تقويم مقرر لغتي الخالدة في ضوء معايير تعليم اللغة العربية باستخدام نموذج ستفلبيم (CIPP) للقرارات المتعددة

Evaluation of my eternal language course in the light of Arabic Language Teaching Standards using the CIPP model for multiple decisions

إعداد

فاتن فهد صالح الثبيتي

Faten Fahad Saleh Al-Thubaiti

أ.د/حنان سرحان عواد النمري

Prof. Hanan Serhan Awad al-Nimri

أستاذ مناهج وطرق تدريس لغة عربية في كلية التربية

Doi: 10.21608/jasep.2023.306083

استلام البحث: ٦ / ٥ /٢٠٢٣

قبول النشـــر: ٢٢ / ٥ / ٢٠٢٣

الثبيتي ، فاتن فهد صالح و النمري، حنان سرحان عواد (٢٠٢٣). تقويم مقرر لغتي الخالدة في ضوء معايير تعليم اللغة العربية باستخدام نموذج ستفلبيم (CIPP) للقرارات المتعددة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٧(٣٤) يوليو ، ٤٣٣ – ٤٨٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

تقويم مقرر لغتي الخالدة في ضوء معايير تعليم اللغة العربية باستخدام نموذج ستفلبيم (CIPP) للقرارات المتعددة

المستخلص:

تهدف الدراسة إلى تقويم مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط في ضوء معايير اللغة العربية باستخدام نموذج ستفلبيم للقرارات المتعددة (CIPP)، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات المطلوبة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أعلى معيار يمثله المحتوى هو معيار (استقبال اللغة العربية- القراءة) بنسبة مئوية (٢٤,٣٠)، وبمتوسط حسابي (٥,٢٠)، وانحراف معياري (٨٣٧)، بينما كان أقل معيار هو معيار (علم اللغة- البلاغة) بنسبة مئوية قدرها (٤,٦٧)، ومتوسط حسابي (١,٠٠). اسهام كل من (المحتوى- الأنشطة- وسائل التقويم) يساوي (٤٩-٤٩-٤٩) وبمجموع كلي (١٤٧) مؤشر، بينما بلغت التكرارات لهم بالترتيب كالآتي (١٠٧-١٠٣- ٥٣)، حيث كان اسهام المحتوى في تمثيل معايير اللغة العربية في ضوء نموذج ستفلبيم (CIPP) هو الأكبر، حيث حصل على نسبة مئوية قدرها (٤٠,٦٨)، يليها الأنشطة بنسبة (٣٩,١٦)، وأخيرا وسائل التقويم والتي حصلت على نسبة (٢٠,١٦)

الكلمات المفتاحية: تقويم - اللغة العربية – نموذج ستفلبيم- المرحلة المتوسطة.

Abstract :

The study aims to Evaluating the course of My Eternal Language for the second grade intermediate in the light of Arabic language standards using the Stifel beam decision model multi (CIPP)To achieve this goal, was used Descriptive analytical method The questionnaire was also used as a tool to collect the required information, and the study reached a set of results, the most important of which are: The highest criterion represented by the content is the criterion (Arabic language reception - reading) in percentage(24.30), with an arithmetic mean(5.20), and a standard deviation(837), while The lowest standard was the standard(Linguistics - Rhetoric) with a percentage of (4.67), and an arithmetic mean (1.00). The contribution of each of (content - activities - means of evaluation) equals(49-49-49), with a total of (147) indicators, while the repetitions of them, in order, are as follows(107- 103-

53), where the content contribution to the representation of Arabic language standards in the light of the Stifel beam model (CIPP) is the largest, with a percentage of (40.68), followed by activities with a percentage of (39.16), and finally evaluation methods, which got a percentage of (20.16).
key words: Evaluation - Arabic Language - Stifle beam Model - Middle School.

المقدمة

اللغة أساس الحضارة، ولسان العقل، وطريق الفكر، بها يكون الفكر والتواصل بين العقول متفاعلا، ومن دون اللغة لا تنمو حضارة ولا تزدهر. واللغة العربية هي اللغة التي شرفها الله فجعلها لغة الكتاب المنزل فيقول الله تعالى واصفا القران الكريم ومادحا له بقوله: (بلسان عربي مبين) (الشعراء؛ الآية ١٩٥)، ولهذه المكانة الدينية للغة العربية فقد هدفت المجتمعات المسلمة بشكل عام إلى تعليم أبنائها لغة الدين، عبر مؤسساتها التعليمية والتربوية المختلفة.

وعلى الصعيد العربي تعد اللغة العربية أساس المعرفة والتحصيل العلمي في بقية سائر العلوم، وعبر إتقان الطالب لها ينطلق قارئًا ودارسًا في شتى مجالات العلوم والمعارف؛ لذا كان لزاماً على المسؤولين الاهتمام بتطوير تعليمها وتعلمها.

وتعد المقررات الدراسية من أهم مكونات النظام التربوي؛ باعتبارها الوسيلة التي تتحقق بها أهداف المجتمع، والمعين الخصب الذي يستزيد الطالب منه المعارف ويكتسب منه المهارات ويترجمها إلى سلوك وقيم نبيلة؛ وعليه فلا بد أن يكون بناء المقررات بناء رصينا يعكس فلسفة المجتمع وعاداته وقيمه، كما لابد أن تحظى بمزيد من المراجعة والتعديل والتطوير تلبية لحاجات الفرد ومجتمعه وتماشيا مع ما يستجد في الحياة من تقدم تقني وصناعي وتكنلوجي، ومع ما تفرضه سياسات التعليم وتوجه البلاد.

وهذا ما أدركته حكومة المملكة العربية السعودية التي أولت اللغة العربية اهتماماً خاصاً؛ من منطلق مكانتها وريادتها؛ إذ تجسَّد اهتمام قيادة المملكة الحكيمة في خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز (حفظه الله) حينما قال: (بلادنا المملكة العربية السعودية دولة عربية أصيلة، جعلت اللغة العربية أساسًا لأنظمتها جميعًا، وهي تؤسس تعليمها على هذه اللغة الشريفة، وتدعم حضورها في مختلف المجالات...)، وفي عام ١٤٢٨ه صدرت موافقة المقام السامي للبدء في تنفيذ مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم (مشروع تطوير)، الذي يعتبر أضخم مشروع يشهده تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية، حيث جاء من أهداف هذا المشروع

تطوير المناهج بمفهومها الشامل، والذي هدف إلى إحداث نقلة نوعية في التعليم؛ لتستوعب المقررات الجديدة المتغيرات المحلية والإقليمية والدولية، فخرجت المقررات الجديدة متكاملة ومتوازنة؛ لتلبية احتياجات المتعلمين ولتتواكب مع التطورات والاتجاهات الحديثة وتقوم بإزالة الحواجز بين المواد الدراسية في التخصصات المختلفة وتسعى لمعالجة وتلافي بعض نواحي القصور في المناهج والكتب السابقة. وفي عام ١٤٣١-١٤٣٢ه طبقت جميع المدارس الابتدائية والمتوسطة المشروع الوطني الشامل لتطوير المناهج، حيث بدأ المشروع تدريجيا في ثلاث حلقات كل حلقة تستمر عاما دراسيا كاملا، وبدأ بذلك تطبيق مناهج اللغة العربية المطورة. وفي عام ١٤٣٤ه صدر قرار مجلس الوزراء بإعداد برنامج المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام التابع لهيئة تقويم التعليم، حيث يركز على الدين الإسلامي واللغة العربية والهوية والمواطنة والمسؤولية، ودعم الابتكار وريادة الأعمال والتحول التقني**https://www.new-educ.com**

وقد أسفرت العديد من الدراسات العلمية عن فاعلية استخدام نموذج ستفلبيم (CIPP) للقرارات المتعددة في الدراسات التقويمية، من بينها دراسة (التميمي،٢٠٠٨) في تقويم الخطة الدراسية الجديدة للتعليم الثانوي في مدارس البنين الحكومية بمحافظة جدة، ودراسة (مناظر،٢٠١٤) في تقويم برنامج الدكتوراة في المناهج العامة في كلية التربية بجامعة الملك سعود. ودراسة (الحوشان،٢٠٢٠) في تقويم تجربة التعليم عن بعد في ضوء جائحة كورونا- دراسة ميدانية على طلبة الجامعات السعودية.

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في وجود ضعف ملحوظ في مستويات أداء المتعلمين في تحصيل منهج لغتي الخالدة، قد يكون المقرر الدراسي أحد أسباب هذا الضعف؛ من حيث استخدام معايير بناء المقرر بشكل غير فعّال في تعليم مهارات اللغة العربية الأساسية؛ لذلك لجأت الباحثة إلى تقويم مقرر لغتي الخالدة في الصف الثاني المتوسط في ضوء معايير اللغة العربية التي وضعتها هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية؛ وقد رأت الباحثة استخدام مراحل نموذج ستفلبيم(CIPP)، والمتمثلة في:(الإطار العام، المدخلات، العمليات، النواتج) حيث أنه الأكثر شيوعا بين نماذج التقويم لدقته وتنظيمه، وهو أحد نماذج التقويم ذو التوجه التطويري، الذي يرتكز على تيسير القرارات (التميمي،٢٠٠٨)؛ كما يساعد هذا النموذج على التخطيط الموضوعي للمقررات والمناهج(الجبر والحربي،٢٠١٨) والتنفيذ الموجه، ويقدم الأدلة على مدى تأثيرها، كما عززت ذلك العديد من الدراسات السابقة.

وبالتالي تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:" **ما مدى تضمين مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط لمعايير تعليم اللغة العربية في ضوء نموذج ستفلبيم (CIPP) للقرارات المتعددة؟"** وتتفرع عنه الأسئلة التالية:

١. ما المعايير الخاصة بمنهج لغتي الخالدة الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب والمعتمدة منذ العام ١٤٤٠هـ؟
٢. ما مدى اتساق أهداف مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط مع معايير اللغة العربية في ضوء نموذج ستفلبيم (CIPP)؟
٣. ما مدى إسهام محتوى مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط في تلبية معايير اللغة العربية في ضوء نموذج ستفلبيم (CIPP)؟
٤. ما مدى إسهام أنشطة التعلم والتعليم في مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط في تلبية معايير اللغة العربية في ضوء نموذج ستفلبيم (CIPP)؟
٥. ما مدى إسهام وسائل التقويم في مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط في تلبية معايير اللغة العربية في ضوء نموذج ستفلبيم (CIPP)؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

- التعرف على معايير اللغة العربية الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب للمرحلة المتوسطة-مستوى التوسع- للعام ١٤٤٠-١٤٤١ه.
- الكشف عن مدى اتساق أهداف مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط مع معايير اللغة العربية في ضوء نموذج ستفلبيم (CIPP).
- الكشف عن مدى إسهام محتوى مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط في تلبية معايير اللغة العربية في ضوء نموذج ستفلبيم (CIPP).
- الكشف عن مدى إسهام أنشطة التعلم والتعليم في مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط في تلبية معايير اللغة العربية في ضوء نموذج ستفلبيم (CIPP).
- التعرف على مدى إسهام وسائل التقويم في مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط في تلبية معايير اللغة العربية في ضوء نموذج ستفلبيم (CIPP).

أهمية الدراسة: تتلخص أهمية الدراسة من ناحيتين

الأهمية النظرية: وتتمثل من حيث:

- التعرف على عناصر منهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بصفة عامة، ومقرر (لغتي الخالدة) للصف الثاني متوسط بصفة خاصة.
- التعرف على معايير اللغة العربية الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية لعام ١٤٤٠-١٤٤١ه، في مستوى التوسع للمرحلة لكل محاور مهارات اللغة العربية.

- يؤمل أن تسهم الدراسة في تبني قرارات تطويرية لتطبيق المعايير الحديثة لتعلم المنهج في ظل الممارسات التعليمية التعلمية والمتمثلة في تدريس المقررات الدراسية (لغتي الخالدة) للمرحلة المتوسطة.

الأهمية التطبيقية: وتتمثل في الاتي:

- التعرف على مدى تحقق المعايير الحديثة لوثيقة معايير اللغة العربية لعناصر مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط.
- تطبيق نموذج (ستفلبيم) لتيسير القرارات في الحكم على تصميم المقرر وتقويمه وكشف نقاط القوة والضعف فيه.
- التركيز على عمليات صنع القرار التي ينبغي أن تظهر في كافة مستويات تطبيق المقرر بشكل خاص، ومن أجل تطوير وتحسين المنهج بشكل عام.
- تقديم التوصيات والنتائج للمطورين والقائمين على تأليف مقررات اللغة العربية من المختصين والتربويين في وزارة التعليم السعودية وتخطيطها بما يناسب معايير وثيقة اللغة العربية الحديثة للمرحلة المتوسطة وذلك تلبية لتطوير المقررات في ضوء رؤية ٢٠٣٠ للتعليم في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

تقويم:

تُعرف لغة: من قوّم الشيء أي عدله وأزال اعوجاجه. (المنجد في اللغة والأعلام٢٠٠٣:٦٦٤)

وتُعرف اصطلاحا بأنها: تلك الإجراءات التي يتم عن طريقها تحديد المعلومات الوصفية والتحكيمية، وجمعها واستخدامها من أجل إصدار الأحكام المناسبة أو القرارات الملائمة (سعادة، العميري،٢٠١٩، ص ٤٨)

ويُعرّف بأنه: "العملية التي نحدد بها المعلومات الوصفية والتحكيمية ونجمعها ونوفرها من أجل الحكم، من حيث الأهداف والتصميم والتنفيذ والأثر، على قيمة موضوع التقويم وجدارته من أجل توجيه القرار، وزيادة فهمنا للظاهرة المدروسة". (الدوسري،٢٠٠٠، ص ٤٦٩)

وتعرّفه الباحثة إجرائيا بأنه: تحليل وتقويم مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط في ضوء معايير اللغة العربية الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب باستخدام نموذج ستفلبيم للقرارات المتعددة وذلك بهدف تحديد جوانب القوة والضعف فيه لتقديم التوصيات والاقتراحات والنتائج لصاحب القرار المحكم على بدائل القرار حول المقرر بغرض تطويره أو تعديله.

المقرر الدراسي:

يُعرّف بأنه: "ذلك الجزء من البرنامج أو المنهج الدراسي والذي يتضمن مجموعة من الموضوعات الدراسية التي يلتزم الطلاب بدراستها في فترة زمنية

محددة قد تتراوح بين فصل دراسي واحد، وعام دراسي كامل وفق خطة محددة". (علي،١٩٩٨، ص١٣).

المعايير:

تُعرّف لغة بأنها: ما اتخذ أساسا للمقارنة والتقدير (مجمع اللغة العربية،٢٠٠٠)

ويُعرفها زيتون (٢٠٠٤) بأنها: " تحديد للمستوى الملائم والمرغوب من إتقان المحتوى والمهارات والأداءات وفرص التعلم ومعايير إعداد المعلم" (ص .١١٥)

وعرّفها سعادة والعميري (٢٠١٩) بأنها:" النموذج الذي يتم الاتفاق عليه ويحتذى به بهدف قياس درجة اكتمال أو كفاءة شيء ما من الخارج، على أن يمثل عبارات وصفية تحدد الصورة المثلى التي ينبغي أن تتوفر في هذا الشيء الذي توضع له المعايير، أو التي يتم العمل على تحقيقها لاحقا"(ص.٥٠)

نموذج ستفلبيم CIPPللقرارات المتعددة:

ويسمى نموذج تقويم القرارات المتعددة في كل من السياق، والمدخلات، والعمليات، والنواتج. وهو من نماذج التقويم التي ركزت على عمليات صنع القرار التي ينبغي أن تظهر في كافة مستويات تطبيق البرنامج.

إطار النظريي:

المبحث الأول: تقويم المقررات الدراسية:

يشير ورثن وساندرز (Worthen and Sandews,1987,P145) إلى أن التقويم التربوي وبحكم حداثته النسبية عرضة للخلط والتخبط الاصطلاحي والمفاهيمي حيث يكتنف الغموض الكثير من مصطلحاته، حيث أن هذه المصطلحات غير منضبطة وغير واضحة الدلالة، ولا شك أن نضج التقويم التربوي رهن بانضباط مصطلحاته وتحقق الدلالة القطعية لها. ويورد (علام،٢٠٠٧ :١١-١٢) عدة تعريفات للتقويم، ومنها:

- تعريف ستفلبيم(Stufflbeam) للتقويم بأنه:" عملية رسم الخطوط العريضة، والحصول على معلومات مفيدة تقدم للأطراف المعنية للاسترشاد بها في إصدار أحكام تتعلق ببدائل القرارات".

تطور مفهوم التقويم التربوي:

اتضح لنا من خلال الدراسات السابقة أن التقويم ليس عملية واحدة بسيطة، بل مجموعة من العمليات والإجراءات المتتابعة والمتفاعلة الموجهة نحو تحقيق هدف معين أو مجموعة من الأهداف. وتختلف طبيعة هذه العمليات والإجراءات باختلاف تعريف عملية التقويم وأدوارها، والتصور الفكري لهذه العملية. (علام،٢٠٠٧ ص١٢٤)

- كان التقويم التربوي رديفا للقياس والاختبارات، حيث تقصر وظيفته على ما يمكن أن تقيسه الاختبارات مع ما في هذا من محدودية واضحة. ومن بعد ذلك

اتضحت أهمية التقويم بأنه عملية تتم للتأكد من التوافق بين الأهداف والنواتج، فقد ركزت أغلب الجهود في محاولة صياغة أهداف البرنامج وترجمتها إلى أهداف البرنامج وترجمتها إلى أهداف سلوكية حتى يمكن قياسها وملاحظتها. وقد أهملت في هذا الجهد الأهداف التي لا يمكن صياغتها سلوكيا رغم أهميتها، وبالتالي تحول التقويم إلى مجرد تحقق مما أمكن صياغته من الأهداف. إضافة إلى ذلك فإن قياس الأداء لم يأت إلا في ختام البرنامج مما أضعف من قيمة المعلومات التي يتم جمعها في التحسين من البرنامج.

- ويرى Stufflebeam,1985 أن التقويم الممهّن بدأ بعد ١٩٧٣م، حيث مال دور المقوم لأن يكون أكثر تحديدا وظهرت بعض الجمعيات والدوريات المهنية المتخصصة في التقويم، وازداد عدد المؤتمرات والندوات التي تعالج قضايا معينة في التقويم، وأعطت الجامعات موضوع التقويم التربوي كثيرا من الاهتمام في برامجها الدراسية ونشاطاتها البحثية. واتسمت تلك الفترة بإدراك المقومين لأهمية أن تخدم نتائج التقويم أصحاب القرار، وأن تخاطب القضايا الأكثر أهمية بالنسبة لهم ولجمهور المستفيدين من التقويم، وأن تأخذ في الحسبان الظروف الواقعية المحيطة بالتقويم، وتوافر المعلومات التي يمكن من خلالها إصدار الأحكام المناسبة. (الدوسري،٢٠٠١ ص٤٥١-٤٥٣)

أسس ومبادئ التقويم:

عملية التقويم مهما كان نوعها وهدفها يجب أن ترتكز على مبادئ عامة وأساسية؛ لذا يجب على كل مقوم الانتباه إليها، وتطبيقها، حتى تكون عملية التقويم صادقة وناجحة، وتؤدي بالنهاية إلى تحقيق أغراضها المنشودة، ومن هذه المبادئ، نذكر ما يلي:

- ✓ صادقا: من حيث ارتباط التقويم بالأهداف المحددة له، سواء أهداف المنهج أو الأهداف التعليمية.
- ✓ شاملا: من حيث شمول التقويم لعناصر المنهج المختلفة بما فيها الأداءات التدريسية وتحصيل الطلاب وكذلك الوسائل التعليمية، هذا بالإضافة إلى شمول التقويم لأنواع ومستويات الأهداف التعليمية.
- ✓ واقعيا: من حيث ملاءمة أدوات التقويم للفروقات بين مكونات المنهج أو للفروقات الفردية بين الطلاب أو الفروقات الفردية بين المعلمين أو بين بيئات التعلم المختلفة.
- ✓ متنوعا ومتكاملا: تنوع وتكامل أدوات التقويم لتنوع مجالات وجوانب استخدامها.
- ✓ ثابتا: ضرورة توفر صفات الصدق والثبات والموضوعية في أدوات التقويم.
- ✓ مستمرا: من حيث استمرارية القيام بعملية التقويم لتعزيز جوانب القوة واكتشاف مواطن الضعف ومعالجتها أولا بأول.

- ✓ مناسبا: مناسبة أدوات التقويم للإمكانيات المادية والبشرية المتاحة.
- ✓ تعاونيا: أن يشارك فيه كل من يؤثر في العملية التعليمية والتربوية ويتأثر بها، كالمعلمين، والمديرين، والمشرفين التربويين، والمسئولين في التربية.
- ✓ متسقا: ضرورة وجود خطط إجرائية تنفيذية للاستفادة من نتائج التقويم وأن يكون متسقا مع أهداف المنهج.
- ✓ اقتصاديا: أن يراعي الحدود الاقتصادية والإمكانات المتوفرة في الوقت والمال والجهد.
- ✓ مميزا: أن يميز التقويم بين الفروق الفردية للطلاب وحاجاتهم التعليمية المختلفة لمختلف أنماطهم الشخصية
- ✓ وظيفيا: بمعنى أن يستفاد منه في تحسين العملية التعليمية التعلمية، وفي إحداث تغييرات إيجابية
- ✓ إنسانيا: بمعنى أن يترك أثرا طيبا في نفوس التلاميذ، فلا يشعرون بأنهم مهددون أو معاقبون. (محمود،٢٠٠٦ ص٢٧١)

خطوات التقويم:

التقويم عملية مركبة من عدة عمليات متتالية، تعرف بخطوات التقويم، وهي بشكل عام:

- تحديد الهدف من التقويم
- تقرير المواقف التي نجمع منها المعلومات أو البيانات المتصلة بالهدف.
- تحديد كمية المعلومات أو البيانات التي نحتاج إليها لعملية التقويم
- تصميم وبناء أدوات التقويم
- جمع المعلومات أو البيانات من المواقف باستخدام أدوات التقويم
- تحليل البيانات وتسجيلها في صورة يمكن منها الاستدلال وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية
- تفسير البيانات في صورة يتضح بها المتغيرات والبدائل المتاحة
- إصدار الحكم والقرار، ومتابعة تنفيذه، حتى يمكن معرفة جدوى عملية التقويم ونتائجها في تحسين البرنامج أو المقرر الدراسي. (الضبع،٢٠٠٦ ص ١٨٩)

المبحث الثاني: مفهوم المقرر الدراسي:

المقرر الدراسي هو المادة الدراسية وهي جملة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي يختارها خبراء كل مجال من مجالات المعرفة وينظمونها في شكل مواضيع تستهدف إكساب المتعلمين المعارف والمعلومات والحقائق العلمية لتحقيق النمو.

والمقرر الدراسي هو المواد الدراسية التي يتولى المتخصصون إعدادها ويقوم التلاميذ بدراستها، أما محتوى المنهج فهو نفسه المقرر الدراسي في شكل موضوعات

دراسية تم اختيارها وتنظيمها لفئة معينة من المتعلمين وتشرف المدرسة على تدريسها لهم بتنفيذ من المعلم فالمنهج أعم وأشمل من المقرر. (الوكيل والمفتي، ٢٠١٦، ص ١٦)

والمقرر الدراسي هو أيضا مجموعة خبرات التعلم المنظمة داخل إطار مجال الدراسة تقدم في فترة زمنية محددة، وينال الطالب في العادة عند اجتياز المقرر تقديرا أكاديميا. وهو أيضا:" نظام يتفاعل فيه كلا من المعلم والمتعلم والمواد التعليمية". إذن هو كيان من كيانات المنهج، ويأخذ بجانب منه وهو جانب المواد التعليمية والارتباط بحجرات الدراسة.

وكما أنه يعرف بأنه" منظومة مكونة من عدد من الوحدات التعليمية محددة الأهداف والمحتوى ويمكن تعليمه بطرق شتى في مدة دراسية محددة لنوعية من المتعلمين ويكون ضمن برنامج تعليمي أو جزء من منهج دراسي". (تمام ويحى،٢٠١٠: ص١٥)

المنهج والمقرر الدراسي:

المنهج والمقرر الدراسي مصطلحان في الولايات المتحدة الأمريكية يستخدمان استخداما تبادليا، أما في الأنظمة التعليمية في البلدان الأخرى فإنها تؤكد على أن المقرر الدراسي هو المقرر أو المحتوى الدراسي الذي يطلق عليه Syllabus ويدور حول مادة دراسية معينة وله سمات عامة.

كما ذكر(الخليفة،٢٠١٧) في مفهوم المقرر بأنه" موضوعات رئيسية وفرعية يتم اختيارها من بين المعارف المتضمنة في المصادر العلمية المتاحة في ضوء معايير محددة هي أهداف المنهج".

غالبا ما يتم تقسيم أي منهج إلى أقسام فرعية تعرف بالمقررات الدراسية كي يمكن تحديد المخرجات التعليمية المختلفة لصفوف وفصول مختلفة لفترات متباينة من العام الدراسي. وبالتالي فإن هذا الأداء يؤدي إلى التفكير في المناهج على أن لها أبعادا معينة تؤخذ في الاعتبار عند تقسيمها إلى مواد دراسية أو مقررات؛ إذن المقرر الدراسي جزء مهم من المنهج الدراسي الشامل، حيث أن المنهج شامل للمقرر والبرنامج والوحدة.

أهمية تقويم المقررات الدراسية:

ويرى (الخليفة،٢٠١٧، ص:٢٧٢-٢٧٣) أن هناك ثمة مبررات وأسباب عديدة تدعو إلى القيام بعملية تقويم المنهج المدرسي من وقت لآخر، ومن أهم هذه المبررات:

أ- الاهتمام بأمر التربية والتعليم وكثرة التساؤلات عن جدوى المناهج الدراسية الحالية.

ب- الاستجابة لنتائج البحوث الميدانية التي تجرى من وقت لآخر

ت- التغذية الراجعة الناتجة عن متابعة المناهج المدرسية التي يتم تطبيقها في الميدان.
وأضاف (الضبع،٢٠٠٦) بأن من الأهمية لتقويم المناهج بما تشمله من مقررات دراسية، عدة أمور، منها:

- ضبط الجودة وصولا إلى تحقيق الجودة الشاملة في المناهج بخاصة، وفي التعليم بعامة.
- تقديم معلومات واضحة ومؤشرات إجرائية إلى المختصين والمسؤولين عن مدى فعالية هذا المنهج، وقدرته على الإيفاء بالمتطلبات العامة، ومن ثم تحديد مسارات اتخاذ القرار بشأن إلغاء منهج، أو تعديله، أو استحداث مواد دراسية، أو الدمج بين مواد.
- التأكد من سلامة الخطوات الإجرائية لبناء وثائق المناهج، وبالتالي اشتقاق الأهداف العامة والأهداف الخاصة.
- التأكد من ملائمة طرائق التدريس، وأساليب التقويم للمنهج.
- التأكد من صلاحية المنهج ومناسبته للمتعلمين وقدرتهم على التعامل معه، ومدى استفادتهم منه، وتوجهاتهم نحوه.
- الكشف عن مواطن القصور، ومواطن القوة في المناهج للعمل على تلافيها أو تأكيدها، فأدوات التقويم وحدها هي القادرة مثلا على اكتشاف أن قصور المنهج قد يعود إلى أساليب التدريس التي يتم تقديم المنهج بها.
- الكشف عن احتياجات المعلمين التدريبية وبرامج التنمية المهنية المطلوبة في ضوء ما تكشف عنه عمليات التقويم من مواطن قصور لدى المعلمين، أو تدخلات تدريبية قد يحتاجون إليها، خاصة في ظل التطور العالمي الذي فرض على سوق العمل- بما فيها من العمل في التعليم- التنمية المهنية المستدامة، وجعلها شرطا أساسيا للبقاء والاستمرار.

أهداف تقويم المقررات الدراسية:

- العمل على اتخاذ قرارات من أجل تبني المنهج الدراسي والعمل على إحالته في التربية المدرسية.
- العمل على اتخاذ القرارات من أجل ديمومته واستمراره وتطبيقه بشكل موسع في التربية المدرسية.
- القيام على اتخاذ قرارات من أجل العمل على تعديل أو تغيير المنهج الدراسي من أجل العمل على تحديثه.
- العمل على بناء معرفة متعلقة بتقويم المنهج الدراسي ومن ثم العمل على تطوير وتقويم المنهج الدراسي.

- يعتبر وجهة نظر من قبل بعض الأشخاص المتعلمون في قراءة الأهداف من عملية التقويم للمنهج الدراسي.
- القيام على تدعيم المنهج الدراسي بما يتطلب من أدوات وطرق واستراتيجيات متبعة في عملية التدريس.
- معرفة ما حققه التربويين من بناة للمنهج ومنفذين له، الأمر الذي يرفع معنوياتهم من جهة، ويزودهم بمؤشرات يستطيعون بموجبها تخطيط عملهم اللاحق.
- التعرف إلى آثار المنهج لدى المتعلمين في ضوء الأهداف التربوية، الأمر الذي يساعد في تطوير المنهج.
- جمع البيانات التي تساعد متخذ القرار في اتخاذ موقف من المنهج تطويرا أو استمرارا أو الغاء.
- تطوير أساليب التقويم واجراءاته ونظرياته نتيجة للخبرة المباشرة في الممارسة.
- تعرف مدى التقدم والتطور الذي أحدثه المنهج في سلوك المتعلمين بصورة صادقة، الأمر الذي يساعد على تطوير اجازاتهم، وتوفير أفضل الظروف- من خلال التوجيه والإرشاد- للأخذ بيدهم نحو التميز والتفوق. (الشبلي،٢٠٠٠)

خطوات تقويم المقرر الدراسي:

لو أردنا تقويم مقرر دراسي فلا بد أن تمر تلك العملية بعدة خطوات متتابعة مكملة لبعضها البعض، ثم يأتي التفصيل بحسب خطوات النموذج المتبع للتقويم، ومن أهم تلك الخطوات باختصار:

١. **تحديد الأهداف:** هي خطوة أولى في سبيل اصدار حكم على المقرر أو المنهج، وهي ما يعرف في نموذج (ستقلبيم) بمرحلة الإطار العام أول مرحلة، تحديد الظروف والعوامل المحيطة والتي تؤثر في عملية التقويم- بمعنى آخر- تصميم وإنشاء خطة التقويم.

٢. **تحديد المجال المراد تقويمه:** وهذا في هذه الحالة نود أن نقوم مقرر اللغة العربية (لغتي الخالدة) للصف الثاني متوسط كنموذج عن مقررات المرحلة المتوسطة من ناحية مدى تطابق معايير اللغة العربية المطورة للمقرر والصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب للعام ١٤٤٠-١٤٤١هـ.

٣. **الاستعداد للتقويم:** وذلك بإعداد مجموعة من العمليات كإعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس كالاستبانات والمقابلات وتحليل المحتوى وغيرها من الأدوات والوسائل الموجهة للفئة المستهدفة.

٤. **التنفيذ:** وهي ما يعادل مرحلة تنفيذ الخطة بعد التصميم، وفي هذه المرحلة الأفضل التواصل مع الجهات المختصة وتفهمها، والتي يتناولها التقويم ومتطلباته، وأهمية التعاون في الوصول إلى أفضل نتائج.

٥. **تحليل البيانات واستخلاص النتائج:** إذا اجتمعت البيانات المطلوبة عن المقرر الذي نود تقويمه يتم بعد ذلك الرصد للبيانات وتفسيرها.

٦. **تجريب الحلول والمقترحات وكتابة التوصيات:** بعد طرح التجربة للتأكد من سلامتها من جهة ولدراسة مشكلات وتشخيص نقاط القوة والضعف في المقرر المراد تقويمه من جهة أخرى، وهذه الخطوة الأخيرة تعادل مرحلة تقويم النواتج النهائية من مراحل نموذج (ستفلبيم) والتي تعد الخلاصة المهمة، والتي في ضوئها تقدم المقترحات والتعديلات لأصحاب القرار؛ لتطوير المقرر أو المنهج الدراسي. (الدمرداش،١٩٩٦م،١١٥)

المبحث الثالث: نماذج التقويم التربوي:

مفهوم نموذج التقويم:

نموذج التقويم (Evaluation Model):

تشير كلمة (النموذج) من الناحية اللغوية إلى المثال للشيء أو الصورة المأمولة أو المنشودة له، والتي يسعى الجميع للوصول إليها أو تحقيقها. أما من الناحية العلمية، فهو عبارة عن التصميم التجريبي لفكرة ما أو موضوع معين أو شيء محدد. أما المقصود بنموذج التقويم كما يراه جريفز (Graves,1979,29) فهو عبارة عن:" تمثيل مبسط للواقع المعقد، يساعد على الفهم الأفضل لذلك الواقع، إذ أنه يوضح نمط العمليات التي تتم عند تخطيط المنهج وتقويمه، سواء كان على مستويات عامة أو مستويات خاصة".

أما من الناحية التربوية، فقد قام أوليفا (Oliva,1988,37) بتعريف النموذج بأنه عبارة عن:" مخطط يؤدي وظيفته كموجه للعمل التربوي، ويمكن أن يكون مجرد محاولة لحل مشكلة تربوية محددة"، في حين تعتقد السميري (١٩٩٦،١٠) بأن نموذج تقويم المنهج بالذات، يشير إلى:" ذلك التصور المبسط الذي يوضح ويلخص طبيعة المنهج وعناصره والعلاقات التي تربط بين تلك العناصر، بالإضافة إلى عمليات بناء المنهج وتنفيذه، وفقا لخطوات منظمة متتابعة لتحقيق الأهداف المرسومة، ممثلا بالرسوم التخطيطية الموضحة بالألفاظ والكلمات". بينما يرى علام (ص١٢٦،٢٠٠٧) و(سعادة والعميري،٢٠١٩ص١٣٨-١٣٩) بأنه:" ذلك التصور الفكري أو النظري للخطوات اللازمة للتوصل إلى قرار معين بشأن الشيء المراد تقويمه، وإبلاغ ذلك للأشخاص المعنيين ويتم تمثيله عادة بأشكال تخطيطية انسيابية لتوضيح عملية تتابع هذه الخطوات وتفاعلها في أثناء القيام بإجراءات التقويم، بما يحقق أهداف التقويم المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة. ".

والنموذج بشكل عام هو تمثيل مجرد لظاهرة، أو هو تصور فكري مجرد لأهم العلاقات القائمة بين مكونات الظاهرة.

وتعرف الباحثة نموذج التقويم على أنه:" تصور يوظف الرؤى المختلفة عن التقويم التربوي وواقع هذا التقويم في إعطاء إرشادات كافية لتصميم وتنفيذ تقويم المنهج".

تصنيف نماذج واستراتيجيات التقويم التربوي:

تزخر أدبيات التقويم التربوي بصيغ واستراتيجيات ونماذج متعددة تصف وتوجه عمليات تقويم البرامج، فقد أشار ورثن، وساندرز أنه قد تم تطوير ما يزيد عن ٥٠ نموذجا مختلفا للتقويم ما بين عامي ١٩٦٧ و١٩٨٧م.

فعندما بدت حاجة المربين في منتصف الستينات من القرن الماضي إلى إجراء العديد من الدراسات التقويمية المنظمة، أدركوا أهمية الاستناد إلى تصور أو منظور فكري للاسترشاد به في ممارساتهم الميدانية. لذلك حدثت تغيرات كثيرة في النماذج المبكرة في الأعوام الماضية نتيجة للنقد الذي وجه إليها من قبل خبراء آخرين، ونتيجة تجمع الدراسات والبحوث المتعلقة بممارسات التقويم، والخبرة المتزايدة في إجراء تقويمات فعلية، وكذلك نتيجة التواصل والتفاعل بين خبراء التقويم المرموقين، ومحاولات تصنيف النماذج المختلفة وفقا لخصائصها.

إذا يرى بعض خبراء التقويم أن ما يطلق عليه" نماذج" ليست نماذج بالمفهوم العلمي، وإنما يمكن اعتبارها "تأييدات منهجية"، فقد رأى ستاك (Stake,1991) أن ما توضحه أدبيات التقويم التربوي ليست "نماذج" وإنما "مداخل أو قناعات" تعكس اهتمامات المنظرين، وتعبر عن توجهاتهم، وتؤكد وجهات نظر معينة.

أما ورثن وساندرز (Worthen and Sanders,1987) فقد رأيا أن القيمة التنبؤية لنماذج التقويم ضعيفة ولم يجر التحقق من صدقها، وبذلك لا تفي بمتطلبات النموذج العلمي. ومع هذا فإنهما لا ينكران فائدة هذه النماذج في إرشاد وتوجيه ممارسات التقويم. وقد حاول بعض خبراء التقويم من أمثال بابام، وستاك، وورثن وساندرز تصنيف نماذج التقويم التربوي والمقارنة بينها، من أجل توضيح أوجه التمايز فيما بينها، وتقديم تنظيم يساعد في اختيار أحدها، وتحديد الفجوات التي تتطلب بناء مداخل جديدة غير أنه لا يجب اعتبار أي من هذه التصنيفات أفضل من الآخر، حيث إن لكل منها منظورا معينا ويستند إلى أبعاد تعكس الفكر الذي يراه القائم بالتصنيف، لذلك ربما يصعب المقارنة بين التصنيفات المختلفة. فالبعض منهم اعتمد في تصنيفه للنماذج المتوافرة إلى الغرض منها، وطبيعة التساؤلات التي تطرح، وعناصرها، والمستفيدين، والمترتبات، والنواتج وبعض آخر اعتمد على توجه النماذج، مثل: نماذج موجهة بالأهداف، أو موجهة بالإدارة، أو بالمستفيدين، أو بالخبرة، أو بالتناقض، أو بالاختلاف، أو بالمواقف الطبيعية والمشتركة.

مراحل التقويم:

يقترح هذا النموذج خطوات في بناء البرامج، وهي خمس مراحل متتالية للتقويم:

- مرحلة تقويم التصميم Design: وهي تتضمن تقدير كفاية تصميم البرنامج وتوثيقه. وهناك أربعة أسئلة ينبغي الإجابة عليها في هذه المرحلة هي:
  - هل تصميم البرنامج يعتمد على فكر أو أساس نظري معين؟
  - هل التصميم يقابل احتياجات البيئة أو المجتمع؟
  - هل يتسق التصميم اتساقا داخليا؟
  - هل يتميز التصميم بالتكامل والشمول؟

والحقيقة أن الهيئة الإدارية للبرنامج هي المسؤولة عن التحقق من إجابة هذه الأسئلة. وسوف يهتم أخصائي التقويم بالتحقق من كفاية تصميم البرنامج في ضوء هذه الأسئلة، وإذا اتضح له أن تصميم البرنامج يشوبه الغموض أو عدم التحديد، بحيث لا يمكن استخدام هذا التصميم كأساس يعتمد عليه في مراحل التقويم التالية.

- مرحلة تقويم الإعداد للبدء في التنفيذ Installation: يهدف تقويم الإعداد للبدء في التنفيذ تحديد ما إذا كان البرنامج قد تم إعداده للتنفيذ وفقا للخطة أو التصميم الموضوع. وهذه المرحلة تتضمن التحقق من استكمال الأجهزة والمواد، وإعداد الأفراد والعاملين في البرنامج الإعداد المطلوب في الوقت المناسب، وكذلك التحقق من أن الخطة قد وضعت موضع التنفيذ.
- مرحلة تقويم العمليات Process: يعد تقويم العمليات بمثابة مراقبة مستمرة للإنجاز التتابعي للأهداف المساعدة التي تسهم في إنجاز الأهداف العليا التالية للبرنامج. وفي مستوى الأهداف العليا يهدف تقويم العمليات إلى توضيح العلاقات القائمة بين العمليات المطلوبة وتحقيق هذه الأهداف.
- مرحلة تقويم النواتج Product: يهدف تقويم النواتج إلى تقدير مدى تحقيق البرنامج لأهدافه النهائية، ويمكن التحقق من ذلك باستخدام أحد التصميمات التجريبية (مثل المجموعات التجريبية والضابطة، أو المجموعات القبلية والبعدية) أو التصميمات شبه التجريبية. فإذا تبين أن البرنامج لم يحقق الأهداف النهائية المرجوة يتم تحديد العوامل التي أدت هذا القصور، كما يمكن أيضا تحديد الأنشطة الناجحة في البرنامج.
- مرحلة تحديد عائد الكلفة Cost-Benefit Analysis: هذه المرحلة في هذا النموذج تهتم بموازنة وتحليل عائد الكلفة، وهذا يتطلب موازنة عائد كلفة البرنامج بعائد كلفة برنامج آخر له نفس الخصائص، ونقصد برنامجا مناظرا له. ولكن من الصعب أحيانا إجراء مثل هذا التحليل وهذه الموازنة لعدم إمكانية الاتفاق على قيمة عائد معين أو كيفية قياسه، كما يصعب تحديد الشروط والعوامل التي لها تأثير مسبق على العائد، بالإضافة إلى صعوبة وجود برنامجين

مجالات تقويم المقرر في ضوء نموذج ستفلبيم:

١) **تقويم السياق العام (بيئة المقرر/ الأهداف) (Context Evaluation):**

وهو أساس لتشخيص نقاط القوة والضعف في البرنامج، وتحديد أهداف البرنامج والظروف المحيطة به، ويخدم التخطيط للقرارات، والتعريف بالبيئة التي سيجرى فيها تنفيذ البرنامج والكشف عن احتياجات الأطراف المتعددة وتوضيح المشكلات والأهداف وحدود الموارد المالية للبرنامج وكفاءات الأفراد المخولين بالتقويم وهذا النوع هو أساسها حيث تكون مهمته تحديد سبب أو مبرر لأهداف البرنامج القائم من واقع الاحتياجات التعليمية التي لم تتم مقابلتها من واقع دراسة البيئة والظروف والمشكلات التعليمية القائمة والفرص والإمكانات المتوافرة في النظام التعليمي.

ويتوجه تقويم السياق العام أساسا إلى تشخيص نقاط الضعف أو القوة في المؤسسة أو البرنامج أو المشروع بشكل شامل وتعرف المشكلات وتوفير المنطلق اللازم للتحسين من الأداء والفعالية، والمساعدة على إعادة صياغة الأهداف لمقابلة الاحتياجات.

ويمكن استخدام تقويم السياق العام للأغراض التالية:

- توفير الوسائل المناسبة للمسؤولين للتواصل مع الناس وتوعيتهم بجوانب القوة والضعف في البرنامج وكسب تأييدهم لإدخال التغيير الملائم لمقابلة احتياجاتهم.
- إقناع الممولين أو المسؤولين عن توفير الميزانيات اللازمة للبرنامج المقترح للتغيير بأهمية دعمهم له.
- إمكانية صياغة أهداف مناسبة لتطوير مهارات وقدرات القائمين على البرنامج لتحسين فرص نجاحه
- تحديد جوانب المساعدة والدعم ذات الأولوية
- توفير معلومات عن الجوانب التي تحتاج إلى التطوير
- تقديم معلومات بشأن ما يمكن تخفيفه(ترشيده) من البرنامج ليكون فاعلا وأقل تكلفة

وفي هذه الحالة، فإن طرح الأسئلة الآتية يصبح ضروريا:

- هل من الضروري طرح هذا المنهج أو البرنامج التعليمي الذي نحن بصدده؟
- ما الفئة أو الفئات التي من الممكن أن تستفيد من هذا المنهج أو البرنامج؟
- هل البيئة المحلية أو المجتمع المحلي بحاجة ماسة لهذا المنهج أو البرنامج التعليمي؟
- ما الأهداف المنشودة التي يسعى المنهج أو البرنامج التعليمي إلى تحقيقها؟
- ما المشكلات التي تواجه أفراد العينة أو الفئة المستهدفة؟

وتشمل الطرق المستخدمة في تقويم السياق العام المقابلات، المسوحات، والوثائق، والسجلات، والاختبارات التشخيصية، والزيارات الميدانية، واستخدام الأساليب الاستشرافية وغيرها للتعرف على التغييرات المطلوبة أو المقترحة في البرنامج.

٢) **تقويم المدخلات (الخطط) (Input Evaluation):**

يتعلق تقويم المدخلات بعمليات التخطيط للبرنامج أو المقرر لتحقيق الأهداف الموضوعة له، ويعد هذا التقويم مصدرا مهما للمساءلة حول تصميم البرنامج وميزانيته، وفيه يتم تقديم معلومات تتعلق بإمكانات وموارد الجهة التي سيوكل إليها تنفيذ البرنامج، مع مراجعة الأدبيات والبرامج المشابهة. ويوفر هذا النوع من التقويم معلومات تساعد على تحديد المصادر والمدخلات والاستراتيجيات البديلة سواء أكانت متوافرة أم يلزم توفيرها لتحقيق أهداف البرنامج، ومساعدة صناع القرار على اختيار التصميم المناسب للإجراءات والأساليب المؤدية إلى تحقيق الأهداف. ويتوجه تقويم المدخلات أساسا إلى إعطاء وصفة للبرنامج الذي يمكن أن يحدث التغيير المطلوب. ويتم هذا عن طريق بحث الاستراتيجيات(المقاربات) الممكنة ونقدها وفحصها وترتيبها للتعرف على أيها سيكون ناجحا عند التطبيق. ويشمل هذا استقصاء بيئة التطبيق ومحدداته وحواجزه والصعوبات التي تواجهه والمصادر المتاحة له، ومساعدة المستفيدين من التقويم على الأخذ في الحسبان الاستراتيجيات البديلة للبرنامج في ضوء الاحتياجات وظروف البيئة، وتطوير الخطة ذات الفرصة الأكثر للنجاح. ويساعد هذا النوع من التقويم في تحاشي السعي وراء خطط قد تفشل أو تكون مكلفة.

لذا فإن تقويم المدخلات يكون أكثر نوعية وتوجها مباشرا للفعل من تقويم السياق، حيث يؤدي إلى تحديد للإجراءات، والتسهيلات، والأجهزة، والأدوات، والعاملين، والميزانية، والمواد التعليمية أو التدريبية، والجدول الزمني.

ومن الأسئلة المهمة في هذا النوع من التقويم ما يأتي:

- هل هناك استراتيجية معينة تناسب عددا من الأهداف المحددة؟
- ما الاستراتيجيات المعمول بها حاليا والتي يمكن توظيفها في تحقيق أهداف المنهج أو البرنامج التعليمي؟
- ما الإجراءات والجداول الزمنية المطلوبة لتنفيذ استراتيجية معينة؟

ويتضمن تقويم المدخلات سلسلة من الخطوات تبدأ بمراجعة الممارسات القائمة، ومراجعة الأدبيات، والزيارات لبرامج مشابهة، والتشاور مع المختصين، والدعوة إلى تقديم العروض(المقترحات)، ومراجعة المعلومات المتوافرة، وإقامة الحلقات النقاشية وورش العمل والندوات لمعرفة مدى وجود استراتيجيات مناسبة لمقابلة الاحتياج.

٣) تقويم العمليات(Process Evaluation (استراتيجيات التدريس والأنشطة):

وهو ما يهتم بالعمليات داخل المنهج مثل: تكنولوجيا التعليم، والأنشطة المدرسية والمداخل والطرق التدريسية وأداء الإدارة المدرسية وغيرها، كما أنه يقوم بدور التقويم البنائي للبرنامج، وتجمع فيه معلومات عن سير البرنامج وعملياته والعلاقات التفاعلية بين الأفراد وأنماط العمل، ومدى ملاءمة موقع التنفيذ، وهو يهدف للكشف عن جوانب القصور أثناء تنفيذ البرنامج.

ويعد هذا التقويم بمثابة تقويم بنائي للمنهج أو البرنامج ككل، كما يمكن اعتباره امتدادا لتقويم السياق، حيث تجمع فيه بيانات عن سير البرنامج أو المنهج أو عملياتهما، حيث تتم دراسة العلاقات التفاعلية بين الافراد، وقنوات التواصل بينهم، وانماط العمل والعاملين فيه، ومدى ملائمة موقع التنفيذ، ومدى كفاية الإمكانات المادية والموارد المالية المختلفة، والأنشطة العديدة المساندة، وكذلك العناصر والعمليات التي تتم أثناء تنفيذ البرنامج وخاصة تلك الجوانب التي خطط لها أن تنفذ ولم تنفذ، وهل تنسجم تلك الجوانب مع خطة التنفيذ. ويتم تسجيل أحداث البرنامج ونشاطاته لملاحظة أي قصور فيها لغرض معالجة المشكلات التي تعوق التنفيذ حسب الخطة.

كذلك يهدف هذا التقويم للكشف عن أوجه القصور في التصميم الاجرائي للبرنامج أثناء تنفيذه، وبذلك يحدد ما إذا البرنامج يجرى تنفيذه وفقا لما هو مخطط له استنادا إلى المتابعة المستمرة لمصادر الضعف أو الخلل. أي أن الجهد التقويمي عبارة عن تقويم للبرنامج أثناء عمله، لغرض تقديم تغذية راجعة للإداريين والمسؤولين عن البرنامج أو المقرر حول المدى الذي التزمت فيه فعاليات البرنامج بالجدول الزمني ونفذت وفقا للخطة المقرة مسبقا، ومدى الإفادة من المصادر المتاحة في الخطة، وتوفير معلومات تساعد في تعديل الخطة ومراجعتها، وتعرف مدى قيام المسؤولين في البرنامج بأدوارهم كما خطط لها.

وأيضا من أجل الضبط الكيفي للخطط والإجراءات لكي يتمكنوا من اتخاذ قرارات صائبة، من أجل تحسين جودة البرنامج. وهذا يتطلب توافر أساليب وأدوات ذات خصائص معينة بحيث يمكن باستخدامها إلقاء الضوء على المتغيرات المتعددة المهمة المتعلقة بالبرنامج أثناء تنفيذه، مثل: أساليب الملاحظة، وبروتوكولات المقابلة، وموازين التقدير، وقوائم المراجعة، وتحليل التفاعلات، بالإضافة إلى سجلات الأحداث اليومية، ومذكرات الاجتماعات، وصناديق الاقتراحات، والاستماع غير الموجه في مواقف غير رسمية، والتواصل المنفتح، الزيارات الميدانية، ومراجعة الوثائق والمشاركة في الاجتماعات وإعداد التقارير اللازمة وفقا لخطة لا تسبب إرباكا لسير البرنامج أو تتداخل مع أهداف التقويم.

كما يساعد هذا النوع من التقويم كذلك على تنفيذ البرنامج بشكل أكثر إتقانا، ويشمل التعرف إلى عيوب إجراءات تصاميم العمليات وتنفيذها، والاستفادة من المعلومات عن المنهج أو البرنامج التعليمي لاتخاذ القرارات قبل البدء بهما، ورصد وتقويم الأحداث والأنشطة من النواحي الإجرائية، والتعرف إلى النواقص في الخطوات التنفيذية، وتقدير مدى صلاحية تصميم المنهج أو البرنامج للواقع العملي في التنفيذ، مما يساعد أخصائي التقويم في فهم المشكلات وبحثها عند تنفيذ البرنامج.

وينبغي على أخصائي التقويم أن يكون مدركا للأحداث غير المتوقعة التي يمكن أن تؤثر في البرنامج. وينبغي أن تجمع هذه البيانات يوميا وتجمع بانتظام، ويتم تحليلها بصورة دورية، وتقدم للمسؤولين عن البرنامج حين طلبها. ويمكن أن يجيب تقويم العمليات على التساؤلات التالية:

- هل البرنامج يسير وفقا للجدول الزمني؟
- هل ينبغي إعادة توجيه العاملين في البرنامج قبل انتهاء الدورة الأولى للبرنامج؟
- هل التسهيلات والمواد تستخدم استخداما رشيدا ومناسبا؟
- ما العقبات الإجرائية الأساسية التي ينبغي التغلب عليها أثناء الدورة الحالية للبرنامج؟

وحتى يحقق هذا النوع من التقويم أهدافه المنشودة، فإن الأمر يتطلب القيام بزيارات ميدانية متعددة، والمشاركة في الاجتماعات المتنوعة، وإعداد التقارير اللازمة، ومراجعة الوثائق ذات الصلة.

٤) تقويم النواتج والمخرجات للمنهج أو البرنامج (Product Evalution):

وهو يقوم بدور التقويم الختامي من خلال نواتج البرنامج أو المنهج ومدى تحقيقه للأهداف المرجوة، سواء كانت معرفية أو مهارية أو وجدانية، وربط ذلك بالسياق والمدخلات والعمليات عند قياس وتفسير النواتج. فهذا التقويم يستخدم في تحديد فاعلية البرنامج عقب الانتهاء منه استنادا إلى محكات مطلقة أو نسبية محددة مسبقا، وكذلك في تفسير النتائج والحكم عليها، بالتالي معرفة مدى نجاح البرنامج في مقابلة الاحتياجات التي أقيم من أجلها، وكذا آثاره المقصودة وغير المقصودة، وتقرير مدى الحاجة إلى استمرار البرنامج، أو توسيعه، أو إيقافه، أو تعديله. (علام٢٠٠٧، ص١٥٢-١٥٣)

وعلى الرغم من أن هذه الفاعلية يتم التحقق منها بقياس إنجازات الطلبة، إلا أن هناك كثيرا من الأساليب الأخرى التي يمكن استخدامها في الحصول على قياسات أكثر واقعية لهذه النواتج، مثل المسح الاستقصائي التتابعي، ومسح توجهات العاملين والمشرفين وغيرهم. وينبغي العناية بانتقاء أدوات القياس لضمان التقييم الدقيق لفاعلية البرنامج.

ومن بين هذه الأدوات: مسح المهارات، ومقاييس الرضا عن العمل، وكذلك يمكن استخدام الاستبانات التي يتم جمع المعلومات التحكيمية حول نجاح البرنامج من ملاحظات قطاعات عريضة من الناس المرتبطين به، ومقارنة النتائج بنتائج برامج مثيلة إذا كانت متوافرة. وفي الوقت ذاته؛ يساعد هذا التقويم على اتخاذ القرارات بشأن إنهاء، أو استمرار، أو تحسين البرنامج، أو المنهج الدراسي، كما يشتمل أيضا على عملية تقويم الناتج، وقياس مدى تحقيقه للأهداف المرسومة للمنهج أو البرنامج، والتعرف إلى الإيجابيات والسلبيات لهما، وقياس وتفسير ما تم تحقيقه والحكم على إنتاجه.

وعادة ما يسأل عن مدى تحقق الأهداف وهل النواتج تبرر التكلفة المترتبة على البرنامج؟ ويستخدم لهذا التقويم عدة أساليب تشمل تقويم الأداء ومقارنته بمعايير ومحكّات معينة، وتقدم تقارير التقويم على مراحل حسب دورات ومراحل تنفيذ البرنامج. ويمكن أن يجيب تقويم النواتج على التساؤلات التالية:

- هل تحققت أهداف البرنامج أو المنهج؟
- ما العلاقة المحتملة بين المواصفات الإجرائية للبرنامج ونواتجه الفعلية؟
- ما مدى تحقيق البرنامج أو المنهج للاحتياجات المختلفة للطلبة؟
- ما الإسهام بعيد الأمد لما حققه البرنامج أو المنهج في أداء المؤسسة التربوية لمهامها؟ (الدوسري، ص ٤٧٢).

تصميم نموذج ستفلبيم:

تتألف خطة التقويم في نموذج CIPP من عناصر متعددة تشمل: المستفيدين من البرنامج أو المقرر، وموضوع التقويم، والوقت والمكان، ومستوى الضبط، ومصادر المعلومات، والطرق والأدوات المستخدمة، والتصنيف للمعلومات وخزنها واسترجاعها، ومعايير تنظيم النتائج، وصياغة العقد.

ويلاحظ أنه لا يمكن وضع خطة نهائية، بل لابد من التعديل والتفاوض من البداية على إمكانات التعديل مع المستفيد وأخذ موافقته. ومن الأسئلة المهمة عند وضع الخطة تحديد: المستفيد الأول من التقويم، وما المطلوب أو المرغوب في التقويم؟ ونوع التقويم المطلوب (C,I,P,P)؟ وكيف يعتقد المستفيد حول الطريقة الأنسب للتقويم؟ ومن جمهور التقويم؟ ومن الذي سيتضرر من التقويم؟ ومن المطلوب تعاونهم في الحصول على المعلومات اللازمة للتقويم؟ وما المعلومات المتوافرة؟ وما الفوائد المحتملة للتقويم؟ وما الاحتمالات السلبية للتقويم؟ وكيف يتم تفاديها؟ وما المواصفات اللازمة لمن سينفذ التقويم؟ ويحتاج تصميم خطة التقويم وتنفيذها إلى تعاون تام بين المستفيد والمقوم، حيث يتم تحديد المعلومات المطلوبة أساسا من قبل المقوم بالتعاون مع المستفيد وموافقته. (الدوسري، ص ٤٧٣)

أوجه الشبه بين نموذج الكين ونموذج ستفلبيم:

توجد بعض أوجه الشبه بين نموذج ألكين ونموذج ستفلبيم، يتلخص أهمها في التالي:

١. الشهرة التي حققها هذان النموذجان في المجال التربوي بعامة، وفي مجال تقويم المناهج والبرامج التعليمية على وجه الخصوص.

٢. تشابه مراحل التقويم لكلا منهما، ومع ذلك فقد تم إجراء تعديل على مرحلة تقويم العمليات، بحيث أصبحت تشمل تقويم التنفيذ، وتقويم التقدم، كما يهتم نموذج الكين بتقويم النواتج المرحلية أو الوسطية التي أغفلها نموذج ستفلبيم.

أوجه الاختلاف بين نموذج الكين ونموذج ستفلبيم:

من خلال إحالة عملية التقويم إلى مركز، وبالتالي يصبح العمل مؤسسي الطابع، ومن ثم تصبح عملية المحاسبة للمؤسسة وليس للفرد، وبالتالي يكتسب مركز دراسات التقويم صبغة علمية أكثر مصداقية، وبخاصة أن مركز دراسات التقويم قد قام بتصميم وإعداد مجموعة كبيرة من المواد التعليمية والمصادر الأخرى لاستخدامها في دراسات التقويم الذاتي للمؤسسات التربوية والأفراد، وذلك من أجل تعريف المتخصصين بعملية التقويم بمكونات النموذج، وكيفية توظيفه، لتطوير ممارسات التقويم التربوي.

مزايا نموذج القرارات المتعددة (CIPP)لستفلبيم:

تؤكد (درندري٢٠٠٦، ص: ١٥٢) أن:" نموذج القرارات المتعددة CIPP قد استخدم في المجال التعليمي على نطاق واسع، حيث يقدم:

- صورة شاملة لسياق البرنامج.
- تحديد المشكلات والحلول المناسبة لها فيما يتعلق بمشكلاته
- متابعة تنفيذ البرنامج ومراقبته
- تقويم نواتجه وتقديم تقرير عنها إلى المسؤولين.
- يوفر قاعدة جيدة من المعلومات عن البرنامج ومشكلاته وطبيعة سيره
- يتيح فرصة الاختيار من بدائل القرارات لتحسينه وتطويره
- يقدم اطارا مرنا متعدد الاستخدامات
- يتسم بالعديد من المميزات للتقويم الجيد مثل الاستمرارية والتكامل والشمولية.

كما أشار (سعادة والعميري٢٠١٩، ص:١٨٥) إلى بعض المميزات لاستخدام النموذج في:

- تصنيفه للقرارات التربوية إلى أربع قرارات مهمة، مع وضع أربعة أنواع للتقويم تناظرها.

- تركيزه على عمليات صنع القرارات، وذلك عند تقديمه لصناع القرار بدائل مختلفة.
- اهتمامه بالتقويم في مراحل مختلفة من حيث التقويم البنائي، والذي يمثله تقويم العمليات، والتقويم الختامي، والذي يمثله تقويم النواتج.
- تركيزه على بناء الألفة والمودة بين أعضاء فريق التقويم وصانع القرار.
- اتسامه بالواقعية، في ضوء التطبيقات الميدانية له على المناهج والبرامج التعليمية.
- مساعدة صناع القرار في جهودهم التجديدية للمناهج أو البرامج التعليمية.
- يقدم إطارا مرجعيا شاملا يوضح المراحل الإجرائية للأنواع المختلفة من التقويم، والتي يمكن أن يسترشد بها المتخصصون بالتقويم في تخطيط المناهج والبرامج التربوية التجديدية وتنفيذها، والعمل على متابعتها أثناء كل هذه المراحل بصفة مستمرة.

وقد تم استخدامه من قبل الباحثة في تقويم المقرر الدراسي اعتبارا أنه من النماذج القراراتية التي تهدف إلى تزويد خدمات تقويم مستمرة للمديرين وصناع القرار؛ وذلك للمساعدة في وضع البدائل؛ فهو بذلك يوفر نظرة شاملة وعميقة للمنهج أو المقرر الدراسي.

كما أنه يتعامل مع المنهج والبرامج كنظام شامل لجميع العناصر كافة فهو يتبنى التقويم البنائي والتكويني أي قبل وأثناء وبعد تنفيذ المقرر مما يجعله دقيقا ومفصلا، كما أنه لا يقف عند حدود الكتاب المدرسي، بل يأخذ بوجهات نظر المستفيدين من طلبة أو معلمين أو مشرفين، وذلك من خلال تقويم المدخلات والعمليات(الأنشطة)، كما أنه لا يقف عند حدود الأهداف، بل يسهم أيضا في تفعيل نتائج التقويم من خلال إشراك صاحب القرار، وهو ما تطمح إليه عملية التقويم ذاتها. (سعادة، العميري، ٢٠١٨ ص:٥٧٤)

ونظرا لاهتمامه بالتفاصيل وتقديمه لصورة شاملة ومستمرة عن المقرر طوال الفصل الدراسي؛ مما يوفر قاعدة جيدة من المعلومات عن المقرر ونقاط ضعفه وقوته وجوانب التعديل التي يحتاج إليها؛ مما يتيح لمتخذي القرار الاختيار بين بدائل القرارات لتحسينه وتطويره (مناظر،٢٠١٤، ص:٢٠).

عيوب نموذج القرارات المتعددة CIPPلستفلبيم:

يؤخذ على هذا النموذج حسب رأي الكثيرين من التربويين الكثير من الأمور التي نلخصها في النقاط التالية:

- يحمل النموذج فكرة المثالية حول ما ينبغي أن تكون عليه عملية التقويم، وهذا خلافا لما يوجد في الواقع.

- عملية استخدام النتائج وتفعيلها في اتخاذ القرارات لا يمكن تطبيقها دائما، إذ أن هناك الكثير من العقبات الإدارية الخاصة.
- يعتمد اعتمادا كليا على مدى جدية متخذي القرار وتبنيهم لنتائج التقويم.
- يتطلب تكلفة مادية وتعقيدات نظامية.
- حاجته الماسة إلى فريق عمل من المتخصصين في التقويم بنوعيه البنائي والختامي.
- حاجته إلى جهود كبيرة ومتابعة حثيثة للمنهج أو البرامج التعليمية المراد تقويمها.
- حاجته إلى تقديم التفسيرات المستمرة في كل مرحلة من مراحل التقويم.
- حاجته إلى استخدام أدوات متعددة، وبحسب المدخل الذي يتبعه في التقويم.
- تحميله لصاحب القرار النتائج التي يتم التوصل إليها، سواء كانت إيجابية أو سلبية.
- حاجته إلى وقت وجهد كبيرين من أجل إعداده وتنفيذه
- حاجته إلى خبراء على درجة عالية من التأهيل والخبرة
- إغفاله للتعقيدات التنفيذية الشديدة في كيفية اتخاذ القرار.
- عدم إمكانية تطبيقه إلا في بيئة متقدمة أو متطورة. (سعادة والعميري٢٠١٩ ص:١٨٦)

الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة التي استخدمت نموذج القرارات المتعددة (CIPP) لستفلبيم في تقويم المناهج والبرامج التعليمية:

دراسة التميمي (٢٠٠٨): حول" تقويم الخطة الدراسية الجديدة للتعليم الثانوي في مدارس البنين الحكومية بمحافظة جدة في ضوء نموذج ستفلبيم للقرارات المتعددة (CIPP)". وقد استخدم الباحث منهج دراسة الحالة كما تمثل مجتمع البحث في جميع أعضاء الهيئة الإدارية والمعلمين العاملين بمدارس البنين الثانوية الحكومية المطبقة للخطة الدراسية الجديدة في محافظة جدة، واستخدم الباحث أربعة أنواع من الأساليب والأدوات وهي: الاستبانة، المقابلة الشخصية، الزيارة الميدانية وتحليل الوثائق الرسمية. وكان من أهم النتائج يرى أكثرية أفراد العينة ضعف معرفة المجتمع الخارجي بالخطة، وعدم موافقة جميع أفراد العينة على مساهمة المجتمع الخارجي في تطوير الخطة، وعدم موافقة جميع أفراد العينة على تأثر المجتمع الخارجي بالخطة، وإجماع أفراد العينة على إمكانية تكييف الخطة الدراسية الجديدة وتطبيقها على مؤسسات تعليمية أخرى وموافقة جميع أفراد العينة على تعميم الخطة الدراسية الجديدة على بقية المدارس التي تطبق النظام التقليدي شريطة توافر الإمكانيات المادية والبشرية الضرورية لذلك.

دراسة مناظر (٢٠١٤): في تقويم برنامج الدكتوراه في المناهج العامة في كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء نموذج ستفلبيم لتيسير القرارات CIPP، جامعة الملك سعود. تم تحديد الحاجات التعليمية للطلاب والطالبات الملتحقين بالبرنامج، وكذلك الحاجات التنموية للمجتمع السعودي، ومن ثم تقويم كلا من سياق البرنامج، ومدخلاته، وأنشطته ونواتجه في هذا الإطار. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت لذلك ثلاث أدوات وهي: الاستفتاء، والمقابلة، وقائمة المراجعة. وطبقت الأداتين الأوليين على عينة الدراسة والمكونة من ثلاث فئات:(١٣) من أعضاء هيئة التدريس، و(٢٠) من الخريجين، و(١٥) من الطلاب في برنامج الدكتوراه في المناهج العامة بجامعة الملك سعود. وطبقت الأداة الثالثة على عناصر البرنامج:(السياق، المدخلات، الأنشطة التعليمية، النواتج)، وذلك وفقا للبرنامج المرجعي وهو برنامج الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس وإعداد المعلم بجامعة متشجن بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد خلصت الدراسة إلى وضع قائمة بالحاجات التعليمية للطلاب والطالبات في برنامج الدكتوراه في المناهج العامة، وكذلك قائمة بالحاجات التنموية للمجتمع السعودي والمرتبطة بالبرنامج. كما كان أيضا رأي كل من أعضاء هيئة التدريس والخريجين أن أهداف برنامج الدكتوراه في المناهج العامة تتسق مع سياقه، في حين كان الطلاب غير متأكدين من ذلك، ويرى أعضاء هيئة التدريس أن مدخلات البرنامج وأنشطته تسهم في تلبية الحاجات التعليمية للطلاب والطالبات، في حين كان كل من الخريجين والطلاب غير متأكدين من ذلك. واتفق كل من أعضاء هيئة التدريس والخريجين والطلاب على أن نواتج البرنامج تسهم في تلبية الحاجات التعليمية للطلاب والطالبات في البرنامج والحاجات التنموية للمجتمع السعودي. وتجدر الإشارة الى أن هذا النموذج حسب (مناظر،٢٠١٤، ص٤٤):" يتطلب اتباع نهج شمولي للتقويم يهدف إلى رسم صورة واسعة للبرنامج لفهم طبيعته وسياقه وطرقه وتنفيذه، كما يمكن استخدامه بشكل بنائي أو نهائي على حد سواء مما يساعد على احداث التحسينات اثناء سير البرنامج ويوفر ارشيفا من البيانات عن البرنامج التي يمكن الرجوع إليها عند التقويم النهائي أيضا، كما يمكن دراسة عدة جوانب أو حالات ضمن دراسة تقويمية واحدة"

دراسة الجبر والحربي (٢٠١٩): هدفت الدراسة إلى تقويم النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء نموذج القرارات المتعددة (CIPP)، بالكشف عن واقع تطبيقه من خلال تحديد وجود دليل يتضمن فلسفة هذا النظام وأهدافه، وآليات تنفيذه، والكشف عن مستوى معرفة المشرفون والمشرفات والمعلمون والمعلمات والقيادة المدرسية والطلبة وأولياء الأمور بفلسفته، وأهدافه، وآليات تنفيذه، والاستراتيجيات المستخدمة في تحقيقه، ومعوقات تطبيقه، وتحديد العلاقة بين المواصفات الإجرائية للبرنامج ونواتجه الفعلية، باستخدام المنهج الوصفي

المسحي، وقد تم اختيار العينة عشوائيا بعدد(٥٢٥) من جميع المعلمين والمعلمات، والمشرفين والمشرفات، ومدراء مدارس الثانوية ومديراتها، والطلبة وأولياء الأمور في المدارس موزعة على سبع مناطق إدارية مطبقة للنظام الفصلي في المملكة العربية السعودية. وبعد استخدام الاستبانة كأداة والتأكد من صدقها وثباتها، وكانت أبرز النتائج توفر أدلة لبرنامج النظام الفصلي للتعليم الثانوي، توضح فلسفة البرنامج وأهدافه وآليات تنفيذه كما جاءت استجابة أفراد العينة على عبارات محاور الاستبانة (الاستراتيجيات المستخدمة في تحقيق برنامج النظام الفصلي، معوقات تطبيق النظام الفصلي، فلسفة النظام الفصلي وأهدافه وآليات تنفيذه، العلاقة بين المواصفات الإجرائية لبرنامج النظام الفصلي ونواتجه الفعلية) بمستوى عالي ومتوسطات حسابية (٣,٠٢) و(٢,٩٨) و(٢,٨٣) و(٢,٦٣) على التوالي.

دراسة الحوشان(٢٠٢٠): هدفت الدراسة إلى تقويم تجربة التعليم عن بعد في ضوء جائحة كورونا باستخدام نموذج القرارات المتعددة(CIPP)، وذلك من خلال تقويم السياق، والمدخلات، والعمليات والمخرجات لتجربة التعليم عن بعد من وجهة نظر طلاب وطالبات مرحلة البكالوريوس في الجامعات السعودية ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة التي تكونت من (٢٢) عبارة مقسمة على أربعة محاور، وقد تم تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٥٠٢) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة الذي شمل جميع طلاب وطالبات الجامعات الحكومية في منطقة الرياض، والبالغ عددهم(١٨٤,٠٣٥) وتوصلت الدراسة إلى أن محور المدخلات كان أعلاها تحقيقا بدرجة عالية(٣,٥٢)، يليه المخرجات بدرجة متوسطة(٣,٣٩)، والعمليات بدرجة متوسطة(٣,٢٦) وتقويم السياق بدرجة متوسطة(٣,٢٣). كما أن الباحثة ترى أن وبالنظر إلى نتائج الدراسة، بأن تطبيق نموذج ستفلبيم في تقويم أسلوب التعليم عن بعد في ضوء جائحة كورونا سوف يساعد في اتخاذ قرارات في مجال التخطيط، والتصميم والتنفيذ وإعادة التدوير بما يحسن من جوانب التعليم عن بعد ككل.

التعليق على الدراسات السابقة في استخدام نموذج (ستفلبيم) للقرارات المتعددة:

من خلال الدراسات والأدبيات السابقة والتي اهتمت في مجال تقويم المناهج أو البرامج التربوية فنلاحظ أن الأغلب كان استخدام النموذج الأكثر شيوعا وهو نموذج القرارات المتعددة لستفلبيم (CIPP) والذي يعتمد على تقويم كلا من السياق، المدخلات، العلميات والمخرجات. كما أنه يعتمد التقويم البنائي (التكويني) والتقويم النهائي وهذا ما يناسب نظام التقويم للمقررات الدراسية المستمر. ويعد هذا النموذج من نماذج التقويم التربوي القراراتية الأكثر تطبيقا والتي تساعد المختصين على اتخاذ القرار بشأن تحسين وتطوير المقررات والبرامج التعليمية وتحسين مخرجاتها.

وقد طورت لجنة-فأي دلتا كابا- برئاسة دانيل ستفلبيم أثناء القيام بتقويم بعض المشروعات التعليمية الممولة من قبل الحكومة الفيدرالية بولاية أوهايو الأمريكية. وقد كان مبرر قيام هذا النموذج أن البرامج المراد تقويمها لم يكن لها سوى أهداف عامة لا ينفع معها استخدام أسلوب تايلور السائد آنذاك في تلك الفترة. وتستخدم تلك الدراسات نماذج التقويم بصورتين أساسيتين هما:

- نموذج إرشادي وهو الأكثر شيوعا والذي يشمل مجموعة من القواعد والأوصاف والمحاذير والأطر المرشدة التي تحدد ماهية التقويم الجيد وكيفية إجرائه.
- نموذج وصفي وهو مجموعة من الجمل والتعميمات التي تصف أنشطة التقويم أو تشرحها أو تتنبأ بها.

وليس بالضرورة أن المقوم أن يلزم باتباع نموذج معين بل يستطيع أن يستخدم أكثر من نموذج بحسب ما يخدمه أثناء العملية التقويمية.

ونجد أن الدراسات التقويمية السابقة التي استخدمت المنهج الوصفي والتحليلي في تقويم المقررات وبرامج التعليم أثناء استخدامها نموذج ستفلبيم للقرارات المتعددة وجدت في هذا النموذج خطة تفصيلية لأهم نقاط القوة والضعف في البرامج التي قومتها سواء كان من ناحية السياق العام، أو المدخلات، أو المحتوى، أو النتائج بالصورة النهائية.

وفي دراسة (التميمي،٢٠٠٨) التي تناولت الخطة الدراسية الجديدة للتعليم الثانوي نظرا لأهميتها في إعداد الطالب للجامعة والحياة العملية بشكل عام، فقد رأى أن استخدام نموذج (ستفلبيم) هو الأنسب حيث تحديد نقاط القوة والضعف في المقررات وتزويد صناع القرار والمستفيدين من العملية التقويمية بنتائج التقويم. وهذه الدراسة وضعت تلك الرؤية النقاط الهامة لتقويم المقررات الدراسية وإعادة النظر فيها وتطويرها وخاصة في بداية تطبيقها لما تقوم به من كشف عن الجوانب الإيجابية والجوانب السلبية والجوانب التي تحتاج تعديل؛ لتنفيذ الخطة بالصورة المطلوبة، والتي تساعد صناع القرار في وزارة التربية والتعليم على اتخاذ القرارات السليمة على أسس علمية.

وقد ساعد استخدام النموذج في تقويم المخرجات وهو أحد مكونات النموذج الأساسية في التقويم، كما ذكر ذلك الباحث بأنه النموذج الأكثر شيوعا واستخداما في البرامج والمشروعات التربوية، إضافة إلى تركيزه على عمليات صنع القرار التي يجب أن تظهر في جميع مراحل تطبيق البرنامج، ودعم تحسين البرنامج والتقويم البنائي، من خلال خطواته المحددة بالتفصيل. (التميمي،ص١٦) وقد أيدت دراسة(الجبر والحربي،٢٠١٩) تلك الدراسة باستخدام النموذج في تقويم النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية لأهمية تلك المرحلة في التعليم العام، ونظرا لأن النموذج أحد التوجهات التطويرية التي تستخدم بشكل خاص في

التقويم لتوجيه التخطيط، وتنفيذ وتقويم مشاريع التعلم؛ حيث يساعد هذا النموذج على التخطيط الموضوعي للمقررات والمناهج، كما يساعد على التنفيذ الموجه، وقد تم اختياره على نطاق واسع، وتطور هذا النموذج وعززته تلك الدراسات مع مرور الوقت، كما دعمته الأبحاث النظرية والعملية، وقد وضحّت تلك الدراسات إيجابيات النموذج في تقويم المقررات الدراسية وتحديد احتياجات الطلاب في العملية التعليمية، من خلال تحديد أكثر للأهداف التعليمية وتوضيحها والسعي في تحقيقها، كما ساعد النموذج تقويم نواتج المشروعات بعد تنفيذها، وبالتالي تقديم التوصيات اللازمة.

كما يتضح أيضا ذلك في دراسة(الحوشان،٢٠٢٠) والتي استخدمت النموذج في دراسة مشكلة أهمية تطبيق التعلم المدمج في ظل الظروف الراهنة، والتي أصبح لها أهمية في التعلم الذاتي وزادت الحاجة الملحة إليها لرفع الكفاءة التعليمية وتحسينها من ضمن الرؤية الجديدة ٢٠٣٠ للتعليم في المملكة العربية السعودية. وقد كان نموذج القرارات المتعددة (ستفلبيم،١٩٧١) بحسب تصنيف (ورثن وساندرز) الأشهر ضمن النماذج الأكثر شيوعا وأهمية، وذلك لما يمتاز به من تنظيم لخطواته وتحديدها والذي يهدف أيضا لاكتشاف نواحي الضعف والقوة وبالتالي تقديم التوصيات اللازمة للتطوير.

الدراسات السابقة التي قامت بتحليل وتقويم مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة:

دراسة النصار(٢٠٠٩): تناولت الدراسة ضعف الطلبة في اللغة العربية: قراءة في أسباب الضعف وآثاره، في ضوء نتائج البحوث والدراسات العلمية، والتي طبقت على (٤٠٠) من معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض، وأظهرت نتائجها اتفاق(٨٨٪) من معلمي اللغة العربية للمرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض على أن طلابهم ضعاف فعلا في اللغة العربية، كما أكدت الدراسة أهمية بتطوير المعلمين وإعدادهم حتى يتسنى لهم القيام بأدوارهم بالشكل المطلوب لرفع مستوى تعليم اللغة العربية والحد من ضعف الطلبة فيها.

دراسة الفقيه (٢٠١٣): هدفت الدراسة الى التعرف على مهارات الكتابة الوظيفية المناسبة لتلاميذ الصف الأول المتوسط، والكشف عن مدى مراعاة أنشطة التواصل الكتابي المضمنة في مقرر (لغتي الخالدة) للصف الأول متوسط مهارات الكتابة الوظيفية المناسبة للتلاميذ. ولتحقيق هذا الهدف روجعت الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة وبناء عليه صممت استبانة تضمنت قائمة ميدانية بمهارات الكتابة الوظيفية المناسبة لتلاميذ الصف الأول متوسط وللتأكد من صدقها الظاهري حكمت من قبل (٣٥) مختصا، والتي شملت (٣١) مهارة، توزعت على خمس مجالات، وتم التأكد من ثباتها بتحليل عينة استطلاعية من أنشطة التواصل الكتابي قوامها (٢٥) نشاطا. ومن أبرز النتائج تحددت لتلاميذ الصف الأول المتوسط

(٣١) مهارة للكتابة الوظيفية منها (٢) مهارتان للتلخيص، (٤) مهارات للمقالة الصحفية، و(٤) مهارات لمجال التقرير، و(٤) مهارات لمجال ملء الاستمارات، و(٤) مهارات لكتابة الإعلانات، و(٤) مهارات لكتابة محاضر الاجتماعات، و(٦) مهارات لكتابة الإعلانات، و(٣) مهارات لكتابة الرسائل الإدارية، كما أن أنشطة التواصل الكتابي المضمنة في مقرر (لغتي الخالدة) لتلاميذ الصف الأول متوسط، راعت (١٧) مهارة من (٣١)، وهي مجموع مهارات الكتابة الوظيفية المناسبة للتلاميذ، فقد قيس بعضها بنسب مرتفعة، وبعضها بنسب متوسطة، وكثير منها بنسب منخفضة، ولم تراع الأنشطة (١٤) مهارة من مهارات الكتابة الوظيفية، كما راعت الأنشطة جميع مهارات التلخيص، وملء الاستمارات، في حين راعت ثلاث مهارات من أربع للمقالة الصحفية، وراعت مهارتين للتقرير فقط، كما غفلت كثير من المهارات لعدد من أنواع الكتابة.

دراسة الحسيني (٢٠١٤): استهدفت الدراسة الحالية تقويم كتاب "لغتي الخالدة" المقرر على تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، في ضوء مؤشرات الذكاءات المتعددة. وتبنت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ لتحليل نشاطات كتاب" لغتي الخالدة" المقرر على تلاميذ الصف الأول متوسط؛ لتعرف مدى توافر مؤشرات الذكاءات المتعددة به. وتمثلت أدوات الدراسة في: قائمة بمؤشرات الذكاءات المتعددة اللازم توافرها في نشاطات كتاب" لغتي الخالدة" للصف الأول متوسط، ومن خلال هذه القائمة تم بناء استمارة لتحليل محتوى نشاطات هذا الكتاب. وعالج الباحث بيانات الدراسة باستخدام: النسب المئوية والتكرارات؛ لتعرف مدى توافر مؤشرات الذكاءات المتعددة في نشاطات المقرر. كما استخدم معادلة هوليستي لاستخراج معامل الثبات بين التحليلين. وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني اهتمام كتاب لغتي الخالدة بتناول أنشطة تراعي ذكاءات التلاميذ المتعددة؛ حيث افتقرت نشاطات هذا المقرر إلى أغلب مؤشرات الذكاء اللغوي، والذكاء الرياضي(المنطقي)، والذكاء البصري(المكاني)، والذكاء الحركي(الجسمي)، والذكاء الإيقاعي (الصوتي الموسيقي)، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي(الذاتي)، والذكاء الطبيعي.

دراسة الزهراني(٢٠١٧): هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات التفكير الإبداعي المناسبة لطلاب الصف الثالث متوسط، وتقويم نشاطات التعلم في كتاب لغتي الخالدة في ضوئها ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى، وهو أحد أساليب المنهج الوصفي، بأداة علمية تتضمن مهارات التفكير الإبداعي المناسبة لطلاب هذه المرحلة، وتم تحكيمها من (٢٩) مختصا، وفي ضوء ذلك توصل الباحث إلى قائمة بمهارات التفكير الإبداعي ضمت(٢٥) مهارة فرعية توزعت على أربع مهارات أساسية(الطلاقة، والمرونة، والأصالة والإثراء بالتفاصيل)، وبعد تأكد الباحث من صدق الأداة وثباتها، شرع الباحث في تحليل عينة الدراسة المتمثلة في

مجتمع البحث كاملا والمكون من نشاطات التعلم في كتاب لغتي الخالدة(كتاب الطالب والنشاط) للصف الثالث توسط والبالغ عددها(٨٣٠) نشاطا تعلمي تضمنت(١٤٣٨) مطلب تعلمي، ولتحليل بيانات الدراسة استخدم التكرارات والنسب المئوية، وتوصلت الدراسة إلى مراعاة نشاطات التعلم في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث متوسط ثمان مهارات تتعلق بالطلاقة بنسب منخفضة بلغت (١٢،٢٪)، وست مهارات تتعلق بالمرونة بنسب منخفضة بلغت (١٠،٩٪)، وراعت ثلاث مهارات من أصل أربع مهارات تتعلق بالأصالة بنسب منخفضة جدا بلغت (٢،٩٪) وأغفلت قياس مهارة واحدة. وضعف مراعاة نشاطات التعلم مهارات التفكير الإبداعي حيث بلغت النسبة الإجمالية (٧،٣٦٪) وغياب التوازن، والتكامل، والشمول في بناء النشاطات، وتدرجها حسب المهارات المناسبة لطلاب الصف الثالث المتوسط.

دراسة عبد الرحمن، فايزة (٢٠١٧): في تقويم كتاب اللغة العربية المطور "لغتي الخالدة" للصف الأول متوسط في ضوء أهداف التطوير الشامل للمنهج بالمملكة العربية السعودية وذلك من وجهة نظر الطالبات والمعلمات والمشرفات التربويات ببعض مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة الدوادمي وهي:(مجمع مدارس مشرفة- مجمع مدارس الخبة-المدرسة المتوسطة الثالثة). وقد بلغ عدد أفراد العينة (١٠١) طالبة، و(١٣) معلمة ومشرفة تربوية، وقد أعدت الباحثة لتحقيق هدف الدراسة استبانة لتقويم مكونات المنهج وهي:(الكفايات "الأهداف "التعليمية- المحتوى التعليمي- طرق التدريس- الوسائل التعليمية- الأنشطة التعليمية- التقويم- ثم الإخراج الفني للكتاب) وبعد التحقق من صدق وثبات الاستبانة، ثم تطبيقها على العينة السابق ذكرها، وبتحليل استجابات الأفراد تبين تطابق جميع مكونات كتاب اللغة العربية المطور مع أهداف التطوير الشامل للمنهج بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالبات والمعلمات والمشرفات التربويات، وذلك بنسب متفاوتة كما جاءت الفروق في الدرجة الكلية للاستبانة لصالح (مجمع مدارس مشرفة).

دراسة الفهيد(٢٠١٨): في تقويم الأنشطة التعليمية لمقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين المناسبة لطلاب الصف الثالث المتوسط، كما هدفت إلى الكشف عن درجة مراعاة الأنشطة التعليمية في مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث متوسط للفصل الدراسي لمهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، التواصل والمشاركة، الابداع والابتكار، الثقافة المعلوماتية وثقافة تقنية المعلومات والاتصال، والحياة والعمل. وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي، وصمم لذلك بطاقة تحليل المحتوى في ضوء قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين، وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها شرع الباحث في تحليل الأنشطة التعليمية، ومن أهم نتائج الدراسة تحديد قائمة لأهم مهارات القرن (٢١) في خمس محاور، وتضمنت (٢٤) مهارة فرعية وراعت

الأنشطة التعليمية مهارات القرن الحادي والعشرين المرتبطة بالتفكير الناقد وحل المشكلات والتواصل والمشاركة بنسب مرتفعة تمثلت في ٣١,٧٣٪ و ٣٢,٢٨٪، وبقية المحاور بنسب متوسطة، غياب التوازن والشمول والتكامل في بناء الأنشطة التعليمية وتدرجها في ضوء مهارات القرن (٢١).

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد القراءة والتمعن في الدراسات والأبحاث السابقة في تقويم مقرر اللغة العربية وبالأخص للمرحلة المتوسطة (لغتي الخالدة) نجد أغلب نواتج الضعف في نواتج التعلم بشكل عام التي أكدتها تلك الدراسات ومنها كما جاء في دراسة(النصار،٢٠٠٩) وذلك من خلال ورقة علمية قدمها في المؤتمر الدولي للغة العربية في العام ٢٠١٢، وكانت بعنوان (قراءة في أسباب الضعف وآثاره، في ضوء نواتج البحوث والدراسات العلمية)، وإن المشكلة التي تشهد ذلك الضعف ليست حديثة بل لا زالت محور الاهتمام الباحثين، وذلك بناء على نتائج الاختبارات الدولية للفهم القرائي، والتي أظهرت نسب متدنية، وقد كانت دراسة النصار استكمالا لما بدأه الباحثين السابقين والتي أظهرت وجود الضعف العام في مقررات اللغة العربية ومستويات التلاميذ في القراءة والكتابة. كما ركزت على ضرورة معالجة ذلك من خلال دراسة مواضع الخلل ومعرفة الأسباب ووضع الحلول، وذلك للمراحل المتوسطة والثانوية كما اتضح في نتائج الدراسة على مستوى مدينة الرياض، ومنها ما أكد على دور المعلمين في عملية التقويم ومعالجة المشكلة، وذلك بعد اتفاق (٨٨٪) منهم على أن طلابهم ضعاف فعلا في اللغة العربية. والعوامل المسببة لذلك الضعف عديدة من أهمها: ضرورة تقويم المنهج لكافة عناصره وفق الرؤية الحديثة لتخطيط المقررات في التعليم العام وبالتأكيد أن مقررات اللغة العربية لها الأهمية الكبيرة في تأثيرها على نواتج التعلم ومستويات أداء الطلاب بشكل عام، وأهمية ذلك لما وُجد من قصور واضح في تحقيق أهدافه اللغوية والتربوية وذلك أدى إلى ضعف الطلاب في فنون ومهارات اللغة العربية.

وقد كانت هناك العديد من الدورات والمؤتمرات والمشروعات النوعية التي أكدت هذا الضعف في مستوى الطلاب في التعليم العام في الدول العربية عامة ودول الخليج خاصة. كما تناولت أغلب الدراسات السابقة(نشاطات التعلم) بالبحث والتحليل ، التي تهتم بتقويم أداء الطلاب، كما في مهارات الكتابة والتحليل الأدبي، وركزت على ضرورة التوجه في تطوير المقررات بما يتناسب مع الاتجاهات الحديثة في التعليم، مثل أنماط التفكير المختلفة، والتي تواكب متطلبات العصر الحديثة ومهارات القرن الحادي والعشرين، كالتفكير الإبداعي ومهاراته كالطلاقة والمرونة والتميز، ومهارات التفكير الناقد كحل المشكلات، والقدرة على مناقشة وجهات النظر المختلفة والنقد وابداء الرأي، كما اهتمت بضرورة وجود معايير واضحة للالتزام بها وبناء

مصفوفة لتلك المهارات في تطوير المقررات لجميع مراحل التعليم العام، كما في دراسة (الفهيد،٢٠١٨) التي ركزت على ضرورة التوازن والتكامل بين تلك المهارات وربطها بحياة الطالب وخبراته.

كما نجد في دراسة (فايزة،٢٠٧) والتي كانت من أهم الدراسات والتي ركزت على اللبنة الأولى للمرحلة المتوسطة بتقويم مقرر (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط وتقويمه، وفق المشروع الشامل لتطوير المناهج في المملكة العربية السعودية للعام الهجري ١٤٢٨ه، وذلك من حيث مراعاة مكوناته وعناصره لأهداف التطوير الشامل.

كما أكدت الدراسات أن مقرر (لغتي الخالدة) لجميع المراحل راعى خصائص المنهج التكاملي، ومبدأ التعلم الذاتي، والمبدأ الاتصالي، وبناء الوحدات التي تركز على موضوع واحد لعدة محاور متفرعة يشمل خطوات بناء الوحدة، وتركز على مكونات تعلم اللغة الأربعة.

وعلى الرغم من إيجابيات تلك الدراسات وأهميتها في توضيح الاتجاهات الحديثة، إلا أنها في أغلبها ركزت على جانب أنشطة التعلم والتواصل الكتابي فقط. ولم تذكر أهمية جوانب تقويم المقرر في المحتوى ووسائل وطرق التدريس والبيئة الصفية وغيرها من العوامل الهامة في تأثيرها على نواتج ومخرجات التعلم للمقرر وفي تقويم الأداء للطلاب، وأغلب الدراسات كررت أهمية الذكاءات المتعددة، وناقشت المشروع للتطوير الشامل، ومهارات القرن الحادي والعشرين كما في دراسة الحسيني (٢٠١٤) ودراسة الزهراني (٢٠١٧).

كما اقترح (الفقيه،٢٠١٣) في دراسته لتقويم مقرر(لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط، بالتعرف على مهارات الكتابة الوظيفية، ومدى تضمينها في نشاطات التعلم في المقرر، والتي تناسب مستوى التلاميذ، وتقويم مقرر (لغتي الخالدة) للصفين الثاني والثالث متوسط، على نفس السياق، والاهتمام بوجود دراسات أخرى مماثلة تهتم بتقويم ممارسات المعلمين التدريسية، واقترح أن تعقد لهم الدورات التدريبية التي تعرفهم بمجال مهارات الكتابة الوظيفية وأهمية استخدامها في نشاطات التعلم وتدريب الطلاب على استخدام مهاراتها في حياتهم اليومية، كأحد مهارات انتاج اللغة الهامة.

منهجية البحث واجراءاته

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ كونه المنهج الأنسب، حيث تهدف الدراسة الحالية إلى تقويم مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط في ضوء معايير اللغة العربية الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب، وذلك باستخدام أحد أشهر نماذج التقويم للقرارات (نموذج ستفلبيم CIPP).

ويعرّف المنهج الوصفي التحليلي بأنه:" أحد مناهج البحث العلمي الذي يدرس الواقع أو الظاهرة موضوع البحث كما هي في واقعها، ويهتم البحث فيها بوصفها وصفا دقيقا من أجل الوصول إلى استنتاجات تسهم في التطوير والتغيير، وهذه الظواهر تكون طبيعية أو اجتماعية أو سياسية"(العمراني،٢٠١٣، ص:٦٦).

المجتمع والعينة:

المجتمع الكلي في بحوث التحليل هو مجموع المصادر التي نشر أو أذيع فيها المحتوى المراد دراسته خلال الإطار الزمني للبحث. ويتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع مناهج لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة.

أما عينة البحث فسوف تقتصر على مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط، والمتمثل في كتاب الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي للعام الدراسي ١٤٤٣-١٤٤٤ه.

وفي مرحلة المخرجات ودراسة النتائج تم أخذ عينة من متوسط نتائج اختبارات الفصل الدراسي الثاني من مدارس المرحلة المتوسطة التابعة لإدارة تعليم الطائف.

أدوات الدراسة:

أ. بطاقة تحليل المحتوى:

تحليل المحتوى هو أسلوب وأداة للبحث العلمي يهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم للمادة العلمية وتحليلها للوصول إلى استدلالات واستنتاجات مطابقة وصحيحة، وتعتبر أداة غير مباشرة تستعمل في المنتجات المكتوبة أو السمعية أو بصرية، الصادرة من أفراد أو مجموعات(تمار،٢٠٠٧)

وقد قامت الباحثة بتصميم استمارة تحليل المحتوى التي لتفرغ فيها محتوى مقرر لغتي الخالدة في ضوء معايير اللغة العربية التي حددتها واعتمدتها هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية عام ١٤٤١ه، وتطبيقها على عناصر المقرر الدراسي (لغتي الخالدة) للصف الثاني متوسط، من خلال (الأهداف، المحتوى، أنشطة التعليم والتعلم، التقويم) في ضوء خطوات نموذج ستفلبيم للقرارات المتعددة (CIPP). (انظر ملحق (٣)

مرت عملية تحليل المحتوى بخطوات محددة، وهي:

١. تحديد المفاهيم
٢. اختيار العينة
٣. تحديد وحدات التحليل
٤. تحديد فئات التحليل
٥. قياس ثبات التحليل
٦. التحليل الاحصائي وتفسير النتائج. (إبراهيم، وأبو زيد٢٠١٢، ص ٢١٦).

ب. استبانة للمعلمات ومشرفات اللغة العربية:

تم استخدام استبانة تستهدف معلمات ومشرفات اللغة العربية وذلك من خلال أسئلة مفتوحة تجيب عن مرحلة الإطار العام (السياق) في نموذج ستفلبيم من حيث البيئة الصفية، الإطار الزمني، الوسائل وطرق التدريس والأهداف، والمعيقات أثناء تنفيذ العملية التعليمية.

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

صدق الاستبانة:

تم تصميم استبانة الدراسة من خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، ومن خلال معرفة الباحثة؛ ومن ثم تم إعادة صياغة بعض الفقرات بما يتناسب مع الدراسة وذلك من خلال عرضها على عدد من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص ، وقد تم تعديل عدد من الأسئلة بناءً على ملاحظات الأساتذة المحكمين، وبلغت نسبة اتفاق بين المحكمين ٨٦. وهي نسبة مقبولة لقياس صدق الأداة ، كما تم حساب الصدق للاداة باستخدام حساب معامل الاتساق الداخلي بحسب معامل الارتباط لبيرسون كما يوضحه الجدول التالي :

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
س١	.759**	س١٩	.٥٦٧*
س٢	.٥١٢*	س٢٠	.٦٧٩**
س٣	.816**	س٢١	.٧١١**
س٤	.655**	س٢٢	.٧٤٥**
س٥	.٧٠٢**	س٢٣	.٦٧٨**
س٦	.640**	س٢٤	.٧٨٩**
س٧	.٧٥٦**	س٢٥	.٧٦٤**
س٨	.٦٧١**	س٢٦	.٧٥٤**
س٩	.٧٢٩**	س٢٧	.٦٨٩**
س١٠	.٦١٤**	س٢٨	.٨٢٣**
س١١	.٧٥٨**	س٢٩	.٨٩٧**
س١٢	.٥٤٣*	س٣٠	.٥٦١*
س١٣	.٨٢٣**	س٣١	.٧١٢**
س١٤	.512*	س٣٢	.٧٤٥**
س١٥	.807**	س٣٣	.٨٢٢**
س١٦	.759**	س٣٤	.٧٤٩**
س١٧	.٦٥٧*	س٣٥	.٥٤٤*
س١٨	.٧٤٦**	س٣٦	.٨١٦**

(**) الفقرة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

(*)الفقرة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

من الجدول أعلاه يتضح أن معظم الفقرات دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)،بينما بقية الفقرات دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني أن فقرات الاستبانة كانت صادقة فيما وضعت لأجله.

خامسًا: ثبات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال إعادة توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٦)مفردة، وتم حساب الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ ، وبلغت نسبة الثبات (٨٩.) وهي نسبة كبيرة مما يُدلل على ثبات الاستبانة.

ولم تكتفي الباحثة بهذا الإجراء، فقد قامت باستخراج معامل ألفا كرونباخ، لحساب ثبات أداة الدراسة؛ وحيثُ أنَّ أقل قيمة للقبول ٠,٦، وأفضل قيمة تتراوح بين ٠,٧-٠,٩. وبعد حساب ثبات العينة بلغ ثبات الاستبانة الكلي (٨٩.) وبهذا الثبات وهذه القيمية نستدل بذلك أنَّ قيمة الثبات للأداة مُرتفعة.

وبعد حساب صدق الاستبانة وثباتها أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها: حيث ينص السؤال الأول على: " ما المعايير الخاصة بمنهج لغتي الخالدة الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب والمعتمدة منذ العام ١٤٤٠هـ؟" وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم ذكر المعايير الخاصة بمنهج لغتي الخالدة في الإطار النظري بشكل مفصل وبالتالي فقد تمت الإجابة عن هذا السؤال.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: حيث ينص السؤال الثاني على: " ما مدى اتساق أهداف مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط مع معايير اللغة العربية في ضوء نموذج ستفلبيم (CIPP)؟" وللإجابة على هذا السؤال تم بناء استبانة استهدفت معلمات ومشرفات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بمنطقة الطائف، والتي كان كانت تنطوي في سياق (الإطار العام) للمقرر وهي المرحلة الأولى في نموذج ستفلبيم لتقويم مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط، حيث احتوت الاستبانة على أسئلة (مفتوحة)حول المقرر بشكل عام من حيث عدة محاور أهمها الأهداف – المدة الزمنية- البيئة الصفية- الوسائل التعليمية – أهم المعوقات والمقترحات.

وكانت النتائج كالتالي:

في سياق الإجابة عن السؤال الاتي: هل تم بناء أهداف مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط في ضوء الحاجات اللغوية الفعلية لدى الطالبات؟ كانت أغلب الإجابات، نعم بحوالي ٦١٪، وجاءت نسبة ١٦٪ من الإجابات ب (لا) في حين جاءت نسبة ٢٢٪ أنه ليس تماما. كما اجابت المعلمات والمشرفات على السؤال الاتي: إلى أي حد تلبي أهداف مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط الحاجات اللغوية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟ حيث جاءت اغلب الإجابات أنها جيدة ومناسبة

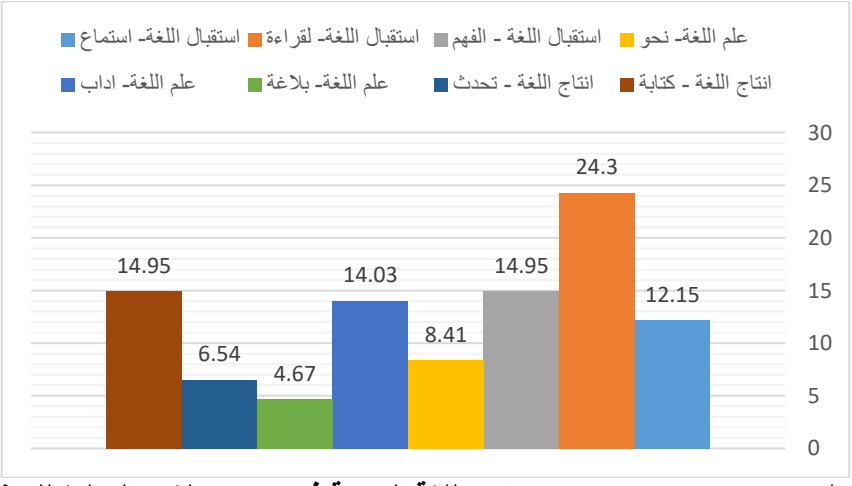
وشاملة معظم الاحتياجات بنسبة ٦٣٪. وجاءت الإجابات – إلى حد ما – بنسبة ١٩٪. وجاءت نسبة ٨٪ بأنه – متدني –. وعند الإجابة عن السؤال: ما مدى ارتباط أهداف مقرر لغتي الخالدة بأسئلة وتدريبات الوحدات الدراسية؟ اجابت ٧٤٪ من المعلمات والمشرفات بأنها مرتبطة بشكل كبير، بينما ١٣٪ ذكرت أن الارتباط جزئي لبعض الأنشطة الصفية، في حين كانت النسبة الأقل ب١١٪ ذكرت أنه لا يوجد وذكرت أسباب لذلك منها: الحشو في التدريبات وأنها لا تقيس جميع المهارات العليا للتفكير، وفي نفس الوقت كثيرة ومتناقضة ولا تخدم جميع الأهداف. أما إجابة السؤال: ما مدى مساهمة أهداف مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط في تنمية الأداء اللغوي؟ فكانت إجابات المعلمات والمشرفات كالتالي: ٤٨٪ بأنها جيدة، و٢٢٪ أنها متوسطة، و١١٪ أنه إلى حد ما، ونسبة أنها ضعيفة وغير كافية بنسبة ١٧٪. وفي رد المعلمات والمشرفات على سؤال الاستبانة الذي ينص على: ما مدى اتفاق أهداف مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط لمعايير اللغة العربية الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب؟ اجابت المعلمات والمشرفات بنعم بنسبة ٧٥٪، بينما بقية الإجابات جاءت بأنها ضعيفة بحوالي ٢٥٪.

وتلاحظ الباحثة من خلال الردود على الاستبانة من قبل المعلمات والمشرفات يتضح أن معظم الأسئلة كانت لصالح الكتاب (لغتي الخالدة – للصف الثاني المتوسط) مع عدم اغفال النسب التي كانت غير إيجابية تجاه الأسئلة والتي تمثل نسب مئوية لا يستهان بها تتطلب من خلالها العمل على تطوير أهداف مقرر لغني الخالدة في الجوانب الاتية : المقرر لا يحقق أغلب الأهداف؛ حيث أن الطالبة لا تستطيع تكوين مهارات أساسية، كما ينبغي حصر الأهداف كي تتحقق بكفاءة وفاعلية، مع ضرورة ربط المقرر والأنشطة بالأهداف، والتركيز على الاخلاقيات المطلوبة والنصائح لبعض السلوكيات المناسبة للمرحلة العمرية، وكذلك التركيز أكثر على مهارات الإملاء والخط والوظائف النحوية، والعمل على زيادة حصة أسبوعيا لمراجعة النحو والاملاء بمقرر ثابت كالملحق.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها: حيث ينص السؤال الثالث على: " ما مدى إسهام محتوى مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط في تلبية معايير اللغة العربية في ضوء نموذج ستفلبيم (CIPP)؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بإسهام المحتوى في تلبية معايير اللغة العربية في ضوء نموذج ستفلبيم (CIPP) كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢) يوضح دور المحتوى في تلبية معايير اللغة العربية في ضوء ن نموذج ستفلبيم (CIPP)

المعيار	عدد مؤشراته	مجموع التكرارات	النسبة المئوية للمعايير	المتوسط	الانحراف المعياري
استقبال اللغة- استماع	7	13	١٢,١٥	1.86	1.069
استقبال اللغة- لقراءة	5	26	٢٤,٣٠	5.20	.837
استقبال اللغة - الفهم	6	16	١٤,٩٥	2.67	1.033
علم اللغة- نحو	6	9	٨,٤١	1.50	1.378
علم اللغة- آداب	5	15	١٤,٠٣	3.00	1.414
علم اللغة- بلاغة	5	5	٤,٦٧	1.00	1.732
انتاج اللغة - تحدث	6	7	٦,٥٤	1.17	.408
انتاج اللغة - كتابة	9	16	١٤,٩٥	1.78	1.302
المجموع	٤٩	١٠٧	%١٠٠	١١,٨٩	٩,٧١٤



شكل(١) يوضح مدى تضمين معايير اللغة العربية في محتوى لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط

من الجدول (٢) والشكل (١) يتضح أن اسهام المحتوى في تمثيل معايير اللغة العربية في ضوء نموذج ستفلبيم بلغ متوسطه (١١,٨٩) وبانحراف معياري (٩,٧١٤)، حيث بلغت تكرارات المؤشرات في المعايير الثمانية (١٠٧) مؤشر.

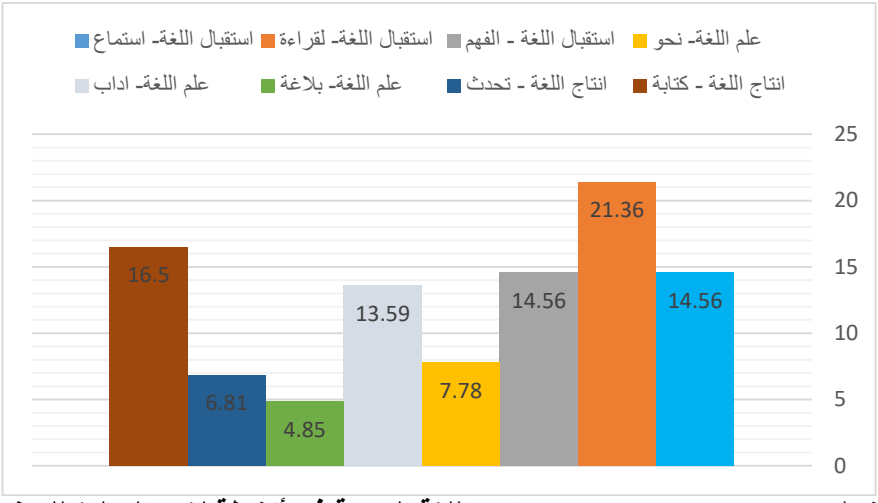
وقد كان أعلى معيار يمثله المحتوى هو معيار (استقبال اللغة العربية – القراءة) بنسبة مئوية (٢٤,٣٠)، وبمتوسط حسابي (٥,٢٠)، وانحراف معياري (.٨٣٧)، بينما كان أقل معيار هو معيار (علم اللغة – البلاغة) بنسبة مئوية قدرها (٤,٦٧)، ومتوسط حسابي (١,٠٠)، وانحراف معياري (١,٧٣٢). في حين تساوي معيار (استقبال اللغة – الفهم) مع معيار (انتاج اللغة – الكتابة) حيث حصل هذان المعيارين على نفس النسبة المئوية وهي (١٤,٩٥)، فيما تراوحت النسب المئوية لبقية المعايير بين (٦,٥٤- ١٢,١٥).

وتعزو الباحثة تلك النتيجة الى اهتمام الوزارة مؤخرا بتطوير المقررات الدراسية، ومنها لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة؛ كما أن مدة التقويم الدراسي لثلاثة فصول دراسية؛ ساعد ذلك في الاهتمام بمعايير اللغة العربية من ناحية استقبال اللغة في القراءة، ومن ناحية انتاج اللغة في الكتابة، وذلك في التشديد على الاختبارات التشخيصية والوزارية في تعزيز الفاقد في مهارات القراءة والكتابة لجميع المراحل.

نتائج السؤال الرابع ومناقشتها: حيث ينص السؤال الرابع على: " ما مدى إسهام أنشطة التعلم والتعليم في مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط في تلبية معايير اللغة العربية في ضوء نموذج ستفلبيم (CIPP)؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية الخاصة بإسهام أنشطة التعلم والتعليم في تلبية معايير اللغة العربية في ضوء نموذج ستفلبيم (CIPP) كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣) يوضح دور الأنشطة في تلبية معايير اللغة العربية في ضوء نموذج ستفلبيم (CIPP)

المعيار	عدد مؤشراته	مجموع التكرارات	النسبة المئوية للمعايير	المتوسط	الانحراف المعياري
استقبال اللغة- استماع	7	15	١٤,٥٦	2.14	1.069
استقبال اللغة- القراءة	5	22	٢١,٣٦	4.40	1.517
استقبال اللغة - الفهم	6	15	١٤,٥٦	2.50	1.225
علم اللغة- نحو	6	8	٧,٧٨	1.33	1.211
علم اللغة- آداب	5	14	١٣,٥٩	2.80	1.304
علم اللغة- بلاغة	5	5	٤,٨٥	1.00	1.732
انتاج اللغة - تحدث	6	7	٦,٨١	1.17	.408
انتاج اللغة - كتابة	9	17	١٦,٥٠	1.89	1.453
المجموع	٤٩	103	%١٠٠	11.44	9.084



شكل (٢) يوضح مدى تضمين معايير اللغة العربية في أنشطة لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط

من الجدول(٣) والشكل (٢) يتضح أن اسهام الأنشطة في تمثيل معايير اللغة العربية في ضوء نموذج ستفليم بلغ متوسطه (١١,٤٤) وبانحراف معياري (٩,٠٨٤) ، حيث بلغت تكرارات المؤشرات في المعايير الثمانية(١٠٣) مؤشر.

وقد كان أعلى معيار تمثله الانشطة هو معيار (استقبال اللغة العربية – القراءة) بنسبة مئوية (٢١,٣٦)، وبمتوسط حسابي (٤,٤٠)، وانحراف معياري (١,٥١٧)، بينما كان أقل معيار هو معيار (علم اللغة – البلاغة) بنسبة مئوية قدرها (٤,٨٥)، ومتوسط حسابي (١,٠٠)، وانحراف معياري (١,٧٣٢).

في حين تساوي معيار (استقبال اللغة – استماع) مع معيار (استقبال اللغة – الفهم) حيث حصل هذان المعيارين على نفس النسبة المئوية وهي (١٤,٥٦)، فيما تراوحت النسب المئوية لبقية المعايير بين (٦,٨١- ١٣,٥٩).

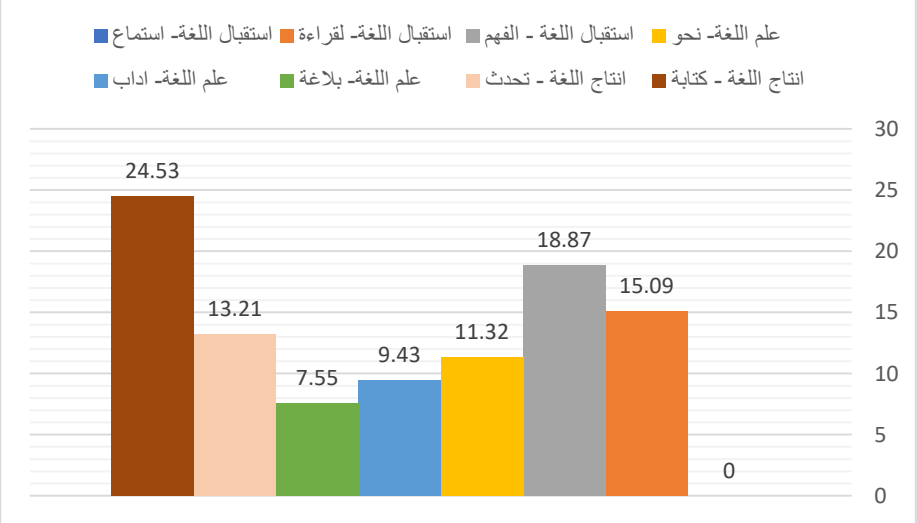
وتعزو الباحثة تلك النتيجة الى تحسن ملحوظ في الاهتمام بالمعايير الخاصة بالفهم القرائي والاستماع في الأنشطة والعمليات خلال الحصص الدراسية والاختبارات الوزارية والدولية والتي انعكست بالتالي على تحسن المخرجات في المهارات الأساسية للغة العربية لتلك المرحلة.

نتائج السؤال الخامس ومناقشتها: حيث ينص السؤال الخامس على: " ما مدى إسهام وسائل التقويم في مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني متوسط في تلبية معايير اللغة العربية في ضوء نموذج ستفليم (CIPP)؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية الخاصة والانحرافات

المعيارية بإسهام وسائل التقويم في تلبية معايير اللغة العربية في ضوء نموذج ستفلبيم (CIPP) كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤) يوضح دور التقويم في تلبية معايير اللغة العربية في ضوء نموذج ستفلبيم (CIPP)

المعيار	عدد مؤشراته	مجموع التكرارات	النسبة المئوية للمعايير	المتوسط	الانحراف المعياري
استقبال اللغة- استماع	7	0	٠	.00	.000
استقبال اللغة- لقراءة	5	8	١٥,٠٩	1.60	1.673
استقبال اللغة - الفهم	6	10	١٨,٨٧	1.67	1.211
علم اللغة- نحو	6	6	١١,٣٢	1.00	1.265
علم اللغة- آداب	5	5	٩,٤٣	1.00	1.000
علم اللغة- بلاغة	5	4	٧,٥٥	.80	1.304
انتاج اللغة - تحدث	6	7	١٣,٢١	1.17	.408
انتاج اللغة - كتابة	9	13	٢٤,٥٣	1.44	1.014
المجموع	٤٩	53	%١٠٠	5.89	5.011



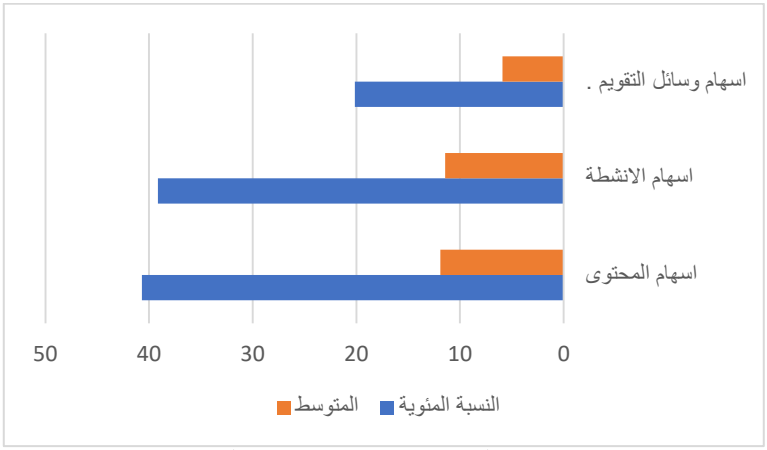
شكل (٣) يوضح مدى تضمين معايير اللغة العربية في تقويم لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط.

من الجدول (٤) والشكل (٣) يتضح أن اسهام وسائل التقويم في تمثيل معايير اللغة العربية في ضوء نموذج ستفليم بلغ متوسطه (٥,٨٩) وبانحراف معياري (٥,٠١١) ، حيث بلغت تكرارات المؤشرات في المعايير الثمانية(٥٣) مؤشر.

وقد كان أعلى معيار تمثله وسائل التقويم هو معيار (انتاج اللغة العربية – الكتابة) بنسبة مئوية (٢٤,٥٣)، وبمتوسط حسابي (١,٤٤)، وانحراف معياري (١,٠١٤)، بينما كان أقل معيار هو معيار (علم اللغة – البلاغة) بنسبة مئوية قدرها (٧,٥٥)، ومتوسط حسابي (٠,٨٠)، وانحراف معياري (١,٣٠٤). فيما تراوحت النسب المئوية لبقية المعايير بين (٩,٤٣- ١٨,٨٧) . وتعزو الباحثة تلك النتيجة الى ضعف المقرر في بعض المعايير والتي أكدت وثيقة الهيئة في المعايير على وجودها من مهارات اللغة العربية كالبلاغة والنقد، والصرف من حيث مفهومها وأساسياتها في مقابل وجود نسبة جيدة لبعض المعايير للكتابة والقراءة والتي جاء التقويم بحسب ذلك في نهاية الوحدات أو نهاية الفصل الدراسي معززا لجوانب منها ويفتقر إلى جوانب أخرى مهمة. كما قامت الباحثة بالتعرف على أي من كان له الاسهام الأكبر في المعايير من خلال (المحتوى – الأنشطة – التقويم) وتم ذلك كما يوضحه الجدول التالي:

جدول(٥) يوضح مجموع المؤشرات، والتكرار، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لإسهام كلا من (المحتوى- الأنشطة- وسائل التقويم) في تمثيل معايير اللغة العربية في ضوء نموذج ستفلبيم (CIPP)

درجة الاسهام	مجموع المؤشرات	التكرار	النسبة المئوية	المتوسط	الانحراف المعياري
اسهام المحتوى	49	107	٤٠,٦٨	11.89	9.714
اسهام الانشطة	49	103	٣٩,١٦	11.44	9.084
اسهام وسائل التقويم.	49	53	٢٠,١٦	5.89	5.011
المجموع	١٤٧	٢٦٣	%١٠٠	٩,٧٤	٧,٩٣



شكل (٤) يوضح النسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإسهام كلامن (المحتوى- الأنشطة- وسائل التقويم) في تمثيل معايير اللغة العربية في ضوء نموذج ستفلبيم (CIPP)

من الجدول(٥) والشكل (٤) يتضح أن مجموع المؤشرات في كل من اسهام (المحتوى – الأنشطة – وسائل التقويم) يساوي (٤٩- ٤٩- ٤٩) وبمجموع كلي (١٤٧) مؤشر ، بينما بلغت التكرارات لهم وبالترتيب كالاتي (١٠٧- ١٠٣-٥٣)، حيث كان اسهام المحتوى في تمثيل معايير اللغة العربية في ضوء نموذج ستفلبيم(CIPP) هو الأكبر حيث حصل على نسبة مئوية قدرها (٤٠,٦٨)، ومتوسط حسابي (11.89)، وانحراف معياري(9.714) ، يليه في التمثيل الأنشطة والتي حصلت على نسبة مئوية قدرها(٣٩,١٦)، ومتوسط حسابي(11.44)، وانحراف معياري(9.084) ، واخيرًا وسائل التقويم والتي حصلت على نسبة مئوية قدرها(٢٠,١٦) ومتوسط حسابي (5.89)، وانحراف معياري(5.011).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى اهتمام المقرر بالمحتوى في حين ضعف الوسائل التعليمية وتنوع الأنشطة الصفية واللاصفية في تفعيل المحتوى بالطريقة المناسبة، والتي تعزز من توفر جميع المعايير لمهارات اللغة العربية، في كلا من الأنشطة، والعمليات وبالتالي المخرجات والنتائج.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كلا من الحوشان ومناظر في ضرورة اتباع نماذج للتقويم في تطوير مقررات وبرامج دراسية لجميع المراحل، كنموذج ستفلبيم للقرارات المتعددة، وذلك لأهمية تفصيلها ودورها في تطوير تلك المقررات وتحسينها والوقوف على جوانب الضعف والقوة. كما تتفق مع دراسة فايزة والفهيد في ضرورة استخدام أدوات القرن (٢١) والتقنيات الحديثة بما يتماشى مع أهداف الرؤية ٢٠٣٠

والتطوير الشامل في المقررات الدراسية والتي من محاورها: التعلم الذاتي، والتعلم المدمج بالتقنية، والتعلم مدى الحياة، مع الاهتمام بمهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد في الأنشطة ووسائل التقويم لتحسين المخرجات بنتائج الطلاب في اللغة العربية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج تمثلت في الاتي:

- أعلى معيار يمثلة المحتوى هو معيار (استقبال اللغة العربية – القراءة) بنسبة مئوية (٢٤,٣٠)، وبمتوسط حسابي (٥,٢٠)، وانحراف معياري (.٨٣٧)، بينما كان أقل معيار هو معيار (علم اللغة – البلاغة) بنسبة مئوية قدرها (٤,٦٧)، ومتوسط حسابي (١,٠٠)، وانحراف معياري (١,٧٣٢). في حين تساوي معيار (استقبال اللغة – الفهم) مع معيار (انتاج اللغة – الكتابة) حيث حصل هذان المعيارين على نفس النسبة المئوية وهي (١٤,٩٥)، فيما تراوحت النسب المئوية لبقية المعايير بين (٦,٥٤- ١٢,١٥).
- أعلى معيار تمثله الانشطة هو معيار (استقبال اللغة العربية – القراءة) بنسبة مئوية (٢١,٣٦)، وبمتوسط حسابي (٤,٤٠)، وانحراف معياري (١,٥١٧)، بينما كان أقل معيار هو معيار (علم اللغة – البلاغة) بنسبة مئوية قدرها (٤,٨٥)، ومتوسط حسابي (١,٠٠)، وانحراف معياري (١,٧٣٢).

في حين تساوي معيار (استقبال اللغة – استماع) مع معيار (استقبال اللغة – الفهم) حيث حصل هذان المعيارين على نفس النسبة المئوية وهي (١٤,٥٦)، فيما تراوحت النسب المئوية لبقية المعايير بين (٦,٨١- ١٣,٥٩).

- أعلى معيار تمثله وسائل التقويم هو معيار (انتاج اللغة العربية – الكتابة) بنسبة مئوية (٢٤,٥٣)، وبمتوسط حسابي (١,٤٤)، وانحراف معياري (١,٠١٤)، بينما كان أقل معيار هو معيار (علم اللغة – البلاغة) بنسبة مئوية قدرها (٧,٥٥)، ومتوسط حسابي (٠,٨٠)، وانحراف معياري (١,٣٠٤). فيما تراوحت النسب المئوية لبقية المعايير بين (٩,٤٣- ١٨,٨٧).
- اسهام كل من (المحتوى – الأنشطة – وسائل التقويم) يساوي (٤٩- ٤٩- ٤٩) وبمجموع كلي (١٤٧) مؤشر ، بينما بلغت التكرارات لهم وبالترتيب كالاتي (١٠٧- ١٠٣-٥٣)، حيث كان اسهام المحتوى في تمثيل معايير اللغة العربية في ضوء نموذج ستفلبيم(CIPP) هو الأكبر حيث حصل على نسبة مئوية قدرها (٤٠,٦٨)، ومتوسط حسابي (11.89)، وانحراف معياري(9.714) ، يليه في التمثيل الأنشطة والتي حصلت على نسبة مئوية قدرها(٣٩,١٦)، ومتوسط حسابي(11.44)، وانحراف معياري(9.084) ، واخيرًا وسائل التقويم والتي حصلت على نسبة مئوية قدرها(٢٠,١٦) ومتوسط حسابي (5.89)، وانحراف معياري(5.011).

كما عززت تلك النتائج -المخرجات- متوسط نتائج اختبارات الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٤ هـ لمقرر(لغتي الخالدة) في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف كما هو في الجدول التالي(٦):

المكتب	عدد مدارس المرحلة المتوسطة	عدد طالبات الصف الثاني متوسط	متوسط الدرجات لمادة لغتي الخالدة
مكتب غرب	٨	٤٠٥	٩٦,٨٩
	٨	٣٠٠	٩٦,٢٠
	٩	٥٥٩	٩٧
مكتب تعليم تربة	١٣	٣٧٠	٥٩,٧٢
مكتب تعليم الخرمة	٤	١٧٣	٨٣,٢٤
	٥	١٥٠	٨٥
مكتب الحوية	٩	830	%٨٤،٣٣
	١١	١١٣٦	%٨٦،٧
	٥	٦٦٠	%٨٨،٤١
رنيه	١٣	٤٧٥	٪٩١,٢
مكتب شمال	١٢	٤٦٤	٪٨٧
المجموع	**٩٧**	**٥٥٢٢**	٪٨٦,٨٨

وبالإضافة الى النتائج السابقة يمكن إضافة نقاط القوة ونقاط الضعف التي ظهرت في مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط أثناء تحليله تمثلت في الاتي:

أهم نقاط القوة (الإيجابيات)في المقرر:

١. تم توضيح بعض الآداب والقيم السلوكية في المقرر مثل آداب الاستماع وآداب التلاوة والتحدث والحوار وتبادل وجهات النظر.

٢. تم ربط مكونات اللغة العربية وفروعها من خلال نظام الوحدات الدراسية؛ مما يعزز التركيز على أن مهارات اللغة العربية وحدة مترابطة ومتكاملة الفروع.

٣. تم تنوع النصوص القرائية وموضوعاتها، وكذلك استراتيجيات القراءة، من خلال القراءة المتعمقة وغيرها.

٤. الاهتمام بالفهم القرائي من خلال تخصيص حصص للفهم القرائي والاختبارات الوزارية، والاختبارات التشخيصية، وكذلك في نهاية كل وحدة من خلال نماذج الاختبار.

٥. تم إعادة توزيع الوحدات الدراسية للمقرر بمعدل وحدتين دراسيتين لكل فصل دراسي بما يناسب مع نظام الدراسة الجديد؛ وذلك مما يعطي مساحة ووقت أكثر للمعلمة لتعزز المهارات اللغوية بحسب مستوى طالباتها.

٦. تم الربط الإلكتروني بمنصات التعلم مثل منصة مدرستي ومنصة عين الوطنية، من خلال وسائط رقمية اثرائية ومكملة للموضوعات الدراسية بوجود باركود للمسح في أغلب موضوعات المقرر.
٧. تم التعريف بالشعراء السعوديين، من خلال نصوص التحليل الأدبي في الأدب السعودي، وذلك مما يعزز الوطنية والاعتزاز بها.
٨. تم تنوع استراتيجيات التعلم في الأنشطة الصفية مثل التعلم باللعب، خرائط المفاهيم، العصف الذهني، والتعلم التعاوني وغيرها مما ينمي مهارات التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد.
٩. تم توظيف نماذج الاختبار والتقويم الذاتي في نهاية الوحدات، لتنمية مهارات القراءة والمعرفة في الحياة اليومية، وتوجيه ذلك من خلال اكتساب خبرات جديدة، وذلك من أهداف الرؤية الجديدة وهي زيادة فرص التعلم الذاتي مدى الحياة.
١٠.وجود نصوص اثرائية متنوعة في نهاية كل وحدة مرتبطة بموضوع الوحدة الأساسي؛ وذلك ينمي مهارات القراءة وحب الاطلاع لدى الطالبات.
١١.اهتمام الوزارة بالمسابقات الثقافية التي تشجع القراءة مثل (تحدي القراءة العربي) وهي أحد أهم ركائز اللغة وتعلمها.
١٢.وجود التسلسل والتدرج في الموضوعات والوحدات بين الفصول الثلاثة من خلال التنويه لذلك في صفحات المقرر.

أهم السلبيات في المقرر:

١. عدم توفر بعض المعايير المهمة مثل معايير البلاغة والنقد الأدبي، ومعايير المفاهيم الصرفية.
٢. عدم التنويه لأهمية وجود المكتبة المدرسية أو مكتبة الفصل، وعدم استخدامها أو تفعيلها في المدارس.
٣. عدم استخدام المعاجم اللغوية أو إرشاد الطالبة لذلك.
٤. حصر الطالبات في موضوعات محددة (موضوعات الوحدات) خلال العام الدراسي والتي تكررت كثيرا وتحتاج إلى تطوير وتحسين.
٥. تم الربط الرقمي بالمنصات التعليمية الالكترونية، ولكن لا تتوفر الأجهزة التقنية المساعدة لذلك في المدرسة، كما أن بعض الطالبات في بيئات ومدارس تضعف بها شبكة الانترنت.
٦. تكرر بعض الموضوعات في الوحدات الدراسية وتجزئتها بطريقة غير مناسبة، مما يضيع من جهد المعلمة.
٧. لا يوجد تنوع في نصوص الفهم القرائي، حيث تفتقر إلى وجود القصص والتي تفضلها هذه الفئة العمرية

٨. لم يتم الاهتمام بالجانب الأدبي في التحليل الأدبي من خلال نصوص إسلامية أو من العصر الحديث كما أنه
لا يوجد معيار المقارنة بين الشعراء.
٩. لم يتم الاهتمام بتوضيح مفهوم علم البلاغة وفروعه والفرق بين الفصاحة وغيرها.
١٠. تحتاج المهارات اللغوية في الاملاء والخط والنحو إلى اختبارات أدائية مثلها كمثل مهارات الفهم القرائي.
١١. الحاجة الماسة لتطوير مهارات الإعراب وطرق تدريسه للطالبات من خلال إعداد المعلمات معرفيا، وأيضا من خلال المقرر بتكثيف الأنشطة والتدريبات.

التوصيات والمقترحات: بناءً على نتائج الدراسة نوصي بالآتي:

١. توفير أجهزة عرض بيانات في كل الفصول أو شاشات، وتزويد المدارس بوسائل تعلم رقمية، مع توفير جهاز حاسوبي للطالبة؛ وذلك يوفر الوقت والجهد للمعلمة والطالبة في التعلم، مثل اجراء الاختبارات الالكترونية، والبرامج والتطبيقات الاثرائية لتعلم وتعزيز المهارات اللغوية، وتوفير شبكة -انترنت- متاحة في المدرسة للمعلمات والطالبات.
٢. يفضل لو كانت المدة الزمنية خمس حصص أسبوعيا؛ حتى لا يهدر جهد الطالبة والمعلمة، مع ضرورة مناسبة الحصص الدراسية لموضوعات المقرر.
٣. تطوير الأداء الكتابي بحيث يعتمد على النمذجة، مع الاهتمام بالفهم القرائي والاملاء بزيادة الحصص وتكثيفها، وادخال مادة الخط العربي.
٤. تفعيل الخطط الاثرائية للطالبات المتفوقات، والخطط العلاجية للطالبات ذوات النسب المتدنية
٥. ضرورة استقلالية كل قسم من أقسام اللغة العربية لوحده في مقرر كما كانت عليه المقررات سابقا
٦. اختصار بعض الموضوعات في آخر المقرر، مع زيادة النصوص الشعرية المحببة للطالبات والقصص، لزيادة تعزيز الزغبة في القراءة وتنمية الحس الذوقية والبلاغي لديهن، وزيادة التدريبات، وتغيير ترتيب بعض الدروس في المقرر.
٧. تقليل الأهداف، والتركيز أكثر على أهمها، مثل الفاقد التعليمي في المهارات الأساسية، والجدية في التوزيع والواقعية، وكذلك إضافة مهارات لغوية، وإضافة أنشطة تنمي مهارات التفكير العليا كالتفكير الناقد والإبداعي.
٨. إدراج اختبارات تهتم بالخط والاملاء والمكونات الأخرى في آخر المقرر
٩. استخدام استراتيجيات التعلم النشط والتقنيات الحديثة لتنمية وتعزيز مهارات اللغة
١٠. الاهتمام بمكتبة المدرسة أو مكتبة الفصل من حيث المساحة وتنوع الكتب لجميع المستويات وتخصيص وقت للقراءة.

المراجع

القرآن الكريم.
تمار، يوسف (٢٠٠٧)، تحليل المحتوى للباحثين والطلبة الجامعيين، الطبعة الأولى، الجزائر، طاكسيج- كوم للدراسات والنشر والتوزيع.
التميمي، خالد بن حسن (٢٠٠٨)، تقويم الخطة الدراسية الجديدة للتعليم الثانوي في مدارس البنين الحكومية بمحافظة جدة في ضوء نموذج تيسير القرارات المتعددة (CIPP)، جامعة أم القرى، السعودية
الجبر، لولوه أحمد سليمان والحربي، منى رابح (٢٠١٨)، تقويم النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء نموذج القرارات المتعددة (CIPP)، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية
الحسيني، يحي بن سلمان بن سالم (٢٠١٤)، تقويم كتاب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة في ضوء الذكاءات المتعددة، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.
حمدان، محمد زياد (٢٠٠٢)، المناهج المدرسية المعاصرة: عناصرها ومصادرها وبناءها، دار أسامة، عمان.
الحوشان، امل الحوشان (٢٠٢٠)، تقويم تجربة التعليم عن بعد في ضوء جائحة كورونا باستخدام نموذج القرارات المتعددة (CIPP) دراسة ميدانية على طلبة الجامعات السعودية، جامعة الملك سعود، السعودية
الخليفة، حسن جعفر (٢٠١٧)، المنهج المدرسي المعاصر (مفهومه- أسسه- مكوناته- تنظيمه – تقويمه- تطويره) مكتبة الرشد للنشر، ط١٧، الرياض
درندري، اقبال زين العابدين، (٢٠٠٦)، دراسة مقارنة لأثر استخدام نموذج القرارات المتعددة (CIPP) ونموذج معايير الأداء لتقويم برامج الموهوبات في تحسين البرامج وصنع القرارات، ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، جدة
دعمس، مصطفى نمر (٢٠١٢)، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن
الدمرداش، عبد المجيد سرحان(١٩٩٨م) المناهج المعاصرة، الطبعة السادسة، دار الفلاح للنشر، الكويت.
الدوسري، إبراهيم مبارك (٢٠٠٠)، الإطار المرجعي للتقويم التربوي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
الزهراني، ماجد بن عطية (٢٠١٧)، تقويم نشاطات التعلم في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الزهيري، عبد الكريم والزهيري حيدر (٢٠١٦)، المناهج التربوية الحديثة، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان
سعادة، جودت والعميري، فهد علي (٢٠١٩). تقويم المناهج بين الاستراتيجيات والنماذج، دار المسيرة للنشر، عمان
السعدوي، عبد الله صالح. والشمراني، صالح بن علوان (٢٠١٦)، التعليم المعتمد على المعايير الأسس والمفاهيم النظرية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض
شاهين، نجوى عبد الرحيم (٢٠٠٦) أساسيات وتطبيقات في علم المناهج، دار القاهرة، القاهرة
الشبلي، إبراهيم مهدي (٢٠٠٠) المناهج بناؤها- تنفيذها- تقويمها- تطويرها (باستخدام النماذج)، دار الأمل للنشر والتوزيع
الشنقيطي، أمامه محمد (٢٠٢٠)، فاعلية برنامج تدريبي في توعية معلمات اللغة العربية بالممارسات المثلى لرفع المقدرة القرائية للطلاب وفق معايير الاختبار الدولي للتقدم في القراءة بيرلز(Pirls) واتجاهاتهن نحوه، جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن، الرياض
الضبع، محمود (٢٠٠٦)، المناهج التعليمية: صناعتها وتقويمها، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة
عبد الرحمن، فايزة أحمد عبد السلام (٢٠١٧) تقويم كتاب اللغة العربية المطور (لغتي الخالدة) للصف الأول متوسط في ضوء أهداف التطوير الشامل للمنهج في المملكة العربية السعودية، رابطة التربويين العرب
عبد القادر، محمود هلال (٢٠١٩) الكفاءة اللغوية في اللغة العربية وعلاقتها بالدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية
عطية، محسن علي (٢٠٠٨)، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
علام، صلاح الدين محمود(٢٠٠٧م)، التقويم التربوي المؤسسي أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس، دار الفكر العربي، القاهرة
الفقيه، محمد بن أحمد (٢٠١٣)، تقويم أنشطة التواصل الكتابي المضمنة في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات الكتابة الوظيفية المناسبة لتلاميذ الصف الأول متوسط، جامعة أم القرى، مكة المكرمة
الفهيد، عبد الله بن سليمان (٢٠١٨)، تقويم الأنشطة التعليمية لمقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، كلية التربية، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، المملكة العربية السعودية

الكسباني، محمد السيد (٢٠١٠)، المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق، حورس الدولية للنشر، الإسكندرية

محسن، شكري (٢٠٢٠) تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثاني متوسط من وجهة نظر المدرسين والمدرسات، وزارة التربية، العراق.

محمد، السيد علي(١٩٨١م) مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، عامر للطباعة والنشر، المنصورة

محمد، محمود مندوه سالم (٢٠١٢) القياس والتقويم التربوي، مكتبة الرشد للنشر ط ٤، الرياض

محمود، صلاح الدين عرفه (٢٠٠٦)، مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، ط١ دار عالم الكتب، القاهرة

مناظر، عبير (٢٠١٤) تقويم برنامج الدكتوراه في المناهج العامة في كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء نموذج ستفلبيم لتيسير القرارات CIPP، جامعة الملك سعود.

النصار، صالح بن عبد العزيز (٢٠٠٩) ضعف الطلبة في اللغة العربية: قراءة في أسباب الضعف وآثاره، في ضوء نتائج البحوث والدراسات العلمية، جامعة الملك سعود، السعودية.

هيئة تقويم التعليم والتدريب، (٢٠١٩) وثيقة معايير مجال تعلم اللغة العربية، المملكة العربية السعودية.

https://www.etec.gov.sa/ar/productsandservices/NCSEE/Cevaluation/Pages/default.aspx

الوكيل، حلمي أحمد والمفتي، محمد أمين (٢٠١٦) أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للطباعة والنشر ط٩، عمان

المراجع الأجنبية:

Stufflebeam, D.L. (2003), The CIPP model for evaluation: An Update, a review of the Model's Development, a Checklist to Guide Implementation.