357
المجلد 19 العدد 2 يونيو 2018

# مستوى تحقق قيم القبول في جامعات منطقة الرياض في ضوء مشروع القبول الموحد

**د. عثمان محمد المنيع**
قسم السياسات التربوية
كلية التربية – جامعة الملك سعود
almenaie@gmail.com

# مستوى تحقق قيم القبول في جامعات منطقة الرياض في ضوء مشروع القبول الموحد

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

**الملخص**

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف مدى تحقق قيم القبول في جامعات منطقة الرياض التابعة لمشروع القبول الموحد من وجهة نظر المتقدمين للقبول في تلك الجامعات، وكذلك تعرّف الفروق بين استجابات أفراد العينة نحو مستوى تحقق قيم القبول تعزى للاختلاف في التخصص المرغوب، ونتيجة القبول، والجنس، ولتحقيق أهداف الدراسة، صممت استبانة مكونة من (٤٤) فقرة موزعة على سبع قيم للقبول، وبعد التحقق من صدقها وثباتها، طبقت على عينة بلغت (٣٠٦١) طالباً وطالبةً واختيروا بطريقة عشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تحقق قيم القبول في جامعات منطقة الرياض جاء في المستوى المتوسط، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحقق قيم القبول تعزى إلى نتيجة القبول، لصالح المقبولين، وكذلك وجود فروق تعزى إلى الجنس لصالح الطلاب، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحقق قيمة العدالة فقط من قيم القبول تُعزى إلى التخصص المرغوب.

**الكلمات المفتاحية:** معايير القبول، قيم وسياسات القبول، مشروع القبول الموحّد.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٧/١/٢م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٧/٦/٢٨م

# The Attainment Level of the Value-based Admissions in View of the Unified Admission Project at the Universities of Riyadh Region

**Dr. Othman M. Almenaie**
Department of Educational Policy
College of Education - King Saud University

## Abstract

This study aimed to determine the level of attainment of the value-based admissions from the point of view of the Unified Admission Project at the universities of the Riyadh region, as perceived by the applicants for admission to those universities. It also aimed at identifying the differences between the responses of the study sample towards the attainment level attributed to the differences in the variables of gender and major, and the result of the admissions. To achieve the objectives of the study, a questionnaire was developed by the researcher .It consisted of 44 items distributed to seven admission standards. After verifying the validity and reliability, the questionnaire was applied to a random sample of 3061 students. The results of the study showed a moderate level of fulfilling admission standards at the universities of the Riyadh region. The study also indicated statistically significant differences in the level of fulfilling admission standards, which was attributed to the result of the admission variable, in favor of the students who were admitted. Similarly, statistically significant differences were also observed in the level of fulfilling admission values that were attributed to the gender variable, in favor of the male students. On the other hand, no statistically significant differences were observed in the level of fulfilling admission standards attributed to the student's major.

**Keywords:** Admission Standards, Admission Values and Policies, the Unified Admission Project.

# مستوى تحقق قيم القبول في جامعات منطقة الرياض في ضوء مشروع القبول الموحد

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

## المقدمة

يمثل التعليم الجامعي قمة الهرم التعليمي، مما يجعله يتحمل العبء الأكبر في إحداث التنمية المنشودة، باعتبارها الرصيد الاستراتيجي الذي يمد المجتمع بكل احتياجاته من الكوادر البشرية القادرة على النهوض بأعباء التنمية في مجالات الحياة المختلفة، وتزداد محورية التعليم أهمية مع الدخول في زمن الاقتصاد القائم على المعرفة؛ لذا يعول على التعليم الجامعي في بناء القاعدة الفكرية اللازمة لإنتاج المعرفة وتوظيفها.

وعند الحديث عن التعليم الجامعي تحتل قضية القبول صدارة الموضوعات التي تشغل المهتمين بالتعليم الجامعي؛ لأنها تواجه المجتمع كل عام، وتمسّ رغبات عددٍ كبيرٍ من أفراد المجتمع، كما أن أصعب القرارات التي تواجهها الجامعات اليوم قرار انتقاء طلابها من بين الأعداد الكبيرة المتقدمة لها. والقبول الجامعي له أكثر من منظور مختلف؛ فمن منظور الطلبة تعني الفعالية إتاحة التعليم الجامعي لهم، وفتح فرص الحياة أمامهم، أما بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي فإن ما يهمها هو قدرتها على الحصول على دور فعال في اختيار الطلبة، ومدى تناسب إمكاناتها وقدرتها الاستيعابية لأعداد الطلبة المقيّدين بها؛ ومن منظور الحكومة فإن الانتقال الناجح من التعليم الثانوي للتعليم العالي يعني وجود عدالة تتسم بالكفاءة، والعدالة تحقق نتائج تخدم الاحتياجات الوطنية إضافةً إلى احتياجات الأفراد، والتحدي الذي يواجه سياسات القبول هو إيجاد آلية مقبولة لإدارة القبول والانتقال من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي تحقق التوازن بين هذه المصالح المختلفة. (البنك الدولي، ٢٠١٠: ١٤٤-١٤٥).

وقد بدأت مؤسسات التعليم العالي في مواجهة هذا التحدي بشكلٍ بارز في السنوات الأخيرة مما دفعها إلى الالتزام بمجموعة من المبادئ والقيم التي تضمن إتاحة القبول، مع الأخذ في الاعتبار جدارة الطالب في الالتحاق بالدراسة الجامعية، والعدالة والمساواة بين المتقدمين، كما أن الالتزام بالقيم له دور كبير في استقرار النظام وثباته في مواجهة التحديات، وتهذب سلوك

الأفراد وتوجههم حسب مقتضيات المصلحة العامة، وهذا ما يؤكده دسوقي (٢٠٠٠: ١١١) في أن القيم هي الموجه الرئيس لسلوك الأفراد لانتهاج مواقف معينة، وتساعدنا على الحكم على أفعالنا وأفعال الآخرين، وتقييم ما إذا كنا على حق وذوي كفاءة مثل الآخرين، وأيضا تمكننا القيم من الاستفادة من توجيهات الآخرين وتأثيراتهم، وتجلي لنا أيّ الأفعال تستحق التحدي؟ كما أنها –أي القيم–هي الداعمة للأنظمة، وتحافظ على البناء الاجتماعي.

تدعم النظرية الوظيفية ضرورة توفر القيم في المحافظة على بقاء أيّ نظام اجتماعي، فتشير إلى أن مجموعة القيم تشكل الإطار المعياري في تكامل وتوازن واستمرار النظم، ويرى (بارسونز) –أحد العلماء البارزين في النظرية البنائية الوظيفية– أن ارتباط القيم بالتنظيم تعطي له الشرعية في الوجود والبقاء، ومن جهة أخرى يؤكد على دور المؤسسة التعليمية في عملية الاختيار التي تعتمد على التهيئة والإعداد لهذه العملية عن طريق اختيار طلاب على أساس الجدارة، وتبدأ عملية الاختيار في تحديد أولئك الطلاب الذين يُسمح لهم بمواصلة دراستهم الجامعية من بين خريجي الإعداد العام (الحامد، ١٩٩٦: ٥٩).

ووفقًا لهذه النظرية، فإن سياسات ومعايير نظام القبول في الجامعات يجب أن تعتمد على قيم لإقامة مجتمع الاستحقاق الذي يعتمد على الجدارة والعدالة بين المتقدمين؛ فمن يستحق منهم الدراسة –بناءً على قدراته العقلية وإنجازاته الدراسية– يجد مكانه المناسب في التعليم.

وتشير بعض الدراسات إلى ضرورة الالتزام بقيم القبول في الجامعة؛ حيث بيّنت دراسة بريدجر وشاو ومور (Bridger, Shaw, & Moore, 2012) أن استخدام السياسات والإجراءات التي تثبت توفر القيم في عملية القبول تؤدي إلى عدم التمييز بين الطلبة ذوي الخلفيات المختلفة، ويفضي إلى زيادة ثقة الطلبة في مؤسسات التعليم الجامعي، كما يؤدي إلى اختيار الطالب الأكفأ وإلى التميز الأكاديمي للجامعات، ومن جهة أخرى فإن عدم الالتزام بقيم ومبادئ القبول يؤثر بشكل سلبي على التنمية والتقدم؛ فقد كشفت دراسة كيجن ويابينغ (Qijun & Yaping, 2015) أن نقص مبدأ الشفافية وسوء تصميم اختبارات القبول يؤدي إلى انتشار الفساد في عملية القبول، وفي النهاية إلى ضعف ثقة الطالب في المؤسسات الأكاديمية، بل وفي المجتمع ككل، كما أوضحت دراسة حديثة نسبيًّا أن عدم المساواة في الحصول على التعليم الجامعي في بعض المقاطعات الصينية قد أثر سلبًا على النمو الاقتصادي لتلك المناطق (Yu, Yu, Jong & Storm, 2015).

ومن الدراسات البارزة التي تناولت قيم القبول في التعليم الجامعي دراسة قام بها البنك الدولي (٢٠١٠)، والتي أشارت إلى أن ما يوجِّه سياسات قبول الطلاب في التعليم التالي للمرحلة الثانوية في الاقتصاديات المتقدمة، المتحولة من النظام النخبوي إلى النظام الجماعي

عادة هي المعايير المرتكزة على القيم التالية:

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

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

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

**المساواة (الأفقية):** يجب أن تكون الفرصة متاحة للجميع، كما يجب ألّا يمارس التمييز بشكل منهجي ضد طلاب معينين على أساسٍ من ظروفهم الاجتماعية أو سماتهم الشخصية، أو الجهات المنتسبين إليها أو مواقعهم.

وقدمت دراسة موسى والعتيبي (٢٠١٢) تصورًا مقترحًا لتطوير نظم القبول بالتعليم الجامعي في الدول العربية، وأشار التصور بأن ما يحكم ويوجِّه سياسات قبول الطلاب في التعليم الجامعي هي المعايير القائمة على قيم القبول التالية: النزاهة، أيّ: عدم التحيز عندما يتعلق الأمر بإصدار حكم ما؛ الشفافية: وضوح آليات وإجراءات القبول للجميع؛ الجدارة: توافر قواعد ومقومات الاستحقاق للطالب الجامعي؛ العدالة: الإنصاف وتجنب الظلم وإعطاء كل طالب حقه؛ الكفاءة: القدرة على إجراءات علميات القبول باحترافية؛ المرونة: السلاسة والسهولة في التنقل من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي طبقًا لرغبة الطالب وإمكاناته؛ **الجودة:** التحسين المستمر لعمليات قبول الطلاب بالتعليم الجامعي.

وأشار تقرير مراجعة القبول في التعليم العالي البريطاني إلى أن قيم القبول تعني نظام القبول الذي يقدم فرصًا متساوية لجميع الطلاب المتقدمين للجامعة، بغض النظر عن خلفياتهم، وتمكينهم من دراسة التخصصات التي ترفع من قدراتهم وتلبي طموحهم، ويتميز هذا القبول بارتكازه على مجموعةٍ من المبادئ، وهي: الشفافية، والجدارة، والمرونة (Admissions to Higher Education Review, 2015: 8).

كما أشار الدهشان (٢٠١٥) إلى أن التوسع والتنوع في الأنماط والتخصصات التي تتيحها مؤسسات التعليم العالي فتحت أمام الطلبة فرصًا أوسع لممارسة اختيارهم فيما يدرسونه، وأين يدرسونه؟ وكيف يدرسونه؟ الأمر الذي يتطلب مزيدًا من الانفتاح والتنوع في معايير الاختيار، بما يعكس زيادة التنوع في الفرص والتحول نحو المعايير التي تظهر مزيدًا من الاهتمام بالقدرات التي يظهرها الخريج، وهذا يتطلب ضرورة أن تتسم سياسات القبول بالمعايير الآتية: الجدارة، العدالة الشفافية، المساواة.

وفي الجانب الآخر أشار هاريس (Harris, 2007: 183) إلى أن العامل الهام لمقاومة التمييز بين الطلبة هو تحقيق العدالة في القبول الجامعي، وأوضح تقرير مكتب مجلس الوزراء البريطاني (Milburn, 2009: 44) إلى أن القبول العادل في الجامعات يؤدي إلى الوصول العادل للمهن في بريطانيا، ويؤدي إلى الكفاءة والتميز المهني، وأشار لوكس (Lucas، ٢٠٠١) إلى أن تكافؤ فرص القبول لا يعني عدم الاهتمام بكفاءة المتقدمين للتعليم الجامعي، وإنما يعني أن يكون التنافس عادلًا لقبول الأفضل جدارة من بين المتقدمين، من خلال تطبيق معايير تنافسية حاسمة على جميع المتقدمين.

كما أن المساواة من القيم الهامة التي تدعم قيم القبول، وتضمن أن يكون الطالب على قدر المساواة مع زملائه في فرصة التعليم الجامعي؛ حيث أشار يو (Yue, 2015) إلى أن تحقيق المساواة في التعليم الجامعي يتطلب توفير فرص متكافئة لقبول الطلاب الأفضل، بغض النظر عن المستوى التعليمي أو الاقتصادي للآباء، أو انتمائهم إلى المناطق المختلفة.

أما بالنسبة للجودة فقد أشار جان ولكهاني وكفمان وكاريمي (Jan, Lakhani, Kaufman, & Karimi, 2016) إلى أهمية تطوير وتجويد القبول باستمرار؛ ليقابل النمو المهني، ولتكن الجودة جزءًا من البرنامج الأكاديمي، وأشار إلى تجربة جامعة أجا خان للتمريض في مدينة كراتشي بباكستان؛ فقد طورت قبول إعداد الممرضات ليحصلن على درجة البكالوريوس، والدراسات العليا، بعد أن كن يحصلن على دبلوم لمدة عامين فقط، وقد أعدت معايير للقبول تتضمن حصول المتقدمين للقبول على دبلوم التمريض لا تقل الدراسة فيها عن ثلاث سنوات، ودبلوم سنة في تخصص التمريض.

وفيما يخص الجدارة، أشار شولروف وتورنر وهاتي (Shulruf, Turner, & Hattie, 2009) إلى أن الطلبة الذين يُقبلون من مدارس لها تصنيف عال، وتتسم بنظام جودة أعلى، يحققون معدلات أعلى في البرامج الأكاديمية بالجامعة مقارنة بالطلبة الذين يأتون من مدارس منخفضة في التصنيف؛ ولذلك يجب الأخذ في الاعتبار تصنيف المدارس المتخرج منها الطلبة، وكذلك نتائج الاختبار الوطني المقنن للقبول؛ لتحقيق قيمة الجدارة في القبول، كما وجدت دراسة باي وتشي وكيان (Bai, Chi, & Qian, 2014) علاقة إيجابية بين اختبار جدارة القبول والتنبؤ بالتقدم الأكاديمي للطالب.

إن تطوير معايير وإجراءات القبول لتصبح مرنة يعد من المبادئ الهامة في نظام القبول؛ فقد بينت دراسة يانغ (Yang, 2014) أن نتائج الاختبار الوطني للقبول في الجامعات بالصين أكثر ارتباطًا بالتقدم الأكاديمي للطلاب في الجامعات من نتائج الاختبار التحصيلي الشامل؛ ولذلك يجب أن تكون اختبارات القبول ذات مرونة في تنوعها، وسريعة في تغييرها إذا دعت الحاجة

لذلك، كما أشار ثورن (Thorne, 2015) إلى أهمية مرونة القبول ليشمل أصحاب المهن الذين يريدون دراسة مقرر أو أكثر مرتبط بمهنهم التي يعملون بها، بحيث يسمح للطالب بالعمل والدراسة معًا، ويتحقق ذلك بالمرونة في معايير القبول لتشمل الشهادات السابقة التي حصل عليها الطالب، أو تقديم خبراته من مصدر موثوق به مثل الجامعات أو الأجهزة الحكومية.

ومع أن هذه الدراسات والأدبيات ركزت على قيمة واحدة من قيم القبول إلاّ أن هذه القيمة يمكن أن يتضمنها قيم أخرى، فلا يمكن مناقشة العدالة بمعزل عن الجدارة، والمرونة، والمساواة، وهكذا.

والالتزام بالقيم في قبول طلبة الجامعات ليست شعارات تُعلن في المواقع الإلكترونية للجامعات أو كلمات يتغنى بها المسؤولون عن القبول، وإنما إجراءات وسياسات ومعايير فعلية للقبول تعكس تلك القيم؛ بحيث تقابل كل قيمة تتبناها المؤسسة الأكاديمية مجموعة من الإجراءات والسياسات والمعايير.

فقد حددت جامعة شارلز داروين (Charles Darwin University, 2013) مجموعة من الإجراءات والسياسات التي تدعم قيمة العدالة في القبول، وهي: أن يكون الحكم على المتقدمين للقبول طبقًا لخلفية أكاديمية تؤهلهم للنجاح في التخصصات الجامعية، ويتم الأخذ في الاعتبار بعض العوامل المرتبطة بالتخصص الذي يقبل فيه الطالب؛ مثل: كتابة تقرير عن مهارات الطالب والإنجازات الخاصة المرتبطة بالتخصص. ويتضمن القبول أيضًا ذوي الاحتياجات الخاصة والأقليات في المجتمع، وتلتزم الجامعة بإعلان عدد المقاعد المتاحة للدراسة، وعدد المتقدمين إليها، ونتائج القبول لجميع الطلاب.

كما أن الالتزام بمبدأ الجودة من المبادئ الهامة التي تدعم قيم القبول؛ فقد صدر عن قسم السياسات بالبرلمان الأوروبي مجموعة السياسات التي تدعم قيم الجودة في القبول، أهمها: استقلالية وحرية الجامعات في تحديد معايير وشروط القبول، إنشاء وحدات متخصصة لمراقبة ممارسات القبول وتغييرها وتطويرها بما يحقق أفضل الممارسات التي تدعم صناعة القرار الخاصة بسياسات القبول، وربط معايير القبول بالتخصصات المتاحة للطالب دراستها في الجامعة، وإتمام إجراءات القبول في وقت مبكر من العام الأكاديمي، وتعدد معايير القبول يساعد على اكتشاف قدرات الطالب وتحديد قبوله (Cecile, et al, 2014:12).

كما أشارت سافا وبورسيا ودانسي (Sava, Borca, & Dancui, 2014) أن تقييم تحقق التعلم القبلي من خلال عمل ملف كامل للطالب يضم تقييم مخرجات التعلم السابقة من خلال اختبارات وطنية مقننة، وخطة الطالب المهنية، واستعداده المهني، ومهاراته المعرفية

والاجتماعية والتقنية، والوثائق التي تحكي قصة حياة الطالب وميوله واهتماماته، ودراسة كافة المؤهلات التي يتمتع بها الطالب في حياته الأكاديمية، والمهنية، والشخصية، ونتائج مقابلاته مع المرشد الأكاديمي تضمن تحقق قيمة جودة القبول في التعليم العالي.

وأشار بانش (Bianch, 2014) إلى أن الكثير من الدول اتخذت إجراءات لتحقيق قيم القبول؛ فقد اتخذت الولايات المتحدة الأمريكية مجموعة إصلاحات في التعليم لتحقيق العدالة في القبول، وإتاحته لأكبر عدد ممكن من الطلاب، ولكنها حافظت على جودة التعليم من خلال زيادة عدد الجامعات حتى لا تتكدس الجامعات بالطلاب وتقل كفاءة التعليم ليزداد عدد الخريجين بنسبة (٣٤٪). كما قامت الصين بزيادة عدد المقاعد المخصصة للدراسة بنسبة (٢٠٠٪). كما أشار تود وسيلاجيو (Todd & Sergij, 2014) إلى أن تحقق جودة القبول في الاتحاد الأوربي يعتمد على الاختبارات التحريرية المقننة التي تقوم بإعدادها مراكز التقويم المتخصصة، والتي تقيس استعداد الطلاب للتعليم الجامعي.

كما أشارت دراسة نيومان وتروتوين وناجي (Neumann, Trautwein, Nagy &, 2011) إلى أنه يجب أن يتسم القبول بالتطوير والتغيير المستمر في ضوء الدراسات والبحوث التي تدرس العلاقة بين معايير القبول والإنجاز الأكاديمي؛ ليكون هناك توازن بين نتائج اختبار القبول المركزي وتقدم الطلاب في الثانوية العامة، وجودة البيئة التعليمية في المدرسة، ورأي المعلمين في الطلاب، ونتائج اختبارات الطلاب للاستعداد المهني.

وقد كشفت دراسة نك وكولين وكم وتامسن (Nick, Colin, Kim, & Tamsin, 2011) عن أهمية سياسة القبول التي تحقق مبادئ خمسة هامة للقبول هي: الشفافية، وجدارة المتقدمين للاستمرار في دراسة التخصصات الجامعية، والمساواة بين جميع المتقدمين، كما يجب أن يرتكز القبول على عمليات مؤسسية وتنظيمية ملائمة لمراقبة وتقويم القبول لتتحقق العدالة والشفافية في القبول، وأيضا كشفت الدراسة عن تحقق مبدأ العدالة في القبول من خلال تقديم الفرص المتساوية لجميع الطلاب، بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية أو الاقتصادية أو الأيدلوجية لدراسة البرامج الجامعية الملائمة لقدراتهم الأكاديمية والشخصية، كما أوصت الدراسة بضرورة تقديم الدعم المهني اللازم للقائمين على عملية القبول، كما أن الشفافية تتحقق في القبول من خلال معايير ومتطلبات قبول واضحة ومعلنة، ومن خلال نشر وإعلان إجراءات القبول وكافة المعلومات المتعلقة بدراسة البرامج الأكاديمية، ونتائج القبول.

وعلى المستوى المحلي تظهر السياسات والإجراءات التي تدعم قيم القبول في مضامين وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية؛ فمن خلال قراءة عناصر هذه الوثيقة تظهر قيم العدالة والمساواة وفق بنود السياسة التالية: "طلب العلم فريضة على كل فرد بحكم الإسلام،

ونشرهُ وتيسيرهُ في المراحل المختلفة واجب على الدول بقدر وسعها وإمكاناتها" و"تقرير حق الفتاة في التعليم؛ فإن النساء شقائق الرجال"، كما تظهر قيم الجدارة والجودة من خلال البنود التالية: "التعرف على الفروق الفردية بين الطلاب توطئة لحسن توجيههم ومساعدتهم على النمو وفق قدراتهم واستعداداتهم" و"الاهتمام باكتشاف الموهوبين ورعايتهم، وإتاحة الإمكانات والفرص المختلفة لنمو مواهبهم في إطار البرامج العامة وبوضع برامج خاصة"، (وزارة المعارف، ١٤٠٠) وهذا ما يؤكد عليه حكيم (٢٠١٦) بأن بنود وثيقة السياسة التعليمية تضمنت مبادئ وقيم للقبول من خلال التركيز على مبدأ تكافؤ الفرص والعدالة والمساواة.

وتنطلق عمادات القبول والتسجيل في جامعات منطقة الرياض (مجال الدراسة الحالية) من تبني عدد من القيم التي تحقق رؤيتها، ورسالتها، وأهدافها، فعلى سبيل المثال تبرز جامعة الملك سعود على موقعها الإلكتروني الالتزام بالقيم التالية: الجودة والتميز، العدل والنزاهة، والمسئولية والمحاسبة، والشفافية، (جامعة الملك سعود، ٢٠١٥) وتبرز جامعة الأميرة نورة على موقعها الإلكتروني الالتزام بالقيم التالية: العدالة والنزاهة، والاحترام، والتعاون، والمسئولية، والإتقان، والإبداع، (جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، ٢٠١٥) فيما تبرز جامعة الأمير سطام على موقعها الإلكتروني الالتزام بالقيم التالية: الإتقان والجودة، العدالة والنزاهة، العمل بروح الفريق، الشفافية والمساءلة (جامعة الأمير سطام، ٢٠١٥).

يتضح مما سبق التشابه والاتفاق بين عرض القيم في الجامعات السعودية ولو اختلفت مسمياتها، ويرجع ذلك إلى أن جامعات منطقة الرياض يشتركون في مشروع القبول الموحد الذي يتطلب وجود إجراءات وسياسات قبول مشتركة بينهم إلى حد كبير.

وعن واقع تحقق قيم القبول في التعليم الجامعي تشير نتائج الدراسات الأجنبية والعربية والمحلية إلى وجود مشكلات كثيرة؛ أبرزها غياب معايير قادرة على تنظيم القبول، وضرورة مراجعتها، وتطويرها لتكون أكثر فاعلية؛ فقد أشارت دراسة يو (Yue, 2015) إلى أن القبول في الجامعات مازال يتأثر بالحالة الاقتصادية لعائلة الطالب ومستواها التعليمي والاجتماعي، والمنطقة التي تسكنها، وبذلك لا يتحقق مبدأ المساواة في القبول. وأشارت نتائج دراسة حنا (٢٠١٢) إلى تدني مستوى تطبيق أساليب جودة نظم القبول في جامعة حلب حسب آراء طلابهم؛ فقد رأى (٦٤ ٪) من الطلاب ضعف استخدام أساليب الجودة في نظم القبول. وأشارت دراسة زيتون (٢٠٠٨) إلى أن الوضع الراهن للتعليم الجامعي في مصر يشهد تراجعًا في تحقيق عدالة فرص التعليم وجودته، ومن المتوقع أن يشهد في المستقبل تصاعدًا مستمرًّا في تراجع العدالة في فرص التعليم للمتقدمين للجامعات؛ نتيجة إلى ضغوط مؤسسات العولمة، وتراجع الدولة عن مسؤوليتها عن التعليم لكثرة الأعباء المالية. وعلى المستوى المحلي تشير

دراسة أبو هاشم (٢٠١٢) بضرورة مراجعة معايير القبول وإضافة معايير جديدة، نظرًا إلى عدم رضا الطلاب وأفراد المجتمع السعودي عنها، وأظهرت نتائج دراسة إسلام وسليمان وإبراهيم (٢٠١٠) إلى تراجع أداء آليات القبول في جامعة طيبة؛ لذا ركزت توصيات الدراسة على إعادة النظر في سياسات القبول.

مما سبق عرضه من الدراسات السابقة نستنتج أن بعضها أبرز أهمية القيم في بناء معايير القبول؛ مثل دراسة بريدجر وآخرون (Bridger, et al 2011)، ودراسة كيجن ويابينغ (Qijun & Yaping, 2015)، ودراسة يو وآخرين (Yu, et al 2015). واهتمت بعض الدراسات السابقة بتناول عدد من قيم القبول، ولكن جميع هذه الدراسات أكدت على ضرورة القيم في بناء وتطوير وتقويم نظم القبول في الجامعات؛ نظرًا لأهمية نظام القبول وارتباطه بجوانب عديدة قد تكون متناقضة، مثل إتاحة فرص التعليم واختيار الأكفاء من المتقدمين، وزيادة كلفة التعليم، وعدم القدرة على استيعاب المتقدمين، والضغوط السياسية والاجتماعية على الجامعات.

وتجدر الإشارة إلى أن بعض المراجع السابقة التي ناقشت قيم القبول كانت عبارة عن توجيهات حكومات أو جامعات أو آراء مهتمين نحو اتخاذ بعض المعايير التي يرون أنها تحقق العدالة والجودة؛ مثل مجلس الوزراء البريطاني، والاتحاد الأوربي، وجامعة شارلز داروين. أما ما يخص الدراسات السابقة بشكل عام والعربية منها بشكل خاص فلم تتناول دراسة قيم القبول بشكل مباشر، وإنما ركزت على تطوير آليات وأساليب وعمليات القبول، وأشارت إلى بعض القيم التي يمكن أن تتحقق من خلال تطوير معايير القبول؛ مثل دراسة البنك الدولي (٢٠١٠)، ودراسة موسى والعتيبي (٢٠١٢)، ودراسة الدهشان (٢٠١٥)، ودراسة نك وآخرين (Nick, et al 2011)، ودراسة يو (Yue, 2015)، ودراسة ثورن (Thorne, 2015)، ودراسة جان وآخرون (Jan, et al, 2016)، وقد اتسمت هذه الدراسات بالمنهجية النظرية، في حين أن الدراسة الحالية ركزت بشكل مباشر على القيم لبناء معايير القبول، واتخذت الجانب التطبيقي من خلال استطلاع آراء المتقدمين للقبول في جامعات منطقة الرياض في ضوء مشروع موحد بينهما.

ومن جهة أخرى أشارت بعض الدراسات السابقة إلى تراجع معايير وسياسات القبول في التعليم الجامعي؛ مثل دراسة حنا (٢٠١٢)، ودراسة زيتون (٢٠٠٨)، وعلى المستوى المحلي دراسة أبو هاشم (٢٠١٢) ودراسة إسلام وسليمان وإبراهيم (٢٠١٠)، مما يتطلب إجراء المزيد من الدراسات حول تطوير معايير القبول في الجامعات المحلية، لاسيما في وجود توجه نحو القبول الموحد الذي تشترك فيه عدد من الجامعات.

## مشكلة الدراسة

تبرز مشكلة الدراسة الحالية في أن تجربة القبول في جامعات منطقة الرياض -تحت مشروع القبول الموحد لتلك الجامعات- تحظى بالمناقشة والاهتمام في لقاءات عمداء القبول على مستوى المملكة؛ رغبة من بعض المناطق في تبنِّي هذه الفكرة وتطبيقها، كما أن وزارة التعليم تسعى إلى توحيد القبول بين جامعات المملكة، وهذا ما جاء في البند السادس من التوصيات الختامية للقاء العشرين لعمداء القبول والتسجيل في جامعات المملكة المنعقد في ٦-٧/ ١٤٣٧/٧هـ، والذي نصّه « العمل وفق توجيه وزارة التعليم بأن تبادر الجامعات المتقاربة جغرافيًّا في إنشاء نظام قبول موحد، يهدف إلى تحقيق التكامل بين تلك الجامعات في ظل توجه الوزارة لإنشاء قبول موحد لجميع جامعات المملكة » (جامعة الملك سعود، ٢٠١٦: ٣).

ومن هنا انبثقت الحاجة إلى دراسة تجربة القبول الموحد لجامعات منطقة الرياض وتطويره، ومعرفة أوجه القصور به من خلال منظومة القيم التي يجب أن تتوافر في نظم القبول، لكي يستفاد من نتائج الدراسة الحالية في بناء نظام قبول موحد لجميع جامعات المملكة؛ لذا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

ما مدى تحقق قيم القبول في جامعات منطقة الرياض التابعة لمشروع القبول الموحد؟

## أسئلة الدراسة

١. ما مستوى تحقق قيم القبول في جامعات منطقة الرياض كقبول موحد من وجهة نظر الطلبة المتقدمين لها؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة نحو مستوى تحقق قيم القبول في جامعات منطقة الرياض تعزى للاختلاف في التخصص المرغوب؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة نحو مستوى تحقق قيم القبول في جامعات منطقة الرياض تعزى للاختلاف في نتيجة القبول؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة نحو مستوى تحقق قيم القبول في جامعات منطقة الرياض تعزى للاختلاف في جنس المتقدم للقبول؟

## أهداف الدراسة:

١. تحديد مستوى تحقق قيم القبول في جامعات منطقة الرياض كقبول موحد.
٢. التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة نحو مستوى تحقق قيم القبول في جامعات منطقة الرياض تعزى للاختلاف في التخصص المرغوب.

٣. التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة نحو مستوى تحقق قيم القبول في جامعات منطقة الرياض تعزى للاختلاف في نتيجة قبول المتقدمين.
٤. التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة نحو مستوى تحقق قيم القبول في جامعات منطقة الرياض تعزى للاختلاف في جنس المتقدم.

## أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية القبول في الجامعات؛ حيث يشكل ذلك أسس التطور الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، ويمكن بيان أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو التالي:

**الناحية النظرية:** تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال ما سوف تضيفه من إثراء علمي في مجال إجراءات وسياسات ومعايير القبول في الجامعة التي مازالت بحاجة إلى مزيد من الدراسة والتحليل، لاسيما أن الدراسة الحالية تعتمد على تناول القيم التي يجب أن تتوفر في القبول الجامعي.

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

١. تزويد متخذي القرارات المتعلقة بالقبول في الجامعات بالمعلومات والبيانات التي تسهم في تطوير سياسات وإجراءات ومعايير القبول في الجامعات.
٢. تزود هذه الدراسة عمادات القبول في الجامعات بنتائج حول السياسات والإجراءات والمعايير التي يجب أن تتوفر في عمليات القبول.
٣. يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة جامعات المملكة التي ترغب التجمع في قبول موحد.
٤. تقدم هذه الدراسة لجامعات منطقة الرياض نتائج مباشرة عن مدى تحقق قيم القبول في إجراءاتها وسياساتها.

## مصطلحات الدراسة

**القيم:** تعرف بأنها "اهتمام أو اختيار أو حكم يصدره الإنسان على شيء ما، مهتديًا بمجموعة من المعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه والذي يحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه" (أبو جادو، ١٩٩٨: ٣١٦).

**القبول:** هي العملية التي يتم بها اختيار الطلاب لبرنامج أو مؤسسة تعليمية (Kenneth, 2002:10)، ويعرف في هذه الدراسة بأنّهُ القرار الذي يُمنح للطالب بشكل رسمي لالتحاقه بالجامعة.

وتعرف قيم القبول في هذ الدراسة بأنها « محددات وموجهات لسياسات وإجراءات ومعايير القبول في التعليم الجامعي».

**المعايير:** عبارة عن مستويات إدارية كمقياس للحكم على أهمية أو قيمة جانب ما له علاقة بالموضوع الذي تستخدم فيه تلك المعايير (حنا، ٢٠١٢: ٦٥)، ويعرف المعايير في هذه الدراسة إجرائيًّا بالمقاييس التي تحدد مستوى تحقق القيم الواجب توفرها في قبول الطلبة بالجامعة.

**سياسات القبول:** القواعد التي توضع لتنظيم قبول الطلبة في المؤسسات التعليمية (درادكة وعاشور، ٢٠١٣: ٦)، أما إجرائيًّا تعرف سياسات القبول على أنها القواعد المعلنة التي تنظم قبول الطلبة المتقدمين على مشروع القبول الموحد لجامعات منطقة الرياض.

**مشروع القبول الموحد:** جهة حكومية تشرف وتدير عمليات وإجراءات القبول في جامعات منطقة الرياض عبر بوابة إلكترونية موحدة.

## محددات الدراسة

تتحدد مدى إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة بالمحددات التالية:

**الحدود العلمية:** اقتصرت الدراسة الحالية على قيم معينة يجب أن تتحقق في القبول الجامعي، وهي: الجدارة، العدالة، الشفافية، المساواة، المسؤولية والمحاسبة، المرونة، الجودة.

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على عينة من الطلبة المتقدمين للقبول الموحد لجامعات الرياض.

**الحد الزمني:** أجريت الدراسة الميدانية في قبول العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

**الحد المكاني:** جامعات منطقة الرياض، وهي كما يلي: جامعة الملك سعود، جامعة الإمام محمد بن سعود، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، جامعة الملك سعود بن عبدالعزيز الحرس الوطني، جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، جامعة شقراء، جامعة المجمعة.

## منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي؛ باعتباره أكثر مناهج البحث العلمي ملاءمة لأهداف هذه الدراسة، ومن خلاله يمكن استجواب جميع أفراد البحث بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، ومن ثم تحليلها وبيان العلاقة بين مكوناتها.

## مجتمع الدراسة

يشمل مجتمع الدراسة جميع الطلاّب والطالبات الذين أكملوا إجراءات طلب قبولهم على موقع القبول الموحد لجامعات منطقة الرياض للعام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، والبالغ عددهم (٤٢٣٨٢٥) طالبًا وطالبة حسب بيانات إدارة القبول الموحد.

## عينة الدراسة

استخدمت الدراسة طريقة العينة العشوائية، وذلك عبر إرسال رسائل إلى عينة من الطلبة المتقدمين على بوابة القبول الموحد بطريقة عشوائية ينفذها النظام الإلكتروني، وتشير الرسالة المرسلة إلى رابط الاستبانة التي ينبغي تعبئتها، وكان قوام هذه العينة (٣٠٦١) طالبًا وطالبة، ويمثلون نسبة (٧,١٪) تقريبا من مجتمع الدراسة، وتعد هذه النسبة مقبولة لدى المتخصصين في القياس والتقويم حيث يرون أن (٥٪) من مجتمع الدراسة مقبولة في البحوث الوصفية التي يصل مجتمع الدراسة فيها إلى عشرات الآلاف (يس، ودوكه ،٢٠١٣: ٦٦).

## أداة الدراسة

استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتحقيق أهداف الدراسة الميدانية، وتضمنت الاستبانة في صورتها الأولية (٤٧) عبارةً عن سياسات وإجراءات ومعايير القبول كمؤشرات لتحقيق قيم القبول التالية: الجدارة، العدالة، الشفافية، المرونة، المساواة، المسؤولية والمحاسبة، الجودة، وتم اختيار هذه القيم بناءً على ما تتبناه عمادات القبول والتسجيل في جامعات منطقة الرياض (مجال الدراسة الحالية) في رؤيتها، ورسالتها، وأهدافها.

وقد تم بناء الاستبانة وفق الخطوات التالية:

١. الاستفادة من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي عرضت في هذه الدراسة.
٢. مراجعة مفاهيم قيم القبول لدى جامعات منطقة الرياض التي تنادي بها.
٣. عرض الاستبانة على عدد من المحكمين الذين أبدوا ملاحظاتهم عليها، وكانت موضع الاعتبار والاهتمام من قبل الباحث.

وأعطيت كل عبارة بالاستبانة أوزانًا بدرجة: موافقة عالية جدًّا (٥)، موافقة عالية (٤)، موافقة متوسطة (٣)، موافقة منخفضة (٢)، موافقة منخفضة جدًّا (١)، وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي وتم حساب مستويات للتحقق لكل فقرة كما يلي:

المدى = أكبر درجة معطاة للحد الأعلى لبدائل الدراسة – أقل درجة معطاة للحد الأدنى للبدائل.

المدى= ٥-١ = ٤.

طول الفئة= خارج قسمة المدى على عدد الفئات = ٤/٣= ١,٣٣

وعليه يكون الحد الأدنى= ١+١,٣٣= ٢,٣٣، الحد المتوسط= ٢,٣٤+١,٣٣=٣,٦٧، الحد الأعلى=٣,٦٧+١,٣٣=٥.

وبذلك يكون معيار الحكم على فقرات الاستبانة كالآتي:

الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (١ إلى٢,٣٣) تعني أن مستوى درجة العبارة منخفض.

الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (٢,٣٤ إلى ٣,٦٧) تعني أن مستوى درجة العبارة متوسط.

الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (٣,٦٨ إلى ٥) تعني أن مستوى درجة العبارة مرتفع.

**صدق وثبات أداة الدراسة:**

صدق المحتوى: عُرضت الاستبانة على عدد من المحكِّمين بلغ عددهم (١٢) مُحكمًا من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وقد أبدى المحكّمون جملة من الملاحظات التي تتعلق بانتماء بنود الاستبانة إلى مجالها، وإعادة صياغة بعض البنود، وحذف بعضها الآخر، وبذلك أصبح عدد عبارات الاستبانة بعد التحكيم (٤٤) عبارةً موزعةً على الأبعاد (القيم) كالتالي: الجدارة (٧)، العدالة (٧)، الشفافية (٨)، المرونة (٧)، المساواة (٤)، المسؤولية والمحاسبة (٥)، الجودة (٦).

**الاتساق الداخلي:** للتحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة تم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للقيم الذي تنتمي إليه، فكانت معاملات الارتباط لقيمة الجدارة تتراوح بين (٠,٧٣-٠,٧٧)، ولقيمة العدالة تتراوح بين (٠,٦٦-٠,٨٠)، ولقيمة الشفافية تتراوح بين (٠,٦٤-٠,٧٤)، ولقيمة المرونة تتراوح بين (٠,٦٤-٠,٧٥) ولقيمة المساواة تتراوح بين (٠,٦١-٠,٧٧)، ولقيمة المسؤولية والمحاسبة تتراوح بين (٠,٦٥٦-٠,٧٥٣)، ولقيمة الجودة تتراوح بين (٠,٧١-٠,٧٧)، وجميع معاملات الارتباط للقيم السابقة دالة عند مستوى (٠,٠١)، ومن الجانب الآخر جرى احتساب معاملات الارتباط لقياس معامل الارتباط بين درجة كل قيمة والدرجة الكلية لمجموع القيم؛ فكانت معاملات الارتباط بينهم تتراوح بين (٠,٩٤-٠,٨٣) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يؤكد اتساق

العبارات مع القيمة التي تقيسها، واتساق القيم مع المجموع الكلي لها، ورغم أن الاتساق الداخلي مؤشر لثبات الأداة إلا أنه يمكن اعتباره أحد أدلة الصدق أيضًا.

**معدل الثبات:** للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم حساب معدل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لكل قيمة من قيم القبول؛ حيث كانت معاملات الثبات لقيمة الجدارة تساوي (٠,٨٨)، ولقيمة العدالة تساوي (٠,٨٧)، ولقيمة الشفافية تساوي (٠,٨٦)، ولقيمة المرونة تساوي (٠,٨٢٨)، ولقيمة المساواة تساوي (٠,٧٠)، ولقيمة المسؤولية والمحاسبة تساوي (٠,٨١)، ولقيمة الجودة تساوي (٠,٨٤)، تم احتساب معامل الثبات للمجموع الكلي لقيم القبول حيث بلغ (٠,٩٧) وجميع معاملات الثبات لهذه الاستبانة المرتفعة، وبذلك تكون مقبولة لأغراض الدراسة، وجميع معاملات الثبات لهذه الأداة كانت ٧٠٪ فأعلى، وبذلك تكون مقبولة لأغراض الدراسة؛ حيث أشارت مناهج البحث العلمي للدراسات الإنسانية بأن لا يقل معامل الثبات عن ٧٠٪. (يس، ودوكه، ٢٠١٣ :٩١).

## نتائج الدراسة

### أولًا: النتائج ذات الصلة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول: الذي نصه (ما مستوى تحقق قيم القبول في جامعات منطقة الرياض كقبول موحد من وجهة نظر الطلبة المتقدمين لها؟) تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وحددت الرتبة ومستوى تحقق قيم القبول، كما في الجدولين رقم (١)، ورقم (٢).

**جدول (١)**
**والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو قيم القبول**

| م | قيم القبول | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب | مستوى التحقق |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | المرونة | ٣,٤٥ | ٠,٨٥ | الأولى | متوسط |
| ٢ | الشفافية | ٣,٣٣ | ٠,٨٧ | الثانية | متوسط |
| ٣ | العدالة | ٣,٢٩ | ٠,٩٠ | الثالثة | متوسط |
| ٤ | الجودة | ٣,٢٨٦ | ٠,٩١ | الرابعة | متوسط |
| ٥ | المسؤولية والمحاسبة | ٣,٢٨٤ | ٠,٩١ | الخامسة | متوسط |
| ٦ | المساواة | ٣,١٨٩ | ٠,٩٢ | السادسة | متوسط |
| ٧ | الجدارة | ٣,١٥ | ٠,٩٢ | السابعة | متوسط |
| | المجموع | ٣,٢٨٤ | ٠,٩٠ | | متوسط |

يظهر الجدول رقم (١) أن مستوى تحقق قيم القبول في جامعات منطقة الرياض كان متوسطًا؛ حيث بلغ المتوسط العام (٣,٢٨٤) من (٥) والانحراف المعياري (٠,٩٠)، وهذا

يشير إلى أن الطلبة المتقدمين للقبول في جامعات الرياض يرون بأن الإجراءات والمعايير التي تتخذها هذه الجامعات لتحقيق قيم القبول كانت بمستوى متوسط، وانحصرت متوسطات قيم القبول بين (٣,٤٥-٣,١٥) مما يشير إلى تقارب مستوى تحقيق قيم القبول، وجاءت جميع متوسطات قيم القبول في المستوى المتوسط، واحتلت قيمة المرونة الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٤٥) وفقًا لآراء المتقدمين للقبول، وجاءت قيمة الشفافية في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣,٤٥)، في حين جاءت قيمة الجدارة في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٥).

**جدول (٢)**
**المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو السياسات والإجراءات والمعايير التي تشير إلى مستوى تحقق قيم القبول**

| قيم القبول | م | سياسات وإجراءات ومعايير القبول | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب | مستوى التحقق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجدارة | ١ | معايير القبول مبنية على التنوع في اختبارات القبول | ٣,٢٣ | ١,١٤ | ٢٥ | متوسط |
| | ٢ | اختبارات القبول المعتمدة يمكنها قياس قدراتي المهارية | ٣,٠٢ | ١,٢٠ | ٣٨ | متوسط |
| | ٣ | اختبارات القبول المعتمدة في القبول يمكنها قياس قدراتي التحصيلية | ٣,٠٥ | ١,١٨ | ٣٧ | متوسط |
| | ٤ | توفر معايير القبول الفرصة في تحديد ميولي الدراسية | ٣,١٠ | ١,٢٤ | ٣٤ | متوسط |
| | ٥ | معايير القبول تتنبأ بقدرتي على الاستمرار في الدراسة الجامعية | ٣,٢٨ | ١,٢١ | ١٩ | متوسط |
| | ٦ | معايير القبول لديها القدرة على قبول الأجدر في المرحلة الجامعية | ٣,٢١ | ١,٢٣ | ٢٦ | متوسط |
| | ٧ | تنسجم النسبة المركبة التي حصلت عليها مع قدراتي العلمية | ٣,١٦ | ١,٢٤ | ٣٣ | متوسط |
| العدالة | ٨ | توفر معايير القبول فرصة متكافئة بين المتقدمين | ٣,١٧ | ١,٢٢ | ٣١ | متوسط |
| | ٩ | يخضع جميع المتقدمين إلى معايير قبول واحدة | ٣,٣١ | ١,٢٥ | ١٧ | متوسط |
| | ١٠ | موقع القبول الموحد متاح للجميع | ٣,٩٣ | ١,١٦ | ١ | مرتفع |
| | ١١ | تتسم معايير القبول بالموضوعية | ٣,١٨ | ١,٠٩ | ٣٠ | متوسط |
| | ١٢ | تحقق معايير القبول العدالة في توزيع الطلبة على التخصصات حسب قدراتهم العلمية | ٣,٠٠ | ١,٢٧ | ٣٩ | متوسط |
| | ١٣ | تقف عمادات القبول والتسجيل في الحياد بين المتقدمين والكليات | ٣,١٦ | ١,١٦ | ٣٢ | متوسط |
| | ١٤ | بنهاية فترة القبول يتم شغل جميع المقاعد المتوفرة للقبول | ٣,٢٧ | ١,٢٢ | ٢٠ | متوسط |
| الشفافية | ١٥ | معايير القبول معلنة للجميع | ٣,٥٢ | ١,٢٢ | ٩ | متوسط |
| | ١٦ | إجراءات القبول واضحة للجميع | ٣,٦٣ | ١,١٦ | ٤ | متوسط |
| | ١٧ | إرشادات القبول تقدم لجميع المتقدمين | ٣,٥٧ | ١,١٨ | ٧ | متوسط |
| | ١٨ | التبليغ بالتعديل والتغيير في سياسات القبول للجميع | ٣,٣١ | ١,١٩ | ١٦ | متوسط |
| | ١٩ | نتائج القبول تتاح مرة واحدة لجميع المتقدمين | ٣,٢٠ | ١,٢٢ | ٢٨ | متوسط |
| | ٢٠ | إجراءات التسجيل بعد نتائج القبول معروفة لدى المتقدمين | ٣,٤٤ | ١,١٦ | ١٤ | متوسط |
| | ٢١ | إعلان عدد المقاعد المتوفرة للقبول في كل تخصص | ٢,٦٨ | ١,٣٧ | ٤٤ | متوسط |
| | ٢٢ | يتم تضمين نتائج معايير القبول (النسبة المركبة) في إعلان نتائج المقبولين | ٣,٢٦ | ١,١٩ | ٢٢ | متوسط |

**تابع الجدول (٢)**

| قيم القبول | م | سياسات وإجراءات ومعايير القبول | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب | مستوى التحقق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المرونة | ٢٣ | يقدم اختبار القدرات مرات كافية | ٣,٤٩ | ١,٢٧ | ١١ | متوسط |
| | ٢٤ | يقدم الاختبار التحصيلي مرات كافية | ٢,٩٤ | ١,٣٠ | ٤١ | متوسطة |
| | ٢٥ | يتيح القبول الإلكتروني لي فرصة الاختيار بين العديد من الرغبات في المجال الواحد | ٣,٥٤ | ١,٢٣ | ٨ | متوسط |
| | ٢٦ | يمكن نظام القبول الإلكتروني الموحد تغيير رغبات الطلبة خلال فترة التقديم | ٣,٥٨ | ١,٢٠ | ٦ | متوسط |
| | ٢٧ | مواعيد اختبارات القبول مرنة | ٣,٢٦ | ١,١٤ | ٢١ | متوسط |
| | ٢٨ | يوفر نظام القبول الإلكتروني الموحد إمكانية التقديم على مجموعة من الجامعات في وقت واحد | ٣,٨٨ | ١,٢٠ | ٢ | مرتفع |
| | ٢٩ | تراعي إجراءات القبول ظروف الطلبة ذوي الحاجة الخاصة | ٣,٤٦ | ١,٢٠ | ١٣ | متوسط |
| المساواة | ٣٠ | معايير القبول تطبق على الجميع مهما اختلفت جنسياتهم | ٣,٠٩ | ١,٣٤ | ٣٥ | متوسط |
| | ٣١ | معايير القبول التي تطبق على الطلاب هي نفسها تطبق على الطالبات | ٣,٢٠ | ١,٢٥ | ٢٩ | متوسط |
| | ٣٢ | أشعر بأن إجراءات القبول تتم دون محاباة | ٣,٢٤ | ١,١٩ | ٢٤ | متوسط |
| | ٣٣ | يخضع جميع المتقدمين إلى إجراءات متساوية | ٣,٢١ | ١,٢٨ | ٢٧ | متوسط |
| المسؤولية والمحاسبة | ٣٤ | تقدم الجامعات برنامج تعريفي بالصلاحيات والمسؤوليات لعمليات القبول | ٣,٣٩ | ١,٢١ | ١٥ | متوسط |
| | ٣٥ | آليات نظام المحاسبة للمقصرين في إجراءات القبول معلنة | ٣,٠٨ | ١,١٣ | ٣٦ | متوسط |
| | ٣٦ | يفصح عن الجهات الرسمية المعنية بعمليات القبول داخل الجامعة | ٣,٢٤ | ١,١٤ | ٢٣ | متوسط |
| | ٣٧ | سهولة الوصول للمسؤولين عن القبول عبر الوسائل الإلكترونية أو الاتصال المباشر | ٢,٩١ | ١,٣٣ | ٤٢ | متوسط |
| | ٣٨ | يوفر النظام الإلكتروني للقبول التأكيد على عمليات إدخال الطلبة للمعلومات لإثبات مسؤوليتهم عنها | ٣,٨٠ | ١,٠٩ | ٣ | مرتفع |
| الجودة | ٣٩ | تعرض الجامعات وثيقة رسمية تبين بوضوح شروط القبول وآليات التسجيل | ٣,٦١ | ١,١٧ | ٥ | متوسط |
| | ٤٠ | يتوافر مرشدون للطلبة للاستعانة بهم أثناء القبول عن بُعد أو الاتصال المباشر | ٢,٩٨ | ١,٣٠ | ٤٠ | متوسط |
| | ٤١ | تتخذ الجامعات إجراءات دورية لتعريف طلاب المدارس الثانوية بتخصصاتها | ٢,٨٥ | ١,٣٧ | ٤٣ | متوسط |
| | ٤٢ | تقدم الجامعات تخصصات حديثة لبرامجها الأكاديمية | ٣,٣٠ | ١,١٧ | ١٨ | متوسط |
| | ٤٣ | يتم توظيف التقنية في تنفيذ إجراءات القبول في الجامعات | ٣,٥٠ | ١,١٣ | ١٠ | متوسط |
| | ٤٤ | سياسة الجودة للقبول لكل جامعة متوفرة على موقعها الإلكتروني | ٣,٤٦ | ١,١٩ | ١٢ | متوسط |
| | | المتوسط العام | ٣,٢٨٤ | ٠,٩٠١ | | متوسط |

ومن جهة أخرى يوضح الجدول رقم (٢) السياسات والإجراءات والمعايير التي تشير إلى مستوى تحقق قيم القبول في جامعات منطقة الرياض من وجهة نظر المتقدمين لها، وتجدر الإشارة إلى أن هذه السياسات والإجراءات والمعايير تعد مؤشرات لمعرفة مدى تحقق قيم القبول، ومعظم هذه السياسات والإجراءات والمعايير كانت في مستوى تحقق متوسط؛ حيث

بلغت عبارات المستوى المتوسط منها (٤١) عبارةً، في حين بلغت عبارات المستوى المرتفع (٣) عبارات فقط، ولم يكن هناك عبارات في المستوى المنخفض.

وجاءت عبارات السياسات والإجراءات والمعايير التي تشير إلى تحقق قيم القبول في جامعات منطقة الرياض -والتي حققت المستوى المرتفع من وجهة نظر المتقدمين لهذه الجامعات- على النحو التالي: احتلت عبارة «موقع القبول الموحد متاح للجميع» الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٩٣)، وانحراف معياري (١,١٦)، وهي من العبارات التي ترتبط بقيمة العدالة، وجاءت عبارة «يوفر نظام القبول الإلكتروني الموحد إمكانية التقديم على مجموعة من الجامعات في وقت واحد» الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣,٨٨ )، وانحراف معياري (١,٢٠)، وهي من العبارات التي ترتبط بقيمة المرونة، وفي الترتيب الثالث جاءت عبارة «يوفر النظام الإلكتروني للقبول التأكيد على عمليات إدخال الطلبة للمعلومات لإثبات مسؤوليتهم عنها» بمتوسط حسابي (٣,٨٠)، وانحراف معياري (١,٠٩)، وهي من العبارات التي ترتبط بقيمة المسؤولية والمحاسبة.

في حين جاءت أقل عبارات السياسات والإجراءات والمعايير التي تشير إلى تحقق قيم القبول في جامعات منطقة الرياض من وجهة نظر المتقدمين لهذه الجامعات على النحو التالي: جاءت عبارة « إعلان عدد المقاعد المتوفرة للقبول في كل تخصص» الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٢,٦٨)، وانحراف معياري (١,٣٧)، وهي من العبارات التي ترتبط بقيمة الشفافية، وقبلها جاءت عبارة «تتخذ الجامعات إجراءات دورية لتعريف طلاب المدارس الثانوية بتخصصاتها «بمتوسط حسابي (٢,٨٥)، وانحراف معياري (١,٣٧)، وهي من العبارات التي ترتبط بقيمة الجودة، وقبلها جاءت عبارة» سهولة الوصول للمسؤولين عن القبول عبر الوسائل الإلكترونية أو الاتصال المباشر بمتوسط حسابي (٢,٩١)، وانحراف معياري (١,٣٣)، وهي من العبارات التي ترتبط بقيمة المسؤولية المحاسبة.

**ثانيًا: النتائج ذات الصلة بالسؤال الثاني:**

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة نحو مستوى تحقق قيم القبول في جامعات منطقة الرياض تعزى للاختلاف في التخصص المرغوب؟) تم استخدم تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لتحديد الفروق بين المتغيرات المستقلة: (التخصصات المرغوبة: تخصصات صحية، تخصصات علمية، تخصصات أدبية) مع قيم القبول السبعة: (الجدارة، العدالة، الشفافية، المرونة،

المساواة، المسؤولية والمحاسبة، الجودة) كمتغيرات تابعة، وذلك باستخدام اختبار (Wilks› Lambda)، والجدول رقم (٣) يبين هذه النتائج.

**جدول (٣)**
**تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) للكشف عن الفروق الإحصائية لدى أفراد العينة نحو مستوى تحقق قيم القبول حسب التخصص**

| المتغير | قيمة الاختبار Wilks' Lambda | قيمة F | مستوى الدلالة | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|
| التخصص المرغوب | ٠,٩٨ | ٤,٠٩ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٩ |

يتضح من الجدول رقم (٣) وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات آراء المتقدمين لجامعات منطقة الرياض على قيم القبول مجتمعة: (الجدارة، العدالة، الشفافية، المرونة، المساواة، المسؤولية والمحاسبة، الجودة) تعزى للاختلاف في التخصص المرغوب، مما يعني أن الطلبة المتقدمين لجامعات منطقة الرياض وفقًا لاختلاف رغباتهم الدراسية يختلفون في نظرتهم في مستوى تحقق قيم القبول، مع الاخذ في الاعتبار بأن حجم تأثير مربع معامل الارتباط الجزئي (ايتا) لمتغير (التخصص المرغوب) منخفض على قيم القبول كما يشير الجدول رقم (٣).

ولتحديد مصدر الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفق متغير التخصص المرغوب أُجري اختبار تامهان (Tamhane) لمعرفة مصدر التباين عن الفروق الإحصائية في المتوسطات الحسابية لآراء أفراد العينة نحو مستوى تحقق قيم القبول وفقًا لاختلافهم في التخصص المرغوب، والذي أظهر وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في قيمة العدالة فقط كما يظهر في الجدول رقم (٤).

**جدول (٤)**
**اختبار تامهان لمعرفة مصدر الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو قيم القبول يعزى للاختلاف في التخصص المرغب**

| المتغير التابع قيم القبول | المتغير (التخصص المرغوب) | العدد | المتوسط | صحة | علمية | أدبية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العدالة | صحية | ٥٣٠ | ٣,٢٤ | | ٠,٦٧٧ | ٠,٠٣٦ |
| | علمية | ١٢٧٩ | ٣,٣١ | | | ٠,١٣٦ |
| | أدبية | ١٢٥٢ | ٣,٣٦ | | | |

كما يتضح من الجدول رقم (٤) بأن مصدر الفروق من قيمة العدالة، وكان نتيجةً للفروق بين الطلبة المتقدمين للتخصصات الصحية والطلبة المتقدمين للتخصصات الأدبية

فقط، وهذه الفروق كانت لصالح الطلبة المتقدمين للتخصصات الصحية عند مستوى الدلالة (٠,٠٣٦)؛ حيث كانت المتوسطات الحسابية للطلبة المتقدمين للتخصصات الصحية أعلى من المتوسطات الحسابية للمتقدمين للتخصصات الأدبية، مما يعني بأن الطلبة المتقدمين للتخصصات الصحية يرون بأن مستوى تحقق قيمة العدالة في القبول أعلى من المتقدمين للتخصصات الأدبية.

**ثانيًا: النتائج ذات الصلة بالسؤال الثالث:**

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة نحو مستوى تحقق قيم القبول في جامعات منطقة الرياض تعزى للاختلاف في نتيجة القبول؟) تم استخدم تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لتحديد الفروق بين المتغيرات المستقلة: (نتيجة القبول: قبول وفق الرغبة – قبول خلاف الرغبة – عدم القبول) مع قيم القبول السبعة كمتغيرات تابعة، وذلك باستخدام اختبار (Wilks' Lambda)، والجدول رقم (٥) يبين هذه النتائج.

**جدول (٥)**
**تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) للكشف عن الفروق الإحصائية لدى أفراد العينة نحو مستوى تحقق قيم القبول حسب نتيجة القبول**

| المتغير | قيمة الاختبار Wilks' Lambda | قيمة F | مستوى الدلالة | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|
| نتيجة القبول | ٠,٨٠٤ | ٥٠,٢٩ | ٠,٠٠٠ | ٠,١٠٣ |

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات آراء المتقدمين لجامعات منطقة الرياض على قيم القبول مجتمعة تعزى للاختلاف في نتيجة القبول، مما يعني أن الطلبة المتقدمين لجامعات منطقة الرياض وفقًا لاختلاف نتيجة قبولهم في الجامعات يختلفون في نظرتهم في مستوى تحقق قيم القبول، مع الأخذ في الاعتبار بأن حجم تأثير مربع معامل الارتباط الجزئي (ايتا) لمتغير (نتيجة القبول) مرتفع مقارنة بمتغير التخصص على قيم القبول كما يشير الجدول رقم (٥).

ولتحديد مصدر الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفق متغير نتيجة القبول أُجري اختبار تامهان (Tamhane) لمعرفة مصدر التباين عن الفروق الإحصائية في المتوسطات الحسابية لآراء أفراد العينة نحو مستوى تحقق قيم القبول وفقًا لاختلافهم في نتيجة قبولهم، والذي أظهر وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في جميع قيم القبول كما يظهر في الجدول رقم (٦).

**جدول (٦)**
**اختبار تامهان لمعرفة مصدر الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو قيم القبول يعزى للاختلاف في نتيجة القبول**

| قيم القبول | المتغير (نتيجة القبول) | العدد | المتوسط | قبول وفق الرغبة | قبول خلاف الرغبة | عدم القبول |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجدارة | قبول وفق الرغبة | ١٢٧٠ | ٣,٤٨ | | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ |
| | قبول خلاف الرغبة | ٦٩١ | ٢,٩٦ | | | ٠,١٨٧ |
| | عدم القبول | ١١٠٠ | ٢,٨٨ | | | |
| العدالة | قبول وفق الرغبة | ١٢٧٠ | ٣,٧٢ | | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ |
| | قبول خلاف الرغبة | ٦٩١ | ٣,١٢ | | | ٠,٠٠٠ |
| | عدم القبول | ١١٠٠ | ٢,٩٠ | | | |
| الشفافية | قبول وفق الرغبة | ١٢٧٠ | ٣,٦٦ | | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ |
| | قبول خلاف الرغبة | ٦٩١ | ٣,٢٣ | | | ٠,٠٠٠ |
| | عدم القبول | ١١٠٠ | ٣,٠٠ | | | |
| المرونة | قبول وفق الرغبة | ١٢٧٠ | ٣,٧٩ | | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ |
| | قبول خلاف الرغبة | ٦٩١ | ٣,٣١ | | | ٠,٠٠٠ |
| | عدم القبول | ١١٠٠ | ٣,١٥ | | | |
| المساواة | قبول وفق الرغبة | ١٢٧٠ | ٣,٥١ | | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ |
| | قبول خلاف الرغبة | ٦٩١ | ٣,٠٩ | | | ٠,٠٠٠ |
| | عدم القبول | ١١٠٠ | ٢,٨٧ | | | |
| المسؤولية والمحاسبة | قبول وفق الرغبة | ١٢٧٠ | ٣,٦٠ | | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ |
| | قبول خلاف الرغبة | ٦٩١ | ٣,١٧ | | | ٠,٠٠٠ |
| | عدم القبول | ١١٠٠ | ٢,٩٨ | | | |
| الجودة | قبول وفق الرغبة | ١٢٧٠ | ٣,٥٧ | | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ |
| | قبول خلاف الرغبة | ٦٩١ | ٣,١٣ | | | ٠,١٦٤ |
| | عدم القبول | ١١٠٠ | ٣,٠٤ | | | |

ويتضح من الجدول رقم (٦) وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المتقدمين لجامعات منطقة الرياض حسب اختلافهم في نتيجة قبولهم في تلك الجامعات نحو مستوى تحقق جميع قيم القبول، وذلك لصالح فئة المتقدمين الذين قبلوا وفقًا لرغباتهم، عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٠)؛ حيث كانت المتوسطات الحسابية لفئة الذين قبلوا وفقًا لرغبتهم أعلى من المتوسطات الحسابية لفئة الذين قبلوا خلاف رغبتهم، والذين لم يتم قبولهم نهائيًّا كما يشير الجدول رقم (٦)، مما يعني بأن المتقدمين الذين تحققت رغبتهم الأولى في القبول في جامعات منطقة الرياض يرون بأن مستوى تحقق قيم القبول أعلى من المتقدمين الذين قبلوا خلاف رغبتهم، والذين لم يقبلوا نهائيًّا.

كما يشير الجدول رقم (٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المتقدمين لجامعات منطقة الرياض بين الذين قبلوا خلاف رغبتهم والذين لم يقبلوا نهائيًّا نحو مستوى تحقق قيم القبول (ما عدا قيمة الجدارة وقيمة الجودة)، عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٠)؛ حيث كانت المتوسطات الحسابية لفئة الذين قبلوا خلاف رغبتهم أعلى من المتوسطات الحسابية لفئة الذين لم يقبلوا نهائيًّا، مما يعني بأن المتقدمين لجامعات منطقة الرياض الذين تحقق قبولهم ولكن بخلاف رغبتهم يرون بأن مستوى تحقق قيم القبول (ما عدا قيمة الجدارة وقيمة الجودة) أعلى من المتقدمين الذين لم يقبلوا نهائيًّا، ومن جهة أخرى لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المتقدمين لجامعات منطقة الرياض بين الذين قبلوا خلاف رغبتهم والذين لم يقبلوا نهائيًّا نحو مستوى تحقق قيمة الجدارة وقيمة الجودة، وذلك عند مستوى الدلالة (٠,١٨٧) ومستوى (٠,١٦٤)، مما يعني أن المتقدمين الذين تحقق قبولهم خلاف رغبتهم في جامعات منطقة الرياض لا يختلفون مع الذين لم يقبلوا نهائيًّا نحو مستوى تحقق قيمة الجدارة وقيمة الجودة.

**ثانيًا: النتائج ذات الصلة بالسؤال الرابع:**

للإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة نحو مستوى تحقق قيم القبول في جامعات منطقة الرياض تعزى للاختلاف في جنس المتقدم للقبول؟) جرى استخدم تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لتحديد الفروق بين المتغيرات المستقلة (جنس المتقدم للقبول: ذكر، أنثى) مع قيم القبول السبعة كمتغيرات تابعة، وذلك باستخدام اختبار (Wilks' Lambda)، والجدول رقم (٧) يبين هذه النتائج.

**جدول (٧)**
**نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) للكشف عن الفروق الإحصائية لدى أفراد العينة نحو مستوى تحقق قيم القبول تعزى للاختلاف في جنس المتقدم للقبول**

| المتغير | قيمة الاختبار Wilks' Lambda | قيمة F | مستوى الدلالة | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|
| جنس المتقدم للقبول | ٠,٩٤٦ | ٢٥,١٢ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٥٤ |

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات آراء المتقدمين لجامعات منطقة الرياض على قيم القبول مجتمعة تعزى للاختلاف في جنس المتقدم للقبول، مما يعني أن الطلبة المتقدمين لجامعات منطقة الرياض وفقًا لاختلاف جنسهم يختلفون في نظرتهم في مستوى تحقق قيم القبول، مع الأخذ في الاعتبار

بأن حجم تأثير مربع معامل الارتباط الجزئي (ايتا) لمتغير (جنس المتقدم للقبول) يكون متوسطًا على قيم القبول من خلال مقارنته بمتغير التخصص ومتغير نتيجة القبول كما يشير الجدول رقم (٧).

ولتحديد مصدر الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفق متغير جنس المتقدم للقبول أُجري اختبار تامهان (Tamhane) لمعرفة مصدر التباين عن الفروق الإحصائية في المتوسطات الحسابية لآراء أفراد العينة نحو مستوى تحقق قيم القبول وفقًا لاختلافهم في أجناسهم، والذي أظهر وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في جميع قيم القبول كما يظهر في الجدول رقم (٨).

**جدول (٨)**
**اختبار تامهان لمعرفة مصدر الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو قيم القبول يعزى للاختلاف في جنس المتقدم للقبول**

| قيم القبول | المتغير (الجنس) | العدد | المتوسط | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|
| الجدارة | ذكر | ١١٥٥ | ٣,٢٩ | ٠,٠٠٠ |
| | أنثى | ١٩٠٦ | ٣,٠٧ | |
| العدالة | ذكر | ١١٥٥ | ٣,٤٦ | ٠,٠٠٠ |
| | أنثى | ١٩٠٦ | ٣,١٩ | |
| الشفافية | ذكر | ١١٥٥ | ٣,٤١ | ٠,٠٠٠ |
| | أنثى | ١٩٠٦ | ٣,٢٧ | |
| المرونة | ذكر | ١١٥٥ | ٣,٥٢ | ٠,٠٠٠ |
| | أنثى | ١٩٠٦ | ٣,٤١ | |
| المساواة | ذكر | ١١٥٥ | ٣,٤٠ | ٠,٠٠٠ |
| | أنثى | ١٩٠٦ | ٣,٠٥ | |
| المسؤولية والمحاسبة | ذكر | ١١٥٥ | ٣,٤١ | ٠,٠٠٠ |
| | أنثى | ١٩٠٦ | ٣,٢٠ | |
| الجودة | ذكر | ١١٥٥ | ٣,٣٨ | ٠,٠٠٠ |
| | أنثى | ١٩٠٦ | ٣,٢٢ | |

يتضح من الجدول رقم (٨) بأن الفروق بين متوسطات آراء المتقدمين لجامعات منطقة الرياض حسب اختلافهم في الجنس (ذكر، أنثى) نحو مستوى تحقق قيم القبول كانت دالة إحصائيًا عن مستوى (٠,٠٥)، وذلك لصالح الذكور لجميع قيم القبول؛ حيث كانت جميع المتوسطات الحسابية للذكور أعلى من المتوسطات الحسابية للإناث كما يشير الجدول رقم (٨). مما يعني أن الذكور المتقدمين لجامعات منطقة الرياض يرون بأن مستوى تحقق قيم القبول أعلى مما يراه الإناث.

## مناقشة النتائج:

من الواضح أن الاتجاه العام لمستوى تحقق قيم القبول في جامعات منطقة الرياض لم يحظ برضا المتقدمين للقبول في تلك الجامعات؛ حيث كان المتوسط الحسابي العام لتحقق قيم القبول في المستوى المتوسط وفقًا لآراء أفراد العينة، ومع أن مستوى تحقق قيم القبول يقع في المستوى المتوسط إلا أنّهُ غير مقبول، وذلك راجع إلى أن القيم لابد أن تكون في مستوى تحقق عالٍ، فليس من المنطق أن تكون العدالة في مستوى متوسط مما يعني أن البعض تتحقق لهم العدالة، والبعض الآخر لا تتحقق لهم، فإما أن تكون هناك عدالة أو عدم وجود عدالة، وهكذا باقي القيم فلابد أن تصل القيم إلى مستوى متقدم، ومن جانب آخر فإن على جامعات منطقة الرياض مراجعة سياسات وإجراءات ومعايير القبول، وتحسينها للوصول بقيم القبول (التي تنادي بها) إلى المستويات المرتفعة من الرضا لدى المتقدمين له.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع عدد من نتائج الدراسات الأجنبية والعربية والمحلية التي تشير إلى عدم الرضا على القبول في الجامعات، ووجود مشكلات عديدة بها، فقد أشارت دراسة يو (Yue, 2015) إلى أن القبول في الجامعات مازال لا يحقق مبدأ المساواة في القبول، وأشارت نتائج دراسة حنا (٢٠١٢) إلى تدني مستوى تطبيق أساليب جودة نظم القبول في جامعة حلب حسب آراء طلابهم، وأشارت دراسة زيتون (٢٠٠٨) إلى أن الوضع الراهن للتعليم الجامعي في مصر يشهد تراجعًا في تحقيق عدالة فرص التعليم وجودته، وتشير دراسة أبو هاشم (٢٠١٢) بضرورة مراجعة معايير القبول؛ نظرًا إلى عدم رضا الطلاب وأفراد المجتمع السعودي عنها، وأظهرت نتائج دراسة إسلام وآخرين (٢٠١٠) إلى تراجع أداء آليات القبول في جامعة طيبة.

ويفسر تراجع تحقق قيم القبول بجامعات منطقة الرياض إلى ارتباط القبول في الجامعات بشكل عام بوجهات نظر مختلفة؛ منها رغبات الطلبة نحو الالتحاق بالتخصصات الجامعية. ومن نظرة الجامعة يرتكز القبول نحو اختيار الأجدر حسب إمكانيات الجامعة وطاقاتها الاستيعابية، ومن نظرة المجتمع توفير فرصة التعليم للمتقدمين، وسد حاجات المجتمع من الخريجين المؤهلين وغيرها، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة البنك الدولي (٢٠١٠) حول التعليم العالي في مصر بأن القبول الجامعي له أكثر من منظور مختلف؛ فمن منظور الطلبة تعنى الفعالية إتاحة التعليم الجامعي لهم، إضافة إلى نزاهة عمليات الاختيار وعدالتها، أما من منظور الجامعات فتعني قدرتها على الحصول على دور فعال في اختيار الطلاب، ومن منظور الحكومة فإن الانتقال الناجح من التعليم الثانوي للتعليم العالي يعنى وجود عدالة تتسم بالكفاءة والعدالة تحقق نتائج تخدم الاحتياجات.

وبالنظر إلى مستوى تحقق قيم القبول نلحظ أن جميعها كانت في المستوى المتوسط، وجاءت متوسطاتها الحسابية متقاربة؛ حيث احتلت قيمة المرونة الترتيب الأول، وحصلت على متوسط حسابي يساوي (٣،٤٥)، في حين احتلت قيمة الجودة الترتيب الأخير وحصلت على متوسط حسابي يساوى (٣،١٥)، وبالمقارنة نجد أن الفرق بينهم قليل، ويعود تفسير هذا التقارب إلى أن مجموعة القيم يمكن أن تشكل قيمة واحدة تنطوي بها القيم الأخرى؛ فمثلًا قيمة العدالة يمكن أن تضم المساواة والجدارة وغيرها، وهذا ما ذهبت إليه دراسة لوكس (Lucas, 2001)، التي تناولت قيم القبول بقيمة العدالة؛ حيث أشارت إلى أن تكافؤ فرص القبول لا يعني عدم الاهتمام بكفاءة المتقدمين للتعليم الجامعي، وإنما تعني أن يكون التنافس عادلًا لقبول الأفضل جدارة من بين المتقدمين من خلال تطبيق معايير تنافسية حاسمة على جميع المتقدمين، وهذا ما يفسر تناول بعض الدراسات لقيم واحدة من قيم القبول، وهي تنظر إلى إجراءات وعلميات القبول بشكل متكامل، مثل دراسة هاريس (Harris, 2007) التي تناولت قيمة العدالة فقط، ودارسة يو (Yue, 2015) التي تناولت قيمة المساواة فقط، ودراسة جان وآخرين (Jan et al, 2016) التي تناولت قيمة الجودة فقط.

ويرجع الهدف وراء تعدد قيم القبول لتسهيل تحديد إجراءات ومعايير القبول بشكل مفصل نظرًا لأن القيم في تعريفها تعد موجهات للسلوك وأدوات لتقييمه.

وتمثل نتائج الدراسة الحالية توافقًا مع مفهوم النظرية الوظيفية الذي يشير إلى أن القيم يجب أن تكون في حالة تكامل وتوازن للمحافظة على النظام وبقائه واستمراره، فلا يمكن أن نتصور بأن قيمة العدالة في نظام القبول مرتفعة في حين أن قيمة المساواة أو الجدارة متراجعة، فهذا يشير إلى خلل في نظام القبول، فلابد أن تكون القيم على مستوى متقارب، وهذا ما توصلت إليه الدراسة الحالية وما تشير إليه النظرية الوظيفية، فالعدالة يجب أن تكون في التنافس العادل لقبول الأفضل جدارة كما أشارت دراسة لوكس (Lucas, 2001)، ولن تتحقق الجدارة إلا بالاهتمام بجودة معايير القبول وتطويرها باستمرار، واتصافها بالمرونة التي تتطلبها بعض الحالات الخاصة؛ مثل الظروف الصحية لتسهم في تحقيق العدالة والمساواة، ولابد من وضع آلية لتحديد المسؤولية ومحاسبة المقصرين نحو تحقيق تلك القيم. وهكذا تشكل قيم القبول مجتمعة منظومة متكاملة يكمل بعضها بعض، ويتأثر بعضها بالآخر.

ومع أن نتائج الدارسة الحالية أشارت إلى أن قيم القبول متقاربة في مستويات تحققها، فلا يمنع من تفسير وجود الفروق البسيطة بين تحقق هذه القيم؛ فقد احتلت المرونة المرتبة الأولى، ويعود ذلك إلى أن التقديم على القبول ومتابعة إجراءاته يتم باستخدام التقنيات الإلكترونية

في جامعات منطقة الرياض التي سهلت الإجراءات وجعلتها أكثر ملاVمةً، في حين احتلت قيمة الجدارة الترتيب الأخير، ويعود ذلك إلى أن الجدارة تتطلب إجراءات ومعايير دقيقة، وهذا ما أشار إليه شولروف وآخرون (Shulruf, et al, 2009) إلى الأخذ في الاعتبار تصنيف المدارس المتخرج منها الطلبة، وكذلك نتائج الاختبار الوطني المقنن للقبول لتحقيق قيمة الجدارة في القبول.

وعلى مستوى السياسات والإجراءات والمعايير فقد احتلت عبارة "موقع القبول الموحد متاح للجميع" الترتيب الأول، ويعود ذلك إلى أن القبول الموحد بالفعل لديه موقع متاح دائمًا للطلبة الراغبين للتقدم على جامعات منطقة الرياض، ويستطيع إنهاء إجراءات القبول من خلاله. وجاء في الترتيب الثاني عبارة "يوفر نظام القبول الإلكتروني الموحد إمكانية التقديم على مجموعة من الجامعات في وقت واحد"، ويعود ذلك إلى أن الموقع الإلكتروني يعرض جميع جامعات منطقة الرياض بدون استثناء، وعلى الطالب ترتيب هذه الجامعات حسب رغبته. جاء في الترتيب الثالث عبارة "يوفر النظام الإلكتروني للقبول التأكيد على عمليات إدخال الطلبة للمعلومات لإثبات مسؤوليتهم عنها"، ويعود تفسير ذلك إلى أن الإجراءات الإلكترونية للقبول تتطلب بوضوح موافقة الطالب على الخطوات التي ينفذها، وتصبح مسجلة إلكترونيًّا ويمكن الرجوع إليها لتحديد مسؤولية الطالب على الاختيارات التي نفذها. في حين جاءت أقل العبارات عبارة "إعلان عدد المقاعد المتوفرة للقبول في كل تخصص" وقد يعود ذلك إلى أن بعض الجامعات تتحرج من تحديد عدد المقاعد المتاحة للقبول؛ لأنه يتأثر بعوامل إدارية خاصة بالجامعة، وقبلها جاءت عبارة "تتخذ الجامعات إجراءات دورية لتعريف طلاب المدارس الثانوية بتخصصاتها"، ويمكن تفسير ذلك بأن الجامعات ترى أن ما يعرض على مواقعها كافٍ لتعريف الطالب بالتخصصات وأنظمة الجامعة، وقبلها جاءت عبارة "سهولة الوصول للمسؤولين عن القبول عبر الوسائل الإلكترونية أو الاتصال المباشر"، وقد يعود ذلك إلى صعوبة الرد على استفسارات الطلبة لضخامة عدد المتقدمين للقبول في الجامعات.

وفي الجانب الآخر أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق دالة إحصائيًّا بين آراء المتقدمين لجامعات منطقة الرياض نحو تحقق قيمة العدالة فقط وفقًا للاختلاف في التخصص المرغوب، وهذا يعطي مؤشرًا لأهمية قيمة العدالة؛ حيث كانت القيمة الوحيدة التي أحدثت فروقًا بين الطلبة، وهذا ما أكده هاريس (Harris, 2007: 183) إلى أن العامل الهام لمقاومة التمييز بين الطلبة هو تحقيق العدالة في القبول الجامعي. ومن جهة أخرى أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين آراء المتقدمين لجامعات منطقة الرياض

نحو تحقق جميع قيم القبول وفقًا للاختلاف في نتيجة القبول في الجامعات، مما يعني أن من تم قبوله في التخصص المرغوب من الطلبة يرى تحقق قيم القبول أعلى ممن لم يقبل أو لم تتحقق رغبته في التخصص الذي يريده، كما أن من تم قبوله بخلاف رغبته يرى تحقق قيم القبول أعلى ممن لم يقبل نهائيًّا، ويمكن تفسير ذلك بأن نتيجة القبول في الجامعة تعد أمرًا حاسمًا في حياة الطلبة المتقدمين للجامعات، مما قد يؤثر على آرائهم واتجاهاتهم نحو معايير وإجراءات القبول، وأشارت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين آراء المتقدمين لجامعات منطقة الرياض نحو تحقق جميع قيم القبول وفقًا للاختلاف في جنس المتقدم للقبول (ذكر، أنثى)، وذلك لصالح الطلاب، وقد يعود ذلك إلى أن عمادات القبول في جامعات منطقة الرياض (ما عدا جامعة نورة) تدار من القسم الرجالي، مما يعطي فرصة للطلاب لمقابلتهم ومناقشتهم والتعرف على إجراءات وسياسات ومعايير القبول أكثر من الطالبات، كما أن التخصصات التي تناسب الطالبات أقل من التخصصات المتاحة للطلاب.

## التوصيات والمقترحات

### توصيات الدراسة

بناءً على نتائج الدراسة الحالية توصي الدراسة بما يأتي:

١. السعي إلى تطوير ومراجعة سياسات ومعايير وإجراءات القبول في جامعات منطقة الرياض للوصول إلى مستويات متقدمة في تحقق القيم التي تنادي بها تلك الجامعات.
٢. المساواة في سياسات وإجراءات ومعايير القبول في الجامعات للطلاب والطالبات.
٣. إتاحة التخصصات العلمية المختلفة في جامعات منطقة الرياض للطلاب والطالبات بشكل متكافئ بقدر الإمكان؛ لتأثر قيم القبول العدالة والمساواة والمرونة بسبب حجب بعض التخصصات عن الطالبات.
٤. إعادة النظر في إجراءات وسياسات ومعايير القبول التي تسهم في تحقيق قيم الجدارة؛ نظرًا لأن نتائج الدراسة الحالية تشير إلى تراجع قيم الجدارة.
٥. الاستمرار في تبني وتطوير الإجراءات الإلكترونية في عمليات القبول بجامعات الرياض.
٦. يجب على الجامعات العمل على أخذ آراء الطلبة المتقدمين عن العلميات والإجراءات والخدمات والمعايير والسياسات المتعلقة بالقبول في الجامعات لكل موسم، بشرط أخذ هذه الآراء قبل ظهور نتائج القبول لكي لا يؤثر ذلك على مصداقية الطلبة.

## مقترحات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث إجراء مزيدٍ من الدراسات في المجالات الآتية:

١. دراسات ارتباطية للتنبؤ بقدرة معايير القبول بالمستوى التحصيلي للطلبة في الجامعة.

٢. دراسات مقارنة بين تحقق قيم القبول في الجامعات بشكل فردي والقبول الموحد لمجموعة من الجامعات.

٣. دراسات لتطوير سياسات ومعايير القبول في ضوء خبرات الجامعات المحكية في العالم.

## المراجع

أبو جادو، صالح محمد (١٩٩٨). .سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، عمان: دار المسيرة.

أبو هاشم، السيد محمد (٢٠١٢). معايير القبول بالتعليم العالي كما تدركها عينات مختلفة من المجتمع السعودي، المؤتمر الدولي الأول للقياس والتقويم، الرياض، المركز الوطني للقياس والتقويم، ٩٦-١٢٩.

إسلام، عبدالعزيز و سليمان، علي وإبراهيم وجيه (٢٠١٠). تطوير منظومة التعليم في ضوء بعض مؤشرات الجودة: دراسة حالة على جامعة طيبة، مصر، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (١٦١) ١٥-٦٣.

البنك الدولي (٢٠١٠). مراجعات لسياسات التعليم العالي: التعليم العالي في مصر، باريس: منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي.

جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز (٢٠١٦). الرؤية والرسالة والاهداف، تم استرجاعها في١٠/١/٢٠١٦ من https://dar.psau.edu.sa/ar/vision- mission/1-3

جامعة الأميرة نورة (٢٠١٦). الرؤية والرسالة والاهداف، تم استرجاعها في ١٠/١/ ٢٠١٦ من http://www.pnu.edu.sa/arr/Deanships/Registration/Pages/About/Vision.aspx

جامعة الملك سعود (٢٠١٦). التوصيات الختامية للقاء العشرين لعمداء القبول والتسجيل في جامعات المملكة، الرياض: عمادة القبول والتسجيل.

جامعة الملك سعود (٢٠١٦). القيم الجوهرية، تم استرجاعها في ١٠/١/ ٢٠١٦ من http:// dar.ksu.edu.sa/ar

الحامد، محمد (١٩٩٦). التحصيل الدراسي، دراسته، نظرياته، واقعة، والعوامل المؤثرة فيه، الرياض: دار الصولتية للتربية.

حكيم، عبد الحميد (٢٠٠٤). دراسة تحليلية لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ومقترحات لتطويرها. تم استرجاعها في ٣ /٣/ ٢٠١٦من https://uqu.edu.sa/page/ar/109716.

حنا، فاضل (٢٠١٢). مستوى تطبيق أساليب جودة القبول الجامعي في جامعة حلب تطبيق من وجهة نظر طلبتها، مجلة جامعة دمشق، ٢٨ (٢) ٥٩-٩٦.

درادكة، صبري وعاشور، محمد (٢٠١٣). سياسات القبول في الجامعات الأردنية، كما يراها القادة الأكاديميون في تلك الجامعات واقتراحاتهم لتطويرها، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، الأردن.

دسوقي، كمال (٢٠٠٠). الاجتماع ودراسة المجتمع، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الدهشان، جمال علي. (٢٠١٥). رؤية مقترحة لتطوير نظم القبول بالجامعات المصرية الحكومية لتحقيق العدالة الاجتماعية في التعليم، مجلة نقد وتنوير، (٢) ١٠١-١٣٣.

زيتون، محيا (٢٠٠٨). رؤية للتعليم العالي في مصر من منظور العدالة والجودة، مؤتمر قضية التعليم في مصر – العائد الاقتصادي والاجتماعي، القاهرة، شركاء التنمية للبحوث والاستشارات.

عوده، أحمد؛ وملكاوي، فتحي (١٩٨٧). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم. الإنسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي لبياناته. عمان: مكتبة المنار.

موسى، محمد والعتيبي، منصور (٢٠١٢ م)، تطوير نظام قبول الطلاب بالجامعات العربية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، القاهرة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١ (٣٠) ٧٧-١١١.

وزارة المعارف (١٤٠٠). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الطبعة الثالثة، الرياض: وزارة المعارف.

يس، محمد ودوكه، حسن (٢٠١٣). الإجراءات المنهجية والتطبيقية في الدراسات الميدانية: علم اللغة التطبيقي نموذجاً، مجلة العربية للناطقين بغيرها -معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، السودان، (١٥) ٥٩-٩٩.

Admissions to higher education review (2015). Fair admissions to higher education: recommendations for good practice. Nottingham: Admissions to higher education steering group.

Bai, C. E., Chi, W., & Qian, X. (2014). Do College Entrance Examination Scores predict undergraduate GPAs? A tale of two universities. China Economic Review, 30, 632-647.

Bianch N.(2014). Access to higher education and the value of a university degree, Stanford University. http://voxeu.org/article/access-higher-education-and-value-university-degree

Bridger, K., J. Shaw, and J. Moore (2012). Fair Admissions to Higher Education: Research to Describe the Use of Contextual Data in Admissions at a Sample of Universities and Colleges in the UK. Cheltenham: Supporting Professionalism in Admissions Retrieved 7 June 2016 http://www.spa.ac.uk/documents/Full_SPA_Contextual_data_Research_Report.Feb2012.pdf.

Cecile Hoareau McGrath, Marie Louise Henham, Anne Corbett, Niccolo Durazzi, Michael Frearson, Barbara Janta, Bregtje W. Kamphuis, Eriko Katashiro, Nina Brankovic, Benoit Guerin, Catriona Manville, Inga Schwartz, Daniel Schweppenstedde (2014). Higher Education Entrance Qualifications and Exams in Europe: A comparison, Brussels: European Parliament.

Charles Darwin University (2013). Higher Education Coursework Admissions Policy, Office of Student Administration and Equity Services, Retrieved 7 March 2016 from www.cdu.edu.au/governance/doclibrary/pol-049.pdf.

Harris, N. (2007). Education, Law and Diversity. Portland: Hart publishing.

Hart Publishing, Oxford and Portland, Oregon, 2007,

Hart Publishing, Oxford and Portland, Oregon, 2007,

Jan, R., Lakhani, R., Kaufman, K., Karimi, S. (2016). The first competency-based higher education programme for midwives in the South Asian region – Pakistan, Midwifery, 33, 37–39.

Kenneth R., Garwood (2002). Admissions Criteria and academic performance in the AFIT graduate cost analysis program, Thesis, air force Institute of Technology: Ohio

Lucas, Samuel R. (2001). 'Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects.' American Journal of Sociology, 106, (6), 1642-1690.

Milburn, H. ( 2009). Unleashing Aspiration: The Final Report of the Panel on Fair Access to the Professions, London: Cabinet.

Neumann, M., Trautwein, U., & Nagy, G. (2011). Do central examinations lead to greater grading comparability? A study of frame-of-reference effects on the university entrance qualification in Germany. Studies in Educational Evaluation, 37(4), 206-217.

Neville Harris, Education, Law and Diversity

Neville Harris, Education, Law and Diversity

Nick Adnett, Colin McCaig Kim Slack, Tamsin Bowers-Brown (2011). Achieving 'Transparency, Consistency and Fairness' in English Higher Education Admissions: Progress since Schwartz? Higher Education Quarterly, 65(1).12-33.

Qijun L. Yaping P. (2015). Corruption in college admissions examinations in China, International Journal of Educational Development, 41, 104–111.

Sava, S., Borca, C., & Danciu, L. (2014). Models of Quality Assurance in Evaluation and Validation of Competencies, for an Easier Access to Higher Education. Procedia Social and Behavioral Sciences, (142), 176- 182.

Shulruf, B., Turner, R., Hattie, J. (2009). A dual admission model for equity in higher education: a multi-cohort longitudinal study. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1(1), 2416–2420.

Thorne M. (2015). Flexibility in Higher Education, Retrieved 7 March 2016 from https://www.gre.ac.uk/data/assets/pdf_file/0006/499128/2-Flexibility-in-HE-070610.pdf.

Todd W. & Sergij G. (2012). Understanding Higher Education Admissions Reforms in the Eurasian Context. European Education, 44(1), 7–26.

xlviii+487 pp., £37.50 paperback, ISBN 184113252

xlviii+487 pp., £37.50 paperback, ISBN 184113252

Yang, G. (2014). “Are All Admission Sub-Tests Created Equal? - Evidence from a National Key University in China.” China Economic Review 30, 600–617.

Yu, N, Yu, B, Jong, M de & Storm, S.(2015). Does inequality in educational attainment matter for China’s economic growth?. International Journal of Educational Development, 41, 164-173.

Yue, C. (2015). Expansion and equality in Chinese higher education. International Journal of Educational Development 40, 50–58.