

تقييم أعضاء هيئة التدريس والطلبة لبرامج الدراسات العليا في جامعة القدس
Faculty Staff and Students Assessments of the Graduate Programs at Al-Quds
University

محمد عبد القادر عابدين

برنامج التربية، عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

بريد الكتروني: abdeen9@macam.ac.il

تاريخ الاستلام: (٢٠٠٢/٣/٢٠)، تاريخ القبول: (٢٠٠٣/٢/٩)

ملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى واقع برامج الدراسات العليا في جامعة القدس، والمشكلات التي تعترضها من وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة فيها. أظهرت النتائج أنّ تقييم أعضاء هيئة التدريس والطلبة لبرامج الدراسات العليا جاء ذا درجة عالية في مجالات: أهداف الدراسات العليا، ومحتواها، وطرائق التعليم والتعلم، وذا درجة متوسطة في مجالات: التقويم، والمدرسين، والسياسات مع وجود بعض التباين في ترتيب تلك المجالات. واتفق أعضاء هيئة التدريس والطلبة في أنّ التسهيلات في برامج الدراسات العليا متحققة بدرجة قليلة. وارتبطت مشكلات الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بشكل رئيسي بغياب التسهيلات المادية والبحثية، ثم ضعف ارتباطها بحاجات المجتمع للتنمية، بينما ارتبطت من وجهة نظر الطلبة بشكل رئيسي بارتفاع رسوم الدراسة، وغياب التسهيلات المادية والبحثية، وطرح بعض المقررات مرة واحدة سنوياً، وعدم الأخذ بأرائهم في تقييم البرامج والمقررات. وأوصت الدراسة بإجراء مراجعة شاملة لبرامج الدراسات العليا، وتوفير الدعم المادي للطلبة، وتشجيع إجراء دراسات مرتبطة بحاجات المؤسسات الفلسطينية وبدعم منها، وتوفير الدعم المادي والمعنوي لأعضاء هيئة التدريس لتطوير أنفسهم.

Abstract

This study aimed at determining the present status of the graduate programs at Al-Quds University as well as their problems as perceived by faculty staff and students. Results showed that staff and students gave high evaluation degrees for the graduate programs in the fields of graduate studies goals, contents, and teaching and learning styles, and moderate degrees in the fields of evaluation, staff, and policies. Both groups gave low degrees for the programs in the field of program facilitation. As identified by staff, the graduate studies problems were mainly the absence of substantial and research

facilitation and weak relationship with development needs; while from the students' viewpoints, those problems were high tuition, absence of substantial and research facilitation, offering some courses once a year, and unconsideration of students evaluation of programs and courses. The study recommended that an overall review of graduate programs be undertaken, substantial support be offered, development-related student research be encouraged and supported, and more concern about the library be paid.

المقدّمة

ليس من شكّ أنّ العلم يرفع بيوتاً لا عماد لها، وأنّه سبيلٌ إلى التنمية والتطور والازدهار، وأساسٌ للتقدّم العلميّ والحضاريّ. وفي العالم المعاصر، اهتمت الدول المتقدّمة وغير المتقدّمة على حدّ سواءٍ بالتعليم وتنمية مواردها البشرية على اعتبار أنّ التنمية الاقتصادية ترتكز على أمرين هما: وفرة الموارد المادية المتمثّلة في الثروة الطبيعية ورأس المال، ووفرة الموارد البشرية المتعلّمة والمدرّبة التي يمكنها دفع الاقتصاد إلى الأمام (العمرى، ١٩٨٨).

وللاهتمام بالتعليم مظاهره المتعدّدة، منها: التوسّع في توفيره للطلّابين له والراغبين فيه في مراحل التعليم المختلفة: رياض الأطفال، والتعليم العامّ، والتعليم الجامعيّ؛ وزيادة عدد المدارس والغرف الدراسية؛ وتطوير أهدافه ومناهجه؛ وإعداد كوادره واستمرارية تأهيلهم، وأمورٍ أخرى. ومن الملاحظ أنّ تلك المظاهر تبدو جليّةً للناظرين والباحثين في معظم بلاد العالم، وبضمنها فلسطين.

ويزداد الطلب على التعليم الجامعيّ في معظم دول العالم بهدف إعداد الكوادر العلمية، والفنية، والتنظيمية، والإدارية (صابر، ١٩٨٢). وفي غياب الثروات الطبيعية ورأس المال كان لا بدّ لبعض الدول والشعوب أن يتّخذوا من التعليم وسيلةً لإحداث التطور والتنمية، وللتوسع في كافّة مراحلها ابتداءً من رياض الأطفال وحتى الدراسات العليا (حوامدة، ١٩٩٤). وينطبق هذا الأمر على جزءٍ من الفلسطينيين في داخل فلسطين، وبخاصّة بعد نكبة عام (١٩٤٨م) وما تبعها من فقدان الفلسطينيين لبلادهم وأراضيهم ومصادر ثروتهم، ثمّ بعد حرب عام (١٩٦٧م) حيث وجد الفلسطينيون في الضفة الغربية وقطاع غزة أنفسهم منقطعين عن العالم العربيّ ممّا حتمّ عليهم الانطلاق في مسيرة التعليم العالي.

وشهد التعليم العالي تطوراً كبيراً - كما ونوعاً - منذ نهاية الحرب العالمية الثانية. فقد ارتفع عدد مؤسساته عربياً وعالمياً بنسبةٍ متسارعة، واستحدثت برامج مختلفة في شتى المجالات والتخصصات،

وجرى الاهتمام بالنواحي التطبيقية والوظيفية للدراسة والعلم بحيث يلبي التعليم حاجات التنمية ومتطلبات أسواق العمل المختلفة، وتطوّرت الأهداف الرئيسية للجامعة لتضيف إلى هدفي البحث والتدريس مهمة خدمة المجتمع (العمرى، ١٩٨٨). وفي الدول العربية وزميلاتها الدول النامية، كان التركيز على الكمّ على حساب النوع، وتمّ اعتماد الأنظمة التربوية للدول المستعمرة دون الأخذ ببرامج التفكير الإبداعيّ أو عوامل التميّز والتفوق والريادة فيها (الصيداوي، ١٩٨٨).

إن الأهمية التي يحظى بها التعليم العالي في إحداث التنمية وإعداد الكوادر المتخصصة هي أكثر وضوحاً بالنسبة للدراسات العليا، والتي تعتبر قمة التعليم العالي. وقد أكد على ذلك باشموس ومنسي (١٩٨٩) حيث اعتبر أنّ دور الجامعات، وبخاصة في الدول النامية، أصبح مصدر إشعاع علميّ وثقافيّ وحضاريّ، وأنّ الجامعات تحمل عبء التنمية وإعداد العناصر القيادية في المجتمع، في حين تسهم الدراسات العليا في حلّ مشكلات المجتمع الذي يحتضن الجامعة حيث تكون أبحاث الطلبة ورسائلهم مرتبطةً بمشكلات المجتمع المختلفة الاقتصادية، والاجتماعية، والتربوية، والإدارية، وغيرها. ويعتقد العريض (١٩٩٢) أنّ ثمة ما يستلزم إلحاق العشرات من الطلبة الجامعيين ببرامج الدراسات العليا في جامعاتهم في دول الخليج العربيّ لإعدادهم المتقدّم -أكاديميين ومتخصّصين- للعمل في الجامعات التي تحتضن الأعداد المتزايدة من الطلبة.

ويرى عبد الموجود (١٩٨٣) أنّ الأصل في الدراسات العليا أنها فرصة تعليمية لأصحاب الاستعداد والقدرة والميل نحو مزيد من التعلم والتدريب، مما جعلها ترتبط بالأفراد أنفسهم، وتُوصف بأنها خبرة ذاتية دافعتها الرغبة في النمو. غير أنّ العوامل الاقتصادية وزيادة أعداد الطلبة وتضخم أعداد الحاصلين على شهادات عليا جعل الدراسات العليا غير ذاتية، وأصبح التركيز على التحصيل بدلاً من التفكير، وأصبح الامتحان هدفاً للخروج من زحام الدراسة، حتى أصبح خريجو الدراسات العليا سطحيين ومحدودي التفكير والكفاءة.

وعلى الرغم من الاتفاق على أنّ أهداف الدراسات العليا تُصنّف في ثلاث فئات هي: البحث، والتدريس، وخدمة المجتمع، فهناك اختلاف في المفاضلة بين تلك الفئات وترتيبها. وقد أشار باسمور (Passmore, 1980) إلى أنّ النقاشات حول فلسفة الدراسات العليا وأهدافها أجملت تلك الأهداف بتدريب الطلبة على إجراء البحث وبالتالي تنمية ودعم التفكير الناقد والقدرة على إثارة الأسئلة الهامة المرتبطة بالمجتمع المعاصر، وتوفير التدريب الذي يلبي حاجات المجتمع طويلة الأجل وقصيرة الأجل، والمساهمة في تقدّم المعرفة والاكتشافات. وذكر بيرجيس وزملاؤه (Burgess et al, 1998) أنه

يسود الاعتقاد أنه لا بدّ أن ترتبط الدراسات العليا بالتدريب وإعداد الطواقم التي تلبي حاجات التنمية المختلفة أكثر من مجرد ارتباطها بدورها التقليديّ وهو العمل الأكاديمي.

وتكاد تكون أهداف الدراسات العليا مختلفةً بحسب الزمان والمكان، غير أنّ أشدها هي تلك الأهداف التي فصلّها عبد الموجود (١٩٨٣) وهي: نقل الثقافة والمعلومات من جيلٍ لآخر؛ وإثراء المعرفة الإنسانية عن طريق البحث والاستكشاف؛ وتدريب الباحثين على عمليات البحث وأساليبه؛ وتدريب المهنيين من معلمين وأطباء ومحامين... وخلافهم، ومساعدتهم على النمو المهنيّ وملاحقة التطورات الخاصة بمهنتهم؛ ونشر البحوث والدراسات وتداولها بين الجامعات ومراكز البحث المتخصصة، والتأكد من وصولها بشكلٍ ميسرٍ لأصحابها من خلال مراكز خدماتٍ وإرشادٍ ودورياتٍ ونشرات؛ وتطبيق البحوث وتحويلها إلى تكنولوجيا لحلّ المشكلات؛ وإعداد القوى العاملة المدربة على مستويات عليا من العلم والتقنية... ومن ذلك إعداد أعضاء هيئة التدريس للجامعات أنفسها؛ وخدمة البيئة والاستجابة لحاجات المجتمع ومتطلبات خطط التنمية من خلال المشاركة في إعداد تلك الخطط ومتابعتها وتوجيه الاستشارة بشأنها.

ويرى جابر وزميلاه (في البستان، ٢٠٠٠) أنّ للدراسات العليا أهميتها من أجل إيجاد الباحث المتميز القادر على إجراء البحث دون الاعتماد بشكلٍ كليّ على الآخرين، ومن أجل مواكبة التطور الهائل في المعرفة والتقنية. ويشير بيرجس ورفاقه (Burgess at al, 1998) إلى أنّ إنشاء البحوث الأصلية (Production of Original Research) ركيزةٌ أساسيةٌ في الدراسات العليا أكدت عليها تقارير الجهات العلمية والمسؤولة المختلفة.

وقد انتقد عبد الموجود (١٩٨٣) الدراسات العليا على مستوى الوطن العربي خلال السبعينيات وأوائل الثمانينيات من القرن المنصرم نظراً لقصورها عن مواجهة المشكلات القائمة وأزمات النظام التعليمي، وذلك أنها ما زالت جزءاً من أنظمة التعليم القائمة الضعيفة في بنائها، والتقليدية في أهدافها، والهزيلة في تقنياتها، والتي لا تُعنى بحاجات المجتمع التنموية وطموحاته التقنية. كما انتقدها ناصر (١٩٩٠) لضعف التنسيق بينها، وانتقدها رحمة (١٩٩٤) لوجود عددٍ من المشكلات الداخلية والخارجية فيها. ولم يختلف الأمر كثيراً في التسعينيات خصوصاً وأنّ الدراسات العليا العربية لم تتمتع بالتقدير المحمود بين التنمويين والأكاديميين على السواء (زاهر، ١٩٩٥). ولذلك، وبناءً على الاقتناع بالتدني المستمر لجودة التعليم العالي العربيّ عامّة، وبرامج الدراسات العليا خاصّة، فإنّ وضع آلية واضحة

لضبط الجودة أمرٌ في غاية الأهمية، إذ لا بدّ من مراجعة دورية لها لتحديد نقاط الضعف أنّى وُجدت لتلافيها.

أجل، إنّ الدراسات العليا في الوطن العربيّ ما تزال بحاجةٍ إلى إصلاحٍ وتطوير. وقد ألمح عبد الموجود (١٩٨٣) إلى ضرورة الإصلاح والاهتمام بالبحوث حيث إنه "إذا ما تحققت وظيفة الدراسات العليا، فإنّ بحوثها ستأخذ شكلاً وطابعاً مختلفين عن مجرد الطابع الأكاديمي النظريّ الذي غالباً ما يكون سرداً لآراء الآخرين، واستعراضاً لأدبيات موضوع بعينه دون ابتكارٍ أو تجديد" (ص ٧٥)، وبالتالي ستنتج أنشطتها البحثية نحو البحوث التطبيقية الموجهة. ومن الضروريّ أن تتفاعل أبحاث الدراسات العليا مع المجتمع فتبحث عن حلولٍ لمشكلاته الزراعية والصناعية والاجتماعية والتربوية (مرسي، ١٩٨٣)، وأن تشجع برامجها إجراء البحوث الأصيلة والمتجددة ومواكبة التطورات المعرفية والتقنية الهائلة. وأوردت سنقر (١٩٩٤) أنه لا بدّ من تقديم التسهيلات للدراسات العليا مادياً وبشرياً، وتذليل كافة الصعوبات من طريقها، وأن تُوجّه للقيام بأبحاثٍ علمية أساسية وتطبيقية. أمّا البستان (٢٠٠٠) فذكر أنه لا بدّ من ربط برامج الدراسات العليا العربية بالتنمية المستدامة، ومواءمتها للاحتياجات التنموية، والاهتمام بأن لا يكون الخريجون مجرد باحثين عن عملٍ ووظائف، بل مُنشئين لوظائف في أسواق العمل المتغيرة.

ومن هنا، وحيث إنّ هناك زيادةً في الطلب على التعليم العالي والدراسات العليا في البلاد العربية، وبخاصةً مع انخفاض فرص القبول في الجامعات الأجنبية، وتفاقم النظرة السلبية الغربية نحو الطلبة العرب والمسلمين القائمة على الشك فيهم وازدراءهم والتقليل من شأنهم ونُبُل مقاصدهم، فلا مفرّ من افتتاح برامج للدراسات العليا وتطويرها والإفادة من أعضاء هيئات التدريس وقدراتهم، ويتطلّب ذلك توفير الموارد اللازمة وتطوير قاعدةٍ بحثيةٍ عريضةٍ لكافة التخصصات لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.

أمّا عن التعليم العالي في فلسطين، فقد نما خلال العقدين الماضيين كمّاً ونوعاً. فبناءً على ازدياد الإقبال على التعليم العالي من قِبل الفلسطينيين في فلسطين، وتلبيةً لحاجاتهم الاجتماعية والاقتصادية، تمّ افتتاح عددٍ من الجامعات المحلية والكليات الجامعية حتى بلغ عددها في العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٠ عشر جامعاتٍ وأربع كليات جامعية في الضفة الغربية وقطاع غزة، إضافةً إلى (١٦) كليةً تقنيةً أو كليةً مجتمع متوسطة (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٠١).

إن وجود فلسفة تربوية واضحة المعالم يوفر نظرة شمولية للعمل التربوي. أما في واقع التعليم العالي الفلسطيني، فإنّ فلسفته بلا هوية، فلا هي انعكاس لأوضاعنا الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية، ولا هي أصولية عقديّة تربطنا بجذورنا التربوية الحضارية (محمد فهيم، في عيوش، ١٩٨٥، ص ٢٣). والمتفحص لأحواله يجد شيئاً من الضياع الذي تتفاوت شدته بين الكليات والجامعات على مدار سنوات العقدين الماضيين. ففي حين انتقد عيوش (١٩٨٥) الوضع بسبب التوجيهات الثقافية المتباينة، والترتيبات المالية المختلفة، والمقررات المستوردة، والمناهج المتباعدة بتباعد خلفيات المحاضرين والمؤلفين، أعاد ربحان (٢٠٠٠) الكرة مبيناً أنّ التعليم العالي الفلسطيني يعاني من تعددية الجامعات وضعف التنسيق بينها، الأمر الذي يؤدي إلى الشرذمة والتنافس غير الهادف، بغض النظر عن أنه يُشجع المبادرة والإبداع ويُؤدي إلى التتويح المثمر.

وظهرت أصوات تطالب أن يُنظر إلى التعليم العالي الفلسطيني على أنه وسيلة للتحرر من جميع أشكال القهر والعبودية الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، ممّا يتطلب تقدير دور الطالب بشكل أفضل بحيث تُتاح له فرصة المشاركة في الابتكار والتجديد في جوانب المعرفة، وأن لا يكون مجرد مستهلك ومستوعب لها (شهوان، ١٩٩٠). وإن كان الأمر كذلك في شأن التعليم العالي الفلسطيني عموماً، فهو لا ريب أوجب حين التخطيط للدراسات العليا وتنفيذ برامجها أو تقويمها.

والدراسات العليا هي برامج تعليمية نظامية -نظرية وتطبيقية- يلتحق بها الطلبة الراغبون بعد حصولهم على الشهادة الجامعية الأولى من أجل الحصول على شهادة أعلى. ولا يحظى هذا المفهوم بالقبول لدى عبد الموجود (١٩٨٣) معتبراً أنه لا ضرورة لذلك التقييد، بل لا بدّ أن يشمل مفهوم الدراسات العليا دراسات حرة وأنشطة تدريبيّة مفتوحة هدفها التجديد والإنعاش والصلق، وتكون مُيسرة ومتعددة الوسائط يحصل عليها الطلبة الراغبون أني شاءوا.

ويُعتبر الإقبال على التعليم العالي ظاهرة عالمية عامّة، غير أنّ التهافت عليه في العالم العربيّ ظاهرة ملازمة لوجوده. فبينما تبلغ نسبة الالتحاق بالتعليم العالي عالمياً حوالي (١١%) ممّن هم في سن التعليم العالي، تبلغ النسبة حوالي (٣٥%) على مستوى الوطن العربيّ بتفاوت بين أقطاره. أمّا الالتحاق ببرامج الدراسات العليا في البلاد العربية، فأشار القاسم (١٩٩٧) إلى أنّ عدد المسجلين فيها للماجستير والدكتوراة للعام (١٩٩١م) بلغ حوالي (٦%) من مجموع الطلبة الجامعيين في الجامعات العربية، احتلت فلسطين فيها المرتبة الثالثة بعد كلّ من لبنان والأردن بشكلٍ يوازي أعلى المعدلات في العالم. ويخالف في ذلك زاهر (١٩٩٥) الذي يعتقد أنّ نسبة طلبة الدراسات العليا في العالم العربيّ من

مجموع طلبة التعليم العالي تصل إلى (٥%) وهي نسبة متواضعة للغاية، إذ تصل هذه النسبة إلى أكثر من (٤٠%) في الجامعات العالمية المتميزة. وذكر زاهر (١٩٩٥) أنّ عدد الخريجين من الجامعات العربية في مرحلتي الماجستير والدكتوراة بين عامي (١٩٨٠ - ١٩٩٣) بلغ حوالي (١٦٠) ألفاً. أمّا عدد خريجي الدراسات العليا من الجامعات الفلسطينية من سكان الضفة الغربية وقطاع غزة باستثناء مدينة القدس فبلغ عام (١٩٩٧م) قرابة ألف شخصٍ من إجمالي عدد الحاصلين على شهاداتٍ عليا البالغ قرابة تسعة آلاف فلسطيني (دائرة الإحصاء المركزية الفلسطينية، ١٩٩٩).

وثمة تسع من الجامعات الفلسطينية في فلسطين توفر برامج مختلفة للدراسات العليا وتمنح شهادات الدبلوم والماجستير والدكتوراة كما يبينها الجدول ذو الرقم (١).

وتشير الإحصاءات الرسمية الصادرة عن وزارة التعليم العالي الفلسطينية (٢٠٠٠) أنّ عدد الطلبة الجامعيين في الجامعات الفلسطينية للعام الدراسي ٢٠٠٠/١٩٩٩م بلغ (٦٣٧٢١) طالباً وطالبة، منهم (٢٢٦٤) من طلبة الدراسات العليا المسجلين لنيل شهادتي الدبلوم العالي والماجستير.

جدول (١): برامج الدراسات العليا التي تقدّمها الجامعات الفلسطينية

اسم الجامعة	مستوى البرنامج		
	دبلوم عام	دبلوم عالي	ماجستير
جامعة الأزهر	===	X	X
الجامعة الإسلامية	X	X	X
جامعة الأقصى	===	X	X (بالتعاون مع جامعة عين شمس)
جامعة بيت لحم	X	X	===
جامعة بيرزيت	===	X	X
جامعة الخليل	===	X	X
جامعة القدس	X	X	X
جامعة القدس المفتوحة	===	X	===
جامعة النجاح الوطنية	===	===	X

الدراسات العليا في جامعة القدس

تحمل جامعة القدس اسم المدينة المقدسة المباركة التي تحتضن إدارة الجامعة وعدداً من كلياتها ومراكزها ومعاهدها، بينما تتوزع مجموعة أخرى من الكليات والمراكز في ضواحي المدينة المقدسة

وفي مدينة البيرة المجاورة. وجامعة القدس جامعة فلسطينية نظامية عامةً أبصرت النور بكلية الدعوة وأصول الدين عام (١٩٧٨م)، ثم تبعها كليات أخرى ذات استقلال ذاتي إدارياً ومالياً إلى أن توحدت تلك الكليات ضمن إدارة واحدة ذات أنظمة إدارية ومالية وأكاديمية موحدة في العام (١٩٩٢م) حيث تولّى رئاستها أول رئيس للجامعة (عابدين، ١٩٩٨).

انطلقت باكورة الدراسات العليا في جامعة القدس عام (١٩٩٤م) من خلال برنامج ماجستير في الفيزياء والرياضيات بالاشتراك مع جامعة كيل (Keele University) في بريطانيا، ثم تبع ذلك برنامج ماجستير الآثار الإسلامية عام (١٩٩٥م). وفي عام (١٩٩٦م) افتتحت برامج للدبلوم والماجستير في أساليب التدريس، والمهن الصحية، والعلوم اللغوية والصوتية. وتوالى التوسع في افتتاح برامج جديدة للدراسات العليا في الجامعة وبخاصة منذ العام (١٩٩٨م) حتى بلغت في العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٠م (٢٥) برنامجاً يمنحون شهادتي الدبلوم العالي والماجستير. وقد أولت الجامعة للدراسات العليا اهتماماً خاصاً نظراً لما تعطيه إياها برامجها من أهمية ومكانة بين الجامعات الفلسطينية، وما تسهم به من موارد مالية مجزية. وعليه، أنشئت عمادة خاصة بالبحث العلمي والدراسات العليا عام (١٩٩٥م). وفي العام (١٩٩٨م) استحدثت عمادة منفصلة خاصة بالدراسات العليا لتشرف على برامج الدراسات العليا المختلفة، وتُعنى بالتخطيط لها وتنظيم شؤونها، وتقديم الخدمات للطلبة (جامعة القدس، ٢٠٠٠).

وضمّت الدراسات العليا في جامعة القدس خلال العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٠ مجموعة وافرة من الطلبة بلغ عددهم (٩٢٨) طالباً وطالبة موزعين على البرامج والتخصصات المختلفة، ويشكّل هذا العدد ما يزيد عن (١٦%) من مجموع طلبة الجامعة وهي نسبة مرتفعة. ويبين الجدول رقم (٢) برامج الدراسات العليا في الجامعة وتخصصاتها والشهادات التي تمنحها وذلك حتى نهاية العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٠م.

جدول (٢): برامج الدراسات العليا في كليات جامعة القدس ومراكزها للعام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م

سنة الإنشاء	الشهادة الممنوحة		التخصّص	الكلية/ المركز
	ماجستير	دبلوم عالي		
١٩٩٨	X	===	اللغة العربية	كلية الآداب (هند الحسيني)
١٩٩٨	X	===	الحقوق	كلية الحقوق
١٩٩٨	===	X	الإدارة الصحية	كلية الصحة العامة
١٩٩٨	X	===	الصحة العامة	
١٩٩٧	X	X	التكنولوجيا الصناعية	كلية العلوم
١٩٩٩	X	===	الحاسوب	
١٩٩٨	X	===	الرياضيات	
١٩٩٤	X	===	الفيزياء	
١٩٩٨	X	===	الكيمياء الحيوية والأحياء الجزئية	
١٩٩٦	X	===	إدارة التمريض	كلية المهن الصحية
١٩٩٨	X	===	الأمومة والطفولة	
١٩٩٦	===	X	تمريض الأطفال	
١٩٩٦	===	X	تمريض غرف العمليات	
١٩٩٦	===	X	صحة المجتمع	
١٩٩٨	X	===	الإدارة التربوية	دائرة التربية
١٩٩٨	X	X	الإرشاد التربوي	
١٩٩٦	X	X	أساليب التدريس	
١٩٩٧	X	===	دراسات إسلامية معاصرة	مركز الأبحاث الإسلامية
١٩٩٦	X	X	دراسات عربية/إسرائيلية	مركز الدراسات الإقليمية
١٩٩٦	X	X	دراسات عربية معاصرة	
١٩٩٥	X	===	الأثار الإسلامية	المعهد العالي للآثار
١٩٩٦	X	X	إدارة الأعمال	معهد العلوم الاقتصادية والتجارية
١٩٩٦	X	X	الاقتصاد	
١٩٩٦	X	X	المحاسبة	
١٩٩٦	X	X	اللغويات والصوتيات	معهد العلوم اللغوية والصوتية

أما عن رسالة برامج الدراسات العليا في جامعة القدس، فتلخصت في فتح برامج لتأهيل حملة الدرجة الجامعية الأولى في تخصصات تخدم المؤسسات الفلسطينية، وتمدها بالقوى والكوادر البشرية اللازمة، الأمر الذي قد يستدعي أن تفتتح البرامج، أو تجمد، أو توقف، أو تُغيّر مساراتها بما يتناسب وحاجة المجتمع الفلسطيني (جامعة القدس، ٢٠٠١). وواقع الأمر أنّ هذه حال غير مستقرّة في الدراسات العليا في الجامعات العربية على وجه العموم مردّها "الخوف من فشل الدراسات العليا بسبب العجز عن توفير مستلزماتها، وعن تطويرها، أو بسبب توقّف الحاجة إليها وإلى الخريجين منها ... وذلك يدفع إلى تجميدها، أو إغلاقها، أو إيقافها عالةً على الجامعات" (رحمة، ١٩٩٤، ص ٩٣). وجاء في أنظمة تعليمات الدراسات العليا في جامعة القدس (٢٠٠٠) أنّ عمادة الدراسات العليا هي جهة الاختصاص بالإشراف على برامج الدراسات العليا التي تقدّمها كليات الجامعة ومعاهدها ومراكزها، وأنها تُعنى بالتخطيط الاستراتيجي لتلك البرامج وتنظيم الدراسة فيها.

ويُشترط فيمن يلتحق بأحد برامج الدراسات العليا في الجامعة أن يكون حاصلاً على الشهادة الجامعية الأولى من إحدى الجامعات المحلية أو العربية أو الأجنبية المعتمدة. وتحدّد شروطاً فرعيةً فيما يتعلق بقبول الطلبة وأعدادهم وخلفياتهم ومتطلبات الدراسة لكل برنامج أو تخصص بحسب طبيعته وخطته الدراسية. والدراسة في برامج الدراسات العليا في الجامعة تسير وفقاً لنظام الساعات المعتمدة، وهي على مستويين. أمّا المستوى الأول فهو الدبلوم العالي حيث يدرس الطالب عدداً من المساقات بحدّ أدنى يبلغ (٢٧) ساعة معتمدة دون الحاجة لتقديم رسالة أو أطروحة. والمستوى الثاني هو مستوى الماجستير، وهو بمسارين: مسار الامتحان الشامل حيث يدرس الطالب حوالي (٣٦) ساعة معتمدة على الأقل ويتقدّم بعدها لامتحان شامل، ومسار الرسالة حيث يدرس الطالب حوالي (٣٠) ساعة معتمدة على الأقل إضافةً إلى إعداد رسالة أو أطروحة بواقع (٦) ساعات معتمدة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

نظراً لحدّات برامج الدراسات العليا في جامعة القدس وأهميتها، وللظروف التي تعيشها الجامعة مادياً ومعنوياً في ظلّ الأوضاع الاقتصادية والسياسية الراهنة، ولتأرجح درجة الإقبال عليها (أي برامج الدراسات العليا)، فإنه لا بدّ من وقفة تقييم ومراجعة لتلك البرامج من حيث رسالتها وأهدافها وتكوينها، كما لا بدّ من الوقوف على مدى تلبيتها لحاجات أعضاء هيئة التدريس والطلبة، والمشكلات التي تواجههم فيها. وعلى وجه التحديد، حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما خصائص أعضاء هيئة التدريس والطلبة في برامج الدراسات العليا في جامعة القدس؟
٢. ما تقييم أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة القدس لبرامج الدراسات العليا فيها في مجالات الدراسة المحددة؟
٣. ما أبرز المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والطلبة في برامج الدراسات العليا في جامعة القدس؟
٤. هل يختلف تقييم أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة القدس لبرامج الدراسات العليا فيها في مجالات الدراسة المحددة باختلاف المسمى الوظيفي في البرنامج، أو الجنس، أو فئة البرنامج؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

١. التعرف إلى مواصفات أعضاء هيئة التدريس والطلبة في برامج الدراسات العليا في جامعة القدس.
٢. التعرف إلى تقييم أعضاء هيئة التدريس والطلبة لبرامج الدراسات العليا في الجامعة.
٣. التعرف إلى المشكلات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس والطلبة فيما يتعلّق ببرامج الدراسات العليا في الجامعة.
٤. تقديم توصياتٍ من أجل تفعيل دور برامج الدراسات العليا في الجامعة وتطويرها.

أهمية الدراسة

إنّ المراجعة الدورية لنظم التعليم وبرامج الدراسات العليا في الجامعات لا تعبر بالضرورة عن أزمةٍ أو مشكلةٍ، ولكن تُعبر عن تطورها ونموها وتعكس اهتمام الإدارة وجديتها. ولذلك فإنّ للدراسة الحالية أهميتها في أنها جزءٌ من المراجعة الدورية الضرورية والملحة لمسيرة التعليم العالي الفلسطينية الهادفة إلى التأكد من مسيرته لحاجات المجتمع وضرورات التنمية وللتقدّم العلمي. وممّا يؤكد أهمية هذه الدراسة أنها الأولى التي تتعلّق بالدراسات العليا في جامعة القدس، وأنها تأتي في فترةٍ تشهد فيها مدينة القدس على وجه العموم ومؤسساتها العربية التعليمية والثقافية والاجتماعية والصحية تحدياتٍ كبيرةٍ داخلياً وخارجياً، وأنها دعوةٌ إلى محاسبة الذات ومساءلتها، وبخاصةً أن جامعة القدس قد توسّعت في برامج الدراسات العليا بشكلٍ متسارعٍ يفوق توسّع نظيراتها ذوات السبق في التعليم

العالي. وتتأكد أهمية هذه الدراسة أيضاً بناءً على ما صرّح به برات (Pratt, 1999) من أنّ البحث في مجال الدراسات العليا لم يحظ بحقه من الاهتمام، وأنّ هناك تساؤلاتٍ حول غاياتها وأهدافها والتحديات التي تواجهها تجعل البحث فيها ضرورة لا فكاك عنها.

فرضيات الدراسة

تحدّدت في الدراسة الفرضيات الصفرية التالية:

١. لا توجد فروقٌ ذوات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقييم أفراد العينة لواقع برامج الدراسات العليا في جامعة القدس باختلاف المسمّى الوظيفي في البرنامج.
٢. لا توجد فروقٌ ذوات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقييم أفراد العينة لواقع برامج الدراسات العليا في جامعة القدس باختلاف الجنس.
٣. لا توجد فروقٌ ذوات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقييم أفراد العينة لواقع برامج الدراسات العليا في جامعة القدس باختلاف فئة البرنامج.

حدود الدراسة

للدراسة الحالية حدودها التي تتحدّد بها نتائج الدراسة وإمكانية تعميمها. ومن تلك الحدود:

- من حيث الأشخاص: اقتصرت الدراسة على استقصاء آراء أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المتحدثين باللغة العربية والذين عملوا في برامج الدراسات العليا خلال العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م باعتبارهم مدرّسين متفرّجين للعمل في الجامعة ولا يزالون يعملون فيها، وآراء الطلبة الملتحقين ببرامج الدراسات العليا المختلفة في الجامعة ممن أنهُوا (١٥) ساعة معتمدة على الأقل حتى إجراء الدراسة.
- من حيث الزمان: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م.
- من حيث الأداة: استُخدمت أداةٌ خاصّةٌ أعدّها الباحث لتحقيق أغراضه من الدراسة تدور حول أبعادٍ معينة جري تبيانها عند الحديث عن أداة الدراسة.

مصطلحات الدراسة

أعضاء هيئة التدريس: المدرّسون الذين يقومون بالتدريس والبحث ضمن معاهد الدراسات العليا في جامعة القدس ومراكزها وبرامجها المختلفة، وهم متفرّعون للعمل في الجامعة، ويحملون إحدى الرتب العلمية من رتبة محاضر فأعلى.

الطلبة: الطلبة المنتظمون المسجّلون في أيّ من برامج الدراسات العليا وتخصصاتها في جامعة القدس من أجل الحصول على شهادة الدبلوم أو الماجستير.

الدراسات العليا: الدراسة النظامية المنتظمة في أحد معاهد التعليم العالي النظامية الرسمية والتي تتمّ بعد الشهادة الجامعية الأولى، بحيث تقود إلى الحصول على شهادة أو درجة علمية ما بعد البكالوريوس أو الليسانس.

الدراسات السابقة

اهتمّ الباحثون والمختصون ببرامج الدراسات العليا في جوانب متنوعة. فمنهم من بحث في طبيعتها وتطورها وأهدافها، ومنهم من تناول مشكلات مُدرّسيها وطلبتها، ومنهم من أجرى تقييماً لها في بلدٍ معين. وكشفت بعض الدراسات عن مدى ملاءمة برامج الدراسات العليا، أو ارتباطها بالحاجات التنموية في المجتمع، أو عن جوانب القوة والضعف فيها.

في دراسة لعبد الموجود (١٩٨٣) أشار إلى أنّ أهمّ ما يعيب برامج الدراسات العليا العربية جمود تلك البرامج وعدم إدامة النظر فيها ومراجعتها بصورة مستمرة، وتخلف لوائحها وأنظمة القبول فيها، وغياب الأصالة عن نظم الدراسة وإجراءات التخرّج فيها، واقتصار الكثير منها على أن يُعَدّ الطالب رسالة دون أن يدرس مقرراتٍ أو يتتلمذ على يد الأساتذة البارعين لتكوين خلفية علمية عريضة لديه، أو الاقتصار على التخصص الدقيق بشكلٍ يحرم الطالب من إدراك العلاقة بين فروع المعرفة ومن الابتكار والتحليل.

وانتقد بوطانة (١٩٨٥) ابتعاد برامج الدراسات العليا عن مشكلات التنمية في المجتمع العربي وعمّا يدور في العالم الخارجي لدرجة أنّ الجامعات تصرف أذهان طلبتها في بحوث الماجستير والدكتوراة عن مشكلات المجتمع إلى بحوثٍ نظريةٍ وموضوعاتٍ قطع العلم فيها أشواطاً وقتلها بحثاً وتمحيصاً. أما أنطون رحمة (في الصيداوي، ١٩٨٨) فبيّن أن أهداف الدراسات العليا في معظم الجامعات العربية غير واضحة، وتخلط بين البحث والتدريب المهنيّ، وأنها متشابهة بل متكرّرة لا تناسب

خصوصية كل بيئة وحاجاتها التنموية، مما يؤدي إلى الهدر فيها. وقد أشار كلٌّ من الصيداوي (١٩٨٨) والعمرى (١٩٨٨) إلى جمود برامج الدراسات العليا العربية من حيث لوائحها، وأنظمة القبول فيها، وأساليب التدريس والبحث، والاهتمام بالتخصص الدقيق دون الترابط بين فروع المعرفة، وإلى النظرة الضيقة إليها على اعتبار أنها جواز سفر للرقى الوظيفي، أو التقدّم الاقتصادي والاجتماعي.

وفي تقييم لبرامج الدراسات العليا في جامعة الملك عبد العزيز، أظهرت دراسة باشموس ومنسي (١٩٨٩) أن معظم أعضاء هيئة التدريس الذين يُدرّسون طلبة الدراسات العليا يوافقون أن ليس هناك صعوبات في الاتصال بين المشرف والطلبة، أو في توفير أعضاء هيئة تدريس للإشراف على الطلبة بل في عدم ثباتهم لفتراتٍ طويلة. أشارت النتائج أن معظم أعضاء هيئة التدريس متفقون على أن برامج الدراسات العليا بحاجة إلى تطوير لأنها أصبحت غير ملائمة، وعلى أن لدى الطلبة ضعفاً لغوياً جلياً؛ كما بينت النتائج أن هناك نقصاً في المراجع وبخاصة لدى كلية التربية، وأن حوالي (٣٠%) من أعضاء هيئة التدريس يُشرفون على رسائل في غير تخصصاتهم، وأن أعضاء هيئة التدريس يجدون صعوبة في التأكد من أن موضوعات البحوث التي يُشرفون عليها غير مكررة بسبب عدم التنسيق بين الجامعات عربياً وعالمياً وعدم تبادل البحوث بينها.

وألح ناصر (١٩٩٠) إلى ضرورة التنسيق بين الجامعات العربية لتطوير الدراسات العليا والبحث العلمي سعيًا وراء اختصار الفجوة بينها وبين الجامعات في الدول المتقدمة، كما أشار إلى بعض الأعراض الرئيسية التي تعاني منها برامج الدراسات العليا العربية وهي: عدم كفاية الموارد المالية المخصصة للبحث العلمي، وعدم كفاية المكتبات والمراجع والمختبرات، وعدم توفر الأعداد الكافية من الكوادر العلمية المتخصصة.

وحول الالتحاق ببرامج الدراسات العليا، يقول هوجان (Hogan, 1992): إن حوالي (٢٤%) من خريجي البكالوريوس لعام (١٩٨٦م) في الولايات المتحدة التحقوا بالدراسات العليا، وإن هناك توقعات بارتفاع تلك النسبة في السنوات اللاحقة. أما عن أهم أسباب الالتحاق بالدراسات العليا فهي: زيادة فرص ترقياتهم وتقدمهم الوظيفي في العمل، وسد الفراغ الناتج عن عدم كفاية ما حصلوا عليه في مرحلة البكالوريوس من موضوعات ومهارات، وللتعلم أكثر، وتلبية متطلبات تحسين العمل بالحصول على مهارات إضافية ومؤهلات دراسات عليا كما هي الحال في التربية وإدارة الأعمال.

وأشارت دراسة الشريدة (١٩٩٣) إلى أنّ أكثر المشكلات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك هي: جمود أنظمة الدراسات العليا وتعليماتها، والشعور بارتفاع أثمان الكتب والمراجع، وعدم تقديم الجامعة للدعم المادي الكافي للطلبة، وتفشي الوساطة في الجامعة، وتغيير الخطط الدراسية دون إشعار الطلبة. وكان ترتيب الطلبة لمجالات المشكلات التي تواجههم تنازلياً: المجال الاقتصادي، فالأكاديمي، فالإداري، فالنفسى؛ ولم يختلف ترتيب الطلبة لمجالات المشكلات بشكل عام باختلاف الجنس أو التخصص في الدراسات العليا.

كما أشارت دراسة الوردى وعليوي (١٩٩٣) إلى أنّ طلبة الدراسات العليا يعتقدون بأن المكتبة تفي بالحد الأدنى لحاجتهم من مصادر المعلومات، غير أنّها تفتقر إلى توفير مجموعات مناسبة من المراجع، وتعاني من عدم تكامل أعداد الدوريات، وعدم توفر أدلة وفهارس خاصة بها، وضعف الخدمات المكتبية، وعدم توفر الأجواء ووسائل الراحة للبحث العلمي داخل المكتبة.

وأظهرت نتائج دراسة حوامدة (١٩٩٤) أنّ أكثر المشكلات التي تواجه طلبة الدراسات العليا تنازلياً هي: ارتفاع أثمان الكتب، وأسلوب التدريس التقليدي، وعدم وجود دعم مادي للطلبة، وجمود القوانين الخاصة بالدراسات العليا وعدم انسجامها مع ظروف الطلبة، وعدم مساهمة الامتحان في فهم المادة العلمية، وقلة الخدمات المتوفرة في الجامعة للطلبة، وارتفاع كلفة المساق الواحد، وطرح بعض المساقات مرة واحدة في السنة، وافتقار المكتبة لدليل حديث لعناوين الرسائل الجامعية، وإغلاق المكتبة مبكراً، وعدم تكامل أعداد الدوريات في المكتبة. وكان ترتيب الطلبة لمجالات المشكلات تنازلياً: المجال الأكاديمي، فالإداري، فالاقتصادي، فالنفسى، فالمواصلات. وكان الطلبة أكثر شكاوى من الطالبات، وطلبة مسار الرسالة أكثر شكاوى في المجالين الإداري والاقتصادي من طلبة مسار الامتحان الشامل، وطلبة الكليات العلمية أكثر شكاوى في ثلاثة مجالات (الإداري والاقتصادي والمواصلات) من طلبة الكليات الأدبية.

وفي دراسة رحمة (١٩٩٤) حول مشكلات الدراسات العليا في العالم العربي، تمت الإشارة إلى مجموعة من المشكلات، منها: عدم توفر أعضاء هيئة تدريس متخصصين ذوي رتبة "أستاذ"، وعدم توفر مستلزمات أساسية للدراسات العليا مثل مراكز المعلومات والمكتبات والمختبرات، وشعور المسؤولين أنّ الدراسات العليا تُخرج مختصين من الدرجة الثانية، وتدني نوعية البرامج لشدة الإقبال عليها وعدم التوازن بين التوسع في القبول والتخصصات، وعمومية أهداف الدراسات العليا وعدم وضوحها، وعدم وضوح نظم الدراسة أو الاختلاف فيها بين الجامعات أو تغييرها المستمر، ومحدوية

التعمق والتوسع والتجديد في مضمون المقررات، واختيار الأبحاث عشوائياً وبشكل غير مناسب أو لا يستند إلى أسس معينة، وعدم استناد عملية افتتاح تخصصات الدراسات العليا وبرامجها إلى احتياجات التنمية فتُفتح أقساماً لا حاجة لها أو ليست ذات أولوية في التنمية.

أما إبراهيم (١٩٩٥) فأشار إلى قصور التعليم العالي في كافة مستوياته ومراحلها بشكل عام عن تحقيق الأهداف التنموية وتحقيق الكفاءة الخارجية له، بدليل العجز الواضح في قوة العمل الماهرة، وزيادة أعداد الخريجين في الكليات النظرية بصورة تفوق حاجة السوق إليها مقابل العجز الملموس في خريجي الكليات العلمية.

وفي دراسة لبرامج الدراسات العليا العربية، اشتكى زاهر (١٩٩٥) من عددٍ من الأمور، منها: الاختلال في التخصصات والتركيز على العلوم الإنسانية والاجتماعية (٦٠% من الطلبة) مقابل العلوم العلمية والتقنية (٤٠%)، والتركيز على الدبلوم والدراسات التمهيدية (٣٢%) مقابل الدكتوراة (٢٠%)، والتفاوت الكبير بين أعداد الذكور والإناث، وارتفاع نسبة الهدر المتمثل في انخفاض إنتاجية الخريجين وارتفاع متوسط بقاء الطالب في برامج الدراسات العليا، وضعف الإنتاجية البحثية، وضعف نظام الإشراف على رسائل الطلبة، ونقص التسهيلات، وغياب التخطيط الاستراتيجي.

وفي دراسة بيتاي وجيمس (Beattie & James, 1997) عبّر أعضاء هيئة التدريس عن قلقهم من إمكانية إحراز الطلبة تقدماً مميزاً مشيرين إلى أن المبالغة في تقدير إمكانياتهم تُعرض المدرسين للخطر. واشتكى بعض أعضاء هيئة التدريس من افتقار طلبة الدراسات العليا لمهارات الكتابة والتحليل وجمع المعلومات. أما الطلبة فاشتكوا من أن بعض المدرسين لا يقومون بتفسير المصادر العلمية المتوفرة للطلبة، وأن الطلبة لا يجدون الدعم الكافي من مدرّسيهم.

هذا وألمحت عدة تقارير عن الدراسات العليا في بريطانيا إلى حاجتها إلى مراجعة دورية شاملة من أطراف خارجية، وإلى توفير أخلاقيات في الممارسة والتطبيق البحثي (Code of Practice)، وإلى تطوير أهدافها لتشمل التدريب لتلبية احتياجات المؤسسات المختلفة، مع المحافظة على أن يبقى أهم أهدافها إنتاج بحوث أصيلة يعمل فيها الطالب مع مشرف ذي خبرة (Dearing, 1997).

وأظهرت دراسة يوشيوجي (Ushioji, 1997) إلى أن الدراسات العليا اليابانية تهتمّ بالنمو الشامل للطلبة معرفياً ووجدانياً، وأنها تستغرق من الطلبة وقتاً طويلاً، الأمر الذي يستدعي أن تكون أكثر مرونة بحيث تتيح للطلبة الدراسة الجزئية أثناء العمل. وأشارت الدراسة إلى ضرورة التعاون بين

الجامعات وأصحاب الشركات لتوظيف مخرجات الدراسات العليا في الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والمختلفة.

وفي دراسة لتحديد تصورات العاملين والطلبة بشأن البرامج المطروحة الهادفة إلى مقابلة احتياجات الطلبة بمساقات الدراسات العليا قام بها رينولدز (Reynolds, 1998) أظهر المدرسون رضا عن محتويات المساقات وفوائدها، ورغبة في تطويرها مستقبلاً لتعين الطلبة على التحصيل. وانتقد المدرسون قلة الوقت المخصص للنشاط البحثي. أما الطلبة فأشاروا إلى اعتقادهم بترايط المساقات وأنها مُمتعة، وأنها ذات أهمية بالنسبة لهم تراوحت بين كونها مهمة جداً (Very Important) وأساسية (Essential).

وأظهرت نتائج دراسة الصوفي والحداوي والفياض (١٩٩٨) أن درجة تحقق المعايير المطلوبة في برامج الدراسات العليا على وجه العموم غير مرضية، ذلك أن هناك ثلاثة معايير فقط من مجموع (٧٨) معياراً حدّتها الدراسة لتقويم الدراسات العليا متوفرةً بدرجةٍ عاليةٍ من وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وهي مرتبطة بقياس الجانب المعرفي للطلبة. وأشارت النتائج إلى أن (٣٨) معياراً متوفرٌ بدرجةٍ متوسطةٍ، و(٣٧) معياراً متوفرٌ بدرجةٍ قليلةٍ. وقد جاءت وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة متباينة، إذ إنّ تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة توفّر المعايير المختلفة كانت أعلى من تقديرات الطلبة لذلك.

وقام البستان (٢٠٠٠) بمقابلة عمداء جامعة الكويت ورؤساء الأقسام والمدرّسين فيها للتعرف على آرائهم بخصوص برامج الدراسات العليا فيها. أظهرت النتائج أن معظم أفراد العينة رأوا أن أهداف الدراسات العليا وهياكلها التنظيمية وسياسات القبول فيها بحاجة إلى مراجعة وإعادة النظر فيها، في حين أجابوا أنّ افتتاح برامج الدراسات العليا يتم بعد إجراء مسح ميداني للتعرف على احتياجات المجتمع، وأنّ هناك حوافز مادية ومعنوية للطلبة للالتحاق بالدراسات العليا، وأنّ الجامعة توفّر جميع مستلزمات الدراسات العليا. وأظهرت النتائج أيضاً نسبة موافقةٍ متدنيةٍ من أفراد العينة على محتوى المقررات المطروحة ومستوى الإشراف على أبحاث الطلبة وفائدتها العملية، وتتوّع أساليب التقويم. هذا ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة تبعاً للجنس، أو الدرجة العلمية، أو التخصص، أو سنوات الخبرة.

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الذي يتلاءم مع طبيعة الدراسة ومشاكلها وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا وتخصصاتها المختلفة الناطقين باللغة العربية والمتفرّعين للعمل في جامعة القدس، وجميع الطلبة المسجلين للدراسة في تلك البرامج للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠١ كما تحدّد في حدود الدراسة. وقد بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس وفقاً لذلك (٤٩) فرداً من الذكور والإناث من مختلف التخصصات والرتب العلمية. أمّا الطلبة فبلغ عددهم (٥٣٩) طالباً من الجنسين وفقاً لسجلات دائرة القبول والتسجيل في الجامعة حتى شهر تشرين الأول للعام (٢٠٠١م).

وتمّ اختيار جميع أعضاء هيئة التدريس الذين تحدّدوا في مجتمع الدراسة، واختيار عينة احتمالية مقدارها (٢٠%) من الطلبة بالطريقة العشوائية المنتظمة بلغت (١٠٨) أفراد.

أداة الدراسة

بعد مراجعة الأدب التربويّ والدراسات السابقة، تمّ إعداد أداة خاصّة بالدراسة لاستقصاء آراء أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول واقع برامج الدراسات العليا في جامعة القدس. اشتملت الأداة على جزأين: الجزء الأول يستقصي معلومات أولية عن المستجيبين، والجزء الثاني يتضمّن (٧٠) فقرة تستقصي وجهات نظر المستجيبين حول درجة تحقق كلّ منها في برامج الدراسات العليا في الجامعة وفق تدرّج خماسي: "عالية جداً" وأعطيت خمس نقاط، و"عالية" وأعطيت أربع نقاط، و"متوسطة" وأعطيت ثلاث نقاط، و"متدنية" وأعطيت نقطتين، و"متدنية جداً" وأعطيت نقطة واحدة، وذلك في الفقرات الإيجابية؛ بينما عكست النقاط في الفقرات السلبية بحيث أعطيت "عالية جداً" نقطة واحدة، و"عالية" نقطتين، و"متوسطة" ثلاث نقاط، و"متدنية" أربع نقاط، و"متدنية جداً" خمس نقاط. وقد توزّعت الفقرات على المجالات التالية:

- مجال سياسات برامج الدراسات العليا ويضمّ الفقرات ذوات الأرقام (١ - ١١).
- مجال أهداف برامج الدراسات العليا ويضمّ الفقرات ذوات الأرقام (١٢ - ٢١).

- مجال محتوى برامج الدراسات العليا ويضم الفقرات ذوات الأرقام (٢٢ - ٣٢).
- مجال طرائق التعليم والتعلم ويضم الفقرات ذوات الأرقام (٣٣ - ٤٤).
- مجال التقويم ويضم الفقرات ذوات الأرقام (٤٥ - ٥٧).
- مجال المدرّسين ويضم الفقرات ذوات الأرقام (٥٨ - ٦٢).
- مجال التسهيلات ويضم الفقرات ذوات الأرقام (٦٣ - ٧٠).

وتمّ التحقق من صدق الأداة بعد تمحيصها ومراجعتها من قبل الباحث بعرضها على مجموعة من التربويين ذوي الخبرة في البحث والتدريس في برامج الدراسات العليا لإبداء الرأي في دقتها وملاءمتها لأغراض الدراسة بما يُحقّق الصدق الظاهري. كما تمّ احتساب الصدق التلازمي (Concurrent Validity) بإخضاع أفراد عينة الدراسة للمحكّ ذاته، إذ تمّ حساب الارتباط بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس وتقديرات الطلبة لكل فقرة من فقرات الأداة للوقوف على قوة ارتباطها. وتمّ التأكد من ثبات الأداة باحتساب الثبات الداخلي (Consistency) باستخدام معامل (كرونباخ ألفا). ويبين الجدول رقم (٣) معاملات الثبات للمجالات الفرعية وللدرجة الكلية، وهي معاملات تقي بأغراض الدراسة.

جدول (٣): معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) لأداة الدراسة

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا
سياسات برامج الدراسات العليا	١١	٠.٧١٥
أهداف برامج الدراسات العليا	١٠	٠.٩١٧
محتوى برامج الدراسات العليا	١١	٠.٧٨٠
طرائق التعليم والتعلم	١٢	٠.٦٢٤
التقويم	١٣	٠.٧٨٢
المدرّسون	٥	٠.٤١٥
التسهيلات	٨	٠.٦٩٠
الدرجة الكلية	٧٠	٠.٩٣٤

إجراءات تطبيق الدراسة

بعد استكمال إعداد أداة الدراسة، قام الباحث بالاتصال بعمادة الدراسات العليا وعمادة القبول والتسجيل في الجامعة من أجل تحديد مجتمع الدراسة وفقاً لما تحدّد في حدود الدراسة. بعد ذلك جرى

اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية المنتظمة من خلال الحاسوب في دائرة القبول والتسجيل. وتم توزيع أداة الدراسة خلال شهر تشرين الثاني لعام (٢٠٠١م)، أي خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠١، على أن يعيدها أفراد العينة خلال أسبوعين. وبعد انتهاء المهلة جرى الاتصال بأفراد العينة وحثهم على تعبئة الاستبانة وإعادتها. ولما كانت نسبة الاستجابة في البداية متدنية جداً، عمد الباحث إلى إرسال الاستبانة إلى مجموعة أخرى من الطلبة من أجل الحصول على العدد المطلوب من الاستجابات من الطلبة. وبعد الانتظار مدة شهرٍ آخر، اعتمد الباحث ما وصله من الاستبانة المعبأة لتحليله، وكان عددها (١٢٥) استبانة (حوالي ٧١.٤%) من الاستبانة الموزعة، وهي ما جرى إدخال بياناتها إلى الحاسوب وتحليله لاستخراج نتائج الدراسة.

المعالجات الإحصائية

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص فرضياتها، تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لتحديد خصائص أفراد العينة، واحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الإجابة عن السؤالين الثاني والثالث، ثم استخدام اختبار "ت" لفحص الفرضيات الثلاثة. واستخدم معامل الارتباط (كرونيباخ ألفا) لاحتساب الصدق التلازمي بين تقديرات فئتي أفراد العينة، واحتساب ثبات أداة الدراسة وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: نتيجة السؤال الأول حول خصائص أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في الجامعة: بلغ عدد أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة في برامج الدراسات العليا الذين تم تحليل استجاباتهم (١٢٥) فرداً، منهم (٣٤) عضو هيئة تدريس، و(٩١) طالباً من الجنسين. ويبين الجدول رقم (٤) تلك الخصائص موزعة حسب متغيرات الدراسة المختلفة.

يشير الجدول رقم (٤) إلى ارتفاع نسبة الذكور (٦٠%) عن نسبة الإناث (٤٠%) في برامج الدراسات العليا، ويمكن أن يُعزى سبب ذلك إلى قلة عدد الإناث بين أعضاء هيئة التدريس وذلك وفقاً لما أوضحته البيانات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس التي حصل عليها الباحث، بينما أشارت البيانات التي تم تحليلها إلى أن الإناث من بين طلبة الدراسات العليا بلغن حوالي (٥٠.٥%) من مجموع الطلبة. وفيما يخص فئة البرنامج الذي يدرّس أو يُدرّس فيه الفرد، فقد بلغت النسبة ما يزيد عن

(٦١%) لفئة العلوم الأدبية التي تضمّ برامج الآداب والحقوق والتربية والدراسات الإسلامية والدراسات الإقليمية ومعهدى الآثار والعلوم الاقتصادية والتجارية، مقابل حوالي (٣٨%) لفئة العلوم العلمية التي تضمّ برامج كليات العلوم والصحة العامّة والمهن الصحية. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه زاهر (١٩٩٥) من أنّ الدراسات العليا العربية تتركز حول العلوم الإنسانية والاجتماعية بنسبة (٦٠%) مقابل (٤٠%) للعلوم العلمية والتقنية.

جدول (٤): خصائص أعضاء هيئة التدريس والطلبة (أفراد عينة الدراسة) الذين تمّ تحليل استجاباتهم بحسب متغيرات الدراسة

الرقم	المتغيّر	العدد الكلي	المستوى	العدد	النسبة المئوية
١.	المهنة	١٢٥	طالب	٩١	٧٢.٨
٢.	الجنس	١٢٥	عضو هيئة تدريس	٣٤	٢٧.٢
			أنثى	٥٠	٤٠.٠
			ذكر	٧٥	٦٠.٠
٣.	فئة البرنامج	١٢٥	العلوم الأدبية	٧٧	٦١.٦
			العلوم العلمية	٤٨	٣٨.٤
٤.	موقع السكن الدائم	١٢٥	شمال الضفة الغربية	١١	٠٨.٨
			وسط الضفة الغربية	٩٥	٧٦.٠
			جنوب الضفة الغربية	١٩	١٥.٢
٥.	الرتبة العلمية (عضو هيئة التدريس)	٣٤	محاضر	٠٣	٠٨.٨
			أستاذ مساعد	١١	٣٢.٤
			أستاذ مشارك	١٧	٥٠.٠
			أستاذ	٠٣	٠٨.٨
٦.	الخبرة في التدريس في الدراسات العليا (عضو هيئة التدريس)	٣٤	أقل من أربع سنوات	٠٩	٢٦.٥
			٤ - ٨ سنوات	١٣	٣٨.٢
			أكثر من ثماني سنوات	١٢	٣٥.٣
٧.	الساعات المعتمدة التي أتمّها الطالب	٩١	١٥ - ٢١ ساعة	٣٢	٣٥.١٥
			٢٢ - ٣٠ ساعة	٣٢	٣٥.١٥
			أكثر من ٣٠ ساعة	٢٧	٢٩.٧
٨.	وضع الطالب الدراسي	٩١	متفرّغ للدراسة	٠٨	٠٨.٨
			غير متفرّغ للدراسة	٨٣	٩١.٢

ويلاحظ في الجدول كذلك أنّ ما يزيد عن ثلاثة أرباع أفراد العينة (حوالي ٧٦%) يسكنون وسط الضفة الغربية، أي محافظات رام الله والقدس وبيت لحم وأريحا، بينما يتوزع الباقي على جنوب الضفة الغربية، أي محافظة الخليل (١٩%)، وشمال الضفة الغربية، أي محافظات نابلس وجنين وطولكرم (١١%). ويعتبر تركّز موقع السكن الدائم لأعضاء هيئة التدريس والطلبة في وسط الضفة الغربية أمراً طبيعياً منسجماً مع حقيقة وقوع مختلف برامج الدراسات العليا في تلك المنطقة، ومع أنّ معظم الطلبة عاملون غير متفرّعين للدراسة وبالتالي فهم بحاجة لأن تكون أماكن دراستهم قريبة من أماكن عملهم وسكنهم.

أما الرتب العلمية لأعضاء هيئة التدريس، فيشير الجدول السابق أنّ (٥٠%) منهم يحملون رتبة "أستاذ مشارك"، ويلي ذلك من يحملون رتبة "أستاذ مساعد" ونسبتهم (٣٢.٤%)؛ بينما كان هناك بين أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا ثلاثة محاضرين ممن لا يحملون شهادة الدكتوراة (٩%)، وثلاثة أفراد آخرون يحملون رتبة الأستاذية. وعلى الرغم من أنّ الحاجة قد تكون دفعت جامعة القدس للجوء إلى أشخاص من رتبة "محاضر" للتدريس في برامج الدراسات العليا فيها، غير أنّ ذلك يعتبر ثلماً لا مبرر لها، إذ إنّ المعلوم لدى أهل البحث والاختصاص أنه لا يجوز لمن يحمل رتبة "محاضر" أن يقوم بتدريس مساقات دراسات عليا أو الإشراف على رسائل الماجستير.

ويلاحظ من الجدول أيضاً أنّ معظم أعضاء هيئة التدريس ذوو خبرة كافية في التدريس في الدراسات العليا سواء داخل الجامعة أو خارجها، إذ بلغت نسبة من لديه خبرة في التدريس لفترة ما بين (٤-٨) سنوات حوالي (٣٨%)، ولفترة تزيد عن ثماني سنوات حوالي (٣٥%)، بينما كان حوالي (٢٦%) منهم حديثي عهد في التدريس بالدراسات العليا.

وأخيراً يشير الجدول السابق أنّ الغالبية العظمى من الطلبة الملتحقين بالدراسات العليا في الجامعة (حوالي ٩١%) غير متفرّعين للدراسة، إذ هم عاملون في المؤسسات التعليمية والاقتصادية والصحية والاجتماعية المختلفة في البلاد، الأمر الذي يمكن تفسيره بأن الدراسة العليا بالنسبة لأولئك الأفراد هي نوع من التطوير المهني والشخصي الذي يستجيب للطموحات الشخصية والاجتماعية، وربما تكون مرتبطة بتلبية بعض الحاجات الاجتماعية والتنمية للمؤسسات الفلسطينية. ويقابل ذلك حوالي (٩%) من الطلبة المتفرّعين للدراسة، ولربما كانوا من غير المرتبطين بأعمال ووظائف، أو من المتقاعدین أو ربّات البيوت.

ثانياً: نتيجة السؤال الثاني ونصّه: "ما تقييم أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة القدس لبرامج الدراسات العليا فيها في مجالات الدراسة المحددة؟" وتبين الجداول ذوات الأرقام (٥)، (٦)، (٧)، (٨)، (٩)، (١٠)، (١١)، (١٢) نتيجة هذا السؤال.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لواقع برامج الدراسات العليا في جامعة القدس حسب مجالاتها

الرقم	المجال	أعضاء هيئة التدريس (٣٤)			الطلبة (٩١)		
		المتوسط	الانحراف	الترتيب	المتوسط	الانحراف	الترتيب
١.	سياسات الدراسات العليا	٢.٩٥	٠.٤٨٦	٦	٢.٧٦	٠.٥٤٥	٦
٢.	أهداف الدراسات العليا	٣.٥٧	٠.٥٦٤	١	٣.٢٨	٠.٦٩١	٣
٣.	محتوى الدراسات العليا	٣.٤٨	٠.٥٦٨	٣	٣.٢٤	٠.٦٩٣	٤
٤.	طرائق التعليم والتعلم	٣.٥٢	٠.٧٧٤	٢	٣.٣٣	٠.٥٣٧	١
٥.	التقويم	٣.٣٨	٠.٦٠١	٤	٢.٩٩	٠.٦٠٧	٥
٦.	المدرّسون	٣.٢٥	٠.٧١٠	٥	٣.٣٢	٠.٩٩٧	٢
٧.	التسهيلات	٢.٣٦	٠.٨٠٢	٧	٢.٢٣	٠.٦٧٧	٧
==	المقياس الكلي	٣.٢٥	٠.٥٠٥	===	٣.٠٣	٠.٥١١	===

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٥) أن أعلى المتوسطات لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لبرامج الدراسات العليا في جامعة القدس كانت تنازلياً لمجالات: أهداف الدراسات العليا، ثم طرائق التعليم والتعلم، ثم محتوى الدراسات العليا، وهي بدرجة عالية تراوحت بين (٣.٥٧) و(٣.٤٨)؛ ثم المجالات: التقويم، ثم المدرّسين، ثم السياسات، وهي بدرجة متوسطة تراوحت بين (٣.٣٨) و(٢.٩٥). وقد انخفض متوسط تقديراتهم لمجال التسهيلات فبلغ (٢.٣٦) وهو أدنى المتوسطات.

من ناحية أخرى، انخفضت متوسطات تقديرات الطلبة لبرامج الدراسات العليا، بل واختلفت من حيث ترتيبها عن ترتيب متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس. كانت أعلى المتوسطات لتقديرات الطلبة مرتبطة تنازلياً بمجالات: طرائق التعليم والتعلم، ثم المدرّسين، ثم أهداف الدراسات العليا، ثم محتوى الدراسات العليا، ثم التقويم، ثم السياسات وتراوحت بين (٣.٣٣) و(٢.٧٦) وهي متوسطات تشير إلى أن درجة تحقق مجالاتها أو توفرها بدرجة متوسطة. وانخفض متوسط تقديرات الطلبة لمجال التسهيلات فبلغ (٢.٢٣) وهو أدنى المتوسطات، الأمر الذي ينسجم مع الترتيب الخاص بأعضاء هيئة التدريس. ويمكن التعليق على هذا الاتفاق بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة في

انخفاض تقديراتهم لمجال التسهيلات وفي حصوله على أدنى الرتب بأن كلا الفريقين غير مقتنعين بملاءمة التسهيلات الخاصة بالدراسات العليا وكفائيتها. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسات: (عبد الموجود، ١٩٨٣؛ العمري، ١٩٨٨؛ البستان، ٢٠٠٠؛ Reynolds, 1998).

وفيما يتعلّق بالتقديرات الكلية، فقد بلغت درجةً متوسطةً، إذ بلغ متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس (٣.٢٥) ومتوسط تقديرات الطلبة (٣.٠٣)، الأمر الذي يعني أنّ برامج الدراسات العليا في مجالاتها المختلفة غير مرضية بشكل كافٍ، وأنها بحاجة إلى إعادة النظر فيها وتحسينها بشكل يتلاءم مع توقعات أعضاء هيئة التدريس والطلبة وحاجاتهم العليا. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الصوفي وزميليه (١٩٩٨) ودراسة البستان (٢٠٠٠) ودراسة (Dearing, 1997).

ويتبين من الجدول رقم (٦) أنّ أعلى المتوسطات الحسابية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كان للفقرات المتعلقة بانسجام قوانين الدراسات العليا مع ظروف الطلبة (المتوسط = ٣.٧٤)، وأن مدة الدراسة فيها ليست طويلة مقارنة مع الجامعات الأخرى (المتوسط = ٣.٤٧) وتدلّ على أنها متحققة بدرجة عالية؛ ثمّ للفقرات المتعلقة بأن الدراسات العليا تؤكد على القيم العلمية والاجتماعية للطلبة والمجتمع الفلسطيني، وأنه توجد معايير محددة للقبول في الدراسات العليا، وأن التخطيط للدراسات العليا يعتمد على التخطيط للسياسات الشاملة، وأن هناك معايير موضوعية للقبول، وأن القبول يتأثر بالعلاقات الشخصية والاعتبارات الخاصة، وأن رسوم الدراسة مرتفعة وتراوحت بين (٣.٣٢) و(٢.٦٥) وتدلّ على أنها متحققة بدرجة متوسطة؛ بينما كانت أدنى المتوسطات التي تدلّ على درجة تحقق متدنية للفقرات المتعلقة بالتوازن في القبول بين التخصصات المختلفة، وطرح بعض المساقات مرةً سنوياً، وإجراء مسح ميدانيّ للتعرف على احتياجات المجتمع.

وواقع الأمر أنّ درجة التحقق العالية للفقرتين الأولى والثانية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تشير إلى درجة افتتاع جيدة لديهم بمرونة قوانين الدراسات العليا واعتدال مدة الدراسة فيها، وقد يكون ذلك جزءاً من منظومةٍ قيميةٍ لديهم تتجلى في تفاعلهم مع برامج الدراسات العليا في الجامعة وما ينبغي أن تكون عليه حالها، وقدرتهم على تذويت سياسة تلك البرامج. أمّا درجة التحقق المتوسطة لبقية الفقرات المرتبطة بمجال السياسات فتشير إلى أنّ أعضاء هيئة التدريس على درجةٍ عاليةٍ من الحساسية تجاه القيم والمعايير الواجب مراعاتها وترسيخها في الجامعة، وبخاصة في برامج الدراسات العليا، ومنها: الموضوعية، والتخطيط، والنزاهة، وأنهم يتطلّعون إلى تجسيد مفاهيم موضوعية في التخطيط ورسم السياسات في الجامعة. ولربما كانت درجة تحقق تلك الفقرات

"متوسطة" كما يراها أعضاء هيئة التدريس نتيجةً لبعض الغموض الذي يكتنف بعض الممارسات في سياسات برامج الدراسات العليا، الأمر الذي يعني الحاجة الماسة إلى الإصلاح في تلك السياسات. وتؤكد متوسطات الفقرات الدالة على درجة تحقق "متدنية" تلك الحاجة إلى الإصلاح والتطوير.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لواقع برامج الدراسات العليا في جامعة القدس في مجال السياسات

الرقم	الفقرة	أعضاء هيئة التدريس (٣٤)		الطلبة (٩١)	
		المتوسط	الانحراف الترتيب	المتوسط	الانحراف الترتيب
*١	القوانين الخاصة بالدراسات العليا جامدة لا تتسجم مع ظروف الطلبة.	٣.٧٤	٠.٩٦	٢.٩٨	٠.٩٩
*٢	مدة الدراسة في الدراسات العليا في الجامعة طويلة مقارنة مع الجامعات الأخرى.	٣.٤٧	٠.٩٣	٢.٨٠	١.٠٠٨
٣	هناك توازن في القبول للدراسات العليا بين التخصصات المهنية والبحثية والتطبيقية.	٢.٥٣	٠.٩٦	٢.٩٧	٠.٩٧
٤	تؤكد الدراسات العليا في الجامعة على القيم الاجتماعية والعلمية للطلبة والمجتمع الفلسطيني.	٣.٣٢	١.٠١	٣.٣٦	٠.٩٤
*٥	رسوم الدراسات العليا مرتفعة جداً.	٢.٦٥	١.١٨	١.٥٨	٠.٩٣
٦	تحدد معايير موضوعية للقبول في الدراسات العليا في الجامعة.	٣.٠٦	١.٠١	٣.٠١	١.٠٧
٧	توجد معايير محددة للقبول في الدراسات العليا في الجامعة.	٣.١٢	٠.٩٥	٢.٩٩	١.٠٠٤
*٨	تطرح بعض المقررات مرة واحدة في السنة.	٢.٣٢	١.٣٠	٢.٢١	١.٠٦
٩	تعتمد سياسة الدراسات العليا على التخطيط والانسجام مع السياسات الشاملة.	٣.٠٩	٠.٨٧	٢.٨٦	١.٠٠

...تابع جدول رقم (٦)

الرقم	الفقرة	أعضاء هيئة التدريس (٣٤)	الطلبة (٩١)	المتوسط	الترتيب	المتوسط	الترتيب
١٠	يجري مسح ميداني للتعرف إلى احتياجات المجتمع الاقتصادية والاقتصادية والسياسية قبل إنشاء برامج جديدة.	٢.٢٤	١.٠٥	١١	٢.٥٧	١.٠١	٩
*١١	يتأثر القبول للدراسات العليا بالعلاقات الشخصية والاعتبارات السياسية والاجتماعية.	٢.٩٤	١.٢٠	٧	٣.٠٥	١.١٨	٢

ملاحظة: وُضعت العلامة (*) أمام أرقام الفقرات السلبية في الجداول (٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢) لتمييزها، ويعني ارتفاع المتوسطات في الفقرات السلبية تدني درجة تحققها، فالعلاقة عكسية بحيث كلما ارتفع المتوسط الحسابي للفقرات السلبية كلما انخفضت درجة تحقق تلك الفقرة، الأمر الذي يُحسب لصالح برامج الدراسات العليا؛ وبالعكس ذلك، فكلما انخفض المتوسط الحسابي لتلك الفقرات كلما ارتفعت درجة تحققها وبالتالي انتقص ذلك من ملاءمة برامج الدراسات العليا وجودتها].

أما من وجهة نظر الطلبة، فتشير المتوسطات الخاصة بالفقرات (٤، ٢، ٦، ٧، ١، ٣، ٩، ٢) إلى درجة تحقق متوسطية إذ تراوحت المتوسطات بين (٣.٦٦) و(٢.٨٠)، بينما حصلت الفقرات (١٠، ٨، ٥) على أدنى المتوسطات. وتشير المتوسطات المتدنية للفقرتين السلبيتين المتعلقين بارتفاع رسوم الدراسة وطرح بعض المساقات مرة واحدة سنوياً إلى درجة تحقق عالية نظراً للعلاقة العكسية في الفقرات السلبية بين المتوسطات الحسابية ودرجة التحقق كما تم بيانه آنفاً.

إن انخفاض متوسطات تقديرات الطلبة والدالة على درجة تحقق "متوسطة" و"متدنية" يدل على تدني درجة الاقتناع لديهم بسياسات برامج الدراسات العليا بشكل عام. وتكاد تلك التقديرات أن تكون تعبيراً أكثر صدقاً عن واقع سياسات برامج الدراسات العليا في الجامعة، ولربما كان الطلبة أكثر تجرداً من أعضاء هيئة التدريس في تقديراتهم والحكم على درجة تحقق تلك الفقرات نظراً لغياب المصلحة الشخصية أو النفع المباشر جراء إعطاء تقديرات عالية. وفي المقابل، فلربما كان ارتفاع متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس ناتجاً عن فهم أكثر دقة وشمولية لديهم للإطار المرجعي لسياسات برامج الدراسات العليا. ولا شك أن درجة التحقق المتوسطة والمتدنية تؤكد الحاجة إلى

الإصلاح والتطوير، وهو أمرٌ في غاية الأهمية، وضرورةٌ من ضرورات الحرص على الانسجام، والتناغم، والالتزام، والانضباط في سلوك أعضاء هيئة التدريس والطلبة على حدٍ سواءٍ.

هذا، ويلاحظ أنّ نتائج الدراسة المتعلقة بانسجام القوانين مع ظروف الطلبة، وعدم طول فترة الدراسة لا تتفق مع ما أظهرته نتائج دراسات كلٍّ من عبد الموجود (١٩٨٣)، وباشموس ومنسي (١٩٨٩)، والحوامدة (١٩٩٣)، والصوفي وزميليه (١٩٩٨)، و (Ushioji, 1997). أمّا فيما يتعلق بوجود معايير محدّدة للقبول، واعتماد التخطيط الشامل، وقلة تأثير الاعتبارات الشخصية، وارتفاع رسوم الدراسة، فتتفق نتيجة الدراسة مع نتائج دراسات (الحوامدة، ١٩٩٣؛ والبستان، ٢٠٠٠؛ و Reynolds, 1998). كما تتفق نتيجة الدراسة مه نتيجة دراسة البستان (٢٠٠٠) في أنّ برامج الدراسات العليا تُفتتح بعد إجراء مسح لاحتياجات المجتمع.

وتشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٧) إلى أنّ أعضاء هيئة التدريس يرون درجة تحقق عالية لجميع الفترات باستثناء الفقرة الثالثة التي حصلت على الترتيب الأخير بمتوسطٍ حسابيٍّ بلغ (٣.٢٦) يدلّ على درجة تحقق متوسطة. ويعزو الباحث هذا التقدير العالي من قبل أعضاء هيئة التدريس لأهداف البرامج والمقررات إلى ارتباطه المباشر بهم وبعملهم، ذلك أنّهم هم الذين يضعون أهداف برامجهم ومقرراتهم ويقومون بتنفيذها، وبذلك يكون تقديرهم لها بدرجة "عالية" تقديراً لجهودهم وتعبيراً عن تمكّنهم من التخطيط والإعداد.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لواقع برامج الدراسات العليا في جامعة القدس في مجال الأهداف

الرقم	الفقرة	أعضاء هيئة التدريس (٣٤)		الطلبة (٩١)	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
١.	أهداف البرامج على مستوى الكليات والمراكز عملية.	٣.٥٠	٠.٦٢	٣.٢٩	٠.٧٦
٢.	تنسّم أهداف البرامج في الكليات والمراكز بالوضوح.	٣.٤٤	٠.٨٢	٣.١٣	٠.٩٧
٣.	ترتبط أهداف البرامج بأهداف التنمية وحاجاتها في المجتمع.	٣.٢٦	٠.٧٩	٣.٠٧	٠.٩٣
٤.	توجد أهداف واضحة محددة لكل مقرر دراسي.	٣.٩١	٠.٨٣	٣.٥٣	١.٢٠

... تابع جدول رقم (٧)

الرقم	الفقرة	أعضاء هيئة التدريس (٣٤)				الطلبة (٩١)	
		المتوسط	الاحراف	الترتيب	المتوسط	الاحراف	الترتيب
٥.	تُدرَّب البرامجُ الطلبةَ على استخدام التفكير العلمي في معالجة القضايا المختلفة.	٣.٦٥	٠.٧٧	٣	٣.٣٥	٠.٧٨	٣
٦.	تهتم البرامج بتوظيف البحث العلمي في تحصيل المعرفة وتطويرها.	٣.٦٥	٠.٨٨	٣	٣.٢٥	٠.٩٨	٦
٧.	تحرص برامج الدراسات العليا على مواكبة التقدم العلمي في التخصصات المختلفة.	٣.٥٣	٠.٧٥	٦	٣.٢٤	٠.٨٩	٧
٨.	تهتم الدراسات العليا بالإفادة من المعرفة الإنسانية لدى المجتمعات الأخرى.	٣.٥٩	٠.٧٠	٥	٣.٢٦	٠.٧٩	٥
٩.	تهتم الدراسات العليا بإعداد أعضاء هيئة تدريس وباحثين لقطاعي التعليم والبحث العلمي.	٣.٤١	٠.٨٢	٩	٣.٢١	٠.٨٢	٨
١٠.	تنمي الدراسات العليا قدرات الطلبة العلمية.	٣.٧٦	٠.٦٥	٢	٣.٤٦	٠.٩٣	٢

أمّا من وجهة نظر الطلبة، فقد كانت درجة التحقق عاليةً فيما يخصّ وجود أهداف واضحة لكلِّ مقرر دراسيٍّ (المتوسط = ٣.٥٢)، وأن الدراسات العليا تتمي قدرات الطلبة العلمية (المتوسط = ٣.٤٦)؛ بينما كانت درجة التحقق لباقي الفقرات متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٣.٣٥) و(٣.٠٧). وهذا الاختلاف في تقدير درجة تحقّق فقرات مجال أهداف البرامج بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة أمرٌ متوقّع، إذ غالباً ما تشير الدراسات إلى تندي درجة تقييم الطلبة للبرامج والأهداف والممارسات عن درجة تقييم المدرسين لها. ومن اللافت للنظر أنّ درجة التحقق لمعظم فقرات هذا المجال من وجهة نظر الطلبة "متوسطة" ممّا يعني وجود درجة معتدلة من الاقتناع لديهم

حولها، وأنهم لا يتنمرون بشكل عام من أهداف برامج الدراسات العليا ومقرراتها واهتماماتها، الأمر الذي يرفع من شأن البرامج والمقررات ومصداقيتها.

ويلاحظ اتفاق متوسطات أعضاء هيئة التدريس والطلبة من حيث الترتيب في أن أكثر الفقرات تحققاً هي: وجود أهداف واضحة لكل مقرر دراسي، وأن الدراسات العليا تنمي قدرات الطلبة العلمية، وأن برامج الدراسات العليا تدرّب الطلبة على استخدام التفكير العلمي، وهي نتائج تختلف عما أوضحتها نتائج دراسات العمري (١٩٨٨)، ورحمة (١٩٩٣)، وإبراهيم (١٩٩٥). كما اتفق الفريقان على أن أقل الفقرات تحققاً هي الفقرة المتعلقة بارتباط البرامج بأهداف التنمية وحاجاتها في المجتمع، الأمر الذي يتفق مع ما أشار إليه بوظانة (١٩٨٣)، والصيداوي (١٩٨٨)، ورحمة (١٩٩٤).

وتشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٨) أن أعضاء هيئة التدريس يرون درجة تحقق عالية للفقرات الخاصة بأن المقررات المطروحة تؤهل الطلبة لمتابعة دراستهم العليا، ووجود علاقة وثيقة بين محتوى المقررات وأهداف الدراسات العليا، وأن المقررات المطروحة عميقة في محتواها، وأن محتوى المقررات يسهم في تطوير قدرات الطلبة على البحث والاستكشاف والاستقصاء، وأن رسائل الطلبة لا تقتصر على موضوعات سطحية، وأن المقررات تتضمن أحدث ما وصل إليه العلم، وأنها تتسم بالتكامل والتسلسل المنطقي إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٣.٨١) و(٣.٤٤). أما باقي الفقرات الخاصة بمجال المحتوى فقد تراوحت متوسطاتها بين (٣.٣٥) و(٣.٠٦) وهي تدل على درجة تحقق متوسطة. وكان أقل المتوسطات مرتبباً بأن أبحاث الطلبة لا تتسم بالعمق، وأنها ليست ذات فائدة تطبيقية، وأنها لا تضيف معارف جديدة، الأمر الذي يشير إلى انخفاض مستوى فناعة أعضاء التدريس بأبحاث الطلبة ورسائلهم. ويرى الباحث أن ذلك أمر متوقع إذ أن هناك أعداداً كبيرة من الطلبة يُعدّون رسائل جامعية ويُجرون أبحاثاً أثناء الدراسة دون أن تتوفر لهم المراجع الكافية (كما يدل عليه الجدول رقم ١٢)، وأن قسماً من تلك الرسائل يدور حول مشكلات لا يلم الطلبة بها بشكل كافٍ نظراً لعدم التخصص الدقيق في موضوعاتها في مرحلة الدراسة الجامعية الأولى وبخاصة في البرامج الأدبية.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لواقع برامج الدراسات العليا في جامعة القدس في مجال محتوى البرامج

الرقم	الفقرة	أعضاء هيئة التدريس (٣٤)			الطلبة (٩١)		
		المتوسط	الانحراف	الترتيب	المتوسط	الانحراف	الترتيب
١.	المقررات المطروحة عميقة في محتواها العلمي.	٣.٧٤	٠.٦٧	٣	٣.٢١	٠.٩٨	٧
٢.	تتضمن المقررات وبرامج الدراسة أحدث ما توصل إليه العلم وتطبيقات ذلك.	٣.٤٤	٠.٨٦	٦	٣.١٨	٠.٨٥	٨
٣.	الأبحاث التي يجريها الطلبة ذلت فائدة تطبيقية.	٣.١٨	٠.٩٠	١٠	٣.٦٧	٣.٢٦	١
٤.	تتسم أبحاث الطلبة بالعمق.	٣.٠٦	٠.٧٤	١١	٣.٠٨	٠.٩١	١٠
*٥.	تقتصر رسائل الطلبة على موضوعات سطحية.	٣.٥٠	٠.٨٣	٥	٣.١١	٠.٩٧	٩
٦.	تضيف أبحاث الطلبة معارف جديدة.	٣.٢٤	٠.٧٠	٩	٣.٢٤	٠.٩٩	٦
٧.	تخلو المقررات من التداخل والتكرار.	٣.٣٥	٠.٨١	٨	٢.٩٧	٠.٨٩	١١
٨.	المقررات المطروحة تتسم بالتكامل والتسلسل المنطقي.	٣.٤١	٠.٧٤	٧	٣.٣١	٠.٩٠	٣
٩.	يسهم محتوى المقررات في تطوير قدرات الطلبة على البحث والاكتشاف والاستقصاء.	٣.٥٦	٠.٦٦	٤	٣.٣١	٠.٨٣	٣
١٠.	توجد علاقة وثيقة بين محتوى المقررات الدراسية وأهداف الدراسات العليا.	٣.٨٥	٠.٦٦	٢	٣.٣٣	٠.٨٤	٢
١١.	المقررات المطروحة تؤهل الطلبة لمتابعة دراساتهم العليا.	٣.٩١	٠.٧١	١	٣.٢٧	٠.٨٦	٥

وتتفق النتائج التي أظهرها الجدول السابق مع نتائج دراسات عيد الموجود (١٩٨٣)، ورحمة (١٩٩٤)، والصوفي وزميليه (١٩٩٨)، والبستان (٢٠٠٠)، وما أشار إليه (Reynolds, 1997). وقد اختلف الطلبة عن أعضاء هيئة التدريس في تقديرهم لأبحاثهم، إذ يرى الطلبة درجة تحقق الفائدة التطبيقية في أبحاثهم عالية (المتوسط = ٣.٦٧) الأمر الذي يدل على مبالغة من قبل الطلبة في تقدير الذات وتقويم الفاعلية في الإنجاز. وكانت درجة تحقق الفقرات الباقية متوسطة من وجهة نظر الطلبة، إذ حازت على متوسطات حسابية تراوحت بين (٣.٣٣) و(٢.٩٧). وقد اختلف ترتيب بعض الفقرات داخل المجال ذاته بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة، فقد جاءت الفقرة المتعلقة بأن المقررات المطروحة توهل الطلبة لمتابعة دراساتهم العليا في الترتيب الأول لدى أعضاء هيئة التدريس، بينما جاءت في الترتيب الخامس لدى الطلبة؛ وجاءت الفقرة المتعلقة بأن المقررات عميقة في محتواها في الترتيب الثالث لدى أعضاء هيئة التدريس، بينما جاءت في الترتيب السابع لدى الطلبة؛ وجاءت الفقرة المتعلقة بخلو المقررات من التداخل والتكرار في الترتيب الثامن لدى أعضاء هيئة التدريس، بينما جاءت في الترتيب الحادي عشر لدى الطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة الصوفي والحداي والفياض (١٩٩٨) من وجود تباين بين المدرسين والطلبة في تقدير درجة توفر المعايير المطلوبة في برامج الدراسات العليا في جامعة صنعاء. ويمكن عزو ذلك التباين في التقويم بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة إلى أن كلاً منهما ينظر بإيجابية وتقدير عالين لما يخصه (المقررات العميقة للمدرسين مقابل الأبحاث العميقة للطلبة)، بينما يكون ناقداً لوماً فيما يخص الآخر، وهذا أمرٌ شائعٌ في نتائج الدراسات التربوية.

وتشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٩) أن أعضاء هيئة التدريس يرون درجة تحقق عالية لمعظم فقرات مجال طرائق التعليم والتعلم، وهي الفقرات ذوات الأرقام (٩، ١٠، ٨، ٥، ١٢، ١١، ٣، ٢) على التوالي، وحصلت على متوسطات تراوحت بين (٣.٩٧) و(٣.٤١)، بينما حصلت باقي الفقرات على متوسطات تراوحت بين (٣.٣٥) و(٢.٩٧) وتدل على درجة تحقق متوسطة. وفي المقابل، يرى الطلبة أن درجة تحقق الفقرات (٩، ٥، ٨، ٤) عالية إذ بلغت متوسطاتها الحسابية (٣.٧٤) و(٣.٦٧) و(٣.٥١) و(٣.٤٩) على التوالي، وأن درجة تحقق باقي الفقرات متوسطة إذ تراوحت المتوسطات لها بين (٣.٣٦) و(٢.٩٨). ويلاحظ الاختلاف في تقدير درجة تحقق اعتماد المدرسين على مراجع أجنبية برغم توفر المراجع العربية، ففي حين يرى المدرسون أن درجة تحقق ذلك متدنية جداً وكانت في الترتيب الأول (العلاقة عكسية بين المتوسط ودرجة التحقق كما أشير إليه آنفاً)، يرى الطلبة أن درجة التحقق متدنية، وجاءت في الترتيب التاسع. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات باشموس ومنسي (١٩٨٩)، والوردي وعليوي (١٩٩٣)، وزاهر (١٩٩٥)، والصوفي وزميليه (١٩٩٨)، و (Beattie & James, 1997)، بينما تختلف عن نتائج دراستي البستان (٢٠٠٠)، و (Ushioji, 1997).

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لواقع برامج الدراسات العليا في جامعة القدس في مجال طرائق التعليم والتعلم

الرقم	الفقرة	أعضاء هيئة التدريس (٣٤)		الطلبة (٩١)	
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
*١	أسلوب التدريس في الدراسات العليا تقليدي لا يسمح بالإبداع.	٣.٢٤	٠.٨٩	٣.١٩	١.١١
٢	طرائق التدريس المستخدمة تتناسب وطبيعة الدراسات العليا وأهدافها.	٣.٤١	٠.٧٤	٣.٣٦	٠.٩٧
٣	الفروق الفردية بين الطلبة وخصائصهم الشخصية محل تقدير المدرسين بشكل عام.	٣.٤٤	٠.٧٩	٣.١٤	٠.٩٧
٤	يستخدم أسلوب الدراسة الذاتية في الدراسات العليا.	٣.٢٤	٠.٨٥	٣.٤٩	٠.٨٩
٥	يتم تعزيز دور الطالب في التعلم بتشجيعه على المشاركة الفعالة.	٣.٧٤	٠.٨٣	٣.٦٧	٠.٨٠
٦	تستخدم التقنيات التربوية المتنوعة في التدريس.	٢.٩٧	١.٠٩	٢.٩٨	٠.٩٨
٧	تسود روح العمل كفريق بين الدارسين.	٣.٣٥	٠.٩٨	٣.١٤	١.٠٩
٨	يبين المدرسون القراءات الأساسية والإضافية للمقررات.	٣.٨٥	٠.٧٠	٣.٥١	٠.٩١
٩	يؤكد المدرسون على تعدد مصادر المعرفة في المقررات التي يدرسونها.	٠.٩٧	٠.٧٦	٣.٧٤	٠.٨١
*١٠	يعتمد المدرسون بشكل كبير على مراجع أجنبية بالرغم من توفر المراجع العربية.	٣.٩٧	٧.١٢	٣.١٥	٠.٩٣
١١	هناك توازن في المقررات الدراسية بين النظرية والتطبيقات العملية.	٣.٤٧	٠.٦٦	٣.٢٠	٠.٦٤
١٢	يسهم المشرفون في اقتراح موضوعات مناسبة لأبحاث الطلبة ورسائلهم.	٣.٥٣	٠.٦٦	٣.٣٣	٠.٩٠

إنّ ما تشير إليه النتائج الموضحة في الجدول (٩) فيه دلالة على امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات التدريس الفعّال، وحرصهم على تعزيز دور الطالب وتوجيهه. ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أنّ معظمهم من ذوي الخبرة الكافية في التدريس لطلبة الدراسات العليا، ممّا أكسبهم نظرة قائمة على العمق والشمولية في تخصصاتهم، وقدرة على رفع مستوى الكفاءة الإنتاجية لبرامج الدراسات العليا في الجامعة. أمّا بخصوص استخدام أسلوب تدريس تقليديّ في الدراسات العليا وتدني درجة استخدام التقنيات التربوية المتنوعة في التدريس، فقد يكون السبب في ذلك قلة توفّر الإمكانيات اللازمة للإبداع والتجديد في أساليب التدريس في الجامعة، أو تردّد المدرسين في استخدام طرائق فردية إبداعية نظراً لحاجتها إلى مزيد من الجهد والوقت والتواصل مع الطلبة، وهو ما لا تتيحه الظروف الحالية التي يمرّ بها المجتمع الفلسطينيّ، أو كثرة الأعباء التدريسية والوظيفية الملقاة على كواهل المدرسين في الدراسات العليا في الجامعة. ويمكن عزو تدني سيادة روح العمل كفريق بين الطلبة إلى تدني توفّر فرص التواصل المنتظم بينهم نظراً لتباعد أماكن سكناهم من جهة، ولعدم تفرّغهم للدراسة من جهة ثانية، وللقيود المفروضة من قبل سلطات الاحتلال الإسرائيلية على السفر والتنقل والتجول من جهة ثالثة.

وتشير النتائج المبينة في الجدول رقم (١٠) أنّ أعلى المتوسطات من جهتي نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة كانت للفقرتين المتعلّقتين بأنّ تقويم الطلبة بعيداً عن علاقاتهم الشخصية بالمدرسين، وأنّ التقويم يهدف إلى معرفة درجة تحقق الأهداف، بينما كانت أدنى المتوسطات والتي تدلّ على درجة تحقق متوسطة مرتبطة بالفقرات المتعلّقة بإعداد تقارير سنوية عن مستوى أداء البرامج، وعن معوقات العمل، وبمراجعة أهداف البرامج وسياساتها دورياً بمشاركة المعلمين، وبالأخذ بأراء الطلبة في تقويم البرامج والمقررات. ويستدلّ من ذلك أنّ هناك ضعفاً في سياسة التقويم وتنفيذه باعتباره عملية إدارية أساسية في الإدارة، بينما هناك درجة تحقق عالية للإجراءات السليمة في تقويم الطلبة ولمعايير وأهدافه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مقابل درجة تحقق متوسطة لذلك من وجهة نظر الطلبة.

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لواقع برامج الدراسات العليا في جامعة القدس في مجال التقويم

الرقم	الفقرة	أعضاء هيئة التدريس (٣٤)			الطلبة (٩١)		
		المتوسط	الانحراف	الترتيب	المتوسط	الانحراف	الترتيب
*.١	يتم تقويم الطلبة بناء على علاقاتهم الشخصية مع المدرسين.	٤.٠٠	٠.٨٩	١	٣.٦٨	٠.٩٨	١
.٢	تستخدم أساليب تقويم متنوعة تناسب وطبيعة المقررات التي يدرسها الطلبة.	٣.٦٥	٠.٦٩	٣	٣.٣٣	٠.٨٠	٤
.٣	يستخدم الامتحان وسيلة لتعميق فهم المادة.	٣.٤٧	٠.٧١	٨	٣.٣٧	٣.٣١	٢
.٤	يهدف التقويم إلى معرفة درجة تحقق الأهداف.	٣.٦٨	٠.٨١	٢	٣.٣٧	٠.٨٥	٢
.٥	يتم تقويم الطلبة بالدقة.	٣.٥٦	٠.٧٩	٥	٣.٠٣	٠.٨٢	٧
.٦	يشخص التقويم جوانب القوة والضعف لدى الطلبة.	٣.٥٦	١.٠٥	٥	٣.١٩	٠.٨٧	٥
.٧	يركز التقويم على مستويات عقلية عليا.	٣.٥٩	٠.٧٤	٤	٣.٠١	٠.٨٦	٨
.٨	يستفيد المدرسون من نتائج التقويم في تعديل السلوك التعليمي.	٣.١٥	١.٠٨	٩	٣.١٦	٠.٨٥	٦
*.٩	يركز التقويم على الحفظ والاستنكار.	٣.٥٠	٠.٧٩	٧	٣.٠٠	٠.٩٣	٩
.١٠	يتم إعداد تقارير سنوية عن مستوى أداء البرامج.	٣.٠٩	١.٢٤	١٠	٢.٥١	٠.٩١	١١
.١١	يتم إعداد تقارير دورية عن معوقات العمل.	٢.٩٧	١.١١	١٢	٢.٣٢	١.١٠	١٣
.١٢	تتم مراجعة أهداف البرامج وسياساتها بشكل دوري بمشاركة المدرسين.	٣.٠٣	١.١١	١١	٢.٥٥	٠.٩٣	١٠
.١٣	يتم الأخذ بأراء الطلبة في تقويم البرامج والمقررات الدراسية.	٢.٦٥	٠.٩٥	١٣	٢.٣٣	٠.٩٧	١٢

ويعزو الباحث انخفاض اقتناع أعضاء هيئة التدريس والطلبة بدرجة تحقق التقويم وتنفيذه على الوجه السليم كعملية إدارية في برامج الدراسات العليا إلى قصر الفترة التي انقضت من أعمار معظم البرامج، وإلى الرغبة المتزايدة والعالية لدى إدارة الجامعة في التوسع والمشاركة في افتتاح برامج دراسات عليا بشكلٍ تنافسيٍّ يضع جامعة القدس في المرتبة الأولى بين الجامعات الفلسطينية من حيث أعداد برامج الدراسات العليا وتخصصاتها وطلبتها، الأمر الذي ربما يكون له أثر في قلة اهتمام الجامعة بمراجعة برامجها وتقويمها.

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لواقع برامج الدراسات العليا في جامعة القدس في مجال المدرّسين

الرقم	الفقرة	أعضاء هيئة التدريس (٣٤)		الطلبة (٩١)	
		المتوسط	الانحراف الترتيب	المتوسط	الانحراف الترتيب
*.١	يقوم أفراد من غير حملة الدكتوراة بالتدريس في الدراسات العليا.	٣.١٨	١.٢٩	٢.٩٧	١.٥٢
.٢	يتعامل المدرسون مع طلبة الدراسات العليا بتقدير واحترام.	٤.٢٦	٠.٧٥	٤.٠١	٠.٧٨
.٣	يتوفر أعضاء هيئة تدريس في كافة التخصصات اللازمة.	٣.٠٦	١.١٠	٢.٩٧	١.٢١
*.٤	تفتقر برامج الدراسات العليا إلى مدرّسين من حملة رتبة "أستاذ" و"أستاذ مشارك".	٢.٥٦	١.٠٨	٣.٢٤	٣.٤٤
*.٥	يفتقر أعضاء هيئة التدريس إلى التأهيل التربوي.	٣.١٨	٠.٩٧	٣.٤١	١.١٥

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (١١) أنّ أعضاء هيئة التدريس يرون درجة تحقق عالية جداً لفقرة معاملة الطلبة بتقدير واحترام (المتوسط = ٤.٢٦)، ودرجة تحقق متوسطة لتوفر أعضاء هيئة تدريس في كافة التخصصات اللازمة (المتوسط = ٣.٠٦)، ودرجة تحقق قليلة للفقرات الأخرى وهي: وجود مدرّسين من غير حملة الدكتوراة للتدريس في الدراسات العليا، وافتقار أعضاء هيئة التدريس إلى التأهيل التربوي، وافتقار برامج الدراسات العليا إلى حملة رتبة "أستاذ" و"أستاذ مشارك"

(العلاقة عكسية بين المتوسطات ودرجة التحقق). ويدل ذلك على تقدير جيد للذات لدى أعضاء هيئة التدريس، كما ينسجم مع خصائصهم الشخصية المحددة في الجدول رقم (٢) حيث توجد أعلى نسبة أعضاء هيئة تدريس من حملة رتبة "أستاذ مشارك"، وأن معظمهم من ذوي الخبرة في التدريس للدراسات العليا. وتتفق النتيجة المتعلقة بافتقار برامج الدراسات العليا لأعضاء هيئة تدريس من حملة رتبة "أستاذ" مع نتيجة دراسة رحمة (١٩٩٤). وواقع الأمر أن تلك معضلة تعاني منها معظم برامج الدراسات العليا العربية، الأمر الذي ينعكس سلباً على عمق أبحاث الطلبة وأصالتها، وعلى عمق الخبرات التي يكتسبها الطلبة.

أما الطلبة، فيرون أن درجة تحقق المعاملة الجيدة من قبل المدرسين للطلبة عالية (المتوسط = ٤.٠١)، ودرجة تحقق متوسطة لوفرة أعضاء هيئة تدريس في كافة التخصصات (المتوسط = ٢.٩٧)، بينما كانت درجة تحقق متدنية لوجود أفراد من غير حملة الدكتوراة للتدريس في الدراسات العليا، ودرجة تحقق متدنية جداً للفقرتين المرتبطتين بافتقار الدراسات العليا لمدرسين من حملة رتبتي "أستاذ" و"أستاذ مشارك"، وافتقار المدرسين إلى التأهيل التربوي. ويدل ذلك على مستوى جيد من اقتناع الطلبة بمدرسيهم وبمؤهلاتهم وقدراتهم العلمية، الأمر الذي ربما يكون له الأثر في رفع الروح المعنوية للمدرسين في الجامعة، وفي زيادة الإقبال على برامجها المتنوعة، وفي تعزيز مصداقية البرامج والجامعة رسمياً وأكاديمياً.

أما النتائج الواردة في الجدول رقم (١٢) فتشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس يرون درجة تحقق متوسطة لوفرة العدد الكافي من المدرسين المؤهلين للإشراف على الطلبة أكاديمياً (المتوسط = ٣.٠٠)، بينما جاءت درجة تحقق الفقرات الخاصة بالتسهيلات المكتبية والبحثية متدنية، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢.٥٦) و(١.٨٢). ويتفق الطلبة مع المدرسين في أن درجة تحقق الفقرة الخاصة بوفرة العدد الكافي من المدرسين المؤهلين للإشراف على الطلبة أكاديمياً متوسطة (المتوسط الحسابي للطلبة = ٢.٦٥)، وفي أن درجة تحقق باقي الفقرات الخاصة بالتسهيلات المكتبية والبحثية متدنية، إذ تراوحت متوسطاتها بين (٢.٤٥) و(١.٨٤). وتتفق هذه النتيجة مع كثير من الدراسات (باشموس ومنسي، ١٩٨٩؛ ناصر، ١٩٩٠؛ الوردية وعليوي، ١٩٩٣؛ والحوامة، ١٩٩٤؛ ورحمة، ١٩٩٤؛ وزاهر، ١٩٩٥، و Beattie & James, 1997)، بينما تختلف عما أظهرته دراسة البستان (٢٠٠٠) من توفّر الخدمات والمستلزمات لطلبة الدراسات العليا في جامعة الكويت.

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لواقع برامج الدراسات العليا في جامعة القدس في مجال التسهيلات

الرقم	الفقرة	أعضاء هيئة التدريس (٣٤)			الطلبة (٩١)		
		المتوسط	الانحراف	الترتيب	المتوسط	الانحراف	الترتيب
١.	تتوفر مراجع حديثة في المكتبة.	٢.٣٥	١.٠٤	٥	٢.١٤	٠.٩٥	٤
٢.	تتوفر أجهزة ومواد لازمة للبحث والتدريس.	٢.٥٦	١.٢٦	٢	٢.٠٩	٠.٩٣	٦
٣.	يتوفر عدد كاف من المدرسين المؤهلين للإشراف الأكاديمي على الطلبة.	٣.٠٠	١.٠٧	١	٢.٦٥	١.١٩	٢
٤.	دوام المكتبة يتيح استخدامها في ساعات متأخرة.	٢.١٢	١.٠٤	٦	٢.١٣	١.٠٩	٥
٥.	يوجد اتصال مباشر للجامعة مع مراكز المعلومات العالمية والعربية.	٢.٤١	٠.٩٩	٤	٢.٤٥	١.٠٥	٣
٦.	تتوفر الأموال اللازمة للدراسة والبحث.	١.٨٢	١.٠٠	٨	١.٨٥	٠.٩٤	٧
٧.	تتوفر منح بحث وتدريب مجزية للطلبة.	٢.٠٦	٠.٩٨	٧	١.٨٤	٢.٤٠	٨
٨.*	تفتقر المكتبة للدوريات العلمية الضرورية واللازمة.	٢.٥٦	١.٣٧	٢	٢.٦٧	١.٤١	١

ويرى الباحث أنّ تدني درجة تحقق الفقرات المتعلقة بالتسهيلات في برامج الدراسات العليا في جامعة القدس يعني أنّ هناك ضعفاً في بنية تلك البرامج - وذلك على الرغم مما أظهرته نتائج الدراسة من وضوح أهدافها وسلامة طرق التدريس فيها- الأمر الذي يؤثر في جودة أنشطتها التدريسية والبحثية، وبالتالي في جودة مخرجاتها. ويمكن اعتبار ذلك (أي تدني درجة تحقق التسهيلات) مؤشراً صادقاً على ضعف قدرة برامج الدراسات العليا في جامعة القدس على مواكبة حاجات المجتمع التنموية وطموحاته التقنية من جهة، وعلى عجزها عن مواكبة التطور المتسارع في المعرفة والتقنية

من جهة أخرى. ولا شك أن ذلك نذيرٌ صادقٌ بأنَّ الحاجة ماسَّةٌ وملحَّةٌ لتحسين التسهيلات المادية والبشرية المتوفرة في برامج الدراسات العليا في الجامعة ولتذليل كافة الصعوبات من طريقها، وهو ذات الأمر الذي أكدته سنقر (١٩٩٤) في دراستها لبرامج الدراسات العليا في الوطن العربي بشكل عام. ثالثاً: نتيجة السؤال الثالث ونصّه: "ما أبرز المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والطلبة في برامج الدراسات العليا في جامعة القدس"؟ ويبين الجدول رقم (١٣) نتيجة هذا السؤال.

تشير النتائج في الجدول رقم (١٣) أن أبرز مشكلات برامج الدراسات العليا في جامعة القدس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها تنازلياً هي: عدم توفر الأموال اللازمة للدراسات والبحوث، وعدم توفر منح بحث وتدريب، وعدم دوام المكتبة لساعات متأخرة، وعدم مسح حاجات المجتمع قبل إنشاء برامج جديدة، وطرح بعض المقررات مرة واحدة في العام الدراسي، وعدم توفر مراجع حديثة في مكتبات البرامج، وتخلف الاتصالات مع مراكز المعلومات العربية والعالمية، وعدم توفر أجهزة ومواد ضرورية للبحث والتدريب، وعدم توفر الرتب العلمية "أستاذ مشارك" و"أستاذ"، وارتفاع رسوم الدراسة، وعدم الأخذ بآراء الطلبة في تقويم البرامج والمقررات، وقبول الطلبة لاعتبارات شخصية واجتماعية وسياسية، وعدم استخدام تقنيات تعليمية متنوعة في التدريس، وعدم إعداد تقارير دورية عن معوقات العمل، وتراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٣.١٨) و(٢.٠٣).

أما أبرز المشكلات من وجهة نظر الطلبة فلم تختلف كثيراً في تحديدها، غير أنها اختلفت نوعاً ما من حيث حدتها وترتيبها عما أظهرته وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وكانت مرتبة تنازلياً كما يلي: ارتفاع رسوم الدراسة، فعدم توفر منح بحث وتدريب، فعدم توفر الأموال اللازمة للدراسات والبحوث، فعدم توفر أجهزة ومواد ضرورية للبحث والتدريب، فعدم دوام المكتبة لساعات متأخرة، وعدم توفر مراجع حديثة في مكتبات البرامج، فطرح بعض المقررات مرة واحدة في العام الدراسي، فعدم إعداد تقارير دورية عن معوقات العمل، فعدم الأخذ بآراء الطلبة في تقويم البرامج والمقررات، فتخلف الاتصال مع مركز المعلومات العالمية والعربية، فعدم توفر تقارير سنوية عن أداء البرامج، وعدم مشاركة المدرسين في مراجعة أهداف البرامج وسياساتها، فعدم مسح حاجات المجتمع قبل إنشاء برامج جديدة، فعدم توفر عدد كافٍ من المدرسين المؤهلين للإشراف على الطلبة، فافتقار المكتبة للدوريات العلمية الضرورية، فعدم توفر أعضاء هيئة تدريس في كافة التخصصات، فوجود أفراد لا يحملون الدكتوراة للتدريس في الدراسات العليا، فعدم استخدام تقنيات تعليمية متنوعة في التدريس، وتراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٣.٤٢) و(٢.٠٢).

جدول (١٣): أبرز مشكلات برامج الدراسات العليا في جامعة القدس كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلبة

الترتيب	الطلبة			أعضاء هيئة التدريس			المشكلة
	المتوسط	الانحراف	الترتيب	المتوسط	الانحراف	الترتيب	
١	٣.٤٢	٠.٩٣	١١	٢.٣٥	١.١٨	١١	ارتفاع رسوم الدراسة.
٧	٢.٧٩	١.٠٦	٥	٢.٦٨	١.٣٠	٥	طرح بعض المقررات مرة واحدة في العام الدراسي.
١٣	٢.٤٣	١.٠١	٤	٢.٧٦	١.٠٥	٤	عدم مسح حاجات المجتمع قبل إنشاء برامج جديدة.
١٩	١.٩٥	١.١٨	١٣	٢.٠٤	١.٢٠	١٣	القبول لاعتبارات شخصية واجتماعية وسياسية.
١٨	٢.٠٢	٠.٩٨	١٤	٢.٠٣	١.٠٩	١٤	عدم استخدام تقنيات تعليمية متنوعة في التدريس.
١١	٢.٤٩	٠.٩٢	١٩	١.٩١	١.٢٤	١٩	عدم توفر تقارير سنوية عن أداء البرامج.
٨	٢.٦٨	١.٠٠	١٤	٢.٠٣	١.١١	١٤	عدم إعداد تقارير دورية عن معوقات العمل.
١٢	٢.٤٥	٠.٩٣	١٧	١.٩٧	١.١١	١٧	عدم مشاركة المدرسين في مراجعة أهداف البرامج وسياساتها.
٩	٢.٦٧	٠.٩٧	١١	٢.٣٥	٠.٩٥	١١	عدم الأخذ بآراء الطلبة في تقويم البرامج والمقررات.
١٦	٢.٠٣	١.٥٢	٢٠	١.٨٢	١.٢٩	٢٠	وجود أفراد لا يحملون الدكتوراة للتدريس في الدراسات العليا.
١٦	٢.٠٣	١.٢١	١٨	١.٩٤	١.١٠	١٨	عدم توفر أعضاء هيئة تدريس في كافة التخصصات.
٢٠	١.٧٦	٣.٤٤	٨	٢.٤٤	١.٠٨	٨	عدم توفر الرتب العلمية "أستاذ مشارك" و"أستاذ".
٤	٢.٩١	٠.٩٣	٨	٢.٤٤	١.٢٦	٨	عدم توفر أجهزة ومواد ضرورية للبحث والتدريس.
١٤	٢.٣٥	١.١٩	١٦	٢.٠٠	١.٠٧	١٦	عدم توفر عدد كافٍ من المدرسين المؤهلين للإشراف على الطلبة.
٥	٢.٨٧	١.٠٩	٣	٢.٨٢	١.٠٤	٣	عدم دوام المكتبة لساعات متأخرة.
١٠	٢.٦٥	١.٠٥	٧	٢.٥٩	٠.٩٩	٧	تخلف الاتصال مع مراكز المعلومات العربية والعالمية.
٣	٣.١٥	٠.٩٤	١	٣.١٨	١.٠٠	١	عدم توفر الأموال اللازمة للدراسات والبحوث.
٢	٣.١٦	١.٤٠	٢	٢.٩٤	٠.٩٤	٢	عدم توفر منح بحث وتدريب للطلبة.
١٥	٢.٣٣	١.٤١	٨	٢.٤٤	١.٣٧	٨	افتقار المكتبة لدوريات علمية متخصصة ضرورية.
٦	٢.٨٦	٠.٩٥	٦	٢.٦٥	١.٠٤	٦	عدم توفر مراجع حديثة في مكتبات البرامج.

وعلى الرغم من أن مشكلات الدراسات العليا في جامعة القدس قد تنوعت في مجالاتها، إذ ارتبط بعضها بالسياسات، وبعضها بالمدرسين، وبعضها بالتقويم، وبعضها بالتسهيلات، غير أن أبرزها من وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس ارتبط بالتسهيلات ذات العلاقة بالبحث، الأمر الذي يدل على أن غياب الأموال واللوازم والتشريعات المشجعة للدراسات والبحوث والميسرة لها هي أكثر ما يؤرق أعضاء هيئة التدريس، وهو أمر طبيعي ينسجم مع رسالة الدراسات العليا وأهدافها. وفي المقابل، ارتبطت أبرز المشكلات من وجهات نظر الطلبة بالأمر المالي من حيث ارتفاع رسوم الدراسة وغياب المنح المالية وأموال البحث، وهو أمر ينسجم مع أن معظم الطلبة من العاملين في المؤسسات الفلسطينية، وبالتالي فهم ذوو رواتب محدودة (متوسطة أو قليلة) تؤرقهم الالتزامات المالية، وبخاصة أنهم مضطرون للإتفاق على المواصلات والمواد الدراسية أموالاً طائلة أخرى.

اختلفت نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسات (عبد الموجود، ١٩٨٣؛ والصيداوي، ١٩٨٨؛ والعمرى، ١٩٨٨؛ والشريفة، ١٩٩٣؛ حوامدة، ١٩٩٤) في أن برامج الدراسات العليا وأنظمتها وقوانينها تعاني من الجمود، ومع نتيجة دراسة البستان (٢٠٠٠) في توفر حوافز مادية للطلبة. بينما اتفقت مع نتائج دراسات (بوظانة، ١٩٨٤؛ والصوفي وزميليه، ١٩٩٨) في أن برامج الدراسات العليا بعيدة عن مشكلات التنمية وتتصرف إلى إطار نظري وذلك على العكس من نتائج دراسة البستان (٢٠٠٠) التي أشارت إلى أن افتتاح برامج الدراسات العليا يتم بعد التعرف إلى حاجات المجتمع. كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراستي (الشريفة، ١٩٩٣؛ وحوامدة، ١٩٩٤؛ وزاهر، ١٩٩٥) في عدم وجود دعم مادي مناسب للطلبة، وارتفاع كلفة المساق الواحد، ونقص التسهيلات المادية، وكذلك مع نتيجة دراستي ناصر (١٩٩٠) والوردي وعلوي (١٩٩٣) في نقص المراجع والدوريات وعدم ملاءمة خدمات المكتبة.

رابعاً: فحص الفرضيات: نصت الفرضية الأولى على أنه: "لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقييم أفراد العينة لواقع برامج الدراسات العليا في جامعة القدس باختلاف المسمى الوظيفي في البرنامج". وتم استخدام اختبار "ت" لفحص تلك الفرضية كما يبينه الجدول رقم (١٤).

جدول (١٤): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات تقييم أفراد العينة لواقع برامج الدراسات العليا في جامعة القدس باختلاف المسمى الوظيفي في البرامج

المجال	المسمى الوظيفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح.	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
سياسات البرامج	عضو هيئة تدريس	٢.٩٥	٠.٤٨٦	١٢٣	١.٧٨٠	٠.٧٤٥
	طالب	٢.٧٦	٠.٥٤٥			
أهداف البرامج	عضو هيئة تدريس	٣.٥٧	٠.٥٦٤	١٢٣	٢.٢٠٠	٠.١٤٧
	طالب	٣.٢٨	٠.٦٩١			
محتوى البرامج	عضو هيئة تدريس	٣.٤٨	٠.٥٦٨	١٢٣	١.٧٥٣	٠.١٢٧
	طالب	٣.٢٤	٠.٦٩٣			
طرائق التعليم والتعلم	عضو هيئة تدريس	٣.٥٢	٠.٧٧٤	١٢٣	١.٥٤٧	٠.٣٢٧
	طالب	٣.٣٣	٠.٥٣٧			
التقويم	عضو هيئة تدريس	٣.٣٨	٠.٦٠١	١٢٣	٣.١٧٧	٠.٦٦٧
	طالب	٢.٩٩	٠.٦٠٧			
المدرسون	عضو هيئة تدريس	٣.٢٥	٠.٧١٠	١٢٣	٠.٣٨٤	٠.٤٨١
	طالب	٣.٣٢	٠.٩٩٧			
التسهيلات	عضو هيئة تدريس	٢.٣٦	٠.٨٠٢	١٢٣	٠.٩٣٣	*٠.٠٤٠
	طالب	٢.٢٣	٠.٦٧٧			
المقياس الكلي	عضو هيئة تدريس	٣.٢٥	٠.٥٠٥	١٢٣	٢.١٧٢	٠.٨٦١
	طالب	٣.٠٣	٠.٥١١			

أظهرت نتائج اختبار "ت" الموضحة في الجدول رقم (١٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقييم أعضاء هيئة التدريس والطلبة لبرامج الدراسات العليا باختلاف المسمى الوظيفي، إذ بلغت قيمة "ت" (٢.١٧٢) على المقياس الكلي وهي ذات دلالة أعلى من (٠.٠٥)، كما بلغت قيم "ت" للمجالات الفرعية مقادير غير ذات دلالة إحصائية باستثناء مجال التسهيلات الذي كانت قيمة "ت" فيه ذات دلالة إحصائية لصالح أعضاء هيئة التدريس. ونظراً لذلك يتم قبول الفرضية الأولى، الأمر الذي يعني عدم اختلاف أفراد العينة من الفريقين في نظراتهم الإجمالية لبرامج الدراسات العليا، وفي نظراتهم للمجالات الفرعية (عدا مجال التسهيلات)،

وهي نظرات تُتَّبى عن تدني درجة الاقتناع بجودة برامج الدراسات العليا في جامعة القدس، أو درجة الاعتقاد بتحقيق متطلباتها على الوجه السليم واللازم في الجامعة. وتختلف نتيجة هذه الدراسة عما أظهرته نتائج دراسة الصوفي والحداوي والفياض (١٩٩٨) من تباين تقديرات أعضاء هيئة التدريس والطلبة لبرامج الدراسات العليا في جامعة صنعاء.

ونصت الفرضية الثانية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقييم أفراد العينة لواقع برامج الدراسات العليا في جامعة القدس باختلاف الجنس. وتم استخدام اختبار "ت" لفحص تلك الفرضية كما يبينه الجدول رقم (١٥).

وتشير نتائج اختبار "ت" الواردة في الجدول رقم (١٥) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقييم الذكور والإناث من أفراد العينة لواقع برامج الدراسات العليا في جامعة القدس سواء على المقياس الكلي أو في المجالات الفرعية، وبذلك يتم قبول الفرضية الثانية. ولذلك فإنه لا أثر للجنس في تقييم برامج الدراسات العليا، مما يعني أن برامج الدراسات العليا ليست متحيّزة لفريق دون آخر من الذكور والإناث بشكل يؤثر على نظرهم إليها، أو لربما أن الفرص في العمل والدراسة ببرامج الدراسات العليا متكافئة للفريقين، وأن توقعات الذكور والإناث ومعايير الحكم على برامج الدراسات العليا لديهم متماثلة كونهم يحملون خصائص علمية واجتماعية متماثلة أيضاً.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما أظهرته دراسة البستان (٢٠٠٠) من عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تقييم برامج الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقاً للجنس، ومع نتيجة دراسة الشريدة (١٩٩٣) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد الطلبة لمشكلات الدراسات العليا وفقاً للجنس.

ونصت الفرضية الثالثة على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقييم أفراد العينة لواقع برامج الدراسات العليا في جامعة القدس باختلاف فئة البرنامج". ويبين الجدول رقم (١٦) نتيجة فحص تلك الفرضية.

وتشير النتائج الواردة في الجدول رقم (١٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تقييم أفراد العينة لواقع برامج الدراسات العليا في جامعة القدس بشكل عام وفي المجالات الفرعية (باستثناء مجال أهداف البرامج) باختلاف فئة البرنامج، مما

جدول (١٥): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات تقييم أفراد العينة لواقع برامج الدراسات العليا في جامعة القدس باختلاف الجنس

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح.	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
سياسات البرامج	أنثى	٢٢.٧٧	٠.٥٦٦	١٢٣	٠.٨٢٥	٠.٧٣٠
	ذكر	٢.٨٥	٠.٥١٤			
أهداف البرامج	أنثى	٣.٢٩	٠.٦٨٨	١٢٣	٠.٩٦٠	٠.٨٠٨
	ذكر	٣.٤١	٠.٦٥٧			
محتوى البرامج	أنثى	٣.٣٣	٠.٦١٩	١٢٣	٠.٣٦٢	٠.١٨٦
	ذكر	٣.٢٩	٠.٧٠١			
طرائق التعليم والتعلم	أنثى	٣.٣٧	٠.٤٩٣	١٢٣	٠.١٤٨	٠.١٢٣
	ذكر	٣.٣٨	٠.٦٨٥			
التقويم	أنثى	٣.٠١	٠.٥٩٥	١٢٣	١.١٩٣	٠.٣٩١
	ذكر	٣.١٥	٠.٦٤٦			
المدرسون	أنثى	٣.١٢	٠.٦٧٦	١٢٣	١.٧٤٢	٠.٢٢٢
	ذكر	٣.٤٢	١.٠٤٨			
التسهيلات	أنثى	٢.٩٦	٠.٧١٦	١٢٣	٠.٤٠٩	٠.٥٤٨
	ذكر	٢.٢٤	٠.٧١٣			
المقياس الكلي	أنثى	٣.٠٥	٠.٤٨٠	١٢٣	٠.٦٩١	٠.٠٨٠
	ذكر	٣.١٢	٠.٥٤٣			

يعني قبول الفرضية الثالثة أيضاً. ويمكن تفسير عدم تأثر تقييم أفراد العينة لبرامج الدراسات العليا بتخصص عضو هيئة التدريس أو الطالب بأن ظروف نشأة البرامج المختلفة، وتطورها، والإمكانات المتوفرة لها، والسياسات والإجراءات المتبعة فيها، وطرائق التعليم والتعلم فيها متقاربة أو متكافئة، وأن الاهتمام الذي توليه عمادة الدراسات العليا وإدارة الجامعة لمختلف برامج الدراسات العليا متساوٍ لها جميعها. أما فيما يتعلق بمجال أهداف الدراسات العليا فقد كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) حيث بلغت قيمة "ت" (١.٣٥٢) بمستوى دلالة ($\alpha = 0.017$)، وكانت الفروق لصالح فئة العلوم الأدبية. ولعل هذه الفروق ناتجة عن طبيعة البرامج العلمية التي

جدول (١٦): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات تقييم أفراد العينة لواقع برامج الدراسات العليا في جامعة القدس باختلاف فئة البرنامج

المجال	فئة البرنامج	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	د.ح.	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
سياسات البرامج	العلوم العلمية	٢.٨٣	٠.٥٤٤	١٢٣	٠.١٩٦	٠.٤٢٣
	العلوم الأدبية	٢.٨١	٠.٥٣٢			
أهداف البرامج	العلوم العلمية	٣.٢٦	٠.٧٤٥	١٢٣	١.٣٥٢	*٠.٠١٧
	العلوم الأدبية	٣.٤٢	٠.٦١٧			
محتوى البرامج	العلوم العلمية	٣.٢٨	٠.٧٤٥	١٢٣	٠.٣٩١	٠.١٢٧
	العلوم الأدبية	٣.٣٣	٠.٦١٨			
طرائق التعليم والتعلم	العلوم العلمية	٣.٢٦	٠.٥٣٠	١٢٣	١.٧١١	٠.٧٧٩
	العلوم الأدبية	٣.٤٥	٠.٦٥٢			
التقويم	العلوم العلمية	٣.٠٧	٠.٦٥٧	١٢٣	٠.٣٠٩	٠.٥٢٨
	العلوم الأدبية	٣.١١	٠.٦١٧			
المدرّسون	العلوم العلمية	٣.١٩	١.١٧١	١٢٣	١.٠٢٥	٠.٣٥٢
	العلوم الأدبية	٣.٣٧	٠.٧٣٤			
التسهيلات	العلوم العلمية	٢.٥٣	٠.٧٥٤	١٢٣	٣.٥٠٧	٠.٤٥١
	العلوم الأدبية	٢.٠٩	٠.٦٣٣			
المقياس الكلي	العلوم العلمية	٣.٠٧	٠.٥٤٤	١٢٣	٠.٣١٣	٠.٢٠٨
	العلوم الأدبية	٣.١٠	٠.٥٠٣			

تتطلب مواكبة وتطويراً للمعارف وإفادة منها بشكل أكبر حساً وسرعة، الأمر الذي قد لا تكون وفرته أهدافها على النحو المأمول. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي (الشريدة، ١٩٩٣؛ والنبتان، ٢٠٠٠) من عدم وجود أثر للتخصص في تقديرات المدرّسين والطلبة في برامج الدراسات العليا لواقع تلك البرامج والمشكلات التي تواجه الطلبة فيها.

التوصيات

- وبناءً على نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:
١. العمل على إجراء مراجعة شاملة لمختلف برامج الدراسات العليا في جامعة القدس، وإجراء المسوحات للتعرف على احتياجات المجتمع الفلسطيني، وذلك لتحقيق توازن أكبر في القبول في التخصصات المختلفة بشكل يتوافق مع حاجات المجتمع التنموية والاجتماعية.
 ٢. توفير الدعم المادي للطلبة من خلال منح البحث والتدريس، وفرص الإرشاد الدراسي والعمل في مرافق الجامعة ذات العلاقة بتخصصاتهم.
 ٣. تشجيع الطلبة على إجراء دراسات (رسائل ماجستير) مرتبطة بحاجات المؤسسات الفلسطينية الاقتصادية والتعليمية والصحية والاجتماعية المختلفة، ومعالجة مشكلات الصحة والأمن الغذائي والبيئة والتعليم وغيرها، وفتح قنوات التنسيق مع تلك المؤسسات لتمويل الأبحاث ودعم الطلبة.
 ٤. توفير الدعم المادي والمعنوي لأعضاء هيئة التدريس لتطوير أنفسهم، وتيسير فرص ترقياتهم إلى رتب علمية عالية، الأمر الذي يُعزّز مستوى برامج الدراسات العليا في الجامعة ومصداقيتها في المحافل الرسمية والعلمية، وبين الطلبة.
 ٥. إعطاء مكتبة الجامعة درجة أكبر من الاهتمام والدعم، وتوفير الميزانيات اللازمة لتزويدها بالمراجع الحديثة المتخصصة والدوريات الضرورية الكافية، وبإمكانيات البحث العلمي.
 ٦. تعزيز الاتصال المباشر مع مراكز المعلومات والبحث العربية والعالمية لما لذلك من أثر على أعضاء هيئة التدريس والطلبة، ومساعدتهم في تحقيق العمق والشمولية في أبحاثهم ودراساتهم ومعلوماتهم.

مراجع الدراسة

المراجع العربية

- (١) إبراهيم، علي عبد الرزاق، "التعليم العالي وظاهرة البطالة بين خريجي الجامعات"، *المجلة العربية للتعليم العالي*، ١، (١٩٩٥)، ٤١ - ٥٥.
- (٢) باشموس، سعيد ومنسي، محمود عبد الحليم، "تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، *مجلة جامعة الملك عبد العزيز (العلوم التربوية)*، ٢، (١٩٨٩)، ٣ - ٦٩.

- (٣) البستان، أحمد، "واقع برامج الدراسات العليا في جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، ١٨(٧٠)، (٢٠٠٠)، ٣٧-٥٢.
- (٤) بوبطانة، عبد الله، "التخطيط في العالم العربي: أهدافه وأساليبه ومتطلباته"، سلسلة دراسات ووثائق التعليم والتنمية في الوطن العربي، باريس: مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الوطن العربي، (١٩٨٥).
- (٥) جابر، جابر عبد الحميد وكفافي، علاء الدين وسيد أحمد، شكري، "الدراسات العليا بجامعة قطر: دراسة استطلاعية"، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، قطر، (١٩٨٧).
- (٦) جامعة القدس، تقرير عميد الدراسات العليا المشارك، ١٤/٨/٢٠٠١م، جامعة القدس، القدس، (٢٠٠١).
- (٧) جامعة القدس، "أنظمة وتعليمات الدراسات العليا في جامعة القدس"، في دليل الأنظمة الأكاديمية، جامعة القدس، القدس، (٢٠٠٠).
- (٨) حوامة، باسم علي، "مشكلات طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، (١٩٩٤).
- (٩) الخليلي، خليل وآخرون، "دراسة تقييمية لبرامج الماجستير في جامعة اليرموك"، *أبحاث اليرموك*، ٧، (١٩٩١)، ٨٩-١١٤.
- (١٠) دائرة الإحصاء المركزية الفلسطينية، "التعداد العام للسكان والمنشآت/ ١٩٩٧ - لمحة إحصائية (ملخص نتائج التعداد)"، رام الله، فلسطين، (١٩٩٩).
- (١١) رحمة، أنطون، "مشكلات الدراسات العليا في الجامعات العربية وسبل مواجهتها"، *التعريب*، ٤(٧)، (١٩٩٤)، ٨٩-١١٤.
- (١٢) ربحان، رمزي، "التعليم العالي الفلسطيني والتنمية"، *السياسة الفلسطينية*، ٧(٢٦)، (٢٠٠٠)، ١٥-٢٣.
- (١٣) زاهر، ضياء الدين، "الدراسات العليا العربية: الواقع وسيناريوهات المستقبل"، *مستقبل التربية العربية*، ١(١)، (١٩٩٥)، ١١-٤٢.
- (١٤) سنقر، صالح، "الدراسات العليا في الجامعات العربية: مقوماتها ودورها في خدمة التنمية"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، (١٩٩٤).
- (١٥) الشريدة، محمد خلف، "مشكلات طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض المتغيرات"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، (١٩٩٣).
- (١٦) شهبان، أسامة، "نحو مفهوم جديد لفلسفة التعليم العالي في الأرض المحتلة"، *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ٢٥، (١٩٩٠)، ١٣٩-١٤٣.

- (١٧) صابر، محي الدين، " دور التعليم العالي في تنمية الذاتية الثقافية"، *المجلة العربية لتنمية*، ٢(٢)، (١٩٨٢)، ٣٧ - ٥٢.
- (١٨) الصيداوي، أحمد، " الدراسات العليا في الجامعات العربية من الواقع إلى التحديات"، *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، عدد متخصص، ٢، (١٩٨٨)، ٢٣٤ - ٢٨٣.
- (١٩) الصوفي، محمد والحداوي، داود والفياض، ابتسام، "تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة صنعاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة"، *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ٣٣، (١٩٩٨)، ٦٨ - ٩٦.
- (٢٠) عبد الحليم، أحمد المهدي، (١٩٩٥)، "التحديات التربوية للأمة العربية"، *مستقبل التربية العربية*، ١(٣)، (١٩٩٨)، ٩ - ١٨.
- (٢١) عبد الموجود، محمد عزت، "الدراسات العليا: طبيعتها وإدارتها"، *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ١٩، (١٩٨٣)، ٥٧ - ٩٨.
- (٢٢) العريض، جليل، "تقويم الأستاذ الجامعي في دول الخليج العربي"، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، (١٩٩٢).
- (٢٣) العمري، خالد، "تطوير نظم الدراسات العليا ومددها في ضوء ضرورات التقدم والتنمية في العالم العربي"، *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ٢٣، (١٩٨٨)، ٣١ - ٤٢.
- (٢٤) عيوش، نياض، "فلسفة التعليم العالي في الوطن المحتل والدعوة إلى التعريب". وقائع ندوة فلسفة التعليم الجامعي والدعوة إلى تعريبه في الوطن المحتل، ٢٠/١٢/١٩٨٥م، مجلس التعليم العالي ومجمع النقابات المهنية، القدس، (١٩٨٥).
- (٢٥) القاسم، صبحي، "التعليم العالي العربي". في: البستاني، فاتن (محرر). التعليم العالي في البلاد العربية: السياسات والآفاق، عمان: منتدى الفكر العربي، (١٩٩٧)، ٣١ - ٤٤.
- (٢٦) ناصر، محمد، "التنسيق بين الجامعات العربية لتطوير الدراسات العليا والبحث العلمي"، *المستقبل العربي*، ١٢(١٤٢)، (١٩٩٠)، ٢٤ - ٣٩.
- (٢٧) الورددي، زكي وعليوي، محمد، "الصعوبات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في مجال الخدمة المكتتبية"، *رسالة المكتتبية*، ٢٨(٤)، (١٩٩٣)، ٣٦ - ٥٠.
- (٢٨) وزارة التعليم العالي، "الدليل الإحصائي لمؤسسات التعليم العالي الفلسطيني لعام ١٩٩٩/٢٠٠٠"، وزارة التعليم العالي، رام الله، (٢٠٠٠).
- (٢٩) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، "دليل الجامعات والكليات الفلسطينية"، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، رام الله (٢٠٠١).

المراجع الأجنبية

- 30) Beattie, K. & James, R., "Flexible coursework delivery to Australian postgraduates: How effective is the teaching and learning?" *Higher Education*, **33(2)**, (1997), 177 – 194.
- 31) Burgess, R., Band, S., & Pole, C., "Development in postgraduate education and training in UK", *European Journal of Education*, **33(2)**, (1998), 145 –158.
- 32) Dearing, R., "Higher education in a learning society", London, HMSO, (1997)
- 33) Hogan, J. "Graduate education in USA", *Journal of Education Policy*, **7(5)**, (1992), 501 –509.
- 34) Passmore, J., "The philosophy of graduate education", In Frankena, W. (ed.). *The philosophy and future of graduate education*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, (1980), 40 – 59.
- 35) Pratt, J., "The future of higher education", *Higher Education Review*, **27**, (1999), 3 – 7.
- 36) Reynolds, B. "Student and staff perceptions of higher education in further education: The experience of a college of further education", In: Mitchell, F. (ed.). *Beyond the universities: The new higher education*. Brookfield, Vermont: Ashgate Publishing Co., (1998) 23 – 38.
- 37) Ushigi, M., "Japanese postgraduate education and its problems", *Higher Education*, **34(2)**, (1997), 237 –244.