جامعة سوهاج

كلية التربية
المجلة التربوية

تقويم نواتج التعلّم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة وفق المستويات الإدراكية المقّرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظر معلمي لغتي الخالدة

إعداد

محمود محمد حميد الحربي

باحث دكتوراه الفلسفة في التربية – تخصص المناهج
وطرق تدريس اللغة العربية – جامعة الملك خالد

مشرف تربوي بتعليم مكة المكرمة

تاريخ استلام البحث : ٢٩ مايو ٢٠٢٥م – تاريخ قبول النشر: ١٥ يونيو ٢٠٢٥م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية تقويم نواتج التعلّم لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مجال القراءة وفق المستويات الإدراكية المقّرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظر معلمي لغتي الخالدة. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقام ببناء استبانة مكوّنة من (٢٥) مؤشرًا موزعة في ثلاثة مجالات (المعرفة والفهم، والتطبيق، والاستدلال) لقياس نواتج التعلّم لدى طلبة المرحلة المتوسطة، وتحقّق الباحث من صدق الأداة وثباتها. وبعد إجراء التحليل الإحصائي توصلت الدراسة لجملة من النتائج، ومنها: إن تحقّق نواتج التعلّم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مستوى المعرفة والفهم، والتطبيق، والاستدلال وفق المستويات الإدراكية كانت بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (١,٩٨٢) وانحراف معياري (٠,٧٠٠). ولم تكشف النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة حول تقويم درجة تحقّق نواتج التعلّم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة وفق المستويات الإدراكية يعزى لمتغير الجنس. وفي ضوء هذه النتائج قدّم الباحث عددًا من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: نواتج التعلّم، القراءة، المستويات الإدراكية، المرحلة المتوسطة.

Evaluation of Learning Outcomes in the field of Reading for Middle School Students According to the Cognitive Levels Set by the Education and Training Evaluation Commission from the Perspectives of 'My Eternal Language' Teachers

Mahmod Mohammad Humaid Al-Harbi

E-mail: m.alharbi2m@gmail.com

Ph.D. Researcher in Education – Curricula and Teaching Methods of the Arabic Language – Faculty of Education – King Khalid University

Educational Supervisor at the Makkah Education Administration

Abstract:

The aim of the current study is to evaluate the learning outcomes in the field of reading for middle school students based on the cognitive levels set by the Education and Training Evaluation Commission, from the perspective of 'My Eternal Language' teachers. To achieve this, the researcher used the descriptive survey method and developed a questionnaire consisting of 25 indicators distributed across three domains (knowledge and understanding, application, and inference) to measure the learning outcomes of middle school students. The researcher also verified the validity and reliability of the instrument. After conducting the statistical analysis, the study reached a set of findings, including: The achievement of learning outcomes in reading for middle school students in the level of knowledge, understanding, application, and inference, according to the cognitive levels, was at a moderate level, with a mean score of (1.982) and a standard deviation of (0.700). The results did not reveal a statistically significant difference in the responses of the study sample regarding the evaluation of the degree of achievement of learning outcomes in reading for middle school students according to the cognitive levels, attributed to the gender variable. In view of these results, the researcher provided a set of recommendations.

Keywords: Learning outcomes, reading, cognitive levels, middle school.

مقدمة الدراسة

إن تعلّم اللغة العربية إنما هو عملية ذهنية واعية لاكتساب السيطرة على الأنماط الصوتية، والنحوية، والمعجمية، من خلال دراسة هذه الأنماط وتحليلها بوصفها محتوى معرفياً. فتعلم اللغة يستند إلى الفهم الواعي لنظامها ويعد شرطا لإتقانها. فالكفاية المعرفية سابقة على الأداء اللغوي الجيد وشرط لحدوثه (مدكور، ٢٠٠٦)

وتأتي القراءة في مقدمة ما ينبغي أن تنال من المعرفة لدى المتعلمين لاسيما في مراحل التعليم الأساسي؛ لتحقيق المقصود منها إذ هي ذلك الفن الذي يُعدّ معينا، غزير العطاء، سابغ المدد، ومنه تستمد عناصرها بقية الفنون الأخرى؛ إنها المورد الذي تستقي منه تلك الفنون وبقدر ما في ينابيعها من عذوبة ،وسلامة ، ودقة ، وصفاء يكون رونق الآداب في الكتابة ، وفي التحدّث، وفي الاستماع ، إن كلاً من هذه الفنون الثلاثة (الاستماع ، والتحدّث ،والكتابة) إذا لم ترتبط روافدها ببحر القراءة ، وإذا لم تلتق مساربها على غدير القراءة أخذا ونماءً ، وإشباعاً كان عطاؤها؛ ضحل القيمة ، ولا يغذي شيئًا من العقل أو الوجدان.

ومعلوم إن القراءة والاستماع مهارات استقبال لفكر الآخرين، ولكن القراءة أوسع دائرة، وأغزر معرفةً وأعمق اكتسابًا؛ بها يرتشف الإنسان من رحيق الفكر ما يغذي منه العقل ويصقل الوجدان؛ ويهذب العاطفة (مجاور، ١٩٨٨، ٢٩٩–٣٠٠).

فإذا كانت القراءة بهذه المنزلة وهذه الدرجة في نظر الباحثين فما هو مفهومها في اللغة والاصطلاح؟ وكيف تطورت؟ وما أهدافها؟ وكيف تُنمى وتُدرّس؟ وما الصعوبات التي تواجه المتعلمين؟ وقد قيل: "أن القراءة هي الخطوة الرئيسة المهمة في تعليم اللغات الحية، وأنه ينبغي أن تكون الأساس الذي تبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي من حديثٍ، واستماعٍ، وكتابةٍ (البجة، ٢٠٠٥، ٦٢).

وتُعد القراءة أحد المهارات الأساسية في تعلّم اللغة العربية، وتُشكّل قاعدةً أساسيةً في بناء المعرفة وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين؛ ولذلك يحتاج معلمو اللغة العربية الاعتناء بها، ومراجعة مدى تحقّقها لدى طلبتهم باستمرار لمعرفة المعيقات التي قد تواجه تقدّم الطلبة فيها؛ ومن هنا تكتسب عملية تقويم نواتج التعلّم في مجال القراءة ضرورة ملحّة لتحقيق تعلّم فعّال يمكّن المتعلم من اكتساب المعرفة وتوظيفها بفاعلية في حياته العملية والعلمية.

ومع التطورات التعليمية الحديثة، حدّدت هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية مستويات إدراكية لتقويم الأداء الطلابي، بهدف رفع جودة التعليم وضمان تحقيق

نواتج تعليمية تتوافق مع المعايير الوطنية، والعالمية في عصر سريع التغير للتحوّل نحو الاقتصاد المعرفي والمنافسة فيه (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣، ٦). الأمر الذي يضع على عاتق العاملين في الحقل التعلمي عبئًا مضاعفًا بضرورة مواكب مثل هذه التطورات، ومن مقتضيات ذلك التقويم المستمر الأداء الطلابي، من هنا تأتي أهمية هذه الدراسة التي تستهدف تقويم نواتج تعلّم القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة وفق المستويات الإدراكية المقرّة هيئة تقويم التعليم والتدريب ومن وجهة نظر معلمي اللغة العربية. وستحاول الدراسة الكشف عن مدى تحقيق الطلبة لهذه النواتج، وأهم التحديات التي يواجهها المعلمون في تطبيق معايير التقويم. وتقديم التوصيات اللاّزمة لتطوير أساليب التدريس والتقويم بما يتوافق مع المستويات الإدراكية.

وقد عقدت عديد من المؤتمرات العلمية لتقويم نواتج التعلّم؛ من ذلك المؤتمر الدولي لتقويم التعليم والتدريب تحت عنوان (تجويد نواتج التعلّم ودعم النمو الاقتصادي) الخميس ١٥ أكتوبر ٢٠٢٠م الذي عقد بالرياض. وكان مما ورد في مراسم الجلسة الختامية للمؤتمر، والتي قدمها معالي رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب الدكتور حسام زمان(السابق)، تأكيده على ضرورة تجديد التعليم وتطويره لدعم النمو الاقتصادي، وإن جودة التعليم هي الهدف الأهم، وليس كميته، حيث يتجلى ذلك في إجادة المتعلّم لما تعلّمه من معارف ومهارات، وقدرته على توظيفها توظيفًا يُنبئُ بإنتاجيته (القرني، ٢٠٢٠. مسترجع من https://www.mnbr.news/225234.html). وأوصت عديد من الدراسات بضرورة ربط مؤشرات نواتج التعلّم بالمؤشرات الحيوية التي وضعتها المملكة في رؤية (٢٠٣٠) لسد الفجوة بين في المنظومة التعليمية وسوق العمل (باجابر والصائغ، ٢٠٢٣).

مشكلة الدراسة:

تواجه العملية التعليمية تحديات عديدة فيما يتعلق بقياس وتقويم نواتج تعلّم القراءة لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة، خاصة في ظل تباين المستويات الإدراكية والمعرفية بين الطلاب. ومع تبني هيئة تقويم التعليم والتدريب مستويات إدراكية محددة لقياس نواتج التعلّم، أصبح من الضروري التأكّد من مدى فعالية هذه المستويات في تقويم أداء الطلاب وتطوير مهاراتهم القرائية، وملاءمتها لاحتياجات الطلبة وقدراتهم، إضافة إلى العقبات التي قد تواجه المعلمين في استخدام هذه المستويات بصورة فعالة.

وقد أشارت عدة دراسات سابقة إلى وجود قصور أو تحديات في تحقيق نواتج التعلّم أو في تقويمها بصورة فاعلة، حيث أظهرت نتائج دراسة السبيعي (٢٠٢٢) حاجة معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة إلى برامج تدريبية خاصة بتصميم أدوات تقويم نواتج التعلّم المهارية، مما يعكس تحديًا حقيقيًا في كفاءة التقويم. وأظهرت دراسة أبوعيش (٢٠١٦) أن عددًا من مؤشرات نواتج التعلّم في جامعة الطائف جاء بمستوى ضعيف (نحو ٣٣.٤٪)، مما يعكس الحاجة إلى تحسين آليات التقويم والمتابعة. وبيّنت دراسة الثبيتي (٢٠٢١) أن استخدام أدوات التقويم الاعتيادية أقل فاعلية من أدوات التقويم المستمر في تحسين نواتج التعلّم، مما يدل على ضعف الأدوات التقليدية في هذا المجال. كما ناقشت دراسة **Attig et al** (٢٠٢٤) ضعف العلاقة الإحصائية بين مكونات جودة التدريس وكفاءة القراءة في ضوء متغيرات متعددة، وهو ما يعكس تعقيد تحقيق نواتج التعلّم القرائية، ويؤكد أهمية تحليلها في سياقات محلية دقيقة.

تُبرز هذه النتائج مجتمعة الحاجة إلى دراسات تُعنى بتقويم نواتج التعلّم بمنهجية واضحة، خاصة في مجال القراءة في المرحلة المتوسطة، وبالاستناد إلى المستويات الإدراكية المعتمدة، وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية لمعالجة هذه الفجوة.وتُظهر هذه الدراسات مجتمعة أهمية تقويم نواتج التعلّم كمدخل رئيس لضمان جودة التعليم وتحقيق الأهداف التعليمية، لكنها تركزت في معظمها على التعليم العالي أو الفئات الخاصة، مما يبرز الحاجة إلى دراسة تُعنى بتقويم نواتج التعلّم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة تحديدًا، وفق المستويات الإدراكية المعتمدة، ومن وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وهي الفجوة التي تسعى هذه الدراسة الحالية إلى سدّها.

والباحث من خلال عمله مشرفًا تربويًا، ومن خلال اطلاعه على نتائج الاختبارات الوطنية (نافس)، لاحظ قصورًا في مستوى أداء الطلبة في مجال القراءة، وبناءً على ذلك، تبرز مشكلة هذه الدراسة في السعي لفهم وتقويم نواتج تعلّم القراءة وفق المستويات الإدراكية المقرّة من هيئة تقويم التعليم والتدريب، من وجهة نظر معلمي لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة بهدف تحديد نقاط القوة والضعف وتقديم توصيات لتحسين إستراتيجيات التقويم بما يحقق أهداف التعليم ويرفع من كفاءة العملية التعليمية.

أسئلة الدراسة:

هدفت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مدى تحقّق نواتج التعلّم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة وفق المستويات الإدراكية المقرّة من هيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظر معلمي مادة لغتي الخالدة؟

ويندرج تحت هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١. السؤال الأول: ما مؤشرات نواتج التعلّم في مجال القراءة الواجب تحقّقها لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مستوى المعرفة والفهم، والتطبيق، والاستدلال وفق المستويات الإدراكية المقّرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب بنهاية هذه المرحلة؟
٢. السؤال الثاني: ما درجة تحقّق نواتج التعلّم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مستوى المعرفة والفهم وفق المستويات الإدراكية المقرّة من هيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظر معلمي لغتي الخالدة؟
٣. السؤال الثالث: ما درجة تحقّق نواتج التعلّم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مستوى التطبيق وفق المستويات الإدراكية المقرّة من هيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظر معلمي لغتي الخالدة؟
٤. السؤال الرابع: ما درجة تحقّق نواتج التعلّم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مستوى الاستدلال وفق المستويات الإدراكية المقرّة من هيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظر معلمي لغتي الخالدة؟
٥. السؤال الخامس: هل يوجد فرق ذي دالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين تقديرات استجابات المعلمين والمعلمات لتقويم درجة تحقّق نواتج التعلّم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة وفق المستويات الإدراكية المقرّة من هيئة تقويم التعليم والتدريب تعزى لمتغير الجنس؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة لتحقيق:

١. الكشف عن درجة تحقّق نواتج التعلّم في مجال القراءة الواجب تحقّقها لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مستوى المعرفة والفهم، والتطبيق، والاستدلال وفق المستويات الإدراكية المقّرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب بنهاية هذه المرحلة.

٢. الكشف عن درجة تحقّق نواتج التعلّم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مستوى المعرفة والفهم وفق المستويات الإدراكية المقرّة من هيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظر معلمي لغتي الخالدة.

٣. الكشف عن درجة تحقّق نواتج التعلّم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مستوى التطبيق وفق المستويات الإدراكية المقرّة من هيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظر معلمي لغتي الخالدة.

٤. الكشف عن درجة تحقّق نواتج التعلّم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مستوى الاستدلال وفق المستويات الإدراكية المقرّة من هيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظر معلمي لغتي الخالدة.

٥. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات المعلمين والمعلمات لتقويم درجة تحقّق نواتج التعلّم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة وفق المستويات الإدراكية المقرّة من هيئة تقويم التعليم والتدريب تعزى لمتغير الجنس.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في موضوعها حيث يعدّ تقويم نواتج التعلّم في أي مرحلة من مراحل التعليم من أبرز التوجهات المعاصرة التي تعمل المؤسسات التعليمية التحقّق منها لمعرفة مدى تحقيق نواتج التعلّم المستهدفة.

الأهمية النظرية:

١. توفير رؤى عملية من خلال تعرّف مدى تطبيق معلمي "لغتي" للمستويات الإدراكية المعتمدة من هيئة تقويم التعليم والتدريب، بما يساعد في فهم كيفية تحسين الممارسات التعليمية وتقويم نواتج التعلّم.

٢. تعدّ هذه الدراسة استجابة لما تنادي به المؤسسات التعليمية مسايرةً للتوجهات الحديثة في التقويم.

الأهمية التطبيقية:

يؤمل أن تسهم هذه الدراسة في:

١. فتح المجال أمام الباحثين لتقديم المزيد من الدراسات لقياس نواتج التعلّم إذ تعد هذه الدراسة من الدراسات العربية القليلة في مجال تقويم نواتج التعلم– في حدود علم الباحث–.

٢. قد تفيد نتائج هذه الدراسة معلمي لغتي الخالدة في تطوير آليات تقويم الطلبة لقياس مدى تحقّق نواتج التعلّم لديهم.
٣. تقديم توصيات يمكن أن تساعد صنّاع القرار، ومطوري مناهج تعليم اللغة العربية لتطوير مقرر لغتي مستقبلًا.
٤. توفير مؤشرات لتقويم نواتج التعلّم يمكن أن تساعد في تحقيق أهداف تعليم القراءة في المرحلة المتوسطة.

حدود الدراسة:

تحدّدت حدود هذه في:

الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على تقويم نواتج التعلّم في مجال القراءة بالمرحلة المتوسطة وفق المستويات الإدراكية المقرّة من هيئة تقويم التعليم والتدريب بوزارة التعليم بالمملكة العربية الصادرة عام (٢٠٢٣م). وتشمل (المعرفة والفهم، والتطبيق، والاستدلال)، وتمّ تحديدها في ضوء الوثيقة الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب.

البشرية: معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالمرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية في الجموم. وتمّ تحديد هذه العينة نظرًا لإمكانية التطبيق، كما أن العينة ممثلة للمجتمع الأصل.

المكانية: تم تنفيذ هذه الدراسة في مدارس مكتب التعليم في محافظة الجموم، التابع للإدارة العامة للتعليم بمكة المكرمة.

الزمانية: تم تنفيذ الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٦– ٢٠٢٤م.

المصطلحات الإجرائية للدراسة:

نواتج التعلم Learning Outcomes

تعرف نواتج التعلم بأنها "كل ما يكتسبه المتعلّم نتيجة المرور بخبرة ما، أو مجموعة خبرات في منهج ما، وقد تكون هذه النواتج ضئيلة كأن يكتسب بعض الحقائق، والمعارف التي سرعان ما تتعرّض للنسيان، وقد تكون متنوّعة كثيرة، وأكثر بقاءً لدى المتعلمين، مثل الاتجاهات، والقيم، والتذوق، والوعي، وأوجه التقدير، والمفاهيم، والتعميمات، وغيرها. وبقدر ما تكون جودة نواتج التعلّم بقدرة ما تكون جودة المناهج" (اللقاني والجمل، ١٩٦٦، ٢٦٦–٢٦٧)

وورد تعريف نواتج التعلّم لدى هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٤) "تحدّد ما هو متوقع من المتعلّم معرفته، ويستطيع القيام به في مجال التعلّم وما يتمثله في سلوكه ويقصد بها: المحصلة النهائية لعملية التعلّم التي يجب أن تكون قابلة للقياس، في ضوء أدوات تقويم تتوافق مع المستوى المقترن بالمؤهل". (ص.٢).

مخرجات التعلّم:

كما وردت عند كينيدي (١٤٣٤) "هي عبارات تحدّد ما سوف يعرفه المتعلّم أو ما سيكون قادرا على القيام به نتيجة لنشاط تعلمي. وعادة ما يتم التعبير عن المخرجات من خلال المعارف والمهارات والميول". (ص.٢٦).

ويعرّف الباحث نواتج التعلّم إجرائيًا بأنها "نواتج تعلّم القراءة في مستويات المعرفة، والفهم، والتطبيق، والاستدلال، وتشمل مهارات: عقلية معرفية، وتطبيقية أدائية، ووجدانية، ومهارات توظيف المتعلّم من اللغة، وهي واجبة التحقّق لدى طلبة المرحلة المتوسطة بنهاية هذه المرحلة وفقًا لما حدّدتها هيئة تقويم التعليم والتدريب"، ويتم قياس درجة تحقّق هذه النواتج من خلال مقياس الأداة الذي قام الباحث بتصميمه لأغراض هذه الدراسة كما ورد في الجدول (٥).

المستويات الإدراكية:

المقصود بالمستويات الإدراكية في هذه الدراسة – في مجال القراءة كما وردت من هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٣) وفقًا لما وردت في وثيقة نواتج التعلم للاختبارات الوطنية في مجال القراءة– بأنها "تمثّل المستويات مجموعة العلميات العقلية المنظّمة، والمترابطة المراد تقويمها، وفق مستويات إدراكية، ويتضمّن كل مستوى منها مجموعة من العمليات العقلية على مستوى المعرفة، والفهم، والتطبيق، والاستدلال". (ص.١٩)، هو التعريف الذي تتبناه هذه الدراسة كونه يحقّق أهدافها.

طلبة المرحلة المتوسطة

طلاب المرحلة المتوسطة وطالباتها وتشمل الصفوف (الأول، والثاني، والثالث) المنتظمين في المدارس الحكومية خلال العام الدراسي ١٤٤٦هـ/ ٢٠٢٤م.

معلمي لغتي

يقصد بهم في هذه الدراسة معلمي اللغة العربية / ومعلماتها ممن هم رأس العمل في المدارس الحكومية في محافظة الجموم التابعة لإدارة تعليم مكة المكرمة خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٦هـ/ ٢٠٢٤م.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تطور مفهوم القراءة:

مرّ مفهوم القراءة بالعديد من المراحل في تطوّره، حيث كان يعني في البداية: تمكين المتعلّم من القدرة على التعرّف على الحروف والكلمات ونطقها، ثم تطوّر بعد الأبحاث التي قام بها :(ثورندايك) والتي توصل من خلالها إلى أن القراءة ليست عملية آلية يُكتفى فيها بنطق الحروف والكلمات؛ ولكنّها عقلية معقّدة يدخل فيها من العمليات العقلية ما يدخل في غيرها من المواد الأخرى كالرياضيات، والهندسة، والعلوم. والفهم فيها يمثل عنصر أساسيا لابد منه. وتطوّر بعد ذلك وأضيف إليه عنصر آخر هو تفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلا يمكنه من إحداث رد فعل ما؛ بالرضا؛ أو السخط؛ أو بالإعجاب والتقدير؛ أو بالحزن أو السرور؛ أو نحو ذلك مما قد يكون مثل: نقد المقروء والتفاعل معه، وأضيف إليه كذلك تمكين القارئ من استخدام ما يفهمه من القراءة، وما يستخلصه منها في مواجهة مشكلات الحياة والانتفاع به في المواقف الحيوية.

وأخيرا تم التوصل إلى أن مفهوم القراءة هو: نطق الرموز وفهمها وتحليل ما هو مكتوب ونقده والتفاعل معه والإفادة منه في حل المشكلات والانتفاع به في المواقف الحيوية، والمتعة النفسية بالمقروء (مجاور، ١٩٨٨، ٣٠٦-٣٠٩).

طبيعة عملية القراءة ومهاراتها:

لقد تغير مفهوم القراءة بناءً على التغيير الذي حدث في مفهومها ولم تعد في نظر علماء التربية وعلم النفس بأن القراءة هي عبارة عن مهارة لغوية واحدة؛ ولكنّها في حقيقتها عملياتها تتضمّن العديد من المهارات المترابطة؛ المتشابكة. وهذه المهارة ليس من السهل أن ترتب في تسلسل أو في تتابع إذا ما قورنت بالمهارات الحسابية. فهي سلسلة معقّدة من النشاط العقلي التي تختلف باختلاف المناسبات والموضوعات إذ هي وفقاً لما ذكره مجاور (١٩٨٨، ٣٠٩-٣١١):

١. عملية معقّدة تتضمّن العديد من المهارات وليست مهارة واحدة، وهذه المهارات مترابطة متشابكة، كما أن عملية القراءة تختلف باختلاف المواقف والظروف والأشخاص.

٢. عملية نامية؛ فمهاراتها تنمو كلما زاد نضج المتعلّم واتسعت دائرة خبراته.
٣. ومع التسليم بأن هنالك أنماطًا عامةً من المهارات إلا أن هناك اختلافًا واسعًا في قدرات القراءة بين التلاميذ في أي صف دراسي وفي أي عمر من الأعمار.
٤. ليس هناك مهارات أساسية في القراءة، يمكن أن تعلّم مرة واحدة أو أن تعلّم من غير تكرار؛ بل هنالك مستويات بعضها أكثر صعوبة بالنسبة للقراءة، وبعضها أقل صعوبة، وفي ضوء الصعوبة والسهولة يمكن أن تعلّم تلك المهارات، ولن تعلّم المهارات منفردة إلا عند التحليل والتركيز وحدهما.

والباحث قد وضع في الحسبان هذه المعاني والمؤشرات عند صياغة أداة الدراسة الحالية، لتقويم درجة تحقّق نواتج التعلّم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة وفق المستويات الإدراكية المقرّة من هيئة تقويم التعليم والتدريب بوزارة التعليم.

نواتج التعلّم:

التطور التاريخي لمؤشرات نواتج التعلُّم:

اختلفت بداية نشأة المؤشرات في معظم الدول؛ نظرًا لاختلاف الغاية منها؛ ففي الثمانينات من القرن العشرين بدأت المؤسسات الخيرية الأمريكية في مراقبة الأداء وتعزيز التقييم كونها تخضعً للمساءلة والشفافية، ثم بدأ التركيز على الممارسات الفعّالة وتقييم النتائج لتقديم الحوافز بنهاية التسعينات، وفي بداية هذا القرن– أي القرن الحادي والعشرين–، وعندما أصبح تحقيق التأثير منها هو الهدف المعلن بدأ تطبيقها في المؤسسات والمنظمات غير ربحية (Boris and Winkler, 2013).

وبعد أن أثبتت مؤشرات الأداء جودتها عالميًا في مجالات الأعمال المختلفة انتقلت إلى مجال التربية والتعليم، لذلك سعت الحكومات عبر منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية إلى وضع سياسات ليكون التعليم أكثر فعالية؛ نظرًا لزيادة الطلب عليه، ففي عام ٢٠١٠ وضعت المنظمة مؤشرات عالمية تساعد كل دولة على تقييم الوضع الحالي للتعليم من خلال آلية عمل النظام التعليمي وقياس نتائجه ومقارنة أداء الطلاب على المستوى المحلي والعالمي، وقياس مدى تأثير التعليم على الاقتصاد وفرص التنمية البشرية (موقع منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ٢٠١٠). والنظام التعليمي في المملكة العربية السعودية يسعى جاهدًا لمواكبة مثل هذه التوجهات بما يفيد المتعلّم وينمي قدراته العقلية.

وفي مايو ٢٠١٤ وضع فريق من خبراء تقارير الرصد العالمية وخبراء من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ومعهد اليونسكو للإحصاء واليونيسيف والبنك الدولي، بالاشتراك مع فريق من الجمعية العامة للأمم المتحدة مقترحاتهم للاجتماع العالمي (التعليم للجميع) في جمهورية كوريا، الذي عقد من أجل وضع الغايات والمؤشرات وجدول أعمال التعليم لمرحلة ما بعد ٢٠١٥، وكان من أبرز مقترحاتهم تحديد مفاهيم أساسية تسهل عملية مقارنة نواتج التعلم في مختلف أنحاء العالم، واعتماد أدوات موحدة ومتجانسة، لقياس تلك النواتج والاتفاق على عناصر منتظمة لتقارير رصد عالمية (معهد اليونيسكو للإحصاء، ٢٠١٤، كما وردت في باجابر والصائغ، ٢٠٢٣، ٥).

وعلى المستوى العربي فقد عُقد في عام ١٤٣٦ (٢٠١٥) مؤتمر قياس الأداء وتطبيق نظام المؤشرات الرئيسة لتعزيز الجودة الشاملة في جامعات العالم الإسلامي الذي كان من أبرز مجالاته توضيح أهمية مؤشرات الأداء في عدة جوانب، منها تعزيز الجودة الشاملة والحصول على الاعتمادات المحلية والعالمية، والتنافس على التصنيف العالمي للجامعات (باجابر والصائغ، ٢٠٢٣، ٥).

وتعتني المملكة العربية السعودية بقياس مستوى الأداء الحكومي والخاص، وبناءً عليه فقد خصصت برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ ليضع خططاً تفصيلية ومبادرات نوعية ومؤشرات واضحة لقياس الأداء في مختلف المجالات، ويُمثل ذلك البعد الخامس للبرنامج، وهو تحقيق التميُّز في الأداء الحكومي، ومن ضمن مبادراته بناء لوحة متابعة أداء الخدمات الحكومية؛ للمتابعة المستمرة وإصدار التقارير التي توضع مستوى أداء كل جهة (برنامج التحول الوطني، 2020). ومن ضمن المؤشرات الحيوية التي وضعتها الرؤية، إتاحة فرص مثمرة لتعليم يُسهم في دفع عجلة التنمية الاقتصادية، وذلك من خلال التركيز على مراحل التعليم المبكر وإتاحته لجميع الأطفال باختلاف ظروفهم، وتعمد أيضاً للحصول على تصنيف متقدّم في المؤشرات العالمية للتحصيل التعليمي، وإحراز الطلاب والطالبات نتائج متقدّمة مقارنة بمتوسط النتائج في الاختبارات الدولية، ويتحقّق ذلك عن طريق إعداد مناهج تعليمية متطوّرة تركز على المهارات الأساسية، وتطوّر المواهب وتبني الشخصية وتعزّز دور المعلم، بحيث تُنشَر نتائج المؤشرات التي تقيس مستوى مخرجات التعليم سنويًا، ويتم إنشاء قاعدة بيانات شاملة لرصد المسيرة الدراسية للطالب بدءً من مراحل التعليم المبكرة وحتى مراحله المتقدمة، كما تسعى إلى سد

الفجوة في مخرجات المنظومة التعليمية وملائمتها مع متطلبات سوق العمل (باجابر والصائغ، ٢٠٢٣).

خصائص نواتج التعلُّم:

يمكن تحديد خصائص صياغة نواتج تعلُّم جيدة، ووفقاً لما ذكره قاسم وحسن (٢٠١١) أنها يجب أن تمتاز:

- **بالوضوح والتحديد: بحيث تحتوي كلمات محدّدة لا يمكن أن يختلف في فهمها من شخص لآخر.**
- **التركيز على سلوك الطالب وليس المعلم: وذلك لأن المستهدف من العملية التعليمية هو الطالب.**
- **تستخدم أفعالاً قابلة للملاحظة والقياس: أحد أسباب أن تكون النواتج جيدة، هو أن تشتمل على خصائص الأهداف الذكية SMART Objectives وهي: محددة– قابلة للقياس – تتضمّن فعلاً نشطاً– تكون ذات صلة بالطالب والإمكانيات– لها زمن محدَّد.**

أهمية نواتج التعلُّم:

يساعد تقييم نواتج التعلُّم على تطوير الأساليب والمهارات للمتعلّم، ويجعل المتعلم عنصرًا فاعلًا في التعلم وليس تابعاً له، كما أنه يُعد مدخلًا لجودة الأداء، ويتوقف نجاح البرامج والأنظمة على قياس نواتجها وتقييمها (أحمد، ٢٠١٦). وقد حدَّد الحسين (١٤٤١، كما ورد في باجابر والصائغ، ٢٠٢٣، ٦). أهميتها في النقاط التالية:

١. توحيد جهود جميع العاملين بالمدرسة نحو العملية التعليمية وإتاحة المنافسة بين المدارس.

٢. وضع قواعد للمحاسبة يسهل تطبيقها على جميع الأفراد داخل المدرسة.

٣. تحديد نقاط القوة والضعف بناءً على رؤية ورسالة المدرسة في ضوء نواتج تعلّم طلابها؛ وبالضرورة فإن رسالة ورؤية المدرسة وأهدافها مستقاة من وزارة التعليم في الدول إذ المدرسة ممثلة للوزارة في المجتمع المحلي.

تقويم نواتج التعلّم في ضوء مؤشرات هيئة تقويم التعليم والتدريب:

١. تقويم مستوى أداء المتعلّم:

تلتزم عمليات التقويم المعتمد على المعايير بالمرتكزات والمبادئ التوجيهية للحصول على نتائج موثوقة حول مستوى أداء المتعلّم وفق المعايير، ومستوى جودة تطبيق المناهج وتأثيرها

في أداء المتعلّم، ودراسة العوامل المؤثرة في عملية تعلّمه، وذلك وفق عدد من المحددات كما أوردتها هيئة التقويم والتدريب في الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام (٢٠٢٢، ٤٣)، من أبرزها:

- **تحديد الغرض من عملية التقويم، وأهدافها، ونطاقها في ضوء معاير المناهج.**
- **التحقق من صدق أدوات التقويم وثباتها؛ لرفع الثقة في نتائج التقويم وسلامة القرارات المترتبة عليها، وخاصة عند استخدام نتائج التقويم لأغراض ختامية يترتب عليها قرارات ترتبط بالمتعلّم ومستوى تقدمة.**
- **تصميم واختيار أدوات التقويم المناسبة لطبيعة المهارات والقيم التي تتضمّنها المعايير.**
- **بناء خطة تقويم واضحة، ومعلنة، وتحديد ما يترتب عليها من تعديل وتطوير في خطط التعليم والتعلّم في ضوء نتائجها.**
- **تطبيق أساليب وأدوات تقويم متنوعة (تشخيصية، بنائية، ختامية)؛ لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وقدراتهم، مع الاهتمام بأدوات التقويم الحقيقي الأكثر ملاءمةً لمتطلبات معايير المناهج.**
- **مراعاة الاستمرارية في تطبيق عمليات التقويم بحيث تكون ملازمة لعمليات التعليم والتعلّم لتقديم تغذيةٍ راجعةٍ بنّاءةٍ لتطويرها، وتحقيق مبادئ التقويم من أجل التعلّم وتطوير إستراتيجياته.**
- **إشراك المتعلّم في عمليات التقويم البنائي وتوظيف استراتيجيات التقويم للرفع من دافعيته وزيادة ثقته بنفسه وبمستوى إنجازه.**
- **إعداد تقارير تبيين مستوى أداء المتعلّم وتقدّمه في تحقيق نواتج التعلّم المستهدفة، بحيث تتضمّن مستوى أدائه التفصيلي ونقاط القوة والاحتياجات في لغة سهلة يفهمها المتعلّم وولي أمره.**
- **إشراك الأسر في نتائج التقويم وتحفيزهم على المشاركة الفاعلة لتحقيق المعايير المستهدفة في عمليات التعليم والتعلّم. وهو الهدف الرئيس من إجراء هذه الدراسة من خلال ما توفره من معلومات عن واقع التحقق حيث العينة هي أقرب لمعرفة طبيعة الممارسة الفعلية لما يجري في الميدان التربوي.**

- **توظيف التقنية الرقمية في عمليات إعداد أدوات التقويم وتطبيقها، وجمع البيانات وتحليلها، وإصدار نتائجها، بما يحقق جودة التقويم ودعم المتعلمين والمعلمين في استخدامها.**

٢. التقويم الوطني لنواتج التعلّم:

تؤكّد معايير مناهج التعليم العام على الاتساق بين عمليات التعليم والتعلّم والتقويم الصفي، وأنواع التقويم الأخرى على المستوى الوطني، كما تؤكّد على تصميم التقويم الوطني وتطبيقه في ضوء نواتج التعلّم المستهدفة في معايير المناهج، وتراعي الآتي:

- **التوافق بين نواتج التعلم المستهدفة في التقويم الوطني وأنواع التقويم الأخرى على مستوى الصف والمدرسة.**
- **التوافق بين عمق المعارف والمهارات ومستويات التعقيد، والعمليات الإدراكية المستهدفة في التقويم الوطني وأنواع التقويم الأخرى.**
- **مراعاة التوازن في نسب التركيز لمحتوى التقويم الوطني ومجالاته المستهدفة في أنواع التقويم الأخرى.**
- **متابعة مستوى تقدّم أداء المتعلمين في تحقيق نواتج التعلّم عبر السنوات في ضوء نتائج التقويم الوطني.**
- **تنوع أدوات التقويم وشمولها لدراسة العوامل المؤثرة في نواتج التعلّم المستهدفة في المعايير.**
- **توفير التغذية الراجعة حول مستوى جودة أداء المدارس والنظام التعليمي بشكل عام؛ لاتخاذ القرارات التعليمية للتحسين والتطوير.**

٣. الدراسات والاختبارات الدولية:

تؤكّد معايير مناهج التعليم العام وفق ما أوردته هيئة التقويم والتدريب (٢٠٢٢، ٤٤) على استيعاب متطلبات معايير الدراسات والاختبارات الدولية مثل: دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS)، والدراسة الدولية القياس تقدّم مهارات القراءة (PIRLS)، وبرنامج التقويم الدولي لأداء المتعلمين في مجالات القراءة والرياضيات والعلوم (PISA)، ومقارنة نتائج الاختبارات الوطنية مع نتائج هذه الدراسات والاختبارات وتصنيفها في ضوء مستويات التقدّم في المعايير والموضوعات المشتركة بينها.

وتؤمل هذه الدراسة توفير معلومات تفيد الجهات المختصة تسهم في تطوير برامج تعليم اللغة العربية من خلال المعلومات الميدانية إذ إن عينتها هم الممارسون (معلمي لغتي الخالدة ومعلماتها) في الميدان التربوي مما يجعل المعلومات المتوافرة أقرب إلى الحقيقة الفعلية.

المستويات الإدراكية المستهدفة لدى طلبة المرحلة المتوسطة كما تريدها هيئة تقويم التعليم والتدريب: في مجال القراءة:

وفقًا لما ورد في وثيقة الاختبارات الوطنية في مجالات: القراءة، والرياضيات، والعلوم الطبيعية الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٣، ١٧–١٨)، حيث حدَّدت الإطار التالي في مجال القراءة:

١. المجال الفرعي الأول: اكتساب المفردات وتوظيف الدلالات اللفظية، وفيه على المتعلّم بنهاية المرحلة المتوسطة أن يكون قادرًا على:

- **استنتاج دلالات المفردات وتصنيفها، من خلال الترادف، والتضاد، والسياق، والتفسير، والتعريف، والتصنيف، والتمثيل، وتوظيفها في سياقات جديدة.**
- **استنتاج معاني المفردات من خلال توظيف خبراته السابقة (الترادف، والتضاد، والسياق، والتفسير، والتعريف، والتصنيف، والتمثيل).**
- **تصنيف المفردات والعلاقة بينها بحسب دلالاتها.**
- **توظف المفردات في سياقات جديدة.**

٢. المجال الفرعي الثاني: الفهم القرائي، وحدّد فيه على المتعلّم بنهاية المرحلة المتوسطة أن يكون قادرًا على:

- **استخراج الأفكار الرئيسة والفرعية لنص طويل ومعقّد.**
- **استنتاج الأفكار الضمنية، وتمييزها وتفسيرها، وتحليلها.**
- **الإجابة عن أسئلة حول معلومات النص غير المباشرة. وتحديد موضوعه.**
- **طرح أسئلة ذات طبيعة (توضيحية، تعليلية، أو استنتاجية، أو تحليلية، أو نقدية).**
- **استخراج الفكرة الرئيسة والفرعية من النص أو فقرة من فقراته.**
- **استنتاج القصد الرئيس الذي تقود إليه اتسلسل من الجمل الجدلية.**
- **تحديد العناصر البارزة في النص، مثل: (الزمان والمكان والشخصيات والأحداث).**
- **استنتاج الأفكار الضمنية وتميزها وتحدد نقاط التشابه والاختلاف في النص.**

- **الاستدلال من النص على بعض الظواهر أو الأحداث ويربطها بمواقف حياتية ويقارن بينها.**
- **تفسير العلاقات والروابط بين أجزاء النص الواحد أو أكثر من نص، ويقارن بين المعلومات الواردة في أكثر من نص، أو بين نصين يحملان الفكرة ذاتها، أو فكرتين متناقضتين.**
- **تحليل النصوص المقروءة من حيث (الترتيب الزمني والمكاني والأهمية والمقارنة والمقابلة والقصية العامة والأدلة الداعمة).**
- **التمييز بين الحقائق والآراء في نصوص معطاة، والتعبيرات المباشرة وغير المباشرة الواردة في النص الواحد أو في أكثر من نص معطى.**
- **التمييز بين عبارات النص المقروء وجمله وأفكاره وفقراته، وتحديد التعابير التي تشير إلى مشاعر ودوافع الكاتب في النص، وتوضيح تأثيرها.**
- **بيان وجهة نظره حول الأحداث أو المعلومات أو الأفكار الواردة في النص، والحكم على مصداقية المعلومات الواردة في النصوص من خبراته.**
- **إبداء رأيه حول القيم والاتجاهات الواردة في النص المقروء، وتوضيح أثرها على الفرد والمجتمع، وربطها بواقعه واقتراح البدائل والحلول.**
- **استنباط الحجج والبراهين من النص ودعمها بمعلوماته للإقناع والتعليل، وتقيم الآراء ووجهات النظر الواردة في النص.**
- **إعطاء أمثلة لمشكلة في السرد من واقعه، وتوظف معطيات النص المقروء في حل مشكلات فردية، أو أسرية، أو مجتمعية بطرائق علمية، أو إبداعية.**
- **تلخيص النص وإعادة صياغته وتنظيم معلوماته وأفكاره بأسلوبه أو باستخدام المنظمات البيانية المختلفة.**

وهذه المؤشرات التي تم بناء هذه الدراسة عليها وسعت للتأكّد من مدى تحقّقها.

الدراسات السابقة

ولمزيد من فتح آفاق للباحث؛ والإفادة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة استعرض هنا بعضًا منها، وهي على ضربين: دراسات عربية، وأخرى أجنبية.

فقد أجرى أبوعيش (٢٠١٦) دراسة هدف منها تعرّف أساليب تقويم نواتج لدى طلبة جامعة الطائف في ضوء معايير الجودة والاعتماد، كما هدفت الدراسة تعرّف الفروق التي يمكن

عزوها لبعض المتغيرات ، ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وقام بتصميم أداة للدراسة، وهي عبارة عن استبانة حوت نحو (٢٩) مؤشرًا لنواتج التعلّم، وتوصلت نتائجها إلى: إن العناية بمؤشرات نواتج التعلّم في الجامعة تقع في المستوى المرتفع، وذلك في نحو (١٤) مؤشرًا من مؤشرات الدراسة، وكانت بنسبة (٦٦.٦٪) ، وإن نحو (٧) مؤشرات من مؤشرات الدراسة كانت منخفضة حيث بلغت (٣٣.٤٪) وبمستوى ضعيف، كما كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة يعزى لمتغير النوع ، ولصالح الذكور.

وقام النشوان (٢٠١٦) بإجراء دراسة هدف منها الكشف عن مدى توظيف مشرفي اللغة العربية الحوسبة السحابية في توعية معلميهم ، ودورها في تحسين نواتج تعلّم اللغة العربية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقام ببناء استبانة وزّعت على عينة قصدية من مشرفي اللغة العربية بلغوا نحو(٩٠) مشرفًا من مدينتي الرياض، وجدة بالمملكة العربية السعودية، وقد توصلت الدراسة لجملة من النتائج، ومنها: أهمية الحوسبة السحابية في إنشاء مستندات خاصة بنواتج تعلّم اللغة العربية، وإن نحو ٧٠٪ من المشرفين التربويين، ومثلهم من معلميهم بحاجة للتدريب على توظيف الحوسبة السحابية لتحقيق نواتج تعلّم اللغة العربية، وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بعدد من التوصيات.

وقام درندري (٢٠١٧) بإجراء دراسة هدف منها التحقّق من نواتج التعلّم في مؤسسات التعليم العالي مع انتشار ثقافة الجودة بالمؤسسات التعليمية، والمطالبة بتحديد نواتج التعلّم للطلبة، وضرورة إثبات تحققها للمجتمعين الداخلي والخارجي فقد أصبح من الضرورة بمكان أن يُخطط بشكل كامل لكيفية تقييم نواتج تعلّم الطلبة. وهدفت الدراسة تسليط الضوء على مفهوم خطط التقييم لنواتج التعلم، ومكوناتها، وأهميتها، وعلاقتها بضمان جودة التعليم العالي. كما تناولت خطوات وضع خطط تقييم تعلم الطلبة والمحكات الضرورية التي ينبغي توافرها عند تصميمها وتطبيقها، وذلك على عدة مستويات تشمل المؤسسة التعليمية، والبرنامج والمقرر. كما قدمت الدراسة قائمة عملية تضم أهم الجوانب التي ينبغي الالتزام بها لضمان جودة تقييم نواتج تعلم الطلبة بالمؤسسات التعليمية حسب المتطلبات العالمية والمحلية، بطريقة واضحة وبشكل مترابط ومدعم بالأمثلة الواقعية.

وقام الغامدي (٢٠٢٠) بإجراء دراسة هدف منها تعرّف مستوى نواتج التعلم الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية في ضوء تطبيق تعليم **STEM** بأبعاد ثلاثة هي عمليات التفكير، والأداء المهاري، واتجاهات التحصيل. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي

التحليلي. وطبقت الدراسة على عينة مكوّنة من (١٠٠) طالب وطالبة من فصول ومدارس الموهوبين بمحافظة جدة بالمرحلة الثانوية. تم بناء استبانة لقياس نواتج التعلّم الإبداعي للطلاب الموهوبين، لتقييم نواتج التعلّم الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في مدارس رعاية الموهوبين. وأشارت النتائج إلى أن مستوى الطلاب الموهوبين في نواتج التعلّم الإبداعي جاء بمستوى مرتفع في المستوى العام وفي كل الأبعاد، حيث جاء بالمركز الأول مجال " الأداء المهاري" يليه "عمليات التفكير"، ثم "اتجاهات التحصيل"، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات استجابات الطلاب الموهوبين حول مستوى نواتج التعلم الإبداعي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ومتغير نظام البحث. في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة قدم الباحث عدة توصيات منها: ضرورة تصميم برامج إثرائية في ضوء منحى STEM لتنمية نواتج التعلّم الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين، وأهمية تبني برامج تدريبية لمعلمي الموهوبين من أجل تنمية مهاراتهم في مجال تعليم التفكير الإبداعي لدى الموهوبين.

وفي السياق قام الحلو (٢٠٢٠) بإجراء دراسة هدف منها تحديد المتطلبات التربوية للتعلّم الالكتروني للتحقّق من نواتج التعلم في التعليم العالي بالجامعات السعودية الحكومية، في ضوء بعض المغيرات الديمغرافية، ولتحقيق ذلك ابتع الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقام ببناء استبانة مكوّنة شملت التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويم التدريس في ضوء مؤشرات نواتج التعلّم في الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية، وتمّ تطبيق الأداة على (٥٩) عضو هيئة تدريس في بعض الجامعات السعودية من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وتقنيات التعليم. وقد كشفت النتائج بأن المتطلبات التربوية الواجب توافرها في التعلّم الالكتروني الذي ينطلق من تخطيط التدريس في ضوء نواتج التعلم المرغوبة، وكذلك توافر البنية المعلوماتية الأساسية، وتحديد المحتوى التعلمي جيدة. ولم تكشف النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لمتغير الجنس، أو سنوات الخبرة التدريسية.

كما قام الثبيتي (٢٠٢١) بإجراء دراسة هدف منها الكشف عن فعالية استخدام أدوات التقويم المستمر لتحسين قياس نواتج التعلّم، وبقاء أثرها لدى طلاب جامعة شقراء، ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وقام ببناء اختبار تحصيلي لقياس نواتج التعلّم لدى العينة المستهدفة، وقد تمّ تطبيق الاختبار على عينة قصدية مكوّنة من (٦٠) طالبًا، قسّمت لمجموعتين ضابطة، وتجريبية، وتّم تقويم الأولى بالطريقة الاعتيادية، والثانية باستخدام أدوات التقويم المستمر. وقد كشفت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التطبيق البعدي يعزى

لأثر الطريقة المستخدمة في التقويم، ولصالح المجموعة التي تم تقويمها بأدوات التقويم المستمر لقياس نواتج التعلّم في المجالات المعرفية، والمهارية، والإدراكية، وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بجملة من التوصيات.

كما قام السبيعي (٢٠٢٢) بإجراء دراسة هدف منها إعداد برنامج تدريبي مقترح لتصميم أدوات تقويم نواتج التعلّم المهارية لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، والمنهج النوعي، وفي ضوء ذلك قام بتحديد أدوات تقويم نواتج التعلّم المناسبة للعينة، وقام بتصميم برنامج تدريبي طبّق على عينة الدراسة البالغة (٢٥) معلمة حيث تمّ تدريبهن لمدة ستة أسابيع. وقام الباحث بعد ذلك بإجراء مقابلات شخصية منتظمة مع العينة للتحقّق من مدى الاستفادة من البرنامج التدريبي الذي تمّ تدريبهن عليه. وقد كشفت نتائج المقابلات فاعلية البرنامج في تنمية الجانب المهاري لدى عينة الدراسة.

وأجرى الحسين (٢٠٢٢) دراسة هدف منها معرفة اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو توظيف استراتيجية التعلم المدمج المقلوب في تحسين نواتج التعلم، واعتمدت الدراسة في عينتها على العينة العشوائية البسيطة حيث تكونت عينة الدراسة من ١٣٠ معلماً ومعلمة ممن يدرسون في مدارس التعليم العام بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها والإجابة على أسئلتها ، وتم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي لتحليل الاتجاهات فقام الباحث ببناء استبانة لقياس الاتجاهات تضمنت ٢٣ فقرة، وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية مرتفعة لأفراد عينة الدراسة نحو توظيف هذه الاستراتيجية لكونها استراتيجية فعالة في التعليم بصفة عامة، كما حرص أفراد العينة على الاستفادة من مصادر التعلم الالكترونية التي توفرها المدرسة في حين أبدت العينة رغبتها في تلقي التدريب أكثر على كيفية تطبيق هذه الاستراتيجية إذ إنها توفر لهم استغلالاً أمثل لوقت الحصة حيث أوضحت النتائج إنه ساهم في التخفيف من عبء إعادة وتكرار الدرس على المعلمين ونمّى لدى الطلبة مهارة التفكير العلمي (الناقد، الابتكاري) في ضوء قياس نواتج التعلّم.

وفي السياق فقد أجرى Attig et al. (2024) دراسة هدفوا منها تركيز الأدبيات المتعلقة بتأثير سلوك التدريس على كفاءة الطلاب وتحفيزهم بشكل أساسي على جوانب التدريس الفردية، مع اهتمام محدود بالمكونات المتعدّدة في الوقت نفسه. لمعالجة هذه الفجوة، ركّزت هذه الدراسة على نموذج للتعليم والتعلّم من خلال التحقيق في ١٠ مكونات لجودة

التدريس تم الإبلاغ عنها من قبل كل من الطلاب والمعلمين. واستخدمت الدراسة عينة تتكون من ٣٠٦٧ طالبًا في ١٥٠ مدرسة في ألمانيا، وقامت بتحليل العلاقة بين كفاءة القراءة والمواقف تجاه القراءة في الصف السابع والـ ١٠. كما قامت الدراسة بالتحكّم في كفاءة القراءة السابقة والمواقف تجاه القراءة في الصف الخامس، بالإضافة إلى خصائص الخلفية الأخرى للطلاب، وتقدير تأثيرات المدارس الثابتة. ولم تحدّد النتائج علاقات ذات دلالة إحصائية بين مكونات جودة التدريس التي تّم التحقيق منها ومقاييس كفاءة القراءة والمواقف تجاه القراءة عند اعتبارها في نموذج واحد بعد أخذ الكفاءة السابقة والمواقف بعين الاعتبار. وناقشت الدراسة القيود والآثار المترتبة على هذه النتائج.

وفي السياق نفسه أجرى Andrade et al. (2024) دراسة هدف منها تحديد أنواع البنية التحتية المرتبطة بتحقيق نواتج تعلم أفضل للطلاب في المدارس الابتدائية. وقد استخدمت الدراسة بيانات من اختبار اليونسكو الموحد لعام ٢٠١٩، ERCE-2019، للمدارس الابتدائية في الإكوادور. وكشفت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين أنواع مختلفة من بنية المدرسة التحتية وتحقيق الطلاب نواتج التعلم. وقد شمل البنية التحتية مرافق الفنون، ومرافق التمريض في الموقع، ووصلة الخدمات الأساسية، وخاصة في المناطق الريفية. بينما لم تُلاحظ علاقات ذات دلالة إحصائية بين نتائج التعليم والاستثمارات الكبيرة في البنية التحتية، أو كانت الأدلة على ذلك غير متسقة. تتحدى هذه النتائج التركيز الكبير على المشاريع البارزة في البنية التحتية التعليمية في الإكوادور، مما يشير إلى فرصة لإعادة توجيه الإنفاق التعليمي لتعزيز النتائج بشكل فعال من حيث التكلفة. وقد تنطبق هذه النتائج البحثية ليس فقط على الإكوادور، ولكن أيضًا على السياق الأوسع لأمريكا اللاتينية.

وقام فريق بتكليف من UNESCO Conference on Education (٢٠٢٤) بدراسة تتبعيه تقييمية للوضع الحالي، والفجوات في قياس ومراقبة نواتج التعلّم والمهارات المتعلقة بالهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة المتعلقة بالتعليم الجيد. ويهدف الهدف الرابع إلى "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة" (الأمم المتحدة، ٢٠١٥، ٢٠٢٣). ويتكامل هذا الهدف مع مجموعة من الغايات والمؤشرات. وتوصلت الدراسة إلى أن الاستراتيجية الرئيسة هي إنشاء وصيانة مجموعة بيانات موحدة ومنهجية للتقييمات الدولية واسعة النطاق في التعليم، بحيث تقدّم مؤشرات طولية حول مستويات واتجاهات التحصيل التعليمي والعوامل المحتملة المؤثرة فيه على مستوى الدول.

وتهدف الفكرة إلى ضمان أن التقييمات التي تحتوي على معلومات حول خلفية الطلاب، وخصائص المدارس، ونواتج التعلّم، القابلة للمقارنة عبر الزمن وبين البلدان فقط هي التي تُدرج في عملية التوحيد.

التعليق على الدراسات السابقة:

- وفرت هذه الدراسات إطارا مرجعياً في الأدب التربوي للدراسة الحالية.
- سهلّت على الباحث تحديد مشكلة الدراسة الحالية.
- الاستفادة من المناهج البحثية التي اتبعت في تلك الدراسات.
- الاستفادة في بناء أدوات الدراسة. مثل دراسة الحسين (٢٠٢٢)
- الاستفادة من الأساليب الإحصائية المناسبة لمثل هذه البحوث.
- استكمال جهود البحث العلمي في المجال والانطلاق من حيث وصلت تلك الدراسات في المجال.
- أكّدت نتائج تلك الدراسات أهمية تقويم نواتج في العملية التعليمية؛ وهو من التوجهات الحديثة التي تحرص الدول التحقّق منها لمعرفة جودة البرامج التعليمية لديها لا سيما في مراحل التعليم الأساسي، ومن ثم السعي نحو التطوير في ضوء تقويم مخرجات التعلّم. مما دفع الباحث للقيام بالدراسة الحالية.

وفي حدود علم الباحث لم تجر في المملكة العربية السعودية اهتمت بتقويم نواتج التعلّم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة وفق المستويات الإدراكية الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها ، مما يعطي ميزة للدراسة الحالية بسد الحاجة في ذلك من خلال النتائج التي تتوصل إليها كون عينة الدراسة هي ألصق عناصر المنظومة التعليمية بالطلبة مما يعطي لآرائها قيمة عملية يمكن أن يفيد منها صنّاع القرار التعليمي في بلادنا لتحسين نواتج التعلّم من خلال مدّهم بمعلومات عن الواقع الفعلي لما يجري في الميدان التربوي.

المنهجية والإجراءات

منهجية الدراسة:

بناءً على مشكلة الدراسة، وأسئلتها، وأهدافها، فإن المنهج الذي اعتمدته الدراسة الحالية هو المنهج الوصفي المسحي كونه أكثر ملائمة لأسئلة الدراسة وأهدافها، حيث إنه يُقدم تعبيرًا دقيقًا للمتغيرات بشكل كمي وكيفي أي يصف المتغيرات بالأرقام، ثم يُفسر مدلولات هذه الأرقام

بشكل وصفي (عبيدات وآخرون، ٢٠١٣)، فهذا المنهج يوضّح مستوى المتغيرات وواقع الظاهرة في المجتمع (أبو علام، ٢٠١١).

مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالمرحلة المتوسطة في مدارس مكتب التعليم بمحافظة الجموم، التابع للإدارة العامة للتعليم بمكة المكرمة في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (ن=١٠٨) وفقاً للإحصائية الواردة من مكتب تعليم الجموم.

عينة الدراسة:

أ. العينة الأساسية:

بلغ عدد العينة الأساسية (ن=٩٩) معلم ومعلمة (٥٠ معلمًا و٤٩ معلمة) ممن يدرسون اللغة العربية (لغتي الخالدة) بالمرحلة المتوسطة التابعين لمكتب التعليم بمحافظة الجموم، والتابع للإدارة العامة للتعليم بمكة المكرمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

والجدول التالي يوزع أفراد العينة وفقاً لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة:

جدول (١

: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للجنس وسنوات الخبرة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	٥٠	٥٠,٥٪
	الإناث	٤٩	٤٩,٥٪
	المجموع	٩٩	١٠٠٪
سنوات الخبرة	١ـ ٥ سنوات	٣	٠,٠٣٪
	٦ـ ١٠ سنوات	٤	٠,٠٤٪
	أكثر من ١٠ سنوات	٩٢	٩٣٪
	المجموع	٩٩	١٠٠٪

ب. العينة الاستطلاعية:

وتم اختيارها بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة من حيث صدقها، وثباتها وبلغت (٣٠) معلمًا ومعلمةً، وتم اختيارهم بصورة عشوائية من خارج العينة الأساسية تحمل خصائص الدراسة نفسها.

الأداة المستخدمة:

استبانة (تقويم نواتج التعلم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة):

هدفت الاستبانة إلى تقويم نواتج التعلم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة وفق المستويات الإدراكية المقّرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظر معلمي لغتي الخالدة.

ولإعداد استبانة الدراسة تم الاستناد إلى:

١. **وثيقة نواتج التعلم للاختبارات الوطنية الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب عام (٢٠٢٣).**
٢. **الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة.**
٣. **طبعيه تعليم مهارات القراءة في المرحلة المتوسطة.**
٤. **خصائص المتعلمين في هذه المرحلة.**
٥. **خبرة الباحث في مجال التدريس والإشراف التربوي حيث تجاوزت خبرته (٢٠) عامًا**

وتكونت الاستبانة من (٢٥) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات لمستويات نواتج التعلم في مجال القراءة وفق المستويات الإدراكية المقرّة من هيئة التعليم والتدريب للمرحلة المتوسطة. وشملت:

- **مجال مستوى المعرفة والفهم (٧) مؤشرات.**
- **مجال مستوى التطبيق (٨) مؤشرات.**
- **مجال مستوى الاستدلال (١٠) مؤشرات.**

وتتم الاستجابة على فقرات الاستبانة من حيث تقويم درجة تحقق المؤشر خلال تدريج ثلاثي الاستجابة (درجة تحقق ضعيفة– درجة تحقق متوسطة – درجة تحقق كبيرة)، وتقدر الدرجة على الاستجابات الثلاثة على الترتيب (٢، ٣، ٤).

جدول (٢):
توزيع أسئلة الاستبانة المستخدمة

مجالات نواتج التعلم في مجال القراءة	المؤشرات	مدى الدرجات
مستوى المعرفة والفهم	سبع مؤشرات (١- ٧)	(٧: ٢١)
مستوى التطبيق	ثمان مؤشرات (٨- ١٥)	(٨: ٢٤)
مستوى الاستدلال	عشر مؤشرات (١٦- ٢٥)	(١٠ - ٣٠)
الاستبانة جميعها		(٢٥: ٧٥)

صدق الاستبانة:

يتعلق صدق الاختبار Test Validity بصلاحية وقدرة الاختبار في قياس ما وضع من أجل قياسه (مراد وسليمان، ٢٠٠٥، ٣٥٠). وتم التحقق من مؤشرات الصدق من خلال:

صدق المحتوى Content Validity:

ويقصد به مدى تمثيل بنود الاختبار أو المقياس لمحتوى السمة موضع القياس ويتم الحكم على ذلك عن طريق مجموعة من الخبراء والمختصين (المحكمين) في المجال. ويركز الحكم على درجة تمثيل البنود للمكونات الأساسية للسمة، ويعبر عن مدى شمول الأداة ودرجة تمثيلها للمحتوى والتأكد من جودته فيما يقيسه دون فحص تجريبي، فإذا كان الاتفاق بين آراء المحكمين مرتفعًا دل ذلك على صدق محتوى الأداة (مراد وسليمان، ٢٠٠٥، ٣٥١).

وللتأكد من صدق المحتوى تم عرض الاستبانة بصورتها المبدئية على السادة المحكمين (ن=١٠) المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس في اللغة العربية، بهدف الاسترشاد بآرائهم لأهمية كل فقرة، ودرجة انتمائها للمجال الذي تقيسه من نواتج التعلم، وسلامتها اللغوية مع حذف أو إضافة فقرات أو التعديل عليها، واعتمد الباحث على محك (٨٠٪) نسبة اتفاق بين المحكمين للاحتفاظ بالسؤال وإذا قلت النسبة عن ذلك يتم حذف الفقرة؛ ووصلت نسب الاتفاق إلى المحك المعتمد حيث تراوحت النسب ما بين (٨٠٪: ١٠٠٪) وبالتالي لم يتم حذف أي فقرة، وتم إجراء بعض التعديلات.

صدق الاتساق الداخلي:

حيث يمثل الاتساق الداخلي Internal Consistency أو معامل التجانس مؤشراً على صدق التكوين الفرضي أو صدق المفهوم construct validity ويرتكز على حساب معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للاختبار (علام، ٢٠٠٠، ٢٢٨؛ مجيد، ٢٠١٤، ١٠٨).

وللتحقّق من الاتساق الداخلي للاستبانة تم حساب معاملات الارتباط بطريقة بيرسون Pearson correlation coefficient بين درجات معلمي العينة الاستطلاعية (ن= ٣٠) في كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية لتقويم نواتج التعلم. وتتضح نتائج الاتساق الداخلي فيما يلي:

جدول (٣):

نتائج الاتساق الداخلي لاستبانة تقويم نواتج التعلم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة

مجالات نواتج التعلم في مجال القراءة					
مجال مستوى المعرفة والفهم		مجال مستوى التطبيق		مجال مستوى الاستدلال	
المؤشر	معامل الارتباط	المؤشر	معامل الارتباط	المؤشر	معامل الارتباط
١	**٠,٦١٧	٨	**٠,٦٨٩	١٦	**٠,٧٩٠
٢	**٠,٧٦٧	٩	**٠,٧٣٤	١٧	**٠,٨٢٨
٣	**٠,٥٢٨	١٠	**٠,٧٧٤	١٨	**٠,٧٩٠
٤	**٠,٨٠١	١١	**٠,٧٢٨	١٩	**٠,٧٥١
٥	**٠,٧٨٤	١٢	**٠,٦٥٤	٢٠	**٠,٥٧٢
٦	**٠,٦٤٥	١٣	**٠,٧٧٤	٢١	**٠,٨٦٧
٧	**٠,٧١٩	١٤	**٠,٦٨٧	٢٢	**٠,٨٨٤
		١٥	**٠,٨٨١	٢٣	**٠,٧٢٢
				٢٤	**٠,٧٧١
				٢٥	**٠,٩٠٨
ارتباط كل مستوى بالدرجة الكلية لتقويم نواتج التعلم					
**٠,٨٨٦		**٠,٩٢١		**٠,٩٣٣	

تشير (**) أن قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

حيث اتضح من خلال الجدول أعلاه إن جميع معاملات الارتباط طردية ودالة إحصائياً (α=0.01) وبقيم متوسطة وقوية، بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية في كل فقرة من فقرات كل مجال من المجالات الثلاثة لمستويات نواتج التعلم، والدرجة الكلية للمجال، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط في مجال المعرفة والفهم ما بين (٠.٥٢٨: ٠,٨٠١)، وما بين (٠.٦٥٤: ٠.٨٨١) في مجال التطبيق، وجاءت معاملات الارتباط ما بين (٠.٥٧٢: ٠.٩٠٨) في مجال الاستدلال. كما كشف الجدول (٣) وجود ارتباطات طردية قوية ودالة إحصائياً (α=0.01) بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية لتقويم نواتج التعلم حيث بلغت معاملات الارتباط على الترتيب (٠,٨٨٦، ٠,٩٢١، ٠,٩٣٣)

وفي ضوء ما سبق يتبين إن الاستبانة تتّسم بالاتساق الداخلي لكل جانب من الجوانب الثلاثة لنواتج التعلم وللاستبانة كلية، مما يعطي مؤشرًا على صدق البنية الداخلية للاستبانة.

ثبات الاختبار:

يشار إلى الثبات reliability بحسبانه مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقي للسمة التي يهدف لقياسها، فدرجات الاختبار تكون ثابتة إذا كان الاختبار يقيس سمة معينة قياساً متسقًا في الظروف المتباينة التي قد تؤدى إلى أخطاء القياس غير المنتظمة (عشوائية) والتي يصعب

التنبؤ بها. فالثبات بهذا المعنى يعنى الاتساق أو الدقة في القياس (علام، ٢٠٠٠، ١٣١). وتتراوح قيم معامل الثبات ما بين (صفر: ١)، ويكون مناسباً إذا بلغ (٠,٧٠) فأعلى ويكون مرتفعًا إذا بلغت قيمته (٠,٨٠) فأعلى ويكون متوسطًا إذا بلغت قيمته (٠,٦٠ إلى أقل من ٠,٧٠) ويكون ضعيفًا إذا انخفضت القيمة عن (٠,٦٠). (مراد وسليمان، ٢٠٠٥، ٣٦٠). وتم التحقق من ثبات الاختبار بطريقتين: معامل ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية.

معامل ألفا– كرونباخ:

حيث تم التحقق من ثبات الاختبار من خلال حساب معامل ألفا لكرونباخ Cronbach's Alpha والذي اقترح صيغة رياضية عامة لحساب ثبات أنواع الاختبارات والمقاييس المختلفة ويعد تعميماً لكل من التجزئة النصفية وكودر– ريتشاردسون Kuder–Richardson، ومن خلاله يتم تقدير معامل التجانس Homogeneity Coefficient والذي يوضح اتساق أو استقرار أداء أو استجابات الفرد عبر جميع مفردات الاختبار ويعتمد في حسابه على تباينات الفقرات (علام، ٢٠٠٠، ١٦٨).

ويوضح الجدول (٤) نتائج ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا–كرونباخ لكل مهارة من مهارات الاختبار الأربعة وما تتضمنه من مؤشرات، كذلك مؤشرات الاختبار جميعها.

جدول (٤):

يوضح معاملات ألفا-كرونباخ لاستبانة تقويم نواتج التعلم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة

مجالات نواتج التعلم في مجال القراءة	عدد المؤشرات	معاملات ألفا ـ كرونباخ
مستوى المعرفة والفهم	٧	٠,٨٢٣
مستوى التطبيق	٨	٠,٨٨٢
مستوى الاستدلال	١٠	٠,٩٣٢
الاستبانة جميعها	٢٥	٠,٩٥٦

تبين من نتائج الجدول أعلاه أن الاختبار يتمتع بثبات جيد حيث بلغ معامل ألفا – كرونباخ للمجالات الثلاث على الترتيب (٠,٨٢٣، ٠,٨٨٢، ٠,٩٣٢)، وجاء معامل ألفا– كرونباخ للاستبانة جميعها (٠,٩٥٦) ويمثل ذلك ثبات مرتفع للاختبار جميعه، ويشير إلى تجانس فقرات الاستبانة في تقويم معلمي المرحلة المتوسطة لنواتج التعلم في القراءة.

وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية للاستبانة وتمتعها بمعاملات صدق وثبات مناسبين؛ تكون مناسبة ويمكن الاعتماد عليها أداة لجمع البيانات من خلال عينة الدراسة والإجابة عن أسئلة الدراسة.

المعالجات الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة:

للإجابة عن الأسئلة (الثاني، والثالث، والرابع) تم حساب التكرارات ونسبها المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول فقرات الاستبانة.

ولتحديد درجة تقويم تحقق نواتج مستويات التعلم (المعرفة والفهم- التطبيق- الاستدلال) في مجال القراءة للمرحلة المتوسطة تم الاستناد إلى وزن بدائل الاستجابات (١، ٢، ٣) وتم تحديد فئات لدرجات المتوسط بناءً على طول الفئة والذي يحسب من خلال:

طول الفئة = مدى الاستجابات ÷عدد الاستجابات

= (٣ – ١) ÷٣

= ٠,٦٧

لتكون فئات المتوسط الحسابي ومعيار الحكم عليها (جدول ٥)

جدول (٥):

طريقة قياس درجة تحقق النتائج(المؤشر):

درجة الاستجابة	فئة المتوسط		درجة التحقّق
	من	إلى	
١	١	١,٦٧	ضعيفة
٢	١,٦٨ <	٢,٣٣	متوسطة
٣	٢,٣٤ <	٣	كبيرة

وللإجابة عن السؤال الخامس:

ولتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة (البارامترية-اللابارامترية) لحساب الفروق بين المعلمين والمعلمات وتم اختبار اعتدالية البيانات في تقويم درجة تحقّق نواتج التعلّم من خلال استخدام كولموجروف-سميرنوف Kolmogorov-Smirnov، والفرض الإحصائي الصفري H0الذي يتم التحقّق منه يتمثل في: كوّن بيانات العينة المأخوذة من مجتمع معين تتبع توزيعًا طبيعيًا، فإذا كانت القيمة الاحتمالية (p- value) أقل من مستوى الدلالة (α=٠.٠٥)، يُرفض الفرض الصفري مما يُفسر على أنه يوجد دليل أن البيانات ليست موزعة اعتدالياً. ويتضح ذلك كما يلي:

جدول (٦):
نتائج اختبار كولموجروف-سميرنوف للحكم على اعتدالية البيانات في مجالات الاستبانة والدرجة الكلية لدى المعلمين والمعلمات

مجال نواتج التعلم	الجنس	القيمة	درجة الحرية	Sig.	الحكم على الاعتدالية
مستوى المعرفة والفهم	المعلمون	٠,١١٩	٥٠	٠,٠٧٥	اعتدالية
	المعلمات	٠,٠٩٧	٤٩	٠,٢٠٠	اعتدالية
مستوى التطبيق	المعلمون	٠,٠٩٦	٥٠	٠,٢٠٠	اعتدالية
	المعلمات	٠,١٢٣	٤٩	٠,٠٦١	اعتدالية
مستوى الاستدلال	المعلمون	٠,١١٨	٥٠	٠,٠٧٦	اعتدالية
	المعلمات	٠,١٠١	٤٩	٠,٢٠٠	اعتدالية
الدرجة الكلية	المعلمون	٠,٠٨٧	٥٠	٠,٢٠٠	اعتدالية
	المعلمات	٠,٠٩٩	٤٩	٠,٢٠٠	اعتدالية

أسفرت نتائج اختبار كولموجروف–سميرنوف كما موضح في الجدول (٦) إن القيم الإحصائية للاختبار في مستويات نواتج التعلم والدرجة الكلية غير دالة إحصائياً حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية (sig.) أكبر من مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) وبالتالي نرفض الفرض الصفري وعليه تكون البيانات تتوزع اعتدالياً.

كذلك تم التحقّق تجانس التباين من خلال اختبار ليفين لتجانس التباين Levene's test for homogeneity بين مجموعتي المعلمين والمعلمات في تقديرات استجاباتهم في تقويم مجالات نواتج التعلم، وتبين من الجدول التالي إن (F) غير دالة إحصائيًا؛ وعليه يوجد تجانس أو تساوي في التباين بين مجموعتي المعلمين والمعلمات في تقديرات استجاباتهم وبالتالي يكون استخدام اختبار ت هو الأمثل.

جدول (٧):
تجانس التباين بين المعلمين والمعلمات في تقديرات استجاباتهم حول نواتج التعلم

نواتج التعلم	F	Sig.
مستوى المعرفة والفهم	٢,٤٢٠	٠,١٢٣
مستوى التطبيق	٠,٥٧٣	٠,٤٥١
مستوى الاستدلال	٠,٠٠٠	٠,٩٨٦
الدرجة الكلية	٠,٧٧٩	٠,٣٨٠

وفي ضوء ذلك تكون الأساليب البارامترية ممثلة في اختبار "ت: للمجموعتين المستقلتين Independent Samples T. test هي المناسبة لدراسة الفروق بين المعلمين والمعلمات في تقديرات تقويمهم لدرجة تحقق مستويات نواتج التعلم.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسرها

استعرض الباحث في هذا الجزء من الدراسة النتائج في ضوء أسئلتها، وتعرّف درجة تحقق المؤشرات؛ والتي تعني: أدوات محددة قابلة للقياس والمقارنة والتنفيذ في الوقت المناسب بهدف تحسين الجودة (Amaral et al. 2015, 2).

وفيما يلي عرض للنتائج:

أولًا: النتائج المتعلّقة بالإجابة عن السؤال الأول: ونصه (ما مؤشرات نواتج التعلّم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة على مستوى المعرفة والفهم، والتطبيق، والاستدلال وفق المستويات الإدراكية المقّرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب)؟

وقد تمت الإجابة عليه من خلال الأداة (الاستبانة) التي أعدّها الباحث بالرجوع إلى وثيقة نواتج التعلّم للاختبارات الوطنية الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب عام (٢٠٢٣). والأدب التربوي، والدّراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة، وهي عبارة عن استبانة صمّمت لتحقيق أهداف هذه الدراسة، والإجابة عن أسئلتها، وقد قام الباحث بالإجراءات المعهودة علميًا في مثل هذه الدراسات حيث أجرى عمليات التحقّق من الصدق الظاهري بعرضها على مجموعة من السادة المحكمين (ن=١٠) المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس في اللغة العربية، و تمّ الأخذ بملحوظاتهم في تطوير الأداة ، كما تحقّق من ثباتها بإجراء معامل ألفا لكرونباخ Cronbach's Alpha وقد تراوحت نسبة ثباتها في مجالات القراءة الثلاثة (المعرفة والفهم، والتطبيق، والاستدلال) بين (٠,٨٢٣–٠,٩٣٢) وعلى مستوى الأداة جميعها:(٠,٩٥٦) مما يدّل على دقة الأداة، وتمتّعها بالثقة والقبول ويمكن الوثوق بالنتائج التي تسفر عنها، وقم تم التوصل إلى أن مؤشرات مجال القراءة الواجب تحقّقها لدى طلبة المرحلة المتوسطة هي (٢٥) مؤشرًا موزعة في مستويات القراءة الثلاث (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والاستدلال) وفق ما رأه الخبراء في المجال. وهي على النحو التالي:

المجال الأول مستوى المعرفة والفهم والمؤشرات الدالة عليه:

١. يميز الطلبة بين دلالات المفردات (الترادف، والتضاد) من سياق النص المقروء.
٢. يفرّق الطلبة بين التعريف، والتفسير من سياق الجملة في النص المقروء.
٣. يستنتج الطلبة معاني المفردات الجديدة في النص المقروء من خلال خبراتهم السابقة.
٤. يصنّف الطلبة المفردات، والجمل المعطاة في النص المقروء.
٥. يربط الطلبة بين المفردات ودلالاتها من سياق النص المقروء.

٦. يطرح الطلبة أسئلة جديدة من خلال فهمهم للنص المقروء

٧. يحدد الطلبة الفكرة الرئيسة والفرعية من النص المقروء.

المجال الثاني: مستوى التطبيق والمؤشرات الدالة عليه:

٨. يجيب الطلبة عن أسئلة النص المقروء غير المباشرة.

٩. يحدد الطلبة موضوع النص من خلال قراءاتهم.

١٠. يعلّل الطلبة للنص المقروء من خلال سياق المفردات، والجمل.

١١. يميز الطلبة بين الزمان، والمكان، والشخصيات، والأحداث في النصوص المقروءة.

١٢. يستنتج الطلبة الأفكار الضمنية من سياق النص المقروء؟

١٣. يميز الطلبة بين نقاط التشابه والاختلاف في النصوص المقروءة.

١٤. يوظف الطلبة النصوص المقروءة في سياقات جديدة.

١٥. يعيد الطلبة تنظيم النصوص المقروءة بالاستناد الى خبراتهم السابقة.

المجال الثالث: مستوى الاستدلال والمؤشرات الدالة عليه:

١٦. يحلل الطلبة مضامين النصوص المقروءة.

١٧. يعيد الطلبة تركيب الجمل من نصوص معطاة بطريقة جديدة، ومبتكرة

١٨. يتذوق الطلبة جمال النصوص المقروءة شعرًا كانت أم نثرًا.

١٩. يظهر الطلبة أعجابهم بالنص المقروء.

٢٠. يستنبط الطلبة الحجج والبراهين التي استند إليها كاتب النص من سياق النص المقروء.

٢١. يبدي الطلبة رأيهم في كاتب النص المقروء.

٢٢. يتذوق الطلبة جمال النصوص المقروءة شعرًا كانت أم نثرًا.

٢٣. يصدر الطلبة حكمهم على جودة النص المقروء.

٢٤. يتبنى اتجاهات جديدة للتفكير مستفيدًا من النصوص المقروءة.

٢٥. يفكر الطلبة بعمق في المعارف والمفاهيم، والأفكار ويوظفونها في سياقات حياتية جديدة

وبذلك تكون الدراسة قد أجابت على السؤال الأول من أسئلتها.

ثانيًا: النتائج المتعلّقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ونصه:(ما درجة تحقّق نواتج التعلّم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مستوى المعرفة والفهم وفق المستويات الإدراكية المقرّة من هيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظر معلمي لغتي الخالدة)؟

الجدول (٨)

يوضح: تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة ونسبها المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتقديراتها في مؤشرات المجال الأول: مستوى المعرفة والفهم

المجال الأول: مستوى المعرفة والفهم: ومؤشراته	تكرارات درجة تحقق الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
	ضعيفة	متوسطة	كبيرة				
١-يميز الطلبة بين دلالات المفردات (الترادف، والتضاد) من سياق النص المقروء.	١١	٥٧	٣١	٢,٢٠	٠,٦٢٢	متوسطة	٢
	١١,١٪	٥٧,٦٪	٣١,٣٪				
٢-يفرّق الطلبة بين التعريف، والتفسير من سياق الجملة في النص المقروء.	٢٤	٥٤	٢١	١,٩٧	٠,٦٧٧	متوسطة	٥
	٢٤,٢٪	٥٤,٥٪	٢١,٢٪				
٣-يستنتج الطلبة معاني المفردات الجديدة في النص المقروء من خلال خبراتهم السابقة.	١٩	٥٢	٢٨	٢,٠٩	٠,٦٨٦	متوسطة	٣
	١٩,٢٪	٥٢,٥	٢٨,٣٪				
٤-يصنّف الطلبة المفردات، والجمل المعطاة في النص المقروء.	٢٦	٥٠	٢٣	١,٩٧	٠,٧٠٦	متوسطة	٦
	٢٦,٣٪	٥٠,٥	٢٣,٢٪				
٥-يربط الطلبة بين المفردات ودلالاتها من سياق النص المقروء.	٢٧	٤٣	٢٩	٢,٠٢	٠,٧٥٦	متوسطة	٤
	٢٧,٣٪	٤٣,٤	٢٩,٣٪				
٦-يحدد الطلبة موضوع النص من خلال قراءاتهم	١٠	٤١	٤٨	٢,٣٨	٠,٦٦٦	كبيرة	١
	١٠,١٪	٤١,٤٪	٤٨,٥٪				
٧-يعلّل الطلبة للنص المقروء من خلال سياق المفردات، والجمل	٣١	٥٣	١٥	١,٨٤	٠,٦٦٦	متوسطة	٧
	٣١,٣٪	٥٣,٥٪	١٥,٢٪				
مستوى المعرفة والفهم بصورة كلية				٢,٠٦٧	٠,٦٨٣	كبيرة	

أشارت النتائج الواردة في الجدول (٨) بأن المهارات الإدراكية في المجال الأول على مستوى المعرفة والفهم تحقّقت بدرجة كبيرة حيث مبلغ المتوسط الحسابي (٢,٠٦٧) وبانحراف معياري (٠,٦٨٣) وهي قيمة معنوية منخفضة تدل على اتفاق وتجانس في استجابات عينة الدراسة. وبالنسبة للفقرات فقد كانت درجة تحققها متوسطة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (١,٨٤: ٢,٣٨). فيما عدا المؤشر (٦) والذي جاء تحقّق بدرجة كبيرة، وكان أعلى المؤشرات تحققًا المؤشر، ونصه " يحدد الطلبة موضوع النص من خلال قراءاتهم " واحتل المرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٣٨). وجاء أدنى المؤشرات تحققًا المؤشر"٧" "يعلّل الطلبة للنص المقروء من خلال سياق المفردات، والجمل " حيث بلغ المتوسط الحسابي (١,٨٤). ويعزو الباحث ذلك إلى أن قدرة الطلبة على فهم النصوص القرائية من خلال السياق قد تكون مهارة متقدّم فمازال هؤلاء الطلبة في مرحلة بناء المهارات المعرفية لديهم.

ثالثًا: النتائج المتعلّقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ونصه:(ما درجة تحقّق نواتج التعلّم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مستوى التطبيق وفق المستويات الإدراكية المقرّة من هيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظر معلمي لغتي الخالدة)؟

الجدول (٩)

يوضح: تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة ونسبها المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتقديراتها في مؤشرات المجال الثاني: مستوى التطبيق:

المجال الثاني: مستوى التطبيق: ومؤشراته	تكرارات درجة تحقق الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
	ضعيفة	متوسطة	كبيرة				
٨-يجيب الطلبة عن أسئلة النص المقروء غير المباشرة	٣١	٥٢	١٦	١,٨٥	٠,٦٧٦	متوسطة	٦
	٣١,٣٪	٥٢,٥٪	١٦,٢				
٩-يطرح الطلبة أسئلة جديدة من خلال فهمهم للنص المقروء.	٢٥	٤٨	٢٦	٢,٠١	٠,٧٢١	متوسطة	٤
	٢٥,٣٪	٤٨,٥٪	٢٦,٣٪				
١٠-يحدد الطلبة الفكرة الرئيسة والفرعية من النص المقروء.	٢٢	٤٧	٣٠	٢,٠٨	٠,٧٢٤	متوسطة	٢
	٢٢,٢٪	٤٧,٥٪	٢٦,٣٪				
١١- يميز الطلبة بين الزمان، والمكان، والشخصيات، والأحداث في النصوص المقروءة.	٧	٣١	٦١	٢,٥٥	٠,٦٢٧	كبيرة	١
	٧,١٪	٣١,٣٪	٦١,٦٪				
١٢-يستنتج الطلبة الأفكار الضمنية من سياق النص المقروء.	٣٤	٥١	١٤	١,٨٠	٠,٦٧٠	متوسطة	٧
	٣٤,٣٪	٥١,٦٪	١٤,١٪				
١٣-يميز الطلبة بين نقاط التشابه والاختلاف في النصوص المقروءة.	٢١	٥٠	٢٨	٢,٠٧	٠,٧٠٤	متوسطة	٣
	٢١,٢٪	٥٠,٦٪	٢٨,٣٪				
١٤-يوظف الطلبة النصوص المقروءة في سياقات جديدة.	٣٦	٥٠	١٣	١,٧٧	٠,٦٦٧	متوسطة	٨
	٣٦,٤٪	٥٠,٥٪	٢٨,٣٪				
١٥-يعيد الطلبة تنظيم النصوص المقروءة بالاستناد الى خبراتهم السابقة.	٣٠	٥٠	١٩	١,٨٩	٠,٦٩٨	متوسطة	٥
	٣٠,٣٪	٥٠,٥٪	١٩,٢٪				
مستوى التطبيق بصورة كلية				٢,٠٠٣	٠,٦٨٦	متوسطة	

كشفت النتائج في الجدول (٩) إن تحقّق نواتج التعلّم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مستوى التطبيق وفق المستويات الإدراكية المقرّة من هيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظر معلمي لغتي الخالدة جاء بدرجة متوسطة؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لمستوى التطبيق بصورة كلية بين (١,٧٧– ٢.٠٠٣) وبانحراف معياري (٠,٦٩٨) وهي قيمة معنوية منخفضة تدل على اتفاق وتجانس في استجابات عينة الدراسة. وبالنسبة للفقرات فقد جاء تحققها بدرجة متوسطة– فيما عدا المؤشر (١١) والذي تحقّق بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٥٥)، ونصه: (يميز الطلبة بين الزمان، والمكان، والشخصيات، والأحداث في النصوص المقروءة). واحتل المرتبة الأولى، ويفسّر الباحث بأن الطلبة قد تراكمت لديهم خبرات معرفية خلال دراستهم في المرحلة المتوسطة، وما قبلها مما جعلتهم يمتلكون مثل هذه المهارة.

وجاء أدنى المؤشرات تحققًا المؤشر "١٤" ونصها:(يوظف الطلبة النصوص المقروءة في سياقات جديدة) حيث بلغ المتوسط الحسابي (١,٧٧). ويعزو الباحث ذلك بأن طبيعة هذه المهارة فيها قدر كبير من التعقيد قد تفوق القدرات المعرفية لطلبة هذه المرحلة، لا سيما إن الفهم من خلال السياق كما تقول الأدبيات هو علم ينتمي إلى علم الدلالة، والأسلوب، وهو من علوم العربية الشائكة التي لا يجيدها إلا المتخصصون في علم اللغة. ينظر في ذلك:(الغويل، ٢٠١١، ١٤–١٥).

رابعًا: النتائج المتعلّقة بالإجابة عن السؤال الرابع: ونصه: (ما درجة تحقّق نواتج التعلّم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مستوى الاستدلال وفق المستويات الإدراكية المقرّة من هيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظر معلمي لغتي الخالدة)؟

جدول (١٠):
تكرارات استجابات أفراد عينة الدراسة ونسبها المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتقديراتها في مؤشرات المجال الثالث: مستوى الاستدلال

المجال الثالث: مستوى الاستدلال: ومؤشراته	تكرارات درجة تحقق الاستجابات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
	ضعيفة	متوسطة	كبيرة				
١٦- يحلل الطلبة مضامين النصوص المقروءة.	٣٨	٤٣	١٨	١,٨٠	٠,٧٢٨	متوسطة	٨
	٪٣٨,٤	٪٤٣,٤	٪١٨,٢				
١٧-يعيد الطلبة تركيب الجمل من نصوص معطاة بطريقة جديدة، ومبتكرة.	٢٧	٤٧	٢٥	١,٩٨	٠,٧٢٨	متوسطة	٤
	٪٢٧,٣	٪٤٧,٥	٪٢٥,٢				
١٨- يتذوق الطلبة جمال النصوص المقروءة شعرًا كانت أم نثرًا.	٤٠	٤٣	١٦	١,٧٦	٠,٧١٦	متوسطة	١٠
	٪٤٠,٤	٪٤٣,٤	٪١٦,٢				
١٩- يظهر الطلبة أعجابهم بالنص المقروء.	٢٣	٤١	٣٥	٢,١٢	٠,٧٦٠	متوسطة	١
	٪٢٣,٢	٪٤١,٤	٪٣٥,٤				
٢٠-يستنبط الطلبة الحجج والبراهين التي استند إليها كاتب النص من سياق النص المقروء.	٢٦	٤٨	٢٥	١,٩٩	٠,٧٢١	متوسطة	٣
	٪٢٦,٣	٪٤٨,٥	٪٢٥,٢				
٢١- يبدي الطلبة رأيهم في كاتب النص المقروء.	٣٦	٣٦	٢٧	١,٩١	٠,٧٩٧	متوسطة	٥
	٪٣٦,٤	٪٣٦,٤	٪٢٧,٢				
٢٢-يبدي الطلبة رأيهم في النص المقروء.	٢٤	٤١	٣٤	٢,١٠	٠,٧٦٣	متوسطة	٢
	٪٢٤,٣	٪٤١,٤	٪٣٤,٣				
٢٣-يصدر الطلبة حكمهم على جودة النص المقروء.	٣٣	٥٠	١٦	١,٨٣	٠,٦٨٦	متوسطة	٦
	٪٣٣,٣	٪٥٠,٥	٪١٦,٢				
٢٤-يتبنى اتجاهات جديدة للتفكير مستفيدًا من النصوص المقروءة.	٣٩	٤٥	١٥	١,٧٦	٠,٧٠١	متوسطة	٩
	٪٣٩,٤	٪٤٥,٥	٪١٥,١				
٢٥-يفكر الطلبة بعمق في المعارف والمفاهيم، والأفكار ويوظفونها في سياقات حياتية جديدة.	٣٥	٤٦	١٨	١,٨٣	٠,٧١٥	متوسطة	٧
	٪٣٥,٤	٪٤٦,٥	٪١٨,١				
مستوى الاستدلال بصورة كلية				١,٩١٠	٠,٧٣١	متوسطة	

اتضح من النتائج الواردة في الجدول (١٠) إن تحقّق نواتج التعلّم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مستوى الاستدلال وفق المستويات الإدراكية المقرّة من هيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظر معلمي لغتي الخالدة جاء بدرجة متوسطة؛ حيث مبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الاستدلال بصورة كلية فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة

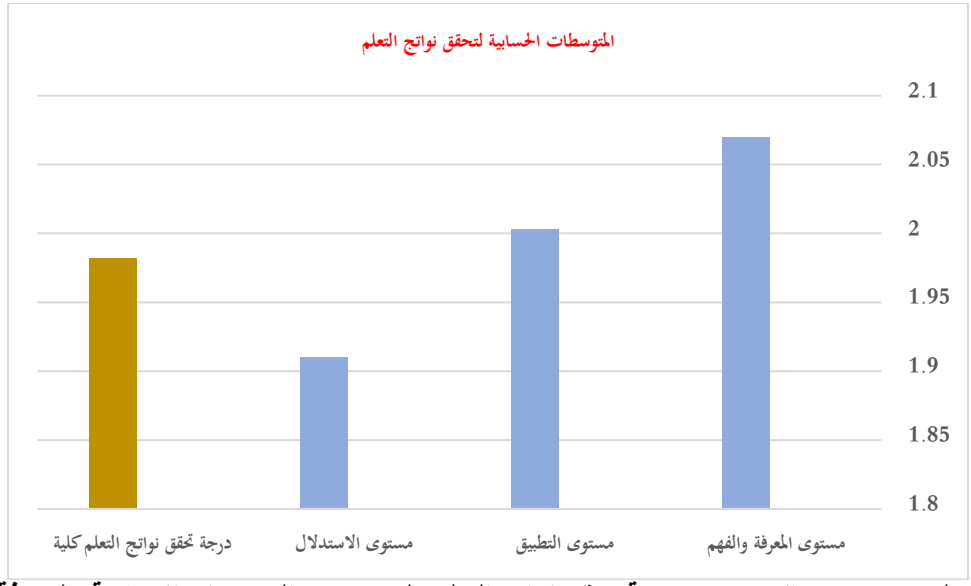
التحقق ما بين (١,٧٦: ٢,١٢). وبانحراف معياري (٠,٧٣١) وهي قيمة معنوية منخفضة تدل على اتفاق وتجانس في استجابات عينة الدراسة. وبالنسبة للفقرات والتي تمثل مؤشرات مستوى الاستدلال جاء تحققها بدرجة متوسطة، وجاء أعلى المؤشرات تحققًا المؤشر "١٩" ونصه: (يظهر الطلبة أعجابهم بالنص المقروء) واحتل المرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,١٢)، وهي في نظر البحث نتيجة طبيعية، وتدل على أن الطلبة قد بلغوا مرحلة تمكّنهم من التفاعل الإيجابي مع النصوص الجميلة خاصة وإن العينة التي أصدرت هذا الحكم ممن لديهم خبرة طويلة في التدريس في هذه المرحلة حيث إن نحو ٩٣٪ تجاوزت خبرتهم ال (١٠) سنوات في التدريس كما ورد في جدول (١). وجاء أدنى المؤشرات تحققًا المؤشر" ١٨"(يتذوق الطلبة جمال النصوص المقروءة شعرًا كانت أم نثرًا) حيث بلغ المتوسط الحسابي (١,٧٦). ويفسر الباحث ذلك إلى هذا المؤشر من المهارات التي تحتاج لمزيد من الدربة، والاطلاع على القراءات الحرّة للنصوص الأدبية لا سيما الكتب ذات المستوى العالي في التأليف؛ وهو أمر قد يفوق قدرات طلبة هذه المرحلة، وبالتالي فإن هذه النتيجة طبيعية في مثل هذه المرحلة. ومع ذلك يرى الباحث أن فيها قدرًا من المفارقة إذا قرأت مع نتيجة المؤشر"١٩".

جدول (١١):
يلخص المتوسطات الحسابية لنواتج التعلم ودرجة تحقق نواتج التعلم على مجالات الدراسة بمستوياتها الثلاثة:

نواتج التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
مستوى المعرفة والفهم	٢,٠٦٧	٠,٦٨٣	كبيرة	١
مستوى التطبيق	٢,٠٠٣	٠,٦٨٦	متوسطة	٢
مستوى الاستدلال	١,٩١٠	٠,٧٣١	متوسطة	٣
درجة تحقق نواتج التعلم الكلية	١,٩٨٢	٠,٧٠٠	متوسطة	

اتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (١١) إن درجة تحقّق درجة تحقّق نواتج التعلّم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة بصفة كلية وفق المستويات الإدراكية المقرّة من هيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظر معلمي لغتي الخالدة جاءت متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (١,٩٨). وبالنسبة لترتيب النواتج، جاء أكثر نواتج التعلم تحققاً مستوى المعرفة والفهم وتلاه مستوى التطبيق وأخيرا مستوى الاستدلال، وهي نتيجة تتسق مع طبيعة هذه المرحلة؛ إذ يُعدُ مجال المعرفة والفهم أكثر هذه المجالات أهمية في رأي الباحث لأن الطلبة في مرحلة بناء معرفي، وكذلك أن يأتي مجال التطبيق، والذي يعني تطبيق المعرفة

والفهم في الممارسات فهي كذلك نتيجة جيدة جدًا، وكوّن مستوى الاستدلال يكون آخر هذه المجالات تحققًا هي الأخرى نتيجة تتسق مع طلبة هذه المرحلة حيث عملية الاستدلال من العمليات العقلية التي يستغرق بناءها لدى الطلبة وقتًا طويلًا نظرًا لطبيعة هذه المهارة.



شكل (١): رسم بياني يوضح درجة تحقق نواتج التعلم على مستوى المستويات الإدراكية (المعرفة والفهم، والتطبيق، والاستدلال).

خامسًا: النتائج المتعلّقة بالإجابة عن السؤال الخامس: ونصه: (هل يوجد فرق ذي دالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين تقديرات استجابات المعلمين والمعلمات لتقويم درجة تحقّق نواتج التعلّم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة وفق المستويات الإدراكية المقرّة من هيئة تقويم التعليم والتدريب تعزى لمتغير الجنس؟

لحساب الفروق بين تقديرات استجابات المعلمين والمعلمات لتقويم درجة تحقّق نواتج التعلّم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة وفق المستويات الإدراكية المقرّة من هيئة تقويم التعليم والتدريب، كما في الجدول (١٢).

جدول (١٢):
نتائج اختبار "ت" للفروق بين المعلمين والمعلمات في تقديراتهم لنواتج التعلم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة

مجال نواتج التعلم	الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت T	Sig.
مستوى المعرفة والفهم	المعلمون	٥٠	١٤,١٦	٣,٣٨٩	٩٧	٠,٨٣٩	٠,٤٠٣
	المعلمات	٤٩	١٤,٨٠	٤,١٢٣			
مستوى التطبيق	المعلمون	٥٠	١٥,٦٤	٤,٠١٤	٩٧	٠,٨٥٠	٠,٣٩٨
	المعلمات	٤٩	١٦,٣٩	٤,٧٢١			
مستوى الاستدلال	المعلمون	٥٠	١٨,٥٨	٦,٠٦٨	٩٧	٠,٧٩٨	٠,٤٢٧
	المعلمات	٤٩	١٩,٥٧	٦,٢٨٨			
الدرجة الكلية	المعلمون	٥٠	٤٨,٣٨	١٢,٥٩١	٩٧	٠,٨٦٢	٠,٣٩١
	المعلمات	٤٩	٥٠,٧٦	١٤,٧٦٦			

من خلال النتائج في الجدول (١٢) اتضح أن قيم (ت) في المجالات الثلاثة والدرجة الكلية لتقويم نواتج التعلم غير دالة إحصائيًا حيث بلغت قيم (.Sig) أكبر من (α=0.05)، وبالتالي لا توجد فروق دالة إحصائية (α=0.05) بين تقديرات استجابات المعلمين والمعلمات لتقويم درجة تحقّق نواتج التعلّم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة وفق المستويات الإدراكية المقرّة من هيئة تقويم التعليم والتدريب. وهذه النتيجة تؤكّد اتساق استجابات المعلمين والمعلمات حول تقويم درجة تحقّق نواتج التعلّم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة وفق المستويات الإدراكية المقرّة من هيئة تقويم التعليم والتدريب ولا يوجد اختلافات جوهرية في استجاباتهم حول الاستبانة. ويفسر البحث ذلك بأمور؛ ومنها:

- **التكوين العلمي للمعلمين والمعلمات تتولى جهة واحدة في وزارة التعليم (معاهد إعداد المعلمين، وكليات التربية) مما يعني أن الجرعة العلمية يتلقونها واحدة في مرحلة البكالوريوس.**
- **وحدة برامج التطوير المهني الموحدة التي يخضع لها هؤلاء المعلمين والمعلمات كذلك تصدر من جهة واحدة.**
- **وقد تكون خبرات عينة الدراسة متقاربة كما ورد في الجدول (١) حيث اتضح من الجدول إن نحو ٩٣٪ تجاوزت خبرتهم ال(١٠) سنوات في التدريس.**

وتتطابق نتائج هذه الدراسة على ما وجهّت به (وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام) حيث ورد في تطبيق تعلّم اللغة ما يلي:

ولمراعاة هذا المبدأ(التطبيق) ينبغي لمقرر اللغة العربية أن: يرتب خطوات التعلّم والاكتساب في كل وحدة تعليمية في ثلاث خطوات متتابعة، مستخدمًا في كل خطوة نشاطات مفتوحة ومهام تعلّم فردية وتعاونية على نحو ما يأتي:

أ. معالجة الدخل اللغوي دلاليا معالجة مستفيضة تضمن للمتعلم فهمه، وتفسيره، وتحليله وتقويمه.

ب. خزن الدخل اللغوي أي حزن الألفاظ والتراكيب والأساليب والمضامين باستخدام إستراتيجيات متعددة كالتصنيف والتداعي والتفصيل والتصوير ...

ج. ممارسة المحصول من الدّخل اللغوي ممارسةً مكثفةً في سياقات مختلفة وأنماط شفهية وكتابية متعدّدة. (وثيقة منهج اللغة العربية، ١٤٢٨، ٦٨).

اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة:

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة والحلو (٢٠٢٠) حيث لم تكشف نتائجهما فروق ذات دلالة تعزى لمتغير النوع، كما تتفق مع دراسة أبوعيش (٢٠١٦) حيث حددّت مؤشرات لنواتج التعلم والمنهج المتبع؛ واتفقت مع النشوان (٢٠١٦)، والغامدي (٢٠٢٠)، والسبيعي (٢٠٢٢) من حيث المنهج المستخدم، والهدف من الدراسة. ومع الحسين (٢٠٢٢) حيث استخدمت المقياس الثلاثي في تحليل النتائج واستخدمت الدراسة الحالية ذات المقياس. كما اتفقت مع دراسة على (٢٠٢٤) من حيث المهارات المراد تحقّق نواتجها.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع أبو عيش (٢٠١٦) حيث كشفت نتائجها وجود فرق يعزى لمتغير الجنس. ومع دراسة الثبيتي (٢٠٢١) من حيث المنهج المتبع، والأدوات المستخدمة؛ ودراسة السعيد، وأبو المجد (٢٠٢١)

أهم النتائج:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. من خلال الرجوع إلى وثيقة نواتج التعلّم للاختبارات الوطنية الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب عام (٢٠٢٣). والأدب التربوي، والدّراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة تم التوصل أن نواتج التعلم الواجب تحقّقها بنهاية المرحلة المتوسطة لدى الطلبة هي (٢٥) مؤشرًا، موزعة في مجالات القراءة الثلاثة؛ المعرفة والفهم (٧) مؤشرات؛ والتطبيق (٨) مؤشرات؛ والاستدلال (١٠) مؤشرات.

٢. كشفت النتائج إن تحقّق نواتج التعلّم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مستوى المعرفة والفهم، والتطبيق، والاستدلال وفق المستويات الإدراكية المقّرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب من وجهة نظر معلمي لغتي الخالدة كانت بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (١,٩٨٢) وانحراف معياري (٠,٧٠٠).

٣. كشفت نتائج الدراسة إن درجة تحقّق نواتج التعلّم في مستوى المعرفة والفهم لدى عينة الدراسة كانت كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٠٦٧ من ٣) وانحراف معياري (٠,٦٨٣).

٤. كشفت نتائج الدراسة إن درجة تحقّق نواتج التعلّم في مستوى التطبيق لدى عينة الدراسة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٠٠٣ من ٣) وانحراف معياري (٠,٦٨٦).

٥. كشفت نتائج الدراسة إن درجة تحقّق نواتج التعلّم في مستوى الاستدلال لدى عينة الدراسة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (١,٩١٠ من ٣) وانحراف معياري (٠,٧٣١).

٦. لم تكشف النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة لتقويم درجة تحقّق نواتج التعلّم في مجال القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة وفق المستويات الإدراكية المقرّة من هيئة تقويم التعليم والتدريب يعزى لمتغير الجنس.

التوصيات:

وفي ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي بالتوصيات التالية:

- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة.
- الاهتمام بربط مخرجات التعلّم في المرحلة المتوسطة بنواتجه مسايرة للتوجهات الحديثة في تقويم التعليم والتعلّم.
- تعزيز نقاط القوة لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ضوء نتائج هذه الدراسة، ومعالجة جوانب القصور.
- تدريب معلمي لغتي الخالدة ومعلماتها بالمرحلة المتوسطة بكيفية ربط التدريس بمخرجات التعلّم.

المقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة فإن البحث يقترح:

١. **إجراء دراسة مماثلة لتقويم نواتج التعلّم في الصف الثالث الابتدائي.**

٢. **إجراء دراسة مماثلة لتقويم نواتج التعلّم في الصف السادس الابتدائي.**

٣. **إجراء دراسة مماثلة لتقويم نواتج التعلّم لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مهارة الكتابة.**

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع العربية

أبو علام، رجاء محمود. (٢٠١١). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. دار النشر للجامعات.

أبوعيش، بسينة رشاد علي. (٢٠١٦). أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلبة جامعة الطائف في ضوء معايير الجودة والاعتماد. *مجلة العلوم التربوية–كلية التربية بقنا*، (٢٧)، ١٣–٦٧.

أحمد، ميمي السيد. (٢٠١٦). الفروق في أبعاد تقدير نواتج التعلم لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في ضوء التخصص ومستوى كفاءتهم الذاتية في التدريس. *مجلة التربية جامعة الأزهر*، (١٦٧)، ٧٤٥–٧٨٥.

باجابر، سلافة صلاح، والصائغ، نجاة محمد سعيد. (٢٠٢٣). واقع تطبيق القائدات والمشرفات بالمدارس الابتدائية الحكومية والأهلية بمدينة جدة لمؤشرات نواتج التعلّم في ضوء منظومة قياس الأداء الإشرافي بالمدارس السعودية. *المجلة التربوية للعلوم الإنسانية*، (٧)، ١–٢٧.

البجة، عبد الفتاح حسن. (٢٠٠٥). *أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، العين بدولة الإمارات العربية المتحدة*. دار الكتاب الجامعي.

برنامج التحول الوطني. (2020). الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٠. مسترجع من: https://www.vision2030.gov.sa/ar/programs/NTP

الثبيتي، عمر عواض عوض. (٢٠٢١). فعالية استخدام أدوات التقويم المستمر لتحسين قياس نواتج التعلم وبقاء أثرها لمقرر علم النفس التربوي لطلاب كلية التربية بجامعة شقراء. *مجلة التربية جامعة عين شمس*، ٣(٤٥)، ٢٠٥– ٢٤٢.

الحسين، إلهام عبد الرحمن. (٢٠٢٢). اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو توظيف استراتيجية التعلم المدمج المقلوب في تحسين نواتج التعلم. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع*، (٨١)، ٤٠–٦٤.

الحسين، عبد الكريم حسين عبد الله. (١٤٤١هـ). *نواتج التعلم في المؤسسات التعليمية* (ط١). الهفوف.

الحلو، بسمة سليمان. (٢٠٢٠). المتطلبات التربوية للتعلم الالكتروني لتحقيق نواتج التعلم في التعليم العالي. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، ٣(٤٤)، ١٩٥–١٩٨.

درندري، إقبال زين العابدين. (٢٠١٧). بناء خطط تقييم نواتج التعلّم في مؤسسات التعليم العالي. *مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة*، ١(٧٧)، ١٣–٧٢.

السبيعي، هيا محمد عبد الله. (٢٠٢٢). برنامج تدريبي مقترح لتصميم أدوات تقويم نواتج التعلم المهارية لمعلمات العلوم وأثره في تنمية الجانب المهاري لقياس نواتج التعلم لديهن. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٨(٨)، ٢٩٤-٣٣٢.

السعيد، أسامة إبراهيم، وأبو المجد، أحمد حلمي. (٢٠٢٢). فاعلية استخدام بعض تطبيقات المحوسبة السحابية في تحسين نواتج التعلم في مادة الحاسب لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، والتعلم الأزهري. *مجلة العلوم التربوية كلية التربية جامعة جنوب الوادي*، ٤(٤)، ١٧٣-٢٢٠.

عبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن. (٢٠١٣). *البحث العلمي مفهومة وأدواته وأساليبه*. دار الفكر.

علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٠). *القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. دار الفكر العربي.

الغامدي، نورة سعد، (٢٠٢٠)، مستوى نواتج التعلم الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة في ضوء تطبيق تعليم STEM. *المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج*، ٧٩(٧٩)، ٢٤٢٣-٢٤٥٤.

الغويل، المهدي إبراهيم. (٢٠١١). *السياق وأثره في المعنى*. أكاديمية الفكر الجماهيري.

قاسم، مجدي، وحسن، أحلام الباز. (٢٠١١). *ضمان جودة تقويم نواتج التعلم مدخل اعتماد المؤسسات التعليمية*. القاهرة: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

القرني، محمد. (٢٠٢٠). المؤتمر الدولي لتقويم التعليم والتدريب يختتم فعالياته .. ويصدر بيانًا بالنتائج والتوصيات. صحيفة منبر الإلكترونية. https://www.mnbr.news/225234.html

كينيدي، ديكلان. (١٤٣٤هـ). *صياغة مخرجات التعلّم واستخدامها: دليل تطبيقي* (مترجم: الزهراني، سعيد بن محمد، وأجبار، عبد الحميد بن محمد). الرياض: وزارة التعليم العالي مركز البحوث والدراسات.

اللقاني، أحمد حسين، الجمل، علي أحمد. (١٩٩٩). *معجم المصطلحات التربوية المُعرفة في مناهج وطرق التدريس* (ط٢). علام الكتب.

مجاور، محمد صلاح الدين علي. (١٩٨٨). *تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية: أسسه وتطبيقاته* (ط٤). دار القلم.

مجيد، سوسن شاكر. (٢٠١٤). *أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية*. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

مدكور، على أحمد. (٢٠٠٦). تدريس فنون اللغة العربية. دار الفكر العربي

مراد، صلاح أحمد، وسليمان، أمين علي. (٢٠٠٥). *الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية: خطوات إعدادها وخصائصها*. دار الكتاب الحديث.

معهد اليونسكو للإحصاء. (٢٠١٤). نحو وضع مؤشرات لإطار التعليم لمرحلة ما بعد ٢٠١٥، مونتريال: معهد اليونيسكو للإحصاء.

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. (٢٠١٠). لمحة عن التعليم ٢٠١٠: مؤشرات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. مسترجع من: https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A43104

النشوان، أحمد محمد. (٢٠١٦). مدى توظيف مشرفي اللغة العربية للحوسبة السحابية لتوعية المعلمين بنواتج التعلّم. *مجلة العلوم التربوية*، (٨)، ٨٣–١٤٢.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٢). *الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام* (الإصدار الثاني). وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٣). *وثيقة نواتج التعلّم للاختبارات الوطنية*. وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٤). *نواتج التعلّم للبرنامج الأكاديمي (المفهوم – البناء – التطبيق)* النشرة التعريفية الثالثة. وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

قائمة المصادر والمراجع العربية المترجمة (الرومنة)

Abu Allam, Ragaa Mahmoud. (2011). *Research methods in psychological and educational sciences*. Dar Al-Nashr Lil-Jamiyat (in Arabic).

Abuish, Basina Rashad Ali. (2016). Assessment methods of learning outcomes among Taif university students considering quality and accreditation standards. *Journal of Educational Sciences - Faculty of Education in Qena*, (27), 13-67.

Ahmed, Mimi El-Sayed. (2016). Differences in dimensions of learning outcomes assessment among university faculty members considering specialization and their self-efficacy in teaching. *Journal of Education, Al-Azhar University*, (167), 745-785.

Bajaber, Salafa Salah, & Al-Sayegh, Najat Mohammed Said. (2023). The reality of the application of leaders and supervisors in public and private primary schools in Jeddah to indicators of learning outcomes in the light of the supervisory performance leadership system in Saudi schools. *The Educational Journal for Human Sciences*, (7), 1-27.

Al-Bajah, Abdel-Fattah Hassan. (2005). *Teaching methods of Arabic language skills and literature, Al Ain, United Arab Emirates*. Dar Al-Kitab Al-Jami'I (in Arabic).

National Transformation Program. (2020). The Executive Plan of the National Transformation Program 2020. Retrieved from: https://www.vision2030.gov.sa/ar/programs/NTP

Al-Thubaity, Omar Awadh Awad. (2021). The effectiveness of using continuous assessment tools to improve the measurement of learning outcomes and their retention in the educational psychology course for college of education students at Shaqra University. *Journal of Education, Ain Shams University*, 45(3), 205-242.

Al-Hussain, Elham Abdulrahman. (2022). Attitudes of secondary school teachers towards employing the blended flipped learning strategy in improving learning outcomes. *Jornal of Arts, Literature, Humanities and social sciences*, (81), 40-64.

Al-Hussain, Abdulkarim Hussein Abdullah. (1441 AH). *Learning outcomes in educational institutions* (1st ed.). Al-Hofuf (in Arabic).

Al-Hilu, Basma Suleiman. (2020). Educational requirements for e-learning to achieve learning outcomes in higher education. *Journal of Education, Ain Shams University*, 44(3), 195-198.

Darandari, Iqbal Zain Al-Abidin. (2017). Constructing learning outcomes assessment plans in higher education institutions. *Journal of the Faculty of Arts, Cairo University*, 77(1), 13-72.

Al-Subaie, Haya Mohammed Abdullah. (2022). The skills of utilizing artificial intelligence applications in improving the learning outcomes among high school students in the light of international experience. *The Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 38(8), 294-332.

Al-Saeed, Osama Ibrahim, & Abu Al-Majd, Ahmed Helmy. (2022). The effectiveness of using some cloud computing applications in improving learning outcomes in computer science among preparatory stage students and azhar learning. *Journal of Educational Sciences, Faculty of Education, South Valley University*, 4(4), 173-220.

Obeidat, Thouqan, Abdul-Haq, Kaid, & Adas, Abdul-Rahman. (2013). *Scientific research: its concept, tools, and methods*. Dar Al-Fikr (in Arabic).

Allam, Salah El-Din Mahmoud. (2000). *Educational and psychological measurement and evaluation: its fundamentals, applications, and contemporary trends*. Dar Al-Fikr Al-Arabi (in Arabic).

Ali, Naglaa Abbas Mohammed. (2024). The effect of proposed study units using the dimensions of the Marzano model of learning on some learning outcomes for third-level students at the college of physical education

in the motor education course. *The Scientific Journal of Physical Education and Sports Sciences for Boys, Al-Haram, Helwan University*, 103(1), 9-35.

Al-Ghamdi, Noura Saad. (2020). The level of creative learning outcomes for gifted students at the secondary stage in jeddah governorate considering STEM education application. *The Educational Journal of the Faculty of Education, Sohag University*, 79(79), 2423-2454.

Al-Ghweil, Mahdi Ibrahim. (2011). *Context and its impact on meaning.* Akadimiyat Al-Fikr Al-Jamahiri (in Arabic).

Qasim, Magdy, & Hassan, Ahlam Al-Baz. (2011). *Ensuring the quality of learning outcomes assessment: an approach to institutional accreditation*. Cairo: National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education.

Al-Qarni, Mohammed. (2020). The international conference on education and training evaluation concludes its activities and issues a statement on results and recommendations. *Minbar Newspaper Online.* https://www.mnbr.news/225234.html

Kennedy, Declan. (1434 AH). *Writing and using learning outcomes: a practical guide (Trans. Al-Zahrani, Saeed bin Mohammed, & Ajbar, Abdulhamid bin Mohammed)*. Riyadh: Ministry of Higher Education, Research and Studies Center.

Al-Laqani, Ahmed Hussein, & Al-Jamal, Ali Ahmed. (1999*). Dictionary of defined educational terms in curricula and teaching methods* (2nd ed.). Alam Al-Kutub.

Mujawir, Mohammed Salah Al-Din Ali. (1988). *Teaching Arabic in the primary stage: foundations and applications* (4th ed.). Dar Al-Qalam.

Majeed, Sawsan Shaker. (2014). *Principles of constructing psychological and educational tests and measurements*. Markaz DeBono Li-Ta'leem Al-Tafkeer.

Madkour, Ali Ahmed. (2006). Teaching Arabic Language Arts. Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Murad, Salah Ahmed, & Suleiman, Ameen Ali. (2005). *Psychological and educational tests and measurements: preparation steps and characteristics*. Dar Al-Kitab Al-Hadith.

Organization for Economic Co-operation and Development. (2010). Education at a Glance 2010: OECD Indicators. Retrieved from: https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A43104

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Institute for Statistics. (2014). Towards Indicators for a Post-2015 Education Framework. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

Al-Nashwan, Ahmed Mohammed. (2016). The extent to which Arabic language supervisors employ cloud computing to sensitize teachers about learning outcomes. *Journal of Educational Sciences*, (8), 83-142.

Education and Training Evaluation Commission. (2022*). The national framework for general education curriculum standards* (2nd ed.). Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia.

Education and Training Evaluation Commission. (2023). *Learning outcomes document for national assessments*. Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia.

Education and Training Evaluation Commission. (2024*). Learning outcomes for the academic program (concept - construction - application): Third Informative Bulletin*. Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia.

قائمة المصادر والمراجع الأجنبية

Amaral, A. and Rubenfeld, G.D. (2014). *Measuring quality. Hall J.B., & Schmidt G.A., & Kress J.P.(Eds.), Principles of Critical Care,* 4e. McGraw-Hill Education. https://accessmedicine.mhmedical.com/content.aspx?bookid=1340&sectionid=72056618

Andrade, A. E., Padilla, L., Carrington, S. J. (2024). Educational spaces: The relation between school infrastructure and learning outcomes. *Heliyon*, 10(19). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38361

Attig, M., Hoferichter, F., Steinmann, I., & Striethol t, R. (2024). Teaching quality and student reading outcomes: Evidence from a longitudinal study from grade 5 to 7. *Studies in Educational Evaluation*, 81, 101347. https://www.elsevier.com/locate/stueduc

Boris, E. T. and Kopczynski Winkler, M. (2013). The emergence of performance measurement as a complement to evaluation among US foundations. *New Directions for Evaluation*, 2013(137), 69-80. **https://doi.org/10.1002/ev.20047**

UNESCO Conference on Education (2024). *Measuring and Monitoring Learning Outcomes and Skills*.