درجة رضا خريجي برامج الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عن مكونات البرامج ومدى مساهمتها في رفع التحصيل الأكاديمي

د. عبد الله بن إبراهيم بن عبدالعزيز السلوم
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

درجة رضا خريجي برامج الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عن مكونات البرامج ومدى مساهمتها في رفع التحصيل الأكاديمي

د. عبدالله بن إبراهيم بن عبدالعزيز السلوم

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٢٠/ ٣/ ١٤٤٤ هـ تاريخ قبول البحث: ٩/ ٦/ ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة رضا خريجي برامج الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عن مكونات البرامج، ومدى مساهمتها في رفع التحصيل الأكاديمي. حيث استخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة. والمنهج الوصفي المسحي منهجاً لها. لعينة بلغت (٦٥) من خريجي برامج الدراسات العليا الحاصلين على التحصيل الأكاديمي الكامل (٥/٥). وقد أظهرت الدراسة أن درجة رضا خريجي الدراسات العليا ممن حصلوا على كامل التحصيل الأكاديمي في الجامعة عن البرامج التعليمية المقدمة لهم كانت متوسطة. كما أظهرت الدراسة أن المكونات البحثية أعلى تأثيراً في رفع التحصيل الأكاديمي، ثم المكونات الشخصية، ثم المكونات الإدارية، ثم أخيراً المكونات التعليمية.

وفي ضوء النتائج يوصي الباحث بتفعيل المكونات الأشد تأثيراً الواردة في الدراسة الحالية لرفع التحصيل الأكاديمي. ووضع مؤشرات علمية تشرف عليها جهات التقويم والجودة بالجامعة والكليات لتجويد مكونات برامج الدراسات العليا.

الكلمات المفتاحية: مكونات برامج الدراسات العليا، التحصيل الأكاديمي.

The Degree of Satisfaction of Graduates of Postgraduate Programs at Imam Muhammad bin Saud Islamic University with the Components of the Programs and the Extent of their Contribution to Raising Academic Achievement

Dr. Abdullah Ibrahim Abdulaziz Al-Sallom
Department Curriculum and Instruction – Faculty Education
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic university

Abstract:

The purpose of this study was to determine the extent to which the components of postgraduate programs relate to academic achievement from the graduate's perspective. The research used the questionnaire as a tool for the study, and the methodology is a descriptive survey. The research sample reached (65) graduates of postgraduate programs with full academic achievement (5/5). The study showed that the degree of satisfaction of postgraduate graduates who received full academic achievement at the University with the educational programs offered to them was average. The study also showed that research components have the highest impact on raising academic achievement, next, personal components, then administrative components, and finally educational components .

In light of the results, the research recommends to treat the difficulties that prevent the achievement of high academic achievement, especially those related to research components. A proposed vision was developed to activate the most influential components contained in the current study to raise academic achievement. Develop scientific indicators supervised by the evaluation and quality bodies at the University and Colleges to improve the components of postgraduate programs.

key words: evaluation of postgraduate programs, academic achievement.

مقدمة:

إن التطور السريع الذي تشهده المجتمعات اليوم في كافة المجالات ألقى بظلاله على التعليم -كأهم جزء من المنظومة المجتمعية- وجعله أهم الأدوات لإحداث النمو الشامل للمتعلم، بما يتواءم مع متغيرات العصر الحديث واحتياجات الثورة الصناعية التي فرضت على الأنظمة التعليمية تغيير الرؤى والأهداف التي تتطلع لها، وإعادة التمكين لمواجهة تحديات هذه الثورة بكافة مضامينها التقنية والمعرفية والمهارية، وإعداد متعلمين قادرين ومتمكنين من تقنيات الثورة الصناعية القادمة. مما يتطلب امتلاك المتعلمين لمهارات رقمية متقدمة وقدرات متنوعة تتعلق بالتكيف وتطويع التقنيات الجديدة، وإلى أنماط تعليمية تهدف إلى تنمية أنواع التفكير الابتكارية والإبداعية وحل المشكلات.

ويساعد على تحقيق ذلك تجويد العملية التعليمية بكل مكوناتها تأكيداً لما قامت به المملكة العربية السعودية من تأسيس مشروعات التطوير للمناهج التعليمية، ومما يسهم في تحقيق الجودة في عمليات التعلم والتعليم "تمكين المتعلمين من بيئات تعلم تركز على القيم وتكوين الاتجاهات وبناء المعارف والمهارات وتوظف أنماط التعلّم الذاتي والتعاوني وطرائق التفكير المنهجي والعلمي في حل المشكلات والتعامل مع المعرفة وتحليلها ومعالجتها والاستفادة منها" (العواد، ١٤٢٣هـ، ص١٧).

ولقد ظهرت عدة محاولات لتحسين نوعية التربية، وللحصول على مخرجات عالية وذات كفاءة، وانصب الاهتمام على جميع المكونات التعليمية، بداية بتحقق الأهداف التربوية في كفاءة المتعلمين، والتي تسعى إليها المدرسة الحديثة من خلال "مجموعة من البرامج العملية والتطبيقية لإكسابه المهارات والقدرات التي يحتاج إليها بعد تخرجه، حتى يتمكن من الانخراط في المجتمع ويتواصل مع الآخرين"

(الحقباني، ١٤٣٠هـ،ص٢) .

وتعدّ جودة البرامج من الاهتمامات التي تتصدر اهتمام الجامعات والمؤسسات التعليمية، وترتبط بمجمل الاستراتيجيات والسياسات التي تعتمدها؛ خاصة في ضوء وظيفة التربية التي تجاوزت المعرفة لتصبح مسؤولة عن تنمية طاقات المتعلم الشاملة.

إن فلسفة التعليم الجامعي تقوم على افتراض أن الطلاب مسلحون بالمعارف الأساسية، والمهارات الدراسية، واستراتيجيات التعلم اللازمة؛ حيث إن الجامعة تمكنهم من اكتساب المعارف والمهارات العليا، وتؤهلهم لإكمال مراحل الدراسة العليا؛ فمرحلة الدراسات العليا تتضمن تطوير قدرات التفكير العليا للطالب، ويميز هذه المرحلة أنها ذاتية التوجيه والاستقلالية.

وأشارت اليونسكو(UNESCO,2018) إلى أن التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في السنوات الأخيرة شهد تطوراً ملحوظاً، وتوسعاً كبيراً في عدد الجامعات وما تحتويه من كليات، ونال نصيبه من الإنفاق الحكومي، وقدمت التسهيلات للقطاع الخاص للانخراط في التعليم العالي، الأمر الذي أتاح الفرص التعليمية والمقاعد الدراسية لأعداد غفيرة من الطلاب، والتقدم العلمي والتقني في السنوات الأخيرة أحدث العديد من المتغيرات والتحولات التي أثرت في مفهوم التعليم والتعلم.

تأتي برامج الدراسات العليا في أعلى قائمة البرامج التعليمية التي تحتاج إلى تقويم وتطوير مستمرين؛ لكونها محطّ اهتمام المؤسسات التعليمية، ووسيلة إنتاج المعرفة وتقييمها، ثم هي السبيل الأجدر لاختيار القيادات المجتمعية في كافة المجالات، كما أنها الطريق الأمثل لتطوير الخبرات المعرفية والمهارية المحققة للاستثمار الأمثل للإنسان.

كما أنها تسعى من خلال البحث العلمي إلى إعداد جيل من الباحثين المتميزين،

والمساهمة في تقديم الاستشارات العلمية، وتطوير المعرفة الإنسانية وتجديدها، والمساهمة في نقل التقنية وتوطينها وتطويرها (الربيعي،٢٠٠٧) .

ويرى الهاشمي والغتامي (٢٠١٣، ٤٤) "أنه أصبح لزاماً على مؤسسات التعليم العالي تنويع برامجها وتوسيعها، والتركيز على الدراسات العليا، والاهتمام بالبحث العلمي، لما له من دور بارز في مواكبة المتغيرات والاستجابة لمتطلباتها".

ونظراً للمسؤولية الملقاة على عاتق مؤسسات التعليم العالي تجاه برامج الدراسات العليا والبحث العلمي، باتت التحديات التعليمية، والتغيرات البحثية المتسارعة تتطلب تقويم البرامج وتطويرها لتواكب المتطلبات المستقبلية، وتتجاوز حدود التقليدية، وتساهم بفاعلية في التنمية الشاملة للمتعلم.

وقد أكدت نتائج عدد من الدراسات على ضعف برامج الدراسات العليا كدراسة (Narozhnaya &Koziol,2009)، التي أكدت على أن برامج الدراسات العليا تعاني من ضعف قدرتها على مواجهة الحاجات التربوية المعاصرة، وعدم تمكنها من إعداد المختصين والأكاديميين في مجال البحوث العلمية. ودراسة (زوين وهاشم،٢٠٠٨) التي أشارت إلى أنها ظلت دون المستوى المطلوب، واستمرت تعاني من قصور في بعض مدخلاتها، وانخفاض مستوى مخرجاتها. ودراسة (Khader,2009) التي توصلت إلى أن الخريجين يعانون من ضعف المهارات اللازمة لسوق العمل، وقلة تلبيتها لمتطلبات الحياة المتجددة.

ويعدّ من أنسب أنواع التقويم لمؤسسات التعليم العالي ما يعرف بالتقويم الموجّه الذي يوجه المنظومة التعليمية في اتجاهها الصحيح بمكوناتها المختلفة من خلال التغذية الراجعة التي يوفرها، مما يساعد العملية التعليمية على الانتقال مما هو قائم إلى ما ينبغي أن يكون، وذلك من خلال تشخيص الواقع وتحديد الإيجابيات

والسلبيات وأوجه القصور الموجودة، واتخاذ الإجراءات المناسبة لتعديل المسار التربوي وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف المنشودة على نحو أفضل (الطناوي،٢٠١٣، ٢٢٥).

ونظراً لكون عملية التقويم تساعد على إعطاء معلومات صحيحة وواقعية يبنى عليها إصدار الأحكام الصحيحة التي تساعد على اتخاذ القرارات المناسبة لتطوير البرامج أصبح التقويم ضرورة ملحة للبرامج عامة، ولبرامج الدراسات العليا خاصة؛ نظراً لما تواجهه من الصعوبات والتحديات المتزايدة كزيادة أعداد الملتحقين في البرامج، وتدني مستوى المخرجات، وانخفاض حاجة سوق العمل للخريجين، وحاجتها للدعم المالي وغيرها، وهو الأمر الذي أكدته الدراسات السابقة والمؤتمرات العلمية؛ كمؤتمر تطوير برامج الدراسات العليا في السعودية، والذي عقد بجامعة الملك عبدالعزيز (٢٠٠١) .

خاصة وأن هذه المرحلة من التعليم تعدّ المرحلة المسؤولة عن النضج العلمي والبحثي، ويكون من مسؤوليتها إعداد الباحث المؤهل بالمعرفة للنقد والتحليل؛ مما يتطلب الحاجة إلى الإصلاح المتواصل والمتوافق مع التغيرات والتطورات التربوية والتعليمية محلياً ودولياً، وفق أنظمة محكمة وشاملة تضمن تحقيق الأهداف المستقبلية والرؤية البنّاءة.

ولا يتم ذلك إلا من خلال تقويم مكونات البرنامج التعليمي، ومراجعة المخرجات في ضوء المدخلات؛ لتحديد نقاط القوة والضعف، ومحاولة التعديل والتحسين والتغيير والتطوير نحو الأفضل.

فالتقويم ركن أساسي من أركان العملية التعليمية، وعملية منهجية تهدف إلى توفير معلومات تساعد في إصدار الأحكام حول البرامج التعليمية ومدى تحقيقها للمستوى المأمول، وهو عملية مستمرة باستمرار الفعالية على مختلف مستوياتها وفي

النواحي الكمية والكيفية منها.

وتتأكد أهمية التقويم في العملية التعليمية من خلال ما يقدمه التقويم من معلومات ضرورية ونتائج ومؤشرات تعدّ المصدر الحقيقي للمعلومات الهامة لكل عناصر العملية التعليمية ومنها المخرجات التعليمية.

وتعد "المخرجات التعليمية ثمرة كل ما يبذل من جهد ومال في التعليم بالإضافة إلى كونها مؤثراً مهماً لمعرفة مدى كفاءة التعليم، وبالتالي تحسينه عن طريق التغذية المرتدة من خلال المتابعة والتقويم "(صائغ،١٤٠٩هـ،٣). كما أصبحت مقياساً للعملية التعليمية، وأصبح المحدد الرئيس لنوعية التعليم هو ما تعلمه الطلاب بالفعل. كما أن تقييم نواتج التعلم من أهم القضايا التي تركز عليها مداخل الجودة، وتساعد على تطوير أساليب مناسبة تغطي المعارف والمهارات المطلوبة للمتعلم، وتجعل التقييم عنصراً فاعلاً في التعلم وليس تابعاً له.

وتؤكد المدرسة المعرفية بأن التعلم عملية فاعلة تبنى فيها المعرفة والمهارة. ولكنها عملية معقّدة، تحتاج مزيداً من الاهتمام بالاستراتيجيات والعادات والأساليب المناسبة والتي تحقق المخرجات المستهدفة. ونظراً للحاجة الماسة للتقويم والتطوير للتعلم واستراتيجياته كان الاهتمام بالمؤشرات التي تعطي تصوراً عن صلاحية هذه الاستراتيجيات والأساليب، مما جعل التحصيل الأكاديمي هو الأظهر والأوضح في تمكين التربويين من تنفيذ عمليات التقويم والتطوير والتغذية الراجعة.

وقد وجد بعض الباحثين أن التحصيل الدراسي أسير لمجموعة كبيرة من الأسباب والعمليات التي تتطلبها العملية التعليمية ولها نفس الأهمية كدراسة(الجراح،٢٠١٠) ودراسة (جديد ومنصور،٢٠١٠) ودراسة (عليمات وغنيمات،٢٠١١) وغيرها.

مشكلة الدراسة:

حظي تقويم البرامج باهتمامٍ كبيرٍ من قبل المؤسسات التربوية، وبذلت الجهود استجابة لمقتضيات التحديات المستقبلية. ونظراً لكثرة عدد برامج الدراسات العليا في الجامعة والتي بلغت أكثر من (٦٠) برنامجاً؛ تشكل برامج الماجستير نسبة ٦٠٪ وبرامج الدكتوراه ٤٠٪، ولأهمية برامج الدراسات العليا في التعليم العالي، ولحاجتها المستمرة إلى التقويم، ولكون التحصيل الأكاديمي مؤشراً من مؤشرات التقويم التربوي، وبناءً على ما أشارت إليه الدراسات العلمية من وجود مشكلات في برامج الدراسات العليا كدراسة الخزيم(١٤٣٦) أو بعض مكوناتها كدراسة الجابر(٢٠٢٢)، ودراسة عيسى وأبو المعاطي (٢٠١١م) وغيرها، واستجابة لما توصلت إليه الدراسات العلمية من أهمية تقويم برامج الدراسات العليا كدراسة (عيسى وأبو المعاطي،٢٠١١) ودراسة (عبيد،٢٠١٦) وغيرها، وكذلك من أهمية التحصيل الأكاديمي كمؤشر للتقويم كدراسة (أحمد،٢٠١٩)، ولكون الخريجين من أهم مصادر تقويم وتطوير البرامج التعليمية باعتبارهم مصدراً مهمّاً من مصادر تقويم هذه البرامج، حيث يُعدّ التقويم من وجهة نظر المستفيدين من أكثر وأهم الأنواع المستخدمة لتقويم البرنامج، كما أشارت دراسة (Laveria,2002, 106) إلى أن (٧٥٪) من الكليات والجامعات تستخدم هذا النوع من التقويم، لأن المستفيدين من البرامج هم الأكثر وعياً بما تحقق في أثناء البرنامج، وما اكتسبوه بعد الانتهاء منه. ونظراً إلى قلة الدراسات التي تعنى بتقييم عموم برامج الدراسات العليا، ومدى علاقتها بالتحصيل الأكاديمي جاءت فكرة الدراسة، وظهرت الحاجة لتقويم مكونات برامج الدراسات العليا ومدى علاقتها بالتحصيل الأكاديمي من وجهة نظر الخريجين.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما درجة رضا خريجي الدراسات العليا عن البرامج التعليمية؟

٢- ما مدى مساهمة مكونات برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي من وجهة نظر الخريجين؟

٣- هل يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مساهمة مكونات برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي تعزى إلى متغير الجنس ؟

٤- هل يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مساهمة مكونات برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية(ماجستير-دكتوراه) ؟

٥- هل يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مساهمة مكونات برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي تعزى إلى متغير نوع البرنامج (النظرية والتطبيقية)؟

٦- هل يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مساهمة مكونات برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي تعزى إلى متغير درجة المرحلة السابقة (البكالوريوس للماجستير، والماجستير للدكتوراه) ؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١- تحديد مستوى رضا خريجي برامج الدراسات العليا عن البرامج التعليمية المقدمة لهم.

٢- تحديد المكونات التي لها تأثير على برامج الدراسات العليا.

٣- تحديد مدى مساهمة مكونات برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من جانبين:

الأول: الأهمية العلمية للدراسة، وتتمثل في:

١. التأكيد على دور التحصيل الأكاديمي في تقويم العملية التعليمية.

٢. التأكيد على أهمية تطوير برامج الدراسات العليا لمواكبة متطلبات العصر الحديث.

الثاني: الأهمية العملية للدراسة ، وتتمثل في :

١. إفادة القائمين على برامج الدراسات العليا بأهمية المكونات التي لها تأثير على التحصيل الأكاديمي .

٢. إفادة القائمين على برامج الدراسات العليا بمدى مساهمة المكونات في رفع التحصيل الأكاديمي .

٣. إفادة المعنيين بتدريس وتطوير البرامج التعليمية في مرحلة الدراسات العليا بجوانب القوة والضعف في مكونات برامج الدراسات وفقاً للتحصيل الأكاديمي.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي :

١. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الحدود الموضوعية المتعلقة بمدى الرضا عن برامج الدراسات العليا، ومكونات البرامج التي لها أثر في رفع التحصيل الأكاديمي، وهي(المكونات التعليمية، المكونات الإدارية، المكونات البحثية، المكونات الشخصية) .

٢. الحدود المكانية: جرت الدراسة الحالية على خريجي الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للأعوام الجامعية (١٤٤١هـ/١٤٤٢هـ) و (١٤٤٢/١٤٤٣هـ) والحاصلون على المعدل التراكمي الكامل (٥/٥) في نهاية المرحلة؛ لكونهم الأقدر على تحقيق المصداقية في التقويم، وعدم التحيز لمؤشر معين .

٣. الحدود الزمانية: جرت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي: ١٤٤٣/١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

١. التقويم Evaluation يقصد به في هذه الدراسة: الإجراء المنهجي لإصدار الحكم على مدى علاقة مكونات برامج الدراسات العليا بالتحصيل الأكاديمي، والوصول إلى قرارات متعلقة بجوانب القوة والضعف فيها بقصد رفع التحصيل الأكاديمي .

٢. البرامج Program يقصد بها في هذه الدراسة: مجموعة متتابعة من المقررات الدراسية والأنشطة التعليمية والتطبيقية لتحقيق أهداف تعليمية محددة، تقدمها

الوحدات التعليمية لطلاب الدراسات العليا في مدة محددة.

٣. التحصيل الأكاديمي Academic Achievement يقصد به في هذه الدراسة: ما حصله طلاب الدراسات العليا من إنجاز تعليمي بعد المرور بالخبرة التعليمية، ويقاس هنا بالمعدل التراكمي في نهاية البرنامج .

٤. مكونات برامج الدراسات العليا بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يقصد بها في هذه الدراسة: الجوانب التي تتكون منها برامج الدراسات العليا في الجامعة، ولها تأثير على التحصيل الأكاديمي الناتج من دراستها .

٥. الخريجون يقصد بهم في هذه الدراسة: الطلاب والطالبات الذين أنهوا متطلبات المرحلة الدراسية، وحصلوا على درجة الأداء الكاملة .

الإطار النظري للدراسة:

يرتكز التحصيل الدراسي على مجموعة من الدعائم النظرية التي أحدثت منعطفاً هاماً في طبيعة النظرة إلى المتعلم وما حققه من النواتج وفي علاقته بمحيطه، إذ أضحى كائناً فاعلاً بقدراته وشخصيته الإيجابية، ومؤثراً في محيطه، فالنظرية البنائية تعطي الأولوية للفرد أو الذات على حساب موضوع المعرفة، وترى أن الفرد هو الذي يبني معارفه بناءً على قدراته، فالمعرفة تبنى من طرف المتعلم ثم يتم تخزينها، ويأتي التقويم التربوي بمؤشراته – والتي منها التحصيل الدراسي – للحكم على صحة المعارف وحسن استخدامها والتأمل فيها وتوظيفها النشط في المنظور الشخصي والاجتماعي في مواقف التعلم الجديدة(العدوان،٢٠١٦، ٥٥). وبناءً على هذه النظرية فإن على القائمين على برامج الدراسات العليا وضع معايير تؤكد القدرة على استخدام المعارف في المواقف التعليمية المختلفة، وتفعيل وسائل التقويم الحديثة القادرة على تقييم هذه المعارف. كما أن النظرية الوظيفية تؤكد على وجود الاختلاف بين المتعلمين في التحصيل الأكاديمي وفقاً لمستويات الذكاء والجدارة والإنجاز والمعرفة (المنيع،١٤٣٨، ٣١٢)، واستحقاق أصحاب التحصيل المرتفع. وبناءً على هذه النظرية فإن على القائمين على برامج الدراسات العليا الكشف عن القدرات العقلية والإنجازات الدراسية للملتحقين بالبرامج، وتمكينهم من تقييم البرامج .

والتربية الحديثة تولي عملية التقويم (Evaluation) بشكل عام وتقويم البرامج والأهداف بشكل خاص عناية كبيرة، وتعدها جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية والتعليمية، وذلك لأن التقويم وسيلة هذه العملية في معرفة مدى تحقيقها لأهدافها التعليمية، فضلاً على أن التقويم يعدّ تغذية راجعة (Feedback) للعملية التعليمية، مما يسهم في تطويرها في ضوء تشخيص جوانب القوة لتعزيزها، وجوانب الضعف

أو القصور لوضع الحلول المناسبة لمعالجتها وتصحيحها بما يتلاءم مع التطور الحاصل في مجالات الحياة كافة. وذكر جين وودبري (Jean Woodbury,1999, 10) أنه في السنوات الأخيرة ركز التعليم على التقييم لفحص نتائج التعلم وكذلك المساءلة. وهو ما ستعالجه الدراسة الحالية من خلال الأخذ بمدخل التقويم المعتمد على التحصيل، حيث يتم الحكم على مكونات برامج الدراسات العليا من خلال التعرف على مدى مساهمتها في رفع التحصيل الأكاديمي .

ويعرّف التقويم في مجال التربية بأنه "تقرير رسمي حول جودة وفاعلية أو قيمة برنامج تربوي، أو مشروع تربوي، أو منهج تربوي، أو عملية تربوية، أو هدف تربوي، أو منتج تربوي"(Worthen&Sanders,1987, 22). وتشتمل عملية التقويم التربوي على : (الصمادي،٢٠١٠، ١٣٦)

١. إعداد المقاييس المناسبة لإعطاء قيمة للشيء أو السمة المراد تقويمها .
٢. وضع خطة منهجية لاستخدام المقاييس التي تم إعدادها للحصول على المعلومات الدقيقة .
٣. تفسير المعلومات التي تم جمعها .
٤. إصدار الأحكام بناءً على البيانات التي تم جمعها .
٥. توظيف الأحكام في اتخاذ القرارات .

ويذكر يوسف والرافعي(٢٠٠٤، ٦٨) أن من مجالات التقويم في العملية التعليمية تقويم المنهج، وله مجالان رئيسان هما:

١. تقويم المنهج الوظيفي (الفعال)، والذي يركز على عملية تنفيذ المنهج بين المعلم والمتعلم في البيئة التعليمية.
٢. تقويم المنهج الكامن، والذي يركز على بنية المنهج أو خطة المنهج.

ويعدّ تقويم تعلم الطلبة من أهم المراحل العملية التعليمية التعلمية وأكثرها ارتباطاً بالتطوير التربوي الذي تسعى إليه الكثير من الأنظمة التربوية بفلسفاتها المختلفة، فهو الوسيلة التي تمكّن القائمين على عملية التعلم والتعليم من الحكم على فعاليتها من حيث النتاجات المطلوبة، ومدى ملاءمتها لمستويات الطلبة ونموهم وقدراتهم ومهاراتهم المتعددة (البشير وبرهم، ٢٠١٢، ٢) .

ويعدّ تقويم برامج الدراسات العليا مصدر اهتمام المؤسسات التعليمية على الصعيدين المحلي والعالمي؛ نظراً لأن إخضاعها للتقويم الدوري والتطوير المستمر يظهر مدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها، وتحديد مستوى كفاءة الخدمات المقدمة فيها، وتوظيف نتائج التقويم في تحسين البرامج وتجويد مخرجاتها (السيد،١٤٣٨، ٢٤). وقد أشار كل من عطية(٢٠١٠، ٣٢) و عتي (Attie,2014, 155) إلى فوائد تقويم البرنامج، والتي منها:

١. استكشاف أوجه القوة والضعف في البرامج الدراسية، وتقديم الأسس اللازمة لمراجعتها وتعديلها.
٢. توضيح العلاقة بين البرامج الدراسية وبين اهتمامات المجتمع الاجتماعية والاقتصادية.
٣. الكشف عن مدى تأثير العوامل التاريخية والاجتماعية والسياسية والثقافية على إنتاج أو تحديد البرامج الدراسية.
٤. تحديد كيفية اختيار البرامج الدراسية وتنظيمها ونقلها وما ينبغي تجنبه وما يجب تضمينه.
٥. تحديد نواتج التعلم – من مستويات معرفية وقيم مجتمعية ومهارات أدائية– التي ينبغي أن تنميها البرامج الدراسية.

٦. تحديد قيمة البرامج الدراسية وجدواها، أو الفائدة المرجوة منها.
٧. الوقوف على واقع البرنامج الفعلي وتشخيص مشكلاته وتقديم الحلول المناسبة لها.
٨. الربط بين المجالين النظري والتطبيقي للعملية التعليمية.
٩. تحسين مخرجات العملية التعليمية في ضوء نتائج التقويم المستمر.

ويحدد العريني(٢٠٠٩، ١٤) أهداف تقويم برامج الدراسات العليا ومنها :

١. إيضاح أوجه القوة والضعف في برامج إعداد المتخصصين في البحث والتدريس.
٢. تحديد ما إذا كان البرنامج قد تم تنفيذه كما خُطط له .
٣. اتخاذ القرارات التي تتعلق باستمرار البرنامج أو تعديله أو التوسع فيه أو إلغائه.
٤. التحقق من البرنامج ومدى تلبية احتياجات الدراسين وسوق العمل والمجتمع.
٥. التحقق من كفاية الأداء والخدمات المقدمة.
٦. التحقق من ملاءمة الأهداف وإمكانية تحقيقها.
٧. تحديد مستوى البرامج من حيث الجودة.
٨. الاستفادة من نتائج التقويم في تطوير البرنامج التعليمي .

وتتجلى أهمية التحصيل الأكاديمي في كونه محور اهتمام التربويين، لما يترتب عليه من احتياجات وأحكام تعليمية وأكاديمية، ولما له من أثر في تحديد مستقبل المتعلم، وما له من آثار سلبية على المجتمع تتمثل في إهدار الطاقات المادية والمعنوية وذلك بسبب عدم تحقيق النواتج التعليمية المستهدفة؛ فجاءت الأبحاث العلمية لتحديد العوامل المؤثرة عليه لمعالجتها وتكييفها لما يحقق ارتفاع التحصيل الأكاديمي .

وجاء في معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً (٢٠٠٤، ١٣) تعريف التحصيل الأكاديمي بأنه" جهد علمي يتحقق للفرد من خلال الممارسات التعليمية

والدراسية والتدريبية في نطاق مجال تعليمي مما يحقق مدى الاستفادة التي جناها المتعلم من الدروس والتوجيهات التعليمية والتربوية والتدريبية المعطاة أو المقررة عليه".

ويذكر السلخي(٢٠١٣، ٢٦) مجموعة من العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي، والتي منها:

١. العوامل النفسية: وهي العوامل الداخلية التي ترتبط بالتحصيل الدراسي مثل: الذكاء ودافعية الإنجاز وقلق الامتحان وتقدير الذات وغيرها .

٢. العوامل الأسرية : كحجم الأسرة ودخلها وغير ذلك .

ويضيف العبري من العوامل: المعلم، حيث له دور فعال في رفع التحصيل الدراسي من خلال تطبيقه لاستراتيجيات التعلم النشط والتي تركز على نشاط المتعلم في الغرفة الصفية، وتوظيفه لوسائل التكنولوجيا المختلفة (في الخروصي،٢٠١٩، ١٣).

وتتعدد وجهات النظر حول مصدر التحصيل الأكاديمي، إذ يرى بعض علماء النفس أنها سمة شخصية شبه ثابتة لدى الأفراد وهي ذات منشئ داخلي، ويعد موراي (Murray) أبرز أولئك الذين تبنوا وجهة النظر هذه، إذ يؤكد أن لدى جميع الكائنات البشرية مجموعة من الحاجات الفسيولوجية والنفسية التي يكافحون من أجل اشباعها، وقد وصف موراي (٢٨) حاجة نفسية وفسيولوجية، ويعدّ أن الحاجة إلى التحصيل هي من أكثر الحاجات أهمية في حياة الكائن البشري ويرى موراي أن الأفراد مدفوعون للإنجاز وتحقيق النجاح في المهمات المختلفة ليس من أجل دافع الحصول على التعزيز أو المكافأة، وإنما من أجل الانجاز أو التحصيل بحد ذاته (Owen et (al,1981,p239) . ويرى (Lefton) في الشايب،٢٠٢٠، ٦١٠) أن دافعية التحصيل تتشكل لدى الأفراد بفعل عوامل خارجية ترجع لعوامل التنشئة

الاجتماعية، وتلعب الأسرة دوراً هاماً في تنميتها لدى الأفراد، حيث يتباين مستوى دافعية التحصيل لدى الأفراد تبعاً لما تقدمه الأسرة من دعم وتعزيز وتشجيع وإتاحة فرص المنافسة لأفرادها. ومن وجهة نظر الباحث فالدافعين مؤثرين على التحصيل الأكاديمي.

الدراسات السابقة:

تعددت أدبيات البحث المعنية بالدراسات العليا عموماً، وبتقويمها على وجه الخصوص على مختلف الأصعدة، مما يؤكد أهميتها، ويمكن تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين :

١. الدراسات المتعلقة بتقويم برامج الدراسات العليا، ومنها :

- **دراسة عيسى وأبو المعاطي(٢٠١١م)**: تقويم برنامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وهدفت الدراسة إلى تقويم برنامج الدراسات العليا(الماجستير) بكلية التربية جامعة الطائف من وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لها، وتوصلت الدراسة إلى وجود بعض القصور في البرنامج في سياسة القبول والأهداف والمقررات واستراتيجيات التعلم وأساليب التقويم والإرشاد الأكاديمي والخدمات البحثية وغيرها .
- **دراسة الهاشمي والغتامي(٢٠١٣م)**: تقويم برنامج الماجستير في التربية اختصاص المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين. وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن آراء الخريجين حول الخطة الدراسية للبرنامج، ودرجة تحقق مخرجات البرنامج في مجالات المعرفة والفهم والمهارات والقيم والاتجاهات. واستخدمت الدراسة المنهج

الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لها. وتوصلت إلى أن استفادة الخريجين من معظم المقررات مرتفعة، وأن مخرجات البرنامج تحققت بدرجة مرتفعة .

- **دراسة عبيد (٢٠١٦م)**: تقويم برامج الدراسات العليا في كليات التربية الأساسية على وفق الاعتماد الأكاديمي. وقد هدفت إلى تقويم برامج الدراسات العليا في كليات التربية الأساسية في العراق وفق معايير الاعتماد الأكاديمي من طريق توضيح مبررات التطوير والاعتماد ومؤشرات الجودة لتوظيفها في عملية التقويم بوصفها مقياس يعرف بها مستوى التطوير في المؤسسات التعليمية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لها. وتوصلت إلى توافر متطلبات الجودة في بعض المحاور ومنها (البحث العلمي، وطرائق التدريس) وضعفها في مجالات أخرى ومنها (عدم وجود الأدلة الإجرائية، وقلة الدعم لأعضاء هيئة التدريس، وضعف التنسيق بين الكليات التربوية) .

- **دراسة السيد(١٤٣٨هـ)**: تقويم برامج الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى من وجهة نظر الخريجين. وهدفت الدراسة إلى تقويم برامج الدراسات العليا التي يقدمها قسم التربية الإسلامية والمقارنة بكلية التربية في جامعة أم القرى من وجهة نظر الخريجين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لها، وتوصلت الدراسة إلى أهمية المقررات وارتباطها بالتخصص وإفادتها للرسالة بدرجة كبيرة، بينما تحقيقها لنواتج التعلم وقيام أعضاء هيئة التدريس بالأدوار المنوطة بهم وتحقيق التسهيلات الإدارية والمالية بدرجة متوسطة.

- **دراسة المنيع (١٤٣٨هـ)**: قدرة معايير قبول الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية في جامعة الملك سعود على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للمقبولين. وقد

هدفت إلى التحقق من قدرة معايير قبول طلبة الدراسات العليا بقسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود على التنبؤ بتحصيلهم الدراسي. واستخدمت الدراسة المنهج الوثائقي، وكذلك المنهج الارتباطي لمعرفة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات. والوثائق الرسمية أداة لها. وتوصلت إلى أن معايير القبول الحالية (المعدل السابق والاختبار التحرير والمقابلة) مجتمعة تسهم في التنبؤ بمستوى تحصيل الطلبة دراسياً. والمقابلة أقوى، بخلاف المعدل السابق الذي لم يكن دالاً إحصائيًّا لوحده، وكذلك معيار الجامعة والتخصص .

- **دراسة الخزيم(١٤٣٦هـ)**: تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين والدارسات. وهدفت الدراسة إلى تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس من خلال التعرف على وجهة نظر الدارسين والدارسات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، والاستبانة أداة لها، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى جودة طرق التدريس والمحتوى التعليمي، بينما الأهداف وأساليب التقويم تقع في المستوى المتوسط، كما جاء تقييم البرنامج كاملاً في المستوى المتوسط.
- **دراسة الجابر(١٤٤٢هـ)**: درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تطوير المهارات البحثية لدى الطالب من وجهة نظر الطالب وأعضاء هيئة التدريس. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لها، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وبدرجة عالية من وجهة نظر الطلاب.

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة المتعلقة ببرامج الدراسات العليا أنها ارتبطت بالدراسة الحالية من خلال تقويم برنامج من برامج الدراسات العليا كدراسة الهاشمي والغتامي(٢٠١٣) والخزيم (١٤٣٦)، أو أكثر كبقية الدراسات ، وذلك بالنظر إلى مكون واحد من مكونات البرامج كدراسة (عبيد٢٠١٦) والمنيع(١٤٣٨) والجابر(١٤٤٢) أو أكثر كبقية الدراسات. بينما اختلفت عن الدراسة الحالية بأنها تناولت البرامج بصور مختلفة، فمنها ما كان المستهدف منه مجموع البرامج كالدراسة الحالية ودراسة عبيد وعيسى وأبو المعاطي، خلافاً لدراسات الهاشمي والغتامي والخزيم والسيد والمنيع والجابر التي استهدفت برنامجاً واحداً. كما استهدفت الدراسة الحالية في التقويم العلاقة بين مكونات برامج الدراسات العليا والتحصيل الأكاديمي، ووافقتها دراسة المنيع مع اقتصارها على العلاقة التنبؤية بين معايير القبول والتحصيل الدراسي، وكذلك دراسة عبيد وفقاً للاعتماد الأكاديمي، وكذلك دراسة الجابر وفقاً لتطوير المهارات البحثية، خلافاً للدراسات الباقية والتي استهدفت مجرد التقويم. كما اعتمدت الدراسة الحالية على وجهة نظر الخريجين من خلال أداة الاستبانة كأداة للتقويم، ووافقتها جميع الدراسات في ذلك عدا دراسة المنيع والتي اعتمدت على الوثائق الرسمية .

٢. الدراسات المتعلقة بالتحصيل الأكاديمي، ومنها :

- **دراسة الشايب(٢٠٢٠م)**: القدرة التنبؤية للدافعية العقلية بالتحصيل الدراسي. وقد هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة القدرة التنبؤية للدافعية العقلية بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمدينة ورقلة، وكذلك معرفة علاقة كل من الدافعية العقلية والتحصيل الدراسي بالجنس. واستخدمت الدراسة مقياس للدافعية، وتوصلت الدراسة إلى أن للدافعية العقلية قدرة تنبؤية دالة بتحصيل

التلميذ، فقد فسرت ما نسبته(١٤٪)من التباين في معدل التحصيل، بينما أكدت النتائج عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في الدافعية العقلية و التحصيل الدراسي.

- **دراسة البداينة(٢٠١٥م)**: أدوات القياس المفضلة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصفوف الأولى من وجهة نظر المعلمين في محافظة معان. وقد هدفت الدراسة إلى تحديد أدوات القياس المفضلة لدى المعلمين في مدارس محافظة معان وما هي العلاقة بين استخدام أدوات القياس والتحصيل الدراسي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة له. وتوصلت الدراسة إلى أنه يتم استخدام كافة أدوات القياس المختلفة في مدارس محافظة معان، ومن أكثر أدوات القياس استخداما هي الورقة والقلم، وتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أدوات القياس والتحصيل الدراسي .

- **دراسة النذير(٢٠١٥)**: أنماط التعلم وعلاقتها بمستوى القدرات العامة والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلاب المستجدين بجامعة الملك سعود. هدفت الدراسة إلى قياس أنواع نمط التعلم ونسبها لدى الطلاب المستجدين بجامعة الملك سعود، ودراسة العلاقات الارتباطية بين نمط التعلم ومستوى القدرات العامة والتحصيل الدراسي في الرياضيات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، ومقياس"هوني وممفورد" أداة لها، وتوصلت الدراسة إلى أن حوالي ٩,٩٪ نمط تعلمهم الأعلى هو المتأمل، و١٩,٧٪ هو المنظّر، و١٢,٥٪ هو العملي، و٧,٩٪ هو النشط.

- **دراسة القضاة(١٤٣٧هـ)**: استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي وبعض المتغيرات لدى طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز بالخرج. وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز بالخرج لاستراتيجيات التعلم، والتعرف فيما إذا كانت استراتيجياتهم تختلف

باختلاف نوع التخصص والمستوى الدراسي، ومعرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم ومستوى التحصيل الأكاديمي لديهم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن، ومقياس استراتيجيات التعلم من تطوير الباحث أداةً، وتوصلت الدراسة إلى أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التعلم تعزى إلى متغيرات نوع التخصص والمستوى الدراسي أو التفاعل بينهما، وكذلك الحال لم تظهر وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى امتلاك الطلاب لاستراتيجيات التعلم وبين معدلاتهم التراكمية.

- **دراسة أحمد(٢٠١٩م)**: التعثر في التحصيل الأكاديمي للطالب الجامعي(الأسباب والحلول). وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسباب المؤدية إلى التعثر التحصيلي الأكاديمي للطالب الجامعي في جامعة الأمير سطام بوادي الدواسر من وجهة نظر الطلاب أنفسهم ووجهة نظر الأساتذة، وايجاد مقترح للحلول لمجابهتها والتقليل من آثارها السالبة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة. وتوصلت إلى نتائج من أهمها: وجود الكثير من العوامل التي تقود للتعثر في التحصيل الأكاديمي للطالب الجامعي، وتتمثل في: عوامل اجتماعية اقتصادية أهمها:(قلة الاهتمام باستثمار أوقات فراغ الطلاب، كثرة الارتباطات الأسرية، الاختلاط بأقران السوء. وعوامل شخصية ذاتية أهمها:(التغيب المتكرر عن المحاضرات، الرغبة في العمل أكثر من الدراسة). وعوامل تدريسية تربوية أهمها:(الخوف من الامتحانات، وجود أكثر من امتحان في نفس اليوم، صعوبة بعض المقررات. وأن نوع المؤهل للطالب الجامعي(علمي، أدبي) له تأثير واضح في عوامل التعثر الدراسي لطالب المرحلة الجامعية لصالح التخصص العلمي، كذلك

المعدل في المرحلة الثانوية له أثر في ظاهرة التعثر الأكاديمي للطالب الجامعي لصالح المعدل الأعلى .

- **دراسة سعيدة(٢٠١٣م)**: تأثير سمات الشخصية والتوافق النفسي على التحصيل الأكاديمي للطلبة الجامعيين. وقد هدفت الدراسة إلى تحديد عوامل التوافق النفسي التي تتدخل في استثارة الطلبة نحو العمل الأكاديمي وكيفية التأثير فيه. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، كما استخدمت أداتين: قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماكري، ومقياس للتوافق النفسي والشخصي أداةً، وتوصلت الدراسة إلى أن سمات الشخصية تؤثر على التحصيل الدراسي والأكاديمي .

- **دراسة الحموي(٢٠١٠م)**: التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات. وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة التأثيرية المتبادلة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي، واستقصاء أثر الجنس في هذه العلاقة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومقياس لمفهوم الذات أداةً، وتوصلت الدراسة إلى أن من لديهم مستوى عالٍ وإيجابي من مفهوم الذات هم الأكثر تحصيلاً، وأن مستوى التحصيل يرتفع لدى الإناث.

- **دراسة المحمدي(١٤٣٨هـ)**: تأثير وجهة الضبط (الداخلي والخارجي) وفعالية الذات على التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية. وهدفت الدراسة إلى تحديد مدى تأثير وجهة الضبط وفعالية الذات على التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، ومقياسي وجهة الضبط لروتر، وفعالية الذات لشيرر وآدمز، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في التحصيل الدراسي لصالح وجهة الضبط الخارجي، وفعالية الذات العالية.

ومن العرض السابق يتضح انطلاق الدراسة الحالية والدراسات السابقة من التحصيل الأكاديمي للمتعلم كمتغير أساسي في الدراسة من خلال تأثير بعض المتغيرات عليه. كم اتفقت جميعها في المنهج البحثي في الدراسة وهو المنهج الوصفي. كما استهدفت الدراسات السابقة التعليم العام كدراسة الحموي والبداينة والمحمدي والشايب، بخلاف دراسة سعيدة والنذير والقضاة وأحمد والتي استهدفت مرحلة البكالوريوس من التعليم الجامعي، بينما استهدفت الدراسة الحالية مرحلة الدراسات العليا من التعليم الجامعي. كما قامت الدراسة الحالية والدراسات السابقة بتحديد العلاقة الارتباطية بين التحصيل الأكاديمي والمتغيرات المستقلة من الدافعية وقلق الاختبار وأنماط واستراتيجيات التعلم وغيرها عدا دراسة أحمد والتي عنيت بتحديد أسباب وحلول التعثر الدراسي والأكاديمي.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وبناء الأدوات، وفي تفسير النتائج، ويمكن تحديد ما تفردت به الدراسة الحالية، وما يمكن أن تضيفه إلى المجال التربوي، فيما يلي:

- تنفرد الدراسة الحالية – حسب علم الباحث – في الربط بين تقويم برامج الدراسات العليا والتحصيل الأكاديمي، حيث لم تكن دراسة المنيع – وهي الأقرب إلى الدراسة الحالية – تقويمية، وإنما كانت تنبؤية للتحصيل الأكاديمي. كما اقتصرت دراسة المنيع على جزء من محاور الدراسة الحالية وهي معايير القبول في برامج الدراسات العليا .
- تنفرد الدراسة الحالية من بين الدراسات السابقة والتي تناولت برامج الدراسات

العليا في تقويم هذه البرامج التي تقدم على مستوى الجامعة، خلافاً للدراسات التي تناولت برامج ومراحل محددة .

- تنفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي تناولت التحصيل الأكاديمي في كونها جعلت من التحصيل الأكاديمي متغيراً مستقلاً، بخلاف الدراسات السابقة التي جعلت من التحصيل الأكاديمي متغيراً تابعاً .

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن أسئلة الدراسة لأنه الأنسب في تحقيق هدف الدراسة؛ لأنه يمكّن من تفسير الوضع القائم للمشكلة أو الظاهرة محل الدراسة، من خلال تحديد الظروف والأبعاد والعلاقات للوصول إلى توصيف علمي دقيق ومتكامل للمشكلة بناءً على الحقائق المرتبطة بها، حيث تم استجواب جميع أفراد العينة للوصول إلى تقويم برامج الدراسات العليا ومدى علاقتها بالتحصيل الأكاديمي، "وهو المنهج الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة، أو تحديد المشكلة أو تبرير الظروف والممارسات، أو التقييم والمقارنة، أو التعرف على ما يعمله الآخرون في التعامل مع الحالات المماثلة لوضع الخطط المستقبلية" (القحطاني وآخرون، ٢٠١٠، ٢٠٥).

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من خريجي برامج الدراسات العليا للعامين الجامعيين١٤٤١/١٤٤٢هـ و ١٤٤٢/١٤٤٣هـ ، والذين حصلوا على معدل (٥/٥)، والبالغ عددهم (٧٨) طالباً وطالبة .

عينة الدراسة:

تم توزيع أداة الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وقد عاد للباحث (٦٥) استبانة، أي تمت الاستجابة بنسبة (٨٣٪) من العدد الكلي لمجتمع الدراسة .

والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة :

جدول(١): توزيع استجابة أفراد عينة الدراسة وفقاً للعام الجامعي

م	العام الجامعي	العدد	النسبة
١	١٤٤٢/١٤٤١هـ	٣٠	٤٦,٢ %
٢	١٤٤٣/١٤٤٢هـ	٣٥	٥٣,٨ %

جدول(٢): توزيع استجابة أفراد عينة الدراسة وفقاً للمؤهل الدراسي

م	المؤهل	العدد	النسبة
١	الماجستير	٣٢	٤٩ %
٢	الدكتوراه	٣٣	٥١ %

جدول(٣): توزيع استجابة أفراد عينة الدراسة وفقاً للجنس

م	الجنس	العدد	النسبة
١	الذكور	٢٢	٣٣,٨ %
٢	الإناث	٤٣	٦٦,٢ %

أداة الدراسة:

لتحقيق أغراض الدراسة فقد تم تصميم استبانة موجهة إلى الطلاب الحاصلين على التحصيل الأكاديمي الكامل في مرحلة الدراسات العليا للوصول إلى تحديد مدى مساهمة برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي، وقد استفاد الباحث عند إعداد الاستبانة من آراء المحكمين والدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة. وقد استخدم الباحث مقياس "ليكرت (Likert) الرباعي" للإجابة عن فقرات الاستبانة، والمكوّن من الدرجة: المرتفعة، والضعيفة، والمنعدمة، وعدم القدرة على الإجابة (المحايدة) لمناسبة تطبيقها في الدراسة.

صدق أداة الدراسة (الصدق الظاهري) :

للتأكد من صدق الأداة تم إعداد استبانة مفتوحة وعرضها على عينة الدراسة وعددهم (١٠) لتحديد أهم مكونات برامج الدراسات العليا، ثم تم إعداد أداة الدراسة (الاستبانة) وعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والمتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية وعددهم (١٠) محكمين، لتحكيمها والتأكد من شمول وكفاية ومناسبة الفقرات للغرض الذي وضعت من أجله، وللمحور الذي تنتمي إليه، ومناسبتها لقياس ما صممت لقياسه.

وبناءً على ملحوظات المحكمين أجريت بعض التعديلات على صياغة بعض الفقرات، وإضافة أو حذف بعضها، حيث اشتملت الأداة في صورتها الأولية على (٦٠) فقرة، وخلصت في صورتها النهائية إلى (٥١) فقرة، جاءت كما يلي :

المحور الأول : المكونات التعليمية وتكونت من (١٠) فقرات جاءت كما يلي:

١) مدى مساهمة مكونات البرنامج التعليمي في رفع التحصيل الأكاديمي، وتكونت من (٤) فقرات.

٢) مدى مساهمة مكونات المنهج التعليمي في رفع التحصيل الأكاديمي، وتكونت من (٦) فقرات.

المحور الثاني : المكونات الإدارية وتكونت من (١٨) فقرة جاءت كما يلي :

١) مدى مساهمة معايير القبول الأكاديمي للبرنامج في رفع التحصيل الأكاديمي، وتكونت من (٣) فقرات.

٢) مدى مساهمة دور أعضاء هيئة التدريس في رفع التحصيل الأكاديمي، وتكونت من (٥) فقرات.

٣) مدى مساهمة إدارة البرنامج التعليمي في رفع التحصيل الأكاديمي ، وتكونت من (١٠) فقرات.

المحور الثالث : المكونات البحثية وتكونت من (٨) فقرات جاءت كما يلي :

١. مدى مساهمة دور الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي على مقرر الرسالة والبحث التكميلي في رفع التحصيل الأكاديمي ، وتكونت من (٤) فقرات.

٢. مدى مساهمة إجراءات البحث العلمي في رفع التحصيل الأكاديمي ، وتكونت من (٤) فقرات.

المحور الرابع: المكونات الشخصية وتكونت من (١٥) فقرة جاءت كما يلي :

١) مدى مساهمة الاستعداد للتعلم في رفع التحصيل الأكاديمي، وتكونت من (٤) فقرات.

٢) مدى مساهمة القدرة على التعلم في رفع التحصيل الأكاديمي ، وتكونت من (١١) فقرة.

ولتحديد مدى توافر المجالات لإجابات عينة الدراسة وفق المتوسط الحسابي لمقياس ليكرت (Likert) اعتمد الباحث المعيار التالي:

طول الفئة= القيمة العليا – القيمة الدنيا / عدد المستويات = (٤-١)/٤= ٠,٧٥

وعليه فإن الإجابات تكون وفق الجدول التالي:

جدول(٤): توزيع استجابة أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتوسط الحسابي لمقياس ليكرت(Likert)

م	الخيار	مدى الفئة
١	الدرجة منعدمة	١ – ١,٧٥
٢	الدرجة ضعيفة	١,٧٦ – ٢,٥٠

م	الخيار	مدى الفئة
٣	الدرجة متوسطة	٢,٥١ – ٣,٢٥
٤	الدرجة عالية	٣,٢٦ – ٤

صدق أداة الدراسة (صدق الاتساق الداخلي) :

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة بحساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين عبارات الدراسة والدرجة الكلية للمحور الفرعي الذي تنتمي له وكانت النتائج كما في الجدول التالي :

جدول(٥): معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين عبارات الدراسة والمحور الذي تنتمي له

المكون	البند	معامل الارتباط	المكون	البند	معامل الارتباط	المكون	البند	معامل الارتباط
المكونات التعليمية "البرنامج التعليمي"	الفقرة (١)	٠,٥٤*	المكونات الإدارية " إدارة البرنامج العلمي "	الفقرة (٥)	٠,٧٩**	البحث العلمي "	الفقرة (٣)	٠,٨٨**
	الفقرة (٢)	٠,٧٧**		الفقرة (١)	٠,٦١**		الفقرة (٤)	٠,٩١**
	الفقرة (٣)	٠,٧٥**		الفقرة (٢)	٠,٧٥**	المكونات الشخصية "الاستعداد للتعلم"	الفقرة (١)	٠,٨٦**
	الفقرة (٤)	٠,٥٤*		الفقرة (٣)	٠,٧٨**		الفقرة (٢)	٠,٨٨**
المكونات التعليمية " المنهج التعليمي "	الفقرة (١)	٠,٥٥*		الفقرة (٤)	٠,٨٥**		الفقرة (٣)	٠,٧٦**
	الفقرة (٢)	٠,٦٧**		الفقرة (٥)	٠,٦٤**		الفقرة (٤)	٠,٥٦**
	الفقرة (٣)	٠,٨٠**		الفقرة (٦)	٠,٦٩**	المكونات الشخصية " القدرة على التعلم "	الفقرة (١)	٠,٥٤**
	الفقرة (٤)	٠,٩٢**		الفقرة (٧)	٠,٦٥**		الفقرة (٢)	٠,٥٦**
	الفقرة (٥)	٠,٦٧**		الفقرة (٨)	٠,٥٤**		الفقرة (٣)	٠,٦٧**
	الفقرة (٦)	٠,٦٢**		الفقرة (٩)	٠,٦٠**		الفقرة (٤)	٠,٨١**

المكون	البند	معامل الارتباط	المكون	البند	معامل الارتباط	المكون	البند	معامل الارتباط
المكونات الإدارية " معايير القبول الأكاديمي"	الفقرة (١)	٠,٩٣**		الفقرة (١٠)	٠,٦١**		الفقرة (٥)	٠,٦٧**
	الفقرة (٢)	٠,٨٢**	المكونات البحثية " دور الإرشاد والإشراف العلمي"	الفقرة (١)	٠,٥٩**		الفقرة (٦)	٠,٧٣**
	الفقرة (٣)	٠,٧١**		الفقرة (٢)	٠,٦٤**		الفقرة (٧)	٠,٧٩**
المكونات الإدارية " دور أعضاء هيئة التدريس"	الفقرة (١)	٠,٥٥*		الفقرة (٣)	٠,٨١**		الفقرة (٨)	٠,٧٠**
	الفقرة (٢)	٠,٦٣**		الفقرة (٤)	٠,٨١**		الفقرة (٩)	٠,٦٤**
	الفقرة (٣)	٠,٦٥**	المكونات البحثية "إجراءات	الفقرة (١)	٠,٧٧**		الفقرة (١٠)	٠,٧٢**
	الفقرة (٤)	٠,٦٥**		الفقرة (٢)	٠,٩٠**		الفقرة (١١)	٠,٨٠**

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

جاءت جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى توفر معاملات صدق مقبولة لبنود جميع المحاور بالاستبيان .

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين مكونات الاستبانة والدرجة الكلية لها وجاءت كما يلي:

جدول(٦): معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
المكونات التعليمية " البرنامج التعليمي "	٠,٥٥**
المكونات التعليمية " المنهج التعليمي "	٠,٦٩**
المكونات الإدارية "معايير القبول الأكاديمي"	٠,٧٢**
المكونات الإدارية "دور أعضاء هيئة التدريس"	٠,٥٩**
المكونات الإدارية "إدارة البرنامج العلمي"	٠,٧٧**
المكونات البحثية "دور الإرشاد والإشراف العلمي"	٠,٦٤**

المكونات البحثية "إجراءات البحث العلمي"	٠,٥٩**
المكونات الشخصية "الاستعداد للتعلم"	٠,٦٨**
المكونات الشخصية "القدرة على التعلم"	٠,٦٠**

جاءت جميع معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة دالة وموجبة، مما يشير الى توفر معاملات الصدق للاستبانة وتراوحت المعاملات بين (٠,٥٥ – ٠,٧٧) وهي معاملات مقبولة .

ثبات أداة الدراسة:

قام الباحث بحساب معاملات الثبات لأداة الدراسة وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha-Chronbach)، وجاءت كما في الجدول التالي :

جدول(٧): معاملات ألفا كرونباخ (Alpha-Chronbach) لثبات محاور الاستبيان

المحور	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
المكونات التعليمية " البرنامج التعليمي "	٤	٠,٦٥
المكونات التعليمية " المنهج التعليمي "	٦	٠,٧٨
المكونات الإدارية "معايير القبول الأكاديمي"	٣	٠,٧٧
المكونات الإدارية "دور أعضاء هيئة التدريس"	٥	٠,٦١
المكونات الإدارية "إدارة البرنامج العلمي"	١٠	٠,٨٣
المكونات البحثية "دور الإرشاد والإشراف العلمي"	٤	٠,٦٩
المكونات البحثية "إجراءات البحث العلمي"	٤	٠,٨٨
المكونات الشخصية "الاستعداد للتعلم"	٤	٠,٧٣
المكونات الشخصية "القدرة على التعلم"	١١	٠,٦٦
الاجمالي	٥١	٠,٨٥

جاءت معاملات الثبات جميعها مقبولة وتراوحت للمحاور بين (٠,٦١– ٠.٨٨) وكان معامل الثبات للاستبانة ككل (٠,٨٥) وهو معامل مرتفع .

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام حزمة التحليل الإحصائي (SPSS)، والأساليب الإحصائية التالية:

– التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري – معامل ارتباط

بيرسون – معامل ألفا كرونباخ (Alpha-Chronbach) – اختبار (ت) – تحليل التباين.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة رضا خريجي الدراسات العليا عن البرامج التعليمية ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات إجابة أفراد الدراسة عن درجة رضا خريجي الدراسات العليا عن البرامج التعليمية، حيث جاءت كما يلي :

جدول(٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة رضا خريجي الدراسات العليا عن البرامج التعليمية

درجة الرضا	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	مدى الفئة
غير راضي	١	١,٥٪	٠,٠١٥	الدرجة منعدمة
محايد	١	١,٥٪	٠,٠٣	الدرجة منعدمة
نوعا ما	١٦	٢٤,٦٪	٠,٧٣	الدرجة منعدمة
راضي	٤٧	٧٢,٤٪	٢,٨٩	الدرجة المتوسطة
الإجمالي	٦٥	١٠٠,٠٪		

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الرضا عن البرامج التعليمية في الدراسات العليا – وإن كانت مرتفعة – كانت في فئة الدرجة المتوسطة، وهذا يؤكد ضرورة بذل المزيد من الجهود لتجويد البرامج التعليمية، وتحسين الخدمات البحثية لرفع نسبة الرضا عن برامج الدراسات العليا .

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مدى مساهمة مكونات برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي من وجهة نظر الخريجين ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى التقويمي والرتبة لتقديرات إجابة أفراد الدراسة عن مدى مساهمة مكونات برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي من وجهة نظر الخريجين، حيث جاءت كما في الجدول الآتي :

جدول(٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة مدى مساهمة مكونات برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي من وجهة نظر الخريجين بشكل كلي

المكونات	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط العام	الانحراف المعياري	الترتيب
التعليمية	مكونات البرنامج التعليمي	٣,٥٠	٠,٧٦	٧	٣,٤٨	٠,٧٥	٤
	مكونات المنهج التعليمي	٣,٤٧	٠,٧٤	٨			
الادارية	معايير القبول الأكاديمي للبرنامج	٣,٦١	٠,٧٦	٥	٣,٥٢	٠,٧٤	٣
	أدوار أعضاء هيئة التدريس	٣,٧٣	٠,٦٠	٣			
	أساليب إدارة البرنامج العلمي	٣,٢٤	٠,٩٦	٩			
البحثية	أدوار الإرشاد والإشراف العلمي	٣,٦١	٠,٧٢	٤	٣,٦٩	٠,٦٥	١
	إجراءات البحث العلمي	٣,٧٧	٠,٥٨	١			
الشخصية	معايير الاستعداد للتعلم	٣,٥١	٠,٨٩	٦	٣,٦٢	٠,٧٨	٢
	معايير القدرة على التعلم	٣,٧٣	٠,٥٨	٢			

يتبين من الجدول أعلاه ترتيب مكونات برامج الدراسات العليا في تحديد مدى مساهمتها في رفع التحصيل الأكاديمي من وجهة نظر الخريجين؛ حيث كان أعلاها المكونات البحثية، ثم المكونات الشخصية، ثم المكونات الإدارية، ثم أخيراً المكونات التعليمية. وهذا يؤكد أهمية المكونات البحثية في رفع التحصيل الأكاديمي من خلال وضوح الإجراءات البحثية أولاً، ثم إجراءات الأدوار الإرشادية والإشرافية، وهذا يعود إلى الوزن الأكاديمي في المعدل في البحوث العلمية وخاصة لمرحلة الدكتوراه. كما يؤكد أهمية المكونات الشخصية للمتعلمين في رفع التحصيل الأكاديمي، والذي يمكن تحقيقه من خلال الاهتمام به ضمن معايير القبول. ويؤكد أهمية المكونات الإدارية من خلال جودة إدارة البرنامج من قبل الجهة المعنية. كما يؤكد أهمية المكونات

التعليمية من خلال تجويد عملية التعلم والتعليم.

كما تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى التقويمي والرتبة لتقديرات إجابة أفراد الدراسة حسب المكونات كما يلي :

المكون الأول: المكونات التعليمية :

تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى التقويمي والرتبة لتقديرات إجابة أفراد الدراسة عن تقويم المكونات التعليمية، حيث جاءت كما يلي :

١. مكونات البرنامج التعليمي :

جدول(١٠): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لبنود المكون الأول: مكونات البرنامج التعليمي

البند	ت / %	درجة التأثير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التعليق
		مرتفعة	منخفضة	لا يوجد رأي	لا يوجد تأثير				
١-أهمية المقررات الدراسية وارتباطها بالتخصص	ت	٥٧	٣	٥	٠	٣,٨٠	٠,٥٦	١	مرتفعة
	%	٨٧,٧	٤,٦	٧,٧	٠				
٢-تحقيق البرنامج للطموح العلمي الشخصي	ت	٤٨	٨	٩	٠	٣,٦٠	٠,٧٢	٢	مرتفعة
	%	٧٣,٨	١٢,٤	١٣,٨	٠				
٣-مكانة البرنامج في احتياجات المجتمع التنموية	ت	٤٦	١٢	٦	١	٣,٥٨	٠,٧٢	٣	مرتفعة
	%	٧٠,٨	١٨,٥	٩,٢	١,٥				
٤-الشروط القبلية للبرنامج كاللغة وغيرها	ت	٣٣	٦	٢١	٥	٣,٠٣	١,٠٧	٤	متوسطة
	%	٥٠,٨	٩,٢	٣٢,٣	٧,٧				
المتوسط العام للمحور						٣,٥٠	٠,٧٦	مرتفعة	

بلغ المتوسط العام لمحور مكونات البرنامج التعليمي (٣,٥٠) وبانحراف معياري (٠,٧٦)، مما يعني أن طلاب الدراسات العليا متفقون على وجود مساهمة مرتفعة

لتلك المكونات في التحصيل الأكاديمي مؤكدة لدراسة الهاشمي والغتامي(٢٠١٣)، وحيث جاءت جميع بنود هذا المحور في فئة التأثير المرتفع وهي مرتبة (أهمية المقررات الدراسية وارتباطها بالتخصص، تحقيق البرنامج للطموح العلمي الشخصي، مكانة البرنامج في احتياجات المجتمع التنموية)؛ يؤكد أهمية المقررات الدراسية وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي من خلال الاعتماد الأكاديمي لتجويد المقررات وارتباطها بالتخصص. وضرورة تحقيق البرنامج لأهدافه ونواتجه. وربط البرنامج ضمن احتياجات المجتمع التنموية، مما يتطلب على المؤسسات التعليمية إعادة النظر في البرامج التعليمية المقدمة، وتقوية علاقتها بالاحتياجات الحالية والمستقبلية للمجتمع ومسارات سوق العمل.

عدا الشروط القبلية للبرنامج كاللغة وغيرها، والذي جاء في فئة التأثير المتوسط، وهذا يعود – مع أهمية الشروط القبلية للقبول في البرنامج – إلى طبيعة العينة؛ حيث لا تعاني من تحقيق المتطلبات والشروط القبلية نظراً لتميزها وتفوقها .

٢. مكونات المنهج التعليمي :

جدول(١١): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لبنود المكون الأول: مكونات المنهج التعليمي

البند	ت / %	درجة التأثير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التعليق
		مرتفعة	منخفضة	لا يوجد رأي	لا يوجد تأثير				
١-أهداف البرنامج	ت	٥٩	٢	٤	٠	٣,٨٤	٠,٥٠	١	مرتفعة
	%	٩٠,٨	٣,٠	٦,٢	٠				
٢-محتوى البرنامج	ت	٥٦	٥	٤	٠	٣,٨٠	٠,٥٣	٢	مرتفعة
	%	٨٦,٢	٧,٦	٦,٢	٠				
٣-استراتيجيات تدريس البرنامج	ت	٣٥	١٦	١٢	٢	٣,٢٩	٠,٨٧	٥	مرتفعة
	%	٥٣,٨	٢٤,٦	١٨,٥	٣,١				
٤-تقنيات تعليم	ت	٢٩	١٩	١٤	٣	٣,١٣	٠,٩١	٦	متوسطة

البند	ت / %	درجة التأثير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التعليق
		مرتفعة	منخفضة	لا يوجد رأي	لا يوجد تأثير				
البرنامج	%	٤٤,٦	٢٩,٣	٢١,٥	٤,٦				
٥-أنشطة البرنامج	ت	٣٣	٢٠	١١	١	٣,٣٠	٠,٨٠	٤	مرتفعة
	%	٥٠,٨	٣٠,٨	١٦,٩	١,٥				
٦-أساليب تقويم البرنامج	ت	٤٢	١٢	٩	٢	٣,٤٤	٠,٨٤	٣	مرتفعة
	%	٦٤,٦	١٨,٥	١٣,٨	٣,١				
المتوسط العام للمحور						٣,٤٧	٠,٧٤	مرتفعة	

بلغ المتوسط العام لمحور مكونات المنهج التعليمي (٣,٤٧) وبانحراف معياري (٠,٧٤)، مما يعني أن طلاب الدراسات العليا متفقون على وجود مساهمة مرتفعة لتلك المكونات في التحصيل الأكاديمي، كما أكدته الدراسات العلمية كدراسة البداينة(٢٠١٥) والخزيم(١٤٣٦) وغيرها، خلافاً لدراسة القضاة(١٤٣٧)؛ وحيث جاءت جميع بنود هذا المحور في فئة التأثير المرتفع وهي مرتبة (أهداف البرنامج، محتوى البرنامج، أساليب تقويم البرنامج، أنشطة البرنامج، استراتيجيات تدريس البرنامج)؛ يؤكد أهمية أهداف البرنامج التعليمي الذي تؤكده جميع الدراسات العلمية في تقويم مكونات البرامج، حيث وضوح الأهداف وجودتها تساعد على تحقيق نواتج التعلم والتي بدورها تحقق التحصيل الأكاديمي المرتفع. كما يؤكد أهمية المحتوى التعليمي ضمن مكونات المنهج التعليمي في الدراسات العليا، والذي يتطلب وضوح مفردات المقرر، والمراجع العلمية له. كما يؤكد أهمية أساليب التقويم؛ وهذا ليس مستغرباً لكونه المكوّن المباشر من مكونات المنهج التعليمي للتحصيل الأكاديمي، والمعبر عنه في أغلب الممارسات التعليمية في الجامعات على جميع المستويات. ويؤكد كذلك على أهمية أنشطة البرنامج التعليمية في مستوى الدراسات العليا التي تساعد

المتعلم على التعلم الذاتي وبناء شخصيته العلمية كمسؤولية شخصية، والأنشطة التعلمية تؤكد ذلك في دورها المنهجي. ويؤكد أهمية استراتيجية التدريس كمكوّن للمنهج التعليمي، إلا أن وروده في أضعف مرتبة التأثير لكون مرحلة الدراسات العليا لا تقوم على التدريس المباشر للمنهج التعليمي كغيرها من المراحل، بل تقوم على تأسيس مهارات تعليمية وبحثية مما يجعل دور الأستاذ الجامعي موجهاً ومساعداً لتحقيقها .

عدا تقنيات تعليم البرنامج، والذي جاء في فئة التأثير المتوسط، وهذا يؤكد أيضاً دور التقنيات التعليمية كمكوّن للمنهج التعليمي في مرحلة الدراسات العليا، إلا أن طبيعة المرحلة لا تقوم على التدريس المباشر للمنهج التعليمي كغيرها من المراحل، كما أن طبيعة المتعلم ومستواه التعليمي تجعل من دور الأستاذ الجامعي مع التقنيات واستخدامها دون المرتفع .

المكون الثاني: المكونات الإدارية :

تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى التقويمي والرتبة لتقديرات إجابة أفراد الدراسة عن تقويم المكونات الإدارية، حيث جاءت كما يلي :

١. معايير القبول الأكاديمي للبرنامج:

جدول(١٢): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لبنود المكون الثاني: معايير القبول الأكاديمي

البند	ت / %	درجة التأثير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التعليق
		مرتفعة	منخفضة	لا يوجد رأي	لا يوجد تأثير				
١-معايير القبول العامة (شروط اللائحة والجامعة)	ت	٥٠	٣	١٢	٠	٣,٥٨	٠,٧٨	٣	مرتفعة
	%	٧٦,٩	٤,٦	١٨,٥	٠				

البند	ت / %	درجة التأثير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التعليق
		مرتفعة	منخفضة	لا يوجد رأي	لا يوجد تأثير				
٢-معايير القبول الخاصة (شروط القسم العلمي)	ت	٥٢	٢	١١	٠	٣,٦٣	٠,٧٦	٢	مرتفعة
	%	٨٠,٠	٣,١	١٦,٩	٠				
٣-معايير وشروط التقديم على برامج الدراسات العليا	ت	٥٢	٤	٨	١	٣,٦٤	٠,٧٥	١	مرتفعة
	%	٨٠,٠	٦,٢	١٢,٣	١,٥				
المتوسط العام للمحور						٣,٦١	٠,٧٦	مرتفعة	

بلغ المتوسط العام لمحور معايير القبول الأكاديمي (٣,٦١) وبانحراف معياري (٠,٧٦)، مما يعني أن طلاب الدراسات العليا متفقون على وجود مساهمة مرتفعة لتلك المكونات في التحصيل الأكاديمي؛ حيث جاءت جميع بنود هذا المحور في فئة التأثير المرتفع وهي مرتبة (معايير وشروط التقديم على برامج الدراسات العليا، معايير القبول الخاصة (شروط القسم العلمي)، معايير القبول العامة (شروط اللائحة والجامعة))، وهذا يؤكد أهمية معايير القبول في رفع التحصيل الأكاديمي، خاصة المعايير التي تسعى لتوحيد مواصفات طلاب الدراسات العليا (شروط التقديم على البرامج) كاختبار القدرات وغيرها، وكذلك الشروط التي تعتني بالبرنامج التعليمي مباشرة (شروط القسم العلمي)؛ حيث تحقق احتياجاته، وتساعد الأركان الأخرى للعملية التعليمية من الاستفادة من البرنامج وتحقيق أهدافه، ثم تأتي الشروط العامة التي تنص عليها اللوائح نظراً لعموميتها وشمولها لكل التخصصات. وهذا يدعو إلى بذل المزيد من الاهتمام في تجويد ومناسبة معايير القبول للبرامج التعليمية في الدراسات العليا .

٢. أدوار أعضاء هيئة التدريس:

جدول(١٣): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لبنود المكون الثاني: أدوار أعضاء هيئة التدريس

البند	ت / %	درجة التأثير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التعليق
		مرتفعة	منخفضة	لا يوجد رأي	لا يوجد تأثير				
١-الكفاءة العلمية	ت	٥٩	٣	٣	٠	٣,٨٦	٠,٤٦	١	مرتفعة
	%	٩٠,٨	٤,٦	٤,٦	٠				
٢-الموضوعية وعدم التحيز	ت	٥٦	٢	٦	١	٣,٧٣	٠,٦٩	٣	مرتفعة
	%	٨٦,٢	٣,١	٩,٢	١,٥				
٣-المصداقية في التقويم الدراسي	ت	٥٨	٤	٣	٠	٣,٨٤	٠,٤٧	٢	مرتفعة
	%	٨٩,٢	٦,٣	٤,٥	٠				
٤-التوزيع الدقيق للدرجات	ت	٥٠	٩	٦	٠	٣,٦٧	٠,٦٤	٤	مرتفعة
	%	٧٦,٩	١٣,٨	٩,٣	٠				
٥-التعاون والتحفيز والتشجيع للطلاب والطالبات	ت	٤٨	٧	٩	١	٣,٥٦	٠,٧٨	٥	مرتفعة
	%	٧٣,٨	١٠,٨	١٣,٩	١,٥				
المتوسط العام للمحور						٣,٧٣	٠,٦٠	مرتفعة	

بلغ المتوسط العام لمحور مكونات أدوار أعضاء هيئة التدريس (٣,٧٣) وبانحراف معياري (٠,٦٠)، مما يعني أن طلاب الدراسات العليا متفقون على وجود مساهمة مرتفعة لتلك المكونات في التحصيل الأكاديمي موافقة لما توصلت له دراسة البداينة(٢٠١٥)؛ حيث جاءت جميع بنود هذا المحور في فئة التأثير المرتفع وهي مرتبة(الكفاءة العلمية، المصداقية في التقويم الدراسي، الموضوعية وعدم التحيز، التوزيع الدقيق للدرجات، التعاون والتحفيز والتشجيع للطلاب والطالبات)، وهذا يؤكد دور أعضاء هيئة التدريس في رفع التحصيل الأكاديمي للمتعلمين، وما يجب عليهم من المصداقية في التقويم التربوي، وثقة المتعلمين بمصداقية هذا التقويم، وعدم التحيّز من قبل أعضاء هيئة التدريس في التعامل والتقويم وغيرها، ودور أعضاء هيئة

التدريس في الجانب التحفيزي والتشجيعي لتحقيق التحصيل الأكاديمي المرتفع، فضلاً عن الأدوار غير الأكاديمية أو الإنسانية في تحطيم المتعلمين وكسر ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم، مما يعطي الثقة لدى المتعلمين، ويدفعهم إلى بذل الجهد والمثابرة لتحقيق التحصيل الأكاديمي المرتفع .

٣. أساليب إدارة البرنامج العلمي:

جدول(١٤): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لبنود المكون الثاني: أساليب إدارة البرنامج التعليمي

البند	ت/%	درجة التأثير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التعليق
		مرتفعة	منخفضة	لا يوجد رأي	لا يوجد تأثير				
١-تواصل القسم العلمي مع الطلاب باستمرار	ت	٣١	٢١	٦	٧	٣,١٦	٠,٩٩	٧	متوسطة
	%	٤٧,٧	٣٢,٣	٩,٢	١٠,٨				
٢-مساعدة الطلاب في الاحتياجات البحثية	ت	٣٠	١٦	١٢	٧	٣,٠٦	١,٠٤	٩	متوسطة
	%	٤٦,٢	٢٤,٥	١٨,٥	١٠,٨				
٣-أخذ رأيهم فيما يقرر عليهم	ت	٢٤	١٧	٩	١٥	٢,٧٦	١,١٨	١٠	متوسطة
	%	٣٦,٩	٢٦,٢	١٣,٨	٢٣,١				
٤-مشاركة الطلاب في تقويم العملية التعليمية	ت	٢٨	٢٢	١١	٤	٣,١٣	٠,٩١	٨	متوسطة
	%	٤٣,١	٣٣,٨	١٦,٩	٦,٢				
٥-تزويد الطلاب بالخطة الدراسية	ت	٤٥	٩	٦	٥	٣,٤٤	٠,٩٥	٣	مرتفعة
	%	٦٩,٢	١٣,٨	٩,٣	٧,٧				
٦-تزويد الطلاب باللوائح والأنظمة التعليمية	ت	٤٠	١٤	٥	٦	٣,٣٥	٠,٩٧	٤	مرتفعة
	%	٦١,٥	٢١,٥	٧,٧	٩,٣				
٧-مساعدة الطالب والطالبة في تحديد ما يحتاجه منها	ت	٣٦	١٤	١١	٤	٣,٢٦	٠,٩٥	٥	مرتفعة
	%	٥٥,٤	٢١,٥	١٦,٩	٦,٢				
٨-تناسق الخطة	ت	٥٠	٦	٨	١	٣,٦١	٠,٧٦	٢	مرتفعة

البند	ت/%	درجة التأثير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التعليق
		مرتفعة	منخفضة	لا يوجد رأي	لا يوجد تأثير				
الدراسية مع طبيعة البرنامج	%	٧٦,٩	٩,٣	١٢,٣	١,٥				
٩-تجهيز البيئة التعليمية بكل ما تحتاجه الخطة الدراسية	ت	٣٤	١٧	٧	٧	٣,٢٠	١,٠١	٦	متوسطة
	%	٥٢,٢	٢٦,٢	١٠,٨	١٠,٨				
أعداد الدارسين في القاعات الدراسية	ت	٤٥	٩	٩	٢	٣,٤٩	٠,٨٥	١	مرتفعة
	%	٦٩,٣	١٣,٨	١٣,٨	٣,١				
المتوسط العام للمحور						٣,٢٤	٠,٩٦	منخفضة	

بلغ المتوسط العام لمحور مكونات أساليب إدارة البرنامج التعليمي (٣,٢٤) وبانحراف معياري (٠,٩٦)، مما يعني أن طلاب الدراسات العليا متفقون على وجود مساهمة متوسطة لتلك المكونات في التحصيل الأكاديمي، حيث جاءت خمسة بنود من هذا المحور في فئة التأثير المرتفع وهي مرتبة(أعداد الدارسين والدارسات في القاعات الدراسية، تناسق الخطة الدراسية مع طبيعة البرنامج، تزويد الطلاب بالخطة الدراسية، تزويد الطلاب باللوائح والأنظمة التعليمية، مساعدة الطالب والطالبة في تحديد ما يحتاجه منها)، وهذا يؤكد أهمية إدارة البرنامج من خلال تناسب المتعلمين وتقارب مستوياتهم العلمية ومناسبة أعدادهم لطبيعة البرنامج، ويؤكد أهمية تجويد الخطة الدراسية وتناسقها مع أهداف البرنامج وطبيعته، ويؤكد أهمية تزويد المتعلمين بالخطة الدراسية ومشاركتهم فيها؛ حيث إن وضوح الطريق لدى المتعلم يساعد في تحقيق رفع التحصيل الأكاديمي، ويؤكد ضرورة مساعدة المتعلمين من قبل الهيئة الإدارية في كل ما يخدم العملية التعليمية).

بينما جاءت خمسة بنود من هذا المحور في فئة المساهمة المتوسطة موافقة لدراسة عبيد(٢٠١٦)، وهي مرتبة(تجهيز البيئة التعليمية بكل ما تحتاجه الخطة الدراسية، تواصل القسم العلمي مع الطلاب باستمرار، مشاركة الطلاب في تقويم العملية التعليمية،

مساعدة الطلاب في الاحتياجات البحثية، أخذ رأيهم فيما يقرر عليهم)، وهذا يؤكد ضرورة الاهتمام بدور البيئة التعليمية في رفع التحصيل الأكاديمي، وأهمية مشاركة الطلاب في تقويم العملية التعليمية، ومشاركة الطلاب في تقويم العملية التعليمية في رفع التحصيل الأكاديمي، وأخيراً مع وروده في أضعف فئة التأثير المتوسط، الاهتمام بأخذ رأي طلاب الدراسات العليا بما يقرر عليهم، ويرى الباحث أنه مع أهمية مشاركة المتعلمين فيما يقرر عليهم تعليمياً وإدارياً، إلا أن طبيعة المستهدفين في الدراسة قد تجازوا تأثير ذلك، لقدرتهم على التكيف مع ما يفرض عليهم.

المكون الثالث: المكونات البحثية :

١. أدوار الإرشاد والإشراف العلمي:

جدول(١٥): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لبنود المكون الثالث: أدوار الإرشاد والإشراف العلمي

البند	ت / %	درجة التأثير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التعليق
		مرتفعة	منخفضة	لا يوجد رأي	لا يوجد تأثير				
١-التعاون على تذليل صعوبات البحث	ت	٤٧	١١	٥	٢	٣,٥٨	٠,٧٦	٢	مرتفعة
	%	٧٢,٣	١٦,٩	٧,٧	٣,١				
٢-تحقيق الاحتياجات العلمية في الرسالة أو البحث	ت	٥٢	٩	٢	٢	٣,٧٠	٠,٦٧	١	مرتفعة
	%	٨٠,٠	١٣,٨	٣,١	٣,١				
٣-متابعة الحالة الأكاديمية باستمرار	ت	٤٧	٩	٩	٠	٣,٥٨	٠,٧٢	٣	مرتفعة
	%	٧٢,٣	١٣,٨	١٣,٨	٠				
٤-التواصل المستمر والمثمر	ت	٤٨	٨	٨	١	٣,٥٨	٠,٧٦	٢	مرتفعة
	%	٧٣,٩	١٢,٣	١٢,٣	١,٥				
المتوسط العام للمحور						٣,٦١	٠,٧٢	مرتفعة	

بلغ المتوسط العام لمحور أدوار الإرشاد والإشراف العلمي (٣,٧٣) وبانحراف معياري (٠,٧٢)، مما يعني أن طلاب الدراسات العليا متفقون على وجود مساهمة مرتفعة لتلك المكونات في التحصيل الأكاديمي؛ حيث جاءت جميع بنود هذا المحور في فئة التأثير المرتفع، وهي مرتبة(تحقيق الاحتياجات العلمية في الرسالة أو البحث، التعاون على تذليل صعوبات البحث والتواصل المستمر والمثمر، متابعة الحالة الأكاديمية باستمرار)، وهذا يؤكد حاجة طالب الدراسات العليا إلى التعاون معه في تحقيق الاحتياجات العلمية في الرسالة أو البحث ومساندته فيها، كما يؤكد دور الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي في قدرة الباحث على تحقيق التحصيل الأكاديمي المرتفع، ويتطلب القيام بدور الإرشاد الأكاديمي ابتداءً، ثم الإشراف العلمي لتكون المتابعة المستمرة سبيلاً لتحقيق طالب الدراسات العليا للتحصيل الأكاديمي المرتفع .

٢. إجراءات البحث العلمي:

جدول(١٦): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لبنود المكون الثالث: إجراءات البحث العلمي

البند	ت / %	درجة التأثير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التعليق
		مرتفعة	منخفضة	لا يوجد رأي	لا يوجد تأثير				
١-التقويم العلمي للرسالة أو مشروع البحث	ت	٥٨	٣	٤	٠	٣,٨٣	٠,٥١	٢	مرتفعة
	%	٨٩,٢	٤,٦	٦,٢	٠				
٢-تقويم درجة الرسالة أو مشروع البحث	ت	٥٩	٣	٣	٠	٣,٨٦	٠,٤٦	١	مرتفعة
	%	٩٠,٨	٤,٦	٤,٦	٠				
٣-مناسبة أعضاء اللجنة للمناقشة	ت	٥٢	٧	٦	٠	٣,٧٠	٠,٦٣	٣	مرتفعة
	%	٨٠,٠	١٠,٨	٩,٢	٠				
٤-الاستفادة من	ت	٥٤	٥	٤	٢	٣,٧٠	٠,٧٢	٤	مرتفعة

البند	ت / %	درجة التأثير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التعليق
		مرتفعة	منخفضة	لا يوجد رأي	لا يوجد تأثير				
المقررات المنهجية في إعداد الرسالة والمشاريع البحثية	%	٨٣,١	٧,٦	٦,٢	٣,١				
المتوسط العام للمحور						٣,٧٧	٠,٥٨	مرتفعة	

بلغ المتوسط العام لمحور إجراءات البحث العلمي (٣,٧٧) وبانحراف معياري (٠,٥٨)، مما يعني أن طلاب الدراسات العليا متفقون على وجود مساهمة مرتفعة لتلك المكونات في التحصيل الأكاديمي وهي مرتبة (تقويم درجة الرسالة أو مشروع البحث، التقويم العلمي للرسالة أو مشروع البحث، مناسبة أعضاء اللجنة للمناقشة الاستفادة من المقررات المنهجية في إعداد الرسالة والمشاريع البحثية)؛ حيث جاءت جميع بنود هذا المحور في فئة التأثير المرتفع لما لها من أثر في رفع التحصيل الأكاديمي، موافقة لما توصلت له دراسة عيسى وأبو المعاطي(٢٠١١) ودراسة البداينة(٢٠١٥). وهذا يؤكد أهمية آلية تقويم الرسالة أو المشروع البحثي في رفع التحصيل الأكاديمي، كما يؤكد أهمية التقويم العلمي للرسالة أو مشروع البحث كأسلوب للتقويم لما له من أثر في رفع التحصيل الأكاديمي، يؤكد أهمية اختيار أعضاء المناقشة في رفع التحصيل الأكاديمي، كما يؤكد أهمية ربط المقررات المنهجية لإعداد الرسالة والمشاريع البحثية في رفع التحصيل الأكاديمي) .

المكون الرابع: المكونات الشخصية :

١. معايير الاستعداد للتعلم:

جدول(١٧): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لبنود المكون الرابع: معايير الاستعداد للتعلم

البند	ت / %	درجة التأثير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التعليق
		مرتفعة	منخفضة	لا يوجد رأي	لا يوجد تأثير				
١-الارتباط بين المؤهل الحالي والمؤهل السابق	ت	٥٠	٦	٣	٦	٣,٥٣	٠,٩٥	٢	مرتفعة
	%	٧٦,٩	٩,٢	٤,٧	٩,٢				
٢-المدة الزمنية بين المؤهل الحال والسابق	ت	٤٠	١٠	٧	٨	٣,٢٦	١,٠٧	٤	مرتفعة
	%	٦١,٥	١٥,٤	١٠,٨	١٢,٣				
٣-الارتباط بين الوظيفة والمؤهل الدراسي	ت	٤٦	٦	٨	٥	٣,٤٣	٠,٩٨	٣	مرتفعة
	%	٧٠,٨	٩,٢	١٢,٣	٧,٧				
٤-التوافق بين التخصص الدراسي والميول الذاتي للتخصص	ت	٥٩	٢	٣	١	٣,٨٣	٠,٥٧	١	مرتفعة
	%	٩٠,٨	٣,١	٤,٦	١,٥				
المتوسط العام للمحور						٣,٥١	٠,٨٩	مرتفعة	

بلغ المتوسط العام لمحور معايير الاستعداد للتعلم (٣,٥١) وبانحراف معياري (٠,٨٩)، مما يعني أن طلاب الدراسات العليا متفقون على وجود مساهمة مرتفعة لتلك المكونات في التحصيل الأكاديمي، حيث جاءت جميع بنود هذا المحور في فئة التأثير المرتفع، كما أكدته الدراسات العلمية كدراسة سعيدة(٢٠١٣) ودراسة المحمدي(١٤٣٨) ودراسة أحمد (٢٠١٩) ودراسة (٢٠١٩) وغيرها، وهي مرتبة (التوافق بين التخصص الدراسي والميول الذاتي للتخصص، الارتباط بين المؤهل الحالي والمؤهل السابق، الارتباط بين الوظيفة والمؤهل الدراسي، المدة الزمنية بين المؤهل الحال والسابق)، وهذا يؤكد أهمية معايير القبول

في تجويد البرنامج واختيار الفئة المناسبة للبرنامج، كما يؤكد أهمية ربط المؤهل الحالي بالمؤهل السابق، وهذا لا يخالف التوجهات العالمية في التعليم المستمر وعدم ارتباط التخصص، إذ المقصود بالارتباط هنا رفع التحصيل الأكاديمي دون غيره، كما يؤكد أهمية الارتباط بين المهنة الوظيفية والمؤهل؛ حيث إن الارتباط هنا يعطي فرصة التطبيق والممارسة، ويزيد مجال الخبرة لدى المتعلم، غير أن هذا الارتباط ليس لازماً نظراً للظروف المجتمعية الحالية وتأثر الوظائف الإدارية بمجموعة أسس اقتصادية وسياسية، كما يؤكد أهمية عدم وجود الفاصل الزمني بين الدرجات العلمية في الدراسات العليا، ودور ذلك في رفع التحصيل الأكاديمي، نظراً لكون برامج الدراسات العليا تبنى على التسلسل المتقدم في تنظيم مفردات محتوى برامج الدراسات العليا .

٢. معايير القدرة على التعلم:

جدول(١٨): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لبنود المكون الرابع: معايير القدرة على التعلم

البند	ت/%	درجة التأثير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التعليق
		مرتفعة	منخفضة	لا يوجد رأي	لا يوجد تأثير				
١-دافعية الطالب والطالبة للتعلم	ت	٦٤	٠	١	٠	٣,٩٦	٠,٢٤	١	مرتفعة
	%	٩٨,٥	٠	١,٥	٠				
٢-التكيف مع ضغوط الدراسة	ت	٦٣	٠	٢	٠	٣,٩٣	٠,٣٤	٣	مرتفعة
	%	٩٦,٩	٠	٣,١	٠				
٣-التفرغ الوظيفي والاجتماعي للدراسة	ت	٤٨	١٢	٢	٣	٣,٦١	٠,٧٦	٩	مرتفعة
	%	٧٣,٨	١٨,٥	٣,١	٤,٦				
٤-جودة التواصل مع الجميع	ت	٥٣	٧	٥	٠	٣,٧٣	٠,٥٩	٥	مرتفعة
	%	٨١,٥	١٠,٨	٧,٧	٠				
٥-درجة الذكاء والموهبة	ت	٥٤	٥	٥	١	٣,٧٢	٠,٦٧	٦	مرتفعة

البند	ت/%	درجة التأثير				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التعليق
		مرتفعة	منخفضة	لا يوجد رأي	لا يوجد تأثير				
	%	٨٣,١	٧,٧	٧,٧	١,٥				
٦-قوة الذاكرة والتذكر	ت	٥٢	٦	٦	١	٣,٦٧	٠,٧٠	٨	مرتفعة
	%	٨٠,١	٩,٢	٩,٢	١,٥				
٧-تقارب وتكافؤ الأقران العلمية والشخصية	ت	٤٣	١٣	٧	٢	٣,٤٩	٠,٨١	١٠	مرتفعة
	%	٦٦,١	٢٠,٠	١٠,٨	٣,١				
٨-الانتظام والحضور	ت	٦٢	٢	١	٠	٣,٩٣	٠,٢٩	٢	مرتفعة
	%	٩٥,٤	٣,١	١,٥	٠				
٩-العلاقات الشخصية مع الأقران	ت	٥٢	٨	٣	١	٣,٦٩	٠,٧٠	٧	مرتفعة
	%	٨٠	١٢,٣	٤,٦	٣,١				
١٠- العلاقات الشخصية مع أعضاء هيئة التدريس	ت	٤٣	١٠	٩	٣	٣,٤٣	٠,٩٠	١١	مرتفعة
	%	٦٦,٢	١٥,٤	١٣,٨	٤,٦				
١١- إدراك طبيعة المرحلة	ت	٦١	١	٣	٠	٣,٨٩	٠,٤٣	٤	مرتفعة
	%	٩٣,٩	١,٥	٤,٦	٠				
المتوسط العام للمحور						٣,٧٣	٠,٥٨	مرتفعة	

بلغ المتوسط العام لمحور معايير القدرة على التعلم (٣,٧٣) وبانحراف معياري (٠,٥٨)، مما يعني أن طلاب الدراسات العليا متفقون على وجود مساهمة مرتفعة لتلك المكونات في التحصيل الأكاديمي، كما أكدته الدراسات العلمية كدراسة والمارديني(٢٠١٤) ودراسة الحموي (٢٠١٠) وغيرها، حيث جاءت جميع بنود هذا المحور في فئة التأثير المرتفع، وهي مرتبة(دافعية الطالب والطالبة للتعلم، الانتظام والحضور، التكيف مع ضغوط الدراسة، إدراك طبيعة المرحلة، جودة التواصل مع الجميع، درجة الذكاء والموهبة، العلاقات الشخصية مع الأقران، قوة الذاكرة والتذكر، التفرغ الوظيفي والاجتماعي للدراسة، تقارب وتكافؤ الأقران العلمية والشخصية)، وهذا يؤكد أهمية الجانب النفسي لطالب الدراسات العليا؛ حيث يؤكد ذلك المسؤولية على المتعلم نفسه، بالإضافة إلى المسؤولية المشتركة على الأستاذ والجهة التعليمية

والتي بدورها يجب أن تشارك في زيادة القدرة على التعلم لرفع التحصيل الأكاديمي، كما أكدته دراسة الشايب (٢٠٢٠)، وأهمية تهيئة الظروف الحياتية والشخصية وأثر ذلك في رفع التحصيل الأكاديمي، وكذلك دور طالب الدراسات العليا في تجهيز استعداده لمتطلبات المرحلة الدراسية، كما يؤكد دور جميع الأطراف المعنية؛ ومنها الجهة التعليمية، والتي بدورها يجب أن تساهم في هذا التكيف لرفع التحصيل الأكاديمي، وأهمية الاتساق والتوافق بين دارسي البرامج، وما يجب عليهم وبينهم من التواصل ، وأهمية الملكات الشخصية والقدرات الذاتية، وأهمية الاستعداد النفسي والشخصي، والذي يساعد في رفع التحصيل الأكاديمي، وأهمية بناء العلاقات الشخصية مع جميع المعنيين، ومنهم أعضاء هيئة التدريس، على أن تساعد هذه العلاقة في الاستفادة العلمية والشخصية والاستشارية، والتي تساعد في رفع التحصيل الأكاديمي .

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مساهمة برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي تعزى إلى متغير الجنس؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين لتحديد الفروق في الاستجابات على محاور الاستبيان وفقا للتباين في الجنس وجاءت النتائج كما يلي :

جدول(١٩): نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين للفروق في الجنس

المحور	الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
مكونات البرنامج التعليمي	ذكر	٢٢	١٤,٣٦	١,٧٦	١,٠١	٠,٣١٤
	انثى	٤٣	١٣,٨٤	٢,٠٨		
مكونات المنهج التعليمي	ذكر	٢٢	٢٠,٩٥	٣,١٤	٠,٢١	٠,٨٢٩
	انثى	٤٣	٢٠,٧٧	٣,٣٥		

المحور	الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
معايير القبول الأكاديمي للبرنامج	ذكر	٢٢	١٠,٩٥	١,٧٩	٠,٢٦	٠,٧٩٤
	انثى	٤٣	١٠,٨١	٢,١٦		
أدوار أعضاء هيئة التدريس	ذكر	٢٢	١٨,٩٥	٢,١٣	٠,٦٦	٠,٥٠١
	انثى	٤٣	١٨,٥٦	٢,٣٣		
أساليب إدارة البرنامج العلمي	ذكر	٢٢	٣١,٥٠	٨,٠٩	٠,٨٣	٠,٤٠٨
	انثى	٤٣	٣٣,٠٢	٦,٣٤		
أدوار الإرشاد والإشراف العلمي	ذكر	٢٢	١٤,٣٦	٢,٧٢	٠,٢٣	٠,٨١٤
	انثى	٤٣	١٤,٥١	٢,٢١		
إجراءات البحث العلمي	ذكر	٢٢	١٥,٠٥	١,٩٤	٠,٢١	٠,٨٣١
	انثى	٤٣	١٥,١٤	١,٥٢		
معايير الاستعداد للتعلم	ذكر	٢٢	١٤,٥٥	١,٩٥	١,١١	٠,٢٧١
	انثى	٤٣	١٣,٨١	٢,٧٥		
معايير القدرة على التعلم	ذكر	٢٢	٤١,١٤	٣,٠٨	٠,٠٣	٠,٩٨٩
	انثى	٤٣	٤١,٠٩	٤,٧٠		

أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الجنسين في استجابات أفراد العينة حول مساهمة برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي، خلافاً لدراسة الشايب(٢٠٢٠) في المكونات الشخصية .

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة مساهمة برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي تعزى إلى متغير المرحلة الدراسي (ماجستير– دكتوراه) ؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين لتحديد الفروق في الاستجابات على محاور الاستبيان وفقا للتباين في المرحلة الدراسية وجاءت النتائج كما يلي :

جدول(٢٠): نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين للفروق في المرحلة الدراسية

المحور	المرحلة الدراسية		ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
مكونات البرنامج التعليمي	ماجيستير		٣٣	١٣,٧٩	٢,١٢	٠,٩٤	٠,٣٥١
	دكتوراة		٣٢	١٤,٢٥	١,٨٣		
مكونات المنهج التعليمي	ماجيستير		٣٣	٢٠,٥٥	٣,٤٠	٠,٧٤	٠,٤٧٣
	دكتوراة		٣٢	٢١,١٣	٣,١٣		
معايير القبول الأكاديمي للبرنامج	ماجيستير		٣٣	١١,٠٠	٢,١٥	٠,٥٥	٠,٥٨١
	دكتوراة		٣٢	١٠,٧٢	١,٩٢		
ادوار أعضاء هيئة التدريس	ماجيستير		٣٣	١٨,٤٢	٢,٤٨	٠,٩٧	٠,٣٣٥
	دكتوراة		٣٢	١٨,٩٧	٢,٠١		
أساليب إدارة البرنامج العلمي	ماجيستير		٣٣	٣٣,١٨	٦,٦٩	٠,٧٩	٠,٤٣٢
	دكتوراة		٣٢	٣١,٨١	٧,٢٦		
أدوار الإرشاد والإشراف العلمي	ماجيستير		٣٣	١٤,٥٢	٢,٢٨	٠,١٨	٠,٨٥٥
	دكتوراة		٣٢	١٤,٤١	٢,٥٠		
إجراءات البحث العلمي	ماجيستير		٣٣	١٥,٠٣	١,٦٧	٠,٣٧	٠,٧٠٦
	دكتوراة		٣٢	١٥,١٩	١,٦٧		
معايير الاستعداد للتعلم	ماجيستير		٣٣	١٣,٤٥	٢,٧٢	٢,٠٢*	٠,٠٤٨
	دكتوراة		٣٢	١٤,٦٩	٢,١٦		
معايير القدرة على التعلم	ماجيستير		٣٣	٤٠,١٥	٥,١٤	١,٩٠	٠,٠٦٢
	دكتوراة		٣٢	٤٢,٠٩	٢,٦٨		

* **دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥**

أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مرحلتي الدراسات العليا (الماجيستير – الدكتوراه) في استجابات أفراد العينة حول مساهمة برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مساهمة برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي تعزى إلى متغير نوع البرنامج (النظرية والتطبيقية)؟

وللإجابة على السؤال قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA لتحديد الفروق في استجابات أفراد العينة في حول مساهمة برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي للتباين في نوع البرنامج وكانت كما يلي :

جدول(٢١): نتائج اختبار تحليل التباين للفروق في المحاور وفقاً لمتغير نوع البرنامج

المحور	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجة الحرية	مربع المتوسط	ف	الدلالة
مكونات البرنامج التعليمي	بين المجموعات	٤٥,٩١٨	٧	٦,٥٦٠	١,٨٢٣	٠,١٠٠
	داخل المجموعات	٢٠٥,٠٦٧	٥٧	٣,٥٩٨		
	الاجمالي	٢٥٠,٩٨٥	٦٤			
مكونات المنهج التعليمي	بين المجموعات	١٠٣,٦٥٥	٧	١٤,٨٠٨	١,٤٦٧	٠,١٩٨
	داخل المجموع	٥٧٥,٤٨٣	٥٧	١٠,٠٩٦		

المحور	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجة الحرية	مربع المتوسط	ف	الدلالة
	ت					
	الاجمالي	٦٧٩,١٣٨	٦٤			
معايير القبول الأكاديمي للبرنامج	بين المجموعات	٢٥,٢٨٧	٧	٣,٦١٢	٠,٨٦٣	٠,٥٤١
	داخل المجموعات	٢٣٨,٤٦٧	٥٧	٤,١٨٤		
	الاجمالي	٢٦٣,٧٥٤	٦٤			
أدوار أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	١٨,٣٢٩	٧	٢,٦١٨	٠,٤٨٥	٠,٨٤١
	داخل المجموعات	٣٠٧,٥١٧	٥٧	٥,٣٩٥		
	الاجمالي	٣٢٥,٨٤٦	٦٤			
أساليب إدارة البرنامج العلمي	بين المجموعات	٥٦٨,٧٢٩	٧	٨١,٢٤٧	١,٨٣٢	٠,٠٩٩
	داخل المجموعات	٢٥٢٧,٥١٧	٥٧	٤٤,٣٤٢		
	الاجمالي	٣٠٩٦,٢٤٦	٦٤			
أدوار الإرشاد والإشراف العلمي	بين المجموعات	٦٩,٩٥٤	٧	٩,٩٩٣	١,٩٦٣	٠,٠٧٦
	داخل المجموعات	٢٩٠,٢٠٠	٥٧	٥,٠٩١		
	الاجمالي	٣٦٠,١٥٤	٦٤			
إجراءات	بين	١٩,٨٢٩	٧	٢,٨٣٣	١,٠٣٢	٠,٤١٩

المحور	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجة الحرية	مربع المتوسط	ف	الدلالة
البحث العلمي	المجموعات					
	داخل المجموعات	١٥٦,٤١٧	٥٧	٢,٧٤٤		
	الاجمالي	١٧٦,٢٤٦	٦٤			
معايير الاستعداد للتعلم	بين المجموعات	٣٨,٠٠٤	٧	٥,٤٢٩	٠,٨٤١	٠,٥٥٨
	داخل المجموعات	٣٦٧,٧٥٠	٥٧	٦,٤٥٢		
	الاجمالي	٤٠٥,٧٥٤	٦٤			
معايير القدرة على التعلم	بين المجموعات	٨٥,٠٧٩	٧	١٢,١٥٤	٠,٦٦٤	٠,٧٠١
	داخل المجموعات	١٠٤٣,١٦٧	٥٧	١٨,٣٠١		
	الاجمالي	١١٢٨,٢٤٦	٦٤			

أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين طلاب الدراسات العليا باختلاف البرامج النظرية والتطبيقية في استجابات أفراد العينة حول مساهمة برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: هل يوجد فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مساهمة برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي تعزى إلى متغير درجة المرحلة السابقة (البكالوريوس للماجستير، والماجستير للدكتوراه) ؟

وللإجابة عن السؤال استخدم الباحث اختبار ت لعينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما يلي :

جدول(٢٢): نتائج اختبار ت للفروق في الاستجابات وفقا للتباين في درجة المرحلة السابقة

المحور	مستوى التحصيل السابق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
مكونات البرنامج التعليمي	منخفض	٦٤	١٤	١,٩٩	٠,٤٩	٠,٦٢٠
	مرتفع	١	١٥			
مكونات المنهج التعليمي	منخفض	٦٤	٢٠,٧٨	٣,٢٦	٠,٩٨	٠,٣٣١
	مرتفع	١	٢٤			
معايير القبول الأكاديمي للبرنامج	منخفض	٦٤	١٠,٨٤	٢,٠٤	٠,٥٦	٠,٥٧٦
	مرتفع	١	١٢			
أدوار أعضاء هيئة التدريس	منخفض	٦٤	١٨,٦٧	٢,٢٧	٠,٥٨	٠,٥٦٣
	مرتفع	١	٢٠			
أساليب إدارة البرنامج العلمي	منخفض	٦٤	٣٢,٣٩	٦,٩٥	١,٠٨	٠,٢٨١
	مرتفع	١	٤٠			
أدوار الإرشاد والإشراف العلمي	منخفض	٦٤	١٤,٤٤	٢,٣٨	٠,٦٥	٠,٥١٨
	مرتفع	١	١٦			
إجراءات البحث العلمي	منخفض	٦٤	١٥,٠٩	١,٦٧	٠,٥٣	٠,٥٩٢
	مرتفع	١	١٦			
معايير الاستعداد للتعلم	منخفض	٦٤	١٤,٠٣	٢,٥٣	٠,٧٧	٠,٤٤٢
	مرتفع	١	١٦			
معايير القدرة على التعلم	منخفض	٦٤	٤١,٠٦	٤,٢٢	٠,٦٩	٠,٤٩٢
	مرتفع	١	٤٤			

أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المرتفعين والمنخفضين في التحصيل السابق في استجابات أفراد العينة حول مساهمة برامج الدراسات العليا في رفع التحصيل الأكاديمي، موافقة لدراسة المنيع (١٤٣٨)، وخلافاً لدراسة أحمد(٢٠١٩) .

خاتمة الدراسة والتوصيات والمقترحات:

بعد اطلاع الباحث على الأدبيات التربوية والدراسات العلمية، ولاطلاع الباحث على وضع برامج الدراسات العليا في الجامعة عن قرب، ولقربه من الدارسين في البرامج شعر الباحث بوجود مشكلة في مكونات البرامج، وحاجتها للتقويم والتجويد؛ حيث تم ما يلي :

أولاً: الاطلاع على الدراسات العلمية وكيفية تناول الموضوع .

ثانياً: الاطلاع على النظريات العلمية التي تناولت مشكلة الدراسة .

ثالثاً: بناء أداة الدراسة وتحكيمها من المتخصصين .

رابعاً: تطبيق الأداة على عينة الدراسة الاستطلاعية وتحديد صدق وثبات الأداة.

خامساً: تحديد عينة الدراسة، وتوزيع الأداة ثم جمعها .

سادساً: تحليل بيانات الدراسة عبر برنامج spss.

سابعاً: تحديد نتائج الدراسة، والتي يمكن تحديد أهمها فيما يلي:

١. درجة رضا خريجي الدراسات العليا ممن حصلوا على كامل التحصيل الأكاديمي في الجامعة عن البرامج التعليمية المقدمة كانت متوسطة .

٢. تعدّ المكونات البحثية أعلى مكونات برامج الدراسات العليا تأثيراً في رفع التحصيل الأكاديمي، ثم المكونات الشخصية، ثم المكونات الإدارية، وأخيراً المكونات التعليمية .

٣. في ضوء (٥١) مؤشراً لبرامج الدراسات العليا يعدّ دافعية طلاب الدراسات العليا للتعلم أشد المكونات تأثيراً في رفع التحصيل الأكاديمي، ثم يليه الكفاءة العلمية لأعضاء هيئة التدريس وجودة تقويم الرسالة، ثم يليه التوافق بين التخصص العلمي والميول الذاتي .

٤. في ضوء (٥١) مؤشراً لبرامج الدراسات العليا يعدّ مساعدة طلاب الدراسات العليا في الاحتياجات البحثية واستخدام تقنيات التعليم ومشاركتهم في تقويم العملية التعليمية وتواصل القسم العلمي معهم أقل المكونات تأثيراً في رفع التحصيل الأكاديمي، ثم يليها تجهيز البيئة التعليمية، ثم يليها المدة الزمنية بين المؤهل الحالي والمؤهل السابق.

٥. متغير الجنس والمؤهل الدراسي ونوع البرامج التعليمية والتحصيل الأكاديمي السابق للمؤهل الحالي غير مؤثرة في تقويم مكونات برامج الدراسات العليا وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي .

ثامناً: في ضوء النتائج يمكن للباحث أن يقدم التوصيات والمقترحات التالية :

التوصيات والمقترحات:

١. التأكيد على أهمية رضا خريجي البرامج التعليمية كمؤشر لجودة البرامج .

٢. إعادة تطوير برامج الدراسات العليا وفق مؤشرات مساهمة المكونات لرفع التحصيل الأكاديمي .

٣. السعي إلى تطوير مكونات البرامج التعليمية وفق التطورات التربوية الحديثة .

٤. وضع تصور مقترح لتفعيل المكونات الأشد تأثيراً الواردة في الدراسة الحالية لرفع التحصيل الأكاديمي .

٥. وضع مؤشرات علمية تشرف عليها جهات التقويم والجودة بالجامعة والكليات لتجويد مكونات برامج الدراسات العليا .

٦. إجراء دراسة علمية في تحديد علاقة مكونات برامج الدراسات العليا بالتحصيل الأكاديمي من وجهة نظر منخفضي التحصيل، ثم المقارنة بين النتائج مع الدراسة الحالية .

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أحمد، ياسر. (٢٠١٩). التعثر في التحصيل الأكاديمي للطالب الجامعي (الأسباب والحلول). **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**. جامعة المنيا. ٣٤ (٣)، ٦٦٠-٦٩٥.

البداينة، نهى خليل.(٢٠١٥). أدوات القياس المفضلة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصفوف الأولى من وجهة نظر المعلمين في محافظة معان. **مجلة كلية التربية**. جامعة الأزهر. (١٦). ٤١١-٤٢٦ .

البشير، أكرم وبرهم، أريج.(٢٠١٢). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. جامعة البحرين. ١٣ (١)، ٢٤١-٢٧٠.

الجابر، عبدالرحمن حمد. (٢٠٢٢). درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تطوير المهارات البحثية لدى الطالب من وجهة نظر الطالب وأعضاء هيئة التدريس. **مجلة العلوم التربوية**. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.٢ (٢٩)، ٧٣-١٤٢.

جديد، لبنى ومنصور، علي. (٢٠١٠). العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات وقلق الامتحان وأثرهما على التحصيل الدراسي. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية**. جامعة دمشق. (٢). ٩٣-١٢٣.

الجراح، عبدالناصر.(٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. جامعة اليرموك. ٦ (٤)، ٣٣٣-٣٤٨ .

الحقباني، عبد الرحمن سعد. (١٤٣٠هـ- محرم). دور المدارس الثانوية في تلبية احتياجات سوق العمل، ورقة مقدمة إلى **الملتقى الأول للتعليم الثانوي . استشراف مستقبل التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية**، الدمام : وزارة التربية والتعليم. خلال الفترة من ٢٢-٢٣ محرم ١٤٣٠هـ.

الحموي، منى.(٢٠١٠). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات. **مجلة جامعة دمشق.** جامعة دمشق. (٢٦). ١٧٣-٢٠٨ .

الخروصي، حسين علي.(٢٠١٩). فاعلية أنشطة علاجية في رفع المستوى التحصيلي في مادة العموم لدى طالبات الصف التاسع بمدرسة أم هانئ للتعليم الأساسي للصفوف (٥-١٠) بمحافظة الداخلية. **المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات.** (١٠). ١-٤٠ .

الخزيم، خالد محمد.(١٤٣٦). تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدراسين والدارسات. **مجلة العلوم التربوية.** جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.٢(٢). ١٥-٥٤.

الربيعي، سعيد حمد.(٢٠٠٧). **عوامل النهوض بالبحث العلمي في الجامعات العمانية.** http://main.omandaily.om/taxonomy/term/179

زوين، محمد وهاشم، أميرة.(٢٠٠٨). تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة الكوفة من وجهتي نظر أساتذتها وطلبتها. **مجلة العلوم الإنسانية.** جامعة الكوفة. (١١). ٣٩-٨٤ .

سعيدة، صالحي.(٢٠١٣). **تأثير سمات الشخصية والتوافق النفسي على التحصيل الأكاديمي للطلبة الجامعيين.** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر، الجزائر.

السلخي، محمود. (٢٠١٣).**التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة فيه.**ط١.الأردن:عمان.دار الرضوان للنشر.

السيد، محمد عبدالرؤوف. (١٤٣٨). تقويم برامج الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى من وجهة نظر الخريجين. **مجلة العلوم التربوية.** جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (٩). ١٥-١٠٢.

الشايب، محمد الساسي.(٢٠٢٠).القدرة التنبؤية للدافعية العقلية بالتحصيل الدراسي. **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية.** جامعة قاصدي. الجزائر. ١٢. ٦٠٣-٦١٦ .

صائغ، عبدالرحمن أحمد. (١٤٠٩هـ). رؤية معاصرة لمفهوم المخرجات التعليمية. **العلوم**

التربوية. جامعة الملك سعود.٢(١)،٣- ٢١.

الصمادي، محارب علي. (٢٠١٠). **استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق**. عمّان: دار قنديل.

الطناوي، عفت.(٢٠١٣). **التدريس الفعال (تخطيطه-مهاراته-استراتيجياته-تقويمه)**.ط٣. دار المسيرة للنشر والتوزيع. الأردن: عمّان.

عبيد، رياض هاتف. (٢٠١٦). تقويم برامج الدراسات العليا في كليات التربية الأساسية على وفق الاعتماد الأكاديمي. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**.جامعة بابل. (٢٨). ٤١٨-٤٣٦.

القحطاني، سالم وآخرون. (٢٠١٠). **منهج البحث في العلوم السلوكية**. ط٣. الرياض. ب د.

العدوان، زيد وداود، أحمد.(٢٠١٦). **النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس**.ط١. عمّان. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

العريني، أحمد محمد.(٢٠٠٩). تقويم برنامج الماجستير في قسم التربية في كلية العلوم الاجتماعية من وجهة نظر الدارسات: دراسة تطبيقية. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر. ١٣٩(٣). ٩٩-١٣٩.

عطية، محمد عبدالرؤوف. (٢٠١٠). **تحليل المضمون بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: مؤسسة طيبة للطبع والنشر.

عليمات، عبير وغنيمات خولة. (٢٠١١). أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية. **مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية**. الجامعة الإسلامية بغزة. (٢). ٥١٣-٥٥٨ .

العواد، خالد إبراهيم. (١٤٢٣هـ- شعبان). جودة التعليم. ورقة عمل مقدمة إلى **ندوة الرؤية المستقبليّة للاقتصاد السعودي مناقشة لمضمون الرؤى والسياسات التعليميّة الاقتصاديّة المستقبليّة**. المملكة العربية السعودية. الرياض. خلال الفترة من ١٣-١٧ شعبان.١٤٢٣هـ .

عيسى، محمد وأبو المعاطي، وليد.(٢٠١١). تقويم برنامج الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. **مجلة بحوث التربية النوعية**. جامعة المنصورة. (١٩). ٢-٤٤.

القضاة، محمد فرحان.(١٤٣٧هـ). استراتيجيات التعلم وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي وبعض المتغيرات لدى طلاب جامعة سلمان بن عبد العزيز بالخرج. **مجلة العلوم التربوية**. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (٥) ٧١-١١٣.

مؤتمر الدراسات العليا بالجامعات السعودية توجهات مستقبلية.(٢٠٠١م - إبريل).**جامعة الملك عبدالعزيز**.(١٨-١٦) إبريل ٢٠٠١م .

النذير، محمد عبدالله.(٢٠١٥).أنماط التعلم وعلاقتها بمستوى القدرات العامة والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى الطلاب المستجدين بجامعة الملك سعود. **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**. جامعة الملك سعود. (٤٩). ٨١-١٠٠.

الهاشمي، عبدالله والغتامي سليمان.(٢٠١٣). تقويم برنامج الماجستير في التربية اختصاص المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**. جامعة دمشق. ١١ (٤). ٤٣-٦٨ .

يوسف، ماهر والرافعي، محب محمود. (٢٠٠٣).**التقويم التربوي: أسسه وإجراءاته**.ط٣.مكتبة الرشد: الرياض.

المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية :

Ahmad, Yaser. (2019). The Low Academic Achievement of the Students University Side: Causes and Solution. **Journal of Research in Education and Psychology**. (in Arabic) Mina University.34(3),660-695.

Albadainah, Nuha Khalil. (2015). Preferred Measurement Tools and Their Relationship to Academic Achievement Among First Grades' Student from The Teachers' Point of View in Ma'an Governorate. **Journal of the College of Education**. (in Arabic). Al , Azhar University . (16),411-426.

Albasheer, Akram wa Barham, Areej. (2012).Using Alternative Assessment Strategies in Assessing Student's Learning in Mathematics and Arabic in Jordan.. **Journal of Educational and Psychological Sciences**. (in Arabic). University of Bahrain, 13(1), 241-270.

Alhashimi, Abdullah wa Alghatimi, Sulaiman. (2013). Evaluation of the Master Program in Education: Curricula and Methods of Teaching Arabic at Sultan Qaboos University from the Graduates Points of View. **Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology**. (in Arabic). Damascus University.11(4), 43-68.

Iesa, Mohammed wa Abu Almaati, Waleed. (2011). Evaluation of the graduate program at the College of Education, Taif University, from the point of view of faculty members and students. **Journal of Specific Education Research**., (in Arabic). Mansoura University.(19), 2-44.

Aljaber, Abdulrahman Hamad. (2022). Students' Research Skills from the Perspectives of Students and Faculty Members. (in Arabic). **Journal of Educational Sciences**. Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.2(29),73-142.

Jadeed, Lubna wa Mansur, Ali. (2010). The relationship between learning styles as a pattern of information processing and exam anxiety and their impact on academic achievement. **Damascus University Journal for Educational and Psychological Sciences**. (in Arabic). Damascus University,(2),93-123.

Aljarrah, Abdulnaser. (2010). The relationship between self-organized learning and academic achievement among a sample

of Yarmouk University students. **Jordanian Journal of Educational Sciences** (in Arabic). Yarmouk University .6(4), 333-348.

Alhamawi, Mona. (2010). Academic achievement and its relationship to self-concept. **Damascus University Journal**. (in Arabic). Damascus University, (26), 173-208.

Alkharwasi, Hussain Ali. (2019). The effectiveness of therapeutic activities in raising the achievement level in general among ninth grade students at um Hani School for Basic Education for grades (5-10) in Al Dakhiliya **Governorate. Comprehensive interdisciplinary online journal**. (in Arabic).(10),1-40.

Alkhizaim, Khalid Mohammed. (1436). Evaluating the Curricula and Teaching Methodologies of the MA Program at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University from the Point of View of Male and Female MA Students. **Journal of Educational Sciences**. (in Arabic). Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University,2 (2), 15-54.

Laveria, D. A. (2002,August). Improving Teaching through Improving Evaluation: A Guide to Course Portfolios. **Journal of Marketing Education**, 24(2) pp 104-113 .

Narozhnaya, K.&Koziol, S.(2009). "Towards a new professional doctorate in education: Aposition paper". **Internatioal Yearbook on Teacher Education**, 54th World Assembly of The Internatioal Council on Education for Teaching(ICET)December14-17,2009,Sultan Qaboos University,Muscat,Oman,639-656.

Owen. S.V. Forman, R.D. & Moscow. H.(1981). **Educational psychology:An introduction**. (2nd ed). Owen & Robin Forman.

Saeigh, Abdulrahman Ahmed. (1409). Contemporary View the Concept of Educational Outcomes**. Educational Sciences**. (in Arabic). King Saud University, 2(1),3-21.

Alsaid, Mohammed Rauf. (1438). Evaluation of Higher Studies Programs of the Islamic and Comparative Education Department at Umm Al-Qura University from the Postgraduates' Viewpoint. **Journal of Educational Sciences**. (in Arabic). Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University,(9), 15-102.

Alshaib, Mohammed Alsasi. (2020). The predictive ability of mental motivation with academic achievement. **Journal of the Researcher in the Humanities and Social Sciences**. (in Arabic). Kasdi University,12,603-616.

Alnatheer, Mohammed Abdullah. (2015) Learning Style and related with level of general abilities and Mathematics achievable for new students at KSU. **Journal of the message of education and psychology**. (in Arabic). King Saud University.(49), 81-100.

Aloraini, Ahmed Mohammed. (2009). Evaluation of the master's program in the Department of Education at the College of Social Sciences from the point of view of studies: an applied study. **Journal of the College of Education**, (in Arabic). Al , Azhar University.139 (3), 99-139.

Alqathat, Mohammed Farhan. (1437). Learning Strategies and Their Relationship to Academic Achievement and Some Variables amongStudents at Salman Ibn Abdulaziz University in Al-Kharj. **Journal of Educational Sciences**. (in Arabic). Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University,(5), 71-113.

Ubaid, Riyadh Hatif. (2016). Evaluation of graduate programs in the faculties of basic education according to academic accreditation. **Journal of the Faculty of Basic Education for Educational Sciences and Humanities** (in Arabic). University of Babylon, (28),418-436.

Ulaimat, Abeer wa Ghunaimat Kholah. (2011). The Effect Of A study Skills Group Counseling Training Program on Students Motivation and Achievement. **Journal of the Islamic University for Humanities Research**. (in Arabic). Islamic University of Gaza, (2), 513-558.

UNESCO(2018). UIS Statistics.(in Arabic). Retrieved on 26 November 2018 from: data.Uis.Unesco.Org.

Worthen, B.R. &Sanders, J.R. (1987). **Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines**, New York, Longman.

Zuwain, Mohammed wa Hashim, Ameerah. (2008). Evaluation of graduate programs at the University of Kufa from the points of view of its professors and students. **Journal of Humanities**. (in Arabic) University of Kufa, (11), 39-84.