

العنوان: أثر التعليم الإلكتروني على التحصيل الدراسي لطلبة الدراسات العليا في جامعة الشرقية وجامعة نزوى

الباحث: صديق بن محمد بن خلفان العامري

الدرجة العلمية: ماجستير
الجامعة: جامعة الشرقية – كلية إدارة الأعمال – سلطنة عُمان

السنة: أكتوبر ٢٠٢٢

المشرف: د. هائل عبد المولى شطوط

https://www.asu.edu.om/img/Dissertations/Dissertations_2022_m8d14_10564.pdf



إعداد

الأء الجنىبى

أولاً: أهداف الدراسة (كما وردت في الرسالة)

هدفت الدراسة إلى:

الكشف عن أثر التعليم الإلكتروني على مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الشرقية وجامعة

نزوى بسلطنة عُمان.

التعرف على مستوى التعليم الإلكتروني لدى طلبة جامعة الشرقية وجامعة نزوى.

التعرف على مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الدراسات العليا.

معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعليم الإلكتروني تُعزى لمتغيرات (الجنس، العمر،

نظام الدراسة).

الكشف عن أثر التعليم الإلكتروني في التحصيل الدراسي.

ثانياً: أسئلة الدراسة (كما وردت في الرسالة):

ما مستوى التعليم الإلكتروني لدى طلبة جامعة الشرقية وجامعة نزوى؟

ما مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الشرقية وجامعة نزوى؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعليم الإلكتروني تُعزى لمتغير الجنس؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعليم الإلكتروني تُعزى لمتغير العمر؟

هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتعليم الإلكتروني على التحصيل الدراسي لطلبة الدراسات العليا؟

أولاً: وضوح الأهداف البحثية

عند النظر في أهداف هذه الدراسة يتبين أن الباحث صاغها بلغة مباشرة وبسيطة يسهل على القارئ فهمها، وقد ربطها بمشكلة الدراسة التي انطلقت من واقع فرضته جائحة كورونا على المؤسسات التعليمية في سلطنة عُمان. فقد أوضح في مقدمته أن التحول من التعليم التقليدي إلى الإلكتروني "يُعدّ أمراً معقداً يتطلب تحضيراً وتنسيقاً مسبقاً ويقتضي توفير أدوات مناسبة للطلاب والهيئة التدريسية" (ص ١٣)، وهو ما يجعل الهدف الرئيسي المتمثل في الكشف عن أثر هذا التحول على التحصيل الدراسي هدفاً منطقياً ومبرراً..

أولاً: وضوح الأهداف البحثية

غير أن هناك ملاحظات جوهرية تُضعف من وضوح الأهداف. الملاحظة الأولى أن الهدف الأول الذي نصّ على "الكشف عن أثر التعليم الإلكتروني على مستوى التحصيل الدراسي" يتطابق في جوهره مع الهدف الأخير الذي نصّ على "الكشف عن أثر التعليم الإلكتروني في التحصيل الدراسي"، فالفرق بينهما لا يتجاوز استبدال حرف الجر "على" بحرف الجر "في"، وهذا تكرار لا يُضيف شيئاً جديداً بل يوحي بأن الباحث لم يُميّز بدقة بين أهدافه. وكان الأولى بالباحث أن يدمج هذين الهدفين في هدف واحد أو يُخصص أحدهما لبُعد معين من أبعاد التعليم الإلكتروني.

أولاً: وضوح الأهداف البحثية

الملاحظة الثانية أن هدف "التعرف على مستوى التعليم الإلكتروني" جاء عاماً وفضفاضاً دون تحديد ما المقصود بـ "المستوى" تحديداً: هل يعني جودة المنصات الإلكترونية المستخدمة، أم درجة تفاعل الطلبة معها، أم مدى رضاهم عنها، أم كفاءة البنية التحتية التقنية؟ وبالرجوع إلى نموذج متغيرات الدراسة الذي عرضه الباحث (ص ٢٣) يتضح أنه قسم التعليم الإلكتروني إلى أبعاد (المنصات التعليمية، أداء الهيئة التدريسية، تفاعل الطلبة، البنية التحتية)، لكنه لم يُضمّن هذه الأبعاد بوضوح في صياغة أهدافه مما أحدث فجوة بين ما صاغه نظرياً وما طبقه عملياً.

أولاً: وضوح الأهداف البحثية

الملاحظة الثالثة أن الأهداف افتقرت إلى بُعد تطبيقي واضح. فعلى الرغم من أن الباحث ذكر في ملخصه أن الدراسة "سوف تسهم في توفير النتائج والمعلومات التي توضح أثر التعليم الإلكتروني على التحصيل الدراسي وكيفية تطويره من أجل رفع مستوى العملية التعليمية" (ص ١)، إلا أنه لم يُدرج هدفاً صريحاً يتعلق بتقديم مقترحات أو توصيات تطويرية، رغم أن فصل التوصيات (ص ٩٧) تضمّن بالفعل مقترحات عملية، مما يعني أن الباحث مارس عملياً ما لم يُخطط له في أهدافه.

ثانياً: تقييم صياغة الأسئلة البحثية

فيما يتعلق بدقة الأسئلة البحثية، فإن الباحث صاغها بصيغة استفهامية واضحة نحويًا، وخصّص لكل سؤال فصلاً مستقلاً في عرض النتائج (الفصل الرابع) ومناقشتها (الفصل الخامس)، وهذا يدل على أن الأسئلة كانت قابلة للإجابة إحصائياً من خلال الأداة المستخدمة (الاستبانة) والأساليب الإحصائية المعتمدة (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، تحليل الانحدار البسيط، تحليل التباين (ANOVA) كما أن الأسئلة الخمسة تغطي المتغيرات الأساسية للدراسة وهي التعليم الإلكتروني (المتغير المستقل) والتحصيل الدراسي (المتغير التابع) والمتغيرات الديموغرافية (الجنس والعمر).

ثانيًا: تقييم صياغة الأسئلة البحثية

إلا أن هناك عدة ملاحظات جوهرية تحدّد من دقة هذه الأسئلة. الملاحظة الأولى والأهم تتعلق بإشكالية منهجية عميقة، وهي أن الباحث استخدم مصطلح "الأثر" في عنوان الدراسة وفي السؤال الخامس ("هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتعليم الإلكتروني على التحصيل الدراسي؟")، بينما المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي التحليلي القائم على الاستبانة وليس المنهج شبه التجريبي. ومعلوم في أدبيات البحث التربوي أن مصطلح "الأثر" يفترض وجود علاقة سببية لا يمكن إثباتها إلا من خلال تصميم تجريبي أو شبه تجريبي يتضمن مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. أما المنهج الوصفي فيكشف عن "العلاقة" أو "الارتباط" بين المتغيرات دون القدرة على الجزم بالسببية. وبالتالي كان الأدق استخدام صياغة من قبيل "ما العلاقة بين التعليم الإلكتروني والتحصيل الدراسي" بدلاً من "ما أثر". وهذه الملاحظة لا تتعلق فقط بالصياغة اللغوية بل بالصدق المنهجي للدراسة بأكملها.

ثانياً: تقييم صياغة الأسئلة البحثية

الملاحظة الثانية تتعلق بعدم التطابق الكامل بين الأهداف والأسئلة. فقد ذكر الباحث في أهدافه أنه يسعى إلى معرفة الفروق في التعليم الإلكتروني وفقاً لثلاثة متغيرات هي "الجنس والعمر ونظام الدراسة"، غير أن الأسئلة البحثية الصريحة تضمنت سؤالاً عن الجنس (السؤال الثالث) وسؤالاً عن العمر (السؤال الرابع) دون أن يتضمن سؤالاً صريحاً عن متغير "نظام الدراسة". ورغم أن الباحث عالج هذا المتغير في تحليلاته الإحصائية كما يتضح من فهرس الجداول (جدول ١٣: تحليل التباين ANOVA لأثر نظام الدراسة على التعليم الإلكتروني)، إلا أن عدم إدراجه كسؤال بحثي صريح يحدث خللاً في البناء المنهجي ويجعل القارئ يتساءل: على أي أساس تمّ تحليل هذا المتغير إن لم يكن مطروحاً كسؤال بحثي أصلاً؟

ثانيًا: تقييم صياغة الأسئلة البحثية

الملاحظة الثالثة أن السؤال الثاني "ما مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الدراسات العليا؟" يطرح إشكالية في طريقة القياس. فالتحصيل الدراسي عادةً يُقاس بالمعدل التراكمي الفعلي (GPA) الذي تمنحه الجامعة، بينما الباحث استخدم الاستبانة كأداة وحيدة لجمع البيانات. وهذا يعني أن قياس التحصيل الدراسي تمّ بناءً على تقديرات الطلبة الذاتية لمستوى تحصيلهم وليس بناءً على بيانات موضوعية رسمية. وهنا يثور تساؤل حول مدى دقة هذا القياس ومصادقته، إذ إن التقدير الذاتي للتحصيل قد يتأثر بعوامل نفسية واجتماعية كالرغبة في الظهور بصورة إيجابية. وكان الأفضل أن يجمع الباحث بين الاستبانة والمعدلات التراكمية الرسمية للحصول على نتائج أكثر موضوعية ودقة.

ثانيًا: تقييم صياغة الأسئلة البحثية

الملاحظة الرابعة أن الأسئلة لم تتدرج بشكل منطقي من الوصف إلى التحليل إلى العلاقة السببية. فالسؤالان الأول والثاني وصفيان، ثم القفز مباشرة إلى أسئلة الفروق (الثالث والرابع) ثم إلى سؤال الأثر (الخامس) كان يمكن أن يكون أكثر انسجاماً لو أضاف الباحث سؤالاً عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين المتغيرين قبل الانتقال إلى سؤال الأثر، وهو ما كان سيتسق مع استخدامه لمعامل ارتباط بيرسون (جدول ٢ في فهرس الجداول) ..

ثالثاً: الربط بين الأهداف والأسئلة والمهمة السابقة

إن الإطار النظري يُمثّل الأساس المعرفي الذي يُفترض أن تنبثق منه أهداف الدراسة وتتشكّل في ضوءه أسئلتها البحثية، وعند فحص رسالة الباحث صديق العامري نجد أن الإطار النظري في الفصل الثاني جاء أوسع وأغنى مما عكسته الأهداف والأسئلة فعلياً. فالباحث فصل في إطاره النظري أبعاداً متعددة للتعليم الإلكتروني تشمل المنصات التعليمية وأداء الهيئة التدريسية وتفاعل الطلبة والبنية التحتية، كما عرض سلبيات التعليم الإلكتروني ومعوقاته والعوامل النفسية والاجتماعية المؤثرة في التحصيل الدراسي كالذكاء والدافعية ومستوى القلق والمستوى الاقتصادي، إلا أن أهدافه جاءت عامة بصيغة "التعرف على مستوى التعليم الإلكتروني" دون تفصيل لهذه الأبعاد، ولم تتضمن أسئلته أي سؤال عن المعوقات أو العوامل الوسيطة التي نظّر لها بإسهاب، مما أحدث فجوة واضحة بين ما أسّس له نظرياً وما سعى للإجابة عنه عملياً..

ثالثاً: الربط بين الأهداف والأسئلة والمهمة السابقة

كان ينبغي على الباحث أن يستثمر الثراء المعرفي في إطاره النظري لصياغة أهداف أكثر تحديداً تتناول كل بُعد من أبعاد التعليم الإلكتروني على حدة، وأن يُضمّن أسئلته سؤالاً عن المعوقات التي عرضها نظرياً خاصةً في سياق جائحة كورونا الذي فرض فيه التعليم الإلكتروني فرضاً، وأن يأخذ بعين الاعتبار العوامل المؤثرة في التحصيل التي ذكرها في إطاره النظري بدلاً من الاكتفاء بالمتغيرات الديموغرافية فقط كالجنس والعمر ونظام الدراسة. فالانساق بين الإطار النظري والأهداف والأسئلة هو معيار أساسي لجودة البناء المنهجي لأي رسالة علمية، وغيابه في هذه الرسالة يُضعف من قدرة الأهداف على ترجمة المشكلة البحثية ترجمة دقيقة وشاملة.



مجموعة جامعة
الجميع الذكية
للتعليم القابضة

MIDOCEAN
UNIVERSITY



Thank You

