جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

# معاييرُ تصميمِ المناهجِ التَّعليميَّةِ وتطويرِها بالمركزِ القوميِّ للمناهجِ والبحثِ التَّربويِّ ببختِ الرِّضا مِنْ وُجهةِ نظرِ مختصي المناهجِ ومُوجهي مرحلة التعليم الأساسي

# The Standards for Designing and Developing Educational Curricula at the National Center for Curriculum and Educational Research in Bakht Al-Ruda from the Perspective of Curriculum Specialists and Primary Education Mentors

بحث مقدم لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية.

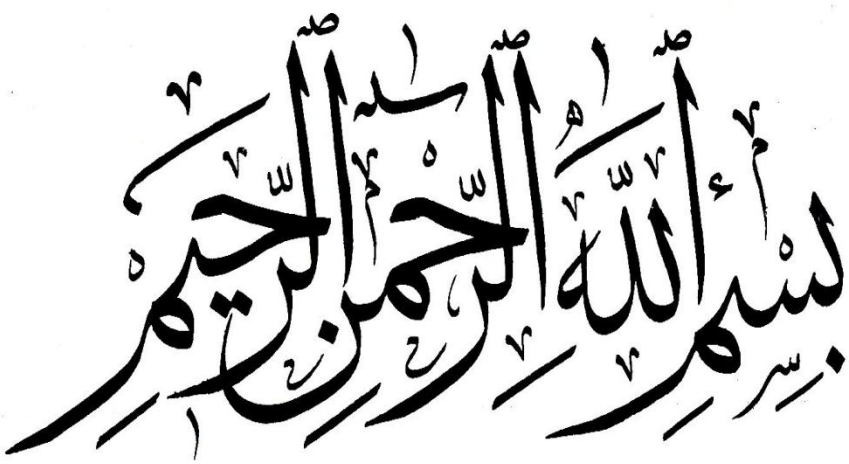
**إعداد الباحث:**

**عبد الوهَّاب علي محمَّد عبد الله**

**إشراف:**

**أ.د/ عواطف حسن علي عبدالمجيد**

1444هـ/ يناير 2023م


بسم الله الرحمن الرحيم

# استهلال

يقول الله تعالى:

(... لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ...)

سورة المائدة، الآية (48)

# إهداء

إلى نبع العطف والحنان ومن غمرتني بمحبتها وأحاطتني بدعائها والدتي متعها الله بدوام الصحة.

إلى من علمني العطاء دون انتظار، وإلى من أحمل اسمه بكل افتخار، إلى من ستبقى كلماته نجوماً اهتدي بها اليوم وفي الغد وإلى الأبد أبي الحبيب حفظه الله.

إلى من شجعوني وذللوا لي الصعاب إخوتي وأخواتي وهم سندي.

إلى زوجتي الغالية شريكة نجاحي ورفيقة مشواري نسرين.

إلى ثمرة فؤادي ونبع الحياة وأمل المستقبل وقرة عيني أبنائي ساجي وسامر وبُنَيَّتِي أريج.

إلى كل من علمني حرفاً وكل معلمي بلادي.

إليكم جميعاً أُهْدِي ثمرة جهدي، سائلاً المولى عزَّ وجلَّ أن ينفع بها الأمة و أن يجعلها عملاً خالصاً متقبلاً.

الباحث

# شكر و تقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتمُّ الصالحات، أحمده سبحانه وتعالى حمداً يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه إذْ يقول الله تعالى: (... لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ ...) سورة إبراهيم، الآية (7)، فالشكر أولاً لله تعالى أنْ مَنَّ عليَّ بإنجاز هذا البحث.

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير لكلية التربية ولعمادة الدراسات العليا ولجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا منارة العلم والمعرفة لترحيبهم بنا ولما قدموه لنا من عون ومساعدة، كما أنني أتقدم بالشكر الجزيل اللامحدود لسعادة البروفيسور عواطف حسن علي عبد المجيد التي أعطتني من وقتها وجهدها الكثير ولم تدخرْ وسعاً في النُّصح والتَّوجيه والإرشاد والمتابعة طيلة فترة إعداد البحث حتى استوى وقوي عوده و تجلى بأبهى حُلَّة، وإنَّه لشرفٌ عظيمٌ لي أنْ كنتُ أحدَ طلابِها، وما هذا البحث إلا ثمرة لتوجيهاتها الدائمة ومتابعتها فجزاها الله عنِّي خير الجزاء، كما لا يفوتني أنْ أتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة متمثلة في سعادة البروفيسور حمى الأمين الصادق الأصم ممتحناً خارجياً، والبروفيسور الطيب عبدالوهاب مصطفى ممتحناً داخلياً لقبولهما بالموافقة على مناقشة هذا البحث وإثرائه بملاحظاتهما القيمة، والشكر أيضاً لمكتبة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا و لمحكمي الاستبانة و لمن قام بالمعالجة الإحصائية و لمن ساهم في طباعة البحث، والشكر موصول إلى خبراء المناهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا لتكرمهم بإجراء المقابلة معهم، وإلى كل من ساهم في تحكيم أداتي البحث، وخالص شكري وتقديري إلى موجهي مرحلة التعليم الأساسي في محلية أمبدة لما قدموه لي من عونٍ ومساعدةٍ.

الباحث

# مستخلص الدِّراسة

هدفت الدِّراسة إلى التَّعرف على معايير تصميم المناهج التعليمية وتطويرها بالمركز القومي للمناهجِ والبحثِ التَّربويِّ ببخت الرضا في الدويم- ولاية النيل الأبيض- السُّودان للعام الدِّراسي 2021- 2022م، وتكون مجتمع الدِّراسة من مختصي المناهج بالمركز القومي للمناهجِ والبحثِ التَّربويِّ، وموجهي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية أمبدة في ولاية الخرطوم في السُّودان للعام الدِّراسي 2021م- 2022م، والبالغ عددهم (121) مختصاً وموجهاً. منهم (19) مختصاً، (102) موجه، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة والمقابلة أداتين لجمع البيانات، وتمَّ اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية إذ بلغتْ استجابتهم في الاستبانة (89) فرداً بنسبة 87% من المجتمع الكلي، وبلغتْ استجابتهم في المقابلة (8) فرداً بنسبة 42% من المجتمع الكلي، ومن ثَمَّ تمّ تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (spss) مستخدماً النسبة المئوية ومعامل ألفا لكرنباخ واختبار مربع كاي (كا2).

أهمُّ النَّتائجِ: توجد معاييرُ متبعة لتصميمِ منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا وقد تحققت بوسط حسابي عام بلغ (4.1618) وهناك معاييرُ متبعة لتطوير منهج اللغة العربية وقد تحققت بوسط حسابي عام بلغ (4.1513) كما يوجد نمطٌ معياريٌّ للارتقاء بجودة منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا وقد تحقق بوسط حسابي عام بلغ (4.691) ومن أهمِّ التَّوصيات: على المركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا تعزيز تصميمِ منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي وذلك بزيادة الاهتمام بالمناشط اللاصفية، وتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتعلمها.

# bstract

The study aimed to identify the criteria for designing and developing educational curricula at the National Center for Curriculum and Educational Research in Bakht Al-Ruda in Duweim - White Nile State - Sudan for the academic year 2021-2022 AD. The study population consisted of curricula specialists at the National Center for Curriculum and Educational Research, and Arabic language instructors at the basic education stage in Umbada locality in Khartoum State in Sudan for the academic year 2021-2022 AD, and they numbered (121) specialists and instructors. Among them (19) specialists, (102) instructors. The researcher used the descriptive analytical approach, the questionnaire and the interview as two tools for data collection. The sample of the study was chosen randomly, as their response in the questionnaire amounted to (89) individuals representing 87% of the total population, and their response in the interview amounted to (8) individuals representing 42% of the total population, and then The data were analyzed using the statistical package for social studies (spss) program, using percentage, Cernbach's alpha coefficient, and chi-square test (Ca2).

the most important findings: There are standards used to design the Arabic language curriculum in the basic education stage at the National Center for Curriculum and Educational Research in Bakht Al-Ruda, and it was achieved with a general arithmetic mean of 4.1618. There are standards used to develop the Arabic language curriculum, and it was achieved with a general arithmetic mean of 4.1513 There is also a standard pattern to improve the quality of the Arabic language curriculum in the basic education stage at the National Center for Curriculum and Educational Research in Bakht Al-Ruda, and it was achieved with a general arithmetic mean of (4.691). Among the most important recommendations: The National Center for Curriculum and Educational Research in Bakht Al-Ruda should enhance the design of the Arabic language curriculum in the basic education stage by increasing interest in extra-curricular activities, and employing artificial intelligence techniques in teaching and learning Arabic.

# قائمةُ المحتوياتِ


| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| الاستهلال | أ |
| الإهداء | ب |
| الشكر و التقدير | ج |
| مستخلص البحث | د |
| Abstract | هـ |
| قائمة المحتويات | و–ك |
| قائمة الجداول | ل–م |
| قائمة الأشكال | ن |
| قائمة الملاحق | س |
| **الفصل الأول: الإطار العام** | **11-1** |
| مقدمة | 4-1 |
| مشكلة البحث | 5 |
| أسئلة البحث | 6-5 |
| أهداف البحث | 6 |
| أهمية البحث | 7-6 |
| حدود البحث | 7 |
| المصطلحات | 11-8 |

| | |
|---|---|
| **الفصل الثَّاني: الإطار النَّظري والدِّراسات السَّابقة.** | **164-12** |
| **أوَّلاً: الإطار النَّظري.** | 149-12 |
| **المبحث الأول: حركة المعايير العالمية** | 12 |
| تمهيد | 12 |
| مفهوم المعايير | 15-13 |
| النشأة التاريخية لحركة المعايير ( العالمية ) | 17-15 |
| أهمية المعايير | 18-17 |
| عوامل ظهور فكرة المعايير ودواعي الأخذ بها | 25-18 |
| بعض المعوقات التي تواجه حركة المعايير العالمية والقومية | 26-25 |
| المستويات المعيارية | 29-26 |
| معايير المنهج الدراسي | 30-29 |
| **المبحث الثاني: تصميم المنهج المدرسي.** | 31 |
| تمهيد | 31 |
| مبادئ تصميم المنهج | 37-31 |
| خطوات تصميم المنهج | 38-37 |
| بعض نماذج بناء المنهج | 48-38 |
| تصميم عناصر المنهج | 51-49 |
| العوامل المؤثرة في تصميم المنهج | 51 |
| **المبحث الثَّالث: المنهج المدرسي بين التقليد والحداثة.** | 52 |

| | |
|---|---|
| تمهيد | 52 |
| مفهوم المنهج المدرسي | 55-52 |
| المفهوم التقليدي للمنهج | 59-55 |
| العوامل التي أدت إلى تطَوُّر مفهوم المنهج المدرسي | 60-59 |
| المفهوم الحديث للمنهج | 62-60 |
| بعض الانتقادات التي وُجِهَت إلى المفهوم الحديث للمنهج | 63-62 |
| عناصر المنهج المدرسي | 63 |
| أولاً: الأهداف | 67-64 |
| ثانياً: المحتوى | 69-67 |
| ثالثاً: طرائق التدريس | 72-69 |
| رابعاً: الوسائل التعليمية | 75-72 |
| خامساً: التقويم | 80-75 |
| أسس بناء المناهج المدرسية | 91-80 |
| **المبحث الرابع: تطوير المنهج المدرسي وآلياته** | 92 |
| تمهيد | 92 |
| مفهوم تطوير المنهج | 96-93 |
| أهمية تطوير المنهج | 98-96 |
| أساليب تطوير المنهج | 98 |
| أولاً: أساليب التطوير القديمة (الجزئية) | 103-98 |

| | |
|---|---|
| ثانياً: أساليب التطوير الحديثة (الشاملة) | 103-104 |
| مبررات (دواعي) تطوير المنهج | 105-110 |
| أسس تطور المناهج المدرسية | 110-115 |
| معايير تطوير عناصر المنهج | 115-117 |
| خطوات تطوير المنهج | 117-119 |
| معوقات تطوير المنهج | 120-121 |
| **المبحث الخامس: الجودة في مناهج التَّعليم العام.** | 122 |
| تمهيد | 122 |
| مفهوم الجودة الشاملة ( في التعليم ) | 122-126 |
| المبادئ التي تقوم عليها الجودة الشاملة في التعليم | 126-128 |
| الجودة من منظور إسلامي | 128-132 |
| جودة المناهج الدراسية | 132-136 |
| أهمية الجودة الشاملة في التعليم | 136-138 |
| خصائص جودة المنهج | 138-139 |
| تحقيق رهان الجودة الشاملة في التعليم | 139-141 |
| **المبحث السادس: المركز القومي للمناهج والبحث التربوي** | 142 |
| تمهيد | 142 |
| من أهداف المركز القومي للمناهج والبحث التربوي | 142-144 |
| خلفية تاريخية عن المركز القومي للمناهج والبحث التربوي | 144-146 |

| | |
|---|---|
| اختصاصات المركز القومي للمناهج والبحث التربوي | 147-146 |
| المبادئ التي استندت عليها سياسة تطوير المناهج | 149-147 |
| **ثانياً: الدِّراسات السَّابقة** | 161-150 |
| التعقيب على الدراسات السابقة | 163-162 |
| ما يميز الدراسة الحالية | 163 |
| مدى استفادة الباحث من الدراسات السابقة | 164-163 |
| **الفصلُ الثَّالثُ: إجراءاتُ الدِّراسةِ الميدانيةِ** | **175-165** |
| تمهيد | 165 |
| منهج الدراسة | 165 |
| مجتمع الدراسة | 165 |
| عينة الدراسة | 166 |
| وصف عينة الدراسة | 168-166 |
| أدوات الدراسة | 174-168 |
| الاستبانة | 172-169 |
| المقابلة | 174-173 |
| إجراءات الدراسة | 175-174 |
| المعالجات الإحصائية | 175 |
| **الفصلُ الرَّابعُ: عرضُ وتحليلُ البياناتِ ومناقشةُ النَّتائجِ وتفسيرُها** | 212-176 |
| تمهيد | 176 |

| | |
|---|---|
| النتائج المتعلقة بالسؤال الأول | 176-181 |
| النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني | 182-187 |
| النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث | 187-192 |
| النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع | 192-197 |
| النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس | 197-201 |
| المقارنة بين آراء أفراد العينة تبعاً للمتغيرات | 202-209 |
| نتائج أسئلة المقابلة | 209-212 |
| **الفصل الخامس: النَّتائجُ والتَّوصياتُ والمُقترحاتُ** | 213-216 |
| تمهيد | 213 |
| أولاً: النَّتائج | 213-214 |
| ثانياً: التَّوصيات | 215 |
| ثالثاً: المقترحات | 216 |
| المصادر والمراجع | 217-227 |
| الملاحق | |

# قائمةُ الجداولِ


| الرَّقم | الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| جدول (1) | يوضح توزيع عينة الموجهين حسب النوع. | 166 |
| جدول (2) | يوضح توزيع العينة حسب المؤهل. | 167 |
| جدول (3) | يوضح توزيع عينة الموجهين حسب الدرجة الوظيفية | 168 |
| جدول (4) | يوضح معاملي الثبات والصدق لمحاور الاستبانة كل على حدا والاستبانة ككل | 172 |
| جدول(5) | يوضح التكرارت التي حصل عليها الباحث من استجابات أفراد العينة حول معايير تصميم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي. | 177 |
| جدول (6) | يوضح قيمة كا$^2$ المحسوبة والنتيجة والمتوسط والترتيب بالنسبة لمعايير تصميم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي. | 178 |
| جدول (7) | يوضح التكرارت التي حصل عليها الباحث من استجابات أفراد العينة حول معايير تطوير منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي. | 182 |
| جدول (8) | يوضح قيمة كا$^2$ المحسوبة والنتيجة والمتوسط والترتيب بالنسبة لمعايير تطوير منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي. | 184 |
| جدول (9) | يوضح التكرارت التي حصل عليها الباحث من استجابات أفراد العينة حول متطلبات جودة تصميم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي. | 188 |
| جدول (10) | يوضح قيمة كا$^2$ المحسوبة والنتيجة والمتوسط والترتيب بالنسبة لمتطلبات جودة تصميم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي. | 189 |
| جدول (11) | يوضح التكرارت التي حصل عليها الباحث من استجابات أفراد العينة | 192 |

| | | |
|---|---|---|
| | حول متطلبات جودة تطوير منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي. | |
| جدول (12) | يوضح قيمة كا$^2$ المحسوبة والنتيجة والمتوسط والترتيب بالنسبة لمتطلبات جودة تطوير منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي. | 193 |
| جدول (13) | يوضح التكرارت التي حصل عليها الباحث من استجابات أفراد العينة حول النمط المعياري الذي يمكن تصميمه للارتقاء بجودة منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي. | 197 |
| جدول (14) | يوضح قيمة كا$^2$ المحسوبة والنتيجة والمتوسط والترتيب بالنسبة للنمط المعياري الذي يمكن تصميمه للارتقاء بجودة منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي. | 199 |
| جدول (15) | يوضح نتيجة اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين للمقارنة بين متوسطات آراء أفراد العينة حول محاور الاستبانة والاستبانة ككل تبعاً لمتغير النوع. | 202 |
| جدول (16) | يوضح نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي (one Way-ANOVA) للمقارنة بين متوسطات آراء أفراد عينة الموجهين حول محاور الاستبانة والاستبانة ككل تبعاً لمتغير المؤهل. | 204 |
| جدول (17) | يوضح نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي (one Way-ANOVA) للمقارنة بين متوسطات آراء أفراد عينة الموجهين حول محاور الاستبانة والاستبانة ككل تبعاً لمتغير الدرجة الوظيفية. | 206 |

# قائمةُ الأَشكالِ


| الرقم | الشَّكل | الصفحة |
|---|---|---|
| الشَّكل (1) | يوضح مبادئ تصميم المنهج | 31 |
| الشَّكل (2) | يوضح أنموذج تايلور لبناء المنهج | 38 |
| الشَّكل (3) | يوضح أنموذج ويلر لبناء المنهج | 40 |
| الشَّكل (4) | يوضح أنموذج سكليبك لبناء المنهج | 41 |
| الشَّكل (5) | يوضح أنموذج كمب لبناء المنهج | 42 |
| الشَّكل (6) | يوضح أنموذج العاني لبناء المنهج | 44 |
| الشَّكل (7) | يوضح أنموذج الشبلي لبناء المنهج | 45 |
| الشَّكل (8) | يوضح أنموذج هيلدا لبناء المنهج | 47 |
| الشَّكل (9) | يوضح أنموذج زايس لبناء المنهج | 48 |

# قائمةُ الملاحق


| عنوان الملحق |
| --- |
| قائمة بأسماء محكمي الاستبانة |
| الاستبانة في صورتها الأولية |
| الاستبانة في صورتها النهائية |
| قائمة بأسماء محكمي المقابلة |
| قائمة بأسماء خبراء المناهج |
| المقابلة في صورتها الأولية |
| المقابلة في صورتها النهائية |

# الفصلُ الأولُ:

# الإطارُ العامُّ

# الفصلُ الأولُ:

# الإطارُ العامُّ

## مقدمة:

يزداد الاهتمام بالمناهج الدراسية نتيجة للتطورات الدَّائرة في كلِّ مجالات الحياة وخاصة التَّطورات المعرفية والتَّربوية والتّقنية وظهور العديد من الدِّراسات الَّتي تطرح مقترحات لتحسين المناهج حيث أعدت بعضها تصوراً مقترحاً لتطوير المنهج كدراسة نجاة (2013م) التي وضعت تصوراً لتطوير المنهج بعرضه على عدد من الخبراء في مجال المناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية، و دراسة محمد (2014م) التي هدفت إلى إعداد تصور مقترح لتطوير منهج التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في اليمن في ضوء حقوق الإنسان في الإسلام، و دراسة أكرم (2015م) التي عملت على بناء تصور مقترح لتطوير محتوى منهاج التربية الإسلامية وأداء المعلمين في ضوء نتائج البحث التربوي لرسائل الماجستير والدكتوراه، فالمنهج هو المرآة الَّتي تعكس واقع المجتمع وفلسفته وثقافته وحاجاته وتطلعاته، وهو الصُّورة الَّتي تنفذ بها سياسة الدُّول في جميع أبعادها السِّياسيَّة والاجتماعيَّة والثَّقافيَّة والتَّربويَّة والاقتصاديَّة كدراسة (شادي2012).

وهذا يدل على أن المنهج هو التَّرجمة العلميَّة لأهداف التَّربيَّة والتَّعليم وخططها واتجاهاتها في كلِّ مجتمع، ولذلك يرى الباحث أن تصميم المنهج وتطويره عمليَّة جوهريَّة يجب أن تعتمد على معايير علمية تأخذ بالاتجاهات التَّربويَّة المعاصرة كدراسة ميمونة (2016) فعمدت إلى الوقوف على المنهج المدرسي بمفهومه الحديث، فالمعلم هو أول المستفيدين من عملية تطوير المنهج فكلما كان المنهج مُعَدَّاً إعداداً جيداً فهذا يساعد المعلم على تنفيذه بصورة جيدة وهذا يعنى نجاح المعلم والعكس صحيح، ويعد المتعلم كذلك من المستفيدين من هذه

العملية ويحقق المتعلم من وراء ذلك كثيراً من الأهداف التي وضع من أجلها المنهج وتصبح الأهداف من خلال التطوير أكثر وضوحاً ودقةً وتنظيماً وواقعيةً.

كانت المناهج قبل قيام بخت الرضا عبارة عن قوائم من الموضوعات تجمع بطريقة عفوية، وتصدر في شكل نشرات وكانت تفتقر إلى التناسق والتوازن والتوافق مع حاجات الأطفال ومقدراتهم ونموهم الجسمي والعقلي وليست لها أهداف محددة، وقد وصف **مستر (قريفث)** الحالة التي كانت عليها الكتب المدرسية قبل إنشاء بخت الرضا قائلاً: (كان بين المدرسين كتاب صغير يضم معلومات عن الصحة والزراعة والبيطرة، وفي هذا الكتاب خصصت خمس صفحات لتربية الحصان- بينما خصصت صفحتان للجمل والحمار والبقرة والنعجة والدجاجة وكان هذا بمثابة الكتاب والمرشد وكان هنالك كتاب مشهور وضع للمطالعة العربية في ثلاثة أجزاء وهي مجموعة كتب التحفة السنية السودانية وهي كتب غير جذابة وتخلو من الصور! (شرارة، 2012، ص26)، و هذا ما أشارت إليه دراسة إبراهيم (2016م) فهدفت إلى معرفة مدى تطوير منهج اللغة العربية لأهداف المحتوى وأسس تنظيمه وعلى مدى مراعاة أساليب التطوير المستخدمة وأسس التقويم السليم وتطويره، و معرفة الوسائل التعليمية والأنشطة المستخدمة في تدريس اللغة العربية وعلى طرائق التدريس المستخدمة وأسس تطويره.

ونحن في السُّودان لسنا بمعزل عن هذه التَّطورات العلميَّة التَّربويَّة الحديثة الجاريَّة للمواكبة والسَّير قدماً للحاق بالرَّكب، لذا تم تطوير معهد تدريب المعلمين بخت الرضا إلى المركز القومي للمناهج والبحث التَّربوي ببخت الرِّضا بموجب قانون صادر عن رئيس الجمهوريَّة في عام (1996م)، ويعتبر المركز الجهة الوحيدة المنوط بها إعداد المناهج وتطويرها، وكان من أهدافه تطوير مناهج التعليم العام وفق السياسة القومية، فضلاً عن أنه يقوم بتدريب وتأهيل الأطر التَّربوية في مجال المناهج والبحث التَّربوي، كما أن من واجبات المركز الأصيلة إعداد

الكتب المدرسية ومراشد المعلمين وتصميم وتطوير المقررات الدراسية، لذلك كان لابد من إجراء دراسات حول هذا المركز للكشف عن كل ما يخص مسألة تأليف وتصميم وتطوير المناهج ومعرفة المعايير التي تتم بها. كما أوضحت دراسة (رائد 2016م) وذلك عبر تحديد قائمة بالمعايير، وهذا ما هدفت إليه دراسة (عوض 2011م)، ودراسة (إبراهيم 2016م).

وعطفاً على ذلك فإن المجتمع السوداني يواجه العديد من التحديات، التى أدت إلى زيادة الحوجة إلى تطوير التعليم، الذى يُمَكِن كل فرد من امتلاك المعارف والمهارات التى تساعده على تنمية ذاته، والقيام بدوره فى المجتمع، فقد ظهرت إثر ذلك نداءات تنادي بضرورة وضع مستويات معيارية Standards يتم فى ضوئها تقويم وتطوير النظام التربوي ومكوناته المتعددة ومن بينها المنهج الدراسى.

وعلاوةً على ذلك فقد أصبح الإصلاح القائم على المعايير بمثابة القوة الدافعة لكثير من السياسات التربوية، التى تؤكد على ضرورة تطوير المناهج والارتفاع بمستوى أداء الطلاب، وتوفير الفرصة لكل طالب لتعلم المحتوى المناسب وصولاً إلى مستوى الأداء المطلوب، وانطلاقا من هذه الرؤية ظهرت حركة المعايير فى التعليم، وانتشرت بقوة فى الآونة الأخيرة، حتى إنه يكاد أن يطلق على هذا العقد، عقد المعايير(Era of Standards)، كما أشارت دراسة (رائد، 2016م) إلى مدى توافر معايير الجودة في المنهاج الدراسي المطور، ومدى توافر معايير جودة المحتوى، و دراسة جيهان (2016م)، وتهدف المعايير إلى تمكين العاملين في حقل التربية والتعليم من إعادة النظر في المناهج الحالية والعمل على تطويرها، كما أنها تعتبر مؤشرات لجودة المنهج الدراسية، وهي أيضا تعتبر إطارا مرجعيا تقيم على أساسه المناهج، وهي كذلك موجهات لعمليات التطوير للمستقبل. (طعيمة وآخرون، 2009، ص575)

ولذا ينبغي أن يتجه التطوير نحو التنظيمات المنهجية الجديدة التي تتماشى مع الاتجاهات التربوية الحديثة وتلاؤمها مع قيم المجتمع ومعتقداته وظروفه البيئية وعاداته وتقاليده وإمكاناته المادية حتى لا يكون المنهج في وادٍ غير الوادي الذي نحن فيه فيستحيل تطبيقه وتصبح النتيجة عكسية، وألا يقوم التطوير على آراء شخصية فوضوية لا تستند على التجريب وبذلك تكون غير علمية فحينها يكون التطوير ارتجالاً غير مستند لخطة مدروسة وهذا ما خلصت إليه دراسة (هدى 2011م) وذلك بعدم مطابقة منهج الجغرافيا للمعايير العلمية والعالمية.

بالإضافة إلى ذلك كله ظل القائمون على أمر المناهج في السودان –في الفترة الانتقالية التي طال أمدها وسيطول منذ العام (2019) حتى يناير (2023)– يتخبطون فيها خبط عشواء وليس لديهم برنامج سوى نسف ما قد تمَّ انجازه من قبل!، وهذا لا يعني على أية حالٍ أن من سبقوهم كانوا أفضل منهم بل هم في ذلك سواء، وهناك دراسات خلصت إلى نتيجة مفادها أن مناهجنا لا تراعي التنوع الثقافي واللغوي في السودان، كما أنها لا تعمق الشعور بالوحدة الوطنية، ونتيجة لذلك تدنى وتدهور مستوى المتعلمين وتصاعد الهدر المدرسي بصورة مريعة، كما أشارت إلى ذلك دراسة سيتى (2017م)، وهذا يتطلب تطوير مناهجنا لتواكب التجديد ولتعبر عن طموحاتنا وآمالنا وأشواقنا، وهذا ما خلصت إليه دراسة (نجاة، 2013م)، و كما أشارت إلى ذلك دراسة (عوض، 2011م).

ولتجاوز ما عليه من وضع لابد أن نبتعد بملف الإصلاح التربوي عن المساجلات السياسية والأطر الفكرية الضيقة، ولنتحاور –بتجرد ونكران ذات– حول ما آلت إليه مناهجنا التربوية من تردٍّ فما عادت تحتمل الترقيع والتجزئة والارتجال!، ولكن مع هذا كله يحدونا الأمل

في أنْ يأتيَ من يصلح ما قد تمَّ إفساده في قطاعٍ بات يإنُّ من التردي والتدهور طيلةَ عقودٍ، وهل يُصلِحُ العَطَّارُ ما أَفْسَدَ الدهرُ!.

## مشكلة البحث:

لاحظ الباحث في الفترة الأخيرة تدني مستوى التَّعليم في مرحلة التَّعليم العام وضعف مخرجاته، فكان لا بد من إجراء دراسة في المناهج تكشف عن أماكن القوة والضعف فيها لتقوية نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف وهذا ما ذهبت إليه (دراسة صديق 2013م) فهدفت إلى معرفة جوانب القوة والضعف في منهج التاريخ.

وحسب عمل الباحث كمعلمٍ في مرحلة التعليم الأساسي و أستاذٍ في المرحلة الجامعية لاحظ هبوطاً في مستوى الطلاب والخريجين وشكوى أولياء الأمور المستمرة من سوء المناهج الحالية وقصور المنهج المدرسي عن مواكبة التغييرات والتطورات الجارية كما أشارت إلى ذلك (دراسة تهاني 2011م)، لذا يرى الباحث أن مشكلة البحث تكمن في محاولات التحسين والتطوير وما تعتمد عليه من أسس ومعايير علمية موضوعية وأحياناً تعتمد على خبرات المؤلفين دون الاستناد إلى معايير علمية تحدد ما يناسب عملية التطوير، ومن أجل التعرف على حقيقة المشكلة وتحديدها بشكل دقيق اتجه الباحث إلى إعداد دراسة علمية.

تمثلت المشكلة في السؤال الرئيس الآتي:

**ما معايير تصميم المناهج التعليمية وتطويرها بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا؟**

**ويتفرع عنه الأسئلة التالية:**

1. كيف يمكننا معرفة المعايير المستخدمة في تصميم المنهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا ؟
2. ما المعايير المستخدمة في تطوير المنهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا؟
3. إلى أي مدي يمكن معرفة متطلبات جودة تصميم المنهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا؟
4. ما متطلبات جودة تطوير المنهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا؟
5. ما النمط المعياري الذي يمكن تصميمه للارتقاء بجودة المناهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا؟

## أهداف البحث:

1. التعرف على المعايير المستخدمة في تصميم المنهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا.
2. الوقوف على المعايير المستخدمة في تطوير المنهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا.
3. الكشف عن متطلبات جودة تصميم المنهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا.
4. بيان متطلبات جودة تطوير المنهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا.
5. تصميم نمط معياري للارتقاء بجودة المناهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا.

## أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

1. على حسب علم الباحث يعد هذا البحث الأول الذي يسلط الضوء على معايير تصميم المناهج وتطويرها بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي في السودان.
2. يكشف عن المعايير المستخدمة في تصميم المناهج وتطوير بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي.
3. قد يسهم في التعريف بالدور الذي يقوم به المركز القومي للمناهج في إعداد وتطوير المناهج.
4. قد يعمل على رفع مستوى جودة المناهج الدراسية وذلك بتحديد المعايير التي تستخدم كوسيلة لتصميم المناهج وتطويرها.
5. يساعد أيضاً معلمي وموجهي ومخططي ومصممي ومطوري المناهج في الإلمام بمعايير تصميم المناهج وتطويرها.
6. يشجع القائمين على إعداد المناهج وتطويرها بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي على الاهتمام بالمعايير.
7. يمكن لطلاب الدراسات العليا الاستفادة من هذا، و يُشَكِلُ لهم خارطةَ طريقٍ يهتدون بها في سيرهم.

## حدود البحث:

1. **الحدود الموضوعية: معايير تصميم المناهج التعليمية وتطويرها بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا.**
2. **الحدود الزمانية:** يناير 2023م.

3. **الحدود المكانية:** المركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا– مرحلة التعليم الأساسي بمحلية أمبدة– ولاية الخرطوم.

4. **الحدود البشرية:** مختصو المناهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا، وذلك بإجراء مقابلة معهم، وموجهو اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية أمبدة– ولاية الخرطوم، وذلك بتوزيع الاستبانة عليهم.

## مصطلحات البحث:

### 1. المعايير لغةً:

مفردها معيار وهو ما يؤخذ مقياساً، وكل ما تقدر به الأشياء من كيل أو وزن، عيار: (معيار أو مكيال) فيقال معيار اللَّبن الحليب: آلة لقياس كثافة اللَّبن الحليب، معيار: آلة ضبط، معيار مجازاً: مقياس. (نعمة، وآخرون، 2000، ص 1038–1039)، والمعيار في الفلسفة: نموذج متحققٌ أو متصورٌ لما ينبغي أن يكون عليه الشيء، ومنه العلوم المعيارية وهي: المنطق والأخلاق والجمال ونحوها. (أنيس، وآخرون، 1972، ص671).

**المعايير اصطلاحاً:**

موجهات (خطوط) مرشدة (Guide lines) متفق عليها من قبل خبراء التربية والمنظمات القومية والدولية، تعبر عن المستوى النوعي الذي يجب أن تكون عليه جميع مكونات العملية التعليمية من طلاب ومعلمين وإدارة ومناهج ومباني ومصادر تعليمية. (تمام، 2015، ص40).

**التعريف الإجرائي:**

هي مجموعة المواصفات والأحكام التي ينبغي أن تتوفر في مكونات المنهج، للحكم على قوة المنهج وضعفه وهي تحدد الصورة المثلى لما ينبغي أن يكون عليه المنهج.

## 2. التَّصميم لغةً:

صمَّم: خطط لشيء، صمَّم على: عقد النِّية والعزيمة على، صمَّم: عزم على أمر وفكر فيه ملياً قبل تنفيذه، وتصميم: مصدر وهو ما عقد المرء النية عليه ومضى فيه بعزم ثابت، تصميم: مخطط يشتمل على ما هو أساسي وجوهري لأمرٍ ما مثل تصميم مشروع أو تصميم منهج.(نعمة، وآخرون، 2000، ص835)، وصمَّم فلانٌ على كذا إذا مضى على رأيه بعد إرادته، و صمَّم في السَّير وغيره أي مضى، ويقال للضارب بالسَّيف إذا أصاب العظم فأنفذ الضَّريبة: قد صمَّم فهو مصمِّم، فإذا أصاب المفصل فهو مطبِّق.( ابن منظور،1990، ص347).

### تصميم المنهج اصطلاحاً:

وضع إطار فكري للمنهج لتنظيم عناصره ومكوناته جميعها (الأهداف، والمحتوى، والأساليب والوسائط، والأنشطة، والتقويم) و وضعها في بناءٍ واحدٍ متكاملٍ يؤدي تنفيذه إلى تحقيق الأهداف العامة للمنهج.( باهي، و الأزهري، 2015، ص 177).

### التعريف الإجرائي:

هو الوسيلة التي تجمع كل مكونات المنهج في إطارٍ محددٍ يحتوي على المعارف والمهارات اللازمة ليتقنها المتعلمون، ويتمُّ ذلك وفق احتياجات المتعلمين وبناءً على معايير معينة، ومع قبول التطوير الذي يعتمد سلفاً على تقويم التصميم دورياً.

## 3. المناهج لغةً:

نَهَجَ: النون والهاء والجيم أصلان متباينان: الأول: النَّهجُ أي الطريق، ونهج لي الأمر: أوضحه وهو مستقيم المنهاج، والمنهج: الطريق أيضاً والجمع المناهج (ابن زكريا،1994،

ص1000)، يقول الله تعالى: **(لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا)**. (سورة المائدة، الآية 48)، والآخر: الانقطاع، أتانا فلانٌ ينهج، إذا أتى مبهوراً منقطع النفس وضربتُ فلاناً حتى أُنْهِجَ أي سقط.( ابن زكريا،1994، ص1000).

**المناهج اصطلاحاً:**

المنهج هو مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها وتتاح الفرص للمتعلم للمرور بها ويتضمن ذلك عمليات التعلم والتي تظهر نتائجها فيما يتعلمه المتعلمون، ويتم ذلك من خلال المدرسة أو أي مؤسسات تربوية أخرى، ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منظمة منطقياً، وقابلة للتطبيق وإحداث تأثير.( باهي، و الأزهري، 2015، ص176،177).

**التعريف الإجرائي:**

بأنه مجموعة المعارف والمهارات والقيم والمفاهيم والحقائق التي تصاغ في شكلِ محتوًى علميٍّ يهيئ للمتعلم بغرض النمو في جميع النواحي العقلية والوجدانية والنفس حركية، نمواً شاملاً؛ ليواكب التغيرات والتطورات بوعيٍ وإدراكٍ معتمداً في ذلك على المستحدثات التكنولوجيا الحديثة.

## 4. التطوير لغةً:

طوّرَهُ: حوله من طورٍ إلى طورٍ، وهو مشتقٌّ من الطَّورِ، و تطور تحوَّل من طورٍ إلى طورٍ، والتَّطوُّرُ: التغير التَّدريجي الذي يحدث في بنية الكائنات الحية وسلوكها، ويطلق أيضاً على التّغير التَّدريجي الذي يحدث في تركيب المجتمع أو العلاقات أو النُّظم أو القيم السَّائدة فيه.(أنيس، وآخرون، 1972، ص596).

**تطوير المنهج اصطلاحاً:**

إحداث تغييرات في عنصر أو أكثر من عناصر منهجٍ قائمٍ بقصد تحسينه، و مواكبته للمستجدات العلمية والتربوية، والتغيرات في المجالات الاقتصادية والاجتماعية، والثقافية بما يلبي حاجات المجتمع وأفراده، مع مراعاة الامكانات المتاحة من الوقت والجهد والكلفة ( باهي، والأزهري، 2015، ص177).

**التعريف الإجرائي:**

عبارة عن إدخال تجديدات في مكونات منهجٍ قائمٍ؛ ليواكب المتغيرات المستجدة ومراعياً في ذلك القدرات والامكانيات المتاحة، ويتمُّ فيه تدعيم جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف للوصول بالمنهج إلى أفضل صورة ممكنة في ضوء معايير معينة، مع ضرورة إشراك كل الجهات ذات الصلة بالتطوير وذلك بهدف إعداد المتعلم للحياة.

## 5. المركز القومي للمناهج:

تأسس ببخت الرِّضا المركز القومي للمناهج والبحث التَّربوي في العام (1996م)، وهو الجهة الوحيدة المنوط بها اختيار لجان تأليف الكتب والإشراف عليها، وإجراء البحوث التربوية وتوثيقها ونشرها، وتقويم المناهج ومتابعة طباعتها، وإعداد الكتب المدرسية ومراشد المعلمين، وأن يكون المركز هو السلطة الوحيدة في مجال التعليم العام المخول لها إعداد الخطط التفصيلية للبرامج الدراسية و إصدار النشرات المنظمة للمناهج والامتحانات المرحلية، وعقد المؤتمرات والندوات وتوثيقها في مجالات المناهج والبحث التربوي، وإصدار الدوريات والكتب التربوية (الأمين، 2007، ص305-306).

## 6. مرحلة التعليم الأساسي:

هي المرحلة الدراسية التي تلي مرحلة التعليم قبل المدرسي وفق السلم التعليمي الذي يتكون من ثلاث حلقات، فالحلقة الأولى نعني بها الصف الأول والثاني والثالث، وأما الحلقة الثانية نعني بها الصف الرابع، والخامس، والسادس، أما الحلقة الثالثة والأخيرة التي نعني بها الصف السابع والثامن ومجموعها ثمان سنوات وبهذا تكون قد اكتملت مرحلة التعليم الأساسي. (عبد الله، 2015، ص8).

ويرى الباحث أنَّ مرحلة التعليم الأساسي قد بدأت في العام (1996) ثُمَّ انتهت في العام (2022م)، وقد تغيرت فصارت مرحلة التعليم الأساسي عبارة عن مرحلتين تبدأُ بالمرحلة الابتدائية ويقضي فيها التلاميذُ ستَ سنواتٍ ثمَّ تليها المرحلة المتوسطة ويقضي فيها التلاميذُ ثلاثَ سنواتٍ.

# الفصلُ الثَّاني:

# الإطارُ النَّظريُّ والدِّراساتُ السَّابقةُ

# الإطار النَّظري والدراسات السابقة

## أوَّلاً: الإطار النَّظري

**تمهيد:**

تصميم المناهج وتطويرها في السودان لم يتم وفق رؤى واضحة كما عهدنا ذلك في كثير من الدول التي تطبع كتيباً به معايير قومية تبنى عليها المناهج كما في السعودية والإمارات ومصر وغيرها، وهذا ما أدى إلى افتقار المناهج للطريقة العلمية الموضوعية، ويمكن أن نشير هنا إلى بعض الطرق التي عُومِلتْ بها المناهج في الفترة الأخيرة مثل حذف الصفحة كذا من الكتاب إلى الصفحة رقم كذا أو حذف السورة الفلانية وهكذا.

إنَّ إعداد مناهج تعليمية حديثة ومبتكرة تقوم على المعايير العالمية هو جوهر التطوير وهذا بدوره يؤدي إلى رفع جودة النظام التعليمي وتحسين مخرجاته؛ لأنَّ رفع جودة التعليم نهدف من خلالها إلى أن يكون المواطن السوداني هو المحرك الرئيس في التنمية الاقتصادية العالمية.

## المبحث الأول: حركة المعايير العالمية

**تمهيد:**

حظيت عمليات إصلاح التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم، وذلك من خلال المعايير التي وجدت اهتماماً باعتبارها السبيل الوحيد إلى جودة التعليم، وأحد الركائز الأساسية لمسايرة التغيرات العالمية ومحاولة التكيف معها، ويرتبط توفر المعايير واستخدامها بتحقيق الجودة الشاملة للتعليم من خلال مساعدة الأنظمة التعليمية على التجديد والتطوير المستمر المعتمد على أسس مشتركة لعملية التقويم التي تعد الركيزة الأساسية في عمليات التطوير ، كما تعد حركة المعايير من أبرز التوجهات الحديثة ، والمستجدات التربوية في مجال التقويم فقد

انتشرت بكثافة وقوة في الآونة الأخيرة ، وحظيت بقبول وتفاعل من قبل المختصين في مجال التربية والتعليم على مستوى العالم حتى أصبحت سمة العصر، وخاصة في العقد الحالي الذي يكاد أن يطلق عليه مسمى عقد المعايير. (صالحة، 2015، ص28)

**مفهوم المعايير:**

المعايير في اللغة: هو ما أُتخذ أساساً للمقارنة والتقدير والمعيار من المكاييل، فالمعيار ما عايرت به المكاييل ، كما يعرف المعيار لغوياً بأنه نموذج متحقق أو تصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء. (عطوة، 2008، ص 5)

والمعيار ما يقدر به غيره، ويعني أنموذجاً متحققاً أو متصوراً لما يجب أن يكون عليه الشيء، والمعيار أو العيار – لغةً – يعني معايرة شيء أو كيان مادي بتقدير منضبط لا يختلف رأي الناس فيه، ويكون هذا التقدير بالوزن (الكيلو جرام وجزيئاته ومضاعفاته) وبتحديد المساحة المكانية بالمتر ومضاعفاته ، وتعيين المسافة الزمنية بالثانية والدقيقة والساعة ونحو ذلك ، وتستخدم المعايير الكمية في كثير من أعمال الصناعة وأعمال التشييد وأعمال الخدمات ، ويستوي في هذا الاستخدام للفظة " معيار " صناعة الأسلحة والسيارات والأجهزة الخلوية والأدوية والأغذية، كما يستخدم المعيار في الطب وفي الأعمال التجارية والمصرفية.

وقد انطلق مصطلح المعيار إلى مجالات العلوم النفسية والاقتصادية والاجتماعية؛ حيث يستعمل المصطلح بصورة مجازية وليست حقيقة، وفي اختبارات الذكاء والتحصيل، واختبارات التشخيص، واختبارات الاستعداد والاتجاهات والميول، كما يستخدم المعيار في تقدير متوسط الدخل وفي نسبة النماء الاقتصادي. (الغول، 2010 م، ص22) .

المعايير تمثل القواعد الأنموذجية أو الأطر المرجعية أو الشروط التي نحكم من خلالها أو نقيس عليها سلوكيات الأفراد أو الجماعات، و الأعمال و أنماط التفكير والإجراءات (

شحاته، والنجار، 2003م، ص285، 286)، كما عرف كارترجود Cartar Good المعايير بأنها نمط أو حكم يستخدم كأساس للمقارنة الكمية والكيفية ، وهكذا فإن القواميس العربية والأجنبية تكاد تتفق على أن المعايير هي النموذج الذي يحتذى به لقياس درجة كفاءة شيء ما.

أما التعريف الاصطلاحي للمعيار فهنالك الكثير من الدراسات التي وضحته ومنها على سبيل المثال لا الحصر أن المعيار هو:

1. حكم أو قاعدة أو مستوى معين نسعى للوصول إليه على أنه غاية يجب تحقيقها بهدف قياس الواقع في ضوئه للتعرف على مدى اقتراب هذا الواقع من المستوى المطلوب.
2. موجهات ( خطوط ) مرشدة (Guide lines) متفق عليها من قبل خبراء التربية والمنظمات القومية والدولية، تعبر عن المستوى النوعي الذي يجب أن تكون عليه جميع مكونات العملية التعليمية من طلاب ومعلمين وإدارة ومناهج ومباني ومصادر تعليمية.
3. مجموعة من الشروط المضبوطة علمياً والتي يتم التوصل إليها من خلال الدراسة العلمية والبحث الدقيق بحيث يكون متفقاً عليها ويمكن القول من خلال تطبيقها التعرف على نواحي القوة ونواحي الضعف فيما يراد تقويمه وإصدار حكم عليه.
4. مجموعة من الخصائص والمواصفات التي يجب توافرها في عناصر ومكونات النظام التعليمي للحصول على مخرجات عالية الجودة وبمواصفات محددة يتطلبها سوق العمل.

مما سبق يتضح أن المعنى اللغوي للمعيار لا يختلف كثيراً عن المعنى الاصطلاحي ، كما أن هنالك اتفاقاً كبيراً بين التعريفات المختلفة التي تناولت المعايير، وعموماً فإنه يمكن تعريف معايير الجودة في التعليم على أنها: مجموعة من العبارات المحددة تحديداً دقيقاً وبطريقة علمية والتي تشمل جميع عناصر المنظومة التعليمية (مدخلات، عمليات، مخرجات) والتي تستخدمها المؤسسة التعليمية في الحكم على مدى جودة برامجها الأكاديمية، ومراجعة وتقويم

الأداء بشكل دوري، ومقارنة مستوى الأداء فيها بأداء المؤسسات الأخرى، واتخاذ الإجراءات التي يجب اتباعها كجزء من عملية التطوير. (تمام، 2015، ص40-41)

يرى الباحث أنَّ تعدد التعريفات السابقة وتباينها يمكن أنْ يرجع إلى الزاوية التي ينظر بها كل باحث وإلى المرجعية (الخلفية) النظرية التي يتبناها كل باحث، والأهداف العملية التي يريد تحقيقها داخل المنشأة التعليمية لكي نصل في النهاية إلى المستوى المأمول الذي نطمح إليه.

## النشأة التاريخية لحركة المعايير (العالمية):

يشير كل من أدي وشاير (1994م) وكذلك سويل (1996م) بأن المحاولات الأولى كانت في الخمسينيات من القرن العشرين عندما ظهرت فكرة الاختبارات المعيارية وذلك من قبل الأكاديمية المهنية لاختيار المتقدمين إلى مهنة ما، أو ربما إلى الهجرة في بعض الدول، ثم ازدهرت هذه الفكرة لاختيار المتقدمين إلى الجامعة، وبعدها انتقل تطبيقها في الثانوية العامة في بريطانيا، وفي ذلك الوقت ارتبطت فكرة المعايير بالقدرات والذكاء وبعض معايير الأداء، وفي عام (1954م) قامت المؤسسة الأمريكية لعلم النفس (APA) بوضع أول مجموعة من التوصيات والمعايير حول بناء الاختبارات، وفي عام (1955م) اشتركت كلٌّ من المؤسسة الأمريكية لعلم النفس والمركز القومي للقياس بصياغة معايير الاختبارات النفسية والتربوية.

ولقد ارتبطت فكرة المعايير بحاجة الدول – خاصة المتقدمة – إلى إعادة صياغة مناهجها المدرسية وإمعان النظر في كون المدرسة مؤسسة تربوية منتجة أم لا، ولقد بدأت فكرة صياغة المناهج في الاتحاد السوفيتي، واليابان، والصين، والهند ثم انتقلت إلى انجلترا في السبعينات، ثم وضعت أمريكا البذور الفكرية الأولى حول المعايير التربوية في (1984م). (السعيد، وعبد الحميد، 2010، ص 29)

لعل من أهم أسباب ظهور حركة المعايير في الولايات المتحدة الأمريكية نشر تقرير أمة في خطر anation at risk عام (1983م) الذي كشف الضعف الذي أصاب القاعدة التعليمية في المجتمع الأمريكي في هذا الوقت، مما حتم القيام بتقويم ومراجعة كل العملية التعليمية والتوصية بالاهتمام بمحتوى التعليم والمستويات والتوقعات لأداء الطالب، و ساعد في دعم حركة المعايير في الولايات المتحدة الأمريكية عدة أمور من أهمها:

تبني مؤتمر الرابطة القومية للحكام National Governors Association الذي انعقد عام (1991م) بحضور الرئيس بوش الأب – أهدافاً قومية للتعليم 5 – 6 أهداف الصفوف k – 12، وإنشاء المجلس القومي لمعايير التعليم والاختبار والتقويم عام (1991م) council on National education standards and testing، وموافقة الكونجرس على أهداف تعليم 2000 (goals 2000) (أبو عزيز، 2009، ص98).

وكان من نتيجة هذا ظهور عدة وثائق للمستويات المعيارية للمواد الدراسية المختلفة على المستوى القومي من (k–12) والتي من بينها ما يأتي:

1. معايير منهج وتقويم الرياضيات المدرسية عام (1989م).
2. المعايير القومية لتعليم العلوم عام (1996م).
3. المعايير القومية لتعليم علم النفس للمدرسة الثانوية عام (1999م).
4. المعايير القومية لتعليم التكنولوجيا عام (1997م).
5. المعايير القومية لتعليم التاريخ عام (1996م).

وغيرها من المواد المدرسية كاللغة الإنجليزية والعلوم الاجتماعية وعلوم الحاسب، وفي ضوء ما سبق فإن حركة المعايير أصبحت راسخة ومدعمة من مؤسسات التعليم وأولياء الأمور والمهتمين بالأمر في الولايات المتحدة الأمريكية، ويتضح هذا من خلال:

1. تطبيق جميع الولايات ما عدا ولاية أيوا لمعايير المحتوى Content standards للمواد الدراسية المختلفة.
2. تأكيد دعم والتزام غالبية الولايات ( 38 ولاية ) لحركة المعايير من خلال مؤتمر التعليم الذي عقد في أكتوبر (1999م).
3. قيام الولايات المختلفة بتبني معايير لمحتوى المواد الدراسية بما يناسبها ويقابل احتياجاتها (الغول، 2010م، ص24).

وتهدف المعايير إلى تمكين العاملين في حقل التربية والتعليم من إعادة النظر في المناهج الحالية والعمل على تطويرها، كما أنها تعتبر مؤشرات لجودة المنهج الدراسية، بمعنى أن تلك المعايير هي أهداف وطموحات نسعى إلى الوصول إليها وهي أيضا تعتبر إطارا مرجعيا تقيم على أساسه المناهج، وهي كذلك موجهات لعمليات التطوير للمستقبل. (طعيمة وآخرون، 2009، ص575).

**أهمية المعايير:**

إن حركة المعايير في العالم استقرت على أن المعايير تعنى عقداً اجتماعياً، ليس فقط بين المعلمين والسلطات التر
وآخرون، 2006، ص23)

وفي هذا الجانب تلعب المعايير أهمية خاصة ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

1. وضع مستويات معيارية متوقعة ومرغوبة ومتفق عليها للأداء التربوي في كل جوانبه.
2. تقديم لغة مشتركة وهدف مشترك لمتابعة وتسجيل تحصيل الطلاب المعلمين.
3. إظهار قدرة الطلاب المعلمين على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقاً.
4. وجود الكثير من المعلومات التشخيصية لمراجعة وتقديم البرنامج التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.

5. تمكين هيئة التدريس من تحديد المستويات الحالية لتحصيل الطلاب، والتخطيط للتعلم المستقبلي بكل ثقة، و استخدامهم للنواتج المحددة كدليل لكيفية استخدام محتوى المنهج والمواد المساعدة الأخرى.
6. إعادة التأكيد على أهمية إطلاق المعلمين للأحكام عند تقييم الطلاب ودورهم كمتخصصين، و إظهار قدرة المعلمين على عقد مقارنة لمستويات الطلاب، و تدعيم إيجابية المعلمين نحو أساليب التعلم المطورة وخرائط التقدم الرأسية، و تشجيع المعلمين على استخدام المحتوى والعمليات بنطاق أوسع في تخطيطهم وتدريسهم، و اكتساب المعلمين لفكر متجدد عن كيفية تفكير وتعلم الطلاب. (عوض الله، 2010، ص119).

ويرى الباحث أن أهمية المعايير تبدو في أنها تقدم إطاراً موحداً لإعداد المناهج وتطويرها، وتظهر النواحي المشرقة لانجاز التلاميذ، وتجعل المعايير إمكانية مراقبة المجتمع للمدرسة، وتملك أولياء أمور التلاميذ معرفة تطور أبنائهم وتنمي فيهم ملكة التذوق لما يجري داخل المدرسة وكيفية متابعة أبنائهم خارج سور المدرسة، و أن المعايير تُدْخِلُ المتعلمين في تحدًى وهذا يدفعهم إلى أن يبذلوا أقصى جهد ليصلوا إلى مستوى الأداء المطلوب وذلك بتطبيق معايير الجودة وبالتالي تحقيق التميز والريادة، وما دامت المعايير واحدة لكل المتعلمين فهذا يحقق مبدأ المساواة بينهم.

## عوامل ظهور فكرة المعايير ودواعي الأخذ بها:

نظراً للتغيرات السريعة التي يشهدها العالم المعاصر في المجالات الحياتية المختلفة، الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية وغيرها؛ ولأن التعليم يعد قاطرة التقدم والتنمية المجتمعية، بل ومحور الأمن القومي لأي مجتمع في كافة تلك المجالات، لذا اهتمت حكومات الدول المختلفة اهتماماً منقطع النظير بتطوير نظمها التربوية ومراجعتها وتحديث آلياتها ومن هذا المنطلق

أعطي التعليم كمؤسسة مجتمعية مسؤولة عن تنشئة الإنسان وتنميته شأناً عظيماً ومكانة خاصة عن غيرها من المؤسسات وجعلت له أبعاداً قومية تتعدى حدود التدريس بمفهومه الضيق إلى مسارات المستقبل، بل وقد يتوقف عليها وجود المجتمع ذاته.

ظهر مدخل المعايير في إصلاح التعليم في عدد من الولايات المتحدة الأمريكية منذ ثمانينيات القرن الماضي، وساد في التسعينات، وأنجزت حوله العديد من الدراسات تمَّ نشر أهمها في المجلد السنوي الثاني لأقدم جمعية مهنية في أمريكا تحت عنوان:

From the capitol to the classroom: standards –Based Reform in the states. (أي من الكونجرس إلى الفصل الدراسي : الإصلاح المؤسس على المعايير في الولايات) وأصدرت الجمعية الأمريكية للبحث التربوي في شأن هذا المدخل – عدداً خاصاً في إحدى مطبوعاتها ربع السنوية المخصصة للبحث التربوي، و وراء ذلك الانتشار عوامل يمكن اختصارها في النقاط التالية:

**أولاً : العامل السياسي**

ثمة دواعٍ سياسية وراء اتخاذ مدخل المعايير والمحاسبية سبيلاً لإصلاح التعليم في أمريكا، فمنذ انتهاء الحرب الباردة بين المعسكرين الغربي بزعامة أمريكا والشرقي بزعامة الاتحاد السوفيتي المنحل، حرصت الولايات المتحدة الأمريكية على أن تكون القطب الأوحد وصاحبة الكلمة العليا واليد الطولى في إدارة شؤون العالم عسكرياً وسياسياً وثقافياً! وقادت لتحقيق هذه الغاية تيار العولمة الذي تحول تحت رايتها إلى أمركة، فامتدت آثارها إلى منطقة الشرق الأوسط تارة تحت شعار ديمقراطية الأنظمة العربية، وتارة لتخليص المنطقة من أسلحة الدمار الشامل أو رعاية أمن إسرائيل وضمان تفوقها على العرب وتارة بذريعة القضاء على الإرهاب الذي انقضت به على الأمة الإسلامية. (تمام، 2015، ص45).

**ثانياً: العامل الاقتصادي**

لعل من أدوات دعم سيطرة القطب الأوحد، اللجوء إلى عولمة الاقتصاد في سائر دول العالم، فكانت دول العالم جميعها – وبمعاونة البنك الدولي وصندوق النقد الدولي – على أن تعيد هيكلة اقتصادياتها؛ لتكون جزءاً من الاقتصاد والدول النامية ، وأن تتبنى الدول كافة تحرير اقتصادها وتوجيهه إلى اقتصاديات السوق الذي تتنافس فيه أضعف الاقتصادات في دول العالم مع أعدائها.

وفي هذا الإطار شكل الرئيس الأسبق رونالد ريجان – رغبة منه في محافظة بلاده على موقع الصدراة – لجنة رفيعة المستوى للنظر في الاستراتيجيات والسياسات التعليمية التي تكفل لأمريكا السبق والتميز في مخرجات التعليم، وتجاوز كل أخطار الضعف العلمي والتكنولوجي في المجتمع الأمريكي وأطلقت شعارات تعلم لتربح Learn to Earn وتعلم لتعمل Learn to work.

كما كان التقرير حول واقع التعليم الذي قدم لريجان أمة في خطر Anation at 1981 risk من المبادرات التي زادت في ترسيخ اتجاه اعتماد المعايير في تطوير التعليم وتحسين جودته وكان هذا التقرير الوثيقة الأكثر أهمية والتي جاءت بعد دراسة ميدانية لمخرجات التعليم، وخلصت إلى أن التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية قاصر عن إعداد مخرجات تتناسب مع نوعية التطور العلمي المنشود، وشخص ضعف الخريج الأمريكي آنذاك في اللغة والرياضيات والفيزياء والكيمياء، وعلوم الحياة.

وفي عهد الرئيس جورج بوش الأب عقد في سبتمبر عام (1989م) بولاية فريجينا اجتماع قمة تربوية شارك فيه الرئيس وحكام الولايات، تمت فيه الدعوة إلى إعداد أهداف تعليمية من شأنها تحقق لأمريكا موقع الصدارة في التنافس الدولي، فصدر بيان رسمي يذكر الأهداف

التي يجب أن يتواخها نظام التعليم في أمريكا وبعض المبادئ التي يجب أن توجه التعليم في الولايات وكان من أبرزها ما يلي: (تمام، 2015، ص46)

1. ضرورة أن يبدأ جميع الأطفال في الولايات المتحدة التعليم وهم مستعدون له.
2. ألا تقل نسبة المتخرجين في المدارس الثانوية عن 90% من أعداد الطلاب الذين أكملوا المرحلة الابتدائية.
3. وجوب تقويم منتظم لآداء الطلاب في الصفوف الرابع والثامن والثاني عشر والتأكيد من كفاءتهم في العلوم الأساسية وهي: اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم، والجغرافيا والتاريخ بالإضافة إلى نضجهم الاجتماعي كمواطنين في مجتمع منتج.
4. يتعين أن الطلاب الأمريكيون أوائل الطلاب على المستوى العالمي في تحصيل العلوم والرياضيات.
5. أن يتحرر جميع الأمريكيين من الأمية، وأن يتسلحوا بالمعارف والمهارات اللازمة للتنافس في سباق النظام الاقتصادي العالمي وأن تزداد كفاءتهم في ممارسة حقوق المواطنة وواجباتها.

**ثالثاً: عامل النسيج الاجتماعي**

يتميز المجتمع الأمريكي بأنه مجتمع تتنوع فيه الأديان والمعتقدات والأصول العرقية والقومية ويشتد فيه التباين؛ وذلك لأن جُلّ المواطنين الأمريكيين قَدِمُوا إلى أمريكا مهاجرين من بلاد العالم الأخرى، فكان من الطبيعي أن توجد في المجتمع الأمريكي قسمات ثقافية ترجع إلى أصول الثقافات التي قدموا منها فكانت الدعوة إلى أن تكون مناهج التعليم مزيجاً (كوكتيل) تنصهر فيه المعتقدات والتقاليد والثقافات الوافدة سعياً في تشكيل مجتمع متجانس، لذا ارتأى المسؤولون ضرورة أن يكون هنالك منهجاً للتعليم العام في المدارس الابتدائية والثانوية يتناول القدر الضروري من المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات الأساسية (الكفايات أو المفاتيح) التي

يجب أن يتعلمها كل مواطن؛ لأن هذا من شأنه أن يجعل المتعلمين يستوعبون اللغة والثقافة الأمريكية التي يحبونها، ويكفل ولاءهم لها لذلك يبقى مدخل المعايير القومية في اصلاح التعليم أحد أهم السبل لتحقيق هذه الغاية. (تمام، 2015، ص47).

**رابعاً: عامل انتشار مفاهيم الجودة**

برز في منتصف القرن الماضي في أمريكا وفي عموم الدول الغربية مفهوم إدارة الجودة الشاملة في مختلف مجالات الحياة والإنتاج، وانتقل إلى قطاع التعليم باعتباره أداة التنمية فكان مفهوم الجودة في التعليم والذي تطلب سواءً من الباحثين التربويين أو المسؤولين عن القطاع، تحقيق ما يلي:

تحديد معايير تعتبر مرجعيات أساسية في جميع جوانب العملية التعليمية ومعايير تشكل أساساً للحكم على تحصيل الطلاب وتقويم أداء المدارس المختلفة ومدى مشاركة المجتمع المحلي والقومي في مراقبة وتقدير عمليات التعليم، و مراقبة الأداء في التعليم مراقبة ذاتية، سواءً في ذلك المعلم والمتعلم والمدرسة، أي وضع آلية للتقويم الداخلي للجودة وهذا يقتضي إعداد اختبارات تحصيل ومقاييس أداء تنسجم مع مدخل المعايير.

**خامساً: ظهور هيئات المراقبة والاعتماد**

فضلاً عن وضع آلية المراقبة الداخلية، ظهر هاجس إيجاد آلية تقويم خارجي للجودة (ضمان الجودة) للتحقق من مدى كفاءة المؤسسات التعليمية في تحقيق ما تحدده المعايير، ويعهد بهذه المراقبة والاعتماد إلى هيئات أهلية مستقلة عن الحكومة وتكون صلاحيتها جمع المعلومات ومقارنة أداء كل مؤسسة – في ضوء المعايير – بأدائها السابق ومقارنة هذه الأداءات بنظيراتها في الولايات الأخرى ، ومقارنتها بنظيراتها في الدول الصناعية المتقدمة، وتعرف هذه الهيئة باسم هيئة الاعتماد أو الإجازة، ومن واجبات هذه الهيئة أن تحرص في

تقويمها لكل مؤسسة تعليمية، وأن ينصب جميع أعمالها واقتراحاتها في شأن المؤسسة التعليمية على تطوير الأداء في الجوانب المختلفة للتعليم في المؤسسة وتجويد المدخلات والعمليات والمخرجات. (تمام، 2015، ص48)

ويرى الباحث أنَّ مجتمعنا مادام مجتمعاً مسلماً فنحن أولى بالمعايير من غيرنا؛ لأنَّ كثيراً من آيات القرآن الكريم وأحاديث النَّبي صلى الله عليه وسلم تحثنا على الالتزام بالجودة والإتقان ومنها قوله تعالى: { **وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ}** التوبة، آية (105)، وفي حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم: (إنَّ الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أنْ يتقنه) مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، (1407هـ :98)، فظهر مصطلح المعايير كغيره من المصطلحات في قطاعات اقتصادية وعسكرية ثمَّ انتقل تدريجياً إلى التعليم، وذلك بتحديد المعايير التي يحكم بها على مدى جودة الأداء التعليمي وأن يكون ذلك بإعداد اختبارات معيارية مرجعية.

و مما سبق نلاحظ أن تلك العوامل والاعتبارات تخص المجتمع الأمريكي، بما أن العالم الذي نعيشه في تغير مستمر فإن تطوير التعليم من خلال تجويد العمل في كل مكون من مكونات العمل التربوي ووضع مواصفات محددة للقيام به، ولما يجب أن يكون عليه يعد في غاية الأهمية، كما أن تزويد الطلاب بالمعارف والقيم الأساسية اللازمة للنجاح في الحياة ليمكنوا من مواكبة التطورات والتغيرات المتسارعة يعد أيضاً ضرورة ملحة، إذ أنه ليس من الممكن بل من المستحيل تزويد هؤلاء الطلاب بالمعارف والمهارات الحياتية جميعها، لذا وحتى يضمن مخططو البرامج التعليمية حصول الطلاب على ما يمكنهم من الاستمرار في مواصلة التعليم وحتى يحظى الطلاب جميعاً بفرص متساوية للنجاح بما يحقق العدالة والمصداقية في القياس تمَّ

اللجوء إلى وضع معايير تعليمية محددة شاملة للمجالات التعليمية المختلفة ينبغي أن يصل إليها الطلاب جميعاً بعد نهاية كل مرحلة تعليمية.

وتقدم المعايير لغة مشتركة يفهمها كل من المعلم والمتعلم وولي الأمر وكثير من المهتمين بالعملية التعليمية التعلمية، وتقدم اطاراً ثابتاً ومستقراً للتقويم وإعداد التقارير بما يسهم في رفع جودة التعليم وتحسين مخرجاته، كما يفيد في:

1. الاتجاه نحو تمكين المتعلم من تطبيق النظريات والمبادئ والقواعد لتصبح كفايات أدائية.

الاستناد إلى الحاجات الحياتية والمهنية والمجتمعية للفرد المتعلم وإمكانية تحديد هذه الحاجات من خلال تحديد المهام والأدوار. (تمام، 2015، ص49).

2. الاهتمام بالأداء التطبيقي في العملية التعليمية من جانب المتعلم.
3. الاهتمام بمبدأ التدريب المستمر لرفع مستوى الأداء في ضوء تطور المهام والأدوار.
4. التأثر بالفلسفة البرجماتية ومفهوم المساءلة المحاسبية.

أما هاريس وكار فيريا ذكرا أن من دواعي الأخذ بالمعايير في التعليم أنها تضمن الكفاءة في مجالات العمل التربوي المختلفة، خاصة بالنسبة للطلاب جميعاً سواءً أكانوا من ذوي المستويات الاقتصادية المرتفعة أو المنخفضة وتساعدهم على التميز من دون أي تمييز بينهم، و في الحقيقة كل هذه الدواعي هي من خصوصية المجتمعات المتقدمة بصفة عامة والمجتمع الأمريكي بصفة خاصة، صحيح نحن نتأثر بكل هذا ولكن لا يمكن أن نعزل أنفسنا عن كل هذه المتغيرات ذات الطابع الكوني، ولكن يجب ألاّ نغفل عن المتغيرات القريبة منا والتي تشكل واقعنا باعتبارنا أمة إسلامية عربية سائرة في طريق النمو، بمعنى أن نبني معايير تراعي كل هذه الخصائص. (تمام، 2015، ص50).

ويرى الباحث أن معظم هذه العوامل التي ساعدت على ظهور المعايير في أمريكا ليست متوفرة إلى درجة ما في بعض البلدان العربية، وهذا بدوره يجعلنا بعيدين كل البعد عن التطوير الذي يرتبط بالجودة التي أساسها المعايير!، ولكنَّا لو أعدنا النظر إلى العاملين السياسي والاقتصادي نجدُ أنهما بدآ يزولا من تحت قدم أمريكا وبدأت قوة أخرى تسيطر على الوضع من بعدها وتسحب البساط من تحتها ألا وهي الأمبراطورية الصينية.

**بعض المعوقات التي تواجه حركة المعايير العالمية والقومية:**

1. غياب ثقافة المعايير لدى كثير من المشاركين على مستويات فوقية و تحتية، وبالتالي اقتصاد رؤية واضحة نحو فكر المعايير في النظام التربوي.
2. تدني قدرات المعلمين وتأهيلهم بما يعوق تطبيق المعايير التربوية حتى أصبح بعض المعلمين يحفظون المعايير دون أن يفهموا معناها وإجراءاتها.
3. اللغط التربوي نحو تحديد ماهية المعايير وما علاقتها بالمستويات والمؤشرات والمنهج والأداء المهني.
4. نقص الامكانات والموارد والخبرات الملائمة لسياسات المعايير التربوية مع تدني التنور التكنولوجي لدى الطلاب في كليات التربية وما يتعلق به من استخدام الحواسيب في العملية التعليمية.
5. الميل إلى شعارات المعايير دون فهم دلالة هذه الشعارات وأساليب تنفيذها، مما أدى إلى قصور واضح في الدافع نحو استخدام المعايير خاصة من المدراء والمعلمين الذين ينفذون ما يملى عليهم دون دافعية وإقناع.

6. البنية التعليمية المتنافرة وعدم إنسانية العلاقات المهنية والإنسانية بين عناصر النظام التربوي، فوزارة التربية والتعليم في جانب ومستوى كليات التربية وإعداد المعلم في جانب آخر واللجان السياسية في جانب، وكل يتحرك بمفرده دون جماعية العمل.

كل هذه المعوقات تتطلب فهما جيدا لحركة المعايير ومستويات التميز والأداء والأدوار والمهام لكل عنصر والسياسات المنظمة فضلا عن الاهتمام بالبناء النفسي للمعلم والاجتماعي والاقتصادي لتدعم أدائه وتنفيذه لمتطلبات الإصلاح. (محمود، 2006م ص455-456)

ويرى الباحث أنَّ هنالك قصوراً في فهم بعض المسؤولين عن إصلاح التعليم عن أن يدركوا التطوير وكيفية إحداثه وبلورته في العملية التعليمية، الأمر الذي يحتِّمُ علينا مشاركة المعنيين جميعهم في تطوير المناهج من الخبراء و المختصين و المهتمين من أولياء الأمور و غيرهم.

## المستويات المعيارية:

تعرف على أنها عبارات تشير إلى الحد الأدني من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين، ويعد هذا الحد الأدنى هو أقل المهارات الواجب توافرها لدى الفرد لكي يؤدي وظيفته في المجتمع ويقوم على تحسين الوضع الحالي (الغول، 2010، ص24).

ولقد بدأ تطبيق فكرة المستويات المعيارية في سبعينيات القرن الماضي، مع أن الفكرة ولدت مع بدايات القرن العشرين وذلك عندما ظهرت في نظريات المناهج الدراسية ما تؤكد على مفهوم الأداء على يد فرانكلين بوبيت في كتابه كيف تصنع المنهج الدراسي والذي أصدر في أوائل عشرينات القرن الماضي (1918م) والذي يركز على سلسة من المهام التي ينبغي على المتعلمين القيام بها ومعايشتها بطريقة تنمي قدراتهم على تصرف الأعمال والمسؤليات التي تمكن أصحابها من القيام بمهام و واجبات محددة.

ولقد كان من جراء ما سبق ظهور فكرة المستويات المعيارية والتي أخذت مسميات عديدة أبرزت عدم وجود اتفاق في المفهوم، فمرة تعرف من خلال المحتوى ومرة من خلال الأداء وأخرى من خلال التحصيل وتارة من خلال القيا والتقدير، ولعل من أهم المصطلحات التي ارتبطت بالمستويات المعيارية هي مصطلح مؤشرات الأداء والذي يشير إلى أداءات متوقعة قابلة للقياس والملاحظة يؤديها الطلاب وتوضح هذه المؤشرات تقدم الطالب صوب تحقيق المستويات المنشودة. (محمود، 2006، ص449).

**أنواع المستويات المعيارية:**

تتعدد أنواع المستويات المعيارية، ونأخذ منها:

1. **معايير المحتوى:**

وتعني وصف المعلومات والمهارات التي ينبغي أن يعرفها الطلاب ويستطيعوا القيام بها، وعادة ما تتضمن الأفكار والمفاهيم والقضايا والمعارف الأساسية وطرق التفكير والعمل التي تتصل بنظام المجال المعرفي الذي يتعلمه الطلاب والمتوقعة منهم.

2. **معايير الأداء:**

وهي مستويات معيارية تصف أداء المتعلم لما تعلمه من خلال المستويات المعيارية للمحتوى وعند وضع مستويات معيارية للأداء لا بد من وضع مؤشرات للأداء Indicators حيث تقدم أدلة حول مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف. (صالحة ، 2015، ص31).

3. **مستويات التقدير و تقدير الأداء:**

وهي مستويات لقياس ما يعرفه الطالب في صورة تقدم نحو المستويات، أي قياس للأداءات في ضوء المستويات، ونعني بتقدير الأداء التوصيف الدقيق المسبق للأداءات

المستهدف تقديرها من أجل ملاحظتها مباشرة عند قيام الطالب بها، وإصدار حكم على نوعية الأداء.

4. **أهداف التعليم:**

وتعني وصفا دقيقا لتوقعات ما سيعرفه الطالب من معارف ومهارات ومفاهيم ومدركات وقيم وقدرات وأساليب تفكير. (محمود، 2006، ص457).

5. **معايير فرص التعلم و الكفاءة:**

وهذه المستويات المعيارية تساعد في إتاحة فرص متساوية في التعليم، وتصف إلى أي مدى تتوافر البرامج والمصادر بالمدارس والمؤسسات التعليمية من أجل تحقيق معايير المحتوى والأداء، وفي كل الأحوال لا يمكن لأي نوع من المستويات المعيارية أن يتواجد بمفرده، ويقصد بالكفاءة تحديد قيمة تعبر عن مستوى جودة ما عرفه الطالب وقام به.

6. **معايير الصف العالمية:**

وهذه تشير إلى المحتوى والأداءات المتوقعة من الطلاب في المجتمعات الصناعية. (الغول، 2010، ص25)

7. **مستويات التحصيل و أغراض التعلم:**

وتعني مستويات معيارية خاصة لكل مادة دراسية ترجع إليها عندما تريد قياس المعلومات والأداءات والعروض التي اكتسبها الطالب في المادة الدراسية، ففي أغراض التعلم تساعد المستويات المعيارية في إتاحة فرص متساوية في التعلم وتصنيف تلك المعايير إلى أي مدى تتوافر البرامج والمصادر بالمدارس والمؤسسات التعليمية من أجل تحقيق المعايير المرتبطة بالأداء والمحتوى وفي كل حال من الأحوال لا يمكن لأي نوع من المستويات المعيارية أن يتواجد بمفرده. (محمود، 2006، ص457)

و يرى الباحث أن هنالك مستوى معياريا لابد من النظر إليه و لا يقل شأناً عن سابقيه و هو الإعداد المهني؛ و ذلك لاعتماد المعلم أثناء أدائه للمهنة لمسايرة التطور و لجعله أكثر مواكبة حتى ينال ثقة الجميع.

**خصائص المستويات المعيارية:**

حتى تتحقق الاستفادة القصوى من المستويات المعيارية، يجب أن تتصف بصفات ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

1. دقيقة وواضحة تعكس توقعات كبيرة وهذا يتطلب مراجعة مستمرة، و شاملة تتناول الجوانب المختلفة للعملية التعليمية وليست كثيرة العدد.
2. مكتوبة بلغة بسيطة وليست فنية حتى يتم استيعابها سريعاً، و مرتبطة بالأداء ويمكن قياسها حتى يمكن مقارنة المخرجات الخاصة بالتعليم بالمعايير التقنية.
3. تحقق مبدأ المشاركة من خلال اشتراك المستفيدين في المجتمع في مرحلة الإعداد وتقويم النتائج.
4. موضوعية حيث تركز على الأمور المهمة في المنظومة التعليمية أكثر من التفصيلات، و مستمرة ومتطورة يمكن تطبيقها لفترات زمنية ممتدة، قابلة للتعديل.
5. أخلاقية أي تستند إلى الجانب الأخلاقي وتخدم القوانين السائدة وتراعي عادات المجتمع.
6. مجتمعية تعكس ظروف المجتمع وقضاياه، و وطنية حيث تخدم أهداف الوطن وقضاياه وتضع مصلحته العليا في المقدمة. (صالحة، 2015، ص32).

**معايير المنهج الدراسي:**

تسهم المقررات الدراسية في تنمية قدرات الطلاب المتعلمين أكاديميا ومهنيا وثقافيا، ويتطلب ذلك مقررات دراسية مميزة تسهم في مساعدة المتعلمين على المشاركة الإيجابية في التعلم من خلال مجموعة من المؤشرات الآتية:

1. جعل المحتوى التدريسي ذو معنى عند المتعلم من خلال ربطه بواقع الطالب.
2. دمج المهارات الأكاديمية والفنية التي يحتاجها الطلاب في عملهم، وإجراء الربط بين المواد المنهجية والخبرات التي تساعد الطلاب على انتقاء المفاهيم وحل المشاكل وصنع القرار ومهارات التفكير العليا.
3. تطوير منهج يقدم الدافع للاكتشاف والتأمل والتوجيه الذاتي ليزيد وعي الطالب للحاجة للتعلم المستمر، وتضمين المنهج مقرارات ثقافية مثل تطبيقات الحاسب الآلي.
4. دعم التأمل والتفكير الناقد في الممارسات الشخصية والمهنية والاجتماعية والذي ينتج عنه العمل.
5. يتم التخطيط للمقرارات بطريقة متتالية ومتسلسلة وأن يكون ذلك وفق مبادئ عامة يؤمن بها أعضاء هيئة التدريس نتيجة للأبحاث المتقدمة في ذلك المجال، و بعد ذلك إعداد مقرر دراسي يشمل الأهداف وخطط الدرس اليومي ومواد حجرة الدراسة واستراتيجيات التدريس.
6. تشمل المقررات مهارات المعارف الضرورية لتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (المتأخرين دراسيا)، و يتم تدريس هذه المقرارات بأحدث الأساليب والاستراتيجيات والتقنيات بما يكسب الطالب قدرات ومهارات فعالة. (محمود، 2006م، ص469).

ويرى الباحث ضرورة وضع أهداف واضحة للمنهج لتصبح معلومة للعاملين في الحقل التعليمي والطلاب و أولياء أمورهم، وربط هذه الأهداف والموضوعات باحتياجات الطلاب والمجتمع، ومواكبة المنهج للمتغيرات الحديثة في مجالي المادة والتربية وإكساب المتعلمين مهارات القرن الواحد والعشرين، وتصميم المناهج من قبل مختصين في المناهج والتربية وعلم النفس وكذلك المادة وفق معايير معلومة.

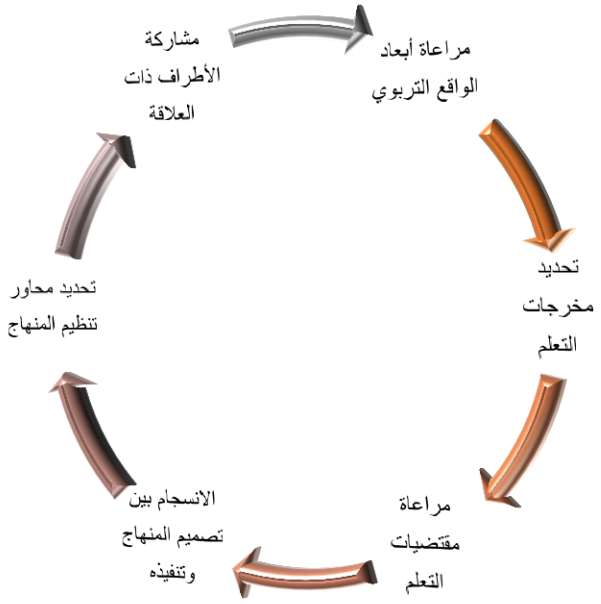
## المبحث الثاني: تصميم المنهج المدرسي.

### تمهيد:

تصميم المناهج الدراسية هو عبارة عن عملية التنظيم المتعمد للمناهج الدراسية، و من خلال هذا التصميم يتم تحديد ما هي الأشياء التي يتوجب القيام بها و الهدف منها، و أيضاً عن طريق تصميم المناهج الدراسية يحتوى المنهج على المعرفة و المهارات التي يحتاجها الطالب لإتقانها من أجل الانتقال إلى المستوى التالي، و الهدف النهائي من التصميم هو تحسين تعلم الطلاب. (www.almrsal.com 20.5.2020)

### مبادئ تصميم المنهج:

يقوم تصميم المنهاج على مجموعة من المبادئ كما يحددها الشكل التالي:




شكل رقم (1)

سوف نتاول في السطور القادمة مبادئ تصميم المنهاج بشيء من التفصيل وهي كما يراها مرعي والحيلة.

1. **مراعاة أبعاد الواقع التربوي:**

يتضمن هذا المبدأ تحديد جميع الموارد والامكانات المادية والبشرية والمعنوية ذات العلاقة بالعمل التربوي، وتحديد العوامل المؤثرة في رسم السياسة التعليمية التي تنعكس بشكل مباشر على عناصر المنهاج التربوي، إضافة إلى تحديد مستويات عمل الأجهزة الإدارية وتنظيماتها والظروف والمؤثرات التي تتخذ فيها قراراتها.

2. **تحديد مخرجات التعلم التي يقصد المنهاج تحقيقها:**

من خلال عملية التعليم في ضوء الاحتياجات والآمال والطموحات، ولابد أن تكون الأهداف العامة وكذلك الأهداف الخاصة للمنهاج المراد تصميمه شاملة لأوجه النشاط التروي بأنواعه وتخصصاته، ولاحتياجات المجتمع بفئاته وقطاعاته وللجوانب المختلفة لشخصية المتعلم، وبمثل هذا التصميم يمكن تجنب الاختلالات في مخرجات التعليم، وتحقيق التوازن والتكامل في جوان النمو الاجتماعي.

3. **مراعاة مقتضيات التغير في معطيات الواقع والاستجابة لها:**

بإجراء ما يلزم من تعديل وتطوير في أثناء مراحل التصميم أو التنفيذ، و قد تتحقق بعض أهداف المنهاج بصورة أسرع أو أبطأ مما كان متوقعاً، الأمر الذي توافر شروط المرونة في المنهاج الذي يتم تصميمه؛ وتعني المرونة قابلية التصميم لمواجهة التغير في الظروف والعوامل المؤثرة، وبالتالي إمكانية التعديل والحذف والإضافة في العناصر والخطط التي يتضمنها التصميم. (مرعي والحيلة 2007، ص201)

4. **أن تكون عملية التصميم مفتوحة النهاية:**

بمعنى أنها مستمرة ولا تنتهي، وإذا انتهت فستبدأعملية التنفيذ، وتليها عملية التقويم ثم عملية التطوير وتكون جميعها عمليات متفاعلة، الانسجام والتوافق والاتساق بين تصميم المنهاج

والخطة التنظيمية للمدرسة وعناصر النظام التربوي الأخرى، كما يتطلب هذا المبدأ ملاحظة الاتساق والتسلسل المنطقي بين الأحداث التربوية بداية من تصميم المنهاج إلى تصميم الموقف الدراسي إلى الأنشطة الفعلية التي يتوقع أن يمارسها الطلبة في حجرات الدراسة.

5. **تحديد محور التصميم و تنظيم عناصر المنهاج:**

يتضمن الأدب التربوي المتعلق بالمنهاج جدلاً واسعاً حول طرق تنظيم المحتوى في الاعتماد على محاور مختلفة مثل خصائص المادة الدراسية (تصميم المواد المنفصلة، وتصميم المجالات الدراسية) أو خصائص المتعلمين (تصميم منهاج النشاط وتصميم منهاج المشروعات) أو خصائص المجتمع ومشكلاته (محور مجالات الحياة، ومحور المشكلات الاجتماعية) لذلك ظهرت أشكال متعددة من تصميمات المنهاج الرئيسة والفرعية، ولكل منها خصائصها ومزاياها، وتختلف المناهج التربوية أيضاً باختلاف الأساس الذي يعتمد عليه التصميم.

6. **مشاركة الأطراف ذات العلاقة بالمنهاج التربوي في جهود التصميم:**

من المعروف أن القرارات المتعلقة بالتصميم تتم على مستويات متعددة، منها مستوى المجتمع أو النظام الاجتماعي العام، ومستوى المؤسسة التربوية والنظام التربوي ومستوى المدرسة، ويتفاوت دور الأطراف المختلفة في التصميم من بلدٍ إلى آخر، ففي بريطانيا مثلاً كان يتم تصميم المنهاج على مستوى المدرسة، وحديثاً جداً بدأت عملية تصميم المنهاج تتم على مستوى قومي، وفي الولايات المتحدة الأمريكية يتم تصميم المنهاج على مستوى الولايات والمناطق الدراسية، ولكن يبقى للمدرسة حرية كبيرة في مدى الاستفادة من أدوار المستويات الأخرى، وفي فرنسا كما في معظم البلدان العربية يتم تصميم المنهاج بشكل مركزي على مستوى الدولة وتلتزم المدارس بالمناهج التزاماً كاملاً. (مرعي والحيلة 2007، ص201)

ويرى الباحث أن من المبادئ المهمة في تصميم المنهج هو أن يبين التصميم مواصفات عناصر المنهج كالأهداف والمحتوى وطرق التدريس والوسائل التعليمية بالإضافة إلى التقويم، بجانب ذلك أن يبين التصميم شكل العلاقات التي ينبغي أن تتوافر في عناصر المنهج.

ويذكر مرعي والحيلة (2007، ص202) أن في معظم بلدان العالم ثمة مجلس متخصص: منها الأردن، حيث توكل إليه مهمة إقرار المناهج والكتب المدرسية، ويستعين هذا المجلس بلجانٍ فنيةٍ تضم في عضويتها متخصصين في المناهج من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمعاهد التربوية العليا، ومن وزارة التربية، إضافة إلى مشرفين تربويين ومعلمين، وأحياناً ممثلين لأولياء أمور الطلبة وقطاعات المجتمع المحلي، وللمعلمين دورهم في تصميم المناهج، سواءً في مشاركتهم في لجان تصميم المنهاج بشكل مباشر، أم بمشاركتهم عند مراجعتها وفحصها بطريقة تحليلية ناقدة عندما يطلب إليهم إبداء الرأي فيها قبل إقرارها، أم بتقديم الملاحظات التقويمية كلما لزم ذلك نتيجة ما يواجهه المعلمون في أثناء تنفيذ المنهاج.

والحقيقة أن النظرة الجادة من القيادة التربوية إلى دور المعلمين في عملية تصميم المنهاج وتطويره، وشعور المعلمين أنفسهم بالمسؤلية تجاه هذا الدور يحتمان التخلص من مشاعر الاحباط التي يبديها المعلمون أحيانا بخصوص شعورهم بأن دورهم يقتصر على تنفيذ ما يخططه لهم غيرهم، أو شعور القيادات التربوية بأن المعلمين لا يملكون القدرة ولا الخبرة الكافية للإسهام في عملية تصميم المنهاج، فالبصيرة التي يملكها المعلمون في المواقف التعليمية الحقيقية ضرورية لإضفاء الطابع العملي على المنهاج، ويبدو أن برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وبرامج التدريب في أثنائها لم تركز على دور المعلمين في تصميم المنهاج بالقدر الكافي.

وعلى أية حال فإن مدى مشاركة المعلمين في تصميم المنهاج وطريقة هذه المشاركة يتوقفان على طبيعة النظام التربوي ودرجة المركزية في إدارته، ففي المنهاج الوطني الموحد الذي يتم تصميمه مركزياً، فإن المشاركة قد تقتصر على تمثيلهم في لجانٍ وفرقِ المناهج بأعدادٍ قليلةٍ، إذ تكون هذه اللجان مكونة في العادة من متخصصي المناهج في مؤسسات التعليم العالي والإدارات العليا للنظام التربوي، لكن أمام جميع المعلمين فرصة لفحص مشاريع المناهج وإبداء الرأي فيها عندما توزع المناهج على الإدارات التربوية المحلية والمدارس بغرض إبداء الرأي أو لغرض التنفيذ، أما في الحالات التي يتم فيها تصميم المناهج بطريقة لا مركزية فإن المعلمين المعنيين بمنهاجٍ معين في منطقة معينة هم عادة أساس عملية بناء المناهج وتصميمها وقد يستعينون بغيرهم من المتخصصين و الخبراء في المناهج باعتبارهم أعضاء في لجان المناهج، أو باعتبارهم خبراء ومستشارين يبدون الرأي ويضعون الملاحظات. (مرعي والحيلة 2007، ص203)

و هنالك عدد من المبادئ التي ينبغي أن تراعى في عملية تصميم المناهج و لا تقل أهمية عمَّا سبق من مبادئ ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

**1. مبدأ الشمول و المشاركة:**

إذ يشتمل تصميم المناهج على جميع الخبرات التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها لمتعلميها، ولكن في إطار المنهاج كنظام بعناصر وأسس، أما في مبدأ المشاركة فمن الضروري أن يشارك في عملية التصميم كل من يعنيه أمر المتعلمين بما في ذلك المتعلمون أنفسهم.

**2. مبدأ الاستمرارية و التصميم العلمي:**

أن تظل عملية تصميم المنهاج مفتوحة للنهاية؛ بمعنى أنها مستمرة لا تنتهي، وإذا انتهت كعملية تصميم فإن عملية التنفيذ ستبدأ، وتليها عملية التطوير، وعملية التقويم، وتكون

جميعها عمليات متفاعلة متداخلة، أما في مبدأ التصميم العلمي فلا تكون عملية التصميم عشوائية مزاجية، (مرعي والفرحان 2008م، ص 179) بل يجب أن تسير وفقاً لطريقة علمية تقوم على التخطيط، بدءاً بتحديد الأهداف وانتهاءً بالتقويم وإصدار الأحكام، ويقوم التصميم العلمي على عملية ضبط المؤثرات وتوجيهها والاستغلال الأمثل للإمكانات المادية والبشرية.

**3. مبدأ المرونة:**

فلا بد أن يتصف المنهاج بالمرونة في الحركات الحلزونية لعناصره وأطواره ويتم تحقيق المرونة في حالة توفر الأبدال، والتي لا تختار إلا في ضوء التجريب والدراسة والتمحيص.

**4. مبدأ التوازن:**

حيث تقوم عملية التصميم على مبدأ التوازن بين أسس المنهاج المختلفة وبين عناصر المنهاج المختلفة وبين مفردات كل عنصر من هذه العناصر، فمثلاً: حين تصمم أهداف المنهج لابد من مراعاة مبدأ التوازن بين هذه الأهداف من حيث عناصرها المتنوعة، ومجالاتها، ومستوياتها، وكذلك حين تصمم محتوى المناهج، يجب مراعاة مبدأ التوازن بين المعلومات والمهارات والاتجاهات، وبين الناحية النظرية والناحية التطبيقية، ولعل قضية التوازن في المنهاج من أبرز وأهم القضايا والمسائل المنهجية المتعلقة بتصميمه.

**5. مبدأ مراعاة المعايير الخاصة بتقويم عناصر المنهاج:**

فقبل تصميم عنصر الأهداف أو المحتوى أو الأنشطة أو التقويم، يتوجب إعداد معايير خاصة بذلك العنصر، من حيث النظرة إليه، أو اختياره، أو تنظيمه، أو علاقته بغيره من العناصر، حيث تشكل هذه المعايير إطاراً مرجعياً لمصمم المنهاج، إذ تجعل عمله فنياً معتمداً على التفكير السليم، والتخطيط الدقيق، لا عشوائياً، أو مزاجياً غير موضوعي. (مرعي والفرحان 2008، 181)

**6. مبدأ اعتماد محور التصميم:**

إن عمل مصمم المنهاج يشبه عمل المهندس المعماري إلى حدٍّ بعيد، فعليه أن يختار محورا أساسياً يبني عليه فلسفته في التصميم، فهناك تصميم يقوم على محور الحقول المعرفية، أو محور المشكلات الاجتماعية، أو محور الخبرات وحاجات الطلبة، أو محور الكفايات، إلى غير ذلك من المحاور التي تعطي سماتها العامة للمنهاج المصمم فيما بعد، فيسمى المنهاج منهاج المواد المنفصلة، أو الحقول المعرفية، أو المنهاج المحوري، أو منهاج الخبرة، أو منهاج الكفايات إلى غير ذلك. (مرعي والفرحان 2008م، ص 181)

ويرى الباحث ضرورة إدراج مبدأ مشاركة التلاميذ و تكون مشاركةً فعالةً لا صوريةً في كل مراحل المنهج من بناء (تصميم) و تطوير و تنفيذ و تقويم و تحسين، و أن يهتم التصميم كذلك بتقديم خبرات مهارية و عاطفية و إدراكية و اجتماعية و فنية لكي ينمو التلاميذ نمواً شاملاً متكاملاً في كل النواحي.

## خطوات تصميم المنهج:

إن عملية تصميم المنهج عملية منظمة تمرُّ بالخطوات التالية:

1. تحليل الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والثقافي وتحديد السمات الأساسية التي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار في عملية تصميم المنهج لما لها من أثر في عمليات المنهج.
2. اشتقاق أهداف المنهج في ضوء معطيات الواقع التربوي ومتطلبات المتعلمين والمجتمع وسوق العمل وصياغة هذه الأهداف بشكل واضح مع مراعاة المعايير الخاصة بالأهداف التربوية التي مرَّ ذكرها.
3. اختيار محتوى المنهج في ضوء الأهداف التي تمَّ تحديدها وقدرات المتعلمين ومستوى استعدادهم وخبراتهم السابقة.

4. اختيار الأنشطة التعليمية اللازمة وطرائق التدريس الملائمة لتنفيذ المنهج.
5. تحديد نوع التصميم الذي سيعتمد أساساً لتنظيم المحتوى في ضوء المحور الذي يتبناه المنهج والاتجاه الذي يقوم عليه.
6. تنظيم محتوى المنهج وترتيبه في ضوء التصميم.

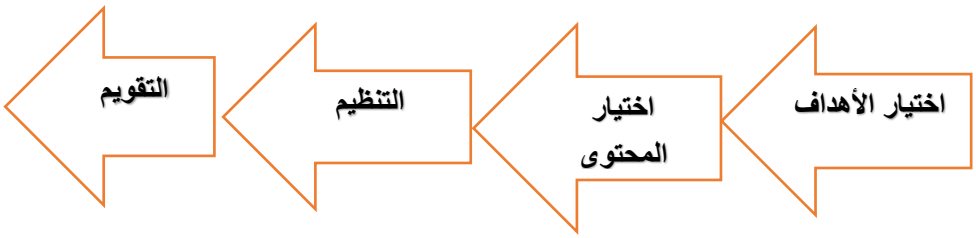
تصميم عمليات التقويم وتحديد أساليبها على أن يراعى في التقويم أن يكون هناك تقويم قبلي لتحديد خط المشروع أو نقطة البداية، وتقويم تكويني يتمُّ في أثناء عمليات المنهج وتقويم نهائي يُؤسَسُ عليه التطوير ثم يبدأ التصميم الجديد في ضوء متطلبات التطوير ثم التنفيذ فالتقويم وهكذا تستمر الدورة. (عطية، 2009، ص194).

ويضيف الباحث خطوة تنفيذ المنهاج من ثم متابعته، بالإضافة إلى خطوة تحسين المنهاج وتطويره ليصير مقبولاً ومواكباً لمتغيرات العصر، ولكن ينبغي لمصممي المنهاج أن يتبنوا نظرية (نموذجاً) أو أكثر حيث إن لكل نظرية مميزاتها وعيوبها! فعلى مصممي المنهاج الاستفادة من مميزاتها وتلافي عيوبها ليخرج لنا منهاج شبه كامل.

## بعض نماذج بناء المنهج:

في ضوء الاتجاهات التي يقوم عليها بناء المنهج واختلاف وجهات النظر حول طبيعة العلاقة بين مكونات المنهج واتجاهاتها قدَّم المعنيون بالمناهج اكثر من أنموذج للتعبير عن خطوات المنهج والعلاقة بين مكوناته منها على سبيل المثال لا الحصر:

**أولاً: أنموذج تايلور:** قدَّم تايلور أنموذجاً خطياً يسير باتجاه واحد لخطوات بناء المنهج يبدأ باخيتار الأهداف، ثم المحتوى، ثم تنظيم المحتوى وينتهي بالتقويم والشكل التالي يمثل هذا النموذج:




شكل رقم (2)

ويلاحظ أن تايلور ينظر إلى العلاقة بين عناصر المنهج على أنها علاقة خطية بسيطة تبدأ بتحديد الأهداف وتنتهي بالتقويم. علماً بأنّ اختيار هذه العناصر من وجهة نظر تايلور ينبغي أن يقوم على طبيعة المتعلم ومعطيات الحياة العامة، وآراء المختصين والفلسفة التربوية المتبناة ومعطيات علم النفس ونظريات التعلم.

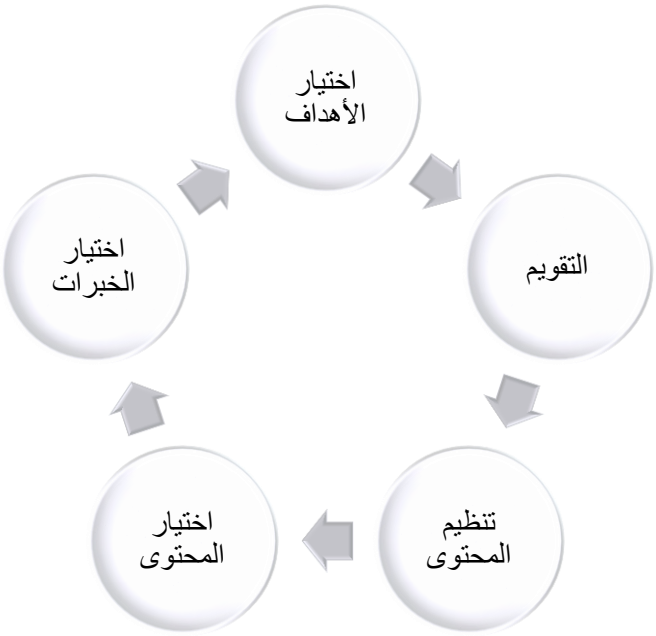
ومما يُأْخَذُ على هذا الأنموذج أنه أغفل عملية التفاعل بين المكونات التي تضمنها ولم يُشِرْ إلى التغذية الراجعة التي تُعَدُّ أمراً في غاية الأهمية في عملية بناء المنهج. (عطية، 2009، ص196).

ويرى الباحث أن قوة هذا النموذج تكمن في مصادر اختيار أهدافه التي تتمثل في المتعلمين والحياة التي يحيوها والمختصين الأكاديمين وعلماء النفس، ولذا تتنوع أهداف المنهج المدرسي بتنوع مصادرها التي تشتق منها.

**ثانياً: أنموذج ويلر:**

يتسم أنموذج ويلر بكونه يعبر عن علاقة خطية بين خطوات بناء المنهج، ولكنها علاقة دائرة، والشكل الآتي يمثل نموذج ويلر: (عطية، 2009، ص197)

شكل رقم (3)




ويبدو من خلال الشكل أن ويلر لم يغفل تماماً أثر عملية التقويم في مكونات المنهج كما فعل تايلور بل يشير إلى أثر التقويم في إحداث التغذية الراجعة.

ويرى الباحث أن هذا النموذج يتصف بالمرونة والاستمرارية؛ لأنه دائري، وأن هنالك علاقة للتقويم لأهداف وهذا ما يميزه، وما يعيبه أنه يفيد القائمين على أمر المنهج في التخطيط فقط دون أن يتضمن تعليمات لعمليات التنفيذ.

**ثالثاً: أنموذج سكليبك:**

يتضمن أنموذج سكليبك خمس مراحل لبناء المنهج تسير بشكل خطي دائري وهي:

تحليل الواقع بما يتضمن من:

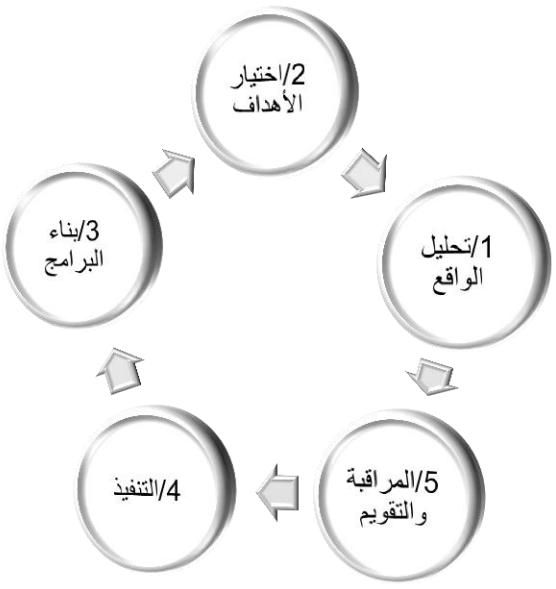
1. طبيعة الطلاب ومشاركتهم، متطلبات أمورهم والبيئة الاجتماعية.
2. المعلمين واهتماماتهم، و صياغة الأهداف في ضوء تحليل الواقع.
3. الاتجاهات السياسية والفلسفية.

4. مصادر التعلم، و مراقبة العمليات وتقويمها وإحداث التغذية الراجعة والتطوير.

5. الموارد المتاحة والمشكلات. (عطية، 2009، ص 198-197)

6. بناء البرامج التعليمية ويشتمل على اختيار الموضوعات، وتهيئة المستلزمات والتجهيزات اللازمة، و تنفيذها في ضوء الأهداف والامكانيات المتوافرة.

يعبر عن طبيعة العلاقة بين هذه المراحل شكل رقم (4)




و هذا النموذج مبني على مسلمة مفادها أن بؤرة بناء المناهج وتطويره ينبغي أن تتصل بالمدرسة ومعلميها وعمل المدرسة، وأن المنهج الذي يتأسس على عمل المدرسة يكون الأكثر فعالية في تحقيق التغيير الحقيقي في مستوى الدراسة.

**رابعاً: أنموذج كمب:**

قدم كمب أنموذجاً لبناء المنهج يتكون من سبع خطوات هي:

1. دراسة الموضوعات والأغراض العامة.

2. تحليل شخصيات المتعلمين وتحديد خصائصها.

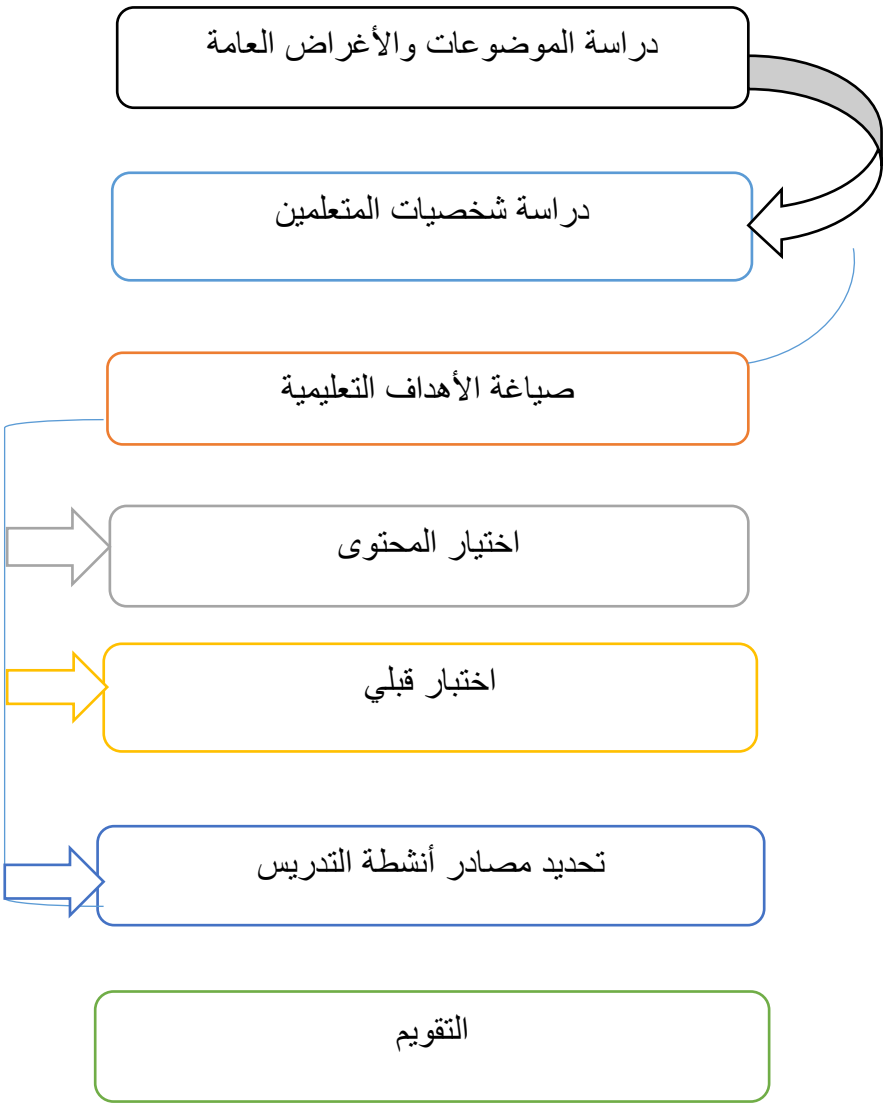
3. تحديد الأهداف التعليمية وصياغتها في ضوء نتائج الخطوتين السابقتين، و تحديد مصادر التعلم وأنشطة التدريس.

4. اختيار محتوى التعليم.

5. إجراء اختبار قبلي. (عطية، 2009، ص 199 ).

6. التقويم.

يعبر عن طبيعة العلاقة بين هذه الخطوات شكل رقم (5)



ويذهب بعضم إلى أن هذا التصميم يركز على المتعلم بوصفه المصدر الأساس لصياغة الأهداف التربوية، كما أن هذا النموذج يهتم بالتغذية الراجعة التي تستند إلى نتائج الاختبار القبلي وعملية التقويم بمعنى أن مراحل بناء المنهج لا تتوقف عند التقويم بل توظف نتائج التقويم لإجراء التعديل على الأهداف والمحتوى واختبار مصادر التدريس و التقويم نفسه.

**خامساً: أنموذج العاني:**

قدم طارق العاني أنموذجاً مختلفاً لمراحل بناء المنهج إذ قسم مراحل بناء المنهج على مجموعتين:

**المجموعة الأولى:**

تتضمن الخطوات التي تتعلق بتخطيط الهيكل العام للمنهج ومحتواه على وفق احتياجات المجتمع ومواصفات العمل المطلوب.

**المجموعة الثانية:** تتضمن الخطوات التي تتعلق بتطبيق المنهج وتقويمه وعلى هذا الأساس فإن مراحل أو خطوات المجموعة الأولى تتمثل في التالي:

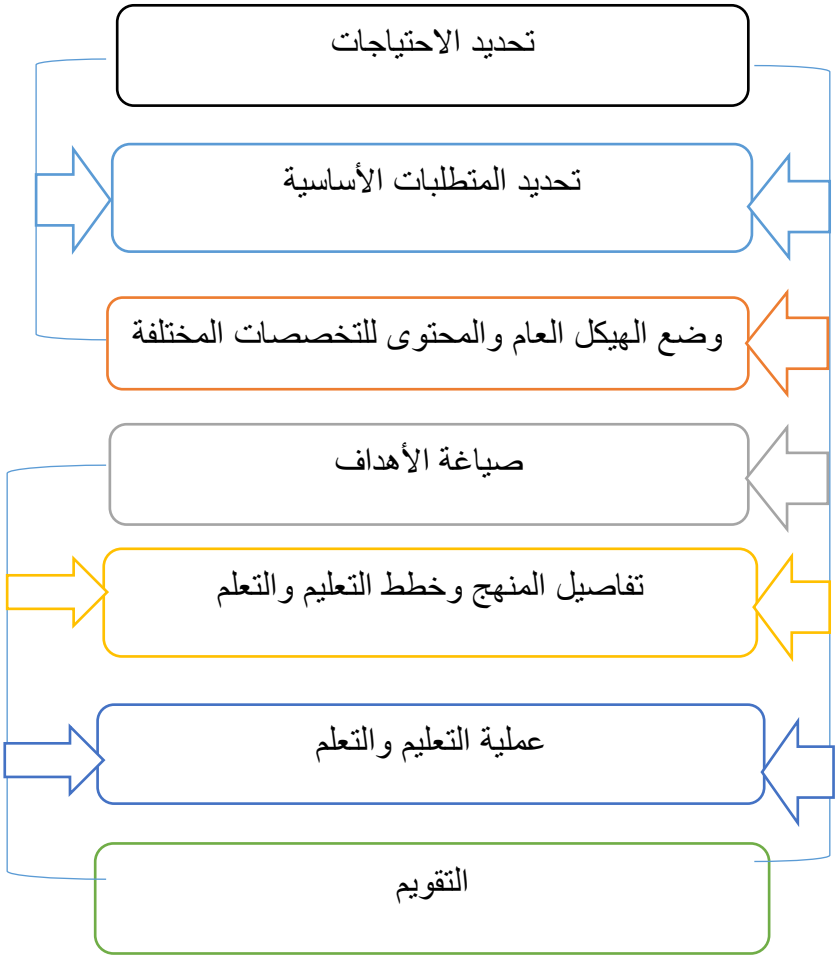
1. تحديد الاحتياجات ويتضمن:
2. تحليل طبيعة العمل الحالية. (عطية، 2009، ص 200)
3. تحديد التطلعات المستقبلية، و تحديد المتطلبات الأساسية، و تحديد المهارات المطلوبة.
4. تحديد مواصفات العمل، و تحديد المهارات والمعارف المطلوبة ومستواها.
5. وضع الهيكل العام للتخصصات والمحتويات في ضوء نتائج الخطوتين السابقتين، أما المجموعة الثانية التي تتعلق خطواتها بتطبيق المنهج وتقويمه فتتكون من الخطوات التالية:

أ. صياغة الأهداف التي تمثل مخرجات التعليم وتتصل بحاجات المتعلمين وسوق العمل.

ب. صياغة تفاصيل المنهج وخطط التعليم والتعلم، وتتضمن ترجمة أهداف التعليم في وحدات دراسية تقود إلى تحقيق الأهداف وتتضمن وضع تفاصيل المواد الدراسية، ومفرداتها.

ج. عمليات التعليم والتعلم، وتتضمن عملية تنفيذ المنهج الدراسي.

د. التقويم: تعد هذه العملية أساسية في بناء المنهج وتتسم بكونها مستمرة وفي ضوئها تحدد جوانب النجاح والقصور في المنهج وأسباب ذلك، وبموجبها تجرى عملية التغذية الراجعة ويتم تعديل المنهج وتطويره، والشكل الآتي يمثل العلاقة بين مراحل بناء المنهج في أنموذج العاني: (عطية، 2009، ص201).




شكل رقم (6)

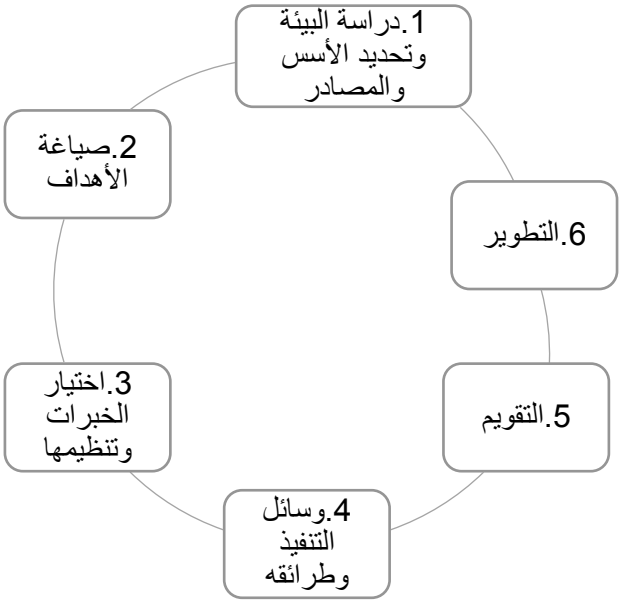
**سادساً: أنموذج الشبلي:**

وضع الشبلي أنموذجاً لمراحل بناء المنهج ويتكون من ست مراحل هي:

1. دراسة البيئة، وتحليل مكوناتها، وتحديد الأسس والمصادر التي تشتق منها الأهداف التربوية.
2. صياغة الأهداف بوصفها العنصر الأساس الذي تدور حوله عناصر المنهج الأخرى ويتم تحديد الأهداف في ضوء نتائج دراسة البيئة وتحليل مكوناتها.
3. اختيار الخبرات التربوية التي تتصل بالأهداف التربوية وتنظيم هذه الخبرات.
4. تحديد طرائق تنفيذ المنهج و وسائله.
5. تقويم المنهج ويتناول كل عملية أو خطوة من خطوات المنهج، وهذا يعني أن عملية التقويم تمتد إلى جميع مراحل المنهج.

هـ. التطوير: وتتم عملية التطوير في ضوء نتائج التقويم. (عطية، 2009، ص202).

الشكل الآتي يعبر عن اتجاه العلاقة بين مراحل بناء المنهج في أنموذج الشبلي:




شكل رقم (7)

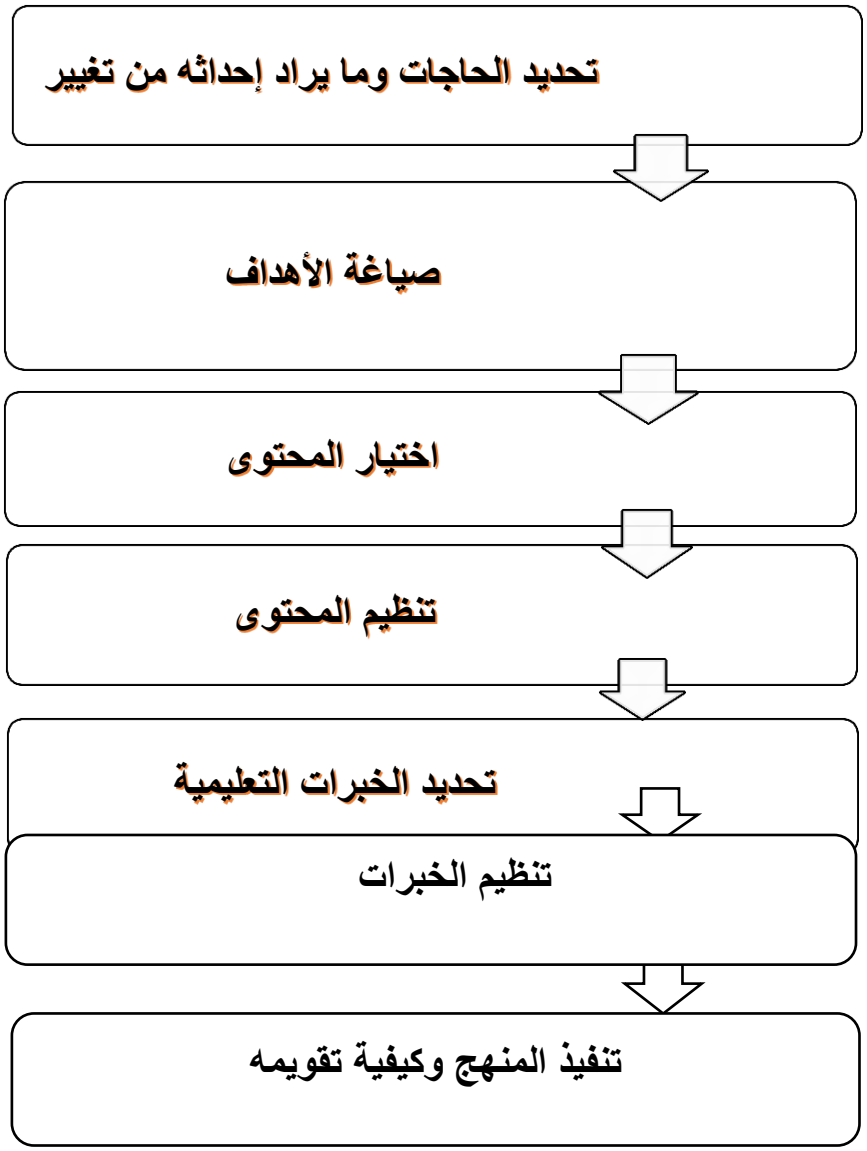
ويرى الباحث أن هذا النموذج يُجرى فيه تقويم تكويني لكل خطوة من خطوات بناء المنهج باعتبارها خطوة مستقلة وبالتالي يكون تصميم المنهج سليماً ومتكاملاً.

**سابعاً: أنموذج هيلدا:**

جاء نموذج هيلدا تابا لإبراز العلاقة بين الحاجات وجوانب السلوك التي يراد إحداث التغيير فيها من جهة والأهداف الموضوعة من جهة أخرى على افتراض أن تلك الحاجات وذلك السلوك تمثل بمجموعها المصادر التي يتم من خلالها تحديد أهداف المنهج التي تعتمد عليها خطوات المنهج اللاحقة، وقد اشتمل نموذج هيلدا تابا على سبع مراحل هي:

1. تحديد الحاجات ونواحي القصور التي يراد معالجتها.
2. صياغة الأهداف في ضوء الحاجات والتغيير الذي يراد إحداثه.
3. اختيار المحتوى في ضوء الأهداف المصوغة. (عطية، 2009، ص203)
4. تنظيم المحتوى على أساس الفلسفة التربوية التي يقوم عليها المنهج.
5. اختيار الخبرات التعليمية التي تتصل بالأهداف وتسهم في تحقيقها.
6. تنظيم الخبرات، و تحديد ما سيتم فعله من أجل تنفيذ المنهج وكيفية تقويمه.

والشكل الآتي يعبر عن العلاقة بين هذه المراحل: (عطية، 2009، ص203-204)



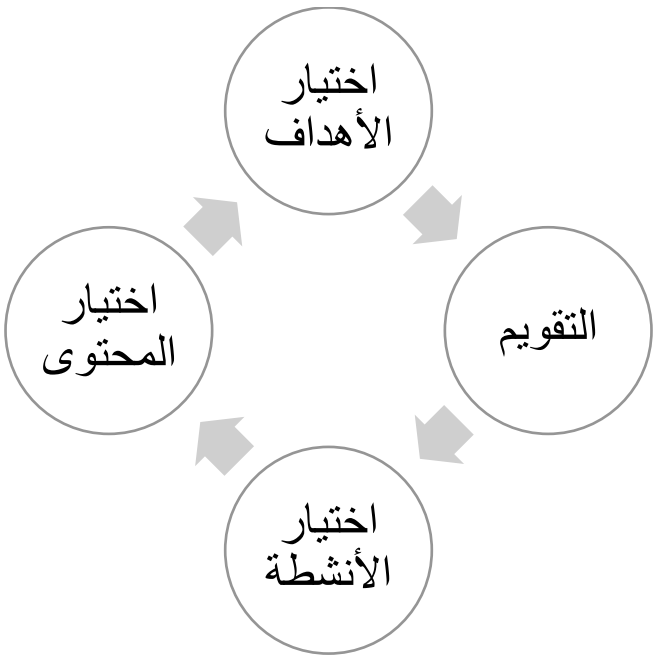

شكل رقم (8)

ويرى الباحث أن نموذج هيلدا تابا أعمق من نموذج تايلور؛ لأنه فسر العلاقة بين المبادئ الأساسية التي قدمها تايلور، وإني لأرى أن هيلدا تريد أن تقول أنما يعطى للمتعلمين لم يكن معلومات ومعارف فقط بل لابد من خرات يعيشها المتعلمون داخل المدرسة وخارجها، وأنَّ

هذا النموذج –نموذج هيلدا تابا– يعالج بعض نقاط الضعف التي ظهرت في نموذج تايلور وأعطى المعلمين مكانةً ودوراً في تطوير المنهج؛ لأنهم الجهة التي تنفذه.

**ثامناً: أنموذج زايس:**

وضع زايس أنموذجا يشتمل على عناصر المنهج المختلفة بدءاً بالأهداف بمستوياتها العامة والخاصة، مروراً بالمحتوى والأنشطة التعليمية والتقويم، ولكنه يشدد على العلاقة التبادلية بين هذه العناصر وإظهار تأثير وتأثر بعضها في البعض الآخر، ويشدد أيضاً على العلاقة بين التقويم و الأهداف من جهة والتغذية الراجعة من جهة، زيادة على اهتمامه بالمحتوى، والشكل الآتي يمثل شكل العلاقة بين خطوات المنهج وعناصره تداخلها مع بعضها: (عطية، 2009، ص206)




شكل رقم (9)

## تصميم عناصر المنهج:

يُتَوَقَّعُ أن تشتمل عملية التصميم وخطواتها هذه العناصر الأربعة:

**تصميم الأهداف:**

الأهداف هي العنصر الأول والأهم في المنهاج وهي التي تحدد ملامح العناصر الأخرى، وتشتق أهداف المناهج عادة من عدة مصادر منها: فلسفة المجتمع ونظرته إلى الكون والحياة والإنسان والمعرفة، ومن الحاجات القائمة والمنتظرة للمجتمع في ضوء خطط التنمية السياسية والاجتماعية والاقتصادية ومتطلباتها من الموارد المادية والنظم الإدارية والكوادر البشرية، أما الأهداف العامة للمرحلة التعليمية التي يصمم المنهاج لها فتحدد في ضوء الحاجات النفسية للمتعلمين وطبيعة مرحلة النمو التي يمرون بها ومتطلباتها التربوية.

**تصميم المحتوى:**

يرتبط محتوى المنهاج في موضوع دراسي معين ببنية هذا الموضوع وطبيعة التخصصية، ويطلق على الموضوع المتخصص عادة اسم النظام المعرفي Discipline فالكيمياء باعتبارها مادة دراسية منهجية هي نظام معرفي متخصص، وكذلك الجغرافيا والرياضيات والتاريخ وغيرها.

ويحتوي النظام المعرفي على مجال محدد من المعارف المتصلة والمنظمة بطريقة تسهل دراستها وتطويرها، وتتكون من شبكة الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات التي توصل إليها أولئك الذين عملوا في (مرعي والفرحان، 2008، ص 204) النظام المعرفي، ويمتاز النظام المعرفي بطرق خاصة يسلكها متخصصوه في حل المشكلات، وله تاريخ متجمع ومتراكم يمثل جسم المعرفة وطرق البحث فيها وحل مشكلاتها.

وتتطلب عملية تصميم المحتوى قدرة فائقة من المصممين على الاختيار؛ فحجم المعرفة في أي نظام معرفي كبير، والمعيار الأساسي في الاختيار هم الأهداف التي يتم اختيار المحتوى من أجل الإسهام في تحقيقها، وهناك معايير أخرى تتصل بشمولها على مستويات المعرفة وأنواعها (حقائق، مفاهيم، مبادئ، نظريات ...) وبقدرة المعرفة التي يتم اختيارها على إظهار الطبيعة المتخصصة للنظام المعرفي، وبضرورة مراعاة التكامل والتنسيق مع محتوى النظم المعرفية في المناهج الدراسية الأخرى.

**تصميم الأنشطة التعليمية التعلمية:**

ويتضمن هذا التصميم تحديد دور كل من المعلم والمتعلم، وطبيعة النشاط الذي يمكن لكل منهما أن يقوم به في ضوء المبادئ والنظريات الخاصة التعلم والتعليم التي يمكن الاستفادة منها في المنهاج، ويتطلب ذلك أيضاً تحديد المواد والتجهيزات والمرافق التي يلزم توافرها لممارسة النشاطات التعليمية التعلمية والتعامل مع محتوى المنهاج لتسهيل تحقيق أهدافه.

**تصميم التقويم:**

ويتضمن هذا التصميم اختيار الأساليب والأدوات التي يمكن من خلالها التأكد من مدى تحقيق أهداف المنهاج، أي مدى التغير في سلوك المتعلمين في الاتجاه المرغوب وذلك في ضوء إطار مرجعي محدد واحد أو أكثر للتقويم (محكي أو معياري أو ذاتي) وفي ضوء الغرض أو الأغراض التي يستهدفها التقويم (قبلي للتشخيص أو تكويني لتوجيه التعلم أو ختامي لاتخاذ قرارات إدارية). (مرعي والفرحان، 2008، ص 204)

ويتسع مفهوم تقويم المنهاج ليشتمل على تقويم البنية الداخلية للمنهاج من حيث درجة الملاءمة والاتساق بين عناصره، ودرجة الكفاية والفاعلية في تحقيق أهدافه على الصعيد الاجتماعي العام، و تتطلب عملية تصميم التقويم النظر في الأدوات والطرق التي يلزم تطويرها

للقيام بهذه العملية، من اختبارات واستبانات واستطلاعات رأي وتحليل ناقد للسجلات والوثائق تقدم للمتعلمين والمعلمين وأولياء الأمور والمتخصصين وذوي الخبرة والاهتمام، بحيث تتكامل مصادر المعلومات وأشكال البيانات اللازمة لإصدار الأحكام الخاصة بجوانب التقويم.

ويرى الباحث أن هذه العناصر متداخلة فيما بينها، بحيث يؤثر كل عنصر في الآخر، ولا يمكن تحقيق أي عنصر إلا بتحقيق العنصر الذي قبله! ويشير مصطلح تصميم عناصر المنهج إلى شكل العلاقة بين هذه العناصر ويجلي لنا الطريقة التي تنظم بها هذه العناصر لتسهل لنا عملية التعليم والتعلم.

**العوامل المؤثرة في تصميم المنهج:**

هنالك الكثير من العوامل التي تؤثر في تصميم المنهج منها على سبيل المثال لا الحصر:

1. الاتجاه الذي يقوم عليه التصميم، و قدرات المصممين وكفاياتهم المعرفية والمهنية في مجال تصميم المناهج.
2. مستوى دراسة الواقع الذي يطبق فيه المنهج الذي يراد تصميمه وتحليل جوانبه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية.
3. الفلسفة التربوية التي يؤسس التنظيم عليها، و النظام التعليمي والسياسات التعليمية المتبعة.
4. مدى توافر مستلزمات تنفيذ المنهج المراد تصميمه بما فيها المادية والبشرية، من حيث النوع والكم.
5. مستوى الرضا الذي يحظى به التصميم من الأطراف التي تتعامل مع المنهج مثل المدرسين والطلاب وإدارات المؤسسات التعليمية والمشرفين على عملية تنفيذ المنهج.
6. الواقعية والسهولة في تنفيذ المنهج المراد تصميمه. (مرعي والفرحان، 2008، ص205)

ويرى الباحث أنَّ هنالك عاملاً مهماً لا يقل شأناً من سابقيه و هو عامل الخبرة و التعلم، فينبغي علينا أن نُوْلِي اهتماماً للخبرة السابقة واللاحقة لما له من كبير الأثر في ثبيت عملية التعليم والتعلم و جعلها نضماً واحداً.

## المبحث الثَّالث: المنهج المدرسي بين التقليد والحداثة.

### تمهيد:

إن مفهوم المنهج الدراسي تطور مثلما تطورت المفاهيم التربوية الأخرى، و مثلما تطورت البحوث و الدراسات لمعرفة أهمية إعداد المعلم و المدرس لتوجيهما ليكونا قادرين على الاضطلاع بالمسؤلية المترتبة عليها و القيام بها بأكمل وجه، فإن الاهتمام بالمنهج الدراسي سلط الضوء عليها و لذلك تباينت نظريات المنهج. (al3loom.com 3.9.2020)

### مفهوم المنهج المدرسي:

المنهج كلمة إغريقية الأصل، تعني الطريقة التي ينتهجها الفرد للوصول إلى هدف معين؛ ولغوياً نهج تعني الطريق الواضح ونهوجاً وضح واستبان، والمنهاج الطريق الواضح والخطة المرسومة ومنه منهاج التدريس ومنهاج التعليم ونحوهما، والمنهج: المنهاج جمع مناهج، يقال: طريق ناهج واضح بيِّن، وطريقة ناهجة واضحة بيِّنة، والنهج البيِّن ولذلك يقال هذا نهجي لا أحيد عنه؛ ولهذا يصبح المنهج مرادفاً للطريق أو السبيل الواضح. (باهمام، 2009م، ص27).

وتعني كلمة منهاج تربوياً الوسيلة التي تحقق الهدف المنشود وذلك ضمن سياقات تربوية ثلاثة وهي:

السياق الأول ويشتمل على أمرين:

1. كونه خطة تربوية تتألف من مجموعة فرص تعليمية تقدم للتلاميذ.
2. كونه يشكل مجموعة النتاجات التعليمية المخرجة لنا.

السياق الثاني: اعتبار المنهج جزءاً أساسياً من النظام التربوي الذي تخطط داخله القرارات المنهجية.

السياق الثالث: اعتباره علم دراسي منظم يشتمل على دراسة علمية للأمور والقضايا المتصلة بالمنهج وتطوره عبر السنين مرتبطاً بالدراسات العلمية التربوية.

ونتيجة لذلك فقد عُرِّف المنهج من قبل بعض التربويين على أساس أنه وثيقة صممت للاستفادة منها في تخطيط التدريس، ومنهم من عرفه على أنه برنامج دراسي يتشكل من مجموعة من المواضيع أو المواد الدراسية التي يطلب من الدارسين أخذها أو تعلمها، والبعض الآخر عرفه على أنه خبرات تربوية متنوعة المجالات، وهذا المفهوم أقرب إلى المفهوم الحديث للمنهج؛ لكونه مبني على أساس الخبرات الإنسانية. (شاهين، 2006، ص15، 16).

المنهاج الطريقة الواضحة البيِّنة، وقيل المنهاج الطريق المستقيم، وهو يعني الخطة المرسومة، والمنهج بوجه عام وسيلة محددة توصل إلى غاية معينة. (الحاوري وقاسم، 2016، ص12)، وأن أي منهج للتربية لابد أن يعتمد على نظرية تربوية والنظرية التربوية تعتمد بالضرورة على فلسفة تربوية، والفلسفة التربوية لمجتمع ما لابد أن تعتمد على عقيدة المجتمع وفلسفته وتصوره العام للكون والإنسان والحياة وكل ذلك لابد أن يعتمد على لغة قوية، هي في واقع الأمر منهج للتفكير والتعبير والاتصال، و يرى كثير من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس أن المنهج التربوي هو مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ بقصد تعديل سلوكهم وتحقيق الآهداف المنشودة. (مدكور، 2001، ص13).

ولو تحدثنا عن تأثير جائحة كوفيد 19 على طبيعة المناهج الدراسية ومادة اللغة العربية –على وجه الخصوص– يمكن استنتاج أن أهداف المادة الدراسية تتطلب تكثيف الاهتمام بالمتغيرات والتأثيرات التي أحدثتها الجائحة، بما يجعل غايتها إيجاد طالب متسلح بالقيم الإنسانية الراقية، متمكن من المهارات التي تؤهله لأداء دوره الإنساني في الحياة وبصورة متعددة.

فبات من الأولى تغليب الجانب المهاري والقيمي عند صياغة الأهداف بما يضمن انعكاساً إيجابياً على مضمون المادة الدراسية، بدايةً من اختيار الموضوعات وانتقالاً إلى آلية تقديمها وأساليب تقييمها، خاصة فيما يتعلق بطبيعة الأنشطة الصفية وغير الصفية، وكلما اقتربت الأهداف من مواكبة المستجدات الحاصلة من حولنا أصبح المحتوى أكثر ارتباطاً بواقع الطالب والمهارات اللازمة له. (المعمري، 2021، 109).

ويرى الباحث أننا بحاجة إلى استيعاب الدروس التي تعلمناها من مثل هذه الظروف الاستثنائية ومحاولة تضمينها في مناهجنا الدراسية وهذا بدوره يؤدي إلى بناء أجيال قادرة على التكيف مع مختلف الأزمات والأزمان.

ومن التحديات التي تواجه منظومة التعليم هي كيفية صياغة المحتوى المعرفي للمناهج الدراسية لتنسجم مع نظام التعليم عن بعد، وهو أحد تأثيرات هذه الجائحة التي دفعت بالجميع إلى التحول إلى هذا النظام بشكل كليٍّ، فالمحتوى المعرفي الذي يقدم للطالب عن طريق التعليم المباشر له طبيعته الخاصة التي صاغت أساليب تدريسه وتقييمه، والأمر كذلك ينطبق على نظام التعليم عن بعد، الذي لا يكتفى فيه باجتزاء المحتوى المعرفي الأساسي للطالب، وإنما بإعادة النظر فيه وصياغته بما يحقق الأهداف التي بُنيت له وجُدِّدَتْ وفقاً لتأثيرات الجائحة، وبما يتواكب مع شخصية الطالب التي نحتاج إليها في المستقبل. (المعمري، 2021، 111).

لقد أظهرت جائحة كورونا تفاوتات في الأنظمة التعليمية في دول كثيرةٍ فزاد ضغطاً على الضغط النفسي الذي كان موجوداً مسبقاً لدى التلاميذ وأولياء أمورهم، ولم يعد التعليم متوفراً للجميع بشكل عادلٍ ومتساوٍ (اليونسكو، 2020، ص4).

ويرى الباحث أنه رغم هذا كله لم نعرْ المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم والاحتياجات الخاصة اهتماماً يذكر فلم نقدم لهم برامج عن التعليم عن بعد ولم نحور لهم المناهج لتواكب ما استجد في هذا العالم المتقلب المليء بالمتغيرات والظواهر التي تخلق التناقضات وتزيد الفوارق الموجودة أصلاً.

ومما زاد الطين بلّة الوضع في الدول التي تشهد على أراضيها نزاعات واضطرابات، أو تلك التي تشهد أوضاعاً اقتصادية مترديةٍ، فضلاً عن الإمكانيات الضعيفة لدى تلك الدول لجهة البنى التحتية وتوافر الأجهزة اللازمة لمتابعة عملية التعلم عن بعد، بالإضافة لتحديات المجالات التعليمية التطبيقية التعليمية والمختبرية (اليونسكو، 2020، ص4).

في إحدى الدول تمَّ تشكيل بنك المعرفة لمرحلة رياض الأطفال والحلقة الأولى من التعليم الأساسي لتزويد المعلمين والمتعلمين بالمواد التعليمية اللازمة و وضعها على منصات كـ Google Classroom وفي تجربة أخرى تمَّ إطلاق برنامج التعلم الذاتي Self Learning Program SLP حيث يقوم خبراء تربويون بتصميم المواد التدريبية (فيديوهات، ألعاب تعليمية، أوراق عمل، مسابقات) وتحميلها عبر Google Drive. (اليونسكو، 2020، ص10).

## المفهوم التقليدي للمنهج:

ويعرف المنهج بالمفهوم التقليدي على أنه (مجموعة المواد أو المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب في حجرة الدراسة ويدرسها المدرس). (الشافعي وآخرون،1417هـ ، ص30)، أو

هو (مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلميذ في صورة مواد دراسية). (عطا، 2003، ص29)

المنهج بمفهومه التقليدي عبارة عن مجموعة المعلومات التي تكسبها المدرسة لتلاميذها بهدف إعدادهم للحياة، وتتضمن هذه المعلومات مجموعة متنوعة من الأفكار والحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات في مجالات المعرفة المختلفة وتقدم هذه المعلومات من خلال المواد الدراسية؛ إذ يخصص كتاب مدرسي لكل مادة، و هذا يعني أن المنهج بمفهومه التقليدي يركز على المعرفة حتى صارت هدفاً في حدِّ ذاتها، والكتاب المدرسي يمثل المصدر الرئيس لتزويد التلاميذ بالمعلومات، ويقوم المعلم بشرحها وتبسيطها وتحليلها ويقوم المتعلم بحفظها وفهمها وتعمل الامتحانات على قياسها. (عبدالحميد، 2010، ص9).

وبناءً على ما سبق فقد عملت المناهج التقليدية على تنميط العقول وإنتاج البشر بأسلوب التوحيد القياسي كما يحدث في إنتاج المصانع فأصبح العالم أوسع من أن يشمله منهج ثابت ومحدود، ومن جهة أخرى فإن لدينا أنواعاً عدة من الطلاب، وأنواعاً مختلفة من الفصول والمدرسين، ورغم ذلك كله ما زلنا متشبسين بأن كل هذا التنوع يمكن أن نواجهه بالمنهج نفسه (سوهام، 2005، ص242).

المنهج المدرسي بالمفهوم التقليدي للمنهج لا يستطيع أن يلبي الاحتياجات المعرفية والوجدانية للطلاب، أما بالمفهوم الحديث للمنهج حيث أصبح الطالب طرفا أساسياً فاعلاً في العملية التعليمية من حيث المشاركة والتجاوب والحوار وإبداء الرأي وطرح الأسئلة والاستنتاج والتحليل، ولم يعد دور المعلم هو إلقاء المعلومات وحسب فقد تحول دوره إلى إرشادي توجيهي. أما المنهج فقد أصبح يلبي احتياجات الطالب المعرفية والوجدانية، فأصبح الطالب بقدوره الوصول إلى المعلومات التي يحتاجها والمرتبطة بالمنهج المدرسي في أسرع وقت وبأقل مجهود

وتظهر هنا القيمة الإنسانية لهذا الشكل التعليمي فهو يلاحق تطور العلوم وتطبيقاتها في شتي ميادين المعرفة وبالتالي استفادت جميع المجتمعات من ذلك التطور المتقدمة منها والنامية اعتماداً على التكنولوجيا الحديثة التي تقوم بالربط بين عناصر العملية التعليمية في هذا النظام التعليمي. (عمر، 2004، ص549).

ويرى الباحث أنه بعد عودة الحياة إلى طبيعتها قد تتحول المدارس من نموذج التعليم عن بعد إلى التعليم المختلط أو الهجين الذي يُجْمَعُ فيه التعليم باستخدام التقنيات والتعليم التقليدي، فيحصل الطلاب فيه على جزء من المنهج بالطريقة التقليدية والجزء الآخر عن بعد في أيام أخرى؛ وذلك تقليلاً للازدحام في المدارس ومراعاة للتباعد الاجتماعي، والتزاماً بالاشتراطات الصحية الوقائية.

ورد ذكر المنهج في كتابات عدد من الفلاسفة، مثل أفلاطون في القرن الرابع قبل الميلاد، وفي كتابات بعض رجال التربية، مثل كومنيوس في القرن السابع عشر، وكتابات المربي الألماني فروبل في القرن التاسع عشر، ومع هذا فإن التربية القديمة لم تشهد مناهج مكتوبة كما موجود اليوم، وإنما هو منهج في ذهن المربي أو المدرس، يقوم على أساس تدريس المتعلم مواد تعليمية يشعر الكبار بأنها مهمة للتنشئة، وعلى الرغم من استعمال المربين عبر التاريخ لمفهوم المنهج كوسيلة لتربية الأفراد؛ فإن العالم سجويل أشار إلى أن تاريخ الفكر في ميدان المناهج الذي يعود إلى العام (1980م)، ولم يظهر المنهج كعلم إلا في القرن العشرين حينما نشر العالم فرانكلن بوبت كتابه المنهج عام (1918م)؛ فكان أول كتاب في المنهج أشار فيه إلى أن تعريف المنهج يتحدد من دراسة أنشطة أفراد المجتمع بقصد اكتشاف صور المعرفة التي يحتاجون إليها، وهذا بدوره يحدد ما يحتاج إليه المتعلمون.

وفي العام (1926م) أصدرت الجمعية الوطنية لدراسة التربية (NSSE) كتاباً من جزأين بعنوان (أصول وأسلوب بناء المنهج)، ثم بدأت الجامعات والكليات بفتح أقسام للمناهج وطرائق التدريس، وتأسست جمعية تطوير المنهاج، وفي العام (1969م) نشر تايلور كتابه (أساسيات المنهج). (التميمي، 2006، ص46)

وجاء مفهوم المنهج التقليدي هذا كنتيجة طبيعية لنظرة التربية التقليدية إلى المدرسة؛ إذ كانت ترى أن هذه الوظيفة تنحصر في تقديم ألوان مختلفة من المعارف إلى التلاميذ، ثمَّ التأكد من امتلاكهم لها عن طريق الاختبارات والتسميع (رفيقة وفاطمة، 2019، ص12)، و نتيجة لذلك فقد وجِّه لهذا المفهوم عدداً من المآخذ ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

1. تركيز المنهج على تنمية الجانب المعرفي يؤدي إلى إهمال الجوانب الجسدية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والخلقية وبالتالي لم يحقق المنهج النمو الشامل المتكامل للتلميذ، فاهتمام المنهج بالجانب المعرفي أدى إلى إهمال ميول وحاجات ومشكلات التلاميذ، مما ساهم في عدم تكوين العادات والاتجاهات الايجابية لديهم.
2. تركيز المنهج على إكساب التلاميذ المعلومات أدى إلى تجاهل توجيه سلوك التلاميذ. (عبدالحميد، 2010، ص10).
3. تركيز المادة الدراسية اهتمامها على الناحية العقلية مع إغفالها نواحي النمو الأخرى الجسمية والانفعالية والاجتماعية، وهذا يتعارض مع التصور السليم لشخصية التلميذ التي يراد لها النماء والتكامل. (المكاوي، 1421هـ، ص12)
4. التركيز على المعلومات جعل التلميذ سلبياً، وصار دوره منحصراً في حفظ واسترجاع المعلومات التي يتضمنها الكتاب المدرسي أو التي يلقيها عليهم المعلم مما أدى إلى عدم تنمية قدرة التلاميذ على التفكير العلمي أو التفكير الناقد أو التفكير الإبداعي.

5. تركيز المنهج على المعلومات أدى إلى عزل المدرسة عن البيئة والمجتمع، وهذا يعني أنه لم يولِ مشكلات البيئة والمجتمع أي اهتمام يذكر ولم يحث التلاميذ على المساهمة في حلِّ هذه المشكلات،هذا التركيز على المعلومات لم يتح الفرصة للمعلم ليؤدي رسالته التربوية التي تنحصر في توجيه وإرشاد التلاميذ ومساعدتهم على النمو الشامل وتعديل سلوكهم نحو الأفضل، وإنما جعل المعلم ناقلاً للمعلومات التي تتضمنها الكتب المدرسية. (عبدالحميد، 2010، ص10)
6. قصر التعلم على الكتاب المدرسي؛ فالمنهج بهذا المفهوم يجعل الكتاب المدرسي المصدر الوحيد للمعرفة والتعلم ويهمل المصادر الأخرى، فلا يمتد نظر المعلم إلى عرض مواد تعليمية من البيئة أو مشكلات الحياة اليومية، و لا يكتسب المتعلم مهارات التعلم الذاتي باتصاله بالمكتبة، ويهمل بالتالي النقد وإبداء الرأي وتنمية المواهب. (يونس وآخرون، 1425هـ، ص16)
7. إهمال الجانب التطبيقي والعملي من قبل المدرسين؛ حيث أن المدرس همُّه إكمال المقرر الدراسي في فترة زمنية محددة. (فرج، 1419هـ، ص6)

ويرى الباحث أن المنهج بمفهومه الضيق لم يهتم بجوانب النمو المختلفة؛ فأهمل حاجات وميول ومشكلات المتعلم التي اهتمَّ بها المنهج الحديث فقد ركز فقط على الجانب المعرفي، وقلل من مكانة المتعلم و جعل كل جهوده تنصب في الحفظ والاستظهار وهذا ما يسمى بالتعليم البنكي، وأنَّ دور المتعلم فيها سلبياً.

## العوامل التي أدت إلى تطَوُّر مفهوم المنهج المدرسي:

إن تطَوُّر مفهوم المنهج لم يأتِ من فراغ وإنما كان نتيجةَ عدةِ عوامل يمكن عرضها على النحو التالي:

1. نتيجة النقد العنيف الذي وجِّه للمنهج بمفهومه التقليدي.

2. أثبتت الدراسات العديدة التي أجريت في مجال علم النفس أن الشخصية وحدة متكاملة ذات جوانب متعددة، وبالتالي التركيز على جانب وإهمال الجوانب الأخرى لا يؤدي إلى تحقيق الهدف، ومن هنا كان التركيز على النمو الشامل للتلاميذ. (الوكيل ومحمود، 2013، ص23).
3. التغير الثقافي الناشئ عن التطور العلمي والتكنولوجي، والذي غير الكثير من المفاهيم والقيم الاجتماعية التي كانت نمطاً سائداً وأدى إلى إحداث تغيرات جوهرية في أحوال المجتمع وأساليب الحياة فيه.
4. طبيعة المنهج نفسه فهو يتأثر بالتلميذ والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية، وأن كل عامل من هذه العوامل يخضع لقوانين التغير المتلاحقة، فقد كان لابد أن يحدث في المناهج التغيير وأن يأخذ المنهج مفهوماً جديداً. (أبوحويج، 2000، 79).

نتيجة لهذه العوامل والأسباب آنفة الذكر وغيرها فقد اتخذ المنهج مفهوماً جديداً أكثر شمولية وهو المفهوم الحديث للمنهج الدراسي.

## المفهوم الحديث للمنهج:

ونتيجة للانتقادات التي وجهت للمنهج بمفهومه التقليدي، ظهر المنهج بمفهومه الحديث، وهو مجموعة الخبرات المربية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، بحيث يؤدي ذلك النمو إلى تعديل السلوك والعمل على تحقيق الأهداف التربوية. (عبدالحميد، 2010، ص10).

كما يعرف المنهاج بمفهومه المعاصر على أنه مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وطرق تدريس وتقويم، وهو مرتبط بالمتعلم ومجتمعه ومطبق في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها، وتحت إشراف منها بقصد الاسهام في النمو الشامل

المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم. (سعادة، وعبدالله، 2004، ص64).

علاوةً على ذلك فإن للمنهج المدرسي هدف رئيس وهو إعداد المتعلم للحياة، وهذا يعني أنه سيقوم بأنشطته الحيوية المختلفة في مجتمع معين، ومرحلة زمنية معينة، وتقوم الجهات التربوية المسؤولة عن المناهج بتخطيطها وفق الخصائص النفسية للمتعلمين؛ لتحقيق أقصى درجة ممكنة من النمو لقدراته واستعداداته المختلفة، وهذا يشكل الإطار الكلي للعملية التربوية، وهو أداة التربية في تحقيق أهدافها، والوصول بالمتعلم إلى أقصى ما يمكن من إبراز طاقاته والكشف عن قدراته، وتنمية ما لديه من استعدادات، وذلك من أجل المجتمع الذي يعيش فيه. (صالح وداخل، 2018، 20).

**مزايا المنهج التربوي الحديث:**

ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

1. يساعد المتعلمين على تقبل التغيرات التي تحدث في المجتمع وعلى تكييف أنفسهم مع متطلباتها.
2. ينوع المعلم في طرق التدريس ويختار أكثرها ملاءمة لطبيعة المتعلمين وما بينهم من فروق فردية.
3. يستخدم المعلم الوسائل التعليمية المتنوعة و المناسبة؛ لأن ذلك من شأنه أن يجعل التعليم محسوساً والتعلم أكثر ثباتاً.
4. يهتم المنهج التربوي الحديث بتنسيق العلاقة بين المدرسة والأسرة من خلال أولياء الأمور والمعلمين والاستفادة من خبرات المتخصصين.

5. تضطلع المدرسة بدورها باعتبارها مركز إشعاع في بيئتها وأن تكون على وعي كامل بدور المؤسسات والهيئات الاجتماعية وما تقدمها من نشاطات تربوية لتجنب تكرار هذه النشاطات في البيئة الواحدة. (رفيقة وفاطمة، 2019، ص17).

ويرى الباحث أنَّ من مزايا المنهج الحديث جعل البيئة المدرسية أكثر جاذبية و متعة وذلك من خلال التركيز على الأنشطة اللاصفية التي يمكن أن تتمَّ عبر الملاعب و المسارح و المعامل و المكتبة و البرامج المختلفة التي تجعل التلاميذ أكثر التصاقاً بالمدرسة و حباً لها.

**مبادئ المنهج التربوي الحديث:**

ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

1. إن التعليم الجيد يقوم بمساعدة المتعلم على التعلم من خلال الظروف والشروط الملائمة، وليس عن طربق التلقين المباشر.
2. إن التعليم الجيد ينبغي أن يحقق أهدافه بكل يسر وسهولة، وأن يرتفع إلى غاية قدراتهم واستعدادتهم، والأخذ بالحسبان الاختلافات والفروق الفردية بين المتعلمين.
3. إن القيمة الحقيقية للمعلومات والمهارات التي يدرسها المتعلمين، هي مدى تنميتها واستعمالهم لها، وإفادتهم منها في المواقف الحياتية.
4. إن المنهج ينبغي أن يكون متكيفاً مع حاضر المتعلمين ومستقبلهم ومرناً، ويتيح للمعلمين القائمين على تنفيذه التوفيق بين أساليب التعليم الفضلى.
5. ينبغي أن يراعي المنهج ميول المتعلمين، وحاجاتهم، واتجاهاتهم، ومشكلاتهم، وقدراتهم، واستعداداتهم. (صالح وداخل، 2018، 20).

و يرى الباحث أنَّ هنالك مبدأً آخر الذي يتمثل في النمو السريع للمعلومات و المعارف، فقد تضاعفت هذه المعلومات في السنوات الأخيرة لدرجة أننا لم نعدْ قادرين على إحصائها و عدِّها؛ لضخامتها.

**بعض الانتقادات التي وُجِهَت إلى المفهوم الحديث للمنهج:**

رغم المميزات التي يتسم بها المنهج بمفهومه الحديث، إلا أنه وجهت إليه بعض الانتقادات، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

1. رأى البعض أن المنهج بمفهومه الحديث لا يهتم الاهتمام الكافي بالمعرفة التي تتضمن خبرة الإنسان عبر تاريخه الطويل.
2. أدى ارتباط المنهج بميول الطلاب إلى صعوبة في تطبيقه، وعدم توفر عنصري الاستمرار والتتابع في خبرات المنهج.
3. يحتاج تطبيق المنهج بمفهومه الحديث إلى نوعية خاصة من المعلمين وعلى درجة عالية من الكفاءة، حتى يتمكنوا من إكساب الطلاب المعلومات والمهارات والجوانب الوجدانية المناسبة.
4. يحتاج تطبيق المنهج بمفهومه الحديث إلى إمكانات مادية كبيرة مرتبطة بالمباني المدرسية والمرافق والمعامل بحيث تصبح ذات مواصفات خاصة مناسبة لممارسة الطلاب للأنشطة اللازمة لعمليتي التعليم والتعلم. (اللقاني، 2013، ص33).

ويرى الباحث أن المنهج بمفهومه الواسع يتضمن الخبرات المربية وينوع فيها ويبتكر أساليب حلّ المشكلات، ويهتمَّ بجوانب النمو المختلفة للمتعلم كالجانب الجسدي والنفسي والعقلي والاجتماعي والانفعالي وغيرها، ويصبح دور المتعلم فيه إيجابياً فهو يشارك في المعلومة ويبحث عنها وينقبها؛ فهنا ينمو المتعلم نمواً شاملاً متكاملاً من جميع النواحي، وكان ذلك نتيجةً طبيعيةً للدراسات الحديثة التي أجريت في مجالي علم النفس والمناهج.

## عناصر المنهج المدرسي:

المنهج نشاط إنساني يحدث بين المعلم والمتعلم، وهو يتكون من أهداف توضع ومحتوى دراسي وخبرات تُدَرَّسُ عن طريق طرق التدريس و وسائل تعليمية متعددة، وتقويم يشمل مجالات عدة ولكن أهم مجال فيها تقويم المتعلم؛ لمعرفة مدى ما حققه من الأهداف التي وضعت مسبقاً، وكذلك تقويم جميع العناصر السابقة للمنهج الدراسي وهذه العناصر مترابطة فيما بينها بحيث أنها تؤلف منظومة تربوية متكاملة يؤثر كل عنصر منها بالعنصر الآخر ويتأثر به.

فالأهداف مثلاً تؤثر في المحتوى الذي يجري اختياره، والمحتوى يؤثر في الخبرات التي تقدم للتلاميذ ويتأثر بها؛ نظراً لوجود الربط بين متطلبات المعرفة من جهة، وبين استعداد التلاميذ للتعلم ومراحل نموهم العقلي من جهة أخرى، ولما كان التأكد من مدى تحقق الأهداف يعد مسألة على جانب كبير من الأهمية، فقد بات من الضروري اللجوء إلى التقويم، والتقويم بدوره يؤثر في كل من الأهداف والمحتوى والخبرات التي تنظم للتلاميذ. (هندي وعليان، 2001، ص85-86).

ويرى الباحث أن بناء أي منهج أو تصميمه يُقَامُ على عدة دعائم أو ركائز أساسية وهو ما نسمية عناصر وهذه العناصر متداخلة فيما بينها وكل عنصر يؤثر في الآخر، فمثلاً الأهداف تؤثر في اختيار المحتوى، وطرائق التدريس تؤثر في أداء المحتوى، والتقويم يعرف عبره أين وصلت بقية العناصر الأخرى إلى مبتغاها وبالتقويم نكون قد طورنا مناهجنا إلى الأحسن والأفضل.

**أولاً: الأهداف:**

مما لا شكَّ فيه أن لكل فردٍ هدفاً أو غرضاً يسعى إليه في حياته، وأن كل سلوك إنساني هو سلوك نمائي يهدف لغاية معينة أو يسير لتحقيق غاية ما ويزيد من نجاح الإنسان للوصول إلى هذه الغايات، وبقدر وضوح أهداف الإنسان تكون فرص نجاحه أكبر، كما أن الشخص الذي لا يعرف أهدافه و لا يستوضح غاياته يتعذر عليه تحقيق ما يصبو إليه (إبراهيم والكلزة، 2000، ص100)، وتمثل الأهداف العنصر الأول من عناصر المنهج، وكل تحددت أهداف المنهج بدقةٍ و وضوح ساعد ذلك على اختيار المحتوى والطرق والوسائل التي تعمل على تحقيق هذه الأهداف، كما أن ذلك يساعد على اختيار أساليب و وسائل التقويم التي يمكن بواستطها معرفة مدى تحقيق تلك الأهداف. (عبدالحميد، 2010، ص55).

أن أي برنامج تعليمي فعال لابد أن يكون له أهداف وهي صمام الأمان وهي أولى مدخلات العملية التعليمية، فالهدف والسلوك هما وجهان لعملة واحدة، فالهدف مرتبط بالسلوك ولكنهما متلازمان فالسلوك يتبع الهدف، أو بمعنى آخر يمكن أن نعتبر أن الأهداف هي المدخلات والسلوك مخرجاته أو نواتجه (إبراهيم والكلزة، 2000، ص100)، وتشتق أهداف المنهج من مصادر مختلفة تتمثل في فلسفة المجتمع وثقافته وحاجاته ومشكلاته، وفلسفة التربية، وقدرات المتعلم وخصائصه، وعملية التعلم وأسسها ونظرياتها، وطبيعة المواد الدراسية وأهدافها، وطبيعة المرحلة التعليمية.

وعطفاً على ذلك فإنه يجب أن تكون أهداف المنهج محددة بدقة و وضوح وتصاغ في عبارات تصف التغيرات السلوكية المتوقع حدوثها في جوانب شخصية المتعلم بعد مروره بخبرات تعليمية سلوكية؛ ويعد الهدف السلوكي وصفاً لتغير سلوكي يتوقع حدوثه في شخصية المتعلم نتيجة لمروره بخبرة تعليمية من خبرات المنهج. (عبدالحميد، 2010، ص55)، وأن النتائج السلوكية كثيراً ما تصاغ على مستويات مختلفة، وأن هذه المستويات تمثل الغايات العريضة

للتعليم، مثل نقل الثقافة أو إعادة بناء المجتمع أو توفير أقصى نمو للفرد أو تنمية المسئولية الاجتماعية عند الأفراد أو الإكتفاء الذاتي أو الابتكار.

**واتفق العلماء في وضع ثلاثة مستويات لصياغة الأهداف هي:**

1. أهداف مجردة (عامة) وهي أهداف عريضة تساعد على تخطيط الإطار العام للمادة والموضوعات التي يمكن أن تدرس.
2. أهداف خاصة وهي تتضمن تحليلاً للأهداف العامة المجردة، وتساعد على بناء الخطوط العريضة لوحدة أو موضوع ما.
3. أهداف إجرائية وهي تجسيد إجرائي يساعد مخططي المنهج على تحليل المادة التعليمية.

لذلك فتحديد الأهداف التعليمية يُعَدُّ خطوة أساسية وركيزة قوية في العملية التعليمية، إذ أن وضوح الأهداف يساعد على اختيار وانتقاء وتنظيم المحتوى واختيار الوسائل المناسبة لتحقيقها، ويعين المدرس على أداء رسالته من منطلق واضح فيركز جهده في اختيار أساليب التقويم المناسبة للوقوف على مدى تحقيق هذه الأهداف. (إبراهيم والكلزة، 2000، ص103).

وتأكيداً لما سبق فإن للأهداف مستويات تبدأ بالمستوى الواسع جداً، ثمَّ الضيق فالتخصص، فالأهداف تكون على مستوى المجتمع التعليمي المستهدف، إذ أن لكل مجتمع أهدافه التي تضمن له البقاء والإزدهار، وهناك أهداف تعود إلى التربية والتعليم بنحوٍ عام، وأهداف لكل مرحلة دراسية من مراحل التعليم، وأهداف لكل مادة دراسية على حداه، ونزولاً لأقل جزءٍ من الأهداف؛ ألا وهي الأهداف السلوكية لكل موضوع ودرس. (صالح وداخل، 2018، ص82).

**مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:**

1. فلسفة المجتمع التربوية وحاجاته وأهدافه وتراثه الثقافي وما يسوده من قيم واتجاهات وما هو عليه من حضارة وفن وفكر وأدب وما في بيئته من عناصر جمالية.

2. خصائص المتعلمين وحاجاتهم وميولهم ودوافعهم ومشكلاتهم ومستوى نضجهم وقدراتهم العقلية وطرق تفكيرهم وتعليمهم.
3. أشكال المعرفة ومتطلباتها وما يواجه المجتمع من مشكلات نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي. (باهمام، 2009، ص52)
4. المتخصصون في المادة: قد تتضح معالم المادة بقدرة المتخصصين في تحقيق الأهداف التي يراد تحقيقها وكم ونوع المعرفة التي تستهدف المتعلمين من قبلهم، وتسند هذه المهمة لكل متخصص.
5. فلسفة التربية: وتتسق عادةً فلسفة التربية مع فلسفة المجتمع، فإذا كان المجتمع ديقراطياً فإن التربية فيه تقوم على المبادئ الديمقراطية؛ من احترام شخصية الفرد حريته وإعطائه فرصاً متكافئة في التعليم والحياة، وإما إذا كان المجتمع اشتراكياً؛ فإن التربية تقوم على مبادئ الاشتراكية، فضلاً عن أن أهداف التربية تشتق من تلك المبادئ. (صالح وداخل، 2018، ص81).

**معايير اختيار الأهداف التعليمية: (الأهداف الخاصة)**

هناك عددٌ من المعايير التي ينبغي مراعاتها عند اختيار الأهداف التعليمية، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

1. أن تستند الأهداف التعليمية إلى فلسفة تربوية أو اجتماعية سليمة.
2. أن تكون واقعية ممكنة التحقيق.
3. أن تقوم على أسس نفسية سليمة.
4. أن تكون الأهداف سلوكية يمكن قياسها.
5. أن تكون الأهداف شاملة لجوانب التعلم. (المكاوي، 2006م، ص153)

ويرى الباحث أن الأهداف في كل مراحلها تحتاج إلى وضوح، فكلما كانت واضحة أدى ذلك إلى تحقيقها، فالهدف يصف لنا التغيير الذي نتوقعه من المتعلم عند حدوث التعلم، وينبغي أن تكون الأهداف واقعية قابلة للتحقيق، وأن نراعي عند تحديد الأهداف طبيعة المتعلم وسيكولوجيته، أي أن نهتم بنمو الشخصية المتكاملة.

## ثانياً: المحتوى:

### مفهوم محتوى المنهج:

يمثل المحتوى العنصر الثاني من عناصر المنهج ويشمل الموضوعات والأفكار والخبرات التعليمية المراد إكسابها للمتعلمين والتي تساعد على تحقيق أهداف المنهج، (عبدالحميد، 2010، ص63)، ويشمل المحتوى كل الخبرات التي تحقق النمو الشامل المتكامل الديناميكي المتطور للفرد؛ مثال لذلك الخبرات المعرفية والانفعالية والنفس حركية التي يشتمل عليها المحتوى، وقد يوصف المحتوى بأنه المعرفة أو المهارات والاتجاهات أو القيم التي يتعلمها الفرد. (إبراهيم والكلزة، 2000، ص154،138)

ويقصد بالمحتوى المضمون التفصيلي للموضوعات المقررة بما تشمله من حقائق ومفاهيم ومبادئ وتعميمات ونظريات ومهارات وقيم واتجاهات، والتي تمَّ اختيارها وفقاً لأهداف محددة. (عرفات وحسن، 2013، ص7).

وعلاوةً على ذلك فإن هناك علاقة بين المحتوى وعناصر المنهج الأخرى؛ لذا لا يعمل محتوى المنهج بشكل منفصل أو منعزل عن المكونات الأخرى للمنهج، فالمعارف والحقائق التي يشملها ليست سوى وسيلة لبلوغ الأهداف المحددة للمنهج، بمعنى أن المنهج إذا كان يهدف إلى تنمية مفاهيم وتعميمات معينة، فإن الوظيفة الرئيسة للمحتوى هي تكامله مع الطريقة المستخدمة

في التدريس والوسيلة التعليمية وكذا النشاط المصاحب من أجل تنمية المفاهيم أو المهارات. (باهمام، 2009، ص54).

**معايير اختيار المحتوى:**

يراد باختيار المحتوى وضعه بالشكل الذي يحقق أهداف المنهج، وعملية اختيار المحتوى لها معايير معينة يجب أن تأخذ في الاعتبار منها على سبيل المثال لا الحصر:

1. أن يكون المحتوى مرتبطاً بالأهداف: فكلما زاد ارتباط المحتوى بالأهداف أدى ذلك إلى زيادة الفرص المتاحة لتحقيق الأهداف؛ لأن الطرائق والأنشطة والوسائل المستعملة غالباً ما تنصب على محتوى الموضوع، أما ابتعاد المحتوى عن الأهداف فإنه يؤدي إلى الانحراف بالعملية التعليمية عن مسارها المرسوم.

لذلك نرى أن هنالك كثيراً من عمليات التعليم التي لم تؤسس على تنظيم أهداف واضحة تحاكي متطلبات المجتمع تؤدي إلى انعزال المؤسسات التعليمية عن المجتمع، وغلق باب حل مشكلاتهم، وهدم البنى الأساسية لبناء جيل تعليمي يندمج في المجتمع ويكون جزءاً منه.

2. أن يكون المحتوى صادقاً له دلالته: يستمد المحتوى صدقه إذا المعلومات التي يتضمنها أساسية وحديثة وخالية من الأخطاء العلمية، كما أن دلالة المحتوى تعني قدرته على إكساب المتعلمين طريقة البحث في المادة التي ينصب عليها المحتوى، وهذا ما يقودنا إلى التطور الحاصل في المحتوى من دمجه في مهارات التفكير العليا، ولما آلت إليه المعرفة الحديثة من توجهات في تطوير الإنسان بما يلائم متطلبات العصر. (صالح وداخل، 2018، ص97).
3. أن يرتبط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيش فيه التلميذ: يجب أن تكون المعارف المختارة تتمشي مع واقع التلميذ، وتساعده على فهم الظواهر التي تحدث حوله والمشكلات التي تنجم عن هذه الظواهر وكيفية مواجهتها.

4. أن يكون هناك توازن بين الشمول وعمق المحتوى: الشمول يعني المجالات التي يغطيها بالدراسة ويتناولها بالدراسة بحيث تكفي لإعطاء فكرة واضحة عن المادة ونظامها، أما العمق فيعني تناول أساسيات المادة مثل المبادئ والمفاهيم والأفكار الأساسية وكذلك تطبيقاتها بشيء من التفصيل الذي يلزم لفهمها فهماً كاملاً وأن يربطها بغيرها من المبادئ. (باهمام، 2009، ص55).
5. أن يراعي المحتوى ميول وحاجات التلاميذ: تعتبر الدافعية أهم شروط عملية التعلم، والاهتمام بميول وحاجات التلاميذ، من خلال المحتوى يوجد الدافع لديهم للإقبال على دراسة المحتوى وييسر عملية تعلمهم، ولذا تعتبر عملية مراعاة ميول التلاميذ وحاجاتهم هي أحد المعايير التي يتم على أساسها اختيار المحتوى، بحيث يكون ملائماً لمستوى التلاميذ والقدررات الجسمية والعقلية لمرحلة النمو التي يمرون بها. (الوكيل والمفتي، 2012، ص173).

ويرى الباحث أن المحتوى لابد أن يعبر عن أهداف المنهج، وأن يرتبط المحتوى بالحياة العامة للمتعلمين، ويحتم علينا أن نختار محتوى المادة الذي يشبع ميول المتعلمين، وأن نراعي عند اختيارنا للمحتوى الفروق الفردية بين المتعلمين، وأن ننوع في المحتوى بحيث يتضمن موضوعات متعددة ومتنوعة.

## ثالثاً: طرق التدريس:

### مفهوم طرق التدريس:

تمثل طرق التدريس والتعلم عنصراً مهماً من عناصر المنهج؛ فهي ترتبط بالأهداف والمحتوى ارتباطاً وثيقاً، كما تؤثر تأثيراً كبيراً في اختيار الأنشطة والوسائل التعليمية الواجب استخدامها في العملية التعليمية. (الوكيل وبشير، 2013، ص80)، ويمكننا القول دون مبالغة أن طرق التدريس هي أكثر عناصر المنهج تحقيقاً للأهداف، وهي التي تحدد الأساليب الواجب اتباعها والوسائل الواجب استخدامها والأنشطة الواجب القيام بها، وطرق التدريس هي أول خطوة

يوضع فيها المنهج المدرسي موضع التنفيذ، وهي أول اختبار عملي لمدى مناسبة المنهج من حيث أهدافه ومحتواه للتلميذ الذي وُضِعَ من أجله، ومن هنا تأتي أهمية هذه الطرق وخطورتها وضرورة العناية بها، أي أنها بمثابة وضع البذرة في الأرض لتثمر بعد أن يتمَّ إعدادها واختيارها بعناية ودقَّة لهذا الغرض. (الشافعي، 1417هـ، ص323).

إن أهمية طرق التدريس لا تقل عن أهمية بناء المنهج بل تفوقها، حيث يتوقف فهم التلاميذ للمادة المعروضة عليهم والاستفادة منها على طريقة عرضها عليهم، (الدعيلج، 2007، ص31)، وهذا بدوره يستلزم إعداد المعلم إعداداً جيداً بحيث يملك المعرفة والخبرة والمهارة والتعليم المستمر بحيث يكون مطلعاً على ما يستجد في الساحة التربوية وخاصة فيما يتعلق بطرق التدريس واستراتيجياته.

وعطفاً على ذلك فإن طريق التدريس هي كافة الإمكانات والظروف التي يوفرها المعلم في موقف تدريس معين، والإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف؛ وهذا يعني أن هناك ظروفاً وإمكانات يجب توفيرها، وهذه الظروف والإمكانات تتمثل في مكان الدراسة ودرجة الإضاءة والتهوية فيه، ومستوى الاهتمام الذي يصل إليه التلاميذ والكتاب المدرسي وأي أجهزة يوفرها داخل الفصل أو أي وسيلة تعليمية يستخدمها في هذا الإطار، وبذلك تصبح الوسيلة جزءاً من الإمكانات المتوافرة في ذلك الموقف. (باهمام، 2009، ص65)

## تصنيف طرائق التدريس:

يمكن أن نلحظ ما ذهب إليه كل من (ويستون وكرانتون) إلى تصنيف طرائق التدريس على أنواع متعددة منها الطرائق الذاتية الفردية المبرمجة التي تعتمد على المتعلم، والطرائق

التقليدية في المؤسسات التربوية الرسمية والتي تعتمد على المتعلم، والطرائق التي تعتمد على الآلة في التعليم كاستخدام الحاسوب التعليمي والإنترنت والوسائل السمعية والبصرية كأساس للتدريس وهكذا، لذلك صُنِّفَت طرق التدريس إلى عدة تصنيفات يمكن أن نشير إليها وهي:

**طرائق التدريس التي تعتمد على المعلم:**

هذه الطرائق تسمى بالاستبدادية أو التسلطية وهي تنبع من الفلسفة التقليدية للتربية، وترى أن المتعلم كيان سلبي غبر قادر على البحث والمعرفة بنفسه، وهذه الفلسفة تسعى إلى تزويد المتعلم بقدر من المعارف لاعتقادها أن المعارف لها قيمة في حدِّ ذاتها، وعلى المتعلم أن يستقبل هذه المعارف والمعلومات التي يرسلها المعلم إليه دون البحث فيها، ومن هذه الطرق؛ طريقة المحاضرة وطريقة الإلقاء وطريقة المشاهدة التوضيحية أو القصة.

**طرائق التدريس التي يتفاعل فيها المعلم مع المتعلم:**

تنتمي هذه المجموعة من الطرائق إلى اتجاه يطلق عليه الاتجاه الكشفي الذي ينبع من الفلسفة الحديثة للتربية، ويكون المتعلم فيه ايجابياً أثناء عملية التعليم والتعلم، وأنه ينبغي أن يبحث عن المعرفة بنفسه، وأن دور المعلم هو التشجيع و التوجيه والإرشاد وتصميم المواقف الملائمة، ويختلف هذا الاتجاه عن الاتجاه التسلطي؛ كونه يهيئ العرض أمام المتعلم للتفكير المستقل والحصول على المعرفة بنفسه عن طريق وضعه أمام مشكلة تحتاج إلى حلول فيقوم المتعلم بالتخطيط للوصول إلى حل تحت إشراف المعلم، (صالح وداخل، 2018، ص110) ويعتني هذا الاتجاه الذي ينطلق من الفلسفة البرجماتية بتدريب المتعلم على البحث عن المعرفة من مصادرها المتنوعة واكتشاف المتعلم للمعرفة، وتندرج تحت مجموعة الاكتشاف مجموعة من الطرائق وهي طريقة حل المشكلات وطريقة الزيارات الميدانية وطريقة التدريب العملي وطريقة الاستبصار والتفاعل و طريقة الوحدات وطريقة المشروعات.

**طرق التدريس الفردية الذاتية المعتمدة على المتعلم:**

وهي مجموعة طرائق التعلم الذاتي التي تعتمد على المتعلم، وهي ذلك النوع من التعلم الذي يقوم المتعلم فيه بنفسه بالمرور في المواقف التعليمية المتنوعة لاكتساب المعلومات والمهارات من غير مساعدة مباشرة من المعلم؛ أي أن المتعلم يقوم باستعمال وسائل تعليمية معينة يعلم نفسه بنفسه من غير حاجة إلى معلم يعلمه بطريقة مباشرة، ومنها الطرائق التي تعتمد على التعلم الالكتروني أو طرائق التعليم عن بعد أو طرائق التعلم بالحاسوب. (صالح وداخل، 2018، ص111).

ويرى الباحث أن على المعلم عندما يختار طريقة التدريس أن يضع قدرات وإمكانيات المتعلمين في حسبانه، وأن ينظر لأعداد المتعلمين داخل حجرة الصف وأن يجعل لطبيعة المادة الأهمية التي تحتاجها مع مراعاة الفروق الفردية فحينها يكون موفقاً في اختياره لطريقة التدريس المناسبة، وصار لزاماً على المعلم أن يكون مطلعاً على كل ما يستجد في مجال الطرق التدريسية ليختار أكثرها فعاليةً ومواكبةً.

**رابعاً: الوسائل التعليمية:**

هناك تلازم بين الوسيلة والطريقة؛ وذلك لأن كل طريقة من طرق التدريس تستند إلى مجموعة من الوسائل التعليمية؛ وفقاً لنوعية الدارسين والمحتوى والأهداف المطلوب تحقيقها، وهذا يحتم علينا التعرض للوسائل التعليمية باعتبارها عنصراً مهماً من عناصر المنهج الدراسي.

**مفهوم الوسيلة التعليمية:**

تعرف الوسائل التعليمية على أنها أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم وهي بمعناها الشامل تضم الطرق والأجهزة والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة. (سلامة، 2013، ص67).

**فوائد الوسائل التعليمية:**

للوسائل التعليمية فوائد عديدة لكل من المعلم والمتعلم والعملية التعليمية، وفيما يلي بعض هذه الفوائد، ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

1. تنمي حب الاطلاع عند المتعلم وترغبه في التعلم.
2. تجذب اهتمام المتعلم وتثير اهتمام لموضوعات التعلم.
3. تجعل التلميذ نشطاً ومشاركاً مشاركةً ايجابيةً في المواقف التعليمية.
4. تساعد على زيادة خبرات المتعلم وتنوعها.

تتيح للتلاميذ خبرات من الصعب الحصول عليها بدونها وذلك للأسباب التالية، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

1. البعد الزماني للخبرات المراد تعلمها، و البعد المكاني للخبرة المراد تعلمها.
2. عامل السرعة أو البطء للخبرة المتعلمة.
3. الخبرة مختفية ويصعب على الإنسان رؤيتها.
4. كبر حجم الأشياء المراد تعلمها أو صغرها. (عبدالحميد، 2010، ص78).
5. تنمي القدرات العقلية لدى المتعلم، و تقوي شعور المتعلم بأهمية الخبرات المراد تعلمها.
6. توفر وقت وجهد كلٍّ من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية.
7. تساعد المعلم والمتعلم على مسايرة التطور العلمي والتكنولوجي، مع تسهل عملية التعليم والتعلم وتجعلها مشوقة ومرغوب فيها. (عبدالحميد، 2010، ص79).

ويرى الباحث أن هنالك فائدة أخرى للوسائل التعليمية و تتمثل في مساعدة المعلم والمتعلم على مسايرة التطور التقني و تسهيل عملية التعليم والتعلم وجعلها أكثر إثارة و تشويقاً.

**أهمية الوسائل التعليمية:**

إن لوسائل التعليم أهمية كبيرة على العملية التعليمية وقد دلت العديد من الدراسات على أن مستوى الذكاء يرتفع بضع درجات لدى الطلاب الذين يدرسون في مدارس تستخدم وسائل تعليمية بكثافة؛ إذا ما قورنوا بطلاب لا يستخدم معلموهم وسائل الإيضاح على نحوٍ كافٍ، وهذا يحتم على المعلم ألا يكتفي عند شرحه لموضوع الدرس بالكتاب المدرسي أو السبورة فقط، وإنما عليه أن ينوع الوسائل تبعاً لموضوع كل درس أو مادة يقوم بتدريسها.

للوسائل التعليمية أهمية كبيرة سواءً للمعلم أو المتعلم أو محتوى الدرس وتكمن أهميته في مقدار ما تحققه من أهداف تربوية بصفة خاصة، وما تحققه من تحسين في عملية التعليم والتعلم بصفة عامة، ويمكن إبراز هذه الأهمية من خلال النقاط التالية، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

1. تساعد في تثبيت المعلومات وتذكرها واستحضارها عند الحاجة؛ لأنها تبقى في ذهن الطالب حية ذات صورة واضحة، كما أنها تنمي فيه الاستمرار في التفكير. (طويلة، 2008، ص162،154).
2. تعديل بعض الاتجاهات واكتساب التلاميذ اتجاهات تربوية سليمة، فقد أثبتت الأبحاث أن المعينات التعليمية وخصوصاً الأفلام المتحركة والإذاعتين المسموعة والمرئية والرحلات التعليمية لها القدرة على التأثير على السلوك وتعديل الاتجاهات.
3. تساعد على تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين. (سلامة، 2013، ص76).
4. تعمل على تكوين المدركات واكتساب المدركات وفهمها بطريقة أعمق وأفضل؛ نظراً لأنها تعمل على تشغيل الحواس الخمسة.

5. تساعد في تنمية قدرة التلاميذ على الخلق والابتكار وذلك عن طريق استخدام الأجهزة والأدوات والتعامل معها ومعرفة فوائدها ومعوقات استخدامها. (الوكيل وبشير، 2013، ص93).

ويرى الباحث أن هذه الوسائل تجعل عملية التعليم والتعلم سهلةً، ويستخدمها المعلم لتوضيح الأفكار للمتعلم، ويمكن أن نعتبر السبورة من أهم الوسائل وأكثرها استخداماً وشيوعاً، فالوسائل عادةً تقلل من الجهد الذي يبذله المعلم والمتعلم وتختصر الوقت وتجذب انتباه المتعلمين، وتعمل على تثبيت المعلومات في ذهن المتعلم وهذا ما يجعلها ذات أهمية كبرى في العملية التعليمية.

## خامساً: التقويم:

يشمل التقويم جميع مجالات الحياة فالإنسان يقوم بتقويم نفسه بعد أداء عمل ما ليتعرف على مواطن القوة فيدعمها ومواطن الضعف فيعالجها، وهو لا يقتصر على مجال التربية كما يخيل إلينا، وعملية التقويم من العمليات الأساسية التي يحتويها أي منهج دراسي، وهي تجري على نحوٍ متوازٍ مع بعض العمليات التنفيذية، هذا إلى جانب أنها تجري على نحوٍ متعاقب مع بعض العمليات في كلا الجانبين التخطيطي والتنفيذي، وإذا ما نظرنا إلى أي عنصرٍ من عناصر المنهج السابقة سنلاحظ أنه يخضع دائماٍ لعمليات تقويمية، سواءً على المستوى التخطيطي أو على المستوى التنفيذي. (باهمام، 2009، ص76).

**مفهوم التقويم:**

لقد تباين مفهوم التقويم واختلفت مضامينه ومعانيه باختلاف الأزمنة التي تعاقبت على تطور مفهوم التعليم، فإذا كان التعليم يستهدف المعرفة قديماً فكان التقويم يُبْنَى بما يؤول إليه اكتساب المتعلم لتلك المعرفة والكم الذي بقي في ذهن المتعلم، وإذا جئنا إلى المنظور الحديث للتعليم، نجد أنه يستهدف المتعلم من جميع النواحي العقلية والجسدية والنفسية والبيئة المحيطة

فيه، لذا نجد بالمقابل أن التقويم لا يبقى بمفهومه القديم، وينبغي أن يواكب هذه الأهداف المتنوعة ومعرفة مدى تكامل المتعلم نواحي الذكاء وقدرات التفكير، وكم المعرفة المنفذة في الواقع الحياتي والتدريب المستتر لها للنهوض بواقع تعليم الفرد ونتاجاته على المجتمع المحيط به. (صالح وداخل، 2018، ص131).

يعرف التقويم بأنه العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة (الوكيل والمفتي، 2012، ص186)، ويعرف كذلك بأنه وسيلة للحكم على مدى تحقق الأهداف والوقوف على نواحي القوة والضعف، وبذلك فهو عملية تشخيصية لتدعيم نواحي القوة وعلاج نواحي الضعف، وهو الوسيلة الأساسية التي تنطلق منها عملية تطوير المنهج. (عرفات وحسن، 2013، ص39).

وبناءً على ما سبق فإن التقويم عملية تشخيصية علاجية وقائية؛ فهو عملية تشخيصية من حيث تحديد جوانب القوة والضعف في الشخص أو الشيء موضع التقويم، وهو عملية علاجية تستلزم تقديم العلاج، وهو عملية وقائية من حيث تفادي الوقوع في الخطأ عند تكرار المواقف التي كانت موضع التقويم من قبل وبذلك يكون التقويم أداة مهمة من أدوات تطوير المنهج الدراسي.

والتقويم في المنهج الحديث ينصب على جميع جوانب النمو للطالب ولا يقتصر على مجرد الناحية العقلية، كما أنه يتناول جميع عناصر العملية التعليمية فيمتد إلى الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والنشاط والخبرات والوسائل التعليمية والتقويم نفسه والمعلم والمباني المدرسية والكتب الدراسية وغيرها. (يونس وآخرون، 2004، ص151)

**أهمية التقويم:**

يعتبر التقويم عملية مهمة لكل من المعلم والمتعلم والآباء والقائمين على المدارس أو المشرفين عليها، ونظراً لأهميته بين مكونات المنهج وارتباطه مع باقي المكونات الأساسية للمنهج و وجود علاقة تأثير وتأثر بينهم، لذا لابد من توضيح أهميته في النقاط التالية، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

1. التقويم حافز على الدراسة والعمل حيث يعد من الحوافز الأساسية في المجال التربوي، بالإضافة إلى أنه يساعد التلميذ على اكتشاف قدراته ومواهبه.
2. للتقويم دور كبير في تطوير المناهج وتحديثها حيث يبدأ هذا التطوير العلمي بتقويم الواقع التربوي وتحديد المشكلات ونواحي القصور وينتهي بالعمل على علاجها.
3. وللتقويم أهمية كبيرة لدى المعلمين حيث أنه يفيدهم في تحديد الوضع الحالي لطلابهم، وفي إعادة صياغة الأهداف الخاصة، وفي الحصول على المعلومات الدقيقة المتعلقة بما حققه الطلاب من نتائج.
4. وهو يفيد الآباء من حيث تحديد نقاط القوة وجوانب الضعف عند أبنائهم، ويزودهم بمعلومات عن درجة التقدم التي أحرزها أبناؤهم. (باهمام، 2009، ص77)
5. معرفة مدى ما تحقق من الأهداف التعليمية.
6. مساعدة المتعلم على معرفة مدى تقدمه في مجال معين أو في مادة علمية معينة، و تشخيص العقبات والمشكلات وتقديم الحلول المناسبة. (عرفات وحسن، 2013، ص41)

ويرى الباحث أنَّ التقويم مهمٌ لكل الأطراف المشاركة في العملية التعليمية و خاصة المعلمين؛ لأنه يسهل عليهم عملية نقل التلاميذ من صفٍّ دراسيٍّ إلى آخر و من مرحلة إلى مرحلة أخرى.

**خصائص التقويم:**

هناك عدد من الخصائص التي ترتكز عليها عملية التقويم، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

1. أبرز خصائصه الشمول ويعني أن يشمل التقويم جميع عناصر العملية التعليمية، فاذا أرنا أن نقوم التلميذ؛ ينبغي ألا يقتصر التقويم على الجانب المعرفي فقط بل يمتد ليشمل كافة الجوانب الوجدانية والمهارية، وكذلك إذا أردنا أن نقوم المنهج فلابد أن يمتد التقويم إلى كافة مكونات المنهج بدءاً بالأهداف والمحتوى والطريقة والوسائل التعليمية والأنشطة وانتهاءً بالتقويم. (عرفات وحسن، 2013، ص41).
2. ينبغي أن تكون عملية التقويم مستمرة؛ لارتباطها بالعملية التعليمية وتطورها عبر الأزمنة؛ بل أنه يبدأ قبلها ليهيأ الظروف المناسبة للتعليم في ضوء واقع التلاميذ.
3. التعاون: وهذه الخاصية تعود بالفائدة لكل من المعلم والمتعلم والبيئة المحيطة بالتعلم، إذ بتضافر الجهود يتحقق المرمى الرئيس من العملية التعليمية. (صالح وداخل، 2018، ص135).
4. ينبغي أن يكون التقويم متسقاً مع الأهداف: من الضروري أن تسير عملية التقويم في اتجاه واحد يتفق مع مفهوم المنهج وفلسفته وأهدافه، أي أن يقوم التقويم على نفس التصورات التي يقوم عليها المنهج والتي يراد تحقيقها، فمثلاً إذا كان أحد أهداف المنهج هو: تنمية مهارات استخدام أجهزة علمية (في العلوم مثلاً) بينما تركز عملية التقويم على حفظ بعض الحقائق العلمية فقط فإن المعلومات التي سنحصل عليها في هذه الحالة لن تكون صادقة أو مفيدة أي أنها لا تعكس طبيعة الهدف، ويكون التقويم عشوائياً في هذه الحالة ولا يساعد على إصدار الأحكام الصحيحة عن الهدف.

5. ينبغي أن يكون التقويم اقتصادياً: و التقويم الاقتصادي يساعد على اقتصاد النفقات والجهد والوقت، ومن عيوب الامتحانات التقليدية أنها تستغرق في معظم الأحيان وخاصةً الامتحانات العامة- وقتاً طويلاً وجهداً شاقاً ونفقات طائلة. (المكاوي، 2006، ص186-187).
6. أن يبنى التقويم على أساس علمي: يقصد بالتقويم العلمي ذلك التقويم الذي يستند إلى أسس البحث العلمي في مجال القياس والتقويم التربوي؛ ولكي يبنى التقويم على أساس علمي فلابد أن تتسم وسائل التقويم بالخصائص العلمية التالية: وهي الصدق والثبات والموضوعية والتنوع؛ ويقصد بالصدق أن تقيس الوسائل الصادقة ما وضعت من أجله، ويقصد بالثبات أنه لو أعيد استخدام الوسيلة عدة مرات تحت الظروف نفسها فإنها تعطينا النتائج نفسها، والموضوعية يقصد بها عدم تأثر النتائج التي تم التوصل إليها بذاتية المعلم أو من يشاركه في عملية التقويم، أما التنوع فيقصد به استخدام أكبر عدد ممكن من وسائل التقويم المختلفة. (عرفات وحسن، 2013، ص42).
7. ينبغي أن يكون التقويم مميزاً: التقويم المميز هو الذي يعين على التمييز بين المستويات، ويساعد على إظهار الفروق الفردية، والتقويم المميز يتناول جميع الأهداف وجميع جوانب النمو والقدرات والمهارات وبذلك يعين على اكتشاف المواهب والتعرف على أماكن القوة والضعف، و ينبغي أن يعتمد التقويم على وسائل وأساليب متعددة؛ لأن العملية التعليمية تتضمن جميع جوانب الخبرة ومستوياتها، وتتضمن جوانب النمو وأهدافه المتنوعة لكي تعطي التصور الكامل والصورة الحقيقية لجميع هذه الأمور دون أن تطمس بعضها أو أن تتجاهلها. (باهمام، 2009، ص189).

ويرى الباحث أن التقويم يمكن أن يقع على المتعلم والمعلم والمنهج والبيئة المدرسية وكل ما يتعلق بالمدرسة والدراسة فيعمل على تحسين ماهو كائن إلى ما ينبغي أن يكون، فالتقويم

يوضح للمعلم الصعوبات التي تواجه تلاميذه ليعمل على تذليلها لهم، وندرك من خلاله نقاط القوة لتدعيمها ونقاط الضعف لتلافيها ومعالجتها؛ لذا يعتبر من أهم مكونات المنهج المدرسي، وهو ليس عملية نهائية فقط وإنما يكون مصاحباً لكل خطوات ومراحل المنهج من التخطيط عبوراً بالتصميم وانتهاءً بالتقويم نفسه.

## أسس بناء المناهج المدرسية:

ومفهوم الأسس يتجسد في قوله تعالى: { **لَمَسْجِدٌ أُسِّسَ عَلَى التَّقْوَى مِنْ أَوَّلِ يَوْمٍ أَحَقُّ أَنْ تَقُومَ فِيهِ** } سورة التوبة، آية (108)، وقوله أيضاً: { **أَفَمَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ عَلَى تَقْوَى مِنَ اللَّهِ وَرِضْوَانٍ خَيْرٌ أَمْ مَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ عَلَى شَفَا جُرُفٍ هَارٍ فَانْهَارَ بِهِ فِي نَارِ جَهَنَّمَ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ** }، سورة التوبة، آية (109)، وفي هاتين الآيتين شاهدٌ على صدق الأساس على الأمر الحسي والمعنوي، فالبناء على التقوى معنوي والمشبه به وهو البناء على جرفٍ هارٍ أمر حسي، (الحجاز، 2012، ص18)، ونظراً لأن المناهج المدرسية هي أداة المدرسة الأساسية لإحداث التغيرات المرغوبة في سلوك أفراد المجتمع، لذلك يجب أن تقوم عملية بناء المناهج على أسس تربوية واضحة، حتى يتسنى للمدرسة القيام بدورها في عملية إعداد النشء للحياة بصورة متوازنة.

وتكمن أهمية أسس بناء المنهج في أن المنهج يشتق مكوناته (الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية و وسائل التقويم) من هذه الأسس، إذ نبدو هذه الأسس ركائز وراء تلك المكونات للمنهج المدرسي، كما أنها تحدد وجهة المناهج وترسم ملامحها بما يخدم المتعلم ويلائم خصائص نموه ويلبي حاجات المجتمع، (اللقاني، 2013، ص47)، ويمكن تصنيف أسس بناء المناهج المدرسية على النحو التالي:

1. الأسس الفلسفية للمنهج.

2. الأسس الاجتماعية للمنهج.
3. الأسس النفسية للمنهج.
4. الأسس المعرفية للمنهج.

وسوف نتناول هذه الأسس بشيء من التفصيل من حيث طبيعتها وخصائصها وتأثيرها على المناهج المدرسية.

## أولاً: الأسس الفلسفية للمنهج:

الفلسفة بمفهومها الواسع هي البحث عن حقائق الوجود سواءً المتصلة بالإنسان أو بعالمي الغيب والشهادة (العالم الميتافيزيقي والعالم الفيزيقي) عن طريق القدرات العقلية والحسية فقط، لذلك فإن العالم أو المفكر الذي يؤمن بما أوحى الحق سبحانه وتعالى إلى رسله لتبليغ الهدي الذي وعد بني آدم بعد قرار الهبوط؛ فإنه لا يعد فيلسوفاً من وجهة نظر الفلاسفة؛ لأنه اعتقد بحقائق لم تأتِ عن طريق القدرات الإنسانية. (رفيقة وفاطمة، 2019، ص23).

وينظر إلى الفلسفة على أنها نسق من الفكر ينشأ نتيجة البحث عن المعرفة خاصة فيما يتعلق بطبيعة الوجود، والفلسفة بغض النظر عن صواب رؤيتها تقدم رؤية معرفية حول ثلاث قضايا وهي الكون والإنسان والحياة، وتؤثر المعتقدات الفلسفية و الدينية لواضعي المنهج حول القضايا الثلاث تأثيراً بالغاً في بناء المنهج وتحديد عناصره، (السر، 2016، ص35)،

ويرى بعضهم أن الفلسفة تعني ذلك العمل العقلي النقدي المنظم الذي يرمي إلى تكوين المعلومات الملائمة التي لا يمكن الحصول عليها للوصول إلى نتائج تجريبية تماماً؛ لذا تسعى الفلسفة إلى فهم طبيعة الأشياء ودراسة طرائق التفكير والأدوات التي يستعملها في المعرفة، والسعي لدراسة مشكلة السلوك الإنساني ومعالجة القيم، ويمكن أن نعرف فلسفة التربية بأنها البناء المتكامل للمتعلم ورعايته وتعويده على حب المعارف، والتفكر في الأمور قبل إصدار

الأحكام لبناء مجتمع صالح يستطيع النهوض بأفراده (صالح وداخل، 2018، ص53)، و إنه لابد لأفراد أي مجتمع من اعتناق مجموعة من العقائد أي المبادئ والأفكار والتي تمثل إطاراً مرجعياً مشتركاً يوجه حياة هؤلاء الأفراد، وتسمى هذه العقائد والأفكار بفلسفة المجتمع. (اللقاني، 2013، ص47)

**علاقة المنهج بالفلسفة:**

إن للفلسفة أثراً بارزاً في وضع الخطط التي يسير عليها المنهج المدرسي في تحديد أهدافه، واختيار محتواه وأنشطته التعليمية وأساليبه التقويمية، وتوجد بين الفلسفة والتربية علاقة قوية؛ لأن التربية هي التي تمثل الفلسفة المتبنية داخل المجتمع؛ إذ تمثل الفلسفة البعد النظري للإنسان في الحياة، في حين تمثل التربية منهج العمل لتطبيق المفاهيم الخاصة بالإنسان داخل النظام الاجتماعيّ، إذ تعد التربية عملية اجتماعية إنسانية مهمة لا يستغنى عنها الإنسان في حالته الفردية أو عندما يكون ضمن مجموعة بشرية متعاونة ومتفاعلة، وتقرر المجتمعات الإنسانية المرمى النهائي من حياة الإنسان، سواءً صدر هذا القرار عن الفكر الفلسفي الإنساني أم تم اشتقاقه من الموقف الفلسفي المستمد من الديانات السماوية المختلفة والمعروفة. (صالح وداخل، 2018، ص53).

هناك صلة وثيقة بين المنهج المدرسي والفلسفة، والفلسفة هي حب المعرفة؛ ومعناها أن الإنسان يحاول الإجابة عن أسئلة بذاته وبالكون والحياة، وبالنسبة للمنهج فالفلسفة بمدارسها وأنواعها المختلفة أول المصادر الخاصة بالمنهج، فلو نظرنا لأي منهج وأهدافه باستطاعتنا تمييز فلسفة ذلك المجتمع الذي يدرس في ذلك المنهج، وللفلسفة فائدة بالنسبة للمنهج وهي تزويد معدي المنهج بالمعايير التي يجب وضعها لكي يصنعوا محتوى المنهج (رفيقة وفاطمة، 2019، ص23)، و العلاقة بين التربية وفلسفة المجتمع علاقة واضحة، فالتربية تقوم بالمجهود التطبيقي

الذي يترجم مبادئ وقيم هذه الفلسفة إلى مفاهيم ومهارات سلوكية وعادات واتجاهات لدى الأفراد، والمناهج المدرسية هي أداة التربية الأساسية في هذا الشأن. (اللقاني، 2013، ص48)

وعلاوةً على ذلك تحدث توماس هوبكنز عن علاقة الفلسفة بالمنهج المدرسي فأوضح التداخل ما بين الفلسفة والمنهج بقوله: لقد تدخلت الفلسفة في اتخاذ كل قرار مهم في مجال المناهج وطرق التدريس في الماضي، وسوف يستمر دورها كأساس لكل قرار مهم في ذلك المجال مستقبلاً سواءً ما يتعلق منها بنوعية الأهداف التي يعمل المنهج المدرسي على تحقيقها، أم بطبيعة المحتوى الذي يظهر تلك الأهداف، أو نوعية الوسائل والأنشطة وطرائق التدريس التي تؤدي إلى تبسيط ذلك المحتوى، وتعمل في النهاية مجتمعة على تحقيق تلك الأهداف، أو أنماط التقويم الملائمة التي توضح مدى نجاح المنهج في تحقيق أهدافه ومدى إفادة المتعلم منه، ويمكن أن نستنتج من ذلك كله أن الفلسفة لها اليد الطولى في بناء المنهج و وضع حدوده، وهي الخيمة التي يستظل بها من أجل إعطاء المنهج المشروعية في بناء عناصره الرئيسة وهي الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والأنشطة والتقويم. (صالح وداخل، 2018، ص54).

ويرى الباحث أن الفلسفات تختلف في فكرها وفلسفتها ما بين فلسفات إيمانية وأخرى إلحادية فمنها الإسلامية والمثالية والواقعية والبرجماتية والوجودية والرومانتيكية الطبيعية وغيرها وكل لها نظرتها للحياة.

ويمكن تلخيص الاتجاهات الفلسفية أو العقائدية (الفكرية) التي أثرت في المناهج سلباً أو إيجاباً في ثلاثة اتجاهات رئيسة:

**الفلسفة التقليدية:**

تتحدد وظيفة التربية وفق مبادئ الفلسفة التقليدية في حفظ التراث الثقافي ونقله من جيل إلى جيل، وبذلك تنحصر وظيفة المدرسة في نقل التراث الثقافي للمجتمع، وغرس المبادئ

والأفكار والعقائد في نفوس الطلاب خلال تعلم المنهج الدراسي، وينادي أصحاب الفلسفة التقليدية وعلى رأسهم أفلاطون بأهمية تدريب العقل البشري على إدراك الحقائق والمبادئ والقيم والمثل، ويتحدد نمو الطفل بمدى نموه المعرفي وبمقدار ما يحصله من المادة الدراسية.

وبناءً على ذلك اهتمت المناهج المدرسية بالمادة العلمية فقط، وأهملت الجوانب المهارية والوجدانية، ولذلك احتلت مناهج الفلسفة والمنطق والرياضيات مكان الصدارة في المناهج المدرسية، وتركزت طرق التدريس حول طريقة المحاضرة والإلقاء بقصد تشجيع الطلاب على حفظ المعلومات وتذكرها، وأصبح المعلم هو المصدر الوحيد لهذه المعلومات. (اللقاني، 2013، ص48).

**الفلسفة التقدمية:**

وهي التي تقوم على الاهتمام بميول وحاجات المعلمين، وإطلاق ميولهم وقدراتهم الإبداعية وتنميتها وتهذيبها، والاهتمام بتحرير القدرات الدفينة وإثارة نمو الشخصية، وتركز المناهج هنا على ربط المادة التعليمية ومحتواها بمواقف الحياة، ومن خلال خبرات حقيقية وشبه حقيقية تقوم على حل المشكلات.

**الفلسفة الدينية:**

وتقوم على تبني الدين أساساً تستند إليه المناهج الدراسية وتتوجه به أهدافها ومحتواها وأنشطتها وأساليب التقويم فيها، وتركز المناهج هنا على تطوير الفرد الصالح في دنياه وآخرته، وتركز على المعارف والخبرات والأنشطة التي لا تتعارض مع أحكام الله. (السر، 2016، ص35).

## ثانياً: الأسس النفسية للمنهج:

لقد أصبح الجانب النفسي محط اهتمام كثير من العلماء والمفكرين في معرفة الحاجات النفسية للمتعلم وبيان الأثر الذي يبنى عليه في حال حدوث أي خلل نفسي فردياً كان أو جمعياً، فكل منهما أثره في تغيير نمط بناء المنهج وتغيير مضامينه بسبب الحاجة النفسية لذلك المجتمع، (صالح وداخل، 2018، ص57)، والأسس النفسية هي المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه وحاجاته وميوله وقدراته واستعدادته وحول طبيعة عملية التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه، ومن المعلوم أن محور العملية التعليمية هو الطالب ومن هنا فلابد من مراعاة أسس النمو ومراحله وأسس التعلم ونظرياته في وضع المنهج وتنفيذه. (فرج، 1419هـ، ص86).

تفسر نظريات التعلم المعرفية عملية التعلم بأنها تطوير وإعادة بناء الأبنية العقلية لدى المتعلم، وتطوير التفكير ومخططاته حيث تتطور البنى المعرفية وتزداد بالتفاعل مع المواقف التي تُوفر للمتعلم، كما أن ترميز المعرفة في صورة مخططات يسهم في إدماجها واستخدامها، وترى النظريات المعرفية أن لكل متعلم أسلوبه وسرعته في إعادة بناء وتنظيم أبنيته المعرفية، والفروق الفردية في هذا الجانب ترجع إلى العمليات الذهنية المستخدمة في المواقف التي يواجهونها وطرقهم في معالجتها. (السر، 2016، ص46).

وعطفاً على ما سبق فقد تحول الاهتمام في التربية من التركيز على المادة الدراسية في ظل المفهوم التقليدي للمنهج الذي جعل المعلومات هدفاً في حدِّ ذاتها- إلى الاهتمام بالطالب وذلك في ضوء المفهوم الحديث للمنهج الذي يهدف إلى مساعدة الطلاب على النمو الشامل في جميع جوانب شخصياتهم، وبذلك أصبح المتعلم هو محور العملية التعليمية، و ظهرت نتيجة الاهتمام بالمتعلم بعض التنظيمات الجديدة للمنهج المدرسي تدور حول ميول الطلاب ونشاطهم

وحاجاتهم مثل منهج النشاط، والمنهج المحوري، ومنهج الوحدات الدراسية، كما ظهر المنهج التكاملي الذي يدور حول تكامل شخصية المتعلم وغيرها الكثير. (اللقاني، 2013، ص60)

إن المناهج أخذت تلتفت باهتمام بالغ إلى الأساس النفسي المهم للمناهج وأكدت على ضرورة الانطلاق في تنظيم التعليم والتعلم من الفهم الواعي لنظريات التعلم الحديثة التي ركزت في المبادئ والأسس التالية:

1. جعل المتعلم محور العملية التعليمية والمستهدف في الأنشطة التي تراعي حاجاته النفسية.
2. الدور الايجابي الفاعل للمتعلم في عملية التعلم.
3. أهمية استعمال التعزيز والإثابة في تنظيم التعلم.
4. الانطلاق في احتياجات المتعلمين و ميولهم وقدراتهم وفق الأهداف وطرائق التعلم.
5. التنويع في مصادر التعليم وعدّ المعلم والكتاب المدرسي مصدرين اثنين فقط من عدة مصادر تعلم جديدة متوافرة في البيئة. (صالح وداخل، 2018، ص58).

ومما ينبغي أن يركز عليه المنهج المدرسي هو مراعاة التوقيت المناسب عند تقديم الخبرات بحيث تكون مناسبة للمرحلة العمرية التي يمر بها المتعلم؛ لذا يمكن استثمار قدرة الطفل على الحركة المستمرة في مرحلة الطفولة المتأخرة في التعلم عن طريق الأنشطة والمشروعات، ويمكن استثمار قدرة الطفل على الحفظ في مرحلة الطفولة في حفظ القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة والشعر وغيرها، ويمكن استثمار انتماء الطفل إلى الجماعة في الطفولة التأخرة للقبام بالأنشطة الجماعية كالرحلات والمعسكرات والمعارض وتنفيذ استراتيجيات التعلم التعاوني وغيرها، ويمكن استثمار خصائص المراهقة في تقديم المعلومات المرتبطة بالتربية البيولوجية وتقديم الأنشطة المرتبطة بالحفاظ على البيئة. (اللقاني، 2013، ص62).

ويرى الباحث أن الأساس النفسي يُعَدُّ واحداً من أهم أسس بناء المنهج المدرسي؛ لأنه يهتم بخصائص نمو المتعلم ويُقَدِّمُ من خلاله منهجاً يتناسب مع قدرات وإمكانيات المتعلمين وكذلك ميولهم وإدراكهم العقلي، وفي ذلك أكدت العديد من الأبحاث والدراسات الحديثة في علم النفس على ضرورة تفسير عملية التعلم وفق نظريات التعلم.

## ثالثاً: الأسس الاجتماعية للمنهج:

تعد المدرسة وسيلة المجتمع للقيام بعملية التطبيع الاجتماعي للنشء وإعداده للحياة في ظروف دائمة التغير، ولنقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل، ولما كان المنهج أداة المدرسة لإحداث التغييرات المرغوبة في سلوك الطلاب وذلك لتحقيق غايات المجتمع فلابد للمنهج أن يعكس ثقافة المجتمع التي تميزه عن غيره من المجتمعات. (اللقاني، 2013، ص54).

ويقصد بالأسس الاجتماعية للمنهج القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المناهج وتنفيذها وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده والاحتياجات والمشكلات التي يرمي إلى حلها والأهداف التي يحرص على تحقيقها، وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات، وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المناهج وتنظيمه واستراتيجيات التعليم والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطارٍ منسقٍ لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها لتعود بالفائدة إلى المجتمع نفسه.

وعطفاً على ذلك فقد تختلف الأسس التي تنبع منها التربية والمنهج من مجتمع إلى آخر باختلاف الظروف التي تحيط بذلك المجتمع، إذ تتفاوت المجتمعات في الظروف والامكانات التي تؤثر في حياتها، مثل المقومات الجغرافية المتمثلة في الموارد الاقتصادية الموجودة على شكل خام، والمواقع من البحر أو المحيط أو البحار أو الأنهار أو الصحراء أو الجبال، وكذلك

من حيث المساحة والسكان ومصادر العيش، فضلاً عن القيم والعادات والتقاليد والتراث، وانعكاسات التقدم العلمي والتكنولوجي على المنهج، وهذا لم يأتِ إلا بتهيئة الظروف المناسبة في تحقيقه (صالح وداخل، 2018، ص56)، و تؤثر طبيعة أي مجتمع تأثيراً مباشراً في تربية أفراد المجتمع، حيث يرى بعض المختصين في التربية وعلم الاجتماع أن المجتمع عبارة عن مجموعة من الأفراد ذات صبغة خاصة تميزهم عن غيرهم من الجماعات الأخرى، وتعيش هذه المجموعة على مساحة من الأرض لفترة لا تقل عن معدل العمر الزمني لأفرادها. (رفيقة وفاطمة، 2019، ص37).

وبناءً على ما سبق فإن أنماط الفكر الاجتماعي السائد في مجتمعٍ ما تؤثر بنحوٍ مباشرٍ في المناهج الدراسية؛ لأن الوظيفة الأساسية للمدرسة في أي مجتمع هي إعداد الفرد لتلبية حاجات المجتمع وأهدافه المشروعة، وأن تحديد دور المدرسة في المجتمع يعني تحديد دور المناهج الدراسية، ومن الضروري أن يعكس المنهج من حيث الشكل والمضمون اتجاهات المجتمع وأهدافه، فليس من المعقول أن يوضع منهج بعيد كل البعد من متطلبات المجتمع؛ لأنه يؤدي إلى حدوث فجوة من الصعب ردمها، وعلاقة المنهج بالنظم الاجتماعية تتبلور في ضرورة اهتمامه بتوضيح دور النظم الاجتماعية، وأهميتها في الحياة وتنمية الاتجاهات الإيجابية عند المتعلمين؛ لاحترام هذه الأنظمة والسير في ضوئها، وكذلك على المنهج المدرسي أن يبين الوظائف العديدة للنظم الاجتماعية كالنظام الاقتصادي أو السياسي أو الديني أو نظام الأسرة السائد في مجتمعهم. (صالح وداخل، 2018، ص57).

إن للمجتمع تأثيراً كبيراً على المنهج باعتباره أداته في تربية النشء، فالقيم السائدة في المجتمع، ومجموعة عادات وتقاليد المجتمع وتطلعاته ومعتقداته واهتماماته، وأساليب حياته ونظمه السياسية والاقتصادية، جميعها تؤثر في تخطيط المنهج، وتطويره وتحديد أهدفه، واختيار

محتواه وأنشطته وتنظيمها، ويمكن رؤية تأثير ثقافة المجتمع في المنهج من خلال تناول المناهج المختلفة المنتمية لثقافات مختلفة لمواضيع لها صلة بالتوجهات السياسية أو الاقتصادية أو الأيديولوجية، حيث نرى تبايناً واضحاً في معالجة هذه الموضوعات من خلال المنهج كما سنرى تبايناً في أهداف المنهج ومحتواه، وهذا التباين يعكس الأفكار والقيم والاتجاهات السائدة في المجتمعات المختلفة.

وإذا كانت ثقافة المجتمع لها هذا التأثير على المناهج التعليمية، فإن هذه المناهج تؤثر في المقابل على بنية المجتمع وتطوره وتنميته، وأن أي سوء في اختيار المنهج أو انحرافٍ في تطبيقه قد يؤدي إلى كوارث اجتماعية، وإلى القضاء على معظم المكاسب المادية أوالمعنوية التي تحرص المجتمعات على الحفاظ عليها واستمراريتها، ويمكن تلخيص طبيعة الدور الاجتماعي للمنهج من خلال التربية التعليمية فيما يلي:

1. نقل ثقافة المجتمع والمحافظة عليها.
2. تنمية ثقافة المجتمع بما يتلاءم مع أهدافه ومتطلبات استمراره.
3. المحافظة على استمرار المجتمع كأمة مميزة لها هويتها ونظامها وكيانها.
4. تطوير شخصية الناشئة وصقل إنسانيتها.
5. إعداد الناشئة للحياة الراشدة التي يمارسها المجتمع ويرضى عنها. (السر، 2016، ص40-41).

ويرى الباحث أن هناك تأثيراً قائماً وتبادلاً بين المجتمع والمنهج الدراسي، وينطلق المنهج من قيم وعادات وتقاليد المجتمع وثقافته، ويبدو أن الأسس الاجتماعية هي أكثر تأثيراً في تحديد ملامح المجتمع، فهي تعمل على إعداد الأجيال بالكيفية التي تتوافق وفلسفة المجتمع، وتساعد الطلاب على إدراك طبيعة المجتمع ومن هنا ندرك أهمية الأسس الاجتماعية في بناء المناهج.

## رابعاً: الأسس المعرفية للمنهج:

بدأ التركيز يتزايد في المعرفة كأساس للمنهج منذ عقد الستينيات من القرن العشرين، إذ كان ينظر للنمو الإنساني وعملية التعلم وطبيعة المجتمع فقط كأساس لتخطيط المنهج وبنائه، ثم أصبح ينظر إلى طبيعة المعرفة كأساس من أسس بناء المنهج وتحسينه، وبصفة خاصة فيما يتعلق باختيار المحتوى، وبسبب ما يعرف بالانفجار المعرفي اتسم عصرنا الحالي بالتطور الهائل في المعرفة، إذ لم يشهد عالم المعرفة تطوراً على هذا النحو منذ العصور القديمة، وهذا لا يعني أن النظرة القديمة أهملت المعرفة ولكن أصبح هناك اختلاف في نوعية المعرفة المستهدفة للمتعلم، إذ كان يصب اهتمام التربية والفلسفة على المبادئ والمفاهيم، أما الآن فزاد على ذلك بالمهارات والقدرات التي تزيد من فاعلية العقل. (صالح وداخل، 2018، ص55).

ويقصد بالأسس المعرفية للمنهج الدراسي تلك الأسس التي تتعلق بطبيعة المادة الدراسية ومصادرها ومستجداتها وعلاقتها بمجالات المعرفة الأخرى وتطبيقات التعليم والتعلم فيها، والعلاقة العضوية بين المعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات، (اللقاني، 2013، ص70)، وتتفاوت المعرفة بطبيعتها فهي إما:

معرفة مباشرة أو غير مباشرة: ومن واجب المنهج أن يهتم بالمعارف المباشرة دون أن يهمل المعارف غير المباشرة أو البديلة، فالمنهج الواقعي يجب أن يتضمن كلا النوعين من المعرفة وأن يهتم بهما، و إما معرفة ذاتية أو موضوعية: وقد اختلف فلاسفة نظرية المعرفة حول ما إذا كانت ذاتية أم موضوعية، فمنهم من إنها ذاتية ومنهم من قال إنها موضوعية، وبعضهم الآخر قال إنها ذاتية وموضوعية وهو القول الأرجح. (رفيقة وفاطمة، 2019، ص27).

**معايير المناهج المدرسية في ضوء الأساس المعرفي:**

وفي ضوء ما سبق ينبغي أن يتوفر في المناهج التعليمية مجموعة من المعايير، نذكر منها ما يلي:

1. تنمية النظرة الكلية للمعرفة في المناهج من خلال إبراز العلاقات بين الموضوعات.
2. تنمية العادات الفكرية المتصلة بالحوار، وتوفير المناخ الملائم لتبادل الآراء.
3. إتاحة الفرصة للتأمل في المعرفة التي تم التوصل إليها، ومناقشنها والسعي نحو تكوين علاقات جدية بينها.
4. ممارسة العمل الجماعي سواءً في صورة حوار أو عصف ذهني أو فرق عمل أو بحث جماعي ... إلخ.
5. تنمية الخيال العلمي من خلال كتابة التقارير عن تغيرات في مجالات معينة وإثارة تساؤلات عن (ماذا لو حدث أن ...). (السر، 2016، ص56)

ويرى الباحث أن المعرفة ليست هدفاً في حدِّ ذاتها وإنما وسيلة لإعداد المتعلم للحياة، ولها علاقة بالمادة الدراسية وطبيعتها وعلاقتها بمصادر المعرفة الأخرى، وأن نوازن عند اختيارنا لمحتوى المنهج بين محلية المعرفة وعالميتها وبين حداثتة المعلومة وأصالتها وهكذا.

## المبحث الرابع: تطوير المنهج المدرسي وآلياته

### تمهيد:

يتسع مفهوم التطوير تبعاً لاتساع مفهوم المنهج ذاته؛ حيث يشمل جميع العوامل والمؤثرات التي بنبغي أن تكون للمدرسة دور هام في تشكيلها؛ تحقيقاً لرسالة التربية في بناء الأفراد وتوجيههم وجهات معينة تساعد في تحقيق نمو الفرد وسعادته من جهة وتقدم المجتمع ورفاهيته من جهة أخرى، وتطوير المنهج يعني الوصول بالمنهج إلى أفضل صورة حتى يؤدي الغرض المطلوب بكفاءة واقتصاد في الوقت والجهد والتكاليف، والتطوير يختلف عن التغيير؛ لأنّ التغيير قد يكون نحو الأسوأ، ولكن التطوير هو عملية نحو الأفضل دائماً (محمود، 2009، ص 83-84).

حيث أن هنالك خلطاً في الاستعمال والمناقشات الجارية بين ما يسمى بتحسين المنهج Curriculum improvement وتغيير المنهج Curriculum Change، وتطوير المنهج Development Curriculum ومع ذلك ينبغي أن تدرك أن هنالك تداخلاً بينها، فكل من التحسين والتطوير يتطلب تغييراً مع اختلاف الحجم والعمق، وعلى أية حال فإن تحسين المنهج يمكن فهمه على أنه تغيير مظاهر معينة في المنهج ولكن دون تغيير المفاهيم الأساسية فيه أو في نظامه، فالتحسين يعني توسيع الإدراك الحالي للمنهج ونظامه، وذلك كالتغيير في الأهداف وفي طريقة صياغتها أو إضافة بعض الأفكار والخبرات إلى المحتوى المنهجي، أو إعادة تنظيم خبراته وموارده أو تحسين طرائق التدريس المتبعة وإضافة طرائق جديدة إليها أو تحسين نظام التقويم المتبع. (مدكور،2001، ص287)

**مفهوم تطوير المنهج:**

يقصد بتطوير المنهج تصحيح أو إعادة تصميم المنهج بإدخال تجديدات ومستحدثات في مكوناته لتحسين العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، ولكي تتم عملية التطوير بصورة سليمة فلا بد أن تكون أهدافها واضحة وشاملة لجميع جوانب العملية التعليمية ومعتمدة على أسس علمية، وأن تكون مستمرة وتعاونية ويشترك فيها جميع المختصين في التربية والتدريس، وحتى تتحقق عملية التطوير لا بد أن تكون مسايرة جنباً إلى جنب مع عملية تقويم المنهج حيث يتم تحديد الأخطاء وأوجه الضعف ونواحي القصور في المنهج ثم تُجرى الدراسات والتجارب لمحاولة التخلص من هذا القصور والخبرات التربوية واختيار المناسب منها والصالح لعاداتنا ولمجتمعنا. (محمود، 2009، ص 57).

تتعدد تعريفات تطوير المنهج، فمنها ما يعرَّف بأنه: العملية التي يتم من خلالها إجراء تعديلات مناسبة في بعض أو كل عناصر المنهج وذلك وفق خطة مدروسة بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها، ومنها ما يُعَرِّف تطوير المنهج بأنه: عملية إدخال تجديدات أو مستحدثات في مجال المناهج بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها بحيث تؤدي إلى تعديل سلوك التلاميذ وفق الأهداف المرجوة، وهنالك من يعرف تطوير المنهج بأنه: التغير الكيفي في أحد مكونات المنهج أو جميعها والذي يؤدي إلى رفع كفاءة المنهج في تحقيق أهداف النظام التعليمي من أجل التنمية الشاملة. ( اللقاني، 2013، ص 347).

حيث عرف أحمد حسين اللقاني تطوير المنهج على أنه النظر إلى المنهج كله كعملية مركبة تستهدف قيادة العملية التربوية، فإذا كانت المدرسة هي المجتمع لتربية الأبناء، فإن المناهج الدراسية هي وسيلة المدرسة في هذا الشأن، ويقصد بالقيادة هنا أن المناهج المدرسية سواءً في مرحلة التخطيط أو التنفيذ أو التقويم أو التطوير إنما تعنى أساساً تعليم مفاهيم

واتجاهات وقيم ومهارات معينة للتلاميذ في كل المراحل التعليمية وهذا كله إلى جانب ما تباح لهم أنشطة ومواقف تدريس يؤدي إلى تكوين مواطنين قادرين على تحمل مسؤولية القيادة مستقبلاً، ومن هنا تكون النظرة إلى المنهج باعتباره عملية قيادة مسألة فلسفية تتجه مباشرة إلى نوع الفكر التربوي المتاح بكل أبعاده وهو ما ينعكس مباشرة على عمليات المنهج.

وبدراسة التعريفات السابقة يتضح أن عملية تطوير المنهج تنصب في عدد من النقاط نذكرها على سبيل المثال لا الحصر:

1. تطوير المنهج عملية مركبة تستهدف قيادة العملية التربوية ويقصد بالقيادة هنا المناهج المدرسية سواء في مرحلة التخطيط أو التنفيذ أو التقويم أو التطوير.
2. تطوير المنهج ينصب على الحياة المدرسية بشتى أبعادها من المعلومات والطريقة والوسيلة والكتاب والمكتبات والإدارة المدرسية ونظم التقويم ثم إلى التلميذ نفسه والبيئة التي يعيش فيها والمجتمع الذي ينتمي إليه.
3. إن تطوير المنهج هو جميع الخطوات والأفعال والإجراءات التي من خلالها يمكن إصلاح المنهج وتحسينه.
4. إن تطوير المنهج لا بد أن يتجه لأهداف معينة.
5. إنَّ تطوير المنهج يعني إحداث تغييرات في عنصر أو أكثر من عناصر منهج قائم بقصد تحسينه، ومواكبته للمستجدات العلمية والتربوية، والتغيرات في المجالات الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية.
6. إن عملية تطوير المنهج عملية ديناميكية، وذلك لأن جميع العناصر التي تدخل في هذا التطوير بينها تفاعل مستمر، وكل عنصر يؤثر في باقي العناصر ويتأثر به. (محمود، 2009، ص 58 – 60).

إن تطوير المنهج يدور حوله مجموعة من الإجراءات التي تتم بقصد إحداث تغيير كمي، ولكنه يُركز أكثر على الجانب الكيفي الذي يكون في أحد مكونات المنهج أو بعضها أو كلها، وذلك بهدف زيادة فاعلية المنهج في تحقيق الأهداف المرجوة، بحيث يساير التغييرات والتطوير في المنهج، فتحسين المنهج Curriculum Improvement يعنى المحاولة المقصودة لتحسين الممارسة التربوية عن طريق إدخال تعديلات معينة على بعض أجزاء المنهج دون تغير في المفاهيم الأساسية أو الهيكل العام له، أو القيم التي ترتكز عليها جوانب المنهج وذلك بهدف تحقيق أهداف معينة، ولكن تطوير المنهج أكثر شمولية من التحسين حيث يشمل كل جوانب المنهج وعناصره وأدلة المعلم والإدارة المدرسية، ودائماً ما يهدف التطوير إلى الوصول بالمنهج إلى أفضل صورة ممكنة لتحقيق الأهداف المنشودة منه، كما يختلف مفهوم تطوير المنهج عن مفهوم تغيير المنهج Curriculum Change، حيث يتسم التغيير بأنه بقصد وبدون قصد، فقد يحدث التغيير نتيجة ظروف خارجة عن إرادة الإنسان ولكن التطوير يحدث بإرادة الإنسان وبرغبته في الوصول إلى الأفضل، كما أن التغيير لا ينطوي بالضرورة على التغيير نحو الأفضل، فقد يؤدى التغيير إلى التحسين أو إلى التخلف ولكن التطوير يؤدي دائماً إلى التحسين والتقدم نحو الأفضل، كما أن التغيير جزئي ينصب على جانب معين ولكن التطوير شامل لجميع جوانب المنهج والعوامل المؤثرة فيه من أهداف ومحتوى وطرق تدريس ووسائل تعليمية وأنشطة وأساليب تقويم، كما يشمل الخدمات المصاحبة كالإدارة المدرسية والمكتبات والمعامل وأدلة المعلمين وغيرها، ودائماً يهدف التطوير إلى زيادة فاعلية المنهج في تحقيق الأهداف المنشودة.

وتجدر الإشارة إلى أن مفهوم تطوير المنهج يتأثر بما يحدث من تغييرات في بعض المفاهيم الأساسية مثل : التربية – المناهج ، التعليم – التقويم، وما يحدث من تغييرات في أدوار

كل من المعلم والمشرف الفني ومدير المدرسة (اللقاني، 2013، ص 347 ، 348)، ويمكن القول بأن التحدي المستقبلي الضخم الذي تواجهه البلدان العربية هو التوصل لحلول ابتكارية عربية تؤدي إلى تطوير نظام تعليميٍّ بديلٍ يمكن أن ينتج تعليماً أكثر كفاءة وأرقى نوعية وبتكلفة مادية ملائمة، وهذا مجال رحب لاجتهاد المجتهدين، ولكن يتعين التنبه إلى أن التعليم الجيد خاصة في المراحل الأعلى هو تعليم مكلف. (المكتب الإقليمي للدول العربية، 2002، ص52)

ويرى الباحث من خلال التعريفات السابقة أن معظمها يذهب بالتطوير إلى تحسين المنهج القائم أصلاً؛ لأنها تتحدث في مضمونها عن التحسينات أو التغييرات، سواءً أكانت جزئيةً أم كليةً، وفي التطوير لابد من إدخال مستحدثات في المنهج بغرض تحسينه ورفع مستواه فيؤدي في النهاية إلى تعديل في سلوك المتعلمين ويرتقي بمستواهم الأكاديمي والاجتماعي والثقافي والمهني.

## أهمية تطوير المنهج:

وحيث أن التطوير يشتق أهميته من أهمية التربية ذاتها، وحيث إن التربية هي الوسيلة الأساسية التي يسخرها ويستخدمها المجتمع لحل مشكلاته وتحقيق آماله وتفجير طاقاته البشرية واستغلال مصادره الطبيعية وإمكاناته المادية؛ لذا يجب بذل أقصى جهد ممكن لبناء المنهج وتطويره على أفضل صورة ممكنة، ومما يؤكد على أهمية تطوير المنهج التربوي أن أية أمة كلما عانت ضعفاً و وهناً في أي جانب من جوانبها ترتفع صيحاتها لتطالب بتطوير التعليم وبإعادة النظر في مناهجه وفقاً لمقتضيات ثورة المعلومات وتحقيقاً لمتطلبات اللحاق بركب التطور المذهل الذي يحدث في العلم والتكنولوجيا. (إبراهيم،2000، ص569).

إن بناء المنهج وتعميمه وتخطيطه مرحلة هامة وهي تختلف في حدٍّ ذاتها عن عملية تطوير المنهج في أن بناءه يبدأ من الصفر من لا شيء عبارة عن مقترحات وتصورات لأبعاد

المنهج أو عناصره وبعد أن يكتمل بناؤه ويخرج أو يظهر إلى الوجود تأتي بعد ذلك عملية التطوير.

وهذا يعني أن عملية بناء المنهج وتعميمه أكثر أهمية من عملية تطويره فهي لا تقل عنه أهمية، ولعل أهمية تطوير المنهج تنبع من كونها عملية ضرورية وحتمية؛ لأن المنهج مهما كان يتصف بالكمال والجودة وإن تُرك فترة طويلة دون أن يمسه أحد فسوف يصاب بالجمود والتخلف بالرغم من أنه كان في السابق يتصف بالجودة والكمال. (محمود، 2006، ص417).

وستظل المناهج الدراسية دوماً بحاجة إلى إعادة النظر، وستظل المواد التعليمية غير قادرة على الإيفاء بمتطلباتها عاماً بعد عام، وليس الأمر مرهوناً بقصورٍ يُداخلها، وإنما لطبيعة التطور ذاته الذي يجعل استثمار العقول البشرية لا يخضع لقوانين الثبات بقدر ما يخضع للتحول الدائم والتغير المستمر، والاتجاه نحو مستقبل مجهول بكل أبعاده مهما كانت محاولات استشراف المستقبل. (الضبع، 2006، ص13)

إن العامل الحاسم والحقيقي في هذه القضية هو ارتباط وتأثر المنهج بالتلميذ والمجتمع الذي يعيش فيه هؤلاء التلاميذ وثقافة ذلك المجتمع والبيئة التي يخدمها المنهج كما ويتأثر بالنظريات التربوية الحديثة وحيث أن كل عامل من هذه العوامل لا يثبت على حاله بل يكون دوماً عرضة للتغير؛ لأن ذلك هو ما يميز هذا العصر فهو عصر التغيرات المتسارعة فالتغير هو قانون هذا العصر وكل شيء في صيرورة متلاحقة.

أن المقدمة السابقة تفضي إلى نتيجة واحدة فقط فحواها أن تطوير المنهج أمرٌ حيوي لا غنى عنه على الإطلاق وتتقاسم الأهمية مع عملية تخطيطه وبنائه طالما هنالك منهج وطالما هنالك حياة متبدلة ومتغيرة بكل أبعادها المتنوعة. (محمود، 2006، ص417)، لذا بدأت عدة دول عربية خلال العقد الأخير بتنفيذ مشاريع للتطوير التربوي، وتنصب جهود التطوير هذه بوجه

خاص على مراجعة المناهج الدراسية وإدخال التعديلات على محتواها من قبل فرق وطنية. (المكتب الإقليمي للدول العربية، 2003، ص53).

ويرى الباحث أن عملية تطوير المنهج من الأهمية بمكان فهي تتساوى في أهميتها مع عملية بناء المنهج، فنحن إذا تركنا المنهج لسنوات دون إدخال تعديلات عليه سوف يصير إلى الجمود ويتصف بالرجعية، ويكون غير قادر على الإيفاء بمتطلبات العصر فينفر المتعلمون من المنهج؛ لأنه لا يلبي طموحاتهم ودون تطلعاتهم، فيساعد في زيادة الهدر المدرسي.

## أساليب تطوير المنهج:

تتعدد أساليب تطوير المنهج المدرسي فمنها أساليب التطوير القديمة ويطلق عليها أيضاً أساليب التطوير الجزئية، وأساليب التطوير الحديثة ويطلق عليها أيضاً أساليب التطوير الشامل، وفيما يلي نتناول هذين الأسلوبين بشيء من التفصيل.

### أولاً: أساليب التطوير القديمة (الجزئية):

ترتبط هذه الأساليب بالمفهوم القديم للمنهج المدرسي والذي يقتصر المنهج على مجموعة المقررات والكتب المدرسية، حيث كان التطوير يقتصر على تطوير مكون واحد من بعض مكونات المنهج ويهمل الجوانب الأخرى، ومن أهم أساليب تطوير المناهج القديمة ما يلي:

### أسلوب التطوير بالحذف:

يتم تطوير المنهج في ضوء هذا الأسلوب بحذف جزء أو أجزاء من المادة الدراسية، كحذف فصل من فصول الكتاب أو حذف بعض الصور والرسوم والتدريبات ونحو ذلك، وغالباً ما يكون المبرر للحذف؛ لصعوبة هذه الأجزاء أو لتقليل كمية المعلومات المقررة على التلاميذ دراستها أو لنقل بعض الموضوعات من صف إلى آخر، وقد يكون الحذف لمادة دراسية بأكملها كما حدث لبعض مقررات التربية الوطنية في مصر، ومادة اللغة الفرنسية من المرحلة الثانوية

ببعض الدول العربية، وذلك لقناعة المسئولين فيها بعدم الحاجة لدراسة هذه المواد. (اللقاني، 2013، 351، 352)

**أسلوب التطوير بالإضافة:**

هو إضافة موضوعات أو فقرات جديدة غير موجودة بالمنهج أصلاً وهذه الفقرات والإضافات يجب أن تتماشى مع التطورات الحاصلة في المجتمع، و إن قيمة أسلوب الإضافة تتوقف على الغاية التي يستخدم من أجلها، فإذا كانت الغاية مثلاً هي المراجعة بقصد تحديد التصميمات والمبادئ الأساسية التي تسير دراسة المادة وحسن استخدامها أو التأكد من مناسبة المادة لمستوى الطلاب، واتخاذ في سبيل ذلك ما ينبغي اتخاذه من الخطوات العملية فإن المراجعة بالإضافة تكون أسلوباً مقبولاً ومحققاً لنفع كبير، أما إذا تمت المراجعة بهذا الأسلوب على غير أساس فإنها قلما تكون وسيلة للإصلاح (محمود، 2009، ص 84)، و قد تضاف مادة دراسية كاملة أو عدد من المواد الدراسية، كما حدث في مصر بإضافة مواد الحاسب الآلي في مراحل التعليم العام وإضافة اللغة الإنجليزية بالمرحلة الإبتدائية وغيرها، وذلك لأهمية ودراسة هذه المواد.

**أسلوب التطوير بالاستبدال:**

يتم تطوير المنهج وفق هذا الأسلوب، إما بتقديم موضوع معين على ترتيبه في المقرر، أو بتأخيره عن مكانه، وذلك بسبب سهولة أو صعوبة هذا الموضوع، أو بسبب مخالفة ترتيب الموضوعات للترتيب المنطقي للمادة الدراسية ويسمى ما سبق بأسلوب التقديم والتأخير، وقد يكون الاستبدال بتغيير هيكل المادة الدراسية بهيكل آخر مخالف، مثل استبدال الرياضيات التقليدية بالرياضيات الحديثة، أو استبدال معلومة بمعلومة أخرى أصح وأفضل منها تظهرها معطيات العلم الحديثة وتقدمه.

**أسلوب تطوير طرق التدريس والوسائل وتكنولوجيا التعليم:**

ويتم التطوير وفق هذا الأسلوب في كل جانب من هذين الجانبين كل على حدة، ففي مجال استراتيجيات وطرق التدريس يتم التطوير لاختيار بعض الطرق التي تساعد الطلاب على استيعاب كم كبير من المعلومات، ثم اتجهت أساليب التطوير نحو الطرق التي تعمل على مرور الطلاب بالخبرات المربية، ثم التركيز على اكساب الطلاب المهارات المناسبة وهكذا، وفي مجال الوسائل وتكنولوجيا التعليم كان الهدف من تطوير المنهج الأخذ بالتنظيمات الحديثة في مجال التعليم، مثل استخدام أجهزة عرض الشفافيات والفيديو ومعامل اللغات، والكمبيوتر وغيرها، ولكن تطوير طرق التدريس والوسائل التعليمية كان بمعزل عن الجوانب الأخرى للمنهج.

**أسلوب تطوير الاختبارات:**

ويتم التطوير في هذا الجانب بالأخذ بالاختبارات التي تهدف إلى قياس نمو الطلاب في المجالات المختلفة كالمعلومات والمهارات وبعض الجوانب الانفعالية، ولكن كان تطوير الاختبارات بمعزل عن جوانب المنهج الأخرى وبمعزل عن جوانب العملية التعليمية. (اللقاني، 2013، ص352، 353).

**الأخذ بالتجديدات التربوية:**

كثيراً ما تبقى المدرسة بمناهجها الدراسية على حالها، ثم تحاول الأخذ بأحدث التجديدات التربوية الحديثة التي أخذت بها بعض البلدان الأخرى في تجديداتها وقد أخذت مدارسنا في ربع القرن الأخير بكثير من هذه التجديدات حتى لم يبق جديد في المدارس الأوربية أو الأمريكية، إلا حاولنا أن نأخذ به في مدارسنا فلقد أخذنا بفكرة النشاط المدرسي والهوايات والدراسات العلمية ونظام الحكم الذاتي والريادة والأسر، وبطاقات التلاميذ، كما أخذنا بنظام مجالس الآباء والمعلمين والمعسكرات الترفيهية والدراسية وغيرها. (محمود، 2009، ص 85)

**أسلوب تطوير التنظيمات المنهجية:**

اتجه أسلوب التطوير في المنهج نحو التنظيمات المنهجية لمحتوى المنهج، وذلك بهدف تحقيق الأهداف بفعالية مثل: تطوير منهج المواد الدراسية المنفصلة إلى منهج المواد الدراسية المترابطة ومنهج المواد المندمجة ومنهج المجالات الواسعة وأخيراً منهج الوحدات الدراسية، وكذلك الأخذ بمنهج النشاط، ثم المنهج المحوري. (اللقاني، 2013، 353)

**التطوير العفوي:**

يقصد بالتطوير العفوي ذلك التطوير الذي يتم وفق الأسلوب الإرتجالي الذي لا يعتمد على بيانات ومعطيات مدروسة ومعدة إعداداً مسبقاً، وقد أشرنا سابقاً أنّ عملية التطوير الحقيقية هي التي تعتمد على عملية التقويم وتبدأ من حيث انتهت عملية التقويم وهذا يتطلب القيام بإجراء دراسات متنوعة يتم من خلالها جمع بيانات وأدلة وشواهد توحى وتدلل على مدى صلاحية وملاءمة المنهج في الميدان الفعلي أي أثناء تنفيذه في الإطار المدرسي.

من هنا يمكن القول بأن عملية التطوير لا تتم بين يوم وليلة ولا يحدث دون توفر معلومات وأدلة تساعد في اتخاذ قرار التطوير، كما أن التطوير يحتاج إلى التعرف على النواحي الايجابية والسلبية في عناصر المنهج لكي يتخذ القرار مما يستدعى معه القول أن التقويم هو الذي يوفر كل تلك المعطيات السابقة مما يؤكد على أن عملية تطوير المنهج لا تتحقق بصورة سليمة ما لم تسبقها عملية التقويم وتمهد لها.

إلا أن الواقع يشير كما يرى البعض أن هنالك مواقف ومناسبات عديدة يتجه فيها التطوير مباشرة إلى المناهج الدراسية فعندما تتغير السياسة التعليمية لسبب أو لآخر يُنظر مباشرة إلى المناهج الدراسية وهي من وجهة نظرهم هي الكتب المدرسية باعتبار أنها تضم بين دفتيها محتوى المنهج المدرسي الذي يعد أحد عناصر المنهج بالمفهوم الحديث و عندئذٍ يصدر

القرار دون إجراء الدراسة التحليلة أو المسحية أو تحليل المحتوى من أجل التعرف على الايجابيات والسلبيات التي توجد في المناهج القائمة. (الأستاذ، و مطر، 2004، ص434).

وهكذا يتضح لنا دون أدنى شك أن أسلوب التطوير العفوي لا يعير الدراسة التحليلية وعملية التقويم للواقع الموجود أي اهتمام إنما يقوم فقط على أساس قراءات ليس لها أي سندٍ علمي مدروس – اللهم – إلا الرغبة في اتخاذ قرار التطوير دون تحمل تبعاته، و دونما نظر في العواقب المترتبة عليه. (الأستاذ، و مطر، 2004، ص434).

ويرى الباحث أن الأساليب القديمة لتطوير المنهج هي التي كانت متبعة قبل أساليب التطوير الحديثة، فحينها كان المنهج يقتصر على تقديم المعلومات على الطالب، لذا كان دوره سلبياً، فهو تطوير يتناول عنصراً من عناصر المنهج وهذا يسبب خللاً بالنظرة الشاملة للمنهج، وأن التطوير بهذه الكيفية لا يكون مستمراً وهو عبارة عن ردود أفعال لحل بعض المشاكل التي تواجه مطوري المنهج. كما هو حالنا في السودان في فترة الحكومة الانتقالية حيث انقسم الناس مابين مؤيد ومعارض لعملية تعديل المناهج الأخيرة بواسطة مدير المركز القومي للمناهج البحث التربوي دكتور عمر أحمد القراي وذلك لأنه يرى أن المنهج الحالي مسيس ويخدم أغراض النظام البائد، وذكر بشكل واضح إن إشكالية المنهج الحالي أن به واجبات كثيرة للحفظ، وبه كثافة شديدة للقرآن الكريم والحديث الشريف على حساب مواد أخرى كالرياضيات والعلوم.

يتضح مما سبق أن الأساليب القديمة لتطوير المنهج تتصف بصفات نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

1. **الجزئية وعدم الشمول:**

حيث كانت تنصب على بعض جوانب المنهج دون ربطه بالجوانب الأخرى، كتطوير المقرر أو الكتاب المدرسي وإغفال الجوانب الأخرى.

2. **التطوير بدون خطة علمية مدروسة:**

أي ينفذ تطوير المنهج بطريقة ارتجالية.

3. **عدم الأخذ بالنظرة المستقبلية في التطوير:**

حيث يتم التطوير في ضوء متطلبات الوقت الحاضر دون أخذ مستقبل المتعلمين والمجتمع في الاعتبار.

4. **البعد عن التجريب:**

حيث كانت تطبق المناهج المطورة دون تجريبها.

**ثانياً: أساليب التطوير الحديثة (الشاملة)**

حيث تتمتع أساليب التطوير الحديثة للمنهج بمجموعة من المميزات أهمها على سبيل المثال لا الحصر:

1. استندت هذه الأساليب الحديثة للتطوير إلى المفهوم الحديث للمنهج المدرسي، والذي يهتم بمساعدة الطلاب على النمو الشامل عقلياً ومهارياً و وجدانياً واجتماعياً، ولذلك تناولت هذه الأساليب تطوير كافة مكونات المنهج بمفهومه المنظومي (الأهداف – المحتوى – استراتيجيات التدريس وأنشطة التعلم – أساليب التقويم) بحيث تكون هذه المكونات متفاعلة ويؤثر كل منها في الآخر.
2. تتصف الأساليب الحديثة بالشمول، كما يتضح مما سبق، أي ينصب التطوير على جميع جوانب المنهج والعوامل المؤثرة فيه. (اللقاني، 2013، ص353)
3. تتسم الأساليب الحديثة لتطوير المنهج بالديناميكية حيث يطور كل جانب في ضوء علاقته المنظومية بالجوانب الأخرى، فيبدأ التطوير الشامل للمنهج بتطوير الأهداف وفي ضوئها يعاد النظر في المحتوى وأساليب تنظيمه، ثم يتم اختيار طرق التدريس المناسبة لتحقيق الأهداف

واختيار التقنيات الحديثة المناسبة لتدريس المحتوى، ثم يلي ذلك تطوير أساليب التقويم، والاختبارات بحيث تصبح قادرة على تقويم النمو الذي أنجزه كل متعلم في المجالات المعرفية والمهارية والانفعالية، كما ينبغي أن يشمل التقويم والتوجيه الفني وتدريب المعلمين على المنهج المطور وغيرها من العوامل المؤثرة في المنهج المطور.

4. تركز الأساليب الحديثة لتطوير المنهج على الإطار العام أكثر من التركيز على الجزئيات، حيث يؤدي تطوير الإطار العام إلى تطوير جزئياته.
5. يتم التطوير في الأساليب الحديثة وفق خطة علمية مدروسة مكونة من ثلاث مراحل هي: التخطيط، والتنفيذ، والتطوير.
6. يؤخذ بالنظرة المستقبيلة في التطوير: حيث يتم التطوير في ضوء متطلبات الوقت الحاضر مع أخذ مستقبل المتعلمين وحاجاتهم المستقبلية وطموحات المجتمع واحتياجاته في الاعتبار.
7. تأخذ الأساليب الحديثة لتطوير المنهج بمبدأ التجريب: حيث تجرب المناهج المطورة قبل تطبيقها. (اللقاني، 2013، ص354 – 355)

ويرى الباحث أن أساليب التطوير الحديثة (الشاملة) للمنهج تبدأ بتطوير الأهداف مروراً بالمحتوى وذلك بتضمينه أحدث ما توصل إليه العلم وجادت به المعرفة، وحينها سيتم اختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية التي تتماشي مع المحتوى نظراً لحداثته، وقد نضطر لإدخال تقنيات حديثة لنقلل من الفروق الفردية الناجمة عن زيادة أعداد المتعلمين داخل الفصل، بل وعن الفروق الفردية في داخل الفرد المتعلم نفسه!، ويتحتم علينا ألا ننسى أن نطور أساليب القياس والتقويم (الامتحانات) بحيث تصير قادرة على تقويم ما تم استحداثه مسبقاً، وينبغي ألا نجهل في سبيل تطويرنا– تدريب المعلمين ليكونوا قادرين على تطبيق المنهج المطور.

## مبررات (دواعي) تطوير المنهج:

ثمة عوامل عديدة تبرر القيام بعملية تطوير المنهج، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

**1. عدم وجود فلسفة تربوية واضحة و محددة للمنهج بالإضافة إلى الخلط الشائع في تحديد وصياغة أهداف المنهج:**

فاذا ما انطلق المنهج المدرسي من دون فلسفة محددة له، فإنه يبدأ من فراغ عند تحديد أهدافه وبالتالي تعد تلك الأهداف مجرد شعارات جوفاء غامضة ومنفصلة عن بقية عناصر المنهج من محتوى وطرق تدريس وأوجه نشاط تعليمية وأساليب تقويم متعددة، الأمر الذي يستلزم معه بداهةً إعادة النظر في نقطة الانطلاق التي يبدأ منها المنهج المدرسي ومن ثم العمل على تحديد وتوضيح الفلسفة التربوية للمنهج من أجل تحديد مساره وتطويره في هذا الجانب بالشكل الذي يخدم المتعلم ومجتمعه في آنٍ واحدٍ.

يقصد بالخلط هنا في تحديد وصياغة أهداف المنهج وجود تداخل لا معنى له بين كل من مصادر الأهداف ومجالاتها ومستوياتها المتعددة. فمثلا قد يتم وضع أهداف تتعلق بجانب المعرفة بين الأهداف التي تخدم جانب المجتمع أو العكس، وكذلك ينطبق الحكم نفسه على الأهداف التي تتعلق بالمتعلم والتي يتم خلطها مع الأهداف المتعلقة بالمجتمع وتلك الخاصة بالمعرفة. (سعادة، وإبراهيم، 2011، ص494).

كذلك قد يتم الخلط بين مجالات الأهداف الثلاثة المتمثلة في المجال المعرفي أو العقلي والمجال الانفعالي أو الوجداني والمجال المهاري الحركي أو النفسحركي. فمثلا قد تتم صياغة أهداف تعليمية بالمجال الوجداني ضمن أهداف تتعلق بالمجال العقلي على سبيل الخطأ الناجم عن عدم المعرفة الدقيقة بطبيعة كل من هذين المجالين، وينطبق القول نفسه على المجال

المهاري الحركي حيث يمكن وضع أهداف تتعلق بالمجال الوجداني ضمن المجال المهاري الحركي أو العكس.

كذلك قد يتم الخلط في صياغة الأهداف في مجالاتها بالنسبة للمستويات التي تقع داخل كل مجال. إذ قد تتم أهداف معرفية على مستوى التحليل وهي تقع في الحقيقة ضمن مستوى الفهم، ويصدق القول نفسه على بقية المستويات من تطبيق وتحليل وتركيب وتقويم، وذلك نتيجة عدم المعرفة الدقيقة بطبيعة تلك المستويات الأمر الذي يستلزم معه إعادة النظر في صياغة تلك الأهداف بالحذف أو التعديل في الصياغة أو الإضافة من أجل تطوير أهداف المنهج. (سعادة، وإبراهيم، 2011، ص494).

**2. عجز المناهج الحالية عن الاسهام الفعال في حل مشكلات المجتمع، و مشكلة التخلف الاقتصادي وبعض تداعياته:**

كمشكلة الغزو الثقافي والتنصير وعزل الإسلام عن الحياة، و إظهار الإسلام بالعجز عن استيعاب التطورات الحديثة، و تشجيع الفرق المنحرفة عن الإسلام، وبث النعرات القومية والعرقية والقبلية بين المسلمين لزرع الشقاق بينهم، ودفع الشباب المتدين إلى التهور والتطرف، و مشكلة كبيرة تواجهها الأقطار الإسلامية اليوم وهي مشكلة التخلف الاقتصادي وبعض تداعياته فنتيجة للتخلف الاقتصادي انخفضت ميزانية التعليم في بعض الدول وبالتالي تدنى مستوى الإنتاج وانحدر، وزاد قيمة الاستيراد عن التصدير وبدأت دوامة الديون في بعض الدول الاسلامية. (www.up-00.com/?xdaR 10.6.2021).

**3. عدم كفاية الأنشطة التعليمية بالنسبة للمنهج:**

حيث يلاحظ أحيانا على المنهج المدرسي الاكتفاء بما يقوله المعلم إلى التلاميذ أو اقتصاره على ما يدور داخل الصف الدراسي من نشاط يقوم به الطلاب يعرف بالنشاط الصفي،

ولا يهتم المنهج بالنشاط اللاصفي داخل المدرسة أو خارجها تحت إشراف المدرسة ذاتها مثل استخدام المكتبة المدرسية والقيام بالتجارب العلمية والعملية اللازمة أو ممارسة هوايات أخرى في الورش التعليمية أو عمل معارض أو عمل مجلات حائطية وغير ذلك. كما قد يهمل المنهج المدرسي الأنشطة التي يمكن أن تمارس خارج المدرسة من خلال الزيارات الميدانية والرحلات التعليمية وألوان النشاط البيئي. كل ذلك يتوجب معه إعادة النظر في تخطيط المنهج من أجل الاهتمام بتلك الأنواع المختلفة من النشاط وتحقيقها في البرنامج. (سعادة، وإبراهيم، 2011، ص495).

**4. مشكلة المخدرات والإرهاب والتلوث البيئي:**

هذه المشكلة قائمة في العالم وللدول الإسلامية نصيب منها وساعد على انتشارها التنظيم المحكم لشبكات التهريب التي تتفنن في ايقاع الشباب خصوصا في ظل غياب القدوة الحسنة وعامل البطالة والفراغ وسوء الأحوال الاقتصادية في الأسرة، و وجد الإرهاب كذلك أرضا خصبة في البلاد الإسلامية حيث بدأ بظهور الحوادث المفاجئة من تفجير وقتل أبرياء حتى اتسع فصار مؤسسة منظمة يديرها خبراء الإجرام وتدعمها دول.

أما مشكلة التلوث البيئي فرغم حداثتها إلا أن لها آثارا مرعبة فهي لا تقتصر كما يعتقد البعض على دخان المصانع وعوادم السيارات لكن مايقلق هو التجارب النووية التي قامت بها الدول الصناعية الكبرى كما نجد أن بعض المناطق أصيبت بالجفاف بعد أن كانت غزيرة الأمطار ومناطق أصيبت بأعاصير وفيضانات.

مماسبق نقول بأن دور المناهج الدراسية مهم جدا في مواجهة هذه الأمور حيث يجب أن يقوم القائمون على التطوير بتحديد مشكلات المجتمع والتعرف عليها وتحليلها وتوجيهها نحو

التوعية والعمل على استشراف المشكلات قبل وقوعها واستشفاف ماقد يلم بالمجتمع من مشكلات في المستقبل. (www.up-00.com/?xdaR 10.6.2021).

**5. التوقعات المستقبلية:**

من المعروف أن البحث في المستقبل يعتمد في الغالب على أساليب عدة أهمها التخطيط القائم على العقلانية والرشد من ناحية، ودراسة الاحتمالات الممكنة و محاولة التنبؤ في ضوئها من ناحية ثانية وغالبا ما تفكر المجتمعات المتقدمة التي تخطط لحياتها في تصور ما يجب أن يكون عليه المستقبل وذلك في ضوء ما هو واقع أو كائن بالفعل، ثم تحاول تطوير منهجها بالشكل الذي يمكن أن يسهم في مواجهة التوقعات المستقبلية والتفاعل معها.

وإذا كان حاضرنا الآن يواجه بتحديات من أهمها الإنفجار المعرفي والمعلوماتي والإنفجار السكاني، والتركيز على الإنتاج، وتعرض بعض القيم الأصيلة للاهتزاز والضياع واندلاع الحروب العديدة لما لها من آثار سلبية وسيادة التكنولوجيا وغلبة الأنانية على أفراد المجتمعات، والإسراف الزائد في الاستهلاك في شتى المجالات، وظهور حرف ومهن جديدة تتطلب مهارات معينة، وعدم كفاية السنوات الدراسية داخل السلم التعليمي لمتابعة واستيعاب كل ما هو جديد في المعرفة، هذا بالإضافة إلى أن عالم اليوم أصبح بفضل وسائل المواصلات والاتصالات كما لو كان قرية صغيرة على حد تعبير بعض العلماء. (سعادة، وإبراهيم، 2011م، ص498).

**6. عجز المناهج الحالية عن ملاحقة التطور في الفكر التربوي والنفسي وتطبيقاته:**

من العوامل المؤثرة على المناهج في هذا الجانب:

1. عدم وضوح أهداف المناهج، و ظهور تطورات حديثة في عناصر المنهج وتنظيماته.

2. اهتمام غير التربويين بتطوير المناهج بحيث صار من أهم الاتجاهات الحديثة في عملية تطوير المناهج بأنها أصبحت تتسم بالأسلوب الجماعي.
3. هبوط دافعية المتعلمين نحو التعلم واتساع مدى الفروق الفردية بينهم، و العناية بجميع فئات المتعلمين.
4. التطورات التربوية المهمة ومنها مفهوم المهارة، و ظهور أنماط جديدة من التعليم.
5. من أهم التحديات التي تواجه المربين اليوم الحاجة الملحة إلى التلاحم بين النظرية والتطبيق.
6. التطور في حفظ المعلومات ونقلها، و التلاحم بين التطوير التربوي والبحث العلمي. (www.up-00.com/?xdaR 10.6.2021).

ويرى الباحث أنه من خلال ذلك ظهرت نماذج جديدة من المناهج الدراسية نتيجة المشكلات البيئية والصحية وتمثلت هذه المشكلات في ظاهرة الانبعاث الحراري والتلوث البيئي وجائحة كوفيدا (19)، و اعتبار البعض أن التعليم قد صار استثماراً.

**7. وجود قصور في برنامج التقويم،و عدم كفاية أداء المعلم:**

فقد يلاحظ على برنامج التقويم داخل المنهج عدم وضوح الأهداف التي ترمي إلى الوقوف على مدى تحققها لدى المتعلمين، كذلك قد يقصر التقويم على الامتحانات النهائية دون استخدام التقويم المستمر، أو قد يستخدم التقويم أسئلة لا تقيس العمليات العقلية العليا والتي تركز على أنماط التحليل والتركيب والتقييم وأوجه التفكير المتعددة، بل يركز على قياس قدرة الطلاب على الحفظ أو التذكر أو قد لا يقدم برنامج التقويم تغذية راجعة تفيد في تعديل مسار التعلم وتطويره الأمر الذي يحتم معه العمل على تلافي ذلك القصور وتطوير برنامج التقويم المستخدم في المنهج المدرسي ذاته. (سعادة، وإبراهيم، 2011، ص496)

حيث يمكن أن يقوم المعلم بأدوار غير كافية في معالجته للمنهج مثل إعداده وتخطيطه للدروس اليومية ونشاطه غير الفعال داخل حجرة الدراسة، مثل عدم قدرته على تهيئة الطلاب للدروس من خلال التمهيد له بشكل فعال وبطريقة ذكية أو عدم استخدامه للسبورة بطريقة جيدة أو فعالة أو تفاعله السلبي مع الطلاب أو عدم قدرته على صياغة الأسئلة وتوجيهها للطلاب بطريقة تربوية أو عدم تعزيزه لإجابات الطلاب على أسئلته أو عدم مراعاته للفروق الفردية بين المتعلمين أو عدم استخدامه للوسائل التعليمية بشكل مناسب، أو عدم قدرته على ربط موضوع الدرس بحياة المتعلمين اليومية من أجل توظيف المعلومات وإبراز قيمتها بالنسبة لهم، وغير ذلك من أدوار أخرى معروفة وهذا كله يحتم القيام بتطوير أداء المعلم وإعادة تدريبه على المهارات التدريسية من أجل تحقيق عملية تطوير المنهج ككل. (سعادة، وإبراهيم، 2011، ص496).

## أسس تطور المناهج المدرسية:

هنالك مجالات عديدة لتطوير المناهج بحيث تصل بالتلميذ إلى مستوى تربوي متاح في ظل ظروف المجتمع والتلميذ وفي ضوء السياسة التعليمية، وهذه المجالات تقوم على أسس للتطوير يمكن إجمالها فيما يلي وهذا على سبيل المثال لا الحصر:

**الاستناد إلى نظرية علمية أو مدخل تدريسي واضح:**

يمثل التطوير عملية شاملة لها أسس فلسفية وبيئية وعلمية، ففي مجال العلوم الإنسانية – ومنها التربية – نجد أن هنالك نظريات عديدة تختلف في أصولها العلمية وملابسات نشأتها والهدف منها، وهنالك مداخل تدريسية تدير العملية التربوية داخل المدرسة وخارج الفصل وتستند إلى أسس نظرية فلسفية محددة، مثال ذلك مدخل الإتصال في تدريس اللغات والذي يستند على أساس نظري يقوم على اكتساب التلاميذ القدرة على استخدام اللغة كوسيلة إتصال، وانطلاقاً من هذه الفكرة هنالك استراتيجيات تدريس أو أساليب تدريس وأنشطة مصاحبة وكذلك وسائل غير

تقليدية تختبر قدرة التلميذ على استخدام اللغة في مواقف طبيعية، وهنالك أيضاً المدخل البيئي في تدريس العلوم حيث تتخذ البيئة مدخلاً لما يدور في العملية التعليمية. (أبو حويج، 2000، ص208).

**ضرورة ارتباط التطوير بأهداف التعليم:**

من المعروف أن لكل بلد سياسته التعليمية بمحدداتها والتي تنعكس بشكل مباشر على ما يحدث من تفاعلات داخل المدرسة، والواقع أن هنالك مستويات عديدة للأهداف، فهنالك أهداف تعليمية عامة، وأهداف لأنواع التعليم المختلفة من صناعي، وتجاري، وزراعي، وهنالك أهداف تتصل بكل مرحلة تعليمية، وهنالك أيضاً تصنيفات للأهداف التعليمية، وعند تطوير المنهج يجب مراعاة الأهداف التعليمية للمرحلة أو نوع التعليم وكذلك المستويات المختلفة للأهداف طبقاً لتطبيقاتها المنهجية (أبو حويج، 2000، ص208).

**تقويم المنهج المدرسي:**

يعتبر تقويم المنهج المدرسي من أسس التطوير في الوقت الذي يمثل مرحلة هامة من مراحل تطوير المنهج مما يستدعى ضرورة اختيار معايير مناسبة لهذا التقويم، ويتفق المربون على أن معايير تقويم المنهج تتمثل في نقاط نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

1. ملاءمة المنهج المدرسي لحاجات المجتمع.
2. ملاءمته للحاجات السيكولوجية للمتعلمين.
3. ملاءمته للتطورات الحاصلة في المعارف والحقائق الإنسانية.
4. مدى اسهامه في تحقيق أهداف التربية.

وكل معيار من هذه المعايير يمكن تفصيله إلى معايير أكثر دقة وتحديداً، غير أن هذه العملية تتطلب الرجوع إلى عدد من المصادر ذات الخبرة لدراسة المناهج الدراسية وتحليلها

والحكم عليها في ضوء معايير محددة ومتفق عليها، وفي هذه الحالة يلجأ القائمون على المناهج المدرسية إلى الخبراء وهم يمثلون عادة القادة التربويين، (أبو حويج، 2000، ص209) أو من القادة المختصين في فعاليات المجتمع الأساسية، أي في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، حيث يقوم هؤلاء الخبراء بإجراء دراستهم للمناهج، ولكي تكون آراؤهم أكثر دقة وموضوعية وثباتاً، فإنه ينبغي اختيارهم وفق أسس سليمة، ومع مراعاة تمثيلهم لخبرات متنوعة وآراء متعارضة.

**تحليل المناهج:**

تتطلب عملية تطوير المناهج إجراء دراسة تحليلية لأهدافها ومحتوياتها وطرق تدريسها، وذلك لمعرفة مدى مساهمتها في تحقيق أهداف تربوية، وعملية التحليل تهدف إلى التعرف على مدى تكامل الأهداف التربوية وشمولها لمختلف المجالات وعلى مدى ارتباط محتواها بالأهداف التربوية (أبو حويج، 2000، ص209).

ويمكن جمع المعلومات من خلال ملاحظة عدد من المواقف الصعبة، ودراسة أثر المناهج على مجموعات من الطلاب، كما يمكن جمعها عن طريق إجراء اختبارات تتعلق بمختلف العناصر الخاصة بالمناهج المدرسية كالأهداف والمحتوى والكتاب المدرسي وطرق التدريس و وسائل التقويم المختلفة، ويفترض في عملية تحليل المناهج أن تؤدي إلى ما يلي:

1. وضوح الأهداف المتعلقة بالمناهج المدرسية والتغيرات التي ترمي هذه المناهج إحداثها في سلوك المتعلمين.
2. شمول المناهج بمختلف المجالات الهدفية: المعرفية والانفعالية والنفسحركية.
3. ارتباط محتوى المناهج المدرسية بأهدافها.
4. حداثة المحتوى وارتباطه بالمعارف والحقائق العلمية المتغيرة.

5. تكامل طرق التدريس مع محتوى المناهج وأهدافها.
6. ارتباط أدوات وأساليب التقويم بأهداف المناهج المدرسية.
7. ويمكن أن يساهم في عملية تحليل المناهج كل من له علاقة بها كالطلاب وأولياء أمورهم والمعلمين والمشرفين التربويين والمديرين ورجال المناهج والمربين.

**شمولية التطوير:**

بمعنى أن التطوير يجب أن يكون شاملاً لكل عناصر المنهج، فالأهداف العامة وكذلك الأهداف السلوكية يجب أن يعيِّنها واضعو المنهج والمعلمون والتلاميذ، وكذلك محتوى المنهج يجب أن يشتق من الأهداف والبيئة وحاجات التلاميذ في ضوء الإطار النظري للمنهج، أما استراتيجية التدريس وأساليبه فيجب أن تهيئ للمعلم والتلاميذ سبل اكتساب الخبرة المختلفة.

**التطوير وحاجات التلاميذ:**

يتميز تلاميذ كل مرحلة دراسية بخصائص نفسية وجسمية وعقلية واجتماعية تختلف عن غيرها من المراحل الأخرى، ولتطوير المنهج أو تطبيق مدخل تدريس جديد فمن الضرورة أن يتلاءم ذلك مع المرحلة العمرية للتلاميذ وبالتالي لهذه الخصائص. (أبو حويج، 2000، ص210).

وهنالك عنصر أساسي يجب ألاّ تغفله عملية التطوير، وهو اشتراك التلاميذ في تقدير حاجاتهم إلى التعليم وإلى الخبرات التي يرغبون في اكتسابها، وكذلك ما يحتاجون من مهارات ومعارف، فرؤيتهم للواقع الذي يعيشونه قد تكون أقرب إلى الحقيقة مما يراه الكبار، وهنالك وسائل عديدة لتحقيق ذلك مثل الاستفتاء والمقابلة الشخصية وتحليل الحاجات.

**ضرورة ارتباط التطوير بالمجتمع والبيئة:**

كثيراً ما تكون محتويات المقررات الدراسية بعيدة عن المجال التطبيقي العملي، وبعيدة عن المدرسة والبيئة المحيطة بها والمجتمع ككل، ولذا يأتي مثل هذا المحتوى وكأنه معد ليخزن في أجهزة حاسبة وهي فكرة اختزان المعلومات البعيدة كل البعد عن حياة المتعلمين، ولذلك فهنالك انفصال بين المدرسة والبيئة المحيطة مما يجعل التلميذ مشتتاً بينهما.

إن المنهج يجب أن ينبع من واقع حياة المتعلمين من بيئتهم وما يمارسون من خبرات حيث يشارك التلاميذ في تلك الخبرات واكتساب المزيد من المعارف والمهارات أثناء التعلم، ولا يتوقف مفهوم البيئة والمجتمع عند المستوى المحلي، إنما يتعداه مع نمو التلميذ إلى المستوى العالمي، فلا يعقل أن يعيش التلميذ في العصر الكوني بمعزل عما يحدث في أي بقعة من بقاع العالم الذي أصبح بمثابة قرية صغيرة، حيث أن التلميذ نفسه يتأثر بالعديد من المشكلات التي تحدث وكذلك بكل جديد يطرأ على مجالات العلوم والإنسانيات.

**ضرورة ارتباط التطوير بفكرة التعليم الذاتي المستمر:**

ليس الهدف من التطوير هو مجرد حشو أذهان التلاميذ بالمعلومات، ولكن هنالك أهدافاً أبعد وأعمق منها مساعدة التلاميذ على مواصلة تعليمهم بطرق مختلفة بعد انتهائهم من الدراسة، فلا يمكن للمدارس والجامعات –مع افتراض توفر أمهر المعلمين– أن يحيطوا التلميذ علماً بآخر ما وصلت إليه الحضارة من معارف، ولكن ما يمكن أن تقدمه التربية للتلميذ هو فرص النمو العديدة ومساعدته على أن يبذل أقصى ما يستطيع بهدف تعليم نفسه، فيبحث عن المصادر بتوجيه من المعلم ويشارك بفعالية في المناقشات وطرح القضايا الملحة وتبادل الرأي مع أقرانه وتقويم وتحليل كل ما يصلون إليه، فهذا يساعد التلميذ على تأمل ونقد كل ما حوله، وهو أسلوب يناسب الحياة في مستقبل يختلف عن الماضي والحاضر. (أبو حويج ، 2000، ص211).

**ضرورة أن يرتبط التطوير بوجود المعلم المؤهل:**

تظل أفضل المناهج غير ذات قيمة إذا ما تناولها معلم غير مؤهل وغير مقتنع بجدواها، وهذا إجحاف بالتلاميذ وإهدار لإمكانيات كثيرة وأغلاها منتج العملية التعليمية وهو التلميذ، فمع البدء في التفكير بالتطوير يجب أن يهتم القائمون بإعداد المعلم القادر على تنفيذه وليس المعلم الحريص على التلقين والضبط أو المعلم الذي لا يقتنع بأهمية مشاركة التلاميذ مشاركة إيجابية منذ بداية العملية التربوية إلى نهايتها، فبدون المعلم المؤهل الواسع الأفق لا يمكن لأي تطوير أن ينجح.

وفي الواقع فإن التطوير لا يجب أن ينفرد به فريق لا يضم المعلمين المنفذين للمنهج؛ لأنهم أكثر خبرة بالواقع التعليمي وبما يدور داخل حجرات الدراسة وما يواجههم من مشكلات، وهذا يوضح أهمية تدريب المعلمين قبل بدء تنفيذ التطوير في المنهج. (أبو حويج، 2000، ص 212)

ويرى الباحث أن من الأسس أيضاً تطوير قدرة الأشخاص المكلفين بعملية التطوير، فلا يعقل أن نطور في كل شيء إلَّاهم؛ لأنهم أساس التطوير وأسّه!، و أن يكون التطوير ذا هدف ومرونة واستمرار، فالأهداف هي المرشد للعملية التعليمية عموماً ولتطوير المناهج خصوصاً، وأما المرونة تعني بأن تسمح عملية تطوير المناهج بالتعديلات المحدودة حتى لا يصير التطوير جامداً، أما الاستمرارية وهي أن يكون التطوير مستمراً بحيث ينعكس إيجاباً على مكونات المنهج جميعها.

## معايير تطوير عناصر المنهج:

من المبادئ التي يجب أن تراعى في عملية التطوير أن تتم في ضوء عدد من المعايير، وتحدد هذه المعايير سلفاً لكل ما نود تطويره، ففي عنصر الأهداف يمكن اقتراح المعايير الآتية وهذا على سبيل المثال لا الحصر:

1. شمول الأهداف لجميع مبادئ الفلسفة التربوية.
2. اتساق وانسجام وتكامل الأهداف مع أسس المناهج الأربعة.
3. التسلل المنطقي لمستويات الأهداف المختلفة.
4. اتصاف الأهداف بالشروط الواجب مراعاتها فيها.

وفي عنصر المحتوى يمكن اقتراح المعايير الآتية وهذا على سبيل المثال لا الحصر:

1. ترتيب المحتوى ترتيباً منطقياً وترتيباً سيكولوجياً.
2. تأكيد المحتوى على المفاهيم والمبادئ والتعميمات والإجراءات.
3. حداثة المحتوى ومراعاة هذه الحداثة للمستجدات العلمية.
4. وظيفة المحتوى بالنسبة للفرد والمجتمع.

وبالنسبة لعنصر الأنشطة يمكن اقتراح المعايير الآتية ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

1. توجيه الأنشطة التعليمية لتصبح تعليمية.
2. تنوع الأنشطة بتنوع الحواس ، ومصادر التعلم.
3. مناسبة الأنشطة لطبيعة المحتوى وطبيعة التقويم.
4. اختيار الأنشطة في ضوء الأهداف المتوخاة.

وبالنسبة لعنصر التقويم يمكن اختيار المعايير الآتية وهذا على سبيل المثال لا الحصر:

1. إجراء التقويم بدلالة الأهداف.
2. استخدام التقويم المرحلي، والتقويم الختامي .
3. ملاءمة التقويم لمحتوى المناهج وأنشطته.
4. استخدام الأسئلة المختلفة الموضوعية، والمقالية، واتصافها بالشروط الجيدة الواجب توافرها فيها.

5. الاستفادة من التغذية الراجعة للمتعلمين، والإدارة التربوية، والمشرفين التربويين. (مرعى، والحيلة، 2011، ص234)

ويرى الباحث أننا إنْ أردنا أَنْ تكون مناهجنا جيدةً ومواكبةً لتطلعات المجتمع وملبيةً لتطلعات وأشواق المتعلمين وذويهم– لابد أن نضع معايير نستطيع من خلالها تصميم وتطوير مناهج نفاخر بها، ونخرج بها أجيالاً تكون لها حق الصدارة العالمية في المجالات شتى، فمن هذه المعايير:

1. تحديد المنهج للخطوط الرئيسة التي يحتذي بها القائمون بشؤون التعليم في مستوياته المختلفة.
2. مراعاة المنهج للترابط والتسلسل المنطقي للمادة وتكاملها مع الموضوعات الأخرى، وهذا ما لا نجده في المواد الدراسية التي يتمُّ تدريسها في مدارسنا، فاذا أخذنا مادة اللغة العربية للصف الثامن كنموذج نجد مثلاً دروس التوابع (البدل والتوكيد والعطف والنعت) لها علاقة بدرس المجرورات.
3. المعرفة الكاملة بواقع المجتمع وظروفه.
4. احترام المنهج ومراعاته لذاتية المجتمع وهويته الثقافية، ولو تأملنا في المعيارين الأخرين لرأينا أنهما لم يُوليا أي اهتمام من قبل القائمين على أمر التطوير (إن صَحَّ ما يطلق عليه ذلك).

**خطوات تطوير المنهج:**

مما لاشك فيه أن تطوير المنهج لا يتم بمجرد تحديد أبعاد المقررات الدراسية و وصفها ولا من خلال الأخذ بمفهوم جديد في المجال التربوي وتطبيقه، إذ أن عملية التطوير هذه عملية قيمية وإنسانية على حدٍّ سواء، فهي قيمية؛ لأنها تتعلق بتطوير قيم واتجاهات من يتصلون من قريب أو من بعيد بعملية التطوير، وإنسانية كذلك ؛ لارتباطها بتطوير شبكة العلاقات الإنسانية السائدة بين أعضائها والأدوار الخاصة بكل عضو.

ولا يقتصر ذلك على من يقوم بتطوير المنهج فقط بل ينسحب ذلك على كل من يتعامل ويتناول المنهج على المستوى التنفيذي التطبيقي وهذا يؤكد على ضرورة المشاركة من قبل قطاعات اجتماعية متعددة جنباً إلى جنب مع رجال التربية والاستفادة من خبراتهم. (الأستاذ، ومطر، 2004 ،ص436)

**ينبغي أن يمرَّ تطوير المنهج بخطوات منطقية معقولة، وهذه الخطوات هي:**

**الخطوة الأولى:**

وضع الأهداف المحددة الواضحة لها.

**الخطوة الثانية:**

وضع البرنامج أو المقرر الذي يحقق هذه الأهداف، والمقصود بذلك تحديد الموضوعات التي يدرسها الطلاب والخبرات التعليمية التي ينبغي أن يمروا بها، والوسائل التي يستعان بها، وتحديد الزمن اللازم لدراسة هذه المواد التعليمية، وتحديد المعلومات المطلوبة لكل موضوع تحديداً مناسباً و وضعها في نظام معين وأن تراعى الامكانيات الفعلية للطلاب الذين سيدرسونها.

**الخطوة الثالثة: إعداد الوسائل والأجهزة:**

كالأشرطة والأفلام والتسجيلات والصور والرسوم والنماذج والمختبرات والورش والأدوات والمواد التي يستخدمها الطلاب في ممارسة التدريبات والقيام بالتجارب والمعامل الصوتية، كما يشمل ذلك المكتبة وتزويدها بالكتب والمراجع المناسبة وألوان النشاط غير الصفي المصاحب لدراسة المقرر المعين.

**الخطوة الرابعة:**

إعداد المدرسين اللازمين للتطوير.

**الخطوة الخامسة: تنفيذ التطوير ومتابعته:**

بعد أن تكون أهداف التطوير قد حددت وعرفت الموضوعات التي ستدرس والخبرات التي ستقدم للطلاب وأعدت الكتب والوسائل ودرب المدرسون – بعد هذا كله – ينبغي البدء في تنفيذ التطوير حيث لا يكون هنالك مبرر للتأخير أو التأجيل ( الساموك، الشمري، 2009، ص246)، وعلاوةً على ذلك نجد هنالك خطوات أخرى ينبغي اتباعها والسير على هديها عند تطوير المناهج الدراسية و أهمها:

1. الإحساس بضرورة تطوير المناهج المدرسية: إن أي عمليات تغيير أو تطوير لن يكتب لها النجاح إلا إذا شعر المعنيون بالحاجة إليها وبضرورة إحداثها ذلك لأن هذا الشعور يجعل الجميع معنيين بالبحث عن للتطوير والالتزام بالتغيرات التي تحدث لذلك من واجب المسؤولين عن تطوير المناهج وخاصة في وزارات التربية والتعليم أن يعملوا على تهيئة أذهان العلمين والطلاب وأولياء الأمور إلى ضرورة إحداث التطوير أو التغيير اللازم من خلال إشعارهم بعدم ملاءمة المناهج الحالية، وقصورها عن تقديم تعليم منظور وعدم قدرة المتعلمين على التفاعل معها، أو عدم قدرتها على إشباع حاجات المتعلمين وحاجات المجتمع، وغني عن القول بأن مثل هذا الشعور يعد الخطوة الأولى في عملية تطوير المنهج وإحداث التغيرات المرغوب فيها.
2. دراسة مسحية تحليلية لواقع المناهج المدرسية بهدف التعرف إلى مستواها والفلسفة التي تستند إليها وسلامة أهدافها ودقة محتواها ونقاط قوتها وضعفها لتكون الأساس في عمليات التطوير والتغيير، ويمكن أن يقوم بهذه الدراسة مجموعة من الخبراء والمعلمين والمشرفين التربويين وأولياء

أمور الطلاب، ويكون الهدف منها هو تشيص نقاط القوة والضعف وتحديد مجالات التطوير والتغيير. ( أبوحويج، 2000. ص212).

ويرى الباحث أن هنالك بعض الخطوات التي ينبغي أن نراعيها كخطوة اختيار طرائق التدريس فهنا يتم تحديدها لكل فرع من فروع المادة على أن تتسم هذه الطرائق بتناسبها للمحتوى واتساقها مع الأهداف، وأن تثير دافعية المتعلمين، وأن تتيح المشاركة الايجابية (الفاعلة) للمتعلمين في عملية التعلم. وكذلك خطوة التقويم وفيها يتم تحديد أساليب تقويم تعلم المتعلمين وأن تتوافر فيها المعايير العلمية كإرتباط التقويم الأهداف والوضوح والشمول والموضوعية والثبات وغيرها. وكذلك خطوة الاستعداد لتعميم المنهج المطور بعد تطويره كتهيئة المتعلمين وأولياء أمورهم وأفراد المجتمع بأهمية تطوير المناهج، وتوفير الميزانية اللازمة لذلك حتى لا تقيف عقبة أمام التطوير.

## معوقات تطوير المنهج:

الجدير بالذكر أن عملية التطوير لن تمر بسهولة عبر القنوات التربوية، خاصة أن هذه الأساليب التقليدية قد تمكنت من عقول التربويين، وأن أساليب تقديمها إلى النشء الجديد قد تعود عليها التربويون، وليس من السهل أن نطورها بشكل تلقائي إذ أن هنالك الكثير من العوائق التي تواجه عملية التطوير هذه، والتي لا بد أن ننتبه لها وأن نأخذها بعين الاعتبار ونحن نسعى لذلك التطوير. ( الساموك والشمري، 2009م، ص 252).

تعترض عملية تطوير المنهج مجموعة من الصعوبات والمعوقات منها ما يتصل بطبيعة التربية، ومنها ما يتصل بطبيعة المدرسة والأجهزة الإدارية والإشرافية التي تعمل فيها، ومنها ما يتصل بطبيعة المجتمع، ومنها ما يتصل بطبيعة المشروعات، ومتطلباتها المادية والمعنوية

(عرفات، وحسن، 2013، ص79)، فالمعوقات هي مجموعة العوامل البشرية والمادية والنفسية والعلمية والثقافية والتربوية التي قد تعترض عمليات التطوير المنهجي كلياً أو جزئياً وتتمثل في:

## 1. معوقات مادية:

مثل المباني المدرسية والمعامل وغرف المعرفة وتكنولوجيا التعليم والميزانية الخاصة بالأنشطة التعليمية والتجريب والاستعداد لتعميم المنهج المطور.

## 2. معوقات فنية:

مثل إعداد المعلم، ومختصو التطوير، والدراسات المتعددة التي يتطلبها التطوير والمتمثلة في الدراسات النفسية والإدارية والتربوية.

ولمواجهة هذه المعوقات نقترح ما يلي:

أ. زيادة الموازنة العامة للتعليم بحيث تمثل نسبة معقولة من الدخل القومي مقارنة بما تخصصه الدول المتقدمة.

ب. إعداد كوادر فنية متخصصة في إعداد الدراسات اللازمة في تطوير المناهج.

ج. توفير الإمكانات المادية والفنية اللازمة لتجريب المنهج المطور قبل تعميمه.

د. متابعة تنفيذ المنهج المطور من قبل لجان علمية متخصصة. (الكسباني، 2010، ص328)

ويضيف الباحث معوقات أخرى ظهرت لنا جلياً بعد موجة التعديلات الأخيرة التي قام المركز القومي للمناهج في السودان متمثلاً ذلك في المدير الأسبق وهي عدم إيمان الآخرين بالتغيير ومواجهتهم له، وحشر السياسة والتوجهات الفكرية (الأيدولوجية) في المناهج! وهذا يمكن أن نطلق عليه المعوقات السياسية والفكرية.

## المبحث الخامس: الجودة في مناهج التَّعليم العام.

**تمهيد:**

لقد تحول مفهوم الجودة من تقديم السلع والمنتجات الصناعية إلى مصطلح تربوي تعليمي وذلك تبعاً لأهميته مما جعل الاهتمام به في الفترة الحديثة مهماً في المؤسسات التعليمية، فكان التوجيه نحو الجودة ميزة لهذه المؤسسات، كما أضحت أجهزة التعليم تستخدم الجودة كمعيار للمنتج التعليمي. (بشيري، 2015، ص21).

ويرى الباحث أن مشكل التعليم في السودان عموماً تتجسد في عدم جودته، فلا يزال التوجه ينصب على التوسع الكمي على حساب التوسع الكيفي أو النوعي، إذ يغلب على التعليم التلقين والحفظ والاستظهار والسلطوية وسيادة الطابع التقليدي وعدم وجود النظرة الكلية في تكوين الفرد وتدني مستوى التعليم في المستويات كافة نتيجة لتدني مستوى أداء العاملين فيه وهذه متلازمتان.

### مفهوم الجودة الشاملة (في التعليم):

يعتبر عقد التسعينات هو عقد الجودة الشاملة، بينما كانت السبعينيات والثمانينيات عقدي الكفاية والفعالية ومفهوم الجودة يشير إلى ثقافة جديدة في التعامل مع المؤسسات الإنتاجية لتطبيق معايير مستمرة ليست فقط لضمان جودة المنتج، بل أيضاً لضمان العملية التي يتم من خلالها المنتج وهذا هو الأهم، وهو مفهوم وارد أساساً إلى التعليم من الصناعة ويركز على تحديد الجودة بأنها (ملاءمة الهدف) أي أن تحديد جودة المنتج بملاءمة الأهداف المحددة من قبل، وترجع نشأة هذا المفهوم في مجال إدارة الأعمال –الصناعة والتجارة– إلى ثلاثة من علماء الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية هم:

1. إدوارد ديمينج.

2. والتر شيورت.

3. جوزيف يوران. (طعيمة وآخرون، 2006، ص25) .

وتعد الجودة مفهوماً اقتصادياً فرضته ظروف التقدم الصناعي والثورة التكنولوجية في العصر الحديث؛ حيث لاقت دراسة الجودة والسعي لتحقيقها اهتماماً كبيراً ليس لدى رجال الأعمال والصناعات فحسب، بل من قبل واضعي سياسات التعليم ومطوري المناهج الدراسية، ولتحقيق الجودة ازداد التنافس للوصول إلى أعلى المستويات العلمية في العملية التعليمية، ولعلَّ من أسمى أهدافها الحصول على مخرج ذي كفاءة عالية، سواء كان منتجاً ممتازاً أم مواطناً صالحاً. (الغول، 2010، ص15).

لقد تباينت الاجتهادات في تعريف الجودة على الرغم من قناعة الجميع بأهميتها ودورها الفعال في تحقيق موقف تنافسي للمنتج (سلعة أو خدمة) في السوق على اعتبار أنها مفهوم عالمي ذو دلالات مختلفة وفقاً لاختلاف وجهات نظر الباحثين والمفكرين في هذا الموضوع، وحتى يمكن قياس الجودة لا بد من الاتفاق على تعريف واضح لها داخل أي منظمة.

فالجودة في اللغة تُرد إلى فعلها الثلاثي جاد ومصدره جودةً بمعنى صار جيداً، ويقال جاد العمل فهو جيد وجاد الرجل أتى بالجيد من قول أو عمل، أما اصطلاحاً فالجودة مأخوذة من الكلمة اليونانية التي تعني طبيعة الشخص أو طبيعة الشيء ودرجة صلابته وكانت تعني قديماً الدقة والإتقان ويستخدم مصطلح الجودة للدلالة على أن المنتوج جيد أو الخدمة جيدة. (قادة، 2012، ص2).

وتعرف الجودة على أنها الكفاءة والفعالية معاً؛ وذلك لأن الكفاءة تعني الاستخدام الأمثل للامكانيات المتاحة من أجل الحصول على نواتج جيدة، والفعالية في أبسط معانيها تعني تحقيق

الأهداف والمخرجات (بشيري، 2015، ص21)، كما عرفها معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي الجودة بأنها: " أداء العمل الصحيح وبشكل صحيح من المرة الأولى مع الاعتماد على تقييم المستفيد في معرفة مدى تحسين الأداء". (السامرائي، 2007، ص28).

و يقصد بالجودة الشاملة في التربية مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع. (طعمية، 2007، ص24).

ويرى الباحث أن الجودة ترتقي بالمنتج التعليمي من خلال رفع المستويات المختلفة سواءً أكانت نفسية أو وجدانية أو عقلية مما يؤدي إلى النهوض بقدرات المتعلمين، ولا ينبغي أن نقصر الجودة على المتعلمين وحدهم فلابد وأن تشمل المعلم والمنهج المدرسي والمجتمع والبيئة التعليمية.

ويرى بعضهم أن الجودة التعليمية هي مجموعة من الشروط والمواصفات التي يجب أن تتوافر في العملية التعليمية لتلبية حاجات المستفيدين منها، وإعداد مخرجات تتصف بالكفاءة لتلبية متطلبات المجتمع، فهي بذلك الجهود المبذولة من قبل العاملين بمجال التعليم لرفع مستوى المنتج التعليمي (طالب، فصل، مدرسة، مرحلة) بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، أو عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج، ويشير بعض خبراء التربية إلى أن مفهوم الجودة الشاملة في التعليم يعكس جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم، لرفع وتحسين جودة المنتج التعليمي وبما يتناسب مع رغبات المستفيد ومع قدرات وسمات وخصائص جودة المنتج التعليمي. (بشيري، 2015، ص22).

فالجودة بذلك تعكس الخصائص والسمات التي ينبغي أن تتوافر في العملية التعليمية للارتقاء بها إلى مستوى التميز أمام ما يناسب من متطلبات المجتمع ورغبات المستفيد (المتعلم)، ويرى فيشر: أن الجودة التعليمية تعبر عن درجة التألق والتميز وكون الأداء ممتازاً، وكون جميع خصائص المنتوج التربوي – أو بعضها – ممتازة عند مقارنتها مع المعايير الموضوعة مع منظور المستفيد، ويضاف إلى ذلك أن الجودة في التعليم هي عملية توثيق للبرامج والإجراءات وتطبيق للأنظمة واللوائح والتوجيهات، تهدف إلى تحقيق نقلة نوعية في عملية التربية والتعليم والارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الفعلية والجسمية والنفسية والروحية والاجتماعية ولا يتحقق ذلك إلا بإتقان الأعمال وحسن إدارتها.

إن الجودة الشاملة في التعليم هي العملية التي تهدف إلى توعية المتعلم وزيادة اهتمامه بالجودة، من حيث معارفها وميادينها ونظرياتها وأساليب اعتمادها أو تطبيقها وتزويد المتعلم بالمعلومات والمهارات وتكوين الاتجاهات والدوافع والقيم التي تساعده على تطبيق مبادئ الجودة ومفاهيمها في حياته العملية وفي علاقته مع ذاته والآخرين، فهي فلسفة تهدف إلى إحداث تغييرات متدرجة في المنتج التعليمي عن طريق عمليات التحسين المستمر في جميع جوانبه، فالجودة الشاملة في التعليم تشير بذلك إلى ترجمة احتياجات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساساً في تعليمهم وتدريبهم لتعميم الخدمة التعليمية وصياغتها في أهداف بما يتوافق مع تطلعات الطلاب المتوقعة.

ويرى بعض الدارسين في الشأن التربوي، بأن الجودة في المجال التربوي تعني إيجابية النظام التعليمي، بمعنى أننا إذا نظرنا على أنه استثمار قومي له مدخلاته ومخرجاته، فإن جودته تعني أن تكون هذه المخرجات جيدة، ومتفقة مع أهداف النظام من حيث احتياجات المجتمع

ككل في تطويره ونموه واحتياجات الفرد باعتباره وحدة بناء هذا المجتمع. (بشيري، 2015، ص23).

فمن خلال السرد السابق لمفهوم الجودة الشاملة في التعليم يتضح الاختلاف الواضح في تعريفاتها من حالة إلى أخرى، ومن باحث لآخر؛ فمنها ما يركز على جودة المنتج، ومنها يؤكد على الاهتمام بحاجات ومتطلبات المتعلم، ومنها ما يؤكد على جانب الجودة في الأداء وذلك تبعاً لرغبات المستفيد، واستناداً لجملة من الخصائص والسمات وتلبية للأهداف المرسومة سلفاً.

وهنا نتوصل إلى نتيجة مفادها أن الجودة التعليمية هي اتقان وتحسين الأداء في العمل التربوي والتعليمي بكل مقوماته، وفي جميع جوانبه المختلفة، وهي مهمة جميع المنتسبين إلى المؤسسة التعليمية دون استثناء للوصول بالعملية التعليمية إلى أعلى درجات التميز في المدخلات والعمليات والمخرجات، وبالتالي يتم تحقيق الأهداف المنشودة وتحسين المنتج النهائي لهذه المؤسسة التعليمية.

فهي بذلك ترمي إلى تحقيق أهداف البرامج التعليمية في الخريجين بما يحقق رضا المجتمع بوصفه المستفيد الأول من وجود المدارس، فيصبح له حق المشاركة الفاعلة في رسم سياسات التعليم والبرامج والأنشطة التي تقدمها المدرسة للأجيال المتتابعة من الطلاب، كما أنّ له حق مساءلة القائمين على تسيير شؤون المدارس لما يفعلونه ويقدمونه من برامج وأنشطة تربوية. (بشيري، 2015، ص24).

ويرى الباحث أن مفهوم الجودة الشاملة قد نشأ في عالم الاقتصاد والصناعة والمال وذلك في ثمانينيات القرن الماضي بغرض تجويد الخدمات وتحسينها لتدخل سوق المنافسة العالمية لزيادة الأرباح مع تقليل التكلفة، ومنها دخل إلى قطاع التعليم وذلك لتحسين العملية التعليمية.

**المبادئ التي تقوم عليها الجودة الشاملة في التعليم:**

استطاع أركارو تحديد مبادئ (قيم) رئيسة تضمنها إعلان رونالد براون عن الجودة في التعليم عام (1993م) في الولايات المتحدة الأمريكية وهي:

1. **المشاركة و المنفعة والتعاون:**

وهي تأتي عن طريق تحمل الطلاب والآباء ورجال الأعمال المسؤولية بامتلاكهم لمهارات الجودة وحل المشكلات، والتعاون مع سائر المؤسسات الإنتاجية في المجتمع من خلال تبادل المنافع بين المؤسسة التربوية ومؤسسات التعليم المدني.

2. **المبادأة و التطوير المستمر:**

تشير المبادأة إلى أن هيئة التدريس والإداريين يجب أن يخلقوا لأنفسهم قيم جودة محددة داخل المؤسسة وذلك بالتخلي عن الأساليب الروتينية داخل المؤسسة، و اعتماد برامج التطوير المستمر لتحقيق تدعيم قيم التربية لدى الطلاب من خلال التفاعل المستمر والعمل على تحقيق التوازن والاستغلال الأمثل للموارد المتاحة من خلال التخطيط والتقويم المستمر.

3. **تنمية الشعور بالمسؤلية:**

وتكون لدى أفراد المجتمع المحلي وأولياء الأمور فيما يخص قضايا البيئة والصحة والأخلاق والأمن.

4. **سرعة الفعل:**

يقصد بها الاستجابة السريعة لمتطلبات المستهلك من خلال تحسين زمن الاستجابة وما يتطلبه من مراجعة العمليات والأهداف والأنشطة ومن خلال عمليات القياس المستمر والذي يؤدي إلى تحسين الجودة.

5. **توقع المشكلات:** (البوهي 2001، ص369).

بما يتضمنه من رد فعل سريع لمنعها، وتقليل الفاقد والتكلفة.

**6. الرؤية الاستراتيجية:**

لدى كل من الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور رؤى لابد من ترجمتها إلى خطط مستقبلية، إذ لا تقتصر على فئة معينة في المؤسسة التعليمية، بل تشمل جميع أعضاء المؤسسة، أي أن كل شخص بمثابة رائد جودة، و من خلال ما سبق يمكن القول بأن مبادئ الجودة تعمل على:

1. تجميع كل الجهود الفردية في المؤسسة التعليمية، وتدفع للعمل بروح الفريق.
2. تدعيم العلاقات الإنسانية.
3. اتخاذ القرارات بصورة موضوعية وبأسلوب علمي.
4. التغذية الراجعة المستمرة.
5. الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها. (البوهي 2001، ص369).

ويرى الباحث أن هنالك مبدأين يمكن إضافتهما لما سبق وهما:

التعرف على احتياجات وتطلعات المستفيد والعمل على تحقيقها وإنزالها على أرض الواقع، وجعل المعلمين يؤدون واجبهم أداءً جيداً.

## الجودة من منظور إسلامي:

يعد تعبير الجودة والتي تاجها الإتقان ليس بمصطلح غريب عن الثقافة الإسلامية، بل أن الجودة مبدأ إسلامي حيث وصل الإسلام إلى ما هو أبعد من مفهوم الجودة إلى مفهوم الإتقان في شتى أمور حياتنا، حيث أمرنا بإتقان العمل، وتحري عدم الوقوع في الزلل، و لقد ورد مفهوم الجودة في الإسلام بكل ما تحمله من معان مختلفة، فتارة تعني الإتقان والإبداع، وأخرى الإحسان، وثالثة حسن العمل والأداء، ورابعاً التنافس الشريف.

وخيرُ دليل على ذلك الآيات القرآنية التالية التي توضح من خلالها الجودة في أسمى معانيها حيث تجلت في قوله تعالى: **(صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ)**. سورة النمل، آية (88)، و من هنا يتضح من الآية الكريمة أن الإتقان هو الكمال في العمل الذي لن يبلغه أحد من البشر حيث أنه من الصفات التي تدل على خالق عظيم، ولكن الله استخلف الإنسان في الأرض **(وَهُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلَائِفَ الْأَرْضِ)**. الأنعام، الآية (165)؛ ليقوم بعمله بالدرجة التي تحقق رضا الله عز وجل عنه في كل نواحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية، والثقافية والروحية والتربوية والعملية، والاتقان هنا يستدعي من المرء أن يؤدي عمله على أكمل وجه، وأن يسعى للوصول إلى مرحلة الكمال الإنساني بحيث يقوم بالعمل بكل تفاصيله دون تقصير أو تفريط أو غش أو خداع، وهنا يستدعي الإخلاص الكامل في العمل.

ويقول سبحانه وتعالى: **(الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلَقَهُ)**. سورة السجدة، الآية (7)، وفي هذه الآية جاء الإحسان موضحاً لدرجة عالية من الجودة والإتقان و الكمال، ويقول جل شأنه في آية أخرى عن الإحسان: **(الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا)**. سورة الملك، الآية (2)، وإحسان العمل هنا يتطلب أداؤه وفق معايير عالية الدقة والإحكام، بحيث يحقق أعلى درجة ممكنة، مع ضرورة أن يقرن المرء العمل بالعلم الذي يحقق النجاح بالدنيا والفوز بالآخرة. (أبو عزيز، 2009، ص93).

ويقول الله تعالى: **(ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ)**. النحل، الآية (125)، وأي جودة في الحوار والدعوة والخطاب بعد الحكمة والموعظة الحسنة والجدال الحسن واحترام إنسانية الإنسان، وفي كثير من آي الذكر الحكيم قرن الله الجودة والإتقان وإحسان العمل بالثواب والجزاء، ومنها قوله تعالى: **(لِلَّذِينَ أَحْسَنُوا الْحُسْنَى وَزِيَادَةٌ وَلَا يَرْهَقُ وُجُوهَهُمْ قَتَرٌ وَلَا ذِلَّةٌ أُولَئِكَ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ)**. سورة يونس، الآية (26).

يقول الله تعالى: **(إِنَّ الَّذِينَ آَمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا)** سورة الكهف، الآية (30)، وفي آية آخرى **(وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ)**. سورة التوبة، الآية (105)، وهذه الآيات تحض على العمل وتفتح المنافسة من أوسع أبوابها لإتقان العمل وضرورة ربط العلم بالعمل مع ما يترتب على ذلك من الأجر والمثوبة، كما يقول الإمام الغزالي رحمه الله: (لا بد أن يطبق الطالب ما تعلمه؛ لأن العلم بلا عمل جنون، والعمل بغير علم لا يكون).

كما جاءت السنة المطهرة لترسخ مفهوم الجودة بكل ما تحمله من معاني ودلالات من خلال هدي وتوجيهات وإرشاد رسول الله صلى الله عليه وسلم كما توضحها الأحاديث التالية ومنها: (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه) مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، (1407 :98) ويبين الحديث أن شرط قبول العمل هو الإتقان، وجاءت كلمة عمل نكرة لتفيد العموم وتشمل أي عمل يقوم به الإنسان، ويقول الرسول صلى الله عليه وسلم: (إن الله يحب من العامل أن يحسن) الألباني، (747 : 245/1)، ولقد جاءت الجودة بمعنى المهارة كما في حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم: (الماهر بالقرآن مع السفرة الكرام البررة، والذي يقرؤه ويتعتع فيه وهو عليه شاق له أجران) ابن ماجة كتاب الأدب، باب ثواب القرآن (649، 2904)، ولقد تمثلت الجودة في أعلى مرتبتها في حديث الإحسان (بأن تعبد الله كأنك تراه، فإن لم تكن تراه فإنه يراك) حيث يشمل هذا الحديث الجودة بدرجة عالية وشمولية مطلقة، وامتد الإتقان ليصل إلى ذبح الحيوان (إن الله كتب على كل شيء الفناء، فإن قتلتم فأحسنوا القتلة، وإذا ذبحتم فأحسنوا الذبحة، وليحد أحدكم شفرته وليرح ذبيحته) صحيح مسلم، كتاب الصيد والذبائح، باب الأمر بإحسان، (1955: 5 /254)، ويتجلى حديث الرسول ليبين للناس أن الإتقان يكون باتخاذ القدوة الحسنة الصالحة

(صلوا كما رأيتموني أصلي) البخاري، كتاب الأذان، باب الأذان للمسافر، (631 : 649) (أبو عزيز، 2009، ص94).

من خلال استعراض الآيات والأحاديث السابقة نستطيع القول أن الجودة مبدأ في الشريعة الإسلامية يحتم على الجميع امتثاله والعمل به، فمن خلال تتبع الآيات والأحاديث نجد التوجيهات الربانية والأحاديث النبوية تنص على تحري العمل المتقن المجود الذي لا خلل فيه ولا نقص، فإذا كان الأمر بالإحسان والإتقان إمتد حتى في ذبح الحيوان ليمزج الجودة بالرحمة لتجعل من حياة المسلم الإجادة في حركاته وسكناته.

إن الإسلام ذهب إلى ما هو أبعد من مفهوم الجودة إلى تحقيق الإتقان، وتحقيق الإتقان مرهون بأمانة العمل والإخلاص فيه، والتأكيد على المسؤولية الفردية، وضرورة توفر المعرفة والخبرة مع التأكيد على أن الإتقان البشري يقتضي أداء العمل بأمانة دون إفراط ولا تفريط، والإسلام يدعو إلى الجودة والتجديد والأخذ بالبحث والتجربة والبعد عن التقليد بغية الوصول إلى الحقائق العلمية قال تعالى: **(سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ)**. سورة فصلت، الآية (53).

إن رسالة الإسلام رسالة إعداد وتربية وبناء الإنسان القويم، ففي كل مبدأ من مبادئها تسعى لبناء الذات والكيان الإنساني مع الحرص على تنمية كافة جوانب شخصية الإنسان في أبهى صورة رسمها الخالق، وهذه الرسالة ما كانت لتكون لولا أنها مرتبطة بالعمل والبناء الفعلي لتحقيق سعادة الإنسان في الدنيا والآخرة لأجل بلوغ الكمال الإنساني إلى قمته قولاً وعملاً، ورغم أن الكمال لله إلا أن المطلوب للوصول بالإنسان إلى مرتبة الكمال باعتباره خليفة الله على الأرض.

إن الجودة مطلب شرعي يتعين على كل مسلم أن يجعله جزءاً من ممارسته الدائمة لأعماله؛ وذلك لأن الله أمر بإحسان العمل وجعل المعمول عليه درجة في التفضيل بين الناس(أبو عزيز، 2009، ص95). وذلك في قوله تعالى: **(الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا)** سورة الملك، الآية (2).

ويرى الباحث أن الجودة في الإسلام مرتبطة تلقائياً بالإتقان والإحسان في القول والعمل وهذا ما تشير إليه كثير من آي الذكر الحكيم والأحاديث النبوية الشريفة التي سبق وأن أشرنا إليها سلفاً، وهذا يدل على شمول الإسلام كما في قوله تعالى: **(مَا فَرَّطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ)** الأنعام، آية (38) مما يؤكد على مدى صلة الإسلام بمثل هذه الموضوعات والنظريات الحديثة.

## جودة المناهج الدراسية:

بدأت العديد من الحكومات داخل دول العالم بالاهتمام بتطبيق الجودة الشاملة على العملية التعليمية ككل فقد اهتموا بجودة أداء المعلم وجودة المناهج والبيئة المدرسية والإدارة التعليمية، ومن ثم بات الاهتمام بجودة التعليم مناط اهتمام كل الدول و من هذا الاهتمام الكبير بدأ الاهتمام بجودة المنهج لما له من أهمية كبيرة ومؤثرة على تطوير المنظومة التعليمية ككل.

بيد أن قضية الجودة الشاملة ليست قضية مؤسسة بعينها أو قطاع ما من قطاعات العمل في المجتمع بل أنها قضية المجتمع ككل ولذلك اهتم التربويون بضرورة توفير طاقات المجتمع لتحقيق الجودة الشاملة وتطوير العملية التعليمية. (محمود، 2009، ص205)

فمعيار جودة المناهج المدرسية يتضمن أصالة المنهج وجودة مستواها ومحتواها ومدى ارتباطها بالواقع ومواكبتها للتغيرات والتطورات المعرفية والتكنولوجية بحيث تساعد الطالب على توجيه ذاته في دراساته وأبحاثه في جميع أنواع التعليم كما يجب أن توفر المناهج الدراسية النشاط التعليمي الذي يكون فيه الطالب محور الاهتمام ويعمل على خلق اتجاهات ومهارات

ضرورية لديهم، الأمر الذي يسهم في زيادة وعي الطالب ومن ثم المقدرة على التحميل الذاتي للمعلومة بالبحث والإطلاع مما يثري التحصيل والبحث العلمي.

كما أنه من أهم شروط المنهج الجيد كما يؤكد بيتر مورتيمور تعزيز النواحي الروحية والعقلية والأخلاقية والثقافية والعلمية للتلاميذ في المدرسة والمجتمع وإعدادهم للمسؤوليات، وخبرات الحياة (قادة، 2012، ص45)، و تقوم العملية التعليمية على عدة أركان أهمها المنهج، لذا يجب أن تتوافر فيه عدة صفات حتى يصبح ذا جودة ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

1. جودة المحتوى والطريقة والأسلوب.
2. قدرته على إبراز ثقافة المجتمع.
3. ارتباطه ببيئة الطالب والعمل على بناء شخصيته بما يزيد من فاعلية التعلم وتنمية قدرته على حل مشكلات مجتمعه.

وحتى نتمكن من الوصول إلى المفهوم الحقيقي لضمان الجودة للمناهج لا بد لنا من العودة إلى المفهوم العام للمنهج والذي يمثّل نظاماً يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات فالمدخلات إما أن تكون مالية ومادية كالموارد المالية والمباني والتجهيزات والوسائل التكنولوجية، و إما أن تكون مدخلات بشرية كالمعلمين والطلاب والإداريين، وإما أن تكون رمزية كأهداف التعليم والقيم الاجتماعية وحاجات المجتمع.

أما العمليات فهي التفاعل الذي يتم داخل النظام بين الأفراد والنظام، وبيئته الداخلية والخارجية بهدف تحويل المدخلات إلى مخرجات عن طريق التخطيط والتنظيم والتوجيه والاتصال والرقابة، وأمَّا المخرجات Out puts هي الهدف التحويلي الذي يسعى إليه نظام التعليم والذي يتمثّل في تحويل الأفراد من غير متعلمين إلى أفراد متعلمين، ومن أفراد غير مؤهلين إلى

أفراد مؤهلين، ومن أفراد غير منتجين إلى أفراد منتجين، ثم أخيراً تأتي التغذية الراجعة Feedback وهي عبارة عن مقارنة بين النتائج التي تم الحصول عليها وبين المعايير الموجودة سلفاً (قادة، 2012، ص69).

ويرى الباحث لكي تصبح المناهج ذا جودة لابد أن تهتم بأهدافها مع وضوح هذه الأهداف وإمكانية تحقيقها وربطها بالمحتوى الذي يلبي رغبات المستفيدين، وجودة المنهج تعني أن تتوافر معايير معينة في المنهج المدرسي مع انعكاس هذه المعايير على مستوى الخريجين.

وهذا يبرز دور كثير من الجهات المنوط بها تطوير المناهج والعملية التعليمية في ضوء الجودة وهي كما يلي:

1. **القيادات الحكومية:**

تعتبر القيادات الحكومية من أبرز الجهات الهادفة إلى تحقيق رفاهية المجتمع ورقيه، وهذا لا يتحقق إلا بالاهتمام بتطوير التعليم، فلا بد من بذل مزيد من الجهد للحكومات لتحقيق الجودة في جميع مؤسسات المجتمع سواء كانت صناعية أو اجتماعية أو سياسية، وإن تطوير أداء هذه المؤسسات يتوقف على ناتج العملية التعليمية والذي لا يتحقق إلا بتحقيق الجودة في منظومة التعليم ومنها تحقيق جودة المناهج.

2. **خبراء التعليم والمناهج:**

يأتي دور خبراء التعليم من خلال عرضهم للنظريات والنماذج الحديثة لتطوير المناهج في ضوء معايير الجودة وتطبيقها على مؤسسات التعليم المختلفة، و لا يقتصر فقط على تطبيق النظريات الحديثة بل محاولة تقنينها للتمشي مع احتياجات كل مجتمع، وأيضاً التقويم المستمر للوضع السائد للمناهج والتطوير المستمر لها في ضوء مقتضيات العصر واحتياجات المجتمع وقيمه.

**3. مؤسسات المجتمع المدني:**

تقوم مؤسسات المجتمع المدني المتمثلة في الجمعيات التي لا تهدف إلى الربح بتقديم التسهيلات لتطوير المناهج من خلال عقد المؤتمرات و ورش العمل التي تبرز القضايا والمشكلات التي تتعرض لها عمليات التطوير، كما أنها تقدم الدعم النقدي من خلال تقديم منح وتبرعات لتطوير المناهج بجودة عالية.

**4. القيادات التعليمية:**

ويُقصد بهم المسؤولون في التعليم ويأتي دورهم في تقديم فكر متجدد لتحقيق عملية التطوير وتقديم الدعم الفني والمادي لتحقيق هذا الهدف، ولا يتحقق إلا من خلال فكر واعي بضرورة تحقيق الجودة في التعليم، وعلى ذلك فإن فكر المسؤلين يجب أن يكون على درجة عالية من النضج والقراءة الواعية للاتجاهات العالمية للتعليم والمبادئ الحديثة مثل دعم اللامركزية في التعليم. (محمود، 2009، ص205)

**5. رجال الأعمال:**

يأتي دور رجل الأعمال في توفير المعلومات الضرورية لسوق العمل واحتياجاته سواء المحلية أو العالمية وتصبح نقطة انطلاق لتطوير المناهج في ضوء احتياجات السوق فإنّ من أهداف التربية هي إعداد الطلاب للحياة ولا يأتي ذلك إلا من ضرورة تقديم تعليم يحقق هذا الهدف، ومن أدوار رجال الأعمال أيضاً تقديم الدعم الفني والعيني المتمثل في تقديم مقترحات التطوير وتوفير فرص التديب للطلاب بمؤسساتهم ومصانعهم ولا يتحقق ذلك إلا إذا كان هنالك انتماء للوطن والبعد عن الذاتية وحب العمل الجماعي (محمود، 2009، ص206)، وفي حال قيام مؤسسات ربحية بتقديم الخدمة التعليمية يتعين أن تتولى أجهزة قومية تشترك فيها الدولة مع

المجتمع لضبط التعليم الربحي وضمان جودته، (المكتب الإقليمي للدول العربية، 2002، ص53).

تتمثل جودة المناهج الدراسية في الاهتمام بمحتوياتها ووضوح غايتها وإمكانية تحقيقها وواقعيتها في تلبية رغبات المستفيدين (الطلاب، أولياء الأمور، والمجتمع) إلى جانب الاهتمام المماثل بجودة طرائق التدريس ووسائل وأساليب التقويم التي يجب أن تكون أولوياتها دائمية العمل على تحقيق التحسين في عمليتي التعليم والتعلم الموجه إلى تحقيق التحسن في قدرات ومهارات الطلاب على نحو متواصل، وذلك منذ سنوات الدراسة الأولية والذي سيجنبنا الهدر الهائل في الموارد فيما بعد.

إن جودة المنهج تعني توفر خصائص معينة في المناهج الدراسية بحيث تنعكس تلك الخصائص على مستوى الخريجين وهو ما يشير إلى أهمية وجود تخطيط متقن يستند لمعايير الجودة وواقع تنفيذ التخطيط بشكل دقيق في ظل متابعة دائمة ومستمرة، ونؤكد في هذا السياق على ضرورة تجنب العشوائية والبعد عن القرارات الفردية، فجودة المنهج في هذا الإطار تعني تعلماً من أجل التمكن، ولتحقيق ذلك التمكن ينبغي مراعاة انطلاق المنهج من فلسفة المجتمع ومحقق لأهدافه وضمان التجريب الميداني للمنهج قبل الشروع في تعميمه وتمكين المعلمين من خلا تدريب الكوادر التدريسية على المناهج المطورة ووجوب الاعتماد على أدوات تقويم موضوعية لقياس مستوى التمكن والجودة. (عزيز، و جاسم، 2013، ص219)

## أهمية الجودة الشاملة في التعليم:

لقد فرضت العديد من التحديات والقضايا التي تواجه العميلة التعليمية ضرورة أن يكون هنالك توجه جديد يتوافق ويتعامل مع هذه التحديات بالشكل الذي يحقق التطوير في مخرجات العملية التعليمية، حيث أخذت العديد من الدول بآليات متنوعة لإحداث هذا التغيير والتطوير في

مجال التعليم، وقد ركزت غالبية الدول على تحقيق نهج الجودة في التعليم ويأتي ذلك من خلال منطلق أهمية الجودة وما يترتب على تبنيها واعتمادها من نواحي إيجابية تخدم العملية التعليمية، وتساعد كثيراً على تحول الفكر التعليمي إلى الأفضل من خلال التحسين والتطور المستمر للعملية التعليمية والتربوية بكل جوانبها، ومن العناصر التي ترتبط بأهمية الجودة في التعليم و منها على سبيل المثال لا الحصر: (بشيري، 2015، ص31)

1. الاهتمام والتركيز على متطلبات المستفيد.
2. المشاركة على كافة المستويات.
3. منهجية قياس النتائج المحققة بالأهداف المحددة.
4. الاقتناع والدعم من الإدارة العليا.
5. التحسين المستمر.

فالجودة ليست نتاج الصدفة، ولكنها تأتي بالدرجة الأولى نتيجة للجهود الإنسانية الذكية، وتبرز أهميتها في المجال التعليمي من خلال ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: (بشيري، 2015، ص31)

1. إنَّ لحركة التحولات العالمية والمتغيرات الاقتصادية والتقنية والاجتماعية والثقافية – أوضاعاً جديدة، جعلت الجودة أمراً حتمياً في كل ما تقوم به المنظمات من أعمال وما تقدمه من منتجات وخدمات.
2. تصاعد المنافسات العالمية واحتدام الصراع بين مقدمي المنتجات والخدمات، مما جعل العملاء في موقف متميز يسمح لهم بالمفاضلة بين المنافسين ولا يقبلون سوى الأفضل والأعلى جودة.

3. اهتمام الدول بتطبيق تقنيات الاتصال ونظم المعلومات وتطوير أساليب تقديم الخدمات للمواطنين، وضمان حصولهم على أجود المنتجات والخدمات سواء من مصادر حكومية أو من مصادر أخرى خاصة بغض النظر عن كونها وطنية أم غير وطنية.
4. ضغوط العولمة، مما جعل المنظمات التعليمية ملتزمة بمسايرة معايير الجودة وتطبيق مفاهيمها.
5. ظهور بعض الشواهد السلبية على أداء المؤسسات التعليمية مما يدفع بها لتبني الجودة كمعيار، ومن أهم هذه الشواهد ما يلي: (بشيري، 2015، ص32).

1. انخفاض جودة الناتج التعليمي من العمل، و استهلاك الكثير من الوقت في العملية الإنتاجية.
2. عدم مشاركة جميع المستويات في تصميم البرامج التعليمية، و وجود ثغرات في الأدوار التنظيمية.
3. كثرة الشكاوي الداخلية والخارجية من المعلمين والمتعلمين والمدراء وأولياء الأمور.
4. العجز التعليمي: أي وجود استثمار في التعليم دون العائد؛ لأن المخرجات التعليمية والنواتج التربوية لا تسد عنصر الفعالية في أسواق العمل بالشكل المطلوب.
5. معدلات البطالة المرتفعة؛ فالإنتاج لا يتيح عدد الوظائف الكافية والمناسبة للمخرجات التعليمية أو العكس، وهذا بدوره يؤدي إلى التأخير عن توظيف الخريجين، و تحول بعض الخريجين للعمل في مجال بعيد عن تخصصاتهم.
6. اتساع الهوة بين الإنتاج والتعليم، فقد تظهر الحاجة لبعض المهن والوظائف التي لا يوفرها التعليم الحالي، أو قد لا تجد التخصصات التعليمية الفرص المواتية للعمل بعد التخرج..
7. تركيز التعليم على المعارف والعلوم دون السلوكيات والمهارات والأمور العلمية. (بشيري، 2015، ص33).

ويرى الباحث أن أهمية الجودة تأتي من كونها تضمن حصول المستفيدين على مخرجات ترضي طموحاتهم؛ لذا تضع رضا المستفيد في أولى أولوياتها فذلك يضمن لها استمرارها، فالتغذية الراجعة تساعد على معرفة رأي المستفيد في المنتج (المتعلم) واقتراحاتهم لتحسين جودته في المستقبل، و أن ارتفاع تكلفة التعليم تلعب دوراً مهماً في ذلك.

**خصائص جودة المنهج:**

وبدراسة ما سبق يتضح أن خصائص جودة المنهج تتمثل فيما يلي ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

1. الشمول: أي أنها تتناول جميع الجوانب المختلفة فتشمل عملية بناء المنهج وتصميمه وتطويره وتقويمه.
2. الموضوعية: وهي لا بد أن تتوافر عند الحكم على مدى ما توافر من أهداف دون تحيز.
3. المرونة: مراعاة كافة المستويات وكافة البيئات مع سهولة الحذف والإضافة في المحتوى.
4. المجتمعية: أي أن المنهج يراعي حاجات المجتمع وظروفه وقضاياه.
5. الاستمرارية والتطوير: أي إمكانية تطبيقها وتعديلها.

وتجدر الإشارة هنا إلى وثيقتين لمعايير المناهج تحققان الجودة لمخرجات المنهج والمدرسة هما:

1. وثيقة خاصة بالمنهج: وهي تتضمن مستويات معيارية لكل عنصر من عناصر المنهج.
2. وثيقة خاصة بالمتعلم ونواتج التعلم: وهي تضم المستويات المعيارية التي تحدد ما يجب أن يتصف به المتعلم والمهارات التي يجب أن تنمى لديه. (محمود، 2009، ص 213).

يرى الباحث أن جودة المنهج هي تلك المعايير الفنية التي يتصف بها المنهج من حيث ملاءمته لاحتياجات سوق العمل وتوافقه مع البيئة محلياً وعالمياً، وتحقيق السياسات العامة

للدولة وأغراضها وأن تكون هنالك مرونة في المنهج تجاه متغيرات العصر، وتمكين قيم العلم والمعرفة، وتنمية أنماط التفكير المختلفة، سواءً كان ذلك تفكيراً نقدياً أم تأملياً أم إبداعياً أم تفاعلياً أم حسياً، و ألَّا يتجاهل التطبيق العلمي لمشكلات الحياة.

## تحقيق رهان الجودة الشاملة في التعليم:

يقتضي تحقيق الجودة في العمل بمبدأ الجودة الشاملة، كونها طريقة في تدبير المؤسسة محورها الجودة وأساسها مشاركة جميع الأطراف المعنية وتحقيق المنفعة لجميع أعضاء المؤسسة والمجتمع حيث يستلزم الأمر تضافر كل الجهود لتحسين الأداء والمنتج التعليمي، بما في ذلك التدبير الإداري القائم على الإحكام الجيد، وتحسين أداء المشرفين والمدرسين واعتماد البرامج والمناهج الملائمة لمعايير الجودة، وأخيراً التقويم الدائم للمؤسسة التربوية والتعليم معاً، لهما أهميتها القصوى باعتبار الأولى مطلب اجتماعي وثقافي واقتصادي، والثانية خدمة عمومية مركزية في تحسين مؤشرات تقدم البلاد وتسلحها لربح رهانات التنمية البشرية وتطوير البحث العلمي والتقني كرافعة أخرى لولوج مجتمع المعرفة.

من خلال المفاهيم المتعددة للجودة التعليمية ومدى تطبيقها في التعليم يمكننا القول بأنه يمكن تحقيق التالي:

1. مشاركة الطلاب للمدرس في التخطيط لموضوع الدرس بما يحقق مبدأ التشاركية الذي على أساسه يكون المعلم والمتعلم على حد سواء مسؤولين عن تحقيق تدريس نشاط فعال.
2. تأدية العمل التدريبي من بدايته حتى نهايته بطريقة صحيحة، تسهم في تجنب وقوع الأخطاء وتلافيها. (بشيري، 2015، ص40).
3. يقوم التدريس الفعال على أساس مبدأ التنافس والتحفيز، الذي يستلزم ضرورة توافر أفكار جديدة ومعارف حديثة من قبل المعلم والمتعلم على حدٍّ سواء.

4. تطبيق مبدأ المشاركة التعاونية لتحقيق تدريس نشط وفعال، وإتاحة الفرصة كاملة أمام جميع العاملين لإبداء الرأي والمشاركة الايجابية في المواقف التعليمية التعلمية.
5. شمول جميع أركان التدريس في المواقف التعليمية التعلمية.
6. تجنب الوقوع في أخطاء وليس بمجرد اكتشافها.
7. إحداث تغيير فكري وسلوكي لدى الطلاب بما يتواقف مع مقومات العمل التربوي الصحيح.

فلا ينبغي أن تطبق الجودة في جانب معين من جوانب العملية التعليمية التعلمية فحسب، فلا بد أن تمتد كل عناصرها كالاختبارات التي يجب أن تخضع في إعدادها لمقاييس الوزن النسبي، ويراعى فيها الشمولية والعمق والتدرج ما بين السهولة والصعوبة، وأن تتميز بالصدق والثبات وأن تحقق كل الأهداف السلوكية المرجوة منها.

وانطلاقاً مما سبق كان التجويد في حاجة إلى مقاربة بيداغوجية ناجحة، إذ لا زال قطاع التربية والتعليم في بلادنا يتأرجح بين المناهج التقليدية والحديثة، فالتطور الذي يشهده العالم من ثورة رقمية جعلت من تلك التطورات التكنولوجية حضوراً جلياً في المقاربات البيداغوجية الحديثة وهو ما يستدعي تكييف المناهج والبرامج التعليمية مع مستجدات العصر فلا جودة بدون ذلك.

فقطاع التعليم يواجه عدة صعوبات ومشاكل، خاصة بسبب اعتماد بعض البرامج والمناهج التعليمية التي لا تتلاءم مع متطلبات سوق العمل فضلاً عن الاختلالات الناجمة عن تغيير لغة التدريس في المواد العلمية من العربية في المستوى الابتدائي (بشيري، 2015، ص41)، والثانوي إلى بعض اللغات الأجنبية في التخصصات التقنية والتعليم العالي وهو ما يقتضي تأهيل المتعلم على المستوى اللغوي لتسهيل متابعته للتكوين الذي يتلقاه (بشيري، 2015، ص42).

ويرى الباحث بلا ريب أن قطاع التربية والتعليم في بلدنا الحبيبة قد بلغ مرحلة كارثية (مأساوية)، والحق يقال أنّ حديثي عن هذه المأساة لا يعني –أبداً– التشكيك في قدرات ومقدرات القائمين على أمر التعليم – حتى لا نبخس الناس حقوقهم– رغماً عن الأسباب الموضوعية التي يتحدث عنها المسؤولون عن وجود جائحة كورونا (covid–19) بالإضافة إلى الفيضانات التي اجتاحت البلاد في الفترة الأخيرة في خريف عام 2020م ما بين شهري 9 و 8 – فقد تعطل العام الدراسي ما يقارب العام وهذا ما لم يحدث قط من قبل منذ بدأ التعليم في السودان، مما يشكل رهاناً ينتظرنا ونرجو ألّا يكون رهاناً خاسراً.

## المبحث السادس: المركز القومي للمناهج والبحث التربوي:

**تمهيد:**

كان لقيام معهد بخت الرضا في (1934م) معلمٌ بارزٌ في طريق إصلاح المناهج و تطويرها، و نتيجة من نتائج التوصيات التي تقدمت بها لجنة **ونتر**، و قد عين **قريفث** Grifis أول عميداً لهذا المعهد. (عثمان، 2010، ص22)

**من أهداف المركز القومي للمناهج والبحث التربوي:**

الإشراف على إجراء الأبحاث التربوية المتعلقة بتطوير المناهج والتدريب والإعداد ويشمل ذلك:

1. اقتراح مشروعات البحوث والتجارب وإعدادها بصورة مفصلة توضح مضمونها وقيمتها التربوية، و القيام بالتجارب الاستطلاعية قبل إجرائها بصورة موسعة بغرض الوقوف على متطلبات نجاحها، ومعرفة الصعوبات العملية مثل: صلاحية أدوات البحث وغيرها من الأمور التي يصعب التنبؤ بها قبل إجراء البحث.

أ. تقديم النصح والتوجيه والخبرة الفنية لِشُعَبِ المعهد وأقسامه المختلفة، وغيرها من الأجهزة والأشخاص الذين يعملون في مجالات تصميم التجارب وطرق تنفيذها وتقويمها ويشمل ذلك أدوات البحث: كالاختبارات المقننة والاستبيانات وبطاقات استطلاع الرأي. (الأمين، 2007، ص243).

2. القيام بتنفيذ البحوث التربوية التي يكلف بها من قبل الإدارة العامة للتخطيط والبحوث والمتابعة بالوزارة وتبادل الخبرات والتنسيق مع هذه الإدارة لإزالة أي نوعٍ من التضارب والتداخل المخِل وصولاً إلى جعل العمليات التربوية في مجالات البحوث والمتابعة القناة بين أقسام الوزارة، و

كذلك القيام بإجراء الأبحاث ذات الطبيعة التربوية والتي لا تخص شعبة بعينها، ويشمل ذلك إعداد المشروعات المفصلة وإجراء التجارب الاستطلاعية وتعميمها على نطاق واسع وتقويم نتائجها.

3. توفير المعلومات الضرورية المبوبة التي يمكن أن تساعد في إجراء البحوث وتخطيط أنشطة المعهد المختلفة بالتعاون مع الإدارة العامة للتخطيط والبحوث والمتابعة والمحافظات وغيرها من الجهات والمؤسسات، و إعداد التقارير العلمية المفصلة للأبحاث التي تجري في المركز أو تلك التي يشرف على إجرائها وصياغة نتائجها في شكل توصيات ومقترحات تمكن من فهمها لغير المتخصصين لتقدم إلى الجهات المسؤولة.

4. توثيق الصلات مع المؤسسات التي تعنى بالأبحاث التربوية:

ب. التنسيق وتبادل الخبرات والمعلومات مع كلية التربية جامعة الخرطوم والتعاون معها في دراسة وتنفيذ أي مشروع تربوي ذي طبيعة مشتركة، وخاصة في مجال كتب الثانوي العالي وإعداد المعلمين.

ج. تنمية الصلات مع المجلس القومي للبحوث وتبادل الخبرات والمعلومات والتعاون معه في دراسة وإجراء البحوث ذات الصبغة المشتركة.

د. خلق الصلات مع المؤسسات النظيرة التي تهتم بالبحوث التربوية خارج السودان كاليونسكو العربية، ومراكز البحوث في الجامعات العربية والأفريقية والأجنبية ومؤسسات الأمم المتحدة المتخصصة الأخرى التي تهتم بالبحوث التعليمية وتبادل النشرات الدورية والتقارير والملخصات.

هـ. تنشيط حركة البحث التربوي والمساهمة في تنمية وعي تربوي عام بين المعلمين وذلك عن طريق:

و. نشر البحوث التربوية في المجلات والنشرات والكتيبات على المستوى المحلي والعالمي بغرض تحسين الممارسات التعليمية داخل الصف وخارجه. (الأمين، 2007، ص243-244).

ز. تشجيع المعلمين والمهتمين بالبحث التربوي للمساهمة في تنفيذ بعض البحوث التي يضطلع المركز بالإشراف عليها وذلك عن طريق الحوافز والتسهيلات، و تشجيع المعلمين على تسجيل تجاربهم والعمل على نشرها في المجلات وغيرها من وسائل النشر.

ح. تلخيص البحوث التربوية التي تجري في الداخل والخارج ونشرها بصورة يسهل استيعابها وخاصة تلك التي يمكن أن يكون لها أثر مباشر على الممارسات التعليمية (الأمين، 2007، ص244).

## خلفية تاريخية عن المركز القومي للمناهج والبحث التربوي:

كانت المناهج قبل قيام بخت الرضا عبارة عن قوائم من الموضوعات تجمع بطريقة عفوية، وتصدر في شكل نشرات وكانت تفتقر إلى التناسق والتوازن والتوافق مع حاجات الأطفال ومقدراتهم ونموهم الجسمي والعقلي وليست لها أهداف محددة، وقد وصف مستر **(قريفث)** الحالة التي كانت عليها الكتب المدرسية قبل إنشاء بخت الرضا قائلاً: (كان بين المدرسين كتاب صغير يضم معلومات عن الصحة والزراعة والبيطرة، وفي هذا الكتاب خصصت خمس صفحات لتربية الحصان- بينما خصصت صفحتان للجمل والحمار والبقرة والنعجة والدجاجة وكان هذا بمثابة الكتاب والمرشد وكان هنالك كتاب مشهور وضع للمطالعة العربية في ثلاثة أجزاء وهي مجموعة كتب التحفة السنية السودانية وهي كتب غير جذابة وتخلو من الصور! (شرارة، 2012، ص26).

فقد أدرك مخططو المناهج في بخت الرضا هذا الواقع وكان لابد لهم من عملية إصلاح تستهدف المناهج والكتب، لذلك فقد شهدت الفترة من عام 1934م- 1950م عملاً مكثفاً ومتسعاً في مجال المناهج فقد أُعِدَّ ما يزيد عن المائة والعشرين مابين كتاب وكتيب، وقد اشترك في

إعداد كتب التعليم الأولي– من كتب التلاميذ والمدرسين ومن صور وخُرَطٍ ومراجع صغيرة لدروس الموضوعات– عددٌ كبيرٌ من الموظفين، وكان عدد الذين اشتركوا في تأليف الكتب ثمانية وثمانون فرداً (الأمين، 2007، ص125).

وكانت هذه الكتب تعاد صياغتها وتنقح من وقت لآخر وفق نتائج التجريب التي كانت تقوم بها لتلك الكتب، ووفق ملاحظات المدرسين والدارسين، وكانت بخت الرضا تستمد منهجها من أساسيات ومبادئ علم التربية التي تؤكد على التعلم بالنشاط والعمل والتجربة وعلى تنويع المادة المقدمة مع مراعاة مستويات التلاميذ الدراسية وطاقاتهم الاستيعابية وملكاتهم ومهاراتهم، وكانت بخت الرضا منحازة بشكل أساسي ومعنية بقدر كبير بعملية اختيار ما يدرس وكيف يدرس؟! (شرارة، 2012، ص26).

وكانت تطلعات **قريفث** ومن معه حول بخت الرضا أضخم من أن تتحقق وبدلاً من التركيز على قليل من المهام الرئيسة، تعددت وانتشرت مهام بخت الرضا لدرجة كادت أن تغرق المعهد الفريد وأن تستنزف حيويته وأن تشل طاقات العاملين فيه، ورأى البعض أن هذا التعدد والانتشار كان على حسا ب مساهمة بخت الرضا الأساسية وهي تأليف الكتب المدرسية للتلاميذ والمراشد للمعلمين لاسيما معلمي المدارس الأولية وهي مؤلفات ذات ميل أو انحياز واضح للحياة الريفية. (الأمين، 2007، ص294)

لقد اِتُخِذَتْ قرارات مؤتمر سياسات التربية والتعليم أساساً للعمل ببخت الرضا في مجال المناهج وأصبح معهد التربية بخت الرضا يحمل اسم الجهاز القومي لتطوير المناهج والبحث التربوي، وتلت توصيات المؤتمر قرارات من وزارة التربية والتعليم بمراجعة المناهج والبدء في تطوير مناهج جديدة تستوعب غايات وفلسفة التعليم وغايات وموجهات المناهج التي أصدرها المؤتمر.

وتحقيقاً لقرارات المؤتمر وقرارات الوزير فقد جرى عمل متواصل في الجهاز القومي لتطوير الناهج، فقد حُمِلَتْ التغذية الراجعة من المنهج السابق وأعدت وثيقة تحوي مؤشرات عامة للمنهج المقترح بقاعة الشارقة جامعة الخرطوم، وانتظمت ندوة تربوية بقاعة الشرطة ببري لمناقشة التصور المقترح لمناهج مرحلة التعليم الأساسي بتايخ 26 صفر 1413هـ الموافق 25 أغسطس 1992م. (الأمين، 2007، ص222)

و حددت وظيفة معهد التربية ببخت الرضا على التالي:

1. أن يكون التعليم في السودان ذا صبغة ريفية للتخلص من ربطه بالوظيفة.
2. إعداد كتب مناسبة للطلاب و مراشد للمعلمين.
3. خلق خدمة تعليمية في محيط ريفي بمستوى أكاديمي و مهني.
4. قيام دورات تجديدية للمعلمين العاملين بغرض تحسين أدائهم لتمكنهم من تدريس المناهج الجديدة.
5. التجريب. (عثمان، 2010، ص22-23)

**اختصاصات المركز القومي للمناهج والبحث التربوي:**

فقد تأسس ببخت الرضا المركز القومي للمناهج والبحث التربوي في عام (1996م)، وبذلك يكون المركز هو السلطة الوحيدة في مجال التعليم العام المخول لها ممارسة السلطات التالية:

1. إعداد الخطط التفصيلية للبرامج الدراسية.
2. إعداد الكتب المدرسية ومراشد المعلمين.
3. إختيار لجان تأليف الكتب والإشراف عليها.
4. إصدار النشرات المنظمة للمناهج والامتحانات المرحلية.

5. ضبط مستوى التحصيل من خلال مراجعة الامتحانات المرحلية.

ويجوز للمركز لتحقيق أهدافه المرسومة القيام بالتالي:

إجراء البحوث التربوية وتوثيقها ونشرها. (الأمين، 2007، ص305)

1. عقد المؤتمرات والندوات وتوثيقها في مجالات المناهج والبحث التربوي.
2. تقويم المناهج ومتابعة طباعتها وتطبيقاتها ميدانياً.
3. إصدار الدوريات والكتب التربوية.

**وتتكون أجهزة المركز من:**

1. المجلس القومي للمركز.
2. المجلس العلمي.

وفي نفس العام صدر قرار بتعيين الأستاذ سلمان علي سلمان مديراً عاماً للمركز، كما أصدر قرار بتعيين مجلسٍ للمركز برئاسة السيد وزير التربية والتعليم العام- الدكتور كبشور كوكو، وقد طبق على العاملين بالمركز وضع وظيفي متميز اعتباراً من أول مايو (1997م).

ويرى الباحث أن هنالك شروطاً ولوائح ينبغي العمل بها كشاكلة أن يكون مدير المركز من ذوي الكفاءة العلمية والخبرة حسب قانون المركز القومي للمناهج والبحث التربوي لسنة (1996م)، وألا يترك ذلك للمحاصصات السياسية، ومن المستحسن أن تكون المناهج متفقاً عليها وتنطلق من قيم تربوية تنأى عن العمل السياسي، وبعيدة عن الأفكار والتوجهات الحزبية الضيقة.

وقد شيد مجمع جديد بالمركز – جنوب مباني سادسة- يضم مبنى للإدارة وآخر للبحوث وقاعة ضخمة للمؤتمرات كما شيدت من قبل استراحة المركز لكبار الزوار وظلت مباني سادسة التي يزمع إعادة تأهيلها مقراً للمناهج. (الأمين، 2007، ص306)

**المبادئ التي استندت عليها سياسة تطوير المناهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي:**

اعتمدت سياسة تطوير المناهج في هذه الفترة على مبدأين:

**أولهما:** أن يكلف التلميذ بممارسة إحدى النشاطات التي تتناسب مع سنه.

**ثانيهما:** اختيار مواد الدروس من الأشياء التي ينتفع بها التلميذ عند تركه المدرسة متى ما أمكن ذلك، وتنحصر النشاطات المشار إليها في المبدأ الأول في اللعب والمباريات والتقليد وصنع الأشياء وجمعها والرسم والإصغاء إلى الحكايات.

أما مواد الدروس التي تتضمن المبدأ الثاني– هي تلك الموضوعات التي تفيد التلميذ عندما يكبر– فيمكن أن يتعلم التلميذ جلها عن طريق النشاطات مع مراعاة مناسبتها مع سنه، ويستحسن واضعو المنهج انتقاء المواضيع المفيدة للأعمال النشاطية كلما أمكن ذلك، وهم بذلك يكونوا قد رموا عصفورين بحجرٍ واحدٍ وتحققت عندهم الأهداف التالية وهذا على سبيل المثال لا الحصر:

1. نمو جسم التلميذ وعقله وخُلُقِهِ.
2. تدريبه على المهارة في صنع الأشياء بيده.
3. تزويده بالمعلومات التي تفيده في حياته المقبلة.

واهتم مخططو المناهج ببخت الرضا بكيفية تطبيق هذين المبدأين على البيئة السودانية معتمدين على أفكار رجال التربية في الغرب لتأسيس مناهج الأطفال على الأعمال التي تتوافق مع ميول الطفل الغريزية مع الفائدة الباقية مراعين في ذلك مميزات الطفل السوداني وحاجته، ومطالبه لعمله ولوقت فراغه وبيئته ومجتمعه، وقد انبنى أساس المناهج على ميل تلميذ المدرسة

الأولية الطبيعي للحركة وحبه للعمل وصنع الأشياء، وخصوصاً تلك الأشياء التي يهتم بها اهتماماً مباشراً (الأمين، 2007، ص127).

ويرى الباحث أن هذين المبدأين يتفقان تماماً مع ما توصل إليه علماء المناهج حديثاً وذلك عند تصميم المناهج وتطويرها لابد من التوفيق والتوافق بين الأسلوب السيكولوجي للمادة الدراسية والمنطقي، وذلك بتضمين المنهج خبرات الأطفال المباشرة وقيامهم بالأشياء التي يميلون إليها ويفضلونها وهذا ما يقوم عليه التنظيم السيكولوجي للمادة الدراسية، وتضمين المنهج الموضوعات التي قد تفيد المتعلم في سوق العمل حتى إذا لم يكمل تعليمه ليكون إنساناً ناجحاً وصالحاً في المجتمع الذي يعيش فيه وهذا ما يقوم عليه التنظيم المنطقي، لذا ينبغي أن يضمن المنهج هذين المبدأين حتى يأتي أكله.

فمن الضروري أن يحافظ المنهج على منطقية المادة الدراسية وتتابعها وكذلك التتابع السيكلوجي، ومن المهم عدم الفصل بين منطقية المادة الدراسية وبين تتابع الخبرات التعليمية، وتوجد عدة طرق لتتابع المادة الدراسية تتابعا منطقيا. (قلادة، 2006، ص157).

# ثانياً: الدِّراساتُ السَّابقةُ

**تمهيد:**

يتناول الباحث في هذا الجزء من الدراسة مجموعة من الدراسات السابقة؛ المحلية والعربية والأجنبية المرتبطة بموضوع البحث فمنها ما تناول تصميم المناهج ومنها ما تناول تطوير المناهج وفق المعايير والجودة، وذلك لما لهذه الدراسات من أهمية في تزويد البحث بالجوانب العلمية الداعمة له من خلال استقصاء هذه الدراسات وتحديد أدواتها ومنهجيتها والنتائج والتوصيات التي خرجت بها، وذلك بهدف تحليلها وتحديد أهدافها وإجراءاتها ومن ثَمَّ مقارنتها بالدراسة الحالية من حيث توافقها واختلافها معها.

**الدراسات المحلية:**

## 1. دراسة جيهان (2016م)

هدفت إلى معرفة مدى تطابق أهداف منهج الدراسات الإسلامية بالمرحلة الثانوية مع أهداف معايير المنهج التربوي الإسلامي، ومعرفة مدى توافق محتوى منهج الدراسات الإسلامية للصف الأول بالمرحلة الثانوية مع معايير محتوى المنهج التربوي الإسلامي، و بيان طرق التدريس التي تحقق أهداف المنهج التربوي الإسلامي في محتوى منهج الدراسات الإسلامية، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي، وقد استخدمت الاستبانة كوسيلة تجمع بها البيانات والمعلومات، وتكونت العينة من موجهي مادة الدراسات الإسلامية العاملين بولاية الخرطوم والبالغ عددهم (50) موجهاً.

**أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:**

1. المعلم بحاجة ماسة إلى التدريب المستمر وخاصة على هذا النوع من المقررات لأهميته.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تطابق طرق تدريس منهج الدراسات الإسلامية للصف الأول بالمرحلة الثانوية مع واقع طرق تدريس المنهج التربوي الإسلامي.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توافق تقويم منهج الدراسات الإسلامية للصف الأول بالمرحلة الثانوية مع واقع تقويم المنهج التربوي الإسلامي.

## 2. دراسة منى (2016م)

هدفت إلى معرفة المعايير التي تحكم تصميم تصور مقترح لمنهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية التقنية، وإلى وضع أهداف للتصور المقترح، وإلى بناء طرق تدريس ووسائل فاعلة، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الأداة عبارة عن تحليل المضمون والمقابلة، وكانت العينة قصدية من خبراء اللغة العربية والمناهج التعليمية.

**أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:**

1. أهداف المنهج لم ترد مكتوبة في بعض كتب المقرر ولم توضح في المقدمة، ولا حتى نشرة خاصة بذلك، ولا وجود للوحدة المرجعية (المرشد).
2. وضعت أهدافاً للتصور المقترح لمنهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية التقنية جيدة ومحددة من وجهة نظر خبراء اللغة العربية والمناهج.

## 3. دراسة إبراهيم (2016م)

هدفت إلى معرفة مدى تطوير منهج اللغة العربية لأهداف المحتوى وأسس تنظيمه وعلى مدى مراعاة أساليب التطوير المستخدمة وأسس التقويم السليم وتطويره، و معرفة الوسائل التعليمية والأنشطة المستخدمة في تدريس اللغة العربية وعلى طرائق التدريس المستخدمة وأسس تطويره، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وقد استخدمت الاستبانة كوسيلة تجمع بها البيانات والمعلومات وكذلك المقابلة، وتكونت العينة من (250) معلماً للغة العربية.

**أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:**

1. لمنهج اللغة العربية أهداف تدريسية واضحة.
2. أهداف المنهج تراعي الجوانب المختلفة لشخصية المتعلم (المعرفي، والوجداني، والنفسحركي).
3. إن محتوى الكتاب المدرسي يتناسب مع ميول التلاميذ وحاجاتهم وقدراتهم.

## 4. دراسة رشا (2015م)

هدفت إلى معرفة واقع أهداف الكيمياء للصف الأول بالمرحلة الثانوية في السودان، و معرفة واقع اختيار المحتوى، و معرفة واقع طرائق التدريس والوسائل التعليمية لمنهج الكيمياء، و معرفة واقع تنظيم محتوى الكيمياء، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وقد استخدمت الاستبانة أداة لتحليل البيانات بالإضافة إلى المقابلة، وتكونت العينة من خمسين معلماً ومعلمةً من مجتمع البحث الأصلي.

**أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:**

1. الوسائل التعليمية المتضمنة بمنهج الكيمياء للصف الأول بالمرحلة الثانوية غير مواكبة للإتجاهات العالمية المعاصرة معرفياً و تربوياً.
2. طرق تقويم منهج الكيمياء للصف الأول بالمرحلة الثانوية لا ترتبط مع أهداف المنهج المراد تحقيقها وهي الاختبارات الشفوية والامتحانات فقط واقتصر التقويم على الجانب المعرفي ولم يشمل المستويات العليا.

## 5. دراسة سوسن (2014م)

هدفت إلى معرفة مدى امكانية تصميم منهج متكامل للتربية الإسلامية يؤدي إلى بناء الشخصية العابدة لله تعالى لدى طلاب الصف الأول ثانوي، و معرفة منهج متكامل للتربية الإسلامية يؤدي إلى سرعة الفهم، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي، وقد استخدمت الاستبانة،

وتكونت العينة من معلمي التربية الإسلامية بمحلية الخرطوم البالغ عددهم (135) معلماً ومعلمةً حيث تمَّ أخذ عينة عشوائية بلغت (30) معلماً ومعلمة بنسبة (22.22%).

**أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:**

1. المنهج المتكامل للتربية الإسلامية يؤدي إلى تقوية ملكة الحفظ لدى الطلاب.
2. دمج فروع التربية الإسلامية وتكاملها يساعد على تنمية الجانب المعرفي لدى الطلاب.

## 6. دراسة مختار (2013م)

هدفت إلى معرفة واقع أهداف منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية بالسودان في ضوء معايير الجودة، و معرفة واقع تنظيم محتوى الأحياء، و معرفة واقع الأساليب التقويمية لمنهج الأحياء، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وقد استخدمت الاستبانة أداة لتحليل البيانات بالإضافة إلى المقابلة، وتكونت العينة من خمسين معلماً ومعلمةً من مجتمع البحث الأصلي.

**أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:**

1. الأهداف التربوية لمنهج الأحياء بالمرحلة الثانوية تحقق الأهداف المرسومة له بدرجة تحقق متوسطة.
2. محتوى منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية تنطبق عليه أسس ومعايير تنظيم المحتوى.
3. طرق التدريس المستخدمة في تدريس منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية على نطاق واسع هي الطرق التقليدية ولم تستخدم الطرق الحديثة في تدريس منهج الأحياء.

## 7. دراسة نجاة (2013م)

هدفت إلى معرفة واقع كتاب التاريخ بالمرحلة الثانوية بالسودان، ومعرفة جوانب القوة والضعف في منهج التاريخ المقرر حالياً، و إلى وضع تصور لتطوير المنهج بعرضه على عدد من الخبراء في مجال المناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية، وقد اعتمدت على المنهج

الوصفي التحليلي، وقد استخدمت الاستبانة أداة لتحليل البيانات، وتكونت العينة من (60) من معلمي وموجهي مادة التاريخ بالمرحلة الثانوية بمحلية الخرطوم بحري.

**أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:**

1. أهداف منهج التاريخ بالمرحلة الثانوية لا ترتبط بأهداف المجتمع و لا ترتبط بأهداف التربية في السودان.
2. المحتوى لا يرتبط ارتباطاً مباشراً بأهداف التربية المنشودة، و لا يسهم في تنمية المعارف والمهارات والميول والإتجاهات والقيم الأساسية المتعلقة بالتاريخ.
3. تطوير منهج التاريخ بالمرحلة الثانوية بالسودان يكون بمراعاة معايير التطوير والتي يجب أن تتوفر في كل محور من محاور منهج التاريخ بالمرحلة الثانوية.

## 8. دراسة عفاف (2012م)

هدفت إلى معرفة مدى موازنة أهداف مقرر الأحياء للصف الثالث الثانوي بالسودان بين الجانب النظري والعملي(المهاري) والجانب الوجداني، و معرفة واقع اختيار المحتوى، و اقتراح تصور لتطويره وفق معايير المحتوى العالمية، و معايير المحتوى لبعض الدول العربية وفي ضوء آراء الموجهين والمعلمين، و تحديد معايير المحتوى العالمية لهذا المقرر، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وقد استخدمت أداة تحليل المحتوى و الاستبانة، وتكونت العينة من موجهي ومعلمي مادة الأحياء بالمرحلة الثانوية وعددهم (50) موجهاً و (100) معلمٍ.

**أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:**

1. أهداف مقرر الأحياء للصف الثالث الثانوي بالسودان تركز على المجال المعرفي بنسبة عالية بلغت (84.4%) كما تركز على المستويات الدنيا في هذا المجال(التذكر والفهم) أكثر من المستويات العليا فيه، بينما يقل الاهتمام بالمجال النفسحركي والوجداني.

2. قلة نسبة توفر معايير البحث العلمي والتجريب العالمية، فقد بلغت نسبة التوفر (7.14%) بواقع معيار واحد من مجموع (14) معياراً.

## 9. دراسة عوض (2011م)

هدفت إلى تقويم المناهج الحالية، ومن ثم تقديم رؤية مستقبلية لتطويرها، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي، وقد استخدمت الاستبانة كوسيلة تجمع بها البيانات والمعلومات وكذلك المقابلة، وبلغت العينة (321) معلماً ومعلمةً بمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي و (41) موجهاً وموجهةً بالمرحلتين، و(61) طالباً وطالبةً بالمرحلة الثانوية، بالإضافة إلى (11) خبيراً بالجامعات والمراكز البحثية.

**أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:**

تتسم أهداف المحاور والمواد الدراسية بالترابط مع الغايات والأهداف المرحلية إلا أنها لا تراعي التنوع الثقافي واللغوي في السودان، كما أن المحتوى يركز على المعارف ولا يولي اهتماماً كبيراً للمهارات والقيم المرغوبة، كما أنه لا يعمق الشعور بالوحدة الوطنية، أما الطرق المستخدمة فتركز على التلقين والحفظ، كما أن أساليب التقويم مرتبطة بالتحصيل الدراسي.

## 10. دراسة هدى (2011م)

هدفت إلى معرفة مدى مطابقة المنهج الحالي للجغرافيا للمعايير العالمية، و إبراز أهمية دور الأنشطة والوسائل التعليمية في تدريس الجغرافيا، و تطوير مادة الجغرافيا كمادة علمية حتى تكون جذابة ومشوقة ومفيدة عند تناولها، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي، وقد استخدمت الاستبانة كوسيلة تجمع بها البيانات والمعلومات، وتكونت العينة من (141) معلماً ومعلمة بالإضافة إلى (24) موجهاً وموجهة.

**أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:**

1. تحققت الفرضية الأساسية وهي عدم مطابقة منهج الجغرافيا للمعايير العلمية والعالمية.
2. تقاربت إجابات الموجهين مع إجابات المعلمين ذوي الخبرة الطويلة.

**الدراسات العربية:**

## 1. دراسة رائد (2016م)

هدفت إلى تحديد قائمة بالمعايير التي يجب توافرها في منهاج الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين، ومدى توافر معايير الجودة في المنهاج الدراسي المطور، ومدى توافر معايير جودة المحتوى، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وقد استخدمت الاستبانة كوسيلة تجمع بها البيانات والمعلومات، وجاءت العينة بنسبة (10%) من المجتمع الأصلي أي بلغ عددهم (737) معلماً ومعلمة من جملة (7372).

**أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:**

1. منهاج الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي يحقق معايير جودة المنهاج بتقدير عالٍ.
2. أهداف المنهاج المطور تحقق معايير جودة الأهداف بدرجة عالية.
3. مصممو المنهاج أدركوا أهمية أساليب التقويم في تنمية التفكير والإبداع عند المتعلم وتنمية التعلم الذاتي لديه.

## 2. دراسة أكرم (2015م)

هدفت إلى الوقوف عند آراء كلٍّ من المشرفين على البحوث التربوية والقائمين على مادة التربية الإسلامية في وزارة التربية والتعليم، وإلى بناء تصور مقترح لتطوير محتوى منهاج التربية الإسلامية وأداء المعلمين في ضوء نتائج البحث التربوي لرسائل الماجستير والدكتوراه، وقد

اعتمدت على المنهج الوصفي، وكانت الأدوات عبارة عن استمارة تحليل محتوي، وبطاقة ملاحظة، وكذلك استبانة، وتمثلت العينة في محتوى منهج التربية الإسلامية و أهدافه الخاصة.

**أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:**

1. أظهرت النتائج أن استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية في منهاج التربية الإسلامية متوافرة لحدٍّ ما، وأظهرت أن المنهاج لا يشجع على استخدام النظم الحديثة، وبينت النتائج أن المنهاج لم يتميز بالحداثة والابتكار والدقة العلمية.
2. أظهرت النتائج أن هناك ضعفاً في مجال التقويم حيث أن التقويم لم يركز على الجانب التطبيقي للحياة في الاختبارات، ولم يحدد تقويماً شاملاً لكل وحدة من وحدات التربية الإسلامية.

## 3. دراسة محمد (2014م)

هدفت إلى إعداد تصور مقترح لتطوير منهج التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في اليمن في ضوء حقوق الإنسان في الإسلام، وإلى تحديد قائمة حقوق الإنسان في الإسلام التي ينبغي تضمينها في كتب التربية الإسلامية، و معرفة مدى توافر هذه الحقوق في المحتوى، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي، وقد استخدمت استمارة تحليل المحتوى، وتكونت العينة من كتب منهج التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية (الحلقة الثالثة).

**أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:**

1. إعداد قائمة بحقوق الإنسان في الإسلام مكونة من (71) تكراراً موزعة على ستة محاور رئيسة ويضم كل محور منها مجموعة من الحقوق الفرعية.
2. تطوير وثيقة المنهج لعام2001 لمادة التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية (الحلقة الثالثة).
3. التصور المقترح وفق ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، وقد اعتمد هذا التصور على تطوير وثيقة المنهج في مجال (الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس والوسائل، والأنشطة، والتقويم).

## 4. دراسة أماني (2013)

هدفت إلى تقييم كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في ضوء معايير تصميم جودة الكتاب المدرسي بوجه عام و كتب اللغة العربية بوجه خاص، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينة الدراسة في العناصر التالية: (المقدمة- الشكل العام- الشكل الفني والإخراج- المحتوى- الأنشطة والوسائل التعليمية- أساليب التقويم) المتضمنة في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1434-1435هـ، وقد طبقت الباحثة أداة تقييم الكتاب المتمثلة في استبانة معايير جودة تصميم الكتاب.

**أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:**

1. توجد مجموعة من المعايير التي يجب توافرها بكتاب لغتي الخالدة المقرر على طلبة الصف الأول المتوسط.
2. تحققت معايير جودة محاور(الشكل العام للكتاب- محتوى الكتاب- الأنشطة والوسائل التعليمية- أساليب التقويم) بدرجة كبيرة، و تحققت معايير جودة محور المقدمة بدرجة متوسطة، و تحققت معايير جودة الكتاب بصفة عامة بدرجة كبيرة.

## 5. دراسة عبد المناف (2013م)

هدفت إلى كشف وضعية منهج تعليم اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في إقليم كردستان من خلال عرض بيانات الدراسة الميدانية وتحليل نتائجها، و وضع تصور لتطوير منهج تعليم اللغة العربية للمرحلة الإعدادية على ضوء معايير مناهج تعليم اللغات ومستنداً إلى نتائج الدراسة الميدانية، و إلى الإسهام في العمل الذي تقوم به وزارة التربية والتعليم لتطوير العملية التعليمية والسعي إلى تطوير مناهج تعليم اللغة العربية، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي، وقد

استخدمت أداة تحليل المنهج أو المقرر الدراسي للغة العربية، وبلغت عينة المدارس (46) مدرسةً إعدادية وبلغت عينة المدرسين (574) مدرساً ومدرسةً.

**أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:**

1. محتوى مادة اللغة العربية لا يراعي التسلسل المنطقي في ترتيب مهارات اللغة الأربعة ومعلومات المادة.
2. أهداف مناهج تعليم اللغة العربية على المستوى الإعدادي لا تشتمل بشكل عام على جميع المهارات اللغوية الأربعة.
3. عدم مراعاة المادة للفروق الفردية بين الطلبة، إذا ليس هناك تدرج في عرض المادة العلمية.

## 6. دراسة شادي (2012م)

هدفت إلى تحديد أسس تطوير مناهج إعداد معلمي المرحلة الإبتدائية في كليات التربية بفلسطين، وإلى تحديد معايير الجودة التي ينبغي توافرها، وإلى إعداد التصور المقترح لتطويرها في ضوء معايير الجودة ونتائج التحليل، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي، واستخدمت بطاقة تحليل محتوى لمناهج الإعداد التربوي والثقافي، وبطاقة ملاحظة لطلاب التربية العملية، وتكونت العينة من مقررات الجانب التربوي والثقافي بالإضاقة إلى (90) طالباً/ معلماً للتربية العملية.

**أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:**

1. ضعف في درجة توافر معايير الجودة في مناهج إعداد معلمي المرحلة الإبتدائية داخل كليات التربية بفلسطين.
2. إعداد تصور مقترح لتطوير مناهج إعداد معلمي المرحلة الإبتدائية داخل كليات التربية بفلسطين في ضوء معايير الجودة.

## 7. دراسة تهاني (2011م)

هدفت إلى تحديد المعايير العالمية التي يجب توافرها في محتوى منهاج العلوم للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعايير العالمية للصفوف من (5-8) حسب معايير المحتوى بمشروع المعايير القومية للتربية العلمية (Nses) المقابل لهذه المرحلة، ومعرفة معايير المحتوى للمحاور المستهدفة التي لا يتضمنها محتوى منهاج العلوم للمرحلة الأساسية العليا، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الأداة عبارة عن تحليل المحتوى، وكانت العينة جميع الموضوعات في محتوى كتب العلوم المقررة على طلبة المرحلة الأساسية العليا للصفوف من (5-8) في فلسطين والبالغ عددهم (8) كتب بمعدل كتابين لكل صفٍّ دراسي.

**أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:**

1. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك بعض القصور في محتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية عند مقارنتها بالمعايير القومية للتربية العلمية الخاصة بمحتوى الصفوف (5-8).
2. عدم وجود بعض المعايير الرئيسة للمعايير القومية للتربية العلمية (Nses) في محتوى بعض كتب العلوم بالمرحلة الأساسية العليا، مثل معيار الحركة والقوة في محتوى الصف الخامس.

**الدراسات الأجنبية:**

## 1. دراسة سيتى (2017م)

هدفت إلى معرفة المشكلات والصعوبات التي تواجه عملية تعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية الدينية في إندونيسيا، و إلى تقديم تصور مقترح لتصميم منهج لتعليم اللغة العربية حسب معايير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وقد استخدمت الاستبانة كوسيلة تجمع بها البيانات والمعلومات وكذلك تحليل المحتوى،

وجاءت العينة الموجهة لمعلمي اللغة العربية والخبراء التربويين والطلاب من أربع مدارس في ولاية جاوى الشرقية، وكانت عينة المعلمين (47) معلماً من مجموع (274) معلماً، وعينة الطلاب (452) طالباً من مجموع (1450) طالباً.

**أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:**

1. إن أهداف منهج تعليم اللغة العربية المنفذ حالياً واضحة ولكن تحتاج إلى تطوير.
2. إن محتوى منهج اللغة العربية ينسجم مع الأهداف.
3. إن الطرق المستخدمة تعين الطلاب على التعلم الذاتي والتعاوني لمهارات اللغة.

## 2. دراسة ميمونة (2016م)

هدفت إلى تصميم وحدة دراسية نموذجية يقاس عليها عند إعداد المنهج المقترح للتعليم باللغة العربية لطلاب الجامعات في النيجر تقوم على أساس تلبية حاجاتهم وإشباع رغباتهم نحو تعلمها، وإلى الوقوف على المنهج الدراسي بمفهومه الحديث ومكوناته وأسسه ومعاييره التي ينبغي مراعاتها عند الشروع في عملية تخطيط المناهج أو بنائها، وإلى تحديد مواصفات منهج اللغة العربية المقترح لتعليم طلاب الجامعات في دولة النيجر، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي النظري.

**أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:**

1. أن من أهم أسس ومعايير وبرامج التعليم باللغة العربية للناطقين بغيرها أن يتم اختيارها مع مراعاة مبادئ السهولة والتنوع والتدرج وإبراز الجوانب الثقافية المشتركة في اللغة العربية ولغة الدارس.

2. من الممكن إعداد منهج مقترح للتعليم باللغة العربية للناطقين بغيرها يلبي احتياجات طلاب الجامعات في دولة النيجر ويبنى على أساس النصوص الحوارية والتدريبات المتعددة التي تعالج مهارات اللغة العربية الأربع.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

هنالك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع تصميم المناهج وتطويرها وتناولته من زوايا مختلفة، وقد تنوعت هذه الدراسات بين المحلية والعربية والأجنبية وسوف تستعرض هذه الدراسة جملة من الدراسات التي تمت الاستفادة منها مع الإشارة إلى أبرز ملامحها مع تقديم تعليقٍ عليها يتضمن جوانب الاتفاق والاختلاف وبيان الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية، ويود الباحث أن يشير إلى أن الدراسات التي سوف يتم استعراضها جاءت في الفترة الزمنية بين (2011م- 2017م)، و شملت جملة من البلدان مما يشير إلى تنوعها الزمني والجغرافي، ومعظم هذه الدراسات السابقة أجريت في تصميم المناهج وتطويرها مع التنوع في إجراءات الدراسة من حيث المتغيرات والأدوات والعينة مع وحدة المنهج.

من خلال استعراض أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة نشير إلى أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في موضوعها الرئيس وهدفها العام، وتتفق معها أيضاً في المنهج المتبع فالدراسات السابقة جميعها استخدمت المنهج الوصفي التحليلي كدراسة هدى (2011م)، و دراسة شادي (2012م)، وأن معظمها استخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات كدراسة عوض (2011م) حيث استخدمت الاستبانة و المقابلة كأداتين لجمع المعلومات كما هو الحال في الدراسة الحالية و اتفقت معها في العينة التي شملت في الدراستين كلتيهما الموجهين والخبراء بالإضافة إلى المعلمين و الطلاب في الدراسة الأخرى، وكذلك تتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات حيث أنها جاءت في المرحلة الأساسية كدراسة رائد (2016م)،

ودراسة محمد (2014م)، ودراسة تهاني (2011م)، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها تسعى جميعها إلي تطوير ما هو كائن إلى ما ينبغي أن يكون، إلا أنها اختلفت عنها في الأداة حيث أن بعضها استخدم تحليل المحتوى والملاحظة كدراسة شادي (2012م) التي استخدمت بطاقة تحليل محتوى لمناهج الإعداد التربوي والثقافي، وبطاقة ملاحظة لطلاب التربية العملية، و دراسة عفاف (2012م) التي استخدمت أداة تحليل المحتوى كأداة لجمع البيانات، و دراسة عبد المناف (2013م) التي استخدمت أداة تحليل المنهج أو المقرر الدراسي للغة العربية، وكذلك اختلفت عنها في المرحلة الدراسية التي أعدت فيها كدراسة ميمونة (2016م) حيث جاءت في المرحلة الجامعية، ودراسة هدى (2011م)، ودراسة سوسن (2014م)، و دراسة جيهان (2016م)، و دراسة منى (2016م) حيث جاءت هذه الدراسات في مرحلة التعليم الثانوي، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة حتى في ظروف إجرائها فهذه الدراسة أعدت في زمن يشهد فيه العالم أكبر جائحة تمر عليه وهي وباء (كوفيد –19) فهذا ظرف استثنائي، وكذلك الأزمة الاقتصادية التي ضربت العالم فأنهكته.

**ما يميز الدراسة الحالية:**

من خلال الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة يتبين ما يأتي:

انفردت الدراسة الحالية بأنها جمعت بين الاستبانة التي تمَّ توزيعها على الموجهين و المقابلة التي وزعت على خبراء المناهج بالمركز القومي للمناهج و البحث التربوي، و أنها تضمنت وصفاً دقيقاً للمركز القومي للمناهج و كيفية إعداد و تطوير المناهج به، و أنَّ ما يميز الدراسة الحالية حقَّاً أنَّها جمعت ما بين معايير تصميم المناهج و تطويرها.

**مدى استفادة الباحث من الدراسات السابقة:**

وقد استفاد الباحث في دراسته الحالية من نتائج تلك الدراسات السابقة من نواحي متعددة:

1. الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في إعداد الاستبانة والمقابلة.
2. الاستفادة من الخطوات والإجراءات التي اتبعتها تلك الدراسات خاصة فيما يتعلق بتطبيق الأداة علي عينة الدراسة وجمع البيانات ومعالجتها بالأساليب الاحصائية، وتفسير النتائج.
3. الاستفادة منها في بناء الإطار النظري، وتكوين فكرة عامة عن موضوع الدراسة الحالية.

ومن هنا يرى الباحث أن على القائمين على أمر المناهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي الاهتمام بمعايير تصميم المناهج وتطويرها وذلك مساهمة منه للارتقاء بمستوى الطلاب نحو الأفضل لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة رغم الظروف البيئية والمكتبية القاسية التي يعمل فيها خبراء المركز.

# الفصلُ الثَّالثُ:

# إجراءاتُ الدِّراسةِ الميدانيةِ

# إجراءاتُ الدِّراسةِ الميدانية

**تمهيد:**

في هذا الفصل سيتم عرض إجراءات الدراسة الميدانية ومنهجيتها، حيث يتكون الفصل من العناصر التالية: منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة ووصفها، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات وحساب الثبات والصدق، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

## (3-1) منهج الدراسة:

**المنهج لغةً:** هو مصدر مشتق من الفعل نهج بمعنى: طرق أو سلك أو اتبع والمنهج والمنهاج تعني:الطريق الواضح (ابن منظور، ج4، ص358)، ويعرف المنهج كذلك بأنه: (هو طريقة لدراسة الظواهر أو المشكلات العلمية من خلال القيام بالوصف بطريقة علمية، ومن ثم الوصول إلى تفسيرات منطقية لها دلائل وبراهين تمنح الباحث القدرة على وضع أطر محددة للمشكلة، ويتم استخدام ذلك في تحديد نتائج الدراسة). (العساف، 2010، ص73). فقام الباحث باستخدم المنهج الوصفي التحليلي؛ لأنه أنسب المناهج لمثل هذه البحوث.

## (3 - 2) مجتمع الدراسة:

عرفه عبيدات (1999، ص84) يقصد به كامل أفراد أو أحداث أو مشاهدات موضوع البحث أو الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من فئتين: الفئة الأولى: الموجهين التربويين بمحلية أم بدة والبالغ عددهم (102) موجهاً، والفئة الثانية: الخبراء بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا والبالغ عددهم (19) خبيراً.

## (3-3) عينة الدراسة:

**العينة لغةً:** هي جزء من المادة يُوخذ منها نموذجاً لسائرها(معلوف، 1908، ص1041)، وعرفها عبيدات (1999، ص84) هي عبارة عن مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتمُّ اختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها ومن ثمَّ استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي.

العينة تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة، وهي عينه ممثلة تحمل خصائص ومواصفات المجتمع الأصلي للدراسة. وقد تمثلت عينة الدراسة في فئتين : الأولى: الموجهين التربويين والبالغ عددهم(89) موجهاً أي بنسبة 87% من المجتمع الكلي وعددهم (102) موجهاً، والثانية الخبراء والمختصين بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا والبالغ عددهم (8) خبيراً أي بنسبة 42% من المجتمع الكلي وعددهم (19) خبيراً.

### (3- 3-1) وصف عينة الدراسة:

**أولاً: وصف عينة الموجهين:**

جدول رقم (1) يوضح توزيع عينة الموجهين حسب النوع:

| النوع | التكرار | النسبة % |
|---|---|---|
| أنثى | 33 | 37.1 |
| ذكر | 56 | 62.9 |
| المجموع | 89 | 100.0 |

من جدول(1) يتضح أن معظم أفراد العينة الذين استطاع الباحث أن يجدهم من الذُّكور، حيث بلغت نسبتهم (62.9%) ربما يدل ذلك على أنَّ المجتمع قديماً كان مجتمعاً ذكورياً؛ لأنَّه يركز علي تعليم الذكور على حساب الإناث؛ وكذلك أثر العادات والتقاليد ولأنَّ التعليم قديماً كان له من المكانة الاجتماعية العالية ما له فهذا بدوره ساعد على التحاق الذكور به.

جدول رقم (2) يوضح توزيع العينة حسب المؤهل:

| المؤهل | التكرار | النسبة % |
|---|---|---|
| دكتوراه | 6 | 6.7 |
| ماجستير | 4 | 4.5 |
| دبلوم عالي | 15 | 16.9 |
| بكلاريوس | 64 | 71.9 |
| المجموع | 89 | 100.0 |

كما يلاحظ من الجدول (2) أنّ غالبية أفراد العينة يحملون درجة البكلاريوس حيث بلغت نسبتهم (71.9%) وهي نسبة عالية، ويعزي الباحث السبب في ذلك إلى أنّ الموجهين الذين يعملون بوزارة التربية والتعليم ينهمكون في التدريس والجري وراء لقمة العيش، وأنَّ بعضهم يرون أنْ لا فائدة من التحضير؛ لأنَّه لا يدر لهم مالاً ولا يحسن لهم وضعاً.

جدول رقم (3) يوضح توزيع عينة الموجهين حسب الدرجة الوظيفية:

| الدرجة الوظيفية | التكرار | النسبة % |
|---|---|---|
| الأولى | 18 | 20.22 |
| الثانية | 23 | 25.84 |
| الثالثة | 27 | 30.33 |
| الرابعة | 12 | 13.5 |
| الخامسة | 9 | 10.11 |
| المجموع | 89 | 100.0 |

ويلاحظ أيضاً من الجدول (3) أنّ غالبية أفراد العينة درجتهم الوظيفية تتراوح ما بين الثانية بنسبة بلغت (25.84%) والثالثة حيث بلغت نسبتهم (30.33%)، وهذا يدلُّ على أن معظم الموجهين من أصحاب الدرجات العليا والمتوسطة وهذا مؤشر جيد يتوافق مع معايير اختيار الموجهين وذلك وفقاً للأقدمية والخبرة الطويلة في المجال التدريسي، وأنَّ أصحاب الدرجة الأولى بلغت نسبتهم (20.22%)، وأما الدرجة الرابعة فقد بلغت نسبتها (13.5%)، وأنَّ أصحاب الدرجة الخامسة هم بنسبة قليلة وقد بلغت (10.11%)، وهذا يدلُّ على التناسب في الترقي عبر سنين الخبرة وفقاً لشروط الخدمة.

## (3-4) أدوات الدراسة:

**الأداة لغة:** جمعها أدوات، آلة ما يُستعانُ بها لإنجاز غرض من الأغراض، فأداة الحرب سلاحها، وأدوات احتياطية أي قطع غيار، وأدوات المائدة هي الأطباق والآنية، والأداة في النحو

لفظة تُستعمل للربط بين الكلام، والأداة في البحث تُستعمل للوصول للنتائج المراد الوصول إليها لحل مشكلة معينة. (عمر،ج1، 2008، ص54)

**أولاً: الاستبانة:**

استخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات الخاصة بهذه الدراسة، وهي أداة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع دراسة محددة من خلال استمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب(ملحم، 2017، ص35).

وهي استبانة موجهة للموجهين التربويين بمحلية أم بدة بولاية الخرطوم للتعرف على معايير تصميم و تطوير المنهج، ومتطلبات جودة تصميم وتطوير المنهج، والنمط المعياري الذي يمكن تصميمه للارتقاء بجودة المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا ،(ملحق رقم (2))، حيث تكونت الأداة من جزأين الجزء الأول تضمن معلومات عامة عن البيانات الشخصية للموجهين بمحلية أم بدة بولاية الخرطوم، والجزء الثاني تضمن محاور الاستبانة وأسئلتها، والتي تم جمعها من الأدبيات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

**(3-4-1) تصميم أداة الدراسة: خطوات تصميم الاستبانة:**

سبق إعداد أداة الاستبانة اطلاع الباحث على الدراسات والبحوث والأدبيات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة. وقد استفاد الباحث من ذلك في التعرف على الجوانب المتعلقة بالدراسة بشكل عام، وفي إعداد محاور الاستبانة بشكل خاص، وبعد أن وضع الباحث التصميمات الأولية للمحاور، قام بعرض الصورة الأولية للاستبانة ملحق رقم (2) على المشرف، ومن ثم تم عرضها على عدد من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس بالجامعات المختلفة وفقاً لموجهات المشرف؛ لإبداء آرائهم حول محاورها وعباراتها، وإجراء ما يرونه مناسباً من تعديلٍ أو حذفٍ أو إضافةٍ، ثمَّ كتابتها بصورتها النهائية.

**(3-4-2) وصف الاستبانة:**

اشتملت الاستبانة على خطاب من الباحث وضح فيه الغرض من الاستبانة ويطلب من المستجيب الإجابة عن عباراتها بوضع علامة( √) أمام العبارة في العمود الذي يمثل رأيه، ووضح لهم بأن كل ما يرد من معلومات سيوظف لأغراض البحث العلمي فقط، ويورد الباحث هنا وصفاً كاملاً لمضمون الاستبانة:

وتكونت من جزأين فالجزء الأول: تضمن معلومات عامة عن البيانات الشخصية للموجهين التربويين، أما الجزء الثاني: فقد اشتمل على محاور الاستبانة حيث يُطلب من المستجيب أن تكون إجابته عليها وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) الذي حدد في الخيارات المتمثلة في (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لاأوافق، لا أوافق بشدة ) والتي جاءت كما يلي:

**المحور الأول:** تضمن عدد (13) عبارة للتعرف على معايير تصميم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي المتبعة بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا.

**المحور الثاني:** تضمن عدد (13) عبارة للوقوف على معايير تطوير منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي المتبعة بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا.

**المحور الثالث:** تضمن عدد (10) عبارة للكشف عن متطلبات جودة تصميم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي المتبعة بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا.

**المحور الرابع:** تضمن عدد (11) عبارة للكشف عن متطلبات جودة تطوير منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي المتبعة بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا.

**والمحور الخامس:** تضمن عدد (13) عبارة للتعرف على النمط المعياري الذي يمكن تصميمه للارتقاء بجودة منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي المتبعة بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا.

**(3-4-3) الصدق الظاهري للاستبانة:**

بعد تصميم الصورة الأولية للاستبانة ملحق رقم (2) قام الباحث بعرضها على المشرف وبناءً على توجيهاته تم عرضها على عدد من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس بالجامعات المختلفة ملحق رقم (1) لإبداء آراءهم حول محاورها وعباراتها، وإجراء ما يرونه مناسباً من تعديلٍ أو حذفٍ أو إضافةٍ. وبعد تعديل محاور وعبارات الاستبانة وفقاً لآراء وملاحظات وتوجيهات المحكمين تم عرض الصورة النهائية للاستبانة ملحق رقم (3) على المشرف على الدراسة لإبداء الملاحظات النهائية واعتمادها كأداة صالحة لجمع البيانات الخاصة بالدراسة.

**(3-4-4) تقنين أدوات الدراسة:**

**ثبات الاستبانة:**

قصد به قدرة الأداة على إعطاء نفس النتائج في حال تطبيقها في مجتمع مماثل وفي ظروف مماثلة بعد فترة قصيرة (ملحم، 2017، ص53).

**حساب الثبات:**

لقياس ثبات الاستبانة استخدم الباحث معامل (α) ألفا لكرونباخ والذي يعتبر من أميز وأفضل الأساليب الإحصائية لقياس معامل الثبات إلا أنه يعطي معامل الثبات في حده الأدنى وفق المعادلة: ر(α) = $\frac{\text{ن}}{\text{ن}^{-1}\ \text{ع}^2}$ [ 1- مج (ع$_{\text{ن}}^2$ )]

حيث ر(α) = معامل ثبات الاستبانة

ن = عدد مفردات الاستبانة

مج ($ع_{ن}^2$) = مجموع تباين جميع المفردات

$ع^2$ = تباين كل مفردة من مفردات الاستبانة

(أبو علام، 2006، ص165)

**ثانياً: الصدق الذاتي:**

ولقياس معامل الصدق الذاتي للاستبانة، أوجد الباحث الجذر التربيعي لمعامل الثبات وفقاً للمعادلة:

الصدق الذاتي = $\sqrt{\text{الثبات}}$ = $\sqrt{ر(\alpha)}$ .

وبعد تطبيق الباحث للمعادلات أعلاه مستخدماً البرنامج الإحصائي (SPSS) تحصل على المعاملات التالية:

**جدول رقم (4)**

**يوضح معاملي الثبات والصدق لمحاور الاستبانة كل على حدا والاستبانة ككل:**

| م | المحاور | الثبات | الصدق |
|---|---|---|---|
| 1 | معايير تصميم المنهج | 0.8522 | 0.9231 |
| 2 | معايير تطوير المنهج | 0.8672 | 0.9312 |
| 3 | متطلبات جودة تصميم المنهج | 0.7631 | 0.8735 |
| 4 | متطلبات جودة تطوير المنهج | 0.7761 | 0.8809 |
| 5 | النمط المعياري | 0.8925 | 0.9447 |
| 6 | الاستبانة ككل | 0.9374 | 0.9667 |

يلاحظ من الجدول رقم (4) أعلاه أنَّ الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يؤكد ذلك وضوح عباراتها وصلاحيتها لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة من الموجهين.

**(3-5) ثانياً: المقابلة:**

عرفها عبيدات (1999، ص 55) بأنها عبارة عن محادثة موجهة بين الباحث وشخص أو أشخاص آخرين بهدف الوصول إلى حقيقة أو موقف معين يسعى الباحث لمعرفته، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث مقابلة موجهة للخبراء والمختصين بالمركز القومي للمناهج للتعرف على معايير تصميم و تطوير المنهج، ومتطلبات جودة تصميم وتطوير المنهج، والنمط المعياري الذي يمكن تصميمه للارتقاء بجودة المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا، حيث تكونت الأداة من جزأين الجزء الأول: تضمن معلومات عامة عن البيانات الشخصية للمختصين والخبراء بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا، والجزء الثاني: تضمن أسئلة المقابلة ، والتي تم جمعها من الأدبيات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

**(3-5-1) خطوات تصميم المقابلة:**

سبق إعداد أداة المقابلة اطلاع الباحث على الدراسات والبحوث والأدبيات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة. وقد استفاد الباحث من ذلك في التعرف على الجوانب المتعلقة بالدراسة بشكل عام، وفي إعداد أسئلة المقابلة بشكل خاص. وبعد أن وضع الباحث التصميمات الأولية للأسئلة، قام بعرض الصورة الأولية للمقابلة ملحق رقم (5) على المشرف، ومن ثم تم عرضها على عدد من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس بالجامعات المختلفة

ملحق رقم (4) وفقاً لموجهات المشرف؛ لإبداء آرائهم حول محاورها وعباراتها، وإجراء ما يرونه مناسباً من تعديلٍ أو حذفٍ أو إضافةٍ.

**(3-5-2) وصف المقابلة:**

اشتملت المقابلة على خطاب من الباحث يوضح فيه الغرض من المقابلة ويطلب من المستجيب الإجابة عن أسئلتها بوضوح وفقاً لرأيه،ووضح لهم بأن كل ما يرد من معلومات سيوظف لأغراض البحث العلمي فقط ، ويورد الباحث هنا وصفاً كاملاً **لمضمون المقابلة:**

تكونت المقابلة من جزأين الجزء الأول: تضمن معلومات عامة عن البيانات الشخصية للخبراء والمختصين في المناهج، أما الجزء الثاني: فقد اشتمل على أسئلة المقابلة حيث يُطلب من المستجيب الإجابة عن أسئلتها والتي جاءت كما يلي:

**السؤال الأول:** كيف يمكننا معرفة المعايير المستخدمة في تصميم المنهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا؟

**السؤال الثاني:** ما المعايير المستخدمة في تطوير المنهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا؟

**السؤال الثالث:** إلى أي مدى يمكن معرفة متطلبات جودة تصميم المنهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا؟

**السؤال الرابع:** كيف يمكننا معرفة متطلبات جودة تطوير المنهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا؟

**السؤال الخامس:** ما النمط المعياري الذي يمكن تصميمه للارتقاء بجودة المنهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا؟

**إجراءات توزيع وجمع الاستبانة، وإجراء المقابلة:**

بعد تصميم الاستبانة في صورتها النهائية واعتمادها من قبل المشرف، ولكي يضمن الباحث استرجاعها بأفضل الطرق وعلى أكمل وجه، حرص على توزيعها على عدد من الموجهين التربويين واسترجاعها بنفسه، أما المقابلة فحرص على إجرائها بنفسه حتى يتمكن من الإجابة عن أسئلة واستفسارات العينة من الخبراء والمختصين.

**المعوقات التي واجهت الباحث عند جمع البيانات:**

عدم تواجد أفراد العينة في مكان واحد مما اضطرَّ الباحث إلى السفر للمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا ومنه إلى مدينة كوستي حيث وجد بعضهم فيها، و قلة تفاعل بعض أفراد العينة مع أدوات الدراسة وهذا جعل الباحث يلحُّ عليهم مراراً وتكراراً حتى تمكن من جمع العدد المطلوب بصعوبة بالغة.

**المعالجات الإحصائية للبيانات:**

استخدم الباحث البرنامج الإحصائي (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية) (SPSS، Statistical Package For Social Sciences) في معاجلة البيانات الخاصة بالدراسة مستخدماً المعالجات الآتية:

- النسبة المئوية
- معامل ألفا لكرنباخ
- اختبار مربع كاي (كا$^2$)
- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين
- تحليل التباين الأحادي (One way - ANOVA)

# الفصلُ الرَّابعُ:

# عرضُ وتحليلُ البياناتِ ومناقشةُ النَّتائجِ وتفسيرُها

# عرضُ وتحليلُ البياناتِ ومناقشةُ النَّتائجِ وتفسيرُها

**تمهيد:**

تضمن هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال التحليل الإحصائي في ضوء عناصر الأدب النظري والدراسات السابقة. ويتضمن هذا الفصل الإجابة عن تساؤلات الدراسة الفرعية الخمسة، حيث صمم الباحث أداتين للإجابة عن هذه التساؤلات الخمسة. الأداة الأولى" استبانة" موجهة للموجهين التربويين بمحلية أم بدة، والثانية "مقابلة" مع خبراء المناهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا.

## عرض ومناقشة نتائج أسئلة الدراسة:

**أولاً : نتائج الاستبانة:** للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدم الباحث اختبار(كا$^2$) ومقارنة كل نتيجة لقيمة (كا$^2$) المحسوبة بقيمة ( كا$^2$ ) المقروءة من الجداول الإحصائية أمام درجة حرية (4) وتحت مستوى دلالة 0.05 والتي تساوي 9.488.

**للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه:**

ما معايير تصميم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي المتبعة بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا؟

استخدم الباحث اختبار( كا$^2$ ) وقد نتج عن هذا التطبيق الجدولين التاليين:

جدول رقم (5) يوضح التكرارت التي حصل عليها الباحث من استجابات أفراد العينة حول معايير تصميم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي المتبعة بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا:

| م | العبارة | الاستجابات | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
| 1 | تتسم الأهداف بالقابلية للتطبيق. | 38 | 42 | 6 | 0 | 3 |
| 2 | تصاغ الأهداف بوضوح بحيث يمكن ترجمتها إلى أهداف سلوكية قابلة للقياس. | 42 | 37 | 9 | 1 | 0 |
| 3 | يتماشى المحتوى مع الأهداف التربوية الموضوعة له. | 34 | 43 | 8 | 4 | 0 |
| 4 | يقبل المحتوى التطوير والتعديل الذي يطرأ عليه. | 29 | 47 | 10 | 1 | 2 |
| 5 | ينسجم المحتوى مع حاجات الطلاب وميولهم. | 25 | 38 | 13 | 10 | 2 |
| 6 | تساعد طرائق التدريس في ترسيخ مبدأ التعلم الذاتي لدى المتعلم. | 33 | 40 | 10 | 5 | 1 |
| 7 | تتيح طرائق التدريس الفرصة لمشاركة المتعلمين في الدرس. | 42 | 41 | 4 | 2 | 0 |
| 8 | ترتبط الوسائل التعليمية بموضوعات المنهج. | 38 | 42 | 4 | 4 | 1 |
| 9 | تتصف الوسائل التعليمية بالإثارة والتشويق. | 35 | 33 | 12 | 7 | 2 |
| 10 | تشتق الوسائل التعليمية من البيئة المحلية | 44 | 31 | 6 | 7 | 1 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **للمتعلم.** | | | | | |
| 11 | **تتنوع أسئلة التقويم بين المقالية والموضوعية.** | 19 | 50 | 16 | 2 | 0 |
| 12 | **تقيس أسئلة التقويم الأهداف التربوية المنشودة.** | 38 | 39 | 6 | 5 | 1 |
| 13 | **تتناسب أسئلة التقويم مع مستويات المتعلم النمائية.** | 25 | 49 | 10 | 5 | 0 |

جدول رقم(6) يوضح قيمة كا$^2$ المحسوبة والنتيجة والمتوسط والترتيب بالنسبة لمعايير تصميم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي المتبعة بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا:

| م | الاستجابات | | | | | قيمة كا$^2$ المحسوبة | النتيجة | المتوسط | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة | | | | |
| 1 | 38 | 42 | 6 | 0 | 3 | 57.202 | أوافق | 4.2921 | 3 |
| 2 | 42 | 37 | 9 | 1 | 0 | 55.494 | أوافق بشدة | 4.3483 | 2 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 7 | 4.2022 | أوافق | 49.652 | 0 | 4 | 8 | 43 | 34 | 3 |
| 8 | 4.1236 | أوافق | 88.247 | 2 | 1 | 10 | 47 | 29 | 4 |
| 13 | 3.8409 | أوافق | 45.068 | 2 | 10 | 13 | 38 | 25 | 5 |
| 9 | 4.1124 | أوافق | 69.146 | 1 | 5 | 10 | 40 | 33 | 6 |
| 1 | 4.3820 | أوافق بشدة | 66.730 | 0 | 2 | 4 | 41 | 42 | 7 |
| 4 | 4.2584 | أوافق | 93.079 | 1 | 4 | 4 | 42 | 38 | 8 |
| 11 | 4.0337 | أوافق بشدة | 52.067 | 2 | 7 | 12 | 33 | 35 | 9 |
| 5 | 4.2360 | أوافق بشدة | 78.584 | 1 | 7 | 6 | 31 | 44 | 10 |
| 12 | 3.9885 | أوافق | 56.494 | 0 | 2 | 16 | 50 | 19 | 11 |
| 6 | 4.21 | أوافق | 81.0 | 1 | 5 | 6 | 39 | 38 | 1 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 | | | 56 | | | | | 35 | |
| 13 | 25 | 49 | 10 | 5 | 0 | 52.618 | أوافق | 4.0562 | 10 |
| **قيمة المتوسط العام والمتوسط المرجح للمحور ككل** | | | | | | | **أوافق** | **4.1618** | |

يتضح من الجدول رقم (6) أعلاه أنَّ قيمة "كا$^2$ " المحسوبة أكبر من " كا$^2$" المقروءة من الجداول الإحصائية أمام درجة حرية 4 وتحت مستوى دلالة 0.05 والتي تساوي 9.488 في جميع العبارات، مما يوضح توافق آراء العينة حول هذه العبارات. وبالرجوع إلى الجدول رقم (5) نلاحظ أنَّ هناك دلالة إحصائية لصالح التكرار الأكبر، أي أنَّ أفراد العينة من الموجهين التربويين قد كانت إجاباتهم محصورة مابين الموافقة بشدة، والموافقة على أنَّ ما ذكر من عبارات يبين معايير تصميم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي المتبعة بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا، ويمكن مناقشتها بصورة تفصيلية كما يلي:

يتضح من الجدول أعلاه اتفاق أفراد العينة من الموجهين على أنَّ أبرز ما جاء في العبارات والذي يشير إلى:

1. أن الأهداف تتسم بالقابلية للتطبيق، ومصاغة بوضوح بحيث يمكن ترجمتها إلى أهداف سلوكية قابلة للقياس.
2. ويتضح أيضاً من النتائج أعلاه أنَّ محتوى المنهج يتماشى مع الأهداف التربوية الموضوعة له، وقابل للتطوير والتعديل الذي يطرأ عليه، كما أنه ينسجم مع حاجات الطلاب وميولهم واتجاهاتهم.

3. وبينت النتائج أنَّ طرائق التدريس تساعد في ترسيخ مبدأ التعلم الذاتي لدى المتعلم، وتتيح الفرصة لمشاركة المتعلمين في الدرس.
4. كما توصلت الدراسة أيضاً من خلال آراء الموجهين إلى أنَّ الوسائل التعليمية ترتبط بموضوعات المنهج، وتتصف بالإثارة والتشويق، ويتم اشتقاقها من البيئة المحلية للمتعلم.
5. وأيضاً أظهرت نتائج الدراسة أنَّ أسئلة التقويم المتضمنة بالمنهج تتنوع بين الأسئلة المقالية، والموضوعية.

ويرى الباحث من خلال النتائج أعلاه أن معايير تصميم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي المتبعة بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا تحققت بوسط حسابي عام بلغ 4.1618 وبدرجة تقديرية منخفضة بلغت 1.92 تتمثل في طرائق التدريس التي تتيح الفرصة لمشاركة المتعلمين في الدرس، والأهداف التي تصاغ بوضوح بحيث يمكن ترجمتها إلى أهداف سلوكية قابلة للقياس، كما أنها تتسم بالقابلية للتطبيق. ويرى الباحث أيضاً أنَّ الوسائل التعليمية المستخدمة ترتبط بموضوعات المنهج، ويتم اشتقاقها من البيئة المحلية للمتعلم، وأسئلة التقويم المضمنة في المنهج تقيس الأهداف التربوية المنشودة، وتتناسب مع مستويات المتعلمين النمائية. ويرى أيضاً أنَّ المحتوى يحقق الأهداف التربوية الموضوعة له، ويقبل التطوير والتعديل الذي يطرأ عليه، أما طرائق التدريس فإنها تساعد في ترسيخ مبدأ التعلم الذاتي لدى المتعلم؛ وفي ذلك إشارة واضحة لتعضيد نتيجة السؤال الأول التي توصلت إلى وجودِ معاييرٍ متبعةٍ لتصميم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا، وهي تتفق مع دراسة مختار (2013م) فقد توصلت إلى أنَّ الأهداف التربوية لمنهج الأحياء بالمرحلة الثانوية تحقق الأهداف المرسومة له بدرجة تحقق متوسطة وهذا يدلُّ على وجود المعايير، و دراسة رائد (2016م) التي توصلت إلى أنَّ منهاج الحلقة الأولى من مرحلة التعليم

الأساسي يحقق معايير جودة المنهاج بتقدير عالٍ، و دراسة سيتى (2017م) حيث توصلت إلى أنَّ محتوى منهج اللغة العربية ينسجم مع الأهداف.

**للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه:**

ما معايير تطوير منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي المتبعة بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا؟

استخدم الباحث اختبار( كا$^2$ ) وقد نتج عن هذا التطبيق الجدولين التاليين:

جدول رقم (7) يوضح التكرارت التي حصل عليها الباحث من استجابات أفراد العينة حول معايير تطوير منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي المتبعة بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا:

| م | العبارات | الاستجابات | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
| 1 | **تؤكد الأهداف على استخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم.** | 46 | 29 | 10 | 3 | 1 |
| 2 | **تؤكد الأهداف على ضرورة الانفتاح على أوجه التقدم التكنولوجي العالمي.** | 37 | 44 | 4 | 4 | 0 |
| 3 | **توجه الأهداف المتعلم لإنتاج المعرفة.** | 35 | 46 | 6 | 1 | 1 |
| 4 | **ينسجم المحتوى مع قدرات المتعلمين.** | 34 | 36 | 15 | 4 | 1 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | **ينمي المحتوى مهارات التفكير الإبداعي.** | 31 | 35 | 16 | 4 | 3 |
| 6 | **توظف طرائق التدريس التقنيات الحديثة في العملية التعليمية.** | 38 | 36 | 10 | 4 | 1 |
| 7 | **تُحْدِثُ طرائق التدريس التكامل بين جوانب المادة العلمية النظرية منها والتطبيقية.** | 32 | 45 | 10 | 2 | 0 |
| 8 | **يتيح المنهج للمعلمين استخدام الطرائق التفاعلية (مناقشة- حوار- لعب أدوار).** | 38 | 33 | 13 | 4 | 1 |
| 9 | **تنمي الوسائل التعليمية الاتجاهات الايجابية لدى المتعلم نحو محتوى النص.** | 23 | 52 | 10 | 2 | 2 |
| 10 | **توظف الوسائل التعليمية الامكانات المتوفرة إلى أقصى حدٍّ.** | 26 | 42 | 12 | 6 | 3 |
| 11 | **تتسم الوسائل التعليمية بالحداثة والمواكبة.** | 39 | 31 | 11 | 5 | 3 |
| 12 | **تنمي أسئلة التقويم مهارات التعلم الذاتي.** | 41 | 35 | 9 | 4 | 0 |
| 13 | **تعمل أسئلة التقويم على خفض قلق الامتحان.** | 35 | 40 | 8 | 5 | 1 |

**جدو**ل رقم(8) يوضح قيمة كا$^2$ المحسوبة والنتيجة والمتوسط والترتيب بالنسبة لمعايير تطوير منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي المتبعة بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا:

| م | الاستجابات | | | | | قيمة كا$^2$ المحسوبة | النتيجة | المتوسط | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة | | | | |
| 1 | 46 | 29 | 10 | 3 | 1 | 83.303 | أوافق | 4.3034 | 1 |
| 2 | 37 | 44 | 4 | 4 | 0 | 60.978 | أوافق بشدة | 4.2809 | 2 |
| 3 | 35 | 46 | 6 | 1 | 1 | 100.83 | أوافق | 4.2697 | 3 |
| 4 | 34 | 36 | 15 | 4 | 1 | 32.034 | أوافق | 4.1236 | 9 |
| 5 | 31 | 35 | 16 | 4 | 3 | 49.596 | أوافق | 3.9775 | 12 |
| 6 | 38 | 36 | 10 | 4 | 1 | 71.506 | أوافق | 4.1910 | 5 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 7 | 32 | 45 | 10 | 2 | 0 | 52.708 | أوافق بشدة | 4.1798 | 6 |
| 8 | 38 | 33 | 13 | 4 | 1 | 63.753 | أوافق | 4.1573 | 7 |
| 9 | 23 | 52 | 10 | 2 | 2 | 98.697 | أوافق بشدة | 4.0337 | 11 |
| 10 | 26 | 42 | 12 | 6 | 3 | 58.697 | أوافق بشدة | 3.9213 | 13 |
| 11 | 39 | 31 | 11 | 5 | 3 | 59.146 | أوافق | 4.1011 | 10 |
| 12 | 41 | 35 | 9 | 4 | 0 | 45.966 | أوافق | 4.2697 | 4 |
| 13 | 35 | 40 | 8 | 5 | 1 | 74.764 | أوافق | 4.1573 | 8 |
| **قيمة المتوسط العام والمتوسط المرجح للمحور ككل** | | | | | | | **أوافق** | **4.1513** | |

يتضح من الجدول رقم (8) أعلاه أن قيمة "كا$^2$ " المحسوبة أكبر من " كا$^2$" المقروءة من الجداول الإحصائية أمام درجة حرية 4 وتحت مستوى دلالة 0.05 والتي تساوي 9.488 في جميع العبارات، مما يبين ذلك مدى توافق آراء الموجهين التربويين بولاية الخرطوم محلية أم بدة حول هذه العبارات، وبالرجوع إلى الجدول رقم (7) نلاحظ أنَّ هناك دلالة إحصائية لصالح التكرار

الأكبر، أي أنَّ أفراد العينة من الموجهين كانت إجاباتهم محصورة مابين الموافقة بشدة، والموافقة على أنَّ ما ذكر من عبارات يمثل معايير تطوير منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا، ويمكن مناقشتها بصورة تفصيلية كما يلي:

1. لقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ الأهداف تؤكد على استخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم، وتؤكد على ضرورة الانفتاح على أوجه التقدم التكنولوجي العالمي، وتوجه تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لإنتاج المعرفة.
2. ومن النتائج التي أسفرت عنها الدراسة من خلال آراء الموجهين أنَّ المحتوى ينسجم مع قدرات الطلاب، وينمي مهارات التفكير الإبداعي لديهم.
3. ويؤكد الموجهون أنَّ طرائق التدريس المتبعة تعمل على توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية، وتُحْدِثُ التكامل بين جوانب المادة العلمية النظرية منها والتطبيقية، كما يتيح المنهج للمعلمين استخدام الطرائق التفاعلية (مناقشة– حوار– لعب أدوار).
4. والوسائل التعليمية تعمل على تنمية الاتجاهات الايجابية لدى الطلاب نحو محتوى النص، وتوظيف الامكانات المتوفرة إلى أقصى حدٍّ ممكنٍ، وتتسم بالحداثة والمواكبة.
5. وأظهرت النتائج أنَّ أسئلة التقويم موضوعة بطريقة تنمي مهارات التعلم الذاتي، و خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ مرحلة الأساس.

ويرى الباحث من خلال النتائج أعلاه أنَّ معايير تطوير منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي المتبعة بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا تحققت بوسط حسابي عام بلغ 4.1513 وبدرجة تقديرية منخفضة بلغت 1.77 و تتضمن الأهداف التي تؤكد على استخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم، و الانفتاح على أوجه التقدم التكنولوجي العالمي، كما

توجه الطلاب لإنتاج المعرفة، و تنمية أسئلة التقويم لمهارات التعلم الذاتي لدى تلاميذ مرحلة الأساس، وطرائق التدريس يجب أنَّ تعمل على توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية، وتُحْدِثُ التكامل بين جوانب المادة العلمية النظرية منها والتطبيقية. ويرى الباحث أيضاً أنَّ المنهج ينبغي أن يتيح للمعلمين استخدام الطرائق التفاعلية (مناقشة– حوار– لعب أدوار)، و أنَّ تعمل أسئلة التقويم على خفض قلق الامتحان لدى الطلاب، ولابد أنَّ ينسجم المحتوى مع قدرات الطلاب، ويرى أيضاً أنَّ الوسائل التعليمية ينبغي أنْ تتسم بالحداثة والمواكبة، وتنمي الاتجاهات الايجابية لدى التلاميذ نحو محتوى النص اللغوي؛ وفي ذلك إشارة واضحة لتعضيد نتيجة السؤال الثاني التي توصلت إلى وجودِ معاييرٍ متبعةٍ لتطوير منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا، وهي تتفق مع دراسة مختار (2013م) فقد توصلت إلى أنَّ محتوى منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية تنطبق عليه أسس ومعايير تنظيم المحتوى، و دراسة محمد (2014م) حيث قامتْ بتطوير وثيقة المنهج لعام2001 لمادة التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية (الحلقة الثالثة)، و دراسة رائد (2016م) حيث أكدت أنَّ أهداف المنهاج المطور تحقق معايير جودة الأهداف بدرجة عالية.

**للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه:**

ما متطلبات جودة تصميم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا؟

استخدم الباحث اختبار( كا$^2$ ) وقد نتج عن هذا التطبيق الجدولين التاليين:

جدول رقم (9) يوضح التكرارت التي حصل عليها الباحث من استجابات أفراد العينة حول متطلبات جودة تصميم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا:

| م | العبارات | الاستجابات | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
| 1 | يلائم تصميم المنهج الطلب المجتمعي. | 24 | 30 | 26 | 8 | 1 |
| 2 | يواكب تصميم المنهج بصورة جيدة التطورات المتسارعة. | 25 | 44 | 12 | 8 | 0 |
| 3 | يهتم بالمتعلم كي يصبح من أفضل مخرجات التعليم. | 37 | 38 | 11 | 2 | 1 |
| 4 | يمنح المعلمين الجوائز والحوافز لتشجيعهم على العطاء. | 31 | 33 | 13 | 6 | 6 |
| 5 | يناسب تصميم المنهج متطلبات سوق العمل والمجتمع. | 23 | 36 | 18 | 10 | 2 |
| 6 | يجذب تصميمالمنهج انتباه المتعلمين. | 29 | 43 | 10 | 5 | 2 |
| 7 | يقاس أداء تصميم المنهج وفقاً للجودة. | 23 | 53 | 11 | 2 | 0 |
| 8 | تدريب المعلمين الذين يقومون بتدريس المنهج المصمم بصورة مستمرة. | 56 | 21 | 9 | 2 | 1 |
| 9 | يشارك جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوى الأداء. | 41 | 35 | 9 | 3 | 1 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 10 | **تهيئة البيئة المدرسية بالمستحدثات التكنولوجيا.** | 43 | 37 | 5 | 4 | 0 |

جدول رقم (10) يوضح قيمة كا$^2$ المحسوبة والنتيجة والمتوسط والترتيب بالنسبة لمتطلبات جودة تصميم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا:

| **م** | **الاستجابات** | | | | | **قيمة كا$^2$ المحسوبة** | **النتيجة** | **المتوسط** | **الترتيب** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **أوافق بشدة** | **أوافق** | **محايد** | **لا أوافق** | **لا أوافق بشدة** | | | | |
| 1 | 24 | 30 | 26 | 8 | 1 | 35.551 | أوافق | 3.7640 | 9 |
| 2 | 25 | 44 | 12 | 8 | 0 | 35.449 | أوافق بشدة | 3.9663 | 7 |
| 3 | 37 | 38 | 11 | 2 | 1 | 76.112 | أوافق | 4.2135 | 4 |
| 4 | 31 | 33 | 13 | 6 | 6 | 39.708 | أوافق | 3.8652 | 8 |
| 5 | 23 | 36 | 18 | 10 | 2 | 37.57 | أوافق | 3.7640 | 10 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 3 | | | | | | |
| 6 | 4.0337 | أوافق | 69.371 | 2 | 5 | 10 | 43 | 29 | 6 |
| 5 | 4.0674 | أوافق بشدة | 66.640 | 0 | 2 | 11 | 53 | 23 | 7 |
| 1 | 4.4494 | أوافق | 116.787 | 1 | 2 | 9 | 21 | 56 | 8 |
| 3 | 4.2584 | أوافق بشدة | 79.371 | 1 | 3 | 9 | 35 | 41 | 9 |
| 2 | 4.3371 | أوافق بشدة | 57.472 | 0 | 4 | 5 | 37 | 43 | 10 |
| | **4.0820** | **أوافق** | **قيمة المتوسط العام والمتوسط المرجح للمحور ككل** | | | | | | |

يتضح من الجدول رقم (10) أعلاه أنَّ قيمة "كا$^2$ " المحسوبة أكبر من " كا$^2$" المقروءة من الجداول الإحصائية أمام درجة حرية 4 وتحت مستوى دلالة 0.05 والتي تساوي 9.488 في جميع العبارات، مما يوضح توافق آراء العينة حول هذه العبارات. وبالرجوع إلى الجدول رقم (9) نلاحظ أنَّ هناك دلالة إحصائية لصالح التكرار الأكبر،أي أنَّ أفراد العينة قد كانت إجاباتهم محصورة مابين الموافقة بشدة، والموافقة على أنَّ ما ذكر من عبارات يوضح متطلبات تطوير منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا، ويمكن مناقشتها بصورة تفصيلية كما يلي:

1. يتضح من خلال استجابات الموجهين أنَّ تصميم المنهج يلائم الطلب المجتمعي، ويواكب التطورات المتسارعة بصورة جيدة، ويهتم أيضاً بالطلاب كي يصبحوا من أفضل مخرجات التعليم.
2. وأنَّه يمنح المعلمين الجوائز والحوافز لتشجيعهم على العطاء. ويناسب تصميم المنهج متطلبات سوق العمل والمجتمع، ويجذب انتباه التلاميذ.
3. وتشير استجابات الموجهين إلى أنَّه ينبغي أنْ يصمم المنهج وفقاً لمعايير الجودة، وتدريب المعلمين الذين يقومون بتدريس المنهج المصمم بصورة مستمرة.
4. وما ورد من آراء للموجهين يشير إلى أنَّه لابد من مشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوى الأداء، والعمل على تهيئة البيئة المدرسية بالمستحدثات التكنولوجيا وكل متطلبات العملية التعليمية.

ويرى الباحث من خلال النتائج أعلاه أنَّ متطلبات جودة تصميم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا تحققت بوسط حسابي عام بلغ 4.0820 وبدرجة تقديرية منخفضة بلغت 2.40 حيث تمثلت في تدريب المعلمين الذين يقومون بتدريس منهج اللغة العربية المصمم بصورة مستمرة، وتهيئة البيئة المدرسية بالمستحدثات التكنولوجيا، ومشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوى الأداء، والاهتمام بالطلاب كي يصبحوا من أفضل مخرجات التعليم التي يحتاجها سوق العمل، وأنْ يصمم المنهج وفقاً لمعايير جودة التعليم بحيث يعمل على جذب انتباه التلاميذ ومعالجة مشكلات الشرود الذهني أثناء الحصة، وأن يكون مواكباً للتطورات المتسارعة بصورة جيدة، ومنح المعلمين الجوائز والحوافز لتشجيعهم على بذل المزيد من العطاء؛ وفي ذلك إشارة واضحة لتعضيد نتيجة السؤال الثالث التي توصلت إلى ضرورة الإيفاء بمتطلبات جودة تصميم منهج

اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ميمونة (2016م) حيث توصلت إلى أنَّ من أهم أسس ومعايير التعليم باللغة العربية للناطقين بغيرها أن يتم اختيارها مع مراعاة مبادئ السهولة والتنوع والتدرج، و دراسة إبراهيم (2016م) التي توصلت إلى أنَّ محتوى الكتاب المدرسي يتناسب مع ميول التلاميذ وحاجاتهم وقدراتهم، و دراسة رائد (2016م) حيث توصلت إلى أنَّ مصممي المنهاج أدركوا أهمية أساليب التقويم في تنمية التفكير والإبداع عند المتعلم وتنمية التعلم الذاتي لديه.

**للإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه:**

ما متطلبات جودة تطوير منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا؟

استخدم الباحث اختبار( كا$^2$ ) وقد نتج عن هذا التطبيق الجدولين التاليين:

جدول رقم (11) يوضح التكرارت التي حصل عليها الباحث من استجابات أفراد العينة حول متطلبات جودة تطوير منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا:

| م | العبارات | الاستجابات | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
| 1 | يتلاءم تطوير المنهج مع حاجات التنمية الاقتصادية. | 36 | 37 | 10 | 5 | 1 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 2 | يواكب تطوير المناهج التطورات والأحداث الجارية. | 32 | 37 | 13 | 5 | 2 |
| 3 | تزويد المناهج بالمعامل والمختبرات. | 53 | 28 | 5 | 3 | 0 |
| 4 | تأهيل الكوادر المشاركة في العملية التعليمية على أعلى مستوى تعليمي. | 61 | 25 | 1 | 1 | 1 |
| 5 | يتناسب المنهج مع متطلبات سوق العمل والمجتمع. | 25 | 37 | 21 | 3 | 3 |
| 6 | تحفيز المتعلمين للقيام بأبحاث تحل مشكلاتهم. | 44 | 36 | 7 | 1 | 1 |
| 7 | تُقاسْ جودة المنهج لتحسين مخرجاته. | 35 | 40 | 11 | 2 | 1 |
| 8 | تدريب المعلمين الذين ينفذون المنهج المطور بصورة مستمرة. | 59 | 24 | 4 | 1 | 1 |
| 9 | تبني أنماط قيادية مناسبة لنظام إدارة الجودة الشاملة. | 35 | 41 | 10 | 3 | 0 |
| 10 | تأسيس نظام معلومات دقيق لإدارة الجودة الشاملة. | 39 | 45 | 4 | 1 | 0 |
| 11 | تزويد غرف الأنشطة بالأدوات اللازمة. | 48 | 32 | 8 | 1 | 0 |

جدول رقم(12) يوضح قيمة كا$^2$ المحسوبة والنتيجة والمتوسط والترتيب بالنسبة لمتطلبات جودة تطوير منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا:

| م | الاستجابات | | | | | قيمة كا$^2$ المحسوبة | النتيجة | المتوسط | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة | | | | |
| 1 | 36 | 37 | 10 | 5 | 1 | 67.798 | أوافق | 4.1461 | 9 |
| 2 | 32 | 37 | 13 | 5 | 2 | 56.562 | أوافق بشدة | 4.0337 | 10 |
| 3 | 53 | 28 | 5 | 3 | 0 | 74.011 | أوافق | 4.4382 | 3 |
| 4 | 61 | 25 | 1 | 1 | 1 | 155.326 | أوافق | 4.6180 | 1 |
| 5 | 25 | 37 | 21 | 3 | 3 | 48.809 | أوافق | 3.8764 | 11 |
| 6 | 44 | 36 | 7 | 1 | 1 | 95.438 | أوافق | 4.3596 | 6 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 7 | 35 | 40 | 11 | 2 | 1 | 76.787 | أوافق بشدة | 4.1910 | 8 |
| 8 | 59 | 24 | 4 | 1 | 1 | 139.933 | أوافق | 4.5618 | 2 |
| 9 | 35 | 41 | 10 | 3 | 0 | 46.506 | أوافق بشدة | 4.2135 | 7 |
| 10 | 39 | 45 | 4 | 1 | 0 | 71.135 | أوافق بشدة | 4.3708 | 5 |
| 11 | 48 | 32 | 8 | 1 | 0 | 63.494 | أوافق | 4.4270 | 4 |
| **قيمة المتوسط العام والمتوسط المرجح للمحور ككل** | | | | | | | **أوافق بشدة** | **4.2942** | |

يتضح من الجدول رقم (12) أعلاه أنَّ قيمة "كا$^2$ " المحسوبة أكبر من " كا$^2$" المقروءة من الجداول الإحصائية أمام درجة حرية 4 وتحت مستوى دلالة 0.05 والتي تساوي 9.488 في جميع العبارات، مما يوضح مدى توافق آراء الموجهين حول هذه العبارات. وبالرجوع إلى الجدول رقم (11) نلاحظ أنَّ هناك دلالة إحصائية لصالح التكرار الأكبر، أي أنَّ أفراد العينة قد كانت إجاباتهم محصورة مابين الموافقة بشدة، والموافقة على أنَّ ما ذكر من عبارات يبين متطلبات جودة تطوير منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا، ويمكن مناقشتها بصورة تفصيلية كما يلي:

1. تشير آراء أفراد العينة من الموجهين إلى أنَّه ينبغي أنْ يتلاءم تطوير المنهج مع حاجات التنمية الاقتصادية، ويواكب التطورات والأحداث الجارية، ومن المعايير أيضاً تزويد المناهج بالمعامل والمختبرات.
2. وتوافقت آراء الموجهين على أنْ تتضمن معايير تطوير منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي تأهيل الكوادر المشاركة في العملية التعليمية على أعلى مستوى تعليمي، و تحفيز المعلمين للقيام بأبحاث تحل مشكلاتهم المختلفة، وتدريبهم تدريباً مستمراً أثناء الخدمة على تنفيذ المنهج المطور.
3. ويتضح أيضاً أنَّ من معايير تطوير المنهج أنْ يتناسب مع متطلبات سوق العمل والمجتمع، ويُقاس جودتة لتحسين مخرجاته.
4. وأنْ تتبنى معايير تطوير المنهج أنماط قيادية مناسبة لنظام إدارة الجودة الشاملة، وتأسيس نظام معلومات دقيق لإدارة الجودة الشاملة، وتزويد غرف الأنشطة بالأدوات اللازمة.

ويرى الباحث أن متطلبات جودة تطوير منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي المتبعة بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا تحققت بوسط حسابي عام بلغ 4.2942 وبدرجة تقديرية منخفضة بلغت 2.45 حيث تمثلت في تأهيل الكوادر المشاركة في العملية التعليمية على أعلى مستوى تعليمي، وتدريب المعلمين الذين ينفذون المنهج المطور تدريباً مستمراً أثناء الخدمة، وتزويد المناهج بمعامل اللغات والمختبرات، وتزويد غرف الأنشطة اللاصفية بالأدوات اللازمة.

ويرى الباحث أيضاً أنْ من الضرورة بمكان تأسيس نظام معلومات دقيق لإدارة الجودة الشاملة، وتحفيز المعلمين للقيام بأبحاث تحل مشكلاتهم، وتبني أنماط قيادية مناسبة لنظام إدارة الجودة الشاملة، ومن المعايير أيضاً العمل على قياس جودة المنهج لتحسين مخرجاته؛ وفي ذلك

إشارة واضحة لتعضيد نتيجة السؤال الرابع التي توصلت إلى ضرورة الاهتمام بمتطلبات جودة تطوير منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نجاة (2013م) التي توصلت إلى أنَّ تطوير منهج التاريخ بالمرحلة الثانوية بالسودان يكون بمراعاة معايير التطوير والتي يجب أن تتوفر في كل محور من محاور منهج التاريخ بالمرحلة الثانوية، و دراسة إبراهيم (2016م) حيث ذكرت أنَّ أهداف المنهج يجب أنْ تراعي الجوانب المختلفة لشخصية المتعلم (المعرفي، والوجداني، والنفسحركي)، و دراسة محمد (2014م) حيث قامتْ بإعداد قائمة بحقوق الإنسان في الإسلام مكونة من (71) تكراراً موزعة على ستة محاور رئيسة ويضم كل محور منها مجموعة من الحقوق الفرعية.

**للإجابة عن السؤال الخامس الذي نصه:**

ما النمط المعياري الذي يمكن تصميمه للارتقاء بجودة منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا؟

استخدم الباحث اختبار ( كا$^2$ ) وقد نتج عن هذا التطبيق الجدولين التاليين:

جدول رقم (13) يوضح التكرارت التي حصل عليها الباحث من استجابات أفراد العينة حول النمط المعياري الذي يمكن تصميمه للارتقاء بجودة منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا:

| م | العبارات | الاستجابات | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | يحقق المنهج الدراسي المخرجات التعليمية المرغوبة. | 31 | 44 | 10 | 3 | 1 |
| 2 | يعمل المنهج على نجاح المتعلم ومواصلة دراسته في المرحلة الجامعية. | 34 | 40 | 12 | 2 | 1 |
| 3 | يعمل المنهج على تهيئة المتعلم للانخراط في سوق العمل. | 20 | 42 | 18 | 6 | 3 |
| 4 | يواكب محتوى المنهج الدراسي التطورات العلمية. | 29 | 45 | 7 | 5 | 3 |
| 5 | تعكس أهداف المنهج الدراسي التطلعات الوطنية. | 36 | 30 | 18 | 3 | 2 |
| 6 | يراعي المنهج الدراسي التربية الأخلاقية لأهميتها. | 48 | 31 | 7 | 2 | 1 |
| 7 | يتصف المنهج الدراسي بالمرونة والاندماج. | 28 | 43 | 12 | 5 | 1 |
| 8 | يخلو محتوى المنهج الدراسي من الغموض. | 27 | 39 | 12 | 9 | 2 |
| 9 | يعمل المنهج على جعل عملية التعليم تعلم متمركز على التلاميذ. | 28 | 33 | 14 | 9 | 5 |
| 10 | يراعي المنهج الدراسي الفروق الفردية بين المتعلمين. | 36 | 32 | 14 | 4 | 3 |
| 11 | يسمح المنهج باستخدام الطرائق والتقنيات الحديثة في التدريس. | 38 | 43 | 5 | 3 | 0 |
| 12 | يسمح المنهج الدراسي بتوظيف أساليب ملائمة | 35 | 42 | 10 | 2 | 0 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **في القياس والتقويم التربوي.** | | | | | |
| 13 | **يعكس المنهج الشخصية القومية.** | 27 | 45 | 11 | 3 | 3 |

جدول رقم(14) يوضح قيمة كا$^2$ المحسوبة والنتيجة والمتوسط والترتيب بالنسبة للنمط المعياري الذي يمكن تصميمه للارتقاء بجودة منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا:

| **م** | **الاستجابات** | | | | | **قيمة كا$^2$ المحسوبة** | **النتيجة** | **المتوسط** | **الترتيب** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **أوافق بشدة** | **أوافق** | **محايد** | **لا أوافق** | **لا أوافق بشدة** | | | | |
| 1 | 31 | 44 | 10 | 3 | 1 | 79.933 | أوافق | 4.1348 | 5 |
| 2 | 34 | 40 | 12 | 2 | 1 | 74.202 | أوافق بشدة | 4.1685 | 4 |
| 3 | 20 | 42 | 18 | 6 | 3 | 53.303 | أوافق | 3.7865 | 13 |
| 4 | 29 | 45 | 7 | 5 | 3 | 76.674 | أوافق | 4.0337 | 8 |
| 5 | 36 | 30 | 18 | 3 | 2 | 53.303 | أوافق | 4.0674 | 6 |
| 6 | 48 | 31 | 7 | 2 | 1 | 97.461 | أوافق | 4.3820 | 1 |
| 7 | 28 | 43 | 12 | 5 | 1 | 68.472 | أوافق بشدة | 4.0337 | 9 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 8 | 27 | 39 | 12 | 9 | 2 | 50.270 | أوافق | 3.8989 | 11 |
| 9 | 28 | 33 | 14 | 9 | 5 | 33.191 | أوافق بشدة | 3.7865 | 12 |
| 10 | 36 | 32 | 14 | 4 | 3 | 53.753 | أوافق بشدة | 4.0562 | 7 |
| 11 | 38 | 43 | 5 | 3 | 0 | 60.528 | أوافق | 4.3034 | 2 |
| 12 | 35 | 42 | 10 | 2 | 0 | 50.011 | أوافق | 4.2360 | 3 |
| 13 | 27 | 45 | 11 | 3 | 3 | 73.528 | أوافق | 4.0112 | 10 |
| **قيمة المتوسط العام والمتوسط المرجح للمحور ككل** | | | | | | | **أوافق** | **4.0691** | |

يتضح من الجدول رقم (14) أعلاه أنَّ قيمة "كا$^2$ " المحسوبة أكبر من " كا$^2$" المقروءة من الجداول الإحصائية أمام درجة حرية 4 وتحت مستوى دلالة 0.05 والتي تساوي 9.488 في جميع العبارات، مما يوضح توافق آراء العينة حول هذه العبارات. وبالرجوع إلى الجدول رقم (13) نلاحظ أنَّ هناك دلالة إحصائية لصالح التكرار الأكبر، أي أنَّ أفراد العينة قد كانت إجاباتهم محصورة مابين الموافقة بشدة، والموافقة على أنَّ ما ذكر من عبارات يبين النمط المعياري الذي يمكن تصميمه للارتقاء بجودة منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا، ويمكن مناقشتها بصورة تفصيلية كما يلي:

1. أظهرت نتائج الدراسة توافق آراء الموجهين التربويين للغة العربية في أنَّ النمط المعياري الذي يمكن تصميمه للارتقاء بجودة منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالمركز القومي

للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا– يحقق المخرجات التعليمية المرغوب فيها، ويعمل على نجاح التلاميذ ومواصلة دراستهم في المرحلة الجامعية، وكذلك يعمل على تهيئة المتعلم للانخراط في سوق العمل.

2. وأنْ يتضمن النمط المعياري مواكبة محتوى المنهج الدراسي للتطورات العلمية، وعكس أهدافه للتطلعات الوطنية، وأنْ يراعي التربية الأخلاقية؛ لأهميتها، وأنْ يتصف المنهج الدراسي بالمرونة والاندماج، ويخلو من الغموض، ويعمل على جعل عملية التعليم تعلم متمركز على الطلاب، ويراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.
3. ويسمح المنهج باستخدام الطرائق والتقنيات الحديثة في التدريس.
4. والسماح بتوظيف أساليب ملائمة في القياس والتقويم التربوي، ويعكس المنهج الشخصية القومية.

ويرى الباحث أنَّ النمط المعياري الذي يمكن تصميمه للارتقاء بجودة منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا تحققت بوسط حسابي عام بلغ 4.691 وبدرجة تقديرية منخفضة بلغت 1.92 يجب أن يراعي التربية الأخلاقية و أنْ يتمَّ فيه توظيف أساليب ملائمة في القياس والتقويم التربوي، ويعمل على نجاح التلاميذ ومواصلة دراستهم في المرحلة الجامعية، وأن يحقق المخرجات التعليمية المرغوبة، ويعكس النمط أهداف المنهج الدراسي والتطلعات الوطنية، ويراعي المنهج الدراسي الفروق الفردية بين التلاميذ، ويواكب محتوى المنهج الدراسي التطورات العلمية، ويتصف المنهج الدراسي بالمرونة والاندماج، وأنْ يعكس المنهج الشخصية القومية؛ وفي ذلك إشارة واضحة لتعضيد نتيجة السؤال الخامس التي توصلت إلى تصورِ نمطٍ معياريٍّ يمكن تصميمه للارتقاء بجودة منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من شادي (2012م)، حيث أعدتْ تصوراً مقترحاً لتطوير مناهج

إعداد معلمي المرحلة الإبتدائية داخل كليات التربية بفلسطين في ضوء معايير الجودة، و دراسة محمد (2014م) حيث قامتْ بإعداد تصور مقترح وفق ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، وقد اعتمد هذا التصور على تطوير وثيقة المنهج في مجال (الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس والوسائل، والأنشطة، والتقويم)، و دراسة منى (2016م) التي وضعت أهدافاً للتصور المقترح لمنهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية التقنية جيدة ومحددة من وجهة نظر خبراء اللغة العربية والمناهج، و دراسة ميمونة (2016م) حيث أعدتْ منهجاً مقترحاً للتعليم باللغة العربية للناطقين بغيرها يلبي احتياجات طلاب الجامعات في دولة النيجر ويبنى على أساس النصوص الحوارية والتدريبات المتعددة التي تعالج مهارات اللغة العربية الأربع.

**المقارنة بين آراء أفراد العينة تبعاً للمتغيرات:**

**أولاً: متغير النوع:**

جدول **رقم (15)** يوضح نتيجة اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين للمقارنة بين متوسطات آراء أفراد العينة حول محاور الاستبانة والاستبانة ككل تبعاً لمتغير النوع:

| المحاور | النوع | العدد | المتوسط | قيمة "ت" | درجة الحرية | القيمة الاحتمالية | الاستنتاج |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المحور الأول | أنثى | 33 | 53.4242 | 0.766 | 87 | .446 | لا توجد فروق |
| | ذكر | 56 | 54.5357 | | | | |
| المحور | أنثى | 33 | 53.272 | 0.702 | 87 | .484 | لا توجد |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الثاني** | | | 7 | | | | فروق |
| | **ذكر** | 56 | 54.3750 | | | | |
| **المحور الثالث** | **أنثى** | 33 | 39.8485 | 1.124 | 87 | .264 | لا توجد فروق |
| | **ذكر** | 56 | 41.2143 | | | | |
| **المحور الرابع** | **أنثى** | 33 | 47.0909 | 0.210 | 87 | .834 | لا توجد فروق |
| | **ذكر** | 56 | 47.3214 | | | | |
| **المحور الخامس** | **أنثى** | 33 | 50.9394 | 1.812 | 87 | .074 | لا توجد فروق |
| | **ذكر** | 56 | 54.0536 | | | | |
| **الاستبانة ككل** | **أنثى** | 33 | 244.5758 | 1.113 | 87 | .269 | لا توجد فروق |
| | **ذكر** | 56 | 251.5000 | | | | |

يلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" المقروءة من الجداول الإحصائية أمام درجة حرية 87 وتحت مستوى دلالة 0.05 والتي تساوي 1.99 مما يبين ذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات لآراء أفراد العينة من الموجهين (المعلمين) حول محاور الاستبانة.

**ثانياً: المؤهل**

جدول رقم (16) يوضح نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي (one Way-ANOVA) للمقارنة بين متوسطات آراء أفراد عينة الموجهين حول محاور الاستبانة والاستبانة ككل تبعاً لمتغير المؤهل:

| المحاور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | القيمة الاحتمالية | الاستنتاج |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المحور الأول | بين المجموعات | 76.598 | 3 | 25.533 | .578 | .631 | لا توجد فروق |
| | داخل المجموعات | 3753.043 | 85 | 44.153 | | | |
| | الكلي | 3829.640 | 88 | | | | |
| المحور الثاني | بين المجموعات | 264.181 | 3 | 88.060 | 1.777 | .158 | لا توجد فروق |
| | داخل المجموعات | 4212.718 | 85 | 49.561 | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **الكلي** | 4476.899 | 88 | | | | |
| **المحور الثالث** | **بين المجموعات** | 63.338 | 3 | 21.113 | .678 | .568 | لا توجد فروق |
| | **داخل المجموعات** | 2645.067 | 85 | 31.118 | | | |
| | **الكلي** | 2708.404 | 88 | | | | |
| **المحور الرابع** | **بين المجموعات** | 41.169 | 3 | 13.723 | .547 | .652 | لا توجد فروق |
| | **داخل المجموعات** | 2132.876 | 85 | 25.093 | | | |
| | **الكلي** | 2174.045 | 88 | | | | |
| **المحور الخامس** | **بين المجموعات** | 30.064 | 3 | 10.021 | .155 | .926 | لا توجد فروق |
| | **داخل المجموعات** | 5510.026 | 85 | 64.824 | | | |
| | **الكلي** | 5540.090 | 88 | | | | |
| **الاستبانة ككل** | **بين المجموعات** | 1154.662 | 3 | 384.887 | .469 | .704 | لا توجد فروق |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **داخل المجموعات** | 69698.933 | 85 | 819.987 | | | |
| | **الكلي** | 70853.596 | 88 | | | | |

يلاحظ من الجدول أعلاه أنَّ قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" المقروءة من الجداول الإحصائية أمام درجتي حرية (3 ، 85) والتي تساوي 2.71 مما يبين ذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة حول محاور الاستبانة والاستبانة ككل تبعاً لمتغير المؤهل (بكلاريوس، دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه )، في مجال منهج اللغة العربية وتؤكد هذه النتيجة مدى توافق آراء الموجهين على معايير تصميم، معايير تطوير، متطلبات جودة التصميم، متطلبات جودة التطوير، والنمط المعياري الذي يمكن تصميمه للارتقاء بجودة منهج اللغة العربية بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا.

**ثالثاً: الدرجة الوظيفية:**

جدول رقم (17) يوضح نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي (one Way-ANOVA) للمقارنة بين متوسطات آراء أفراد عينة الموجهين حول محاور الاستبانة والاستبانة ككل تبعاً لمتغير الدرجة الوظيفية:

| **المحاور** | **مصدر التباين** | **مجموع المربعات** | **درجات الحرية** | **متوسط المربعات** | **قيمة "ف"** | **القيمة الاحتمالية** | **الاستنتاج** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المحور الأول | بين المجموعات | 314.699 | 4 | 78.675 | 1.880 | .121 | لا توجد فروق |
| | داخل المجموعات | 3514.941 | 84 | 41.845 | | | |
| | الكلي | 3829.640 | 88 | | | | |
| المحور الثاني | بين المجموعات | 348.391 | 4 | 87.098 | 1.772 | .142 | لا توجد فروق |
| | داخل المجموعات | 4128.508 | 84 | 49.149 | | | |
| | الكلي | 4476.889 | 88 | | | | |
| المحور الثالث | بين المجموعات | 142.361 | 4 | 35.590 | 1.165 | .332 | لا توجد فروق |
| | داخل المجموعات | 2566.044 | 84 | 30.548 | | | |
| | الكلي | 2708.404 | 88 | | | | |
| المحور الرابع | بين | 68.921 | 4 | 17.230 | .688 | .603 | لا توجد |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **المجموعات** | | | | | | **فروق** |
| | **داخل المجموعات** | 2105.124 | 84 | 25.061 | | | |
| | **الكلي** | 2174.045 | 88 | | | | |
| **المحور الخامس** | **بين المجموعات** | 431.696 | 4 | 107.924 | 1.775 | .142 | **لا توجد فروق** |
| | **داخل المجموعات** | 5108.394 | 84 | 60.814 | | | |
| | **الكلي** | 5540.090 | 88 | | | | |
| **الاستبانة ككل** | **بين المجموعات** | 5273.841 | 4 | 1318.460 | 1.689 | .160 | **لا توجد فروق** |
| | **داخل المجموعات** | 65579.755 | 84 | 780.711 | | | |
| | **الكلي** | 70853.596 | 88 | | | | |

يلاحظ من الجدول أعلاه أنَّ قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" المقروءة من الجداول الإحصائية أمام درجتي حرية (4 ، 84) والتي تساوي 2.71 مما يبين ذلك عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة حول محاور الاستبانة والاستبانة ككل تبعاً لمتغير الدرجة الوظيفية (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة، الخامسة)، في مجال منهج اللغة العربية وتؤكد هذه النتيجة مدى توافق آراء الموجهين على معايير تصميم، معايير تطوير، متطلبات جودة التصيم، متطلبات جودة التطوير، والنمط المعياري الذي يمكن تصميمه للارتقاء بجودة منهج اللغة العربية بالمركز القومي للمناهج والبحث التتربوي ببخت الرضا بمختلف درجاتهم الوظيفية.

**ثانياً: أداة المقابلة.**

**عرض وتحليل ومناقشة نتائج المقابلة:**

**للإجابة عن السؤال الأول: الذي نصه كيف يمكننا معرفة المعايير المستخدمة في تصميم المنهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا؟**

لقد كشفت نتائج الدراسة عن توافق آراء أفراد العينة من الخبراء بالمركز القومي أنَّ معايير تصميم المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا يمكن أنْ تتضح من خلال عرض المادة العلمية وتصميمها التعليمي وتقسيمها وتنظيمها، وبالرجوع إلى توصيات مؤتمر التعليم، والرجوع إلى الأهداف التربوية المستخلصة من التوصيات وفق المعايير التربوية المعتمدة في بناء وتطوير المناهج، وكذلك تتضح المعايير المستخدمة في إعداد المناهج الدراسية بالرجوع إلى المصادر الأساسية لإعداد مناهج التعليم العام بالسودان الصادرة من المركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا والتي تضمنتها الوثيقة العامة للمناهج لعام 2013م، وفقاً لمعايير الجودة الشاملة والاعتماد بوزارة التربية والتعليم.

**السؤال الثاني: ما المعايير المستخدمة في تطوير المنهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا؟**

يتضح من آراء أفراد العينة من خبراء المناهج أنَّ معايير تطوير المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا تتمثل في المراجعة المستمرة والتنقيح من أعضاء الشعبة للوقوف على مواطن القوة لتعزيزها ومواطن الخلل لمعالجتها من قبل إدارة البحوث التربوية بالمناهج، والمعايير المستخدمة في تطوير المناهج الدراسية تتضمن الأهداف التي تؤكد على استخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم، والانفتاح على أوجه التقدم التكنولوجي العالمي، كما توجه الطلاب لإنتاج المعرفة والابتكار، و تنمية أسئلة القياس والتقويم والاعتماد لمهارات التعلم الذاتي لدى التلاميذ، وأنَّ طرائق التدريس يجب أنْ تعمل على توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية، والتركيز على الدورات التدريبية في إعداد المناهج، والاطلاع على تجارب الآخرين من الدول ذات السبق في هذا المجال، واعتماداً على مرتكزات تربوية وعلمية.

**السؤال الثالث: إلى أي مدى يمكن معرفة متطلبات جودة تصميم المنهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا؟**

لقد توافقت آراء أفراد العينة من خبراء المناهج على أنَّ متطلبات جودة تصميم المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا تتمثل في الاهتمام بالطلاب والفروق الفردية بينهم وكتابة المناهج عند تصميمها بلغة تتناسب مع مستوياتهم وفقاً لمعايير جودة التعليم بحيث تعمل على جذب انتباههم وزيادة تركيزكهم لينعكس ذلك إيجاباً على مخرجات التعليم التي يحتاجها سوق العمل، وملاءمة الوسائل التعليمية لمحتوى المنهج، ومدى ترابط وتسلسل الأفكار وجودة التصميم والإخراج الفني؛ بحيث يكون مواكباً للتطورات المتسارعة بصورة جيدة، ومن المتطلبات أيضاً تهيئة البيئة المدرسية بالمستحدثات التكنولوجيا، ويمكن التعرف على جودة معايير التصميم من خلال مؤشرات كل معيار لكل عنصر من عناصر المنهج.

**السؤال الرابع: كيف يمكننا معرفة متطلبات جودة تطوير المنهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا؟**

يتضح من النتائج توافق آراء عينة الدراسة من خبراء المنهج على أنَّ متطلبات جودة تطوير المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا تتمثل في التركيز على إرسال وفود من المختصين بالمركز القومي للمناهج لجميع ولايات السودان المختلفة لمتابعة مناهجه في الميدان بغرض التواصل الميداني المباشر مع المعلمين والموجهين وأولياء الأمور والتلاميذ ومناقشة سلبيات المنهج لتعديلها وتقويمها بغرض تطويرها، ومن المعايير أيضاً العمل على قياس جودة المنهج لتحسين مخرجاته، وكذلك الاهتمام بتنظيم المحتوى وأساليب التنفيذ المتمثلة في تزويد المناهج بمعامل اللغات والمختبرات، وتزويد غرف الأنشطة اللاصفية بالأدوات اللازمة، وتأهيل الكوادر المشاركة في العملية التعليمية على أعلى مستوى تعليمي، وتدريب المعلمين الذين ينفذون المنهج المطور تدريباً مستمراً أثناء الخدمة، وبالرجوع إلى الأدب التربوي ومعايير الجودة والاعتماد والمحاسبية التي أدرجت في وثيقة المنهج للعام (2013م).

**السؤال الخامس: ما النمط المعياري الذي يمكن تصميمه للارتقاء بجودة المنهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا؟**

ولقد توافقت آراء خبراء المناهج في أنَّ النمط المعياري الذي يمكن تصميمه للارتقاء بجودة المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا على ضرورة التركيز و الاهتمام بالباحثين والمختصين بالمركز، والتواصل مع الدول المتقدمة لنقل تجاربهم السابقة، والتركيز على حاجات المجتمع وميول الطلاب واحتياجاتهم، والاهتمام بمهارات التفكير العليا كالإبداع والتقويم والتركيب والتحليل، ثم الفهم والحفظ والإدراك، و أن يتم دمج التكنولوجيا في التعليم والتركيز على التعلم النشط والتعلم التفاعلي والتربية بالعمل وحل المشكلات والاهتمام بالمهارات الحياتية كالتفكير

الناقد واحترام الرأي الآخر وقبول الآخرين والتشرب بالقيم الدينية والأخلاق الفاضلة وحب الله وحب الوطن وحب الخير للناس، وأخيراً يجب مشاركة جل الخبراء التربويين والباحثين في عمليات التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم والقياس وتحديد معايير الجودة الشاملة والاعتماد التي يجب أنْ يبنى عليها النمط المعياري.

# الفصلُ الخامسُ:

# النَّتائجُ والتَّوصياتُ والمُقترحاتُ

# النَّتائجُ والتَّوصياتُ والمُقترحاتُ

**تمهيد:**

يتناول هذا الفصل عرضاً مختصراً وملخصاً لأبرز النتائج التي تمَّ التوصل إليها، والتي تتمثل في الإجابة عن أسئلة البحث و ذلك من خلال ما أسفر عنه تطبيق أداتي الدراسة، مع تقديم توصيات الدراسة بالإضافة إلى مجموعة من الاقتراحات بدراسات مستقبلية يمكن إجرائها في الميدان في ضوء تلك النَّتائج.

**أولاً: النَّتائج:**

**من أهمِّ النتائج التي تَمَّ التَّوصلُ إليها:**

1. توجد معاييرُ متبعة لتصميمِ منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا وقد تحققت بوسط حسابي عام بلغ 4.1618.
2. هناك معاييرُ متبعة لتطوير منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا وقد تحققت بوسط حسابي عام بلغ 4.1513.
3. تتوافر متطلبات جودة تصميم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا وقد تحققت بوسط حسابي عام بلغ 4.0820.
4. يوجد اهتمام بمتطلبات جودة تطوير منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا وقد تحقق بوسط حسابي عام بلغ 4.2942.
5. يوجد نمطٌ معياريٌّ للارتقاء بجودة منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا وقد تحقق بوسط حسابي عام بلغ 4.691.

6. تتنوع أسئلة التقويم بين المقالية والموضوعية.

7. يعمل المنهج على نجاح المتعلم ومواصلة دراسته في المرحلة الجامعية.

8. يناسب تصميم المنهج متطلبات سوق العمل والمجتمع.

9. يتيح المنهج للمعلمين استخدام الطرائق التفاعلية (مناقشة– حوار– لعب أدوار).

## ثانياً: التَّوصيات:

1. على المركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا تعزيز تصميمِ منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي و ذلك بزيادة الاهتمام بالمناشط اللاصفية، و توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية وتعلمها.
2. على وزارة التربية والتعليم الاهتمام بقيام الدورات التدريبية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي الذين يقومون بتنفيذ المنهج المطور إعداداً يواكب المتغيرات التكنولوجية في ضوء متطلبات بناء المحتوى الرقمي وتحدي الوبائيات (الجائحات).
3. على المركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا الأخذ بمتطلبات جودة تصميم منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي؛ لمواكبة متطلبات الثورة الرقمية.
4. على المركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا الأخذ بمتطلبات جودة تطوير منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي وفق المعايير العالمية و الإقليمية وسودنتها؛ و ذلك لمسايرة التقدم والمضي قدماً بالمناهج نحو العالمية و جعل التعليم مستمراً (مدى الحياة).
5. يمكن للجهات القائمة على أمر المنهج الاستفادة من التصور الذي تمَّ تصميمه وفق النمط المعياريّ؛ وذلك للارتقاء بجودة منهج اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي.
6. على المعلمين التنويع في أسئلة التقويم والاختبارات ما بين المقالية والموضوعية.
7. على المركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا وضع مناهج تعمل على مواصلة المتعلم لدراسته.
8. على المركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا تصميم مناهج وفق متطلبات سوق العمل.
9. على المعلمين والموجهين استخدام طرائق تفاعلية؛ لجعل المحتوى هادفاً.

## ثالثاً: المقترحات:

وفي ضوء نتائج البحث الحالي التي تمَ التوصل إليها والتوصيات التي تمَّ طرحها من جهةٍ، واستكمالاً لهذا البحث من جهة أخرى يقترح الباحث بعض الدِّراسات والبحوث وهي:

1. إجراء دراسة مماثلة في معايير تصميم المناهج وتطويرها بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا في المرحلة الثانوية.
2. إجراء دراسة لمعايير تقويم المناهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا في مرحلة التعليم الأساسي وكذلك المرحلة الثانوية.
3. إجراء دراسة لتصميم المناهج الدراسية السودانية بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا في المرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة.
4. إجراء دراسة في مدى توافر معايير الجودة في مناهج المرحلة الثانوية من وجهة نظر خبراء المناهج و المعلمين.
5. إجراء دراسة مماثلة في معايير تصميم المناهج وتطويرها على مستوى كليات التربية في الجامعات السودانية.

# المصادر والمراجع

## أولاً: المصادر


- القرآن الكريم.
- ابن زكريا، أبو الحسين أحمد بن فارس. 1994م. معجم المقاييس في اللغة. دار الفكر. بيروت.
- ابن منظور، جمال الدِّين.لسان العرب. المجلد الثاني عشر. دار الفكر.بيروت.
- أنيس، إبراهيم وآخرون. (1972م). المعجم الوسيط. ج 1-2. ط2.
- نعمة، أنطوان وآخرون. (2000م). المنجد في اللغة العربية المعاصرة. دار المشرق. بيروت- لبنان.
- اليسوعي، لويس معلوف. (1908م). المنجد في اللغة. المطبعة الكاثوليكية. بيروت.


## ثانياً:المراجع


- إبراهيم، عبد المناف إسماعيل. (2013م). نموذج مقترح لتطوير منهج اللغة العربية للمرحلة الإعدادية بكردستان العراق في ضوء الاتجاهات الحديثة. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- إبراهيم، فوزي طه. و الكلزة، رجب أحمد. (2000م). المناهج المعاصرة. ط3. منشأة المعارف. الإسكندرية. القاهرة.
- إبراهيم، مجدي عزيز. (2000م). موسوعة المناهج التربوية. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.
- ـــــــــــــــ. (2009م). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. عالم الكتب.
- ابن سعيد، تهاني أحمد عودة. (2011م). تقويم محتوى منهاج العلوم الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعايير العالمية. رسالة ماجستير منشورة. جامعة الأزهر. غزة.

- أبو حلتم، شادي جمال أحمد جابر. (2012م). تطوير مناهج إعداد معلمي المرحلة الإبتدائية في كليات التربية بفلسطين في ضوء معايير الجودة. رسالة دكتوراه منشورة. جامعة القاهرة.
- أبو حويج، مروان. (2000م). المناهج التربوية المعاصرة. الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان.
- أبو عزيز، شادي عبد الله. (2009م). معايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل والتكنولوجيا في التعليم بمراكز الانتاج بغزة. رسالة ماجستير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.
- أبوعلام. رجاء محمود. (2006). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط5. دار النشر للجامعات. القاهرة.
- أحمد، هدى أحمد محمد. (2011م). تطوير منهج الجغرافيا للمرحلة الثانوية السودانية استناداً على المعايير العلمية العالمية. رسالة دكتوراه منشورة. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- أدروب، عوض أحمد. (2011م). رؤية مستقبلية لتطوير مناهج التعليم العام في السودان. **رسالة دكتوراه غير منشورة.** جامعة النيلين.
- الأستاذ، محمود حسن. مطر، ماجد محمود. (2004م). أساسيات المناهج. مكتبة العلا.
- إمام، سيتي مشروحة. (2017م). تصور مقترح لتصميم منهج لتعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية الدينية في إندونيسيا. **رسالة دكتوراه غير منشورة.** جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية.
- الأمين، عثمان أحمد. (2007م). بخت الرضا ستة عقود في مسيرة التعليم (35/1934-95/1994). ط2. مطبعة جامعة الخرطوم.

- بابكر، جيهان مصطفى. (2016م). تقويم منهج الدراسات الإسلامية للصف الأول الثانوي بالسودان في ضوء معايير تصميم المنهج التربوي الإسلامي. رسالة ماجستير منشورة. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- باهمام، إيمان سعيد. (1430هـ). ( 2009م). دور المنهج الدراسي في النظام التربوي الإسلامي في مواجهة تحديات العصر. رسالة ماجستير منشورة. جامعة أمّ القرى. المملكة العربية السعودية.
- باهي، مصطفى حسين. الأزهري، منى أحمد. (2015م). معجم المصطلحات التربوية (التربية العامة– التربية الخاصة). مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.
- بشيري، صبرينة. (2015م). مستوى جودة كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ المرحلة الرابعة ابتدائي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي المرحلة. رسالة ماجستير منشورة. جامعة محمد خيصر بسكرة.
- البوهي، فاروق. (2001م). الإدارة التعليمية والمدرسية. دار قباء للطباعة والنشر. القاهرة.
- تمام، جوهر. (2015م). اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة (دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة). رسالة ماجستير منشورة. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- التميمي، عواد جاسم محمد. (2006م). المناهج الدراسية مفهومها فلسفتها. مكتبة الفنون للتحضير الطباعي. بغداد.
- الحاج، رشا عبد القادر. (2015م). تقويم وتطوير منهج الكيمياء للصف الأول بالمرحلة الثانوية بالسودان في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة الزعيم الأزهري.

- حامد، عفاف إبراهيم. (2012م). تقويم وتطوير منهج الأحياء للصف الثالث الثانوي بالسودان. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. جامعة أفريقيا.
- الحاوري، محمد عبدالله. قاسم، محمد سرحان علي. (2016م). مقدمة في علم المناهج التربوية. دار الكتب. الجمهورية اليمنية– صنعاء.
- الحجاز، عدي جواد علي. (2012م). الأسس المنهجية في تفسير النص القرآني. دار العتبة الحسينية المقدسة. كربلاء– العراق.
– الحلفاوي، وليد سالم. (2006م). مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية. دار الفكر. عمان.
- الدريج، محمد. وآخرون. (2011م). معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس. ألكسو. الرباط.
- الدعيلج، إبراهيم بن عبدالعزيز. (2007م). المناهج (المكونات، الأسس، التنظيمات، التطوير). دار القاهرة للطباعة والنشر. القاهرة.
- رفيقة، ضربان. فاطمة، عابد. (2019م). المناهج التعليمية للغة العربية أسسها وبناؤها في الطور المتوسط أنموذجاً. رسالة ماجستير منشورة. الجزائر. جامعة عبدالحميد بن باديس مستغانم.
- السامرائي، مهدي. (2007م). إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي. دار جرير للتوزيع والنشر والتوزيع. عمان.
- الساموك، سعدون محمود. الشمري، هدى علي جواد. (2009م). المناهج المدرسية بين التقليد والتحديث. الوَرَّاق للنشر والتوزيع. الأردن.
- السر، خالد خميس. (2016م). المنهج التربوي. ط7. غزة– فلسطين.

- سعادة، جودت أحمد. إبراهيم، عبدالله محمد. (2004م). المنهج المدرسي المعاصر. ط4. دار الفكر. عمان.
- سعد، رائد نعمان. (2016م). مدى توافر معايير الجودة في مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية من وجهة نظر المعلمين. رسالة دكتوراه منشورة. جامعة دمشق. كلية التربية.
- السعيد، رضا مسعد. عبد الحميد، ناصر السيد. (2010م). توكيد الجودة في مناهج التعليم. دار التعليم الجامعي. الاسكندرية.
- سلامة، عبدالحافظ محمد. (2013م). مدخل إلى تكنولوجيا التعليم. دار الخريجين للنشر والتوزيع. الرياض– المملكة العربية السعودية.
- سوهام، بادي. (2005م). سياسات واستراتيجيات توظيف تكنولوجيا المعلومات في التعليم. رسالة ماجستير منشورة. جامعة منتوري. الجزائر.
- سيتي، ميمونة هاسومي. (2016م). تصميم منهج مقترح لتعليم اللغة العربية لطلاب الجامعات في النيجر. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية.
- الشافعي، إبراهيم محمد. وآخرون. (1417هـ). المنهج المدرسي من منظور جديد. مكتبة العبيكان. المملكة العربية السعودية– الرياض.
- الشعلان، أماني أحمد علي. (2013م)– (1434هـ). تقويم كتاب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير تصميم الكتب المدرسية. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة طيبة.
- شاهين، نجوى عبدالرحيم. 2006م. أساسيات وتطبيقات في علم المناهج. دار القاهرة. القاهرة.

- شحاتة، حسن. النجار، زينب. (2003م). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية. القاهرة.
- شرارة، عمر علي طه. (2012م). تطور التعليم العام في السودان خلال خمسين عاماً (1956م– 2006م). مدارات للطباعة والنشر والتوزيع. الخرطوم.
- صالح، رحيم علي. و داخل، سماء تركي. (2018م). المنهج والكتاب المدرسي. مكتبة نور الحسن للطباعة والتنضيد. بغداد– العراق.
- صالحة، نوال فخري محمود. (2015م). مستوى جودة موضوعات علم الأحياء ( 19 ) المتضمنة بكتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء المعايير العالمية. رسالة ماجستير منشورة. الجامعة الإسلامية غزة.
- الضبع، محمود. (2006م). المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.
- طعمية، رشدي أحمد. وآخرون. (2006م). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان– الأردن.
- ـــــــــــــــــ. (2009م). المنهج المدرسي المعاصر أسسه، بناؤه، تنظيمه، تطويره. ط2. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان_ الأردن.
- طويلة، عبدالوهاب عبدالسلام. (2008م). التربية الإسلامية وفن التدريس. ط4. دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة. القاهرة.
- الطيب، نجاة. (2013م). تقويم وتطوير منهج التاريخ بالمرحلة الثانوية بالسودان. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة الزعيم الأزهري.

- عبد الله، عبد الوهّاب علي محمّد. (2015م). استخدام طريقة الوحدات في تدريس اللغة العربية في مرحلة الأساس– الحلقة الثالثة– محلية أمبدة– وحدة السلام. **رسالة ماجستير غير منشورة.** معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.
- عبد الله، منى عفيف. (2016م). مقترح لمنهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية التقنية في ضوء المعايير الحديثة لتصميم المناهج. رسالة دكتوراه منشورة. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- عبدالله، سوسن محمد علي. (2014م). تصميم منهج متكامل للتربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية السودانية (الصف الأول الثانوي نموذجاً). **رسالة دكتوراه غير منشورة.** جامعة أفريقيا.
- عبيدات، محمد. وآخرون. (1999م). منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات. ط2. دار وائل للطباعة والنشر. عمان.
- عثمان، إبراهيم عثمان حسن. (2010م). المناهج المعاصرة. دار جامعة الخرطوم للنشر. الخرطوم.
- عرفات، نجاح السعدي. حسن، سناء محمد. (2013م). المناهج والاتجاهات العالمية. مكتبة الشقري. الرياض.
- العساف. صالح بن حمد. (2010). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان. الرياض.
- عطا، إبراهيم محمد. (2003م). المناهج بين الأصالة والمعاصرة. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة.
- عطوة، أكرم محمد. (2015م). تصور مقترح لتطوير محتوى منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بفلسطين في ضوء نتائج البحث التربوي في رسائل الماجستير والدكتوراه. رسالة دكتوراه منشورة. جامعة القاهرة.

- عطوة، مجاهد محمد. (2008م). ثقافة المعايير والجودة في التعليم. دار الجامعة الجديدة. مصر.
- عطية، محسن علي. (2009م). المناهج الحديثة وطرائق التدريس. دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان– الأردن.
- علي، إبراهيم محمد. (2016م). تطوير منهج اللغة العربية للتعليم الأساسي في المركز القومي للمناهج بالسودان. رسالة دكتوراه منشورة. جامعة الزعيم الأزهري.
- علي، محمد السيد. (2011م). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس. دار المسيرة. عمان.
- عمر، أحمد مختار. (2008م). معجم اللغة العربية المعاصرة. ج1. عالم الكتب. القاهرة.
- عمر، عبد العزيز سعد. (2004م). تاريخ وأهداف وتطبيقات التعليم عن بعد في السودان، سلسلة إصدار التعليم عن بعد (الماضي، الحاضر، المستقبل). ع1. جامعة أفريقيا العالمية– كلية التربية.
- العمري، محمد عبد القادر. المومني، محمد ضيف الله. (2011م). المستحدثات في عملية التعليم والتعلم. عالم الكتب الحديث.
- عوض الله، عصام الدين برير آدم. (2010م). جودة التعليم وأهداف الألفية الثالثة للتنمية. دار الكتاب الجامعي. العين.
- الغول، صابرين أديب يونس. (2010م). مستوى جودة كتاب التاريخ المقرر على الصف التاسع الأساسي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التاريخ في محافظات غزة. رسالة ماجستير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.

- فرج، عبداللطيف بن حسين. (1419هـ). المناهج وطرق التدريس التعليمية الحديثة. دار الفنون. جدة– المملكة العربية السعودية.
- فلية، فاروق عبده. الزكي، أحمد عبدالفتاح. (2004م). معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. الإسكندرية.
- قادة، يزيد. (2012م). واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية (دراسة تطبيقية على متوسطات ولاية سعيدة). رسالة ماجستير منشورة. جامعة أبي بكر بلقايد. الجزائر.
- القحطاني، محمد بن عايض محمد. (2010م). أثر استخدام البرمجيات الاجتماعية على كفايات التعليم الالكتروني لدى مجتمع الممارسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك خالد. رسالة دكتوراه منشورة. جامعة أم القرى.
- قلادة، فؤاد سليمان. (2006م). نظرية المنههج والنموذج التربوي. ط2. مكتبة بستان المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع. الإسكندرية.
- الكسباني، محمد السيد علي. (2010م). المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق. مؤسسة نورس الدولية للنشر. الاسكندرية.
- لال، زكريا يحي. الجندي، علياء عبد الله. (2008م). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق. عالم الكتب. القاهرة.
- اللقاني، أحمد حسين. (2013م). المناهج بين النظرية والتطبيق. ط4. دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة.
- محمود، شوقي حساني. (2009م). تطوير المناهج (رؤية معاصرة). المجموعة العربية للتدريب والنشر. القاهرة.

- محمود، صلاح الدين عرفة. (2006م). مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة. عالم الكتب. القاهرة.
- مختار، مختار محمد. (2013م). تقويم وتطوير منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية بالسودان في ضوء معايير الجودة. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة الزعيم الأزهري.
- مدكور، علي أحمد. (2001م). مناهج التربية (أسسها وتطبيقاتها). دار الفكر العربي. القاهرة.
- مرعى، توفيق أحمد. الحيلة، محمد محمود. (2011م). المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها، وأسسها، وعملياتها. ط9. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان.
- مرعي، توفيق أحمد. الفرحان، إسحق. (2008م). المنهاج التربوي. الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة. القاهرة.
- مصطفى، فهيمي. (2005م). مدرسة المستقبل ومجالات التعليم عن بعد. دار الفكر العربي. القاهرة.
- المعمري، سيف بن ناصر. وآخرون. (2021م). تطوير المناهج الدراسية في ظل كوفيد- 19 استشراف من قلب الجائحة. ط. دار الوراق. عمان.
- المكاوي، محمد أشرف. (2006م). أساسيات المناهج. ط2. دار النشر الدولي. الرياض- المملكة العربية السعودية.
- ملحم. سامي محمد. (2017). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط9. دار المسيرة. الأردن. عمان.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2020م). المعجم الموحد لمصطلحات المناهج وطرائق التدريس. الرباط.

- هندي، صالح ذياب. عليان، هشام عامر. (2001م). دراسات في المناهج والأساليب العامة. دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان– الأردن.
- الوكيل، حلمي أحمد. محمود، حسين بشير. (2013م). الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى. ط3. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. الكويت.
- الوكيل، حلمي أحمد. المفتي، محمد أمين. (2012م). أسس بناء المناهج وتنظيماتها. ط5 دار المسيرة. عمان– الأردن.
- يحي، محمد علي قاسم. (2014م). تطوير منهج التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية في ضوء حقوق الإنسان في الإسلام. **رسالة دكتوراه غير منشورة.** جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية.
- يونس، فتحي. وآخرون. (2004هـ). المناهج (الأسس، والمكونات، والتنظيمات، والتطوير). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان– الأردن.

## ثالثاً: المنشورات والتقارير:

- المكتب الإقليمي للدول العربية، تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام (2002م)، حقوق الطبع لعام (2002م) محفوظة للمكتب الإقليمي للدول العربية، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، عمان.
- المكتب الإقليمي للدول العربية، تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام (2003م)، حقوق الطبع لعام (2003م) محفوظة للمكتب الإقليمي للدول العربية، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، عمان.
- اليونسكو. (2020م). التعليم عن بعد في العالم العربي.
- اليونسكو. تموز (2020م). التعليم عن بعد في العالم العربي، تقرير حول استجابة الدول العربية للاحتياجات التعليمية في جائحة كورونا.

## رابعاً: المؤتمرات والأوراق العلمية:


- جاسم، وفاء محمود. عزيز، إيناس فائق. (2013م). واقع توظيف التقانات الحديثة في المناهج الدراسية وفق معايير الجودة الشاملة. العدد 114. المجلد 35. مجلة تنمية الرافدين.
- طعمية، رشدي أحمد. (2007م). معايير جودة الأصالة والمعاصرة في التعليم العام للعالم الإسلامي. مجلة العربية للناطقين بغيرها. العدد الرابع.


## خامساً: المراجع الإنجليزية والمواقع الإلكترونية:


- (www.up-00.com/?xdaR 10.6.2021).
- (al3loom.com 3.9.2020).
- (www.almrsal.com 20.5.2020)

# الملاحِقُ

## أسماء محكمي الاستبانة

| رقم | الاسم | الدرجة العلمية | التخصص | الجهة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | محمد دفع الله خوجلي | بروفسير | مناهج وفلسفة التربية | جامعة الدلنج |
| 2 | حمدي آدم حمدي | أستاذ مشارك | مناهج وطرائق تدريس | جامعة غرب كردفان |
| 3 | حمدان أحمد حمدان أبوعنجة | أستاذ مشارك | مناهج وطرائق تدريس | المركز القومي للمناهج |
| 4 | حسن الفاتح الحسين محمدالمبارك | أستاذ مشارك | تكنولوجيا التعليم | جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم |
| 5 | مصطفى عطية رحمة الله فضل الله | أستاذ مشارك | الإدارة والتخطيط التربوي | جامعة البطانة |
| 6 | السر آدم محمد لازم | أستاذ مساعد | الإدارة والتخطيط التربوي | جامعة الإمام المهدي |
| 7 | فيصل محمد مسلم | أستاذ مساعد | إدارة تربوية | جامعة غرب كردفان |
| 8 | نورالدائم إبراهيم عثمان | أستاذ مساعد | مناهج وطرائق تدريس | جامعة الإمام المهدي |
| 9 | الصديق عبدالصادق البدوي بلة | أستاذ مشارك | تكنولوجيا التعليم | جامعة البطانة |
| 10 | عمر علي محمد عبدالله | أستاذ مشارك | مناهج وطرائق تدريس | جامعة البطانة |
| 11 | نصر الدين عبدالله محمد السني | أستاذ مساعد | مناهج وطرائق تدريس | جامعة سنار |
| 12 | توفيق محمود التوم | أستاذ مساعد | اللغة العربية | جامعة الإمام المهدي |

بسم الله الرحمن الرحيم

**جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا**

**كلية الدراسات العليا**

**الاستبانة في صورتها الأولية**

**استبانة موجهة للتحكيم**

**السيد الدكتور** ...../ المحترم

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

يشرفني أن أنتهز هذه الفرصة لأعبر عن تقديري لكم. علماً بأنَّ هذه الاستبانة التي بين أيديكم يقوم بها الباحث لإجراء بحث لنيل درجة الدكتوراة في المناهج وطرائق التدريس بعنوان: (معايير تصميم المناهج وتطويرها بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا– دراسة ميدانية من وجهة نظر خبراء المناهج، والمعلمين)، وقد تمّ تقسيم الاستبانة إلى المحاور الآتية:

**المحور الأول:** كيف يمكننا معرفة المعايير المستخدمة في تصميم المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا.

**المحور الثاني:** ما المعايير المستخدمة في تطوير المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا.

**المحور الثالث:** إلى أي مدى يمكننا معرفة متطلبات جودة تصميم المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا.

**المحور الرابع:** هل يمكننا معرفة متطلبات جودة تطوير المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا.

**المحور الخامس:** ما النمط المعياري الذي يمكن تصميمه للارتقاء بجودة المناهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا.

لذا يرجو الباحث منكم إبداء الرأي في محاور الاستبانة من حيث:

1. سلامة اللغة ووضوحها.
2. صحة المادة العلمية.
3. مدى ارتباط المحاور بالعنوان المذكور.
4. إجراء تعديل (حذف، إضافة) لما ترونه مناسباً.

ولكم مني فائق الاحترام وجزيل الشكر

الباحث: عبد الوهّاب علي محمّد

بسم الله الرحمن الرحيم

**جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا**

**كلية الدراسات العليا**

**أخي المعلم- أختي المعلمة / المحترمين**

**السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته**

بين أيديكم استبانة لبحث علمي لنيل درجة الدكتوراة في المناهج وطرائق التدريس بعنوان: (معايير تصميم المناهج وتطويرها بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا- دراسة ميدانية من وجهة نظر خبراء المناهج، والموجهين) أرجو شاكراً التكرم بالإجابة عن جميع محاورها. علماً بأنّ هذه المعلومات تستخدم لأغراض البحث العلمي إذ أن نجاح هذه الدراسة يتوقف على تعاونكم، ولكم منَّا جزيل الشكر والعرفان.

وجزاكم الله خيراً

الباحث

عبدالوهاب علي محمد

ت. 0998967358

**القسم الأول : البيانات الأساسية:**

أرجو شاكراً وضع علامة ( √) أمام الخيار المناسب من وجهة نظرك.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | الجنس | ذكر ☐ | أنثى ☐ | |
| 2 | المؤهل | بكلاريوس ☐ | ماجستير ☐ | دكتوراه ☐ |
| 3 | سنوات الخبرة | أقل من 5 سنوات ☐ | 5 وأقل من 10سنوات ☐ | أكثر من 10سنوات ☐ |

**القسم الثاني: المحاور**

**المحور الأول:** معايير تصميم المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا.

| الرقم | العبارة | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **أولاً: الأهداف.** | | | | | |
| 1 | تشمل الجوانب السلوكية. | | | | | |
| 2 | تتصف بالقابلية للتطبيق. | | | | | |
| 3 | تصاغ بوضوح بحيث يمكن ترجمتها إلى أهداف سلوكية قابلة للقياس. | | | | | |
| | **ثانياً: المحتوى.** | | | | | |
| 1 | ينسجم مع الأهداف التربوية الموضوعة له. | | | | | |
| 2 | يتصف بقابليته للتطوير والتعديل. | | | | | |
| 3 | ينسجم مع حاجات الطلاب وميولهم. | | | | | |
| | **ثالثاً: طرائق التدريس.** | | | | | |
| 1 | تساعد في ترسيخ مبدأ التعلم الذاتي لدى المتعلم. | | | | | |
| 2 | تعمل على تحقيق الأهداف المحددة بالمنهج. | | | | | |
| 3 | تتيح الفرصة لمشاركة المتعلمين في الدرس. | | | | | |
| | **رابعاً: الوسائل التعليمية.** | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | ترتبط الوسائل التعليمية بموضوعات المنهج. | | | | | |
| 2 | تعبر الوسائل التعليمية عن المفاهيم. | | | | | |
| 3 | تشتق الوسائل التعليمية من البيئة المحلية للمتعلم. | | | | | |
| | **خامساً: أساليب التقويم.** | | | | | |
| 1 | تتنوع الأسئلة بين المقالية والموضوعية. | | | | | |
| 2 | تقيس أسئلة التقويم الأهداف التربوية المنشودة. | | | | | |
| 3 | تتناسب الأسئلة مع مستويات المتعلم النمائية. | | | | | |

**المحور الثاني:** معايير تطوير المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا.

| الرقم | العبارة | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **أولاً: الأهداف.** | | | | | |
| 1 | تؤكد على استخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم. | | | | | |
| 2 | تؤكد على ضرورة الانفتاح على أوجه التقدم التكنولوجي العالمي. | | | | | |
| 3 | توجه المتعلم لإنتاج المعرفة. | | | | | |
| | **ثانياً: المحتوى.** | | | | | |
| 1 | ينسجم مع قدرات المتعلمين. | | | | | |
| 2 | ينمي مهارات التفكير المختلفة (اتخاذ القرار– التفكير الإبداعي– التفكير الناقد). | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | يوازن بين المجالات المتعددة (المعرفية والمهارية والوجدانية). | | | | | |
| | **ثالثاً: طرائق التدريس.** | | | | | |
| 1 | توجه إلى استخدام تقنيات التعليم الحديثة. | | | | | |
| 2 | تحدث التكامل بين جوانب المادة العلمية النظرية منها والتطبيقية. | | | | | |
| 3 | يتيح المنهج للمعلمين استخدام الطرائق التفاعلية (مناقشة– حوار– لعب أدوار). | | | | | |
| | **رابعاً: الوسائل التعليمية.** | | | | | |
| 1 | تنمي الاتجاهات الايجابية لدى المتعلم نحو محتوى النص. | | | | | |
| 2 | يشجع المنهج على استخدام أجهزة الإسقاط الضوئية. | | | | | |
| 3 | تتسم الوسائل التعليمية بالحداثة والجدة. | | | | | |
| | **خامساً: أساليب التقويم.** | | | | | |
| 1 | تنمي أسئلة التقويم مهارات التعلم الذاتي. | | | | | |
| 2 | تتنوع أساليب التقويم (البدائي– البنائي– النهائي). | | | | | |
| 3 | تعمل على خفض قلق الامتحان. | | | | | |

**المحور الثالث:** متطلبات جودة تصميم المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا.

| الرقم | العبارة | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | يلائم تصميم المنهج الطلب المجتمعي. | | | | | |
| 2 | يواكب تصميم المناهج بصورة جيدة التطورات المتسارعة. | | | | | |
| 3 | يهتم بالمتعلم كي يصبح من أفضل مخرجات التعليم. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 4 | يمنح المعلمين الجوائز والحوافز لتشجيعهم على العطاء. | | | | | |
| 5 | يناسب تصميم المنهج متطلبات سوق العمل والمجتمع. | | | | | |
| 6 | يجذب تصميم المنهج انتباه المتعلمين. | | | | | |
| 7 | يقاس أداء تصميم المنهج وفقاً للجودة. | | | | | |
| 8 | تدريب المعلمين الذين يقومون بتدريس المنهج المصمم بصورة مستمرة. | | | | | |
| 9 | يشارك جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوى الأداء. | | | | | |
| 10 | تهيئة البيئة المدرسية بالمستحدثات التكنولوجيا. | | | | | |

**المحور الرابع:** متطلبات جودة تطوير المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا.

| الرقم | العبارة | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | يتلاءم تطوير المنهج مع حاجات التنمية الاقتصادية. | | | | | |
| 2 | يواكب تطوير المناهج التطورات والأحداث الجارية. | | | | | |
| 3 | تزويد المناهج بالمعامل والمختبرات. | | | | | |
| 4 | تأهيل الكوادر التربوية على أعلى مستوى تعليمي. | | | | | |
| 5 | يتناسب المنهج مع متطلبات سوق العمل والمجتمع. | | | | | |
| 6 | تحفيز المتعلمين للقيام بأبحاث تحل مشكلاتهم. | | | | | |
| 7 | تُقاسْ جودة المنهج لتحسين مخرجاته. | | | | | |
| 8 | تدريب المعلمين الذين ينفذون المنهج المطور بصورة مستمرة. | | | | | |
| 9 | تبني أنماط قيادية مناسبة لنظام إدارة الجودة الشاملة. | | | | | |
| 10 | تأسيس نظام معلومات دقيق لإدارة الجودة الشاملة. | | | | | |
| 11 | تزويد غرف الأنشطة بالأدوات اللازمة. | | | | | |

**المحور الخامس:** النمط المعياري الذي يمكن تصميمه للارتقاء بجودة المناهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا.

| الرقم | العبارة | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | **لا** أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | يحقق المنهاج الدراسي المخرجات التعليمية المرغوبة. | | | | | |
| 2 | يعمل المنهاج على نجاح المتعلم ومواصلة دراسته في المرحلة الجامعية. | | | | | |
| 3 | يعمل المنهاج على تهيئة المتعلم للانخراط في سوق العمل. | | | | | |
| 4 | يُدْعم محتوى المنهاج الدراسي بالبحوث والدراسات. | | | | | |
| 5 | يواكب محتوى المنهاج الدراسي التطورات العلمية. | | | | | |
| 6 | تعكس أهداف المنهاج الدراسي التطلعات الوطنية. | | | | | |
| 7 | يراعي المنهاج الدراسي التربية الأخلاقية لأهميتها. | | | | | |
| 8 | يتصف المنهاج الدراسي بالمرونة والاندماج. | | | | | |
| 9 | يخلو محتوى المنهاج الدراسي من الغموض. | | | | | |
| 10 | يعمل المنهاج على جعل عملية التعليم تعلم متمركز على التلاميذ. | | | | | |
| 11 | يراعي المنهاج الدراسي الفروق الفردية بين المتعلمين. | | | | | |
| 12 | يسمح المنهاج باستخدام الطرائق والتقنيات الحديثة في التدريس. | | | | | |
| 13 | يتصف المنهاج الدراسي في المراحل الأولى من التعليم بالشمولية والتكامل. | | | | | |
| 14 | يسمح المنهاج الدراسي بتوظيف أساليب ملائمة وأدوات متطورة في القياس والتقويم التربوي. | | | | | |
| 15 | تعكس المناهج الشخصية القومية. | | | | | |
| 16 | تعكس المناهج التبعية الثقافية. | | | | | |

بسم الله الرحمن الرحيم

**جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا**

**كلية الدراسات العليا**

**الاستبانة في صورتها النهائية**

**أخي الموجه- أختي الموجهة / المحترمين**

**السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته**

بين أيديكم استبانة لبحث علمي لنيل درجة الدكتوراة في المناهج وطرائق التدريس بعنوان: معايير تصميم المناهج وتطويرها بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا( دراسة ميدانية من وجهة نظر خبراء مناهج اللغة العربية بالمركز، وموجهي اللغة العربية) أرجو شاكراً التكرم بالإجابة عن جميع محاورها. علماً بأنّ هذه المعلومات تستخدم لأغراض البحث العلمي إذ أن نجاح هذه الدراسة يتوقف على تعاونكم.

وجزاكم الله خيراً

الباحث

عبدالوهاب علي محمد

ت. 0998967358

**القسم الأول : البيانات الأساسية:**

أرجو شاكراً وضع علامة ( √) أمام الخيار المناسب من وجهة نظرك.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | النوع | ذكر ☐ | أنثى ☐ | | | |
| 2 | المؤهل | بكلاريوس ☐ | دبلوم عالي ☐ | ماجستير ☐ | دكتوراه ☐ | |
| 3 | الدرجة الوظيفية | الخامسة ☐ | الرابعة ☐ | الثالثة ☐ | الثانية ☐ | الأولى ☐ |

**القسم الثاني: المحاور**

**المحور الأول:** معايير تصميم المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا.

| الرقم | العبارة | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | تتسم الأهداف بالقابلية للتطبيق. | | | | | |
| 2 | تصاغ الأهداف بوضوح بحيث يمكن ترجمتها إلى أهداف سلوكية قابلة للقياس. | | | | | |
| 3 | يتماشى المحتوى مع الأهداف التربوية الموضوعة له. | | | | | |
| 4 | يقبل المحتوى التطوير والتعديل الذي يطرأ عليه. | | | | | |
| 5 | ينسجم المحتوى مع حاجات الطلاب وميولهم. | | | | | |
| 6 | تساعد طرائق التدريس في ترسيخ مبدأ التعلم الذاتي لدى المتعلم. | | | | | |
| 7 | تتيح طرائق التدريس الفرصة لمشاركة المتعلمين في الدرس. | | | | | |
| 8 | ترتبط الوسائل التعليمية بموضوعات المنهج. | | | | | |
| 9 | تتصف الوسائل التعليمية بالإثارة والتشويق. | | | | | |
| 10 | تشتق الوسائل التعليمية من البيئة المحلية للمتعلم. | | | | | |
| 11 | تتنوع أسئلة التقويم بين المقالية والموضوعية. | | | | | |
| 12 | تقيس أسئلة التقويم الأهداف التربوية المنشودة. | | | | | |
| 13 | تتناسب أسئلة التقويم مع مستويات المتعلم النمائية. | | | | | |

**المحور الثاني:** معايير تطوير المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا.

| الرقم | العبارة | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | تؤكد الأهداف على استخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم. | | | | | |
| 2 | تؤكد الأهداف على ضرورة الانفتاح على أوجه التقدم التكنولوجي العالمي. | | | | | |
| 3 | توجه الأهداف المتعلم لإنتاج المعرفة. | | | | | |
| 4 | ينسجم المحتوى مع قدرات المتعلمين. | | | | | |
| 5 | ينمي المحتوى مهارات التفكير الإبداعي. | | | | | |
| 6 | توظف طرائق التدريس التقنيات الحديثة في العملية التعليمية. | | | | | |
| 7 | تُحْدِثُ طرائق التدريس التكامل بين جوانب المادة العلمية النظرية منها والتطبيقية. | | | | | |
| 8 | يتيح المنهج للمعلمين استخدام الطرائق التفاعلية (مناقشة– حوار– لعب أدوار). | | | | | |
| 9 | تنمي الوسائل التعليمية الاتجاهات الايجابية لدى المتعلم نحو محتوى النص. | | | | | |
| 10 | توظف الوسائل التعليمية الامكانات المتوفرة إلى أقصى حدٍّ. | | | | | |
| 11 | تتسم الوسائل التعليمية بالحداثة والمواكبة. | | | | | |
| 12 | تنمي أسئلة التقويم مهارات التعلم الذاتي. | | | | | |
| 13 | تعمل أسئلة التقويم على خفض قلق الامتحان. | | | | | |

**المحور الثالث:** متطلبات جودة تصميم المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا.

| الرقم | العبارة | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | يلائم تصميم المنهج الطلب المجتمعي. | | | | | |
| 2 | يواكب تصميم المنهج بصورة جيدة التطورات المتسارعة. | | | | | |
| 3 | يهتم بالمتعلم كي يصبح من أفضل مخرجات التعليم. | | | | | |
| 4 | يمنح المعلمين الجوائز والحوافز لتشجيعهم على العطاء. | | | | | |
| 5 | يناسب تصميم المنهج متطلبات سوق العمل والمجتمع. | | | | | |
| 6 | يجذب تصميم المنهج انتباه المتعلمين. | | | | | |
| 7 | يقاس أداء تصميم المنهج وفقاً للجودة. | | | | | |
| 8 | تدريب المعلمين الذين يقومون بتدريس المنهج المصمم بصورة مستمرة. | | | | | |
| 9 | يشارك جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوى الأداء. | | | | | |
| 10 | تهيئة البيئة المدرسية بالمستحدثات التكنولوجيا. | | | | | |

**المحور الرابع:** متطلبات جودة تطوير المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا.

| الرقم | العبارة | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | يتلاءم تطوير المنهج مع حاجات التنمية الاقتصادية. | | | | | |
| 2 | يواكب تطوير المناهج التطورات والأحداث الجارية. | | | | | |
| 3 | تزويد المناهج بالمعامل والمختبرات. | | | | | |
| 4 | تأهيل الكوادر المشاركة في العملية التعليمية على أعلى مستوى تعليمي. | | | | | |
| 5 | يتناسب المنهج مع متطلبات سوق العمل والمجتمع. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 | تحفيز المتعلمين للقيام بأبحاث تحل مشكلاتهم. | | | | | |
| 7 | تُقاسُ جودة المنهج لتحسين مخرجاته. | | | | | |
| 8 | تدريب المعلمين الذين ينفذون المنهج المطور بصورة مستمرة. | | | | | |
| 9 | تبني أنماط قيادية مناسبة لنظام إدارة الجودة الشاملة. | | | | | |
| 10 | تأسيس نظام معلومات دقيق لإدارة الجودة الشاملة. | | | | | |
| 11 | تزويد غرف الأنشطة بالأدوات اللازمة. | | | | | |

**المحور الخامس:** النمط المعياري الذي يمكن تصميمه للارتقاء بجودة المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا.

| الرقم | العبارة | أوافق بشدة | أوافق | محايد | لا أوافق | **لا** أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | يحقق المنهج الدراسي المخرجات التعليمية المرغوبة. | | | | | |
| 2 | يعمل المنهج على نجاح المتعلم ومواصلة دراسته في المرحلة الجامعية. | | | | | |
| 3 | يعمل المنهج على تهيئة المتعلم للانخراط في سوق العمل. | | | | | |
| 4 | يواكب محتوى المنهج الدراسي التطورات العلمية. | | | | | |
| 5 | تعكس أهداف المنهج الدراسي التطلعات الوطنية. | | | | | |
| 6 | يراعي المنهج الدراسي التربية الأخلاقية لأهميتها. | | | | | |
| 7 | يتصف المنهج الدراسي بالمرونة والاندماج. | | | | | |
| 8 | يخلو محتوى المنهج الدراسي من الغموض. | | | | | |
| 9 | يعمل المنهج على جعل عملية التعليم تعلم متمركز على التلاميذ. | | | | | |
| 10 | يراعي المنهج الدراسي الفروق الفردية بين المتعلمين. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 11 | يسمح المنهج باستخدام الطرائق والتقنيات الحديثة في التدريس. | | | | | |
| 12 | يسمح المنهج الدراسي بتوظيف أساليب ملائمة في القياس والتقويم التربوي. | | | | | |
| 13 | يعكس المنهج الشخصية القومية. | | | | | |

# أسماء خبراء المناهج

| الرقم | الاسم | الدرجة العلمية |
|---|---|---|
| 1 | عبدالصادق عبدالعزيز جادالله | بروفسير |
| 2 | عبدالرحيم أحمد سالم | بروفسير |
| 3 | حمدان أحمد حمدان أبوعنجة | أستاذ مشارك |
| 4 | محمد الأمين محمد يوسف كبر | أستاذ مشارك |
| 5 | سليمان محمد الحسن عطا المنان | أستاذ مشارك |
| 6 | هاني عوض عبدالله سليمان الحجاز | أستاذ مساعد |
| 8 | الرفاعي عبدالله عبدالمهيل مرحوم | أستاذ مساعد |

## أسماء محكمي المقابلة

| رقم | الاسم | الدرجة العلمية | التخصص | الجهة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | سليمان محمد الحسن عطا المنان | أستاذ مشارك | مناهج وطرائق تدريس | جامعة النيل الأبيض الأهلية |
| 2 | حسن الفاتح الحسين محمدالمبارك | أستاذ مشارك | تكنولوجيا التعليم | جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم |
| 3 | مصطفى عطية رحمة الله فضل الله | أستاذ مشارك | الإدارة والتخطيط التربوي | جامعة البطانة |
| 4 | نورالدائم إبراهيم عثمان | أستاذ مساعد | مناهج وطرائق تدريس | جامعة الإمام المهدي |
| 5 | توفيق محمود التوم | أستاذ مساعد | اللغة العربية | جامعة الإمام المهدي |
| 6 | نصر الدين عبدالله محمد السني | أستاذ مساعد | مناهج وطرائق تدريس | جامعة سنار |

بسم الله الرحمن الرحيم

**جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا**

**كلية الدراسات العليا– كلية التربية**

**قسم المناهج وطرق التدريس**

**الموضوع: تحكيم مقابلة**

**المقابلة في صورتها الأولية**

**أستاذي الكريم / الدكتور..... المحترم**

،،،،

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته .. وبعد ،،،

أضع بين أيديكم هذه المقابلة لدراسة تقويمية تطويرية لنيل درجة الدكتوراه بعنوان:**( معايير تصميم المناهج وتطويرها بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا( دراسة ميدانية من وجهة نظر خبراء المناهج بالمركز، والموجهين).** وهذه المقابلة إحدى أدوات جمع البيانات، وبوصفكم جهة الاختصاص والخبرة في هذا المجال، أرجو شاكراً منكم التكرم بتحكيم هذه المقابلة، من حيث صياغة أسئلتها، ومدى مناسبتها، وإبداء آرائكم من حذف أوتعديل أو إضافة ما ترونه مناسباً. علماً بأن أسئلة الدراسة الفرعية هي:

1. كيف يمكننا معرفة المعايير المستخدمة في تصميم المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا؟
2. ما المعايير المستخدمة في تطوير المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرض؟
3. إلى أي مدى يمكن معرفة متطلبات جودة تصميم المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا؟
4. كيف يمكننا معرفة متطلبات جودة تطوير المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا؟
5. ما النمط المعياري الذي يمكن تصميمه للارتقاء بجودة المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا؟

وجزاكم الله خيراً

الباحث:عبدالوهاب علي محمد

| | | | |
|---|---|---|---|
| اسم المحكم | | التخصص | |
| الدرجة العلمية | | جهة العمل | |
| التوقيع | | | |

بسم الله الرحمن الرحيم

**جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا**

**كلية الدراسات العليا**

**كلية التربية**

**قسم المناهج وطرق التدريس**

**الموضوع: أسئلة مقابلة موجهة لخبراء المناهج**

**أستاذي الفاضل/**

.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

يقوم الباحث بدراسة تهدف إلى التعرف على:( **معايير تصميم المناهج وتطويرها بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا- دراسة ميدانية من وجهة نظر خبراء المناهج بالمركز، والموجهين)** وبما أنكم من المختصين في هذا المجال، ارجو شاكراً التعاون في الإجابة عن أسئلة هذه المقابلة، والتي تهدف للوصول إلى نتائج تفيد الباحث في هذه الدراسة، والتي سوف تسهم في خدمة المركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا في تطوير المناهج بالمرحلة المتوسطة، علماً بأن كل المعلومات التي تدلي بها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وجزاكم الله خيراً

**الباحث:**

**عبدالوهاب علي محمد**

**القسم الأول: البيانات الأساسية:**

**1- الاسم:**.....

**أرجو شاكراً وضع علامة ( √) أمام الخيار المناسب من وجهة نظرك.**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **2** | **الدرجة الوظيفية** | **أستاذ مساعد** ☐ | **أستاذ مشارك** ☐ | **بروفسير** ☐ |
| **3** | **سنوات الخبرة** | **أقل من 5 سنوات** ☐ | **5 وأقل من 10سنوات** ☐ | **أكثر من 10سنوات** ☐ |

**القسم الثاني: أسئلة المقابلة**

**فضلاً الرجاء التكرم بالإجابة عن الأسئلة أدناه وفقاً لخبراتكم الثرة :**

**السؤال الأول:** كيف يمكننا معرفة المعايير المستخدمة في تصميم المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا من وجهة نظركم ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**السؤال الثاني:** ما المعايير المستخدمة في تطوير المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا من وجهة نظركم؟

.....

.....

.....

.....

**السؤال الثالث:** إلى أي مدى يمكن معرفة متطلبات جودة تصميم المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا من وجهة نظركم ؟

.....

.....

.....

.....

**السؤال الرابع:** كيف يمكننا معرفة متطلبات جودة تطوير المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا من وجهة نظركم ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**السؤال الخامس:** ما النمط المعياري الذي يمكن تصميمه للارتقاء بجودة المنهج بالمركز القومي للمناهج ببخت الرضا من وجهة نظركم ؟

.....

.....

.....

.....

.....

بسم الله الرحمن الرحيم

**جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا**

**كلية الدراسات العليا**

**كلية التربية**

**قسم المناهج وطرق التدريس**

**الموضوع: أسئلة مقابلة موجهة لخبراء المناهج**

**المقابلة في صورتها النهائية**

**سعادة الدكتور/**

**.....المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بدراسة تهدف إلى التعرف على:( **معايير تصميم المناهج وتطويرها بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا( دراسة ميدانية من وجهة نظر خبراء المناهج بالمركز، والموجهين)** وبما أنكم من المختصين في هذا المجال، أرجو شاكراً التعاون في الإجابة عن أسئلة هذه المقابلة، والتي تهدف للوصول إلى نتائج تفيد الباحث في هذه الدراسة، والتي سوف تسهم في خدمة المركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا في تطوير مناهج المرحلة الابتدائية، علماً بأن كل المعلومات التي تدلي بها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وجزاكم الله خيراً

**الباحث:**

**عبدالوهاب علي محمد**

**القسم الأول: البيانات الأساسية:**

**1- الاسم:**.....

**أرجو شاكراً وضع علامة ( √) أمام الخيار المناسب من وجهة نظرك.**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **2** | **الدرجة الوظيفية** | **أستاذ مساعد** ☐ | **أستاذ مشارك** ☐ | **بروفسير** ☐ |
| **3** | **سنوات الخبرة** | **أقل من 5 سنوات** ☐ | **5 وأقل من 10سنوات** ☐ | **10سنوات فما فوق** ☐ |

**القسم الثاني: أسئلة المقابلة**

**فضلاً الرجاء التكرم بالإجابة عن الأسئلة أدناه وفقاً لخبراتكم الثرة من وجهة نظركم:**

**السؤال الأول:** كيف يمكننا معرفة المعايير المستخدمة في تصميم المنهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا؟

.....

.....

.....

.....

**السؤال الثاني:** ما المعايير المستخدمة في تطوير المنهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**السؤال الثالث:** إلى أي مدى يمكن معرفة متطلبات جودة تصميم المنهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا؟

.....

.....

.....

.....

**السؤال الرابع:** كيف يمكننا معرفة متطلبات جودة تطوير المنهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا؟

.....

.....

.....

.....

.....

**السؤال الخامس:** ما النمط المعياري الذي يمكن تصميمه للارتقاء بجودة المنهج بالمركز القومي للمناهج والبحث التربوي ببخت الرضا؟

.....

.....

.....

.....

.....