مجلة جامعة الملك سعود، م17، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (2) ، ص ص 593-650
(1425هـ/2004هـ)

دور كليات المجتمع في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية

عبدالرحمن بن محمد بن علي الحبيب

أستاذ مساعد، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض ،المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في 1424/10/28هـ ، وقبل للنشر في 1425/3/26هـ)

ملخص البحث. هدف هذه الدراسة هو التعرف على دور كليات المجتمع في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم العالي. لتحقيق هذا الهدف, تناولت الدراسة ثلاثة أسئلة . تتعلق بما يلي : 1) سمات طلاب كليات المجتمع ؛ 2) مقومات نجاح هذه الكليات في تحقيق أهداف الطلاب التعليمية ؛ 3) التوصيات التي يمكن أن تزيد من فعالية كليات المجتمع في المملكة في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم العالي. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل نتائج الدراسات المرتبطة بهذا الموضوع. وقد اتضح من الدراسة ما يلي:

1- هناك سمات اجتماعية ونفسية وأكاديمية تؤثر سلباً على تجربة الطلاب في الكلية.

2- المقومات الأساسية لنجاح كليات المجتمع في تحقيق أهداف لطلاب التعليمية هي:

الالتزام بسياسة الباب المفتوح؛ القيام بالوظيفتين التحويلية والمهنية؛ توفير مقررات تطويرية وخدمات إرشادية شاملة, ودعم مالي؛ واستخدام أساليب تدريس فعالة؛ وتطوير إجراءات لجمع معلومات متكاملة.

3- في ضوء النتائج السابقة, تم اقتراح توصيات تتعلق بالسياسات والبرامج والخدمات يمكن أن تسهم في زيادة فاعلية كليات المجتمع الحديثة في المملكة في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم العالي.

المقدمة

التعليم ما بعد الثانوي بكل أنماطه ومستوياته أصبح ضرورة تمليها طبيعة العصر الذي يتسم بالسرعة المذهلة في تزايد المعرفة في شتى الميادين، كما يتسم بتعقد جوانب الحياة المختلفة، وهذا يفسر تزايد الطلب الاجتماعي على هذا النوع من التعليم كما يفسر جهود دول العالم وخاصة المتقدمة في تطويره والتوسع فيه وتنويع مجالاته وأنماطه.

إن زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم العالي أوجد حافزاً آخر للدول لتطويره والتوسع فيه وهو السعي لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

الكليات ذات السنتين بعد التعليم الثانوي وخاصة الكليات المتوسطة الشاملة والتي يطلق عليها كليات المجتمع هي من الأنماط المستحدثة في نظم التعليم العالي.

الموطن الأصلي لهذه الفكرة هو الولايات المتحدة الأمريكية والأساس الذي قامت عليه هذه الفكرة هو توفير فرص التعليم العالي لمن لم يجد هذه الفرصة في الجامعات التقليدية لأسباب اجتماعية أو اقتصادية أو حتى أكاديمية[16، ص 6].

الذي وضع البذرة الأولى للكليات المتوسطة هو ويليام هاربر.WilliamHarper,1892 التي نتج عنها كلية جولييت المتوسطة 1901م [15، ص 24]. وتلك محاولة ــ في تقييم المؤرخين والنقاد لنظام التعليم الأمريكي ــ لم يكن هدفها توفير الفرص التعليمية للجميع بقدر ما كان الهدف هو حماية تعليم النخبة في الجامعات من دخول الجميع إليها [17، ص21]. كما أن هذا يمكن أن يقال عن الكليات التي نشأت عن قرار موريل لاند قرانت The Morrill Land Grant Act 1892 ، والتي سميت كليات الشعب People's Colleges. لأنها لم تكن توفر الفرصة للجميع حيث كانت لا تقبل الأقليات العرقية كما أن القبول فيها انتقائي أكاديميا [15، ص23]. نقطة التحول في تاريخ كليات المجتمع الأمريكية كانت في قرار لجنة ترومان 1947م الذي أكد على نشر وتعميم نظام كليات المجتمع ليحقق فرصة التعليم العالي لفئة كبيرة من المجتمع كانت محرومة منه . لقد انتشرت كليات المجتمع بعد ذلك انتشاراً واسعاً حتى وصلت في عام1985م 1221 كلية[18، ص 83]. ووصلت نسبة الملتحقين بها عام1985م حوالي50%

من طلاب التعليم العالي[19، ص 1]. وفي عام 1991م وصل عدد الكليات إلى 1300 كلية[29، ص 115].

ومع ما حققته هذه الكليات في المجتمع الأمريكي من نجاحات موثقة بالأرقام في توفير فرصة التعليم العالي لفئات كثيرة لم تكن قادرة على الالتحاق به والاستفادة من برامجه من أقليات وطبقات دنيا وطلاب ذوي قدرات أكاديمية منخفضة, إلا أن هذه الكليات تعرضت للنقد بأن دورها ككليات "فرصة" للجميع ما زال دون المستوى المطلوب. ولعل هذا هو سر نجاح التجربة الأمريكية وذلك لاستمرار النظرة التحليلية الناقدة لدور هذه الكليات والتطورات التي تطرأ على أنظمتها وسياساتها في قبول الطلاب وتوزيعهم على البرامج المختلفة وكذلك التي تطرأ على برامجها التعليمية والخدمية وعلى استراتيجيات التدريس ونوعية المدرسين وعلى المجتمع الطلابي فيما يتعلق بأعمارهم وأصولهم العرقية وخلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية وقدراتهم العلمية. كل تلك الجهود المتواصلة وفي هذه المجالات التفصيلية إنما هو لدفع هذا النوع من الكليات نحو المزيد من النجاح في دور الموفر للفرص التعليمية للجميع دون عوائق. ولضمان أن من تتوفر لهم فرصة الدخول لهذا النوع من الكليات تتوفر لهم أيضاً فرصة الاستمرار والنجاح في تحقيق ما يصبون إليه من أهداف تعليمية.

أما التجربة العربية في مجال كليات المجتمع المتوسطة فإن من الرواد فيها العراق والأردن[11، ص 231] . ثم انتشرت في بعض البلدان العربية الأخرى مثل سوريا وتونس والجزائر.

التجربة في المملكة العربية السعودية جاءت متأخرة جداً وكرد فعل لتزايد الطلب على التعليم الجامعي وعدم قدرة الجامعات المحدودة العدد والمتركزة في المدن الرئيسية على استيعاب كل تلك الأعداد من الطلاب.

هناك دراسات حديثة تركزت حول بدائل تطوير التعليم العالي في المملكة لتزداد طاقته الاستيعابية لخريجي المرحلة الثانوية وليستطيع تلبية احتياجات سوق العمل من الفنيين المؤهلين. كل هذه الدراسات مثل دراسة بو بشيت 1418، والشثري 1419هـ، والحميدي وآخرون 1420هـ أكدت على خيار كليات المجتمع الشاملة كأحد الخيارات المثلى للتجديد في نظام التعليم العالي في المملكة. ولقد صدرت موافقة مجلس الوزراء في المملكة

على إنشاء ثلاث كليات مجتمع في كل من جازان وتبوك وحائل, ثم تبعتها كليات في حفر الباطن ونجران وفي الرياض عام 1423هـ، مع وجود الاتجاه نحو نشر هذا النوع من الكليات في كافة مناطق المملكة.

الحقيقة أن بدايات المملكة مع الكليات المتوسطة كانت عام 1396هـ عندما أنشئت لإعادة تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية من خريجي معاهد المعلمين المتوسطة والثانوية ولإعداد الراغبين من خريجي الثانوية العامة في اختصار الطريق نحو مهنة التعليم في المرحلة الابتدائية.

حولت هذه الكليات المتوسطة فيما بعد تدريجيًا إلى كليات للمعلمين ذات أربع سنوات تمنح الدرجة الجامعية, ونفس التطورات حدثت للكليات المتوسطة للبنات.

الكليات التقنية في المملكة هي أيضاً تجربة سابقة لكليات المجتمع إذ أنشئت عام1403هـ، ووصل عددها عام1421هـ إلى 10 كليات، ولكنها محدودة في عددها وفي طاقتها الاستيعابية فلم يكن في مقدورها حل الإشكال المتنامي في ازدياد خريجي الثانوية العامة وتكدسهم أمام أبواب الجامعات حيث لم تتجاوز نسبة المقبولين في هذه الكليات 20-25% من المتقدمين [21، ص 46].

كليات المجتمع تختلف عن الكليات التقنية في الأهداف والبرامج؛ فبينما تقتصر الكليات التقنية على البرامج المهنية لتخريج كوادر فنية متوسطة، نجد في المقابل أن كليات المجتمع تتضمن بالإضافة إلى ذلك برامج تحويلية الهدف منها إعطاء الخريج الفرصة لإكمال دراسته الجامعية. وبهذا تتميز عن الكلية التقنية بأنها تقوم بدور الموفر لفرص التعليم العالي لطلاب قد تحول ظروف مختلفة دون التحاقهم بالجامعة مباشرة.

ولهذا نستطيع أن نقول إن كليات المجتمع لكونها تتصف بالشمولية في برامجها الأكاديمية والمهنية و تقوم بوظائف متعددة؛ مرشحة لأن تسهم إذا استقامت التجربة في حل المعضلات الرئيسية التي يعاني منها التعليم العالي في المملكة والتي من أهمها:

عدم قدرته- بوضعه الحالي على تلبية الطلب المتزايد على التعليم الجامعي وهذه أزمة ليست جديدة حيث وصل عدد الطلاب والطالبات في

التعليم الجامعي272000 طالب وطالبة. وتوقعات المستقبل تنذر" بأزمة حقيقية في المجتمع السعودي لا يمكن حلها بالطرق التقليدية المتبعة حالياً في تطوير المؤسسات التعليمية" [21، ص 46].

- تركز التعليم الجامعي في المدن الرئيسية ولقد تسبب هذا في: "حرمان فئة كبيرة من طبقات المجتمع من فرص التعليم العالي وخاصة المناطق الريفية والنائية" [22، ص 106].

- نسبة التخصصات العلمية والتطبيقية في مناهج مؤسسات التعليم العالي الحالية متدنية حيث ثبت في إحصاءات وزارة التعليم العالي أن هذه النسبة لم تتجاوز في عام 1417 15% من بين التخصصات الأخرى [22، ص 54].

- وهذا يساعد على تفسير معضلة أخرى وهي ضعف قدرة مؤسسات التعليم العالي بوضعها الحالي على تلبية احتياجات القطاع الخاص من الخريجين في مجالات هذا القطاع المختلفة.

إن من إسهامات كليات المجتمع المتوقعة في مواجهة تلك المعضلات هي إعادة التوازن بين التخصصات النظرية والتخصصات العلمية والتطبيقية في مناهج التعليم العالي وبالتالي سيكون أكثر قدرة على تلبية احتياجات سوق العمل بالكوادر المدربة, كما سيكون لهذه الكليات دور إذا تم التوسع فيها ونشرها في مختلف المناطق في تخفيف الضغط على الجامعات والحد من النزوح للمدن [22، ص 273].

تخفيف الزحام على أبواب الجامعات والوصول إلى الريف والمناطق النائية وتلبية احتياجات سوق العمل بالكوادر الفنية المتوسطة تعطي لدور كليات المجتمع في تطوير نظام التعليم العالي في المملكة بعداً مهماً آخر وهو العمل على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية للجميع.

المسألة هنا يمكن إجمالها في سؤالين:

الأول: ما نوعية الطلاب الذين ستخدمهم كلية المجتمع من حيث خلفياتهم الاقتصادية وقدراتهم الأكاديمية وما الذي يرتبط بتلك الخلفيات ـوهو المهم هناـ من سمات اجتماعيةونفسيةوأكاديمية تؤثر على مسيرتهم التعليمية؟

الثاني: كيف ستخدم كليات المجتمع هؤلاء الطلاب من حيث السياسات والنظم ونوعية البرامج والخدمات المساندة والإرشاد والتوجيه والمرافق والتجهيزات ومستويات المدرسين؟.

أهمية هذين السؤالين جاءت من أن كليات المجتمع ستكون الخيار الوحيد لفئات معينة من الطلاب خاصة أن الطلاب المتوقع التحاقهم بهذه الكليات لن يكون خيارهم بين الكلية وشيء آخر, بل سيكون بين الكلية أو لا شيء.

لذلك ينبغي الاهتمام بنوعية هذه الكليات وكفاءتها من شتى الجوانب ولا يكون التركيز عند فتح هذه الكليات على مجرد إ يجاد مزيد من الأماكن للطلاب الذين لم يقبلوا في الجامعات. يشير أحد المهتمين بالتزايد السكاني وأثره في تطور التربية في البلاد النامية عبد الكريم أحمد (1975)، إلى أن المخططين التربويين يندفعون تحت ضغوط مختلفة "لتكريس جهودهم في الاتجاه الكمي وإهمالهم لما أطلق عليه حقيقة التربية"[23، ص 82].

كما يؤكد أ نه "لا ديمقراطية في التعليم, ولا تكافؤ في الفرص التعليمية، إلا إذا سار التقدم في الاتجاهين (الكم والكيف) معاً - زيادة مطردة في عدد من تصل إليهم الخدمات التعليمية وتحسين في نوعية هذه الخدمات - فهما يمثلان في الواقع جانبين مترابطين تماماً لقضية واحدة" [23، ص 83].

نخلص من هذا إلى أ نه لا بد من توجيه الاهتمام إلى هذه التجربة الجديدة وهي في بداية الطريق حتى تكون تجديداً مثمراً يسهم قبل كل شيء في تحقيق فرص التعليم العالي للجميع كما يسهم في حل مشكلات التعليم العالي بزيادة الطاقة الاستيعابية وبأن يكون أكثر استجابة لمطالب سوق العمل. من الضروري إذاً أن تتضافر جهود التفكير والبحث والدراسة في هذا المجال والخروج من كل ذلك بما يسهل مسيرة هذه التجربة. ولعل أهم ما ينبغي أن تتضافر عليه الجهود في الوقت الحاضر هو التعرف على نوعيات الطلاب الذين يشكلون غالبية المجتمع الطلابي في مثل هذه الكليات وكذلك التعرف على مقومات نجاحها في تحقيق أهدافهم التعليمية من اجل أن نصل إلى رسم معالم الطريق لهذه التجربة الجديدة في نظامنا التعليمي.

الإطار المنهجي للدراسة

مشكلة الدراسة

بلغ عدد كليات المجتمع المفتوحة الآن ست كليات وتقع في تبوك وحائل وحفر الباطن وجازان ونجران والرياض. الملاحظ أنها- ما عدا كلية المجتمع بالرياض – تقع في مناطق لا يوجد فيها جامعات ولا فروع لجامعات. وهذه ستخدم فئة كبيرة من الطلاب لا تستطيع السفر لمواقع الجامعات في المدن الرئيسية. أما الكليات التي قد تفتح في المدن الرئيسية حيث توجد الجامعات مثل كلية المجتمع في الرياض فإنها ستخدم تلك الفئة من الطلاب الذين لم يتم قبولهم في الجامعة بسبب حصولهم في نتيجة الثانوية العامة على تقدير يقل عما تشترطه الجامعة.

بالنسبة للمناطق التي لا يوجد فيها تعليم جامعي فإنها ستخدم الريف والمناطق والهجر النائية وسيكون طلابها من الناحية الأكاديمية من مختلف المستويات لعدم وجود جامعات قريبة تستقطب ذوي المستويات التحصيلية المرتفعة لكن غالبية الطلاب تقع مستوياتهم التحصيلية بين 70%-80% وذلك حسب ما وفرته بعض الكليات من معلومات للباحث. أما من الناحية الاقتصادية فلا يتوفر معلومات في هذا الجانب لكن من المتوقع أن تكون نسبة كبيرة منهم في المستوى المتوسط والمستوىدون المتوسط.

طلاب كلية المجتمع في المدن الرئيسية ككلية المجتمع بالرياض تقع مستوياتهم التحصيلية ما بين 70% -75%. أما مستوياتهم الاقتصادية فمن المتوقع أن تكون نسبة لا بأس بها من هؤلاء في المتوسط أو دون المتوسط أيضاً.

لعله من الملاحظ عند النظر إلى الواقعوكذلك عند النظر في نتائج الدراسات في هذا المجال ارتباط المستويات الاجتماعية الاقتصادية للطلاب بمستوياتهم الأكاديمية.من أشهر الدراسات التي تشير إلى ارتباط التحصيل الدراسي بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، هي دراسة Coleman (1966)[25، ص 20].

كون كليات المجتمع تقع في قاعدة الهرم في أنظمة التعليم العالي وتمثل الخيار الوحيد تقريباً لهذه النوعيةمن الطلاب يجعلها بطريق مباشر أو غير مباشر تنحى المنحى المهني بحيث يكون الإعداد المهني هو وظيفتها الأساسية إن لم تكن الوحيدة. عندما يحدث هذا فهو بلا شك إخلال بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. وستكون حينئذ نسخة أخرى من الكليات التقنية وسيجد الطلاب ــ من المناطق البعيدة عن التعليم الجامعي أو الذين قلت درجاتهم عن مستوى القبول في الجامعة ــأنفسهم مجبرين على تناسي طموحاتهم والانخراط في برامج مهنية لم يجدوا لهم خياراً سواها.

تلبية احتياجات سوق العمل أمر مهم ومطلوب ولكن الالتحاق بالبرامج المهنية يجب أن يكون هو الخيار الصائب للطالب بعد أن نضع أمامه كل الخيارات ونساعده على حسن الاختيار بالسياسات والأنظمة والبرامج والتوجيه والإرشاد والخدمات والمدرسين ذوي الكفاءات العالية.

دواعي هذا التخوف هو ما يلاحظ من أن بعض الكليات مثل كلية جازان ليس لديها برامج تحويلية للجامعات، إذ إن كل برامجها تطبيقية مهنية، وحتى الكليات الأخرى التي افتتحت معها نجد أن نسبة المحولين منها ضئيلة جداً حسب المراسلات التي تمت مع هذه الكليات. كما أن الدراسات التي أوصت بإنشاء كليات المجتمع كبديل لتطوير التعليم العالي ركزت بشكل كبير على قضية الإعداد المهني كوظيفة أساسية لهذه الكليات، وفي دراسة أجراها مجلس التعاون لدول الخليج العربية لأخذ وجهة نظر القادة التربويين في دول المجلس في وظائف كليات المجتمع وترتيب هذه الوظائف حسب أولويتها، كانت الوظيفة التحويلية(أي إعداد الطلاب للجامعة) أقل الوظائف تأييداً وآخرها في ترتيب الأولويات[20، ص21-22].

وحتى لا تحيد هذه التجربة الحديثة عن مسارها الصحيح وأن يتفق منحاها مع المفهوم الصحيح لكليات المجتمع وحتى تنجح في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية شعر الباحث بضرورة الإسهام بدراسته هذه بتوضيح أمرين مهمين في هذه المرحلة وهما:

1- سمات الطلاب الذين تخدمهم عادة كليات المجتمع.

2- مقومات نجاح كليات المجتمع في مساعدة هؤلاء الطلاب في تحقيق أهدافهم التعليمية.

أهمية الدراسة

هناك أمور متعددة توضح هذه الأهمية منها:

- أهمية تجربة كليات المجتمع كإجراء جوهري لتطوير نظام التعليم العالي وجعله أكثر قدرة على مواجهة التحديات الحاضرة والمستقبلية.
- أهمية مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وضرورة ترسخه في نظام التعليم العالي.
- حداثة التجربة في المملكة وهذا يؤكد أهمية المبادرة بإجراء الدراسات التي يمكن أن تسهم في إنجاح هذه التجربة.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة - عن طريق الإطلاع على ما كتب في التجارب العالمية عن كليات المجتمع ودورها في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم العالي إلى التعرف على الحقائق المتعلقة بالطلاب الذين تخدمهم عادة هذه الكليات والحقائق المتعلقة بزيادة فاعليتها في تحقيق تكافؤ فرص التعليم الجامعي. ويندرج تحت هذا الهدف العام لهذه الدراسة ثلاثة أهداف هي:

1- التعرف على السمات الاجتماعية والنفسية والأكاديمية لطلاب كليات المجتمع.
2- التعرف على مقومات نجاح هذه الكليات في مساعدة هؤلاء الطلاب على تحقيق أهدافهم التعليمية.
3- الوصول إلى توصيات تسهم في زيادة فاعلية كليات المجتمع في المملكة في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

أسئلة الدراسة

1- ما السمات الاجتماعية والنفسية والأكاديمية لطلاب كليات المجتمع؟

2- ما مقومات نجاح هذه الكليات في تحقيق أهداف الطلاب التعليمية؟

3- ما التوصيات التي يمكن أن تسهم في زيادة فاعلية كليات المجتمع لدينا في
تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية؟

مصطلحات الدراسة

كلية المجتمع

هي مؤسسة تعليمية من مؤسسات التعليم الجامعي مدتها تقل عن أربع سنوات وتمتاز بتقديم برامج متنوعة أكاديمية ومهنية تطبيقية وتهدف إلى إعداد الطلاب أكاديمياً لإكمال الدراسة في الجامعة أو إعدادهم مهنياً لسوق العمل.

تكافؤ الفرص التعليمية

توفير الفرص التعليمية لكل فرد مع تنويعها وإيجاد الأجواء الملائمة والأسباب الداعمة التي تجعله يستفيد من هذه الفرص في تنمية قدراته واستعداداته إلى أقصى حد يمكن أن تصل إليه مهما كانت خلفية هذا الفرد الاجتماعية والاقتصادية.

منهج الدراسة

حداثة تجربة كليات المجتمع في المملكة تعتبر حافزاً للباحث في أن يستخدم المنهج الوصفي التحليلي وذلك بمراجعة ما كتب عن كليات المجتمع ومجتمعاتها الطلابية والتجارب في مجال تحقيق فرص التعليم الجامعي عن طريق هذه الكليات.

حدود الدراسة

هذا البحث ليس تقييما للتجربة المحلية وإنما هو نظر في التجارب العالمية وخاصة التجارب التي ارتبطت بقضية العدالة الاجتماعية وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم العالي. سيتركز البحث على ما كتب

عن سمات طلاب كليات المجتمع وعن تجارب تلك الكليات في إنجاح تجربتهم التعليمية.

الدراسات السابقة

الدراسات السابقة في هذا المجال تختلف من حيث كثرتها وتعدد موضوعاتها من بلد إلى آخر. فبينما نجدها قليلة ومحدودة في محاورها في البلاد العربية وخاصة في المملكة العربية السعودية، نجدها كثيرة يصعب حصرها ومتشعبة في موضوعاتها في البلدان المتقدمة وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية لكونها الموطن الأصلي لفكرة كليات المجتمع.

بالنسبة للمملكة العربية السعودية هناك بعض الدراسات لعل من أقدمها دراسة سنايدر هاري روسكو1963م والتي ركز فيها على حاجة المملكة لكليات المجتمع لتأمين احتياجاتها من القوى البشرية المدربة للتصنيع وخاصة الصناعات البترولية وأن هذا يتطلب تطوير النظام التعليمي وتحديث المناهج وأن إنشاء كليات المجتمع جزء مهم وضروري من عملية تطوير النظام التعليمي لما يمكن أن تقوم به هذه الكليات من وظائف تدريبية وبحثية وخدمية للمجتمع المحلي.

ومن الدراسات التي أجريت عن المملكة دراسة طاهر1976م ودراسته أيضا تعالج نفس فكرة الدراسة السابقة وهي الحاجة الملحة لإنشاء مثل هذه الكليات في المملكة العربية السعودية وذلك ما توحي به المبررات التي ذكرها لاختياره هذا الموضوع وهي أن القوى المدربة التي تشغل وظائف القطاعين العام والخاص هي قوى أجنبية في الغالب. ولقد ركز في دراسته على التجربة الأمريكية والفلسفة التي تقوم عليها تلك التجربة ومدى إمكانية الاستفادة منها في نظام التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. ثم قدم كجزء مهم من دراسته نموذجاً مقترحاً للبنية الإدارية لكلية المجتمع إذا ما تأسست قي المملكة.

دراسة باقيس1879م شبيهة في هدفها العام بالدراسة السابقة وهو تحديد حاجة نظام التعليم العالي في المملكة إلى تبني فكرة كلية المجتمع لتنمية وتدريب القوى البشرية في المملكة.

دراسة الطربزوني1983م من الدراسات التي توصلت أيضاً إلى تأكيد الحاجة في المملكة إلى كليات شاملة ككليات المجتمع للذكور والإناث

لتأمين احتياجات التنمية في المملكة من القوى الفنية المتوسطة. كما ذكر الباحث أن الأخذ بهذه الفكرة سيساعد على حل مشكلتي الرسوب والتسرب في الجامعات، حيث يعزو الباحث هاتين المشكلتين إلى قصور الإرشاد الأكاديمي نتيجة كثرة الطلاب وتكدسهم ولذلك يرى أن وجود كليات المجتمع سيخفف الضغط على الجامعات وهذا بالتالي سيساهم - حسب رأيه- في حل مشكلتي الرسوب والتسرب فيها.

من الدراسات الحديثة دراسة بو بشيت 1418هـ، عن إنشاء كليات المجتمع للبنات في المملكة العربية السعودية مبرراتها وأهدافها والبرامج المقترحة. وكانت أهم المبررات التي توصلت إليها في دراستها هو توسيع الخيارات في التعليم العالي أمام الطالبات سواء الخيارات المهنية التي تناسب طبيعة الإناث أو خيارات البرامج الانتقالية التي تتيح لهن مواصلة الدراسة في الجامعة.

أتت بعد هذه الدراسة مباشرة دراسة الشثري1419هـ، والتي هدفت لإيجاد صيغة مقترحة لتخطيط كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية. وقد أكد الباحث على ضرورة إنشاء مثل هذه الكليات في المملكة والتوسع في ذلك على أن يكون هناك عناية خاصة بتحديد أهداف هذه الكليات ومناهجها من برامج وتخصصات وطرائق تدريس وأساليب تقييم وأن يراعى في ذلك مدى ملاءمة الأهداف والمناهج لخطط التنمية وحاجات سوق العمل.

وعلى مستوى البلدان العربية الأخرى هناك دراسات مماثلة كدراسة علي كاظم1980م، والتي ركزت أيضاً على إيضاح مدى حاجة نظام التعليم العالي في الإمارات العربية المتحدة لكليات المجتمع لتتحمل عنه بعض العبء المتزايد على جامعة العين في استيعاب خريجي الثانوية العامة، وكذلك التأكيد على حاجة القطاع الخاص إلى إحلال الخبرات الفنية المحلية المدربة كبديل للعمالة الأجنبية التي وصلت نسبتها كما ذكر الباحث إلى 98% من القوى العاملة.

ولنفس الهدف تقريباً وعن نفس البلد أجرى جمعة 1982م، دراسة للتعرف على حاجة الإمارات العربية المتحدة لكليات مثل كليات المجتمع.

وأظهرت الدراسة رغبة المسؤولين في قطاعي التجارة والصناعة وكذلك طلاب الثانوية العامة إلى مثل هذا النوع من الكليات.

دراسة الأغبري (1989م) أجريت للتعرف على حاجة الجمهورية اليمنية إلى كليات شاملة ذات سنتين بعد الثانوية العامة وتحتوي على برامج متنوعة فنية ومهنية نهائية وبرامج تحويلية تمكن الملتحق بها من التحويل بعد إتمامها إلى الجامعة. خرجت الدراسة بوجود الحاجة الماسة في اليمن لمثل هذه الكليات حيث أوصى الباحث بالبدء في إنشائها في المدن الرئيسية. هذه الدراسة اتفقت مع كثير من الدراسات في الهدف ولكنها تميزت باستخدام الباحث لأسلوب المقابلة الشخصية مع عينة الدراسة التي شملت قادة تربويين وأكاديميين من الجامعات ومعلمين وموجهين وإداريين.

ناصف 1404هـ، في دراستها المقارنة في مجال التعليم العالي وأنماط التجديد فيه ركزت على تجربة إنجلترا في الجامعة المفتوحة وعلى تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في كليات المجتمع وان لكل من هاتين التجربتين مميزات تجعلها من البدائل الصالحة للمجتمع المصري بعد تهيئته لتقبل هذا التجديد.

المملكة الأردنية الهاشمية من الدول العربية الرائدة في مجال تبني فكرة كليات المجتمع ولذلك تعددت الدراسات في هذا المجال وخرجت عن نمط الدراسات التي ذكرناها انفاً في دول عربية أخرى والتي تدور في معظمها حول التحقق من مدى الحاجة لهذا النوع من الكليات. ولكون التجربة في الأردن قائمة ولمدة زمنية كافية ظهر هناك دراسات تقييمية متنوعة لتلك التجربة. ومن هذه الدراسات دراسة قطيشات 1990م الوصفية التحليلية لكليات المجتمع الأردنية ومقارنتها بالتجربة العراقية والأمريكية والبريطانية وذلك بتحليل الأنظمة والمبادئ والأسس التي تقوم عليها تلك الأنظمة وكذلك تحليل الواقع في الأردن والدول المقارنة. ثم استكملت قطيشات دراستها بتقديم نموذج مقترح مع خطوات إجرائية لتطوير نظام كليات المجتمع في الأردن ركزت فيها على أن تكون فلسفة هذا النظام واضحة وأن يكون باب الالتحاق بهذه الكليات مفتوحاً لكل الراغبين.

يلاحظ من استعراض الدراسات العربية في هذا المجال أن معظمها كانت تدور حول توضيح مدى الحاجة لهذا النوع من التعليم العالي بعد

المرحلة الثانوية في كل مجتمع أجريت من أجله الدراسة. كما يلاحظ أن معظم هذه الدراسات تؤكد أن الحاجة تنبع من احتياج السوق بشقيه التجاري والصناعي إلى العمالة المتوسطة المدربة أي أنهم يركزون على الطبيعة المهنية الفنية لدور كليات المجتمع المتوقع في هذه البلدان.

بعض هذه الدراسات تضمنت تقديم نماذج مقترحة في مجال كليات المجتمع فيما لو تم إنشاؤها. من هذه الدراسات دراسة طاهر1976م التي قدم فيها تصوراً للبنية الإدارية لكلية المجتمع. ودراسة الشثري 1419هـ، أيضاً تميزت بإعطاء تصور واضح عن أهداف الكليات والبرامج والتخصصات واستراتيجيات التدريس والتقييم والسمات الشخصية والمهنية للمدرسين والإداريين في هذه الكليات.

في مجال تعليم البنات برزت أيضاً دراسة بو بشيت 1418م. في إعطاء تصور عن أهداف وبرامج لهذه الكليات تتناسب وطبيعة المرأة.

إن اقتصار الدراسات العربية – ما عدا الأردنية- على توضيح مدى الحاجة لكليات المجتمع أو إعطاء تصورات لما يمكن أن تكون عليه مرده إلى أن التجربة لم تكن موجودة بعد في البلدان التي قصدت بالدراسة.

بالنسبة للدراسات غير العربية وخاصة الدراسة عن كليات المجتمع في الولايات المتحدة الأمريكية التي هي صاحبة التجربة فإنها من حيث العدد كم هائل يصعب حصره كما أنها تنوعت في مجالاتها فشملت الفلسفات والأنظمة والسياسات والوظائف والبرامج التعليمية بأنواعها التحويلية والمهنية والعلاجية التطويرية والخدمات وآليات التدريس والتدريب والتقييم والإدارة والتوجيه والإرشاد.كما تناولت الكثير من هذه الدراسات العاملين في هذه الكليات من إداريين ومدرسين ومدربين ومرشدين وكذلك الطلاب وما يطرأ على المجتمع الطلابي من تغيرات فيما يتعلق بالجنس والسن والأصول العرقية وما يترتب على هذه التغيرات من آثار على الأنظمة والبرامج والخدمات والآليات.

من بين هذه الدراسات اختار الباحث الدراسات الأكثر ارتباطاً بالدراسة الحالية وهي دراسة على المستوى الوطني في الولايات المتحدة الأمريكية شملت جميع كليات المجتمع والجامعات وقد أجريت في جامعة تكساس University of Texas. وهي دراسة Roueche and Baker,1984. وتنال هذه

الدراسة أهميتها من كون أحد الباحثين فيها وهو John E. Roueche ممن لهم باع طويل في التأليف والبحث في مجال كليات المجتمع ويترأس منظمات مهمة في هذا المجال أيضاً.كما تنال أهميتها من حيث إنها تتناول جانب دور كليات المجتمع في توفير الفرص التعليمية المناسبة وخاصة للطلاب " منخفضي الإنجاز" ويقصد بهم ذوي المستويات التحصيلية المنخفضة من خريجي الثانوية العامة الذين يشكلون غالبية طلاب كليات المجتمع.

الدراسة هدفت للتعرف على استجابات كليات المجتمع والجامعات للطلاب منخفضي الإنجاز low-achieving students وذلك بوصف وتحديد أساليب الكليات والجامعات في مساعدة هؤلاء الطلاب على الوصول بقدراتهم إلى المستوى الذي يمكنهم من تحقيق النجاح في البرامج الجامعية العادية. كما هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الخصائص أو العوامل المشتركة لمختلف البرامج التطويرية التي تبنتها الكليات والجامعات والتي ثبت أثرها الإيجابي في تطوير وتنمية القدرات والمهارات العلمية الأساسية لهؤلاء الطلاب ضعاف المستوى.

كان من نتائج هذه الدراسة أن أهم الخصائص المشتركة لهذه البرامج الناجحة هي:

1- الدعم الإداري القوي من قبل إدارة الكلية أوالجامعة لمثل هذه البرامج التطويرية.

2- إلزامية القرارات الإرشادية للطلاب وكذلك قرارات توزيعهم على المقررات التي يحتاجونها لتطوير قدراتهم ومهاراتهم قبل التسجيل في مقررات الكلية العادية وذلك بعد إجراء الاختبارات الضرورية التي تحدد مستويات الطلاب واحتياجاتهم.

3- المقررات التطويرية منتظمة والطلاب فيها يجري تقييم حضورهم ومشاركتهم فيها وما يحققون فيها من تطور.

4- المقررات في البرامج التطويرية يجري احتسابها في سجلات الطلاب الأكاديمية.

5- المرونة في إعطاء الطلاب الوقت الكافي لإتمام هذه المقررات والحصول على درجة اجتياز المقرر.

6- تنويع استراتيجيات التدريس بما يتناسب وقدرات هؤلاء الطلاب بحيث تعطي هذه الاستراتيجيات دوراً أكبر للطالب في التعلم كفرد أو من خلال المشاركة الجماعية.

7- يقوم بتدريس هذه المقررات التطويرية المدرسون المتطوعون من مدرسي الكلية ممن تؤهله كفاياته الشخصية والمهنية لذلك.

8- الاستفادة من الزملاء من طلاب الكلية في إسداء خدمات تعليمية خصوصية لهؤلاء الطلاب المستجدين.

9- المتابعة المستمرة لسلوك الطلاب المرتبط بعملية التعلم مثل الغياب أو عدم إحضار أو إكمال الواجبات أو العجز عن الوصول إلى مستوى مقبول. وذلك بالبحث عن هؤلاء الطلاب وتقديم العون لهم.

10- ربط محتوى المقررات التطويرية بالمقررات اللاحقة لها, وذلك حتى يكون الطالب الذي يجتاز هذه المقررات التطويرية أكثر قدرة على الاستمرار والنجاح في المقررات اللاحقة.

11- التقييم المستمر للبرامج وذلك بتطوير إجراءات جمع المعلومات عن فعالية هذه البرامج بمقرراتها وأساليب التدريس فيها .وذلك بوضع برنامج تقييم متكامل يشمل الاختبارات القبلية للقدرات وكذلك التقييم بعد توزيع الطلاب على المقررات وأثناء تعلمهم ثم الاختبارات البعدية للتأكد من وصولهم لمستويات مقبولة عند نهاية البرنامج.

وهناك دراسة أخرى مهمة أوردها Reinhard (1992) أجريت في جامعة متشغن University of Michigan وكانت عينة الدراسة تتكون من1899 طالباً بدأوا دراستهم في كليات ذات أربع سنوات أو جامعات و422 طالباً بدأوا دراستهم في كليات المجتمع بعد تخرجهم من الثانوية في عام1980م ثم دخلوا كليات المجتمع وحولوا بعد إكمال السنتين فيها أو أثناءها إلى الجامعات.وبعد التحويل تمت مقارنة أدائهم في الجامعة مع المجموعة الأخرى من الطلاب الذين بدأوا دراستهم في الجامعة وكان من النتائج المهمة لتلك الدراسة:

1- أن الطلاب الناجحين في كليات المجتمع والذين تمكنوا من التحويل للجامعة كانت فرصتهم في إكمال برنامج البكالوريوس تماثل فرصة أولئك الذين بدأوا دراستهم في الجامعة.

2- أن الطلاب الناجحين في كليات المجتمع والذين حولوا للجامعة يشتركون مع المجموعة الأخرى من الطلاب الذين بدأوا دراستهم في الجامعة في كثير من الصفات النفسية والعلمية مثل: الجدية,والطموح, والنجاح العلمي، والانتظام الكلي، وتسجيل مقررات أكثر وخاصة في الرياضيات والعلوم.

ولقد استخلص من هذه النتائج وغيرها من نتائج هذه الدراسة بعض النقاط المهمة منها:

- أن كليات المجتمع التي بدأ فيها هؤلاء الطلاب دراستهم لم تكن تمارس بشكل فعال الوظيفة التحويلية التي هي مساعدة الطلاب الراغبين في التحويل على تحقيق هذا الهدف.

- أن زيادة نسبة الطلاب الذين يتمكنون من تحقيق هدف التحويل للجامعة ينبغي أن تكون مسؤولية جوهرية لكليات المجتمع حتى تحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

- أن تسعى كليات المجتمع لتقوية وتطوير برامج التوجيه والإرشاد للطلاب حتى يستطيعوا تحقيق هدف التحويل للجامعة.

ارتباط هذه الدراسة بموضوع الدراسة الحالية هو أنها اهتمت بمدى نجاح كليات المجتمع في القيام بدور أساسي من أدوارها وهو دور البوابة المفتوحة للتعليم العالي لنسبة كبيرة من الطلاب لا تؤهلهم نسبهم المنخفضة في الثانوية العامة وكذلك ظروفهم الاجتماعية الاقتصادية من الدخول للتعليم العالي من أبوابه التقليدية نظراً لارتفاع كلفتها المادية أو لارتفاع معاييرها الأكاديمية في القبول.

دراسة Karabel,1297. وهي دراسة أجريت قبل دراسة جامعة متشغن للكشف عن توزيع الطلاب على الجامعات وكليات المجتمع من حيث مستواهم الاجتماعي والاقتصادي Socio-economic status الذي قاسه بمهنة الوالدين ومستواهم التعليمي ودخلهم السنوي.

ومن نتائج هذه الدراسة

- تزداد نسبة أبناء الطبقة العاملة في كليات المجتمع حتى تصل 55% وأبناء الطبقة المتوسطة إلى29% أما نسبة الطبقة العليا أو أصحاب المهن الراقية فتقل في كليات المجتمع حتى تصل إلى 16% أما تواجد أبناء هذه

الطبقات في الجامعات فالمعادلة معكوسة حيث إن نسبة أبناء الطبقة العاملة فيها 20% أما المتوسطة فتصل إلى 31% بينما أصحاب المهن الراقية فتصل إلى 49%.

- أما أثر دخل الأسرة فلعل أهم الحقائق المعبرة التي تم الكشف عنها في هذه الدراسة هو أن ما يزيد عن ربع طلاب كليات المجتمع يقل دخل أسرهم السنوي عن 8000 دولار.

- الحقيقة المعبرة الأخرى التي تتعلق بمستوى تعليم الأسرة وعلاقته بتحقق فرص التعليم العالي أن ما يزيد على ثلث طلاب كليات المجتمع يقل مستوى تعليم آبائهم عن الثانوية العامة.

- ولعل أهم ما خرج بهKarabelمن هذه الدراسة هو أن مصيرغالبية الطلاب منخفضي المستوى الاجتماعي والاقتصادي إذا استمروا في الدراسة في الكلية هو التخرج من البرامج المهنية المنتهية والالتحاق بسوق العمل أما الطلاب الأفضل في مستواهم الاجتماعي الاقتصادي فإنهم أصحاب الحظ الأوفر في البرامج التحويلية التي يلتحق الطالب بعد التخرج منها بالجامعة والحصول على درجة البكالوريوس .

صاحب الدراسة يحمل كليات المجتمع بأنظمتها وسياساتها وبرامجها التعليمية والإرشادية وخدماتها المسؤولية عن حدوث مثل هذا التفاوت في الفرص التعليمية.

الإطار النظري

الحديث في هذا الفصل سيتركز على ثلاثة محاور هي:

1- كليات المجتمع في الولايات المتحدة الأمريكية: نشأتها, ومفهومها ووظائفها، وما تعرضت له من نقد خاصة فيما يتعلق بدورها في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم العالي. كذلك سيتم الحديث عن التجربة الأردنية: نشأتها، ومفهومها، وما تعرضت له من نقد أيضاً.

2- وصف المجتمع الطلابي في كليات المجتمع الأمريكية. والتغيرات التي تطرأ عليه منذ نشأة هذه الكليات.

3- مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية بشكل عام ومفهومه المتعلق بالتعليم الجامعي وخاصة كليات المجتمع.

كليات المجتمع في الولايات المتحدة الأمريكية

تمت الإشارة في مقدمة الدراسة إلى جهود رئيس جامعة شيكاغو ويليام هاربر William Harper 1892م وكذلك قرار موريل لاند قرانت The Morrill Land Grant Act 1892 وأن نتيجة تلك الجهود النواة الأولى لكليات المجتمع الشاملة كانت الكليات المتوسطة ذات السنتين بعد المرحلة الثانوية. وقد كانت تشكل مرحلة تعليمية بعد المرحلة الثانوية هدفها الأساسي تصفية الطلاب وإعداد القادرين منهم للعمل الأكاديمي الجامعي بمعاييره الصارمة لتعليم النخبة.

الانطلاقة الحقيقية لكليات المجتمع التي تهدف لتوفير فرصة التعليم الجامعي للجميع وإزالة الحواجز المعيقة كانت بعد قرار لجنة ترومان Truman Commission 1947م وكان مما قاله الرئيس للجنة عندما شكلها 1946م : " من بين الأسئلة الأكثر تحديداً التي أتمنى أن تهتم بها اللجنة هو طرق وأساليب توسيع نطاق الفرص التعليمية لكل الشباب القادرين [18، ص 82]. ثم خرجت اللجنة 1947م بتقرير واف في ستة مجلدات بعنوان"التعليم العالي من أجل الديمقراطية الأمريكية".

كان من أهم النتائج التي خرج بها ذلك التقرير محدودية الفرص التعليمية في التعليم العالي وأنها لا تصل للجميع. ولتصحيح هذا الخلل أوصت اللجنة في تقريرها لعلاج ذلك بتطوير ونشر كليات المجتمع في كافة أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية. [18، ص 82].

انتشرت كليات المجتمع بعد ذلك وتنامى عددها في عام1985م إلى1221 كلية مجتمع [18، ص 83]. وصلت نسبة الملتحقين بها من مجموع طلاب التعليم العالي50% [19، ص 0 1]. في عام 1991م وصل عدد الكليات إلى 1300 كلية [29، ص، 115].

الغرض الأساسي من توصية تلك اللجنة بنشر مثل هذا النوع من الكليات هو توسيع نطاق فرص التعليم الجامعي لذوي الدخل المحدود ولسكان المناطق البعيدة عن مراكز الجامعات وكذلك لمن هم غير متأكدين من قدراتهم الأكاديمية [16، ص 6].

لتحقيق ذلك تعددت وظائف تلك الكليات حيث أصبحت تشمل:

1- إعداد الطلاب أكاديمياً ونفسياً لتكملة دراستهم في الجامعة عن طريق البرامج التحويلية.
2- إعداد الطلاب مهنياً في برامج مهنية منتهية لسوق العمل.
3- التدريب أثناء الخدمة في دورات وبرامج قصيرة لمن هم على رأس العمل وينشدون تطوير وتنمية قدراتهم.
4- التعليم المستمر.

الوظيفة الأساسية والتي بدأت بها كليات المجتمع وركزت عليها هي أعداد الطلاب لإكمال دراستهم الجامعية في الجامعة لكن في السبعينات 1970م بدأت الوظيفة المهنية تنافس الوظيفة التحويلية [16، ص 2-3]. هذا التحول من الوظيفة الأساسية كان مثار الجدل حول مدى التزام كلية المجتمع بدورها في توفير فرص التعليم الجامعي وتزايد النقد بأنها حادت عن ذلك الدور الأساسي والمهم . يردد النقاد أمثال Clark و Zwerling أن الكلية أصبحت تقوم بمهمة **"التبريد"** "cooling-out" أي أنها تقوم بتبريد طموحات الطلاب في إكمال الدراسة الجامعية ثم توجههم للبرامج المهنية وقد يخرجون من الكلية دون تحقيق شيء يذكر.

البعض الآخر أعطى وصف صمام الأمان safty valve لدور هذه الكليات والمقصود بذلك أنها تشكل صمام أمان للتعليم الجامعي حتى لا يدخله إلا النخبة.

بعض أنصار هذه التجربة يرون أن تراجع نسبة المحولين من كليات المجتمع إلى الجامعات سببه التغير الذي طرأ على المجتمع الطلابي من حيث السن والحالة الاجتماعية والوظيفية. حيث أصبح الطلاب أكبر سناً وأصحاب مسئوليات أسرية ووظيفيةوأقل قدرات علمية من سابقيهم يفضلون الانتظام الجزئي والبرامج المهنية والدورات القصيرة.

يرد النقاد على هذا بأن كليات المجتمع عندما حاولت أن تكون كل شيء لكل الناس أدى إلى تزايد مسئولياتها وتشتيت جهودها وبالتالي قلت فعاليتها في أداء مهمتها الأساسية في توفير وتيسير فرص التعليم الجامعي وأن تكون البوابة المفتوحة على الجامعات [15، ص30]. ذكر Cohen 1981م أن هذه الكليات تقوم بعمل الرئة بالنسبة لنظام التعليم العالي [27،

ص 8]. والحقيقة أن هذا الوصف يحمل في طياته نقداً إذ إن الرئة تقوم بالاحتفاظ بالأوكسجين وتطرد ثاني أكسيد الكربون.

السؤال الذي يمكن أن يوجه هنا هو: من هم الطلاب الذين ستصنفهم الكلية على أنهم الأوكسجين فتحتفظ بهم في نظام التعليم العالي ومن هم الذين سيصنفون على أنهم ثاني أكسيد الكربون فتتخلص منهم؟!

من النقاد من أعاد أسباب التحول من الوظيفة التحويلية إلى المهنية إلى الأخذ بمفهوم " تنمية القوى البشرية" نتيجة التحولات الاقتصادية وبالتالي توجه الأنظار نحو الوظيفة المهنية لكليات المجتمع لإعداد "المواد الخام" لسوق العمل وممن هاجم هذا التوجه Roueche and Roueche, (1994) و Greene, (1990) حيث حذروا من أن تكون المنافسة الاقتصادية ومتطلبات التقنية هي القوة المحركة لنظم التعليم والمؤثرة على سياساتها وأهدافها بدلاً من قوى العدالة والمساواة Zwerling (1976). في كتابه: (Second Best :The crisis the community college) يرى أن كلية المجتمع صارت تقوم بدور المصفاة الاجتماعية بدلاً من دور الموفر للفرص التعليمية وقال بلهجة نقد شديدة إن كلية المجتمع: "لا تبقي نوعية من الطلاب خارجها فحسب بل وتخبرهم بأنهم لم يكن لديهم أبداً ما يتطلبه منهم دخولها" [17، ص xxi].

هذه أمثلة من الجدل القائم حول دور كليات المجتمع الأمريكية ومدى نجاحها في القيام به من قبل المحللين هناك وهذا لا يدل على فشل تلك الكليات بقدر ما يدل على إدراكهم لأهمية تلك التجربة ولضرورة استمرارها بالتزام المهام التي أنشئت من أجلها فيتحقيق مبادئ العدل والمساواة بين أفراد المجتمع في مجال التعليم.

يريدونها أن تبقي الباب المفتوح لأولئك الذين أغلقت أمامهم أبواب الجامعات كما يريدونها أن تكون أكثر عناية بهؤلاء الطلاب عندما يلتحقون بها بأن تعمل على إنجاح تجربتهم فيها بتأمين الدعم اللازم المادي والمعنوي. يطالبونها بأن تعمل على تخفيف آثار الظروف الاجتماعية والاقتصادية على نفسياتهم وعلى قدراتهم الأكاديمية ببرامجها التطويرية والإرشادية فتعيد لهم ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم العلمية وتعينهم على الاختيار الصائب للبرامج التعليمية التي تحقق لهم طموحاتهم. لأن هؤلاء الطلاب وأن كانوا غير مؤهلين عند تخرجهم من الثانوية العامة للالتحاق بالجامعة

إلا أن لديهم من الذكاء ما يستحق التطوير والتنمية [32، ص 17]. إحدى جامعات نيويورك وهيCity University أجرت في عام 1970م تجربة بان جعلت باب القبول مفتوحاً لكل خريجي ثانويات المنطقة لأي كلية في الجامعة وقد أجريت دراسة لمتابعة الطلاب ومعرفة نتائج هذه التجربة فوجدوا أن الطلاب الذين أتاح لهم هذا القرار دخول الجامعة كانوا متأخرين عن زملائهم في البداية, ولكن بعد تمام السنة الأولى وصل هؤلاء الطلاب إلى نفس مستوى زملائهم عند الدخول.

Astin (1985) استخلص بعد مراجعة الدراسة أن هؤلاء الطلاب من الممكن تعليمهم وليس هذا فقط بل إنهم بعد إعطائهم الوقت والعناية الكافية يستطيعون أن يصلوا إلى مستوى العمل الأكاديمي الجامعي العادي [33، ص 108].

تجربة الأردن

بالنسبة للبلاد العربية فإن من التجارب البارزة في مجال كليات المجتمع تجربة الأردن وكان الدافع لتلك التجربة هو كما ذكر حماد والبشير 2000م هو الطفرة الاقتصادية التي حدثت عام1976م والتي أظهرت الحاجة للعمالة الفنية المدربة والتي كانت مستقطبة من قبل دول الخليج العربية. ثم انتشر تأسيس كليات المجتمع بعد عام 1982م من الحكومة والقطاع الخاص الذي كان قادراً على استيعاب خريجيها [29، ص 115 و30، ص 270].

إن هدف هذه الكليات أساساً كان توفير الكوادر الفنية المتوسطة لسوق العمل أي أنها كانت تقوم بالوظيفة المهنية في نظام التعليم العالي الأردني. ومما يؤكد ذلك بالإضافة إلى دواعي تأسيسها ما ذكره التل 1986م في تعريف كلية المجتمع الأردنية:" هي كل مؤسسة تعليمية جامعية متوسطة فنية اشتملت على تعليم أي نوع من أنواع المواد التعليمية أو المهارات بعد الحصول على الثانوية العامة أو ما يعادلها بحيث تقل مدة الدراسة فيها عن أربع سنوات" [30، ص271].

استمرت كليات المجتمع في الأردن في القيام بتلك المهمة وتخريج الكوادر المدربة المتوسطة في كثير من التخصصات حتى زاد عدد الخريجين عن حاجة سوق العمل [31، ص78].

يذكر عدس (1995م)، أن مما زاد في حدة المشكلة هو أن الدول المجاورة و خاصة دول الخليج والتي كانت تستقطب الفنيين المهرة الأردنيين بدأت تستغني عنهم لظروف اقتصادية وسياسية [31، ص79].

ويرد عدس ذلك إلى: " أننا سرنا في هذا الاتجاه دون تخطيط سليم، لا من وجهة نظر تربوية ولا من وجهة نظر اقتصادية" [31، ص 79].

النقد الذي وجهه عدس كان تركيزه على قضية زيادة عدد الكليات وبالتالي عدد الخريجين عن الحاجة ولكنه لم يشر إلى اقتصار هذه الكليات على المهمة المهنية. ولذا كانت حلوله هي أن تغلق الحكومة الكليات التابعة لها وخاصة في المناطق التي يوجد فيها كليات خاصة. كما اقترح على الكليات الخاصة أن تتحد في مؤسسة تربوية واحدة وأن تبقي فقط على العدد الذي يفي بالحاجة.

المجتمع الطلابي لكليات المجتمع

أكدت الدراسات أن غالبية طلاب كليات المجتمع في الولايات المتحدة الأمريكية هم من المستويات الاجتماعية الاقتصادية الدنيا low socioeconomic status [14، ص522، 569]. كما ثبت أن من الأسباب الرئيسية في زيادة أعداد الطلاب في كليات المجتمع هو زيادة رسوم الجامعات بعد تراجع الدعم الفدرالي لها مما حدا بالطلاب ذوي الدخول المنخفضة للاتجاه لكليات المجتمع الأقل كلفة [19، ص3].

كان من نتائج دراسة Neumann 1985 أن 68% من الطلبة الذين استطاعوا الاستمرار في الكلية كان سبب اختيارهم للكلية هو قلة تكاليفها. وأن 86% من الذين تركوا الكلية كان سبب اختيارهم للكلية هو قلة التكاليف [19, ص257].

إن حساسية طلاب كلية المجتمع لقضية زيادة الرسوم أمر يؤكده Montemayer, 1985. عند مراجعته للدراسات التي تناولت العلاقة بين الالتحاق بالكلية وتكاليف الدراسة عند طلاب كليات المجتمع قال: (بالنسبة لأولئك الذين خيارهم الالتحاق بالكلية أو لاشيء, زيادة 1% في الرسوم الدراسية تؤدي إلى2,3% هبوط في عدد الملتحقين بالكلية) [40، ص 93].

وهناك دراسة أخرى أجراها Sewell (1971). في جامعة وسكنسن على 9000طالب من خريجي الثانوي جرى تتبعهم لمعرفة مدى تحقق الفرص التعليمية الجامعية لهم وكان من النتائج أن ذوي المستويات الاقتصادية االعليا هم اصحاب الحظ الأوفر في الالتحاق بالكلية وكذلك في التخرج منها [41، ص 797].

Rogoff (1963) وجدت في دراستها أن للعامل الاقتصادي أثر حتى على خطط طلاب الثانوي للالتحاق بالتعليم الجامعي [35، ص246].

نخلص من ذلك بأن العامل الاقتصادي من العوامل ذات الأثر الكبير على قدرة الطلاب على الالتحاق بالكلية كما أن أثره قد يمتد إلى مسيرة الطالب في الكلية بعد الالتحاق. بل إن هذا الأثر قد يسبق ذلك كله إلى التأثير حتى على طموحات طلاب المرحلة الثانوية في الالتحاق بالتعليم الجامعي. وهذا يعطي صورة واضحة عن السمة الغالبة لطلبة كليات المجتمع وأنهم من الطبقات الأقل من المتوسط اقتصادياً.

أما أعمار الطلاب فكانوا في البداية من خريجي الثانوية المراهقين الذين يلتحقون بكليات المجتمع في البرامج التحويلية بهدف إكمال دراستهم في الجامعة لاحقاً. كما يرتبط بهذه المرحلة من العمر سمات أخرى وهي عدم وجود مسئوليات أسرية أو وظيفية ولذلك كانت دراستهم انتظاماً كلياً full-time studentsلكن هذه السمة في المجتمع الطلابي في كليات المجتمع لم تدم طويلاً إذ بدأت بالتغير منذ الستينات حتى أصبح التغير ظاهرة ملحوظة في السبعينات حيث بدأت تنخفض نسب الطلاب الشباب الأقل من سن 20 ستة حتى وصلت عام 1970م إلى 53% ثم إلى 37% عام1977م [19، ص 12].

وهذا التغير بدوره أثر على سمة أخرى مرتبطة بمسألة العمر وهي نوعية الانتظام بالكلية حيث ازدادت نسبة الطلاب ذوي الانتظام الجزئي-part time students .حتى وصلت 51% عام 1972م ثم وصلت عام 1982م إلى 63%.

إن ارتباط نوعية الانتظام بالكلية بمسألة عمر الطالب يعود إلى أن زيادة العمر تعني وجود مسئوليات أسرية أو وظيفية أو هما معاً.

أهداف الطلاب عند التحاقهم بالكلية قضية مهمة ينبغي الإشارة إليها هنا. في بداية تأسيس كليات المجتمع كان هدف إكمال الدراسة الجامعية هو الهدف السائد بين الطلاب. وهذا أمر طبيعي لطلاب شباب حديثي التخرج من الثانوية العامة ليس لديهم من المسئوليات ما يشغلهم عن ذلك الهدف.

عندما بدأت التغيرات في أعمار الطلاب مع ما يلازم هذه التغيرات من عوامل أخرى برزت أهداف أخرى أثرت على وظائف كليات المجتمع حيث بدأت كفة البرامج المهنية المنتهية ترجح على كفة البرامج التحويلية وهنا ظهر الجدل حول دور كليات المجتمع في تحقيق العدل الاجتماعي واشتد النقد على هذه الكليات بأنها بدأت تتخلى عن وظيفتها الأساسية.

من السمات الأساسية التي تكرر ذكرها أيضاً لطلاب كلية المجتمع هو انخفاض القدرات العلمية. وهذا أمر له ارتباط وثيق بسياسة الباب المفتوح في كليات المجتمع التي يسرت معايير القبول لتحقيق تلك السياسة. بل إن بعض الكليات لا تشترط شهادة الثانوية العامة لمن بلغ الثامنة عشرة من العمر ولكنها تقدم له برامج تعويضية تطويرية حتى يصل إلى مستوى برامج الكلية العادية [20، ص 6].

في دراسة (Neumann, (1985 أشارت إلى أن 59% من طلاب الكلية ذكروا أن سبب اختيارهم للكلية هو سهولة القبول [19، ص287].

الحقيقة أن سمة انخفاض القدرات العلمية لنسبة عالية من طلاب كليات المجتمع هي من القضايا الكبيرة التي حظيت باهتمام المتابعين لدور هذه الكليات ومدى نجاحها في التعامل مع هذه الظاهرة, حيث يرون أن وجود هذه الظاهرة هو اختبار حقيقي لدور كليات المجتمع في توفير الفرص التعليمية. النقاد المحللون في هذا المجال يرون أن سياسة الباب المفتوح كخطوة أولى نحو تحقيق تكافؤ الفرص لا بد أن يتبعها خطوات كثيرة بعد دخول الطلاب للكلية تثبت فيها أنها توفر الجو الملائم والدعم اللازم لإنجاح تجربتهم داخل الكلية وبالتالي تحقيق ما يصبون إليه من أهداف.

أصحاب هذا الرأي يدعمونه بنتائج الدراسات التي سبق ذكرها والتي تحدث عن ارتباط مستويات التحصيل عند التحرج من الثانوية العامة بالمستويات الاجتماعية الاقتصادية, وكذلك الدراسات التي تتحدث عن أن

هذه النوعية من الطلاب يمكن بشيء من العناية والتشجيع أن تصل إلى المستويات المطلوبة في التعليم الجامعي.

تكافؤ الفرص التعليمية

يعرف الفقي (1983) تكافؤ الفرص التعليمية بأنه:"توفير فرص تعليمية متكافئة لتنمية قدرات واستعدادات كل فرد إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه هذه القدرات والاستعدادات بصرف النظر عن الأحوال المادية أو المستوى الاجتماعي الاقتصادي للفرد" [26، ص 202].

هذا التعريف يحتاج في اعتقاد الباحث إلى إضافة تجعله أكثر وضوحاً وتحديداً لمعنى مصطلح " متكافئة" الذي ورد فيه. لذلك يمكن أن يقال: إن تكافؤ الفرص التعليمية يعني توفير الفرص التعليمية لكل فرد مع تنويعها وإيجاد الأجواء الملائمة والأسباب الداعمة داخل المؤسسة التعليمية والتي تجعله يستفيد من هذه الفرص في تنمية قدراته واستعداداته إلى أقصى حد يمكن أن تصل إليه مهما كانت خلفية هذا الفرد الاجتماعية الاقتصادية وما يرتبط بهذه الخلفية من عوامل نفسية وأكاديمية.

النقاط المهمة في هذا التعريف الأخير هي أولاً التنويع في المؤسسات التعليمية وفي البرامج المختلفة داخلها, وثانياً توفير الأجواء الملائمة والأسباب الداعمة من سياسات وأنظمة وخدمات ومرافق وأجهزة وتسهيلات وبرامج توجيهية إرشادية ومدرسين ذوي كفايات عالية وأساليب تقييم مناسبة, ثالثاً وهي نقطة شديدة الأهمية وهي عدم إغفال العوامل الأكاديمية وارتباطها بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية.

التأكيد على هذه النقاط المهمة في هذا التعريف يجعلنا ندرك أن بعض الإجراءات وإن كانت تمثل جانياً من جوانب توفير الفرص التعليمية إلا أنها تبقى إجراءات ناقصة في هذا المجال.

من أمثلة ذلك مجانية التعليم التي ينتج عنها إزالة جزئية من العوائق التي تحول بين الأفراد والاستفادة من فرص التعليم.العوائق الاقتصادية تمثل جانباً مهماً من عوائق تحقيق الفرص التعليمية, ومجانية التعليم تمثل جزئية من هذا الجانب. مجانية التعليم وحدها لا تلغي أثر العوامل الأخرى في الجانب الاقتصادي لأن الناس بمستوياتهم المختلفة لن تكون استفادتهم

متساوية من الفرص المتاحة [24، ص20 و26، ص 218 و37، ص 101 و38، ص142].

مثل هذا الحديث عن محدودية إجراء مجانية التعليم في توفير الفرص التعليمية يصدق على إجراء سياسة الباب المفتوح في تيسير شروط القبول. هذه السياسة تبقى إجراء ناقصاً إذا لم يرافقها إجراءات مكملة بعد قبول الطالب للمؤسسة التعليمية تسهم في إنجاح تجربته فيها وتثبت استفادته من الفرصة المتاحة [14، ص550 و32، ص19و36، ص10].

الإخلال بمبدأ تحقيق الفرص التعليمية مظاهره متعددة وهي وإن كانت محدودة وغير واضحة في المجتمعات المتقدمة، لكنها باستمرار مثار جدل بين القائمين على التربية والتعليم وبين المحللين والنقاد من أهل الفكر والبحث التربوي بغية إخضاع الممارسات التربوية لمبادئ العدل الاجتماعي.

أما في المجتمعات النامية ولأسباب متعددة ومتشعبة لعل أبرزها العوامل السياسية والاقتصادية فإن مظاهر الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في أنظمتها التعليمية تبدو أشد وضوحاً منها في غيرها من البلدان المتقدمة . ويمكن إجمال مظاهر الإخلال هذه فيما يلي:

- الاهتمام عند التخطيط للتوسع والتطوير بالكم أكثر من الاهتمام بالنوعية. لذلك نجد أن هدف توفير المؤسسة التعليمية وتوفير المقعد لكل راغب هدف يمثل الأولوية بغض النظر عن مستوى تلك المؤسسة التعليمية فيما تقدمه من برامج وخدمات وما تحققه من أهداف. وفي هذا يقول أحمد(1975م): "وعلينا أن ندرك أنه برغم الضغوط الهائلة التي يمثلها التصاعد الكبير في النمو السكاني وغيره من العوامل الأخرى التي تزيد من التدفق على التعليم.فإن التوسع الكمي غير المصحوب بجهود مقابلة لتحسين النوعية لا يحل المشكل, بل إنه في الحقيقة يخلق مشاكل جديدة أكثر خطورة وينحدر بفكرة التربية بأكملها إلى مستوى الشعارات الديماجوجية التي تعتبر مرضاً متفشياً في كثير من البلاد النامية"[23، ص81].

- عدم تنويع الفرص التعليمية ويقصد به التنويع في البرامج من حيث التخصص والمستوى خاصة في التعليم العالي بحيث يناسب قدرات واهتمامات مختلف الأفراد. ويشترط في هذا أن نكون حذرين في عملية

توزيعهم عليها وأن نكون على وعي تام بالعوامل التي تتحكم بعملية قبول الطلاب في مختلف الكليات والتخصصات حتى نعرف من الذي يقبل هنا ومن الذي يقبل هناك وعلى أي أساس قبل؟

وكما يصدق هذا القول على نوعية البرامج من حيث التخصص فإنه يصدق أيضا عليها من حيث مستواها وخاصة بعدما بدأت تظهر في نظم التعليم العالي برامج الدبلوم والكليات ذات السنتين من كليات تقنية وكليات مجتمع.

هذا النوع من الدبلومات والكليات يثير قضية أخرى متصلة بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم العالي وهي عدم استمرارية التعليم حيث إن بعض هذه البرامج منتهية أو "مغلقة السقف" لاتتيح للمتخرج منها مواصلة دراسته فيما بعد.

أهمية التنويع وعلاقته بتحقيق الفرص التعليمية مرتبط أيضاً بالفرص الوظيفية التي تؤدي إليها البرامج بمختلف تخصصاتها ومستوياتها. [38، ص141].

- الفجوة في الفرص التعليمية بين المدن وبين الريف والمناطق النائية. وهذه الفجوة تشمل كل مستويات التعليم الأساسي والجامعي ولكنها في مستوى التعليم الجامعي قد تصل إلى درجة الحرمان [22، ص106]. وجود هذه الفجوة تسبب في نزوح كبير للمدن بحثاً عن أحوال معيشية أفضل وفرص في التعليم ما بعد الثانوي لأبنائهم. ولكن الحقيقة التي لا يمكن تجاهلها أنه بقي من أهل الريف والمناطق النائية من لم يستطع أو لم يرغب في النزوح للمدن أو في إرسال أبنائهم إلى هناك ليلتحقوا بمؤسسات التعليم الجامعي المتوفرة هناك لأسباب اجتماعية أو اقتصادية. حتى يتوفر التعليم الجامعي بمختلف تخصصاته ومستوياته لجميع الأفراد في مختلف المناطق ينبغي للمخططين أن يتنبهوا لقضية العدالة الاجتماعية وألا ينحصر التفكير في مجرد إيجاد مقاعد أياً كان نوعها ومستواها أو في تأمين متطلبات سوق العمل من العمالة المدربة.

الإجابة عن أسئلة الدراسة

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة : " السمات الاجتماعية والنفسية والأكاديمية للطلاب"

المقصود هنا هو الطلاب الذين يلتحقون عادة بكليات المجتمع الشاملة بالمفهوم الذي تم تحديده في هذه الدراسة في مجال تعريف المصطلحات.

كما ذكر سابقاً في الإطار النظري عن المجتمع الطلابي نقلاً عن Karabel (1972), و Clark, (1960) أن غالبية طلاب كليات المجتمع من المستويات الاجتماعية الاقتصادية الدنيا. Neumann, (1989) توصل في دراسته إلى أن أكثر من 84% من طلاب الكلية التي طبق عليها دراسته كانوا من أبناء الطبقة العاملة[19، ص 282].

مستوى الوالدين التعليمي كأحد المعايير التي تستخدم لقياس المستوى الاجتماعي نجده أيضًا منخفض عند الوالدين بالنسبة لطلاب كليات المجتمع. من نتائج دراسة Neumann, (1985) تبين أن أكثر من 85% من طلاب الكلية لم يتجاوز تعليم والديهم المرحلة الثانوية. [19، ص 282].

مستوى تعليم الوالدين عامل أثبتت الدراسات أثره على نجاح الأبناء في مسارهم التعليمي وخاصة في مجال الدعم المعنوي للأبناء وفي مجال توضيح الطريق أمامهم ومساعدتهم على الاختيار [15، ص 162].

وردت هذه النقطة عند كثيرين أمثال: Sheldon and Hunter(1980) و Knoel(1976) و Brawer(1973) و Cohen and Brawer (1970) الذين ذكروا أن انخفاض مستوى الوالدين التعليمي من عوامل نقص الدعم النفسي والمادي للطالب. كما أشاروا أيضاً إلى علاقة ضعف مستوى الوالدين باحتمالية ترك الطالب للكلية وانقطاعه عن الدراسة. [45، ص 21؛44، ص73 ؛47، ص65؛46، ص13].

حجم الأسرة من السمات التي برزت كما يشير Neumann, (1985) في دراسته إذ كان معدله عند طلاب كليات المجتمع أربعة من الإخوة والأخوات وهو ما يعتبره حجماً كبيراً [19، ص 282].

لا شك أن حجم الأسرة إذا اقترن بمحدودية الدخل سيؤثر سلباً على ما يحتاجه الطالب من دعم مادي ومعنوي من والديه.

من المعلومات التي استخلصها(Neumann, (1985 أيضاً أن 50 % من الطلاب ذكروا أنهم من بين أفراد أسرهم هم أول من التحق بتعليم في مستوى الكلية [19، ص 283]. (Roueche and Roueche, (1994 أورد هذه الملاحظة عن طلاب كليات المجتمع[15، ص16]. وهذا في مجتمع مثل الولايات المتحدة يعطى صورة واضحة عن مستوى الأسرة الاجتماعي الاقتصادي بالنسبة لكلاب كليات المجتمع.

هذه السمات الاجتماعية المشتركة بين طلاب كليات المجتمع تعتبر متغيرا ت مهمة لارتباطها الشديد بالسمات النفسية لدى هؤلاء الطلاب.

من أهم السمات النفسية التي تواتر ذكرها فيما كتب في هذا المجال ما ذكره Roueche and Roueche, (1994) من أن معظم الباحثين في هذا المجال يتفقون على السمة التي نفوق كل السمات في وجودها وأثرها على طلاب كليات المجتمع هي سمة عدم الثقة بالنفس. كما يذكر ارتباطها بتوافر الشكوك لدى هؤلاء الطلاب في قدرتهم على التعلم [15، ص 126]. وقد أشار إلى هذا أيضاً Neumann, (1985) حيث ذكر أن أكثر من 80% من الطلاب لديهم شكوك كبيرة حول قدرتهم على الدراسة [19، ص 221].

العجز Helplessness أوعدم القدرة على العناية بالنفس والاهتمام بها سمة ملاحظة أيضاً عند هؤلاء الطلاب.Roueche and Mint, (1983) يرون أن هذه سمة اكتسبها الطالب من تكرار الفشل والمعاناة الناتجة عنه في كل مرة حيث يصل الطالب في كثير من الأحيان إلى الاعتقاد بأن فشله مرتبط بمؤثرات لا حيلة له بها. لذلك تكون استجابته لكثير من المواقف التي تحتاج إلى الإقدام على أمر ما هي أنه لا داعي للمحاولة [42، ص2-5]. وهذا ما أكدته Cross, (1976) عندما ذكرت إن عدم الرغبة في المحاولة كان سبباً رئيسياً وراء فشل الكثير من الطلاب [43، ص 77].

ضعف مستوى الدافعية الذاتية من السمات النفسية لدى طلاب المجتمع [15، ص 136].

(Neumann,1985) ذكر هذه السمة أيضاً في دراسته وأنها عند جميع الطلاب سواء منهم من استمر في دراسته في الكلية أم من انقطع عنها. لكنه لاحظ أن هناك فروقاً في ذلك بين الشباب حديثي التخرج من الثانوية وبين البالغين منهم. لقد عزا هذه الفروق إلى عامل السن والبلوغ عند الكبار وأنهم

دخلوا مجال العمل وجربوا المعاناة من قلة الفرص في الحياة، ويعتبرون هذه الكلية فرصتهم الأخيرة لتطوير أنفسهم وتحقيق أهدافهم التعليمية الأخيرة. في المقابل نجد أن الشباب حديثي التخرج من الثانوية التحقوا بهذه الكلية إما استجابة لضغوط الوالدين أو لأنهم فشلوا في الحصول على مقعد في الجامعة، أو لأنهم لا يرون أن هذه هي فرصتهم الأخيرة وأنه ما زال في العمر متسع لفرص أخرى إن لم يتحقق شيء في هذه الكلية [19، ص288]. كما أن من التفسيرات التي أوردها هنا هو أن بعض الطلاب بلا هدف لأن الطالب لا يدري ماذا يفعل بنفسه بعد إنهاء المرحلة الثانوية غير الالتحاق بالكلية.

عدم وجود هدف تعليمي أو وظيفي عند نسبة كبيرة من الطلاب كان من الملاحظات التي سجلها (Neumann, 1985) في دراسته والتي سيتم ذكرها عند الحديث عن السمات الأكاديمية في هذه الدراسة لاحقاً.

من النقاط المهمة في هذه التفسيرات التي أ وردها Neumann هي شعور طلاب كليات المجتمع بأنهم جاءوا إليها لأنهم فشلوا في الحصول على الأفضل وأنها خيار من لا خيار له, أو أنها الخيار الأدنى. لقد ورد من بعض عينة دراسته عبارات مثل:"إنه خجل من ارتباطه بكلية مجتمع. . . . وأنه يتردد في الاعتراف بأنه طالب كلية مجتمع" [19، ص 321]. ويرى أن هذه الصورة التي يحملها بعض الطلاب عن كليات المجتمع ذات أثر على قرارهم في ترك الكلية وأنها مسألة وقت فقط.

Pascarella, (1980) أشار إلى وجود هذه المشكلة كما أشار إلى أن من العوامل الرئيسية في علاجها هو سعي الكلية لتشجيع العلاقات غير الرسمية بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين المدرسين [48، ص256].

السمات السابقة الاجتماعية والنفسية التي ورد في الدراسات توا فرها عند طلاب كليات المجتمع تمهد الطريق للحديث عن سمات أخرى مهمة مرتبطة بها وهي السمات الأكاديمية.

ننن السمة الجامعة للسمات الأكاديمية هي سمة ضعف مستويات التحصيل العلمي لدى معظم الملتحقين بكليات المجتمع. وهذه السمة ظاهرة ذكرتها كل الدراسات التي تناولت كليات المجتمع وخصائص المجتمع الطلابي فيها.

من الباحثين من أشار إلى بعض النمو في أعداد الطلاب ذوي القدرات العلمية العالية مثل: (Astin, (1977 و(Cohen and Brawer, (1989. ولكن الحقيقة المؤكدة التي مازالت موجودة هي أن معظم طلاب كليات المجتمع من ذوي المستويات التحصيلية المنخفضة.

لا شك أن سياسة الباب المفتوح هي التي اجتذبت هذه النوعية من الطلاب بعد أن حالت بينهم وبين الالتحاق بالجامعات المعايير الأكاديمية الصارمة.

ولكن هناك من يقول إن أثر سياسة الباب المفتوح في كليات المجتمع لم يقتصر أثرها على اجتذاب الطلاب ذوي المستويات التحصيلية المنخفضة وإنما قد يتعدى ذلك إلى المساهمة في وجود هذه المشكلة لديهم وهم في المرحلة الثانوية. وذلك أن هذه السياسة – كما يرى البعض – دفعت طلاب المرحلة الثانوية إلى التفكير بأنه لا داعي لبذل مزيد من الجهد ما دام أن هناك كلية ستستقبلنا في النهاية [15، ص 32-31]. محاولة الربط هذه منطقية ولكن لا يوجد نتائج دراسات تدعمها.

ضعف الطلاب أكاديمياً ظاهرة موثقة وهي ظاهرة ليست جديدة حيث أشار(Medsker,(1960)أن 56% من خريجي الثانوية في كاليفورنيا غير مؤهلين للجامعة [32، ص21]. وطلاب اليوم كما يؤكد (Roueche and Roueche, (1994ليسوا أفضل أكاديمياً من طلاب الستينات [15، ص 246].

سمة الضعف الأكاديمي يرتبط بها سمات أخرى مثل عدم وجود أو وضوح الأهداف التعليمية التي من أجلها التحقوا بالكلية وهذا مرده إلى عدم قدرة هؤلاء الطلاب على وضع أهداف واقعية وتحديدها لأنفسهم لأسباب نفسية تتعلق بعدم الثقة بالنفس والاعتقاد بحتمية الفشل.

الارتباط الضعيف بالكلية كما ذكر(Cohen and Brawer (1982 من سمات الطلاب الضعاف أكاديمياً ويقصد بذلك الارتباط بالحياة الاجتماعية بالكلية حيث وجد أنهم لا يكونون علاقات مع زملائهم ولا مع مدرسيهم [50، ص

107]. وهذه سمة ذات أثر سلبي على مسيرة الطلب التعليمية خاصة أنها قد تكون موجودة مسبقاً لدى الطلاب من مراحل تعليمية مسبقة Neumann, (1985).وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى الأثر الإيجابي للاندماج في الحياة الاجتماعية في الكلية على استمرار الطلاب في الدراسة ونجاحهم فيها [19، ص 299].

مما توصف به هذه النوعية من الطلاب هو قلة المشاركة الصفية وعدم الرغبة في ذلك ما لم تضطره لها أساليب التدريس الجماعية. وهي ناتجة عن عوامل نفسية تتعلق بثقته بقدراته [15، ص 126].

ولعل من الظواهر السلوكية المحددة التي تعين على التعرف على مثل هؤلاء الطلاب هو ما ذكره Weber, (1985) عندما قال:" غالباً ما يحضرون للصف بدون قلم رصاص ولا ورق, يؤجل شراء الكتاب, يجلس قرب المخرج, لا يكمل الواجب الأول, يصبح متقطع الحضور, وببساطة في يوم من الأيام يختفي" [53، ص 1].

من السمات التي ذكرت وهي سمة متوقعة لدى الطلاب ذوي المستويات التحصيلية المنخفضة وهي ضعف المهارات الدراسية [15، ص 142]. والمقصود بذلك هو المهارات التي تزيد من استفادته مما يقرأه أو يسمعه أو يراه من معلومات وخبرات ومواقف تعليمية. من أمثلة هذه المهارات مهارة الإصغاء والكتابة السريعة الواعية واستخلاص الأفكار الرئيسية من المحاضرات والنصوص, والقدرة على المشاركة في الأنشطة التعليمية الجماعية.

الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة

" مقومات نجاح كليات المجتمع في تحقيق أهداف الطلاب التعليمية"

إن كانت معرفة نوعية طلاب كليات المجتمع خطوة مهمة فإن التعرف على مقومات نجاح تلك الكليات في خدمة هؤلاء الطلاب وتحقيق أهدافهم خطوة بالغة الأهمية. صحيح أن نوعيات الطلاب الملتحقين بكليات المجتمع لها أثر على استمرارهم ونجاحهم إلا أن تجربتهم داخل الكلية لها أثر أكبر على ذلك [19، ص307].

تتكون الإجابة عن السؤال الثاني على عدة نقاط مهمة وذات ارتباط مباشر بنجاح كليات المجتمع في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وهي:

سياسة الباب المفتوح

- والمقصود به تيسير شروط القبول من الناحية الأكاديمية وإزالة العوائق الاجتماعية والاقتصادية التي تحول دون الالتحاق بهذه الكليات.

تاريخ التجربة الأمريكية يشير إلى أن سياسة الباب المفتوح منذ انطلاقتها الكبرى المرتبطة بتوفير فرص التعليم العالي للجميع بعد اقتراح لجنة ترومان1947م. سياسة الباب المفتوح كانت مثار جدل كبير, والسؤال الذي كان مطروحاً هو هل يمكن الجمع بين الباب المفتوح والتميز؟ [15، ص 28]. الباب المفتوح أدخل فئات من الطلاب كانت محرومة لأسباب اجتماعية اقتصادية أو عرقية ولكن كان من السمات البارزة لهذه الفئات ضعف مستوى التحصيل العلمي.

كان هناك من يرى أن يكون للتعليم العالي معاييره الأكاديمية الصارمة كي تبقى الجامعات مكانا لتعليم النخبة وكي لا يضيع المال العام في تعليم ذوي القدرات العلمية الضعيفة وكي يبقى للشهادة الجامعية قيمتها عندما لا يحملها إلا النخبة. بل لقد ظهر في مجلة التايم1970م عنوان كبير يقول: القبول المفتوح: الحلم الأمريكي أم الكارثة؟ [15، ص 28]. في مقابل هؤلاء كان هناك من يرى أنه إذا بقيت القدرات الأكاديمية للطلاب حائلاً دون دخولهم الكلية أو دون الاستمرار والنجاح فيها فإن تحقيق الفرص التعليمية يصبح ناقصاً ولكن ينبغي لمؤسسات التعليم العالي أن تنوع فيما تقدمه لهؤلاء للطلاب تنويعاً يشمل المستوى والتخصص. وذلك لأن لديهم كما يقول البعض قدرات عقلية تستحق التنمية والتطوير [32، ص 17] . الدراسات التي أجريت لمعرفة قابلية الطلاب الضعاف أكاديمياً للتعلم قليلة. ولكن هناك تجربتان هما تجربة City University في نيويورك لتي سبق ذكرها في الإطار النظري وكذلك تجربة الجيش الأمريكي لاستقطاب الشباب الذين هم بلا دراسة ولا عمل وتدريبهم. نتائج هذه التجربة كانت تشكل أيضاً دليلاً واضحاً على أن الطلاب المصنفين على أنهم محدودي القدرة بشكل كبير في مهارات أساسية مثل القراءة والرياضيات, يمكن تدريبهم بأعداد كبيرة [15، ص 123]. أنصار سياسة الباب المفتوح في كليات المجتمع

يؤكدون أنه إن لم يكن هناك سياسة مكملة فيما يحدث بعد دخول الطالب للكلية فإن الباب المفتوح يصبح إجراء لا معنى له.ذلك لأن الطلاب الذين يجتذبهم الباب المفتوح يحملون معهم من السمات ما يؤثر سلباً على تجربنهم داخل الكلية إن لم يؤخذ هذا الأمر بالحسبان.

المعايير الأكاديمية

هذه مسألة أخرى مشابهة لسابقتها لارتباطها بقدرات الطلاب الأكاديمية.عند الحديث عن مسألة المعايير الأكاديمية في كليات المجتمع هناك من يتصور أن هناك خيارين لاثالث لهما وهما: إما أن تلتزم هذه الكليات بالمعايير الأكاديمية الصارمة المطبقة في الجامعات او تنزل بمعاييرها إلى مستوى قدرات طلابها.

هناك في المقابل من يرى أنه يمكن لكلية المجتمع أن تجعل تجربة هذه النوعية من الطلاب تجربة ناجحة مع الاحتفاظ بالتميز أكاديمياً ويرى أن لا تعارض بين هذا وذاك وأن الجمع بين إتاحة الفرصة والتميز أمر يمكن تحقيقه [32، ص 317-318؛15 ، ص 247-248].

هؤلاء اللذين يرون هذه الإمكانية لم يرد في أذهانهم أن تضحي الكلية وتنزل بمعاييرها الأكاديمية إلى مستوى قدرات طلابها وإنما يتفقون على أنه ينبغي أن تكون كليات المجتمع بسياساتها وأنظمتها وبرامجها وخدماتها وما تقدم من دعم مادي ومعنوي مكاناً يستطيع فيه الطالب أن يتعلم حسبما تسمح به قدراته. هؤلاء التربويون أيضاً يطالبون هذه الكليات أن تخرج عن الأنماط السائدة في تقديم البرامج وفي أساليبها في التدريس والتوجيه والإرشاد والتقييم.

الحقيقة التي أظهرتها بعض الدراسات هي أنه حتى الطلاب لا يقبلون المعنى السلبي للمرونة في المعايير الأكاديمية التي تعني السهولة في محتويات المقررات وفي أساليب التقييم. حيث وجد أن ذلك يساهم في ترسيخ نظرتهم الدونية لكليات المجتمع وأنها ليست كليات حقيقية أو أنها في مستوى المدرسة الثانوية [19، ص 271، 287، 291]. إن سمعة الكليات وتميزها الأكاديمي لا يتحقق أيضاً بمجرد رفع مستوى المعايير الأكاديمية

وإنما يتحقق بإعطاء مفهوم "النوعية" معنى يتناسب مع مهمة هذه الكليات ومع التزامها بالباب المفتوح[15، ص 69].

من الأمور التي ثبت أثرها السلبي على قدرة كليات المجتمع على الجمع بين التميز الأكاديمي وتوفير الفرص التعليمية هو تعدد الوظائف التحويلية والمهنية والتدريبية والتعليم المستمر وخدمة المجتمع وكذلك التنوع الشديد في البرامج وذلك عندما أرادت أن تكون كل شيء لكل الناس مما شتت جهودها واحدث خللاً في دورها كبوابة للتعليم الجامعي [16، ص 352؛ 15، ص 30؛ 49، ص 15-17؛19، ص 9].

الإرشاد الأكاديمي

تنبع أهمية توفر خدمة الإرشاد الأكاديمي في كليات المجتمع من الحاجة الماسة لطلابها لهذه الخدمة.

أولى مهام الإرشاد الأكاديمي هي التعرف على الطلاب عند التحاقهم عن طريق الاختبارات المناسبة والمقابلات. يرى Roueche and Rouehe (1994) أن تقييم الطلاب عند قدومهم للكلية يجب ألا ينحصر في تقييم بعض القدرات الأكاديمية مثل القراءة والكتابة والرياضيات وإنما ينبغي أن يتسع ليشمل المهارات الدراسية والأهداف التعليمية و جوانب نفسية مؤثرة في حياة الطالب ونجاحه مثل تقدير الذات و الدافعية الذاتية والاستعداد للتعلم [15، ص 142].

ثاني المهام هي تعريف الطالب بما يتوفر في الكلية من برامج تعليمية وما يرتبط بها من فرص وظيفية وكذلك تعريفه بالخدمات والتسهيلات الموجودة و بالمدرسين وأساليب التدريس والتقييم المتبعة والأنشطة الرياضية والاجتماعية والأكاديمية الموجودة في الكلية. برامج الإرشاد التعريفية هذه تساعد الطالب أيضاً على الاندماج في الحياة الاجتماعية والأكاديمية بالكلية كما تعطيه الإحساس بالأمان لأن غالبية طلاب كليات المجتمع من النوع الذي يتردد كثيراً في المبادرة بالاتصال بالآخرين وطلب المعلومة أو المساعدة التي يحتاجها [54، ص 98-99].

الاستمرارية وتنويع الأساليب من المبادئ الأساسيةلبرامج الإرشاد التعريفية.

كما أن هذه البرامج يمكن أن تبدأ قبل وصول الطلاب للكلية ومن ذلك تجربة كلية ميامي ديد Miami-Dade Community College في فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية عندما خطت خطوة فريدة في برنامجها الناجح فذهبت الى الطلاب وعائلاتهم وهم في المراحل المتوسطة والثانوية تعرفهم بالكلية وأهدافها وبرامجها وتشجعهم على الالتحاق بها وتستمر في المتابعة والدعم حتى يلتحق الطالب بالكلية. كما تقدم الكلية مقررات إعداد وتهيئة لهؤلاء الطلاب قبل تخرجهم من المرحلة الثانوية. هذه الكلية ببرنامجها هذا ساعدت الطلاب على تحديد وتوضيح أهدافهم التعليمية مبكراً وعلى الوصول إلى قناعة بإمكانية تحقيقها [15، ص 80-81].

يمكن أن نستخلص من البرامج الناجحة لبعض كليات المجتمع والتي استعرضها Roueche and Roueche (1994) أن هذه البرامج لا تتوقف عند حد التعرف على الطالب وتعريفه بالكلية، بل تتعدى ذلك إلى:

- مساعدة الطالب على تحديد أهدافه التعليمية والوظيفية.
- وضع تنظيمات ملزمة تمنع الطالب من تعريض نفسه لصعوبات تعرقل مسيرته التعليمية مثل عدم السماح لطلاب التحويل بالتسجيل المتأخر وتقليص الجمع بين المقررات العلاجية التطويرية ومقررات الكلية العادية وإلزامه بعدد الساعات الذي يناسب قدراته العلمية وظروفه الاجتماعية.
- توفير دعم معنوي للطلاب المستجدين وذلك بإيجاد شبكة من المدرسين والمدرسين المساعدين والزملاء لمساعدتهم على التكيف والاندماج في أنشطة الكلية المختلفة وعلى مواجهة الصعوبات الأكاديمية والإدارية والاجتماعية.
- تعريف الطالب ببرامج ومقررات الجامعات التي يمكن أن يلتحق بها بعد تخرجه من الكلية، والتنسيق مع الجامعات وعمل عقود معها، وإيجاد مقررات على مستوى السنة الثالثة في الجامعة يسجل فيها طلاب الكلية وتقدم في الجامعة أو يقدمها أعضاء هيئة تدريس من الجامعة في مقر

كليـة المجتمـع بهـدف تهيئـة الطـلاب للجـو الأكـاديمي فـي الجامعـة[15، ص121-167].

المدرسون والتدريس

التعامل مع طلاب كليات المجتمع يتطلب مدرسين يتصفون إلى جانب الكفاءة العلمية بالقدرة على التعامل مع هؤلاء الطلاب [16، ص 88].

الاعتزاز بالكلية شعور يجب أن يحملـه مـدرس الكليـة وأن يكـون هذا هـو مـا يبديـه لطلابـه دومـاً, حيـث ثبـت أن إحسـاس الطـلاب بغيـر هـذا مـن مدرسـهم يرسـخ مـا لـديهم مـن مشـاعر سـلبية مسـبقة عـن الكليـة [19، ص 269].

يمكن إجمال أهم ما ينبغي أن يتسم به مدرس كلية المجتمع بما يلي:

- الالتزام بالمهنة والجدية في أداء مسؤولياتها.
- أهدافه واضحة ومحددة.
- لديه تصور كلي يساعده على رؤية ارتباط تخصصه والمواد التي يدرسها بالمواد الأخرى وكذلك ارتباطها بحياة الطالب فيما بعد.
- ايجابي في تعامله مع الطلاب.
- حوافزه ذاتية ولعل من أهمها رؤيته لنجاحات طلابه.
- موضـوعي عنـد نظـره فـي مشـاكل الطـلاب ويقـدم لهـم الحلـول والبدائل ولا يتسرع بإصدار الأحكام عليهم.
- يجيد الإصغاء الفعال.
- أن يكون مرحاً بطبيعته [15، ص 102-106].

أما أساليب التدريس فإن حسن اختيارها يعتبر من العوامل التي ثبت أثرها الإيجابي على مسيرة الطلاب التعليمية. لعل ابرز خصائص الأساليب الناجحة هو أن تكون عملية التعلم جهداً مشتركا [55، ص 141؛ 43، ص 124]. الطالب ينبغي أن يكون أكثر إيجابية في عملية التعلم وأن يكون لـه دور فاعل فيها. تقول Cross (1976) : "بالرغم من علمنا بحقيقة أن المواقف الجماعية ذات فعالية عالية في خبراتنا التعليمية إلا أن الفصل الدراسي لا يزال يفتقد هذه الصفة. بدءاً من خبراتهم المدرسية المبكرة، الأطفال ينبهون على

يؤدوا أعمالهم فقط وأن يبقوا أعينهم على أوراقهم وألا يتحدثوا مع من حولهم. نادرا ما نسمح بحدوث، دع عنك أن نشجع، أنشطة جماعية مثل حل المشكلات. "[43، ص 124]. كما ذكرت Cross (1976) خمسة مبادئ أساسية للتعلم الفعال وردت كجزء من توصيات دراسة المعهد الوطني للتعليم " شروط التميز في التعليم العالي الأمريكي" وهي:

- أن يكون للطالب دور فاعل في عملية التعلم.
- أهداف التعلم يجب أن تكون واضحة للطالب.
- أن يجزأ المحتوى إلى وحدات صغيرة يتناول كل منها موضوعاً أو مفهوماً واحداً.
- ضرورة توفر التغذية الراجعة والتقييم المستمر حتى يكون المدرس والطالب على معرفة بمدى تحقق الأهداف.
- إدراك الفروق الفردية ليس فقط بين مختلف الأفراد وإنما في الفرد نفسه بين وقت وآخر وبين مهمة وأخرى [43، ص 52].

تفريد التعليم استراتيجية تناسب بعض طلاب كليات المجتمع خاصة في المقررات العلاجية التطويرية حيث أنها تركز على الفروق الفردية في سرعة التعلم [44، ص 52-54].

أسلوب المحاضرة أسلوب تقليدي تقل فعاليته عن الأساليب الأخرى خاصة إذا كان هو السائد في التدريس.لكن لأنه أسلوب لا يستطيع الكثير من المدرسين الفكاك منه, هناك من يرى إمكانية تطويره لزيادة فعاليته عن طريق:

- تحضير محاضرات قصيرة من 5-15 دقيقة ويحاول أن يطرح أسئلة على الطلاب تتيح له إلقاء هذه المحاضرات القصيرة كإجابة عليها.
- أن يستخدم عنصر المفاجأة وذلك بأن يتوقف فجأة بشكل مؤقت ويطرح قضية تتطلب إجابة مكتوبة.
- استخدام أكثر من محاضر يتبادلون الأدوار في إلقاء المحاضرة [15، ص 177].

الاستخدام الأمثل للتقنية له أثر كبير على إنجاح عملية التعلم سواء في أنشطتها الجماعية أو الفردية. كما أن لاستخدامها اثر ايجابي في ربط

المحتوى بالطريقة في عملية التعلم, أي أن الطالب لا يحصل على المعلومة فقط وإنما يتعلم كيفية الحصول عليها [15، ص 178].

الدعم المالي

يتوفر أدلة علمية كافية على اثر الدعم المالي للطلاب على استمرارهم في دراستهم حيث ذكر Neumann (1985) في دراسته أن 53% من الطلاب انقطعوا عن الدراسة بسبب عدم توفر الدعم المالي[19، ص 256]. هذه نتيجة متوقعة إذا تذكرنا المستوى الاقتصادي لغالبية طلاب كليات المجتمع.

الدعم المالي يكون بأساليب متعددة منها توفير احتياجات الطالب المادية مجاناً أو بأقل تكلفة ومنحه مكافأة مالية فصلية أو شهرية أثناء دراسته. يضيف Roueche and Roueche (1994) بعض الأساليب الأخرى التي تمارسها بعض الكليات لتوفير الدعم المالي لطلابها مثل توفير منح دراسية منها أو من جامعات أو من جمعيات أكاديمية أو اجتماعية ومثل تشغيل الطلاب داخل الكلية أو مساعدتهم بالبحث عن أعمال خارج الكلية وتزويدهم بمعلومات وافية عن مصادر الدعم المالي والإجراءات المطلوبة للحصول عليه [15، ص 253-255].

البرامج التطويرية Developmental Programs:

كانت بداية تسمى البرامج العلاجية Remedial Programs ولقد بدأت فكرتها في التعليم العالي الأمريكي قبل أكثر من 150 عاماً, وكان ذلك في جامعات مشهورة مثل هارفارد وكورنيل [15، ص 41]. رئيس جامعة هارفارد تشارلز إليوت لاحظ عام 1871م وجود مشكلات لغوية عند الطلاب المستجدين فدعا إلى وضع اختبار قبول. عند تطبيق الاختبار فشل 50% منهم في اجتيازه. في عام 1874م أنشأت الجامعة مقررات تهيئة وإعداد لعلاج تلك المشكلات عند المستجدين [15، ص 41].

بالنسبة لكليات المجتمع يذكر Boyland (1988) أنه في عام 1915م كان هناك سبعون كلية تقدم برامج علاجية [57, ص 4]. مع أنه في يوم من الأيام لم يكن هناك اتفاق على إمكانية المهمة العلاجية كما يذكر Roueche and

Roueche(1994)إلا أن أعداد هذه الكليات تزايد حتى صار أكثر من 90% منها يقدم مثل هذا النوع من البرامج [15، ص 43، 70].

كانت هذه البرامج في البداية تركز على مظاهر الضعف الأكاديمي في اللغة ألإنجليزية قراءة وكتابة والرياضيات وعلى معالجة بعض العادات الدراسية السيئة. في أواسط الستينيات ظهرت مؤشرات التحول في مفهوم تلك البرامج حيث بدأ يتسع ليشمل التعامل مع عموم المشاكل التي يأتي بها الطلاب معهم وذلك بعد أن أدركت الكليات بأن المهمة العلاجية التي بدأت بها كانت ضيقة المفهوم [15، ص 49]. في أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات صار ينظر إلى مصطلح "Remedial" على أنه مصطلح سلبي تحيزي ثم أستبدل بمصطلح "Developmental" ليتفق مع الشمولية في المفهوم الجديد لهذه المهمة وللتخلص من سلبية المصطلح السابق[43، ص 31 ؛ 15، ص 50].

التغيير لم يقتصر على المصطلحات بل تعداه إلى عناوين المقررات التطويرية من اجل أن تعطي صورة أكثر إيجابية وجذباً للطلاب. من أمثلة ذلك تغيير عنوان "Basic Writing" إلى "Introduction to Expository Writing". مثل هذه التغييرات أدت إلى تحسين اتجاهات الطلاب نحوها وزادت من الإقبال الطوعي عليها [15، ص50].

Cross (1976) خرجت بعد تحليل لما كتب خلال ثلاثين عاماً عن البرامج العلاجية التطويرية بتوصيات مهمة تساعد على تصميم برامج تطويرية فعالة:

- العمل على تطوير قدرات الطالب الفكرية يجب أن يرتبط بالجوانب الاجتماعية والنفسية عنده لأن الإنجاز أو عدمه ليس قضية عقلية فقط.

- أن يتم اختيار القائمين على هذه البرامج بناءً على اهتمامهم بهذه القضية وانتمائهم لمهنة التعليم ومعرفتهم بمشكلات التعلم.

- أن تحتسب درجات الطلاب في مقررات هذه البرامج في سجلهم الأكاديمي.

- التعامل مع مشاكل طلاب هذه البرامج بمرونة شديدة وذهن متفتح [43، ص 42-45].

في فصل الدراسات السابقة في هذا البحث تم استعراض بعض نتائج دراسة Roueche and Baker(1984) والتي كانت عن الخصائص المشتركة لعدد من البرامج الناجحة التي تبنتها بعض كليات المجتمع.

أما ما يؤثر سلباً على نجاح مثل هذه البرامج فهو إسناد تدريسها لمدرسين حديثي الخبرة في مجال التدريس أو لمن لديهم اتجاهات سلبية تجاه الطلاب ذوي القدرات العلمية المنخفضة [39، ص 18؛15، ص 59].

قاعدة معلومات متكاملة

قدرة كليات المجتمع على خدمة طلابها وإنجاح تجربتهم داخل الكلية تعتمد بشكل كبير على ما تجمعه من معلومات عن الطلاب عند قبولهم وأثناء وجودهم فيها وعن فعالية برامجها التعليمية والتطويرية والإرشادية والخدمية. تبين من دراسة أجريت على بعض الكليات أن من عوامل نجاحها تطوير قاعدة معلومات متكاملة عن الطلاب [15، ص 234]. كما لوحظ إدراك الإداريين والمدرسين في كليات المجتمع لأولوية تطوير قاعدة معلومات كعامل مهم في عملية تقييم البرامج ومتابعة الطلاب [15، ص 57].

غالبية طلاب كليات المجتمع لهم سمات اجتماعية واقتصادية ونفسية وأكاديمية ثبت أثرها السلبي على مسيرتهم التعليمية. وهذا أمر يؤكد ضرورة وضع إجراءات لجمع المعلومات التي تساعد على تتبعهم [15، ص 90].

الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة

" توصيات يمكن أن تسهم في زيادة فاعلية الكليات في المملكة في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية "

1- أن تقوم هذه الكليات في نظامنا التعليمي على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم العالي وأن يكون هذا المبدأ هو المؤثر على أهدافها وسياساتها وأنظمتها ووظائفها وبرامجها وخدماتها وأساليب التدريس والتقييم فيها. إن قيامها على هذا المبدأ سيوجهها الوجهة الصحيحة وسيرتفع بمستواها النوعي. إن إنشاء هذه الكليات لمجرد إيجاد مقاعد وحل المشكلة الكمية في أعداد الطلاب لن يدفع للارتقاء بهذه الكليات للمستوى المطلوب. هذا القول يصدق أيضاً على هدف ناقص مماثل هو إنشاء هذه الكليات لتمرير البرامج المهنية وتوجيه من يلتحق بها أو جلهم لهذه البرامج من اجل سد النقص في سوق العمل. الاعتراض هنا ليس انتقاصاً للبرامج المهنية ودورها في التنمية ولكنه إصراراً على تحقيق تكافؤ فرص التعليم العالي حتى يكون بكل أنواعه ومستوياته متاحاً للجميع.

2- تيسير شروط القبول إلى أقصى حد ممكن وذلك بأن يكون مجرد التخرج من الثانوية كاف لإمكانية الالتحاق بالكلية.

3- توفير الدعم المادي للطلاب وذلك بأن يكونوا على قدم المساواة مع زملائهم في الكليات الأخرى في الجامعة إذ ليس هناك من مبرر علمي أو اجتماعي لأن يكون طلاب هذه الكليات هم الفئة المحرومة من الدعم المادي. انخفاض مستوى تحصيلهم العلمي لا يكفي لتبرير هذا التمييز خاصة وقد عرفنا أن انخفاض مستوى التحصيل لا يعكس بشكل كلي قدرات الطالب العقلية وإنما هو مرتبط غالباً بعوامل متعددة اقتصادية واجتماعية ونفسية. إن في عدم توفر الدعم المادي لمثل هؤلاء الطلاب تكريس للآثار السلبية على مسيرتهم التعليمية.

4- الانتشار الجغرافي في كافة أنحاء المملكة لتمكين الجميع من الاستفادة من فرص التعليم العالي الذي لم يعد ترفاً وإنما ضرورة تمليها متطلبات العصر واحتياجات التنمية للطلاب كأفراد وللمجتمع ككل. الأمر المهم الذي ينبغي التأكيد عليه هنا هو أن تتساوى كليات الريف والمناطق النائية مع كليات المدن في الوظائف ولأهداف والبرامج والخدمات والمرافق والتجهيزات والكوادر التعليمية والإدارية والفنية.

5- أن تكون المعايير الأكاديمية في هذه الكليات أكثر مرونة خاصة فيما يتعلق بأساليب التدريس والتقييم. ليس المقصود بالمرونة هنا هو

التنازل أو التسهيل وإنما المقصود هو إيجاد جو أكاديمي مشجع واختيار أساليب أكثر ملاءمة لمثل هؤلاء الطلاب. النتيجة التي نريد الوصول إليها من ممارسة هذه المرونة هي تنميتهم وتطويرهم وليس تصفيتهم.

6- أن تجمع هذه الكليات بين وظيفتي الإعداد الأكاديمي للجامعة والإعداد المهني لسوق العمل وينبغي الاقتصار في الوقت الحاضر على هاتين الوظيفتين حتى لا تتشتت جهود الكليات في وظائف يمكن أن يقوم بها مؤسسات أخرى مثل مراكز خدمة المجتمع وكليات الدراسات التطبيقية وغيرها من المؤسسات المتخصصة. إن الأعداد الهائلة من خريجي الثانوية والذين لم تستوعبهم الجامعات أمر يجعل التفرغ لتحقيق أهدافهم قضية ملحة. توزيع الطلاب على مختلف البرامج الأكاديمية والمهنية ينبغي أن يتم بطريقة علمية وأن تفعّل برامج التوجيه والإرشاد في هذا المجال ليقوم بمهام أساسية منها:

- التعرف على أهداف الطلاب التعليمية والوظيفية وقدراتهم العلمية وميولهم.
- تعريف الطالب ببرامج الكلية تعريف الطالب ببرامج الكلية وسياساتها وأنظمتها وخدماتها المساندة ليتمكن من توظيف هذه المعرفة فيما يحقق أهدافه.
- دمج الطالب بالحياة الاجتماعية والأكاديمية عن طريق تأسيس علاقات إيجابية مع مدرسيه ومرشديه وزملائه وعن طريق إشراكه بالأنشطة الطلابية المختلفة.
- توفير برامج تطويرية تساعد الطلاب على تطوير مهارات أساسية في اللغة قراءة وكتابة وفي الرياضيات ومهارات دراسية مهمة مثل الإصغاء واستخلاص الأفكار والتلخيص وغيرها. كما تساهم هذه البرامج التطويرية في تنمية ثقة الطالب بنفسه وفي اكتشاف طاقاته وقدراته.
- التنسيق مع الجامعات لتسهيل عملية تحويل الطلاب إليها وتهيئة الطالب لعملية التحويل بإعطائه معلومات كافية عن مقررات الكلية التي تحسب له في الجامعة وإعطائه صورة واقعية عن المتطلبات الأكاديمية في الجامعة والجهد المطلوب هناك. التهيئة العملية خطوة مهمة أيضاً حيث يمكن أن تقوم الكلية بالتعاون مع بعض أعضاء هيئة التدريس في الجامعة

لإعطاء مقررات في الكلية أو الاتفاق مع الجامعة على أن يحضر طلاب الكلية مقررات في الجامعة.

- وضع قاعدة معلومات متكاملة عن الطلاب لتتبع مسيرتهم وعن الكلية برامجها وخدماتها لاستخدامها في عملية التقييم المستمرة. من الضروري وضع إجراءات جمع معلومات واستخدام التقنية الحاسوبية في ذلك ليس فقط لتسهيل عملية جمع المعلومات وإنما أيضاً لتسهيل الوصول إليها واسترجاعها وقت الحاجة.

7- إنشاء هيئة تابعة لوزارة التعليم العالي يضم مجلس الإدارة فيها أعضاء من الوزارة ومن الجامعات من مختلف التخصصات ومن وزارة التربية والتعليم والمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني ومن القطاع الخاص. تكون مهمة هذه الهيئة الإشراف على الكليات وإدارتها وتنسيق علاقتها مع الجامعات ومع القطاع الخاص.

8- التفكير الجاد بمصير هؤلاء الطلاب بعد التخرج من الكليات، سواءً طلاب التحويل أو طلاب الإعداد المهني. من الضروري أن نحاول في وقت مبكر الإجابة على تساؤلات مهمة مثل:

- ما مدى توفر المقاعد في الجامعات لاستقبال من سيحول إليها من طلاب كليات المجتمع؟

- ما مدي توفر الوظائف الفنية في القطاع الخاص لمن سيتخرجون من برامج الإعداد المهني في هذه الكليات؟

توصيات لدراسات مستقبلية

1- دراسات للتعرف على السمات الاجتماعية والنفسية والأكاديمية للطلاب الملتحقين بكليات المجتمع في المملكة وأثر هذه السمات على مسيرتهم التعليمية.

2- دراسات للطلاب المحولين والتعرف على مدى نجاحهم في الجامعات.

3- دراسات تتبع للطلاب منذ دخولهم الكليات حتى تخرجهم منها أو تسربهم لمعرفة مدى فعالية الكليات في تحقيق أهداف الطلاب.

4- دراسات تركز على البرامج الإرشادية في الكليات.

5- دراسات حول المدرسين وأساليب التدريس والتقييم المتبعة ومدى ملاءمتها لطلاب كليات المجتمع.

المراجع

[1] Snyder H. R. " Community College Education for Saudi Arabia." *Unpublished doctoral dissertation*, Teacher College, Columbia University, 1963.

[2] Taher, F.A. " Administrative Model for Saudi Arabia Community Junior Colleges." *Unpublished master research paper*, Arizona State University, 1976.

[3] Bagais, M. O. " Public Junior Colleges for The Kingdom of Saudi Arabia." *Unpublished doctoral dissertation*, Indiana University, 1979.

[4] بو بشيت، الجوهرة بنت إبراهيم. " إنشاء كليات المجتمع للبنات في المملكة العربية السعودية, المبررات والأهداف والبرامج المقترحة." *رسالة دكتوراة غير منشورة*، مكة المكرمة: كلية التربية، جامعة أم القرى، 1418هـ.

[5] الشثري، عبد الرحمن بن سعود." صيغة مقترحة لتخطيط كليات المجتمع بالمملكة العربية السعودية." *رسالة ماجستير غير منشورة*, الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود, 1419هـ.

[6] Ali Kadhim, A. " Feasibility Study for A Comprehensive Community College System in The United Arab Emirates." *Unpublished doctoral dissertation*, Western Mi. University, 1980.

[7] Joma, H. M. "A needs Analysis Study for the Establishment of a Community College Educational System in the United Arab Emirates." *Unpublished doctoral dissertation*, Western Mi. University, 1982.

[8] Al-Aghbary, A. K. "The Feasibility of Adapting the Two Year College to the Yemen Arab Republic." *Unpublished doctoral dissertation*, The University of Michigan, 1989.

[9] Tarabzune, M. R. "The Development of Human Resources Through the Application of the Concept of the Public Comprehensive Community College in Saudi Arabia." *Unpublished doctoral dissertation*, The University of Arkansa, 1983.

[10] ناصف, مرفت صالح. " دراسة مقارنة لبعض أشكال التجديد في التعليم العالي

في ضوء بعض التجارب العالمية (إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية)." *رسالة ماجستير غير منشورة*, القاهرة: كلية التربية, جامعة عين شمس, 1404هـ.

[11] قطيشات، نازك عبدالحليم." تحليل مقارن لنظام كليات المجتمع في كل من الولايات المتحدة والمملكة المتحدة والعراق ومدى إمكانية الإفادة منه في تطوير نظام كليات المجتمع في الأردن." *رسالة دكتوراة غير منشورة*، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، 1990م.

[12] Roueche, J. E. ;George A. Baker ;and Suanne D. Roueche. " *College Responses to Low-Achieving Students: A national study*. Orlando: HBJ Media System, 1984.

[13] Reinhard, B. " Post-Transfer Prosperity." *Community College Times*, September 22, 1992, 1-6.

[14] Karabel, J. " Community Colleges and Social Stratification: Submerged Class Conflict in American Higher Education." *Harvard Educational Review*, No.42, 1972,521-562.

[15] Roueche, J and Suanne D. Roueche. *Between a Rock and a Hard Place: The At-Risk Student In The Open Door College*. AACC, second printing, Washington DC, 1994.

[16] Gleazer, E. J. *The Community College: Values, Vision, and Vitality*. AACJC, Washington DC, 1980.

[17] Zwerling, L. S. *Second Best: The Crisis of the Community College*. New York: Mc Graw-Hill, 1976.

[18] Parnell, D. *The Neglected Majority*. AACJC, Washington DC, 1985.

[19] Neumann, W. F. " Persistence in the Community College: The student Perspective." *Unpublished doctoral dissertation*, Graduate School, Syracuse University, 1985.

[20] الدريس، إبراهيم بن عبد الرحمن و المنصور عبد العزيز. *الكليات المتوسطة الشاملة(كليات المجتمع)*. الرياض: مجلس التعاون لدول الخليج العربية، الأمانة العامة، 1990

[21] المنيع، محمد بن عبدالله. " تطوير مؤسسات التعليم العالي الحكومية والأهلية في المملكة العربية السعودية باستخدام نظام التعليم المفتوح والتعليم عن بعد: الجامعة العربية المفتوحة كنموذج." الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود، 1421, 33-95.

[22] الحميدي، عبد الرحمن بن سعد؛ الطريري، عبدالرحمن بن سليمان؛ الضلعان، عبدالله محمد؛ والمنصور، إبراهيم بن محمد. *أنماط التعليم العالي في دول مجلس التعاون الخليجي العربية*. الرياض: وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، الرياض: 1420هـ.

[23] أحمد، عبد الكريم. " مشكلة التزايد السكاني وأثرها في تطور التربية في البلاد النامية." عالم الفكر وزارة الإعلام الكويتية، يناير، فبراير، ومارس 1975، 65-90.

[24] غالب، نعمان عبد القوي. " معوقات تطبيق تكافؤ الفرص التعليمية في التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية." *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 1421هـ.

[25] Coleman, J. et al. *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: Government Printing Office, 1966.

[26] الفقي، حسن سلامة. " تكافؤ الفرص التعليمية ومجتمع الجدارة." *مجلة العلوم الاجتماعية*، كلية التربية، جامعة الكويت، 11,ع4(ديسمبر 1983)، 201-223.

[27] Cohen, M. A. " Criticizing the Role." 1981. ERIC. ED 203−940.

[28] Greene, M. " Revision and Reinterpretation: Opening Spaces for Second Chance." In Inbar, D. E.(ed.), *Second Chance in Education: An Interdiciplinary and International Perspective. London*: The Falmer Press, 1990, 37-48.

[29] حماد, خليل و سعيد البشير. " تمويل التعليم العالي في الدول العربية: طرق غير تقليدية." *بحوث مؤتمر التعليم العالي في الأردن بين الواقع والطموح*. تحرير شادية التل، جامعة الزرقاء الأهلية، 16-18 مايو 2000، 101-137.

[30] التل، أحمد. " كليات المجتمع الأردنية بوصفها نمطاً من أنماط التعليم المستمر." *ندوة أسس التعليم المستمر في مجال تعليم الكبار*، أبو ظبي(13-17 يناير 1985)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مطبعة الإرشاد، بغداد، 1986، 296-233.

[31] عدس، محمد عبد الرحيم." الواقع الحالي لكليات المجتمع مسؤولية من؟" المجلة الثقافية، الجامعة الأردنية، ع36(1995)، 78-83.

[32] Medsker, L. L. *The Junior College: Progress and Prospect*. New York: Mc Graw-Hill, 1960.

[33] Astin, A. W. *Achieving Educational Excellence*. Sanfrancisco: Jossey-Bass, 1985.

[34] Clark, B. R. " The 'Cooling-out' Function in Higher Education." *American Journal of Sociology*, 65,no.6 (1960), 569-576.

[35] Rogoff, N. *Local Social Structure and Educational Selection*. In A. H. Halsey et al(eds.), Education, Economy and Society. New York: The Free Press, 1963.

[36] Clark, B. R. " The Clash of Values: Putting conflicting interests in cross-national perspective." *Change*, 15, no.7(October 1983), 38-49.

[37] المطيري, "نادية بنت محمد." تكافؤ الفرص التعليمية في المرحلة الثانوية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية." *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 1420هـ.

[38] الحامد، محمد بن معجب. "المنظور الاجتماعي لمفهوم تكافؤ الفرص التعليمية." *مجلة إتحاد الجامعات العربية*، ع26(جمادى الآخر 1411)، 122-145.

[39] Roueche, J. E. *Salvage, Redirection, or Custody*? Washington DC: AACC, 1968.

[40] Montemayer, J. " Non-returning Student: Project follow-up report." *Glendale Community College Office of Research and Development*, Arizona, 1981. ERIC. ED 280 511.

[41] Sewell, W. " Inequality of Opportunity for Higher Education." *American Sociological Review*. 36, (October 1971), 793-809.

[42] Roueche, J. E. and Oscar G. Mink " Overcoming Learned Helplessness in Community College Students." *Journal of Developmental and Remedial Education*, 2(Spring 1982), 2-5.

[43] . Cross, K. P. *Accent of Learning*. Sanfrancisco: Jossey-Bass, 1976.

[44] Sheldon S. M. and Hunter R. *Statewide Iongitudinal study: Report on academic year 1978-79*. Woodland Hills, CA: Pierce College, 1980. ERIC. ED 184-636.

[45] Knoell, D. M. *Through The Open Door: A study of patterns of enrollment and performance in Californias Community Colleges*. Sacramento, CA: California State Postsecondary Education Commission. 1976. ERIC. ED 119 752.

[46] Cohen, A. M. and Florence B. Brawer. *Student Characteristics: Personality and dropout propensity*. Washington DC: AAJC. ERIC. Clearinghouse for Junior Colleges,

Monograph no. 9. 1970.

[47] Brawer, F. B. *New perspectives on personality development in college students*. Sanfrancisco: Jossey-Bass, 1973.

[48] Pascarella, E. T. Student-Faculty informal contact and college outcomes.Review of Educational research. 50, 1980, 545-595.

[49] Karabel, J.*Community Colleges and Social Stratification*. New Directions for Community Colleges, 54, 1986. 13-30.

[50] Cohen, A. M. and Florence B. Brawer. *The American Community College*. Sanfrancisco: Jossey-Bass, 1982.

[51] Astin, A. W. F*our Critical Years :Effects of college on beliefs, attitudes, and knowledge*. Sanfrancisco: Jossey-Bass, 1977.

[52] Cross, K. P.*Access and Accommodation in Higher Education.Research Reporter*, (Center for Research and Development in Higher Education, Berkeley, CA). 6(2), 1971. 6-8.

[53] Weber, J.*Thoughts and Actions on Student Retention*. Innovation Abstracts. VII (30), 1985. 1-2.

[54] Tinto, V. *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

[55] Boyer, E. L. *College: The undergraduate experience in America*. New York: Harper and Row, 1987.

]56] Boyland, H. R.*The Historical Roots of Developmental Education*. Review of Research in Developmental Education, 5 (3), 1988. 1-3.

The Role of Community Colleges in Achieving Equality in Educational Opportunities

Abdurrahman M. A. Alhabeeb
Assistant Professor, Department of Educational Administration, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

(Received 28/10/1424H.; accepted for publication 26/3/1425H.)

Abstract. The goal of the study is to identify the community colleges' role in equalizing educational opportunities in higher education. To achieve this goal, the study addresses three questions concerning the following: (1) The characteristics of the community college students; (2) the components of the community college success in helping students achieve their educational goals; and (3) the recommendations that would increase the effectiveness of the community college in equalizing educational opportunities in higher education. The researcher used analytic descriptive approach for analyzing results of related studies.

The study results are as follows:

1- There are some social, psychological and academic characteristics proved to have negative effects on the students' college experiences.

2- The major components of the community college success in helping students achieve their educational goals are: commitment to open-door policy; fulfillment of both transfer and vocational functions; provision of developmental courses, comprehensive counseling services, and financial aid; use of effective teaching strategies; and development of data collection procedures.

3- In light of the results of this study, the researcher suggests some recommendations to increase the effectiveness of the recently established community colleges in Saudi Arabia in equalizing educational opportunities in higher education.