87
المجلد 10 العدد 2 يونيو 2009

تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين

د. سناء إبراهيم أبودقة
كلية التربية
الجامعة الاسلامية بغزة

تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين

د. سناء إبراهيم أبودقة
كلية التربية
الجامعة الاسلامية بغزة

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية (بغزة) من وجهه نظر الخريجين مع دراسة ما إذا كانت هناك فروقٌ تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي. ولتحقيق ذلك؛ تم توزيع أداة الدراسة (بطاقة الخريج) في نهاية العام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦ على عينة عشوائية ممثلة من الخريجين في التخصصات المختلفة بلغت (٨٥٨). وقد بينت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد العينة التقويمية، بخصوص مساقات التخصص، كانت تتراوح ما بين ٥٥٪ إلى ٧٨٪، وفي مجال علاقة المدرسين بالطلبة كانت التقديرات مابين ٦٦٪ إلى ٧٩٪، وفي مجال أداء الكلية كانت ما بين ٧٢٪ إلى ٨٢٪، وفي مجال التدريب الميداني كانت ما بين ٦٢٪ إلى ٧٩٪، وأعلى من (٨٠٪) عند تقييم الطلبة لمهاراتهم وقدراتهم. كما بينت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي في مجال مساقات التخصص، وعلاقة المدرسين بالطلبة، وأداء الكلية، وكذلك للتقديرات التقويمية لأفراد العينة لقدراتهم وإمكاناتهم لصالح الكليات التطبيقية، والشرعية مقارنة بالكليات الإنسانية.

الكلمات المفتاحيه: جودة البرامج الأكاديمي، آراء الخريجين، تقييم البرامج من وجهه نظر الخريجين، الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٧/٩/١٠م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/٤/٢٨م

Evaluating the Quality of the Academic Programs at the Islamic University of Gaza from the Graduates'Perspectives

Dr. Sana Abudagga
College of Education
Eslamic University at Qaza

Abstract

The study aimed at evaluating the quality of academic programs at the Islamic University of Gaza from the graduates' perspectives in addition to examining the differences that can be attributed to sex, academic specialization, & GPA. To achieve that, the study tool "exit survey" was distributed at the end of the academic year of 2005-2006 to a representative random sample of (858) graduating students from the different disciplines. Results showed that graduates' assessments ranged between: 55% to 78% for specialization courses, 66% to 79% for relationship between faculty and students, 72% to 82% for general performance of the Faculty, 62% to 79% for practical training, and above 80% for students' assessment of their skills and abilities. Major results showed significant differences favoring those who are in the applied and religious disciplines in the dimensions of: specialization courses, relationship between faculty and students, and the general performance of faculty, in addition to graduates' evaluation of their own skills and abilities.

Key words: quality of academic programs, opinions of graduates, evaluating programs from graduates' perspectives, quality in higher education institutions.

تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين

د. سناء إبراهيم أبودقة
كلية التربية
الجامعة الاسلامية بغزة

مقدمة

لم يعد التعليم الجامعي ترفا ثقافيا، بل هو وسيلة لتقدم المجتمع، ورقيه، وتطوره؛ فالجامعات مؤسسات علمية، وتربوية ذات مستويات رفيعة، تتركز مهامها الرئيسة في إعداد الكوادر المؤهلة؛ لتبوء مراكز قيادية في مختلف المجالات الموجودة في المجتمع وإعداد البحوث النظرية، والتطبيقية التي تتطلبها عملية التقدم العلمي، والتكنولوجي في المجتمع، من أجل وخدمته من خلال أنشطة علمية متعددة، ومختلفة لتكون على اتصال مستمر به فيتحسّن تطويره من خلالها (داخل، ١٩٩٤، ص١٤١). فللتعليم الجامعي والعالي أربعة أهداف أساسية، يسعى إلى تحقيقها من خلال مؤسساته المختلفة العلمية والبحثية، هي: تنمية قدرات الطلاب المعرفية والاجتماعية، ثم صقلها وإثراؤها، مع مساعدة الطلاب على كسب المعارف والمهارات المفيدة لهم في حياتهم المهنية والعلمية، ونشر المعرفة العلمية، والعمل على تقدمها، والمحافظة على التراث الثقافي للمجتمع وإثرائه. هذا بالإضافة إلى أن التعليم الجامعي والعالي لم يعد يعمل بمعزل عن البيئة التي يوجد فيها، بل هو جزء منها، يتفاعل معها في تشكيلها. فهو إلى جانب إعداد الكوادر البشرية لسوق العمل، والبحث العلمي، يجب أن يسهم في حل مشكلات المجتمع الذي يوجد فيه، مما يقتضى منه أن يرسم سياساته في ضوء ما تتطلع إليه بيئته، والظروف المحيطة، ومدى احتياجات المجتمع، ودرجة التنمية التي يجب أن يحققها (د.ك، ٢٠٠٥، ٥–٦).

وقد أدى التعليم العالي الفلسطيني بكافه أشكاله: (الجامعات، الكليات، والمعاهد) منذ إنشائه دوراً مهماً وفعالاً في تزويد أبناء الشعب الفلسطيني بالفرص والمحفزات؛ لمتابعة الدراسة العلمية، والتقنية، وإخصاب الأفكار، من خلال تبادل المعلومات مع المجتمع الأكاديمي الدولي، وتطوير إمكانيات الإنتاج الفكري والاقتصادي. كما قام بترسيخ الهوية الفلسطينية؛ مما ساعد على المحافظة على بقاء الشعب على أرضه. فالأهداف العامة للتعليم العالي الفلسطيني، تستند إلى تكامل الأبعاد الفكرية والروحية (القيمّية) والتطبيقية، بطريقة تضمن بأن أي تعليم عالٍ فلسطيني، بغض النظر عن المؤسسة التي تقدمه، ومستوى الدراسة،

يستهدف تنمية الفكر، وتنمية الروح، وتنمية المهارات التطبيقية؛ ليصبح خريجو الجامعات والكليات مؤهلين لمتابعة إحدى هذه الأبعادوتطويرها، أو ثلاثتها مجتمعة، حسب احتياجات المجتمع وقابلية الخريج. وهكذا يساهم التعليم العالي الفلسطيني مساهمة جذرية في تطوير الموارد البشرية الفلسطينية تطويراً نوعياً، بالدرجة الأولى، وكمياً بالدرجة الثانية (نخلة، ٢٠٠٥).

وتعدُّ الجامعات الفلسطينية فتية وفق المعايير الدولية، فلم يمر على إنشاء أقدمها سوى ثلاثين عاماً، فيما أقيمت أحدثها قبل عامين فقط، وقد شهد نظام التعليم العالي بمجمله تحولات كبيرة في أعقاب حرب حزيران/ يونيو ١٩٦٧، فقد حدث انتشار واسع أولاً في مجال كليات المجتمع، ثم استمر مع تأسيس الجامعات الفلسطينية الرئيسة الذي بدأ منذ عام ١٩٧١، حيث كانت كل واحدة من هذه الجامعات، ومنذ البداية، نتاجاً لمبادرة خاصة، غير ربحية وغير حكومية. لذا يعدُّ التعليم العالي الفلسطيني فريداً من نوعه في هذا الخصوص، سواء في منطقة الشرق الأوسط أم في معظم أنحاء العالم، حيث تكون المؤسسات الحكومية هي القاعدة، وهكذا تعتبر البنية غير الربحية وغير الحكومية للجامعات الفلسطينية إحدى سماتها المميزة (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٣).

وقد حدث تطور ملحوظ في نظام التعليم العالي في فلسطين خلال السنوات العشر الأخيرة، فقد ازداد عدد مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية وقطاع غزة، ليصبح (٤٣) مؤسسة، منها: (١٠) جامعات تقليدية، وجامعة مفتوحة، و(١٣) كلية جامعية، و ١٩ كلية متوسطة. وقد تنوعت البرامج والتخصصات في المؤسسات التعليمية لتشمل: التربية، والآداب، والعلوم الإنسانية، والعلوم الاجتماعية، والإدارية، والعلوم البحتة، الهندسة، والعلوم الزراعية، والعلوم الصحية والطبية والخدمات. وقد شهدت مؤسسات التعليم الفلسطينية زيادة ملحوظة في أعداد الطلبة، سواء أكانت في جامعات محافظات غزة، أم في الضفة الغربية، حيث بلغ حجم الزيادة الكلية لأعداد الطلبة خلال عام واحد حوالي ١١٥٠٠ طالب وطالبة، أي: بنسبة زيادة سنوية قدرها ٨,٣٪ وهي زيادة كبيرة. والمطلع على أعداد الطلبة في مؤسسات التعليم العام، بخاصة من هم في نهاية المرحلة الثانوية العامة، يتوقع ازدياداً ملحوظاً في أعداد الملتحقين في بالجامعات والكليات الفلسطينية خلال السنوات القليلة القادمة، وخاصة أن البيانات الإحصائية للعام الدراسي ٢٠٠٥–٢٠٠٦ قد بينت أن جميع الذين أنهوا الثانوية العامة في هذا العام، ونجحوا، ثم قدموا طلباتهم للالتحاق، وعددهم ١٦٠٦٢ تم قبولهم، فالتحقوا بإحدى مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٦).

وعلى الرغم من الإنجازات، والجهود الكمية الواضحة في التطوير والإصلاح في التعليم العالي في فلسطين فإنها ما تزال دون المستوى المطلوب من حيث النوعية (وزارة التربية

والتعليم، ٢٠٠٧). فقد بين البنك الدولي في تقريره الأخير(World Bank Group, 2006)، والذي حمل عنوان (تحليل قطاع التعليم: إنجازات مهمة في ظل ظروف قاسية، وسبل السير قدما لتعزيز جودة التعليم) أنّ وصول النظام التربوي الفلسطيني إلى نقطة تحول حرجة تستدعي إدخال تغييرات على السياسات تكون موجهه نحو البناء والإضافة على الإنجازات التي تمت مركزة على تحسين الجودة. وأكدت دراسة حشوة وحشوة (Hashweh & Hashweh, 2003) على أهمية توفير ميزانيات لدعم مؤسسات التعليم العالي من أجل تحسين نوعية البرامج المقدمة، مع ملاءمتها للسوق المحلي وكفاءتها.

وقد قام العديد من الباحثين، والمهتمين في مجال التعليم العالي في فلسطين بدراسة الواقع الحالي ومخرجاته، مع بيان ضعف دوره في إعداد الخريجين وتأهيلهم لسوق العمل. ومن هذه الدراسات، دراسة عورتاني (١٩٩٨) التي هدفت إلى التعرف إلى مدى توافق قدرات ومهارات خريجي الجامعات الفلسطينية (النجاح، بيت لحم، بير زيت) مع احتياجات سوق العمل، مع بيان افتقار خريجي الجامعات إلى العديد من المهارات، والقدرات التي تعتبر من أهم العوائق أمام اندماجهم في سوق العمل المحلية. في حين فسرت دراسة أبي هلال (١٩٩٨) الأسباب التي أدت إلى ضعف فعالية مؤسسات التعليم العالي من حيث مدى مساهمتها في خدمة الاقتصاد الفلسطيني بشكل عام، ومن حيث ضعف ارتباطها بسوق العمل المحلي بشكل خاص وعزت الدراسة ذلك إلى ارتفاع نسبة الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس، وعدم تناسب عدد الطلبة مع الأبنية المدرسية، واكتظاظ الطلبة في الفصول، وضعف الخدمات التدريسية المساعدة، والمستوي المتواضع لأداء أعضاء هيئات التدريس، والتسييس المفرط للجامعات...إلخ. كما بينت دراسة مركز التجارة الفلسطيني بال تريد (٢٠٠٢، ص١٣) أن هناك ضعفاً في كفاءة خريجي مؤسسات التعليم العالي الفلسطيني، ومحدودية مهارتهم؛ لافتقارهم إلى المعارف التطبيقية والتدريب؛ بسبب ضعف التعليم الفلسطيني، الذي لا يزال يعتمد أسلوب التلقين، عوضاً عن التحليل، علاوة على ضعف التفاعل بين مؤسسات التعليم العالي الجامعي والمهني، وبين القطاع الخاص، الأمر الذي يؤدي إلى الحد من المهارات التطبيقية لدي الخريجين.

وأكدت دراسة عرمان والناطور (٢٠٠٢) ذلك مبينة وجود عدم توافق بين مخرجات النظام التعليمي في فلسطين، واحتياجات سوق العمل، وذلك في ظل ضعف حساسية نظام التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل المحلية، وقد أبرزت الدراسة بوضوح، وتحديداً في قطاع غزة، مشكلة عدم توافق العرض من الخريجين مع احتياجات الطلب من الأيدي العاملة في سوق العمل. وأكدت دراسة الجعفري، ولافي (٢٠٠٤) ذلك باعتبار أن معظم الخريجين من الجامعات الفلسطينية يفتقرون إلى معظم المهارات اللازمة لتسهيل اندماجهم في سوق العمل، سواء في المهن التعليمية أم في التخصصات المهنية، في كل من الضفة الغربية

وغزة. ونظر عبد الرزاق (٢٠٠٣، ص١٥) إلى المشكلة من جانب آخر قائلا: "إنّ المشكلة مرتبطة بسوق العمل، من حيث ضعفه، ومحدوديته، وعدم قدرته على مواكبة معدلات النمو المرتفعة، والمتسارعه في قوة العمل، سواء أكان ذلك بسبب ارتفاع معدلات النمو السكاني الفلسطيني، أم بسبب سياسات الاحتلال الإسرائيلي، الهادفة إلى إخضاع الاقتصاد الفلسطيني لخدمة وتبعية الاقتصاد الإسرائيلي، ومنع نمو قاعدته الإنتاجية والتشغيلية وتعطيلها".

إن الارتقاء بالجودة في مؤسسات التعليم العالي مرتبط إلى حد كبير بقدرتها على القيام بالأدوار المتوقعة، وذلك بأقل تكلفة في مدخلاتها، وعملياتها، ومخرجاتها من خلال الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة، والوقوف على مدى قيام المؤسسة بالأدوار الموكلة إليها ومدى تحقيقها لغاياتها وأهدافها، بما يتلاءم مع احتياجات وتوقعاته المجتمع المحلي ومواكبة التطورات المعاصرة، والجودة في مضمونها تعزز عملية التقويم، والمراجعة الدائمة للعمليات المختلفة، التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي. فلتقويم مؤسسات التعليم العالي أسباب (عثمان، ٢٠٠٤، ص١١-١٦) عديدة منها:

١- التوسع والتنوع الهائل الذي شهدته نظم التعليم العالي ومؤسساته.

٢- زيادة إدراك كثير من الحكومات، ومؤسسات التعليم العالي، والمنظمات، والجهات الوطنية، والإقليمية، والدولية ذات الصلة بأمر التعليم العالي للضوابط، والممارسات والأساليب والمعايير الأكاديمية التقليدية المستخدمة في التقويم، ثم المحاسبة، والمسائلة والمراقبة لمدخلات وعمليات وأنشطة ومخرجات التعليم العالي؛ للتأكد من جودتها النوعية والكمية.

٣- حاجة المؤسسات العاملة تحت مظلة التعليم العالي إلى تقويم طرق أدائها في كافة الأنشطة؛ لكي تضبط المدخلات، فتظهر المخرجات بصورة جلية.

٤- إن التقويم يتصل بأمرين، الأول: تولّد قناعات لدى مؤسسات التعليم العالي بضرورة التقويم الدوري لأنشطتها، ومدخلاتها، ومخرجاتها حتى تستطيع أن تطور، وتحسن من أدائها، وتعمل على تلبية احتياجات مجتمعاتها، ومن ثم تحصل على الدعم الذي تحتاج إليه. والثاني: نمو وتطوره البحث العلمي في مجال وضع وتحسين أسس ومعايير وأدوات ومؤشرات التقويم النوعية والكمية والكيفية.

ويعد التقويم المؤسسي institutional evaluation من المجالات الحديثة نسبيا في التربية، فيمكن اعتباره نمطا من أنماط التقويم المكبر macro-evaluation وهو يهتم بالتوصل إلى إجابات عن تساؤلات، تتعلق بماهية المؤسسة وأدائها، وكيفية ذلك الأداء، وجودته، وفاعليته (علام، ٢٠٠٣). والتقويم المؤسسي في مؤسسات التعليم العالي يضم عادة عددا من المعايير منها ما هو متعلق بمهمة المؤسسة، وأهدافها، وتطلعاتها، والتنظيم والتخطيط (الحكم، الإدارة الأكاديمية، التخطيط، الاتصال)، النطاق المؤسسي (البرامج الأكاديمية، البحث، المجتمع والخدمة المهنية)، الموارد المؤسساتية والخدمات (الموارد البشرية، الخدمات

الطلابية، الموارد التعليمية، الموارد البشرية، الموارد المالية)، التطوير المؤسسي، وآليات للتقييم الذاتي الفعال (ليماترى، وخوسية، وريتشارد، ٢٠٠٧). ولعمل التقييم، تحتاج المؤسسة إلى جمع العديد من البيانات والمعلومات المتعلقة بتحصيل الطالب، وبالأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس، والبرامج الأكاديمية، والمنهاج، والمواد والمصادر التعليمية، والمناخ التعليمي، والنشاطات الطلابية، والخدمات الطلابية، والمرافق والتجهيزات، والمختبرات، والمكتبة، والتنظيم داخل المؤسسة والإدارة وغيرها .

وقد أولت العديد من الدراسات العربية (رغم قلة عددها) والأجنبية اهتماما واضحا بتقويم برامجها الأكاديمية، من خلال استطلاع آراء الطلبة، والخريجين عن برامجها ثم دراسة تقديراتهم في ضوء عدد من المتغيرات ذات العلاقة. ومن الدراسات العربية في هذا المجال دراسة أبو دقة واللولو (٢٠٠٧) التي هدفت إلى تقويم برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بالجامعة الإسلامية (بغزة) من وجهه نظر الخريجات، اللاتي بلغ عددهن (٢٤٩) طالبة. وقد تم تطوير أداة تضم المجالات الآتية: المساقات الدراسية، والاتجاه نحو مهنة التدريس، المهارات المكتسبة من البرنامج، وواقع التدريب الميداني، ومهارات الاتصال والتواصل، والرضا عن البرنامج، وتطوير البرنامج. وقد أظهرت النتائج أهمية المساقات العملية، والتطبيقية بالنسبة للمواد النظرية، و رضا الطالبات عن المدرسين، وبرنامج الكلية، كما أظهرت حاجة الطالبات للمهارات التكنولوجية والحاسوبية. وقامت صبري وأبو دقة (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى تقييم برنامج التربية العملية في الجامعات، والكليات الفلسطينية، لأجل تشخيص مشكلات التربية العملية، ومن ثمّ إيجاد الحلول المناسبة. وتكونت عينة الدراسة من ٥٤٨ طالباً وطالبة، مسجلين في التربية العملية في العام الدراسي ١٩٩٧-١٩٩٨ في كليات التربية والجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية، وغزة. وكان من أبرز نتائج الدراسة أن هناك أموراً إيجابية تتعلق بأداء الطالب المعلم، وكانت هناك بعض النقاط السلبية، مثل طبيعة بعض المساقات التربوية المدروسة لكونها نظرية غير قابلة للتطبيق. كما بينت النتائج وجود فروق، ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير الكلية/الجامعة.

ومن الدراسات العربية دراسة القحطاني (١٩٩٨) التي كانت أهم نتائجها أن التعليم الجامعي التطبيقي، ثم (الإكلينيكي) أكثر مخرجات التعليم توافقاً مع متطلبات سوق العمل في السعودية، بينما التعليم الجامعي النظري، ودرجات الدبلوم هي أقل تلك المخرجات اتفاقاً مع متطلبات السوق، كما أن خريجي هذه التخصصات، أكثر حاجة إلى التدريب، عند بداية توظيفهم. وإن من عوامل عدم توافق مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل، عدم توزيع الطلاب بين التخصصات حسب متطلبات سوق العمل، إضافة إلى عدم تطوير المناهج الجامعية بحسب حاجة السوق.

من الدراسات الأجنبية في هذا المجال دراسة زاو وكو(Zhao & Kuh , 2004) التي

هدفت إلى تفحص العلاقات بين المشاركة في مجتمعات التعلم، والاندماج في عدد من النشاطات التعليمية الهادفة لطلبة المستوى الأول، والمستوى الأخير في ٣٦٥ جامعة. وقد بينت الدراسة أن المشاركة في مجتمعات التعلم مرتبطة ايجابيًا بالاندماج في الأنشطة الجامعية المختلفة، ومخرجات الطلبة، ودرجة رضا الطلبة عن المؤسسة التعليمية. وقد بينت دراسة ليزو وآخرين (Lizzio, Wilson & Simons, 2002) التي هدفت إلى تفحص العلاقة بين إدراك الطلبة لبيئتهم الأكاديمية، وطرق الدراسة، والمخرجات التعليمية، أن إدراك الطلبة لبيئتهم الأكاديمية يؤثر في مخرجات التعلم، كالتحصيل الأكاديمي، ودرجة الرضا، وتطوير المهارات الأساسية سواء أكانت مباشرة، أم من خلال متغير وسيط، هو طريقة الدراسة. أما دراسة أوم باخ، وبورتر (Umbach & Porter, 2002) فقد بينت، بعد ضبط متغيرات الأفراد الشخصية، أن خصائص الأقسام والكليات، والتفاعل بين أعضاء الهيئة التدريسية و الطلبة، وإجراء الأبحاث، وعدد الطالبات في البرنامج، لها تأثير دال إحصائيا على درجة رضا الطلبة عن التعليم المقدم في البرنامج، وأرائهم حول تأثير الكلية في تطوير المهارات. وفي دراسة لرينزبيرى وآخرين (Rainsbury, Hodges, Burchell & Lay, 2002)، تم استطلاع آراء مجموعة من طلبة، وخريجي برامج إدارة الإعمال في إحدى مؤسسات التعليم العالي في نيوزلندا، حيث قام الخريجون بترتيب أهمية (٢٤) كفاية أساسية للخريجين، تلزم لسوق العمل. وبينت النتائج أن أهم الكفايات اللازمة لسوق العمل هي: الحاسوب، وخدمة الزبون، والعمل الجماعي، والثقة بالنفس، والرغبة في التعلم. كما بينت النتائج أيضا وجود فروق بسيطة بين ترتيب كل من الطلبة والخريجين للمهارات المعرفية والسلوكية المختلفة. وفى دراسة لبيك وكليان (Pike & Killian, 2001) والتي هدفت إلى تفحص العلاقة بين خبرات الطلبة الجامعية، ومخرجات التعلم، بينت النتائج أن إدراك الطلبة للبيئة الجامعية، ومخرجات التعلم يختلف، بدلالة إحصائية، باختلاف متغير التخصص الأكاديمي لصالح طلبة الكليات التطبيقية والعلوم البحته.

مشكلة الدراسة

في ظل هذا الإقبال الهائل على مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، ومع الحرص على ترسيخ الهوية الفلسطينية، وضرورة مواكبة التطورات العلمية المعاصرة، التي تشير إلى أهمية التأكيد على ضمان الجودة في التعليم العالي (بوقحوص، ٢٠٠٣) وتقديم أفضل خدمة تعليمية للطلبة؛ كان لابد من الاهتمام بجودة التعليم العالي، ومخرجاته في فلسطين. وهذا في مضمونه يعنى أن الجامعات تحتاج –وبصفة مستمرة– دورية لمراجعة الهياكل، والأطر التعليمية، والأهداف، والسلوكيات، والنتائجوتقويمها، كي تقف على: الجديد في العالم، وحاجات البيئة الوطنية، والمقومات، والمعوقات، وتستطيع الجامعات بذلك

تشخيص المشكلات، وإعداد التخطيط الاستراتيجي لشكل جامعة الغد (النجار،١٩٩٩، ص٤٢). وعملية التقويم لأي مكون، أو عنصر من عناصر العملية التعليمية ليست عملية واحدة بسيطة، وإنما هي مجموعة من العمليات والإجراءات المتتابعة، والمتفاعلة الموجهة نحو تحقيق هدف معين، أو مجموعة من الأهداف، وتختلف طبيعة هذه العمليات، والإجراءات باختلاف تعريف عملية التقويم، وأدوارها، والتصور الفكري لتلك العملية (علام، ٢٠٠٣ ؛Worthen, Sanders & Filzpatrick, 1997). وبما أن تجارب العالم المختلفة في التحسين، والتطوير النوعْي في التعليم العالي أكدت على أهمية وجود الدراسات التقويمية التي تساند عمليات التطوير النوعْي ومن ثمّ وضع السياسات والاستراتيجيات، فقد نبعت فكرة البحث من خلال ملاحظة الباحثة لما يلي:

– إن البرامج المختلفة في الجامعة الإسلامية بغزة قد شهدت تطورا ملحوظا في الكم والنوع في السنوات العشر الأخيرة، فأصبح الإقبال عليها عاليا من قبل الطلبة حديثي التخرج من كافة التخصصات (التطبيقية، والشرعية، والإنسانية) حيث بلغ عدد الطلبة في العام الدراسي ٢٠٠٦–٢٠٠٧ حوالى ٢٠ ألف طالب وطالبة.

– اهتمام القائمين على البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية باستطلاع آراء الخريجين؛ وذلك بهدف تطوير الأداء الأكاديمي، ليتلاءم واحتياجات سوق العمل.

– زيادة الاهتمام المحلي والعربي، والعالمي بالتقويم المستمر للبرامج الأكاديمية واعتمادها. ونذكر هنا أنه قد تأسست في فلسطين الهيئة الوطنية للاعتماد للجودة بصفتها هيئة شبه مستقلة في إطار وزارة التربية والتعليم في ٢٧–١–٢٠٠٢، والهدف من وجودها هو تحسين نوعية التعليم العالي الفلسطيني، وترشيده؛ ليتجاوب مع الأولويات الاستراتيجية الوطنية، مع ضبط الجودة والنوعية (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٠٣).

– قلة الإصدارات العلمية المختصة الفلسطينية، والعربية المعنية بالجودة، والتقويم الدوري في مؤسسات التعليم العالي، والتي من شأنها أن تساعد متخذي القرار والمعنيين في عمليات التحسين والتطوير.

من هنا تأتي هذه الدراسة؛ لتقويم البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية، من وجهه نظر الخريجين، ولتفحص العلاقة بين تقديراتهم بعدد من المتغيرات، كالتخصص الأكاديمي، والجنس، والمعدل التراكمي وخاصوصاً أن نتائج الأدبيات متباينة في هذا المجال، وذلك بهدف المساهمة في تحسين البرامج الأكاديمية، وتطوير نوعيتها، لتتلاءم مع التطورات، التي تحدث في سوق العمل الفلسطيني، والعربي والعالمي. وسوف تتكامل نتائج هذه الدراسة مع دراسة الحولي (أرسلت للنشر) التي ركزت على تقويم أنفسهم الخريجين للبيئة الجامعية في الجامعة الإسلامية بغزة.

أهداف الدراسة

تحددت أهداف الدراسة فيما يأتي:

١– التعرف إلى تقديرات أفراد العينة التقويمية للبرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية، من حيث مساقات التخصص، علاقة المدرسين مع الطلبة، أداء الكلية، التدريب الميداني، وتقديراتهم للقدرات والمهارات التي اكتسبوها.

٢– دراسة العلاقة بين تقديرات أفراد العينة التقويمية للبرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية، من حيث: مساقات التخصص، وعلاقة المدرسين مع الطلبة، والكلية، والتدريب الميداني، وتقديراتهم للقدرات، والمهارات التي اكتسبوها بمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي.

٣– بيان اقترحات أفراد العينة لتطوير البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة.

أسئلة الدراسة

تتحدد أسئلة الدراسة فيما يأتي:

١– ما تقديرات أفراد العينة التقويمية للبرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية، من حيث مساقات التخصص، وعلاقة المدرسين بالطلبة، وأداء الكلية، والتدريب الميداني؛ وما تقديراتهم للقدرات والمهارات التي اكتسبوها ؟

٢– هل تختلف تقديرات أفراد العينة التقويمية للبرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية، من حيث مساقات التخصص، وعلاقة المدرسين بالطلبة، والكلية، والتدريب الميداني؟

٣– هل تختلف تقديرات أفراد العينة للقدرات، والمهارات التي اكتسبوها باختلاف متغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي؟

٣– مااقترحات أفراد العينة لتطوير البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية، بغزة؟

أهمية الدراسة

تتحدد أهمية الدراسة في مجالين أساسيين هما:

الجانب الأول: ويتمثل في الأهمية النظرية، حيث إن الدراسة ألقت الضوء على المجالات المختلفة لتقييم جودة البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي، وعناصرها إضافة إلى علاقتها ببعض المتغيرات الأساسية، مثل: الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي. فالدراسات العربية مازالت محدودة في هذا المجال –حسب علم الباحثة– على الرغم من أهمية وحيوية موضوع تطوير جودة البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي في العالم العربي.

والجانب الثاني: ويتمثل في الأهمية التطبيقية للدراسة، حيث إنها من أوائل الدراسات التي تهتم بدراسة البرامج المختلفة بالجامعة الإسلامية من وجهه نظر الخريجين والخريجات، لمعرفة قدرة

تلك البرامج في تحقيق الأهداف المرجوة، ومستوى الجودة فيها. وهذا يعنى أن نتائج الدراسة ستساهم في إعطاء تصور واضح للقائمين على بناء البرامج المختلفة، حول واقع البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية؛ مما قد يسهم في تحسين البرامج؛ لتتلاءم واحتياجات سوق العمل.

محددات الدراسة

تحددت هذه الدراسة في تقويم البرامج الأكاديمية في الجامعة الإسلامية بغزة، من وجهه نظر الخريجين والخريجات، في العام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦.

مصطلحات الدراسة

التقويم: عملية منظمة، تنتج عنها معلومات، تفيد في إصدار أحكام على قيمة الأشياء، أو الأشخاص، أو الموضوعات، أو الأفكار، ثم اتخاذ القرارات العملية.

الجودة: جملة المعايير، والخصائص، التي ينبغي أن تتوافر في جميع عناصر العملية التعليمية بالجامعة، سواء ما يتعلق بالمدخلات، أم بالعمليات أم بالمخرجات التي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته، ورغبات المتعلمين وحاجاتهم، وتتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية، والمادية بالجامعة (عشيبة، ٢٠٠٠، ص٥٣٨).

البرامج الأكاديمية: يقصد بها، في هذه الدراسة، جميع البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية في التخصصات الإنسانية، والتطبيقية، والشرعية.

تقويم جودة البرامج الأكاديمية: عملية منظمة لجمع البيانات، والمعلومات عن البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية، وذلك من خلال استخدام الأداة التي أعدت لهذا الغرض (بطاقة الخريج)، والتي تفيد في إصدار الأحكام، واتخاذ القرارات العملية.

الجامعة الإسلامية: مؤسسة أكاديمية عامة، مستقلة للتعليم العالي، تعمل بإشراف وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ومن أهدافها توفير فرص التعليم العالي لأبناء قطاع غزة خاصة، والشعب الفلسطيني عامة، ومواكبة التقدم العلمي في مختلف مناحي الحياة، وتقوية العلاقات العلمية، والثقافية مع المجتمعات، وتعميق حب الدين، والوطن، وتعزيز الانتماء إليه، وترسيخ مفهوم الحرية، وقيمة العمل (الجامعة الإسلامية، ٢٠٠٢). وتضم الجامعة (١٠) كليات لدرجة البكالوريوس، كما تمنح الماجستير في تخصصات مختلفة تضم: أصول الدين، والشريعة، والتجارة، والهندسة، والتربية، والآداب، والعلوم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يصف الظاهرة كما هي في الواقع،

ثم يعبر عنها تعبيرا كميا، وكيفيا، بحيث يؤدى ذلك إلى الوصول إلى فهم علاقات تلك الظاهرة، إضافة إلى الوصول إلى استنتاجات، وتعميمات تساعد في تطوير الواقع المدروس (أبو علام، ١٩٩٨).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من خريجي وخريجات الجامعة الإسلامية من هم على وشك التخرج في العام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦ وقد بلغ عددهم ٢٤٤٧. والجدول الآتي يوضح توزيعهم حسب متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي.

الجدول رقم (١)
مجتمع الدراسة

التخصص	خريجون	خريجات	المجموع
العلوم الشرعية (أصول دين، وشريعة)	٩٠	٢٧٥	٣٦٥
العلوم التطبيقية (علوم، هندسة، تكنولوجيا المعلومات، والتمريض)	٤٦٩	٩٦٩	١٤٣٨
العلوم الإنسانية (التربية، الآداب، والتجارة)	٣٧٦	٢٦٨	٦٤٤
المجموع	٩٣٥	١٥١٢	٢٤٤٧

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية ممثلة، نسبتها (٣٥٪) من المجتمع الأصلي. والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد العينة، حسب متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي:

الجدول رقم (٢)
عينة الدراسة

التخصص	خريجون	خريجات	المجموع
العلوم الشرعية (أصول دين، وشريعة)	٢٠	٦٦	٨٦
العلوم التطبيقية (علوم، هندسة، تكنولوجيا المعلومات، والتمريض)	١٦٦	٣٥٠	٥١٦
العلوم الإنسانية (التربية، الآداب، والتجارة)	١٤٤	١١٢	٢٥٦
المجموع	٣٣٠	٥٢٨	٨٥٨

أداة الدراسة (بطاقة الخريج)

تم بناء أداة الدراسة، وهي عبارة عن بطاقة خريج لطلبة الجامعة الإسلامية؛ بهدف تقويم البرنامج الأكاديمي، وتتكون من المجالات الآتية: خصائص العينة (معلومات عامة)، مساقات التخصص، وعلاقة المدرسين بالطلبة، وأداء الكلية، وتقويم الطالب لقدراته وللمهارات التي اكتسبها من البرنامج، وواقع التدريب الميداني.

خطوات بناء وتصميم (أداة الدراسة)

لتحقيق أهداف الدراسة، وتجميع البيانات المطلوبة للإجابة عن تساؤلات الدراسة، تم تطوير أداة الدراسة، بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات في هذا المجال، منها (Schnieder& Niederjohn ,1995; ISU, 1998; UIUC, 1999; UW, 2001; SFSU, 2001; Northern Research Institute, 2003; QU, 2004,).

وقد استفادت الباحثة من مراجعتها للأدبيات في تحديد المجالات المختلفة وعناصرها؛ لقياس جودة البرامج الأكاديمية من وجهه نظر الخريجين؛ مما ساعد في إعداد الأداة في صورتها الأولية قبل عرضها على المحكمين، والتي تم تطبيقها على عينة استطلاعية، عددها (٣٠) طالبا وطالبة، ثم صيغت بشكلها النهائي في ضوء الملاحظات التي جمعت. وقد اشتملت الأداة على الأجزاء الآتية:

الجزء الأول: وقد ضم بيانات شخصية عن الخريج مثل: مكان السكن: (رفح، خان يونس، المنطقة الوسطى، غزة، منطقة الشمال)، والعمر، الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص في الثانوية العامة: (علمي، أدبي)، والمعدل في الثانوية العامة، والتخصص: (علوم شرعية، علوم إنسانية، وعلوم تطبيقية)، والمعدل عند التخرج، وإجادة لغات أجنبية، ووجود إعاقة، وسبب اختيار التخصص، ودورات تدريبية، وتقديم طلب لوظيفة ما، والالتحاق ببرامج الدراسات العليا.

والجزء الثاني: وتكون من (١٣) عبارة متعلقة بمساقات التخصص بالبرنامج الأكاديمي، ويختار أفراد العينة من بين خمس استجابات، تتراوح ما بين (٥) موافق بشدة، و (١) غير موافق بشدة.

والجزء الثالث: وتكون من (٧) عبارات، متعلقة بعلاقة المدرسين بالطلبة. ويختار أفراد العينة من بين خمس استجابات، تتراوح ما بين (٥) موافق بشدة، و (١) غير موافق بشدة.

والجزء الرابع: وقد تكون من (٣) عبارات، متعلقة بأداء الكلية. ويختار أفراد العينة من بين خمس استجابات، تتراوح ما بين (٥) موافق بشدة، و (١) غير موافق بشدة.

والجزء الخامس: وتكون من (٥) عبارات، متعلقة بالتدريب الميداني. ويختار أفراد العينة من بين خمس استجابات، تتراوح ما بين (٥) بدرجة عالية جدا، و (١) بدرجة متدنية جدا.

والجزء السادس: وتكون من (١٧) عبارة، تتعلق بتقييم الطالب لقدراته ومهاراته. ويختار أفراد العينة من بين خمس استجابات، تتراوح ما بين (٥) بدرجة عالية جدا و (١) بدرجة متدنية جدا.

الخصائص (السيكومترية) لأداة الدراسة

للتحقق من صدق البطاقة؛ تم عرض الاستبانة الأولية، والتي تم تطويرها من خلال الرجوع

إلى الأدبيات المختصة بالتقويم والجودة في برامج التعليم العالي، على (١٠) من الأكاديميين، من ذوي الاختصاص والخبرة من كليات الجامعة المختلفة. وبعد الاطلاع على آراء المحكمين، تم الأخذ، بها وإجراء التعديلات التي اقترحت، والتي كان معظمها منطقياً وعلمياً. بعد ذلك تم تطبيق الاستبانات المعدلة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، وبلغ عددها (٣٠) طالبا وطالبة يُتَوقَّع تخرجهم في العام الدراسي ٢٠٠٥–٢٠٠٦. ثم تم تحليل البيانات التي جمعت مع إجراء بعض التعديلات على بطاقة الخريج. ثم طُبِّقت البطاقة على عينة الدراسة في صيف عام ٢٠٠٥–٢٠٠٦، ثم تم جُمعت وفُرِزَتْ ،ودُقِّقَتْ نتائجها مع استبعاد غير المناسب منها، ثم أدخلت البيانات في الحاسوب، من خلال برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وقد أجريت بعض التحليلات الإحصائية الوصفية الأساسية، للتأكد من صحة ودقة البيانات المدخلة. وقد استخرجت معاملات الاتساق الداخلي لكل محور من محاور بطاقة الخريج، وكذلك لكل فقرة، من خلال حساب العلاقة بين الدرجة الكلية لكل محور والفقرات، وبين الدرجة الكلية للأداة، والفقرات، وبين درجة المحور والدرجة الكلية للأداة، وكانت جميعها جيدة. أما بالنسبة لثبات البطاقة، فقد تم حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا لكل جزء من أجزاء بطاقة الخريج. وكانت النتائج بالشكل الآتي:

الجدول رقم (٣)
ثبات أجزاء بطاقة الخريج

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات (كرونباخ ألفا)
مساقات التخصص	١٣	٠,٨١
علاقة المدرسين بالطلبة	٧	٠,٨٥
أداء الكلية	٣	٠,٨٣
التدريب الميداني	٥	٠,٨٥
تقييم الطالب لقدراته ومهاراته	١٧	٠,٨٩
	٤٥	٠,٩٢

من هنا يتبين بأن أداة الدراسة تتصف بخصائص (سيكومترية) جيدة من صدق وثبات مما يعنى أن الاستدلالات التي ستخرج بها هذه الدراسة ستكون مرتبطة وبدقة بما تم قياسه من خلال استخدام أداة الدراسة (بطاقة الخريج) (Thorndike, 1997).

تصميم الدراسة ومتغيراتها

لقد اشتمل تصميم الدراسة على المتغيرات الآتية: أولا: المتغيرات المستقلة، وهى: ١) الجنس: ذكر/أنثى، ٢) التخصص الأكاديمي: علوم شرعية/ علوم إنسانية/ وعلوم تطبيقية، ٣) المعدل التراكمي في الجامعة: أقل من ٨٠/، ٨٠ فأعلى. ثانيا: المتغيرات التابعة، وقد تمثلت في تقويم الخريجين والخريجات لمجالات مختلفة، متعلقة بالبرامج الأكاديمية (مساقات التخصص، والعلاقة بالمدرسين، وأداء الكلية، والتدريب الميداني) وكذلك لقدراتهم ومهاراتهم وذلك

من خلال حساب متوسط استجابات الخريجين على الدرجة الكلية لكل مجال.

المعالجة الإحصائية

لأجل معالجة البيانات إحصائيا، استخدمت الباحثة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية الآتية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، واختبار تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA)، واختبار شيفية للاختبارات البعدية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول على ما يلي: ما تقديرات أفراد العينة التقويمية للبرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية، من حيث: مساقات التخصص، وعلاقة المدرسين بالطلبة، والكلية، والتدريب الميداني، وكذلك للقدرات، والمهارات التي اكتسبوها؟

وللإجابة عن الجزء الأول من السؤال؛ تم استخدام المتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية لكل بند من بنود مجالات الاستبانة، وهي: مساقات التخصص، وعلاقة المدرسين بالطلبة، وأداء الكلية، والتدريب الميداني. والجدول رقم (٤) يوضح ذلك:

الجدول رقم (٤)
التقديرات التقويمية للمجالات المختلفة للبرامج الأكاديمية

البيان *	العدد	المتوسط الحسابي**	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
مساقات التخصص				
تركز مساقات التخصص على تنمية التفكير والإبداع.	٨٤٧	٣,٠٠	٠,٧٢١	٧٥٪
تتسم مساقات التخصص بالترابط والتكامل.	٨٤٢	٣,١٠	٠,٧٠٠	٧٨٪
تهدف مساقات التخصص إلى بناء المعارف والمهارات المختلفة.	٨٣٩	٣,٠٨	٠,٦٤٠	٧٧٪
تنمى مساقات التخصص طرق التفكير العلمي وحل المشكلات.	٨٣٨	٢,٩٩	٠,٦٩٩	٧٥٪
تواكب مساقات التخصص تطورات العصر.	٨٤٥	٢,٩٥	٠,٧٩٢	٧٤٪
يتناسب حجم محتوى مساقات التخصص مع عدد الساعات.	٨٣٥	٢,٦٥	٠,٨١٩	٦٦٪
أشعر أن مواد التخصص كافية للإعداد المهني.	٨٤٢	٢,٤٦	٠,٨٧٢	٦٢٪
يستخدم مدرسو مساقات التخصص عنصر التشويق في عرض المادة.	٨٤٢	٢,٥٢	٠,٨٤١	٦٣٪
أرى أن التدريبات العملية للمساقات كافية.	٨٣٦	٢,٣٠	٠,٨٨٧	٥٨٪
أرى أن موضوعات التخصص تعتمد على الحفظ والتلقين.	٨٤٧	٢,١٨	٠,٨٣٠	٥٥٪
يتم سرد المعلومات في مساقات التخصص دون تحليل ومناقشة.	٨٤٠	٢,٦٩	٠,٧٢٨	٦٧٪
يحرص المدرس على إقامة علاقات إنسانية مع الطلبة.	٨٣٦	٢,٧٨	٠,٧٨٤	٧٠٪
ترتبط مساقات التخصص بالحياة العملية المهنية للخريج.	٨٣٣	٢,٧١	٠,٨١٣	٦٨٪
علاقة المدرسين بالطلبة				
يعطى المدرسون فرصة للطلبة ليعبروا عن آرائهم.	٨٤٣	٣,٠٢	٠,٦٩١	٧٦٪
يعامل المدرسون الطلبة بعدالة ومساواة.	٨٣٨	٢,٧١	٠,٨٢١	٦٨٪
يحاول مدرسو مساقات التخصص مساعدة الطلبة أكاديميا.	٨٣٨	٢,٨١	٠,٧٥٤	٧٠٪

تابع الجدول رقم (٤)

البيان *	العدد	المتوسط الحسابي**	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
لديهم القدرة على توصيل المعلومات إلى الطلبة.	٨٤١	٢,٩٩	٠,٦٥٨	٧٥٪
ينمي المدرسون عند الطلبة روح الإبداع والابتكار.	٨٣١	٢,٦٥	٠,٨٠٨	٦٦٪
يتمتع المدرسون بالتواضع وتقبل النقد البناء.	٨٣٩	٢,٧١	٠,٨٢٢	٦٨٪
يستخدم المدرسون طرقا متعددة للتقويم كالامتحانات القصيرة .	٨٣٦	٣,١٥	٠,٧١٧	٧٩٪
الكلية بشكل عام أداء				
تتسم علاقتي بالكلية بالاحترام المتبادل.	٨٣٨	٣,٣٠	٠,٦٩٢	٨٢٪
توفر الكلية المستلزمات اللازمة لسير العملية التعليمية.	٨٣٦	٢,٩٥	٠,٧٣٤	٧٤٪
تهتم الكلية بإرشاد الطلبة أكاديميا.	٨٣٧	٢,٨٦	٠,٨٠٩	٧٢٪
التدريب الميداني				
البرنامج قادر على حل مشكلات الطلبة في التدريب الميداني.	٦٩٦	٣,٠٨	٠,٨٦٩	٧٧٪
تتعدد اللقاءات الأكاديمية التي يعقدها قسم التدريب الميداني.	٦٨٩	٢,٤٩	٠,٩٢٦	٦٢٪
يتابع البرنامج المشرفين الأكاديمين.	٦٨٣	٢,٨٤	٠,٩٢١	٧١٪
تلائم الدرجات الجهد المبذول من الطالب في التدريب الميداني.	٦٨٤	٢,٧٩	٠,٩٦٨	٧٠٪
يتم الاستفادة من توجيهات المشرف الميداني.	٦٨٧	٣,١٧	٠,٩٠٦	٧٩٪

*المقياس المستخدم هو: ٤= موافق بشدة، ٣=موافق، ٢= غير موافق، ١=غير موافق بشدة

** تم إجراء اختبار استدلالي لمتوسط واحد، وكانت جميع المتوسطات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥

وقد بينت النتائج السابقة أن تقديرات أفراد العينة، بخصوص مساقات البرنامج، كانت تتراوح ما بين ٥٥٪ إلى ٧٨٪، وقد حصلت العبارات التالية: "أرى أن التدريبات العملية للمساقات كافية"و"موضوعات التخصص تعتمد على الحفظ والتلقين" على أقل التقديرات، وقد يعزى ذلك لتغليب الجانب النظري في التدريس، واستخدام أسلوب الإلقاء في التدريس، وقلة فترة التدريب العملي عدد كبير من التخصصات خاصة في الكليات الإنسانية والشرعية. والنتائج تتفق مع دراسة أبو دقة واللولو (٢٠٠٧) التي أكدت على حاجة الطالبات للمهارات التكنولوجية، والحاسوبية، وزيادة فترة التدريب العملي. وقد حصلت العبارات الآتية: "تتسم مساقات التخصص بالترابط والتكامل" و "تهدف مساقات التخصص إلى بناء المعارف والمهارات المختلفة" على أعلى التقديرات، ويفسر ذلك بالاهتمام بتطوير، وتحديث البرامج استنادا إلى أنموذج تعديل الخطة، الذي أعدته وحدة الجودة بالجامعة، والذي يشترط لقاءات مع أصحاب العلاقة في التخصص، وسوق العمل، والاطلاع على خطط عربية، وعالمية، ومرجعيات عالمية في التخصص، مع التركيز على المخرجات والانسجام فيها.

وفي مجال علاقة المدرسين بالطلبة فقد كانت تتراوح ما بين ٦٦٪ إلى ٧٩٪، وقد كان أقل تقدير للفقرات الآتية: "ينمى المدرسون عند الطلبة روح الإبداع والابتكار" والتي يعزى تفسيرها إلى تقليدية بعض الأساتذة في التدريس، واعتمادهم بشكل كبير على أسلوب التلقين، عوضا عن التحليل، وهذا ما بينته دراسة (مركز التجارة الفلسطيني بال تريد، ٢٠٠٢). وحصلت الفقرة الآتية "يعامل المدرسون الطلبة بعدالة ومساواة" على تقدير متدن من الطلبة والتي قد يعزى تفسيرها إلى ضعف التزام بعض الطلبة بحضور المحاضرات؛ بسبب الظروف

الصعبة التي يعيشها الفلسطينيون؛ مما يجعل بعض الأساتذة متشددين في التعامل مع الطلبة. وقد كان أعلى تقدير في هذا المجال واضحا في الفقرة الآتية: "يستخدم المدرسون طرق تقويم متعددة كالامتحانات القصيرة،....إلخ" وتفسر هذه النتيجة باشتراط النظام الأكاديمي على تنويع طرق التقويم، من خلال استخدام الامتحانات، والأبحاث، والتقارير، وإفراد النظام الأكاديمي ٥٠٪ من درجات المساق لأعمال الفصل، مما يتطلب تنويع أدوات التقويم وطرقها، إضافة إلى الدورات التدريبية التي تعقدها وحدة الجودة بالجامعة في مجال مهارات التدريس، والقياس والتقويم، والتي استفاد منها عشرات من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية.

وفي مجال أداء الكلية، كانت تتراوح تقديرات أفراد العينة ما بين ٧٢٪ إلى ٨٢٪ وهي عالية نسبيا، تبين رضا الطلبة عن الأداء العام للكلية، من حيث العلاقة، وتوفير المستلزمات اللازمة لسير العملية التعليمية، والاهتمام بإرشاد الطلبة أكاديميا. وهذا ما بينته دراسة أوم باخ وبورتر (Umbach & Porter, 2002) حيث تبين أن رضا الطلبة مرتبط بخصائص الأقسام والكليات، والتفاعل بين أعضاء الهيئة التدريسية.

وفي مجال التدريب الميداني كانت تتراوح تقديرات أفراد العينة ما بين ٦٢٪ إلى ٧٩٪ حيث كانت التقديرات متدنية بخصوص اللقاءات الأكاديمية للتدريب الميداني. وهذه النتيجة مرتبطة بنتائج دراسة أبو دقة واللولو (٢٠٠٧) حيث بينت الدراسة أهمية المساقات العملية بالنسبة للطلبة. وقد يفسر تدني التقدير بعدم وجود أقسام للتدريب العملي في كل كليات الجامعة، إضافة إلى ضعف مشاركة الطلبة في اللقاءات الأكاديمية، وانشغالهم بالمحاضرات، أو بالعمل متوازيا مع الدراسة، بسبب الظروف الاقتصادية الصعبة.

وللإجابة عن الجزء الثاني من السؤال؛ تم حساب الوزن النسبي للتقديرات التقويمية لأفراد العينة للقدرات، والمهارات التي اكتسبوها. وقد بينت النتائج تقديرات فوق (٨٠٪) لجميع القدرات والمهارات والجدول رقم (٥) يوضح ذلك:

الجدول رقم (٥)
التقديرات التقويمية للمهارات والقدرات التي اكتسبها أفراد العينة

البند *	العدد	المتوسط الحسابي**	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
التحدث والكتابة بطلاقة.	٨٤٠	٣,٥٢	٠,٥٥٨	٨٨٪
تحديد المشكلات ثم حلها بأسلوب علمي.	٨٣٧	٣,٣٠	٠,٥٦٣	٨٣٪
الاعتماد على النفس في حل المشكلات.	٨٣٨	٣,٤٩	٠,٦٠٦	٨٧٪
العمل بروح الفريق.	٨٤٠	٣,٤٦	٠,٦٩٣	٨٧٪
فهم المبادئ والقواعد العلمية في مجال التخصص.	٨٣٩	٣,٤٣	٠,٦٢٢	٨٦٪
مواجهة المواقف المختلفة دون تردد.	٨٣٧	٣,٣١	٠,٦٣٩	٨٣٪
اتخاذ القرار المناسب.	٨٣٢	٣,٤٣	٠,٦٢٧	٨٦٪
التكيف مع المواقف الطارئة.	٨٣٧	٣,٢٩	٠,٦٦١	٨٢٪
التفاعل الإيجابي مع البيئة والمجتمع.	٨٣٧	٣,٤١	٠,٦٥٩	٨٥٪
قيادة المواقف المختلفة في الاتجاه الصحيح.	٨٣٣	٣,٣٠	٠,٥٩٤	٨٣٪
التفكير الناقد.	٨٣٨	٣,٣٠	٠,٦٥٦	٨٣٪

تابع الجدول رقم (٥)

البند *	العدد	المتوسط الحسابي**	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
تنظيم الوقت بفاعلية.	٨٣٥	٣,٢٣	٠,٧٥٢	٨١٪
احترام وجهات النظر المختلفة.	٨٣٧	٣,٦٢	٠,٥٩٦	٩١٪
فهم البيئة المحيطة بي .	٨٣٥	٣,٤٨	٠,٦٢٢	٨٧٪
تنمية الجانب الإبداعي.	٨٣٨	٣,٢١	٠,٧٠١	٨٠٪
إجراء البحث العلمي.	٨٣٩	٣,١٨	٠,٧٧٠	٨٠٪
إدارة جلسات النقاش والحوار.	٨٣٧	٣,٢٢	٠,٧٧١	٨١٪

*المقياس المستخدم هو: ٤= موافق بشدة، ٣=موافق، ٢= غير موافق، ١=غير موافق بشدة
** تم إجراء اختبار استدلالي لمتوسط واحد وكانت جميع المتوسطات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥

ونلاحظ من الجدول السابق أن تقديرات أفراد العينة كانت أعلى في الفقرات "احترام وجهات النظر المختلفة "حيث حصلت على (٩١٪)، في حين حصلت الفقرة" التحدث والكتابة بطلاقة" على (٨٨٪)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى طبيعة الجو الديمقراطي، الذي يتاح للطلبة من خلال الحوار، والنقاش داخل المحاضرات، وتمثيل جميع فئات الطلبة في الانتخابات السنوية لمجلس الطلبة، والأندية الطلابية، وكذلك إتاحة الفرصة للطلبة من جميع الاتجاهات الفكرية؛ لإبداء وجهات نظرهم من خلال المنبر الطلابي الحر، إضافة إلى الأنشطة الجامعية المختلفة، المتعلقة بالندوات، والمحاضرات العامة، والمؤتمرات للأقسام الأكاديمية، ولمجلس الطلبة ولعمادة شئون الطلبة. وهذه النتائج مرتبطة بنتائج دراسة زاو، وكو(Zhao & Kuh , 2004) و دراسة ليزو وآخرين (Lizzio et al, 2002) اللتين بينتا أن إدراك الطلبة لبيئتهم الأكاديمية يؤثر في مخرجات التعلم، كالتحصيل الأكاديمي.

وقد كانت تقديرات أفراد العينة أقل في الفقرات: "إجراء البحث العلمي"، "وتنمية الجانب الإبداعي" حيث حصلت كل منهما على (٨٠٪)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى: غياب مساق مناهج البحث العلمي لدى بعض البرامج في الجامعة، أو قلة الساعات المحددة له، وتقليدية طرق التدريس لدي بعض الأساتذة؛ مما يعوق توفير البيئة الصفية المكتشفة للإبداع والداعمة له، وكذلك الظروف الصعبة المحيطة، والتي غلب عليها عدم الاستقرار في فلسطين، مع ارتباط تنظيم الوقت للفرد بطبيعة الثقافة المجتمعية السائدة، وتأثرها به .

عرض نتائج السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على ما يأتي: هل تختلف التقديرات التقويمية لأفراد العينة للبرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية من حيث مساقات التخصص، علاقة المدرسين بالطلبة، وأداء الكلية، والتدريب الميداني باختلاف متغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي؟ ولدراسة الفروق في متوسطات التقديرات التقويمية من حيث مساقات التخصص تبعا لمتغيرات الدراسة تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، والجدول الآتي يوضح النتائج.

الجدول رقم (٦)
نتائج تحليل التباين الثلاثي للدرجة الكلية لمجال مساقات التخصص حسب النوع والتخصص الأكاديمي والمعدل التراكمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	متوسط ف	مستوى الدلالة
الجنس	١٧,٩٠٩	١	١٧,٩٠٩	٠,٥٨٨	٠,٤٤٤
التخصص الأكاديمي	٩١٦,٥٢٣	٢	٤٥٨,٢٦٢	١٥,٠٣٧	٠,٠٠٠
المعدل التراكمي	٤٨,١٠٢	١	٤٨,١٠٢	١,٥٧٨	٠,٢٠٩
الجنس × التخصص الأكاديمي	٢٢,٣٠٠	٢	١١,١٥٠	٠,٣٦٦	٠,٦٩٤
الجنس × المعدل التراكمي	١٦,٣٤٦	١	١٦,٣٤٦	٠,٥٣٦	٠,٤٦٤
التخصص الأكاديمي × المعدل التراكمي	٦٦,٨٨١	٢	٣٣,٤٤١	١,٠٩٧	٠,٣٣٤
الجنس × التخصص الأكاديمي × المعدل التراكمي	١٥٨,٨١٦	٢	٧٩,٤٠٨	٢,٦٠٦	٠,٠٧٥
الخطأ	٢٠١٤٤,٥٥٣	٦٦١	٣٠,٤٧٦		
المجموع الكلي	٢١٢١٥,٥١٧	٦٧٢			

أشارت النتائج السابقة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ للدرجة الكلية، المتعلقة بالتقديرات التقويمية لمساقات التخصص، تعزى لمتغيرات الجنس، والمعدل التراكمي، ولا للتفاعلات الثنائية بين متغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والجنس والمعدل التراكمي، وكذلك للتفاعل الثلاثي بين الجنس، والتخصص الأكاديمي والمعدل التراكمي. مما يعنى قبول الفرضيات الصفرية ذات العلاقة. ويمكن أن يعزى ذلك إلى اشتراك كل من الطلاب، والطالبات في نفس الظروف المجتمعية، وقيام الأساتذة أنفسهم بتدريس نفس شعب الطلاب والطالبات نفسها. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في الدرجة الكلية، المتعلقة بالتقديرات التقويمية لمساقات التخصص، تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي حيث كانت قيمة ف (٢، ٦٦١)= ١٥,٠٣٧، ومستوى الدلالة = ٠,٠٠٠ مما يعنى رفض الفرض الصفري. وقد بينت نتائج تحليل الاختبار البعدى شافيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التقديرات التقويمية لمساقات التخصص بين الكليات الشرعية (المتوسط الحسابي =٣٦,٧٨) والكليات الإنسانية (المتوسط الحسابي =٣٣,٨٢)، وبين الكليات التطبيقية (المتوسط الحسابي =٣٦,٠٥) والكليات الإنسانية (المتوسط الحسابي =٣٣,٨٢). وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة بيك وكيلان (Pike & Killan, 2001) التي بينت اختلاف إدراك الطلبة للبيئة الجامعية، ومخرجات التعليم باختلاف التخصص الأكاديمي لصالح الكليات التطبيقية، ويمكن أن تعزى تقديرات الطلبة العالية للكليات التطبيقية إلى طبيعة التخصص، الذي يغلب عليه الجانب التطبيقي، إضافة إلى كون جميع أعضاء الهيئة التدريسية في هذه الكليات من حملة الدكتوراه، وقلة عدد الطلبة في شعب التخصص، مقارنة بغيرها من الكليات. وقد يعزى ارتفاع تقدير الطلبة في الكليات الشرعية إلى كون جميع أعضاء الهيئة التدريسية في هذه الكليات من حملة الدكتوراه أيضا، وقلة عدد الطلبة في شعب التخصص، مقارنة بغيرها من

الكليات، إضافة إلى تقدير الطلبة لشرف العلم الشرعي (القرآن، والسنة، والفقه، والعقيدة ..إلخ) وسمو قيمته لدى طلبة الكليات الشرعية.

ولدراسة الفروق في متوسطات التقديرات التقويمية للبرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية من حيث علاقة المدرسين بالطلبة تبعا لمتغيرات الدراسة، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، والجدول رقم (٧) يوضح النتائج:

الجدول رقم (٧)
نتائج تحليل التباين الثلاثي للدرجة الكلية لمجال علاقة المدرسين بالطلبة حسب النوع والتخصص الأكاديمي والمعدل التراكمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	متوسط ف	مستوى الدلالة
الجنس	٣,٢٧٩	١	٣,٢٧٩	٠,٢٣٩	٠,٦٢٥
التخصص الأكاديمي	٧٥١,٧١٤	٢	٣٧٥,٨٥٧	٢٧,٣٧٨	٠,٠٠٠
المعدل التراكمي	٢٣,٢٧٧	١	٢٣,٢٧٧	١,٦٩٦	٠,١٩٣
الجنس × التخصص الأكاديمي	٣,٦٤٩	٢	١,٨٢٥	٠,١٣٣	٠,٨٧٦
الجنس × المعدل التراكمي	١٦,٨٥٠	١	١٦,٨٥٠	١,٢٢٧	٠,٢٦٨
التخصص الأكاديمي × المعدل التراكمي	١٣,٥٣٥	٢	٦,٧٦٨	٠,٤٩٣	٠,٦١١
الجنس × التخصص الأكاديمي × المعدل التراكمي	٦٠,٨٧٧	٢	٣٠,٤٣٩	٢,٢١٧	٠,١١٠
الخطأ	٩٤٣١,٤٥٧	٦٨٧	١٣,٧٢٨		
المجموع الكلي	١٠٣٧٦,١٠٣	٦٩٨			

أشارت النتائج السابقة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ للدرجة الكلية، المتعلقة بالتقديرات التقويمية لمجال علاقة المدرسين بالطلبة، تعزى لمتغيرات الجنس، والمعدل التراكمي، ولا للتفاعلات الثنائية بين متغيرات الجنس، والتخصص، والجنس والمعدل التراكمي، وكذلك للتفاعل الثلاثي بين الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي. مما يعنى قبول الفرضيات الصفرية ذات العلاقة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في الدرجة الكلية المتعلقة بالتقديرات التقويمية لمجال علاقة المدرسين بالطلبة، تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، حيث كانت قيمة ف (٢، ٦٨٧)= ٢٧,٣٧٨، ومستوى الدلالة = ٠,٠٠٠ مما يعنى رفض الفرض الصفري. وقد بينت نتائج تحليل الاختبار البعدي شافيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التقديرات التقويمية لمساقات التخصص بين الكليات الشرعية (المتوسط الحسابي =٢١,٤٩) والكليات الإنسانية (المتوسط الحسابي =١٨,٥٨)، وبين الكليات التطبيقية (المتوسط الحسابي =٢٠,٦١) والكليات الإنسانية (المتوسط الحسابي =١٨,٥٨). ويمكن أن تعزى النتائج إلى قلة عدد الطلاب في شعب التخصص في الكليات الشرعية والتطبيقية، مقارنة بالكليات الإنسانية، مما يتيح التواصل والتفاعل الجيد بين أعضاء الهيئة التدريسية

والطلاب.

لدراسة الفروق في متوسطات التقديرات التقويمية للبرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية من حيث أداء الكلية تبعا لمتغيرات الدراسة تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، والجدول رقم (٨) يوضح النتائج.

الجدول رقم (٨)
نتائج تحليل التباين الثلاثي للدرجة الكلية لمجال أداء الكلية حسب النوع والتخصص الأكاديمي والمعدل التراكمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	متوسط ف	مستوي الدلالة
الجنس	٤,٦٨٦	١	٤,٦٨٦	١,٤٦٠	٠,٢٢٧
التخصص الأكاديمي	١٠٦,٤٣٠	٢	٥٣,٢١٥	١٦,٥٧٨	٠,٠٠٠
المعدل التراكمي	١,٧٨٢	١	١,٧٨٢	٠,٥٥٥	٠,٤٥٧
الجنس × التخصص الأكاديمي	١٣,٣٦٤	٢	٦,٦٨٢	٢,٠٨٢	٠,١٢٥
الجنس × المعدل التراكمي	٨,٥٨٤	١	٨,٥٨٤	٢,٦٧٤	٠,١٠٢
التخصص الأكاديمي × المعدل التراكمي	١٤,٤١٦	٢	٧,٢٠٨	٢,٢٤٥	٠,١٠٧
الجنس × التخصص الأكاديمي × المعدل التراكمي	٢٨,٣٥٣	٢	١٤,١٧٧	٤,٤١٦	٠,٠١٢
الخطأ	٢٢٤٣,٨٣٠	٦٩٩	٣,٢١٠		
المجموع الكلي	٢٤٨٤,٨٣٥	٧١٠			

أشارت النتائج السابقة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ للدرجة الكلية المتعلقة بالتقديرات التقويمية لمجال أداء الكلية، تعزى لمتغيرات الجنس، والمعدل التراكمي، ولا للتفاعلات الثنائية بين متغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي، والجنس والمعدل التراكمي؛ مما يعنى قبول الفرضيات الصفرية ذات العلاقة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في الدرجة الكلية المتعلقة بالتقديرات التقويمية لمجال أداء الكلية، تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، حيث كانت قيمة ف (٢، ٦٩٩)= ١٦,٥٧٨، ومستوى الدلالة = ٠,٠٠٠ مما يعنى رفض الفرض الصفري. وكذلك بينت النتائج وجود تفاعل دال إحصائيا عند مستوى الدلالة = ٠,٠٠٠ بين متغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي. وقد بينت نتائج تحليل الاختبار البعدي شافيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التقديرات التقويمية لمساقات التخصص بين الكليات الشرعية (المتوسط الحسابي =٩,٩٤) والكليات الإنسانية (المتوسط الحسابي =٨,٥٨)، وبين الكليات التطبيقية (المتوسط الحسابي =٩,٢٨) الكليات التطبيقية (المتوسط الحسابي =٩,٢٨). ويمكن تفسير النتائج الخاصة بتقديرات الطلبة العالية إلى أداء الكليات التطبيقية والشرعية بطبيعة البرامج فيها، وخصوصيتها إضافة إلى ما يتعلق بالمنح الدراسية والإعفاءات المالية في الكليات الشرعية، حيث يعفى جميع حفظة القرآن الكريم من جميع الرسوم الدراسية، في حين تعطى منحة كاملة للطلبة الحاصلين على معدل ٨٠٪ فما

فوق في الثانوية العامة.

لدراسة الفروق في متوسطات التقديرات التقويمية للبرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية لمجال التدريب الميداني تبعا لمتغيرات الدراسة؛ تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ للدرجة الكلية المتعلقة بالتقديرات التقويمية للتدريب الميداني، تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي، ولا للتفاعلات الثنائية بين متغيرات الجنس، والتخصص، والجنس والمعدل التراكمي، و لا للتفاعلات الثلاثية بين الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي؛ مما يعنى قبول الفرضيات الصفرية ذات العلاقة.

عرض نتائج السؤال الثالث

نص السؤال الثالث على ما يأتي: هل تختلف التقديرات التقويمية لأفراد العينة للبرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية لقدراتهم باختلاف متغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي؟

لدراسة الفروق في متوسطات تقديرات أفراد العينة التقويمية لقدراتهم تبعا لمتغيرات الدراسة، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، والجدول رقم (٩) يوضح النتائج.

الجدول رقم (٩)
نتائج تحليل التباين الثلاثي للدرجة الكلية لتقديرات أفراد العينة التقويمية لقدراتهم حسب النوع والتخصص الأكاديمي والمعدل التراكمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	متوسط ف	مستوى الدلالة
الجنس	٤٠,٩٨٦	١	٤٠,٩٨٦	٣,٣٦٠	٠,٠٦٧
التخصص الأكاديمي	٣٨٢,١٥١	٢	١٩١,٠٧٥	١٥,٦٧٤	٠,٠٠٠
المعدل التراكمي	٠,٠١٢٤	١	٠,٠١٢٤	٠,٠٠١	٠,٩٧٥
الجنس × التخصص الأكاديمي	١٦,٥٣٥	٢	٨,٢٦٧	٠,٦٧٨	٠,٥٠٨
الجنس × المعدل التراكمي	١٨,٨٧٣	١	١٨,٨٧٣	١,٥٤٨	٠,٢١٤
التخصص الأكاديمي × المعدل التراكمي	١٣,٧٦٤	٢	٦,٨٨٢	٠,٥٦٥	٠,٥٦٩
الجنس × التخصص الأكاديمي × المعدل التراكمي	١٨,٢٢١	٢	٩,١١٠	٠,٧٤٧	٤,٧٤
الخطأ	٦٩٦٠,٧٠٩	٥٧١	١٢,١٩٠		
المجموع الكلي	٧٦٨٢,١٠٦	٥٨٢			

أشارت النتائج السابقة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ للدرجة الكلية المتعلقة بالتقديرات التقويمية لأفراد العينة لقدراتهم ومهاراتهم، تعزى لمتغيرات الجنس، والمعدل التراكمي، ولا للتفاعلات الثنائية بين متغيرات الجنس، والتخصص، والجنس والمعدل التراكمي، وكذلك للتفاعل الثلاثي بين الجنس والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي. مما يعنى قبول الفرضيات الصفرية ذات العلاقة. كما أشارت النتائج

إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في الدرجة الكلية المتعلقة بالتقديرات التقويمية لأفراد العينة لقدراتهم ومهاراتهم، تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، حيث كانت قيمة ف (٢، ٥٧١)= ١٥,٦٧٤، ومستوى الدلالة = ٠,٠٠٠؛ مما يعنى رفض الفرض الصفري. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة بايك وكليان (Pike & Killian, 2001) التي بينت أن إدراك الطلبة للبيئة الجامعية، ومخرجات التعلم يختلف بدلالة إحصائية، باختلاف متغير التخصص الأكاديمي لصالح طلبة الكليات التطبيقية.

وقد بينت نتائج تحليل الاختبار البعدى شافيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات بين الكليات الشرعية (المتوسط الحسابي =١٤,٩٧) والكليات الإنسانية (المتوسط الحسابي =١٢,٩٦)، وبين الكليات التطبيقية (المتوسط الحسابي =١٥,٠٠) والكليات الإنسانية (المتوسط الحسابي =١٢,٩٦). ونلاحظ هنا ارتفاع تقديرات الخريجين في الكليات التطبيقية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة القحطاني (١٩٩٨) التي بينت أن التعليم الجامعي التطبيقي أكثر مخرجات التعليم توافقا مع سوق العمل في السعودية، في حين أن خريجي التخصصات النظرية هم أكثر حاجة إلى التدريب عند بداية توظيفهم. ويمكن تفسير تقديرات أفراد العينة المرتفعة من التخصصات التطبيقية، كما يلي: ١- ارتفاع مفتاح التنسيق للكليات التطبيقية، فمثلا الهندسة ٩٠٪ فما فوق، وتكنولوجيا المعلومات ٨٤ فما فوق، و العلوم ٧٥ فما فوق، مما يعنى دخول الطلبة ذوي التحصيل المرتفع في الثانوية العامة في التخصصات التطبيقية وهذا ينعكس على قدراتهم ومهاراتهم، ٢- غلبة الجوانب العملية والتطبيقية، في هذه التخصصات مما يتطلب من الطلبة الاشتراك الحقيقي في العملية التعليمية، ٣- الاحتكاك المباشر بالتكنولوجيا والمختبرات العلمية والحاسوب وبشكل أكبر مقارنة بالكليات الإنسانية والشرعية، ٤- أهمية امتلاك خريجي الكليات التطبيقية للمهارات، والقدرات المختلفة لحاجة سوق العمل إليها.

عرض نتائج السؤال الرابع

نص السؤال الرابع على ما يلى: مااقترحات أفراد العينة لتطوير البرامج الأكاديمية؟ وقد تم سؤال أفراد العينة سؤالا مفتوحا عن اقتراحاتهم لتطوير البرامج الأكاديمية، وكانت إجاباتهم النوعية كثيرة ومتنوعة، تم تلخيص أهمها حسب التكرار في الجدول رقم(١٠):

الجدول رقم (١٠)
اقتراحات أفراد العينة لتطوير البرامج الأكاديمية

	البيان	التكرار	٪
١	التركيز على الجانب التطبيقي والعملي عند تدريس المساقات المختلفة.	٣٣٢	٤٧٪
٢	تطوير الخطة الدراسية ومحتوى مساقات التخصص.	٢٠٨	٢٩٪
٣	تطوير وتحديث الأجهزة والمختبرات العلمية.	٨٣	١٢٪

تابع الجدول رقم (١٠)

	البيان	التكرار	٪
٤	استخدام التكنواوجيا في التعليم.	٥٥	٪٨
٥	تطوير مهارات أعضاء الهيئة التدريسية في التدريس الجامعي.	٣٠	٪٤
	المجموع	٧٠٨	٪١٠٠

يلاحظ من العرض السابق لاقتراحات أفراد العينة لتطوير البرامج الأكاديمية، أهمية التركيز على الجوانب التطبيقية، والعملية فى البرامج الأكاديمية المختلفة بالجامعة، مع ضرورة تطوير الخطط الأكاديمية، ومساقات التخصص بشكل مستمر؛ لتتلاءم واحتياجات الطلبة واهتماماتهم. وتتفق هذه المقترحات مع نتائج دراسات أبي هلال واخرين (١٩٩٨) والتى أشارت إلى ضعف ارتباط البرامج بسوق العمل المحلي بشكل عام، ودارسة عورتاني واخرين (١٩٩٨) والتى أشارت إلى افتقار خريجى الجامعات إلى العديد من المهارات والقدرات التى تعدّ من أهم العوائق أمام اندماجهم فى سوق العمل المحلي، ودراسة الجعغري ولافي (٢٠٠٤) والتى أشارت إلى أن معظم الخريجين يفتقرون إلى معظم المهارات اللازمة لتسهيل اندماجهم فى سوق العمل، سواء أكان في المهن التعليمية والتخصصات المهنية أم غيرها، ودراسة رينزبيرى وآخرين. (Rainsbury et al 2002)، وقد بينت أن من أهم كفايات سوق العمل: الحاسوب وخدمة الزبون والعمل الجماعي، والثقة بالنفس، والرغبة في التعلم.

الاستنتاج والتوصيات

ترى الباحثة أن عملية تقويم البرامج الأكاديمية من وجهه نظر الخريجين مهمة وضرورية؛ لتطوير جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي المختلفة؛ فوجهة نظرهم مرتبطة بعمق الخبرات، والتجارب، والمواقف التي تعرضوا لها في أثناء الدراسة الجامعية. فقد بينت نتائج الدراسة، التي اعتمدت على استطلاع آراء الخريجين من الجامعة الإسلامية أن التقديرات التقويمية لأفراد العينة من الخريجين بخصوص: مساقات التخصص، علاقة المدرسين بالطلبة، و أداء الكلية، والتدريب الميداني كانت متفاوتة، ولكنها بشكل عام جيدة، وكانت فوق المتوسط عند تقييم الطلبة لمهاراتهم وقدراتهم. ممّا يعنى أن جهود التطوير في الجامعة لابد وأن تستمر؛ للارتقاء بالأداء الأكاديمي. وقد أظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي في مجالات: مساقات التخصص، وعلاقة المدرسين بالطلبة، وأداء الكلية. كما بينت النتائج وجود تفاعل دال إحصائيا في مجال أداء الكلية بين متغيرات الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمعدل التراكمي. وبالنسبة للتقديرات التقويمية لأفراد العينة لقدراتهم وإمكاناتهم، بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا، تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح الكليات التطبيقية، والشرعية، مقارنة بالكليات الإنسانية.

وبخصوص اقتراحات أفراد العينة لتطوير جودة البرامج الأكاديمية، نلاحظ أنها تمحورت بشكل أساسي، حول التركيز على الجوانب التطبيقية، والعملية فى البرامج الاكاديمية بالجامعة و ضرورة تطوير الخطط الاكاديمية، ومساقات التخصص بشكل مستمر؛ لتتلاءم واحتياجات الطلبة واهتماماتهم.

وبناءً على نتائج الدراسة أعلاه تمّت صياغة التوصيات الآتية التي قد تسهم في تحسين جودة البرامج الأكاديمية:

١. التركيز على الكليات الإنسانية عند تطوير مساقات التخصص في البرامج الأكاديمية وعمليات التواصل الأكاديمي، وأداء الكلية. ويمكن تحقيق ذلك من خلال تطوير الخطط الأكاديمية، وتحديثها بشكل مستمر، و دعم الكليات الإنسانية بأعضاء هيئة تدريسية جدد، من خريجي جامعات عربية وعالمية مرموقة، وكذلك توفير الموارد اللازمة من أجهزة، ومختبرات، وأدوات، ومواد؛ لتنويع فرص تعلم الطلبة، والعمل على تطوير طرق تدريس المساقات.

٢. الاهتمام بتطوير التدريب الميداني في البرامج الأكاديمية في الكليات التطبيقية، من خلال زيادة المساقات العملية، والجوانب التطبيقية في المساقات المختلفة، مع الاهتمام بإنشاء برامج التدريب العملي في الأقسام التي لا يوجد فيها تدريب عملي، وخصوصاً في الكليات الإنسانية والشرعية، إضافة إلى زيادة التدريب العملي في مساقاتها مع العمل على ربط ذلك بواقع المهن المختلفة، حتى تحقق المساقات الدراسية الأهداف المرجوة ويكتسب الطلاب المهارات المطلوبة.

٣. العمل على تطوير مهارات الخريجين، وقدراتهم بشكل مستمر، وذلك من خلال تنمية المهارات الحياتية عندهم، والتي يقدرونها، كتنمية الجوانب الإبداعية، و إجراء البحوث العلمية، و تنظيم الوقت بفعالية، وإدارة جلسات الحوار والنقاش. ويمكن أن يتم هذا من خلال عمل الترتيبات، والإجراءات التدريبية خلال مدّة الدراسة الجامعية، لإكساب الطلبة هذه المهارات، وممارستها، مع متابعة ما يحتاجونه من مهارات عملية، تناسب المهن التي سوف يعملون فيها.

٤. الاهتمام بمتغير التخصص الأكاديمي عند استطلاع آراء الخريجين، حول جودة البرامج الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي، وهذا قد يتطلب إعداد، واستخدام بطاقة خريج خاصة لكل تخصص أكاديمي، لمراعاة الخصوصية.

٥. إجراء دراسات بحثية في موضوع الدراسة، تضم دراسات تجرى بعد (٥) و (١٠) سنوات لمتابعة، وتوثيق التغيرات التي قد تحدث في جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة، من وجهه نظر الخريجين.

المراجع

أبو دقة، سناء واللولو، فتحية (٢٠٠٧). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية. **مجلة الجامعة الإسلامية، ١٥**(١)، ٤٦٥–٥٠٤.

أبو علام، رجاء(١٩٩٨). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

أبو هلال، ماهر (١٩٩٨). **مدى توافق التعليم العالي مع سوق العمل المحلي: دراسة تحليلية**. نابلس: مركز البحوث والدراسات الفلسطينية، الدائرة الاقتصادية، سلسلة تقارير الأبحاث، رقم (٩)، فلسطين.

بوقحوص، خالد أحمد (٢٠٠٣). بعض الاتجاهات العالمية للتعليم العالي في ظل العولمة. **التربية**، البحرين، (٨)، ٣١–٤١.

الجامعة الإسلامية (٢٠٠٢). **دليل الجامعة الإسلامية**. غزة، فلسطين.

الجعفري، محمود و دارين، لافي (٢٠٠٤). **مدى التلاؤم بين خريجي التعليم العالي الفلسطيني ومتطلبات سوق العمل الفلسطينية**. القدس: معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطينية (ماس).

داخل، جريو (١٩٩٤). الدراسات العليا وآفاقها المستقبلية في الجامعات العراقية. **مجلة اتحاد الجامعات العربية – الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، (٢٩)**، ١٤٠–١٦٦.

د.ك (٢٠٠٥). **ضمان الجودة في التعليم العالي: مفهومها– مبادئها– تجارب عالمية**، (ترجمة السيد عبد العزيز البهواشي، وسعيد الربيعي). القاهرة: عالم الكتب.

صبري، خوله وأبودقة، سناء (٢٠٠٤). دراسة تقييمية لواقع التربية العملية في كليات التربية والجامعات الفلسطينية. **مجلة الجامعة الإسلامية، ١٢**(١)، ٢١٩–٢٣٩.

عبد الرازق، عمر (٢٠٠٣). **المراقب الاقتصادي**. عدد ١٠، محرر، رام الله، فلسطين: معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني.

عثمان، عبد المنعم (٢٠٠٤). **التقويم في التعليم العالي**. سلسلة إصدارات الهيئة [٢]. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جمهورية السودان: الهيئة العليا للتقويم والاعتماد.

علام، صلاح الدين (٢٠٠٣). **التقويم التربوي المؤسسي: أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عشيبة، فتحي درويش (٢٠٠٠). الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري: دراسة تحليلية. **مجلة اتحاد الجامعات العربية – عمان، العدد المتخصص، (٣)**، ٥٢٠ – ٥٦٦.

عرمان، نزيه، والناطور، رفيق (٢٠٠٢). **مدي التوافق بين مخرجات نظام التعليم واحتياجات سوق العمل**. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، سلسلة الدراسات التحليلية المعمقة (١)، رام الله، فلسطين.

عورتاني، هشام (١٩٩٨). **مدى توافق التعليم العالي مع سوق العمل المحلى: دراسة تحليلية**. رام الله، فلسطين: مركز البحوث والدراسات الاقتصادية.

القحطاني، سالم بن سعيد (١٩٩٨). مدى ملاءمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل: دراسة استطلاعية على جامعة الملك سعود وقطاع الأعمال بمدينة الرياض. **الإدارة العامة، (٣٨)**، ٤٩٩-٥٥١.

ليماتري، ماريا خوسيه ولويس، ريتشارد وتورو، خوسيه (٢٠٠٧). **مبادئ توجيهية حول التقييم الذاتي والتخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي الفلسطينية**. رام الله، فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين.

مركز التجارة الفلسطيني بال تريد(٢٠٠٢). **مدى ملاءمة خريجي الجامعات الفلسطينية في فروع العلوم لحاجات القطاع الخاص الفلسطيني**. رام الله، فلسطين: مركز التجارة الفلسطيني بال تريد.

النجار، فريد (١٩٩٩). **إدارة الجامعات بالجودة الشاملة**. القاهرة: يترك للنشر والتوزيع.

نخلة، خليل (٢٠٠٥). **خطة عمل استراتيجية لتطوير التعليم العالي في فلسطين**. رام الله، فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٣). **واقع التعليم العالي في فلسطين: أرقام وإحصاءات**. رام الله، فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي.

وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٦). **الطلبة في التعليم العالي. سلسلة التقارير والدراسات**. تقرير رقم ١، الإدارة العامة للتطوير والبحث العلمي، فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧). **وثيقة تشخيص الواقع التربوي**. رام الله، فلسطين: وزارة التربية والتعليم.

Hashweh, M. & Hashweh, M. (2003). **An assessment of higher education needs in west bank and gaza.** Ramallah, Palestine: The Academy of Educational Development.

ISU (2001). **ISU undergraduate education survey.** College of Education, Iowa State University.

Lizzio, A., Wilson, K.& Simons, R. (2002). University students perceptions of the learning environment and the academic outcomes: implications for theory and practice. **Studies in Higher Education, 27**(1), 27-52.

Northern Research Institute (2003). **Yukon college student exit survey 2000/ 2001. A survey of the experiences of students who attended yukon college in 2000-2001.** Accessed September, 2006. www.exitsurvey0001final.pdf

Pike, G. & Killian, T. (2001). Reported gains in students learning: do academic disciplines make a difference. **Research in Higher Education, 42**(4), 429-454.

QU (2004). **Undergraduate learning experiences at queen's university: Results from the exit poll 2004.** Retrieved September, 2006 www.exitpoll_ 2004.pdf

Rainsbury, E., Hodges, D., Burchell, N., & Lay, M. (2002). Rankng Workplace Copetencies: Student and Gradaute Perceptions. **Asia Pacific Journal Of Cooperative Education, 3**(2), 8-18.

SFSU (2001). **SFSU undergraduate exit survey 2000-2001.** Accessed 5-3-2004. http://www.sfsu.edu/~acadplan/ugexits01inst.htm

Schnieder, S. & Niederjohn, R. (1995). **Assessing student learning outcomes using graduating senior exit surveys & alumni surveys.** retrieved 5-3-2004 from http://www.fie.enging.pitt.edu/files95/2c1/2c11.htm

Thorndike, R. (1997). **Measurement and evaluation in psychology and education (6th ed).** NewJersey: Merril, Prenlice-Hall.

UW (1998). **Senior survey.** Office of Educational Assessment. University of Washington.

UIUC (1999). **Campus senior exit survey.** Retrieved 5-3-2004 from http://www.ece.uiuc.edu/abet/senexit.html

Umbach, P. & Porter, S. (2002). How do academic departments impact student satisfaction? Understanding the contextual effects of departments. **Humanities, Social Sciences and Law, 43** (1), 209-234.

World Bank Group (2006). **West Bank & Gaza: Education sector analysis. Impressive achievements under harsh conditions and the way to consolidate a quality education system.** World Bank, Middle East & North Africa.

Worthen, B. , Sanders, J., & Fitzpatrick, J. (1997). **Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines.** New York: Longman.

Zhao, C. & Kuh G. (2004). adding value: learning communities and student engagement. **Research in Higher Education, 45**(2), 115-138.