تقويم النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء نموذج القرارات المتعددة (CIPP)

إعداد

لولوة أحمد سليمان الجبر
(وزارة التعليم)

منى رابح ربيح الحربي
(وزارة التعليم)

مجلة بحوث التربية النوعية ـ جامعة المنصورة
عدد (٥٨) ـ أبريل ٢٠٢٠

تقويم النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء نموذج القرارات المتعددة (CIPP)

إعداد

لولوه أحمد سليمان الجبر * منى رابح ربيح الحربي **

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقويم النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء نموذج القرارات المتعددة (CIPP)، بالكشف عن واقع تطبيقه من خلال تحديد وجود دليل يتضمن فلسفة هذا النظام، وأهدافه، وآليات تنفيذه، والكشف عن مستوى معرفة المشرفون والمشرفات والمعلمون والمعلمات والقيادة المدرسية والطلبة وأولياء الأمور بفلسفته، وأهدافه، وآليات تنفيذه، والاستراتيجيات المستخدمة في تحقيقه، ومعوقات تطبيقه، وتحديد العلاقة بين المواصفات الإجرائية للبرنامج ونواتجه الفعلية، باستخدام المنهج الوصفي المسحي، حيث كان مجتمع الدراسة جميع المعلمين والمعلمات، والمشرفين والمشرفات، ومدراء المدارس الثانوية ومديراتها، والطلبة وأولياء الأمور، في المدارس المطبقة للنظام الفصلي في المملكة العربية السعودية. وتم اختيار العينة بصورة عشوائية، حيث بلغ عددها (٥٢٥) من المعلمين والمعلمات، والمشرفين والمشرفات، والقيادة المدرسية، والطلبة وأولياء الأمور، موزعين على (٧) مناطق إدارية في المملكة العربية السعودية، ولجمع البيانات تم تحليل وثائق وتقارير برنامج النظام الفصلي للمرحلة الثانوية الصادرة عن الجهات المعنية في وزارة التعليم، بالإضافة إلى إعداد استبانة شبه مغلقة تتضمن أربعة محاور، تمثل الأسس التي يستند عليها النظام الفصلي، وهي: فلسفة النظام الفصلي وأهدافه وآليات تنفيذه، والاستراتيجيات المستخدمة في تحقيق برنامج النظام الفصلي (استراتيجيات التدريس، استراتيجيات التقويم)، ومعوقات تطبيق النظام الفصلي، والعلاقة بين المواصفات الإجرائية في النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية ونواتجه الفعلية. وقد تضمنت هذه الاستبانة (٣٥) سؤال مغلقا، وسؤالان مفتوحان، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها. وكانت أبرز النتائج توفر أدلة لبرنامج النظام الفصلي للتعليم الثانوي، توضح فلسفة البرنامج وأهدافه وآليات تنفيذه، كما جاءت استجابة أفراد العينة على عبارات محاور الاستبانة (الاستراتيجيات المستخدمة في تحقيق برنامج النظام الفصلي، معوقات تطبيق النظام الفصلي، فلسفة النظام الفصلي وأهدافه وآليات تنفيذه، العلاقة بين المواصفات الإجرائية لبرنامج النظام الفصلي ونواتجه الفعلية) بمستوى عالي ومتوسطات حسابية (٣,٠٢) و(٢,٩٨) و(٢,٨٣) و(٢,٦٣) على التوالي. وقد قدمت الدراسة عددا من المقترحات والتوصيات.

* (وزارة التعليم)
** (وزارة التعليم)

الكلمات المفتاحية: تقويم- النظام الفصلي- نموذج القرارات المتعددة.

المقدمة:

تحتاج العملية التعليمية إلى دراسة وتحليل ومن ثم عرض النتائج لتحديد نواحي القوة والضعف فيها، والحكم على مدى جودتها وتحقيق أهدافها أو سوء مستواها؛ لتطويرها وتحديد طرق علاجها، ثم العمل على دمج العمليّة التعليمية مع التكنولوجيا، والاستفادة من المهارات التقنية المتطوّرة التي تقدّمها، من أجل تحسين النظام التعليمي.

لذا تسعى معظم دول العالم إلى القيام بعمليات تحسين وتطوير مستمرة للأنظمة التعليمية؛ بغية الوصول إلى أفضل النتائج ولتحقيق قفزات نوعية في التعليم. كما أن هذه التحولات كانت على الأغلب نتاج دراسات علمية متعاقبة، وبالتالي فإنها لابد أن تخضع في نفس الوقت لقدر مماثل من الدراسات التي تضمن التحقق من الجدوى وجودة التطبيق ومن ثم التحسين، وهدفها بالمجمل تحسين ما يعرف بالمخرجات (الشهري، ٢٠١٥). ومن الطبيعي للدول العربية، وقد وجدت نفسها جزءا من الشبكة الكونية، أن تبادر بالتفاعل الإيجابي مع أنظمتها وتشترك في مشروعات دولية مثل دراسات تقويم التعليم، وهو ما جرى من قبل معظم الدول العربية، ومن بينها جميع الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج (المخلافي، ٢٠١٠).

كانت بداية التقويم في بداية القرن العشرين ١٩٣٠م، وكان يسمى بالتقويم التربوي، وكان يركز فيه على المسوحات وكفايات المدارس والمعلمين، حيث كان متأثرا بعلم النفس والاختبارات المقننة التى تقيس تحصيل الطالب وتشخيص مشكلاته الدراسية ومن ثم علاجها، وبعد الحرب العالمية الثانية أدخل تايلر نموذجه الذي شرح كيفية صياغة الأهداف التعليمية وقياس مخرجات التعلم (١٩٤٩م) وأدخل مفاهيم جديدة. بعد ذلك بدأ التقويم المهنى للبرامج التربوية عام (١٩٧٣م)، حيث ظهرت بعض الجمعيات المتخصصة في التقويم والاعتمادات الأكاديمية والجودة الشاملة وأعطت الجامعات أهمية قصوى لهذا العمل حيث عقدت فيها الكثير من المؤتمرات (الشمري، ٢٠١٢)، واستجابة لدعوات إصلاح التقويم وللمساعدة في تطوير الدراسات التقويمية ولإيجاد لغة مشتركة تساعد في تنمية التواصل العلمى وتبادل الخبرات ظهرت عدة نماذج للتقويم (الدوسري، ٢٠٠١). ونماذج تقويم البرامج التربوي وهى عبارة عن خطة عمل يُبسّطها معد النموذج ويرى أن إتباعها كفيل بإنتاج تقويم فعال، أي أن النموذج هو إطار تصوري للتقويم يصف رؤية معده لمفاهيم التقويم الأساسية والكيفية التى يمكن أن توظف بها هذه المفاهيم للوصول إلى أحكام وتوصيات يمكن تبريرها (الشمري، ٢٠١٢). وتتنوع نماذج التقويم تبعاً للفلسفات والمفاهيم الخاصة بمطوريها والغرض من التقويم حيث وصلت كثرتها إلى الحد الذي أصبحت فيه مشتتة لجهود التقويم ومربكة للدارسين للتقويم والراغبين الاستنارة بها عند إجراء دراساتهم التقويمية (Alkin, 1969). وعلى الرغم من تعدد نماذج تقويم البرامج وتنوعها، إلا أنه لا يوجد اتفاق بين خبراء التقويم حول أفضل نموذج عند إجراء التقويم، ولكن اختيار نموذج معين دون غيره يعتمد على أهداف التقويم التى يسعى لتحقيقها المقوم، ونوع ومصدر البيانات التي سيتم جمعها.

ومن نماذج التقويم التربوي: نماذج التقويم الهدفية، والنماذج التحكيمية ذات المحك الداخلى، والنماذج التحكيمية ذات المحك الخارجى، والنماذج القراراتية المساعدة لاتخاذ القرارات، ومنها نموذج ستفلبيم (Stufflebeam Model) الذي يعتبر من أكثر النماذج تطبيقاً وقد طورته لجنة فاي دلتا كابا (Phi Delta Kappa) برئاسة دانيل ستفلبيم أثناء قيامهم بتقويم بعض المشروعات التعليمية الممولة من قبل الحكومة الفدرالية بولاية أهايو الأمريكية (الدوسري، ٢٠٠١). ويرمز لهذا النموذج نموذج (CIPP) اختصار لـ (Context, Input, Process, Product) أي نموذج السياق والمدخلات والعملية والمخرجات لستفلبيم (Stuffelbeam)، حيث كان مبرر قيام هذا النموذج أن البرامج المراد تقويمها لم يكن لها سوى أهداف عامة لا ينفع معها استخدام أسلوب تايلور السائد في تلك الفترة مما أدى إلى قيام المسئولين عن البرامج بالاجتهاد بتفسير تلك الأهداف مما ترتب عليه تباين في تطبيقات البرنامج الواحد من موقع لآخر (الشمري، ٢٠١٢). وتستخدم نماذج التقويم بصورتين أساسيتين، هما: كنموذج إرشادي (Prescriptive model) وهو الأكثر شيوعاً وهو عبارة عن مجموعة من القواعد والأوصاف والمحاذير والأطر المرشدة التى تحدد ماهية التقويم الجيد وكيفية إجرائه، أو كنموذج وصفي (descriptive) model وهو مجموعة من الجمل والتعميمات التى تصف أنشطة التقويم أو تشرحها أو تتنبأ بها (Alkin, 1969). وتجدر الإشارة إلى أن الراغب بإجراء دراسة تقويمية ليس ملزم بإتباع نموذج معين بل يستطيع المزج بين أكثر من نموذج بما يخدم عمله كما أنه يستطيع عمل نموذج خاص يخدم دراسته التقويمية (الدوسري، ٢٠٠١).

وتشهد المملكة العربية السعودية نهضة شاملة في جميع المجالات بغية تحقيق متطلبات رؤية ٢٠٣٠، ولم تكن النظم التربوية بمنأى عن عمليات التطوير بل كانت ركيزة أساسية دوماً في هذه العمليات لمواكبة الثورة العلمية والمعرفية والتقدم التقني. وقد مر النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية بمراحل تطوير مختلفة كانت بالمجمل بطيئة، وقد تتسم بالجمود أحيانا حتى عام ٢٠٠٥م حيث بدأت حركة التجديد والتحديث في التسارع باستخدام نظام تعليمي مختلف عن النظام التقليدي، حيث تم تطبيقه على عدد من المدارس، ثم التوسع التدريجي فيه، وهو نظام المقررات الصادر بقرار ملكي رقم ٧م ب/ ٧٠١ بتاريخ ١١/١٠/ ١٤٢٥هـ. ومن جملة مبادرات تطوير التعليم في المملكة العربية السعودية تم استحداث نظام تعليمي مطور ليكون بديلا عن النظام القديم (السنوي) وهو (النظام الفصلي) وقد تمت الموافقة عليه بالأمر السامي رقم ٣١٥٤٣ وتاريخ ٧/ ٨/ ١٤٣٥هـ، ليتم تطبيقه تدريجيا على جميع مدارس النظام السنوي للتعليم الثانوي. ويوازي النظام الفصلي في نفس الوقت نظام المقررات، حيث تقوم فكرة النظامين على الكيف لا الكم الذي كان سائدا في النظام التقليدي، كما تم تقليص عدد المواد التي يدرسها الطلبة، وتطوير أساليب تقويم المتعلم ونقلها من الأساليب المحدودة للتقويم (الاختبارات) إلى التنويع فيها لتشمل اختبارات متعددة وأدوات تقويم مستمر وفق ما تؤكده الاتجاهات التربوية الحديثة (وزارة التعليم، ١٤٣٧). وقد أوردت المطيري (د.ت) عددا من المزايا للنظام الفصلي منه: اعتماد الطالب بشكل كبير على نفسه للحصول على المعلومة، وجود تناسب بين كم ومحتوى وعدد المقررات للطلاب والمدة الزمنية، عدم إعادة السنة الدراسية وذلك إذا لم تتجاوز مواد الإخفاق النسبة المحددة، إتاحة الفرصة للطالب بإعادة الاختبار

عدة مرات، درجة النجاح في المادة تلغي درجة التعثر في المعدل التراكمي ويتم اعتماد درجة النجاح، يسمح في النظام الفصلي الالتحاق بنظام الانتساب الكلي أو الجزئي، كما يمكن تقليص العدد الإجمالي للمواد الدراسية في الفصل الدراسي الواحد نسبة إلى النظام السنوي. وفي الدراسة الحالية تدرس الباحثتان أحد أهم عوامل نجاح الخطط التعليمية وهو تقويم البرنامج التعليمي، حيث تبحث في تقويم النظام الفصلي للمرحلة الثانوي بالمملكة العربية السعودية وتحليل جودته في ضوء نموذج القرارات المتعددة (CIPP).

وقد وجدت الباحثتان عددا من الدراسات التي استخدمت نماذج تقويمية ومنها نموذج القرارات المتعددة في تقويم أنظمة وخطط وبرامج تعليمية مختلفة ومن هذه الدراسات، دراسة درندري (٢٠٠٦) التي هدفت إلى توضيح أثر استخدام نموذجين مختلفين لتقويم برامج للموهوبات على تحسين البرامج وصنع القرارات الخاصة بها، حيث تم استخدام برامج الإثراء الصيفية للموهوبات، فاستخدم نموذج القرارات المتعددة للسياق والمدخلات والعمليات والنتائج (CIPP) في السنة الأولى لتقويم برنامجين للطالبات، بينما استخدم النموذج المعتمد على معايير مستوى الأداء Standards مع أحد عشر برنامجا للطالبات في السنة الثانية، حيث تم تحديد (٢٣) محكاً لتقويم هذه البرنامج. واستخدم التحليل الكيفي والكمي لكل من التقويمين، كما استخدم التقويم البنائي والختامي، ومصادر المعلومات المتعددة للتأكد من النتائج، وأوضحت النتائج أن أهم عامل في تطبيق واستخدام نتائج التقويم هو كتابة تقارير التقويم بصورة واضحة وتقديم المعلومات التي يحتاجها القائمون على البرامج ومناقشة النتائج معهم، ووضوح التغييرات المطلوبة في البرامج والقرارات، وكيفية إجرائها. أما العامل الثاني فهو الثقة في فريق التقويم والطريقة التي أجري بها التقويم وكتب بها التقارير، واتفاق النتائج مع خبرة الإدارة العلمية بالمؤسسة. وكان العامل الثالث هو جعل التقويم عملية تعلم من منظور كل المستفيدين من البرنامج.

دراسة التميمي (٢٠٠٨) التي هدفت إلى تقويم الخطة الدراسية الجديدة للتعليم الثانوي في مدارس البنين الحكومية بمحافظة جدة في ضوء نموذج تقويم تايلر القرارات المتعددة (CIPP)حيث تم استخدام منهج دراسة الحالة، وشمل مجتمع الدراسة جميع أعضاء الهيئة الإدارية والمعلمين العاملين بمدارس البنين الثانوية الحكومية المطبقة للخطة الدراسية الجديدة في محافظة جدة خلال العام الدراسي ١٤٢٨ هـ -١٤٢٩ هـ .واستخدم الباحث أربعة أنواع من الأساليب والأدوات وهي: الاستبيان والمقابلة الشخصية والزيارة الميدانية وتحليل الوثائق الرسمية، وكانت أبرز النتائج ضعف معرفة المجتمع الخارجي بالخطة، وعدم مساهمة المجتمع الخارجي في تطوير الخطة، أو تأثره بها، مع إمكانية تكييف الخطة الدراسية الجديدة وتطبيقها على مؤسسات تعليمية أخرى، خصوصا المدارس التي تطبق النظام التقليدي شريطة توافر الإمكانات المادية والبشرية الضرورية لذلك. كما أجرت كاراباكاك (Karabacak, 2013) دراسة هدفت إلى تحليل لمشروع الفاتح وفقاً للتطورات الجديدة في نظام التعليم التراكمي حسب نموذج (CIPP) من وجهات نظر مديري التعليم، وفقاً للعناصر الأربعة الرئيسة لنموذج(CIPP)، وتناول التقويم كيفية تنفيذ هذا البرنامج في أنحاء تركيا، وقد

أظهرت النتائج أن المشروع غير قابل للتنفيذ على كامل أنحاء تركيا لعدة أسباب أهمها أنه لم يتم الإعداد المسبق للمشروع، كما تجاهل المشروع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ولم يراع انخفاض المستويات الاجتماعية والاقتصادية، كما أن المشروع يمكن أن يقلل من مهارة الطلبة في الكتابة والقراءة والتفكير وسيمنع الطلبة من تطوير مهاراتهم في تطوير الأنشطة الاجتماعية.

وقامت الشهري (٢٠١٥) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أثر المركزية في جودة التطبيق للنظام الفصلي عبر دراسة إحصائية مقارنة بين عينة موزونة من مدارس مدينة الرياض التي تمثل المركز، ومحافظات الرياض الست التي تمثل الأطراف، وذلك لوجود إدارة التعليم الرئيسة في مدينة الرياض، وكانت عينة الدراسة (٤٢) مدرسة، منها (٢١) مدرسة داخل مدينة الرياض و(٢١) مدرسة موزعة في المحافظات الست. وقد تم استخدام المنهج الكمي من تطبيق استبانتين من نسختين متطابقتين، الأولى أرسلت إلى مديرات مدارس الرياض، والأخرى إلى مديرات مدارس المحافظات، وكل استبانة تحوي خمسة محاور تمثل الأسس التي يقوم عليها النظام الفصلي وهي، وشوح الأهداف، والرؤية الخاصة بالنظام الفصلي، والتطبيقات المستحدثة في النظام الفصلي المشاريع والأبحاث، وملف الإنجاز، وكذلك جوانب خاصة بدعم الانضباط والمواظبة التي يركز النظام الفصلي على تعزيزها في الطلاب، ورابعا الجانب المتعلق بالقياس والتقويم الذي قدمت فيه أدوات قياس وتقويم مختلفة عن النظام التقليدي، وأخيرا الجانب المتعلق بتنمية المهارات الفردية والإعداد لسوق العمل، والذي يعززه هذا النظام، وتمنح عليه شهادات مهارات مؤهلة لسوق العمل، موزعة في (٢٦) عبارة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة التطبيق تعزي المركزية بين مدارس (المركز) وهي مدينة الرياح ومدارس (الأطراف) وهي مدارس المحافظات الست التابعة لإدارة تعليم الرياض.

وفي اتجاه آخر قامت الزايد وحميد والسبيعي ومبارك (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى تحقق أهداف برنامج التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، والتعرف على جوانب القوة والضعف فيه لتحسينه، وذلك باستخدام نموذج القرارات المتعددة (CIPP)، حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي بأدوات مختلطة (كمية وكيفية)، وشمل مجتمع الدراسة المعلمين والمعلمات، والمشرفين والمشرفات، ومدراء المدارس الابتدائية ومديراتها، وأولياء الأمور في مدينة الرياض، حيث بلغ عدد العينة (٤٧٠) من مختلف هذه الفئات، وكانت أبرز نتائج الدراسة وجود قصور في فهم فلسفة التقويم وأهدافه وآلياته لدى المعلمات وأولياء الأمور، كما دلت نتائج المقابلات مع المشرفات التربويات والمديرات على وجود قصور في تطبيق التقويم المستمر بطريقة صحيحة لدى المعلمات، كما أظهرت بعض جوانب الخلل في التطبيق كتقويم المهارة مرة واحدة وبأسلوب واحد، وكذلك دلت احتياجات المعلمات على افتقارهن للمعرفة والمهارات اللازمة التي تحقق كفاءتهن في تطبيق التقويم المستمر. كما دلت الوثائق التي تمت مراجعتها، ونتائج المقابلات على ضعف مستوى إتقان الطلاب للمهارات الأساسية، وأن تقويم المعلم لا يعكس مستوى الإتقان بصورة صادقة، أما فيما يتعلق بجوانب القوة والضعف في البرنامج، فقد اقتصرت جوانب القوة التي أظهرتها النتائج على جانبين من مدخلات البرنامج

هما: توفر أدلة لبرنامج التقويم المستمر، يتضح منها نظرية البرنامج وأهدافه وآليات تنفيذه، والتزام معظم المدارس بتشكيل لجان التوجيه والإرشاد لمتابعة إتقان الطلاب للمعايير.كما أظهرت النتائج عددا من جوانب الضعف التي شملت مدخلات وعمليات ونواتج البرنامج، وتمثلت في التالي: عدم تعميم أدلة البرنامج على المدارس، ومتابعة الاستفادة منها، ضعف برامج التدريب على التقويم المستمر، وعدم شمولها جميع المعلمين، انخفاض مستوى عمليات تنفيذ البرنامج، ومن أهمها: الأساليب التدريسية لتدريب الطلاب على المهارات، أساليب التقويم وأدواته، التواصل مع أولياء الأمور، الإجراءات المتخذة مع الطلاب غير المتقنين، دور لجنة التوجيه والإرشاد، بالإضافة إلى انخفاض مستوى مخرجات ونواتج البرنامج عن المستوى المطلوب، سواء فيما يتعلق بتحسين عمليات التعليم والتعلم، أو إتقان المعايير الأساسية.

وفي إطار آخر قامت المطيري (د.ت) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أهم ملامح نظامي التعليم الثانوي النظام الفصلي ونظام المقررات، وتحديد إيجابيات وسلبيات تطبيق هذين النظامين، من خلال استطلاع رأي عددا من المعلمات والطالبات، حيث كانت النتائج لصالح نظام المقررات؛ حيث كان أقل سلبيات، وأكثر إيجابيات من النظام الفصلي، ومن إيجابياته: قلة حالات الرسوب والتعثر في الدراسة، الاهتمام بالجانب التطبيقي المهاري بتقديم مقررات مهارية ضمن البرنامج المشترك في الخطة مع مراعاة خصائص الجنسين، إتاحة الفرصة للطلبة في اختيار بعض المقررات التي يرغبون في دراستها، في ضوء محددات وتعليمات تراعي رغباتهم وقدراتهم، والإمكانات المتاحة.

مشكلة الدراسة:

يعد التعليم مصدر تقدم الأمم والمجتمعات، ومظهر رقيها وتحضرها، ووسيلة تطور أساليب حياتها وتفكيرها؛ فالمؤسسات العلمية التربوية تتركز مهامها الرئيسة في إعداد الكوادر العلمية المؤهلة لقيادة المجتمع في مختلف مجالات الحياة، علمياً، وفكرياً، واقتصادياً، وإعداد البحوث النظرية والتطبيقية، التي تتطلبها عملية التقدم العلمي والتكنولوجي في المجتمع، وخدمة المجتمع وتلبية احتياجاته، ومعالجة مشكلاته، من خلال ما تقوم به من أنشطة علمية وبحثية متعددة مختلفة؛ لتكون على اتصال مستمر به، ويشعر من خلالها أهميتها في تطويره (العبادلة، ٢٠١٥). وأكد منتدى التعليم الدولي الذي عقد في دكار عام ٢٠٠٠م على أهمية جودة التعليم أكثر من أي إعلان عالمي سابق، من خلال تأكيد الدعوة للعدالة والشمولية في التعليم سواء من ناحية "كم" التحاق الطلبة أو من ناحية "كيف" المنجزات التي يحققوها، مع تسليط الضوء على المخرجات كعامل مهم في جودة التعليم (World Education Forum, 2000).

وقد ازدادت أهمية التقويم مؤخراً بازدياد الحاجة إلى رفع كفاءة الأنظمة التربوية وتطويرها والبحث عن أفضل السبل لتحقيق أهدافها، ومراقبة مدى انسجامها مع البيئة الخارجية، وزيادة فعاليتها بحيث تتطور وتستمر بكلفة أقل (الدوسري، ٢٠٠١)، ويبرز دور التقويم كعنصر مهم في بناء خطط تربوية ناجحة للبرامج التعليمية، إذ لا بد من إجراء دراسات تقويمية باستمرار ذات منهجية علمية دقيقة في ضوء الاتجاهات المعاصرة، وذلك للحكم على

مدى تحقق أهداف هذه البرامج ومدى انسجامها مع متطلبات الدارسين وتطلعات المجتمع (العبادلة، ٢٠١٥). وبناءً على أهمية التقويم والتشخيص والمتابعة والإصلاح والتطوير في أي نظام، خاصة وإن كان هذا النظام تعليمي وله دوره في تخريج الأجيال والكوادر العلمية، وتطوير البحث، وخدمة المجتمع وتنميته، كان للباحثتان الدافع في التفكير في تقويم النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية باستخدام أحد مداخل التقويم وهو نموذج القرارات المتعددة CIPP. وبعد الاطلاع على العديد من الدراسات لا توجد – في حدود علم الباحثتان- دراسة تناولت تقويم النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية باستخدام نموذج القرارات المتعددة (CIPP)، ولما كان نموذج القرارات المتعددة (CIPP) من النماذج الأكثر استخداماً في تقويم البرامج التربوي (التميمي،٢٠٠٨)؛ لما يمتاز به من تنظيم لخطواته وتحديدها، وهو أحد نماذج التقويم ذو التوجه التطويري ويمثل الاختصار (CIPP) الأحرف الأولى من عناصر النموذج الرئيسة وهي: السياق (Context) والمدخلات (Input) والعمليات (Process) والمخرجات (Product)، والذي قام بتصميمه دانيال ستفلبيم عام 1971 م، وكان هدفه اتخاذ قرارات بشأن برنامج تعليمي أو تدريبي أو دورة دراسية بالاستمرار أو التعديل أو الإلغاء (Stufflebeam & Phi Delta Kappa 1971) ،، مما يجعل المسؤولين عن البرنامج – موضع التقويم – على علم بالمشكلات ونقاط الضعف في البرنامج، ومن ثم النظر في بدائل القرارات واختيار الأنسب منها (درندري، ٢٠٠٦)، حيث يستخدم نموذج (CIPP) بشكل خاص في التقويم لتوجيه التخطيط، وتنفيذ، وتقويم مشاريع التعلم؛ حيث يساعد هذا النموذج على التخطيط الموضوعي للمقررات والمناهج، كما يساعد على التنفيذ الموجه، ويقدم الأدلة على مدى تأثيرها، وقد تم اختياره على نطاق واسع، وتطور هذا النموذج وعززته الدراسات مع مرور الوقت، كما تدعمه الأبحاث النظرية والعملية. والنموذج لا يقيس تأثير المقررات فحسب لكن يساعد أيضاً على تحديد الاحتياجات من خلال العمل، وتحديد الأهداف التي يجب تحقيقها من خلال صياغة مشروع يستهدف الوفاء به على أفضل وجه، كما يفيد النموذج تنفيذ المشروع مع تقويم نتائجه وتقديم التوصيات اللازمة للتطوير (القميزي، ٢٠١٧). ولذا رأت الباحثتان تبنيه في هذه الدراسة كنموذج لتقويم النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية. في ضوء ما سبق، يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما واقع تطبيق النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العبية السعودية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١. هل هناك دليل يتضمن فلسفة النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية، وأهدافه، وآليات التنفيذ؟
٢. ما مستوى معرفة المعلمون والمعلمات والمشرفون والمشرفات والقيادة المدرسية وأولياء الأمور والطلبة بفلسفة النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية، وأهدافه، وآليات تنفيذه؟

٣. ما الاستراتيجيات المستخدمة في تحقيق النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية؟

٤. ما معوقات تطبيق النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية؟

٥. ما العلاقة بين المواصفات الإجرائية في النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية ونواتجه الفعلية؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية في أنها تسلط الضوء على النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية وتقويمه في ضوء نموذج القرارات المتعددة (CIPP)، وتحديد معوقات تطبيق النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية، فتساعد على زيادة جودة أداء المنظومة التعليمية في المملكة العربية السعودية. كما تقدم أداة تحليلية خاصة بتقويم البرامج التعليمية في ضوء نموذج القرارات المتعددة (CIPP) للاستفادة منها في دراسات أخرى للبرامج التعليمية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على تقويم النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء نموذج القرارات المتعددة (CIPP).
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٩- ١٤٤٠هـ.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق هذه الدراسة على المعلمون والمعلمات والمشرفون والمشرفات والقيادة المدرسية وأولياء الأمور والطلبة في المملكة العربية السعودية.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق الآتي:

١. الكشف عن وجود دليل يتضمن فلسفة النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية، وأهدافه، وآليات التنفيذ.

٢. تحديد مستوى معرفة المعلمون والمعلمات والمشرفون والمشرفات والقيادة المدرسية وأولياء الأمور والطلبة بفلسفة النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية، وأهدافه، وآليات تنفيذه.

٣. التعرف على الاستراتيجيات المستخدمة في تحقيق برنامج النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية.

٤. تحديد معوقات تطبيق النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية.

٥. تحديد العلاقة بين المواصفات الإجرائية لبرنامج النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية ونواتجه الفعلية.

مصطلحات الدراسة:

- **التقويم Evaluation:**

يعرف فيتزباتريك وساندرز وورذن (Fitzpatrick, Sanders, &Worthen, 2004) التقويم بأنه: تحديد وتوضيح وتطبيق محكات مقبولة بغرض تحديد قيمة الشيء المقيم ونوعيته واستخداماته ومدى تأثيره وأهميته اعتماداً على تلك المحكات، وتعرف الباحثتان التقويم إجرائيا بأنه: مجموعة الأنشطة المستخدمة في جمع المعلومات وتحليلها وإصدار حكم على النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية، وتقييم هذا البرنامج في ضوء نموذج القرارات المتعددة (CIPP).

- **نموذج تقويم القرارات المتعددة Context, Input, Process, Product (CIPP):**

أحد نماذج التقويم ذي التوجه التطويري، ويعمل هذا النموذج على التحقق من فاعلية برنامج ما، بهدف المساعدة في وضع البدائل، وتمثل CIPP الاختصارات التالية: السياق Context والمدخلات Input والعمليات Process والمخرجات Poduct (Stufflebeam, 2003). لذا تبنت الباحثتان هذا النموذج (CIPP)، نموذج القرارات المتعددة لأنه يعتمد في تقييمه على جمع البيانات الوصفية والكمية حول النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية،، فيهتم بتقديم المعلومات لمتخذي القرار للحكم على بدائل القرارات، ويقدم صورة شاملة لسياق النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية، وما يتعلق بمدخلاته لتحديد المشكلات ومن ثم الحلول المناسبة، ومتابعة تنفيذ البرنامج ومراقبته، وتقويم نواتجه وتقديم تقرير عنها للمسؤولين، مما يوفر قاعدة جيدة من المعلومات عن البرنامج، ومشكلاته وطبيعة سيره، وهو ما يتيح لهم الاختيار بين بدائل القرارات التحسينية وتطويره. يتفرع من هذا النموذج أربعة أنواع من التقويم تخدم عدة أنواع من القرارات (دعمس، ٢٠١٢)، هي:

أولا: تقويم سياق محتوى البرنامج Context Evaluation:

ويساعد على اختيار الأهداف المناسبة وعلى ترتيب الأولويات، والتعرف على مكونات بيئة البرنامج التعليمي وتحديد فئات المستخدمين وتقدير احتياجاتهم، تشخيص المشكلات المتعلقة بالاحتياجات والتعرف على إيجابيات وسلبيات البرنامج لتزويد القائمين عليه والعاملين فيه بالاتجاه المناسب للتطوير.

ثانيا: تقويم مدخلات البرنامج Input Evaluation:

ويساعد على اختيار الاستراتيجية المناسبة لتحقيق أهداف البرنامج، وتحديد المتطلبات الضرورية اللازمة لكل بديل، ويشمل استعراض البدائل الاستراتيجية للبرنامج، وإجراءات تصاميم

تنفيذ الاستراتيجية، والميزانية، والجداول الدراسية، والبرامج الزمنية، كما يصف البرنامج الطريقة التي تساعد على إجراء التغيرات الضرورية.

ثالثا: تقويم عمليات تنفيذ البرنامج Process Evaluation:

وهذا النوع من التقويم يساعد على تنفيذ البرنامج بشكل أكثر إتقاناً، ويشمل التعرف على عيوب إجراءات تصاميم العمليات وتنفيذها، والاستفادة من المعلومات عن البرنامج لاتخاذ القرارات قبل بدئه، ورصد وتقويم الأحداث والأنشطة من النواحي الإجرائية، والتعرف على نواقص الخطوات التنفيذية وتقدير مدى صلاحية تصميم البرنامج للواقع العملي في التنفيذ.

رابعا: تقويم مخرجات أو نواتج البرنامج Product Evaluation:

ويساعد على اتخاذ القرارات بشأن إنهاء أو استمرار أو تحسين أو تعديل البرنامج التعليمي ويشتمل تقويم الناتج وقياس مدى تحقيقه لأهداف البرنامج، والتعرف على إيجابيات وسلبيات وقياس وتفسير ما تم تحقيقه والحكم على إنتاجه.

وتعرف الباحثتان نموذج تقويم القرارات المتعددة (CIPP) إجرائياً بأنه: أحد نماذج التقويم ذي التوجه التطويري والذي يعمل على التحقق من فاعلية برنامج ما من أربعة أبعاد وهي: تقويم السياق، تقويم المدخلات، تقويم العمليات، تقويم المخرجات، والذي سيتم استخدامه في تقويم النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية

- **النظام التعليمي الفصلي Quarterly Educational System:**

هو نظام تعليمي استحدث في المملكة العربية السعودية عام ١٤٣٥ه ومر على تطبيقه (٥) أعوام دراسية، ويقوم على تخصيص ثلاث سنوات دراسية للمرحلة الثانوية، وتتكون السنة الدراسية من فصلين دراسيين توزع عليهما المستويات الدراسية للطلاب، وتتم دراسة كل مستوى دراسي في مدة فصل دراسي كامل، ويعد كل مستوى دراسي مستقلا عن باقي المستويات الدراسية، فيبدأ الطلبة بدراسة مستويين دراسيين يكونان مواد الإعداد العام والتي يشترك في دراستها جميع الطلبة، وبعدهما يتاح له فرصة اختيار مساره التخصصي، علما بأنه يخصص لكل مادة دراسية في كل مستوى دراسي (١٠٠) درجة، كما تتنوع أدوات التقويم لتشمل المشاريع والتقارير والبحوث، بالإضافة إلى الاختبارات التحريرية والشفهية. ويأتي تنويع أدوات التقويم وأساليبه واستراتيجياته لهدف جمع معلومات متعلقة بإنجاز الطلبة وتقدمهم، مما يعني تحقيق مصلحة أعلى للطلبة بعدم إهمال أي نوع من إنجازاتهم الدراسية، كما تعزز مبدأ (التقويم من أجل التعلم) (وزارة التعليم، ١٤٣٧). وتعرف الباحثتان النظام الفصلي **إجرائيا** بأنه: نظام تعليمي، يقوم على تنويع أدوات التقويم للطلبة، من أجل تعلم نوعي متنوع يتلاءم مع تنوع الأهداف التربوية، للحصول على المعرفة، ومن ثم إعادة إنتاجها بما يحقق بيئة تعليمية نشطة وفاعلة.

منهج الدراسة واجراءاتها

منهج الدراسة:

تم تبني المنهج الوصفي المسحي؛ لتقويم مدخلات النظام الفصلي وعملياته ونواتجه في ضوء نموذج القرارات المتعددة (CIPP)، والذي يعرفه العساف (١٩٩٥، ص١٩١) بأنه: " ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها"، وفي هذه الحالة سيتم وصف وتحليل البيانات للوصول إلى النتائج وتفسيرها، وتقصى الظواهر المجتمعية والتربوية التعليمية، كما هي قائمة في الحاضر ووصفها وتشخيصها وتحليلها وتفسيرها، وذلك لتقويم النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يمثل مجتمع الدراسة جميع المعلمين والمعلمات، والمشرفين والمشرفات، ومدراء المدارس الثانوية ومديراتها، والطلبة وأولياء الأمور، في المدارس المطبقة للنظام الفصلي في المملكة العربية السعودية. وتم اختيار العينة بصورة عشوائية، حيث بلغ عددها (٥٢٥) من المعلمين والمعلمات، والمشرفين والمشرفات، والقيادة المدرسية، والطلبة وأولياء الأمور، موزعين على (٧) مناطق إدارية في المملكة العربية السعودية، وقد استخدمت الباحثتان التقسيم الإداري للمملكة العربية السعودية المبني على نظام المناطق الصادر بالأمر المكي رقم (أ/ ٩٢) وتاريخ ١٤١٢/٨/٢٧هـ كأساس لتوزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة، حيث تم إرسال الاستبانة لعدد من المناطق الإدارية، وتم استقبال الاستبانات من (٧) مناطق إدارية (الرياض، مكة المكرمة، المدينة المنورة، القصيم، عسير، تبوك، المنطقة الشرقية)، وفي الجداول التالية توزيع أفراد العينة:

جدول ١: توزيع العينة وفقا للمناطق الإدارية

م	المنطقة الإدارية	الإدارة التعليمية	العدد	النسبة المئوية ٪
١	الرياض	الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض إدارة التعليم بالمجمعة إدارة التعليم بالزلفي	١٥٩	٣٠,٣
٢	مكة المكرمة	الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة	٤٧	٩,٠
٣	المدينة المنورة	الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة	٧٨	١٤,٩
٤	القصيم	الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم	٧٦	١٤,٥
٥	عسير	الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير	٣٧	٧,٠
٦	تبوك	الإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك	٣٨	٧,٢
٧	المنطقة الشرقية	الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية	٩٠	١٧,١
	المجموع		٥٢٥	١٠٠

جدول ٢: وصف العينة من حيث الفئة

الفئة	العدد	النسبة المئوية ٪
معلم	١٧٦	٣٣,٥
مشرف	٥٩	١١,٢
قائد	٥٥	١٠,٥
ولي أمر	٨٨	١٦,٨
طالب	١٤٧	٢٨
المجموع	٥٢٥	١٠٠

جدول ٣: وصف العينة من حيث المؤهل

المؤهل	العدد	النسبة المئوية ٪
دبلوم	١٦	٣,٠٤
بكالوريوس	٢٠٩	٣٩,٨٠
ماجستير	٦٤	١٢,١٩
دكتوراه	١	٠,١٩
أخرى (طلبة وأولياء أمور)	٢٣٥	٤٤,٧٦
المجموع	٥٢٥	١٠٠

جدول ٤: وصف العينة من حيث سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية ٪
أقل من ١٠ سنوات	٧٩	٢٧,٢
من ١٠-أقل من ٢٠ سنة	١٧٧	٦١
أكثر من ٢٠ سنة	٣٤	١١,٧
أخرى (طلبة وأولياء أمور)	٢٣٥	٤٤,٧٦
المجموع	٥٢٥	١٠٠

أدوات الدراسة:

لجمع بيانات عن النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية تم استخدام الأساليب التالية:

١. تحليل وثائق وتقارير النظام الفصلي للتعليم الثانوي الصادرة عن الجهات المعنية في وزارة التعليم.

٢. تم إعداد استبانة شبه مغلقة تتضمن أربعة محاور، تمثل الأسس التي يستند عليها النظام الفصلي، وهي: فلسفة النظام الفصلي وأهدافه وآليات تنفيذه، والاستراتيجيات المستخدمة في تحقيق برنامج النظام الفصلي (استراتيجيات التدريس، استراتيجيات التقويم)، ومعوقات تطبيق النظام الفصلي، والعلاقة بين المواصفات الإجرائية في النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية ونواتجه الفعلية. وقد تضمنت هذه الاستبانة (٣٥) سؤال مغلقا، وسؤالان مفتوحان.

صدق وثبات الاستبانة:

١. الصدق الظاهري للاستبانة:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المختصين في المناهج وطرق التدريس، ومختصين في القياس والتقويم (مختصان في المناهج وطرق التدريس، و٤ مختصين في القياس والتقويم)، ثم تم إجراء التعديلات على الاستبانة في ضوء ملاحظاتهم.

٢. الاتساق الداخلي للاستبانة:

للتعرف على مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من عبارات الاستبانة بدرجة المحور التي تنتمي إليه، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول ٥: معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من عبارات الاستبانة بدرجة المحور التي تنتمي إليه

المحاور		الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
فلسفة النظام الفصلي وأهدافه وآليات تنفيذه		١	٠,٨٩٧**	٢	٠,٣٩٣**	٣	٠,٩٠٣**
الاستراتيجيات المستخدمة في تحقيق النظام الفصلي	استراتيجيات التدريس	٥	٠,٧٤٩**	٧	٠,٧٩٤**	٩	٠,٧٦٨**
		٦	٠,٦٩٥**	٨	٠,٧٦٢**		
	استراتيجيات التقويم	١٠	٠,٤٨٥**	١٣	٠,٥٨١**	١٦	٠,٦٤٥**
		١١	٠,٧١٣**	١٤	٠,٤١٩**	١٧	٠,٥٨٣**
		١٢	٠,٢١٧**	١٥	٠,٦٦٦**		
معوقات تطبيق النظام الفصلي للتعليم الثانوي		١٨	٠,٤٩٨**	٢٣	٠,٧٣٤**	٢٨	٠,٥٨٤**
		١٩	٠,٦٨٢**	٢٤	٠,٤٨٥**	٢٩	٠,٦٢٦**
		٢٠	٠,٦٤١**	٢٥	٠,٤٩٣**	٣٠	٠,٢١٥**
		٢١	٠,٤٩٦**	٢٦	٠,٨٠٢**		
		٢٢	٠,٦٣٦**	٢٧	٠,٦٥٦**		
العلاقة بين المواصفات الإجرائية في النظام الفصلي ونواتجه الفعلية		٣١	٠,٧٧٥**	٣٣	٠,٧٠٥**	٣٥	٠,٨٩٨**
		٣٢	٠,٨٨٥**	٣٤	٠,٩١١**		

❖ ❖دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معامل ارتباط كل فقرة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة اتساق داخلي مرتفعة، مما يؤكد قوة الارتباط الداخلي بين جميع عباراتها، وعليه فإن هذه النتيجة توضح اتساق عبارات الاستبانة بشكل متكامل، وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

٣. ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات الأداة استخدم معامل ألفا كرونباخ ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول ٦: معامل ألفا كرونباخ لمحاور أداة الدراسة وللأداة ككل

المحور		عدد العبارات	معامل الفاكرونباخ
فلسفة النظام الفصلي وأهدافه وآليات تنفيذه		٤	٠,٨٩٧
الاستراتيجيات المستخدمة في تحقيق النظام الفصلي	استراتيجيات التدريس	٥	٠,٨٠٧
	استراتيجيات التقويم	٨	٠,٧٨٢
معوقات تطبيق النظام الفصلي للتعليم الثانوي		١٣	٠,٨٢٩
العلاقة بين المواصفات الإجرائية في النظام الفصلي ونواتجه الفعلية		٥	٠,٨٨٦
للأداة ككل		٣٥	٠,٧٦٢

يتضح من الجدول (٦) أنه تم حساب ثباتها باستعمال معامل ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة حيث تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ ما بين ٠,٧٨٢ و ٠,٨٩٧ في حين كان للأداة ككل ٠,٧٦٢ وهو معامل ثبات مناسب ومقبول تربويا؛ إذ يشير إلى صلاحية الأداة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

مقياس الاستجابة وتفسير النتائج:

للاستجابة عن الاستبانة تم اعتماد مقياس ليكرت الرباعي كما يلي: موافق بشدة (٤)، وموافق (٣)، وغير موافق (٢)، وغير موافق بشدة (١)، ولتفسير النتائج تم حساب طول الفئة باستخدام المعادلة:

[(أعلى درجة في المقياس – أقل درجة في المقياس) ÷ عدد فئات المقياس]

حيث بلغ طول الفئة = $4 \div (1 - 4)$ = ٠,٧٥ وبذلك يصبح تفسير التدرج على النحو الآتي:

من ١- أقل من ١,٧٥ ضعيف جدا

من ١,٧٥ – أقل من ٢,٥٠ ضعيف

من ٢,٥٠ – أقل من ٣,٢٥ عالي

من ٣,٢٥ – ٤,٠٠ عالي جداً

نتائج الدراسة:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس: **ما واقع تطبيق النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية؟** ستتم الإجابة عن الأسئلة المتفرعة عنه. وللإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: **هل هناك دليل يتضمن فلسفة النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية، وأهدافه، وآليات التنفيذ؟** للإجابة عن هذا السؤال تمت مراجعة الوثائق المتعلقة بالبرنامج، والمتمثلة في دليل تطبيق الخطة الدراسية في النظام الفصلي للتعليم الثانوي (الإصدار الثاني/ ١٤٣٧- ١٤٣٨هـ)، ولائحة الدراسة والتقويم في النظام الفصلي للتعليم الثانوي- تقويم من أجل التعلم (الإصدار الثالث/ ١٤٣٧- ١٤٣٨هـ)، ودليل تقويم المتعلم في النظام الفصلي للتعليم الثانوي- تقويم من أجل التعلم (الإصدار الثالث/ ١٤٣٧- ١٤٣٨هـ)، وقد تم التوصل إلى ما يلي:

أولا: وصف مكونات الأدلة واللائحة:

١. دليل تطبيق الخطة الدراسية في النظام الفصلي للتعليم الثانوي:

يعد هذا الدليل الإصدار الثاني (١٤٣٧- ١٤٣٨هـ) للخطة الدراسية في النظام الفصلي للتعليم الثانوي، ويتضمن هذا الدليل:

- مقدمة: تشير إلى الأمر السامي المتضمن الموافقة على تطبيق النظام الفصلي للتعليم الثانوي، ومبررات تحديث الإصدار الأول.
- مفهوم الخطة الدراسية.
- دلالة أسماء وأرقام المواد الدراسية.
- أنواع الخطط الدراسية المطبقة في النظام الفصي للتعليم الثانوي: وتتضمن الخطة الدراسية العامة (التعليم العام)، الخطة الدراسية لمدارس تحفيظ القرآن الكريم، والخطة الدراسية للصم، والخطة الدراسية للمدارس الليلية (تعليم الكبار للبنين).
- لمحة عن الخطة الدراسية الفنية للصم في النظام الفصلي: ويتم فيها التركيز على المهارات المهنية.
- لمحة عن مادة المهارات التطبيقية في الخطة الدراسية للنظام الفصلي: وتتضمن مقررات مادة المهارات التطبيقية ومجالاتها التطبيقية، والسمات العامة لمنهج مادة المهارات التطبيقية (المنهج المعتمد، والاهتمام والتركيز على ممارسة المهارات، وأسلوب التعلم، أسلوب التقويم، التميز والتنوع في المجالات، تحفيز الإنجاز التطبيقي المتخصص، المرونة والتكامل).
- مصفوفة الخطة الدراسية للمستويات الدراسية والمسارات التخصصية وأنواع التعلم الثانوي في النظام الفصلي للتعليم الثانوي.

٢. لائحة الدراسة والتقويم في النظام الفصلي للتعليم الثانوي (تقويم من أجل التعلم):

تعد هذه اللائحة الإصدار الثالث (١٤٣٧- ١٤٣٨هـ) للدراسة والتقويم في النظام الفصلي للتعليم الثانوي (تقويم من أجل التعلم)، وتتضمن هذه اللائحة:

- مقدمة: تشير إلى الأمر السامي المتضمن الموافقة على تطبيق النظام الفصلي للتعليم الثانوي، ومبررات هذا الإصدار.
- مدخل إلى لائحة الدراسة والتقويم: ويتضمن مبررات تبني لائحة للدراسة والتقويم.
- في هذا الإصدار تضمن نسخة محدثة من لائحة الدراسة والتقويم، والتي تم بناءا عليها إنتاج "دليل تقويم المتعلم".
- بنود لائحة الدراسة والتقويم: وتضمن تفصيل في البنود الأساسية للائحة الدراسة والتقويم في النظام الفصلي للتعليم الثانوي، والبالغ عددها (٢٩) بندا.
- توزيع درجات التقدير الخاص بالمادة الدراسية: وتضمنت نسب اجتياز المقرر والتقدير ورمزه المقابل لكل نسبة، مع تحديد نسب الإكمال والتعثر.
- أحكام عامة: تضمنت إيضاح لبعض بنود لائحة الدراسة والتقويم، مثل: تطبيق الفصل الصيفي في بعض المدارس، مواد التعثر وكيفية استفادة الطالب من الفرص المتاحة له، تحديد مواعيد إغلاق درجات الفترات، .... إلخ.
- إجراءات وعمليات: وتتضمن تنظيم الاختبارات النهائية للطلاب وجدول مواعيدها.

٣.٣. دليل تقويم المتعلم في النظام الفصلي للتعليم الثانوي (تقويم من أجل التعلم):

يعد هذا الدليل الإصدار الثالث (١٤٣٧- ١٤٣٨هـ) لتقويم المتعلم في النظام الفصلي للتعليم الثانوي (تقويم من أجل التعلم)، ويتضمن هذا الدليل:

- مقدمة: تشير إلى الأمر السامي المتضمن الموافقة على تطبيق النظام الفصلي للتعليم الثانوي، والتأكيد على أهمية هذا الدليل في تحقيق وتنفيذ التقويم بصورة أفضل، وضرورة إبلاغ القيادة المدرسية والمعلمون للطلبة بخلاصة ما يتضمنه هذا الدليل في مجال التقويم والتعلم.
- مدخل إلى دليل تقويم المتعلم: يتضمن مبررات إصدار هذا الدليل.
- لماذا النسخة المحدثة من الدليل؟ (تم بناء هذه الدليل على لائحة الدراسة والتقويم ليتم تطبيقه بدءا من المرحلة الثالثة من المشروع).
- لمحة عامة عن التقويم في النظام الفصلي للتعليم الثانوي: ويتضمن هذا القسم الموضوعات (التقويم جزء من عملية التعلم ومتمم لها، لماذا هذا الدليل؟، تعريفات إجرائية، لماذا التقويم المستمر؟، أدوات وأساليب التقويم وأوزانها النسبية، توزيع درجات التقويم في المواد التي لا يتم التقويم فيها تقويما مستمرا).
- تعليمات خاصة بالتقويم في مواد التقويم المستمر: ويتضمن هذا القسم الموضوعات (المواد الدراسية التي يتم تقويمها باتباع التقويم المستمر: التقويم في مادة القرآن الكريم، التقويم في مادة التربية الأسرية والصحية، التقويم في مادة التربية البدنية والصحية، التقويم في مادة المهارات التطبيقية، التقويم في مادة المهارات الإدارية).
- تعليمات خاصة بالتقويم في مواد دراسية ذات طبيعة خاصة: ويتضمن هذا القسم الموضوعات (التقويم في مادة القراءات في مدارس تحفيظ القرآن الكريم، التقويم في مادة اللغة العربية، التقويم في مادة الحاسب وتقنية المعلومات، التقويم في مادة اللغة الإنجليزية، التقويم في مادة

مهارات البحث ومصادر المعلومات، التقويم في مادة المهارات النفسية والاجتماعية، التقويم في مادة القرآن الكريم وتفسيره في الخطة الدراسية الفنية للصم، التقويم في مادة المهارات المهنية – الحاسب الآلي وتقنية المعلومات- في الخطة الدراسية الفنية للصم، جدول احتساب النسب الشرطية _٢٠٪_ في مواد النظام الفصلي للتعليم الثانوي).

- لمحة توضيحية حول أنواع وأساليب التقويم: ويتضمن هذا القسم (الواجبات، الاختبار الشفهي، الاختبار التحريري/الكتابي القصير، الأنشطة الصفية، القرير، المشروع، البحث، الأداء العملي).
- خطوات التقويم وبناء الاختبارات والتقويم المستمر: ويتضمن هذا القسم (خطوات التقويم، بناء الاختبارات، مبادئ عامة في التقويم المستمر في إطار "التقويم من أجل التعلم").
- تنظيمات عامة للاختبارات: ويتضمن هذا القسم (تعليمات إعداد الأسئلة ونماذج الإجابة، مواعيد الاختبارات وتنظيماتها).
- ملحق: يتضمن نماذج من سجلات تقويم الطالب في مادة القرآن الكريم.

ثانيا: تحديد صلة الأدلة بالإجابة عن سؤال الدراسة:

بمراجعة دليل تطبيق الخطة الدراسية في النظام الفصلي للتعليم الثانوي، ولائحة الدراسة والتقويم في النظام الفصلي للتعليم الثانوي (تقويم من أجل التعلم)، ودليل تقويم المتعلم في النظام الفصلي للتعليم الثانوي (تقويم من أجل التعلم)، تم التوصل إلى ما يلي:

١. تم تحديد الغرض الأساسي من تطبيق النظام الفصلي للتعليم الثانوي في كلا الدليلين واللائحة، وهو: "تحقيق المواءمة والاتساق بين مناهج التعليم الأساسي ومناهج التعليم الثانوي؛ بما يعزز القيم والمهارات والاتجاهات التربوية الحديثة، ويهيئ المتعلمين لمتابعة التعلم والحياة والعمل، ويدعم التحول إلى النظام الفصلي المبني على تحسين التقويم من أجل التعلم". كما يستهدف النظام الفصلي للتعليم الثانوي "تحسين مخرجات التعليم الثانوي وتحسين الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي" (دليل تطبيق الخطة في النظام الفصلي للتعليم الثانوي).

٢. دليل تطبيق الخطة في النظام الفصلي للتعليم الثانوي موجه لمدارس النظام الفصلي للتعليم الثانوي والطلبة وأولياء الأمور والمعنيين في الإدارات التعليمية والوكالات والإدارات العامة في الوزارة.

٣. لائحة الدراسة والتقويم في النظام الفصلي للتعليم الثانوي (تقويم من أجل التعلم) موجهة لمنسوبي وزارة التعليم.

٤. دليل تقويم المتعلم في النظام الفصلي للتعليم الثانوي (تقويم من أجل التعلم) موجه للمدرسة عامة وللمعلمين خاصة، مع التأكيد على القيادة المدرسية وعلى المعلمين بضرورة إبلاغ الطلبة بخلاصة ما يتعلق بتنظيم تعلمهم ومعرفة حقوقهم وواجباتهم في مجال التقويم والتعلم.

٥. في دليل تطبيق الخطة في النظام الفصلي للتعليم الثانوي تم تحديد آلية تنفيذ النظام الفصلي من خلال استعراض الخطط الدراسية لتطبيق هذا النظام، بالإضافة إلى مصفوفات الخطة الدراسية للمستويات الدراسية والمسارات التخصصية وأنواع التعليم الثانوي.
٦. تضمنت لائحة الدراسة والتقويم في النظام الفصلي للتعليم الثانوي (تقويم من أجل التعلم) آلية تنفيذ النظام الفصلي من خلال البنود الأساسية للائحة الدراسة والتقويم.
٧. تضمن القسم الأول من دليل تقويم المتعلم في النظام الفصلي للتعليم الثانوي (تقويم من أجل التعلم) فلسفة النظام الفصلي، كما يقدم المفاهيم التربوية المتعلقة بالتقويم في النظام الفصلي وتعريفات وإجرائية لها، أما القسمين الثاني والثالث فيتضمنان تعليمات وإيضاحات خاصة بكل مادة دراسية في هذا النظام، ويتضمن القسم الرابع آليات تنفيذ النظام الفصلي من خلال تحديد أدوات وأساليب التقويم فيه، أما القسم الخامس فيتضمن خطوات التقويم وبناء الاختبارات والتقويم المستمر.

وللإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: **ما مستوى معرفة المعلمون والمعلمات والمشرفون والمشرفات والقيادة المدرسية وأولياء الأمور والطلبة بفلسفة النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية، وأهدافه، وآليات تنفيذه؟** تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع الفئات بصفة عامة لكل فقرة من عبارات محور فلسفة النظام الفصلي للتعليم الثانوي وأهدافه وآليات تنفيذه، كما يظهر في الجدول التالي:

جدول ٧: المتوسط الحسابي والانحراف لعبارات محور فلسفة النظام الفصلي للتعليم الثانوي وأهدافه وآليات تنفيذه

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
فلسفة النظام الفصلي واضحة	٢,٨٨	٠,٨٠٣	١	عالي
للنظام الفصلي أهداف محددة	٢,٧٩	٠,٨٦٠	٣	عالي
آليات تنفيذ النظام الفصلي متاحة لأفراد المجتمع	٢,٨٣	٠,٩٠٩	٢	عالي

يتضح من الجدول (٧) أن جميع عبارات محور فلسفة النظام الفصلي وأهدافه وآليات تنفيذه جاءت بمتوسط (٢,٨٣) ومستوى عالي، حيث جاءت عبارة بالترتيب الأول (فلسفة النظام الفصلي واضحة)، يليها (آليات تنفيذ النظام الفصلي متاحة لأفراد المجتمع)، ثم (للنظام الفصلي أهداف محددة). وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة التميمي (٢٠٠٨) التي هدفت إلى تقوىم الخطة الدراسية الجديدة للتعليم الثانوي في مدارس البنىن الحكومىة بمحافظة جدة في ضوء نموذج تقوىم القرارات المتعددة (CIPP) والتي توصلت إلى ضعف معرفة المجتمع الخارجي بالخطة، وعدم مساهمته في تطوىرها، أو تأثره بها، كما تختلف مع دراسة الزايد وآخرون (٢٠١٥) في عدم تعميم أدلة برنامج التقويم المستمر للمرحلة الابتدائية على المدارس.

جدول ٨: المتوسط والانحراف لاستجابة العينة لمحور فلسفة النظام الفصلي للتعليم الثانوي وأهدافه وآليات تنفيذه

م	الفئة	المعلمون والمعلمات			المشرفون والمشرفات			القيادة المدرسية			أولياء الأمور			الطلبة		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	فلسفة النظام الفصلي واضحة	٢,٦٨	٠,٧١	عالي	٢,٨٠	٠,٩٢	عالي	٢,٤٤	٠,٥٠	ضعيف	٢,٨٩	٠,٦١	عالي	٣,٣٣	٠,٨٣	عالي جدا
٢	للنظام الفصلي أهداف محددة	٢,٥٢	٠,٦٧	عالي	٢,٥٤	٠,٧٢	عالي	٢,٤٢	٠,٧٣	ضعيف	٢,٦٩	٠,٧١	عالي	٣,٤٢	٠,٩٠	عالي جدا
٣	آليات تنفيذ النظام الفصلي متاحة لأفراد المجتمع.	٢,٣٩	٠,٨١	عالي	٢,٧٨	٠,٨٣	عالي	٢,٢٢	٠,٦٨	ضعيف	٢,٩٧	٠,٥٧	عالي	٣,٥٢	٠,٨١	عالي جدا
	المتوسط والانحراف	٢,٥٣	٠,٦٣	عالي	٢,٧١	٠,٧١	عالي	٢,٣٦	٠,٥٦	ضعيف	٢,٨٥	٠,٥٨	عالي	٣,٤٢	٠,٧٩	عالي جدا

يتضح من الجدول (٨) أن استجابة أفراد العينة لجميع عبارات محور فلسفة النظام الفصلي وأهدافه وآليات تنفيذه بحسب كل فئة من فئات العينة جاءت كالتالي: استجابة بمستوى عالي جدا لفئة الطلبة بمتوسط (٣,٤٢) ويمكن تفسير ذلك لكونهم هم المعنيين بهذا النظام ولمعرفتهم بأهمية الإلمام بفلسفته وأهدافه وآليات تنفيذه للحصول على معدل جيد يؤهلهم للالتحاق بما يناسبهم من تخصصات مختلفة، كما أنهم في مرحلة عمرية تجعلهم مسؤولين عن تعلمهم، واستجابة بمستوى عالي لفئة المعلمين والمعلمات وبمتوسط (٢,٥٣) ويمكن تفسير ذلك لأنهم هم المنفذون لهذا النظام فلابد من أن يكونوا على إطلاع ومعرفة كافية بفلسفته وأهدافه وآليات تنفيذه، واستجابة بمستوى عالي لفئة المشرفين والمشرفات وبمتوسط (٢,٧١) حيث أنيطت بهم مسؤولية عقد دورات تدريبية لتدريب المعلمين والمعلمات على تطبيقه كما أنهم مسؤولون عن متابعة تنفيذه خلال الزيارات الميدانية، واستجابة بمستوى عالي لأولياء الأمور بمتوسط (٢,٨٥) حيث تقع عليهم مسؤولية متابعة تقدم تحصيل أبنائهم، بينما كانت استجابة القيادة المدرسية ضعيفة بمتوسط (٢,٣٦)، ويمكن تفسير ضعف مستوى استجابة القيادة المدرسية لعبارات هذا المحور للمهام الإدارية المنوطة بهم وبعدهم عن الفصل الدراسي والتدريس مما كان له أبرز الأثر في عدم إلمامهم بفلسفة النظام الفصلي وأهدافه وآليات تنفيذه.

أما سؤال (هل اطلعت على فلسفة النظام الفصلي وأهدافه، وآليات تنفيذه؟) فقد أجاب أفراد العينة عنه كالتالي: بلغ عدد أفراد العينة الذين أجابوا بنعم (٢١٦) فردا بنسبة (٤١,١٪)، وكان ذلك من خلال أدلة النظام الفصلي للتعليم الثانوي، أو حضور دورة للتعريف بالنظام الفصلي، أو القراءة في مواقع إدارات التعليم، أو متابعة التعاميم الصادرة عن وزارة التعليم، بالإضافة إلى النشرات التعريفة بالنظام الفصلي الصادرة عن الإدارة العامة للمناهج. بينما (٣٠٩) فردا من العينة، بنسبة

(٥٨,٩٪) لم تطلع على فلسفة النظام الفصلي وأهدافه، وآليات تنفيذه. كما جاءت إجابات أفراد العينة بحسب الفئة كالتالي: فئة المعلمين والمعلمات بلغ عدد من أجابوا بنعم (٨٤) ونسبة (٤٧,٧٪)، بينما بلغ عدد من أجابوا بلا (٩٢) ونسبة (٥٢,٣٪)، بينما لفئة المشرفين والمشرفات بلغ عددهم (٩٤) لنعم بنسبة (٨٣,١٪) ولا (١٠) بنسبة (١٦,٩٪)، أما فئة القيادة المدرسية فبلغ عدد المجيبين بنعم (٤٦) ونسبة (٨٣,٦٪) ولا (٩) بنسبة (١٦,٤٪)، وبلغ عدد فئة أولياء الأمور ممن أجابوا بنعم (١٤) وبنسبة (١٥,٩٪) ولا (٧٤) بنسبة (٨٤,١٪)، أما فئة الطلبة فكان عددهم (٢٣) ونسبة (١٥,٦٪) لنعم و (١٢٤) بنسبة (٨٤,٤٪) أجابوا بلا.

وللإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: **ما الاستراتيجيات المستخدمة في تحقيق النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية؟** تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات والقيادة المدرسية والطلبة على عبارات الاستبانة كما يتضح من الجدول التالي:

جدول ٩: استجابة أفراد العينة على محور الاستراتيجيات المستخدمة في تحقيق النظام الفصلي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
	استراتيجيات التدريس				
١	يشرك المعلم المتعلم في شرح الدروس	٣,٢٥	٠,٦٣٠	٣	عالي جدا
٢	تدعم الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة التعلم لدى الطلاب	٣,٠٦	٠,٧١٧	٩	عالي
٣	يشرك المعلم المتعلمين ضعيفي المستوى مع أقرانهم المتفوقون في مجموعات تعلمية	٣,٢٣	٠,٧٣٠	٤	عالي
٤	يوظف المعلم التقنية في تحقيق أهداف المقرر الدراسي	٣,٢٠	٠,٦٦٦	٦	عالي
٥	يلجأ المعلم إلى استخدام استراتيجيات متعددة خلال الحصة الدراسية	٣,٢٣	٠,٦٤٢	٥	عالي
	استراتيجيات التقويم				
٦	لدي معرفة كافية بتوزيع الدرجات في النظام الفصلي (المشاركة، الحضور، المشاريع، الواجبات، الاختبارات)	٣,٤٨	٠,٦٨٢	١	عالي جدا
٧	يطبق المعلم الإجراءات المحددة لتنفيذ كل استراتيجية محددة	٣,١٤	٠,٦٩٧	٧	عالي
٨	يمكن توظيف ملف الإنجاز بشكل جيد في النظام الفصلي	٢,٣٢	١,٠٢٥	١٢	ضعيف
٩	للواجبات المنزلية دور كبير في النظام الفصلي	٢,٨٩	٠,٥٨٠	١٠	عالي
١٠	تحقق المشاريع اهداف النظام الفصلي بشكل جيد	٢,١٩	٠,٧٩٤	١٣	ضعيف
١١	يحرص المعلم على استخدام الملاحظة في تحديد مدى تقدم المتعلمين	٣,١٣	٠,٧٠٨	٨	عالي
١٢	تسهم الاختبارات التحريرية في تحقيق أهداف النظام الفصلي	٣,٢٩	٠,٥٤١	٢	عالي جدا
١٣	تسهم الاختبارات الشفهية في تحقيق أهداف النظام الفصلي	٢,٧٨	٠,٥٧١	١١	عالي
	المتوسط والانحراف المعياري لجميع العبارات	٣,٠٢	٠,٣٧٣		عالي

يتضح من الجدول (٩) أن استجابة أفراد العينة على عبارات محور الاستراتيجيات المستخدمة في تحقيق برنامج النظام الفصلي جاءت بمتوسط (٣,٠٢) مستوى عالي، حيث جاءت (٣) عبارات بمستوى عالي جدا، وهي (لدي معرفة كافية بتوزيع الدرجات في النظام الفصلي (المشاركة، الحضور، المشاريع، الواجبات، الاختبارات) و(تسهم الاختبارات التحريرية في تحقيق أهداف النظام الفصلي) و (يشرك المعلم المتعلم في شرح الدروس). كما بلغ عدد العبارات بمستوى عالي (٨) عبارات، وهي بالترتيب (يشرك المعلم المتعلمين ضعيفي المستوى مع أقرانهم المتفوقون في مجموعات تعلمية) و(يلجأ المعلم إلى استخدام استراتيجيات متعددة خلال الحصة الدراسية) و(يوظف المعلم التقنية في تحقيق أهداف المقرر الدراسي) و(يطبق المعلم الإجراءات المحددة لتنفيذ كل استراتيجية محددة) و(يحرص المعلم على استخدام الملاحظة في تحديد مدى تقدم المتعلمين) و(تدعم الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة التعلم لدى الطلاب) و(للواجبات المنزلية دور كبير في النظام الفصلي) و(تسهم الاختبارات الشفهية في تحقيق أهداف النظام الفصلي). ويمكن تفسير ذلك لوجود إجراءات تفصيلية لآليات تنفيذ وتطبيق استراتيجيات التدريس والتقويم في لائحة الدراسة والتقويم للنظام الفصلي للتعليم الثانوي – والتي تمت الإشارة إليها في السؤال الأول من أسئلة الدراسة_ والتي ساهمت بشكل كبير في تطبيقها بالشكل الأمثل وبالتالي انعكاسها على تحقيق النظام الفصلي لأهدافه. بينما جاءت عبارتان بمستوى ضعيف هما (يمكن توظيف ملف الإنجاز بشكل جيد في النظام الفصلي) و(تحقق المشاريع اهداف النظام الفصلي بشكل جيد) بالترتيب ويفسر ذلك بكثرة عدد الطلبة في الفصول الدراسية وكثرة الأعباء الوظيفية على المعلم _والتي أشارت إليها إجابة السؤال الرابع_ والتي حالت دون تحقيق ملف الإنجاز والمشاريع لأهداف النظام الفصلي، إضافة إلى كثرة المواد الدراسية مما أسهم في عدم تحقيق الطلبة للمعايير المطلوبة لكل من ملف الإنجاز والمشاريع. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة درندري (٢٠٠٦) والتي نتج عنها أن أهم عامل في تطبيق واستخدام نتائج التقويم هو كتابة تقارير التقويم بصورة واضحة وتقديم المعلومات التي يحتاجها القائمون على البرامج ومناقشة النتائج معهم، ووضوح التغييرات المطلوبة في البرامج والقرارات، وكيفية إجرائها. أما العامل الثاني فهو الثقة في فريق التقويم والطريقة التي أجري بها التقويم وكتبت بها التقارير، وكان العامل الثالث هو جعل التقويم عملية تعلم من منظور كل المستفيدين من البرنامج. بينما تختلف النتيجة مع دراسة كارباكك (Karabacak, 2013) في أن المشروع يمكن أن يقلل من مهارة الطلبة في الكتابة والقراءة والتفكير وسيمنع الطلبة من تطوير مهاراتهم في تطوير الأنشطة الاجتماعية. كما تختلف أيضا مع دراسة الزايد وآخرون (٢٠١٥) والتي أشارت إلى وجود قصور في تطبيق التقويم المستمر بطريقة صحيحة لدى المعلمات، وانخفاض مستوى عمليات تنفيذ البرنامج، ومن أهمها: الأساليب التدريسية لتدريب الطلاب على المهارات، أساليب التقويم وأدواته.

جدول ١٠: استجابة فئات العينة على محور الاستراتيجيات المستخدمة في تحقيق برنامج النظام الفصلي

م	العبارة	المعلمون والمعلمات			المشرفون والمشرفات			القيادة المدرسة			الطلبة		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
	استراتيجيات التدريس												
١	يشرك المعلم الطلبة في شرح الدروس	٣,٠٥	٠,٥٤	عالي	٣,١٤	٠,٦٥	عالي	٣,٠٠	٠,٣٣	عالي	٣,٦٥	٠,٦١	عالي جدا
٢	تدعم الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة التعلم لدى الطلبة	٢,٨٥	٠,٥٧	عالي	٣,٠٣	٠,٦١	عالي	٢,٨٠	٠,٥٥	عالي	٣,٤٣	٠,٨١	عالي جدا
٣	يشرك المعلم الطلبة ضعيفي المستوى مع أقرانهم المتفوقون في مجموعات تعلمية	٣,٠٣	٠,٤٥	عالي	٢,٨٨	٠,٦٩	عالي	٣,٠٠	٠,٣٣	عالي	٣,٦٨	٠,٨٩	عالي جدا
٤	يوظف المعلم التقنية في تحقيق أهداف المقرر الدراسي	٣,٠٥	٠,٤٤	عالي	٣,٢٩	٠,٤٥	عالي جدا	٢,٨٧	٠,٣٣	عالي	٣,٤٦	٠,٩٠	عالي جدا
٥	يلجأ المعلم إلى استخدام استراتيجيات متعددة خلال الحصة الدراسية	٢,٩٨	٠,٤٨	عالي	٣,٠٢	٠,٦٠	عالي	٢,٦٥	٠,٤٨	عالي	٣,٨٣	٠,٣٧	عالي جدا
	استراتيجيات التقويم												
٦	لدي معرفة كافية بتوزيع الدرجات في النظام الفصلي (المشاركة، الحضور، المشاريع، الواجبات، الاختبارات)	٣,٣٨	٠,٦٣	عالي	٣,٦٤	٠,٥٨	عالي جدا	٢,٧٥	٠,٤٨	عالي	٣,٨١	٠,٥٨	عالي جدا
٧	يطبق المعلم الإجراءات المحددة لتنفيذ كل استراتيجية محددة	٣,٠٦	٠,٥١	عالي	٣,١٠	٠,٤٤	عالي	٢,٣٨	٠,٤٩	ضعيف	٣,٥٤	٠,٧٦	عالي جدا
٨	يمكن توظيف ملف الإنجاز بشكل جيد في النظام الفصلي	٢,٧٢	٠,٨٠	عالي	٣,٠٠	٠,٨٣	عالي	٢,٣٨	٠,٤٩	ضعيف	١,٥٦	١,٠١	ضعيف جدا
٩	للواجبات المنزلية دور كبير في النظام الفصلي	٢,٩٧	٠,٥٩	عالي	٣,٢٥	٠,٥٧	عالي جدا	٢,٥٨	٠,٦٢	عالي	٢,٧٦	٠,٤٢	عالي
١٠	تحقق المشاريع اهداف النظام الفصلي بشكل جيد	٢,٢٧	٠,٩١	ضعيف	٢,٤٦	٠,٩٥	ضعيف	٢,٣٦	٠,٧٢	ضعيف	١,٩٢	٠,٤٤	ضعيف
١١	يحرص المعلم على استخدام الملاحظة في تحديد مدى تقدم الطلبة	٢,٩٥	٠,٤١	عالي	٣,٠٧	٠,٦٤	عالي	٢,٨٧	٠,٥١	عالي	٣,٤٧	٠,٩٢	عالي جدا
١٢	تسهم الاختبارات التحريرية في تحقيق أهداف النظام الفصلي	٣,٠٤	٠,٢٩	عالي	٣,٤١	٠,٤٩	عالي جدا	٢,٨٥	٠,٦٢	عالي	٣,٧٠	٠,٤٦٠	عالي جدا
١٣	تسهم الاختبارات الشفهية في تحقيق أهداف النظام الفصلي	٢,٧٦	٠,٥٥	عالي	٣,٠٥	٠,٦٠	عالي	٢,٤٩	٠,٥٠	ضعيف	٢,٧٩	٠,٥٥	عالي
	المتوسط والانحراف المعياري لكل فئة	٢,٩٣	٠,٢٦	عالي	٣,١٠	٠,٣٧	عالي	٢,٦٩	٠,٢١	عالي	٣,٢٠	٠,٤٢	عالي

يتضح من الجدول (١٠) أن استجابة جميع فئات العينة على محور الاستراتيجيات المستخدمة في تحقيق برنامج النظام الفصلي جاءت بمستوى عالي، وبمتوسطات (٣,٢٠) للطلبة و(٣,١) للمشرفين والمشرفات و(٢,٩٣) للمعلمين والمعلمات و(٢,٦٩) للقيادة المدرسية، لكن تفاوتت مستويات عبارات هذا المحور بين الفئات. فقد جاءت مستويات عبارات هذا المحور لكل فئة كالتالي: جميع العبارات جاءت بمستوى عالي في فئة المعلمين والمعلمات ماعدا عبارة (تحقق المشاريع اهداف النظام الفصلي بشكل جيد) جاءت بمستوى ضعيف. أم فئة المشرفون والمشرفات جاءت العبارات (يوظف المعلم التقنية في تحقيق أهداف المقرر الدراسي) و(لدي معرفة كافية بتوزيع الدرجات في النظام الفصلي (المشاركة، الحضور، المشاريع، الواجبات، الاختبارات)) و(للواجبات المنزلية دور كبير في النظام الفصلي) و(تسهم الاختبارات التحريرية في تحقيق أهداف النظام الفصلي) بمستوى عالي جدا، بينما العبارات(يشرك المعلم الطلبة في شرح الدروس) و(تدعم الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة التعلم لدى الطلبة) و(يشرك المعلم الطلبة ضعيفي المستوى مع أقرانهم المتفوقون في مجموعات تعلمية) و (يلجأ المعلم إلى استخدام استراتيجيات متعددة خلال الحصة الدراسية) و(يطبق المعلم الإجراءات المحددة لتنفيذ كل استراتيجية محددة) و(يمكن توظيف ملف الإنجاز بشكل جيد في النظام الفصلي) و(يحرص المعلم على استخدام الملاحظة في تحديد مدى تقدم الطلبة) و(تسهم الاختبارات الشفهية في تحقيق أهداف النظام الفصلي) بمستوى عالي، أما العبارة (تحقق المشاريع اهداف النظام الفصلي بشكل جيد) فقد جاءت بمستوى ضعيف. أما فئة القيادة المدرسية فقد جاءت العبارات التالية (يشرك المعلم الطلبة في شرح الدروس) و(تدعم الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة التعلم لدى الطلبة) و(يشرك المعلم الطلبة ضعيفي المستوى مع أقرانهم المتفوقون في مجموعات تعلمية) و(يوظف المعلم التقنية في تحقيق أهداف المقرر الدراسي) و(يلجأ المعلم إلى استخدام استراتيجيات متعددة خلال الحصة الدراسية) و(لدي معرفة كافية بتوزيع الدرجات في النظام الفصلي (المشاركة، الحضور، المشاريع، الواجبات، الاختبارات)) و(للواجبات المنزلية دور كبير في النظام الفصلي) و(يحرص المعلم على استخدام الملاحظة في تحديد مدى تقدم الطلبة) و(تسهم الاختبارات التحريرية في تحقيق أهداف النظام الفصلي) بمستوى عالي، بينما العبارات (يطبق المعلم الإجراءات المحددة لتنفيذ كل استراتيجية محددة) و(يمكن توظيف ملف الإنجاز بشكل جيد في النظام الفصلي) و(تحقق المشاريع اهداف النظام الفصلي بشكل جيد) و(تسهم الاختبارات الشفهية في تحقيق أهداف النظام الفصلي) بمستوى ضعيف. أما فئة الطلبة فكانت استجابتهم للعبارات التالية بمستوى عالي جدا (يشرك المعلم الطلبة في شرح الدروس) و(تدعم الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة التعلم لدى الطلبة) و(يشرك المعلم الطلبة ضعيفي المستوى مع أقرانهم المتفوقون في مجموعات تعلمية) و(يوظف المعلم التقنية في تحقيق أهداف المقرر الدراسي) و(يلجأ المعلم إلى استخدام استراتيجيات متعددة خلال الحصة الدراسية) و(لدي معرفة كافية بتوزيع الدرجات في النظام الفصلي (المشاركة، الحضور، المشاريع، الواجبات، الاختبارات)) و(يطبق المعلم الإجراءات المحددة لتنفيذ كل استراتيجية محددة) و(يحرص المعلم على استخدام الملاحظة في تحديد مدى تقدم الطلبة) و(تسهم الاختبارات التحريرية في تحقيق أهداف النظام الفصلي)، بينما جاءت

العبارتان (للواجبات المنزلية دور كبير في النظام الفصلي) و(تسهم الاختبارات الشفهية في تحقيق أهداف النظام الفصلي) بمستوى عالي، أما العبارة (تحقق المشاريع اهداف النظام الفصلي بشكل جيد) فجاءت بمستوى ضعيف، والعبارة (يمكن توظيف ملف الإنجاز بشكل جيد في النظام الفصلي) ضعيف جدا.

وللإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: **ما معوقات تطبيق النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية؟** تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات الاستبانة في هذا المحور، كما يظهر في الجداول التالية:

جدول ١١: استجابة أفراد العينة على محور معوقات تطبيق النظام الفصلي

	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١	ضعف معرفة المعلم بفلسفة النظام الفصلي وأهدافه	٢,٧٨	٠,٧١٩	١١	عالي
٢	ضعف إلمام المعلم بآليات تنفيذ النظام الفصلي	٢,٥٢	٠,٧١٧	١٣	عالي
٣	كثرة عدد الطلاب في الفصول الدراسية	٣,٠٩	٠,٧٩٤	٤	عالي
٤	كثرة الأعباء الوظيفية على المعلم	٣,١١	٠,٧٨٣	٣	عالي
٥	البيئة التعليمية غير مهيأة من الناحية المادية (مختبرات، تقنيات تعليمية، فصول دراسية مناسبة، وغيرها).	٣,٣٩	٠,٦٣٢	١	عالي جدا
٦	عدم استخدام أدوات تقويم مناسبة	٢,٨٦	٠,٧٩١	٩	عالي
٧	كثرة غياب الطلبة	٣,٠٣	٠,٦٠٣	٦	عالي
٨	ضعف إدراك أولياء الأمور للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه	٣,٠٣	٠,٩١١	٧	عالي
٩	ضعف إدراك المشرفين والمشرفات للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه	٢,٩١	٠,٧٥٨	٨	عالي
١٠	ضعف إدراك القيادة المدرسية للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه	٢,٧٨	٠,٧٧٥	١٢	عالي
١١	ضعف إدراك المعلمين والمعلمات للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه	٢,٨٤	٠,٧٩٠	١٠	عالي
١٢	ضعف إدراك الطلبة للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه	٣,٣٨	٠,٧٤٣	٢	عالي جدا
١٣	إعطاء الطلبة عدة فرص لاجتياز المقرر من خلال الاختبارات المتكررة	٣,٠٥	٠,٨٩٦	٥	عالي
	المتوسط والانحراف المعياري لجميع العبارات	٢,٩٨	٠,٤٣٩		عالي

يتضح من الجدول (١١) أن استجابة أفراد العينة على عبارات محور معوقات تطبيق النظام الفصلي جاءت بمتوسط (٢,٩٨) ومستوى عالي، حيث جاءت عبارتان بمستوى عالي جدا هما (البيئة التعليمية غير مهيأة من الناحية المادية (مختبرات، تقنيات تعليمية، فصول دراسية مناسبة، وغيرها) وقد يكون السبب أن بعض مباني المدارس لازالت مستأجرة وغير مهيأة، إضافة لما تعانيه من نقص من تجهيزات مادية مختلفة سواء للمختبرات وتوفير التقنيات التعليمية المناسبة ومصادر التعلم المختلفة. و(ضعف إدراك الطلبة للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه)، بينما بلغ عدد العبارات بمستوى عالي (١١) عبارة، وهي بالترتيب (كثرة الأعباء الوظيفية على المعلم) فالمعلم توكل إليه

الكثير من المهام الإدارية إضافة إلى الإرشاد الأكاديمي للطلبة وإعداد الكثير من السجلات ونماذج مختلفة من الاختبارات إضافة إلى زيادة النصاب التدريسي من الحصص ما يعيق تطبيق هذا النظام بالشكل الأمثل. و(كثرة عدد الطلاب في الفصول الدراسية) فتكدس الطلاب داخل الفصول الدراسية كنتيجة للبيئة تعليمية الغير مهيأة إضافة إلى قلة عدد المعلمين نسبة إلى الطلاب له انعكاساته الكبيرة على تطبيق هذا النظام (إعطاء الطلبة عدة فرص لاجتياز المقرر من خلال الاختبارات المتكررة) وهذا ما أكدت عليه استجابة عينة الدراسة على السؤال المفتوح فوجود أكثر من فرصة للطلبة لاجتياز المقرر وتعدد الاختبارات مرهق للمعلم ويؤدي إلى تقاعس الطالب مما يسهم في إعاقة تطبيق هذا النظام. (كثرة غياب الطلبة) و(ضعف إدراك أولياء الأمور للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه) فقد تضح من خلال استجابة عينة الدراسة على السؤال المفتوح تخلي أولياء الأمور عن دورهم في متابعة الطلبة وانتظامهم في الدراسة نتيجة ضعف إدراكهم لهذا النظام كان له انعكاساته على تطبيق انظام الفصلي. و(ضعف إدراك المشرفين والمشرفات للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه) و(عدم استخدام أدوات تقويم مناسبة) و(ضعف إدراك المعلمين والمعلمات للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه) و(ضعف معرفة المعلم بفلسفة النظام الفصلي وأهدافه) و(ضعف إدراك القيادة المدرسية للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه) و(ضعف إلمام المعلم بآليات تنفيذ النظام الفصلي). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزايد وآخرون (٢٠١٥) التي أشارت نتائجها إلى وجود قصور في فهم فلسفة التقويم وأهدافه وآلياته لدى المعلمات وأولياء الأمور، بالإضافة إلى وجود قصور في تطبيق التقويم المستمر بطريقة صحيحة لدى المعلمات، كما أظهرت بعض جوانب الخلل في آلية تطبيق التقويم، وضعف مستوى إتقان الطلاب للمهارات الأساسية، مما يعني انخفاض مستوى مخرجات ونواتج البرنامج عن المستوى المطلوب، سواء فيما يتعلق بتحسين عمليات التعليم والتعلم، أو إتقان المعايير الأساسية. كما تتفق النتيجة مع دراسة المطيري (د.ت) والتي أشارت إلى وجود العديد من السلبيات في النظام الفصلي للتعليم الثانوي مقارنة بنظام المقررات.

جدول ١٢: استجابة فئات العينة على محور معوقات تطبيق النظام الفصلي

م	الفئة / العبارة	المعلمون والمعلمات			المشرفون والمشرفات			القيادة المدرسة			أولياء الأمور			الطلبة		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	ضعف معرفة المعلم بفلسفة النظام الفصلي وأهدافه	٢,٥٢	٠,٨٤	عالي	٢,٢٠	٠,٧٦	ضعيف	٣,١٨	٠,٥١	عالي	٢,٨٨	٠,٣٦	عالي	٣,١٠	٠,٤٦	عالي
٢	ضعف إلمام المعلم بآليات تنفيذ النظام الفصلي	٢,٦١	٠,٧٠	عالي	٢,٣٢	٠,٦٠	ضعيف	٣,٣١	٠,٥٠	عالي	٢,٢٨	٠,٤٧	ضعيف	٢,٣٣	٠,٧٤	ضعيف
٣	كثرة عدد الطلاب في الفصول الدراسية	٣,٣٨	٠,٦٤	عالي جدا	٣,١٤.	٠,٨٩.	عالي	٣,٤٠	٠,٦٢	عالي جدا	٣,٣٥	٠,٤٨	عالي جدا	٢,٤٦	٠,٧٦	ضعيف
٤	كثرة الأعباء الوظيفية على المعلم	٣,٦١	٠,٥٧	عالي جدا	٣,٥١	٠,٦٢	عالي جدا	٣,٢٩	٠,٦٨	عالي جدا	٢,٨٨	٠,٣٦	عالي	٢,٤٤	٠,٧٣	ضعيف
٥	البيئة التعليمية غير مهيأة من الناحية المادية (مختبرات، تقنيات تعليمية، فصول دراسية مناسبة، وغيرها).	٣,٦٦	٠,٥٣	عالي جدا	٣,١٤	٠,٨٩	عالي	٣,٢٧	٠,٧٠	عالي جدا	٣,٤٧	٠,٥٠	عالي جدا	٣,١٨	٠,٥١	عالي
٦	عدم استخدام أدوات تقويم مناسبة	٣,٠٢	٠,٨٠	عالي	٢,٨٣	٠,٨٣	عالي	٣,٣٨	٠,٥٢	عالي جدا	٣,١٥	٠,٣٥	عالي	٢,٣٣	٠,٧٤	ضعيف
٧	كثرة غياب الطلبة	٣,١١	٠,٦٨	عالي	٣,١٠	٠,٦٨	عالي	٣,٣٣	٠,٦٩	عالي جدا	٢,٨٨	٠,٣٦	عالي	٢,٩٠	٠,٤٧	عالي
٨	ضعف إدراك أولياء الأمور للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه	٣,٢٨	٠,٨١	عالي جدا	٣,٤٤	٠,٦٥	عالي جدا	٣,٤٢	٠,٤٩	عالي جدا	٣,٦٥	٠,٤٨	عالي جدا	٢,٠٥	٠,٦١	ضعيف
٩	ضعف إدراك المشرفين والمشرفات للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه	٢,٨٦	٠,٨٥	عالي	٢,٥٦	١,١١	عالي	٣,٢٥	٠,٧٠	عالي جدا	٢,٧٥	٠,٦٨	عالي	٣,١٠	٠,٢٩	عالي
١٠	ضعف إدراك القيادة المدرسية للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه	٢,٧٨	٠,٨٤	عالي	٢,٢٧	٠,٩٦	ضعيف	٣,٠٢	٠,٧٨	عالي	٢,٥٣	٠,٧٢	عالي	٣,٠٣	٠,٤٠	عالي
١١	ضعف إدراك المعلمين والمعلمات للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه	٢,٧٧	٠,٨٥	عالي	٢,٠٧	٠,٩٨	ضعيف	٣,٠٩	٠,٧٢	عالي	٢,٩٢	٠,٥٩	عالي	٣,١٠	٠,٤٧	عالي
١٢	ضعف إدراك الطلبة للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه	٣,١٩	٠,٧٥	عالي	٢,٧٥	١,٠٦	عالي	٣,٣٣	٠,٦١	عالي جدا	٣,٤٥	٠,٥٠	عالي جدا	٣,٨٢	٠,٣٨	عالي جدا
١٣	إعطاء المتعلم عدة فرص لاجتياز المقرر من خلال الاختبارات المتكررة	٢,٩٧	٠,٧٧	عالي	٣,٠٠	١,٠٦	عالي	٢,٩٨	٠,٦٥	عالي	٢,٦٩	٠,٤٨	عالي	٣,٣٩	١,١٠	عالي جدا
	المتوسط والانحراف المعياري لكل فئة	٣,٠٦	٠,٥٠	عالي	٢,٧٩	٠,٦٠	عالي	٣,٢٥	٠,٥٠	عالي جدا	٢,٩٩	٠,١٥	عالي	٢,٨٦	٠,٢٦	عالي

يتضح من الجدول (١٢) أن استجابة أفراد القيادة المدرسية على محور معوقات تطبيق النظام الفصلي جاءت بمتوسط حسابي (٣,٢٥) ومستوى عالي جدا، حيث كانت مستويات عبارات هذا المحور كالتالي: بمستوى عالي جدا جاءت العبارات (كثرة عدد الطلاب في الفصول الدراسية)

و(كثرة الأعباء الوظيفية على المعلم) و(البيئة التعليمية غير مهيأة من الناحية المادية (مختبرات، تقنيات تعليمية، فصول دراسية مناسبة، وغيرها)) و(عدم استخدام أدوات تقويم مناسبة) و(كثرة غياب الطلبة) و(ضعف إدراك أولياء الأمور للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه) و(ضعف إدراك المشرفين والمشرفات للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه) و(ضعف إدراك الطلبة للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه)؛ أي أن هذه الأسباب هي من أكثر معوقات تطبيق النظام الفصلي، يليها (ضعف معرفة المعلم بفلسفة النظام الفصلي وأهدافه) وضعف إلمام المعلم بآليات تنفيذ النظام الفصلي) و(ضعف إدراك القيادة المدرسية للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه) و(ضعف إدراك المعلمين والمعلمات للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه) و(إعطاء المتعلم عدة فرص لاجتياز المقرر من خلال الاختبارات المتكررة) حيث جاءت بمستوى عالي.

بينما كانت استجابة بقية فئات العينة: المعلمون والمعلمات، أولياء الأمور، الطلبة، المشرفون والمشرفات بمستوى عالي، ومتوسطات حسابية (٣,٠٦) و(٢,٩٩) و(٢,٨٦) و(٢,٧٩) على التوالي، لكن تفاوت ترتيب هذه المعوقات فيما بينهم؛ حيث جاءت مستويات استجابة المعلمون والمعلمات على عبارات هذا المحور كالتالي: بمستوى عالي جدا العبارات (كثرة عدد الطلاب في الفصول الدراسية) و(كثرة الأعباء الوظيفية على المعلم) و(البيئة التعليمية غير مهيأة من الناحية المادية (مختبرات، تقنيات تعليمية، فصول دراسية مناسبة، وغيرها)) و(ضعف إدراك أولياء الأمور للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه)؛ حيث تمثل هذه الأسباب أكثر معوقات تطبيق النظام الفصلي، يليها بمستوى عالي العبارات (ضعف معرفة المعلم بفلسفة النظام الفصلي وأهدافه) و(ضعف إلمام المعلم بآليات تنفيذ النظام الفصلي) و(عدم استخدام أدوات تقويم مناسبة) و(كثرة غياب الطلبة) و(ضعف إدراك المشرفين والمشرفات للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه) و(ضعف إدراك القيادة المدرسية للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه) و(ضعف إدراك المعلمين والمعلمات للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه) و(ضعف إدراك الطلبة للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه) و(إعطاء المتعلم عدة فرص لاجتياز المقرر من خلال الاختبارات المتكررة). ولفئة المشرفين والمشرفات جاءت عبارتان من هذا المحور بمستوى عالي جدا هما: (كثرة الأعباء الوظيفية على المعلم) و(ضعف إدراك أولياء الأمور للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه)؛ مما يعني أنهم يرون أنها أبرز معوقات تطبيق النظام الفصلي، تليها (كثرة عدد الطلاب في الفصول الدراسية) و(البيئة التعليمية غير مهيأة من الناحية المادية (مختبرات، تقنيات تعليمية، فصول دراسية مناسبة، وغيرها)) و(عدم استخدام أدوات تقويم مناسبة) و(كثرة غياب الطلبة) و(ضعف إدراك المشرفين والمشرفات للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه) و(ضعف إدراك الطلبة للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه) و(إعطاء المتعلم عدة فرص لاجتياز المقرر من خلال الاختبارات المتكررة) التي جاءت بمستوى عالي، بينما (ضعف معرفة المعلم بفلسفة النظام الفصلي وأهدافه) و(ضعف إلمام المعلم بآليات تنفيذ النظام الفصلي) و(ضعف إدراك القيادة المدرسية للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه) و(ضعف إدراك المعلمين والمعلمات للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه) جاءت بمستوى ضعيف؛ حيث ترى هذه الفئة أنها ليست أسباب معيقة لتطبيق النظام الفصلي. ولفئة أولياء الأمور كانت أهم معوقات تطبق النظام الفصلي (كثرة عدد

الطلاب في الفصول الدراسية البيئة التعليمية غير مهيأة من الناحية المادية (مختبرات، تقنيات تعليمية، فصول دراسية مناسبة، وغيرها)) و(ضعف إدراك أولياء الأمور للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه) و(ضعف إدراك الطلبة للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه) حيث جاءت بمستوى عالي جدا؛ يليها (ضعف معرفة المعلم بفلسفة النظام الفصلي وأهدافه) و(كثرة الأعباء الوظيفية على المعلم) و(عدم استخدام أدوات تقويم مناسبة) و(كثرة غياب الطلبة) و(ضعف إدراك المشرفين والمشرفات للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه) و(ضعف إدراك القيادة المدرسية للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه) و(ضعف إدراك المعلمين والمعلمات للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه) و(إعطاء المتعلم عدة فرص لاجتياز المقرر من خلال الاختبارات المتكررة) بمستوى عالي، أما (ضعف إلمام المعلم بآليات تنفيذ النظام الفصلي) التي جاءت بمستوى ضعيف؛ فلم تكن معيقا كبيرا في تطبيق النظام الفصلي. أما فئة الطلبة فأهم معوقات تطبيق النظام الفصلي والتي جاءت بمستوى عالي جدا (ضعف إدراك الطلبة للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه) و(إعطاء المتعلم عدة فرص لاجتياز المقرر من خلال الاختبارات المتكررة)، يليها بمستوى عالي (ضعف معرفة المعلم بفلسفة النظام الفصلي وأهدافه) و(البيئة التعليمية غير مهيأة من الناحية المادية (مختبرات، تقنيات تعليمية، فصول دراسية مناسبة، وغيرها)) و(كثرة غياب الطلبة) و(ضعف إدراك المشرفين والمشرفات للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه) و(ضعف إدراك القيادة المدرسية للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه) و(ضعف إدراك المعلمين والمعلمات للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه)، وبمستوى ضعيف (ضعف إلمام المعلم بآليات تنفيذ النظام الفصلي) و(كثرة عدد الطلاب في الفصول الدراسية) و(كثرة الأعباء الوظيفية على المعلم) و(عدم استخدام أدوات تقويم مناسبة) و(ضعف إدراك أولياء الأمور للنظام الفصلي وفلسفته وآليات تنفيذه)؛ حيث لم تكن معوقات كبيرة في تطبيق النظام الفصلي من وجهة نظر الطلبة.

وللإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على: **ما العلاقة بين المواصفات الإجرائية في النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية ونواتجه الفعلية؟** تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة على عبارات محور العلاقة بين المواصفات الإجرائية لبرنامج النظام الفصلي في الاستبانة، كما يظهر في الجداول التالي:

جدول ١٣: استجابة أفراد العينة على محور العلاقة بين المواصفات الإجرائية في النظام الفصلي ونواتجه الفعلية

	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١	تحققت أهداف النظام الفصلي للتعليم الثانوي	٢,٥٦	٠,٧٣٥	٤	عالي
٢	يساعد النظام الفصلي المتعلمين في إتقان مهارات التعلم	٢,٧٥	٠,٦٤١	٢	عالي
٣	يهيئ النظام الفصلي المتعلمين لسوق العمل	٢,٤١	٠,٦٦٤	٥	ضعيف
٤	يدعم النظام الفصلي عملية التعلم	٢,٧٩	٠,٦٠٤	١	عالي
٥	يسهم تطبيق النظام الفصلي في ارتفاع التحصيل العلمي للطلبة	٢,٦٢	٠,٦٢٣	٣	عالي
	المتوسط والانحراف المعياري لجميع العبارات	٢,٦٣	٠,٥٤٣		عالي

يتضح من الجدول (١٣) أن استجابة أفراد العينة على عبارات محور العلاقة بين المواصفات الإجرائية لبرنامج النظام الفصلي ونواتجه الفعلية جاءت بمستوى عالي ومتوسط حسابي (٢,٦٣)، حيث جاءت (٤) عبارات بمستوى عالي، وهي بالترتيب (يدعم النظام الفصلي عملية التعلم) و(يساعد النظام الفصلي المتعلمين في إتقان مهارات التعلم) و(يسهم تطبيق النظام الفصلي في ارتفاع التحصيل العلمي للطلبة) و(تحققت أهداف النظام الفصلي للتعليم الثانوي)،ويمكن تفسير ذلك بالعائد الإيجابي من تطبيق هذا النظام وانعكاساته على التحصيل العلمي ومهارات التعلم وفقا لرأي أفراد عينة الدراسة، وبالتالي تحقق الأهداف المرجوة منه لتأكيده على الاتجاهات الحديثة في عملية التعليم والتعلم والتي تعزز دور المتعلم ونشاطه في تعلمه، بينما جاءت العبارة الأخير بمستوى ضعيف وهي (يهيئ النظام الفصلي المتعلمين لسوق العمل) ويمكن تفسير ضعف مستوى هذه العبارة بأنه على الرغم من أن بداية الإعداد لسوق العمل يتم في المرحلة الثانوية من خلال التحاق الطالب في أحد الأقسام (علمي ، إدارية ، أدبي) إلا أن ذلك غير كافٍ من وجهة نظر عينة الدراسة فلا زال الإعداد عام وغير متخصص يتم استكماله في المرحلة الجامعية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كارباكك (Karabacak, 2013) في أن مشروع الفاتح يمكن أن يقلل من مهارة الطلبة في الكتابة والقراءة والتفكير وسيمنع الطلبة من تطوير مهاراتهم في تطوير الأنشطة الاجتماعية. ودرسة الزايد وآخرون (٢٠١٥) في انخفاض مستوى مخرجات ونواتج البرنامج عن المستوى المطلوب، سواء فيما يتعلق بتحسين عمليات التعليم والتعلم، أو إتقان المعايير الأساسية.

جدول ١٤: استجابة فئات العينة على محور العلاقة بين المواصفات الإجرائية لبرنامج النظام الفصلي ونواتجه الفعلية

م	العبارات	المعلمون والمعلمات			المشرفون والمشرفات			القيادة المدرسية			أولياء الأمور			الطلبة		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	تحققت أهداف النظام الفصلي للتعليم الثانوي	٢,٣٦	٠,٨٦	ضعيف	٢,٥٩	٠,٩١	عالي	٢,٢٠	٠,٥٥	ضعيف	٢,٨٣	٠,٤٠	عالي	٢,٧٧	٠,٥٦	عالي
٢	يساعد النظام الفصلي المتعلمين في إتقان مهارات التعلم	٢,٧٧	٠,٧٠	عالي	٢,٦٩	٠,٧٠	عالي	٢,٤٤	٠,٦٠	ضعيف	٢,٨٤	٠,٣٩	عالي	٢,٨٣	٠,٦٣	عالي
٣	يهيئ النظام الفصلي المتعلمين لسوق العمل	٢,٥٢	٠,٧٦	عالي	٢,٥١	٠,٥٩	عالي	٢,٤٢	٠,٤٩	ضعيف	٢,٦٩	٠,٤٨	عالي	٢,٠٥	٠,٥٥	ضعيف
٤	يدعم النظام الفصلي عملية التعلم	٢,٨٠	٠,٦٦	عالي	٢,٧٨	٠,٦٧	عالي	٢,٣٨	٠,٤٩	ضعيف	٢,٩٨	٠,٢١	عالي	٢,٨٣	٠,٦٣	عالي
٥	يسهم تطبيق النظام الفصلي في ارتفاع التحصيل العلمي للطلبة	٢,٥٤	٠,٧١	عالي	٢,٤٦	٠,٦٧	ضعيف	٢,٣٦	٠,٤٨	ضعيف	٢,٨٣	٠,٤٠	عالي	٢,٧٧	٠,٥٦	عالي
	المتوسط والانحراف المعياري	٢,٦٠	٠,٦١	عالي	٢,٦١	٠,٥٩	عالي	٢,٣٦	٠,٤٠	ضعيف	٢,٨٣	٠,٣٠	عالي	٢,٦٥	٠,٥٤	عالي

يتضح من الجدول (١٤) أن استجابة فئات العينة: أولياء الأمور، الطلبة، المشرفون والمشرفات، المعلمون والمعلمات، على محور العلاقة بين المواصفات الإجرائية لبرنامج النظام الفصلي ونواتجه الفعلية جاءت بمستوى عالي، بمتوسطات حسابية (٢,٨٣) و(٢,٦٥) و(٢,٦١) (٢,٦٠) على التوالي، مع

اختلاف في ترتيب عبارات هذا المحور بين الفئات. فقد جاءت عبارات هذا المحور لفئة المعلمين والمعلمات بمستوى عالي وهي (يساعد النظام الفصلي المتعلمين في إتقان مهارات التعلم) و(يهيئ النظام الفصلي المتعلمين لسوق العمل) و(يدعم النظام الفصلي عملية التعلم) و(يسهم تطبيق النظام الفصلي في ارتفاع التحصيل العلمي للطلبة)، أما العبارة (تحققت أهداف النظام الفصلي للتعليم الثانوي) بمستوى ضعيف. أما فئة المشرفون والمشرفات فجاءت العبارات (تحققت أهداف النظام الفصلي للتعليم الثانوي) و(يساعد النظام الفصلي المتعلمين في إتقان مهارات التعلم) و(يهيئ النظام الفصلي المتعلمين لسوق العمل) و(يدعم النظام الفصلي عملية التعلم) بمستوى عالي، بينما العبارة (يسهم تطبيق النظام الفصلي في ارتفاع التحصيل العلمي للطلبة) جاءت بمستوى ضعيف. وكان مستوى جميع العبارات لفئة أولياء الأمور عالي. أم فئة الطلبة فجاءت العبارات (تحققت أهداف النظام الفصلي للتعليم الثانوي) و(يساعد النظام الفصلي المتعلمين في إتقان مهارات التعلم) و(يدعم النظام الفصلي عملية التعلم) و(يسهم تطبيق النظام الفصلي في ارتفاع التحصيل العلمي للطلبة) بمستوى عالي، بينما العبارة (يهيئ النظام الفصلي المتعلمين لسوق العمل) فجاءت بمستوى ضعيف. بينما كانت استجابات فئة القيادة المدرسية بمتوسط (٢,٣٦) ومستوى ضعيف، حيث كان مستوى جميع عبارات هذا المحور ضعيف.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثتان بما يلي:

١. عقد دورات تدريبية لقائدي وقائدات المدارس الثانوية لاطلاعهم على كل ما يستجد من أنظمة وبرامج تعليمية.
٢. العمل توفير على آليات تساعد في توظيف ملف الإنجاز والمشاريع لتسهم في تحقيق أهداف التعلم.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثتان إجراء الدراسات التالية:

١. تقويم نظام المقررات للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية باستخدام نموذج القرارات المتعددة (CIPP).
٢. تقويم النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية باستخدام نماذج تقويمية أخرى كأحد نماذج التقويم الهدفية أو التحكيمية.

المراجع:

أولا: المراجع العربية

١. درندري، إقبال. (٢٠٠٦). دراسة مقارنة لأثر استخدام نموذج القرارات المتعددة CIPP ونموذج معايير الأداء Standards لتقويم برامج الموهوبات في تحسين البرامج وصنع القرارات، *ورقة علمية مقدمة للمؤتمر*

العلمي الإقليمي للموهوبة، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين جدة. مستخلص بتاريخ ٢٠١٩/٣/١٥ على الرابط:

http://www.almohobeen.org/200.html

٢. دعمس، نمر. (٢٠١٢). *استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته*، عمان، الأردن: دار غيداء للنشر والتوزيع.

٣. الدوسري، إبراهيم. (٢٠٠١). *إطار مرجعي للتقويم التربوي*، الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٤. الزايد، زينب، وحميد، نورة، والسبيعي، هيا، ومبارك، رفعة. (٢٠١٥). تقويم برنامج التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية في ضوء نموذج القرارات المتعددة CIPP، *المؤتمر الدولي الثالث للقياس والتقويم*، جامعة الملك سعود، الرياض.

٥. الشمري، عبد الكريم. (٢٠١٢). *مفهوم التقويم - أهداف التقويم - أهمية التقويم - خصائص التقويم الجيد - أنواع التقويم - أهداف تقويم البرامج التعليمية - أهمية تقويم البرامج التعليمية - نماذج التقويم – تصنيف نماذج التقويم*، مستخلص بتاريخ ٢٠١٩/٣/٣، من الرابط:

http://abdulkrem556.blogspot.com/2012/05/blog-post_11.html

٦. الشهري، زانة. (٢٠١٥). أثر المركزية في جودة تطبيق النظام الفصلي في مدارس البنات بمنطقة الرياض، *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، كلية التربية، (١٦٢)، ج٢، ٦٧٣- ٦٤١.

٧. العبادلة، سمر. (٢٠١٥). *تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات في محافظات غزة باستخدام نموذج القرارات المتعددة CIPP*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر – غزة.

٨. العساف، صالح حمد. (١٩٩٥). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، الرياض: العبيكان.

٩. القميزي، حمد. (٢٠١٧). نماذج وتجارب في تقويم البرامج والمقررات التربوية في الجامعات العالمية، *ندوة التقويم في التعليم الجامعي: مرتكزات وتطلعات*، جامعة الجوف.

١٠. المخلافي، توفيق. (٢٠١٠). *دراسات التقويم الدولية واسعة النطاق (TIMSS-PIRLS-PISA): تحليل مقارن في الأهداف والمنهج والمحتوى وتضميناتها الثقافية*. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١١. المطيري، فاطمة. (د.ت). *مقارنة بين النظام الفصلي ونظام المقررات للتعليم الثانوي*، منهل الثقافة العربية، مسترجع بتاريخ ٢٠١٩/٣/١ على الرابط: https://www.manhal.net/art/s/22689

١٢. وزارة التعليم. (٢٠١٥). *دليل تقويم المتعلم في النظام الفصلي للتعليم الثانوي: تقويم من أجل التعلم (الإصدار الثالث)*، الرياض: وكالة الوزارة للمناهج والبرامج التربوية، وزارة التعليم.

١٣. وزارة التعليم. (١٤٣٧). *دليل تطبيق الخطة الدراسية للنظام الفصلي للتعليم الثانوي (الإصدار الثاني)*، الرياض: وكالة الوزارة للمناهج والبرامج التربوية. وزارة التعليم.

١٤. وزارة التعليم. (١٤٣٧). *لائحة الدراسة والتقويم في النظام الفصلي للتعليم الثانوي: تقويم من أجل التعلم (الإصدار الثالث)*، الرياض: وكالة الوزارة للمناهج والبرامج التربوية، وزارة التعليم.

ثانيا: المراجع الأجنبية

15. Alkin, Marvin C., (1969). Evaluating the Cost-Effectiveness of Instructional Programs. California Univ., Los Angeles. Center for the Study of Evaluation.
16. Fitzpatrick, J. L., Saners, J. R., & Worthen, B. R. (2004). Program evaluation: Alternatives, approaches, and practical guidelines (3rd ed.). Boston: Pearson Education Inc.
17. KARABACAK, Nermin, (2015). The Analysis of the FATİH Project in the Turkish Education System According to the CIPP Model, "Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3), 700-719. DOI: 10.17860/efd.15447.
18. Stufflebeam, D. L. &Phi Delta Kappa, (1971). Educational evaluation and decision making. Itasca, IL: F. E. Peacock.
19. Stufflebeam, D. L., (2003). THE CIPP Model for Evaluation: An Update, a Review of the Model's Development, a Checklist to Guide Implementation. Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network, Portland.
20. World Education Forum. (2000). Dakar Framework for Action-Education for All: meeting our collective commitments. World Education Forum. Dakar, Senegal.

Evaluating the Quarterly Educational System for Secondary in Saudi Arabia in light of CIPP Model

Abstract

The study aimed to evaluating the Quarterly Educational System for Secondary in Saudi Arabia in light of CIPP Model, by revealing the existence of a guide that includes the philosophy, objectives, ways to implement of this system. And detection of level knowledge of supervisors, teachers, school leadership, students and parents with its philosophy, objectives, ways to implement, strategies to achieve it, obstacles of implementation, and determining the relationship between the procedural specifications of the program and its outputs. A descriptive survey method used, the study community was all teachers, supervisors, school leadership, students and parents. The sample was randomly selected, (Total 525), in (7) areas in Saudi Arabia. analyzed were documents and reports of the quarterly system issued by the concerned authorities in the Ministry of Education. In addition to the preparation of a semi-closed questionnaire with four axes, representing the basis of quarterly system, namely: the philosophy, objectives and ways to implement, and the strategies to achieve the program of the quarterly system (Teaching strategies, evaluation strategies), obstacles to its implementation the quarterly system, and determining the relationship between the procedural specifications of the program and outputs in Saudi Arabia. This survey contained (35) closed questions and two open questions ,and their validity and reliability have been confirmed.The results provided evidence of the Quarterly Educational System for Secondary, explaining the philosophy, objectives and ways to implement, and the response of the sample at (strategies used to achieve The Quarterly Educational System for Secondary, the obstacles to its implementation, and determining the relationship between the procedural specifications of the program and outputs, the philosophy of the Quarterly Educational System, objectives and ways to implement) High level, mean (3.02), (2.98), (2.83) and (2.63) respectively. The study made a number of suggestions and recommendations.

Keywords: Evaluation - the Quarterly Educational System - CIPP Model.