]** سواء بالنسبة للأسباب أم بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، ولأنها قيم كلها أكبر من مستوى دلالة (0,05)، معناه عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الذكور والإناث في أسباب النفور الدراسي تعزى للجنس.

في ظل هذه النتائج، يذكر الباحثان أن موقف الواقع الجامعي أصبح صعبا في ظل تكرار النفور وتعدده بين الطلبة (ذكورا وإناثا) ما انعكس على انحصار التحصيل البيداغوجي العلمي في درجات أغلبها متوسطة، وأنتج معه مخرجات بيداغوجية غير مقنعة تماما، حيث يعجز الكثير منهم في مواجهة غيرهم من الزملاء بمستوى خطاب يرتقي فيه الأسلوب اللغوي مع الطرح العلمي المنطقي والقدرة على المناقشة والإقناع، بل يحل محل ذلك، الأسلوب اللغوي الغير فصيح (العامي) والطرح العلمي السطحي، فيما تغيب القدرة على تحليل الخطاب وإثراء المناقشة مع الغير. هذا الملمح يرسم صورة للطالب اللاهث وراء "الكم" الدرجات من غير الاهتمام بنوع ما يحصله من نواتج تعلمه "الكيف".

تحاول الجامعة أن تقدم للمجتمع "السحنة" الختامية للفرد القادر على أن يكون نافعا، كفء في مواقف الحياة التي تعترضه فيما بعد، لكن يبدو أن هذا الهدف النبيل مازال بعيد المنال والغاية. لذلك يسأل الباحثان، هل حاولت المؤسسة الجامعية أن تشخص احتياجات متكونيها الطلبة قبل أن ينتسبوا إليها؟ لأن في اعتقادهما أولى عوامل نجاح التكوين "مسألة تحديد الاحتياجات"، ثم هل قدمت ما يكفي من آليات إرشادية كفيلة بالإسهام في تذليل الصعوبات أمام الطلبة؟ إنها أسئلة وغيرها كثير يجب أن نتوخ طرحها دائما قبل أي ممارسة تكوينية.

توصيات واقتراحات:

بناءا على ما تقدم يوصي الباحثان:

* تكثيف الدورات التكوينية للأساتذة لاطلاعهم على الأساليب الحديثة في التدريس خاصة "علوم التربية".
* إعادة النظر في محتوى بعض الوحدات الدراسية سواء الأساسية أم الاستكشافية التي تحدث نفور دراسيا بمستويات كبيرة.
* الاعتماد على توظيف التقنيات المتطورة في تقديم المحاضرات.
* تعريف الطلبة المقبلين على اختيار تخصص علوم التربية بمناهجه ووحداته وبرامجه وأساتذته لتسهيل التواصل بين محاور "المثلث الديداكتيكي".
* انتباه الأستاذ إلى كيفية تقسيم وقت حصته ونبذ الاستراتيجيات التقليدية مثل "الإملاء" منذ بداية الحصة إلى نهايتها.
* اعتماد الأستاذ على "السبورة" كوسيلة تعليمية للشرح، فالأثر الكتابي عليها يعلق بذهن الطالب ويقرب له فهم واستيعاب المعلومة، وعلى الأستاذ أن يتذكر بأن العمل "بالمقاربة بالكفاءات" حور الحصة من محاضرة إلى درس.
* اهتمام الأستاذ أكثر بالتحضير لمحاضراته قبل تنفيذها.
* فسح المجال أمام الطالب للتحدث والحوار والمناقشة أثناء المحاضرة، وليس الاكتفاء باحتكار الكلمة.
* اهتمام الجامعة أكثر بالبيئة الصفية، من نظافة محيط التعلم، وتوفير أدواته (كراسي، قاعات، سبورات، أقلام، وسائل تكنولوجية...) بصورة كافية، ليقبل الطلاب على التعلم بصورة أكبر.
* اقتراح العمل بمعايير معينة مثل: "الخبرة المهنية، الدرجة العلمية، عامل اللغات،...) عند إسناد المحاضرات للأستاذ المعني.
* تنويع الأستاذ من أساليب التعلم عند إلقاء المحاضرات وعدم الاكتفاء بأسلوب واحد طيلة السنة.
* مراعاة ما يفضله الطالب من أساليب تعلم لبناء محاضراته بناء على ذلك.

ويقترح الباحثان أيضا:

- إجراء دراسة بحثية تتناول أسباب نفور الطالب في مستويات أخرى وتخصصات أخرى.
- إجراء دراسة عن اتجاهات الطلبة نحو حصص الأعمال الموجهة (التطبيق).

المراجع باللغة العربية:

1. الجبوري، صبحي وناجي، عبد الله وعلاوي، فاطمة محمد (2011): **مشكلات التطبيق المدرسي من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية**، مجلد كلية التربية الأساسية، عدد 69، ص ص: 327 -346.
2. بوجمان، نادية (2002): **التوجيه الجامعي وفشل طلبة الجذع المشترك علوم دقيقة وإعلام آلي وتكنولوجيا**، رسالة ماجستير، جامعة العقيد الحاج لخضر، باتنة.
3. بوعمود، فضيلة (2016): **اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو تخصصاتهم الدراسية (دراسة ميدانية على عينة من طلبة العلوم الاجتماعية**، مذكرة ماستر، جامعة الدكتور مولاي الطاهر، سعيدة / الجزائر.
4. جميل إبراهيم، هاشم ومحمود صالح، محمد (2014): **أسباب عزوف طلبة الكلية التربوية المفتوحة عن الدراسة في الأقسام العلمية**، محافظة كركوك، مجلة آداب الفراهيدي، العدد 20، ص ص: 531 – 555.
5. حيدر، عبد الكريم والزهيري، محسن وصلاح يحيى الراوي، مروة (2016): **أسباب عزوف طلبة المرحلة الرابعة في أقسام كليات التربية عن التطبيق داخل القاعات الدراسية في مادة التربية العلمية / جامعة الأنبار**، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد 34 ، العدد 6، ص ص: 543 – 588.
6. خوالدة، مصطفى وفخور، وآخرون (2010): **مشكلات التربية العلمية التي تواجه الطلبة الجامعيين في تخصص تربية الطفل في كلية الملكة رانيا للطفولة بالجامعة الهاشمية**، مجلة جامعة دمشق، مجلد 26، عدد 3، ص ص: 737- 781.
7. سريسح، جمعة منصور وعلي سليمان، تهاني (2010): **أسباب عزوف الطلبة عن دخول أقسام الرياضيات في الجامعات**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد: 29، ص ص: 1-28.
8. عبيدات، ذوقان وآخرون (1998): **البحث العلمي (مفهومه، أدواته وأساليبه)**، عمان دار ، الفكر.
9. القائمي، علي (1998): **الأسرة وأطفال المدارس** ، ط1، بيروت، لبنان، دار النبلاء.
10. مركز التوجيه والإرشاد، (2005): التأقلم مع الحياة الجامعية، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران، ص ص: 1-10.
11. ميزاب، ناصر (2014): **مؤشرات العنف في الوسط المدرسي** ، وحدة الرغاية، الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.
12. ياسين، آمنة وزروالي، لطيفة وقادري، حليمة (2015): **فاعلية برنامج إرشادي لمحاربة النفور الدراسي لدى تلاميذ المرحلة التعليمية المتوسطة، دراسة شبه إمبريقية**، جامعة السلطان قابوس، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مجلد 9، عدد 3.

المراجع باللغة لأجنبية:

13. Walelign, T and Fantahun, M (2006) : **Assessment on problems of the new pre-service teachers training program in jimma university ethiopian**. Journal of education and science ,2 (2), P : 63-72.