مجلة كلية التربية – جامعة سرت
المجلد (1) عدد (خاص) فبراير (2022)

أهمية تحليل المناهج وتقويمها في تصميم التدريس للمرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمين في الأردن

إعداد: د. أمل محمد عبدالله البدو

أستاذ مشارك، تكنولوجيا التعليم، الجامعة الأمريكيه في أروبا، دولة الإمارات العربية المتحدة.

الملخص

هدفت الدراسة الحالية لمعرفة أهمية تحليل المناهج وتقويمها في تصميم التدريس عن طريق الأهداف التالية: أهمية تحليل المناهج في عملية التعليم، أهمية تقويم المناهج في عملية التعليم، أهمية عملية تصميم التدريس في عملية التعليم، أهمية تحليل المناهج وتقويمها في تصميم التدريس. حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية مكونة من (300) معلم ومعلمة من معلمي قصبة المفرق. وتوصلت الدراسة إلى أنّ أهمية تحليل المناهج في عملية التعليم و أهمية تقويم المناهج في عملية التعليم، ومحور تحليل المناهج وتقويمها في تصميم التدريس جاءت بدرجة كانت بدرجة مرتفعة، بينما كانت أهمية تصميم التدريس في عملية التعليم بدرجة متوسطة، أيضاً لا توجد فروق بين إجابات عينة الدراسة عن أهمية تحليل المناهج وتقويمها في عملية التدريس تبعاً لمتغير الجنس والخبره التعليمية.

الكلمات المفتاحية: تقويم المناهج، تحليل المناهج، تصميم التدريس.

Abstract

The current study aimed to know the importance of curricula analysis and evaluation in designing teaching through the following objectives: the importance of curricula analysis in the education process, the importance of curricula evaluation in the education process, the importance of the teaching design process in the education method, and the importance of curricula analysis and evaluation in teaching design. The study followed the descriptive analytical approach, and the sample was randomly selected consisting of (300) male and female teachers from Qasabet Al-Mafraq district. It concluded that the importance of curricula analysis and evaluation in the education process, as well as the focus of curricula analysis and evaluation came to be in a high degree, while the importance of designing teaching in the education process was moderate. Besides, there are no statistical differences among the respondents' answers regarding the importance of analyzing and evaluating curricula in the teaching process according to the variable of gender and educational experience.

Key words: curriculum evaluation, curriculum analysis, teaching design.

المقدمة:

يعتبر التدريس من أرقى المهن الإنسانية في كل المجتمعات، و لقد طرأ على فلسفة التدريس حديثاً العديد من التغييرات والتحديات، لما اتسم به القرن الواحد والعشرون من سرعة في التطور المعرفي والتكنولوجي، إذ أصبحت تلك الفلسفة تعمل على تهيئة الطالب لممارسة عمليات التفكير،وإتقانه مهارات فكرية ويدوية مختلفة،تساعده على الابتكار والتنبؤ،

وتكسبه القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات، مع تأكيد الدور الإيجابي للطالب في العملية التعليمية – التعلمية، فأصبح هو الذي يسأل ويبحث ويكتشف ويجري التجارب، ويمارس العمليات العقلية.

وكنتيجة لهذا التغيير؛ ازداد الاهتمام يوماً بعد يوم بأهمية تحسين وتطويرطرائق التدريس،وذلك من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية تثير في المتعلم حب الاستطلاع، وتسهم في تنمية التعلم الذاتي، وتحقق تقدماً في استيعاب المفاهيم العلمية بعيداً عن الأسلوب التقليدي الذي يظهر المتعلم مستقبلاً للمعرفة وعنصراً غير فاعل وسلبيفي العملية التعليمية.

وعملية التقويم قديمة قدم الإنسان نفسه، وهي مسايرة لجميع الأنشطة الإنسانية المختلفة، فلقد استخدم الإنسان التقويم في إصدار الأحكام على قيمة الأشياء والمواقف المختلفة من أجل تحسين نمط حياته. ويحتل التقويم التربوي مكانة بارزة جديرة بالدراسة والبحث والتحليل؛ فمن خلال التقويم التربوي يتم تحديد الصعوبات والمعوقات ونقاط الضعف التي تحول دون تحقيق التقدم نحو أهداف العملية التربوية بغرض تحسين وتطوير تلك العملية، فهو يمثل القاعدة الأساسية لأي خطوة تطويرية أو تحسينية لواقع العملية التربوية،والعملية التربوية المدرسية تحتاج إلى تقويم مستمر يتناول أهدافها ومناهجها وطرائق التدريس فيها وإداراتها وجميع أوجه النشاط المختلفة فيها؛ لتحديد درجة فعاليتها ورفعها إلى أعلى المستويات في ضوء الإمكانات المتوافرة.

مشكلة الدراسة:

إنّ النظام التربوي يتألف من مدخلات (طالب، معلم، مادة علميّة، موارد ماديّة مساعدة، موارد بشريّة مساعدة) تتفاعل معاً لتحقيق الأهداف المرسومة، مستعينةً بالوسائل والأساليب والإستراتيجيّات المناسبة، متزامنةً مع عمليّات تقييمٍ مستمرّة.ولأي نظامٍ إجراءاته والمتمثلة في: البداية التي تنطلق منها عمليّة التحليل الشاملة للنظام، يليهاعمليّة التصميم المبني على معطيات التحليل؛ وهذا بالضرورة يفرض مرحلة لاحقة هي التقييم. وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ المرحلة الأولى والمتمثلة بالتحليل تُعنى بتفصيل الكل إلى عناصره الأساسيّة ومكوناته الجزئيّة، ليتم التعامل مع كل جزء منها ضمن إطارٍ من الوعي الشامل بالكل وأثره على أجزاء النظام الأخرى. إن اختيار المادة التعليميّة والوعي بمحتواها يُعدّ المطيّة والوسيلة المختارة لتحقيق الأهداف،فكلما أحسنا اختيار المادّة التعليميّة التي تسهم في تحقيق الأهداف المرجوّة كان ذلك معياراًللنجاح. ويأتي تحليل المحتوى التعليمي الخطوة الأولى بحيث يعطي التحليل مضامين واضحة للمادة التعليمية بمختلف العناصر المكونة له، وهذا يساعد في تحديد الأهم من المهم ويساعد في بناء الاختبار والتقويم وتحديد نقاط القوة والضعف في العمل وكيفية التصدي لذلك من خلال البحث الإجرائي والعمل الإجرائي الفوري والمخطط له على المدى القريب والبعيد. لذلك كانت هذه الدراسة تبحث في أهمية تحليل المنهاج وتقويمه في تصميم التدريس.

وتتلخص مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: ماأهمية تحليل المناهج وتقويمها في تصميم التدريس؟

أهداف الدراسة:

- ما أهمية تحليل المناهج في عملية التعليم من وجهة نظر عينة الدراسة؟
- ما أهمية تقويم المناهج في عملية التعليم من وجهة نظرعينة الدراسة؟
- ما أهمية عملية تصميم التدريس في عملية التعليم من وجهة نظر عينة الدراسة؟
- ما أهمية تحليل المناهج وتقويمها في تصميم التدريس من وجهة نظر عينة الدراسة؟

أهمية الدراسة:

- تفيد هذه الدراسة المعلمين في التركيز على تطبيق المواصفات التعليمية التي تظهر كنتاج لنظريات التعلم،والذي يتطلب من المعلم الاهتمام ببعض الاعتبارات عن كيفية تقديم الحصة وتنظيم المعرفة بناءً على خبرات المتعلمين وحاجاتهم وقدراتهم.
- تؤكد هذه الدراسة على أهمية خضوع النظام التدريسي لنوعٍ من الضبط والتوجيه والمراجعة لتحقيق أفضل النتائج المتوقعة، فضلاً عن أنه يُجنب المعلم الوقوع في الفوضى والارتجالية والعشوائية، ويُسهم في تنمية قدرات المتعلمين على حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- تساعد على تحسين نوعية العلاقات والاتصالات الإدارية وتنسيقها بين المدرسين وإدارة المدرسة من جهة والإدارة التعليمية من جهة أخرى.
- تساعد على تحديد مضمون المناهج ووسائله وطرقه المناسبة.
- تحث هذه الدراسة على تقويم المناهج فعملية التقويم لا تتم إلا في ضوء الأهداف التربوية المراد تحقيقها.

منهج الدّراسة:

لتحقيق أهداف الدَراسة استخدمت الباحثةُ المنهجَ الوصفيّ التحليليّ؛ وذلك لطبيعةِ الدّراسة الحاليّة وهو أحدُ أشكالِ التحليلِ والتفسير العلميّ المنظم لوصفِ ظاهرةٍ أو مشكلةٍ محددة.

عينة الدراسة:

تم أخذ عينة قدرها 300 معلماً ومعلمة من قصبة المفرق.

حدود الدراسة:

- **حدود موضوعية:**تقتصر الدراسة الحالية على أهمية تحليل المناهج وتقويمها في تصميم التدريس.
- **حدود مكانية:** معلمين ومعلمات قصبة المفرق.
- **حدود زمانية: 2020/ 2021**

التعريفات والمصطلحات:

تقويم المنهج:هو عملية دراسة وتشخيص مستمر تستهدف التعرف على نواحي القوة والضعف في المنهاج بقصد تحسينه وتطويره في ضوء أهداف تربوية مقبولة ومتعارف عليها مسبقاً. (الحموز، 2004).

أيضاً هو عملية جمع للمعلومات والبيانات والأدلة والشواهد التي تشير بعد حصرها وتحليلها وتفسيرها إلى نواحي القوة ونواحي الضعف في المنهج القائم، وهذا الأمر يشترك فيه المعلم والطالب والإداريون والموجهون والمديرون وأولياء الأمور وكل من له علاقة بالمنهاج المدرسي.(المكاويّ، 2000).

إن جميع التعريفات السابقة الذكر تؤكد على أن التقويم هو عملية منهجية علمية منظمة لجمع المعلومات حول الموضوع المراد تقويمه في ضوء معايير محددة ينتج عنها حكم معين يفيد في صناعة القرار التربوي.ويُعد التقويم أحد المرتكزات في أي برنامج دراسي وعنصراً فعالاً من عناصر العملية التعليمية، فهو العملية التي نحكم بها على مدى نجاحنا في تحقيق

الأهداف التربوية.ويُعد أحد المكونات الأساسية في المنهج وإنه ليس عملية ختامية تأتي في آخر مراحل التنفيذ، ولكنه عملية مستمرة تُصاحب عمليات المنهج تخطيطاً وتنفيذاً ومتابعة.

تصميم التدريس: عبارة عن عملية وضع خطة لاستخدام عناصر بيئة الطالب والعلاقات المترابطة فيها بحيث تدفعه للاستجابة في مواقف معينة، تحت ظروف معينة، لإكسابه خبرات محدودة وأحداث وتغيرات في سلوكه أو أدائه لتحقيق الأهداف المقصودة. وهو خطوات علمية متكاملة ومنظمة ومتداخلة ومتسلسلة ومترابطة ذات طبيعة مستمرة تستلزم متطلبات كثيرة تؤدي إلى تحقيق أهداف محددة خلال فترة زمنية محددة.(يوسف، 2008).

ويعرف برانش تصميم التدريس بأنه: عملية مخططة لمواجهة الإمكانات المتعددة للمتعلم، والتفاعلات المتعددة بين المحتوى، والوسائل، والمعلم، والمتعلم، والسياقات التعليمية المتعددة لفترة محددة من الوقت.أما بريجز فإنه يصف تصميم التدريس بأنه طريقة منهجية لتخطيط أفضل الطرائق التعليمية وتطويرها لتحقيق حاجات التعلم والتعليم.أما ريتشي فقد عرفت تصميم التدريس بأنه إيجاد مواصفات تفصيلية لتطوير المواقف التعليمية التي تسهل عملية التعلم وتقويمها والمحافظة عليها سواء أكانت وحدات تعليمية كبيرة أو صغيرة.(العدوان، 2008).

الأدب النظري والدراسات السابقة:

أهمية تقويم المنهج:

1. ترجع أهمية التقويم إلى أنه قد أصبح جزءاً أساسياً من كل منهج أو برنامج تربوي من أجل معرفة قيمة هذا المنهج أو ذلك البرنامج للمساعدة في اتخاذ قرارٍ بشأنه سواء أكان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه أو تطويره.
2. تزويد المسؤولين عن العملية التعليمية بالمعلومات عن مدى صلاحية الكتب المدرسية المستخدمة في تحقيق الأهداف ومدى انسجامها ومتابعتها لروح العصر.
3. توفير البيانات والمعلومات عن أنواع الأنشطة والفعاليات المدرسية التي يقوم بها الطلبة داخل المدرسة وخارجها ومدى استفادتهم منها.
4. التعرف على مدى انسجام الأهداف الموضوعة مع فلسفة المجتمع وحاجاته ومواكبة التطورات والتغييرات الحاصلة فيه.
5. معرفة ما تحقق وأُنجز من الأهداف والتعرف على مناطق القوة والضعف في المنهج.
6. التعرف على مدى ما أتقنه الطلبة من المعرفة وما اكتسبوه من مهاراتٍ واتجاهات.(الشافعيّ،1996).

مفهوم التقويم:كلمة تقويم تعني الاستقامة أو تحديد مدى قيمة شيءٍ معين أو حدثٍ معين، ولقد تأثر مفهوم التقويم في الفلسفة التربوية، ففي ظل التربية كان يقتصر على الإلمام بالتراث وحفظ المعلومات، إذ كان التقويم يعني الامتحانات بصورتها التقليدية، وبهذا المفهوم كان التقويم مرادفاً للامتحانات، وإن أفضل أنواع الامتحانات هو امتحان المقال، وإن التقويم عملية ختامية تأتي في نهاية المرحلة التعليم.

أولاً: المفهوم القديم للتقويم: كان التقويم قديماً مرادفاً لمفهوم الامتحانات، وكان الهدف الأول هو قياس الجانب المعرفي دون الاهتمام بجوانب النمو الأخرى لدى المتعلم، وكانت الامتحانات تهدف إلى قياس مقدار ما حصله الطلبة من معلومات تمت دراستها في كتبهم المدرسية.

ثانياً: المفهوم الحديث للتقويم:يشتمل التقويم الحديث على عنصر جديد هو ترجمة النتائج التي يتم الحصول عليها بالطرق والوسائل المختلفة إلى خطة تهدف إلى توجيه الطلبة وتنميتهم معرفياً ومهارياً ووجدانياً على اعتبار أن الطالب يمثل

محوراً أساسياً في العملية التعليمية التربوية وبهذا نجد أن عملية التقويم مرتبطة عضوياً بأهداف التعليم وفلسفته.(الشلبي، 2000).

أسس تقويم المنهج:لكي يكون تقويم المنهج وسيلة فعّالة يجب أن يتم في ضوء مجموعة من الأسس، من أهمها: أن يكون مرتبطاً بأهداف المنهج:فأهداف المنهج هي الموجه والمرشد في عملية التقويم فإذا كان أحد أهداف المنهج مساعدة الطالب على النمو الشامل ففي هذه الحالة ينبغي أن تنصب عملية التقويم على معرفة تقدم الدارس في كل

(1) جانب من جوانب نمو شخصيته، وهذا يعني أن الارتباط بين أهداف المنهج وتقويمه هو ارتباط وظيفي فإذا تغيرت أهداف المنهج

تغيرت تبعاً لها أغراض التقويم، وهو في الوقت نفسه ارتباط دينامي لأن الأهداف ليست ثابتة ولا جامدة، وهذا يتطلب بالضرورة أن يتصف التقويم بالحركة والمرونة ولكن في اتجاه الأهداف دائما.

(2)أن يكون شاملاً:وهذا يعني أن يتسع برنامج التقويم ليشمل كل أهداف المنهج فلا ينصب على بعضها دون غيرها، والشمول يعني أيضاً تقويم كل العوامل التي يمكن أن تؤثر في تحقيق المنهج لأهدافه، مثل تقويم: الدارس والمربي والأنشطة التعليمية/التربوية، والمقررات الدراسية والكتب وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والإمكانات المادية والبشرية في المدرسة. فكلاً من هذه العوامل وغيرها له تأثيره على المنهج الدراسي، كما أن التعرف على نواحِ القوة والضعف فيما يمكن أن يكون، ذا فائدة كبرى في تحسين المنهج، أما إذا اقتصر تقويم المنهج على بعضٍ من هذه النواحِ، فإن أية محاولة لإصلاح المنهج ستكون جزئية ومؤقتة.

(3)أن يكون مستمراً:يقصد باستمرارية التقويم: امتداد عملية التقويم طوال مدة تنفيذ المنهج (طوال مدة الدراسة) أي إن الدراسة والتقويم يجب أن يسيرا جنباً إلى جنب.

إن عنصر الاستمرار في عملية التقويم يمثل أمراً ذا أهمية بالغة فمعرفة نواحي القوة والضعف في كل عنصر من عناصر المنهج يتطلب أن يسير التقويم جنباً إلى جنب مع تحديد أهداف المنهج، واختيار محتواه،وتنظيمه، واختيار أنشطته وتطبيقها، وهذا يعني أن يكون تقويم المنهج عملاً ملازماً له منذ تحديد أهدافه، حتى نتأكد من تحقيقها.(عاشور وأبو الهيجاء، 2004، 224).

منطلقات تقويم المنهج:هناك من يحدد المنطلقات الثلاثة لتقويم المنهاج والمنطلقات هي:

1– التعامل مع المنهاج على أنه نظام، حيث سيتيح التعامل معه كنظام، تحقيق مبدأ الشمولية والتوازن بين عناصر المنهاج الأربعة وما بين المدخلات والمخرجات و العمليات. مع التذكير باستمرار على أن أي تأثير في أحد العناصر ينتقل إلى بقية العناصر الأخرى سلباً أو إيجاباً.

2– النظرة إلى نظام المنهاج على أنه من عناصر نظام التربية،فهو يتأثر بالأنظمة التربوية الفرعية الأخرى ويؤثر فيها.

3– الحرص على النظرة المستقبلية حين القيام بعملية التقويم لغرض التنفيذ أو التطوير. (مرعيوالحيلة، 2004، 325).

المبادئ التي تقوم عليها النظرة المستقبلية في تقويم المنهج:

من المبادئ التي تقوم عليها النظرة المستقبلية في تقويم المنهج هي:

(**1**) استيعاب التكنولوجيا والتمكن منها.

(**2**) ممارسة الحياة التعاونية في المدرسة.

(3) تعلم المهارات الأساسية للمحافظة على البقاء.

(4) تطوير مهارة الاختيار المهني.

(5) اكتساب مهارة التعليم الذاتي.

(6) امتلاك مهارات التفكير والإبداع في حل المشكلات واتخاذ القرارات.

(7) امتلاك مهارة التواصل الفعال.

(8) تنمية المواطنة المحلية والمواطنة العالمية أو الإنسانية.

(9) التحلي بالتربية الأخلاقية للاهتمام بالإنسان. (مرعيوالحيلة،2004).

وظائف تقويم المنهاج:

هناك عدة وظائف يجب أن تراعى في تقويم المنهاج حيث ميَز " سكريفين " بين دورين أساسيين لتقويم المنهاج التربوي هما التقويم البنائي أو التشكيلي أو الختامي، ويستخدم هذا الاصطلاح بكثرة في مجال تقويم المنهاج حالياً.ومن خلال مطالعة الأدب التربوي ومن خلال الخبرات العملية التي تمارس الآن في معظم الدول يُمكن تحسس ثلاث وظائف لعلمية تقويم المنهاج.

(1)**الوظيفة الأولى: اختيار مكونات المنهاج أو إنشاء منهاج جديد:**وتُظهر هذه الوظيفة التقويمَ في المراحل الأولية لتطويرالمناهج، حيث تبرز أسئلة من قبيل: ما هي المواد التي يجب وضعها في المنهاج؟ ماذا ينبغي أن يتعلم الطلبة؟ ما هي الاستراتيجيات التي ينبغي استخدامها؟....الخ. وفي العادة يكون هنالك عدة بدائل أو خيارات يتم اختيار الأنسب من بينها.

(2) **الوظيفة الثانية: تعديل المنهاج أو بعض عناصره:**تبرزهذه الوظيفة التقويم في مرحلة تجريب المنهاج، حيث تكشف الممارسة العملية عن بعض جوانب القصور مثل عدم قدرة الطلبة على استيعاب بعض المفاهيم أو تعزز تطبيق بعض النشاطات في الظروف الراهنة للمدارس.

(3) **الوظيفةالثالثة: تحديد مواصفات استخدام المنهاج:**تقوم عملية التقويم هنا بتحديد المواصفات والشروط المناسبة التي يُنصح باستخدام المنهاج ضمنها. فهيلا تهدف إلى تعديل المنهاج أو إلى اختيار مكوناته، بل تهدف إلى وضع مواصفاتٍ للاستخدام الأمثل للمنهاج أو البرنامج التعليمي. (مرعي والحيلة، 2004).

معايير تقويم المنهاج:

إنَه لمِن الضروري أن تتم عمليات تقويم المنهاج بوسائل فعالة وذات فائدة،و لابد من التخطيط الجيد لعمليات التقويم حتى تحقق الغرض المرجو منها والهدف من عمليات التقويم المختلفة، وليتحقق ذلك فلابد من أن يكون هناك قواعد ومعايير وأسس يُستند إليها عند عملية تخطيط التقويم لتعطي نتائج أكيدة ومنطقية ومتقاربة من حيز الوجود وأكثر وضوحاً.ولابد من اتباع معايير وأسس التقويم الجيد من حيث التخطيط والتنفيذ الدقيق لهذه الأسس والمعايير التقويمية.

معايير المنهاج الجيد:

المنهاج الجيد: هو المنهاج الذي يشق أهدافه من حاجات الطالب وحاجات المجتمع وحاجات المعرفة، وهو الذي يقدم الخبرات التعليمية الجيدة والغنية والمفيدة والمناسبة للمتعلم والمراعية للنظريات المعرفية والنظريات السيكولوجية. بحيث تكون هذه الخبرات منظمة تنظيماً جيداًومحققاًلمعايير التنظيم الفعال والاستمرارية والتكامل والتتابع الذي يؤدي بالطالب إلى نواتج تعليمية مرغوبة.

والمنهاج الجيد هو المنهاج الذي يتميز بالصفات التالية:

(**1**)أن ينبثق المنهاج من حاجات (المتعلم، المجتمع، المعرفة). بمعنى أن هذا المنهاج يشتق أهدافه بحيث يراعي حاجات الطالب وحاجات المجتمع وحاجات المعرفة.

(**2**) أن يحتوي على أهداف تربوية تشير إلى نواتج تعليمية واضحة تؤدي إلى تحقيق غاياتٍ أفضل للمتعلم، بمعنى أن يحتوي المنهاج على جملةٍ من الأهداف التعليمية يمكن صياغتها على شكل نواتج تعليمية واضحة تؤدي إلى تعلم الطالب (المتعلم).

(**3**) أن يضم العديد من الخبرات التعليمية الجيدة والتي تتصف بالصفات التالية:

- ملائمة للأهداف: بمعنى أن هذه الخبرات منبثقة عن الأهداف،فإذا ما قام الطالب بالخبرة فإنه يحقق الهدف المرغوب.
- تراكمية: أي تُبنى على خبرةٍ سابقة كما أنها تُنظم هذه الخبرات السابقة، وكذلك تقود إلى خبرات جديدة.
- مشوقة ومثيرة ومتنوعة: تُراعي كل اهتمامات الطلبة وحاجاتهم.
- قابلة للتنفيذ.
- ملائمة لمستوى الاستعداد العقلي عند الطلبة (مستوى النماء).
- أن يتمثل جميع مجالات المعرفة المهمة (دين، علوم، اجتماعيات....) من وجهة نظر المختصين.
- أن تكون المجالات التي يقدمها متمايزة.
- أن تُنظم خبرات المنهاج تنظيماً فعالاً جيداً، مراعين في تنظيمها معايير التنظيم الفعال **وهي:**

- الاستمرارية.
-التكامل.
- التتابع.

- أن يتبنى المنهاج نظرية تعلم ونظرية نماء مناسبة، وذلك من أجل تقديم المناسب وبالطريقة المناسبة.

- أن يتمتع المنهاج بالصدق:
- الصدق الاجتماعي.
- الصدق النفسي.
- الصدق الثقافي.
-الصدق العقلي.
-الصدق الجسمي. (عاشور وأبو الهيجاء، 2004).

ومن أهم معايير التقويم ما يلي:

1–معيار الملاءمة أو المناسبة:يُقصد بهذا المعيار ملاءمة كل عنصر من عناصر المنهاج لبقية العناصر، ومناسبة العناصر نفسها مع كل أسس المنهاج، ويتحقق هذا المعيار إذا ضاقت الفجوة بين الحاجات التي نأملها والإمكانات الواقعية، فقد تكون الأهداف طموحة جداً والإمكانات قليلة لا تحقق هذه الأهداف وقد يحدث العكس. والشيء نفسه بالنسبة لبقية العناصر.

2– معيار الكفاية أو الفاعلية: تتعلق الكفاية أو الفاعلية بمدى تنفيذ المنهاج من قبل المعلم.

3– استخدام الوسائل التعليمية المتاحة: وتكون الكفاية خارجية بمعنى توافر الوسائل التعليمية والإمكانات اللازمة لتحقيق النتائج أو المخرجات في ضوء الأهداف، كما تكون داخلية بمعنى دقة تصميم عناصر المنهاج بشكلٍ محدد ومناسب لتوفير الشروط التي تساعد على تحقيق الكفاية الخارجية.

فالملاءمة أمرٌ يتعلق بمدى ارتباط المنهاج بأهدافه، وبحاجات الأفراد والمجتمع ومدى انسجامه وقابليته. أما الفعالية فمفهومٌ يتعلق بالطرائق والتقنيات والمواد والوسيلة والمعلمين وسائر التسهيلات التربوية المرتبطة بتنفيذ المنهاج وتطبيق محتواه وهناك احتمالاتٍ أربعة:

1- قد يكون المنهاج ملائماً وفعّالاً (وهي الحالة المثلى).

2- قد يكون المنهاج ملائماً ولكنه غير فعّال.

3- وقد يكون المنهاج غير ملائم ولكنه فعّال (وهي الحالة الأسوأ).

4- قد يكون المنهاج غير ملائم وغير فعّال. (طعيمه، 2009).

مجالات تقويم المنهج:

للتقويم مجالات عديدة يمكن حصر بعضها في الآتي:

1- تقويم عمل المعلم والعاملين في التعليم.

2- تقويم المناهج وما يتصل بها من مجتمعٍمدرسي، وطرق ووسائل تعليمية، وكتب دراسية.

3- تقويم الكفاية الإدارية، وما يرتبط بها من تشريعات تربوية.

4- تقويم علاقة المدرس بالمجتمع المحيط به.

5- تقويم الكفاية الخارجية للتعليم، وخاصة العلاقات التي تربط التعليم بالعمل.

6- تقويم الخطط التربوية، وما يتبعها من برامج ومشروعات.

7- تقويم السياسية التعليمية.

8- تقويم استراتيجية التنمية التربوية، وغيرها من الأنواع الأخرى.

مشكلات تقويم المنهج:

تتعرض عملية تقويم المنهج الدراسي من حيث التعلُم والممارسة إلى مجموعةٍ من العقبات والقضايا التي تقف حاجزاً أمامه، وتعمل على إعاقة تقدُمِه وتطوره، وتحقيق الأهداف والرسالة التربوية، وتتمثل هذه المشاكل من خلال ما يلي:

أولاً: خلو عملية تقويم أو تقييم المنهج الدراسي من نظريةٍ واضحة، لها القدرة على تفسير أهداف المنهج وعمليّاته المتعددة والمتنوعة.

ثانياً: عدم قدرة المنهج على تحديد هوية المعلومات أو البيانات الضرورية من أجل بناء القرارات المنهجية المطلوبة.

ثالثاً: يتواجد بسبب عملية التقييم معلومات كثيرة.

رابعاً: افتقار عملية تقويم المنهج لمجموعة الأدوات والطرق الإجرائية المنظمة.

خامساً: الافتقار إلى الطرق والوسائل العلمية المتخصصة والمناسبة من أجل القيام على تنظيم ومعالجة المعارف والمعلومات التي تم جمعها.

سادساً: افتقار المنهج الدراسي للأشخاص المؤهلين والمعنيين والذين تحتاج إليهم الدراسات المنهجية.

سابعاً: قيام عملية تقويم المنهج بالتركيز على جوانب غير ضرورية وهامة.

ثامناً: فساد محسوبية الجهات التي توكل إليها مهمة تقييم المنهج الدراسي، فيلاحظ أن الجهة مالكة المنهج الدراسي تعمل على تعيين أشخاص مختصين لعملية التقييم، وتعمل على تحديد المسؤوليات والقرارات التي سوف يتم اتخاذها. وفي حالات أخرى تُطبق اتفاقيات بشكل سري بين مالكة المنهج الدراسي والشخص المختص بعملية التقييم، أما في حالة استقلالية المختص بالتقييم فإن له دوراً كبيراً في عملية التقييم وفيالقرارات التي يصل إليها.

تاسعاً: فقدتترتب مسؤوليات التقييم عن طريق تبادل الاتهامات وراء خلل عملية تقييم المنهج الدراسي، من خلال تحقيقه للأهداف المطلوبة، فالسّلطة المختصة بتقييم المنهج تقوم على اتهام النتائج بأنها غير مجدية وفعالة من أجل أعمال التحسين المطلوبة، وأن الشخص المختص بعملية التقييم للمنهج الدراسي يتهم السّلطة المختصة بعدم القيام على تطبيق التوصيات التقييمية.

عاشراً: أن الفلسفة التربوية تتعارض مع المدرستين السائدتين، من أجل تقييم المناهج التجريبية والإنسانية، تقوم المدرسة الأولى على ضبط عملية التقييم ونتائجها من أجل الحصول على علاقات وروابط سببية متبادلة، وتوجه المدرسة الإنسانية اهتمامها وعنايتها بالدراسات الطبيعية التي لا تكون مرتبة ومنظمة من قبل بشكل كامل، ويعني ذلك ملاحظة المنهج الدراسي في البيئة الطبيعية والواقعية بالمدرسة والبيئة الصفية، والعمل على وصف العوامل والنتائج ومن ثم بعد ذلك تُتخذ القرارات الملائمة بشكلٍ مباشر لمتطلبات المنهج الدراسي.

مفهوم تصميم التدريس: هو علم يصف الإجراءات التي تتعلق باختيار المادة العلمية المراد تصميمها، وتحليلها، وتنظيمها، وتطويرها، وتقويمها، من أجل تصميم المناهج والعمليات التعليمية التي تساعد على التعلم بطريقة أفضل وأسرع، وتساعد المعلم على اتباع أفضل الطرق التعليمية في أقل وقت وجهد ممكنين.وعموماً فإن مصمم التدريس على أية حال، لا يبدأ في الإنتاج حتى ينتهي من إعداد الخطط وحدود تنفيذها. ويعرفه (يوسف، 2008، ص 64) بأنه عملية التخطيط للتدريس تستهدف رسم الخطوط والإجراءات العامة والتفصيلية لعناصر وخطوات التدريس تنطلق من مبادئ ونظريات ونماذج التدريس وتحدد كيفية تنفيذ عملية التدريس على النحو الذي يحقق الأهداف المرجوة.كما عرف (سلامة، 1424هـ، ص 19) تصميم التدريس بأنه علم يبحث في كافة الإجراءات والطرق المناسبة لتحقيق نتاجات تعليمية مرغوب فيها والسعي لتطويرها تحت شروط وظروف محددة.

وبالتالي فإن علم تصميم التدريس يهتم بفهم وتحسين وتطبيق طرق التدريس، كما يتناول بمنطقية إجراءات تنظيم التعليم وتخطيطه وتطويره وتنفيذه وتقويمه بما يتفق وخصائص المتعلم، وذلك من خلال وصف أفضل الطرق التعليمية التي تحقق الأهداف التعليمية المرغوب فيها وتطويرها.

أنواع تصميم التدريس

-التصميم المصغر: مثل تصميم الدروس.

-التصميم الشامل: مثل تصميم المقررات والمناهج وبرامج التدريب.

- تصميم الوحدات التعليمية: مثل تصميم الحقائب التدريبية.

الأطر النظرية التي تحدد تصميم التدريس:

تتنوع عمليات التعليم المقصودة وغير المقصودة، إلا أن التدريس يختص بالتخطيط المسبق، فالحديث عنه يتطلب نهجاً منطقياً ومنظماً لعمليات تصميم وتنفيذ وتقويم العملية التعليمية وذلك لتحقيق الأهداف والغايات المرجوة منه.وكانت الأهداف والغايات تُركز على كم المعرفة التي ينبغي تزويد الطالب بها، أما حديثًا بتطور علم النفس التربوي ونظرياته ظهر تصميم التدريس، والذي يتطلب من المعلم الاهتمام ببعض الاعتبارات عن كيفية تقديم الحصة وتنظيم المعرفة بناءً على خبرات الطلبة وحاجاتهم وقدراتهم.لذا فإن تصميم التدريس هو تطبيقللمواصفات التعليمية التي ظهرت كنتاجٍ لنظريات التعلم، حيث يشمل تحليل الواقع والأهداف المرجوة وتطوير التدريس لتلبية الاحتياجات من خلال تخطيط وتصميم وتنفيذ وتقويم وتطوير جميع الوسائل والأنشطة التعليمية.

الإطار الأول: طريقة حدوث التعلم:

يذهب علماء النظرية السلوكية إلى أن التعلم هو تغير في السلوك نتيجة المرور بخبرة أو تدريب.ويمكن اختصار خطواته كما في(العدوان وآخرون، 2008م) بتحديد الأهداف السلوكية – اختيار المحتوى – تحديد مستوى الأداء المتوقع من الطالب – ضبط البيئة التعليمية – تنفيذ عملية التعلم – تعزيز فوري ومناسب للمتعلم.أما التعلم في النظرية المعرفية فهو يركز على اكتساب المعارف، ويتلخص مفهومها للتعلم في:

– التعلم هو تغير المعارف عوضاً عن تغير السلوك، يظهر كنشاط ذهني يفترض عمليات الإدراك والفهم والاستنباط، كما أن التعلم لا يكمن فقط في إضافة معارف جديدة (الكم)، بل كذلك فيتنظيمها وتشكيلها في بنيات (الكيف) من قبيل: الفئة، النموذج الذهني، النظرية، مع التأكيد على أنه يكون تابعًا للمعارف السابقة، لأنها تحدد ما يمكن أن يتعلمه الفرد لاحقاً؛ فالتعلم هو نتيجة التفاعل المتبادل بين الفرد والمجتمع المحيط.

وفيما يتعلق بالنظرية البنائية والتي تعتبر من المفاهيم الحديثة نسبياً في التعلم. ولا يوجد تعريف موحد واضح للبنائية باستثناء المعجم الدولي للتربية الذي عرفها على أنها: رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة.وهناك بعض المؤشرات التي يستطيع المعلم من خلالها أن يعرف مدى حدوث التعلم لدى طلابه، وهذه المؤشرات هي:

- نقص الزمن: فكلما قل الزمن المستغرق بين تقديم موضوع الدرس، أو المثير، وحدوث الاستجابة أو التعلم، دلَ على تعلم الشخص من الموقف التعلمي.
- قلة عدد الأخطاء: وهو دليل على الصحة، وعلى الدقة، وعلى الجودة في التعلم.
- الزيادة في التحصيل: فكلما زاد التحصيل، واكتساب الطالب للمعلومات والمعارف دلَ ذلك على حدوث التعلُم.

الإطارالثاني: افتراضات النظرية التي تتعلق بتصميم التدريس:

بدأت تظهر في السنوات الأخيرة تطبيقات التعلُم المتنوعة والتي تؤكد أغلبها على دور المعلم في تصميم التعليم من خلال:

- صياغة الأهداف، والنتاجات التعليمية النهائية للمتعلم.
- إجراء اختبار قبلي يحدد نقطة البدء في موقف التعلم والتدريب.

- تأكيد إتقان الخطوات الأولية البسيطة قبل التقدم نحو مستويات أكثر تعقيداً متمثلة في تدرج العرض التدريبي وتتابعه وإتقان التعلم. وكذلك استخدام التعزيز الذي يقوي التعلم، ويعمل على صيانته من خلال المعززات المحسوسة، والتغذية الراجعة المستمرة.

المشاركون في عملية التصميم:

1 -المصمم التدريسي: هو الشخص الذي يرسم الإجراءات التعليمية وينسقها في خطة مرسومة ومدروسة.

2 -المدرس: هو الشخص (أو الفريق) الذي من أجله ومعه وضعت خطة التدريس، ولديه معلومات كاملة عن الطالب والمعرفة بأنشطة وإجراءات التعليم فضلاً عن متطلبات منهاج التدريس وبالتعاون مع المصمم التدريسي سيكون قادراً على تنفيذ التفاصيل لعدد كبير من عناصر التخطيط ولديه الإمكانية على تجريب خطة التدريس المطورة.

3 -اختصاصي الموضوع: هو الفرد المؤهل الذي يستطيع تقديم المعلومات والمصادر المتعلقة بالمواضيع التخصصية والمجالات المتعلقة، التي سيصمم لها التدريس، فضلاً عن دقة المحتوى المتضمن في الأنشطة والمواد والاختبارات المرتبطة به.

4 -المقوِم: هو الشخص المؤهل لمساعدة التدريسيين في تطوير أدوات التقويم من أجل إجراء اختبارات قبلية وبعدية لمعرفة تقويم تعلم الطلبة، فضلاً عن أن لديه القدرة في جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها خلال مرحلة تنفيذ المنهاج، وكذلك يستطيع أن يقوم بتقويم المناهج والتصاميم التدريسية وإصدار الإحكام.

فوائد تصميم التدريس: (الدليمي،2008)

1 - يؤدي تصميم التدريس إلى توجيه الانتباه نحو الأهداف التعليمية كبداية.

2 - يزيد من احتمالية فرص نجاح المعلم في تعليم المادة التعليمية.

3 - يعمل على توفير الوقت والجهد.

4 - يعمل على تسهيل الاتصالات والتفاعل والتناسق بين الأعضاء المشتركين في تصميم البرامج التعليمية.

5- يُقلِل من التوتر الذي قد ينشأ بين المعلمين من جراء التخبُط في اتباع الطرق التعليمية العشوائية.

مراحل تصميم التدريس:(فرح، 2010م)

ويقصد بها الخطوات الإجرائية لعملية تصميم التدريس (تصميم مواد دراسية، تصميم المواد و الوسائل التعليمية، تصميم لحل مشكلات تعليمية، الحقائب التدريبية) وتشترك النماذج الخاصة بالتصميم فيما يلي:

1_ تحديد الأهداف التعليمية: ما الذي يُراد من الطلبة تحقيقه؟

2_ تحليل الدرس: تحديد نوعية أو مجال التعلم المطلوب.

3_ تحديد سلوك وخصائص الطلبة.

4_ كتابة الأهداف السلوكية.

5_ تطوير فقرات اختبار معيارية المرجع.

6_ تطوير استراتيجية التدريس.

7_ تطوير أو اختيار المواد والوسائل التعليمية.

8_ تصميم وإجراء التقويم التكويني.

9_ تعديل التدريس.

10_ تصميم وإجراء التقويم النهائي:وهو تقويم لفاعلية التصميم، ولا يعد جزءاً من عملية التصميم.

أهمية تحليل المحتوى التعليمي،تصميم المحتوى التعليمي:

إن استخدام نظريات ونماذج التصميم التعليمي في تصميم المحتوى يقوم على ركنين متتابعين:

الأول: تحليل المحتوى التعليمي

الثاني: تنظيم المحتوى التعليمي

أماتحليل المحتوى التعليمي: فهو أسلوبٌ يعمل على تحديد المهمات الفرعية المطلوبة من الطالب لتحقيق الهدف التعليمي. ويشمل ذلك عدة مراحل:

1- التعرف إلى مكونات المحتوى التعليمي(يتكون المحتوى عادة من أركان أربعة رئيسية: الإجراءات، المفاهيم، المبادئ، الحقائق).

2- التعرف إلى العلاقات التي تنظم هذه الأركان الأربعة ليكون بالإمكان التحكم فيها.

3- التعرف إلى طريقة تحليل المحتوى.

4- الانخراط الفعلي في تحليل المحتوى وموضوعاته.

وأماتنظيم المحتوى التعليميفيشمل المراحل التالية:

1- التسلسل الذي يبدأ من العام إلى الخاص.

2- التسلسل الذي يبدأ من السهل إلى الصعب.

3- التسلسل الذي يبدأ من المألوف إلى غير المألوف وهذا يعتمد على الخلفية المعرفية للطالب.

4- التسلسل الذي يبدأ من الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية، ويقصد بالأهمية درجة ارتباط المفهوم الطالب بالهدف التعليمي المنشود من ناحية، ودرجة ارتباطه بواقع الطالب وبيئته من ناحية أخرى.

أهمية مرحلة التقييم التكويني والختامي(الحموز،2004):

إذا كان الهدف من عملية التقويم المستخدمة قياس وتقويم مدى تقدم أو تحسّن تعلّم الطالب عبر الزمن الذي يمضيه في القسم أو البرنامج العلمي فإن هذا النوع من التقويم يسمى تقويم تكويني (أو بنائي). ويتم استخدام نتائج التقويم في تحسين عملية التعلّم بشكل يقود إلى تحقيق مخرجات البرنامج. فعلى سبيل المثال ربما يتم تقويم مستوى طلبة السنة الثانية في مهارة أساسية معينة وتستخدم نتائج التقويم هذا في إجراء تعديلات أو تغييرات على المساقات أو الأنشطة المنهجية أو غير المنهجية اللاحقة لتحسين مستوى الطلاب.

أهمية تحليل المحتوى الدراسي:

لماذا نحلل المحتوى؟

1- إعداد الخطط التعليمية الفصلية واليومية.

2- اشتقاق الأهداف التعليمية التعلمية.

3- اختيار الاستراتيجيات التعليمية التعلمية المناسبة.

4- اختيار الوسائل التعليمية والتقنيات المناسبة.

5- بناء الاختبارات التحصيلية وفق الخطوات العلمية.

6- تبويب أو تصنيف عناصر المحتوى لتسهيل تنفيذ الخطة.

7- الكشف عن مواقف القوة والضعف في الكتاب المدرسي.

عناصر المحتوى الدراسي:

يتكون المحتوى الدراسي من العناصر التالية:

1-المفردات: وهي العناوين الرئيسة والفرعية الواردة في الوحدة الدراسية أو الدرس.

2- المفاهيم والمصطلحات: تعرف المفاهيم بأنها (صور ذهنية تشير إلى مجموعة من العناصر المتقاربة ويعبر عنها بكلمة أو أكثر) أما المصطلحات فهي ما تم الاتفاق على إطلاقه على شيء معين.

3- الحقائق والأفكار: تعرف الحقيقة بأنها عبارة عن بياناتٍ أو أحداثٍ أو ظواهر ثبتت صحتها، والأفكار هي مجموعة حقائق عامة تُفسر الظواهر أو العلاقات.

4- التعميمات:يعرف التعميم بأنه عبارة تربط أو توضح العلاقة بين مفهومين أو أكثر.

5- القيم والاتجاهات: القيم هي المعايير التي يتم في ضوئها الحكم على المواقف أو السلوك، أما الاتجاه فهو مفهوم فردي شخصي يحدد ميول الإنسان نحو الأشياء أو الأشخاص أو المواقف فيؤثر في سلوكه نحوها ويعمل على توجيه هذا السلوك في المواقف المختلفة.

6- المهارات: وهي الممارسات العقلية والعلمية التي يقوم بها الطلبة وتكون بتعرض الطلبة لخبرات تربوية مقصودة ومخطط لها.

7- الرسومات والصور والأشكال التوضيحية.

8- الأنشطة والتدريبات والأسئلة.

الدراسات السابقة:

في دراسة لـ (فرعون، 2009) هدفت إلى التعرف على أثر استخدام تصميم تعليمي تعلّمي وفق نظرية رايجلوث التوسعية في تحصيل المفاهيم الإحيائية لدى طلاب معهد أعداد المعلمين. ويمكن التحقق من هذا الهدف من خلال اختبار الفرضية الصفرية الآتية: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق التصميم التعليمي – التعلّمي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار المفاهيم الإحيائية المعد لأغراض هذه الدراسة). وتوصلت الدراسة إلى الأثر الإيجابي لتصميم التعليم على تعلم المفاهيم.

وهدفت دراسة (الطائي، 2014) التعرف إلى فاعلية تصميم تعليمي وفق أنموذج جيرالك وايلي في اكتساب المفاهيم الزمنية لدى طالب الصف الحادي عشر الإعدادي في مادة التاريخ وتنمية عادات العقل والتعاطف التاريخي لديهم. وللتحقق من ذلك، صاغ الباحث ثلاث فرضيات صفرية. وتكون مجتمع البحث من طلاب الصف الحادي عشر الأدبي في المدارس الإعدادية النهارية للذكور في مديرية تربية دهوك للعام 2012-2013، وأعد الباحث ثلاث أدوات، الأولى اختبار لقياس اكتساب المفاهيم الزمنية، والثانية مقياس لقياس عادات العقل. والأخيرة مقياس لقياس التعاطف التاريخي. حيث أظهرت النتائج تفوق طالب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام تصميم تعليمي – تعلمي وفق أنموذج جيرالك وايلي على طالب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم الزمنية. وتفوق طلبة المجموعة التجريبية على طالب المجموعة الضابطة في كل من عادات العقل والتعاطف التاريخي.

ودراسة (النصار والعبد الكريم، 2010)اعتمدت على تحليل كتب التربية الوطنية للمرحلة المتوسطة فى المملكة العربية السعودية ومقارنتها بالتوجه الذي سلكته كتب التربية الوطنية في بريطانيا؛ بوصفها نموذجاً للتوجهات العالمية الحديثة، وتسير في الاتجاه نفسه دراسة (الربيعى، 2009)والتي تقارن بين كتاب الرياضيات المدرسي للصف السادس الإعدادي "العلمى" في العراق بكتاب الرياضيات المدرسي للصف الثالث الثانوي"القسم العلمي" فى الجمهورية اليمنية.

وفي دراسة لـ (الخيال وعبد الرحيم، 2019) حيث وضحت بعض القضايا المتعلقة بالمناهج وطرق التدريس – خلال العقود القليلة المنصرمة من القضايا البازغة التي يعنى بها ميدان التربية المقارنة؛ لا سيما في أعقاب تولد جملة من المنظورات والأدوات المنهجية داخل ميدان التربية المقارنة فى مطلع القرن الحادى والعشرينالتي قد تفيد الباحثين فى ميدان المناهج وطرق التدريس؛ بما يسهم فى توثيق الصلات، والتحالف بين الميدانين، وأكدت ذلك المناقشات التى تطرحها الدوريات العلمية الرصينة للميدانين ومجتمعاتهما العلمية. إلا أن الواقع يشير إلى قلة الدراسات المقارنة فى المناهج، ومن ثم كانت الدراسة الراهنة؛ لفحص معمق، ومفصل لطبيعة الدراسات المقارنة في المناهج؛ وذلك فى ضوء أدبيات منهجيات البحث ومقارباته فى التربية المقارنة، وتطبيقاتها فى مجال الدراسات المقارنة في المناهج المعاصرة على المستويين: العربي، والعالمي. وتنتهي الدراسة بتصميم إطار مقترح يفيد الباحثين في تعرف طبيعة تلك الدراسات، واستقصائها، مع عرض عدد من التوصيات، والمقترحات ذات الصلة.

ركزت الدراسات السابقة على أهمية تصميم التدريس وخاصة في العملية التعليمية، كما ركزت على فائدة تقويم المناهج من فترة إلى أخرى ومقارنة المناهج في المباحث المختلفة بين الدول.

منهج الدّراسة:

لتحقيق أهداف الدَراسة استخدمت الباحثةُ المنهجَ الوصفيّ التحليليّ؛ وذلك لطبيعةِ الدّراسة الحاليّة وهو أحدُ أشكالِ التحليلِ والتفسير العلميّ المنظم لوصفِ ظاهرةٍ أو مشكلةٍ محددة.

عينة الدراسة: تم أخذ عينة قدرها 300 معلم ومعلمة من قصبة المفرق.

الجدول (1)توزيع عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات الديمغرافية

التغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	180	%60
	انثى	120	%40
الخبره	5-1	75	%25
	10 -6	45	%15
	15 -11	105	%35
	أكثر من 15	75	%25

أداة الدراسة:

قامت الباحثةُ بتجميعِ وتطويرِ أداةِ الدّراسة (الاستبانة) في ضوء أهدافِ الدّراسة والإطارِ النّظري ومن خلال أدواتِ الاستبانة التي استُخدمت في الدّراسات السابقة، وذلك لجمع المعلوماتِ والبيانات من عيّنة الدّراسة، وإنّ أداةَ الدّراسة (الاستبانة) هي الأداة الأكثرُ استخدامًا في البحوث الإنسانية والاجتماعيّة وهي تعتبر وسيلةً لجمع البيانات من خلالِ احتوائها على مجموعةٍ من الأسئلةِ أو العبارات والطلب من الباحثين الإجابة عليها.وتمّ الاعتماد على أداة الاستبانة لأنّها تعدّ إحدى الوسائل الفعّالة في جمع البيانات، وقد احتوت الاستبانة على (30) فقرة يتم الإجابة عليها بإحدى العبارات الموجودةِ

في الجدول رقم (2) حيث يكونُ هناك علامةٌ لكلّ إجابة حسب مقياس ليكرت الخماسي، إلى (5) فقرات للبيانات الشّخصية، وتمّ الإجابة على جميعِ الأسئلة باستثناءِ البيانات الشّخصية بإحدى العبارات التّالية:

جدول (2) مقياس ليكرت الخماسي

العبارة	العلامة
كبيرة جدا	5
كبيرة	4
متوسطة	3
ضعيفة	2
ضعيفة جدا	1

وتحتوي الاستبانة على جزأين على النحو التالي:

الجزء الأول: يتناول البياناتِ الأولية الخاصةِ بأفراد عيّنة الدّراسة (النوع الاجتماعي، الخبرة)، والجزء الثاني يتكونُ من (30) فقرة، مقسمةً إلى أربعة محاور.محور تحليل المناهج في عملية التعليم مكون من (6) فقرات، محور تقويم المناهج في عملية التعليم مكون من (6) فقرات، محور عملية تصميم التدريس في عملية التعليم مكون من(8) فقرات، محور تحليل المناهج وتقويمها في تصميم التدريس مكون من (10) فقرات. وقامت الباحثةُ بحساب صدق الاستبانة بطريقتين:

1. **صدق المحكمين**:بهدف التأكدِ من صدق أداةِ الدّراسة قامت الباحثة بعرض الاستبانة في صورتها الأولية ملحق رقم (1) على مجموعةٍ من المحكمين تألفت من (7) محكمين لهم خبرة بموضوع الدّراسة، وذلك بغرض الحكمِ على درجةِ سلامةِ الصياغة اللغوية، ومدى انتماء الفقراتِ للمجال، بالإضافةِ إلى أي إجراء يلزم حذفاًأو تعديلاًأو إضافةً، وبناء على إجماع غالبيةِ المحكمين بنسبةِ اتفاق (85%) تم تعديل فقرات الاستبانة بناءً على ملاحظاتِهم ومقترحاتهم.
2. **صدق المفهوم(الاتّساق الدّاخلي)** :حيث قامت الباحثةُ بحساب الخصائصِ السيكومترية على عيّنةٍ استطلاعيّة مكوّنة من (20) شابًا من غير عيّنة الدّراسة، وقد تم حسابُ معاملِ الارتباط بيرسون بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه ومعامل الارتباط بين المحور والدّرجة الكليّة كما في الجدول رقم (3) وكانت النتائج في الجدولِ التالي:

جدول (3) معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.896**	11	.924**	21	.790**
2	.885**	12	.895**	22	.911**
3	.605**	13	.896**	23	.924**
4	.780**	14	.885**	24	.895**
5	.913**	15	.605**	25	.896**
6	.901**	16	.780**	26	.885**
7	.800**	17	.913**	27	.605**
8	.869**	18	.901**	28	.780**
9	.790**	19	.800**	29	.913**
10	.911**	20	.869**	30	.901**

**دال عند مستوى الدّلالة الاحصائية (0.01) فاقلّ

وتجدر الإشارةَ إلى أنّ جميع معاملات الارتباط كانت ذاتَ درجاتٍ مقبولةٍ ودالةٍ إحصائيًا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

تم احتساب الثباتِ بطريقتين الأولى إعادة الاختبار والثانية حساب معامل ألفا كرونباخ.

الطريقة الأولى/ حيث طبقت الاستبانةُ على العيّنة الاستطاعية مكوّنة من (20) شابًا من غير عيّنة الدّراسة، وبعد مرور 15 يومًا طبقت الاستبانةُ وكان معاملَ الارتباط بين التطبيقين يساوي (0.86) وهذا يدلّ على ثباتِ الاستبانة، وفي الجدول التّالي قيم معامل الارتباط بطريقة إعادةِ الاختبار لكلّ مجالٍ من المجالاتِ الأربعة:

جدول (4) معاملات الارتباط لحساب الثبات بطريقة اعادة الاختبار

المحاور	معامل الارتباط
المحور الاول: أهمية تحليل المناهج في عملية التعليم	0.75
المحور الثاني: اهمية تقويم المناهج في عملية التعليم	0.80
المحور الثالث:أهمية عملية تصميم التدريس في عملية التعليم	0.85
المحور الرابع: تحليل المناهج وتقويمها في تصميم التدريس	0.79

حساب معامل الثبات لالفا كرونباخ والنّتائج في الجدولِ التالي يوضح معامل الفا لكلّ محورٍ من المحاور الأربعة، ويدلّ الجدول رقم (5) على قيم الثباتِ التي تتراوح بين المتوسطة والمرتفعة، أمّا قيمة معاملِ الثّبات على كلّ الاستبانة كانت (0.85) وهي قيمة مرتفعةٌ وتدلّ على ثباتِ الاستبانة.

جدول (5)معاملات الارتباط لحساب الثبات بطريقة معامل الفاكرونباخ

المحاور	معامل الارتباط
المحور الاول: أهمية تحليل المناهج في عملية التعليم	0.90
المحور الثاني: اهمية تقويم المناهج في عملية التعليم	0.89
المحور الثالث:أهمية عملية تصميم التدريس في عملية التعليم	0.85
المحور الرابع: تحليل المناهج وتقويمها في تصميم التدريس	0.86

نتائج الدراسة:

جاءت إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محورأهمية تحليل المناهج في عملية التعليم، بدرجة موافقة (موافق) حيث جاء المتوسط العام والذي بلغ (4.09) ويقع بداخل الفئة الرابعة (3.40 إلى 4.20) التي تشير إلى أن درجة الموافقة كبيرة، وبانحراف معياري يساوي 0.74 .وتفسر الباحثة هذه النتيجة بوعي عينة الدراسة ومعرفتها بضروره تحليل المناهج التعليمية ومعرفة جميع المفاهيم والمفردات والنظريات الخاصة بكل مادة، وذلك لضرورة تماشي المناهج مع النظرة المستقبلية للتعلم والتأكيد على أن التعلم يكون مدى الحياة. وإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محورأهمية تقويم المناهج في عملية التعليمجاءت بدرجة موافقة (موافق) حيث جاء المتوسط العام والذي بلغ (4.21) ويقع بداخل الفئة الخامسة (4.21 إلى 5.00) التي تشير إلى أن درجة الموافقة كبيرة جداً، وبانحراف معياري 0.71. وتفسر الباحثة هذه النتيجة للأمور التالية وهي:

(1)أن مراجعة العمليات التربوية من وقت لآخر ومتابعتها أمر ضروري لمعرفة كيف يسير تنفيذ هذه العمليات ولتلافي الأخطاء قبل استفحالها، والمنهاج التعليمي من أكثر الجوانب حاجة إلى التقويم المستمر.

(2) كثرة التغيرات التي تحدث في المجتمعات التي تقتضي إعادة النظر في المناهج وتقويم آثارها.

(3) زيادة المعارف والمعلومات وتضخمها بشكل كبير.

(4) انتشار مفاهيم تكنولوجيا التعليم التي تنادي بتطوير التعليم وفق الاتجاهات العالمية.

(5) اهتمام الناس بالتربية والتعليم اهتماماً متزايداً وتساؤلاتهم المستمرة عن جدوى البرامج الدراسية المطبقة.

(6) عدم رضا الناس عن نتائج أبنائهم بسبب تقصير التربية في إكسابهم السلوكيات المرغوبة وإعدادهم للحياة.

(7) المناداة من وقت لآخر بضرورة الإصلاحات التربوية لمواكبة المستحدثات في المجتمعات حيث إن تطور العلم والمعرفة وظهور نظريات وآراء ومبادئ جديدة تدفعنا إلى أن نقيم المناهج التربوية للتأكد من أنها تتضمن آخرماتوصلت إليه الدراسات العلمية والتجريبية في مجالات العلوم المختلفة. (الشافعي، 1996، ص 368). (8) التطورات السياسية وما يتبعها من تغيرات في التاريخ والجغرافيا وما ينشأ عنها من أوضاع وواقع جديدين. وإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محورأهمية عملية تصميم التدريس في عملية التعليم وإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محورأهمية عملية تصميم التدريس في عملية التعليم جاءت بدرجة موافقة (أحياناً) حيث جاء المتوسط العام، والذي بلغ (2.44) ويقع بداخل الفئة الثانية (1.80 إلى 2.60)، وبانحراف معياري 1.11. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بقلة رغبة المعلمين والمعلمات بتصميم الدروس التعليمية، لأنها تحتاج الكثير من الوقت والجهد وتبني نموذج تصميم معين من التصميمات الموجوده بحيث يتناسب مع المادة الدراسية، والمرحلة العمرية. وأخيرًاإجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محورتحليل المناهج وتقويمها في تصميم التدريسجاءت بدرجة موافقة (كبيرة) حيث جاء المتوسط العام والذي بلغ (4.05) ويقع بداخل الفئة الرابعة (3.40 إلى 4.20) التي تشير إلى أن درجة الموافقة كبيرة لهذا المحور بانحراف معياري 0.76. وتعزُ الباحثة هذه النتيجة، إلى أن تحليل المحتوى التعليمي هي عملية يتعرض واضع المادة التعليمية من خلالها إلى محتوياتها من ناحية، و الخصائص العقلية للفرد الطالب، وقدرته الإدراكية وخبراته السابقة وكيفية تعلمه، من ناحية أخرى بهدف تهيئة الطريقة المثلى له في التعلم. وتهدف العملية إلى التعرف على ما يشتمل عليه المحتوى من معرفة ومعلومات ثم تنظيمها بطريقة تتفق وخصائص الفرد الطالب.

جدول رقم (6) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل محور من المحاور

المحاور	الوسط الحسابي	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	الاهمية النسبية
المحور الاول: أهمية تحليل المناهج في عملية التعليم	4.09	الموافقة كبيرة	0.74	مرتفعة
المحور الثاني:أهمية تقويم المناهج في عملية التعليم	4.21	الموافقة كبيرة	0.71	مرتفعة
المحور الثالث:أهمية عملية تصميم التدريس في عملية التعليم	2.44	أحياناً	1.11	متوسطة
المحور الرابع: تحليل المناهج وتقويمها في تصميم التدريس	4.05	الموافقة كبيرة	0.76	مرتفعة

لمعرفة الفروق بين المعلمين والمعلمات في متغير الجنسبالنسبة تحليل المناهج وتقويمها في تصميم التدريس تم استخدام الاختبار التائي وكانت النتيجة كما في الجدول التالي:

قيمة الاختبار	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
0.636	**56**	**0.527**

قيمة اختبار (ت) 0.636 وقيمة الدلالة الإحصائية 0.527 وهي أكبر من مستوى المعنوية (α = 0.05)، مما يدعونا إلى قبول الفرضية، عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين اختلاف الجنس (ذكر أنثى) بالنسبة تحليل المناهج وتقويمها في تصميم التدريس،لمعرفة الفروق بين عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة في تحليل المناهج وتقويمها في تصميم التدريس تم استخدام الاختبار التائي وكانت النتيجة كما في الجدول التالي:

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
سنوات الخبره	بين المجموعات	.497	3	.166	2.024	.111
	داخل المجموعات	24.249	297	.082		
	المجموع	24.746	300			

من الجدول السابق عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة بالنسبة تحليل المناهج وتقويمها في تصميم التدريس.

التوصيات:

- على جميع أطراف العملية التعليمية الوعي أن كل أنواع التقويم يجمعها رابط مشترك هو أهداف التعليم وما وراءها من حاجات مجتمعية. ومطالب نمو الطلبة التي تعتبر معايير أساسية لكل تقويم تربوي.
- التركيز على أن عملية التقويم تبدأ بالتشخيص أولاً وتحديد نقاط القوة والضعف بناء على البيانات والمقاييس المتوفرة وتنتهي بإصدار مجموعة من القرارات التي تحاول القضاء على السلبيات التي تحاول القضاء على السلبيات التي اكتشفت وعلى أسبابها.
- التأكيد على أن مجال عملية التقويم هذه هو العمل التعليمي بدءًا بالطالب الذي يعد محور العملية التعليمية كلها، وهدفها الأول مرورا بالتعليم، وما يرتبط بها من سلطات، ومؤسسات تعليمية، وإداريين ومشرفين، وينتهي بكل المؤسسات العاملة في المجتمع، والتي يتصل عملها بالتعليم بشكل أو بآخر.

المصادر والمراجع:

- الحموز، محمد عواد (2004). تصميم التدريس، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- الخيال، نيفين حلمى عبد الحميد وعبد الرحيم، حنان محمود محمد.(2019). الدراسات المقارنة فى المناهج: دراسة تحليلية مقارنة، وإطار مقترح. مجلة كلية التربية– جامعة عين شمس 1051. العدد الثالث والاربعون (الجزء الرابع).
- الدليمي، طه حسين و الهاشمي، عبد الرحمن(2008م). المناهج بين التقليد والتجديد، الطبعة الأولى، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- سلامه، عبد الحافظ محمد (1424هـ). تصميم التدريس، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
- عبد الله، محمد قاسم (2003م). سيكولوجية الذاكرة قضايا واتجاهات حديثة، عالم المعرفة.
- عاشور، راتب قاسم وأبو الهجاء، عبد الرحيم عوض(2004م). المنهج بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الطبعة الأولى، عمّان، الأردن.
- العدوان، زيد سليمان، والحوامدة، محمد فؤاد (2008م).تصميم التدريس، الأردن: عالم الكتب الحديثة.

- طعيمة، رشدي أحمد وآخرون (2009م). المنهج المدرسي المعاصر، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- الطائي، فاضل خليل إبراهيم و السليفاني، ستار جبار حاجي (2014). فاعلية تصميم تعليمي وفق أنموذج جيرالك وايلي في اكتساب المفاهيم الزمنية لدى طالب الصف الحادي عشر الإعدادي في مادة التاريخ وتنمية عادات العقل والتعاطف التاريخي لديهم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (3)، العدد (4).
- فرح، علي فرح أحمد (2010م). علم النفس التعليمي، بحث غير منشور من قسم علم النفس–كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- فرعون، إبراهيم كاظم (2009). أثر استخدام تصميم تعليمي تعلّمي وفق نظرية رايجلوث التوسعية في تحصيل المفاهيم الإحيائية لدى طلاب معهد أعداد المعلمين. https://www.researchgate.net/publication/321700834_athr_astkhdam_tsmym_tlymy_tlmy_fy
- الشافعيّ، إبراهيم محمّد (1996): المنهج المدرسيّ من منظور جديد، مرجع سابق، ص 366.
- المكاويّ، محمد أشرف (2006). أساسيّات المناهج، مرجع سابق، ص 264-265.
- الشلبي، إبراهيم مهدي الشبلي(2000). المناهج، بناؤها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها (باستخدام النماذج)، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمّان ، ص 143.
- ماجدة السيد، عبيد والشناوي، محمد عبدالوهاب وجودت، حزامة وشمعة، محمد ومصطفى، نادية (1421هـ)، أساسيات تصميم التدريس، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- النصار، صالح و العبد الكريم، راشد. (2010.)التربية الوطنية في مدارس المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية مقارنة في ضوء التوجهات التربوية الحديثة. مجلة القراءة والمعرفة. 99 (1)، 114-169.
- مرعي، توفيق أحمد وآخرون (1995م): تصميم المناهج، الطبعة الأولى، وزارة التربية والتعليم، صنعاء، الجمهورية اليمنية.
- يوسف، ماهر اسماعيل (2008م). التدريس مبادئه ومهاراته، ط2، الرياض: مكتبة الرشد.