رؤى

تقويم المناهج

مساهمة في النقاش الجاري حول المناهج الفلسطينية

د. صلاح ياسين

ملاحظة أولية

إن تناول المناهج الفلسطينية في مجلة «رؤى تربوية»، يدل على الاهتمام والغيرة والحرص على أن تكون المناهج بأفضل صورة ممكنة، وأن تواكب هذه المناهج التغيرات السريعة المتلاحقة التي نشهدها، وهذه الخطوة ضرورية، وربما كانت آثار المناهج سلبية مقلقة ومزعجة في بعض الجوانب، ما يستدعي تقويمها. إن تقويم المناهج عملية تعتمد على عوامل كثيرة مثل التخصص، والخبرة، ومعرفة الواقع، والتجرد. ولدينا قلة من الأخصائيين الفلسطينيين في هذا المجال.

العلاقة بين التقويم والمناهج

إن التعريفات المتنوعة للمنهج أوجدت إرباكاً في ميدان التربية، من خلال المعاني المختلفة له، فمن التربويين من يعرفه "مباحث الكتاب المدرسي"، وهناك من يجعله تعريفاً شاملاً "لجميع أنشطة التعلم من أجل النمو الشامل للطالب". وأصبح المفهوم الثاني يسود الأدب التربوي تدريجياً، لأن المنهج الدراسي يعتبر كياناً متطوراً وديناميكياً وشاملاً، لذا وجب وجود عملية تقويم للمنهج تتناسب معه إلى حد كبير. وحال التقويم ليس أفضل من المناهج في اختلاف تعريفاته من قبل التربويين، وأضاف إرباكاً آخر، فمنهم من يعتبره مكافئاً "للامتحانات"، ومنهم من يعتبره مساوياً "للقياس"، وحديثا أخذ التربويون يعرفونه بما هو: جميع الجوانب التي يمكن قياسها من متغيرات للخروج بأحكام تقود إلى التطوير واتخاذ القرارات الصائبة. وهنا نسال السؤال: ما هي العلاقة بين التقويم والمناهج؟

يعد المنهج أحد الأبعاد الرئيسية للمنظومة التعليمية، الذي يلقى اهتماماً كبيراً من قبل التربويين على اختلاف مواقعهم والمقومين على رأس تلك الفئة، باعتبار أن التقويم والمنهج عمليتان مترابطتان وبينهما علاقة تفاعلية، تجعل كل منهما بحاجة للآخر. ولا يمكن دراسة المناهج دون التطرق إلى التقويم، فالتوازن بينهما كان سهلاً في السابق من خلال العلاقة بين الكتاب والامتحانات (أضيق التعريفين لكليهما). من حيث توافق المعادلة بين محتوى الكتاب المدرسي واختبارات الورقة والقلم، في قياسها لإدراك الطلبة من معرفة متضمنة في الكتب؛ أي أن هناك معلومات تقدم وتدرس من قبل المدرس، وامتحاناً يقيس مقدار استيعاب هذه المعلومات أو حفظها، إذاً المعادلة متوازنة، والوسيط (المعلم) في غاية السرور. (الشلبي، 1984).

هذا التوازن لا يهدف إلى تبرئة المناهج أو اتهامها بقدر ما يهدف إلى توضيح مفهوم المعيار في التقويم بصورة تمكن الفاحص من التعميم بين النقد الموضوعي والنقد غير الموضوعي، وفق معايير التقويم المتفق عليها بين أهل الاختصاص. وأخذ التوازن في المعادلة بالتغيير بطريقة صعبة ومعقدة من خلال التعريفات الشاملة والحديثة للمناهج والقياس، التي ذكرت أعلاه، كون تقويم المناهج وسيلة لهدف، وليس غاية في حد ذاته. وبمعنى آخر، إن التقويم للمناهج بمعناه العام «المحاولة بطريقة منظمة وعلمية الإجابة عن أسئلة مهمة»:

1. هل تؤدي فرص التعلم المخطط لها والبرامج والمباحث والأنشطة التي تأتي نتيجة التطوير والتنظيم بالمخرجات المطلوبة؟
2. ما هي أفضل الوسائل لتحسين المنهاج؟ (مكنيل، 2006)
3. هل تحتوي المواد التعليمية على التطورات العلمية المعاصرة والحديثة والصحة العلمية؟
4. هل تراعي المواد التعليمية الزمن المحدد لتدريسها بأهدافها العامة والخاصة؟
5. ما هي قيم المجتمع وفلسفته التي يسعى المنهاج لإكسابها للطالب؟
6. هل المواد التعليمية التي يتضمنها المنهاج قابلة للتطبيق (واقعية) ضمن واقع المدارس والظروف الدراسية الحالية.
7. ما هي المهارات الحياتية التي سيكتسبها الطالب بعد دراسته المنهاج؟

8. هي النواتج غير المقصودة التي يمكن أن يتعلمها الطالب من جراء تطبيق المنهاج؟

ولا تنتهي الأسئلة (اللقاني، 1999). وللإجابة عن هذه الأسئلة، طور الخبراء والأخصائيون في علم تقويم المناهج، نماذج منظمة للعوامل المتضمنة للمنهاج من أجل الحصول على المعلومات وتلخيصها للحصول على الإجابات النهائية. وتطورت الأمور إلى أن أصبح هذا المجال له فرع مستقل في الدراسات التربوية تحت عنوان تقويم المناهج. ومن هنا يجدر بالعمليات التقويمية للمناهج عند الإجابة عن الأسئلة أعلاه، أن تكون واضحة الأهداف، وسليمة الأدوات، ودقيقة النتائج، للوثوق بها، ووضع البدائل لاتخاذ القرارات المناسبة حول التغيير، والاعتماد على نتائج استخدام أدوات التقويم في عملية اتخاذ القرار بشأن المناهج، ولا يجوز بأي حال من الأحوال استخدام العشوائية والارتجالية والعفوية في التغيير والإثراء والحذف والإضافة والاستبدال والدمج أو إعادة التنظيم، لأن المناهج وحدة واحدة، والتغيير في موقع ما يرتبط أفقياً وعمودياً بعناصر كثيرة، لان التغيير العشوائي في عنصر ربما يعمل على تخريب وتدمير عناصر أخرى من المنهج. ويكون هذا تطويراً ارتجالياً عفوياً علينا تجنبه (الناجي، 2003).

تمهيد لتعريف تقويم المناهج

تمهيداً للتعرف على تقويم المناهج، يجب التأكيد على المبادئ العامة الآتية:

1. المبدأ العام الأول هو أن تتسم المناهج بالمرونة حتى تكون قابلة للتغيير والتبديل والتطوير على الدوام، وذلك من أجل إضافة المستجدات التربوية وتطبيق النظريات الحديثة ونتائج الأبحاث الجديدة والحراك الاجتماعي، وغيرها من العوامل والعناصر التي يعتمد عليها المنهج الحديث.
2. المبدأ العام الثاني هو أن المناهج يجب أن تخضع للتغيير الجذري من 4-5 سنوات، بمعنى آخر يجب أن يكون كل أربع سنوات بالمعدل منهاج جديد؛ مثل التجربة اليابانية.
نلاحظ أن المناهج الفلسطينية بدأ تطبيقها منذ العام 2000؛ أي منذ عشر سنوات، ولم يحدث تطبيق هذا المبدأ، والسبب قلة الخبراء في فلسطين من ناحية التقويم التربوي للمناهج، ولكن توجد محاولات فردية مشتتة على مستوى الوزارة وبعض المؤسسات الوطنية المحلية، منشورة في بعض الكتب، بالإضافة إلى بعض رسائل الماجستير في الجامعات الفلسطينية التي قام بها معلمون مميزون ذوو خبرة ميدانية في التعليم، وهناك الكثير من التوصيات من ورش عمل عقدت على مستوى الوطن، التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار، ونتائجها قيمة، وبحاجة إلى جمع نتائجها في بنك معلومات، يفيد صانع القرار.
3. المبدأ العام الثالث هو اعتماد نتائج استخدام نماذج وأدوات التقويم في عملية اتخاذ القرار بشأن المناهج من خبرات الخبراء في هذا المجال.
4. المبدأ الرابع هو الخصوصية الثقافية: وهو التناقض في تقليد المناهج الغربية والمعايير المستوحاة والمترجمة من الخارج دون تشخيص الحاجات التربوية المحلية. وهذا يؤدي أحياناً إلى التغريب والابتعاد عن تحديد الهوية الثقافية للإنسان العربي، وكذلك الهوية الثقافية العربية الإسلامية. وعليه، نحن بحاجة إلى توفير قنوات اتصال فعالة تربط التقويم مباشرة بعملية التطوير وعملية تجريب المواد التعليمية، وقطف ثمار وإجراءات التغذية الراجعة. إن خير وسيلة لتحسين عملية التعلم والتعليم تكمن في تطوير المناهج المدرسية وتقويمها (الناجي، 2003).

يتفق التربويون على أن المناهج من أكثر العناصر التربوية حاجة إلى التطوير المتكرر والمراجعة الدائمة، حيث أنها ترتبط كثيراً بالمجتمع، وما ينشد له من التوازن الحضاري، وإعداد الأجيال لمعايشة المتغيرات المتلاحقة في مجالات الحياة المختلفة، فالحاجة داعية إلى إعادة النظر في المناهج لتكوين مناهج معاصرة. والمنهاج هو أداة المجتمع الإستراتيجية لإحراز التغيير.

أسباب التقويم السلبي للمناهج

يعتبر تقويم المناهج فرعاً من فروع المعرفة في مجالات العلوم الإنسانية والتربوية، وعلماً حديثاً ذا تاريخ قصير. وبعد مراجعة كثير من الدراسات التربوية في مجال تقويم المناهج في العالمين العربي والغربي، تشير نتائج هذه الدراسات إلى أن التقويم السلبي سمة عامة لكل من يبحث في تقويم مناهج التعليم، وربما تعزى هذه النتائج إلى أسباب عدة، أهمها:

1. عملية التقويم والتغيير والتطوير في المناهج عملية صعبة معقدة؛ سواء من الناحية الفنية أم التربوية أم الاجتماعية، ومتغيرات تقويم المناهج بشكل خاص والمعرفة التربوية بشكل عام عنقودية بتركيبها، منها البسيط، ومنها ما يتفرع عنه متغيرات أخرى ثانوية، وهذه المتغيرات الثانوية تتفرع عنها متغيرات فرعية أقل درجة، ويستمر التفريع، وتبقى تجزئة المتغير إلى أبسط منه حتى يصبح المتغير غير قابل للتجزئة. لنَسُقْ المثال التالي: المباحث المدرسية متغير رئيس وعددها في التعليم العام (27) مبحثاً، موزعة على الصفوف من 1-12، ضمن الكتب المدرسية وهي 450 كتاباً، بواقع نصف مليون صفحة، شارك في إعدادها 6000 تربوي فلسطيني موزعة على الفرق الآتية: لجنة المناهج الوزارية، الفرق الوطنية لكل مبحث، التأليف، التحكيم العلمي، فرق التحرير اللغوي، الإقرار، المتابعة في الميدان أثناء التجريب، التصميم والرسم والتنضيد، المشاركون في الإثراء، وغيرها.

ويستفيد أكثر من مليون طالب من الكتب المدرسية سنوياً، من خلال خمسين ألف معلم موزعين في 2500 مدرسة تقريباً. وكل ما ذكر من فرق وطلبة ومعلمين ومدارس متغيرة أيضاً.

كيف يمكن تقييم هذا الكم الهائل بموضوعية، ونسمع أحياناً العبارات التالية لوصف المناهج: كثيف، صعب، فوق مستوى الطلبة، طويل، مجرد، مكرر، مترجم، تقليد غربي، وغيرها.

إن الأسلوب العلمي الذي يمكن أن تشخص به المناهج، هو أن يكون تقويم المنهج في وضعه الطبيعي من حيث المعلم القادر على تنفيذه، والبيئة المناسبة للتطبيق، والطالب المهيأ لطلب العلم. هذه بعض الإضاءات حول بعض العوامل التي قد تؤثر سلباً في مصداقية كثير من التقويم والنقد الموجه للمناهج.

لنأخذ مثالاً آخر حتى تتضح الصورة: مبحث اللغة العربية متغير ضمن البرنامج المدرسي للطلبة، يتفرع عنه متغيرات نذكر منها: مطالعة ونصوص، أدب، قواعد تعبير، بلاغة، إملاء، عروض. متغير الإملاء يتفرع عنه متغير أخطاء الهمزة، أو الألف المقصورة، أو التاء المفتوحة، أو المربوطة . . . وهكذا، وكذلك لو أخذ متغير الهمزة يمكن أن يتفرع عنه همزة وصل أو قطع.

المثال أعلاه هو لمتغير أحد المباحث وهو اللغة العربية، وللقارئ والباحث خاصة تصور قياس وتقويم هذا المتغير لصف ما أو مرحلة ما ضمن المناهج في التعليم العام. ينطبق المثال أعلاه على معظم المباحث الدراسية السبع والعشرين الآخرين، وهذا المثال يؤكد صعوبة عملية التقويم للمناهج.

2. يشير الأدب التربوي في مجال تقويم المناهج الدراسية أن هناك مستويات متفاوتة عدة للمناهج، أهمها:

1 المنهج المخطط: وهو ما يقوم به الخبراء من وضع الملامح الأساسية والأهداف والخطوط العريضة للمنهج.
2 المنهج الرسمي أو المستهدف الذي تضعه الدولة أو الجهات التربوية المسؤولة.
3 المنهج المدرك: وهو ما يدركه المؤلفون من العناوين والمفردات الموضوعة في الخطوط العريضة، الذي يترجمونه في الكتب المدرسية.
4 المنهج المنفذ: وهو ما ينفذه المعلمون ويقومون بتدريسه فعلاً في غرفة الصف من المنهاج.
5 المنهج المشاهد: وهو ما يراه المشرفون والإداريون وأولياء الأمور والباحثون في زياراتهم الخاطفة ودراساتهم.
6 المنهج المنجز: وهو الجزء الذي يتحقق من المنهج لدى الطلاب.
7 المنهج المحصل: وهو العائد الذي يعكس تحصيل الطلبة في الامتحانات ويقدر البعض 40% من تحصيل الطلبة من المنهج الرسمي. وهناك فرق بين ما يحصل عليه الطالب من علامات وما لديه من إنجازات لا تقوم من المنهاج.
8 المنهج المستبقي (الباقي) وهو ما يراه المجتمع وما يلمسه أصحاب العمل ورؤساء المصالح الخريجين. (وليم عبيد، 2007 ص: 63)

هذه فقط ثماني عينات من مستويات المناهج الأساسية، التي يمكن للباحث الاعتيادي معرفتها، وهناك أنواع ومستويات أخرى نذكر منها المنهاج الخفي، والواقعي، والتكاملي، والمحوري، والتكنولوجي، ومنهاج المحاور، ومنهاج المواد المنفصلة، والمنهاج التكعيبي، والمنهاج المعتمد على حل المشاكل، والمعتمد على الأنشطة، والمنهج الفعّال، والمنهاج غير المدرس.

وهناك مصطلحات أخرى كثيرة، التي يمكن الرجوع إليها (هندام، 1982؛ الحارثي، 1998؛ الملاح، 2007؛ مكور، 2002). ويرى الكاتب أن المستويات والأنواع السابقة للمناهج الواردة في المراجع ذات العلاقة والدراسات التربوية، جعلت الفروق بينها تؤخذ بعين الاعتبار عند تقويم المناهج حتى تكون الصورة كاملة حول الموضوع، ولهذا أصبح تقويم المناهج علماً من فروع المعرفة، لاتساع مجالاته.

3. طبيعة المناهج الديناميكية والمرنة التي تتطلب تطويراً مستمراً يتواكب وسرعة التغيرات الثقافية والتقنية والاجتماعية في هذا العصر. وهي بحاجة إلى تطوير وتغيير ومراجعة وإثراء وتعديل وحذف وإضافة مستمر، وتعديل أو تغيير أو تعديل أو حذف أو دمج أو إضافة، أو جمع أكثر من قرار. مثل تعديل وإضافة وتبديل وغير ذلك.

4. التوجهات الحديثة المتسارعة في المناهج في مواجهة المعرفة المتزايدة يومياً، وكذلك عالم الغد الذي سيكون أكثر تسارعاً ومختلفاً اختلافاً أساسياً عن العالم الذي نعرفه اليوم، حيث تتضاعف المعرفة حالياً خلال فترة من 18–24 شهراً، وبحلول 2020 سوف تتضاعف كل شهرين تقريباً، وسوف تتضاعف المعرفة في العقود القادمة من القرن الحالي إلى أسبوعين أو ثلاث أسابيع (Brunner, 2000).

يوصف عالم اليوم بالمتسارع في المناهج، وطرائق التعليم، والمنافسة في مجالات التنمية المختلفة، حيث أصبحت التربية أداة التنمية في أي مجتمع بالمقاييس الدولية، والتوجه العالمي في المناهج اليوم هو نحو إدخال مفاهيم جديدة منها التجويد النوعي، ومحاولة تقديم تعليم أفضل لعدد أكبر من الطلاب بالإمكانات نفسها المادية والبشرية المتاحة؛ أي الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة عن طريق القضاء على الهدر والضياع من زمن الطلبة والمعلم، واستخدام طرائق تعليمية متنوعة ومتجددة تبعاً للحال ومقتضاه، وباللجوء إلى التقنيات التربوية والإعلامية. والتأكيد على أن التربية رصيد المستقبل وإدارة قوته. كما أن المناهج تظل محوراً أساسياً في العمل التربوي الذي غالباً ما تتجه الأنظار إليه باعتبار الرسالة التي تصنعها الوزارة وتحتضنها المدرسة وينفذها المعلم ويتمثلها الطالب فكراً ومعتقداً وسلوكاً.

يجب التأكيد على أن ازدياد مستوى التعقيد، وارتفاع مستوى المشكلات الحياتية، وتضاعف المعرفة المستمر، التي تواجه الفرد، تتطلب منه حلولاً غير عادية، ويتطلب الأمر تربية قوة بدنية وجسمية وعقلية، مثل تحليل المهام والدراسة المعمقة لأنواع العمل، ومهارات جديدة لإيجاد بدائل ومصادر متنوعة، وأصبح التدريب مهماً ليصل إلى مستوى التمكن والإتقان. وهذا كله

يقع على المناهج المدرسية بمفهومها الحديث خاصة، وبوجه العموم أخذ مفهوم تقويم المناهج يتسع ليعبر عن خدمة عامة للمجتمع، وأن ثمار التطوير تقاس بنوعية التغيرات التي تحدث في حياة الطلبة والناس بصورة عامة في المستقبل.

مما سبق يجب الاعتراف بوجود تضاربات واختلافات وتشعبات في أولويات تقويم المناهج، التي منها وضع السياسات، ووضع الميزانيات، وتدريب الأخصائيين، وتحديد الأولويات، ووضع الخطوات الإجرائية لتحقيقها. وهذا يتطلب خططاً شاملة على مستوى الوطن، كالفرق الوطنية التي قامت بإعداد المناهج على مدار السنوات العشر السابقة لإجراء مثل هذا التقويم.

مفهوم تقويم المناهج

تعد عملية التقويم من العمليات الأساسية التي يحتويها أي منهج دراسي وهو في مفهومة يعني: العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج، وكذلك نقاط القوة والضعف به، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صوره ممكنة، ومعنى هذا أن عملية التقويم لا تنحصر في أنها تشخيص للواقع، بل هي علاج لما به من عيوب، إذ لا يكفي أن تحدد أوجه القصور، وإنما يجب العمل على معالجتها والتغلب عليها، هناك تعريفات كثيرة لتقويم المناهج نذكر منها ما ورد في كتاب الحارثي (1998) وهو فلسطيني عمل مديراً عاماً للمناهج في الأردن، ويعمل حالياً مستشاراً في السعودية لتطوير المناهج: عملية أو نشاط يضم مجموعة من العمليات الفرعية التي تجري لجمع المعلومات عن ذلك المنهاج أو تقدير جدارته (مزاياه) أو جدواه (فائدته) أو تقديرهما معاً من أجل المساعدة في اتخاذ قرار. يأتي تقويم المنهج ليكمل بقية العناصر الأخرى (الأهداف، الخبرة، المحتوى) التي تساعد في بناء منهج متكامل يحقق نمواً شاملاً للمتعلمين. ويفسر معنى الجدارة والفائدة الواردتين في التعريف كما يلي:

1. تقدير الجدارة (المزايا) العلمية (Merit) هنا يعني قياس مزايا المنهاج بمعزل عن السياق وبيئة التطبيق، وهي القيمة الأصلية الموجودة فيه، بغض النظر عن التطبيق في بناء معين أو عدمه. إذا أخذت عملية التقويم منفصلة مستقلة عن السياق أو البيئة التي يطبق بها. وتسمى تقويم المناهج جدارة المنهاج.
2. الفائدة – الجدوى (Worth)؛ وهي قيمة قياس مقدار الفائدة في سياق معين. قيمة المنهاج بالنسبة لسياق معين أو بيئة تعليمية معينة. عملية التقويم تقيس مقدار الفائدة العملية التي يمكن أن يحققها المنهاج عند تطبيقه في البيئة التعليمية (جدوى المنهاج).

ويستخلص الحارثي (1998) انه "لا توجد مناهج قديمة ومناهج جديدة بالمطلق، بل مناهج أكثر فاعلية ومناهج أقل فاعلية. مناهج أكثر ملاءمة لحاجات المجتمع ومناهج أقل ملاءمة لحاجات المجتمع ضمن المعايير النسبية".

يعرف مينا (1993) تقييم المنهج بأنه مجموعة من الأحكام التي تزن بها جميع جوانب التعلم، وتشخيص نقاط القوة والضغط بقصد اقتراح الحلول التي تصحح مسارها. ويضيف محمد السيد علي (2000) مفهوماً آخر في تقييم المنهج هو مفهوم الوظائف، بما هي بيانات أو معلومات من بعض جوانب المنهج أو بعض نتائجه، حيث تبوب هذه البيانات وتعالج بأساليب إحصائية لاتخاذ قرار بشأن المنهج ومحصلته.

ويرى دول (Doll, 1999) أن تقويم المناهج المدرسية قد حظي بقليل من الدراسات العلمية، لذلك فإن طرائق تقويم البرامج لم تكن بالدرجة المطلوبة، ما أدى إلى تأثر عملية التقويم بذاتية المقوم. ويضيف تنار (Tanner, 1998) أن عملية التقويم جزء مكمل لعملية تحسين المنهاج، ولذلك فإن التقويم ضروري بصورة مستمرة قبل عمليات تخطيط المنهاج وتنفيذه وتقويمه وأثناءها وبعدها. ويؤكد ماكنيل (Mcneil, 1990) أهمية التقويم لمجموعة من الأطراف، فأصحاب القرار في المناهج المدرسية يهمهم معرفة مواطن القوة والضعف في المنهاج حتى يستطيعوا أن يتخذوا قرارات صحيحة، وكذلك أولياء الأمور والمعلمون يستفيدون من عملية التقويم لمعرفة التأثيرات التي حدثت عند المتعلمين بسبب المنهاج. ويرى الباحث أن تقويم المناهج هو نشاط إصدار الأحكام وليس التعامل معه كإحدى طرائق القياس، وهذا يشمل أنشطة عدة، هي:

1. أنشطة تطويرية: مراجعة جميع الكتب المدرسية من 1–12.
2. أنشطة استكمالية: مراجعة دليل المعلم لجميع المقررات.
3. أنشطة مستقبلية: تقويم تحليل أفقي وعمودي للمقررات.
4. أنشطة موازية مثل الشبكات والتعليم الإلكتروني وتحسين آلية الاختبارات، بما فيها الثانوية العامة.

ويشتمل النشاط المدرسي على مجالات متعددة ذات علاقة بالمادة الدراسية، والحياة العامة للطلبة (الغامدي، 2003).

ويعد النشاط المدرسي من المفاهيم الحديثة الاستخدام في التربية، وبرز هذا المفهوم نتيجة التحولات التي طرأت على مفهوم التعلم الإنساني، وذلك من مجرد تركيزه على المادة الدراسية وتنظيماتها، إلى انتقال هذا التركيز صوب التنمية المتكاملة لشخصيات الطلبة، وهذا يتفق مع تعريف المنهاج الشامل الوارد في البداية، ومن الاقتصار على الجوانب الأكاديمية والنظرية إلى الاهتمام أيضاً بالجوانب العملية والتطبيقية، ومن اتّباع الأساليب التلقينية، إلى اتّباع أساليب مغايرة تقوم على مشاركة الطلاب في عملية التعلم. وفي هذا الإطار، عرّف "النشاط المدرسي" بأنه تلك البرامج والأنشطة الثقافية والاجتماعية والفنية والرياضية التي تُقدم للطلبة في إطار المنهج المدرسي، وتستثير دافعيتهم نحو التفكير والعمل والسلوك، وتستهدف تعديل سلوكهم، ونمو شخصياتهم، إذ لا يعتبر الطلبة مجرد متلقّين ومستقبلين فقط، وإنما شخصيات إيجابية فاعلة، لها دور نشط في عملية التعلم. وقد يُقدّم النشاط المدرسي في داخل الصف أو المدرسة، ويكون أكثر التصاقاً بموضوعات الدراسة، وقد يكون خارج نطاق المدرسة في شكل رحلات أو مسابقات رياضية ومعسكرات، أو زيارات للبيئة الخارجية، وتخططه المدرسة وفقاً

لاهتمامات الطلبة ومستوى نضجهم العقلي والعاطفي، ومن ثم فالنشاط المدرسي يختلف في محتواه وأسلوب تنظيمه تبعاً للمراحل العمرية والدراسية المختلفة. إذاً، فالنشاط المدرسي هو كل ما يؤديه المتعلم داخل المدرسة أو خارجها، قبل الحصة أو في أثنائها أو بعدها، بتوجيه من المدرسة (زيادة، 2008).

يشير الناجي (2000) إلى أن معظم المناهج والكتب المدرسية في البلاد العربية لا توضع بناءً على نتائج أبحاث ودراسات ميدانية حقيقية طبقت على الكتب المدرسية لوضعها بشكلها النهائي وإقرارها في التدريس كي تلائم مستويات الطلبة. وقد أشار الناجي (2000) إلى ضرورة المواءمة بين مضمون الكتب المدرسية وقابلية الطلبة لاستيعابها. ومن بين المعايير المستخدمة في تقويم الكتب المدرسية معرفة مستوى صعوبة لغة مادتها بالنسبة للطلبة، ومدى إشراكية الكتاب للطلبة.

إن موضوع الكتاب المدرسي الرئيسي إذن، يتركز حول قضية تربوية مهمة تشغل، تفريعاتها ومشكلاتها، بال التربويين وكثيرين غيرهم، لأنها تتعلق بالناشئة ومستقبلهم، فالموضوع يهم المعلمين والمديرين والموجهين وأولياء الأمور، إضافة إلى المختصين في المناهج وفي التقويم والمسؤولين في مواقع العمل التربوي.

والكتاب المدرسي مساهمة لتحقيق التوازن التربوي بين محتوى العملية التربوية التعليمية بفلسفتها وأهدافها وطرائقها وأساليبها ووسائلها وأجهزتها وجميع مستلزمات حسن سيرها من ناحية، وأساليب التقويم من ناحية ثانية، انطلاقاً من الإيمان بأن الحكم والقرار السليمين لا بد أن يبنيا على معلومات وبيانات سليمة بشأن من وما يصدر الحكم عليه، وأنه من هذا الطريق فقط نحقق أكبر قدر ممكن من النجاح لأنظمتنا التربوية، ومن ثم لأبنائنا ومجتمعنا، حيث نكون قد وجهنا كل متعلم الوجهة التي تناسبه في الحياة، واتخذنا بحقه الأحكام والقرارات السليمة العادلة، ورفعنا من نفسه كل خوف وضيق وقلق وشعور بالغبن، ما يجعله يتفاعل مع الحياة بإيجابية وحب وحماس، فيسعد ويتزايد عطاؤه لبلده وأمته.

من إحدى الفعاليات في روضة مدرسة راهبات مار يوسف

ضوابط تقويم المناهج

إن البحث عن تقويم المناهج بطريقة موضوعية وعلمية ينبغي أن يتم وفق الضوابط التالية:

أولاً. المعيارية

عرف (فؤاد أبو حطب وآمال صادق، 1996) المعيار (Norm) بأنه أساس للحكم على أداء الطلاب في ضوء أدائهم الفعلي، وتأخذ الصيغة الكمية في أغلب الأحوال، وتتحدد في ضوء الخصائص الواقعية لهذا الأداء، كما تتمثل في مقارنة الطلاب بعضهم ببعض، والمعايير المستخدمة في تقويم البرامج تكون في صورة مقاييس أو محكات تستخدم للحكم على مطابقة البرامج للمواصفات والإرشادات المتعلقة بتوظيف التغذية الراجعة، وأنماط التفاعل في البرنامج، وتنظيم المحتوى.

يتسم تقويم المناهج الموضوعي بوجود معايير أو محكات يمكن في ضوئها تقويم الكتب أو الدراسات أو غيرها، هذه المعايير تمر بمراحل عدة حتى تصل في صورتها النهائية لتعطي نسبة من الصدق تعتبر مقبولة مقارنة بالأحكام الذاتية العشوائية. الناظر إلى كثير من المقالات التي تصف الكتب الدراسية بالجمود والحشو والتكرار وعدم التشويق . . . الخ، يجد أن تلك الأحكام قد صدرت وفق معايير غير واضحة بقدر ما يدرك أنها ربما انطلقت من اجتهادات شخصية للكاتب.

ووضوح المعايير يُبنى على الترجمة الإجرائية للمفهوم، بحيث يمكن بأسلوب إحصائي متفق عليه بين الباحثين تحديد مدى وجود تلك الصفة في الكتاب، مثال ذلك: ما المقصود بالحشو؟ هل هو الإطالة دون حاجة أم كثافة المعلومات؟ وما النسبة العلمية التي ينبغي تدريسها في الحصة الواحدة، وفي العام الدراسي؟ وكيف يمكن حسابها إحصائياً؟ ومن المخول بتحديد الكم المعرفي بالكتاب؟ وما العلاقة بين العمر الذهني للطالب وبين القدرة على الاستيعاب؟ وما مدى الارتباط بين طريقة التدريس وبين تصنيف المعلومة؟ . . . الخ من الأسئلة التي لا يمكن الإجابة عنها من خلال التقويم الشخصي.

ومن الأمثلة الإجرائية على المعيار، وصف الكتب الدراسية "بالتكرار"، فعندما يجد أحد الدارسين أن موضوعاً من الموضوعات تم تدريسه في الصف الخامس الابتدائي وفي الصف الثاني المتوسط، وفي الصف الأول الثانوي مثلاً، ربما وصف الكتب الدراسية بالتكرار وهذا عدم دراية بأشهر النظريات المستخدمة في ميدان المناهج التي تسمى بالمنهج الحلزوني، حيث يتم تكرار الموضوعات على الطالب في المراحل الدراسية بصورة أكثر عمقاً وشمولاً بشكل يتناسب والنمو الذهني والعمري للطالب، بما يساعد على تعميق المفاهيم وثباتها، وهذا ما يؤكده علم النفس التربوي وخبراء المناهج وطرق التدريس، إذ أن الهدف الأساسي من تدريس العلوم ليس هو حفظ المعلومات واستيعابها وتطبيقها فحسب، بل بناء التفكير العلمي المنطقي المبني على ما يسمى بالتنظيم البنائي للمادة العلمية؛ أي إكساب الطالب القدرة على التفكير المنطقي التحليلي التقويمي.

تعد المعايير التي تحددها المواصفة القياسية (ISO, 9000: 2000) نموذجاً لضمان الجودة وإدارتها في المؤسسات؛ سواء منها الإنتاجية أم الخدمية، بما في ذلك مؤسسات التعليم، فهي تبحث عن كفاءة إدارة المنظومة الإدارية والتطور الذي تحققه، إذ إنها تعدّ مقدمة للوصول إلى حالة الجودة الشاملة، أو على الأقل نحو إدارة الامتياز، وهيكلاً أساسياً للمؤسسة التعليمية التي تهدف إلى الوصول لإدارة الجودة الشاملة، فهذه المواصفة تضمن للطالب ولرب العمل وللمجتمع الحصول على المعارف والمهارات المطلوبة عن طريق ضبط العمليات كافة، التي تتم في المؤسسة التعليمية بدءاً من تحديد الاحتياجات التعليمية المطلوبة، مروراً بتصميم البرامج المطلوبة وتصميم كيفية تنفيذها، وكيفية ضبطها وتقييمها؛ سواء داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها. كما يتبين في محدودية أثر الممارسات التقويمية التي تتم في التحسين من النظام التعليمي، حيث تكاد تقتصر الوظيفة الحالية للتقويم التربوي على توفير معلومات عن التحصيل الدراسي هدفها تقرير النجاح أو الرسوب، ولم تمتد بشكل فعال لتعزز من الدور الذي يمكن أن تسهم به نتائج الاختبارات في اتخاذ قرارات تتعلق بالمناهج وطرق التدريس، وتحديد مشكلات التعليم أو الاستفادة بشكل منظم من نتائج الاختبارات في نظام التعليم إلى أن تصبح في حالات كثيرة تقود العملية التعليمية وتوجهها، بدلاً من أن تخدمها وتقدم لها المساعدة. ومن ناحية أخرى، الإشارة كذلك إلى محدودية الدور الذي تؤديه الاختبارات التي يعدها المعلمون خلال الفصل الدراسي (مقابل تلك التي تعطى في نهاية العام)، حيث نجد استخداماتها تقتصر على إعطاء الدرجات التي تكون ضرورية لحساب الدرجة النهائية في آخر العام، وما عدا ذلك يتوقع أن توجد قلة من المعلمين تستطيع أن تستثمرها بشكل جيد في التغيير من طريقة التدريس، أو بذل مساعدة خاصة للعناية بالمستويات الفردية للمتعلمين في جميع جوانب حياتهم، بناء على المنهجية البنائية للمادة العلمية.

ويرتبط تقويم المنهج بالمتغيرات والعوامل الكثيرة التي تؤثر في عملية التعليم والتعلم. والتقويم الشامل للمنهج يتطلب التعرف على هذه المتغيرات، وعلى كيفية تقدير أثرها بالنسبة لمدى كفاءة المنهج في تحقيق أهدافه. وبوجه عام، فإن معايير تقويم المنهج تتطلب إعطاء اهتمام خاص بالجوانب التالية:

1. تقويم نمو التلاميذ: باعتبار أن هذا النمو هو هدف التربية وتظهر آثار هذا النمو في نواح متعددة مثل: اكتساب المعلومات، والمهارات، وطرق التفكير، والاتجاهات، والميول، والقيم المرغوبة، والتكيف الشخصي والاجتماعي، والنمو الجسمي السليم.
2. تقويم البرنامج الدراسي: باعتباره وسيلة من وسائل إحداث النمو المرغوب فيه لدى التلاميذ. ويشتمل ذلك على تقويم مظاهر النشاط التعليمي من حيث: طبيعة الخبرات التي يتضمنها المحتوى الدراسي، وطريقة تنظيم هذا المحتوى.
3. تقويم المدرس: باعتباره العامل المساعد في إحداث وتنشيط التفاعل بين التلميذ وبين الخبرات التعليمية. ويتضمن تقويم المدرس "الاهتمام بصفاته الشخصية والمهنية" وقدرته على أداء

دوره بنجاح.

4. تقويم المدرسة: باعتبارها المؤسسة التي عليها أن تهيئ الظروف المناسبة لنمو التلاميذ، ويتمثل ذلك في: توفير الإمكانات المادية والبشرية، وتوفير الجو النفسي والتربوي والاجتماعي، وتقويم أثر المنهج في البيئة والمجتمع.

مما سبق، نستطيع أن نتبيّن بوضوح مدى الشمول الذي تتضمنه معايير تقويم المنهج وصعوبتها.

ثانياً. الواقعية

إن الإتقان أمر نسبي مرتبط بمتغيرات كثيرة محيطة به، والمدرسة شأنها شأن كثير من المؤسسات التربوية والتعليمية تعاني من جوانب نقص كثيرة. غير أن ذلك النقص ينبغي أن ينظر إليه في إطار واقعي تطبيقي. ولذا ينبغي أن يتعامل الباحث مع الواقع، فينظر نظرة شمولية من خلال المستويات المختلفة للمناهج التي ذكرت أعلاه، ومراعاة الأسباب الأربعة التي يمكن أن نستطيع من خلالها تحديد الأدوار المشتركة لجميع العاملين في مجال التربية من معلمين ومشرفين ومديري مدارس، وخبراء مناهج وقياس وتقويم، وأصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم وأولياء أمور، والأدوار المنفردة ونتائج دراستهم في مختلف قطاعات المجتمع. لكي يتمكن الجميع بالاتفاق على تشخيص المشكلة والتعرف على أسبابها وكيفية معالجتها، فلا تصح المقارنة بين دولتين متباينتين في مستوى الوعي العام والخبرة المهنية، والإمكانات المادية والفلسفة التربوية لكي يتوصل الباحث إلى فكرة قررها سلفاً لا تعير هذه الفروقات الاهتمام المطلوب، كما لا ينبغي تجاهل الواقع بكل مؤثراته وضغوطه والإغراق في المثالية دونما تمحيص أو دراسة أو وزن للمتغيرات المحيطة.

ثالثاً. الموازنة بين المصالح والسلبيات

يمر الباحث الهادف بقنوات معروفة تبدأ بالاتصال بالجهة المعنية بالأمر، وتنتهي بالطريقة التي يعتقد الباحث أنها مثمرة آخذاً في الاعتبار الضوابط السابقة، ولا شك أن الهدف من البحث هو التصحيح والعلاج والتطوير، وبالتالي فإنه ينبغي النظر إلى الآثار الإيجابية للبحث أو الدراسة التي تنشر ومقارنتها بالآثار السلبية، ومن ثم تغليب المصلحة في النشر أو عدمه. فالموازنة بين المصالح والسلبيات مطلب أساسي قبل الإقدام على أي خطوة تعنى بقضية اجتماعية وتربوية ووطنية، وعلى الباحثين والدارسين توظيف دراساتهم وبحوثهم لتخدم العملية التربوية بأفضل صورة ممكنة. وعلينا الانتباه إلى ما سيفرض علينا من ضغوطات من أجل التغيير، لأن ما تم إنجازه كان موحداً لجناحي الوطن، وكان مكسباً وطنياً، والدليل استمرار تطبيقه بين جناحي الوطن حتى الآن، حيث أنه قبل تطبيق المناهج الفلسطيني الأول منذ سنة 2000، كان هناك منهاج عربي أردني في الضفة الغربية، ومناهج عربي مصري في غزة، وكنا نتمنى أن تكون هناك مناهج عربية موحدة لجميع الدول العربية نحن أول من يطبقها في فلسطين.

رابعاً. مراعاة أدبيات الكتابة والبحث

لخص هاملتون (1979) الأفكار والوقائع المتصلة بتقويم المناهج على مدى 150 عاماً الماضية وكشف ملامحها الثابتة نسبياً، التي تتصف في نطاق الأخلاق العملية، بأنه يجب مراعاة سؤالين مهمين؛ أولهما السؤال الأخلاقي "ماذا علينا أن نفعل؟"، وثانيهما السؤال العملي "ماذا بوسعنا أن نعمل؟" (الملاح، 2008: 448).

إن تقويم المناهج وكتابته فن وعلم يستلزم مهارات وقدرات لغوية وعلمية وفنية، كما يتطلب أخلاقيات وضوابط علمية وأدبية تضمن تحقيق البحث لأهدافه ورسالته، ولكي تؤدي الكتابة في هذا المجال رسالتها ولا تصبح كتابة غوغائية لا تركز على مضمون معين، ولا فكرة واحدة لا بد أن تكون أهدافها محددة والموضوعات التي تطرقها واضحة، مهمتها إضافة لبنة إلى صرح المجتمع تبشر بالمعلومة الصحيحة، والرأي المحص، والوعي الهادف والقصد المحمود، وتعرض ذلك على القارئ في أسلوب سلس، ولغة سليمة، ونية خالصة مجردة من الأهواء والنزعات الشخصية، يضاف إلى ذلك أن للكتابة شروطاً فنية معينة لا مناص من أن يلتزم بها الباحثون هي:

- جمع الملاحظات الميدانية وتحليلها.
- مراجعة الكتب الدراسية في التعليم العام والموازي وتحليل محتواها.
- بناء الخطط والبرامج الكفيلة بتطوير المناهج الدراسية في التعليم العام والموازي بما يتفق والاحتياجات التعليمية والتربوية والتطورات الحضارية التي نشهدها.
- الإشراف على تطبيق التجارب التربوية والتعليمية وتقويمها.
- إجراء الأبحاث والدراسات العلمية في سبيل تطوير المناهج وتحقيقها للأهداف العامة للتعليم.

وهذا كله يتطلب إعداد كوادر تربوية على درجة عالية من الحرفية واستمرار تدريبها.

نماذج تقويم المناهج

ومن مراجعة الأدب التربوي لتقويم المناهج، يجد الباحث نماذج غربية وعربية للتقويم ليست موضوع البحث، ولكن هناك اختلافاً بين الباحثين حول طريقة تقويم المناهج، وبالأخص اختيار النموذج المناسب لتنفيذ عملية التقويم، ولكن أشير إلى بعض هذه النماذج، ويمكن للمهتمين الرجوع إليها:

نماذج غربية منها: نموذج رالف تايلر يركز على قياس النواتج المرغوب فيها للعملية التعليمية، نموذج ستفلبيم (Stufflebeam, 1983)، نموذج ماجر (1962)، نموذج ستيك (Stake, 1972)، نموذج سكريفن (Scriven, 1983)، نموذج مايكل ومتفيسل (1999)، وهيلدا طابا (2006). يمكن الرجوع إلى هذه النماذج في الحارثي (1998)، وفرج (2006)، والشلبي (1984).

النماذج العربية، منها: الشلبي (1984)، الدمرداش (1964)، هندام وجابر (1973)، اللقاني (1981)، الحارثي (1998)، وفرج (2008)، نموذج التقويم التراجعي لاكتشاف الخلل (1998).

ويوصي الباحث بتشكيل فريق وطني من الخبراء من جميع الشركاء بإشراف الوزارة، وبالتوافق والإجماع على وضع نموذج فلسطيني لتقويم المناهج وتطويرها، يتلاءم مع المرحلة الراهنة، حيث يلاحظ على هذه الفترة عدد من مؤشرات الضعف في أداء المناهج، منها ما هو امتداد لضعف سابق، ومنها ما هو ناتج عن الوضع الجديد، نذكر بعضها من الدراسات التي اطلعنا عليها:

1. بروز واضح لعدم الثقة بين المشاركين في العملية التعليمية.
2. الخلط بين مفاهيم التعريفات المختلفة لـ (المنهج، المبحث، الكتاب) بين التربويين الفلسطينيين.
3. تمركز تطوير المناهج على الكتب الدراسية فقط إن وجدت، وإغفال بقية عناصر المنهج.
4. ضعف واضح في إصدار أدلة معلم وتطوير مناهج التعليم الموازي.
5. عدم وجود فريق فني متكامل في فلسطين، يناقش هموم كل مبحث على حدة، والعمل على تطويره.
6. استمرار ضعف التنسيق الفعلي مع القطاعات المعنية المهتمة في تطوير وتقويم المناهج.
7. بروز حالة واضحة من عدم الرضا الوظيفي بين العاملين في مجال التربية.
8. حصر التطوير (الجزئي) للكتب الدراسية بجهود فردية بمعزل عن النظرة الشاملة.
9. عدم القيام بعمليات تقويم تتناول المباحث من ناحية شمولية، ومدى اتساقها وتكاملها الأفقي والعمودي.

رغبة في تلافي هذه السلبيات، واستمرار عملية التطوير والإعداد للمناهج والتقويم بما فيها الكتب الدراسية، تبرز مرة ثانية فكرة إعادة النظر، وإعداد الفرق الوطنية والفنية من قبل أهل الاختصاص والخبراء والمهتمين، لعمل ما هو مفيد لأبنائنا الطلبة في فلسطين، كون حقل التقويم حافلاً بالآراء المختلفة كما ذكرنا سابقاً.

جودة المناهج الدراسية

يعد المنهاج الدراسي عنصراً رئيسياً من عناصر العملية التعليمية، وتتعدد المعايير والصفات الواجب توافرها في المنهاج ليتسم بالجودة والفعالية، ومن العوامل المرتبطة بالجودة: أصالة البرامج، وجودة المناهج من حيث المستوى والمحتوى والطريقة والأسلوب، وإلى أي مدى تعكس المناهج الشخصية القومية أو التبعية الثقافية، وإلى أي مدى ترتبط بالبيئة وتثري شخصية المتعلم، ويتوقع أنه كلما زاد الارتباط بين المقررات الدراسية والواقع، زادت فعالية التعلم، وأدرك المتعلم قيمة ما يتعلمه، ويتأكد لديه المضمون الاجتماعي للتعليم والتعلم، وبذلك يوظف ما اكتسبه من نتائج وخبرات (حسان، 1994: 48).

كما يرتبط هذا الجزء من المعايير بالمدى الذي يمكن فيه للمناهج الدراسية أن تنمي قدرة الطالب على تحديد مشكلاته وحلها، والحساسية للمشكلات المرتبطة بالتخصص المهني المعين، وذات التأثيرات الاجتماعية التي تجابه المتخصص، والفهم وحسن التقدير لخصائص المهنة وممارساتها، والمقدرة على الاحتفاظ بالمهارة المهنية، والتفوق في مجال التخصص من خلال التعلم المستمر مدى الحياة، ويتم تحقيق هذه الأغراض عادة من خلال التدريبات والعمل الذي يتضمنه المقرر الدراسي.

تقويم نتاج المنهج

المحصلة النهائية للمنهج، أو نتاجه، هو التلميذ، أو على الأصح التغير الذي حدث في سلوكه نتيجة تفاعله مع المنهج. ويمكن تشبيه التربية بعملية صناعية مادتها الخام هو التلميذ، والعامل المؤثر فيها هو المنهج، ونتاجها النهائي الخريج. وكما يمكن تقويم العملية الصناعية بالفرق بين النتاج النهائي والمادة الخام، كذلك يمكن تقويم المنهج بالتغير الذي أحدثه على سلوك التلميذ معرفياً وعقلياً ووجدانيا ومهارياً من مستوى معين إلى مستوى آخر مرغوب فيه، تعبر عنه أهداف المنهج.

فوائد تقويم المنهج

يساعدنا التقويم في معرفة مدى تحقيقنا للأهداف التربوية المنشودة من وراء تطبيق المنهج. وبناء على ذلك، يكون التقويم مرتبطاً بأهداف المنهج فهي التي تقوده وتوجهه، وهو ليس تشخيصاً للواقع فحسب، بل هو علاج لما به من عيوب، إذ لا يُكتفى بتحديث أوجه القصور، وإنما يجب العمل على تلافيها والقضاء عليها في عملية تشخيصية وعلاجية مهمة، ليس في مجال التربية فحسب، وإنما في جميع مجالات الحياة. ولتحقيق هذا الأمر، يجب أن تكون هذه العملية مستمرة قبل وأثناء وبعد وضع المنهج، مع تنوع أساليبها حتى يتحقق الهدف الذي نسعى إليه. إن عملية التقويم ترتبط بجوانب الخبرة الخمسة (المعرفة والمعلومات، المهارات، القيم والاتجاهات، التفكير، الميول والاهتمامات)، فلا يكون تقويم ناجح دون تحقيقه لهذه الجوانب المختلفة. ويجب أن تكون الوسائل التي نلجأ إليها في هذه العملية تلامس واقعنا، وتعكس أيضاً التطور الحديث في هذا الجانب، فلا نلجأ إلى وسائل للتقويم تكون بدائية أو تكون في أدنى سلم الوسائل من حيث الكفاءة والفاعلية. وعملية التقويم لا بد أن تشمل المنهج بعناصره المختلفة، وأثره في كل من التلميذ والبيئة والمجتمع.

خاتمة

استعرضت هذه الورقة علاقة التقويم التربوي بالقياس التربوي. كما ناقشت أبرز التحولات في النظرة الحديثة لدور تقويم المناهج في العملية التعليمية، الذي هو فرع جديد من فروع المعرفة، وشملت تعريفه ومستوياته وأنواعه وأهميته وفوائده، وضوابط التقويم، ونماذج تقويم المناهج، الذي أصبح يركز على توظيف تقويم المناهج لتحسين التعلم، بالإضافة لدوره كوسيلة تطوير في هذا المجال. كما قدمت نموذجاً تكاملياً لتقويم المناهج، يشمل المستويين

الصفي والوطني ضمن رؤية تكاملية تنطلق من تطبيق علم حديث في المجتمع الفلسطيني الذي يعاني من ندرة الأخصائيين في هذا المجال الحيوي والمهم. وتتبنى الرؤية ذاتها للتعليم والتعلم والتقويم والمناهج. وقدمت الورقة كذلك بعض المقترحات حول المتطلبات الأساسية للتطوير المستقبلي.

يوصي الكاتب في الختام من خبرته في الإشراف على مشروع المنهاج الفلسطيني بتشكيل الفرق الوطنية المتخصصة للمباحث، لإجراء تقويم شامل للمناهج، باستخدام نموذج يلائم التعليم الفلسطيني.

د. صلاح ياسين
مدير مركز تطوير المناهج سابقاً

المراجع

> أبو جلال، ص. (1999). **اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة**. العين – دولة الإمارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

> أبو حويج، مروان (2000). **المناهج التربوية المعاصرة: الأساسيات – مشكلات المناهج – تطوير وتحديث**، ط1، عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة.

> أحمد حسين اللقاني (1999). **المناهج بين النظرية والتطبيق**، القاهرة – مصر: عالم الكتب.

> إصلاح الكتاب المدرسي (2005). **تكوين الأطر والبحث العلمي**. الرباط – المغرب: مؤتمر الملتقى التربوي.

> جامعة اليرموك – كلية التربية (2008). «المنهاج التربوي وقضايا العصر». **مؤتمر كلية التربية 23-25 تشرين الأول 2007**. اربد – الأردن: عالم الكتب الحديث.

> حسن، ع. وعبد الرازق، ط. (1988). **إستراتيجية تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية**، القاهرة: دار النهضة المصرية.

> حمدان ز. (1986). **سلسلة التربية الحديثة: تقييم التحصيل اختباراته، وعملياته، وتوجيهه للتربية المدرسية**. عمان: دار التربية الحديثة.

> خيرة، عزمي (2002). **تحليل المناهج وتقويمها ونقدها**، ط1، عمان: مؤسسة الوراق.

> سرحان، الدمرواش عبد المجيد (1981). **المناهج المعاصرة**، الكويت: مكتبة الفلاح.

> سلامة، حسن علي (1995). **طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق**، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

> الشافعي، إبراهيم وآخرون (1996). **المنهج المدرسي من منظور جديد**، ط1، الرياض: مكتبة العبيكان.

> شحاتة، ح. (1998). **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**، القاهرة: الدار العربية للكتاب.

> الشلبي، أ. (1984). **تقويم المنهج باستخدام النماذج**. بغداد: مطبعة المعارف.

> عبد الحميد جابر، يحيى حامد هندام (1996). **المناهج، أسسها وتخطيطها وتقويمها**، ط 10، القاهر: دار النهضة العربية.

> عريفج س. مصلح خ. (1999). **في القياس والتقييم**، عمان: دار المجدلاوي للنشر.

> فؤاد، ع. (2003). **المناهج وأسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها**، ط 6، القاهرة: مكتبة مصر.

> فرج، ع. (2007). **صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج**، عمان: دار الثقافة للنشر.

> كاظم أ. محمود ع. (1999). **طبيعة البيانات الإحصائية وبناء النماذج القياسية**، عمان: دار وائل للنشر.

> اللقاني، أحمد (1981). **المناهج بين النظرية والتطبيق**، القاهرة: عالم الكتب.

> مدكور، علي أحمد (1997). **نظريات المناهج التربوية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

> مدكور، علي أحمد (1998). **مناهج التربية وأسسها وتطبيقاتها**، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

> الناجي، حسن علي (1997). «نحو اشتقاق معايير صادقة لتقويم المنهج المدرسي بمراحله المختلفة». **مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط**، العدد 13، الجزء الثاني.

> الوكيل، حلمي ومحمود، حسن بشير (2001). **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى**. القاهرة: دار الفكر العربي.

> Crane, G., & Mylonas, E. (1988). The Perseus project: An interactive curriculum of classical Greek civilization. *Eduucational Technology,* 28 (11), 2532-.

> Madaus, G. F., Scriven, M., & Stufflebeam, D. L. (Eds.). (1983). *Evaluation models*. Boston: Kluwer-Nijhoff.

> Patton, Micheal Quinn. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

> Popham, W. J. (ED). (1975). *Educational evaluation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

> Scriven, M. S. (1967). The methodology of evaluation. *In Prespectives of Curriculum Evaluation*. (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, no. 1). Chicago: Rand McNally.

> Stake, R. E. (1967). The countenance evaluation. *Teachers College Record,* 68, 523540-.

> Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. In G. F. Madaus, M. Scriven, & D. L. Stufflebeam (Eds.). *Evaluation models*. Boston: Kluwer-Nijhoff.

> Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.