كلية التربية
كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم
إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)
=======

تقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات في ضوء معايير مقترحة

إعـــــداد
د/ صباح عيد رجاء الصبحي
(أستاذ تقنيات التعليم المشارك – قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية، جامعة نجران)
البريد الإلكتروني: sealsobhi@nu.edu.sa

﴿ المجلد الثامن والثلاثون– العدد السابع – يوليو ٢٠٢٢م ﴾
http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

الملخص:

هدفَت الدراسة إلى تقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنياتِ التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات في ضوء معايير مقترحة، ووظّفت لهذا الغرض المنهج الوصفي (التحليلي)، والمنهج الوصفي (المسحي)، وتضمَّنت أدوات الدراسة وموادُّها: قائمة معايير تقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم، واستبانة تقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم وُزعت على جميع خريجي البرنامج والبالغ عددهم (٥٥)، وكان العائد (٥٠) استبانة، وتوصلَت الدراسة إلى أنَّ توافُر المعايير المقترحة لتقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنياتِ التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات بشكل عامٍّ جاءت بدرجة عالية، كما أظهرَت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين استجاباتِ الخريجين والخريجات يُعزى لمتغير الجنس، وفي ضوء ذلك قدَّمت الدراسة مجموعةً من التوصيات من أهمها: العمل على توفير متطلبات العملية التعليمية في البرنامج (معامل حاسب آلي، قاعات دراسية مجهَّزة، إسكان طلابيّ، مَراجع متخصصة حديثة، مركز خدمات النسخ والتصوير، استراحة)، وإعادة النظر فيما يتعلَّق ببعض جوانب الإشراف العلمي على الطلاب والطالبات. وفي الختام، خلصَت الدراسة إلى جملة من المقترحات المتعلِّقة بتطوير البرنامج، وإجراء المزيد من الدراسات عنه.

الكلمات المفتاحية: تقويم– برنامج ماجستير التربية المهني– تقنيات التعليم– جامعة نجران– الخريجين والخريجات.

Abstract:

This study sought to evaluate Najran University's Professional Education Master's Program in Educational Technologies from the perspectives of male and female graduates in light of proposed standards. In order to fulfil this objective, the researcher adopted the descriptive (analytical) and the descriptive (survey) methods and used a list of criteria for evaluating the Master of Professional Education in Educational Technologies program, and a questionnaire for evaluating the Master of Professional Education in Educational Technologies program as the study tools and they were distributed to all (55) graduates, and the retrieved was (50) questionnaires. The study concluded that the availability of the proposed criteria for evaluating the Professional Education Master's Program in Educational Technologies at Najran University from the point of view of male and female graduates, in general, came with a high degree. The results also showed that there was no statistically significant difference between the responses of male and female graduates in favour of the gender variable. In light of the results, the study recommended working on providing the requirements of the program's educational process (computer labs, equipped classrooms, student housing, modern specialized references, copying and printing services, rest houses) and reconsidering some aspects of academic supervision on female and male students. In conclusion, the study concluded with a number of proposals related to developing the program and conducting further research.

Keywords: Evaluation, Professional Education Master's Program, Educational Technologies, Najran University, Male and Female Graduates

المقدمة:

يشهد العالَم اليوم في القرن الحادي والعشرين نمواً سريعاً في مجال المعرفة، وتطوُّراً مذهلاً في تقنية المعلومات، وتغيُّراً مُطَّرداً في متطلباتِ سوق العمل، وتزايُداً في مشكلات المجتمع؛ الأمر الذي ألزم مؤسساتِ التعليم العالي تنويع برامجها التعليمية وتوسُّعها، والتركيز على الدراسات العليا، والاهتمام بالبحث العلمي لِما لهما من دورٍ بارز في مواكبة هذه التغيرات والاستجابة لمتطلباتها.

وتُعَدُّ الدراسات العليا ركناً رئيساً في مؤسسات التعليم العالي، منوطاً بها إمداد المجتمع بالخريجين القادرين على قيادة عملية التنمية وتوجيهها، وقد ازداد اهتمامُ الجامعات السعودية بالدراسات العليا؛ رغبةً منها في تطوير منظومة التنمية، وإعداد الكوادر القادرة على النهوض بها في كافة المجالات خاصةً المجالات التربوية، فعندما تُعِدُّ الجامعات المعلمَ المتميز فإنها تُعِدُّ مجتمعاً متميزاً، وقد مُنح الطلاب فرص التعليم العالي المتخصص في كليات التربية لتنفيذ الرؤية الاستراتيجية التي تستهدف إعداد الكفاءات المتخصصة ذات المستويات العلمية العالية، وكذلك لرفع نسبة الكوادر والباحثين المؤهَّلين للتدريس في المرحلة الجامعية، وليكونوا أعضاء هيئة تدريس قادرين على تنفيذ الخطط الاستراتيجية للتنمية (صالح ومحمد، ٢٠١٧).

ويشير المطرفي والأحمدي (٢٠٢٠) إلى أنَّ مرحلة الدراسات العليا في الجامعات تحتلُّ قمة الهرم التعليمي النظامي، حيث تكتسب الدراساتُ العليا أهميتها من كثرة البرامج التي تُقدِّمها، إضافةً للطلب الاجتماعي المتزايد عليها، وتُلقى على عاتق الدراسات العليا مهمة رفد المجتمع بالعلم والفكر والكفاءات المؤهلة لشغل المناصب الريادية، في حين يرى الجاسر (٢٠١٨) أنَّ برامج الدراسات العليا تُزوّد الدول والمجتمعات بالمفكرين والعلماء الذين يسهمون إسهاماً فاعلاً في الإنتاج العلمي والثقافي ونقله وتطويره، وسدِّ احتياجات الجامعات ومراكز الأبحاث من الكادر التدريسي والباحثين والمتخصصين، كما تُعَدُّ من القنوات المهمة التي يمكن أنْ تترجم خطط التنمية بكافة أنواعها إلى واقعٍ باعتبارها حقلاً من حقول الاستثمار.

ونتيجة لهذه الأهمية العظمى التي تتمتع بها الدراسات العليا بدأت الجامعاتُ السعودية مؤخَّراً بالتوسع في تقديم برامج للدراسات العليا في جميع التخصصات، ومنها برامج الدراسات العليا التربوية التي تسهم بدور فعّال في إحداث التنمية، وإثراء المعرفة وتطوُّرها، ودعم حركة البحث العلمي وتعزيزها، وتحقيق متطلبات سوق العمل، والعمل على حلِّ مشكلات المجتمع وتحقيق تقدُّمه وتزويد المجتمع بالعلماء والمفكرين الذين يسهمون إسهاماً فعّالاً في الإنتاج العلمي

والثقافي، وتطويره؛ وبزيادة المسؤولية الملقاة على عاتق الدراسات العليا باتت برامج الدراسات العليا التربوية تواجه الكثيرَ من التحديات في إعداد الملتحقين بها، وتأهيلهم للقيام بأدوارهم في عالَمٍ يتَّسم بالتغير المستمر في شتى الجوانب؛ وهذا يستدعي ضرورة إعادة النظر في تلك البرامج، والعمل على تقويمها وفق معايير مُحدَّدة، بهدف تطويرها لتواكب المعرفة العلمية والتقنية المتسارعة، وتتخطّى حدود التقليدية وتتمكَّن من الإسهام بفاعلية في تطوير معارف المتعلمين وخبراتهم النظرية والعملية (الهاشمي والغنامي، ٢٠١٣).

ويشير المانع والعتيبي (٢٠١٦) إلى أنه كي تعمل برامج الدراسات العليا بجودة عالية لا بدَّ من إخضاعها للتقويم المستمر بما يُظهِر مدى تحقيقها للأهداف التي وُضعت من أجلها، ويحدّد مستوى الخدمات المقدَّمة فيها، ومدى تطوير وتحسين جوانبها الكمية والنوعية، ويكفل قدرتها على استيعاب جميع التطورات المتسارعة في ميدان التربية، ويرى بارناب وبيلا (Barnabe, & Billa, 2021) ضرورة تقويم برامج الدراسات العليا لغرض تطويرها؛ حيث تُعَدُّ عملية التقويم أساسيةً في اتّخاذ القرارات الخاصة باستمرار البرامج وتطويرها؛ لأنَّ مثل تلك الأحكام تُزوّد المسؤولين بمعلوماتٍ عن مدى كفاية أداء البرامج وفاعليتها. وعليه، انبثقَت فكرة الدراسة الحالية لتسليط الضوء على تقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات في ضوء معايير مقترحة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يُعَدُّ التقويم الفاعل مسار التغيير الأمثل الذي تنهجه النظم التعليمية المتقدمة، إذ يُمثِّل تقويم البرامج التربوية والتعليمية حاجةً مُلِحَّةً للوقوف على مدى فاعليتها وتحقيقها للأهداف الرئيسة للبرامج، وهو السبيل الأمثل للوقوف على نقاط القوة والضَّعف للبرامج، وتحديد مسارات التطوير والتحسين (الشهراني، ٢٠٢٠).

وفي مطلع ١٤٤١/١٤٤٢هـ استحدثَت عمادة الدراسات العليا بجامعة نجران العديدَ من برامج الماجستير المهني والتنفيذي في مختلف التخصصات، من أجل خلْق فرص واسعة للراغبين في الالتحاق بتلك البرامج، وإمدادهم ببرامج أكاديمية تتميَّز بالأصالة والجودة، مُطبِّقة كافة المعايير المحلية والعالمية بما يتوافق مع احتياجات سوق العمل، وتواكب مرحلة التحول الوطني والتطوير التي تشهدها البلاد في جميع جوانبها العلمية والتقنية والإنسانية، والمحققة لتطلعاتها في رؤيتها الطموحة ٢٠٣٠ (عمادة الدراسات العليا بجامعة نجران، ٢٠٢١)

ونظراً لحداثة برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران؛ تبيَّن عدم وجود دراساتٍ – في حدود اطِّلاع الباحثة– تناولَت تشخيص واقعِه، والوقوف على نقاط القوة والضَّعف فيه، وتحديد مسارات التطوير والتحسين، ولدعم هذا الإحساس بالمشكلة وتحديدها بشكل دقيق أُجريَت دراسة استطلاعية على (١١) طالبةً من طالبات ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم للتعرُّف على وجهة نظرهنَّ في البرنامج، وجاءت الاستجابة متوسطة في معظمها، مما يضع علاماتِ استفهام حول قدرة البرنامج على تحقيق أهدافه، واستمرارية الالتحاق به.

وفي ضوء ما توصَّلَت إليه الباحثة من نتائج الدراسة الاستطلاعية، ومن منطلق توصيات العديد من الدراسات والتي كان من أبرزها دراسة: أروجو وانتونيس Araújo, & (Antunes, 2021)، وبارناب وبيلا (Barnabe, & Billa, 2021)، والقرشي والقحطاني (٢٠٢١)، والمطرفي والأحمدي (٢٠٢٠)، والشهراني (٢٠٢٠)، وبو ضياف (٢٠١٩)، والجاسر (٢٠١٨)، ومعيتيق وقزيط (٢٠١٨)، وصالح ومحمد (٢٠١٧)، وأوزترك وميدي (Ozturk & Mede, 2017) والتي أوصَت جميعها بضرورة إخضاع برامج الدراسات العليا للتقويم والتطوير بشكل مستمر، والوقوف على واقع البرامج المطروحة، بما يضمن قُدرتها على مواكبة جميع التغيرات المتسارعة في الميدان التربوي؛ لذا كان من الضروري التعرُّف على وجهة نظر الخريجين في برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران للكشف عن درجة مناسبته لهم ولقدراتهم، وهل يُلبّي حاجاتهم ورغباتهم التي جعلتْهم يلتحقون به، والتأكد من أنَّ البرنامج يسير وفقَ ما خُطِّط له، خصوصاً أنَّ البرنامج لايزال في بداياته؛ ومن ثَمَّ تقديم التوصيات اللازمة للمسؤولين عنه والتي قد تساعد على تحقيق البرنامج لأهدافه المرجوَّة منه على أتمِّ وجهٍ وأكملِه.

وبناءً على ما سبق، انبثقَت مشكلة الدراسة الحالية، وتحدَّدَت في الإجابة عن التساؤلاتِ الآتية:

١. ما المعاييرُ المقترحة لتقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات؟
٢. ما درجةُ توافُر المعايير المقترحة لتقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات؟

٣. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين استجابات الخريجين والخريجات حول درجة توافُر المعايير المقترحة لتقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران يُعزى لمتغير الجنس؟
٤. ما أبرزُ جوانب القوة في برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران؟
٥. ما أبرزُ جوانب الضعف في برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران؟
٦. ما المقترحاتُ التي يمكن أنْ تسهم في تطوير برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران في ضوء نتائج الدراسة؟

أهداف الدراسة:

هدفَت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١. التعرُّف على المعايير المقترحة لتقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنياتِ التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات.
٢. تحديد درجة توافُر المعايير المقترحة لتقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنياتِ التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات.
٣. الكشف عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين استجابات الخريجين والخريجات حول درجة توافُر المعايير المقترحة لتقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنياتِ التعليم بجامعة نجران يُعزى لمتغير الجنس.
٤. تحديد جوانب القوة في برنامج ماجستير التربية المهني في تقنياتِ التعليم بجامعة نجران.
٥. تحديد جوانب الضَّعف في برنامج ماجستير التربية المهني في تقنياتِ التعليم بجامعة نجران.
٦. تقديم مقترحاتٍ لتطوير برنامج ماجستير التربية المهني في تقنياتِ التعليم بجامعة نجران في ضوء نتائج الدراسة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كونها قد تسهم بالآتي:

١. الإضافة العلمية الجديدة في مجال تقويم برامج الدراسات العليا بشكل عامٍّ، وبرامج ماجستير التربية المهنية في تقنيات التعليم بشكل خاصٍّ.

٢. إفادة المسؤولين عن برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران بنتائج قد تسهم في عملية تطوير البرنامج وتحسينه.
٣. تقديم أداة بحثية مُقنَّنة لتقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم، حيث يمكن أنْ يستفيد منها الباحثون في دراساتٍ مشابهة.
٤. فتح مجالاتٍ عديدة لدراساتٍ مستقبلية تتناول تقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم في ضوء معايير مختلفة.

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** طُبقت الدراسة في برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بكلية التربية في جامعة نجران.
- **الحدود الزمنية:** طُبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٣/١٤٤٤هـ.
- **الحدود البشرية:** طُبقت الدراسة على الخريجين والخريجات في برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران.
- **الحدود الموضوعية:** حُصرَت الدراسة في موضوع تقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات في ضوء معايير مقترحة تضمَّنَت (المقررات الدراسية، طرق التعليم والتعلم، أساليب التقويم، أعضاء هيئة التدريس، الإشراف العلمي، مصادر التعلم والمَرافق والتجهيزات).

مصطلحات الدراسة:

التقويم (Evaluation):

عرَّف فتح الله (٢٠١٦) التقويم على أنَّه: "عملية منظَّمة، تتضمَّن الوصف الكَميَّ والكيفيَّ، وتعمل على إصلاح جوانب القصور وتوكيد جوانب القوة" (ص ١٩).

التعريف الإجرائي للتقويم:

هو عملية إصدار حكم حول درجة توافُر معايير مقترحة في برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات، وتحديد مواطن القوة ومواطن الضَّعف، وتقديم مقترحات لتطوير البرنامج.

برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم the Master of Professional Education Program in Educational Technology

هو برنامج تربويٌّ مدفوع الرسوم، بدأتْ فيه الدراسة بدايةَ العام الجامعي ١٤٤١/١٤٤٢هـ، تتمُّ فيه الدراسة بأسلوب المقررات والمشروع البحثي، ويتكوَّن البرنامج من (٤٢) وحدة دراسية مُوزَّعة على المقررات الدراسية والمشروع البحثي خلال (٤) فصول دراسية لمدة سنتين، بتكلفة إجمالية ٣٣٦٠٠ ريال (عمادة الدراسات العليا بجامعة نجران، ٢٠٢١).

جامعة نجران Najran University:

جامعة سعودية تأسَّست عام ١٤٢٧هـ في منطقة نجران، وتضم (١٤) كلية، و(١١) عمادة مساندة (جامعة نجران، ٢٠٢١).

معايير مقترحة Proposed Standards:

عرَّف الأكلبي ودغريري (٢٠١٥) معاييرَ تقويم البرنامج التعليمي بأنها: "عباراتٌ تُحدِّد شروطاً ومواصفات ومتطلبات قياسية لشيء أو عملٍ أو أداءٍ ما، بحيث تصف المعاييرُ الشيءَ أو العمل أو الأداء في أكمل صورة في ظلِّ ظروفٍ وسياقاتٍ مُعينة" (ص ٤٢٦).

التعريف الإجرائي للمعايير المقترحة هي:

المواصفاتُ والشروط والمتطلباتُ التي اقترحتها الباحثةُ بناءً على الأدبيات التربوية السابقة، ويلزم توافُرها في برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران، للحكم على البرنامج ومعرفة درجة تحقيق أهدافه.

الإطار النظري للدراسة:

المبحث الأول: تقويم البرامج:

مفهوم تقويم البرامج:

تُعَدُّ البرامج الأكاديمية أحدَ المحاور الرئيسة المهمة بالنسبة للتعليم عامةً، والتعليم العالي بصفة خاصة، مما يؤكد الحاجة إلى تقويمها وتطويرها بصورة مستمرة.

ومن خلال تتبُّع العديد من الأدبيات والدراسات التي تناولتْ تقويم البرامج يُلاحَظ أنَّ هناك اتفاقاً ملحوظاً حول مفهومها كما يلي:

يرى المانع والعتيبي (٢٠١٦) تقويم البرنامج بأنَّه: "العملية التي تهدف إلى الكشف عن مواطن القوة والضَّعف في البرنامج بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم وتطويرها بما يحقق الأهدافَ المنشودة" (ص ١٩٩).

في حين يتَّفق الحربي ودرندري (٢٠١٦) على تعريف تقويم البرامج بأنَّه: "مجموعة الأنشطة المستخدَمة في جمع المعلومات عن كيفية تنفيذ وتأثير السياساتِ والبرامج والمناهج والمقررات الدراسية والبرمجيات وغيرها من الموادِّ التعليمية لاتِّخاذ القرار" (ص٣٢٠).

أمّا القميزي (٢٠١٧) فقد عرَّف تقويم البرامج بأنَّه: "عملية مُنظَّمة ومُركَّبة تقوم على أُسُس علمية تتمُّ من خلال جمع بياناتٍ ومعلوماتٍ كمّية وكيفية عن الشيء المراد تقويمه، ثُمَّ تُصنَّف وتُحلَّل بواسطة أساليب وأدوات معينة، ومن خلال النتائج يتمُّ صياغة أحكام وقرارات تقويمية تسهم في تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضَّعف" (ص. ٣).

وتُعرِّفه سلوى (٢٠١٨) بأنه: "الإجراءات المنهجية التي يتمُّ عن طريقها دراسة البرامج والسياساتِ القائمة للتثبُّت من درجة فاعليتها في تحقيق الأهداف والعناصر التي تتضمَّنها برامج مُحدَّدة" (ص١٥٥).

وتُعرِّف الشهراني (٢٠٢٠) تقويم البرامج بأنَّه: "عملية منظمة تهدف لتحديد جوانب القوة والضَّعف في مجموعة الأنشطة المرتبطة ببعضها، والمقدَّمة خلال فترة زمنية مُحدَّدة، بهدف صياغة تصوراتٍ تقويمية تسهم في تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضَّعف" (ص. ٢٦٦).

ويرى ستيوارت وآخرون (Stewart, et al., 2021, 1) تقويم البرنامج بأنَّه: "عملية منهجية لتخطيط وتوثيق وتقويم تنفيذ ونتائج البرنامج، غالباً ما تتناول التقويماتُ الأسئلةَ التالية: هل البرنامج فعّالٌ؟ هل يمكن تحسين البرنامج؟".

في حين يصف علي (٢٠٢١) تقويم البرامج بأنَّه: "العملية الدورية لمتابعة المراحل المختلفة للبرنامج والتي تُمكِّن المخطِّطين والمنفِّذين من وصف فاعلية برامجهم والقيام بتعديلاتٍ مستمرة إذا اقتضى الأمر لتحقيق الأهداف المحدّدة للبرنامج بطريقة أكثر تأثيراً".

ويُعرَّف باسران وآخرون (**Basaran, et al., 2021**) تقويم البرامج بأنَّه: "مراجعة النماذج أو البرامج أو المدخلات أو مراحل تصميمات البرامج الموجودة وإعادة تقويم الخدمة وتجديدها بالتوصيات التي تمَّ الحصول عليها بما يتماشى مع هذه النتيجة، وهو اتِّخاذ القرار بشأن فعالية البرنامج، وتحديد المرحلة النهائية من تطوير البرنامج ودرجة تحقيق الأهداف التعليمية".

أما السبحي (٢٠٢٢) فقد عرَّف تقويم البرنامج بأنَّه: "تقويم عناصره والذي يتألَّف من أجزاء ومكوناتٍ متعددة تُقسَّم إلى مدخلات وعمليات ومُخرَجات" (ص. ١٣).

ويمكن تعريف تقويم البرامج بأنَّه: "طريقة علمية تهدف إلى إصدار حُكم على كفاءة وفاعلية وقيمة برنامج مُحدَّد في حقلٍ مُعين في ضوء ما اتُّفق عليه من معايير وما وُضع له من تخطيط مُسبَق، مما يساعد متخذي القراراتِ على تحسين وتطوير كفاءة ذلك البرنامج".

أُسُس تقويم البرامج:

يتَّفق علي (٢٠٢١) والسبحي (٢٠٢٢) على أنَّ هناك عدةَ أُسُس يعتمد عليها تقويم البرامج، يمكن لأيِّ مُتخصِّص يعتمد عليها أنْ يحقق الأهداف الخاصة بهذه البرامج، وأهمّ هذه الأسُس هي:

١. **التقويم عملية علمية:** تستند إلى قواعد المنهج العلمي (الملاحظة، وفرض الفروض، واختبار حجم الفروض، والوصول إلى النظريات والقوانين)، كما تستند إلى عدة أُسُس علمية في البحث العلمي مثل (الصدق، والثبات، والموضوعية، والقابلية للتطبيق، وسهولة التفسير).
٢. **التقويم عملية مستمرة:** أيْ أنه لا يكون في نهاية البرنامج، بل هو عملية مُلازِمة للبرنامج تسير جنباً إلى جنبٍ كجزء منه، وذلك منذ بدء التفكير في البرنامج المتوقَّع إقامته إلى نهايته، وهذه الاستمرارية تتيح فرصة واسعة للمشاركة سواء من جانب المسؤولين أو المستفيدين منها، كما تتيح فرصة للتشخيص الدقيق للمشكلات واحتياجات المجتمع؛ ومن ثَمَّ علاج نواحي الضَّعف وتلافيها بدقة وبصفةٍ مستمرة لا تخضع لعامل الصُّدفة.
٣. **التقويم عملية تشاركية:** لا يمكن أنْ يقوم به شخصٌ بمفرده مهما كانت لديه من مهاراتٍ أو معارف، وإنما يجب أنْ يقوم به العديد من الأفراد والجماعات متعاونين من أجل تحقيق نتائج تسهم في اتِّخاذ القرارات الملائمة بشأن البرنامج موضوع التقويم.
٤. **التقويم عملية تكاملية:** أيْ أنه يركز على كافة الجوانب المرتبطة بالبرنامج الذي يتمُّ تقويمه.

٥. **التقويم عملية إيجابية:** فهو لا يركز على الجوانب الضعيفة من البرنامج، وإنما يشمل كذلك الجوانب الإيجابية وكيفية الاستفادة منها، والعمل على تذليل الصعوبات ومواجهة الأخطاء لتحقيق الأهداف المنشودة.

٦. **التقويم عملية مهنية:** فالتقويم ليس هدفاً في حدِّ ذاته، وإنما وسيلة لتحقيق المتخصصين لنموهم المهني وزيادة فاعليته، وهو من جانب آخر يكشف عن مهارة المتخصص في تصميم البرامج وآلياتِ تنفيذها.

ويمكن إضافة الأسس الآتية:

١. **التقويم عملية تحليلية:** تبدأ بتحليل الشيء المقوَّم، ثُمَّ تجميع البيانات والمعلومات عنه، ثُمَّ التقويم وبيان جوانب القوة والضَّعف فيه، واتِّخاذ القرارات المناسبة في ضوء تفسير البيانات والمعلومات الناتجة من عملية التقويم.

٢. **التقويم عملية اقتصادية:** ويُقصَد به تقليل التكلفة في عملية التقويم سواء من حيث الجهد المبذول فيه أو الوقت أو المال، وهذا يتيح الفرصة لتطبيق مبدأ الاستمرارية في التقويم وعدم الاكتفاء بتطبيق التقويم مرة أو مراتٍ محدودة عندما يكون التقويم مكلفاً.

٣. **التقويم عملية متنوعة:** تتنوَّع في أدواته، ولا يقتصر على استخدام أداة واحدة في جميع عملياته، فليس هناك أداة واحدة تصلح لمجالات التقويم كافَّة، أو حتى لمجال واحد بعينه، وكلما تنوَّعت الأدوات زادت المعلوماتُ عن المجال المراد تقويمه.

٤. **التقويم عملية مرتبطة:** إذ ترتبط ارتباطاً وثيقاً بأهداف البرنامج، فبدونها يكون التقويم عشوائياً لا يساعد على إصدار الأحكام السليمة، أو اتِّخاذ الحلول المناسبة.

٥. **التقويم وسيلة لغاية:** فالتقويم ليس غاية في حدِّ ذاته، بل هو وسيلة للوصول الى غاية معينة، ولذلك ينبغي عدم الوقوف عند حدِّ تطبيق أدوات التقويم، وجمع معلوماتٍ لإعطاء نتائج، بل لا بدَّ من الحكم على هذه النتائج، أو المُخرَجات، وتحديد مدى جودتها أو ضَعفها؛ ومن ثَمَّ العمل على تعزيز وتعديل مُدخَلاتها وعملياتها وفقاً لهذه النتائج ووصولاً إلى الغاية المنشودة في عمليات التقويم، وهي تطوير مخرجات البرنامج التربوي.

مزايا تقويم البرامج في الميدان التربوي:

تتلخَّص مزايا تقويم البرامج في الميدان التربوي وفقاً لما أوردتْه العديد من الأدبيات والدراسات، مثل: **(SÖNMEZ, et al., 2021)**، **(Basaran, et al., 2021)**، **(Finch, et al., 2021)**، **(Williams, 2021)** فيما يلي:

١. تحقيق متطلبات سوق العمل من الخريجين المؤهلين كمّاً وكيفاً الذين يسهمون بدورهم في تنمية المجتمع، وتقدُّمه ثقافياً، واقتصادياً، وسياسياً.
٢. يؤدي التقويم المستمر لبرامج الدراسات العليا إلى إقامة التعليم على أسُسه العلمية ليظهر تأثيره الفعّال في المجتمع على كافة المستويات التخطيطية منها والتنفيذية والتقويمية.
٣. ترسيخ العلوم وتأصيلها وتأسيسها عن طريق التقويم والتطوير والتحسين للبرامج وبنائها على أحدث الدراسات، والإفادة من نتائج الأبحاث.
٤. التعرُّف على نقاط القوة والضَّعف في البرنامج.
٥. تحديد مدى تنفيذ البرنامج وفقاً للمواصفات المُحدَّدة في مرحلة التخطيط والإعداد.
٦. اتِّخاذ القرارات التي تتعلَّق بتطوير البرنامج، أو استمراره، أو التوسع فيه، أو إلغائه.
٧. التحقق من أنَّ البرنامج يلبي حاجات مُحدَّدة.
٨. التحقق من ملاءمة الأهداف وإمكانية تحقيقها بأقلِّ تكلفة.
٩. التحقق من توافُر الخدمات المساعدة في إنجاح البرنامج.
١٠. تحديد مستوى جودة البرنامج.

وتضيف الدراسة الحالية المزايا التالية:

١. يسهم تقويم البرنامج في معرفة درجة ملاءمة البرامج الدراسية لاحتياجات المجتمع وسوق العمل ومتطلبات التنمية.
٢. يساعد تقويم البرنامج في معرفة درجة ارتباط المقررات والمناهج برسالة المؤسسة وفلسفتها.
٣. يتيح تقويم البرنامج معرفة درجة مواكبة المناهج الدراسية لمتطلبات العصر.
٤. يسهم تقويم البرنامج في معرفة درجة توظيف استراتيجيات التعليم والتعلم وتنوُّعها بما يتناسب مع طبيعته ومستواه.
٥. يكشف تقويم البرنامج عن درجة توافُر نُظُم مُحدَّدة ومُعلَنة وعادلة لتقويم أداء المتعلمين.
٦. يكشف تقويم البرنامج عن درجة توافُر الأعداد الكافية من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين ذوي الكفاءة والخبرة اللازمة للقيام بمسؤولياتهم.
٧. يساعد تقويم البرنامج في معرفة درجة توافُر مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات اللازمة لتلبية احتياجات البرنامج ومقرراته الدراسية.
٨. يحدد تقويم البرنامج درجة ملاءمة البرامج الدراسية لمتطلبات إعداد خريجٍ لديه القدرة على التحليل والتفكير المنطقي والإبداع، والعمل ضمن الفريق وتحمُّل المسؤولية والتعامل مع وسائل التكنولوجيا الحديثة.

خطوات تقويم البرامج:

يشير عبداللطيف (٢٠١٣) إلى أنَّ تقويم البرامج يتبع مجموعة من الخطوات كما يلي:

١. **تحديد أهداف البرنامج:** لكلِّ برنامج أهداف مُحدَّدة يسعى لتحقيقها، ومن الضروري أنْ يلتزم القائمون بالتقويم بما تُحدِّد للبرنامج من أهداف وغاياتٍ، وتُعَدُّ هذه الخطوة من أهمِّ خطوات التقويم؛ إذ إنها تحدّد للقائمين بالتقويم نوعَ البيانات المطلوبة، وطبيعة المناهج والأدوات اللازمة لجمع تلك البيانات، وكذلك نوع النتائج والتفسيرات التي يُرتجى الوصول إليها.
٢. **تحديد أهداف التقويم:** من المهم أنْ يُحدِّد القائمون بالتقويم نوعَ التقويم والمراحل الزمنية له.
٣. **تحديد محكّات التقويم:** من الضروري تحديد المحكّات التي تُستخدم في التقويم والاستعانة بالتعريفات الإجرائية في تحديد المفاهيم حتى يمكن إخضاعها للقياس الموضوعي بقدْر الإمكان.
٤. **تحديد المناهج المستخدمة:** يستخدم القائمون بالتقويم مجموعة من المناهج من بينها الدراسات المسحية، ودراسة الحالة، والمنهج التجريبي وغيرها.
٥. **اختيار الأدوات المناسبة:** نظراً لتنوُّع موضوعات التقويم؛ فإنَّ أدواته تتنوَّع تبعاً لذلك، ويتوقف اختيار الباحث للأداة أو الأدوات اللازمة لجمع البيانات على عدة عوامل، وقد يعتمد القائم بالتقويم على أداة واحدة لجمع البيانات أو أكثر من أداة أو وسيلة، فيجمع بين طريقتين أو أكثر من طرق جمع البيانات، ومن المهم قبل اختيار أيِّ أداة أنْ يتحقق القائم بالتقويم من أنه اختار الأداة الملائمة فعلاً لجمع البيانات المطلوبة، ومن أبرز تلك الأدوات: المقابلة والاستبيان، والملاحظة المباشرة، والاختبارات السوسيومترية، والوثائق والسجلّات وغيرها.
٦. **جمع البيانات:** بعد تحديد المنهج الذي يُتَّبع في عملية التقويم، والأداة أو الأدوات التي تُجمع بواسطتها البيانات، ينبغي أنْ يقوم القائم بالتقويم بجمع البيانات المطلوبة، ثُمَّ يراجعها أولاً بأول، وبعد ذلك يشرَع في تفريغها وتصنيفها وجدولتها تمهيداً لتحليلها واستخلاص النتائج منها.
٧. **استخلاص النتائج:** بعد جدولة البيانات ينبغي تحليلها إحصائياً لإعطاء صورة وصفية دقيقة للبيانات التي أمكن الحصول عليها، ولتحديد الدرجة التي يمكن أنْ تُعمَّم بها النتائج، وبعد الانتهاء من التحليل الإحصائي ينبغي أنْ يُفسِّر القائم بالتقويم النتائجَ التي حصل عليها حتى يستطيع أنْ يكشف عن العلاقة بين المتغيراتِ المختلفة.

وباستعراض ما سبق، يتَّضح أنَّ خطواتِ تقويم البرامج متسلسلة، متتابعة، ومُتَّسقة فيما بينها، فكلُّ خطوة تكمل الأخرى، وكلُّ خطوة تحدد الأهداف المرجوَّة من عملية التقويم، وتجدُر الإشارة هنا إلى أنَّ الدراسة الحالية اتَّبعت الخطوات السابقة في أثناء تقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران.

معايير تقويم البرامج:

بمراجعة الأدبيات والدراسات التي تناولت معاييرَ تقويم البرامج الأكاديمية، مثل دراسة: بارناب وبيلا (**Barnabe, & Billa, 2021**)، وتيزيل (**Tezel, 2021**)، وفينش وآخرون (**Finch, et al., 2021**)، والشهراني (٢٠٢٠)، والمطرفي والأحمدي (٢٠٢٠)، وبو ضياف (٢٠١٩)، والشوابكة (٢٠١٨)، وسونجسيرم وآخرون (**Songserm, et al., 2018**)، ومعيتيق وقزيط (٢٠١٨)، وسونجسيرم وآخرون (**Songserm, et al., 2018**)، وأوزترك وميدي (**Ozturk & Mede, 2017**)، ومقارنتها وُجد أنَّ معايير تقويم البرامج الأكاديمية تنوَّعت، إذ يمكن التقويم في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، أو معايير مجلس اعتماد البرامج التربوية (**CAEP**)، أو في ضوء نموذج مُحدَّد من نماذج التقويم، أو معايير مقترحة يقترحها الباحثُ بعد مراجعة الدراسات التربوية السابقة ذات العلاقة، كذلك أشارت الدراساتُ للتقويم من منظور أساتذة البرنامج، أو الطلاب، سواء كانوا خريجين أمْ منتظمين، ويُعَدُّ هذا الأسلوب من أهمِّ الأساليب لكون الطلاب يُشكِّلون المحور الرئيسَ للعملية التربوية والتعليمية؛ لذا تبرز أهمية وجهة نظرهم في تقويم برامج الدراسات العليا، فعند تقويم أيِّ برنامج ومراجعته لا بدَّ أنْ تُؤخذ وجهاتُ نظر الطلاب بعين الاعتبار، لأنها تتمتَّع بدرجة معقولة من الشفافية والمصداقية، كما أنها تُوفِّر كمّاً كبيراً ومدى واسعاً من البيانات والمعلومات لصانعي القرار، لوضع الأحكام الصحيحة بخصوص مستوى البرنامج.

ومهما تنوَّعَت معايير تقويم البرامج الأكاديمية فإنَّ جميعها تعتمد في بنائها على مجموعةٍ من العناصر الرئيسة المكوّنة للبرنامج الأكاديمي، يتفرع عنها مجموعة من المؤشراتِ تتوزَّع على نواحٍ مختلفة في البرنامج، وقد تمَّت الاستفادة من تلك المعايير السابقة، والأخذ بها في أثناء تصميم قائمة معايير تقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران المقترحة في هذه الدراسة.

التحديات التي تواجه تقويم البرامج:

على الرغم من المزايا المتعدِّدة التي يُقدِّمها تقويم البرامج، هناك مجموعة من العوائق التي تحدُّ من الاستفادة المثلى من تلك المزايا، لعلَّ من أبرزها (علي، ٢٠٢١):

١. عدم توافُر البياناتِ الكافية التي يمكن الاعتماد عليها من حيث الكمِّ والكيف، سواء تعلَّقَت تلك البيانات بما تمَّ تنفيذه من نتائج للبرنامج، أو تعلَّقَت بالإحصاءات الرسمية وغير الرسمية؛ مما يجعل النتائج التي يتمُّ التوصل إليها غيرَ موثوق فيها.
٢. عدم توافُر العدد المناسب من الخبراء الذين يتوافر لديهم العلم التامُّ والمهارة في تطبيق الطرق والأساليب والنماذج الخاصة بتقويم البرامج، سواء في الأجهزة المسؤولة عن تنفيذ تلك البرامج أو خارجها على المستوى المحلي والقومي مما يُفقِد عملية التقويم موضوعيتها.

٣. مقاومة إجراء عمليات التقويم نتيجة الخوف من إنهاء البرنامج إذا كانت نتيجة التقويم سلبية، أو الخوف من جانب القائمين على البرنامج من أنْ يُساء استخدام المعلومات الناتجة عن التقويم ضدّهم، أو ظناً من الإداريين أو المشرفين أو العاملين في البرنامج أنَّ التقويم يسعى للكشف عن أخطائهم أو تقدير مجهوداتهم الشخصية.
٤. مقاومة إجراء عمليات تقويم البرامج نتيجة الادِّعاء من جانب بعض العاملين في هذه البرامج من أنَّ تلك العمليات مضيعة للجهد واستنزاف الموارد المالية، وأنَّ الأهداف الناجمة عنها لا توازي ما يُنفَق عليها من أموالٍ، ومن المستحسَن استخدام تلك الأموال في توفير خدمات أكثر للمستفيدين من تلك البرامج، وأنه من الممكن تطوير البرامج بدون حاجةٍ إلى الانتظار الطويل حتى يتمّ التقويم.
٥. عدم تطبيق نتائج التقويم والانتفاع بها في تحسين البرامج التي يتمُّ تنفيذها خاصةً إذا كانت تلك النتائج تؤثِّر في مصلحة القائمين على تلك البرامج واستمرارهم في مناصبهم، أو تُظهِر عدم قدرتهم على تحقيق الأهداف الموضوعة، أو أنَّ هناك أخطاء في التنفيذ من جانبهم، أو إذا اقتصر تقويم البرامج على الحكم بالنجاح أو الفشل دون الإشارة إلى أسباب الفشل أو وضع مقترحاتٍ للتحسين.

وترى الدراسة الحالية أنه يمكن التغلب على بعض تلك التحدياتِ عن طريق الآتي:

١. أنْ تتمَّ عملية تقويم البرامج وفق خطواتٍ علمية مُحدَّدة بدءاً بصياغة مشكلة البحث التقويمي للبرنامج، ووضع فروض التقويم، واختيار نمط الدراسة المناسب وأدوات جمع البيانات، ثُمَّ وصف البرنامج الذي يتمُّ تقويمه أو إجراء تحليل للتكلفة والعائد، وجمع البيانات المطلوبة وتحليل تلك النتائج، والتوصل لتحديد ما يجب عمله بشأن الاستمرار في البرنامج أو إحداث تغييراتٍ من شأنها تحقيق أقصى استفادة.
٢. ضرورة توافُر الخبراء المدرَّبين على القيام بعمليات تقويم البرامج لاتِّباع التعليمات السليمة والأسس العلمية في التقويم، واستخلاص النتائج ومعالجتها كمّياً وكيفياً بما يضمن استبعاد العوامل الدخيلة لتحقيق أقصى استفادة من عملية التقويم.
٣. ضرورة توافُر التمويل الكافي للقيام بكافة عمليات التقويم وفقاً لما هو مُخطَّط لها.
٤. الاهتمام برأي العملاء المستفيدين من البرنامج؛ فالمستفيد من الخدمة هو أفضل مَن يُعبِّر عن مدى استفادته من البرنامج، مع ضرورة قيام المسؤولين عن التقويم بتشجيع العملاء المستفيدين من الإدلاء بتلك البيانات بصورة واقعية.

٥. الاهتمام بتحديد مجموعة الإجراءات المناسبة للقيام بتقويم البرامج، وتصميم الأدوات المناسبة لجمع البيانات من المستفيدين والتأكد من صدقها وثباتها، واستخدام أحدث أساليب تسجيل تلك البيانات وتصنيفها حتى يمكن الاستفادة منها في اتخاذ القرارات المترتبة على تقويم البرامج، سواء ارتبطَت تلك القرارات بتحسين إجراءات العمل أو تحسين البرامج.
٦. أنْ يتوافر فيمَن يقوم بعملية التقويم سماتٌ شخصية كالقدرة على العمل بفعالية وموضوعية، وأنْ يهتمَّ بتحسين أداء البرنامج وتطويره، إلى جانب مهاراته الفنية كالقدرة على التفكير المنطقي والمهارات الخاصة بتخطيط البرامج وتنفيذها وتقويمها كي يكون قادراً على تقويم النتائج، وقياس التكاليف ومقارنتها بالعائد ممّا يسهم في تحسين جودة الخدمات التي تتضمَّنها تلك البرامج، مع ضمان مشاركة المتخصصين والجهاتِ المرتبطة بالبرنامج في تقويمه.
٧. مراعاة المعايير الأخلاقية عند القيام بعملية تقويم البرامج، سواء تعلَّق ذلك بمعاملة القائمين على البرنامج أو المستفيدين منه وحمايتهم من الضرر الذي يمكن أنْ يقع عليهم، والحفاظ على البيانات والمعلومات التي يتمُّ جمعها، خاصةً المتعلقة بأسرار المستفيدين أو خصوصياتهم.
٨. العمل على تطبيق نتائج التقويم والاستفادة منها حتى لا يكون القيام بعملية التقويم مضيعةً للوقت والجهد والمال، وذلك من خلال وضع خطواتٍ إجرائية لتطبيقها، ومُحدَّدة بتوقيتاتٍ زمنية وتوفير مصادر لتمويلها.

المبحث الثاني: برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران:

أكدَت رؤية المملكة ٢٠٣٠م وبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ على الدور المتعاظم للجامعات في المرحلة المقبلة، حيث أكدا على دور الجامعات في تأهيل الكوادر البشرية المواطنة تأهيلاً نوعياً يلبي احتياجات سوق العمل، ويتَّضح هذا التأكيد من خلال أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ الخاصة بالتعليم ومنها: سدُّ الفجوة بين التعليم ومتطلبات سوق العمل، وتوجيه الطلاب نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة، وهذا توجُّه يؤكد ضرورة ربط برامج التعليم الجامعية بالوظائف المتاحة في سوق العمل وفقَ الاحتياجات المتغيرة؛ لذا يقع على عاتق الجامعات دور كبير منتظَر في هذا الصَّدد، وذلك من خلال تخريج كفاءاتٍ وطنية مؤهلة ومتخصصة في تخصُّصات يحتاج إليها سوق العمل، ويتطلب ذلك تحوُّلا هيكلياً في التخصصاتِ الجامعية، واستحداث برامج مهنية تعزز وتدعم تحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠ في مجال التعليم، كما يُعَدُّ ذلك مطلباً مُلِحّاً لاستيفاء متطلبات المعايير المهنية للمعلمين التي أصدرتْها هيئة تقويم التعليم ٢٠١٦م (عمادة الدراسات العليا بجامعة نجران، ٢٠٢١).

بيانات البرنامج:

بالرجوع إلى موقع عمادة الدراسات العليا بجامعة نجران (٢٠٢١) تمَّ الحصول على البيانات التالية:

- **اسم البرنامج:** ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم
- **عدد الوحدات الدراسية المعتمدة:** ٤٢ ساعة
- **التكلفة الإجمالية للبرنامج:** ٣٣٦٠٠ ريال
- **مدة البرنامج:** سنتان
- **شروط القبول في البرنامج:**

١. أنْ يكون المتقدم/ المتقدمة حاصلاً على الشهادة الجامعية من جامعة سعودية أو من جامعة مُعترَف بها.
٢. حصول المتقدم/ المتقدمة على تقدير جيد على الأقل في المرحلة الجامعية.
٣. أنْ يجتاز المتقدم/ المتقدمة أيَّ شروط أخرى يضعها القسمُ المختصُّ.

- **رؤية البرنامج:**

التميز في تقديم برامج تربوية في مجال المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم.

- **رسالة البرنامج:**

تقديم برنامج تربويّ متميز في مجال تقنيات التعليم لتلبية احتياجات المجتمع من المحاضرين والباحثين في ضوء المبادئ الإسلامية.

- **أهداف البرنامج:**

١. إعداد دارسين قادرين على استخدام مهارات البحث العلمي في توظيف مستحدثات تقنيات التعليم والتدريب.
٢. تنمية مهارات ومعارف المتعلمين أو المتدربين في تصميم وإنتاج برامج التعليم والتدريب الإلكترونية، والمواقع التعليمية وفقَ أُسُس علمية وتربوية، ومتوافقة مع المواصفات العالمية الصادرة عن المنظمات العلمية في مجال تقنيات التعليم.
٣. توظيف نتائج الدراسات والبحوث العلمية في مجالات تقنيات التعليم والتدريب والتعلم الإلكتروني لحلِّ المشكلات التربوية والتعليمية.
٤. إشباع رغبة الخريجين والعاملين في القطاعات المختلفة في استكمال دراساتهم العليا المتخصصة مهنياً.
٥. تلبية احتياجات السوق المحلية من المتخصصين في مجال تقنيات التعليم.

- **الخطة الدراسية للبرنامج:**

رمز المقرر	اسم المقرر	عدد الساعات الفعلية		عدد الوحدات المعتمدة			المتطلب السابق
		نظري	عملي	نظري	عملي	المجموع	
المستوى الأول							
٥٢١ نفس	مناهج البحث والإحصاء التربوي	٢	٢	٢	١	٣	
٥١٢ تقن	أصول تقنيات التعليم	٣	٠	٣	٠	٣	
٥١٣ تقن	مصادر المعلومات الرقمية	٢	٢	٢	١	٣	
٥١٤ تقن	التصميم التعليمي (١)	٢	٢	٢	١	٣	
المستوى الثاني							
٥٢١ تقن	التصميم التعليمي (٢)	٢	٢	٢	١	٣	٥١٤ تقن
٥٢٢ تقن	تقنيات الوسائط المتعددة	٢	٢	٢	١	٣	
٥٢٣ تقن	نُظم إدارة التعلم الإلكتروني	٢	٢	٢	١	٣	
المستوى الثالث							
٥٣١ تقن	مستحدثات تقنيات التعليم	٢	٢	٢	١	٣	١٢ تقن
٥٣٢ تقن	تقنيات تعليم الفئات الخاصة	٢	٢	٢	١	٣	
٥٣٣ تقن	التقويم الإلكتروني	٢	٢	٢	١	٣	
٥٣٤ تقن	تطوير المقررات الإلكترونية	٢	٢	٢	١	٣	٥٢١ تقن
المستوى الرابع							
٥٤١ تقن	تقنيات التدريب التفاعلي	٢	٢	٢	١	٣	
٥٤٢ تقن	تطبيقات علوم الويب	٢	٢	٢	١	٣	
٥٤٣ تقن	مشروع البحث	٣	٠	٠	٠	٣	٥٢١ نفس
إجمالي عدد الوحدات المعتمدة:						٤٢	

الدراسات السابقة

دراسة أروجو وانتونيس (Araújo, & Antunes, 2021): هدفَت الدراسة إلى تقويم برنامج ماجستير التربية المهني في الطفولة المبكرة في البرتغال، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي (التحليلي)، وتكوَّنَت عينة الدراسة من (٦٢) طالباً في برنامج الماجستير المهني في الطفولة المبكرة، وتمَّ جمع البيانات من خلال بطاقة تقويم لأربعة مجالاتٍ أساسية شملت: (الملاحظة والتخطيط والعمل والتفكير) على مرحلتين: تقويم مرحلي، وتقويم نهائي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرحلتين، حيث جاءت نتائج التقويم النهائي

للبرنامج في مستوى مرتفع، في حين جاءت نتائج التقويم المرحلي في مستوى متوسط؛ وهو ما يوضح مدى تقدُّم الطلاب على مستوى الكفاءات في جميع المجالات والأبعاد، وأوصَت الدراسة بضرورة العمل على رفع فاعلية برنامج الماجستير المهني في الطفولة المبكرة من خلال تقويم مستمر للبرنامج والاستفادة من نتائج التقويم في مرحلة التطوير.

دراسة بارناب وبيلا (Barnabe, & Billa, 2021): هدفَت الدراسة إلى تقويم تأثير برنامج التدريس القائم على الوسائط المتعددة في التطوير المهني للطلاب، واتّبعت الدراسة المنهج الوصفي (التحليلي)، وتكوَّنت عينة الدراسة من ثمانية طلاب من أربع مؤسساتٍ للتعليم العالي في الكاميرون، واستُخدمت المقابلات المنظمة لجمع البيانات من عينة الدراسة، وكشفت النتائج عن أنَّ تحقيق معايير الجودة الأكاديمية، والجودة التربوية، والجودة التعليمية، والجودة التقنية والتطوير المهني للطلاب في البرامج التربوية يضمن جودة التدريس القائمة على الوسائط المتعددة، كما أنَّ طرق التدريس القائمة على الوسائط المتعددة تُعزز اكتساب المعرفة لدى الطلاب وتُمكِّنهم من التطوير المهني، وفي الختام أوصَت الدراسة بضرورة تقويم البرامج التربوية بكليات التربية في ضوء معايير الجودة.

دراسة تيزيل (Tezel, 2021): هدفَت الدراسة إلى تقويم برنامج الدراسات العليا بالجامعة الأمريكية من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلَّق بجودة التعليم المقدم، ووظَّفت الدراسة لهذا الغرض المنهج الوصفي (التحليلي)، وتمَّ تطبيق استبانة على عينة الدراسة المكوَّنة من خمسة أعضاء هيئة تدريس وستة عشر طالباً، وأظهرَت النتائج أنَّ كلا المجموعتين (أعضاء هيئة التدريس والطلاب) عبَّروا عن آراء إيجابية حول غالبية الأبعاد المتعلقة بجودة التعليم المقدَّم في البرنامج، وهي: بيئة التعلم، التميز العلمي، جودة التدريس، اهتمام الكلية بالطلاب، المناهج، الإجراءات الإدارية، الموارد المتاحة. وفي الختام، أوصَت الدراسة بضرورة الاهتمام بمشاركة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في التقويم المستمر لبرامج كليات التربية العامة، وبرامج الدراسات العليا خاصةً.

دراسة العزمي وآخرون (Al-Azmi, et al., 2021): هدفَت الدراسة إلى تقويم برنامج الماجستير في الإدارة التربوية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الأردنية في إربد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي (التحليلي)، وطُبقت استبانة أُعدّت لهذا الغرض على عينة من (١٧) عضو هيئة تدريس متخصصين في الإدارة التربوية، وأظهرَت النتائج أنَّ درجة تقويم برنامج الإدارة التربوية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت بمتوسط (٣.٤٧)، وانحراف معياري قدره (٠.٤٦)، وأظهرَت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس لتقويم برنامج الماجستير في الإدارة التربوية يُعزى لمتغير (الجنس، الرتبة الأكاديمية، الخبرة)، وأوصَت الدراسة بضرورة العمل على تحسين برنامج الإدارة التربوية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي من حيث الأهداف والمحتوى.

دراسة فلاسوفا وكارخ (Vlasova, & Karkh, 2021) هدفَت الدراسة إلى تقويم جودة برامج الماجستير في الإدارة العامة في جامعة ولاية أورال للاقتصاد بروسيا، واتبعَت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي)، ووُظفت لهذا الغرض المقابلاتُ المركزة مع عينة من (٥٠) من أصحاب العمل والطلاب ومُمثّلي الهيئات الحكومية المحلية، وتوصلَت النتائج إلى أنَّ الجامعة تتبنّى معاييرَ جودة مُحدَّدة لبرنامج الماجستير تمثلتْ في: الاعتماد الدولي والمهني، وجود موادّ تقويمية للكفاءات، المكون الدولي (جذْب الموظفين الأجانب، وتقديم الدورات باللغة الإنجليزية)، شراكة استراتيجية مع صاحب العمل، عدد أعضاء هيئة التدريس المدربين في المنشآت، عدد البرامج المرخّصة ومنتجات البرمجيات الأخرى الهادفة إلى تحسين المهارات العملية للطلاب، عدد التخصصات المنفَّذة باستخدام تقنيات التعلم عن بُعد ومصادر التعليم الإلكترونية، نسبة الطلاب الراضين عن جودة تنفيذ البرنامج (تُحدّدها استبيانات منتظمة)، مشاركة الطلاب في الأنشطة العلمية (مؤتمرات، ورش عمل، إلخ)، وأوصَت الدراسة بضرورة مراعاة الاتجاهاتِ الجديدة في تطوير البرامج وتحديثها، ومنها الرقمنة في جميع المجالات، حيث أدّت جائحة فايروس كورونا إلى تغيير تقنياتِ التعليم بشكل سريع وعالَميّ، وإدخال مناهج جديدة لتقويم نتائج التعلم.

دراسة فينش وآخرون (Finch, et al., 2021): هدفَت الدراسة إلى تطوير وتنفيذ نظام تقويم برامج الدراسات العليا في التربية، في ضوء توجُّهات مشروع كارنجي لبرامج الدكتوراه في التربية والمعروف اختصاراً بـCPED والطرق التي تسهم في ضمان الجودة، وتمَّ استخدام منهج دراسة الحالة، على جامعة سالزبوري "Salisbury University" في ماريلاند بالولايات المتحدة، وتمثلَت أداة الدراسة في استمارة تحليل المحتوى لجمع البيانات، وتوصلَت النتائج إلى وضع معايير لتقويم برنامج الدكتوراه في التربية في ضوء نواتج التعلم المرغوبة تمثلَت في: القدرة على إرساء الممارسة المهنية في نظريات التخصص، الكتابة عن التخصص فيما يتعلَّق بالإنصاف والعدالة الاجتماعية لجماهير متعدّدة، القدرة على تحديد الحلول ووضعها في سياقها وتطويرها التي تعالج مشاكل ممارسة التخصص في سياقاتٍ تعليمية ومجتمعية متنوعة، القدرة على استخدام البياناتِ لفهم وتقويم آثار الابتكارات المطورة بشكل نقديّ على مشاكل ممارسة التخصص، القدرة على تطبيق الاستقصاء الناقد من خلال السياقات الرسمية وغير الرسمية، القدرة على التقويم وتقديم التوصياتِ لتحسين جودة الخدمات في سياقات التخصص من خلال البحث التطبيقي، وتقويم السياسات والممارسات المحلية والولائية والوطنية، القدرة على نشر البحوث على نطاق واسع، فهم أهمية العدالة الاجتماعية. وفي الختام، أوصَت الدراسة بضرورة وضع المعايير الأخلاقية والشخصية في الحسبان عند تقويم برامج الدكتوراه في التربية.

دراسة الشهراني (٢٠٢٠): هدفَت إلى تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس العامة في جامعة الملك خالد في ضوء معايير مقترحة، وتقديم تصوُّر مقترح لتطوير البرنامج، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثَّلَت أداة الدراسة في استبانة تمَّ تصميمها بناءً على معايير اقترحتها الباحثة بالإفادة من الأدبيات التربوية السابقة، وتضمَّنت الاستبانة (٤٣) فقرة، مُوزعة على خمسة محاور هي: رسالة البرنامج وأهدافه، واستراتيجيات تعليم وتعلُّم البرنامج، وخطة البرنامج، وطرق وأساليب تقويم البرنامج، والإشراف العلمي والخدمات البحثية، تمَّ تطبيقها على عينة البحث التي تكوَّنت من (٣٧) طالبة تخرجنَ في البرنامج خلال الأعوام الخمسة الماضية، وتوصلَت النتائج إلى توافُر المعايير في برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس العامة بجامعة الملك خالد بدرجة كبيرة، وجاءت رسالة البرنامج وأهدافه في المرتبة الأولى بدرجة كبيرة، وجاءت الخدماتُ البحثية والإشراف العلمي في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة، وأوصَت الدراسة بإعادة النظر في أساليب وطرق تقويم البرنامج والخدمات البحثية المقدَّمة فيه؛ حيث أظهرَت النتائج أنَّ فاعليتها متوسطة.

وهدفَت دراسة فانوس وهِي (Fanoos, & He, 2020): إلى تقويم برنامج الماجستير في القيادة التربوية فيما يتعلَّق بمهامه وأهدافه وغاياته وتصميم المناهج والمعايير، واستُخدم المنهج الوصفي (التحليلي)، وتكوَّنت عينة الدراسة من عميد كلية واثنين من أعضاء هيئة التدريس و(١٠) طلاب في برنامج الماجستير في القيادة التربوية بجامعة ميريلاند بالولايات المتحدة، وتمَّ استخدام تحليل المحتوى والمقابلات والاستبيان أداةً لجمع البيانات، وأشارت النتائج إلى أنَّ مهام وأهداف وغايات برنامج الماجستير في القيادة التربوية ركّزت على المعرفة والمهارات والممارسات طبقاً لمعايير "اتحاد تراخيص القيادة المدرسية المشتركة بين الولايات" ومعايير "المجلس التأسيسي للقيادة التربوية" في شكل توقُّعاتٍ لقادة المدارس، كما كشفَت النتائج عن توافُق تصميم الدورات التدريبية مع المعايير لتزويد المرشحين بالمعرفة الأساسية وعمليات الإدارة والقيادة التعليمية جنباً إلى جنب مع الوعي بالقضايا الحالية، إضافة لاستخدام التكنولوجيا الحديثة، كما تمَّ مراعاة التنوع الثقافي، وأوصَت الدراسة بتكثيف الاهتمام بتطوير برنامج الماجستير في القيادة التربوية لأهمية تلك البرامج في إعداد قياداتٍ تربوية ذات كفاءة عالية.

دراسة بو ضياف (٢٠١٩): هدفَت إلى تقويم برنامج ماجستير أكاديميّ/ مهنيّ في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلاب، وأثر كلٍّ من الجنس، والتخصص والمستوى الدراسي في ذلك، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٦٥) طالباً وطالبة في المستويين الأول والثاني، طُبقت عليهم استبانة مكوّنة من ستة مجالات: (أهداف البرنامج، المقررات الدراسية، الإشراف العلمي، فريق التكوين، إجراءات القبول، المرافق والتجهيزات)، وجاءت نتائج الدراسة في تقويم برنامج ماستر أكاديميّ/ مهنيّ في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة بدرجة متوسطة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم البرنامج تُعزى لمتغيرات: الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص.

وهدفَت دراسة الجاسر (٢٠١٨): إلى بناء معايير لتقويم برنامج دكتوراه الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتقويم البرنامج في ضوئها من وجهة نظر الطلاب، ولتحقيق أهداف الدراسة تمَّ استخدام المنهج الوصفي (المسحي)، بالاعتماد على استبانة أداةً للدراسة التي طُبقت على جميع مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (١٤٥) طالباً، وكان العائد (١٢٤) استبانة، وتوصلَت الدراسة إلى أنَّ تقويم برنامج دكتوراه الإدارة والتخطيط التربوي بشكل عامٍّ كان بدرجة متوسطة، وأنَّ تقويم جميع محاور البرنامج كانت بدرجة متوسطة، وجاءت وفقاً للترتيب الآتي: محور المحتوى العلمي في المرتبة الأولى، ثُمَّ محور التعليم والتعلُّم، يليه محور الخدمات المساندة، ثُمَّ محور الإشراف العلمي، وأخيراً محور إدارة البرنامج، كما كشفَت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغير الجنس في محور إدارة البرنامج ومحور المحتوى العلمي لصالح الذكور، في حين لم يكن هناك فروق في بقية المحاور أو البرنامج بشكل عامٍّ، وأوصَت الدراسة بتقويم البرنامج بشكل دوريّ، مع التأكيد على إشراك الطلاب في عمليات التقويم.

أما دراسة سونجسيرم وآخرون (Songserm, et al., 2018): فقد هدفَت إلى تقويم مناهج برنامج ماجستير التربية في المناهج والإشراف بكلية التربية جامعة سيلباكورن بتايلاند في ضوء نموذج CIPPI ويشمل: تقويم سياق المنهج، تقويم مدخلات المنهج، تقويم عمليات المنهج، تقويم مُخرجات المنهج، تقويم تأثير المنهج، وقد تمَّ استخدام المنهج الوصفي المسحي والمنهج التقويمي، وتضمَّنت أدوات الدراسة: استمارة مقابلة، واستبانة طُبقت على عينة قوامها (٦٤) من الإداريين والمعلمين والطلاب والخريجين وأرباب العمل المثقفين في تايلاند، وكشفَت النتائج أنَّ سياق المنهج جاءت أهدافه واضحة، كما أنَّ هيكل المناهج يرتبط بالعنوان والأهداف، والمقررات بشكل عامٍّ مناسبة على أعلى مستوى ومرتبة في الخطة التعليمية، وفيما يخصُّ مدخلات المنهج فقد جاء المستوى العامُّ عالياً، وتحتوي على عنصرين على أعلى مستوى: تحتوي المناهج الدراسية على موارد تعليمية تدعم المتعلمين ولديها فصول دراسية وإدارة جيدة للمواد، أمّا عمليات المنهج فقد كان المتوسط العامّ عالياً، ووُجدت مجموعة متنوعة تركز على التفاعل الصفّي ودمج المحتويات مع خبرة العمل متضمنةً تنفيذ المفاهيم التعليمية لحلّ المشكلات عن طريق البحث، وفيما يتعلّق بمحور تقويم مخرجات المنهج فقد كشفَت النتائج أنَّ الخريجين لديهم قدرة معرفية توظيفية في المناهج والتعليم والإشراف في أعمالهم وإدارة التعلم، وبشكل عامٍّ وُجد أنَّ تأثير المنهج يمكن أنْ ينقل المعرفة والخبرات في المناهج والتعليم والإشراف إلى بيئات العمل، وأوصَت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من الدراساتِ التقويمية لذات البرنامج في ضوء معايير أخرى.

دراسة معيتيق وقزيط (٢٠١٨): هدفَت إلى التعرُّف على درجة توافُر معايير الجودة في برامج الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة مصراته، من خلال محاور أربعة هي: (مواصفات البرنامج التعليمي، واللوائح والنُّظم التعليمية، وطرق التعليم والتعلم، والإمكانات المادية ومصادر التعلم)، واستُخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وُزعت على عينة عشوائية بسيطة من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة مصراته، وبالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي توصلَت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أنَّ درجة وضوح رؤية ورسالة وأهداف البرنامج التعليمي، واتِّساق محتوى المقررات مع الإطار الزمني للبرنامج، ووضوح اللوائح والقوانين ومدى الالتزام بتنفيذها وضمانها لحقوق الطلاب، واتِّباع أعضاء هيئة التدريس لطرق التدريس الأكثر فاعلية، والوقت الكافي المتاح للطلاب للاستفادة من المصادر التعليمية المتوافرة تحققَت بدرجة مرتفعة، أمّا فيما يتعلَّق بتلبية احتياجات البرنامج لاحتياجاتِ الطلاب والمجتمع المحلي، ومدى حاجة البرنامج لإضافة مقرراتٍ جديدة، ونظام التظلمات واللوائح المقيدة لقبول الطلاب، واستخدام تقنيات التدريس الحديثة، والتنوع في استخدام طرق التدريس، وتوفير المصادر والتقنيات التعليمية الحديثة، وتوفير وتحديث مرافق الخدمات الطلابية المختلفة فقد تحققَت بدرجة متوسطة.

دراسة أوزترك وميدي (Ozturk & Mede, 2017): هدفَت الدراسة إلى تقويم برنامج الماجستير في تدريس اللغة الإنجليزية (ELT) الذي تُقدمه كلية الدراسات العليا للعلوم التربوية في إحدى الجامعات الخاصة غير الهادفة للربح في مدينة إسطنبول بتركيا، وتكوَّن مجتمع الدراسة من خمسين طالباً وخمسة مدربين ومنسق برنامج واحد، وقد تمَّ الحصول على البيانات من خلال استبيان قام الباحثان بإعداده لهذا الغرض، وتوصلَت النتائج إلى أنَّ برنامج الماجستير في تدريس اللغة الإنجليزية بالجامعة كان فعالاً فيما يتعلَّق بمحتوى البرنامج، وكذلك دور المعلمين الذين أسهموا في التطوير المهني؛ ومع ذلك، فإنَّ نطاق المقررات الاختيارية والتوازن بين مكونات البرنامج يحتاجان إلى مزيدٍ من الاهتمام لإعادة تصميم البرنامج الحالي، وأوصَت الدراسة بإجراء دراساتٍ تقويمية على نطاقٍ واسع في مختلف البرامج الدراسية.

دراسة شروف وبيان وخضور (٢٠١٧): هدفَت الدراسة إلى تقويم جودة برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة البعث في المجالات التالية: (آليات قبول وتسجيل الطلاب، والتجهيزات والأجهزة والتقنيات المستخدمة، والمقررات الدراسية، وأعضاء الهيئة التعليمية وطرائق التدريس، والإشراف العلمي، وأساليب التقويم)، من وجهة نظر الطلاب الملتحقين بالبرنامج، واعتمدَت الدراسة المنهج الوصفي، واستبانة تكوَّنت من (٤١) معياراً لقياس جودة برنامج ماجستير المناهج وطرائق التدريس، طُبقت على طلاب برنامج

ماجستير المناهج وطرائق التدريس والبالغ عددهم (٤٢) طالباً وطالبة، في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧م، وتوصلَت النتائج إلى: توافُر معايير الجودة في برنامج ماجستير المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية بجامعة البعث بدرجة متوسطة، كما بيَّنَت النتائج وجود فروق بين استجاباتِ أفراد الدراسة حول درجة توافُر معايير الجودة في برنامج ماجستير المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية بجامعة البعث تُعزى لمتغير السنة الدراسية لصالح طلاب الكليات التطبيقية، ونوع الكلية لصالح طلاب السنة الثانية، وعدم وجود فروق تُعزى لمتغير الجنس، وأوصَت الدراسة بضرورة العمل على توفير متطلباتِ العملية التعليمية في برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس في ضوء الإمكانات المادية والمالية المتاحة.

دراسة أبو هاشم (٢٠١٦): هدفَت إلى تقويم برنامج الماجستير في علم النفس بكلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، وتكوَّنت العينة من (٧٦) طالباً وطالبة في جميع مسارات البرنامج، طُبقت عليهم استبانة شملت سبعة محاور رئيسة وهي: أهداف البرنامج، والتعلم والتعليم، والمقررات الدراسية، والإشراف العلمي، وأعضاء هيئة التدريس، وإجراءات القبول والتسجيل، والمرافق والتجهيزات، وباستخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والرسوم البيانية أظهرَت النتائج أنَّ مستوى تقويم البرنامج: (٥٠.٠٠%)، يرون أنَّ البرنامج جيد جداً في مقابل (٣٨.٢ %) جيد، (٧.٩%) ممتاز، (٣.٩%) ضعيف، وأنَّ درجة الرضا عن البرنامج: (٧٧.٦ %)، راضون عن البرنامج في مقابل (٢٢.٤%) غير راضين عنه، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على رفع درجة توافُر معايير الاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الملك سعود.

دراسة الجلال والزيداني (٢٠١٥): هدفَت إلى تقويم برنامج الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة ذمار من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا ومعرفة نقاط القوة والضَّعف فيه، وتكوَّنَت العينة من المجتمع الأصلي حيث استُخدم أسلوب المسح الشامل لجميع طلبة الدراساتِ العليا في قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية بجامعة ذمار بمختلف تخصصاته (الماجستير، والدبلوم) والبالغ عددهم (١٠٠) طالب وطالبة، وُزعت عليهم استبانة وتمَّ استعادة (٨٠) منها، وقد توصلَت النتائج إلى: ضَعف مجال القيادات التربوية الأكاديمية في جانب تطوير الأقسام الأكاديمية لبرامج الدراسات العليا، وقصور أساليب التقويم، وقصور في مجال المكتبات والمعامل، ونقص الإمكانيات المالية والمادية، في حين أظهر الطلاب رضًى متوسطاً عن مستوى تنفيذ مجالَي المحتوى وطرق وأساليب التدريس والتقنيات الحديثة، وأوصَت الدراسة بالاهتمام بنواحي الضَّعف التي أبرزتْها الدراسة ومناقشتها مع المختصين والجهات المعنية لتقوية الجوانب الإيجابية، ومعالجة الجوانب السلبية في الأداء.

دراسة الخزيّم (٢٠١٥): هدفَت الدراسة إلى تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من خلال التعرُّف على وجهة نظر الدارسين والدارسات، وتكوَّنت العينة من (٥٢) دارساً و(٨٣) دارسةً بمجموع (١٣٥) واستُخدم المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة هي أداة جمع البيانات، وتوصلَت الدراسة إلى أنَّ محور جودة طرق التدريس في الترتيب الأول بين محاور الأداة، ومحور المحتوى التعليمي في الترتيب الثاني، وهما يقعان في المستوى العالي، وجاء محور الأهداف في الترتيب الثالث ومحور أساليب التقويم في الترتيب الرابع، وهما يقعان في المستوى المتوسط، وأنَّ تقويم أفراد عينة الدراسة لبرنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المستوى المتوسط، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم البرنامج تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم البرنامج تُعزى للمتغيرات (نوع الدراسة، التخصص في البكالوريوس، المستوى الدراسي).

أوجُه الاستفادة من الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن إجمال أوجُه الاستفادة من تلك الدراسات فيما يلي:

- دعم الشعور بالمشكلة، والحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية.
- الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في ردم الفجوة البحثية من خلال الدراسة الحالية.
- الاستفادة من الأطر النظرية للدراسات السابقة في الإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية.
- الأخذ بتوصيات الدراسات المستقبلية المنبثقة منها، وتضمينها في الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة تمَّ استخدام المنهجين التاليين:

١. **المنهج الوصفي (التحليلي):** وذلك لجمع المعلومات الكافية لمحاور الإطار النظري للدراسة وأداتها، والإجابة عن تساؤلاتها، وتحليلها بما يُعين على إصدار حُكم حول درجة توافُر المعايير المقترحة لتقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات.

٢. **المنهج الوصفي (المسحي):** لمسح عينة كبيرة من استجابات الطلاب والطالبات المتخرجين في برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران، وفهم وتحليل واقع البرنامج بناءً على الوصف الكمّي والكيفي له، والوصول إلى استنتاجاتٍ تساعد في تحديد مواطن القوة ومواطن الضَّعف في البرنامج.

مجتمع الدراسة وعينته: تكوَّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع خريجي برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران للعام الجامعي ١٤٤٣/١٤٤٤هـ وهم يُمثّلون الدفعة الأولى، والبالغ عددهم(٥٥) خريجاً وخريجةً وفقاً للمعلومات المباشرة التي تمَّ الحصول عليها من قسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة نجران، ونظراً لمحدودية المجتمع فقد طُبق أسلوب المسح الشامل لجميع أفراد مجتمع الدراسة، وكان العائد (٥٠) استبانة من أصل (٥٥).

جدول (١)

توزيع مجتمع وعينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس (طلاب/ طالبات)

م	الجنس	العدد	النسبة
	طلاب	١٣	%٢٣,٦٣٦
	طالبات	٤٢	%٧٦,٣٦٤
المجموع		٥٥	%١٠٠

أدوات الدراسة وموادها:

لتحقيق أهداف الدراسة تمَّ استخدام الأدوات والمواد التالية:

أولاً: قائمة معايير تقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات.

ثانياً: استبانة تقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات.

وفيما يلي عرضاً تفصيلياً لخطوات إعداد أدوات الدراسة وموادّها:

أولاً: قائمة معايير تقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات (إعداد الباحثة):

تمَّ بناء قائمة معايير تقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات بعد مراجعة العديد من الأدبيات التي تناولَت قوائم المعايير وكيفية بنائها، مثل: خميس (٢٠١٣، ص ص. ٢٣٦-٢٧١) وأبو علام (٢٠٠٧، ص ص. ٢٨٢-٢٩٢) وذلك في ضوء الخطوات التالية:

١- **تحديد الهدف من القائمة:** تهدف القائمة إلى تحديد المعايير التي يتمُّ في ضوئها تقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران.

٢- **تحديد مصادر بناء القائمة:** تمَّ بناء القائمة من خلال المصادر الآتية:

أ- الاطِّلاع على المعايير العالمية الخاصة بتقويم البرامج الأكاديمية، مثل: معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، معايير CAE، ومعايير L.M.D.

ب- الاطِّلاع على الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية التي تناولَت تقويم برامج الدراسات العليا، مثل دراسة: بارناب وبيلا (Barnabe, & Billa, 2021)، وتيزيل (Tezel, 2021)، وفينش وآخرون (Finch, et al., 2021)، والشهراني (٢٠٢٠)، والمطرفي والأحمدي (٢٠٢٠)، وبو ضياف (٢٠١٩)، والشوابكة (٢٠١٨)، وسونجسيرم وآخرون (Songserm, et al., 2018)، ومعيتيق وقزيط (٢٠١٨)، وسونجسيرم وآخرون (Songserm, et al., 2018)، وأوزترك وميدي (Ozturk & Mede, 2017).

ت- آراء الخبراء والمختصين في مجال تقويم البرامج التعليمية، وتقنيات التعليم، والمناهج وطرق التدريس.

٣- **إعداد الصورة الأولية لقائمة المعايير:** من خلال المصادر السابقة تمَّ التوصل إلى صورة أوّلية لقائمة معايير تقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران، حيث اشتملَت على (٧) معايير رئيسة، اندرج تحتها (٥٥) معياراً فرعياً.

٤- **ضبط قائمة المعايير:** بعد الانتهاء من إعداد القائمة الأولية لمعايير تقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران، تمَّ عرضُها على مجموعة من المحكمين المختصين في المجالاتِ التالية: (تقويم البرامج التعليمية، وتقنيات التعليم، والمناهج وطرق التدريس)؛ وذلك لاستطلاع آرائهم حول شمول المعايير الرئيسة، وكفاية المعايير الفرعية، وانتمائها للمعايير، ووضوحها، وسلامة صياغتها، والتعديل المقترح.

٥- **القائمة في صورتها النهائية:** بعد التأكد من صدق قائمة المعايير، وإجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون، أصبحَت في صورتها النهائية تتكوَّن من (٦) معايير رئيسة، اندرج تحتها (٤٩) معياراً فرعياً، وبذلك تتّضح الإجابة عن السؤال الأول في الدراسة والذي نصُّه: **ما المعاييرُ المقترحة لتقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات؟**

ثانياً: استبانة تقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات (إعداد الباحثة): وتمَّ بناؤها وفقاً للخطوات التالية:

أ- **تحديد الهدف من الاستبيان:** في ضوء أهداف الدراسة ومتغيراتها تمَّ تحديد الهدف من الاستبيان، وهو التعرُّف على درجة توافُر المعايير المقترحة لتقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات، وعلى ضوء هذا الهدف تمَّ اختيار نمط الاستبيان المغلق نظراً لأنه أكثر كفاءة في الحصول على المعلومات المطلوبة للدراسة، بالإضافة إلى سهولة تجميع المعلومات المجمعة من خلاله وتبويبها وتحليلها.

ب- **تحديد مصادر بناء الاستبيان:** تمَّ بناء الاستبيان من خلال الاطِّلاع على الأدبيات والدراسات المرتبطة والمتعلقة بموضوع الدراسة؛ بغرض تكوين تصوُّر دقيق عن تقويم البرامج التعليمية وكافة ما يتعلق بها، مثل دراسة: بارناب وبيلا (Barnabe, & Billa, 2021)، وتيزيل (Tezel, 2021)، وفينش وآخرون (Finch, et al., 2021)، والشهراني (٢٠٢٠)، والمطرفي والأحمدي (٢٠٢٠)، وبو ضياف (٢٠١٩)، والشوابكة (٢٠١٨)، وسونجسيرم وآخرون (Songserm, et al., 2018)، ومعيتيق وقزيط (٢٠١٨)، وسونجسيرم وآخرون (Songserm, et al., 2018)، وأوزترك وميدي (Ozturk & Mede, 2017)، حتى تم التوصل لإعداد بنك من الفقرات والعبارات التي تمثل تقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات.

ت- **إعداد الصورة الأولية للاستبيان:** من خلال المصادر السابقة تمَّ التوصل إلى صورة أولية للاستبيان، حيث تكوَّنت من جزأيْن رئيسيْن:

الجزء الأول: يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد الدراسة، وهو: الجنس.

الجزء الثاني: يتكون من (٦) معايير رئيسة، اندرج تحتها (٤٩) معياراً فرعياً مُقسّمة كما يلي:

- **المعيار الأول:** ويتكون من (٨) فقرات.
- **المعيار الثاني:** ويتكون من (٦) فقرات.
- **المعيار الثالث:** ويتكون من (٧) فقرات.
- **المعيار الرابع:** ويتكون من (٩) فقرات.
- **المعيار الخامس:** ويتكون من (٩) فقرات.
- **المعيار السادس:** ويتكون من (١٠) فقرات.

ث- **صدق الاستبيان:** بعد الانتهاء من الصورة الأولية للاستبيان تمَّ التحقق من صدقه الظاهري؛ وذلك بعرضه على (٧) محكمين بالرتب التالية: (٣) برتبة أستاذ، و(٤) برتبة أستاذ مشارك في تقنيات التعليم وذلك للاسترشاد بآرائهم، ومدى وضوح العبارات وملاءمتها، ومناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع التعديلات والاقتراحات، وبناءً على ملاحظات المحكمين تمَّ إجراء التعديلات على الاستبيان ليخرج بصورته النهائية، كذلك تمَّ التحقق من صدق الاتساق الداخلي بعد التأكد من الصدق الظاهري حيث طُبق الاستبيان على عينة استطلاعية، وتمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي بين درجة كلّ عبارة من عبارات الاستبيان بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وتبيّن أنَّ العبارات دالة عند مستوى (٠.٠٥) ويدلّ على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، مما يعطي الثقة في استخدامه لأغراض الدراسة.

ج- **ثبات الاستبيان:** للتأكد من ثبات الاستبيان تمَّ حساب معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث تراوحَت ما بين (٩٣) و(٨٨) وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ح- **تحديد أسلوب تصحيح الاستبيان:** تمَّ استخدام نظام ليكرت Likrt الخماسي، حيث وُضعت خمس استجاباتٍ أمام كل فقرة: (عالية جداً – عالية – متوسطة – منخفضة – منخفضة جداً)؛ حيث تُحسب خمس درجات إذا كانت عالية جداً، وأربع درجات إذا كانت عالية، وثلاث درجات إذا كانت متوسطة، ودرجتان إذا كانت منخفضة، ودرجة إذا كانت منخفضة جداً، ولتحديد مدى المتوسطات تمَّ تحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) بحساب المدى (٥=٤-١) ثُمَّ تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أيْ (٥/٤= ٠.٨٠)، بعد ذلك تمَّ إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحدّ الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

جدول (٢)

توزيع مدى المتوسطات وفق التدرج المستخدَم في أداة الدراسة

مدى المتوسطات	درجة التوافر
من ٤.٢١ إلى ٥.٠٠	عالية جداً
من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠	عالية
من ٢.٦١ إلى ٣.٤٠	متوسطة
من ١.٨١ إلى ٢.٦٠	منخفضة
من ١.٠٠ إلى ١.٨٠	منخفضة جداً

إجراءات تطبيق أداة الدراسة: وُزع الاستبيان الإلكتروني على جميع مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (٥٥) خريجاً وخريجةً، ولكن (٥٠) فقط استجاب لأداة الدراسة، ثُمَّ جرى بعد ذلك جمعُها، وتفريغ البيانات والمعلومات وتحليلها إحصائياً واستخلاص النتائج منها.

المعالجات والأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تمَّ استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلِّ فقرة من فقرات الاستبيان، واختبار (ت) للعينات المستقلة، واختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- way ANOVA).

تحليل النتائج ومناقشتها:

يستعرض هذا الجزء النتائج التي تمَّ التوصل إليها للإجابة عن أسئلة الدراسة، ومناقشتها في ضوء أهدافها وأدبيات المجال على النحو الآتي:

إجابة السؤال الأول: ما المعاييرُ المقترحة لتقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات؟

تمَّت الإجابة عن السؤال الأول في إجراءات الدراسة، إذ تمَّ بناء قائمة المعايير المقترحة لتقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات، رُوعي فيها التوافق مع برامج الدراسات العليا، وذلك من خلال الإفادة من الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وحُدّد في كلّ معيار قائمة بالممارسات والأنشطة المطلوبة التي يمكن في ضوئها تقويم البرنامج، وتكوَّنَت القائمة من (٦) معايير رئيسة، اندرج تحتها (٤٩) معياراً فرعياً، على النحو الآتي:

- **المعيار الأول:** المقررات الدراسية: وتضمّن كلّ ما يتعلَّق بمحتوى المقررات الدراسية في (٨) فقرات.
- **المعيار الثاني:** طرق التعليم والتعلم: وتناول طرق التدريس واستخدام التقنيات والوسائل الحديثة في (٦) فقرات.
- **المعيار الثالث:** أساليب التقويم: وتناول كلّ ما يتعلَّق بطرق وأساليب التقويم المتّبعة في البرنامج في (٧) فقرات.
- **المعيار الرابع:** أعضاء هيئة التدريس: واشتمل على كلِّ ما يتعلَّق بممارسات أعضاء هيئة التدريس في البرنامج في (٩) فقرات.
- **المعيار الخامس:** الإشراف العلمي: وتناول تنظيم وآليات الإشراف العلمي على المشاريع البحثية في (٩) فقرات.
- **المعيار السادس:** مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات: وتناول الخدمات البحثية والمكتبية والبيئة التعليمية وتجهيزاتها في (١٠) فقرات.

إجابة السؤال الثاني: ما درجةُ توافر المعايير المقترحة لتقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات؟

للإجابة عن السؤال، تمَّ حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول تقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم في كلّ محور بشكل مستقل، ثُمَّ عرض تقويم البرنامج بشكل عامٍّ، وذلك على النحو التالي:

جدول (٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وترتيب عبارات محور (المقررات الدراسية)

م	العبارات		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التفسير	الترتيب
٣	يواكب محتوى المقررات الدراسية متطلبات سوق العمل.	ك	5	44	1			4.06	0.337	عالية	١
		%	%10	%88	2%						
٨	يركز محتوى المقررات الدراسية على توظيف مهارات البحث عن المعلومات في اكتساب المعرفة.	ك	2	48				4.04	0.195	عالية	٢
		%	%4	%96							
٧	يوجد توصيف لكلّ مقرر دراسي يتضمن أهدافه ومفرداته وأساليب تقويمه ومصادره.	ك	3	46	1			4.02	0.280	عالية	٣
		%	%6	%92	2%						
٦	يتناسب محتوى المقررات الدراسية مع الوقت المخصص له.	ك	3	45	2			4	0.315	عالية	٤
		%	%6	%90	4%						
١	يتميز كلّ مقرر دراسي في البرنامج بخصوصية تختلف عن بقية المقررات الدراسية.	ك	4	43	3			3.97	0.346	عالية	٥
		%	%8	%86	6%						
٥	يربط محتوى المقررات الدراسية بين الجانب النظري والممارسات التطبيقية.	ك	6	37	7			3.95	0.509	عالية	٦
		%	%12	%74	14%						
٤	يسهم محتوى المقررات الدراسية في تنمية مستويات التفكير العليا.	ك	4	41	5			3.93	0.445	عالية	٧
		%	%8	%82	10%						
٢	يواكب محتوى المقررات الدراسية الاتجاهات الحديثة في مجال التخصص.	ك	3	40	7			3.89	0.440	عالية	٨
		%	%6	%80	14%						
	المتوسط الحسابي الكلي							3.98	0.101	عالية	

يلاحَظ من النتائج الواردة في جدول (٣)، الخاص بمحور المقررات الدراسية والمشتملة على (٨) فقرات: أنَّ جميعها جاءت بدرجة عالية، إذ احتلَّت العبارة "يواكب محتوى المقررات الدراسية متطلبات سوق العمل" صدارة درجة الاستخدام العالي وبمتوسط حسابي (٤.٠٦)، وانحراف معياري (٠.٣٣٧)، في حين جاءت العبارة "يركز محتوى المقررات الدراسية على توظيف مهارات البحث عن المعلومات في اكتساب المعرفة" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (٤.٠٤)، وانحراف معياري (٠.١٩٥)، أما: "يوجد توصيف لكل مقرر دراسي يتضمن أهدافه ومفرداته وأساليب تقويمه ومصادره" فقد احتلت المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤.٠٢)، وانحراف معياري (٠.٢٨٠)، وعبارة "يتناسب محتوى المقررات الدراسية مع الوقت المخصص له" جاءت في المرتبة الرابعة: وبمتوسط حسابي (٤.٠٠)، وانحراف معياري (٠.٣١٥)، وحلَّت في المرتبة الخامسة: "يتميز كلّ مقرر دراسي في البرنامج بخصوصية تختلف عن بقية المقررات الدراسية" وبمتوسط حسابي (٣.٩٧)، وانحراف معياري (٠.٣٤٦)، وتلاها في المرتبة السادسة: "يربط محتوى المقررات الدراسية بين الجانب النظري والممارسات التطبيقية" وبمتوسط حسابي (٣.٩٥)، وانحراف معياري (٠.٥٠٩)، أما عبارة: "يسهم محتوى المقررات الدراسية في تنمية مستويات التفكير العليا" وبمتوسط حسابي (٣.٩٣)، وانحراف معياري (٠.٤٤٥) فقد جاءت في المرتبة السابعة، وعبارة: "يواكب محتوى المقررات الدراسية الاتجاهات الحديثة في مجال التخصص" وبمتوسط حسابي (٣.٨٩)، وانحراف معياري (٠.٤٤٠) في المرتبة الثامنة.

وبشكل عامٍّ، توصلَت نتائج هذا المحور إلى أنَّ درجة توافُر المعايير المقترحة لمحور المقررات الدراسية لتقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات جاءت بدرجة عالية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ طبيعة برامج الدراسات العليا تركز في محتوى مقرراتها على توظيف مهارات البحث عن المعلومات في اكتساب المعرفة، إذ لا تعتمد على كتاب مقرر أو مَلزمة محدَّدة، كما أنَّ البرنامج يتبع خطة مُحكمة تنمي محتوياتها العلمية المهارات البحثية، وتُواكب التوجهات العالمية ومتطلبات سوق العمل، وتُفرِد لكلّ مقرر من مقرراتها توصيفاً يتضمّن أهدافه ومفرداته وأساليب تقويمه ومصادره متميزاً عن بقية توصيفات المقررات الأخرى، كما أنَّ مفردات المقرر وُضعت بدقة تُلائم الوقت المخصص لها وتُحقق الأهداف المرجوة منها، بالإضافة إلى أنَّ طبيعة مقررات تقنيات التعليم تجمع بين الجوانب النظرية وتطبيقاتها العملية، حيث يتمُّ تزويد المتعلمين بالمعارف العلمية والمهنية اللازمة لهم، مراعيةً في ذلك القدراتِ العقلية العليا لملتحقي برنامج ماجستير تقنيات التعليم المهني من تحليل وتركيب وربط وابتكار.

وتتَّفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة معيتيق وقزيط (٢٠١٨)، ودراسة الخزيَّم (٢٠١٥) التي أشارت إلى أنَّ محور المقررات الدراسية كان بدرجة عالية، في حين تختلف عن نتيجة دراسة بو ضياف (٢٠١٩)، ودراسة الجاسر (٢٠١٨)، ودراسة شروف وبيان وخضور (٢٠١٧)، وأبو هاشم (٢٠١٦)، والجلال والزيداني (٢٠١٥) التي أشارت إلى أنَّ محور المقررات الدراسية كان بدرجة متوسطة.

جدول (٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وترتيب عبارات محور (طرق التعليم والتعلم)

م	العبارات		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التفسير	الترتيب
١١	تتَّسم طرق التعليم والتعلم المستخدمة في البرنامج بالتنوع.	ك	41	2	7			4.67	0.705	عالية جداً	١
		%	%82	%4	%14						
١٠	تراعي طرق التعليم والتعلم المستخدمة في البرنامج الفروق الفردية.	ك	40	4	6			4.61	0.689	عالية جداً	٢
		%	%80	%8	%12						
١٢	تتناسب طرق التعليم والتعلم المستخدمة في البرنامج مع أهداف المقررات الدراسية.	ك	3	45	2			4	0.315	عالية	٣
		%	%6	%90	%4						
٩	توظف طرق التعليم والتعلم المستخدمة في البرنامج تقنيات التعليم الحديثة.	ك	3	44	3			3.97	0.346	عالية	٤
		%	%6	%88	%6						
١٤	تنمي طرق التعليم والتعلم المستخدمة في البرنامج مهارات التفكير المختلفة.	ك	4	41	5			3.95	0.423	عالية	٥
		%	%8	%82	%10						
١٣	تتيح طرق التعليم والتعلم المستخدمة في البرنامج فرص العمل التعاوني.	ك	5	38	7			3.93	0.488	عالية	٦
		%	%10	%76	%14						
	المتوسط الحسابي الكلي							4.19	0.168	عالية	

يلاحَظ من النتائج الواردة في جدول (٤)، الخاص بمحور طرق التعليم والتعلم والمشتملة على (٦) فقرات: أنَّ جميعها جاءت بدرجة عالية جداً وعالية، إذ احتلَّت العبارة "تتَّسم طرق التعليم والتعلم المستخدمة في البرنامج بالتنوع" صدارة درجة الاستخدام العالي جداً وبمتوسط حسابي (٤.٦٧)، وانحراف معياري (٠.٧٠٥)، في حين جاءت العبارة "تراعي طرق التعليم والتعلم المستخدمة في البرنامج الفروق الفردية" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (٤.٦١)، وانحراف معياري (٠.٦٨٩)، أمّا: "تتناسب طرق التعليم والتعلم المستخدمة في البرنامج مع أهداف المقررات الدراسية" فقد احتلَّت المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤.٠٠)، وانحراف معياري (٠.٣١٥)، وجاءت في المرتبة الرابعة: "توظف طرق التعليم والتعلم المستخدمة في البرنامج تقنيات التعليم الحديثة" وبمتوسط حسابي (٣.٩٧)، وانحراف معياري (٠.٣٤٦)، وحلَّت في المرتبة الخامسة: "تنمي طرق التعليم والتعلم المستخدمة في البرنامج مهارات التفكير المختلفة" وبمتوسط حسابي (٣.٩٥)، وانحراف معياري (٠.٤٢٣)، وتلاها في المرتبة السادسة: "تتيح طرق التعليم والتعلم المستخدمة في البرنامج فرص العمل التعاوني" وبمتوسط حسابي (٣.٩٣)، وانحراف معياري (٠.٤٨٨).

وبشكل عامٍّ، توصلَت نتائج هذا المحور إلى أنَّ درجة توافُر المعايير المقترحة لمحور طرق التعليم والتعلم لتقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات جاءت بدرجة عالية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ طُرق التعليم والتعلم المستخدمة في البرنامج تتَّفق مع أهداف المقررات الدراسية بحسب ما ورَد في التوصيف وتتنوّع لتشمل: المناقشة والحوار، والمحاضرة، والعروض التقديمية، واستراتيجيات التعلم الإلكتروني، واستراتيجيات التعلم النشط وغيرها، وقد يعود ذلك لطبيعة مرحلة الدراسات العليا التي تشجع المتعلمين على الابتكار والإبداع، والحوار والمناقشة وإبداء الرأي، وتتيح لهم مهارات البحث والاستقصاء والتحليل العلمي للقضايا التربوية، كما أنَّ البرنامج باستراتيجياته وطرق تدريسه والمعتمد على التقنيات الحديثة مثل: منتدى المقرر، ومجموعات الواتساب، وتطبيقات الحوسبة السحابية وغيرها من التقنيات الحديثة، يشجع على التعلم التعاوني وبثّ روح العمل التشاركي في حلقاتِ النِّقاش الجماعية، وبيان سُبل إعادة إنتاج المعرفة بما يشكل إفادة للمتعلمين وإضافة للمعرفة التربوية ويواكب المتغيرات الحديثة، ويهتمُّ بجوانب البحث والاستقصاء، مراعياً ميول المتعلمين في كافة المهارات، ومركزاً في تدريس المقرراتِ على الأنشطة البحثية والتعيينات العملية الفردية والجماعية وفتح المجال في أثناء التدريس بتناول المشكلات والقضايا البحثية المرتبطة بمحتوى المقررات تحليلاً ونقداً وتطويراً.

وتتَّفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشهراني (٢٠٢٠)، ومعيتيق وقزيط (٢٠١٨)، وأبو هاشم (٢٠١٦) والخزيَّم (٢٠١٥) التي أشارت إلى أنَّ محور طرق التعليم والتعلم كان بدرجة عالية، في حين تختلف عن نتيجة دراسة الجاسر (٢٠١٨)، ودراسة شروف وبيان وخضور (٢٠١٧)، والجلال والزيداني (٢٠١٥) التي أشارت إلى أنَّ محور طرق التعليم والتعلم كان بدرجة متوسطة.

جدول (٥)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وترتيب عبارات محور (أساليب التقويم)

م	العبارات		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التفسير	الترتيب
21	توظف أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج التقنيات الحديثة.	ك	49	1				4.97	0.14	عالية جداً	١
		%	98%	2%							
20	تُستخدم معايير واضحة في تقويم أداء المتعلمين.	ك	47	2	1			4.91	0.337	عالية جداً	٢
		%	94%	%4	%2						
18	تتنوع أساليب التقويم بما يناسب طبيعة المقررات الدراسية.	ك	46	1	3			4.85	0.490	عالية جداً	٣
		%	92%	%2	%6						
17	تتناسب أساليب التقويم مع الوقت المخصص لها.	ك	45	2	3			4.83	0.504	عالية جداً	٤
		%	90%	%4	%6						
16	تركز أساليب التقويم على قياس مستويات التفكير العليا.	ك	43	4	3			4.79	0.529	عالية جداً	٥
		%	86%	%8	%6						
15	تُوضح أساليب التقويم عند بداية تدريس المقررات الدراسية.	ك	44	1	5			4.71	0.633	عالية جداً	٦
		%	88%	%2	%10						
19	توفر أساليب التقويم فرصة تقديم التغذية الراجعة.	ك	41	2	6	1		4.65	0.764	عالية جداً	٧
		%	82%	%4	%12	%2					
	المتوسط الحسابي الكلي							4.82	0.201	عالية جدا	

يلاحَظ من النتائج الواردة في جدول (٥)، الخاصّ بمحور أساليب التقويم والمشتملة على (٧) فقرات: أنَّ جميعها جاءت بدرجة عالية جداً، إذ احتلّت العبارة "توظف أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج التقنيات الحديثة" صدارة درجة الاستخدام العالي جداً وبمتوسط حسابي (٤.٩٧)، وانحراف معياري (٠.١٤)، في حين جاءت العبارة "تُستخدم معايير واضحة في تقويم أداء المتعلمين" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (٤.٩١)، وانحراف معياري (٠.٣٣٧)، أمّا: "تتنوع أساليب التقويم بما يناسب طبيعة المقررات الدراسية" فقد احتلَّت المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤.٨٥)، وانحراف معياري (٠.٤٩٠)، وجاءت في المرتبة الرابعة: "تتناسب أساليب التقويم مع الوقت المخصص لها" وبمتوسط حسابي (٤.٨٣)، وانحراف معياري (٠.٥٠٤)، وحلَّت في المرتبة الخامسة: "تركز أساليب التقويم على قياس مستويات التفكير العليا" وبمتوسط حسابي (٤.٧٩)، وانحراف معياري (٠.٥٢٩)، وتلاها في المرتبة السادسة: " تُوضح أساليب التقويم عند بداية تدريس المقررات الدراسية" وبمتوسط حسابي (٤.٧١)، وانحراف معياري (٠.٦٣٣)، أما عبارة "توفر أساليب التقويم فرصة تقديم التغذية الراجعة" وبمتوسط حسابي (٤.٦٥)، وانحراف معياري (٠.٧٦٤) فقد جاءت في المرتبة السابعة.

وبشكل عامٍّ، توصلَت نتائج هذا المحور إلى أنَّ درجة توافُر المعايير المقترحة لمحور أساليب التقويم لتقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات جاءت بدرجة عالية جداً.

ويُفسر ذلك إلى أنَّ خطة المقرر التي تُعرض للمتعلمين في بداية كلّ فصل دراسي تشتمل على توزيع الدرجات مفصّلة كما وردَت في التوصيف، كما أنَّ تحويل العملية التعليمية بأكملها إلى نظام التعليم عن بُعد بسبب جائحة كورونا فرضَ على أعضاء هيئة التدريس توظيف التقنيات الحديثة في أثناء التقويم من بناء بنوك الأسئلة، وإنشاء الاختبار ورصد الدرجات الإلكتروني، كذلك وجود معايير واضحة في تقويم أداء المتعلمين بتوجيه من رئيس القسم، وعميد الكلية والتأكيد على توضيحها للمتعلمين قبل الشروع في تنفيذ التكاليف، وتقديم التغذية الراجعة الفورية التي يوليها أعضاء هيئة التدريس بعد الانتهاء من تسليم كلّ مشروع وتكليف واختبار، كما أنَّ أساليب التقويم تتنوَّع بما يناسب طبيعة المقررات الدراسية؛ فهناك تكليفاتٌ فردية وتكليفاتٌ جماعية تشجع على العمل بروح الفريق، وتطبيقات عملية تطبيقية واختبارات تحريرية وغيرها كالبحث والقراءة الذاتية والعروض الفردية والجماعية والتقارير والتي تُعتبر من صميم أهداف البرنامج، والتي توضح قدرة المتعلمين على الإفادة من الخبرات والمعارف والمهارات التي تمَّ اكتسابها من خلال البرنامج، وكلّ تكليف منها يُعطى المتعلمُ الوقت الكافي لإنجازه ويذلّل لهم الصعابُ في سبيل إنجاز مهامهم على أنْ يتمَّ تسليم تلك المشاريع قبل الاختبار النهائي، كذلك تركز أساليب التقويم على قياس مستوياتِ التفكير العليا كالتحليل والتركيب والابتكار والتي تعكس جودة العملية التعليمية بمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها.

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة الشهراني (٢٠٢٠)، والخزيَّم (٢٠١٥) التي أشارت إلى أنَّ محور أساليب التقويم كان بدرجة متوسطة، ودراسة شروف وبيان وخضور (٢٠١٧)، والجلال والزيداني (٢٠١٥) التي أشارت إلى أنَّ محور أساليب التقويم كان بدرجة منخفضة.

جدول (٦)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وترتيب عبارات محور (أعضاء هيئة التدريس)

م	العبارات		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التفسير	الترتيب
30	يوظف أعضاء هيئة التدريس تقنيات الاتصال الحديثة.	ك	47	2	1			4.91	0.337	عالية جداً	١
		%	%94	%4	%2						
29	يشجع أعضاء هيئة تدريس على التعلم الذاتي.	ك	45	4	1			4.87	0.381	عالية جداً	٢
		%	%90	%8	%2						
28	يتعاون أعضاء هيئة التدريس في أيّ استشارة علمية.	ك	44	3	3			4.81	0.517	عالية جداً	٣
		%	%88	%6	%6						
26	يحثّ أعضاء هيئة التدريس المتعلمين على حضور الحلقات النقاشية والندوات التخصصية.	ك	43	4	2	1		4.77	0.609	عالية جداً	٤
		%	%86	%8	%4	2%					
24	يحرص أعضاء هيئة التدريس على الاطّلاع على المستجدات التربوية في مجال تخصصهم.	ك	42	5	2	1		4.75	0.618	عالية جداً	٥
		%	%84	%10	%4	%2					
23	يتوافر أعضاء هيئة تدريس ذوو خبرات علمية عالية.	ك	42	3	4	1		4.71	0.693	عالية جداً	٦
		%	%84	%6	%8	%2					
22	يلتزم أعضاء هيئة التدريس بمواعيد المحاضرات.	ك	41	5	2	2		4.69	0.728	عالية جداً	٧
		%	%82	%10	%4	%4					
25	يلتزم أعضاء هيئة تدريس بالساعات المكتبية المعلنة.	ك	40	5	2	3		4.63	0.818	عالية جداً	٨
		%	%80	%10	%4	%6					
27	يشجع أعضاء هيئة تدريس على المناقشة والحوار وابداء الرأي.	ك	40	4	3	3		4.61	0.845	عالية جداً	٩
		%	%80	%8	%6	%6					
	المتوسط الحسابي الكلي							4.75	0.178	عالية جدا	

يلاحَظ من النتائج الواردة في جدول (٦)، الخاصّ بمحور أعضاء هيئة التدريس والمشتملة على (٩) فقرات: أنَّ جميعها جاءت بدرجة عالية جداً، إذ احتلَّت العبارة "يوظف أعضاء هيئة التدريس تقنيات الاتصال الحديثة" صدارة درجة الاستخدام العالي جداً وبمتوسط حسابي (٤.٩١)، وانحراف معياري (٠.٣٣٧)، في حين جاءت العبارة "يشجع أعضاء هيئة تدريس على التعلم الذاتي" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (٤.٨٧)، وانحراف معياري (٠.٣٨١)، أما: "يتعاون أعضاء هيئة التدريس في أيِّ استشارة علمية" فقد احتلَّت المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤.٨١)، وانحراف معياري (٠.٥١٧)، وجاءت في المرتبة الرابعة: "يحثّ أعضاء هيئة التدريس المتعلمين على حضور الحلقات النقاشية والندوات التخصصية" وبمتوسط حسابي (٤.٧٧)، وانحراف معياري (٠.٦٠٩)، وحلَّت في المرتبة الخامسة: "يحرص أعضاء هيئة التدريس على الاطِّلاع على المستجدات التربوية في مجال تخصُّصهم" وبمتوسط حسابي (٤.٧٥)، وانحراف معياري (٠.٦١٨)، وتلاها في المرتبة السادسة: "يتوافر أعضاء هيئة تدريس ذوو خبرات علمية عالية" وبمتوسط حسابي (٤.٧١)، وانحراف معياري (٠.٦٩٣)، أما عبارة "يلتزم أعضاء هيئة التدريس بمواعيد المحاضرات" وبمتوسط حسابي (٤.٦٩)، وانحراف معياري (٠.٧٢٨) فقد جاءت في المرتبة السابعة، وعبارة: "يلتزم أعضاء هيئة تدريس بالساعات المكتبية المعلنة" وبمتوسط حسابي (٤.٦٣)، وانحراف معياري (٠.٨١٨) في المرتبة الثامنة، وفي المرتبة التاسعة عبارة "يشجع أعضاء هيئة تدريس على المناقشة والحوار وإبداء الرأي" وبمتوسط حسابي (٤.٦١)، وانحراف معياري (٠.٨٤٥).

وبشكل عامٍّ، توصلَت نتائج هذا المحور إلى أنَّ درجة توافُر المعايير المقترحة لمحور أعضاء هيئة التدريس لتقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات جاءت بدرجة عالية جداً.

ويُفسر ذلك بأنَّ العملية التعليمية بأكملها تحوَّلَت إلى نظام التعليم عن بُعد بسبب جائحة كورونا ممّا يستدعي التواصل الإلكتروني مع المتعلمين عبر الوسائل التالية: الفصول الافتراضية، ومنتدى النقاش، والإعلانات، ومجموعات الواتساب، والبريد الإلكتروني وغيرها من وسائل الاتصال الحديثة، كما أنَّ أعضاء هيئة التدريس يبذلون جهوداً جبّارة في توجيه المتعلمين نحو التعلم الذاتي والمتمثل في البحث والقراءة الذاتية الناقدة والتحضير لموضوعات المقررات والتي تعتبر من صميم أهداف البرنامج، كما أنَّ قسم المناهج وتقنيات التعليم يتميز بوجود عددٍ كبيرٍ من أعضاء هيئة التدريس برتبة أستاذ وأستاذ مشارك على درجة عالية من الكفاءة والتميز، ويبذلون جهوداً كبيرة مع المتعلمين في توجيههم إلى حضور الحلقات النقاشية والندوات التخصصية سواء على مستوى جامعة نجران أم الجامعات الأخرى، من خلال إرسال الإعلانات والروابط لهم عبر وسائل الاتصال المختلفة، كما يُلاحَظ أنَّ أعضاء هيئة التدريس يشجعون على المناقشة والحوار وإبداء الرأي وتبادل الخبرات والمعلومات من أجل تحقيق الفائدة للجميع وذلك يعود لطبيعة برامج الدراسات العليا، إضافة لذلك أنَّ جدول المحاضرات والساعات المكتبية مُحدَّدة ومعلنة منذ بداية الفصل الدراسي، ويساعدهم الأساتذة في التغلب على الكثير من المشكلاتِ التي تواجههم ويتعاونون معهم في أيِّ استشارة علمية، علاوة على ذلك أنَّ أعضاء هيئة التدريس يحرصون كلَّ الحرص على الاطِّلاع على المستجدات التربوية في مجال تخصُّصهم، ويشجعون طلابهم على الاطِّلاع عليها.

وتتَّفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو هاشم (٢٠١٦) التي أشارت إلى أنَّ محور أعضاء هيئة التدريس كان بدرجة عالية، في حين تختلف عن نتيجة دراسة بو ضياف (٢٠١٩)، ودراسة شروف وبيان وخضور (٢٠١٧) التي أشارت إلى أنَّ محور أعضاء هيئة التدريس كان بدرجة متوسطة.

جدول (٧)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وترتيب عبارات محور (الإشراف العلمي)

م	العبارات		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التفسير	الترتيب
37	يستخدم المشرف العلمي وسائل التواصل الإلكترونية مع المتعلم.	ك	45	3	2			4.85	0.447	عالية جدا	١
		%	%90	%6	%4						
83	يحدد المشرف العلمي خطة زمنية لمتابعة سير المشروع البحثي.	ك	44	4	2			4.83	0.463	عالية جدا	٢
		%	%88	%8	%4						
36	يوجد دليل علمي واضح لكتابة المشروع البحثي.	ك	43	4	3			4.79	0.529	عالية جدا	٣
		%	%86	%8	%6						
35	يتعاون أعضاء هيئة التدريس بالقسم مع المتعلمين في تحكيم أدوات المشروع البحثي.	ك	25	9	5	4	7	3.79	1.465	عالية	٤
		%	%50	%18	%10	%8	%14				
33	يساعد المشرف العلمي المتعلم في تجاوز الصعوبات التي تواجهه.	ك	26	8	4	2	10	3.73	1.581	عالية	٥
		%	%52	%16	%8	4%	%20				
39	يتناسب تخصص المشرف العلمي مع المشروع البحثي.	ك	3	4	38	5		3.06	0.640	متوسطة	٦
		%	%6	%8	%76	%10					
34	يتابع المشرف العلمي المتعلم في جميع مراحل مشروعه البحثي.	ك	4	1	40	3	2	3	0.747	متوسطة	٧
		%	%8	%2	%80	%6	%4				
32	تُعدُّ المدة الزمنية المحددة لإعداد المشروع البحثي كافية.	ك	2	4	11	3	30	1.83	1.220	منخفضة	٨
		%	%4	%8	%22	%6	%60				
31	تتاح الفرصة للمتعلمين لاختيار المشرف العلمي.	ك			1	5	44	1.10	0.400	منخفضة جدا	٩
		%			%2	%10	%88				
	المتوسط الحسابي الكلي							3.44	0.463	عالية	

يلاحَظ من النتائج الواردة في جدول (٧)، الخاصّ بمحور الإشراف العلمي والمشتمل على (٩) فقرات: أنها جاءت بدرجاتٍ متفاوتة من التوافر، إذ احتلَّت العبارة "يستخدم المشرف العلمي وسائل التواصل الإلكترونية مع المتعلم" صدارة درجة التوافر العالية جداً وبمتوسط حسابي (٤.٨٥)، وانحراف معياري (٠.٤٤٧)، في حين جاءت العبارة "يحدد المشرف العلمي خطة زمنية لمتابعة سير المشروع البحثي" في المرتبة الثانية وبدرجة توافُر عالية جداً، وبمتوسط حسابي (٤.٨٣)، وانحراف معياري (٠.٤٦٣)، أما: "يوجد دليل علميّ واضح لكتابة المشروع البحثي" فقد احتلَّت المرتبة الثالثة وبدرجة توافُر عالية جداً، وبمتوسط حسابي (٤.٧٩)، وانحراف معياري (٠.٥٢٩)، وجاءت في المرتبة الرابعة: "يتعاون أعضاء هيئة التدريس بالقسم مع المتعلمين في تحكيم أدوات المشروع البحثي" وبدرجة توافُر عالية، وبمتوسط حسابي (٣.٧٩)، وانحراف معياري (٠.٤٦٥)، وحلَّت في المرتبة الخامسة: "يساعد المشرف العلمي المتعلم في تجاوز الصعوبات التي تواجهه" وبدرجة توافُر عالية، وبمتوسط حسابي (٣.٧٣)، وانحراف معياري (٠.٥٨١)، وتلاها في المرتبة السادسة: "يتناسب تخصص المشرف العلمي مع المشروع البحثي" وبدرجة توافُر متوسطة، وبمتوسط حسابي (٣.٠٦)، وانحراف معياري (٠.٦٤٠)، أما عبارة "يتابع المشرف العلمي المتعلم في جميع مراحل مشروعه البحثي" فقد جاءت في المرتبة السابعة، وبدرجة توافُر متوسطة، وبمتوسط حسابي (٣.٠٠)، وانحراف معياري (٠.٧٤٧)، وعبارة: "تُعَدُّ المدة الزمنية المحدّدة لإعداد المشروع البحثي كافية" وبمتوسط حسابي (١.٨٣)، وانحراف معياري (١.٢٢٠) في المرتبة الثامنة، وبدرجة توافُر منخفضة، أما في المرتبة التاسعة فقد جاءت العبارة: "تتاح الفرصة للمتعلمين لاختيار المشرف العلمي" وبدرجة توافُر منخفضة جداً، وبمتوسط حسابي (١.١٠)، وانحراف معياري (٠.٤٠٠).

وبشكل عامٍّ، توصلَت نتائج هذا المحور إلى أنَّ درجة توافُر المعايير المقترحة لمحور الإشراف العلمي لتقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات جاءت بدرجة عالية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ العملية الإشرافية على المشروعات البحثية تحوَّلَت بأكملها إلى نظام التعليم عن بُعد بسبب جائحة كورونا مما يستدعي التواصل الإلكتروني مع المتعلمين مثل: الفصول الافتراضية، ومنتدى النقاش، والإعلانات، ومجموعات الواتساب، والبريد

الإلكتروني وغيرها من وسائل التواصل الإلكترونية، إضافة إلى أنَّ قسم المناهج وتقنيات التعليم يولي الإشرافَ العلمي أهمية كبيرة، حيث أصدر خطةً زمنية محكمة لمتابعة سير مشروع البحث، ودليلاً علمياً واضحاً لكتابة المشروع البحثي تمَّ تعميمها على جميع منسوبي البرنامج من أعضاء هيئة التدريس ومتعلمين، علاوةً على ذلك تعاون أعضاء هيئة التدريس بالقسم مع المتعلمين في تحكيم أدوات المشروع البحثي، ومدّ يد العون والمساعدة ومنحهم التوجيهات البحثية المناسبة وتذليل الصعاب في سبيل إنجاز مشروعاتهم.

أمّا فيما يخصُّ متابعة المشرف العلمي للمتعلم في جميع مراحل المشروع البحثي فهي بحاجة إلى مزيد من العناية والاهتمام، ويمكن تفسير ذلك أنَّ أغلب أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وتقنيات التعليم لديهم مناصب إدارية مختلفة الأمر الذي ترتب عليه انشغالهم عن متابعة المتعلمين في بعض مراحل المشروع البحثي، كما أنَّ كثرة أعداد الملتحقين بالبرنامج مقارنةً بتخصص أعضاء هيئة التدريس الدقيق وهو المناهج وتقنيات التعليم جعل المشرفين على المشروع البحثي من كافة التخصصات مثل: المناهج وطرق التدريس العامة، ومناهج وطرق تدريس العلوم، ومناهج وطرق تدريس الرياضيات وغيرها، ويمكن تفسير عدم كفاية المدة الزمنية المُحدَّدة لإعداد المشروع البحثي بأنَّ المشروع البحثي يُدرس في المستوى الرابع والأخير مع مقررَيْن آخريْن ويجب إنجازه خلال فصل دراسي واحد، كما أنَّ طلاب وطالباتِ الماجستير ليس لديهم الخبرة الكافية في كتابة المشروع البحثي، بعكس مرحلة الدكتوراه.

ويمكن تفسير العبارة التاسعة والتي حصلَت على تقدير منخفض جداً بأنَّ الطالب غير مُخيّر في اختيار مشرفه العلمي، ولا تُتاح له الفرصة في ذلك.

وتتَّفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شروف وبيان وخضور (٢٠١٧) التي أشارت إلى أنَّ محور الإشراف العلمي كان بدرجة عالية، في حين تختلف عن نتيجة دراسة الشهراني (٢٠٢٠)، ودراسة بو ضياف (٢٠١٩)، ودراسة الجاسر (٢٠١٨)، وأبو هاشم (٢٠١٦) التي أشارت إلى أنَّ محور الإشراف العلمي كان بدرجة متوسطة.

جدول (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وترتيب عبارات محور (مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات)

م	العبارات		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التفسير	الترتيب
46	تتوافر خدمات الاتصال بقواعد البيانات العربية والعالمية.	ك	47	3				4.93	0.237	عالية جدا	١
		%	%94	6%							
45	تتوافر قاعات دراسية مناسبة لعمليتي التعليم والتعلم.	ك	4	1	40	3	2	3	0.747	متوسطة	٢
		%	%8	%2	%80	%6	%4				
43	تتوافر التجهيزات التقنية في القاعات الدراسية.	ك			45	3	2	2.85	0.447	متوسطة	٣
		%			%90	%6	%4				
42	تتوافر في مكتبة الجامعة المراجع العلمية المتخصصة الحديثة.	ك			40	5	5	2.69	0.640	متوسطة	٤
		%			%80	%10	%10				
41	تلبي معامل الحاسب الآلي كافة الاحتياجات للمقررات التخصصية.	ك	4	3	6	7	30	1.81	1.290	منخفضة	٥
		%	%8	%6	%12	%14	%60				
40	يتوافر إسكانٌ طلابيٌ تابع للجامعة خاصَ بالمتعلمين المغتربين.	ك	4	3	3	5	35	1.65	1.281	منخفضة جدا	٦
		%	%8	%6	%6	%10	%70				
49	يتوافر مركز مصادر تعلُّم متكامل ذو علاقة بالاحتياجات التعليمية والتربوية.	ك			3	4	45	1.16	0.529	منخفضة جدا	٧
		%			%6	%8	%90				
49	يتوافر في الكلية مركز لخدمات النسخ والتصوير.	ك			3	3	44	1.14	0.517	منخفضة جدا	٨
		%			%6	%6	%88				
44	يتناسب وقت دوام مكتبة الجامعة مع المتعلمين.	ك				2	48	1.12	0.346	منخفضة جدا	٩
		%				%4	%96				
47	يوجد مكان خاصَ للاستراحة خلال أوقات الفراغ مجهز بأدوات الخدمة.	ك				2	48	1.02	0.195	منخفضة جدا	١٠
		%				%4	%96				
	المتوسط الحسابي الكلي							2.14	0.387	منخفضة	

يلاحَظ من النتائج الواردة في جدول (٨)، الخاصّ بمحور مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات والمشتملة على (١٠) فقرات: أنها جاءت بدرجاتٍ متفاوتة من التوافر، إذ احتلَّت العبارة "تتوافر خدمات الاتصال بقواعد البيانات العربية والعالمية" صدارة درجة الاستخدام العالي جداً وبمتوسط حسابي (٤.٩٣)، وانحراف معياري (٠.٢٣٧)، في حين جاءت العبارة "تتوافر قاعاتٌ دراسية مناسبة لعمليتَي التعليم والتعلم" في المرتبة الثانية وبدرجة توافر متوسطة، وبمتوسط حسابي (٣.٠٠)، وانحراف معياري (٠.٧٤٧)، أمّا: "تتوافر التجهيزات التقنية في القاعات الدراسية" فقد احتلَّت المرتبة الثالثة وبدرجة توافر متوسطة، بمتوسط حسابي (٢.٨٥)، وانحراف معياري (٠.٤٤٧)، وجاءت في المرتبة الرابعة: "تتوافر في مكتبة الجامعة المراجع العلمية المتخصصة الحديثة" وبدرجة توافر متوسطة، وبمتوسط حسابي (٢.٦٩)، وانحراف معياري (٠.٦٤٠)، وحلَّت في المرتبة الخامسة: "تلبي معامل الحاسب الآلي كافة الاحتياجات للمقررات التخصصية" وبدرجة توافُر منخفضة، وبمتوسط حسابي (١.٨١)، وانحراف معياري (١.٢٩٠)، وتلاها في المرتبة السادسة: "يتوافر إسكانٌ طلابيٌّ تابع للجامعة خاصّ بالمتعلمين المغتربين" وبدرجة توافر منخفضة، وبمتوسط حسابي (١.٦٥)، وانحراف معياري (٠.٢٨١)، أما عبارة "يتوافر مركز مصادر تعلم متكامل ذو علاقة بالاحتياجات التعليمية والتربوية" وبمتوسط حسابي (١.١٦)، وانحراف معياري (٠.٥٢٩) فقد جاءت في المرتبة السابعة وبدرجة توافر منخفضة جداً، وعبارة: "يتوافر في الكلية مركز لخدمات النسخ والتصوير" وبمتوسط حسابي (١.١٤)، وانحراف معياري (٠.٥١٧) فهي في المرتبة الثامنة وبدرجة توافُر منخفضة جداً، أما في المرتبة التاسعة فقد جاءت العبارة "يتناسب وقت دوام مكتبة الجامعة مع المتعلمين" وبدرجة توافُر منخفضة جداً، وبمتوسط حسابي (١.١٢)، وانحراف معياري (٠.٣٤٦)، وحلَّت في المرتبة العاشرة: "يوجد مكان خاصّ للاستراحة خلال أوقات الفراغ مجهز بأدوات الخدمة" وبدرجة توافُر منخفضة جداً، وبمتوسط حسابي (١.٠٢)، وانحراف معياري (٠.١٩٥).

وبشكل عامٍّ، توصلَت نتائج هذا المحور إلى أنَّ درجة توافر المعايير المقترحة لمحور مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات لتقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات جاءت بدرجة منخفضة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنَّ الجامعة تتيح لجميع المتعلمين الدخول لقواعد البيانات العربية والعالمية من داخل الجامعة وخارجها عَبر المكتبة الرقمية السعودية، إلاَّ أنَّ حداثة المدينة الجامعية وغياب التخطيط للبنية التحتية اللازمة حالَ دون التوظيف الأمثل للبرنامج، سواء كان ذلك في تجهيز القاعات الدراسية وتصميمها بأشكال مختلفة، وتزويدها بالتقنيات الحديثة، وتوفير المراجع العلمية المتخصصة الحديثة في مكتبة الجامعة، وعدم مناسبة وقت دوام مكتبة الجامعة مع المتعلمين، وتجهيز معمل حاسب آلي بأجهزة حديثة وسريعة، وتوفير إسكان طلابيّ للمغتربين، وإنشاء مركز مصادر تعلُّم يخدم العملية التعليمية، واستراحة مجهزة بأدوات الخدمة، ومركز لخدمات النسخ والتصوير.

وتتَّفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجلال والزيداني (٢٠١٥) التي أشارت إلى أنَّ محور مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات كان بدرجة منخفضة، وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة أبو هاشم (٢٠١٦) التي أشارت إلى أنَّ محور مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات كان بدرجة عالية، ونتيجة دراسة بو ضياف (٢٠١٩)، ودراسة الجاسر (٢٠١٨)، ودراسة معيتيق وقزيط (٢٠١٨)، ودراسة شروف وبيان وخضور (٢٠١٧) التي أشارت إلى أنَّ محور مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات كان بدرجة متوسطة.

جدول (٩)

تقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الترتيب
	أعضاء هيئة التدريس	4.75	0.178	عالية جدا	١
	أساليب التقويم	4.82	0.201	عالية جدا	٢
	طرق التعليم والتعلم	4.19	0.168	عالية	٣
	المقررات الدراسية	3.98	0.101	عالية	٤
	الإشراف العلمي	3.44	0.463	عالية	٥
	مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات	2.14	0.387	منخفضة	٦
	المتوسط الحسابي الكلي	3.88	0.141	عالية	

يتضح من جدول (٩) السابق: أنَّ درجة توافُر المعايير المقترحة لتقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران من وجهة نظر الخريجين والخريجات بشكل عامٍّ جاءت بدرجة عالية، بمتوسط حسابي قدرُه (٣.٨٨)، وانحراف معياري (٠.١٤١)، بحيث حصل محوران على درجة عالية جداً وفقاً للترتيب الآتي: أعضاء هيئة التدريس، أساليب التقويم، كما حصلَت ثلاثة محاور على درجة عالية وفقاً للترتيب الآتي: طرق التعليم والتعلم، المقررات الدراسية، الإشراف العلمي، في حين جاء محور مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات بدرجة منخفضة، وتتَّفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشهراني (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أنَّ تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك خالد كان بدرجة عالية، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بو ضياف (٢٠١٩) التي أشارت إلى أنَّ تقويم برنامج ماجستير أكاديمي/ مهني في علم النفس بجامعة المسيلة كان بدرجة متوسطة، ونتيجة دراسة الجاسر (٢٠١٨) التي أشارت إلى أنَّ تقويم برنامج دكتوراه الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كان بدرجة متوسطة، ونتيجة دراسة معيتيق وقزيط (٢٠١٨) التي أشارت إلى أنَّ تقويم برنامج الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة مصراته كان بدرجة متوسطة، ونتيجة دراسة شروف وبيان وخضور (٢٠١٧) التي أشارت إلى أنَّ تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة البعث كان بدرجة متوسطة، ونتيجة دراسة أبو هاشم (٢٠١٦) التي أشارت إلى أنَّ تقويم برنامج ماجستير علم النفس في كلية التربية بجامعة الملك سعود كان بدرجة متوسطة، ونتيجة دراسة الخزيَّم (٢٠١٥) التي أشارت إلى أنَّ تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كان بدرجة متوسطة.

إجابة السؤال الثالث: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين استجابات الخريجين والخريجات حول درجة توافُر المعايير المقترحة لتقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران يُعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن السؤال، تمَّ حساب قيمة (ت) ومستوى دلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة وفقاً لمتغير الجنس.

جدول (١٠)

قيمة (ت) ومستوى دلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

المحور	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المقررات الدراسية	ذكر	10	4.85	0.079	48	0.162	غير دال
	أنثى	40	4.87	0.040			
طرق التعليم والتعلم	ذكر	10	4.95	0.069	48	0.362	غير دال
	أنثى	40	4.92	0.091			
أساليب التقويم	ذكر	10	4.95	0.096	48	0.011	غير دال
	أنثى	40	4.99	0.031			
أعضاء هيئة التدريس	ذكر	10	4.96	0.058	48	0.019	غير دال
	أنثى	40	4.99	0.018			
الإشراف العلمي	ذكر	10	4.2	0.244	48	0.671	غير دال
	أنثى	40	4.16	0.214			
مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات	ذكر	10	2.40	0.107	48	0.555	غير دال
	أنثى	40	2.38	0.097			
البرنامج بشكل عام	ذكر	10	4.38	0.041	48	0.92	غير دال
	أنثى	40	4.39	0.031			

يتضح من جدول (١٠): عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين استجابات الخريجين والخريجات بشكل عامٍّ حول درجة توافُر المعايير المقترحة لتقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران يُعزى لمتغير الجنس، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ طبيعة البرنامج متشابهة ويُطبّق على الجنسين دون تمييز، وتتَّفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى عدم وجود فروق في استجابات العينة تُعزى لمتغير الجنس، كدراسة بو ضياف (٢٠١٩)، والجاسر (٢٠١٨)، وشروف وبيان وخضور (٢٠١٧)، والجلال والزيداني (٢٠١٥)، وتختلف مع نتيجة دراسة الخزيّم (٢٠١٥) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم البرنامج تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

إجابة السؤال الرابع: "ما أبرزُ جوانب القوة في برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران"؟

تمثَّلت أبرزُ جوانب القوة في برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران في العبارات التي تحققَت بدرجة عالية جداً وعالية، وهي كالآتي:

أولاً: المقررات الدراسية:

١. يوجد توصيف لكلّ مقرر دراسي يتضمن أهدافه، ومفرداته، وأساليب تقويمه، ومصادره.
٢. يواكب محتوى المقررات الدراسية الاتجاهاتِ الحديثة في مجال التخصص.
٣. يواكب محتوى المقررات الدراسية متطلبات سوق العمل.
٤. يسهم محتوى المقررات الدراسية في تنمية المستويات العليا من التفكير.
٥. يربط محتوى المقررات الدراسية بين الجانب النظري والممارسات التطبيقية.
٦. يتناسب محتوى المقررات الدراسية مع الوقت المخصص له.
٧. يتميز كلُّ مقرر دراسي في البرنامج بخصوصية تختلف عن بقية المقررات الدراسية.
٨. يركز محتوى المقررات الدراسية على توظيف مهارات البحث العلمي في اكتساب المعرفة وتطويرها.

ثانياً: طرق التعليم والتعلم:

٩. تتناسب طرق التعليم والتعلم المستخدمة في البرنامج مع أهداف المقررات الدراسية.
١٠. تراعي طرق التعليم والتعلم المستخدمة في البرنامج الفروق الفردية.
١١. تتَّسم طرق التعليم والتعلم المستخدمة في البرنامج بالتنوع.
١٢. تنمي طرق التعليم والتعلم المستخدمة في البرنامج مهارات التفكير المختلفة.
١٣. تتيح طرق التعليم والتعلم المستخدمة في البرنامج فرص العمل التعاوني.
١٤. توظف طرق التعليم والتعلم المستخدمة في البرنامج تقنيات التعليم الحديثة.

ثالثا: أساليب التقويم:

١٥. تُوضح أساليب التقويم عند بداية تدريس المقررات الدراسية.
١٦. تركز أساليب التقويم على قياس المستويات العليا من التفكير.

١٧. تتناسب أساليب التقويم مع الوقت المخصص لها.
١٨. تتنوع أساليب التقويم بما يناسب طبيعة المقررات الدراسية.
١٩. توفر أساليب التقويم فرصة تقديم التغذية الراجعة.
٢٠. تُستخدم معايير واضحة في تقويم أداء المتعلمين.
٢١. توظف أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج التقنيات الحديثة.

رابعاً: أعضاء هيئة التدريس:

٢٢. يتوافر أعضاء هيئة تدريس ذوي خبرات علمية عالية.
٢٣. يشجع أعضاء هيئة تدريس على التعلم الذاتي.
٢٤. يلتزم أعضاء هيئة تدريس بالساعات المكتبية المعلنة.
٢٥. يوظف أعضاء هيئة تدريس تقنيات الاتصال الحديثة.
٢٦. يشجع أعضاء هيئة تدريس على المناقشة والحوار وإبداء الرأي.
٢٧. يلتزم أعضاء هيئة التدريس بمواعيد المحاضرات.
٢٨. يتعاون أعضاء هيئة تدريس في أيِّ استشارة علمية.
٢٩. يحرص أعضاء هيئة تدريس على الاطِّلاع على المستجدات التربوية في مجال تخصُّصهم.
٣٠. يحثُّ أعضاء هيئة تدريس المتعلمين على حضور الحلقات النقاشية والندوات التخصصية.

خامساً: الإشراف العلمي:

٣١. يساعد المشرف العلمي المتعلم في تجاوُز الصعوبات التي تواجهه.
٣٢. يتعاون أعضاء هيئة التدريس بالقسم مع المتعلمين في تحكيم أدوات المشروع البحثي.
٣٣. يستخدم المشرف العلمي وسائل التواصل الإلكترونية مع المتعلم.
٣٤. يوجد دليلٌ علميٌّ واضح لكتابة المشروع البحثي.
٣٥. يحدد المشرف العلمي خطة زمنية لمتابعة سير المشروع البحثي.

سادساً: مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات:

٣٦. تتوافر خدماتُ الاتصال بقواعد البيانات العربية والعالمية.

إجابة السؤال الخامس: "ما أبرزُ جوانب الضعف في برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران"؟

تمثّلَت أبرز جوانب الضعف في برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران في العبارات التي تحققَت بدرجة منخفضة جداً ومنخفضة ومتوسطة، وهي كالآتي:

أولاً: الإشراف العلمي:

١. يتابع المشرف العلمي المتعلم في جميع مراحل مشروعه البحثي.
٢. يتناسب تخصص المشرف العلمي مع المشروع البحثي.
٣. تُعَدُّ المدة الزمنية المحددة لإعداد المشروع البحثي كافية.
٤. تتاح الفرصة للمتعلمين لاختيار المشرف العلمي.

ثانياً: مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات:

١. تتوافر قاعات دراسية مناسبة لعمليتي التعليم والتعلم.
٢. تتوافر التجهيزات التقنية في القاعات الدراسية.
٣. تتوافر في مكتبة الجامعة المراجع العلمية المتخصصة الحديثة.
٤. تلبي معامل الحاسب الآلي كافة الاحتياجات للمقررات التخصصية.
٥. يتوافر إسكانٌ طلابيٌّ تابع للجامعة خاصّ بالمتعلمين المغتربين.
٦. يتوافر مركز مصادر تعلُّم متكامل ذو علاقة بالاحتياجات التعليمية والتربوية.
٧. يوجد مكان خاصّ للاستراحة خلال أوقات الفراغ مجهز بأدوات الخدمة.
٨. يتوافر في الكلية مركز لخدمات النسخ والتصوير.
٩. يتناسب وقت دوام مكتبة الجامعة مع المتعلمين.

إجابة السؤال السادس: ما المقترحاتُ التي يمكن أنْ تسهم في تطوير برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران في ضوء نتائج الدراسة؟

توصلَت الدراسة إلى عددٍ من النتائج توضح درجة تحقيق برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم بجامعة نجران، وأشارت النتائج الكلية للدراسة إلى أنَّ البرنامج حقَّق درجة عالية في معظم المحاور، ويمكن استخلاص عددٍ من المقترحات في ضوء تلك النتائج تسهم في زيادة تفعيل الجوانب المختلفة التي حصلتْ على درجة متوسطة أو منخفضة أو منخفضة جداً، ومن تلك المقترحات:

أولاً: تحسين الخدمات البحثية المقدمة في البرنامج وعمليات الإشراف العلمي:

١. تطوير عمليات الإشراف العلمي بما يضمن مناسبة تخصّص المشرف العلمي مع المشروع البحثي.
٢. إتاحة الفرصة للمتعلمين لاختيار المشرف العلمي.
٣. دراسة إمكانية إضافة فصل دراسيّ مستقلّ لمقرر مشروع البحث حتى تكون نوعية المشاريع البحثية متميزة.

ثانياً: توفير مصادر التعلم والمرافق والتجهيزات اللازمة للبرنامج:

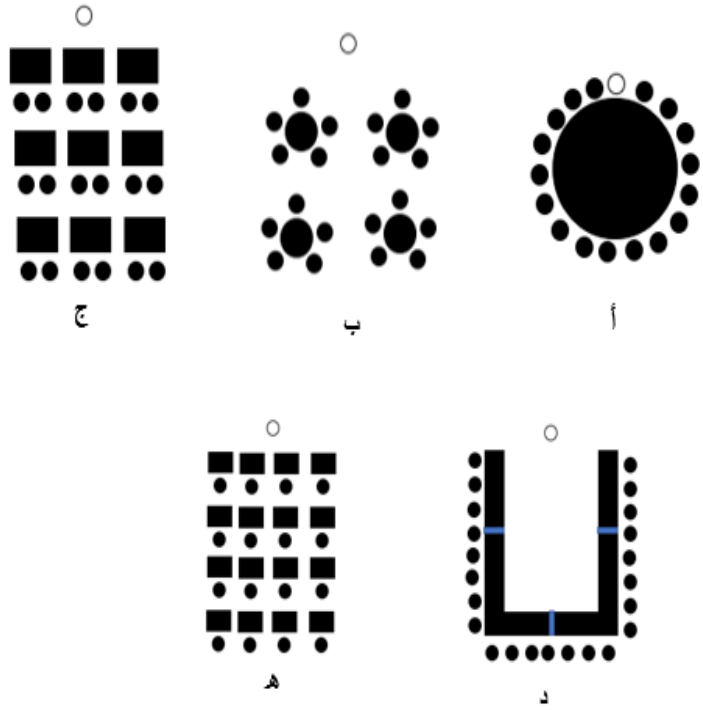
١. توفير قاعاتٍ دراسية مناسبة لعمليتَي التعليم والتعلم وفقاً لمتطلباتِ المقررات الدراسية وبأشكال مختلفة من التصميم لتعزيز الروح الإبداعية لدى المتعلمين (شكل ١).
٢. توفير التجهيزات التقنية في القاعاتِ الدراسية (ألواح كتابة تفاعلية رقمية، تلفاز فائق الوضوح UHDTV، جهاز حاسب آلي، جهاز عرض (بروجكتر)، شبكة إنترنت فائقة السرعة، أنظمة صوت، سبورة ذكية).
٣. تزويد معامل الحاسب الآلي بكافة الاحتياجات التقنية للمقررات التخصصية.
٤. تجهيز مركز مصادر تعلُّم متكامل ذي علاقة بالاحتياجات التعليمية والتربوية.
٥. توفير إسكان طلابيّ تابع للجامعة خاص بالمتعلمين المغتربين.
٦. تزويد مكتبة الجامعة بالمراجع العلمية المتخصصة الحديثة.
٧. تمديد وقت دوام مكتبة الجامعة لتمكين المتعلمين في البرنامج من الاستفادة من خدمات المكتبة بما يتماشى مع الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج.

٨. توفير مركز لخدمات النسخ والتصوير داخل الكلية.

٩. توفير مكان خاص للاستراحة خلال أوقات الفراغ مُجهّز بأدوات الخدمة (مقهى، مطعم، صالة رياضية، صالة ترفيهية....).

شكل (١)

أشكال تصميم القاعات الدراسية (إعداد الباحثة)



توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلَت إليه الدراسة من نتائج؛ فإنها توصي بالآتي:

١. تطوير عمليات الإشراف العلمي بما يضمن مناسبة تخصّص المشرف العلمي مع المشروع البحثي.
٢. إتاحة الفرصة للمتعلمين لاختيار المشرف العلمي.
٣. دراسة إمكانية إضافة فصل دراسيّ مستقل لمقرر مشروع البحث حتى تكون نوعية المشاريع البحثية متميزة.
٤. توفير قاعاتٍ دراسية مناسبة لعمليتَي التعليم والتعلم وفقاً لمتطلبات المقررات الدراسية وبأشكال مختلفة من التصميم.
٥. توفير التجهيزات التقنية في القاعات الدراسية (ألواح كتابة تفاعلية رقمية، تلفاز فائق الوضوح UHDTV، جهاز حاسب آلي، جهاز عرض (بروجكتر)، شبكة إنترنت فائقة السرعة، أنظمة صوت، سبورة ذكية).
٦. تزويد معامل الحاسب الآلي بكافة الاحتياجات التقنية للمقررات التخصصية.
٧. تجهيز مركز مصادر تعلُّم متكامل ذي علاقة بالاحتياجات التعليمية والتربوية.
٨. توفير إسكان طلابيّ تابع للجامعة خاصّ بالمتعلمين المغتربين.
٩. تزويد مكتبة الجامعة بالمراجع العلمية المتخصصة الحديثة.
١٠. تمديد وقت دوام مكتبة الجامعة لتمكين المتعلمين في البرنامج من الاستفادة من خدماتِ المكتبة بما يتماشى مع الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج.
١١. توفير مركز لخدمات النسخ والتصوير داخل الكلية.
١٢. توفير مكان خاصّ للاستراحة خلال أوقات الفراغ مُجهّز بأدوات الخدمة (مقهى، مطعم، صالة رياضية، صالة ترفيهية....).

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية؛ يمكن اقتراح بعض الموضوعات التي تتطلَّب مزيداً من الدراسات المستقبلية وفقاً للآتي:

١. بناء تصوُّر مقترح لتطوير برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم في ضوء نتائج الدراسة الحالية.
٢. تقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
٣. تقويم برنامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم في ضوء الاعتماد الأكاديمي.
٤. إجراء دراساتٍ مقارنة بين برامج ماجستير التربية المهني في تقنيات التعليم في مختلف مؤسساتِ التعليم الجامعي المحلية والعربية والعالمية والاستفادة من خبراتها.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

أبو علام، رجاء. (٢٠٠٧). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية* (ط٦). القاهرة: دار النشر للجامعات.

أبو هاشم، السيد. (٢٠١٦). تقويم برنامج ماجستير علم النفس بكلية التربية جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي: جامعة العلوم والتكنولوجيا، ٩*، (٢٤)، ٢٠١ – ٢١٩.

الأكلبي، فهد؛ ودغري، علي. (٢٠١٧). *دور كليات التربية في التنمية المهنية للمعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠*. ورقة مقدمة إلى مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠ م، جامعة القصيم.

بوضياف، نوال. (٢٠١٩). تقويم برنامج ماستر (أكاديمي–مهني) في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة في ضوء نظام L.M.D. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*، ١٠٧، ٢٥٨ – ٢٨٠.

الجاسر، وليد. (٢٠١٨). تقويم برنامج دكتوراه الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطلبة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي: اتحاد الجامعات العربية – الأمانة العامة، ٣٨*، (١)، ١٢٥ – ١٥٣.

الجلال، محمد؛ والزيدانى، عبدالإله. (٢٠١٥). تقويم برنامج الدراسات العليا من وجهة نظر الطلبة بكلية التربية في جامعة ذمار. *دراسات في المناهج وطرق التدريس: جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، ٢٠٧، ٥٤ – ١٠٤.

الحربي، خليل؛ درندري، إقبال. (٢٠١٦)، تقويم البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية السعودية باستخدام نموذج روسي وزملائه للتقويم. *مجلة العلوم التربوية، ٢٨*، (٢)، ٣١٧ ٣٥٠.

الخزيم، خالد. (٢٠١٥). تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين والدارسات. *مجلة العلوم التربوية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، (٢)، ١٥ – ٥٤.

خميس، محمد. (٢٠١٣). *النظرية والبحث التربوي في تكنولوجيا التعليم*. القاهرة: دار السحاب للطباعة والنشر.

السبحي، عبدالحي. (٢٠٢٢). *تقويم البرامج التربوية* (ط٢)، مكتبة إحياء التراث الإسلامي: مكة المكرمة.

سلوى، عزوز. (٢٠١٨). تقويم البرامج في ضوء المعايير والنماذج قراءة تشخيصية في الأدبيات النظرية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ١، ١٥٣-١٦٨.

شروف، إيمان؛ وبيان، محمد؛ وخضور، يوسف. (٢٠١٧). تقويم جودة برنامج ماجستير المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية بجامعة البعث من وجهة نظر طلبته. *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية: جامعة البعث*، ٣٩، (٧٤)، ١١ – ٤٣.

الشهراني، نورة. (٢٠٢٠). تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس العامة بجامعة الملك خالد في ضوء معايير مقترحة. *مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط – كلية التربية*، ٣٦، (١١)، ٢٥٤-٢٨٢.

الشوابكة، يونس. (٢٠١٨). تقويم برنامج الماجستير في قسم علم المكتبات والمعلومات في الجامعة الأردنية في ضوء معايير جمعية المكتبات الأمريكية ALA. *مجلة دراسات المعلومات والتكنولوجيا: جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي ودار جامعة حمد بن خليفة للنشر*، ١، (١)، ١ – ٣٣.

صالح، هدى؛ ومحمد، حنان. (٢٠١٧). تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرائق التدريس بمساري اللغة العربية والعلوم بجامعة القصيم في ضوء نواتج التعلم اللازم اكتسابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. *دراسات في المناهج وطرق التدريس: جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، ٢٢٥، ١٦ – ٦٤.

عبداللطيف، رشاد. (٢٠١٣). *تقويم البرامج والمشروعات الاجتماعية في ضوء معايير الجودة* (ط١). الرياض: دار الزهراء.

علي، ماهر. (٢٠٢١). *تقويم البرامج والمنظمات الاجتماعية: معالجة من منظور تقنيات البحث في الخدمة الاجتماعية* (ط١). الرياض: دار الزهراء.

فتح الله، مندور. (٢٠١٦). *التقويم التربوي* (ط٣). الرياض: دار النشر الدولي.

القرشي، عبدالرحمن؛ والقحطاني، محمد. (٢٠٢١). تقويم برنامج دكتوراه المناهج وطرق التدريس العامة بجامعة الملك خالد في ضوء معايير هيئة البرامج التربوية الأمريكية "الكيب". *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*، ١٣٧، ٣٨٧ – ٤١٠.

القميزي، حمد. (٢٠١٧). *نماذج وتجارب في تقويم البرامج والمقررات التربوية في الجامعات العالمية*. سجل الأبحاث المحكمة لندوة التقويم في التعليم الجامعي مرتكزات وتطلعات، جامعة الجوف.

المانع، عبدالله؛ والعتيبي، منصور. (٢٠١٦). تقويم برنامج الدكتوراه في قسم الإدارة والتخطيط التربوي في كلية العلوم الإجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .*مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية: جامعة الفيوم – كلية التربية*، ٦، (٣)، ١٩٤ –٢٢١.

المطرفي، رشدان؛ والأحمدي، سوسن. (٢٠٢٠). تقويم برنامج ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم بجامعة طيبة في ضوء معايير "CAEP". *مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة*، ٤، (١٢)، ١ – ٢٢.

معيتيق، مصطفى؛ وقزيط، هدى. (٢٠١٨). تقويم جودة برنامج الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة مصراتة. *مجلة كلية الفنون والإعلام: جامعة مصراتة – كلية الفنون والإعلام*، (٦) ، ١٤٣ – ١٦٨.

الهاشمي، عبدالله؛ والغنامي، سليمان. (٢٠١٣). تقويم برنامج الماجستير في التربية اختصاص المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس: جامعه دمشق – كلية التربية*، ١، (٤)، ٤٣ – ٦٨.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Al-Azmi, I. F. D., Al-Ta'ani, W. M. M., & Bani Irshaid, M. N. H.. (2021). Evaluation of the educational administration program in light of the academic accreditation standards. *Cypriot Journal of Educational Science. 16*(2), 487-498.

Araújo, S. B., & Antunes, A. P. (2021). Assessment of workplace-based learning: key findings from an ECE professional master programme in Portugal. *International Journal of Early Years Education, 29*(3), 268-281

Barnabe, M. Z., & Billa, L. J. (2021). Quality of Multimedia-based Pedagogy Program Evaluation and its Impact on Students' Professional Development in Higher Education Institutions in Cameroon: A Qualitative Perspective .*Global Education & Social Sciences, I*(1), 19-30.

Basaran, M., Dursun, B., Gur Dortok, H. D., & Yilmaz, G. (2021). Evaluation of Preschool Education Program According to CIPP Model. *Pedagogical Research, 6*(2).

Fanoos, A., & He, Y. (2021). Curriculum analysis of educational leadership master's programs in the university system of Maryland. *Educational Management Administration & Leadership*, *49*(5), 841-858.

Finch, M., Follmer, J. D., & Porter, H. (2021). Establishing Rigor and Quality in Doctoral Programs Through Program Assessment. Impacting Education: *Journal on Transforming Professional Practice, 6*(4), 40-47.

Ozturk, R. O., & Mede, E. (2017). Evaluation of Master's Programs in English Language Teaching (ELT): A Turkish Case of Professional Development. In *Handbook of Research on Teacher Education and Professional Development* (pp. 616-635). IGI Global.

Songserm, U. , sithsungnoen, C.,Siriwan, V. ,Sopapis, R. and Peagpong, S..(2018). The Curriculum Evaluation on Master of Education Program in Curriculum and Supervision, Faculty of Education, Silpakorn University. *Humanities, Arts and Social Sciences Studies, 18*(1), 113-127.

Sönmez, G., Gürkan, B., & Aksoy, N. C. (2021). Design and Evaluation of an International Baccalaureate Educator Certificate (IBEC) Programme as an Alternative Teacher Education Programme. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, *15*(1), 1-16.

Stewart, J., Joyce, J., Haines, M., Yanoski, D., Gagnon, D., Luke, K., ... & Germeroth, C. (2021). Program Evaluation Toolkit: Quick Start Guide. REL 2022-112. *Regional Educational Laboratory Central*.

Tezel, K. V. (2021). Enriching program evaluation through insiders' opinions: An American University graduate program. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 861-874.

Vlasova, N., & Karkh, D. (2021). Quality of the master's program: factors and regulatory framework. *In SHS Web of Conferences, 99*, 01-38

Williams, Kari M., (2021). *Program Evaluation Exploring Effectiveness of Experiential Learning Activities on Transition to Practice in an Occupational Therapy Educational Program.* Digital Commons @ ACU, Electronic Theses and Dissertations. Paper 302.

ثالثًا: المصادر الإلكترونية:

جامعة نجران. (٢٠٢١). عن الجامعة. تم استرجاعه في [٢٠٢١/١٢/٢٩] على الرابط: https://www.nu.edu.sa/%D9%86%D8%A8%D8%B0%D8%A9-%D8%B9%D9%86-%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%A7%D9%85%D8%B9%D8%A9

عمادة الدراسات العليا بجامعة نجران. (٢٠٢١). برامج العمادة. تم استرجاعه في [٢٠٢١/١٢/٢٩] على الرابط: https://dpgs.nu.edu.sa/home