Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (6), Issue (56): 30 Dec 2022
P: 26 - 57

ISSN: 2522-3399

مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (6)، العدد (56): 30 ديسمبر 2022م
ص: 26 - 57

Evaluation of the Master's Program in Curricula and Mathematics Teaching Methods at Taif University in the Light of Hammond's Model

Hamdan Aziz Ahmad Al-Amri

Awad Saleh Saleh Al-Malki

College of Education || Umm Al-Qura University || KSA

Abstract: The study aimed to evaluate the master's program in curricula and methods of teaching mathematics at Taif University in the light of the Hammond model and to reveal the significance of the differences in the estimates of the sample responses due to the difference in the variable (professor-student).

To achieve this, the researcher followed the descriptive analytical approach. The study tool was represented by a questionnaire prepared by the researcher, which included three axes distributed over (57) phrases, in the professors' questionnaire, and (59) phrases in the students' questionnaire, which were applied to (13) male and female students who are enrolled in the program for the academic year 1442-1443 AH, and (21) professors.

The results indicated that the degree of practicing all dimensions of the study obtained an overall average (3.94 out of 5), i.e., to a (high) degree, and at the axes level; The material elements: (time period - equipment), a total average (3.88 out of 5), and secondly, the program elements (objectives - content - teaching methods - evaluation methods), with a total average (4.01 out of 5), and thirdly: the human elements (teachers - students) with a total average (3.93 out of 5) and to the absence of differences between the average estimates of the responses of (professors and students due to the difference in the variable (professor-student), and also indicated the success of the program in achieving its objectives, and that the reasons for success are due to the strengths after analyzing the qualitative questions in the questionnaire in the three dimensions In light of the results, the researcher presented a number of recommendations and suggestions for developing the program, in addition to proposals for future studies on the subject.

Keywords: Assessment - Evaluation of educational programs - Hammond model of evaluation - Master's program in Curricula and Methods of Teaching Mathematics, Taif University.

تقويم برنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف في ضوء نموذج هاموند

حمدان عزيز أحمد العامري

عوض صالح صالح المالكي

كلية التربية || جامعة أم القرى || المملكة العربية السعودية

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف في ضوء نموذج هاموند والكشف عن دلالة الفروق في تقديرات استجابات العينة تُعزى لاختلاف المتغير (أستاذ- طالب)، ولتحقيق ذلك اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وتمثلت أداة الدراسة باستبانة من إعداد الباحثين تضمنت ثلاثة محاور موزعة على (57) عبارة، في استبانة الأساتذة

و(59) عبارة في استبانة الطلاب، تم تطبيقها على عينة بلغت (34) منهم (13) طالبًا وطالبةً؛ الملتحقين بالبرنامج للعام الدراسي 1442-1443هـ، و(21) أستاذًا.

أشارت النتائج إلى أنَّ درجة ممارسة جميع أبعاد الدراسة حصلت على متوسط كلي (3.94 من5) أي بدرجة (كبيرة)؛ حيث حصلت العناصر المادية: (المدة الزمنية- التجهيزات)، على متوسط كلي (3.88 من5) وعناصر البرنامج (الأهداف- المحتوى- طرائق التدريس- أساليب التقويم)، بمتوسط كلي (4.01 من5) والعناصر البشرية (الأساتذة- الطلاب) بمتوسط كلي (3.93 من5) و إلى عدم وجود فروق بين متوسطات تقديرات استجابات (الأساتذة والطلاب تُعزى لاختلاف المتغير (أستاذ- طالب)، كما أشارت إلى نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه، وأن أسباب النجاح ترجع إلى نقاط القوة بعد تحليل الأسئلة النوعية في الاستبانة في الأبعاد الثلاثة. وفي ضوء النتائج قدم الباحثان عددا من التوصيات والمقترحات لتطوير البرنامج، إضافة إلى مقترحات بدراسات مستقبلية في الموضوع.

الكلمات المفتاحية: التقويم- تقويم البرامج التعليمية- نموذج هاموند للتقويم- برنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات، جامعة الطائف.

المقدمة:

يعتبر التقويم من أهم العمليات التي يجب القيام بها باستمرار في العملية التعليمية لضمان سير العملية التعليمية نحو ما رسم لها، لكن مع هذه الأهمية العظمى يوجد خلط كبير بين المختصين في مصطلح التقويم شأنه كشأن الكثير من المصطلحات التربوية فالبعض جعله مرادفاً للقياس والبعض يجعله مكافئاً لتقدير درجة تحقق الأهداف، والبعض يرى أنَّه عملية جمع المعلومات وتجهيزها لتقديمها لصاحب القرار ليتخذ فيها قرار، والبعض يرى أنَّ التقويم يعني الحكم على برنامج ما.

لذلك يقوم البرنامج التعليمي في رؤيته ورسالته وأهدافه على رؤية المجتمع وفلسفته، ولتوضيح مفهوم البرنامج التعليمي يتطلب ابتداء التعريف بالبرنامج وهو " مجموعة من المؤسسة والمخطط لها والمستمرة والهادفة إلى تزويد القوى البشرية بمعارف معينة وتحسين وتطوير قدراتها بشكل إيجابي (الفايز والملحم والتركي، 2020: 325). أما البرنامج التعليمي فهو " المجهود المنظم والمخطط والمستمر والذي صمم ليحل مشكلة تربوية أو ليحسن أوضاعاً تربوية " (الحربي ودرندري، 2016: 320).

ويرى الطويرشي (2014) أن التقويم التربوي يعد أحد الأركان الأساسية للعملية التربوية، وهو حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين عملية التدريب والتعلم، فالتقويم التربوي يسهم في معرفة درجة تحقق الأهداف الخاصة بالعمليتين، ويسهم في الحكم على الإجراءات والممارسات المتبعة ويساعد أيضا على التخطيط للأنشطة وأساليبها، وهو الذي يطلع الأفراد -على اختلاف علاقتهم بالمؤسسة- بجهود هذه المؤسسة ودورها في تحقيق الأهداف المنشودة. (ص. 8)

لذلك فإن البرامج التعليمية تخضع للتقويم لعدد من الأسباب، تصب كلها في الرغبة في تطوير البرامج وتحصينها بقصد رفع كفاءتها وبالتالي رفع كفاءة مخرجاتها، عن طريق تشخيص واقع البرنامج لتعرف جوانب قوته وجوانب ضعفه بغية تحسينه، سعياً لمواكبة التطور العلمي، ولتحقق النظم التعليمية أهدافها ورقي مجتمعاتها، ومن أسباب التقويم ما أشارت إليه أبو دقة (2009) حيث ذكرت أنَّ أهم أسباب التقويم هو التوسع والتنوع الهائل الذي شهدته نظم التعليم العالي ومؤسساته، وزيادة إدراك كثير من الحكومات، ومؤسسات التعليم العالي والمنظمات والجهات الوطنية والإقليمية والدولية ذات الصلة بأمر التعليم العالي للضوابط والممارسات والأساليب والمعايير الأكاديمية التقليدية المستخدمة في التقويم، إضافة إلى حاجة المؤسسات العاملة تحت مظلة التعليم العالي إلى تقويم طرق أدائها في الأنشطة ؛ لكي تضبط المدخلات فتظهر المخرجات بصورة جلية.

وعطفا على ما سبق فإن تقويم البرنامج التعليمي يسعى إلى معرفة مدى تحقيق هذه الأنشطة لأهدافها سعيا لتعزيز جوانب القوة فيها ومعالجة القصور، ويلاحظ بأنَّ التقويم لا يقتصر على تقدير قيمة الشيء ووزنه، بل يتعدى ذلك إلى اقتراح الحلول وإصدار الأحكام، ويشمل البيانات والمعلومات بجانبيها الكمي والنوعي، كما يتضمن تعزيز جوانب القوة ومعالجة الجوانب الضعف، ويتفق الباحثان مع ما أشار إليه السيد (2019) بأن: " التقويم الجيد لن تبرز أهميته ولن تتحقق الأهداف المرجوة منه إلا إذا كان القائمون بعملية التقويم على وعي بما يقومون، والا كانت النتائج لا تتسم بالصدق والموضوعية ".

ونظراً لأن برامج الدراسات العليا تعد أهم البرامج التعليمية التي تقدمها الجامعات حيث تمثل امتداداً للتعليم الجامعي وهي كما يوضح زوين وهاشم (2011: 44): " الدراسات المتخصصة من التعليم العالي وتشمل كافة الدراسات التي تلي دراسة الجامعة الأولية مثل برامج الدبلوم العالي والماجستير والدكتوراه " وهي برامج تقدمها الجامعات للحاصلين على الدرجة الجامعية في شكل فرص تعليمية إضافية تحتوي برامج متخصصة وعامة ذات مستوى أعلى لمنح المتقدمين الحصول على درجات علمية إضافية، وتهدف برامج الدراسات العليا في أول أهدافها إلى تلبية احتياجات المجتمع بتقديم كفاءات بشرية وعقول مبدعة ومفكرة تسهم في بناء المجتمع وحل مشكلاته، كما تهدف إلى الإنتاج العلمي عن طريق دعم البحث العلمي الذي لا يخفى أثره في تقدم الأمم ورقيها حيث يُقاس تقدم المجتمعات بمدى إنتاجها العلمي، ويلخص السيد (2019) أهم أهداف برامج الدراسات العليا في: الاهتمام بالدراسات الإسلامية والعربية ودعم أبحاثها ونشرها، وإثراء المعرفة الإنسانية عن طريق الأبحاث والدراسات المتخصصة والدقيقة من أجل الكشف عن حقائق جديدة وتقديم إضافات علمية، ومنح الطلاب المتميزين فرصة استمرار التعليم عن طريق استكمال دراساتهم العليا، وإعداد الكفاءات العلمية المتخصصة بحيث يحصلون على تأهيل عالي في مجالات المعرفة المتنوعة، وتشجيع الكفاءات العلمية على مواكبة التطور السريع معرفياً وتكنولوجياً وتوجيههم للإبداع والابتكار والبحث العلمي.

مشكلة الدراسة:

تعددت الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود قصور في برامج الدراسات العليا وهدفت هذه الدراسات إلى تقويم برامج الدراسات العليا وبيان ما يعتريها من قصور أو مشكلات فقد حددت دراسة (العمري وآخرون، 2021) أبرز المشكلات الرئيسة التي يعاني منها برنامج الإعداد الجامعي ومها: افتقار البرنامج لخطط استراتيجية، افتقار البرنامج للتنوع في المسارات، ارتفاع معدلات الرسوب والتسرب، تدني مستوي عملية التقويم، افتقار البرنامج لوحدة الإرشاد الأكاديمي، تدني معايير القبول، ارتفاع تكلفة البرنامج للطالب، أما دراسة (نوال بوضياف، 2021) فقامت بتقويم برنامج ماستر أكاديمي- مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة والذي جاء متوسطًا، كما أوصت دراسة (الشهراني، 2020) بإعادة النظر في أساليب وطرق تقويم البرنامج و الخدمات البحثية المقدمة فيه ؛ حيث أظهرت النتائج أن فعاليتها متوسطة، وفي دراسة (الشكيرية، 2020) جاءت درجة فاعلية برنامج خبراء الإشراف التربوي بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين في سلطنة عمان (متوسطة) من وجهة نظر الخريجين، 75 ونسبة% من أفراد عينة المقابلة يحملون انطباعات سلبية عن البرنامج، كما أشاروا إلى أنَّ البرنامج لم يسهم في تدريب المشرفين على المهام الإشرافية بشكل واضح، ولم يميز الذين انضموا إليه بأداء متميز عن البقية.

أسئلة الدراسة:

تتمثل أسئلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: **ما مدى تحقق أهداف برنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف في ضوء (نموذج هاموند)؟**

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما واقع العناصر المادية (الخطة الزمنية- التجهيزات) لبرنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف؟
2- ما واقع عناصر (الأهداف- المحتوى- طرائق التدريس- أساليب التقويم) لبرنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف؟
3- ما واقع أداء العناصر البشرية (الأساتذة- الطلاب) لبرنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف؟
4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات استجابات العينة لواقع العناصر المادية (الخطة الزمنية- التجهيزات)، وواقع العناصر: (الأهداف- المحتوى- طرائق التدريس- أساليب التقويم) لبرنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف تعزى لاختلاف المتغير (أستاذ- طالب)؟
5- ما أسباب نجاح أو فشل برنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف في تحقيق أهدافه؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحقيق الهدف الرئيس الآتي: تقييم مدى تحقق أهداف برنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف في ضوء (نموذج هاموند).

ويتفرع منه الأهداف الفرعية التالية :

1- تقييم واقع العناصر المادية (الخطة الزمنية- التجهيزات) لبرنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف.
2- تقييم واقع عناصر (الأهداف- المحتوى- طرائق التدريس- أساليب التقويم) لبرنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف.
3- تقييم واقع أداء العناصر البشرية (الأساتذة- الطلاب) لبرنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف؟
4- فحص مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات استجابات العينة لواقع العناصر المادية (الخطة الزمنية- التجهيزات)، وواقع العناصر: (الأهداف- المحتوى- طرائق التدريس- أساليب التقويم) لبرنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف تعزى لاختلاف المتغير (أستاذ- طالب).
5- التعرف على أسباب نجاح أو فشل برنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف في تحقيق أهدافه.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من عنوانها المرتبط بتقويم برنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات في الجامعة في ضوء نموذج هاموند، ويمكن تحديد أهمية الدراسة فيما يلي:

- قد تفيد الدراسة في تحفيز قسم المناهج وطرق تدريس الرياضيات لإعادة النظر في البرنامج وتحديثه بإدخال مفردات إلى المقررات القائمة ووسائل تعليمية تضمن تجاوز السلبيات الحاصلة في البرنامج.
- قد تفيد جامعة الطائف: في تطوير برنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف، حيث تحاول الدراسة فهم الأسباب التي تكون وراء نجاح أو إخفاق البرنامج.
- قد تفيد الجامعات الأخرى: في الاستفادة من تقويم البرنامج الحالي وما يخرج به البحث من نتائج وتوصيات.
- قد تفيد الباحثين: حيث يمثل بداية لبحوث ودراسات تالية، وبتقديم نتائج تتعلق بتقويم برنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات في الجامعة في ضوء النماذج، وتقديم توصيات ومقترحات تتعلق بموضوعات الدراسة، وبناءً على نتائج بحث علمية.
- قد تفيد الدراسة معدي البرامج التعليمية والتربوية وخاصة المتعلقة بالدراسات العليا في الجامعات السعودية.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: برنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف ويقتصر البحث على تقويم، بُعد العناصر المادية: (الخطة الزمنية – التجهيزات). وفي بُعد عناصر البرنامج: (الأهداف- المحتوى- طرائق التدريس- أساليب التقويم)، وبُعد العناصر البشرية: (الأساتذة -الطلاب).
- الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس القائمين بتدريس مقررات برنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات - الطلاب والطالبات.
- الحدود المكانية: جامعة الطائف بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: العام الدراسي (1442-1443 هـ).

مصطلحات الدراسة:

- **تقويم البرامج التعليمية:** عرفت عزوز (2018) تقويم البرنامج التعليمي بأنه: " الإجراءات المنهجية التي يتم عن طريقها دراسة البرامج والسياسات القائمة للتثبت من درجة فاعليتها في تحقيق الأهداف والعناصر التي تتضمنها برامج محددة " (ص 155).
  - ويعرفه الباحثان إجرائيا بأنَّه: عملية منظمة تهدف لتحديد الخصائص والأهداف لبرنامج الماجستير لمعرفة جوانب القوة والضعف في برنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف وفقا لنموذج هاموند لتقويم البرامج التعليمية والذي يعبر عنه استجابة عينة الدراسة الحالية.
- **برنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف: "**هو أحد الدرجات العلمية التي يمنحها قسم المناهج وتقنيات التعليم بجامعة الطائف ضمن تسع برامج في درجة الماجستير حيث أُنشئ قسم المناهج وتقنيات التعليم بقرار مجلس التعليم العالي بتاريخ 1427/5/10هـ، والموافقة السامية بتاريخ 1427/8/18هـ، ويقوم بتقديم برامج الدبلوم والماجستير لدعم المسيرة التعليمية والتربوية في المملكة، وتلبية الاحتياجات الملحة للبيئة والمجتمع". (موقع جامعة الطائف)
- **نموذج هاموند:** عرفه (طلافحة، 2013) بأنه "نموذج يتضمن عددًا من الخطوات والإجراءات المتتالية التي ينبغي اتباعها لإنجاز عملية التقويم ولمعرفة تحقيق البرنامج لأهدافه، وهذه الخطوات هي:
  1- تحديد الجوانب التي يراد تقويمها في البرنامج.
  2- تحديد المتغيرات ذات العلاقة بهذه الجوانب والتي يمكن أن تقاس وتلاحظ فيها الأهداف الإجرائية.

3- تحديد الأهداف بصيغة إجرائية.
4- تقويم السلوك الذي تحدده الأهداف الإجرائية.
5- تحليل نتائج التقويم لمعرفة مدى تحقيق كل هدف إجرائي، وهذه من الخطوات التي أضافتها هاموند".(ص.305)

- ويعرفه الباحثان إجرائيا بأنَّه: النموذج الذي اعتمده الباحثان في هذه الدراسة وبشمل أبعادًا ثلاثة لتقويم برنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف في أداة البحث.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

أولاً- الإطار النظري

مقدمة عن التقويم:

يسهم التقويم أيضا في الوقوف على فاعلية الإجراءات التي تتم ضمن المؤسسة أو الجامعة والتأكد من مدى فاعليتها في تبيان وتوضيح مدى الإنجازات التي تم تحقيقها والأوضاع الراهنة لها، وما تتصف به من نواحي ضعف وقوة، وما تتطلبه من إجراءات تطويرية للأوضاع القائمة، أو تبني سياسات جديدة، كما يلعب دورًا دافعًا وحافزًا لعناصرها لبذل الجهد المطلوب للوصول إلى الأهداف المرجوة من العملية التربوية أو التدريبية، من خلال حمل القائمين على البرامج على بذل المزيد من الجهد والعمل على تحسين الأساليب التدريسية، وحمل الدارسين على بذل المزيد من الجهد والتركيز والتعاون مع الأساتذة والقائمين على البرامج. (الطويرشي، 2014، ص.8)

ويرى السعيد (2019) أنَّ عملية التقويم تعتبر مقومًا أساسيًا مِن مقومات العملية التعليمية، وعنصرا أساسيا من عناصر المنهج، وأنها الوسيلة التي يمكن بواسطتها ومن خلالها نعرف مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، وعلى كيفية الاستفادة من جوانب القوة في العملية التعليمية والتربوية وتأكيدها وكيفية معالجة جوانب القصور وتلافيها، كما يشمل التقويم كل مكونات العملية التعليمية وعناصرها، ويساعد في الحكم عليها وتطويرها، وقد تشمل عملية التقويم (التقويم) نفسه كأحد المكونات المهمة للعملية التعليمية أو كأحد عناصر المنهج.

تقويم البرامج التعليمية:

عرف الحربي ودرندري (2016) تقويم البرنامج التعليمي: بأنه " مجموعة الأنشطة المستخدمة في جمع المعلومات عن كيفية تنفيذ وتأثير السياسات والبرامج والمناهج والمقررات الدراسية والبرمجيات وغيرها من المواد التعليمة لاتخاذ القرار " (ص 320)، وعرفته سلوى عزوز (2018) بأنه: " الإجراءات المنهجية التي يتم عن طريقها دراسة البرامج والسياسات القائمة للتثبت من درجة فاعليتها في تحقيق الأهداف والعناصر التي تتضمنها برامج محددة " (ص 155).

نماذج التقويم:

يرى (الكسباني، 2010م، ص74) أن النموذج ليس صورة حقيقية للواقع ولا انعكاسا كاملاً له، إنما هو تمثيل لجانب منه أو تشبيه له، فهو يعين على فهم ظاهرة المنهج بصورة مبسطة وواضحة، ويساعد على تحديد

عناصره، وإدراك طبيعة العلاقات بينها، كما يوفر أسباباً منطقية لعمليات التحسين والتعديل والتطوير والتغيير في المناهج.

أما تعريف النموذج فهو: مثال يُحتذى به، وهو إما أن يكون صورة مصغرة لما يجب أن يكون عليه شيءٌ ما؛ كتصميم مبنى، أو أن يكون هيكلاً منتظماً لتنفيذ برنامج أو مشروعٍ ما، ويتألف هذا الهيكل من سلسلة متتابعة من الخطوات والعمليات التي تكون كلٌّ منها مرتبطة بشكل طبيعي بما قبلها وما بعدها؛ مما يسهّل العمل ويضمن سلامته العلمية، ويوفر في الجهد والوقت والنفقات المبذولة فيه، وكل هذا يتم وفق إطار نظري معيّن. (الشبلي، 2010: ص 215).

ويرى السعيد (2019) أن النموذج عبارة عن مجموعة من العلاقات المنطقية- نوعية أو كمية- والتي تربط الملامح المناسبة للواقع الذي نهتم به (ص. 19).

أسس ومعايير بناء النماذج:

1- الهدفية: يجب أن تهدف النماذج إلى تحقيق غرض معين وأن تنطلق من أهداف النظام التربوي وتركز عليها لتحديد مدى تحققها؛ ذلك أن الأهداف تعدّ نقطة البداية في بناء النموذج.
2- المنهجية: يتم التقويم وفقاً لنظام منهجي محدد يبدأ بالتخطيط للتقويم وما يتضمنه من تخطيط لبناء النموذج، ثم تجربة النموذج للتأكد من جدواه، ثم متابعة تنفيذ القرارات والإجراءات المترتبة مع التقويم.
3- الشمول: ينبغي أن يتناول التقويم جميع عناصر المنظومة التربوية والتعليمية، وكذلك مجالات الأهداف التربوية والتعليمية التي تتضمن المعرفة العقلية والمهارية والنفسية والوجدانية والانفعالية.
4- التكامل: يجب أن يشتمل نموذج التقويم على جميع العناصر المراد تقويمها في النظام التربوي، والحرص على مدى تكامل تلك العناصر فيما بينها، ومدى تأثير وتأثر كل منها بالآخر.
5- الموضوعية وعدم التحيز: يجب أن تكون النتائج الصادرة عن النموذج لا تعتمد حكم أو رأي المقوّم الشخصي؛ لتجنب التحيز الشخصي بالمقوّم، كما يجب ألا يتأثر النموذج بالمتغيرات المحلية على أداء الفرد.
6- الصدق: يجب أن يكون النموذج له معنى وفق الأهداف التي يهدف إلى قياسها.
7- الثبات: يجب أن يكون هناك توافق واستقرار وانسجام في أداء النموذج، وذلك للتأكد من التوصل لنفس النتائج في نفس الظروف، أي لا تتغير النتائج الصادرة عن تطبيق النموذج من وقت لآخر عند ثبات الظروف.
8- توزيع النتائج: يجب أن تحرص إدارة التقويم على أن يفرّق النموذج بين المتعلمين حتى لا تصدر النتائج متشابهة.
9- العملية: يجب أن يكون باستطاعة المقوّم استخدام النموذج وتفسير نتائجه وتحليلها.
10- التنوع: يجب أن يتضمن النموذج استخدام أساليب متنوعة لقياس وتقويم جميع جوانب العملية التعليمية؛ لأن الاعتماد على أسلوب واحد قد لا يعكس الحقيقة ويؤدي لنتائج غير صادقة.
11- الاستمرار: يجب أن يعدّ النموذج للاستمرار وليس لفترة زمنية مؤقتة؛ لأن التقويم عملية مستمرة.
12- المناسبة: يجب أن يكون نموذج التقويم مناسباً لعملية التقويم.
13- المرونة: يجب أن يتسم نموذج التقويم بالمرونة لمواجهة ما يطرأ من تغيرات على عناصر العملية التعليمية والتربوية.
14- التطور: يجب أن يكون نموذج التقويم متطوراً؛ حتى لا يكون تكراراً لنماذج سابقة.

15- الاقتصادية: يجب ألا يكون تطبيق نموذج التقويم مكلفاً؛ لأن ذلك يستغرق الوقت والجهد والمال ويصعب تطبيقه؛ لأن عملية التقويم ذاتها يجب أن تكون واقعية التطبيق وغير مكلفة مادياً. (سعادة، وإبراهيم، 2020، ص 19).

تصنيفات نماذج التقويم:

تنوعت النماذج المستخدمة في التقويم وفقا للغاية التي تحققها فمنها ما يرتكز على الأهداف، ومنها ما يعتمد على المحك الخارجي، ومنها ما يؤكد على التقويم الكيفي، أما الأكثر شيوعا فهي المعتمدة على الأهداف، ولعل ذلك يعود إلى أن النماذج المعتمدة على الأهداف من النماذج الواضحة المحددة الأهداف.

ذكر (الشيخي، 2006) ما قام به ورثن وساندرز من وضع تصور للنماذج وفق التصنيف التالي:

1- نماذج التقويم المعتمدة على الأهداف: هي النماذج التي تنظر إلى التقويم على انه عملية التعرف على مدى تحقق الأهداف، ومن أهمها نموذج تايلور.
2- نماذج التقويم المتحررة من الأهداف: وهي النماذج التي يتحرر فيها المقوم من القيود التي تفرضها الأهداف ويرصد المقوم كل أثر للبرنامج سواء مقصود (مرتبط بالأهداف) أو أثر جانبي (غير مرتبط بالأهداف)، ومن هذه النماذج نموذج سكريفن.
3- نماذج التقويم الخادمة للإدارة: وهي النماذج التي تهدف إلى تقديم معلومات عن البرنامج إلى صاحب القرار لاتخاذ قرار في البرنامج. ومن هذه النماذج نموذج ستفليم والكن.
4- نماذج التقويم الطبيعي والتقويم الموجه نحو المشاركين: وهي النماذج التي تصف البرنامج كما هو على الواقع دون أي محاولة لضبط المتغيرات ويتم التقويم بصورة طبيعية ويبنى على قضايا ومشاكل الأطراف المعنية بالتقويم. ومن هذه النماذج نموذج ستيك والنموذج التنويري (الإشرافي).
5- نماذج التقويم الموجهة نحو المستهلك.
6- نماذج التقويم بناء على أحكام أهل الاختصاص: وهي النماذج التي يقوم فيها فريق من الخبراء بإصدار حكم حول جدارة أو جدوى موضوع التقويم (الشيخي، 2006).

نموذج هاموند للتقويم :Hammond Model

ركزت هاموند على معرفة مدى فاعلية البرنامج التربوي في تحقيق الأهداف الموضوعة، ويتضمن النموذج عددًا من الخطوات الإجرائية التي ينبغي اتباعها لإنجاز عملية التقويم. (علام، 2003؛ الزاملي وآخرون، ٢٠٠٩).

كما ركز نموذج هاموند على معرفة مدى فاعلية البرنامج التربوي في تحقيق الأهداف الموضوعة، والنموذج هنا يتفق مع نموذج تايلر لتقويم السلوك، لكنه يتعدى مجرد معرفة مدى تحقق الأهداف إلى محاولة فهم الأسباب التي تكون وراء نجاح أو إخفاق البرنامج في تحقيق أهدافه. (الشيخي، 2006)

ونموذج هاموند هو أحد نماذج تقويم البرامج التربوية بالأهداف والذي يحاول معرفة مدى تحقق الأهداف ومحاولة فهم الأسباب التي تكون وراء نجاح أو إخفاق البرنامج في تحقيق أهدافه ويتكون من ثلاثة أبعاد هي: بُعد التعليم، بُعد المؤسسة، بُعد السلوك، وكل بعد يتعلق بمتغير من متغيرات التقويم والمتغيرات هي:

المتغير الأول: يتعلق بخصائص البرنامج التربوي (ويدخل تحته خمسة عناصر).

المتغير الثاني يتعلق بخصائص الأفراد والجماعات المرتبطين بالبرنامج (ويدخل تحته ستة عناصر).

المتغير الثالث يتعلق بأهداف البرنامج التربوي (معرفية أو انفعالية أو نفسحركية). (الشيخي، 2006).

ويتعدى هذا النموذج نموذج تايلور فلا يقف عند معرفة مدى تحقق الأهداف بل يتعدى ذلك إلى محاولة فهم الأسباب التي تكون وراء نجاح أو إخفاق البرنامج في تحقيق أهدافه.

وتقترح هاموند مكعباً يستفيد منه المقوم في وصف البرامج التربوية وتنظيم متغيرات التقويم وهو ما يساعد في تحديد العوامل التي تكون وراء نجاح البرنامج أو إخفاقه وأطلق على هذا المكعب اسم بنية التقويم Structure for Evaluation وكل بعد من أبعاده الثلاثة يتعلق بمتغير من متغيرات التقويم.

خطوات التقويم باستخدام نموذج هاموند:

ذكر (طلافحة، 2013م: 305) و(فرج، 2007، ص. 252) أنَّ نموذج هاموند يتضمن عدداً من الخطوات والإجراءات المتتالية التي ينبغي اتباعها لإنجاز عملية التقويم ولمعرفة تحقيق البرنامج لأهدافه، وهذه الخطوات هي:

1- تحديد الجوانب التي يراد تقويمها في البرنامج.
2- تحديد المتغيرات ذات العلاقة بهذه الجوانب والتي يمكن أن تقاس وتلاحظ فيها الأهداف الإجرائية.
3- تحديد الأهداف بصيغة إجرائية.
4- تقويم السلوك الذي تحدده الأهداف الإجرائية.
5- تحليل نتائج التقويم لمعرفة مدى تحقيق كل هدف إجرائي، وهذه من الخطوات التي أضافتها هاموند.

ولم تكن هاموند مهتمة بتحديد الأهداف بين عامة وسلوكية فقط، بل اهتمت أيضاً بإيضاح سبب نجاح بعض الأهداف دون غيرها، لهذا قامت بتصميم نموذجها التقويمي على شكل مكعب ثلاثي الأبعاد وذلك على النحو التالي:

أ- بُعد التعليم:

ويهتم هذا البعد بخصائص البرنامج التربوي الذي سيتم تقويمه ويندرج تحته خمسة عناصر:

1- التنظيم: ويتضمن الزمن المتاح، وجدول المهام الزمني، وتسلسل الموضوعات، وتنظيم المدرسة الأفقي والعمودي، والتعليم التعاوني.
2- المحتوى أو الموضوعات المراد تغطيتها في التقويم.
3- الأنشطة التعليمية وأنماط التفاعل في التقويم بين الطلاب والمعلمين وبين الطلاب أنفسهم ونظريات التعلم والتعليم.
4- التسهيلات والتجهيزات: ويندرج تحتها المواصلات، والمعدات، والمواد التي لا يمكن الاستغناء عنها.
5- التكلفة: وتضم التمويل اللازم والصيانة وهيئة الموظفين.

ب- بُعد المؤسسة:

ويتعلق بخصائص الأفراد والجماعات المرتبطين بالبرنامج، ويضم تحته العناصر التالية:

1- الطالب (السنّ، مستوى التحصيل الدراسي، الخلفية الأسرية والاجتماعية، الصحة، الميول والاهتمامات، القدرات).
2- المعلم والمدير والإداري، والمختص التربوي (السنّ، الخلفية التعليمية، الخلفية الاجتماعية والأسرية، خصائص الشخصية).
3- العائلة (الحجم، الدخل، المستوى التعليمي، المستوى الاقتصادي والاجتماعي).
4- المجتمع المحلي (الموقع الجغرافي، الخلفية التاريخية، الخصائص الاقتصادية والاجتماعية).

ج- بعد الأهداف السلوكية:

وتضم المجال المعرفي cognitive، والمجال الانفعالي affective، المجال النفسحركي (المهاري) psychomotor. وبالتالي فإن نموذج هاموند المكعب يتألف من (90) خلية هي حاصل ضرب الأبعاد 5×6×3=90، فإذا استخدم أحدهما النموذج ليقوم بعملية التقويم، ووضع أربعة أسئلة لكل خلية فإن ذلك يعني أن (360) سؤالا ستكون المحصلة النهائية لعدد الأسئلة التي سيشملها التقويم، وهي حصيلة تفاعل الأبعاد الثلاثة لنموذج هاموند مع بعضها (أبو عناب، 2005م: 35)

وفيما يلي مثال يوضح هاموند طريقة تفاعل الأبعاد الثلاثة التي وضعها في مكعبه الشهير، فإذا تناول مقوم ما الخلية الناتجة من تفاعل المحتوى من بُعد التعليم مع المعلم من بُعد المؤسسة، مع الأهداف الانفعالية من بُعد الأهداف السلوكية، فإن الأسئلة التي يمكن إثارتها هنا هي:

س- كيف يستخدم المعلمون المحتوى لتحقيق الأهداف الانفعالية؟

س- ما شعور المعلمين إزاء المحتوى وأهداف البرنامج الانفعالية؟

س- هل محتوى البرنامج كاف ليحقق المعلمون أهدافهم الانفعالية؟

س- هل المعلمون معدون لاستخدام الموضوعات لإنجاز أهداف البرنامج؟ (أبو عناب، 2005م: 35)

ومثال آخر: يستطيع إيجاد أسئلة من الخلية الناتجة من تقاطع عنصر النشاط التدريسي من متغير خصائص التقويم مع عنصر التلميذ من متغير خصائص الأفراد المرتبطين بالبرنامج مع عنصر الأهداف الحركية من متغير أهداف البرنامج مثل:

1. ما رأي الطلاب في أنشطة البرنامج وأهدافه الحركية؟
2. ما مدى مشاركة الطلاب في النشاط التدريسي؟
3. هل الأنشطة التدريسية الحالية مناسبة تساعد الطلاب على تحقيق الأهداف الحركية؟

مميزات نموذج هاموند:

اتفق كلاً من (سعادة، 2020، ص. 462)؛ (فرج، 2007، ص. 254)؛ (طلافحة، 2013، ص.306) أنَّ أهم مميزات نموذج هاموند:

1- تحديد الأهداف الإجرائية للمنهج.
2- توضيح العلاقات بين مختلف المتغيرات الخاصة بالبرنامج بما يسمى (مكعب البرنامج).
3- استخدام التغذية الراجعة للتقويم لتعديل هذه الأهداف.

ويضيف (أبو عناب، 2005م، ص.35).

4- سهل الفهم والمتابعة والتحقق، وبسيط وتعتبر هي نقطة قوته الأولى.
5- كان لنموذج هاموند دوره الكبير في تحفيز التربويين على مزيد من الأبحاث والإجراءات التي ساهمت في إثراء الأدب بكثير من الأفكار الإبداعية.

سلبيات نموذج هاموند:

اتفق كلاً من (فرج، 2007، ص. 254)؛ (طلافحة، 2013، ص.306) على السلبيات التالية:

1- لم يتناول تقويم المنهج تقويماً شاملاً.
2- اقتصر على النتاجات التعليمية متمثلة في درجة بلوغ التلاميذ للأهداف.

3- لم يشر إلى مشاركة المعلمين والإداريين والطلاب في عملية تقويم المنهج وهو ما يعتبر شرطاً من شروط التقويم الجيد.

برنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف

أُنشئ قسم المناهج وتقنيات التعليم بعد رفع جامعة الطائف لمقترح بإعادة هيكلة كلية التربية؛ لفصل الأقسام الأدبية عن التربوية بها، وتمّت الموافقة على ذلك بقرار مجلس التعليم العالي بتاريخ 1427/5/10هـ، والموافقة السامية بتاريخ 1427/8/18هـ، وتم فصل الأقسام الأدبية عن كلية التربية بالقرار التنفيذي لمعالي مدير الجامعة بتاريخ 1427/9/17هـ، ومنذ ذلك التاريخ بدأ القسم يؤدي مهامه وأهدافه التربوية بوصفه قسماً مساندا لباقي أقسام الكلية بمرحلة البكالوريوس، وتقديم برامج الدبلوم والماجستير لدعم المسيرة التعليمية والتربوية في المملكة، وتلبية الاحتياجات الملحة للبيئة والمجتمع.

والدرجات العلمية التي يمنحها القسم تتمثل في درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس للتخصصات: (الدراسات الإسلامية، اللغة العربية، الرياضيات، الحاسب الآلي، العلوم، اللغة الإنجليزية، رياض الأطفال، تقنيات التعليم، بالإضافة إلى الدبلوم العالي تخصص البرنامج العام للتربية)، لذا فبرنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف هو أحد الدرجات العلمية التي يمنحها قسم المناهج وتقنيات التعليم بجامعة الطائف ضمن تسع برامج في درجة الماجستير ومدة الدراسة فيه عامين. (موقع جامعة الطائف)

ثانياً- الدراسات السابقة

- **دراسة روسي (Ross، 2010)** التي هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية نموذج Guskey لتقويم التدريب المهني لأعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع، وتم جمع البيانات من خلال أدوات مختلفة: أداة تقويم التدريب المهني، ومقابلات مع المشاركين في إدارة التدريب، واستبانة جمع المعلومات الشخصية والأدوات والأساليب المستخدمة في التدريب، الملاحظات الصفية، واستبانة لتقويم المخرجات ثم تحليل البيانات من خلال الأساليب الإحصائية الكمية والنوعية وكشفت الدراسة أن التدريب كان فعالا على جميع المستويات الخمسة التي حددها نموذج Guskey.
- **دراسة (الطويرشي، 2014)** وهدفت إلى تقويم فاعلية البرامج التدريبية التي تقدمها دائرة الموارد البشرية بوزارة القوى العاملة لأعضاء هيئة التدريس بالكليات التقنية التابعة لها في ضوء أهدافها وفق نموذج هاموند Hammond من وجهة نظر المستفيدين منها، وكذلك إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الاستفادة من التدريب وفقا لمتغير نوع المتدربين (ذكر، أنثى) من جهة، وبين الكليات التقنية وفقا للموقع الجغرافي لكل كلية من جهة أخرى، ووفقا لسنوات خبرة المتدربين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة لتقويم فاعلية البرامج التدريبية، تكونت من أربع أبعاد، يندرج تحت كل محور عدد من المؤشرات الإجرائية التي يمكن من خلالها الاستدلال على مدى فاعلية البرامج التدريبية، وبلغت (39) مؤشرا إجرائيا.
- **دراسة أندريو (Andrew, 2015)** بدراسة هدفت إلى تقييم برنامج خدمات التربية الخاصة ذي العلاقة بالأفراد ذوي الإعاقة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إجراء استطلاع عبر الإنترنت في خمس دول وهي: الهند، والبرازيل، وكينيا، وماليزيا، ونيجيريا، وأظهرت نتائج الدراسة أن برنامج التربية الخاصة يتطلب خبرة المربين الخاصين والمهنيين البارزين مثل: علماء النفس والرعاية الاجتماعية، والعاملين في المجال الطبي، وتشمل الخدمات: إعادة التأهيل واستراتيجيات التقييم، وتوفير المواد والمعدات والتكنولوجيا المساعدة للأفراد الذين يعانون من

الإعاقات، كما أشارت النتائج إلى أّن معظم البلدان لديها صفوف دراسية معدلة كطريقة لتقديم الخدمات للأفراد ذوي الإعاقات.

- **دراسة (الشهراني، 2020)** وهدفت إلى تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس العامة في جامعة الملك خالد في ضوء معايير مقترحة، وتقديم تصور مقترح لتطوير البرنامج، ولتحقيق ذلك استخدم البحث المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة البحث استبانة تم تصميمها بناء على معايير اقترحتها الباحثة بالإفادة من الأدبيات التربوية السابقة، وتضمنت الاستبانة (43) فقرة، موزعة على خمسة محاور هي: رسالة البرنامج وأهدافه، واستراتيجيات تعليم وتعلم البرنامج، وخطة البرنامج، وطرق وأساليب تقويم البرنامج، والإشراف العلمي والخدمات البحثية، تم تطبيقها على عينة البحث التي تكونت من (37) طالبة تخرجن في البرنامج خلال الأعوام الخمسة الماضية، وتوصلت النتائج إلى توفر المعايير في برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس العامة بجامعة الملك خالد بدرجة كبيرة، وجاءت رسالة البرنامج وأهدافه في المرتبة الأولى بدرجة كبيرة، وجاءت الخدمات البحثية والإشراف العلمي في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة، وأوصت الباحثة بإعادة النظر في أساليب وطرق تقويم البرنامج و الخدمات البحثية المقدمة فيه ؛ حيث أظهرت النتائج أن فعاليتها متوسطة.
- **دراسة (علي، 2021)** هدفت إلى التعرف على مدى توافر معايير الاعتماد البرامجي المطورة في برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال بجامعة المجمعة، ومدى جودة المقررات من وجهة نظر الطالبات المعلمات في العام الجامعي 1439/ 1440هـ. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي (التحليلي التفسيري)، واعتمدت الباحثة على الاستبانة لجمع البيانات، وتم اختيار عينة مكونة من (102) طالبة معلمة بالمستوى السابع والثامن ببرنامج رياض الأطفال بكلية التربية بالمجمعة والزلفي - جامعة المجمعة. وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج يعاني الكثير من الخلل والقصور التي تحول دون جودته، وضعف إسهامات المقررات في إعداد معلمة رياض الأطفال بجامعة المجمعة من وجهة نظر الطالبات المعلمات، حيث جاءت درجة توافر معايير الاعتماد البرامجي المطورة في برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال بجامعة المجمعة وجودة المقررات من وجهة نظر الطالبات المعلمات بدرجة تقدير متوسطة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الموقع الجغرافي أو المستوى الدراسي أو المعدل التراكمي.
- **دراسة (آل علي والشمري، 2021)** وهدفت إلى تحديد قائمة بأهم معايير الجودة الشاملة، والتعرف على مدى تضمين معايير الجودة الشاملة في البرنامج التربوي لإعداد معلمات الصفوف الأولية بجامعة حائل، من خلال ذلك تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وقامت الباحثتين بإعداد استبانة اشتملت وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل كلية التربية للبنات. وقد كشفت نتائج الدراسة أن درجة توافر معايير الجودة الشاملة في البرنامج التربوي لإعداد معلمات الصفوف الأولية في جامعة حائل جاءت عالية، حيث تأتي مجالات عملية تقويم البرنامج التربوي، يليها أساليب وطرق عملية تقويم البرنامج التربوي، وفي الأخير تأتي أهداف عملية تقويم البرنامج التربوي لإعداد معلمات الصفوف الأولية بجامعة حائل، كذلك لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول مدى توافر معايير الجودة الشاملة في البرنامج التربوي لإعداد معلمات الصفوف الأولية في جامعة حائل باختلاف متغيري (الدرجة العلمية، القسم الأكاديمي).
- **دراسة (موسى، 2021)** وهدفت إلى تقويم برنامج إعداد مدرسي مادة اللغة العربية الجدد من وجهة نظر المتدربين، ولتحقيق ذلك استعملت الباحثة المنهج الوصفي، وتم بناء استبانة كأداة للبحث من (35) فقرة موزعة على خمسة محاور، وتكونت عينة البحث من (264) متدربا ومتدربة، وعرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين والخبراء، المحكمين والخبراء، وتم إيجاد صدقها وثباتها. وأظهرت النتائج كان تقدير المتدربين لمحاور

البحث يتراوح ما بين متوسط وجيد، وجاء المحور الخامس بتقييم المتدربين الخاص بتقييم المتدربين لأنفسهم بالمرتبة الأولى وعلى تقدير جيد، في حين جاء المحور الأول الخاص بتقييم المتدربين لأهداف ومحتوى البرنامج التدريبي بالمرتبة الثانية، وبتقدير جيد، بينما جاء المحور الرابع الخاص بالتقويم بالمرتبة الثالثة، وبتقدير متوسط، وجاء رابعا المحور الثاني الخاص بالمدرب، وبتقدير متوسط، وجاء بالمرتبة الخامسة المحور الثالث الخاص بتنظيم وإدارة الدورة، وبتقدير متوسط.

- **دراسة (بوضياف، 2021)** وهدفت إلى تقويم برنامج ماستر أكاديمي- مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة، وأثر كل من الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي في ذلك، وتكونت عينة الدراسة (65) طالبا وطالبة في المستوى الأول والثاني. طبقت عليهم استبانة مكونة من ستة مجالات: (أهداف البرنامج، المقررات الدراسية، الإشراف العلمي، فريق التكوين، إجراءات القبول، المرافق والتجهيزات)، وأسفرت نتائج الدراسة: 1- جاء تقويم برنامج ماستر أكاديمي- مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة متوسطا. 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم البرنامج تعزى لمتغيرات: الجنس، المستوى الدراسي، التخصص.
- **دراسة (الكثيري، 2021)** وهدفت إلى تقويم برامج الدراسات العليا (ماجستير) بقسم التربية الخاصة من وجهة نظر طلابها وطالباتها، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة لدراستها. تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات الماجستير، أما عينة الدراسة فقد بلغ حجمها (87) طالبًا وطالبة. وتوصلت الدراسة لعدة نتائج كان من أبرزها: موافقة العينة على تحقق جودة المقررات والتجهيزات، ومن العبارات المحققة في هذا المحور: "القاعات الدراسية مناسبة لعدد الطلاب، وأنها مجهزة لاستخدام التكنولوجيا في المحاضرات الدراسية"، بينما رأي أفراد عينة الدراسة أن جودة الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي متحققة نوعًا 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.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال ما سبق عرضه من الدراسات وتحليلها، فإنه يمكن تلخيص أهم النقاط التي تم استخلاصها كما يلي:

- تم ترتيب الدراسات السابقة من الأقدم إلى الأحدث، حيث بدأت بدارسة روسي Ross (2010) وانتهت بدراسة إخلاص الكثيري (2021).
- حرص الباحثان على اختيار الدراسات الحديثة التي لها صلة مباشرة أو شبه مباشرة بموضوع الدراسة.
- تنوعت مناهج الدراسات السابقة بين المنهج الوصفي والوصفي المسحي والوصفي التحليلي، حيث استخدمت بعض الدراسات السابقة المنهج الوصفي مثل: دراسة (موسى، 2021)، وبعض الدراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليلي مثل: دراسة (علي، 2021)، والوصفي المسحي مثل دراسة الشهراني (2020)، ودراسة (آل علي والشمري، 2021)، ودراسة (الكثيري، 2021).
- اعتمدت معظم الدراسات السابقة على الاستبانة كأداة للدراسة ماعدا دراسة(Ross، 2010) والتي استخدمت أدوات مختلفة كالمقابلة والملاحظات بالإضافة إلى الاستبانة.
- قامت بعض الدراسات السابقة بتصميم معايير للتقويم في الدراسات العليا ومنها: دراسة الشهراني (2020).

أوجه الاستفادة من الدارسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في أمور عديدة منها:

- إبراز مشكلة الدراسة، وتجميع وبناء الإطار النظري الخاص بالدراسة.
- اختيار وبناء أداة الدراسة.
- اختيار المنهج المستخدم، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة.
- الاستفادة من التوصيات والمقترحات لاسيما التي أوصت بضرورة تطوير برامج الدراسات العليا.

أوجه التميز للدراسة الحالية عن الدارسات السابقة:

تختلف الدراسة الحالية، عن الدراسات السابقة فيما يلي:

- تعتبر هذه الدراسة – على حد علم الباحثين -الأولى التي تهدف إلى تقويم برامج الدراسات العليا في أحد الجامعات السعودية في ضوء نموذج هاموند، حيث تختلف الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في المتغيرات أو أبعاد الدراسة وجوانبها وفي استخدامها للتقويم بنموذج هاموند.
- تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في استخدام نموذج هاموند للتقويم من وجهة نظر الأساتذة والطلاب وتقويم ثلاثة عناصر (العناصر المادية، وعناصر البرنامج، والعناصر البشرية)، حيث لم يجد الباحثان – على حد علمه – أي دراسة سابقة تناولت التقويم وفقا لنموذج هاموند سوى دراسة الطويرشي (2014) وتناولت تقويم البرامج التدريبية وليس برامج الدراسات العليا، وكانت بيئتها سلطنة عمان، وتركزت على مدى تحقق الأهداف من وجهة نظر المستفيدين فقط.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي باعتباره أحد الطرق العلمية لجمع المعلومات وهو أسلوب يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا ويعبر عنها تعبيرًا كميًا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفًا رقميًا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى. (عبيدات وآخرون، 2016)، كما يعرف المحمودي (2019) المنهج الوصفي بأنَّه: طريقة لوصف الظاهرة أو الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية واضحة، والوصول إلى نتائج دقيقة يمكن تفسيرها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب وأعضاء هيئة التدريس القائمين بتدريس مقررات برنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات من القائمين بتدريس مقررات برنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بالبرنامج سواء من يدرسون المقررات الأساسية أو غير الأساسية للعام الدراسي 1442-1443 هـ وعددهم (21) أستاذًا وأستاذة القائمين على تدريس مقررات البرنامج للعامين الدراسيين، والطلاب والطالبات الملتحقين بالبرنامج للعام الدراسي 1441-1442 هـ والمتخرجين في العام الدراسي الحالي 1443هـ وعددهم (13) طالبًا وطالبةً، وتكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمعها؛ وذلك نظرا لقلة عدد مجتمع الدراسة.

جدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة من الطلاب والأساتذة

م	التصنيف	ذكور	إناث	العدد
1	الطلاب والطالبات	3	10	13
2	الأساتذة	13	8	21
-	المجموع	16	18	34

وقام الباحثان بتصميم الاستبانة وفقاً للخطوات التالية:

أ- تحديد نوع الاستبانة:

استخدم الباحثان في تصميم الاستبانة مقياس ليكرت Likertللتقدير خماسي الدرجات (عالية جدًا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا) والتي تعطى على الترتيب القيم: (5، 4، 3، 2، 1)، وتمثل الاستجابة مجموع الإجابات المحصلة حول "عبارات ليكرت والتي تتألف من قسمين هما: الجذع (stem) وهي جملة تحدد درجة الممارسة، و"السلم" وهو مقياس يستعمل لتحديد درجة الموافقة، ويعزو الباحثان الأخذ بمقياس التدرج الخماسي في تلك الدراسة إلى قوته في قياس واقع برنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف في ضوء نموذج هاموند، والتوازن بين العبارات.

ب- تحديد أبعاد الاستبانة وصياغة عباراتها:

بعد الاطلاع على الدراسات التي أجريت في هذا المجال تم تحديد (3) أبعاد تتناول معايير ومحاور لتقويم برنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف في ضوء نموذج هاموند، ثم قام الباحثان بتصميم استبانة تشمل على جزأين أساسيين:

الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الأولية.

الجزء الثاني: ويتكون من ثلاثة محاور هي:

البُعد الأول: اقتصر البحث على: (الخطة الزمنية– التجهيزات).

1- الخطة الزمنية للبرنامج: وتتكون من (5) عبارات. من 1 - 5
2- التسهيلات والتجهيزات للبرنامج: وتتكون من (11) عبارة. من 6 - 16

البعد الثاني: عناصر البرنامج: وتشمل:

1- أهداف البرنامج: ويتكون من (6) عبارات. من 17- 22
2- محتوى البرنامج: ويتكون من (12) عبارة. من 23 - 34
3- طرائق تدريس البرنامج: ويتكون من (7) عبارات. من 35 - 41
4- أساليب تقويم البرنامج: ويتكون من (11) عبارة. من 42 - 52

البعد الثالث: واقتصر البحث على: (الأساتذة -الطلاب).

- الطلاب من قبل الأساتذة: ويتكون من (5) عبارات. من 53 - 57
- الأساتذة من قبل الطلاب: ويتكون من (7) عبارات. من 53 – 59

جدول (2) نسبة تمثيل كل بُعد في استبانتي الأساتذة والطلبة

الأبعاد	المجال	استبانة الأساتذة		استبانة الطلبة	
		العبـارات	النسبة%	العبـارات	النسبة%
العناصر المادية	الخطة الزمنية	5	%8.77	5	%8.47
	التسهيلات والتجهيزات	11	%19.29	11	%18.64

الأبعاد	المجال	استبانة الأساتذة		استبانة الطلبة	
		العبـارات	النسبة%	العبارات	النسبة%
عناصر البرنامج	أهداف البرنامج	6	%10.52	6	%10.16
	محتوى البرنامج	12	%21.05	12	%20.33
	طرائق تدريس البرنامج	7	%12.28	7	%11.86
	أساليب تقويم البرنامج	11	%19.29	11	%18.64
العناصر البشرية	تقييم الطلاب	5	%8.77	7	%11.86
المجموع	--	57	%100	59	%100

وللتأكد من مناسبة الأداة للبحث تم إجراء ما يلي:

أ- حساب الصدق والثبات:

أولا الصدق الظاهري: صدق المحكمين Validity Trustees:

بعد الانتهاء من صياغة عبارات الاستمارة وإعدادها في صورتها الأولية تم عرضها على عدد (10) من الخبراء المتخصصين في المجال التربوي والتي تتضمن قائمة بأسماء المحكمين للتأكد من صدق الاستبانة وللتعرف على آرائهم وملاحظاتهم من حيث:

- مدى وضوح تعليمات الاستبانة.
- صحة صياغة عبارات الاستمارة ومناسبتها للمعلمين.
- مدى مناسبة كل عبارة لقياس البعد الذي وضعت لقياسه.

واتفق المحكمون على صحة صياغة مفردات الاستبانة، ومناسبتها، ومناسبة المفردات لقياس ما وضعت لأجله، وقد أبدى بعض المحكمين ملاحظات متعلقة بحذف بعض العبارات وإعادة صياغة بعض العبارات، وبعد إجراء التعديلات أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق..

ثانيا- حساب ثبات الاستبانة:

بعد التأكد من صدق الاستبانة تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرو نباخ (α) (Cronbach Alpha) حيث تم حساب معامل ألفا لكل مقياس مستخدم في الدراسة وذلك بهدف اختبار ثبات أبعاد الاستبانة، وتتراوح قيمة معامل ألفا بين (0) و(1) وكلما اقتربت من الواحد دلت على وجود ثبات عالٍ وكلما اقتربت من الصفر دلت على عدم وجود ثبات ويبين الجدول التالي معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة.

جدول (3) ثبات أبعاد استبانة باستخدام معامل ألفا كرونباك

م	الأبعاد	استبانة الأساتذة		استبانة الطلاب	
		عدد العبارات	معامل الاتساق	عدد العبارات	معامل الاتساق
1	العناصر المادية	16	0.789	16	0.787
2	عناصر البرنامج	36	0.986	36	0.995
3	العناصر البشرية	5	0.899	7	0.786
	الثبات الكلي للأداة	57	0.967	59	0.986

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات الثبات بطريقة كرونباك ألفا لأبعاد المقياس هي قيم عالية وهذا يدل على ثبات عبارات أبعاد الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباك؛ حيث كانت قيمة معامل ألفا كرونباك في

جميع أبعاد الاستبانة ما بين (0.786) – (0.986)، وللمجموع الكلى لاستبانة الطلاب (0.967) و (0.986) لاستبانة الأساتذة، وقيمة معامل ألفا كرونباك مقبولة، إذا كانت أكبر من (0.60) وأفضل قيمة كلما زادت قيمتها عن (0.90) وفق ما أشار إليه كل من (Berson & Mallery, 2003)

الوزن النسبي والمعالجات الإحصائية:

بعد التحقق من صدق وثبات مقياس الدراسة بأبعاده الثلاثة، أصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (57) لمقياس الأساتذة، و (59) فقرة لمقياس الطلاب، ووضعت خمس بدائل للإجابة إزاء كل فقرة وفق مقياس (ليكرت الخماسي) وهي: (كبير جدا) و(كبير) و(متوسط) و(ضعيف) و(ضعيف جدا) مع أوزانها ووفق اتجاهها تكون الدراجات المقابلة للبدائل السابقة هي على التوالي: (5، 4، 3، 2، 1)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع درجة الاستجابة لدي العينة من (الأساتذة والطلاب)، وبقسمة المدى لدرجات المقياس (5 –1= 4) على عدد الخيارات تم التوصل إلى طول الفئة (0.80)، وبناءً عليه رصدت مستويات الاتجاه للمقياس.

4- نتائج الدراسة ومناقشتها.

- **نتائج السؤال الأول ومناقشتها:**

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة (أساتذة) عن العناصر المادية (الخطة الزمنية- التجهيزات) لبرنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف في بُعد العناصر المادية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
1	تتوفر خطة مُعلنة للبرنامج ولكل مقرر دراسي.	4.52	0.68	كبير جدا	1
5	يوجد رسالة وأهداف واضحة للبرنامج.	4.43	0.81	كبير جدا	2
4	تتسلسل الموضوعات بشكل متناسب ومتكامل.	4.38	0.74	كبير جدا	3
3	تتلاءم خطة البرنامج مع أهدافه.	4.33	0.73	كبير جدا	4
2	خطة البرنامج تلائم المقررات والموضوعات وعدد الأسابيع.	4.33	0.65	كبير جدا	4مكرر
9	يتوفر قاعات دراسية مناسبة لتنفيذ البرنامج.	3.95	0.92	كبير	5
14	تتوفر في مقر تنفيذ البرنامج أدوات السلامة (طفايات حريق- مركز أو صندوق الإسعافات الأولية)	3.95	1.17	كبير	5 مكرر
12	تتوافر وسائل الاتصال بالشبكة العنكبوتية بكل سهولة ويسر لأعضاء هيئة التدريس والطلاب بالبرنامج.	3.90	0.99	كبير	6
15	يوجد تجهيزات مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.	3.90	1.09	كبير	6مكرر
10	يتوفر تجهيزات ومصادر وأدوات تعلم مناسبة للبرنامج.	3.86	0.96	كبير	7
11	توفر المكتبة المراجع العلمية ومصادر المعلومات الورقية والإلكترونية ذات الصلة بالبرنامج.	3.81	0.92	كبير	8
13	تتوفر البيئة المادية المناسبة (المساحات الخضراء- الإضاءة-المصاعد- التهوية- الهدوء- بوفيه- مقاعد الانتظار- دورات المياه) التي تساعد على إنجاح البرنامج.	3.71	0.90	كبير	9
6	يوجد موقع إلكتروني متكامل وخاص بالبرنامج.	3.62	1.07	كبير	10
16	مكاتب الهيئة التدريسية مناسبة للسادة أعضاء هيئة التدريس.	3.43	1.02	كبير	11

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
7	ينشر الموقع الإلكتروني كل ما يتعلق بالبرنامج بشكل مستمر.	3	1.14	متوسط	12
8	يوفر البرنامج منصة تعليمية إلكترونية متكاملة (مراجع أو ملفات صوتية أو ملفات PDF أو اختبارات تفاعلية).	3	1.30	متوسط	12 مكرر
	المتوسط العام للبعد	3.88	0.94	كبير	

تظهر نتائج الجدول (4):

- أن درجة ممارسة هذا البعد (كبيرة) بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (0.94).
- أنَّ قيم متوسطات عبارات البعد تراوحت ما بين (4.52) إلى (3.0) بمستوى ممارسة (كبيرة) لمعظم العبارات.
- كانت أكثر العبارات في درجة الممارسة عبارة رقم (1) (تتوفر خطة مُعلنة للبرنامج ولكل مقرر دراسي)؛ حيث حصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.52)، بمستوى ممارسة (كبير جدا)، وكانت أقل العبارات في درجة الممارسة عبارة رقم (7) (ينشر الموقع الإلكتروني كل ما يتعلق بالبرنامج بشكل مستمر.)؛ والعبارة رقم (8) (يوفر البرنامج منصة تعليمية إلكترونية متكاملة (مراجع أو ملفات صوتية أو ملفات PDF أو اختبارات تفاعلية). حيث حصلتا على الترتيب الثاني عشر والأخير بمتوسط حسابي (3.0)؛ ومستوى ممارسة (متوسطة).

جدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات العينة (طلاب) حول واقع العناصر المادية (الخطة الزمنية- التجهيزات) لبرنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف في بُعد العناصر المادية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
1	تتوفر خطة مُعلنة للبرنامج ولكل مقرر دراسي.	4.85	0.37	كبير جدا	1
4	تتسلسل الموضوعات بشكل متناسب ومتكامل.	4.38	0.76	كبير جدا	2
5	يوجد رسالة وأهداف واضحة للبرنامج.	4.31	0.85	كبير جدا	3
14	تتوفر في مقر تنفيذ البرنامج أدوات السلامة (طفايات حريق- مركز أو صندوق الإسعافات الأولية)	4.31	0.75	كبير جدا	3
2	خطة البرنامج تلائم المقررات والموضوعات وعدد الأسابيع.	4.15	0.98	كبير	4
3	تتلاءم خطة البرنامج مع أهدافه.	4.15	1.06	كبير	4
9	يتوفر قاعات دراسية مناسبة لتنفيذ البرنامج.	4	1.08	كبير	5
10	يتوفر تجهيزات ومصادر وأدوات تعلم مناسبة للبرنامج.	3.85	1.28	كبير	6
12	تتوافر وسائل الاتصال بالشبكة العنكبوتية بكل سهولة ويسر لأعضاء هيئة التدريس والطلاب بالبرنامج.	3.85	1.06	كبير	6
15	يوجد تجهيزات مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.	3.85	1.34	كبير	6
11	توفر المكتبة المراجع العلمية ومصادر المعلومات الورقية والإلكترونية ذات الصلة بالبرنامج.	3.69	1.10	كبير	7
6	يوجد موقع إلكتروني متكامل وخاص بالبرنامج.	3.62	1.55	كبير	8
7	ينشر الموقع الإلكتروني كل ما يتعلق بالبرنامج بشكل مستمر.	3.54	1.80	كبير	9
8	يوفر البرنامج منصة تعليمية إلكترونية متكاملة (مراجع أو ملفات صوتية أو ملفات PDF أو اختبارات تفاعلية).	3.46	1.26	كبير	10

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
13	تتوفر البيئة المادية المناسبة (المساحات الخضراء- الإضاءة-المصاعد- التهوية- الهدوء- بوفيه- مقاعد الانتظار- دورات المياه) التي تساعد على إنجاح البرنامج.	3.38	1.32	متوسط	11
16	مقاعد القاعات الدراسية مناسبة ومريحة للطلاب.	3	1.41	متوسط	12
	المتوسط العام للبعد	3.89	1.11	كبير	

يتضح من الجدول (5):

- أن درجة ممارسة هذا البعد (متوسط) بمتوسط حسابي بلغ (3.89)، وانحراف معياري (1.11).
- أنَّ قيم متوسطات عبارات البعد تراوحت ما بين (4.85) إلى (3.0) بمستوى ممارسة (كبير) لمعظم العبارات.
- كانت أكثر العبارات في درجة الممارسة عبارة رقم (1) (تتوفر خطة مُعلنة للبرنامج ولكل مقرر دراسي)؛ حيث حصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.85)، بمستوى ممارسة (كبير جدا).
- كانت أقل العبارات في درجة الممارسة عبارة رقم (16) (مقاعد القاعات الدراسية مناسبة ومريحة للطلاب)؛ حيث حصلت على الترتيب الثاني عشر والأخير بمتوسط حسابي (3)؛ ومستوي ممارسة (متوسط).

ويعزو الباحثان تلك النتيجة بأنَّ المتوسط العام لاستجابات عينة الدراسة (الأساتذة) و (الطلاب) للتعرف على واقع العناصر المادية (الخطة الزمنية- التجهيزات) لبرنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف في للبُعد الأول (بُعد العناصر المادية) حصلت على متوسط (3.88) و (3.89) وبدرجة ممارسة (كبير) إلى توافر العناصر المادية والتي تشمل الخطة الزمنية والتجهيزات لأن البرنامج يعلن لكل مقرر دراسي من مقررات البرنامج خطة مُعلنة، وأن هذه الخطة تتلاءم مع كل من الموضوعات والأهداف، وإلى وجود أهداف واضحة للبرنامج، كما يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى توفر البيئة المادية المناسبة (المساحات الخضراء- الإضاءة-المصاعد- التهوية- الهدوء- بوفيه- مقاعد الانتظار- دورات المياه) التي تساعد على إنجاح البرنامج، وإلى توافر تجهيزات ومصادر وأدوات تعلم مناسبة للبرنامج وإلى توفير مكتبة كلية التربية الكتب والمراجع العلمية ومصادر المعلومات الورقية والإلكترونية، مع وجود تجهيزات مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.

كما يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى تمتع جامعة الطائف بكوادر عالية ومؤهلة من أساتذة الجامعة، وإلى تمتع جامعة الطائف بصفة عامة وكلية التربية بصفة خاصة ببيئة مادية على مستوى عال نظرا لأنَّ جامعة الطائف أحد الجامعات السعودية العريقة وأن كلية التربية هي الأساس في إنشاء الجامعة منذ 1400هـ حيث صدر الأمر الملكي بإنشاء كلية التربية بالطائف والتي تشرف عليها وزارة التعليم حيث تولي للتعليم العالي اهتمامًا كبيرا؛ حيث يُرصد لها ميزانية واعتمادات مالية ضخمة تقدر بملايين الريالات على حسب إحصائيات جامعة الطائف، ويعزو الباحثان حصول العبارة رقم (7) في استجابات الأساتذة (ينشر الموقع الإلكتروني كل ما يتعلق بالبرنامج بشكل مستمر) على الترتيب السادس عشر بمتوسط حسابي (3.0)؛ ومستوي ممارسة (متوسط) إلى طغيان وانتشار وسائل التواصل الأخرى مثل (الواتساب) باعتباره أسرع وسيلة لمعرفة كل ما يتعلق بالبرنامج وبطريقة مباشرة بين الأساتذة والطلاب، وإلى عدم تحديث الموقع بصفة مستمرة وأن التواصل بين أساتذة البرنامج ومسؤول الموقع يكون بطيئا، وأن النشر في المواقع الإلكترونية له شروط خاصة ومسؤول محدد لدى أي مؤسسة نظرًا للمسؤولية عن المحتوى مما يسبب بطء نشر التحديثات أو عدم نشرها من الأساس، كما يعزو الباحثان حصول العبارة رقم (16) في استجابات الطلاب (مقاعد القاعات الدراسية مناسبة ومريحة للطلاب) على الترتيب الثاني عشر والأخير بمتوسط حسابي (3.0)؛ ومستوي ممارسة (متوسطة) إلى عدم راحة الطلاب في الجلوس على المقاعد المعدة لهم والتي قد يطول وقت الجلوس عليها لساعات مع اختلاف أعمارهم السنية وظروفهم الصحية نظرا لأنها درجة دراسات عليا وليست بكالوريوس.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الكثيري، 2021) التي أكدت موافقة العينة على تحقق جودة المقررات والتجهيزات، ومن العبارات المحققة في هذا المحور: "القاعات الدراسية مناسبة لعدد الطلاب، وأنها مجهزة لاستخدام التكنولوجيا في المحاضرات الدراسية"، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (بوضياف، 2021) حيث جاء تقويم برنامج ماستر أكاديمي- مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة متوسطا، كما اختلفت مع نتائج دراسة (علي، 2021) جاءت درجة توافر معايير الاعتماد البرامجي المطورة في برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال بجامعة المجمعة وجودة المقررات من وجهة نظر الطالبات المعلمات بدرجة تقدير متوسطة، كما اختلفت مع دراسة (محمد، 2021) والتي توصلت إلى ضعف برنامج الإعداد التربوي والثقافي لمعلم اللغة العربية في تمثيله لمهارات التعلم الإلكتروني.

- **نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:**

جدول (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات العينة (أساتذة) عن واقع عناصر البرنامج (الأهداف- المحتوى- طرائق التدريس- أساليب التقويم) لبرنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف في بُعد عناصر البرنامج

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
25	يتصف محتوى البرنامج بالتوازن بين الكم والكيف.	4.24	0.83	كبير جدا	1
29	يتسم محتوى البرنامج بالحداثة والجدّة من جهة، والسلامة العلميّة والدقّة من جهة أخرى.	4.24	0.76	كبير جدا	1 مكرر
43	ترتبط أساليب تقويم البرنامج ارتباطاً وثيقاً بالمحتوى، وتغطّي مختلف نقاطه العلميّة.	4.24	0.70	كبير جدا	1 مكرر
19	تراعي أهداف البرنامج مختلف جوانب شخصيّة المتعلّم المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة بشكل متوازن.	4.19	0.81	كبير	2
21	تشتمل أهداف البرنامج على جميع جوانب الخبرة والمعرفة التي وضعت من أجله (معارف ومعلومات- مهارات وطرق تفكير- اتجاهات- ميول- قيم واهتمامات).	4.19	0.81	كبير	2 مكرر
24	يسمح محتوى البرنامج باكتساب المتعلّمين الخبرة على مختلف أشكالها النظرية والتطبيقية.	4.19	0.92	كبير	2 مكرر
41	تساعد طرائق تدريس البرنامج على تنمية مهارات التعلّم لدى المتعلّمين، ولا سيّما مهارات التعلّم ضمن فريق، ومهارات التعلّم الذاتيّ.	4.19	0.75	كبير	2 مكرر
42	ترتبط أساليب تقويم البرنامج ارتباطاً وثيقاً بالأهداف، وتعمل على قياس مدى تحقّقها.	4.19	0.81	كبير	2 مكرر
18	تتدرّج أهداف البرنامج من العام إلى الخاص (من المستوى العامّ العريض أي الأهداف التربويّة مروراً بالأهداف التعليميّة، إلى المستوى الخاصّ الضيّق الأهداف التدريسيّة أو السلوكيّة).	4.14	0.79	كبير	3
23	يرتبط محتوى البرنامج ارتباطاً وثيقاً بأهداف البرنامج، ويعمل على تحقّقها.	4.14	0.79	كبير	3 مكرر
33	يُعرض محتوى البرنامج بطريقة واضحة وشائقة.	4.14	0.85	كبير	3 مكرر
37	تسمح طرائق تدريس البرنامج بالتفاعل بين الدارسين بعضهم ببعض من	4.14	0.72	كبير	3

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
	جهة، وبينهم وبين الأساتذة ومصادر التعلّم المتنوعة من جهة أخرى.				مكرر
40	تساعد طرائق تدريس البرنامج على تنمية التفكير العلميّ والناقد والإبداعيّ لدى المتعلّمين وتتيح فرصة للبحث والاستكشاف.	4.14	0.72	كبير	3 مكرر
44	تتسم أساليب تقويم البرنامج بالصدق والثبات والموضوعيّة والشمول والاستمرار والتكامل والتنوّع وسهولة التطبيق والاقتصاد في الجهد والكلفة والوقت.	4.14	0.85	كبير	3 مكرر
45	تقيس أساليب تقويم البرنامج مختلف جوانب شخصيّة المتعلّم بمجالاتها المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة، وبالمستويات المتعدّدة في كلّ مجال.	4.14	0.79	كبير	3 مكرر
49	تشتمل أساليب تقويم البرنامج على أغراض تعليميّة إضافة إلى أغراضها التقويميّة.	4.14	0.854	كبير	3 مكرر
20	تستوفي أهداف البرنامج الشروط والمعايير المعروفة لصياغتها كالوضوح، والدقة والقابليّة للتحقّق، والقابليّة للملاحظة والقياس، والارتباط بواقع المتعلّمين.	4.10	0.83	كبير	4
28	يسمح محتوى البرنامج باستخدام الطرائق والأساليب التدريسيّة المناسبة والمتنوّعة.	4.10	1.04	كبير	4 مكرر
30	يرتبط الجانب النظريّ في محتوى البرنامج بالجانب التطبيقيّ، والجانب العلميّ بالجانب العمليّ.	4.10	0.76	كبير	4 مكرر
32	يتحقّق في تنظيم محتوى البرنامج التوازن بين التنظيمين المنطقيّ والسيكولوجيّ.	4.10	0.88	كبير	4 مكرر
39	تتسم طرائق تدريس البرنامج بالمرونة والتنوّع بحيث تنسجم ومتطلّبات المحتوى من جهة، والفروق الفرديّة بين الدارسين من جهة أخرى.	4.10	0.76	كبير	4 مكرر
36	تسمح طرائق تدريس البرنامج بالمشاركة الإيجابيّة للدارسين في العمليّة التعليميّة التعلّميّة.	4.05	0.66	كبير	5
26	يتسم محتوى البرنامج بالاستمراريّة والتتابع والتكامل والامتداد العموديّ والأفقيّ في مختلف موضوعاته.	4	0.70	كبير	6
31	يساعد محتوى البرنامج على تعديل سلوك المتعلّمين بما ينسجم وأهداف البرنامج.	4	0.89	كبير	6 مكرر
38	تثير طرائق تدريس البرنامج الحماسة والدافعيّة عند المتعلّم للإقبال على التعلّم.	4	0.70	كبير	6 مكرر
47	تساعد أساليب تقويم البرنامج على تشخيص المشكلات والصعوبات التعليميّة	4	0.77	كبير	6 مكرر
48	يتناول تقويم أثر البرنامج الجانبين الشخصيّ والتحصيليّ للمتعلّمين.	3.95	1.02	كبير	7
50	تتناول أساليب تقويم البرنامج مختلف عناصر البرنامج من الأهداف إلى أساليب التقويم.	3.95	1.071	كبير	7 مكرر
51	يتمّ تحليل نتائج تقويم البرنامج وتفسيرها وفق الأساليب العلميّة المعتمدة، والإفادة منها مستقبلا.	3.95	0.94	كبير	7 مكرر
27	يراعي محتوى البرنامج متطلبات المتعلّمين النمائيّة وميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم واتّجاهاتهم الإيجابيّة.	3.90	0.94	كبير	8

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
46	تتسم أساليب تقويم البرنامج بالوضوح والدقّة والبعد عن الغموض وتعدّد احتمالات الإجابة الصحيحة.	3.90	0.76	كبير	8 مكرر
52	تخضع أدوات تقويم البرنامج إلى التقويم المستمرّ بهدف تطويرها.	3.90	0.88	كبير	8 مكرر
17	تشتق أهداف البرنامج من طبيعة المجتمع وحاجاته، وطبيعة العصر، وطبيعة المتعلّم، وطبيعة المادّة الدراسيّة.	3.86	0.79	كبير	9
35	تنسجم طرائق تدريس البرنامج وأهداف المنهج، وتسهم في تحقيقها بشكل فعّال.	3.86	0.79	كبير	9 مكرر
34	توثّق المادّة العلميّة لمحتوى البرنامج بشكل يضمن لها المصداقيّة العلميّة.	3.81	0.87	كبير	10
22	يشترك في تحديد واختيار وتعديل أهداف البرنامج جميع الفئات المعنية به.	3.76	1.13	كبير	11
	المتوسط العام للبعد	4.1	0.83	كبير	

يتضح من الجدول (6):

- أن درجة ممارسة هذا البعد (كبير) بمتوسط حسابي بلغ (4.1)، وانحراف معياري (0.83).
- أنَّ قيم متوسطات عبارات البعد تراوحت ما بين (4.24) إلى (3.76) بمستوى ممارسة (كبير) لمعظم العبارات.
- كانت أكثر العبارات في درجة الممارسة عبارة رقم (25) (يتصف محتوى البرنامج بالتوازن بين الكم والكيف) وعبارة رقم (29) (يتسم محتوى البرنامج بالحداثة والجدّة من جهة، والسلامة العلميّة والدقّة من جهة أخرى) ؛ حيث حصلتا على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.24)، بمستوى ممارسة (كبير جدا)، وكانت أقل العبارات في درجة الممارسة عبارة رقم (22) (يشترك في تحديد واختيار وتعديل أهداف البرنامج جميع الفئات المعنية به)؛ حيث حصلت على الترتيب العاشر والأخير بمتوسط حسابي (3.76)؛ ومستوي ممارسة (كبير).

جدول (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة (طلاب) للتعرف على واقع عناصر البرنامج (الأهداف- المحتوى- طرائق التدريس- أساليب التقويم) لبرنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف في بُعد عناصر البرنامج

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
40	تساعد طرائق تدريس البرنامج على تنمية التفكير العلميّ والناقد والإبداعيّ لدى المتعلّمين وتتيح فرصة للبحث والاستكشاف.	4.38	0.83	كبير جدا	1
31	يساعد محتوى البرنامج على تعديل سلوك المتعلّمين بما ينسجم وأهداف البرنامج.	4.31	0.85	كبير جدا	2
29	يتسم محتوى البرنامج بالحداثة والجدّة من جهة، والسلامة العلميّة والدقّة من جهة أخرى.	4.23	1.01	كبير جدا	3
30	يرتبط الجانب النظريّ في محتوى البرنامج بالجانب التطبيقيّ، والجانب العلميّ بالجانب العمليّ.	4.23	1.01	كبير جدا	3 مكرر
41	تساعد طرائق تدريس البرنامج على تنمية مهارات التعلّم لدى المتعلّمين، ولا سيّما مهارات التعلّم ضمن فريق، ومهارات التعلّم الذاتيّ.	4.23	0.70	كبير جدا	3 مكرر
21	تشتمل أهداف البرنامج على جميع جوانب الخبرة والمعرفة التي وضعت من أجله (معارف ومعلومات- مهارات وطرق تفكير- اتجاهات- ميول- قيم واهتمامات).	4.15	0.68	كبير	4

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
39	تتسم طرائق تدريس البرنامج بالمرونة والتنوّع بحيث تنسجم ومتطلّبات المحتوى من جهة، والفروق الفرديّة بين الدارسين من جهة أخرى.	4.15	0.76	كبير	4 مكرر
18	تتدرّج أهداف البرنامج من العام إلى الخاص (من المستوى العامّ العريض أي الأهداف التربويّة مروراً بالأهداف التعليميّة، إلى المستوى الخاصّ الضيّق الأهداف التدريسيّة أو السلوكيّة).	4.14	0.89	كبير	5
24	يسمح محتوى البرنامج باكتساب المتعلّمين الخبرة على مختلف أشكالها النظرية والتطبيقية.	4.08	0.95	كبير	6
35	تنسجم طرائق تدريس البرنامج وأهداف المنهج، وتسهم في تحقيقها بشكل فعّال.	4.08	0.76	كبير	6 مكرر
43	ترتبط أساليب تقويم البرنامج ارتباطاً وثيقاً بالمحتوى، وتغطّي مختلف نقاطه العلميّة.	4.08	1.03	كبير	6 مكرر
44	تتسم أساليب تقويم البرنامج بالصدق والثبات والموضوعيّة والشمول والاستمرار والتكامل والتنوّع وسهولة التطبيق والاقتصاد في الجهد والكلفة والوقت.	4.08	1.03	كبير	6 مكرر
49	تشتمل أساليب تقويم البرنامج على أغراض تعليميّة إضافة إلى أغراضها التقويميّة.	4.08	1.11	كبير	6 مكرر
33	يُعرض محتوى البرنامج بطريقة واضحة وشائقة.	4	0.81	كبير	7
36	تسمح طرائق تدريس البرنامج بالمشاركة الإيجابيّة للدارسين في العمليّة التعليميّة التعلّميّة.	4	0.70	كبير	7 مكرر
37	تسمح طرائق تدريس البرنامج بالتفاعل بين الدارسين بعضهم ببعض من جهة، وبينهم وبين الأساتذة ومصادر التعلّم المتنوعة من جهة أخرى.	4	0.70	كبير	7 مكرر
42	ترتبط أساليب تقويم البرنامج ارتباطاً وثيقاً بالأهداف، وتعمل على قياس مدى تحقّقها.	4	0.76	كبير	7 مكرر
48	يتناول تقويم أثر البرنامج الجانبين الشخصيّ والتحصيليّ للمتعلّمين.	4	1.08	كبير	7 مكرر
20	تستوفي أهداف البرنامج الشروط والمعايير المعروفة لصياغتها كالوضوح، والدقة والقابليّة للتحقّق، والقابليّة للملاحظة والقياس، والارتباط بواقع المتعلّمين.	3.92	0.86	كبير	8
45	تقيس أساليب تقويم البرنامج مختلف جوانب شخصيّة المتعلّم بمجالاتها المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة، وبالمستويات المتعدّدة في كلّ مجال.	3.92	1.03	كبير	8 مكرر
17	تشتق أهداف البرنامج من طبيعة المجتمع وحاجاته، وطبيعة العصر، وطبيعة المتعلّم، وطبيعة المادّة الدراسيّة.	3.85	0.89	كبير	9
23	يرتبط محتوى البرنامج ارتباطاً وثيقاً بأهداف البرنامج، ويعمل على تحقّقها.	3.85	0.89	كبير	9 مكرر
32	يتحقّق في تنظيم محتوى البرنامج التوازن بين التنظيمين المنطقيّ والسيكولوجيّ.	3.85	1.14	كبير	9 مكرر
47	تساعد أساليب تقويم البرنامج على تشخيص المشكلات والصعوبات التعليميّة	3.85	1.06	كبير	9 مكرر

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
19	تراعي أهداف البرنامج مختلف جوانب شخصيّة المتعلّم المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة بشكل متوازن.	3.77	0.83	كبير	10
27	يراعي محتوى البرنامج متطلبات المتعلّمين النمائيّة وميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم واتّجاهاتهم الإيجابيّة.	3.77	0.92	كبير	10 مكرر
28	يسمح محتوى البرنامج باستخدام الطرائق والأساليب التدريسيّة المناسبة والمتنوّعة.	3.77	1.16	كبير	10
34	توثّق المادّة العلميّة لمحتوى البرنامج بشكل يضمن لها المصداقيّة العلميّة.	3.77	0.92	كبير	10
38	تثير طرائق تدريس البرنامج الحماسة والدافعيّة عند المتعلّم للإقبال على التعلّم.	3.77	0.89	كبير	10
50	تتناول أساليب تقويم البرنامج مختلف عناصر البرنامج من الأهداف إلى أساليب التقويم.	3.77	1.01	كبير	10
26	يتسم محتوى البرنامج بالاستمراريّة والتتابع والتكامل والامتداد العموديّ والأفقيّ في مختلف موضوعاته.	3.69	1.03	كبير	11
51	يتمّ تحليل نتائج تقويم البرنامج وتفسيرها وفق الأساليب العلميّة المعتمدة، والإفادة منها مستقبلا.	3.69	1.03	كبير	11 مكرر
52	تخضع أدوات تقويم البرنامج إلى التقويم المستمرّ بهدف تطويرها.	3.69	1.03	كبير	11 مكرر
25	يتصف محتوى البرنامج بالتوازن بين الكم والكيف.	3.46	1.19	كبير	12
22	يشترك في تحديد واختيار وتعديل أهداف البرنامج جميع الفئات المعنية به.	3.38	1.12	متوسط	13
46	تتسم أساليب تقويم البرنامج بالوضوح والدقّة والبعد عن الغموض وتعدّد احتمالات الإجابة الصحيحة.	3.31	1.25	متوسط	14
	المتوسط العام للبعد	3.92	0.94	كبير	

يتضح من الجدول (7):

- أنَّ درجة ممارسة هذا البُعد (كبير) بمتوسط حسابي بلغ (3.92)، وانحراف معياري (0.94).
- أنَّ قيم متوسطات عبارات البعد تراوحت ما بين (4.38) إلى (3.31) بمستوى ممارسة (كبير) لمعظم العبارات.
- كانت أكثر العبارات في درجة الممارسة عبارة رقم (40) (تساعد طرائق تدريس البرنامج على تنمية التفكير العلميّ والناقد والإبداعيّ لدى المتعلّمين وتتيح فرصة للبحث والاستكشاف)؛ حيث حصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.38)، بمستوى ممارسة (كبير جدا)، وكانت أقل العبارات في درجة الممارسة عبارة رقم (46) (تتسم أساليب تقويم البرنامج بالوضوح والدقّة والبعد عن الغموض وتعدّد احتمالات الإجابة الصحيحة)؛ حيث حصلت على الترتيب الرابع عشر والأخير بمتوسط حسابي (3.31)؛ ومستوي ممارسة (متوسط).

ويعزو الباحثان تلك النتيجة بأنَّ المتوسط العام لاستجابات عينة الدراسة (الأساتذة) و (الطلاب) للتعرف على واقع عناصر البرنامج (الأهداف- المحتوى- طرائق التدريس- أساليب التقويم) لبرنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف في البعد الثاني (بُعد عناصر البرنامج) حصلت على متوسط (4.1) و (3.92) وبدرجة ممارسة (كبير) إلى تحقيق التوازن بين الكم والكيف في المحتوى الدراسي بالبرنامج، وإلى أن المحتوى يتسم بالحداثة والجدّة وبالسلامة العلميّة والدقّة، مع ارتباط الجانب النظريّ في محتوى البرنامج بالجانب التطبيقيّ،

والجانب العلميّ بالجانب العمليّ، وإلى ارتباط أساليب تقويم البرنامج بالمحتوى، ومساعدة طرائق تدريس البرنامج على تنمية التفكير العلميّ والناقد والإبداعيّ لدى المتعلّمين وتتيح فرصة للبحث والاستكشاف، كما تساعد طرائق تدريس البرنامج على تنمية مهارات التعلّم لدى المتعلّمين، ولا سيّما مهارات التعلّم ضمن فريق، ومهارات التعلّم الذاتيّ، وهذا كله يؤكد وجود برنامج قوي ومعد بطريقة علمية ووجود أساتذة كفء في البرنامج كما توافق مع البعد الثاني في بعد الخطة الزمنية.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الشهراني (2020) والتي توصلت إلى توفر المعايير في برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس العامة بجامعة الملك خالد بدرجة كبيرة وجاءت رسالة البرنامج وأهدافه في المرتبة الأولى بدرجة كبيرة، واختلفت مع دراسة الطويرشي (2014) في تقويم البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالكليات التقنية في سلطنة عمان في محور (الأهداف) حيث جاءت بدرجة متوسطة، كما اختلفت مع دراسة (محمد، 2021) والتي توصلت الدراسة إلى ضعف برنامج الإعداد التربوي والثقافي لمعلم اللغة العربية في تمثيله لمهارات التعلم الإلكتروني،

- **نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:**

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة (الأساتذة) عن واقع العناصر البشرية لبرنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف في بُعد العناصر البشرية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
53	يتم اختيار الطلاب بشروط عمرية وعلمية محددة ومعلنة مع التأكد من صحة المستندات المقدمة للقبول في البرنامج.	4.29	0.84	كبير جدا	1
57	ينمي مجال البرنامج الميول والاهتمامات البحثية لدى الطلاب	4.14	0.91	كبير	2
56	يتيح البرنامج للطلاب المشاركة البحثية وإنماء المعرفة.	4.10	0.88	كبير	3
55	يتم اختيار الطلاب وفق المستوى المأمول لأهداف لبرنامج.	3.57	1.39	كبير	4
54	يتم اختيار الطلاب للبرنامج بعد مقابلة شخصية مقننة.	3	1.41	متوسط	5
	المتوسط العام للبعد	3.82	1.08	كبير	

يتضح من الجدول (8):

- أنَّ درجة ممارسة هذا البعد (كبير) بمتوسط حسابي بلغ (3.82)، وانحراف معياري (1.08).
- أنَّ قيم متوسطات عبارات البعد تراوحت ما بين (4.29) إلى (3) بمستوى ممارسة (كبير) لمعظم العبارات.
- كانت أكثر العبارات في درجة الممارسة عبارة رقم (53) (يتم اختيار الطلاب بشروط عمرية وعلمية محددة ومعلنة مع التأكد من صحة المستندات المقدمة للقبول في البرنامج)؛ حيث حصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.29)، بمستوى ممارسة (كبير جدا)، وكانت أقل العبارات في درجة الممارسة عبارة رقم (54) (يتم اختيار الطلاب للبرنامج بعد مقابلة شخصية مقننة)؛ حيث حصلت على الترتيب الخامس والأخير بمتوسط حسابي (3)؛ ومستوى ممارسة (متوسط).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى وجود شروط واضحة لقبول الطلاب في برنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف، وإلى تطبيق هذه الشروط فعليا وإلى التأكد من صحة المستندات المقدمة للقبول في هذا البرنامج، ومع تطبيق المقابلة الشخصية لتأكد من اختيار الطلاب وقبولهم، كما يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن برامج الدراسات العليا برامج ذو طبيعة خاصة حيث تحتاج لتنظيم وقت ومقدرة مادية وتحمل للضغوط

خاصة للفئة العاملة من الطلاب نظرا لأنها تعطي درجة الماجستير وهي درجة علمية تفيد صاحبها أكاديميا من الناحية العلمية وعمليا من الناحية الوظيفية سواء أكان معلما أو مشرفا تربويا (كباحث هذه الدراسة) أو قائدا تربويًا.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة (الطلاب) عن واقع العناصر البشرية لبرنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف في بُعد العناصر البشرية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
58	يحصل الطالب على التوجهات والمتابعة البحثية المناسبة (في مشروع البحث) من قبل المرشد الأكاديمي في جميع مراحل بحثه من بداية تحديد المشكلة وإعداد الخطة وحتى الانتهاء.	4.46	0.87	كبير جدا	1
54	يتابع الأساتذة التكليفات والمهام والمشاريع والواجبات التي يقدمها الطلاب بشكل مستمر.	4.38	0.87	كبير جدا	2
59	يتيح البرنامج للطلاب المشاركة البحثية وإنماء المعرفة.	4.38	0.96	كبير جدا	2 مكرر
53	يوجد مرونة في تعامل الأساتذة مع الطلاب بما يخدم البرنامج.	4.15	0.80	كبير	3
56	يساعد الأساتذة الطلاب على تجاوز الصعوبات التي تواجههم أثناء البرنامج.	4.15	0.98	كبير	3 مكرر
55	يلتزم الأساتذة بعدد محدد من التكاليف في المقرر.	3.92	1.32	كبير	4
57	يشارك الطالب في اختيار المرشد الأكاديمي.	2.85	1.51	متوسط	5
	المتوسط العام للبعد	4.04	1.04	كبير	

يتضح من الجدول (9):

- أن درجة ممارسة هذا البعد (كبير) بمتوسط حسابي بلغ (4.04)، وانحراف معياري (1.04).
- أنَّ قيم متوسطات عبارات البعد تراوحت ما بين (4.46) إلى (2.85) بمستوى ممارسة (كبير) لمعظم العبارات.
- كانت أكثر العبارات في درجة الممارسة عبارة رقم (58) (يحصل الطالب على التوجهات والمتابعة البحثية المناسبة (في مشروع البحث) من قبل المرشد الأكاديمي في جميع مراحل بحثه من بداية تحديد المشكلة وإعداد الخطة وحتى الانتهاء)؛ حيث حصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.46)، بمستوى ممارسة (كبير جدا)، وكانت أقل العبارات في درجة الممارسة عبارة رقم (57) (يشارك الطالب في اختيار المرشد الأكاديمي)؛ حيث حصلت على الترتيب الخامس والأخير بمتوسط حسابي (2.85)؛ ومستوي ممارسة (متوسط).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى وجود كوادر من الأساتذة في كلية التربية على مستوى عال من الدرجة العلمية وتطبيق معايير اختيار الأساتذة وفق المقررات.

- **نتائج السؤال الرابع ومناقشتها:**

جدول (10) دلالة الفروق بين الأساتذة والطلاب في متوسطات تقديرات استجابات لواقع العناصر المادية (الخطة الزمنية- التجهيزات)، وواقع العناصر: (الأهداف- المحتوى- طرائق التدريس- أساليب التقويم) لبرنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف اختبار (ت) T-Test

المعالجات الإحصائية	الأساتذة		الطلاب		قيمة (ت)	مستوى	الدلالة
المتغيرات	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المحسوبة	المعنوية	الإحصائية
البعد الأول: العناصر المادية	66	9.31	66.3	14.8	0.056	0.956	غير دالة
البعد الثاني: عناصر البرنامج	142.3	21.9	137.4	26.8	0.544	0.592	إحصائيًا

المعالجات الإحصائية / المتغيرات	الأساتذة		الطلاب		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى المعنوية	الدلالة الإحصائية
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
مجموع الاستبانة	208.3	30.5	203.7	40.6	0.351	0.730	

- على مستوى البعد الأول: بعد العناصر المادية، تبين أن قيمة اختبار (T=0.056) عند مستوى معنوية (0.956)، وعند مقارنتها مع القيمة (0.05) فنجدها أكبر منها مما يعني بالتالي أن قيمة (t = 0.056, p-value > 0.05) وتشير إلى عدم وجود فروق في متوسطات تقديرات استجابات (الأساتذة والطلاب) لواقع العناصر المادية (الخطة الزمنية- التجهيزات) لبرنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف.
- على مستوى البعد الثاني: بعد عناصر البرنامج، تبين أن قيمة اختبار (T=-0.544) عند مستوى معنوية (0.592)، وعند مقارنتها مع القيمة (0.05) فنجدها أكبر منها مما يعني بالتالي أن قيمة (t = 0.544, p-value > 0.05) وتشير إلى عدم وجود فروق في متوسطات تقديرات استجابات (الأساتذة والطلاب) لواقع عناصر البرنامج (الأهداف- المحتوى- طرائق التدريس- أساليب التقويم) لبرنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف.
- على مستوى مجموع الاستبانة: (البعد الأول والثاني معا)، تبين أن قيمة اختبار (T=-0.351) عند مستوى معنوية (0.730)، وعند مقارنتها مع القيمة (0.05) فنجدها أكبر منها مما يعني بالتالي أن قيمة (t = 0.351, p-value > 0.05) وتشير إلى عدم وجود فروق في متوسطات تقديرات استجابات (الأساتذة والطلاب) للواقع العناصر المادية (الخطة الزمنية- التجهيزات)، وواقع العناصر: (الأهداف- المحتوى- طرائق التدريس- أساليب التقويم) لبرنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف.
- وبالتالي نستنتج عدم وجود فروق في متوسطات تقديرات استجابات (الأساتذة والطلاب) لواقع العناصر المادية (الخطة الزمنية- التجهيزات) لبرنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف، وكذلك عدم وجود فروق في متوسطات تقديرات استجابات (الأساتذة والطلاب) لواقع عناصر البرنامج (الأهداف- المحتوى- طرائق التدريس- أساليب التقويم) لبرنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف، وعلى مستوى البعدين معا (الاستبانة)، تظهر النتائج عدم وجود فروق في متوسطات تقديرات استجابات (الأساتذة والطلاب) لواقع العناصر المادية (الخطة الزمنية- التجهيزات)، وواقع العناصر: (الأهداف- المحتوى- طرائق التدريس- أساليب التقويم) لبرنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف.

- **نتائج السؤال الخامس ومناقشتها:**

للإجابة على السؤال الخامس تم الرجوع إلى النتائج السابقة حيث وجد أنَّ درجة ممارسة جميع أبعاد الدراسة حصلت على متوسط كلي (3.94 من5) أي بدرجة (كبيرة)، وعلى مستوى الأبعاد؛ حصلت العناصر المادية: (المدة الزمنية- التجهيزات)، على متوسط كلي (3.88 من5) وعناصر البرنامج (الأهداف- المحتوى- طرائق التدريس- أساليب التقويم)، بمتوسط كلي (4.01 من5) والعناصر البشرية (الأساتذة- الطلاب) بمتوسط كلي (3.93 من5) وإلى عدم وجود فروق بين متوسطات تقديرات استجابات (الأساتذة والطلاب تُعزى لاختلاف المتغير (أستاذ- طالب)؛ لذا تُظهر النتائج التحليل الإحصائي للاستبانة، نجاح برنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف في تحقيق أهدافه، حيث بلغت درجة الاستجابة لأبعاد الاستبانة درجة ممارسة (كبير)، وتراوحت قيمة المتوسط الحسابي بن (3.41-4.20)، وهو ما كشفت عنه نتائج الجداول السابقة بعدم وجود فروق في متوسطات

تقديرات استجابات (الأساتذة والطلاب) للواقع العناصر المادية (الخطة الزمنية- التجهيزات)، وواقع العناصر: (الأهداف- المحتوى- طرائق التدريس- أساليب التقويم) لبرنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة نورة الشهراني (2020) والتي أشارت إلى توفر المعايير في برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس العامة بجامعة الملك خالد بدرجة كبيرة، وجاءت رسالة البرنامج وأهدافه في المرتبة الأولى بدرجة كبيرة، وجاءت الخدمات البحثية والإشراف العلمي في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة، وأوصت فيها الباحثة بإعادة النظر في أساليب وطرق تقويم البرنامج والخدمات البحثية المقدمة فيه؛ حيث أظهرت النتائج أن فعاليتها متوسطة.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (علي، 2021) والتي أظهرت أن برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال بجامعة المجمعة يعاني الكثير من الخلل والقصور التي تحول دون جودته، كما اختلفت مع دراسة (محمد حجاج، 2021) والتي توصلت إلى ضعف برنامج الإعداد التربوي والثقافي لمعلم اللغة العربية في تمثيله لمهارات التعلم الإلكتروني، كما اختلفت مع دراسة نوال بوضياف (2021) حيث جاء تقويم برنامج ماستر أكاديمي- مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة متوسطا.

ولتحديد أسباب نجاح برنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف في تحقيق أهدافه تم تحليل الأسئلة النوعية في الاستبانة وتمحورت إجابات أفراد العينة حول نقاط القوة في البرنامج والتي جاءت كالتالي:

أولا- أسباب نجاح البرنامج والتي ترجع إلى العناصر المادية (الخطة الزمنية– التجهيزات):

- تتوفر خطة مُعلنة للبرنامج ولكل مقرر دراسي.
- خطة البرنامج تلائم المقررات والموضوعات وعدد الأسابيع.
- تتلاءم خطة البرنامج مع أهدافه.
- تتسلسل الموضوعات بشكل متناسب ومتكامل.
- يوجد رسالة وأهداف واضحة للبرنامج.
- يتوفر قاعات دراسية مناسبة لتنفيذ البرنامج.
- يتوفر تجهيزات ومصادر وأدوات تعلم مناسبة للبرنامج.
- تتوافر وسائل الاتصال بالشبكة العنكبوتية بكل سهولة ويسر لأعضاء هيئة التدريس والطلاب بالبرنامج.
- تتوفر في مقر تنفيذ البرنامج أدوات السلامة (طفايات حريق- مركز أو صندوق الإسعافات الأولية)
- يوجد تجهيزات مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.

ثانيا- أسباب النجاح والتي ترجع إلى عناصر البرنامج (الأهداف– المحتوى- طرائق التدريس- أساليب التقويم):

- تتدرّج أهداف البرنامج من العام إلى الخاص (من المستوى العامّ العريض أي الأهداف التربويّة مروراً بالأهداف التعليميّة، إلى المستوى الخاصّ الضيّق الأهداف التدريسيّة أو السلوكيّة).
- تستوفي أهداف البرنامج الشروط والمعايير المعروفة لصياغتها كالوضوح، والدقة والقابليّة للتحقّق، والقابليّة للملاحظة والقياس، والارتباط بواقع المتعلّمين.
- تشتمل أهداف البرنامج على جميع جوانب الخبرة والمعرفة التي وضعت من أجله (معارف ومعلومات- مهارات وطرق تفكير- اتجاهات- ميول- قيم واهتمامات).

- يرتبط محتوى البرنامج ارتباطاً وثيقاً بأهداف البرنامج، ويعمل على تحقّقها.
- يسمح محتوى البرنامج باكتساب المتعلّمين الخبرة على مختلف أشكالها النظرية والتطبيقية.
- يتسم محتوى البرنامج بالحداثة والجدّة من جهة، والسلامة العلميّة والدقّة من جهة أخرى.
- يرتبط الجانب النظريّ في محتوى البرنامج بالجانب التطبيقيّ، والجانب العلميّ بالجانب العمليّ.
- يساعد محتوى البرنامج على تعديل سلوك المتعلّمين بما ينسجم وأهداف البرنامج.
- يتحقّق في تنظيم محتوى البرنامج التوازن بين التنظيمين المنطقيّ والسيكولوجيّ.
- يُعرض محتوى البرنامج بطريقة واضحة وشائقة.
- تسمح طرائق تدريس البرنامج بالمشاركة الإيجابيّة للدارسين في العمليّة التعليميّة التعلّميّة.
- تسمح طرائق تدريس البرنامج بالتفاعل بين الدارسين بعضهم ببعض من جهة، وبينهم وبين الأساتذة ومصادر التعلّم المتنوعة من جهة أخرى.
- تثير طرائق تدريس البرنامج الحماسة والدافعيّة عند المتعلّم للإقبال على التعلّم.
- تتسم طرائق تدريس البرنامج بالمرونة والتنوّع بحيث تنسجم مع متطلّبات المحتوى، والفروق الفرديّة بين الدارسين.
- تساعد طرائق تدريس البرنامج على تنمية التفكير العلميّ والناقد والإبداعيّ لدى المتعلّمين وتتيح فرصة للبحث والاستكشاف.
- تساعد طرائق تدريس البرنامج على تنمية مهارات التعلّم لدى المتعلّمين، ولا سيّما مهارات التعلّم ضمن فريق، ومهارات التعلّم الذاتيّ.
- ترتبط أساليب تقويم البرنامج ارتباطاً وثيقاً بالأهداف، وتعمل على قياس مدى تحقّقها.
- ترتبط أساليب تقويم البرنامج ارتباطاً وثيقاً بالمحتوى، وتغطّي مختلف نقاطه العلميّة.
- تتسم أساليب تقويم البرنامج بالصدق والثبات والموضوعيّة والشمول والاستمرار والتكامل والتنوّع وسهولة التطبيق والاقتصاد في الجهد والكلفة والوقت.
- تقيس أساليب تقويم البرنامج مختلف جوانب شخصيّة المتعلّم بمجالاتها المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة.
- تشتمل أساليب تقويم البرنامج على أغراض تعليميّة إضافة إلى أغراضها التقويميّة.

ثالثًا- أسباب النجاح والتي ترجع إلى العناصر البشرية (الأساتذة– الطلاب):

- يتم اختيار الطلاب بشروط عمرية وعلمية محددة ومعلنة مع التأكد من صحة مستندات القبول في البرنامج.
- يتيح البرنامج للطلاب المشاركة البحثية وإنماء المعرفة.
- ينمي مجال البرنامج الميول والاهتمامات البحثية لدى الطلاب، ويوجد مرونة في تعامل الأساتذة مع الطلاب.
- يتابع الأساتذة التكليفات والمهام والمشاريع والواجبات التي يقدمها الطلاب بشكل مستمر.
- يلتزم الأساتذة بعدد محدد من التكاليف في المقرر.
- يساعد الأساتذة الطلاب على تجاوز الصعوبات التي تواجههم أثناء البرنامج.
- يحصل الطالب على التوجيهات والمتابعة البحثية المناسبة (في مشروع البحث) من قبل المرشد الأكاديمي في جميع مراحل بحثه من بداية تحديد المشكلة وإعداد الخطة وحتى الانتهاء.
- يتيح البرنامج للطلاب المشاركة البحثية وإنماء المعرفة.

توصيات الدراسة ومقترحاتها.

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحثان ويقترحان ما يلي:

1. ضرورة الاستمرار في تطوير البرنامج والاطلاع ومتابعة أحدث البرامج المماثلة والاستفادة منها.
2. ضرورة الاهتمام بالموقع الإلكتروني ونشر كل يتعلق بالبرنامج بشكل مستمر.
3. ضرورة تواجد مسؤول الموقع الإلكتروني في مجموعات (الواتساب) الخاصة بالبرامج حتى يتم نشرها باستمرار وبشكل أسرع على الموقع الإلكتروني.
4. ضرورة مناسبة مقاعد القاعات الدراسية الخاصة بالطلاب، لكافة الأعمار لبرامج الدراسات العليا.
5. التأكيد على أن جميع عناصر البرنامج مترابطة ومؤثرة في نجاح أي برنامج.
6. ضرورة اشتراك في تحديد واختيار وتعديل أهداف البرنامج جميع الفئات المعنية به.
7. ضرورة التأكد من أنَّ أساليب تقويم البرنامج تتسم بالوضوح والدقّة والبعد عن الغموض.
8. ضرورة الاهتمام باختيار الطلاب للبرنامج بعد مقابلة شخصية مقننة.
9. ضرورة مشاركة الطالب في اختيار المرشد الأكاديمي، وإيجاد آلية واضحة بالقسم لتوزيع الطلاب على المشرفين.
10. وبُناءً على ما ظهر في نتائج البحث، يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:
11. دراسة لتقويم برنامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات بجامعة الطائف في ضوء نموذج هاموند في باقي العناصر التي لم تتناولها الدراسة الحالية.
12. دراسات أخرى لتحديد احتياجات برامج الماجستير في المناهج وطرق تدريس.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

- أبو دقة، سناء (2009). تقويم جودة البرامج الأكاديمية بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10 (2)، 87-115.
- أبو عناب، سعد مصطفى (2005). في التقويم التربوي مداخل واتجاهات. طبعة أولى. الناشر: مدارس الملك فيصل.
- آل علي، علياء بنت نايف بن سعود؛ والشمري، ترفه بنت صياح. (2021). تقويم البرنامج التربوي لإعداد معلمات الصفوف الأولية بجامعة حائل في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة القراءة والمعرفة، ع 242، 307 - 351.
- بوضياف، نوال. (2021). تقويم برنامج ماستر (أكاديمي / مهني) في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة في ضوء نظام D.M.L. مجلة دراسات نفسية وتربوية، مج 14، ع 1، 72 - 90.
- الحربي، خليل؛ درندري، إقبال (2016). تقويم البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية السعودية باستخدام نموذج روسي وزملائه للتقويم، مجلة العلوم التربوية، 28 (2).
- الزاملي، علي جاسم؛ والصارمي، عبد الله؛ ومحمد، كاظم، علي مهدي (2009). مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي. سلطنة عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.
- زوين، محمود؛ هاشم، أميرة (2011). تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة الكوفة من وجهتي نظر أساتذتها وطلبتها، مجلة مركز دراسات الكوفة، 11، 39- 84.
- سعادة، جودت؛ إبراهيم، عبد الله. (2020). المنهج المدرسي المعاصر. ط6. الأردن-عمان: دار الفكر

- السعيد، سعيد محمد محمد (2019). نماذج التقويم والمناهج. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (242). ص ص: 16-28.
- سلوى، عزوز (2018). تقويم البرامج في ضوء المعايير والنماذج قراءة تشخيصية في الأدبيات النظرية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. (1). 153-168.
- السيد، محمد (2019). تقويم برامج الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى من وجهة نظر الخريجين. مجلة العلوم التربوية، 19، 9 -88.
- الشبلي، إبراهيم. (2010). المناهج بناؤها تنفيذها تقويمها وتطويرها باستخدام النماذج، إربد، الأردن: دار الأمل.
- الشهراني، نورة محمد عوض (2020). تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك خالد في ضوء معايير مقترحة. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، المجلد 36- العدد11.254-282
- الشيخي، هاشم سعيد (2006). أنموذج مقترح لتقويم المناهج الدراسية، دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى.
- طلافحة، حامد عبد الله. (2013). المناهج تخطيطها تطويرها تنفيذها. الرضوان للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- الطويرشي، سعيد بن خليفة بن علي حسن (2014). تقويم فاعلية البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالكليات التقنية في سلطنة عمان وفقا لنموذج هاموند. ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبد الرحمن؛ وعبد الحق، كايد (2019). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، الرياض، دار أسامة.
- علام، صلاح الدين (2003). التقويم التربوي المؤسسي: أسسه وتطبيقاته في تقويم المدارس. القاهرة: دار الفكر.
- علي، بثينة بنت محمد حسين. (2021). تقويم جودة برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال بجامعة المجمعة في ضوء معايير الاعتماد البرامجي المطورة. مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية، مج 7، ع 26، 777 - 838.
- العلي، ريم (2007). تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- العمري، مها مرعي؛ والأصقه، عبير سليمان؛ والشريف، لؤلؤة محمد صالح؛ والباش، مشاعل بنت عبدالله. (2021). تقويم برنامج الإعداد الجامعي بجامعة دار العلوم في ضوء مدخل النظم، المجلة العربية لعلوم التربوية والنفسية، ع19، 371-414.
- الفايز، فايز؛ الملحم، عبد اللطيف؛ التركي، عبد الله (2020). تقويم البرامج المقدمة في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل في ضوء أهدافها كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب، مجلة العلوم التربوية، 19، 366-317.
- فرج، عبد اللطيف بن حسين (2007م) صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج، دار الثقافة، جامعة أم القرى.
- الكثيري، نورة بنت علي بن زيد. (2021). تقويم برامج الدراسات العليا "الماجستير" بقسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود من وجهة نظر طلابها وطالباتها. مجلة العلوم التربوية، مج 7، ع 1، 233 - 263.م
- الكسباني، محمد السيد علي (2010). تطوير المنهج من منظور الاتجاه المعاصر. ط1، الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.
- محمد، حجاج أحمد عبد الله. (2021). تقويم برنامج الإعداد التربوي والثقافي لمعلم اللغة العربية بكلية التربية في ضوء مهارات التعلم الإلكتروني. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع 130، 175 - 203.

- المحمودي، محمد. (2019). مناهج البحث العلمي. (ط.3). دار الكتب.
- موسى، انتصار عودة (2021). تقويم برنامج إعداد مدرسي مادة اللغة العربية الجدد من وجهة نظر المتدربين. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، جامعة تكريت - كلية التربية للعلوم الإنسانية، مج28، ع7، 415 - 437.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية:

- Andrew, o, (2015) Assessment of special education service delivery: A global perspective. Double Blind peer reviewed international Research Journal, 15(5) 1-9.
- Berson, D., & Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update. (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Guskey, T. R. (2000). Evaluating professional Development. Thousand Oak. scrowin press, Inc.
- Ross, Amy Hawk. (2010). Application and Utility of the Guskey's professional Development Evaluation Model in community setting's phd diss. University of Tennesse, knoxville http: //trace tennesse.edu/utk-graddiss/75.