مجلة العلوم التربوية، المجلد 28، العدد (2)، ص ص 317 - 347، الرياض (2016م/ 1437هـ)

تقويم البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية السعودية باستخدام نموذج روسِّي وزملائه للتقويم

خليل بن عبدالرحمن الحربي[1]، وإقبال بنت زين العابدين درندري[2]

جامعة طيبة

(قدم للنشر في 02/ 05/ 1437هـ؛ وقبل للنشر في 27/ 06/ 1437هـ)

المستخلص: استهدفت هذه الدراسة تقويم تجربة المدارس الأهلية المطبقة للبرامج الدولية بالمملكة العربية السعودية باستخدام نموذج التقويم الهرمي (لروسِّي) وزملائه لتقويم الحاجة للبرنامج، وتصميمه، ومدخلاته، والعمليات والمخرجات وتأثير البرنامج. واعتمدت المنهجية على الأساليب المزدوجة الكمية والكيفية، وشمل التقويم المدارس الأهلية المطبقة للبرامج التعليمية الدولية، وعينات من بعض المدارس الأجنبية ومدارس الجاليات لدراسة حالتها بعمق للمقارنة، وطبقت الاستبانات والملاحظات الميدانية وأجريت مقابلات مع الإداريين والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور. وخلصت الدراسة التقويمية إلى أن نموذج التقويم الهرمي ساعد في تدرج التقويم وتحديد أسئلته بما يناسب مرحلة البرنامج، وأظهرت النتائج أن البرامج الدولية بالمدارس الأهلية حافظت على هوية الطلبة، وحققت مخرجاتها بمستوى معقول؛ حيث ساعدت على الحد من التحاق الطلبة بالبرامج الأجنبية، وساعدت في رفع معارفهم ومهاراتهم اللغوية والشخصية والتعليمية لمستوى عالمي، وأوضحت عدم وجود نظرية برنامج واضحة تحدد المدخلات والعمليات والنواتج بوضوح، وعدم وضوح آليات تصميم البرامج وتقويم الاحتياجات وتقويم ومتابعة الأداء، وهناك محدودية في التقويم الخارجي، كما اتضح عدم وجود معايير مقننة وموحدة في اختيار المعلمين واختبارات قبول الطلبة وتقييم تحصيلهم النهائي، وعدم توفر معلومات كافية لأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي، وهناك ضعف في المشاركة المجتمعية في اتخاذ القرارات المرتبطة بالبرامج المطبقة، وخلصت هذه الدارسة التقويمية إلى التوصية بتعميم التجربة مع تطبيق المحكات والمعايير الدولية المقترحة التي تضمن جودة ومتابعة هذه البرامج.

الكلمات المفتاحية: تقويم برامج، برامج تعليم دولية، نماذج التقويم، التقويم الهرمي، نموذج بيتر روسي.

Evaluation of Saudi International Educational Programs using Rossi and His Colleagues Evaluation Model

Khaleel A. Al-harbi[1], and Eqbal Z. Darandari[2]

Taibah University

(Received 11/02/2016; accepted 05/04/2016)

Abstract: This study aimed to evaluate international educational programs (IEP) of the Saudi private schools, their need, design, inputs, processes, outputs and impact using the hierarchical evaluation model (HEM) of Rossi and his colleagues. The methodology adopts dual quantitative and qualitative methods. The evaluation includes Saudi private schools applying such programs, and samples of some foreign schools and foreign community schools employing deep comparisons, questionnaires, field observations and interviews of administrators, teachers, students and parents. This evaluation shows that HEM helped in grading evaluation and determining questions that suit program grade. Results show that IEP maintain students' identity, and achieve outcomes reasonably. They reduced student enrollment in foreign programs, and helped raise their knowledge, language, personal and educational skills to a global level. However, there is lack of clear program theory that identifies inputs, processes and outcomes, lack of clarity in program mechanisms, design, needs assessment, performance monitoring and evaluation. They show limited external evaluation, with no standardized or uniform standards for teachers selection and intake as well as final achievement exams. They likewise show lack of information for parents and community members. This study recommends the expansion of experience provided that international standards of programs quality and monitoring be ensured.

Key words: Program evaluation, international educational programs, evaluation models, hierarchical evaluation, Peter Rossi's Model.

---

(1) أستاذ مشارك، جامعة طيبة، ومستشار متفرغ بالمركز الوطني للقياس والتقويم
المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، ص ب (68566)، الرمز البريدي (11537)

البريد الإلكتروني: Khaleel@qiyas.org

(2) أستاذ مشارك، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

(1) Associate Prof., Taibah University and Full Consultant at the National Assessment Center.
Madinah, Saudi Arabia, P.O. Box (68566) , Postal Code: (11537)

e-mail: Khaleel@qiyas.org

(2) Associate Professor, Department of Psychology, College of Education, King Saud University.

المقدمة:

اهتمت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بتطوير التعليم بجميع قطاعاته ومراحله، وذلك لمواكبة التطورات المستمرة والمتلاحقة في مجال التربية والتعليم، وللوصول بمستوى التعليم في المملكة إلى مستويات ذات جودة عالية تنافس الأنظمة التعليمية الأخرى (الحامد، والعتيبي، وزيادة، ومتولي، 2005م).

وركز التعليم وغاياته في المملكة – والتي ترتكز عليها السياسة التعليمية – على تعليم العلوم واللغات المختلفة وتطوير المعارف والعلوم التي يتلقاها الطلاب في مختلف مراحل التعليم وأنواعه في المملكة سواء الحكومي أو الأهلي والذي تشرف عليه وزارة التعليم ممثلة في الإدارات التعليمية. وقد لوحظ مؤخرًا زيادة تسجيل الطلبة السعوديين في مدارس **الجاليات الأجنبية**، وهي مدارس الجاليات المقيمة في المملكة من مختلف الجنسيات (كالمدرسة الأمريكية، والبريطانية، والفرنسية، والباكستانية، والهندية، والكورية)، وتُدرس المناهج المقررة في بلدانها وفق النظام المدرسي القائم لديها، **وكذا المدارس الأجنبية (العالمية)**، التي يملكها مستثمرون سعوديون وتدرس مناهج أجنبية؛ لتوفر البرامج الدولية بها التي تعد الطلبة للتعليم الجامعي المتميز وتقوي مهارات اللغة الإنجليزية لديهم، وتسهل دخولهم إلى الجامعات العالمية (وزارة المعارف، 1416هـ).

لكن المشكلة تكمن في أن برامجها تتبع مناهجها الوطنية ولا تدرس مواد التربية الإسلامية، ولوحظ الضعف في اللغة العربية والدين والثقافة المحلية لدى الطلبة.

ورغبةً في الحد من التحاق الطلاب السعوديين بالمدارس الأجنبية، وفي تطبيق منهج متطور ومغاير للمنهج الحكومي لإكساب الطلبة مهارات تساعد على المنافسة العالمية؛ أجازت وزارة التعليم لعدد من المدارس الأهلية تطبيق برامج تعليمية دولية متطورة معتمدة عالميًّا ثبت تميزها. **وفي البرامج التعليمية الدولية** International Educational Programs وهي المناهج أو البرامج المعتمدة من الهيئات الدولية (مثل: البرنامج الأمريكي، والبكالوريا الدولية، والبرنامج البريطاني، والبرنامج الكندي) والتي تقدم بلغة غير اللغة العربية. والمدرسة الأهلية هي المنشأة غير الحكومية التي تقوم بأي نوع من أنواع التعليم العام أو الخاص قبل مرحلة التعليم الجامعي (وزارة المعارف، 1395 هـ). وتتميز هذه المدارس باهتمامها بالدين واللغة العربية والثقافة المحلية وبالمحافظة على الهوية وبناء الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية بوصفها مدارس أهلية، مع الإفادة من مناهج المدارس العالمية، وتمكين الطلبة من اللغة الإنجليزية وتأهيليهم للدراسة في الجامعات المحلية والعالمية المتميزة، واتفاقها مع سياسة التعليم في المملكة وتخضع

لإشراف الوزارة، وبعض جهات وهيئات الاعتماد الدولية (وزارة التربية والتعليم، 1427-أ).

وقد وضعت وزارة التربية والتعليم في 23/ 12/ 1427هـ الإطار التنظيمي للبرامج الدولية بالمدارس الأهلية الذي حدد الضوابط والشروط المنظمة للبرامج التعليمية الدولية ومتطلبات تطبيقها (وزارة التربية والتعليم، 1427-ب). وفي ضوئه سمح لمدرستين أهليتين في المملكة بتطبيق البرامج التعليمية الدولية بدءًا من العام الدراسي 1428/ 1429هـ على سبيل التجربة ولمدة ثلاث سنوات، على أن يكون الإشراف عليها مركزيًا لضمان تقيد مدارس التجربة بالضوابط والمعايير المحددة للتطبيق.

ورغم استمرار تطبيق هذه التجربة إلا أنه لا توجد آلية واضحة لتقويم البرامج الدولية التي تطبقها المدارس الأهلية، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقويم تجربة المدارس الأهلية المطبقة للبرامج التعليمية الدولية باستعمال نموذج التقويم الهرمي لروسِّي وزملائه للتعرف على واقع التجربة وإيجابياتها وسلبياتها وتزويد صانعي القرار بالمعرفة اللازمة لتطويرها والتوسع فيها، وفيما يأتي استعراض لأُطُر تقويم البرنامج ومناهجه، وتقويم البرامج التعليمية الدولية، والدراسات التقويمية حولها.

أولاً: تقويم البرنامج Program evaluation ومناهجه: استخدم مصطلح التقويم ليشمل مجالات تقويم البرامج والمشاريع والسياسات، واختلفت تعريفات التقويم، وترجع معظمها لتقويم البرامج؛ حيث يفرق المقوّمون بين تقويم البرامج والمشاريع وتقويم السياسات. كما تركز تعريفات التقويم غالبا على الحكم على القيمة، وبعضها على التحسين، وبعضها الآخر على النتائج. فيرى بعض المقومين مثل سكريفن (Scriven)، أن التقويم عملية تهدف إلى إصدار حكم بقيمة الشيء المراد تقويمه؛ كما يرى مقوّمون، مثل تايلور (Tyler)، أن التقويم عملية يقصد بها التعرف على مدى تحقيق الأهداف التربوية المرجوة؛ بينما ينظر آخرون، مثل ستفلبيم (Stufflebeam)، إلى التقويم على أنه عملية جمع دقيق للمعلومات وتفسيرها بما يؤدي إلى اتخاذ قرار (Bamberger, 2000; Alkin & Christie, 2004). ويقدم باتون (Patton, 2008) تعريفاً شاملاً لتقويم البرنامج ويعرفه بأنه الجمع المنتظم للمعلومات حول أنشطة وخصائص ونتائج البرامج لإصدار الأحكام حول البرنامج، وتطوير أو تحسين فعالية البرنامج، ولاتخاذ قرارات صائبة حول البرامج المستقبلية، أو لتعميق فهم البرنامج (P. 39).

وعلى كلٍ فجميع تعريفات التقويم تركز على ثلاثة أشياء هي:

1- الحكم على **القيمة والجدارة والأهمية** (judges worth, merit and significance) (Scriven, 2007).

2- **التحسين** (improvement) (Kahan & Goodstadt, 2005).

3 - وقياس **النتائج والأثر** (results and impact)، (Khan & Kael Consulting, 2008).

لذا يمكننا تعريف التقويم بأنه طريقة منهجية منظمة لجمع وتحليل واستخدام المعلومات للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالمشاريع والسياسات والبرامج، حسب المرحلة التي تمرُّ بها، لمساعدة الداعمين وأصحاب المصلحة في اتخاذ القرارات المناسبة وتحسين البرامج، وخاصة تلك الأسئلة حول ما إذا كانت هناك حاجة للبرامج، ومستوى جودة تصميمها، ومناسبة أهدافها، وكيفية تنفيذها، ومدى فعالية البرامج ونتائجها، وكيفية تحسينها، ومدى جدوى استمرارها، والتوسع فيها، وما إذا كانت هناك بدائل أفضل.

والبرنامج التربوي Educational program هو المجهود المنظم، والمخطط، والمستمر والذي صُمِّم ليحل مشكلة تربوية أو ليحسِّن أوضاعًا تربوية. **ويعني تقويم البرامج التربوية** مجموعة الأنشطة المستخدمة في جمع المعلومات عن كيفية تنفيذ وتأثير السياسات والبرامج والمناهج والمقررات الدراسية والبرمجيات وغيرها من المواد التعليمية لاتخاذ القرار(Gredler, 1996, p. 13). وكثيرًا ما يحتاج صانعو القرارات، والمنظمات المموِّلة، والمخططون، ومديرو البرامج، أو المستفيدون - وخاصة في المجال التربوي - إلى أن يفرقوا بين البرامج الجيدة وغير الجيدة، ووضع برامج جديدة أو مراجعة برامج موجودة؛ لتحقيق النتائج المرجوة.

ويمكن تقسيم **مجالات التقويم في المجال التربوي** وفقًا للموضوع الذي يقوَّم، ويشمل ذلك تقويم البرامج، والسياسات، والمؤسسات، والنواتج، والأفراد. (Owen and Rogers, 1999; Simmons, 2004).

وبمراجعة أدبيات التقويم نجد عدة أُطُر نظرية ومفاهيم ومناهج لتقويم البرامج (Worthen, Sanders, and Fitzpatrick, 2010). وتشمل أهم مناهج التقويم الرئيسية ما يأتي: (1) **المناهج التي تركز على النتائج** results focused وتشمل تلك المسماة «النماذج المعتمدة على الأهداف goals based» و«التي لا تعتمد على الأهداف goals free»، و«المعتمدة على النظرية theory based»؛ (2) **المناهج التي تركز على الاستخدام** utilization focused؛ (3) **والمناهج التعاونية** collaborative؛ (4) والمناهج التي تركز على **بطاقات الأداء المتوازن** balanced scorecard؛ (5) **والمناهج التي تركز على الاستقصاء والتقدير** appreciative inquiry (Alkin & Christie, 2004).

ويمكن إجراء تقويم البرامج على عدة مراحل خلال حياة البرنامج، ولكل مرحلة من هذه المراحل هناك تساؤلات مختلفة يُردُّ عليها من قبل المقوِّم،

وتحتاج لمنهجية خاصة بها يصعب التدرج فيها إلا باستخدام نماذج التقويم المتدرجة والمنتظمة systematic (Rossi & Freeman, 1985; Wright, 1979). لذا يُعدّ **نموذج روسِّي، وليبسي وفريمان** في تقويم البرامج من أهم النماذج المتدرجة التي تجمع بين عدة منهجيات وبأسلوب منتظم، وتوضح أنواع التقويم المناسبة في كل مرحلة من مراحل البرنامج (روسِّي، وليبسي وفريمان، ترجمة درندري، 2008). وقد أشار شاديش وكوك وليفتون (Shadish, Cook, & Leviton, 1991) إلى أن منهجية روسِّي متعددة الجوانب وتغطي نطاقاً واسعاً من اهتمامات الجمهور. وركز نموذج روسِّي وزملائه على نظرية البرنامج، حيث يساعد فهم نظرية البرنامج في فهم طبيعة البرنامج، وأهدافه، وسياق التقويم، مما يساعد في تصميم التقويم تصميمًا أكثر دقة (Donaldson & Gooler, 2003).

وقد وضع روسِّي وزملاؤه في النموذج تسلسلاً هرميًا لمراحل تقويم البرنامج؛ إذ يزودنا تقويم طبيعة المشكلة والحاجة إلى البرنامج المعلومات التشخيصية التي تدعم تصميم برنامج فعال، وهذه هي نظرية البرنامج لكيفية معالجة المشكلة التي يهدف البرنامج إلى حلها. ونظرًا لأن نظرية البرنامج تحتاج لمصداقية؛ فإن المستوى الآتي من التقويم هو تقويم مدى تنفيذها، وهو ما يهدف إليه تقويم التنفيذ. وإذا فهمنا الحاجة للبرنامج بشكل صحيح، ونظرية البرنامج لمعالجة المشكلة أمكننا تطبيق البرنامج وتقويم مستوى التنفيذ، وعند تنفيذ أنشطة البرنامج وخدماته تنفيذاً جيداً، فمن المجدي أن نقوِّم نتائج البرنامج وتأثيره، ومن ثم تكاليفه وكفايته، وبالاحتفاظ بالتداخلات بين المستويات في هرم التقويم، يمكن للمقوِّم التركيز على الأسئلة حسب وضع البرنامج، ويمكن تجاوز العديد من الأخطاء في تناول أسئلة المستوى الأعلى من التقويم قبل المستوى السابق لها (درندري، 2008). ويختلف دور المقوِّم باختلاف مراحل التقويم (Luo, 2010)، لذا قسّم روسِّي وزملاؤه أسئلة تقويم البرامج إلى خمسة مجالات بحيث تناسب مراحل البرامج، ويمكن تمييزها عن بعضها، وهي:

1 – أسئلة حول تقويم الحاجة للبرنامج The need for the program: ما طبيعة ومدى المشكلة المستهدفة؟ ما خواص العملاء المحتاجين للخدمة؟ ما حاجات العملاء؟ ما الخدمات التي يحتاجون إليها؟ ما حجم الخدمة المطلوبة؟ ولأي فترة من الزمن؟ ما ترتيبات إيصال الخدمة المطلوبة؟

2 – أسئلة حول تصميم ومنطق أو نظرية البرنامج Program design and logic/theory: من هم العملاء الذين تجب خدمتهم؟ ما الخدمات التي يجب أن تقدم؟ ما أفضل نظم توصيل الخدمات؟ كيف يمكن أن يحدد البرنامج عملاءه، ويعينهم ويساندهم؟ كيف يجب

أن ينظم البرنامج؟ ما المصادر المهمة والملائمة للبرنامج؟

3 - أسئلة حول عمليات البرنامج وتوصيل الخدمات، أي تقويم الكيفية التي ينفذ بها البرنامج How the program is being implemented: هل تحققت الأهداف الإدارية والخِدْميَّة؟ هل تُقبل الخدمات المحددة للأشخاص المعنيين؟ هل هناك أشخاص محتاجون ولم تصلهم خدمات البرنامج؟ إذا بدأ العملاء في تلقي الخدمات، هل سيكملونها؟ هل العملاء مقتنعون بالخدمات؟ هل تُدار العمليات الإدارية، والتنظيمية، وقضايا العمالة بكفاءة جيدة؟

4 - أسئلة حول نواتج أو تأثير البرنامج The program's outcome or impact: هل تحققت غايات وأهداف النواتج؟ هل للخدمات آثار مفيدة على المتلقين للخدمة؟ هل للخدمات آثار جانبية عكسية على المتلقين؟ هل يتأثر بعض متلقي الخدمات أكثر من غيرهم؟ هل تحسنت المشكلة أو تحسن الوضع الذي تستهدفه الخدمات؟

5 - **أسئلة حول تكاليف البرنامج وفعاليته** The program's cost and efficiency: هل تستخدم المصادر بكفاءة؟ هل التكاليف متناسبة مع حجم العوائد؟ هل يمكن أن تؤدي الطرائق البديلة منافع متساوية، وبتكلفة أقل؟ (درندري، 2008).

ثانياً: البرامج التعليمية الدولية بالمملكة العربية السعودية: وضعت وزارة التعليم نظامًا للمدارس الأهلية المطبِّقة للبرامج الدولية يشترط الالتزام بما يتعلق بتدريس مواد التربية الإسلامية واللغة العربية وتاريخ المملكة وجغرافيتها وفق منهج المملكة، على أن تدرس هذه المواد باللغة العربية، ويخصص بقية الجدول الدراسي لمواد الدبلوما بناءًا على موافقة جهات الاعتماد الأكاديمي. وهناك عدة أنواع للبرامج التعليمية الدولية في التعليم العام، تشمل:

1- نظام البكالوريا الدولية International Baccalaureate- IB؛ 2- البرنامج التعليمي الأمريكي Advanced Placement -AP، 3- الشهادة البريطانية International General Certificate of -IGCSE Secondary Education.

وبدأت تجربة البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية عام 1427هـ بالسماح لمدرستين أهليتين بتطبيق الدبلوما الأمريكية، والمنهج الأمريكي.

ونما عدد المدارس الأهلية المطبقة للبرامج التعليمية الدولية إلى (10) مدارس في العام الدراسي 1428/ 1429هـ وتوزعت في كلٍّ من الرياض وجدة والدمام والأحساء. وقد توسعت لتشمل (37) مدرسة أهلية متعددة المراحل في قطاعَي البنين والبنات بنهاية العام الدراسي 1431/ 1432هـ، وتتركز هذه المدارس في كلٍّ من الرياض، الشرقية، جدة، الأحساء. واستمر

التزايد في تطبيق البرامج التعليمية الدولية حتى وصلت إلى (62) مدرسة بحلول عام 1434 / 1435هـ.

ثالثا: الدراسات حول تقويم البرامج التعليمية الدولية: يعدُّ تقويم البرامج بصفته المهنية مجالاً جديداً في العالم العربي وفي المملكة العربية السعودية، ولم يحظَ بالاهتمام والتطبيق الكافي؛ إذ ظل إلى عهد قريب يعتمد على معلومات عامة، مع الخلط ما بين البحث والتقويم التربوي وتقويم البرامج، واقتصرت الجهود على تأليف كتب تناولت التقويم بصفة عامة أو ركزت على التقويم التربوي، ومنها: «تقويم البرامج والسياسات الاجتماعية: الأسس النظرية والمنهجية» من تأليف الصوا وحماد (1425هـ) و«التقويم التربوي المؤسسي: أسسه وتطبيقاته في تقويم المدارس» لعلام (2003)، و«الإطار المرجعي للتقويم التربوي» للدوسري (2004)، وكتاب «تقويم البرامج والمشروعات الاجتماعية»، للمغلوث (2004). وكان أول كتاب متخصص في تقويم البرامج هو كتاب «التقويم: الطريقة المنظمة والمبسطة لفهمه وتطبيقه» من تأليف بيتر روسي، ومارك ليبسي، وهاوارد فريمان، وترجمة درندري (2008).

ومعظم الدراسات التي أُجريت تميل إلى الأبحاث التقليدية التي تركز على مناهج البحث والتحليل الإحصائي أكثر من مناهج تقويم البرامج، وظهرت أول جهود تقويم البرامج من خلال تقويم برامج الموهوبين في المملكة العربية السعودية لبرامج موهبة الإثرائية؛ إذ أعدّت تقارير مختصة لبرامج الموهوبين الإثرائية الصيفية، وتعد هذه الجهود من أوائل المحاولات الفعلية والمختصة التي أدخلت مجال «تقويم البرامج» بمفهومه التخصصي إلى حيز التطبيق في المملكة العربية السعودية والعالم العربي (تقارير تقويم برامج لمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، للأعوام 2004–2006). ثم نشرت دراسة تقويمية مقارنة لأهم النماذج التي استخدمت في تقويم برامج الموهوبين بالمملكة وذلك في كتاب مؤتمر الموهبة الدولي، حيث جرت مقارنة نموذج صنع القرارات (Context, Input, Process, and Product-CIPP) ونموذج المعايير (درندري، 2006).

تلا ذلك توجه قوي من وزارة التعليم لتقويم مشاريعها التربوية الكبيرة بالرجوع إلى النماذج المعروفة في مجال تقويم البرامج، وركزت على نموذج صنع القرارات (تقارير تقويم غير منشورة، وزارة التربية والتعليم، 2008). واستمرت الوزارة في استخدام هذا النموذج في تقويم مشاريعها الكبيرة لمساعدة صناع القرار في اتخاذ ما يلائم من قرارات.

وقد قامت القحطاني (2012) بدراسة دكتوراه تناولت تاريخ التقويم ومجالاته في المملكة مع التركيز على جهود وزارة التعليم وإدارات المناطق بها.

ويلاحظ قلة الدراسات وتركيزها على استخدام نماذج وتطبيقات محدودة، وعدم التوسع في استخدام النماذج التي تعتمد على مراحل البرنامج.

أما دراسات تقويم البرامج التعليمية الدولية فلم تُجرَ دراسات تقويمية مماثلة على هذا النوع من البرامج، وإنما هناك دراسات بحثية متعلقة بالتعليم الأهلي والأجنبي تخدم في التعرف على المتغيرات التي تساعد على بناء أدوات الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

من أهم الدراسات المحلية، دراسة المنيع (1414هـ) التي توصلت إلى أن المدارس الأهلية تهتم بالأنشطة الدراسية، وتدرس مادة اللغة الإنجليزية في مراحل مبكرة، وارتفاع التحصيل الدراسي لطلابها. وبالمثل توصلت دراسة الشارع (1419هـ) إلى أنه يوجد تنوع في الأنشطة التي تقدمها المدارس الأهلية، وأن المدارس الأهلية تقدم نطاقاً واسعاً من المواد الإضافية كاللغة الإنجليزية والحاسب الآلي، والعناية الجيدة بالمتعلم تعد من أهم أسباب إلحاق أولياء أمور الطلاب لأبنائهم بالمدارس.

أما الدراسات العربية فمن أهمها دراسة الغانم (1990م) التي توصلت إلى أن المدارس الأجنبية أفضل من المدارس العربية ومدارس الجاليات في العديد من الجوانب التعليمية، مثل: المستوى التعليمي، وتأهيل المعلمين، ومرونة العلاقة الطلاب ووأولياء أمورهم، والخدمات والنشاطات التربوية والفعالية العلمية. أما دراسة إبراهيم (1994م) فوجدت الكثير من الثغرات في قانون التعليم الخاص، والمركزية في التعامل، وعدم كفاية التمويل في معظم المدارس الخاصة لإنتاج تعليم متميز، بينما دراسة وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت (1995م) وجدت أن أهم الأسباب لإدخال أولياء الأمور أبناءهم في المدارس الأجنبية هو اعتقادهم بأن المستوى التعليمي في المدارس الخاصة أفضل منه في المدارس الحكومية، وتدريس اللغات الأجنبية في هذه المدارس في مرحلة مبكرة، ووجود المرافق والتسهيلات المدرسية الجيدة من حيث المباني والملاعب والمختبرات. وأضاف عابدين (2000م) أيضاً إلى الأسباب السابقة، توفر التعامل التربوي الجيد في هذه المدارس، ومناهجها المتطورة، ووجود معلمين مؤهلين فيها. وقد أيد حسن (2003م) الأسباب السابقة وأضاف أن هذه المدارس الأجنبية في دولة قطر مؤهلة لتحقيق النماء الوجداني والنفسي للطلاب والتلاميذ، وتتمتع بسمات ومزايا تربوية فنية وبنيوية تجعلها مناخاً مناسباً لنمو قدرات الطلاب ومواهبهم. وبالإضافة إلى الإيجابيات السابقة للمدارس الأجنبية أضافت المطوع (2008م) أن المدارس الأجنبية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت تمكن الطلاب من إتقان اللغة الإنجليزية، وقدرتها على تنمية قدرات الأطفال ومواهبهم، وتبني أساليب متقدمة في تعليم الأطفال، والانتساب إلى جامعات أجنبية

مستقبلاً، والأداء التربوي المتميز لها في مختلف الجوانب التربوية، وقدرتها على تمكين الطلاب من تبوّء أفضل المهن العلمية؛ إلا أن هذه المدارس لها العديد من السلبيات ومنها التأثير الثقافي على هوية الأطفال، وضعف الوازع الديني الإسلامي في هذه المدارس.

وأما الدراسات الأجنبية فمن أهمها دراسة جيمس (James, 1988) التي أجرت مقارنة دولية بين التعليم الحكومي والتعليم الأهلي، وقد توصلت إلى نتائج من أبرزها: تزايد الطلب على التعليم الأهلي، وقدرته على توفير نموذج بديل من التعليم الذي تؤمنه الدولة في ظل النقد الموجه للتعليم الحكومي بسبب تماثل مؤسساته وانخفاض معاييره، وأن المدارس الأهلية تقدم تربية من النوع والمستوى اللذين يلبيان رغبة الطلاب وأولياء أمورهم، وأن الأساليب الإدارية المتبعة فيها تجعل التعليم فيها أقل كلفة مما تقدمه المدارس الحكومية. أما دراسة كروفورد وفريمان (Crawford & Freeman, 1996) فهدفت إلى التعرف على دوافع اختيار الأهالي للمدارس الخاصة في مقاطعة ميلارد Millard، وقد توصلت الدراسة إلى أن أولياء الأمور يرسلون أبناءهم للمدارس الخاصة للدوافع الآتية: تفادي الأنظمة المدرسية الحكومية المفتقرة للانضباط الصارم، وافتقارها للقيم الإيجابية التي يسعى الوالدان لتنميتها في أبنائهم، وضعف المناهج الدراسية في المدارس الحكومية.

وقد أظهرت هذه الدراسات وجود العديد من المزايا التي تتميز بها المدارس الأهلية عن المدارس الحكومية، وهو ما دفع كثيرا من الأسر لإلحاق أبنائهم للدراسة بها بالرغم من ارتفاع مصاريفها الدراسية، ومن أبرزها ارتفاع مستويات تحصيل الطلاب فيها وتوفر مشاركة أكبر للطالب، وأنها تؤهل الطلاب للالتحاق بالجامعات بمستوى أفضل، وتدريس مواد إضافية ومناهج متطورة ولغات أجنبية وخاصةً اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية في مرحلة مبكرة، ووجود معلمين مؤهلين، وتنوع الأنشطة التي تقدمها المدارس الأهلية؛ إلا أن هذه الدراسات لم تغفل ذكر بعض السلبيات لهذه المدارس، ومنها: ارتفاع رسوم المدارس، والتأثير الثقافي على هوية الأطفال.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة المتعلقة بالتعليم الأهلي من حيث كونها تُعنى بالتعليم الأهلي، إلا أنها تختلف عن مُجمل هذه الدراسات من حيث تركيزها على دراسة البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية التي لم يسبق تناولها، كما أن هذه الدراسة تعنى بتقويم تطبيق هذه البرامج وإيجابيات وسلبيات تطبيقها حسب نموذج محدد يكون مثالاً عمليًّا لتطبيق هذا النوع من التقويم.

مشكلة الدراسة:

يعدُّ تقويم البرامج، وبخاصة التربوية، مجالاً

جديدًا في العالم العربي، وهناك قصور واضح في فهم وتطبيق النماذج المختلفة التي ظهرت في هذا الميدان، رغم الحاجة الأكيدة إليها. وعلى الرغم من وجود مشاريع وبرامج تربوية كبيرة بالمملكة العربية السعودية وبالعالم العربي، إلا أنها لم تُواكب بحركة تقويم تتلاءم مع أهميتها والمبالغ الكبيرة التي تصرفها الدول العربية في سبيل تطوير التعليم، وانصبَّت معظم جهود واهتمامات العاملين في هذا المجال على الأبحاث المجردة التي تركز على الجوانب النظرية والدراسات شبه التجريبية والتحليلات الإحصائية التي تركز على جزئيات محددة ولا تتناول جميع جوانب البرنامج تناولاً كاملاً، من حيث سياقه، وكيفية تطبيقه على أرض الواقع، ونواتجه، وكيفية تحسينه. ورغم وجود نماذج ومنهجيات عالمية متعددة ينبغي أن تستخدمها الدول في تقويم البرامج، وخاصة تلك الكبيرة الواسعة التأثير، إلا أن الاستفادة منها محدودة لعدم الإلمام بمكوناتها وكيفية تطبيقها، وقلة نشر تقارير التقويم التي استخدمتها.

ولأن تطبيق المدارس الأهلية «للبرامج التعليمية الدولية» بالمملكة العربية السعودية يدخل ضمن تلك البرامج الكبيرة المهمة ذات التأثير على الطلبة والمجتمع؛ فإن هناك حاجة لتقويم التجربة ومعرفة إمكانية تعميمها بالمملكة، وقد استمرت هذه البرامج عدة سنوات، وتوسعت لتشمل المناطق الرئيسة بالمملكة، كما أن الموافقة الممنوحة لهذه المدارس صدرت على سبيل التجربة، وكانت الحاجة ماسة لتقويم هذه البرامج وجودة مخرجاتها، وقدرتها على تحقيق أهدافها والحد من التحاق الطلاب السعوديين بالمدارس الأجنبية.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التقويمية إلى ما يأتي:

1 - تقويم تجربة تطبيق البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية بالمملكة، ومدى تحقيقها لأهدافها، وذلك من خلال دراسة المكونات الرئيسة لنموذج التقويم الهرمي لروسِّي وزملائه: (أ) تقويم الحاجة إلى البرامج التعليمية الدولية المطبقة في المدارس الأهلية. (ب) تقويم تصميم البرامج التعليمية الدولية ونظريتها ومدخلاتها. (ج) تقويم عمليات البرامج التعليمية الدولية وتطبيقاتها. (د) تقويم نواتج البرامج التعليمية الدولية وآثارها المختلفة.

2 - التأكد من جدوى الاستمرار في تطبيق البرامج الدولية في المدارس الأهلية؛ وذلك من خلال استعراض نتائج التقويم للبرامج التعليمية الدولية بالمدارس الأهلية ورصد إيجابيات وسلبيات التطبيق وفق الأبعاد المختلفة حسب نموذج روسِّي وزملائه، ومن ذلك يمكن تقديم مقترحات لتحسين تطبيقها بالمملكة.

3 - التعريف بنموذج من أهم نماذج تقويم

البرامج المستخدمة وكيفية تطبيقه في مجال تقويم البرامج التعليمية.

أسئلة الدراسة:

تتمحور أسئلة الدراسة فيما يأتي:

1 – ما مجالات تفوق نموذج روسِّي على غيره من النماذج الأخرى لتقويم البرامج؟

2 – كيف يمكن تطبيق نموذج (روسِّي) على البرامج التربوية؟

ويتفرع عن هذا السؤال عدة أسئلة، منها:

2-1 ما مدى الحاجة إلى البرامج الدولية بمدارس المملكة؟

2-2 ما مستوى جودة تصميم البرامج؟ وما النظريات التي بنيت عليها؟ وما مستوى مدخلاتها؟

2-3 ما مستوى جودة تطبيق وعمليات البرامج الدولية بالمملكة؟

2-4 هل حققت البرامج أهدافها ونواتجها وآثارها؟ وما مستواها؟

3 – ما جدوى التوسع في تطبيق البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية، وذلك من خلال الاستفادة من النتائج المستقاة من النظر إلى المكونات الأساسية لنموذج روسِّي وزملائه؟

أهمية الدراسة:

1 – تلخص هذه الدراسة التقويمية نتائج تقويم البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية للوقوف على مدى نجاح التجربة في تحقيق أهدافها؛ والتزامها بمعايير هذه البرامج، وجودة مخرجاتها، وإيجابياتها وسلبياتها. كما أنها ستسهم في تزويد المسؤولين بالمقترحات المناسبة للتوسع في التطبيق من عدمه، وكيفية تطوير التجربة، أو الحد منها.

2 – إمكانية تعميم نتائجها في التعليم الحكومي والأهلي.

3 – تقدم الدراسة تطبيقاً عملياً لاستخدام أهم نماذج تقويم البرامج، وهو نموذج روسِّي وزملائه، موضحة طرائق التطبيق على البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية.

4 – تلفت الانتباه لقلة البحوث والدراسات المحلية والعربية المتعلقة بالبرامج التعليمية الدولية، وتقدم إطاراً نظرياً يؤصل لتقويمها.

إجراءات الدراسة:

منهج البحث:

اتبعت هذه الدراسة طرائق تقويم البرامج باستخدام نموذج روسِّي وزملائه وتجمع بين الأساليب الكمية والنوعية، حيث تستعمل الأساليب المزدوجة mixed methods وفق التوجه الحديث في منهجية تقويم البرامج، الذي يركز على إجابة أسئلة التقويم، مع تنوع أدوات الدراسة وتوظيف أساليب جمع البيانات المتعددة

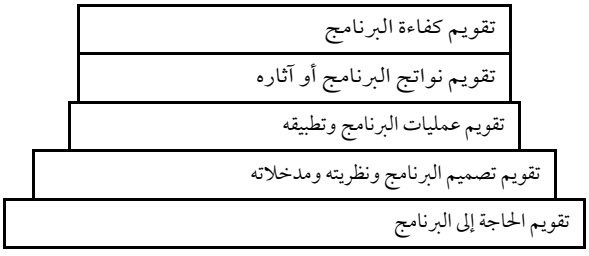
وتحليلها، وفق مدخل التقويم المنظم الذي يقسم أسئلة التقويم ومنهجيته حسب مراحل تطور البرنامج (Mertens, 2015).

التقويم الكمي: تم تصميم وتطبيق استبانات تشتمل على معلومات عن متطلبات البرامج والتنظيمات الخاصة بها محلياً، ومتطلبات ومعايير هيئات اعتماد البرامج الدولية لكل من البكالوريا الدولية (IB)، والدبلوما الأمريكية (AD) وغيرهما. كما شملت مدى الرضا عن تطبيق البرامج ومدى تحسينها لأداء الطلاب، وقدرتها على استقطاب الطلاب مقارنة بالمدارس الدولية، وقام فريق التقويم بتطبيق الاستبانات على عدة فئات شملت: الطلبة وأولياء الأمور والمعلمين والمديرين والمشرفين والخبراء.

التقويم الكيفي: شمل التطبيق الزيارات الميدانية والملاحظة الموجهة، والمقابلات الفردية شبه المهيكلة (Semi-Structured Interviews) ومجموعات التركيز (Focus Groups) مع المعلمين والهيئة العاملة بالمدارس، وورش عمل وحلقات العصف الذهني مع ذوي العلاقة بالتجربة (من مسؤولي الوزارة ومشرفي ومشرفات المدارس والمعلمين والمعلمات). وحُددت جودة تطبيقها بالنظر إلى المعايير المرجعية المقرّة لجودتها، وآثار تطبيقها على الجوانب المعرفية والمهارية بالإضافة إلى السلوكية (مثل: الثقافة الإسلامية والهوية الوطنية)، كما شملت مراجعة الوثائق الخاصة بالبرامج في المدارس (كالمناهج، والكتب المقررة، وطرائق التقويم) (Chen, 1997; Patton, 2004; 2015).

نموذج التقويم المستخدم: اختير في هذه الدراسة أن يطبق نموذج التقويم الهرمي الذي اقترحه روسِّي وزملاؤه الموضح في الإطار النظري للبحث، وتطبيق ما يناسب المرحلة التي يمر بها البرنامج (ترجمة درندري، 2008)، حيث يمكن تنظيم مواضيع التقويم في تدرج هرمي مفيد تكون في قاعدته أكثر المواضيع أهمية.

وكان التركيز على مدى الحاجة للبرنامج، وجوانب تصميمه ونظرية البرنامج ومدخلاته، ثم العمليات والتطبيق ومستواه، حيث كان حجر أساس للبرامج، إضافة إلى تناول مستوى النواتج، كما في الشكل رقم (1). ولم يتم إدراج المستوى الخامس من الأسئلة حول كفاءة البرنامج وفعالية تكلفته لأنها لا تناسب مرحلة البرامج، حيث يتطلب نموذج روسِّي أن تتناسب أسئلة التقويم والأساليب المستخدمة مع مرحلة البرنامج.



الشكل رقم (1): نموذج التقويم الهرمي لروسي وزملائه

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكـوَّن مجتمـع الدراسـة التقويميـة مـن جميـع المدارس الأهلية التي تطبِّـق الـبرامج التعليميـة الدوليـة (البكالوريا الدولية، والبرنـامج الأمريكـي، والبرنـامج البريطاني) للبنين والبنات، والموجودة في المناطق الرئيسة بالمملكة وهي: الرياض، وجدة، والـشرقية والأحـساء. وشملت الدراسة التقويمية ثلاثة أنـواع مـن المـدارس؛ المجموعة الأولى هي المعنيـة بالدراسـة، وهـي المـدارس الأهلية السعودية المطبقة للبرامج التعليمية الدولية حيث اختيرت جميع المدارس القائمة والمستمر تطبيقها للبرامج التعليميـة الدوليـة لمـدة سـنتين فـأكثر. كـما اختـيرت مجموعتان من المدارس للمقارنة، وهي مدارس الجاليات الأجنبية التي تُـدرس المنـاهج المقـررة في بلـدانهم وفـق نظـامهم المـدرسي، والمـدارس الأجنبيـة التـي يملكهـا مـستثمرون سـعوديون وتُـدرس منـاهج أجنبيـة. وقـد أُجـري التطبيـق الميـداني لهـذه الدراسـة في العـامين الدراسيين 1432/ 1433هـ إلى 1434/ 1435هـ.

ويوضـح الجـدولان رقـم (1) و(2) التوزيـع التكراري للمـدارس المـستهدفة حـسب المنطقـة ونـوع البرنامج ونوع المدرسة. ويبين الجدول رقـم (3) حجـم العينـة التـي اسـتلمت إجاباتهـا عـن أدوات الدراسـة واستخرجت النتائج بناءً عليها، حيث بلغ عدد الطلاب والطالبات (8999)، وبلغ عـدد أوليـاء الأمـور (6232) وعدد المعلمين والكادر التعليمي (1652) معلماً وإداريًّا، أمـا المـشرفون فقـد بلـغ عـددهم (48) مـشرفا وخبـيراً تربوياً.

الجدول رقم (1): التوزيع التكراري للمدارس المستهدفة حسب المنطقة.

المنطقة التعليمية	نوع المدرسة						إجمالي عدد المدارس	
	جاليات	عالمية		أهلية				
	ذكور-إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث		التكرار	النسبة
الرياض	2	2	3	6	7		20	36.36%
جدة	2	1	2	6	9		20	36.36%
الشرقية	2	3	1	3	4		13	23.64%
الأحساء	-	-	-	1	1		2	3.64%
إجمالي عدد المدارس	6	6	6	16	21		55	100%
النسبة	10.90%	21.82%		67.27%			100%	

الجدول رقم (2): توزيع عدد المدارس حسب نوع البرنامج ونوع المدرسة.

	مدارس الجاليات		المدارس العالمية		المدراس الأهلية المطبقة للبرامج العالمية		جميع المدارس	
نوع البرنامج	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الدبلوم الأمريكي	1	17%	5	62%	22	76%	28	65%
الدبلوم البريطاني	3	50%	3	38%	6	21%	12	28%
البكالوريا الدولية	1	17%	--	--	1	3%	2	5%
برنامج مختلط (البرنامج البريطاني -البرنامج الدولي)	1	17%	--	--	--	--	1	2%
الإجمالي	6	100%	8	100%	29	100%	43	100%

ملاحظة هامة: دمجت في هذا الجدول المدارس التي يوجد لديها قطاع للبنين وقطاع للبنات في مدرسة واحدة.

الجدول رقم (3): حجم عينة الدراسة الفعلية.

المستهدف	حجم العينة	النسبة
الطلاب	8999	53.20٪
أولياء الأمور	6232	36.80٪
الكادر التعليمي والإداري	1652	9.80٪
الخبراء والمشرفون التربويون	48	0.30٪
المجموع	16931	100٪

أدوات الدراسة:

استعملت مجموعة متنوعة من الأدوات في هذا التقويم لتتناسب مع أسئلة التقويم وأهدافه التي بنيت من مجموعة من الخبراء في مجالَي البرامج التعليمية الدولية والقياس والتقويم وتُؤكَّد من جودتها حسب طبيعة الأداة، وصممت الأدوات وطورت بطريقة تكاملية تغطي جميع أبعاد مشكلة الدراسة، وفي الوقت نفسه تم تعبيتها من أكثر من مصدر؛ ليتوفّر تقويم شامل للجوانب المقاسة في البحث يساعد متخذي القرار والمهتمين بالبرامج التعليمية الدولية لأخذ حكم دقيق وصادق نحو جودة تطبيقها ومناسبتها للبيئة السعودية. وقد صنفت الأدوات إلى نوعين من الأدوات حسب طبيعة بياناتها المستقاة منها وطريقة تحليلها: أدوات كمية وأدوات نوعية:

أولًا: البيانات الكمية: استقراء آراء الطلاب وأولياء الأمور والكادر التعليمي، والإداري في المدارس، والخبراء (في المجال) والمشرفين التربويين، وذلك عن طريق: (استبانة الطالب، استبانة ولي الأمر، استبانة

الكادر الإداري والتعليمي بالمدرسة، المديرين والمشرفين والمعلمين، استبانة المسؤولين والخبراء التربويين والمشرفين).

ثانيًا: البيانات النوعية: بروتوكول زيارة المدرسة، ويحتوي على الاستمارات الآتية:

أ. استمارة لجمع بيانات مباشرة عن طلاب المدرسة: تهدف إلى الحصول على أعداد طلاب المدرسة بمختلف المراحل الدراسية وعدد المعلمين/ المعلمات.

ب. استمارة تحليل الوثائق: لتحليل الوثائق التي حُصل عليها من المدرسة، مثل: وثائق البرنامج، والمنهج والمقررات، وأنظمة المدارس ولوائحها، والبرامج التدريبية، والبيانات الإحصائية عن المدارس، ووسائل التقويم والمخرجات.

ج. قائمة تدقيق تقيس واقع تطبيق البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية: وقد عُبِّئت بملاحظات فريق الزيارة الميدانية للمدارس المستهدفة وفق مراجعة وثائق المدارس والمقابلات الشخصية والتجول في المدارس وزيارة الصفوف وتدوين الملحوظات. ويحتوي بروتوكول زيارة مدرسة على استمارة لتقويم المبنى المدرسي والحصة الدراسية.

د. المقابلات الشخصية: لإجراء المقابلات الشخصية صُممت استمارة مقابلة مع مدير المدرسة وإدارتها، واستمارة مقابلة مع مجموعات التركيز من الطلاب والمعلمين.

وتم استخدام جميع هذه الأدوات للإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث تضمنت الاستقصاءات أهم القضايا المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، كما تضمنت زيارة المدرسة لجمع بيانات عن الطلبة والوثائق وإجراء المقابلات للمدارس الأهلية والأجنبية ما يفيد في الإجابة عن السؤال الثاني بأسئلة تفصيلية، والإجابة عن السؤال الثالث.

واستخدم صدق المحتوى لجميع الأدوات للتأكد من صدقها، ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) مع البيانات الكمية للتأكد من ثباتها. كما استخدم الثبات بين مرمِّزي البيانات (intercoder reliability) (بنسبة اتفاق لا تقل عن 90٪ لعينة عشوائية) مع البيانات الكيفية للتأكد من اتساق التحليل (Mertens, 2015). وللحصول على صدق المحتوى عرضت أدوات الدراسة على مجموعة من أساتذة الجامعات والخبراء المتخصصين في مجال القياس والتقويم وطرق التدريس والمناهج ومشرفين من وزارة التعليم على البرامج التعليمية الدولية، فكان عدد المحكمين للأدوات عشرة محكمين، طلب منهم التحكيم وفق محكات معينة، هي: مدى تغطية الأدوات لجميع جوانب التقويم، ومدى تغطية كل استمارة لجميع الجوانب التعليمية في عملية التقويم، ومناسبة بنود الاستمارة الواحدة للفئة المستهدفة، ومدى وضوح بنود

كل استمارة وجودة صياغتها، ومدى انتماء بنود الاستمارة لكل محور من محاورها. وبعد أخذ آراء جميع المحكمين وفق نماذج التحكيم، أُختيرت البنود لأدوات الدراسة التي اتفِق على جودتها 90٪ من المحكمين، وأيضا أُخذت كثير من ملحوظات المحكمين على الصياغة والجوانب الفنية لبنود كل استمارة. ويوضح الجدول رقم (4) وصفاً لأدوات الدراسة المتنوعة وأهداف تطبيقها وطرق التأكد من صدقها وثباتها.

الجدول رقم (4): وصف أدوات الدراسة وهدفها وطرق التحقق من جودتها.

الأداة	هدفها	مكوناتها	نوع بنودها	عدد بنودها	طريقة التحقق من الصدق والثبات
استبانة الطلاب	استقصاء آراء الطلاب وأولياء الأمور في مجال البرامج التعليمية الدولية	البرامج التعليمية ومحتواها، البيئة التعليمية والإعداد والتطبيق، المهارات المكتسبة والمخرجات	مقياس ليكرت (اربع استجابات: موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة)	45	صدق المحتوى (اتفاق فوق 90٪)، ومعامل ألفا كرونباخ (0.949)
وأولياء الأمور					صدق المحتوى(اتفاق فوق 90٪)، ومعامل ألفا كرونباخ (0.967)
استبانة الكادر التعليمي والإداري	استقصاء آراء المديرين والمشرفين والمعلمين والخبراء التربويين والمشرفين في مجال البرامج التعليمية الدولية	البرامج التعليمية ومحتواها، البيئة التعليمية والإعداد والتطبيق، المهارات المكتسبة والمخرجات، تأثيرات جانبية تؤدي إلى ضعف مخرجات البرنامج، متطلبات الجودة والاعتماد للبرامج التعليمية الدولية، استيفاء متطلبات الوزارة ونظام الدعم والإجراءات الإدارية والمالية	مقياس ليكرت، (اربع استجابات: موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة) وأسئلة مفتوحة مقننة	148	صدق المحتوى (اتفاق فوق 90٪)، ومعامل ألفا كرونباخ (0.969)
الخبراء والمشرفون التربويون					صدق المحتوى (اتفاق فوق 90٪)، ومعامل ألفا كرونباخ (0.981)
استمارة جمع بيانات مباشرة عن المدارس	جمع إحصاءات وصفية عن المدرسة	بيانات عامة عن المدرسة وبيانات تفصيلية.	أسئلة مقننة مفتوحة	8	صدق المحتوى (اتفاق فوق 90٪)، ومطابقة البيانات مع وثائق المدرسة الرسمية
استمارة تحليل الوثائق	وصف البرامج التعليمة الدولية المطبقة في كل مرحلة دراسية	وثائق البرنامج، المنج والمقررات، وأنظمة المدارس ولوائحها...الخ	أسئلة مفتوحة مقننة	25	صدق المحتوى (اتفاق فوق 90٪)، واتفاق التحليل الكيفي لعينة عشوائية من الوثائق (فوق 90٪)
استمارة زيارة ميدانية للمدرسة	تقويم المبنى المدرسي والمرافق والحصة الدراسية	المبنى المدرسي والمرافق، الحصة الدراسية	مقياس ليكرت (ثلاث استجابات: مناسبة جدا، مناسبة إلى حد ما، غير مناسبة)	26	صدق المحتوى (اتفاق فوق 90٪).

تابع/ الجدول رقم (4).

الأداة	هدفها	مكوناتها	نوع بنودها	عدد بنودها	طريقة التحقق من الصدق والثبات
استمارة مقابلة مديري ومديرات المدارس وإدارتها	استقصاء مديري ومديرات المدارس وإدارتها في مجال البرامج التعليمية الدولية بشكل تفصيلي	البرامج التعليمية ومحتواها، البيئة التعليمية والإعداد والتطبيق، المهارات المكتسبة والمخرجات، تأثيرات جانبية تؤدي إلى ضعف مخرجات البرنامج، متطلبات الجودة والاعتماد للبرامج التعليمية الدولية، استيفاء متطلبات الوزارة ونظام الدعم والإجراءات الإدارية والمالية	أسئلة مفتوحة مقننة	33	صدق المحتوى، ومراجعة التسجيل الصوتي لتدوين المقابلات، واتفاق التحليل الكيفي لعينة عشوائية من المقابلات (اتفاق فوق 90٪)
استمارة مقابلة مع عينة من الطلاب والطالبات	استقصاء آراء الطلاب والطالبات في مجال البرامج التعليمية الدولية بشكل تفصيلي	البرامج التعليمية ومحتواها، البيئة التعليمية والإعداد والتطبيق، المهارات المكتسبة والمخرجات	أسئلة مفتوحة مقننة	11	صدق المحتوى، ومراجعة التسجيل الصوتي لتدوين المقابلات، واتفاق التحليل الكيفي لعينة عشوائية من المقابلات (اتفاق فوق 90٪)
استمارة مقابلة مع عينة من المعلمين والمعلمات	استقصاء آراء المعلمين والمعلمات في مجال البرامج التعليمية الدولية بشكل تفصيلي	البرامج التعليمية ومحتواها، البيئة التعليمية والإعداد والتطبيق، المهارات المكتسبة والمخرجات، تأثيرات جانبية تؤدي إلى ضعف مخرجات البرنامج، متطلبات الجودة والاعتماد للبرامج التعليمية الدولية، استيفاء متطلبات الوزارة ونظام الدعم والإجراءات الإدارية والمالية.	أسئلة مفتوحة مقننة	16	صدق المحتوى، ومراجعة التسجيل الصوتي لتدوين المقابلات، واتفاق التحليل الكيفي لعينة عشوائية من المقابلات (اتفاق فوق 90٪)

ويوضح الجدول السابق رقم (4) أن معاملات ألفا كرونباخ مرتفعة ارتفاعًا كبيرًا في جميع الاستبانات، وهذا يشير إلى أن عبارات الاستبانات متسقة بشكل كبير فيما بينها، وأنها تقيس في مجملها سمة واحدة.

إجراءات الدراسة وطرق تحليل بيانات التقويم:

لتحليل البيانات الكمية (استبانة الطالب، استبانة ولي الأمر، استبانة الكادر الإداري والتعليمي بالمدرسة، المديرين والمشرفين والمعلمين، استبانة المسؤولين والخبراء التربويين والمشرفين)، وقد أُستخدامت الإجراءات الآتية:

1) جرى حساب المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة لجميع بنود الاستبانات ووفق محاورها الرئيسة لكل

مدرسة مستهدفه في هذه الدراسة. 2) صُنفت المدارس حسب أنواعها (مدارس الجاليات، والمدارس العالمية، والمدارس الأهلية المطبقة للبرامج التعليمية الدولية)، ثم حُسب المتوسط الحسابي الموزون لدرجة الموافقة لكل بنود الاستبانات ومحاورها الرئيسة للأنواع الثلاثة من المدارس بهدف مقارنة درجة الموافقة للعينات الثلاث من المدارس. 3) وللوصول إلى أدق المعلومات أثناء التحليل والتعرف على أدق التفاصيل عن واقع تطبيق البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية مقارنةً مع نظيراتها في مدارس الجاليات والمدارس العالمية؛ قُسمت المحاور الرئيسة لكل استبانة إلى محاور فرعية، ثم رُتبت البنود حسب الأفضلية وحسب المحاور الرئيسة والمحاور الفرعية لاستخدامها في تحديد أكثر البنود أو العبارات موافقة، وأقل البنود موافقة.

ولتحليل البيانات الكيفية، استعملت عدة استراتيجيات، شملت **تحليل الوثائق** (البيانات عن الطلبة، وتحصيلهم، والمناهج والمقررات، وطرق التعليم والتعلم، والإرشاد، وغير ذلك) وعُبئت قائمة التدقيق التي تحدد محكات تقويم الجودة حسب متطلبات اللوائح التنظيمية من الوزارة ومتطلبات جهات الاعتماد؛ و**ورش العمل والمقابلات الجماعية**، حيث فرغت استجابات جميع المجموعات، وصنفت الاستجابات حسب الموضوع ومحكات ومعايير التقويم، ثم رتبت حسب تكرارها؛ و**قوائم الزيارات الميدانية، حيث** حللت نتائج هذه القوائم باستعمال التكرارات، والنسب المئوية للبيانات حسب تصنيف مقاييسها التدريجية (عال، متوسط، ضعيف)؛ و**المقابلات الشخصية**، حيث جرى تحليلها لكل من الفئات المستهدفة، (المدير/ المديرة، والوكيل/ الوكيلة وعينات عشوائية من المعلمين/ المعلمات، والطلاب/ والطالبات بكل مدرسة مختارة).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

لتغطية جميع الجوانب المهمة في تجربة البرامج التعليمية الدولية التي تطبقها المدارس الأهلية؛ لخصت نتائج التقويم في هذه الدراسة حسب مكونات نموذج التقويم المستعمل (نموذج روسِّي وزملائه) تبعاً لمحاور التقويم وأسئلته، وذلك بتلخيص نتائج جميع البيانات المستقاة من أدوات الدراسة ولجميع المستهدفين، آخذين النتائج المستقاة من مدارس الجاليات والعالمية كمحكات قياس رُجع إليها أثناء المقارنة مع باقي المدارس. ونظرًا لكثرة ما تحتويه أدوات الدراسة من أسئلة دقيقة عن البرامج التعليمية وتطبيقاتها والحاجة إلى الإجابة عن ذلك بكفاية عالية؛ أخذ في هذه الدراسة ما يغطي أسئلتها من البيانات الكمية والنوعية معًا التي تم أخذها من جميع أدوات الدراسة ومصادرها حتى تم الوصول

إلى إجابات واضحة ودقيقة لأسئلة هذه الدراسة (يمكن الرجوع إلى تقرير التقويم المفصل لدى وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية الداعم لهذا المشروع). ولاستعراض ما توصلت إليه هذه الدراسة استعراضًا مختصرًا، نستعرض نتائجها تبعاً لأسئلتها فيما يلي:

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول: ما مجالات تفوق نموذج روسِّي على غيره من النماذج الأخرى لتقويم البرامج؟

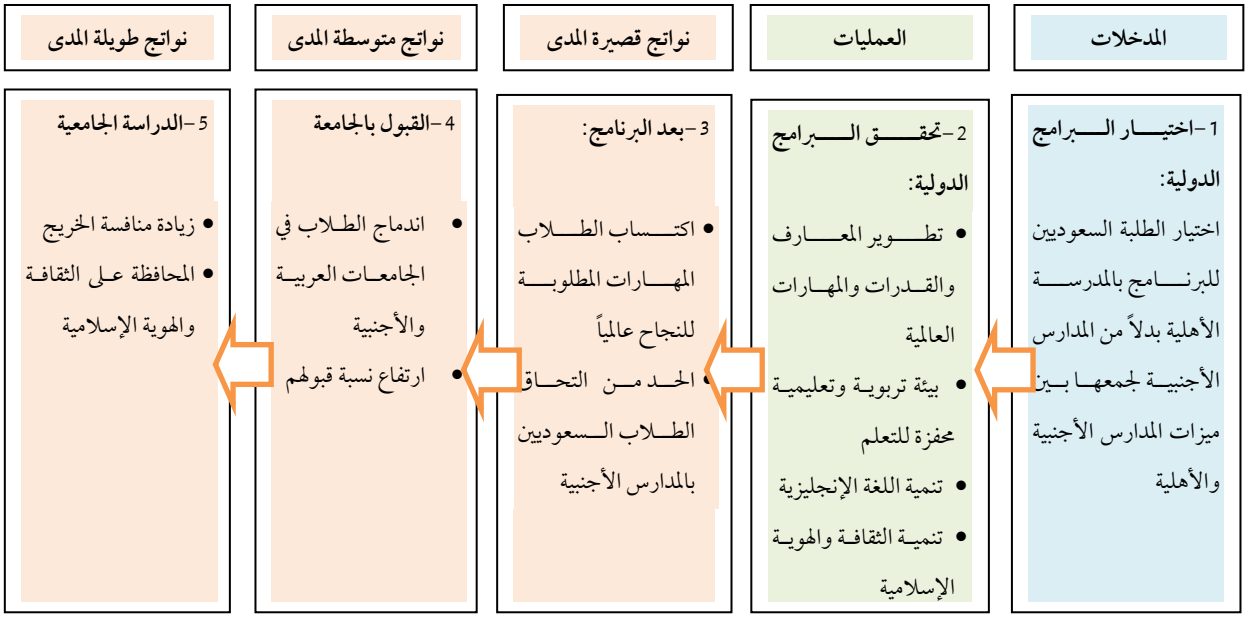
للإجابة عن هذا السؤال استُعرض عدد من نماذج تقويم البرامج وتمت مقارنتها بالنموذج المستخدم في هذه الدراسة في قسم الإطار النظري، وشمل هذا القسم تقديمًا مختصرًا عن النموذج ومكوناته الأساسية والمميزات الجوهرية التي يمكن أن يُستفاد منها في تقويم البرامج التعليمية الحديثة؛ إذ يتضح مما عُرِض أن نموذج روسِّي يقع ضمن المناهج المنظومية الشاملة التي تغطي منهجيات التقويم المختلفة، عبر تقسيم حياة البرامج لمراحل، وتُحدد الأسئلة والأساليب بحيث تتناسب مع كل مرحلة. ويركز النموذج على النتائج ونظرية البرنامج والاختلافات حسب سياق التطبيق، ويكمن تفوقه في سهولة ووضوح أسئلته، وإمكانية تطبيقه على جميع أنواع البرامج.

ومن خلال النتائج المستقاة من بيانات هذه الدراسة يتبين أن نموذج روسِّي وزملائه وجه الدراسة التقويمية بأسلوب منظم وممنهج خاصة عند تحديد الأسئلة وربطها بمراحل البرنامج، بدلا من وضع أسئلة قد لا تتناول أساسيات البرنامج ومرحلته، وساعد تطبيق النموذج في تدرج التقويم وتحديد أسئلته بما يناسب مرحلة البرنامج حتى توصلت الدراسة إلى نتائج أكثر دقة عن الأجزاء المقومة في هذه الدراسة وهي (الحاجة للبرامج الدولية بمدارس المملكة- جودة تصميمها-النظرية التي بنيت عليها - مستوى مدخلاتها- مستوى جودة التطبيق والعمليات – مستوى تحقيق أهدافها ونواتجها وآثارها). والجزء القادم من هذا القسم تحدث عن نتائج التقويم وفق هذه المكونات الرئيسة لنموذج روسي وزملائه.

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني: كيف يمكن تطبيق نموذج روسِّي على البرامج التربوية،البرامج التعليمية الدولية، أنموذجاً؟ (الحاجة للبرامج الدولية بمدارس المملكة - جودة تصميمها - النظرية التي بنيت عليها - مستوى مدخلاتها - مستوى جودة التطبيق والعمليات – مستوى تحقيق أهدافها ونواتجها وآثارها).

أما بالنسبة للسؤال الثاني فيمكن الإجابة عنه باستعراض النتائج عن طريق مكونات تقويم البرنامج حسب نموذج روسّي وزملائه (2004) مما يساعد على التعامل معها بأسلوب منظومي. وقد حُدّدت نظرية

البرنامج التعليمي الدولي كما في الشكل رقم (2)، لتستعمل كمؤشرات يستدل بها على تفسير بعض نتائج التقويم لهذه الدراسة، حيث يتضح أن البرامج التعليمية الدولية تشمل تقديمَ تعليم عالمي شامل للطلبة في مختلف ميادين المعرفة مع التركيز على اكتساب اللغة الإنجليزية وتطوير الذات، والمحافظة على الهوية العربية والإسلامية. وتهدف إلى الجمع بين مميزات المدارس الأجنبية والمدارس الأهلية، مما يؤدي إلى جذب الطلبة السعوديين إليها عوضا عن المدارس الأجنبية.



الشكل رقم (2) يوضح نظرية البرامج التعليمية الدولية

وللربط بين نموذج التقويم الهرمي المتبنى في هذه الدراسة ونتائج التقويم، صُمّمَ الجدول رقم (5)، للوصول إلى تفسيرات تفصيلية ومنطقية تساعد على التعرف على جودة تطبيق البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية، وذلك في ضوء التركيز على المكونات الرئيسة للنموذج من حيث بحث مدى الحاجة للبرامج، وجوانب تصميمها ومدخلاتها، ثم العمليات والتطبيق ومستواها، حيث تكون حجر أساس للبرامج، إضافة إلى تناول مستوى النواتج. واستعملت أيضاً محكات للحكم على جودة البرامج ومستواها فيما يخص كل مراحل التقويم للبرامج بتحديد معايير ومؤشرات أداء تم الحصول عليها من المعايير الدولية لجودة البرامج،

ومعايير تميز لبرامج ناجحة في المملكة (مثل المدارس الأجنبية). وتشمل هذه المحكات ما هو متوقع من مثل هذه البرامج بالرجوع إلى البرامج الأصل التي اشتقت منها، وما تحتاجه البيئة المحلية بالمملكة التي عُدِّلت لتناسبها، مع توقعات وزارة التعليم، ومدى تحقق العمليات والنواتج التي حددها واضعو البرامج؛ وحددت مواطن القوة ومواطن الضعف لهذه البرامج.

وقد تم تحليل البيانات كيفيا من خلال بيانات المقابلات ومجموعات التركيز والوثائق والتوصل لأهم الموضوعات التي تكررت، وتصنيفها وتحديد أهم القضايا التي اندرجت تحتها التي تتصل بأسئلة الدراسة التقويمية الخاصة بالتطبيق، وكانت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (5) نتائج التقويم للبرامج الدولية بالمدارس الأهلية وجوانب القوة والضعف على الأبعاد المختلفة حسب نموذج روسي وزملائه.

	مكونات نموذج التقويم: 1- تقويم الحاجة إلى البرنامج السؤال الثاني للدراسة: 2-1 ما مدى الحاجة إلى البرامج الدولية بمدارس المملكة؟
الأبعاد	○ تحديد احتياجات الطلاب وتغطيتها ○ تغيير البرنامج ليناسب احتياجات الطلبة ومتطلبات أنظمة التعليم بالمملكة.
أهم جوانب القوة	○ أحدثت المدارس بعض التغييرات على النسخ العالمية من البرامج، مثل: دعم المناهج الإثرائية لمادتي اللغة الإنجليزية والرياضيات، وتغيير عدد الساعات للخطط الدراسية ونوعية الكتب لتناسب متطلبات البرامج مع المحافظة على متطلبات الوزارة. ○ استبدلت المدارس المواد الحرة بمواد الهوية (مواد الدين، واللغة العربية والاجتماعيات) وحذفت الأجزاء المسيئة للدين والقيم واللغة العربية من المناهج لدى المدارس عامة. ○ رغبة العديد من الطلبة في البرامج ووجود أعداد كبيرة من المتقدمين والمحولين لها.
أهم جوانب الضعف	○ عدم معرفة الطلاب والطالبات بالبرامج قبل الانخراط فيها. ○ انعدام الملتقيات العلمية والإدارية بين المدارس الأهلية وبعض المستفيدين من المدارس مثل: الجامعات وغيرها لشرح مميزات خريجي تلك المدارس وتسهيل وتنظيم قبولهم. ○ هناك نسبة كبيرة ليس لديها كتيبات إرشادية للطلاب وأولياء أمورهم لتعريفهم بمتطلبات البرنامج الأكاديمية والسلوكية. ○ ضعف المشاركة المجتمعية في اتخاذ القرارات المرتبطة بالبرامج الدولية المطبقة. ○ ضعف القدرة على تواصل الأهل مع أبنائهم بلغة البرنامج الدولي قد يؤدي لضعف الطلاب وانسحابهم. ○ تحويل عدد من الطلاب إلى البرنامج الدولي في مراحل متقدمة مما قد يؤدي لتعثرهم. ○ لا توجد دراسات مستمرة واضحة للاحتياجات حسب مناطق المملكة ولنوع الخدمات المطلوبة أودراسة تغطية احتياجات الطلبة.
	مكونات نموذج التقويم: 2-تقويم تصميم البرنامج ونظريته ومدخلاته. السؤال الثاني للدراسة: 2-2 ما مستوى جودة تصميم البرامج؟ وما النظريات التي بنيت عليها؟ وما مستوى مدخلاتها؟
الأبعاد	○ نظرية وأهداف البرنامج ونواتجها المتوقعة قريبة المدى وطويلة المدى. ○ خصائص الطلاب (الأكاديمية والاجتماعية) المقبولين بالبرنامج. ○ جاهزية البيئة المدرسية.

تابع/ الجدول رقم (5).

	مكونات نموذج التقويم: 2-تقويم تصميم البرنامج ونظريته ومدخلاته. السؤال الثاني للدراسة: 2-2 ما مستوى جودة تصميم البرامج؟ وما النظريات التي بنيت عليها؟ وما مستوى مدخلاتها؟
أهم جوانب القوة	○ تصميم البرامج متفق ومتطابق مع البرامج العالمية، فبعضها طبق البرنامج الأمريكي وبعضها طبق البرنامج البريطاني، واستعانوا بخبراء. وقد اختارت كل مدرسة البرنامج الذي يتناسب مع توجهاتها وأهدافها وخصائص الطلاب المتقدمين. ○ تتوفر الوثائق الرئيسة عن البرامج، مثل: الأهداف، وفلسفة البرنامج، والمعلومات الأساسية، ومكونات البرنامج. ○ تتوفر (رؤية وفلسفة للمستهدفين ونواتج قريبة المدى وبعيدة المدى وطريقة التطبيق) لعدد كبير منها. ○ يتوفر لدى العديد من المدارس التنظيم الهيكلي لإدارة البرنامج وواجبات وحقوق الطالب وولي الأمر والمعلمين. ○ عدد كبير من المدارس حصل على موافقة الجهة المختصة في الوزارة على الخطة الدراسية وآلية تقويم الطالب، والتدريس لخمسة أيام في الأسبوع وشروط تحويل الطلاب. ○ تتوفر لدى الكثير خطة دراسية مجدولة بالساعات والأيام. ○ تتوفر في كثير من المدارس المرافق الداعمة لتنفيذ البرنامج الدولي (الفصول، الملاعب، الأجهزة، مصادر التعلم...) ويوجد لديها مبنى مدرسي مصمم للأغراض التعليمية.
أهم جوانب الضعف	○ لا يوجد لدى المدارس نظرية موثقة وإطار فكري للبرامج توضح المدخلات والعمليات والنواتج ومكوناتها وعلاقتها بوضوح. ○ تفتقد إلى توثيق ما تطمح الوصول إليه مستقبلا مثل: نواتج البرامج المتوقعة، والخطة الاستراتيجية. ○ لا توجد مكونات واضحة لتصميم برنامج، أو كيفية ربطه بمتطلبات الاعتماد والجودة والنظم المحلية والعالمية. ○ لا توجد آليات متكاملة في تصميم البرامج لقبول الطلبة لهذه البرامج والخطط العلاجية أثناء سيرهم بالبرامج. ○ تفتقر المدارس إلى وجود وصف وظيفي، ومهمات المعلم، وآلية اختيار المعلمين، ولا توجد دراسات وآليات لتحديد خصائص المتقدمين والبروفايل لهم وكيفية استقطابهم. ○ لا يوجد تكامل بين البرامج الدولية المطبقة ونظم المتابعة اللكترونية لدى الوزارة (نظام نور). ○ عدم التزام عدد كبير بمعايير وشروط القبول والاختبارات عند قبول الطلبة، ولا يوجد لدى المدارس نظام تقويم متكامل للمعلم يبنى عليه تحديد احتياجاته التدريبية، وتفتقر إلى أدوات تقويمية (غير الاختبارات) لقبول طلابها. ○ ليس من السهل الحصول على كوادر تعليمية مؤهلة، مع عدم توفر معلمين مؤهلين، ويدرس بعضهم في غير تخصصاتهم، وتعاني بعض المدارس من قلة إعداد المعلمين مما يسبب الإخفاق في تحقيق أهداف البرامج المطبقة. ○ قلة المصادر التي تخدم المناهج الدولية، وصعوبة الحصول عليها، وعدم توفر الكتب الدراسية في الوقت المناسب. ○ وجود قيود في التأشيرات والتنقل. ○ لا يتوفر بعدد من المدارس قسم للشؤون الدراسية والإرشاد الأكاديمي، والمشرفون الأكاديميون لا يؤدون أعمالهم كما يجب. ○ تفتقر المدارس إلى وجود مرشد طلابي متخصص، ومنسق مؤهل متفرغ يجيد لغة البرنامج. ○ تفتقر نسبة كبيرة منها إلى هيئة مستقلة للإدارة والموظفين. ○ عدم اكتمال المعامل في بعض المدارس وضعف الإمكانات، وعدم جاهزية البيئة المدرسية مما يحول دون تحقيق أهدافها. ○ عدم مرونة معاملة الوزارة أسوة بتعاملها المرن مع المدارس الأجنبية، وهناك مجموعة بسيطة لم تحصل على موافقة خطية من الجهة المختصة في الوزارة بتطبيق البرنامج.

تابع/ الجدول رقم (5).

	مكونات نموذج التقويم: 3- تقويم عمليات البرنامج وتطبيقه السؤال الثاني للدراسة: 2-3 ما مستوى جودة تطبيق وعمليات البرامج الدولية بالمملكة؟
الأبعاد	○ أوجه شبه واختلاف بين البرامج الأهلية والعالمية من حيث التطبيق. ○ توفر معايير الجودة. ○ الالتزام بنظم وزارة التعليم. ○ جودة الكادر والتنفيذ.
أهم جوانب القوة	○ هناك فرق كبير في التطبيق وتحقيق الأهداف حيث تتفوق مدارس الجاليات على المدارس الأهلية ويوجد تقارب بين المدارس الأهلية والمدارس العالمية في جودة البرامج الدولية المطبقة من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات. ○ الالتزام بالتنظيمات والضوابط العامة للوزارة. ○ معظم المدارس الأهلية ملتزمة بالمناهج والخطط الدراسية المعتمدة لها من الوزارة ولم تغيرها حتى تأخذ موافقة الجهة المختصة. ○ الالتزام بضوابط الوزارة فيما يخص تدريس مواد الهوية، مع الحاجة للتطوير. ○ جميع المدارس تلتزم بضوابط الوزارة فيما يخص اللغة العربية وجغرافيا وتاريخ المملكة العربية السعودية. ○ المدارس التي تحصل على الاعتماد تتمتع بقدر عال من الجودة فعليا. ○ تنوع الأنشطة والاستراتيجيات التدريسية المطبقة إلى حد ما.
أهم جوانب الضعف	○ عدد كبير لم يحقق معايير ضمان جودة البرامج والاعتماد التي أعدتها هيئة البرامج الدولية لاعتماد برامجها، وتفتقر المدارس الأهلية إلى شواهد تشير إلى أن المدرسة لديها آلية متكاملة في تطبيق التقويم الداخلي والخارجي. ○ عدد من المدارس لديها موافقة مبدئية من جهات الاعتماد لبرامجها، ولكنها تفتقد إلى التواصل معها لتحقيق متطلبات الاعتماد ولا تتوفر لديها مؤشرات تفيد بتحقيق معايير الاعتماد والحصول على الموافقة النهائية لاعتماد برامجها الدولية. ○ الافتقار لآليات إشراف متكامل من الوزارة، ولا توجد متابعة لمعرفة حصول الكادر التعليمي على الدورات التدريبية المطلوبة. ○ لم تكن الوزارة صارمة في تطبيق الشروط والتنظيمات، ولا توجد تقارير دورية ترصد تطبيق البرامج الدولية بالمدارس الأهلية. ○ عدم وجود آليات واتفاقيات واضحة وموحدة لدى وزارة التعليم تنظم عمليات التعامل مع الشركات الراعية للبرنامج الدولي. ○ تفتقر المدارس إلى تقارير عن مدى استمرار الطلاب وتقدمهم بالبرنامج، وبيانات تقويم المدرسة لتحصيل الطلاب ومهاراتهم وبيانات الطلاب في الاختبارات المحلية والدولية، وتقارير قبول الطلاب في الجامعات المحلية والعالمية الرائدة ونسب قبولهم. ○ لا تتعامل الوزارة كما ينبغي مع المدرسة التي لا تطبق معايير الجودة والاعتماد. ○ تفتقر الوزارة لنظام تقويم محدد لمتابعة أداء الكادر التعليمي وخصوصًا المعلم، ولآلية جيدة لإصدار الشهادات والمصادقة عليها. ○ عدد كبير من المدارس لا توجد لديها آلية لمتابعة مستويات أداء المعلمين في إعداد الدروس والتخطيط لها، أو توفير الجو المدرسي المناسب للطلبة أو تنوع أساليب التدريس والتقويم، أو المسؤولية المجتمعية تجاه مهنة التعليم. ○ هناك تخوف لدى الطلاب وأولياء أمورهم؛ لأن عدداً من البرامج لا يحقق التوازن المطلوب بين اللغة الأم واللغة الأجنبية. ○ طول المقررات الدراسية وكثافتها وطول الساعات الدراسية، مع نقص في الأنشطة الصفية وغير الصفية في بعضها. ○ البعض لا يُمنح نموذج الوثائق الدراسية وكشوفات الدرجات المطبقة في مدارس التعليم الأجنبي. ○ مستوى التطبيق غير جيد ويحتاج إلى تطوير لتدريس مواد الهوية (اللغة العربية، والدراسات الإسلامية، والعلوم الاجتماعية). ○ ضعف استعمال التقنية، وعدم اكتمال المعامل الدراسية، وسوء البيئة المدرسية، وعدم تناسب الأنشطة مع المنهج وكثرة الحصص والاختبارات لدى العديد من المدارس.

تابع/ الجدول رقم (5).

	مكونات نموذج التقويم: 3- تقويم عمليات البرنامج وتطبيقه السؤال الثاني للدراسة: 2-3 ما مستوى جودة تطبيق وعمليات البرامج الدولية بالمملكة؟
أهم جوانب الضعف	o هناك إرهاق ذهني وبدني زائد على الطالب والأسرة نتيجة تطبيق منهجين محلي وعالمي، وصعوبة المناهج. o عدم ملاءمة بعض موضوعات المناهج مع البيئة المحلية وتأثيرها على هوية الطلبة في بعض المدارس وتعارض بعض ما يقدم في بعض المناهج مع قيم المجتمع السعودي وعقيدته. o ضعف مساعدة الطلاب في الحصول على درجات مرتفعة في الاختبارات الوطنية المحلية (القدرات العامة والتحصيلي). o عدم احتساب بعض المواد (الساعات) ومعادلتها مع المواد الجامعية أدى إلى تردد الطلاب في الالتحاق بالمدارس الأهلية وخاصة الذين يرغبون في الالتحاق بالجامعات المحلية. o تفتقر البرامج إلى تهيئة الطلاب المقبولين في المدارس مع بداية العام الدراسي، وآلية لمتابعة الجدد. o تفاوت استيفاء الخطة الدراسية والساعات المطلوب تدريسها لمقررات التربية الإسلامية واللغة العربية والجغرافيا وتاريخ المملكة. o هناك اختلافات كبيرة في جودة تطبيق البرامج الدولية، وخصوصا في البيئة التعليمية. o عدم وجود معايير مقننة في اختيار المعلمين واختبارات قبول الطلبة وتقويم تحصيلهم النهائي، وقلة التدريب المقدم للمعلمين. o محدودية صلاحيات مديري المدارس الأهلية واللجان المختصة.
	مكونات نموذج التقويم: 4- تقويم نواتج البرنامج وآثاره السؤال الثاني للدراسة: 2-4 هل حققت البرامج أهدافها ونواتجها وآثارها؟ وما مستواها؟
الأبعاد	o تحقيق أهداف البرامج الدولية o جودة المخرجات o الحد من التحاق الطلاب السعوديين بالمدارس الأجنبية o جدوى التوسع في تطبيق البرامج الدولية في المدارس الأهلية
أهم جوانب القوة	o بشكل عام نافست المخرجات للمدارس الأهلية مثيلاتها العالمية لكنها لم تصل لمستوى مدارس الجاليات، وحققت البرامج أهدافها. o مساعدة الطلاب في الاعتماد على النفس واكتساب مهارات شخصية وتقدير المسؤولية والتعلم مدى الحياة، وتنمية روح الإبداع وعمق التفكير والتحليل والابتكار والتفكير الناقد وحل المشكلات والاطلاع على الثقافات الأخرى. o تقدم مستوى الطلبة في المواد العلمية، مثل: الرياضيات، والعلوم، ومهارات التطوير الذاتي في العمل الجماعي، والمهارات اللغوية والتعليمية، والشخصية، والاجتماعية. o ساعدت البرامج الطلبة على الالتحاق بأغلب الجامعات المحلية والعالمية والتنافس مع أقرانهم ومواصلة دراستهم الجامعية. o انتقال الطلبة إلى العالمية والقدرة على التفاعل مع المجتمع، والتميز في الأنشطة والمشاريع. o كان مستوى الطلاب التحصيلي عاليا في العموم مقارنة بالمدارس العالمية. o التحسن النسبي في مستوى الطلبة في اللغة الإنجليزية. o حصول الطلبة على نوعية عالية من التعليم، وقدرتهم على النجاح في الاختبارات الخارجية، وزيادة فرص الابتعاث الخارجي لهم. o توفر فرصٍ للطلبة للحصول على شهادة ثانوية عالمية معترف بها من الجامعات المحلية والدولية. o التحق الطلبة بتخصصات متنوعة ومن أهمها: طب، هندسة، إدارة أعمال، محاماة. o زيادة إقبال الطلبة على البرامج الدولية والتحول إليها في بعض البرامج الدولية، والحد من التحاقهم بالمدارس العالمية. o تناسب العائد التعليمي مع التكلفة المادية في حالة تجويد تطبيقها. توصية العديد من المشاركين بالتوسع في التجربة مع وضع آليات للدعم والمتابعة وضمان الجودة.

تابع/ الجدول رقم (5).

	مكونات نموذج التقويم: 4- تقويم نواتج البرنامج وآثاره السؤال الثاني للدراسة: 2-4 هل حققت البرامج أهدافها ونواتجها وآثارها؟ وما مستواها؟
أهم جوانب الضعف	○ أكبر الآثار السلبية هي استمرار ضعف الطلبة باللغة العربية. ○ تسرب بعض الطلبة من البرنامج لصعوبات في اللغة أو المناهج. ○ عدم وجود مقاييس محددة من قبل الوزارة للتأكد من جودة ومصداقية هذه البرامج، ومن المخرجات. ○ عدد من المدارس لا يهتم باختبار الطلاب المتخرجين في البرامج بعد اجتيازهم. ○ لا يوجد لدى عدد كبير تقرير عن تحصيل الطلاب ومهاراتهم بشكل منتظم وحسب مقاييس موحدة. ○ عدد من المدارس لا يخضع لأنظمة التقويم والاختبارات والتقديرات والمعادلات. ○ بعض الجامعات السعودية لا تعتمد شهادة البرنامج الدولي ويعاني الطلبة من القبول فيها. ○ تفاوت مستويات الطلبة الخريجين، وعدم وضوح الرؤية للطلاب بعد التخرج. ○ لايوجد تنظيمات عامة بالمملكة للتعاون بين الجهات المختلفة في استيعاب الخريجين واحتساب ساعاتهم وتأقلم نظم الجامعة مع البرامج وطبيعة مخرجاتها.

ويتضح من الجدول السابق رقم (5) أن أكثر الجوانب جودة في البرامج هو تحقيقها للنواتج المرجوة إلى حدٍّ كبير، وتأثيرها الواضح. كما يتضح أن أكثر الجوانب إشكالية في البرامج، وتحتاج للتحسين، هي جوانب تحديد الحاجات والتصميم والعمليات للبرامج؛ إذ أظهرت النتائج أن البرامج الدولية بالمدارس الأهلية حافظت على هوية الطلبة، وحققت مخرجاتها بعقلانية؛ حيث ساعدت على الحد من التحاق الطلبة بالبرامج الأجنبية، وساعدت في رفع معارفهم ومهاراتهم اللغوية والشخصية والتعليمية إلى مستوى عالمي. وأوضحت عدم وجود نظرية برنامج واضحة تحدد المدخلات والعمليات والنواتج بوضوح، وعدم وضوح آليات تصميم البرامج وتقويم الاحتياجات وتقويم ومتابعة الأداء، ومحدودية التقويم الخارجي، وعدم وجود معايير مقننة وموحدة في اختيار المعلمين واختبارات قبول الطلبة وتقويم تحصيلهم النهائي، وعدم توفر معلومات كافية لأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي، وضعف المشاركة المجتمعية في اتخاذ القرارات المرتبطة بالبرامج الدولية المطبقة.

وباختصار نجد أن نتائج التقويم أوضحت أن البرامج التعليمية الدولية بالمدارس الأهلية قد حققت جوانب جيدة في البرنامج وأنها تحتاج للتحسين في بعضها الآخر.

ويمكن تفسير أسباب وجود ضعف في بعض الجوانب أنه في مجمله قد يعود إلى ضعف السياسات والآليات والإجراءات والكفاءات المتوفرة لتقنين كيفية تصميم وتطبيق ومتابعة وتقويم هذه البرامج لدى الجهات المسؤولة. أما ما تحقق من نتائج إيجابية فيرجع

لجودة التطبيق. ويتفق مع نتائج الدراسات السابقة عمومًا حيث أشارت دراسة الغانم (1990م) وعابدين (2000م) وحسن (2003م) وكروفورد وفريمان (Crawford & Freeman, 1996) إلى تميز المدارس الأهلية بتوفير المناهج المتطورة والتعامل التربوي الجيد، كذلك تتفق مع دراسة المنيع (1414هـ) والشارع (1419هـ) والمطوع (2008م) عن تميز المدارس الأهلية بمساعدتها للطلبة على إتقان اللغة الإنجليزية، وعلى التحصيل الدراسي، كما أشارت دراسة إبراهيم (1994م) إلى مشاكل المركزية في التعامل، وعدم كفاية التمويل في عدد من المدارس الخاصة لإنتاج تعليم متميز.

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثالث: ما جدوى التوسع في تطبيق البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية، وذلك من خلال الاستفادة من النتائج المستقاة من النظر إلى المكونات الأساسية لنموذج روسِّي وزملائه؟

أما بالنسبة لهذا السؤال فيمكن الإجابة عنه باستعراض جوانب التميز في تطبيق البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية والتي بناءً عليها يمكن تعميم تجربة هذه البرامج مع تحديد النقاط التي تحتاج إلى إضافة عند تعميم التجربة:

يمكن تعميم تجربة البرامج الدولية بالمدارس الأهلية حيث حققت الغرض منها وتميزت بما يأتي:

1 - أن البرامج الدولية بالمدارس الأهلية نافست مثيلاتها العالمية في تحقيق أهدافها ومخرجاتها، وإن لم تصل إلى مستوى مدارس الجاليات.

2 - حققت البرامج الدولية بالمدارس الأهلية التوازن المطلوب إلى حد ما، وحافظت على هوية الطلبة ومستوى الثقافة الإسلامية والمحلية لديهم.

3 - حققت البرامج مخرجاتها تحقيقا معقولًا؛ حيث ساعدت على الحد من التحاق الطلبة بالبرامج الأجنبية، وساعدت الطلبة على رفع معارفهم، ومهاراتهم اللغوية، والشخصية، والتعليمية لمستوى عالمي، كما ساعدت الطلبة على الابتعاث والالتحاق بالجامعات المحلية والعالمية الجيدة.

ويلاحظ أنه عند تعميم التجربة ينبغي الانتباه إلى ما يلي:

1 - وضع نظرية واضحة للبرنامج تحدد المدخلات والعمليات والنواتج.

2 - تصميم البرنامج تصميماً علميّاً ومنهجيّاً وتوضيح مكوناته وكيفية موافقته للمتطلبات العالمية والمحلية.

3 - وضع آليات وسياسات لدراسة الاحتياجات بشكل مستمر وتقويم ومتابعة الأداء.

4 - تحديد جهات الإشراف وتقديم الدعم للبرامج الدولية، وجهات التقويم والاعتماد المحلية

لمتابعة جودة البرنامج نظرا لمحدودية التقويم الخارجي.

5 – وضع نظام للبيانات وتقارير أداء الطلبة التحصيلي وقدراتهم بعد الانتهاء من البرنامج، ووضع مقاييس مقننة وموحدة لذلك.

6 – وضع برامج للتهيئة والتدريب المهني الموجهة للعاملين بالمدارس الأهلية.

7 – وضع آليات تضمن جودة البيئة التعليمية والأدوات والتجهيزات والمعامل، وتنويع الأنشطة لتناسب طبيعة المراحل الدراسية المختلفة.

8 – زيادة صلاحيات مديري المدارس الأهلية واللجان المختصة، ووضع معايير مقننة وموحدة في اختيار المعلمين، واختبارات قبول الطلبة، وتقويم تحصيلهم النهائي.

9 – توفير نظام يضمن وجود معلومات كافية لأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي، ويشجع على المشاركة المجتمعية في اتخاذ القرارات المرتبطة بالبرامج الدولية المطبقة.

ومما سبق يمكن أن نخلص إلى أن البرامج التعليمية الدولية المطبقة في المدارس الأهلية بالمملكة العربية السعودية جيدة في حال وضع لها محكات واضحة تضمن جودتها ومتابعتها ودعمها. وفيما يلي أهم التوصيات والمقترحات لتطوير تطبيق البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية.

أهم التوصيات والمقترحات لتطوير تطبيق البرامج التعليمية الدولية:

1 – الحاجة لوضع نظرية واضحة للبرامج التربوية المطبقة في الميدان عمومًا، ووضع آليات وسياسات لدراسة احتياجاتها باستمرار وتدريب وتقويم ومتابعة الأداء مع تحديد الجهات المعنية بذلك، وتقويم أدائها باستخدام نماذج ومنهجيات مناسبة.

2 – الحاجة إلى المزيد من متابعة المدارس الأهلية المطبقة للبرامج الدولية من البداية، ووضع شروط وآليات وضوابط متابعة مكثفة على تلك المدارس للتأكد من مصداقية تطبيق الأنظمة وموافقتها لمتطلبات وزارة التعليم.

3 – ضرورة متابعة الجهات العالمية المسؤولة عن البرنامج الدولي ومتابعة كيفية تطبيقه وتفعيله دورياً، ووضع آليات واتفاقيات موحدة لدى وزارة التعليم تنظم عمليات التعامل مع الشركات الراعية للبرنامج.

4 – على الجهة الرقابية لهذه البرامج تقنين إجراءات الموافقة وآلياتها والسماح للمدارس الأهلية بتطبيق البرامج التعليمية الدولية من خلال دليل إجرائي متكامل، وتقنين آليات قبول المعلمين، لضمان اختيارهم من ذوي الكفاية العالية، وتحديد نصاب معين لعدد المعلمين المطلوبين قبل فتح البرامج الدولية بالمدارس، ومتابعة التزام المدارس بتطبيقه مع تحديد مرجعية لها،

حيث اتضح أهميتها لجودة البرامج.

5 – تحسين البرامج الدولية بتحديد مهام جميع منسوبي الكادر التعليمي والإداري بالمدرسة، وبتوفير الكوادر التعليمية المؤهلة، والتركيز على مواد الهوية، واشتراط الجودة والاعتماد المدرسي على المدارس، وتهيئة المدارس لتطبيق البرامج، وتهيئة الطلبة والمعلمين للمناهج وتدريبهم عليها، والتواصل المستمر مع مديري المدارس، وتكوين لجان متخصصة للتغلب على المشكلات التي تواجه المدارس وخصوصًا مدارس البنين.

6 – ضرورة زيادة عدد ساعات البرنامج اليومي بحيث يستوعب مواد الهوية دون المساس بالمواد الحرة، وأن تتنوع أساليب التقويم، مع زيادة تدريب الطلبة على الاختبارات الدولية.

7 – من المهم تقديم المدارس لشرح مفصل للطالب وولي أمره عن طبيعة البرامج الدولية وآليات التحويل قبل التحاق الطالب بالبرنامج، وإعطاء الطالب تجربة لا تقل عن ثلاثة أسابيع من بداية العام الدراسي يحق له خلالها التراجع عن الاستمرار في الدراسة.

8 – الاهتمام بالتوسع في تطبيق البرامج الدولية في المدارس الأهلية السعودية مع الاستفادة من تجارب المدارس العالمية والجاليات، وخاصة المتميزة وإعطاء خيارات متعددة لها، حيث إنها تنافس مثيلاتها العالمية وتحقق التوازن المطلوب.

* * *

* شكر وتقدير لوزارة التعليم على دعمها المالي لهذا المشروع التقويمي، ولمركز القياس والتقويم لتقديم الدعم اللوجستي. والشكر موصول لجميع من شارك في جمع المعلومات وتحليلها وورش العمل.

* * *

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

الحامد، محمد، والعتيبي، بدر، وزيادة، مصطفى، ومتولي، نبيل. (2005). *التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل*. ط3. الرياض: مكتبة الرشد.

حسن، محمد صديق محمد. (2003). التعليم في المدارس الأجنبية والخاصة: الدوافع والمبررات، *مجلة التربية (اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم)*، 33، (144)، 48–58.

درندري، إقبال زين العابدين. (2006). *دراسة مقارنة لأثر استخدام نموذج القرارات المتعددة CIPP ونموذج معايير الأداء Standards لتقويم برامج الموهوبات في تحسين البرامج وصنع القرارات*. بحث نشر في المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، الذي عقدته مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، جدة، المملكة العربية السعودية.

درندري، إقبال زين العابدين. (2008). *التقويم: الطريقة المنظمة والمبسطة لفهمه وتطبيقه* (ترجمة). تأليف: بيتر روسي،

ومارك ليبسي، وهاوارد فريمان. النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

درندري، إقبال زين العابدين؛ والمزيني، ابتسام؛ والفضلي، فاطمة. (2004–2006). *تقارير تقويم البرامج الصيفية الإثرائية لمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله بمدن المملكة*. (تقارير غير منشورة). مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة)، الرياض: المملكة العربية السعودية.

الدوسري، إبراهيم مبارك. (2004). *الإطار المرجعي للتقويم التربوي*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الشارع، عبدالله النافع. (1419هـ). *الدراسة التقويمية الشاملة للمدارس الأهلية للبنين في المملكة العربية السعودية*. الجمعية السعودية للعلوم التربوية النفسية، الرياض: المملكة العربية السعودية.

الصوا، غازي؛ ووليد، حماد. (1425). *تقويم البرامج والسياسات الاجتماعية: الأسس النظرية والمنهجية*. الرياض: معهد الإدارة العامة.

عابدين، محمد عبد القادر. (2000). أسباب إلحاق الوالدين أبناءهم بالمدارس الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، 3*، 54–75.

علام، صلاح الدين محمود. (2003). *التقويم التربوي المؤسسي: أسسه وتطبيقاته في تقويم المدارس*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الغانم، عبد العزيز. (1990). *واقع التعليم الخاص في دولة الكويت من وجهة نظر أولياء أمور التلاميذ الملتحقين بها*، بحث غير منشور. جامعة الكويت: كلية التربية.

القحطاني، نوف دغش. (2012). *واقع تقويم البرامج والمشروعات التربوية في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة*. بحث قدم لنيل درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية، جامعة الملك سعود. الرياض: المملكة العربية السعودية.

المغلوث، فهد. (2004). *تقويم البرامج والمشروعات الاجتماعية*. الرياض: مطابع التقنية للأوفست.

المنيع، عبد الله. (1414هـ). *التعليم الأهلي في المملكة العربية السعودية تطوره واقعه وعوامل النهوض به*. الرياض: دار الشبل للنشر والتوزيع.

مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة). (2004–2006). *تقارير تقويم البرامج الصيفية الإثرائية لمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله بمدن المملكة*. تقارير غير منشورة. مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة)، الرياض: المملكة العربية السعودية.

وزارة التربية والتعليم. (1427–أ). *موافقة المقام السامي لوزارة التربية والتعليم بالسماح لبعض المدارس الأهلية المتميزة بتطبيق البكالوريا الدولية*. برقية رقم 1963/ م ب وتاريخ 13 / 3 / 1427هـ. الرياض: المملكة العربية السعودية.

وزارة التربية والتعليم. (1427–ب). *الإطار التنظيمي للبرامج الدولية بالمدارس الأهلية*. تعميم رقم 558/ 20 وتاريخ 23/ 12/ 1427هـ. الرياض: المملكة العربية السعودية.

وزارة التربية والتعليم. (2010–2013). *تقارير تقويم مشاريع تربوية غير منشورة*. وزارة التربية والتعليم: المملكة العربية السعودية.

وزارة التربية. (1985). *أوضاع المدارس الخاصة العربية والأجنبية بدولة الكويت*. تقرير اللجنة الماثلة بالقرار الوزاري رقم 86/ 85 بتاريخ 25/ 7/ 1405هـ الموافق 15/ 4/ 1985. الرياض: المملكة العربية السعودية.

وزارة المعارف. (1359هـ). *لائحة المدارس الأهلية*. الرياض: المملكة العربية السعودية.

وزارة المعارف. (1416هـ). *سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*. الطبعة الرابعة. الرياض: المملكة العربية السعودية.

وطفة، علي أسعد، والمطوع، فرح. (2008م). المدارس الخاصة الأجنبية كما يراها أولياء أمور تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة رسالة الخليج العربي*، 109، 32.

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية:

Abdeen, M. (2000). The reasons appended the parents their children to private schools and its relationship with some variables (in Arabic). *Journal of Palestinian Research and Educational Studies, 3, 54-75*.

Al-Dosari, I. (2004). *The framework for Educational Evaluation* (in Arabic). Riyadh: Arab Office of Education for the Gulf States.

Alkin, M. C., & Christie, C. A. (2004). An evaluation theory tree revisited. In M. C. Alkin (Ed.), *Evaluation roots* (pp. 293-303). Thousand Oaks: Sage.

Bamberger, M. (2000). The Evaluation of International Development Programs: A View from the Front. *American Journal of Evaluation*, 21(1), 95-102.

Chen, H. T. (1990). *Theory-driven evaluations*. Newbury Park, CA: Sage.

Chen, H. T. (1997). Applying mixed methods under the framework of theory-driven evaluations. *New Directions for Evaluation, 74*, 61-72.

Crawford , J. & Freeman , S. (1996). Why parents choose private schooling: implications for public school programs and information campaigns.*(Eric Document Reproduction Service No. ED* 398 648).

Donaldson, S.I. & Gooler, L. E. (2003). Theory-driven evaluation in action: lessons from a $20 million statewide Work and Health Initiative. *Evaluation and Program Planning, 26*, 355–366.

Gredler, M. E. (1996). *Program evaluation*. NJ: Prentice Hall.

Hasan, M. (2003). Education in foreign and private schools: motivation and justifications (in Arabic). *Journal of Education (Qatar National Commission for Education, Culture and Science), 33* (144), 48-58.

International Baccalaureate Organization (September, 2012). *How does the IB define 'international education'?* Retrived from: http://www.ibo.org/programmes/slideb.cfm.

James, E.(1988). *The public-private division responsibility for education: an international comparison, Comparing Public and Private schools: Institution and organization*. Brighton.

Khan, B. & Kael Consulting (2008). *Excerpts from Review of Evaluation Frameworks*. Saskatchewan Ministry of Education, Canada.

Luo, H. (2010). The role for an evaluator: A fundamental issue for evaluation of education and social progras. *International Education Studies. 3 (2),* 42-50.

Mertens, D. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (4th ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Owen, J. M., & Rogers, P. (1999). *Program evaluation: Forms and approaches* (2nd ed.). London: Sage.

Patton, M. Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation* (4th ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Rossi, P., & Freeman, H. (1985). *Evaluation: A systematic approach* (3rd ed.). Beverly Hills, CA: Sage.

Scriven, M. (2007). The logic of evaluation. In H. V. Hansen, C. W. Tindale, J. A. Blair, R. H. Johnson, and D. M. Godden (Eds.). *Dissensus and the Search for Common Ground*, (pp. 1-16). Proceedings of the Seventh OSSA Conference , University of Windsor. Retrieved from: http://www.rismes.it/pdf/Scriven_Logic_evaluation.pdf

Simmons, B. (2004). *Designing Evaluation for Education Projects.* Washington, D.C.: NOAA Office of Education and Sustainable Development. Retrieved from: http://wateroutreach.uwex.edu/use/documents/NOAAEvalmanualfinal.pdf

Shadish, W., Cook, T., & Leviton, L. (1991). *Foundations*

of program evaluation: Theories of practice. Newbury Park, CA: Sage.

Worthen, B.R., Sanders, J. R., &Fitzpatrick, J. L. (2010). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines* (4th Edition). Prentice Hall.

Wright, S. (1979). *Evaluation: A systematic approach*. Beverly Hills, CA: Sage.

❊ ❊ ❊