انموذج مقترح للتقويم التطويري المستمر للبرامج التربوية

أ.م.د. إيمان عبد الكريم ذيب الجامعة الإسلامية كلية التربية- الطارمية

مستخلص البحث:

أستهدف البحث الحالي اقتراح أنموذج للتقويم التطويري المستمر للبرامج التربوية معتمدا على تحليل (٦١) دراسة تقويمية بإعداد معيار تحليل الدراسات التقويمية الذي أعدته الباحثة وأوجدت مؤشرات صدقت بتطبيق أسلوب دلفي.وقد تحقق هدف البحث بإعداد أنموذج يتكون من أربعة مراحل هي :

١ - تقويم إطار البرنامج التربوي.

٢ - تقويم خطة البرنامج التربوي.

٣ - تقويم العمليات التنفيذية للبرنامج التربوي.

٤ - تقويم مخرجات البرنامج التربوي.

وقد تم وضع بعض التوصيات والمقترحات.

Abstract:

This research has targeted a prototype for the continuous development correction of the educational programs based on analyzing (61) evaluation studies through the correction study standard that prepared by the researcher, then she found indicators that approved by applying (Delphy) method.

The research aim has achieved through preparing a prototype which consists of four stages; they are:

1. Correcting the educational program framework
2. Correcting the educational program plan
3. Correcting the implementing processes of the educational program
4. Correcting the educational program outputs.

It has been developed some recommendations and proposals.

الفصل الأول

أهمية البحث والحاجة إليه

إن التربية عطاء إنساني تحقق للفرد والمجتمع تطوراً وارتقاءاً إلى مستويات أفضل لكونها الوسيلة التي يتحقق بها بناء المجتمعات الإنسانية واستمرارها فهي تقوم بتعليم أفراد المجتمع من الجيل الجديد كيف يسلكون في المواقف الاجتماعية المختلفة على أساس ما يتوقعه منهم المجتمع الذي ينشأون فيه.(النجيحي، ١٩٧٠، ص١٧).وعليه فالتربية وظيفة اجتماعية وهي من ضرورات كل مجتمع يريد أن يحافظ على ديمومته وتطوره لأنها أداة رئيسية يعتمد عليها في التعبير على إدارة الغير فيه وفي استحداث التقدم الذي ينشده (عفيفي، ١٩٧٣، ص٨٠). وما دامت التربية ضرورة اجتماعية فلا تربية بلا مجتمع ولا مجتمع من غير تربية ولكي ينجح المجتمع عليه أن ينقل إلى الجيل الناشئ سنن وآراء من المعارف والتجارب المادية والروحية (الحارثي، ١٩٨٨، ص١٩). ولذلك لا بد أن تعكس التربية أهداف هذا المجتمع وقيمه وتراثه وان تكون على صلة وثيقة وارتباط مباشر بما يدور في المجتمع من أحداث تعالج مشكلاته وتتغلب على الصعاب التي يواجهها فهي متغيرة متطورة ومواكبة لسير الأحداث هدفها من ذلك تنمية أفراد المجتمع على وفق الإطار الاجتماعي العام بأبعاده السياسية والاجتماعية والاقتصادية ووفق ما يسود المجتمع من قيم وعادات واتجاهات بغية تحقيق ما رسمه المجتمع من أهداف لأفراده (سرحان، ١٩٦٤، ص٢٥). وعلى هذا الأساس يمكن القول بان التربية هي الوسيلة والأسلوب الاجتماعي الذي يكتسب به الأفراد طرائق الحياة وقيم واتجاهات المجتمع الذي يحيون فيه (يوسف، ١٩٦٦، ص٣٠٥). وعندما يحدد المجتمع الإطار الثقافي الذي يقوم عليه وأبعاد العملية التربوية واتجاهاتها التي لا تخرج عن هذا الإطار إلا تطويراً له وتقدما به وعندما تشكل التربية أهدافها فإنها تشتق هذه الأهداف مما يسود المجتمع من قيم واتجاهات (النجيحي، ١٩٨٦، ص١٢١).ومن الطبيعي أن تهدف العملية التربوية إلى تنمية قدرات الفرد واستعداداته فهي تتأثر بما لديه من قوى وغرائز وميول لتستطيع أن تأخذ به وتنمي قدراته وميوله المختلفة (الكناني، ١٩٨٧، ص٤٨). وفي الوقت نفسه تنظر إلى المجتمع الذي يتعامل معه الفرد وتعليمه ما يسود من نظام وقيم واتجاهات ومثل عليا لكي يعد الأفراد أعداداً يمكنهم أن يقوموا بوظيفتهم كأعضاء صالحين في هذا المجتمع (شكري، ٢٠٠٢، ص٧).

لذا تعد التربية عملية منظمة لإحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك الكائن البشري من اجل تطور متكامل للشخصية في جوانبها الجسمية والعقلية والاجتماعية ولكونها تهدف إلى تقديم تربية شاملة منسقة بغية الوصول إلى الكمال في قواه كافة (شقير، ١٩٨٣، ص٤٠)، وإذا

كانت التربية هي عملية تمكين الفرد من تعليم نفسه بنفسه وتنمية قدرته على كيفية اكتساب المعلومات المتطورة بصورة مستمرة فضلاً عن إنها عملية تغيير سلوك الفرد وتنمية شخصيته وتوجيهه نحو خدمة مجتمعه وتطويره باتجاه أهداف مرغوبة فان التقويم التربوي هو الأداة التي تمكن من الوقوف على مدى تحقيق تلك الأهداف (إسماعيل، ١٩٧٥، ص ٣٥- ٣٩).

- ويعد التقويم التربوي حجر الزاوية في كل ما يتعلق بالبرامج التربوية المختلفة ومن خلاله يتم الحصول على البيانات والمعلومات المتعلقة بالبرامج التعليمية والحكم عليها تمهيداً لتحديد البدائل المرشدة أمام متخذي القرارات وهو بذلك عملية مرتبطة باتخاذ إجراءات محددة الهدف منها تقرير قيمة برنامج ما أو ميزاته أو مدى فعاليته في تحقيق الأهداف التربوية فان عملية التقويم التربوي عملية مستمرة ما دامت التربية تتغير في أهدافها ووسائلها وهذا التغيير يخضع لعملية تقويم معينة (سليمان، ١٩٧٣، ص٣٥).

إن عملية التقويم في العملية التربوية تتزايد نظراً لوجود تحديات تفرض نفسها على هذه العملية منها تزايد أهمية التربية نفسها وتحسين المردود التعليمي وتطور أساليب القياس ووسائله (Ebe1, 1972, p. 3-5).

ومن هنا أصبح التقويم ركنا من أركان العملية التعليمية يسبقها ويلازمها ويتابعها ويستمر بهدف رفع مستواها وتطويرها للوصول بها إلى أفضل المستويات (سرحان، ١٩٧٤، ص١).

وعلى الرغم مما تشهده التربية من تطور ونمو في شتى جوانبها فان الكثير من المحاولات التقويمية لبعض البرامج التربوية لم تواكب ما حصل من تطوير في مفاهيم التقويم وأساليبه وإجراءاته العلمية على المستوى العالمي لذا لابد من الإشارة هنا إلى أن هناك اتجاها حديثاً يتعلق بكيفية إجراء التقويم والخطوات التي ينبغي السير عليها بشكل علمي مدروس يؤدي إلى تحقيق الهدف المرجو من التقويم وهو اتجاه وضع النماذج التقويمية وأدلة تطبيقها. ولإيمان الباحثة بأهمية هذا الجانب الإجرائي في التقويم فان هدف هذا البحث التعرف على النماذج التقويمية ومن ثم بناء إنموذج تقويمي عام يسهل عملية التقويم للممارسين التربويين يتميز بقدر كبير من المرونة ليمكن استخدامه لتضيف أنواع التقويم نظراً لتعدد جوانب العمل التربوي ومجالاته الأمر الذي يصعب معه توفير معيار واحد مستقل يمكن تصنيفها في ضوئه، وان يستوعب هذا النموذج الأساسيات التي يقوم عليها التقويم التربوي الحديث مهما اختلفت مدارسه وأساليبه بان يبدأ بالهدف وتحديده، ويتعرف على مستويات الأداء المنتظر نتيجة تنفيذ البرنامج وتحقيق الهدف، ويتعرف على محاولات التقويم لقياس الأداء الفعلي، ومقارنة مستويات الأداء التي حددها الهدف واتخاذ حكم تقويمي وصولاً إلى قرار ختامي، وتقويم بعد تغذية راجعة لاستمرار دورة التقويم.

ويكتسب البحث الحالي أهميته من: -

١.أهمية التقويم الذي يلعب دوراً كبيراً في القرارات المتعلقة بالحكم على صلاحية البرامج التربوية إذ يعد جزءاً متمماً ومكملاً للعملية التربوية لا يمكن الاستغناء عنه في متابعة كل مراحل العملية التربوية ولكونها وسيلة فعالة من وسائل الكشف.

٢.إن عملية تطوير أي برنامج تربوي عموماً تعتمد أساساً على عملية تقويم هذا البرنامج من حيث الموضوعات والأهداف والمحتوى، لتكون عملية التقويم خطوة علمية تؤدي إلى التطوير العلمي السليم للبرنامج.

٣.تعتقد الباحثة إن أهمية بحثها تكمن في كونه أول بحث علمي في العراق، حسب علمها يتصدى لبناء انموذج للتقويم التطويري المستمر للبرامج التربوية بغية الارتقاء بها وتطويرها وتحسينها والحصول على أفضل النتائج من خلالها.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى بناء إنموذج للتقويم التطويري المستمر للبرامج التربوية.

ويتفرع من هذا الهدف الأهداف الآتية:

١.إعداد معيار لتحليل الدراسات التقويمية.

٢.تحليل الدراسات التقويمية وفقاً للمعيار المعد في هذا البحث للتوصل للسمات العامة للتقويم التربوي.

٣.اقتراح إنموذج للتقويم التطويري المستمر للبرامج التربوية في ضوء ما تسفر عنه الخطوتان السابقتان.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالدراسات التقويمية التي توفرت لدى الباحثة وقد بلغ عددها (٦١) دراسة .

تحديد المصطلحات:

قامت الباحثة بتحديد المصطلحات الآتية:

١.إنموذج: عبارة عن تصور منظم ودقيق مسبق لعملية التقويم التربوي يشمل الإطار النظري الشامل للتقويم الذي يكون أساساً جيداً تجري في ضوئه العملية التقويمية لأي برنامج تربوي.

٢. التقويم التطويري: وهو التقويم الذي يتم لأكثر من مرة أثناء تطبيق برنامج تربوي ما بقصد تطوير هذا البرنامج.

٣. البرامج التربوية: وينظر إليها على إنها أية فعاليات أو نشاطات تربوية سواء كانت هذه الفعاليات تتعلق بمقرر دراسي معين أو بمنهج لمادة دراسية أو بمشروع للمكتبة المدرسية أو

بـالتلفزيون التعليمـي أو بالتغذيـة المدرسـية أو ببرنـامج لنـشاطات العمليـة أو بـأي مـستحدث تربوي آخر قد يشمل مجموعة من النشاطات التربوية.

أنموذج التقويم التطويري المستمر للبرامج التربوية:

التصور المنظم المبني بخطوات علمية دقيقة لتقويم البرنـامج التربـوي بـالحكم علـى قيمتـه لأكثر من مرة أثناء تطبيقه وتحديد جوانب القوة والضعف فيـه ممـا يؤدي إلـى إصدار حكم فـي ضوء ما يتم في تحقيق النتائج ثم اتخاذ القرارات اللازمة بقصد تطويره.

الفصل الثاني

الإطـــار النظري

تمهـــيد:

إذا كان التقويم يعني بيان قيمة الشيء وتعديله وإزالة اعوجاجه في عملية إصدار حكم مبنية على تحديد قيمته عملية يزاولها الناس في حياتهم اليومية، وقد وجد التقويم طريقه إلى المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية لها دور رئيسي في التربية ومن خلفها النظام التربوي ككل وقد ظهر ذلك بشكل واضح بعد تطور مفاهيم الفكر العلمي والتربوي والاجتماعي مما جعل التربويين يقفون وقفة فاحصة عند النتاجات التعليمية فأعادوا النظر في الأهداف والوسائل والأساليب المتبعة واهتم التقويم أول ما اهتم بالأهداف ومدى ملائمتها للفلسفة الاجتماعية والسياسية ثم شمل ذلك مدى ملائمة الأهداف للفرد.

التطور التاريخي لمفهوم التقويم واتجاهاته:

إن عملية التقويم قديمة قدم الإنسان وقد لازمته منذ نشوئه وتطورت مع تطوره فالإنسان الأول الذي اعتمد التجربة والتقليد في تعلمه واعتاد أن يقوم سلوكه واستنادا إلى نتائج هذا السلوك ومدى التأثيرات الملموسة في حياته اليومية استطاع من خلال هذا التقويم أن يطور وسائل معيشته وعلاقاته الاجتماعية واستخدمت أيضاً المجتمعات القديمة وسائل في التقويم التربوي على درجة معقولة من التقدم والتطور (الإمام وآخرون، ١٩٨٧، ص ١-٢).

وقد يكون من الصعوبة تحديد البداية التاريخية للتقويم لأنه موجود في حياة المجتمع بشكل أو بآخر، ويرجع دوبوا Dubois ظهور التقويم إلى عهد إمبراطورية الصين القديمة قبل أكثر من أربعة الآف سنة حيث دأب الصينيون القدامى على استعمال القياس والتقويم الموضوعي لاختيار الحكام والإداريين لمختلف مقاطعات الصين، إذ كانت تجري اختبارات عامة (نظرية وعلمية) للمتقدمين تكون فيها الأسماء سرية ويتولى تصحيح الإجابات أكثر من مصحح وتجري بشكل متتابع (الإمام وآخرون، ١٩٩٧، ص٥).

وللاختبارات دور مهم في التاريخ العربي الإسلامي خاصة في المجال التعليمي والمهني وفي المستويات كافة، فقد كانت هناك معايير للحكم على كل من المعلم والمتعلم والمنهج من جهة، كما كانت هناك متطلبات معينة لانتهاء المتعلم من مرحلة تعليمية معينة من جهة أخرى.

فعلى صعيد المعايير –ذكر الغزالي- شروطاً في المعلم منها استكمال عدة المنصب العلمي بشهادة الأفاضل وان يتفرغ لعلمه وان يجمع المعلومات عن تلاميذه، وان لا يمنع علماً عن متعلم وان يتدرج في تفهيمه (عبد الدايم، ١٩٧٥، ص٧٤).

وقد استند المربون إلى بعض الأسس عند اختيارهم المناهج منها قيمه المادة من الوجهة الدينية ومن حيث أثرها التدريبي اكتساب عادات عقلية تنتقل إلى ميادين أخرى ومواد أخرى وقيمتها التثقيفية والنفعية والمهنية وقيمة المادة كأداة لدراسة علوم أعظم شأناً.

وبالرغم من إن الاختبارات هي جزء من التقويم إلا إن التقويم لم يتطور إلا متأخراً حيث بدأت حركة التقويم في النصف الثاني من القرن العشرين ولم تقترن هذه الحركة بالتطورات المثيرة أو البدع الجديدة التي رافقت حركة الاختبارات، غير إنها تميزت باتجاه جديد ركزت عليه بعض المجلات التربوية والنشرات الخاصة بإجراء الاختبارات والكتب المدرسية التي الفت في موضوع القياس التربوي.وبينت هذه الكتابات ان الاختبار لا يمكن اعتباره غاية في ذاته، وان لا قيمة حقيقية له إلا إذا اعتبر جزءاً متكاملاً من العملية التربوية بكاملها.وقد ركزت حركة التقويم على نقاط معينة أهمها إن الخطوة الأولى في تخطيط أي برنامج لتقدير مستوى تحصيل التلاميذ هي التوصل الى تحديد دقيق معين للأهداف التعليمية (الزوبعي وآخرون، د. ت، ص١٠).

وقد أدت حركة التقويم إلى تطورات كثيرة وسعت المعلومات والأساليب الفنية التي ينبغي للمعلم أن يلم بها، أي إن المعلم يجب أن يتوصل إلى فهم تام للعلاقة بين الأهداف التعليمية وطرق التقويم وان يلم بعدد كبير من الوسائل والأساليب المتنوعة التي يمكن استخدامها في هذا المجال (العجيلي، ٢٠٠٥)، ص ٢٧.

<u>أسس التقويم التربوي:</u>

تستند عملية التقويم التربوي إلى أسس علمية تكفل دقته وفاعليته عند القيام به واهم هذه الأسس الآتي:

١.أن يرتبط التقويم بأهداف واضحة.

٢.شمولية التقويم لكل أنواع ومستويات الأهداف وكل جوانب البرنامج موضوع التقويم.

٣.أن تكون أدوات جمع البيانات متنوعة ومتميزة بالصدق والثبات والموضوعية لكي يمكن الاعتماد على نتائجها في اتخاذ القرار.

٤.أن تكون عملية التقويم عملية تعاونية مشتركة بين كل الأطراف المعينة بما في ذلك من يقوم بتقويمهم (الطلبة).

٥.استمرارية التقويم بان تجري في أوقات مختلفة من تطبيق البرنامج للاستفادة من النتائج في عمليات التعديل والتطوير.

٦.أن يكون التقويم عملية تشخيصية علاجية تبين نواحي القوة ونواحي الضعف بقصد تدعيم الأولى ومعالجة الثانية.

٧.أن يكون التقويم اقتصادياً في الوقت والمال والجهد قدر المستطاع.

٨.أن تكون خطة التقويم مرنة قابلة للتعديل فلا بد من تقبل فكرة تقويم التقويم.
٩.مراعاة تنوع آليات التقويم، فكلما تنوعت هذه الآليات أو الأدوات كلما زادت معلوماتنا عن الموضوع الذي نقومه.
١٠.أن لا تقتصر عملية التقويم على المشرفين التربويين فقط، وإنما يشترك فيها جميع من تمسهم قضية التعليم اشتراكاً متعاوناً فيما بينهم بدءاً بالمسؤولين عن السياسة التعليمية وانتهاء بالتلميذ.
١١.موضوعية التقويم بان لا يتأثر بالعوامل الذاتية أو الخارجية عن موضوع التقويم.(العبيدي والجبوري، ١٩٧٠، ص ٣٣-٣٧)(عودة، ٢٠٠٥، ص١٠٦).

مجالات التقويم التربوي:

للتقويم مجالات عديدة يمكن حصر بعضها في الآتي:
١.تقويم عمل المعلم والعاملين في التعليم.
٢.تقويم المناهج وما يتصل بها من مجتمع مدرسي وطرق ووسائل تعليمية وكتب دراسية.
٣.تقويم الكفاية الإدارية وما يرتبط بها من تشريعات تربوية.
٤.تقويم علاقة المدرس بالمجتمع المحيط به.
٥.تقويم الكفاية الخارجية للتعليم وخاصة العلاقات التي تربط التعليم بالعمل.
٦.تقويم الخطط التربوية وما يتبعها من برامج ومشروعات.
٧.تقويم السياسة التعليمية.
٨.تقويم إستراتيجية التنمية التربوية.

إن جميع هذه الأنواع من التقاويم يجمعها رابط مشترك هو أهداف التعليم وما وراءها من حاجات مجتمعية، ومطالب نمو المتعلمين التي تعتبر معايير أساسية لكل تقويم تربوي.
ومجال عملية التقويم التربوي هو العمل التعليمي بدءاً بالتلميذ الذي يعد محور العملية التعليمية كلها وهدفها الأول مروراً بالتعليم، وما يرتبط به من سلطات، ومؤسسات تعليمية، وإداريين ومشرفين، وينتهي بكل المؤسسات العاملة في المجتمع والتي يتصل عملها بالتعليم بشكل أو بآخر.

أهمية التقويم التربوي:

يمكن إجمال أهمية التقويم في المجال التربوي وخطورة الدور الذي يلعبه في النقاط الآتية:
١.يعد التقويم جزءاً هاماً وأساسياً من كل برنامج تربوي من اجل معرفة قيمة أو جدوى هذا البرنامج للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه سواء بإلغائه أو الاستمرار فيه وتطويره.

٢.لان التشخيص ركن أساسي من أركان التقويم، لذا يمكن القول بأنه يساعد القائمين على تنفيذ البرنامج التربوي على تقديم وصف للوضع الحالي للبرنامج المنفذ بهدف الوصول إلى الجوانب التي تحتاج إلى إعادة نظر أو تعديل.

٣.إن كل مسؤول تربوي في موقعه يستطيع ان يحدد نوع العلاج المطلوب لأنواع القصور التي يكتشفها في مجال عمله مما يعمل على تحسينها وتطويرها.

٤.تقويم الاستعدادات والإجراءات الإدارية والتنفيذية لعملية التقويم.

٥.المساعدة في اتخاذ قرار بشأن جدوى المشروع وفعالية آثاره للنظر في تبني البرنامج أو رفضه.

٦.يقدم خدمات جليلة للمجتمع حيث يتم بوساطة التقويم تغيير المسار، وتصحيح العيوب، وبهذا تتجنب الأمة عثرات الطريق ويقلل من نفقاتها ويوفر عليها الجهد والوقت المهدورين.(Comp, 1967, p. 25)

أنواع التقويم:

تم تناول التقويم من عدة زوايا مختلفة، لذا اختلفت تسميات التقويم ويتجلى ذلك من خلال التصنيفات التالية:

أولاً: حسب وقت إجرائه:

١.التقويم التمهيدي Initial Evaluation

ويقصد به عملية التقويم التي تتم قبل تجريب برنامج تربوي للحصول على معلومات أساسية حول العناصر المختلفة لتجربته، وفيما يلي بعض مؤشرات هذا النوع من التقويم: -

أ -تحديد مصدر البيانات المستخدمة في تقدير الحاجات.

ب -أن تكون الأهداف ذات علاقة مباشرة بالحاجات المحددة في تحليل المشكلة.

ج- تقديم المصادر والتغيرات الأخرى التي تتحكم في توصيف جهود التطوير في ضوء الكلفة.

٢.التقويم التطويري:

إن الغرض من التقويم التطويري هو بتطوير برنامج ما عن طريق تحديد ايجابياته وسلبياته وهو قيد التطبيق فهو يقدم تغذية راجعة مستمرة للمساعدة في تحسين نوعية الإنتاج في جميع مراحل التطبيق، كما يتصدى لمشكلات تتعلق بصحة المحتوى ومدى ملائمته وملائمة الوسائل والطرائق المستخدمة في تطبيقه والقدرة على تحمل واستخدام الأجهزة والمعدات وان هناك أربع مراحل لهذا النوع من التقويم هي:

أ -العمليات السابقة للتنفيذ.

ب -تقويم الأهداف.

ج- تقويم العمليات.

د- تقويم النتائج.

٣.التقويم النهائي: وهو التقويم الذي يتم في نهاية البرنامج (الذي يكون قد خضع لعدد من التقويمات التطويرية لغرض تعديله وتطويره) لغرض اتخاذ قرار بخصوصه رفضاً أم تنبئا (بعد تعديل أو بدونه).

٤. تقويم المتابعة:

والغرض منه تحديد الآثار المستمرة للبرنامج (أو قياس آثاره البعيدة) وهو يمثل السيطرة على النوعية إذ ينبغي أن يظل البرنامج فعالاً كما كان عند تجربته. (صليب، ٢٠٠٨، ص٩-١٠)، انترنيت.

ثانياً: حسب شموليته:

١.التقويم المكبر Macro Evalution

ويتناول مخرجات النظم ككل وعلاقتها بأهداف السياسة العامة للنظام ويستخدم في وحدات التخطيط القومي في التهيئة لاستراتيجيات التطوير التربوي.

٢. التقويم المصغر Micro Evalution

ويهتم بما يجري في البرنامج أو الحالة التي يجري تقويمها دون ربطها بإطار اكبر أو بدراسة آثارها على حالات أنظمة فرعية أخرى، ويشمل هذا التقويم أنواع وأساليب التقويم المطبقة في وزارات التربية كتقويم الموجهين أو الامتحانات ووسائل التقويم الأخرى. (اللقاني وعودة، ١٩٨٩، ص٢١٢).

ثالثاً: حسب الأسلوب والجهة القائمة بالتقويم:

١. التقويم الشكلي (الرسمي) Formal Evaluation.

٢. التقويم غير الشكلي (غير الرسمي) Informal Evaluation.

وان الفرق بين النوعين يرجع إلى:

١. درجته العلمية في كل منهما.

٢. مدى مساهمة الجهة الرسمية (المسؤولة عن البرنامج) فيهما.

رابعاً: حسب المعلومات والبيانات:

١. التقويم الكمي Quantitive Evaluation

ويعتمد على النتائج الكمية (الرقمية) لأدوات القياس الشكلية كالاختبارات والاستفتاءات وقوائم التأشير وغيرها مع الاعتماد على الأساليب الإحصائية في تحليل نتائج هذه الأدوات والخروج باستنتاجات على أسس علمية نسبياً.

٢. التقويم النوعي Qualitative Evaluation

ويعتمد على الملاحظات والآراء والانطباعات الشخصية مما يكون له فائدة في إكمال الصورة للبرنامج.

خامساً: حسب القائمين به:

١. التقويم الداخلي Internal Evaluation

إن التقويم يكون داخلياً إذا كان المقومون من داخل المشروع الذي يتم تقويمه ويمكن استخدامه عند إجراء التقويم التطويري.

٢. التقويم الخارجي External Evaluation

إن التقويم يكون خارجياً إذا كان المقومون من خارج المشروع الذي يتم تقويمه ويمكن استخدامه عند إجراء التقويم النهائي.

٣. التقويم الداخلي- الخارجي Internal - External

ويضم فريق التقويم بعض المعنيين بالبرنامج والبعض الآخر ممن لا علاقة لهم به لجمع بين مزايا الجانبين في تقويم البرنامج بشكل سليم. (بلوم، ١٩٨٣، ص٢٥٩).

سادساً: حسب طبيعة معالجة البيانات وهي:

١. التقويم الوصفي Descriptive Evaluation

ويتمثل في وصف الموقف بالاعتماد على عرض البيانات بعد جمعها في جداول وأشكال بيانية وصفية.

٢. التقويم المقارن Comparative Evaluation

ويعني مقارنة النتائج التي أسفرت عنها عملية تقويم البرنامج موضوع التقويم بنتائج عمليات تقويمية لبرامج مماثلة أو بنتائج عمليات تقويمية أجريت للبرنامج نفسه.

٣. التقويم التحليلي Analytic Evaluation

ويعني تحليل النتائج بايجابياتها وسلبياتها وتفسيرها والتعليق عليها من اجل الخروج بصورة دقيقة عن البرنامج تساعد المسؤولين عنه لاتخاذ الإجراءات المترتبة على نتائج عملية التقويم.(احبادر، ١٩٩٢، انترنيت).

سابعاً: حسب فلسفة التقويم

١. التقويم التقليدي Classical Evaluation

ويعتمد على الأسلوب العلمي البحت الذي تبنى نتائجه على ما تسفر عنه أدوات القياس، وقد تعرض في التربية إلى نقد كثير لأنه يعامل التربية كموضوع بسيط متجاهلاً الطبيعة المعقدة للمتعلم.

٢. التقويم المتطور (الإجرائي) Operational (transactional) Evaluation

وهو النوع الشامل في التقويم والذي يأخذ بنظر الاعتبار جميع الآثار المترتبة على البرنامج وجميع الظروف المحيطة به.(عقيلان، ١٩٩٠، ص٣٠٥).

ثامناً: حسب الامتداد المكاني

١. التقويم الواسع Global Evaluation.

٢. التقويم المحلي Local Evaluation.

تاسعاً: حسب الموقف من الأهداف

١. التقويم المعتمد على الأهداف Goal- based Evaluation.

٢. التقويم البعيد عن الأهداف Goal- free Evaluation.

إن تناول هذه التصنيفات لا يعني أن كل تسمية من التسميات وردت تمثل نوعاً قائماً بذاته ولا هي مترادفة بل يكمل بعضها البعض لتعطي بمجموعها الأبعاد المختلفة للتقويم فيمكن أن يكون التقويم تطويرياً مصغراً محلياً داخلياً رسمياً معتمداً على الأهداف مقارناً مثلاً في نفس الوقت.(سعادة، ٢٠٠١) انترنيت.

عاشراً: حسب علاقته بالمخطة التربوية

١ -التقويم المبدئي/

للتثبيت من مدى انسجام وتلاؤم الأهداف المرسومة للبرنامج التربوي مع أهداف الخطة وهل يمكن تنفيذها في ظل الإمكانات المتاحة.

٢ -التقويم المتزامن/

ويركز على درجة تنفيذ البرنامج من حيث الجوانب الإدارية أو المالية أو الأكاديمية والفنية، إذ يتناول الخطة ككل أو بصورة مفصلة وفقاً لبرنامجها وأنشطتها.

٣ -التقويم النهائي/

يتم في نهاية كل خطة يهدف إلى تحليل النتائج والمشاكل والصعوبات وأوجه القصور في العمليات والأنشطة التي تمت خلال تنفيذ الخطة.(زياد، انترنيت).

حادي عشر: حسب التوجيهات المستقبلية للتقويم التربوي

١ -التقويم الموضوعي Objectine Evalution

ويعتمد على تقدير علاقة احتمالية بين الأداء الملاحظ للفرد في الاختبار أو المقياس، والسمات أو القدرات التي تكمن وراء هذا الأداء وتفسره.

٢ -التقويم البديل Alernativa Evalution

وهو يعتمد على الافتراض القائل بان المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم حيث تختلف تلك المعرفة من سياق لآخر، لذا يمكن تكوين صورة متكاملة عن المتعلم في ضوء مجموعة من الأعمال والمهام التي تتطلب أنشغالاً نشطاً.

٣-التقويم متعدد القياسات

وهو يعتمد على أكثر من مؤشر لإصدار الحكم على مستوى أو عنصر من مدخلات وعمليات ومخرجات النظام التعليمي.(أبو هاشم، انترنيت).

نماذج التقويم التربوي

إن هناك تفاوتا في النماذج التقويمية المقترحة في الحقل التربوي، ولتوضيح مفهوم إنموذج تقدم الباحثة صورة عامة لعدة نماذج تقويمية هي:

١.إنموذج هاموند Hammond Model

يؤكد هذا النموذج على إن التقويم هو معرفة مدى فاعلية البرنامج التربوي وبخاصة في تحقيق الأهداف الموضوعة، كما يتضمن خطوات وإجراءات أهمها:

أ-تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج.

ب- استخدام التغذية الراجعة للتقويم لتعديل هذه الأهداف.

ج- توضيح العلاقة بين مختلف المتغيرات الخاصة بالبرنامج في ما يسمى ب(مكعب البرنامج) Program Description cube وهو مكعب يتألف من ثلاثة أبعاد متساوية هي :-

١- السلوك بجوانبه الثلاثة : النفسحركي والوجداني والمعرفي .

٢- عملية التدريس من حيث : تنظيم ، المحتوى ، الطريقة ، التسهيلات ، الكلفة .

٣- المجتمع سواء كان ممثلا بالعائلة ، أو التلميذ ، أو المعلم ، أو الإداري ، أو المختص التربوي .(الغنام، ١٩٨٣، ص١١٥- ١١٦).

٢. إنموذج ستيك Stake Model

ويؤكد هذا النموذج على عمليتين رئيسيتين هما الوصف والحكم ويقسم ستيك النشاطات الوصفية إلى ملاحظة (observed) أو متوقعة (Intended)، أما النشاطات وإصدار الأحكام فيقسمها إلى معايير (Standards) وأحكام (Judgements) ويقترح هذا النموذج ثلاثة أوجه للبرنامج التربوي وهي:

أ- الأسبقيات (Ante cedents): وهي الشروط المتاحة قبل تأثير البرنامج في النتائج أي في الواقع.

ب- التفاعلات (Transactions): وهي النشاطات المتتابعة والتي تشكل عملية التدريس.

ج- النتائج (Outcomes): وهي التأثيرات الناتجة عن البرنامج التربوي.

ومن الخصائص التي تميز هذا النموذج انه يؤكد على استمرارية التقويم في بداية وأثناء ونهاية البرنامج التربوي، كما انه يؤكد إن إصدار الأحكام على البرنامج التربوي قد يتطلب مقارنات (نسبية Relative) أي مقارنة جوانب برنامج معين ببرنامج آخر مشابه، أو مقارنات (مطلقة Absolute) أي مقارنة البرنامج بمعايير ليست لها علاقة ببرنامج معين آخر، ويؤكد هذا النموذج على وضوح المعايير والأعداد السابق لها قبل استخدام المقارنات المطلقة.
(wonth,Sanders, 1973, p210)

٣. نموذج ستافليبيم Stafflebeam Model

ويعد التقويم وفقاً لهذا النموذج عملية توافر وتجهيز المعلومات المفيدة وتقديمها إلى متخذي القرار ولهذا النموذج ثلاث خطوات أساسية في عملية التقويم وهي:

أ-التخطيط (Delineating): أي التركيز على تحديد وتوضيح وتعريف المعلومات المطلوبة لمتخذي القرار.

ب- الحصول (Obtaining): أي جمع وتنظيم وتحليل المعلومات باستخدام الأساليب الفنية في الإحصاء والقياس.

ج- التجهيز (Providing): أي تنظيم المعلومات بشكل يؤدي إلى الإفادة القصوى منها في عملية التقويم التربوي.(Cardner, 1977, p.581)

٤. نموذج بروفوس (Provus Model):

إن التقويم وفقاً لهذا النموذج يجب أن يتضمن الآتي:

أ- الاتفاق على معايير محددة للبرنامج التربوي.

ب- تقرير ما إذ اكان هناك أي تناقض أو تعارض بين بعض جوانب البرنامج.

ج- استخدام المعلومات التي يتم الحصول عليها حول التناقض لتحديد نقاط الضعف في البرنامج.

ويميز هذا النموذج بين نوعين من المعايير احدهما معايير المحتوى (Content)، والثاني معايير التطوير (Development)، ويحدد بروفوس لتقويم البرنامج التربوي أربع مراحل تطويرية هي:

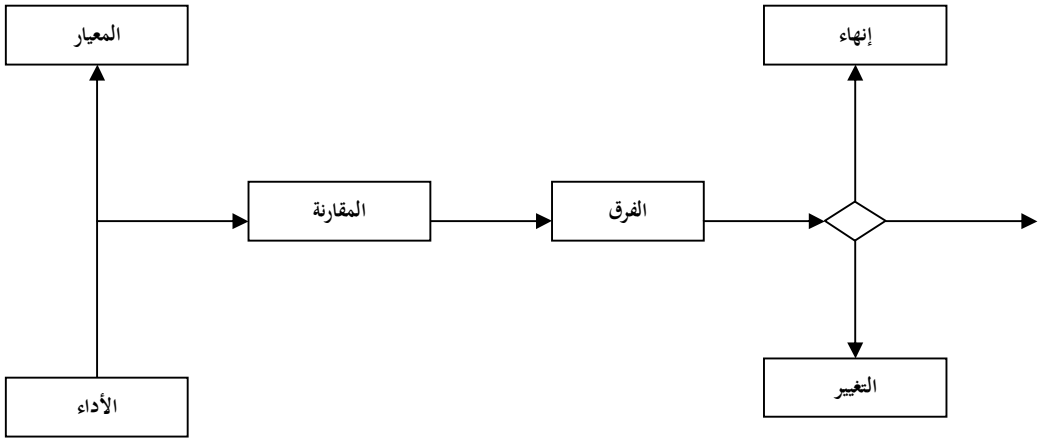
أ- التحديد والتعريف.

ب- التأسيس.

ج- العملية.

د- الإنتاج (المخرجات).

وتتم عملية التقويم في ضوء التحرك خلال هذه المراحل ومن خلال جوانب المحتوى وبطريقة تسهل المقارنة بين أداء البرنامج والمعايير وبنفس القوة تحدد المعايير التي تستخدم للمقارنات اللاحقة



(حداد، ١٩٩٢، ص٣٩- ٤٢).

(أبو سليم، ١٩٩٦، ص٢٣- ٢٨).

٥. نموذج سكريفن (Scrieven Model)

ويقوم هذا النموذج على الافتراض الآتي :

"إن التقويم أساساً هو عملية اختصار المعلومات التي يمكن الحصول عليها وتشكيلها في وضعية يمكن أن تعود إلى حكم عام على أهمية الشيء المقوم وقيمته".

وقد حدد سكريفن تسع خطوات ينبغي إتباعها في تقويم البرنامج أو المنهج وهي:

١. توصيف طبيعة البرنامج المراد تقويمه.

٢. تحديد طبيعة الاستنتاجات المطلوب التوصل إليها من عملية التقويم.

٣. تحديد العلاقات السببية بين المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة.

٤. إجراء مراجعة عامة للتثبت من الاتساق في جوانب البرنامج.

٥. تحديد محكات لأهمية البرنامج من جوانبه المختلفة.

٦. تقدير كلفة البرنامج.

٧. تحديد وقياس البرامج المنافسة الأخرى.

٨. تحديد التأثيرات الأساسية للبرنامج.

٩. التوصل إلى استنتاجات حول أهمية البرنامج وقيمته.

ويتضح مما سبق إن الخطوات الست الأولى تحاول توصيف طبيعة البرنامج، أما الخطوات الثلاث الأخيرة فتحاول اختبار صدق البرنامج (scriven, 1967,pp. 101-102, 213)

٦. نموذج وولف (Wolf Model)

يؤكد وولف في نموذجه على ضرورة إشراك القائمين على بناء البرنامج والمتأثرين به في عملية التقويم، ويعد هذا بمثابة الركيزة الأساسية في بناء النموذج الخاص به في التقويم.

ويتميز هذا النموذج بأنه يوفر:

أ- أدلة تجعل عملية التقويم صادقة ودقيقة.

ب- مرحلة الاستماع التي يتم فيها طرح الأدلة من المشاركين في عملية التقويم مما يساعد على تقويم اشمل باكتشاف التعقيدات في الأمور التربوية.

ج- شبكة من الاتصالات والتنسيق بين القائمين بالبرنامج والمتأثرين به، ويتيح ذلك قدراً اكبر من إثراء التغذية الراجعة التي تفيد في تعديل المسار.

د- معلومات متنوعة ومتشعبة ذات علاقة بالموضوع المقدم ومن مصادر متعددة بعدد الأشخاص القائمين بالبرنامج والمتأثرين به.

ولهذا النموذج فوائد مهمة في التربية:

١. يجعل عملية التقويم أمينة وعادلة باحتوائه على اختيارات وآراء متباينة.

٢.يسهم في اكتشاف مدى التعقيد الموجود في القضايا التربوية بالاستماع إلى المناقشات.

٣. دقة المعلومات التي يتم التوصل إليها من الأشخاص القادرين على إعطاء شهاداتهم إزاءها.

٤. يقدم فرصة للمناقشة والحوار من خلال عملية الاتصال بالإضافة إلى عملية التقويم التي يستهدفها هذا النموذج.

(Wolf, 1975, p. 185).

٧.الأنموذج النظامي

يؤكد هذا الأنموذج على عملية تقويم البرامج التربوية من منظور مدخل النظم ويمر بأربعة مراحل أساسية هي:

١ -تقويم المجال والأهداف.

٢ -تقويم المدخلات.

٣ -تقويم العمليات.

٤ -تقويم المخرجات.

وتعد كل مرحلة من المراحل الأربعة خلال عملية التطوير محصله للتغذية الراجعة المرتدة.

ويعد هذا الأنموذج ضمن عمليات التقويم المكبر.(الطائي، ١٩٨٦، ص٤٢).

٨.انموذج الصائغ وآخرون

وضع هذا الأنموذج فريق من الباحثين التربويين في المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي، وسمي انموذج تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي أو انموذج تقويم التطوير المستمر ويصلح للتقويم البنائي لان عملية التقويم تمر في كل مراحل البناء حيث تمر كل مرحلة ببناء وتقويم وتغذية راجعة للمرحلة التي تليها وقد حددت مراحل التقويم بما يأتي:

١ -مرحلة تقويم الأهداف.

٢ -مرحلة تقويم الخطة.

٣ -مرحلة تقويم العمليات.

٤ -مرحلة تقويم النواتج. (الصائغ وآخرون، ١٩٨١، ص٩٠).

٩.انموذج اللقاني

ويؤكد على دراسة الأهداف العامة للتربية وما تتضمنه من أهداف خاصة ويتم التقويم في ضوء معايير تقويم الأهداف والمحتوى وطريقة التدريس ومن ثم التجريب في نطاق واسع والتقويم في مرحلة التعميم مع التأكيد على الضبط النوعي للمنهج المطور ويتضمن ست خطوات:

١ -دراسة الأهداف العامة والخاصة.

٢ -التقويم في مراحل تقويم المنهج.

٣ -التقويم في مراحل التجريب الأولى للمواد والطرائق.

٤ -التقويم عند التجريب على نطاق واسع.

٥ -التقويم في مرحلة التعميم.

٦ -الضبط النوعي للمنهج المقرر. (التميمي، ٢٠٠٦، ص ٨٧).

١٠.انموذج الشبلي

وضع الشبلي انوذجين:

١ -انموذج التقويم النهائي للمنهج

ويتم تنفيذه سواء كان المنهج المقوم على نطاق التجريب أم انه منهج مستمر ولا يغفل التقويم البنائي للمنهج بل يجعل بناء المنهج والتقويم النهائي ينظر للمنهج ككل نظرية وتطبيقاً وخططاً وتنفيذاً ويتضمن هذا الانموذج خمسة مراحل:

المرحلة الأولى: بناء برنامج التقويم (وضع خطة التقويم).

المرحلة الثانية: تنفيذ التقويم.

المرحلة الثالثة: نتائج التقويم.

المرحلة الرابعة: اتخاذ القرارات.

المرحلة الخامسة: تنفيذ القرارات ونتائجه.

٢ -انموذج التقويم التراجعي واكتشاف الخلل

ويبدأ من آخر حلقة في المسلسل التربوي وهي نتيجة التقويم وتتلخص مراحل الأنموذج بما يأتي:

١ -أساليب التقويم المستخدمة.

٢ -طبيعة المتعلم.

٣ -المعلم وطرائق التدريس.

٤ -الكتب والرسائل التعليمية.

٥ -الخبرات التربوية.

٦ -أهداف المادة والأهداف السلوكية.

٧ -الأهداف التربوية.

٨ -الفلسفة التربوية. (الشبلي، ٢٠٠٠، ص ١٨٠ - ١٩٨).

<u>١١ -انموذج التميمي</u>

وضع انوذجا لتقويم المنهج أطلق عليه اسم (انموذج الهاتف) وهو انموذج توليفي اشتق من عملية اتصال العملية التربوية بأطرافها كافة. وبتجميع وتفاعل هذه العناصر تتم عملية الاتصال والتواصل ويتحقق الهدف المطلوب.

ويتكون الانموذج من عشر خطوات تمثل أرقام الهاتف المووفة وهذه الخطوات مرتبة حسب تسلسلها تبدأ بالرقم (١) وضع خطة التقويم وتنتهي بالرقم (٥) تنفيذ القرارات ويمثل الرقم (٥) نقطة الانطلاق لتقويم المنهج وهي الخطوات العشر، وهي:

١ -وضع خطة التقويم.

٢ -تحديد الجوانب المطلوب تقويمها.

٣ -تحديد أساليب التقويم.

٤ -إعداد أدوات التقويم.

٥ -تقويم برنامج التقويم.

٦ -تنفيذ التقويم.

٧ -جمع البيانات.

٨ -تحليل البيانات وتفسيرها.

٩ -اتخاذ القرارات.

١٠ -تنفيذ القرارات. (التميمي، ٢٠٠٦، ٨٩).

تحليل نماذج التقويم التربوي

إن تحليل نماذج التقويم التي تم عرضها يوضح إن هناك شبه إجماع على أمور عدة بشان مفهوم النموذج يمكن الإشارة إلى بعضها فيما يأتي:

١. إن الانموذج هو تصور مسبق للعملية التقويمية يشمل جميع الجوانب النظرية المتعلقة بمفاهيم التقويم وكذلك الجوانب التطبيقية التي تتضمن الخطوات والإجراءات العملية اللازمة للقيام بعملية التقويم.

٢.إن لكل إنموذج خصائص وعناصر ينبغي أخذها بنظر الاعتبار كي يسهم تطبيقه في عملية تقويم البرنامج التربوي بكفاءة وفاعلية.

٣. إن الانموذج التقويمي للبرنامج التربوي ينبغي أن يؤدي تطبيقه إلى توفير معلومات منظمة ودقيقة قد تأخذ شكل بدائل متعددة تساعد على تطوير البرنامج أو اتخاذ قرار بشأنه، وقد تتعلق هذه المعلومات والبيانات بمدخلات البرنامج أو عملياته أو مخرجاته أو بها جميعاً.

ولا بد من الإشارة إلى أن الانموذج موضوع البحث الحالي لا يقتصر تطبيقه على برامج تربوية معينة وإنما يشمل مجموعة متعددة ومختلفة من النشاطات التربوية.

التصور النظري لانموذج

إن هناك عدد من التصورات النظرية التي يجب أن يبني في ضوئها إنموذج التقويم التطويري الذي يعده البحث وهي:

١. وضوح الأهداف وتحديدها حتى يكون التقويم علمياً وموضوعياً، فالأهداف هي بمثابة المعايير التي في ضوئها تتجلى تأثيرات البرنامج وكفاءته وفاعليته.

٢. البدء بالتقويم منذ المراحل الأولى للبرنامج خدمة لعملية تطويره وضماناً لكفاءته وفاعليته.

٣. اعتبار التقويم جزءاً متكاملاً من البرنامج التربوي، وهذا يعني ان تكون عملية التقويم مأخوذة بنظر الاعتبار ضمن أهداف وخطط تنفيذ المشروع وتعد لها جميع المستلزمات البشرية والمادية اللازمة لنجاحها.

٤. اشتمال البرنامج التربوي على شبكة من الخطوات والإجراءات والأشخاص والأجهزة المتفاعلة.

٥. التخطيط الواعي والسليم للمشروع التربوي بكل جوانبه التنفيذية والمتطلبات المادية والبشرية والتوقعات المستقبلية لمخرجاته.

٦. التقويم المستمر المؤدي إلى تغذية راجعة تتم في ضوئها عملية التطوير والتغيير.

ثالثاً: ادوات بحثية (اسلوب دلفي)

التعريف باسلوب دلفي ومميزاته

لقد أورد (بدر، ١٩٨٥) بعض هذه المميزات التي يتصف بها هذا الأسلوب في التنبؤ المعتمد على آراء وأحكام الخبراء في مجال معين.

فقد طورت مؤسسة راند الأمريكية هذا الأسلوب البحثي في أوائل الخمسينات، أعترافاً منها بأهمية الدور الذي يمكن ان يلعبه هؤلاء الخبراء في كل مرحلة من عملية اتخاذ القرار خصوصاً بالنسبة للشئون العسكرية والدفاع الوطني، مع الأخذ في الاعتبار إن معظم هولاء الخبراء يحتلون عادة مناصب تؤثر على تطورات المستقبل، بما هم مقتنعون به في الوقت الحاضر مع بدائل واختيارات.

ولقد وصف (Helmer, et al; 1954) وهو من الباحثين البارزين الذين طوروا أسلوب دلفي Delphi Technique - هذه الطريقة بأنها "برنامج مصمم بعناية لأسئلة تتابعية للفرد يتم إجراؤها بطريقة أفضل عن طريق الاستبانة، على أن تتم أثناء عملية التغذية الراجعة إدخال معلومات وآراء أخرى...." ويتضمن أسلوب دلفي في البحث، مجموعة من الإجراءات المنهجية، ويهدف إلى التعرف على الآراء المتفق عليها بين جماعة من الخبراء مختارة بعناية وهذه الجماعة تتميز بمعرفتها الواسعة عن موضوع الدراسة.

ومحاولة التعرف على رأي الخبراء لأغراض التنبؤ بصفة عامة (بالطرق التقليدية) هو أسلوب لا يخلو من التحيز لا يحقق أهدافه عادة، نظراً لتعرض الأفراد لعمليات اجتماعية ونفسية عديدة منها؛ ديناميكية الجماعة، والتنافس الشخصي بين الأفراد المشتركين، وتأثير الشخص المسيطر أو ذي الجاذبية وكذلك وجود الشوشرة، كما تستخدم في نماذج الاتصال أو غير ذلك من أساليب الضغط والتحيز.

ولكن أسلوب دلفي مصمم ليتخطى العديد من هذه العيوب وذلك باستبعاد تأثير آراء الشخصيات ذوي النفوذ أو تأثير ما يسمى بعربة الفائز أو تأثير الرأي العام، ومعنى ذلك استبدال الجو الذي تسيطر عليه المواجهة أو المنافسة الشخصية ببيئة أخرى خالية من الضغط أو التأثير. ومن ثم فان أسلوب دلفي يهدف إلى التعرف على آراء الخبراء واحداً بعد الآخر، حيث يطلب كل واحد من المشاركين إبداء رأيه بطريقة مستقلة فيما يقوله الخبراء الآخرون في نفس الموضوع، ويتميز هذا الأسلوب عن غيره من أساليب التنبؤ عن طريق الاتفاق العام بكونه أسلوباً لا يتمكن الخبراء فيه من معرفة أسماء بعضهم البعض. كما انه أسلوب يتميز بالتأكيد المستمر، بمعنى أن كل مشترك/ خبير سيزود بمعلومات إضافية تتعلق باستجابات الخبراء الآخرين في شكل إحصائيات بسيطة (كالوسط أو الوسيط).

والغرض من هذا كله هو منح المشتركين فرصة إعادة النظر في الأحداث التي لم تصل إلى اتفاق عام في الجولة الأولى للأسئلة (بدر، ١٩٨٥، ص ٦ - ٧).

ومما يجدر ذكره حول عمليات التنبؤ، كما أورد (محمد، ١٩٨٩، ص٢٨٨) في بحثه أن هذه العمليات تتأثر بعدد من العوامل، مثل نوع المعلومات المستخدمة إضافة إلى طبيعة المتغيرات المؤشرة في مخرجاتها الفعلية.

ويضيف أن اختلاف هذه العوامل أدى إلى اختلاف المواقف التي هي بحاجة إلى التنبؤ وبالتالي تطوير عدد من طرق التنبؤ المختلفة لتناسب هذه المواقف والمتغيرات وقد وضعت هذه الطرق مجموعتين رئيسيتين الأولى كمية، والثانية نوعية. وطرق التنبؤ هذه تتدرج في مستواها من طرق بسيطة تقوم على الملاحظة إلى طرق معقدة بدرجة كبيرة تعتمد على المعادلات والأنظمة الإحصائية والرياضية مثل أل Econometric والطرق الكمية تتطلب توافر ثلاثة شروط لتطبيقها. وهذه الشروط هي:

١ -وجود معلوماتي تتعلق بالماضي.

٢ -إن هذه المعلومات قابلة للتكميم.

٣ -يفترض أن المعلومات الماضية مستمرة للمستقبل.

أما الطرق النوعية التي شاع تسميتها بالطرق التكنلوجية فإنها تشير إلى الأساليب المستخدمة للتنبؤ بالوسائل التكنولوجية والبيئية- وان الطرق التكنلوجية لا تتطلب معلومات مماثلة لما تتطلبه الطرق الكمية في التنبؤ، فالمدخلات في الطرق التكنلوجية تمثل نتاج الأحكام والتفكير والخبرة المتراكمة المستقاة من أناس متدربين لهم الخبرة. وهي تقع في مجموعتين فرعيتين طبقا لآراء (Martion, 1972, p. 15)، كما يورد (محمد، ١٩٨٩). الأولى استكشافية Exploratory مثل طريقة دلفي ومنحنيات النمو Curves Growth والتشبيهات Analogies والاتجاهات الاستكشافية Trend Extrapolation وهذه الطرق تأخذ الماضي والحاضر نقطة بداية ثم تنطلق للمستقبل بأسلوب استكشافي.

ويميز بين الطريقتين الكمية والنوعية بان الأولى تعتبر معيارية Normativa مثل الأشكال البيانية للتدفق Missio, Flow Diagrms وتحليل النظم System Analysis وشجرة السداد كما يسميها (عبد الله عبد الدائم) Relevance ويترجمها (الخولي، ١٩٨١، ص ٤٠٤)، بشجرة الصلة: وهي شكل توضيحي يبين المدخلات والمخرجات لعملية ما أو برنامج ما. والطرق المعيارية تسير باتجاه معاكس للطرق الاستكشافية حيث تستخدم المستقبل نقطة بداية عن طريق تحديد الأهداف المستقبلية ثم ترجع للحاضر والماضي للتعرف على إمكانية تحقيق تلك الأهداف في ظل المصادر التكنلوجية المتاحة. ويضيف قائلاً أن الخبير في الطرق النوعية يعالج المعلومات والحقائق بعكس الطريقة الكمية التي تعالج الأرقام فيها بالأساليب الإحصائية والحاسوب.

ولتوضيح خطوات أسلوب دلفي المتتابعة، كما يذكر (محمد، ١٩٨٩) يمكن عرضها بلغة الجولات التي تتضمن كل منها نشاطات وممارسات متنوعة يقوم بها الخبراء والباحث، وهي كما يأتي:

الجولة الأولى:

يكون الاستفتاء في الجولة الأولى استفتاءا استطلاعيا فيه أسئلة مفتوحة، الغرض منه دعوة الخبراء للتنبؤ بالموضوع المطلوب دراسته، وهذا الأسلوب يحمل خاصية مهمة هي انه بالرغم من إن هذا الإجراء يثقل كاهل الخبير في الإجابة ويأخذ منه وقتاً طويلاً إلا انه يمد الباحث بعدد من الفقرات الأساسية المهمة. وفي حالات أخرى تبدأ الجولة الأولى باستفتاء مغلق (كما هي الحال في البحث الحالي) مصاغة فقراته بدرجة عالية من الدقة. وهذا الأمر ربما يجعل الخبير يهمل بعض الأمور والحوادث التي هي أكثر أهمية للباحث من الفقرات التي يتضمنها الاستفتاء. وبعد استجابة الخبراء على الاستفتاء يقوم الباحث بجمع الاستجابات ووضعها بشكل فقرات مرتبة دقيقة الصياغة وستمثل مجموعة الفقرات للاستفتاء/ الاستبانة للجولة الثانية.

الجولة الثانية:

يقدم الاستفتاء خلال الجولة الثانية إلى الخبراء للاستجابة عليه وذكر مبررات الاستجابات المتطرفة، وبعد استلام الإجابات سيقوم الباحث بجمع البيانات وتنظيمها ومعالجتها إحصائياً لكل فقرة من فقراء الاستفتاء لأعداد الاستفتاء الثالث الذي سيتضمن فقرات الاستفتاء وخلاصة إحصائية وخلاصة لمبررات الاستجابات من الجولة الثانية.

الجولة الثالثة:

وفي الجولة الثالثة يسال الخبير لقراءة الخلاصة الإحصائية ومراجعة المناقشات لإعادة النظر في جوابه السابق في ضوء البيانات الجديدة، فإذا ما وقعت استجابة الخبير خارج المدى الذي قدم في الجولة الثانية، فالمطلوب منه في هذه الحالة الشرح بإيجاز لماذا يعتقد أن جوابه اضعف أو أقوى من جواب الأكثرية. وبعد استلام الباحث لإجابات الخبراء يقوم بتهيئة خلاصة إحصائية لاستجاباتهم وخلاصة الأسباب والمبررات التي قدموها استعداداً للجولة الرابعة.

الجولة الرابعة:

وبطريقة مماثلة لما سبق من جولات يقوم الباحث بحساب الوسيط والمئينيات للوصول إلى خلاصة إحصائية للفقرات، ونظراً لان هذه الجولة هي الجولة الأخيرة لذلك لا ضرورة لذكر الأسباب والمبررات للاستجابة، وثمة أمور مهمة من الضرورة ذكرها وملاحظتها تعززها عملية

تتابع هذه الجولات. فليس من الضروري إبقاء جميع فقرات الاستفتاء دون تغيير أو تعديل خلال الجولات المختلفة، فربما تم دمج عدد من الفقرات في فقرة واحدة وربما يحدث العكس حيث يتم تقسيم الفقرة إلى عدد من الفقرات. وفي حالات أخرى ربما تضاف فقرات أخرى إلى الاستبانة أو يتم إسقاط بعضها لعدم صلاحيتها.

الفصل الثالث

إجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل إجراءات البحث من حيث تحديد مجتمع البحث وعينته وتحديد أداة البحث فضلاً عن ذكر الوسائل الإحصائية المستخدمة في هذا البحث.

أولاً: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من الدراسات التقويمية التي تمكنت الباحثة من الحصول عليها من المكتبة المركزية في جامعة بغداد والمكتبة المركزية في الجامعة المستنصرية، ومن مراكز البحوث التربوية والنفسية في جامعة بغداد، وقد بلغ عدد هذه الدراسات (٦١) دراسة موزعة على (١٣) مجالاً والجدول (١) يوضح ذلك

جدول (١)

- مجتمع البحث -

ت	المجالات	عدد الدراسات التقويمية
١	مناهج وكتب مدرسية	٢٣
٢	دورات تدريبية	٦
٣	مراحل تعليمية	٥
٤	طرق التدريس والوسائل التعليمية	٤
٥	الإشراف التربوي	٤
٦	إدارة تربوية	٤
٧	السلوك القيادي	٣
٨	الإعداد المهني	٣
٩	نظام الامتحانات	٣
١٠	رياض الأطفال	٢
١١	الإرشاد التربوي	٢
١٢	تغذية مدرسية	١
١٣	برامج تلفزيونية وتعليمية	١
	المجموع الكلي	٦١

ثانياً: عينة البحث

بعد أن وزعت الباحثة الدراسات التقويمية التي حصلت عليها على (١٣) مجالاً قامت باختيارها جميعاً لتكون عينة هذا البحث التي يمكن تحليلها للحصول على معلومات تتعلق بتقويم جوانب وبرامج تربوية مختلفة، والجدول (٢) يبين عينة البحث من الدراسات التقويمية لمجالات مختلفة من البرامج التربوية

جدول رقم (٢)

عينة البحث من الدراسات التقويمية

	المجال	ت	اسم الدراسة
١		١	تقويم مناهج المدارس الإعدادية الصناعية في الجمهورية العراقية من وجهة نظر بعض خريجيها والمشرفين عليها.
	مناهج وكتب مدرسية	٢	تقويم مناهج إعداد المعلمين في العراق من وجهة نظر طلابها ومدرسيها لسنة ١٩٧٢- ١٩٧٤.
		٣	تقويم مناهج الإعداد المهني في كلية التربية (دراسة تتبعية).
		٤	بناء أنموذج لتقويم المناهج الدراسية للتعليم العام في العراق.
		٥	تقويم كتب الرياضيات المعاصرة لمرحلة الدراسة الإعدادية في العراق من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والخبراء.
		٦	تقييم كتب العلوم والتربية الصحية للمرحلة الابتدائية في ضوء تنميتها للاتجاهات العلمية.
		٧	تقييم كتب التربية الوطنية والاجتماعية للمرحلة الابتدائية في المجموعة العراقية.
		٨	تقويم كتاب القراءة الكردية للحملة الوطنية الشاملة لمحو الأمية الإلزامي.
	مناهج وكتب مدرسية	٩	تقييم كتاب قواعد وتطبيق اللغة العربية لدور المعلمين والمعلمات في الجمهورية العراقية.
		١٠	تقييم كتابي الرياضيات للصفين الثالث والسادس الابتدائي في ضوء تحصيل التلاميذ.
		١١	تقويم كتاب الرياضيات للصف الأول متوسط في ضوء الأهداف الخاصة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات.
		١٢	تقويم كتاب التربية الوطنية للصف الثالث متوسط في ضوء الأهداف التربوية الموضوعة لها.
		١٣	تقويم كتاب علم الأحياء للصف السادس العلمي من وجهة نظر

			المدرسين والمدرسات والاختصاصيين التربويين.
		١٤	تقويم كتاب الجبر للصف الثاني المتوسط في ضوء الأهداف الخاصة.
		١٥	تقويم كتاب علم الحياة للصف الثاني المتوسط من وجهة نظر المدرسين والمدرسات.
		١٦	تقويم كتب المطالعة للمرحلة الإعدادية في العراق في ضوء الأهداف التربوية وأهداف اللغة العربية.
		١٧	تقويم كتب التربية الوطنية للمرحلة الابتدائية في ضوء الأهداف المعرفية والوجدانية (دراسة تحليلية).
		١٨	تقويم كتاب طرق تعليم اللغة العربية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في العراق من وجهة نظر المدرسين والطلبة.
			تقويم كتاب القراءة الكردية للصف الرابع العام لغير الناطقين بالكردية.
		١٩	تقويم كتاب التاريخ للمرحلة الابتدائية في ضوء الأهداف التربوية الموضوعة لها.
		٢٠	تقويم كتاب التاريخ العربي الإسلامي للصف الثاني المتوسط في ضوء الأهداف التربوية الموضوعة له.
		٢١	تقويم تدريس مادة التعبير في المدارس المتوسطة في العراق من وجهة نظر مدرسيها.
		٢٢	تقويم كتب التاريخ للمرحلة المتوسطة في ضوء الأهداف التربوية الموضوعة لها.
		٢٣	
٢	دورات تدريبية	١	تقييم تعيينات مشروع تدريب المعلمين متعدد الوسائل في ضوء احتياجات المعلمين من التدريب.
		٢	احتياجات مديري المدارس الثانوية من التدريب وتقييم برامج تدريبهم في ضوئها.
		٣	تقويم برنامج إعداد مدرسي المواد الاجتماعية في كلية التربية من وجهة نظر الطلبة والتدريسيين.
		٤	تقويم برنامج إعداد مدرسي العلوم الطبيعية في كلية التربية من وجهة نظر الطلبة والتدريسيين.
		٥	تقويم برامج التربية الرياضية والتدريب العسكري في جامعة بغداد
		٦	تقويم برنامج طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء أهدافه السلوكية.

٣	مراحل تعليمية	١	تقويم الدراسات العليا في جامعة بغداد من وجهة نظر أساتذتها وطلبتها.
		٢	تقويم التعليم المختلط في الاعداديات الصناعية في العراق.
		٣	تقويم التعليم الإلزامي في العراق.
		٤	تقويم المدرسة الثانوية الشاملة في العراق.
		٥	تقويم المدارس الشعبية في القطر العراقي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين.
٤	طرائق التدريس والوسائل التعليمية	١	دراسة تقويمية لاستخدام الأحداث الجارية في تدريس المواد الاجتماعية في مرحلة الدراسة المتوسطة.
		٢	تقويم أهداف وطرائق تدريس مادة الاقتصاد في مرحلة الدراسة الإعدادية.
		٣	تقويم الطرائق التدريسية والوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس مادة التاريخ في مرحلة الدراسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.
		٤	تقويم الطرائق التدريسية والوسائل التعليمية وأساليب الامتحانات المستخدمة في تدريس مادة الجغرافية في مرحلة الدراسة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات.
٥	الإشراف التربوي	١	تقييم التفتيش الابتدائي في العراق.
		٢	تقويم تجربة المشرف المقيم من وجهة نظر المشرفين المقيمين والمعلمين.
		٣	تقويم الإشراف الاختصاصي في المدارس الثانوية من وجهة نظر مدرسيها.
		٤	تقويم أداء المشرفين التربويين في ضوء مهامهم الإشرافية المطلوبة.
٦	الإدارة التربوية	١	تقييم بعض الجوانب الكمية للتعلم المتوسط الرسمي في العراق وتقدير حاجته من القوى المؤهلة للفترة من ١٩٦٧/ ١٩٦٨- ١٩٨٧/ ١٩٨٨.
		٢	تقويم إدارة المدارس الابتدائية في ضوء الكفايات اللازمة.
		٣	تقويم أداء مديري المدارس الابتدائية في ضوء مهامهم الإدارية المطلوبة.
		٤	تقييم مديري ومديرات المدارس الابتدائية من قبل معلمي مدارسهم.

٧	السلوك القيادي	١ ٢ ٣	تقويم القائد الطلابي في الجامعة. تقويم السلوك القيادي لمديري المدارس الإعدادية من وجهة نظر المدرسين وقادة الطلائع. تقويم بعض القيادات النسوية في الاتحاد العام لنساء العراق من وجهة نظر المنتميات إليه.
٨	الإعداد المهني	١ ٢ ٣	تقويم الإعداد المهني لطلبة كليات التربية في الجامعات العراقية. تقويم تجربة أقسام التربية المهنية في المدارس المتوسطة المشمولة بالتجربة في ضوء الأهداف الموضوعة لها. تقويم الكفاءة المهنية للطلبة المطبقين في كلية التربية بجامعة بغداد وعلاقتها ببعض المتغيرات.
٩	نظام الامتحانات	١ ٢ ٣	تقويم النتائج المترتبة على إلغاء الامتحان الوزاري للصف السادس الابتدائي من خلال تحصيل الطلبة في الصفين الأول والثالث متوسط. دراسة تقويمية لأسئلة الامتحانات النهائية لمادة التاريخ للصفين الأول والثاني متوسط. تقويم أسئلة الامتحانات النهائية لمادة الجغرافية للصفين الأول متوسط والثاني متوسط للعام الدراسي ١٩٨٧ - ١٩٨٨.
١٠	رياض الأطفال	١ ٢	تقويم برامج دور الحضانة على ضوء الأهداف المرسومة لها. تقويم تجربة وحدة الخبرة في رياض الأطفال.

١١	الإرشاد التربوي	١ ٢	تقييم تجربة الإرشاد والتوجيه التربوي في المدرسة الثانوية من وجهة نظر المديرين والمرشدين والطلبة. تقويم العملية الإرشادية في المدارس المتوسطة في ضوء الأهداف المرسومة لها.
١٢	تغذية مدرسية	١	تقييم مشروع التغذية المدرسية.
١٣	برامج تلفزيونية وتعليمية	١	تقييم برامج التلفزيون التربوي من وجهة نظر مديري ومعلمي وتلاميذ المرحلة الابتدائية.

ثالثاً: إجراءات إعداد معيار تحليل الدراسات التقويمية:

يتطلب تحقيق هدف البحث الحالي المتمثل في بناء انموذج للتقويم التطويري المستمر للبرامج التربية، وضع قائمة معايير تكون أساساً لذلك الانموذج، ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة المصادر الآتية:

١ -مراجعة البحوث والمصادر ذات العلاقة بالتقويم وأهدافه وأساليبه وأنواعه.

٢ -مراجعة النماذج الخاصة بالتقويم التربوي سواء أكانت العربية منها أم الأجنبية.

٣ -إجراء دراسة استطلاعية للتوصل إلى فقرات تمثل المراحل التي يمر بها البرنامج التربوي.

وقد قامت الباحثة بتحديد المجالات التي يتكون منها المعيار وما تتضمنه من فقرات والتي أتت على هيئة استبانة مغلقة (ملحق ١) وتم التوصل إلى (٤) مجالات تتوزع عليها فقرات المعيار التي وصلت في صيغتها الأولى إلى (١١٠) فقرة كما هو مبين في الجدول (٣).

جدول (٣)

عدد الفقرات ونسبها المئوية في كل مجال من مجالات المعيار

ت	المجالات	عدد الفقرات	النسبة %
١	أهداف البرنامج التربوي	٣٠	٢٧.٢٧
٢	خطة البرنامج التربوي	٤١	٣٧.٢٧
٣	العمليات التنفيذية للبرنامج التربوي	٢٣	٢٠.٩١
٤	مخرجات البرنامج التربوي	١٦	١٤.٥٥
	المجموع	١١٠	%١٠٠

٢ - تطبيق أسلوب دلفي في البحث الحالي:

الجولة الأولى:

تم عرض الاستبانة على (١٥) خبير (ملحق ٢) باعتبار أنها تمثل المعيار الذي ستبنى الباحثة أنموذجا في ضوئه ملحق (٣) ومرفقاً معها ما يوضح الاستبانة وذلك حول الانموذج الذي تقوم الباحثة ببنائه مع تحديد المطلوب عمله بصدد فقرات الاستبانه وذلك من ناحية صلاحية كل فقرة وملاءمتها للمجال الواقعة فيه. وقد استخدمت الباحثة إزاء كل فقرة اختيارات ثلاثة (مناسب، غير مناسب، بحاجة إلى تعديل). وطلب منهم اقتراح ما يرتأونه من سبا من فقرات إضافية أخرى، وقد بين الباحث للسادة الخبراء إن عملية التحكيم ستتم تبعاً لأسلوب دلفي ذي الجولات الثلاثة للوصول إلى أعلى مستوى من الدقة العلمية.

نتائج الجولة الأولى:

وقد أجاب (١٢) خبيراً فقط على الاستبانة وكانت هناك تعليمات واقتراحات واعتراضات على بعض الفقرات من بعض الخبراء وقد انحصرت في عدد محدود جداً من الفقرات، إضافة إلى إن أربعة من الخبراء ابدوا عدم موافقتهم على بعض الفقرات، علماً بأنه لم تنل كل فقرة من الفقرات التي تم الاعتراض عليها سوى تكرار واحد وقد أورد الخبراء ملاحظات واقتراحات تتعلق بتعديل أو فصل بعض الفقرات إلى فقرتين أو أكثر، إضافة إلى دمج بعض الفقرات وحذف أخرى، كما ستبينه الباحثة لاحقاً في الجولة الثانية.

الجولة الثانية:

بعد أسبوعين على الجولة الأولى، أرسل الباحث تقريراً إلى أولئك الخبراء الأربعة الذين كانت لديهم اعتراضات على عدد متفرق من الفقرات (والتي لم تنل أي تكرار يذكر من سواهم) (ملحق ٣أ - ٣ب) يلخص لهم الموقف.

وتم إعلام هؤلاء الخبراء إنهم قد انفردوا بآرائهم تلك عن باقي إجماع الخبراء الذين أجابوا على الاستبانة وكان عددهم (١٢) خبيراً كما ورد في ملحق (٢) وطلبت الباحثة من كل منهم مراجعة أحكامه واتخاذ احد الموقفين الآتيين:

أ -الاتفاق على ما اجمع عليه الخبراء.

ب -كتابة المبررات حول اعتراضاتهم - إذا ثبتوا عليها.

نتائج الجولة الثانية:

اتفق خبيران مع زملائهم الآخرين بالنسبة للفقرات التي لم يوافقوا عليها في الجولة الأولى، وعدلوا من مواقفهم السابقة بعد اطلاعهم على ما جاء في التقارير المرسلة إليهم. وبقي خبيران عند موقفيهما فيما يخص (٤) فقرات متفرقة أيضاً، علماً بان الباحثة قد أخذت ملاحظاتهم وتعليماتهم بخصوص تعديل فقرات أخرى وقد اعلموا من خلال التقارير بذلك.

وقد قامت الباحثة بإعلام باقي الخبراء حول ما حصل من تعديلات واعتراضات، وأرفقت الاستبانة الاستطلاعية الأولى مع الاستبانة الأخيرة التي طرا عليها التعديل والتغيير عند بداية الجولة الثالثة.

الجولة الثالثة:

وبعد مرور أسبوعين أعيدت الاستبانة بصيغتها الجديدة وهي تحتوي على (١٠٢) فقرة إلى (١٢) خبيراً ملحق (٤) ثم استردت الاستبانة من (١٠) خبراء فقط، بعد أن أجابوا عليها معززين صلاحية فقراتها جميعاً مع إعطاء وزن لكل فقرة.

المعالجات الإحصائية لفقرات المعيار:

عولجت الاستبانة بحساب الوسط المرجح لكل فقرة إضافة للوزن المئوي تبعاً لمعادلة فيشر (Fisher, 1955, p. 323) وذلك كما يأتي:

$$\text{الوسط المرجح للفقرة} = \frac{\text{ت١} \times ٥ + \text{ت٢} \times ٤ + \text{ت٣} \times ٣ + \text{ت٤} \times ٢ + \text{ت٥} \times ١}{\text{ن}}$$

حيث إن:

ت١= تكرار الفقرة الذي يأتي تحت الاختيار (موافق تماماً) والتي وزنها (٥).

ت٢= تكرار الفقرة الذي يأتي تحت الاختيار (موافق) والتي وزنها (٤).

ت٣= تكرار الفقرة الذي يأتي تحت الاختيار (متردد) والتي وزنها (٣).

ت٤= تكرار الفقرة الذي يأتي تحت الاختيار (غير موافق) والتي وزنها (٢).

ت١= تكرار الفقرة الذي يأتي تحت الاختيار (غير موافق بتاتاً) والتي وزنها (١).

ن= عدد الخبراء الذين أجابوا عن الاستبانة في الجولة الثالثة ويساوي (١٠).

$$\text{الوزن المئوي للفقرة} = \frac{\text{الوسط المرجح للفقرة} \times ١٠٠}{\text{الدرجة القصوى للميزان}}$$

والدرجة القصوى كانت (٥)، حيث إن الميزان لقوة كل فقرة في الاستبانة في الجولة الثالثة كان خماسياً وهذا يكون الوسط الافتراضي المرجح (٣) وقد حظيت جميع الفقرات بمتوسط فوق القيمة، وبأوزان مئوية مرتفعة بشكل عام. وقد علل بعض الخبراء ارتفاع الوسط المرجح لكل الفقرات بأنه يعود إلى الجهد الذي بذل في تصميم الشكل الأولي للمعيار. قامت الباحثة بإعادة ترتيب فقرات المعيار تبعاً لقوة كل فقرة وقيمة وزنها المئوي، ويتضح في الجدول (٤) ما يفيد بسلامة وقوة جميع الفقرات الواردة في هذا المعيار الذي يمكن اعتماده لاحقاً في

تحليل الدراسات التقويمية التي تمكنت الباحثة من الحصول عليها لتكون عينة البحث الحالي ومن ثم اعتماد النتائج التي يتم التوصل اليها في بناء أنموذج للتقويم التطويري المستمر للبرامج التربوية والتي تعتبر نتيجة البحث الفعلية كما يشير عنوان البحث وهدفه الى ذلك.

جدول (٤)

فقرات معيار تحليل الدراسات التقويمية مرتبة تنازلياً حسب الوسط المرجح والوزن المئوي

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن %
	١ - أهداف البرنامج التربوي		
١	أن ترتبط بطبيعة البرنامج التربوي ومجالاته	٥	١٠٠
٢	أن تكون مكتوبة ومعروضة ضمن الوثائق الأساسية للبرنامج التربوي	٤.٩	٩٨
٣	أن تكون مشتقة من مصادرها بشكل متوازن	٤.٩	٩٨
٤	أن تعبر عن أهداف محددة للبرنامج المعدة له بالذات	٤.٩	٩٨
٥	أن تعبر عن الأهداف التربوية العامة	٤.٨	٩٦
٦	أن ترتبط بأهداف المرحلة الدراسية	٤.٨	٩٦
٧	أن ترتبط بأهداف المادة الدراسية	٤.٨	٩٦
٨	أن تترجم إلى أهداف سلوكية	٤.٧	٩٤
٩	أن تعبر عن الحاجات الأساسية	٤.٧	٩٤
١٠	أن تتدرج من العمومية إلى الخصوصية	٤.٧	٩٤
١١	أن تستند إلى فلسفة تربوية اجتماعية سليمة	٤.٧	٩٤
١٢	أن يشترك في تحديدها ويقتنع بها المعنيون جميعاً	٤.٦	٩٢
١٣	أن تصف السلوك المتوقع	٤.٦	٩٢
١٤	أن تتسم بالدقة العلمية والوضوح والشمولية والمرونة والحداثة والأصالة والتكامل	٤.٦	٩٢
١٥	أن تساير أهداف الخطة الشاملة	٤.٥	٩٠
١٦	أن تكون قابلة للتحقيق والتنفيذ في إطار الإمكانات	٤.٥	٩٠
١٧	أن تخضع لعملية تقويم من اجل تحقيق تغذية راجعة	٤.٥	٩٠
١٨	أن تنمي شخصيات المتعلمين في جوانبها كافة	٤.٤	٨٨
١٩	أن تعمل على غرس القيم المرغوبة في المجتمع	٤.٤	٨٨
٢٠	أن تؤكد على أهمية العمل والتعاون	٤.٤	٨٨
٢١	أن تؤكد على أهمية العلم والعلماء	٤.٤	٨٨

٢٢	أن تؤكد على أسس نفسية سليمة	٤.٣	٨٦
٢٣	أن تعبر صياغتها عن استمرارية النمو	٤.٣	٨٦
٢٤	أن تحقق المستويات المعرفية	٤.٣	٨٦
٢٥	أن تحقق المستويات الوجدانية	٤.٢	٨٤
٢٦	أن تحقق المستويات المهارية	٤.١	٨٢
	٢ -خطة البرنامج التربوي		
١	أن تحدد الأهداف الكبرى المشتقة من الفلسفة التربوية	٥	١٠٠
٢	أن يكون هناك دليل ارشادي.....	٥	١٠٠
٣	أن تبدأ بعرض الأهداف السلوكية للبرنامج	٥	١٠٠
٤	أن تقدم وصفاً واضحا لكل هدف	٥	١٠٠
٥	أن تسهم في تحقيق أهداف البرنامج التربوي الموضوعية	٤.٩	٩٨
٦	أن تكون ذات أبواب وأجزاء واضحة مترابطة...		
٧	أن تكون كلية غير مجزاة	٤.٩	٩٨
٨	أن تشمل جميع القطاعات والأنشطة المرتبطة بالخطة	٤.٩	٩٨
٩	أن تكون واقعية ومن أشياء ممكن تحقيقها	٤.٩	٩٨
١٠	أن تكون مرنة قابلة للتعديل	٤.٩	٩٨
١١	أن تكون سهلة الفهم من قبل المساهمين في البرنامج	٤.٩	٩٨
١٢	أن تكون واضحة ودقيقة وغير متشعبة	٤.٩	٩٨
١٣	أن توضح أشكال النشاط المتعاون بين الكفاءات البشرية	٤.٨	٩٦
١٤	أن تشمل دراسة استطلاعية لمعرفة كافة الإشكالات	٤.٨	٩٦
١٥	أن تحدد الزمن اللازم لعملية التنفيذ	٤.٨	٩٦
١٦	أن تحدد الإمكانيات المعرفية المتاحة للبرنامج	٤.٧	٩٤
١٧	أن تحدد الخطة الإمكانات المادية للبرنامج	٤.٧	٩٤
١٨	أن تحدد الخطة الكفاءات البشرية	٤.٧	٩٤
١٩	أن تكون متوازنة من جميع الجوانب المادية والبشرية والزمنية	٤.٧	٩٤
٢٠	أن تتفق إجراءات الخطة التنفيذ مع المتطلبات المادية والبشرية	٤.٧	٩٤
٢١	أن تكون محتملة التنفيذ وبأقل التكاليف	٤.٦	٩٢
٢٢	أن تكون مستقبلية تضمن نظرة لتوقع المستقبل	٤.٥	٩٠
٢٣	أن تحدد نوعية الخبراء الموضوعيين في الخطة	٤.٥	٩٠
٢٤	أن تحدد نوعية التخطيط	٤.٥	٩٠

٢٥	أن تحدد مستوى التخطيط	٤.٥	٩٠
٢٦	أن تتضمن عدد من البدائل الجاهزة والمتوافرة لزيادة احتمالية التنفيذ	٤.٥	٩٠
٢٧	أن تبين عدد الفرص التي تستخدم من اجل التطوير	٤.٥	٩٠
٢٨	أن تؤدي إلى جمع المعلومات الكافية من اجل التزود بالتغذية الراجعة التصحيحية والتطويرية	٤.٤	٨٨
٢٩	أن تؤدي إلى جمع معلومات كمية ووصفية مرحلية وختامية من اجل إجراء عملية التقويم	٤.٤	٨٨
٣٠	أن تحدد الجهة المسؤولة عن عملية التنفيذ	٤.٣	٨٦
٣١	أن تحدد نوعية الوسائل المستخدمة لجمع المعلومات ذات العلاقة بأهداف البرنامج	٤.٣	٨٦
٣٢	أن تحدد مؤشرات النجاح وأساليب المتابعة	٤.٣	٨٦
٣٣	أن تحدد مهام الأجهزة الفنية المعنية بالخطة	٤.٣	٨٦
٣٤	أن تحدد أساليب التقويم وأدواته	٤.٢	٨٦
٣٥	أن توضح العلاقة بين الخطة وموضوع البرنامج التربوي	٤.٢	٨٤
٣٦	أن تتصف بالاستمرارية فلا تتوقف ولا تنقطع إلا بموعدها	٤.١	٨٢
٣٧	أن تكون هناك معايير يمكن الاستناد إليها عند تحديد الأولويات من الأهداف	٤.١	٨٢
	٣ -<u>العمليات التنفيذية للبرنامج التربوي</u>		
١	أن تكون هناك خطة تفصيلية لتنفيذ التقويم ذات أهداف محددة	٥	١٠٠
٢	أن تحدد جوانب الخلل في تنفيذ البرنامج التربوي	٥	١٠٠
٣	أن تحدد نقاط القوة في تنفيذ البرنامج التربوي	٥	١٠٠
٤	أن يلاحظ المقوم مختلف جوانب العمليات حال البدء بالتنفيذ	٥	١٠٠
٥	أن يعد المقوم الجداول والاستمارات اللازمة لتسجيل نتائج ملاحظة العمليات	٥	١٠٠
٦	أن يعد المقوم استمارات ملاحظة لواقع عمليات البرنامج التربوي في ضوء ما موجود في الخطة	٥	١٠٠
٧	ان يترك مجالاً أضافياً لتسجيل البيانات والعمليات الجديدة الطارئة أثناء التنفيذ	٤.٩	٩٨
٨	أن يكون المقوم قادراً على استخدام اختبارات تحصيلية قبلية	٤.٩	٩٨

	وبعدية للتأكد من مواصفات المدخلات ولملاحظة التغيرات الفترية بعد سلسلة من العمليات التربوية		
٩	أن يتمكن من إجراء مقارنة بين ما يلاحظه في الواقع وما يجب أن يكون عليه وفقاً للخطة	٤.٩	٩٨
١٠	أن يتمكن من تحديد الجوانب الإضافية والناقصة أو المختلفة وبكل دقة وبوصف نوعي وكمي	٤.٩	٩٨
١١	أن يتمكن المقوم من تطوير عمليات البرنامج التربوي	٤.٩	٩٨
١٢	أن تكون هناك استمرارية في تقويم العمليات	٤.٩	٩٨
١٣	أن تتم عملية تقويم العمليات اللاحقة وما تنتجه من مخرجات أثناء سير العمليات	٤.٩	٩٨
١٤	أن تكون عملية التقويم نهائية لمعرفة الأهداف المرسومة التي تحقق والصعوبات التي واجهت التنفيذ	٤.٩	٩٨
١٥	أن يقوم المقوم بوظيفة التغذية الراجعة لتسجيل مقدار ما يتحقق من الأهداف التدريسية	٤.٩	٩٨
١٦	أن يساعد تقويم العمليات التنفيذية إلى تحسين فهم أداء البرنامج التربوي بتزويد بيانات تفسر عدم تحقيق الأهداف والأثر الكلي للبرنامج	٤.٨	٩٦ ٩٦
١٧	أن يساعد المقوم على وضع أهداف إجرائية للبرنامج يمكن متابعة تطبيقها ومدى تحقيقها	٤.٨	٩٦
١٨	أن يساعد في وضع خطة إجرائية لتنفيذ البرنامج التربوي	٤.٨	
١٩	أن يربط جميع الجهات ذات الصلة بالبرنامج التربوي على اختلاف درجاتها		
٢٠	أن يساعد تقويم العمليات التنفيذية المربين في تخطيط البرنامج وتحسين التطبيق والحكم على اثر البرنامج	٤.٨	٩٦
٢١	أن يمكن تقييم التخطيط من إعطاء معلومات لتأسيس الاحتياجات ودمج الخبرات في البرنامج	٤.٧	٩٤
٢٢	أن يساعد على وضع محكات لتنفيذ كل عنصر من عناصر البرنامج والتأكد من تحققها	٤.٧	٩٤
٢٣	أن يساعد في إيجاد انموذج شامل للبرنامج يتفق مع الإطار النظري وما يرجوه ممولوا البرنامج	٤.٧	٩٤

	٤ -مخرجات البرنامج التربوي		
١	أن تؤكد على تقويم جميع الأهداف الإجرائية المطورة	٥	١٠٠
٢	أن لا تقتصر على تقويم الأهداف التي يتم قياسها بسهولة	٥	١٠٠
٣	أن تكون خطوات وأدوات التقويم ثابتة	٥	١٠٠
٤	أن تكون شاملة للأهداف الموجودة في الخطة والتأثيرات غير المخططة أصلاً	٥	١٠٠
٥	أن تكون نتيجة تقويم المخرجات متضمنة بشكل يساعد على تطوير البرنامج التربوي عند إعادة تنفيذ دورته اللاحقة	٥	١٠٠
٦	أن يصف المخرج التعليمي الأداء الفعلي المتوقع بعد انتهاء البرنامج	٥	١٠٠
٧	أن يكون المخرج التعليمي قابلاً للملاحظة والقياس	٤.٩	٩٨
٨	أن تكون المخرجات وفقاً لما حدد لها من مواصفات متوقعة في مرحلة صياغة الأهداف السلوكية	٤.٩	٩٨
٩	أن تتم عملية اشتقاق المخرجات بحيث تشمل تحديد كل المخرجات المرتبطة بهدف واحد في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية	٤.٩	٩٨
١٠	أن تكون المخرجات المشتقة واقعية	٤.٨	٩٦
١١	أن تكون محددة وقابلة للقياس	٤.٨	٩٦
١٢	أن تتم عملية مراجعة وتنقيح المخرجات والتأكد من عدم تكرار بعضها أو تداخلها	٤.٨	٩٦
١٣	أن لا تحتوي الصياغة على مخرجين اثنين في جملة واحدة	٤.٨	٩٦
١٤	أن يراعي عند صياغة المخرج استعمال فعل أو أداء يقوم به المتعلم	٤.٨	٩٦
١٥	أن يتجنب الأفعال التي لا يمكن ملاحظتها وقياسها	٤.٧	٩٤
١٦	أن يستطيع البرنامج في ضوء الخطة والعمليات التنفيذية والتطوير الحاصل أن يحقق الأهداف السلوكية الموضوعة	٤.٧	٩٤

رابعاً: تحليل الدراسات التقويمية

١ - تصنيف الدراسات التقويمية:

بعد التأكد من الخصائص القياسية لأداة البحث (استبانة تحليل الدراسات التقويمية) قامت الباحثة بتحليل كل دراسة وفقاً لهذه الاستمارة ومن ثم تصنيفها وفق أربعة اعتبارات:

أ. تصنيف الدراسة من حيث كونها تتناول بالتقويم النظام التربوي في جملته (Macro-Evalution)، كأن يقوم النظام التربوي من حيث مدى تحقيقه لمبدأ تكافؤ الفرص أو تلبية احتياجات المجتمع من العناصر البشرية المدربة، أو تتناول وحدة من وحداته (Micro-Evaluation) مثل أداء المشرفين التربويين أو تحصيل التلاميذ.

ب. تصنيف الدراسة من حيث مجال الدراسة التي تتناول بالتقويم كالمناهج والكتب المدرسية، وطرق التدريس والوسائل التعليمية وغيرها، وقد استرشدت الباحثة في هذا التصنيف بتصنيف كرونباخ.

ج.تصنيف كل دراسة من حيث مرحلة البرنامج التي تم عندها التقويم فإذا شمل التقويم برنامجاً خلال فترة تطبيقه فهو تقويم بنائي (Formative) أو يستهدف تطوير البرنامج من خلال التغذية الراجعة (Feed- Back) التي يقدمها، وإذا تم التقويم في نهاية البرنامج فهو تقويم نهائي (Summative) ويكون الهدف منه اتخاذ قرار بشان رفض هذا البرنامج أو تبنيه، وقد استندت الباحثة إلى تقسيم سكريفن.

د. تصنيف كل دراسة من حيث منهجية التقويم والأسلوب المستخدم في تقويم الدراسة.

٢ - تحليل مضمون الدراسات التقويمية:

تناولت الباحثة بالدراسة والتحليل (٦١) دراسة تقويمية يتضح من عرضها إن (٥٢) دراسة منها أي نسبة (٨٦%) من مجموع الدراسات قد صدر عن الجامعات مما يشير إلى الدور المتزايد الذي تقوم به الجامعات في الإسهام في بحوث ودراسات التقويم في تطوير العمل التربوي.

كما إن مراكز البحوث التربوية والنفسية يسهم في بحوث التقويم، فان (٩) دراسات من الدراسات التقويمية أي نسبة (١٥%) من مجموع الوثائق قد صدر عن مراكز البحوث.

ويتبين من استعراض المجالات التربوية التي تناولتها هذه الدراسات إن مجال المناهج والكتب المدرسية قد نال النصيب الأكبر إذ تناولته (٢٣) دراسة وهو ما يمثل نسبة (٣٨%) من مجموع الدراسات.

يليه في الأهمية مجال تقويم الدراسات التدريبية، إذ تناولته (٦) دراسات وهو ما يمثل نسبة (١٠%) من مجموع الدراسات التقويمية، بينما تناولت (٥) دراسات تقويم المراحل التعليمية وهي تشكل نسبة (٩%) من مجموع الدراسات التقويمية.

وجاءت كل من مجال طرق التدريس والوسائل التعليمية ومجال الإشراف التربوي ومجال الإدارة التربوية بالمرتبة الرابعة من حيث تناول الدراسات لها إذ تناولت كل منها (٤) دراسات وشكلت نسبة (٧%) من مجموع الدراسات التقويمية. أما كل من مجال السلوك القيادي والإعداد المهني ونظام الامتحانات قد جاءت بنفس الدرجة من الاهتمام إذ تناولت كل مجال منها (٣) دراسات وبنسبة (٥%) من مجموع الدراسات التقويمية.

ويليه كل من الإرشاد التربوي ورياض الأطفال فتناولت دراستان كل مجال منهما وبنسبة (٤%) من مجموع الدراسات التقويمية.

أما التغذية المدرسية والبرامج التلفزيونية والتعليمية فقد كان الاهتمام بها ضعيفاً فقد تناولت التغذية المدرسية دراسة تقويمية واحدة وكذلك بالنسبة للبرامج التلفزيونية والتعليمية أي ما يشكل نسبة (٢%) من مجموع الدراسات التقويمية.

ورغم إن الدراسات التقويمية المتوفرة محدودة العدد إلا إن الواضح هو إن انشغال التقويم بالقضايا الآنية والجزئية بينما غابت عن مجال التقويم ودراساته الأمور المتعلقة بأهداف التعليم وبكفاءاته الداخلية أو الخارجية ومن ثم علاقته بالتنمية ومتطلبات المجتمع.

ويتبين من تحليل الدراسات التقويمية إن اغلبها (٦٤%) اهتمت بالتقويم على ضوء الأهداف، غير انه لم تشر أي من هذه الدراسات إلى السلوك المنتظر من التلاميذ تحقيقاً لهذه الأهداف، كما يلاحظ أن هناك خلطاً بين الإجراءات والأساليب المتبعة في التقويم وبين الأهداف، كما إن تحليل الدراسات التقويمية يبين لنا أن الاستبيانات كانت الأداة الأساسية لاستطلاع الرأي بشان مستوى الآراء بين أساليب قياس وتقويم الأداء والحكم.

وتجدر الإشارة إلى أن التغذية الراجعة نالت اهتماماً واضحاً في منهجية التقويم إذ بلغت نسبة الدراسات التقويمية التي اهتمت بهذا الجانب خلال التقويم (٨٢%) من مجموع الدراسات التقويمية، ولكن التساؤل المهم الذي يطرح نفسه هنا هو "هل التغذية الراجعة هي مجرد تقديم المعلومات عن الأداء مثلاً ومدى ترجمته للأهداف؟".

<u>خامساً: إعداد أنموذج التقويم التطويري المستمر للبرامج التربوية</u>

تسعى الباحثة إلى إعداد أنموذج للتقويم التطويري المستمر - وهو هدف البحث - معتمده كلا من المعيار الذي توصلت إليه من خلال مختلف الخطوات والإجراءات السابقة فضلاً عن اعتمادها على نتائج تحليل مضمون الدراسات التقويمية.

وعليه فان الانموذج سيبنى في ضوء الآتي:

أولاً: إن كل برنامج تربوي يمر بأربع مراحل متسلسلة متفاعلة هي:

١ - مرحلة وضع أهداف البرنامج التربوي.

٢ - مرحلة وضع خطة للبرنامج التربوي.

٣ - مرحلة تنفيذ الخطة الموضوعة للبرنامج التربوي.

٤ - مرحلة مخرجات البرنامج التربوي.

ثانياً: إن كل مرحلة من هذه المراحل تستند إلى سابقتها وتؤثر في المرحلة التي تليها ولا يمكن فصل واحدة عن الأخرى والتتابع أساسي في تنظيمها.

ثالثاً: ستجري عملية التقويم إعتماداً على خطوات متتابعة هي:

١ -التعرف على واقع كل مرحلة من مراحل البرنامج التربوي.

٢ -وضع معايير نموذجية لكل مرحلة من المراحل الأربعة.

٣ -المقارنة بين واقع المرحلة والمعايير النموذجية الخاصة بها.

٤ -الحصول على مخرجات جديدة للمرحلة مستوفية للمعايير النموذجية الموضوعة لها.

٥ -اتخاذ القرار المناسب من عدة أنماط محتملة من القرارات تتعلق بالتطوير أو التغيير أو الإلغاء.

٦ -تطوير المرحلة واعتمادها كأساس للمراحل اللاحقة.

الفصل الرابع

عرض وتفسير النتائج: -

يتضمن هذا الفصل عرض للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي ومناقشتها في ضوء أهداف البحث:

أولاً: إعداد معيار لتحليل الدراسات التقويمية للبرامج التربوية.

ثم تحقيق هذا الهدف بإعداد معيار لتحليل الدراسات التقويمية تكون من أربعة مجالات هي (الأهداف، الخطة، العمليات التنفيذية، المخرجات) وتكون كل مجال من مجموعة من الفقرات التي تمثله فكان عددها النهائي (١٠٢) يمكن الاستناد إليها لتحليل أية دراسة تقويمية سواء كانت منهجاً أو نظاماً أو ظاهرة تربوية أخرى.

ثانياً: السمات العامة للتقويم التربوي كما كشف عنها تحليل الدراسات التقويمية

١. التقويم التربوي ليس جزءاً عضوياً من النظام التعليمي يعمل داخله بصورة حية لضمان ترشيد العلاقة بين هذا النظام ومحصلة أدائه.

٢. الحاجة إلى إرساء منهجية علمية لأساليب التقويم.

٣. ندرة دراسات التقويم الكلية التي تتناول مدى تحقيق النظام التربوي لأهدافه الأساسية في حين تحتاج التربية في العراق إلى مزيد من المراجعة المستمرة للأهداف العامة والسياسية الرئيسية للتربية لتحقيق مزيد من الالتحام مع أهداف التنمية ومتطلباتها والتأكيد على الجانب الكيفي في التعليم.

٤.حاجة الأهداف العامة وأهداف المناهج إلى الوضوح والتحديد وبيان المستويات والمعايير التي ينظر إلى الأداء التربوي في ضوئها.

٥. ندرة استخدام نموذج التقويم أو تصاميم التقويم مما يشير إلى ضرورة تكثيف الجهود لتوفير أدوات تقويم بسيطة تستند إلى الاتجاهات الحديثة في التقويم التربوي.

٦. انعدام النظرة الشاملة للتقويم، فقد لوحظ إن المناهج تقوم منفصلة عن الوسائل التعليمية وطرق التدريس وهكذا.

٧. عدم توفر دراسات تشير إلى محاولات أو بحوث تناولت بالتقويم أدوات وأساليب التقويم نفسه لتقديم تغذية راجعة حول ملائمة الأساليب المتبعة لقياس وتقويم ما بهدف أن يقاس ويقوم.

٨. بالرغم من وجود عدد من السلبيات في الدراسات التقويمية التي تم تحليلها لكن حقق عدد منها معظم نواحي التقويم التربوي من محاولة التحديد الواضح لأهداف البرنامج وتحديد مستويات أداء متوقعة.

٩. ظهور محاولات للتقويم على المستوى المكبر تحاول النظر في الأداء التربوي ومدى تحقيقه للأهداف الأساسية للتربية وعلاقة ذلك بحاجات التنمية ومطالبها وان كانت هذه المحاولات محدودة في عددها ونطاق رؤيتها إلى حد ما.

١٠. وجود جهود لاستخدام وسائل وأدوات قياس وتقويم مرتبطة بمستويات أهداف البرامج المقومة.

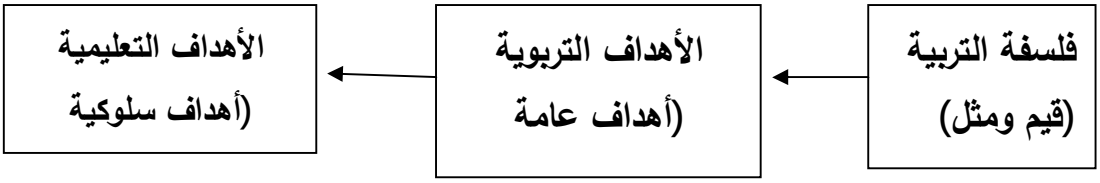
١١. وجود محاولات لاستخدام الأساليب الحديثة في قياس التفاعل اللفظي داخل الصف الدراسي.

ثالثاً: الانموذج المقترح للتقويم التطويري المستمر للبرامج التربوية:

ويتكون من أربعة مراحل هي على التوالي: -

المرحلة الأولى: - تقويم إطار البرنامج التربوي:

وهو أساس لتحديد الأهداف العامة للنظام التربوي والتي تحددها فلسفة التربية والمستمدة من طبيعة المجتمع بكل ما فيه من قيم دينية واجتماعية وخلقية وسياسية، ويتم تحديدها بشكل سلوكي إجرائي لتدل على أنماط الأداء السلوكي النوعي الذي يكتسبه المتعلم من خلال أنماط التعليم وطرقه المختلفة



وتصف هذه الأهداف إلى ثلاثة مجالات تمثل جوانب النمو المختلفة، فالمتعلم كفرد هو الذي ينمو عقلياً، وهو ذاته الذي يتأثر أنفعالياً وهو أيضاً الذي يتعلم بعض المهارات الحركية وكثيراً ما تجتمع أهداف هذه المجالات الثلاثة في درس واحد.

وعليه يمكن القول إن هناك ثلاثة مستويات للأهداف هي:

١ -الأهداف العامة (الغايات):

وهي أهداف ذات درجة عالية من التعميم تعنى بوصف النتائج النهائية لمجمل العملية التربوية وإنها لا تتحقق في موقف تعليمي واحد وإنما تستكمل بانتهاء برنامج الطالب العلمي وهي تتمثل في رسالة الجامعة أو خطتها الإستراتيجية.

٢ -الأهداف متوسطة المستوى:

وهي أهداف ذات درجة متوسطة من حيث التعميم وتعنى بوصف أنماط السلوك أو الأداء النهائي المتوقع صدوره عن المتعلم بعد تدريس برنامج معين وتندرج تحت هذا المستوى أهداف الأقسام أو البرامج العلمية. ويجب التأكيد على إن هدف القسم أو البرنامج لا يمكن

تحقيقه في موقف تعليمي معين أو من خلال مساق وحيد ولكنه يتحقق بابتداء البرنامج الدراسي الذي قد يمتد إلى ٤ سنوات وربما أكثر.

٣ -الأهداف محددة المستوى (المخرجات):

وتمتاز بدرجات عالية من التحديد وتصاغ بشكل قابل للقياس والملاحظة، وتصف الأداء المتوقع من الطالب القيام به بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين.

إن الأهداف المحددة هي التي ستحدد "ماذا" نقوم، وترشدنا في نفس الوقت إلى اختيار انسب الوسائل والأدوات التي تصلح لتقويم ما تهدف إليه.

وان عملية تحديد الأهداف يجب أن تلتزم بشروط معينة حتى تأتي الأهداف منسجمة مع بعضها، ولا يحدث بينها تناقص أو تضارب. وعلى ذلك فمن الضروري تحديد المعايير التي على ضوئها يمكن تقويم أهداف البرنامج التربوي وتطور.

١ -أن تكون الأهداف مكتوبة ومعروضة ضمن الوثائق الأساسية للبرنامج التربوي: وان لم تتوفر يمكن للمقوم استنتاج تلك الأهداف في ضوء المناقشات والحوار الذي يجري مع العاملين في البرنامج والتأكد من أنها تمثل فعلاً الأهداف التي حددها مخططو البرنامج أو المشرفون بعرضها عليهم أو على من له علاقة بالبرنامج التربوي.

٢ -أن تستند إلى فلسفة تربوية اجتماعية سليمة: يجب أن يوجه أي برنامج تربوي نحو تحقيق أهداف تستند إلى فلسفة تربوية سليمة تراعي كلا من المجتمع بثقافته وظروفه وآماله، والدارس بشخصيته وقدراته وحاجاته بمعنى ضرورة أن تنبع تلك الأهداف من حاجات الأفراد وحاجات مجتمعنا المتطور لتأتي الأهداف متجانسة ومنسجمة انسجاماً كلياً.

ولكي يرى المقوم مدى أهمية هذه الأهداف وتعبيرها عن الحاجات الأساسية عليه أن يعرضها مباشرة على عينات من التلاميذ أو المدرسين أو الإداريين وأولياء الأمور وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية التربوية ثم تصنيفها بحسب أولويتها في ضوء استجابات أفراد العينة التي قد تكون مكتوبة نتيجة توزيع استبانة أو شفهية نتيجة مقابلات فردية. ويمكن اعتبار الهدف الذي تختاره نسبة معنية من العينة معبراً عن حاجات تربوية ويتحقق التنفيذ.

٣ -أن تكون الأهداف واقعية ممكنة التحقيق: قد تكون الأهداف ممثلة للحاجات وقابلة للقياس ولكنها غير قابلة للتحقيق من قبل البرنامج لأسباب عدة قد تتعلق بطبيعة البرنامج من حيث مدته وإمكانيته المادية والبشرية أو بطبيعة الأهداف نفسها فقد تكون من النوع الذي يحفز همم المشتغلين بالبرنامج ويتحدى تفكيرهم ويتطلب منهم مزيداً من الابتكار، فمجتمعنا يسير في طريق التطور ولا يستسلم للأمر الواقع.

٤ -يجب أن يشترك في تحديدها ويقتنع بها المعنيون جميعاً: أن يشترك في تحديد الأهداف كل من يعنيه أمر البرنامج التربوي لكي تكون الأهداف في صورتها النهائية مقبولة من

الجميع وممكنة التحقيق في الظروف الاعتيادية، فإذا نبعت من المشتغلين بالبرنامج فإنها تحمل أهم مقومات النجاح إذ لا تكون مفروضة أو غير مفهومة أو مقنعة لهم.

٥-أن تكون الأهداف شاملة: أن تكون الأهداف شاملة بمعنى أن تشمل جميع الجوانب الخاصة بالبرنامج التي يمكن أن توصلنا إلى ما نهدف إليه.

ويجب على المقوم التربوي ملاحظة الجوانب التي لم تتم تغطيتها بالأهداف الموضوعية وأيها تم التأكد عليها أكثر مما ينبغي.

٦-أن تكون الأهداف ذات علاقة بنوع البرنامج: أي أن يكون هذا البرنامج هو ما يجب تنفيذه لتحقيق هذه الأهداف. ويمكن للمقوم التأكد من ذلك بعرض طبيعة البرنامج التربوي ومجالاته على عدد من الخبراء والمختصين والمسؤولين التربويين ومطالبتهم بتحديد الأهداف التي يعتقدون إن البرنامج يمكنه تحقيقها ثم يقارن بين الأهداف الموضوعة والأهداف التي اخترحها الخبراء ليتوصل إلى بعض النتائج المفيدة، أو يتبع أسلوباً بالرجوع إلى برامج تربوية مشابهة نفذت في أماكن أخرى للمقارنة بين أهدافها والأهداف الموضوعة.

٧-أن تكون سلوكية يمكن قياسها: أي يمكن ترجمتها إلى مظاهر سلوكية تتضح فيها العلاقة بين أوجه النشاط التعليمي في المؤسسة التربوية والتغير المرغوب فيه في سلوك الطلبة إذ لا فائدة من وضع أهداف لا يمكن تقويم نمو الطلبة نحوها. لذا يجب دراسة كل هدف من أهداف البرنامج التربوي وتحديد الأدوات التي يمكن بواسطتها قياس ذلك الهدف أو مجموعة من الأهداف وهذا يعني انه مصاغ إجرائياً وبإحدى صيغتين:

أ- وصف مجموعة من أنماط السلوك المرغوب تحقيقه في المتعلم ويسمى هدف ذي المحتوى العام.

ب-أن يكون الهدف بشكل فقرات الاختبار حيث تكون الإجابة محددة وغير قابلة لان يكون لها بدائل متعددة.

وقد تكون أهداف البرنامج التربوي من النوع الذي لا يمكن صياغتها بشكل أهداف سلوكية ولكنها مهمة لدرجة عدم إمكانية حذفها فهناك عدة معايير حددت للإبقاء عليها:

١-إن وسائل القياس المعروفة غير قادرة على قياس ذلك الهدف.

٢-إن هذا الهدف تم اختياره ووضعه من قبل المعنيين بالبرنامج وأيدت المناقشات أهميته.

٣-أن المقوم التربوي مقتنع بأهمية هذا الهدف.

٤-إن نسبة الأهداف غير السلوكية إلى الأهداف السلوكية ليست عالية جداً.

وبناء على ما تقدم يمكن تلخيص الإجراءات التي لابد للمقوم التربوي القيام بها كالآتي:

١-دراسة واقع الأهداف الإجرائية الخاصة بالبرنامج التربوي.

٢ -إعداد معايير نموذجية خاصة بالبرامج التربوية كي يقارن بها الواقع ويطوره أو يغيره ومن ثم يسهل عملية تنفيذ البرنامج وتحقيقه للأهداف.

٣ -المقارنة بين واقع الأهداف من جهة والمعايير المحددة مسبقاً من جهة أخرى.

٤ -الحصول على مخرجات جديدة للأهداف مستوفية إلى درجة معينة للشروط الواردة في المعايير السبعة وتتميز بقدرتها على رسم الطريق لمخطط البرنامج ومطوره كي يسير تنفيذ العمليات اللاحقة للبرنامج.

٥ -اتخاذ القرار المناسب من بين عدة أنماط أو مستويات محتملة من القرارات المتعلقة بتطوير الأهداف أو تغييرها أو إعادة صياغتها.

٦ -تطوير الأهداف بحذف الأهداف الأولية وتثبيت الأهداف المطورة الجديدة للبرنامج لتصبح الأساس للمراحل اللاحقة.

<u>المرحلة الثانية/ تقويم خطة البرنامج التربوي:</u>

يرمي هذا النوع من التقويم إلى جمع معلومات وتحليلها فيما يتعلق بالمتطلبات البشرية والمادية اللازمة وتحليل الطرق والأساليب من اجل استخدام الأسلوب أو الأساليب الملائمة وتحسين نوعية خطة التقويم.

وان وجود خطة لتقويم البرنامج التربوي يساعد في توضيح طبيعة الخطوات والإجراءات التنفيذية للبرنامج وتقديم وصف للعمليات أو الاحتياجات التي يتطلبها.

ويواجه المقوم التربوي نوعين من البرامج التربوية:

١ -برامج تربوية ذات خطة أولية تم وضعها من قبل مخططي البرنامج التربوي والمسؤولين عنه بحاجة إلى تعديل وتطوير ينسجم مع الأهداف الإجرائية الجديدة.

٢ -برامج تربوية تفتقد إلى وجود خطة أو وثيقة توضح الإجراءات التنفيذية للبرنامج مما يدفع المقوم التربوي للمشاركة مع مخططي البرنامج ومختلف الجهات المساهمة في وضع مثل هذه الخطة.

ويمكن تحديد مهام المقوم التربوي بأنها مهام ذات جانبين متكاملين هما التقويم والتطوير وهما كالآتي:

أولاً- وضع خطة التقويم بكل إجراءاتها التفصيلية والأساسية والتي تشمل عدة عناصر أهمها:

١ -المجالات التي يراد منها اشتقاق الأهداف المنشودة أو المحتوى.

٢ -الأهداف المنشودة والمراد التوصل إليها وبلوغها.

٣ -الإجراءات التي ستتبع لتحقيق الأهداف.

٤ -الإمكانيات والموارد اللازمة لتطبيق الخطة وتشمل:

أ -تحديد المتطلبات البشرية الأساسية وهي:

-الذين يقومون بالتقويم.

-الذين يطبق عليهم التقويم.

-تحديد أصحاب القرارات.

-مصمموا البرنامج التربوي ومنفذوه.

ب -تحديد المستلزمات المادية والجوانب الإدارية وتشمل:

-تحديد المبالغ المالية المطلوبة.

-تحديد مكان مخصص للمقومين التربويين.

-توفير وسائط النقل.

-توفير أجهزة الطبع والاستنساخ.

-تحديد وتوفير الاختبارات والمقاييس والاستبانات واستمارات الملاحظة وقوائم التقدير وفق المجال المراد تقويمه والمشكلات والإمكانات وتوفير معايير الحكم على البرنامج التربوي.

جـ- وضع الخطة الزمنية:

إن عملية التقويم تتطلب وضع خطة زمنية محكمة لتنفيذ برنامج التقويم محددة بالأيام والأسابيع والأشهر والسنين لكل خطوة بحيث تعطي كل خطوة أو مرحلة الوقت المناسب لتتم عملية التقويم وفقاً للخطة الزمنية المحددة.

د -تحديد المجالات التي يراد تقويمها:

إن الميدان التربوي يتضمن عدداً كبيراً من المجالات التي يمكن تقويمها والعمل الدائم على تحسينها وينبغي أن تحدد المجال أو المجالات التي نريد تناولها بالتقويم والدواعي والمشكلات التي تدفعنا نحو هذا العمل في ظل الأهداف الموضوعة لمعالجتها.

٥ -تحديد أساليب التقويم:

تعد معرفة أساليب التقويم غاية في الأهمية للقائمين بعملية التقويم فاعتماد أسلوب معين بحد ذاته دون غيره قد لا يؤدي إلى تحقيق الأهداف المطلوبة وقد يؤثر في كمية البيانات المطلوبة ونوعيتها مما يؤثر تأثيراً سيئاً على نتيجة التقويم وعليه فان تحديد استخدام أسلوب معين للتقويم دون غيره أو استخدامه إلى جانب أسلوب آخر كلها أمور ينبغي على المقوم أخذها بنظر الاعتبار مع ضرورة الاطلاع الواسع على محاسن كل نوع ومساوئه ووقت استخدامه وأسباب استخدامه دون غيره لتقويم موضوع أو جانب معين للوصول إلى النتائج المطلوبة.

٦ -التأكد من سلامة أداة التقويم:

تتوقف سلامة عملية التقويم على نوع الأداة المستخدمة وسلامة أعدادها فالأداة الجيدة المناسبة لموقف معين تؤدي بالتأكيد إلى نتائج صحيحة وسليمة يمكن الاعتماد عليها وان

أحكام السيطرة على هذه الخطوة يضمن سلامة الخطوات اللاحقة وبالتالي سلامة عملية التقويم.

وبناءاً عليه ينبغي ملاحظة الآتي:

١ -التأكد من سلامة الأداة من حيث الصدق والثبات والوضوح ومناسبتها لمستوى الطلبة العقلي واتساقها مع الزمن المخصص للإجابة.

٢ -التأكد من ملائمة نوع الأداة للموقف الذي نقيسه وللمعلومة التي يراد الحصول عليها.

٣ -تجريب الأداة على عينة من المفحوصين للتأكد من سلامتها لقياس ما وضعت من اجل قياسه.

٤ -تقرير أعداد أداة جديدة تحقق النتائج المطلوبة واستخدام أداة أعدت لبحث للحصول على درجة علمية، أو أداة مقننه على المستوى الوطني.

ثانياً: تقويم خطة التقويم:

تتضمن هذه الخطوة تقويم الخطوات السابقة، فوضع الخطة بشكل جيد وتحديد الجوانب المطلوب تقويمها بدقة واختيار أسلوب التقويم المناسب والتأكد من سلامة الأدوات أمور في غاية الأهمية ينبغي مراجعتها من قبل المقوم وصولاً إلى الرأي الناضج في جوانب العمل كافة ويتطلب ذلك إعداد معايير يمكن تقويم الخطة وفقاً لها، ومن هذه المعايير ما يلي:

١ -الاستمرارية: أن تكون الخطة ذات أبواب وأجزاء مترابطة ومتسلسلة.

٢ -لها أهداف محددة: تبدأ الخطة في جزئها الأول بعرض الأهداف الإجرائية للبرنامج التربوي مع وصف واضح لكل هدف منها وتوضح الأجزاء الأخرى الإجراءات التنفيذية اللازمة لتحقيق كل هدف ومتطلبات هذه الإجراءات.

٣ -الأولوية: قد توجد أولويات معنية أهم من غيرها في وقت معين لذا يجب أخذها بنظر الاعتبار.

٤ -الاختيار بين البدائل: لابد من وجود بدائل فإذا اصطدمت الخطة بشيء لابد من وجود البديل الجاهز والمتوفر.

٥ -الشمولية: أن تشمل الخطة جميع القطاعات والأنشطة المرتبطة بها.

٦ -المرونة: أن تكون الخطة مرنة وقادرة على مواجهة الظروف والمستجدات وذلك من خلال نفس الخطة السابقة ولكن بإجراء تعديلات بسيطة.

٧ -الوضوح والدقة: أن تكون الخطة واضحة ودقيقة وغير متشعبة لان الخطة غير الواضحة والمتشعبة يصعب تحقيقها لكثر الاستفسارات التي تنتج عن عدم الوضوح.

٨ -الواقعية: أن تكون الخطة واقعية ومن أشياء يمكن تحقيقها وان نكون واقعيين عند وضعها.

٩ -التوقع: الخطة دائماً مستقبلية أي تكون لدى واضع الخطة نظرة مستقبلية فلديه القدرة على توقع المستقبل واستشفاف ما يحدث.

١٠ -سهولة الفهم: أن تكون الخطة بجميع أجزائها سهلة الفهم من قبل المساهمين في المشروع من مختلف الفئات لكي يستطيع كل منهم تأدية دوره على الوجه الأمثل مع الأخذ بنظر الاعتبار المستوى الإدراكي للفئة التي سيطبق عليها البرنامج التربوي.

ثالثاً: تطوير الخطة:

يبدأ المقوم بتطوير الخطة وفقاً للمعايير السابقة بدءاً بالأهداف الإجرائية الجديدة التي تم التوصل إليها فيبدأ بتحديد الإجراءات اللازمة لتحقيق كل هدف وتحديد المتطلبات المادية والبشرية والجوانب التنظيمية والإدارية وأساليب التقويم والقياس المستمر والعلاقات التفاعلية بين عناصر البرنامج أخذاً بنظر الاعتبار التأكيد على تقويم بدائل متكافئة.

رابعاً: تعديل الأهداف:

يحاول المقوم الاستفادة من الخطة المطورة في تعديل جديد للأهداف الإجرائية عن طريق التغذية وذلك بالرجوع إلى قائمة الأهداف وإجراء ما تتطلبه من تعديل أو استبدال أو حذف بالشكل الذي لا يؤثر على جوهر الأهداف الأساسية.

<u>المرحلة الثالثة/تقويم العمليات التنفيذية للبرنامج التربوي</u>

وهي تهدف إلى مراقبة العمليات وتفاعل أجزاء البرنامج ومكوناته باعتباره كلا متكاملاً، والصعوبات التي تواجه سير خطة التقويم وتفاعلاتها، وان العمليات التنفيذية للبرنامج التربوي هي منظومة من البرامج والمواد والاستراتيجيات الخاصة التي تعمل في مجملها على ان يكون التقويم والتطوير موضوعياً وشاملاً.

ويمكن إجمال أهداف هذه المرحلة في

١ -مراقبة ومتابعة جميع العناصر والأنشطة والفاعليات في البرنامج التربوي ومعرفة مدى تطبيقها لما جاء في الخطة أم لا.

٢ -تحديد جوانب الخلل في العناصر التي لم تجري حسب ما حددته الخطة ليعاد النظر فيها فتعدل لتكيف مع الأوضاع والظروف الجديدة.

لذا فعلى المقوم التربوي في هذه المرحلة دوراً ينبغي القيام به واهم عناصر هذا الدور:

١ -مراقبة العمليات:

بعد أن يتم تهيئة مستلزمات التقويم المادية والبشرية يتهيأ المقوم لمراقبة التطبيق ومتابعة ما يتحقق وأساليب العمل التربوي متابعة دائمة وذلك بترتيب البيانات وتنظيمها في جداول وقوائم حسب طبيعة المعلومات بحيث يسهل قراءتها والتعامل معها إحصائياً من اجل التوصل إلى استنتاجات دقيقة.

وان مراقبة واقع العمليات الجارية في البرنامج التربوي قد لا تقتصر على ملء استمارات الملاحظة والجداول بل تتعداها أحياناً وحسب طبيعة البرنامج إلى استخدام اختبارات تحصيلية قبلية وبعدية للتأكد من مواصفات المدخلات ولملاحظة التغيرات الحاصلة بعد تطبيق سلسلة من العمليات التربوية.

وان إعداد بطاقات الملاحظة لجوانب العمليات يتم مسبقاً في ضوء ما موجود في الخطة ويترك في الاستمارة مجالات إضافية لتسجيل ما يطرأ من عمليات جديدة يلاحظها المقوم.

٢ -التصحيح وبرنامج التطبيق:

إن تنفيذ الخطة ينبغي أن يتم وفقاً لخطة زمنية وتوقيت زمني مرسوم ووفق ميزانية محددة وملاحظة مختلف العمليات المطلوب تقويمها كواقع فعلي للبرنامج التربوي وتحديد العمليات التي يطمع البرنامج التربوي إلى تحقيقها.

وان تنفيذ هذه الخطوة يتطلب إعادة تنظيم وعرض العناصر المختلفة وتفاعلاتها المتوقعة الواردة في الخطة الموضوعة لتنفيذ البرنامج التربوي.

وينبغي أن يكون عرض البرامج والمشروعات والنشاطات المتوقعة عرضاً مفصلاً ومسبوقاً بخلاصة عن وضع البرنامج الحالي واحتياجاته على المدى البعيد مع بيان الاعتمادات المالية الضرورية. ويتم تسجيل البيانات كميا وفي كل مرحلة من مراحل البرنامج التربوي وفي كل خطوة من خطواته.

٣ -تحليل البيانات وتفسيرها:

يبدأ المقوم التربوي بإجراء مقارنة بين ما حصل عليه من معلومات وبيانات واقعية عن البرنامج التربوي الملاحظ وما يطمح أن يكون عليه هذا الواقع وفقاً للخطة الموضوعة.

ووفقاً لهذه المقارنة يمكن الإشارة إلى إن المعلومات والبيانات التي تم رصدها متفقة تماماً مع أصل ما موجود في الخطة، أو إن هناك جوانباً إضافية أو ناقصة أو مختلفة عما ورد في الخطة، وينبغي أن تحدد هذه الجوانب بكل دقة وبوصف نوعي وكمي إن أمكن.

٤ -تقديم مقترحات ذات أبعاد تطويرية:

يفضل أن تكون نتائج المقارنة التي تم التوصل إليها ذات أبعاد تطويرية تتضمن أكثر من مقترح للحالة الواحدة مدعوماً بجداول زمنية للتنفيذ ومؤشرات عملية للتطوير تساعد في اتخاذ القرار للاستجابة من خلال درجة الثقة العالية بالمقترحات التي لا تعدو أن تكون افتراضات تقيم على أساسها خطة التطوير والتحسين.

٥ -تجريب المقترحات واتخاذ القرارات:

إن التجريب هو الوسيلة التي يمكن إخضاع المقترحات التي يقوم عليها التطوير لها للتأكد من صلاحيتها في تحقيق الغايات المرجوة وتحديد نواحي القوة والضعف في تنفيذ البرنامج التربوي ومشكلات التطبيق.

ويجب أن يستهدف التجريب التقويم العلمي للبرنامج التربوي المطور مع الاستعانة بجميع أساليب التقويم من استبانات واختبارات ومناقشات ولابد من تنظيم نتائج التقويم تنظيماً يساعد على تحليل النتائج وتحديد الظواهر والمشكلات وتفحص أسبابها.

ولكل ذلك يجب أن تشرف على التجريب هيئة متخصصة وعلى مستوى رفيع من القدرة والإمكانات يمكنها اتخاذ القرار بشان البرنامج التربوي أو احد جوانبه أو بالإلغاء أو التطوير أو الاعتماد وذلك حسب قوة الأدلة والقناعات التي تدعم أياً منها.

٦ -تنفيذ عملية التطوير:

يتم وضع خطة متكاملة للتطوير بالعمل على تهيئة الظروف المناسبة لتصميم البرامج التربوية المطورة وبخاصة من حيث:

١ -إجراء تغيير أو تبديل في الكوادر البشرية أو تغيير في مواقعها.

٢ -تحديد الوقت المناسب للبدء بعملية التطوير.

٣ -وضع خطة زمنية محددة لعملية التطوير.

٤ -رصد المبالغ المالية اللازمة لعملية التطبيق الفعلي ولم تشر إليها الخطة السابقة.

٥ -إجراء التغييرات الضرورية لعملية التطوير في أنماط العلاقات الإدارية والفنية.

٦ -إجراء التعديلات اللازمة في العمليات التي تجري في البرنامج التربوي.

٧ -تحديد الجوانب التي سيتم تطويرها تبعاً للأولويات والحاجات الملحة (الأولويات التربوية).

٨ -تحديد التجارب والدراسات التي يجب القيام بها قبل التطوير.

٩ -تحديد مختلف الحلول والمقترحات الممكنة من اجل التطوير.

١٠ -تحديد الأشخاص المعنيين بعملية التطوير.

١١ -تجريب الجوانب التي تخضع لعملية التطوير ودراسة مشكلات التطبيق.

١٢ -متابعة عملية التطوير بجميع جوانبها.

٧ -متابعة عملية التطوير:

إن تعميم البرامج التربوية المطورة لا يمثل الخطوة الأخيرة في بنائها فلا من خضوعها لمتابعة مستمرة وتقويم علمي وفق خطة محددة وباستخدام المزيد من الأساليب المناسبة تمهيداً لمزيد من التطوير.

٨ -التغذية الراجعة:

إن توفير التغذية الراجعة المستمرة ذات الجودة العالية عنصر أساسي لتحقيق التقويم لأغراضه التي يأتي في مقدمتها تحسين التعلم والتعليم. والتغذية الراجعة هي المعلومات التي تقدم للمسؤولين بالبرنامج من اجل الضبط الكيفي للخطط والإجراءات لكي يتخذوا القرارات الصائبة لتطوير البرنامج ويتطلب ذلك توافر أدوات وأساليب تلقي الضوء على تنفيذ البرنامج والاستماع للمواقف غير الرسمية والتواصل مع القائمين على البرنامج وتجميع البيانات بشكل منتظم وتحليلها بصورة دورية وتقديمها للمسؤولين عن البرنامج ويساعد في فهم مخرجات البرنامج التربوي.

المرحلة الرابعة/تقويم مخرجات البرنامج التربوي

إن العملية التربوية عملية إنتاجية هادفة لها مدخلاتها ومخرجاتها المحددة، ومدخلات العملية التربوية هي مواردها البشرية من طلبة، وأعضاء هيئة تدريس، وإداريين، وعاملين، بالإضافة إلى التجهيزات والمباني والمختبرات والمكتبات والحرم الجامعي ككل. أما عن العمليات الخاصة بهذا الإنتاج فتشمل عمليات التدريس التي تتم في المساقات وكذلك البرامج الإضافية أو المساندة والنشاطات والفعاليات المنهجية واللامنهجية وغيرها، وينتج عن تلك العمليات مخرجات محددة تتمثل في ما تم تعلمه من قبل الطلبة من معارف وما لديهم من قيم واتجاهات وما هم قادرون على القيام به من مهارات. بالإضافة إلى إن من مخرجات تلك العملية توفير خدمات للمجتمع وحلول لمشاكله، بالإضافة إلى الإنتاج البحثي لأعضاء هيئة التدريس والعاملين في الجامعة.

وتتوقف جودة هذه المخرجات على نوعية المدخلات ومستوى العمليات فإذا كانت العمليات في برنامج ما أكثر جدية ودقة منها في برنامج آخر فان المخرجات تكون أفضل وأعلى مستوى.

ويعرف المخرج التعليمي لبرنامج معين بأنه التغيرات في سلوك أو علاقات أو نشاطات أو أفعال الأشخاص المشاركين في ذلك البرنامج. ويمتاز المخرج التعليمي بأنه يصف الأداء الفعلي المتوقع من الطالب بعد انتهاء التعلم ويجب أن يكون هذا الأداء قابلاً للملاحظة والقياس، بالإضافة إلى أن يكون المخرج واقعياً ومحدداً وقابلاً للتحقيق.

إن تحديد المخرجات المتوقعة لبرنامج ما يفيد في تحسين جودة العملية التربوية في الجوانب الآتية:

١ -تصميم وتنفيذ النشاطات والخبرات التعليمية اللازمة لعمل بشكل مباشر أو غير مباشر على تحقيق الأهداف المحددة.

٢ -تحديد المصادر الضرورية للتنفيذ وما تشمله من خطط وبرامج وتجهيزات أو مختبرات وعناصر بشرية وغيرها.

٣ -تصميم عملية التقويم وتفسير نتائجها حيث إن تحقيقه هذه الأهداف سيشكل معيار نجاح البرنامج.

٤ -توفير لغة تفاهم مشتركة واضحة بين العاملين في البرنامج العلمي وتوجيه جهودهم وتوحيدها.

٥ -تشكل الأهداف الأساس في اشتقاق المخرجات التعليمية للبرنامج التربوي.

٦ -تقود أهداف البرنامج عملية التطوير والتحديث في البرنامج التربوي.

وان تقويم المخرجات يقوم بدور التقويم الختامي للبرنامج التربوي ويرمي إلى قياس التغيرات التي حدثت في المخرجات الفعلية وذلك بتطوير نموذج مخرجات مناسب نابع من أهداف البرنامج تقيم في ضوئه مخرجات النظام الفعلية عن طريق جمع المعلومات والبيانات عن هذه المخرجات والتعرف على مدى مناسبتها من خلال تحليلها وتفسيرها في ضوء إنموذج مخصص لتقويم المخرجات.

ويمكن للمقوم التربوي أن يقوم مخرجات البرنامج التربوي بمعرفة جانبين:

١ -تقويم المخرجات المباشر من خلال معرفة مدى تحقيق الأهداف بكافة مستوياتها بعد انتهاء دورة البرنامج باستخدام أدوات قياس خاصة بكل نوع من تلك الأهداف.

أ -أهداف يمكن قياسها باستخدام الاختبارات التحصيلية المعنية بها.

ب -أهداف تقاس بالاستبانات ومقاييس الاتجاهات.

جـ- أهداف تقاس بمسح سجل العمل اليومي أو الإنتاج.

د -أهداف تقاس بمعرفة مستوى الخريجين.

٢ -تقويم المخرجات غير المباشر من خلال معرفة مدى تحقيق أهداف البرنامج التربوي وانعكاساتها على هذه المخرجات على الأمد المتوسط والبعيد عند تفاعل هذه المخرجات في مواقف مختلفة عنها لاحقاً.

وعليه فان خطة تقويم المخرجات يجب أن تتصف بالاتي:

١ -تقويم جميع الأهداف.

٢ -ثبات خطوات وأدوات التقويم.

٣ -أن لا يقتصر التقويم على الأهداف الموجودة في الخطة وإنما يتعداها إلى التأثيرات غير المخططة أصلاً.

٤ -انتظام نتيجة تقويم المخرجات بحيث يساعد في اتخاذ القرار بتطوير البرنامج عند إعادة تنفيذه في مرحلة لاحقة.

وبعد المجتمع وعناصره المختلفة المرحلة اللاحقة للمخرجات التي تدرس مدى تأثيرها وتفاعلها فيه.

الفصل الخامس

الاستنتاجات، التوصيات، المقترحات

الاستنتاجات:

١. تزايد الدور الذي بدأت البحوث التربوية والتقويمية تسهم به في تطوير العمل التربوي وذلك في ضوء الوثائق والدراسات التقويمية التي صدرت من مختلف المؤسسات التربوية.

٢. إن التقويم للمواد التربوية لم يكن في معظم الأحوال جزءا عضوياً من النظام التعليمي وهذا يؤدي بلا شك إلى إهدار في الجهود والإمكانات المتوفرة وعدم الإفادة منها بالشكل الأمثل.

٣. بروز نقص واضح في الأساليب والمستويات والمعايير العلمية التي يجري التقويم في ضوئها.

٤. إن الأهداف العامة وأهداف المناهج ما زالت بحاجة ماسة إلى الوضوح والتحديد وهما ضروريان ليكون التقويم التربوي مستنداً إلى منهج علمي يمكن الاستناد إلى نتائجه في ترشيد العمل التربوي.

٥. إن مجال المناهج وما يتعلق بها من طرق للتدريس وكتب مدرسية ووسائل تعليمية قد نالت النصيب الأكبر من المحاولات التقويمية الجارية على حين لم تنل الجوانب الأخرى كالمعلم والطالب والنشاطات المدرسية الأهمية التي تستحقها.

التوصيات:

١. الحاجة إلى ضرورة تأسيس أجهزة تربوية مركزية في وزارات التربية والتعليم العالي متخصصة في البحوث التقويمية وان تدعم بالإمكانات البشرية والمادية اللازمة كي تقوم بدورها التطويري على الوجه الأكمل، كما إن تأسيس وحدات تقويم تربوي فرعية خاصة بالأجهزة التربوية المتنوعة يسهم إلى مدى بعيد في تطوير ونمو شتى جوانب العملية التربوية.

٢.اعتبار التقويم جزءاً عضوياً متفاعلاً داخل النظام التعليمي وجزءاً من أي برنامج تربوي يخطط لتنفيذه يضمن ترشيد العلاقة بين أهداف النظام أو البرنامج ومحصلة أدائه ويقدم تغذية راجعة مستمرة تسهم في تعديل وتطوير المسار التربوي لذلك النظام أو البرنامج وتزيد من كفاءته وفاعليته ونوعية مخرجات التربية.

٣.ضرورة إيجاد مؤسسات محلية إقليمية وعربية للتقويم التربوي تكون مهمتها تحديد المعايير والأساليب التي تتبع من قبل كل مؤسسة تربوية في تقويم مستوى أدائها ضماناً للارتفاع المستمر بمستوى الأداء في كل قطر عربي وعلى مستوى الأقطار العربية، وهو بذلك يكون نوعاً من الرقابة المهنية الذاتية وتعاوناً بين المؤسسات التربوية العربية على تحديد مستويات معترف بها للعمل التربوي وعلى وضع وسائل محددة لقياس وتقويم تلك المستويات ويمكن أن

يبدأ مثل هذا العمل في إطار مراكز ووحدات البحث والتقويم التربوي والجامعات والمعاهد المهنية وعلى غرار ما هو معمول به في كثير من دول العالم.

٤. تعتبر التوعية بأهمية التقويم ودراسة الفعال في تطوير النظم والبرامج التربوية من الأمور الأساسية اللازمة لنجاح العمل التقويمي وتحقيقه لأهدافه التطويرية للعملية التربوية ويمكن أن تتم هذه التوعية بأساليب وطرق شتى منها الإكثار من اللقاءات والندوات والدورات التدريبية ذات العلاقة بمفاهيم التقويم وأساليبه وإدخال ما يتعلق بالتقويم من أدبيات متنوعة تدخل ضمن مناهج إعداد تدريب المعلمين والقادة التربويين.

٥.تبدو الحاجة واضحة وملحة إلى إصدار عدد من الأدلة التي تعين من يتطلب عملهم ممارسة التقويم التربوي وبخاصة المعلم والمدير والمشرف التربوي، فوجود مثل هذه الأدلة المتخصصة تساعد هذه الفئات التربوية على التقويم الذاتي المستمر ومن ثم النهوض بالعملية التربوية وتحقيق الأهداف التي تتوخاها كما إنها تؤدي إلى غرس مفاهيم التقويم الذاتي والتوعية بأهمية هذا النوع من التقويم في تطوير الذات.

٦. ضرورة إعطاء موضوع الأهداف العامة للتربية وترجمتها إلى أهداف سلوكية الأولوية في نشاطات المؤسسات التربوية ذوات العلاقة ومراكز البحث التربوي.

٧. زيادة ورش العمل المشتركة للعاملين في حقل التقويم والمزيد من الأعداد والتدريب والحوار وذلك توحيداً للمفاهيم وتطويراً لأساليب التقويم ومنهجيته ومن ثم تأهيلاً للكوادر البشرية ورفع كفاءتها في هذا الحقل العلمي.

المقترحات:

١. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث من اجل تطوير نماذج متخصصة لشتى أنماط البرامج التربوية سواء كانت في مجال المناهج أم إعداد وتدريب المعلمين أم التقنيات التربوية وما إلى ذلك.

٢.إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي يمكن أن تطبق هذا الأنموذج يمكن تطبيق هذا الأنموذج في تقويم البرامج الأكاديمية لمختلف التخصصات كنظام تطويري للمناهج والمقررات.

٣. ضرورة تنويع البحوث والدراسات التقويمية لكي تشمل وبشكل مناسب جميع جوانب العملية التربوية وان تكون متوازنة على المستويين الكلي والجزئي للنظام التعليمي.

٤. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تهدف إلى إعداد وتطوير الأدوات اللازمة للتقويم كالمقاييس والاختبارات بأنواعها المختلفة والى وضع معايير يجري في ضوئها التقويم التربوي لمجالات معينة.

المصادر العربية والأجنبية

١ -ابوسليم ،وليد محمود عبد الهادي ، تقويم البرنامج التدريبي اللادارة العليا في الأردن في ضوء الحاجات التدريبية للمشاركين فيه الجامعة ألمستنصريه ،كليه التربية ، رسالة دكتوراه غير منشوره ، ١٩٩٦

٢ . أبو هاشم محمد ، التوجهات المستقبلية للتقويم لنفسي و التربوي و تطبيقاتها في مجال التربية الخاصة ، جامعة الملك سعود، كلية التربية (انترنيت)

٣ . أحبا دو ، ميلود ، اتجاهات حديثة في بناء العمليات التنفيذية للبرنامج التربوي و تقويمها ، مجلة الدراسات النفسية التربوية ، ع٢٣/١٩٩٢

٤. إسماعيل ، سعاد خليل ، مطالب التنمية على محتوى التربية في الوطن العربي مجلة التربية الجديدة ، ع٧/١٩٧٥

٥. الإمام ، مصطفى وآخرون ، التقويم و القياس ، ج١ ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، مقرر للمرحلة الرابعة لكافة الأقسام ، ١٩٨٧

٦. -------،التقويم والقياس ، وزارة التربية ، مقرر للصف الأول ، معاهد المعلمين المركزية والصف الرابع معاهد إعداد المعلمين والمعلمات ،ط٧ ، مطبعة ألصفدي ١٩٩٧ .

٧. بدر ،أحمد ، أسلوب دلفي كمنهج حديث في بحوث المكتبات و المعلومات . دراسة لبعض نماذج التطبيق مع تقويم الأسلوب . مكتبة ألإدارة مجلد ١٢ ،ع٢ ص ٦. ٢٢/ ١٩٨٥

٨. بلوم ، بنجامين و آخرون ، تقييم الطالب التجميعي والتكويني ،دارماكيجروهيلي ، القاهرة ، ١٩٨٣ .

٩. التميمي ، عواد جاسم ، النموذج مقترح لتقويم المناهج الدراسية . النموذج الهاتف ، مجلة العلوم التربوية و النفسية ، العدد (٢٣) بغداد ،١٩٩٧ .

١٠ . ألحارثي ، جبار خلف راهي ،تقويم كتاب التربية الوطنية للصف الثالث المتوسط في ضوء الأهداف التربوية الموضوعة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأردنية ،١٩٨٨ .

١١ . حداد ، أسيل سعد ، تقويم التخطيط التربوي في ألأردن رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، ١٩٩٢ .

١٢ . الحمادي ، محمد علي ،مذكرة منظومة الأهداف التربوية (تصنيفها ،صياغتها ، أسلوب تحقيقها) انترنيت .

١٣ . الدوسري ،إبراهيم بن مبارك ،أطار مرجعي للتقويم التربوي ،ط٣ المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج الكويت مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ،٢٠٠١

١٤ . الخطيب ،أحمد وآخرون، البحث و التقويم التربوي ، دار المستقبل للنشر و التوزيع ،عمان ،١٩٨٥ .

١٥ . الزوبعي عبد الجليل إبراهيم و آخرون ، الاختبارات و المقاييس النفسية ، مطابع مديرية دار الكتب ، جامعة الموصل ،د.ت .

١٦ . زياد، مسعد محمد ،المشرف و المطور التربوي ، انترنيت .

١٧ . سرحان ،الدمراداش ،ومنير كامل ، الطريقة في التربية ،ط٤ ،دار الكاتب العربي ،القاهرة ،١٩٦٤ .

١٨ .-- بعض الاتجاهات العالمية الحديثة في التقويم ،وزارة التربية ، الكويت ،١٩٧٤ .

١٩ . سعادة ، جودت أحمد ، صياغة الأهداف التربوية و التعليمية في جميع المواد الدراسية ،دار الشروق ، عمان الأردن ،٢٠٠٦ .

٢٠ . سليمان ،عدلي و عدي و أحمد كامل محمد ،المدرسية و المجتمع ،مكتبة الانجلو المصرية ،القاهرة ،١٩٧٣ .

٢١ . ألشبلي ، ابراهيم فهري ، الناهج ، تنفيذها ، تقويمها ، تطويرها بأستخدام النماذج ، اربد ، الأردن ، مطبعة دار الأمل ، ط٢ ،٢٠٠٠ .

٢٢ . شقير ، فيصل محمد ، الأهداف وراء تدريس التاريخ في المدارس الثانوية ، مجلة التربية ،اللجنة القطرية للتربية و الثقافة و العلوم ، العدد (٥٧) ، ١٩٨٣ .

٢٣ . شكري ، بروين محمود، تقويم كتب التاريخ للمرحلة المتوسطة في ضوء الأهداف التربوية الموضوعة لها ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، الجامعة المستنصرية، ٢٠٠٢ .

٢٤- الصانع ، محمد عبد الله وآخرون ، تقويم المناهج التربوية في الوطن العربي ، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ، الكويت ١٩٨١ .

٢٥- صلب – ميشيل شنودة ، خطوات لتخطيط الاستراتيجي ،تعريفات تربوية-٢٠٠٨

٢٦- الطائي ، نزار ، محاضرة في مفاهيم التقويم وأسسه ووظائفه وعلاقته بالقياس ،قطر، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ، ١٩٨٤

٢٧- عبد الدايم ، عبد الله ، التربية عبر التاريخ في العصور القديمة وحتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين ، بيروت ١٩٧٥

٢٨- عبد الرحمن ، محمد السيد ،نظريات الشخصية ، دار قباء للطباعة القاهرة ،١٩٨٨

٢٩- ألعبيدي ، غانم ،وحنان عيسى الجبوري ، التقويم والقياس في التربية والتعليم ، بغداد ١٩٧٠،

٣٠- العجيلي ، صباح حسني ، القياس والتقويم التربوي ،ط ٣ مركز التربية ، صنعاء – اليمن

٣١- عفيفي ، محمد الهادي ، وسعد مرسي احمد ، قراءات في التربية المعاصرة ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٣

٣٢- عقيلان،محمد، التخطيط التربوي ، مجلة جامعة الملك سعود ، ع٢ ، العلوم التربوية ، ١٩٩٠

٣٣- عوده ، احمد سليمان ، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، كلية العلوم التربوية، الإصدار الخامس و جامعة اليرموك ٢٠٠٢

٣٤- علام ، صلاح الدين محمود، التقويم التربوي المؤسسي أسسه وتطبيقاته في التقويم المدارس ، القاهرة

٣٥- الغريب ، رمزية ، التقويم والقياس في المدرسة الحديثة دار النهضة العربية ،١٩٦٢

٣٦- الغنام ، محمد احمد ،نحو رؤية جديدة للتقويم التربوي نظرة نظامية ، محاضرات في التقويم التربوي ، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج ،١٩٨٣

٣٧- محمد ، مهدي ، الأسس النظرية والمنهجية لطريقة دلفي في البحث العلمي واستخداماتها التربوية في التعليم العالي ، التربية والتعليم ، التربية والعلم، ع٢، ص ص٢٨٥-٣٠٣- جامعة الموصل

٣٨- الكتاني ،إبراهيم ، والياس بكر ، صورة المرآة في مضامين كتب تعليم الكبار ، مجلة دراسات الأجيال ، العدد (٢) ، السنة السابعة، مطبعة المربد ، حزيران ،١٩٨٧

٣٩- المطيري ، رجا جحيلان وآخرون ، تقويم كفاءة الموظفين بين النظرية والتطبيق ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة ، ١٩٩٦

٤٠- النجيحي ، محمد لبيب ، الأسس الاجتماعية لتربية ، مكتبة الانجلو المصرية ،القاهرة ، ١٩٦٨،

٤١- ----------،في الفكر التربوي، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٠

٤٢- يوسف ، خليل يوسف ، القومية العربية ودور التربية في تحقيقها،الدار القومية للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٦٦

43-Allen,M.J., and yen , w.n . ,Introduction to measurement Theory ,Monterey, California, Brook, ole, 1979.

44 – Camp .D , uses of Tests .ln Raths ,J., and Ness J. (edts). Studing, teaching Engle wood cliffs, prentice Hall , 1967.

45- Ebel, Robert, Essentials of Education measurement,2nd. Ed New Jersy, Engle wood Cliffs , N.J.1977

46-Holsti,Ole, R .Content Analysis for social sciences and Humanities,new york, 1969

47- Martion, J.P., Technological For casting for Decision Making ,N.Y.Americam Publishing Comp, 1972.

48- scrinen, M:the Methodology of Evaluation in R. Tyler, M. Gagen and M .scriven (Eds). Perspective of curriculm Evaluation vol.l, Chicago,Rand Mcnally,1967.

49- wolf ,R,Trial by jury: Arew Evaluation Methad in pti delta Kappar,Training and Denelopment Journal, vol . 57, No.3, Novembar, 1975.

50-Wor then ,Blaine R.and Sonders Jame S.R, Educational Evaluation Theary and Practice , Wor thington, ohio,A Jones Pablishing com.1973.