

تقويم النظام الثانوي الفصلي باستخدام نموذج التقويم CIPP

أحلام بنت عبداللطيف أحمد الملا⁽¹⁾

وزارة التعليم

(قدم للنشر في 11/07/1439هـ؛ وقبل للنشر في 05/06/1440هـ)

المستخلص: هدف هذا البحث إلى معرفة آراء الطالبات والمعلمات نحو النظام الفصلي، وتقويم التجربة باستخدام نموذج القرارات المتعددة cipp. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم منهجان: (1) المنهج الوصفي بناء على الاستبيانات المرسلة إلى عينة مكونة من (272) معلمة و(932) طالبة. (2) المنهج الكيفي المستند إلى تحليل المقابلات المفتوحة مع (9) معلمات و(63) طالبة و(5) رئيسات أقسام في إدارة الإشراف، وتحليل محتوى ووثائق النظام الفصلي وأدلته، والتقويم باستخدام نموذج cipp. وأسفرت الدراسة عن الاستنتاجات الآتية: الحاجة إلى تكثيف التدريب (نسبة الموافقة بشدة على: كفاية فترة التدريب 7,5٪، ووجود دليل للمناهج الجديدة 27,9٪، وتمهية البيئة المدرسية 15,7٪، وتوفر كادر تعليمي مؤهل 38,2٪)، وصعوبة المنهج الدراسي وكثرة المعلومات فيه. كما أشار التقويم وفق نموذج cipp إلى نتائج منها: شمولية التصميم التعليمي، وتحقيقه لبعض أهدافه الموضوعية له، وتنوع أدوات التقويم وحدائتها. لكنه افتقر إلى نظام المتابعة والتقويم للإصلاح التعليمي، والدراسة العلمية لاحتياجات المعلمين في هذه المرحلة، وعدم تطبيق جوانب ذكرت في التصميم التعليمي مثل اختبارات الميول والاستعداد. وفي ضوء النتائج أشارت الدراسة إلى عدد من التوصيات منها: تكثيف التدريب، وبناء نظام تقويم مستمر، والمحاسبية، والتجريب قبل التعميم.

الكلمات المفتاحية: النظام الفصلي، النظام الثانوي، نموذج cipp.

Evaluation of Secondary Quarterly System Using CIPP Model

Ahlam Abdullatif Ahmed Almulla⁽¹⁾

Ministry of education

(Received 28/03/2018; accepted 10/02/2019)

Abstract: the goals of the research are to find out students and teachers views about the quarterly system, and evaluation using cipp model. In order to achieve the goals two approaches have been used: (1) Descriptive approach based on a questionnaire was sent to (272) teachers, and (932) students. (2) qualitative approach based on the analysis of the open interview result with (9) teachers, (63) students, and (5) head of department of Supervision Department, content, documents, and guidebook analysis of the quarterly system using Cipp model. the research has reached the following conclusions: Need more training (Strongly agree on the adequacy of the training period 7.5%) , available of guide books(27,91), Preparation school environment(15,7%), providing qualified teachers(38,2%), difficulty of curriculum and lots of information on it. Evaluation indicated in accordance with the model cipp to outcomes including: Comprehensive educational design, achieve some of its set objectives, variety of evaluation tools and its recency. But there is no system for monitoring and evaluation of educational reform, scientific study of needs of learners at this stage, , non-application of Aspects mentioned in the instructional design as preparation and readiness tests. Based on the result the study pointed to numbers of recommendations including: training concentration, create a continuous evaluation system, accounting, and experimentation before generalization.

Keywords: Quarterly system, secondary system, cipp model.

(1) Head of Arabic Language Department in General Administration for Education - Al Ahsa
Hasa, Saudi Arabia, P.O. Box (4303) Postal Code (31982).

(1) رئيسة قسم اللغة العربية، إدارة الإشراف التربوي، وزارة التعليم/ الإدارة العامة للتعليم في محافظة الأحساء.
الأحساء، المملكة العربية السعودية، ص.ب (4303)، الرمز البريدي (31982).

البريد الإلكتروني: e-mail: almulla1000@hotmail.com

مقدمة

وطبق في المملكة العربية السعودية في المرحلة الثانوية عدد من الأنظمة التعليمية مثل: المدرسة الشاملة عام (1395هـ) التي اعتمدت نظام الساعات، وزيادة عدد التخصصات من تخصصين اثنين إلى أكثر من أحد عشر تخصصاً، واقتصر النظام على البنين، وتوقف نتيجة سلبات، منها أن خططها وبرامجها أكبر من الإمكانيات المتوفرة. ثم التعليم الثانوي المطور عام 1405-1406هـ الذي طبق في سبع مدارس ثانوية، واتصف بخصائص، منها: تنوع البرامج التعليمية والتخصصية، ووجود مقررات اختيارية، وأوقف العمل به في عام (1411هـ)، نتيجة سلبات للنظام تمثلت في طبيعة المناهج والإرشاد وكثرة الأعباء على المعلم، وضعف التغطية الإعلامية للنظام والتدمير المجتمعي. ثم نظام المقررات عام 1425هـ الذي طبق تجريبياً على (11) مدرسة من مدارس البنين والبنات، ليصل في عام 1435-1436هـ إلى (1018) مدرسة، ومازال هذا النظام قائماً إلى وقت إعداد هذا البحث. ويتمتع هذا النظام بعدد من المزايا، منها: المواد الاختيارية في ضوء رغبات المتعلمين، وتخفيف حالات الرسوب والفسل نتيجة إعادة المادة التي رسب فيها في فصل لاحق، والأخذ بمنحى التكامل الرأسي للمقررات، والاهتمام بالجانب التطبيقي المهاري، وقلة عدد المواد الدراسية.

وانطلاقاً من التوجهات العالمية، ومواكبة

يعد التعليم وعاء الأمة الذي يعكس فكرها؛ فالاهتمام بتطوير التعليم سمة من سمات المجتمعات المتقدمة، حيث تؤكد الأدبيات مثل (شحاتة، 2003م) أهمية التعليم في بناء الشعوب، ومواجهة تحديات المستقبل.

وقد سعت عديد من الدول على مستوى العالم إلى إعادة النظر في سياساتها التعليمية في جميع المراحل عموماً، وفي المرحلة الثانوية على وجه الخصوص، وتعددت أشكال الإصلاح التعليمي، فمنها ما تناول جزءاً أو أجزاء من العملية التعليمية، ومنها ما تناول نظاماً كاملاً بجميع جوانبه مثل دراسة (شكرو، 2018م)، وذلك في محاولة لمعالجة بعض المشكلات التعليمية في هذه المرحلة، والتي منها على سبيل المثال معدلات التخرج من الثانوية، حيث أشار بادجيت (Padgette, 2009) إلى أن حوالي 30% من الطلاب يفشلون في التخرج من الثانوية في أمريكا وهذه النسبة بقيت ثابتة على مدى 30 عاماً.

كما تناول الباحثون، والهيئات، والمؤسسات الأنظمة التعليمية بالدراسة والبحث، مثل: دراسة المجلس الأعلى للتعليم (2008م)، ودراسة دي كارلو، ودراسة ودوناھيو وهو ونوتس، ودراسة ماكيميرر، ودراسة بادجيت (Di Carlo, 2015; Donahue; Ho; Knotts, 2015; McMurrer, 2012; Padgette, 2009)

للتطورات الحديثة، وقصور في مستوى أداء خريجي التعليم الثانوي في المملكة في القدرات والمهارات المعرفية في الجزأين اللفظي والكمي من اختبار القدرات العامة، وزيادة مستوى الانخفاض في الأسئلة التي تقيس مستويات عليا من التفكير.

والمحاولات الإصلاحية في التعليم لا يمكن الحكم بوجودتها بمجرد تطبيقها في الميدان، بل لابد من دراستها وتقويمها، للكشف عن أوجه القوة والضعف فيها بما يدعم تطويرها وتحسينها، وبما يحقق الفائدة للميدان التعليمي.

ويعد التقويم التربوي أحد المداخل الرئيسة للكشف عن فاعلية الأنظمة التعليمية المستحدثة، فهو الأسلوب العلمي الذي يمكن من خلاله تشخيص العملية التعليمية تشخيصاً دقيقاً. كما يسهم في التعرف على مدى تحقق الأهداف التعليمية، ويشخص الصعوبات التي يواجهها جميع الأطراف المعنية بالتعليم، ويساعد في معرفة مدى التقدم في التعلم، ومعرفة اتجاهات المتعلم وميوله وقدراته، ومدى تحقيقه لأهداف التعلم، ويكشف فاعلية البرامج التعليمية والخطط التربوية والجهاز التعليمي بشكل كامل في المؤسسات التعليمية ونواحي القوة والضعف، كما يقدم معلومات وإحصائيات تكشف بصورة شاملة الإنجازات التي حققت، والفجوة التي ينبغي تداركها، وهو الدافع

للاتجاهات الحديثة لإصلاح التعليم، والرغبة في إحداث تغيير في النظام التعليمي، وتحقيق الرؤى والطموحات في التعليم، ومسايرة لنظريات التعليم والتعلم التي تركز على الطالب، اتجهت المملكة العربية السعودية إلى تطبيق النظام الفصلي - موضع البحث والتقويم في هذه الدراسة- كإصلاح تعليمي في المرحلة الثانوية وإحلاله بدلا من النظام السنوي (وكالة المناهج والبرامج التربوية، 1436هـ).

وبدأ تطبيق النظام الفصلي في عام 1435-1436هـ، ويشمل مواد الإعداد العام ومواد المسارات التخصصية: المسار الأدبي (العلوم الشرعية والعربية)، والمسار العلمي (العلوم الطبيعية)، والمسار الإداري (العلوم الإدارية والاجتماعية)، وتنفذ هذه المسارات على مدى (3) سنوات، بهدف معالجة نواحي القصور في النظام التعليمي السنوي السابق والذي كشفت عنه بعض الدراسات والأدبيات مثل: (الحري، 1434هـ) و(الداوود، 2012م) و(الشامخ، 2004م) و(فرج، 2004م) و(الكردي، 2004م) حيث أوضحت هذه الدراسات أن نسبة تحقيق الكفاءة الخارجية النوعية في النظام التعليمي الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية كان بدرجة متوسطة، وعدم ملاءمة التعليم الثانوي السنوي للتغيرات الثقافية والاجتماعية، وقصوره عن تلبية متطلبات التنمية البشرية، وعدم ملاءمة المناهج

السودان، كما بحثت في كفاءة النظام التعليمي للمرحلة الثانوية، والصعوبات التي تواجه تنفيذ التخطيط التعليمي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الذي شمل توزيع الاستبانات وإجراء المقابلات مع عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: وجود صعوبات في تنفيذ التخطيط التعليمي تمثل في قلة الموارد المالية، ومركزية التخطيط، وضعف آلية التدريب. كما كان تقويم النظام التعليمي بدرجة متوسطة نتيجة ضعف الكفاءة الخارجية للنظام بحيث لا يلبي متطلبات العمل، واعتماد المناهج على الجانب النظري، وضعف وجود المعامل للتخصصات العلمية المختلفة.

وسعت دراسة مسعود (2009م) إلى معرفة شروط ومتطلبات الدراسة بنظام اختيار المقررات الدراسية في التعليم الثانوي في دولة مصر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة على عينة الدراسة المؤلفه من الطلاب والطالبات (390)، وقادة المدارس (42)، والإشراف التربوي (45)، والهيئة التعليمية في المدارس (45) وأساتذة الجامعات (90). وتوصلت الدراسة إلى وجود صعوبات، هي: عدم مراعاة النظام الحالي لحرية التعلم، وعدم مراعاة الحاجات النفسية، ومواجهة الكثير من صعوبات التعلم، وتهميش القدرات في اتخاذ القرار، وإغفال الميول المهنية.

وهدفت دراسة مكميرر (McMurrer, 2012) إلى

الرئيس الذي يقود العاملين إلى تحسين الأداء والممارسات والمخرجات (الحريري، 2012م؛ مصطفى، 2010م).

ولذلك اتجهت عديد من الدراسات إلى استخدام التقويم التربوي في الكشف عن فاعلية الإصلاحات التعليمية مثل دراسة بريدك (Bridich, 2015)، ودراسة دوناهيو وهو ونوتس (Donahue; Ho; Knotts, 2015)، ودراسة علي وآدم (2008م)، ودراسة الكثيري (2005م)، ودراسة مسعود (2009م)، ودراسة مكميرر (McMurrer, 2012).

واختلفت هذه الدراسات في تناولها لجوانب الإصلاحات التعليمية، والمناهج التقييمية التي استخدمتها، فعلى سبيل المثال، تناولت دراسة الكثيري (2005م) منهج التعليم الثانوي الجديد في مدينة الرياض، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال توزيع استبانة على عينة الدراسة التي شملت (541) طالبا وطالبة، ومن أهم النتائج التي توصل إليها أن هناك اتجاهها إيجابيا من قبل معظم أفراد العينة نحو منهج التعليم الثانوي الجديد المطبق في مدارس التجربة في مدينة الرياض، وكذلك موافقة معظم أفراد العينة لكثير من إجراءات وتطبيقات المنهج من حيث التعلم والخطة الدراسية والتحصيل الدراسي والإشراف والتوجيه.

وقومت دراسة علي وآدم (2008م) دور إدارات

التعليم في التخطيط التعليمي للمرحلة الثانوية في

لتقييم الواجبات المطلوبة منهم والمشاركة في التخطيط للدروس، كما أظهرت النتائج أن الخطط التعليمية تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وأن غالبية المعلمين وافقوا على وجود مجتمعات تعاونية بينهم، وعلى تلقيهم تدريبا وإعدادا كافيا.

وسعت دراسة بريدك (Bridich, 2015) إلى معرفة وجهة نظر المعلمين وقادة المدارس عن الإصلاح التعليمي في كولورادو وذلك من خلال استخدام المنهج الوصفي الذي اعتمد على استطلاع رأي المعلمين وقادة المدارس (653) عن جوانب الإصلاح التعليمي، بالإضافة إلى المنهج الكيفي الذي اعتمد على جمع البيانات من خلال إجراء مقابلات شبه مقننة والأسئلة المفتوحة في الاستبانات الموزعة. وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج منها: تشجيع الإصلاح التعليمي للنمو المهني للمعلمين، وأثر الإصلاح التعليمي في تحسين تعلم الطلاب. وتباينت الدراسات السابقة من حيث تناولها للمحددات المكانية، فمنها ما اقتصر على مكان واحد مثل دراسة الكثيري (2005م)، ودراسة علي وآدم (2008م)، ودراسة مسعود (2009م)، ودراسة دوناهيو وهو ونوتس (Donahue; Ho; Knotts, 2015)، ودراسة بريدك، (Bridich, 2015)، ومنها ما اقتصر على عدد من الأماكن أو الدول مثل: دراسة مكميرر (McMurrer, 2012).

دراسة حالات الإصلاح التعليمي في ماريلاند Maryland، ومتشيجن Michigan، وأيدهو Idaho، وجمعت المعلومات باستخدام أسلوب المقابلات الشخصية على عينة مكونة من (6) مدارس، حيث اختيرت مدرستان من كل ولاية، وأوضحت نتائج الدراسة ضرورة الاهتمام بإيجاد مناخ مدرسي إيجابي قبل تطبيق الإصلاح التعليمي، وكذلك توفير استراتيجيات مختلفة لتحسين المناخ المدرسي مثل زيادة التعاون بين المعلمين، ودعم التطور المهني، والتدريب التعليمي. كما أشارت الدراسة إلى فاعلية توفير المناخ الإيجابي في تحقيق النجاح في الإصلاح التعليمي المتمثل في زيادة مشاركة الطلاب، وزيادة دافعية الطلاب للتعلم.

وقومت دراسة دوناهيو وهو ونوتس (Donahue; Ho; Knotts, 2015) عمليات الإصلاح في المدارس العامة في مقاطعة جفرسون، واستخدمت الدراسة المنهجين الوصفي والتحليلي من خلال تطبيق استطلاعات الرأي للطلاب والمعلمين، بالإضافة إلى إجراء مقابلات شبه مقننة، وتحليل البيانات الإحصائية للطلاب. وأظهرت النتائج نجاح العمليات الإصلاحية في تحقيق بعض النتائج ومنها: زيادة استمتاع الطلاب بالدراسة وارتباطهم بالمدرسة، وتحقيق درجات عالية كمؤشر لإتقان المعايير المطلوبة، وبالمقابل أظهرت النتائج الحاجة إلى إشراك المتعلمين في وضع معايير

كما اعتمدت بعض الدراسات على المنهج الوصفي بأنواعه المختلفة التحليلي أو الاستطلاعي أو الاستتاجي أو الارتباطي، مثل: دراسة الكثيري (2005م)، ودراسة علي وآدم (2008م)، ودراسة مسعود (2009م). ومنها ما اعتمد على المنهج الكيفي فقط مثل دراسة مكميرر (McMurrer, 2012). ومنها ما جمع بين المنهجين الوصفي والكيفي مثل دراسة دوناهيو وهو ونوتس (Donahue; Ho; Knotts, 2015)، ودراسة بريديك (Bridich, 2015).

ومن ثم يختلف البحث الحالي من حيث استخدام المنهجين الوصفي والكيفي في استخراج النتائج، في حين معظم الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي ما عدا دراسة دوناهيو وهو ونوتس (Donahue; Ho; Knotts, 2015)، ودراسة بريديك (Bridich, 2015)، حيث اعتمد فيهما على المنهجين الوصفي والكيفي أيضا.

واختلف هذا البحث من حيث مكان الدراسة، حيث اختصت الدراسة هنا بمحافظة الأحساء في حين تنوعت المحددات المكانية في الدراسات الأخرى منها على سبيل المثال لا الحصر، الرياض، ومصر، والسودان.

كما يتباين البحث الحالي من حيث الفكرة وأهداف البحث، حيث يتناول هذا البحث النظام الإصلاحي المتمثل في النظام الفصلي في المرحلة الثانوية، ويقوم به باتجاهين: الاتجاه الأول من خلال استطلاع الرأي، والثاني باستخدام نموذج التقويم cipp.

ونموذج القرارات المتعددة لستفليم (cipp) طور في أواخر 1960م؛ من أجل المحاسبية للبرامج المدرسية في الولايات المتحدة الأمريكية، ومع مرور الوقت طور النموذج وطبق على البرامج التعليمية، ويعتمد النموذج في مفاهيمه الرئيسة على تقويم السياق، والمدخلات، والعمليات، والمخرجات للبرنامج أو النظام التعليمي. بحيث يعنى تقويم السياق بالاحتياجات، والمشاكل، والفرص داخل نطاق البيئة المحددة التي ستقوم، مما يساعد على تكون صورة واضحة عن أهداف البرنامج التعليمي عند المقوم، وكونها موجهة لتحقيق الاحتياجات، وأن البرنامج يسير وفق أهداف مناسبة. في حين يتناول تقويم المدخلات خطة العمل، والخطط التنفيذية، والاستراتيجيات والميزانية المحددة للبرنامج، فهذا المدخل يساعد في تصميم الجهود التطويرية، وتحديد المصادر، والخطة الزمنية، ووضع التفاصيل لخطة العمل، ويأخذ بعين الاعتبار الخطط البديلة، والأساس الذي يتم الاعتماد عليه لاختيار طريقة أو منهج للتطبيق دون آخر. في حين تقويم العمليات ينظر في الوثائق، والأنشطة المحددة لتطبيق البرنامج التعليمي، فهو يقوم بالتنفيذ الفعلي لخطة العمل، فهذا المدخل يفيد في تقديم تغذية راجعة خلال تطبيق البرنامج التطويري أو المشروع، كما يفيد في وصف إلى أي مدى نفذ البرنامج أو

للمشكلات المصاحبة للتعليم الثانوي في وضعه الحالي، ولقصوره عن تحقيق الدور المأمول منه، وعن الوفاء بالمتطلبات الشخصية والاجتماعية للشباب، ولكونه الحلقة الأضعف في حلقات النظام التعليمي (عليات، 2010م؛ ماكلين، 2001م). وبناء على ذلك نظمت المؤتمرات والندوات الدولية والإقليمية مثل المؤتمر الدولي حول تطوير التعليم الثانوي من أجل مستقبل أفضل (مسقط، 22-24 / ديسمبر / 2002م)، والندوة الإقليمية عن تطوير التعليم ما بعد الأساسي في الدول العربية (مسقط 24-25 / أبريل / 2005م)، وكذلك المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم العرب: التعليم ما بعد الأساسي (الثانوي) تطويره وتنويع مساراته (مسقط، 8-9 / مارس / 2010م)، وهدفت هذه المؤتمرات إلى إصلاح التعليم الثانوي، والتعرف على التجارب العالمية في إصلاح التعليم الثانوي والقضايا والتحديات التي تواجهه. كما كانت هناك دعوات إصلاحية إلى التنويع في المسارات والتخصصات والبرامج فيه (عثمان، 2007م).

واستناداً إلى نتائج المؤتمرات، والدعوات الإصلاحية للنظام الثانوي المعمول به حالياً والمعمم على جميع المدارس فعلياً، ولأهمية الموازنة بين مشروع التطوير الشامل المطبق في المرحلة الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية وبين المرحلة الثانوية، وللاستفادة من

المشروع كما خطط له، وما إذا كان الضعف في البرنامج عائداً إلى التطبيق غير الجيد لخطة العمل أم لخطة العمل ذاتها.

وتقويم المخرجات يتناول تحقيق الأهداف القصيرة والطويلة المدى، المقصودة وغير المقصودة، فهو يساعد في المحافظة على التركيز على تحقيق الاحتياجات المحددة، كما يقرر مدى نجاح أو فشل البرنامج في الوصول إلى المخرجات المطلوبة، كما يعطي صورة واضحة عن مدى استمرار أو تعديل أو توقف الجهود المبذولة، وما إذا البرنامج ككل حقق أهدافه الموضوعية له أم لا، وما الجوانب الثانوية للبرنامج (kellaghan; Stufflebeam, 2003; Stufflebeam; coryn, 2014)

وبناء على ما سبق يعد هذا البحث متفرداً - حسب علم الباحثة - في تقويم تجربة النظام الفصلي؛ نظراً لكون التجربة حديثة، ولم يتم تناولها بالبحث والدراسة والتقويم، كما يعد متفرداً كذلك في تطبيق نموذج القرارات المتعددة cipp في تقويم التجربة، وتسليط الضوء على أهم معوقات الإصلاح التعليمي، والأسباب المؤدية لتعثر أو الفشل.

مشكلة البحث:

دعا عديد من الباحثين والكتاب إلى إصلاح التعليم الثانوي، وإعادة النظر في محتواه وتنظيماته مثل: (عليات، 2010م؛ ماكلين، 2001م) وذلك نظراً

مميزات نظام المقررات المطبق حديثاً على عينة من المدارس الثانوية في المملكة، وعطفاً على الدراسة المستفيضة لمشروع تطوير النظام السنوي للتعليم الثانوي من قبل اللجنة الفرعية للتربية في جلستها (الحادية والستين، والثانية والستين) صدر تعميم تطبيق النظام الفصلي للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية برقم 351770423 وتاريخ 1435/10/8هـ على أن يكون التطبيق ابتداءً من العام الدراسي 1435-1436هـ على جميع مدارس النظام السنوي وتخفيف القرآن الكريم، والمدارس السعودية في الخارج، والمدارس الليلية، ومدارس تعليم الكبريات، ولكن العمل بالنظام أوقف فعلياً بناءً على التعميم رقم 58895 وتاريخ 1439/4/15هـ.

ونظراً لأن تطبيق النظام الفصلي يمثل تجربة حديثة توقفت في عام 1439هـ، فهو بحاجة إلى مراجعة وتقويم؛ للوقوف على إيجابياته وسلبياته من واقع التطبيق الفعلي، ومن وجهة نظر المعنيين أساساً بهذا الإصلاح التعليمي وهما المعلم والطالب والذي يتوقف عليها بشكل كبير نجاح الإصلاح التعليمي أو فشله (Bridich, 2015) وهو ما تسعى إليه هذه الدراسة من التعرف على واقع تطبيق النظام الفصلي في الميدان التعليمي كتجربة حديثة في المملكة، وتقويمه في ضوء نموذج القرارات المتعددة cipp.

وبناءً على ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما تقويم تجربة النظام الفصلي في المملكة وفق نموذج القرارات المتعددة cipp ؟

أهمية البحث:

تتضح أهمية هذا البحث النظرية في تقديم معلومات عن تجربة النظام الفصلي في المملكة من حيث طبيعتها، أهدافها، ومكوناتها؛ مما يمكن الاستفادة منه في بناء تجارب مماثلة، كما يمثل إضافة نظرية ماثلة في نماذج التقويم بشكل عام، ونموذج cipp بشكل خاص. كما يستفاد من هذا البحث في إجراء المقارنات العلمية بين الأنظمة التعليمية المختلفة للمرحلة الثانوية.

ويساعد هذا البحث من حيث أهميته العملية في تقديم رؤية واضحة عن واقع تطبيق النظام الفصلي من حيث إيجابياته وسلبياته، مما يمكن متخذي القرار من الاستفادة من هذا البحث، وإجراء عمليات التحسين اللازمة للأنظمة التعليمية للمرحلة الثانوية. وهو إضافة تطبيقية من خلال استخدام النموذج وتطبيقه على إحدى تجارب الإصلاح التعليمي في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى: تقويم تجربة النظام الفصلي باستخدام نموذج القرارات المتعددة cipp .

أسئلة البحث:

1- ما وجهة نظر الطالبات والمعلمات نحو النظام الفصلي من حيث: (الخطة الدراسية، وتنمية شخصية الطالبة، ودعم عملية التعلم، ودعم التعلم الذاتي، وتقويم التعلم)؟

2- ما مدى مناسبة التهيئة للنظام من وجهة نظر المعلمات من حيث: التدريب، والبيئة، وتوفير المواد التعليمية؟

3- ما الملاحظات الواردة على النظام الفصلي من واقع التطبيق الميداني الفعلي؟

4- ما تقويم تجربة النظام الفصلي للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية باستخدام نموذج cipp (السياق والمدخلات والعمليات والمخرجات)؟

حدود البحث:

الحدود المكانية: جميع مدارس النظام الفصلي الثانوي في محافظة الأحساء.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في العام 1436-1437هـ، والعام 1437/1438هـ.

الحدود الموضوعية: اقتصر على طالبات الصف الثاني الثانوي، المستوى الرابع فقط، نظراً لأن

تطبيق النظام اقتصر على الصفين الأول والثاني ثانوي كمرحلة أولى، واقتصر على طالبات المستوى الرابع للخبرة المكونة لديهن في النظام (سنة ونصف)؛

كونهن مارسن النظام أكثر من غيرهن من الطالبات في العام 1436-1437هـ. وعلى طالبات المستوى الخامس فقط من العام 1437-1438هـ (نفس الطالبات في العام السابق)، كما اقتصر الحدود الموضوعية على المحاور التالية فقط في النظام الفصلي: الخطة الدراسية، وتنمية شخصية الطالبة، ودعم عملية التعلم، ودعم التعلم الذاتي، وتقويم التعلم (من وجهة نظر الطالبة والمعلمة)، ومحاور (التهيئة، والاستعداد، ومناسبة البيئة وتوفير المواد التعليمية) من وجهة نظر المعلمة.

كما اقتصر على نموذج القرارات المتعددة cipp في تقويم التجربة؛ لشموليته للأبعاد الأربعة المستهدفة في تقويم النظام الفصلي (السياق، المدخلات، العمليات، المخرجات)، فتتأجج التقويم باستخدام نموذج cipp يشمل تقويم النظام الفصلي بنائياً وختامياً، وبذلك يمتاز عن بقية نماذج التقويم التي تركز على التقويم الختامي كنموذج تايلر مثلاً، أو نموذج ميتسفيل ومايكل أو النماذج التي تركز على فئة معينة مثل التقويم المتجاوب الذي ينطلق من احتياجات المستفيد، أو غيره من النماذج التقويمية.

مصطلحات البحث:

النظام: يعرف العامري (1438هـ، 168) النظام بأنه: «مجموعة من العناصر المترابطة التي تتفاعل مع

- بعضها البعض وفقا لإجراءات معينة من أجل تحقيق الوظائف المرجوة».
- النظام التعليمي:** يعرفه الحربي والمهدي (1433هـ، 12) بأنه: «الإطار العام الذي يضم كل عناصر العملية التعليمية ومكوناتها البشرية (من طلاب ومعلمين وكوادر إدارية وفنية)، والمادية (المباني والتجهيزات والنواحي المالية والتكنولوجية)، والفكرية (التشريعات والبرامج والمناهج والمقررات....) ومثله مثل أي نظام يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات».
- التقويم:** ويعرف الحريري (2012م، 15) نقلاً عن دروزة التقويم التربوي في معناه الاصطلاحي بأنه: «عملية تربوية تتطلب الدراسة المستفيضة والبحث والنظر والإمعان والتحقيق والتمحيص والتممين للموضوع المراد تقويمه، وهذا يتطلب العمل المنظم لجمع البيانات والمعلومات بطريقة صادقة وموضوعية ومن ثم تحليلها وتفسيرها وتبويبها بهدف التوصل إلى نتائج يمكن الحكم بواسطتها على قيمة الموضوع وبيان حسناته وسيئاته».
- تقويم الأنظمة التعليمية:** يعرفه طوطاوي (2012م، 2) بأنه: «أداة تساعد على التسيير والتخطيط؛ وهو إجراء لتبرير اختيار الطرق الأساسية التنظيمية لتطوير أنظمة التكوين».
- منهج البحث وإجراءاته:**
- منهج البحث:**
- اعتمد البحث على منهجين رئيسين، هما:
- 1- **المنهج الوصفي:** ويمثله استطلاع الرأي الذي وزع على المعلمات والطالبات، لإبداء رأيهن في النظام الفصلي.
- 2- **المنهج الكيفي من خلال:**
- (أ) المقابلات التي أجريت مع رئيسات أقسام تخصصات علمية مختلفة (اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والتربية الاجتماعية والوطنية، والعلوم) وعدد من المعلمات والطالبات.
- (ب) تحليل المحتوى: حيث اعتمد هذا البحث على دراسة وتحليل تعاميم ووثائق النظام الفصلي وأدلتها.
- مجتمع البحث، وعينته:**
- يتكون مجتمع البحث من جميع المعلمات اللاتي يدرّسن في النظام الفصلي (900 معلمة)، ومن طالبات المستوى الرابع في النظام (2184 طالبة).
- عينة البحث لاستطلاع الرأي:**
- تكونت عينة الدراسة الحالية من جميع المعلمات اللاتي يدرسن في النظام الفصلي (900 معلمة، وجميع طالبات المستوى الرابع من النظام (2184)، حيث أرسلت إدارة الإشراف التربوي خطاباً رسمياً إلى المجتمع بأكمله، ويمثل الجدول الآتي العائد من الاستبانات المرسله، ونسبتها المئوية من مجتمع البحث.

جدول رقم (1): عينة البحث.

النسبة من مجتمع البحث		الطلاب	النسبة من مجتمع البحث		المعلمات
42,67%		932	30,22%		272
عدد سنوات الخبرة للمعلمات					
10 سنوات فأكثر		من 5- إلى أقل من 10 سنوات		أقل من 5 سنوات	
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
64,0	155	19,4	47	16,5	40

يتضح من جدول رقم (1) أن أكثر من نصف عينة البحث من المعلمات هن من بلغت سنوات الخدمة التعليمية لهن 10 سنوات وأكثر 64,0%، يلي ذلك المعلمات اللاتي قضين في التعليم من 5- إلى أقل من 10 سنوات 19,4%، والنسبة الباقية تمثل المعلمات ذوات الخبرة أقل من خمس سنوات 16,5%، وهذا مؤشراً على أن النسبة الكبرى من عينة الدراسة تتمتع بخبرات تعليمية.

أ- عينة البحث للمقابلات:

جدول رقم (2): عينة البحث للمقابلات.

تاريخ المقابلة	العدد	الفترة	تاريخ المقابلة	العدد	الفترة	تاريخ المقابلة	العدد	الفترة	الإدارة/ المدرسة التي تتبع لها
1438/4/3هـ	5	رئيسات الأقسام العلمية	1438/4/4هـ	5	المعلمات	1438/4/4هـ	21	الطلاب	الثانوية السابعة بالهفوف/ أدبي
		إدارة الإشراف التربوي	1438/4/6هـ	4	المعلمات	1438/4/4هـ	30	الطلاب	الثانوية السابعة بالهفوف/ علمي
						1438/4/6هـ	6	الطلاب	الثانوية السابعة بالمبرز/ أدبي
		1438/4/6هـ	6	الطلاب	الثانوية السابعة بالمبرز/ علمي				
			9 معلمات من تخصصات مختلفة			63 طالبة		المجموع	

ب- عينة البحث لوثائق النظام الفصلي:
 جميع التعاميم، والأدلة الصادرة للنظام الفصلي (دليل المدرسة، دليل الطالب، لائحة الدراسة والتقويم، تقويم المتعلم، الخطة الدراسية، النشرات التعريفية للمسارات التخصصية، لائحة الانتقال بين الأنظمة).
 يتضح من جدول رقم (2) تنوع فئات المقابلة لتشمل (الطلاب، والمعلمات، ورئيسات الأقسام في إدارة الإشراف التربوي)، وهذا التنوع يعطي صورة إجمالية لتقويم النظام الفصلي من خلال ثلاث مستويات (التعلمي وتمثله الطالبة، والتعليمي وتمثله المعلمة، والإشرافي وتمثله رئيسات الأقسام).

أدوات البحث:

ج- تحليل وثائق النظام المتمثلة في التعاميم الخاصة

به، والأدلة المرافقة له؛ لفحص مدى مناسبة الوثائق في إطارها النظري للمتعلمات، ومدى دقتها وشمولها، ومدى التوافق والانسجام بين النظام في إطاره النظري وبين التنفيذ الفعلي له.

تحكيم أدوات البحث:

الصدق الظاهري: عرضت الأدوات في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في مجال المناهج وطرق التدريس (2)، وكذلك ذوي الخبرة والاختصاص في العمل الإشرافي (المشرفات: 6)، وذوي الخبرة والاختصاص في المجال التعليمي كهيئة مطبقة للمقياس (المعلمات: 6)، وذلك لمعرفة مدى ملاءمة كل فقرة للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى وضوحها وصياغتها بصورة دقيقة، وعدل وفق آراء المحكمين؛ وملاحظاتهم.

الثبات: تُحَقَّق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ لاستجابات المعلمات والطالبات، وتراوحت قيم الثبات لاستبانة الطالبات بين 0,69٪ و 0,78٪، في حين بلغ معامل الثبات الكلي ألفا كرونباخ: 0,91٪ وبلغ معامل الثبات الكلي لاستجابات المعلمات 0,91٪ وقيم متراوحة بين 0,87٪ و 0,90٪ وهي قيم عالية تؤكد ثبات الاستبانات.

أ- تم بناء مقياس تقويم النظام الفصلي في ضوء الأدبيات السابقة (استطلاع الرأي للمعلمات، والطالبات) ليشمل (5) محاور: الخطة الدراسية (8 عبارات)، وتنمية شخصية الطالبة (6 عبارات)، ودعم عملية التعلم (5 عبارات)، ودعم التعلم الذاتي (4 عبارات)، وتقويم التعلم (5 عبارات)، ويحجب عنها بمقياس ليكرت الخماسي (موافقة بشدة، موافقة/ محايدة، غير موافقة/ غير موافقة بشدة)، كما شمل مقياس المعلمات إضافة لما سبق عدد سنوات الخبرة، ومحور التهيئة والاستعداد: التدريب (4 عبارات)، ومناسبة البيئة والمواد التعليمية (5 عبارات).

ب- إجراء (7) مقابلات مفتوحة مع عينة الدراسة، وتعرف الحريري نقلا عن عبيدات المقابلات المفتوحة (2012م، 91) بأنها: «المقابلة التي تطرح فيها الأسئلة استنباطا من ردود معينة أو مواقف معينة ويسمح للمستجيب أن يجيب عليها بحرية تامة، وعادة لا تكون الأسئلة في هذا النوع موضوعة مسبقا، فالشخص الذي يقوم بالمقابلة يطرح سؤالاً عاما حول الموضوع الذي عقدت المقابلة لأجله، ثم يتسلسل في طرح الأسئلة». وذلك بهدف التعرف على إيجابيات وسلبيات النظام الفصلي، ومدى التأثير الذي أحدثه في المتعلمات، ومدى مناسبة نظام التقويم، وأي ملاحظات أخرى.

جدول رقم (3): نتائج معامل ألفا كرونباخ لمقياس تقويم النظام الفصلي.

محاور المقياس	معامل الثبات (ألفا كرونباخ لاستبانة الطالبات)	معامل الثبات (ألفا كرونباخ لاستبانة المعلمات)
الخطة الدراسية	0,69	0,88
تنمية شخصية الطالبة	0,78	0,90
دعم عملية التعلم	0,70	0,87
دعم التعلم الذاتي	0,69	0,90
تقويم التعلم	0,77	0,89

حساب صدق الاتساق الداخلي: لحساب الاتساق حساب الاتساق الداخلي كان لعينة الطالبات المكونة من الداخلي حسب مجموع العبارات في المحور، لتحديد مدى ارتباطها بالمجموع الكلي للمحاور، علماً بأن (932) طالبة، وعينة المعلمات المكونة من (272) معلمة في مقياس استطلاع الرأي.

جدول رقم (4): صدق الاتساق الداخلي لاستطلاع الرأي للطالبات والمعلمات.

صدق الاتساق الداخلي لاستطلاع الرأي للمعلمات		صدق الاتساق الداخلي لاستطلاع الرأي للطالبات		
دلالة درجة ارتباط المحور بالمجموع الكلي للمحاور	درجة ارتباط المحور بالمجموع الكلي للمحاور	دلالة درجة ارتباط المحور بالمجموع الكلي للمحاور	درجة ارتباط المحور بالمجموع الكلي للمحاور	محاور المقياس
دال عند 0,01	**0,86	دال عند 0,01	**0,81	المحور الأول (الخطة الدراسية)
دال عند 0,01	**0,89	دال عند 0,01	**0,82	المحور الثاني (تنمية شخصية الطالبة)
دال عند 0,01	**0,88	دال عند 0,01	**0,82	المحور الثالث (دعم عملية التعلم)
دال عند 0,01	**0,87	دال عند 0,01	**0,79	المحور الرابع (دعم التعلم الذاتي)
دال عند 0,01	**0,81	دال عند 0,01	**1,0	المحور الخامس (تقويم التعلم)

الأساليب الإحصائية المستخدمة: المعيار الإحصائي المستخدم في تفسير النتائج: يمثل المتوسط الحسابي من (5-4,20) موافقة شديدة على التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات الاستبانة. عبارات الجدول، في حين يشير المتوسط الحسابي (3,40) أقل من (4,20) إلى موافقة فقط، أما المتوسط (2,60) أقل من (3,40) فيقع في فئة المحايد، ويدل المتوسط (1,8) أقل من (2,60) على عدم موافقة، كما يدل أيضاً المتوسط (1-1) أقل من (1,8) على عدم موافقة شديدة.

- استخدم برنامج spss في إصداره (17) لحساب حساب الثبات لألفا كرونباخ، وحساب معامل الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة؛ للتأكد من ثبات وصدق الاستبانة.

نتائج الدراسة:

أولاً: وجهة نظر المعلمات والطالبات نحو النظام الفصلي:

جدول رقم (5): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المعلمات والطالبات لمقياس استطلاع الرأي.

م	العبارة	موافقة بشدة		موافقة		محايدة		غير موافقة		غير موافقة بشدة		م	ن
		ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت		
الخطة الدراسية													
1	مناسبة عدد المقررات الدراسية في كل مستوى دراسي.	معلمات											
		1,27	3,17	13,1	35	20,6	55	16,1	43	36,3	97	13,9	37
		طالبات											
		1,34	3,49	12,6	113	12,4	111	15,3	137	32,6	292	27,0	242
2	وجود توازن بين حجم المادة العلمية والزمن المخصص لها (عدد الحصص أو الأسابيع الدراسية).	معلمات											
		1,30	2,75	20,4	55	28,6	77	15,2	41	26,0	70	9,7	26
		طالبات											
		1,31	3,18	14,9	135	17,4	158	19,2	174	31,3	284	17,1	155
3	مناسبة المنهج من حيث الكثافة.	معلمات											
		1,28	2,55	24,4	65	33,5	89	12,8	34	21,1	56	8,3	22
		طالبات											
		1,29	2,49	31,1	280	20,2	182	24,0	216	16,7	150	7,9	71
4	قلة تفرغ المقررات الدراسية في التخصص الواحد.	معلمات											
		1,31	3,05	17,5	44	16,7	42	23,1	58	28,3	71	14,3	36
		طالبات											
		1,24	3,11	13,0	114	17,4	152	30,9	271	22,3	195	16,4	144
5	تصف المقررات الدراسية في ضوء النظام الفصلي بالانسجام والتتابع التصاعدي مع المرحلة المتوسطة.	معلمات											
		1,26	3,20	12,6	34	16,3	44	26,3	71	27,8	75	17,0	46
		طالبات											
		1,32	3,08	17,0	151	17,0	151	22,2	197	28,0	249	15,8	140
6	التكامل بين المقررات الدراسية نتيجة وجود مشاريع تنفذها الطالبة مشتركة بين أكثر من مقرر.	معلمات											
		1,29	2,93	17,6	47	21,3	57	23,6	63	25,1	67	12,4	33
		طالبات											
		1,48	2,84	27,4	240	17,3	152	17,1	150	19,5	171	18,7	164
7	تحوي الخطة الدراسية على مقررات مهارية تنمي الجانب التطبيقي العملي عند الطالبة.	معلمات											
		1,17	3,40	9,3	25	13,4	36	19,7	53	42,4	114	15,2	41
		طالبات											
		1,29	3,19	14,7	132	15,2	137	22,6	203	30,6	275	16,9	152

تابع/ جدول رقم (5).

م	العبارة	موافقة بشدة		موافقة		محايدة		غير موافقة		غير موافقة بشدة		م	ن		
		ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت				
8	تتصف الخطة الدراسية بالمرونة نتيجة وجود مقررات دراسية اختيارية للطلبة.	معلمات												1,29	2,57
		طالبات												1,43	2,77
		المتوسط الحسابي العام للمعلمات 3.69						المتوسط الحسابي العام للطلبات 3.02							
تنمية شخصية الطالب (يسهم النظام الفصلي في.....)															
9	إعطاء الطلبة فرصة في تحقيق الميول من خلال اختيار المسار	معلمات												1,20	3,51
		طالبات												1,37	3,76
		المتوسط الحسابي العام للمعلمات 3.69						المتوسط الحسابي العام للطلبات 3.02							
10	اكتساب مهارات حياتية مثل التعاون والعمل ضمن فريق	معلمات												0,98	3,85
		طالبات												1,23	3,78
		المتوسط الحسابي العام للمعلمات 3.69						المتوسط الحسابي العام للطلبات 3.02							
11	المساهمة في الاتصال الفاعل مع المعلمات من خلال تنوع الأنشطة والتطبيقات	معلمات												1,09	3,66
		طالبات												1,24	3,53
		المتوسط الحسابي العام للمعلمات 3.69						المتوسط الحسابي العام للطلبات 3.02							
12	اكتساب مهارات الحديث نتيجة اعتماد الأنشطة الدراسية على الحوار والمناقشة	معلمات												1,04	3,60
		طالبات												1,22	3,48
		المتوسط الحسابي العام للمعلمات 3.69						المتوسط الحسابي العام للطلبات 3.02							
13	القدرة على اتخاذ القرارات نتيجة وضع الطلبة في مواقف تتطلب ذلك	معلمات												1,08	3,56
		طالبات												1,28	3,33
		المتوسط الحسابي العام للمعلمات 3.69						المتوسط الحسابي العام للطلبات 3.02							
14	اكتساب الثقة بالنفس نتيجة عرض الأعمال والمشاريع	معلمات												1,14	3,73
		طالبات												1,41	3,49
		المتوسط الحسابي العام للمعلمات 3.69						المتوسط الحسابي العام للطلبات 3.02							
دعم عملية التعلم (يشجع النظام الفصلي على...)															
15	الإقبال على المعامل والتجارب تحقيقاً لمتطلبات المنهج	معلمات												1,15	3,35
		طالبات												1,35	3,49
		المتوسط الحسابي العام للمعلمات 3.69						المتوسط الحسابي العام للطلبات 3.02							

م	العبارة	موافقة بشدة		موافقة		محايدة		غير موافقة		غير موافقة بشدة		م	ن
		ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت		
16	تحفيز الطالبة على المشاركة اليومية من خلال تخصيص درجات كبيرة للمشاركة	معلمات											
		1,11	3,58	3,5	8	18,3	42	15,3	35	41,5	95	21,4	49
		طالبات											
		1,36	3,60	10,9	94	12,7	109	17,3	149	23,4	201	35,7	307
17	مواظبة الطالبات على الحضور من خلال تخصيص درجات للغياب في كل مقرر	معلمات											
		1,20	3,66	7,0	16	13,7	31	11,9	27	41,0	93	26,4	60
		طالبات											
		1,50	3,21	21,8	188	12,3	106	16,1	139	22,9	198	27,0	233
18	تنمية مهارات التعامل مع التقنية تحقيقا لمتطلبات المنهج	معلمات											
		1,11	3,55	4,8	11	15,9	36	17,6	40	42,3	96	19,4	44
		طالبات											
		1,30	3,33	12,9	110	13,2	113	23,4	200	28,6	244	21,9	187
19	تنمية مهارات التعامل مع مصادر المعلومات المختلفة مثل: المكتبة، الإنترنت،...	معلمات											
		1,14	3,68	6,5	15	9,6	22	17,8	41	41,3	95	24,8	57
		طالبات											
		1,39	3,43	14,2	122	13,1	113	17,3	149	26,5	228	29,0	250
المتوسط الحسابي للعام للطالبات 3.41						المتوسط الحسابي العام للمعلمات 3.56							
دعم التعلم الذاتي													
20	تتطلب الأنشطة الدراسية بحث الطالبة عن المعلومات بالاعتماد على ذاتها.	معلمات											
		0,99	3,77	3,3	7	9,3	20	15,9	34	50,0	107	21,5	46
		طالبات											
		1,29	3,51	11,2	101	10,6	95	21,2	191	29,7	267	27,3	245
21	تساعد المناهج الدراسية على تنمية مهارات البحث والتقصي عند الطالبة.	معلمات											
		1,03	3,74	4,0	9	9,4	21	16,1	36	48,4	108	22,0	49
		طالبات											
		1,19	3,44	10,7	97	8,9	81	23,3	212	39,6	360	17,6	160
22	تنمي المناهج الدراسية مهارات التفكير المختلفة عند الطالبة.	معلمات											
		0,91	3,83	3,2	7	5,0	11	17,6	39	54,1	120	20,3	45
		طالبات											
		1,15	3,58	8,5	77	7,5	68	21,7	196	41,3	373	20,9	189
23	تربط المناهج الدراسية التعلم بالحياة، وكون المواقف الحياتية هي السياق الذي يتم في ضوءه التعلم.	معلمات											
		0,97	3,79	3,6	8	7,7	17	14,9	33	53,4	118	20,4	45
		طالبات											
		1,25	3,43	11,0	99	11,2	101	23,5	212	31,8	287	22,6	204
المتوسط الحسابي العام للطالبات 3.49						المتوسط الحسابي العام للمعلمات 3.78							

تابع/ جدول رقم (5).

م	العبارة	موافقة بشدة		موافقة		محايدة		غير موافقة		غير موافقة بشدة		م	ن
		ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت		
تقويم التعلم													
24	يتصف التقويم في النظام الفصلي بأنه متنوع (تحريري، مهاري، مشاريع..	معلمات											
		1,00	3,98	5,9	13	1,4	3	11,7	26	50,5	112	30,6	68
		طالبات											
		1,35	3,54	13,4	122	8,2	75	18,9	172	29,1	265	30,3	276
25	يساعد التقويم في النظام الفصلي على ارتفاع نتائج الطالبة.	معلمات											
		1,26	3,60	11,3	25	7,2	16	17,6	39	37,4	83	26,6	59
		طالبات											
		1,46	3,29	20,0	182	10,5	96	15,6	142	27,4	250	26,5	241
26	يزيد التقويم في النظام الفصلي من حرص الطالبة كونه تقويميا تراكميا.	معلمات											
		1,20	3,43	9,4	21	13,5	30	19,3	43	39,9	89	17,9	40
		طالبات											
		1,38	3,28	17,4	157	11,1	100	20,5	185	28,0	253	23,0	208
27	ينمي التقويم في النظام الفصلي مهارات التقويم الذاتي عند الطالبة من خلال المراجعة والنقد الذاتي للأعمال والمشاريع قبل تقديمها.	معلمات											
		1,13	3,41	8,5	19	11,2	25	25,1	56	40,4	90	14,8	33
		طالبات											
		1,22	3,36	11,9	107	10,2	92	24,8	223	35,4	319	17,7	159
28	ساهم التقويم في النظام الفصلي في معرفة نقاط التميز والضعف عند الطالبة.	معلمات											
		1,19	3,46	9,9	22	11,2	25	19,3	43	42,2	94	17,5	39
		طالبات											
		1,31	3,32	14,4	130	10,2	92	24,9	224	29,0	261	21,4	193
المتوسط الحسابي العام للطالبات 3,56							المتوسط الحسابي العام للمعلمات 3,58						

بناء على المعيار المحدد السابق، يشير المتوسط الحسابي للطالبات (3,02) لمحور الخطة الدراسية إلى فئة المحايد للعبارات، وللمعلمات (3,69) على الموافقة، في حين يشير المتوسط الحسابي إلى تنمية شخصية الطالبة (3,56) للطالبات و(3,65) للمعلمات، ومحور دعم عملية التعلم (3,41) للطالبات و(3,56) للمعلمات، ومحور دعم التعلم الذاتي (3,49) للطالبات و(3,78) للمعلمات، ومحور تقويم التعلم (3,56) للطالبات و(3,58) للمعلمات على موافقة أفراد العينة على المحاور السابقة، وبذلك تختلف هذه النتيجة مع دراسة الكثيري (2005م)، ودراسة مسعود (2009م) التي أوضحت عدم مراعاة نظام اختيار المقررات الدراسية الحالي لحرية

التعلم، وتمهيش القدرات في اتخاذ القرار، وإغفال الميول المهنية. كما تتواءم هذه النتيجة مع تقرير كل من هيل وماس (Hill, Mass, 2015) الذي يدعم التحول إلى التعليم الثانوي المترابط ذي المعنى (coherent approach) من خلال تقديم فرص تعلم ثرية، ودراسة (Bridich, 2015) التي أشارت إلى فاعلية الإصلاح التعليمي في كولورادو في تحسين تعلم الطلاب. كما تشير النتائج كذلك إلى عدم موافقة المعلمات على العبارتين التاليتين: «مناسبة المنهج من حيث الكثافة» (2,55)، «تتصف الخطة الدراسية بالمرونة نتيجة وجود مقررات دراسية اختيارية للطالبة» (2,57)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علي وآدم (2008م) التي أكدت ضعف كفاءة النظام الثانوي نتيجة عدد من الأسباب منها اعتماد المناهج على التنظير.

ثانياً: مناسبة التهيئة للنظام من وجهة نظر المعلمات من حيث: التدريب، والبيئة، وتوفر المواد التعليمية.

أ- التدريب: عدد البرامج التدريبية في النظام الفصلي، ومناسبتها.

جدول رقم (6): التكرارات والنسب المئوية ومدى كفاية التدريب ومناسبته. للنظام الفصلي.

مناسبة البرامج التدريبية المقدمة						عدد البرامج التدريبية				
غير موافق		موافق		موافق		العبارة	م	النسبة	التكرار	عدد البرامج التدريبية
النسبة	التكرار	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	النسبة	التكرار					
40,5	81	52,0	104	7,5	15	فترة التدريب على النظام الفصلي كافية.	1	26,9	66	ولا برنامج
43,2	86	43,2	86	13,6	27	البرامج مكثفة من حيث المحتوى.	2	45,3	111	برنامج واحد
25,8	51	59,6	118	14,6	29	تمت الاستفادة من التدريب.	3	25,7	63	3-2 برامج
41,3	81	44,9	88	13,8	27	أجاب التدريب عن جميع التساؤلات عن النظام الفصلي.	4	0,8	2	5-4 برامج
								1,2	3	5 برامج فأكثر

ب- مناسبة البيئة، وتوفر المواد التعليمية.

جدول رقم (7): التكرارات والنسب المئوية ومدى مناسبة البيئة وتوفر المواد التعليمية.

غير موافق		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة كبيرة		العبارة	م
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار		
10,5	26	20,6	51	68,8	170	يتوفر كتاب الطالبة.	1
56,6	138	15,6	38	27,9	68	يتوفر دليل للمعلمة.	2
46,7	113	37,6	91	15,7	38	البيئة المدرسية مناسبة لتطبيق النظام الفصلي.	3
32,8	81	6'35	88	31,6	78	الكادر التعليمي متوفر للتدريس وفق النظام الفصلي.	4
23,2	57	38,6	95	38,2	94	الكادر التعليمي مؤهل للتدريس وفق النظام الفصلي.	5

وافقن بدرجة كبيرة على توفر كتب الطالبة للنظام الفصلي، لكنه يشير كذلك إلى حاجة المعلمات إلى دليل للمعلمة، وإلى تهيئة البيئة المدرسية لتطبيق النظام الفصلي، وضرورة توفر كادر تعليمي للتدريس وفق النظام الفصلي، وتأهيل هذا الكادر التعليمي، حيث تراوحت الموافقة بدرجة كبيرة على العبارات السابقة بين (2,38٪) و (7,15٪) وهي نسب إما تجاوزت ربع المعلمات بقليل أو أقل من ربع المعلمات؛ مما يدل على ضعف الموافقة على العبارات السابقة، ويشير إلى أهمية معالجة الجوانب التي تناولتها العبارات السابقة لتوفير بيئة مناسبة لتطبيق النظام الفصلي من وجهة نظر المعلمات. وبذلك تختلف هذه النتيجة مع دراسة مكمير (McMurrer, 2012) الذي أشار فيها إلى أهمية تهيئة المناخ التعليمي الإيجابي، وتوفير استراتيجيات مختلفة قبل البدء بالإصلاحات التعليمية.

ثالثاً: الملاحظات على النظام الفصلي من واقع التطبيق الفعلي؟

1- حصر الملاحظات من واقع نتائج المقابلات مع عينة الدراسة.

أ- عدم وضوح آلية النظام الفصلي:

أفادت المعلمات بعدم وضوح آلية النظام الفصلي بالنسبة لهن، الأمر الذي ترتب عليه عدم وضوح الآلية أيضاً عند أولياء الأمور والمتعلمات، وخاصة في المسائل

يتضح من خلال الجدول (6) ضعف التدريب على النظام الفصلي للمعلمات

حيث أشارت النتائج إلى أن أقل من نصف المعلمات 45,3٪ قد أخذن برنامجاً واحداً فقط، في حين أكثر من الربع بقليل لم يأخذن أي برنامج، كما أوضحت النتائج كذلك أن فقط 7,5٪ من المعلمات قد وافقن بدرجة كبيرة على كفاية فترة التدريب، وتراوحت النسب الباقية بين موافق بدرجة متوسطة 52,0٪ وغير موافق 40,5٪ وكذلك بالنسبة لكثافة البرامج المقدمة من حيث المحتوى، ومدى الاستفادة من التدريب، ومدى إجابة التدريب المقدم عن جميع التساؤلات عن النظام الفصلي، حيث كانت نسب الموافقة بشدة لهذه العبارات على التوالي 13,6٪ و 14,6٪ و 13,8٪ وهذه النتيجة تتعارض مع دراسة المعاهد الأمريكية للأبحاث (2002) American Institutes for Research، ودراسة (Bridich, 2015) من حيث الإشارة إلى عمليات مصاحبة للإصلاح التعليمي في المرحلة الثانوية ومن ضمنها: تدريب المعلمين، وتشجيع الإصلاح التعليمي للنمو المهني للمعلمين، وتختلف كذلك مع دراسة دوناهيو وهو ونوتس (Donahue; Ho; Knotts, 2015) التي أكدت أن غالبية المعلمين وافقوا على تلقيهم تدريباً كافياً. كما يشير جدول (7) إلى أن غالبية المعلمات 68,8٪

لتحقيق الدرجات من خلال مجالات تعليمية مختلفة، وهو ما أكدته إحدى رئيسات الأقسام العلمية بقولها: «التنوع في التقويم أثرى المخرجات التحصيلية للمتعلّمت» . ومع الاتفاق على فوائد هذا التقويم المتنوع إلا أن المعلمات يجدن فيه جانبا مرهقا آخر وهو كثرة التقسيمات ودرجاتها؛ مما يشكل عبئا على المعلمة، وبالأخص أن تقويم المتعلّمت في أعمال السنة يتم في فترتين، كل فترة من (50) درجة ثم يحسب معدلها، بالإضافة للاختبار النهائي. والتقويم المتنوع للنظام الفصلي لم يفقد الاختبارات وجودها بحسب رأي المعلمات، فهي جزء من أعمال السنة عند الطالبات، كما أنها الأساس الذي في ضوئه يتم تقويم الطالبات في الاختبار النهائي (50) درجة.

أما جوانب الاختلاف بين المعلمات والطالبات فتمثلت في النظرة إلى آلية التعثر عند الطالبات، حيث يسمح للمتعلمة أداء الاختبار الأول، فإذا لم تحقق فيه الدرجة المطلوبة، تؤدي اختبار الدور الثاني للمادة، فإذا لم تحقق الدرجة المطلوبة تنتقل إلى تأدية اختبار التعثر وفق فترة زمنية معينة، فإذا تجاوزته المتعلمة ترصد لها الدرجة الأخيرة، وتلغى الدرجة السابقة، وفي هذا من وجهة نظر المعلمات تعويد الطالبات على الاستخفاف بالمادة التعليمية، وضمان النجاح نتيجة لكثرة المحاولات، في حين تنظر المتعلّمت لهذا الجانب كفرص تعليمية متعددة

المتعلقة بالتعثر عند المتعلّمت. وقد يكون هذا عائد إلى قلة البرامج التدريبية التي تلقتها المعلمات، وكون محتواها موجها للمقرر الدراسي أكثر من النظام وآليته. وبذلك تتعارض هذه النتيجة مع متطلبات الإصلاح التعليمي المتمثل في الإعداد والتهيئة التي أشارت إليها دراسة مكميرر (McMurrer, 2012)، ودراسة دوناهيو وهو ونوتس (Donahue; Ho; Knotts, 2015).

ب- نظام التقويم:

اختلفت الاتجاهات لنظام التقويم بين المعلمات والطالبات في جوانب وافقت في جوانب أخرى، فأما جوانب الاتفاق فهي على الإرهاق المترتب على نظام التقويم بسبب كثرة المشاريع، وملفات الإنجاز، وكثرة الاختبارات، حيث تتطلب جميع المقررات الدراسية تقريبا مشاريع تؤديها الطالبات، وتقوم في ضوئها فتصف إحدى الطالبات هذا الإرهاق بقولها: «النظام الفصلي أصبح يركز على الواجبات وتقسيماها في أعمال السنة أكثر من تركيزه على المادة العلمية». بالإضافة إلى الاتفاق على فوائد التقويم المتنوع للنظام، حيث خصصت (50) درجة لأعمال المستوى الذي يشمل: الحضور، والمشاركة، والواجبات والمهام المنزلية، والمشروعات أو البحوث أو التقارير، وملف الأعمال، والاختبارات القصيرة، فتوزيع درجات أعمال السنة على عدد من المهام التعليمية ساهم في إعطاء المتعلمة الفرصة

تساعدها على النجاح، وتحقيق المعايير المطلوبة.

ج- المحتوى التعليمي:

كثافة المحتوى والتوازن بين الجانب النظري والعملي: يوجد اتفاق في هذا الجانب بين المعلمات والطالبات على إشكاليات متعلقة بالمحتوى منها: كثافة المحتوى في بعض المواد الدراسية مثل التربية الإسلامية، واللغة العربية والتربية الاجتماعية، واللغة الإنجليزية مع قلة الحصة، بالإضافة إلى وجود التكرار في المواضيع الدراسية بين الصفوف المختلفة، وهذا الجانب من وجهة نظر رئيسات الأقسام العلمية ساهم في كثرة الرسوب عند الطالبات مثل اللغة الإنجليزية.

أما بالنسبة للتوازن بين الجانب العلمي والنظري، فهذا الجانب من وجهة نظر الفئة المستهدفة من المعلمات والطالبات يعتمد على طبيعة المادة ذاتها، فبعض المواد الدراسية يغلب عليها الجانب النظري وبذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة علي وآدم (2008م) التي أكدت غلبة الجانب النظري على العملي في مناهج المرحلة الثانوية، وبعضها يغلب عليه الجانب العملي وهذا يشير إلى التطوير الحادث في النظام الفصلي إضافة إلى متطلبات المنهج نفسه، فمواد مثل العلوم يغلب عليها الطابع التطبيقي خاصة في ضوء تخصيص درجات للجانب العملي والتطبيقي ضمن درجات أعمال السنة، ومع وجود الجانب التطبيقي أو المهاري إلا أنه توجد إشكالية

في بعض المقررات بحسب ما أشارت إليه رئيسات الأقسام العلمية مثل التربية الإسلامية التي يوجد فيها الجانب المهاري، لكن نتيجة ضعف المعلمات في التدريب عليها، أدى إلى التنظير في توصيل المادة العلمية للمتعلمات، وعدم إعطائها حقها المهاري الذي بنيت على أساسه.

د- فاعلية المحتوى في تنمية شخصية المتعلمات:

ساعد النظام الفصلي بناء على رأي المعلمات والمتعلمات في تنمية شخصية المتعلمات من حيث: تكوين العلاقات الاجتماعية نتيجة لفرق العمل في المشاريع المختلفة، والثقة في النفس بسبب عرض المشروع أمام مجموعة من الأشخاص، واعتماد النظام الفصلي على التعلم النشط والاستراتيجيات المختلفة؛ مما ساهم من وجهة نظر رئيسات الأقسام العلمية كذلك في رفع المهارات المختلفة عند المتعلمات، بالإضافة إلى أن البحوث المطلوبة من الطالبات ساهمت في إكسابهن مهارات البحث والتقني والمهارات التفكيرية المختلفة. كما أن بعض المشاريع التي تعرض في المدرسة تتطلب في بعض الأحيان شراكات مجتمعية؛ مما يكسب الطالبات خبرات إضافية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مكمير (McMurrer, 2012) التي أشارت إلى أهمية زيادة المشاركة الطلابية.

2- حصر الملاحظات على النظام الفصلي من واقع التطبيق الميداني الفعلي.

جدول رقم (8): الحصر النوعي للملاحظات على النظام الفصلي بناء على رأي المعلمين والطالبات.

1	صعوبة المنهج الدراسي وكثرة المعلومات في المادة العلمية وتشعبها.
2	عدم مناسبة بعض المشاريع في نهاية الوحدة، وتكون أقرب للتمارين والأنشطة منها للمشاريع.
3	المحتوى في بعض المقررات الدراسية أكثر من الحصص المخصصة.
4	عدم وجود مصفوفة المهارات؛ مما يصعب معه معرفة المهارات المتكررة، وكيفية تتابع المهارة.
5	كثرة الاختبارات مما أدى إلى إرهاق الطالبة.
6	عدم مناسبة توزيع الدرجات وكثرة تفرعاتها.
7	إرهاق الطالبة بكثرة الأنشطة والمشاريع؛ مما حول التركيز من المادة العلمية ذاتها إلى المشروع، بحيث أصبح المشروع هدفاً بحد ذاته.
8	تكلفة أولياء الأمور بكثرة الطلبات من ملفات، ومستلزمات للمشاريع وغيرها.
9	كثرة أعداد الطالبات في الفصول الدراسية؛ مما يصعب معه تطبيق الاستراتيجيات التعليمية.
10	عدم وجود دليل شامل للمعلمة يتضمن تحليل محتوى المادة، وجدول المواصفات.
11	عدم توفر المعينات التقنية لشرح بعض المواضيع في المنهج، ويكتفى بشرحها نظرياً فلا يتحقق الهدف منها.
12	تكرار بعض المواضيع الدراسية في الصفوف الدراسية المختلفة.
13	بعض كتب المعلم لا يوجد بها حل للتدريبات.

الفصلي -موضع البحث هنا- حاجة وضرورة فرضتها التغيرات الحادثة في المجتمع ومظاهره بشكل عام، وفي الفئة المستفيدة وهم المتعلمين في المرحلة الثانوية بشكل خاص، وحمية الموازنة بين المراحل التعليمية المختلفة. فعند تحليل الاحتياج لهذه المرحلة للفئة المستفيدة وهم طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، فإن أهم ما يعبر عن هذا الاحتياج في أبسط صورته هو: وجود برنامج متكامل (أفقياً ورأسياً) وشامل لجميع المهارات والمعارف اللازمة للمتعلمين في هذه المرحلة، يخاطب الخصائص الفريدة للمتعلمين بعد دراستها وتحليلها، ويزودهم بالمهارات اللازمة التي تعدهم في مجالين: العملي، والجامعي، وفق التوجهات الحديثة للتعليم بشكل عام،

رابعاً: تقويم تجربة النظام الفصلي للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية باستخدام نموذج cipp.

تقويم السياق: طبق النظام الفصلي في جميع المدارس الثانوية السعودية التي شهدت تطوراً في الأبعاد الاجتماعية والثقافية التي أثرت بدورها في المجالات العلمية والصناعية والاقتصادية والتقنية، وتطورت معها احتياجات المتعلمين، وتغيرت خصائصهم، واحتياجاتهم التعليمية، كما صاحب تلك التغيرات تطورا تعليمياً في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، ولم تشهد أي تطور للمرحلة الثانوية من عام 1412هـ، ومن هنا تزيد مسؤولية التعليم الثانوي في مواكبة تلك التغيرات، فالتطوير في التعليم الثانوي في المملكة المتمثل في النظام

وعند تحليل رؤية البرنامج وأهدافه ومدى
مناسبته للفئة المستهدفة وهم طلاب وطالبات المرحلة
الثانوية، نلاحظ شمول البرنامج على الاحتياجات
الأساسية للمتعلمين مثل الاتساق مع المراحل الأخرى
والتنمية والإعداد والتنوع، والمواءمة مع الحياة الجامعية
والعملية على الرغم من عدم وجود تقييم لاحتياجات
المتعلم في هذه المرحلة، حيث لا يوجد أي ذكر لهذا
التقييم في أي وثائق النظام، ولعل البرنامج في سياقه
الموضوع له اعتمد على رأي الخبراء في هذا المجال،
وملاحظات المختصين في الميدان، ومنظومة المدى
والتابع للمعارف والمهارات والاتجاهات المطلوبة، ولو
أنه أضاف تقييم المتعلم لكان سياق البرنامج أكثر تعبيراً
عن الاحتياجات الفعلية للمتعلمين.

ومن العقبات التي يمكن أن تحد من تحقيق هذه
الأهداف في البيئة السعودية احتياج البيئة التعليمية إلى
التجهيز المتكامل البشري والمادي، وعدم جود نظام
متكامل للمتابعة والتقييم والتعديل.

تقويم المدخلات: صمم برنامج النظام الفصلي
بحيث يتم تطبيقه بشكل تدريجي من عام 1435هـ -
1436هـ في المرحلة الثانوية ابتداء من الصف الأول
الثانوي، وفق خطة واضحة ومحددة، بُنيت على أساس
المستويات الدراسية التي شملت الإعداد العام (28 مادة
دراسية) في السنة الأولى ثم المسارات التخصصية وهي

وللتعليم في المرحلة الثانوية بشكل خاص.

أما رؤية البرنامج فتحدت في الشعار الذي اتخذته
النظام الفصلي وهو «تعلم للحياة، والإتقان، والعمل».
وأولوياته كانت واضحة من خلال الهدف الرئيس
للبرنامج وهو «تحقيق المواءمة والاتساق بين مناهج
التعليم الأساسي ومناهج النظام السنوي للتعليم
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».

والنظام الفصلي يهدف إلى تتابع التعلم واتساقه بين
التعلم القبلي في المعارف والمفاهيم والخبرات التربوية
للمرحلة الابتدائية والمتوسطة وبين ما سيتعلمونه في
المرحلة الثانوية، وإتاحة الفرصة لتنمية المهارات اللازمة
للتعلم المستمر، وتفعيل دور المتعلم في عملية التعلم
ورفع مستوى مشاركته، وتأكيد وظيفة المدرسة في
المجتمع السعودي في تعزيز القيم والمبادئ الإسلامية،
والهوية الوطنية، وتهيئة المتعلمين للتعليم الجامعي،
والتعلم مدى الحياة المبني على مهارات التعلم الذاتي
والمستمر، وتهيئة المتعلمين للعمل واحتياجاته المتجددة،
وتحسين نظام التقويم من أجل التعلم، والتنوع اللازم
في التعليم الثانوي بما يحقق للمتعلمين فرص الاختيار
وفق خصائصهم وقدراتهم.

متعددة متمثلة في المسار العلمي (48 مادة دراسية)، والأدبي (48 مادة دراسية)، والإداري (48 مادة دراسية)، ويعطى كل مسار في (140 حصة دراسية)، وكلفت الجهات المعنية من الإدارة العامة للمناهج، والإدارة العامة للتدريب التربوي، وإدارات التربية والتعليم، وإدارات التخطيط التربوي كل بحسب اختصاصه بتطبيق النظام الفصلي ومتابعته، وعقد الورش والبرامج التدريبية، وتذليل العقبات التي تواجهه، وإعداد وتطبيق اختبارات قياس الاستعدادات والميول وأدلتها الإرشادية للناجحين من السنة الدراسية الأولى، لمساعدتهم على اختيار التخصص المناسب لهم، كما نُسّق مع الإدارة العامة للتدريب التربوي وإدارة مشروع تطوير التعليم الثانوي في الإدارة العامة للمناهج، لتنفيذ برامج التطوير المهني لمدرّبي ومدربات النظام الفصلي في التخصصات العلمية المختلفة. كما خصصت ميزانية سنوية للنظام الفصلي تنمو بنمو تطبيقه في المدارس، وأعدت كتب النظام الفصلي وأدلة المعلم المصاحبة لها.

تقويم العمليات: طبق النظام الفصلي للمرحلة الثانوية بحسب المخطط الزمني المرسوم له، وأصدر تعميم تطبيق البرنامج رقم 351770423 وتاريخ 1435/10/8 هـ متزامنا بذلك مع جميع العمليات المصاحبة للنظام الفصلي، مما كان يفترض معه تهيئة الميدان التربوي مسبقا، والتأكد من توافر جميع متطلبات النظام الفصلي، من الكتب التعليمية والأدلة الإرشادية، وتوفير الكادر التعليمي المناسب لتطبيق النظام. وصاحب التنفيذ الفعلي تساؤلات عن البرنامج من قبل الهيئة التعليمية والقيادية وأولياء الأمور في المدارس، خاصة فيما يتعلق بنظام التعثر وآلياته، مما أثر على جودة تطبيق البرنامج وسلاسته التنفيذية. كما أشار التطبيق

وعند تحليل مدخلات البرنامج المتمثلة في الخطط والأدوار والتدريب والمصادر، والأدلة، يلاحظ شمولية الخطة وتفصيلاتها الدقيقة، وبرنامجها الزمني المحدد، لكن توجد بعض الإشكاليات المتمثلة في توزيع الأدوار بشكل أكثر تحديدا وتحديدها بفترات زمنية محددة، كما أن

للمتعلمين والهيئة التعليمية بتعدده خاصة فيما يتعلق بالاختبارات الفصلية.

ورصدت الميزانيات للنظام الفصلي، ووضحت آلية الصرف من خلال التعميم رقم 361798103 وتاريخ 13/10/1436هـ، المشتملة على برامج الاستعداد والتهيئة، وإنتاج المواد التعريفية، والتطبيقات الإلكترونية وغيره، ولكن لم تحدث الإفادة المثلى من هذه الميزانية، نتيجة ضعف معرفة الميدان التعليمي بها، ونقص المتابعة والتقييم لأوجه صرفها. ومن ثم يحتاج البرنامج إلى إعادة النظر في محتوى بعض المناهج والتقليل منها، وحذف المتكرر، وكذلك إعادة النظر في نظام التقييم والاعتماد على اختبار فصلي واحد بدلا من اختبارين، والتحقق من توفر جميع التقنيات والمعامل اللازمة للتنفيذ، وبناء وحدات تدريبية داخل المدرسة على النظام كآلية، وعلى تطبيق المناهج في النظام بجميع عناصرها (أهداف، ومحتوى، واستراتيجيات تدريسية، وأساليب تقويم)، كما يحتاج كذلك إلى برنامج مراقبة ودعم، وتعديل يشمل التطبيق الفعلي للبرنامج، كما يشمل تنفيذ الخطة وفق مراحلها بما في ذلك الميزانية، وأوجه صرفها.

تقويم المخرجات: هدف النظام الفصلي إلى تحقيق المواءمة مع التطوير الحاصل في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وانعكس ذلك في المحتوى العلمي للنظام

الفعلي إلى بعض الملاحظات على الخطة الدراسية من حيث كثافة المنهج، والتكامل بين المقررات الدراسية نتيجة وجود مشاريع تنفذها الطالبة مشتركة بين أكثر من مقرر، وتتصف الخطة الدراسية بالمرونة نتيجة وجود مقررات دراسية اختيارية للطالبة، وهو ما أشارت إليه نتائج استطلاع الرأي والمقابلات.

كما أشارت خطة النظام الفصلي إلى بعض الأدوار والمهام التي يفترض إنجازها، لكن لم يذكر أي تطبيق لها في أي وثائق النظام الفصلي، كما لم يوجه الميدان التعليمي بتطبيقها، مثل إعداد اختبارات الميول والاستعداد بعد نجاح المتعلمين والمتعلمات من الصف الأول الثانوي؛ لمساعدتهم على تحديد المسار المناسب لميولهم، ورغباتهم.

أما تلبية البرنامج لاحتياجات المتعلمين، فلبى البرنامج في جوانب معينة مثل المسارات التعليمية المختلفة، ونظام التقييم للتعثر احتياجاتهم من حيث مراعاة الفروق الفردية، وإعطاء فرص متكررة للنجاح، لكن في جوانب أخرى مثل الاحتياج للممارسة الفعلية للمنهج وربطه بالحياة، وتوفير التقنيات والمصادر التي تساعد في ذلك كان هناك بعض القصور. واتصف نظام تقويم المتعلمين - كما اتضح من التنفيذ الفعلي للنظام الفصلي - بالشمول والتنوع، ومواكبة الاتجاهات الحديثة من حيث الاستمرارية، والتقويم بملفات الإنجاز، لكن من جهة أخرى أثبت التنفيذ الفعلي إرهاق نظام التقويم

المهارات اللازمة للتعلم المستمر، بما أكسبها من مهارات مختلفة وأطلق لها العنان في تشكيل المهام التعليمية، وإنجازها بالصورة التي تريدها المتعلمات، وعرضها أمام مجموعة من الأفراد، بالإضافة إلى إتاحة الحرية للمتعلقات في عقد شراكات مع المجتمع ومنتجاتهن وعرضهن في يوم محدد، الأمر الذي ساعد على التهيئة للحياة، والمواءمة مع متطلبات واحتياجات عالم العمل. وهذا أدى إلى تفعيل دور المتعلم في عملية التعلم ورفع مستوى مشاركته وتفاعله، وهو ما أشار إليه استطلاع الرأي للمعلمات والطالبات وأكدته المقابلات معهن، وخطة النظام الفصلي. وبذلك حقق النظام الفصلي التعلم ذو المعنى الذي أشار إليه تقرير لكل من هيل وماس (Hill, Mass, 2015) ووضح أهميته في تحقيق الفاعلية في التعليم وتحقيق التوقعات العالية، كما وافق كذلك نتائج دراسة مكمير (McMurrer, 2012) لحالات الإصلاح التعليمي من حيث تحقيق النجاح في الإصلاح التعليمي المتمثل في زيادة مشاركة الطلاب، وزيادة دافعيتهم للتعلم. كما أتاح التعليم الثانوي الفصلي التنوع في المسارات، بحيث يحقق للمتعلمين فرص الاختيار وفق خصائصهم وقدراتهم وميولهم.

فالتعليم الثانوي الفصلي حقق عمومًا الأهداف التي وضع لها، لكن قد تكون بعض الأهداف قد تحققت لكن ليس بالصورة الموضوعية لها، على سبيل المثال نجد

الفصلي، واستراتيجيات التدريس الحديثة التي دعا إليها، ومهارات التفكير المختلفة التي احتوى عليها، وتنوع أساليب التقويم فيه واستراتيجياته، وتحسين نظمه وأدواته، وتوظيف نتائجه في تحسين عمليات التعلم وأساليب التدريس، وهو بذلك يتفق مع دراسة (Bridich, 2015) التي أكدت أثر الإصلاح التعليمي في تحسين تعلم الطلاب.

إضافة إلى أن النظام الفصلي بما يعتمد منه من مناهج منها، على سبيل المثال، منهج مهارات البحث والتقصي (1) و(2) في المستوى الأول والثاني (الإعداد العام) ومهارات البحث والتقصي (3) في المستوى الثالث للمسار الأدبي والإداري، وبما يشمله من تقويم متنوع يشمل المشاريع ساهم في تنمية مهارات المتعلمات سواء في البحث والتقصي أو مهارات العرض، وأكسبها مهارات حياتية عملية، بالإضافة إلى توظيف المهارات الحياتية في مناهج النظام الفصلي، حيث اشتملت خطة النظام الفصلي على المهارات التطبيقية (1) و(2) في المستوى الأول والثاني (الإعداد العام)، والمهارات التطبيقية (3) و(4) في المستوى الثالث والرابع، والمهارات التطبيقية (5) و(6) في المستوى الخامس والسادس للمسار الأدبي والعلمي والإداري، بالإضافة إلى مهارات أخرى إدارية ونفسية اجتماعية، فالنظام الفصلي ساهم في إتاحة المزيد من الفرص لتنمية

وأن فقط 7.5٪ من المعلمات قد وافقن بدرجة كبيرة على كفاية فترة التدريب.

4- أشارت نتائج المقابلات مع المعلمات والطالبات إلى وجود نقاط قوة في النظام الفصلي تمثلت في التقويم المتنوع، وتنمية شخصية المتعلمات، والتمكن من مهارات البحث والتقني والمهارات التفكيرية المختلفة، والتعلم الذاتي.

5- أشارت نتائج المقابلات كذلك إلى نقاط ضعف تمثلت في نظام التقويم المرهق بسبب كثرة التقسيمات، وعدم وضوح آلية النظام الفصلي، وكثافة محتوى بعض المناهج الدراسية وتكرار مواضيعها، والتنظير في المادة العلمية نتيجة ضعف التدريب.

6- يشير تقويم السياق للنظام الفصلي إلى بعض القصور مثل: عدم وجود تقييم لاحتياجات المتعلم، والاحتياج للتجهيز المتكامل البشري والمادي، وعدم جود نظام متكامل للمتابعة والتقويم والتعديل.

7- يشير تقويم المدخلات للنظام الفصلي إلى شمولية الخطة وتفصيلاتها الدقيقة، وبرنامجهما الزمني المحدد، لكن توجد بعض الإشكاليات المتمثلة في توزيع الأدوار وتحديدتها بفترات زمنية محددة، كما أن عمليات التدريب لم تكن بالمستوى المأمول منها، إضافة إلى أن الخطة لم تخضع للتجريب، والتعديل في ضوء التطبيق التجريبي.

الهدفين تحديث المفاهيم والخبرات التعليمية وتنظيمها بما يحقق الاتساق مع التعليم الأساسي ومتطلبات التعلم اللازمة للمواد التخصصية، وإتاحة المزيد من الفرص لتنمية المهارات اللازمة للتعلم المستمر، والتهيئة للحياة، والمواءمة مع متطلبات عالم العمل قد تحققا لكن ليس بالصورة المفترضة لها نتيجة للتكرار في المواضيع، ونقص التدريب عند المعلمات، واعتيادهن على التنظير، وغلبة المواضيع النظرية في بعض المقررات.

أبرز نتائج البحث:

خرج البحث بمجموعة من النتائج، من أبرزها:

1- موافقة عينة الدراسة من الطالبات على تحقق عبارات محور تنمية شخصية الطالبة (3.56)، ومحور دعم عملية التعلم (3.41)، ومحور دعم التعلم الذاتي (3.49)، ومحور تقويم التعلم (3.56). موافقة عينة الدراسة من المعلمات على تحقق عبارات محور تنمية شخصية الطالبة (3.65)، ومحور دعم عملية التعلم (3.56)، ومحور دعم التعلم الذاتي (3.78)، ومحور تقويم التعلم (3.58)، ومحور الخطة الدراسية (3.69).

2- وقوع عبارات محور الخطة الدراسية في فئة المحايد من وجهة نظر الطالبات (3.02).

3- وجود حاجة لتكثيف التدريب، وتهيئة البيئة للنظام الفصلي حيث أشارت النتائج إلى أن أقل من نصف المعلمات 45.3٪ قد أخذن برنامجا واحدا فقط،

- 8- يشير تقويم العمليات للنظام الفصلي إلى تطبيق النظام الفصلي حسب الخطة الزمنية المقررة له، واتصاف نظام تقويم المتعلمين بالشمول والتنوع، كما يشير من ناحية أخرى إلى عدم التهيئة المسبقة الميدانية، وضعف الإعلام عن النظام، ووجود ملاحظات على الخطة الدراسية، والاحتياج للممارسة الفعلية الواقعية للمنهج، وتوفير المصادر التقنية.
- 9- يشير تقويم المخرجات للنظام الفصلي إلى تحقيقه، عموماً، الأهداف التي وضع لها، لكن تحقق بعض الأهداف لم يكن بالصورة المطلوبة.
- التوصيات:
- 1- تحديد أوزان نسبية لمواضيع المنهج بحيث تُحدّد الأولويات، ويؤبركز عليها، ويقلل من العبء بالنسبة إلى كثافة المنهج الذي أشارت إليه نتائج الدراسة.
- 2- تكثيف التدريب على النظام الفصلي ومهاراته، وتدريبهن على كيفية تحقيق التكامل بين المقررات الدراسية المختلفة، حيث أشارت الدراسة إلى ضعف التدريب وعدم كفايته.
- 3- تشجيع المعلمات على استخدام المعامل والتجارب تحقيقاً لمتطلبات المنهج.
- 4- دراسة نتائج البحوث العلمية في تقدير الاحتياجات التعليمية، وتصميم وتنفيذ الإصلاح التعليمي، وإشراك فئات مختلفة في التصميم التعليمي.
- 5- بناء مصفوفة مدى وتتابع للمهارات التعليمية للمناهج الدراسية للمرحلة الثانوية، مما يساعد على تجنب التكرارات في المناهج التي أشارت إليها عينة الدراسة من الطالبات.
- 6- تطوير الخطة الدراسية بحيث تشمل مواداً اختيارية أكثر للطالبة، مما يساعد على مرونة الخطة وتحقيقها للفروق الفردية المختلفة للطالبات.
- 7- النشر الإعلامي، وتوضيح آليات النظام، وعدم التركيز على توضيح المنهج فقط.
- 8- توفير دليل للمعلمة يساعد في توضيح طرق توصيل المنهج للمتعلّمات.
- 9- تصميم نظام تقويم كلي، يُطبّق من بداية التصميم التعليمي، ويشمل تقويم التقويم.

قائمة المصادر والمراجع

- أولاً: المراجع العربية:
- الحري، خليل (1434هـ). مستوى أداء خريجي التعليم الثانوي في المملكة في القدرات والمهارات المعرفية الأساسية. رسالة التربية وعلم النفس، الرياض، 41، 144-125.
- الحري، قاسم؛ المهدي، ياسر (1433هـ). نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية الواقع والمأمول. الرياض: مكتبة الرشد.
- الحري، رافدة (2012م). التقويم التربوي: مفهومه، أهميته، أهدافه، ووظائفه. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الداوود، حسن (2012م). الكفاءة الخارجية لنظام التعليم الثانوي

- العرب: التعليم ما بعد الأساسي (الثانوي) تطويره وتنويع مساراته. مسقط، سلطنة عمان.
- فرح، عبداللطيف (2004م). التغييرات الثقافية والاجتماعية ومقتضيات التنمية البشرية ومناهج التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية: دراسة تقويمية. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، 38، 154-203.
- فرح، عبداللطيف (2009م). نظام التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- الكثيري، سعود (2005م، يوليو). آراء واتجاهات طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض حول تجربة منهج التعليم الثانوي الجديد. المؤتمر العلمي السادس «المشاركة وتطوير التعليم الثانوي في مجتمع المعرفة». مصر.
- الكردي، مصباح محمد (2004م). مشكلات التعليم الثانوي للبنات بمدينة الرياض كما تدركها المعلمات. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، 7، 256-300.
- المجلس الأعلى للتعليم (2008م). تطوير التعليم: التقرير الوطني لدولة قطر. قطر: وزارة التعليم.
- مسعود، سناء سيد (2009م). الدراسة بنظام اختيار المقررات الدراسية في التعليم الثانوي: الشروط والمتطلبات. مستقبل التربية العربي، مصر، 60 (16)، 63-152.
- مصطفى، نوال (2010م). استراتيجيات التقييم في التعليم. عمان: دار البداية.
- ماكلين. روبرت (2001م). إصلاح التعليم الثانوي- نظرة عامة: التعليم الثانوي عند مفترق الطرق. مجلة مستقبلات، مطبوعات اليونيسكو، مصر، 1 (31)، 45-52.
- وزارة التعليم في السعودية (1435هـ). تعميم تطبيق النظام الفصلي رقم 351770423. وتاريخ 8/10/1435هـ.
- العام بالمملكة العربية السعودية تصور مقترح. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الشامخ، هيا (2004م). الكفاءة الداخلية لقطاع التعليم في المرحلة الثانوية العامة في المدارس الحكومية للبنات في المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود: الرياض، المملكة العربية السعودية.
- شحاتة. حسن (2003م). آفاق تربوية متجددة نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شكرو، عادل (2018م). تطوير التعليم الثانوي في ليبيا في ضوء بعض الخبرات العالمية. مجلة القراءة والمعرفة، 200، 158-196.
- طوطاوي، مبدوعة (2012م). تقويم الأنظمة التعليمية وتحسين التعليم. مجلة عالم التربية، 39 (13)، 127-162.
- العامري، محمد (1438هـ). مدخل إلى التربية المقارنة. عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.
- عثمان. عبدالمنعم (2007م/ أبريل). تنويع مسارات وتخصصات التعليم الثانوي في المنطقة العربية. المنتدى العربي الرابع للتربية والتعليم (بحوث المؤتمرات). عمان.
- علي، علي؛ آدم، عصام (2008م). دور إدارات التعليم الثانوي في التخطيط التعليمي للمرحلة الثانوية بالسودان: دراسة تحليلية تقويمية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية: السودان.
- عليات. صالح (2010م/ مارس). معايير جودة التعليم ما بعد الأساسي الثانوي. المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم

أحلام بنت عبد اللطيف أحمد الملا: تقويم النظام الثانوي الفصلي باستخدام نموذج التقويم CIPP

وزارة التعليم السعودية (1436هـ). دليل تقويم المتعلم في النظام

الفصلي. الرياض: مطبوعات وزارة التعليم.

وزارة التعليم السعودية (1436هـ). دليل المدرسة في النظام

الفصلي للتعليم الثانوي. الرياض: مطبوعات وزارة التعليم.

وكالة المناهج والبرامج التربوية (1436هـ). دليل المدرسة في

النظام الفصلي للتعليم الثانوي (الإصدار الثاني). الرياض: مطبوعات وزارة التعليم.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

American Institutes for Research (2002). Case Studies in Secondary Education Reform. Retrieved October 11, 2016, from http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnacp917.pdf

Bridich, S (2015). The Invisible Schism: Teachers' and Administrators' Differing Perceptions of Education Reforms. *Education Policy Analysis Archives*, 24 (87). 1-22.

Di Carlo, Matthew (2015). The Evidence on the "Florida Formula" for Education Reform. Policy Brief. Retrieved from the ERIC database. (ED563782).

Donahue, T., & Hsiang-Yah, H., & Knotts, A (2015). "Making Time for What Matters Most." I3 Development Project: Year 5 Evaluation Report. Retrieved from the ERIC database. (ED562043)

Hill, P., & Maas, T (2015). The Case for Coherent High Schools. University of Washington, Center on Reinventing Public Education. Retrieved from the ERIC database. (ED556237)

kellaghan, T; Stufflebeam, D (2003). International Handbook of Educational Evaluation. London: KLUWER ACADEMIC PUBLISHERS.

McMurrer, J. (2012). Changing the School Climate Is the First Step to Reform in Many Schools with Federal Improvement Grants. Center on Education Policy. Retrieved from the ERIC database. (ED533561)

Padgette, H. (2009). High School Reform in Colorado: A History of Efforts and Lessons for the Future. Retrieved from the ERIC database. (ED538946)

Stufflebeam; D; & Coryn, C. (2014). Research method for social sciences: Evaluation Theory, Models & Applications. San Francisco: Jossey-Bass.
