أدوار التلميذ في تقويم المناهج التعليمية بين الممارسة والتنظير

Third year secondary students roles in curriculum evaluation between practice and theory

عبد الهادي رشيد[1*]، عبد العزيز محمد[2]

[1] جامعة وهران 2 (الجزائر)، abdelhadi.rachid@univ-oran2.dz

مخبر التربية والتطور

[2] جامعة وهران 2 (الجزائر)، abdelaziz.mohamed@univ-oran2.dz

تاريخ الاستلام: 2021/05/26 تاريخ القبول: 2022/02/16 تاريخ النشر: 2022/06/01

ملخص: تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن أدوار ومستوى تقويم طلبة السنة الثالثة ثانوي للمناهج التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من 74 طالب وطالبة بثانوية بن عولة ميلود بالقطار ولاية غليزان، تم اختيارهم بطريقة عشوائية خلال العام الدراسي (2021/2020)، حيث استخدم الباحثان استبيانا لقياس مستوى تقويم الطلبة للمناهج التعليمية، وبعد إجراء عملية التحليل الإحصائي، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:- وجود مستوى متوسط لتقويم الطلبة للمناهج التعليمية للسنة الثالثة ثانوي.

- عدم وجود فروق في مستوى تقويم طلبة السنة الثالثة ثانوي للمناهج التعليمية تعزى لمتغير الشعبة.

- وجود فروق في مستوى تقويم طلبة السنة الثالثة ثانوي للمناهج التعليمية تعزى لمتغير إعادة السنة لصالح الطلبة غير المعيدين.

كلمات مفتاحية: المناهج التعليمية؛ تقويم المناهج التعليمية؛ طلبة السنة الثالثة ثانوي.

Abstract:

The current study aims to reveal the student's roles and degree of evaluation oft he third year secondary students of the educational curricula, and the sample of the study consisted of (74) students in hight school in Relizane region, They were chosen of randomly selected during the academic year (2020/2021), where the researchers used a questionnaire to measure the level of students' evaluation of the curriculum with, After conducting the statistical analysis process, the study reached to: There is an average level of student roles in Curriculum evaluation, The lack of differences in the level of evaluation of educational curricula due to the variable of the academic division. And the existence of differences between the level of students 'evaluation of the curricula according to the year change variable for the benefit of repeaters students .

Keywords: *curricula; curricula evaluation; third year secondary students.*

*المؤلف المرسل

1. مقدمة:

يُعدُّ موضوع المنهاج التعليمي من أهم مواضيع التربية، وهو أساس العملية التربوية الذي ترتكز عليه، ويعتبر وضع المنهاج من أدق المسائل التربوية، وهذا يستلزم تعيين نوع الثقافة وتحديد مداها لأبناء الأمة، خاصة أن حياة الأمم والشعوب في تطور دائم وتغيير مستمر، لذلك وجب أن يكون المنهاج التعليمي مرنا يخضع للتقييم والتغيير، ويعرّف المنهاج بأنه "مجموعة من الخبرات التعليمية والتي تضم مقررات دراسية وأنشطة منهجية ولامنهجية، وهو نظام خططت له المدرسة أو إدارة التعليم لتحقيق أهداف وغايات متنوعة، ويهدف إلى تهيئة فرص ملائمة للطلاب" (الحميدي،2014، ص ص51- 52). ولقد شهد العالم في السنوات الأخيرة حركة ديناميكية نشيطة في مراجعة وتحديث المناهج في مختلف أطوار التعليم بما فيها مرحلة التعليم الثانوي، ولكون الجزائر جزء لا يتجزأ من هذا العالم، بات من الضروري مراجعة المناهج التعليمية، تقويمها وتحديثها لكي تصبح مسايرة لتلك التطورات التي مست حياة المجتمع. (وزارة التربية الوطنية الجزائرية، 2007، ص2).

وفي هذا المجال تم إصدار قرار وزاري خاص بمرحلة التعليم الثانوي، تحت رقم: 370، مؤرخ في 22 مارس 2007، الذي هدف في مادته الأولى إلى تنصيب المناهج الجديدة للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ومنذ ذلك الوقت إلى يومنا هذا لم يطرأ أي تغيير على هذه المناهج، كونها قضت مدة أطول، وأصبحت المؤسسة التربوية تواجه تحديات من نوع آخر، مما ألزم وزارة التربية الوطنية الجزائرية اللجوء إلى إثراء التدرجات السنوية للتعلمات التي تم الشروع في العمل بها ابتداء من السنة التعليمية 2019/2018، وتمثلت في ملتقيات وطنية خاصة بتدرجات المواد التعليمية في مرحلة التعليم الثانوي، كالملتقى الوطني بثانوية الرياضيات بالقبة بين 14 و16 جويلية 2019، الذي كان موضوعه إصلاح الإختلالات المسجلة على منهاج مادة العلوم الإسلامية، التي تمثلت في ظاهرة تكرار المحتويات بين المستويات وكثافة البرنامج، تضخم المحتوى وكثرة الموضوعات، عدم توازن عدد الوحدات بين السنوات، طول البرنامج، وحدات مكررة العناصر المفاهيمية، قلة ساعات التطبيق والتقويم، حيث معظم الساعات مخصصة لتناول الوحدات التربوية النظرية (وزارة التربية الوطنية، 2019، ص ص 1-2)، وعليه

وجب تقويم مناهج التعليم كل فترة لتحديثها لما في الواقع من تطور وتقدم سريع، فعملية التقويم هي الحكم على المنهاج وإبراز جوانب القوة والضعف من خلال مسح شامل للمنهاج من حيث مكوناته التي تشمل كل من: الأهداف، المحتوى، طرق التدريس وكيفيات التقويم، ولذا فمن الضروري الأخذ برؤية المعنيين والفاعلين بالعملية التربوية والمشاركين فيها (مصلح، 2010، ص ص 02-03).

ويرى الجبالي (2016) بأن: "عملية التقويم لا تقتصر على المشرفين التربويين فقط، ولكن الواقع يؤكد أنها عملية يشترك فيها جميع من تمسهم قضية التعليم اشتراكا متعاونا فيما بينهم بدءا بالمسؤولين عن السياسة التعليمية، وانتهاء بالأستاذ والطالب، ومرورا بخبراء المناهج والمشرفين التربويين ومديري المدارس وإدارتها" (ص 73). وباعتبار الطالب محور العملية التعليمية التعلمية في التربية الحديثة؛ فإنه يلعب أدوارا بارزة في تقويم المناهج.

وفي هذا السياق توصلت دراسة السبحي (2008) التي هدفت إلى تقويم مناهج المرحلة الثانوية كما يراها الطلاب والمعلمون والمشرفون التربويون، إلى انخفاض عام في اتجاه الطلاب نحو تعلم المناهج التعليمية، بسبب قدم المحتوى، واستعمال الطرق التقليدية في التدريس، وكذا صعوبة المادة التعليمية، و عدم الاهتمام بالأنشطة الصفية واللاصفية. وأفاد كل من عطيات وعطيات (2010) في دراسة تقويمية لبرنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الطلبة، إلى عدة نتائج من أهمها: تقييم الطلبة لأهداف ومحتوى، ومخرجات برنامج التربية كان بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقييم الطلبة لأهداف ومحتوى ومخرجات برنامج التربية تعزى لمتغير الجنس ومتغير التخصص. كما توصلت دراسة الأسطل (2011) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس من وجهة نظر الطلاب، إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقويم الطلاب للبرنامج تعزى إلى متغيري الجنس و المستوى التعليمي.

ومن خلال ما سبق ذكره، واستنادا إلى الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بإصلاح المناهج وتقويمها وطنيا، اتضح في أذهاننا أن المناهج التعليمية لا تواكب التقدم والتطور العلمي الذي يحقق أمال المجتمع، وظهر للباحثان تغييب دور الطلبة

كمقومين في عملية بناء المناهج، وتطويرها وإهمال مشاركتهم وإبداء رأيهم في هذه العملية، وبما يتلاءم وحاجاتهم واهتماماتهم الحالية ومشكلاتهم اليومية، والذين يعتبرون الفاعلين الحقيقيين في هيكلة النظام التربوي، لأن الطالب –كما أشرنا سابقا- محور العملية التعليمية وثمرتها وغاية وجودها، لذا نسعى لإشراكهم في عملية التقويم، وهذا لتكييف هذه المناهج مع مراحل نموهم، وخصائصهم المعرفية والثقافية والاجتماعية والبيئية لأجل بلوغ أهداف وغايات العملية التربوية، وتحسين مخرجاتها، وعليه جاءت الدراسة الحالية لتسلّط الضوء على أدوار طلبة السنة الثالثة ثانوي في تقويم المناهج، وعليه نطرح الإشكال التالي:

ما مستوى أدوار طلبة السنة الثالثة ثانوي في تقويم المنهاج التعليمي؟

ويتفرع عن السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- هل هناك فروق في مستوى تقويم طلبة السنة الثالثة ثانوي للمناهج التعليمية تعزى لمتغير الشعبة؟
- هل هناك فروق في مستوى تقويم طلبة السنة الثالثة ثانوي للمناهج التعليمية تعزى لمتغير إعادة السنة؟

أولا: فرضيات الدراسة

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة حول موضوع الدراسة تم صياغة الفرضيات التالية:

الفرضية العامة:

يوجد مستوى متوسّط لأدوار طلبة السنة الثالثة ثانوي في تقويم المنهاج التعليمي.

الفرضيات الجزئية:

الفرضية الجزئية الأولى: يوجد فروق في مستوى تقويم طلبة السنة الثالثة ثانوي للمنهاج التعليمي تعزى لمتغير الشعبة.

الفرضية الجزئية الثانية: يوجد فروق في مستوى تقويم طلبة السنة الثالثة ثانوي للمناهج التعليمية تعزى لمتغير إعادة السنة.

ثانيا: أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة في أهمية الموضوع في حدّ ذاته والمتغيرات التي تتناولها، فلتقويم المناهج التعليمية أهمية كبرى في تحقيق مخرجات العملية التعليمية التعلمية وأهدافها، كما تكمن أهمية الدراسة أيضا في إشراك الطالب –باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية- في تقويم المناهج، وتوجيه أنظار القائمين على الفعل التربوي ولفت انتباههم لأهمية تقويم المناهج التعليمية من وجهة نظر الطلبة استجابة للتوجهات التربوية العالمية التي تحث على مواكبة المناهج التعليمية الحالية وضرورة تضمنها موضوعات وقضايا علمية ومعرفية وخاصة مناهج الثالثة ثانوي وما تتطلبه شهادة البكالوريا من معارف وقدرات ومؤهلات علمية من جهة وما يشهد العصر الراهن من تغيرات وتطورات من جهة أخرى .

ثالثا. أهداف الدراسة : تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مستوى تقويم طلبة السنة الثالثة ثانوي للمناهج التعليمية.
- التعرف على الفروق في مستوى تقويم طلبة السنة الثالثة ثانوي للمناهج التعليمية، والتي تعزى لمتغير الشعبة التي يدرسون بها.
- التعرف على الفروق في مستوى تقويم طلبة السنة الثالثة ثانوي للمناهج التعليمية، والتي تعزى لمتغير إعادة السنة.
- مساعدة الفاعلين في قطاع التربية والتعليم على إشراك الطالب في تقويم المناهج التعليمية على اعتباره محور العملية التعليمية التعلمية.

رابعا: حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بالموضوع الذي تتناوله والمتمثل في "أدوار الطلبة في تقويم المناهج التعليمية بين الممارسة والتنظير"، وبعينة الدراسة وهم طلبة السنة الثالثة ثانوي في كلا من الشعبتين الدراسيتين العلمية والأدبية، بثانوية بن عولة ميلود بالقطار ولاية غليزان، وبالأداة المستخدمة والمتمثلة في استبيان تقويم المناهج التعليمية، كما تتحدد أيضا بالزمان والمكان اللذان ستجرى فيهما وهما العام الدراسي (2021/2020) بولاية غليزان؛ وستناقش نتائج الدراسة وإمكانية تطبيقها في ضوء هذه الحدود.

خامسا: التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

1 - المنهاج التعليمي:

- عرفه الخريشا (2013) بأنه: مجموع الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للطلبة داخلها و

خارجها، بقصد مساعدتهم على النمو في جميع الجوانب الشخصية بحيث يؤدي إلى تعديل سلوكهم، وتحقيق الأهداف التربوية المراد تحقيقها (ص 29).

2- تقويم المنهاج التعليمي:

يذكر الدليمي والهاشمي المقصود بالتقويم بالمعنى التربوي وهو: "مدى النجاح في تحقيق أهداف العملية التربوية بكامل عناصرها، وبيان الضعف والقوة في الوسائل التي استخدمت في تحقيق هذه الأهداف، وذلك للعمل على تطويرها وتحسينها، وإصلاح أي اعوجاج يعوق تحقيق هذه الأهداف كاملة أو بعض عناصرها" (داود، 2014، ص 356).

ويعرف تقويم المناهج إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يتحصل عليها الطالب على الاستبيان المعدّ لهذا الغرض في تقويم المناهج التعليمية والتي تتراوح نظريا ما بين (42-126).

3- طلبة السنة الثالثة ثانوي:

هم الطلبة الذين تتراوح أعمارهم ما بين 16 إلى 19 سنة ويدرسون في السنة الثالثة الثانوي بثانوية بن عولة ميلود بالقطار ولاية غليزان خلال السنة الدراسية: 2021/2020.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. تقويم المناهج التعليمية:

1.1.2. مفهوم المنهاج التعليمي:

يحتل المنهاج التعليمي موقعاً استراتيجياً حساساً في العملية التعليمية، وهو من أهم العناصر الأساسية للنظام التربوي، لذلك أصبح الإهتمام به أولى أساسيات أهداف التربية والتعليم. فنجد في البحث التربوي تعريفات مختلفة حول مفهوم المناهج التعليمية، من خلال مراجعة الأدب التربوي و نتطرق باختصار لمجموعة منها لبعض العلماء كما يلي:

- يعرف قاموس (أوكسفورد Oxford) المناهج التعليمية بأنها: "مساق دراسي منظم في المدرسة أو الجامعة"، كما تعرف: "على أنها جميع الخبرات ذات المعنى، والأنشطة الهادفة

التي توفرها المدرسة وتوجهها من أجل تحقيق أهدافها" (إبراهيم، 2002، ص 75)، ويرى ميسون (1999) Musson بأن المنهاج هو "البرنامج التربوي، وهو مجموعة من النشاطات المترابطة فيما بينها بطريقة متسلسلة منطقية، تقدم عن طريق تحليل وحدات، وهذا من أجل هدف أو أهداف عامة تسعى المدرسة لتحقيقها"(p201) .

وعرف المنهاج بأنه "مجموع الخبرات والنشاطات والممارسات المدرسية، وغير المدرسية التي

تخطط وفقا لواقع المجتمع وفلسفته، وهو نظام يتكون من مجموعة من العناصر التي تدخل في علاقات متبادلة فيما بينها، وفقا لوظيفة كل عنصر، وبالنظر إلى مكونات المنهج نجده يتكون من الأهداف، والمحتوى، وأساليب التدريس، والتقويم، وتقوم بين هذه المكونات علاقات متبادلة كل منها يوثر في الآخر" (الحاج، 2013،ص 320).

كما عرّف المنهاج بأنه: "مجموع الخبرات التربوية (أو الخبرات المربية) التي تهيؤها المدرسة للطلاب داخلها أو خارجها بهدف مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل في جميع الجوانب (العقلية، والانفعالية، والنفسحركية، والاجتماعية، والدينية، والثقافية، والجسمية، والحركية، والفنية، والنفسية) نموا متكاملا يؤدي إلى تعديل سلوكهم أو أفكارهم، أو وجدانهم، وبناء معارفهم بمساعدة المعلم؛ وذلك لتحقيق الأهداف والغايات التربوية المنشودة" (زيتون، 2010، ص 24).

من خلال التعاريف السالفة الذكر يمكن تضمين المنهج التعليمي في مجموعتين هما:

أولهما التعريف التقليدي للمنهاج الذي يعرّفه بأنه مجموعة البرامج والمقررات والمواد التعليمية التي تحوي الموضوعات التعليمية المعدة والمؤلفة من طرف الاختصاصيين ويقوم المعلمون بتنفيذها وتدريسها ويعمل المتعلمون على تعلمها ودراستها، وثانيهما التعريف الحديث الذي يعرّفه بأنّه جميع الخبرات والنشاطات أو الممارسات المخططة التي توفرها المدرسة سواء داخلها أو خارجها لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم. وان المنهاج يتكون من مكونات هامة تتمثل في الأهداف،والمحتوى، وطرائق التدريس والتقويم.

2.1.2. مفهوم تقويم المنهاج التعليمي:

يؤدي الاهتمام بتقويم المناهج التعليمية إلى تطويرها وتحديثها بشكل مستمر بما يحقق متطلبات الثورة المعرفية الشاملة التي يشهدها عصرنا الحالي، وفي هذا المجال قام العديد من المختصين بإعطاء مفاهيم عدة لعملية تقويم المناهج نعرضها كما يلي:

- يشير مفهوم تقويم المنهاج التعليمي إلى "إصدار الحكم على بنية المنهاج ومحتواه العلمي وتشخيص وعلاج جميع جوانب وعناصر المنهاج، إبتداءا من خطة المنهاج بما تشتمل عليه من أهداف، ومحتوى، وطرق تدريس، ووسائل، وأنشطة، وأدوات تقويم مقترحة" (الحريري، 2008، ص 54).

- "ويفيد تقويم المنهاج في التأكد من مدى تحقيق الأهداف المرجوة من المنهج ودور كل عنصر من عناصر المنهاج التي تشمل (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس والتقويم) في تحقيق هذه الأهداف، ومن ثم يتم تطويرها مرة أخرى في دورة جديدة للوصول إلى نتائج أفضل" (موسى، 2007،ص 29).

- كما أورد الربيعي (2012) تعريف تقويم المناهج فيما يلي:

عرف (كروبناخ) بأن: تقويم المنهاج يتمثل في عملية جمع واستعمال المعلومات لاتخاذ قرارات مناسبة تهم المنهج، وأشار (تايلر) إلى تقويم المنهج بأنه: عملية تحديد درجة التوافق بين تحصيل الطلبة وما تدعو إليه الأهداف المنهجية بخصوص ذلك، وذهب (بوسفاك) إلى أن تقويم المنهج يمثل مجموعة من الطرق والمهارات والإحساسات الضرورية لتقدير مدى الحاجة للمنهج (كخدمة إنسانية). وإمكانيات استعماله وكيفيات استخدامه المقصودة مساعدا الأفراد المعنيين بالتالي على تحقيق حاجاتهم، وأوضح (الكن) بأن تقويم المنهج يعبر عن عملية اختيار صلاحية مجالات منهجية مجددة لتعيين أنواع البيانات ثم جمعها وتحليلها وتلخيصها للجهات المعنية بغرض مساعدتها على مفاضلة واختيار الأجدى تربويا ونفسيا وعمليا لتعلم الطلبة، وعرف (سكرفن) تقويم المنهاج أنه: يشتمل على عملية وصف مدخلات

وعمليات ونتائج المنهج والحكم عليها بالمقارنة بمعايير مقصودة مقترحة (ص 70).

من خلال التعاريف السابقة الذكر استنتج الباحثان تعريف شامل لتقويم المنهاج التعليمي بأنه: عملية جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها وتلخيصها واستعمال المعلومات

للحكم عليها واتخاذ قرارات حول القيم والكفايات التي يحتاجها الطلبة في مجتمعهم لغرض تحسين المنهج وتحقيق العملية التربوية أهدافها.

2.2. قدرة الطلبة وأدوارهم في تقويم المناهج التعليمية:

1.2.2. علاقة الطالب بالمنهاج:

المتعلم في المفهوم الحديث للمنهج يعد غاية التربية وهدفها النهائي، لذلك فإنه يشكل محور العملية التعليمية وعلى هذا الأساس يعد من الأسس التي ينبغي أن يقوم عليها المنهج في جميع عملياته، ولما كان غرض التربية الأساس هو تعديل سلوك المتعلم فإن وظيفة المنهج الأساسية هي إحداث تغيير والتعديل المطلوب في سلوك المتعلم، ولما كان السلوك حصيلة العامل الوراثي والعامل البيئي والتفاعل بينهما فإن هذا يقتضي أن يهتم واضعو المناهج بطبيعة المتعلم وخصائص نموه، وحاجاته واستعداداته وميوله واتجاهاته لما لكل من هذه العوامل من أثر في عملية التعلم يقتضي أن يضعه واضعو المنهج بعين الاعتبار (عطية، 2013،ص 119).

2.2.2. قدرة الطلبة على تقويم المناهج وأرائهم فيها:

إن قدرة طلبة السنة النهائية من مرحلة التعليم الثانوي في إبداء وجهات نظرهم وأرائهم بعد مروهم على المناهج التعليمية التي ترتقي بأدائهم إلى مستوى معين من الإتقان، وتعزز من تنمية قدرات التفكير لديهم، تمكنهم من عملية التحليل والتركيب والاستنتاج والتقويم (العامري، 2018، ص 235)، لذلك نقدم فكرة "الطلبة كمشاركين في التغيير" التي لها تصورا عميقا يتجاوز أفكارنا التقليدية حول دور الطلبة في عملية التغيير التربوي، فغالبا ما تنظر الإصلاحات التربوية الحالية إلى الطلبة على أنهم هم المستهدفون من جهود التغيير ومبادراته، ونادرا ما ينظر إليهم على أنهم شركاء في هذا التغيير، ولكن عندما يكون الطلبة شركاء في التغيير فإنهم يمنحون الحق في تشكيل خبراتهم التعليمية الخاصة، وهذا التصور الجديد لا يعترف فقط بالدور النشط للطلبة في عملية التعلم، بل يعترف أيضا بالتنوع الكبير الذي يوجد بينهم من حيث القدرات والاهتمامات والخلفيات الثقافية والسياقات التربوية والظروف المعيشية، كما أنه يأتي في وقت تحدث فيه تغيرات جذرية في العصر الحالي بفعل قوى التقنية والعولمة.

2.2. 3. أدوار الطلبة كشركاء في تقويم المناهج:

إن التحديد الواسع للمناهج التعليمية يؤدي إلى تشجيع التنوع الذي يحتاجه الطلبة للعيش في عصر العولمة، ويمكنهم من عملية التقويم والتعديل والتغيير ، بواسطة مشاركتهم في تصميم خبرات التعليم والاستفادة من جوانب القوة لديهم في تحقيق أقصى ما تصل إليه إمكاناتهم، ويتم تفعيل دور الطلبة في التغيير وفقا لدراسات تقاليد وثقافات المجتمع المحلي. كما للطلبة دور أهم في تغيير البيئة التعليمية ككل والمشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية ذات الصلة بعملية التعلم، وإذا كانت الأدبيات التربوية تحفل بكثير من الأفكار المفيدة حول عوامل التغيير التربوي، فإن أكثر هذه الأفكار أهمية، وأقلها اهتماما، هو النظر إلى الطلبة أنفسهم بوصفهم قوة كبيرة للتغيير لا ينبغي تهميشها، وعلينا دائما أن نذكر أنه من دون طلبة، لن يكون هناك معلمون، ومن ثم علينا الاستماع إلى أصواتهم. (المركز العربي لدول الخليج، 2016، ص ص 17-25).

3.2. الدراسات السابقة:

اهتمت العديد من الدراسات بعملية تقويم المناهج ، والكشف عن مستوى التقويم لمكوناتها الأساسية وصولا لمواطن الخلل والقصور فيها قصد تعديلها وتطويرها . ومن هذه الدراسات: دراسة السبحي (2008) التي هدفت إلى تقويم مناهج مرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب بالسعودية، ودراسة الشوابكة (2018)التي هدفت إلى تقويم منهاج علم المكتبات لمرحلة البكالوريوس بمصر من وجهة نظر الخريجين ، كما اهتمت دراسة منوشوار (Muneshwar , 2013) التي أجريت بالهند، لتقييم طرق التدريس المستعملة في المناهج التعليمية ومدى ملائمتها لطلاب بكالوريوس، ودراسة بارفين وآخرون (Parvin & all, 2015)بإيران لتقييم جودة مناهج التعليم العالي من وجهة نظر طلاب وأساتذة قسم العلوم الإنسانية. بالرغم من اشتمال الأدب التربوي على الكثير من الدراسات، إلا انه تم إختيار هذه الدراسات كونها تركز على تقويم المنهاج أو أحد عناصرها خاصة من وجهة نظر الطلبة، وهو ما ينسجم مع هدف الدراسة الحالية، وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في تصميم مقياس الدراسة وكيفيات تطبيقها، كما وقد تختلف الدراسة الحالية في موضوعها للتقويم الذي شمل مناهج التعليم للمرحلة النهائية من التعليم الثانوي مع الدراسات السابقة.

3. الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

1.3 .منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم على الوصف والتحليل والمقارنة، للحصول على نتائج علمية، ثم تفسيرها بطريقة موضوعية، بما ينسجم مع المعطيات الفعلية لموضوع الدراسة الحالية.

2.3. مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طلبة السنة الثالثة ثانوي بثانوية بن عولة ميلود بالقطار ولاية غليزان، والمقدر ب 138 طالب وطالبة .

3.3 .عينة الدراسة ومواصفاتها:

تكونت عينة الدراسة من 74 طالب وطالبة بثانوية بن عولة ميلود بالقطار ولاية غليزان، ونوجز مواصفاتها في الجدول التوضيحي التالي:

الجدول رقم (01): يوضح مواصفات عينة الدراسة

المجموع الكلي = 74 طالب وطالبة						
المتغيرات	الجنس		الشعبة		إعادة السنة	
	الذكور	الإناث	علمي	أدبي	معيد	غير معيد
العدد	18	56	42	32	14	60
النسبة %	24.30	75.70	56.80	43.20	18.90	81.10

المصدر: من إعداد الباحثان بعد تفريغ نتائج الدراسة.

يتضح من الجدول رقم (01) أن عدد الإناث (56 أنثى بنسبة 75.70%) هو أكبر من عدد الذكور (18 ذكر بنسبة 24.30%) بفارق قدره (38 فرد بنسبة 51.40%) من مجموع أفراد عينة الدراسة ككل، كما يتضح أن عدد الطلبة العلميين (42 طالب بنسبة 56.80%) يفوق من عدد الطلبة الأدبيين (32 طالب بنسبة 43.20%) بفارق قدره (10 أفراد بنسبة 13.60%) من مجموع أفراد عينة الدراسة ككل، ويتضح أيضا أن عدد الطلبة غير المعيدين (60 طالب بنسبة 81.10%) يفوق من عدد الطلبة المعيدين (14 طالب بنسبة 18.90%) بفارق قدره (46 فرد بنسبة 62.20%) من مجموع أفراد عينة الدراسة ككل.

4.3 .أداة الدراسة: بعد مسح للأدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع دراسة الحالية (الحاج، 2013؛ السبحي ، 2008؛ الشوابكة، 2018؛ Muneshwar, 2013؛ Parvin & all, 2015) وكذلك إجراء مقابلات مع الطلبة قصد جمع معلومات حول الموضوع، قام الباحثان بإعداد استبيان مكون من 42 فقرة لقياس درجة تقويم طلبة السنة الثالثة ثانوي للمنهاج التعليمي؛ بحيث تم تقسيمه إلى أربعة أبعاد وهي: البعد الأول الخاص بالأهداف الذي يضم (09) فقرات، والبعد الثاني الخاص بالمحتوى وله (12) فقرة، والبعد الثالث الخاص بطرائق التدريس ويضم (10) فقرات والبعد الرابع الخاص بالتقويم وله (11) فقرة.

مفتاح التصحيح: دائما=3 درجات، أحيانا= درجتين، نادرا= درجة واحدة.

5.3.الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

أ. الصدق: للتأكد من فاعلية فقرات استبيان تقويم الطالب للمنهاج التعليمي؛ تم التحقق من توفر صدق الاتساق الداخلي لها عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للأداة؛ وهذا ما توضحه الجداول رقم (02) و(03)، على التوالي:

الجدول رقم (02): يبين معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

الأهداف		المحتوى		طرائق التدريس		التقويم	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	,532**	2	,553**	3	,592**	4	,496**
5	,615**	6	,552**	7	,600**	8	,476**
9	,549**	10	,411**	11	,441**	12	,550**
13	,537**	14	,469**	15	,524**	16	,524**
17	,373**	18	,626**	19	,472**	20	,506**
21	,615**	22	,462**	23	,622**	24	,637**

25	,545**	26	,503**	27	,516**	28	,500**
29	,437**	30	,547**	31	,554**	32	,537**
33	,479**	34	,510**	35	,562**	36	,636**
		37	,499**	38	,606**	39	,423**
		40	,572**			41	,492**
		42	,376**				

**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01)** **المصدر:** من إعداد الباحثان.

نلاحظ من الجدول رقم (02) أن فقرات كل بعد من الأبعاد الأربعة المكونة لأداة الدراسة لها معامل ارتباط موجب بالبعد الذي تنتمي إليه سواء عند مستوى دلالة (α= 0.01)؛ فقد بلغ أعلى معامل ارتباط في بعد تقويم الأهداف (0.615) وأقل معامل ارتباط (373)، أما في بعد تقويم المحتوى فقد بلغت أعلى قيمة ارتباط (0.626) وأدنى قيمة (0.411) ؛ أما في بعد تقويم طرائق التدريس فقد بلغت أعلى قيمة (0.622) وأدنى قيمة ارتباط بلغت (441)، وفي بعد تقويم التقويم فقد بلغت أعلى قيمة (637) وأدنى قيمة ارتباط بلغت (423)،وبناءً على ما سبق ذكره يمكن القول بتحقق الاتساق الداخلي بين فقرات كل بعد على حدى؛ وكذا تحقق قدرة الفقرات على التمييز بين إجابات أفراد العينة على الفقرات ذات العلاقة بكل بعد من الأبعاد الأربعة.

الجدول رقم (03): يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للأداة.

الأبعاد	معامل الارتباط بيرسون بين البعد والدرجة الكلية للأداة
الأهداف	,819**
المحتوى	,904**
طرائق التدريس	,882**
التقويم	,815**

**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01)**

المصدر: من إعداد الباحثان بعد تفريغ نتائج الدراسة.

يوضح الجدول رقم (03) أن هناك معاملات ارتباط موجبة بين كل الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للأداة وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة مستوى (α= 0.01). وبناءً على ما ثبت من نتائج؛ يمكن القول بتحقق الاتساق الداخلي بين فقرات الأداة بشكل

عام، وكذا تحقق قدرة الفقرات على التمييز بين إجابات أفراد العينة على الفقرات ذات العلاقة بالأبعاد الأربعة السالفة الذكر، وهذه النتائج التي تم التوصل إليها تجعلنا نطمئن بشكل كاف لصحة استبيان تقويم الطالب للمناهج التعليمية على عينة الدراسة الحالية لتحقيق أغراضها.

ب. الثبات: استخدم الباحثان معامل الثبات ألفا لكرونباخ لبيان مدى الاتساق في الاستجابات لجميع بنود الاستبيان (اتساق ما بين البنود)؛ وقد بلغ معامل الثبات كما يلي:

الجدول رقم (04): يبين توزيع معامل الثبات على أبعاد أداة الدراسة.

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا لكرونباخ
التقويم	09	0.657
المحتوى	12	0.735
طرائق التدريس	10	0.740
التقويم	11	0.736
الدرجة الكلية	42	0.899

المصدر: من إعداد الباحثان بعد تفريغ نتائج الدراسة.

يتضح من الجدول رقم (04) أن معامل الثبات لأبعاد أداة الدراسة تراوحت ما بين (0.657، 0.740) وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.899)؛ وجميعها تعبّر عن معاملات تتمتع بدرجة عالية من الثبات تفي بأغراض الدراسة.

4. عرض ومناقشة النتائج:

1.4 .عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية العامة:

نص الفرضية: "يوجد مستوى متوسّط لأدوار طلبة السنة الثالثة ثانوي في تقويم المنهاج التعليمي".

للإجابة عن هذه الفرضية نحدّد ثلاث مستويات لتقويم المنهاج التعليمي(منخفض/متوسط/ مرتفع) بالقيام بالعلمية الحسابية التالية: (أعلى قيمة – أدنى قيمة) ÷ 3 = (126- 42) ÷ 3 = 28

ومنه نحصل على مجالات المستويات التالية: (42– 70) مستوى منخفض، (70.01 – 98.01) مستوى متوسط، (98.02 - 126) مستوى مرتفع.

أما بالنسبة لأبعاد أداة الدراسة نقوم بنفس الخطوات:

- **بعد تقويم الأهداف:** (أعلى قيمة للبعد – أدنى قيمة للبعد) ÷ 3 = (27- 9) ÷ 3 = 06

ومنه نحصل على مجالات المستويات التالية: (09– 15) مستوى منخفض، (15.01 – 21.01) مستوى متوسط، (21.02 - 27) مستوى مرتفع.

- **بعد تقويم المحتوى:** (أعلى قيمة – أدنى قيمة) ÷ 3 = (36- 12) ÷ 3 = 08

ومنه نحصل على مجالات المستويات التالية: (12– 20) مستوى منخفض، (20.01 – 28.01) مستوى متوسط، (28.02 - 36) مستوى مرتفع.

- **بعد تقويم طرائق التدريس:** (أعلى قيمة – أدنى قيمة) ÷ 3 = (30- 10) ÷ 3 = 06.67

ومنه نحصل على مجالات المستويات التالية: (10– 16.67) مستوى منخفض، (16.68 – 23.35) مستوى متوسط، (23.36 – 30.03) مستوى مرتفع.

- **بعد تقويم التقويم:** (أعلى قيمة – أدنى قيمة) ÷ 3 = (33- 11) ÷ 3 = 07.33

ومنه نحصل على مجالات المستويات التالية: (11– 18.33) مستوى منخفض، (18.34 – 25.67) مستوى متوسط، (25.68– 33) مستوى مرتفع؛ والجدول التالي يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المحسوبين لكل بعد من أبعاد أداة الدراسة وكذا للدرجة الكلية، والذين من خلالهما يمكننا تحديد مستوى تقويم الطلبة للمنهاج التعليمي.

الجدول رقم (05): يبيّن المتوسط والانحراف المعياري وتحديد مستوى تقويم طلبة السنة الثالثة ثانوي للمناهج التعليمية بأبعاده الأربعة.

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
الأهداف	20.26	3.26	متوسط
المحتوى	25.70	4.40	متوسط
طرائق التدريس	22.56	4.04	متوسط
التقويم	25.44	4.32	متوسط
الدرجة الكلية	94.35	13.43	متوسط

المصدر: من إعداد الباحثان بعد تفريغ نتائج الدراسة.

من خلال نتائج الجدول رقم (05)، نجد قيمة المتوسط الحسابي للأبعاد الأربعة تنحصر ضمن مجال المستوى المتوسط، كما أن الدرجة الكلية للأداة تنحصر كذلك ضمن مجال المستوى المتوسّط؛ وعليه يمكن القول أن هناك مستوى متوسط لأدوار طلبة السنة الثالثة ثانوي لتقويم المنهاج التعليمي.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج كل من دراسة الحجري(2001) التي توصلت إلى أن تقديرات أفراد عينة الدراسة متوسطة للمجالات الأربعة للمنهاج وتوافقت كذلك مع دراسة عطيات وعطيات (2010) التي هدفت إلى تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الطلبة في مجالي الأهداف والمحتوى، ودراسة الأسطل(2011) التي اهتمت بالتعرف على فاعلية برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس من وجهة نظر الطلاب بالنسبة لمجال أساليب التقويم فقط، وتعارضت معها في مجال طرق التدريس، كما تعارضت مع كل من دراسة السبجي (2008) التي هدفت إلى تقويم مناهج المرحلة الثانوية، والتي توصلت إلى انخفاض عام في اتجاه الطلاب نحو تعلم المناهج التعليمية.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن تقويم المناهج التعليمية للسنة الثالثة ثانوي من وجهة نظر الطلبة لم تبلغ الدرجة المرجوة منها في تحقيق كامل أهداف العملية التربوية، وذلك راجع لبعض نواحي القصور في المناهج، ووجود قصور في تحقيق أهداف الإصلاحات التربوية وفي اكتساب وتوظيف المهارات، أما بالنسبة للمحتويات التعليمية للمناهج فهي لا تتواءم بدرجة مرتفعة مع القدرات والاحتياجات العقلية والنفسية للطلبة، وهذا راجع

لعدم اختيار المحتوى بطريقة مناسبة وملائمة، وفيما يخص طرائق التدريس التي تعتبر حلقة وصل بين الطالب والمنهج فهي مناسبة إلى حد ما كما يراها الطلاب، لكن لتزال الأساليب والطرق المستخدمة تعتمد على الطرق التقليدية التي لا تستثير حماس ودوافع الطلبة، فنجاح العملية التربوية إلى حد كبير يعتمد على نوع وتنفيذ طرق التدريس التي يستخدما الأستاذ مع طلابه، ويرى الطلاب طريقة التقويم وإستراتيجياته وأدواته المنفذة من خلال المنهاج لم تبلغ المستوى الحقيقي لبلوغ الأهداف المرسومة وهذا راجع لعدم مواكبة وفعالية نماذج التقويم لتعلم الطلاب، وعدم استعمال الوسائل الحديثة في عملية التقويم، والاقتصار على نماذج الأسئلة التقليدية وعدم تطورها .

2.4. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الأولى:

نص الفرضية: "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقويم طلبة السنة الثالثة ثانوي للمناهج التعليمية تعزى لمتغير الشعبة".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (IBM SPSS Statistics 20) للإجابة عن هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين؛ وجاءت النتائج على النحو الآتي كما يوضحه الجدول رقم (06):

الجدول رقم (06): يبين نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في مستوى تقويم طلبة السنة الثالثة ثانوي للمناهج التعليمية والتي تعزى لمتغير الشعبة:

قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	متوسط العينة		قيمة الاحتمال
0.213	72	العلميين	الأدبيين	0.832
		94.48	94.16	

المصدر: من إعداد الباحثان بعد تفريغ نتائج الدراسة.

نلاحظ من نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين في الجدول رقم (06) أن قيمة الاحتمال Sig.(bilatérale) تساوي 0.832 وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 % وبالتالي فإننا نقبل الفرض العدمي، ونرفض الفرض البديل القائل بأن هناك فروق في مستوى تقويم طلبة السنة الثالثة ثانوي للمناهج التعليمية تعزى لمتغير الشعبة التي يدرسون بها.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة عطيات وعطيات (2010) التي هدفت إلى تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر الطلبة التي توصلت إلى عدم وجود فروق في

التقويم للبرنامج تعزى لمتغير التخصص. ويعزو الباحثان هذا التساوي في مستوى تقويم المنهاج التعليمي بين الطلبة العلميين و الأدبيين إلى تقارب الرؤى بينهم حسب الشعب التعليمية وتصوراتهم لها، وكذا التساوي في الفرص التعليمية المتاحة وتلقي نفس الخبرات المنفذة من خلال المناهج، وهم في نفس المرحلة العمرية ونفس المستوى التعليمي ويتساوون في مستوى النضج والنمو النفسي والعقلي، كما أن دوافعهم واهتماماتهم تجعل نظرتهم ومواقفهم واضحة وإيجابية نحو التعلم والنجاح مما يدفعهم إلى اكتساب معارف جديدة، ويعود هذا التساوي أيضا إلى مدى فعالية الأهداف التربوية وتأثيراتها على سلوك الطلبة مما أدى إلى امتلاكهم مواقف إيجابية وإقبالهم على عملية التعلم ،وهذا يساعدهم في بناء مشاريعهم المستقبلية وفقا لشعبتهم التعليمية، كما أن التقارب في الظروف والمؤثرات الثقافية والبيئية والعادات والتقاليد لها انعكاس على مواقف الطلاب المتماثلة ونظرتهم التقويمية للمناهج.

3.4 عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثانية:

نص الفرضية: "يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقويم طلبة السنة الثالثة ثانوي للمناهج التعليمية تعزى لمتغير إعادة السنة".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (IBM SPSS Statistics 20) للإجابة عن هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين؛ وجاءت النتائج على النحو الآتي كما يوضحه الجدول رقم (07):

الجدول رقم (07): يبين نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق في مستوى تقويم طلبة السنة الثالثة ثانوي للمناهج التعليمية والتي تعزى لمتغير إعادة السنة:

قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	متوسط العينة		قيمة الاحتمال
		المعيدين	غير المعيدين	
2.248	72	86.64	95.43	0.028

المصدر: من إعداد الباحثان بعد تفريغ نتائج الدراسة.

نلاحظ من نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين في الجدول رقم (07) أن قيمة الاحتمال Sig تساوي 0.028 وهي أقل من مستوى المعنوية 5 % وبالتالي فإننا نرفض الفرض العدمي، ونقبل الفرض البديل القائل بأن هناك فروق في مستوى تقويم طلبة السنة

الثالثة ثانوي للمناهج التعليمية تعزى لمتغير إعادتهم للسنة التعليمية، وبمقارنة المتوسطات المبينة في الجدول نجد أن متوسط الطلبة غير المعيدين (م=95.43) أكبر من متوسط الطلبة المعيدين (م=86.64) وعليه يمكن القول أن هناك فروق في مستوى تقويم طلبة السنة الثالثة ثانوي للمناهج التعليمية تعزى لمتغير إعادة السنة لصالح الطلبة غير المعيدين.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن الطالب الذي يعيد السنة أكثر من مرة يشعر بالإحباط و تقدير الذات السلبي، و تبدو عليه أعراض التسرب المدرسي، والتي من بينها كره المدرسة وقوانينها مع نبذه للمعلم و أساليبه التدريسية، التذايق من المناخ السائد في غرفة الصف وفي المدرسة ككل، كل هذه المؤثرات توحي برفض الطالب للمناهج و محتوياتها، أما الطالب الذي لا يكرر السنة يكون لديه طموح من أجل الحصول على شهادة البكالوريا التي تفتح أفاق مستقبلية للحصول على مهنة تثري مكانته داخل الأسرة وداخل المجتمع، كما أن هذا الطالب له اهتمام بالعلاقات التقويمية للتفوق التعليمي وبالتالي تكون له نظرة إيجابية تجعله يقبل على محتويات المناهج التعليمية، بالإضافة إلى أن الطالب غير المعيد يتمكن من اكتساب معارف سابقة تجعله بحاجة دائمة و مستمرة لاكتساب معارف جديدة.

5. خاتمة:

من خلال كل ما عرضناه سابقا، وبالنظر للنتائج المحصل عليها تبين بأن الطالب يمكن الاعتماد عليه في تقويم المناهج التعليمية، وذلك لما يلعبه من دور أساسي في تشكيل خبرات تعليمية تفيد في التعديل والتغيير، وكذا تقويم جميع العناصر الداخلية للمنهاج ابتداء من تقويم الأهداف التربوية حتى تكون واضحة وتتكامل مع أهداف وغايات التربية، ثم تقويم المحتوى التعليمي في مدى تضمينه لجوانب التعلم الأساسية، وكذا تقويم طرائق التدريس لتحقيق وصول المعارف إلى الطلاب وأخيرا تقويم أساليب وكيفيات التقويم في مدى مطابقتها لمعايير جودة التقويم. ولتحقيق أدوار الطالب يقترح الباحثان ما يلي:

- ضرورة إتاحة الفرصة للطلبة للإدلاء بوجهات نظرهم في المناهج لملائمتها واحتياجاتهم.

- الأخذ بعين الاعتبار أهمية صوت الطالب ومشاركته في صنع القرار خلال مرحلة التخطيط والتقويم للمناهج التعليمية بواسطة قراراته وابتكاراته في ظل التكنولوجيا الحديثة.

- العمل على تنظيم موائد مستديرة وحلقات طلابية يجمع فيها أرائهم حول المناهج والمقرات

التعليمية لأجل تحسينها وتطويرها لبلوغ العملية التربوية أهدافها.

- القيام بمسح أراء الطلبة نهاية كل فصل دراسي من خلال استبيان خاص لكل مادة دراسية لمعرفة نواحي القصور فيها من أجل تعديلها وتحسينها.

- إجراء بحوث ودراسات لتطوير البرامج مع التقويم الدوري للمناهج التعليمية حتى تواكب التطورات المعاصرة والتحولات الطارئة وموائمة احتياجات الطلبة وميولاتهم.

6. قائمة المراجع:

- إبراهيم، مجدي عزيز، (2002)، المنهج التربوي وتحديات العصر، مصر:عالم الكتب.

- الأسطل، إبراهيم حامد. (2011)، دراسة لتقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق من وجهة نظر الطلاب، الجامعة الإسلامية بغزة، الرابط: http://research.iugaza.edu.ps تاريخ الاطلاع : 2020/04/02، 20سا و30د.

- الجبالي، حمزة، (2016)، مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج. الأردن: دار الأسرة للنشر والتوزيع.

- الحاج، أحمد على. (2013). أصول التربية. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- الحريري، رافدة. (2008). التقويم التربوي. عمان. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- الحميدي، سماح نشأت، (2014)، الموهوب بين المنهاج التعليمي ومهنة المستقبل، عمان، مركز ديبونو لتعليم التفكير.

- الخريشا، عنود الشايش، (2013)، أسس المنهاج واللغة، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع.

- داود، احمد عيسى، (2014)، أصول التدريس، النظري والعملي، عمان، الأردن، دار يافا للنشر.

- الربيعي، داود محمود. (2012). التقويم والإرشاد والتوجيه في الميدان التربوي والرياضي. بيروت لبنان: دار الكتب العلمية.

- زيتون، عايش محمود، (2010)، الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها، الأردن دار الشروق للنشر والتوزيع.

- العامري، محمد عمر علي. (2018). مدخل إلى التربية المقارنة. الأردن: دار المعتز للنشر.

- عطيات، مظهر وعطيات خالد. (2010). تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة. المجلة الأردنية في العلو مالتربوية. مجلد (6).عدد (3).

- عطية، محسن علي،(2013)، المناهج الحديثة وطرق التدريس، عمان. الأردن، دار المناهج للنشر .

- مصلح، نسيم نصر خميس، (2010)، تقويم منهاج الجغرافيا في المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض الاتجاهات العالمية في المناهج و طرق التدريس، كلية التربية، جامعة غزة، فلسطين .

- موسى، فؤاد محمد. (2007). علم مناهج التربية. مصر: دار الكلمة للنشر والتوزيع.

- الشوابكة، يونس أحمد إسماعيل. (2018). تقويم برنامج الماجستير في قسم علم المكتبات والمعلومات في الجامعة الأردنية في ضوء معايير جمعية المكتبات الأمريكية (ALA). Shawabkeh, Journal of Information Studies & Technology

- السبحي، عبد الحي بن أحمد، (2008) ، دور المناهج التعليمية في بناء الجيل المميز "دراسة تقويمية لمناهج المرحلة الثانوية كما يراها الطلاب والمعلمون والمشرفون التربويون"، خاص لموقع المنشاوي للدراسات ، الرابط: www.minshawi.com تاريخ الاطلاع: 2020/04/01، 10سا و30د.

- ب ك، (2016)، إدارة التغيير التربوي (مستقبليات تربوية)، العدد (07)، المجلد (02)، الكويت، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.

- وزارة التربية الوطنية، (2007)، منهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الثالثة ثانوي، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

- وزارة التربية الوطنية، (2019)، التدرجات السنوية للتعلمات (مادة العلوم الإسلامية)، مرحلة التعليم الثانوي، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

- Muneshwar, JN and Baig, Mirza Shiraz and Zingade, us and Khan, st. (2013). a questionnaire based evaluation of teaching methods amongst mbbs students. International Journal of Medical Research and Health Sciences. 2(1):19-22

- Musson, Steve , (1999) , les services de garde en milieu scolaire, canada, Les presses de l'université laval.

-Parvin, Ehsan & Aslani, Esmaeil & Babakhani, Mehdi & Mohammadrasoul, Parvin. (2015). Quality Assessment of Curriculum for Bu-Ali Sina Higher Education.

Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER Publishing, Rome-Italy. Vol 6 N0 5.