المملكة العربية السعودية
جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية
كلية العلوم الاجتماعية
قسم المناهج وطرق التدريس

نماذج تقويم المنهج عند علماء الغرب (١)

متطلب تكميلي مقدم ضمن متطلبات مقرر تقويم المنهج (ترب -٦١٧)
المستوى الرابع -شعبة ج

إشراف:
د. حنان العريني
عضو هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس

إعداد:
أروى بنت عبد الرحمن السماري عائشة بنت نايف الدويش
غادة بنت صالح الذيبان نوره بنت عبد الله المحيا

للعام الدراسي
٢٠١٥-٢٠١٦م

بسم الله الرحمن الرحيم

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
المقدمة	٣
نماذج المنهج	٤
مفهوم الأنموذج	٤
أنواع النماذج	٥
أسس بناء نماذج المنهج	٥
فوائد نماذج المنهج	٦
تصنيفات نماذج المنهج	٦
أنموذج رالف تايلر Ralph S. Taylor	٧
انموذج سكريفن Scriven	١٣
انموذج ستيك Stake	١٦
انموذج ستيفليم CIPP	٢٠
المراجع	٢٤

فهرس الأشكال

الشكل	الرقم	الصفحة
الأنموذج الأولي لتايلر Taylor	(١)	٨
أنموذج تايلر Taylor	(٢)	١١
أنموذج سكريفن Scriven	(٣)	١٥
أنموذج ستيك Stake	(٤)	١٨
أنموذج ستفليم CIPP	(٥)	٢٢

المقدمة:

ارتبط التقويم في المنهج التقليدي بمفهوم القياس، على حين تطور مفهومه بتطور الفلسفة التربوية فشمل التشخيص والعلاج والوقاية، وتنوعت وسائلة وتعددت وظائفه، وأصبح يستند الى أسس نظرية تمثل في نماذج علمية تربط بين عناصر العملية التعليمية، ونظرا لأهمية هذه النماذج في عملية تقويم المنهج سوف نتناولها بشيء من التفصيل من خلال مجموعة من المحاور التالية:

- مفهوم أنموذج المنهج.
- أنواع نماذج المنهج.
- أسس بناء نماذج المنهج.
- فوائد نماذج المنهج.
- تصنيفات نماذج المنهج.
- أنموذج رالف تايلر Ralph S. Taylor
- أنموذج سكريفن Scriven
- أنموذج ستيك Stake
- أنموذج ستيفليم CIPP

، سائلين المولى ان يوفقنا لذلك.

نماذج المناهج:

تعد النماذج من المنشآت العقلية التي تعين في بناء النظريات وتصلح دليلاً للفكر في العمل واتخاذ القرار، ذلك أن الأنموذج ليس صورة حقيقية للواقع ولا انعكاساً كاملاً له وإنما هو تمثيل لجانب منه أو تشبيه له يلخص بيانات أو معلومات بقصد الفهم الشامل، فهو يعين على فهم ظاهرة المنهج بصورة مبسطة وواضحة، ويساعد على تحديد عناصره، وإدراك طبيعة العلاقات بينها، كما أنه يوفر أسباباً منطقية لعمليات التحسين والتعديل والتطوير والتغيير في المناهج إذا دعت الحاجة إلى ذلك. (الكسباني، ٢٠١٠، ص٧٤).

مفهوم الأنموذج:

ذكر (اللقاني ،١٩٩٩) ان كلمة نموذج تعني في مدلولها اللغوي مثال الشيء أي صورة تتخذ على مثال صورة الشيء ليعرف منه حاله. وقد ورد لفظ أنموذج بنفس المعنى وهو ما يدل على صفة الشيء (السميري،١٩٩٧، ص٩).

يعرفه (سلامه،٢٠٠٨، ص٨٠) بأنه:" تمثيل البيانات أو المعلومات أو الظواهر أو العمليات ويكون عوناً على الفهم".

وعرفه (الشبلي ،٢٠٠٠، ص١٢) بأنه: "المثال أو القدوة فهو المثل الأعلى الذي يحتذى به لأنه تعبير أو تجسيد للصورة المطلوبة أو المرغوب فيها للإنسان مثلاً، فالمعلم النموذج هو المعلم الذي تمثل فيه كل الخصائص والصفات وسياقات العمل المطلوبة من المعلم".

ويقصد بنموذج التقويم انه: "تصور نظري للخطوات اللازمة للتوصل إلى قرار معين بشأن الشيء المراد تقويمه، وتقرير ذلك للمعنيّين (علاّم، ٢٠٠٣، ص١٢٦).

أما في مجال المناهج فالمقصود بالأنموذج هو: "تصور مبسط يصف ويوضح ويلخص طبيعة المنهج وعناصره والعلاقات التي تربط بين تلك العناصر وعمليات بناء المنهج وتنفيذه وفقاً لخطوات منظمة متتابعة لتحقيق الأهداف المرسومة ممثلاً بالرسوم التخطيطية وموضحاً بالألفاظ (السميري،١٩٩٧، ص١٠).

ومن خلال ذلك يعرفن الباحثات أنموذج تقويم المنهج بانه: " إطار تخطيطي يشتمل على وصف وتوضيح لعناصر المنهج وعملياته وعلاقاته المتبادلة، مما يساعد صانعي القرار التربوي في سهولة اصدار الاحكام واتخاذ الإجراءات المناسبة حيال منهج ما، وذلك اما بتغييره أو تطويره أو الغائه بصورة كلية".

أنواع النماذج:

اشار كلا من (الكسباني ،٢٠١٠، ص٧٤) و (السميري،١٩٩٧، ص١٢) عدة أنواع للنماذج وهي:

- **الأنموذج المجسم:** وهو أبسط أنواع النماذج لأنه يعبر عن الظاهرة بصورة مادية ويوضح تركيب الشي وعمله مثل أنموذج الطائرة أو أنموذج لذرة.
- **الأنموذج الرياضي:** وهو أكثر انتشاراً في العلوم الطبيعية بالإضافة إلى أنه أكثر النماذج تعقيداً لأنه يعبر عن الظاهرة في شكل رموز ومعادلات رياضية مجردة مثل قانون أوم في الكهرباء وقانون نيوتن في الرياضيات.
- **الأنموذج المفهومي:** تستخدم فيه المفاهيم والألفاظ والتشبيهات لوصف الظاهرة وتفسيرها مثل الأنموذج الذي يشبه المدرسة بمصنع له مدخلات وعمليات ومخرجات.
- **الأنموذج التخطيطي:** وهو الذي تستخدم فيه الرسوم بأشكالها وأنواعها المختلفة وهو أكثر أنواع النماذج انتشاراً مثل الخرائط والرسوم البيانية.

أسس بناء نماذج المنهج:

يقوم بناء الأنموذج على مجموعة من الأسس وهي كما ذكرها (الخوالدة وعبده ،٢٠١١، ص٣٠٠):

- **المصادر:** بمعنى الأساسات التي يتم اشتقاق عناصر المنهاج من خلالها فمثلا يرى تايلر Taylor أن المصادر الرئيسية لاشتقاق الأهداف التربوية هي: المتعلم والمادة الدراسية والحياة المعاصرة وهذه جميعا تمثل عنصراً من عناصر المنهج.

وترى الباحثات ان المصادر من اهم الأسس التي يقوم عليها بناء الانموذج وذلك لأنه يحدد ما بعده من خطوات.

- **العناصر:** يركز أكثر التربويين على أربعة عناصر هي: الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس والتقويم، فلابد من تحديد عناصر المنهج والعلاقات المتبادلة بينها والعمليات اللازمة لبناء المنهج.
- **العمليات:** بالرغم من أهمية تحديد عناصر المنهج وطبيعة العلاقة فيما بينها إلا أنه لابد من بيان العمليات الخاصة بكل عنصر فيها، مثل اشتقاق أهداف المنهج، اختيار المحتوى، تنظيم المحتوى...الخ، والعلاقة بين عناصر المنهج لكي يكون كل عنصر حيوياً وفاعلاً للتطبيق والممارسة.

- **المعايير:** إذا كانت العمليات هي السبيل المهم في تفعيل عناصر المنهج وجعلها حيوية، فإن المعايير هي الضوابط التي تضبط عمليات البناء وتجعلها أكثر دقة، ولذلك كان من المهم تحديد معايير دقيقة، لأن عدم وجود المعايير أو عدم وضوحها قد يجعل عملية البناء عرضة للاجتهاد المفضي إلى احتمال الخطأ والصواب مما قد يفشل البناء.

فوائد نماذج المنهج:

يذكر (الشبلي ،٢٠٠٠، ص١٤) و (شاهين ،٢٠١٠، ص٢١) عدة فوائد للنماذج وهي:

- يركز الاهتمام على القضايا الأساسية في بناء وتنفيذ وتقويم وتطوير المنهج.
- يزيد من احتمالية النجاح في العمل.
- يحقق الاقتصاد في الوقت والجهد.

ويضفن الباحثات:

- يستخدم كدليل عمل لتقويم المنهج وتطويره بمواصفات قياسية.
- تلخيص البيانات أو العمليات مما يساعد على فهمها بشكل أكبر.

تصنيف نماذج المنهج:

ذكر كل من (الكسباني ،٢٠١٠) و (السميري ،١٩٩٧) انه يمكن تصنيف النماذج من حيث وظيفتها التربوية إلى:

- نماذج وصفية تشرح أو تصف ما يحدث.
- نماذج إرشادية توجيهيه تقترح الاستراتيجيات والسياسات وهي ذات طبيعة مستقبلية.
- نماذج تقويمية وتكون فائدتها تقويم وتشخيص جوانب القوة والضعف التي قد تعتري المنهج، وتصنف نماذج تقويم المنهج حسب ما ذكر (الدوسري،٢٠٠١، ٤٥٤) نقلا عن (Popham, 1973) الى:
- **نماذج التحقق من الأهداف (النماذج الهدفية):** تنظر هذه النماذج الى التقويم على انه الأسلوب الذي يساعد على التعرف على مدى تحقق الأهداف. وقد تأثرت هذه النماذج بالمدرسة السلوكية في علم النفس ومن هذه النماذج أنموذج تايلر Taylor.
- **النماذج التحكيمية (بناء على محك داخلي):** ويكون تقويم المنهج في هذه النماذج وفقا لمحكات داخلية.

- **النماذج التحكيمية (بناء على محك خارجي):** تعتمد هذه النماذج على تقويم المنهج وفقا لمحكات خارجية، وتعد مفاهيمها نقلة نوعية في التقويم التربوي لما اتسمت به من شمولية وتركيز على ضرورة جمع المعلومات التي تساعد في التحسين من فاعلية البرنامج وزيادة تأثيره، ومن هذه النماذج: أنموذج سكريفن Scriven وأنموذج ستيك Stake.
- **نماذج مساعدة على اتخاذ القرارات (نماذج القرارات):** تركز هذه النماذج على مساعدة صاحب التقويم في اتخاذ قرارات معينة تجاه البرنامج، والفرق بين هذه النماذج والسابقة ان المقوم غالبا لا يشغل نفسه بالحكم على جدارة البرنامج فدوره فقط تقديم المعلومات لصاحب القرار الذي يحكم على الجدارة. ومنه: أنموذج مركز دراسات التقويم، وأنموذج المواءمة (The Discrepancy Model)، وأنموذج ستفلبيم CIPP(Context، Input، Process، Product).

أولاً: نماذج التحقق من الأهداف (النماذج الهدفية):

أنموذج رالف تايلر (١٩٤٩م) Ralph S. Taylor.

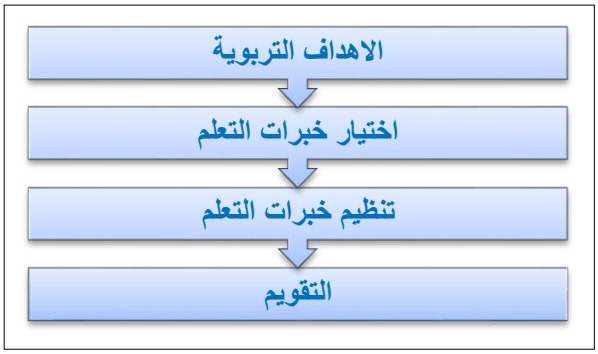
يعد تايلر رائد علماء المناهج، حيث طرح عام ١٩٤٩ كتابا تحت عنوان "المبادئ الرئيسية للمناهج وطرق التدريس" والذي يعكس فكره النظري في هذا الميدان (سعادة وأبراهيم،٢٠١٤، ص٤٣٤). وهو أول من أدخل التقويم المنظم الى التعليم، إذ قبله التقويم كان منصبا على إجراء الدراسات المسحية وقياس أداء الطلاب في الاختبارات، والتقويم في هذا الانموذج عبارة عن تقرير مدى التوافق بين الأهداف والنواتج، وهو أساس العملية التي نقرر بها الى أي حد تحققت اهداف المنهج (الدوسري،٢٠٠١، ص٤٥٤-٤٥٥). وتعددت المسميات حول هذا الأنموذج حيث أطلق عليه المتخصصون في مجال المناهج وطرق التدريس أسماء متعددة من بينها: الأنموذج بالأهداف، الأنموذج المتسلسل، الأنموذج العقلي، الأنموذج الكلاسيكي، أنموذج ربط الوسائل بالغايات (السويدي، الخليلي،١٩٩٧، ص١٦٦).

١. وصف النموذج:

ينظر تايلر إلى أن التعليم عملية تغير في السلوك يمكن تحديدها عن طريق صياغة السلوك المرغوب أو المتوقع إجرائيا على شكل أهداف، ومن ثم قياس أداء الطلاب للتأكد من تحقق الأهداف (الدوسري،٢٠٠١، ص٤٥٥).
من خلال هذا المفهوم ذكر (الخوالدة وعبده، ٢٠١١، ص ٢٨٤) أن تايلر قدم في نموذجة أربعة تساؤلات ينبغي الاجابة عليها عند وضع المنهج وهذه التساؤلات هي:

- ماهي الأهداف التربوية التي ينبغي على المدرسة أن تسعى إلى تحقيقها؟
- ماهي الخبرات التربوية التي يمكن توفيرها والتي يحتمل أن تحقق هذه الأهداف؟
- كيف يمكن تنظيم الخبرات بحيث تحقق الأهداف؟
- كيف يمكن تحديد ما إذا كانت هذه الأهداف قد تحققت (تقويم النتائج)؟

وقد عبر تايلر عن هذه الأسئلة الأربعة من خلال الشكل التالي:



شكل(١) النموذج الاولي لتايلر

المرحلة الأولى: الأهداف التربوية

ذكر (الشبلي،٢٠١٠) أن تايلر أعطى للأهداف أهمية كبيرة في العملية التربوية، ولعل اهتمام تايلر بالأهداف له ما يبرره؛ ذلك أن المنهج في الثلاثينيات كان ضمن المفهوم الضيق ولم تكن عملية بنائه تعتمد على أهداف محددة بشكل واضح بحيث يمكن تقويم ناتج العملية التعليمية وإعطاء فكرة دقيقة عن كيفية سيرها وعن طبيعة مخرجاتها، وقد تأثر هذا النموذج بدرجة كبيرة بعلم النفس السلوكي وكان له دور كبير في توجيه الكثير من النشاط التربوي في الجانبين النظري والتطبيقي. وأكد (تايلر،٢٠٠٨، ص٩) على أن وضوح الأهداف التربوية هي نقطة البداية في إقامة العملية التعليمية على أسس سليمة. وأشارت مها العجمي (٢٠٠٥، ص٣٤٩) أن الأهداف حسب أنموذج تايلر لابد ان تكون متنوعة بمصادرها، حتى تكون مناسبة للمتعلم وبيئته المحيطة به والنواحي النفسية والمادة الدراسية والمجتمع وفلسفته. كما أشار (السويدي والخليلي ،١٩٩٧، ص١٦٧) أن الأهداف تخضع إلى مصاف لتنقيتها وتنقيحها، وتتمثل هذه المصافي بفلسفة التعليم في المجتمع وعلم نفس المتعلم.

ووضح (تايلر ،٢٠٠٨) في نموذجه عملية اشتقاق وتحديد الأهداف، فذكر أن هناك ثلاثة مصادر للأهداف العامة وهي دراسة المتعلمين، والحياة المعاصرة للمجتمع، المادة الدراسية.

وبعد انتهاء عملية التنقيح هذه تصبح قائمة الأهداف العامة مختصرة وتركز على الأهداف الأكثر أهمية والتي يمكن تحقيقها بعد ذلك، كما أكد تايلر على ضرورة صياغة الأهداف صياغة سلوكية لتصبح أهدافا تعليمية.

المرحلة الثانية: اختيار خبرات التعلم

ذكر (السويدي والخليلي ،١٩٩٧، ص١٦٧) أن في هذه المرحلة يتم اختيار خبرات التعلم من محتوى علمي ونشاطات تعلم، والتي تساعد في بلوغ الأهداف المرسومة، ويؤخذ بالحسبان في عملية الاختيار هذه حاجات المتعلم المختلفة وخبراته السابقة ومبادئ التعلم. وقد وضح (تايلور ،٢٠٠٨، ص٨٧-٨٨ -٨٩) بعضا من الأسس العامة لاختيار الخبرات وهي كالتالي:

- أن تتوفر للتلميذ خبرات تتيح له الفرصة ليمارس نوع السلوك الذي يتضمنه الهدف.

- أن تكون خبرات التعلم مشبعة لحاجات معينة لدى التلميذ حتى يحدث التعلم المرغوب فيه.
- أن يكون في إمكان التلميذ إحداث الاستجابات المرغوب فيها التي تتطلبها الخبرة.

المرحلة الثالثة: تنظيم خبرات التعلم

ذكر (تايلر ،٢٠٠٨،ص١١١-١١٢) انه ينبغي تنظيم الخبرات التربوية بحيث يعزز بعضها البعض الآخر، فالتنظيم عملية أساسية في بناء وتطوير المناهج ويؤثر تأثيراً عظيماً في الدرجة التي تحدث بها التغيرات التربوية في المتعلم وكفاية التعليم وجودته، فإذا كانت الخبرات غير متسقة فإن بعضها سوف يعمل على تقليل أو نفي أثر البعض الآخر، كذلك إذا لم يكن هناك ارتباط مناسب بين هذه الخبرات فإن التلميذ سوف يحصل على خبرات مجزأة لا يرتبط بعضها بالبعض الآخر، ومن ثم لا يكون لها فاعلية كبيرة حين يواجه التلميذ مواقف معينة في الحياة اليومية، وقد حدد تايلر اهم معايير التنظيم الفعال وهي التكامل، والاستمرارية، و التتابع.

المرحلة الرابعة: التقويم

أشار (السويدي والخليلي ،١٩٩٧، ص١٦٨) بأن التقويم يشكل العنصر المهم في تطوير المنهج حيث انه يفضي الى الحكم على المنهج من حيث الاستمرار فيه أو تعديله أو الغاؤه كليا. ووضح (تايلر ،٢٠٠٨، ص١٤٧-١٥٧) الإجراءات المتبعة عند القيام بعملية التقويم كما يلي:

- **معرفة الأهداف:** تبدأ عملية التقويم أساسا بمعرفة الأهداف، ولما كان الغرض هو ان نرى الى أي مدى تحققت هذه الأهداف فعلا، فمن الضروري ان يكون لدينا إجراءات تقويمية تزودنا بدليل عن كل نوع من أنواع السلوك الذي يستلزمه كل هدف من الأهداف التربوية الهامة، فإذا كان أحد الأهداف هو تنمية طرق لتحليل المشكلات الاجتماعية، فمن الضروري ان تزودنا إجراءات التقويم ببعض الأدلة على مهارة التلميذ في تحليل المشكلات اللازمة.
- **اختيار المواقف:** وتعني تحديد المواقف التي تتيح للتلاميذ فرصة التعبير عن نوع السلوك الذي تتضمنه الأهداف التربوية، فإذا كنا نريد تقويم التكيف الشخصي الاجتماعي للتلاميذ فإنه لابد ان نتيح لهم فرصة للقيام بأنواع النشاط الاجتماعي وملاحظة سلوكهم اثناء هذا النشاط.
- **انتقاء وسائل التقويم ووضعها:** بعد تحديد الأهداف واختيار المواقف يصبح بالإمكان فحص الوسائل التقويمية الميسرة لنرى الى أي حد تخدم هذه الوسائل أغراض التقويم المرغوب فيها، ولابد من تجريب بعض المواقف المقترحة التي تتيح للتلميذ فرصة ان يعبر عن السلوك المرغوب فيه، حتى تتبين مدى صلاحية الوسيلة التقويمية للموقف، مثل: يمكن ان

نجرب مواقف تتيح للتلاميذ فرصة لإظهار ميولهم المختلفة وذلك كأن نطبق عليهم استفتاء يشتمل على نشاطات متنوعة ويكون ذلك في صورة تجريبية لمعرفة مدى صلاحيته في اظهار ميول التلاميذ.

- **اختيار طريقة القياس:** ويقصد بها هنا هو تحديد الطرق التي تستخدم لتلخيص او تقدير سجل السلوك المرغوب فيه، وينبغي ان تتفق هذه الطريقة مع مضامين الهدف ذاته.
- **الموضوعية:** أي الابتعاد عن الذاتية في التقويم لكي تكون الوسيلة أكثر دقة وكفاية في تقويم انواع السلوك.
- **الصدق:** الدرجة التي تزودنا بها وسيلة التقويم عن نوع السلوك المرغوب فيه.
- **الثبات:** لابد من فحص صلاحية السلوك التي تشتمل عليها وسيلة التقويم لكي نعتمد عليها في التوصل الى حكم عن حالة الفرد. فاذا استغرقت ملاحظة التلميذ وقتا قصيرا وبالتالي لم نحصل على عينة مناسبة من سلوكه فمن الضروري ان نزيد من حجم العينة قبل ان نستخلص نتائج يعتمد عليها.

٢. مميزات أنموذج تايلر

اتفق كلا من (الخوالدة وعبده،٢٠١١) و(الدوسري ،٢٠٠١، ص ٤٥٥) و(السويدي والخليلي ،١٩٩٧، ص١٦٨) على بعضا من الايجابيات لهذا الانموذج نلخصها في النقاط التالية:

- جعل الاهداف الخطوة الاولى في بناء المنهج، مما يساعد مطوري المناهج على السير بخطوات واضحة في تطويرهم له بمختلف عناصره.
- حدد الأنموذج خطوات تطوير المنهاج خطوة خطوة وبصورة محددة؛ مما يجنب مطوري المناهج احتمال التشتت والضياع في التفصيلات.
- تعد الخطوات المحددة في الأنموذج منطقية لتخطيط المنهاج وتطويره.
- بساطة الأنموذج ساعدت في تقبله وشيوعه وهيمنته في ساحة التقويم التربوي فترة طويلة.

٣. سلبيات أنموذج تايلر

وجهت العديد من الانتقادات لأنموذج تايلر منها:

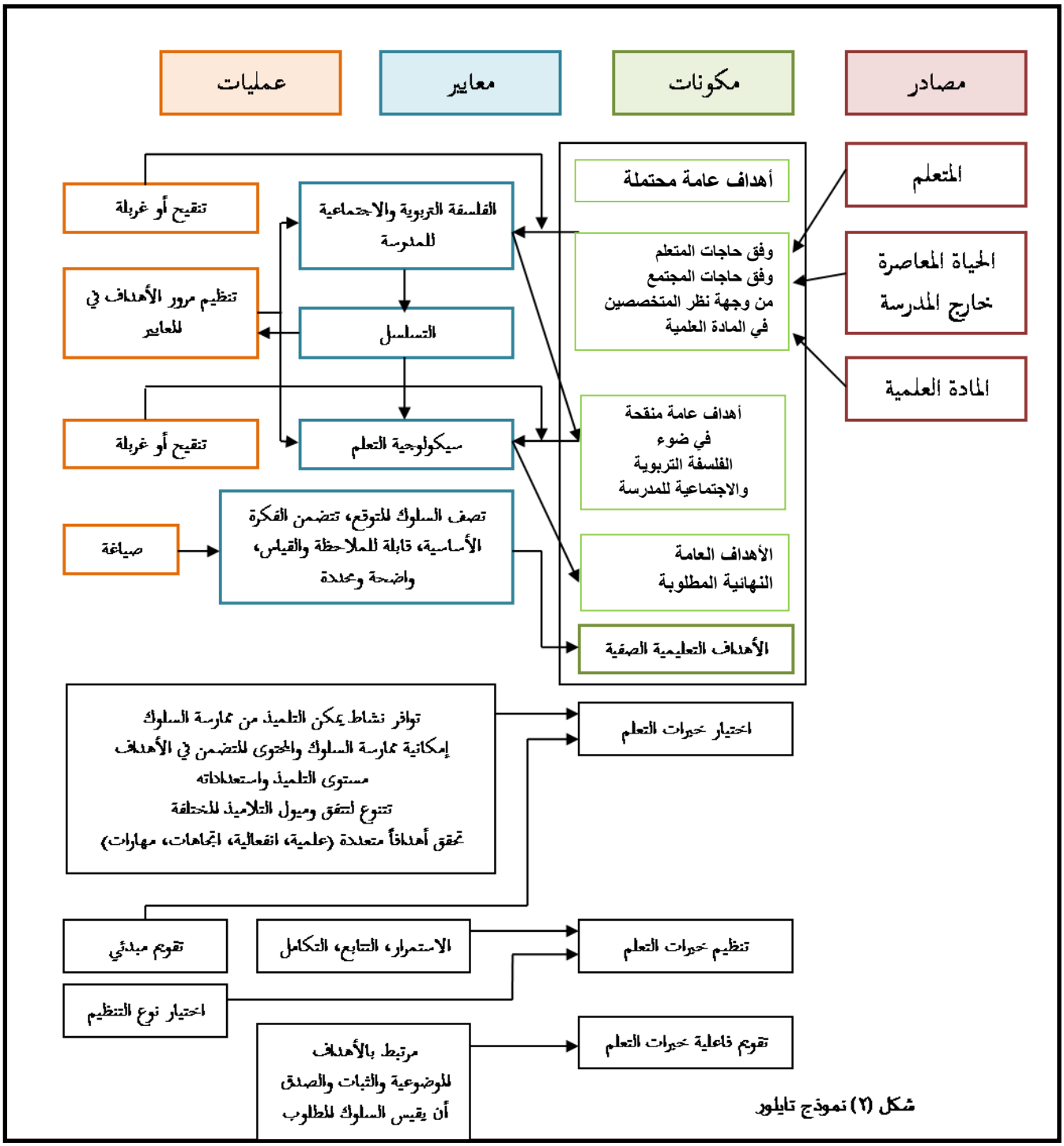
- أغفل الأنموذج نتاجات التعلم، فمن غير الممكن التنبؤ بدقة ما يتعلمه المتعلم وطريقة تعلمه.
- تحديد الأهداف يعد قيداً على تعلم المتعلمين وبخاصة تعلم الخبرات غير المقصودة داخل المدرسة وخارجها.
- الفصل بين الاهداف وكل من المحتوى الدراسي وطرائق التدريس.
- اغفال اختلاف طبيعة المواد الدراسية في كتابة الاهداف، فبعضها يسهل صوغها كالعلوم والرياضيات، وأخرى يصعب

مثل النقد العربي، وتذوق الجانب الجمالي والفنون الجميلة.

كما أضاف (الدوسري،٢٠٠١) و(سعادة وابراهيم ،٢٠١٤):

- أن نتائج التقويم تأتي متأخرة أي في نهاية البرنامج مما يحد من الاستفادة منها في التحسين من البرنامج.

ويمكن توضيح أنموذج تايلر من خلال الشكل التخطيطي التالي (نورالدين،٢٠٠٥، ص٤٧)



شكل (٢) نموذج تايلور

٤. تعليق الباحثات على أنموذج رالف تايلر:

بعد الاطلاع على أنموذج تايلر اتفقن الباحثات على أن الأنموذج ركز على الاهداف التربوية بشكل واضح وحدد ثلاث مصادر لاشتقاق هذه الاهداف والتي تتمثل في (المتعلم، والحياة المعاصرة، والمادة الدراسية)، ثم تناول بعد ذلك كيفية تنقيح هذه الاهداف بما يتناسب مع الفلسفة التربوية للمجتمع وسيكولوجية التعلم مما يؤكد على اهتمامه البالغ بالمتعلم من خلال تحديد الأهداف التي تتناسب مع طبيعته في ظل الفلسفة التربوية التي يتبعها المجتمع، وبالرغم من اهتمام تايلر بالمتعلم في تحديد الأهداف الا أنه اهمله كثيرا في عملية التقويم حيث اقتصر على تقويم السلوك الظاهر دون الاعتبار بالجوانب الأخرى، وذلك لتأثره الملحوظ بالنظرية السلوكية حيث اكد على ان صياغة الاهداف التعليمية لابد ان تكون بصورة سلوكية حتى تصف السلوك المرغوب من المتعلم وبذلك يمكننا تقويمه، بعد ذلك انتقل الى مرحلة "اختيار الخبرات التعليمية" ولامسنا في هذه المرحلة شيئا من الغموض والخلط حيث انه لم يفصل بين مفهومي الخبرة والمحتوى بشكل واضح.

ومن الجوانب الإيجابية في الأنموذج هو انه وضح الأسس العامة لاختيار الخبرات التعليمية والتي تساعد واضعي المناهج في تحديد الخبرات المناسبة عند بناء وتقويم وتطوير المنهج، وكذلك بين أهم خصائص الخبرات التعليمية الفاعلة لتحقيق الأهداف المطلوبة.

بعد ذلك يأتي التقويم في أخر المراحل وبصورة منفصلة ليحكم على العملية التعليمية بالنجاح او الإخفاق، وكما ذكر (الدوسري،٢٠٠١، ص٤٥٥) سابقا ان التقويم في هذا الأنموذج عبارة عن تقرير مدى التوافق بين الأهداف والنواتج. ومما يتضح لنا أن هذا الانموذج يسير بشكل خطي يفتقد التغذية الراجعة والتي لها أثر في بناء وتنفيذ وتقويم وتطوير المنهج بشكل خاص وبالعملية التعليمية بصورة عامة، وهذا ما دعا الكثير من التربويون الى انتقاد أنموذج تايلر والعمل على تطويره.

ثانيا: النماذج التحكيمية (بناء على محك خارجي)

أولا: نموذج سكريفن (١٩٦٧م) Scriven:

١. وصف الأنموذج:

ذكر (الدوسري، ٢٠٠١، ص٤٥٨) ان سكرفين انتقد أساليب التقويم التي كانت تركز على الأهداف فقط، حيث يرى أن المهم في عملية التقويم ليس الأهداف، ولكن مدى جدارتها، كما ركز على أهمية الآثار الجانبية للبرنامج وأنها هي المحك الأصلي لتقرير جودة البرنامج بغض النظر عن الأهداف وتحققها. وأشار سكريفن أنه يمكن إجراء تقويم للبرنامج متحرراً من الأهداف، كما ركز على أهمية التقويم المقارن وضرورة تقويم البرنامج مقارنه بغيره من البرامج من اجل المساعدة في اختيار البدائل المتاحة، ويتم الحكم على جودة البرنامج في أنموذج سكريفن من خلال: قياس الآثار المترتبة على البرنامج الواقعية بشقيها:

- **المقصودة** وهي الناتجة عن تحقق الأهداف.
- **غير المقصودة** مع الاهتمام بما يجري داخل البرنامج من تفاعلات وأنشطة.

كما ميز بين نوعين من التقويم هما: (الجعفري، ٢٠١٠، ص٣٦)

- **التقويم البنائي** :يهتم بتحسين وتطوير برنامج قائم.
- **التقويم النهائي** :يهتم بالتعرف على النتائج النهائية لبرنامج مكتمل حيث تجمع المعلومات التي من شأنها أن تساعد بالاستمرار في البرنامج أو تعديله أو إيقافه.

٢. خطوات أنموذج سكرفين:

ذكر (الدوسري،٢٠٠١، ص٤٥٩) ان التقويم حسب أنموذج سكرفين يتكون من سبعة عشر خطوة وهي:

- الوصف: وصف ماذا سيقوم.
- المستفيد: تحديد من يمكن أن يستفيد من التقويم.
- للمحتوى والخلفية للبرنامج.
- المصادر البشرية والمادية.
- الوظيفة.

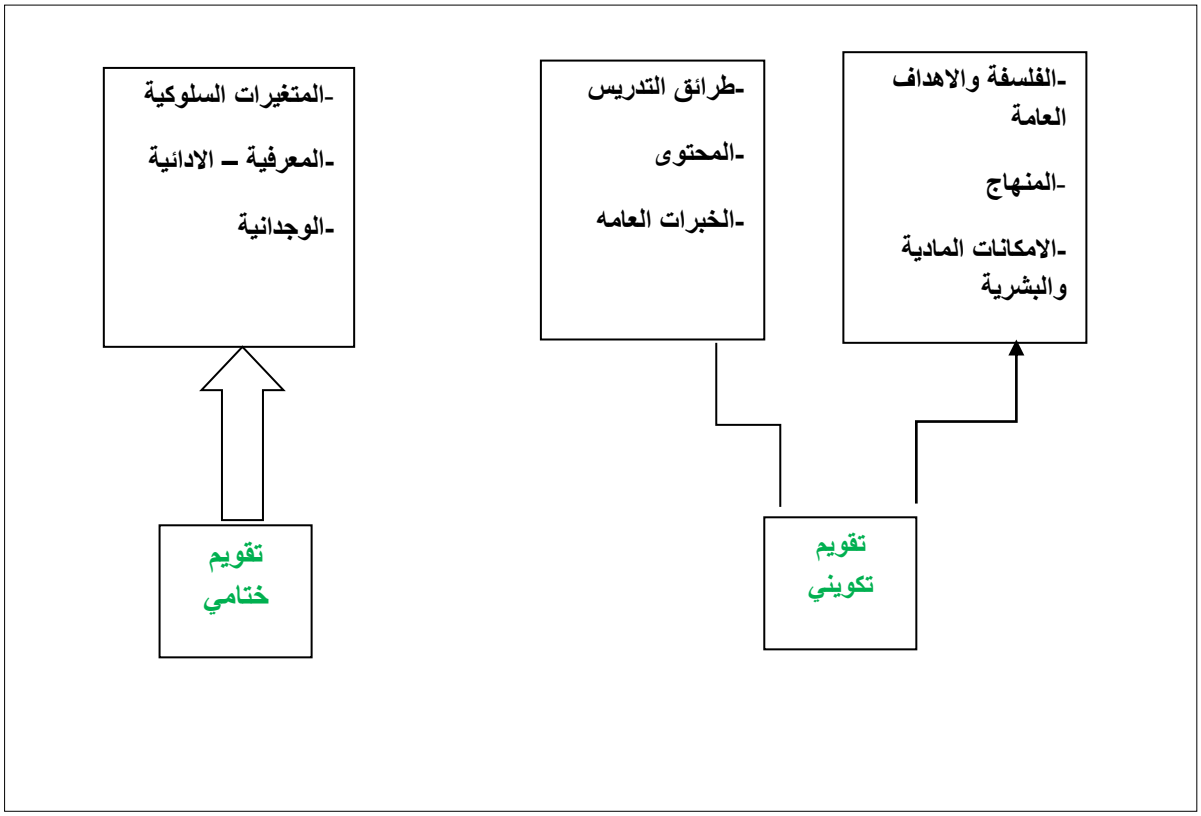
- نظام تقديم خدمات البرنامج.
- المستهلك.
- والقيم والاحتياجات.
- المعايير للحكم على نجاح البرنامج.
- العمليات الداخلة.
- النواتج.
- التعميم.
- المقارنة مع البرامج الأخرى.
- الدلالة.
- التوصيات.
- التقرير.
- التقويم البعدي للتعرف على مصداقيته.

٣. خطوات تقويم البرامج أو المناهج عند سكريفن:

أشار (الشمري والدليمي، ٢٠٠٣ ، ١٣٢) الى عدة خطوات لتقويم البرامج والمناهج عند سكريفن وهي:

١. التعريف بطبيعة البرنامج المراد تقويمه (عناصر البرنامج).
٢. توضيح طبيعة الاستنتاجات المراد التوصل إليها من البرنامج.
٣. تقييم الأدلة المتعلقة بالعلاقات بين المتغيرات المستقلة والتابعة في البرنامج.
٤. تحديد معايير الحكم على جودة البرنامج.
٥. تحديد مكونات البرنامج.
٦. تقييم مكونات البرنامج.
٧. تحديد وقياس البرامج المنافسة.
٨. صياغة استنتاجات تتعلق بجودة البرنامج (الحكم على البرنامج).

الشكل التخطيطي لأنموذج سكريفن كما ذكر (الشمري والدليمي، ٢٠٠٣ ، ١٣٣)



مخطط رقم(٣) سكريفن للتقويم

٤. تطبيقات أنموذج سكرفين

لو أن هناك برنامجاً دراسياً في تعليم الرياضيات قد تحققت أهدافه لكن وجد أن له آثار جانبية سيئة كتقليل اهتمام الطلاب بالرياضيات فلا نستطيع الحكم على البرنامج بأنه مفيد تماماً بينما في النماذج التي تهتم بقياس تحقق الأهداف يعتبر البرنامج السابق مفيداً جداً. (طلافحه ،٢٠١٣ ، ٣٠٨)

٥. مميزات أنموذج سكرفين:

أشار كلا من (طلافحه، ٢٠١٣، ٣٠٨، الدوسري، ٢٠٠١ ، ٤٥٨) الى العديد من المزايا منها:

١- يمتاز انه لفت الانتباه إلى المؤثرات والنتائج غير المقصودة.

٢- وجه لخدمة المستهلك أو المنتفع من البرنامج التعليمي.

٣- وضح نوعين من التقويم البنائي والتقويم النهائي.

٤- الاهتمام بكل ما يجري داخل البرنامج من تفاعلات ونشاطات.

وأضفن الباحثات:

- التقويم عند سكريفن يركز على العمليات ويلعب دورا مهما في قرارات تحسين البرنامج.
- ليس من المهم تقويم أهداف البرنامج بل الانتباه إلى نوعية الأهداف والحكم على جدارتها.
- وانه أهم ما يميز هذا النموذج انه يركز على الآثار الجانبية ولا يعتمد على تحقيق الأهداف.

٦. **سلبيات انموذج سكرفن:**

ذكر (طلافحه ،٢٠١٣ ، ٣٠٨) بعض السلبيات منها:

١. نقص التوجيهات الكافية والواضحة لطريقة استخدامه.

٢. أن نموذجه الخالي من الأهداف لا يوفر بمفرده المعلومات اللازمة لأصحاب القرار في مجال تطوير المناهج لابد من استخدام إجراءات تقويمية أخرى مؤسسة على الأهداف التربوية.

ثانياً: أنموذج ستيك Stake:

يذكر الدوسري (٢٠٠١،ص٤٦١) و السويدي والخليلي (١٩٩٧ ،ص٧١) أن ستيك أنتقد نموذج تايلور في التقويم لتركيزه على الأهداف في عملية التقويم، إذ يرى ستيك أن الأهداف قد تتغير أثناء التنفيذ مما يتطلب وجود اتصال مستمر بين مقوم البرنامج والمستفيد من التقويم من أجل اكتشاف الأمور ذات الأهمية الخاصة في البرنامج وتعرفها وأخذها بالحسبان عند التقويم .كما أنتقد ستيك التقويم لدى تايلور لحصره عملية التقويم في جوانب ضيقة ومحددة في البرنامج تحقق الأهداف فقط، وطريقة جمع المعلومات التقويمية والتي تقتصر على الاختبارات والأدوات المقننة والتجارب.

١. وصف الأنموذج:

يرى ستيك على أن الغرض من التقويم يجب أن يكون مساعدة المستفيد على رؤية ما يعمل وتحسينه، إلا أن المقوم يجب أن يتحاشى إصدار احكام نهائية حول موضوع التقويم، بل يجب أن يجمع آراء الآخرين وأحكامهم بالإضافة إلى رؤيته ويقدمها في قالب مناسب للمستفيد.

ويضيف الدوسري (٢٠٠١، ص٤٦١) وعلام (٢٠٠٧، ص١٤٤) أن ستيك ساهم بتطوير مفاهيم التقويم التربوي عندما قدم نموذجين للتقويم هما:

- **نموذج الهيئة الكلية للتقويم** Countenance Model
- **نموذج التقويم المتجاوب.** Responsive Model

١. انموذج الهيئة الكلية للتقويم Countenance Model

يذكر السويدي والخليلي (١٩٩٧، ص٣٢٢) والدوسري (٢٠٠١، ص٤٦١) والدليمي والشمري (٢٠٠٣، ص١٢٣) وعلام (٢٠٠٧، ص١٤١) أن ستيك ركز في نموذجه على ملمحين أساسيين هما الوصف والحكم وهو الذي دعاه إلى تسميته (نموذج الملامح العامة للتقويم)

والمقصود بالوصف: هي عملية وصف كل ما هو متاح من عناصر مادية وبشرية في الموقف بخلفياته وواقعه.

والمقصود بالحكم: تعني إصدار حكم في ضوء عملية التقويم الشاملة والمستمرة طوال البرنامج وعقب الانتهاء منه.

ويؤكد ستيك في أنموذجه أهمية فهم الأهداف وأغراض المشروع وبناء تصور واضح لموقع الهدف، ثم رتب ثلاث مجموعات من الركائز المهمة في عملية تقويم المنهج وهي:

- **السوابق:** كل الظروف الموجودة قبل البرنامج والتي قد يكون لها تأثير عليه فيجب جمع معلومات عن تلك الظروف للحصول على خلفية وافية عن البرنامج.
- **العمليات:** ما يجري داخل البرنامج من فعاليات وأنشطة أثناء التنفيذ.
- **النواتج:** الآثار التي أحدثها البرنامج على العاملين فيه وعلى التجهيزات والمجتمع المحلي سواء كان فورياً أو مؤجلاً مباشراً أو غير مباشر.

ويضيف السويدي والخليلي (١٩٩٧، ص٣٢٣) والدوسري (٢٠٠١، ص٤٦١) أن هذه العناصر الثلاث التي اقترحها ستيك، والتي تفيد في الوصف والحكم اقترح تمثيلها بمصفوفات تصنف فيها البيانات الوصفية بحيث تعبر عن المقاصد والملاحظات. يتألف **الوصف** في النموذج من مصفوفة ذات شقين هما:

١. **المقاصد:** وهي كل ما هو متوقع أن يكون في البرنامج، في كل من السوابق والتفاعلات والنواتج.

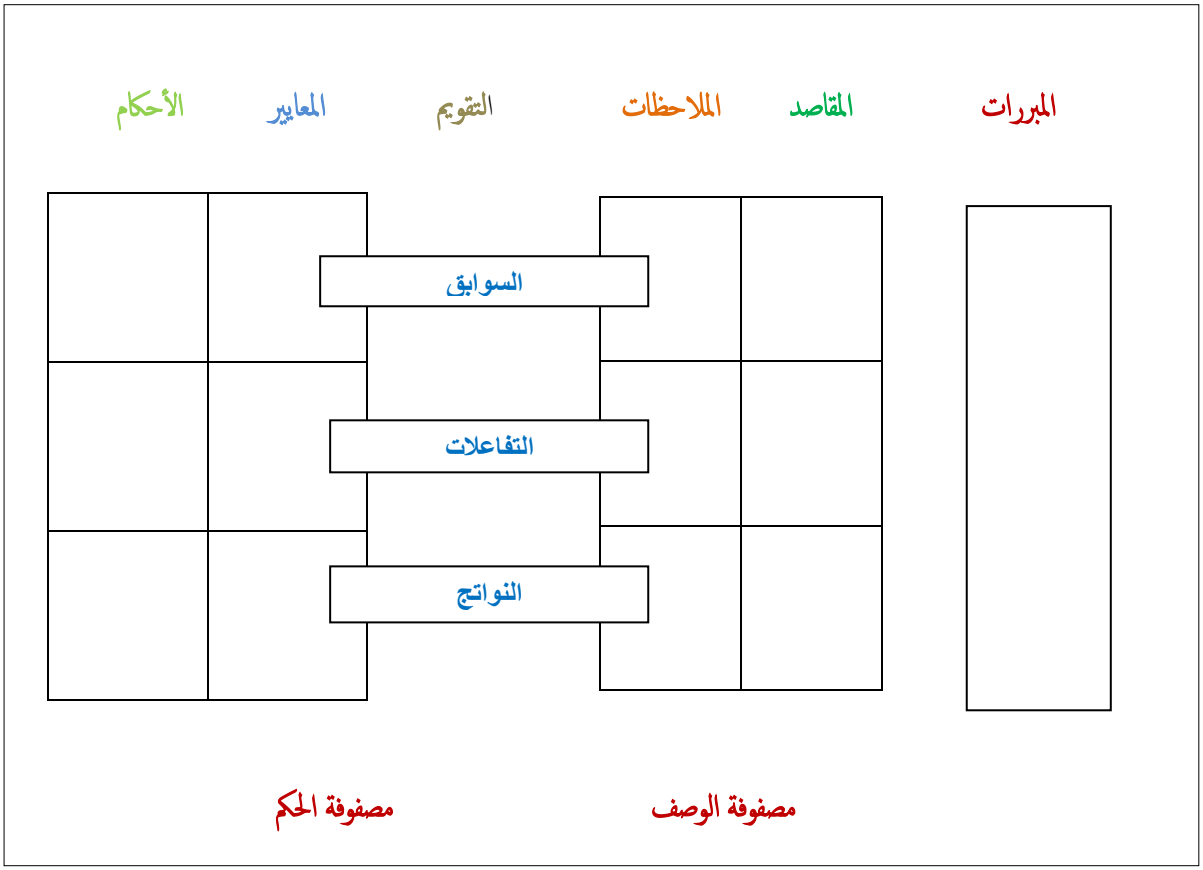
٢. **الملاحظات:** فتمثل كل ما يلاحظه المقوم فعلاً في كل من سوابق البرنامج وتفاعلاته ونواتجه.

أما بالنسبة **للحكم** في النموذج فهو كل ما يتوصل إليه المقوم من أحكام استناداً إلى مصفوفة الوصف. ويتم الحكم في كل جوانب البرنامج (سوابق، تفاعلات، نواتج) ويتألف الحكم من مصفوفة ذات شقين هما:

المعايير: وهي تمثل مجموعة المواصفات التي تعتبر خصائص متوسطة في مجتمع الدراسة وهي لذلك مقبولة لأغراض المقارنة وإصدار الاحكام. وتشمل المعايير جوانب البرنامج الثلاث.

الأحكام: وهي تعميمات المقوم وحكمه على البرنامج بالاستناد إلى المعايير.

الشكل التخطيطي لأنموذج ستيك



شكل رقم(٤) لأنموذج ستيك للتقويم

٣. الخطوات التي يقوم بها المقوم في هذا الأنموذج:

أشار (القرارعة ،٢٠٠٨م، ص٥٩) أن هناك عدة خطوات يقوم بها المقوم خلال هذا الأنموذج وهي:

- إعطاء مبرر للبرنامج
- جمع المعلومات الوصفية من خلال رصد الواقع والمأمول من السوابق والعمليات والنواتج.
- تحليل المعلومات الوصفية.
- تحديد المعايير المطلقة والنسبية
- تقدير مدى قابلية البرنامج لتلك المعايير.

- إصدار الحكم على البرنامج من قبل المقوم بمفرده أو بالتعاون مع المسئولين في البرنامج وغيرهم من المتأثرين به

ويضيف الدوسري (٢٠٠١، ص٤٦٣) أن ستيك حدد بعض الأسئلة التي يجب الإجابة عليها قبل القيام بالتقويم لأنها تساعد في رسم المسار الذي ستسير عليه عملية التقويم مثل:

١. هل سيكون التقويم وصفياً أي يصف البرنامج فقط أم تقويمياً أي يقدم أحكاماً عن البرنامج أم كليهما؟
٢. هل سيركز التقويم على السوابق أو العمليات أو النواتج أو التلازم الوظيفي بينهما؟
٣. هل سيؤكد التقويم على التوافق في البرنامج؟
٤. هل سيركز التقويم على برنامج بعينه أم سيقارنه ببرامج أخرى؟
٥. هل سيهدف التقويم إلى التطوير أم الاختيار بين عدد من البدائل؟

٢. أنموذج التقويم المتجاوب. Responsive Model

يتفق كلاً من حميدة وآخرون، (١٩٩٨م، ص٨٢) والدوسري (٢٠٠١، ص٤٦٤) وعلام (٢٠٠٧، ص١٤٤) بأنه هو الذي يتمحور حول المستفيد من التقويم، ويستجيب لاحتياجاته، ويساعد على تحديد نقاط القوة والضعف في البرنامج. ويستخدم أدوات الملاحظة والحديث إلى الناس، بالإضافة إلى تحليل محتوى البرنامج وعملياته. وإجراءات التقويم في هذا النموذج تكون عمومية في البداية، ثم تفصَّل وتحلَّل، فالتقويم وفق نموذج ستيك مرن ومتطور يسمح باستيعاب أي مستجدات. وعند إصدار الحكم على جودة البرنامج لا يفرض المقوم قيمة معينة بل تكون الأحكام النهائية مستمدة من القيم التي يحملها المعنيون بالتقويم.

٤. مميزات أنموذج ستيك:

ذكر (طلافحة،٢٠١٣، ص٣٠٩) العديد من المميزات منها:

١. المقوم يعتمد على الوصف والتقارير التي يقدمها الأشخاص الذين يرتبطون ارتباطا وثيقاً بالمنهج مما يعطي ثقة عالية في النتائج التي تم الحصول عليها.
٢. المقوم يصف المعلومات كيفياً وليس كمياً فقط مما يحدد صلاحية المنهج بشكل قوي.

مثال تقويمي بحسب نموذج ستيك (السويدي والخليلي ١٩٩٧م، ص٣٢٥)

المبررات

"ينوي المعلم تقويم منهج في التاريخ حول الأسباب والنواتج للحروب الرئيسية".

المقاصد

السوابق: يضع المعلم دليل مطالعة مبنياً على مراجع مختاره لكل وحدة دراسية مدتها ثلاثة أسابيع.

التفاعلات: يخطط المعلم لقيادة الحوار والنقاش الصفي المبني على الإجابات التي يفترض أن يتوصل إليها التلاميذ في دليل المطالعة.

النواتج: يتوقع المعلم بأن يتمكن التلاميذ في نهاية كل وحدة دراسية من أن يتواصلوا إلى عمل قائمة بالأسباب والنتائج المترتبة على الحرب التي تمت المطالعة عنها.

الملاحظات

السوابق: لاحظ المعلم أن الغالبية العظمى من التلاميذ لم يتمكنوا من الحصول على المراجع من المكتبة.

التفاعلات: لاحظ المعلم أن الحوار كان ضعيفاً نتيجة المقاطعات المتكررة.

النواتج: لاحظ المعلم أنه مع نهاية كل ثلاثة أسابيع لم يتمكن التلاميذ من عمل قائمة كاملة بجميع الأسباب والنتائج للحرب التي يجري النقاش حولها.

المعايير

السوابق: يتوقع المعلم أن يتمكن جميع التلاميذ من إتمام القراءات جميعاً.

التفاعلات: يعتقد المعلم أن جميع القراءات المحددة في دليل المطالعة سهلة وبإمكان غالبية التلاميذ فهمها لوحدهم.

النواتج: يعتقد المعلم بأن غالبية التلاميذ يتمكنون من عمل قوائم بأسباب ونتائج الحرب التي تدور حولها القراءات، وأنهم يستطيعون المناقشة فيها.

الأحكام

السوابق: يتوصل المعلم إلى الحكم بأن القراءات التي تم تعيينها غير كافية لإعطاء الخلفية المناسبة للمنهج.

التفاعلات: أُعلم المعلم من قبل عدد كبير من التلاميذ بأن القراءات المحددة في الدليل كان فهمها صعباً.

النواتج: يتوصل المعلم إلى الحكم بأن نوعية النقاش كانت ضعيفة.

ثالثا: نماذج مساعدة على اتخاذ القرارات (نماذج القرارات):

أنموذج ستفلبيم CIPP(Context،Input، Process، Product):

يعتبر أنموذج ستفلبيم من أكثر النماذج شهرة وشيوعاً بين المهتمين بعملية تقويم المناهج أو البرامج الدراسية. ويعود ذلك إلى أن هذا الأنموذج يوظف التقويم لخدمة صانعي القرارات، بحيث يجعل أي قرار يتخذونه مستنداً إلى نتائج هذا التقويم. ويعرف التقويم بحسب هذا الأنموذج التقويمي بأنه عملية يتم فيها التخطيط والحصول على المعلومات التي تفيدنا في الحكم على بدائل القرار (السويدي والخليلي،١٩٩٧، ص٣٢٧).

١. وصف الأنموذج:

يذكر علام (٢٠٠٧، ص١٤٩) أن هذا النموذج يصنف القرارات التربوية في أربعة أقسام هي التخطيط والبرمجة والتنفيذ وإعادة الدورة.

- **قرارات التخطيط:** وتركز على التحسين المرجو وذلك بتحديد الأهداف الرئيسة، والأهداف الإجرائية للبرنامج التربوي.
- **قرارات البرمجة:** وتحدد الإجراءات، والمشاركين، والتسهيلات، والموارد، والجدولة الزمنية لتنفيذ البرنامج الذي تم تصميم خطته.
- **قرارات التنفيذ:** وتشكل القرارات التي توجه أنشطة البرنامج.
- **قرارات إعادة الدورة:** وتشمل القرارات المتعلقة بإنهاء البرنامج، أو اعتماده، أو إجراء تغييرات جوهرية عليه أو على بعض مكوناته.

واقترح ستفلبيم أربعة أنواع من التقويم تناظر أنواع القرارات الأربع السابقة كالتالي:

١. تقويم السياق:

يهدف هذا النوع من التقويم إلى توفير الأساس النظري لتحديد الأهداف التربوية حيث تتم هنا عملية تحديد الأهداف التربوية العامة والأهداف السلوكية الخاصة للمنهج أو البرنامج التربوي (طلافحة،٢٠١٣، ص٣٠٦).

ويذكر علام (٢٠٠٧، ص١٥٠) بأن هذا النوع من التقويم يستخدم عند البدء في تخطيط البرنامج من أجل التعريف بالبيئة التي سيجرى تنفيذه في إطارها، والكشف عن احتياجات أطراف متعددة مثل: الطلبة والمجتمع المحلي والمديرية التعليمية وذلك لتحديد بعض القيود والمشكلات المتعلقة بهذه الاحتياجات الفعلية. ففي التعليم العام مثلاً يمكن إجراء مسح لتعريف احتياجات المعلمين أو الموجهين أو مديري المدارس من البرامج التدريبية المهنية. وكذلك يمكن تقصي حدود الموارد المالية

المتوفرة للإنفاق على البرامج، وكفاءات الأفراد الذين سيقومون بتنفيذ البرامج. فهذه المعلومات التي يتم جمعها تيسر صنع قرارات تتعلق بالتخطيط الشامل للبرامج.

ويمكن أن يجيب تقويم السياق على التساؤلات التالية:

- هل ينبغي تقديم مثل هذا البرنامج؟
- ما الفئات التي سوف تستفيد من البرنامج؟
- هل المجتمع المحلي في حاجة للبرنامج؟
- ما الأهداف الممكنة التي يسعى البرنامج لتحقيقها؟

٢. تقويم المدخلات:

يذكر علام (٢٠٠٧، ص١٥١) بأن هذا النوع من التقويم يعد المرحلة الثانية للنموذج حيث يهتم بتقديم معلومات تتعلق بإمكانات وموارد الجهة التي سيوكل إليها تنفيذ برنامج أو مشروع تربوي معين، وكذلك الاستراتيجيات البديلة للتنفيذ وتقييمها من حيث: التكلفة والمنفعة والمدة الزمنية والعقبات الممكنة وما يترتب على عدم التغلب عليها وكلفة الإنفاق على مواجهة هذه العقبات.

ويمكن أن يجيب تقويم المدخلات على التساؤلات التالية:

- ما الاستراتيجيات المعمول بها حالياً، والتي يمكن توظيفها في تحقيق أهداف البرنامج؟
- ما الإجراءات المحددة المطلوبة لتنفيذ استراتيجية معينة؟
- ما الخصائص والاستراتيجيات البديلة؟

٣. تقويم العمليات:

يذكر كلاً من طلافحة (٢٠١٣، ص٣٠٧) والسويدي والخليلي (١٩٩٧، ص٣٢٨) أن هذا النوع من التقويم يتعلق بتحديد جوانب النقص في الخطوات التنفيذية، والتعرف على مدى صلاحية تصميم البرنامج للواقع العملي التنفيذي. وتتلخص مهمة المقوم التربوي هنا في وصف النشاطات والفعاليات الجارية في البرنامج لتحقيق الأهداف، مع ملاحظة جوانب النقص، وما يتطلب ذلك من تعديل أو تطوير.

ويذكر علام (٢٠٠٧، ص١٥٢) بأنه يمكن أن يجيب تقويم العمليات على التساؤلات التالية:

- هل البرنامج يسير وفقاً للجدول الزمني؟

- هل التسهيلات والمواد تستخدم استخداماً رشيدا ومناسباً؟
- ما العقبات الإجرائية الأساسية التي ينبغي التغلب عليها؟

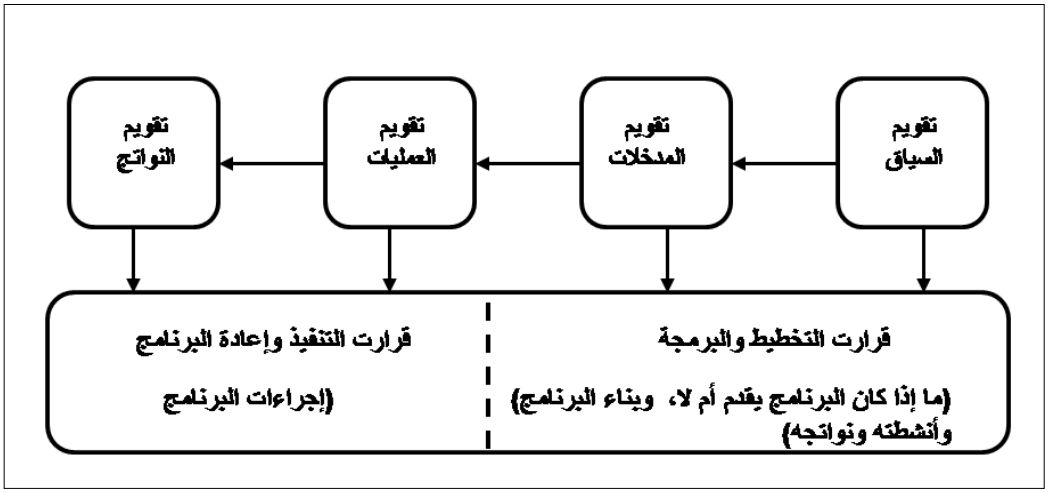
٤. تقويم النواتج:

الغرض من هذا النوع قياس نواتج البرنامج وتفسيرها والحكم عليها، والتعرف على مدى نجاح البرنامج في مقابلة الاحتياجات التي أقيم من أجلها وكذا آثاره المقصودة وغير المقصودة وتقرير مدى الحاجة إلى استمرار البرنامج أو توسيعه أو إيقافه أو تعديله (الدوسري، ٢٠٠١، ص٤٧٢).

يذكر (علام،٢٠٠٧، ص١٥١) بأنه يمكن أن يجيب تقويم النواتج على التساؤلات التالية:

- هل تحققت أهداف البرنامج؟
- ما العلاقة بين المواصفات الإجرائية للبرنامج ونواتجه الفعلية؟
- ما مدى تحقيق البرنامج للاحتياجات المختلفة للطلبة؟
- ما الإسهام البعيد المدى للبرنامج؟

وأنه يمكن الربط بين أنواع التقويم الأربعة بالقرارات التربوية وهي قرارات التخطيط وقرارات البرمجة وقرارات التنفيذ وقرارات إعادة الدورة. فتقويم السياق وتقويم المدخلات يركزان على جمع المعلومات وصنع قرارات تتعلق بالتخطيط والبرمجة (أي ما إذا كان البرنامج يقدم أم لا، وبناء البرنامج). أما تقويم العمليات وتقويم النواتج فيركزان على إجراءات وأنشطة البرنامج ونواتجه. **ويمكن توضيح ذلك بالشكل التالي:**



الشكل رقم (٥) يوضح ارتباط الأنواع الأربع للتقويم بما يناظرها من أنواع القرارات

ويذكر (الشمري والدليمي،٢٠٠٣، ص١٢٩) بأن الأنواع الأربعة من التقويم تعد تقويماً تكوينياً بنائياً حين يكون الهدف اتخاذ القرارات وتعد بمثابة تقويم نهائي حين تستعمل بهدف المراقبة والمحاسبة.

ويتضح لنا من خلال نموذج ستفلبيم ما يلي:

- أن أنموذج ستفلبيم يؤكد على استمرارية عملية التقويم.
- يركز هذا الأنموذج على القرارات التي يمكن من خلالها الحكم على مدى نجاح البرنامج التربوي.
- أن الغرض من التقويم ليس تقديم الإثباتات بل تحسين أنشطة وإجراءات البرامج التربوية.

٢. تطبيقات أنموذج ستفلبيم:

دارسة بعنوان **(دراسة مقارنة لأثر استخدام نموذج القرارات المتعددة CIPPو نموذج معايير الأداء Standards لتقويم برامج الموهوبات في تحسين البرامج وصنع القرارات).**

إعداد الدكتورة/ إقبال زين العابدين درندري

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح أثر استخدام نموذجين مختلفين لتقويم برامج للموهوبات على تحسين البرامج وصنع القرارات الخاصة بها.

أوضحت النتائج أن نموذج القرارات المتعددة قد ساعد صانعي القرار في تحديد احتياجات البرامج وإعطاء صورة كلية عن جميع ما يختص بالبرامج، كما ساعدهم بشكل أكبر على التعرف على مشكلات البرامج الأساسية ومصادرها، وما يرجع منها إلى السياسات المتبعة الخاصة ببرامج الموهوبات. كما أنه أعطى رؤية عامة عن الأساسيات لرئيسات البرامج والقائمين عليها، لكنه لم يساعد على تحديد نقاط القوة والضعف بالتفصيل.

وبالمقابل فقد أعطى نموذج معايير الأداء صورة مركزة ومعلومات تفصيلية لصناع القرار أدت إلى معرفة المشكلات الشائعة الخاصة ببعض عناصر البرامج والتي يمكن معالجتها من قبل المؤسسة، وساعد على اطلاعهم على مستوى كل بعد من أبعاد البرنامج، مع معرفة نقاط الضعف والقوة المشتركة بين البرامج، والخاصة ببعضها، مما أدى لتحسينها. كما أنه أعطى رؤية محددة وتفصيلية لرئيسات البرامج والقائمين عليها، وقد ساعدهم ذلك على التعرف على ما هو مطلوب بشكل دقيق، وزيادة الفعل الموجه لما ينبغي تحسينه في البرنامج فيما يخص الإعداد أو التطبيق أو النواتج.

تم بحمد الله وعونه.

المراجع:

- تايلور، رالف (٢٠٠٨). **أساسيات المناهج**. ترجمة: كاظم، احمد خيري؛ جابر، عبد الحميد جابر، الرياض: دار الزهراء.
- الجعفري، ماهر اسماعيل. (٢٠١٠م). المناهج **الدراسية فلسفتها بناؤها تقويمها**. الاردن، عمان: دار اليازوري.
- حميدة، إمام مختار؛ النجدي، أحمد عبد الرحمن؛ القرش، حسن (١٩٩٨). **تنظيمات المناهج وتطويرها** .القاهرة: دار زهراء الشرق.
- الخوالدة، ناصر احمد، عبد، يحي اسماعيل(٢٠١١). **المناهج اسسها ومداخلها الفكرية وتصميمها ومبادي بنائها ونماذج تطويرها.** زمزم: الاردن، عمان.
- درندري،إقبال زين العابدين .(٢-٨ شعبان،١٤٢٧هـ). **دراسة مقارنة لأثر استخدام نموذج القرارات المتعددة CIPPو نموذج معايير الأداء Standards لتقويم برامج الموهوبات في تحسين البرامج وصنع القرارات**. ورقة علمية مقدمة للمؤتمر العلمي الإقليمي للموهوبة .جدة: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.
- الدليمي، عصام حسم، الشمري، زينب حسن (٢٠٠٣). **فلسفة المنهج الدراسي**. عمان: دار المناهج
- الدوسري، ابراهيم بن مبارك(٢٠٠١). **إطار مرجعي للتقويم التربوي**. الطبعة الثالثة، مكتب التربية العربي لدول الخليج: الرياض.
- الرويلي، موافق فواز(١٩٩٠). **دراسة تحليلية لكيفية معالجة نظريات المنهج الدراسي لعناصره**. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية، ٢، ٥٥٥ ـــ ٥٤٧.
- سعادة، جودت أحمد؛ ابراهيم، عبد الله محمد(٢٠١٤). **المنهج المدرسي المعاصر**. عمان: دار الفكر.
- سعادة، جودت أحمد ؛ ابراهيم،عبدالله محمد(٢٠١١). **المنهج المدرسي المعاصر**. عمان: دار الفكر.
- سلامة، عادل أبو العز(٢٠٠٨). **تخطيط المناهج المعاصرة.** عمان: دار الثقافة.
- السميري، لطيفه صالح(١٩٩٧). **النماذج في بناء المناهج.** عالم الكتب، الرياض.

- السويدي، خليفة علي؛ الخليلي، خليل يوسف(١٩٩٧). **المنهاج مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصياغته.** الطبعة الأولى، دار القلم: دبي
- شاهين، عبد الحميد حسن(٢٠١٠). **تصميم المناهج**. جامعة الإسكندرية.
- الشبلي، إبراهيم محدي (٢٠٠٠) .**المناهج بناؤها تنفيذها تقويمها تطويرها باستخدام النماذج.** الأردن: دار الأمل.
- الشبلي، إبراهيم محدي(٢٠١٠). **المناهج بناؤها، تنفيذها، تقويمها وتطويرها**. عمان: دار الأمل.
- الشمري، زينب حسن، الدليمي، عصام حسن، (٢٠٠٣). **فلسفة المنهج الدراسي**. دار المناهج
- العجمي، مها بنت محمد (٢٠٠٥). **المناهج الدراسية.** الطبعة الثانية، مكتبة الملكة فهد الوطنية.
- علاّم، صلاح الدين محمود (٢٠٠٧). **التقويم التربوي المؤسسي: أسسه وتطبيقاته في تقويم المدارس**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علام، صلاح الدين محمود(٢٠٠٣). **التقويم التربوي المؤسسي**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- طلافحة، حامد عبد الله (٢٠١٣). **المناهج تخطيطها تطويرها تنفيذها.** عمان: الرضوان للنشر والتوزيع
- فرج، عبد اللطيف بن حسين(٢٠٠٧). **صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج**. عمان: دار الثقافة.
- القرارعة، أحمد عودة (٢٠٠٨). **تصميم التدريس رؤية تطبيقية** .دار الشروق.
- قنديل، يس عبد الرحمن(٢٠٠٢). **عملية المنهج رؤية في تكنولوجيا المنهج المدرسي**. الرياض: دار النشر.
- الكسباني، محمد(٢٠١١). **المنهج المدرسي: تصميمه خطيطه، تنظيمه، تقويمه**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الكسباني، محمد السيد علي(٢٠١٠م). **تطوير المنهج من منظور الاتجاه المعاصر**. الاسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- اللقاني، أحمد؛ الجمل، علي(١٩٩٩). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: عالم الكتب.
- نور الدين، وداد عبد السميع اسماعيل (٢٠٠٥). **نماذج المنهج دراسة تحليلية**. الرياض: الرشد.