المنطلقات الاساسية لتصميم المناهج الدراسية

(رؤية نقدية لمناهجنا التعليمية لمرحلة التعليم الأساسي)

أ.د عبد الحميد عبدالدائم المنصوري

هدفت هذه الدراسة التعرف على واقع مناهجنا الد راسية من حيث تبنيها للمفاهيم الحديثة وعناصر المنهج، وعلى محطات القصور والعجز الذي تعاني منه مناهجنا، وكذلك التعرف غلى أوجه الاصلاح التي تتطلبها مناهجنا بمرحلة التعليم الأساسي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات من خلال الآدب المنشور والدراسات السابقة وشبكات التواصل الاجتماعي، وكانت اهم التوصيات:

1. إعادة تنظيم المحتوى التعليمي القائم، أو تقديم محتوى جديد يأخذ على عاتقه حقيقة التغيير السريع الدائم الذي يستحيل معها إغفاله، ولهذا ينبغي أن يكون المحتوى ملبيا لتهيئة رجال الغد بمعارف ومها ارت وكفايات علمية راقية كي ينهضوا بالمسؤوليات في مجتمعات لم تظهر بعد.
2. إدخال طرق جديدة من شأنها أن تحدث تفاعلا بين المتعلمين والمعلمين، وتخلق تواصلا شيقا في استيعاب المعرفة المطلوبة، وذلك لمواجهة التحديات الرئيسة، وايجاد تواصل تربوي فعال ويسهم في تكون قادة المستقبل

المقدمة:

تسعى الدول حثيثة نحو تحقيق شعار من أجل تعليم أفضل لأبنائها بهدف الرفع من مستواهم المعرفي والعلمي، وتزويدهم بالكفايات اللازمة لكي يتفوقوا في انجازاتهم العلمية والمهنية، وبذلك تعمل الدول على أن تكون مناهجها محققة لأهدافها وتطلعاتها المستقبلية، حيث تنشئ مناهج متطورة بغية تزويد افرادها بمعلومات ومها ارت من شأنها أن تجعلهم متفوقين ومتقنين لأداء أعمالهم المنوطة بهم، ويسهمون بشكل فعال في تطوير بلدانهم.

لذلك تعد المناهج الأداة ة التي تعتمد عليها الامم في تطورها وتقدمها وحل مشكلاتها، بل وصنع مستقبلها، فالدول بمختلف مشاربها وتوجهاتها تعتبر أن المناهج التعليمية المتقدمة من أهم عوامل تحقيق تنميتها وصنع تقدمها وحماية أمنها القومي.

وليس أدل على ذلك ما قامت به الولايات المتحدة في بداية التسعينات من القرن الماضي، حين اكتشفت أن مناهجها التعليمية المتمثلة في تعليمها متدنيا مقارنة بالتعليم الياباني، فأطلقت برنامجا اسمته) استراتيجية تطوير التعليم الامريكي (في سنة 2000، وقد تبناها الرئيس بوش شخصيا عام 1991، كما أكدت هذه الاستراتيجية على حتمية أن يصبح طلبة امريكا من الاوائل في العلوم والرياضيات بحلول سنة 2000 وأن تتحول الامة الامريكية الى امة من الطلبة.

وإدراكاً من القادة العرب لما يحدث من تطورات متسارعة في مجال التكنولوجيا والمعرفة العلمية، فقد أشاروا في بيانهم الختامي في مؤتمرهم المنعقد في الرياض سنة 2007 على ضرورة منح اولوية قصوى لتطوير المناهج التعليمية في الوطن العربي بما يلبي احتياجات المتعلمين والمجتمع، وبما يواكب التطورات والمتغيرات المتسارعة محليا وعالميا، والانتقال به من تلقي المعلومات الى التوجه به نحو معايير الجودة والنوعية المرتفعة للمناهج.

فإذا كانت دولة معاصرة لنا تبدل جهودا كبيرة وبشكل مستمر من أجل الرفع من

مستوى مناهجها لتواكب التطور المتسارع، وأجرت عليه اصلاحات كثيرة كان لها مردود ايجابي على التطور الذي يشهده العالم اليوم. فما نحن فاعلوه لإصلاح مناهجنا التي ما ازلت في موقع متخلف بالمقارنة مع الدول الاخرى؟ وما الأسس التي نبني بها مناهجنا التعليمية وفق الاتجاهات الحديثة؟ وما يمكن ان نوجهه من اصلاحات عملية؟ سواء على مستوى الأهداف أو المحتوى، أو الطرق والوسائل، أو التقويم، بغية تحقيق أهداف المادة المقررة، والرفع من مكونات وعناصر المنهج الدراسي بمرحلة التعليم الأساسي ببلادنا.

إشكالية الدارسة: -

يؤكد المربون بأن الناهج الد ارسية تعد صورة صادقة، وترجمة حقيقية للفلسفة التربوية التي ارتضاها واعتنقها المجتمع، وما يصدر عنها من أهداف عامة تتبناها الدولة وفق ايديولوجيتها وتوجهاتها، إلا أن ما يمكن ملاحظته على مستوى تصميم مناهجنا الد ارسية يتحدد بوجه خاص في غموض الفلسفة التربوية وعدم وضوحها، وبالتالي في ضعف الأهداف وترتيبها وتسلسلها، هذا الخلل جعل مناهجنا عاجزة على أن تطلع بدورها الأساسي في تأطير وتكوين الأطر الفنية اللازمة لقطاعات النشاط الاقتصادي في أشكاله المتعددة والمتطورة.

فالمتتبع لمناهجنا الدراسية التي تدار بشكل مركزي صرف يجد أنها تنطلق من المفاهيم القديمة للتربية وعلم النفس أكثر من ارتباطها بالمفاهيم الحديثة والمعاصرة للتربية، إذ تصمم وتبنى هذه المناهج على مفهوم منهج المواد الدراسية المنفصلة، الذي يتطلب لكل مادة كتاب مقرر يحتوي بين دفتيه مجموعة من الحقائق والمعرفة النظرية ومهملا للجانب التطبيقي والانشطة العملية، وغير مستخدم للوسائل التعليمية، أو مناشط عقلية. اضافة الى أن محتوى المنهج في عمومه لا يجد فيه المتعلمون اشباعا لحاجاتهم الحياتية , ولا يلبي حاجات المجتمع التخصصية , فأهم ما يميز هذا المنهج أنه اجباري يدرسه المتعلمون دون مراعاة لميولهم ورغباتهم، كما يلاحظ أن الجمود صفة ملازمة للمناهج وتركيزها على الكم من المعلومات أكثر من الكيف، وغلبة الجوانب النظرية دون الجوانب التطبيقية، وانحصر دور المتعلمين في الحفظ والتذكر وإعادة ما يسمعونه في أغلب الأحيان، دون ان يتعمقوا في مضمونه ومحتواه، واستقبال المعطيات وتخزينها دون وعي، وبذلك تحول المتعلمون الى أدان فارغة يصب فيها المعلم ألفاظه وكلماته، وأصبح المنهج مجرد استذكار وحفظ للحقائق بدلا من أن يكون أداة لتنمية التفكير العلمي والذكاء، أضافة الى تركيز الأهداف على المجال المعرفي العقلي، وإهمال المجال الوجداني والمهار ى، وحتى في الجانب المعرفي فإن التركيز والاهتمام ينصب على أدنى المستويات، وهو الحفظ والتذكر، في حين أن مستويات الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، فلا يتم التركيز عليها في كثير من الأحيان.

ومن هنا يمكن أن نشير الي أن مناهجنا تعاني من اشكاليات جوهرية افرزتها عدة دراسات علمية أنجزت من قبل باحثين، وتمثلت في الإشارة الى أن التخطيط للمناهج يسير في اتجاه واحد من القمة الى القاعدة، بمعنى أن المشاركة في وضع المناهج ليست حاضرة من قبل أصحاب الشأن التربوي كمديري المدارس والمعلمين وأولياء الأمور، وكل من له علاقة بالتعليم، اضافة الى عجزها عن مواكبة العصر في سيره المتسارع، وفي تطوره العلمي المتجدد، ناهيك عن عدم استجابتها لحاجات المجتمع المستقبلية، وافتقارها الى حلقة الوصل التي تربط بين المناهج وحاجات سوق العمل، وتأهيل القوى العاملة حاضراً ومستقبلا .

لهذه الاسباب وغيرها يمكن القول بأن مناهجنا في أمس الحاجة الى اصلاحات جوهرية على مستوى التعليم الأساسي

والثانوي، بغية تزويد المتعلمين بالكفايات والمها ارت اللازمة عن طريق تصميم برامج مرنة تتلاءم مع الاحتياجات الحقيقية لسوق العمل، وتأهيل كوادر فنية عالية قادرون على تطوير أنفسهم بصورة مستمرة، وذلك بتبني مناهج حديثة وأساليب جديدة من شأنها المساهمة في حل مشكلاتنا الراهنة، والرفع من مستوى قد راتنا العقلية.

ومن هنا يمكن طرح التساؤل العام أو المركب التالي: -

ما واقع مناهجنا التعليمية بمرحلة التعليم الأساسي من حيث الأهداف، والمحتوى والطرق والوسائل، والتقويم؟ وما مدى تبنيها لهذه المفاهيم التربوية؟ بمعنى هل اسست مناهجنا وفق متطلبات ومكونات المنهج أم تركت للعشوائية والارتجال؟

تساؤلات الدارسة:

من التساؤل العام السابق انبثقت التساؤلات الفرعية التالية: -

1. ما واقع مناهجنا التعليمية بمرحلة التعليم الأساسي وفق مقتضيات عناصر المنهج؟
2. ما محطات القصور والعجز الذي تعاني من مناهجنا بمرحلة التعليم الأساسي وفق عناصر المنهج؟
3. ما درجة الممارسة الواقعية لصياغة الأهداف، وملائمة المحتوى، واستخدام الطرق والوسائل، والتقويم بمرحلة التعليم الأساسي؟
4. ما أوجه الاصلاح التي تتطلبها مناهجنا التعليمية بمرحلة التعليم الأساسي؟

أهداف الدارسة: -

تهدف هذه الدارسة الى تحقيق ما يلي: -

1. التعرف على واقع مناهجنا الدراسية من حيث تبنيها للمفاهيم الحديثة وعناصر المنهج.
2. التعرف على محطات القصور والعجز الذي تعاني منه مناهجنا.
3. التعرف غلى أوجه الاصلاح التي تتطلبها مناهجنا بمرحلة التعليم الأساسي.

أهمية الدارسة: -

1. تتضح أهمية الد راسة في جدة البحث في مكونات وعناصر المنهج، التي ما ازلت تحتاجه الى مزيد من الدراسة والتحليل، بهدف ايجاد صيغ ونماذج منهجية حديثة تساعد المؤلفين على تتبعها والاستئناس بها.
2. قد تفيد هذه الدراسة القائمين على مركز المناهج التعليمية والبحوث التربوية الذين يقع على عاتقهم تصميم وإعداد مناهج مرحلة التعليم الأساسي، وذلك بوضع نموذج تصميم لمناهج هذه المرحلة.
3. يمكن أن تسهم هذه الدراسة في التوصل الى بديل مقترح يستفاد منه في تطوير مناهج مرحلة التعليم الأساسي على أسس سليمة بعيدا عن العشوائية والارتجال الذي يكتنف مناهجنا.
4. يمكن أن تكون هذه الدراسة لبنة تنضاف الى بناء الدراسات التربوية، وتسهم في فتح آفاق جديدة لمزيد من الدراسات في مجال عناصر المنهج والتطورات الحاصلة فيه.

المرجعية العلمية للدارسة: -

الأهداف:

يتضح للمتمعن في واقع مناهجنا التعليمية غموض الفلسفة التربوية وعدم وضوحها، وهي التي تشتق منها الأهداف، التعليمية، والتي يستند عليها مصممو المناهج، فعندما تكون الأهداف مبهمة وغامضة، فإن عملية تحقيقها تصبح شاقة وبعيدة المنال، أما عندما تكون الأهداف واضحة ومحددة يسهل فهمها وتحويلها الى واقع ملموس.

فمعظم الأهداف التعليمية تنقصها الدقة والتحديد، ويعوزها الوضوح والفهم، وقد كتبت بصياغة فضفاضة. وأسلوب يغلب عليه التلاعب اللفظي وتعدد النفسي إثر، مما نجد عددا من المعلمين لا يدركون الأهداف،

ومن الصعوبة بما كان أن نطلب ممن لا يستوعب تلك الأهداف أن يعمل على تحقيقها) ففاقد الشيء لا يعطيه (كما يقولون.

ولعل أهم ما يمكن اضافته على صياغة الأهداف غلبة الشكل على المضمون واللفظ على المعنى، فهي جمل انشائية ب ارقة تجدب السمع، ولكنها لا تحدث اثراً في نفوس المتعلمين، ويصعب تحقيقها سلوكيا عندهم.

أما بشأن الأهداف التدريسية التي تتعلق بالموضوعات المقررة، فإن معظم المعلمين لم يتدربوا على صياغتها بشكل جيد وفعال، وإذا ارجعت كراسات التحضير تجد صياغتها تبرز ما يقوم به المعلم من نشاط اثناء الحصه، لا ما ينبغي أن يحققه المعلم عند المتعلم سلوكيا من خلال مروره على المعلومات والمعطيات داخل المنهج.

إن تغليب الشكل على المضمون كثيرا ما يجعل الأهداف في واد وعملية تحقيقها في واد آخر , بل يحول دون تحويل الأهداف الى نواتج سلوكية, وأشكال ومواقف عملية حية يمارسها المتعلمون , بل تجعل من هذه الأهداف مجرد جمل وهمية لا تغير واقعا ولا تحسن وضعا .مع العلم أن الأهداف هي عبارة عن تغيرات مطلوب إحداثها في المتعلم عقليا ووجدانيا ومهاريا، إلا أن ما تراه من أهداف معلنة في مناهجنا تنص على غرس الاخلاق الحميدة، والقيم النبيلة والتقاليد والعادات الحسنة, وتدعو الى تحقيق التوازن في مجالات النمو عند المتعلم وتنمية التفكير العلمي والنقدي والتحليلي والابداعي، وما الى ذلك من الصيغ, إلا أن الواقع التعليمي يناقض تلك النصوص ولا يعمل على تحقيقها.

وبالرغم من العلاقات الوطيدة بين الأهداف التربوية والمناهج الدراسية، ذلك أن المناهج وسيلة لتحقيق الأهداف، غير أن غموض الأهداف وعدم وضوحها يسهم في جعل المناهج بعيدة عن الأهداف، ومن الصعوبة تحقيقها عمليا بين المتعلمين وهذا من شأنه أن يضعف العملية التعليمية، ويجعلها في وضع متدني وقطيعة معرفية قليلة الارتباط بواقع المتعلم وليس لها آثر كبير في تنمية طاقاته الفكرية وقد ارته العقلية وميولاته الوجدانية.

وبتركيز شديد يمكن القول في إطار تميز الأهداف بالثبات والجمود أنه نادراً ما يحدث تحديثها وتطويرها لتعكس التطورات المتسارعة والتقدم العلمي والتكنولوجي. ولذلك كثيراً ما تدور في إطار الماضي فقلما تهتم باستشراف ا المستقبل ومعالجة قضاياه, فقد وضعت جل الأهداف التربوية في مرحلة الستينات والسبعينات من القرن الماضي, ولم تشهد تغيرات جوهرية في بنيتها ومضامينها، بحيث تتلاءم مع الحد الأدنى لما يجري من تغيير اجتماعي وسياسي وتقني سريع, فقد رسمت الأهداف مرة واحدة في سنة 1974 واعتقد واضعوها أنها صالحة لكل زمان ومكان، وبقيت على حالها من دون تغيير أو تعديل، وبالرغم من التطورات التي شهدتها بلادنا، وكأن هذه الأهداف ترتكز على ثوابت لا تسمح بالتغيير في حين أن التطور يفرض نفسه بشكل سريع في كل أبعاد الحياة وعلى مستوى الفرد والمجتمع.

فهل حان الوقت الذي نسمح به بتطوير وتعديل أهدافنا التربوية؟ لتلائم ما يحدث من تغير في كثير من المفاهيم والمستويات المعرفية أو نركن الى الماضي ونواجه فشلا تربويا غير مسبوق.

المحتوى: -

يمثل المحتوى الخبرات والأنشطة والمواقف التعليمية التي يزود بها المتعلم في الفصل الدراسي وخارجه لتحقيق أهداف تربوية معينة.

ويؤكد عدد من التربويين أن مهمة المنهج لم تعد تزويد المتعلمين بالمعرفة والمعطيات النظرية فقط، بل أصبحت تشمل وتتضمن المهارات الايجابية التي ينبغي على المتعلمين اكتسابها في التفكير الناقد والتفاعل والمرونة والقدرة على اتخاذ القرارت وحل

المشكلات وتحمل المسئولية والقدرة على التحليل والعمل الجماعي.

فالمناهج يجب ألا تكون مجرد مصادر للمعلومات، بل وسيلة وأداة لتوجيه وارشاد المتعلمين إلى مصادر المعلومات.

فبعد الخطوة الأولى في وضع المنهج، وهي تحديد الأهداف العامة والخاصة التي سبق ذكرها، تأتي الخطوة الثانية وهي تحديد محتوى المنهج، وأول خطوة في وضع المنهج هي تحديد فق ارت المنهج، وهي عبارة عن نقاط منهجية عريضة على صورة رؤوس مواضيع) عناوين (عريضة في المنهج مبنية على أساس الأهداف المرسومة للمادة.

أما الخطوة التي تلي ذلك، فهي عملية التأليف للكتب المدرسية التي تهدف الى تقديم المحتوى المنهجي المقترح للمتعلمين، وعملية التأليف عبارة عن تناول تلك الفقرات والبنود بالشرح والعرض بأسلوب يتناسب مع مستويات المتعلمين الذي يتلاءم مع مرحلة نضج المتعلمين وقد ارتهم المختلفة، وعملية العرض يجب أن يتوفر فيها التسلسل المنطقي والنفسي للمادة وبالنظر الى واقع محتوى مناهجنا الد ارسية بشكل عام، يتضح رجحان كفة التنظير على حساب كفة التطبيق، حيث ينصب الاهتمام على المعلومات النظرية , فتحليل محتوى المنهج يوضح اهتمامها الرئيسي نحو اكتساب المتعلمين المعرفة النظرية، أما المهارات وتنمية القيم والاتجاهات الايجابية فلا تحظى بالعناية الكافية .

كما تعد الانشطة التعليمية والخب ارت العملية غير ذات جدوى , وحتى الجانب المعرفي المبثوث في المناهج قليل الارتباط بواقع الحياة ليخزنها المتعلم ويحفظها من دون أن يكون لها أثر كبير في تنمية طاقاته الفكرية وقد ارته العقلية واتجاهاته ومها ارت العمل عنده, فالكتب المقررة التي تمثل المنهج الد راسي لا ت ازل مكتظة بالوصف والسرد الممل ومفتقرة الى التحليل والربط والتعليل وتفضيل الطابع النظري واهمال الممارسة، مما يؤدي إلى حشو أذهان المتعلمين بكمية كبيرة من المعارف النظرية التي يعانون من حفظها من دون أن يكون لها أثر كبير في سلوكهم كمواطنين.

إن أبسط نقد يوجهه المربون الى مناهجنا التعليمية في الوقت ال ارهن هو قولهم إن التعليم بشكل عام لا يثقف عقلا ولا ينمي فكرا ولا يربي ملكة الابتكار وسلامة الحكم ولا يبعث في النفس متعة البحث وحب العلم.

الطرق والوسائل التعليمية: -

تعد طرق التدريس الأداة التي يستخدمها المعلم في ايصال المعرفة والخبرات الى المتعلمين والتفاعل معهم بشأنها، وهي ايضا الاجراءات التي يستعملها المعلم لعرض المحتوى بهدف تحقيق التعلم. إن طرق التدريس التي تستخدم بشكل واسع في معظم مدارسنا هي) الالقاء والتلقين (أو ما اسماه) باولو فرري (التعليم البنكي الذي ينحصر فيه دور المتعلمين في الحفظ والتذكر، وإعادة ما يسمعونه دون أن يتعمقوا في مضمونه، واستقبال المعطيات وتخزينها دون وعي. وبذلك يتحول التعليم الى نوع من الايداع بدلا من الابداع، حيث يكون المتعلمون هم البنوك التي يقوم المعلمون بإيداع المعلومات فيها. هذه الممارسة التلقينية جعلت كثيرا من المتعلمين يفضلون الاعتماد على الذاكرة ويرغبون في تقبل ما يتلقونه دون نق د أو تحليل أو تمحيص، وهو دليل ومؤشر واضح على غياب طرق التدريس الحديثة التي تركز على الحوار والمناقشة والعصف الذهني واساليب البحث وحل المشكلات.

إن مفهوم المناهج وطرق التدريس يعد من أولى أولويات الاصلاح في نظامنا التربوي ذلك أن نظامنا التربوي والتعليمي كما أشار عدد من المربين في تحليلاتهم عبارة عن متعلم ومعلم ومحتوى تعليمي

وطريقة تعليم وعمليات تواصل وتفاعل تحدث داخل الفصل، وإذا لم تتوافر لهذه العناصر عوامل الاثارة والحماس والابداع والتغيير، فإن العملية التعليمية لم ولن يكتب لها النجاح وبالتالي النظام التعليمي إلا بالصدفة والامة الحية لا تبني مشروعاتها الكبرى على الصدفة كما يقولون، بل بتخطيط عميق ومنظم.

إن معظم المعلمين يعتمدون في ممارستهم التدريسية على الطرق التقليدية كالإلقاء والتلقين التي لا تسمح باستخدام تكنولوجيا التعليم وتوظيفها في العملية التعليمية حيث ما ي ازل الطابع الصوتي من قبل المعلمين لتوصيل المعلومات، فالاهتمام ينصب أساسا على سرد المعلومات لفظيا وحشو أذهان المتعلمين بمعلومات بدلا من التركيز على كيفية معرفتها والحصول عليها – أخذا على قول (لا تعطيني سمكة ولكن علمني كيف اصطاد).

ولا يقتصر عدم استخدام الوسائل التعليمية على المواد النظرية فقط، بل بتعدها ليشمل المواد العلمية، فمعظم فصول الدراسة في مدارسنا هي قاعات خطب لفظية حتى في العلوم الطبيعية، حيث يجنح المعلم الى الالقاء والتلقين متفادي الحوار والنقاش والنقد، مما يميل المتعلم إلى الخضوع والحفظ والاستظهار.

إن سرد المعلومات وسكبها في أذهان المتعلمين دفعة واحدة، أصبحت طريقة غير مجدية لترسيخ المعلومات، فقد سئم المتعلمون من الطريقة الالقائية التي لا يستخدم فيها المعلم الوسائل التعليمية.

فقد أفادت البحوث والد راسات أن الطبقة الممتازة من المتعلمين لا تحتفظ الا بعشر المعلومات مما يلقي عليها بعد العشر دقائق الأولى من انتهاء الدرس إنهم اكتفوا بالإصغاء، وامتنعوا عن تدوين الملاحظات والمشاركة والنقاش حول النقاط المهمة في الموضوع، فما بالك بالطبقة المتوسطة وما العمل مع الطبقة الضعيفة؟

واختزالا للمعطيات السابقة يمكن أن نؤكد على أن الطريقة المثلى لجذب وتركيز انتباه المتعلمين، ودفعهم للتشويق لمعرفة معلومات أكثر هي استخدام الوسائل التعليمية، فهي من شأنها إخراج الدرس من براثن التلقين المجحف، وجعل المتعلمين في انتباه دائم لمعرفة معلومات أكثر دون ملل أو ضجر.

وبالنظر إلى هذه المعطيات يتبين أن أغلب المعلمين في مدارسنا لا يولون رغبة صادقة في استخدام الوسائل والتكنولوجيا في التعليم، وإن بدر منهم نوع من التجاوب، فهو من باب التأييد اللفظي فقط لا الممارسة العملية، ولا يعترفون أن تدريس نصف ساعة باستخدام وسائل تعليمية لهو أفضل بكثير من تدريس ساعة كاملة بالطرق التقليدية فلا جدوى من طرق تدريس تقليدية ما لم تصاحبها أساليب وتكنولوجيا حديثة يتفاعل معها المعلم والمتعلم على السواء وتؤتي أكلها بالفائدة والنفع.

التقويم: -

يشير هذا العنصر الى عملية تربوية مهمة القصد منها الكشف والعلاج والاصلاح، وتتمثل في التعرف على نقاط الضعف ومسبباتها وطرق إصلاحها، والتعرف على نقاط القوة لتدعيمها وتقويتها وتعزيزها والتشبث بها.

وبادئ دي بدء لابد من توضيح مفهومين متداولين في هذا المجال كثيرا ما يحدث الخلط فيهما وهما:

القياس والتقويم، فالقياس يمكن تعريفه إجرائيا على أنه تقدير الأشياء والمستويات تقديرا كميا وفق إطار معين حسب المقاييس المدرجة وبهذا التعريف فإن القياس يعني التقدير الكمي للظاهرة. أما التقويم فيقصد به التأكد من تحقيق الأهداف التربوية عند تدريس المنهج، فهو يشمل إصدار حكم كلي على الظاهرة المراد تقويمها.

وبهذا المفهوم فإن التقويم أعم وأشمل من القياس، أي أن عملية التقويم تتضمن عملية القياس وليس العكس، فالتقويم جزء لا يتجزء

من العملية التعليمية يسير معها جنبا إلى جنب ولا تكتمل إلا به، ين لقياس تحصيلهم للمادة الد ارسية)فلم يعد التقويم امتحانات وتمحيصا يرد في نهاية الامتحان, ولم يعد مجاله محصورا في قياس ما أصبح المتعلمون قادرون على انجازه بفضل استفادتهم من المناهج, وإنما أصبح تقويما ملازما للمناهج في كل خطوة من خطواتها ومنصبا على كل مكون من مكونات يمهد لها السبيل , ويفحص مكوناتها قبل تجربتها وأثناء تنقيدها وبعد إقرارها إن تقدم الشعوب يقاس عادة بقوة النظام التربوي والتعليمي وجودة مخرجاته، وقدرته على إعداد أفراد مؤهلين على درجة عالية من الكفاءة تجعلهم قادرين على تطوير أنفسهم، وبالتالي تطوير مجتمعهم من خلال مواكبة التطورات ومستجدات العصر اعتمادا على جودة التقويم المستمر الذي يعطي صورة صادقة على مدى فاعلية النظام التعليمي وأصبحت مراكز البحوث توليع أهمية كبيرة، حيث تبدل جهودا حثيثة من أجل ابتكار أساليب واستراتيجيات جديدة تستند إليها عمليات التقويم وإجراءاته وأساليبه وتطبيقاته وبالرغم من الجهود التي بذلت في تطوير طرق أساليب التقويم, وإدخال الميكنة في الامتحانات ..الخ إلا أن ما يمكن ملاحظته على هذا البرامج أنه لم يتناول تدريب المعلمين على متطلبات التقويم السليم.

وتجدر الاشارة الى أن جل الدراسات قد أكدت على ضرورة اكساب المتعلمين تدريبا مناسبا في مؤسسات الإعداد وأثناء الخدمة وتكليف المفتشين من متابعتهم، حيث أثبتت هذه الدراسات أن درجة ممارسة المعلمين للتقويم كانت ضعيفة، وأن المعلمين لم يتلقوا تدريبا كافيا في مجال تقويم المتعلم خاصة في مجالي الجانب الوجداني والمهارى كما تشير الدراسات الى أن غالبية المعلمين لا يربطون بين التقويم والأهداف التعليمية للموضوعات الد ارسية، المرجوة من دراسة المقرر الدراسي، وتركز في أغلبها على أدنى المستويات المعرفية كالتذكر والفهم و لا ترتقي إلى المستويات المعرفية الأخرى.

إن عملية التقويم عملية قياسية تشخيصية علاجية وقائية ترمي الى تحسين العملية التعلمية وتطويرها بما يحقق الأهداف المنشودة. وهذا لا يتأتى إلا إذا كان التقويم شاملا لكل نتائج العملية التربوية، بل يمتد التقويم ليشمل العملية نفسها والبرنامج المخطط – فعملية التقويم ليست خطوة أخيرة مستقلة بذاتها، وانما هي عملية ضرورية، وملازمة لكل خطوة نخطوها في عملياتنا التعليمية، حقيقية إنها عملية ليست سهلة ولكنها ليست مستحيلة، فهي تحتاج إلى وقت وجهد ولكنها جديرة بأن يبذل في سبيلها كل ما يسمح به وقتنا وجهدنا.

التوصيات

1. إعادة تنظيم المحتوى التعليمي القائم، أو تقديم محتوى جديد يأخذ على عاتقه حقيقة التغيير السريع الدائم الذي يستحيل معها إغفاله، ولهذا ينبغي أن يكون المحتوى ملبيا لتهيئة رجال الغد بمعارف ومها ارت وكفايات علمية راقية كي ينهضوا بالمسؤوليات في مجتمعات لم تظهر بعد.
2. إدخال طرق جديدة من شأنها أن تحدث تفاعلا بين المتعلمين والمعلمين، وتخلق تواصلا شيقا في استيعاب المعرفة المطلوبة، وذلك لمواجهة التحديات الرئيسة، وايجاد تواصل تربوي فعال ويسهم في تكون قادة المستقبل.
3. ضرورة توفير اختبا ارت تقويم الجانب الوجداني) الميول، الاتجاهات، والقيم (ذلك أن هذا النوع من الاختبارات يجد المعلمون صعوبة في بنائه، وتدريب المعلمين على كيفية استخدامها، وتقدير درجاتها وتحليل نتائجها.
4. ضرورة أن يكون المحتوى صورة عاكسة، وترجمة سليمة للأهداف التعليمية، بحيث يتم تحديد الموضوعات وفق متطلبات

الأهداف، وأن ترتبط مقررات المادة التعليمية بأهدافها، دون زيادة أو نقصان، ولذلك ينبغي انتقاء الموضوعات ذات العلاقة بالأهداف فقط، وأخذ الحيطة والحذر من حشو أذهان المتعلمين بموضوعات ليست لها جدوى أو فائدة تذكر.

5. تشكيل لجنة دائمة من المهتمين والمتخصصين يناط بها مهمة متابعة وتحديد التطورات التي تحدث للمواد الدراسية، وتكون تبعيتها لمركز المناهج التعليمية، وتعمل على تزويده بالمقترحات التي من شأنها أن تفيد في تعديل أو تغيير أو تطوير المقررات الدراسية، والاستفادة من ملاحظات وآراء القائمين على العملية التعليمية، والمتتبعين لحركة المناهج من معلمين ومفتشين وأولياء أمور.

المراجع

1. عمر بشير الطويبي: العوامل السلبية في الخب ارت العلمية وأثرها على التنمية، مجلة الجديد، العدد 7 المركز القومي للبحوث والدراسات العلمية، طرابلس.

2. أحمد الطبيب: تطور طرق التقويم والقياس في مادة العلوم والرياضيات رسالة ماجستير، كلية التربية، طرابلس، 1982.

3. مصطفى الفيتوري: قياس وتقويم التحصيل الدراسي، دورة المدرسين لمرحلة التعليم الأساسي، منشورات أمانة التعليم ليبيا 1988.

4. امحمد البوزيدي التقويم والقياس وعناصره المختلفة، دورة المدرسين لمرحلة التعليم الأساسي، منشورات أمانة التعليم , 1988.

5. ميلود احبدو "اتجاهات حديثة في بناء المناهج التعليمية وتقويمها" مجلة الدراسات النفسية التربوية عدد13، يونيو، 1992 , المغرب.

6. علي سعيد المهنكر" أولوية الكفايات المهنية والاجتياحات التدريبية لمعلمي مرحلة التعليم الاساسي في مجال تقويم التحصيل الدراسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، الاكاديمية الليبية، 2013.

.7 Homeys ،V. (1994) (Curriculum Theory. In The international encyclopedia of education. Oxford; Elsevier science limited).

.8 Deindex Boyle (1990) Expanding Media orxx press university.