واقع ممارسة الباحثين لاستراتيجيات ونماذج التقويم في تقويم برامج التعليم والتدريب
في الدراسات البحثية العربية

د. عبد الرحمن عبد العزيز الشعيبي
أستاذ تعليم الكبار والتعليم المستمر المساعد، قسم السياسات التربوية، جامعة الملك سعود

أ. محمد ناجي محرز التبالي
باحث دكتوراه في تخصص تعليم الكبار والتعليم المستمر، قسم السياسات التربوية، جامعة الملك سعود

البريد الإلكتروني Email : aalshuaibi@ksu.edu.sa
maltbali@yahoo.com

الكلمات المفتاحية: تقويم البرامج، نماذج واستراتيجيات التقويم، صعوبات تقويم البرامج.

كيفية اقتباس البحث
الشعيبي ، عبد الرحمن عبد العزيز، محمد ناجي محرز التبالي ، واقع ممارسة الباحثين لاستراتيجيات ونماذج التقويم في تقويم برامج التعليم والتدريب في الدراسات البحثية العربية، مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية،٢٠٢١،المجلد:١١ ،العدد:٢ .

هذا البحث من نوع الوصول المفتوح مرخص بموجب رخصة المشاع الإبداعي لحقوق التأليف والنشر (Creative Commons Attribution) تتيح فقط للآخرين تحميل البحث ومشاركته مع الآخرين بشرط نَسب العمل الأصلي للمؤلف، ودون القيام بأي تعديل أو استخدامه لأغراض تجارية.

مفهرسة في Indexed
IASJ

مسجلة في Registered
ROAD

The reality of researchers' practice of evaluation strategies and models in evaluating education and training programs In Arab Research Studies

Dr. Abdulrahman Alshuaibi
Assistant Professor of Adult Continuing and Education, Department of Educational

Muhammad Al-Tabali
Ph.D. student of Adult Continuing and Education, Department of Educational Policy, King Saud University

Keywords : Programs evaluation, Evaluation models & strategies, Difficulties of evaluating programs..

How To Cite This Article
Alshuaibi, Abdulrahman, Muhammad Al-Tabali,The reality of researchers' practice of evaluation strategies and models in evaluating education and training programs In Arab Research Studies, Journal Of Babylon Center For Humanities Studies, Year :2021,Volume:11,Issue 2.

This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Abstract

The study aimed to investigate the reality of researchers' practice of strategies and evaluation models in evaluating educational and training programs, and reasons that impede researchers to employ strategies and models of evaluating educational and training programs. It used a mixed approach to study the phenomenon. The sample consisted 329 evaluation studies in 16 Arab countries. The study used a content analysis card and an interviews conducted on seven experts in educational administration, measurement and evaluation. The results revealed that many evaluation studies were conducted without evaluation models strategies and references 309 studies (93.9%), while fewer evaluation studies based on

models 20 studies (6.1%). The study revealed that "questionnaire" is the most tool used in the practice of researchers in evaluating programs, and a large percentage of them were used by the university professor, and they appeared greatly in studies published in scientific journals. The study found that the more diverse the research tools are, the less likely be used by researchers in evaluating programs. The evaluation of reaction and opinion was the purpose of evaluating programs in studies that were not based on models (86.3%), and studies based on models (4.6%). The personal interviews revealed reasons for the lack of researchers employing evaluation models and strategies, including: small number of researchers in a project, ignorance and weaken academic background, cost and effort, diversity of the required tools, difficulties in designing and integrating analysis, and the lack of clarity in the procedures used for the models.

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تقصي واقع ممارسة الباحثين استراتيجيات ونماذج التقويم في تقويم برامج الكبار التعليمية والتدريبية ما بعد الثانوي، والأسباب التي تعوق الباحثين لتوظيف استراتيجيات ونماذج تقويم البرامج التعليمية والتدريبية، واستخدمت الدراسة المنهج المختلط لدراسة الظاهرة، تكونت عينة الدراسة من ٣٢٩ دراسة تقويمية في ١٦ دولة عربية. واستخدمت الدراسة بطاقة تحليل محتوى ومقابلات أُجريت على سبعة خبراء في الإدارة التربوية والقياس والتقويم. وكشفت نتائج الدراسة أن عدد الدراسات التقويمية التي أجريت بدون استراتيجية ونماذج تقويم مرجعية بلغت ٣٠٩ دراسة (٩٣.٩%)، بينما بلغت عدد الدراسات التقويمية المستندة إلى نماذج ٢٠ دراسة (٦.١%)، وكشف الدراسة أن "الاستبانة" أكثر الأدوات استخدامًا في ممارسة الباحثين في تقويم البرامج، واستخدمت نسبة كبيرة من قبل الأستاذ الجامعي، وظهرت بشكل كبير في الدراسات المنشورة في المجلات العلمية. وتوصلت الدراسة أنه كلما تنوعت وتعددت الأدوات البحثية، قل نسبة استخدامها من قبل الباحثين في تقويم البرامج. وكان تقويم رد الفعل والرأي الغرض من تقويم البرامج في الدراسات غير المستندة على نماذج (٨٦.٣%) والدراسات المستندة على نماذج (٤.٦%). وكشفت نتائج المقابلات الشخصية أسباب قلة توظيف الباحثين لنماذج واستراتيجيات التقويم منها قلة عدد الباحثين في المشروع، والجهل وضعف الخلفية الأكاديمية، والتكلفة والجهد، وتنوع الأدوات المطلوبة وصعوبة تصميمها ودمج تحليلها، وعدم وضوح الإجراءات المستخدمة في النماذج.

المقدمة:

شهد مطلع القرن الحالي اهتمامًا واسعًا في عملية التقويم التربوي، خصوصًا تقويم البرامج التعليمية والتدريبية في كافة التخصصات التربوية. فالتقويم يسهم إسهامًا كبيرًا في تطوير البرامج باعتباره جزءًا رئيسًا من منظومته، ويؤكد ستوفلبيم و ألكين و بروفس[١] أهميته في اتخاذ القرارات وصياغة السياسيات التربوية، ويؤكد الدوسري[٢] دوره في توفير معلومات حول بيئة البرنامج وسياقه العام وعناصره المتمثلة بمدخلات منظومته، وما يحدث بينهما من تفاعل وما ينتج عنها من مخرجات، ويرى علام[٣] أنه مكون أساس في تصميم وتخطيط البرامج والمشروعات التربوية؛ لأنه يقدم معلومات مستمرة عن مكونات البرنامج المختلفة لتكون بمنزلة تغذية راجعة تساعد على تعديل مكوناته وتحقيق أهدافه. وذكر العاني[٤] أهمية التقويم، حيث إن البرامج في مجال التربية تتغير باستمرار وتحتاج إلى تصحيح مسارها أثناء تنفيذها واتخاذ القرارات المناسبة في وجود أي قصور، ويرى العبادلة[٥] أنه يساعد على تشخيص نقاط الضعف والقوة في البرامج لإصدار الأحكام المناسبة على مدخلاته وعملياته ومخرجاته، مما يسهم في اتخاذ القرارات لتجاوز نقاط الضعف فيها والحصول على النواتج المرغوبة، وينظر إليه القميزي[٦] بأن دوره يسهم في الارتقاء بمخرجات المنظومة التعليمية في ظل البيئة التنافسية العالمية. ولذلك يرى ماكنمارا وزملاؤه[٧] أهمية نشر ثقافة التقويم وعملياته في مجال التعليم؛ لما للتقويم من دور مهم في التطوير التعليمي خاصة كونه يساعد على تطوير وتجويد مكونات العملية التعليمية وعناصرها.

ومن منطلق أهمية تقويم البرامج، أكد جيرو جرى[٨] أهمية ممارسة التقويم وشروط ممارسة التقويم والكفايات اللازمة، وكذلك أكد أرنولد[٩] أن تطوير قدرة العاملين في المؤسسات والمنظمات على ممارسة التقويم يتطلب بناء إطار عام يتضمن عناصر أهمها استخدام نموذج للتخطيط السليم للتقويم، وعمل فرق صغيرة للتقويم التعاوني، ووجود نظام لإدارة عملية التقويم متعددة المهام، وبالمثل يذكر الزاملي والصارمي وكاظم[١٠] لإجراء عملية التقويم بالطريقة الصحيحة ينبغي تحديد ما نريد تقويمه في البرنامج، وتحديد النماذج والطرق التي تصلح لقياس وتقويم البرامج. وأشار مارلين[١١] أن التقويم الفعال يساعد على تطوير البرامج، وأن خبرة البنك الدولي في مجال التقويم أكدت ضرورة استخدام طرق ونماذج متعددة للتقويم.

وتتنوع نماذج واستراتيجيات تقويم البرامج كما ذكر علام[١٢] وفقًا للمنظور والتصور الفكري الذي يرتئيه القائم عليه، فهناك نماذج موجهة بالأهداف، أو موجهة بالإدارة، أو موجهة بالمستفيدين، أو بالمواقف الطبيعية والمشاركة، أو بالاختلاف، أو التناقض، أو الخبرة، وتأتي أهميتها كما أشار الدوسري[١٣] في أنها توفر معلومات مهمة للمقوِّمين حول الكيفية التي يمكن أن

يقّوم بها البرنامج التعليمي أو التدريبي، والطرق والإجراءات التي يتعين القيام بها، وتتباين استخداماتها كما عبر عن ذلك علام[١٤] بناءً على الرؤية الأساسية للتقويم والجانب المراد تقويمه، إذ لا يوجد نموذج محدد يناسب برنامجًا دون آخر، كما لا يوجد اتفاق بين المهتمين بالتقويم حول أفضل نموذج عند إجراء التقويم، إذ يعتمد اختيار النموذج على أهداف وأغراض التقويم.

وانطلاقًا من أهمية تقويم البرامج التعليمية والتدريبية، وتأكيد دوره المهم في تحسين وتطوير جميع عناصرها، ووعيًا بالأسس الصحيحة في عملياته وإجراءاته، واستنادًا إلى أن نماذج واستراتيجيات التقويم المختلفة السابقة مرجعيات نظرية ومنطلق علميًّا ذات أهمية بالغة عند ممارسات التقويم، وحرصًا على أن يتبع ممارسو تقويم البرامج الإجراءات السليمة في تقويم البرامج المختلفة، فإن هذه الدراسة جاءت لتقصي كيفية ممارسة الباحثين لعمليات تقويم برامج التعليمية والتدريبية المقدمة للكبار (ما بعد الثانوي) ومدى استنادهم إلى نماذج واستراتيجيات تقويم البرامج، وتوظيفها في دراستهم التقويمية.

مشكلة الدراسة

شهدت ممارسة تقويم البرامج التعليمية والتدريبية في السنوات الأخيرة اهتمامًا واسعًا من قبل الباحثين في مختلف القطاعات قصد تشخيص واقعها وتحسين وتجويد أدائها، ومن منطلق أهمية تقويم البرامج المشار إليه سابقًا، وتأكيد الأدب السابق إلى أهمية ممارسة الباحثين لعلميات التقويم واتباع طرق ونماذج مرجعية معينة في دراستهم البحثية، وتأكيد سنت وكونلين[١٥] بضرورة تقييم نتائج التقويم وطبيعة عملياته للتحقق من دقتها، وتوصية دراسة منسي وإبراهيم[١٦] بتقصي ثقافة التقويم وممارستها، وعلاقتها ببعض المتغيرات، مثل: سنوات الخبرة، والدرجة الوظيفة، والتخصص؛ شعر الباحثان برغبة استكشاف وتفحص كيفية ممارسة الباحثين عمليات تقويم البرامج، ومدى استنادهم إلى مرجعيات نظرية في ممارسة تقويم البرامج في دراستهم البحثية، وهو ما يتطلب تقصي نماذج تقويم البرامج، وواقع ممارسة الباحثين لتقويم البرامج التعليمية والتدريبية في الدراسات البحثية بالدول العربية، ومدى استنادهم للمرجعيات النظرية لتقويم البرامج، ومن ثم تقصي الأسباب التي تقف وراء غياب توظيف الباحثين لنماذج تقويم البرامج المرجعية في دراستهم البحثية وفقًا لمؤشرات نتائج الدراسة التحليلية لبعض المتغيرات.

أسئلة الدراسة: سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

١.ما واقع ممارسة الباحثين لاستراتيجيات ونماذج التقويم في تقويم برامج التعليم والتدريب في الدراسات البحثية العربية؟

٢.ما الأسباب التي تقف وراء غياب توظيف الباحثين لاستراتيجيات ونماذج تقويم البرامج في ضوء نتائج الدراسة التحليلية؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أبرز نماذج واستراتيجيات تقويم البرامج التعليمية والتدريبية، وواقع توظيفها في الدراسات البحثية العربية، والأسباب التي تقف وراء ندرة توظيف الباحثين للنماذج المرجعية في تقويم البرامج التعليمية والتدريبية بالأبحاث والدراسات العلمية في الدول العربية.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدارسة في كونها تناقش موضوعين هامين، هما: نماذج التقويم، وتوجهات البحوث والرسائل العلمية التقويمية نحوها، وقد تفيد الدراسة المهتمين حسب التالي:

١-الاستفادة من إطارها النظري للمهتمين بتقويم البرامج.

٢-توجيه الباحثين لتبني مرجعية في تقويم البرامج وتوظيف النماذج في الرسائل العلمية.

٣-توظيف الباحثين وطلبة الدراسات العليا لنماذج التقويم عند البدء في إجراء دراسة تقويمية لأي برنامج تعليمي أو تدريبي وخصوصًا الموجهة للكبار.

٤-حث القائمين على البرامج التعليمية أو التدريبية على تغيير طريقة اتباعهم لعمليات التقويم وطرقها المتبعة، واستبدالها بنموذج من النماذج المرجعية المناسبة وخصوصًا الموجهة للكبار.

مصطلحات الدراسة:

التقويم: ذكر منصور وآخرون أن مصطلح التقويم مأخوذ من قوم السلعة تقويمًا أي: أعطاهُ قيمة مادية، وقوم الشيء، أي: أزال اعوجاجه، مثل: قَوم الرمح أو عدله، ومن ثم فإن قومته في اللغة عدلته وجعلته قويمًا أو مستقيمًا، وفي اللغة الأجنبية ورَدَت (Valuation) بمعنى تقييم أي: تحديد القيمة أو القدر، وكذلك ورَدت (Evaluation) بمعنى التعديل والتحسين والتطوير[١٧].

كما يعرف التقويم بأنه العملية التي يقوم بها الفرد، أو الجماعة لمعرفة مدى نجاح أو الفشل في تحقيق أهداف المنهج أو البرنامج، وكذلك نقاط القوة والضعف به، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة[١٨]، كما يقصد به في مجال العلوم الإنسانية إصدار حكم على قيمة الأعمال، أو الأفكار، أو السلوكيات في ضوء محكات ومستويات، ومعايير لتقدير مدى كفاءة الأشياء ودقتها، وفعاليتها[١٩]. ويُعرف الباحثان التقويم إجرائيًّا في الدراسة الحالية بأنه: كل عملية بحثية مارسها الباحثون في الدراسات التقويمية العربية؛ بقصد تشخيص وتقدير برنامج تعليمي، أو تدريبي؛ لإعطاء تقرير يساهم في اتخاذ القرار الأفضل.

تقويم البرامج: يعرف جلاسر وبيكر (Glaser & Backer, 1997) تقويم البرامج بأنه "جهد منظم يشتمل على وصف نظام الخدمات، وتقويم النتائج المترتبة على إجراءاته؛ وذلك بغية تقديم المعلومات والتغذية الراجعة المفيدة لاتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بجدوى البرامج وتحليل مدى تحقيقها للأهداف المتوخاة"[٢٠]. ويقصد الباحثان بتقويم البرامج في الدارسة الحالية إجرائيًّا بأنه: تلك الدراسات والأبحاث التي قام بها باحث/ باحثون في أي تخصص ودولة عربية منذ عام ٢٠٠٠ –٢٠١٩م في مختلف مراحل التعليم سواء داخل مؤسسات التعليم، أو خارجها، وفي مختلف الدرجات العلمية سواءً اتبع نموذجًا للتقويم أم لم يتبع بقصد تقويم برنامج تعليمي، أو تدريبي لتشخيصها الجوانب الإيجابية لتعزيزها، والجوانب السلبية لتقديم الحلول اللازمة لصانعي القرار لتلافيها.

النموذج: يعرفه علام بأنه" تمثيل مجرد لظاهرة أو تصور فكري مجرد لأهم العلاقات بين مكونات الظاهرة، أو "تصور نظري للخطوات اللازمة للتوصل إلى قرار معين بشأن الشيء المراد تقويمه، وتقرير ذلك للمعنيين، وتمثل نماذج التقويم عادة بأشكال تخطيطية انسيابية لتوضيح تتابع وتفاعل هذه الخطوات"[٢١]، ويعرفه سرايا –أيضًا– على أنه "تمثيل تخطيطي تسكن به الأحداث، والعمليات، والإجراءات بصورة منطقية قابلة للفهم والتفسير"[٢٢]، ويعرفه يوسف بأنه "تمثيل مرئي مبسط للنظام، يأخذ شكل صورة، أو مخطط انسيابي يظهر خصائص النظام وأبرز عملياته"[٢٣]. ويقصد الباحثان بنماذج التقويم في الدراسة الحالية إجرائيًّا: أي نموذج مرجعي من نماذج التقويم الذي استخدمه الباحثون في الدراسات البحثية العربية في تقويم برنامج تعليمي، أو تدريبي، ويعبر عنه بعدد التكرارات المرصودة للاستخدام والممارسة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على موضوع بحث ممارسة أو استخدام الباحثين لاستراتيجيات ونماذج التقويم في تقويم برامج التعليم والتدريب في الدراسات البحثية العربية.

الحدود الزمنية: أجريت الدراسة التحليلية في الفصل الثاني والفصل الصيفي للعام الجامعي ٢٠١٩ – ٢٠٢٠، والمقابلات ميدانيًّا في الفصل الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٠م.

الحدود المكانية: أجريت الدراسة التحليلية في كلية التربية جامعة الملك سعود الرياض، حيث جمع الدراسات من الدول العربية التالية من جميع وقاعد المعلومات المتوفرة في الإنترنت مثل EduSearch– موقع شمعة أو موقع المجلات نفسها للدول التالية: المملكة العربية السعودية، الأردن، مصر، فلسطين، عمان، اليمن، الكويت، السودان، العراق، سوريا، ليبيا، البحرين،

الجزائر، قطر، المغرب، لبنان. وتمت المقابلات مكانيًا في كلية التربية بجامعة الملك سعود في مدينة الرياض.

الحدود البشرية: اقتصرت المقابلات على عينة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود (تخصص قياس وتقويم وسياسة وإدارة تربوية) الذين يدرسون مقرر تقويم البرامج.

الإطار النظري:

شهدت العقود الماضية مجموعة من الحركات التربوية في تقويم البرامج أثرت على ممارسة الباحثين في عملية التقويم، فتعددت اتجاهاتها، وتحددت طرق إجرائها والغرض منها، وتنوعت نماذج واستراتيجيات تقويمها، وأصبحت مرجعيات نظرية للدراسات التقويمية يستند عليها المقوّمون في الممارسات الميدانية، ومن أشهر استراتيجيات ونماذج التقويم المرجعية التي أكدتها أدبيات التقويم التربوي وشاع استخدمها في تقويم البرامج هي:

أولًا: نماذج التقويم المعتمدة على الأهداف: وتستند هذا النماذج إلى المدرسة السلوكية، وذلك من منطلق تفسيرها لعملية التعليم التي تنظر على أنه تغير في السلوك يمكن تحديدها عن طريق صياغة السلوك المرغوب أو المتوقع إجرائيًا على شكل هدف، ومن ثم قياس أداء المتعلمين للتأكد من تحقيق الأهداف[٢٤] ومن أبرز نماذج تقويم البرامج وفقًا لهذا النوع من التقويم:

١-**نموذج تايلور** (Taylor,1930): ويعد من أوائل نماذج التقويم، إذ يعتمد على تحديد درجة مدى تحقيق البرنامج لأهدافه[٢٥]، ويتحدد دور المُقوّم في تحديد أهداف البرنامج وصياغتها سلوكيًا ثم مقارنتها بالأداء الناتج عن البرنامج، وبناءً على هذه المقارنة يتم الحكم على البرامج، فالأهداف المحققة تعد قوة في البرنامج، بينما تعد الأهداف غير المحققة نقاط ضعف فيه[٢٦].

٢-**نموذج متفسل ومايكل** (Metfessel & Michael Model,1967): يعتمد هذا النموذج على استخدام معايير تحدد مستوى تحقيق الأهداف سلفًا، وتتم عملية التقويم بصورة مستمرة وليس في نهاية البرنامج فقط[٢٧]، وتضمن الإجراءات المتبعة في التقويم وفقًا لهذا النموذج ١. اشتراك مختلف جميع أفراد المجتمع المحلي في عملية التقويم. ٢. تحديد الأولويات بحسب الحاجات. ٣. بناء أهداف عامة وخاصة وتحليلها، وتصنيفها إلى أهداف إجرائية، وتحديد محكات يمكن في ضوئها الحكم على النواتج الهامة المرتبطة بالبرنامج. ٤. اختيار وتصميم أدوات قياس تتصف بالصدق للتحقق من مدى تحقيق الأهداف المحددة. ٥. تطبيق أدوات القياس بصورة دورية. ٦. تحليل البيانات إحصائيًا. ٧. تفسير البيانات في ضوء المعايير المحددة للأهداف. ٨. صياغة توصيات في ضوء النتائج لتحسين البرنامج[٢٨].

٣- **نموذج هاموند** (Hammond Model): وتقوم عملية التقويم وفقًا لنموذج هاموند بمعرفة مدى التوافق بين الأهداف والنواتج أي قياس مدى تحقق أهداف البرنامج[٢٩]، ويختلف هذا النموذج عن نموذج تايلر في أنه لا يقف عند معرفة تحقيق الأهداف بل يتعدى ذلك سعيًا لفهم الأسباب التي تقف خلف نجاح أو إخفاق البرنامج في تحقيق أهدافه[٣٠]. وتتضمن إجراءات التقويم المتبعة: تحديد الجوانب المراد تقويمها في البرنامج، ثم تحليل الأهداف العامة للبرامج وتصنيفها إلى أهداف إجرائية سلوكية، وتحديد المواقف التي يمكن أن تلاحظ الأهداف الإجرائية فيها، وتصميم وانتقاء أدوات لقياس هذه الأهداف، ثم جمع بيانات تتعلق بهذه الأهداف باستخدام أدوات متنوعة، أخيرًا موازنة البيانات بالأهداف المطلوبة[٣١].

٤-**نموذج الاختلاف لـ بروفاس** (Provus,1971): وتقوم علمية التقويم فيه على موازنة المقوِّم بين الأداء الفعلي بمستويات موضوعية يتم تحديدها قبل البدء في تنفيذ البرنامج، فيكون الاختلاف موجبًا إذا تفوَّق الأداء على المستوى المحدد، ويكون الاختلاف سالبًا إذا كان الأداء أقل عن المستوى المحدد، وهذا يتطلب إعادة تصميم المستويات غير الواقعية للأداء أو زيادة الضبط الإداري لأجل التحكم بالأداء في البرنامج أو إلغاء البرنامج إذا تبين أن الاختلاف كبير للغاية[٣٢].

ثانيًا: التقويم المعتمد على المحكات الداخلية والخارجية:

١.**نموذج سكريفن** (Scriven,1967): انتقد سكريفن منهجية التقويم بالأهداف؛ لأن المهم ليس الأهداف ولكن مدى جدارتها، وتقوم فكرة نموذجه على تقويم الأثر النتائج من البرامج بصرف النظر عن الأهداف التي وضعت، وأكدَّ على التقويم المقارن بتقويم البرنامج مقارنة بغيره [٣٣]، وفي نموذجه يتم إجراء تقويم أثر البرنامج في ست عشرة نقطة هي: المستفيد، المحتوى، المصادر، الوظيفة، نظام تقديم خدمات البرنامج، المستهلك، القيم، الاحتياجات، العمليات الداخلية، النواتج، التعميم، المقارنة مع البرامج الأخرى، التوصيات، التقرير، التقويم البعدي[٣٤].

٢.**نموذج الملامح العامة لـ ستيك** (Stake,1975): انتقد ستيك تركيز تايلور على الأهداف كمنطلق للتقويم؛ لأنها قد تتغير في أثناء تنفيذ البرنامج، وانتقد أسلوب جمع المعلومات التقويمية المتمركزة على الأدوات المقننة وحصرها في جوانب ضيقة من البرامج[٣٥]، وضع نموذجه الذي سماه" الملامح العامة للتقويم التربوي" ويركز على وجهين أساسين، هما: الوصف، والتحكيم، وتمثل مصادر البيانات المستخدمة في التقويم التي تفيد الوصف والحكم: السوابق والتفاعلات والنواتج[٣٦].

ثالثًا: نماذج التقويم الموجه نحو الإدارة: ومن أشهرها نموذج تسير القرارات المتعددة CIPP، وينظر ستفلبيم للتقويم بأنه طريقة يحدد في ضوئها المعلومات الوصفية، والتحكيمية، وتوفيرها من أجل إصدار حكم حول الأهداف، والتصميم، والتنفيذ، والأثر على قيمة برنامج التقويم وجدارته[٣٧]، ويهدف التقويم إلى تحقيق ثلاثة أغراض، هي: توجيه القرار، وتوفير سجلات المساءلة والمحاسبة، وفهم الظاهرة المدروسة[٣٨]، كما يساعد صانعي القرار على اتخاذ القرار حول جدوى وجدارة البرنامج الجاري تقويمه[٣٩] سواءً كانت القرارات قرارات للتخطيط أو للتصميم أو للتنفيذ أو للتدوير[٤٠].

ولإجراء علمية التقويم وفقًا لنموذج القرارات المتعددةCIPP فإنه يتضمن أربعة أنواع من التقويم، هي:

أ. **تقويم سياق البرنامج** (Context): ويعد مهمًّا في تحديد مبررات وضع البرنامج القائم في ضوء واقع الاحتياجات التعليمية والظروف، والمشكلات التعليمية القائمة، والفرص والإمكانات المتوافرة في النظام التعليمي[٤١]، ويستخدم عند البدء في تخطيط البرنامج[٤٢]، ويساعد في تحديد ومعالجة احتياجات المستهدفين، ومشكلاتهم، وتقييم ما إذا كانت الأهداف تستجيب للاحتياجات المطلوبة أم لا [٤٣]، كما يساعد في تقييم الاحتياجات والفرص ضمن سياق محدد أو بيئة محددة[٤٤].

ب. **تقويم المدخلات** (Input): ويهدف إلى توفير معلومات لصانع القرار عن الموارد المستخدمة لتحقيق أهداف البرنامج والإجراءات والتسهيلات التي يتطلبها البرامج[٤٥]، ويعد تقويم المدخلات أساسيًّا في عمليات تخطيط وتصميم البرنامج، ومصدرًا مهمًّا للمساءلة حول تصميم البرنامج وميزانياته[٤٦]، وتجمع بيانات التقويم من خلال مراجعة الممارسات والأدبيات القائمة، وزيارات برامج مشابهة، والتشاور مع المختصين، وإقامة حلقات النقاش، وورش العمل، والندوات[٤٧].

ج. **تقويم العمليات أو الأنشطة** (Process): ويقتصر على التقويم البنائي، ويُعد امتدادًا لتقويم السياق، إذ تجمع بينات عن سير البرنامج أو عملياته[٤٨]، ويعتمد هذا النوع من التقويم على الزيارات الميدانية، ومراجعة الوثائق، والمشاركة في إعداد التقارير اللازمة وفقًا لخطة لكيلا تسبب إرباكًا لسير البرنامج[٤٩].

د. **تقويم المخرجات أو النواتج** (Product): ويهدف هذا النوع من التقويم إلى قياس نواتج البرنامج، وتفسيرها، والحكم عليها، ومعرفة مدى نجاح البرنامج في تلبية الاحتياجات التي أُعد من أجلها[٥٠].

أخيرًا: نموذج تقويم برامج التدريب لـ كيريك باتريك (Kirkpatrick, 1959): ويعد من النماذج الأكثر شيوعًا واستخدامًا؛ وذلك بسبب بساطته وقابلية للتطبيق، ويتضمن أربعة مستويات:

الأول: رد الفعل (Reaction): ويهدف إلى قياس إدراك وتفاعل المتعلمين تجاه البرنامج التدريبي، ويعتمد على استبيانات المواقف التي تمرر نهاية البرنامج[٥١]، وتتضمن عملياته تقويم ردود أفعال وانطباعات المشاركين تجاه البرنامج المقدم دون الذهاب إلى تقويم مدى تعلمهم أو معرفة تغيرات سلوكياتهم[٥٢]، أو تقويم رد فعلهم بكيفية تطبيق ما تم تعلمه من البرنامج على أرض الواقع[٥٣].

المستوى الثاني: التعلم (Learning): ويهدف تقويم مدى تغيير وتحسين المعرفة، وزيادة المهارات لدى المشاركين نتيجة مشاركتهم في البرنامج التدريبي[٥٤]، ويعتمد هذا المستوى على الاختبارات القبلية والبعدية والمقارنة، وتعد الاختبارات البعدية مصدرًا للتأكد من التغييرات التي تمت في معارف واتجاهات ومهارات المشاركين في البرنامج التدريبي[٥٥]، ويستخدم –أيضًا– في هذا النوع الاستبانة، أو بطاقة ملاحظة لتقييم تعلم المتدربين[٥٦].

المستوى الثالث: السلوك (Behavior): ويهدف إلى تقويم التغييرات السلوكية التي حدثت في سلوك المشارك بالبرنامج وطريقة أدائه لمهام وظيفته[٥٧]. ويعتمد هذا المستوى على الملاحظة في تقويم التغيرات في السلوك والاتجاه عند المشاركين، ويعتمد –أيضًا– على اختبار قدرات المتدربين لأداء المهارات المكتسبة، ويكون التقويم بشكل رسمي (اختبار)، أو غير رسمي (الملاحظة)[٥٨].

المستوى الرابع: النتائج (Results): ويهدف إلى تقويم النتائج النهائية التي حدثت نتيجة لحضور المشاركين البرنامج، كزيادة الإنتاج، وتحسين الجودة، وانخفاض التكاليف، وانخفاض وتيرة أو شدة الحوادث، أو دوران العمل، وغيرها[٥٩].

ولقد أجريت العديد من الدراسات التي استهدفت واقع ممارسة تقويم البرامج ونماذجها كالدراسة التحليلية التي أجراها روسيت[٦٠] في ممارسة الباحثين لتقويم برامج التدريب وفق أسلوب كيريك باتريك والتي أظهرت أن (٩٤٪) من بحوث تقويم برامج التدريب اقتصرت في المستوى الأولى (رد الفعل)، ومارس الباحثون (٣٤٪) دراستهم التقويمية عند المستوى الثاني، إذ يحدث "التعلم" نتيجة للتدريب؛ يحدث (١٣٪) في المستوى الثالث، الذي يقيم التغيير في "السلوك" نتيجة للتدريب المتلقى؛ بينما يقوم (٣٪) فقط بتقييم "النتائج" (المستوى الرابع). وبالمثل أجرى منسي وإبراهيم[٦١] دراسة مقارنة هدفت إلى التعرف على ثقافة التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة بين جامعتي "الإسكندرية والملك سعود"، وكشفت نتائج الدراسة أن محور وظائف التقويم التربوي قد احتل المرتبة الأولى لكل من جامعتي الملك سعود والإسكندرية وجاء في المرتبة الثانية الإفادة من نتائج التقويم، وفي المرتبة الثالثة أساليب التقويم، والمرتبة الرابعة

محور اختيار طريقة القياس، وجاء في المرتبة الخامسة والأخيرة محور المعلومات التقويمية، وأجرى القميزي[٦٢] دراسة مرجعية هدفت إلى تقصي أهم النماذج والتجارب في تقوم البرامج والمقررات التربوية في الجامعات العالمية، وأظهرت نتائج الدراسة أن عملية تقويم البرامج والمقررات التربوية في الكليات التربوية مستمرة، وتجرى وفق مستويات معيارية علمية محددة، وبينت الدراسة ضرورة إجراء تقويم البرامج والمقررات التربوية في الكليات التربوية وفق نماذج التقويم العلمية؛ وذلك لتتوافق مع التطورات المختلفة والقضايا المعاصرة، وتتناسب مع متغيرات العصر وتطوراته على جميع المجالات.

واستهدفت دراسة أجراها سلوى[٦٣] إجراء قراءة تشخيصية في الأدبيات النظرية في تقويم البرامج في ضوء المعايير والنماذج، أظهرت نتائج الدراسة أن أهم معايير تقويم البرامج هي: الأصالة للتعبير بصدق عن الأداء المرجو، وأن يكون التقويم مستمرًا ليُمكَّن من توظيفه في رفع الجودة، وعمليات التشخيص والعلاج، وأن يقدم فرصًا للتنمية والتطوير، وأن يتوفر في أدواته موضوعية القياس وعدالته، وآلية تقويم دقيقة وسريعة، وأن تكون هناك آلية لإظهار نتائج التقويم الذاتي، وأن تتعدد جهات ومستويات التقويم، وأن يتصف التقويم بالوضوح والشمولية.

وأجرى أحمد وزكي وسالم[٦٤] دراسة استقصت الأسس النظرية لتقويم البرامج التدريبية من خلال بعض النماذج العالمية، وعناصر تقويم البرامج التدريبية، وأظهرت نتائج الدراسة عدة نتائج، أهمها: قلة توظيف التقويم القبلي للمتدربين قبل بدء النشاط التدريبي، وندرة اعتماد نتائج التقويم كأحد أدوات التقويم السنوي للمتدربين، وضعف مشاركة خبراء تربويين في تقويم أداء المتدربين. أما الدراسة الحالية فتختلف عن تلك الدراسات في الهدف منها والمنهج المتبع وأدوات المستخدمة (بطاقة التحليل، والمقابلة).

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة، والأهداف التي تسعى الدراسة لتحقيقها، والأسئلة التي تحاول الدراسة الإجابة عنها، والبيانات المراد الحصول عليها، استخدم الباحثان في الدراسة الحالية منهج البحث المختلط، ويذكر كريسويل Creswell أن منهج البحث المختلط هو ذلك المنهج الذي يتضمن جمع بيانات كمية ونوعية للإجابة عن أسئلة الدراسة، ودمج وتفسير وربط البيانات في التحليل من خلال استخدام تصاميم بحثية متمايزة، فهو منهج يمزج بين منهجي البحث الكمي والنوعي، والبيانات الخاصة بكل منهما في دراسة واحدة[٦٥]. ويذكر جريني Greene وآخرون أن المنهج المختلط يقتضي استخدام أداة مختلفة لتوضيح وتعزيز النتائج التي تم الحصول عليها باستخدام أداة أخرى[٦٦].

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع البحوث والرسائل العلمية العربية التي استهدفت دراسة تقويم برنامج تعليمي أو تدريبي في أي مؤسسة حكومية، أو غير حكومية متاحة في أوعية علمية على الإنترنت، أو غير متاحة، ويتمثل مجتمع الدراسة –أيضًا– من سبعة خبراء في الإدارة التربوية والقياس والتقويم من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود.

عينة الدراسة:

استهدفت الدراسة جميع البحوث والرسائل العلمية العربية المتاحة والمتوفرة في قاعدة المعلومات التربوية (EduSearch)، والمنشورة إلكترونيًّا في مواقع المجلات العربية على شبكة الإنترنت التي ركزت على تقويم برامج التعليم والتدريب البرامج الموجهة للكبار (ما بعد الثانوي)، وتكونت عينة الدراسة من رسائل الماجستير، والدكتوراه، والبحوث المنشورة في أوعية علمية مختلفة عربيًا أو المؤتمرات العربية التي أجريت في الجامعات أو خارج الجامعات، وقد بلغ عدد هذه البحوث ٣٢٩ بحثًا، فُحصت جميعًا في ضوء متغيرات الدراسة بدءًا من المقدمة وصولًا إلى النتائج، وبلغ حجم عينة البحث المستهدف ٣٢٤ دراسة عربية موزعة ١٥ دولة عربية، حسب ما يوضحه الجدول (١). كما تكونت عينة الدراسة من (٦) خبراء متخصصين في تدريس مقرر(التقويم التربوي– تقويم البرامج) من أساتذة القياس والتقويم والسياسة والإدارة التربوية في كلية التربية جامعة الملك سعود.

أداة الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات البحث الرئيسة، صمم الباحثان أداتين بحثيتين، الأداة الأولى "بطاقة تحليل" واشتملت على جل العناصر التي تهدف إلى الإجابة عن السؤال الأول، والأداة الثانية "المقابلة الشخصية" للإجابة عن السؤال الثاني لتعزيز نتائج البحث، إذ أجريت مقابلات لخبراء أكاديميين متخصصين في تدريس مقرر تقويم البرامج في تخصصات القياس والتقويم والسياسة والإدارة التربوية تضمنت تساؤلات عن أسباب قلة توظيف الباحثين، واستُخدمت نماذج واستراتيجيات تقويم البرامج من حيث الأسباب الخاصة بالمقوِّم نفسه، والنماذج، وعلمية التقويم.

صدق الأداة:

اعتمد الباحثان على الصدق الظاهري للتأكد من دلالة صدق بطاقة التحليل، حيث عرضت بطاقة التحليل في صورتها الأولية على أربعة محكمين متخصصين في القياس والتقويم والإدارة التربوية لأخذ آرائهم حول مدى صلة بطاقة التحليل بالهدف الذي أعدت من أجله والسمة

المراد قياسها، والتحقق من مدى ملاءمتها لعملية التحليل، واتفق الجميع على ملاءمتها للتحليل وقد حظيت بمعدل صدق منطقي ومقبول.

ثبات الأداة:

الثبات يعني الحصول على النتائج نفسها في حال أعيد تطبيق الأداة أخرى. ولاستخراج معامل الثبات حسب الباحثان الثبات بطريقة الاتفاق مع محللين آخرين، وتم قياس ثبات بطاقة التحليل من خلال معادلة هولستي، حيث تبين أن معامل الثبات الكلي بين المحللين الأول والثاني بلغ (٠.٨٩)، وبلغ معامل الثبات بين تحليل الباحث (المشارك في الدراسة الحالية) والمحلل الأول (٠,٩١)، وبلغ معامل الثبات بين الباحث والمحلل الثاني (٠,٨٨) وهي نسبة معقولة ومقبولة تربويًا.

الأساليب الإحصائية: استخدم الباحثان التكرارات والنسب المئوية بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: ما واقع ممارسة الباحثين لاستراتيجيات ونماذج التقويم في تقويم البرامج التعليمية والتدريبية في الدراسات البحثية العربية في ضوء بعض المتغيرات؟ وللإجابة عنه، أُستُخرجت التكرارات، والنسب المئوية للدراسات "عينة الدراسة" لكل متغير من متغيرات الدراسة؛ وخلص التحليل الإحصائي إلى النتائج التالية:

أولًا: واقع ممارسة الباحثين تقويم البرامج التعليمية والتدريبية بدون أو وفق استراتيجيات ونماذج التقويم المرجعية: دلت التكرارات والنسب المئوية إلى أن نسبة كبيرة من ممارسة تقويم الباحثين للبرامج لم تستند إلى مرجعية نظرية للتقويم "استراتيجيات ونماذج التقويم"، بينما نسب قليلة استندت إلى ذلك كما هو مبين في الجدول (٢). حيث بلغت نسبة الدراسات البحثية العربية التقويمية التي اعتمدت على مرجعية نظرية في ممارسة الباحثين إجراء الدراسات التقويمية (٦.١%)، وقد تباينت هذه الدراسات في النماذج المستخدمة أيضاً، إذ جاءت بالدرجة الأولى استخدام الباحثين مرجعيات أو محكات خارجية في دراستهم التقويمية. بينما كشفت معطيات نتائج التحليل أن (٩٣.٩%) من إجمالي الدراسات لم تعتمد على مرجعية نظرية تستند عليها في الدراسة التقويمية، كما أن (٧٦.٦%) من هذه الدراسات التقويمية ركزت على الاستبانة، ودراسة واحدة (٠.٣%) تنوعت أدوات التقويم فيها، وهذه النتائج تشير إلى أن ممارسة الباحثين في الدراسات التقويمية ما زالت تفتقر بشكل كبير إلى الاستناد على المرجعيات النظرية في عمليات

تقويم البرامج، وتدعم هذه النتائج خلو الإطار النظري لأغلب الدراسات التي أجراها الباحثان من المرجعيات النظرية للنماذج التقويمية، والتي أكدتها أدبيات التقويم التربوي.

ويرجع الباحثان هذه النتائج إلى أن الدراسات التقويمية السابقة خلت معظمها من مرجعية نظرية للتقويم مما أدى إلى تقليد الباحثين لها في دراستهم التقويمية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما أشارت إليه دراسة القميزي[٦٧] أن إجراء الدراسات التقويمية تتطلب الاعتماد على نماذج تقويم، ونتيجة دراسة سلوى[٦٨] في أن تتعدد جهات ومستويات تقويم البرامج، ودراسة أحمد وزكي وسالم[٦٩] في قلة توظيف التقويم القبلي قبل تقويم البرنامج.

نتائج المقابلة: ولمعرفة أسباب قلة نسب استخدام الباحثين نماذج واستراتيجيات التقويم في ممارسات تقويم اليرامج، أظهرت نتائج المقابلات الشخصية مع خبراء القياس والتقويم إلى جملة من الأسباب، وأرجع ثلاثة من الخبراء ذلك إلى: الوقت، والمتطلبات المتعددة، والخبرة المطلوبة في استخدام نماذج التقويم، وأفاد الخبيران الأول والرابع إلى نتيجة مفادها قلة الاهتمام على الاطلاع على نماذج التقويم، وفهم الإجراءات المتبعة فيها في ممارسات تقويم البرامج، أو قلة تضمين بعض الأقسام الأكاديمية مقرر" تقويم البرامج" في خطط برامجها الدراسية خصوصًا الدراسات.

بينما علَّل الخبير الخامس أن سبب ذلك يرجع إلى "هدف الباحث من إجراء الدراسة، وأيضًا "الصعوبة "في توظيفها في التقويم، خصوصًا أن بعضها تستلزم فريق عمل، أو تنوع أدوات مما يصعب على باحث بمفرده استخدامها، ويدعم الباحثان هذا التفسير بمراجعة دقيقة لمتغير "عدد الباحثين"، إذ اتضح أن نسبة (٤٨.٩%) من الدراسات التقويمية أجراها باحث واحد واقتصرت على الاستبانة، في حين أن نسبة (٢.٤%) منها أجراها أربعة باحثين وتنوعت فيها أدوات التقويم.

فيما أرجع الخبير السادس سبب ذلك إلى جهل الباحثين، ونقص الخلفية الأكاديمية بهذه الأطر المرجعية للتقويم، وافتقار بعض النماذج إلى الإجرائية في مستوياتها. أما الخبير السابع علل ذلك إلى عدم التعمق والتطرق لها أثناء الدراسة الجامعية في مقرر تقويم البرامج، وأرجع ذلك أيضًا إلى طبيعة هذه الدراسات من حيث كونها دراسات فردية.

ويشير الباحثان أن منطقية المبررات السابقة في تفسير وتوضيح نتائج الدراسة تؤكد ما توصلت إليه الدراسة الحالية، فبمراجعة محتوى الدراسات اتضح أن بعض الباحثين غير متخصصين، وأن نسبة من الدراسات كانت اجتهادات فردية وبطبيعة الحال الدراسات التقويمية

تتطلب جهدًا مشتركًا بين أكثر من باحث على الرغم من أن أحد الخبراء أشار إلى أن عدد المقومين قد لا يُعد مبررًا أمام استخدام نموذج تقويم، إذ بالإمكان الاقتصار على عناصر محددة.

ثانيًا: ممارسة تقويم البرامج وفقًا لنوعية الباحثين: توصلت نتائج التحليل للتكرارات والنسب المئوية في الجدول(٣) المتعلق بالدراسات التقويمية غير المستندة إلى نماذج واستراتيجيات مرجعية في تقويم البرامج، إلى أن الأستاذ الجامعي الأعلى نسبة بين الباحثين الذين لم يستندوا إلى نماذج واستراتيجيات مرجعية في تقويم البرامج (٦٠.٥%)، يليه "الباحث والأستاذ الجامعي" (٢٤.٣%)، و"الباحث" (٧.٦%)، وكانت "الاستبانة" أعلى نسب الأدوات المستخدمة (٧٦.٦%)، وجاءت أكثر ممارسة واستخدامًا لها من قبل الأستاذ الجامعي (٥٢.٩%)، ويتضح –أيضًا– أن تنوع الأدوات المستخدمة في التقويم تقل نسب استخدامها لدى ذوي الباحث الواحد فقط، وتزداد نوعًا ما عند طلبة الدراسات العليا والأساتذة الجامعيين.

وبمقارنة هذه النتائج مع نتائج الدراسات التقويمية التي استند إليها الباحثان على نماذج مرجعية في تقويم البرامج، يتضح أن ذوي الدرجة العلمية "أستاذ"، و" الباحث والأستاذ الجامعي" أكثر من استندوا إلى نماذج بنسب متساوية (٢.٧%)، مع وجود فارق لصالح الباحث والأستاذ الجامعي في تنوع الأدوات المستخدمة؛ ويفسر الباحثان هذه النتيجة إلى أن نماذج واستراتيجيات تقويم البرامج تتضمن علميات ومراحل وإجراءات معقدة خصوصًا أن معظمها يقتضي تنوعًا في الأدوات.

وعمومًا تشير النتائج إلى أن الأستاذ الجامعي أقل استخدامًا لنماذج تقويم البرامج والاقتصار على الاستبانة كأداة لتقويم البرنامج، وقلة استخدام أدوات تقويم مختلفة في ممارسات تقويم البرامج، كما وتظهر النتائج أنه كلما تنوعت الأدوات البحثية قل استخدامها من قبل الباحثين، وهذه النتائج تشير ضعفًا في ممارسة التقويم لدى الباحثين في استخدام أدوات البحث، وهذه النتيجة لا تتفق مع ما أكد عليه الدوسري[٧٠]، وعلام[٧١] أن استراتيجيات ونماذج التقويم تستلزم تنوعًا في الأدوات؛ ويفسر الباحثان هذه النتيجة إلى قلة معرفة أستاذة الجامعات إلى الأطر المرجعية في تقويم البرامج، وقد يكون مرد ذلك إلى عدم اطلاعهم لها في الدراسات الجامعية، أو أن برامجهم التعليمية لم تكن تتعمق إلى هذه الأطر المرجعية في مقرر التقويم التربوي. أما بالنسبة لمجيء الاستبانة أكثر الأدوات شيوعًا واستخدامًا من قبل الباحثين عامةً؛ يرجع الباحثان ذلك لسهولة إجراءات إعدادها وتطبيقها، وتحليل نتائجها ومناقشتها، وممارستها من قبل الباحثين.

نتائج المقابلة: ولمعرفة أسباب قلة نسبة توظيف الأستاذ الجامعي نماذج تقويم البرامج خصوصًا في الدراسات التقويمية غير المستندة على نماذج تقويم، والنسبة العالية في استخدام الاستبانة في التقويم، وقلة تنوع أدوات التقويم من قبل الباحثين؛ أرجعت إفادات ثلاثة من الخبراء ذلك إلى ضعف الاهتمام والرغبة في التقويم المستند للنماذج، أو الخلفية الأكاديمية، وقلة الاطلاع والتعمق في أدبيات تقويم البرامج والمؤسسات، واختلاف هدف الباحثين من إجراء الدراسة التقويمية (الترقية أو لتطوير البرنامج)، المعرفة السطحية للتقويم، الجهد والوقت، بساطة الاستبانة مقابل تعقد استخدام أكثر من أداة في التحليل والربط في تقويم البرامج.

بينما علَّل الخبيران الرابع والخامس هذه النتائج لضعف خلفية تخصص الباحثين المعرفية والأكاديمية بالنسبة لتقويم البرامج من حيث: الاقتصار على تعليم أساسيات التقويم دون التعمق في الاستراتيجيات والنماذج، وأرجع الخبيران الثالث والسادس أن أغلب من يمارسون العملية البحثية هم أساتذة الجامعات لأغراض متعددة قد يكون أهمها غرض الترقية العلمية.

ثالثًا: ممارسة الباحثين لتقويم البرامج وفقًا لنوع النشر: توصلت نتائج التحليل في الجدول (٤)، إلى تباين النسب بين أوعية النشر التي لم تسند إلى مرجعية نظرية للتقويم (نماذج) في ممارسة تقويم البرامج (٩٣.٩%)، والبحوث التي اقتصرت على الاستبانة (٧٦.٦%)، وجاءت البحوث المنشورة في المجلات أكثر البحوث غير المستندة إلى نماذج واستراتيجيات مرجعية للتقويم (٦٨.٩%)، بينما جاءت البحوث المنشورة في مؤتمرات أقل نوعٍ من أنواع نشر البحث في استخدام نماذج تقويم برامج مرجعية (٣.٣%).

وبمقارنة نوعية البحث بالنسبة للأدوات المستخدمة في البحث، يتضح أن البحوث المنشورة في مجلات علمية جاءت أكثر البحوث استخدامًا للاستبانة فقط (٥٩.٥%)، وبالمقابل نجد أن أطروحة الدكتوراه تشكل أقل الدراسات استخدامًا للاستبانة (٢.٤%)، وأن مع تنوع أدوات البحث المستخدمة يقل نسبة استخدامها لدى ممارسة الباحثين في تقويم البرامج غير المستندة إلى استراتيجيات ونماذج مرجعية؛ ويُرجع الباحثان هذه النتائج إلى أنه منطقيًّا تشكل الأبحاث المنشورة القاعدة الكبيرة من الأبحاث التقويمية مقارنة بالرسائل العلمية، فمن الطبيعي أن تكون الرسائل العلمية قليلة، كما يعزو الباحثان قلة نسب استخدام الباحثين لأكثر من أداة في الأبحاث المنشورة والرسائل العلمية بشكل خاص إلى صعوبة تطبيقها، وحاجتها إلى خبرة، وألفة الباحثين استخدام الاستبانة؛ نظرًا لسهولتها، كما أن نسبة (٤٨.٩%) من الدراسات أجراها باحث واحد.

يتضح من الجدول (٥) أن الأبحاث المنشورة بمجلات علمية أعلى الأبحاث المستندة إلى مرجعيات نظرية (نماذج)؛ جاءت (٣.٣%) تليها الرسائل العلمية (١.٥%)، وأطروحة

الدكتوراه (١.٢%). وتشير النتائج إلى أن "الاستبانة"، و"الاستبانة والمقابلة" تمثل أعلى النسب في ممارسة الباحثين لتقويم البرامج، إذ جاءت نسبها على التوالي (٢.٤%)، و(١.٨%)، وتستخدم بشكل كبير في البحوث المنشورة وبشكلٍ أقل في أطروحة الدكتوراه، وتقل نسبة الأدوات الأخرى في ممارسة تقويم الباحثين البرامج المستندة إلى المرجعيات النظرية المختلفة؛ ويفسر الباحثان هذه النتيجة إلى أن شيوع استخدام الاستبانة بنسبة عالية في النشر في المجلات العربية؛ ولدت ثقافة تقليدية لدى الباحثين في الاقتصار عليها.

نتائج المقابلة: ولمعرفة أسباب مجيء البحوث المنشورة في المجلات بنسبة كبيرة من حيث عدم استنادها على نماذج واستراتيجيات مرجعية في تقويم البرامج، اتفقت آراء ستة من الخبراء على الأسباب التالية: تزايد توجه الباحثين للنشر في المجلات العلمية، حداثة المجلات، الاهتمام بالنشر أكثر من الاهتمام بجودة البحث، الربحية، قلة خبرة ومعرفة المحكمين بنماذج تقويم البرامج، المحكمين غير متخصصين بالقياس والتقويم وإدارة البرامج.

بينما علَّل أحد الخبراء هذه النتيجة إلى أن معظم المجلات العربية عامة تنشر لجميع التخصصات ولا يوجد مجلات متخصصة، وكذلك تزايد حركة النشر بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس لغرض الترقية دون اهتمام البعض بالجودة النوعية.

رابعًا: ممارسة الباحثين لتقويم البرامج وفقًا لغرض الباحث من التقويم والأدوات المستخدمة.

تكشف معطيات الجدول (٦) تباينًا بين الباحثين في الغرض من التقويم والأدوات المستخدمة، وجاء مستوى رد الفعل والرأي أعلى المستويات في ممارسة الباحثين في الغرض من تقويم البرنامج (٨٦.٣%)، وفي المقابل لم تظهر أي دراسة تقويمية بغرض تقويم نتائج البرنامج أو العائد منه من إجمالي الدراسات عينة البحث الحالي، وبمقارنة الأدوات المستخدمة بالنسبة لغرض البحث في البحث، فالاستبانة جاءت أكثر الأدوات استخدامًا من قبل الباحثين، وبشكلٍ كبير في مستوى تقويم "رد الفعل والرأي"(٧٦.٦%) تليها الاستبانة والمقابلة بالمستوى نفسه ٩.٤% من إجمالي ممارسة الباحثين، واستخدمت في الدراسات أكثر من أداة في بقية المستويات بنسب قليلة تفاوتت نسبها بين (٢.٧%– ٠.٣%)، عدا مستوى تقويم النتائج والعائد من التعليم. وهذه النتائج تشير إلى أن الممارسات التقويمية لدى الباحثين لا تتعدى كونها دراسات وصفية قائمة على الرأي والانطباع، ولا تقيس بعمق المستويات العليا من التقويم، ويعزي الباحثان هذه النتيجة صعوبة إجراء تقويم المستويات العليا نظرًا لأنها تتطلب إجراءات وأدوات متنوعة أكثر من تقويم المستوى الأول والثاني بالإضافة إلى أنها تتطلب إلى جهد وإمكانيات كبيرة؛ مما يصعب على الباحثين ممارسة تقويمها، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه علام[٧٢] أن نماذج التقويم

واستراتيجياته تفتقر إلى الإجرائية، وكثير منها ليست توصيفية، وإنما وصفية مما يصعب على الباحثين تقويم المستويات العليا من التقويم.

ويتضح من الجدول (٧) أن تقويم مستوى رد الفعل والرأي جاء أعلى المستويات في ممارسة الباحثين في الغرض من تقويم البرامج المستندة إلى مرجعية نظرية (٤.٦%)، وقد جاءت تقويم مستويات رد "الفعل والسلوك" و"التعلم" والسلوك بنسب قليلة تراوحت بين (٠.٣%-٠.٦%)، ولم تظهر النتائج أي نسبة لتقويم "النتائج" وتقويم "قياس العائد من التعليم" في ممارسة تقويم الباحثين للبرامج. وبمقارنة الأدوات المستخدمة بالنسبة لغرض البحث في البحث، يتضح أن الاستبانة جاءت أكثر الأدوات استخدامًا من قبل الباحثين، وبشكلٍ كبير في مستوى تقويم "رد الفعل والرأي" (٢.٤%) تليها الاستبانة والمقابلة بالمستوى نفسه بنسبة (١.٨%)، وتركزت تقويم مستوى "التعلم" وتقويم مستوى "السلوك" على استخدام الاختبار وتحليل المحتوى.

وهذه النتائج تشير إلى أن الممارسات التقويمية لدى الباحثين في تقويم البرامج وفقًا للنماذج المستخدمة لا تعكس الأهمية والغرض الكبير الذي يحتله التقويم، إذ تقف ممارسة التقويم عند أخذ الرأي، ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن نسبة كبيرة من الدراسات أجراها باحث واحد، إضافةً إلى أن هذا النوع من الدراسات تتطلب جهدًا ووقتًا، وأدوات متنوعة، ومن ثم يصعب على الباحث التقدم في تقويم المستويات الأخيرة.

نتائج المقابلة: ولمعرفة أسباب مجيء مستوى ردة الفعل والرأي في ممارسات الباحثين بنسبة كبيرة في الغرض من تقويم البرامج في حين المستويات الأخرى من التقويم أقل ممارسة؛ أفاد خبيران من الخبراء أن متطلبات استخدام نماذج التقويم متعددة، وتحتاج إلى خبرة، ووقت مما تؤثر على تبني الباحثين لها؛ وأرجع الخبير الثالث هذه النتيجة إلى عدم وضوح الإجراءات المستخدمة في النماذج في إرشاد وتوجيه ممارسات التقويم بالنسبة للباحثين، بينما علَّل الخبير الرابع من الخبراء أن ذلك يرجع أساسًا إلى صعوبة تطبيق بعض النماذج والاستراتيجيات، وحاجتها إلى فريق عمل عند ممارسات التقويم خصوصًا في بعض خطواتها، وقد أرجع الخبير الخامس ذلك إلى جهل الباحثين ونقص الخلفية الأكاديمية بهذه الأطر المرجعية للتقويم، وعزا ذلك –أيضًا– إلى أن بعض النماذج تفتقر إلى الإجرائية في مستوياتها.

واتفقت آراء ثلاثة من الخبراء على أن الدافعية، والتكلفة والجهد، وتنوع الأدوات المطلوبة هي من أسباب قلة ممارسة تقويم الباحثين للمستويات العليا من التقويم، أما بالنسبة إلى أن الاستبانة جاءت الأكثر استخدامًا في ممارسات التقويم؛ عزا الخبير الرابع ذلك إلى أن قلة عدد الباحثين، والوقت، والجهد، والخبرة المنهجية، والمهارة هي عوامل مؤثرة في قلة استخدام

أدوات متنوعة، وأفاد الخبيران الثاني والخامس أن صعوبة تصميم أدوات التقويم، ودمج وربط وتفسير تحليل بياناتها، واتخاذ قرارات قد يكون السبب الرئيس في تفضيل المقوّمين الاقتصار على أداة واحدة في تقويم البرامج في هذه الدراسات التقويمية.

ملخص نتائج الدراسة:

أجريت هذه الدراسة بهدف معرفة واقع توظيف نماذج واستراتيجيات تقويم البرامج التعليمية والتدريبية الموجهة للكبار وأسباب توظيفها، ونبرز هنا أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في النقاط التالية:

- أن توظيف الباحثين لنماذج واستراتيجيات مرجعية في ممارسات تقويم برامج التعليم والتدريب جاءت بنسبة قليلة جدًّا، في حين توصلت النتائج أن نسبة كبيرة من الباحثين لم يستندوا على نماذج واستراتيجيات تقويم البرامج في ممارسات التقويم.
- اتضح من مراجعة محتوى الدراسات التقويمية التي أجراها الباحثون أنفسهم أن معظم الدراسات يخلو إطارها النظري إلى أي إشارة إلى مرجعيات في نماذج التقويم التي شاع ذكرها في الأدب السابق سوى أساسيات بسيطة في التقويم.
- أن الاستبانة مثَّلت نسبة كبيرة في ممارسات تقويم البرامج في الدراسات التي أجراها الباحثون، واتضح أنه كلما تنوعت الأدوات المستخدمة قلت نسبة استخدام الباحثين لها في ممارسات تقويم البرامج.
- أن الغرض من ممارسة الباحثين لتقويم البرامج في دراستهم اقتصر بنسبة كبيرة على تقويم مستوى رد الفعل والرأي، وانخفضت النسبة مع تقويم المستويات العليا للتقويم، ولم تظهر دراسة تقويمية كان الغرض منها تقويم مستوى النتائج وقياس العائد من التعليم.
- أن الأستاذ الجامعي أقل استخدامًا لنماذج تقويم البرامج، والاقتصار على الاستبانة كأداة لتقويم البرنامج.

توصيات ومقترحات الدراسة: بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحثان بالآتي:

١-ضرورة دعوة المتخصصين بتقويم البرامج عقد ورش عمل وحلقات نقاش للطلبة والأساتذة بالكليات لتبسيط الممارسات الناجحة في تقويم برامج من حيث نماذج التقويم والإجراءات والأدوات المتبعة ونشرها عبر منصات التواصل الاجتماعي للاستفادة منها.

٢-الاهتمام بتوعية وتدريب الباحثين بمختلف تخصصاتهم ومستواهم العلمي على تبني أدوات بحثية متعددة وتقويم مستويات متعددة عند ممارساتهم البحثية في الدراسات التقويمية.

٣-ضرورة توعية أساتذة الجامعات وطلاب الدراسات العليا على الاستخدام الأمثل لنماذج تقويم برامج التعليم والتدريب في الممارسات البحثية التقويمية من خلال تزويدهم البروشورات وأدلة تقويم البرامج.

٤-ينبغي تبني لجنة الدراسات العليا بالجامعات تحديدًا إجراء يقتضي استناد الباحثين على نماذج واستراتيجيات مرجعية عند تقويم البرامج التعليمية والتدريبية.

٥-دعوة المتخصصين بالقياس والتقويم بإعداد الأدلة والبروشورات الإرشادية للإجراءات الناجحة لممارسة نماذج واستراتيجيات تقويم البرامج؛ لتكون دليل مرجعي لمختلف الباحثين.

٦-ينبغي تضمين كليات التربية النماذج والاستراتيجيات الحديثة لتقويم برامج في مقررات التقويم التربوي؛ لتحسين ممارسة عمليات التقويم التربوي للبرامج بمستوياته المختلفة لدى الطلبة والباحثين وأعضاء هيئة التدريس مستقبلًا.

٧-دعوة المتخصصين وطلاب الدراسات العليا إلى إجراء مزيد الدراسات حول نماذج التقويم واستخداماته في متغيرات أخرى.

الجداول

جدول ١: عينة الدراسة المستهدفة للدراسات التقويمية في الدول العربية المتاحة في قاعدة البيانات الإلكترونية (EduSearch)

م	مكان الدراسة	التكرار	النسبة	م	مكان الدراسة	التكرار	النسبة	م	مكان الدراسة	التكرار	النسبة	م	مكان الدراسة	التكرار	النسبة
1	السعودية	118	35.87	5	عمان	22	6.69	9	العراق	8	2.43	13	الجزائر	3	0.91
2	الأردن	58	17.63	6	اليمن	19	5.78	10	سوريا	7	2.13	14	قطر	2	0.61
3	مصر	38	11.55	7	الكويت	11	3.34	11	ليبيا	4	1.22	15	المغرب	1	0.30
4	فلسطين	24	7.29	8	السودان	9	2.74	12	البحرين	4	1.22	16	لبنان	1	0.30
المجموع									329 دراسة تقويمية						

جدول٢ : ممارسة الباحثين لتقويم البرامج في ضوء متغير المرجعية وفق استراتيجيات ونماذج التقويم والأدوات.

مرجعية نظرية للتقويم	اسم النموذج		الأدوات المستخدمة: استبانة	مقابلة	اختبار	تحليل المحتوى	استبانة ومقابلة	استبانة ومقابلة وتحليل محتوى	استبانة ومقابلة وملاحظة
1.التقويم بالأهداف	تايلر	التكرار	1						
		النسبة*	0.3						
	هاموند	التكرار	1	1					
		النسبة*	0.3	0.3					
2 التقويم وفق محكات خارجية	ستاك	التكرار	1					1	
		النسبة*	0.3					0.3	
	وفق معايير	التكرار	7	1		2	4		
		النسبة*	2.1	0.3		0.6	1.2		
	وفق الاحتياجات	التكرار	1	1					
		النسبة*	0.3	0.3			2		
3. التقويم لتيسير القرارات	ستفليم	التكرار	2				0.6		
		النسبة*	0.6						
4. نماذج أخرى	روسي وزملاءه	التكرار	1						1
		النسبة*	0.3						0.3
	كيربلك باتريك	التكرار	5	4	1				
		النسبة*	1.5	1.2	0.3				
الإجمالي		التكرار	20	8	1	2	6	1	1
		النسبة	6.1	2.4	0.3	0.6	1.8	0.3	0.3

ممارسة الباحثين لتقويم البرامج في ضوء متغير المرجعية بدون إستراتيجيات ونماذج التقويم والأدوات.

بدون نماذج مرجعية في التقويم	الإجمالي	الأدوات المستخدمة: استبانة فقط	استبانة ومقابلة	استبانة وملاحظة	استبانة واختبار	استبانة وتحليل محتوى	استبانة ومقابلة وملاحظة	استبانة وملاحظة واختبار	مقابلة فقط	مقابلة وتحليل محتوى	مقابلة مع ملاحظة	تحليل محتوى فقط	تحليل محتوى وملاحظة
التكرار	309	252	31	1	3	9	4	1	1	1	1	4	1
النسبة*	93.9	76.6	9.4	0.3	0.9	2.7	1.2	0.3	0.3	0.3	0.3	1.2	0.3

* النسبة من إجمالي العينة 329.

جدول ٣: واقع ممارسة الباحثين تقويم البرامج التعليمية والتدريبية وفقاً لمتغير نوع الباحثين أنفسهم واستخدامهم للأدوات

بدون استخدام نماذج مرجعية للتقويم		الأدوات										
		استبانة	استبانة ومقابلة	استبانة وملاحظة	استبانة واختبار	استبانة وتحليل محتوى	استبانة ومقابلة وملاحظة	استبانة وملاحظة واختبار	مقابلة فقط	مقابلة وملاحظة	مقابلة وتحليل محتوى	تحليل محتوى فقط	تحليل محتوى وملاحظة
باحث	التكرار	25	4									1	
	النسبة	7.6	1.2									0.3	
أستاذ جامعي	التكرار	174	14			3	3		1	1	1	2	
	النسبة	52.9	4.2			0.9	0.9		0.3	0.3	0.3	0.6	
باحث وأستاذ جامعي	التكرار	53	13	1	3	6	1	1				1	1
	النسبة	16.2	3.9	0.3	0.9	1.8	0.3	0.3				0.3	0.3
إجمالي	التكرار	252	31	1	3	9	4	1	1	1	1	4	1
	النسبة	76.6	9.4	0.3	0.9	2.7	1.2	0.3	0.3	0.3	0.3	1.2	0.3

استخدام نماذج مرجعية للتقويم		الأدوات					
		استبانة	استبانة مقابلة	استبانة ومقابلة وتحليل محتوى	استبانة ومقابلة وملاحظة	اختبار فقط	مقابلة فقط	تحليل محتوى
باحث	التكرار		1					
	النسبة		0.3					
أستاذ جامعي	التكرار	4	1		1	1		2
	النسبة	1.2	0.3		0.3	0.3		0.6
باحث وأستاذ جامعي	التكرار	4	4	1			1	
	النسبة	1.2	1.2	0.3			0.3	
إجمالي	التكرار	8	6	1	1	1	1	2
	النسبة	2.4	1.8	0.3	0.3	0.3	0.3	0.6

• يقصد بالباحث والأستاذ الجامعي.. طالب دراسات عليا مع المشرف، وصنفت الدراسات وفق متغير نوع الباحث

جدول ٤: واقع ممارسة الباحثين تقويم البرامج بدون مرجعية نظرية للتقويم وفقاً لمتغير نوع وعاء النشر.

بدون نماذج واستراتيجيات مرجعية للتقويم		الأدوات										
نوع وعاء النشر		استبانة فقط	استبانة ومقابلة	استبانة وملاحظة	استبانة واختبار	استبانة وتحليل محتوى	استبانة ومقابلة وملاحظة	استبانة وملاحظة واختبار	مقابلة فقط	مقابلة وملاحظة	مقابلة تحليل محتوى	تحليل محتوى فقط	تحليل محتوى وملاحظة
بحث منشور بمجلة	التكرار	196	18			3	3		1	1	1	3	1
	النسبة	59.5	5.5	0	0	0.9	0.9	0	0.3	0.3	0.3	0.9	0.3
بحث منشور بمؤتمر	التكرار	11											
	النسبة	3.3											
رسالة ماجستير	التكرار	37	6		1	4	1	1					
	النسبة	11.2	1.8		0.3	1.2	0.3	0.3					
أطروحة دكتوراه	التكرار	8	7	1	2	2						1	
	النسبة	2.4	2.1	0.3	0.6	0.6						0.3	
الإجمالي	التكرار	252	31	1	3	9	4	1	1	1	1	4	1
	النسبة	76.6	9.4	0.3	0.9	2.7	1.2	0.3	0.3	0.3	0.3	1.2	0.3

• النسبة من إجمالي العينة 329.

الجدول ٥: واقع ممارسة الباحثين تقويم البرامج المستندة إلى نماذج مرجعية للتقويم وفقًا لمتغير نوع وعاء النشر.

نماذج وإستراتيجيات مرجعية للتقويم		الأدوات						
نوع وعاء النشر		استبانة فقط	استبانة ومقابلة	استبانة ومقابلة وتحليل محتوى	استبانة ومقابلة وملاحظة	اختبار	مقابلة	تحليل محتوى
بحث منشور بمجلة	التكرار	4	3		1	1		2
	النسبة	1.2	0.9		0.3	0.3		0.6
بحث منشور بمؤتمر	التكرار	×	×	×	×	×	×	×
	النسبة	×	×	×	×	×	×	×
رسالة ماجستير	التكرار	3	1				1	
	النسبة	0.9	0.3				0.3	
أطروحة دكتوراه	التكرار	1	2	1				
	النسبة	0.3	0.6	0.3				
الإجمالي	التكرار	8	6	1	1	1	1	2
	النسبة	2.4	1.8	0.3	0.3	0.3	0.3	0.6

* النسبة من عدد الإجمالي للعينة 329

جدول ٦: واقع ممارسة الباحثين في تقويم البرامج غير المستندة إلى مرجعية نظرية وفقًا لمتغير غرض الباحث من التقويم والأدوات المستخدمة.

الغرض من التقويم		الإجمالي	الأدوات											
			استبانة فقط	استبانة ومقابلة	استبانة وملاحظة	استبانة ومقابلة وملاحظة	استبانة وتحليل محتوى	استبانة واختبار	مقابلة فقط	مقابلة مع ملاحظة	مقابلة وتحليل محتوى	تحليل محتوى فقط	تحليل محتوى وملاحظة
رد الفعل والرأي	التكرار	284	252	31					1				
	النسبة	86.3	76.6	9.4					0.3				
رد الفعل والرأي +التعلم	التكرار	3				3							
	النسبة	0.9				0.9							
رد الفعل والرأي +السلوك	التكرار	16			1		9	4		1	1		
	النسبة	4.9			0.3		2.7	1.2		0.3	0.3		
رد الفعل +التعلم +السلوك	التكرار	1						1					
	النسبة	0.3						0.3					
السلوك	التكرار	5										4	1
	النسبة	1.5										1.2	0.3
النتائج													
قياس العائد على التعليم													
الإجمالي	التكرار	309	252	31	1	3	9	4	1	1	1	4	1
نسبة الإجمالي	النسبة	93.9	76.6	9.4	0.3	0.9	2.7	1.2	0.3	0.3	0.3	1.2	0.3

* النسبة من عدد الإجمالي للعينة 329

جدول ٧: واقع ممارسة الباحثين في تقويم البرامج المستندة إلى مرجعية نظرية وفقًا لمتغير غرض الباحث من التقويم والأدوات المستخدمة

الغرض من التقويم			استبانة فقط	استبانة ومقابلة	استبانة ومقابلة وتحليل محتوى	استبانة ومقابلة وملاحظة	اختبار فقط	مقابلة فقط	تحليل محتوى فقط
رد الفعل والرأي	التكرار	15	8	6				1	
	النسبة	4.6	2.4	1.8				0.3	
رد الفعل والسلوك	التكرار	2			1	1			
	النسبة	0.6			0.3	0.3			
التعلم	التكرار	1					1		
	النسبة	0.3					0.3		
السلوك	التكرار	2							2
	النسبة	0.6							0.6
النتائج	التكرار								
	النسبة								
قياس العائد على التعليم	التكرار								
	النسبة								
الإجمالي	التكرار	20	8	6	1	1	1	1	2
	النسبة	6.1	2.4	1.8	0.3	0.3	0.3	0.3	0.6

* النسبة من عدد الإجمالي للعينة 329

الهوامش

[١] Provus, M. Discrepancy evaluation.& Stufflebeam, D. L. The CIPP model for evaluation. & Alkin, M. C. Evaluation roots.
[٢] الدوسري، إبراهيم. إطار مرجعي للتقويم التربوي.
[٣] علام، صلاح الدين. التقويم التربوي المؤسسي.
[٤] العاني، نزار. القياس والتقويم المدرسي: المفاهيم الأساسية والتطبيقات العلمية.
[٥] العبادلة، سمر. تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات في محافظات غزة باستخدام نموذج القرارات المتعددة CIPP.
[٦] القميزي، حمد عبد الله. نماذج وتجارب في تقويم البرامج والمقررات التربوية في الجامعات العالمية.
[٧] McNamara, G., & el. Developing a Culture of Evaluation in the Irish Public Sector.
[٨] Gregory, A. Problematizing Participation.
[٩] Arnold, M. E. Developing Evaluation Capacity in Extension 4-H Field Facult.
[١٠] الزاملي، علي؛ وآخرون. مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي.
[١١] Marlaine, E. L. Evaluating Development Learning.
[١٢] علام. مرجع سابق.
[١٣] الدوسري. مرجع سابق.
[١٤] علام. مرجع سابق.
[١٥] Conlin, S., & Stirrat, R. L. Current Challenges in Development Evaluation. Evaluation.
[١٦] منسي، محمود؛ ومحمد إبراهيم. مرجع سابق.
[١٧] منصور، عبد المجيد؛ وآخرون. التقويم التربوي: الأسس والتطبيقات.
[١٨] الوكيل، حلمي؛ ومحمد المفتي. أسس بناء المناهج وتنظيماتها.
[١٩] Thorndike, R. M., & Thorndike-Christ, T. Measurement and evaluation in psychology and education, P 39.
[٢٠] العلوي، خالد. تقويم برامج التربية الخاصة بجامعة الخليج العربي، ص ٢٠٢.
[٢١] علام، مرجع سابق.
[٢٢] سرايا، عادل. التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى رؤية أبستمولوجيا تطبيقية في ضوء نظرية تجهيز المعلومات بالذاكرة البشرية، ص ٧١.
[٢٣] يوسف، مصطفى. تصميم التعليم، ص ٥٤.
[٢٤] الدوسري. مرجع سابق.
[٢٥] علام. مرجع سابق.
[٢٦] Alkin. مرجع سابق.
[٢٧] القميزي. مرجع سابق.
[٢٨] علام. مرجع سابق.
[٢٩] علام. مرجع سابق.
[٣٠] الطويرشي، سعيد. تقويم فاعلية البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالكليات التقنية في سلطنة عمان وفقاً لنموذج هاموند.
[٣١] علام. مرجع سابق.
[٣٢] علام. مرجع سابق.
[٣٣] الدوسري. مرجع سابق
[٣٤] علام. مرجع سايق.
[٣٥] الدوسري. مرجع سابق.
[٣٦] علام. مرجع سايق.
[٣٧] Stufflebeam, D. L. The CIPP model for program evaluation.
[٣٨] الدوسري. مرجع سابق.

[٣٩] Zhang, G. & el. Using the Context, Input, Process, and Product Evaluation Model (CIPP) as a Comprehensive Framework to Guide the Planning, Implementation, and Assessment of Service-Learning Programs.
[٤٠] القميزي. مرجع سابق.
[٤١] الدوسري. مرجع سابق.
[٤٢] علام. مرجع سابق.
[٤٣] Stufflebeam, D. L. The CIPP model for evaluation. مرجع سابق.
[٤٤] Stufflebeam., D. L. & Shinkfield. A. J. Evaluation theory, models & applications
[٤٥] علام. مرجع سابق.
[٤٦] Japan International Cooperation Agency (JICA). Guidelines for Project Evaluation .Practical Method for Project Evaluating
[٤٧] الدوسري. مرجع سابق.
[٤٨] علام. مرجع سابق.
[٤٩] الدوسري. مرجع سابق.
[٥٠] المرجع السابق.
[٥١] Kirkpatrick, D. Training Evaluation programs.
[٥٢] سعد، مأمون حسن. تقويم برامج تدريب وتنمية الموارد البشرية.
[٥٣] أبو النصر، مدحت. مراحل العملية التدريبية.
[٥٤] Kirkpatrick, D. Training Evaluation programs. مرجع سابق.
[٥٥] أبوالنصر. مرجع سابق.
[٥٦] أبوشعيرة، خالد محمد. تقييم التدريب وأثره في برنامج واعد لتدريب مدربي مهارات حياتية وفق نموذج كيرك باتريك.
[٥٧] Kirkpatrick, D. Training Evaluation programs، مرجع سابق.
[٥٨] Sedder, M. Effectiveness of Implementing Kirkpatrick's First Two Levels to Ensure Fulfilling the Required Results of Training Program: Case Study.
[٥٩] Kirkpatrick, D. Training Evaluation programs، مرجع سابق.
[٦٠] Rossett, A. Beyond Kirkpatrick: taking a fresh look at analysis and evaluation.
[٦١] منسي، محمود؛ ومحمد إبراهيم. ثقافة التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة.
[٦٢] القميزي. مرجع سابق.
[٦٣] سلوى، عزوز. تقويم البرامج في ضوء المعايير والنماذج قراءة تشخيصية في الأدبيات النظرية.
[٦٤] أحمد، أحمد إبراهيم؛ وآخرون. تقويم البرامج التدريبية في ضوء النماذج العالمية.
[٦٥] Creswell. W. J. Research Design, P52.
[٦٦] Greene, J. C. & el. Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs.
[٦٧] القميزي، مرجع سابق.
[٦٨] سلوى، مرجع سابق.
[٦٩] أحمد، أحمد إبراهيم؛ وآخرون، مرجع سابق.
[٧٠] الدوسري، مرجع سابق.
[٧١] علام، مرجع سابق.
[٧٢] علام، مرجع سابق.

قائمة المراجع العربية:

أحمد، أحمد إبراهيم، وآخرون: تقويم البرامج التدريبية في ضوء النماذج العالمية دراسة تحليلية: مجلة كلية التربية بجامعة بنها: ٢٠١٨م: ٢٩: ١١٦: ٣٤٥ – ٣٦٠.
الدوسري، إبراهيم، إطار مرجعي للتقويم التربوي، مكتب التربية العربي للخليج العربي، الرياض، (المملكة العربية السعودية)، ٢٠٠١م.

الزاملي، علي، وآخرون، مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي، مكتبة الفلاح، القاهرة، (مصر)، ٢٠٠٩م.
سرايا، عادل، التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى رؤية أبستمولوجيا تطبيقية في ضوء نظرية تجهيز المعلومات بالذاكرة البشرية، ط٥، دار وائل، عمان، (الأردن)، ٢٠٠٧م.
سلوى، عزوز: تقويم البرامج في ضوء المعايير والنماذج قراءة تشخيصية في الأدبيات النظرية: المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية بجامعة باجي مختار في الجزائر: ٢٠١٨م: ع١: ١٥٣-١٩٦.

العاني، نزار، القياس والتقويم المدرسي المفاهيم الأساسية والتطبيقات العلمية. مكتبة الفلاح، عمان، (الأردن)، ٢٠٠٩م.
العبادلة، سمر، تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات في محافظات غزة باستخدام نموذج القرارات المتعددة CIPP (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، ٢٠١٥م.
علام، صلاح الدين، التقويم التربوي المؤسسي أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس، دار الفكر العربي، عمان، (الأردن)، ٢٠٠٣م.
العلوي، خالد: تقويم برامج التربية الخاصة بجامعة الخليج العربي: المجلة التربوية: ٢٠٠١م: ١٦: ٦١: ١٩٧ – ٢٣٠.
القميزي، حمد عبد الله: نماذج وتجارب في تقويم البرامج والمقررات التربوية في الجامعات العالمية: بحث مقدّم إلى ندوة "التقويم في التعليم الجامعي –مرتكزات وتطلعات": كلية التربية بجامعة الجوف: المملكة العربية السعودية: ٩-٥-٢٠١٧م.
منسي، محمود، ومحمد إبراهيم: ثقافة التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة دراسة مقارنة بين جامعتي الإسكندرية والملك سعود: مجلة كلية التربية: بجامعة الإسكندرية: ٢٠١١م، ٢١: ٤: ١٨٣-٢٦٥.
منصور، عبد المجيد، وآخرون، التقويم التربوي الأسس والتطبيقات، دار الأمين، القاهرة، (مصر)، ١٩٩٧م.
الوكيل، حلمي، ومحمد المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، (مصر)، ١٩٩٣م.
يوسف، مصطفى، تصميم التعليم، دار الحامد، عمان، (الأردن)، ٢٠١٥م.

قائمة المراجع الأجنبية:

Alkin, M. C, Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences, Thousand Oaks, CA: Sage, 2004m.

Conlin, S, & Stirrat, R. L: Current Challenges in Development Evaluation. Evaluation: 2008m: 14: 2: 193-208.

Creswell. W. J, Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches, 5th ed, Thousand Oaks, CA: Sage, 2018m.

Greene, J. C: Caracelli, V. J., & Graham, W. F. Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. Educational Evaluation and Policy Analysis, 1989m, 11(3), 255–274.

Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D, Evaluating training programs: The four levels, CA: Berrett-Koehler, (San Francisco), 2012m.

Kirkpatrick, D, Training Evaluation programs: The Four Levels, 3rd Edition, Berrett-Koehler Publishers, Inc, (U.S.A), 2006m.

McNamara, G., O'Hara, J., Boyle, R., & Sullivan, C, Developing a Culture of Evaluation in the Irish Public Sector: The Case of Education, Journal of Evaluation, 2009m, 15 :1: 101–112.

Provus, M, Discrepancy evaluation: For educational program improvement and assessment, CA: McCutchan, (Berkeley), 1971m.

Rossett, A, Beyond Kirkpatrick: taking a fresh look at analysis and evaluation, The eLearning Guild's Instructional Design Symposium, Illinois, Chicago, 2009m, Available form https://www.academia.edu/3118158/Allisons_ASTD-SD_Presentation

Sedder, M, Effectiveness of Implementing Kirkpatrick's First Two Levels to Ensure Fulfilling the Required Results of Training Program: Case Study: Gaza Syndicate of Engineers, Unpublished Master Thesis, Business Administration Department, Faculty of Commerc, The Islamic University, 2012m.

Stufflebeam, D. L: The CIPP model for program evaluation: Chapter 7: In G. F. Madaus, M. Scriven, & D. L: Stufflebeam (Eds.), Evaluation models: MA: Kluwer-Nijhoff, (Boston) 1983m, pp. 117-141.

Stufflebeam, D. L, The CIPP model for evaluation. In Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F. Kellaghan, T, (Eds). Evaluation models. Viewpoints on educational and human service evaluation, 2nd ed, MA: Kluwer Academic, (Boston), 2000m, pp. 279-317, Available form : https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F0-306-47559-6.pdf .

Thorndike, R. M., & Thorndike-Christ, T, Measurement and evaluation in psychology and education, 8th ed, MA: Prentice Hall, (Boston), 2010m.

المراجع العربية مترجمة لفظًا:

Ahmd, Ahmd Ebrahym, W Taha Salem, W Fatma Zky: Taqwym Albrameg altdrybya fy 'dow2 alnmazg alalmya: drasa thlylya. mglt klyt altrbya bgamat bnha: 2018m: 29:116: 345 – 360.

Alzamlyu , Ali, W Ali Kazim, WAbdalalah Alssarimi. mafahim watatbiqat fi altaqwim walqias altarbui, maktabat alfalah , alqahera , (msr) , 2009 m.

Soraya, Adl, altsmym altalymy waltalm zw almana rwyt abstmwlwgya tatbykya fy daw' nzryt tghyz almalwmat balzakra albshrya, 65. dar wa2l, 3man ،(alardn), 2007m.

Salwa, Azwz: tqwym albrameg fy daw' almayyr walnmazg 8ra2t t45y9yt fy aladbyat alnzryh: almglt aldwlyt lldrasat altrbwyt walnfsyt bgam3t bagy m5tar fy algza2r: 2018m: 1: 153-196.

Alaany, Nezar, alqyas waltqwym almdrsy: almfahym alasasyah waltatbekat alelmyah. mktbt alflah, oman, (alardn),2009m.

Alabadla, Samar, tqwym brameg aldrasat alolya fy algameaat fy mohafazat 'gaza bastkhdam nmowzg alqrarat almotaadda cipp,(rsalt magstyr '3yr mn4wrt), kism osowl altrbya, kolyat altrbyh, gamat alazhr,alqahrt, 2015m

Alam, Slah Aldyn, altqwym altrbwy almoassy: ossoh wmnhagyatoh wtatbykatoh fy tqwym almdars. dar alfkr alarby, oman, (alardn), 2003m.

Alelwy, Khaled: tqwym brameg altrbyah alkhasah bgameat alkhalyg alarby: Almgla altrbwyt: 2001m: ١٦:٦١:١٩٧ -٢٣٠.

Alkmyzy, Hmd Abd Allh, nmazg wtgarb fy tqwym albramg walmoqrrat altrbwyah fy algameat alalamya ،bhth mokadّm ela ndwt "altqwym fy altalym algamey. mrtkzat wtatloat"9-5-2017m. klyt altrbyt bgameat algwf, (almmlkt al3rbyt als3wdyt), 2007m.

Mnsy ،Mahmwd, W Mohamaed Ebrahym: thkaft altqwym lda 'aeda' hayyat altadris fi daw' maeayir aljawda : dirasat mqarnt bayn jamaety al'iiskandariat walmalik saewd. majalat kuliyat altarbiat: bijamieat al'iiskandariat, 2011m: 21: 4:183-265.

Munsur, Abd Almajida, wazakariaa alsharbaynaa, waeabd allatif alhashash, altaqwim altarbawya: al'usus waltatbiqat, dar al'amin, alqahirat, (misr), 1997m.

Alwkyl,Hlmy; w mhmd Almfty, osos bnaa almnahg wtnzymatha, mktbt alanglw almsrya, alqahra, (misr), 1993m.

Ywsf, Mostafa, tasmym altalym, dar alhamd, oman,(alardn), 2015m.