قدرة معايير قبول الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية في جامعة الملك سعود على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للمقبولين

د. عثمان محمد المنيع
قسم السياسات التربوية - كلية التربية
جامعة الملك سعود

قدرة معايير قبول الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية في جامعة الملك سعود على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للمقبولين

د. عثمان محمد المنيع
قسم السياسات التربوية – كلية التربية
جامعة الملك سعود

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التحقق من قدرة معايير قبول طلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود على التنبؤ بتحصيلهم الدراسي، كما سعت الدراسة إلى إدخال معايير جديدة للقبول للتعرف على مقدرتها على التبوء بالتحصيل الدراسي، مثل الجامعة التي تخرج منها الطلبة، والتخصص السابق لهم، واستخدم الباحث المنهج الوثائقي من خلال تلخيص وتصنيف بيانات طلبة الدراسات العليا بالقسم قبل دخولهم برامج الدراسات العليا وبعد تخرجهم، وكذلك استخدم الباحث المنهج الارتباطي لمعرفة العلاقات الارتباطية بين متغيرات الدراسة، وكانت عينة الدراسة عبارة عن سجلات (٧٧) طالباً وطالبةً، وأظهرت نتائج الدراسة أن معايير القبول الحالية: المعدل السابق، والاختبار التحريري، والمقابلة مجتمعة تسهم بصورة دالة في التنبؤ بمستوى تحصيل الطلبة دراسياً، وكان معيار المقابلة الأقوى بين المعايير، في حين لم يكن معيار المعدل السابق دالاً إحصائياً لوحده، وكشفت الدراسة أن معيار الجامعة التي تخرج منه الطلبة ومعيار التخصص السابق لهم ليس لهما قدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمعايير قبول الطلبة تعزى لمتغير الدرجة العملية (ماجستير، دكتوراه)، ولكن لم تكشف الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمعايير قبول الطلبة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

الكلمات المفتاحية: التعليم العالي، شروط القبول.

المقدمة:

تشير أدبيات اقتصاديات التنمية إلى أن التعليم العالي يعد سبباً للإنتاجية، ورفعة القدرة التنافسية، حيث أثبتت التجارب أن الدول التي تتوافر لديها كفاءات علمية متطورة تحرز تطوراً أسرع من الدول التي لا تملك هذه الكفاءات، وتقوى محورية التعليم مع الدخول في زمن الاقتصاد القائم على المعرفة، لذا يعول على التعليم العالي وبخاصة برامج الدراسات العليا به في بناء الفكرية اللازمة لإنتاج المعرفة وتوظيفها، (الأحمدي، ٢٠١٣: ٥٣٠).

واستجابة لذلك سارعت كثير من دول العالم إلى افتتاح جامعات جديدة والتوسع في برامج الدراسات العليا، وكان من أبرز تلك الدول المملكة العربية السعودية، حيث جرى افتتاح عدد من الجامعات، ففي غضون ست سنوات قفز عدد الجامعات الحكومية من ثماني جامعات إلى (٢٥) جامعة حكومية، وصاحب ذلك التوسع في برامج الدراسات العليا بتلك الجامعات، هذا ما تؤكده دراسة أجرتها (جامعة الملك سعود، ٢٠١٢) ممثلة في عمادة الدارسات العليا عن تشخيص برامج الدراسات العليا بالجامعة، والتي أشارت إلى أن عدد برامج الدراسات العليا الحالية في الجامعة (١٤٨) برنامج ماجستير ودكتوراه، ويوجد (١٢٣) برنامجاً للدراسات العليا بالجامعة مطروحاً لاعتماد.

وقد نالت كلية التربية بجامعة الملك سعود نصيبها من التوسع في هذه البرامج في مختلف الأقسام والتخصصات، لكي تستجيب للمتغيرات والحاجات التربوية والتنموية النابعة من حاجات المجتمع وتطلعاته، ولكي يحقق هذا التوسع في برامج الدراسات العليا أهدافه المنشودة يتطلب الامر أن يرافق ذلك تقييم مستمر لتلك البرامج، حيث إن برامج الدراسات العليا في كلية التربية من أولى البرامج المطلوب خضوعها للتقييم، نظراً لما تقدمه هذه البرامج من مخرجات تتجه في الغالب إلى مجال التعليم، وما تقوم به من أبحاث تصب في خدمة العملية التربوية، وإثراء المعرفة وتطوير المجتمع، (الحربي، ٢٠١١: ٩٥).

وعلى الرغم من الجهود الحثيثة لتطوير الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية إلا أن نتائج الدراسات التي طبقت عليها كشفت عن قصور في مدخلاتها، ومن ثم الانخفاض في مستوى مخرجاتها (عيسى وأبو المعاطي، ٢٠١١م)، هذا يعطي مؤشراً قوياً لأهمية معايير القبول لبرامج الدراسات العليا وتطويرها لضمان انتقاء أفضل المتقدمين لتلك البرامج.

وتسعى عمادة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود إلى تطوير معايير القبول من عدة جوانب، فقد أدخلت اختبار القدرات للجامعيين كأحد المعايير الجديدة، وتسعى إلى التعرف على رؤية الأقسام الأكاديمية لتطوير معايير القبول والعمل على توحيدها، لذا جاءت هذه الدراسة لتسهم في مراجعة معايير القبول في قسم السياسات التربوية.

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحث باعتبار أنه عمل عضواً في لجنة القبول بالقسم ورئيساً لمجلس القسم وعضواً بمجلس الكلية، أن موضوع قبول الطلبة في الدراسات العليا بالقسم والكلية يأخذ حيزاً كبيراً من النقاش والاختلاف بين أعضاء اللجنة أو المجلس، فأحدهم يرغب في إدخال معايير جديدة للقبول، والآخر يرغب في الالتزام بالمعايير القديمة، ومن جهة أخرى فإن الطلبة غير راضين عن معايير القبول المطبقة عليه، ويرون أنها لا تقيس مستواهم الحقيقي، وذلك من خلال مقابلة عدد من المتقدمين للدراسات العليا بالقسم، وهذا بدوره دفع الباحث للاطلاع على الدراسات العملية والتقارير في هذا الصدد.

وجاءت عدد من نتائج الدراسات لتؤكد ملحوظات الباحث، فقد أشارت دراسات عديدة أجنبية إلى ضرورة مراجعة وتطوير معايير القبول للتعليم العالي لتكون أكثر فاعلية، مثل دراسة (Dodge & Derwin, ٢٠٠٨) ودراسة (Tanilon, ٢٠٠٩ وآخرين) ودراسة(Cho & Bridgeman, ٢٠١٢). واتفقت كثير من الدراسات العربية التي تناولت الدراسات العليا التربوية على وجود مشكلات كثيرة، من أبرزها غياب معايير قادرة على تنظيم القبول في برامج الدراسات العليا. (متولى، ٢٠١٢: ٢٨٠)، وعلى المستوى المحلي قدمت دراسة (المقبل، ٢٠٠٥م) ودراسة (عيسى وأبو المعاطي، ٢٠١١ م) مقترحات لتطوير

برامج الدراسات العليا من خلال سياسات القبول، وطالبت دراسة (أبو هاشم، ٢٠١٢م) بضرورة مراجعة معايير القبول وإضافة معايير جديدة، وأشارت دراسة (الحربي، ٢٠١١م) إلى تدني إسهام معايير القبول في اختيار أفضل المتقدمين لبرامج الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الملك سعود.

وبالرغم من أن مبدأ إتاحة حق التعليم للجميع إلا أن فلسفة قبول طلبة الدراسات العليا تقوم أساسا على مبدأ الانتقاء، بسبب احتياج برامج الدراسات العليا لمستويات معرفية وقدرات عقلية متميزة، ومهارات بحثية لا تتوافر لدى الجميع ممن يتقدمون للالتحاق فيها (النادي، ٢٠١٢: ٢١٢)، وهذا بدوره يؤكد على أهمية معايير القبول في برامج الدراسات العليا، ويتطلب وضع معايير قادرة على كشف المتميزين والقادرين على مواصلة الدراسات العليا، وفي حالة فشل معايير القبول في تحديد المتميز والقادر على مواصلة الدراسة، فإن الأمر سيقود إلى مشكلة التسرب، والهدر التعليمي والبطالة الوظيفية، وكلها مشاكل خطيرة ستواجه المجتمع، لذا نلاحظ أن معظم الجامعات في دول العالم تعتمد على معايير للقبول متعددة في هذه البرامج، مثل اجتياز اختبارات الاستعداد والقدرات العقلية، وتقديم التوصيات والخبرات العملية، واجتياز الاختبارات التحريرية والمقابلة الشخصية وغيرها.

وتعد جامعة الملك سعود إحدى الجامعات التي توسعت في برامج الدراسات العليا لمختلف كلياتها استجابة لمتطلبات العصر، والخطط الإستراتيجية التنموية الاقتصادية منها والاجتماعية، وحظيت كلية التربية بزيادة ملحوظة في الآونة الأخيرة في برامج الدراسات العليا؛ حيث بلغت نسبة الزيادة ٨٦% في عدد طلبة الدراسات العليا من عام ١٤٢٧ إلى عام ١٤٣١هـ (جامعة الملك سعود، ٢٠١٠م). ومع قدم برامج الدراسات العليا بجامعة الملك سعود وبخاصة التربوية منها، وتوسعها، إلا أنها لم تنل الاهتمام الكافي من التقييم والتقويم منذ إنشائها (جامعة الملك سعود، ٢٠١٢م)، والتوسع في برامج الدراسات العليا يتطلب دراسة وتقييم البرامج القائمة، ومن أهم عمليات التقييم في برامج الدراسات العليا تقييم معايير القبول بتلك البرامج.

تسعى عمادة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود نحو رفع مستوى برامج الدراسات العليا من خلال انتقاء العناصر الطلابية للالتحاق ببرامج الدراسات العليا بالجامعة، لذا عملت العمادة على دراسة لتشخيص برامج الدراسات العليا لديها، وقد نالت برامج الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية درجة (c) في التقييم، مما يعني أن مؤشرات الجودة والأداء والإنتاجية تحققت بشكل "مرضي" فقط، وهي بحاجة للتطوير لتحقق الشروط اللازمة للرفع من جودة أدائها، وقدمت الدراسة عدداً من المبادرات لذلك كان أبرزها مراجعة معايير القبول بتلك البرامج (جامعة الملك سعود، ٢٠١٢م).

وبناءً على ذلك تأتي الحاجة لدراسة معايير القبول الحالية ببرامج الدراسات العليا في قسم السياسات التربوية، وذلك من خلال التعرف على قدرة معايير القبول على التنبؤ بالتحصيل الدراسي لطلبة الدراسات العليا في قسم السياسات التربوية، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال التالي: "ما مدى قدرة معايير قبول الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية في جامعة الملك سعود على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للمقبولين؟"

أهداف الدراسة:

التحقق من مدى إسهام معايير القبول الحالية (المعدل التراكمي –الاختبار التحريري – المقابلة) لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية في التنبؤ بتحصيلهم الدراسي.

التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى للجامعة (بكالوريوس) التي تخرجوا منها.

التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى للتخصص العلمي لهم.

التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معايير القبول لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى لمتغير الجنس (ذكر – أنثى).

التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معايير القبول لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى لمتغير الدرجة العلمية (دكتوراه – ماجستير).

أسئلة البحث:

١. هل تسهم معايير القبول الحالية (المعدل التراكمي – الاختبار التحريري – المقابلة) لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية في التنبؤ بتحصيلهم الدراسي؟
٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعدل التراكمي لطلاب الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى للجامعة (بكالوريوس) التي تخرجوا منها؟
٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعدل التراكمي لطلاب الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى للتخصص العلمي لهم؟
٤. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معايير القبول لطلاب الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى لمتغير الجنس (ذكر – أنثى)؟
٥. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معايير القبول لطلاب الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى لمتغير الدرجة العلمية (دكتوراه – ماجستير)؟

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية برامج الدراسات العليا بشكل عام، حيث تعد تلك البرامج من أسس التطور الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وتأتي أهمية معايير القبول كمدخلات لبرامج الدراسات العليا، ويمكن بيان أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو التالي:

الناحية النظرية: تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال ما سوف تضيفه من إثراء علمي في مجال تطوير برامج الدراسات العليا وبخاصة في معايير قبول برامج الدارسات العليا التربوية التي تحتاج إلى مزيد من الدراسة والتحليل لما تواجهه من طلب متزايد عليها.

الناحية التطبيقية: يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في جوانب عدة منها:

١. تزويد متخذي القرارات المتعلقة ببرامج الدراسات العليا بالجامعات بمعلومات وبيانات يمكن أن تسهم في تطوير معايير القبول في تلك البرامج.

٢. يؤمل أن تثير نتائج هذه الدراسة اهتمام الأقسام الأكاديمية الأخرى لإجراء دراسات مماثلة على معايير القبول ببرامجها لاختلاف كل قسم أكاديمي عن الآخر من حيث أهدافه ونوعية برامجه الأكاديمية.

٣. تزود هذه الدراسة عمادات القبول والأقسام الأكاديمية في الجامعات بنتائج حول إدخال معايير جديدة للقبول خلاف المعايير التقليدية المتعارف عليها.

٤. تقدم هذه الدراسة لقسم السياسات التربوية في جامعة الملك سعود نتائج عن قدرة معايير القبول لديه بالتنبؤ بتحصيل طلبتها دراسياً، ومدى إمكانية تطوير تلك المعايير.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على بحث معايير القبول الحالية بقسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود والمتمثلة في المعدل التراكمي السابق، واختبار القبول التحريري والمقابلة الشخصية، المعدين من قبل القسم، وكذلك تبحث الدراسة عن معايير جديدة يمكن أن تضم ضمن معايير القبول في القسم وهي: الجامعة (بكالوريوس) السابقة التي تخرج منها الطلبة، والتخصص الأكاديمي السابق، ومتغير الجنس (ذكر – أنثى)، ومتغير الدرجة العلمية (ماجستير، دكتوراه).

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة بشرياً على الطلبة الذين تم قبولهم في برنامج أصول تربية وبرنامج تعليم الكبار والتعليم المستمر لدرجتي الماجستير والدكتوراه بقسم السياسات التربوية، واتموا برامجهم الدراسية بنجاح.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة على طلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة على الطلاب الذين قبلوا في العام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣١هـ وأتموا دراستهم في نهاية العام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٢هـ.

مصطلحات الدراسة:

معايير:

عيَّر الدينار أي وازن به آخر، وعيَّر الميزان والمكيال وعاورهما وعايرهما وعاير بينهما معايرةً وعياراً: قدرهما ونظر ما بينهما، والمعيار من المكاييل ما عُيِّر به، وهو العيار والمعيار، فالمعيار إذن ما يقاس عليه غيره، (ابن منظور، ١٤١٤هـ: ٦٢٣)، ومعناه في هذه الدراسة المواصفات والشروط والمتطلبات التي ينبغي أن تتحقق في طلبة الدراسات العليا في قسم السياسات التربوية.

القبول:

هي العملية التي يتم بها اختبار الطلاب لبرنامج أو مؤسسة تعليمية (Kenneth R.٢٠٠٢ : ١٠)، ويعرف في هذه الدراسة بأنه القرار الذي يمنح للطالب بشكل رسمي لالتحاقه في البرنامج الدراسي.

الدراسات العليا:

الدارسات العليا تعرف في هذه الدراسة بأنها مرحلة دراسية تلي المرحلة الجامعية الأولى، التي يتابع فيهاالطلبة دراستهم لنيل درجة الماجستير، أو الدكتوراه.

التحصيل الدراسي:

ويعرف التحصيل الدراسي أجرائناً في هذه الدراسة بأنه " المعدل التراكمي النهائي الذي حصل عليه الطلبة في المرحلة الدراسية.

التنبؤ :

يعرف بأنه عمليات تقدير بيانات غير معرفة مبنية على بيانات معروفة وذات صلة بالظاهرة المدروسة (عودة و الخليلي، ١٩٨٨: ٤٦٠)

* * *

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم الدراسات العليا:

اختلف الباحثون في تحديد مفهوم الدراسات العليا، فمنهم من يرى بأنها مرحلة دراسية تلي المرحلة الجامعية، التي يتابع فيها الطلاب دراستهم بإشراف أحد أعضاء هيئة التدريس لنيل درجة الماجستير، أو الدكتوراه (عيسى و أبو المعاطي، ٢٠١١م: ١٢)، في حين يرى آخر بأنها مرحلة لمواصلة البحث العلمي واستيعاب التقدم العلمي والتقني لمواكبة العصر الذي يتميز بالانفجار المعرفي (خدنة، ٢٠٠٩م: ٢٣)، وهناك من يرى أنها عبارة عن عملية تربوية متكاملة، هدفها تنمية الإنسان فكراً، ومهارة واتجاهاً، ومساعدته لتحقيق ذاته المبدعة (عبد الجواد، ١٩٨٣م: ٧٩). وبناءً على ذلك يكون من الصعب تحديد مفهوم الدراسات العليا، فقد يعدُّها البعض بأنها مرحلة دراسية تلي المرحلة الجامعية، في حين يري آخرون بأنها مركز للبحث العلمي، وهناك من يرى بأنها تبني للدارس فكراً واتجاهاً واضحا، ويمكن أن تجمع الدراسات العليا بين هذه المهام جميعا، ولكن هذا الاختلاف في المفهوم يؤدى إلى صعوبة في تحديد معايير القبول للدراسات العليا.

الدارسات العليا في قسم السياسات التربوية:

تجدر الإشارة بأن قسم السياسات التربوية كان منذ فترة زمنية قصيرة يسمى بقسم التربية الذي يعد من أقدم أقسام كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتم تعديل المسمى بناء على عمليات التطوير التي تصاحب العمل الأكاديمي، ويقدم القسم برنامجين للدراسات العليا: الأول: برنامج أصول التربية لمرحلتي الماجستير والدكتوراه، والثاني: برنامج تعليم الكبار والتعليم المستمر لمرحلتي الماجستير والدكتوراه، وتهدف برامج الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية إلى:

١. تزويد الطالب بإطار فكري وعلمي في مجال تخصصه.
٢. تمكين الطالب من معرفة أساليب البحث العلمي، وطرقه وأدواته في مجال تخصصه.

٣. تمكين الطالب من الوقوف على المشكلات التربوية وتعيين أسبابها والتماس حلولها.

٤. تعريف الطالب بالبحوث العلمية التي أجريت في مجال تخصصه ودراستها دراسة نقدية.

شروط ومعايير القبول لبرامج الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية:

شروط القبول تكون من ضمن اختصاص عمادة الدراسات العليا، وتتمثل في الشروط التالية:

أن يكون المتقدم سعودياً أو على منحة رسمية لغير السعوديين.

أن يكون المتقدم حاصلا على الشهادة الجامعية من جامعة سعودية أو من جامعة أخرى معترف بها.

أن يكون حسن السيرة والسلوك ولائقا طبيا.

أن يقدم تزكيتين علميتين من أساتذة سبق لهم تدريسه.

موافقة مرجعه على الدراسة إذا كان موظفا.

التفرغ التام للدراسة لمرحلة الدكتوراه.

ومن الملحوظ أن هذه الشروط بمثابة شروط إدارية أكثر منها أكاديمية، في حين أن القسم يتولى معايير القبول، وتكون كنقاط مفاضلة، وهي على النحو التالي:

مراعاة ما جاء في لائحة عمادة الدراسات العليا.

حصول المتقدم على تقدير جيد جداً في درجة البكالوريوس في أحد التخصصات التربوية، وفي غير التخصصات التربوية يشترط الحصول على دبلوم عام في التربية، ويدخل المعدل التراكمي ضمن درجات المفاضلة.

اجتياز المتقدم اختبارا تحريريا يعقده القسم، وتدخل درجته ضمن درجات المفاضلة.

اجتياز المتقدم المقابلة الشخصية التي يعقدها القسم وتدخل درجتها ضمن درجات المفاضلة.

أن يكون المتقدم منتظما انتظاما كليا خلال فترة دراسته في البرنامج.

أن يحصل المتقدم في امتحان TOFEL على ٤٥٠ درجة فأعلى للقبول للدكتوراه فقط. (كلية التربية، ١٤٢٤هـ : ٢٥-٢٧)، وتجدر الإشارة إلى أن هذه الشروط والمعايير لم تتغير منذ تأسيس القسم، لذا كان من الواجب التأكد من قدرة هذه المعايير على التنبؤ بمستوى تحصيل طلبة الدراسات العليا، وتطوير هذه المعايير لكي تتماشى مع الاتجاهات الحديثة في تطوير التعليم العالي.

النظريات المفسرة للتباين في التحصيل الدراسي:

تتعدد النظريات التي تفسر الاختلاف في التحصيل الدراسي بين المتعلمين، باختلاف مجالاتها، فنجد أن هناك نظريات مرتبطة بعلم الاجتماع، ونظريات أخرى مرتبطة بعلم النفس، وتقتصر الدراسة الحالية على نظريتين هما: النظرية الوظيفية والنظرية (نظريات) الدافعية لارتباطهما بأهداف هذه الدراسة.

النظرية الوظيفية: تعنى هذه النظرية بالمجتمع واعتباره نسق متكامل وتشكل المؤسسات التربوية والوظيفية مكوناته الأساسية وبقدر ممارسة المؤسسات التعليمية والوظيفة لوظائفها المنوطة بها يتحقق بقاء المجتمع وترابطه وتوازنه، ووفقاً لهذه النظرية فإن اختلاف مستوى التحصيل الدراسي بين المتعلمين يعود إلى اختلاف قدراتهم، فقد يتمتع بعض منهم بمستويات عالية من الذكاء والجدارة والمعرفة، هذه ما جعل أصحاب هذه النظرية يدعون لإقامة ما يسمى بمجتمع الاستحقاق، فمن يستحق من بين المتقدمين للدراسة بناء على قدراته العقلية وانجازاته الدراسية يجد فرصته في التعليم (السدحان، ٢٠٠٤م، ٨٩)

وبناء على هذه النظرية فإن على قسم السياسات التربوية وضع معايير قادرة على كشف القدرات العقلية والإنجازات الدراسية للمتقدمين لبرامج الدراسات العليا بالقسم، وبذلك يتحدد وفقا لهذه المعايير من يستحق القبول للدراسة، والتأكد على قدرته على مواصلتها.

نظريات الدافعية نحو التعلم: ينطلق مفهوم نظريات الدافعية باختلافها إلى أن المتعلم يتفاعل مع مجتمعه سواء كان مجتمع المدرسة أو الأسرة أو المجتمع بكامله، ونتيجة لهذه التفاعلات يتكون لدى المتعلم أهدافاً خاصة للتعلم، وتتشكل هذه الأهداف وتستمر بفعل دوافع تحفز المتعلم للقيام بسلوكيات معينة؛ لأجل تحقيق هذه الأهداف، ودوافع المتعلم نحو تحقيق أهدافه في التعليم متعددة منها دوافع داخلية تدفع المتعلم للتعلم لحبه للمعرفة والاطلاع واكتساب المهارات، ويتحقق الرضا لديه عند حدوث التعلم واكتساب المعرفة، وهناك دوافع خارجية تدفع المتعلم للتعلم للحصول على شيء مرتبط بالتعلم مثل الحصول على جائزة من الأهل أو الحصول على شهادة علمية تمكنه من وظيفة يرغبها، وهناك دوافع لدى بعض المتعلمين من خلال اظهار التميز بين أقرانه، والبعض الآخر يسعى للتعلم من خلال التنافس مع الآخرين من أقرانه، وقد يكون التنافس في هذه الحالة له دوافعه الداخلية الخارجية (دودين، ٢٠٠٦م: ٤٩،٥٠)

وبناء على هذه النظرية فإن على قسم السياسات التربوية وضع معايير قادرة على كشف دوافع المتقدمين لبرامج الدراسات العليا بالقسم، والتأكد من أن لديهم دوافع داخلية تدفعهم للتعلم، ويبرز معايير المقابلة كأحد معايير القبول لقدرته على معرفة دوافع المتقدمين، لذا يجب بناء هذا المعيار بشكل علمي لمعرفة دوافع المتقدمين.

العوامل المؤثرة في نظم القبول في التعليم العالي:

العوامل الاقتصادية: يعد العامل الاقتصادي من أبرز العوامل المؤثرة على الدراسات العليا وسياسات القبول بها، وذلك من خلال علاقة تبادلية، فالاقتصاد يمد التعليم بالموارد والإمكانات المادية التي تسهم في توسيع برامج الدراسات العليا، ومن جهة أخرى فإن سوق العمل يتطلب توفير كفاءات مهنية عالية الجودة لاسيما في عصر اقتصاد المعرفة (الزامل، ٢٠١٢: ١٦٦) وهذا بدوره يؤثر في برامج الدراسات العليا من حيث النوعية والكمية، والذي يحدد في الغالب نوعية الملتحقين وعددهم في برامج الدراسات العليا هي معايير القبول.

العوامل السياسية: إن طبيعة النظام السياسي وفلسفته التي يتبناها في المجتمع تفرض أوضاعا معينة على النظام التعليمي، وتؤثر بدرجة واضحة على أهدافه وفلسفته ووظائفه، حيث تعدُّ السياسة التعليمية في أي مجتمع نتيجة حتمية للسياسة المتبعة في ذلك المجتمع (دياب، ٢٠١٠: ١٥٣). وبناءً على ذلك فإن الأنظمة المركزية تؤثر على التعليم وسياسات القبول به، وبخاصة عندما يعتمد تمويل التعليم العالي على الحكومة، في حين أن الأنظمة اللامركزية يكون تعليمها لديه استقلالية في قراراته.

العوامل الاجتماعية: تؤدى زيادة السكان بدرجة كبيرة في معظم الدول العربية، وارتفاع خريجي الجامعات إلى زيادة الضغط على التعليم العالي، من خلال فتح برامج للدراسات العليا، وتأتي بعد ذلك قضية العدالة الاجتماعية التي تسعى إلى التضييق بين طبقات المجتمع الواحد، وتوفير فرص تعليمية متكافئة بين أفراد المجتمع (جوهر، رضوان، ٢٠١٢: ٨٠–٨١)، وهذا ينعكس على معايير القبول في برامج الدراسات العليا بحيث تكون قادرة على توفير فرص الالتحاق بالدراسات العليا، وبنفس الوقت تحقق العدالة بين المتقدمين.

العوامل الأكاديمية: تبنّي مفاهيم الجودة والاعتماد الأكاديمي أدى إلى نهج إصلاحي يهدف لتطوير التعليم العالي بكل أبعاده بما فيها نظم القبول، من خلال مراعاة السعة الاستيعابية للمؤسسة، ونسبة التأطير (أستاذ إلى طالب) وغيرها، حيث تؤخذ كل هذه المؤشرات والمعايير بعين الاعتبار عند تقدم الجامعة للاعتماد (موسى و العتيبي، ٢٠١٢م: ٩١).

المبادئ التي يجب توافرها في سياسات ومعايير القبول في التعليم العالي:

يختلف الباحثون في تسمية الاعتبارات التي يجب توافرها في معايير القبول، فالبعض منهم يسميها بالمواصفات التي يجب أن تتوافر في معايير القبول، والبعض الآخر يرى بأن تكون شروطاً يجب أن تتحلى بها معايير القبول، ويري الباحث تسميتها بالمبادئ كما ذهب إلى ذلك (البنك الدولي، ٢٠١٠م: ١٤٧–١٤٨) والذي حددها بالمبادئ التالية:

الجدارة: ينبغي أن تعتمد إتاحة التعليم العالي على ما يثبته الطالب من مقدرة وفقا إلى ما يشير إليه أداؤه في اختبارات الاستعداد والكفاءة والقدرات المناسبة.

العدالة: يجب أن تكون القرارات الخاصة بالإتاحة محايدة وخالية من أي تحيز أو عدم أمانة أو ظلم.

الشفافية: يجب أن تكون معايير قرارات القبول معلنة للجميع، ويجب أن تكون عمليات تطبيق هذه المعايير خاضعة للتدقيق.

المساواة: يجب أن تكون الفرصة متاحة للجميع، كما يجب ألا يمارس التمييز بشكل منهجي ضد طلاب معينين على أساس من ظروفهم الاجتماعية أو سماتهم الشخصية، أو الجهات المنتسبين إليها أو مواقعهم.

ويضيف (موسى و العتيبي، ٢٠١٢م: ١٠٤) مبادئ أخرى تكمل المبادئ السابقة وهي كما يلي:

النزاهة: الموضوعية وعدم التحيز عندما يتعلق الامر بإصدار حكم ما.

المرونة: السلاسة والسهولة في التنقل في التعليم العالي طبقاً لرغبة الطالب وإمكاناته.

الجودة: التحسين المستمر لعمليات قبول الطلاب بالتعليم الجامعي.

لذا يجب عند وضع أو تطوير سياسات للقبول داخل الأقسام الأكاديمية أو على مستوى عمادات القبول والدراسات العليا الأخذ بهذه القيم والمبادئ بعين الاعتبار لضرورتها.

الدراسات السابقة:

أجرى (Briihl & Wasieleski, ٢٠٠٤) دراسة بعنوان "معايير وسياسات القبول في برامج الماجستير في علم النفس"، وهدفت الدراسة إلى معرفة متطلبات القبول في برامج علم النفس للدراسات العليا في الجامعات الأمريكية لغرض تقديمها للمشرفين الأكاديميين، واعتمدت الدراسة على منهج الوصفي بأسلوبه المسحي من خلال الاستبانة كأداة لجمع البيانات التي تم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من ٨٨٦

منسقاً للقبول في برامج الماجستير في علم النفس بالجامعات الأمريكية، وركزت أسئلة الاستبانة على جانبين: شروط القبول والسياسات العامة للبرنامج، وأظهرت نتائج الدراسة أن لجان القبول للدراسات العليا في تخصص علم النفس ركزت في المقام الأول على امتحانات التسجيل للدراسات العليا (GRE)، ومن ثم المعدل التراكمي في مرحلة البكالوريوس، وأن لا يقل المعدل التراكمي للمتقدمين عن (٣,٠٠) من أصل (٤)، ويأتي بعد ذلك خطابات التزكية والتقارير الشخصية، في حين هناك معايير ثانوية مثل المقابلة الشخصية، والخبرة البحثية، والخبرة العملية. ومن جهة أخرى اشتملت أبرز سياسات برامج الماجستير في علم النفس على متطلبات البرنامج الدراسي، وتحديد عدد الطلاب المقبولين قبل القبول، والمتطلبات السابقة (المقررات).

أما دراسة (المقبل، ٢٠٠٥م) التي كان عنوانها "معايير القبول في جامعات المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية وتصور مقترح" فهدفت إلى التعرف على واقع معايير القبول المطبقة في الجامعات السعودية من حيث الشروط العامة للقبول بالجامعات، والشروط الخاصة بالكليات والأقسام أو التخصصات، والإسهام في تطويرها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكشفت الدراسة عن عدد من النتائج أهمها: أن معظم الجامعات السعودية تعتمد على الطريقة التقليدية في القبول، دون مراعاة قدرات الطلاب والطالبات واستعداداتهم ورغباتهم، ودون وجود التوازن النفسي في توجيههم نحو التخصصات التي تلبي احتياجات التنمية،كما تفتقد معايير القبول في الجامعات السعودية الأسس والأساليب الموضوعية التي يمكن بها ضمان توافر الخصائص المعرفية والمهارات لدى الطلاب والطالبات المقبولين، والتي تعد نقطة بدء ضرورية لنجاح عملية القبول.كذلك تفتقد الأساليب الدقيقة للاختيار والمقاييس المقننة التي تمكن الكليات والأقسام من الحكم على أهلية المتقدم للالتحاق بها.

وأجرى (Kuncel & Thomas, ٢٠٠٧) دراسة بعنوان "تحليل الصدق التنبؤي لاختبار القبول في الإدارة للدراسات العليا (GMAT) والمعدل التراكمي الجامعي في تحصيل طلاب الدراسات العليا أكاديمياً"، وبنيت الدراسة على فرضيات كان أهمها:

فرضية (١): يعد اختبار (GMAT) مؤشراً صالحاً لقياس أداء طلاب الدراسات العليا في إدارة الاعمال، فرضية (٢): يعد المعدل التراكمي الجامعي مؤشراً صالحاً لقياس أداء طلاب الدراسات العليا في إدارة الأعمال، فرضية (٣): اختبار (GMAT) لديه قدرة على التنبؤ في تحصيل طلاب الدراسات العليا في إدارة الأعمال تساوي أو أفضل من المعدل التراكمي الجامعي. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي من خلال أسلوب التحليل الوثائقي، وكانت عينة الدراسة كبيرة جداً والبالغة ٦٤٥٨٣ طالباً، وذلك من خلال تجميع عينات دراسات سابقة في نفس الموضوع منذ ١٩٨٥م حتى عام ٢٠٠٤م، وكانت أبرز النتائج تشير إلى أن اختبار (GMAT) ليس بالمؤشر القوي للتنبؤ بمستوى تحصيل طلاب الدراسات العليا في إدارة الأعمال، ولكنه مقارنة بالمعدل التراكمي الجامعي يكون أفضل منه، وتشير نتائج الدراسة أيضاً إلى أن الجمع بين اختبار (GMAT) والمعدل التراكمي الجامعي يعطي مؤشراً قوياً جداً للتحصيل الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا في إدارة الأعمال.

وأجرى (Dodge & Derwin, ٢٠٠٨) دراسة بعنوان "تجاوز المعوقات التقليدية بوضع سياسات قبول جديدة في الدراسات العليا أكثر فعالية"، وهدفت الدراسة للمقارنة بين الطلاب المقبولين على الطريقة التقليدية والمتمثلة في الاعتماد على المعدل التراكمي واختبار تسجيل الدراسات العليا (GRE)، والطلاب المقبولين بالاعتماد على ملف الإنجاز (portfolio) الذي يبرز فيه المتقدم إنجازاته العملية والعملية واكتسابه المهارات والخبرات وغيرها، وطبقت الدراسة على طلاب جامعة (Chapman University) في أمريكا، على ٩٩ طالباً في الجامعة، حيث كان عدد الطلاب المقبولين بالطريقة التقليدية ٣٩ طالباً في حين كان عدد الطلاب المقبولين بملف الإنجاز (portfolio) ٦٠ طالباً، واعتمدت المقارنة بين الطريقة التقليدية وملف الإنجاز على خمسة متغيرات هي: عمر المتقدم، المعدل التراكمي السابق، المعدل التراكمي خلال الدراسة (وقت القياس)، عدد الساعات المنجزة، الثقة الأكاديمية للطالب، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة معنوية في العمر لصالح الطلاب المقبولين بطريقة

ملف الإنجاز، وأما المعدل التراكمي السابق والمعدل التراكمي خلال الدراسة فكانا لصالح الطلاب المقبولين بالطريقة التقليدية، أما المتغيرات الأخرى وهي عدد الساعات المنجزة، والثقة الأكاديمية فلم يكن هناك اختلاف ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين من الطلاب المقبولين بالطريقة التقليدية وبطريقة ملف الإنجاز.

وأجرى (okoromr, ٢٠٠٨) دراسة بعنوان "سياسات القبول والجودة في مستوى التعليم الجامعي في نيجيريا"، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير سياسات القبول الفدرالية في الجامعات النيجيرية ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي من خلال استبانة طبقت على ٣٨٤ من عمداء ووكلاء ورؤساء أقسام ورؤساء القبول و التسجيل في ثماني جامعات في المنطقة الجنوبية بنيجيريا، وركزت الأداة على سياسات القبول من الحكومة والمتمثلة في ما يلي: منح السكان الأصليين فرصة أكبر للقبول، والتأجيل يمنح للسكان الأصليين، وسياسة للقبول توضع للاعتبارات العرقية، وسياسة تميز الرسوم الدراسية، وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع سياسات القبول التي تضعها الدولة ليس لها تأثير على جودة التعليم الجامعي في نيجيريا، وأوصت الدراسة بإعادة مراجعة سياسات القبول في الجامعات وإنشاء جامعات جديدة لمقابلة الطلب المتزايد

وأجرى (Alexandre, ٢٠٠٩ وآخرين) دراسة بعنوان "شروط القبول وتوظيف الخريجين"، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر شروط القبول التي تفرضها البرامج الدراسية في توظيف خريجي تلك البرامج. واعتمد الباحثون على جمع بيانات الدراسة من أنظمة وزارة التعليم العالي البرتغالية، وذلك من خلال البرامج الدراسية المقدمة من الجامعات والمعاهد والكليات الخاصة منها والعامة، والبالغ عددها ٩٤٧ برنامجاً دراسياً، وكانت أبرز البيانات التي حصلوا عليها شروط القبول لهذه البرامج، والوظائف لخريجي تلك البرامج الدراسية، واستخدم الباحثون أسلوب تحليل المحتوى، وكان البرنامج الدراسي هو وحدة التحليل، وكانت أبرز النتائج الدراسية تشير إلى أن شروط القبول لبعض البرامج الدراسية الأكثر صرامة مثل اختبارات الرياضيات حقق فيها خريجو تلك

البرامج انخفاضاً في الطلبة مقارنة بالبرامج الدراسية التي تكون شروط قبولها بسيطة، كما أن أصحاب المعدلات المرتفعة في اختبارات القبول حققوا سرعة التوظيف مقارنة بزملائهم الذين حصلوا على معدلات منخفضة في اختبارات القبول.

وأجرى (Tanilon.٢٠٠٩ وآخرون) دراسة بعنوان "التطوير و المصداقية لاختبار قبول مصمم لأجل تقييم أداء المهارات الأكاديمية"، وهدفت الدراسة لتطوير واختبار مصداقية مقياس سابق مصمم للقبول لأجل تقييم أداء المهارات الأكاديمية في برامج العلوم التربوية، وركز هذا المقياس على مهارات الإدراك والاستيعاب لدى الطلاب المتقدمين للقبول في التخصصات التربوية، وضم المقياس ثلاثة مجالات في الإدراك هي: التطبيق، ويكون من عمليات مجردة إلى عمليات ملموسة، و إعادة الصياغة، ويكون من خلال تحويل صياغة سطحية إلى صياغة ذات معنى عميق، والاستدلال، ويكون من خلال تفسير النتائج في الجداول والرسومات، وطبق الاختبار على ١٠٨ من الطلاب المتقدمين للدراسات العليا في العلوم التربوية، واستخدم الباحثون أسلوب التحليل العاملي لمعرفة أن المقياس بمجالاته الثلاثة يقيس بعداً واحداً، واستخدم التحليل العمومي لمعرفة ثبات المقياس الذي كان واضحاً بأنه ذو ثبات عالٍ من خلال الإجابات بنعم أو لا ، كما أثبت تحليل الانحدار بأن المقياس يتنبأ بمستوى الأداء في المستقبل، لذا كان الاختبار له تأثير قوي في اكتشاف مجموعة من القدرات التي يمكن أن تتنبأ بأداء الطلاب في المستقبل.

وأجرى (إسلام، وآخرون، ٢٠١٠) دراسة بعنوان "تطوير منظومة التعليم في ضوء بعض مؤشرات الجودة: دراسة حالة على جامعة طيبة"، وهدفت الدراسة إلى تحديد أهم مؤشرات الجودة اللازمة لتطوير منظومة التعليم بكلية التربية بجامعة طيبة، والتعرف على واقع وجودة التعليم بكلية التربية بجامعة طيبة، كما تسعى الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتحقيق مؤشرات الجودة اللازمة لتطوير منظومة التعليم بكلية التربية بجامعة طيبة، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي من خلال بناء استبانة موجهة لأعضاء هيئة التدريس العاملين بالكلية والقائمين بالتدريس فيها والبالغ عددهم (٥٦) للتعرف على رؤيتهم لمؤشرات الجودة داخل الكلية، كذلك اعتمدت الدراسة على

المقابلات الشخصية مع أعضاء هيئة التدريس بالكلية والبالغ عددهم (١٥) للتعرف على وجهة نظرهم إزاء مؤشرات الجودة المقترحة للكلية، وأظهرت نتائج الدراسة أن أداء مؤشر الطلاب الذي يتضمن معايير القبول احتل الترتيب رقم (١٠) بين مؤشرات الأداء السبعة عشر، مما يشير الى تراجع أداء آليات القبول في كلية التربية بجامعة طيبة، لذا ركز التصور المقترح في الدراسة على إعادة النظر في سياسات القبول بكليات التربية في ضوء التوجهات الجديدة للمعلمين من خلال توفير معايير علمية وتربوية وصحية وثقافية ملائمة لاختيار الطالب المعلم.

وأجرت (Casey & childs, ٢٠١١) دراسة بعنوان "معايير القبول للمعلمين كمقياس للاستعداد للتدريس"، وقد هدفت هذه الدراسة لتقييم اثنين من معايير القبول الشائعة الاستخدام في برامج إعداد المعلمين وهما: المعدل التراكمي، وكتابة السيرة الذاتية (profile) في التنبؤ بمستوى مهارات الأداء التدريسي للمعلمين المتوقع تخرجهم، وحددت الباحثتان مهارات الأداء التدريسي بخمس قدرات هي: القدرة على تعزيز تعليم الطلاب، والقدرة على تدريس التفكير الناقد وتنمية الاجتماعية، والقدرة على استخدام التقنيات، والقدرة على فهم احتياجات المتعلمين، والقدرة على تطوير مهارات القيادة التعليمية، وطبقت الدراسة على الطلاب المتوقع تخرجهم معلمين (التربية الميدانية) في ونتاريوا (Ontario) بكندا والبالغ عددهم ١٣٦ مرشحاً للتدريس، وشارك في الدراسة ١٠٢ منهم، وكانت أبرز النتائج تشير إلى أن كتابة نبذة عن المتقدم للقبول أو السيرة الذاتية له (profile) ليس لها علاقة بالتنبؤ بالاستعداد للتدريس، في حين أن المعدل التراكمي استطاع التنبؤ بإمكانية الحصول على ثلاث من القدرات الخمس وهي: القدرة على تعزيز تعليم الطلاب، والقدرة على تدريس التفكير الناقد وتنمية الاجتماعية، والقدرة على استخدام التقنيات.

وأجرى (عيسى وأبو المعاطى، ٢٠١١م) دراسة بعنوان "تقويم برنامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب"، وهدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج الدراسات العليا (الماجستير) في كلية التربية بجامعة

الطائف من وجهتي نظر أعضاء التدريس وطلبة الدراسات العليا. وتكونت العينة من ٢١ من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية ممن يدرسون في برنامج الماجستير وأشرفوا على طلابه، وشملت العينة ٨٠ طالباً وطالبة من الدراسات العليا في كلية التربية، واستخدم الباحثان المنهج الاستقرائي، حيث تم تطبيق استبانتين إحداهما وجهت إلى أعضاء هيئة التدريس والأخرى وجهت إلى طلبة الدراسات العليا. وقد بينت نتائج الدراسة عن وجود بعض جوانب القصور في برنامج الماجستير من وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في محاور سياسة القبول والتسجيل واللوائح الجامعية – وأهداف برنامج الدراسات العليا – والمقررات الدراسية ومحتواها – وإستراتيجيات التعليم والتعلم وأساليب التقويم – والإرشاد الأكاديمي – والخدمات والتسهيلات البحثية. كما وجدت فروق بين وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في المحاور السابقة، كما لم توجد فروق بين الذكور والإناث من طلاب الدراسات العليا في كل المحاور ما عدا محور الأهداف، وفي ضوء النتائج قدم الباحثان بعض التوصيات والمقترحات لتطوير جوانب برنامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الطائف.

وأجرى(Cho & Bridgeman, ٢٠١٢) دراسة بعنوان "علاقة درجات اختبار (TOEFL) بالأداء التحصيل الأكاديمي" والتي كان هدفها معرفة مدى قدرة تنبؤ اختبار (TOEFL) المعتمد على الإنترنت لطلاب التعليم العالي الأجانب (غير الناطقين باللغة الإنجليزية) بالمعدل التراكمي، كما تهدف الدراسة إلى معرفة مدى إمكانية الاستغناء باختبار (TOEFL) عن اختبارات القبول الأخرى مثل (GRE) و (GMAT) و (SAT). واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الوثائقي من خلال تحليل وثائق تم جمعها من ٢٥٩٤ سجلاً أكاديمياً لطلاب البكالوريوس والدراسات العليا من ١٠ جامعات في الولايات المتحدة، وكانت البيانات عبارة عن المعدل التراكمي للطلاب وطبيعة البرامج الدراسية واختبارات القبول ذات الصلة بما في ذلك اختبار (TOEFL)، وكانت أبرز نتائج الدراسة تشير إلى وجود علاقة تنبؤيه ليست بالقوية بين اختبار (TOEFL) والمعدل التراكمي للطلاب غير الناطقين باللغة الإنجليزية، ولكن هذه العلاقة تظهر بشكل جلي لدى

الطلاب الذين يسجلون درجات عالية في اختبار (TOEFL)، حيث يحصلون على معدلات مرتفعة في دراستهم الجامعية والعليا، ومن جهة أخرى فإن اتخاذ اختبار (TOEFL) كمعيار للقبول يمكن أن يغني عن اختبارات القبول الأخرى.

قام (السلخي، ٢٠١٢م) بدراسة بعنوان "تصور مقترح لشروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء شروط القبول العالمية"، وهدفت الدراسة للتعرف على الوضع الراهن لاختبار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية، كما هدفت الدراسة إلى استعراض التجارب العالمية في مجال اختيار الطلبة في كليات التربية، للوصول إلى تصور مقترح لشروط اختيارهم وفقا للمعايير العالمية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة تحوي شروط اختيار الطلبة في الكليات التربوية بالجامعات الأردنية على عينة من أعضاء هيئة التدريس والبالغ عددهم (٦٨)، وأظهرت نتائج الدراسة ضعف المدخلات من الطلاب في الجامعات الأردنية، وأشارت النتائج إلى الاهتمام المتزايد للجامعات العالمية بشروط اختيار الطلبة في الكليات التربوية، وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لشروط اختيار الطلبة في الكليات التربوية بالجامعات الأردنية، وكان أبرز هذه الشروط المقترحة: أن يكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس، واجتياز اختبار القدرات العامة التي تحددها الكلية.

وأجرى (موسى، والعتيبي، ٢٠١٢م) دراسة بعنوان "تطوير نظام قبول الطلاب بالجامعات العربية في ضوء الاتجاهات العالمية"، وهدفت الدراسة للتعرف على سياسات ونظم القبول في الجامعات العربية والعوامل المؤثرة في ذلك وأوجه القوة والضعف في نظم القبول في الجامعات العربية، وتقديم تصور لنظم القبول في الجامعات العربية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة والمعايير الحاكمة لنظم القبول، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة وتجارب الدول المتقدمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع الجامعات العربية يعتمد على شهادة إتمام المرحلة الثانوية أو ما يعادلها كمعيار أساسي للقبول، أما العوامل المؤثرة في القبول بالجامعات العربية فتتلخص في الإمكانيات المادية والبشرية،

وحاجات المجتمع من القوى البشرية، وزيادة السكان، وتبني معايير الجودة، أما المبادئ التي تحكم سياسات القبول فتتمثل في العدالة، والشفافية، والجدارة، والمرونة، والمساواة، وركز التصور المقترح للقبول في الجامعات العربية على المعدل التراكمي، واجتياز اختبارات قومية مقننة، وأن تراعي الطلب الاجتماعي للالتحاق بالتعليم العالي، ويكون القبول في ضوء مؤشرات حاجات سوق العمل.

وأجرى (أبو هاشم ، ٢٠١٢) دراسة بعنوان "معايير القبول بالتعليم العالي كما تدركها عينات مختلفة من المجتمع السعودي"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى معرفة أفراد المجتمع السعودي بمعايير القبول بالتعليم العالي ومدى رضاهم عليها، كما هدفت إلى ترتيب معايير القبول بالتعليم العالي من وجهة نظر أفراد العينة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، وكان مجتمع الدراسة جميع أفراد المجتمع، والمهتمين بمعايير القبول وهم المعلمون والمعلمات بالمرحلة الثانوية، والطلاب والطالبات بالمرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، وأعضاء هيئة التدريس، وأولياء الأمور، وكان عدد أفراد العينة ١٦١١ من مجتمع الدراسة، ولجمع البيانات تم تطبيق استبانة على أفراد العينة، وكانت أبرز النتائج تشير إلى أن مستوى معرفة افراد العينة بمعايير القبول كانت مرتفعة، في حين أن درجة الرضا كانت متنوعة بين مستويات الرضا، وجاء في الترتيب الأول معيار معدل الثانوية، يليه اختبار القدرات العامة، وفي الترتيب الأخير الاختبار التحصيلي من وجهة نظر أفراد العينة، ورأى أفراد العينة ضرورة مراجعة معايير القبول وإضافة معايير جديدة، في حين كانت اتجاهات أفراد العينة نحو معايير القبول بالتعليم العالي إيجابية إلى حد ما.

ويتبين من خلال الدراسات السابقة التي تناولت موضوع معايير القبول الآتي:

١. تشير بعض الدراسات السابقة إلى أهمية معايير القبول لجودة التعليم العالي، وذلك ما أشارت إليه دراسة (إسلام وآخرين، ٢٠١٠ م) بأن معايير القبول تعد من أبرز مؤشرات تطوير منظومة التعليم العالي، وكذلك دراسة (عيسى وأبو المعاطي، ٢٠١١ م)

التي قدمت مقترحات لتطوير برامج الدراسات العليا من خلال سياسات القبول، ودراسة (السلخي، ٢٠١٢م) التي كشفت عن ضعف المدخلات من الطلاب في الجامعات الأردنية.

٢. طالبت كثير من الدراسات السابقة بضرورة تطوير معايير القبول، مثل دراسة (المقبل، ٢٠٠٥ م) التي كشفت أن معظم الجامعات السعودية تعتمد على الطرق التقليدية في القبول والحاجة إلى تطوير معايير القبول، ودراسة (Derwin, & Dodge ٢٠٠٨) التي هدفت إلى تجاوز المعوقات التقليدية بوضع سياسات قبول جديدة في الدراسات العليا أكثر فاعلية، ودراسة (Tanilon, ٢٠٠٩ واخرين) التي تهدف إلى تطوير اختبار قبول لأجل تقييم أداء المهارات الأكاديمية في برامج العلوم التربوية، ودراسة (موسى و العتيبي، ٢٠١٢) التي تهدف إلى تطوير قبول الطلاب بالجامعات العربية في ضوء الاتجاهات العالمية، ودراسة (أبو هاشم، ٢٠١٢) التي رأى أفراد عينة الدراسة ضرورة مراجعة معايير القبول وإضافة معايير جديدة. وهذه الدراسات دفعت الباحث إلى القيام بالدراسة الحالية لأجل تطوير معايير القبول بقسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود.

٣. أوضحت عدد من الدراسات السابقة بأن معايير القبول المستخدمة في كثير من الجامعات هي معايير تقليدية تتمثل في المعدل التراكمي السابق والاختبارات القياسية أو الاختبارات المعدة من الأقسام الأكاديمية والتي مازالت لديها القدرة على التنبؤ بمستوى تحصيل الطلاب الدراسي، وبخاصة إذا دمجت هذه المعايير مع بعضها، مثل دراسة (Briihl & Wasieleski, ٢٠٠٤) ودراسة (Kuncel & Thomas, ٢٠٠٧) ودراسة (Cho & Bridgeman, ٢٠١٢).

٤. أشارت دراسات أخرى إلى تأثر معايير القبول بعوامل مختلفة بخلاف العوامل الأكاديمية، مثل دراسة (okoromr, ٢٠٠٨) التي أوضحت بأن معايير القبول في التعليم الجامعي تتأثر بعوامل سياسية من خلال ما تفرضه سياسة الحكومة في دولة نيجيريا على الجامعات، ودراسة (Alexandre, ٢٠٠٩ وآخرين) بعوامل اقتصادية من خلال العلاقة بين شروط القبول التي تفرضها البرامج الدراسية وتوظيف خريجي تلك البرامج.

٥. اهتمام بعض الدراسات ببناء اختبار خاص للقبول في الجامعات، مثل دراسة (Tanilon, ٢٠٠٩ وآخرين) التي هدفت إلى تطوير اختبار قبول لأجل تقييم أداء المهارات الأكاديمية في العلوم التربوية.

٦. الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة من جوانب عديدة أبرزها، أن الدراسة الحالية تختبر عوامل عديدة يمكن أن تؤثر على تطوير معايير القبول مثل الجامعة التي تخرج منها الطلبة في مرحلة البكالوريوس والتخصص السابق لهم، والفروق بين الجنس والدرجة العلمية والتي لم تتناولها الدراسات السابقة، كما أنها تختلف في منهجية الدراسة التي تعتمد على المنهج الوثائقي من خلال تحليل بيانات حقيقية ولفترة زمنية طويلة بما يقاب عامين، في حين أن الدراسات السابقة اعتمد معظمها على الدراسة الوصفية، وكذلك فإن العينة في الدراسة الحالية تمثلت في جميع طلبة الدراسات العليا في قسم السياسات التربوية والتي تختلف عنها في الدراسات السابقة.

* * *

ثالثاً: إجراءات الدراسة

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، سيتم اتباع مناهج البحث التالية وما تتضمنه من أدوات وأساليب مناسبة لجمع البيانات، وهي كما يلي:

المنهج الوثائقي: يهدف للحصول على سجلات ووثائق لبعض المعلومات المسجلة والموثقة والتي توضح نشاط الفرد، ومن ثم ربطها ببعضها بغرض الوصول إلى استخلاص تفسيرات منطقية تساعد على فهم الماضي للوصول إلى قواعد تمكننا من التنبؤ بالمستقبل (قنديلجي، ٢٠٠٨: ٩٢ و٩٤)، وسيتم من خلال هذا المنهج الحصول على البيانات والمعلومات للطلبة قبل دخولهم برامج الدراسات العليا، وكذلك بعد تخرجهم منها من السجلات الرسمية بقسم السياسات التربوية.

المنهج الارتباطي: يهدف لمعرفة علاقة الارتباط بين متغيرات البحث الكمية، ومع أن العلاقات الارتباطية ليست من النوع الذي يظهر السبب والأثر إلا أن وجود علاقة قوية بين متغيرين، أو أكثر يساعد على استخدام تلك العلاقة لأغراض تنبؤية .(النعيمي، ٢٠٠٩ م : ٢٥٢)، وسيتم من خلال هذا المنهج تحديد الارتباطات بين متغيرات البحث الكمية والتي تمثل معايير القبول الحالية بقسم السياسات التربوية وهي: المعدل التراكمي السابق، ودرجة اختبار القبول المعد من قبل القسم، ودرجة المقابلة التي أجريت من قبل أعضاء القسم، للطلبة المتقدمين للدراسات العليا، وقدرة تلك المتغيرات على التنبؤ بالمعدل التراكمي للطلبة في برامج الدراسات العليا، كما استخدم هذا المنهج لإضافة متغيرات أخرى يرغب الباحث في معرفة علاقتها بالمعدل التراكمي للطلبة في برامج الدراسات العليا، مثل متغير الجامعة التي تخرج منها الطالب في مرحلة البكالوريوس، ومتغير التخصص السابق، ومتغير المرحلة الدراسية (ماجستير أو دكتوراه)، ومتغير الجنس (ذكر، أنثى)، لتحديد العلاقة الأقوى بين تلك المتغيرات، مما يساعد على تطوير معايير القبول بقسم السياسات التربوية.

مجتمع وعينة الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع الطلاب والطالبات الذين تم قبولهم في برامج الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية في عام ١٤٣٢/١٤٣٣هـ وأكملوا برنامجهم الدراسي، والتي أمضوا بها عامين دراسيين وعددهم (٧٧) طالباً وطالبةً، ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة، فإن عينة الدراسة تكون هي مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة:

تعد أداة جمع البيانات في هذه الدراسة عبارة عن الوثائق الرسمية بقسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود والتي تحوي على معدلات الطلبة قبل التحاقهم ببرامج الدراسات العليا وبعد التحاقهم بها، ودرجات اختبار القبول والمقابلة الشخصية المعدة من القسم وبعض البيانات الشخصية والأكاديمية لهم، وقد حدد الباحث المطلوب من هذه البيانات بناءً على أهداف دراسته، وطلبها بشكل رسمي من القسم، وتم تفريغ المطلوب من البيانات في قائمة بدلت فيها أسماء الطلبة بأرقام تسلسلية، وتحوي هذه البيانات جزأين هما:

الجزء الأول: المعايير الحالية التي يستخدمها القسم لقبول الطلبة في برامج الدراسات العليا لديه، وهي ما يلي:

١. المعدل التراكمي للمرحلة التي تسبق تقديم الطالب للدراسة في برامج الدراسات العليا (ماجستير– دكتوراه) بقسم السياسات التربوية، ويمثل نسبة ٣٠% من الدرجة الكلية.

٢. اختبار قبول تعده لجنة مكونة بقرار من مجلس القسم وتتكون من ثلاثة أعضاء لكل برنامج من برامج الدراسات العليا بالقسم. ويمثل نسبة ٦٠ % من الدرجة الكلية.

٣. المقابلة الشخصية يجريها اثنان من أعضاء القسم لكل طالب على حدة ويكون وقتها في حدود عشر دقائق، وتمثل نسبة ١٠% من الدرجة الكلية.

الجـزء الثـاني: معـايير تـسعى الدراسـة لمعرفـة مـدى قـدرتها على التنبـؤ بمـستوى تحـصيل الطلبـة في بـرامج الدراسـات العليا بقـسم السياسات التربوية، وهي على النحـو التالي:

١. الجامعـة التي تخـرج منها الطلبـة في مرحلـة البكـالوريوس ثم التحقـوا ببـرامج الدراسات العليا بالقسم.

٢. التخـصص العلمـي فـي مرحلـة البكـالوريوس للطلبـة الـذين التحقـوا ببـرامج الدراسات العليا بالقسم.

الجـزء الثالـث: متغيرات تـسعى الدراسـة لمعرفـة مدى تأثيرها على معـايير القبـول الحالية بقسم السياسات التربوية، وهي على النحو التالي:

٣. الجنس (ذكر، أنثى) للطلبة الذين التحقوا ببرامج الدراسات العليا بالقسم.

٤. المرحلة الدراسية (دكتوراه، ماجستير) للطلبة الذين التحقوا ببرامج الدراسات العليا بالقسم.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل وعرض وتلخيص البيانات التي تتطلبها الإجابة على أسئلة الدراسـة، وهي الأسـاليب الإحـصائية الآتية:

١. مقاييس النزعـة المركزيـة والتشتت، والنسـب المئويـة لوصف بعـض متغيرات الدراسة بشـكل كمي.

٢. تحليـل الانحـدار المتعـدد: ويـستخدم هـذا الأسـلوب كـأداة إحـصائية ملائمـة للتعرف على قـدرة معـايير القبـول الحاليـة بقـسم السياسات التربويـة (المعدل التراكمي السابق، اختبار القبول، المقابلة) على التنبؤ بالمعدل التراكمي في الدراسات العليا.

٣. تحليـل تبـاين أحـادي (one way ANOVA): يـستخدم هـذا الأسـلوب لإيجـاد دلالـة الفـروق بـين متوسـطات عينتين أو أكثر مستقلتين. ويعتمد الباحث على هذا

الأسلوب لتحديد دلالة الفروق بين متغيرات الدراسة حسب الاختلاف بين الجامعة السابقة (البكالوريوس)، والتخصص العلمي السابق.

٤. اختبار (ت t): يستخدم لإيجاد دلالة الفروق، بين متوسطي عينتين مستقلتين (آري، ٢٠٠٤م: ٢١٠)، ويعتمد الباحث على هذا الأسلوب لتحديد دلالة الفروق بين متغيرات الدراسة حسب اختلاف الجنس. (ذكر، أنثى)، وحسب الاختلاف في الدرجة العلمية (دكتوراه، ماجستير).

* * *

رابعاً: نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتضمن هذا الجزء عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة.

للإجابة على السؤال الأول: هل تسهم معايير القبول الحالية (المعدل التراكمي السابق – الاختبار التحريري – المقابلة) لطلاب الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية في التنبؤ بتحصيلهم الدراسي؟ يعرض الجدول رقم (١) تحليل الانحدار المتعدد للتعرف على مدى إسهام معايير القبول الحالية مجتمعة بالتنبؤ بالمعدل التراكمي.

جدول رقم (١) تحليل الانحدار المتعدد للتعرف على مدى إسهام معايير القبول الحالية مجتمعة بالتنبؤ بالمعدل التراكمي لطلاب الدراسات العليا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	١,٤٤٥	٣	٠,٤٨٢	١١,٦٦١	*٠,٠٠٠
البواقي	٣,٠١٦	٧٣	٠,٠٤١		

يتضح من الجدول (١) بأن المعايير الحالية للقبول بقسم السياسات التربوية للدراسات العليا والمتمثلة بالمعدل السابق ودرجة الاختبار التحريري ودرجة المقابلة مجتمعة تسهم بصورة دالة إحصائيا عند قيمة (ف) (١١,٦٦١) ومستوى دلالة (٠,٠٠٠) في التنبؤ بالمعدل التراكمي للدراسات العليا بقسم السياسات التربوية، ولعل ذلك يعود إلى أن هذه المعايير تتميز بتنوعها، فالمعيار الأول: المعدل التراكمي السابق يشير إلى مستوى قدرة تحصيل الطلبة فترة طويلة ومتراكمة، في حين أن المعيار الثاني: اختبار قبول تحريري معد من قبل بعض أعضاء القسم ولديهم خبرة ودراية بالجوانب المعرفية ذات العلاقة بالتخصص الذي سوف يلتحق به الطلبة، ويأتي المعيار الثالث: المقابلة التي تتميز بملاحظة لجنة من أعضاء القسم للمتقدم للدراسات العليا بجوانب عديدة من شخصيته مثل ثقافته، واهتماماته، وسرعة بديهته، وطموحه، وارتباطه بثقافة مجتمعه وغيرها من السمات التي تستطيع المقابلة قياسها.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (Kuncel & Thomas, ٢٠٠٧) التي أشارت نتائجها إلى أن الجمع بين معايير القبول يعطي مؤشراً قوياً لتحصيل الطلاب في برامج

الدراسات العليا في تخصص إدارة الأعمال، وذلك من خلال الجمع بين المعدل التراكمي السابق واختبارات خاصة لتخصص إدارة الأعمال (GMAT)، وتختلف عن نتائج دراسة (السلخي ، ٢٠١٠) التي أوضحت نتائجها بأن معايير القبول الراهنة (التقليدية) غير مرضية من خلال ضعف مدخلات الطلاب في الجامعات الأردنية.

ونظراً لأن معايير القبول الحالية بقسم السياسات التربوية لها قدرة على التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا فإن الأمر يتطلب البحث عن أيهما يسهم بدرجة كبيرة، وهذا يدفعنا إلى النظر إلى معاملات الانحدار الجزئية التي يمكن استخراجها من نفس الاختبار السابق (تحليل الانحدار المتعدد)، بمعنى أن نتيجة الاختبار أوضحت إسهام هذه المتغيرات مجتمعة، وكذلك يمكن أن توضح إسهام هذه المتغيرات بشكل جزئي لكل متغير على حدة في نفس التحليل، وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٢)

جدول رقم (٢) إسهام معاملات الانحدار الجزئية بالتنبؤ بالمعدل التراكمي لطلاب الدراسات العليا

معايير القبول الحالية المتغيرات المستقلة	معامل التنبؤ B	الخطأ المعياري	بيتا β	قيمة (ت) t	مستوى الدلالة
المعدل التراكمي السابق	٠,٠٤٣	٠,٠٧١	٠,٠٦٠	٠,٦٠٠	٠,٥٥٠
اختبار القبول التحريري	٠,٠٠٨	٠,٠٠٥	٠,١٦٨	١,٦٩٣	٠,٠٩٥
المقابلة الشخصية	٠,٠٦٩	٠,٠١٣	٠,٥٠٥	٥,١٤٨	*٠,٠٠٠

ن = ٧٧

يتضح من الجدول رقم (٢) الذي يبرز النتائج الإحصائية لإسهام معايير القبول الحالية كلٍّ على حدة في التنبؤ بالمعدل التراكمي للدراسات العليا، حيث يعد معيار المعدل التراكمي السابق غير دال إحصائياً وبشكل واضح عند قيمة (ت) (٠,٦٠٠) ومستوى الدلالة (٠,٥٥٠)، مما يعني عدم إسهام درجة المعدل التراكمي السابق في التنبؤ بالمعدل التراكمي للدراسات العليا، ولعل ذلك يعود إلى أن المعدل التراكمي

السابق يرتبط بالتخصص العلمي الذي قد يكون بعيدا عن برامج الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية. وكذلك فإن معيار اختبار القبول التحريري غير دال إحصائياً عند قيمة (ت) (١,٦٩٣) ومستوى الدلالة (٠,٠٩٥)، مما يعني عدم إسهام درجة اختبار القبول التحريري الذي يعده القسم في التنبؤ بالمعدل التراكمي في مرحلة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية، ولعل ذلك يعود إلى أن الاختبار قد يكون تحصيلياً يعتمد على قدرة المتقدم للاستعداد له، وكذلك لا يستطيع هذا الاختبار قياس القدرات والاستعداد للدراسة في برامج الدراسات العليا، وتجدر الإشارة إلى أن مستوى الدلالة الإحصائية لهذا المتغير قريبة من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يعني أنه قريب من تحقيق التنبؤ بالمعدل التراكمي للدراسات العليا. لكن معيار المقابلة الشخصية يعد دالاً إحصائياً وبشكل واضح عند قيمة (ت)، حيث تساوي (٥,١٤٨)، ومستوى الدلالة يساوي (٠,٠٠٠)، مما يعني إسهام درجة المقابلة الشخصية وبشكل قوي في التنبؤ بدرجة المعدل التراكمي للدراسات العليا بقسم السياسات التربوية، ولعل ذلك يعود إلى أن المقابلة الشخصية تسهم في كشف سمات شخصية المتقدم للدراسة في برامج الدراسات العليا من خلال التعرف على الثقافة العامة، والرغبة والإصرار في الدراسة وسرعة البديهة، والطموح والاهتمامات وغيرها من السمات المهمة، وتجدر الإشارة إلى أن المقابلة اختبار نوعي أكثر منه كمياً، كما في المعايير السابقة، وتفيد قيم (بيتا β) بمقدار تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، بمعنى أن تغير كل درجة معيارية للمقابلة الشخصية يسهم في تغيير الدرجة المعيارية للمعدل التراكمي للدراسات العليا بمقدار (٠,٥٠٥)، وهي نسبة عالية جداً.

ولكن هذه النتيجة دفعت الباحث للقيام بزيادة تحليل بيانات الدراسة لكشف المعايير التي لها قدرة على التنبؤ مع معيار المقابلة الذي كان واضحاً قدرته على التنبؤ، وذلك من خلال معرفة تنبؤ كل متغير مستقل واحد على المتغير التابع، ومعرفة تنبؤ متغيرين مستقلين فقط على المتغير التابع.

ويعرض جدول رقم (٣) تحليل الانحدار لمعرفة تنبؤ المقابلة فقط بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا، والجدول رقم (٤) تحليل الانحدار لمعرفة تنبؤ اختبار القبول التحريري فقط بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا، والجدول رقم (٥) تحليل الانحدار لمعرفة تنبؤ المعدل التراكمي السابق فقط بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا.

جدول رقم (٣) تحليل الانحدار لمعرفة تنبؤ المقابلة فقط بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	١,٢٩٠	١	١,٢٩٠	٣٠,٤٩٦	*٠,٠٠٠
البواقي	٣,١٧٢	٧٥	٠,٠٤٢		

جدول رقم (٤) تحليل الانحدار لمعرفة تنبؤ اختبار القبول التحريري فقط بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	٠,٢٧٩	١	٠,٢٧٩	٤,٩٩٥	*٠,٠٢٨
البواقي	٤,١٨٣	٧٥	٠,٠٥٦		

جدول رقم (٥) تحليل الانحدار لمعرفة تنبؤ المعدل التراكمي السابق فقط بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	٠,١٤٠	١	٠,١٤٠	٢,٤٣٦	٠,١٢٣
البواقي	٤,٣٢١	٧٥	٠,٠٥٨		

ويتضح من الجداول رقم (٣) بأن معيار المقابلة وحده يسهم في التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية بصورة دالة إحصائيا عند قيمة (ف)، حيث تساوي (٣٠,٤٩٦)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٠٠٠). ويشير الجدول رقم (٤) إلى أن معيار اختبار القبول التحريري وحده يسهم في التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية بصورة دالة إحصائيا عند قيمة (ف) = (٤,٩٩٥)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٠٢٨)، وهي أقل من (٠,٠٥)، في حين يشير الجدول

رقم (٥) إلى أن معيار المعدل التراكمي لا يسهم في التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية، حيث يعد غير دال إحصائيا عند قيمة (ف)، حيث تساوي (٢,٤٣٦) ومستوى دلالة (٠,١٢٣).

وفيما يخص معرفة تنبؤ متغيرين مستقلين على المتغير التابع، فالجدول رقم (٦) يعرض تحليل الانحدار لمعرفة تنبؤ معيار المقابلة ومعيار المعدل التراكمي السابق فقط بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا، والجدول رقم (٧) يعرض تحليل الانحدار لمعرفة تنبؤ معيار المقابلة ومعيار اختبار القبول التحريري فقط بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا، والجدول رقم (٨) يعرض تحليل الانحدار لمعرفة تنبؤ معيار اختبار القبول التحريري ومعيار المعدل التراكمي السابق فقط بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا.

جدول رقم (٦) تحليل الانحدار لمعرفة تنبؤ معيار المقابلة ومعيار المعدل التراكمي السابق بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	١,٣٢٧	٢	٠,٦٦٣	١٥,٦٦٤	*٠,٠٠٠
البواقي	٣,١٣٤	٧٤	٠,٠٤٢		

جدول رقم (٧) تحليل الانحدار لمعرفة تنبؤ معيار المقابلة ومعيار اختبار القبول التحريري بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	١,٤٣٠	٢	٠,٧١٥	١٧,٤٦٣	*٠,٠٠٠
البواقي	٣,٠٣١	٧٤	٠,٠٤١		

جدول رقم (٨) تحليل الانحدار لمعرفة تنبؤ معيار المعدل التراكمي السابق ومعيار اختبار القبول التحريري بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	٠,٣٥٠	٢	٠,١٧٥	٣,١٥٣	٠,٠٥١
البواقي	٤,١١١	٧٤	٠,٠٥٦		

ويتضح من الجداول رقم (٦) بأن معياري المقابلة والمعدل التراكمي السابق معاً يسهمان في التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية بصورة دالة إحصائيا عند قيمة (ف) التي تساوي (١٥,٦٦٤)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٠٠٠)، ويشير الجدول رقم (٧) إلى أن معياري المقابلة واختبار القبول التحريري معاً يسهمان في التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية بصورة دالة إحصائيا عند قيمة (ف) التي تساوي (١٧,٤٦٣)، ومستوى دلالة يساوي (٠,٠٠٠)، في حين يشير الجدول رقم (٨) إلى أن معياري المعدل التراكمي السابق واختبار القبول التحريري معاً لا يسهمان في التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية، حيث يعد غير دال إحصائيا عن قيمة (ف) التي تساوي (٣,١٥٣)، ومستوى دلالة (٠,٠٥١)، وهي أعلى من (٠,٠٥).

ويتضح من التحليل السابق بأن معيار المقابلة كأحد معايير القبول الحالية بقسم السياسات التربوية يسهم وبشكل قوي في التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية، وذلك من خلال وجود دلالة إحصائية عند اختباره لوحده كما يوضح الجدول رقم (٣)، أو اختباره مع معيار آخر (المعدل التراكمي السابق أو اختبار القبول التحريري)، كما في الجدولين رقم (٦) و رقم (١١)، أو اختباره مع جميع المعايير كما يوضح الجدول رقم (١)، ولعل ذلك كما تم إيضاحه يرجع لأهمية المقابلة وقدرتها على قياس سمات عديدة للمتقدم للدراسات العليا، ويشير التحليل السابق إلى أن معيار اختبار القبول التحريري يسهم في التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية بشكل جيد عند دمجه مع معيار المقابلة، وذلك من خلال وجود دلالة إحصائية عند اختباره مع معيار المقابلة كما يوضح الجدول رقم (٧)، وكذلك عند اختباره لوحده كما يوضح جدول رقم (٤)، ولعل ذلك يرجع الى أن ترابط هذين المعيارين يحقق قياساً جيداً، فالمقابلة تقيس السمات الشخصية للمتقدم، والاختبار يقيس المعارف والمهارات ذات العلاقة ببرامج الدراسات العليا بالقسم، ومن جهة أخرى فإن التحليل السابق يشير إلى أن معيار المعدل التراكمي السابق لا يسهم

في التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية، وذلك من خلال عدم وجود دلالة إحصائية عند اختباره لوحده كما يوضح الجدول رقم (٥)، وكذلك عدم وجود دلالة إحصائية عند دمجه مع معيار اختبار القبول التحريري، كما يوضح الجدول رقم (٨)، ولعل ذلك يفسر بأن معيار المعدل السابق استخدم ضمن معايير الجامعة ممثلة في عمادة الدراسات العليا التي تشترط للقبول لجميع برامج الدراسات العليا بالجامعة حصول المتقدم على تقدير جيد جداً في المعدل السابق، ومن ثم فإن جميع المتقدمين لقسم السياسات التربوية تكون معدلاتهم السابقة متقاربة؛ لأنها محصورة في المعدلات المرتفعة. وتخالف نتيجة هذه الدراسة فيما يخص قوة المقابلة في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي دراسة (Briihl & Wasieleski, ٢٠٠٤) التي تشير إلى أن المقابلة تعد من معايير القبول الثانوية، وتتفق نتائج هذه الدراسة فيما يخص قدرة اختبار القبول التحريري بالتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، مع نتائج كل من دراسة (Alexandre, ٢٠٠٩ و آخرين) التي أشارت إلى أن الاختبارات التي تعد من الأقسام الاكاديمية تسهم في التنبؤ بقدرات الطلبة بمعدلات عالية، ودراسة (Jenny, ٢٠٠٩ وآخرين) التي أشارت نتائجها إلى قدرة الاختبار المصمم للقبول على التأثير القوي في اكتشاف مجموعة من القدرات التي يمكن التنبؤ بأداء الطلبة في المستقبل من خلالها، ودراسة (البستنجي، ٢٠١١م) التي أشارت نتائجها إلى اعتماد اختبار للتخصصات التربوية بجامعة الملك عبد العزيز لأغراض القبول في برامج الدراسات التربوية لتحقيقه لأهدافه التي وضعت لأجله. أما فيما يخص نتائج هذه الدراسة عن المعدل التراكمي السابق نلحظ أن دراسة (Briihl & Wasieleski, ٢٠٠٤) تتفق معها من خلال وضع هذا المعيار كشرط للقبول، فلابد من حصول الطالب على ٣ أو أكثر من أصل ٤ كمعدل تراكمي للقبول في برامج الماجستير، وتختلف مع نتائج دراسة (Casey & Childs, ٢٠١١) التي أشارت إلى أن المعدل التراكمي السابق له قدرة على التنبؤ باكتساب الطلاب التعليم.

وبناءً على هذه النتيجة فإن على قسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود الأخذ فقط بمعيارين للقبول في برامج الدراسات العليا وهما: المقابلة، واختبار القبول

التحريري، اللذان يعدان من القسم، واستبعاد معيار المعدل التراكمي السابق لعدم إسهامه في التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي لطلبة الدراسات العليا في القسم، والاكتفاء بهذا المعيار كشرط للقبول يطبق على جميع الطلبة المتقدمين للدراسات العليا في الجامعة، كما يجب إعادة توزيع درجات هذه المعايير بحيث تعطى المقابلة وزن أكثر مما كانت عليه فقد كانت تعطى لها ١٠% فقط نظراً قدرة المقابلة لتنبؤ وبدرجة عالية في تحصيل طلبة الدراسات العليا في قسم السياسات التربوية كما اشارت نتائج هذه الدراسة.

وللإجابة عن السؤال الثاني (هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعدل التراكمي لطلاب الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى للجامعة (بكالوريوس) التي تخرجوا منها؟) يعرض الجدول رقم (٩) نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق الإحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجات المعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا وفقا للجامعة التي تخرج منها الطلبة في مرحلة البكالوريوس.

جدول رقم (٩) نتائج تحليل التباين للكشف عن الفروق الإحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجات المعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا وفقا للجامعة التي تخرجوا منها

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	٠,٣٢٣	٠,١٠٨	١,٨٩٦	٠,١٣٨
داخل المجموعات	٧٣	٤,١٣٩	٠,٠٥٧		
المجموع الكلي	٧٦	٤,٤٦١			

يتضح من الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات المعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى للاختلاف في الجامعة (البكالوريوس) التي تخرج منها الطلبة، حيث كانت قيمة (ف) تساوي (١,٨٩٦)، ومستوى الدلالة لذلك يساوي (٠,١٣٨)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يعني أن الاختلاف في الجامعة (جامعة الملك سعود، جامعة الإمام محمد بن سعود،

جامعة الأميرة نورة، كلية المعلمين) التي تخرج منها طلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية في مرحلة البكالوريوس، لا تسهم في التنبؤ بتحصيل الطلبة في برامج الدراسات العليا في القسم.

ويمكن تفسير هذا النتيجة بأن هذه الجامعات كلها جامعات حكومية سعودية تشرف عليها وزارة واحدة هي وزارة التعليم العالي، فأنظمتها وبرامجها الدراسية متقاربة جدا.

وهذه النتيجة تختلف مع التوجهات الحديثة نحو تصنيف الجامعات، ووضعها في رتب تعتمد على جودتها وتميز مخرجاتها، مثل تصنيف شنغهاي و كيو إس (QS)، وبناءً على هذه التصنيفات فقد نادت دراسات وآراء كثيرة مثل رأي Raghunathan (٢٠١٠م الذي ينادي بأن تؤخذ الجامعة التي تخرج منها الطلبة في عين الاعتبار كمعيار من معايير القبول للدراسات العليا، وهذه الآراء انعكست على آراء وتوجهات في داخل قسم السياسات التربوية تطالب بإدخال الجامعة التي تخرج منها الطلبة المتقدمين للدراسات العليا كمعيار من معايير القبول في برامج الدراسات العليا.

وبناءً على هذه النتيجة فإن على قسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود عدم الأخذ بالجامعة التي تخرج منها الطلبة في مرحلة البكالوريوس كمعيار للقبول في برنامج الدراسات العليا لدى القسم، وعدم الاستجابة للمطالبات بإدخال الجامعة التي تخرج منها الطلبة كمعيار من معايير القبول للدراسات العليا بالقسم، فقد ينجح هذا المعيار كأحد معايير القبول في الدراسات العليا في أنظمة تعليمية أخرى تختلف فيها الجامعات حسب نوعها من أهلي وحكومي، وكذلك حسب تمويلها وانتماءاتها الثقافية والدينية وغيرها من جوانب الاختلاف كما هو في كثير من البلاد الأوربية وأمريكا. أما جامعات المملكة فهي متقاربة في أنظمتها ومناهجها؛ حيث إنها تحت إشراف جهة واحدة.

وللإجابة عن السؤال الثالث (هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعدل التراكمي لطلاب الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى للتخصص العلمي لهم؟)

فقد عرض الجدول رقم (١٠) نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق الإحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجات المعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا وفقا لتخصصهم العلمي السابق.

جدول رقم (١٠) نتائج تحليل التباين للكشف عن الفروق الإحصائية في المتوسطات الحسابية لدرجات المعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا وفقا لتخصصهم العلمي

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٥	٠,٣٣٦	٠,٠٦٧	١,١٥٨	٠,٣٣٨
داخل المجموعات	٧١	٤,١٢٥	٠,٠٥٨		
المجموع الكلي	٧٦	٤,٤٦١			

يتضح من الجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات المعدل التراكمي لطلبة برامج الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى للاختلاف في التخصص العلمي خلال مرحلة البكالوريوس لديهم، حيث كانت قيمة (ف) تساوي (١,١٥٨)، ومستوى الدلالة لذلك يساوي (٠,٣٣٨)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يعني أن الاختلاف في تخصصاتهم العلمية في مرحلة البكالوريوس (اقتصاد منزلي، رياض أطفال، تربية إسلامية، لغة عربية، علوم ورياضيات، اجتماعيات) ليس له تأثير على مستوى تحصيلهم الدراسي في برامج الدراسات العليا. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن برامج الدراسات العليا في قسم السياسات التربوية ليس له امتداد يبدأ من البكالوريوس.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Kuncel & Thomas, ٢٠٠٧) التي أشارت في نتائجها إلى أن اختبار (GMAT) الذي يعد للمتخصصين في الإدارة ليس لديه قدرة على

التنبؤ بمستوى تحصيل طلبة الدراسات العليا في تخصص الإدارة، مما يعني أن الخلفية العلمية للمتقدم لا تسهم في التنبؤ بتحصيلهم الأكاديمي.

وبناءً على هذه النتيجة فإن على قسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود عدم الأخذ بالتخصص العلمي في مرحلة البكالوريوس كمعيار للقبول في برنامج الدراسات العليا لدى القسم، لأن ذلك لن يسهم في التنبؤ بتحصيل الطلبة في برامج الدراسات العليا.

وللإجابة عن السؤال الرابع (هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمعايير القبول لطلاب الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى لمتغير الجنس (ذكر –أنثى)؟ فقد عرض الجدول رقم (١١) نتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق الإحصائية في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمعايير القبول ببرامج الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية وفقا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

جدول رقم (١١) نتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق الإحصائية في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمعايير القبول وفقا للاختلاف في الجنس

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة: ت (t)	الدلالة الإحصائية
الطلاب	٣٨	٧١,١٩٩	٦,١٨٥٦	٠,٥٦٦	٠,٥٧٣
الطالبات	٣٩	٧٠,٣٩٠	٦,٣٤٣٧		

يتضح من الجدول رقم (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمعايير القبول لطلبة برامج الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى للاختلاف في الجنس، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (٠,٥٦٦)، ومستوى الدلالة لذلك يساوي (٠,٥٧٣)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يتضح من تقارب متوسطات كل فئة كما يبين الجدول رقم (١١)، مما يعني أن الاختلاف في الجنس (ذكر، انثى) ليس له تأثير في معايير القبول للدراسات العليا، الأمر الذي لا يتطلب وضع معايير خاصة للطلاب ومعايير أخرى مختلفة للطالبات، ويمكن تفسير هذا النتيجة بأن المؤهلات والقدرات والاستعدادات للطلبة يمكن أن تشترك بين الطلاب والطالبات، ومن ثم فإن معايير

القبول إذا كانت موحدة بيهم يمكن أن تكشف تلك المؤهلات والاستعدادات لهم جمعياً.

وتتفق هذ النتيجة مع دراسة (عيسى و أبو المعاطي، ٢٠١١ م) التي أشارت نتائجها إلى أنه لا يوجد فروق بين الذكور والإناث حول محور سياسات القبول في الدراسات العليا.

وبناءً على هذه النتيجة فإن على قسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود عدم أخذ الاختلاف في جنس المتقدمين للدراسات العليا في تصميم أو تطوير معايير القبول للدراسات العليا، فما ينطبق على الطلاب ينطبق على الطالبات.

وللإجابة عن السؤال الخامس (هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمعايير القبول لطلاب الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى لمتغير الدرجة العلمية (دكتوراه –ماجستير)؟ فقد عرض الجدول رقم (١٢) نتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق الإحصائية في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمعايير القبول ببرامج الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية، وفقا لمتغير الدرجة العلمية (دكتوراه أو ماجستير).

جدول رقم (١٢) نتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق الإحصائية في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لمعايير القبول وفقا للاختلاف في الدرجة العلمية

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة: ت (t)	الدلالة الإحصائية
دكتوراه	٢٥	٧٥,٢٥٦	٦,٠٢٧	٠,٤٩٩	٠,٠٠٠
الطالبات	٥٢	٦٨,٦٤	٥,١٣٩		

يتضح من الجدول رقم (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمعايير قبول الطلبة ببرامج الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى للاختلاف في الدرجة العملية، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (٠,٤٩٩)، ومستوى الدلالة لذلك يساوي (٠,٠٠٠)، وهي قيمة أصغر بشكل واضح من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يعني أن الاختلاف في الدرجة العلمية (دكتوراه – ماجستير) له تأثير في معايير القبول للدراسات العليا، الأمر الذي يتطلب وضع معايير خاصة للطلبة المتقدمين لبرنامج الدكتوراه ومعايير أخرى

مختلفة للطلبة المتقدمين للماجستير، ويتضح أيضاً من الجدول رقم (١٢) بأن متوسط الدرجة الكلية من (١٠٠) لمعايير قبول طلبة الدكتوراه تساوي (٧٥,٢٥٦)، وهي أعلى من متوسط الدرجة الكلية لمعايير القبول لطلبة الماجستير، والتي تساوي (٦٨,٦٤)، مما يعني أن معايير القبول الحالية تناسب برنامج الدكتوراه أكثر من برنامج الماجستير، لاسيما أن هذه المعايير كانت دالة إحصائيا في تنبئها بالمعدل التراكمي للدراسات العليا كما اتضح في نتائج السؤال الأول، ويمكن تفسير هذا النتيجة بأن معايير القبول الحالية بقسم السياسات تعتمد على المقابلة الشخصية التي تقيس القدرات والسمات الشخصية، والاختبار التحريري يتطلب القدرة على الكتابة والتحليل التي أخذ خبرتها الطالب من خلال دراسته في مرحلة الماجستير.

وبناءً على هذه النتيجة فإن على قسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود أخذ الاختلاف بالدرجة العملية (دكتوراه وماجستير) بعين الاعتبار من خلال وضع معايير للقبول للمتقدمين للدراسات العليا في برنامج الدكتوراه وأخرى مختلفة لبرنامج الماجستير، وهذه النتيجة تسهم في تطوير معايير القبول بالقسم من خلال تكوين لجنتين في الدراسات العليا، الأولى معنية ببرنامج الدكتوراه والأخرى معنية ببرنامج الماجستير.

* * *

خامسا: ملخص النتائج والتوصيات

ملخص النتائج:

أظهرت الدراسة الحالية مجموعة من النتائج التي تستحق الاهتمام والتي يمكن استعراضها في النقاط التالية:

١. أن المعايير الحالية للقبول بقسم السياسات التربوية للدراسات العليا والمتمثلة بالمعدل السابق ودرجة الاختبار التحريري ودرجة المقابلة مجتمعة تسهم بصورة دالة إحصائيا عند قيمة (ف) (١١,٦٦١) ومستوى دلالة (٠,٠٠٠) في التنبؤ بالمعدل التراكمي للدراسات العليا بقسم السياسات التربوية.

٢. يعد معيار المقابلة أقوى معايير القبول الحالية بقسم السياسات التربوية في التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية، كما أن معيار اختبار القبول التحريري يسهم في التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية عند دمجه مع معيار المقابلة، أما معيار المعدل التراكمي السابق فلا يسهم في التنبؤ بالمعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية.

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات المعدل التراكمي لطلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى للاختلاف في الجامعة التي تخرج منها الطلبة خلال مرحلة البكالوريوس، حيث كانت قيمة (ف) تساوي (١,٨٩٦)، ومستوى الدلالة لذلك يساوي (٠,١٣٨).

٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات المعدل التراكمي لطلبة برامج الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى للاختلاف في التخصص العلمي خلال مرحلة البكالوريوس لديهم، حيث كانت قيمة (ف) تساوي (١,١٥٨)، ومستوى الدلالة يساوي (٠,٣٣٨).

٥. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمعايير القبول لطلبة برامج الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (٠,٥٦٦)، ومستوى الدلالة لذلك يساوي (٠,٥٧٣).

٦. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمعايير قبول الطلبة ببرامج الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية تعزى لمتغير الدرجة العملية، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (٠،٤٩٩)، ومستوى الدلالة لذلك يساوي (٠،٠٠٠).

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة فإن الباحث يقدم عدداً من التوصيات:

١. يجب على قسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود مراجعة معايير قبول الدراسات العليا لديه، نظراً لأن نتائج هذه الدراسة أوضحت أن بعض المعايير الحالية لا تسهم في التنبؤ بالمستوى التحصيلي لطلبة الدراسات العليا.

٢. تغيير أوزان كل معيار من معايير القبول بناء على قوة تأثيره على التنبؤ بتحصيل الطلاب دراسياً.

٣. الاهتمام بالمقابلة كأحد معايير القبول ببرامج الدراسات العليا من خلال إعطائها الوقت الكافي، ووضع آليات موحدة لتنفيذها.

٤. الاكتفاء باستخدام المعدل التراكمي السابق كشرط للقبول وعدم استخدامه مرة أخرى كمعيار للمفاضلة في القبول للدراسات العليا.

٥. عدم الأخذ بالجامعة التي تخرج منها الطلبة في مرحلة البكالوريوس كمعيار للقبول في الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية.

٦. عدم الأخذ بالتخصصات العلمية في مرحلة البكالوريوس كمعيار للقبول في الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية.

٧. عند تصميم أو تطوير معايير القبول للدراسات العليا فما ينطبق على الطلاب ينطبق على الطالبات.

٨. بناء معايير قبول خاصة ومناسبة لبرامج الدكتوراه وأخرى مختلفة لتناسب برامج الماجستير.

* * *

المراجع العربية:

- ابن منظور، العلامة أبو الفضل. (١٤١٤هـ)، لسان العرب، الطابعة (٣)، المجلد (١٢)، بيروت، دار الفكر للطباعة والنشر.
- أبو هاشم، السيد محمد. (٢٠١٢ م)، معايير القبول بالتعليم العالي كما تدركها عينات مختلفة من المجتمع السعودي، المؤتمر الدولي الأول للقياس والتقويم، المملكة العربية السعودية، من ص ٩٦–١٢٩.
- الأحمدي، عائشة. (٢٠١٣ م)، التصنيف العالمي لجامعات الدارسين السعوديين في الخارج: الواقع والمأمول، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، العدد(٢)، المجلد ١٤، من ص ٥٢٧–٥٦٣.
- آري، دونالد. (٢٠٠٤م)، مقدمة للبحث في التربية، ترجمة: سعد الحسيني، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
- إسلام، وآخرون. (٢٠١٠م)، تطوير منظومة التعليم في ضوء بعض مؤشرات الجودة: دراسة حالة على جامعة طيبة، مصر، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (١٦١)، من ص ١٥–٦٣.
- البنك الدولي. (٢٠١٠ م)، مراجعات لسياسات التعليم العالي: التعليم العالي في مصر، باريس، منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.
- جامعة الملك سعود. (٢٠١٠)، الكتاب الاحصائي للجامعة، الرياض، مطابع جامعة الملك سعود.
- جامعة الملك سعود: عمادة الدراسات العليا. (١٤٣٣هـ)، تشخيص برامج الدراسات العليا بجامعة الملك سعود، الرياض، مطابع جامعة الملك سعود.
- جوهر، علي، و رضوان وائل. (٢٠١٢م)، التعليم العالي العام والخاص: الواقع والتحديات، مصر، المكتبة العصرية.
- الحربي ، محمد. (٢٠١١)، واقع برامج الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، السعودية ، المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد الخامس، ص من ٩٤–١٢٧
- خدنة، ىسمرىنة. (٢٠٠٩م)، دراسة حالة جامعة منتوري: واقع تكوين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية، رسالة ماجستر غير منشورة ، الجزائر، جامعة منتوري.

- دياب، عبد الباسط. (٢٠١٠م). تطوير الإدارة الجامعية: دراسة حالة كليات التربية في عدة دول، مصر، العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- دودين، حمزة. (٢٠٠٦م). مشكلات الطلبة في الاختبارات وطرق علاجها: الغش، واستراتيجيات تقديم الاختبارات، وقلق الاختبار، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الزامل، محمد. (٢٠١٢م). قدرة معايير القبول على التنبؤ بالتقدم الأكاديمي لطلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. الرياض: مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض، مكتب التربية العربية لدول الخليج العدد (١٢٦)، ص ١٥٧–٢١٣.
- السدحان، عبدالله. (٢٠٠٤م). الترويح والتحصيل الدراسي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- السلخي، محمود. (٢٠١٢ م). تصور مقترح لشروط اختيار الطلبة في كليات التربية بالجامعات الأردنية في ضوء شروط القبول العالمية، القدس، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، المجلد (٢)، العدد (٢٦)، من ص ٣١٥–٣٥٢.
- عبد الموجود، عزت. (١٩٨٣م). الدراسات العليا طبيعتها وإداريتها، عمان: مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد(١٩)، من ص ٥٧–٩٨ .
- عيسى، محمد و أبو المعاطي، وليد. (٢٠١١م). تقويم برنامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، مصر، مجلة بحوث التربية النوعية: جامعة المنصورة، العدد (١٩)، من ص ٣–٤٤ .
- عودة، أحمد، والخليلي، خليل. (١٩٨٨م). الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، عمان، دار الفكر.
- قنديلجي، عامر.(٢٠٠٨م). البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- كلية التربية، جامعة الملك سعود. (٢٠٠٤ م). دليل كلية التربية، الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.

- متولي، شادية. (٢٠١٢م)، برامج الدراسات العليا التربوية بجامعة القاهرة، دراسة تقويمية في ضوء معايير الجودة، مجلة العلوم التربية، مصر، المجلد (٢٠)، العدد (٢)، ص من ٢٧٩–٣٣٢.
- المقبل، العنود بنت سعود. (٢٠٠٥م)، معايير القبول في جامعات المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية وتصور مقترح، رسالة ماجستير، الرياض، كلية التربية بجامعة الملك سعود.
- موسى، محمد و العتيبي، منصور. (٢٠١٢ م)، تطوير نظام قبول الطلاب بالجامعات العربية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، القاهرة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٣٠)، الجزء الأول، من ص ٧٧–١١١.
- النادي، ابتهاج. (٢٠٠٩م)، تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس من وجهة نظر الخريجين، فلسطين، مؤتمر استشراف مستقبل الدراسات العليا في فلسطين.
- النعيمي، محمد عبدالعال. (٢٠٠٩م)، طرق ومناهج البحث العلمي، الأردن، الوراق للنشر والتوزيع.

ثانياً :المراجع الإنجليزية

- Alexandre F. et al (2009). Admission conditions and graduates' employability. Journal of Studies in Higher Education Vol. 34, No. 7, 795–805
- Briihl, Deborah, S and Wasieleski, David, T. (2004). A Survey of Master's-Level Psychology Programs: Admissions Criteria and Program Policies. Teaching of Psychology Journal Vol. 31, No. 4.
- Casey, Catherine and Childs, Ruth (2011). Teacher Education Admission Criteria as Measure of Preparedness for Teaching. Canadian Journal of Education. 34, 2: 3-20.
- Tanilon, Jenny et al.. (2009). Development and validation of an admission test designed to assess samples of performance on academic tasks. Studies in Educational Evaluation. 35. 168–173.

- Dodge, Laurie and Darwin, Ellen. (2008). Overcoming barriers of tradition through an Effective New Graduate Admission Policy. The Journal of Continuing Higher Education, Vol. 56, No. 2.
- Okoroma, N.S. (2008). Admission Policies and the Quality of University Education in Nigeria. Educational Research quarterly. Vol. 31 Issue 3, p3.
- Kenneth R., Garwood (2002), Admissions Criteria and academic performance in the AFIT graduate cost analysis program, Thesis, air force Institute of Technology: Ohio.
- Kuncel, Nathan, R. and Thomas, Lisa L. (2007). A meta- analysis of predictive validity of the graduate management admission test (GMAT) and undergraduate grade point student academic performance . Academy of Management Learning & Education. Vol. 6, No. 1, 51–68.
- Cho, Yeonsuk, .and Bridgeman, Brent. (2012) Relationship of TOEFL iBT® scores to academic performance: Some evidence from American universities. Language Testing Journal 29(3) 421– 442.
- Raghunathan Karthik (2010) Demystifying the American Graduate Admissions Process. A guide to US graduate admissions, from the perspective of a Masters admissions committee member at Stanford University. http://cse.nitc.ac.in/activities/opportunities

***

- King Saud University. (2004). The College of Education guide. Riyadh: King Saud University Press.
- King Saud University. (2010). The statistical book of the University. Riyadh: King Saud University Press.
- Mitwalli, Sh. (2012). Graduate educational programs at the University of Cairo: An evaluation study in the light of the quality standards. The Journal of Educational Sciences, 20(2), 279-332.
- Moosa, M., & Al-Utaybi, M. (2012). The development of the Arab universities students admission system in the light of contemporary global trends. Arab Journal of Studies in Education and Psychology, (30), 77-111.
- Qandeelji, A. (2008). Scientific research and the use of traditional and electronic sources of information. Oman: Daar Al-Maseerah for Publishing, Distribution and Printing.
- The World Bank. (2010). Revisions on the policies of Higher Education: Higher Education in Egypt. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD).

* * *

- Al-Zaamil, M. (2012). The ability of admission criteria to predict the academic progress of the Preparatory Year students at King Saud University. Journal of the Arabian Gulf Message, (126), 157-213.
- Ari, D. (2004). An introduction to research in education. S. Al-Husayni (Trans.). Al-Ain: University Book House.
- Awdah, A., & Al-Khaleeli, Kh. (1988). Statistics for the researcher in Education and Humanities. Oman: Daar Al-Fikr.
- Diyaab, A. (2010). The development of university administration: A case study of Education Colleges in several countries. Egypt: Science and Faith for Publication and Distribution.
- Doodeen, H. (2006). Students' problems in tests and methods to solve them: Fraud, strategies to administrate tests, and test anxiety. Kuwait: Al-FalaaH for Publication and Distribution Library.
- Ibn Manzhoor. (1414). Lisaan Al-Arab (3rd ed.). Beirut: Daar Al-Fikr.
- Iessa, M., & Abu Al-Ma`aaTi, W. (2011). Evaluation of the graduate studies program in the Faculty of Education at University of Taif from the viewpoint of the faculty members and students. Journal of Education Research Quality, (19), 3-44.
- Islaam, et al. (2010). The development of education system in the light of some quality indicators: A case study on Taybah University. Journal of Studies in Curriculum and Instruction, (161), 15-63 .
- Jawhar, A., & RaDHwaan, W. (2012). Public and private higher education: Reality and challenges. Egypt: Modern Library.
- Khadna, Y. (2009). Mentouri University case study: The reality of graduate students formation at the University of Algeria (Unpublished master's thesis). Algeria: Mentouri University.
- King Saud University. (1433). The diagnosis of graduate programs at King Saud University. Riyadh: King Saud University Press.

List of References:

- Abdulmawjood, I. (1983). Graduate studies, its nature and administration. Journal of the Association of Arab Universities, (19), 57-98.
- Abu Haashim, A. (2012). Higher education admissions standards as perceived by different samples of Saudi society. The First International Conference on Measurement and Evaluation, Saudi Arabia, 96-129.
- Al-AHmadi, A. (2013). The global ranking of universities in which Saudis study abroad: Reality and expectations. Journal of Educational and Psychological Sciences, 14(2), 527-563.
- Al-Harbi, M. (2011). The reality of graduate programs in the College of Education at King Saud University from the perspective of students and faculty members. Saudi Journal of Higher Education, (5), 94-127.
- Al-Muqbil, A. (2005). Theadmission criteria at universities in the Kingdom of Saudi Arabia: An analytical study and conceived proposal (Unpublished master's thesis). Riyadh: College of Education, King Saud University.
- Al-Naadi, I. (2009). An evaluation of graduate programs at Al-Najaah National University in Nablus from the standpoint of the graduates. Exploring the Future of Graduate Studies in Palestine Conference.
- Al-Ni`aymi, M. (2009). The methods of scientific research. Jordan: Al-Warraaq for Publication and Distribution.
- Al-SadHaan, A. (2004). Recreation and academic achievement. Riyadh: The Arab Bureau of Education of the Gulf Countries.
- Al-Salkhi, M. (2012). A suggested proposal for the conditions of students selection in the education colleges of Jordanian universities in the light of the global admission conditions. Al-Quds Open University for Research and Studies Journal, 2(26), 315-352.

Abilityof theCriteria of Admission ToPost-Graduate Studies in the Department of Educational Policy at King Saud Universityto Predict Students' Academic Achievement

Dr. Uthmaan MuHammad Al-Minayyi`
Associate Professor- Department of EducationalPolicy- Foundations of Education - College of Education -King Saud University

Abstract:

This study aims to verify the suitability of thecriteria of admission for post-graduate students in the Department of Educational Policy at King Saud University to predict the academic achievement of students. In addition to this, the study aims to determine whether further criteria such as previous major and University can be used to predict the academic achievement of graduates. The researcher uses the documentary method of using a sample thatconsists of 77 records of graduate students in the Department of Educational Policy. This includes summarizing and classifying data of graduate students prior to entering the graduate program and post-graduation. Subsequently, this data is analyzed and measured using thecorrelation method to identify any correlation between the variables.

The results of the study show that a combination of the current criteria for admission, namely previous grade point average (GPA), admission test and interview have a strong correlation with accurately predicting graduate achievement. The criterion of the interview shows the strongest correlation while the previous GPA is statistically insignificant. Further to this, the study concludes that previous major and University of a graduate have no effect on predicting the academic achievement of graduates. The results also indicate that there is a significant difference between admission criteria attributed to the program of study variable (MS, PhD). However, there is no statistical significance attributed to gender variable (male, female).

Keywords: Higher education, Admission requirements