Ali Alkatheery. Nora. (2021). Evaluation of Postgrardute Programs (Masters) in Special Education Department at King Saud University from its Studends' Point of View. *Journal of Educational Science, 7 (*1), 231-264.

Evaluation of Postgrardute Programs (Masters) in Special Education Department at King Saud University from its Studends' Point of View

Dr. Nora Ali Alkatheery
Associate professor of Special education
College of Education, King Saud University

Abstract:

The study aimed at evaluating postgraduate programs (master's degree) at the special education department, King Saud University from male and female students' perspectives. It investigated the quality of courses, facilities, academic advising and academic supervision. The researcher followed the descriptive approach and used the questionnaire as a study tool. The study population is made of male and female graduate students (MA degree). The study sample consisted of 87 students. The results are as follows: The sample agreed that the quality of courses and facilities is achieved. Some of the achieved items are: "classrooms capacity is suitable for the number of students and equipped with technology". The respondents indicated that the quality of academic advising and supervision is partially achieved such as the following items: "the advisor follows the writing of the research proposal", "there is a clear mechanism on research proposal writing, "the student participates in the process of assigning the supervisor according to the department rules", and "there is a clear mechanism of the distribution of supervisors on students. There was no statistically significant difference in the responses on the questionnaire categories: "program evaluation of the quality of courses and facilities" and "academic supervision and advising" based on the variables of gender and specialization. Some of the study recommendations are: The advisor should follow the writing of the research proposal. There must be a clear mechanism of the distribution of supervisors on students. Faculty members should diversify their teaching methodologies. In addition, feedback on the research proposal must be provided to students through a specific mechanism.

Key words: graduate programs, programs evaluation, special education, masters students, masters' program

الكثيري، نورة. (٢٠٢١). تقويم برامج الدراسات العليا (الماجستير) بقسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلابها وطالباتها. *مجلة العلوم التربوية، ٧* (١)، ٢٣٣-٢٦٤.

تقويم برامج الدراسات العليا (الماجستير) بقسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلابها وطالباتها

د. نورة علي الكثيري[١]

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برامج الدراسات العليا (ماجستير) بقسم التربية الخاصة من وجهة نظر طلابها وطالباتها، وذلك من خلال التعرف على جودة المقررات والتجهيزات، والإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة لدراستها. تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات الماجستير، أما عينة الدراسة فقد بلغ حجمها (٨٧) طالباً وطالبة. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج كان من أبرزها: موافقة العينة على تحقق جودة المقررات والتجهيزات، ومن العبارات المتحققة في هذا المحور: "القاعات الدراسية مناسبة لعدد الطلاب، وأنها مجهزة لاستخدام التكنولوجيا في المحاضرات الدراسية"؛ بينما رأى أفراد عينة الدراسة أن جودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي متحققة نوعاً ما: ومنها "يتابع المرشد إعداد الخطة البحثية، وتوجد آلية لإعداد الخطة البحثية، ويشارك الطالب في اختيار المشرف وفق قواعد القسم، وتوجد آلية واضحة في القسم لتوزيع الطلاب على المشرفين". وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة في محوري" تقويم البرامج لجودة المقررات والتجهيزات، والإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي باختلاف متغير الجنس أو التخصص. وتوصلت الدراسة لمجموعة من التوصيات كان من أبرزها: حث المرشد على متابعة إعداد الخطة البحثية للطلاب، ضرورة وجود آلية واضحة في القسم لتوزيع الطلاب على المشرفين، الأخذ في الاعتبار ضرورة قيام أعضاء هيئة التدريس بالتنويع في أساليب التدريس، وتوفير آلية لتقديم التغذية الراجعة للطلاب على الخطة البحثية.

الكلمات المفتاحية: برامج الدراسات العليا، تقويم البرامج، التربية الخاصة، برنامج الماجستير، طلاب الماجستير

[١] أستاذ التربية الخاصة المشارك كلية التربية جامعة الملك سعود، n.kathiri@hotmail.com.

المقدمة:

إن قضية تجويد برامج الدراسات العليا وتحسين مستوياتها ورفع كفائتها من القضايا المهمة في عالمنا المعاصر، نتيجة للتحديات والتغيرات في مختلف جوانب الحياة المعرفية والاقتصادية والتكنولوجيا. وهذا يفرض على البرامج مواكبة هذه التحديات لكونها مسؤولة عن مواجهة متطلبات التنمية بشكل كبير. لذا أصبح تقييم هذه البرامج وتحسين جودتها ورفع كفائتها واستثمارها من القضايا التي تحظى بأولويات عالية من قبل الجامعات ووزارة التعليم للتمكن من أداء رسالتها في التدريس والبحث وخدمة المجتمع.

وتعد الدراسات العليا ركناً أساسياً من أركان البرامج الجامعية لكونها تسهم في التقدم والتطور وفي إثراء المعرفة وتنميتها في المجالات كافة، سواء الدراسات التطبيقية أو النظرية التي توفر احتياجات المجتمع من الطاقة البشرية كماً ونوعاً. وللتأكد من فاعلية هذه البرامج ودورها في نمو المعرفة وإعداد الكوادر البشرية وتأهيلها دأبت الجامعات على الدراسات التقويمية ومراجعة برامجها على اختلاف أنواعها ومعرفة ما إذا كانت مواكبة للتطور الحاصل من حولها. (العاني والعطار، ٢٠٠٤).

ويعد التعليم العام بصورة عامة والتعليم الجامعي بصورة خاصة مصدر تقدم الأمم ومظهر رقيها ووسيلة تطور أساليب حياتها وتفكيرها. فالجامعات مؤسسات علمية وتربوية ذات مستويات رفيعة، تتركز مهامها في إعداد الكوادر العلمية المؤهلة لقيادة المجتمع في مختلف مجالات الحياة؛ علمياً واقتصادياً وفكرياً؛ وإعداد البحوث النظرية والتطبيقية، التي تتطلبها عملية التقدم العلمي والتكنولوجي في المجتمع؛ وخدمة المجتمع وتلبية احتياجاته، ومعالجة مشكلاته، من خلال ما تقوم به من أنشطة علمية وبحثية متعددة ومختلفة. (عيسى، أبو المعاطي، ٢٠١١).

وتسعى المؤسسات الأكاديمية إلى تقويم برامجها وأنشطتها العلمية استجابة للتطورات والمتغيرات العلمية والتقنية، ومتطلبات سوق العمل. ويعد التعليم العالي أحد المراحل المهمة والمتقدمة في السلم التعليمي؛ حيث تسهم الدراسات العليا في إعداد الكوادر العلمية والتقنية ذات المؤهلات التخصصية العالية القادرة على تلبية احتياجات التمنية الاقتصادية والاجتماعية الملحة لبحوثها الموجهة للمعالجة العلمية لمشكلات المجتمع (الأسطل، ٢٠١١).

فتقويم البرامج الأكاديمية يعد تغذية راجعة لها، كما يسهم في تطويرها من خلال تشخيص جوانب القوة لتعزيزها وجوانب الضعف لوضع الحلول المناسبة لمعالجتها وتصحيحها بما يتلاءم والتطور

الحاصل في مجالات الحياة كافة (RoyseetalK, 2001). وكما تشير العديد من الدراسات إلى أهمية تقويم برامج الدراسات العليا لمعرفة مدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها، فقد ذكر (Oliva, Gordon; 2013) أنه يجب تقويم المقررات التي يتضمنها البرنامج بشكل مستمر، ويجب أن تكون الإجراءات مناسبة، وعندما تكشف عيوب في البرامج يجب إصلاحها.

وترى الباحثة إمكانية استخلاص عدة جوانب ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تقويم برامج الدراسات العليا منها: جودة المقررات والتجهيزات؛ وجودة الإرشاد الأكاديمي؛ والإشراف العلمي، ولإلقاء مزيد من الضوء حول تقويم برامج الدراسات العليا؛ جاءت هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

نتيجة لزيادة المسؤولية الملقاة على عاتق مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، باتت هذه المؤسسات تواجه الكثير من التحديات في إعداد الملتحقين بها وتأهيلهم للقيام بأدوارهم في عالم يتسم بالتغير المستمر في شتى الجوانب. وهذا يستدعي إعادة النظر في برامجها والعمل على تقويمها وفق معايير معتمدة بهدف تطويرها لتواكب المعرفة العلمية والتقنية المتسارعة وذلك ما أشار له (الهاشمي والغانمي، ٢٠١٣).

ولكي تظل برامج الدراسات العليا حيوية ومتجددة، فلا بد من إخضاعها للتقويم والتطوير المستمر الذي يكفل قدرتها على استيعاب جميع التطورات المتسارعة في ميدان التربية والتعليم ومواكبة ذلك. ولتلافي ما أشارت إلية دراسة (عيسى، وأبو معطي، ٢٠١١) إلى وجود بعض جوانب القصور في المقررات الدراسية ومحتواها والإرشاد الأكاديمي والخدمات والتسهيلات البحثية في برنامج الماجستير بكلية التربية جامعة الطائف؛ ولما تؤكده عدد من الدراسات مثل دراسة أبوعيش (٢٠١٦) وممدوح، الدعيس، الدعيس (٢٠١٨) التي أكدتا على أهمية تقويم برامج الدراسات العليا لمعرفة مدى تحقيقها لأهدافها التي وضعت من أجلها، وكذلك دراسية (Mizikaci, 2006) التي أشارت إلى أن تقويم البرامج من العناصر المهمة لتحديد جودة الممارسات في البيئة التعليمية والمخرجات.

وحيث أن تقويم برامج الدراسات العليا على أسس علمية سوف يسهم في إلقاء الضوء على واقع هذه البرامج، والتعرف على إيجابياتها وسلبياتها؛ وبحكم علم الباحثة وعملها بالقسم وأنه لم تجر أي دراسة لتقويم برامج الدراسات العليا بقسم التربية الخاصة؛ قامت الباحثة بإجراء هذه الدراسة لتقويم برامج الماجستير في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما جودة المقررات والتجهيزات في هذه البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها؟
- ما جودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي في هذه البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها؟
- هل توجد فروق بين استجابات الطلاب والطالبات في تقويم هذه البرامج تبعا لمتغير (الجنس، والتخصص)؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تقويم برامج الدراسات العليا (جودة المقررات والتجهيزات، وجودة لإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي) من وجهة نظر طلابها وطالباتها.

أهمية الدراسة:

١. الكشف عن واقع برامج الدراسات العليا بقسم التربية الخاصة.
٢. تحديد جوانب القوة لتعزيزها مجالات القصور في هذه البرامج لتلافيها.
٣. قد تساعد هذه الدراسة في عملية تطوير البرامج.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على موضوع تقويم برامج الدراسات العليا.

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على طلاب وطالبات الدراسات العليا بقسم التربية الخاصة.

الحدود المكانية: قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود.

الحدود الزمنية: نفذت هذه الدراسة عام ١٤٣٩هـ.

مصطلحات الدراسة:

التقويم: Evaluation

عرف صبري والرافعي (٢٠٠٨، ص١٥) التقويم بأنه عملية منهجية تقوم على أسس علمية تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منها، تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور.

ويعرف التقويم Evaluation في هذه الدراسة:

بأنه عملية تشخيصية لمعرفة آراء الطلاب والطالبات بمدى ملائمة جودة المقررات والتجهيزات وجودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي في تنفيذ هذه البرامج في قسم التربية الخاصة.

برامج الدراسات العليا: Graduate's Programs

وتعرف برامج الدراسات العليا: بأنها البرامج التي تقدمها أقسام التربية الخاصة بالجامعات بهدف تزويد طلاب هذه البرامج بالمعلومات والمهارات وأساليب البحث العلمي والنمو المهني لإثراء المعرفة في جميع التخصصات بتلك الأقسام.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تناول الإطار النظري مفهوم التقويم التربوي، ثم تعرضت الباحثة لتقويم البرامج، وأهدافه، وأهمية تقويم البرامج الأكاديمية، ثم استعرضت الباحثة الدراسات السابقة، والتعقيب عليها.

التقويم التربوي: Educational Evaluation

ويعرف التقويم التربوي بأنه نشاط يسهم في تشخيص البرامج لتحديد نقاط القوة والضعف في البرامج التربوية والنشاطات التي يحددها التربويون أو يقومون بتنفيذها وتقود إلى إصلاح تلك البرامج وتحسينها وتجويد الاداء. ولقد شاع استخدام مصطلح التقويم التربوي بين التربويين حيث أنه النشاط الذي يبين نواحي القوة وجوانب الضعف ويتعرف على أسباب النجاح والفشل ومدى ما تم تحقيقه من الأهداف التي يقوم من أجلها (فتح الله، ٢٠٠٠).

تقويم البرامج: Program Evaluation

كانت أدبيات التقويم التربوي على مستوى المؤسسة التربوية تركز في الغالب على مجال تقويم المتعلمين دون الاهتمام بتقويم البرامج التعليمية، ومع هذه التحولات الجوهرية الملحوظة، فقد اتسع مفهوم التقويم التربوي وتعددت أساليبه وإجراءاته بما يتفق مع التوجه الجديد الذي أصبح يهتم اهتماما كبيرا بتقويم المشروعات التربوية التجديدية، والأداء المؤسسي الكلي للمؤسسة التعليمية (علام، ٢٠٠٣).

ويعد التقويم التربوي من أهم المداخل الحديثة التي تعتمدها المؤسسات التعلمية للتأكد من مدى تحقيقها للأهداف التي وضعتها لسير عملها، وتطوير هذا العمل وزيادة فاعليته نحو الأفضل.

ويختص التقويم البرامجي بتقويم برنامج معين، مع الأخذ في الاعتبار علاقة البرامج ببقية الأنشطة ذات العلاقة في المؤسسة التعليمية سواء المدرسة أو الجامعة. والتقويم في الدراسة الحالية يشير إلى قياس مستوى فاعلية مدخلات وعمليات ومخرجات برنامج ماجستير بقسم التربية الخاصة.

أهداف تقويم البرامج الأكاديمية:

يهدف تقويم البرامج الأكاديمية إلى معرفة ما إذا كانت البرامج الأكاديمية تحقق الغرض منها في دعم تعلم الطلاب وتطوير مهاراتها، ويركز التقويم الأكاديمي على البرامج ومخرجاتها ككل دون الاقتصار على فرادى الطلاب أو المواد الدراسية، ويعطي التقويم معلومات عما إذا كان المنهج ككل يحقق أهدافه من خلال تزويد الطلاب بالمعرفة، والمهارات، والقيم اللازمة لكل خريج لأداء مهمته في الحياة بنجاح بما يتفق مع رسالة الجامعة وأهدافها التعليمية، إضافة إلى مقارنة الأداء التربوي بالتوقعات التربوية للجامعة (ال حمود، ٢٠٠٥).

أهمية تقويم البرامج الاكاديمية:

يرى (Astin, 2005) بأن أهمية تقويم البرامج الأكاديمية يعود إلى عدة عوامل منها:

١. الإسهام في زيادة فعالية وتحسين البرامج الأكاديمية.
٢. يساعد على وضوح الأهداف التعليمية للبرامج.
٣. يساعد على وضوح الأهداف الخاصة التي يسعى الطلاب إلى تحقيقها.
٤. يسهم في تقديم تعليم أفضل للطالب يعتمد على قدرته ومدى إنجازه.

الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بإجراء مسح للدراسات والبحوث والدوريات المتخصصة ذات العلاقة بموضوع الدراسة وخلصت إلى الآتي:

هدفت دراسة ممدوح والدعيس والدعيس (٢٠١٨) إلى تقويم برامج الماجستير في المناهج وطرق التدريس بجامعة المدينة العالمية بماليزيا من وجهة نظر طلابها، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وتم تصميم استبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة البحث من (٥٣) طالباً وطالبة وكان من أهم النتائج: أن إجراءات التسجيل والقبول تسهم بقوة في تيسير برنامج الماجستير؛ وأن البرامج والمناهج الدراسية المعتمدة ومعايير تقويم وإعداد البحوث لها دور فاعل في تطوير برامجها، وأشارت إلى أن البئية البحثية والدراسية ضعيفة في البرامج.

أما دراسة باسعيد (٢٠١٧) فقد هدفت إلى التعرف على مستوى كفاءة أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا في الكليات بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطالبات؛ حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وصممت استبانة لهذا الغرض وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بلغت (١٦٨) طالبة، وقد أشارت النتائج إلى أن درجة مستوى كفاءة أعضاء هيئة التدريس تتراوح بين العالية والمتوسطة، إذ تأتي الكفاءة الشخصية بالمرتبة الأولى، تليها كفاءة العلاقات الإنسانية، وبالمرتبة الثالثة تأتي الكفاءة المعرفية، تليها الكفاءة المهنية، وفي الأخير تأتي كفاءة التقويم بوصفها أقل الكفاءات.

أما دراسة أبوعيش (٢٠١٦) التي هدفت إلى تقويم برنامج الماجستير التنفيذي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة الطائف، فقد قامت الباحثة ببناء مقياسين، وأشارت النتائج إلى توفر جميع مؤشرات محاور المقياس لدى عينة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في البرامج، وكان مستوى التقييم يتراوح بين مرتفع إلى مرتفع جداً . كما أن مستوى تقييم كل من طلاب: برنامج ماجستير إدارة الأعمال بلغ (٧٧,٣٪)، وماجستير إدارة الخدمات الصحية بلغ (٦٨,٤٦٪)، وماجستير تعلم اللغة الانجليزية بلغ (٨٠,١٤٪)، في حين كان مستوى تقييم اعضاء هيئة التدريس ببرنامج ماجستير إدارة الأعمال (٨٤,١٨٪)، وفي برنامج إدارة الخدمات الصحية (٨٣,٤٢٪)، وفي برنامج تعلم اللغة الانجليزية بلغ (٩٢,٣٦٪). وجاء محور أعضاء هيئة التدريس في مقدمة تقييم الطلاب في البرامج الثلاثة، بينما جاء محور القبول والتسجيل في مقدمة أعضاء هيئة التدريس في برنامج إدارة الأعمال وإدارة الخدمات الصحية.

وهدفت دراسة المانع والصقري (٢٠١٥) إلى التعرف على أداء برنامج ماجستير القيادة التربوية في جامعة الباحة من وجهة نظر الطلاب. ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد الباحثان في دراستهما على المنهج الوصفي، وبلغ عدد عينة الدراسة (٤٥) طالباً و(٥١) طالبة، تم اختيارهم بطريقة العينة المتاحة، وطبقت الاستبانة كأدة للدراسة، وكان من أهم النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على واقع الخطة الدراسية والمقررات، وعلى أساليب التدريس والتقنيات المستخدمة، وبدرجة منخفضة على واقع الخبرات الميدانية، وموافقون بدرجة متوسطة على واقع الإشراف على الرسائل العلمية في البرامج.

أجرى عيسى وأبو معاطي (٢٠١١) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج الدراسات العليا بكلية

التربية جامعة الطائف من وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا، وقد تكونت العينة من (٢١) عضواً، كما شملت العينة (٨٠) طالباً وطالبة بأقسم علم النفس، والمناهج وطرق التدريس، والعلوم التربوية. وتم تطبيق استبانتين، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود بعض جوانب القصور في برنامج الماجستير من وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في محاور سياسة القبول والتسجيل واللوائح الجامعية، وأهداف برنامج الدراسات العليا والمقررات الدراسية ومحتواها واستراتيجيات التعليم والتعلم وأساليب التقويم والإرشاد الأكاديمي والخدمات والتسهيلات البحثية.

كما هدفت دراسة الطائي وقاسم والوادي (٢٠١٣) إلى تقويم جودة الدراسات العليا بكلية الادارة والاقتصاد بجامعة بغداد في ضوء العوامل المؤثرة فيها. واستخدمت منهجية أداء الخدمة لقياس مستوى الجودة، وشملت العينة (٤٠) طالباً. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الجودة العام للدراسات العليا كان أعلى من المتوسط. وأن نصف أبعاد الجودة العشرة كانت جودتها عالية وهي أبعاد (الوصول، الاتصال، الأمان، المصداقية، فهم الطالب)، أما باقي الأبعاد فكان فوق المتوسط وهي أبعاد الأهلية، المعولية، الاستجابة، اللياقة.

وفي دراسة الخزيم (١٤٣٦) التي هدفت إلى تقويم برامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية من جهة نظر الدراسين فقد تكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالباً و(٨٣) طالبة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة أداة لجمع البيانات. ومن أبرز النتائج التي توصلت لها ما يلي: جاء محور جودة التدريس في الترتيب الأول بينما محور المحتوى التعليمي في الترتيب الثاني وهما يقعان في المستوى العالي. بينما جاء محور الأهداف في الترتيب الثالث ومحور أساليب التقويم في الترتيب الرابع وهما يقعان في المستوى المتوسط.

وقامت الجفري (٢٠٠٣) بدراسة للتعرف على أراء طالبات الدراسات العليا في جامعة أم القرى في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتم تصميم استبانة كأداة للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (٢٩٨) طالبة: وأظهرت النتائج أن الطالبات يرين أن أداء المدرسين كان متوسطاً في مجالي مهام عضو هيئة التدريس في اليوم الأول، والتفاعل مع الطالبات في حجرة الدراسة، بينما كان الأداء مقبولاً في مجالات الإعداد والتخطيط لتدريس المقررات الدراسية، والتقويم، والتعامل مع محتويات المقرر، والتفاعل مع الطالبات خارج قاعة المحاضرات.

وأجرى عابدين (٢٠٠٣) دراسة لتقييم برامج الدراسات العليا في جامعة القدس بفلسطين من

وجهات نظر الطلبة وأعضاء التدريس، وشملت عينة الدراسة (١٠٨) طالبة و(٤٩) عضو هيئة التدريس، أظهرت النتائج أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس والطالبات معاً كانت متوسطة، أما تقديرات أعضاء هيئة التدريس وحدهم فكانت عالية في مجالات أهداف الدراسات، وطرق التعليم والتعلم، والمحتوى والتقويم والمدرسين بينما كانت متوسطة في مجال السياسات ومنخفضة في مجال التسهيلات وفي المقابل كانت تقديرات الطالبات وحدهن لتحقيق المواصفات في برامج الدراسات العليا في الجامعة متوسطة في جميع المجالات، باستثناء مجال التسهيلات الذي حصل على تقدير منخفض.

وأجرى (Trice, 2000) دراسة هدفت إلى تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة اكسفورد، وقد بينت نتائج هذه الدراسة أن (٧٢٪) من الطلاب والذين بلغ عددهم (٩٢٨) راضون عن نوعية الخبرة الأكاديمية التي تلقوها في البرنامج و(٩٠٪) من الطلاب راضين عن كفاءة أعضاء هيئة التدريس كما قيم (٥٧٪) فقط منهم نوعية التدريس بأنها جيدة وتبين أن (٨١٪) من الطلاب يرون أنه من السهل التواصل مع أعضاء هيئة التدريس، وأن (٦٦٪) يساندون الطلاب ويعطونهم تغذية راجعة، أما بالنسبة للإشراف على رسائل الماجستير، فقد رأى (٣٩٪) من الطلاب أن العملية جيدة عند إعداد الخطة، بينما رأى (٤٢٪) من الطلاب أن العملية ممتازة في المرحلة النهائية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من أهم ما خلصت إليه الباحثة من خلال مراجعتها للدراسات السابقة بأن الدراسات تنوعت أهدافها ومجتمعاتها فبعضها تناول موضوع تقويم برامج الدراسات العليا في جامعاتنا المحلية مثل دراسة باسعيد (٢٠١٧) بجامعة الملك سعود وأخرى في جامعات سعودية متعددة، بينما تناول بعضها الجامعات العربية مثل جامعة بغداد في دراسة الطائي وقاسم والوادي (٢٠١٣)، واخرى تناولت دراسات بجامعات أجنبية مثل دراسة ممدوح والدعيس والدعيس (٢٠١٨) بجامعة المدينة العالمية بماليزيا ودراسة (Trice, 2000) بجامعة اكسفورد.

كما تباينت تلك الدراسات في دراسة العناصر التي تهتم بتقويم وتطوير برامج الدراسات العليا مثل سياسة القبول والتسجيل والأهداف والمقررات والبيئة التعليمية وكفاءة أعضاء هيئة التدريس وأسلوب تعاملهم مع الطلاب، أما الدراسة الحالية فركزت على جودة المقررات والتجهيزات والإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي. وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء أداتها وتحديد هدفها كما استفادت من أدبيات تلك الدراسات؛ وقد توصلت تلك الدراسات لبعض التوصيات

لتحسين وتطوير وتجويد برامج الدراسات العليا بتلك الجامعات. أما أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة فقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف من الدراسة والاستبانة كأداة للدراسة وكذلك المنهج الوصفي المسحي، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأن عينة الدراسة تناولت مجموعة عينة من الخريجين بالإضافة إلى طلاب وطالبات الدراسات العليا والتركيز على مجالات جودة المقررات والتجهيزات وجودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي.

اما بالنسبة لنتائج الدراسة الحالية فقد أظهرت أن استجابات عينة الدراسة موافقون على تحقق جودة المقررات والتجهيزات لأهدافها ، في حين أظهرت استجابات عينة الدراسة أن جودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي متحققة نوعاً ما. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الطائي وقاسم والوادي (٢٠١٣) والخزيم (١٤٣٦)، كما تتفق أيضاً مع نتائج دراسة الجفري (٢٠٠٣)، التي أشارت إلى أن الاداء كان مقبولا في مجالات الإعداد والتخطيط لتدريس المقررات الدراسية، والتقويم، والتعامل مع محتويات المقرر، والتفاعل مع الطالبات خارج قاعة المحاضرات.وكذلك دراسة ممدوح والدعيس والدعيس (٢٠١٨) والتي أشارت إلى أن العينة موافقون على أن المناهج والبرامج الدراسية محققة لأهدافها ، كما بينت عدم وجود فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقويم البرامج لجودة المقررات والتجهيزات، والإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي باختلاف متغير الجنس، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عابدين (٢٠٠٣)، بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخزيم (١٤٣٦)، وأبو عيش (٢٠١٦) والتي أشارت إلى أن هناك فروقاً لاستجابات أفراد العينة في تقويم البرنامج تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

المنهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد على دراسة تقويم برامج الماجستير في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود ، كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً وتحليلها (عبيدات واخرون، ٢٠١٦).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الماجستير بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية بلغ حجمها (٩٦) طالباً وطالبة من المستوى الاخير وعينة من الخرجين، إذ قامت الباحثة بتوزيع أداة الدراسة إلكترونياً على جميع الطالبات عن طريق نظام تواصل في الجامعة، استردت الباحثة منهن (٨٧) استبانة، حيث بلغ عدد الطلاب (٣٤) طالباً و(٥٣) طالبة والجدول التالي يوضح البيانات العامة لعينة الدراسة:

جدول رقم (١)

يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً للبيانات العامة

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	34	39.1
أنثى	53	60.9
التخصص	التكرار	النسبة
صعوبات التعلم	40	46.0
إعاقة فكرية	10	11.5
اضطرابات انفعالية أو سلوكية	17	19.5
إعاقة سمعية	20	23.0
المجموع	**87**	**100.0**

- فيما يتعلق بالجنس: تبين من النتائج الموضحة بالجدول رقم (١) أن (٦٠,٩٪) من إجمالي عينة الدراسة طالبات، في حين وجد أن (٣٩,١٪) من إجمالي عينة الدراسة طلاب.
- فيما يتعلق بمتغير التخصص: تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول رقم (١) أن (٤٦٪) من إجمالي عينة الدراسة تخصصهم (صعوبات التعلم)، وأن (٢٣٪) من إجمالي عينة الدراسة تخصصهم (إعاقة سمعية)، بينما وجد أن (١٩,٥٪) من إجمالي عينة الدراسة تخصصهم (اضطرابات انفعالية أو سلوكية)، وأخيراً وجد أن (١١,٥٪) من إجمالي عينة الدراسة تخصصهم (إعاقة فكرية)، وهذه النتيجة تدل على تنوع التخصصات بين أفراد عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات التي يراد جمعها وعلى المنهج المتبع في الدراسة، صممت الباحثة استبانة لجمع المعلومات بهدف التعرف على آراء الطلاب والطالبات في برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتم بناء الاستبانة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

أ/ الجزء الأول: تناول البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة التي تمثلت في (الجنس، التخصص).

ب/ الجزء الثاني: اشتمل على محورين وهما:

المحور الأول: تناول جودة المقررات والتجهيزات، واشتمل على (١٤) فقرة.

المحور الثاني: تناول الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي، واشتمل على (١٣) فقرة.

ويقابل كل فقرة من فقرات الاستبانة قائمة تحمل العبارات التالية: (متحقق، متحقق نوعاً ما، غير متحقق). وقد تبنت الباحثة في إعداد المحاور الشكل المغلق (Closed Questionnaire) الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال.

صدق أداة الدراسة: قامت الباحثة بالتحقق من صدق أداة الدراسة من خلال الآتي:

صدق الأداة: يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما اعدت لقياسه (العساف،٢٠١٢)، وشمولها لكل العناصر التي يجب أن تحويها الدراسة من ناحية، وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، (عبيدات، ٢٠١٦) ولقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال الآتي:

أ / الصدق الظاهري (الخارجي) للأداة (Face Validity):

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ماوضعت لقياسه قامت الباحثة بعرضها في صورتها الأولية على عدد من المحكمين ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة والمناهج وطرق التدريس وعلم النفس بجامعة الملك سعود، بلغ عددهم (١١) محكماً، من (٢٠) محكماً، أرسلت لهم الأداة في صورتها الأولية لتحكيمها والتحقق من صدق محتوى الفقرات المكونة للاستبانة، ومدى ملائمتها لأهداف الدراسة ومتغيراتها، حيث طلب منهم بيان صلاحية العبارات لقياس ما وضعت لقياسه، وقد أشاروا إلى صلاحية معظم الفقرات في أداة الدراسة مع إجراء بعض التعديلات على بعضها، وتم القيام بإجراء التعديلات وتنفيذ الملاحظات حول فقرات الاستبانة التي أبداها المحكمون، واقترحوا حذف بعض العبارات لتشابهها مع غيرها من العبارات في الاستبانة وتعديل البعض الآخر منها، كذلك تعديل صياغة البعض الآخر وإضافة عبارات جديدة في ضوء ملاحظات

المحكمين وآرائهم وفق المعايير الاتية: تقبل الفقرات التي اتفق عليها أغلب المحكمين على صلاحيتها لتقويم برامج الدراسات العليا، واستبعاد أي عبارة اتفق على عدم صلاحيتها خمسة من المحكمين، وتم تعديل العبارات وفقاً لتعديلات أعضاء هيئة التحكيم.

ب/ صدق الاتساق الداخلي للأداة:

تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للاستبانة والجدول التالي يوضح صدق الاتساق الداخلي لمحاور الدراسة:

جدول رقم (٢)

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
جودة المقررات والتجهيزات		الإرشاد والإشراف العلمي	
١	0.589**	١	0.580**
٢	0.635**	٢	0.695**
٣	0.748**	٣	0.747**
٤	0.698**	٤	0.579**
٥	0.691**	٥	0.792**
٦	0.422**	٦	0.681**
٧	0.679**	٧	0.737**
٨	0.677**	٨	0.618**
٩	0.482**	٩	0.782**
١٠	0.544**	١٠	0.590**
١١	0.590**	١١	0.472**
١٢	0.406**	١٢	0.740**
١٣	0.582**	١٣	0.728**
١٤	0.569**	-	-

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول رقم (٢) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل وجميعها قيم موجبة. وهذا يشير إلى صدق فقرات الاستبانة وقياسها للسمة التي وضعت لقياسها.

ثبات أداة الدراسة (Reliability):

ويعني ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) والتاكد من أن الاجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها، واستخدمت الباحثة (معامل ألفاكرونباخ Cronbach'aAlpha) والجدول رقم (٣) يوضح ثبات محاور الاستبانة والثبات الكلي للاستبانة:

جدول رقم (٣)

معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة والثبات الكلي

محاور الاستبانة		معامل الارتباط
المحور الأول	جودة المقررات والتجهيزات	0.861
المحور الثاني	الإرشاد والإشراف العلمي	0.899
الثبات الكلي لأداة الدراسة		**0.914**

تبين من النتائج الموضحة بالجدول رقم (٣) أن معاملات الثبات لأداة الدراسة مرتفعة حيث بلغ معامل الثبات للمحور الأول (٠,٨٦١)، بينما بلغ معامل الثبات للمحور الثاني (٠,٨٩٩)، أما الثبات العام للاستبانة ككل فقد بلغ (٠,٩١٤). وجميعها قيم مرتفعة، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تبنت الباحثة في إعداد الاستبانة الشكل المغلق الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل فقرة مستخدمة المقياس الثلاثي. وتم حساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل (ألفا كرونباخ). واختبار(ت)؛ كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA). وذلك باستخدام الحزم الإحصائية (SPSS). ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة،

حيث تم إعطاء وزن للبدائل، قامت الباحثة بمراجعتها تمهيداً لإدخالها للحاسوب للتحليل الإحصائي، وتم إدخالها للحاسوب بإعطائها أرقاماً معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية (الترميز)، حيث أعطيت الإجابة (متحقق=٣ ، متحقق نوعاً ما=٢، غير متحقق =١)، ثم تصنيف تلك الإجابات إلى ثلاث مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة)÷ عدد بدائل الأداة= (٣–١)÷ ٣=٠,٦٦ لنحصل على التصنيف التالي:

- من ١ إلى ١,٦٦ تشير إلى درجة غير متحقق
- من ١,٦٧ إلى ٢,٣٣ تشير إلى درجة متحقق نوعاً ما
- من ٢,٣٤ إلى ٣,٠٠ تشير إلى درجة متحقق

عرض وتحليل بيانات الدراسة ومناقشة نتائجها: تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على الآتي: ما جودة المقررات والتجهيزات في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها؟

للتعرف على جودة المقررات والتجهيزات من وجهة نظر طلابها وطالباتها، استخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والنسب، حيث جاءت نتائج الدراسة على النحو التالي:

جدول رقم (٤)

استجابات أفراد عينة الدراسة على جودة المقررات والتجهيزات في البرامج

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة التحقق
			متحقق	متحقق نوعاً ما	غير متحقق				
١	تواكب الخطة الدراسية الاتجاهات الحديثة.	ك	٢٢	٥٧	٨	2.16	.568	١١	متحقق نوعاً ما
		٪	٢٥,٣	٦٥,٥	٩,٢				
٢	يتوافق محتوى المقررات مع خطة البرنامج.	ك	٢٣	٥٦	٨	2.17	.575	١٠	متحقق نوعاً ما
		٪	٢٦,٤	٦٤,٤	٩,٢				

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة التحقق
			متحقق	متحقق نوعاً ما	غير متحقق				
٣	المادة العلمية التي تدرس تحقق أهداف المقرر.	ك	٣١	٤٢	١٤	2.20	.696	٩	متحقق نوعاً ما
		٪	٣٥,٦	٤٨,٣	١٦,١				
٤	المادة العلمية التي تدرس تغطي مفردات المقرر.	ك	٣٤	٤٦	٧	2.31	.616	٧	متحقق نوعاً ما
		٪	٣٩,١	٥٢,٩	٨				
٥	يوازن محتوى البرنامج بين الجانب النظري والجانب التطبيقي.	ك	٢٠	٤٧	٢٠	2.00	.682	١٣	متحقق نوعاً ما
		٪	٢٣	٥٤	٢٣				
٦	يركز محتوى المقررات الدراسية على الانشطة البحثية.	ك	٥٤	٣٠	٣	2.59	.561	٤	متحقق نوعاً ما
		٪	٦٢,١	٣٤,٥	٣,٤				
٧	المادة العلمية وثيقة الصلة بالحياة العملية.	ك	٢٤	٤٥	١٨	2.07	.695	١٢	متحقق نوعاً ما
		٪	٢٧,٦	٥١,٧	٢٠,٧				
٨	محتوى المقررات يساعد الطالب على إعداد خطة البحث.	ك	٢٦	٥٤	٧	2.22	.579	٨	متحقق نوعاً ما
		٪	٢٩,٩	٦٢,١	٨				
٩	يزود عضو هيئة التدريس طلابه بمفردات المقرر.	ك	٥٣	٣٠	٤	2.56	.585	٥	متحقق
		٪	٦٠,٩	٣٤,٥	٤,٦				
١٠	يزود عضو هيئة التدريس طلابه بأسلوب توزيع درجات التقويم.	ك	٦٠	٢٣	٤	2.64	.570	٣	متحقق
		٪	٦٩	٢٦,٤	٤,٦				
١١	ينوع عضو هيئة التدريس أساليب تدريسه.	ك	٢٢	٣٨	٢٧	1.94	.753	١٤	متحقق نوعاً ما
		٪	٢٥,٣	٤٣,٧	٣١				
١٢	القاعات الدراسية مناسبة لعدد طلاب الدراسات العليا	ك	٧١	١٦	٠	2.82	.390	١	متحقق
		٪	٨١,٦	١٨,٤	٠				
١٣	القاعات الدراسية مزودة بأجهزة الحاسب الالي.	ك	٤٩	٢٨	١٠	2.45	.695	٦	متحقق
		٪	٥٦,٣	٣٢,٢	١١,٥				

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة التحقق
			متحقق	متحقق نوعاً ما	غير متحقق				
١٤	القاعات الدراسية مجهزة لاستخدام التكنولوجيا في المحاضرات الدراسية.	ك	٥٨	٢٨	١	2.66	.502	٢	متحقق
		٪	٦٦,٧	٣٢,٢	١,١				
المتوسط الحسابي العام						**2.34**	**.365**		**متحقق**

*** المتوسط الحسابي من ٣ درجات**

من خلال استعراض النتائج بالجدول رقم (٤) تبين أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جودة المقررات والتجهيزات في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها بلغ (٢,٣٤ من ٣,٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج، وهي الفئة التي تشير إلى درجة متحقق. مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة موافقون على تحقق جودة المقررات والتجهيزات في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الطائي وقاسم والوادي (٢٠١٣) التي أشارت إلى أن مستوى الجودة العام للدراسات العليا كان أعلى من المتوسط. كما تتفق مع نتائج دراسة الخزيم (١٤٣٦)، والتي أشارت إلى أن محور المحتوى التعليمي جاء بمستوى عال ومحور جودة التدريس جاء في الترتيب الأول.

كما تتفق أيضاً مع نتائج دراسة الجفري (٢٠٠٣)، التي أشارت إلى أن الأداء كان مقبولا في مجالات الإعداد والتخطيط لتدريس المقررات الدراسية، والتقويم، والتعامل مع محتويات المقرر، والتفاعل مع الطالبات خارج قاعة المحاضرات.وكذلك دراسة ممدوح ودعيس ودعيس (٢٠١٨) والتي أشارت إلى أن أفراد العينة موافقون على أن المناهج والبرامج الدراسية كان لها دور فاعل في تطوير البرامج.

كما تبين من النتائج بالجدول رقم (٦) أن هناك تفاوتاً في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة حسب الجنس على جودة المقررات والتجهيزات في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها. حيث

تراوحت متوسطات موافقتهم على عبارات هذا المحور ما بين (١,٩٤ إلى ٢,٨٢)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي واللتين تشيران إلى درجة (متحقق، متحقق نوعاً ما)، حيث يتبين من النتائج الموضحة بالجدول رقم (٦) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على تحقق خمس عبارات وهي رقم (٩-١٠-١٢ - ١٣ - ١٤)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٢,٤٥ إلى ٢,٨٢)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة (متحققة) من المقياس المتدرج الثلاثي؛ بينما يرى أفراد عينة الدراسة أن هناك ثماني عبارات متحققة نوعاً ما وهي رقم (١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-١١)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (١,٩٤ إلى ٢,٣١)، وهذه النتيجة تدل على التفاوت في درجة موافقة أفراد عينة الدارسة على جودة المقررات والتجهيزات في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها.

وفيما يلي أعلى ثلاثة عبارات وأدنى عبارتين جاءت بين العبارات المتعلقة بجودة المقررات والتجهيزات في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها، وفقاً لأعلى متوسط حسابي وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي:

١. جاءت العبارة رقم (١٢) وهي "القاعات الدراسية مناسبة لعدد طلاب الدراسات العليا" بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بجودة المقررات والتجهيزات في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها بمتوسط حسابي (٢,٨٢ من ٣) وانحراف معياري (٠,٣٩٠).

٢. جاءت العبارة رقم (١٤) وهي "القاعات الدراسية مجهزة لاستخدام التكنولوجيا في المحاضرات الدراسية" بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بجودة المقررات والتجهيزات في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها بمتوسط حسابي (٢,٦٦ من ٣) وانحراف معياري (٠,٥٠٢).

٣. جاءت العبارة رقم (١٠) وهي "يزود عضو هيئة التدريس طلابه بأسلوب توزيع درجات التقويم" في المرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بجودة المقررات والتجهيزات في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها بمتوسط حسابي (٢,٦٤ من ٣) وانحراف معياري (٠,٥٧٠).

٤. جاءت العبارة رقم (٥) وهي "يوازن محتوى البرنامج بين الجانب النظري والجانب التطبيقي" في المرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعلقة بجودة المقررات والتجهيزات في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها بمتوسط حسابي (٢,٠٠ من ٣) وانحراف معياري (٠,٦٨٢).

٥. جاءت العبارة رقم (١١) وهي "ينوع عضو هيئة التدريس أساليب تدريسه" بالمرتبة الأخيرة بين

العبارات المتعلقة بجودة المقررات والتجهيزات في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها بمتوسط حسابي (١,٩٤ من ٣) وانحراف معياري (٠,٧٥٣).

والعبارتان الأخيرتان تؤكد أنه لابد لأعضاء هيئة التدريس بالقسم أن يطوروا أساليب تدريسهم ويتابعون كل جديد في أساليب وطرق التدريس وأن يوازنوا بين الجوانب النظرية والعملية والتطبيقية أثناء تدريسهم.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على الآتي:

ما جودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها؟

للتعرف على جودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها، استخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، حيث جاءت نتائج الدراسة على النحو التالي:

جدول رقم (٥)

استجابات أفراد عينة الدراسة على جودة الإرشاد والإشراف في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة التحقق
			متحقق	متحقق نوعاً ما	غير متحقق				
١	يحدد القسم مرشداً لكل طالباً في مرحلة إعداد الخطة البحثية.	ك	٥٥	٢١	١١	2.51	.713	١	متحقق
		٪	٦٣,٢	٢٤,١	١٢,٦				
٢	يتابع المرشد إعداد الخطة البحثية للطالب الدراسات العليا.	ك	٣٩	٢٩	١٩	2.23	.788	٩	متحقق نوعاً ما
		٪	٤٤,٨	٣٣,٣	٢١,٨				
٣	توجد آلية لإعداد الخطة البحثية.	ك	٣٢	٤١	١٤	2.21	.701	١٠	متحقق نوعاً ما
		٪	٣٦,٨	٤٧,١	١٦,١				
٤	تتوفر آلية لعقد السمنار يتبعها القسم.	ك	٤٥	٣٧	٥	2.46	.606	٢	متحقق
		٪	٥١,٧	٤٢,٥	٥,٧				

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة التحقق
			متحقق	متحقق نوعاً ما	غير متحقق				
٥	توجد آليه يحددها القسم بالأخذ بالملاحظات بعد عقد السمنار.	ك	٣٩	٣٩	٩	2.34	.662	٥	متحقق
		٪	٤٤,٨	٤٤,٨	١٠,٣				
٦	يشارك الطالب في اختيار المشرف وفق قواعد يضعها القسم.	ك	٢١	٤١	٢٥	1.95	.730	١٢	متحقق نوعاً ما
		٪	٢٤,١	٤٧,١	٢٨,٧				
٧	توجد آلية واضحة في القسم لتوزيع الطلاب على المشرفين.	ك	٢١	٣١	٣٥	1.84	.791	١٣	متحقق نوعاً ما
		٪	٢٤,١	٣٥,٦	٤٠,٢				
٨	يتبع القسم إجراءات لاعتماد الخطة البحثية للطالب.	ك	٤٥	٣٥	٧	2.44	.642	٣	متحقق
		٪	٥١,٧	٤٠,٢	٨				
٩	توجد آلية لتقديم التغذية الراجعة للطلاب على الخطة البحثية.	ك	٣٦	٣٦	١٥	2.24	.731	٧	متحقق نوعاً ما
		٪	٤١,٤	٤١,٤	١٧,٢				
١٠	يحدد القسم ساعات مكتبية في جدول العضو لمقابلة الطلاب.	ك	٣٧	٣٣	١٧	2.23	.758	٨	متحقق نوعاً ما
		٪	٤٢,٥	٣٧,٩	١٩,٥				
١١	يتيح القسم الحرية للطالب لتحديد نوع الخطة. (أ) أو(ب).	ك	٤٥	٣٠	١٢	2.38	.719	٤	متحقق
		٪	٥١,٧	٣٤,٥	١٣,٨				
١٢	يحدد القسم الية تواصل الطالب مع المشرف في مرحلة إعداد الرسالة.	ك	٣٤	٤٣	١٠	2.28	.659	٦	متحقق نوعاً ما
		٪	٣٩,١	٤٩,٤	١١,٥				
١٣	يساهم للطالب في اختيار لجنة المناقشة.	ك	٢٥	٣٥	٢٧	1.98	.777	١١	متحقق نوعاً ما
		٪	٢٨,٧	٤٠,٢	٣١				
المتوسط الحسابي العام						2.24	.481	متحقق نوعاً ما	

*** المتوسط الحسابي من ٣ درجات**

من خلال استعراض النتائج بالجدول رقم (٥) تبين أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها بلغ (٢,٢٤ من ٣,٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس المتدرج، وهي الفئة التي تشير إلى درجة متحقق نوعاً ما. مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة يرون أن جودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي في البرامج متحققة نوعاً ما من وجهة نظر طلابها وطالباتها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المناع والصفري (٢٠١٥) والتي تشير إلى أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على واقع الإشراف على الرسائل العلمية بالبرامج.

كما تبين من النتائج الموضحة بالجدول رقم (٧) أن هناك تفاوتاً في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة حسب التخصص على جودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على عبارات هذا المحور ما بين (١,٨٤ إلى ٢,٥١)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تشير إلى درجة (متحقق، متحقق نوعاً ما)، حيث تبين من النتائج الموضحة بالجدول رقم (٥) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على تحقق خمس عبارات وهي رقم (١-٤-٨-١١-٥)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (٢,٣٤ إلى ٢,٥١)، بينما يرى أفراد عينة الدراسة أن هناك ثماني عبارات متحققة نوعاً ما وهي رقم (١٢-٩-١٠-٢-٣-١٣-٦-٧)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (١,٨٤ إلى ٢,٢٨). وهذه النتيجة تدل على التفاوت في درجة موافقة أفراد عينة الدارسة حسب تخصصاتهم على جودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي بالبرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها.

وفيما يلي أعلى ثلاث عبارات وأدنى عبارتين جاءت بين العبارات المتعلقة بجودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها، وفقاً لأعلى متوسط حسابي وأدنى انحراف معياري في حالة تساوي المتوسط الحسابي:

١. جاءت العبارة رقم (١) وهي "يحدد القسم مرشداً لكل طالب في مرحلة إعداد الخطة البحثية" بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بجودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها بمتوسط حسابي (٢,٥١ من ٥) وانحراف معياري (٠,٧١٣).
٢. جاءت العبارة رقم (٤) وهي "تتوفر آلية يتبعها القسم لعقد السمنار" بالمرتبة الثانية بين العبارات

المتعلقة بجودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها بمتوسط حسابي (٢,٤٦ من ٣) وانحراف معياري (٠,٦٠٦).

٣. جاءت العبارة رقم (٨) وهي "يتبع القسم إجراءات لاعتماد الخطة البحثية للطالب" بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعلقة بجودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها بمتوسط حسابي (٢,٤٤ من ٣) وانحراف معياري (٠,٦٤٢).

٤. جاءت العبارة رقم (٦) وهي "يشارك الطالب في اختيار المشرف وفق قواعد يضعها القسم" بالمرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعلقة بجودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها بمتوسط حسابي (١,٩٥ من ٣) وانحراف معياري (٠,٧٣٠). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عيسان والراسي والهنائي (٢٠١٥) والتي أشارت إلى أن درجة مشاركة الطلاب في صياغة رؤية وأهداف ورسالة البرامج ضعيفة.

٥. جاءت العبارة رقم (٧) وهي "توجد آلية واضحة في القسم لتوزيع الطلاب على المشرفين" بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعلقة بجودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي في البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها بمتوسط حسابي (١,٨٤ من ٣) وانحراف معياري (٠,٧٩١).

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على الآتي:

هل توجد فروق بين استجابات طلابها وطالباتها في تقويم البرامج تبعا لمتغير (الجنس، التخصص)؟

١. الفروق باختلاف متغير الجنس:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تقويم البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها تبعا لمتغير الجنس استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٦)

اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
جودة المقررات والتجهيزات	ذكر	34	2.31	.350	-.625	85	.534	غير دالة
	أنثى	53	2.36	.376				
الإرشاد والإشراف العلمي	ذكر	34	2.17	.435	-1.082	85	.282	غير دالة
	أنثى	53	2.28	.507				

تبين من النتائج الموضحة بالجدول رقم (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقويم البرامج (جودة المقررات والتجهيزات، والإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي) باختلاف متغير الجنس، وتشير هذه النتيجة إلى أن تقويم البرامج لا يتأثر بمتغير الجنس.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عابدين (٢٠٠٣)، التي أشارت إلى عدم اختلاف في تقديرات أفراد العينة بحسب الجنس. بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخزيم (١٤٣٦)، التي أشارت إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية في تقويم البرامج تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. كما تختلف مع نتائج دراسة أبو عيش (٢٠١٦) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في محوري تقويم برامج الدراسات العليا وتقويم الطلبة بالنسبة لمرحلة الماجستير.

٢. الفروق باختلاف متغير التخصص:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تقويم البرامج من وجهة نظر طلابها وطالباتها تعزى لمتغير التخصص استخدمت الباحثة اختبار (تحليل التباين الأحادي) والجدول التالي رقم (٧) يوضح ذلك:

جدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف التخصص

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
جودة المقررات والتجهيزات	بين المجموعات	.192	3	.064	.472	.702	**غير دالة**
	داخل المجموعات	11.251	83	.136			
	المجموع	11.443	86				
الإرشاد والإشراف العلمي	بين المجموعات	1.145	3	.382	1.692	.175	**غير دالة**
	داخل المجموعات	18.727	83	.226			
	المجموع	19.872	86				

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول رقم (٧) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقويم البرامج (جودة المقررات والتجهيزات، الإرشاد الاكاديمي والإشراف العلمي) باختلاف متغير التخصص. وترى الباحثة أن سبب هذه النتيجة يعزى إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة من قسم واحد وأن تقارب خطط برامج القسم وأساليب التدريس والإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي تكاد تكون متشابهة علاوة على أن هناك مقررات مشتركة في هذه البرامج. وبالتالي تشابهت وتقاربت وجهات نظر الطلاب والطالبات حول تقويم البرامج (جودة المقررات والتجهيزات، الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخزيم (١٤٣٦)، والتي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم البرامج تعزى لمتغير التخصص.

التوصيات:

في ضوء ما كشفت عنه الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

١. يجب أن تواكب الخطة الدراسية الاتجاهات البحثية وتتفق مع خطة البرامج.

٢. يجب أن تكون المادة العلمية تحقق أهداف المقرر وتغطي المفردات.

٣. يجب أن يوازن محتوى البرنامج بين الجانب النظري والتطبيقي.

٤. يجب أن يحدد القسم آلية تواصل الطالب مع المشرف في مرحلة إعداد الرسالة.

٥. ضرورة وجود آلية لتقديم التغذية الراجعة للطلاب على الخطة البحثية.

٦. حث المرشد على متابعة إعداد الخطة البحثية لطلاب.

٧. وضع آلية واضحة في القسم لتوزيع الطلاب على المشرفين.

المراجع:

المراجع العربية:

الأسطل، إبراهيم حامد. (٢٠١١). *تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق تدريس في الجامعة الاسلامية بقطاع غزة من وجهة نظر الطالبة. أبحاث ودراسات المؤتمر العلمي الدراسات العليا ودورها في خدمة المجتمع*، عمادة الدراسات العليا- الجامعة الاسلامية- غزة (١٩-٢٠ أبريل ٢٠١١)، ص٧٩ -١٢١.

أبو عيش، نسيبة رشاد علي. (٢٠١٦). تقويم برامج الماجستير التنفيذ بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة الدراسين بها، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة – المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب*، الأردن.

باسعيد، ابتسام عبدالله. (٢٠١٧).كفاءة أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا في كليات الدراسات الانسانية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطالبات. *رسالة التربية وعلم النفس*، ع٥٩.

الجفري، ابتسام. (٢٠٠٢). آراء طالبات الدارسات العليا في الأداء التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، *المجلة التربوية، (٦٤)*، ١٠٩-١٥٠.

ال حمود، محمد سعد. (٢٠٠٥). دور التقويم في ضمان الجودة في مخرجات التعليم العالي وعوامل نجاحه، المؤتمر الوطني الأول للجودة في التعليم العالي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الخزيم، خالد محمد. (١٤٣٦). تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية من وجهة نظر الدارسين والدراسات، *مجلة العلوم التربوية. العدد (٢)*.

صبري، ماهر إسماعيل؛ الرافعي، محب محمود. (٢٠٠٨). *التقويم التربوي. أسسه وإجراءاته*. الرياض: مكتبة الرشد.

الطائي، رعد عبدالله؛ قاسم، صبيحة؛ الوادي، محمود حسين. (٢٠١٣). تقويم جودة الدراسات العليا في أحدى كليات جامعة بغداد في ضوء العوامل المؤثرة فيها. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعين. المجلد (٦)*، العدد (١١) ص ٦٣-٩٤.

العاني، مها؛ العطار، أسعد. (٢٠٠٤). *تقويم أداء الدراسات العيا في جامعة بغداد. الندوة العلمية حول الدراسات العليا في الوطن العربي: الواقع والمستقبل*. جامعة عدن.

عابدين، محمد. (٢٠٠٣). تقييم أعضاء هيئة التدريس والطلبة لبرنامج الدراسات العليا في جامعة القدس. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، نابلس، فلسطين.

عبيدات، ذوقات؛ كايد، عبدالحق؛ عدس، عبدالرحمن. (٢٠١٦). *البحث العلمي: مفهومه، وأدواته*، وأساليبه. دمشق: دار الفكر.

العساف، صالح بن حمد. (٢٠١٢). *المدخل إلى البحث العلمي في العلوم السلوكية*. الرياض: دار الزهراء.

علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٣). *التقويم التربوي المؤسسي اسسه ومنهجية وتطبيقاته في تقويم المدارس*. ط١. القاهرة: دار الفكر.

عيسى، محمد أحمد؛ أبو معطي، وليد محمد. (٢٠١١). تقويم برنامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *مجلة بحوث التربية النوعية، العدد (١٩)* كلية التربية، جامعة الطائف.

فتح الله، مندور عبدالسلام. (٢٠٠١). *التقويم التربوي*، الرياض: دار الناشر الدولي.

القواعد المنظمة للاشراف على الرسائل الجامعية. (١٤٣٣-١٤٣٤). وفق لائحة الدراسات العليا والقواعد التنفيذية للدراسات العليا بجامعة الملك سعود مسترد من:

https://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/lqwd_lmnzm_llshrf_l_lrsyl_ljmy0001_0.pdf

المانع، عبدالله؛ الصقري، فهد. (٢٠١٥). تقويم أداء برنامج ماجستير القيادة التربوية في جامعة الباحة من وجهة نظر طلابه، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة. المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب*. الأردن.

ممدوح، أيمن عايد. (٢٠١٨). دراسة تقويمية لبرامج الماجستير في المناهج وطرق التدريس بنظام التعليم عن بعد بكلية التربية جامعة المدينة العالمية من وجهة نظر الطلاب، *مجلة مجمع- جامعة المدينة*- ماليزيا.

الهاشمي، عبدالله مسلم؛ الغنامي، سليمان يوسف. (٢٠١٣). تقويم برامج الماجستير في التربية الخاصة

المناهج وطرق تدريس اللغة العربية كلية التربية بجامعة قابوس من وجهة نظر الخريجين. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، سوريا، مج١١، ع٤.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references in English

Abu Iessh, Nusseibeh Rashad Ali. (2016). Evaluation of Master's Degree Programs in Taif University from the Point of View of Faculty Members and Students, *International Specialized Educational Journal* - International Group for Consulting and Training, Jordan.

Abdeen, Mohammed. (2003). Evaluation of Faculty Members and Students of the Graduate Program at Al-Quds University. *Najah University for Research Journal*, Nablus, Palestine.

Al-Ani, Maha; Attar, Asaad. (2004). *Evaluation of the Performance of Higher Studies at the University of Baghdad. Scientific Symposium on Postgraduate Studies in the Arab World: Reality and Future*. Aden University.

Al-Assaf, S. (2012). *Introduction to scientific research of behavioural sciences***.** Riyadh: Dar Alzahra.

Al-Astal, Ibrahim Hamed. (2011). *Evaluation of the Masters program of Curriculum and Teaching Methods at the Islamic University in Gaza Strip from the Point of View of the Student. Research and Studies of the Scientific Conference of Graduate Studies and its role in the service of society, Deanship of Graduate Studies* - Islamic University - Gaza (19-20 April 2011), pp.79-121.

Al-Hashemi, Abdullah Muslim; Al-Ghonami, Suleiman Yusuf. (2013). Evaluation of Master's Programs in Special Education and Curriculum and teaching methods of Arabic Language at the College of Education, University of Qaboos from the perspective of graduates. *Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology*, Syria, vol. 11, (4).

Al Homoud, M. (2005). *The role of assessment in quality assurance of outcomes of higher education and its success factors*. Quality in higher education first national conference, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Khazim, Khalid Mohammed. (1436). Evaluation of the Masters Program of Curriculum and Teaching Methods at Imam Muhammad Bin Saud Islamic

University from the Point of View of Students, *Journal of Educational Sciences*. Number (2).

Allam, Salahuddin Mahmoud. (2003). *Institutional Educational Assessment: Foundations, Methodology and Applications in the Assessment of Schools*. Cairo: Dar al-Fikr.

Al-Mani, Abdullah; AlSagri, Fahad. (2015). Evaluation of the Performance of the Masters Program of Educational Leadership at Al-Baha University from the Perspective of its Students. *The specialized international educational journal*. International Consulting and training Group. Jordan.

Al-Tai, Raad Abdullah; Kassem, Sabeeha; Al-Wadi, Mahmoud. (2013). Evaluation of the Quality of Postgraduate Studies at One of the Colleges of the University of Baghdad in Light of the Affecting Factors. *The Arabic Journal of Quality Assurance of Higher Education*. Vol. 6, No. 11, pp.63-94.

Basaid, Ibtisam Abdullah. (2017). The Efficiency of Faculty Members in Graduate Programs in the Colleges of Humanities at King Saud University from the Point of View of Female Students. *Journal of Education and Psychology*, 59.

Fathallah, Mandour Abdel Salam. (2001). *Educational assessment*, Riyadh: International Publisher House.

Issa, Mohammed Ahmed; Abu Mu'ti, Walid Mohammed. (2011). Evaluation of the Graduate Studies Program at the college of Education, Taif University from the point of view of faculty members, *Journal of Educational qualitative Research*, No. (19) College of Education, Taif University.

Jafri, Ibtisam. (2002). The Viewpoints of Female Higher Education Students of the Teaching Performance of Faculty Members at Umm Al Qura University, *Educational Journal*, (64), 109-150.

Mamdouh, Ayman Ayed Mohamed. (2018). Evaluation Study of Master Programs in Curriculum and Teaching Methods in Distance Education System, Faculty of Education, Almadinah International University, from the Students' Perspective. *Journal of Almadinah University*, Malaysia.

Obaidat, T., Kayed, A. & Adas, A. (2016). *Scientific research: its concepts, tools, and techniques.* Damascus: Dar Alfikr.

Regulating Rules of The Supervision of University Theses. (1433-1434) According to the Policy of Graduate Studies and the Executive Rules for Postgraduate Studies at King Saud University *Retrieved from* https://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/lqwd_lmnzm_llshrf_l_lrsyl_ljmy0001_0.pdf

Sabri, Maher Ismail; Alrafiai, Muheb Mahmoud. (2008). *Educational Assessment. Its Foundations and Procedures*. Riyadh: Al Rushed Library.

المراجع الأجنبية: References

Astin, A. (2005). Nine Principles of Good Practice for Assessing Student Learnings, www.iuk.edu.

Oliva, P., & Gordon, W. (2013). *Developing the Curriculum*, Boston, MA: peason

Royse, D., Thayer, B., & Padgett, D. (2010). Program Evaluation: An Introduction to an Evidence-Based Approach. Belmont: CA: Wsdsworth Cengage Learning.

Trice, A. (2000). *Northwester's graduate students: Perspectives on academic and student life*. Retrieved Oct. 2002, from North Western. Edu/reports/grad 99 exec.pdf**.**

Mizikaci, F. (2006). Asystems approach to Program Evaluation Model for Quality in Higher Education Quality Assurance in Education. p.37-53.