

مشكلات القبول الجامعي وعلاقتها بالأثر الأكاديمي المدرك لدى طلبة كليات التربية بجامعة الزاوية
University Admission Problems and Their Relationship with Perceived Academic Impact
among Students of the Colleges of Education at the University of Zawiya

د. خيري صالح علي شاكونة
أستاذ مساعد: كلية التربية الزاوية
K.shakuna@zu.edu.ly

أ. محسن محمد اللطيف
كلية التربية الزاوية
Mohseneltf34@gmail.com

كلية التربية الزاوية - جامعة الزاوية
www.zu.edu.ly

استلام الورقة: 2026-04-22	قبول الورقة: 2026-05-20	نشر الورقة: 2026-06-02
---------------------------	-------------------------	------------------------

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى مشكلات القبول الجامعي، والكشف عن علاقتها بالأثر الأكاديمي المدرك لدى طلبة كليات التربية بجامعة الزاوية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي بتصميم مقطعي، وتكون مجتمعها من 4691 طالبًا وطالبة موزعين على كليات التربية بالزاوية وأبي عيسى وناصر خلال العام الدراسي 2025-2026م. واختيرت عينة عشوائية طبقية بلغ حجمها 450 طالبًا وطالبة.

جمعت البيانات بواسطة استبانة مكونة من 30 فقرة موزعة على محور مشكلات القبول الجامعي، ويتكون من 15 فقرة، ومحور الأثر الأكاديمي المدرك، ويتكون من 15 فقرة، وفق مقياس ليكرت الخماسي. وأظهرت معاملات ألفا كرونباخ ثباتًا مرتفعًا للمحورين، إذ بلغت 0.880 و0.961 على التوالي، وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة 0.950.

بيّنت النتائج أن مستوى مشكلات القبول الجامعي جاء بدرجة متوسطة تميل إلى الارتفاع، بمتوسط كلي بلغ 3.24 من 5، ووزن نسبي بلغ 64.8%. وتمثلت أبرز المشكلات في زيادة أعداد المقبولين عن الإمكانيات المتاحة، وضعف التنسيق بين الكليات، وعدم التوازن في توزيع الطلبة بين التخصصات. كما بلغ متوسط الآثار الأكاديمية السلبية المدركة 3.25 من 5، وبرزت من بينها مشاعر الإحباط الناتجة عن عدم القبول في التخصص المرغوب، والشعور بالعجز عن تحقيق الطموحات الأكاديمية، وصعوبة فهم المقررات بسبب ضعف الاهتمام بالتخصص.

وبعد عكس ترميز فقرات الأثر الأكاديمي السلبية لتكوين مؤشر يرتفع بارتفاع مستوى الأداء الأكاديمي المدرك، ظهرت علاقة سالبة قوية ودالة إحصائيًا بين مشكلات القبول والمؤشر الأكاديمي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط $r = -0.631$ ، $p < 0.001$ وبلغ مربع معامل الارتباط 0.398، بما يشير إلى وجود 39.8% من التباين المشترك بين المتغيرين. وتخلص الدراسة إلى أن ارتفاع مستوى مشكلات القبول الجامعي يرتبط بتراجع الدافعية والاندماج والأداء الأكاديمي المدرك لدى الطلبة. وتوصي الدراسة بمواءمة أعداد المقبولين مع الطاقة الاستيعابية للكليات، وتفعيل الإرشاد الأكاديمي والمهني، واعتماد معايير قبول واضحة وشفافة تراعي قدرات الطلبة وميولهم.

الكلمات المفتاحية: القبول الجامعي؛ الأثر الأكاديمي المدرك؛ كليات التربية؛ التوجيه الأكاديمي؛ جامعة الزاوية.

Abstract

This study aimed to assess university admission problems and examine their relationship with students' perceived academic impact in the Colleges of Education at the University of Zawiya. A cross-sectional descriptive-correlational design was adopted. The study population comprised 4,691 students enrolled in the Colleges of Education in Zawiya, Abu Issa, and Nasser during the 2025–2026 academic year. A stratified random sample of 450 students participated.

Data were collected using a 30-item questionnaire divided into two 15-item scales: university admission problems and perceived academic impact, rated on a five-point Likert scale. Cronbach's alpha coefficients were 0.880 and 0.961 for the two scales, respectively, while the overall reliability coefficient was 0.950.

The results showed that university admission problems were perceived at a moderate-to-high level, with an overall mean of 3.24 out of 5 and a relative weight of 64.8%. The most prominent problems were admitting more students than the available institutional capacity, inadequate coordination among colleges, and an imbalanced distribution of students across academic majors.

The mean adverse perceived academic impact was 3.25 out of 5. The most prominent effects were frustration resulting from not being admitted to the preferred major, perceived inability to achieve academic aspirations, and difficulty understanding courses because of limited interest in the assigned major.

After reverse-scoring the negatively worded academic items to create an index in which higher scores indicated better perceived academic functioning, university admission problems were strongly and negatively correlated with the academic index:

$$r = -0.631, p < 0.001$$

The squared correlation coefficient was 0.398, indicating 39.8% shared variance between the two variables. The findings indicate that greater university admission problems are associated with lower perceived motivation, academic engagement, and academic functioning. The study recommends aligning admission numbers with institutional capacity, strengthening academic and career guidance, and adopting transparent admission criteria that consider students' abilities and preferences.

Keywords: university admission; perceived academic impact; colleges of education; academic guidance; University of Zawiya.

1. المقدمة

يمثل القبول الجامعي نقطة البداية في مسار الطالب داخل التعليم العالي؛ فمن خلاله تتحدد المؤسسة والتخصص والبيئة الأكاديمية التي سيقضي فيها الطالب سنوات دراسته. لذلك لا ينبغي النظر إلى القبول بوصفه إجراءً إداريًا يقتصر على التسجيل وتوزيع المقاعد، بل باعتباره مدخلًا استراتيجيًا يؤثر في عدالة الوصول إلى التعليم، وكفاءة استخدام الموارد، ومدى التوافق بين قدرات الطلبة ومتطلبات البرامج الأكاديمية. وتزداد أهمية هذه المرحلة في كليات التربية؛ لأن جودة مدخلاتها تنعكس لاحقًا على نوعية المعلمين الذين تتولى هذه الكليات إعدادهم.

أدى التوسع الكمي في التعليم العالي إلى ضغوط متزايدة على أنظمة القبول، ولا سيما في البيئات التي لا ترافق فيها الزيادة في أعداد الملتحقين توسعات متكافئة في أعداد أعضاء هيئة التدريس والقاعات والمختبرات والخدمات الأكاديمية. ويرى منظور الأنظمة أن الطلبة وسياسات القبول يمثلون جزءًا من مدخلات النظام الجامعي، وأن الخلل في نوعية هذه المدخلات أو حجمها ينتقل إلى العمليات التعليمية، ثم إلى المخرجات (Katz & Kahn, 1978) ومن ثم، قد يقود قبول أعداد تتجاوز الطاقة الاستيعابية، أو توزيع الطلبة في تخصصات لا تتفق مع ميولهم، إلى ضعف التفاعل الأكاديمي، وتراجع الدافعية، وزيادة احتمالات التعثر أو الانسحاب. كما يؤكد منظور الاندماج الجامعي أن استمرار الطالب ونجاحه لا يرتبطان بالقدرة الأكاديمية وحدها، بل يتأثران بدرجة اندماجه في البيئة التعليمية والاجتماعية، وإحساسه بالانتماء إلى البرنامج الذي يدرسه (Tinto, 1993) ويؤدي غياب المعلومات الكافية عن التخصصات، أو ضعف الإرشاد السابق للقبول، إلى اتخاذ قرارات دراسية لا تستند إلى فهم واقعي لمتطلبات البرامج وفرصها المهنية، وهو ما قد يضعف رضا الطالب والتزامه الأكاديمي. كذلك أشارت الأدبيات إلى أن خبرة الطالب الجامعية تتشكل من تفاعل خصائصه السابقة مع سياسات المؤسسة وممارساتها وبيئتها التعليمية (Astin, 1997; Pascarella & Terenzini, 2005) وفي السياق الليبي، تتصل مشكلات القبول بجملة من العوامل، من أبرزها الاعتماد الواسع على معدل الشهادة الثانوية، ومحدودية اختبارات الاستعداد والميول، وضعف التنسيق بين أعداد المقبولين والطاقة الاستيعابية، وعدم التوازن بين

التخصصات. وقد لفتت دراسات محلية إلى الحاجة إلى تطوير سياسات القبول وربطها بمعايير الجودة والاحتياجات الفعلية للمؤسسات وسوق العمل (الرقعي، 2021؛ خليفة، 2022؛ بن عصمان وبن عصمان، 2024).

ويكتسب بحث هذه المشكلات في جامعة الزاوية أهمية خاصة في ضوء تعدد كليات التربية التابعة لها، وتباين مواقعها وأعداد طلبتها وإمكاناتها. وتنطلق الدراسة الحالية من التمييز بين التحصيل الأكاديمي المقاس بالدرجات الفعلية، وبين الأثر الأكاديمي المدرك الذي يعبر عنه الطالب من خلال تقديره لتأثير تجربة القبول والتخصص في دافعيته وتركيزه وحضوره ومشاركته ورضاه الأكاديمي.

وبما أن أداة الدراسة اعتمدت على استجابات الطلبة، ولم تستخدم سجلات المعدلات التراكمية أو الدرجات الرسمية، فقد استخدم مصطلح «الأثر الأكاديمي المدرك» بوصفه الوصف الأدق للمتغير المقاس.

2. مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في وجود مؤشرات على عدم التوازن بين أعداد المقبولين والطاقة الاستيعابية لكليات التربية بجامعة الزاوية، وضعف التنسيق في توزيع الطلبة، ومحدودية مراعاة ميولهم وقدراتهم عند اختيار التخصص. وقد تنعكس هذه المشكلات في إحساس الطلبة بالإحباط، وتراجع الدافعية، وضعف التركيز والمشاركة والانتظام في الدراسة. إلا أن حجم هذه المشكلات ودرجة ارتباطها بالأثر الأكاديمي المدرك لم يكونا محددين بصورة كمية واضحة في البيئة محل الدراسة. وعليه، تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى مشكلات القبول الجامعي، وما علاقتها بالأثر الأكاديمي المدرك لدى طلبة كليات التربية بجامعة الزاوية؟

2.1 أسئلة الدراسة

1. ما مستوى مشكلات القبول الجامعي كما يدركها طلبة كليات التربية بجامعة الزاوية؟
2. ما مستوى الآثار الأكاديمية السلبية المدركة المرتبطة بعدم التوافق بين القبول والتخصص؟
3. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مشكلات القبول ومؤشر الأداء الأكاديمي المدرك لدى الطلبة؟
4. ما مقدار التباين المشترك بين مشكلات القبول ومؤشر الأداء الأكاديمي المدرك؟

3. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى ما يأتي:

1. تحديد مستوى مشكلات القبول الجامعي لدى طلبة كليات التربية بجامعة الزاوية.
2. تحديد أبرز الجوانب التنظيمية والإرشادية المرتبطة بمشكلات القبول.
3. قياس مستوى الآثار الأكاديمية والنفسية المدركة المرتبطة بعدم ملاءمة التخصص.
4. الكشف عن اتجاه العلاقة وقوتها بين مشكلات القبول والأداء الأكاديمي المدرك.
5. تقديم توصيات عملية لتحسين سياسات القبول والتوجيه الأكاديمي في كليات التربية.

4. أهمية الدراسة

تنبع الأهمية النظرية للدراسة من تناولها العلاقة بين أحد مدخلات النظام الجامعي، وهو القبول، وبين خبرة الطالب الأكاديمية المدركة، بما يثري الأدبيات الليبية المتعلقة بإدارة القبول وجودة التعليم العالي.

أما الأهمية التطبيقية فتتمثل في توفير مؤشرات كمية تساعد إدارات الجامعة وكليات التربية على تحديد جوانب القصور الأكثر إلحاحًا، وتوجيه التدخلات نحو ضبط الطاقة الاستيعابية، وتحسين الشفافية والإرشاد، والحد من توزيع الطلبة في تخصصات لا تتوافق مع ميولهم واستعداداتهم.

كما يمكن أن تساعد نتائج الدراسة صناع القرار في جامعة الزاوية على تطوير خطط قبول سنوية تستند إلى بيانات فعلية عن أعداد الطلبة، والموارد البشرية، والإمكانات المادية المتاحة في كل كلية وقسم.

مصطلحات الدراسة:

مشكلات القبول الجامعي: تُعرّف مشكلات القبول الجامعي إجرائيًا بأنها الصعوبات والإجراءات التي يواجهها الطلبة عند الالتحاق بكليات التربية بجامعة الزاوية، وتشمل مشكلات شروط القبول، وإجراءات التسجيل، وتأخر إعلان النتائج، وعدم وضوح المعلومات، والتوجيه نحو التخصصات، ومدى توافق التخصص المقبول فيه مع رغبات الطالب وقدراته. ويُقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في الفقرات المخصصة لهذا المتغير في الاستبانة

الأثر الأكاديمي المدرك: يُعرّف الأثر الأكاديمي المدرك إجرائيًا بأنه الدرجة التي تعبّر عن تقدير طلبة كليات التربية بجامعة الزاوية لمدى تأثير مشكلات القبول الجامعي في تجربتهم الأكاديمية، من حيث التحصيل الدراسي، وفهم المقررات، والدافعية نحو الدراسة، والالتزام بالحضور، والقدرة على إنجاز الواجبات، والتكيف مع التخصص، والاستمرار في الدراسة. ويُقاس هذا المتغير بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في الفقرات المخصصة له في أداة الدراسة وفق مقياس ليكرت.

حدود الدراسة:

تحددت حدود الدراسة الحالية كما يلي:

- الحدود الزمانية: العام الجامعي 2026م.
- الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على طلبة كليات التربية بجامعة الزاوية – ليبيا.
- الحدود البشرية: شملت الدراسة عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الزاوية بلغ عددهم (450) طالبًا وطالبة.
- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على مشكلات القبول الجامعي وعلاقتها بالأثر الأكاديمي المدرك
- الحدود المنهجية: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي.

5. الإطار النظري والدراسات السابقة

5.1 القبول الجامعي بوصفه مدخلًا للنظام التعليمي

تنظر نظرية الأنظمة إلى الجامعة بوصفها نظامًا مفتوحًا يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة. وتشمل المدخلات الطلبة والموارد والسياسات والبنية التحتية، بينما تتضمن العمليات التدريس والتقويم والإرشاد والإدارة، وتتمثل المخرجات في التحصيل والتخرج والمهارات وجودة الخريجين (Katz & Kahn, 1978).

ووفق هذا المنظور، لا يظل الخلل في القبول محصورًا في مرحلة التسجيل، بل قد يظهر لاحقًا في ازدحام القاعات، وضعف التفاعل، وارتفاع العبء التدريسي، وتراجع الدعم الفردي للطلبة. فإذا تجاوز عدد الطلبة المقبولين قدرة الكلية على تقديم التعليم والخدمات الملائمة، فإن ذلك قد يؤثر في جودة عمليات التدريس والتقويم والإرشاد الأكاديمي. كما أن قبول طلبة لا يمتلكون الاستعداد المناسب للتخصص، أو توجههم إلى تخصصات لا تتوافق مع ميولهم، يمثل خللًا في مدخلات النظام الجامعي قد ينتقل أثره إلى مستوى الدافعية والتحصيل والاستمرار في الدراسة.

5.2 العدالة والشفافية في القبول

ترتبط عدالة القبول بوضوح المعايير وتكافؤ الفرص وإتاحة المعلومات وإمكانية الاعتراض أو تعديل الرغبات. ويؤكد منظور العدالة التوزيعية أن الفرص التعليمية ينبغي أن توزع وفق قواعد منصفة، مع مراعاة الفئات الأقل حظًا والاختلاف في الفرص السابقة (Rawls, 1971).

ولا تتحقق العدالة بمجرد فتح باب الالتحاق بالجامعة، بل تتطلب أيضًا أن تكون إجراءات القبول مفهومة وقابلة للتطبيق، وأن تتاح للطلبة معلومات واضحة عن التخصصات وشروط الالتحاق بها وفرصها المهنية. كما ينبغي أن ينسجم توزيع الطلبة مع الإمكانيات الفعلية للبرامج، وألا يعتمد على قرارات عشوائية أو ضغوط إدارية تؤدي إلى تكديس بعض التخصصات مقابل انخفاض أعداد الطلبة في تخصصات أخرى.

5.3 التوافق مع التخصص والأثر الأكاديمي

تؤثر ملائمة التخصص في رضا الطالب ودافعيته ودرجة اندماجه في الدراسة. ويرى Tinto (1993) أن ضعف الاندماج الأكاديمي والاجتماعي يزيد من احتمال انسحاب الطالب من الدراسة، بينما يوضح Astin (1997) أن مقدار ما يستثمره الطالب من وقت وجهد ومشاركة يمثل عنصرًا أساسيًا في تطوره الجامعي. ولذلك، فإن توجيه الطالب إلى تخصص لا يرغبه، أو لا يفهم متطلباته، قد يخفض مشاركته وانتظامه ودافعيته، حتى لو لم يظهر الأثر مباشرة في الدرجات الرسمية.

ويختلف الأثر الأكاديمي المدرك عن التحصيل الأكاديمي الفعلي؛ فالأول يشمل إدراك الطالب لمستوى الدافعية والتركيز والحضور والمشاركة والرضا، بينما يقاس الثاني عادة بالمعدلات والدرجات والنجاح والرسوب.

5.4 الدراسات السابقة والفجوة البحثية

أشارت دراسات ليبية وعربية إلى تكرار مشكلات غموض معايير القبول، وضعف مراعاة استعدادات الطلبة، والتوسع في أعداد المقبولين دون موازنة كافية مع الموارد والإمكانات.

فقد تناول الرقعي (2021) تطوير سياسات القبول في مؤسسات التعليم العالي الليبية في ضوء بعض الخبرات الدولية، وأكد ضرورة اعتماد معايير علمية تتناسب مع متطلبات البرامج والطاقة الاستيعابية للمؤسسات. وناقشت خليفة (2022) مدى توافق سياسات القبول في التعليم العالي الليبي مع التشريعات الوطنية ومعايير الجودة، وأشارت إلى وجود تفاوت في تطبيق اللوائح وغياب بعض المعايير الواضحة للمفاضلة والتوزيع. كما تناولت بن عصمان وبن عصمان (2024) واقع سياسات القبول في كليات التربية، وأشارت إلى ضرورة مراجعة هذه السياسات بما يتوافق مع احتياجات المجتمع وجودة إعداد المعلمين. وأشارت دراسة محمد (2020) إلى وجود ارتباط بين طريقة قبول الطلبة ومستوى تحصيلهم الدراسي، في حين أوضحت دراسة عبد الرحمن (2020) أن زيادة الكثافة الطلابية تؤثر سلباً في فاعلية العملية التعليمية ومستوى التفاعل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. وعلى المستوى الدولي، بين (2005) Pascarella and Terenzini أن سياسات المؤسسة الجامعية وخبرات الطالب داخلها تؤثر في مجموعة واسعة من النتائج الأكاديمية والشخصية. ومع ذلك، تظل الحاجة قائمة إلى بيانات ميدانية من كليات التربية بجامعة الزاوية تربط بصورة مباشرة بين مشكلات القبول والأثر الأكاديمي الذي يدركه الطلبة، وهي الفجوة التي تسعى الدراسة الحالية إلى معالجتها.

6. منهجية الدراسة

6.1 تصميم الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي بتصميم مقطعي، لملاءمته لوصف مستوى الظاهرة والكشف عن اتجاه العلاقة بين متغيراتها دون تدخل تجريبي.

ويتيح هذا التصميم جمع البيانات من أفراد العينة في فترة زمنية واحدة، وتحليل التباين في استجاباتهم والعلاقات الإحصائية بينها (Creswell, 2018).

6.2 مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة كليات التربية بجامعة الزاوية خلال العام الدراسي 2025-2026م، وبلغ عددهم 4691 طالباً وطالبة موزعين على كليات التربية بالزاوية وأبي عيسى وناصر. واختيرت عينة عشوائية طبقية بلغ حجمها 450 طالباً وطالبة، بما يعادل نحو 9.6% من المجتمع الكلي. وجاء توزيع العينة متناسباً تقريباً مع حجم كل كلية، كما هو موضح في الجدول الآتي.

الجدول (1): توزيع مجتمع الدراسة وعينتها بحسب الكلية والجنس

الكلية	حجم المجتمع	حجم العينة	النسبة من العينة	ذكور	إناث
كلية التربية الزاوية	2382	228	50.7%	0	228
كلية التربية أبي عيسى	1797	173	38.4%	0	173
كلية التربية ناصر	512	49	10.9%	15	34
الإجمالي	4691	450	100%	15	435

يعكس التوزيع الفعلي للعينة غلبة كبيرة للإناث، وهي سمة مرتبطة ببنية الالتحاق بكليات التربية محل الدراسة، لكنها تحد من إمكانية تعميم النتائج على الطلبة الذكور.

6.3 أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة على استبانة صُممت بالاستفادة من الأدبيات والدراسات السابقة، ثم عُرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين للتحقق من وضوح الفقرات وملاءمتها لموضوع الدراسة.

وتكونت الأداة في صورتها النهائية من قسم للبيانات الديموغرافية و30 فقرة موزعة بالتساوي على محورين:

1. محور مشكلات القبول الجامعي، ويتكون من 15 فقرة.

2. محور الآثار الأكاديمية المدركة، ويتكون من 15 فقرة.

واستخدم مقياس ليكرت الخماسي لتقدير استجابات الطلبة، وفق البدائل الآتية:

- أوافق بشدة: 5 درجات.
- أوافق: 4 درجات.
- محايد: 3 درجات.
- لا أوافق: درجتان.
- لا أوافق بشدة: درجة واحدة.

وتشير الدرجة الأعلى في محور مشكلات القبول الجامعي إلى إدراك مستوى أكبر من المشكلات.

6.4 ترميز مؤشر الأثر الأكاديمي

صيغت فقرات محور الأثر الأكاديمي في اتجاه سلبي، مثل الشعور بالإحباط، وضعف التركيز، وانخفاض الدافعية.

لذلك استخدمت المتوسطات الخام عند وصف مستوى الآثار السلبية، بحيث تعني الدرجة الأعلى وجود أثر سلبي أكبر.

أما عند تحليل العلاقة الارتباطية، فقد عكست درجات هذه الفقرات باستخدام المعادلة الآتية:

الدرجة المعكوسة = 6 - الدرجة الأصلية

وذلك لتكوين مؤشر للأداء الأكاديمي المدرك ترتفع قيمته كلما كان الأداء والتكيف الأكاديمي أفضل.

وبناء على ذلك، يكون الاتجاه المتوقع للعلاقة سالبًا؛ فكلما زادت مشكلات القبول الجامعي انخفض مؤشر الأداء الأكاديمي المدرك.

6.5 صدق الأداة وثباتها

تحقق الصدق الظاهري وصدق المحتوى من خلال عرض الأداة على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وإجراء التعديلات المقترحة على بعض الفقرات.

كما أجريت دراسة استطلاعية على 40 طالبًا وطالبة من مجتمع الدراسة للتحقق من الاتساق الداخلي والثبات. وكانت معاملات ارتباط الفقرات بالمحاور التي تنتهي إليها دالة إحصائيًا.

واستخدم معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة، كما هو موضح في الجدول الآتي.

الجدول (2): معاملات ثبات أداة الدراسة

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	التقدير
مشكلات القبول الجامعي	15	0.880	مرتفع
الأثر/الأداء الأكاديمي المدرك	15	0.961	مرتفع جدًا
الأداة ككل	30	0.950	مرتفع جدًا

وتوضح القيم السابقة تمتع أداة الدراسة بدرجة مرتفعة من الثبات، بما يسمح باستخدامها في جمع بيانات الدراسة الأساسية.

6.6 إجراءات جمع البيانات والتحليل

بعد التحقق من صلاحية الأداة، وزعت الاستبانات على أفراد العينة وفق التوزيع الطبقي، ثم رُمزت البيانات وحُللت باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

واستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

1. التكرارات والنسب المئوية لوصف الخصائص الديموغرافية للعينة.
2. المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لترتيب فقرات محوري الدراسة.
3. معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الأداة.
4. معامل ارتباط بيرسون لاختبار العلاقة بين مشكلات القبول ومؤشر الأداء الأكاديمي المدرك.
5. مربع معامل الارتباط لبيان نسبة التباين المشترك بين المتغيرين.

7. النتائج

7.1 مستوى مشكلات القبول الجامعي

بلغ المتوسط الكلي لمحور مشكلات القبول الجامعي 3.24 من 5، أي بوزن نسبي بلغ 64.8%، وهو مستوى متوسط يميل إلى الارتفاع.

وتراوحت متوسطات فقرات المحور بين 2.61 و3.85، ويوضح الجدول الآتي ترتيب مشكلات القبول بحسب المتوسط الحسابي.

الجدول (3): ترتيب مشكلات القبول الجامعي لدى أفراد العينة

الترتيب	العبارة	المتوسط	الوزن النسبي
1	عدد المقبولين في بعض التخصصات أكبر من الإمكانيات المتوفرة	3.85	77.0%
2	لا يوجد تنسيق كافٍ بين الكليات حول أعداد المقبولين	3.66	73.2%
3	توزيع الطلبة بين التخصصات غير متوازن	3.52	70.4%
4	معايير المفاضلة بين الطلبة غير عادلة	3.49	69.8%
5	لم يكن هناك توجيه واضح بشأن التخصصات المتاحة قبل القبول	3.39	67.8%
6	القبول تم دون مراعاة الحالة الاجتماعية أو الجغرافية	3.33	66.6%
7	نظام القبول المركزي يقيد حرية الطالب في اختيار التخصص	3.31	66.2%
8	واجهت صعوبات في تعديل الرغبات بعد القبول الأولي	3.21	64.2%
9	القبول لا يراعي الميول والقدرات الفردية	3.18	63.6%
10	لم يتم إعلامي بشكل كافٍ بحقوقى أثناء عملية القبول	3.12	62.4%
11	شروط القبول في الكلية غير واضحة	3.07	61.4%
12	تم قبولى دون مراعاة معدل الشهادة الثانوية	3.06	61.2%
13	تم قبولى في كلية لم أرغب فيها من الأساس	2.95	59.0%
14	إجراءات القبول معقدة وتستغرق وقتاً طويلاً	2.90	58.0%
15	أُجبرت على الالتحاق بتخصص لم أرغبه	2.61	52.2%

تشير النتائج إلى أن المشكلات الأعلى لم تكن مرتبطة أساساً بتعقيد الإجراءات، بل بإدارة الطاقة الاستيعابية والتنسيق والتوزيع بين التخصصات.

فقد احتلت زيادة أعداد المقبولين عن الإمكانيات المتاحة المرتبة الأولى، تلتها محدودية التنسيق بين الكليات، وعدم التوازن في توزيع الطلبة بين التخصصات.

أما الإكراه المباشر على الالتحاق بتخصص غير مرغوب فجاء في المرتبة الأخيرة، وهو ما يوحي بأن المشكلة تتخذ غالباً صورة قيود مؤسسية وتوزيعية، أكثر من كونها إجباراً مباشراً وصريحاً.

7.2 مستوى الآثار الأكاديمية السلبية المدركة

بلغ المتوسط الخام الكلي للآثار الأكاديمية السلبية المدركة 3.25 من 5، بما يعادل وزناً نسبياً صحيحاً يقارب 64.9%.

وبين الجدول الآتي متوسطات الفقرات الخام، حيث تعني القيمة الأعلى إدراك أثر سلبي أكبر.

وقد أعيد حساب الأوزان النسبية بقسمة المتوسط على 5 وضربه في 100، لأن بعض الأوزان الواردة في الجداول الأولية للدراسة لم تكن متنسقة حسابياً.

الجدول (4): ترتيب الآثار الأكاديمية السلبية المدركة

الترتيب	العبارة	المتوسط الخام	الوزن النسبي المصحح
1	أشعر بالإحباط لعدم قبولي في التخصص الذي أرغب به	3.415	68.3%
2	أشعر بالعجز عن تحقيق طموحاتي الأكاديمية بسبب التخصص المفروض	3.406	68.1%
3	أجد صعوبة في فهم المواد الدراسية بسبب عدم اهتمامي بالتخصص	3.351	67.0%
4	أهملت الدراسة لفترات بسبب شعوري بالإجبار على هذا التخصص	3.348	67.0%
5	أشعر أنني أقل تحفيزاً من زملائي بسبب تخصصي الحالي	3.332	66.6%
6	أدائي الأكاديمي تأثر بسبب التخصص غير المناسب	3.312	66.2%
7	أواجه صعوبة في التركيز داخل المحاضرات بسبب عدم الرغبة في التخصص	3.300	66.0%
8	تخصصي الحالي لا ينسجم مع اهتماماتي	3.280	65.6%
9	أشعر بالقلق بشأن مستقبلي المهني	3.268	65.4%
10	عدم اقتناعي بالتخصص يؤثر في حضوري وانتظامي في الدراسة	3.255	65.1%

11	أشارك أقل في الأنشطة الجامعية بسبب التخصص	3.248	65.0%
12	أفكر في تغيير تخصصي أو الانسحاب من الكلية	3.228	64.6%
13	مشكلات القبول أثرت في دافعيي للتعلم	3.167	63.3%
14	لو تم قبولي في التخصص الذي أرغبه لتحسن مستواي الأكاديمي	3.083	61.7%
15	درجاتي الدراسية انخفضت بسبب قلة الاهتمام	2.698	54.0%

تظهر النتائج أن الآثار الأعلى كانت نفسية وأكاديمية متداخلة، وتمثلت في الإحباط، والشعور بتعطل الطموح، وصعوبة فهم المواد بسبب ضعف الاهتمام، وإهمال الدراسة، وانخفاض التحفيز.

وفي المقابل، جاءت العبارة الخاصة بانخفاض الدرجات في المرتبة الأخيرة، ما يشير إلى أن أثر عدم التوافق مع التخصص قد يظهر أولاً في الدافعية والانخراط والرضا، قبل أن ينعكس بصورة مباشرة ومعلنة على الدرجات الدراسية.

7.3 العلاقة بين مشكلات القبول والأداء الأكاديمي المدرك

بعد عكس ترميز فقرات الأثر الأكاديمي السلبية لتكوين مؤشر يرتفع بارتفاع الأداء والتكيف الأكاديمي المدرك، استخدم معامل ارتباط بيرسون لاختبار العلاقة بين المتغيرين.

الجدول (5): العلاقة بين مشكلات القبول ومؤشر الأداء الأكاديمي المدرك

المتغيران	حجم العينة N	معامل بيرسون r	قيمة p	مربع الارتباط r^2	التفسير
مشكلات القبول × مؤشر الأداء الأكاديمي المدرك	450	-0.631	أقل من 0.001	0.398	علاقة سالبة قوية ودالة

تدل قيمة معامل الارتباط البالغة -0.631 على أن ارتفاع إدراك مشكلات القبول ارتبط بانخفاض الأداء الأكاديمي المدرك.

كما يشير مربع معامل الارتباط، البالغ 0.398، إلى وجود 39.8% من التباين المشترك بين المتغيرين. ولا ينبغي تفسير هذه النسبة بوصفها أثراً سببياً خالصاً؛ لأن تصميم الدراسة مقطعي ارتباطي، ولأن متغيرات أخرى، مثل جودة التدريس، والدعم الأكاديمي، والظروف الاقتصادية، والدافعية السابقة، لم تدخل في التحليل.

8. مناقشة النتائج

8.1 مشكلات الطاقة الاستيعابية والتنسيق

أظهرت الدراسة أن تجاوز أعداد المقبولين للإمكانات المتاحة كان المشكلة الأعلى، تلاه ضعف التنسيق بين الكليات وعدم التوازن في توزيع الطلبة بين التخصصات.

وتعكس هذه النتيجة خللاً في المواءمة بين قرارات القبول والقدرة الفعلية للبرامج على توفير القاعات وأعضاء هيئة التدريس والخدمات الأكاديمية المناسبة.

ومن منظور الأنظمة، تؤدي زيادة المدخلات دون تعديل موازٍ في الموارد والعمليات إلى ضغط على مكونات النظام كافة، وقد يظهر ذلك في ارتفاع كثافة الفصول، وضعف التواصل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وصعوبة التقويم والمتابعة الفردية (Katz & Kahn, 1978).

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه بعض الدراسات المحلية من أن التوسع غير المنظم في القبول يمثل تحدياً لجودة التعليم الجامعي، ويؤثر في فاعلية العملية التعليمية ومستوى التفاعل داخل القاعات الدراسية (عبد الرحمن، 2020؛ بن عصمان وبن عصمان، 2024).

كما تشير النتيجة إلى أهمية إعداد خطة قبول سنوية، لا تعتمد فقط على عدد خريجي التعليم الثانوي الراغبين في الالتحاق بالجامعة، بل تأخذ في الاعتبار قدرة كل كلية وقسم على استيعاب الطلبة وتقديم تعليم ذي جودة مقبولة.

8.2 العدالة والمعلومات والإرشاد

جاءت عدالة المفاضلة ووضوح التوجيه قبل القبول ضمن المشكلات البارزة التي أشار إليها أفراد العينة. ولا تقتصر الشفافية في القبول على نشر الشروط العامة، بل تشمل شرح أسس المفاضلة، وتقديم معلومات واضحة وقابلة للمقارنة عن البرامج والتخصصات، وإتاحة فرصة واقعية للطلبة لتعديل رغباتهم. ويؤدي ضعف المعلومات إلى تقييد الاختيار العقلاني للطلاب، إذ يصبح القرار مبنيًا على معرفة ناقصة أو على بدائل محدودة. كما أن عدم مراعاة الميول والقدرات قد يضعف شعور الطالب بالإنصاف والانتماء إلى التخصص.

وتتفق هذه النتيجة مع منظور العدالة التوزيعية الذي يربط شرعية توزيع الفرص بوضوح القواعد وإنصافها (Rawls, 1971). كما تتوافق مع ما توصلت إليه خليفة (2022) بشأن الحاجة إلى تطوير معايير القبول وربطها باللوائح ومعايير الجودة والشفافية.

8.3 طبيعة الأثر الأكاديمي المدرك

تصدرت مشاعر الإحباط المرتبطة بعدم الالتحاق بالتخصص المرغوب، والشعور بتعطيل الطموحات الأكاديمية، وصعوبة فهم المقررات، قائمة الآثار المدركة.

ويشير ذلك إلى أن العلاقة بين القبول والأداء ليست علاقة ميكانيكية أو مقتصرة على الدرجات، بل تمر عبر مسارات نفسية وسلوكية تشمل الدافعية والتركيز والمشاركة والانتظام والرضا عن التخصص.

ويؤيد ذلك تصور (Tinto, 1993)، الذي يربط الاستمرار والنجاح بدرجة اندماج الطالب في البيئة الأكاديمية والاجتماعية، كما يتفق مع (Astin, 1997) في تأكيده أهمية انخراط الطالب الفعلي في الأنشطة والخبرات الجامعية.

ومن الملاحظ أن انخفاض الدرجات جاء في المرتبة الأخيرة بين الآثار المدركة، وهو ما قد يعني أن الطالب يشعر أولاً بتراجع الحماس والتركيز والاهتمام، قبل أن يتحول ذلك إلى انخفاض فعلي أو ملحوظ في الدرجات.

وقد يكون ذلك أيضًا ناتجًا عن تحفظ بعض الطلبة عن الاعتراف بانخفاض مستواهم الأكاديمي، أو عن وجود عوامل تعويضية تساعد على النجاح رغم عدم رضاهم عن التخصص.

8.4 تفسير العلاقة الارتباطية

كانت العلاقة بين مشكلات القبول ومؤشر الأداء الأكاديمي المدرك سالبة وقوية ودالة إحصائيًا. ويعني ذلك أن الطلبة الذين سجلوا إدراكًا أعلى لغموض القبول، وعدم عدالته، وضعف التوجيه، والتوزيع غير المتوازن، كانوا أكثر ميلًا إلى الإبلاغ عن انخفاض الدافعية والتركيز والانتظام والرضا الأكاديمي، بعد عكس ترميز المقياس. وتتفق النتيجة في اتجاهها العام مع الأدبيات التي تربط خصائص الالتحاق وخبرات المؤسسة بنتائج الطالب الأكاديمية والشخصية. (Pascarella & Terenzini, 2005)

كما تتفق مع بعض الدراسات المحلية التي تناولت ارتباط نظم القبول بجودة التعليم والتحصيل الدراسي (محمد، 2020؛ الرقعي، 2021).

ومع ذلك، لا يمكن الجزم بأن مشكلات القبول وحدها سببت انخفاض الأداء؛ فقد يكون الطلبة الأقل رضا عن تخصصاتهم أكثر ميلًا إلى تقييم إجراءات القبول بصورة سلبية.

كما قد تتدخل عوامل مشتركة أخرى، مثل الخلفية الأكاديمية السابقة، والظروف الاقتصادية، وجودة الإرشاد، ومستوى التدريس، والدافعية الشخصية، والدعم الأسري والاجتماعي.

ولذلك تمثل النتيجة دليلًا ارتباطيًا قويًا يستدعي إجراء دراسات طولية تستخدم المعدلات الفعلية وبيانات القبول الرسمية، ولا تمثل إثباتًا نهائيًا للعلاقة السببية.

9. الاستنتاجات

في ضوء نتائج الدراسة يمكن استخلاص ما يأتي:

1. يدرك طلبة كليات التربية بجامعة الزاوية وجود مشكلات في نظام القبول بدرجة متوسطة تميل إلى الارتفاع.
2. تتركز المشكلات الأساسية في تجاوز الطاقة الاستيعابية، وضعف التنسيق المؤسسي، وعدم التوازن في توزيع الطلبة بين التخصصات، أكثر من تركيزها في التعقيد الإجرائي وحده.
3. تظهر الآثار الأكاديمية المدركة أولًا في الإحباط، وضعف الدافعية، والتركيز، والانتظام، والرضا عن التخصص، بينما يكون الاعتراف بانخفاض الدرجات أقل وضوحًا.
4. ترتبط زيادة مشكلات القبول بانخفاض قوي ودال إحصائيًا في مؤشر الأداء الأكاديمي المدرك.
5. تؤكد النتائج ضرورة التعامل مع القبول بوصفه سياسة أكاديمية مرتبطة بالجودة والاندماج والنجاح الجامعي، وليس بوصفه إجراء تسجيل منفصلًا عن العملية التعليمية.
6. لا تكفي زيادة فرص الالتحاق بالتعليم العالي وحدها لضمان العدالة والجودة، ما لم تقترن بتوزيع متوازن للطلبة، وإرشاد أكاديمي فعال، ومواءمة بين القبول والإمكانات المتاحة.

7. يمثل تحسين سياسات القبول خطوة أولية وأساسية لتحسين خبرة الطالب الأكاديمية وتقليل احتمالات التعثر وعدم الرضا والانسحاب.

10. التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الدراسة بما يأتي:

1. إعداد خطة سنوية للقبول تعتمد على الطاقة الاستيعابية الفعلية لكل كلية وقسم، وتشمل أعداد أعضاء هيئة التدريس والقاعات والمختبرات والخدمات الطلابية.
2. إنشاء آلية تنسيق مركزية بين إدارة جامعة الزاوية وكليات التربية، لتحديد أعداد المقاعد ومراجعتها قبل فتح باب القبول.
3. نشر شروط القبول والمفاضلة بصورة واضحة ومبسطة، مع توفير قنوات للاستفسار والتظلم وتعديل الرغبات ضمن مدد زمنية معلنة.
4. تفعيل الإرشاد الأكاديمي والمهني قبل القبول، من خلال تعريف الطلبة بمحتوى التخصصات ومتطلباتها وفرصها المهنية.
5. إدخال مقاييس مناسبة للميول والاستعداد، ومقابلات أو اختبارات تخصصية في البرامج التي تتطلب سمات أو كفايات محددة، دون جعلها عائقاً غير منصف أمام الوصول إلى التعليم.
6. تطوير نظام للإنذار المبكر يتابع الطلبة الذين يظهر لديهم ضعف في الدافعية أو الانتظام أو الرغبة في الانسحاب، وتقديم الدعم الأكاديمي والنفسي لهم.
7. ربط بيانات القبول بالمعدلات والتعثر والانسحاب والتحويل والتخرج، وإصدار تقارير سنوية تستخدم بوصفها تغذية راجعة لتعديل سياسة القبول.
8. إتاحة مسارات مرنة للتحويل بين التخصصات وفق ضوابط أكاديمية وطاقة استيعابية معلنة.
9. إجراء مراجعة دورية لمعايير القبول، بمشاركة الأقسام العلمية وأعضاء هيئة التدريس والطلبة والجهات المسؤولة عن الجودة.
10. تطوير منصة إلكترونية موحدة توفر للطلبة معلومات دقيقة عن الكليات والتخصصات وشروط القبول والطاقة الاستيعابية وفرص العمل المتوقعة.
11. ربط سياسة القبول باحتياجات سوق العمل، دون إهمال ميول الطلبة وقدراتهم وحققهم في الاختيار.
12. دعم كليات التربية بالموارد البشرية والمادية اللازمة قبل زيادة أعداد المقبولين فيها.

11. حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

1. اعتمد قياس المتغير الأكاديمي على إدراك الطلبة، ولم يستخدم المعدلات التراكمية أو الدرجات المسجلة رسمياً.
2. لا يسمح التصميم المقطعي بإثبات العلاقة السببية أو تحديد التسلسل الزمني بين المتغيرات.

3. تحد غلبة الإناث في العينة، ووجود الذكور في كلية واحدة تقريبًا، من تعميم النتائج بحسب الجنس.
4. اقتصرَت الدراسة على ثلاث كليات للتربية في جامعة واحدة، وقد تختلف السياسات والموارد في جامعات أو كليات أخرى.
5. قد تتأثر الاستجابات بالتحيز الذاتي، أو برغبة بعض الطلبة في تقديم تفسير خارجي للصعوبات الأكاديمية.
6. لم تتضمن الدراسة متغيرات أخرى قد تؤثر في الأداء الأكاديمي، مثل المعدل في الثانوية، والوضع الاقتصادي، وجودة التدريس، والدعم الأسري، والصحة النفسية.
7. اعتمدت الدراسة على الاستبانة وحدها، دون إجراء مقابلات أو مجموعات تركيز لتفسير تجارب الطلبة بصورة أعمق.

12. مقترحات للبحوث المستقبلية

تقترح الدراسة إجراء البحوث الآتية:

1. إجراء دراسة طولية تبدأ من مرحلة القبول، وتتابع المعدل التراكمي والتعثُر والتحويل والانسحاب حتى التخرج.
2. بناء نموذج انحدار متعدد يشمل المعدل في الشهادة الثانوية، والخلفية الاجتماعية، والدافعية، وجودة التدريس، والدعم الأكاديمي.
3. مقارنة كليات التربية بكليات علمية ومهنية أخرى داخل جامعة الزاوية وخارجها.
4. استخدام المقابلات ومجموعات التركيز لفهم كيفية اتخاذ الطلبة قرارات التخصص، وكيف يفسرون العدالة والشفافية في القبول.
5. تقويم أثر برنامج إرشاد قبل القبول أو برنامج تمهيدي على الرضا والاندماج والأداء الأكاديمي الفعلي.
6. دراسة العلاقة بين التوافق مع التخصص والمعدل التراكمي الفعلي للطلبة.
7. دراسة أثر إمكانية التحويل بين التخصصات في تقليل الانسحاب وتحسين الرضا الأكاديمي.
8. إجراء دراسات مقارنة بين الجامعات الليبية في سياسات القبول والطاقة الاستيعابية وجودة المخرجات.
9. دراسة وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين بشأن مشكلات القبول، ومقارنتها بوجهات نظر الطلبة.

المراجع

1. بن عصمان، خيرية، وبن عصمان، منى. (2024). سياسات القبول بكليات التربية جامعة طرابلس بين الواقع والمأمول. *المجلة الليبية للدراسات التربوية*، جامعة طرابلس.
2. جامعة الزاوية. (2023). *الدليل الأكاديمي واللوائح التنظيمية*. الزاوية: مطبعة الجامعة.
3. خليفة، سعاد. (2022). تقييم سياسات القبول في التعليم العالي الليبي ومدى توافقها مع التشريعات الوطنية. *مجلة جامعة الزاوية*.
4. الرقيعي، بدر. (2021). مقترح لتطوير سياسات قبول الطالب بمؤسسات التعليم العالي الليبية في ضوء بعض التجارب الدولية. *مجلة جامعة مصراتة للعلوم التربوية*.

5. عبد الرحمن، حسين. (2020). أثر الكثافة الطلابية على التحصيل العلمي في كليات التربية بليبيا. *مجلة العلوم التربوية، جامعة بنغازي*.
6. محمد، صالح. (2020). التحصيل الدراسي وعلاقته بطريقة قبول الطلبة. *المجلة الليبية للعلوم التربوية، جامعة بنغازي*.
7. وزارة التعليم العالي الليبية. (2010). *اللائحة التنظيمية للتعليم العالي: القرار رقم 501*.
8. وزارة التعليم العالي. (2023). *الدليل الإحصائي السنوي للجامعات الليبية*. طرابلس: المركز الوطني لضمان جودة التعليم.
9. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). (2020). *التقرير العالمي لرصد التعليم: الشمول والتعليم، الجميع بلا استثناء*. باريس: اليونسكو.
10. Astin, A. W. (1997). *What matters in college? Four critical years revisited*. Jossey-Bass.
11. Creswell, J. W. (2018). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
12. Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. Sage.
13. Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (2nd ed.). Wiley.
14. Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement, 30*, 607–610.
15. Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. Jossey-Bass.
16. Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
17. Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.
18. UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO.
19. Woolfolk, A. (2010). *Educational psychology* (11th ed.). Pearson.