

التقويم التطويري وتطبيقاته على البرامج التربوية والتعليمية

إعداد

أ/ بهية قاسم القاسم

باحثة دكتوراة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود

د/ إقبال زين العابدين درندري

أستاذ القياس والإحصاء وتقويم البرامج المشارك، قسم علم النفس،

كلية التربية، جامعة الملك سعود

مجلة الدراسات التربوية والانسانية .كلية التربية .جامعة دمنهور

المجلد السابع عشر - العدد الثاني (أبريل) ، لسنة 2025م

التقويم التطويري وتطبيقاته على البرامج التربوية والتعليمية

أ/ بهية قاسم القاسم¹

د/ إقبال زين العابدين درندري²

الملخص

يتناول هذا البحث التعريف بالتقويم التطويري للبرامج كنموذج حديث للتقويم، والأساس النظري له ومبادئه؛ ويقارن بين نماذج تقويم البرامج التقليدية والنماذج الحديثة؛ كما يوضح الفروق بين التقويم التطويري والتقويم التقليدي؛ وأنواع وأغراض التقويم التطويري؛ ومزاياه والبرامج التي يطبق عليها. كما يوضح مراحل التقويم التطويري؛ وأهم الدراسات التي طبقت التقويم التطويري على البرامج التربوية والتعليمية والمشاريع التطويرية؛ ويقدم مثالا تطبيقيا على برنامج تعليمي طُبق عليه هذا التقويم؛ ثم الخلاصة والتوصيات.

الكلمات المفتاحية: التقويم التطويري، تقويم البرامج، البرامج التربوية والتعليمية.

¹ باحثة دكتورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود

البريد الإلكتروني: Bahiyah.alqassem@hotmail.com

² أستاذ القياس والإحصاء وتقويم البرامج المشارك، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود

البريد الإلكتروني: eqbal@ksu.edu.sa

Developmental Evaluation and Its Applications to Educational and Academic Programs

Ph.D. Researcher: Ms. Bahiya Qasim Al-Qassim

Department of Psychology, College of Education, King Saud University

Dr. Eqbal Z. Darandari

Associate Professor of Measurement, Statistics, and Program Evaluation, Department of Psychology, College of Education, King Saud University

Email: eqbal@ksu.edu.sa

Abstract

This research defines developmental program evaluation as a modern model of evaluation, its theoretical foundations, and principles. It compares traditional and modern program evaluation models. It also explains the differences between developmental evaluation and traditional evaluation. In addition, it explains the types and purposes of developmental evaluation, its advantages, and the programs to which it is applied. It also explains the stages of developmental evaluation and the most important studies that have applied developmental evaluation to educational programs and development projects. It also presents a practical example of an educational program to which this evaluation was applied. Finally, it concludes with conclusions and recommendations.

Keywords: Developmental evaluation, program evaluation, educational programs.

مقدمة:

يعد التقويم Evaluation عنصراً رئيساً وهاماً في المنظومة التعليمية، حيث يؤدي التقويم دوراً فعالاً في إنجاح هذه المنظومة. ويعتبر تقويم البرامج Program Evaluation أحد أنواع التقويم المهمة المطبقة في معظم المجالات، ومن أهمها البرامج التربوية والتعليمية، حيث إن تقويم البرنامج يعطي صورة شاملة عن جميع مكونات البرنامج والتدخلات Interventions التي تشملها، عوضاً عن التركيز على تأثير جزء واحد فيها عن طريق دراسة بحثية.

و"تقويم البرامج" هو "الجمع المنهجي للمعلومات عن أنشطة وخصائص ونتائج البرنامج لإصدار حكم على البرنامج، وتحسين فعاليته، أو اتخاذ قرارات بشأن تطوير البرنامج في المستقبل" (Patton, 2008, p. 23).

ويهدف تقويم البرامج للكشف عن مستوى البرامج ومدى نجاحها، ومدى تحقيقها لأهدافها وأهداف المنظمة التي تنتمي لها، والتعرف على جوانب القوة والضعف بها لاستخدامها في تطوير وتحسين البرامج، وتحديد مدى فعالية البرامج ومخرجاتها وتطويرها، وتحديد مدى استمراريته (Fitzpatrick et al., 2010). ويعد تقويم البرامج عاملاً حاسماً في الإصلاح والتطوير للبرامج بشكل عام، والبرامج التربوية والتعليمية بشكل خاص، فهو يزود مخططي البرامج ومطبقيها وصانعي القرار بالمعلومات اللازمة عن نجاح البرامج، ويساعد في فهمها وفهم أدائها وتطويرها بشكل أكبر، كما يساعد في التحقق من أثرها على المستفيدين، والتأكد من أن ما يتم تنفيذه هو ما تم التخطيط له فعلاً (Anh, 2018; Government Accountability Office [GAO], 2000).

وتتميز نماذج التقويم التقليدية (TE) Traditional Evaluation Models للبرامج بسهولة التطبيق والقياس، وتُعد هذه النماذج مفيدة في تقويم البرامج ذات الأهداف المحددة بوضوح والنتائج القابلة للقياس. إلا أن النماذج التقليدية تعاني من بعض القيود. فهي تركز بشكل أساسي على العمليات والمخرجات، وقد تغفل هذه النماذج في فهم السياق الكامل للبرنامج والعوامل التي تؤثر على فعاليته. وقد لا تكون النماذج التقليدية مناسبة لتقويم البرامج المعقدة أو البرامج التي تهدف إلى تحقيق تغييرات اجتماعية أو سلوكية طويلة المدى. أما النماذج الحديثة فهي تُركز على الفهم الشامل للبرنامج وتأثيره، وتأخذ في الاعتبار الجوانب النوعية والكمية

للبرنامج، وتُشارك أصحاب المصلحة في عملية التقويم (Carden & Alkan, 2012; Patton, 2016).

وقد ظهر التقويم التطويري (DE) Developmental Evaluation كنموذج تقويم حديث ليعالج المشكلات التي ظهرت في نماذج التقويم التقليدية (Patton, 2008)، الذي يركز على التدخلات والمتغيرات والأنظمة الديناميكية المعقدة وغير الخطية في البرنامج (Patton, 2011; 2015; 2021).

ويشهد عالمنا اليوم تغيرات متسارعة على كافة الأصعدة، مما يتطلب من البرامج والتدخلات التتبعية أن تكون أكثر مرونة وقابلية للتكيف مع الظروف المتغيرة. ولذلك، يُعتبر التقويم التطويري (DE) أحد أهم مناهج التقويم التي تُركز على التعلم والتحسين المستمر، مما يُساهم في تعزيز فاعلية البرامج وتحقيق أهدافها بشكل أفضل؛ حيث يركز التقويم التطويري (DE) على دعم وتطوير الابتكار والتكيف في البيئات الديناميكية. وقد أوضحت العديد من الدراسات (Patton, 2021; Patton et al., 2015) التي استخدمت التقويم التطويري (DE) أهميته في تطوير البرامج والتدخلات وتوجيه صنع القرارات، ومواجهة التحديات التي تواجهها البرامج.

وفي حين يعد التقويم التطويري (DE) من طرق تقويم البرامج الجديدة، إلا أن جوانب تطبيقه غير معروفة جيداً وخاصة في المجال التربوي والتعليمي. وتتفاقم هذه المشكلة في العالم العربي، حيث لا توجد دراسات - في حدود علم الباحثين - تناولت التقويم التطويري (DE) كنوع جديد نسبياً من نماذج التقويم للبرامج وتطبيقاته بشكل شامل؛ مما أدى لضعف الاستفادة منه ومن تطبيقاته لتحسين تصميم وتطبيق ونتائج البرامج التربوية والتعليمية. فدراسات التقويم للبرامج في العالم بشكل عام، وفي العالم العربي بشكل خاص، تعتمد بشكل أساسي على نماذج تقويم تقليدية. ولكن ومع تطور نظريات وممارسات تقويم البرامج، كان لابد من التعرف على واستخدام نماذج حديثة ومتخصصة تمكن من تقويم هذه البرامج بشكل شامل وتطويري، يساعد على تطوير البرنامج والتدخلات المبني عليها بمشاركة المستفيدين من البرامج (درندري، 2014).

ومن هنا تظهر مشكلة البحث، وانطلاقاً من دور التقويم الهادف في تطوير البرامج التربوية والتعليمية، وأهمية استخدام نماذج تقويم تركز على التدخلات والتطوير، وتأخذ في الحسبان التعقيدات النظرية في برامج التربية والمناظير المختلفة للمشاركين؛ فقد برزت الحاجة

لبحث يستعرض كيفية تطبيق التقييم التطويري. وهذا بدوره يقودنا للتساؤل عن الإطار النظري للتقييم التطويري (DE)، وأساسه ومبادئه، وأنواعه، وأغراضه، ومميزاته، وخطواته، وكيفية تطبيقه على البرامج التربوية والتعليمية؛ وذلك بهدف توفير معلومات نظرية وتطبيقية عنه تساعد في التعرف عليه والاستفادة منه. وهذا يدفع البحث الحالي لسد الفجوة البحثية، وتوفير المعلومات النظرية والتطبيقية عن هذا التقييم بما يمكن من تطبيقه في بيئات مختلفة ومن أهمها التربوية والتعليمية.

وبناءً على ذلك، فإن البحث الحالي يتناول المحاور التالية: (1) التعريف بالتقييم التطويري للبرامج (DE) والأساس النظري له؛ (2) نماذج تقييم البرامج التقليدية مقابل النماذج الحديثة؛ (3) الفروق بين التقييم التطويري (DE) والتقييم التقليدي؛ (4) أنواع وأغراض التقييم التطويري (DE)؛ (5) مزايا التقييم التطويري والبرامج التي يُطبق عليها؛ (6) مراحل التقييم التطويري (DE)؛ (7) دراسات التقييم التطويري (DE) على البرامج التربوية والتعليمية والمشاريع التطويرية؛ (8) مثال تطبيقي على برنامج تعليمي؛ (9) الخلاصة والتوصيات.

وتكمن أهمية البحث الحالي في أنه يوجّه اهتمام الباحثين في مجال القياس والتقييم نحو هذا النوع من التقييم، كما سيوفر معلومات تساعد المختصين في توظيفها في صنع القرارات بأعلى كفاءة ممكنة. ومن المتوقع أن يُسهم البحث الحالي في إثراء العديد من الجوانب، ومنها المكتبة العربية والمختصين في المجال، بتقديم أسلوب تقييم برامج حديث وهو "التقييم التطويري" (DE)؛ وتوضيح مكوناته، والإطار الفكري والنظري له. كما سيسهم في إثراء دراسات تقييم البرامج في العالم العربي، وخاصة تلك المهتمة بالجوانب التربوية والتعليمية؛ وفي توجيه نظر المختصين نحو استخدام "التقييم التطويري" في هذه البرامج، وتوفير مرجع لهم للتعرف على كيفية بنائه وتطبيقه بمشاركة أصحاب المصلحة، والبيئة المناسبة له. كما سيقدم البحث معلومات وإرشادات تساعد مطوري البرامج والمسؤولين في الحصول على بدائل للتعامل مع البناءات المعقدة للبرامج وتقييمها ومتابعة تقدّمها؛ إضافة إلى توفير المعلومات اللازمة لمساعدتهم في تطوير الخطط والاستراتيجيات والأنظمة والبيئة المناسبة التي تتلاءم مع حاجات المستفيدين في البرنامج وتحسين فاعليتها، وتقديم ما يلزم من توصيات لتحسين تدخلات البرامج وتصميمها، مما يُحسن من الطرق والأساليب المستخدمة في البرامج ورفع قدرات الطلبة.

أولاً: التعريف بالتقويم التطويري للبرامج (DE) والأساس النظري له: أ- التعريف بالتقويم التطويري (DE):

يُعرّف التقويم التطويري (DE) بأنه: طريقة منهجية لتقييم البرامج والتدخلات أثناء مرحلة التطوير أو التنفيذ، وذلك من خلال جمع وتحليل المعلومات التي تُساعد على فهم سياق البرنامج، وتحديد التحديات التي تُواجهه، وتطوير استراتيجيات فعّالة للتحسين (Patton, 2011). وهو طريقة تقويم برامج وضعها باتون (Patton, 2011)، حيث تشير إلى عمليات التقويم التي يتم إجراؤها بغرض دعم البرنامج والموظفين والتطوير التنظيمي له، بما في ذلك طرح أسئلة تقييمية وتطبيق منطق التقويم لأغراض التطوير. كما يسعى إلى إنشاء آليات تغذية راجعة منظّمة يمكن أن تدعم بشكل فعال الابتكار. وينطوي على علاقات طويلة الأجل بين المقومين والمشاركين في البرنامج؛ حيث تكون وظيفة المقوم هي تيسير المناقشات حول الأسئلة التقييمية، وتشجيع مديري البرنامج وموظفيه على القيام بجمع المعلومات وتحليلها واستخدامها بشكل مستمر، والتعاون بين أصحاب المصلحة Stakeholders المختلفين لمراجعة التدخل الذي يهدف له البرنامج، ودعم عملية اتخاذ القرارات. ويقدم التقويم التطويري (DE) نهجاً قوياً لرصد ودعم الابتكارات الاجتماعية والتربوية من خلال العمل بالشراكة مع صانعي القرار في البرنامج. ويعتمد التقويم التطويري (DE) على فهم للأنظمة الديناميكية المعقدة، وغير الخطية للتغيير في البرنامج. ويمكن استخدامه لمجموعة من الأغراض: التطوير المستمر للبرنامج، وتكييف مبادئ الممارسة الفعّالة مع السياقات المحلية، وتوليد الابتكارات وتوسيع نطاقها، وتسهيل الاستجابة السريعة في حالات الأزمات (Gamble, 2008; Patton, 2011).

وغالباً ما تواجه برامج التطوير تحديات كبيرة عند مواجهتها الظروف المعقدة والمتغيرة بسرعة لا تتناسب مع النماذج التقليدية للتقويم؛ لذلك برز التقويم التطويري (DE) في السنوات الأخيرة كمنهج بديل. ويعتبر التقويم التطويري مجاًلاً متنامياً لممارسة التقويم، ويدعو لدعم التطوير التكيفي لمبادرات التغيير في البيئات الاجتماعية المعقدة، بحيث يركز على الاستخدام، والمنظور المعقد، ونظم التفكير (Patton, 2011).

ويشير سياق البرنامج إلى البيئة التي يعمل فيها البرنامج، بما في ذلك العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي قد تؤثر على تطبيقه ونتائجه؛ حيث تواجه البرامج والتدخلات مجموعة من التحديات أثناء التنفيذ، مثل: نقص الموارد، أو ضعف التنسيق بين

الجهات المتدخلة، أو عدم ملاءمة الأنشطة للجمهور المستهدف. ويُساعد التقييم التطويري (DE) على تحديد الاستراتيجيات الفعّالة التي يُمكن اتباعها لتحسين أداء البرنامج، مثل: تعديل الأنشطة، أو توفير التدريب للجهات المتدخلة، أو تعزيز التنسيق بين الشركاء (Gamble, 2008).

ب- الأساس النظري للتقييم التطويري (DE):

على مدى السنوات العشرين الماضية، برز التقييم التطويري كمنهج مهم في التقييم لتلبية احتياجات تقييم برامج المبادرات؛ حيث يستوعب تدخّلات ومتغيرات متعددة في البرنامج. ويكون المقوم في هذا التقييم جزءاً لا يتجزأ من فريق البرنامج، حيث يتعاون أعضاؤه لوضع تصور وتصميم واختبار لمناهج جديدة في عملية مستمرة طويلة الأجل من التحسين المستمر والتكيف والتغيير المتعمّد. وتتمثل الوظيفة الأساسية للمقوم في المناقشات التوضيحية مع الأسئلة التقييمية، وتسهيل اتخاذ القرارات المستنيرة بالبيانات طوال عملية توجيه وتطوير التدخل، ودعم التعلّم، وجمع البيانات، وتحليلها. بالإضافة إلى ذلك، يقوم فريق المشروع بشكل جماعي بتفسير البيانات، ثم تطبيق التدابير اللازمة على المرحلة التالية من التطوير. ويشارك المقوم في تحسين التدخل، ويستخدم مجموعة متنوعة من الأدوات لدعم البرنامج، والنواتج، والموظفين، والتطوير التنظيمي (Guijt et al., 2012; Patton, 2011). ويعمل المقومون التطويريون عن كثب مع صانعي القرار ومصممي البرنامج والموظفين لطرح الأسئلة الرئيسة حول تصميم البرنامج ومنطقه، ولجمع البيانات، ولضمان أن البرامج تستخدم باستمرار مبادئ التعلم والتحسين المستمر (Gamble, 2008; Patton, 2018).

وعند استخدام التقييم التطويري (DE) لدعم التدخلات، وربطه بالتصميم والاستراتيجية المستخدمة بالبرنامج، يُدرس المنهج المنظّم الخاص بما يتم فعله في البرنامج *what you're doing*، وما يتم إنتاجه (وكيف) *what is being produced*، ويتم ربطه بسبب القيام بذلك *why you're doing it* باستخدام بيانات المراقبة والتقييم. وهو يساعد على تحديد الممارسات أو المنتجات الواعدة المحتملة، وتوجيه عملية اتخاذ القرار الاستراتيجي التي تأتي مع التدخل. وعندما يتم تضمينه في عملية التصميم، يوفر دليلاً لدعم عملية التدخل بداية من مرحلة التفكير إلى تنفيذ نموذج العمل وتسليم المنتج United States Agency for International Development, 2019).

ج- مبادئ التقويم التطويري (DE):

ينطلق التقويم التطويري من مجموعة من المبادئ الأساسية التي تُشكّل إطاره النظري وتُحدد منهجيته، ومن أهم هذه المبادئ ما يلي:

1. **الغرض التطويري:** يتمثل الهدف الرئيس للتقويم التطويري (DE) في دعم الابتكار والتعلم المستمر. ويركز هذا التقويم على تزويد البرامج بالمعلومات اللازمة لتحسينها وتطويرها باستمرار، بدلاً من مجرد قياس النتائج النهائية؛ حيث يهدف إلى تعزيز التحسين التدريجي للبرامج من خلال توفير ملاحظات وتوصيات تساعد على التكيف مع التحديات والفرص الجديدة. كما يحدد طبيعة الأنماط للتطوير وتأثير كل منها (Patton, 2015).
2. **التعلم والتحسين المستمر:** يتبنى التقويم التطويري (DE) مبدأ التعلم كأداة أساسية للتطور؛ حيث يتم تحليل المعلومات والبيانات المُستقاة من عملية التقويم لاستخلاص الدروس المستفادة وتحديد الفرص المتاحة للتحسين. ويُعد التعلم حجر الزاوية فيه، بحيث لا يهدف التقويم التطويري إلى مجرد إصدار حكم على البرنامج، بل يُركز على توفير معلومات دورية تُساعد على فهم عملية التنفيذ، وتحديد مجالات التحسين. ويُشبه التقويم التطويري "بوصلة" تُرشد الجهات المتدخلة وتُساعد على التكيف مع الظروف المتغيرة.
3. **دقة التقويم:** يهدف التقويم التطويري (DE) إلى تقديم معلومات دقيقة وموثوقة يمكن استخدامها لاتخاذ قرارات مستنيرة. ويستخدم مجموعة متنوعة من الأساليب والبيانات لضمان شمولية ودقة التقويم. ويُولي اهتماماً كبيراً لضمان أن تكون النتائج والبيانات قابلة للتطبيق وذات صلة بالسياق المحدد للبرنامج، لذلك يتم تقديم الأسئلة، ونموذج منطلق التقويم يساعد في جمع البيانات وتفسيرها بدقة.
4. **التركيز على الاستخدام:** يركز التقويم التطويري (DE) على ضمان أن تكون النتائج مفيدة ومستمدة من قبل أصحاب المصلحة؛ حيث يشارك أصحاب المصلحة في جميع مراحل التقويم لضمان أن تلبي النتائج احتياجاتهم. كما يسعى إلى تسهيل استخدام النتائج لاتخاذ قرارات استراتيجية وتحسين البرامج بشكل مستمر (Patton, 2015).
5. **المرونة والابتكار:** يُعدّ مبدأ المرونة والتكيف من المبادئ الأساسية في هذا التقويم؛ حيث يتطلب العمل في البيئات الديناميكية والمعقدة أن تكون البرامج والتدخلات مرنة وقابلة للتكيف مع الظروف المتغيرة. وهو يتميز بقدرته على الاستجابة للتغيرات والظروف المستجدة وتعديل مساره بما يتناسب مع الاحتياجات المتغيرة. كما يُوفر التقويم التطويري (DE) المعلومات

التي تُساعد على إجراء التعديلات الضرورية على البرنامج بشكل مُستمر . ويعترف التقييم التطويري (DE) بأن الابتكار غالباً ما يحدث في بيئات معقدة وديناميكية. لذلك فهو يهدف إلى دعم وتوجيه الابتكار من خلال توفير ملاحظات مستمرة وتوجيهات تساعد في تحسين العمليات والأفكار المبتكرة، كما يعزز التفكير الابتكاري ويشجع على تجربة الأساليب الجديدة وتحسين العمليات الحالية.

6. **منظور التعقيد:** يدرك التقييم التطويري (DE) أن البرامج تعمل في بيئات معقدة ومتغيرة. ويتعامل مع عدم اليقين والتعقيد من خلال توفير ملاحظات مرنة وقابلة للتكيف مع التغيرات المستمرة. وهو يتبنى نهجاً شاملاً يأخذ في الاعتبار التفاعلات المعقدة بين مختلف العناصر والعوامل المؤثرة في البرنامج، كما يتعامل مع الديناميكيات للمشكلات لتفسير ما يتم تطويره، وتطوير تصميم التقييم وتحليل النتائج الطارئة.

7. **التفكير النظامي:** يستخدم التقييم التطويري (DE) التفكير النظامي لفهم العلاقات والتفاعلات بين مكونات النظام المختلفة، والحدود والسياق للبرنامج. ويساعد هذا النهج على تحليل كيفية تأثير العناصر المختلفة على بعضها البعض، وعلى كيفية تحسين النظام ككل. كما يركز على رؤية البرنامج كجزء من نظام أكبر؛ مما يساعد على تحديد النقاط القابلة للتحسين والتطوير.

8. **التعاون والمشاركة:** يشدد التقييم التطويري (DE) على أهمية التعاون والشاركة بين أصحاب المصلحة في تصميم وتنفيذ التقييم؛ حيث يشارك أصحاب المصلحة بشكل نشط في جميع مراحل العملية التقييمية. وهو يعزز التعاون بين الفرق المختلفة ويساهم في بناء فهم مشترك للأهداف والتحديات والفرص؛ مما يساهم في اتخاذ قرارات مبنية على وجهات نظر متنوعة وزيادة فرص نجاح البرنامج.

9. **التوقيت المناسب للتغذية الراجعة:** يوفر التقييم التطويري (DE) ملاحظات وتوصيات في الوقت المناسب لدعم اتخاذ القرارات الفورية وتحسين البرامج بشكل مستمر. كما يساعد على توفير المعلومات اللازمة في الوقت المناسب لضمان أن تكون التدخلات فعالة وملائمة في بداية ومنتصف ونهاية البرنامج. ويساهم كذلك في تحسين الأداء العام للبرنامج من خلال توفير ملاحظات سريعة تساعد في التكيف مع التغيرات والتحديات الجديدة (Gamble, 2008; Esper, et al., 2021; Patton, 2016, 2018).

ثانيا: نماذج تقويم البرامج التقليدية مقابل النماذج الحديثة:

تعتبر أنواع تقويم البرامج الحديثة (التقويم التطويري، وتقويم المنفعة، والتقويم القائم على نظرية البرنامج) أساسية لتحسين البرامج. ورغم وجود هذه النماذج في الدول المتقدمة وتطبيقها وأهميتها، إلا أنها لم يتم تبنيها بشكل واسع في العالم العربي، خاصة في مجال البرامج التربوية والتعليمية التي تعتمد على تصميم تدخلات تربوية للتعليم أو الرعاية والتحسين لتعلم ومهارات الطلبة، حيث تواجه هذه البرامج نقصاً في التقويم والتطوير المناسبين، وما زالت دراسات التقويم لها، على قلتها، تقتصر على النماذج التقليدية.

ويُعرف نموذج التقويم بأنه خطة عمل مبسطة يقترحها معاً النموذج، ويعتقد أنها قادرة على إنتاج تقويم فعال. كما يُعد النموذج إطاراً تصورياً للتقويم، يصف رؤية معده لمفاهيم التقويم الأساسية وكيفية توظيفها للوصول إلى أحكام وتوصيات مبررة. ويُستخدم نموذج التقويم في صورتين أساسيتين: نموذج إرشادي ونموذج وصفي.

ويعد النموذج الإرشادي Prescriptive Model الأكثر شيوعاً، ويتكون من مجموعة من القواعد والأوصاف والمحاذير والأطر التي تحدد ماهية التقويم الجيد وكيفية إجرائه. بينما يتضمن النموذج الوصفي Descriptive Model مجموعة من الجمل والتعميمات التي تصف أنشطة التقويم أو تشرحها أو تنتبأ بها (Alkin & Woolley, 1969).

وتتنوع نماذج التقويم تبعاً للفلسفات والمفاهيم الخاصة بمطوريها والغرض من التقويم؛ حيث وصلت كثرتها إلى الحد الذي أصبحت فيه تشتت جهود التقويم وتربك الدارسين الراغبين في الاستئارة بها عند إجراء دراساتهم التقييمية. وقد ظهرت هذه النماذج استجابة لدعوات إصلاح التقويم والمساعدة في تطوير الدراسات التقييمية وإيجاد لغة مشتركة تنمي التواصل العلمي وتبادل الخبرات.

ويجدر الإشارة إلى أن الراغب في إجراء دراسة تقييمية ليس ملزماً باتباع نموذج معين، بل يمكنه المزج بين أكثر من نموذج بما يخدم عمله، كما يمكنه تصميم نموذج خاص يخدم دراسته التقييمية. نظراً لتعدد نماذج التقويم. وسيتم تناول أهم هذه النماذج وعرض التصنيفات المختلفة لها من وجهة نظر المتخصصين في التربية.

فبالنسبة لنماذج تقويم البرامج، هناك النماذج التقليدية والنماذج الحديثة لتقويم البرامج:

أ- النماذج التقليدية لتقويم البرامج Traditional Program Evaluation Models

وتشتمل على عدة نماذج ظهرت على مراحل:

1- نماذج تركز على تحقيق الأهداف Objectives-Oriented Evaluation Models

وهي نماذج الجيل الثاني للتقويم، وتختلف عن نماذج الجيل الأول التي ركزت على قضايا القياس. وشاعت هذه النماذج حتى أواخر الخمسينات الميلادية من القرن الماضي. وتصف هذه النماذج الاختلاف بين الأداء والأهداف المحددة للبرنامج، وتهتم بدرجة تحقيق البرنامج لأهدافه. ومن أهم من وضع أسسها رالف تايلور 1950 Tylor، ومن أهم النماذج التي تندرج تحتها نموذج هاموند Hammond ونموذج متفسل ومايكل Metfessel & Michael ونموذج بروفاس Provus؛

2- نماذج تركز على الأحكام Judicial-Oriented Evaluation Models: وهي

نماذج الجيل الثالث للتقويم، حيث لم يُعد كافيًا التعرف على الاختلافات بين الأداء والأهداف. فبحلول عام 1967 م بدأ خبراء التقويم في تصميم نماذج متعددة تركز على الأحكام، التي تستند بعضها إلى محكات داخلية وأخرى خارجية. ومن هذه النماذج نموذج سكريفن Scriven للتقويم غير المقيد بالأهداف Goal-Free Evaluation، ونموذج المسارات المقارنة، ونموذج ستيك Stake للملامح العامة، ونموذجه للتقويم الاستجابي Responsive Evaluation Model؛

3- نماذج تركز على تيسير القرارات Management-Oriented Evaluation Models

وهي استمرار لنماذج الجيل الثالث، وركزت على عمليات صنع القرار التي ينبغي أن تظهر في كافة مستويات تطبيق البرنامج. ومن هذه النماذج نموذج ستقليم Stufflebeam المعروف بنموذج القرارات المتعددة CIPP (السياق context، والمدخلات input، والعمليات process، والنواتج product)، ونموذج ألكين Alkin ونموذج مركز دراسات التقويم. وكذلك نموذج روسي Rossi وزملائه المعروف بالتقويم الهرمي المتدرج (روسي وآخرون، 2004/2008)؛

4- نماذج تركز على التقويم الكيفي Qualitative Evaluation Models: وهي نماذج

الجيل الرابع من التقويم، والتي ركزت على الوصف والتفسير بدلاً من القياس والتنبؤ، ودور

المقوم فيها تفسيري؛ حيث يصبح مشاركاً في التقويم وليس ضابطاً له، ويقوم بدور وسيط التغير النشط. وتركز هذه النماذج بدرجة أساسية على البيانات الكيفية أكثر من الكمية. ومن أهم هذه النماذج نموذج التقويم التنويري Illuminative Evaluation والتقويم الطبيعي Naturalistic Evaluation والنظرية المجردة Grounded theory (درندري، 2006؛ الدوسري، 2004؛ علام، 2003؛ Garboan، 2010؛ Fitzpatrick et al.، 2008).

ب- النماذج الحديثة لتقويم البرامج Postmodern Program Evaluation Models:

تستفيد النماذج الحديثة للتقويم من النظريات الحديثة في المجال، مثل نظرية التغيير Theory of change ونظريات التفكير النظامي System thinking ونظرية التعقيد Complexity theory التي تتضمن أن هناك عدة مناظير Perspectives وافتراسات Assumptions ومحددات Boundaries للتدخلات وأنظمة تفكير وعلاقات مباشرة وغير مباشرة وديناميكية ومتغيرة داخل البرنامج، يجب أن تؤخذ في الحسبان، كما تركّز على تغيير هدف التقويم، ودور المقوم، وكيفية الاستفادة من نتائج التقويم (Patton, 2011; 2015; 2021).

وقد ظهر التقويم المعتمد على النظرية Theory-Driven Evaluation حديثاً؛ ويتشكل من مجموعه الافتراضات الأساسية حول الكيفية التي ينبغي أن يعمل بها البرنامج. وهو لا يقتصر على تقويم ما إذا كان التدخل يعمل أو لا يعمل فقط، ولكن أيضاً معرفة لماذا وكيف يفعل ذلك. كما يسعى إلى التحقق من كيفية تسبّب البرنامج في النتائج الملاحظة؛ وهذه المعلومات تساعد في عملية تطوير البرنامج في المستقبل، حيث تساعد على التنبؤ بالعلاقات، وتفسير العلاقات السببية الملاحظة.

كما أصبح النموذج المنطقي للبرنامج Logic model مهماً، وهو مخطط عقلائي يعكس فهم المقوم والمشاركين في البرنامج لنظرية البرنامج وكيفية عملها في ظروف بيئية معينة لحل المشكلات التي تم تحديدها. فبينما يوضح النموذج المنطقي التدخل والعلاقات بين المصادر والمُدخلات والمخرجات للبرنامج، تصف نظرية البرنامج كيف يتم تأثير البرنامج، ومتى ولماذا، وتساعد على التنبؤ بمخرجاته، وتوضّح شروط حصول التأثير.

والنموذج المنطقي هو صورة لنظرية البرنامج، ويعتبر أداة فعالة لوصف نظرية البرنامج (روسي وآخرون، 2004/2008).

وفي سبعينيات القرن الماضي، قدّم مايكل باتون نموذج التقييم المرتكز على الاستخدام Utilization-Focused Evaluation (Patton, 1996; 2008)، حيث ركز على استخدام النتائج، والتقييم الذي يتم إجراؤه من أجل مستخدمين مستهدفين ومحددين، وبالعامل معهم، وللاستخدامات محددة ومقصودة. ويُطبّق هذا التقييم عندما يتعلم العملاء "منطق البرنامج". كما يعتمد على منهج التقييم التشاركي Participatory Evaluation، حيث يشارك بفعالية كل من العميل، والمستفيدين في هيكلة، وإجراء، وتفسير واستخدام التقييم، ونتائجه. ثم قدم مايكل باتون التقييم التطويري (DE) والذي يمكن أن يستوعب متغيرات متعددة في البرنامج، ويمكن استخدامه لتقييم تعقيدات مشاكل وبرامج العالم الحقيقي المعقدة (Alkin & Patton, 2020; Patton, 2008).

ثالثاً: الفروق بين التقييم التطويري (DE) والتقييم التقليدي (TE):

○ بينما يركز التقييم التقليدي (TE) على التحسين والمساءلة والأحكام النهائية، يركز التقييم التطويري (DE) على دعم وتطوير الابتكار والتكيف في البيئات الديناميكية، والظروف التي تتحدى النماذج التقليدية للتقييم: الابتكار، والتطوير، وعدم التأكيديّة، والديناميكية، والطوارئ، وتغير الأنظمة.

○ ويختلف التقييم التطويري (DE) عن التقييم التقليدي (TE) في عدة جوانب رئيسية:

1-الغرض: التقييم التقليدي يركز على قياس فعالية وكفاءة برنامج أو مشروع معين. ويتم استخدامه لتحديد ما إذا كانت الأهداف قد تحققت أم لا، بينما التقييم التطويري يركّز على دعم الابتكار والتطوير المستمر، ويُستخدم لتوجيه وتطوير البرامج والمشاريع في البيئات الديناميكية والمعقدة.

2- المنهجية: يستخدم التقييم التقليدي منهجاً ثابتاً ومحدداً مسبقاً، مع أدوات وطرق قياس محددة، ويتم تحديد المعايير والمقاييس قبل بدء التقييم؛ بينما يستخدم التقييم التطويري منهجاً مرناً وقابلاً للتكيف، يتغير بناءً على التفاعلات والتطورات الجديدة التي تحدث خلال فترة التقييم.

- 3- **البيئة:** التقويم التقليدي مناسب للبيئات المستقرة والمتوقعة، حيث تكون الأهداف والمعايير واضحة ومحددة؛ بينما التقويم التطويري مناسب للبيئات المعقدة والمتغيرة باستمرار، حيث تكون الأهداف غير واضحة وتحتاج إلى التطوير المستمر.
- 4- **المشاركة:** التقويم التقليدي غالبًا ما يتم بواسطة مقومين خارجيين أو فريق التقويم بدون مشاركة كبيرة من أصحاب المصلحة؛ بينما التقويم التطويري يشمل مشاركة واسعة من أصحاب المصلحة، بما في ذلك فرق العمل والمستفيدين، لضمان التكيف والتطوير المستمرين.
- 5- **استخدام البيانات:** التقويم التقليدي يستخدم البيانات لتقويم الأداء خلال أو بعد تنفيذ البرنامج أو المشروع، ويعتمد على جمع البيانات الكمية والكيفية التي تُستخدم للحكم على النجاح أو الفشل؛ بينما يستخدم التقويم التطويري البيانات لتوجيه الابتكار والتطوير قبل أو خلال عملية التنفيذ، ويركز على جمع البيانات بشكل مستمر واستخدامها لتوجيه القرارات في الوقت الفعلي للتطبيق.
- 6- **التوقيت:** التقويم التقليدي يحدث عادة في نهاية البرنامج أو في نقاط زمنية محددة مسبقًا؛ بينما التقويم التطويري يحدث بشكل مستمر ومتزامن مع تنفيذ البرنامج، مما يسمح بالتكيف الفوري مع التغيرات والاحتياجات الطارئة.
- 7- **النتائج:** يقدم التقويم التقليدي تقارير نهائية تستخدم لتحديد مدى تحقيق الأهداف؛ بينما يقدم التقويم التطويري تغذية راجعة مستمرة تساعد في توجيه التطورات والابتكارات في البرنامج أو المشروع.
- 8- **التعقيد وعدم اليقين:** في التقويم التقليدي يحاول المقوم التحكم في تنفيذ التصميم وعملية التقويم، بينما في التقويم التطويري يتم تعلم كيفية التعامل مع غياب السيطرة؛ والبقاء على اطلاع بما يحدث، والاستجابة وفقًا لذلك.
- 9- **المعايير:** يركز التقويم التقليدي على معايير الكفاءة المنهجية، والالتزام بالدقة والاستقلالية والمصادقية مع الجهات الخارجية والجهات الممولة، والتفكير التحليلي والنقدي؛ بينما في التقويم التطويري هناك تركيز على معايير المرونة المنهجية، والانتقائية والقدرة على التكيف، والتفكير النظامي؛ والتفكير الإبداعي والنقدي المتوازن، وتحمل الغموض، والانفتاح، والعمل الجماعي ومهارات التعامل مع الآخرين، والقدرة على تيسير النقاش وتقريب وجهات النظر

بشكل دقيق قائم على الأدلة (درندري، 2014؛ Patton, 2022; Alkin & Patton, 2006).

رابعاً: أنواع وأغراض التقويم التطويري (DE):

أ-أنواع التقويم التطويري (DE):

- التقويم للتطوير المستمر Ongoing Development ويكون عند تكييف مشروع، أو برنامج، أو استراتيجية، أو سياسة، أو مبادرات ابتكارية لظروف جديدة في أنظمة ديناميكية معقدة.
- التقويم التطويري ما قبل البنائي: Pre-Formative Development وهو يناسب الابتكار الجاهز للتقويم البنائي والتجميعي -النهائي، ويدعم الأفكار الجديدة، ورؤية البرنامج، ويساعد في ترجمتها إلى تدخل له مفاهيم واسعة النطاق. ويتوافق مع المبادرات الاستكشافية والابداعية، حيث يتم الانتقال إلى التقويم البنائي أو التجميعي لتحديد مدى التعميم والتوسع، كما يُستخدم مع البرامج التي تحت التطوير أو التجريب والبحث عن نماذج جديدة.
- التقويم المعتمد على تبني المبادئ الفعالة العامة Adopting General Effective Principles ويناسب السياق الجديد وتطوير الابتكارات لتناسب المواقف الجديدة، ويعمل في الديناميكيات التي تكون في وسط المنظمة، بين قوى التغيير من أعلى لأسفل والعكس.
- التقويم للتغييرات الجذرية في الأنظمة Major Systems Changes ويعمل على تقديم تغذية راجعة عن التغييرات الأساسية في الأنظمة، ويوضح الابتكارات التي تحتاج لتغيير أو كيفية الاستفادة منها في مجال آخر، ومشاركة المبادئ للحصول على تأثير أوسع -الانتقال الرأسي أو الأفقي - ينتج تطويراً جديداً.
- التقويم لتطوير استجابة سريعة لمواجهة تغيير جذري Developing a Rapid Change واكتشاف الحلول والتدخلات بهدف تحقيق مجموعة من الأغراض التي تدعم الابتكار والتكيف المستمر في البرامج والمشاريع (Patton, 2013).

ب- أغراض التقويم التطويري (DE):

تتعدد أغراض التقويم التطويري، ويمكن حصرها فيما يلي:

- 1- دعم الابتكار والتطوير المستمر: حيث يساعد في توجيه البرامج والمشاريع خلال مراحلها المختلفة، مما يتيح تعديلها وتطويرها بناءً على البيانات والتغذية الراجعة المستمرة.
- 2- التكيف مع التغيرات: حيث يمكن من التفاعل مع البيئات الديناميكية والمعقدة من خلال توفير إطار عمل مرن يتكيف مع التغيرات والاحتياجات الطارئة.
- 3- توجيه الاستراتيجيات والقرارات: يوفر التقويم التطويري معلومات دقيقة وموثوقة لدعم اتخاذ القرارات الاستراتيجية، مما يساعد القادة وأصحاب المصلحة في تحديد أفضل المسارات لتحقيق الأهداف.
- 4- تحسين الفهم الشامل للبرامج: يعمق الفهم حول كيفية تنفيذ البرامج وتأثيرها على المستفيدين، مما يعزز من فعالية التدخلات والأنشطة.
- 5- تعزيز المشاركة والتفاعل: يشجع التقويم التطويري على المشاركة الواسعة من أصحاب المصلحة، بما في ذلك الفرق العاملة والمستفيدين؛ مما يعزز من قبول النتائج ويزيد من فعاليتها.
- 6- بناء القدرات: يساهم في بناء القدرات التقييمية داخل المنظمات، من خلال إشراك الفرق في عملية التقويم، مما يزيد من فهمهم وقدرتهم على تطبيق التقييمات المستقبلية.
- 7- تحديد وتوثيق الممارسات الفعالة: يساعد في تحديد الممارسات والتدخلات التي تحقق نجاحاً ملحوظاً، وتوثيقها كنماذج يمكن أن تُستخدم في سياقات أخرى أو تتكرر لتحقيق نتائج مماثلة.
- 8- تعزيز الشفافية والمساءلة: يوفر التقويم التطويري إطاراً شفافاً لقياس الأداء والتقدم، مما يعزز من المساءلة أمام الجهات المانحة وأصحاب المصلحة.
- 9- إدارة المخاطر: يساعد في التعرف على المخاطر المحتملة والتحديات، ويتيح التعامل معها بشكل استباقي لتقليل التأثيرات السلبية على البرامج.
- 10- تعزيز التعلم التنظيمي: يتيح التعلم من التجارب والتطورات المستمرة، مما يعزز من القدرة التنظيمية على التكيف والنمو.

خامسا: مزايا التقويم التطويري والبرامج والظروف التي يطبق عليها

يتيح التقويم التطويري (DE) عددًا من المزايا التي تجعله أداة فعّالة لتحقيق التميز في البرامج والمشاريع؛ فهو يساهم في تحسين جودتها بشكل مستمر من خلال تحديد نقاط القوة والضعف وتطوير استراتيجيات للتغلب على التحديات. ويعزز التقويم التطويري المساءلة والشفافية من خلال إشراك أصحاب المصلحة في عملية التقويم وإطلاعهم على نتائجها، مما يُسهم في بناء الثقة وتعزيز التعاون.

ويُعدّ التقويم التطويري (DE) طريقة مُنظمة للرصد والتقييم وتقديم التغذية الراجعة حول تطوّر مشروع أو برنامج أثناء تصميمه أو تعديله؛ أي عندما لا تكون المُدخلات والأنشطة والنتائج معروفة بعد، أو عندما تكون في حالة تغيّر مستمر. ويُحاول التقويم التطويري معالجة تحديات تقويم البرنامج في هذا السياق، من خلال السماح بنهج أكثر استجابة وتكيفًا. أي من خلال "طرح أسئلة تقييمية، وتطبيق منطق التقويم، وجمع وتحليل البيانات التقييمية، لدعم تطوّر المشروع أو البرنامج أو المنتج و / أو المنظمة، مع تقديم التغذية الراجعة في وقتها (Patton, 2012). ومن أفضل أوصاف التقويم التطويري أنه شكل من أشكال التفكير والعمل الاستراتيجي أثناء تطوّر برنامج مُبتكر (Patton, 2011).

والهدف الرئيس للتقويم التطويري هو تقديم تغذية راجعة متاحة لمطوّر البرنامج بحيث يمكن استخدامها لتكييف وتحسين مشروعهم أو برنامجهم. ويتم إثبات دقة التقويم التطويري من خلال طرح أسئلة مُتعمّقة ودقيقة حول العملية والنتائج، وتحديد الأنماط والمعلومات الجديدة في هذه النتائج، وضمان دمجها في البرنامج من خلال حلقة تغذية راجعة. وبذلك يُمكن التقويم التطويري مُطوّر البرامج من التعلّم والعمل على هذه المعرفة أثناء عملية تطوير أو إعادة تعريف برنامج بشكل كبير (Gamble, 2008). ويشمل هذا الوقت الديناميكي في حياة البرنامج تجريب واختبار طرق ونماذج منطقية وأهداف نتائج جديدة، وهو وقت تكون فيه هذه العناصر من البرنامج غير مؤكّدة؛ حيث قد تتغيّر أهداف البرنامج أثناء تطوّره، مع ظهور أولويات أصحاب المصلحة، والعوامل غير المُتوقّعة والمعلومات الجديدة.

ويُعدّ التقويم التطويري أكثر ملاءمة للبرامج التي لا زال يتم تطويرها، أو للبرامج الموجودة التي يُعاد تصميمها، أو للحالات التي تُثير مُشكلات مُعقّدة أو أزمات تتطلب تغيير البرامج بشكل كبير (Gamble, 2008; Patton, 2011). ويمكن أيضًا استخدام التقويم

التّطويري للبرامج التي تُعنى بحلّ مشكلات مُعقّدة، حيث لا تُعرف الحلول وتحتاج البرامج إلى أن تكون مُستمرة ومرنة. وقد يُحاول أصحاب المصلحة تجربة منهج مُختلف، ويكون بإمكانهم تحديد متى يكون هذا المنهج غير ناجح، وكذلك التعرّف على وقت ظهور النتيجة المرجوة. ومن المُهمّ بعد ذلك مراقبة وتوثيق آثار تغير هذه النتائج، التي قد تتداخل مع عوامل أخرى بطرق غير مُتوقّعة (Patton, 2012).

كما يُعدّ التقويم التّطويري مُفيدًا للحالات الديناميكية حيث يتوقّع أصحاب المصلحة في البرنامج أن يُواصلوا تطوير وتكيّف البرنامج، ولا يبنون إجراء تقويم لنتائج نهائية؛ فهذا يدعم التقويم التّطويري القرارات المُستمرة في الوقت الفعلي لتنفيذ البرنامج، حول ما يجب تغييره، أو التوسع فيه، أو إغلاقه، أو إعادة تطويره (Patton, 2016).

وقد أشار باتون إلى أن التقويم التّطويري (DE) مناسب بشكل خاص للمبادرات أو المنظمات المبتكرة في بيئات ديناميكية ومعقدة. كما يدعم التكيف في الأنظمة المعقدة، حيث تكون العلاقات بين العناصر الحاسمة غير خطية وطارئة. وهو يعتمد على منهجية التكيف المستمر مع التدخلات، ومن خلال استخدام التفكير التقويمي والتغذية الراجعة. ويتم اختبار منطق البرنامج (على سبيل المثال: نظريات التغيير، والافتراضات الأساسية) والعمل مع أصحاب المصلحة لتتقح استراتيجياتهم وفقًا لذلك؛ ويتم تتبع مدى تعقيد سياق البرنامج، والتعرف على مجالات التعزيز المؤسسي وبناء قدرات أصحاب المصلحة في تلك المجالات (Gamble, 2008; Patton, 2018).

سادسا: مراحل التقويم التّطويري (DE):

تتم عملية التقويم التّطويري (DE) عبر مجموعة من المراحل المترابطة التي تبدأ بالتخطيط الدقيق، حيث يتم تحديد أهداف التقويم والأسئلة التي يسعى إلى الإجابة عنها، وتحديد نطاق التقويم وأصحاب المصلحة المعنيين. ثم تأتي مرحلة جمع البيانات التي تعتمد على استخدام مجموعة متنوعة من الأدوات والأساليب، مثل الملاحظات والمقابلات والاستبيانات ومجموعات التركيز وتحليل الوثائق؛ وذلك لضمان الحصول على بيانات شاملة ودقيقة تعكس واقع البرنامج. ويتم في مرحلة التحليل والتفسير فحص البيانات المستقاة بعناية لاستخلاص النتائج والتوصيات التي تُسهم في تحسين البرنامج وتطويره. وتُترجم هذه التوصيات إلى خطوات عملية في مرحلة التطبيق والتطوير، حيث يتم إدخال التعديلات اللازمة على البرنامج وتنفيذ

المبادرات الجديدة. وفي النهاية، يتم تقييم أثر التطويرات التي تم إجراؤها على البرنامج لضمان تحقيق الأهداف المرجوة والاستمرار في رحلة التحسين المستمر (Patton et al., 2015). ويتضمن نموذج باتون للتقويم التطويري (DE) خمس خطوات رئيسة تُعدّ أساسية لضمان تحسين البرامج بشكل مستمر، وهي كما يلي:

1- **تحديد الأساس المنطقي وأهداف البرنامج:** في هذه المرحلة يتم صياغة الإطار النظري والفرضيات الأساسية التي يقوم عليها البرنامج، مع تحديد الأهداف المرجوة بوضوح. ويُعد هذا التحديد خطوة أولية تُمكن الفرق المعنية من فهم الرؤية الشاملة للبرنامج، وتوجيه عمليات التقويم نحو قياس مدى تحقيق تلك الأهداف.

2- **تحديد مجالات التقويم:** يتم هنا تعريف المحاور الأساسية التي سيتم التركيز عليها خلال عملية التقويم، مثل تقويم العمليات التعليمية والمخرجات والآثار المتوقعة. ويساهم هذا التحديد في تركيز جهود جمع البيانات وتحليلها على العناصر الأكثر أهمية في تحقيق أهداف البرنامج.

3- **جمع البيانات:** تُستخدم في هذه المرحلة أدوات متعددة لجمع البيانات الكمية والكيفية، حول تنفيذ البرنامج. وتشمل أدوات جمع البيانات الاستبيانات، والملاحظات، والمقابلات، وتحليل الوثائق ذات الصلة. ويُعد جمع البيانات خطوة محورية لتوفير أساس معلوماتي قوي لفهم كيفية سير البرنامج.

4- **فهم البيانات:** بعد جمع البيانات، يتم تحليلها باستخدام تقنيات تحليلية متقدمة، سواء كانت كمية أو كيفية، لاستخلاص الاتجاهات ونقاط القوة والتحديات التي تواجه البرنامج. وتعتمد هذه المرحلة على مشاركة الأفكار المنهجية داخل فريق التقويم لتفسير النتائج وتقديم رؤى تطويرية دقيقة.

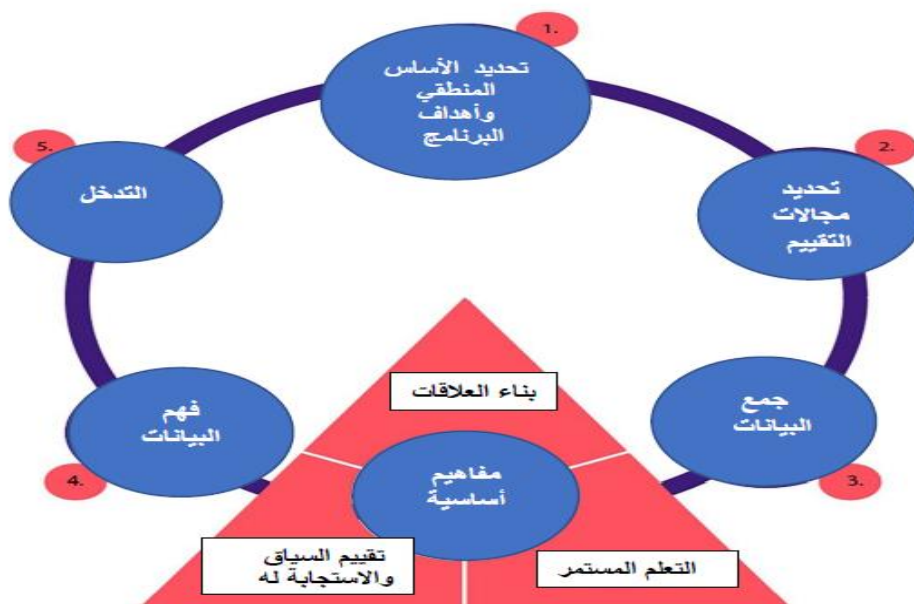
5- **التدخل:** تُترجم نتائج التحليل إلى توصيات عملية تُطبق كخطوات تدخلية لتحسين أداء البرنامج. ويتم تنفيذ هذه التدخلات من خلال مشاركة جميع الأطراف المعنية، مما يتيح تعديل استراتيجيات التنفيذ والمناهج بشكل يتوافق مع الاحتياجات المتجددة للبرنامج. وتُعدّ هذه الخطوة أساساً لضمان التحسين المُستدام والاستجابة الفورية للتحديات.

ويشير باتون (Patton, 2018; 2015) إلى أن تطبيق هذه الخطوات بشكل متكامل يُعزّز من قدرة البرنامج على التكيف مع التغيرات البيئية والتربوية، ويساهم في تحقيق أهدافه

بشكل فعال ومستدام. ويوضح الشكل (1) العلاقة الترابطية بين هذه المراحل الخمس، حيث يُظهر كيف تؤثر كل مرحلة في تحسين الأداء العام للبرنامج وضمان استمراريته.

شكل 1

مكونات ومراحل التقويم التطويري عند باتون



مقتبس بتصريف من: ليامو وآخرين

Iyamu, I., Iyamu, M., Fernando, S., Snow, S., & Salmon, A. (2023). Developmental evaluation during the COVID-19 pandemic: Practice-based learnings from projects in British Columbia, Canada. *Evaluation Journal of Australasia*, 23(1), 64–81. <https://doi.org/10.3138/cjpe.70804>

سابعاً: دراسات التقويم التطويري (DE) على البرامج التربوية والتعليمية والمشاريع التطويرية:

تعتبر الدراسات التقويمية على البرامج التربوية والتعليمية والتي استخدمت التقويم التطويري (DE) لتطوير التدخلات المبتكرة والتكيف مع الظروف المتغيرة، في بعض سياقات التعليم محدودة جداً، مثل الدراسات التقويمية التي أجراها باتون بنفسه (Alkin & Woolley, 1969; Patton, 2021; Patton et al., 2015). وقد أكدت نتائج هذه الدراسات على أهمية إشراك أطراف العملية التقويمية، واستخدام مصادر متنوعة للبيانات لتوجيه صنع القرارات، واستخدام التقويم البنائي في مختلف السياقات ومنها مبادرات التعليم. كما سلطت الدراسات الضوء على

التحديات والقيود التي يمكن مواجهتها في هذا الصدد، بما في ذلك الحاجة إلى خبراء تقويم مهرة، والمشكلات المحتملة بين الأطراف المعنية.

كما قام كل من وايلي وهارقريفز (Whitley & Hargreaves, 2020) بدراسة على تطبيق التقويم التطويري (DE) على سياسة التعليم الشامل في مقاطعة نونافا سكوشيا Nova Scotia Inclusive Education Policy بكندا، قبل جائحة كورونا مباشرة وأثناء تلك الجائحة. وقد هدفت الدراسة إلى معرفة مدى مناسبة استراتيجية التنفيذ للسياسة مع أطر التغيير المعروفة عالمياً في ظل تلك الجائحة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بشقيه الكمي والكيفي. وتمثلت عينة الدراسة في (45) من أصحاب المصلحة الرئيسيين، ممن يعملون في نظام التعليم في مقاطعة نونافا سكوشيا، حيث أجريت مقابلات معهم، كما تم التطبيق على (113) من المدارس. وكانت تلك الجائحة قد أثرت على أنظمة التعليم وحولتها من النظام المباشر إلى التعليم عن بعد، وتم إغلاق المدارس. واستغرق التقويم التطويري ثلاث سنوات تم خلالها تنفيذ سياسة التعليم الشامل من المنظور الحديث وتم تحليل البيانات للسنة الأولى. وقد خلصت الدراسة إلى ضرورة التركيز على التأسيس والعمل بشكل وثيق مع فريق التصميم لتوجيه تخطيط التقويم، وتطوير العلاقات مع أولئك المطلعين والمرجح أن يتأثروا بهذه السياسة. كما أكدت على تطوير فهم أكبر للعديد من الجوانب التي يتألف منها تنفيذ سياسة التعليم الشامل، وجمع وتحليل البيانات المقدمة من أصحاب المصلحة الرئيسيين، وتحليل تطبيقات المدارس، وتقديم ملاحظات أولية على أساس النتائج التي توصلت إليها. وأوصت الدراسة بصياغة وتفصيل ممارسات محددة عالية التأثير، وتطوير تصميم شبكة محددة لنشر المعرفة والممارسة المهنية، كما أوصت الدراسة بإنشاء مجموعة توجيهات شاملة لتقليل أخطار السياسات التقليدية.

كما قام إيامو وآخرون (Iyamu et al., 2023) بدراسة باستخدام التقويم التطويري (DE) على جامعة بريتش كولومبيا، أثناء جائحة كورونا COVID-19 ، على البرامج التعليمية الطبية؛ وذلك لدعم تنفيذها للابتكارات اللازمة في التعليم الطبي. وقام إيامو وزملاؤه بجمع المعلومات من خلال المقابلات وكان بعضها وجهاً لوجه والأخرى من خلال وسائل التقنية لصعوبة السفر في ذلك الحين. وتم وضع نموذج فعال للتطوير، وشارك الباحثون المستفيدين في التوصل للمقترحات اللازمة لدعم وتمكين المتعلمين وأعضاء هيئة التدريس.

وهناك دراسات متفرقة استخدمت التقويم التطويري (DE) في عدة مجالات أغلبها ضمن مشروعات تطويرية. فقد قام كل من نورمان ونافاس (Norman & Navas, 2014) بدراسة هدفت إلى التعرف على فوائد استخدام التقويم التطويري (DE) مع دراستي حالة لمشاريع تطوير دولية، هدفت إلى التطوير في مجالات الحكومة الإلكترونية والصحة الإلكترونية بالولايات المتحدة الأمريكية ومنطقة البحر الكاريبي. وخلصت الدراسة إلى أنه يجب أن يكون المقوم ومدير البرنامج على استعداد لمواجهة عدد من التحديات، مثل الحاجة إلى توضيح المفاهيم والآثار التي تحتاج إلى فهمها منذ البداية. وخلصت كذلك إلى أنه يمكن أن يكون إطار التقويم التطويري استراتيجية جيدة لتأسيس عملية الاستخدام العملي للأشخاص المعنيين. كما أوضحت نتائج الدراسة أن التقويم التطويري وسيلة واعدة لتركيز البرامج على النتائج والعمليات والاستراتيجيات معاً، والتي قد تكون أكبر مساهمة له، حيث مكن من إجراء تعديلات مستمرة على البرنامج. كما اتضح أن التقويم التطويري أكثر ملاءمة للمشاريع التي تسعى إلى تحقيق نتائج متزايدة باستمرار.

وفي دراسة قام بها ستول (Stol, 2018) استخدم فيها التقويم التطويري (DE) لتقويم برامج إعداد المعلمين من أجل تحسين عملية صنع القرار البرامجي ودعم تطوير المعلمين ذوي الجودة العالية. وهي دراسة حالة تستكشف إلى أي مدى حاول برنامج إعداد المعلمين، الذي يركز على العدالة الاجتماعية، غرس العلاقات القائمة على العدالة بين معلمي ما قبل الخدمة والمعلمين ذوي الخبرة، وبالتالي تسليط الضوء على الفوائد والتحديات المحتملة لهذا التقويم. وأوضحت الدراسة أن هذا التقويم وفر مساحة للمعلمين للتفكير بشكل استباقي في القيمة التربوية للتقويم؛ حيث سهل التعلم والممارسات الواعدة في إعداد المعلمين. كما حدد التقويم التطويري الفروق الدقيقة وأشكال الاستخدام المتداخلة الواضحة من تحليل بيانات دراسة الحالة. وأوضحت طبيعة التفاعل مع البيانات وتفسيرها المتأصلة في التقويم التطويري الإمكانات البناءة للتيسير المتوافق مع الأهداف عند ممارسة التقويم، التي تدعم تطوير البرامج. وتم توضيح العوامل التي شجعت على استخدام التقويم، ودور المصداقية والتيسير في إنجاح التقويم، والتحديات الكامنة في سياق هذا التقويم.

وأجرى لايكوك وآخرون (Laycock et al., 2019) دراسة بهدف استخدام التقويم التطويري (DE) لدعم نقل المعرفة في مشروع الرعاية الصحية الأولية لدى عينة من السكان الأصليين لجزر مضيق توريس بأستراليا. واستخدمت الدراسة المنهج الكيفي لتحليل السياسات

والتقارير. وقامت الدراسة بمناقشة المزايا والتحديات التي واجهت تطبيق منهج نقل المعرفة لتحسين جودة الرعاية الصحية، وذلك بهدف إشراك أصحاب المصلحة في المؤسسات الصحية في استخدام بيانات تحسين الجودة لتحديد ومعالجة الثغرات المستمرة في تقديم الرعاية. وأوضحت الدراسة أن التقييم التطويري مكن الفريق من الاستجابة لملاحظات أصحاب المصلحة، وتطبيق التعلم لتتقيد عمليات البحث والمشاركة المستندة إلى النظرية بنجاح، وتكييف عرض النتائج مع أصحاب المصلحة والسياق، ودعم نشر المشروع والإنتاج المشترك للمعرفة. كما أشارت النتائج إلى أن استخدام التقييم التطويري أثر بشكل إيجابي على استخدام أصحاب المصلحة لتقارير المشروع وردودهم على النتائج. كما أسهم في إنتاج نتائج بحثية قوية وقابلة للاستخدام لتوجيه السياسات وتغيير النظام. وشملت التحديات إدارة حجم كبير من بيانات التقييم لأغراض التقييم المتعددة، وتحقيق التوازن بين عمليات التغيير مع التركيز على مهمة إدارة المشروع، ونقص الخبرة في استخدام نهج التقييم التطويري. وساعدت مهارات التيسير والمعرفة بخلفية المشروع في التغلب على هذه التحديات. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين مميزات التقييم التطويري والتحسين المستمر لجودة الرعاية الصحية للسكان الأصليين. وخلصت الدراسة إلى أن المشروع أكد فاعلية التقييم التطويري لتقوية تدخلات التحسين والبحوث التطبيقية، وقد حسن من مخرجات المشروع. وأوصت الدراسة بضرورة وجود خبرة ومهارة كافية للأفراد الذين يقومون بعمليات التقييم التطويري.

ويلاحظ من استعراض الدراسات السابقة أن الدراسات التقييمية التي استخدمت التقييم التطويري (DE) لبرامج في مجال التربية والتعليم محدودة ونادرة، لكنها أكدت على فعاليته. كما يُلاحظ أن بعضها ركز على استخدامه في تطوير حلول للبرامج في وقت الأزمات مثل أزمة كورونا مثل دراسة كل من وايلي وهارقريفز (Whitley & Hargreaves, 2020) وإيامو وآخرين (Iyamu et al., 2023). وعلى كل، فهناك محدودية في تطبيقات التقييم التطويري بشكل شامل، لذا فإن البحث الحالي سيسد الفجوة في الدراسات السابقة بتوفير إطار نظري وعلمي لتقييم تطويري شامل.

ثامناً: مثال تطبيقي للتقييم التطويري (DE) على برنامج تعليمي:

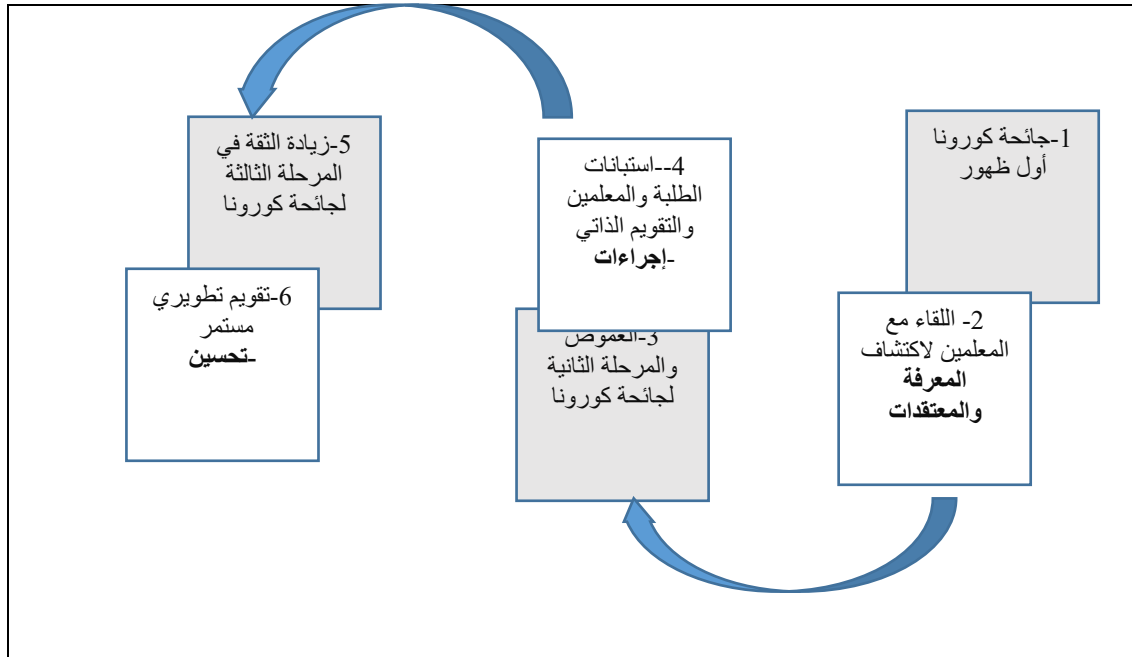
للمساعدة على فهم كيفية تطبيق التقييم التطويري في مجال التربية والتعليم، يمكننا استعراض تجربة تطبيق تقييم تطويري في دراسة قدمها كل من بويل و كوك (Boyle &

(Cook, 2023) لتطوير جودة التعليم لبرنامج ماجستير بجامعة إنجلترا تم تحويله عبر الإنترنت (أون لاين) في جائحة كورونا 2020 لطلبة من دول مختلفة. وقد عمل فريق التقويم بالتشاور مع المعلمين لضمان ملاءمة وسهولة إدارة التقويم، والتجاوب مع أسئلة التقويم عن تصورات الطلبة للجوانب الاجتماعية والمعرفية للبرنامج، ووجود المعلمين خلال الفترة الانتقالية في كورونا، ومخاوف المعلمين السياقية المتعلقة بتقديم الوحدات الدراسية عبر الإنترنت، والتي كانت تُقدم في الجامعة سابقاً.

وعمل المقومون مع المعلمين والطلبة وبقية المستفيدين على بناء نموذج منطقي للبرنامج يوضح كيفية الوصول إلى جودة البرنامج التعليمية عبر مراحل الجائحة. والشكل (2) يوضح ذلك.

شكل 2

منطق جودة التعليم في برنامج ماجستير بإنجلترا خلال جائحة كورونا (مثال)



كما قام فريق التقويم بتطبيق المكوّنات التالية للتقويم التطويري:

- المشاركة في التطوير: كشفت المقابلات مع المعلمين عن اهتمامهم الأكبر (القيمة) بتأثير التقديم عبر الإنترنت على التفاعلات الاجتماعية وشبكات التواصل للطلاب الدوليين. وقد

أدت هذه (المعرفة) إلى إضافة أسئلة نصّية مفتوحة إلى أداة الاستبانة (الإجراء)، مما مكّن المعلمين من رصد آراء الطلاب حول آثار البيئة الإلكترونية على تطور تجربتهم الاجتماعية والإنسانية المُدرّكة. وقد أثبتت هذه الرؤية فائدتها للمعلمين، وربما لم تكن لتُكتشف لولا ميزة المشاركة.

● **التعقيد:** إن الطبيعة الديناميكية للاستجابات لجائحة كورونا وحالات الطوارئ الأخرى، مثل قيود السفر المفروضة على الطلاب المتأثرين، خلقت بيئات صعبة من عدم اليقين والتعقيد. وفي هذه الحالة كان هناك إمكانية لحدوث صراعات بين الموظفين، مثل المعلمين والقادة، بسبب اختلاف وجهات نظرهم (المعرفة والقيم)، وخاصة فيما يتعلق بكيفية المُضي قدماً في التعليم (الإجراء) خلال الجائحة. وكان من الممكن أن تحدث مجموعة من النتائج غير المرجوة. وقد تغيرت التركيبة السكانية للطلبة بشكل غير متوقع، وهذا الشك هو سمة من سمات البيئات المعقدة ومفتاح للأفكار والإجراءات.

● **التفكير النظامي:** لقد مكّنت هذه الميزة من تحديد القضايا المرتبطة بحالة البرنامج على المستويات الكلية والوسطى والجزئية، والنظر فيها (المعرفة والقيم)؛ مما أدى إلى اتخاذ (إجراءات) من خلال (اتخاذ القرارات). فقد اشتملت القضايا "على المستوى الكلي" استدامة المؤسسة التعليمية، والحاجة الاقتصادية لإيرادات الرسوم الدراسية، وإلى تحقيق نتائج دراسية عالية. ومكّن التفكير النظامي من دراسة واسعة النطاق للفوائد الكلية المحتملة للانتقال إلى التعليم عبر الإنترنت للطلبة، مثل الحضور دون الحاجة إلى تأشيرة والسفر. ومن ناحية أخرى، يمكن ذلك من التحاق مجموعة أوسع من الطلبة بالوحدات الدراسية عبر الإنترنت في المستقبل، مما سيكون مفيداً للجامعة من حيث تنوع الطلبة، وزيادة إيرادات الرسوم الدراسية. أما على "المستوى المتوسط"، فقد طُرحت أسئلة تتعلق بالحفاظ على البرنامج وأعداد الطلبة. على سبيل المثال، ناقش المعلمون والطلبة متطلبات التعلم عبر الإنترنت (مقارنةً بالحرَم الجامعي) باعتبارها تتطلب اتخاذ إجراءات محددة. وذكر المعلمون أنهم شعروا بأنهم "على رأس العمل" بشكل دائم ويحتاجون إلى دعم إضافي من موظفين محترفين (الدعم الفني) والميسرين المتخصصين لدعم التعلم، وتسليم الأعمال عبر الإنترنت. وقد نُوقشت هذه القضايا متوسطة المستوى مع مراعاة دقة نموذج عبء العمل الأكاديمي ورسوم وتكاليف التقديم عبر الإنترنت. وأخيراً، ركزت القضايا على "المستوى الجزئي" على تأثير الانتقال إلى التعليم عبر الإنترنت على جودة التدريس والتعلم والتقييم؛

وتعزيز مجتمع تعلم نابض بالحياة؛ ودعم رفاهية الطلبة والموظفين. ولاحظ المعلمون أن دورهم قد تغير من دور المعلم (في الحرم الجامعي)، إلى دور يتطلب التدريس والإدارة والاهتمام الأكبر بتنمية التفاعلات الاجتماعية وحل المشكلات الفنية. وعلق المعلمون على أن الطلاب كانوا أكثر اعتمادًا على الدعم الفني، من أي وقت مضى. ونتيجة لذلك؛ فقد قاموا بأدوار فنية إضافية مع الحفاظ على مستويات ممارستهم السابقة في التصميم والتدريس والتقييم. وتوافقت هذه الاستجابة مع ملاحظة أن المعلمات واجهن تحديات خاصة لأسباب من بينها "الأنماط الجنسانية" حول الرعاية والدعم الإضافي الذي يحتاجه الطلبة أثناء الأزمة. وباستخدام التفكير النظامي، تمكن المعلمون من النظر إلى ما هو أبعد من أنفسهم.

• **التطوير:** باستخدام المنهج التطويري، تمكن المُقومون (الباحثون والمعلمون) من تتبع ما يجري تطويره، وكيفية حدوثه، وتداعيات أي نتائج، والتي بدورها أثرت على التصميم الطارئ. وتعاون فريق التقويم مع المعلمين في عملهم بطرق تُمكنهم من تحقيق أقصى قدر من التوافق مع قيمهم وتطلعاتهم التعليمية في السياق المتغير. وبالتالي، تمكن المعلمون من تطوير ممارساتهم التعليمية، مدعومين بمعرفتهم المتزايدة بتأثيرات التطورات على أنشطة الموظفين والطلبة. على سبيل المثال، على الرغم من القيم المُعلنة فيما يتعلق بالتنوع كمحفز للتعلم، كرر الموظفون ورش العمل وقسموا الطلبة إلى مجموعات بناءً على المناطق الزمنية لتسهيل عملية التقديم. وأظهرت البيانات المتعلقة بالقيمة المُدركة للعصف الذهني والمناقشات عبر الإنترنت أن البعض لم يُوافق على أن المجموعات كانت مفيدة في حل الأسئلة المتعلقة بالمحتوى، وكان من الصعب تحديد سبب شعور بعض الطلبة بهذا الشعور تحديدًا. وقد تلعب عوامل، خارج البرنامج، دورًا وذلك حسب ظروف الطلاب الشخصية وخلفياتهم التعليمية. ومع ذلك، اتضح أن هناك حاجة إلى مزيد من التفكير لدعم وتشجيع الأنشطة في هذه المجالات. وقد دمجت ممارسات للتمكن من تطبيق ذلك في المرات التالية لتقديم الوحدات التدريسية، والذي حدث بعد بضعة أشهر. على سبيل المثال، على الرغم من الاختلافات الكبيرة في المناطق الزمنية، تم تدريس جميع الطلبة معًا لاحقًا لزيادة التفاعل بين المجموعة بأكملها، لمعالجة هذا الأمر. وكان من المفيد استخدام منظور الممارسة الاجتماعية للنظر في الممارسات الطارئة والحقائق الذاتية. ففي بداية الدراسة، أقر المعلمون بأنهم غالبًا ما يفنقرون إلى الوقت لتقييم العمل (النهج الهادف

العقلاني)، مما أعاق تخطيطهم التطويري. ومع ذلك، من خلال استخدام منظور الممارسة الاجتماعية، تمكنوا من إحصاء الأدلة التقييمية والملاحظات اليومية لأنماط السلوك والأفعال، مما مكّنهم من استخدام الأنشطة البدنية والعقلية المنتظمة، والمعارف الأساسية (الفهم)، والمعرفة العملية، والمعرفة التحفيزية. وربطوا ذلك بإطار التصميم والتنفيذ الناشئ، وتلبيةً لدعوات إلى تحسين الموارد. وبدافع الابتكار، تم تقديم الوحدات الإلكترونية. وكان القرار الأولي بالانتقال إلى التعليم الإلكتروني قرارًا ذا تأثير كبير، وفي حال عدم نجاحه، كان من الممكن أن يسبب رد فعل سلبي ذا عواقب وخيمة. وكان هذا الانتقال خاضعًا لتغيرات ديناميكية، وكانت الخطط المستقبلية تعتمد على السياسة المؤسسية والطبيعة غير المتوقعة لقيود السفر المحلية والعالمية. وكان من الضروري للمعلمين (وغيرهم من الموظفين) على جميع المستويات العمل مع الطلبة (باستخدام المعرفة والقيم) لوضع خطة متطورة لتحسين الفرص (المبتكرة).

• **التركيز على الاستخدام:** كان المستفيدون الرئيسون من هذا التقييم هم المعلمون المسؤولون عن تقديم وتصميم الوحدات التعليمية. لذلك، كان الهدف الأساسي لاستراتيجية الاستخدام هو تطوير الوحدات الإلكترونية. أما الهدف الثانوي، بالنسبة للمعلمين، فكان تحسين ممارساتهم، بما في ذلك المعرفة واستخدام التقييم. وقد حدثت فوائد إضافية غير متوقعة نتيجة لاستخدام المعلمين للبيانات التقييمية (المعرفة والقيم في العمل)، لا سيما عند التعامل مع شكاوى الطلبة المتعلقة بالانتقال إلى بيئة الإنترنت، وفي تحسين جودة التقارير المقدمة إلى كبار المديرين. ومع ذلك، لم يتم دمج هذه الجوانب في التصميم في هذه الحالة. ولضمان تغطيتها، تم النظر في هذه القضايا بالتفصيل وعلى نطاق أوسع في مرحلة التصميم، كجزء من التفكير النظامي. وتم استخلاص العديد من الدروس المفيدة القائلة بأنه في عملية التغيير المعقدة، "لا مفر من المشاكل، ولا يمكن التعلم بدونها"؛ ويمكن أحيانًا إيجاد فرص أو مزايا معينة. على سبيل المثال، تمكنت نسبة كبيرة من الطلبة، الذين ربما واجهوا قيودًا على التأشيرة أو قيودًا مالية تمنعهم من الحضور إلى السكن الجامعي، من المشاركة عبر الإنترنت. وتعلم الطلبة مهارات عبر الإنترنت، أصبحت لاحقًا موضوع تطوير المناهج الدراسية. وبالنسبة للموظفين، أدى التقييم إلى تغييرات تتعلق بالتقييم والتصميم، مما حسن تقديم الوحدات عبر الإنترنت. وأدت فرصة مواصلة جمع البيانات والمراجعة والتأمل إلى مزيد من التطوير، على الرغم من وجود قيود

مؤسسية وزمنية حدّت من نطاق هذا العمل. وأعرب المعلمون عن رغبتهم في تعزيز مكانة البرنامج؛ حيث ساعدتهم الأدلة المستمدة من التقويم على تحقيق هذا الهدف. وأخيرًا، يمكن اعتبار تقليل السفر خيارًا أكثر استدامة بيئيًا لتعليم الطلاب الدوليين. وقد وُفّر الإطار النظري لمجتمع الاستقصاء منظورًا شاملاً للوحدات الدراسية الإلكترونية، وإجراء تقويم شامل ومدرّس ومبرّر.

• **التوقيت المناسب:** أُعدّ تقرير أولي قبل الإصدار الثالث للوحدات الدراسية الإلكترونية، وطوال فترة التقويم، أُجريت تعديلات في الوقت المناسب (بناءً على المعرفة والقيم الملاحظة) (إجراءات) على تصميم الوحدات والموظفين والأنشطة لتعزيز مشاركة الطلبة، وخاصة غير المتزامنة. على سبيل المثال، بدا أن بعض الطلبة يحضرون الوحدة أثناء العمل (على سبيل المثال، ظهر طالب على الشاشة مرتديًا الزي الطبي). وتم اتخاذ خطوات على الفور للتأكيد للطلبة على الحاجة إلى جدول زمني واضح (خطوات لم تكن ضرورية في السابق عندما كان يتم التدريس في الحرم الجامعي). وقد أدى هذا التحسين البسيط، والعديد من التحسينات الأخرى التي حدثت، إلى آثار إيجابية إلى حد كبير بسبب التوقيت الذي مكّنه ودعمه التقويم التطويري، وتطبيقه على الممارسات التعليمية لإنشاء عمليات جمع بيانات مناسبة، وتحديد الاحتياجات وآثار الإجراءات، وعمل تقارير عن قرارات المعلمين في التخطيط والتقديم، وتحديد الممكنات والعوائق أثناء تقديم الوحدات الجديدة المطورة.

تاسعًا: الخلاصة والتوصيات:

من خلال ما تم استعراضه من مفاهيم وإطار نظري ومكونات، يتضح أن التقويم التطويري (DE) ظهر كنموذج حديث ليعالج المحدودية والمشكلات التي ظهرت في نماذج التقويم التقليدية، حيث يركز على التدخلات والمتغيرات والأنظمة الديناميكية المعقدة وغير الخطية في البرنامج. ويمكن استخدامه لمجموعة من الأغراض، منها التطوير المستمر للبرنامج، وتكييف مبادئ الممارسة الفعالة مع السياقات المحلية، وتوليد الابتكارات وتوسيع نطاقها، وتسهيل الاستجابة السريعة في حالات الأزمات. وقد برز التقويم التطويري (DE) في السنوات الأخيرة كمنهج بديل، فبينما يركز التقويم التقليدي (TE) على التحسين والمساءلة والأحكام النهائية، يركز التقويم التطويري (DE) على دعم وتطوير الابتكار والتكيف في البيئات

الديناميكية، والظروف التي تتحدى النماذج التقليدية للتقويم مثل: الابتكار، والتطوير، وعدم التأكيدية، والديناميكية، والطوارئ، وتغير الأنظمة. كما أن له عدة أنواع وأغراض.

ويُعدّ التقويم التطويري أفضل ملائمة للبرامج التي لا زال يتمّ تطويرها، أو للبرامج الموجودة التي يُعاد تصميمها، أو للحالات التي تُثير مُشكلات مُعقّدة أو أزمات تتطلب تغيير البرامج بشكل كبير. ويمكن أيضًا استخدام التقويم التطويري للبرامج التي تُعنى بحلّ مُشكلات مُعقّدة. ويلاحظ أن الدراسات التقييمية التي استخدمت التقويم التطويري لبرامج في مجال التربية والتعليم محدودة ونادرة لكنها أكدت على فعاليتها. كما يتضح مما تم استعراضه من أمثله أثبت نجاحه في حل المشكلات المعقدة التي واجهت بعض البرامج التعليمية.

ومن كل ماسبق، يُمكن استخلاص التوصيات التالية:

- 1- أهمية توفير إطار نظري وعملي للتقويم التطويري (DE) وتطبيقاته في المجالات المختلفة، ومنها مجال التربية والتعليم وعلم النفس للمختصين، حتى يتمكنوا من مسايرة التقدم العالمي في هذا المجال.
- 2- حث المختصين من المقومين والطلبة في مجال القياس والتقويم على استخدام التقويم التطويري (DE) في تقويم البرامج التربوية والتعليمية، وفي التطبيقات البحثية.
- 3- إجراء المزيد من الدراسات على نظرية ومكونات التقويم التطويري (DE) واختلافات تطبيقه بحسب نوع البرنامج ومرحلته، في سياقات القياس والتقويم النفسي والتربوي.
- 4- ضرورة تبني وزارات التعليم ومراكز القياس والتقويم بالعالم العربي لهذه النماذج الحديثة من التقويم للبرامج والمشاريع والمبادرات التطويري.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- درندري، إقبال (2006). دراسة مقارنة لأثر استخدام نموذج القرارات المتعددة *CIPP* ونموذج معايير الأداء *Standards* لتقويم برامج الموهوبات في تحسين البرامج وصنع القرارات [ورقة عمل]. المؤتمر العلمي الإقليمي الأول للموهبة، مؤسسة موهبة. جدة، المملكة العربية السعودية.
- درندري، إقبال (2014). *التقويم التطويري* [ورشة عمل]. منتدى وزارة التربية والتعليم، وزارة التعليم. الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الدوسري، إبراهيم مبارك (2000). *الإطار المرجعي للتقويم التربوي (ط2)*. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- روسي، بيتر هـ.؛ ليبسي، مارك و.؛ فريمان، هاورد إي (2008). *التقويم الطريقة المنظمة والمبسطة لفهمه وتطبيقه* (د. إقبال درندري، مترجم). النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود. (نشر الكتاب الأصلي عام 2004).
- علام، صلاح الدين محمود (2003). *التقويم التربوي المؤسسي: أسسه وتطبيقاته في تقويم المدارس*. دار الفكر العربي.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

- Anh, V. (2018). Evaluation models in educational program: Strengths and weaknesses. *Journal of Foreign Studies*, 34(2), 140-150.
- Alkin, M. C. & Woolley, D. C. (1969, October). *A model for educational evaluation* [Paper presentation]. PLEDGE Conference. San Dimas, USA. <https://eric.ed.gov/?id=ED036898>
- Alkin, M. C. & Patton, M. Q. (2020). The birth and adaptation of evaluation theories. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 16(35), 1-13. https://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/view/637
- Boyle, F., & Cook, E. J. (2023). Developmental evaluation of teaching quality: Evidencing practice. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(1), 1-23. <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol20/iss1/11>
- Carden, F., & Alkin, M. C. (2012). Evaluation roots: An international perspective. *Journal of Multi-Disciplinary Evaluation*, 8(17), 102-118. https://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/view/348

- Esper, H., Fatehi, U., & Baylor, R. (2021). Developmental evaluation in theory versus practice: Lessons from three developmental evaluation pilots. *Journal of Multi-Disciplinary Evaluation*, 17, 40, 16-33.
https://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/view/685/583
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B.R. (2010). *Program evaluation alternative approaches and practical guidelines* (4th ed). Pearson.
- Gamble, J. (2008). *A developmental evaluation primer*. The J.W. McConnell Family Foundation.
- Garboan, R. (2008). Introducing program evaluation models. *Administrative Sciences*, 3, 44-50.
- Government Accountability Office-GAO-Report to Congressional Committees (2000). *Program evaluation: Studies helped agencies measure or explain program performance*. <http://www.gao.gov/new.items/gg00204.pdf>
- Guijt, I. M., Kusters, C. S. L., Lont, H., & Visser, I. (2012). *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use. Report from an expert seminar with Michael Patton*. Centre for Development Innovation.
- Iyamu, I., Iyamu, M., Fernando, S., Snow, S., & Salmon, A. (2023). Developmental evaluation during the COVID-19 pandemic: Practice-based learnings from projects in British Columbia, Canada. *Evaluation Journal of Australasia*, 23(1), 64–81. <https://doi.org/10.3138/cjpe.70804>
- Laycock, A., Bailie, J., Matthews, V. & Bailie, R. (2019). Using developmental evaluation to support knowledge translation: Reflections from a large-scale quality improvement project in Indigenous primary healthcare. *Health Research Policy and Systems*, 17, 1-11.
<https://doi.org/10.1186/s12961-019-0474-6>.
- Norman, C. & Navas, J. (2014). *Exploring developmental evaluation: Reflections on two case studies*. International Development Research Centre.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation* (4th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Patton, M. Q. (2011). *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. Guilford Press.
- Patton, M. Q. (2013, October). *Developmental evaluation: Applying systems thinking and complexity concepts to enhance innovation and use* [Workshop]. American Evaluation Association Conference. Washington D.C., USA.
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage
- Patton, M. Q. (2018). *Principles-focused evaluation: The guide*. Guilford Press.
- Patton, M. Q. (2021). Emergent developmental evaluation developments. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 17(41), 23–34.
https://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/view/699

- Patton, M. Q., McKegg, K., & Wehipeihana, N. (2015). *Developmental evaluation exemplars: Principles in practice*. Guildford Press.
- Stol, T. (2018). *Cultivating equity-driven teaching partnerships: A case study of developmental evaluation* [Unpublished doctoral dissertation]. University of California. <https://escholarship.org/uc/item/0g02h37w>
- United States Agency for International Development (2019). *Implementing developmental evaluation: A practical guide for evaluators and administrators*.
https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/15396/ImplementingDE_Admin_20.pdf
- Whitley J., & Hargreaves, A., (2020). *Developmental evaluation of the implementation of the Nova Scotia Inclusive Education Policy*. University of Ottawa.
https://www.ednet.ns.ca/sites/default/files/docs/inclusive_ed_year1_summary_report_en.pdf