تقويم المنهج وتطويره في ضوء معايير الجودة
منهج التوحيد للصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية نموذجًا

الأستاذ محمد علي آل شعثاء
matwaf@hotmail.com

جمال الدين محمد مزكى
dr.gamal@mediu.edu.my

ملخص البحث

يهدف البحث إلى معرفة مفهوم التقويم، وبيان تاريخه ونشأته وأنواعه ووظائفه، وكذلك مفهوم التطوير وسبل تطبيقه على المناهج التعليمية، وسبل تطوير منهج التوحيد في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة، وتبرز أهمية هذا البحث العلمية والعملية في توجيه نظر المسئولين في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية أو غيرها إلى موضوع التقويم والتطوير، لما يمثلاه من إحداث الطفرة العلمية للتقدم والإبداع بمختلف مستوياته.

المفتاحية:

المنهج، التقويم، التطوير، نشأة المنهج، أهداف المنهج، تطوير المنهج.

1. المقدمة

ما من شك أن تقويم المنهج وتطويره ضرورة من ضروريات التقدم، لمواكبة التطور العلمي الذي أحدثته الدول المتقدمه، وقد بين فايز (2007م) أن عملية تطوير المناهج لا ينظر إليها فنيًا فحسب، إنما هي وجهة نظر وتصورات مستقبلية ترتضيها الأمة، أي أننا عندما نضع معايير جودة للمنهج، فلابد أن يلحق بها –في ذات الوقت– معايير جودة أخرى أكبر، تتبناها الدولة. كما أكد غير واحد من الباحثين ذلك بقوله: "إن التعليم يتطلب انتقاءَ وحسنَ اختيار، وتنظيم المعارف بما يتناسب مع حاجة المتعلمين، وذلك عن طريق بناء المناهج والكتب المدرسية وفق أسس علمية منظمة (Willgose,CE1984: p65).

هذا؛ وترتكز العملية التعليمية في مراحل التعليم العام، على الكتاب المدرسي (المحتوى)؛ لكونه الأداة الرئيسة لتنفيذ المنهج داخل الصف الدراسي، وأيضًا كونه وسيطًا مألوفًا لدى المتعلمين، عل الرغم من وجود التقنيات الحديثة (الدهماني، 2002م).

ويعد الكتاب المدرسي في ظل المفهوم الحديث للمنهج أداة لتحقيق الأهداف المرسومة للمادة الدراسية، فهو المصدر المنظم الذي يحتوي المعارف والمعلومات المراد توصيلها للطلاب، فضلًا عن كونه وسيلة من وسائل الاتصال المباشر بين المعلم والطالب، تسهم في تهيئة بيئة تعليمية خصبة وإيجابية، قائمة على الحيوية والتفاعل، إذا تم استخدامه بالطريقة المثلى التي تتناسب مع الأهداف التربوية، والمحتوى، والتقنيات التعليمية، وأساليب التقويم.

من هنا تأتي أهمية الكتاب المدرسي التي تجعلنا نولي اهتمامًا بإعداده وإخراجه، وفق معايير جودة ومواصفات علمية وتربوية، يتم من خلالها تحسين العملية التعليمية وتطويرها، والتي تكشف لنا ما يتضمنه الكتاب المدرسي من نقاط قوة أو نقاط ضعف، التي تساعد على مراجعته، وتدقيقه من وقت إلى آخر، وفق متطلبات المجتمع الذي نعيش فيه، وبما يتناسب مع قدرات الطلاب وميولهم واستعدادهم للتعلم، ويعكس واقع بيئتهم (الجبر، 2005م).

هذا؛ وعلى الرغم من المساعي والجهود المبذولة من الدولة، للوصول إلى جودة المنهاج المدرسي المكتوب، إلا أنه لابد من دراسات تكشف جوانب الضعف والقوة فيه، وذلك حسب ريحان وآخرون (2006م)، خاصة أننا نعيش عصرًا مليئًا بالمتغيرات والتحديات المتجددة؛ مما يستوجب معها على الدوام إعادة النظر في كافة عناصر العملية التعليمية المتنوعة، ومراجعتها وتعديلها. وهو الأمر الذي أكده رِضوان (1962م)، من أن عملية تقويم الكتاب المدرسي ضرورة تعليمية؛ كون الكتاب أداة مهمة، وكون التقويم الوسيلة الوحيدة للتعرف على جودة الكتاب وصلاحيته.

كما أكدا تانر وتانر (Tanner & Tanner,1998) أن التقويم جزءٌ مكمل لعملية تحسين المنهج، الأمر الذي يوجب استمرارية التقويم قبل وأثناء وبعد عمليات تخطيط وتنفيذ وتقويم المنهج. ويؤكد ماك نيل (Mc Neil,1990) على أهمية التقويم من خلال عدة جهات؛ فيقول: "فأصحاب القرار التربوي يهمهم معرفة مواطن القوة والضعف في الكتاب المدرسي، كممثل للمنهج؛ حتى يستطيعوا اتخاذ قرارات صحيحة نحوه، وكذلك أولياء الأمور والمعلمين؛ فإنهم يستفيدون من عملية التقويم لمعرفة التأثيرات التي حدثت عند المتعلمين بسبب المنهج أيضًا".

وتسعى معظم الدول لتطوير مقرراتها ونظمها التعليمية، إيمانًا منها بأن بداية إصلاح المجتمع هو التعليم، وبداية إصلاح التعليم هو المقررات، ومن أجل تحقيق ذلك، يتم اتخاذ استراتيجية الجودة الشاملة للوصول إلى مستويات عالية من الأداء، في ظل المنافسة العالمية، والتأثير الثقافي والفكري والمعرفي لدول من الشرق ومن الغرب (عبد المنعم، 2007م).

وقد فرضت المتغيرات الحديثة والمتسارعة في العالم المتقدم، ضرورة الأخذ بمنهج التخطيط الاستراتيجي لصناعة أجيال، تكون قادرة على مواجهة هذه التغيرات، بفكر نيِّرٍ متفتح، يتجاوز حدود الواقع، ويستشرف المستقبل بما يحمله في طياته من تهديدات أو فرص متاحة، ومن هنا يأتي توجيه كيان المؤسسة التعليمية نحو ضمان الجودة والاعتماد.

وبما أن أهم غايات التعليم في المملكة العربية السعودية هي: "فهم الإسلام فهمًا صحيحًا متكاملًا، من خلال غرس العقيدة الإسلامية، ونشرها، وتزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلامية، وبالمثل العليا..." (وثيقة التعليم الصادرة من اللجنة العليا لسياسة التعليم، وزارة المعارف، 1390هـ، ص12)؛ فقد جعلت الدولة جل اهتمامها وعنايتها بالعلوم الشرعية في مراحل التعليم عمومًا، والمرحلة الابتدائية خصوصًا، كما أكد ذلك الحقيل (1996م)؛ إذ أشار إلى أن المملكة العربية السعودية تنفرد بتركيزها على الأساس الإسلامي في مناهجها، فالعلوم الشرعية مادة أساسية في جميع مراحل التعليم العام، على أن الثقافة الإسلامية مادة أساسية في التعليم العالي.

وقد اهتم القائمون على بناء مناهج العلوم الشرعية، أن تكون هذه المناهج محققة لأهداف التعليم الابتدائي، التي أقرتها سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، والتي منها: "تعهد العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفس الطفل، ورعايته بتربية إسلامية متكاملة في خلقه وجسمه وعقله ولغته وانتمائه إلى أمة الإسلام، وتدريبه على إقامة الصلاة، وأخذه بآداب السلوك والفضائل" (وزارة المعارف، 1390هـ، ص17-18).

2. مشكلة البحث:

يتطلب تقويم المنهج وتطويره في المؤسسات التربوية التعليمية، وجود معاييرَ ومؤشراتٍ صالحة للحكم على جودة النظام التعليمي، تعود لأسس وضوابط تتطلبها الجودة الشاملة، فضلًا عن ضرورة الاستفادة من أخطاء المرحلة السابقة في المرحلة اللاحقة، وعليه فقد جاء في سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (١٣٩٠ هـ، ص 38) ما نصه: "يوضح نظام التخطيط للكتاب المدرسي أوصاف الكتاب، والإجراءات المناسبة؛ ليكون على أفضل الوجوه". وهو ما يؤكد تصميم الكتب المدرسية وتخطيطها وفقًا لمعايير الجودة العالية؛ ليكون الكتاب على أفضل وجه.

ولهذا وغيره، نجد أنفسنا مضطرين إلى تقويم المنهج المدرسي المكتوب؛ وفقًا لمعايير الجودة، وفي مقدمة هذه المناهج يأتي منهج التوحيد لأهميته البالغة في حياة الطالب المسلم. بينما لم يجد الباحث -على حد علمه- أية دراسة تقويمية لمنهج التوحيد على وجه الخصوص، في ضوء معايير الجودة في المرحلة الابتدائية بشكل عام، وفي الصفوف الأولية بشكل خاص، بالإضافة إلى أنه حظي كبقية المناهج المدرسية بالتطوير مؤخرًا؛ مما يؤكد الحاجة إلى تقويم منهج التوحيد في الصفوف

الأولية كمرحلة تأسيسية في ضوء معايير الجودة؛ من أجل الارتقاء به، ليواكب حاجات الطلاب والمجتمع، ويواكب التطورات العالميَّة المعاصرة، ويسهم بدور فاعل في بناء الشخصية المسلمة المتكاملة، وهذا ما جعل الباحث يقوم بالدراسة الحالية لتقويم منهج التوحيد للصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة، ووضع التصور المقترح لتطويره، لذا يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: **ما هي سبل تقويم منهج التوحيد في ضوء مفهومي التقويم والتطوير؟**

3. أسئلة البحث:

يتفرع من السؤال الرئيس السابق عدة أسئلة، هي:

- ما هو مفهوم تقويم المنهج؟
- ما هو مفهوم تطوير المنهج؟
- ما هي سبل تقويم وتطوير منهج التوحيد للصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية ؟

4. أهداف البحث:

- يهدف هذا البحث إلى:
- معرفة مفهوم تقويم المنهج ونشأته وأهميته.
- معرفة مفهوم تطوير المنهج وأهميته.
- معرفة سبل تقويم وتطوير منهج التوحيد للصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

5. أهمية البحث:

يكتسب هذا البحث أهميته الأساسية من أهمية التعليم، وخاصة تقويم وتطوير منهج التوحيد في الصفوف الأولية، والتي تعد من الدراسات القليلة في هذا المجال. ويمكن توضيح أهمية الدراسة الحالية من خلال الآتي:

– الأهمية العلمية:

- إفادة الباحثين والمختصين في وزارة التربية والتعليم، وإدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية؛ للتعرف على سبل تقويم وتطوير منهج التوحيد.
- توجيه نظر المسئولين في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية إلى موضوع الجودة في المناهج المدرسية.
- الإسهام في إثراء المكتبة العلمية العربية.

– الأهمية العملية:

- إبراز سبل تطوير وتطوير منهج التوحيد للصفوف الأولية؛ لتعزيزها، وتسليط الضوء على أماكن الخلل التي أدت إلى غياب الجودة في جوانب أخرى.
- توجيه نظر المسئولين في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية إلى هذا الموضوع المهم، الذي يسهم في حل كثير من المشكلات التي تعاني منها المناهج المدرسية.
- الإسهام في تعرف المسئولين بوزارة التربية والتعليم على واقع أداء المنهج الحقيقي، ومدى تحقيقه لمعايير الجودة.

- الإسهام في دعم التوجه العربي المهتم حديثًا بتناول موضوع الجودة، وتطبيقاتها في حقل الدراسات التربوية.
- وضع مقترحات وتوصيات، تسهم في تطوير مناهج العلوم الشرعية، ومنهج التوحيد خاصة، بالمراحل الدراسية المختلفة، في ضوء معايير الجودة.

6. حدود الدراسة:

يقتصر الباحث على منهج التوحيد للصف الثالث الابتدائي، ويبرر الباحث اقتصاره على منهج التوحيد للصف الثالث الابتدائي، كممثل لمنهج التوحيد في الصفوف الأولية؛ كونها تخضع جميعًا لمعايير واحدة في التأليف، وعُني بها فريق تأليف واحد، ولأنها تأتي في نهاية الصفوف الأولية كامتداد لمنهج التوحيد في الصفين الأول والثاني.

7. منهج الدراسة:

تتبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره أكثر مناهج البحث العلمي مناسبة لموضوع الدراسة، ويرى عبيدات وآخرون (2009م، ص191) أن المنهج الوصفي يصف الواقع وصفًا دقيقًا، ويعبر عنه كميًا لتوضيح مقداره، أو كيفيًا لبيان خصائصه، ولذا اعتمد الباحث المنهج لكونه أنسب المناهج وأكثرها ملاءمة لغايات الدراسة، في استقصاء ومسح معايير الجودة الشاملة في منهج التوحيد للصف الثالث الابتدائي.

8. مصطلحات البحث:

- **التقويم**: وهو "عملية جمع للمعلومات والبيانات والأدلة والشواهد، التي تشير بعد حصرها وتحليلها وتفسيرها، إلى نواحي القوة ونواحي الضعف في المنهج القائم، الأمر الذي يشترك فيه المعلم والمتعلم، وأولياء الأمور والإداريون والموجهون والمديرون، وكل من له علاقة بالمنهج المدرسي" (اللقاني والجمل, 1416هـ، ص 84). **ويمكن تعريفه إجرائيًا بأنه** "عملية جمع للمعلومات والبيانات، التي يقدمها المعلمين من وجهة نظرهم، والتي تشير بعد حصرها وتحليلها وتفسيرها إلى مدى تحقق معايير الجودة في منهج التوحيد في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية، بقصد إصدار حكم باستمراره أو تطويره أو إلغائه".
- **التطوير**: **وهو** "تحسين وتحديث وإدخال تجديدات ومستحدثات، على عناصر المنهج الدراسي، بقصد تحسين العملية التربوية، ورفع مستواها، بحيث تصبح أكثر وفاءً وتحقيقًا للأهداف" (شحاته والنجار، 2003م، ص 107). ويمكن تعريفه إجرائيًا بأنه "التصور المقترح لما ينبغي تحققه من معايير الجودة في منهج التوحيد للصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية".
- **مقرر التوحيد**: يرى مرعي والحيلة (2000، ص 335) أن المقررات المدرسية هي "نظام كلي، تتناول عنصر المحتوى في المنهج،

وتهدف إلى مساعدة المعلمين للطلاب في صف ما، وفي مادة دراسية ما، على تحقيق الأهداف المتوخاة، كما حددها المنهج".

ويمكن تعريفه إجرائيًا بأنه "مجموعة الخبرات التربوية المتضمنة في مقرر التوحيد، والتي تترجمها الأهداف والمحتوى، والأنشطة، والتقنيات التعليمية، وأساليب التقويم، والذي يتكون من كتاب الطالب، والنشاط، ودليل المعلم لمادة التوحيد للصف الثالث الابتدائي".

- **الصفوف الأولية؛ وتعرف إجرائيًا بأنها:** "الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، والتي تكون فيها أعمار التلاميذ غالبًا بين ست إلى تسع سنوات".

9. الدراسات السابقة:

- دراسة الوزان (1402هـ)؛ وجاءت بعنوان: "تقويم منهج التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية".

وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقويم مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؛ للوصول بها إلى الصورة المنشودة التي تجعلها قادرة على تحقيق الأهداف التربوية بطريقة أفضل، وكانت عينتها من معلمي ومشرفي مواد التربية الإسلامية في منطقة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، معتمدة على الاستبيان ومعيارٍ مُعّدٍّ للتقويم مناهج التربية الإسلامية. وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج، كان في مقدمتها: أن أهداف تدريس التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة بالمملكة غير واضحة ومتداخلة، وأن تدريس التربية الإسلامية لا ترتبط بقضايا المجتمع ومشكلاته. وأن محتوى التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة يتميز بصحة المعلومات فيه، ويركز على جانب حفظ المعلومات، وتذكرها، وأنه لا يتبع التدرج في تقديم المعلومات. وأن تدريس التربية الإسلامية يحتاج إلى وسائل تعليمية، فضلًا عن عدم توافر الشروط الأساسية في الوسائل التعليمية في مناهج التربية الإسلامية، ما عدا كتاب الفقه للصف الثاني والثالث المتوسط. وأن أسئلة الكتاب لا تسير وفق التدرج من السهولة إلى الصعوبة وإنما وفق ترتيب فقرات كل موضوع، وأنه لا يتم استخدام الأسئلة الموضوعية وهي غير شاملة لكل موضوع.

- دراسة ياسين (2008م)؛ وجاءت بعنوان: "محتوى مقرر العلوم للصف الأول متوسط ومعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمات".

وقد هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على مدى توفر معايير الجودة الشاملة في محتوى مقرر العلوم، للصف الأول متوسط في المجالات التالية: أهداف تدريس العلوم، والاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم التكنولوجيا المعاصرة في تدريس العلوم، والبيئة المحلية من وجهة نظر المعلمات. وقد استعملت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الاستبانة كأداة لدراستها بعد تأكدها من صدقها وثباتها، وقد تكونت عينة الدراسة من

(100) من معلمات مقرر العلوم للصف الأول متوسط في مدينة مكة المكرمة. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، كان من أهمها: حصل مجال الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم على أعلى نسبة في توفر معايير الجودة الشاملة مقارنة بمعايير الدراسة الأخرى، يليه مجال أهداف تدريس العلوم، يليه مجال البيئة المحلية، ثم مجال تكنولوجيا العصر الذي حقق أدنى مستوى في توفر معايير الجودة الشاملة في محتوى مقرر العلوم للصف الأول متوسط.

- دراسة الجهيمي (٢٠١٠م)؛ وجاءت تحت عنوان: "تقويم كتاب الفقه (المطور) المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي شرعي في ضوء المعايير المعاصرة للكتاب المدرسي".

وقد هدفت هذه الدراسة إلى الحكم على كتاب الفقه للصف الثالث الثانوي شرعي، من خلال معايير معاصرة للكتاب المدرسي، وذلك من وجهة نظر معلمي ومشرفي العلوم الشرعية؛ لذا فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لدراسته، واعتمد الاستبانة أداة لدراسته بعد تأكده من صدقها وثباتها، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٥) بواقع (٤٥) معلمًا و(٣٠) مشرفا تربويًّا في مدينة الرياض. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، كان من أهمها: أن (المقدمة) لا تزال قاصرة عن تحديد ما هو مهم من المصادر التعليمية المساعدة والمساندة، والتي تعين المعلم على أداء دوره على أكمل وجه داخل وخارج البيئة الصفية. وأن التركيز على مهارات التفكير في محور (المحتوى) لا يزال قليلا، ويحتاج إلى مزيد عناية، ولاسيما أن مقرر الفقه يساعد كثيرًا على التركيز على المهارات العالية من التفكير. وأن النشاطات التعليمية المتضمنة في مقرر الفقه المطور يحقق الاتجاه المنظومي، بحيث إنها ترتبط وتؤثر في بقية العناصر الأخرى وتتأثر بها. وأن التنوع في أساليب (التقويم) وأدواته في مقرر الفقه المطور قد حظي باهتمام كبير من قبل فريق التأليف. وأن الصور والأشكال لها ارتباط وثيق بالمعلومات والحقائق والمفاهيم، الواردة في كتاب الفقه المطور؛ مما جعل لها معنى داخل صفحات الكتاب.

- دراسة المحيميد (1431هـ)؛ وجاءت بعنوان: "تقويم منهج الفقه للصف الأول الثانوي (بنين) في ضوء معايير الجودة المقترحة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين".

وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقويم منهج الفقه المكتوب للصف الأول الثانوي (بنين)، في ضوء معايير الجودة المقترحة، وذلك عن طريق معرفة: معايير الجودة المقترحة لمقدمة منهج الفقه، وأهدافه، ومحتواه، وأنشطته، والتقويم فيه، ومعرفة مدى توافرها في منهج الفقه. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واعتمد الاستبانة أداة لدراسته بعد تأكده من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (134) مشرفًا ومعلمًا من مشرفي التربية الإسلامية بمدينة الرياض، ومعلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية فيها. وخلصت

الدراسة إلى مجموعة من النتائج، كان من أهمها: توافر معايير الجودة المقترحة للمقدمة في منهج الفقه للصف الأول الثانوي بنسبة كبيرة. وتوافرها لأهداف منهج الفقه المكتوب بنسبة كبيرة كذلك. وكذلك المحتوى، عدا معياري عناية المحتوى بالجانب الفقهي، وتلبيته للحاجات؛ فقد كان معيار الجودة فيهما متوسط. أما معايير الجودة المقترحة لأنشطة منهج الفقه؛ فكانت بنسبة كبيرة، فيما يخص معياري مناسبة محتواها، وأهمية وظائفها، أما معيار وضوح تنفيذها فتوأفر الجودة فيه كان متوسطًا. وأما معايير الجودة المقترحة للتقويم في منهج الفقه، فقد توافرت هي الأخرى بنسبة كبيرة.

10. تقسيم البحث:

يأتي هذا البحث في مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة، وذلك على النحو التالي:

مقدمة؛ وفيها بيان الموضوع وأهميته ومشكلته وأهدافه والدراسات السابقة.

أما المبحث الأول فيأتي تحت عنوان: مفهوم التقويم.

وأما المبحث الثاني؛ فيأتي تحت عنوان: مفهوم التطوير.

وأما المبحث الثالث؛ فيأتي تحت عنوان: سبل تقويم وتطوير منهج التوحيد في الصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية

وأما الخاتمة؛ فيعرض فيها الباحث أهم نتائج البحث والتوصيات التي يأمل تنفيذها.

المبحث الأول: مفهوم التقويم

1. المفهوم:

يأتي التقويم في اللغة: من "قوَم السلعة، أي قدّرها، وأهل مكة يقولون: استقمت المتاع أي قومته" (ابن منظور،1375هـ، ص 500). ويشير شحاتة (1988م، ص 412) إلى "أنه قد جاءت كلمة (قوّم) في الاستخدام اللغوي بمعنى (عدّل)، ومنه قوله تعالى: (لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم)، أي في أحسن صورة وشكل، منتصب القامة سوي الأعضاء حسنها".

ويعرف في الاصطلاح بعدة تعريفات، لعل من أبرزها: أنه العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها، ومدى تحقيقها لأغراضها، والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها، واختيار الوسائل والأنشطة لتحقيق هذه الأهداف، ثم تقويم الوسائل وأوجه النشاط في ضوء الأهداف المنشودة (عبد النور، 1973م).

هذا؛ ولا تنحصر عملية التقويم في تشخيص الواقع فقط؛ إنما تمتد إلى وضع تصور لعلاج نواحي القصور التي كشفت عنها عملية التشخيص؛ إذ لا يكفي أن تحدد أوجه القصور، وإنما يجب العمل على تلافيها والتغلب عليها، للوصول إلى أفضل أداء، وأحسن إنتاج ممكن. كما لا يقتصر التقويم على أثر التعلم في المتعلم فقط؛ لكنه حسب (شحاتة، 1413 هـ، ص 228)، "يتعدى ذلك ليشمل تقويم جميع عناصر المنهج ومكوناته، فهو يقيس مدى سلامة الأهداف والمحتوى والأنشطة ويكشف عما فيها من قوة وضعف، كما أن الكتاب المدرسي يقوم أيضًا كحامل لمحتوى المنهج، ويقوم أيضًا طرائق التدريس ويحكم على مدى كفايتها في تحقيق أهداف المنهج، كما يقوم أيضًا وسائل التقويم المتبعة ومدى تنوعها وشمولها وكفايتها كما يقوم المعلم ومدى كفايته".

كما أن التقويم التربوي أعم وأشمل من التقويم التعليمي، فالثاني جزء من الأول، بل هو الجانب الإجرائي منه. وبالرجوع إلى تعريف كلٍ منهما، يتضح أن الفارق بين التقويم التربوي والتقويم والتعليمي هو فارق في درجة العمومية والشمول، بمعنى أنه فارق في الدرجة وليس في النوع، إلا أن هذا الفارق لا يعني وجود فواصل قاطعة بينهما، فالعلاقة بينهما وثيقة كعلاقة التعليم بالتربية (الزوبعي، 1980م).

هذا؛ ويلتقي التقويم التربوي مع التقويم التعليمي في عدة نقاط هي: الأهمية، والهدف، والأساليب، والإجراءات، والوسائل، والنظم. لكنه يختلف معه في المجال، أو بمعنى أكثر دقة في عمومية المجال، فالتقويم التربوي يمتد ليشمل كافة الميادين، والمؤسسات، والبرامج، والمشروعات والعمليات التي تستهدف تحقيق أهداف تربوية مباشرة، أو غير مباشرة أي أنه يتعدى المؤسسات التعليمية التي يركز عليها التقويم التعليمي إلى غيرها من المؤسسات التربوية الأخرى التي يمثل العمل التربوي هدفًا مباشرًا لها أو التي يكون لها أهداف تربوية

ضمنية غير مباشرة (موسى، ١٤١٨هـ).

ومجمل القول إن كلا المصطلحين يمكن استخدامه على حسب السياق الذي يناسبه؛ فإذا كان الحديث عن تشخيص وعلاج عناصر العمل التعليمي بأية مؤسسة تعليمية، أو الحكم على مدى تحقق أهداف تعليمية معينة، كان المصطلح المناسب هو "التقويم التعليمي"، وإذا كان الحديث عن الإطار الأكثر اتساعا، وهو التربية بعناصرها ومؤسساتها تعليمية، أو غير تعليمة، كان المصطلح المناسب هو "التقويم التربوي". وبعبارة أخرى يمكن القول إن كل تقويم تربوي يشمل في جانب منه تقويما تعليميًّا، وأن التقويم التعليمي لا يمثل إلا جانبًا واحد من جوانب التقويم التربوي.

2. النشأة:

التقويم قديم قِدَم التربية؛ فقد عرفه المجتمع الصيني القديم، من خلال استعماله الامتحانات التحريرية لتقويم الموظفين (الغريب، 1989م). كما عرف العرب التقويم قبل الإسلام؛ فكانوا يصدرون الأحكام في سوق عكاظ على جميع الفنون التي كانت تعرض فيه، ومن ذلك القصائد التي كانت تُعلق على جدار الكعبة كتتويج لها. وبعد دخول عصر الإسلام أصبح العرب المسلمون يُقوِمُونَ سلوك الفرد بمدى توافق سلوكه مع تعاليم الإسلام (الزوبعي، 1980م).

والتقويم عملية تربوية، نشأت وتطورت مع وجود الإنسان؛ فقد بدأت فردية اجتماعية، وأخذت تتحدد معالمها مع تطور الوعي الإنساني. وكانت في بادئ الأمر على نحو ملاحظة مقصودة، وأسئلة شفوية، واستمرت كذلك حتى ظهرت أول بادرة مقننة على يد العالم جورج فيشر عام 1864م في بريطانيا؛ الذي وضع الاختبارات المقننة في التربية، ثم بدأ في النصف الثاني من القرن التاسع عشر بتثبيت حركة التقويم الجماعي المقنن، والتي أخذت في التطور حتى وقتنا الحاضر (حمدان، 1980م).

وقد اختلف مفهوم التقويم في الوقت الحاضر؛ فأصبح عملية تشخيصية علاجية تهدف إلى مدى التقدم الذي يحرزه الفرد والجماعة، وبالتالي؛ يمكن تحديد الخطوات اللازمة لتحسين العملية التربوية، فهي خطوة ضرورية تسهم في الكشف عن قدرات المتعلمين وإمكاناتهم، ومن هنا أصبح ينظر للتقويم كعملية شاملة لجميع عناصر التربية (جرادات، 1986م).

أما في العصر الحديث؛ فقد لقى التقويم اهتمامًا بالغًا بوسائله للاختبارات المقننة، مثل اختبارات الذكاء، والاختبارات الموضوعية المقننة في مختلف المواد، واختبارات المواقف السلوكية (الغريب، 1989م). وقد تنوعت أشكال التقويم بتنوع النظرة إليه، فهو يسير جنبًا إلى جنب مع العملية التربوية، منذ وضع الأهداف وصياغتها، إلى آخر مراحلها، فصار يركز على جانبين مهمين، هما: التشخيص والعلاج (جامل، 2002م).

3. الوظائف:

للتقويم وظائف متعددة غاية في الأهمية، منها ما يتعلق بمجالات المنهج الدراسي، وهو محور دراستنا؛ الأمر الذي يجعله ركيزة أساسية في البرامج التربوية، ومن خلاله يمكن إرشاد الطلبة وتوجيههم تربويًا ومهنيًا، وقد يستعمله المعلمون لمعرفة مدى تقدم طلبتهم بهدف تقديم المساعدة لمن يحتاجها منهم، أو ليعطوا أحكامًا عن مدى تحصيلهم. ومن وظائف التقويم ما يأتي في المجال التشخيصي، ومنه في المجال العلاجي، ومنه في المجال الوقائي، ويتناول الباحث أحد هذه الوظائف، وهو النظام العلاجي (الخوالدة، 2001م)، والتي منها:

1. تصحيح المفاهيم المغلوطة، ولاسيما تلك التي تحتمل أكثر من معنى.
2. تصحيح الأخطاء، فالمتعلم قد لا يتقن ما تعلمه، لذا فهو بحاجة دائمة للمتابعة لتحسين أدائه وتصحيح أخطائه.
3. تطوير الأهداف، فالأهداف لا تتحقق دفعة واحدة، فالبعض منها يتحقق على المدى البعيد، لذا هي بحاجة لمراجعتها دومًا وتطويرها متى دعت الحاجة لذلك.
4. تعديل الإجراءات، ذلك أن الموقف التعليمي لابد من تهيئته قبل الشروع في الدرس، وتعديل ما يلزم من إجراءاته.

4. الأنواع:

تشمل عملية التقويم جميع جوانب العملية التربوية، وفيما يلي تعرض الدراسة أهم هذه الجوانب:

1. **تقويم الكتب المدرسية**: ويعتمد هذا النوع من التقويم على مدى توافر المواصفات المعيارية للكتب المدرسية، وذلك من حيث الإخراج، والطباعة، والمحتوى، ومدى مناسبتها لمستويات التلاميذ، ومراعاة الطرائق المتنوعة لعرض المواد الدراسية، وملاءمتها لمبدأ الفروق الفردية للمتعلمين. هذا؛ ومن الممكن أن يشارك في تقويم الكتاب المدرسي ومحتوياته كل من المعلمين، والمشرفين التربويين، وخبراء المناهج، وطرق التدريس، وأولياء الأمور، والمتعلمين أنفسهم حتى يمكن تكوين صورة كاملة شاملة عن الكتاب المدرسي (خضر، 2007م).
2. **تقويم المناهج المدرسية**: ما من شك في أن علاقة التقويم بالمنهج علاقة دائرية، فالتقويم يؤثر في جميع عناصر المنهج، ويتأثر بها، فهو يسجل مقدار ما تحقق من الأهداف، ويحدد العوامل والظروف التي تسهل الوصول إلى الأهداف أو تعطلها، وبالتالي؛ يمكن أن يعزا عدم تحقق أي من الأهداف إلى قصور في أحد عناصر المنهج (شحاته، 2001م). وفي السنوات الأخيرة؛ حظي التقويم باهتمام كبير في كثير من جوانب التعليم، إذ يُعد أحد أهم عناصر المنهج، لكون المنهج نظامًا والتقويم هو التصويب والتثمين والتشخيص، وتحديد مواطن القوة والضعف (مرعي، 2000م).

3. **تقويم المعلمين**: يرتكز تميز ونجاح العملية التربوية على ما يحققه المعلم في الفصل المدرسي، فجميع مصادر التعلم التي يستخدمها المعلم، سواء كانت مواد، أو أدوات، أو تقنيات، أو غير ذلك، يجب أن تكون ذات هدف مباشر من أجل إحداث تغيرات في سلوك الطلاب. لذلك فإنه من الأهمية بمكان تقويم عمل المعلم تقويمًا بنائيًا، للتأكد من فاعلية تنظيمه للبيئة داخل الفصل أو المدرسة، بما يحقق التغيرات المرجوة في سلوك الطلاب، والوصول للأهداف التربوية المحددة مسبقًا، وبالتأكيد فإن المعلم أقدر من غيره على القيام بمثل هذا التقويم؛ إذ يجب أن يعتمد على أساليب التقويم الذاتي، كما يمكن أن يعتمد على ملاحظات الطلاب فيما يتعلق بالتفاعل القائم بينهم داخل الفصل المدرسي، ولجعل البيانات الناتجة عن هذه الملاحظات أكثر موضوعية؛ فإنه يمكن تصميم بطاقات للتقويم تسجل فيها عبارات مرتبطة بمختلف الأنشطة التي ينبغي أن يوفرها المعلم، وكذلك بطبيعة التفاعل الذي يتم بين المعلم وطلابه (علام، 2002م).

4. **تقويم المتعلمين**: اقترن كثيرًا تقويم المتعلمين بالاختبارات التحصيلية، وذلك على الرغم من أن التحصيل الدراسي لا يشكل إلا واحدة من المتغيرات التي يتضمنها هذا النمط من التقويم؛ لذلك يجب ألا تقتصر عملية تقويم المتعلمين على الاختبارات التحصيلية فقط، إنما ينبغي أن تتجاوز ذلك إلى مقاييس الذكاء والاستعدادات والميول والاتجاهات، وسمات الشخصية التي يمكن قياسها عن طريق بطاقات الملاحظة والمقابلات الشخصية والاستبيانات (أبو جلالة، 1999م).

المبحث الثاني: مفهوم التطوير

1. المفهوم:

مما لا شك فيه أن مصطلح التطوير صار من الكلمات شائعة الاستعمال، سواء في مجال الطب أو الصناعة والزراعة والتجارة، أو لمواصلات، أو التشييد والبناء والحرب، وغيرها من جوانب الحياة الأخرى، كما نسمعه أيضًا في مجال التربية. وبما أن للتعليم كبير أثر على جوانب الحياة الاجتماعية والثقافة الاقتصادية والدينية والصحية؛ فإن تطوير المناهج يمتد أثره إلى المجتمع بكافة جوانبه.

والتطوير في اللغة كما ورد في المعجم الوجيز، هو من "طوّره: حوّله من طور إلى طور، وتطوّر: تحوّل من طور إلى طور، والتطوّر: التغيّر التدريجيّ الذي يحدث في بنية الكائنات الحيّة وسلوكها، ويطلق أيضاً على التغيّر التدريجيّ الذي يحدث في تركيب المجتمع، العلاقات، أو النظم، أو القيم السائدة فيه" (مجمع الغة العربية، 1989، ص 396).

وفي الاصطلاح؛ فإنّ مصطلح تطوير المنهج خصوصًا، يشير إلى عمليّة Process تتناول منهجاً قائماً بهدف الوصول إلى رفع كفايته

وفاعليّته، وكان هذا المصطلح يعني لدى بعض التربويين تحسين المنهج القائم جزئيّاً أو كلّيّاً، أو تغييره والاستعاضة بغيره، وهذا ما أشار إليه كلٌ من مجاور والديب؛ فقد ذكرا أنّ تطوير المنهج هي عمليّة يقصد بها "إجراء تعديلات مناسبة في بعض أو كلّ عناصر المنهج ومجاله، وفق خطّة مدروسة من أجل تحسين العمليّة التربويّة، ورفع مستواها" (مجاور والديب، 1421 هـ، ص 581).

ويرى مصطفى (2000م، ص 171) أنّ تطوير المنهج هو "إعادة النظر في جميع عناصر المنهج من الأهداف إلى التقويم، كما يتناول جميع العوامل التي تتّصل بالمنهج، وتؤثّر فيه، وتتأثّر به".

وليس بعيداً عن ذلك ما ذكره قديمًا سرحان (1985م، ص 206) بأنّ المقصود بعمليّة تطوير المناهج هو "إدخال تجديدات ومستحدثات في مجالها؛ بقصد تحسين العمليّة التربويّة، ورفع مستواها، بحيث تؤدّي في النهاية إلى تعديل سلوك التلاميذ، وتوجيه هذا السلوك في الاتّجاهات المطلوبة، ووفق الأهداف المنشودة".

وقد ربطت العجمي (2005م، ص 326) بين تقويم المنهج وتطويره، فذكرت أنّ تطوير المنهج هو "تحسين ما أثبت تقويم المنهج حاجته إلى التحسين من عناصر المنهج أو المؤثّرات فيه، ورفع كفاية المنهج على وجه العموم في تحقيق الأهداف المرجوّة".

ويأتي تعريف لبيب ومينا (1993م، ص 24) مبرزاً مصطلح التغيير عند حديثه عن مفهوم تطوير المنهج، مبيّناً أنّ ذلك التغيير قد يقتصر على أحد مكوّنات المنهج، حيث ذكرا أنّ تطوير المنهج هو "ذلك التغيير الكيفيّ في أحد مكوّنات المنهج أو في بعضها، أو جميعها والذي يؤدّي إلى رفع كفاءة المنهج في تحقيق غايات النظام التعليميّ من أجل التنمية الشاملة". وهو التغيير الكيفي المقصور والمنظم الذي يحدثه المربون في جميع مكونات المنهج، والذي يؤدي إلى تحديث المنهج ورفع مستوى كفاءته في تحقيق أهداف النظام التعليمي (شوق: 1416هـ؛ جامل: 1422هـ). أو هو "كل عملية هامة لابد أن تحتاج الى تطوير,والمقصود بالتطوير هو التغيير الى الأحسن, وليس مجرد التغيير, والتطوير يجب أن يسبقه تقييم, ثم يتم التطوير بناء على نتائج التقييم" (الخولي، 2011م، ص 87).

حيث عرف اللقاني (1415هـ، ص 78) تطوير المنهج على أنه "النظر الى المنهج كله كعملية مركبة تستهدف قيادة العملية التربوية, فإذا كانت المدرسة هي وسيلة المجتمع لتربية الأبناء, فإن المناهج المدرسية هي وسيلة المدرسة في هذا الشأن, ويقصد بالقيادة هنا أن المناهج المدرسية سواء في مرحلة التخطيط أو التنفيذ أو التقويم أو التطوير انما تعنى أساسا تعليم مفاهيم واتجاهات وقيم ومهارات معينة للتلاميذ في كل المراحل التعليمية وهذا كله الى جانب الأنشطة ومواقف التدريس التي تؤدي الى تكوين مواطنين قادرين على تحمل مسئولية القيادة مستقبلا, ومن هنا تكون النظرة الى المنهج

باعتباره عملية قيادة, مسألة فلسفية تتجه مباشرة الى نوع الفكر التربوي المتاح بكل أبعاده وهو ما ينعكس مباشرة على عمليات المنهج."

ويذكر حسن (2012م، ص 85) أن تطوير المنهج هو "جميع الخطوات والأفعال والإجراءات التي من خلالها يمكن إصلاح المنهج وتحسينه؛ بحيث تكون نقطة البداية هي دراسة المنهج الحالي لمعرفة نواحي القوة ونواحي الضعف فيه, وترجمة أهدافه الى الواقع الحي، تمهيدًا لوضع الخطط والبرامج اللازمة لتحقيق هذه الأهداف".

وأما بالنسبة لمفهوم تطوير المنهج؛ فهو عملية يقصد بها الارتقاء بجميع جوانب المنهج المراد تطويره، وبجميع العوامل المؤثرة فيه فقد يحدث أن تطرأ تغييرات معينة في المجتمع، تتطلب إحداث نقلة نوعية فيه من وضع معين إلى وضع آخر مختلف، ولما كانت المناهج الدراسية من أهم أدوات تغيير المجتمع وتطويره؛ "فإن الارتقاء بأهداف المناهج وسياساتها وخططها وأساليب تقويمها وبجميع العوامل المؤثرة فيها من الأمور الواجبة حتى تعزز سياسة وفلسفة المجتمع المرجوة، لذا فالتطوير عملية شاملة تستلزم تغيير جميع جوانب الموضوع أو الشيء المراد تطويره نحو الأفضل" (أبو مروان، 2009م، ص 130).

ويتبين مما سبق أن مفهوم التطوير قد اختلفت وتغيّر عما كان من قبل؛ بسبب ما طرأ على التربية ذاتها من تغير فلسفتها، وأهدافها، وطرقها. "كما يرجع إلى ما طرأ على مفهوم المنهج ذاته من تطور؛ ففي ظل المفهوم الضيق للمنهج الذي يُنظر إليه أنه المقررات الدراسية كان التطوير مقصورًا على إجراء تعديلات في المقررات الدراسية بالحذف والإضافة. وفي ظل المفهوم الواسع للمنهج؛ فإن التطوير يتضمن جميع مكونات المنهج وجميع العوامل المؤثرة فيه. وفي الوقت ذاته كان التطوير عملًا عشوائيًا لا يقوم على أساس أهداف واضحة أو خطط مدروسة أو تقويم سليم. أما في ظل الاتجاه العلمي للمناهج؛ فإن التطوير يمثل تغييرًا جذريًا شاملًا للمناهج وفق أهداف واضحة محددة، وتخطيط علمي، وتجريب ميداني، يحدّد مشكلاته ونواحي قوته أو ضعفه وتمهيد الطريق لمزيد من التطور" (الدمرداش، 1401هـ، ص 180).

2. أوجه التباين بين مفهومي بناء المنهج وتطويره:

يختلف بناء المنهج عن تطويره في نقطة أساسية جوهرية، ألا وهي نقطة البداية والانطلاق؛ فالبناء يبدأ من لا شيء، أما التطوير؛ فهو يبدأ من شيء قائم وموجود فعلًا، ولكن يراد الوصول به إلى أحسن صورة ممكنة؟. ويتشابه مفهوم بناء المنهج وتطويره في أن ارتكاز كل منهما على مجموعة من الأسس، وتتشابه إلى حد كبير أسس البناء مع أسس التطوير، وكلا النوعين من الأسس ينصب على الدارس والبيئة والمجتمع والخبرة التربوية.

فعند بناء المنهج؛ يجب مراعاة ميول الدارسين، واتجاهاتهم، وحاجاتهم ومشكلاتهم،

وقدراتهم واستعداداتهم. أما عند تطوير المنهج؛ فمن الواجب معرفة ما طرأ على الدارسين من تغيير في ميولهم، واتجاهاتهم، وحاجاتهم، ومشكلاتهم، وقدراتهم، واستعداداتهم ووفقًا لحجم هذا التغيير ونوعيته واتجاهاته تتأثر عملية التطوير. كما يرتبط مفهوم التطوير بمفهوم المنهج ذاته والنظرة إليه؛ فالتطوير يشمل كافة عناصر المنهج من الأهداف إلى التقويم، وهو عملية شاملة لتناوله جميع الجوانب والعوامل التي تتصل بالمنهج وتؤثر فيه وتتأثر به؛ إذ يتناول أهداف المنهج والخبرات الدراسية، سواء ما يتصل منها بالكتب والمقررات الدراسية، أو الأنشطة الأخرى كالمعامل والتجارب والرحلات والمعسكرات والندوات.. إلخ. "ويتناول أيضا طرائق التدريس، والوسائل المعينة، والإدارة المدرسية والمكتبات، ووسائل التقويم المتبعة، ومدى دقتها ومناسبتها للأهداف المحددة سلفًا" (الدمرداش، 1972م، ص 115).

3. أهمية تطوير المنهج وأسسه:

لا تقل عملية تطوير المنهج أهمية عن عملية بنائه، ولما كان المنهج يتأثر بالدارس والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية؛ وأن كل عامل من هذه العوامل يخضع لتغيرات سريعة متلاحقة؛ فإنه ينبغي أن تتطور المناهج لتساير تلك التغيرات، ومن ثم؛ "تسهم في ارتقاء المجتمع وتطويره. أما إذا تركت المناهج عدة سنوات دون أن تساير نبض الحياة وتغيراتها؛ فإنه يحكم عليها بالجمود والتخلف، وتشكل بذلك عقبة في سبيل تقدم المجتمع" (أبو مروان، 2009م، ص 69).

ومن هنا تبرز أهمية التطوير بمفهومه الحديث، المتزامن والمتوافق مع التقدم بكافة أشكاله، وخصوصًا في المجال التربوي؛ "فإن كانت التربية وسيلتنا لإعداد الأجيال الصاعده للاضطلاع بمسؤوليات المستقبل، والمشاركة الفعالة في تحقيق أسباب التنمية الشاملة للفرد والمجتمع في جميع المجالات؛ فإنه ينبغي أن تلاحق التربية ما يطرأ على المجتمع من تغييرات" (العجمي، 2005م، ص 315).

وإذا ارتضينا سويًّا أهمية التطوير الحديث للمناهج؛ فإن هناك بعض الأسس الواجب توافرها في عملية التطوير، نذكر منها: "أن يكون التطوير شاملًا، وأن يراعي خصائص المتعلم وخبراته، وأن يستثمر التطوير كلًّا من التقدم العلمي والتقني والتقدم التربوي، وأن يقوم على البحث العلمي والتجريب التربوي" (الدمرداش، 1401 هـ، ص 162).

وقد ذكر أبو مروان (2009م، ص 201) بعض الأسس الأخرى التي يجب الارتكاز عليها في التطوير، منها: "التكامل بين مؤسسات المجتمع المعاصر. والإفادة من التكنولوجيا الحديثة. والإفادة من التدفق المعلوماتي في المجالات المتنوعة. والإفادة من تراثنا الحضاري والاتجاهات العالمية. والاعتماد على الموارد المادية. والاعتماد على الموارد البشرية". وفيما يلي بيان كل أساس من هذه الأسس:

1. التكامل بين مؤسسات المجتمع المعاصر؛ لكي يحدث التطوير الشامل والمستمر للمنهج؛ فإنه لابد أن يكون هناك تكامل بين مؤسسات المجتمع، بما تتضمنه من موارد بشرية ومادية متنوعة، لتحقيق هذا الغرض، ولكي تتكامل مؤسسات المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتعليمية، ومن ثم؛ تسهم في دفع عجلة التنمية بالمجتمع، وهي مع ذلك مطالبة بتقديم خبراتها وتوجيهاتها العلمية والفنية المتنوعة، ووجهات نظرها حول تحديث المناهج وتطويرها بصورة علمية؛ مما يسهم بشكل كبير في دفع عجلة التنمية في المجتمع.
2. الإفادة من التقنيات الحديثة. أضاف التطور العلمي والتقني كثيرًا من الوسائل التقنية الحديثة، التي يمكن الإفادة منها في إعداد أفراد على مستوى عال من الكفاءة المؤهلة لمواجهة تحديات العصر، من هذه الوسائل: الإذاعة، والتلفاز، والأقمار الصناعية، وشبكة الإنترنت، والكمبيوتر، وهذه كلها وسائل وأدوات تقنية تسهم في الحصول على البيانات والإحصاءات من مصادرها المتنوعة (أبومروان، 2009م).
3. ومن هذه الوسائل أيضًا التي يمكن الإفادة منها في تطوير المناهج، استخدام مواد مطبوعة، وأشرطة سمعية، وشرائح ضوئية، وأفلام ثابتة، ونماذج وبرامج الحاسب الآلي، وهذه الوسائل وغيرها، إذا احسن استخدامها والإفادة منها؛ فإنها تسهم إسهامًا فعالًا في رفع مستويات الأداء لدى المربين والدارسين بشكل عام، وتعمل على معالجة الكثير من المشكلات التعليمية. (الحمامي، 2007م).
4. الإفادة من تراثنا الحضاري والاتجاهات العالمية. ينبغي أن نطلع على ما وصل إليه الآخرون، فنأخذ ما يقره الشرع ويفيدنا، وننبذ ما يرفضه الشرع ويضرنا، بيد أننا لكي نقوم بهذا الدور في تنقية النتاج الحضاري للغير، لابد من إعداد الفرد القادر على الاختيار، فالقضية لم تعد اختيارًا بعد أن غزتنا ثقافة الغير، واقتحمت علينا مساكننا بعد انتشار الأطباق التلفازية وشيوعها (أبومروان، 2009م).
5. استثمار الموارد البشرية. من أسس عملية تطوير المناهج إشراك جميع الأفراد الذين لهم دور في ذلك، من خبراء، ومتخصصين، وقياديين تربويين، ومربين، وفنيين، ودارسين، ومواطنين عاديين، وغيرهم. فالخبراء والمتخصصون هم الفئة التي تقود عمليات التطوير وتقوم بالدور الرئيس فيها، كما يؤدي القياديون

بمختلف مستوياتهم (مديرو الإدارات التعليمية، مديرو المدارس ... الخ) دورًا رئيسًا في إنجاح عمليات التطوير، فهم صانعو القرار والمشرفون على تنفيذه، وإلى جانب ما سبق، يأتي المربون كأحد الأطراف المهمة في العملية التعليمية، فالمربي يمثل حلقة الوصل بين المنهج والدارس. ويشكل الفنيون – أيضًا – عاملًا مهمًا في المنظومة التعليمية، وهكذا المتعلم والذي لأجله يعمل الجميع (أبومروان، 2009م).

المبحث الثالث: سبل تقويم وتطوير منهج التوحيد في الصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية:

أشار الخولي (2011م) إلى أن تطوير المنهج يمر بالخطوات الآتية:

1. الشعور بالحاجة الى التطوير.
2. إعادة تحديد أهداف المنهج الدراسي.
3. تقييم المناهج الحالية وتحديد المناهج التي هي بحاجة الى تطوير.
4. مراجعة الخطة الدراسية.
5. اقتراح التعديلات والإضافات اللازمة إلى الخطة الدراسية.
6. تنسيق المقررات أفقيًا ورأسيًا.
7. تأليف الكتب المدرسية المطورة.
8. إعداد أدلة المعلمين المصاحبة للكتب الدراسية.
9. تحديد الوسائل التعليمية المصاحبة.
10. تجريب المناهج الجديدة قبل تعميمها.
11. الاستعداد لتعميم المناهج الجديدة بتوفير المواد التعليمية، وتدريب المعلمين على استخدامها.
12. التعميم الفعلي للمناهج الجديدة.
13. المتابعة والتقييم.

هذا؛ ويلزم على المطورين البدء من تقويم التطوير السابق ورسم خطة التحسين، والسير في خطوات منظمة؛ لتحقيق الأهداف المنشودة. ويذكر بعض التربويين أن على رأس خطوات التطوير: تحديد إستراتيجية التعليم؛ فيؤكد الوكيل (2001م، ص 165) "على ضرورة البدء في تحديد الأهداف، ورسم السياسة العامة للتعليم، ووضع خطط التطوير، كل ذلك في ضوء أيديولوجية المجتمع وحاجاته والتطورات العالمية. ويرى أن هذه استراتيجية لا بد من تحديدها والانطلاق منها، وأنه بغير ذلك لا تكون هناك استراتيجية صلبة".

وهكذا نجد أن عملية تطوير المنهج عملية متصلة ومستمرة باستمرار الحياة، وهي في الواقع عملية ليست لها نهاية، لأن نهايتها في حقيقة الأمر ما هي إلا بداية لتطوير جديد.

مما لا شك فيه أن التطوير الحديث يتماشى حسب مقتضيات الواقع، ومن أبرز الاتجاهات الحديثة المتماشية مع الواقع المعاصر هي (اللقاني، 1415هـ، ص 58):

1. التعلم الذاتي؛ حيث إن المعرفة تتدفق بدرجة غير مألوفة للبشرية من قبل؛ لذا أصبح على المؤسسة تكوين اتجاهات إيجابية تجاه العلم والبحث والإطلاع والتعليم الذاتي.
2. مناهج الفصول الدراسية ذات القدرات المتعددة؛ حيث يستلزم ذلك تعدد أساليب التدريس التي يلجأ إليها المعلم من أجل أن يتقدم جميع الأنباء نحو الأهداف المحددة للمنهج.
3. المناهج ومفهوم القيادة؛ ويعني مفهوم القيادة بشكل عام الريادة وتقديم النموذج ومن هنا فإن المتخصصين في مجال المناهج يعتبرون المنهج مسئولًا عن عملية القيادة، ولعل هذا يشير إلى الحاجة الماسة إلى فكرٍ جديد ونظرة جديدة لقضية المناهج المدرسية وعلاقتها بعملية التنمية وقيادة التطور إلى المستويات المتوقعة والمرغوبة فيها.

هذا؛ "وتعتبر المعرفة التي تهدف إلى الوصول إلى مناهج العلوم الشرعية؛ هي المعرفة التي تؤدي إلى تغير في السلوك الإنساني وفي واقع الحياة الإنسانية. أما مجرد المعرفة الذهنية أو العلم الذي لا يؤثر في سلوك الإنسان وفي واقع حياته؛ فإنها لا قيمة لها، ولا تعتد مناهج العلوم الشرعية بها؛ لأن الإسلام يبتغي الحركة من وراء المعرفة، ويبتغي أن تستحيل هذه المعرفة قوة دافعة لتحقيق مدلولها في عالم الواقع" (مدكور، 2002م، ص 96). وعلى ذلك يتأكد "أن الغاية الأسمى لأي نظام تعليمي إسلامي موجه إلى تنمية روح الأخلاق الإسلامية، والإيمان بطبيعة هذا الدين ومنهجه وأهدافه في الحياة؛ ليكون نتاج هذا التعليم شبابا مسلما مسلحا بالقيم الإسلامية" (أبو لبدة، 1996م، ص 101).

أما الأهداف العامة لتدريس مادة التوحيد في المرحلة الابتدائية؛ فهي:

1. أن تغرس أصول العقيدة الإسلامية في قلب المتعلم.
2. أن يعرف المتعلم أنواع التوحيد، ويستدل بآيات الله الشرعية والكونية والنفسية.
3. أن يحقق المتعلم العبودية لله وحده وإخلاص العبادة له.
4. أن تنمو محبة الله تعالى وتعظيمه وطاعته في قلب المتعلم.
5. أن تنمو محبة رسول الله صلى الله عليه وسلم، وتوقيره وطاعته في قلب المتعلم.
6. أن تنمو محبة الإسلام وشرائعه والاعتزاز به في قلب المتعلم.
7. أن يفرق المتعلم بين الإسلام وبين ما يناقضه.
8. أن يعرف المتعلم المفهوم العام للشرك وأنواعه والحذر من الوقوع فيه.
9. أن يفرق المتعلم بين مفهومي الولاء والبراء ويستدل لهما (الإدارة العامة للمناهج، 1427هـ).

ويبرز هذا التقويم والتطوير في ضوء معايير الجودة الشاملة، والتي يمكن بيانها في النقاط التالية:

أولًا: مفهوم الجودة الشاملة:

ظهر مفهوم الجودة الشاملة بعد الحرب العالمية الثانية، وما تبعها من أزمة اقتصادية لدى اليابان، والتي استعانت بأبي الجودة الأمريكية (ديمنج)، الذي قام بترسيخ هذا المفهوم لدى المجال الصناعي في اليابان، ووضعه موضع التطبيق (أحمد، 2003م).

هذا؛ ويمكن التعبير عن الجودة الشاملة، بأنها "شكل تعاوني لإنجاز الأعمال، يعتمد على القدرات والمواهب لدى كل من الإدارة والعاملين؛ لتحسين الجودة الإنتاجية، بشكل مستمر عن طريق فريق العمل" (خضر، 2000م، ص23). "في الوقت نفسه فإنه لا يوجد ثمة تعريف متفق عليه لدى المفكرين والباحثين، لمفهوم الجودة الشاملة، الأمر الذي يدفعنا لعرض بعض هذه التعريفات، والتي يأتي في مقدمتها تعريف (منظمة الجودة البريطانية)، الذي يقول إن الجودة الشاملة هي "الفلسفة الإدارية للمؤسسة التي تدرك من خلالها تحقيق كل من احتياجات المستهلك، وكذلك تحقيق أهداف المشروع معًا". بينما عرفها العالم جون أوكلاند على أنها "الوسيلة التي تدار بها المنظمة، لتطور فاعليتها ومرونتها، ووضعها التنافسي على نطاق العمل ككل". أما من وجهة النظر الأمريكية؛ فإنها "فلسفة وخطوط عريضة، ومبادئ، تدل وترشد المنظمة لتحقق تطور مستمر، وهي أساليب كمية، بالإضافة إلى الموارد البشرية التي تحسن استخدام الموارد المتاحة، وكذلك الخدمات، بحيث إن تسعى كافة العمليات داخل المنظمة، لتحقيق إشباع حاجات المستهلكين الحاليين والمرتقبين" (خضير، 2000م، ص 71).

ثانيًا: المبادئ التي يستند عليها مفهوم الجودة الشاملة:

يعتمد مفهوم الجودة الشاملة في التعليم على عدة مبادئ، والتي من أهمها ما يلي (النجار، 2002م، الموسوي، 2003م):

1. إتباع المنهج الشمولي لكافة مجالات العملية التعليمية، من حيث الأهداف، والبناء المؤسسي وطرق العمل، والجوانب الخاصة بإدارة الموارد البشرية بمجال التعليم.
2. التأكيد على خفض الأخطار، وأداء العمل من أول مرة؛ الأمر الذي يترتب عليه تخفيض التكلفة إلى الحد الأدنى، وتحقيق رضا المستفيدين من العملية التعليمية.
3. الحرص على حساب تكلفة الجودة داخل المؤسسة التعليمية، لتشمل كافة الأعمال المتعلقة بالخدمة المقدمة مثل تكاليف الفرص الضائعة، وتكلفة الأخطاء وعمليات التقويم وسمعة المؤسسة.

4. التأكيد على استمرارية التحسين والتطوير للجودة، من خلال المراجعة المستمرة والوقوف على فجوة الأداء، والجودة في الممارسات التعليمية ومقياس رضا متلقي الخدمة التعليمية أولًا بأول.

ثالثًا: مراحل تطبيق الجودة الشاملة:

يختلف تطبيق الجودة من منشأة إلى أخرى حسب حجمها ونشاطها ونوعية الأعمال التي تقوم بها، وهناك مجموعة من المراحل اتفق عليها بعض الباحثين على أنها المراحل الرئيسة لتطبيق الجودة، وذلك حسب (عليمات، 2004م) على النحو التالي:

1. الإعداد: وهو بمثابة مرحلة التهيئة، والتجهيز للمراحل الأخرى، حيث يتم تعميق الإحساس بأهمية التطوير، واتخاذ القرار بتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وصياغة الرؤية التي تعتمد على متطلبات إدارة الجودة الشاملة، وتحديد المستفيدين وحاجياتهم ومتطلباتهم وتوقعاتهم الحالية والمستقبلية، وتدريب الرئيسين، وتوفير الدعم والالتزام والمساندة من الإدارة العليا (Kearns،D.T. ، 2000. p. 130).
2. التخطيط: ويتم في هذه المرحلة نشر ثقافة الجودة داخل المنظومة، وتشكيل مجلس الجودة، والقيام بالتنمية والتوجيه، وإنشاء فرق الجودة (حلقات الجودة)، وتوفير الموارد، وتنسيق البرامج التدريبية، وتقديم تغذية راجعة، وفحص مقترحات التحسين المستمر (الشرقاوي، 2001م، ص 196).
3. التقويم التكويني: "ويتم فيه توفير المعلومات لدعم جميع المراحل، والكشف عن نواحي القوة ونواحي الضعف، وذلك من خلال مسح الوضع الراهن، وتوفير التغذية الراجعة عن رضا المستفيدين، ومدى صلاحية برامج التدريب" (الشرقاوي، 2001م، ص 196).
4. التطبيق: "ويتم خلال هذه المرحلة تفعيل الاتصال، وعمل فرق الجودة، ومهارات حل المشكلات، كما يتم تحديد المسئوليات والأدوار، ويمكن حل المشكلات من خلال دورة (الخطة، والعمل، والمراجعة، والتنفيذ)" (زيدان، 2009م، ص 49).
5. التقويم الختامي: "ويتم مقارنات تحسينية مع إنجاز منظومات أخرى عالمية والعمل على التحسين المستمر من خلال المسئولين، ثم يتم إعادة مراحل التخطيط، وهكذا" (عبد النبي، 1996م، ص 51).

رابعاً: معايير جودة المنهج:

قد أوضح (عبد السميع، 2008م) بعض معايير جودة المناهج في ضوء مكوناته، لعل من أبرزها:

1- الارتباط الوثيق بين المناهج ومجالات سوق العمل.
2- تبني مفهوم إنتاج المعرفة.
3- تبني مفهوم التعلم الذاتي وما يتطلبه من مهارات.
4- مواكبة التطورات الحديثة في عالم متغير، يعتمد على صنع المعرفة وتعددية مصادرها.
5- التركيز على أساسيات العلم من مفاهيم وقوانين ونظريات.
6- تبني الأسلوب العلمي في التفكير واتخاذ القرارات وحل المشكلات.
7- تعزيز نموذج التعلم النشط وتوظيف المعرفة وتطبيقها.
8- ترسيخ قيم العمل الجماعي والتدريب على مهاراته.
9- توفير العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص والحرية والديموقراطية.
10- التقويم في كافة مراحل بناء وتنفيذ وتطوير المنهج.
11- تحديد مستويات الإتقان في جميع المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية.
12- تهيئة مناخ وبيئة تعليمية فاعلة.
13- المشاركة الجماعية وقيم المواطنة.
14- تكوين الشخصية القومية وترسيخ الهوية الثقافية.

الخاتمة والنتائج والتوصيات:

من خلال العرض السابق؛ اتضح للباحث أهمية تقويم المنهج وتطويره في ضوء معايير الجودة، وأنه لا يمكن بحال من الأحوال إغفال هذا الجانب؛ خصوصًا في ظل التقدم الكبير الذي تشهده المجتمعات الإسلامية والعربية. ويأتي منهج التوحيد في مقدمة المناهج الإسلامية التي في حاجة إلى تقويم وتطوير؛ لما يمثله من ركيزة رئيسية في الدين الإسلامي.

أولًا: نتائج الدراسة:

1. تطبيق الدراسة الميداني أفاد بحاجة المنهج للتطوير في ضوء معايير الجودة..
2. أن التقويم هو العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها، ومدى تحقيقها لأغراضها، والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها، واختيار الوسائل والأنشطة لتحقيق هذه الأهداف، ثم تقويم الوسائل وأوجه النشاط في ضوء الأهداف المنشودة.
3. لا تنحصر عملية التقويم في تشخيص الواقع فقط؛ إنما تمتد إلى وضع تصور لعلاج نواحي القصور التي كشفت عنها عملية التشخيص؛ إذ لا يكفي أن تحدد أوجه القصور، وإنما يجب العمل على

تلافيها والتغلب عليها، للوصول إلى أفضل أداء، وأحسن إنتاج ممكن.

4. تشمل عملية التقويم جميع جوانب العملية التربوية، التي منها: تقويم الكتب المدرسية، وتقويم المناهج المدرسية، وتقويم المعلمين، وتقويم المتعلمين.
5. يعتبر مفهوم تطوير المنهج، العملية التي يقصد بها الارتقاء بجميع جوانب المنهج المراد تطويره، وبجميع العوامل المؤثرة فيه فقد يحدث أن تطرأ تغييرات معينة في المجتمع، تتطلب إحداث نقلة نوعية فيه من وضع معين إلى وضع آخر مختلف.
6. تعتبر المعرفة التي تهدف إلى الوصول إلى مناهج العلوم الشرعية؛ هي المعرفة التي تؤدي إلى تغير في السلوك الإنساني وفي واقع الحياة الإنسانية.
7. يمر تطوير المنهج بعدة خطوات، من أبرزها:
   - إعادة تحديد أهداف المنهج الدراسي.
   - مراجعة الخطة الدراسية.
   - اقتراح التعديلات والإضافات اللازمة إلى الخطة الدراسية.
   - تنسيق المقررات أفقيًّا ورأسيًّا.
   - تأليف الكتب المدرسية المطورة.
   - إعداد أدلة المعلمين المصاحبة للكتب الدراسية.
   - تحديد الوسائل التعليمية المصاحبة.
   - تجريب المناهج الجديدة قبل تعميمها.
   - الاستعداد لتعميم المناهج الجديدة بتوفير المواد التعليمية، وتدريب المعلمين على استخدامها.
   - التعميم الفعلي للمناهج الجديدة.

ثانيًا: توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج السابقة، يتقدم الباحث ببعض المقترحات الخاصة بتطوير منهج التوحيد للصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، ويشمل ذلك التالي:

1. إعادة النظر في منهج التوحيد للصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية، وإعادة تنظيمه في ضوء معايير الجودة الشاملة؛ بما يشمل كافة جوانب المنهج الدراسي من مقدمة، وأهداف، ومحتوى، وأنشطة تعليمية، وتقنيات تعليمية، والتقويم، ولغة الكتاب، والإخراج الفني، ودليل المعلم.
2. ضرورة الربط بين المحتوى الدراسي لكتب منهج التوحيد للصفوف الأولية والحياة العملية واليومية للطالب، وإثراء المحتوى بالمزيد من الأمثلة لمواقف حياتية وعملية.
3. نشر ثقافة المعايير التربوية ومعايير الجودة الشاملة لدى معلمي العلوم الشرعية، ومعلمي منهج التوحيد للصفوف الأولية، وكذلك بين المشرفين التربويين، والمختصين بوضع المناهج الدراسية.

4. العمل على تعزيز إشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية، ومتابعة التحصيل الدراسي لأبنائهم في منهج التوحيد، وذلك عبر إدراج العديد من النقاط التي تساعدهم في هذا المجال، مثل تحديد نواتج التعلم المتوقعة ضمن مقدمة الكتاب، وجود قائمة من المراجع يمكنهم الرجوع إليها لإثراء الحصيلة المعرفية لأبنائهم، أو إدراج روابط لبعض المواقع عبر شبكة الانترنت تتضمن عروضًا تعليمية أو انشطة ذات صلة بمواضيع الدروس.
5. الاهتمام بتنمية مهارات التفكير المختلفة، والعمل على ذلك في أكثر من محور من محاور منهج التوحيد للصفوف الأولية، بما يشمل تعزيز تلك المهارات عبر الأنشطة التعليمية، وعبر التدريبات التقويمية، ومساعدة المعلم على توظيفها أثناء سير الدرس، من خلال بعض الامثلة التي يمكن إيرادها في دليل المعلم.
6. إجراء تقويم دوري لواقع تحقق معايير الجودة بمنهج التوحيد للصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
7. القيام بدراسات وافية حول سبل تعزيز تحقيق معايير الجودة بمنهج التوحيد للصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

ثالثًا: المقترحات:

كما يقترح الباحث إجراء عددٍ من الدراسات التي تهدف إلى تحقيق ما يلي:

1. تقويم مناهج العلوم الشرعية المطورة في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة.
2. تقويم مناهج العلوم الشرعية المطورة للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة.
3. تقويم مناهج العلوم المختلفة في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة.
4. تحليل محتوى مناهج العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة.
5. تطوير مناهج العلوم الشرعية للصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة.
6. تطوير مناهج العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

أهم المراجع:

1. ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل (ب. ت). **لسان العرب**. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
2. أبو جلالة، صبحي حمدان، (1999م). **اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء**

الاختبـارات وبنـوك الأسـئلة. الكويـت: مكتبة الفلاح.

3. أبو حويج، مروان، وآخرون، (2002م). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. الأردن: دار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

4. أبـو مـروان، أحمـد. (2009م). **تطـوير المنهاج التربوي**. الرياض، دار الهدى.

5. أبولبدة، عبدالله علي. (1996م). **منهج المرحلة الابتدائية**. دبي: دار القلم.

6. جامل، خالد عطية. (2002م). **تصـور مقـترح للاحـتراف في الإدارة المدرسـية في مصـر في ضـوء خـبرة إسـبانيا**، مجلة جمعية الثقافة من أجل التنمية.

7. الجبر، جبر بن محمد، (2005م). "**دراسة تحليليـة لمحتـوى كتـاب العلـوم للصـف السـادس الابتـدائي بالمملكـة العربيـة السعودية في ضوء معايير تدريس العلوم**". بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، مصر، مج1.

8. جـرادات، عقلـة محمـد. (1986م). **التدريب الإداري الموجه بالأداء**. القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

9. حافظ، محمد. (٢٠٠3م). **تطوير محتوي كتـب الرياضـيات المدرسـية بالصـف السـادس مـن التعلـيم الأساسـي بدولـة فلسطين في ضـوء المعايير العالميَّة**. رسالة ماجستير (غير منشورة). معهد البحوث والدراسات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة.

10. حبيب، مجدي عبد الكريم. (2002م). **التقـويم والقيـاس وعلـم الـنفس**. مصـر: مكتبة النهضة المصرية.

11. حسن,شوقي محمود. (2012م). **تطـوير المنـاهج: رؤيـة معاصـرة**. مصـر:المجموعة العربية للتدريب والنشر

12. الحمامي، صلاح ردود. (2007م). **دور التربيـة الإسـلامية في مواجهـة التحـديات الثقافيـة للعولمـة**، ط 1، جـدة: مكتبـة السوادي.

13. حمـدان، محمـد زياد. (1980). **المـنهج أصـوله وأنواعـه ومكوناتـه**. الـرياض: دار الرياض.

14. خضـر، عـادل سـعد. (2007م). **بنـوك الأسئلة بين النظرية والتطبيق**. مصر: دار السحاب للنشر والتوزيع.

15. الخوالـدة، محمـد. (2004). **أسـس بنـاء المنـاهج التربويـة وتصـميم الكتـاب التعليمـي**. عمـان: دار المسـير ة للنشـر والتوزيع والطباعة.

16. الخولي, محمد علي. (2011م). **المنهج الدراسـي: الأسـس والتصـميم والتطـوير والتقيـيم**. الاردن: دار الفـلاح للنشـر

والتوزيع.

17. الـدمرداش، سـرحان ومنـير كامـل، (1972م). **المناهج**، القاهرة، دار العلوم للطباعة، ط3، ص313.

18. الـدهماني، دخيـل الله. (2002م). **تقـويم تـدريبات كتـاب قواعـد اللغـة العربيـة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات النحو المناسبة للتلاميذ**. جامعة الكويت، المجلة التربوية، مج 16، ع63.

19. رضـوان، أبوالفتـوح وآخـرون. (1962م). **الكتـاب المدرسـي: فلسـفته، تاريخـه، أسسه، تقويمه، استخدامه**. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

20. ريحـان، سـامح وآخـرون. (2006م). **دراسة تقويمية لكتاب الرياضيات للصف العاشر الأساسي في الأردن**. مجلة دراسات تربويـة واجتماعيـة، مـج12، ع4، كليـة التربية، جامعة حلوان، القاهرة.

21. زناتي، خالـد قـدري. (2000م): **الإدارة الذاتيـة والمحاسـبية مـدخل لرفـع إنتاجيـة المدارس الثانوية دراسة ميدانية**. القاهرة: المركز القومي للبحوث والتنمية.

22. سرحان، الـدمرداش. (1985م). **المنـاهج المعاصرة**. ط 3، الأردن: مكتبة الفلاح.

23. شحاته، جمعان بن محسن. (1413 هـ). **دراسـة واقـع تـدريس التربيـة الإسـلامية للمرحلـة الثانويـة في ضـوء إسـتراتيجيات التعلم النشـط مـن وجهـة نظـر المشـرفين التربـويين**، الطـائف: رسـالة ماجسـتير غـير منشورة، كلية التربية، جامعة الطائف.

24. شـحاته، حسـن. (١٤٢٢ هـ). **قـراءات الأطفـال**، ط ٥، القـاهرة، الـدار المصـرية، اللبنانية.

25. شـوق، محمـود. (1415 هـ). **أساسـيات المـنهج المدرسـي ومهاراتـه**. الـرياض: دار عالم الكتب.

26. صـبري، أحمـد. (1999م). **أسـاليب تدريس الموهوبين والمتفوقين**. عمّان: مركز ديبونو للطباعة والنشر.

27. عبـدالمنعم، منصـور أحمـد، (2007م). **الجـودة الشـاملة وتطـوير منـاهج التعليـم**. المؤتمر العلمي التاسع عشر، تطوير مناهج التعلـيم في ضـوء معـايير الجـودة، مصـر، مج1.

28. العجمي, مها محمد. (2001م). **المناهج الدراسـية أسسـها, مكوناتهـا, تنظيماتهـا, تطبيقاتهـا التربويـة رؤيـة تربويـة تجمـع بـين المنظـور الغـربي والمنظـور الاسـلامي للمـنهج**. الطبعـة الاولى,الـرياض: مكتبـة الملك فهد الوطنية.

29. عـلام، صـلاح الـدين محمـود. (2002م). **القيـاس والتقـويم التربـوي والنفسـي أساسـياته وتطبيقاتـه وتوجهاتـه المعاصـرة**, مصر: دار الفكر العربي.

30. الغريب، إبراهيم. (1989م). **المنهج وعناصره**. مصر: دار المعارف.

31. اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي، (١٤١٦هـ). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: عالم الكتاب.

32. اللقاني، أحمد حسين. (1415هـ). **تطوير مناهج التعليم**. عالم الكتب.

33. اللقاني، أحمد؛ الجمل، علي. (١٩٩٩ م). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج**

34. مجاور، محمد صلاح الدين. (1976م). **تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية**، ط 1، القاهرة: دار المعارف.

35. مجمع اللغة العربية. (1989م). **المعجم الوسيط**، قام بإخراجه: إبراهيم أنيس وآخرون، القاهرة.

36. مدكور، علي أحمد. (2002م). **منهج التربية في التصور الإسلامي**، القاهرة: دار الفكر العربي.

37. مرعي، محمد. (2000م). **أسس بناء المناهج التربوية**. عمان: دار الصفوة.

38. مصطفى، أحمد سيد. (2002م). **برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي**. الدوحة: المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج.

39. مفلح، غازي. (1430هـ). **الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، دمشق.

40. المقدادي، أحلام علي. (2009م). **استقصاء فعالية كل من استراتيجية التفكير بصوت مرتفع وإستراتيجية عظم السمكة في تنمية الاستدلال العلمي للطلاب وتحصيلهم للمعرفة العلمية**. العراق: مجلة الأستاذ، جامعة بغداد.

41. موسى، عبد الحكيم. (١٤١٨ هـ). **التدريب أثناء الخدمة**. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

42. نجيب، شاويش. (2002م). **الإدارة الحديثة؛ مفاهيم ووظائف وتطبيقات**. القاهرة: دار الفرقان للنشر والطباعة والتوزيع.

43. الوكيل، حلمي أحمد ومحمود، حسين بشير. (2001م). **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير المناهج**. دار الفكر.