"ممارسات المشرفين الأكاديميين في لقاءاتهم الإشرافية من وجهة نظر الدارسين في جامعة القدس المفتوحة "

د. نضال عبدالغفور*

١- مدير منطقة طوباس التعليمية / جامعة القدس المفتوحة.

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى إشراك دارسي جامعة القدس المفتوحة في تقويم مشرفيهم فيما يتعلق باللقاءات الصفية ، وتحديد مدى التزام هؤلاء المشرفين بالممارسات الإشرافية السليمة. وذلك بوساطة استبانة صممها الباحث ، وتكونت من (٣٨) فقرة موزعة على ستة مجالات، طبقت على عينة عنقودية مكونة من (١٢٤٢) دارسا ودارسة من الدارسين المسجلين في الفصل الثاني من العام الجامعي(٢٠٠٥-٢٠٠٦) في مناطق الجامعة ومراكزها في الضفة الغربية . وأظهرت نتائج الدراسة أن الأداة كلها، وثلاثة من مجالاتها قد حازت على متوسطات مرتفعة ، في حين حازت بقية المجالات على متوسطات متدنية. وأظهرت فيما يخص المتغيرات أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية ظهرت على مستوى مجال العلاقة مع الدارسين تعزى لمتغير الجنس، وعلى مستوى مجال تنفيذ اللقاءات تعزى لمتغير البرنامج الأكاديمي، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات الثلاثة المتبقية على مستوى المجالات جميعها باستثناء مجال الإعداد والتحضير للقاءات الذي لم تظهر فيه فروق تعزى لمتغير المستوى الدراسي ، ومجال العلاقة مع الدارسين الذي لم تظهر فيه فروق تعزى لمتغير المواظبة على حضور اللقاءات ، وفي ضوء هذه النتائج، أوصى الباحث بمجموعة توصيات موجهة إلى المشرفين والمسؤولين في الجامعة.

Abstract

The study aimed at involving the students of QOU in evaluating their supervisors in respect of class meetings and determining the degree of commitment of those supervisors to the best supervision practices. This has been done through a questionnaire that consisted of 38 items distributed over 6 domains. The questionnaire was implemented on a sample of 1242 students who were registered in the second semester of the academic year 2005/2006 in the university centers and regions in the West Bank. The findings of the study indicated that the whole questionnaire in addition to three domains had high average, while the other three domains averages were low.

Regarding the variables, the findings showed that there were statistically significant differences due to academic program variable at the level of meeting execution domain. Statistical differences were found for all domains due to the other three variables, except the domain of planning & preparation of meeting at the studying level variable, the domain of interaction and relation with students at the level of meetings attendance variable. In the light of the above mentioned results of a set of recommendations were addressed to supervisors and university officials.

مقدمة

تتبنى جامعة القدس المفتوحة نظاما تعليميا فريدا، يقوم بشكل رئيس على نمطين تعليميين هما نمط التعلم المفتوح، ونمط التعليم عن بعد. يدور الأول حول ذلك التعلم الذي يعاد فيه النظر المستمر في المحددات (المعوقات) التي تعترض الطالب، ويعمل باستمرار على إزالتها بقدر المستطاع، والاستفادة من استراتيجيات التدريس التي تستخدم التعليم المستقل المفرد، هذا فضلا عن فتحه فرصا للتغلب على المعوقات الناجمة عن العجز الجغرافي أو الالتزام الوظيفي أو التقيد بالنظام الرسمي. أو قد يعني أن تكون لدى الطالب الحرية في الاختيار؛ أي اختيار ما يتعلم ومتى وكيف يتعلم؟، والضبط الذاتي؛ أي أن يكون المتعلم مسؤولا عن تعلمه (نشوان، ١٩٩٧، ١٧١-١٧٢).

أما التعليم عن بعد فيشير إلى الدراسة عن بعد والدراسة المستقلة. ونجد من يعتبره طائفة من طرائق التدريس التي يكون فيها السلوك التعلمي منفصلا عن السلوك التعليمي، وهناك من يعتبره شكلا من أشكال التربية التي يعمل فيها المتعلم في البيت بطريقته الخاصة، مع إمكانية استشارة المعلم، (نشوان، ١٩٩٧، ٤-٨). ومنهم من يعرفه بأنه الدراسة التي ليست تحت الإشراف المباشر والمستمر للمعلمين في غرفة الصف، وقد يعرف أيضا بأنه نوع من أنواع التعليم بحيث يكون المدرب أو المعلم فيه بعيدا جغرافيا عن الطالب (ترلنجتون، ٢٠٠٠، ٣).

وعلى الرغم من أن هناك اختلافات واضحة بين النمطين، فإن بالإمكان المزاوجة بينهما، حيث يشكلان معا، نظاما متكاملا للتعليم الجامعي له فلسفته الخاصة؛ وله مبرراته الخاصة أيضا وأهدافه الخاصة، وبرامجه الخاصة (كمال، ٢٠٠٠، ١٥-١٨)

نخلص مما سبق إلى أن نمطي التعلم المفتوح والتعليم عن بعد يرتكزان على التعلم الذاتي، الذي يدفع المتعلم إلى تغيير سلوكه وفقا لاستعداداته وقدراته، وهذا يعني أن مفهوم التدريس في مؤسسات هذين النمطين لا يقوم على نقل المعلومات أو تلقينها للدارسين أو حشوها في أدمغتهم ولا يستهدف ذلك، بل يستهدف تعزيز قدرات الدارسين على الاعتماد على أنفسهم في تعلمهم، ويؤكد استخدام أسلوب الدراسة الذاتية، والتعلم الذاتي المدعم والموجه من جانب مؤسسة التعليم، إضافة إلى أساليب تقويم ذاتية من شأنها تمكين الدارسين من إصدار أحكام على درجة إتقانهم للخبرة.

ويتخذ الإشراف الأكاديمي في هذه المؤسسات أشكالا عدة، كالإشراف الأكاديمي باستخدام تقنيات الاتصال، والإشراف الأكاديمي باستخدام المادة المطبوعة، والإشراف الأكاديمي في

اللقاءات المباشرة. و يحظى الإشراف من خلال اللقاءات المباشرة باهتمام خاص، حيث غالبا ما تخصص المؤسسات التي تعتمد نمط التعليم المفتوح جزءا من أساليب التدريس من خلال اللقاءات المباشرة لا يقل عن نسبة دوام يوم واحد في الأسبوع أو ٢٥٪ من مجموع ساعات التدريب المقررة لكل مادة بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس(معايير الاعتماد العام للجامعة التي تقدم برامج التعليم المفتوح www.Mohe.gov.jo/ac الثلاثاء ٣١/ ١٠/ ٢٠٠٦). وجامعة القدس المفتوحة باعتبارها إحدى هذه المؤسسات تحرص على عقد مثل هذه اللقاءات بشكل دوري(أسبوعياً أو كل أسبوعين) بحسب طبيعة المقرر ووزنه، ولعل من أبرز الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها من وراء هذه اللقاءات(نشوان، ١٩٩٧، ٢٧٦-٢٧٧):

١. كسر عزلة الدارسين من خلال إتاحة المجال أمام تفاعل الدارسين مع المشرف الأكاديمي وفيما بينهم أنفسهم.
٢. تسهيل عمليتي الاتصال والسلوك الإنساني.
٣. تشجيع الاتجاهات الايجابية وثيقة الصلة بالدراسة.
٤. إكساب الدارسين مهارات الدراسة الفاعلة و التعلم الذاتي، وسبل البحث عن المعلومات وكيفية توظيفها.
٥. إثارة التعلم التعاوني بين الدارسين.
٦. مساعدة الدارسين على فهم المفاهيم الأساسية واستيعابها في المادة الدراسية.
٧. إكساب الدارسين القدرة على التقويم الذاتي الذي يمكنهم من إصدار أحكام على درجة إتقانهم للتعلم.

أما فيما يخص آلية تنفيذ هذه اللقاءات، فيشار إلى أنها يجب أن تتم عن طريق المناقشة والحوار والتطبيق في القاعات الدراسية، على أن يكون الدور الرئيس والمحوري للدارسين أو المتعلمين(عبد الغفور، ٢٠٠٤، ١٢٤)، أما المشرف فعليه الاضطلاع هو الآخر بأدوار عصرية فاعلة، كالدعم والتشجيع والشرح والتوضيح والتقويم وتقديم التغذية الراجعة والإرشاد(كمال والقواسمه، ٢٠٠١، ١٩).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

عند تفحص واقع حال اللقاءات الإشرافية في جامعة القدس المفتوحة، فان بعضهم قد يصدر حكما بأنها بدأت تخرج عن طبيعتها وعما يجب أن تكون عليه، وأنها أصبحت تقترب شيئا فشيئا من أساليب التدريس التقليدية، لأن المشرفين الأكاديميين في الجامعة لم يعودوا يلتزمون بالممارسات الإشرافية السليمة اللازمة لإنجاح مثل هذه اللقاءات. لذلك فان مشكلة

الدراسة تتحدد في التساؤل الرئيس الآتي :

ما مدى التزام المشرفين الأكاديميين بالممارسات الإشرافية الصفية السليمة ، من وجهة نظر الدارسين في جامعة القدس المفتوحة؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية :

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى التزام المشرفين الأكاديميين بالممارسات الإشرافية الصفية السليمة من وجهة نظر الدارسين في جامعة القدس المفتوحة تعزى إلى متغير الجنس .

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى التزام المشرفين الأكاديميين بالممارسات الإشرافية الصفية السليمة من وجهة نظر الدارسين في جامعة القدس المفتوحة تعزى إلى متغير التخصص ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى التزام المشرفين الأكاديميين بالممارسات الإشرافية الصفية السليمة من وجهة نظر الدارسين في جامعة القدس المفتوحة تعزى إلى متغير المستوى الدراسي ؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى التزام المشرفين الأكاديميين بالممارسات الإشرافية الصفية السليمة من وجهة نظر الدارسين في جامعة القدس المفتوحة تعزى إلى متغير المواظبة على حضور اللقاءات؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى التزام المشرفين الأكاديميين بالممارسات الإشرافية الصفية السليمة من وجهة نظر الدارسين في جامعة القدس المفتوحة تعزى إلى متغير المكان التعليمي للدارس ؟

فرضيات الدراسة:

١- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(٠,٠٥=α) في مدى التزام المشرفين الأكاديميين بالممارسات الإشرافية الصفية السليمة من جهة نظر الدارسين في جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير جنس الدارس(ذكر/ أنثى) .

٢- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(٠,٠٥=α) في مدى التزام المشرفين الأكاديميين بالممارسات الإشرافية الصفية السليمة من جهة نظر الدارسين في جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير تخصص الدارس(تربية / إدارة وريادة/ حاسوب / خدمة اجتماعية) .

٣- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(٠,٠٥=α) في مدى التزام المشرفين

الأكاديميين بالممارسات الإشرافية الصفية السليمة من جهة نظر الدارسين في جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير المستوى الدراسي للدارس(أولى/ ثانية/ ثالثة/ رابعة).

٤- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(٠٥ , ٠=α) في مدى التزام المشرفين الأكاديميين بالممارسات الإشرافية الصفية السليمة من جهة نظر الدارسين في جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير المواظبة على حضور اللقاءات(باستمرار/ أحيانا).

٥- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(٠٥ , ٠=α) في مدى التزام المشرفين الأكاديميين بالممارسات الإشرافية الصفية السليمة من وجهة نظر الدارسين في جامعة القدس المفتوحة تعزى لمتغير المكان التعليمي (منطقة جنين، مركز جنين، منطقة نابلس، مركز طوباس، منطقة طولكرم، منطقة قلقيلية، منطقة سلفيت، منطقة رام الله، مركز أريحا، منطقة القدس، منطقة بيت لحم، مركز بيت ساحور، منطقة الخليل، مركز دورا، مركز يطا).

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة ممارسات مشرفي جامعة القدس المفتوحة في لقاءاتهم الإشرافية، و تحديد مدى التزام هؤلاء المشرفين بالممارسات الإشرافية السليمة، وذلك من وجهة نظر الدارسين.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في اللقاءات الإشرافية الصفية ومكانتها في جامعة القدس المفتوحة، كما تكمن أيضا في أنها زودتنا بأداة يمكن الاستناد إليها والاستفادة منها في تقويم أداء المشرفين المتفرغين وغير المتفرغين المتعاقدين مع الجامعة، حيث عملت على تحديد أهم الممارسات الإشرافية التي يجب مراعاتها من المشرف الأكاديمي، ليتسنى له تنفيذ لقاءاته الإشرافية الصفية بصورة سليمة تتلاءم ومتطلبات التدريس وفق نمطي التعليم المعتمدين في جامعة القدس المفتوحة، واهتمت في الوقت نفسه بإشراك الدارسين في تقويم أداء هؤلاء المشرفين فيما يتعلق باللقاءات الصفية، حيث عملت على الكشف عن مدى التزام المشرفين الأكاديميين المتفرغين، وغير المتفرغين بالممارسات الإشرافية من وجهة نظر الدارسين، وقدمت مجوعة من التوصيات والاقتراحات للجهات المعنية للاستعانة بها في عمليات التحسين والتطوير.

حدود الدراسة:

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية :

١ . أجريت الدراسة على الدارسين المسجلين في الفصل الثاني من العام الجامعي (٢٠٠٥-٢٠٠٦) في مناطق الجامعة في الضفة الغربية ومراكزها، ولم تشمل دارسي قطاع غزة.

٢ . شملت عينة الدراسة جميع مناطق الجامعة في الضفة الغربية ومراكزها باستثناء مركز دورا الدراسي، حيث لم يتلق الباحث أية استبانة من الاستبانات المرسلة إليه.

٣ . شملت عينة الدراسة دارسين من جميع البرامج، باستثناء الدارسين المسجلين لدرجة دبلوم التأهيل التربوي ودارسي برنامج الزراعة، وذلك لعدم توزعهم على المناطق والمراكز التعليمية جميعها، ومحدودية عددهم.

٤ . افتراض الباحث أن أداة الدراسة معدة لقياس ممارسات المشرفين في لقاءاتهم الإشرافية الصفية فقط.

٥ . اختيار عينة الدراسة بالطريقة العنقودية، حيث تكون مجتمع الدراسة من دارسين ودارسات ضمن أربعة مستويات دراسية، وفي أربعة برامج دراسية.

أدبيات الموضوع:

عند محاولة تحديد المهمات والمسؤوليات المطلوب من المشرف الأكاديمي في أنظمة التعلم المفتوح والتعليم عن بعد الاضطلاع بها ليتسنى له تفعيل لقاءاته الإشرافية، نجد أن الأدب السابق يشير إلى أن هناك العديد من المهام والمسؤوليات التي على المشرفين الأكاديميين القيام بها والالتزام بها لضمان تفعيل لقاءاتهم الصفية بما يتوافق ويلبي متطلبات الإشراف وفق هذين النمطين اللذيْن تعتمدهما جامعة القدس المفتوحة.

وفي هذا الصدد يرى ميلاني كلاي(Melanie Clay، ١٩٩٩، ٣) أن تطوير المشرفين الأكاديميين في مؤسسات التعليم عن بعد، يجب أن يمر بمراحل عدة هي :

١ . الوعي : وتدور حول كيفية إعطاء المساقات الخاصة بهذا النمط والسبب وراء إعطاء هذه المساقات.

٢ . التميز والاعتبار : وتدور حول نوعية التعليم عن بعد، ومنافعه، وتوفير الإسناد.

٣ . التطبيق : وتدور حول الوقت، وتصميم المساق، وتفاعل الطلبة، ومستويات النوعية.

٤ . الإبداع : وتدور حول التطور، والمشاركة، والتميز.

١ . تحضير مواد التعلم عن بعد، وتتطلب معرفة الفئات المستهدفة، ومعرفة أهداف التعليم، ومعرفة حاجات التقويم، وكذلك القدرة على التأليف، وتصميم مواد المقررات.
٢ . استشارة قبل دراسة المقرر/ تحديد حاجات التعلم وتقويم القابلية والطاقة، وتتطلب معرفة مادة التعلم عن بعد الموجودة، ومهارة في التقويم، وعلاقات شخصية.
٣ . مهمة التعليم، وتتطلب مهارات في الاتصال وفي الإرشاد، ومعرفة المقرر، واهتماماً بنظام التعليم عن بعد.
٤ . دعم التعلم، وتتطلب معرفة ما يتضمنه التعلم عن بعد، وتعليم مهارات الدراسة وآليات الامتحان، وتتطلب أيضا إشرافا مباشرا ومتواصلا، وإشرافاً بوساطة الهاتف، وتصحيح التعيينات، وحفظ السجلات.

ويقترح سالمون(Salmon) بدوره مجموعة من المهارات المحددة التي على المعلمين عن بعد أن يأخذوها بالاعتبار نذكر منها (عبد الغفور٢٠٠٣، ١٠٣):

١ . تعزيز النقاش، والعمل على تطويره.
٢ . تشجيع الأشخاص الذين لا يشتركون (المختبئين).
٣ . الحرص على استخراج النتائج بعد النقاشات والمباحثات .
٤ . تجاهل الاتجاهات غير المنتمية.

ويشير فيل ريس (Phil Race) إلى أدوار ومهمات إرشادية توجيهية، تدور حول (شاهين ٢٠٠١، ١٩٥):

١ . إشعار الدارسين بالطمأنينة ومساعدتهم على بناء ثقتهم بأنفسهم.
٢ . إقناع الدارسين بأن المشاكل التي يواجهونها طبيعية وعادية.
٣ . توجيه الدارسين نحو المهارات الدراسية الفاعلة.
٤ . إرشاد الدارسين وتوجيههم إلى كيفية تنظيم الدراسة.
٥ . مساعدة الدارسين وتهيئتهم للامتحانات.
٦ . تقديم النصح والمشورة للدارسين حول كيفية الإجابة عن أسئلة التعيينات والامتحانات.
٧ . إرشاد الدارسين إلى العمل التعاوني .
٨ . تشجيع الدارسين على استخدام الوسائل التعليمية المساندة واستثمارها.

أما شاهين فاهتم بتحديد أدوار المشرف ومهماته تجاه الدارسين، فأشار فيما يتعلق بتخطيط اللقاءات المباشرة وتنظيمها إلى ضرورة (شاهين، ٢٠٠١، ١٩٣-١٩٤):

١ . التأكيد على فلسفة الجامعة وأنظمتها وقوانينها ومتطلبات الدراسة فيها .
٢ . تشجيع الدارسين على تشكيل المجموعات التعاونية .
٣ . حث الدارسين على التحضير المسبق للمادة الدراسية .
٤ . شرح النقاط الغامضة في المقرر .
٥ . الإجابة عن أسئلة الدارسين واستفساراتهم، حول القضايا والمشكلات التي تواجههم في دراسة المقرر .
٦ . توضيح أهمية المقرر الدراسي وأهدافه، وعلاقته بالمقررات الأخرى، وأهميته في الحياة العملية .
٧ . تشجيع الدارسين على تطبيق ما تعلموه .
٨ . إثراء المادة الدراسية بالملخصات الإضافية، وتعريفهم بأهم المصادر التي يمكنهم الرجوع إليها .
٩ . تقديم التغذية الراجعة الشفهية حول إجابات التعيينات والامتحانات .

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع هذه الدراسة، فإنها في معظمها، إما أن تكون قد تطرقت إليه بشكل جزئي في إطار تناولها لموضوعات أعم واشمل، أو أنها اهتمت بمعالجته من وجهة نظر المشرفين أنفسهم، وفيما يأتي عرض لبعض الدراسات ذات العلاقة التي استطاع الباحث الوصول إليها .

١ . دراسة جيرالد وآخرون (١٩٩٩) التي هدفت إلى تحديد كيف يرى مدرسو التعليم عن بعد نقاط القوة والضعف في أساليب تدريسهم؟، ومدى فائدة هذه الأساليب للتدريس والعملية التربوية، واستهدفت كذلك التحقق من الأساليب التي يرى أعضاء هيئة التدريس أنها ذات فائدة لتدريسهم . ونفذت باستخدام استبانة مسحية وزعت على (٦٠) محاضرا في جامعة أركانساس .

ومن أبرز النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة أن (٦٤ , ٦٣٪) من المفحوصين أشاروا إلى أن أسلوب النقاش كان نقطة الضعف الوحيدة والسائدة التي واجهها المدرسون، و(٣٦ , ٣٦٪) من المفحوصين أشاروا إلى وجود وقت لتزويد الطلبة بتغذية راجعة، و(٠٩ , ٣٤٪) من المفحوصين أشاروا إلى وجود وقت لإعطاء الأسئلة وأخذها من الطلبة، في حين أشار (٩١ , ٩٠٪) من المفحوصين إلى أنهم بحاجة إلى وقت أطول للتحضير لدروس ومساقات تعليمية باستخدام الفيديو المكثف مما يحتاجه التعليم التقليدي .

٢ . دراسة عبد الغفور(٢٠٠٤) التي هدفت إلى تحديد درجة امتلاك المشرفين الأكاديميين للكفايات التعليمية الأساسية الواجب توافرها في المشرف الأكاديمي في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر المشرفين المتفرغين في الجامعة، وقد طبقت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣، بتوزيع استبانة أعدها الباحث على عينة عشوائية بسيطة تكونت من (٣٦٦) مشرفا ومشرفة، منهم (١٢٤) متفرغون، و(٢٤٢) غير متفرغين .

ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أن درجات امتلاك المشرفين للكفايات على مستوى الأداة كاملة قد جاءت في حدود درجة متوسط . أما على صعيد المجالات فقد جاء بعضها في حدود درجة مرتفع، وتمثلت بكل من مجال إدارة المواقف التعليمية، ومجال بنية المادة الدراسية، ومجال طرق التدريس، ومجال العلاقات مع الدارسين والآخرين، ومجال التقويم . وجاء بعضها في حدود درجة متوسط، وتمثلت بمجالي الإرشاد والتوجيه، والتخطيط للتعليم . وجاءت درجات امتلاك المشرفين لكفايات مجال استخدام تكنولوجيا التعليم دونا عن بقية المجالات متدنية .

٣ . دراسة عبد الغفور(٢٠٠٥) وهي دراسة مسحية هدفت إلى تحديد قائمة بالكفايات التعليمية الأساسية اللازمة لعضو هيئة التدريس العامل في مؤسسات التعليم عن بعد . وقد خرجت الدراسة بقائمة كفايات تكونت من ستة مجالات تضمنت ثلاثا وعشرين كفاية رئيسة، دارت حول خمس وتسعين كفاية فرعية، أما فيما يخص درجة أهمية الكفايات، فأشارت النتائج إلى أن بعض الكفايات ذات العلاقة بدراستنا قد احتلت مراتب متقدمة في القائمة النهائية، وتتعلق هذه الكفايات بـ:

- توظيف المصادر والمراجع للتوسع والاستكمال .
- القدرة على التفاعل والتواصل مع الدارسين وبينهم .
- القدرة على صياغة المادة التعليمية لتسهيل إمكانية إيصالها إلى الدارسين .
- القدرة على تنفيذ محتوى التعليم والتعلم .
- دعم الدارسين وتوجيههم في تنظيم مجالات دراستهم .
- القدرة على تقويم تحصيل الدارسين واتجاهاتهم وادراكاتهم .
- إدارة مواقف التعليم عن بعد .

بالإضافة إلى هذه الدراسات هناك دراسات تناولت موضوع هذه الدراسة من وجهة نظر الدارسين الذين يشكلون الهدف الرئيس لهذه اللقاءات، ولكنها أجريت على الأغلب في بيئات مختلفة عن بيئة هذه الدراسة ومجتمعها، ومن هذه الدراسات نذكر :

١- دراسة ماتريو (١٩٩٢) التي دارت حول تعليم (٥٠٠) دارس في ثلاث محافظات كينية من خلال استخدام المادة المطبوعة، واللقاءات الصفية المباشرة، وقُدّم فيها النصح والإرشاد للمتعلمين، وإجراء نقاشات متعددة، والإجابة عن أسئلة المتعلمين واستفساراتهم. وقد خلصت الدراسة إلى أن :

*- ٩، ٨٧٪ من المتعلمين أشاروا إلى أن لقاءات المجموعات جرت بشكل جيد.

*- ٩، ٨٥٪ من المتعلمين أشاروا إلى أن المشرفين الأكاديميين قادوا الدارسين بشكل ناجع في دراستهم.

٢- دراسة خانوم (٢٠٠٠) حول تقويم جامعة بنغلادش المفتوحة الحالي والمستقبلي في دعم مشرفيها وتطويرهم بما يضمن نوعية إشرافهم، وهدفت بشكل محدد إلى الوقوف على مدى معرفة المشرفين بنمط التدريس في التعلم المفتوح، وقدرتهم على تمييز النشاطات الإشرافية المنفذة في غرفة الصف وواقع التحضير المعد من المشرفين لمواجهة المتعلمين، وقد أجريت على عينة بلغ حجمها (٦٠٠) مشرف في (٩) برامج دراسية في جامعة بنغلادش، باستخدام الاستبانة أداة للدراسة.

وقد أشارت نتائجها المتعلقة بممارسة المشرفين للنشاطات الإشرافية إلى أنهم غالبا ما يمارسون النظام التقليدي في إشرافهم حيث تبين أن :

- (٥٠٪) من المستجيبين اهتموا بإعطاء تعيينات للطلاب باعتبارها وظائف بيتية، وان (٥٠٪) لم يهتموا بذلك.
- (١٥٪) فقط من المستجيبين اهتموا بتقويم الدرس.
- (١١٪) فقط من المستجيبين نفذوا الممارسات التعليمية من قبل الطلبة.
- (١٠٠٪) من المستجيبين قاموا بإلقاء مباشر.
- (١٠٠٪) من المستجيبين كانت استجاباتهم سلبية تماما حول بنود التدريس، واستخدام الوسائل، والتحضير الذهني للطلبة.

٣- دراسة البلاع (١٩٨٨) " تقويم نظام الانتساب الموجه بجامعة الإمارات العربية المتحدة " التي أجريت على عينة بلغ حجمها (٦١٢) فردا، منهم (٥٨٩) دارسا ودارسة يدرسون وفق نظام الانتساب الموجه في جامعة الأمارات، و(٢٣) عضو هيئة تدريس من العاملين وفق ذلك النظام، وكانت أداتها استبانة أعدتها الباحثة لها الغرض، وقد أشارت نتائجها إلى نجاعة هذا النظام في مجال عقد الجلسات والحلقات التدريبية والاجتماعات العلمية، في حين أشارت إلى عدم نجاعة هذا النظام فيما يتعلق بالإرشاد الأكاديمي، واستخدام الوسائل وإعداد المادة التعليمية.

٤- دراسة دروزه (٢٠٠١) " واقع التعليم المفتوح كما يراه كل من الطالب والمشرف الأكاديمي والموظف الإداري في جامعة القدس المفتوحة " التي طبقت باستخدام استبانة وزعت على عينة بلغ حجمها (٦٧٤) منهم (٦١٠) طالبا، و(٢٩) مشرفا، و(٣٠) إداريا، ومن النتائج التي خرجت بها أن أراء الدارسين فيما يخص أداء المشرف الأكاديمي وطرائق التدريس قد جاءت متدنية.

٥- دراسة كمال والقواسمة عام (٢٠٠٤) التي استهدفت معرفة طبيعة نظرة الدارسين في جامعة القدس المفتوحة إلى اللقاءات التدريسية الوجاهية، وطبقت بوساطة استبانة أعدها الباحثان على عينة طبقية عشوائية تكونت من (١٤٠٠) دارس من دارسي الجامعة في الفصل الأول من العام ٢٠٠٠/ ٢٠٠١. وخرجت بمجموعة من النتائج من أبرزها:

- أن الدارسين ينظرون نظرة ايجابية عالية إلى المشرفين الذين يستمعون إلى أسئلتهم وتعليقاتهم.
- يرى الدارسون أن اللقاءات الوجاهية تتيح فرصا للتفاعل فيما بينهم علميا واجتماعيا.

يمكننا بعد هذا العرض لأدبيات الموضوع استخلاص أهم الممارسات الإشرافية اللازم مراعاتها من قبل المشرف الأكاديمي، ليتسنى له تنفيذ اللقاءات التدريسية الوجاهية بصورة تتلاءم ومتطلبات التدريس وفق النمط المعتمد في جامعة القدس المفتوحة، ونجد أن هذه الممارسات بالإمكان تصنيفها، في ستة مجالات هي: التخطيط والتحضير للقاءات، وإثراء مادة المقرر الدراسي، وتوجيه الدارسين وإرشادهم ومساعدتهم، والعلاقة مع الدارسين و التفاعل بينهم، وتنفيذ اللقاءات الصفية، وتقويم الطلبة.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك لملاءمته لأغراض هذه الدراسة، فمن خلال الرجوع إلى الأدب السابق والدراسات السابقة، تم استخلاص أهم الممارسات الإشرافية اللازمة لتنفيذ اللقاءات التدريسية وفق نمطي التعلم المفتوح والتعليم عن بعد، المعتمدين في جامعة القدس المفتوحة، واستخدمت في بناء أداة الدراسة.

تصميم أداة الدراسة:

بالرجوع إلى الأدب السابق والدراسات السابقة والأدوات المستخدمة فيها تم بناء قائمة

أولية بالممارسات الإشرافية اللازمة لتنفيذ اللقاءات التدريسية وفق نمطي التعلم المفتوح والتعليم عن بعد، بعد ذلك تم تصنيف هذه الممارسات في عدة مجالات، ولأغراض التحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المشرفين المتخصصين وذوي الخبرة بلغ عددهم (٩) مشرفين، بعد ذلك تم توزيعها على عينة أولية بلغ حجمها (٣٧) طالب وطالبة تم اختيارهم من خارج عينة الدراسة، وقد بلغ معامل الثبات للأداة (٩٣, ٠)، وعليه استقرت الأداة بصورتها النهائية على (٣٨) فقرة، موزعة على ستة مجالات هي:

أولا: التخطيط والتحضير للقاءات، وتضمن (٤) ممارسات (من ١-٤).

ثانيا: توجيه الدارسين وإرشادهم ومساعدتهم، وتضمن (٤) ممارسات (من ٥-٨).

ثالثا: إثراء مادة المقرر الدراسي، وتضمن (٩) ممارسات (من٩-١٧).

رابعا: العلاقة مع الدارسين و التفاعل بينهم، وتضمن (٥) ممارسات (١٨-٢٢).

خامسا: تنفيذ اللقاءات الصفية، وتضمن (١٠) ممارسات (من٢٣-٣٢).

سادسا: تقويم الطلبة، وتضمن (٦) ممارسات (من٣٣-٣٨).

هذا وقد توزعت إجابات أفراد العينة على سلم خماسي كالأتي:

بدرجة كبيرة جدا أعطيت (٥) درجات، ودرجة كبيرة أعطيت (٤) درجات، وأعطيت درجة متوسطة(٣) درجات، ودرجة قليلة أعطيت درجتان، أما درجة قليلة جدا فأعطيت درجة واحدة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الدارسين المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام(٢٠٠٥/ ٢٠٠٦) في مناطق الجامعة ومراكزها في الضفة الغربية، وقد بلغ عددهم (٣٨٧٣٢) دارسا ودارسة، وقد استثني الدارسون المسجلون لدرجة دبلوم التأهيل التربوي، ودارسو برنامج الزراعة، وذلك لعدم توزعهم على المناطق والمراكز التعليمية جميعها، ومحدودية عددهم، حيث بلغ عددهم (٢٧٢) دارسا ودارسة، والجدول الآتي يبين توزيع المجتمع بحسب متغيرات الدراسة.

الجدول (١)*
يوضح توزيع مجتمع الدراسة بحسب متغيرات المكان التعليمي والبرنامج الدراسي، والمستوى الدراسي، والجنس

الرقم	المكان التعليمي	الجنس	البرنامج الدراسي						المستوى الدراسي				المجموع	
			حاسوب	تنمية اجتماعية	إدارة والريادة	علوم إدارية	تربية	تأهيل وزراعة	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة		
١	منطقة جنين	ذ	١١٣	٢٥٦	٢٠٩	٢٩٢	٧٠٠	١٨	٨٦٩	٣٧٠	١٩٢	١٥٧	١٥٨٨	٤٣٨٧
	مركز جنين	أ	٩٩	٣٥٧	٦٦	١٥٣	٢١١٩	٥	١٢٤٦	٧٨٩	٤٥٥	٣٠٩	٢٧٩٩	١٤٨٨
٢		ذ	٢٧	٨٤	٦٨	٩٨	٢٦٠	١	٢٦٨	١٣١	٦٧	٧٢	٥٣٨	
	منطقة نابلس	أ	٣٤	١٣٢	٣٣	٣٩	٧١٢	٠	٤٠٦	٢٥١	١٥٣	١٤٠	٩٥٠	٣٦٥٤
٣		ذ	١٦٩	٢٤٢	٢٦٥	٣٢١	٤٧٧	١٢	٧٦٠	٣٤٦	٢٠٠	١٨٠	١٤٨٦	
	مركز طوباس	أ	٩٥	٣٠٠	١٠٢	١٨٣	١٤٨٤	٤	٩٦٠	٥٩٦	٣٥٥	٢٥٧	٢١٦٨	١٣٢٢
٤		ذ	٤٣	١٢٨	٤٣	١٠٦	٢٠٤	١	٣١٥	١١٩	٥٣	٣٨	٥٢٥	
	منطقة طولكرم	أ	٣٨	١٠٧	١٩	٤٠	٥٩٢	١	٣٣٣	٢٣٤	١٤٧	٨٣	٧٩٧	٣٩٣٦
٥		ذ	٢٢٥	٢٣٥	٣٠٩	٣٤٧	٤٨٧	٩	٨٦٤	٣٥٤	٢٢٦	١٦٨	١٦١٢	
	منطقة قلقيلية	أ	١٣٩	٢٥٠	١٣٥	٢١٩	١٥٧١	١٠	٩٨٦	٥٩٩	٤١٦	٣٢٣	٢٣٢٤	٢٠٨١
٦		ذ	٥٢	٢٠٨	٩٣	١٨١	٢٧٨	٠	٤٤٨	١٨٠	٩٨	٨٦	٨١٢	
	منطقة سلفيت	أ	٥٠	١٨١	٤٤	١١٠	٨٨٤	٠	٥٧٥	٣١٨	٢٢٩	١٤٧	١٢٦٩	١٨٥٠
٧		ذ	٥٧	١٥٢	٨٤	١٧٢	٢٤٨	٠	٣٩٢	١٦٧	٩٥	٥٩	٧١٣	
	منطقة رام الله	أ	٤٩	٢٣٦	٣٦	١٤٦	٦٧٠	٠	٤٦٩	٢٧٧	٢٢٤	١٦٧	١١٣٧	٦٠٣٩
٨		ذ	٢٤٣	٣٨٧	٤٣٤	٨٠٧	٦٧٠	٠	١٥٨٣	٥٣٤	٢٤٩	١٧٥	٢٥٤١	
	مركز أريحا	أ	١٥٣	٤٠٣	١٩٦	٤٠٦	٢٣٣٤	٦	١٥٩٣	٩٧٥	٥٨٦	٣٤٤	٣٤٩٨	٧٧٣
٩		ذ	١١	٧٣	٦٦	٥٠	١٢٣	٠	١٥١	٦٦	٥٣	٥٣	٣٢٣	
	منطقة القدس	أ	٨	٧٤	٢٢	٣٢	٣١٤	٠	١٨٢	١١٠	٨٣	٧٥	٤٥٠	١٠٨٧
١٠		ذ	٢٤	٥٧	٤٠	٨١	١٠٧	٠	١٨٣	٥٧	٣٥	٣٤	٣٠٩	
	منطقة بيت لحم	أ	٢٣	٨٦	٢٦	٦٢	٥٧٨	٣	٣٥٠	١٩٧	١١٤	١١٧	٧٧٨	٢٣٣٠
١١		ذ	٥١	١٦٨	١٤٦	١٧١	٣٥٠	١	٤٠٠	٢٠٥	١٦٠	١٢٢	٨٨٧	
	مركزبيت ساحور	أ	٥١	١٧٤	٥٣	٩٤	١٠٦٨	٣	٥٥٥	٤٠٣	٢٨٨	١٩٧	١٤٤٣	١٧١٩
١٢		ذ	١٠٤	١١٠	٦٣	١٥٢	٢٧٣	٧	٤٧٤	١٥٤	٦٣	١٨	٧٠٩	
	منطقة الخليل	أ	٨٠	١٠٧	١٥	٥٢	٧٥٥	١	٥٣٢	٣١١	١٤٣	٢٤	١٠١٠	٤٣٩٥
١٣		ذ	١٤٣	٣١١	١٨٦	٣٨٧	٦٩٥	٩٤	١٠٤٤	٣٦١	٢٠٨	٢٠٣	١٨١٦	
	مركز دورا	أ	٨٠	٣٥٨	٦٧	١٩٤	١٨٥٦	٢٤	١١٩٠	٦٩٢	٤٠٣	٢٩٤	٢٥٧٩	٢٣٣٧
١٤		ذ	٣١	٩٥	٦١	١٢٤	٤٥٦	٥١	٤٦٩	١٧٩	١١١	٥٩	٨١٨	

	مركز يطا	أ	٢٥	١٠٨	١٧	٨٨	١٢٧٧	٤	٦٥٤	٤٣٦	٢٨٦	١٤٣	١٥١٩	١٣٣٤
١٥		ذ	٢١	٧٦	٣٢	٥٩	٣٨٥	١٦	٢٧٢	١٦١	١٠٠	٥٦	٥٨٩	
		أ	١٢	٤٢	٧	١٨	٦٦٥	١	٣٢٤	١٩٩	١٣٨	٨٤	٧٤٥	

* أخذت بيانات هذا الجدول من دائرة القبول والتسجيل والامتحانات في جامعة القدس المفتوحة

عينة الدراسة:

استقرت عينة الدراسة على (١٢٤٢) دارساً ودارسة، وشكلت ما نسبته (٠,٠٣٢) من الدارسين المسجلين في الفصل الثاني من العام الجامعي (٢٠٠٦/ ٢٠٠٥) في مراكز ومناطق الجامعة في الضفة الغربية، وقد تم اختيارها بالطريقة العنقودية، حيث يتكون مجتمع الدراسة من دارسين ودارسات ضمن أربع مستويات دراسية، وفي أربعة برامج دراسية. والجداول التالية توضح توزيع أفراد العينة، بحسب متغيرات الدراسية.

الجدول (٢)

يبين توزيع عينة الدراسة بحسب متغيرات المنطقة/المركز الدراسي، والمستوى الدراسي والبرنامج الدراسي، وحضور اللقاءات، والجنس

المنطقة		تربية				إدارة والريادة				تنمية اجتماعية				حاسوب				المجموع	
		باستمرار		أحيانا		باستمرار		أحيانا		باستمرار		أحيانا		باستمرار		أحيانا			
السنة		ذ	ا	ذ	ا	ذ	ا	ذ	ا	ذ	ا	ذ	ا	ذ	ا	ذ	ا		
منطقة جنين	1	7	15	4	14	8	4	0	1	1	2	2	0	3	2	2	3	169	68
	2	5	12	2	9	5	2	1	1	1	2	1	0	1	2	1	2		47
	3	0	3	3	11	3	2	1	0	1	1	0	0	2	1	0	1		29
	4	1	3	4	7	2	2	0	0	1	1	0	0	0	0	2	2		25
مركز جنين	1	3	4	2	12	2	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	60	27
	2	1	1	2	4	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2	0	3		15
	3	0	0	1	5	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0		12
	4	0	1	3	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0		8
منطقة نابلس	1	3	6	6	18	1	3	7	4	3	0	1	0	2	2	4	148		62
	2	1	3	6	13	2	1	4	1	2	2	0	0	0	2	0			38
	3	1	2	3	7	2	1	2	2	1	1	2	0	1	1	2			27
	4	1	3	2	4	2	2	0	2	1	1	0	0	0	1	1			21
مركز طوباس	1	1	2	0	3	1	1	0	0	3	2	0	0	1	3	0	4	66	21
	2	1	1	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1		9
	3	0	4	1	4	1	1	0	0	1	5	1	1	1	0	3	6		28
	4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	0	0	0	0	3		8
منطقة طولكرم	1	3	7	1	7	2	5	3	0	2	1	1	1	2	3	4	134		44
	2	2	5	3	10	3	1	5	3	2	0	3	2	1	2	2			45
	3	0	6	2	5	3	3	3	0	0	1	0	0	2	0	2			28
	4	3	1	0	3	2	1	2	1	0	1	1	0	0	1	1			17
منطقة قلقيلية	1	5	4	0	4	1	1	4	2	0	1	1	0	1	3	2	89		30
	2	1	4	3	4	1	1	3	2	1	1	0	0	1	3	1			26
	3	1	2	1	3	1	3	1	1	0	0	1	0	0	2	2			19
	4	0	2	2	1	2	2	1	0	1	1	0	0	0	1	0			14

منطقة سلفيت	1	6	5	2	7	0	2	6	4	0	1	0	0	2	2	0	1	2	38
	2	0	2	2	4	0	2	3	4	1	0	0	1	0	2	2	2	0	23
	3	0	2	0	1	2	2	2	1	0	1	1	١	0	2	2	1	1	17
	4	1	0	1	2	1	1	1	2	0	0	0	0	0	1	1	1	1	13
منطقة رام الله	1	1	3	0	6	3	1	2	2	0	0	0	0	1	0	0	1	0	19
	2	0	8	2	6	0	0	7	0	0	3	0	1	1	0	2	0	0	30
	3	1	11	0	7	0	2	2	0	4	1	0	1	0	0	1	0	0	30
	4	0	2	0	2	2	0	4	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	12
مركز أريحا	1	0	2	0	1	1	3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	9
	2	0	0	0	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	3	2	2	0	2	3	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	15
	4	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	7
منطقة القدس	1	1	5	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	8
	2	0	3	0	0	0	2	1	0	0	2	0	3	1	0	0	2	0	14
	3	1	1	0	2	1	1	1	1	1	0	2	0	1	1	0	1	0	13
	4	0	0	0	1	1	0	4	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	10
منطقة بيت لحم	1	0	1	0	5	0	2	4	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	17
	2	1	4	2	1	0	0	3	1	0	1	3	0	1	1	0	0	3	18
	3	0	4	2	1	2	1	3	0	1	0	1	1	2	0	1	0	2	22
	4	1	1	3	1	2	0	1	1	2	0	0	0	0	0	1	0	0	13
مركز بيت ساحور	1	1	0	1	5	1	0	2	5	2	1	0	0	0	2	0	0	0	21
	2	1	0	1	1	1	0	1	2	1	1	0	0	0	2	0	0	0	19
	3	1	0	1	1	0	1	0	2	1	1	0	0	0	1	1	1	0	10
	4	1	0	1	0	1	0	2	2	1	0	0	0	0	0	2	1	1	10
منطقة الخليل	1	1	2	2	4	1	0	0	4	0	2	1	1	0	0	0	0	0	18
	2	1	1	4	5	4	1	1	4	1	0	3	0	1	0	0	0	0	26
	3	0	3	3	9	3	2	2	4	1	2	1	3	0	1	1	0	1	33
	4	0	1	2	3	2	1	2	7	1	0	1	1	0	1	3	0	0	23
مركز يطا	1	4	2	8	8	12	4	1	0	3	1	0	0	0	1	0	0	0	25
	2	0	1	12	4	1	3	0	2	1	0	0	0	0	0	2	2	0	28
	3	3	0	2	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	13
	4	1	1	1	4	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	18

91	
91	
35	
45	
70	
60	
100	
84	

إجراءات الدراسة

بعد إعداد أداة الد راسة بصورتها النهائية، وزعت على عينة تكونت من (١٨٣٩) دارسا ودارسة، وشكلت ما نسبته (٠,٠٥) من الدارسين المسجلين في الفصل الثاني من العام الجامعي (٢٠٠٥-٢٠٠٦) في مناطق الجامعة ومراكزها في الضفة الغربية. وقد استغرقت عملية توزيع الاستبانة واستعادتها حوالي الشهرين، واسترجعت (١٤١٧) استبانة فقط من جميع المناطق والمراكز باستثناء مركز دورا حيث لم يتلق الباحث أية استبانة من الاستبانات المرسلة إليه، وبعد مراجعة الاستبانات المسترجعة تبين أن هناك عددا كبيرا منها غير صالح للتحليل، وذلك إما بسبب عدم اكتمال الإجابات أو عدم تعبئة البيانات المطلوبة، أو بسبب عدم جدية الإجابة، وعليه استثنيت جميع الاستبانات التي انطبق عليها واحد أو أكثر من الأسباب سابقة الذكر، وبذلك استقر عدد الاستبانات الصالحة للتحليل الإحصائي على (١٢٤٢) استبانة.

المعالجات الإحصائية:

باستخدام البرنامج الإحصائي المحوسب (spss) استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الدارسين (أفراد عينة الدراسة) على جميع فقرات الأداة، و لكل مجال من مجالاتها، وذلك للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، وتحديد درجة التزام المشرفين الأكاديميين بالممارسات الإشرافية الصفية السليمة.

واستخدم كذلك اختبار "ت" للعينات المستقلة وذلك لفحص الفرضية الأولى والرابعة، في حين استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص الفرضيات الثانية والثالثة والخامسة، وبعض اختبارات المقارنات البعدية لتحديد مواطن الفروق بين مستويات المتغيرات في هذه الفرضيات في حال قبولها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

من اجل تسهيل عملية عرض النتائج وتفسيرها حول سلم التقديرات الخماسي إلى سلم ثنائي حيث اعتمدت درجة متدن للاستجابات التي جاءت قيمة متوسطاتها الحسابية اقل من الدرجة (٣)، أما درجة مرتفع فقد اعتمدت للاستجابات التي جاءت قيم متوسطاتها مساوية للدرجة (٣) فأعلى.

أولا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول " ما مدى التزام المشرفين الأكاديميين بالممارسات الإشرافية السليمة من وجهة نظر الدارسين في جامعة القدس المفتوحة؟ " للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى كل فقرة من فقرات أداة الدراسة، وعلى مستوى كل مجال من مجالاتها، وعلى مستوى الأداة الكلية. وفيما يأتي عرض لهذه النتائج:

أ- النتائج على مستوى الفقرات، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات الأداة كل على حدة، وفيما يأتي عرض لأعلى عشر فقرات وأدنى عشر فقرات:

الجدول (٣)
يظهر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعلى عشر فقرات وأدنى عشر فقرات

الرقم المتسلسل	رقم الفقرة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢٦	يوضح لنا المشرف أهداف دراسة المقرر وعلاقته بالمقررات الأخرى.	٣,٦١	١,١٥٢
٢	٣٦	يجيب المشرف عن أسئلتنا واستفساراتنا المتعلقة بمضمون المقرر.	٣,٥٠	١,١١٩
٣	٢٣	يعمل المشرف على تأمين مناخ صفي تدعيمي، بحيث يشعر كل واحد منا بأن آراءه وأفكاره مقبولة من الجميع.	٣,٤٥	١,٢٢٤
٤	٢٨	يوضح لنا المشرف بشكل موجز المحاور الرئيسة لموضوع اللقاء والترابطات بين هذه المحاور.	٣,٣٧	١,٠٨٣
٥	٢٧	يحثنا المشرف على تحضير الوحدة الدراسية قبل حضورنا إلى اللقاء الأكاديمي.	٣,٣٣	١,٠٩٢
٦	٢٤	يحرص المشرف على الحضور إلى اللقاءات في مواعيدها المحددة.	٣,٣٢	١,٠٩٩
٧	٢٥	يوضح لنا المشرف أهمية اللقاءات الأكاديمية.	٣,٢٩	١,١٠٠
٨	٩	يشجعنا المشرف على بلورة صيغ تعاونية مشتركة فيما بيننا.	٣,٢٥	١,٠٤٩
٩	١٨	يشجعنا المشرف على تطبيق ما نتعلمه ويعمل على ربطه بحياتنا العملية.	٣,٢٥	١,١٢٩
١٠	٣١	يثير المشرف قضايا جديرة بالنقاش.	٣,٢٣	١,١٤٣
١١	٢٢	يحرص المشرف على إحداث تفاعل بيننا كدارسين.	٢,٩٥	١,١٣٦
١٢	١٧	يوظف المشرف المراجع والوسائط التعليمية ويستخدمها للتوسع والاستكمال.	٢,٩٤	١,١٥٥
١٣	١٢	يطور المشرف المادة العلمية للمقرر وينفذها بطرق و أساليب مختلفة.	٢,٨٩	١,١٣٩
١٤	١	يوضح لنا المشرف فلسفة المؤسسة وأنظمتها وأهمية الالتزام بها.	٢,٨٧	١,٠٨٧
١٥	٣٨	يناقشنا المشرف بنتائج التعيينات والامتحانات بعد تصحيحها.	٢,٨٣	١,٣١٠
١٦	٣	يوضح لنا المشرف مخطط تنفيذ محتوى وحدات المقرر في الفصل.	٢,٨١	١,١٥٣
١٧	١٤	يعيد المشرف تنظيم المادة الدراسية للوحدة الدراسية تنظيما سيكولوجيا(فينطلق من المعلوم إلى المجهول ومن البسيط إلى المعقد..)	٢,٧٩	١,١٤٦
١٨	١١	ينبهنا المشرف إلى الأخطاء العلمية واللغوية والمطبعية في الكتاب المقرر.	٢,٧٧	١,٠٩٨
١٩	١٦	يوظف المشرف الأمثلة الواضحة المرتبطة بموضوعات المادة ومفاهيمها.	٢,٦٧	١,١٩٣
٢٠	٨	يشجعنا المشرف على الدراسة ويناقش معنا الصعوبات والمشكلات التي تواجهنا.	٢,٦٧	١,١٣٦

من الجدول أعلاه نلاحظ أن سبعا من الفقرات العشر التي حازت على أعلى المتوسطات قد تمركزت في مجال تنفيذ اللقاءات، أما ثلاث الفقرات المتبقية، فكانت واحدة في مجال تقويم الطلبة وأخرى في مجال العلاقة مع الدارسين، وثالثة في مجال إثراء مادة المقرر، في حين لم تكن أي من فقرات مجال الإعداد والتحضير للقاءات، ومجال توجيه الدارسين وإرشادهم في اللقاءات من بين الفقرات التي حازت على أعلى المتوسطات.

ومن هنا نستطيع القول إن المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة يولون، من وجهة نظر دارسيهم، اهتماما كبيرا بممارسات مجال تنفيذ اللقاءات؛ كتلك المتعلقة بتوضيح أهداف دراسة المقرر وعلاقته بالمقررات الأخرى، والمتعلقة بتوضيح أهمية اللقاءات الأكاديمية، والمتعلقة أيضا بحث الدارسين على تحضير الوحدة الدراسية قبل الحضور إلى اللقاء، وبتوضيح المحاور الرئيسة لموضوع اللقاء، والترابطات بين هذه المحاور، وبإثارة قضايا جديرة بالنقاش، ويهتمون كذلك بتأمين مناخ صفي تدعيمي يشعر فيه الطلاب بأن آراءهم، وأفكارهم مقبولة من الجميع، ومن الممارسات التي أبدى المشرفون التزاما بها أيضا تلك المتعلقة بحرصهم على الحضور إلى اللقاءات في مواعيدها المحددة، وبتشجيع الطلبة على تطبيق ما يتعلمونه وربطه بحياتهم العملية، وتشجيعهم كذلك على بلورة صيغ تعاونية مشتركة فيما بينهم، كما تبين أنهم يولون اهتماما بالإجابة عن أسئلة الدارسين واستفساراتهم المتعلقة بمضمون المقرر.

أما فيما يخص الفقرات التي حازت على أدنى المتوسطات، فنجد أن خمساً منها قد تمركزت حول مجال إثراء مادة المقرر، وفقرتين في مجال العلاقة مع الدارسين، وواحدة في مجال تقويم الطلبة، وواحدة في مجال الإعداد والتحضير، وواحدة في مجال توجيه الدارسين وإرشادهم في اللقاءات.

وبذلك نستطيع القول إن المشرفين من وجهة نظر دارسيهم يتوانون في أثناء تنفيذهم للقاءاتهم الإشرافية عن توظيف المراجع والوسائط التعليمية في التوسع والاستكمال، ولا يحاولون تطوير المادة العلمية للمقرر، ولا ينوعون في الطرق والأساليب التي يستخدمونها، ويغفلون تنظيم المادة الدراسية للوحدة الدراسية تنظيما سيكولوجيا، كما أنهم يغفلون تنبيه الدارسين إلى الأخطاء العلمية واللغوية والمطبعية في الكتاب المقرر، ولا يهتمون بتوظيف الأمثلة الواضحة المرتبطة بموضوعات المادة ومفاهيمها، ومن الأمور التي تؤخذ على المشرفين من وجهة نظر دارسيهم أيضا أنهم لا يبدون حرصا على إحداث تفاعل بين الدارسين، ولا يهتمون بتوضيح فلسفة المؤسسة وأنظمتها، وأهمية الالتزام بها للدارسين، كما أنهم يهملون مناقشة دارسيهم بنتائج التعيينات والامتحانات بعد تصحيحها، ويغفلون أيضا توضيح مخطط تنفيذ محتوى وحدات المقرر خلال الفصل، هذا فضلا عن أنهم لا يشجعون الدارسين على الدراسة ولا يناقشونهم بالصعوبات والمشكلات التي تواجههم.

ب- النتائج على مستوى المجالات، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة الستة ومجالها الكلي، وقد جاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول (٤)
يظهر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الدارسين على مستوى المجالات وعلى مستوى المجال الكلي للأداة

رقم المجال	اسم المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الإعداد والتحضير للقاءات	٢,٩٨١١	٠,٨٣٣١٥
٢	توجيه وإرشاد الدارسين خلال اللقاءات	٢,٩٦٧٠	٠,٨٩٥٨٢
٣	إثراء مادة المقرر الدراسي	٢,٩٧٣٢	٠,٧٤٥٣٣
٤	العلاقة مع الدارسين	٣,٠٥٧٣	٠,٨٨٠٦٦
٥	تنفيذ اللقاءات	٣,٢٧٢٢	٠,٧٢٩٤٥
٦	تقويم الطلبة في اللقاءات	٣,١١٢١	٠,٨٢٤١٦
	المجال الكلي	٣,٠٨٥	٠,٦٤٩٩

من الجدول أعلاه يتبين لنا أن المجال الكلي قد حاز على متوسط مرتفع بلغ(٣,٠٨٥)، أما على مستوى المجالات، فنجد أن أعلى المتوسطات قد حاز عليها مجال تنفيذ اللقاءات، حيث حاز على متوسط قدره(٣,٢٧)، وتلاه مجال تقويم الطلبة وقد حاز على متوسط(٣,١١)، ثم مجال العلاقة مع الدارسين الذي بلغ متوسطه(٣,٠٥)، أما فيما يخص المجالات المتبقية (الإعداد والتحضير للقاءات وإثراء مادة المقرر الدراسي وتوجيه وإرشاد الدارسين خلال اللقاءات) فقد حازت على متوسطات متدنية، وكانت على التوالي(٢,٩٨، ٢,٩٦، ٢,٩٧).

وعند محاولة التعليق على هذه النتائج التي أشار إليها الجدولان السابقان في ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة، نستطيع القول أن من الممارسات التي تضمنها الجدول الأول ما جاء متوافقا مع ما خرجت به بعض الدراسات ذات العلاقة، ومن الممارسات ما جاء متعارضا مع ما خرجت به دراسات أخرى، حيث توافقت دراستنا في تدني استجابات الدارسين حول الفقرة "يجيب المشرف عن أسئلتنا واستفساراتنا" مع دراسة جيرالد وآخرون (١٩٩٩)، التي أوضحت أن (٣٦,٣٦٪) فقط من المفحوصين أشاروا إلى وجود وقت لتزويد الطلبة بتغذية راجعة، وأن (٣٤,٠٩٪) فقط من المفحوصين أشاروا إلى وجود وقت لإعطاء واخذ

الأسئلة من الطلبة . وتعارضت في حصول الفقرة المتعلقة بحرص المشرف على إحداث تفاعل بيننا كدارسين، على متوسط مرتفع، مع الدراسة نفسها التي أشارت إلى أن (٦٤ , ٦٣٪) من المفحوصين أشاروا إلى أن أسلوب النقاش كان نقطة الضعف الوحيدة والسائدة التي واجهها المدرسون، وتوافقت أيضا مع دراسة عبد الغفور(٢٠٠٤) التي أشارت إلى تدني درجات امتلاك المشرفين لكفايات مجال استخدام تكنولوجيا التعليم حيث جاءت الاستجابات حول الفقرة المتعلقة بـ " توظيف المراجع والوسائط التعليمية، واستخدامها للتوسع والاستكمال " في دراستنا متدنية، وتعارضت فيما يتعلق بالفقرة نفسها مع دراسة أخرى لعبد الغفور (٢٠٠٥) حظيت فيها الفقرة المتعلقة بتوظيف المراجع والوسائط التعليمية واستخدامها للتوسع، والاستكمال بمرتبة متقدمة ضمن قائمة كفايات مشرفي التعليم عن بعد، وتعارضت مع الدراسة نفسها فيما يتعلق بالفقرات المتعلقة بتطوير المادة العلمية للمقرر وتنفيذها بطرق و أساليب مختلفة وبإعادة تنظيم المادة الدراسية للوحدة الدراسية تنظيما سيكولوجيا لتسهيل إيصالها للدارسين التي حازت في الدراسة الحالية على مراتب متأخرة في حين احتلت في الدراسة المذكورة مراتب متقدمة، وتوافقت دراستنا في تدني متوسط الفقرة المتعلقة بحرص المشرف على إحداث تفاعل بين الدارسين، مع ما أشارت إليه دراسة خانوم (٢٠٠٠) من أن (١١٪) فقط من المستجيبين نفذوا الممارسات التعليمية من قبل الطلبة .

هذا على مستوى بعض الفقرات، أما فيما يخص المجالات فنستطيع القول إن اتجاهات الدارسين كانت ايجابية وبدرجة مرتفعة على مستوى الأداة الكلية، وبذلك تلتقي هذه الدراسة مع دراسة كمال والقواسمة(٢٠٠٤) التي أشارت إلى أن الدارسين ينظرون نظرة إيجابية عالية إلى المشرفين الذين يستمعون إلى أسئلتهم وتعليقاتهم، وتتوافق كذلك مع دراسة ماتريو(١٩٩٢) التي أشارت إلى أن (٩ , ٨٥) من المتعلمين أشاروا إلى أن المشرفين الأكاديميين قادوا الدارسين بشكل فعال في دراستهم. وتتعارض مع نتائج دراسة خانوم (٢٠٠٠) التي أشارت إلى أن (١٠٠٪) من المستجيبين قاموا بإلقاء مباشر. وكانت ايجابية أيضا على مستوى كل من مجالات العلاقة مع الدارسين و تنفيذ اللقاءات، وتقويم الطلبة في اللقاءات، وبهذا تلتقي مع كل من دراسة عبد الغفور (٢٠٠٤) التي حظي فيها مجال إدارة المواقف التعليمية، ومجال طرق التدريس(اللذان يرادفان مجال تنفيذ اللقاءات)، ومجال العلاقات مع الدارسين والآخرين، ومجال التقويم على متوسطات مرتفعة، وتلتقي مع كمال والقواسمة (٢٠٠٤) التي أشارت إلى أن الدارسين يرون أن اللقاءات الوجاهية تتيح فرصا للتفاعل فيما بينهم علميا واجتماعيا. وتتعارض مع دراسة خانوم (٢٠٠٠) التي أشارت إلى انخفاض متوسط مجال التقويم، حيث أن (١٥٪) فقط من المستجيبين اهتموا بتقويم الدرس. في حين لم

تكن اتجاهات الدارسين ايجابية على مستوى كل من مجال الإعداد والتحضير للقاءات، ومجال توجيه الدارسين ووإرشادهم خلال اللقاءات ومجال إثراء مادة المقرر الدراسي، وبذلك تلتقي مع دراسة جيرالد وآخرون(١٩٩٩) التي أشارت إلى أن (٩١ , ٩٠٪) من المفحوصين أشاروا إلى أنهم بحاجة إلى وقت أطول لتحضير الدروس والمساقات، وتلتقي مع دراسة عبد الغفور(٢٠٠٤) التي لم يحصل فيها مجالا الإرشاد والتوجيه، والتخطيط للتعليم على درجة مرتفعة، وتتوافق أيضا مع دراسة جيرالد وآخرون(١٩٩٩) التي حظي فيها مجالا الإرشاد والتوجيه، والتخطيط للتعليم على درجة متوسط، وتتوافق أيضا مع دراسة خانوم (٢٠٠٠) التي أشارت إلى أن (١٠٠٪) من المستجيبين كانت استجاباتهم سلبية تماما حول بنود التدريس، واستخدام الوسائل، والتحضير الذهني للطلبة.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة الفرعية:

أ- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الأول " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الدارسين حول مدى التزام المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة بالممارسات الإشرافية الصفية السليمة تعزى إلى متغير جنس الدارس؟ "

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلة، لاختبار الفرضية التالية " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥=α) في وجهة نظر الدارسين نحو التزام المشرفين الأكاديميين بالممارسات الإشرافية السليمة تعزى لمتغير جنس الدارس (ذكر/ أنثى) "والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول (٥)

يوضح نتائج اختبار "ت" لاستجابات الدارسين على مستوى كل مجال من مجالات الدراسة وعلى المجال الكلي للأداة حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإعداد والتحضير للقاءات	ذكر	٥٤٠	٢,٩٩٨٦	٠,٨١٧٧٥	١٢٤٠	٠,٦٥٠	٠,٥١٦
	أنثى	٧٠٢	٢,٩٦٧٦	٠,٨٤٥١٤			
توجيه وإرشاد الدارسين	ذكر	٥٤٠	٢,٩٨٠٦	٠,٨٤٩٠٤	١٢٤٠	٠,٤٦٨	٠,٦٤٠
	أنثى	٧٠٢	٢,٩٥٦٦	٠,٩٣٠٦٧			
إثراء مادة المقرر الدراسي	ذكر	٥٤٠	٢,٩٩٨٦	٠,٧٢٩٧٣	١٢٤٠	١,٠٥٣	٠,٢٩٢
	أنثى	٧٠٢	٢,٩٥٣٦	٠,٧٥٧٠٥			

العلاقة مع الدارسين	ذكر	٥٤٠	٣,١٢٣٣	٠,٨٤٢٨١	١٢٤٠	٢,٣٢١	٠,٠٢٠
	أنثى	٧٠٢	٣,٠٠٦٦	٠,٩٠٦٠٣			
تنفيذ اللقاءات	ذكر	٥٤٠	٣,٢٨٤٦	٠,٦٨٨٨٢	١٢٤٠	٠,٥٢٦	٠,٥٩٩
	أنثى	٧٠٢	٣,٢٦٢٧	٠,٧٥٩٥٧			
تقييم الطلبة في اللقاءات	ذكر	٥٤٠	٣,١٢٦٢	٠,٧٩٩٦٣	١٢٤٠	٠,٥٣٢	٠,٥٩٥
	أنثى	٧٠٢	٣,١٠١١	٠,٨٤٢٩٤			
المجال الكلي	ذكر	٥٤٠	٣,١٠٨٥	٠,٦٢٦٧٨	١٢٤٠	١,١١٧	٢٦٤.
	أنثى	٧٠٢	٣,٠٦٧٠	٠,٦٦٧٠٩			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى٠,٠٥

نلاحظ من الجدول أعلاه أنه لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) لا على مستوى المجال الكلي ولا على مستوى أي من المجالات الأول والثاني والثالث والخامس والسادس، وبذلك تتفق هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة كمال والقواسمة (٢٠٠٤) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين لا على مستوى نظرتهم للقاءات التدريسية بشكل عام، ولا على مستوى نظرتهم لكل بعد من أبعاد الدراسة الستة. في حين نلاحظ أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية ظهرت في مجال العلاقة مع الدارسين، وقد بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٢٠) وجاءت هذه الفروق، كما هو واضح، لصالح الذكور. ولعل السبب وراء ذلك يرجع إلى طغيان نسبة المشرفين الذكور على نسبة الإناث في الجامعة، الأمر الذي يشير إلى أن فرص التفاعل والتواصل مع الدارسين الذكور تكون على الأغلب اكبر (نتيجة تماثل الجنس) من فرص التفاعل والتواصل مع الإناث (نتيجة اختلاف الجنس)، وذلك نتيجة القيود التي تفرض نفسها على علاقة وتفاعل الدارسات مع المشرفين الذكور بحكم الثقافة والعادات والتقاليد.

ب- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الثاني " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الدارسين حول مدى التزام المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة بالممارسات الإشرافية الصفية السليمة تعزى إلى متغير البرنامج الأكاديمي؟ "

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لاختبار الفرضية التالية " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في وجهة نظر الدارسين نحو التزام المشرفين الأكاديميين بالممارسات الإشرافية السليمة تعزى

لمتغير البرنامج الأكاديمي (تربية/ إدارة/ حاسوب/ خدمة اجتماعية) " والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (٦)
يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي) One Way Anova)
لاستجابات الدارسين على مستوى مجالات الدراسة ومجالها الكلي حسب متغير البرنامج

الرقم	المجال	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
١	الإعداد والتحضير للقاءات	بين المجموعات	٠,٢٣٢	٤	٠,٠٧٧	٠,١١١	٠,٩٥٤
		داخل المجموعات	٨٦١,١٩٩	١٢٣٨	٠,٦٩٦		
٢	توجيه وإرشاد الدارسين	بين المجموعات	٢,٣١٧	٤	٠,٧٧٢	٠,٩٦٢	٠,٤١٠
		داخل المجموعات	٩٩٣,٥٧٩	١٢٣٨	٠,٨٠٣		
٣	إثراء مادة المقرر الدراسي	بين المجموعات	٣,٠٦٩	٤	١,٠٢٣	١,٨٤٥	٠,١٣٧
		داخل المجموعات	٦٨٦,٣٣٢	١٢٣٨	٠,٥٥٤		
٤	العلاقة مع الدارسين	بين المجموعات	٥,٣٦٣	٤	١,٧٨٨	٢,٣١٢	٠,٠٧٤
		داخل المجموعات	٩٥٧,١١٦	١٢٣٨	٠,٧٧٣		
٥	تنفيذ اللقاءات	بين المجموعات	٥,٤٦٣	٤	١,٨٢١	٣,٤٤٢	٠,٠١٦
		داخل المجموعات	٦٥٤,٨٦٩	١٢٣٨	٠,٥٢٩		
٦	تقيم الطلبة في اللقاءات	بين المجموعات	١,٦٩٨	٤	٠,٥٦٦	٠,٨٣٣	٠,٤٧
		داخل المجموعات	٨٤١,٢٣٦	١٢٣٨	٠,٦٨٠		
٧	المجال الكلي	بين المجموعات	٢,٧٦١	٤	٠,٩٢٠	٢,١٨	٠,٠٨٨
		داخل المجموعات	٥٢١,٤٦٥	١٢٣٨	٠,٤٢١		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥

من الجدول أعلاه نلاحظ أنه لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) لا على مستوى المجال الكلي، ولا على مستوى أي من المجالات باستثناء مجال تنفيذ اللقاءات، حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٠١٦). وللكشف عن مواطن الفروق في استجابات الدارسين على هذا المجال (تنفيذ اللقاءات) وتحديد مواقعها، استخدم اختبار (Lsd) للمقارنات البعدية والجدول الآتي يوضح ذلك :

الجدول (٧)
يظهر نتائج اختبار(Lsd) حول مواطن الفروق في استجابات الدارسين على مجال تنفيذ اللقاءات بحسب متغير البرنامج

	تربية المتوسط (٣,٣١١٥)	إدارة المتوسط (٣,٣١١٧)	حاسوب المتوسط (٣,١٧٠٥)	خدمة المتوسط (٣,١٥٤٢)
تربية المتوسط (٣,٣١١٥)	———	٠,٠٠٠٢-	٠,١٤١٠*	٠,١٥٧٣*
إدارة المتوسط (٣,٣١١٧)		———	٠,١٤١٢	٠,١٥٧٥*
حاسوب المتوسط (٣,١٧٠٥)			———	٠,٠١٦٣
خدمة المتوسط (٣,١٥٤٢)				———

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى٠,٠٥

من الجدول أعلاه نلاحظ أن الفروق تكمن بين طلبة برنامجي التربية والحاسوب، وكانت لصالح طلبة التربية، وبين طلبة برنامجي التربية والخدمة، وكانت لصالح طلبة التربية أيضا. كما ظهرت بين طلبة برنامجي الإدارة و الخدمة، وكانت لصالح طلبة الإدارة، وعلى حساب طلبة الخدمة، مما يعني أن مشرفي برنامج التربية كانوا على مستوى مجال تنفيذ اللقاءات، أكثر التزاما بالممارسات الإشرافية السليمة من زملائهم في البرامج الأخرى، وتلاهم مشرفو برنامج الإدارة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة عبد الغفور (٢٠٠٤)، من أن ذلك قد يرتبط بطبيعة مقررات برنامجي التربية والإدارة، حيث أن مشرفي هذين البرنامجين، بحكم طبيعة تخصصاتهم وخبرتهم في تدريس مقررات هذين التخصصين يكونون في العادة أكثر إلماما بمتطلبات التدريس، وطرائقه وأساليبه، وأكثر قدرة على تطبيقها، والالتزام بها أثناء التدريس.

ج – النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الثالث " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الدارسين حول مدى التزام المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة بالممارسات الإشرافية الصفية السليمة تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي) One Way Anova)، لاختبار الفرضية الآتية " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥=α) في وجهة نظر الدارسين نحو التزام المشرفين الأكاديميين بالممارسات الإشرافية السليمة تعزى لمتغير المستوى الدراسي (أولى/ ثانية/ ثالثة/ رابعة) " والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول (٨)
يوضح نتائج اختبار تحليل التباين (One Way Anova)، لاستجابات الدارسين على مستوى مجالات أداة الدراسة ومجالها الكلي حسب متغير المستوى الدراسي

الرقم	المجال	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
١	الإعداد والتحضير للقاءات	بين المجموعات	٣,٠٦٢	٤	١,٠٢١	١,٤٧٢	٠,٢٢٠
		داخل المجموعات	٨٥٨,٣٦٨	١٢٣٨	٠,٦٩٣		
٢	توجيه وإرشاد الدارسين	بين المجموعات	٩,٤٤٨	٤	٣,١٤٩	٣,٩٥٢	٠,٠٠٨
		داخل المجموعات	٩٨٦,٤٤٩	١٢٣٨	٠,٧٩٧		
٣	إثراء مادة المقرر الدراسي	بين المجموعات	٩,٧٦٠	٤	٣,٢٥٣	٥,٩٢٦	٠,٠٠١
		داخل المجموعات	٦٧٩,٦٤١	١٢٣٨	٠,٥٤٩		
٤	العلاقة مع الدارسين	بين المجموعات	٨,٤٢٤	٤	٢,٨٠٨	٣,٦٤٤	٠,٠١٢
		داخل المجموعات	٩٥٤,٠٥٥	١٢٣٨	٠,٧٧١		
٥	تنفيذ اللقاءات	بين المجموعات	٦,٨٩٤	٤	٢,٢٩٨	٤,٣٥٤	٠,٠٠٥
		داخل المجموعات	٦٥٣,٤٣٨	١٢٣٨	٠,٥٢٨		
٦	تقيم الطلبة في اللقاءات	بين المجموعات	١١,٢٠٣	٤	٣,٧٣٤	٥,٥٥٨	٠,٠٠١
		داخل المجموعات	٨٣١,٧٣١	١٢٣٨	٠,٦٧٢		
٧	المجال الكلي	بين المجموعات	٧,٥٨٤	٤	٢,٥٢٨	٦,٠٥٧	٠,٠٠٠
		داخل المجموعات	٥١٦,٦٤٣	١٢٣٨	٤١٧.		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى٠,٠٥

من الجدول أعلاه نلاحظ أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية على مستوى المجال الكلي، وجميع المجالات باستثناء المجال الأول (مجال الإعداد والتحضير للقاءات) حيث بلغ مستوى الدلالة فيه(٠,٢٢٠)، أما على مستوى المجال الكلي فقد بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٠٠)، وعلى مجال توجيه وإرشاد الدارسين (٠,٠٠٨) وبلغ على مستوى مجال إثراء مادة المقرر الدراسي (٠,٠٠١)، وعلى مستوى مجال العلاقة مع الدارسين (٠,٠١٢)، وبلغ على مستوى مجال تنفيذ اللقاءات (٠,٠٠٥)، أما على مجال تقييم الطلبة في اللقاءات فقد بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٠١)، لذلك، وبغرض الكشف عن مواطن الفروق المشار إليها، استخدم اختبار المقارنات البعدية (Lsd) وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول (٩)

يظهر نتائج اختبار(Lsd) حول مواطن الفروق في استجابات الدارسين على مجالات الدراسة ومجالها الكلي بحسب متغير المستوى الدراسي

رقم المجال	اسم المجال	المستوى الدراسي	الوسط الحسابي	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
٢	توجيه وإرشاد الدارسين	أولى	٣,٠٦٣٧	————	٠,١٠٢٧	٠,١١٥٢	٠,٢٦٢٩*
		ثانية	٢,٩٦١٠		————	٠,٠١٢٥	٠,١٦٠٢*
		ثالثة	٢,٩٤٨٥			————	٠,١٤٧٧
		رابعة	٢,٨٠٠٨				———
٣	إثراء مادة المقرر الدراسي	أولى	٣,٠٩٣٥	————	٠,١٩١٩*	٠,١٤٤٢*	٠,٢١٧٦*
		ثانية	٢,٩٠١٦		———	٠,٠٤٧٨–	٠,٠٢٥٧
		ثالثة	٢,٩٤٩٣			———	٠,٠٧٣٤
		رابعة	٢,٨٧٥٩				———
٤	العلاقة مع الدارسين	أولى	٣,١٦٢٥	————	٠,١١٦٣	.١٥٩٨*	٠,٢٢٦٥*
		ثانية	٣,٠٤٦٢		———	٠,٠٤٣٥	٠,١١٠٢
		ثالثة	٣,٠٠٢٧			-----	٠,٠٦٦٧
		رابعة	٢,٩٣٦٠				———
٥	تنفيذ اللقاءات	أولى	٣,٣٧٥٥	———	.١٤٧٦*	.١٤٤٤*	.١٨٤٦*
		ثانية	٣,٢٢٧٩		———	.٠٣٢.–	.٠٣٧١
		ثالثة	٣,٢٣١١			———	.٠٤٠٢
		رابعة	٣,١٩٠٩				———
٦	تقويم الطلبة في اللقاءات	أولى	٣,٢٣٥٢	———	.١٣٧٦*	.١٩٢٤*	.٢٥٤٦
		ثانية	٣,٠٩٧٦		———	.٠٥٤٨	.١١٧١
		ثالثة	٣,٠٤٢٨			———	.٠٦٢٣
		رابعة	٢,٩٨٠٥				———
الكلي	المجال الكلي	أولى	٣,١٩٠٩	———	.١٤٠٠*	.١٤٩٣*	.٢٠٥٩*
		ثانية	٣,٠٥٠٨		———	.٠٠٩٣	.٠٦٥٩
		ثالثة	٣,٠٤١٥			———	.٠٥٦٦
		رابعة	٢,٩٨٤٩				———

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى٠,٠٥

من الجدول أعلاه نلاحظ أن هناك فروقا ذات دلالة على مستوى المجال الكلي ظهرت بين طلبة السنة الأولى، وطلبة كل من السنوات الثانية والثالثة والرابعة، وقد بلغت على التوالي(١٤٠٠, ٠ و١٤٩٣, ٠ و٢٠٥٩, ٠) وجاءت كما هو ملاحظ لصالح طلبة السنة الأولى، وفي المجال الثاني ظهر فرق بمقدار (٢٦٢٩, ٠) بين طلبة السنة الأولى و الرابعة وكان لصالح طلبة السنة الأولى، وظهر أيضا بين طلبة السنة الثانية و الرابعة، وكان بمقدار(١٦٠٢, ٠) وقد جاء لصالح طلبة السنة الثانية. وفي المجال الثالث ظهرت فروق بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنوات الثانية والثالثة والرابعة، وكان مقدارها على التوالي(١٩١٩, ٠ و١٤٤٢, ٠ و ٢١٧٦, ٠) وقد جاءت جميعها لصالح طلبة السنة الأولى طبعا. وفي المجال الرابع ظهرت فروق بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثالثة، وكانت بمقدار (١٥٩٨, ٠) وقد جاءت لصالح الأولى، وظهرت بمقدار(٢٢٦٥, ٠) بين طلبة السنة الأولى والرابعة، وجاءت لصالح الأولى هنا أيضا . أما في المجال الخامس فظهرت فروق بين طلبة السنة الأولى، وطلبة كل من السنوات الثانية والثالثة والرابعة، وكان مقدار هذه الفروق على التوالي(١٤٠٠, ٠ و١٤٤٤, ٠ و١٨٤٦, ٠) وقد جاءت جميعها لصالح طلبة السنة الأولى، في حين ظهرت في المجال السادس فروق بين طلبة السنة الأولى و طلبة السنة الثانية بمقدار (١٣٧٦, ٠) وبين طلبة الأولى والثالثة بمقدار (١٩٢٤, ٠)، وقد جاءت في المرتين لصالح طلبة السنة الأولى.

وبكلمة موجزة نستطيع القول إن الفروق جاءت في جميع المجالات لصالح طلبة السنة الأولى، وعلى حساب طلبة بقية السنوات، وظهرت في المجال الثاني (توجيه وإرشاد الدارسين) لصالح طلبة السنة الثانية، وعلى حساب طلبة السنتين الثالثة والرابعة. ولعل هذا مرتبط بكون الطلبة الجدد أكثر حرصا من زملائهم الطلبة القدامى على حضور اللقاءات بحكم حداثة عهدهم بالجامعة، وعدم إلمامهم بفلسفتها ونظامها، الأمر الذي يجعلهم أكثر قدرة على تقويم أداء مشرفيهم في هذه اللقاءات. وربما يرتبط بطبيعة المقررات التي يسجلها هؤلاء الطلبة عادة (مقررات تأسيسية وأساسية) التي يدرسها على الأغلب مشرفون من برنامج التربية.

د- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الرابع " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الدارسين حول مدى التزام المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة بالممارسات الإشرافية الصفية السليمة تعزى إلى متغير المواظبة على حضور اللقاءات؟

وللإجابة عن هذا السؤال اختبرت الفرضية الآتية " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥=α) في وجهة نظر الدارسين نحو التزام المشرفين الأكاديميين بالممارسات الإشرافية السليمة تعزى لمتغير مواظبة الدارس على حضور اللقاءات (باستمرار/ أحيانا) "ولفحص هذه الفرضية استخدم اختبار(t-test) لاستجابات الدارسين على مستوى مجالات الدراسة الستة ومجالها الكلي حسب متغير المواظبة على حضور اللقاءات، والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول (١٠)

يوضح نتائج اختبار(t-test) لاستجابات الدارسين على مستوى مجالات الدراسة الستة ومجالها الكلي حسب متغير المواظبة على حضور اللقاءات

المجال	حضور الدارس للقاءات	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإعداد والتحضير للقاءات	باستمرار	٥٣٤	٣,٠٧٤٠	٠,٨٦٠٠٠	١٢٤٠	٣,٤٢٧	٠,٠٠١
	أحيانا	٧٠٨	٢,٩١١٠	٠,٨٠٥٨٧			
توجيه الدارسين وإرشادهم	باستمرار	٥٣٤	٣,٠٣٥١	٠,٩٢١١٧	١٢٤٠	٢,٣٣٢	٠,٠٢٠
	أحيانا	٧٠٨	٢,٩١٥٦	٨٧٣٣٦.			
إثراء مادة المقرر الدراسي	باستمرار	٥٣٤	٣,٠٣٠٤	٠,٧٥٢٥٨	١٢٤٠	٢,٣٥٤	٠,٠١٩
	أحيانا	٧٠٨	٢,٩٣٠٠	٠,٧٣٧٤٢			
العلاقة مع الدارسين	باستمرار	٥٣٤	٣,١٠٩٧	٠,٩٠١٥٤	١٢٤٠	١,٨٢٣	٠,٠٦٩
	أحيانا	٧٠٨	٣,٠١٧٨	٠,٨٦٣١٢			
تنفيذ اللقاءات	باستمرار	٥٣٤	٣,٣٢٦٤	٠,٧٣١٨٥	١٢٤٠	٢,٢٧٧	٠,٠٢٣
	أحيانا	٧٠٨	٣,٢٣١٤	٠,٧٢٥٤٧			
تقويم الطلبة في اللقاءات	باستمرار	٥٣٤	٣,١٨٨٨	٠,٨٠٨٩٨	١٢٤٠	٢,٨٥٩	٠,٠٠٤
	أحيانا	٧٠٨	٣,٠٥٤١	٠,٨٣١٣١			
المجال الكلي	باستمرار	٥٣٤	٣,١٤٨٨	٠,٦٧٠٤٤	١٢٤٠	٣,٠١٣	٠,٠٠٣
	أحيانا	٧٠٨	٣,٠٣٦٩	٠,٦٣٠٢٦			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى٠,٠٥

من الجدول أعلاه نلاحظ أن هناك فروقا ذات دلالة على مستوى المجال الكلي وعلى مستوى بقية المجالات باستثناء مجال العلاقة مع الدارسين، وقد بلغ مستوى الدلالة على مستوى المجال الكلي (٠,٠٠٣) أما على مستوى مجال الإعداد والتحضير للقاءات (٠,٠٠١) وعلى مستوى مجال توجيه الدارسين وإرشادهم (٠,٠٢٠) وعلى مستوى مجال توجيه الدارسين وإرشادهم (٠,٠١٩) وعلى مستوى مجال تنفيذ اللقاءات (٠,٠٢٣) وعلى مستوى مجال تقويم الطلبة في اللقاءات (٠,٠٠٤)، وقد جاءت الفروق دائما لصالح من يحضرون اللقاءات باستمرار.

وقد يعزى السبب وراء وجود الفروق إلى أن الطلبة الذين يحضرون اللقاءات باستمرار يكونون أكثر قدرة على تقويم أداء مشرفيهم، من زملائهم الذين يحضرون هذه اللقاءات بشكل متقطع، وذلك على افتراض أن حضورهم باستمرار للقاءات ومتابعتهم الحثيثة لممارسات مشرفيهم خلالها، يعكس اهتمامهم وقدرتهم على إطلاق أحكام أكثر جدية على هؤلاء المشرفين.

هـ- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الرابع " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الدارسين حول مدى التزام المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة بالممارسات الإشرافية الصفية السليمة تعزى لمتغير المكان التعليمي ؟

وللإجابة عن هذا السؤال اختبرت الفرضية الآتية " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في وجهة نظر الدارسين نحو التزام المشرفين الأكاديميين بالممارسات الإشرافية السليمة تعزى لمتغير المكان التعليمي " ولفحص هذه الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول (١١)
يوضح نتائج اختبار (One Way Anova) لاستجابات الدارسين على مستوى مجالات أداة الدراسة الستة ومجالها الكلي حسب متغير المكان التعليمي

الرقم	المجال	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
١	الإعداد والتحضير للقاءات	بين المجموعات	٥٢,٩٤٢	١٤	٤,٠٧	٦,١٨٦	٠,٠٠٠
		داخل المجموعات	٨٠٨,٤٨٩	١٢٢٨	٠,٦٥٨		
٢	توجيه الدارسين وإرشادهم	بين المجموعات	٤٣,٣٦١	١٤	٣,٣٣٥	٤,٣٠٠	٠,٠٠٠
		داخل المجموعات	٩٥٢,٥٣٦	١٢٢٨	٠,٧٧٦		
٣	إثراء مادة المقرر الدراسي	بين المجموعات	٣٤,٠٠٢	١٤	٢,٦١٦	٤,٩٠١	٠,٠٠
		داخل المجموعات	٦٥٥,٣٩٩	١٢٢٨	٠,٥٣٤		
٤	العلاقة مع الدارسين	بين المجموعات	٦٦,١٧١	١٤	٥,٠٩٠	٦,٩٧٤	٠,٠٠
		داخل المجموعات	٨٩٦,٣٠٧	١٢٢٨	٠,٧٣٠		
٥	تنفيذ اللقاءات	بين المجموعات	٤٢,٣٤٨	١٤	٣,٢٥٨	٦,٤٧٣	٠,٠٠
		داخل المجموعات	٦١٧,٩٨٣	١٢٢٨	٠,٥٠٣		
٦	تقويم الطلبة في اللقاءات	بين المجموعات	٤٥,٢٥١	١٤	٣,٤٨١	٥,٣٥٩	٠,٠٠
		داخل المجموعات	٧٩٧,٦٨٣	١٢٢٨	٠,٦٥٠		
٧	المجال الكلي	بين المجموعات	٣٧,٤٤٢	١٤	٢,٨٨٠	٧,٢٦٦	٠,٠٠
		داخل المجموعات	٤٨٦,٧٨٤	١٢٢٨	٠,٣٩٦		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى٠,٠٥

من الجدول أعلاه نلاحظ أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في استجابات الدارسين في المناطق والمراكز المختلفة على مستوى الأداة الكلية، وعلى مستوى جميع المجالات، ونظرا لتعدد مستويات متغير المنطقة التعليمية، اكتفينا بفحص مواطن الفروق بين هذه المستويات على المجال الكلي فقط، وذلك باستخدام اختبار (LSD)، وقد جاءت النتائج كما في الجدول الآتي :

الجدول (١٢)
يوضح نتائج اختبار(LSD) للكشف عن مواطن الفروق في استجابات الدارسين بحسب المكان التعليمي على مستوى المجال الكلي

	منطقة جنين (المتوسط ٣,٠٧)	منطقة نابلس (المتوسط ٣,١٠)	منطقة طولكرم (المتوسط ٣,١٧)	منطقة سلفيت (المتوسط ٣,٣٥)	مركز أريحا (المتوسط ٣,٣١)	منطقة بيت لحم (المتوسط ٢,٩٤)	منطقة الخليل (المتوسط ٢,٨٦)	مركز يطا (المتوسط ٣,٠٤)	مركز جنين (المتوسط ٣,١٥)	مركز طوباس (المتوسط ٢,٩١)	منطقة قلقيلية (المتوسط ٣,٢٣)	منطقة رام الله (المتوسط ٢,٧١)	منطقة القدس (المتوسط ٣,٠٩)	مركز بيت ساحور (المتوسط ٣,٣٥)
منطقة جنين المتوسط (٣,٠٧)	ـــــ	-٠,٠٣٤	-٠,١٠٤	-٠,٢٨٥*	-٠,٢٤٤*	٠,١٣٣	٠,٢١٠*	٠,٠٢٦	-٠,٠٨٦	٠,١٦٠	-٠,١٥٨	٠,٣٥٩*	-٠,٠٢٢	-٠,٢٨٢*
منطقة نابلس المتوسط (٣,١٠)	ـــــ	ـــــ	-٠,٠٦٩	-٠,٢٤٧*	-٠,٢٠٩	٠,١٦٧	٠,٢٤٥*	٠,٠٦٧	-٠,٠٥١	١٩٥.*	-٠,١٢٣	٠,٣٩٤*	٠,٠١٢	-٠,٢٤٧*
منطقة طولكرم المتوسط(٣,١٧)	ـــــ	ـــــ	ـــــ	-٠,١٧٨*	-٠,١٤٠	٠,٢٣٦*	٠,٣١٤*	٠,١٣٠	٠,٠١٧	٠,٢٦٤*	-٠,٠٥٤	٠,٤٦٣*	٠,٠٨١	-٠,١٧٨
منطقة سلفيت المتوسط (٣,٣٥)	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	٠,٠٣٨	٠,٤١٥*	٠,٤٩٢*	٣٠٩.*	٠,١٩٦	٠,٤٤٢*	٠,١٢٤	٠,٦٤١*	٠,٢٥٩	٠,٠٠٠
مركز أريحا المتوسط (٣,٣١)	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	٠,٣٧٧*	٠,٤٥٤*	٢٧٠.*	٠,١٥٨	٠,٤٠٤*	٠,٠٨٥	٠,٦٠٣*	٠,٢٢١	-٠,٠٣٨
منطقة بيت لحم المتوسط (٢,٩٤)	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	٠,٠٧٧	-٠,١٠٦	-٠,٢١٩*	٠,٠٢٧	-٠,٢٩١*	٠,٢٢٦*	-٠,١٥٥	-٠,٤١٥*
منطقة الخليل المتوسط (٢,٨٦)	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	-٠,١٨٣*	-٠,٢٩٦*	-٠,٠٥٠	-٠,٣٦٨*	٠,١٤٨	-٠,٢٣٣*	-٠,٤٩٢*
مركز يطا المتوسط (٣,٠٤)	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	-٠,١١٢	٠,١٣٣	-٠,١٨٥	٠,٣٣٢*	-٠,٠٤٩	-٠,٣٠٩*
مركز جنين المتوسط (٣,١٥)	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	٠,٢٤٦*	-٠,٠٧٢	٠,٤٤٥*	٠,٠٦٣	-٠,١٩٦
مركز طوباس المتوسط (٢,٩١)	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	-٠,٣١٨*	٠,١٩٩	-٠,١٨٢	-٠,٤٤٢*
منطقة قلقيلية المتوسط (٣,٢٣)	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	٠,٥١٧*	٠,١٣٥	-٠,١٢٤
منطقة رام الله المتوسط (٢,٧١)	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	-٠,٣٨١*	-٠,٦٤١*
منطقة القدس المتوسط (٣,٠٩)	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	-٠,٢٥٩*
مركز بيت ساحور المتوسط (٣,٣٥)	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥

من الجدول أعلاه نلاحظ أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية ظهرت بين منطقة جنين وبين منطقتي الخليل ورام الله، وكانت هذه الفروق لصالح منطقة جنين، وظهرت كذلك بين منطقة جنين وكل من منطقة سلفيت ومركزي أريحا وبيت ساحور وجاءت الفروق هنا على حساب منطقة جنين.

وظهرت هذه الفروق بين منطقة نابلس وبين منطقتي الخليل ورام الله ومركز طوباس، وكانت لصالح نابلس، وكذلك بين نابلس وكل من سلفيت وبيت ساحور وجاءت على حساب نابلس. وظهرت فروق أيضا بين منطقة طولكرم وكل من بيت لحم وطوباس ورام الله وجاءت لصالح طولكرم، وكذلك بين طولكرم وسلفيت ولصالح سلفيت.

ونلاحظ أن هناك فروقا ذات دلالة ظهرت بين سلفيت وأريحا من جهة وبين كل من بيت لحم والخليل ويطا وطوباس ورام الله، وجاءت لصالح سلفيت وأريحا، وعلى حساب هذه المناطق والمراكز. وظهرت هذه الفروق أيضا بين بيت لحم وقلقيلية ورام الله ولصالح بيت لحم، وظهرت كذلك بين بيت لحم وكل من مركزي جنين وبيت ساحور، ولصالح هذين المركزين. وظهرت كذلك بين الخليل وكل من مركز جنين و يطا وقلقيلية والقدس وبيت ساحور، ولصالح هذه المراكز والمناطق وعلى حساب الخليل. كما ظهرت بين مركز يطا ومنطقة رام الله ولصالح يطا، وبين يطا وبيت ساحور ولصالح بيت ساحور. وظهرت فروق بين مركز طوباس وكل من قلقيلية وبيت ساحور، ولصالح قلقيلية وبيت ساحور. وظهرت كذلك بين رام الله والقدس وبيت ساحور ولصالح القدس وبيت ساحور. كما ظهرت فروق ذات دلالة أيضا بين قلقيلية ورام الله وجاءت لصالح قلقيلية. وظهرت فروق أخيرا بين القدس وبيت ساحور وجاءت هذه الفروق لصالح بيت ساحور.

مما سبق، نلاحظ أن هناك فروقا واضحة بين معظم المناطق والمراكز، وهذا قد يرتبط بالبعد الجغرافي وباختلاف طبيعة الحياة والخدمات في المدن التي تتواجد فيها هذه المناطق والمراكز، الأمر الذي قد ينعكس على نوعية الدارسين في كل منطقة، من حيث أنهم يعملون أو لا يعملون، الأمر الذي سينعكس بدوره على مدى حضورهم للقاءات، وينعكس بالتالي على اتجاهاتهم نحو ممارسات مشرفيهم في اللقاءات الإشرافية الصفية . وقد يرتبط أيضا بأعداد الدارسين في المركز أو المنطقة، ومدى تناسبه مع المرافق والخدمات والتجهيزات المتوافرة في هذه المناطق والمراكز، كما في رام الله والخليل وجنين، وكذلك مركز طوباس وربما مناطق أخرى، إضافة إلى هذه الأسباب المحتملة فقد تتدخل عوامل تتعلق بالمستجيبين من أفراد العينة وبتوزيعهم في كل منطقة ومركز.

ومن اللافت للنظر أيضا أن درجات التزام المشرفين بالممارسات الإشرافية السليمة قد

اختلفت بين بعض المناطق والمراكز التابعة لها، وهذا يمكن تبريره وتسويغه عندما تكون المناطق والمراكز التابعة لها واقعة في مناطق جغرافية متباعدة، كما هو الحال بالنسبة لمنطقة نابلس التي يتبع لها مركز طوباس، ومنطقة رام الله التي يتبع لها مركز أريحا، ومنطقة الخليل التي يتبع لها مركز يطا، ولكن ماذا عن الاختلاف بين المنطقة ومركزها عندما تكون المنطقة ومركزها واقعين في منطقة جغرافية واحدة وأحيانا في مدينة واحدة كما هو حاصل مع منطقة جنين ومركزها الدراسي، ومنطقة بيت لحم ومركز بيت ساحور التابع لها؟

لدى محاولة البحث عن مسوغات وراء هذا الاختلاف والتباين في درجات التزام المشرفين بالممارسات الإشرافية السليمة من وجهة نظر دارسيهم، وجدنا بعد الرجوع إلى البيانات المتوافرة على بوابة الجامعة الالكترونية (www.qou.edu) والمتعلقة بأعداد المشرفين في مناطق الجامعة ومراكزها خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦، أن الأمر قد يرتبط بمدى تناسب عدد المشرفين المتفرغين مع عدد الدارسين، كما في منطقة جنين ومركز جنين، حيث بلغت نسبة المشرفين إلى الطلاب في منطقة جنين مشرفا واحدا لكل (١٩٩) دارسا، في حين بلغت في المركز مشرفا واحدا لكل ١١٤ دارسا، كما في منطقة نابلس ومركز طوباس، حيث بلغت في المنطقة مشرفا واحدا لكل ١٤٦ دارسا في حين بلغت في المركز مشرفا واحدا لكل (٢٢٠) دارس، والأمر نفسه قد ينطبق على بيت لحم ومركز بيت ساحور، وربما على رام الله ومركز أريحا، هذا من ناحية. وقد يرتبط من ناحية أخرى بطبيعة العينة (المستجيبون على الاستبانة) في كل مركز ومنطقة من هذه المناطق، وبتوزيع أفرادها بحسب بعض المتغيرات الأخرى الداخلة في الدارسة، فعند مقارنة نسبة طلبة السنة الأولى في كل من منطقة جنين ومركزها مثلا يتبين أنها ٤٠٪ مقابل ٤٥٪، وعند مقارنة نسبة طلبة برنامج التربية فيهما يتضح أنها ٥٣٪ مقابل ٧١٪، وكما أشارت النتائج السابقة، فان متوسطات استجابات طلبة السنة الأولى كانت أعلى من متوسطات استجابات طلبة بقية السنوات، والأمر نفسه انطبق على متوسطات استجابات طلبة برنامج التربية حيث كانت أعلى من متوسطات استجابات طلبة بقية البرامج، الأمر الذي قد يفسر تميز مركز جنين عن منطقة جنين على الرغم من أنهما يقعان في منطقة جغرافية واحدة، بل في مدينة واحدة، وبالعودة إلى جدول رقم (٢) الذي يوضح توزيع أفراد العينة بحسب المتغيرات، نجد أن الأمر نفسه ينطبق بشكل واضح على منطقة بيت لحم ومركز بيت ساحور التابع لها، وكذلك على منطقة الخليل ومركز يطا التابع لها، والأمر نفسه ربما يفسر التباين الواضح بين غالبية مناطق الجامعة ومراكزها.

وبعبارة موجزة يمكن القول إن مدى التزام المشرفين الأكاديميين بالممارسات الإشرافية الصفية السليمة من وجهة نظر الدارسين في جامعة القدس المفتوحة لم يكن بحسب نتائج

هذه الدراسة مرضيا، ولكن هذا لا يعني أن مسؤولية ذلك تقع على عاتق المشرفين وحدهم، بل هناك جهات أخرى تتقاسم هذه المسؤولية، وبخاصة أن الأسباب المحتملة وراء تدني درجات التزام المشرفين الأكاديميين بالممارسات الإشرافية الصفية السليمة، تتعدد وتتنوع؛ فقد تعود إلى ميل المشرفين إلى أسلوب المحاضرة بسبب تعودهم على هذا الأسلوب، وربما لأنه الأسهل بحكم خبراتهم السابقة التي تعرضوا لها أو مارسوها، أو نتيجة نقص خبرة بعض المشرفين في مثل هذه الأساليب، وبخاصة أنهم في معظمهم قد تخرجوا من جامعات تقليدية، والتحقوا للعمل (كمتفرغين وغير متفرغين) في جامعة القدس المفتوحة دون تهيئة وتأهيل مناسبين يمكنانهم من اكتساب الكفايات الملائمة واللازمة للتعامل مع متطلبات التدريس وفق نمطي التعلم المفتوح والتعليم عن بعد. وربما تعود إلى عدم تفاعل الدارسين خلال اللقاءات الإشرافية، الأمر الذي يدفع المشرفين إلى اللجوء إلى أسلوب المحاضرة والسرد المفصل. وقد تعود إلى عدم توافر الوقت الكافي أمام المشرفين الذي يمكنهم من الالتزام بالممارسات الإشرافية الصفية السليمة، وربما ترجع إلى نقص الوسائط المساندة، أوعدم كفايتها، أو إلى تدني قدرات المشرفين على استخدام ما يتوافر من هذه الوسائط وتوظيفها، أو إلى عدم اقتناعهم بجدوى استخدام هذه الوسائط . . . الخ.

توصيات الدراسة والمقترحات:

في ضوء النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

١- ضرورة اهتمام المشرفين الأكاديميين بتحسين أدائهم ورفع مستوى ممارساتهم الإشرافية وبخاصة المتعلقة بالإعداد والتحضير للقاءات، وتوجيه الدارسين وإرشادهم، وإثراء مادة المقرر الدراسي.

٢- ضرورة ايلاء المشرفين الأكاديميين لقاءاتهم الإشرافية اهتماما أكبر، بغية تفعيلها، وبخاصة في الجوانب المتعلقة بتوظيف الوسائط والمراجع والأمثلة الواضحة للتوسع والاستكمال، و بتنويع الطرق والأساليب التي يستخدمونها، وبالتخطيط لتنفيذ محتوى وحدات المقرر خلال الفصل بالتعاون مع الدارسين.

٣- ضرورة اهتمام المشرفين بتعديل الاعتقادات التدريسية الخاطئة لديهم؛ وذلك بسعيهم لفهم طبيعة النظام المعتمد في جامعة القدس المفتوحة، والتزامهم بنمط التدريس المعمول به، والعمل على امتلاك المهارات والكفايات اللازمة له والمتوافقة معه.

٤- ضرورة الاهتمام بتهيئة المشرفين الأكاديميين غير المتفرغين عند التعاقد معهم للإشراف على مقررات في الجامعة، وتوعيتهم بأدوارهم بشكل عام، والمتعلقة باللقاءات الإشرافية

الوجاهية وتقنيات التدريس بشكل خاص.

٥- تخفيف أعباء المشرفين المتفرغين، وتخصيص ساعات مكتبية للمشرفين غير المتفرغين ليتسنى لهم تغطية الجوانب المتعلقة بالتحضير للقاءات الإشرافية، و تفعيل أدوارهم في توجيه الدارسين وإرشادهم.

٦- الاهتمام بنوعيات المشرفين المتعاقد معهم، والتأكيد على زيادة العنصر النسوي المؤهل.

٧- توفير مشرفين متفرغين وفق احتياجات المناطق والمراكز، وفي ضوء أعداد الدارسين فيها، وكذلك في ضوء قدرة هذه المناطق والمراكز على توفير مشرفين غير متفرغين مؤهلين في التخصصات المختلفة.

٨- ضرورة توعية الدارسين الجدد عند التحاقهم بالجامعة بطبيعة النظام المعتمد فيها، وبمتطلباته وبأدوارهم إزاءه.

٩- تعديل اعتقادات الدارسين الخاطئة تجاه اللقاءات الإشرافية، وحثهم على ضرورة الاضطلاع بأدوارهم الحقيقية في هذه اللقاءات.

١٠- الإسراع في حل مشكلة النقص في الوسائل والوسائط المساندة، وحث المشرفين على تفعيل استخدام هذه الوسائل والوسائط.

١١- ضرورة تبني نظام تقويم ومتابعة شامل لجميع جوانب العملية التعليمية التعلمية، وبخاصة ما يتعلق باللقاءات الإشرافية الوجاهية.

١٢- الاهتمام بتطوير البيئة المادية، وتحسين المرافق والتجهيزات بشكل يتناسب مع ازدياد أعداد الدارسين الملتحقين بالجامعة.

المراجع العربية:

١- البلاع، فوزية (١٩٨٨) " تقويم نظام الانتساب الموجه بجامعة الإمارات العربية المتحدة" ، رسالة ماجستير منشورة، رسالة الخليج العربي، العدد السادس، السنة الثامنة عشرة، ص ٢٢٠ - ٢٣١ .

٢- جامعة القدس المفتوحة (٢٠٠٤) دليل جامعة القدس المفتوحة، للعام الجامعي ٢٠٠٤-٢٠٠٥ .

٣- دروزه، أفنان (٢٠٠١) " واقع التعليم المفتوح كما يراه كل من الطالب والمشرف الأكاديمي والموظف الإداري في جامعة القدس المفتوحة" مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٣٨ .

٤- دودز، تونى (١٩٨٧): دليل إدارة مؤسسات التعليم عن بعد، ترجمة إبراهيم خماش، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، لبنان، بيروت .

٥- شاهين، محمد (٢٠٠١) " تقويم برنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة على ضوء الاتجاهات الحديثة للتعليم عن بعد واقتراح برنامج لتطويره" رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس .

٦- عبد الغفور، نضال (٢٠٠٥) " كفايات الهيئات التدريسية في مؤسسات التعليم عن بعد" المؤتمر العلمي الثاني " التربية الافتراضية والتعليم عن بعد: تحديث منظومات التعليم الجامعي المفتوح في الوطن العربي" الشبكة العربية للتعلم المفتوح والتعليم عن بعد، عمان ١٩-٢٠ / ١١ / ٢٠٠٥

٧- عبد الغفور، نضال (٢٠٠٤) "الكفايات التعليمية الأساسية الواجب توافرها في المشرف الأكاديمي في جامعة القدس المفتوحة ودرجة امتلاكه لها" رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر القاهرة .

٨- عبد الهادي، عائدة (١٩٩٣) " تقييم عملية التقويم في جامعة القدس المفتوحة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القديس يوسف، لبنان، بيروت .

٩- كمال، سفيان والقواسمة، رشدي (٢٠٠٤) " نظرة الدارسين في جامعة القدس المفتوحة إلى اللقاءات التدريسية الوجاهية" مجلة جامعة القدس المفتوحة، العدد الرابع، ص ١٠ - ٥٢ .

١٠- كمال، سفيان (٢٠٠٠): تكاليف التعلم عن بعد، الندوة التدريبية للقيادات العاملة في مجال التعليم المفتوح والتعلم عن بعد، جامعة القدس المفتوحة، مكتب عمان، ١٥-٢٠ مايو .

١١- نشوان، يعقوب (١٩٩٨) التعلم عن بعد والتعليم الجامعي المفتوح، جامعة القدس المفتوحة .

١٢- معايير الاعتماد العام للجامعة التي تقدم برامج التعليم www. Mohe. gov. jo /ac/ (الثلاثاء ٣١/ ١٠/ ٢٠٠٦)

المراجع الأجنبية:

1- *Clay, Melanie (1999): Development Of Training And Support Programs For Distance Education Instructors,On Line Journal Of Distance Learning Administration, Vol.2, Number3, Fall.*

2- *Dickinson, Gerald, etal. (1999): Distance Education and Teaching Issues: Are Teacher Training and Compensation Keeping Up With Institutional demands.http:/www.educause.edu/ir/library/htm/cem9939htm.*

3- *I. B Matiru(1992) " The Kenya institute of special education Lunches it's Distance Education Pilot Program", Paper presented in the conference" World Educatin Crisis" . Roles For Distance Education That Was Held At Robinson College In Between 20-24 September 1992.*

4- *Khanum Sayeda (2000): Tutor Development: Quality Assurance In Distance Education-training Seriously Matters. Conference Paper In Proceeding Of The International Council For Distance Education (icde), Asian Regional Conference Held 3-5 November 2000, New Delhi, India.http:/www.cemca.org/ignouicdl/paper 63.htm*

5- *Michael G.Moore," Three Types Of Interaction" American Journal Of Distance Educatin ,Vol 3 No 2,1989,p.25.*

6- *Turlington Shannon, (2000): The Unofficial Guid to Distance Learning. Copyright by Macmillan General Reference USA, Inc., Awholly Owned Subsidiary of IDG Books Worldwide, Inc.*

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الدارس المحترم
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تهدف هذه الاستبانة إلى جمع بيانات خاصة بالدراسة التي يجريها الباحث حول "ممارسات المشرفين الأكاديميين في لقاءاتهم الإشرافية من وجهة نظر الدارسين في جامعة القدس المفتوحة" وهي مكونة من قسمين يدور الأول حول بعض البيانات الأولية المتعلقة بك عزيزي الدارس، والمطلوب تحديد الحالة التي تنطبق عليك بتعبئة الفراغ أو وضع إشارة (×) في المربعات والخانات التي تناسبك.

أما القسم الثاني فيتضمن(٣٨) فقرة تدور حول بعض الممارسات الإشرافية التي يمارسها المشرفون عند تنفيذ اللقاءات الإشرافية الصفية، والمطلوب وضع إشارة (×) في الخانة أسفل الدرجة التي تعبر عن درجة التزام المشرف بكل ممارسة من وجهة نظرك.

هذا مع العلم أن إجاباتك لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي

مع فائق الشكر والتقدير

الباحث
د. نضال عبد الغفور
مركز طوباس الدراسي
منطقة نابلس التعليمية

القسم الأول:

برجاء تحديد الحالة التي تنطبق عليك بتعبئة الفراغ أو وضع إشارة (×) في المربعات والخانات التي تناسبك :

١- الجنس : ( ) ذكر ( ) أنثى

٢- البرنامج : ( ) التربية ( ) الإدارة والريادة
( ) الحاسوب ( ) الخدمة الاجتماعية

٣- المستوى الدراسي : ( ) مستوى السنة الأولى ( ) مستوى السنة الثانية
( ) مستوى السنة الثالثة ( ) مستوى السنة الرابعة

٤- المكان التعليمي

( ) منطقة جنين ( ) مركز جنين
( ) منطقة نابلس ( ) مركز طوباس
( ) منطقة طولكرم ( ) منطقة قلقيلية
( ) منطقة سلفيت ( ) منطقة رام الله
( ) مركز أريحا ( ) منطقة القدس
( ) منطقة بيت لحم ( ) مركز بيت ساحور
( ) منطقة الخليل ( ) مركز دورا
( ) مركز يطا

٥- المواظبة على حضور اللقاءات ( ) احضر اللقاءات باستمرار ( ) احضر اللقاءات أحيانا

القسم الثاني:

برجاء وضع إشارة (×) في الخانة أسفل الدرجة التي تعبر عن درجة التزام المشرف بكل ممارسة من وجهة نظرك .

الرقم		الدرجات				
	المجالات /الفقرات	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
أولا	الإعداد والتحضير للقاءات:					
١-	يوضح لنا المشرف فلسفة المؤسسة وأنظمتها وأهمية الالتزام بها.					
٢-	يوضح لنا المشرف مخطط تنفيذ محتوى وحدات المقرر خلال الفصل.					
٣-	يوجهنا المشرف إلى بعض مصادر المعلومات ذات العلاقة بموضوع المقرر لإثرائه.					
٤-	يحرص المشرف على ربط تعلمنا الجديد بخبراتنا السابقة.					
ثانيا	توجيه وإرشاد الدارسين خلال اللقاءات:					
١-	يوجهنا المشرف إلى الأساليب الناجحة في التوفيق بين الدراسة والعمل.					
٢-	يقدم لنا المشرف النصح والمشورة حول كيفية دراسة المقرر.					
٣-	يشجعنا المشرف على الدراسة ويناقش معنا الصعوبات والمشكلات التي تواجهنا.					
٤-	يشجعنا المشرف على بلورة صيغ تعاونية مشتركة فيما بيننا.					
ثالثا	إثراء مادة المقرر الدراسي:					
١	يزودنا المشرف ببعض الملاحظات حول محتوى الكتاب المقرر.					
٢	ينبهنا المشرف إلى الأخطاء العلمية واللغوية والمطبعية في الكتاب المقرر.					
٣	يطور المشرف المادة العلمية للمقرر وينفذها بطرق و أساليب مختلفة.					
٤	يعيد المشرف تنظيم المادة العلمية للوحدة الدراسية تنظيما منطقيا (فينطلق من المفاهيم إلى المبادئ فالتعميمات)					
٥	يعيد المشرف تنظيم المادة الدراسية للوحدة الدراسية تنظيما سيكولوجيا(فينطلق من المعلوم إلى المجهول ومن البسيط إلى المعقد..)					
٦	يزودنا المشرف بالملخصات التوضيحية الإضافية.					
٧	يوظف المشرف الأمثلة الواضحة المرتبطة بموضوعات المادة ومفاهيمها.					

٨	يوظف المشرف المراجع والوسائط التعليمية ويستخدمها للتوسع والاستكمال.					
٩	يشجعنا المشرف على تطبيق ما نتعلمه ويعمل على ربطه بحياتنا العملية.					
رابعا	العلاقة مع الدارسين و التفاعل بينهم:					
١-	يتقبل المشرف أفكارنا ويتفهم القصد من أسئلتنا.					
٢-	يتفهم المشرف حاجاتنا ومشاعرنا.					
٣-	يحرص المشرف على التفاعل والتواصل معنا خلال اللقاءات وبعدها .					
٤	يحرص المشرف على إحداث تفاعل بيننا كدارسين.					
٥-	يعمل المشرف على تأمين مناخ صفي تدعيمي، بحيث يشعر كل واحد منا بأن آراءه وأفكاره مقبولة من الجميع.					
خامساً	تنفيذ اللقاءات:					
١-	يحرص المشرف على الحضور إلى اللقاءات في مواعيدها المحددة.					
٢-	يوضح لنا المشرف أهمية اللقاءات الأكاديمية.					
٣-	يوضح لنا المشرف أهداف دراسة المقرر وعلاقته بالمقررات الأخرى.					
٤-	يحثنا المشرف على تحضير الوحدة الدراسية قبل حضورنا إلى اللقاء الأكاديمي.					
٥-	يوضح لنا المشرف بشكل موجز المحاور الرئيسة لموضوع اللقاء والترابطات بين هذه المحاور.					
٦-	يستثمر المشرف الوقت المخصص للقاء بشكل جيد.					
٧-	يستخدم المشرف أساليب تدريس غير مباشرة قائمة على توظيف أفكارنا واستجاباتنا.					
٨-	يثير المشرف قضايا جديرة بالنقاش.					
٩-	يعزز المشرف النقاش ويشجع مداخلاتنا.					
١٠-	يحرص المشرف على استخراج النتائج من المناقشات والمداخلات.					
سادسا	تقويم الطلبة في اللقاءات:					
١-	ينوع المشرف في الأسئلة المطروحة بحيث تستدعي منا استخدام مهارات تفكير متنوعة.					
٢-	يتحرى المشرف العدالة والموضوعية في توزيع الأسئلة.					
٣-	يمارس المشرف النقد الايجابي لإجاباتنا ومداخلاتنا.					
٤-	يجيب المشرف عن أسئلتنا واستفساراتنا المتعلقة بمضمون المقرر.					
٥-	يزودنا المشرف بتغذية راجعة فورية.					
٦-	يناقشنا المشرف بنتائج التعيينات والامتحانات بعد تصحيحها.					