تقويم برامج الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى من وجهة نظر الخريجين

د. محمد عبد الرؤوف عطية السيد
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة أم القرى في مكة المكرمة، وجامعة الأزهر في القاهرة

تقويم برامج الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى من وجهة نظر الخريجين

د. محمد عبد الرؤوف عطية السيد
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة أم القرى في مكة المكرمة، وجامعة الأزهر في القاهرة

ملخص البحث:

الدراسة: يمثل التقويم الوسيلة التي يُحكم في ضوئها على واقع أي منظومة ومدى نجاح برامجها في تحقيق الأهداف التي تسعى إليها، ومن ثم اتخاذ القرارات اللازمة لتطوير كفاءتها وزيادة فاعليتها. وفي ضوء هذا، استهدفت الدراسة تقويم برامج الدراسات العليا التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة بكلية التربية في جامعة أم القرى من وجهة نظر الخريجين. ولتحقيق هذا الهدف، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وذلك من خلال استبانة موجهة لجميع خريجي وخريجات القسم من آخر ثلاث دفعات أنهت مرحلتي الماجستير والدكتوراه، بالإضافة إلى مقابلة شخصية مع بعض منهم. وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج، كان أهمها: (أ) المقررات التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة في مرحلة الدراسات العليا مهمة وترتبط بالتخصص بدرجة كبيرة (٤,٠٢)، كما أنها أفادت أفراد العينة في الرسالة العلمية بدرجة كبيرة (٣,٦١)، (ب) منظومة الدراسات العليا تحقق نواتج التعلم التي يسعى لها القسم بدرجة متوسطة (٣,٣٤)، (ج) أعضاء هيئة التدريس يقومون بالأدوار المنوطة بهم بدرجة متوسطة (٣,٣٣)، (د) البرامج التي يقدمها القسم تحقق أهداف الدراسات العليا بدرجة متوسطة (٣,١٤)، (ه) منظومة الدراسات العليا بالقسم تحقق التسهيلات الإدارية والمادية بدرجة متوسطة (٢,٨٤).

المقدمة:

أمر الله سبحانه وتعالى نبيه محمداً صلى الله عليه وسلم بالتزود من العلم كما قال تعالى: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾(طه: ١١٤)، فلم يزل صلى الله عليه وسلم في زيادة من العلم حتى كان الوحي أكثر ما كان يوم تُوُفِّيَ رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقد جاء من حديث أنس رضي الله عنه: "أَنَّ اللَّهَ تَعَالَى تَابَعَ عَلَى رَسُولِهِ – صلى الله عليه وسلم – قَبْلَ وَفَاتِهِ، حَتَّى تَوَفَّاهُ أَكْثَرَ مَا كَانَ الْوَحْيُ، ثُمَّ تُوُفِّيَ رَسُولُ اللَّهِ – صلى الله عليه وسلم – بَعْدُ" (البخاري، ١٤٠٠هـ، ج١٦، حديث رقم ٤٩٨٢، ص٤٦١).

ومن المسلَّم به أن التعلم في الإسلام فريضة على كل مسلم ومسلمة، وأن الاستمرار في طلب العلم لا يتوقف عند عُمر محدد ولا يقتصر على طائفة معينة. وقد أدرك العصر الحديث أهمية التعليم وضرورة الاستزادة من التعلم باعتبارهما الركيزة الأساسية في تأهيل الفرد وتزويده بالمعارف والاتجاهات والمهارات التي تمكنه من القيام بدوره في الحياة.

ويأتي التعليم العالي في قمة المراحل التعليمية حيث يُعد الاهتمام به أحد المظاهر المهمة للنهضة الحضارية والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، والوسيلة الرئيسة لتقدم المجتمع وتطوره، وذلك باعتباره المضطلع بخدمة الفرد والمجتمع، والبحث العلمي، والمحافظة على المعرفة ونقلها وإنتاجها ونشرها وتوظيفها، مع تقديم التعليم المستمر (صالح وصبيح، ٢٠٠٨م، ص٤٧٤).

وتتجسد هذه الأهداف والأدوار بصورة أكبر في الدراسات العليا التي تعتبر امتداداً طبيعياً للمرحلة الجامعية الأولى، ولكن في مستوى أعلى وتخصص دقيق يسمح بدراسة أعمق ومعرفة أغزر، وبالتالي يُناط ببرامج الدراسات العليا في مختلف التخصصات والجامعات مسئولية: (أ) إعداد الكوادر العلمية والفنية المؤهلة لتتبوأ المراكز القيادية في

مختلف التخصصات، ومن ثم سد احتياجات المجتمع وتزويده بالكفاءات البشرية التي تسهم في إنتاج التراث الثقافي للمجتمع ونشره وتطويره، (ب) إجراء البحوث العلمية النظرية والتطبيقية التي يتطلبها رقي الفرد والمجتمع علمياً وتقنياً (الحولي وأبو دقة، ٢٠٠٤م، ص٣٩٢)، (ج) تنمية الشخصية القادرة على التفكير العلمي وحل مشكلات المجتمع، (د) تحسين السمعة الأكاديمية للجامعات بما يضمن تسويقا واسع النطاق لبرامجها الدراسية (زويل، ٢٠٠٥م).

وتأسيساً على أدوار الدراسات العليا في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة للمجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء، ظهر الاهتمام بتطوير برامج الدراسات العليا والتخطيط لها؛ إذ يتوقف على جودة هذه البرامج قوة الجامعة التي تنتمي إليها، وتميز خريجيها في ارتياد وتوظيف سبل وآفاق المعرفة التي لم تكن متاحة لهم أثناء دراستهم الجامعية الأولى (نصر، ٢٠٠٤م، ص١٦).

وبالإضافة لهذا، فإن الاهتمام بتطوير برامج الدراسات العليا يزداد أهمية – بصفة خاصة – في الآونة الأخيرة لاعتبارات عديدة منها:

١) تصاعد حدة التحديات والمتغيرات العالمية التى بدأت تواجه سائر المجتمعات منذ فترة غير قليلة، ومن بينها الخصخصة، وثورة الاتصالات، والثورة التكنولوجية، والتدفق الكيفي والكمى الهائل في المعرفة، وغير ذلك من خصائص المجتمع المعاصر الذي يرتكز أساسا على المعلومات وإبداعات العقل الإنسانى، وذلك لأن امتلاك المعرفة واستخدامها والاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT أضحي أهم عوامل التنافس الاقتصادي بين الدول (هلالي، ٢٠٠٥م، ص ص٧٤ – ٧٨، Bernheim & Chaui, ٢٠٠٣, pp. ١–٢٢).

٢) أن الدراسات العليا تقوم بدور فعال في تحقيق متطلبات سوق العمل من الخريجين المؤهلين كماً وكيفاً (غنايم، ٢٠٠٠م، ص٢)، ومن ثم تدفع النظام الثقافي في المجتمع لتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية التى تدفع بالمجتمع إلى الأمام وتمنحه الاستمرار الحضاري (Abduldayem, ١٩٩٣, pp. ١-٢).

٣) تؤدى الدراسات العليا إلى تنمية الإبداع والابتكار، فيتمكن الطالب من تطبيق ما تعلم من أصول علمية عامة على المشكلات، والوصول إلي أسبابها واقتراح الحلول المناسبة لها (أبو الوفا وتوفيق، ١٩٩٥م، ص٢٤٥).

٤) إقامة التعليم بمختلف مستوياته على أسس علمية حتى يصير قوة فعالة فى عملية التنمية. وتحقيق هذا يتطلب توفير المعارف والخبرات العلمية والفنية اللازمة للتطوير المستمر لمهنة التدريس من ناحية، وإتاحة ذلك للمشتغلين فى مناشط التعليم وأجهزته على مختلف المستويات سواء فى ميادين التخطيط أو التنفيذ أو المتابعة أو التقويم من ناحية أخرى (حامد وسليم، ١٩٩٣م، ص٥).

٥) إعداد الباحثين اللازمين للقيام بالبحوث والدراسات التى تتطلبها عملية التعليم والتنمية، وإعداد الأستاذ الجامعى الذى يقوم بالعمل فى كليات الجامعة (أحمد، ١٩٩٧م، ص٢٦٨).

٦) مواجهة تزايد هجرة الكفاءات العلمية تحت ضغوط الإغراءات المختلفة والمتزايدة، مما أدى إلى نقص هذه الكفاءات فى مختلف الهيئات والمؤسسات العلمية. ويزيد من حدة ذلك سياسة التوسع في البعثات والإعارات الخارجية وارتفاع نسبة الذين لا يعودون إلى كلياتهم بعد انتهاء مهامهم العلمية أو أجازاتهم الدراسية أو الانتقال إلى الوظائف الإشرافية أو الأكثر إغراءً من العمل فى المجال العلمى، الأمر الذي نتج عنه تزايد الحاجة إلى الأساتذة الجامعيين لتعويض الفاقد منهم.

٧) التمكين للعلوم من التأصيل والترسيخ نظاماً ومحتوى ووظيفة، ويتم ذلك بتعبئة طاقات البحث فيها نحو خدمة المجتمع وقضايا التطوير فيه واشتقاق مادتها وميادينها من دراسات علمية تتسم بالعمق وتناول مشكلات المجتمع وقيمه وتراثه (نصر، ٢٠٠٤م، ص ص٢٧– ٣٠).

٨) اتساع قاعدة التعليم الجامعي وتضخم عدد طلابه الذين يشكلون القاعدة الأساسية في إعداد الباحثين العلميين، وما يعنيه هذا من مزيد من الجهد في إعداد أعضاء هيئة التدريس لمقابلة هذه الأعداد المتزايدة من الملتحقين بالدراسات العليا (حسانين، ١٩٩٣م، ص١٠٢).

٩) تزايد الإقبال على الدراسات العليا – عالمياً – بغرض الترفيع الوظيفي، تحسين الراتب، تحقيق الذات، التنمية المهنية المستدامة.... (Dizon, Sagun, & Alfiler, ٢٠١١, p.٢٢٧).

وإزاء تلك الاعتبارات، تبرز ضرورة تطوير الدراسات العليا، الأمر الذي يتضمن كذلك ضرورة تقويم برامجها باستمرار؛ إذ إن التقويم يمثل الوسيلة التي يُحكم في ضوئها على واقع المنظومة ومدى نجاح برامجها في تحقيق الأهداف التي تسعى إليها، ومن ثم اتخاذ القرارات اللازمة لتحسين وتطوير كافة مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها للرفع من كفاءتها وزيادة فاعليتها (أبو دقة واللولو، ٢٠٠٧م، ص٤٦٨).

لذا، رأى الباحث أهمية تقويم برامج الدراسات العليا التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة بكلية التربية في جامعة أم القرى سواء على مستوى الدراسة المنهجية، أم الدراسة الخاصة أثناء إعداد رسالة الماجستير أو الدكتوراه، وذلك من وجهة نظر الخريجين.

مشكلة الدراسة:

ثمة نقاط عديدة تبرز مشكلة هذه الدراسة، أهمها:

- عدم وجود دراسة سابقة – حسب علم الباحث – عن تقويم برامج قسم التربية الإسلامية والمقارنة بكلية التربية في جامعة أم القرى.

- سَعْي كلية التربية بجامعة أم القرى إلى الاعتماد المحلي والعالمي، ومن ثم تسهم هذه الدراسة في تحديد نقاط القوة في برامج الدراسات العليا – بإحدى أقسامها التربوية – واستثمار ذلك بما يعود بالفائدة على الكلية بشكل خاص، وعلى الجامعة والمجتمع بشكل عام، فضلاً عن تحديد نقاط الضعف وعلاجها.

- ما لاحظه الباحث – باعتباره عضواً في لجنة قبول الطلاب – من تزايد في أعداد المتقدمين من كافة التخصصات على برامج الدراسات العليا بالقسم وخاصة في البرامج الموازية رغم ارتفاع كلفة الدراسة بها.

- لكى تستطيع الدراسات العليا القيام بمسئولياتها ووظائفها المنوطة بها من حيث إعداد الكفاءات البشرية المتخصصة فى مجال التعليم العالي والبحث العلمي وخدمة المجتمع، فلا بد أولاً من تشخيص واقعها حتى يتمكن المسئولون – على ضوء ذلك – من إحداث تطورات نوعية فى هيكلها وأهدافها وبرامجها وتقنياتها مستخدمين فى ذلك مداخل صحيحة ومكتملة تحقق فاعليتها والجدوى منها.

- تركيز الدراسة على تقويم برامج الدراسات العليا من وجهة نظر الخريجين – المستفيدين – بعد الحصول على الدرجة العلمية، وبعد انخراطهم في سوق العمل يكشف عن مدى جودة البرامج التي تلقوها من ناحية، وتحديد مدى انسجامها مع متطلبات المجتمع واحتياجات سوق العمل من ناحية أخرى.

- توصيات الأدبيات السابقة بضرورة إجراء دراسات حول تقويم برامج الدراسات العليا، سواء في الماجستير أم الدكتوراه، وذلك من أجل الارتقاء بها نحو الأفضل (العريني، ٢٠٠٩م، وعيسى وأبو المعاطي، ٢٠١١م).

وفي ضوء ما سبق، ولكي تظل برامج الدراسات العليا ذات جدوى وقيمة، فلا بد من إخضاعها للتقويم الدوري والتطوير المستمر، بما يُظهر مدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها، وتحديد مستوى كفاءة الخدمات المقدمة فيها، وتوظيف نتائج التقويم في تحسين البرامج وتطويرها وتجويد مخرجاتها. ومن ثم، كانت هذه الدراسة التي تستهدف الكشف عن:

- درجة تحقيق برامج قسم التربية الإسلامية والمقارنة لأهداف الدراسات العليا.
- درجة أهمية مقررات الدراسات العليا التي يقدمها القسم من حيث ارتباطها بالتخصص.
- درجة الاستفادة من مقررات الدراسات العليا التي يقدمها القسم في الرسالة العلمية.
- درجة قيام أعضاء هيئة التدريس في القسم بالأدوار المنوطة بهم في التدريس، التقويم، الإرشاد.
- درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم للتسهيلات الإدارية والمادية.
- درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم لنواتج التعلم التي يسعى لها.
- مقترحات تطوير برامج الدراسات العليا من وجهة نظر الخريجين.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما واقع برامج الدراسات العليا التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة بكلية التربية في جامعة أم القرى من وجهة نظر الخريجين؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات الخريجين عن استبانة تقويم واقع برامج الدراسات العليا تعزى لمتغيرات: الجنس، المرحلة الدراسية، نوع الدراسة، سنة القبول، التخصص في البكالوريوس؟

٣- ما أهم مقترحات تطوير برامج الدراسات العليا من وجهة نظر الخريجين؟

أهمية الدراسة:

تنبع **الأهمية النظرية** للدراسة من:

- الاهتمام بالدراسات العليا باعتبارها قمة الهرم التعليمي، وأساس البحوث العلمية التي تهدف إلى حل المشكلات المجتمعية، فضلاً عن أنه يقع عليها عبء تحسين العملية التعليمية وإمدادها بمقومات التطور والاستمرار.
- التقويم من وجهة نظر المستفيدين، وما يتيحه هذا من تحديد للجوانب الإيجابية والسلبية، الأمر الذي سيساعد على تعديل وتطوير برامج الدراسات العليا بما يكفل للمقبولين الجدد فيها إعداداً يتفق ومتطلبات تحقيق معايير الجودة أو الكفاية الداخلية والخارجية لها.
- ندرة البحوث المتعلقة بموضوع تقويم برامج الدراسات العليا التربوية، وخاصة من وجهة نظر الخريجين.

أما بالنسبة **للأهمية التطبيقية**، فإنه يُؤمل أن تفيد الدراسة كلا من:

- العاملين في مجال التخطيط الجامعي ورسم سياساته في السعودية، إذ تبصرهم ببعض مواطن القوة والضعف في مجال التخطيط لبرامج الدراسات العليا وتطويرها.
- العاملين في الميدان الجامعي بكل مستوياته من إداريين وأعضاء هيئة تدريس وباحثين، وخاصة في كلية التربية بجامعة أم القرى، مما يسهم في تحقيق الاستثمار الأمثل لإمكانات التعليم العالي البشرية والمادية للوصول إلى أفضل المخرجات.

مصطلحات الدراسة:

- تقويم:

يعني التقويم في اللغة معان كثيرة منها: الحكم على قيمة الشئ، الاستقامة، الاستواء، الإصلاح أو تعديل المعوج (ابن منظور، ١٩٩٠م، ص٤٩٦).

أما اصطلاحاً، فيدور التقويم في مجال التربية حول استخدام بيانات كمية أو كيفية في إصدار أحكام قيمية واتخاذ قرارات عملية (الحولي وأبو دقة، ٢٠٠٤م، ص٤٠٠ & السبع، غالب، وعبده ٢٠١٠م، ص١٠١). كما عُرّف بأنه: عملية تشخيص نقاط القوة والضعف في برامج الدراسات العليا التي تشمل بمجموعها وحدة عملية التعلم والتعليم، وذلك بهدف اتخاذ القرارات بشأنها (مظلوم وخلف، ٢٠٠٧م، ص٢٨٨).

- برامج:

عرف معجم التربية البرنامج بأنه: خطة تتضمن الإجراءات والمحتوى والمواد التعليمية، والتى تقدم فى مواقف تعليمية، خلال فترة زمنية محددة (Good, ١٩٧٣, p.٤٤٦).

كما عُرف بأنه: "مجموعة من الأنشطة المرتبطة مع بعضها البعض والتى تهدف مجتمعة إلى إنجاز واحد أو أكثر من أغراض الخطة خلال فترة معينة" (نصر، ٢٠٠٤م، ص١٣).

- الدراسات العليا:

تطلق الدراسات العليا على ما تقدمه الجامعات من فرص تعليمية إضافية من خلال برامج متخصصة وعامة موجهة للحاصلين على الدرجة الجامعية الأولى – لمنح درجة الماجستير ودرجة الدكتوراه – استجابة لاحتياجات المجتمع وسوق العمل من ناحية، وحثاً على التعلم المستمر من ناحية أخرى (Jepsen & Varhegyi, ٢٠١١, p.٦٠٥).

وفي ضوء ما سبق، يمكن تعريف تقويم برامج الدراسات العليا إجرائياً بأنه: تحديد جوانب القوة والضعف في برامج الدراسات العليا – المرتبطة بالأهداف، المقررات، أدوار أعضاء هيئة التدريس، التسهيلات الإدارية والمادية، نواتج التعلم – بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر طلاب القسم الذين مُنحوا درجاتهم العلمية في الماجستير أو الدكتوراه حتى يتم تعزيز الإيجابيات وتلافي السلبيات، ومن ثم الوصول إلى أفضل المخرجات مستقبلاً.

الدراسات السابقة:

إن المستقرئ لأدبيات البحث المعنية بالدراسات العليا، يجد أنها متعددة ومتنوعة على مختلف الأصعدة المحلية والإقليمية والدولية والعالمية، مما يؤكد أهمية هذا الموضوع. ومن هذه الأدبيات السابقة ما يعرض لنشأة الدراسات العليا التاريخية، أو يتناول مشكلاتها، أو تقييمها، أو تطويرها، أو بعض ذلك. ولتعددها وتنوعها، سيقتصر الباحث على عرض الدراسات السابقة المباشرة للموضوع والمرتبطة بالمجتمع السعودي حسب ترتيبها الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

فقد استهدفت دراسة حسان (١٩٨٦م) وصف وتحليل واقع الكفاية الداخلية الكمية للدراسات العليا بكلية التربية في جامعة أم القرى بأقسامها الثلاث (التربية– المناهج– علم النفس) للتعرف على العوامل المسئولة عن صور الفقد والهدر في الدراسات العليا. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها ما يلي: انخفاض مستوى الطلاب الملتحقين بالدراسات العليا، عدم التدقيق في اختيار طلاب الدراسات العليا بالكلية، عدم تفرغ معظم طلاب الدراسات العليا بالكلية للدراسة، النقص في عدد أعضاء هيئة التدريس في بعض التخصصات، ندرة الكتب والمراجع التي يمكن أن يستفيد منها طلاب الدراسات العليا.

وأجرى المنيع (١٩٩١م) دراسة لتقويم برامج الدراسات العليا بجامعة الملك سعود من خلال تحليل بعض السجلات الطلابية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: قلة التخصصات العلمية والتطبيقية، وصول نسبة التسرب إلى ٣٩,٨% من مجموع الطلبة خلال عشر سنوات، ازدياد نسبة التفرغ الجزئي في الكليات العلمية عن الكليات النظرية، التأخر في التخرج لدى بعض طلبة الدراسات العليا، المدة التي يقضيها الطالب في جامعة الملك سعود أطول من غيرها في الجامعات الأخرى.

كما سعى لال (١٩٩٩م) إلى الكشف عن رضا الدارسين في بعض كليات التربية بالجامعات السعودية عن برامج الدراسات العليا، وذلك من خلال استبانة تم توزيعها على (٩٠) طالباً وطالبة. وأوضحت النتائج صحة فرض دراسته حيث تبين عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغيري الجنس والتخصص في الرضا عن الدراسة ببرامج الدراسات العليا.

أما العتيبي (٢٠٠٠م)، فقد طبق استبانة على (١٥٦) طالباً و(١٧٨) عضو هيئة تدريس بهدف تقويم برامج الدراسات العليا في الكليات النظرية ببعض الجامعات السعودية. وكان من أهم نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الداخلية النوعية لنظام الدراسات

العليا في الجامعات السعودية عالي بصفة عامة. كما أوضحت النتائج وجود أربعة محاور تسهم في تحقيق كفاءة الدراسات العليا بدرجة عالية، وهي: تلبية برامج الدراسات العليا لحاجات الطلبة، وتلبية برامج الدراسات العليا لحاجات المجتمع، وكفاءة الإشراف الأكاديمي على الرسائل الجامعية، وكفاءة أساليب التعليم والتعلم. وبينت النتائج أيضاً أن خمسة محاور تسهم في تحقيق كفاءة الدراسات العليا بدرجة متوسطة، وهي: الخدمات البحثية، وأساليب تقويم الطلاب، وخدمات المكتبة، وأساليب تقويم برامج الدراسات العليا، واستخدام التقنيات الحديثة في التدريس. كما بينت النتائج وجود تسعة عوامل تسهم في انخفاض مستوى كفاءة الدراسات العليا، وهي: اختلاف معايير تقويم تحصيل الطلاب باختلاف أعضاء هيئة التدريس، عدم وجود خطة واضحة لتحديد موضوعات الأطروحات العلمية، قلة المشرفين في التخصص المناسب، افتقار الطلاب إلى مهارات استخدام المكتبة ومصادر المعلومات الأخرى، افتقاد الصلة بين برامج الدراسات العليا ومؤسسات المجتمع، اختيار الطلاب لتخصصات لا تناسب قدراتهم، افتقار برامج الدراسات العليا إلى الدراسات التقويمية، افتقار أعضاء هيئة التدريس إلى مهارات استخدام التقنيات الحديثة في التدريس، قلة المراجع والدوريات.

وفي بداية العقد الأول من الألفية الثالثة، عقدت جامعة الملك عبد العزيز (٢٠٠١م) ندوة طُرحت فيها العديد من الدراسات المتعلقة بتطوير برامج الدراسات العليا في السعودية، وكان من أهم توصياتها: الحرص على الخصوصية الدينية والثقافية والتاريخية في كافة البحوث التي يجريها طلبة الدراسات العليا، ربط خطط برامج الدراسات العليا بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، توفير وتيسير كافة مستلزمات البحث العلمي المادية والإدارية والإشرافية، تطوير الشراكة بين الدراسات العليا ومؤسسات المجتمع في دعم وتمويل بحوث الدراسات العليا وربطها باحتياجات المجتمع.

وفي دراسة العريني (٢٠٠٩م)، فقد استهدفت تقويم برنامج الماجستير في قسم التربية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام من وجهة نظر الطالبات الدارسات، وذلك من خلال استبانة طبقت على (٤٥) دارسة للكشف عن مدى الرضا عن مكونات البرنامج، والرضا عن الدراسة في البرنامج، وعلى القائمين عليه من أعضاء هيئة التدريس الذين يقدمون البرنامج. وأظهرت النتائج تبايناً في مدى رضا الدارسات عن مكونات برنامج الماجستير بعضها يتعلق بضعف استخدام التقنيات في البرنامج، وآخر يتعلق بالرضا عن المصادر العلمية التي يقدمها القسم، إلا أن هناك إجماعا ورضا عاماً عن البرنامج عموماً، وعن القائمين عليه.

وكذلك هدفت دراسة عيسى وأبو المعاطي (٢٠١١م) إلى تقويم برنامج الدراسات العليا (الماجستير) بكلية التربية جامعة الطائف من خلال استبانة موجهة لـ ٢١ عضوا من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية من أقسام علم النفس والمناهج وطرق التدريس والعلوم التربوية ممن يُدرسون في برنامج الماجستير ويشرفون على طلبته، واستبانة أخرى موجهة لـ ٨٠ طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا بقسمي علم النفس (٣٢) والمناهج وطرق التدريس (٤٨). وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود بعض جوانب القصور ببرنامج الماجستير، وذلك في جميع محاور الاستبانة التي جاء ترتيبها وفقاً لكفاءتها على النحو التالي: استراتيجيات التعليم والتعلم وأساليب التقويم، المقررات الدراسية ومحتواها، الإرشاد الأكاديمي، سياسة القبول والتسجيل واللوائح الجامعية، أهداف برنامج الدراسات العليا، الخدمات والتسهيلات البحثية. كما أوضحت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في اتجاه أعضاء هيئة التدريس.

يتبين من العرض السابق، أن الدراسات التي أُجريت على الدراسات العليا بالمجتمع السعودي اقتصرت على الوصف والتحليل الكمي كما في دراسة حسان (١٩٨٦م)، أو

على قياس رضا الدارسين كما في دراسة لال (١٩٩٩م)، أو على تطوير البرامج كما في ندوة جامعة الملك عبد العزيز (٢٠٠١م)، أما معظم الدراسات فقد سعت لتقويم البرامج إما من خلال تحليل بعض السجلات الطلابية كما في دراسة المنيع (١٩٩١م)، وإما من خلال استبانات موجهة للدارسين وأعضاء هيئة التدريس كما في دراسة العتيبي (٢٠٠٠م) ودراسة عيسى وأبو المعاطي (٢٠١١م)، أو موجهة للطالبات الدارسات كما في دراسة العريني (٢٠٠٩م).

أما هذه الدراسة فتسعى لوصف وتحليل برامج الدراسات العيا (على مستوى مرحلتي الماجستير والدكتوراه) التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة أم القرى – في ضوء مسح كل البيانات الكمية والنوعية المتعلقة بواقع هذه البرامج – وذلك من خلال استبانة موجهة لجميع خريجي وخريجات القسم (على مدى آخر ثلاث دفعات) بالإضافة إلى مقابلة شخصية مع بعض من هؤلاء الخريجين والخريجات لتحقيق أهداف الدراسة التي سبق ذكرها.

الإطار النظري للدراسة:

يتناول الإطار النظري لموضوع الدراسة العناصر التالية:

أ- الدراسات العليا: المفهوم والنشأة:

عرَّف قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية (١٩٩١م) الدراسات العليا بأنها: الدراسة التي تتم بعد مرحلة البكالوريوس أو الليسانس (المرحلة الجامعية الأولى)، وتمتد حتى درجة الماجستير أو الدكتوراه، وبهذا تشتمل برامج الدراسات العليا على مرحلتين:

المرحلـة الأولـى: دبلومـات الدراسـات العليـا: وهـى دراسـات تتنـاول مقـررات ذات طبيعة تطبيقية أو أكاديمية ومدتها سنة واحدة على الأقل. وتشمل دبلوم عام - دبلوم مهني - دبلوم خاص.

المرحلة الثانية: الدرجات العلمية العليا، وتشمل:

- درجـة التخـصص (الماجـستير): وتشـمل الدراسـة فيها مقـررات دراسـية عالية وتدريبا على وسائل البحث واستقراء النتائج ينتهي بإعداد رسالة تقبلها لجنة المناقشة.
- درجة العالمية (الدكتوراه): وتقوم أساسا على البحث المبتكر ينتهي بتقديم رسالة تقبلها لجنة الحكم، ويجوز أن يكلف الطالب ببعض الدراسات المتقدمة طبقا لما تحدده اللوائح الداخلية (ص ص١٢٦-١٢٧).

كذلك نصت اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية في مادتها الثانية على أن مراحل الدراسات العليا تشمل: الدبلوم، الماجستير، الدكتوراه (نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م، ص٢٣١).

وللتعرف على نشأة وتطور الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة أم القرى، فيُلاحظ أنها لم تبدأ - بصورة مستقلة - إلا بعد إنشاء الكلية بأربع وعشرين سنة، وبعد بداية القبول في الدراسات العليا بإحدى عشرة سنة تقريباً. فبعد صدور قرار وزارة المعارف رقم ٥٧٢ بتاريخ ١٣٨٢/٤/١١هـ لإنشاء كلية التربية، وبداية الدراسة فيها عام ١٣٨٣/٨٢هـ الموافق ١٩٦٣/٦٢م كانت الكلية تابعة لجامعة الملك عبد العزيز حتى رجب ١٤٠١هـ حيث أصبحت الكلية تابعة لجامعة أم القرى. أما قسم التربية الإسلامية والمقارنة فقد تأسس بمسمى قسم التربية وعلم النفس عام ١٣٨٦/٨٥هـ لإعداد وتأهيل المتخصصين في العلوم التربوية وذلك على مستوى مرحلة البكالوريوس. وفي عام ١٣٩٦/٩٥هـ بدأ القسم تنفيذ خطته الدراسية لمرحلة الدراسات

العليا، وذلك ببدء قبول الطلاب والطالبات لبرنامج الماجستير في تخصصي التربية الإسلامية والإدارة التربوية. وفي عام ١٤٠٦/١٤٠٧هـ استقل القسم عن مجموعة الأقسام الأخرى بمسمى قسم التربية الإسلامية والمقارنة، وبدأ منذ ذلك الحين التقديم لبرنامج الدكتوراه في تخصص أصول التربية الإسلامية (اللجنة الدائمة للإرشاد الأكاديمي بكلية التربية، ١٤٢٩/٢٨هـ، ص١٣، ص٣٧).

ب- أهداف الدراسات العليا:

للدراسات العليا بالجامعات السعودية أهداف عامة، وأخرى خاصة حسب طبيعة كل قسم. ففيما يتعلق بالأهداف العامة، نصت اللائحة الموحدة للدراسات العليا في مادتها الأولى على أن الدراسات العليا في الجامعات السعودية تهدف إلى تحقيق ما يلي (نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م، ص٢٣١):

١- العناية بالدراسات الإسلامية والعربية والتوسع في بحوثها والعمل على نشرها.

٢- الإسهام في إثراء المعرفة الإنسانية بكافة فروعها عن طريق الدراسات المتخصصة والبحث الجاد للوصول إلى إضافات علمية وتطبيقية مبتكرة والكشف عن حقائق جديدة.

٣- تمكين الطلاب المتميزين من حملة الشهادات الجامعية من مواصلة دراساتهم العليا محلياً.

٤- إعداد الكفاءات العلمية والمهنية المتخصصة وتأهيلهم تأهيلاً عالياً في مجالات المعرفة المختلفة.

٥- تشجيع الكفاءات العلمية على مسايرة التقدم السريع للعلم والتقنية ودفعهم إلى الإبداع والابتكار وتطوير البحث العلمي وتوجيهه لمعالجة قضايا المجتمع السعودي.

٦- الإسهام في تحسين مستوى برامج المرحلة الجامعية لتتفاعل مع برامج الدراسات العليا.

ولأن نجاح أى قسم أكاديمي – فى تشكيل برامجه وتحديد ما يتصل بها من تنظيمات وإجراءات وتسهيلات وما يتوقع منها من نواتج - ينبغي أن ينطلق بداية من أهدافه الخاصة التي يصوغها في ضوء الفلسفة التربوية والأهداف العامة للمجتمع، فقد ارتكزت رؤية ورسالة قسم التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة أم القرى على مجموعة من القواعد التي تنطلق منها لتحقيق أهدافها، وهي كالتالي:

- استثمار بعدي المكان والمكانة العظيمين لمكة المكرمة في نفوس المسلمين وتوظيف ذلك لخدمة القسم باعتبار ذلك خصيصة له يتفرد بها على غيره من المؤسسات المماثلة في العالم الإسلامي، سعيا لإيجاد بيئة معرفية وتربوية متميزة.

- توجيه كافة أنشطة القسم العلمية والبحثية والإدارية نحو تحقيق رضا الجهات المستفيدة، مع التحسين المستمر لجودة الخدمة التعليمية المقدمة للطلبة، كيما تصل بهم إلى المستويات التي تحقق التميز التنافسي في سوق العمل المحلي والإقليمي والعالمي، من خلال توفير بيئة قائمة على مفهوم الجودة الشاملة.

- اعتبار قيم الإيمان والتقوى والإخلاص، المحافظة على ثوابت الأمة، الإتقان، التعليم مدى الحياة، الحرية الأكاديمية، التنمية المهنية المستدامة، هي القيم المحورية التي تقوم عليها فلسفة القسم.

وفي ضوء هذا، حدد القسم أهدافه الخاصة فيما يلي (موقع قسم التربية الإسلامية والمقارنة، ٢٠١٥م):

١- توجيه العلوم التربوية توجيهاً إسلامياً على هدي من كتاب الله تعالى وسنة المصطفى صلى الله عليه وسلم.

٢- بناء الشخصية الإسلامية المدركة لحقوقها والقادرة على أداء واجباتها نحو مجتمعها وأمتها.

٣- إعداد المتعلم إعداداً تربوياً على هدي من كتاب الله تعالى، وسنة المصطفى صلى الله عليه وسلم، مع الاستفادة من النظريات والطرق والأساليب الحديثة لتنمية قدراته الذاتية والعلمية وتطوير أدائه الأكاديمي والمهني ليحقق مفهوم التعلم المستمر والنمو المهني وفق قيم وحاجات المجتمع ومعايير الاعتماد الأكاديمي.

٤- تنمية وتطوير مجالات البحث العلمي من خلال المشاركة في البحوث العلمية التي تسهم في معالجة القضايا والمشكلات التربوية، والإسهام في تخريج باحثين في مجالات التخصص.

٥- المساهمة الفاعلة في خدمة المجتمع بتلبية احتياجات سوق العمل وذلك من خلال إعداد وتخريج متخصصين في مجال الأصول الإسلامية للتربية على مستوى مرحلتي الماجستير والدكتوراه، والمشاركات الفعالة في الندوات والمؤتمرات المحلية والعربية والعالمية.

٦- تحقيق التميز والتنافسية في التعليم والتعلم والبحث العلمي على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي، ومواكبة المستجدات والإسهام في التطوير المستمر للمجتمع تمشيا مع رؤية الجامعة.

وبتحليل أهداف القسم، فإنه يُلاحظ عليها ما يلي:

- تراعي أهداف القسم وظائف الجامعة الثلاثة (التعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع).

- تتنوع أهداف القسم - إلى حد ما - لتشمل مختلف مستويات الأهداف (المعرفية، الوجدانية، المهارية).

- تراعي أهداف القسم البعد الزمني (الماضي، الحاضر، المستقبل) والبعد المكاني (المحلي، الإقليمي، العالمي).

- تتسق أهداف القسم – إلى حد كبير – مع أهداف الدراسات العليا بالجامعات السعودية، لكنها أغفلت الأهداف الخاصة بالإسهام في تحسين مستوى برامج المرحلة الجامعية لتتفاعل مع برامج الدراسات العليا.

- لم تتطرق أهداف القسم إلى توطيد الشراكة وتوثيق العلاقات وتبادل الخبرات والاستشارات العلمية والفنية مع مؤسسات المجتمع، مع إغفال التأكيد على أهمية تلبية احتياجات المتعلمين.

- تتسم أهداف القسم بالعمومية وعدم التحديد، حيث لا توجد أهداف مصاغة بصورة إجرائية ترتبط بكل برنامج من البرامج التي يقدمها القسم على مستوى أربع مراحل دراسية (البكالوريوس، الدبلوم العالي، الماجستير، الدكتوراه).

ت– خطة الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة:

تتبع خطة الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة الأسلوب الأول الذي نصت عليه اللائحة الموحدة للدراسات العليا في المادة (٣٣) بالنسبة لنظام الدراسة في الماجستير، وفي المادة (٣٤) بالنسبة لنظام الدراسة في الدكتوراه. ويركز هذا الأسلوب على المقررات الدراسية مضافاً إليها الرسالة؛ حيث يصل إجمالي المقررات الدراسية إلى (١٥) مقرراً بواقع (٣٤) ساعة مضافاً إليها (١٠) ساعات للرسالة في مرحلة الماجستير، بينما يصل إجمالي المقررات الدراسية في مرحلة الدكتوراه إلى (١٥) مقرراً بواقع (٤٠) ساعة مضافاً إليها (٣٠) ساعة للرسالة، على أن تتضمن الخطة الدراسية – وعلى مدى أربعة فصول دراسية – مقررات ذات علاقة بالتخصص من أقسام أخرى (نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، ١٤٢٨هـ – ٢٠٠٧م، ص ص٢٥١ –٢٥٢).

وبتحليل الخطة الدراسية – التي لم تتغير منذ إنشاء القسم حتى تاريخ إنهاء البحث – يُلاحظ ما يلي:

- تتنوع كل الساعات الدراسية ما بين متطلب كلية يقوم بتدريسها قسم علم النفس وقسم المناهج، ومتطلب عام للقسم يقوم بتدريسه أعضاء القسم، ومتطلبات تخصص يقوم أعضاء القسم بتدريس بعضها وبعض الأقسام الشرعية بتدريس بعضها الآخر، ومواد اختيارية يقوم بتدريسها قسم الإدارة في مرحلة الماجستير وقسم علم النفس في مرحلة الدكتوراه.

- يقوم أعضاء القسم بتدريس (٧) مقررات فقط في مرحلة الدكتوراه بواقع (٢٠) ساعة من إجمالي (٤٠) ساعة للمقررات أي بنسبة (٥٠%)، وبتدريس (١٢) مقرر في مرحلة الماجستير بواقع (٢٧) ساعة من إجمالي (٣٤) ساعة للمقررات أي بنسبة (٧٩,٤%).

- تعد الخطة الدراسية لقسم التربية الإسلامية والمقارنة هي الخطة الوحيدة في الكلية التي تزيد فيها المقررات التي يتم تدريسها من خارج القسم، كما أن متطلبات القسم بها تمثل أقل الساعات خلافاً لباقي الخطط الدراسية في الأقسام الأخرى.

- لا يقدم القسم – على مستوى الدرسات العليا – إلا برنامجاً واحداً في الماجستير وهو "التربية الإسلامية" وآخراً في الدكتوراه وهو "الأصول الإسلامية للتربية" على الرغم من وجود برامج أخرى منصوص عليها في الخطة الدراسية – مثل التربية المقارنة، واجتماعيات التربية – لكنها غير مفعلة حتى تاريخ البحث.

- كما يتضح من توزيع الخطة الدراسية أنها تعتمد على نظام الفصلين الدراسيين. وربما لا يتناسب هذا النظام مع الدراسات العليا؛ حيث لا يتيح هذا النظام الفرصة أمام الطلاب للتعمق فى فهم البرامج المقررة، أو التوسع فيها، أو لإجراء ما يطلب منهم –

من تكليفات علمية متمثلة فى الأبحاث وكتابة التقارير – على الوجه المطلوب. كذلك يؤخذ على هذا النظام انخفاض عدد المحاضرات الرسمية، حيث يتخلل الفصل الدراسى الواحد عدة عطلات – خاصة في الفصل الدراسي الأول – الأمر الذى يتسبب إما في تقليص البرامج الدراسية، أو التسريع في إنهائها مع إهمال الجانب التطبيقي تماماً.

ث– تقويم برامج الدراسات العليا: أهدافه – أنواعه:

تمثل عملية تقويم أي برنامج إحدى أساسيات ومتطلبات تطوير منظومة التعلم ككل؛ إذ إن التقويم الجيد يسهم في (عطية، ٢٠١٠، ص ص٣٢–٣٤، & Attia, ٢٠١٤, p.١٥٥):

- استكشاف أوجه القوة والضعف في البرامج الدراسية، وتقديم الأسس اللازمة لمراجعتها وتعديلها.
- توضيح العلاقة بين البرامج الدراسية وبين اهتمامات المجتمع الاجتماعية والاقتصادية.
- الكشف عن مدى تأثير العوامل التاريخية والاجتماعية والسياسية والثقافية على إنتاج أو تحديد البرامج الدراسية.
- تحديد كيفية اختيار البرامج الدراسية وتنظيمها ونقلها وما ينبغي تجنبه وما يجب تضمينه.
- تحديد نواتج التعلم – من مستويات معرفية وقيم مجتمعية ومهارات أدائية – التي ينبغي أن تنميها البرامج الدراسية.
- تحديد قيمة البرامج الدراسية وجدواها، أو الفائدة المرجوة منها.
- الوقوف على واقع البرنامج الفعلي وتشخيص مشكلاته وتقديم الحلول المناسبة لها.

- الربط بين المجالين النظري والتطبيقي للعملية التعليمية.
- تحسين مخرجات العملية التعليمية في ضوء نتائج التقويم المستمر.

وتأسيساً على أهمية التقويم، حدَّد العريني (٢٠٠٩م) أهداف تقويم برامج الدراسات العليا في السعودية كما يلي:

- إيضاح أوجه القوة والضعف في برامج إعداد المتخصصين في البحث والتدريس.
- تحديد ما إذا كان البرنامج قد تم تنفيذه كما خُطط له أم لا.
- اتخاذ القرارات التي تتعلق باستمرار البرنامج أو تعديله أو التوسع فيه أو إلغائه.
- التحقق من أن البرنامج يلبي احتياجات الدارسين وسوق العمل والمجتمع.
- التحقق من كفاية الأداء والخدمات المقدمة.
- التحقق من ملائمة الأهداف وإمكانية تحقيقها.
- تحديد مستوى البرامج من حيث الجودة.
- الاستفادة من نتائج التقويم في تطوير البرنامج التعليمي (ص١٤).

ويرى الباحث أن التقويم الجيد لن تبرز أهميته ولن تتحقق الأهداف المرجوة منه إلا إذا كان القائمون بعملية التقويم على وعي بما يُقوِّمون، وإلا كانت النتائج لا تتسم بالصدق والموضوعية، ومن ثم لا يسهم التقويم في تقديم الصورة الصحيحة عن الواقع، فتذهب مقترحات التطوير سدى. وعند استقراء أدبيات البحث التربوي في مجال التقويم، وجد الباحث أن مصادر تقويم البرامج التربوية تتمثل في خمسة أنواع، هي:

- التقويم من خلال التقارير وملفات الأداء أو الإنجاز Portfolios،
- التقويم الذاتي Self-Evaluation،
- التقويم من وجهة نظر أساتذة البرامج Teaching Staff،
- التقويم من وجهة نظر الأقران Peer Review،

- التقويم من وجهة نظر المستفيدين من البرامج Stakeholders.

ويعد النوع الأخير – التقويم من وجهة نظر الدارسين Students أو الخريجين Postgraduates – هو المناسب لموضوع الدراسة، حيث إنه يُعد من أكثر وأهم الأنواع المستخدمة لتقويم التدريس أو الأداء أو البرنامج بصفة عامة، فقد أوضحت نتائج دراسة مسحية أن ٧٥% من الكليات والجامعات تستخدم هذا النوع من التقويم، لأن المستفيدين من البرامج هم الأكثر وعياً بما تحقق أثناء البرنامج، وما اكتسبوه بعد الانتهاء منه، رغم ما قد يُثار من تساؤلات من قبل البعض عن مدى صدق المستفيدين، وموضوعية أحكامهم، وشمولية تصميم أدوات التقويم لكل العناصر الأكاديمية للبرنامج (Laverie, ٢٠٠٢, p.١٠٦).

وبالنظر كذلك إلى الأبعاد التي يتم على أساسها إجراء عمليات التقويم، وجد الباحث من خلال استقصاء أدوات الدراسات السابقة اختلافاً حولها، إلا أن هناك أبعاداً أُتفق عليها، وهي: أهداف المؤسسة، المقررات الدراسية، الخدمات الطلابية، الهيئة التدريسية، المكتبة ومصادر التعليم، المخرجات.

إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة والأداة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لوصف واقع برامج الدراسات العليا – بناءً على مسح استجابات خريجي وخريجات قسم التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة أم القرى – وصفاً كمياً وكيفياً بحيث يؤدي إلى فهم وتحليل هذا الواقع كما هو موجود، وللوصول إلى استنتاجات تساعد في تطويره.

ولتحقيق ذلك، صمم الباحث – في ضوء ما استفاده من الأدبيات التربوية ذات الارتباط بالموضوع – استبانة تسعى للكشف عن واقع برامج الدراسات العليا التي

يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة بكلية التربية في جامعة أم القرى، وذلك من خلال خمسة محاور تضمنت ما يلي:

– المحور الأول: درجة تحقيق برامج القسم لأهداف الدراسات العليا (ويندرج تحته عشر عبارات).

– المحور الثاني: درجة أهمية المقررات التي تم دراستها من حيث ارتباطها بالتخصص من ناحية، ودرجة الاستفادة منها في الرسالة العلمية من ناحية أخرى (ويندرج تحته المقررات التي تم دراستها على مدى أربعة فصول دراسية، بالإضافة إلى الرسالة العلمية كمتطلب تكميلي لإنهاء المرحلة).

وقد أُتبع هذا المحور بأربعة أسئلة مفتوحة عن:

- ما المقررات التي تقترح حذفها من برامج الدراسات العليا لضعف جدواها؟
- ما المقررات التي تقترح إضافتها إلى برامج الدراسات العليا لأهميتها؟
- ما المقررات التي تعتقد أن عدد ساعاتها أكثر مما يجب؟
- ما المقررات التي تعتقد أن عدد ساعاتها أقل مما يجب؟

– المحور الثالث: درجة قيام أعضاء هيئة التدريس بالأدوار المنوطة بهم في التدريس، التقويم، الإرشاد (ويندرج تحته اثنتا عشرة عبارة).

– المحور الرابع: درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم للتسهيلات الإدارية والمادية (ويندرج تحته إحدى عشرة عبارة).

– المحور الخامس: درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم لنواتج التعلم التي يسعى لها (ويندرج تحته إحدى عشرة عبارة).

وبالإضافة إلى هذه الاستبانة – التي تتراوح الاستجابات عنها بين خمسة اختيارات تتدرج الدرجة فيها ما بين كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة، وضعيفة، وضعيفة جداً –

أجرى الباحث أيضاً مقابلة شخصية مقننة مع (١٥) خريجاً من القسم من مرحلتي الماجستير والدكتوراه للتعرف على آرائهم عن تقويم برامج الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في كلية التربية بجامعة أم القرى. وقد شملت أسئلة المقابلة ما يلي:

- ما أهم نقاط القوة في برامج الدراسات العليا التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة في كلية التربية بجامعة أم القرى؟
- ما أهم نقاط الضعف في برامج الدراسات العليا التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة في كلية التربية بجامعة أم القرى؟
- ما أهم مقترحاتك لتحسين وتطوير برامج الدراسات العليا التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة في كلية التربية بجامعة أم القرى؟

ولحساب صدق الاستبانة، تم عرضها أولاً على بعض من المحكمين للتحقق من صدقها الظاهري. وبعد الحكم على صدق فقرات الأداة في الكشف عما وضعت من أجله، وعلى ترابطها بالمحاور التي تندرج تحتها، وعلى وضوحها وسلامة صياغتها، تم أيضاً حساب صدق المحتوى أو ما يعرف بالاتساق الداخلي من خلال التعرف على مدى تمثيل بنود العبارات تمثيلا جيدا للمجال المراد قياسه، وقد تم ذلك من خلال طريقة ألفا كرونباخ التي تستخدم لحساب الثبات، ثم الصدق بأخذ الجذر التربيعي للثبات (Saris, ٢٠٠٤, p.٢٧٥). وقد جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (١): ثبات وصدق الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

درجة ألفا كرونباخ	
للثبات	للصدق
٠,٨٠٣	٠,٨٩٦

يتضح من الجدول السابق أن درجة ثبات مجموع عبارات الاستبانة ككل مرتفعة، ولذلك جاءت درجة صدق الاستبانة عالية (جدا).

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على تقويم برامج الدراسات العليا التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر الطلاب والطالبات الذين أنهوا دراساتهم المنهجية ورسائلهم العلمية، سواء على مستوى مرحلة الماجستير أم مرحلة الدكتوراه. واستثنت الدراسة مرحلة الدبلوم لعدة مبررات أهمها أن برامج هذه المرحلة لا تختص بقسم معين بل تشترك فيها كل الأقسام التربوية بالكلية.

مجتمع الدراسة والعينة:

تم تطبيق الاستبانة في صورتها النهائية على جميع خريجي وخريجات القسم من آخر ثلاث دفعات أنهت مرحلتي الماجستير أو الدكتوراه. وبالكاد عاد من هذه الاستبانات - بعد فترة تطبيق استغرقت أربعة أشهر تقريباً من العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ - (١٢٦) استبانه فقط صالحة للتحليل الإحصائي؛ أي بنسبة (٧٧,٣%) من المجتمع الأصلي للدراسة (١٦٣). ويوضح الجدولان التاليان توزيع أفراد العينة بحسب المجتمع الأصلي للدراسة، وبحسب المتغيرات بعد تفريغ العائد من الاستبانات:

جدول رقم (٢): توزيع أفراد العينة بحسب المجتمع الأصلي للدراسة

نوع الدراسة		انتظام		موازي		مجـ	إجمالي
الجنس		ذكر	أنثى	ذكر	أنثى		
مرحلة الماجستير	دفعة ١٤٣٠هـ	٨	٦	٢٧	٠	٤١	١١٧
	دفعة ١٤٣١هـ	٥	٨	١٨	١٠	٤١	
	دفعة ١٤٣٢هـ	٤	٥	١٤	١٢	٣٥	
مرحلة الدكتوراه	دفعة ١٤٣٠هـ	٥	٨	١٠	٠	٢٣	٤٦
	دفعة ١٤٣١هـ	٣	٦	٠	٠	٩	
	دفعة ١٤٣٢هـ	٣	١١	٠	٠	١٤	
الإجمالي		٢٨	٤٤	٦٩	٢٢	١٦٣	

جدول رقم (٣): توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	الجنس		المرحلة		نوع الدراسة		سنة القبول			تخصص البكالوريوس		
الفئة	ذكر	أنثى	ماجستير	دكتوراه	انتظام	موازي	١٤٣٠هـ	١٤٣١هـ	١٤٣٢هـ	شرعي	علمي	غير ذلك
العدد	٨٠	٤٦	٩٤	٣٢	٦٤	٦٢	٥٢	٣٨	٣٦	٦٨	١٨	٤٠
%	٦٣,٥	٣٦,٥	٧٤,٦	٢٥,٤	٥٠,٨	٤٩,٢	٤١,٣	٣٠,٢	٢٨,٥	٥٤	١٤,٣	٣١,٧
مج	١٢٦											

ويتضح من هذين الجدولين أن تطبيق الاستبانات على الذكور كان أيسر من التطبيق على الإناث حيث بلغت نسبة التطبيق على الذكور من المجتمع الأصلي (٨٢,٤٧%) مقابل (٦٩,٧٠%) للإناث. وهكذا كانت الحال مع فئة الماجستير (٨٠,٣٤%) مقابل الدكتوراه (٦٩,٥٦%)، ومع فئة الدراسة الانتظامية (٨٨,٨٩%) مقابل الدراسة الموازية المدفوعة (٦٨,١٣%)، ومع المقبولين عام ١٤٣٠هـ (٨١,٢٥%) مقابل المقبولين عام ١٤٣١هـ (٧٦%) ثم المقبولين عام ١٤٣٢هـ (٧٣,٤٧%). كما يتضح من الجدول أن ذوي التخصصات الشرعية – مثل خريجي الشريعة، والدعوة – هم الأكثر إقبالاً على تخصص التربية الإسلامية حيث بلغت نسبتهم (٤١,٧٢%)، يليهم ذووا التخصصات الأدبية الأخرى – مثل خريجي اللغة العربية، والتربية، والعلوم الاجتماعية – حيث بلغت نسبتهم (٢٤,٥٤%)، أما ذووا التخصصات العلمية – مثل خريجي العلوم الطبيعية والتطبيقية – فهم الأقل إقبالاً على هذا التخصص حيث بلغت نسبتهم (١١,٠٤%) من إجمالي المقبولين في المجتمع الأصلي (١٦٣). ولعل النسب المئوية الموضحة في جدول رقم (٣) تؤكد على هذا الواقع تقريباً.

أساليب المعالجة الإحصائية:

بعد تطبيق الاستبانة، اعتمدت الدراسة من خلال برنامج (SPSS) على مجموعة من الأساليب الإحصائية التى تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة، ومنها: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار (ت)، تحليل التباين (ف)، طريقة المقارنات المتعددة (LSD)، الوزن النسبي. ويوضح الجدول التالي مستوى ومدى كل استجابة من استجابات الاستبانة حسب الوزن النسبي.

جدول رقم (٤): يوضح مستوى ومدى الأهمية لكل استجابة في الاستبانة

مستوى الاستجابة	المـــدى
١- ضعيف جدا	من ١.٠٠ إلى ١.٨٠
٢- ضعيف	من ١.٨١ إلى ٢.٦٠
٣- متوسط	من ٢.٦١ إلى ٣.٤٠
٤- كبير	من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠
٥- كبير جدا	من ٤.٢١ إلى ٥.٠٠

نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها:

يتم عرض نتائج الدراسة الميدانية وفقاً للترتيب التالي:

١. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة مجملة على الاستبانة ومحاورها ككل.

أوضحت نتائج الاستجابات أن إجمالي الوزن النسبي على استبانة تقويم برامج الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة بلغ (٣,٤٤)، أما محاور الاستبانة فتراوح الوزن النسبي لها من (٢,٨٤) للمحور الرابع إلى (٤,٠٢) للمحور الثاني (أ)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٥): استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها والوزن النسبي لها

محاور استبانة تقويم برامج الدراسات العليا		الدرجة					مج	الوزن النسبي
		٥	٤	٣	٢	١		
المحور الأول	أهداف الدراسات العليا	١٢٤	٣٦٢	٤٤٤	٢٢٤	١٠٦	٣٩٥٤	٣,١٤
المحور الثاني	أ- أهمية المقررات وارتباطها بالتخصص	١٠٥٦	٣٤٤	٣٤٨	١٣٤	١٣٤	٨١٠٢	٤,٠٢
	ب- الاستفادة من المقررات في الرسالة	٦٩٢	٤٥٨	٤٣٢	٢٥٨	١٧٦	٧٢٨٠	٣,٦١
المحور الثالث	أدوار أعضاء هيئة التدريس	٢٨٤	٣٧٠	٥١٦	٢٣٨	١٠٤	٥٠٢٨	٣,٣٣
المحور الرابع	التسهيلات الإدارية والمادية	٢٠٨	٢٢٦	٣٨٤	٢٧٨	٢٩٠	٣٩٤٢	٢,٨٤
المحور الخامس	نواتج التعلم	٢٦٢	٣٧٠	٤٤٦	١٩٨	١١٠	٤٦٣٤	٣,٣٤
الإجمالي		٢٦٢٦	٢١٣٠	٢٥٧٠	١٣٣٠	٩٢٠	٣٢٩٤٠	٣,٤٤

يتضح من الجدول السابق أن خريجي قسم التربية الإسلامية والمقارنة يرون أن برامج الدراسات العليا التي قدمت لهم ذات مستوى عالٍ بصورة مجملة. أما تفصيلاً، فيرون أن:

- المقررات التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة في مرحلة الدراسات العليا مهمة وترتبط بالتخصص بدرجة كبيرة، وذلك حيث بلغ إجمالي الوزن النسبي لعبارات المحور الثاني – أ (٤,٠٢).

- المقررات التي يقدمها القسم أفادتهم في الرسالة العلمية بدرجة كبيرة، وذلك حيث بلغ إجمالي الوزن النسبي لعبارات المحور الثاني – ب (٣,٦١).

- منظومة الدراسات العليا تحقق نواتج التعلم التي يسعى لها القسم بدرجة متوسطة، وذلك حيث بلغ إجمالي الوزن النسبي لعبارات المحور الخامس (٣,٣٤).

- أعـضاء هيئـة التـدريس يقومـون بـالأدوار المنوطـة بهـم فـي التـدريس والتقـويم والإرشاد بدرجة متوسطة، وذلك حيث بلغ إجمالي الوزن النسبي لعبارات المحور الثالث (٣,٣٣).

- البرامج التي يقدمها القسم تحقق أهداف الدراسات العليا بدرجة متوسطة، وذلك حيث بلغ إجمالي الوزن النسبي لعبارات المحور الأول (٣,١٤).

- منظومة الدراسات العليا بالقسم تحقق التسهيلات الإدارية والمادية بدرجة متوسطة، وذلك حيث بلغ إجمالي الوزن النسبي لعبارات المحور الرابع (٢,٨٤).

٢. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول من الاستبانة.

أوضحت نتائج الدراسة أن برامج قسم التربية الإسلامية والمقارنة تحقق أهداف الدراسات العليا بدرجة متوسطة حيث بلغ الوزن النسبي لإجمالي عبارات هذا المحور (٣,١٤)، كذلك تراوح الوزن النسبي لعبارات هذا المحور من (٢,٦٣) إلى (٣,٨٤)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٦): استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول والوزن النسبي لها

المحور الأول: ما درجة تحقيق برامج الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة للأهداف التالية؟	الدرجة					مجـ	الوزن النسبي
	٥	٤	٣	٢	١		
١) العناية بالدراسات الإسلامية والعربية.	٤٦	٢٨	٤٠	١٠	٢	٤٨٤	٣,٨٤
٢) التأصيل الإسلامي للنظريات والممارسات التربوية.	٢٦	٦٤	٢٦	٨	٢	٤٨٢	٣,٨٣
٣) إثراء البحوث العلمية المتخصصة في التربية الإسلامية.	٢٤	٤٦	٣٦	١٦	٤	٤٤٨	٣,٥٦
٤) إشباع اهتمامات الطلبة واحتياجاتهم في مجال التخصص.	٠	٣٤	٦٠	٢٨	٤	٣٧٦	٢,٩٨
٥) تنمية المهارات البحثية للطلبة.	٨	٥٠	٤٠	٢٠	٨	٤٠٨	٣,٢٤
٦) الاستفادة من البرامج المقدمة عند إعداد الرسالة العلمية.	٨	٤٠	٤٠	٢٤	١٤	٣٨٢	٣,٠٣
٧) تلبية احتياجات المجتمع التنموية.	٢	١٤	٦٢	٣٢	١٦	٣٣٢	٢,٦٣

المحور الأول: ما درجة تحقيق برامج الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة للأهداف التالية؟	الدرجة					مجـ	الوزن النسبي
	٥	٤	٣	٢	١		
٨) خدمة قضايا العالم الإسلامي.	٤	٣٦	٤٢	٢٨	١٦	٣٦٢	٢,٨٧
٩) الشراكة مع التخصصات الأخرى في مختلف مؤسسات المجتمع.	٤	٢٦	٤٤	٣٦	١٦	٣٤٤	٢,٧٣
١٠) تحسين مستوى برامج الدراسات العليا للتفاعل مع التقدم المعرفي والتقني.	٢	٢٤	٥٤	٢٢	٢٤	٣٣٦	٢,٦٧
الإجمالي	١٢٤	٣٦٢	٤٤٤	٢٢٤	١٠٦	٣٩٥٤	٣,١٤

يتضح من الجدول السابق أن أكثر أهداف الدراسات العليا تحققاً في برامج قسم التربية الإسلامية والمقارنة – الواقعة في الإرباعي الأعلى من عبارات المحور الأول من الاستبانة – من وجهة نظر أفراد العينة هي:

- العناية بالدراسات الإسلامية والعربية (٣,٨٤).
- التأصيل الإسلامي للنظريات والممارسات التربوية (٣,٨٣).
- إثراء البحوث العلمية المتخصصة في التربية الإسلامية (٣,٥٦).

كما يتضح من الجدول السابق أن أقل أهداف الدراسات العليا تحققاً في برامج القسم – الواقعة في الإرباعي الأدنى من عبارات المحور الأول من الاستبانة – من وجهة نظر أفراد العينة كانت:

- الشراكة مع التخصصات الأخرى في مختلف مؤسسات المجتمع (٢,٧٣).
- تحسين مستوى برامج الدراسات العليا للتفاعل مع التقدم المعرفي والتقني (٢,٦٧).
- تلبية احتياجات المجتمع التنموية (٢,٦٣).

وأما بقية العبارات التي تقع بين عبارات الإرباعي الأعلى وبين عبارات الإرباعي الأدنى، فهي تقع أيضاً في مستوى الوزن النسبي المتوسط.

٣. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني من الاستبانة.

أوضحت نتائج الدراسة أن المقررات التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة على مستوى مرحلتي الماجستير والدكتوراه مهمة، وترتبط بالتخصص بدرجة كبيرة حيث بلغ الوزن النسبي (٤,٠٢)، كما أن الاستفادة منها في الرسالة العلمية كانت كبيرة أيضاً حيث بلغ الوزن النسبي (٣,٦١)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٧): استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني والوزن النسبي لها

المحور الثاني: مقررات الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة	الدرجة					مجـ	الوزن النسبي
	٥	٤	٣	٢	١		
درجة أهميتها وارتباطها بالتخصص	١٠٥٦	٣٤٤	٣٤٨	١٣٤	١٣٤	٨١٠٢	٤,٠٢
درجة الاستفادة منها في الرسالة العلمية	٦٩٢	٤٥٨	٤٣٢	٢٥٨	١٧٦	٧٢٨٠	٣,٦١

يتضح من تفصيل الجدول السابق بالرجوع إلى الاستبانات، ومن خلال الإجابة عن الأسئلة الأربعة المفتوحة الخاصة بهذا المحور، أن:

أ- أكثر مقررات مرحلة الماجستير أهمية وارتباطا بالتخصص من وجهة نظر أفراد العينة هي:

- حلقة بحث في مجال التربية الإسلامية (٤,٥٣).
- رسالة الماجستير (٤,٢٨).
- المبادئ التربوية في الكتاب والسنة (٤,٢٦).
- مناهج البحث التربوي في مصادر التشريع الإسلامي (٤,٢٦).
- طرق البحث في مجال التربية الإسلامية (٤,٢٣).
- التربية الإسلامية وتحديات العصر (٤,٢١).

ب- أقل مقررات الماجستير أهمية وارتباطا بالتخصص من وجهة نظر أفراد العينة هي:

- المدخل إلى الإحصاء (٣,٣٠).
- قراءات في التخصص باللغة الإنجليزية (٣,٢٨).
- الإدارة في الإسلام (٣,١٥).

أما باقي مقررات الماجستير – الفكر التربوي عند المفكرين المسلمين، تأصيل التعليم في العالم الإسلامي، النظرية التربوية الإسلامية، التربية المقارنة، فلسفة التربية، اجتماعيات التربية، طرق البحث في التربية وعلم النفس – التي تقع بين نطاقي الوزن النسبي السابقيين (الكبير جداً والمتوسط)، فإن أفراد العينة يرون أنها مهمة وترتبط بالتخصص بدرجة كبيرة.

ت- أكثر مقررات الماجستير التي استفاد منها أفراد العينة في رسائلهم العلمية هي:

- حلقة بحث في مجال التربية الإسلامية (٤,٢١).

ث- أقل مقررات الماجستير التي استفاد منها أفراد العينة في رسائلهم العلمية هي:

- تأصيل التعليم في العالم الإسلامي (٣,٣٨).
- التربية المقارنة (٣,٢٦).
- الإدارة في الإسلام (٢,٨٩).
- المدخل إلى الإحصاء (٢,٨٧).
- قراءات في التخصص باللغة الإنجليزية (٢,٨٧).

أما باقي مقررات الماجستير – رسالة الماجستير، طرق البحث في مجال التربية الإسلامية، التربية الإسلامية وتحديات العصر، المبادئ التربوية في الكتاب والسنة، مناهج البحث التربوي في مصادر التشريع الإسلامي، الفكر التربوي عند المفكرين المسلمين،

طرق البحث في التربية وعلم النفس، فلسفة التربية، اجتماعيات التربية، النظرية التربوية الإسلامية – التي تقع بين نطاقي الوزن النسبي السابقيين (الكبير جداً والمتوسط)، فإن أفراد العينة يرون أنها مفيدة بدرجة كبيرة.

ج- المقررات التي يقترح أفراد العينة حذفها من برامج الدراسات العليا في مرحلة الماجستير لضعف جدواها هي:

- الإدارة في الإسلام بنسبة (٢٦,٧%).
- قراءات في التخصص في اللغة بالانجليزية بنسبة (٢٥%).
- المدخل الي الاحصاء بنسبة (١٥%).
- طرق البحث في مجال التربية الإسلامية بنسبة (٨,٣%).
- مناهج البحث التربوي في مصادر التشريع الإسلامي، فلسفة التربية بنسبة (٥%) لكل منهما.
- اجتماعيات التربية بنسبة (٣,٣%).
- مناهج البحث في التربية وعلم النفس، مناهج البحث في التربية الإسلامية، تأصيل التعليم في العالم الإسلامي، المبادئ التربوية في الكتاب والسنة، الفكر التربوي عند علماء المسلمين، التربية المقارنة، التربية الإسلامية وتحديات العصر بنسبة (١,٧%) لكل منها.

ح- المقررات التي يقترح أفراد العينة إضافتها إلى برامج الدراسات العليا في مرحلة الماجستير لأهميتها هي:

- البحث العلمي: أصوله، مهاراته، أدواته، تطبيقاته بنسبة (٥٩,٤%).
- برنامج الإحصاء الحاسوبي (SPSS) بنسبة (١٢,٥%).

- تقنيات التعليم في البحث العلمي، وقفات تربوية من السيرة النبوية، منهجية الإصلاح التربوي في المجتمع بنسبة (٦,٢٥%) لكل منها.
- المنهج الاستنباطي في الأصول الإسلامية للتربية، السياسات التعليمية، التربية المقارنة الدولية بنسبة (٣,١٣%) لكل منها.

خ- المقررات التي يعتقد أفراد العينة أن عدد ساعاتها في مرحلة الماجستير أكثر مما يجب هي:

- المدخل إلى الإحصاء بنسبة (٣٥%).
- طرق البحث في التربية وعلم النفس بنسبة (٢٥%).
- النظرية التربوية الإسلامية بنسبة (٢٠%).
- الفكر التربوي عند المفكرين المسلمين بنسبة (١٧,٥%).
- مناهج البحث التربوي في مصادر التشريع بنسبة (٢,٥%).

د- المقررات التي يعتقد أفراد العينة أن عدد ساعاتها في مرحلة الماجستير أقل مما يجب هي:

- حلقة بحث في مجال التربية الإسلامية بنسبة (٣٢,١%).
- طرق البحث في مجال التربية الإسلامية بنسبة (١٦,١%).
- التربية المقارنة بنسبة (٩%).
- المبادئ التربوية في الكتاب والسنة، التربية الإسلامية وتحديات العصر، مناهج البحث التربوي في مصادر التشريع الإسلامي بنسبة (٧,١%) لكل منها.
- فلسفة التربية، اجتماعيات التربية، تأصيل التعليم في العالم الإسلامي بنسبة (٥,٤%) لكل منها.
- قراءات في التخصص باللغة الإنجليزية بنسبة (٣,٦%).

النظرية التربوية الإسلامية بنسبة (١,٨%).

ذ- أكثر مقررات الدكتوراه أهمية وارتباطا بالتخصص من وجهة نظر أفراد العينة هي:

- التربية في صدر الإسلام (٤,٥٦).
- مناهج البحث في التربية الإسلامية (٤,٥٦).
- بناء الاستفتاء (٤,٥٦).
- مذاهب فكرية معاصرة (٤,٤٤).
- جهود علماء المسلمين في المجال التربوي (٤,٣٨).
- رسالة الدكتوراه (٤,٢٥).

وقد وقعت كل هذه المقررات في نطاق الوزن النسبي الكبير جداً.

ر- أقل مقررات الدكتوراه أهمية وارتباطا بالتخصص من وجهة نظر أفراد العينة هي:

- نظريات التعليم (٣,٨٧).
- أصول الفقه (٣,٨١).
- نظم التعليم في العالم الإسلامي (٣,٥٠).

كذلك جاء باقي مقررات الدكتوراه – التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية، النظريات التربوية الإسلامية، الإحصاء الاستدلالي، علوم القرآن وتفسيره، مبادئ التقويم التربوي، علوم الحديث، السياسة التعليمية – في نطاق الوزن النسبي الكبير.

ز- أكثر مقررات الدكتوراه التي استفاد منها أفراد العينة في رسائلهم العلمية هي:

- رسالة الدكتوراه (٤,٥٠).
- مذاهب فكرية معاصرة (٤,٢٥).

- جهود علماء المسلمين في المجال التربوي (٤,٢٥).

س- أقل مقررات الدكتوراه التي استفاد منها أفراد العينة في رسائلهم العلمية هي:

- نظم التعليم في العالم الإسلامي (٣,٣٨).
- الإحصاء الاستدلالي (٣,٢٥).

أما باقي مقررات الدكتوراه – بناء الاستفتاء، مناهج البحث في التربية الإسلامية، التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية، التربية في صدر الإسلام، النظريات التربوية الإسلامية، مبادئ التقويم التربوي، نظريات التعليم، السياسة التعليمية، علوم الحديث، أصول الفقه، علوم القرآن وتفسيره – التي تقع بين نطاقي الوزن النسبي السابقيين – الكبير جداً والمتوسط – فإن أفراد العينة يرون أنها مفيدة بدرجة كبيرة.

ش- المقررات التي يقترح أفراد العينة حذفها من برامج الدراسات العليا في مرحلة الدكتوراه لضعف جدواها هي:

- مبادىء التقويم التربوي بنسبة (٢٧,٨%).
- نظريات التعليم بنسبة (١٦,٧%).
- الإحصاء الاستدلالي، علوم الحديث بنسبة (١١,١%) لكل منهما.
- نظم التعليم في العالم الإسلامي، جهود علماء المسلمين في المجال التربوي، النظريات التربوية الإسلامية، السياسة التعليمية، علوم القرآن وتفسيره، أصول الفقه بنسبة (٥,٦%) لكل منها.

ص- المقررات التي يقترح أفراد العينة إضافتها إلى برامج الدراسات العليا في مرحلة الدكتوراه لأهميتها هي:

- حلقة بحث في الأصول الإسلامية للتربية بنسبة (٣٣,٣%).
- قضايا تربوية معاصرة بنسبة (٢٢,٢%).

- الإحصاء، فلسفة التربية، قراءات في التخصص باللغة الانجليزية، قراءات في مجال الدراسات المستقبلية بنسبة (١١,١%) لكل منها.

ض- المقررات التي يعتقد أفراد العينة أن عدد ساعاتها في مرحلة الدكتوراه أكثر مما يجب هي:

- مذاهب فكرية معاصرة بنسبة (٢٨,٦%).
- نظم التعليم في العالم الاسلامي، علوم القرآن وتفسيره بنسبة (٢١,٤%) لكل منهما.
- النظريات التربوية الإسلامية، جهود علماء المسلمين في المجال التربوي بنسبة (١٤,٣%) لكل منهما.

ط- المقررات التي يعتقد أفراد العينة أن عدد ساعاتها في مرحلة الدكتوراه أقل مما يجب هي:

- مناهج البحث في التربية الإسلامية بنسبة (٥٠%).
- بناء الاستفتاء بنسبة (٢٥%).

وبتحليل استجابات أفراد العينة على كل من الأسئلة المقيدة والمفتوحة بالمحور الثاني الخاص بالمقررات الدراسية في ضوء الخطة الدراسية للقسم، يتضح ما يلي:

- تتوافق استجابات أفراد العينة على أسئلة الاستبانة المقيدة والمفتوحة، فمثلاً: على مستوى مرحلة الماجستير، جاء مقرر "حلقة البحث في مجال التربية الإسلامية" في المرتبة الأولى سواء من ناحية كونه: أكثر المقررات أهمية وارتباطا بالتخصص، أو أكثر المقررات التي استفاد منها أفراد العينة في رسائلهم العلمية، أو باعتباره من المقررات التي يعتقد أفراد العينة أن عدد ساعاتها أقل مما يجب، لذا كان هذا المقرر أكثر المقررات التي اقترح أفراد العينة إضافتها إلى برامج الدراسات العليا لأهميتها. كذلك

كانت الحال مع المقررات المرتبطة بمناهج البحث في التخصص. وعلى المقابل، كانت مقررات "المدخل إلى الإحصاء، قراءات في التخصص باللغة الإنجليزية، الإدارة في الإسلام" من أقل المقررات أهمية وارتباطا بالتخصص، وأقلها إفادة لأفراد العينة في رسائلهم العلمية، ومن المقررات التي يعتقد أفراد العينة أن عدد ساعاتها أكثر مما يجب، بل واقترحوا حذفها من برامج الدراسات العليا لضعف جدواها.

- مثَّلت معظم المقررات التي تُدرس من خارج القسم – سواء أكانت متطلب كلية مثل: المدخل إلى الإحصاء في الماجستير ونظريات التعليم والإحصاء الاستدلالي (١) في الدكتوراه، أم متطلب تخصص مثل: المواد الشرعية في الدكتوراه، أم مواد اختيارية مثل: الإدارة في الإسلام في الماجستير ومبادئ التقويم التربوي والإحصاء الاستدلالي (٢) في الدكتوراه – أكثر المقررات التي اقترح أفراد العينة حذفها من برامج الدراسات العليا لضعف جدواها.

٤. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث من الاستبانة.

أوضحت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الإسلامية والمقارنة يقومون بالأدوار المنوطة بهم في التدريس، التقويم، الإرشاد بدرجة متوسطة حيث بلغ الوزن النسبي لإجمالي عبارات هذا المحور (٣,٣٣)، كذلك تراوح الوزن النسبي لعبارات هذا المحور من (٢,٥٤) إلى (٤,٠٠)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٨): استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث والوزن النسبي لها

المحور الثالث: ما درجة قيام أعضاء هيئة التدريس (في التدريس، التقويم، الإرشاد) بالأدوار التالية؟	الدرجة					مج	الوزن النسبي
	٥	٤	٣	٢	١		
١) يُركز في تدريسه على التحليل والنقد.	١٦	٥٢	٣٦	١٦	٦	٤٣٤	٣,٤٤
٢) يعتمد في طرحه للموضوعات على المناقشة والحوار.	٢٤	٥٢	٣٨	١٠	٢	٤٦٤	٣,٦٨
٣) يوظف التقنيات الحديثة في عرض وتدريس برامج الدراسات العليا.	٢	١٦	٤٨	٤٢	١٨	٣٢٠	٢,٥٤
٤) يربط بين المادة العلمية والواقع الاجتماعي والثقافي للمجتمع.	١٤	٢٨	٦٠	٢٢	٢	٤٠٨	٣,٢٤

المحور الثالث: ما درجة قيام أعضاء هيئة التدريس (في التدريس، التقويم، الإرشاد) بالأدوار التالية؟	الدرجة					مج	الوزن النسبي
	٥	٤	٣	٢	١		
٥) يوضح كيفية توظيف مادته العلمية في البحث التربوي.	٨	٢٢	٥٦	٣٢	٨	٣٦٨	٢,٩٢
٦) يخصص أعضاء هيئة التدريس معظم الدرجات للأبحاث والتقارير.	١٨	٣٨	٥٢	٨	١٠	٤٢٤	٣,٣٧
٧) يستخدم أعضاء هيئة التدريس الأسئلة الموضوعية في التقويم.	٤	٢٢	٥٦	٣٦	٨	٣٥٦	٢,٨٣
٨) يضع أعضاء هيئة التدريس أسئلة مقالية تعتمد على الربط والتحليل والنقد والاستنتاج.	٢٤	٣٨	٥٠	٨	٦	٤٤٤	٣,٥٢
٩) يتابع المرشد العلمي (المُعين للباحث) إعداد خطة البحث.	٣٠	٢٠	٣٤	١٨	٢٤	٣٩٢	٣,١١
١٠) يوجهني المرشد العلمي لبعض مصادر البحث ومراجعه.	٥٠	٢٦	٢٠	١٨	١٢	٤٦٢	٣,٦٧
١١) يمنحني المرشد العلمي الوقت الكافي لتخطيط البحث وقراءته لإنجازه بصورة جيدة.	٦٢	٢٢	٢٦	١٢	٤	٥٠٤	٤,٠٠
١٢) يساعد أعضاء هيئة التدريس بالقسم الباحث في تحكيم أدوات بحثه.	٣٢	٣٤	٤٠	١٦	٤	٤٥٢	٣,٥٩
الإجمالي	٢٨٤	٣٧٠	٥١٦	٢٣٨	١٠٤	٥٠٢٨	٣,٣٣

يتضح من الجدول السابق أن أكثر الأدوار التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الإسلامية والمقارنة – من وجهة نظر أفراد العينة – هي:

- يمنحني المرشد العلمي الوقت الكافي لتخطيط البحث وقراءته لإنجازه بصورة جيدة (٤,٠٠).
- يعتمد في طرحه للموضوعات على المناقشة والحوار (٣,٦٨).
- يوجهني المرشد العلمي لبعض مصادر البحث ومراجعه (٣,٦٧).
- يساعد أعضاء هيئة التدريس بالقسم الباحث في تحكيم أدوات بحثه (٣,٥٩).

- يضع أعضاء هيئة التدريس أسئلة مقالية تعتمد على الربط والتحليل والنقد والاستنتاج (٣,٥٢).

- يُركز في تدريسه على التحليل والنقد (٣,٤٤).

كما يتضح من الجدول السابق أن أقل الأدوار التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بالقسم هي:

- يوظف التقنيات الحديثة في عرض وتدريس برامج الدراسات العليا (٢,٥٤) .

وأما بقية العبارات التي تقع بين نطاقي الوزن النسبي السابقيين (الكبير والضعيف)، فهي تقع في نطاق الوزن النسبي المتوسط.

وكذلك يتضح من الجدول السابق أن ترتيب الأدوار التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بالقسم – إجمالاً – هي:

- الأدوار المرتبطة بالإرشاد العلمي (عبارات: ٩، ١٠، ١١، ١٢) حيث بلغ متوسط أوزانها النسبية (٣,٥٩) .

- الأدوار المرتبطة بالتقويم (عبارات: ٦، ٧، ٨) حيث بلغ متوسط أوزانها النسبية (٣,٢٤) .

- الأدوار المرتبطة بالتدريس (عبارات: ١، ٢، ٣، ٤، ٥) حيث بلغ متوسط أوزانها النسبية (٣,١٧).

٥. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الرابع من الاستبانة.

أوضحت نتائج الدراسة أن منظومة الدراسات العليا بالقسم تقدم التسهيلات الإدارية والمادية للمنتسبين إليها من الطلاب بدرجة متوسطة حيث بلغ الوزن النسبي لإجمالي عبارات هذا المحور (٢,٨٤)، كذلك تراوح الوزن النسبي لعبارات هذا المحور من (٢,٢٢) إلى (٣,٧٦)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٩): استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الرابع والوزن النسبي لها

المحور الرابع: ما درجة تحقق أو توافر التسهيلات الإدارية والمادية الآتية؟	الدرجة					مج	الوزن النسبي
	٥	٤	٣	٢	١		
١) توجد بالقسم خريطة بحثية لمجالات وموضوعات الأطروحات العلمية.	٤	١٢	٤٠	٣٠	٤٠	٢٨٨	٢,٢٩
٢) يوجد بالقسم دليل إرشادي لكيفية إعداد البحث وإخراجه.	٦	١٠	٣٢	٣٦	٤٢	٢٨٠	٢,٢٢
٣) توجد بالقسم ضوابط محددة لتعيين الإشراف على الأطروحات العلمية.	٨	٢٤	٣٦	٢٢	٣٦	٣٢٤	٢,٥٧
٤) تُتاح للباحث الحرية في اختيار المشرف الأكاديمي.	٢٢	١٦	٣٦	٢٠	٣٢	٣٥٤	٢,٨١
٥) تُتاح للباحث الحرية في اختيار موضوع رسالته وفق اهتماماته.	٤٤	٣٦	٢٨	٨	١٠	٤٧٤	٣,٧٦
٦) يساعد الإرشاد الأكاديمي على التغلب على الصعوبات التي تواجه الباحثين.	٣٤	٣٢	٢٦	٢٢	١٢	٤٣٢	٣,٤٣
٧) توجه اللجنة العلمية للموضوعات الباحث لتصحيح مسار بحثه.	٢٨	٣٢	٣٦	١٤	١٦	٤٢٠	٣,٣٣
٨) يعقد القسم اجتماعات لتعريف الطلبة بالأمور الأكاديمية والإدارية.	١٠	١٤	٣٦	٣٠	٣٦	٣١٠	٢,٤٦
٩) تتوفر المصادر والمراجع المتعلقة ببرامج الدراسات العليا في مجال التخصص.	١٢	٢٦	٤٤	٣٤	١٠	٣٧٤	٢,٩٧
١٠) تتوفر التقنيات التعليمية الحديثة اللازمة للتدريس ببرامج الدراسات العليا.	٨	٨	٣٤	٣٨	٣٨	٢٨٨	٢,٢٩
١١) تتوفر خدمات المكتبة (تصوير، استعارة، اطلاع، بحث إلكتروني....).	٣٢	١٦	٣٦	٢٤	١٨	٣٩٨	٣,١٦
الإجمالي	٢٠٨	٢٢٦	٣٨٤	٢٧٨	٢٩٠	٣٩٤٢	٢,٨٤

يتضح من الجدول السابق أن أكثر التسهيلات الإدارية والمادية تحققاً في قسم التربية الإسلامية والمقارنة – من وجهة نظر أفراد العينة – هي:

- تُتاح للباحث الحرية في اختيار موضوع رسالته وفق اهتماماته (٣,٧٦).

- يساعد الإرشاد الأكاديمي على التغلب على الصعوبات التي تواجه الباحثين (٣,٤٣).

كما يتضح من الجدول السابق أن أقل التسهيلات الإدارية والمادية تحققاً في القسم هي:

- توجد بالقسم ضوابط محددة لتعيين الإشراف على الأطروحات العلمية (٢,٥٧).
- يعقد القسم اجتماعات لتعريف الطلبة بالأمور الأكاديمية والإدارية (٢,٤٦).
- تتوفر التقنيات التعليمية الحديثة اللازمة للتدريس ببرامج الدراسات العليا (٢,٢٩).
- توجد بالقسم خريطة بحثية لمجالات وموضوعات الأطروحات العلمية (٢,٢٩).
- يوجد بالقسم دليل إرشادي لكيفية إعداد البحث وإخراجه (٢,٢٢).

وأما بقية العبارات التي تقع بين نطاقي الوزن النسبي السابقيين (الكبير والضعيف)، فهي تقع في نطاق الوزن النسبي المتوسط.

وكذلك يتضح من الجدول السابق أن ترتيب التسهيلات حسب تحققها أو توافرها بالقسم – إجمالاً – هي:

- التسهيلات الإدارية حيث بلغ متوسط الأوزان النسبية على أول ثماني عبارات (٢,٨٦).
- التسهيلات المادية حيث بلغ متوسط الأوزان النسبية على آخر ثلاث عبارات (٢,٨٠).

٦. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الخامس من الاستبانة.

أوضحت نتائج الدراسة أن منظومة الدراسات العليا بالقسم تحقق نواتج التعلم التي تسعى لها بدرجة متوسطة حيث بلغ الوزن النسبي لإجمالي عبارات هذا المحور (٣,٣٤)، كذلك تراوح الوزن النسبي لعبارات هذا المحور من (٢,٦٣) إلى (٣,٧٠)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٠): استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الخامس والوزن النسبي لها

المحور الخامس: ما درجة تحقق نواتج التعلم التالية لديك من خلال ما درست من برامج الدراسات العليا؟	الدرجة					مج	الوزن النسبي
	٥	٤	٣	٢	١		
١) إتاحة برامج تناسب الطموح العلمي للطلبة.	٢٢	٣٨	٤٤	١٢	١٠	٤٢٨	٣,٤٠
٢) تحليل ونقد الأدوار التربوية التي تقوم بها مؤسسات المجتمع المختلفة.	١٤	٥٢	٢٦	٢٤	١٠	٤١٤	٣,٢٩
٣) استنباط مبادئ وأسس التعامل مع التحديات التي تواجه التربية والتعليم في العالم الإسلامي في ضوء مصادر التربية الإسلامية.	٣٢	٤٠	٣٦	١٦	٢	٤٦٢	٣,٦٧
٤) الإلمام بمعالم الفكر التربوي الإسلامي (مراحل تطوره، مبادئه، تطبيقاته....).	٣٢	٤٠	٣٦	٨	١٠	٤٥٤	٣,٦٠
٥) تحليل انعكاسات التغيرات العالمية على النظم التربوية في العالم الإسلامي.	٨	٤٦	٣٦	٢٢	١٤	٣٩٠	٣,١٠
٦) توظيف مهارات التفكير المقارن في نقد بعض النظريات التربوية الغربية في ضوء النظرية التربوية الإسلامية.	٣٠	٣٤	٣٦	١٨	٨	٤٣٨	٣,٤٨
٧) التعرف على قواعد التأصيل/التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية والاجتماعية ومناهجها البحثية.	٣٢	٣٢	٣٤	٢٠	٨	٤٣٨	٣,٤٨
٨) القدرة على توظيف الطريقة أو المنهج المناسب في مجال البحث العلمي.	٢٨	٤٢	٥٠	٢	٤	٤٦٦	٣,٧٠
٩) القدرة على تصميم وبناء أدوات البحث المختلفة في مجال التخصص.	١٠	٢٢	٦٢	٣٠	٢	٣٨٦	٣,٠٦

المحور الخامس: ما درجة تحقق نواتج التعلم التالية لديك من خلال ما درست من برامج الدراسات العليا؟	الدرجة					مج	الوزن النسبي
	٥	٤	٣	٢	١		
١٠) القدرة على توظيف أساليب التحليل الإحصائي المناسبة في مجال البحث.	١٠	١٤	٥٢	٢٠	٣٠	٣٣٢	٢,٦٣
١١) توظيف مهارات الحاسوب والإنترنت واللغة في مجال الدراسة والبحث.	٤٤	١٠	٣٤	٢٦	١٢	٤٢٦	٣,٣٨
الإجمالي	**٢٦٢**	**٣٧٠**	**٤٤٦**	**١٩٨**	**١١٠**	**٤٦٣٤**	**٣,٣٤**

يتضح من الجدول السابق أن أكثر نواتج التعلم تحققاً في قسم التربية الإسلامية والمقارنة – من وجهة نظر أفراد العينة – هي:

- القدرة على توظيف الطريقة أو المنهج المناسب في مجال البحث العلمي (٣,٧٠).
- استنباط مبادئ وأسس التعامل مع التحديات التي تواجه التربية والتعليم في العالم الإسلامي في ضوء مصادر التربية الإسلامية (٣,٦٧).
- الإلمام بمعالم الفكر التربوي الإسلامي (٣,٦٠).

كما يتضح من الجدول السابق أن أقل نواتج التعلم تحققاً في القسم هي:

- تحليل انعكاسات التغيرات العالمية على النظم التربوية في العالم الإسلامي (٣,١٠).
- القدرة على تصميم وبناء أدوات البحث المختلفة في مجال التخصص (٣,٠٦).
- القدرة على توظيف أساليب التحليل الإحصائي المناسبة في مجال البحث (٢,٦٣).

وأما بقية العبارات التي تقع بين عبارات الإرباعي الأعلى وبين عبارات الإرباعي الأدنى، فهي تقع أيضاً في نطاقي الوزن النسبي الكبير والمتوسط.

٧. النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير الجنس:

أوضحت النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة مجملة – بحسب متغير الجنس – عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجاباتهم على الاستبانة مجملة، وكذلك على محاورها الفرعية، ما عدا المحور الأول. والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (١١): يبين الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير الجنس

محاور الاستبانة		الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	الدلالة
المحور الأول	درجة تحقيق برامج القسم لأهداف الدراسات العليا	ذكر	٣٢,٥٠	٦,٩٢١	٢,٢٥٣	.٠٢٦ دالة
		أنثى	٢٩,٤٣	٨,٠٥٤		
المحور الثاني	أ–درجة أهمية المقررات التي تم دراستها من حيث ارتباطها بالتخصص	ذكر	٦٢,٥٣	١٤,٠١١	١,٨٧٢–	.٠٦٤ غير دالة
		أنثى	٦٧,٣٩	١٤,١٠٧		
	ب–درجة الاستفادة من المقررات التي تم دراستها في الرسالة العلمية	ذكر	٥٦,٧٠	١٢,٨٠٩	١,١٩٦–	.٢٣٤ غير دالة
		أنثى	٥٩,٦٥	١٤,٢١٩		
المحور الثالث	درجة قيام أعضاء هيئة التدريس بالأدوار المنوطة بهم	ذكر	٤٠,٠٣	٨,١٥٥	.٢١٠	.٨٣٤ غير دالة
		أنثى	٣٩,٧٠	٩,٠٠١		
المحور الرابع	درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم للتسهيلات الإدارية والمادية	ذكر	٣١,٨٠	٨,٨٠٨	.٨٢٠	.٤١٤ غير دالة
		أنثى	٣٠,٣٩	١٠,٠٦٥		
المحور الخامس	درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم لنواتج التعلم التي يسعى لها	ذكر	٣٥,٧٥	١٠,١٢٣	١,٥٠٥–	.١٣٥ غير دالة
		أنثى	٣٨,٥٧	١٠,٠٧٩		
الاستبانة مجملة		ذكر	٢٥٩,٣٠	٥١,٦٨٢	-.٥٩١	.٥٥٥ غير دالة
		أنثى	٢٦٥,١٣	٥٥,٩٧٧		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير الجنس – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق برامج القسم لأهداف الدراسات العليا) في اتجاه الذكور، حيث جاءت قيمة (ت) (٢,٢٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٢)، وكان متوسط درجات الخريجين (٣٢,٥٠) مقابل (٢٩,٤٣) بالنسبة للخريجات.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير الجنس – بالنسبة لمحور (درجة أهمية المقررات التي تم دراستها من حيث ارتباطها بالتخصص)، حيث جاءت قيمة (ت) (١,٨٧)، عند مستوى دلالة (٠,٠٦).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير الجنس – بالنسبة لمحور (درجة الاستفادة من المقررات التي تم دراستها في الرسالة العلمية)، حيث جاءت قيمة (ت) (١,١٩)، عند مستوى دلالة (٠,٢٣).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير الجنس – بالنسبة لمحور (درجة قيام أعضاء هيئة التدريس بالأدوار المنوطة بهم)، حيث جاءت قيمة (ت) (٠,٢١)، عند مستوى دلالة (٠,٨٣).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير الجنس – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم للتسهيلات الإدارية والمادية)، حيث جاءت قيمة (ت) (٠,٨٢)، عند مستوى دلالة (٠,٤١).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير الجنس – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم لنواتج التعلم التي يسعى لها)، حيث جاءت قيمة (ت) (١,٥١)، عند مستوى دلالة (٠,١٤).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير الجنس – بالنسبة للاستبانة مجملة، حيث جاءت قيمة (ت) (٠,٥٩)، عند مستوى دلالة (٠,٥٥).

٨. النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير المرحلة الدراسية:

أوضحت النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة مجملة – بحسب متغير المرحلة الدراسية – عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجاباتهم على الاستبانة مجملة، وكذلك على محاورها الفرعية. والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (١٢): يبين الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير المرحلة الدراسية

محاور الاستبانة		الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	الدلالة
المحور الأول	درجة تحقيق برامج القسم لأهداف الدراسات العليا	ماجستير	٣١,٥٣	٧,٣٤٤	.٣٨٧	.٦٩٩ غير دالة
		دكتوراه	٣٠,٩٤	٧,٩٣٩		
المحور الثاني	أ–درجة أهمية المقررات التي تم دراستها من حيث ارتباطها بالتخصص	ماجستير	٦٣,٧٠	١٥,٠٢٥	-.٨١٢	.٤١٨ غير دالة
		دكتوراه	٦٦,٠٦	١١,٣٩٦		
	ب–درجة الاستفادة من المقررات التي تم دراستها في الرسالة العلمية	ماجستير	٥٦,٥٣	١٣,٥٢٥	–١,٨١٠	.٠٧٣ غير دالة
		دكتوراه	٦١,٤٤	١٢,٣٥٠		
المحور الثالث	درجة قيام أعضاء هيئة التدريس بالأدوار المنوطة بهم	ماجستير	٣٩,٤٣	٨,٧٥٧	–١,٠٩٣	.٢٧٦ غير دالة
		دكتوراه	٤١,٣١	٧,٣٧٧		
المحور الرابع	درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم للتسهيلات الإدارية والمادية	ماجستير	٣١,٧٢	٨,٧٩٣	.٨٢٨	.٤١٢ غير دالة
		دكتوراه	٣٠,٠٠	١٠,٦٠١		

محاور الاستبانة		الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	الدلالة
المحور الخامس	درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم لنواتج التعلم التي يسعى لها	ماجستير	٣٦,٥٧	٩,٨٠٨	-.٣٨٤	.٧٠٢ غير دالة
		دكتوراه	٣٧,٣٨	١١,٢٦٧		
الاستبانة مجملة		ماجستير	٢٥٩,٤٩	٥٣,٦٦٣	-.٧٠١	.٤٨٥ غير دالة
		دكتوراه	٢٦٧,١٣	٥١,٩٩٥		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير المرحلة الدراسية – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق برامج القسم لأهداف الدراسات العليا)، حيث جاءت قيمة (ت) (٠,٣٩) عند مستوى دلالة (٠,٧٠).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير المرحلة الدراسية – بالنسبة لمحور (درجة أهمية المقررات التي تم دراستها من حيث ارتباطها بالتخصص)، حيث جاءت قيمة (ت) (٠,٨١)، عند مستوى دلالة (٠,٤٢).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير المرحلة الدراسية – بالنسبة لمحور (درجة الاستفادة من المقررات التي تم دراستها في الرسالة العلمية)، حيث جاءت قيمة (ت) (١,٨١)، عند مستوى دلالة (٠,٠٧).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير المرحلة الدراسية – بالنسبة لمحور (درجة قيام أعضاء هيئة التدريس بالأدوار المنوطة بهم)، حيث جاءت قيمة (ت) (١,٠٩)، عند مستوى دلالة (٠,٢٨).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير المرحلة الدراسية – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم للتسهيلات الإدارية والمادية)، حيث جاءت قيمة (ت) (٠,٨٣)، عند مستوى دلالة (٠,٤١).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير المرحلة الدراسية – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم لنواتج التعلم التي يسعى لها)، حيث جاءت قيمة (ت) (٠,٣٨)، عند مستوى دلالة (٠,٧٠).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير المرحلة الدراسية – بالنسبة للاستبانة مجملة، حيث جاءت قيمة (ت) (٠,٧٠)، عند مستوى دلالة (٠,٤٩).

٩. النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير نوع الدراسة:

أوضحت النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة مجملة – بحسب متغير نوع الدراسة – عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجاباتهم على الاستبانة مجملة، وكذلك على محاورها الفرعية، ما عدا المحور الثاني. والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (١٣): يبين الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير نوع الدراسة

محاور الاستبانة		الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	الدلالة
المحور الأول	درجة تحقيق برامج القسم لأهداف الدراسات العليا	انتظام	٣١,٠٢	٦,٨٤٤	-٠,٥٥٦	٠,٥٧٩ غير دالة
		موازي	٣١,٧٦	٨,١٠٧		
المحور الثاني	أ–درجة أهمية المقررات التي تم دراستها من حيث ارتباطها بالتخصص	انتظام	٦٦,٩٢	١٢,٧٠٣	٢,١٣٦	٠,٠٣٥ دالة
		موازي	٦١,٦٠	١٥,٢٠١		
	ب–درجة الاستفادة من المقررات التي تم دراستها في الرسالة العلمية	انتظام	٦٠,٥٦	١٢,٢٩٨	٢,٤٢٣	٠,٠١٧ دالة
		موازي	٥٤,٩٠	١٣,٨٩٥		

محاور الاستبانة		الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	الدلالة
المحور الثالث	درجة قيام أعضاء هيئة التدريس بالأدوار المنوطة بهم	انتظام	٣٩,٨٣	٦,٦٨٢	-.١٠٣	.٩١٨ غير دالة
		موازي	٣٩,٩٨	٩,٩٩١		
المحور الرابع	درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم للتسهيلات الإدارية والمادية	انتظام	٣٠,٥٦	٨,٢٣٢	-.٨٨٩	.٣٧٦ غير دالة
		موازي	٣٢,٠٣	١٠,٢٤٩		
المحور الخامس	درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم لنواتج التعلم التي يسعى لها	انتظام	٣٧,٦١	٩,١٧٧	.٩٣٣	.٣٥٣ غير دالة
		موازي	٣٥,٩٢	١١,٠٩٠		
الاستبانة مجملة		انتظام	٢٦٦,٥٠	٤٤,٠٤٨	١,٠٨٤	.٢٨١ غير دالة
		موازي	٢٥٦,١٩	٦١,٠٦١		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير نوع الدراسة – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق برامج القسم لأهداف الدراسات العليا)، حيث جاءت قيمة (ت) (٠,٥٦) عند مستوى دلالة (٠,٥٨).

- توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير نوع الدراسة – بالنسبة لمحور (درجة أهمية المقررات التي تم دراستها من حيث ارتباطها بالتخصص) في اتجاه الذين التحقوا بالدراسة الانتظامية، حيث جاءت قيمة (ت) (٢,١٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٤)، وكان متوسط درجات الدارسين انتظاماً (٦٦,٩٢) مقابل (٦١,٦٠) بالنسبة للدارسين بالتعليم الموازي.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير نوع الدراسة – بالنسبة لمحور (درجة الاستفادة من المقررات التي تم دراستها في الرسالة العلمية) في اتجاه الذين التحقوا بالدراسة الانتظامية، حيث جاءت قيمة (ت) (٢,٤٢) عند

مستوى دلالة (٠,٠٢)، وكان متوسط درجات الدارسين انتظاماً (٦٠,٥٦) مقابل (٥٤,٩٠) بالنسبة للدارسين بالتعليم الموازي.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير نوع الدراسة – بالنسبة لمحور (درجة قيام أعضاء هيئة التدريس بالأدوار المنوطة بهم)، حيث جاءت قيمة (ت) (٠,١٠)، عند مستوى دلالة (٠,٩٢).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير نوع الدراسة – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم للتسهيلات الإدارية والمادية)، حيث جاءت قيمة (ت) (٠,٨٩)، عند مستوى دلالة (٠,٣٨).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير نوع الدراسة – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم لنواتج التعلم التي يسعى لها)، حيث جاءت قيمة (ت) (٠,٩٣)، عند مستوى دلالة (٠,٣٥).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير نوع الدراسة – بالنسبة للاستبانة مجملة، حيث جاءت قيمة (ت) (١,٠٨)، عند مستوى دلالة (٠,٢٨).

١٠. النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير سنة القبول:

أوضحت النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة مجملة – بحسب متغير سنة القبول – عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجاباتهم على الاستبانة مجملة، وكذلك على محاورها الفرعية، ما عدا المحورين الثالث والخامس. والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (١٤): يبين الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير سنة القبول

المحاور	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ف)	الدلالة
الأول	١٤٣٠	٣١,١٢	٧,٢٥١	.٠٥٦	.٩٤٥ غير دالة
	١٤٣١	٣١,٥٣	٦,٧٥٧		
	١٤٣٢	٣١,٦١	٨,٦٢٠		
الثاني (أ)	١٤٣٠	٦٥,٠٤	١٥,٩٦٤	١,٧١٣	.١٨٥ غير دالة
	١٤٣١	٦٦,٦٣	٧,٥١٤		
	١٤٣٢	٦٠,٧٨	١٦,٣٧٦		
الثاني (ب)	١٤٣٠	٥٨,٣٨	١٤,٠٧٨	١,٢٨٨	.٢٨٠ غير دالة
	١٤٣١	٥٩,٦٨	٩,٦٧١		
	١٤٣٢	٥٤,٨٩	١٥,٣٨٨		
الثالث	١٤٣٠	٣٩,٣١	٦,٨٣٦	٣,٢٥٤	.٠٤٢ دالة
	١٤٣١	٤٢,٦٣	٧,١٦٠		
	١٤٣٢	٣٧,٨٩	١٠,٩٢٣		
الرابع	١٤٣٠	٣١,٠٠	٨,٢١٣	.٣٥١	.٧٠٥ غير دالة
	١٤٣١	٣٢,٣٢	٦,٩٦٨		

المحاور	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ف)	الدلالة
	١٤٣٢	٣٠,٦١	١٢,٤٧٧		
الخامس	١٤٣٠	٣٦,١٢	٨,٤٨٧	٣,١٧١	.٠٤٥ دالة
	١٤٣١	٤٠,٠٠	٧,٩٢٥		
	١٤٣٢	٣٤,٣٣	١٣,٣٨٢		
الاستبانة مجملة	١٤٣٠	٢٦٠,٩٦	٤٨,٧٢٥	١,٧٠٦	.١٨٦ غير دالة
	١٤٣١	٢٧٢,٧٩	٣٢,٢٩٥		
	١٤٣٢	٢٥٠,١١	٧٢,٤٦٩		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير سنة القبول – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق برامج القسم لأهداف الدراسات العليا)، حيث جاءت قيمة (ف) (٠,٠٦) عند مستوى دلالة (٠,٩٥).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير سنة القبول – بالنسبة لمحور (درجة أهمية المقررات التي تم دراستها من حيث ارتباطها بالتخصص)، حيث جاءت قيمة (ف) (١,٧١) عند مستوى دلالة (٠,١٩).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير سنة القبول – بالنسبة لمحور (درجة الاستفادة من المقررات التي تم دراستها في الرسالة العلمية)، حيث جاءت قيمة (ف) (١,٢٩) عند مستوى دلالة (٠,٢٨).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير سنة القبول – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم للتسهيلات الإدارية والمادية)، حيث جاءت قيمة (ف) (٠,٣٥)، عند مستوى دلالة (٠,٧١).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير سنة القبول – بالنسبة للاستبانة مجملة، حيث جاءت قيمة (ف) (١,٧١)، عند مستوى دلالة (٠,١٩).

كما يتضح من الجدول:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير سنة القبول – بالنسبة لمحور (درجة قيام أعضاء هيئة التدريس بالأدوار المنوطة بهم)، حيث جاءت قيمة (ف) (٣,٢٥)، عند مستوى دلالة (٠,٠٤).

- توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير سنة القبول – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم لنواتج التعلم التي يسعى لها)، حيث جاءت قيمة (ف) (٣,١٧)، عند مستوى دلالة (٠,٠٤).

ولتحديد اتجاه هذه الفروق، تمت المقارنة بين متوسطات استجابات أفراد العينة بطريقة المقارنات المتعددة (LSD)، وهي إحدى أساليب الاختبارات البعدية لتحليل التباين التي تكشف عن دلالة أقل الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٥): المقارنة المتعددة لتحديد اتجاه الفروق

بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير سنة القبول

المحور	العلاقة بين فئات المتغير		الفروق بين المتوسطات	الدلالة
الثالث	١٤٣٠	١٤٣١	-٣,٣٢٤	.٠٦٣
		١٤٣٢	١,٤١٩	.٤٣١
	١٤٣١	١٤٣٠	٣,٣٢٤	.٠٦٣
		١٤٣٢	٤,٧٤٣*	.٠١٥
	١٤٣٢	١٤٣٠	-١,٤١٩	.٤٣١
		١٤٣١	-٤,٧٤٣*	.٠١٥
الخامس	١٤٣٠	١٤٣١	-٣,٨٨٥	.٠٧١
		١٤٣٢	١,٧٨٢	.٤١٢
	١٤٣١	١٤٣٠	٣,٨٨٥	.٠٧١
		١٤٣٢	٥,٦٦٧*	.٠١٦
	١٤٣٢	١٤٣٠	-١,٧٨٢	.٤١٢
		١٤٣١	-٥,٦٦٧*	.٠١٦

ويؤكد هذا الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا المقبولين عام ١٤٣١هـ والمقبولين عام ١٤٣٢هـ في اتجاه المقبولين عام ١٤٣١هـ حيث حصلوا على أعلى متوسط حسابي في المحورين الثالث (٤٢,٦٣) والخامس (٤٠,٠٠) مقابل (٣٧,٨٩) و(٣٤,٣٣) على التوالي.

١١. النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير تخصص البكالوريوس:

أوضحت النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة مجملة – بحسب متغير تخصص البكالوريوس – عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجاباتهم على الاستبانة مجملة، وكذلك على محاورها الفرعية، ما عدا المحور الرابع. والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (١٦): يبين الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير تخصص البكالوريوس

المحاور	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ف)	الدلالة
الأول	شرعي	٢٩,٩٧	٨,٣٢٧	٢,٨٨٧	.٠٦٠ غير دالة
	علمي	٣٣,٨٩	٥,٣٤٦		
	غير ذلك	٣٢,٦٥	٦,٢٧٠		
الثاني (أ)	شرعي	٦٢,٩٤	١٧,٠٣٧	١,٦١٧	.٢٠٣ غير دالة
	علمي	٦٩,٦٧	١٠,١١٧		
	غير ذلك	٦٤,٢٠	٩,٢٣٠		
الثاني	شرعي	٥٨,٢٩	١٤,٨٩٢	١,٨٣٨	.١٦٣

المحاور	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ف)	الدلالة
(ب)	علمي	٦٢,٠٠	١٣,٧٢٨		غير دالة
	غير ذلك	٥٥,٠٠	٩,٦١٣		
الثالث	شرعي	٣٩,١٢	٨,٥٩٦	.٨٠٥	.٤٤٩ غير دالة
	علمي	٤١,٧٨	٥,٨٣٧		
	غير ذلك	٤٠,٤٠	٩,١٣٩		
الرابع	شرعي	٢٩,٣٥	٨,٥١٣	٥,٦٤٥	.٠٠٥ دالة
	علمي	٣٧,٢٢	٨,٣٩٩		
	غير ذلك	٣١,٩٠	٩,٨٥٥		
الخامس	شرعي	٣٥,٣٨	١٠,٩٨٢	٢,٩١٢	.٠٥٨ غير دالة
	علمي	٤١,٧٨	٧,٣٦٩		
	غير ذلك	٣٦,٩٠	٩,٢١٥		
الاستبانة مجملة	شرعي	٢٥٥,٠٦	٥٨,٣٦١	٢,٥٢٦	.٠٨٤ غير دالة
	علمي	٢٨٦,٣٣	٤٤,٤٨٩		
	غير ذلك	٢٦١,٠٥	٤٤,٥٠٠		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير تخصص البكالوريوس – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق برامج القسم لأهداف الدراسات العليا)، حيث جاءت قيمة (ف) (٢,٨٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٦).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير تخصص البكالوريوس – بالنسبة لمحور (درجة أهمية المقررات التي تم دراستها من حيث ارتباطها بالتخصص)، حيث جاءت قيمة (ف) (١,٦٢) عند مستوى دلالة (٠,٢٠).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير تخصص البكالوريوس – بالنسبة لمحور (درجة الاستفادة من المقررات التي تم دراستها في الرسالة العلمية)، حيث جاءت قيمة (ف) (١,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,١٦).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير تخصص البكالوريوس – بالنسبة لمحور (درجة قيام أعضاء هيئة التدريس بالأدوار المنوطة بهم)، حيث جاءت قيمة (ف) (٠,٨١)، عند مستوى دلالة (٠,٤٥).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير تخصص البكالوريوس – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم لنواتج التعلم التي يسعى لها)، حيث جاءت قيمة (ف) (٢,٩١)، عند مستوى دلالة (٠,٠٦).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير تخصص البكالوريوس – بالنسبة للاستبانة مجملة، حيث جاءت قيمة (ف) (٢,٥٣)، عند مستوى دلالة (٠,٠٨).

كما يتضح من الجدول:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير تخصص البكالوريوس – بالنسبة لمحور (درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم للتسهيلات الإدارية والمادية)، حيث جاءت قيمة (ف) (٥,٦٥)، عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ولتحديد اتجاه هذه الفروق، تمت المقارنة بين متوسطات استجابات أفراد العينة بطريقة المقارنات المتعددة (LSD)، والتي يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٧): المقارنة المتعددة لتحديد اتجاه الفروق

بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير تخصص البكالوريوس

المحور	العلاقة بين فئات المتغير		الفروق بين المتوسطات	الدلالة
الرابع	شرعي	علمي	-٧,٨٦٩*	.٠٠١
		غير ذلك	-٢,٥٤٧	.١٥٦
	علمي	شرعي	٧,٨٦٩*	.٠٠١
		غير ذلك	٥,٣٢٢*	.٠٣٨
	غير ذلك	شرعي	٢,٥٤٧	.١٥٦
		علمي	-٥,٣٢٢*	.٠٣٨

ويؤكد هذا الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا ذوي التخصصات الشرعية والتخصصات العلمية، وبين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا ذوي التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية الأخرى، في اتجاه ذوي التخصص العلمي، حيث حصلوا على أعلى متوسط (٣٧,٢٢) وأقل انحراف (٨,٤٠).

١٢. النتائج الخاصة بالمقابلة الشخصية:

أفاد أفراد عينة المقابلة المقننة – سواء أكانت شخصية مع (١٢) من خريجي القسم بواقع ستة متخرجين من كل مرحلة (ماجستير/دكتوراه)، أم هاتفية مع (٣) من خريجات القسم بواقع خريجتي ماجستير وخريجة دكتوراه – بما يلي:

أ– تتمثل أهم نقاط القوة في برامج الدراسات العليا التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة في كلية التربية بجامعة أم القرى في الآتي مرتبةً حسب أكثر التكرارات:

- التميز العلمي والخلقي لبعض من أعضاء هيئة التدريس. (١١)
- حُسن تعاون بعض أعضاء هيئة التدريس مع الطلبة. (٧)
- الصبغة الإسلامية للقسم (التأصيل الإسلامي للتربية). (٥)
- تعاون المرشد الأكاديمي مع الطلاب في إنجاز معاملاتهم. (٢)
- وجود السيمينار وإتاحة حضوره عبر الغرفة الصوتية. (٢)
- وجود القاعة العلمية الإلكترونية بالقسم. (٢)

ب– تتمثل أهم نقاط الضعف في برامج الدراسات العليا التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة في كلية التربية بجامعة أم القرى في الآتي مرتبةً حسب أكثر التكرارات:

- ضعف بعض أعضاء هيئة التدريس من الناحية العلمية أو البحثية .(١٥)
- قلة الاهتمام بالتدريب العملي على تصميم مختلف أنواع أدوات البحث العلمي.(٩)

- ضعف إعداد الطالب بسبب عدم وجود خطة واضحة لكل مقرر حيث تختلف التوصيفات حسب تخصص ورغبة عضو هيئة التدريس، مما يكون سبباً في تداخل المواد مع بعضها وتكرر الموضوعات.(٩)
- تكليف الطلاب بمشاريع بحثية لا فائدة منها (لا تُقوَّم، ولا تناقش، ولا تقرأ).(٨)
- الإجراءات الإدارية المعقدة في إنجاز المهام.(٧)
- عدم توظيف التقنية في مجال التدريس والإشراف والبحث.(٥)
- صعوبة التعامل مع بعض أعضاء هيئة التدريس.(٣)
- الاعتماد على الاختبارات في التقويم بشكل كبير.(٢)
- تهميش دور الطالب في: برامج التطوير، اتخاذ القررات الخاصة به.(٢)
- عدم توافق أعضاء القسم على مدرسة علمية أو توجه منهجي معين.(٢)
- انشغال بعض أعضاء هيئة التدريس وخاصة المشرفين منهم بأعمال غير أكاديمية تُحد من فرص الاستفادة منهم.(٢)
- مخرجات موضوعات رسائل القسم ضعيفة جداً.(٢)
- اشتراط التوفل TOEFL للقبول.(٢)
- دور المرشد العلمي مع طلابه غير مفعل.(٢)
- عدم وجود أدلة توضيحية ومحددة بالقسم تخص التدريس والبحث.(١)
- تشتيت الطالب نتيجة ارتباط المقررات بتخصصات متعددة.(١)
- عدم التزام بعض أعضاء هيئة التدريس بمواعيد أو أماكن المحاضرات المخصصة في الجداول.(١)
- ازدواجية المعايير في التعامل مع طلاب القسم المتعاونين في التدريس.(١)

ت- تتمثل أهم المقترحات لتحسين وتطوير برامج الدراسات العليا في الآتي مرتبةً حسب أكثر التكرارات:

- التركيز على صقل أساسيات وتنمية المهارات البحثية للطلاب.(١٥)
- التوافق على وضع خطة دراسية وأدلة منهجية تحدد رؤية القسم وأولوياته في التدريس والبحث إسهاماً في حل بعض المشكلات الآنية.(١٥)
- انتقاء النخب المتميزة فقط من أعضاء هيئة التدريس.(٦)
- توظيف التقنية الحديثة في التدريس والإشراف.(٥)
- تغيير اسم القسم إلي أصول التربية مع استحداث مسارات جديدة للدراسة فيه مثل: التربية الإسلامية، التربية المقارنة، فلسفة التربية، اجتماعيات التربية، السياسات التعليمية.(٤)
- الاجتماع الدوري بالطلبة مرتين - على الأقل - كل فصل دراسي لإبداء آرائهم بصراحة فيما يتعلق بمنظومة الدراسات العليا، ولحل مشكلاتهم والأخذ بمقترحاتهم في التطوير.(٤)
- إلغاء بعض الإجراءات الإدارية، مع إنشاء نظام إلكتروني ييسر للطالب متابعة معاملاته الإدارية والأكاديمية.(٤)
- عمل شراكة بين القسم والمراكز أو الجمعيات التربوية والمدارس لتوعية المسئولين والمستفيدين منها بطبيعة التخصص وكيفية توظيفه في مجالهم.(٢)
- إنشاء مجلة دورية محكمة تهتم بنشر أبحاث طلبة الدراسات العليا.(٢)
- تفعيل دور الإرشاد العلمي والإشراف على طلبة الدراسات العليا.(١)
- إلغاء التوفل كشرط للقبول بالدراسات العليا.(١)
- الأخذ بجدية تامة بتوصيات ومقترحات ونتائج هذه الدراسة.(١)

- عمل دراسات مستقبلية مشابهة.(١)

أهم نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

١) أفاد أفراد العينة من خريجي الماجستير والدكتوراه بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى أن برامج الدراسات العليا التي قدمت لهم ذات مستوى عالٍ (٣,٤٤) بصورة مجملة. أما تفصيلاً، فقد جاءت عناصر هذه البرامج وفق الترتيب التالي:

- المحور الثاني: المقررات التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة في مرحلة الدراسات العليا مهمة وترتبط بالتخصص بدرجة كبيرة (٤,٠٢)، كما أنها أفادتهم في الرسالة العلمية بدرجة كبيرة (٣,٦١).

- المحور الخامس: منظومة الدراسات العليا تحقق نواتج التعلم التي يسعى لها القسم بدرجة متوسطة (٣,٣٤).

- المحور الثالث: أعضاء هيئة التدريس يقومون بالأدوار المنوطة بهم في التدريس والتقويم والإرشاد بدرجة متوسطة (٣,٣٣).

- المحور الأول: البرامج التي يقدمها القسم تحقق أهداف الدراسات العليا بدرجة متوسطة (٣,١٤).

- المحور الرابع: منظومة الدراسات العليا بالقسم تحقق التسهيلات الإدارية والمادية بدرجة متوسطة (٢,٨٤).

ولعل تفسير ترتيب هذه المحاور – على هذا النحو – يُعزى إلى اعتماد القسم وطلبته على المقررات بصورة أساسية للحصول على الدرجة العلمية، فعدد ساعاتها كبير، وفترة دراستها طويلة، ومعدلات النجاح تعتمد عليها، لذا يصرف الطلبة أغلب اهتماماتهم لتلك المقررات، فهي – من المفترض – التي تلبي احتياجاتهم في التخصص،

وتؤهلهم لمتابعة الدراسات العليا، وتساعدهم على تنمية المهارات البحثية، وإنجاز أطروحاتهم بصورة جيدة. لذا، جاء محور "المقررات" في أول المحاور من حيث الأهمية، ثم المحور الذي يرتبط به وهو "نواتج التعلم". فالوسيط بين المحورين وهو "عضو هيئة التدريس". أما تأخر محور "التسهيلات الإدارية والمادية" إلى المرتبة الأخيرة فنتيجة طبيعية أكدت عليها نتائج المقابلة الشخصية أيضاً وخاصة في ظل عدم توفر الأدلة الإرشادية في البحث والتدريس، وتعقد الإجراءات الإدارية، وقلة توافر التقنيات الحديثة أو ضعف استخدام أعضاء هيئة التدريس لها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراستي عيسى وأبو المعاطي (٢٠١١م)، الحولي وأبو دقة (٢٠٠٤م) اللتين اتفقت نتائجهما على تأخر التسهيلات المادية للمرتبة الأخيرة وتدني الخدمات المكتبية التي تقدمها الجامعة لطلبة الدراسات العليا من حيث قلة توفير المراجع الحديثة وخدمات التصوير والإنترنت. بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة مظلوم وخلف (٢٠٠٧م) التي جاء فيها نفس المحور بالمرتبة الأولى حيث توافر التسهيلات المادية المتمثلة في المصادر العلمية والخدمات المكتبية ومراكز الإنترنت.

٢) أفاد أفراد العينة أن أكثر برامج الدراسات العليا تحققاً – بدرجة كبيرة جداً – كانت في المحور الثاني من الاستبانة، والخاص بالمقررات الدراسية من حيث ارتباطها بالتخصص من ناحية، ودرجة الاستفادة منها في الرسالة العلمية من ناحية أخرى. وتمثلت هذه المقررات على مستوى مرحلة الماجستير – بعد دمج متوسطات جانبي الأهمية والاستفادة – فيما يلي:

- حلقة بحث في مجال التربية الإسلامية (٤,٣٧).
- رسالة الماجستير (٤,٢٨).
- المبادئ التربوية في الكتاب والسنة (٤,٢٦).

- مناهج البحث التربوي في مصادر التشريع الإسلامي (٤,٢٦).
- طرق البحث في مجال التربية الإسلامية (٤,٢٣).
- التربية الإسلامية وتحديات العصر (٤,٢١).

أما على مستوى مرحلة الدكتوراه، فتمثلت هذه المقررات - بعد دمج متوسطات جانبي الأهمية والاستفادة – فيما يلي:

- التربية في صدر الإسلام (٤,٥٦).
- مناهج البحث في التربية الإسلامية (٤,٥٦).
- بناء الاستفتاء (٤,٥٦).
- رسالة الدكتوراه (٤,٣٨).
- مذاهب فكرية معاصرة (٤,٣٥).
- جهود علماء المسلمين في المجال التربوي (٤,٣٢).

ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما سبق ذكره من تحليل لاستجابات أفراد العينة على المحور الثاني الخاص بالمقررات الدراسية، وتحليل الخطة الدراسية للقسم، وكذلك في ضوء ما أفادت به نتائج المقابلة من أن وضع دليل منهجي يحدد رؤية القسم وأولوياته في البحث والتدريس، والتركيز على صقل أساسيات وتنمية المهارات البحثية للطلاب هما أهم مقترحين لتحسين وتطوير برامج الدراسات العليا بالقسم، لذا كانت المقررات المرتبطة بمناهج البحث أو تطبيقاته أو تصميم أدواته أو الاستفادة منها في الرسالة العلمية هي أكثر المقررات الدراسية ارتباطا بالتخصص من ناحية، وأكثرها إفادة للرسالة العلمية من ناحية أخرى.

وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة العريني (٢٠٠٩م) التي أظهرت نتائجها أن غالبية أفراد العينة من الدارسات أبدين رضاهن عن البرنامج عموماً، وعن الخطة الدراسية،

وكذلك عن محتوى مقررات البرنامج، ومع دراسة أبو دقة واللولو (٢٠٠٧م) التي أظهرت أهمية مساقات برنامج إعداد المعلم من وجهة نظر الخريجات بصفة عامة، وأن المساقات العملية والتطبيقية أكثر أهمية من المساقات النظرية، كما أن استفادة أفراد العينة من مساقات البرنامج كانت أيضاً كبيرة، وكذلك مع دراسة الحولي وأبو دقة (٢٠٠٤م) التي أوضحت تقدم محور "تلبية برامج الدراسات العليا لحاجات الطلبة" بنسبة (٨٣,٢%). الأمر الذي يؤكد على أن البرامج الدراسية تشكل الاهتمام الرئيس للطلبة من بين عناصر المنظومة، وأن للبرامج التطبيقية منها مكانة أكثر أهمية من سواها، ومن ثم كان تأكيد نتائج المقابلة مع أفراد العينة على هذا الشأن.

٣) كما أفاد أفراد العينة أن أقل برامج الدراسات العليا تحققاً – بدرجة ضعيفة – تركزت في المحور الرابع من الاستبانة، والخاص بالتسهيلات الإدارية والمادية التي يقدمها القسم، بالإضافة إلى عبارة واحدة من المحور الثالث، والخاص بأدوار أعضاء هيئة التدريس. وتمثلت هذه البرامج فيما يلي:

- توجد بالقسم ضوابط محددة لتعيين الإشراف على الأطروحات العلمية (٢,٥٧).
- يوظف أعضاء هيئة التدريس التقنيات الحديثة في عرض وتدريس برامج الدراسات العليا (٢,٥٤).
- يعقد القسم اجتماعات لتعريف الطلبة بالأمور الأكاديمية والإدارية (٢,٤٦).
- تتوفر التقنيات التعليمية الحديثة اللازمة للتدريس ببرامج الدراسات العليا (٢,٢٩).
- توجد بالقسم خريطة بحثية لمجالات وموضوعات الأطروحات العلمية (٢,٢٩).
- يوجد بالقسم دليل إرشادي لكيفية إعداد البحث وإخراجه (٢,٢٢).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج المقابلة من حيث أن أكثر نقاط الضعف في برامج الدراسات العليا التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة تتمثل في: ضعف بعض أعضاء هيئة التدريس من الناحية البحثية ومن ثم ضعف الاستفادة منهم، قلة الاهتمام بالتدريب على تصميم أدوات البحث العلمي، عدم توافق أعضاء القسم على مدرسة علمية أو توجه منهجي معين، عدم وجود أدلة توضيحية ومحددة بالقسم تخص البحث العلمي، عدم توظيف التقنية الحديثة في مجال التدريس والإشراف والبحث، تهميش دور الطالب في الأمور الخاصة بالبحث والإشراف. ويؤكد هذه النتيجة ما توصلت إليه كل من دراسة عسيري (٢٠١٢م) التي أظهرت أن طلاب قسم التربية الإسلامية بالدراسات العليا تتحقق لديهم صعوبات البحث العلمي المنهجية والإحصائية أكثر من غيرهم، ودراسة الحارثي (٢٠٠٩م) التي أوضحت أن طلاب قسم التربية الإسلامية بالدراسات العليا هم الأقل تمكناً في المعارف الأساسية الخاصة بإعداد خطة البحوث التربوية، ودراسة العريني (٢٠٠٩م) التي بينت عدم رضا الدارسات عن الإشراف الأكاديمي، وعن استخدام التقنيات في البرنامج. أما نتيجة: ضعف اهتمام القسم بالأمور الأكاديمية والإدارية للطلبة، فتختلف مع دراسة الرزقي (١٤٣٤هـ) التي أوضحت أن طلاب الدراسات العليا التربوية بالجامعات السعودية يمارسون الحرية الأكاديمية ومهارات الاتصال واتخاذ القرار بدرجة متوسطة.

٤) أوضحت النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة مجملة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجاباتهم على الاستبانة مجملة، وكذلك على محاورها الفرعية، ما عدا:

- المحور الأول (درجة تحقيق برامج القسم لأهداف الدراسات العليا)، حيث وُجدت فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير الجنس – في

اتجاه الذكور. ولعل تفسير ذلك يُعزى إلى التخصص الشرعي لمعظم أعضاء هيئة التدريس، والتميز البحثي لكثير من الأعضاء سواء ممن ابتعثوا وحصلوا على الدكتوراه من الخارج أو ممن اُستقطبوا من الجامعات العربية الأخرى، وعلاقات بعضهم الجيدة سواء في النواحي الإدارية على مستوى الجامعة أم في النواحي الخدمية على مستوى المجتمع. كل ذلك كان له الأثر في تحقيق أهداف الدراسات العليا بالقسم – لدى أفراد العينة من الذكور – وخاصة: العناية بالدراسات الإسلامية والعربية، والتأصيل الإسلامي للنظريات والممارسات التربوية، وإثراء البحوث العلمية المتخصصة في التربية الإسلامية.

- المحور الثاني (درجة أهمية المقررات الدراسية من حيث ارتباطها بالتخصص، ودرجة الاستفادة منها في الرسالة العلمية)، حيث وُجدت فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير نوع الدراسة – في اتجاه الذين التحقوا بالدراسة الانتظامية. ولعل ذلك يرجع إلى طبيعة قبول الطلبة في الدراسة الانتظامية من حيث: كونهم الأكثر تفوقاً في المعدل التراكمي، اشتراط التفرغ العلمي لهم، قلة أعداد المقبولين منهم في المجموعة الواحدة، كل ذلك كان له دوراً كبيراً في إفادتهم علمياً وبحثياً خاصة وأن عددهم القليل – عن غيرهم – يسمح بفرص أكبر للحوار والمناقشة والتحليل والاستنباط، ومن ثم إشباع اهتمامات الطلبة واحتياجاتهم في مجال التخصص، والاستفادة من ذلك عند إعداد الرسالة العلمية.

- المحور الثالث (درجة قيام أعضاء هيئة التدريس بالأدوار المنوطة بهم)، حيث وُجدت فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير سنة القبول – في اتجاه المقبولين عام ١٤٣١هـ. وربما يعود ذلك إلى أن الباحث قد قام بتدريس مادة أو أكثر من المقررات المرتبطة بمنهجية البحث في التربية الإسلامية لجميع طلبة هذه الدفعة – تقريباً – وعلى مستوى كل متغيرات الدراسة في العام الجامعي ١٤٣٣/٣٢هـ، فضلاً عن

أنه كان المرشد الأكاديمي للقسم، وأمين مجلس القسم، وعضواً في اللجنة العلمية للموضوعات البحثية، وعضواً في لجنة توصيف المقررات، مما يعني أن طلبة هذه الدفعة وجدت تسهيلات كثيرة خاصة فيما يتعلق بأبحاثهم حيث كان إنجاز خطة البحث – بعد تقويمها من قبل طلبة الدفعة كلها – مطلباً أساسياً للنجاح في هذا المقرر. هذا فضلاً عما كان يستدعيه هذا التكليف – الذي يُخصص له معظم الدرجات – من منح الوقت الكافي لتخطيط البحث وإنجازه بصورة جيدة، التوجيه لبعض مصادر البحث ومراجعه. أما تدريس المقرر وتقويمه فكان يغلب عليه الجانب التطبيقي، وذلك من خلال الاعتماد على المناقشة والحوار والتحليل والنقد عند طرح الموضوعات، توظيف المادة العلمية في تسجيل الموضوعات البحثية، ثم ربط ذلك كله بأساليب التقويم في الاختبارات التحريرية التي تعتمد في جزء منها على الربط والتحليل والنقد والاستنتاج، وفي جزء آخر منها على الأسئلة الموضوعية.

- المحور الرابع (درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم للتسهيلات الإدارية والمادية)، حيث وُجدت فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير تخصص البكالوريوس – في اتجاه ذوي التخصص العلمي. ولعل هذه النتيجة طبيعية من وجهة نظر الطلبة ذوي التخصص العلمي في مرحلة البكالوريوس؛ فبعد خبراتهم في المعامل وإجراء التجارب في ضوء قوانين محددة والاهتمام بالنواحي التطبيقية والتقنية التحقوا بتخصص يخالف طبيعة ما درسوا قبل التحاقهم بالدراسات العليا من حيث التركيز على التنظير والتأصيل من ناحية، وقلة الاهتمام بالتدريب العملي كما اتضح من نتائج المقابلة من ناحية أخرى، فضلاً عن ضعف وجود ضوابط محددة لتعيين الإشراف على الأطروحات العلمية، ندرة توفر وتوظيف التقنيات الحديثة في التدريس، ترك المجال للطلبة كي يختاروا موضوعاتهم البحثية وإخراجها في الصورة

النهائية دون وجود خرائط بحثية أو أدلة إرشادية توجههم في ذلك، الأمر الذي أثر عليهم أكثر من تأثيره على التخصصات الأدبية بصفة عامة والتخصصات الشرعية بصفة خاصة.

- المحور الخامس (درجة تحقيق منظومة الدراسات العليا بالقسم لنواتج التعلم التي يسعى لها)، حيث وُجدت فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة – حسب متغير سنة القبول – في اتجاه المقبولين عام ١٤٣١هـ. ولعل تفسير ذلك يرتبط أيضاً بما ذُكر في المحور الثالث سابقاً.

أما عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة على باقي محاور الاستبانة، فهذا يؤكد وجود علاقة تساوٍ في استجابات أفراد العينة – حسب متغيرات الدراسة – على معظم محاور الاستبانة، ولعل ذلك يعزى – في ضوء ما تم تحليله من نتائج المقابلة الشخصية – إلى أسباب عديدة، أهمها: ثبات أهداف الدراسات العليا عامة وعلى مستوى القسم خاصة وضعف مواكبتها لمتغيرات العصر، تماثل البرامج وثبات الخطة الدراسية للدراسات العليا على ما هي عليه دون الأخذ بتصورات الخبراء ولا الطلبة في تطويرها، التزام معظم أعضاء وعضوات القسم بتدريس مقررات معينة وتوصيفات ثابتة من مراجع محددة وباستراتيجيات تعلم وتعليم وأساليب تقويم تقليدية، الأمر الذي أسهم في وجود مخرجات تعلم شبه متقاربة سواء في المعدل أم البحث. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مظلوم وخلف (٢٠٠٧م) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة على معظم محاور استبانة تقويم الدراسات العليا.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أظهرته نتائج الدراسة – وخاصة ما يتعلق بمقترحات تحسين وتطوير برامج الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة – توصى الدراسة بما يلي:

- التأكيد على الاهتمام بالتراث الإسلامي والعربي، تحليلاً وتحقيقاً وتأصيلاً وتوجيهاً وللإفادة منه في مواكبة تطورات العصر العلمية والتقنية.

- ضرورة تعديل خطة الدراسات العليا بالقسم وتطوير مساراتها على أن تكون الساعات التدريسية لمتطلبات التخصص الدقيق – على المستويين النظري والتطبيقي – هي الأكثر، ثم متطلبات القسم، مع عدم أخذ متطلب آخر سواء أكان متطلب كلية أم متطلبا اختيارياً إلا إذا كان بهدف إكساب الطلبة القدرات والمهارات البحثية مع ترسيخها لديهم دون تكرار أو تداخل في البرامج.

- إثراء برامج الدراسات العليا بمقررات وأنشطة تربط الجانب المعرفي بالجانب العملي التطبيقي، وخاصة في مجالات: تخطيط البحث العلمي وتصميم أدواته، مهارات البحث عن مصادر المعلومات عبر الإنترنت، تقنيات التعليم وتوظيفها في التدريس والبحث وخدمة المجتمع، TOEFL، SPSS.

- اعتماد مقررات الدراسات العليا على موضوعات بحثية، لا تلقينية، ولا تعتمد على مراجع محددة، ولا ينحصر تدريسها على أعضاء معينين، بل لا بد من إشراك الطلبة في إعداد المقررات المرتكزة على التعلم الذاتي، والتفكير التحليلي الناقد، والتدريب الميداني.

- ربط الخطط الدراسية بمراحل الدراسات العليا في القسم بأهداف الدراسات العليا في الجامعات السعودية عموماً، والأهداف المدرجة في أداة الدراسة خصوصاً.

- وضع خرائط بحثية – تتجدد دورياً – بهدف حصر وصياغة موضوعات الرسائل العلمية ومجالات تطبيقها حسب أولوياتها، وبما يتوافق مع متطلبات واحتياجات وخصوصية القسم والمجتمع المسلم، فضلاً عن تشجيع الباحثين على المبادرات ذات الأصالة والابتكار.

- وضع أدلة منهجية إرشادية متطورة باستمرار لتوجيه البحث العلمي وإخراجه بشكل توافقي.

- دعم الهيكل الأكاديمي والإداري بمختلف الكفاءات العلمية التي تسهم في إثراء الجانب القيمي والفكري والتنظيمي.

- التحفيز المعنوي والمادي لتفعيل دور عضو هيئة التدريس في التدريس والبحث والإرشاد والإشراف وخدمة المجتمع وتبادل الخبرات في هذه المجالات، مع ربط التجديد أو التمديد أو التعاقد معه على أساس ذلك.

- تيسير وتسريع الإجراءات الإدارية المتعلقة بالطلبة بدءاً من قبولهم وحتى حصولهم على وثائق التخرج، وذلك من خلال اعتماد التوقيع والأرشفة الإلكترونية.

- توفير كافة التسهيلات المادية المرتبطة بالتدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، مثل: تزويد قاعات الدراسة والمناقشات والدورات والمكتبات بالتقنيات العصرية والمصادر التراثية والمراجع الحديثة وغير ذلك من تجهيزات ومستلزمات مع إتاحتها إلكترونياً على مدار الساعة.

- إنشاء دورية علمية لكل كلية، أو في التخصص الدقيق على مستوى كل الجامعات الإسلامية والعربية، تختص بنشر وعرض الأبحاث وملخصات الرسائل العلمية وسائر المؤلفات المحكمة لكل من أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا.

- إنشاء مركز للاستشارات والمساعدات البحثية لطلبة الدراسات العليا بكل كلية – على الأقل – تكون مهمته التدريب والتوجيه والإرشاد والإعداد، خاصة فيما يتعلق بتصميم أدوات البحث وتحكيمها وتحليلها إحصائياً والترجمة وغير ذلك من نواحي الإخراج اللغوي والفني.

- إتاحة الحرية الأكاديمية لطلبة الدراسات العليا – من خلال الاجتماعات الدورية مع إدارة القسم – لإبداء آرائهم حول كل ما يرتبط بواقع مسيرتهم العلمية في القسم، مع الخروج بتصورات منطقية لحل مشكلاتهم وتحسين واقعهم.

- إعادة النظر في اللوائح المنظمة للدراسات العيا من حيث: قبول الطلبة المؤهلين، والتوازن بين أصالة الخطط الدراسية لمختلف المسارات وحداثتها، وآليات تسجيل الخطط البحثية، وضوابط مناقشة الرسائل العلمية وإجازتها، وطبيعة العلاقات الأكاديمية التشاركية بين منظمات التعليم العالي، وغير ذلك مما يسهم في تحقيق أهداف المجتمع المنشودة.

واستكمالاً لهذا المسار، وفي ضوء ما اقتصرت عليه حدود الدراسة الموضوعية والبشرية – وحتى يتصف التقويم بالشمولية، كي يتم التطوير على رؤى متكاملة – يوصي الباحث بإجراء دراسات عن:

- تقويم برامج الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

- تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.

- دراسة تقويمية لمخرجات (الطلبة – الأبحاث العلمية – خدمة المجتمع) قسم التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة أم القرى في ضوء أهداف الدراسات العليا من وجهة نظر المستفيدين منها.

- دراسة تقويمية لواقع الإشراف على الرسائل العلمية بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.

- مشكلات طلبة الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى وسبل علاجها.

- تصور مقترح لتفعيل دور الإرشاد العلمي في تحسين المخرجات البحثية لقسم التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة أم القرى.

- سيناريوهات مقترحة لتطوير منظومة الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى.

* * *

مراجع الدراسة:

- ابن منظور، محمد بن مكرم (١٩٩٠م). لسان العرب. ج١٢. بيروت: دار صادر.
- أبو الوفا، جمال محمد، وتوفيق، صلاح الدين محمد (١٩٩٥م، ديسمبر). الدراسات العليا بكلية التربية ببنها (دراسة حالة). المؤتمر السنوي الثاني عشر لقسم أصول التربية (التربويون في مصر: الإنجازات – العقبات – الطموحات). كلية التربية – جامعة المنصورة.
- أبو دقة، سناء إبراهيم، واللولو، فتحية صبحي (٢٠٠٧م، يناير). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١(١٥)، ٤٦٥ – ٥٠٤.
- أحمد، كامل عبد الناصر (١٩٩٧م، مارس). أهمية توجيه الدراسات العليا بالجامعات ومراكز البحوث فى حل مشاكل التنمية. ندوة الدراسات العليا والبحوث لخدمة التنمية فى جنوب الوادى، جامعة أسيوط.
- البخاري، محمد بن إسماعيل (١٤٠٠هـ). صحيح البخاري. تحقيق: محب الدين الخطيب. القاهرة: المكتبة السلفية.
- جامعة الملك عبد العزيز (٢٠٠١م، إبريل). توصيات ندوة "الدراسات العليا بالجامعات السعودية – توجهات مستقبلية". مركز المؤتمرات بجامعة الملك عبد العزيز. ١٥–٦–٢٠١٤ Retrieved at: from: http://www.uqu.edu.sa/majalat/humanities/vol١٣/t٠٢.htm
- الحارثي، فيصل علي خضران (٢٠٠٩م). مدى تمكن طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى من المعارف الأساسية في إعداد خطة البحوث التربوية. رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة أم القرى.

- حامد، محمد عبد السلام، وسليم، حسن مختار (١٩٩٣م). بعض مشكلات نظام التعليم بالدبلومات العامة والخاصة بكلية التربية جامعة الأزهر وعلاقتها بكفاءته الداخلية. مجلة التربية، كلية التربية – جامعة الأزهر، ٣٦.
- حسان، حسن محمد (١٩٨٦م). واقع الكفاية الداخلية الكمية للدراسات العليا بكلية التربية جامعة أم القرى: دراسة تحليلية. الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، مج ١١، ١٢. القاهرة: دار الفكر العربي.
- حسانين، السيد حسن (١٩٩٣م، يولية). الجامعات المصرية بين الواقع والمستقبل. مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات والبحوث التربوية – جامعة القاهرة، ١(١).
- الحولي، عليان عبد الله، وأبو دقة، سناء إبراهيم (٢٠٠٤م، يونيو). تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة من وجهه نظر الخريجين. مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، ٢ (١٢)، ٣٩١– ٤٢٤.
- الرزقي، معيض زيدي محمد (١٤٣٤هـ) الحرية الأكاديمية وعلاقتها بمهارات الاتصال واتخاذ القرار لدى طلاب الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات السعودية. رسالة دكتوراه، كلية التربية – جامعة أم القرى.
- زويل، أحمد (٢٠٠٥م). معوقات البحث العلمي العربي. لقاء خاص لقناة الجزيرة. متاح بتاريخ ٢٠١٤/٦/١٧ على: http://www.aljazeera.net/NR/exeres/٦F٣E٩٦E٠-BA٢٨-٤B١D-BE٢٨-٨ED٣٧E٥٠٨٦B.htm
- السبع، سعاد سالم، غالب، أحمد حسان، وعبده، سماح عبد الوهاب (٢٠١٠م). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ٥ (٣)، ٩٦ – ١٣٠.

- صالح، نجوى فوزي، وصبيح، لينا زياد (٢٠٠٨م، يناير). تقويم برنامج تربية الطفل بكلية مجتمع العلوم المهنية والتطبيقية من وجهة نظر الطالبات الخريجات. مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، ١(١٦)، ٤٧٣ - ٥٠٣.
- العتيبي، خالد عبد الله (٢٠٠٠م). تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية. المملكة العربية السعودية: المطابع الوطنية الحديثة.
- العريني، أحمد محمد (٢٠٠٩م، إبريل). تقويم برنامج الماجستير في قسم التربية في كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسات: دراسة تطبيقية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٣٩(٣)، ٩٩ – ١٣٩.
- عسيري، عبدالله على إبراهيم (٢٠١٢م). صعوبات البحث العلمي (المنهجية/الإحصائية) لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة ام القرى: دراسة مسحية. رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة أم القرى.
- عطية، محمد عبد الرؤف (٢٠١٠م). تحليل المضمون بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مؤسسة طيبة للطبع والنشر.
- عيسى، محمد أحمد، وأبو المعاطي، وليد محمد (٢٠١١م، يناير). تقويم برنامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، مصر، ع ١٩، ١– ٤٤.
- غنايم، مهني محمد إبراهيم (٢٠٠٠م، إبريل). الدراسات العليا: الواقع ومتطلبات التطور. مؤتمر جامعة أسيوط "الدراسات العليا والبحوث في الألفية الثالثة"، أسيوط.
- لال، يحيى زكريا (١٩٩٩م). برامج التأهيل العالي: هل أدت الغرض؟ الرضا عن الدراسة في برامج الدراسات العليا من وجهة نظر الطلاب والطالبات في بعض الجامعات السعودية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربي، ٣٥، ٥– ٢٨.

- قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية (١٩٩١م). مادة (٩٢). ط ١٦ المعدلة. القاهرة : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.
- اللجنة الدائمة للإرشاد الأكاديمي بكلية التربية (١٤٢٩/٢٨هـ). دليل الإرشاد الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا. وكالة كلية التربية للدراسات العليا، جامعة أم القرى.
- مظلوم، حسين جدوع، وخلف، كريم بلاسم (٢٠٠٧م). تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة القادسية من وجهة نظر الطلبة. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، ٣، ٤ (٦)، ٢٨٣–٣٠٩.
- المنيع، محمد (١٩٩١م). تطوير الدراسات العليا بجامعة الملك سعود من خلال تحليل بعض السجلات الطلابية. مجلة جامعة الملك سعود – العلوم التربوية،٣، ٢٢٧ –٢٥٨.
- موقع قسم التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة أم القرى، متاح بتاريخ ٢٠١٥/١/١٦م على: https://uqu.edu.sa/education
- نصر، سعاد محمد (٢٠٠٤م). التخطيط لتطوير بعض برامج الدراسات العليا بكليات التربية. رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة الزقازيق.
- نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه (١٤٢٨هـ – ٢٠٠٧م). ط ٣. أمانة مجلس التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.
- هلالي، ممدوح مسعد (٢٠٠٥م). استثمار برامج الدراسات العليا التربوية فى ظل تحديات العولمة (تصور مقترح). رسالة دكتوراه، كلية التربية – جامعة الأزهر.
- Abduldayem, M. A. (١٩٩٣, June). Higher education in the Arab region and its role in development of human resources "an analytic study". Conference of higher education and work force development, Saratoga Springs, New York.

- Attia, M. A. (٢٠١٤, March). Postgraduate Students' Perceptions Toward Online Assessment: The Case of the Faculty of Education, Umm Al-Qura University, in Alexander W. Wiseman, Naif H. Alromi, Saleh Alshumrani (ed.). Education for a Knowledge Society in Arabian Gulf Countries (International Perspectives on Education and Society, Volume ٢٤), Emerald Group Publishing Limited, pp.١٥١–١٧٣. Available at: http://www.emeraldinsight.com/books.htm?issn=١٤٧٩–٣٦٧٩&volume=٢٤
- Bernheim, C. T. & Chaui,M. S. (٢٠٠٣,Dec.). Challenges of the university in the knowledge society, five years after the world conference on higher education. A paper presented for the UNESCO forum regional scientific committee for Latin America and the Caribbean, Paris. pp. ١–٢٢.
- Dizon, F. R.; Sagun, K. A.; & Alfiler-Macalalad, A. P. (٢٠١١). Quo vadis? LIS postgraduate education in the Philippines. Education for Information, ٢٨, ٢٢٧–٢٣١. DOI ١٠,٣٢٣٣/EFI–٢٠١٠–٠٩٠٤.
- Good, C.V. (١٩٧٣). Dictionary of Education, ٣rd Ed. New York: Mc Graw-Hill Book Company.
- Jepsen, D. M. & Varhegyi, M. M. (٢٠١١, Dec.). Awareness, knowledge and intentions for postgraduate study. Journal of Higher Education Policy and Management, ٣٣(٦), ٦٠٥–٦١٧.
- Laverie, D. A. (٢٠٠٢, August). Improving Teaching through Improving Evaluation: A Guide to Course Portfolios. Journal of Marketing Education,

٢٤(٢), ١٠٤–١١٣. Available at: http://jmd.sagepub.com/cgi/, DOI: ١٠,١١٧٧/٠٢٧٣٤٧٥٣٠٢٢٤٢٠٠٣

- Saris, E., et al. (٢٠٠٤). Methods for testing and evaluating survey questionnaires. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sonsp.

* * *

- Mazhloom, H., & Khalaf, K. (2007). Evaluating graduate programs in the University of Qadisiyah from the students' viewpoint. *Journal of Al-Qadisiyah in Arts and Educational Science, 3, 4* (6), 283-309.

- NaSr, S. (2004). *Planning for the development of some graduate programs at the Faculties of Education* (Master's thesis). Faculty of Education, Zagazig University.

- Saalih, N., & SabeeH, L. (2008). Evaluation of the child education program at the Community College of Applied Science and Technology from the viewpoints of graduate students. *Islamic University Journal -Human Studies Series, 1* (16), 473-503.

- The Standing Committee of Academic Advising at the Faculty of Education (28/1429). *Academic Advising guide for graduate students*. Faculty of Education vice-deanship for Graduate Studies, Umm Al-Qura University.

- *Universities' bylaws and its execution plan* (16th ed). (1991). Article (92). Cairo: Al-Amiria Printing House.

- Zuwayl, A. (2005). *Obstacles to Arabic scientific research* (An exclusive interview with Al-Jazeera Channel). Available on 17/06/2014 at: http://www.aljazeera.net/NR/exeres/6F3E96E0-BA28-4B1D-BE28-8ED37E5086B.htm

* * *

- Haamid, M., & Saleem, H. (1993). Some of the education system problems of public and private diplomas at Al-Azhar University in the Faculty of Education, and its relationship with the education system internal competence. *Journal of Education*, *36*.

- Hassaan, H. (1986). *The realities of the internal quantitative sufficiency for graduate studies at the Faculty of Education in the University of Umm Al-Qura: An analytical study.* Cairo: Daar Al-Fikr Al-Arabi.

- Hassaaneen, A. (1993). Egyptian universities between the realities and the future. *Journal of Educational Sciences, 1* (1).

- *Higher education and universities council regulations and bylaws* (3rd ed.). *(1428 --2007)*. Secretariat of Higher Education Council, Saudi Arabia.

- Hilaali, M. (2005). *Investment of graduate educational programs in light of globalization challenges: A Preleminary proposal* (Doctoral dissertation). College of Education, Al-Azhar University.

- Ibn Manzhoor, M. (1990). *Lisaan Al-Arab*. Beirut: Daar Saadir.

- King Abdul Aziz University (2001). The recommendations of the seminar "Graduate Studies at Saudi Universities: Future Directions." Conferences Center at King Abdul Aziz University. Retrieved at: 15-6-2014 from: http://www.uqu.edu.sa/majalat/humanities/vol13/t02.htm

- Laal, Y. (1999). Higher qualification programs: Did they achieve their purpose? Satisfaction with studying in graduate programs from the students' viewpoints in some Saudi universities. *Journal of the Association of Arab Universities, General Secretariat of the Associate of Arab Universities, 35*, 5-28.

- Al-Manee`, M. (1991). Development of graduate studies at King Saud University through analyzing some student records. *Journal of King Saud University -Educational Sciences, 3*, 227-258.

- Al-Orayni, A. (2009). Evaluation of the master's program at the Department of Education in the Faculty of Social Sciences at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University from the perspective of female students: An applied study. *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 139* (3) 99-139.

- Al-Otaybi, Kh. (2000). *Evaluation of graduate studies programs in Saudi universities*. Saudi Arabia: Modern National Printing Press.

- Al-Rizqee, M. (1434). *Academic freedom and its relationship with communication and decision-making skills among graduate students in the colleges of education at Saudi universities* (Doctoral dissertation). Umm Al-Qura University.

- Al-Sib`, S., Ghaalib, A., & Abduh, S. (2010). Evaluating the preparation program of Arabic language teachers at the Faculty of Education in the University of Sanaa in light of total quality standards. *Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education, 5* (3), 96-130.

- Aseeri, A. (2012). *Difficulties (methodological / statistical) of scientific research among graduate students at the Faculty of Education at the University of Umm Al-Qura: A survey study* (Master's thesis). Faculty of Education, Umm Al-Qura University.

- Ghanaayim, M. (2000). *Graduate Studies: Realities and requirements of development* (A paper presented at Assiut University Conference "Graduate Studies and Researches in the Third Millennium"). Assiut.

List of References:

- Abu al-Wafaa', J., & Tawfeeq, S. (1995). *Postgraduate studies at the Faculty of Education in Benha*: A case study (A paper presented at the twelfth Annual Conference of the Department of Foundations of Education "Educators in Egypt: Achievements – Obstacles – Ambitions"). College of Education - Mansoura University.

- Abu Daqqah, S., & Al-Loolloo, F. (2007). An evaluative study of the teacher preparation program at the Faculty of Education in the Islamic University in Gaza. *Islamic University Journal -Human Studies Series, 1* (15), 465-504.

- AHmad, K. (1997). *The importance of designing graduate studies at universities and research centers to solve development problems* (A paper presented at the graduate studies and research seminar for serving development in the South Valley), Assiut University.

- Al-Bukhaari, M. (1400). *SaHeeH Al-Bukhaari*. M. Al-KhaTeeb (Ed.). Cairo: Al-Maktabah Al-Salafiyyah.

- Al-Haarthi, F. (2009). *The extent to which graduate students of the Faculty of Education at the University of Umm Al-Qura have good command of basic knowledge in preparing educational research plan* (Master's thesis). Umm Al-Qura University.

- Al-Hooli, U., & Abu Daqqah, S. (2004). Evaluating graduate studies programs in the Islamic University of Gaza from the viewpoint of the graduates. *Islamic University Journal -Human Studies Series, 2* (12), 391-424.

Evaluation of Higher Studies Programs of the Islamic and Comparative Education Department at Umm Al-Qura University from the Postgraduates' Viewpoint

Dr. MuHammad Abdulra'oof ATiyyah Al-Sayyid
Associate Professor- Fundamentals of Islamic Education
Umm Al-Qura University & Al-Azhar University

Abstract:

Evaluation is the means that is used to assessthe reality of any system and theextent to which its programs achieve its goals; and this is the basis for taking the necessary decisions todevelop efficiency and increaseeffectiveness.This study aims to evaluate higher studies programs of the Department of Islamic and Comparative Education in the College of Education from the viewpoint of graduate students. To achieve this aim, the researcher uses the descriptive survey method through a questionnaire addressed to all male and female graduate students of the department from the last three classes who finished their master's and doctorate's programs. Moreover, the researcher has conducted interviews with some of the graduate students.

Among the most important findings of the study is that the courses offered by the department of Comparative and Islamic Education for graduate studies are important and are highly relevant to the specialization (4.02). These courses also benefit the members of the sample significantly in their dissertations (3.61). Another important finding of the study is that thegraduate studies system achieves its projectedlearning outcomes moderately (3.34). The findings also show that faculty perform their assigned duties moderately (3.33). Moreover, the programs offered by the department achieve the objectives of graduate studies moderately (3.14). Finally, the graduate studies system provides administrative and material facilities moderately (2.84).