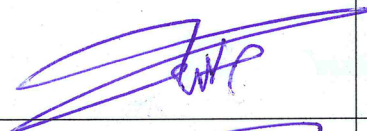
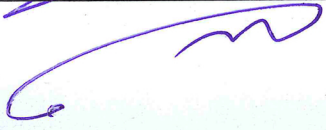


نوقشت رسالة الطالبة لينا راضي صبح

بعنوان:

تقويم عملية تصميم مناهج التعليم الأساسي
فـ , ضوء نموذج (ADDIE)

وأجيزت يوم الأحد الواقع في 2018/8/12م من قبل السادة أعضاء
لجنة الحكم التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
أ. د. فواز العبد الله	عضواً	
أ. د. طاهر سلوم	عضواً مشرفاً	
أ. د. آصف يوسف	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة
الماجستير في المناهج وطرائق التدريس.



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

تقويم عملية تصميم مناهج التعليم الأساسي في ضوء نموذج [ADDIE] مرسالة لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس

إعداد الطالبة
لينا راضي صبح

إشراف الدكتور
طاهر سلوم
الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس
كلية التربية - جامعة دمشق

1438 – 1439 هـ
دمشق :
2017 – 2018 م

شكر ونقدير

أشكر الله سبحانه وتعالى على آلائه العظيمة وفضله الكبير . . .
أظهر بقاع الأرض التي احتضنتني وأعطتني وسمت بي . . .

سورية حماك الله

السيد الرئيس الدكتور بشار الأسد راعي العلم والعلماء

الشهداء الأبرار الذين قدموا أرواحهم من أجل أن نحيا حياة كريمة

والدي الأسمر الجميل . . . إلى الزند الحنون والكتف الرؤوف . . . الفيلسوف والمثقف . . .

والدتي نبغ الطهارة . . . ومفتاح نجاحي عند خالقي . . . ملكة النساء . . . المعلمة الرائعة . . .

خمس بسمات وخمس ضحكات . . . الحنونات الكرميات . . . هنّ الغاليات والمحبيات . . .

أخواتي نور عيني وملكات قلبي . . .

لمن أغنى الثقافة، والذي لن تكفي الحروف لإيفائه حقه، المشرف على هذه الرسالة، حيث كان لغزارة علمه ومرحابه صدره، وتوجيهاته السديدة، وآرائه النيرة، ونصائحه الصائبة، ومتابعته الدقيقة، بعد توفيق الله العظيم الأثر على إنجاز هذه الدراسة، القامة العلمية والفكر النير:

الأستاذ الدكتور التقدير طاهر سلوم

منارة العلم والرفق، ضياء جامعتنا والاسم الكبير:

الأستاذ الدكتور فواز العبد الله، نائب عميد كلية التربية للشؤون العلمية - جامعة دمشق

الفكر الوقاد والإنسانية بأسمى صورها . . .

الأستاذ الدكتور آصف يوسف، رئيس قسم المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية - جامعة دمشق

العقل الراجح والخلق المانع، من تعلمت منه آداب الحياة قبل علومها . . . الأستاذ الدكتور محمد خير الفوال

الأساتذة محكمي أدوات الرسالة لما قدموه من توجيهات وتصويبات، لهم كل التقدير والاحترام .

من يسمع له يخال اللغة ملكة عربية أصبحت طوع لسانه، مدقق اللغة العربية: الأستاذ التقدير فندي عزّام

هو نور ذاتي للغة، لأنوار منعكسة، مدقق اللغة الإنكليزية: الأستاذ الدكتور علي سعود حسن .

كل من علمني حرفاً . . . أشكرهم جميعاً . . .

الباحثة

فهرس المدنويات

الصفحة	العنوان
أ	شكر وتقدير
ب	فهرس المحتويات
ي	فهرس الجداول
م	فهرس الأشكال
ن	فهرس الملاحق
1	الفصل الأول الإطار المنهجي للدراسة
2	- مقدمة
4	1-1 مشكلة الدراسة
6	2-1 أهمية الدراسة
7	3-1 أهداف الدراسة
7	4-1 أسئلة الدراسة
8	5-1 متغيرات الدراسة
8	6-1 فرضيات الدراسة
9	7-1 منهج الدراسة
10	8-1 مجتمع الدراسة، وعينتها

الصفحة	العنوان
10	1-9 أدوات الدراسة
10	1-10 إجراءات الدراسة
11	1-11 حدود الدراسة
11	1-12 المصطلحات والتعريفات الإجرائية
14	الفصل الثاني دراسات سابقة
15	- تمهيد
16	2-1 دراسات محلية
16	2-1-1 دراسات محلية في تقويم تصميم المناهج
18	2-1-2 دراسات محلية في تقويم المناهج
19	2-2 دراسات عربية
19	2-2-1 دراسات عربية في تقويم تصميم المناهج
22	2-2-2 دراسات عربية في تقويم المناهج
28	2-3 دراسات أجنبية
28	2-3-1 دراسات أجنبية في تقويم تصميم المناهج
29	2-3-2 دراسات أجنبية في مجال تقويم المناهج

الصفحة	العنوان
32	2-4 التعقيب على الدراسات السابقة، وموقع الدراسة الحالية منها
32	2-4-1 أوجه التشابه مع الدراسات السابقة
33	2-4-2 أوجه الاختلاف مع الدراسات السابقة
33	2-4-3 ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة
33	2-4-4 أوجه الإفادة من الدراسات السابقة
35	الفصل الثالث الإطار النظري
36	- تمهيد
36	3-1- تصميم التعليم
36	3-1-1 مفهوم التصميم التعليمي، وماهيته
38	3-1-2 الأسس الفلسفية والنظرية للتصميم التعليمي
39	أ- الأسس الفلسفية للتصميم التعليمي
40	ب- الأسس النظرية للتصميم التعليمي
42	3-1-3 المقدمات الفرضية الأساسية في عملية تصميم التعليم
43	3-1-4 أهمية التصميم التعليمي، وفوائده
45	3-1-5 مهارات التصميم التعليمي
46	3-1-6 نظريات التصميم التعليمي

الصفحة	العنوان
47	أولاً - نظرية ميرل
48	ثانياً - نظرية ريجليوث التوسعية
50	♦ أهمية النظرية التوسعية
51	♦ الأفكار والآراء التي تستند إليها نظرية "ريجليوث" التوسعية
53	♦ المكونات الأساسية لنظرية "ريجليوث التوسعية"
55	♦ آلية التدريس وفق النظرية التوسعية
56	♦ مزايا النظرية التوسعية
57	3-1-7- عناصر التصميم التعليمي، وخطواته
59	3-2- النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE)
59	3-2-1- مفهوم نماذج تصميم التعليم
60	3-2-2- أهمية نماذج تصميم التعليم
60	3-2-3- خصائص النموذج التعليمي الجيد
62	3-2-4- وظائف نماذج تصميم التعليم
63	3-2-5- أنواع نماذج تصميم التعليم
64	3-2-6- أمثلة على نماذج تصميم التعليم
65	3-2-7- النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE)
66	3-2-7-1- تاريخ النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE)
66	3-2-7-2- مراحل النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE)

الصفحة	العنوان
66	أ- المرحلة الأولى: مرحلة التحليل
67	ب- المرحلة الثانية: مرحلة التصميم
68	ج- المرحلة الثالثة: مرحلة التطوير
68	د- المرحلة الرابعة: مرحلة التنفيذ أو التطبيق
69	هـ- المرحلة الخامسة: مرحلة التقييم
70	3-7-2-3- الخصائص التي يتميز بها النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE)
70	3-8-2-3- المشاركون في عملية تصميم التعليم
72	3-3-3- تقييم عملية تصميم المنهاج
72	3-3-1- مفهوم تقييم المنهاج، وعملية تصميم المنهاج
74	3-3-2- أهداف عملية تقييم المنهاج
75	3-3-3- أهمية تقييم المنهاج، ودواعيه
77	3-3-4- الأسس العامة لعملية تقييم المنهاج، ومرتكزات التقييم، ومعايير
80	3-3-5- أنماط تقييم المنهاج، وأنواع تقييم عملية التصميم
81	3-3-5-1- التقييم التكويني
81	3-3-5-2- التقييم الختامي
81	3-3-6- معايير تقييم عملية تصميم المنهاج وفق نموذج (ADDIE)
82	3-3-6-1- تقييم مرحلة التحليل
84	3-3-6-2- تقييم مرحلة التصميم

الصفحة	العنوان
87	3-3-6-3- تقويم مرحلة التطوير
89	3-3-6-4- تقويم مرحلة التنفيذ
89	3-3-6-5- تقويم مرحلة التقويم
90	3-2-7- خطوات تقويم المنهاج
91	3-2-7-1- مرحلة التخطيط
92	3-2-7-2- مرحلة جمع المعلومات
93	3-2-7-3- مرحلة عرض المعلومات على المتخصصين
93	3-2-7-4- مرحلة استخدام نتائج التقويم
94	الفصل الرابع الإطار العملي للدراسة
95	- تمهيد
95	4-1- منهج الدراسة
96	4-2- مجتمع الدراسة، وعينتها
96	4-2-1- مجتمع الدراسة الأصلي
97	4-2-2- عينة الدراسة
101	4-3- أداة الدراسة
101	4-3-1- صدق الأداة، وثباتها (الاستبانة بمحاورها الخمسة)، المعدّة لتقويم عمليات تصميم المنهاج
106	4-4- إجراءات تنفيذ الدراسة

الصفحة	العنوان
107	4-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
109	الفصل الخامس نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها
110	- تمهيد
110	5-1- عرض نتائج السؤال الرئيس وتفسيرها
130	5-2- عرض نتائج فرضيات الدراسة، وتفسيرها
146	5-3- نموذج الباحثة المقترح لتصميم المناهج في سورية
146	5-3-1- مرحلة التشخيص (تحديد الاحتياجات)
147	5-3-2- مرحلة التصميم (إعداد التصميم الأولي للمنهج)
148	5-3-3- مرحلة الإنتاج (إنتاج متطلبات النموذج المصمم)
148	5-3-4- مرحلة تجريب النموذج المصمم وتقييمه
149	5-3-5- مرحلة تعميم المنهج والمتابعة
151	5-4- نتائج الدراسة
151	5-4-1- نتائج أسئلة الدراسة
151	5-4-2- نتائج فرضيات الدراسة
153	5-5- مقترحات الدراسة

الصفحة	العنوان
154	ملخص الدراسة باللغة العربية
162	قائمة المراجع
163	أولاً: المراجع باللغة العربية
173	ثانياً: المراجع باللغة الإنكليزية
177	قائمة الملاحق
I	<i>Summary of the Study in English</i>

فهرس الجداول

الصفحة	العنوان
96	الجدول (1): خصائص المجتمع الأصلي والعينة حسب الاختصاص والخبرة وحلقة التعليم
98	الجدول (2): خصائص عينة الدراسة وفق متغير حلقة التعليم
99	الجدول (3): خصائص عينة الدراسة وفق متغير الخبرة
100	الجدول (4): خصائص عينة الدراسة وفق متغير الاختصاص
103	الجدول (5): ارتباط المحاور الخمسة بعضها مع بعض ومع الدرجة الكلية.
103	الجدول (6): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالاتها
104	الجدول (7): معاملات ثبات نتائج الاستبانة باستخدام طريقة إعادة التطبيق
105	الجدول (8): معاملات الثبات باستخدام معادلة سبيرمان-براون
106	الجدول (9): معاملات الثبات باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ
111	الجدول (10): فئات قيم المتوسط الحسابي (النسبي)، ودرجة الاستخدام الموافقة لها
111	الجدول (11): المتوسطات الحسابية (النسبية)، والانحرافات المعيارية لدرجات المصممين على استبانة تقويم عمليات تصميم المنهاج ومحاوره الفرعية.
113	الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجة استخدام مهام مرحلة التحليل من المصممين
116	الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجة استخدام مهام مرحلة التصميم من المصممين

الصفحة	العنوان
119	الجدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجة استخدام مهام مرحلة التطوير من المصممين
122	الجدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجة استخدام مهام مرحلة التنفيذ من المصممين
125	الجدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجة استخدام مهام مرحلة التقويم من المصممين
131	الجدول (17): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات المصممين على الدرجة الكلية للاستبانة ودرجة الإتقان المحددة.
132	الجدول (18): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات المصممين على مرحلة التحليل ودرجة الإتقان المحددة.
133	الجدول (19): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات المصممين على مرحلة التصميم ودرجة الإتقان المحددة.
134	الجدول (20): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات المصممين على مرحلة التطوير ودرجة الإتقان المحددة.
135	الجدول (21): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات المصممين على مرحلة التنفيذ ودرجة الإتقان المحددة.
136	الجدول (22): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات المصممين على مرحلة التقويم ودرجة الإتقان المحددة.
136	الجدول (23): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المصممين وفق متغير اختصاص المصمم

الصفحة	العنوان
139	الجدول (24): تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق في إجابات المصممين وفق متغير اختصاص المصمم
140	الجدول (25): قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات المصممين على النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ومحاوره الفرعية وفق متغير حلقة التعليم الأساسي
142	الجدول (26): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المصممين وفق متغير الخبرة
143	الجدول (27): تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق في إجابات المصممين وفق متغير الخبرة
144	الجدول (28): نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين وفق متغير الخبرة
145	الجدول (29): اختبار شيفه للمقارنات البعدية وفق متغير الخبرة

فهرس الأشكال

الصفحة	العنوان
65	الشكل (1): النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE)
81	الشكل (2): أنواع تقويم عملية تصميم المنهاج
91	الشكل (3): خطوات تقويم المنهاج
98	الشكل (4): التمثيل البياني لأفراد عينة الدراسة وفق متغير حلقة التعليم
99	الشكل (5): التمثيل البياني لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الخبرة
100	الشكل (6): التمثيل البياني لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الاختصاص
112	الشكل (7): تمثيل بياني للمتوسطات الحسابية (النسبية) لدرجات المصممين على المحاور الفرعية لاستبانة تقويم عمليات تصميم المنهاج.
142	الشكل (8): تمثيل بياني للمتوسطات الحسابية لدرجات المصممين على المراحل الخمس للتصميم وفق متغير الجنس.
150	الشكل (9): أنموذج الباحثة المقترح لتصميم المناهج في الجمهورية العربية السورية

فهرس الملاحق

الصفحة	العنوان
178	الملحق (1): تسهيل المهمة
179	الملحق (2): أداة البحث قبل التعديل
195	الملحق (3): أداة البحث بعد التعديل
211	الملحق (4): أسماء السادة المحكمين لاستبانات تقويم مراحل التصميم العام

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

- مقدمة

1-1 مشكلة الدراسة

2-1 أهمية الدراسة

3-1 أهداف الدراسة

4-1 أسئلة الدراسة

5-1 فرضيات الدراسة

6-1 متغيرات الدراسة

7-1 منهج الدراسة

8-1 مجتمع الدراسة، وعينتها

9-1 أدوات الدراسة

10-1 إجراءات الدراسة

11-1 حدود الدراسة

12-1 المصطلحات والتعريفات الإجرائية

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

- مقدمة:

يشهد العالم تطورات حضارية، شملت مجالات الحياة كلها، وقد أثرت في حياتنا تأثيراً واضحاً. من تلك التطورات ثورة المعلومات والاتصالات وتقاناتها، مما دعا الإنسان إلى تجويد المناهج التربوية وإتقانها إتقاناً أقرب ما يكون إلى الكمال، ومراجعتها وتقويمها المستمرين.

وتزايد الاهتمام بتقويم المناهج الدراسية في السنوات الأخيرة نتيجة التدفق المعلوماتي، وإصرار المجتمع على المشاركة في المسؤولية التعليمية، إضافة إلى صيحات الخبراء التربويين بضرورة الإصلاح التعليمي؛ ليكون المنهاج قادراً على مواكبة التطور التقني والمعلوماتي، ويكون بذاته عاملاً للتقدم العلمي والمعرفي، فقد كان لهذه التطورات انعكاساتها الإيجابية على العملية التعليمية، لذا كان لابد لميدان التربية أن يمتلك القدرة على مواجهة هذه التغييرات بخطط وبرامج قادرة على إعداد الإنسان إعداداً صحيحاً وشاملاً للحاضر والمستقبل، مما دفع المهتمين بشؤون التربية والتعليم إلى إعادة النظر في المناهج التعليمية في إطار شامل يتناول: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة التعليمية، وأساليب التدريس، والتقويم وغير ذلك من مدخلات العملية التعليمية الأساسية، بقصد تطويرها والارتقاء بواقعها إلى المستويات المنشودة لتربية عصرية فعّالة.

وتعدّ مسؤولية الوصول إلى متعلم ذي مواصفات عالية ليستطيع مواجهة التحديات من مسؤولية المناهج التعليمية التي تعد الموجه الرئيس للطالب والمعلم، إضافة إلى أنها تعكس سياسة المؤسسة التربوية المتبناة في بلد ما، لذا حظيت بمكانة غير قليلة في تطوير المنظومة التعليمية في عالم ظهرت فيه مسوغات رئيسة لتطوير المناهج التعليمية، وقد سعت المؤسسات التعليمية إلى تطوير مناهجها التعليمية بغية مواكبة هذه التطورات، وفي هذا الصدد حظي تطوير المناهج التعليمية باهتمام كبير على المستويين؛ العربي والمحلي، ومن مظاهر هذا الاهتمام عقد مؤتمرات تربوية دولية متعددة؛ مثل: (المؤتمر العلمي الدولي الثاني للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 2014) و(مؤتمر التربية "تحديات وآفاق مستقبلية"، 2017)، حيث ركزت بحثهما على

ضرورة إعادة النظر في عمليات تطوير المناهج من خلال تقييمها تقويماً مستمراً، والاهتمام بعمليات تصميم المناهج من خلال تدريب المصممين وتوفير الإمكانيات اللازمة لهم.

وقد قامت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية بجهود كبيرة لتطوير مناهجها التربوية، فقامت بإعداد وثيقة المعايير الخاصة بالمواد التعليمية في المراحل الدراسية المختلفة منذ عام 2007 (وزارة التربية، 2007)، وعلى الرغم من هذه الجهود التي لا يمكن التقليل من شأنها؛ إلا أن المناهج التعليمية مازالت بعيدة عن المستوى المطلوب، مما فرض علينا ضرورة مواكبة التطور الحاصل فيها، كما أحدث المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية عام (2012)، وبدأ بمراجعة المعايير في المواد الدراسية كافة وتصميم مناهج جديدة سماها المناهج المطورة، وهي خطوة تتطلب المراجعة والتقييم.

لقد أكد المربون أن "تصميم التعليم هو العلم الذي يبحث في الإجراءات والطرائق المناسبة كلها لتحقيق نتائج تعليمية مرغوبة فيها، والسعي إلى تطويرها وفق شروط معينة، ويحاول تصميم التعليم الربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية للتدريس؛ فالجانب النظري يتعلق بنظريات التعلم خاصة وعلم النفس عامة، أما الجانب العملي والتطبيق فيتحدد بتحديد الوسائل التقنية المختلفة" (سليمان وسلوم، 2012، 85).

وعلى ذلك فإن عملية تصميم المنهاج تتطلب من القائمين على تصميمه أن يكونوا متقنين لمبادئ تصميم التعليم، وأن يطبقوا التصميم تطبيقاً منهجياً ودقيقاً للوصول إلى التصميم الأكثر كفاءة وفاعلية، وفي ظل ما يشهده العصر من تطورات مذهلة صارت المسافة أكثر اتساعاً بين النظريات التربوية والتعليمية، مما فرض ضرورة الاهتمام بتصميم التعليم للانتقال بإطار التعليم النظري المستند إلى تلقين المعلومات واسترجاعها إلى بناء أصول التفكير الإيجابي لدى المتعلمين بناء عملياً يحقق لهم الفائدة في حياتهم.

ينبغي ألا تقتصر عملية تقييم المناهج على تقييم عناصر المنهاج فحسب؛ بل أن تشمل أيضاً عملية تصميم هذا المنهاج، لما لذلك من أهمية في تحديد مدى استناد هذه العملية إلى نماذج تصميم التعليم التي تعد بمنزلة الدليل الذي يرشد المصمم لاتباع الإجراءات الصحيحة في كل مرحلة من مراحل تصميم المناهج.

لقد تنوعت نماذج التصميم التعليمي وتشابهت خصائصها واختلفت، كأنها تتمحور حول خمس مراحل رئيسية، في حين يشتمل النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) على الخصائص العامة والمشاركة لنماذج التصميم التعليمي المتنوعة كلها، ويعدّ البديل البسيط للكثير من النماذج المعقدة؛ لأنه يصلح لتصميم أي نوع من التعليم (قطاعي وآخرون، 2000، ص 215)، ويعدّ النموذج العام لتصميم التعليم واحداً من نماذج تصميم التعليم، فهو أسلوب نظامي لعملية تصميم التعليم يزود المصمم بإطار إجرائي يضمن أن تكون المنتجات ذات فاعلية وكفاءة في تحقيق الأهداف، ونماذج تصميم التعليم كلها على اختلافها تدور حول مراحل الخمس (التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقييم) (نصر، 2009، ص 83).

وتزداد أهمية الالتزام بتصميم المناهج وفق نموذج محدد في مرحلة التعليم الأساسي نظراً لحساسية هذه المرحلة وأهميتها من ناحية، وأن نماذج تصميم التعليم تساعد على توظيف الخبرات والأنشطة والوسائل التعليمية المختلفة في إكساب المتعلمين المعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية إكساباً منظماً وشائعاً، ومتصلاً بحياتهم الواقعية، ويسر لهم عملية الانتقال من المحسوس إلى المجرد (الحيلة، 2016، ص 36).

لذا فإن هذه الدراسة تعدّ خطوة متواضعة في مجال تطوير مناهج التعليم الأساسي في ضوء نموذج (ADDIE) من خلال رصد عملية تصميم مناهج الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي بأسلوب علمي لبيان مدى الالتزام بتصميم التعليم وفق خطواته العامة.

1-1 مشكلة الدراسة:

لقد حازت عملية تصميم المناهج وتطويرها اهتماماً خاصاً من وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، محاولة بذلك مواكبة التطورات العلمية والتقنية المتسارعة، حيث تم اعتماد المعايير في إعداد المناهج التعليمية؛ الذي يعدّ ظهوره استجابة لمتغيرات العصر ومستجداته في العالم عامة وسورية خاصة، وقد أكدت في صياغة المعايير أن يكون المتعلم فاعلاً ومشاركاً في التنمية، وتمكينه من تعلم يتصف بالجودة، فيتعلم: كيف يتواصل؟ وكيف يعيش؟ وكيف يعمل؟ كيف يكون على الصعيد الشخصي والمجتمعي والتربوي والمهني؟ ووضعت مخرجات تعليمية للمجالات التربوية كلها ومستوياتها؛ تتصف بقابلية القياس والتقييم، وتوظيف المهارات المكتسبة

في المواقف الحياتية، واستخدام التعلم النشط وطرائق التدريس الفعالة (وزارة التربية السورية، 2007).

وعلى الرغم من الجهود المبذولة التي لا يمكن التقليل من شأنها إلا أن الواقع الذي كشفت عنه الدراسات المحلية المتعددة؛ مثل: دراسة (البيريني، 2017؛ وحبيب، 2015) بيّنت أنه ثمة صعوبات في عملية التصميم، وضرورة الاهتمام بتقويم عمليات تصميم المناهج على نحو مستمر للوقوف على درجة تحقق أهدافها؛ وما أكدته نتائج الدراسات العربية والأجنبية في هذا المجال؛ مثل: دراسة (العساف، 2014؛ والغامدي، 2012؛ والشخي، 2006؛ و Zeringue et al, 2010؛ و Andriot, 2007؛ و Jiang & Yongohum, 2004) أن عملية تصميم المناهج لا بد أن تحظى باهتمام خاص، من حيث التخطيط لها، واتباع نموذج محدد يسير وفق مراحل وخطوات محددة للحصول على النتائج المرجوة.

لقد لاحظت الباحثة من خلال عملها الميداني ضمن لجان وضع المعايير أن عملية تصميم المناهج تجري بطريقة ضبابية غير واضحة المعالم، وعززت ذلك بإجرائها دراسة استطلاعية قامت بها، حيث تضمنت مقابلات مع عدد من المصممين في اختصاصات مختلفة في مركز تطوير المناهج التربوية، وقد تألفت العينة الاستطلاعية من (15 مصمماً ومصممة)، وطرحت عليهم أسئلة مفتوحة حول مدى اتباعهم نموذج معين يسير وفق مراحل وخطوات معينة، ومدى التزامهم بهذه الخطوات.

بيّنت نتائج الدراسة الاستطلاعية أن نسبة 100% من أفراد العينة أقرّوا بعدم اعتماد خطوات موحّدة في عملية التصميم، حيث كانت الإجابات متباينة حول خطوات التصميم المتبعة، فجاءت إجاباتهم حول خطوات التصميم مختلفة، ولم يتفق المصممون على خطوات التصميم المتبعة، وبيّنت نتائج الدراسة وجود تباين في درجة إلمام مصممي المناهج بعملية تصميم التعليم وفق مراحل منهجية بنسبة مقدارها 90%، حيث لم تحصل الباحثة على إجابة واحدة صحيحة حول سؤال ترتيب خطوات التصميم وفق (ADDIE).

ونظراً لندرة الدراسات التي تناولت تقويم عملية تصميم المناهج ولاسيما على الصعيدين المحلي والعربي، فمعظم الدراسات تناولت عملية تقويم المناهج بذاتها، دون التطرق إلى تقويم

مراحل عملية تصميم المناهج. واستناداً إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية فقد تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

- ما درجة استخدام مهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) من قبل مصممي مناهج التعليم الأساسي قياساً بالدرجة المطلوبة للنموذج؟

1-2 أهمية الدراسة:

تتجلى الأهمية النظرية للدراسة في الآتي:

- تسليط الضوء على أهمية تصميم التعليم ودوره في عملية تصميم المناهج التعليمية، وأهمية تطبيق النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) في تصميم المناهج.

- لفت انتباه المعنيين إلى ضرورة تقويم عملية تصميم المناهج التعليمية وعدم الاقتصار على تقويم المناهج نفسها؛ لما تمتاز به عملية التقويم من أهمية في الوصول إلى مناهج تعليمية مطورة من خلال امتلاكها مواصفات وشروط مناسبة لاحتياجات المتعلمين وخصائصهم.

- ندرة الدراسات التي تناولت عملية تقويم تصميم المناهج، إذ تعد هذه الدراسة الأولى من نوعها على الصعيدين المحلي والعربي -في حدود علم الباحثة- في هذا المجال.

- إثراء الدراسات المحلية والأدب النظري في مجال تقويم تصميم المناهج التعليمية.

وتتجلى الأهمية التطبيقية للدراسة في النقاط الآتية:

- قد تفيد نتائج الدراسة في تعريف القائمين على تصميم المناهج التعليمية بمراحل النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE)، مما يساعدهم على تحديد احتياجات المصممين التدريسية في هذا المجال، والقيام بعمليات التدريب.

- قد تساعد النتائج أصحاب القرار على تحديد نقاط القوة والضعف في عملية التصميم القائمة، واتخاذ الإجراءات التي من شأنها معالجة نقاط الضعف وتقويمها.

1-3 أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الهدف الرئيس الآتي:

قياس درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE).

ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف الآتية:

(1) قياس درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي في هذه المرحلة لمهام مرحلة التحليل وفق (ADDIE).

(2) قياس درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي في هذه المرحلة لمهام مرحلة التصميم وفق (ADDIE).

(3) قياس درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي في هذه المرحلة لمهام مرحلة التطوير وفق (ADDIE).

(4) قياس درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي في هذه المرحلة لمهام مرحلة التنفيذ وفق (ADDIE).

(5) قياس درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي في هذه المرحلة لمهام مرحلة التقويم وفق (ADDIE).

(6) قياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة عن استخدام مهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) وفق متغيرات (الخبرة التدريسية، والحلقة، والاختصاص).

1-4 أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE).

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1) ما درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التحليل؟
- 2) ما درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التصميم؟
- 3) ما درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التطوير؟
- 4) ما درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التنفيذ؟
- 5) ما درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التقييم؟
- 6) ما دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة عن استخدام مهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) وفق متغيرات (الخبرة التدريسية، وحلقة التعليم، والاختصاص).

1-5 متغيرات الدراسة:

تتحدد المتغيرات المستقلة (Independent variables) في (عدد سنوات الخبرة، والاختصاص، وحلقة التعليم).

أما المتغيرات التابعة (Dependent variables) فتتحدد في استجابة عينة الدراسة على الاستبانة المصممة؛ لتعرف درجة استخدام مهام مراحل النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE).

1-6 فرضيات الدراسة:

تسعى الدراسة إلى اختبار صحة الفرضيات التالية عند مستوى دلالة (0.05):

- 1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإتيان المحددة (85%).
- 2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التحليل في النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإتيان المحددة (85%).
- 3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التصميم في النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإتيان المحددة (85%).

4- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التطوير في النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإلتقان المحددة (85%).

5- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التنفيذ في النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإلتقان المحددة (85%).

6- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التقويم في النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإلتقان المحددة (85%).

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) وفق متغير اختصاص المصمم.

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) وفق متغير حلقتي التعليم الأساسي (الأولى - والثانية).

9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) وفق متغير الخبرة.

1-7 منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والمعروف عن المنهج الوصفي التحليلي أنه يُستخدم "الدراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وتعبيراً كمياً (قنديلجي، 2015، ص 81). وقد اختارت هذا المنهج لمناسبته لأسئلة الدراسة وأهدافها وفرضياتها، وعلى ذلك فقد قامت بتصميم استبانة موجهة إلى مصممي مناهج التعليم الأساسي؛ لمعرفة درجة استخدامهم لمهام النموذج العام لتصميم التعليم.

1-8 مجتمع الدراسة، وعينتها:

يتألف مجتمع الدراسة الأصلي من مصممي مناهج الحلقة الأولى والثانية في الجمهورية العربية السورية جميعهم، البالغ عددهم حسب إحصائية مركز تطوير المناهج (390) مصمماً، يتوزعون على (10) اختصاصات، وقد دقت الباحثة عددهم من خلال مراجعة أسمائهم المسجلة في الكتب المدرسية المصممة.

ولتحقيق أهداف الدراسة فقد سحبت عينة عشوائية طبقية بلغ عددها (194) مصمماً، بنسبة مقدارها (49.74%) من أفراد المجتمع الأصلي.

1-9 أدوات الدراسة:

صممت الباحثة خمس استبانات لتقويم المراحل الخمس للنموذج العام لتصميم المناهج؛ بغية تحقيق أهداف الدراسة، حيث نظمت في خمسة محاور؛ هي النحو الآتي:

- 1- المحور الأول: مرحلة التحليل (الاستبانة الأولى).
- 2- المحور الثاني: مرحلة التصميم (الاستبانة الثانية).
- 3- المحور الثالث: مرحلة التطوير (الاستبانة الثالثة).
- 4- المحور الرابع: مرحلة التنفيذ (الاستبانة الرابعة).
- 5- المحور الخامس: مرحلة التقويم (الاستبانة الخامسة).

1-10 إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة سارت الباحثة وفق الخطوات الآتية:

1. الاطلاع على الأدبيات النظرية، والبحوث والدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة.
2. إعداد توصيف لإجراء عملية التصميم التعليمي وفق (ADDIE) من خلال استبانة تشمل مهام النموذج العام بمراحله (التحليل - والتصميم - والتطوير - والتنفيذ - والتقويم).
3. اختيار عينة الدراسة من مصممي مناهج التعليم الأساسي.
4. تطبيق الاستبانة على مصممي مناهج التعليم الأساسي.

5. تفرغ البيانات، وتحليلها، ومعالجتها إحصائياً للإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار الفرضيات.

6. تفسير النتائج، ومناقشتها.

7. تقديم المقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

11-1 حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

♦ **الحدود العلمية:** تقييم عملية تصميم مناهج التعليم الأساسي في ضوء نموذج (ADDIE).

♦ **الحدود البشرية:** مصممو مناهج التعليم الأساسي.

♦ **الحدود المكانية:** وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، ومديرياتها، ومركز تطوير المناهج التربوية.

♦ **الحدود الزمانية:** العام الدراسي (2017-2018م).

12-1 المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

1. التقويم التربوي (Educational Evaluation):

"عملية مقصودة منظمة تهدف إلى جمع المعلومات عن العملية التعليمية، وتفسير الأدلة مما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالتلاميذ أو المعلمين أو المناهج أو المدرسة، ويساعد على توجيه العمل التربوي، واتخاذ الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف المحددة" (خليل، 2011، 6).

2. النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) (The general form of design Education):

"هو واحد من نماذج تصميم التعليم، وهو أسلوب نظامي لعملية تصميم التعليم، يزود المصمم بإطار إجرائي، يضمن أن تكون المنتجات التعليمية أكثر فاعلية وكفاءة في تحقيق الأهداف، ويتكون من خمس مراحل رئيسية؛ تتمثل في هذه الاختصارات؛ هي: (التحليل A- والتصميم D- والتنفيذ I- والتطوير D- والتقييم E)" (سليمان، سلوم، 2012).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه أحد نماذج تصميم التعليم، حيث يشتمل على مجموعة من الخطوات التي يمكن اتباعها في أثناء بناء المناهج؛ هي: (التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقييم).

3. تصميم المنهاج (The curriculum design):

"هو وضع إطار فكري للمنهاج؛ لتنظيم عناصره ومكوناته كلها (الأهداف، والمحتوى، والأساليب، والوسائط، والأنشطة، والتقييم)، ثم وضعها في بناء واحد متكامل يؤدي تنفيذه إلى تحقيق الأهداف العامة للمنهاج" (شاهين، 2010، 5).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه عملية تحديد العناصر الأساسية المكونة للمنهاج، وتنظيمها في الكتاب المدرسي ودليل المعلم.

4. تقويم تصميم المنهاج وفق النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE):

تعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه تقصي درجة التزام مصممي مناهج التعليم الأساسي بخطوات النموذج العام لتصميم التعليم، ويتمثل في الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في الاستبانة المصممة لهذا الغرض، حيث تدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من الالتزام بمراحل النموذج العام، في حين تدل الدرجة المنخفضة على عدم الالتزام بذلك.

5. المصمم التعليمي (Instructional Designer):

"هو الشخص الذي يقع على عاتقه تحديد أكثر الوسائل التعليمية ملاءمة لتحقيق الأهداف التربوية، وهو يراعي الأسس النفسية والإدراكية ومبادئ التعلم والتعليم عند إجراء التصميم، وتزويد المتعلم بالخبرات التعليمية التي يحتاج إليها وإتاحة المجال لتفاعله مع العملية التعليمية، فضلاً عن مراعاة التوازن بين التعليم بالعرض وتقديم المعلومات الجاهزة، وإخبار الطلاب بكل ما يحتاجون إليه، وبين التعلم بالبحث عن المعلومات" (بامفلح، 2009، ص113).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: الشخص الذي يمتلك مؤهل علمي وخبرة كافية تؤهله لتأليف المناهج في الجمهورية العربية السورية.

6. مرحلة التعليم الأساسي (Basic education):

"هي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول حتى الصف التاسع، وهي مجانية وإلزامية. وتنقسم هذه المرحلة إلى حلقتين؛ هما:

- الحلقة الأولى للتعليم الأساسي: تبدأ من الصف الأول حتى الصف السادس.
- الحلقة الثانية للتعليم الأساسي: تبدأ من الصف السابع حتى الصف التاسع" (وزارة التربية، النظام الداخلي المعدل لمرحلة التعليم الأساسي، 2015، 8).

الفصل الثاني

دراسات سابقة

- تمهيد

1-2 دراسات محلية

1-1-2 دراسات محلية في تقويم تصميم المناهج

2-1-2 دراسات محلية في تقويم المناهج

2-2 دراسات عربية

1-2-2 دراسات عربية في تقويم تصميم المناهج

2-2-2 دراسات عربية في تقويم المناهج

3-2 دراسات أجنبية

دراسات أجنبية في تقويم تصميم المناهج

2-3-2 دراسات أجنبية في مجال تقويم المناهج

4-2 التحقيب على الدراسات السابقة، وموقع الدراسة الحالية
منها

1-4-2 أوجه التشابه مع الدراسات السابقة

2-4-2 أوجه الاختلاف مع الدراسات السابقة

3-4-2 ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

4-4-2 أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

الفصل الثاني

دراسات سابقة

- تمهيد:

على الرغم مما أجري من بحوث ودراسات في مجال تقويم المناهج وتطويرها، إلا أنه ومن خلال استقصاء الباحثة لهذه البحوث والدراسات لاحظت أن معظمها اقتصر على تقويم المناهج وفق معايير أو نماذج محددة، وقلة الدراسات سواء المحلية أم العربية أو حتى الأجنبية التي تناولت عملية تقويم تصميم المناهج.

وانسجاماً مع موضوع الدراسة الحالية سيتم الاكتفاء بعرض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع تقويم تصميم المناهج، على الرغم من رجوع الباحثة إلى الكثير من الدراسات المرتبطة بعملية تقويم المناهج. ومن هذه الدراسات على الصعيد المحلي دراسة كل من الريحاوي (2010)، وجمعة (2012) والمحرز (2013)، أما على الصعيد العربي هناك دراسة كل من قطيط (2002) في الأردن، والعنزي (2006) في الكويت، ودراسة كل من بريكة (2008) ومصلح (2010) وأبو العجين (2011) وسعيد (2011) ونور (2013) في فلسطين، وحمودي (2011) وخضير وهادي (2012) في العراق، والغامدي (2012) والسبيعي (2013) والجعفري (2014) والمطوع (2016) والزهراني (2017) في السعودية، ومحمد وآخرون (2013) وسيلا (2016) في السودان.

ومن الدراسات على الصعيد الأجنبي التي تناولت موضوع تقويم المناهج دراسة كولم وآخرون Kulm, & others (2000) وهاري (Haury 2000) وشيباتا وفيلمان Chippata & Fillman (2007) ودراسة أندريوت (Andriot 2007) في الولايات المتحدة الأمريكية، ودراسة لين Lin (2001) في تايوان، ودارستي سيون Suin (2004) وجيانج ويونجوم Jiang & Yongohum (2004) في الصين.

وفيما يلي بعض البحوث والدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية "تقويم تصميم المناهج"، وقد جرى الاختصار على الدراسات الحديثة نسبياً (ما بعد العام 2000)، وصُنِّفَت الدراسات إلى محلية وعربية وأجنبية، ورُتبت من الأقدم إلى الأحدث.

2-1 دراسات محلية:

2-1-1 دراسات محلية في تقييم تصميم المناهج:

1-دراسة وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية (2010)، عنوانها: "آراء المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور في المناهج الجديدة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي".

هدفت إلى تعرف آراء المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور في المناهج الجديدة المطبقة في خمس محافظات؛ هي: (دمشق، وحمص، واللاذقية، وحلب، ودير الزور)، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال تصميم ثلاث استبانات لكل فئة من فئات عينة الدراسة، وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: كانت آراء كل من المعلمين والمتعلمين في المناهج الجديدة المطبقة في الحلقة الأولى إيجابية في مادة الدراسات الاجتماعية، أما آراء أولياء الأمور فقد جاءت متفاوتة.

2-دراسة حبيب (2015)، عنوانها: "تقويم تجربة تطوير منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في الجمهورية العربية السورية".

هدفت إلى تقويم تجربة تطوير منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في الجمهورية العربية السورية من خلال تحليل منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، وتعرف جوانب القوة والضعف في منهاج الدراسات الاجتماعية المطور من وجهة نظر المعلمين، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث حلت كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي، ودليل المعلم في ضوء معيار أعدته لهذا الغرض، واعتمدت المفهوم الاجتماعي وحدةً للتحليل. وقد تألفت عينة الدراسة من (272) معلماً ومعلمة من خلال تطبيق استبانة وجهت إلى عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية في الصف الرابع. وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: إن المفاهيم الاجتماعية المتضمنة في محتوى الكتاب غير متوازنة التوزيع في المجالات الثلاثة للمادة، حتى ضمن المجال الواحد، إضافة إلى إهمال بعض المفاهيم، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المعلمين حول منهاج الدراسات الاجتماعية

المطور، ومواصفات المعايير الوطنية والأهداف ومواصفات الوسائل والتقنيات التعليمية، وفق متغير المؤهل العملي لصالح الحاصلين على الإجازة الجامعية، ووفق متغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة (أقل من 5 سنوات)، ووفق متغير المؤهل العملي لصالح الحاصلين على شهادة الدراسات العليا.

3- دراسة الخطّاب (2015)، عنوانها: "دراسة تقييمية لمناهج التلمذة الصناعية في سورية وسبل تطويرها من وجهة نظر الطلبة وقطاعي التعليم والعمل".

هدفت إلى تقييم مناهج التلمذة الصناعية من وجهة نظر الطلبة وقطاعي التعليم والعمل من حيث أهدافها والمحتوى الدراسي، والتدريس وطرائقه، والتدريب في المدرسة، والتدريب في سوق العمل، والتقييم وسبل تطويرها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانات موجهة إلى الطلبة والمدرسين والمدرّبين في قطاع التعليم، والمدرّبين في قطاع العمل، وقد تألفت عينة الدراسة من (341) طالباً ومدرّساً ومدرّباً من قطاعي التعليم والعمل. وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: إن البنود كلها المتعلقة بالتدريس والتدريب في المعهد والتقييم في الدروس العملية، وتقييم التقييم في الدروس النظرية والتدريبات العملية جاءت ضمن درجات تقدير متوسطة وقليلة من وجهة نظر الطلبة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين آراء الطلبة عن واقع مناهج التلمذة الصناعية من حيث التدريب في المدرسة، ومن حيث تقييم الدروس النظرية.

4- دراسة البيريني (2017)، عنوانها: "تقييم عمليات تطوير مناهج التعليم في الجمهورية العربية السورية على ضوء بعض الخبرات العالمية المعاصرة".

هدفت إلى تقييم عمليات تطوير مناهج التعليم في الجمهورية العربية السورية في ضوء بعض الخبرات العالمية المعاصرة، وبناء قائمة مواصفات معيارية لهذه العمليات. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال استخدام الأدوات الآتية: (بطاقة مقابلة موجهة إلى القائمين على عمليات تطوير المناهج، وقائمة المواصفات المعيارية لعمليات تطوير المناهج، واستبانة تضمنت 68 بنداً ممثلة للمواصفات المعيارية)، وقد تألفت عينة الدراسة من (147) من القائمين على عمليات تطوير مناهج التعليم في الجمهورية العربية السورية. وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: إن الشعور بالحاجة إلى تطوير المناهج لدى القائمين على عمليات

تطوير مناهج التعليم جاء بدرجة عالية، وإن درجة توفر المواصفات المعيارية لعمليات تطوير مناهج التعليم "متوسطة"، وتوصلت الدراسة إلى بناء موصفات معيارية لهذه العمليات. ولم توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية على استبانة المواصفات المعيارية لعمليات تطوير مناهج التعليم وفق متغيري (الجنس، والاختصاص)، في حين وجدت فروقاً دالة إحصائياً وفق متغيري الخبرة لصالح أكثر من عشر سنوات، والمؤهل لصالح الدكتوراه.

2-1-2 دراسات محلية في تقييم المناهج:

1- دراسة الريحاوي (2010)، عنوانها: "تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي في سورية في ضوء الأهداف العامة لمنهاج الرياضيات المدرسية المطور في سورية".

هدفت إلى تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي في ضوء الأهداف العامة لمنهاج الرياضيات المدرسية المطور في سورية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل محتوى الكتاب تحليلاً كمياً باستخدام بطاقتي تحليل محتوى لتعرف مكونات المعرفة الرياضية في محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية، وبطاقة تحليل محتوى (بطاقة تقويم) لتعرف مدى تحقيق محتوى الكتاب للأهداف العامة للصف الخامس الأساسي في محافظة حمص في العام الدراسي. وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: إن هدفين فقط من الأهداف العامة لمنهاج الرياضيات المدرسية المطور في سورية تحققاً بدرجة جيدة، وثلاثة أهداف تحققت تحققاً جزئياً وخمسة أهداف لم تتحقق البتة.

2- دراسة جمعة (2012)، عنوانها: "تقويم محتوى مناهج التربية الإسلامية في ضوء المفاهيم التربوية البيئية والصحية وفق معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها دراسة تحليلية تقويمية لمناهج التربية الإسلامية لصفين السابع الأساسي والأول الثانوي العام في سورية".

هدفت إلى تقويم جودة محتوى مناهج التربية الإسلامية لصفين السابع الأساسي والأول الثانوي العام في ضوء المفاهيم التربوية البيئية والصحية والجنسية، وتقويم جودة كتابي التربية الإسلامية لصفين السابع الأساسي والأول الثانوي العام في ضوء معايير الجودة الشاملة

ومؤشراتهما، وتعرف آراء مدرسي مادة التربية الإسلامية حول ذلك. وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال استخدام الأدوات الآتية: (قائمة لتقصي آراء مدرسي المادة، ومعايير مقترحة لجودة المفاهيم التربوية في مناهج التربية الإسلامية). وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: إغفال الكثير من المفاهيم الرئيسية والفرعية الواردة في وثيقة المعايير الوطنية حول التربية البيئية والصحية والجنسية في كتابي التربية الإسلامية للصفيين السابع الأساسي والأول الثانوي العام.

3-دراسة المحرز (2013)، عنوانها: "تقويم مناهج الرياضيات للصف الخامس الأساسي

في الجمهورية العربية السورية على ضوء مستويات التفكير الهندسي لفان هایل".

هدفت إلى تقويم مناهج الرياضيات للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء مستويات التفكير الهندسي لفان هایل، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق أداتي الدراسة من إعداد الباحثة، تمثلت الأولى في تحليل محتوى موضوعات الهندسة المتضمنة في مناهج الرياضيات للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء مستويات التفكير الهندسي لفان هایل، والثانية اختبار لقياس مستويات التفكير الهندسي لدى التلاميذ وفق مستويات التفكير الهندسي لفان هایل، وقد تألفت عينة الدراسة من (327) تلميذاً وتلميذة من الصف الخامس الأساسي في محافظة حمص. وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: انعدام الهرمية في تسلسل مستويات التفكير الهندسي لفان هایل، والتلاميذ يقعون في المستوى الأول من هذه المستويات.

2-2 دراسات عربية:

2-2-1 دراسات عربية في تقويم تصميم المناهج:

1-دراسة الشخي (2006) في السعودية، عنوانها: "أنموذج مقترح لتقويم المناهج الدراسية".

هدفت إلى بناء أنموذج مقترح لتقويم المناهج الدراسية يكون بمنزلة الإطار المرجعي لتقويم المناهج بالمملكة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استمارة تحليل دراسات تقويم المناهج الدراسية، وأداة معوقات تقويم المناهج الدراسية، واستمارة تقويم أنموذج التقويم المقترح، وقد طبقت على عينة من المتخصصين والمعنيين بالتقويم. وكان من

أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: عدم تحقق عدد من المعايير في الدراسات التقييمية التي جرى تحليلها، ووجود عدد من العوامل التي تعيق تقييم المناهج، وقد صمم الباحث في ضوء هذه النتائج والتطورات المعاصرة في مجال تقييم المناهج؛ أنموذجاً لتقييم المناهج وفق نموذج التقييم يتم التقييم في سياق مرحلتين رئيسيتين؛ هما: مرحلة التخطيط ومرحلة التنفيذ.

2- دراسة وزارة التربية والتعليم (2009) في السعودية، عنوانها: "تقرير مختصر للدراسة التقييمية لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية".

هدفت إلى تحديد مستوى اتساق كتب الطالب وأدلة المعلم للرياضيات مع المواصفات التربوية والفنية والتناول والعرض للصفين (الأول الابتدائي، والثالث الثانوي)، وتحديد مدى كفاية الزمن المخصص في الخطة الدراسية لتنفيذ مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية، وتقييم جودة تنفيذ المشروع في الميدان، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق بطاقات لتحليل الكتب، وبطاقات ملاحظة صفية، ومقابلات، واستبانات لتعرف آراء عينة الدراسة، واختبارات تحصيلية، حيث طبقت بطاقات تحليل المحتوى على الكتب الدراسية وأدلة المعلمين، التي شملت (941) كتاباً للطالب ودليلاً للمعلم من منتجات المشروع، و(16) كتاباً للطالب ودليلاً للمعلم من سلسلة ماجروهيل، وطبقت بطاقات الملاحظة الصفية والاستبانات على عينة تألفت من (1244) معلماً ومعلمة. وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: أظهرت نتائج تحليل كتب الطالب للصفوف المستهدفة أن مستوى اتساق المواصفات التربوية في كتب الطالب من منتجات المشروع مع تلك المواصفات التي تظهر في كتب السلسلة الأصلية؛ تحققت بدرجة متوسطة في الكتب كلها، في حين جاء مستوى اتساق المواصفات الفنية للكتب نفسها بدرجة تحقق مرتفعة في معظم الكتب، أما فيما يتعلق بمستوى اتساق مواصفات التناول والعرض لهذه الكتب فقد جاء بدرجة تحقق متوسطة.

3-دراسة قرايرية (2010) في الجزائر، عنوانها: "تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة".

هدفت إلى تقويم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي المرحلة الابتدائية ومفتشيها، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة مؤلفة من خمسة محاور. تألفت عينة الدراسة من (100) معلم لغة عربية، و(40) معلم لغة فرنسية، و(24) مفتش لغة عربية؛ منهم (4) مفتشين لغة فرنسية. وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: إن معظم الكفاءات المحددة في المناهج الجديدة اكتسبت جزئياً؛ أي: إن الكفاءات المحددة في المناهج لم تحدد انطلاقاً من تحليل حاجات التلميذ، ولا حاجات المجتمع، ولا طبيعة المتعلم وبيئته. وإن عدداً غير قليل من الأهداف التعليمية ضمن الإصلاحات غير واقعية؛ أي: لا تتناسب مع الإمكانيات المتاحة، وعدداً غير قليل من الأهداف الأخرى غير وظيفية.

4-دراسة العساف (2014) في الأردن، عنوانها: "تقييم جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير التدريس وفق نموذج تصميم(ADDIE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية".

هدفت إلى تقويم جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج تصميم(ADDIE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق قائمة بمعايير تصميم التدريس المتعلقة بجودة المقررات الإلكترونية المقدمة عبر الإنترنت، حيث تألفت من (63) فقرة موزعة على خمسة مجالات رئيسية، وتألفت عينة الدراسة من(288) عضو هيئة تدريسية من كلية الملك عبد الله الثاني لتكنولوجيا المعلومات، وكلية الهندسة والتكنولوجيا، وكلية اللغات الأجنبية في الجامعة الأردنية. وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: إن درجة تحقق جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير تصميم التدريس وفق نموذج تصميم(ADDIE) على الدرجة الكلية كانت متوسطة، حيث جاء مجال "مرحلة التصميم" في المرتبة الأولى، وجاء مجال "مرحلة التنفيذ" في المرتبة الخامسة والأخيرة، وثمة فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس في مجالي

التصميم والتنفيذ وفي الدرجة الكلية، حيث كانت الفروق لصالح الإناث، في حين لم تظهر فروق تعزى إلى المرتبة الأكاديمية في المجالات كلها، وفي الدرجة الكلية باستثناء مجالي التنفيذ والتقويم، حيث كانت الفروق لصالح مرتبة (مدرس/ محاضر).

2-2-2 دراسات عربية في تقويم المناهج:

1- دراسة قطيط (2002) في الأردن، عنوانها: "تقويم كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي العلمي من وجهة نظر معلمي الفيزياء".

هدفت إلى تقويم كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي العلمي من وجهة نظر معلمي الفيزياء، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة مكونة من ثلاثة مجالات؛ هي: (المحتوى، والوسائل التعليمية والأنشطة، ووسائل التقويم)، حيث يحتوي كل مجال على عدد من الفقرات بلغ عددها (37) فقرة، وتألفت عينة الدراسة من (50) معلماً ومعلمة من معلمي الفيزياء للصف الثاني الثانوي العلمي. وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: إن التقدير التقويمي للمعلمين كان متوسطاً بالنسبة إلى مجالات التقويم الثلاثة (محتوى الكتاب، والوسائل التعليمية والأنشطة، ووسائل التقويم).

2- دراسة العنزي (2006) في الكويت، عنوانها: "تقييم كتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع المتوسط في دولة الكويت في ضوء المعايير المعاصرة".

هدفت إلى تقويم كتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع في دولة الكويت في ضوء المعايير المعاصرة الواجب توفرها في الكتب المدرسية، وفعاليته في إشراك الطالب وتنمية مهاراته المختلفة، وقد تمثلت عينة الدراسة في كتاب الدراسات الاجتماعية الذي يحمل عنوان دولة الكويت، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تقويم الكتاب مستخدماً أداة قام بإعدادها. وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: تباين درجة مراعاة الكتاب لمعايير الكتاب المدرسي الجيد ومواصفاته، وقد جاءت مجالات التقويم وفق الترتيب الآتي: (الإخراج الفني، المحتوى، الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية، أساليب التقويم، طريقة عرض المحتوى وتنظيمه، المقدمة، الأهداف التعليمية).

3-دراسة بريكة (2008) في فلسطين، عنوانها: "تقويم فعالية منهاج الرياضيات الفلسطيني للصف الحادي عشر بالفرع الأدبي".

هدفت إلى تقويم فعالية منهاج الرياضيات الفلسطيني للصف الحادي عشر (الفرع الأدبي)، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال إعداد قائمة معايير المنهاج الفعال مستندة إلى الأدب التربوي والمعايير الحديثة للكتاب الجيد، والاطلاع على المعايير العالمية الخاصة بمنهاج الرياضيات، وقد تألفت قائمة المعايير في صورتها النهائية من (53) معياراً موزعة على خمسة أبعاد رئيسية؛ هي: (الأهداف- والمحتوى - والأنشطة الرياضية - وأساليب التقويم - ووسائل الإيضاح)، إضافة إلى إعداد اختبار تحصيلي خاص بالجزء الأول من منهاج الرياضيات للصف الحادي عشر (الفرع الأدبي)؛ لاستخدامه كمؤشر على مدى فعالية هذا المنهاج، وقد تألفت عينة الدراسة من (447) طالباً وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر (الفرع الأدبي) في محافظة خان يونس. وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: إن معايير منهاج الرياضيات متوفرة توفراً جيداً نسبياً، حيث جاء ترتيب مجالات المنهاج من حيث توفر هذه المعايير على النحو الآتي: (الأهداف، المحتوى، الأنشطة الرياضية، أساليب التقويم، وسائل الإيضاح).

4-دراسة مصلىح (2010) في فلسطين، عنوانها: "تقويم منهاج الجغرافيا في المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض الاتجاهات العالمية".

هدفت إلى تقويم منهاج الجغرافيا للصفوف السابع والثامن والتاسع في ضوء بعض الاتجاهات العالمية للمرحلة الأساسية العليا، وقد استخدم الباحث المنهاج الوصفي التحليلي، حيث قام بإعداد قائمة معايير الاتجاهات العالمية لمحتوى منهاج الجغرافيا، حيث اشتملت على (37) معياراً توزعت على ثلاثة مجالات؛ هي: (التربية السكانية، ونظم المعلومات الجغرافية، والقضايا العالمية المعاصرة)، إضافة إلى بناء استبانة معايير الاتجاهات العالمية للمحتوى نفسه، وقائمة تحليل المحتوى. تألفت عينة الدراسة من (140) معلماً من معلمي الجغرافيا في المدارس الأساسية الحكومية العليا التابعة لمديرتي غرب غزة وشرقها بمحافظة غزة. وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: ضعف توفر معايير الاتجاهات العالمية في محتوى منهاج الجغرافيا، وثمة تقارب ملحوظ بين النتائج في تحليل المحتوى وبين آراء المعلمين.

5-دراسة أبو العجين (2011) في فلسطين، عنوانها: "تقويم محتوى مناهج الرياضيات الفلسطينية في ضوء معايير عمليات المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM)".

هدفت إلى تقويم محتوى مناهج الرياضيات الفلسطينية للصفوف السادس والسابع والثامن في ضوء معياري الترابط والتمثيل الرياضي؛ وهما من المعايير التي أصدرها المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM)، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام الباحث بإعداد قائمتين؛ الأولى خاصة بمعيار الترابط الرياضي، والثانية خاصة بمعيار التمثيل الرياضي، حيث تألفت كل قائمة من ثلاثة محاور رئيسة، يندرج تحت كل منها عدد من المؤشرات الفرعية، وشملت عينة الدراسة الموضوعات كلها الواردة في محتوى تلك الكتب؛ البالغ عددها (6) كتب بواقع كتابين لكل صف. وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: تحقق معيار الترابط الرياضي في محتوى الكتب الدراسية للصفوف السادس والسابع والثامن بدرجة متوسطة.

6-دراسة حمودي (2011) في العراق، عنوانها: "تقويم محتوى كتاب مادة الكيمياء للصف الخامس العلمي وفق معايير محددة".

هدفت إلى تقويم محتوى كتاب مادة الكيمياء للصف الخامس العلمي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة مؤلفة من (30) فقرة؛ وزعت على عينة الدراسة المؤلفة من (150) من المدرسين والمدرسات والاختصاصيين التربويين لمادة الكيمياء الصف الخامس العلمي. وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: إن درجة تقويم محتوى كتاب مادة الكيمياء للصف الخامس العلمي جاءت بمستوى جيد.

7-دراسة سعيد (2011) في فلسطين، عنوانها: "تقويم محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعايير العالمية".

هدفت إلى تعرّف مدى توفر المعايير العالمية لمحتوى العلوم للصفوف (5-8) بمشروع المعايير القومية للتربية العلمية (NSES) في المجالات الآتية: (العلوم الفيزيائية وعلوم الحياة وعلوم الأرض والفضاء) ومن خلال محتوى مناهج العلوم للمرحلة الأساسية العليا للصفوف (5-8) في فلسطين، ومعرفة الاختلاف بين محتوى المعايير العالمية ومحتوى المناهج الفلسطينية. استخدم المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت الباحثة بالحصول على قائمة المعايير للصفوف (5-8) بمشروع المعايير القومية للتربية العلمية (NSES) في مجالات (العلوم الفيزيائية وعلوم

الحياة وعلوم الأرض والفضاء) وترجمتها، ثم طبقت على عينة الدراسة المتمثلة في كتب العلوم للصفوف (5-8) بجزيه الأول والثاني، التي بلغ عددها ثمانية كتب. وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: إن نسبة توفر المعايير الرئيسة الخاصة بالمحتوى لمعايير التربية العلمية (NSES) في محتوى كتب علوم المرحلة الأساسية العليا كانت متوسطة، ووجود بعض التقصير في محتوى كتب العلوم للمرحلة الأساسية، عند مقارنتها بمعايير التربية العلمية الخاصة.

8- دراسة الغامدي (2012) في السعودية، عنوانها: "تقويم محتوى كتب العلوم المطورة بالصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير مختارة".

هدفت إلى إعداد قائمة بالمعايير التي يمكن بواسطتها تقويم منهاج العلوم المطور بالمرحلة الابتدائية في ضوءها، ومدى توفر قائمة المعايير في محتوى كتب العلوم المطورة للصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق بطاقة تحليل لتقويم محتوى كتب العلوم المطورة للصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المختارة، وقد تألفت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة كله؛ أي: من كتب العلوم المطورة (كتاب الطالب) المطبقة في الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية؛ ويبلغ عددها (6) كتب بواقع كتاب لكل فصل دراسي. وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: التوصل إلى قائمة معايير خاصة بمحتوى كتب العلوم للصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية تتسجم مع الخبرات والتجارب الدولية.

9- دراسة خضير وهادي (2012) في العراق، عنوانها: "تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي من وجهة نظر المعلمين".

هدفت إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة مؤلفة من ستة مجالات؛ لكل مجال عدد من الفقرات (الأسئلة)، وقد تألفت عينة الدراسة من (35) معلماً ومعلمة، بمعدل معلم الرياضيات من كل مدرسة يدرس تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: إن مقدمة الكتاب مناسبة، وموضوعات الكتاب كانت دقيقة من الناحية العلمية ومناسبة للتلاميذ، إلا أن المخططات والرسوم التوضيحية كانت تقتصر إلى الجاذبية بالنسبة إلى التلاميذ.

10-دراسة محمد وآخرين (2013) في السودان، عنوانها: "تحليل وتقويم كتب اللغة العربية في الحلقة الثانية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بولاية الخرطوم".

هدفت إلى تحليل كتب اللغة العربية وتقويمها في الحلقة الثانية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم بمحافظة بحري، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة معدة لهذا الغرض، واستخدمت الباحثة المقابلة مع بعض موجهي اللغة العربية بالحلقة الثانية. تألفت عينة الدراسة من (85) معلماً ومعلمة بالتساوي لكل المجموعات. وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: إن مناهج الحلقة الثانية واضحة وشاملة ومرتبطة بأهداف التربية السودانية، وتقيس الأهداف الموضوعية لها، ومن الممكن استخدام وسائل تعليمية متعددة ومتنوعة في تدريس مناهج اللغة العربية الحلقة الثانية، وطرائق التدريس المستخدمة متنوعة ومرتبطة بأهداف محتوى مناهج اللغة العربية.

11-دراسة السبيعي (2013) في السعودية، عنوانها: "تقويم محتوى مناهج العلوم المطورة في المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات الامن والسلامة".

هدفت إلى تقويم محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات الامن والسلامة، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأسلوب تحليل المحتوى من خلال تطبيق استبانة قائمة بمتطلبات الأمن والسلامة، (حيث تألفت القائمة من 9 متطلبات رئيسية، و50 مطلباً فرعياً)، ثم حل محتوى كتب العلوم وكراسات النشاط المقررة على تلميذات الصفوف (الأول، والثاني، والثالث، والرابع، والخامس، والسادس) للمرحلة الابتدائية. وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: وجود تدنٍ في تمثيل متطلبات الأمن والسلامة في محتوى كتب العلوم السالف ذكرها؛ حيث توفرت هذه المتطلبات بشكلها الكلي بنسبة مقدارها (18%).

12-دراسة الجعفري (2014) في السعودية، عنوانها: "تقويم محتوى مقررات المطالعة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء قضايا المجتمع المعاصرة".

هدفت إلى تحديد قضايا المجتمع المعاصرة المهمة لطلاب المرحلة الثانوية بصرفها الثلاثة في مادة المطالعة، وتقويم محتوى مقررات المطالعة في ضوء تلك القضايا، وتقديم تصور مقترح لتضمّن قضايا المجتمع المعاصرة في محتوى مقررات المطالعة في المرحلة الثانوية، وقد استخدم

الباحث المنهج الوصفي التحليلي. تألفت عينة الدراسة من كتب المطالعة للمرحلة الثانوية (الصف الأول الثانوي، والثاني الثانوي الشرعي، والثالث الثانوي الشرعي) بالمملكة العربية السعودية. وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: وجود ضعف على نحو عام في تناول كتب المطالعة للمرحلة الثانوية لقضايا المجتمع المعاصرة، ووجود تباين واضح في ورود قضايا المجتمع المعاصرة في كتب المطالعة العربية للمرحلة الثانوية.

13-دراسة المطوع (2016) في السعودية، عنوانها: "تقويم محتوى مقرر الفيزياء للصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في ضوء معايير اختيار المحتوى الجيد".

هدفت إلى تقويم محتوى مقرر الفيزياء للصف الثالث الثانوي بمدارس المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة مؤلفة من (33) فقرة، طُبِّقت على عينة الدراسة؛ البالغ عددها (80) معلماً ومعلمة. وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: إن من مميزات محتوى مقرر الفيزياء للصف الثالث الثانوي احتواءه على رسوم وصور توضح مفهوم المادة العلمية، واتسامه بالتنظيم والوضوح، وتضمنه للمعلومات المهمة؛ مثل: العناوين والقوانين والأمثلة. أما نقاط ضعفه فقد تمثلت في عدم تضمنه تجارب الدول المتقدمة في مجال الفيزياء، وضعف مساعدته على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو دراسة التخصصات العلمية.

14-دراسة سيل (2016) في السودان، عنوانها: "تقويم منهاج اللغة العربية بالمدارس الإعدادية الفرنسية العربية في ضوء المعايير العلمية للمناهج الدراسية".

هدفت إلى تعرف أهداف منهاج اللغة العربية بالمدارس الإعدادية الفرنسية العربية بدولة غينيا من حيث استيفائها للمعايير العلمية والتربوية للمنهاج الدراسي، والوقوف على مدى توافق محتوى المنهاج مع المعايير العلمية، والتعرف إلى فعالية الطرائق والوسائل المستخدمة في التدريس، وأساليب تقويم منهاج اللغة العربية بالمدارس الإعدادية الفرنسية العربية، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة، وأسئلة مفتوحة على المعلمين والموجهين والمتخصصين في المناهج. وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: إن درجة تقويم منهاج اللغة

العربية بالمدارس الإعدادية الفرنسية العربية في ضوء المعايير العلمية للمناهج الدراسية جاءت متوسطة.

2-3 دراسات أجنبية:

2-3-1 دراسات أجنبية في تقييم تصميم المناهج:

1-دراسة رامسي (Ramsey 2005) في استراليا، عنوانها: (آراء المعلمين ومديري

المدارس حول أهداف المناهج التعليمية) " Goals of the education

" curriculum Opinions of teachers and principals .

هدفت إلى استطلاع رأي عينة من المعلمين، ومديري المدارس في مدى تحقيق المناهج الدراسية المستخدمة في استراليا للأهداف التعليمية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال تصميم استبانة، حيث تألف المجتمع الأصلي من (50) مديراً و(450) معلماً، أما عينة الدراسة فقد تألفت من (143) معلماً ومعلمة، و(41) مدير مدرسة. وكان من أهم نتائج الدراسة أن أفراد العينة قد أظهروا اتجاهات إيجابية نحو تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التعليمية المحددة، وأظهرت وجود فروق في مستوى هذه الاتجاهات نحو تحقيق المناهج الدراسية للأهداف وفق متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والتخصص؛ لصالح المعلمين الإناث وذوي المؤهلات العليا، وذوي تخصصات العلوم الإنسانية.

2-دراسة زيرينج وآخرين Zeringue & others (2010) في الولايات المتحدة الأمريكية،

عنوانها: (القضايا المؤثرة في اختيار كتاب الرياضيات) " Influences on

" Mathematics Textbook Selection: What Really Matters?

هدفت إلى استقصاء العوامل المتعلقة باختيار المحتوى التعليمي الخاص بمادة الرياضيات في عدد من الولايات الأمريكية، حيث حاولت الدراسة استخلاص العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار بخصوص مناهج الرياضيات للصفوف من الروضة حتى الصف الثاني عشر، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، والمقابلة كأداة للدراسة، إذ أجرى الباحثون المقابلات مع (150) فرداً يمثلون متخذي القرار بخصوص اختيار المحتوى التعليمي في (8) ولايات مختلفة، وكان من أهم نتائج الدراسة أن أهم العوامل المؤثرة في اختيار المنهاج والمحتوى التعليمي؛ الآتي:

(درجة اتساق المحتوى مع معايير الولاية الخاصة بالمحتوى والاختبارات، والمستوى المتوقع لقبول المعلمين لذلك المحتوى، ومدى تأييد متخذي القرار لهذا المحتوى، وتقويم لجنة الجودة، والدراسات الصادرة من جهات ذات مصداقية، والتجارب في المقاطعات المجاورة، والمعايير والاختبارات).

2-3-2 دراسات أجنبية في مجال تقويم المناهج:

1-دراسة كولم وآخرين Kulm, & others (2000) في الولايات المتحدة الأمريكية،

عنوانها: "تقييم كتب الجبر" Rating Algebra Textbooks.

هدفت إلى تقويم كتب الجبر المطبقة في عدد من مدارس الولايات المتحدة في ضوء معيار الجبر الوارد في معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM)، وقد تألفت عينة الدراسة من (12) كتاباً من كتب الجبر معظمها أُصدر حديثاً، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل المحتوى. وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: اتساق محتوى الكتب اتساقاً كبيراً مع معايير (NCTM)، وأظهرت نتائج الدراسة عدم قدرة المحتوى على تشجيع المتعلمين على التفكير حول أهمية ما يتعلمونه، وعدم الدمج بين ما يتعلمونه في الجبر والمواد الدراسية الأخرى.

2-دراسة هاري (Haury 2000) في الولايات المتحدة الأمريكية، عنوانها: (مدى تلبية

كتب علم الأحياء في المدرسة الثانوية للمعايير الوطنية) High School Biology

Textbooks Do Not Meet National Standards.

هدفت إلى تحليل كتب العلوم الحياتية لتحديد مدى تحقيقها لأهداف تدريس العلوم حسب المعايير الوطنية بالولايات المتحدة الأمريكية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال أسلوب تحليل المحتوى، الذي ركز على المواءمة بين المعايير ومحتوى كتب الجيولوجيا، وقد تألفت عينة الدراسة من (10) كتب، إضافة إلى أدلة المعلم، وكان من أهم نتائج الدراسة إهمال الكتب معظم المفاهيم المهمة، إذ ركزت على المعلومات السطحية عوضاً عن المعلومات المهمة، وعُرضت الأمثلة والتوضيحات للطلبة بطريقة مجردة أكثر منها حسية.

3-دراسة لين Lin (2001) في تايوان، عنوانها: (تحليل كتب علوم الأرض المستخدمة في مدارس تايوان من حيث الأهداف الجديدة لتدريس العلوم، ومقارنتها مع جوانب الكتب) "An analysis of the earth science textbooks used in un school in Taiwan in terms of new goals for science education and comparison of it with a similar as textbooks"

هدفت إلى تحليل كتب علوم الأرض، من خلال الأهداف التي تحققها ومقارنتها مع الجوانب الآتية: (طبيعة العلم، والأنشطة المخبرية، ونوعية الأسئلة)، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق أسلوب تحليل المحتوى، وتألفت عينتها من كتب علوم الأرض للمرحلة الثانوية في تايوان. وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: إن الأنشطة العلمية المعروضة في كتب علوم الأرض تقدم للطلاب المشكلة والإجراءات والنتائج قبل أن يقوم الكتاب بتقديم التجربة للطلاب، وإن الأسئلة المطروحة تقيس القدرات العقلية الدنيا؛ مثل: التذكر، ولا تقيس المستويات العليا؛ مثل: التحليل والتركيب.

4-دراسة سيون Suin (2004) في الصين، عنوانها: (تحليل مقارن لمناهج الرياضيات الثانوية في جمهورية الصين الشعبية) "Acomparative analysis of the secondary mathematics curriculum in the people 's republic of chine"

هدفت إلى مقارنة مناهج الرياضيات في الصين الشعبية، مع قرينه في كاليفورنيا؛ لتحديد مجالات التشابه والاختلاف الأساسية لدراسة إمكانية تغيير مناهج الرياضيات وتطويره في الصين، وقد شملت الدراسة مناهج المرحلة الثانوية، حيث استخدمت أسلوب تحليل المحتوى، إضافة إلى المناهج المقارن، وقد أشارت النتائج إلى وجود نقاط اتفاق، ونقاط اختلاف في محتوى مناهج الرياضيات، وتخطيطه، والتركيز على تدريس الرياضيات، واستنتج الباحث أن من العوامل الأساسية في تطوير الرياضيات ظروف المدرسة والوضع الاجتماعي في البلد، ومقدرة التلاميذ على فهم المفاهيم الرياضية، والتقنية الحديثة حيث تحدث فروقاً في تعليم الرياضيات وتعلمها.

5-دراسة جيانج ويونجوم Jiang& Yongohum (2004) في الصين، عنوانها:
(الطبعة الجديدة من الكتب المدرسية الصينية للمدارس الابتدائية) "The New
"Edition of Chinese athematics Textbooks for Primary School

هدفت إلى تقييم كتب الرياضيات الصادرة ضمن عملية الإصلاح التربوي في الصين بدءاً من عام (2001)، وذلك وفق المعايير التربوية الإلزامية الصادرة في الصين في العام نفسه، حيث تناولت الدراسة محتوى تلك الكتب، وطرائق التعليم والتعلم، وعدداً من الخصائص المميزة للكتب المدرسية في المرحلة الابتدائية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأسلوب تحليل المحتوى. وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: توافق كتب الرياضيات مع المعايير من حيث العناية باهتمامات المتعلمين، وتنمية الابتكار، والتعلم التعاوني، وحل المشكلات، والعناية بالمهارات العملية، وتأكيد بناء المعرفة لدى المتعلمين وفق خبراتهم السابقة، والاهتمام بالقدرات الخاصة بحل المشكلات، والاهتمام بالدور النشط للمتعلم.

6-دراسة شيباتا وفيلمان Chippata & Fillman (2007) في الولايات المتحدة
الأمريكية، عنوانها: (تحليل خمسة كتب مدرسية لعلم الأحياء المستخدمة في المدارس
الثانوية في الولايات المتحدة لتحديد تضمنها طبيعة العلوم) "Analysis of Five
High School Biology Textbooks Used in the United States for
"Inclusion of the Nature of Science

هدفت إلى تحليل خمسة كتب مدرسية لعلم الأحياء المستخدمة في المدارس الثانوية؛ لتحديد مدى تضمنها المجالات الأربعة لطبيعة العلم؛ هي: (العلم كجسم منظم للمعرفة، والطبيعة الاستقصائية للعلم، والعلم كطريقة في التفكير، والعلم والتقنية والمجتمع)، حيث خلّلت ستة فصول في الكتب كلها، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال أسلوب تحليل المحتوى. وكان من أهم نتائج الدراسة أن كتب الأحياء الخمسة التي نشرت مؤخراً في الولايات المتحدة تحقق توازناً أفضل في عرض مادة الأحياء فيما يتعلق بالمجالات الأربعة المحددة في هذا البحث من تلك التي حللت قبل (15) عاماً.

7-دراسة أندريوت (Andriot, 2007) في الولايات المتحدة الأمريكية، عنوانها: (تحليل
مقارن للمعايير الحالية لعلم الاجتماع في المدرسة الثانوية) " A comparative
analysis of existing standards for high school sociology
"Curricula

هدفت إلى تحليل معايير مناهج مادة الاجتماعيات في المدرسة العليا، ومقارنتها بمعايير الجمعية الاجتماعية الأمريكية، ومعايير المجلس القومي للدراسات الاجتماعية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم أسلوب تحليل المحتوى، أما عينة الدراسة فقد شملت معايير مناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود تباين بين أهداف تعليم الجمعية الاجتماعية الأمريكية، وأهداف تعليم مناهج مادة الاجتماعيات في الولايات المتحدة الأمريكية.

2-4 التعقيب على الدراسات السابقة، وموقع الدراسة الحالية منها:

استعرضت الباحثة (7) دراسات محلية، و(20) دراسة عربية، و(9) دراسات أجنبية تناولت محورين رئيسين؛ هما: (تقويم تصميم المناهج، وتقويم المناهج)، وقد حرصت في ذلك على اختيار الدراسات الأحدث في هذين المجالين، والتنويع في أماكن إجراء الدراسات المختارة (سورية، فلسطين، الأردن، السعودية، العراق، السودان، مصر، الجزائر، الكويت، الولايات المتحدة، استراليا، الصين... وغيرها). فيما يلي ملخص لأبرز نقاط التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، إضافة إلى ما يميز هذه الدراسة، وأهم الإفادات من الدراسات السابقة.

2-4-1 أوجه التشابه مع الدراسات السابقة:

تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة فيما يأتي:

- اعتمادها المنهج الوصفي التحليلي.
- استخدامها الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات والمعلومات من أفراد العينة.

2-4-2 أوجه الاختلاف مع الدراسات السابقة:

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المجتمع الأصلي والعينة، فقد اقتصر بعض الدراسات على تحليل المحتوى، فتحدت عينتها بكتب ومقررات دراسية؛ مثل: دراسة (الغامدي، 2012)، و(أبو العجين، 2011)، و(الريحاوي، 2010)، و(Chippata & Fillman 2007). وبعض الدراسات تناولت آراء المعلمين؛ مثل: دراسة (حبيب، 2015)، و(المطوع، 2016)، و(نور، 2013). وبعض الدراسات تناولت المتعلمين إضافة إلى المعلمين؛ مثل: دراسة (الخطاب، 2015)، في حين اقتصر بعض الدراسات على المتعلمين؛ مثل: دراسة (المحرز، 2013)، و(بريكة، 2008)، ودراسة واحدة تناولت آراء المشرفين التربويين؛ هي دراسة (الزهراني، 2017)، وتناولت دراسة (العساف، 2014) آراء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، ودراسة واحدة تحدت عينتها في متخذي القرار بخصوص اختيار المحتوى التعليمي؛ هي دراسة (Zeringue & others, 2010). أما الدراسة الحالية فقد شملت عينتها مصممي المناهج في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.

2-4-3 ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الموضوع "تقويم عملية تصميم المناهج". وشملت عينة الدراسة الحالية عينة متميزة عن الدراسات السابقة كلها؛ وهي "مصممو المناهج في وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية"، إضافة إلى أن إجراءات تقويم عملية تصميم المناهج في هذه الدراسة جرت وفق النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE)، إذ تم تصميم الاستبانات وفق هذا النموذج، مما منح ميزة إضافية للدراسة.

2-4-4 أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

أفادت الباحثة من الدراسات السابقة فيما يأتي:

- اختيار موضوع الدراسة، وتحديد أهدافها، وصياغة مشكلتها، وتحديد لها.
- تحديد منهج الدراسة بما يناسب أهدافها، ومشكلتها.
- اختيار عينة الدراسة، إذ تم اختيار عينة متميزة عن الدراسات السابقة، ومناسبة لأهداف الدراسة الحالية.

- اختيار أداة الدراسة، وتصميمها.
- إعداد الإطار النظري.
- الاستدلال على بعض عناوين المراجع العربية والأجنبية المتعلقة بموضع الدراسة.
- الاطلاع على النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، ومقارنتها مع نتائج الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

الإطار النظري

1-3 تصميم التعليم.

2-3 النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE).

3-3 تقويم عملية تصميم المنهاج.

الفصل الثالث

الإطار النظري

- تمهيد:

تعددت النظريات والأفكار التربوية على مر السنين، حتى صار الميدان التربوي يزخر بأفكار متباينة ومتعددة في مجال تخطيط التعليم، حيث صار من الصعب على مصممي عملية التعليم تطبيق هذه الأفكار على أرض الواقع، إضافة إلى أن التحسينات التي كانت تتم للعملية التعليمية لتطبيق بعض هذه الأفكار؛ كانت تحدث على نحو متقطع وغير مترابط، من أجل ذلك وجد العلماء ضرورة وجود علم رابط يربط بين النظريات التربوية من ناحية وتطبيقاتها في الواقع من ناحية أخرى، وعلى ذلك فقد ظهرت فكرة تصميم التعليم، وسمي هذا العلم بحلقة الوصل أو العلم الرابط، ووفق ذلك فإن التصميم التعليمي هو العلم الذي يربط بين نظريات التعليم والتعلم من ناحية وتطبيقاتها في الواقع من ناحية أخرى.

لقد تضمن هذا الفصل توضيحاً لمحاور البحث الثلاثة الرئيسة؛ (التصميم التعليمي، والنموذج العام لتصميم التعليم ADDIE، وتقويم عملية تصميم المناهج).

3-1- تصميم التعليم:

3-1-1- مفهوم التصميم التعليمي، وماهيته Instructional designed definition:

يشير كل من سميث وريكان Smith & Regan (2005) إلى أنه يمكن تعريف التصميم التعليمي بتوصيف عملية تخطيط التعليم المنهجي التي يتضمنها التصميم؛ إذ إن عمل المصمم التعليمي يتضمن ثلاثة أنشطة؛ هي على النحو الآتي:

1. إجراء تحليل تعليمي لمعرفة "ما وجهتنا؟".
2. تطوير إستراتيجية تعليمية لتحديد "كيف نبليغها؟".
3. إجراء تقويم وتطويره؛ لتحديد "كيف نعرف أننا وصلناها؟" (P. 40-41).

ويعرف "ريجليوث" التصميم التعليمي بأنه: "العلم الذي يبحث في طرائق التدريس، وتحسينها، وتطبيقها؛ لتحقيق التغير المطلوب في المعارف والمهارات والمتعلمين" (الكسواني، 2007، 19).

فالتصميم علم يصف الإجراءات التي تتعلق باختيار المادة التعليمية (الأدوات والمواد والبرامج والمناهج) المراد تصميمها، وتحليلها، وتنظيمها، وتطويرها، وتقويمها؛ بغية تصميم مناهج تعليمية تساعد على التعلم بطريقة أفضل وأسرع، وتساعد المعلم على اتباع أفضل الطرائق التعليمية في أقل وقت وجهد ممكنين (الحيلة، 2008، 30).

ويُنظر إلى التصميم التعليمي على أنه حقل من الدراسة والبحث، يتعلق بوصف المبادئ النظرية، والإجراءات العملية المتعلقة بكيفية إعداد البرامج التعليمية والمناهج المدرسية، والمشاريع التربوية، والدروس التعليمية، والعملية التعليمية كلها على نحو يكفل تحقيق الأهداف التعليمية التعليمية المرسومة، ومن هنا فهو علم يتعلق بطرائق تخطيط عناصر العملية التعليمية، وتحليلها، وتنظيمها، وتطويرها في أشكال وخرائط قبل البدء بتنفيذها (دروزة، 2001، 4).

ويكاد التصميم التعليمي -من حيث منهجيته وآليته- أن يكون مرادفاً لمفهوم هندسة التعليم؛ لأن المصمم التعليمي أو المعلم -وفق هذا المنظور- هو مهندس للعملية التعليمية ومُخرج لها، ومن ثم يمكن عدّه شبيهاً بالهندسة، يتطلب أطراً وخلفية نظرية يتم تطبيقها وفق أسس نظامية متتابعة ومتدرجة، وهذه الأسس في صورة نتائج ورقية (سرايا، 2007، 21).

يعدّ تصميم التعليم نظرية منهجية نظامية تتكيف مع المحتوى التعليمي المراد تعلمه، وتسعى إلى تحقيق تعليم أكثر كفاءة وأكثر فاعلية للمتعلمين، من خلال عرض معلومات كافية لهم؛ ليتمكنوا من حل مشكلاتهم المكتشفة بطريقتهم الخاصة (إبراهيم، 2004، 79).

ويعرف بأنه: "المجال الذي يربط بين مخرجات البحث الوصفي والممارسة التعليمية، وذلك من خلال تحديد أبعاد التصميم، ثم رصد تلك الأبعاد وقياسها، ومن ثم رسم العمليات المتصلة لتطوير التعليم وصولاً بالتعلم والتعليم إلى أقصى مدى" (زيتون، 2004، 34).

ويوضح التوني (2009) تصميم التعليم بأنه: "عملية نظامية ومرحلة تركيبية يتم فيها توجيه مجموعة من الأنشطة نحو تحقيق الأهداف؛ لإيجاد حل لمشكلة تعليمية ما، بحيث تتضمن

مجموعة من العمليات والخطوات الفرعية التي تؤدي في النهاية إلى مخرجات هذه العملية" (ص33).

أما يونس (2004) فقد عرفه بأنه: "بناء هندسي للموقف التعليمي يراعي متطلباته كلها، التي تستند إلى قاعدة معلومات ثرية، ونتائج بحوث التربية وعلم النفس والمناهج وتكنولوجيا التعليم لعلاج مشكلاته وتطويره وتجويده" (ص6).

والتصميم عملية منطقية تتناول الإجراءات اللازمة لتنظيم التعليم، وتطويره وتنفيذه وتقييمه، بما يتفق والخصائص الإدراكية للمتعلم؛ بغية تحقيق أهداف تعليمية محددة، وتعدّ عملية التصميم من أهم المهام الأساسية التي تقوم بها تكنولوجيا التعليم لتفعيل الموقف التعليمي بعناصره كلها (محمد وآخرون، 2004، 32).

يتضح مما سبق أن التعاريف كلها آنفة الذكر ركزت في جوهرها على هدف واحد، وأن الاختلاف في تعاريف تصميم التعليم إنما هو نتيجة للتغاير اللفظي من حيث الصياغة، فقد أشارت التعاريف كلها إلى أنه عملية تخطيط دقيقة ومنظمة، تُعنى بتحديد الشروط والمواصفات التعليمية الكاملة لإحداث التعليم ومصادره وعملياته، مستندة في ذلك إلى نظريات ونماذج إرشادية تحدد كيفية العمل لتحقيق الأهداف المرجوة، وقد اتضح جلياً من خلال التعاريف أنه يمكن تطبيق مفهوم التصميم التعليمي في أثناء التخطيط لمقررات ومناهج دراسية متكاملة، ويمكن تطبيقه لتخطيط الدروس اليومية، وفي أثناء التخطيط لاستخدام الوسائل التعليمية.

صفوة القول: إن تصميم التعليم يساعد واضعي المناهج على بناء مناهج منظمة وفعالة، وأكثر ملاءمة للبيئة وعصر الانفجار المعلوماتي والتقاني.

3-1-2- الأسس الفلسفية والنظرية لتصميم التعليمي

Philosophical and theoretical Foundations of instructional design

ثمة أسباب متعددة تدفعنا لمناقشة الفلسفات والنظريات التي كان لها تأثير كبير في المصممين التعليميين؛ من أهمها الآتي:

- تشكّل هذه النظريات مصدر المبادئ التي تُستخلص منها قواعد التنظيم وقوانينه.

- تسهم هذه النظريات في إدراك المصممين للأسس التي بنوا عليها استنتاجاتهم، وتوصياتهم في بحوثهم النظرية والعملية؛ لأن بعض الأسس هي معتقدات وقيم تُؤمن بها، وتمثل فلسفتنا التربوية.

- تساعد الفلسفة والنظرية المصممين على تفسير الأسباب التي دفعتهم لاتخاذ قراراتهم للمتعلمين، حيث يمكن للنظريات والفلسفات التربوية تقديم المبررات المنطقية والعقلانية للقرارات المتعددة (سميث وراغن، 2012، ص 63-64).

يستنتج من ذلك أن التصميم التعليمي يقوم على أسس ومبادئ مستمدة من نظريات وفلسفات متعددة، وليتمكن المصمم من الوصول إلى تصميم أكثر فاعلية ووفق شروط مضبوطة خالية من العشوائية والارتجال عليه أن يعكس معرفته بهذه الأسس من خلال تطبيقها.

أ- الأسس الفلسفية للتصميم التعليمي Foundations of instructional design:

يتفق عدد غير قليل من الأدبيات على أن الأساس الفلسفي للتصميم التعليمي يمكن تحديده في فلسفتين رئيسيتين؛ هما: الفلسفة الموضوعية والفلسفة الذاتية.

ويعتقد أنصار الفلسفة الموضوعية Objective philosophy أن الحقيقة موجودة على نحو موضوعي ومستقل عن الخبرة الذاتية للفرد، ووجود حقيقة مشتركة، وأن المعرفة تكتسب من الخبرة، إضافة إلى تأييد هذا الاتجاه للاختزالية، وهي عملية تجزئة الكليات المعقدة إلى الأجزاء الصغيرة التي تتكون منها.

وتعدّ الفلسفة الذاتية Philosophical biography أو البنائية أكثر تنوعاً، إذ يمكن تحديد ثلاثة مكونات رئيسية وفق ما أورد الصالح (2005)؛ هي الآتي:

1. البنائية الفردية Individual philosophe: يعتقد أنصارها بأن بناء المعرفة عملية فردية، وأنها تنتج عن التفسير الشخصي للخبرة التي يمر بها الفرد، وأن التعلم عملية نشطة.

2. البنائية الاجتماعية Social constructivism: يعتقد أنصار هذا التوجه أن التعليم عملية تشاركية، في إشارة إلى أهمية الحوار الاجتماعي في النمو المعرفي للفرد، ويتم ذلك من خلال السياقات الاجتماعية والثقافية، إذ يتم تكوين المعنى من خلال التفاوض والحوار المستند إلى وجهات نظر متعددة.

3. البنائية السياقية Contextual constructivism: وهي وجهة نظر معاصرة، تؤكد أن التعلم يحدث (ويجب أن يتم) في مواقف حقيقية أو أصلية، وأن يدمج تقويم الأداء في مهام التعلم ونشاطاته، وليس منفصلاً عنها (ص 8-9).

ب - الأسس النظرية للتصميم التعليمي Theoretical principles of instructional design

يُوصف التصميم بأنه مجال انتقائي (Eclectic) يشق مبادئه من نظريات مختلفة؛ إذ تمثل نظريات التعلم السلوكية والمعرفية والبنائية الأسس النظرية الرئيسة للمجال، وإن معظم مصممي التعليم يفضلون دمج مبادئ متنوعة من النظريات المذكورة كلها في نموذج واحد (Alessie & Trallip, 2001, 17).

لقد أسهمت المدرسة السلوكية في إنشاء علم تصميم التعليم ونموه، من خلال ما قدمته من إستراتيجيات تعليمية شكلت نموذجاً للمصمم التعليمي؛ لكي يُقتدى به في أثناء عملية التصميم، ووفق ذلك فقد صور المصمم التعليمي أشكالاً لتعليم المحتوى التعليمي الذي هو (مفاهيم في طبيعته أو مبادئ أو إجراءات أو حقائق)، كل هذا كان بطريقة يتم فيها هندسة المثيرات الخارجية في البيئة التعليمية على نحو يساعد المتعلم على التعلم (سرايا، 2007، 44).

أما النظرية الإدراكية المعرفية فقد أسهمت من خلال ما قدمه أشهر رموزها؛ ومنهم (برونز)، الذي بحث في الشروط المرافقة لعملية تعلم المفاهيم وحل المشكلات، وكان من الأوائل الذين حاولوا إصلاح المناهج المدرسية عن طريق بيان أهمية العلاقة بين التعلم السابق والتعلم الجديد بطريقة ذات معنى، إضافة إلى فكرته حول المنهاج اللولبي، التي تقوم على أن عملية التعليم تبدأ بتدريس الأفكار البسيطة أولاً ثم تفصل تدريجياً مع الربط بين التعلم الجديد والقديم.

واقترح أوزيل في إطار النظرية البنائية وفق ما أورده سليمان وسلوم (2012) إستراتيجية المنظم الاستهلاكي أو المتقدم (Advance organizer)، التي تسمح للمتعلم باسترجاع المعرفة السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة المقدمة، حيث تركز إستراتيجيته على الفكرة القائلة إن التعلم يصير سهلاً إذا ما وجد المتعلم معنى في المعلومات الجديدة، وقرر أوزيل أيضاً أنه لو حدث ارتباط بين المعلومات الجديدة والمعرفة السابقة؛ فإن خبرة التعلم ستكون ذات معنى، أو تصير أكثر معنى للتعلم، ومن ثم سيتم تعلم المعلومات الجديدة (ص 21).

وشكّلت البنائية خطوة متقدمة عن النظرية المعرفية في تصميم التعليم، حيث وضع خميس (2003) أوجه الاستفادة من المنظور البنائي في تحسين نماذج التصميم التعليمي من خلال تحليل المحتوى، إذ وجدت البنائية أن المتعلم ينبغي أن يتوصل إلى معرفة (التعلم) وبطريقته الخاصة، فلا نحدد المحتوى مسبقاً تحديداً تفصيلياً؛ بل يُكتفى بالأفكار الرئيسة فيه، وعلى المتعلم البحث عن المعلومات التفصيلية المناسبة من مصادر متعددة ترتبط بالحياة الواقعية للناس، وليس بمعزل عنها؛ لتكون لها قيمة وظيفية في حياته.

وتقرّ البنائية أن لكل فرد خصائصه، وأفكاره، وخلفياته، وخبراته الفريدة، وطريقة تعلمه الخاصة، ومن ثم فهي تنظر إلى كل متعلم كفرد بعينه وليس متعلماً، والمقصود هنا تحليل المتعلمين، وقد وجدت في وصف الأهداف، أن كل مجال دراسي له طرائقه الفريدة لتعليمه، ومهمة التحليل التعليمي في البنائية وصف هذه الطرائق الفريدة.

وفي مجال التقويم فقد توصلت إلى أن الأهداف تتمثل في تحسين قدرة المتعلم على تعلم موضوع ما ضمن سياقه البيئي في مهام حقيقية (ص193-196).

لقد شكّلت نظرية الاتصال خطوة متطورة عن سابقتها من نظريات تصميم التعليم، حيث انبثقت عن هذه النظرية آراء متعددة حول طريقة التصميم انطلاقاً من خصائص المتعلمين حتى التقويم، وفي ضوء ذلك فقد وجّه سيمنس (Siemens, 2008) انتقادات متعددة إلى النظريات السابقة (السلوكية والمعرفية والبنائية)، إذ إن هذه النظريات لا تعكس طبيعة التعلم الذي يحدث في عصرنا الرقمي، وتقتصر على تفسير التعلم في البيئات التعليمية الرسمية، وإنها تتجاهل التعليم الذي يحدث خارج المتعلم، وتكتفي بعملية التعلم الفعلية (سليمان وسلوم، 2012، 144).

يتضح مما سبق أن هذه النظريات هدفت إلى تفسير عملية التعليم، وحاولت التنبؤ بالسلوك الذي يكتسب به المتعلم المعارف، ويعالج المعلومات، ويكون اتجاهات وقيماً معينة، وكان لها أثر كبير في تطور علم التصميم التعليمي، الذي كان المجال التطبيقي لهذه النظريات وذلك من خلال البحث عن أفضل الطرائق التعليمية المؤدية إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

3-1-3- المقدمات الفرضية الأساسية في عملية تصميم التعليم

Introductions basic premise in the education process design

- تقوم عملية التصميم التعليمي على سبع مقدمات فرضية أساسية؛ هي على النحو الآتي:
- **المقدمة الأولى:** تتطلب عملية التصميم التعليمي مراعاة المنهاج النظامي والتحديد الدقيق معاً في أثناء معالجة تفاصيل الخطة.
 - **المقدمة الثانية:** تبدأ عملية التصميم التعليمي عادةً بتطوير مستوى المقرر التعليمي.
 - **المقدمة الثالثة:** تُطور خطة التصميم التعليمية تطويراً رئيساً؛ لتستخدم من المصمم التعليمي وفريق التخطيط.
 - **المقدمة الرابعة:** ينبغي بذل الجهود كلها في أثناء التخطيط؛ لتأمين درجة من الإنجازات المعقولة لطلاب جميعاً.
 - **المقدمة الخامسة:** يعتمد نجاح النتائج التعليمية على دقة معلومات عملية تصميم التعليم.
 - **المقدمة السادسة:** تركز عملية تصميم التعليم على الفرد أكثر من مضمون المادة.
 - **المقدمة السابعة:** لا توجد طريقة مثلى واحدة لتصميم التعليم

(Marrison, Kemp & Ross, 2004, 38-41)

وفي هذا الإطار؛ فإنه ثمة افتراضات أساسية ينبغي على المصممين المبتدئين مواجهتها بأوضح صورها في مرحلة مبكرة، على الرغم من أنهم قد لا يتقنون معها تماماً (وكثيراً ما يقدمون تصميمات تعليمية ممتازة من دونها)، إلا أن عملية التصميم ذاتها تصير ذات معنى حين يجري عرضها على المصممين المبتدئين بوضوح؛ ومن هذه الافتراضات الآتي:

- ◆ كي يستطيع المصمم المبتدئ تصميم التعليم على النحو الأمثل، ينبغي أن يمتلك فكرة واضحة عما يفترض بالمتعلم تعلمه نتيجة العملية التعليمية.
- ◆ أفضل العمليات التعليمية أكثر فعالية وكفاءة وجاذبية.
- ◆ يمكن أن يتعلم الطلاب من وسائل متعددة.
- ◆ ثمة مبادئ أساسية للتعليم تنطبق على مجالات المحتوى كلها، والطلاب جميعهم.

♦ يجب أن يطال التقويم كلاً من التعليم وأداء المتعلمين، وينبغي استخدام المعلومات المستخلصة من التقويم في تنقيح التعليم لجعله أكثر فعالية وكفاءة وجاذبية.

♦ حين يكون الغرض من التقدير تحديد ما إذا كان المتعلمون استطاعوا تحصيل التعليم، ينبغي تقويمهم من حيث مدى اقترابهم من تحقيق تلك المرامي، لا من حيث ترتيبهم وتنافسهم مع زملائهم (سميث وراغن، 2012، 74).

يستخلص مما سبق؛ أن التصميم التعليمي عملية نظامية تبتغي الوصول إلى الفوائد الكثيرة من التصميم التعليمي من خلال التركيز على هذه الافتراضات لتحقيق مهام العملية التعليمية، ومن ثم الوصول إلى تعلم شامل مُعد إعداداً جيداً يسهم في تحقيق رضا المتعلم.

3-1-4- أهمية التصميم التعليمي، وفوائده:

Importance of instructional design and its benefits:

يتميز التصميم وتطبيقاته العملية في المجال التربوي بأهمية كبرى لجعل المنظومة التعليمية أكثر ضبطاً، ومن ثم العمل المستمر على تطويرها؛ إذ ينظر تصميم التعليم إلى مكونات العملية التعليمية على أنها كل متكامل، ويسعى إلى تنظيم محتوياتها، والتحكم بعملياتها، وإنجاز أهدافها؛ لأن التعليم منظومة تشتمل على مكونات متفاعلة ومتداخلة، ويسعى إلى إحداث تغيير وتطوير منظومي شامل للتعليم في مناحي العملية التعليمية التعلمية كلها، وعدم الاكتفاء بتغيير الجزئيات فقط؛ لأن التعليم كما يقول باردول وريجيليوث Badarul & Reigeluth هو منظومة تشتمل على مكونات مترابطة، لا بد من مراعاة ذلك إذا أردنا فعلاً تغييراً شاملاً وجذرياً وأساسياً فيه (خميس، 2003، 10).

ويضيف سالم (2010) بأن أهمية التصميم التعليمي تظهر في مواجهة التغيير السريع الذي يشهده عالمنا المعاصر والتطور التقني، الذي غزا جوانب الحياة كلها، لذا علينا أن نبحث عن أفضل الطرائق والإستراتيجيات التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في أقصر وقت وجهد ممكنين، فعلم التصميم التعليمي هو الذي يزودنا بهذه الطرائق والإستراتيجيات في صورة أشكال وخرائط مقننة، إضافة إلى أن التصميم التعليمي يقدم نماذج ذات فائدة وأهمية بالغة الأهمية؛ لتطوير أداء المعلم والطالب من خلال اتباع طرائق وإستراتيجيات التعليم الفعالة

التي تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية بأقصر وقت وفق نموذج محدد المعالم، وتقلل هذه النماذج من التخطب والعشوائية في الأداء (ص 263).

وقد وجد (الغزوي) أن أهمية التصميم التعليمي تكمن في النقاط الآتية:

- توفير الوقت والجهد.
- استخدام الوسائل والأجهزة والأدوات التعليمية بطريقة جيدة.
- تأكيد العلاقة بين المبادئ النظرية والتطبيقية في المواقف التعليمية.
- اعتماد المتعلم على جهده الذاتي في أثناء عملية التعلم.
- تفاعل المتعلم مع المادة الدراسية.
- توضيح دور المعلم في تسهيل عملية التعلم.
- تفرغ المعلم للقيام بواجبات تربوية أخرى إضافة إلى التعليم.
- التقويم السليم لتعليم الطلبة وعمل المعلم (جامع، 2010، 68).

لقد حدد الباحثون المهتمون بتطوير التعليم فوائد متعددة في استخدام عملية تصميم منهجية؛ أهمها: تشجيع الاهتمام بالمتعلم، فالمتعلم هو محور العملية التعليمية، ويبدل المصممون جهوداً كبيرة من خلال المراحل الأولى لأي مشروع تصميمي في محاولة اكتشاف أكبر قدر ممكن من المعلومات عنه، ولا بد أن تحظى هذه المعلومات بأهمية دون العوامل الأخرى كلها، التي تقود عملية التصميم وتتحكم بقراراتها.

تتضح فوائد التصميم التعليمي من خلال دعم فعالية التعليم، وكفاءته، وجاذبيته، إذ تعدّ عوامل الفعالية والكفاءة والجاذبية بمنزلة المؤشرات التي تدل على النجاح في المجالات المختلفة، ففي مجال التصميم التعليمي تحديداً؛ تتمحور عملية التصميم ذاتها حول فعالية التعليم، في حين تعتمد الكفاءة عملية التحليل التي تحذف جوانب المحتوى غير الملائمة، ويسهم الاهتمام بالمتعلم، والتركيز على تصميم إستراتيجيات تعليمية مناسبة في زيادة جاذبية التعليم، وتبرز فوائد التصميم من خلال دعم التنسيق والانسجام بين مصممي التعليم ومطوريه ومنفذه، إذ يوفر التصميم المنهجي، والتوثيق المدون للعملية التعليمية فرصة التواصل والتنسيق بين الأفراد العاملين

جميعهم في مجالات تصميم التعليم وإنتاجه، وتقويمه، ويسهمان في خلق لغة مشتركة ومجموعة إجراءات عامة، في حين تساعد الخطط (الأهداف، وتوصيف الدارسين المستهدفين، وتحليل المهمة) والنتائج المكتوبة وكلاهما نتاج جهود المصممين التعليميين، على مراجعة العمل، وتنقيحه بجهود جماعية منسجمة لفريق عمل متكامل، إضافة إلى فائدته في تيسير الانسجام والتطابق بين الأهداف والأنشطة والتقويمات، إذ يتطابق مع ما يحتاج إليه المتعلمون لتحقيق أهداف التعلم المعلنة، وعملية التقويم ستكون دقيقة وملائمة (سميث، وراغن، 2012، 48-49).

لذا يمكن القول: إن التصميم التعليمي عملية منهجية، تبحث في متغيرات متعددة، من أهمها: المتعلم، والموضوع، والبيئة التعليمية، وكيفية التعلم، والوسائل والتجهيزات لإنتاج التعليمات التي تؤدي إلى تسهيل التعليم، ويقلل من الإحباطات التي يتعرض لها المعلم والطالب، ويزيد من فاعلية التعلم، والإفادة من الموارد المتاحة في المجال التعليمي، وتتأتى أهمية التصميم التعليمي من خلال الفوائد المتعددة التي يحققها للعملية التعليمية بمكوناتها ومراحلها كلها.

3-1-5- مهارات التصميم التعليمي Instructional design skills:

صار لزاماً على المعلم، مع تطور هذا العصر وانتشار الحاسوب التعليمي، أن يتزود بمهارات المصمم التعليمي؛ كي يتسنى له تصميم المادة التي يدرسها وتنظيمها وإعدادها، سواء أكانت هذه المادة معدة للطالب الذي يدرس في نظام التعليم التقليدي المحصور والمقيد بدوام، أم الطالب الذي يدرس في نظام التعليم الذي لا ينحصر بجدران، ولا يتقيد بدوام وانتظام؛ مثل: نظام التعليم عن بعد، وهذا يتطلب من وزارات التربية والتعليم في كل مكان العمل على تدريب المعلمين على التزود بمهارات التصميم التعليمي؛ ليوكبوا العصر التقني والتطور الذي يعيشون فيه، حيث يستند في جوهره إلى التخطيط والتنظيم (Roth Wead, 2008, 13).

وتتركز مهارات التصميم التعليمي تركزاً رئيساً في ستة مجالات؛ هي على النحو الآتي:

1. عملية تحليل المادة الدراسية المراد تعليمها (Analysis).

2. عملية تنظيم المادة الدراسية (Sequencing).

3. عملية الإعداد لتدريس المادة الدراسية (Developing).

4. عملية تطبيق المادة الدراسية (Implementing).

5. عملية إدارة المادة الدراسية في غرفة الصف (Managing).

6. عملية تقويم تعليم المادة الدراسية (Evaluating).

لقد وضع التربويون هذه المهارات في نماذج وأشكال وخرائط؛ تتضمن عناصر العملية التعليمية كلها؛ الأهداف التربوية والمادة الدراسية، والوسائل التعليمية، والأنشطة، والطرائق الإدارية، والوسائل التقويمية، وخصائص الفرد المتعلم، مثل نموذج ديك وكاري ونموذج كمب وغيره (دروزة، 2001، 2).

ومن المهارات التي ينبغي أن يكون المصمم التعليمي متمكناً منها؛ الآتي:

1- إجراء مهمة تقدير الحاجات، وتقدير خصائص المتعلمين.

2- تحليل خصائص بيئة المؤسسة (المصادر، والمقومات، والقيم).

3- إنجاز عمليات تحليل المهمة والمحتوى والوظيفة.

4- كتابة الأهداف الأدائية، وترتيبها وفق التسلسل المناسب.

5- بناء مقاييس الأداء، وتحديد الإستراتيجيات التعليمية.

6- تصميم المواد التعليمية، ونظام إدارة التدريس، وتقويم عملية التعليم.

7- التفاعل مع الآخرين، وتشجيع التصميم التعليمي (أنجين، 2004، 556).

يستنتج مما سبق أن عملية التصميم التعليمي تتطلب مصممين قادرين على تصميم مناهج دراسية واضحة المعلومات، متسلسلة في أجزائها، منظمة في وحداتها، ومتقنة مع خصائص المتعلم الذي أعدت له هذه المناهج، لذا يجب تزويدهم بالمهارات التي تجعلهم يمتلكون الكفاءة والمهارة في التصميم، وتساعدهم على التفكير والتخطيط المنظم، وتحديد الأهداف التعليمية، والطرائق التدريسية والأنشطة التربوية، والأساليب التقويمية على نحو أكثر فعالية، فتجعل عملهم ملهماً ومؤشراً، ويسهل تذكره.

3-1-6- نظريات التصميم التعليمي Instructional design theories:

تعدّ نظرية كل من ميرل (Merrill) وريجيليوث (Reigeluth) من أحدث النظريات التي ظهرت في مجال تصميم التعليم، وعملت على تنظيم أجزاء المحتوى التعليمي بطريقة تتفق

والخصائص الإدراكية للمتعلم (الحيلة، 2008، 163)، لذا سيتم إيضاح هاتين النظريتين والتوسع والشرح في نظرية ريجليوث؛ لأنها تناولت المحتوى على المستوى الواسع، وهذا ما يتفق ويتقاطع بأهميته مع التصميم الذي اعتمدته الباحثة (التصميم الموسع) وذلك باستخدام النموذج العام لتصميم التعليم (Addie) في عملية تقويم تصميم مناهج التعليم الأساسي.

أولاً - نظرية ميرل MERRILL THEORY:

لقد حاولت هذه النظرية أن تنظم محتوى المادة التعليمية على المستوى المصغر متناولة عدداً من المفاهيم والمبادئ والإجراءات التعليمية، وتعليمها كل على حدة في حصة دراسية تقدر بـ(45) دقيقة؛ إذ استندت هذه النظرية إلى فرضيتين أساسيتين؛ هما:

أ. تتضمن عملية التعليم إطارين: عرض المادة التعليمية أو شرحها أو توضيحها، والسؤال عن هذه المادة التعليمية أو اختبارها، ويمكن استعمال هذين الإطارين مع نمطين من أنماط المحتوى التعليمي، من وجهة نظر ميرل؛ هما: الأفكار العامة والأمثلة التي توضحها.

ب. تصنيف نتائج التعلم (المحتوى والأداء) في نوعين؛ هما: المحتوى التعليمي، ويقصد به: الحقائق والمفاهيم والإجراءات والمبادئ ومستوى الأداء المتوقع من المتعلم بعد التعلم؛ مثل: التذكر، والتطبيق، والاكتشاف (الحيلة، 2005، 42).

وقد اهتمت هذه النظرية بوصف المنهجية المعتمدة التماسك والانسجام بين شكل العرض ومستوى الأداء، إذ يتم التحكم بوصف المنهجية من خلال ثلاث مجموعات من القواعد، التي تحدد تصميم كل مكون تعليمي، حيث تتضمن هذه القواعد ما يأتي:

- تحديد المكونات؛ وهذه المكونات هي المفاهيم والمبادئ.
- قواعد الانسجام: أي تحديد أفضل أشكال العرض الضرورية لنتائج التعلم المعطاة.
- قواعد الكفاءة: أي كفاءة الإستراتيجيات، وقدرتها على توصيل المعلومات (الحموز، 2004، 131-132)، وقد استنتج (قطاعي، 2001) أن نظرية ميرل تتكون من ستة نماذج تدريسية، تعتمد على نوع الهدف المراد تحقيقه بطريقة فاعلة؛ لأن كل هدف تعليمي يرتبط بعملية معرفية مختلفة عن الأخرى، وهذه النماذج هي الآتي:

- تذكر الحقائق والمعلومات تذكرًا جزئيًا.
- تذكر الحقائق والمعلومات تذكرًا غير جزئي.
- تذكر المعلومات المهمة؛ مثل: التعريفات المختلفة تذكرًا حرفيًا.
- تذكر المعلومات العامة؛ مثل: التعريفات المختلفة تذكرًا غير حرفي.
- تطبيق المعلومات العامة في مواقف جديدة.
- اكتشاف المعلومات العامة في المواقف الجديدة (ص175).

مما سبق يمكن القول إن نظرية "ميرل" أسهمت في تطوير تصميم التعليم؛ إذ ساعدت على إعطاء صورة للأهداف التعليمية، والمحتوى التعليمي، والطرائق التعليمية، وصورة للاختبار التقويمي، ومستوى الأداء التعليمي المتوقع من المتعلم بعد عملية التعلم، وأسهمت في تطوير عملية التعلم إذ ساعدت على وصف خطوات محددة لتعلم كل من المفهوم والمبدأ والإجراء والحقيقة أو المثال، إضافة إلى أنها وصفت المبادئ التي تحكم اتساق كل من طرائق التعليم (الرئيسة والثانوية)، والمحتوى التعليمي من ناحية، ومستوى الأداء التعليمي من ناحية أخرى (العدوان والحوامدة، 2011، 131).

ثانياً - نظرية ريجيلوث التوسعية Reigeluth Elaboration theory:

تعدّ النظرية التوسعية من النظريات الحديثة التي وضعها "ريجليوث" عام 1979م، ثم ظهرت في المجال التربوي عام 1983، وهي نظرية تعليمية في تصميم التدريس، تهدف إلى تنظيم المحتوى التعليمي تنظيمًا مرتبًا ومتسلسلاً من العام إلى الخاص، وبصورة أكثر تفصيلاً عن طريق عرض مقدمة شاملة، تتضمن الأفكار الرئيسة العامة للمحتوى التعليمي، ثم يلي ذلك عرض تفصيلي لمحتويات المقدمة على مراحل متعددة، والربط بين هذه المراحل، ثم تنتهي مراحل التفصيل بعمليات التلخيص والتجميع للمادة المفصلة (سليمان وسلوم، 2012، 178).

ينتمي مفهوم التوسع Elaboration إلى المدرسة المعرفية في علم النفس، وهو يهتم بعمليات التفكير التي تحدث في عقول التلاميذ حول المواد التي تعلموها، بحيث تتم إضافة مفاهيم ومبادئ وإجراءات وتفاصيل من شأنها ربط المعلومات الموجودة لدى الفرد بالمعلومات الجديدة (عبد القادر، 2002، 19).

ويقصد بالمستوى الموسع: المستوى الذي يتناول تنظيم أكثر من مفهوم أو مبدأ وتعليمه، أو إجراء في الوقت نفسه، بحيث تكون هذه المعلومات تحتوي على وحدة دراسية (الجندي، وصادق، 2000، 132).

سميت هذه النظرية بالتوسعية لأنها لم تقتصر على تنظيم نمط واحد من المحتوى التعليمي؛ وإنما شملت الأنماط كلها؛ من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والإجراءات، وافترض أنها سوف تنمي التعلم في المستويات كلها التي جاء بها بلوم (الزند، 2007، 108).

يساعد التوسع الفرد على تخزين المعلومات في الذاكرة بعد انتقالها من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى، وربطها بالمعلومات الموجودة لدى الفرد، مما يساعد على استرجاع المعلومات المطلوبة من الذاكرة، وتوظيفها في استنباط ما لا يستطيع الفرد تذكره (الرواضية وآخرون، 2011، 16).

لقد تعددت تعريفات النظرية التوسعية، إذ عرفها إنكلش وريجليوث English & Regeluth (1995) بأنها: "معالجة المعرفة (المفاهيم، والإجراءات، والنظريات) من المجلد العام إلى المستويات التوسعية؛ أي إلقاء الضوء على الصورة الكلية للموضوع أو المجلد العام، ثم إلقاء الضوء تدريجياً على الأجزاء الفرعية من الصورة الكلية لتوضيحها، ثم تليها عملية تلخيص هذه الأجزاء، ثم عملية التركيب التي تعمل على ربط الأجزاء بالكل" (P 24).

وتعرفها دروزة (1993) بأنها: "إحدى نظريات التصميم التعليمي التي تناولت تنظيم المحتوى التعليمي على المستوى الموسع (Macro level) ولعدد كبير نسبياً من الحقائق أو المبادئ أو المفاهيم أو الإجراءات، وتعلمها في مدة زمنية طويلة نسبياً، تتراوح من أسبوعين إلى سنة دراسية كاملة" (ص 216).

وعرفها ويلسون وكول Wilson & Cole (1992) بأنها: "التتابع من القمة إلى القاع، ومن البسيط إلى المعقد، ومن المفهوم على نحو عام إلى التفصيلات والتقسيمات الفرعية" (p70).

ويشبه ريجليوث نظريته في تصميم التعليم الموسع بالعدسة المكبرة؛ إذ إن دراسة موضوع ما باستخدامها أشبه بدراسة صورة عن طريقة عدسة مكبرة في آلة تصوير متحركة، فيبدأ الفرد بنظر

واسع كبير يسمح له برؤية العناصر الرئيسية للمنظر والعلاقات الأساسية ضمن هذه الأجزاء، ثم يركز على كل جزء من أجزاء الصورة ليدرك التفاصيل (Regeluth, 1979, 105-106).

ووجد ريجليوث أن تنظيم المعرفة وفق النظرية التوسعية يساعد المتعلمين على إدراك الخصائص والعلاقات المشتركة، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بين أجزاء المعرفة، مما يساعدهم على استيعاب معارف المتعلم. وتقوم النظرية التوسعية على ثلاثة افتراضات أساسية؛ هي على النحو الآتي:

1. يبدأ التعلم من الأفكار العامة المجردة، ثم يتدرج إلى الأمثلة المادية المحسوسة.
 2. يسير تنظيم المحتوى من الأعلى إلى الأسفل؛ أي من العام إلى الخاص.
 3. يبدأ التعلم بعرض شامل وموجز لعناصر المهمة التعليمية الرئيسة المراد تنظيمها، ثم يبدأ بعد ذلك التفصيل والتوسع في هذه العناصر شيئاً فشيئاً، بشرط أن تتم عملية ربط كل مرحلة تعليمية بالمرحلة التي تسبقها وتليها (زيتون، 1999، 93).
- يتضح من خلال استعراض التعريفات الخاصة بنظرية ريجليوث أنها نظرية تعليمية في تصميم التعليم، لها أثر كبير في تنظيم المحتوى، التنظيم الذي أفاد في تكوين بناء معرفي منظم لدى المتعلم، يساعده على استرجاع المعلومات من ذاكرته وفهمها واستخدامها في حياته، إضافة إلى اختصار الوقت وتوفير الجهد، ومن ثم تحسين جودة التعليم.

♦ أهمية النظرية التوسعية:

تعدّ النظرية التوسعية دليلاً فعالاً لكل مصممي المناهج الدراسية في تنظيمهم للمعلومات الأكاديمية من ناحية وللمعلمين في عملية تدريسهم من ناحية أخرى، وعاملاً أساسياً في نجاح العملية التعليمية؛ لأن عملية التصميم تساعد على تجنب النقص، وتلافي المشكلات التي قد تنشأ من جراء تطبيق البرامج التعليمية تطبيقاً عشوائياً دون التخطيط لها أو دراستها مسبقاً (العدوان، والحوامدة، 2008، 133).

وتعود أهمية النظرية التوسعية إلى ما تقدمه من إسهامات في تحسين مواقف التعلم والخبرات التعليمية، إضافة إلى إسهامها في إثراء خبرات التعلم، وربطها، وإدماجها بشكل ذي معنى (قطامي، وآخرون، 2000، 422)، ولهذه النظرية قيمة تربوية من خلال قيامها بتنشيط دور

المتعلم، وجعله أكثر فعالية ونشاطاً، وتساعده على زيادة الاحتفاظ بالمعلومات لأطول مدة ممكنة (Regeluth, 1981, 96).

لقد أسهم الأساس النظري الذي استند إليه "ريجليوث" في بناء نظريته في التوصل إلى حالة من الفهم، واستيعاب الخبرة المتضمنة في بنية المتعلم، بحيث يصير قادراً على استرجاعها عند الحاجة إليها، أو عند مواجهته لخبرات جديدة ذات علاقة بما خزنه المتعلم من خبرات سابقة (العدوان والحوامة، 2008، 135)، وقد وضعت هذه النظرية لتساعد المتعلم على تنمية قدراته العقلية على مستوى المعرفة والاستيعاب والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم (قطامي، وآخرون، 2003، 176).

وعلى ذلك فإن النظرية التوسعية تفردت بمزايا متعددة، وهذا ما أكدته الأبحاث التي أثبتت فعالية هذه النظرية في تحسين عملية التعليم والتعلم.

♦ الأفكار والآراء التي تستند إليها نظرية "ريجليوث" التوسعية:

وضع "ريجليوث" هذه النظرية استناداً إلى نظريات ومفاهيم وأفكار تربوية سابقة، المتمثلة في أفكار كل من:

أ. أفكار أوزيل Ausubel: تهتم بتتابع المحتوى التعليمي من العام إلى الخاص، والمنظمات المتقدمة Advanced organization التي تساعد المتعلم على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة لديه ربطاً متكاملاً لا يتجزأ، فيصير التعلم ذا معنى، ويبقى أثره لمدة زمنية طويلة (البعلي، 2001، 22).

ب. أفكار جانبيه Gagne عن التعلم الهرمي: تهتم بتنظيم المحتوى التعليمي تنظيمياً هرمياً، وتؤكد أهمية المتطلبات السابقة للتعلم Learning prerequisites، إذ تؤكد أن تعلم مفاهيم معينة لا بد أن يسبقه اكتساب حقائق ومفاهيم أخرى، تساعد على تعلم هذه المفاهيم (Beinssner & Reigeluth, 1987, 3).

ج. أفكار نورمان Norman عن التعلم الشبكي Web learning: تؤكد ضرورة تنظيم المفاهيم التي يتضمنها المحتوى التعليمي في صورة شبكة مفاهيمية، توضح العلاقة التي

ترتبط المفاهيم الرئيسة بالمفاهيم الفرعية المتضمنة فيه (الرواضية ودومي والعمرى، 2011، 163).

د. أفكار ميرل Merrill عن أسلوب تحليل المهمة Task analysis: أكدت أهمية تحديد الإجراء الرئيس، والعمليات الفرعية المتضمنة فيه، إضافة إلى كيفية تنظيم العمليات داخل الإجراء الرئيس.

ويذكر ريجليوث أن الهدف من نظريته هو تطوير نظرية عرض العناصر التعليمية لميرل Components play theory لتصل إلى مستوى موسع (قطامي وآخرون، 2000، 423). وقد درس العالمان جونسون وفاو نظرية "ريجليوث" واستنتجا الأسس الأربعة الآتية:

1. التعلم الهرمي وفق نموذج جانبيه وبرجيز وويجر (Gagne, Briggs and wager):

إن التعلم الهرمي وفق هذا النموذج يشير إلى التدرج بالتعلم بدءاً بالتعلم الإشاري وانتهاءً بتعلم حل المشكلات، وقد افترض جانبيه أن اكتساب المعرفة والخبرات يمكن أن يتم عن طريق المقدرات، واشترط وجود تعلم سابق يعدّ أساسياً لتعلم أية خبرة جديدة، ثم يستمر التعلم بالنمو إلى أن يصل إلى قمة الهرم، وقد اعتمدت هذه الإستراتيجية مفهوم بنية التعلم التي تتضمن البنى المفاهيمية.

2. النموذج الحلزوني:

يؤكد فيه برونر Bruner ضرورة إيجاد روابط بين المفهوم الجديد والمفاهيم السابقة؛ لأن هذا النموذج يعمل على تقديم الخبرات والمعاني تقديماً متدرجاً للتوصل إلى معرفة متكاملة بطريقة حلزونية، يستوعبها المتعلم، ويضمها إلى بيئته المعرفية بعد أن يتمثلها.

3. نموذج التضمين المعرفي:

هو نموذج أوزيل Ausubel الذي أكد فيه أن المحتوى ينبغي أن يبدأ بمستوى عام، يتضمن المعرفة اللاحقة التي ينبغي اتباعها خطوات تدريسية تعرض فيها عمليات تساعد المتعلم على إحداث عمليات تمايز متعاقبة، والتدرج في تقديم معلومات أكثر تفصيلاً من المعلومات المحددة.

4. نظرية المخطط المعرفي:

تتمثل في تشكيل بناء معرفي مترابط بمجموعة من العلاقات والتشابه اللغوي، ويصنف المخطط المعرفي الذي يمتلكه المتعلم المحتوى المعرفي، الذي يمكن أن يتعلمه أو يكون قادراً على اكتسابه (الكلي، 2012).

♦ المكونات الأساسية لنظرية "ريجليوث التوسعية":

لقد وجد ريجليوث وروجرز (Regeluth, 1979, p.13)، (Regeluth & Rodgers, 1980, P. 195-219) أن النظرية التوسعية تتكون من خمسة مكونات رئيسة؛ هي الآتي:

1. المقدمة الشاملة: هي الأفكار الأساسية (المفاهيم أو الإجراءات أو المبادئ)، التي يتكون فيها المحتوى التعليمي، إضافة إلى أمثلة توضيحية لهذه الأفكار، وفقرات للتدريس والممارسة، وتتميز بصفتين أساسيتين؛ هما:
 - تقدم نظرة شاملة لمحتوى المادة التعليمية.
 - تركز على نوع واحد من المحتوى.

ويشير "ريجليوث" إلى أن المقدمة الشاملة يمكن أن تأخذ أحد الأنماط الثلاثة، تختلف باختلاف نوع المحتوى، وهذه الأنماط هي الآتي:

- مقدمة شاملة مفاهيمية Coneptualepitome: تعرض فكرة عامة عن المفاهيم الرئيسية والفرعية، التي يتضمنها المحتوى التعليمي، إضافة إلى بعض المبادئ والإجراءات التي يمكن أن تسهم في تعلم هذه المفاهيم.
- مقدمة شاملة إجرائية Procedural epitome: تعرض فكرة عامة عن الإجراءات الأساسية والعمليات الفرعية التي يتضمنها المحتوى التعليمي، إضافة إلى بعض المفاهيم أو المبادئ، التي يمكن أن تسهم في تعلم هذه الإجراءات وتنفيذها.
- مقدمة شاملة نظرية The ortical epitome: تعرض فكرة عامة عن المبادئ التعليمية، التي يتضمنها المحتوى التعليمي، إضافة إلى بعض المفاهيم والإجراءات التي يمكن أن تسهم في تعلم هذه المبادئ (Regeluth, 1992, 82, 83).

2. المقارنة التشبيهية (التناظر الوصفي) **Analogy**: هي عنصر مهم في نظرية "ريجليوث" التوسعية، وواحدة من إستراتيجيات التدريس التي تسهم في فهم الأفكار الجديدة، التي يربطها بأفكار مألوفة لدى المتعلم لكنها واقعة خارج المحتوى التعليمي الأساسي، والهدف هنا جعل الموضوع الدراسي مألوفاً وقابلاً للدراسة والفهم (سليمان وسلوم، 2012، 184).

3. مستويات التوسع **Level of elaboration**: هي تفصيل وتوسع تدريجي لما ورد في المقدمة الشاملة من مفاهيم وإجراءات ومبادئ، وقد تحتاج عملية التفصيل هذه إلى مستوى واحد أو مستويين أو أكثر، وهذا يعتمد على حجم المادة التعليمية المراد تنظيمها وتعلمها، وصعوبة المحتوى التعليمي وتعقيده، إضافة إلى قدرة المتعلم على استيعاب عناصر المحتوى التعليمي، وإدراك العلاقات التي تربط بين هذه العناصر بعضها ببعض. ويشير ريجليوث في ذلك إلى أن المحتوى التعليمي خلال تفصيله في مستويات التوسع يسير في تسلسل وتتابع، ولهذا التتابع سمات؛ هي الآتي:

أ. التتابع من العام إلى التفصيلات: **Details Sequence – to – General**؛ ويعني أن تنظيم المحتوى يبدأ بالمفاهيم أو الإجراءات أو المبادئ العامة، ثم يتدرج شيئاً فشيئاً حتى يصل إلى المفاهيم والمبادئ والإجراءات الفرعية والأمثلة التي توضحها.

ب. التتابع من البسيط إلى المعقد: **Complex Sequence – to – Simple**؛ ويعني أن تنظيم المحتوى يبدأ بعرض عدد محدود وبسيط من المفاهيم أو الإجراءات أو المبادئ، ثم يتدرج شيئاً فشيئاً في التفصيل حتى يصل إلى أعداد كبيرة من المفاهيم أو الإجراءات أو المبادئ الصعبة.

ج. التتابع من المجرد إلى المحسوس: **Concretes Sequence – to – Abstract**؛ ويعني أن تنظيم المحتوى يبدأ بعرض الأفكار المجردة، ثم يتدرج في التفصيل شيئاً فشيئاً حتى يصل إلى المحسوسات من خلال الأمثلة المتعددة لهذه الأفكار (برهوم، 2012، 22).

تشير دروزة (1986) في هذا الصدد إلى أن عملية تفصيل المحتوى التعليمي باستعمال النظرية التوسعية تتم بإحدى الطريقتين الآتيتين:

- التفصيل على نحو أفقي: إذ تُتناول الأفكار الرئيسة كلها، التي وردت في محتوى المادة الدراسية، ثم تفصيلها تدريجياً على مراحل متعددة إلى أن تنتهي كلها قبل الانتقال إلى غيرها.

- التفصيل على نحو عمودي: إذ يُتناول كل جزء من هذه الأفكار على حدة، وتفصيله تدريجياً على مراحل متعددة إلى أن ينتهي كله قبل الانتقال إلى غيره (ص 179).

4. التركيب **Synthesizing**: هو توضيح العلاقات التي تربط عناصر المحتوى التعليمي بعضها ببعض، ويُقسم إلى نوعين؛ هما:

أ. تركيب داخلي Internal Synthesizing: ويعني توضيح العلاقات التي تربط بين عناصر المحتوى التعليمي للموضوع الواحد.

ب. تركيب خارجي External Synthesizing: ويعني توضيح العلاقات التي تربط بين عناصر المحتوى التعليمي لموضوع ما وعناصر المحتوى التعليمي لموضوعات أخرى (Reigeluth, 1979, P. 10).

5. الخاتمة الشاملة **Expanded epitome**: تمثل هذه المرحلة حالة خاصة من التركيب والتجميع، لكنها تبين العلاقات الخارجية التي تربط بين المعلومات والأفكار المتضمنة في المحتوى التعليمي، والأفكار تزيد العلاقة في موضوعات أخرى، وهذا ما يسمى بترابط الموضوعات (العبد الله وآخرون، 2010، ص 140).

◆ آلية التدريس وفق النظرية التوسعية:

للنظرية التوسعية خاصة نظرة في تصميم التعليم ونظام التدريس، إذ يمكن تصميم المادة التعليمية لأي نوع من أنواع المحتوى (المفاهيم، والمبادئ، والإجراءات) مع تحديد الهدف العام، والأهداف الخاصة والسلوكية المحددة وفق المحتوى التعليمي المراد تنظيمه، حيث تجري عملية تصميم التعليم وفق توجيهات النظرية التوسعية على النحو الآتي:

- اختيار نوع المحتوى المراد تنظيمه، فعملية تحديد مكونات المحتوى التنظيمي يقوم بها كل من المصمم والمدرس المتخصص بالمادة المعنية.

- تتم عملية تحليل المحتوى التنظيمي المختار للتصميم إلى مستويات متعددة، ويجري تفصيلها وفق النظرية التوسعية.

- اختيار محتوى لتدعيم المحتوى التنظيمي المصمم وفهمه وتعلمه، وهي مفاهيم ومبادئ وإجراءات من غير المحتوى الرئيس، تستعمل لمساعدة المتعلم على التعلم على نحو أسرع وأسهل، ويفضل أن تكون المعلومات قريبة من المتعلم وبيئته.
 - بعد اختيار المحتوى التدعيمي يجري تحليله إلى أفكار رئيسة وثانوية مع الاستعانة بمعلم المادة المختص.
 - كتابة الأفكار الرئيسة والثانوية بالتسلسل حسب ما جاء في المحتوى التنظيمي والتدعيمي.
 - تصميم نماذج تدريسية تتناسب مع تدريس المفاهيم والمبادئ أو الإجراءات أو الحقائق، ولم يحدد ريجيلوث طريقة معينة للتدريس؛ بل ترك هذا الجانب للمصمم التعليمي، وطبيعة المتعلمين، وحاجاتهم، والمدرسين (القالا وناصر، 2000، 303).
 - لا بد من تعيين عدد الحصص التي يتم تدريس المحتوى التعليمي وفق ما جاء في المقدمة الشاملة أو المستوى الأول أو الثاني من مستويات التفصيل (سليمان، وسلوم، 2012، 198).
 - معرفة النتائج (التغذية الراجعة): تأتي أهمية التغذية الراجعة من كونها تعطي مؤشرات عن مدى تحقق الأهداف وإنجازاتها، وتبين مراكز الضعف، وتعمل على علاجها، وتساعد على زيادة ثقة المتدرب في معلوماته ونفسه (الناشف، 2003، 129) (Regeluth, 1979, 121) (Liddy, et al, 2005, 864).
- يستخلص مما سبق أن النظرية التوسعية قامت على نظريات تربوية متعددة، حيث ظهرت بمنظور جديد وأفكار لها طابعها الخاص، فشكّلت أساس فهم المعرفة الإنسانية.

♦ مزايا النظرية التوسعية:

- تعددت مميزات النظرية التوسعية إذ عملت على الآتي:
- تشجيع الطلاب على التفكير في موضوع الدرس، وربطه بالموضوعات الأخرى.
- تقديم المساعدة للطلاب لتعلم المفاهيم المجردة على نحو مبسط وموسع، وبذلك يتحقق التعلم ذو المعنى وبقاء أثر التعلم.

- تشجيع الطلاب على استمرارية عملية التعلم، مما ينتج عنه تحسين أدائهم، وزيادة الدافعية لديهم، ويساعد المنهاج الموسع المتعلم على الفهم والاستيعاب في أقصر وقت وأقل جهد ممكن.
- مساعدة المعلم على اختيار طريقة التدريس والأنشطة المناسبة، التي تزيد من فعالية العملية التعليمية.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب نحو دراسة المادة والكتاب المدرسي (الروبي، 2013، 229).

بات واضحاً مما سبق أن النظرية التوسعية هي إحدى نظريات التصميم التعليمي التي أثبتت فاعليتها في تنظيم المحتوى التعليمي على المستوى الموسع، وكانت الدليل الذي يسير عليه واضعو المناهج الدراسية في تنظيم المعلومات الأكاديمية، ودليلاً واضحاً يسير عليه المعلمون في عملية تدريسهم، لذا صارت إحدى الطرائق التي ساعدت على نجاح التعليم.

3-1-7- عناصر التصميم التعليمي، وخطواته:

حدد كيمب (Kemp, 1985) عشرة عناصر مرتبة ترتيباً منطقياً، ينبغي أن تلاقي اهتماماً في عملية التصميم التعليمي؛ وهذه العناصر هي على النحو الآتي:

1. تحديد حاجات المتعلم، مما يتيح للمصمم وضع الأهداف، وتحديد العمليات والمعوقات، وكيفية التغلب عليها.
2. اختيار المحتوى أو الموضوعات الرئيسة أو مهام العمل.
3. تحديد خصائص المتعلمين؛ وهم الفئة المستهدفة.
4. تحليل المحتوى، وتحليل المهام المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية.
5. صياغة الأهداف التعليمية.
6. تحديد الأنشطة التي يمكن بواسطتها تحقيق الأهداف التعليمية.
7. اختيار الوسائل والأجهزة المناسبة.
8. تحديد التسهيلات المساندة للتطوير؛ مثل: الأموال والكوادر البشرية.

9. إعداد أساليب التقويم، وأدواته؛ مثل: الاختبارات.

10. التقويم النهائي (الكسواني ، 2007 ، 128-129)، (العدوان والحوامدة، 2011، 32).

ووجد جامع (2010) أن خطوات التصميم التعليمي يمكن تلخيصها بالآتي:

1. تحليل خصائص المتعلمين.

2. تحديد الأهداف التعليمية، وصياغتها.

3. تحديد المحتوى الدراسي، وتحليله، وتنظيمه.

4. تصميم بيئة التعلم.

5. اختيار المواد التعليمية، وتطويرها.

6. اختيار أدوات التقويم، وتطويرها.

7. مراجعة التصميم، وتنقيحه (عملية التغذية الراجعة) (ص153).

تخلص الباحثة مما سبق إلى أن التصميم التعليمي هو عملية مهمة لتحقيق الأهداف المطلوبة بدقة، وبأقل جهد وتكلفة، ومن خلال التصميم يمكن التنبؤ بالمشكلات التي قد تنشأ عن التطبيق والعمل على تلافيها قبل وقوعها، ونقد الطرائق كلها، وتعديلها قبل البدء بالتطبيق.

3-2- النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE):

لا بدّ قبل التطرق إلى النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE)، من إلقاء الضوء على نماذج تصميم التعليم عامة، من حيث مفهوماها، وأهميتها، ووظائفها، وأنواعها، والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في نموذج تصميم التعليم.

3-2-1- مفهوم نماذج تصميم التعليم:

يعرف زيتون (2002) النموذج بأنه: "طريقة لتمثيل الأحداث والوقائع، والعلاقات بينها وذلك بصورة محكمة بقصد المساعدة على تفسير تلك الأحداث والوقائع غير الواضحة وغير المفهومة" (ص 237). أما خميس (2003) فيعرف النموذج بأنه: "تصور عقلي مجرد لوصف أشياء أو أحداث أو مواقف أو عمليات واقعية، وتمثيلها إما كما هي، أو كما ينبغي أن تكون، وذلك بصورة مبسطة بصرية أو لفظية، قد تأخذ شكل معادلة أو صورة مادية أو رسم خطي" (ص 58).

ونماذج التعليم هي نماذج تستند في أصولها إلى نظريات نفسية تعليمية؛ مثل: (النظرية السلوكية، والنظرية البنائية، والنظرية المعرفية... وغيرها)، فالنموذج التعليمي هو خطة توجيهية تتبنى نظرية تعلم محددة لتحقيق مجموعة من نواتج تعليمية وإجراءات، وأنشطة مسبقة تسهل للمعلم عملية تخطيط أنشطته التدريسية على مستوى الأهداف والتنفيذ والتقييم (جامع، 2010، ص 209).

يتبين مما سبق أن نماذج تصميم التعليم:

- تتكون من مجموعة إجراءات وخطوات وعناصر، وهي عملية هادفة تسعى إلى تحقيق أهداف المنظومة التعليمية، وذلك عن طريق التحكم وتنظيم مكونات بيئة التعلم وعناصرها.
- هي حلقة الوصل بين نظريات علم النفس ونظريات التعلم من ناحية، ونظريات الاتصال ومدخل النظم والعلوم التطبيقية من ناحية أخرى.
- يمكن تطبيقها في أثناء التخطيط بعيد المدى للمقررات والمناهج الدراسية المتكاملة، ويمكن تطبيقها لتخطيط الدروس اليومية، بما في ذلك استخدام طرائق التدريس وإستراتيجياته والوسائل التعليمية وأساليب التقييم المتنوعة.

3-2-2- أهمية نماذج تصميم التعليم:

وضعت نماذج تصميم التعليم لتسهم في تطوير العملية التعليمية، وتحسينها من خلال تطبيق مبادئ تصميم التعليم ونظرياته لتحقيق هذا الغرض، حيث تتجلى أهميتها في النقاط الآتية:

- تساعد المعلم على تهيئة البيئة التعليمية المناسبة للأهداف التدريسية.
- تساعد المعلم على تصميم خبرات تعلم فعالة.
- تساعد المعلم على وضع الخطط، وتصميم الدروس، وانتقاء إستراتيجيات التدريس وأساليبه من خلال رؤية متكاملة.
- تساعد الطلبة على التعلم الجيد، من خلال تعلم المعلومات والأفكار والمهارات الأكاديمية والاجتماعية والإبداعية وفق أطر متكاملة.
- تسهم نماذج تصميم التدريس في تطوير المناهج الدراسية بوصفها أدلة عمل إرشادية (مازن، 2015، ص 100).

وتزداد أهمية نماذج تصميم التعليم مع ازدياد التطور السريع الذي يشهده العالم المعاصر في المجال التقني، الذي شمل جوانب الحياة كلها، لذا وجب البحث عن أفضل الطرائق والإستراتيجيات التعليمية، التي تواكب هذا التطور، وتؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة بأقصر وقت وجهد ممكنين، فنماذج تصميم التعليم هي التي تزود مصممي المناهج والمدرسين والمعلمين بهذه الطرائق والإستراتيجيات في صورة أشكال وخرائط مقننة، فهي في غاية الأهمية بالنسبة إلى مصمم المنهاج والمعلم والطالب على حد سواء.

3-2-3- خصائص النموذج التعليمي الجيد:

تعددت نماذج تصميم التعليم وتنوعت، مما جعلها تمتاز بخصائص متنوعة، وقد فرض هذا التنوع وجوب توفر مجموعة معايير؛ منها الآتي:

- التمثيل الصادق للواقع: فالنموذج ليس هو الواقع؛ وإنما تمثيل له، إما كما هو أو كما ينبغي أن يكون، وكلما كان التمثيل صادقاً كان النموذج جيداً.
- الوضوح والبساطة والدقة والسهولة.

- النظامية: فتصميم التعلم هو طريقة علمية نظامية في التفكير قائمة على حل المشكلات لتحقيق أهداف محددة.
- الشرح: النموذج الجيد هو الذي يشرح العمليات والعلاقات على نحو يسهل فهمها وتفسيرها.
- الاتساق الداخلي: أن تكون مكوناته كلها متسقة ومنسجمة بعضها مع بعض، دون تناقض أو تعارض بينها.
- الشمول: أن يشتمل على العمليات والعلاقات والعوامل المؤثرة فيها لعرض صورة كاملة ومتكاملة عن العملية أو النظام، بحيث يساعد على فهمها وتفسيرها.
- الاقتصاد: أن يقتصد النموذج في العمليات والعلاقات قدر المستطاع، بحيث يقتصر على المتغيرات المطلوبة فقط.
- التأصيل: أن يستند النموذج إلى أصول نظرية واضحة مستمدة من نظريات التعلم والتعليم، وألا يتناقض مع البيانات التجريبية.
- الملاءمة: ملاءمة النموذج للأهداف التي يراد تحقيقها، والإمكانات والتسهيلات المالية، والكوادر البشرية، ومراعاته لخصائص المتعلمين.
- التعميم: على أن المصمم قد يعد نموذجاً لعملية أو مشروع بعينه، إلا أنه ينبغي أن يكون قادراً على تعميم العمليات، بحيث يكون تطبيقها في عمليات أو مشروعات أخرى مشابهة.
- التجريد: أن يشتمل النموذج على مفاهيم ومبادئ نظرية متعددة، ورموز مجردة، مما يتطلب توفر خلفية خاصة لفهم دلالات هذه الرموز والمفاهيم والنظريات المتضمنة فيه.
- النفعية: ينبغي أن تكون للنموذج فائدة نفعية، من خلال تنظيم البيانات في شكل ذي معنى، والعمل على تحقيق نواتج محددة، تهدف إلى تحسين فعالية التعليم وكفاءته.
- القابلية للتطبيق: أن تكون النماذج قابلة للتطبيق؛ كي يتمكن من تحقيق المنفعة منها (الهمشري، 2016، 57-58).

وعلى تعدد نماذج تصميم التعليم فإنه لا يصلح أن يُختار نموذج واحد للمراحل التعليمية والمواقف التدريسية كلها؛ بل ينبغي المفاضلة فيما بينها في ضوء طبيعة مدخلات النظام وما يرجو تحقيقه من أهداف، فلا يوجد نموذج أفضل من غيره في الأحوال كلها؛ بل ينبغي اختيار النموذج الأنسب استناداً إلى متغيرات متعددة؛ من أهمها الآتي:

- المُنتج التعليمي الذي سيطبق عليه النموذج (منهاج متكامل، ومقرر دراسي، وبرنامج تدريبي، ووسيلة تعليمية، وبرمجية إلكترونية ... وغيرها).
- المرحلة التعليمية (الأساسية، والثانوية، والجامعية ... وغيرها).
- فئة المتعلمين (العاديين، والمتفوقين، وذوي الاحتياجات الخاصة... وغيرها)، إضافة إلى خصائصهم الأخرى (العمر ومستوى التحصيل ... وغيرهما).
- الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة.
- اتجاهات المعلمين والمتعلمين نحو النظرية التي يعتمدها النموذج.
- مستوى الإتقان المطلوب من المخرجات التعليمية.

3-2-4- وظائف نماذج تصميم التعليم:

- التوجيه: يقصد به رسم الخطط، وتحديد أفضل الأنشطة والطرائق التي توجه العمل نحو تحقيق الأهداف المحددة.
- الوصف: يقصد به وصف العمليات والإجراءات والتفاعلات في عمليات تصميم التعليم، مما يضمن عدم نسيان أي مكون أو عملية.
- التحليل: فالنماذج تساعد على إجراء عمليات التحليل الخاصة بالعمليات والعلاقات.
- الشرح والتوضيح: حيث تساعد النماذج على شرح العمليات والعلاقات وتوضيحها.
- الضبط والتحكم: فالنموذج يجعل التصميم يسلك طريقاً مرسوماً من خلال الضبط والتحكم بالعمليات والتفاعلات، وباستخدام إجراءات التقويم البنائي المستمرة.
- الإدارة: تقدم النماذج أطراً توجيهية لتنظيم الجهود بين العاملين في المشروع، والتنسيق بينهم.

- التنبؤ: يساعد النموذج على التنبؤ بالتعلم الفعال في حالة التطبيق الجيد للأنشطة والإجراءات المتضمنة فيه (خميس، 2003، 59).

يُلاحظ مما سبق أن الهدف الرئيس لنماذج تصميم التعليم هو توظيف ما توصل إليه العلم من نظريات تربوية ونفسية وتعليمية، وإجراءات تطبيقية في سبيل تطوير عناصر العملية التعليمية تطويراً متكاملاً ومنظماً ومتقناً، بغية تحقق عملية التعليم والتعلم بكفاية وفاعلية، لذا فإن عملية تقويم المنهاج أو تطويره لا يمكن أن تتم دون الاستناد إلى نموذج مناسب لتصميم التعليم، إذ يعدّ نموذج تصميم التعليم بمنزلة الخريطة أو المخطط الذي تسير وفقه عمليات تقويم المناهج وتطويرها.

3-2-5- أنواع نماذج تصميم التعليم:

تعددت نماذج تصميم التعليم وفق النظريات التربوية والتعليمية التي استندت إليها، ووفق الأهداف التي وضعت من أجلها، وقد اختلفت باختلاف مستوياتها من حيث الشمول والعمق، أو طبيعة الأهداف ونواتج التعلم المستهدفة، أو مستوى إتقان تعلمها، فمنها البسيط على مستوى الوحدات التعليمية أو الدروس، ومنها المركب على مستوى المقررات الدراسية، ولا يصلح اختيار نموذج واحد للمراحل التعليمية والمواقف التدريسية كلها؛ بل يتم المفاضلة فيما بينها في ضوء طبيعة مدخلات النظام، وما يبتغى تحقيقه من أهداف.

إن هذه العملية وفق النماذج المختلفة للتصميم التعليمي، تتم في ضوء مجموعة من المراحل، التي تعدّ بمنزلة الخطوات الإجرائية الرئيسة المحددة يقوم بها المصمم التعليمي، وقد تتضمن مجموعة من العمليات الفرعية. وعلى اختلاف نماذج تصميم التعليم في شكلها، إلا أنها تتفق في جوهرها من حيث اتباعها خطوات إجرائية محددة تتمثل في عمليات التحليل، والتصميم والإنتاج، ثم التطبيق فالاستخدام والتقويم. يمكن تصنيف نماذج تصميم التعليم في ثلاثة أنواع رئيسة؛ هي على النحو الآتي:

- **نماذج توجيهية (prescriptive Model):** تهدف إلى تحديد ما ينبغي عمله من إجراءات توجيهية للتوصل إلى منتجات تعليمية محددة في ظل شروط تعليمية معينة.

- نماذج وصفية (Descriptive Model): تهدف إلى وصف منتجات تعليمية حقيقية في حالة توفر شروط تعليمية محددة؛ مثل: نماذج نظريات التعلم.
- نماذج إجرائية (Procedural Models): تهدف إلى شرح أداء مهمة عملية، وتشتمل على سلسلة متفاعلة من العمليات والإجراءات (الحيلة، 2003، 87).
- يلاحظ مما سبق أن نماذج تصميم التعليم تعدّ بمنزلة الدليل الذي يرشد المُصمم لاتخاذ القرارات الصحيحة في كل مرحلة من مراحل تصميم التعليم، وتطويره، واستخدامه، وتقويمه.

3-2-6- أمثلة على نماذج تصميم التعليم:

تعددت نماذج تصميم التعليم وفق النظريات التي استندت إليها (السلوكية أو المعرفية، البنائية)، بعض هذه النماذج معقد وبعضها الآخر بسيط، وذلك حسب الهدف الذي صممت من أجله، وحسب مقتضيات العملية التعليمية والتربوية، ويكمن الاختلاف في هذه النماذج حسب التوسع في عرض مرحلة دون الأخرى.

فقد صُمم بعض هذه النماذج من أجل التعلم الصفي؛ مثل: نموذج (جودوين وسيزلاك)، الذي قدّم نظاماً للموقف التعليمي لتيسير تعلم التلاميذ، بحيث يحقق التفاعل بين عناصر الموقف التعليمي وتكوين إطار مرجعي يوجه التلميذ نحو عملية التعلم (سرايا، 2007، 112).

واستهدف بعضها الآخر تصميم المناهج والوحدات التعليمية؛ مثل: نموذج ديك وكاري Dick & Carey (1996)، الذي اعتمد الشكل الخطي، وأسلوب المنظومات، فتضمن تحديد المشكلة، وتقويم الحاجات، وتحليلها لتحديد نقطة البدء ببناء البرنامج، وتحليل المهام لتحديد الغايات والأغراض العامة بدقة، مراعيًا خصائص المتعلمين المختلفة والسلوك المدخلي والمتطلبات القبلية للتعلم، مع إجراء تحليل للسلوك التعليمي في كل خطوة من خطوات البرنامج (مازن، 2015، 116). ونموذج "كيمب Kemp (1991) لتصميم الوحدات التعليمية"، الذي تميّز باهتمامه بالتغذية الراجعة، والأهداف التعليمية الإجرائية، والتقويم المستمر للمتعلمين من خلال أساليب التقويم القبلي والبعدي، وبالمرونة وإمكانية البدء وفق طبيعة التصميم، ويمكن السير وفق الترتيب الذي يرغب فيه المصمم، وذلك في ضوء ما يناسب الموقف التعليمي (كيمب، 1991، 17). ومن النماذج العربية التي استهدف تصميم المناهج والوحدات التعليمية

نموذج (الحيلة، 2016)، الذي يتألف من تسع خطوات رئيسة يتضمن كل منها خطوات فرعية، إذ تميز هذا النموذج بتحديد الإجراءات التي يقوم بها المعلمون لتخطيط نشاطاتهم التعليمية.

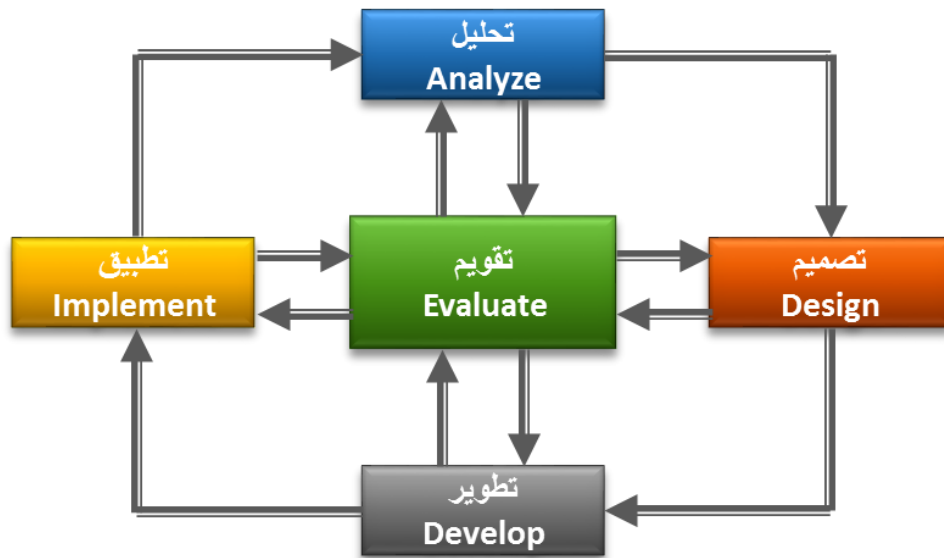
واستهدفت نماذج أخرى تصميم المقررات الإلكترونية؛ مثل: نموذج (الفار، 2005)، الذي قَدَّم نموذجاً لإنتاج المقررات الدراسية للتعليم والتعلم عبر الشبكة (الإنترنت)؛ ليتماشى مع الاتجاه المتزايد نحو استخدام الشبكة (الإنترنت) في التعليم، ونموذج الجزار (2013) الذي وضع معايير التصميم التعليمي لبيئة التعليم الإلكتروني.

إن هذه النماذج كلها تمحورت حول المراحل الخمسة للنموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE)، وهذه المراحل هي: (التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقييم).

3-2-7- النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE):

يعدّ النموذج العام لتصميم التعليم واحداً من نماذج تصميم التعليم، وهو أسلوب نظامي لعملية تصميم التعليم، يزود المصمم بإطار إجرائي، يضمن أن تكون المنتجات التعليمية ذات فاعلية وكفاءة في تحقيق الأهداف، ويعدّ أساس كل نماذج تصميم التعليم.

يتكون النموذج العام لتصميم التعليم من خمس مراحل رئيسة، يستمد النموذج اسمه منها (ADDIE)؛ وهو اختصار للحروف الأولى لتلك المراحل (Peterson, 2003, P. 235)، يمكن توضيح ذلك من خلال الشكل الآتي:



الشكل (1): النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE)

المصدر (Nadiyah & Faaizah, 2015, p. 2015)

3-2-7-1- تاريخ النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE):

يعود النموذج العام لتصميم التعليم إلى أصول عسكرية، وذلك في الولايات المتحدة الأمريكية عام (1973)، حيث سعت وزارة الدفاع الأميركية إلى تطوير الإجراءات التي تسهم في تحسين تدريبات الجيش من خلال التركيز على تكنولوجيا الأداء. وفعلاً طور الباحثون في جامعة فلوريدا إجراءات تدريب الجيش، وشكلت هذه الإجراءات نموذجاً تبنته القوات البرية والبحرية والجوية في أميركا، وعُرف هذا النموذج بداية بـ (IPISD)؛ أي "إجراءات الخدمة من أجل تطوير النظم التعليمية"، ثم اختصر الاسم ليصير (ISD)؛ أي "نظم تصميم التعليم". تألف النموذج في ذلك الوقت من خمس مراحل؛ هي: (التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والضبط أو التحكم)، ثم تغيّر اسم المرحلة الأخيرة ليصير (التقويم)، وعلى ذلك صار يرمز للنموذج باختصار (ADDIE) (Sink, 2014, p.182).

3-2-7-2- مراحل النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE):

يتكون النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) من خمس مراحل رئيسية، تدور حولها نماذج تصميم التعليم كلها على اختلافها، ويكمن الاختلاف في نماذج تصميم التعليم حسب التوسع في عرض مرحلة دون الأخرى. وفيما يلي شرح لمراحل هذا النموذج وفق ما ذكرها (الهمشري، 2016، 59)، (Sink, 2014, p182 183-185)، و(حسن، 2012، 134)، و(راغن وسميث، 2012، 112-127)

أ- المرحلة الأولى: مرحلة التحليل (Analysis):

تعدّ هذه المرحلة حجر الأساس للمراحل الأخرى لتصميم التعليم، وخلال هذه المرحلة لابد من تحديد المشكلة، ومصدرها، والحلول الممكنة لها، وقد تشمل هذه المرحلة أساليب البحث؛ مثل: تحليل الحاجات، وتحليل المهام، وتحليل المحتوى، وتحليل الفئة المستهدفة، وتشمل مخرجات هذه المرحلة عادة أهداف التدريس، وقائمة بالمهام أو المفاهيم التي سيتم تعليمها، وتعريفاً بالمشكلة والمصادر والمعوقات، وخصائص المتعلم، وتحديد ما ينبغي فعله، وتكون هذه المخرجات مدخلات لمرحلة التصميم، وفي مرحلة التحليل يسعى المصمم التعليمي إلى الإجابة عن عدد من الأسئلة؛ منها الآتي:

- ما أهداف المحتوى؟
 - ما المخرجات أو الكفايات التي سيظهرها الطلبة تحقيقاً للأهداف؟
 - كيف سيتم تقويم المخرجات؟
 - من الفئة المستهدفة؟
 - ما الحاجات الخاصة للمتعلمين؟
 - كيف ستحدد الحاجات؟
- تتضمن هذه المرحلة في أثناء تصميم المناهج التعليمية؛ العمليات الآتية:
- 1- تحديد الحاجات التعليمية.
 - 2- تحديد الأهداف التعليمية (مصادرها، وأنوعها، ومستوياتها، ومعاييرها).
 - 3- تحليل المحتوى التعليمي.
 - 4- تحليل المهمات التعليمية (المفاهيم، والمبادئ، والحقائق، والإجراءات... وغيرها).
 - 5- تحليل المتعلمين (خصائصهم، وسماتهم، وحاجاتهم).
 - 6- تحليل البيئة التعليمية (الإمكانات والتسهيلات المادية، والكوادر البشرية، والإجراءات الإدارية).
- ب- المرحلة الثانية: مرحلة التصميم (Design):**
- تهتم هذه المرحلة بوضع المخططات والمسودات الأولية لتطوير عملية التعليم، وفي هذه المرحلة يتم وصف الأساليب والإجراءات، التي تتعلق بكيفية تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم، وتشتمل مخرجاتها على الآتي:
- تحديد أهداف الأداء (الأهداف الإجرائية) استناداً إلى أهداف المادة التعليمية، ومخرجات التعلم بعبارة قابلة للقياس، ومعايير الأداء الناجح لكل هدف.
 - تحديد التقويم المناسب لكل هدف.

- تحديد إستراتيجيات التدريس استناداً إلى الأهداف، وفيها يتم تحديد كيفية تعلم الطلاب، هل سيكون ذلك من خلال المناقشة، أو دراسة الحالة، أو المجموعات التعاونية، أو غيرها؟

تتضمن هذه المرحلة في أثناء تصميم المناهج التعليمية؛ العمليات الآتية:

1- صياغة الأهداف السلوكية.

2- تصميم المحتوى التعليمي، وتنظيمه.

3- تصميم إستراتيجية التدريس، وأساليب التعليم والتعلم.

4- تصميم المواد والتقنيات التعليمية.

5- تصميم الأنشطة التعليمية.

6- تصميم أدوات التقويم، وأساليبه.

ج- المرحلة الثالثة: مرحلة التطوير (Development):

يتم في مرحلة التطوير ترجمة مخرجات عملية التصميم من مخططات وسيناريوهات إلى مواد تعليمية حقيقية، فيجري في هذه المرحلة تأليف مكونات الموقف أو المنتج التعليمي، وإنتاجه، وخلال هذه المرحلة يتم تطوير التعليم والوسائل التعليمية كلها، التي ستستخدم فيه، وأية مواد أخرى داعمة.

تتضمن هذه المرحلة في أثناء تصميم المناهج التعليمية؛ العمليات الآتية:

1- إنتاج المقرر الدراسي والأدلة المرفقة له، وتطويرها.

2- إنتاج المواد والوسائل والتقنيات التعليمية، وتطويرها.

د- المرحلة الرابعة: مرحلة التنفيذ أو التطبيق (Implementation):

يتم في هذه المرحلة القيام الفعلي بالتعليم، سواء أكان ذلك في الصف الدراسي التقليدي، أم في التعليم الإلكتروني، أم من خلال برمجيات الحاسوب، أم الحقائق التعليمية، أم غيرها. وتهدف هذه المرحلة إلى تحقيق الكفاءة والفاعلية في التعليم، وينبغي في هذه المرحلة أن يتم تحسين فهم الطلاب، ودعم إتقانهم للأهداف، حيث تشتمل هذه المرحلة على إجراء الاختبار التجريبي، والتجارب الميدانية للمواد، والتحضير للتوظيف على المدى البعيد، وينبغي أن تشمل

هذه المرحلة التأكد من أن المواد والنشاطات التدريسية تعمل على نحو جيد مع الطلاب، وأن المعلم مستعد وقادر على استخدام هذه المواد، ومن المهم أيضاً التأكد من تهيئة الظروف الملائمة من حيث توفر الأجهزة، وجوانب الدعم الأخرى المختلفة.

تتضمن هذه المرحلة في أثناء تصميم المناهج التعليمية؛ عمليات تجريب المنهاج على عينة ضيقة، ثم على عينة موسعة، ثم التطبيق الميداني للمنهاج، وذلك بعد التحقق من توفر متطلبات تنفيذ المنهاج كلها؛ من المستلزمات المادية والكوادر البشرية والتسهيلات الإدارية.

هـ - المرحلة الخامسة: مرحلة التقييم (Evaluation):

يتم في هذه المرحلة قياس مدى كفاءة عمليات التعليم والتعلم، وفعاليتها، وعملية التقييم ليست المرحلة الختامية في عملية تصميم التعليم؛ بل تتبع كل مرحلة من المراحل السابقة؛ أي إن التقييم يبدأ من المرحلة الأولى ويستمر إلى ما بعد انتهاء مراحل عمليات التصميم كلها، وخلال المراحل المختلفة، وبعد التنفيذ أيضاً، وقد يكون التقييم تكوينياً أو ختامياً:

- **التقييم التكويني Formative Evaluation:** هو تقييم مستمر في أثناء كل مرحلة وبين المراحل المختلفة، ويهدف إلى تحسين التعليم والتعلم قبل وضعه بصيغته النهائية موضوع التنفيذ.

- **التقييم الختامي Summative Evaluation:** يكون عادة بعد تنفيذ الصيغة النهائية من التعليم والتعلم، ويقوم هذا النوع الفاعلية الكلية للتعليم، حيث يستفاد من التقييم النهائي في اتخاذ قرار حول شراء البرنامج التعليمي على سبيل المثال، أو الاستمرار في التعليم باستخدامه، أو التوقف عنه.

تتضمن هذه المرحلة في أثناء تصميم المناهج التعليمية الحصول على التغذية الراجعة بشكل مستمر في أثناء التصميم، وفي أثناء التجريب والتطبيق الفعلي، وبعد الانتهاء من التطبيق، وينبغي أن تشمل مصادر التغذية الراجعة آراء كل من له علاقة بتطبيق المناهج من مصممين ومعلمين ومتعلمين وأولياء الأمور والموجهين ومديري المدارس، وتحلل المعلومات التي يُحصل عليها نتيجة عملية التقييم لاتخاذ القرار المتعلق بالمناهج استناداً إلى فاعليتها وكفاءتها في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المحددة في المرحلة الأولى.

3-2-7-3- الخصائص التي يتميز بها النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE):

لما اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات السابقة المتعلقة بالنموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE)؛ مثل دراسة (Driscoll, 2002)، و (Mahalakshmi & Krishnan, 2012)، و (Vijayakumar & Srinivasan, 2015)؛ خلصت إلى أن النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) يمتاز بخصائص متعددة؛ منها الآتي:

- يجمع بين الخصائص العامة والمشاركة لنماذج تصميم التعليم المتعددة، ويعدّ البديل البسيط للكثير من النماذج المعقدة.
- يساعد على تطوير رؤية مشتركة لعملية تطوير العملية التعليمية من خلال استخدام التعلم الإلكتروني، وفهم العلاقة بين عناصر هذه العملية.
- يتميز بالبساطة والمرونة إذ يمكن تطبيقه على أنواع التعليم المختلفة، ومستوياته، أو في مجالات التدريب المختلفة، وقد أثبت عدد غير قليل من الدراسات فاعليته في تصميم المقررات التعليمية والتطبيقات الإلكترونية.
- سهولة خطواته، واتباعه المنحى المنظومي.
- يجعل عملية تصميم التعليم عملية مستمرة؛ أي إن الإجراءات التي تشتمل عليها مرحلة ما لا تنتهي بالانتقال إلى المرحلة التالية؛ بل يمكن العودة إليها مرات متعددة في أثناء عملية التصميم في ضوء التغذية الراجعة المرحلية لإجراء التعديلات اللازمة للوصول إلى أفضل ما يمكن الوصول إليه في المنتج التعليمي.

3-2-8- المشاركون في عملية تصميم التعليم:

لا تقتصر المشاركة في عملية تصميم التعليم على المصمم التعليمي الذي يقوم بتنفيذ خطة العمل وتنسيقها، ويمتلك القدرة على إدارة أوجه عملية تصميم التعليم كلها، من خلال رسم الإجراءات التعليمية، وتنسيقها في خطة مرسومة ومدرسة؛ بل ينبغي أن يشارك أيضاً في عملية تصميم التعليم إضافة إلى المصمم التعليمي؛ الكوادر الآتية.

- **المعلم أو المدرس:** هو الشخص (أو الفريق) الذي وضعت خطة التدريس من أجله ومعه، ولديه الإحاطة الكاملة عن المتعلم، ومعرفة بأنشطة التعليم وإجراءاته، ومتطلبات

برنامج التدريس، حيث يكون من خلال التعاون مع المصمم التعليمي قادراً على تنفيذ التفاصيل لعدد كبير من عناصر التخطيط، وقادراً على تجريب خطة التدريس المطورة.

- **اختصاصي الموضوع:** هو الشخص المؤهل الذي يستطيع تقديم المعلومات والمصادر المتعلقة بالموضوعات المتخصصة، والمجالات المتعلقة التي سيصمم لها التعليم، فهو المسؤول عن دقة المحتوى المتضمن في الأنشطة والمواد والاختبارات المرتبطة به.

- **المقوم:** هو الشخص المؤهل لمساعدة المدرسين والمعلمين على تطوير أدوات التقويم بغية إجراء اختبارات قبلية وبعديّة لتقويم تعلم الطلبة، والمسؤول عن عملية جمع البيانات، وتحليلها، وتفسيرها خلال مرحلة تجريب المنهاج؛ لتقدير مدى فاعليته وكفاءته حينما ينفذ بالكامل وفق الظروف العادية، إضافة إلى أنه يقوم المناهج والتصاميم التدريسية، ويحكم على جودتها وفعاليتها (سالم، 2004، 139).

وينبغي أن يشارك في عملية تصميم التعليم - إضافة إلى ما سلف ذكره - اختصاصيون في مجال تقنيات التعليم؛ بهدف اختيار التقنيات التعليمية الأنسب لتحديد طرائق توظيفها في عناصر العملية التعليمية كلها.

يمكن القول إن النموذج العام لتصميم التعليم هو أساس كل نماذج التصميم، وله أثر مهم في تقدم العملية التعليمية وتطويرها، ورفع كفاءتها إذا طُبّق تطبيقاً صحيحاً.

3-3- تقويم عملية تصميم المنهاج:

3-3-1 مفهوم تقويم المنهاج، وعملية تصميم المنهاج:

تُعَدّ عملية التّقويم إحدى العمليات اللازمة لضمان استمرار نجاح العملية التربوية والتعليمية، وتحسين ممارساتها، وأدوار المشاركين فيها، من خلال متابعة سير عملياتها، ومراجعتها باستمرار، وذلك بهدف التطوير الدائم، مما يحقق التوازن بين التطورات المعرفية المتسارعة، واحتياجات المجتمع.

والتقويم (Evaluation) في مجال اللغة "هو إزالة اعوجاج الشيء"، وفي مجال العلوم الإنسانية يعرفه بلوم Bloom بأنه "إصدار حكم على قيمة الأعمال أو الأفكار أو الحلول أو الطرق في ضوء محكات، ومستويات، ومعايير؛ لتقدير مدى كفاءة الأشياء، ودقتها، وفعاليتها، وقد يكون كمياً أو كيفياً"، ويعرفه ثورنديك وهيجين Hagen & Thorndike بأنه "وصف شيء ما تم الحكم على قبوله أو ملاءمة ما وصف" (سليمان وأبو علام، 2010، 95).

فالتقويم عملية منظمة وهادفة، ينبغي أن تتحدد بمجال أو موضوع معين، ويعدّ تقويم المنهاج من المجالات الحديثة في التقويم التربوي، وقد تعددت تعريفاته في الأدب التربوي؛ منها الآتي:

- عملية تحديد قيمة المنهاج لتوجيه مسيرة تصميمه وتنفيذه، وتوجيه عناصره وأسسها نحو القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة مسبقاً (الجعافرة، 2015، 151).

- عملية تُعنى بجمع معلومات معينة عن المنهاج، وتحليلها؛ بغية استخدامها في إصدار حكم أو اتخاذ قرار معين، لتطوير هذا المنهاج تطويراً مستمراً (هاشم، 2006، 22).

- العملية التي يقوم بها الفرد، أو الجماعة؛ لمعرفة مدى النّجاح، أو الفشل في تحقيق الأهداف التي يتضمنها المنهاج، ونقاط القوة، والضعف فيه؛ كي يتسنى تحقيق هذه الأهداف بطريقة أفضل (الوكيل ومحمود، 2005، 97).

- عملية ذات بعدين؛ الأول محدود، ويهدف إلى إصدار حكم على بنية المنهاج، ممثلة في محتواه العلمي والتعليمي فقط، وتحديد مدى جودة هذا المحتوى، واتساقه، ومدى قدرته

على تحقيق أهداف المنهاج، ومن ثم تعديل جوانب الضعف فيه، والبعد الثاني هو الأكثر شمولاً، حيث يهدف إلى تشخيص جوانب المنهاج وعناصره، وعلاجها، بدءاً بخطة المنهاج وما تشمله من أهداف ومحتوى وطرائق تدريسية، ووسائل وأنشطة تعليمية وتقويم، مروراً بعملية تنفيذ المنهاج (سيد وسالم، 2004، 54).

- عملية تحديد قيمة المنهاج بغية تحديد مسار تخطيطه، وتنفيذه، وتطويره، وتوجيه عناصره وأساسه في ضوء تحقيق الأهداف وفق معايير محددة (عطية، 2009، 263).
- عملية جمع معلومات وصفية أو كمية عن عناصر المنهاج، إما على مستوى التخطيط أو التنفيذ أو المتابعة، وذلك باستخدام أدوات معينة، ثم تفسير هذه المعلومات بغرض إصدار قرارات خاصة، إما بحذف المنهاج القائم أو تعديله أو تطويره (موسى، 2002، 180).

يُلاحظ مما سبق أن تقويم المنهاج:

- عملية منظمة تقوم على أهداف محددة مسبقاً.
- تشتمل على عناصر المنهاج كلها.
- تتطلب جمع البيانات والمعلومات من مصادر متعددة.
- تستند إلى أسس داخلية (المواصفات والشروط والمعايير)، أو أسس خارجية (تعرف مدى الكفاية أو الفاعلية).
- ينفذ هذه العملية اختصاصيون بالمنهاج وطرائق التدريس وعلم النفس والتقويم والقياس، وينبغي أن يشارك فيها المعنيون بعملية تنفيذ المنهاج.
- تهدف إلى تطوير المنهاج، والمحافظة على استمراريته، ومواكبة التغيرات والتطورات العلمية.
- يمكن أن ينتج عن عملية تقويم المنهاج تعديل كلي أو جزئي في أحد عناصر المنهاج أو أكثر.
- التقويم عملية مستمرة مرافقة للمناهج بدءاً بعمليات البناء والتطوير للمنهاج وصولاً إلى مراحل التنفيذ الفعلي في المؤسسة التربوية.

فعملية تقويم المنهاج عملية تشخيص من خلال تحديد جوانب القوة والضعف، ومحاولة تعرف أسبابها، وعملية علاجها من خلال اقتراح الحلول المناسبة، وعملية الوقاية منها، وتتمثل في تدارك الأخطاء التي يمكن التنبؤ بها.

إن الوصول إلى منهاج منظم ومخطط على نحو دقيق، يتطلب أن تتم عملية بنائه وفق نموذج محدد، فالنموذج هو تصور مبسط يشرح أهم الخطوات التي ينبغي أن يشتمل عليها المنهاج المراد بناؤه، ويصف بدقة أهم الخطوات التي ينبغي اتباعها في أثناء بناء المنهاج، وتنفيذه، والإجراءات التي ينبغي اتباعها للتأكد من فعاليته (شاهين، 2010، 20).

إن معظم هذه النماذج يستند إلى النموذج العام لتصميم التعليم، المعروف اختصاراً بـ (ADDIE)؛ والمؤلف من خمس مراحل؛ هي: (التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقييم)، لذا فإن التقييم هو المرحلة الخامسة من مراحل النموذج العام، ولا يعني ذلك أن التقييم يبدأ فقط حينما تنتهي المراحل السابقة، إذ إنه يبدأ من المرحلة الأولى ويستمر إلى ما بعد انتهاء مراحل عملية التصميم كلها، فالتقييم عملية مستمرة في مراحل التصميم كلها، ويستند التقييم إلى مجموعة بيانات ومعلومات كمية وكيفية، يُتوصل إليها من خلال أدوات ومقاييس مختلفة، وتجري مقارنة البيانات التي توصل إليها من خلال الأدوات والمقاييس بمعايير محددة مسبقاً (سليمان وسلوم، 2012، 325)، وعلى ذلك فإن مراحل عملية تصميم المناهج تعدّ معايير لتقويم تصميم هذه المناهج.

3-3-2- أهداف عملية تقويم المنهاج:

تحدد أهداف عملية تقويم المنهاج بالنقاط الآتية:

- الحكم على قيمة الأهداف التعليمية، والتأكد من مراعاتها لخصائص الفرد المتعلم، والفلسفة، وحاجات المجتمع، وطبيعة المادة الدراسية، حيث يساعد التقييم على وضوح هذه الأهداف، ودقتها، وترتيبها حسب الأولوية.
- اكتشاف جوانب القوة والضعف، وتصحيح المسار الذي تسير فيه العملية التعليمية، مما يؤكد الوظيفة التشخيصية العلاجية معاً لتقويم المنهاج.

- تعرّف فعالية المناهج الدراسية، ومدى ملاءمتها لظروف المجتمع واحتياجاته المحلية (خليفة، 2010، 273).

- اختيار عناصر المنهاج والإستراتيجيات الواجب استعمالها، حيث يتعلق هذا الدور بمرحلة التخطيط.

- تعديل عناصر المنهاج، ويتعلق هذا الدور بمرحلة التجريب المبدئي.

- تحديد شروط استعمال المنهاج التعليمي ومؤهلاته، ويتعلق هذا الدور بمرحلة التطبيق (حسن، 2012، 72).

يستخلص مما سبق أن التقويم يقوم بدور أساسي في عملية بناء المنهاج، وتطويره في كل مرحلة من مراحله، حيث لا يمكن الانتقال من مرحلة إلى أخرى دون التقويم، ولا يمكن في النهاية التحقق من مدى فاعلية المنهاج في تحقيق الأهداف التي وضع لأجلها.

3-3-3 أهمية تقويم المنهاج، ودواعيه:

إن تطوير المناهج التربوية لا يمكن أن يتم دون معرفة نتائجها، والوقوف على نوع مخرجاتها، ومن هنا تأتي أهمية التقويم في أنه الوسيلة والطريقة التي يلجأ إليها التربويون، وكل من له علاقة بالعملية التربوية والتعليمية للحكم على مدى فعالية المناهج وجودتها، وبصورة أكثر تفصيلاً تتجلى أهمية تقويم المنهاج في النقاط الآتية:

- تعود أهمية التقويم إلى أنه قد صار جزءاً أساسياً من كل منهاج؛ بغية معرفة قيمة أو جدوى هذا المنهاج، للمساعدة على اتخاذ قرار بشأنه سواء أكان ذلك القرار يقضي بإلغائه أم الاستمرار به وتطويره. ولما كانت جهود العلماء والخبراء لا تتوقف في ميدان التطوير التربوي؛ فإن التقويم التربوي يمثل حلقة مهمة وأساسية يعتمدونها في هذا التطوير.

- يمكن تقويم المنهاج من الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية، ومدى اكتساب التلاميذ للمعارف والخبرات والمهارات والقيم المتضمنة في هذا المنهاج (الفلاح، 2013، 377).

- عرض نتائج التقويم على الشخص المُقوم (المعلمين، وأولياء الأمور، والخبراء... وغيرهم) يجعله يدرك أهمية رأيه ومشاركته في عملية التقويم، ويمثل له حافزاً للمشاركة في عمليات تصميم المنهاج كلها حسب دوره وقدرته. (عطية، 2013، 201).

وعلى ذلك فإن عملية تقويم المنهاج تؤثر تأثيراً إيجابياً في المعنيين بتصميمه وتنفيذه، فهي تقدم تغذية راجعة للمشاركين في تصميم المنهاج من خلال تحديد نقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة، وتوجه المعلمين إلى ما ينبغي أن يُلاحظوه في أثناء تنفيذ المنهاج، وتُشعر أولياء الأمور بأهمية دورهم في العملية التعليمية والتربوية، ويحدد جوانب التعليم والعناصر التي تحتاج إلى المزيد من العناية والاهتمام، مما ينعكس انعكاساً إيجابياً على تحقيق الأهداف المحددة من المتعلمين، إضافة إلى أن تعرف أهداف تقويم المنهاج سيوضح أهميته على نحو أدق.

أما بالنسبة إلى دواعي تقويم المنهاج ومسوغاته، فيلخصها كل من القضاة وآخرين (2014، 251)، والفلاح (2013، 220) بالآتي:

- يعدّ التقويم أساس التّقدم والتّطوير، فالهدف من التقويم ليس إصدار الأحكام فحسب؛ بل التّحسين، والتّطوير.
- التطورات والتّغيرات التي تحدث في المجتمعات التي تقتضي إعادة النظر في المناهج وتقويم آثارها.
- زيادة المعارف والمعلومات وتضخمها تضخماً متسارعاً وكبيراً.
- انتشار مفاهيم تكنولوجيا التعليم، التي تنادي بتطوير التعليم وفق الاتجاهات العالمية.
- زيادة اهتمام الناس بالتربية والتعليم اهتماماً متزايداً، وتساؤلاتهم المستمرة عن جدوى المناهج الحالية.
- المناداة من وقت إلى آخر بضرورة الإصلاحات التربوية لمواكبة المستجدات في المجتمعات.
- التطورات السياسية وما يتبعها من تغيرات في التاريخ والجغرافيا، وما ينشأ عنها من أوضاع وواقع جديدين.

- مواكبة التطور المعرفي، والتقدم المتسارع، الذي يفرض على أصحاب القرار التربوي إعادة النظر في المناهج الدراسية في عناصرها كلها باستمرار.

- التطورات المستمرة في علم النفس وتكنولوجيا التعليم، وما نتج عنها من ظهور إستراتيجيات تعليمية جديدة، ووسائل تعليمية، وتكنولوجية حديثة، أسهمت إلى حد كبير في حث أصحاب القرار التربوي على التوجه لتقويم المناهج؛ لتطوير طرائق التدريس والتعلم، والأنشطة، وأساليب التقويم ووسائله.

- ثورة الاتصالات، وما أحدثته من تواصل عالمي، وتسارع في الانتشار الثقافي، دفعت النظم التربوية إلى إعادة النظر في المناهج القائمة.

- ازدياد عدد الدراسات والأبحاث في مجال المناهج، وما تمخض عنها من نتائج تظهر الثغرات في المناهج القائمة، وتوصي بضرورة تقويمها باستمرار.

تعدّ عملية تطوير المناهج المبرر الأهم لتقويم المناهج، إذ يعدّ التقويم عملية أساسية بغية معرفة قيمة المنهاج أو جدواه، ومن ثم الاستفادة من نتائج التقويم في اتخاذ القرار بشأن الإبقاء على المنهاج أو إلغائه أو تعديله من حيث الإضافة والحذف والتطوير، ولما كانت جهود وزارة التربية لا تتوقف في ميدان تطوير المناهج؛ فإن تقويم المنهاج يمثل حلقة مهمة وأساسية ينبغي أن يعتمد عليها في هذا التطوير، حيث تشكل عملية تقويم المناهج، وتطويرها، حلقة دائرية، إذ إن تقويم المنهاج يؤدي غالباً إلى تطويره، وتطويره يحتاج إلى تقويمه للتحقق من نجاح عملية التطوير، ولضمان نجاح عملية تقويم المنهاج لابد من مراعاة المرتكزات والأسس التي تقوم عليها.

3-3-4- الأسس العامة لعملية تقويم المنهاج، ومرتكزات التقويم، ومعاييرها:

لابد من توفر عدد من الأسس والشروط كي تكون عملية تقويم المنهاج ناجحة، يمكن إيجازها في الآتي:

1- أن يكون هادفاً: أي أن ترتبط عملية التقويم بالأهداف العامة للمنهاج التعليمي، وكلما ابتعد التقويم عن أهداف الشيء المراد تقويمه؛ كانت النتائج غير صادقة وغير مفيدة، والتقويم الهادف يعطي المسؤولين عن العملية التعليمية مؤشراً عن مدى تحقيق الأهداف، مما يتطلب أن تكون الأهداف دقيقة ومحددة كي يكون التقويم سليماً والحكم صحيحاً.

- 2- **الشمول:** أي أن يكون التقويم شاملاً للعناصر والأهداف والجوانب كلها، فلا يهتم بجانب معين دون غيره، فإذا لم يتم ذلك فإن أية محاولة للإصلاح ستكون جزئية ومؤقتة، ولا تؤدي إلى تغير جوهري أو تطوير حقيقي للمنهاج الدراسي.
 - 3- **الاستمرارية:** إن التقويم عملية مستمرة، ومرافقة لكل مراحل بناء المنهاج، حيث تتم عملية التقويم في نهاية كل مرحلة من هذه المراحل، وهذه العملية لا تنتهي بانتهاء عملية بناء المنهاج؛ بل تستمر في أثناء تنفيذه بهدف تطويره.
 - 4- **التعاون:** أي أن يشترك في عملية التقويم كل من له علاقة بالعملية التربوية والتعليمية كل حسب دوره في هذه العملية.
 - 5- **أن يكون اقتصادياً:** وذلك من حيث الوقت والجهد والتكاليف.
 - 6- **العلمية:** وهو من أهم الأسس التي ينبغي مراعاتها، والعلمية تعني أن تتوفر للتقويم الضمانات اللازمة كلها لتحديد مشكلات المنهاج بدقة ووضوح، وأن تتوفر شروط الصدق والثبات والموضوعية كلها.
 - 7- **المرونة:** ينبغي أن تتسم عملية تقويم المنهاج بالمرونة لمواجهة المتغيرات والتطورات.
 - 8- **أن تكون عملية التقويم عملية إنسانية تراعي الضوابط الأخلاقية، وتستند إلى أسس فلسفية سليمة.**
 - 9- **أن تتسم أدوات التقويم بالصدق والثبات والموضوعية (عطية، 2013، 203).**
- وتضيف الباحثة إلى ما سبق ذكره؛ أنه ينبغي في أثناء عملية تقويم المنهاج مراعاة متغيرات البيئة المحيطة؛ لأن البيئة تؤثر تأثيراً مباشراً فيه؛ مثل: مستوى الطلاب، والموارد المتاحة، والتقنيات والمواد التعليمية المتوفرة، ومخرجات المناهج السابقة، والمتطلبات الأخرى البشرية والمادية والإدارية اللازمة لتنفيذ المنهاج.
- وبهذا فإن التقويم ينطلق من مرتكزات متعددة، تشكل فيما بينها محكات أو معايير عملية التقويم، وهذه المرتكزات هي على النحو الآتي:
- يتألف التقويم من عمليات متتابعة تؤلف دائرة مستمرة.

- يضم التقويم ثلاث عمليات رئيسة؛ هي وصف المعلومات، وتحصيلها، وتقديمها.
 - يقدم التقويم المعلومات الدقيقة والنافعة لاتخاذ القرار.
 - يستخدم التقويم وسائل وأساليب علمية موضوعية (دعمس، 2010، 33).
- وانطلاقاً من هذه المرتكزات؛ فالتقويم عملية شاملة ومستمرة، تضم عمليات مختلفة، ولكنها متداخلة ومتكاملة؛ بهدف جمع معلومات وبيانات، وتحليلها، وتفسيرها، حول مشكلة معينة بهدف اتخاذ قرار بشأنها. ولهذه العمليات أسس ينبغي الاستناد إليها لتحقيق شروط العلمية والدقة والموضوعية.
- وفيما يخص معايير تقويم المنهاج؛ تشير المعايير إلى مستوى محدد من التميز في الأداء أو درجة محددة من الجودة، يُنظر إليها كهدف محدد مسبقاً للمسألة التعليمية، أو كمقياس لما هو مطلوب تحقيقه لبعض الأغراض، وتوفر هذه المعايير خطوطاً إرشادية يتم في ضوءها استخدام أساليب تقويم مناسبة لجمع بيانات تربوية بصورة قابلة للقياس. ومن أهم معايير تقويم المنهاج الآتي:
- أن ينبثق المنهاج من حاجات (المتعلم، والمجتمع، والمعرفة).
 - أن يحتوي على أهداف تربوية تشير إلى نواتج تعليمية واضحة، تؤدي إلى تحقيق غايات أفضل للمتعلم.
 - أن يضم عدداً من الخبرات التعليمية الجيدة، التي تتصف بالصفات الآتية: (ملاءمة للأهداف، وتراكمية، ومشوقة ومثيرة ومتنوعة، وقابلة للتنفيذ، وملائمة لمستوى الاستعداد العقلي للطلبة).
 - أن يتمثل مجالات المعرفة الإنسانية المهمة كلها.
 - أن تكون المجالات التي يقدمها متميزة.
 - أن تنظم خبرات المنهاج وفق معايير التنظيم الفعال (الاستمرارية، والتكامل، والتتابع).
 - أن يتبنى المنهاج نظرية تعلم، ونظرية نمو مناسبة.

- أن يتمتع المنهاج بالصدق (الاجتماعي، والنفسي، والثقافي، والعقلي... وغيرها) (عاشور؛ أبو الهيجاء، 2004، 221).

إن المعايير التي سبق ذكرها هي معايير عامة للمنهاج، ولما كانت عملية تقويم المنهاج ينبغي أن تشمل على عناصره كافة؛ كان لابد من توفر معايير خاصة بكل عنصر يتم الاستناد إليها في عملية تقويم هذه العناصر.

3-3-5- أنماط تقويم المنهاج، وأنواع تقويم عملية التصميم:

تختلف أنماط تقويم المنهاج الدراسي حسب الهدف من عملية التقويم، وبشكل عام ثمة أربعة أنماط رئيسة لعملية تقويم المنهاج يلخصها كل من عطية (2007، 218)، وبشارة وإلياس (2004، 317) بالآتي:

1- **التقويم التكويني:** هو مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المقوم، وتتعلق بتقدير مدى فعالية المادة التعليمية (الجديدة أو العلاجية)، وجودتها، في أثناء عملية بنائها، وتطويرها، وتجريبها، وقبل استخدامها.

2- **التقويم الجمعي:** هو مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المقوم، وتتعلق بتقدير مدى فعالية المادة التعليمية المعدة للاستعمال، وجودتها، ونجاحها قبل أن تستعمل على نحو فعال في العملية التعليمية.

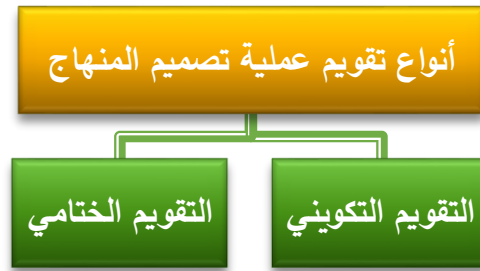
3- **التقويم التأكيدي:** هو مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المقوم، وتتعلق بتقدير مدى فعالية المادة التعليمية المستخدمة في المؤسسة التعليمية.

4- **تقويم المتابعة:** يجري بعد التقويم التأكيدي؛ بهدف صيانة المنهاج، والسيطرة على النوعية التي يجب أن يبقى عليها.

ويصنف التقويم وفق إجراءاته إلى (تمهيدي، وبنائي، ونهائي)، ووفق شموليته إلى (كلي، وجزئي)، ووفق المعلومات إلى (كمي، ونوعي)، ووفق القائمين عليه إلى (داخلي، وخارجي) (الجعفري، 2010، 212).

إن اختيار نوع التقويم أو نمطه عملية مهمة وحساسة، مرهونة بمتغيرات متعددة؛ مثل: الهدف من عملية التقويم، والإمكانات المتاحة من حيث الكوادر البشرية، والمتطلبات المادية،

إضافة إلى المدّة الزمنية المخصصة لعملية التقويم، ولابد للوصول إلى نتائج شاملة توصف واقع المنهاج توصيفاً فعلياً؛ عدم الاستناد إلى نمط تقويمي واحد؛ لأن أنماط تقويم المنهاج متكاملة وليست مستقلة بعضها عن بعض، وتهدف في تكاملها إلى إعطاء صورة أشمل عن واقع المنهاج. أما بالنسبة إلى أنواع تقويم عملية التصميم؛ فثمة نوعان رئيسان من تقويم عملية تصميم المنهاج، يمكن التعرف بهما على النحو التالي كما يشرحه باختصار (سليمان وسلوم، 2012، 327).



الشكل (2): أنواع تقويم عملية تصميم المنهاج

3-5-1- التقويم التكويني:

يجري هذا النوع من التقويم في أثناء عملية تصميم المنهاج، ويهدف إلى تحسين المنهاج، وتجاوز المشكلات، التي قد تظهر في إجراءات تصميمه، وعملياته، قبل أن يخرج على نحو نهائي.

3-5-2- التقويم الختامي:

يجري في نهاية عملية تصميم المنهاج، ولا يعدّ عادة جزءاً من عملية التصميم؛ لأنه ينفذ من مقوم مستقل غير مصمم المنهاج، ويكون تطبيقه بعد إجراء عمليات التقويم التكويني، واستكمال عمليات التعديل الممكنة كلها.

3-6- معايير تقويم عملية تصميم المنهاج وفق نموذج (ADDIE):

لما اطلعت الباحثة عدد من الأدب النظري المتعلق بالنموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE)؛ حددت معايير تقويم عملية تصميم المنهاج وفق هذا النموذج من خلال الإجابة عن مجموعة من الأسئلة تتعلق بكل مرحلة من مراحل، وذلك حسب ما ذكر في كل من

الهمشري (2016، 59)، و(سليمان وسلوم، 2012)، و(Sink, 2014, p182 183-185) و(حسن، 2012، 134) و(Branc, 2009) و(سميث، وراغن، 2012، 760-717).

3-6-1- تقويم مرحلة التحليل (Analysis):

تتم عملية تقويم مرحلة التحليل (Design) من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية في كل جانب من التحليل:

أ-تحليل الحاجات:

- من الطلبة المستهدفون بالمنهاج؟
- ما الفائدة التي نرجوها من تدريس المهارات الجديدة للطلبة؟
- أين سيكون الطلبة الذين سيتعلمون المهارات الجديدة، وهل سيتعلمون في غرفة الصف أم في المنزل؟
- ما الحاجة أو المهارات التي نرغب في أن يتعلمها الطلبة؟
- ما المهارات أو المعارف أو المهام التي سيتضمنها المنهاج؟
- هل حددت الحاجات التعليمية تحديداً صحيحاً؟

ب-تحليل الأهداف التعليمية:

- هل حُددت الأهداف التعليمية العامة، التي يتوقع أن يحققها الطلبة بعد الانتهاء من تعلم المنهاج؟
- هل حُددت الأهداف التعليمية وفق حاجات المتعلمين؟
- هل حُددت مصادر الأهداف التعليمية العامة؟
- هل حُددت أنواع الأهداف التعليمية (المعرفية، والحركية، والوجدانية)؟
- هل حُددت مستويات الأهداف التعليمية؟
- هل تم مراعاة معايير كتابة الأهداف التعليمية؟
- هل حُدد ما يجب أن تشتمل عليه المادة التعليمية؟

- هل تتوفر الإمكانيات لتحقيق الأهداف؟
- هل تتفق الحاجات مع أهداف المادة التعليمية؟
- هل يوجد وقت كاف لإنجاز العمل؟
- هل الأهداف مقبولة بالنسبة إلى الجهة المسؤولة؟

ج-تحليل المحتوى التعليمي:

- هل حُدد المحتوى الذي يجب تعليمه؟
- ماذا على الطالب أن يعرف ليتم المهمة التعليمية؟
- ماذا على الطالب أن يعرف كي يحقق الهدف التعليمي؟
- ما التسلسل الذي يجب ان يتبعه الطالب لتحقيق الهدف؟
- هل تعالج المادة التعليمية قضايا المتعلمين ومجتمعهم؟
- هل يناسب المحتوى كلفة التطوير؟

د-تحليل المهمات التعليمية:

- هل تم اختيار المهمات التعليمية التي تحقق الأهداف؟
- هل حددت المتطلبات السابقة اللازمة لتعلم المهارة المرغوبة فيها؟
- هل تم تحليل المهارات العقلية والمعرفية وتجزئتها إلى العناصر التي تتكون منها (المفاهيم، والمبادئ، والإجراءات، والحقائق)؟
- هل حددت العلاقات بين عناصر المهارات؟
- هل رُتبت المهارات العقلية والمعرفية بتسلسل هرمي يوضح كيفية تعلمها؟

هـ-تحليل الطلاب أو المتعلمين:

- هل سبق للطلاب أن تعلموا مهارات أو معلومات مشابهة لما سيتم تعليمهم إياه؟
- ما مدى رغبة الطلاب في تعلم المهارات والمعارف الجديدة؟

- ما توقعات الطلاب فيما يخص أساليب التعلم والتعليم؟
- ما مدى مناسبة الهدف التعليمي للطلاب الذين سيتم تدريسهم؟
- ما مقدرات الطلاب العامة والتعليمية؟ وما مدى استعدادهم للتعلم؟
- كيف يرغب الطلاب في تلقي تعليمهم؟
- هل المتعلمون متماثلون أم متباينون؟ وفي أي المجالات؟

و- تحليل البيئة التعليمية:

- هل المكان المخصص لتقديم الدرس أو لتعلم الطالب الذاتي مناسب؟ هل تتوفر في المكان إضاءة مناسبة، ومستوى ضجيج منخفض، ومقاعد جيدة؟
- هل توفر بيئة التعلم إمكانية الوصول إلى التجهيزات التعليمية، والخدمات الأخرى بسهولة للطلاب ذوي الحاجات الخاصة، أو صغار السن؟
- هل تتوفر الخدمات التعليمية، والدعم الفني للمعلم والطالب؟
- هل ثمة معايير قياسية من وزارة التربية ينبغي على المعلم الالتزام بها في إعداد بيئة التعلم؟

3-3-6-2- تقويم مرحلة التصميم (Design):

تتم عملية تقويم مرحلة التصميم (Design) من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية في كل جانب من جوانب التصميم:

أ- صياغة الأهداف التعليمية:

- هل تصف عبارة الهدف سلوك المتعلم؟
- هل السلوك الموصوف في الهدف محدد؟
- هل تمثل الأهداف المجالات الثلاثة (المعرفية، والوجدانية، والحركية)؟
- هل تم مراعاة العناصر المكونة للهدف التعليمي في صياغة عباراته؟

ب- تصميم أدوات اختبارات ومقاييس محكية المرجع:

- هل تقابل فقرات الاختبار السلوكيات النهائية المنصوص عليها في الأهداف؟
- هل تتضمن عبارات الأهداف معايير تحدد درجة أداء المتعلم المتوقعة للمهارة كي يتقنها؟

ج- معالجة المحتوى التعليمي:

- هل تم تنظيم أجزاء المحتوى التعليمي استناداً إلى النظريات الحديثة؟
- هل تم تنظيم أجزاء المحتوى التعليمي بما يتفق مع العمليات العقلية للمتعلم؟
- هل تم تنظيم أجزاء المحتوى التعليمي بما يتفق مع العمليات الإدراكية للمتعلم؟

د- انتقاء المحتوى التعليمي:

- هل تتناسب مفردات المحتوى التعليمي التي تم انتقاؤها مع الوقت المخصص لتدريس المنهاج؟
- هل تمثل مفردات المحتوى التعليمي التي تم انتقاؤها أساسيات لفهم العلم أو المادة العلمية؟
- هل تمثل مفردات المحتوى التعليمي التي تم انتقاؤها قيمة وظيفية تطبيقية؟

هـ- تنظيم المحتوى التعليمي:

- كيف سيتم ترتيب الأفكار التي جاءت في المحتوى التعليمي؟
- كيف تم عرض الأفكار العامة والأمثلة؟
- أين جاءت الفقرات التدريبية للممارسة؟
- أين وضعت أسئلة التقويم الذاتي؟
- أين جاءت التغذية الراجعة؟
- هل تم وضع المقدمات والملخصات والخاتمات؟
- هل الأفكار التي جاءت في المحتوى مترابطة بعضها مع بعض؟ وكيف ارتبطت؟
- هل ارتبطت الموضوعات بعضها ببعض؟ وماهي العلاقات التي ارتبطت بواسطتها؟

- هل طريقة تنظيم المحتوى التعليمي تتناسب مع نوع المحتوى؟
- هل طريقة تنظيم المحتوى التعليمي تتناسب مع حجم المحتوى؟
- هل طريقة تنظيم المحتوى التعليمي تتناسب مع خصائص المتعلمين؟

و-تصميم إستراتيجية التعليم العامة:

- هل تتضمن إستراتيجية التعليم العامة نشاطات ما قبل التعلم؟
- هل تتضمن إستراتيجية التعليم العامة المعلومات التي تحقق الأهداف التعليمية؟
- هل تتضمن إستراتيجية التعليم العامة إسهامات المتعلمين؟
- هل تتضمن إستراتيجية التعليم العامة قياس تحصيل المتعلمين؟
- هل تتضمن إستراتيجية التعليم العامة الإجراءات الواجب اتباعها مع المتعلمين الذين لا يتقنون جزءاً من المادة التعليمية؟

ز-تصميم المواد التعليمية:

- هل تراعي المواد التعليمية النشاط الذاتي للمتلم؟
- هل تراعي المواد التعليمية الدافعية والتشويق؟
- هل تراعي المواد التعليمية تزويد المتلم بنتائج استجاباته؟
- هل تراعي المواد التعليمية استعدادات المتلم؟
- هل تراعي المواد التعليمية التنظيم الجيد لمحتوى المادة التعليمية؟
- هل تتيح المواد التعليمية فرص التمرين والممارسة قدر المستطاع؟
- هل تراعي المواد التعليمية توسيع مجال استخدام الحواس؟

3-3-6-3- تقويم مرحلة التطوير (Develop):

تتم عملية تقويم مرحلة التطوير (Develop) وفق معايير محددة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية في كل جانب من جوانب التطوير:

أ-تنظيم الكتاب، والإخراج الفني:

- هل تم اتباع نمط موحد في عرض الوحدات والدروس؟
- هل تم تنظيم الوحدات ومحتوياتها وألوانها بصورة تيسر استخدامها؟
- هل يناسب الكتاب المرحلة التعليمية التي أعد لها؟

ب-عرض المادة التعليمية:

- هل تم استخدام أساليب عرض متنوعة توافق أساليب تعلم المتعلمين؟
- هل تم استثارة نشاط المتعلم وإيجابياته؟
- هل تمت الموازنة بين التشويق واستخدام اللغة العلمية؟
- هل تم تقديم أمثلة توضيحية تسهم في تفسير المفاهيم وتمثيلها؟
- هل تم استثمار التقنيات التربوية المتاحة؟

ج-المحتوى:

- هل يرتبط المحتوى بأهداف تدريس المادة؟
- هل المحتوى دقيق وخال من المعلومات الخاطئة؟
- هل ينسجم المحتوى مع تطورات المعرفة العلمية الحديثة؟
- هل المحتوى ملائم لمستويات نضج المتعلمين وخصائصهم؟

د- الصور والأشكال التوضيحية:

- هل ترتبط بموضوع الدرس وتيسر تعلمه؟
- هل تتوافق مع قيم المجتمع وتقاليده؟

- هل تراعي مستوى المتعلمين؟
- هل تراعي النواحي الجمالية والفنية؟
- هل تراعي الحداثة خاصة في الخرائط والمصورات؟

هـ- أساليب التقويم:

- هل ترتبط بأهداف الدرس أو الوحدة؟
- هل تشمل مستويات الأهداف ومجالاتها كلها؟
- هل تراعي الفروق الفردية؟
- هل يتم التركيز على التقويم التكويني؟

و- المواد التعليمية التقليدية:

- هل تراعي الدقة العلمية في المحتوى؟
- هل تراعي التنظيم الملائم لمستوى المتعلمين وطبيعة المادة التعليمية؟
- هل تراعي تحقيق المحتوى للأهداف المحددة في المادة التعليمية؟
- هل توفر أهدافاً واضحة تعزز دمج التقنية في نشاطات المادة التعليمية؟
- هل تراعي الخصائص الرئيسة للمتعلمين ومستواهم؟
- هل تراعي عوامل التصميم الحافز في نشاطاتها وتفاعلاتها؟
- هل توفر فرصاً كافية للتطبيق والممارسة؟
- هل تراعي أساليب التعلم الحديثة؟
- هل يؤكد تصميم المادة العناصر الفنية لجذب الاهتمام؟
- وهل يراعي الجوانب الجمالية؟
- هل تراعي وضوح الصوت أو الصورة في المواد السمعية والبصرية؟
- هل تلائم مستويات المتعلمين؟
- هل تراعي عناصر البساطة والتوازن والتناسق والوضوح؟

ز- النسخة الأولى من المنهاج:

- هل تحقق شروط التصميم ومواصفاته؟
- هل يتم إنتاجها وفق خطة محددة وفي وقت قصير نسبياً؟
- هل تستخدم لوقت محدد لضبط جودتها قبل تجربتها؟
- هل هي مرنة قابلة للتعديل بعد تطبيقها؟

3-3-6-4- تقييم مرحلة التنفيذ (Implement):

تتم عملية تقييم مرحلة التنفيذ (Implement) من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية في كل جانب من جوانب التنفيذ:

- هل تم التحقق من توفر المعلومات كلها المتعلقة بالظروف والشروط التي سيتم تقديم المنهاج على أساسها؟
- هل تم تحديد نوع الإرشاد والدعم اللذين يجب تقديمه للمنفذين لضمان نجاح عملية التنفيذ؟
- هل تم تطوير المواد الخاصة بعملية التنفيذ (الأدلة، والإرشادات.. وغيرهما)؟
- هل تم تزويد المنفذ بالإجراءات التفصيلية والممارسات اللازمة لتنفيذ التدريس وإدارته؟
- هل يتم تدوين الملاحظات حول المنهاج باستخدام الطرائق المناسبة؟

3-3-6-5- تقييم مرحلة التقييم (Evaluation):

تتم عملية تقييم مرحلة التقييم (Evaluation) من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية في كل جانب من جوانب التقييم:

أ- التقييم الفردي:

- هل تم تطبيق عملية التقييم الفردي (الإكلينيكي) للمنهاج؟
- هل المتعلمون الذين تم اختيارهم للتقييم الفردي ممثلون للفئة المستهدفة من المنهاج؟

ب- تقييم المجموعات الصغيرة:

- هل تم تطبيق عملية تقييم المجموعات الصغيرة (ممثلة للفئة المستهدفة) للمنهاج؟
- هل المجموعات التي تم اختيارها من مستويات تحصيلية متنوعة؟

ج-تحكيم الخبراء :

- هل تم تقويم مدى مطابقة المنهاج لحاجات المتعلمين؟
- هل تم تقويم مدى اكتمال المنهاج وصحته؟
- هل تم تقويم إستراتيجية التدريس؟
- هل تم تقويم مدى فائدة المنهاج؟
- هل تم التحقق من مدى رضا المتعلم عن المنهاج؟

د-التجريب الميداني:

- هل تمت مراجعة تأثير التدريس في المتعلم، وأداء المهام؟
- هل تم تقويم اتجاهات المدرس المرتبطة بأداء المتعلم، وجدوى التطبيق، والكلفة؟

هـ-التقويم الختامي:

- هل قدم تطبيق المنهاج حلاً للمشكلة التي تم تحديدها في عملية تقدير الحاجات؟
- هل حقق المتعلمون أهداف المنهاج؟
- ما تكلفة المنهاج التعليمي، وما العائد الاستثماري له؟
- هل تم تحليل البيانات بصيغة سهلة يمكن لمتخذي القرار التعامل معها؟
- هل يشتمل تقرير التقويم الختامي على (الملخص، والمقدمة، ووصف للدراسة التقييمية، والنتائج، ومناقشة النتائج، والاستنتاجات والتوصيات).

3-2-7- خطوات تقويم المنهاج:

إن تقويم المنهاج هو عملية جمع معلومات وصفية أو كمية عن عناصر المنهاج، إما على مستوى التخطيط أو التنفيذ أو المتابعة وذلك باستخدام أدوات معينة، ثم تفسير هذه المعلومات بغرض إصدار قرارات خاصة، إما بحذف المنهاج القائم أو تعديله أو تطويره (موسى، 2002، 180).

تستخدم في تقييم المنهاج مصادر متعددة؛ منها: (آراء الخبراء، والملاحظة، والاختبارات والمقاييس، والمجتمع، والمعلمون، وأولياء الأمور) (عاشور؛ أبو الهيجاء، 2004، 87-89).

يتضح من هذا التعريف أن عملية تقييم المنهاج تمر بأربع مراحل؛ هي: مرحلة التخطيط، ومرحلة جمع المعلومات، ومرحلة عرض المعلومات، ثم مرحلة استخدام المعلومات.

يمكن توضيح خطوات تقييم المنهاج من خلال الشكل الآتي:



الشكل (3): خطوات تقييم المنهاج

وفيما يأتي توضيح لهذه الخطوات:

3-2-7-1 مرحلة التخطيط:

تعدّ هذه المرحلة من أهم مراحل عملية تقييم المنهاج؛ لذا ينبغي أن يتم تقييم المنهاج بصورة مُتقنة ومنظمة؛ لأنها ستؤثر بالضرورة في المراحل اللاحقة.

تبدأ مرحلة التخطيط بتحديد الهدف من إجراء عملية تقييم المنهاج، وتحديد فئات المستفيدين من عملية التقييم، وتحديد احتياجاتهم؛ لأن تحديد فئات المستفيدين، وتحديد احتياجاتهم سيساعد بالضرورة على جعل الهدف من عملية التقييم أكثر تحديداً ودقة، ثم يتم تحديد نوعية المعلومات المطلوبة لتحقيق عملية التقييم، (هاشم، 2006، 61).

إن تحديد الهدف من إجراء عملية التقييم على المنهاج، وتحديد فئات المستفيدين، ونوعية البيانات المطلوبة سيؤثر بالضرورة فيما يلي ذلك من خطوات خاصة ما يتصل منها بجمع المعلومات، وتحليلها، وتفسيرها، وعرضها، ثم إصدار قرارات الإبقاء أو التطوير أو التعديل.

3-2-7-2- مرحلة جمع المعلومات:

تتضمن هذه المرحلة الخطوات الآتية:

- 1- تحديد أية معلومات أو بيانات متاحة عن المنهاج وفئات المستفيدين منه قبل البدء بجمع المعلومات المطلوبة عن المنهاج وفئات المستفيدين.
- 2- تحديد الوقت المناسب لأداء عملية التقويم، فإذا كان التقويم على مراحل في أثناء تنفيذ المنهاج؛ فإننا سنكون هنا بصدد عملية تقويم بنائي، أما إذا تم التقويم بعد الانتهاء من تنفيذ المنهاج، وتعميمه، فنكون في هذه الحالة بصدد عملية تقويم نهائي.
- 3- تحديد أدوات التقويم في ضوء التحديد الدقيق لأهدافه، بحيث تكون قادرة على تحقيق تلك الأهداف. ومن الطبيعي أن تتعدد تلك الأدوات، وتختلف باختلاف الهدف من عملية التقويم، وتحديد نوعية الأدوات التي ستستخدم يساعد على اتخاذ قرارات خاصة، إما باستخدام أدوات موجودة فعلاً، أو بتصميم أدوات جديدة وبنائها؛ لتلائم عملية التقويم، والبيانات المطلوب كلها.
- 4- تطبيق أدوات التقويم: هي خطوة حاسمة ومهمة تلي تحديد أدوات المنهاج، وإعدادها، والتأكد من صدقها وثباتها ووضوح تعليماتها، ففي هذه الخطوة يقوم القائمون على عملية التقويم بتطبيق الأداة أو الأدوات المعدة؛ بهدف جمع البيانات اللازمة لعملية التقويم.
- 5- تحليل البيانات، وتفسيرها: بعد الانتهاء من تطبيق الأدوات، وجمع البيانات اللازمة لعملية التقويم، يعكف الاختصاصيون على تحليل تلك البيانات، ومحاولة إيجاد تفسير مناسب لها في ضوء معايير محددة، مع مراعاة الهدف من إجراء عملية التقويم، ونوعية فئات المستفيدين، مما يتطلب من القائمين على عملية التقويم أن يحددوا أفضل الطرائق وأكثرها ملاءمة لتحليل المعلومات والبيانات، وبعد تحليل المعلومات والبيانات في هذه الخطوة ينبغي على القائمين بالتقويم تفسير هذه البيانات والمعلومات التي تم تحليلها (الفلاح، 2013، 361).

3-2-7-3- مرحلة عرض المعلومات على المتخصصين:

في هذه المرحلة تُوثق المعلومات، وتُعرض على المتخصصين أو المهتمين بنتائج عملية التقييم، والطريقة التي يكتب بها التقرير أو التقارير الخاصة بنتائج عملية التقييم ينبغي أن تكون بلغة تساعد على عرض نتائج التحليل والتفسير على المهتمين بعملية التقييم، وتتوقف على نوعية من سيقدم إليهم التقرير (Ornstein & Hunkins, 2008, p 187).

3-2-7-4- مرحلة استخدام نتائج التقييم:

لابد من استخدام المعلومات الناتجة عن عملية التقييم في إصدار الأحكام، واتخاذ القرارات في ضوء ما تُسفر عنه الخطوة السابقة من قصور محتمل أو ضعف في جانب أو عنصر من عناصر المنهاج التي تم تقويمها.

وفي ضوء ذلك يقترح القائمون على عملية التقييم حلولاً أو بدائل للتطوير والتعديل، بحيث تكون مُمكنة التنفيذ وفق الإمكانيات المتاحة، إما باستمرار المنهاج كما هو، أو بتعديل بعض جوانبه، أو بحذف المنهاج القائم فعلاً، واستبداله بمنهاج جديد (الحري، 2012، 184).

ولنجاح عملية التقييم لابد من تدريب المشتركين على عملية التقييم التدريب المناسب، والتقيد بالخطوات السابقة مع مراعاة المرونة في الإجراءات الإدارية، وعدم التمسك بالروتين الحاد، ولابد من الاستفادة من التجارب المحلية السابقة في عملية التقييم، وتجارب بعض الدول الناجحة في هذا المجال.

يتبين مما سبق أن تقويم المنهاج هو عنصر أساسي من عناصر عملية إعداد المنهاج وبنائه، وليس عملية ملحقّة أو إضافية له، والمنهاج الذي لا يخضع للتقويم باستمرار يمكن أن ينحرف عن الهدف الذي وضع لأجله، ويمكن أن يترك آثاراً سلبية في عملية التعليم تؤدي إلى أضرار في المستقبل يصعب محو نتائجها، وأن أية عملية تعديل أو تطوير حكماً ينبغي أن تسبقها عملية تقويم للمنهاج الذي نريد إجراء التعديل أو التطوير عليه.

الفصل الرابع

الإطار العملي للدراسة

- تمهيد

1-4- منهج الدراسة

2-4- مجتمع الدراسة، وعينتها

1-2-4- مجتمع الدراسة الأصلي

2-2-4- عينة الدراسة

3-4- أداة الدراسة

4-4- إجراءات تنفيذ الدراسة

4-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

الفصل الرابع

الإطار العملي للدراسة

- تمهيد:

يتناول الفصل الرابع التعريف بالجانب العملي للدراسة، وتوضيح منهج الدراسة، وإجراءاتها التي تشمل المجتمع الأصلي للدراسة، وعينتها، وأدواتها، وإجراءات التحقق من صدقها وثباتها، وإجراءات تنفيذ الدراسة الحالية، وأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها، سواء أكان ذلك في التحقق من صلاحية أدوات الدراسة أم في الوصول إلى نتائجها. وفيما يلي عرض لذلك.

4-1- منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي عرّفه عبيدات (2003) بأنه: "نمط البحث الذي يساهم في تزويدنا بالمعلومات اللازمة لتقدير وضع الظاهرة المدروسة تقريراً موضوعياً، ومن ثم تحليل هذه المعلومات، وتفسيرها للوصول إلى النتائج التي يمكن أن تساهم في تحقيق أهداف البحث المرجوة". إذ يستند هذا المنهج إلى دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة، ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة (عبيدات، 2003، 223)، فقد قامت الباحثة من خلال هذا المنهج بتقويم عملية تصميم مناهج التعليم الأساسي في ضوء نموذج (ADDIE) لدى عينة من مصممي المناهج في الجمهورية العربية السورية من خلال الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة حول هذا الموضوع، وإعداد استبانة تقويم عمليات تصميم المنهاج، والتحقق من خصائصه السيكمترية، وبعد ذلك طبقتها على عينة الدراسة، وفرغت بياناتها من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS)، ثم حللت هذه البيانات، وعالجتها إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

4-2-مجتمع الدراسة، وعينتها:

4-2-1-مجتمع الدراسة الأصلي:

يتألف المجتمع الأصلي من مصممي مناهج الحلقة الأولى والثانية جميعهم في الجمهورية العربية السورية، البالغ عددهم حسب مركز تطوير المناهج (390) مصمماً، يتوزعون على (10) اختصاصات، وقد سحبت عينة عشوائية من المصممين. والجدول الآتي يبين الخصائص الديموغرافية للمجتمع الأصلي.

الجدول (1): خصائص المجتمع الأصلي والعينة حسب الاختصاص والخبرة وحلقة التعليم

المتغير	العدد	النسبة المئوية %	
الاختصاص	اللغة العربية	55	14.10%
	الاجتماعيات	54	13.84%
	العلوم	41	10.51%
	الرياضيات	57	14.61%
	الفيزياء	53	13.58%
	الكيمياء	34	8.71%
	الفنون	34	8.71%
	الموسيقا	15	3.84%
	الرياضة	20	5.12%
	الديانة	27	6.92%
	المجموع	390	100%
حلقة التعليم	الحلقة الأولى	165	42.3%
	الحلقة الثانية	225	57.69%
	المجموع	390	100%
الخبرة	أقل من 5 سنوات	87	22.30%
	من خمس إلى عشر سنوات	195	50%
	أكثر من عشر سنوات	108	27.69%
	المجموع	390	100%

4-2-2- عينة الدراسة:

"يمثل اختيار عينة الدراسة إحدى أهم خطوات البحث الميداني؛ لأن نتائجها التي سينتهي إليها تتركز ارتكازاً كلياً على خصائص العينة ومدى تمثيلها؛ كي تتوفر إمكانية تعميم نتائجها على أفراد المجتمع الأصلي الذي سُحِبَت منه" (الأشول، 1999، 92).

لتحقيق أهداف الدراسة سحبت عينة عشوائية طبقية بلغ عددها (194) مصمماً، بنسبة مقدارها (49.74%) من أفراد المجتمع الأصلي، ومن مبررات لجوء الباحثة إلى أسلوب العينة العشوائية الطبقية: أن عدد أفراد مجتمع الدراسة غير متجانس بالنسبة إلى المتغيرات المدروسة، وهذا ما أشار إليه الصيرفي (2002) في "أننا عندما نواجه مجتمعاً غير متجانس، فإنه من المفضل اللجوء إلى أسلوب العينة العشوائية الطبقية" (ص 195).

والعشوائية كما يشير حمصي (1991) تعني أن يكون لكل أفراد الجماعة حظوظ متساوية في أن يجري اختيارهم من بين أفراد العينة، وألا يؤثر اختيار أي فرد بأية صورة من الصور في اختيار أي فرد آخر.

أما الطبقية فتعني أن يتم بموجبها تقسيم المجتمع إلى طبقات أو فئات، وأن يكون عدد الأفراد الذين يمثلون كل فئة في العينة المسحوبة مطابقاً لنسبة هذه الفئة في المجتمع الأصلي (ص 116-117). لقد توصلت الباحثة إلى عينة الدراسة من خلال اتباع الآتي:

- تحديد عدد المصممين ونسبتهم المئوية وفق متغيرات الدراسة المدروسة: المرحلة الدراسية (الحلقة الأولى، والحلقة الثانية)، والاختصاص (اللغة العربية/ الاجتماعيات/ العلوم/ الرياضيات/ الفيزياء.... وغيرها)، والخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى عشر سنوات، أكثر من 10 سنوات).

- تحديد نسبة أفراد العينة (49.74%) من أفراد المجتمع الأصلي، وفق ما ورد في مراجع البحوث العلمية من أن الحد الأدنى لأفراد العينة في الدراسات الوصفية لمجتمع لا يتجاوز ألفين؛ ينبغي أن يكون بحدوده الدنيا 20% (عودة وملكاوي، 1992، 168)، وقد اعتمدت نسبة (49.74%) لزيادة الثقة في النتائج بشكل أكبر، إذ يشير حمصي (1991، 35) إلى أنه كلما ارتفع عدد أفراد العينة زادت الثقة في النتائج بشكل أكبر، وصارت العينة أكثر تمثيلاً للمجتمع الأصلي.

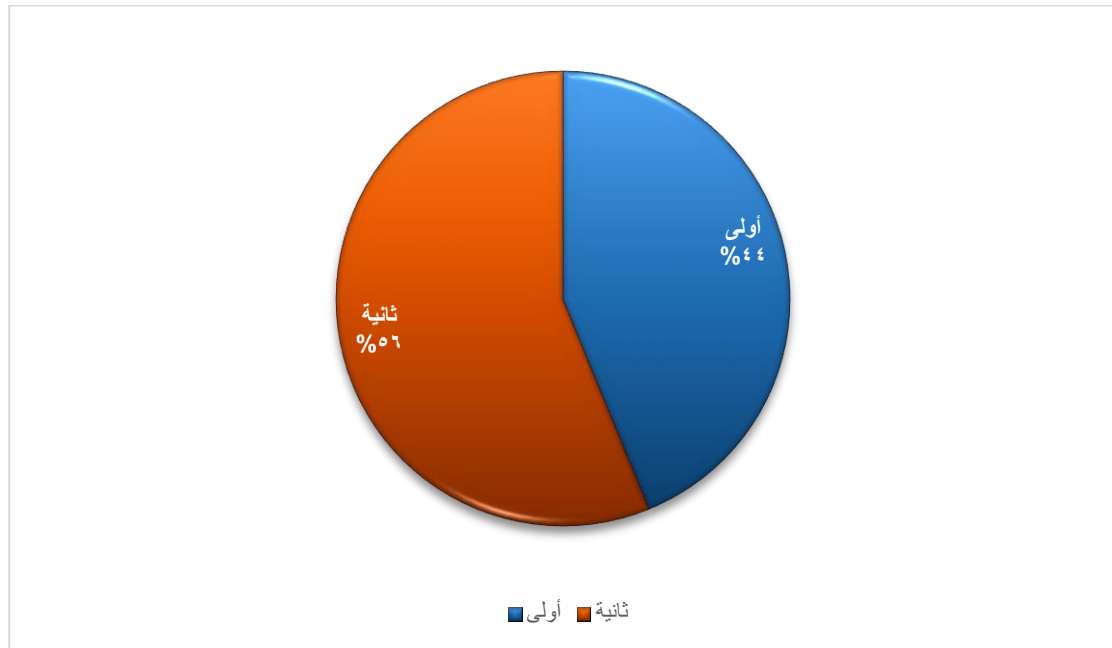
- بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (194) مصمماً، وقد راعت الباحثة عند سحب عينة الدراسة أن تكون نسبة توزع العينة على المتغيرات المدروسة مشابهة لنسبة توزعها على هذه المتغيرات في المجتمع الأصلي.

تبين الجداول والأشكال التالية خصائص مجتمع الدراسة، وعينتها.

أ- العينة وفق متغير حلقة التعليم:

الجدول (2): خصائص عينة الدراسة وفق متغير حلقة التعليم

نسبة الفئة في العينة %	نسبة السحب	عينة الدراسة	حلقة التعليم
%43.81	%49.74	85	الأولى
%56.19		109	الثانية
%100		194	المجموع

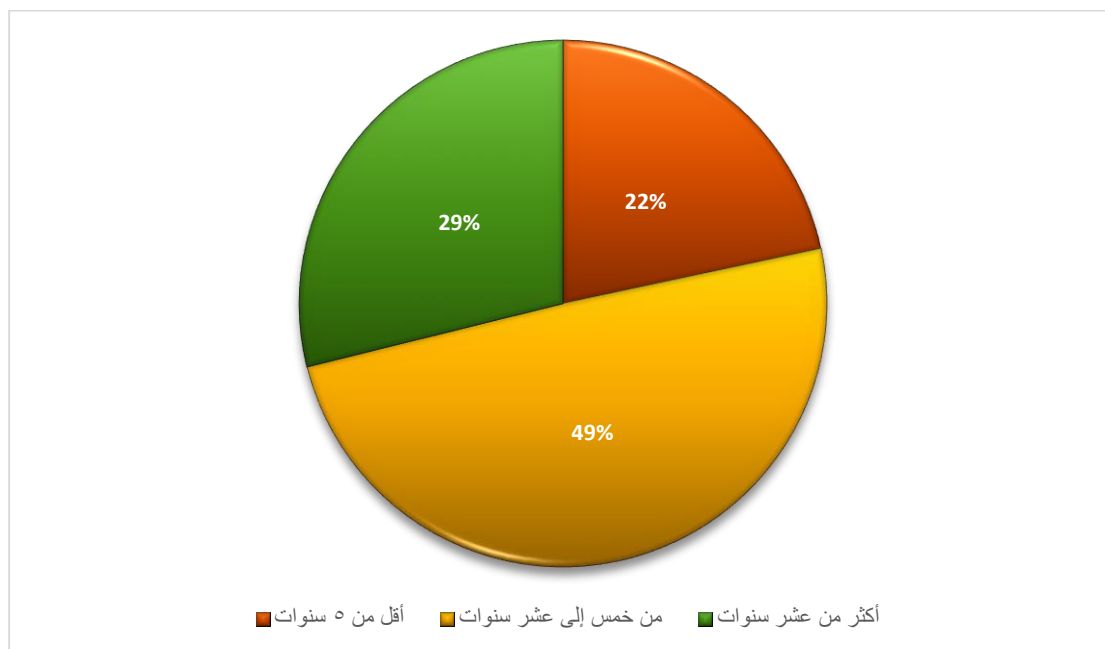


الشكل (4): التمثيل البياني لأفراد عينة الدراسة وفق متغير حلقة التعليم

ب - عينة الدراسة وفق متغير الخبرة:

الجدول (3): خصائص عينة الدراسة وفق متغير الخبرة

الخبرة	عينة الدراسة	نسبة السحب	نسبة الفئة في العينة %
أقل من 5 سنوات	42	%49.74	%21.64
من خمس إلى عشر سنوات	96		%49.48
أكثر من عشر سنوات	56		%28.86
المجموع	194		%100

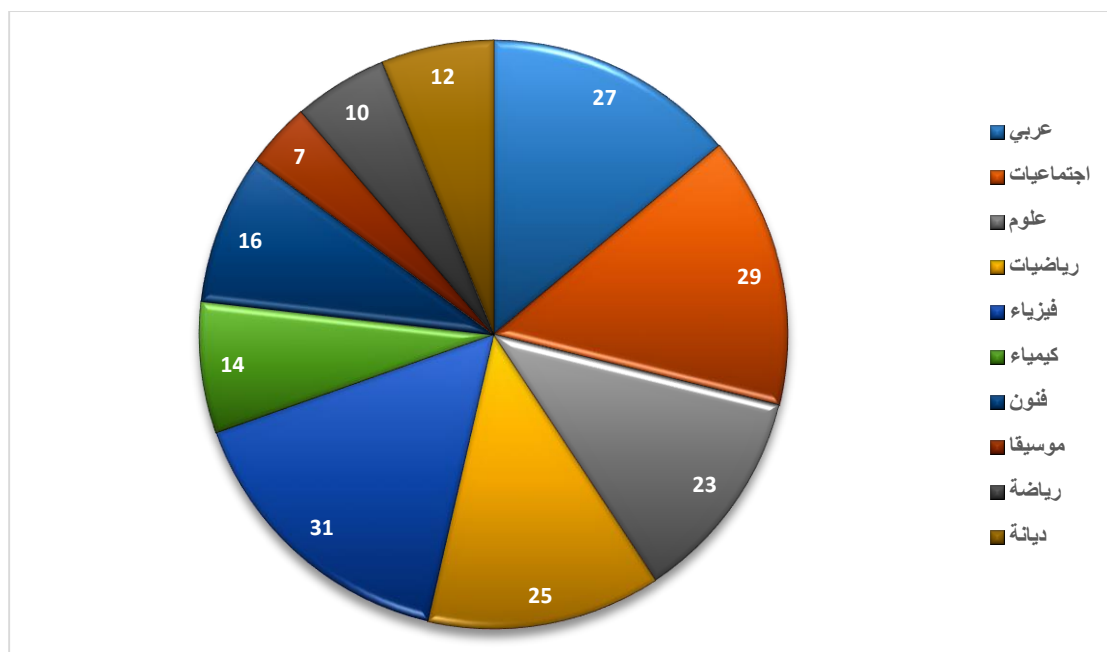


الشكل (5): التمثيل البياني لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الخبرة

ج- عينة الدراسة وفق متغير الاختصاص

الجدول (4): خصائص عينة الدراسة وفق متغير الاختصاص

الاختصاص	عينة الدراسة	نسبة السحب	نسبة الفئة في العينة %
اللغة العربية	27	%49.74	%13.91
الاجتماعيات	29		%14.94
العلوم	23		%11.85
الرياضيات	25		%12.88
الفيزياء	31		%15.97
الكيمياء	14		%7.21
الفنون	16		%8.24
الموسيقا	7		%3.60
الرياضة	10		%5.15
الديانة	12		%6.18
المجموع	194		%100



الشكل (6): التمثيل البياني لأفراد عينة الدراسة وفق متغير الاختصاص

4-3-أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد الأداة (الاستبانات بمحاورها الخمسة) باستخدام عدد من المقاييس السيكمترية وفق الآتي:

4-3-1-صدق الأداة، وثباتها (الاستبانات بمحاورها الخمسة)، المعدة لتقويم عمليات تصميم المنهاج:

أ-صدق الاستبانات بمحاورها الخمسة:

جرى التحقق من صدق الاستبانات باستخدام أنواع الصدق المتعددة، وهي صدق المحتوى، والصدق البنوي بطريقة الاتساق الداخلي، والصدق التمييزي.

1-صدق المحتوى Content Validity:

قامت الباحثة بعرض الاستبانات بمحاورها الخمسة المنفصلة على مجموعة من السادة المحكمين خلال المدة الواقعة بين (2017/4/1 و 2017/6/1)، والهدف من تحكيم الاستبانات ما يأتي:

- بيان ملاحظات المحكمين عن مدى ملائمة البنود للهدف العام والأهداف الفرعية للاستبانات.
- مدى تغطية محاور الاستبانات الخمسة للمهام المطلوبة في النموذج العام ADDIE.
- مدى ملائمة البنود لما وُضعت لقياسه.
- مدى ووضوح التعليمات من حيث المعنى واللغة.
- مدى تغطية البنود للمجالات المدروسة.
- اقتراح التعديلات التي يجدون أنها مناسبة من حذف أو تعديل أو إضافة.

وقد قدّم المحكمون ملاحظاتهم التي بينوا فيها ضرورة إعادة النظر في صياغة بعض البنود من حيث المعنى واللغة، وتحويل العبارات المركبة إلى عبارتين منفصلتين لضمان الحصول على استجابات أكثر دقة، وحذف بعض البنود، وإضافة بعض البنود، أخذت الباحثة بالتعديلات التي اتفق عليها (80%) من المحكمين.

لما عدلت الباحثة الاستبانات في ضوء ملاحظات السادة المحكمين؛ صارت محاور الاستبانات الخمسة تتألف من (236) بنداً، تتوزع هذه البنود على المحاور (في 5 استبانات)؛ هي على النحو الآتي:

1-المحور الأول: مرحلة التحليل (48) بنداً. (الاستبانة الأولى)

2-المحور الثاني: مرحلة التصميم (35) بنداً. (الاستبانة الثانية)

3-المحور الثالث: مرحلة التطوير (47) بنداً. (الاستبانة الثالثة)

4-المحور الرابع: مرحلة التنفيذ (30) بنداً. (الاستبانة الرابعة)

5-المحور الخامس: مرحلة التقويم (76) بنداً. (الاستبانة الخامسة)

إضافة إلى بدائل الإجابة الخماسية (أوافق بشدة=5/ أوافق=4/ محايد=3/ لا أوافق=2/ لا أوافق أبداً=1).

لما عدلت الباحثة استبانات تقويم عمليات تصميم المنهاج، طبقتها على عينات استطلاعية، بلغ عدد (20) مصمماً من غير عينة الدراسة الأساسية، الهدف من التجربة الاستطلاعية التأكد من مناسبة بنود الاستبانات للمبحوث، ووضوحها، وإجراء التعديلات في ضوءها، إضافة إلى معرفة ظروف تطبيقها، وضبط الوقت المخصص للإجابة عنها. حيث طُلب من أفراد العينة الاستطلاعية عند الإجابة عن بنود الاستبانات أن يستفسروا عن أي بند يجدون فيه صعوبة أو غموضاً في فهمه أو في الإجابة عنه. وبعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق الاستبانات على عينة سيكومترية مؤلفة من (40) مصمماً من غير العينة الدراسة؛ بغية التحقق من صدق الاستبانات، وثبات نتائجها، ثم فرغت بيانات أفراد العينة السيكومترية على البرنامج الإحصائي (spss)، وعالجتها لدراسة صدق الاتساق الداخلي وفق الآتي:

2-الصدق البنوي بطريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency Validity:

صدق الاتساق الداخلي هو من أهم أنواع الصدق، الذي يمكن استخدامه للتحقق من صدق الاستبانات بمحاورها الخمسة، وذلك من خلال التحقق من اتساق مفردات الاستبانات، ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية، حيث طُبقت الاستبانات على عينة الصدق والثبات البالغ عددها (40)

مصمماً، وللتحقق من هذه الطريقة قامت الباحثة بحساب ارتباط المحاور الخمسة بعضها مع بعض ومع الدرجة الكلية: الجدول (5) يبين معاملات الارتباط الناتجة.

الجدول (5): ارتباط المحاور الخمسة بعضها مع بعض ومع الدرجة الكلية.

الأبعاد الفرعية	مرحلة التحليل	مرحلة التصميم	مرحلة التطوير	مرحلة التنفيذ	مرحلة التقويم	الدرجة الكلية
مرحلة التحليل	-	.94**	.91**	.83*	.78**	.92**
مرحلة التصميم	-	-	.89**	.81**	.81*	.76**
مرحلة التطوير	-	-	-	.77**	.47**	.80**
مرحلة التنفيذ	-	-	-	-	.73**	.80**
مرحلة التقويم	-	-	-	-	-	.83**
الدرجة الكلية	-	-	-	-	-	-

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 / * دال عند مستوى الدلالة 0.05

يُلاحظ من خلال الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل من درجات الأبعاد الفرعية بعضها مع بعض، وبينها وبين الدرجة الكلية للاستبانات كانت موجبة ودالة إحصائياً، وتتراوح بين (.73-0.94**).

3-الصدق التمييزي:

طبق الاستبيان على عينة الصدق والثبات المؤلفة من (40) مصمماً، ثم حسبت درجاتهم، ورتبت تنازلياً، وتم أخذ أعلى 33% (الثالث الأعلى) وأدنى 33% (الثالث الأدنى) (ميخائيل، 1999، 152)، ثم حسب متوسطات هاتين المجموعتين وانحرافهما المعياري، واستخدم اختبار (ت ستودنت) لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين على الدرجة الكلية والمحاور الفرعية والجدول رقم (6) يوضح الفرق بين هاتين المجموعتين:

الجدول (6): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالاتها

محاور الاستبيان	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
مرحلة التحليل	الفئة العليا	13	240.69	2.49	6.23	0.000	دال **
	الفئة الدنيا	13	190.15	29.11			
مرحلة التصميم	الفئة العليا	13	175.53	1.94	6.63	0.000	دال **
	الفئة الدنيا	13	148.15	14.75			

محاوِر الاستبيان	الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
مرحلة التطوير	الفئة العليا	13	235.38	1.38	8.30	0.000	دال **
	الفئة الدنيا	13	191.38	19.05			
مرحلة التنفيذ	الفئة العليا	13	150.38	1.38	8.81	0.000	دال **
	الفئة الدنيا	13	110.92	16.08			
مرحلة التقويم	الفئة العليا	13	380.61	2.21	5.78	0.000	دال **
	الفئة الدنيا	13	271.07	68.20			
الدرجة الكلية	الفئة العليا	13	1180.9	3.32	6.60	0.000	دال **
	الفئة الدنيا	13	911.69	146.89			

يُلاحظ من خلال الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وهذه الفروق لصالح الفئة العليا.

ب- ثبات نتائج الاستبانات:

جرى التحقق من الثبات باستخدام طرائق الإعادة والتجزئة النصفية وألفا-كرونباخ.

1- طريقة الإعادة Test Retest:

لما طُبقت الاستبانات في المرة الأولى على عينة الصدق والثبات البالغ عددها (40) مصمماً، أُعيد تطبيقها بعد عشرة أيام على العينة نفسها، لكن باستثناء بعض المصممين الذين لم يكونوا موجودين في أثناء إعادة التطبيق، وعلى ذلك صارت العينة مؤلفة من 33 مصمماً من مصممي مرحلة التعليم الأساسي، ثم حسب الترابط بين الدرجات باستخدام معامل الارتباط بيرسون. الجدول (7) يبين ثبات نتائج الاستبانات باستخدام طريقة الإعادة.

الجدول (7): معاملات ثبات نتائج الاستبانات باستخدام طريقة إعادة التطبيق

محاوِر الاستبانات	معامل الثبات
مرحلة التحليل	.832**
مرحلة التصميم	.809**
مرحلة التطوير	.794**
مرحلة التنفيذ	.843**
مرحلة التقويم	.841**
الدرجة الكلية	.836**

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0، 01

يُلاحظ من خلال الجدول السابق وجود معاملات ارتباط مرتفعة بين درجات التطبيقين الأول والثاني، حيث تراوح معامل الارتباط بين (0.794-0.843)، مما يدل على ثبات ممتاز للاستبانات كلها، ومحاورها الخمسة.

2- التجزئة النصفية Split Half:

لحساب ثبات نتائج الاستبانات وفق هذه الطريقة، جُزئت الاستبانات إلى نصفين، يحتوي النصف الأول منها على المفردات الفردية، والنصف الثاني على المفردات الزوجية، ثم حسب معامل الارتباط بيرسون بين درجات النصفين (r)، ثم أدخل عامل مصحح باستخدام المعادلة الرياضية لسبيرمان براون ($r^{11} = \frac{2r}{1+r}$). الجدول (8) يوضح معاملات ثبات نتائج الاستبانات.

الجدول (8): معاملات الثبات باستخدام معادلة سبيرمان-براون

محاوِر الاستبانات	سبيرمان براون
مرحلة التحليل	.947
مرحلة التصميم	.908
مرحلة التطوير	.842
مرحلة التنفيذ	.906
مرحلة التقويم	.883
الدرجة الكلية	.966

يُلاحظ من الجدول السابق أن الاستبانات تتصف بمعاملات ثبات جيدة تتراوح بين (0.842-0.966)، وهي قيم عالية تدل على أن استبانات تقويم عمليات تصميم المنهاج تتمتع بثبات جيد بطريقة التجزئة النصفية.

3- ألفا كرونباخ Internal Consistency:

حُسب الثبات بهذه الطريقة على عينة الصدق والثبات البالغة عددها (40) مصمماً باستخدام معادلة ألفا كرونباخ. الجدول (9) يوضح معاملات ثبات الاستبانات.

الجدول (9): معاملات الثبات باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ

معامل ألفا كرونباخ	محاور الاستبانات
.977	مرحلة التحليل
.946	مرحلة التصميم
.975	مرحلة التطوير
.974	مرحلة التنفيذ
.994	مرحلة التقييم
.966	الدرجة الكلية

يُلاحظ من الجدول السابق رقم (9) أن استبانات تقويم عمليات تصميم المنهاج تتصف بمعاملات ثبات جيدة تتراوح بين (0.946-0.994)، وهي قيم عالية، وتدل على أن الاستبانات تتمتع بمعامل ثبات جيد بطريقة ألفا كرونباخ في محاورها الخمسة كلها.

4-4- إجراءات تنفيذ الدراسة:

إن القيام بإجراءات هذه الدراسة مرّ بخطوات متعددة ومنظمة وفق الآتي:

1. الاطلاع على الإطار النظري للدراسة من خلال العودة إلى أدبيات المناهج وطرائق التدريس المتعلقة بتصميم مناهج التعليم.
2. استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة والقريبة منها، والإفادة منها في تحديد مشكلة الدراسة، وأهميتها، وجوانب تشابهها، واختلافها عن غيرها من تلك الدراسات.
3. إعداد أداة الدراسة (استبانات تقويم عمليات تصميم المنهاج بمحاورها الخمسة)، والتحقق من صدق الاستبانات وثبات نتائجها، من خلال عرضها على السادة المحكمين، وسحب عينة الدراسة السيكمترية، وإجراء المعالجات الإحصائية المتعلقة بهذه الخطوة.
4. تحديد مجتمع الدراسة الأصلي، وعينتها الأساسية، حيث حُدد المجتمع الأصلي للدراسة بمصممي مناهج الحلقة الأولى والثانية جميعهم في الجمهورية العربية السورية، البالغ

- عددهم حسب مركز تطوير المناهج (390) مصمماً، ثم سُحبت عينة عشوائية طبقية بلغ عددها (194) مصمماً، بنسبة مقدارها (49.74%) من أفراد المجتمع الأصلي.
5. تطبيق أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة الأساسية (المصممين) خلال المدة الزمنية الواقعة بين (2017/10/5 ولغاية 2017/11/15) (الملحق رقم "1").
6. إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها من المصممين للإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها.
7. مناقشة نتائج الدراسة في ضوء معطيات الواقع الميداني الذي أحاط بمراحل إعداد أداة الدراسة وتنفيذها وتطبيقها، وفي ضوء المقارنة مع نتائج الدراسات السابقة.
8. التوصل إلى مجموعة مقترحات تمخضت عن نتائج هذه الدراسة، قد تفيد في مجال تطوير المناهج، وتقويم عملية تصميم مناهج التعليم.

4-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لما جمعت الباحثة البيانات اللازمة وفق متغيرات الدراسة؛ قامت بترميزها وإدخالها إلى الحاسوب الآلي لاستخراج النتائج الإحصائية، مستعينة بالأساليب الإحصائية المتضمنة في البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (spss)، ثم عالجت البيانات التي حصلت عليها من خلال معطيات الدراسة الميدانية، حيث استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية:

- ❖ **مقاييس النزعة المركزية:** مثل المتوسط الحسابي والتكرارات والنسب المئوية، وذلك لوصف درجة استخدام مهام كل مرحلة من مراحل تقويم عملية تصميم مناهج التعليم الأساسي، والانحراف المعياري لبيان مدى تشتت الإجابات عن وسطها الحسابي.
- ❖ **معامل الارتباط بيرسون؛** لمعرفة درجة الاتساق الداخلي لبنود أداة الدراسة، وحساب الثبات بطريقة الإعادة.

- ❖ **اختبار ت ستودنت (T-Test)** لعينة واحدة؛ لتحليل الفروق بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE)، ودرجة الالتقان المحددة (85%)، وقد استخدمت الباحثة درجة الالتقان هذه؛ لأنها معتمدة تربوياً

كحد أدنى لإتقان الأداء (رونترى، 1984)، وبداية درجة الامتياز في البطاقة التوجيهية المعتمدة في وزارة التربية.

❖ اختبار ت ستودنت (T-Test) لعينتين مستقلتين؛ لتحليل الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على استبانة تقويم عمليات تصميم المنهاج وفق متغير مرحلة التعليم.

❖ اختبار تحليل التباين الأحادي One way Anova test؛ لقياس الفروق، ومعرفة دلالة الفرق بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة وفق متغيري الاختصاص والخبرة.

❖ معادلة ألفا-كرونباخ: للتأكد من ثبات الاستبانة بهذه الطريقة.

❖ معادلة سبيرمان براون؛ لتصحيح معامل الثبات المحسوب بطريقة التجزئة النصفية،

$$\text{والمعادلة الرياضية لسبيرمان براون } (r^{11} = \frac{2r}{1+r}).$$

واستُخدمت أساليب الإحصاء الوصفي المتمثلة في المتوسطات الحسابية والنسبية والانحرافات المعيارية، حيث استعانت ببرنامج أكسل (Excel)؛ لتوضيح نتائج الدراسة عن طريق الرسوم البيانية، وأخيراً لابد من الإشارة إلى اعتماد مستوى الدلالة (0.05) معياراً لرفض أو قبول الفرضية، وإذا كان الاختبار الإحصائي المستخدم دالاً عند مستوى الدلالة (0.01)؛ فإن الباحثة ستقوم بالإشارة إلى ذلك بغرض الدقة والتوضيح.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها ونفسيرها

- تمهيد

5-1- عرض نتائج السؤال الرئيس وتفسيرها

5-2- عرض نتائج فرضيات الدراسة، وتفسيرها

5-3- نموذج الباحثة المقترح لتصميم المناهج في سورية

5-3-1- مرحلة التشخيص (تحديد الاحتياجات)

5-3-2- مرحلة التصميم (إعداد التصميم الأولي للمنهج)

5-3-3- مرحلة الإنتاج (إنتاج متطلبات النموذج المصمم)

5-3-4- مرحلة تجريب النموذج المصمم وتقويمه

5-3-5- مرحلة تعميم المنهج والمتابعة

5-4- نتائج الدراسة

5-4-1- نتائج أسئلة الدراسة

5-4-2- نتائج فرضيات الدراسة

5-5- مقترحات الدراسة

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

- تمهيد:

يستعرض هذا الفصل نتائج الدراسة الميدانية لعمليات تصميم المناهج، وتحليلها ضمن جداول وأشكال بيانية، ومناقشتها، وتفسيرها انطلاقاً من أهداف الدراسة، حيث كانت البداية بمناقشة النتائج في ضوء أسئلة البحث، ثم مناقشتها في ضوء فرضيات البحث، وتفسير النتائج بعد عرضها مباشرة، وصولاً إلى المقترحات في ضوء النتائج، وتقديم نموذج لتصميم المناهج في ضوء الواقع الميداني، والصعوبات العملية للتصميم التي رصدتها الباحثة، وأخضعت النموذج للتحكيم.

5-1- عرض نتائج السؤال الرئيس وتفسيرها:

الذي نصه: ما درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE)؟

لتعرف درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE)؛ أعطيت كل درجة من درجات الاستخدام في الاستبانة الموجهة إلى المصممين قيمةً متدرجة وفق مقياس ليكرت الخماسي، حيث حُسب المدى بالآتي: $(5-1=4)$ ، وتقسيمه على عدد الفئات المطلوبة للحصول على طول الفئة؛ أي: $(4 \div 3 = 1.33)$ ، وبعد ذلك إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في الاستبانة (بداية الاستبانة).

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو

الآتي:

الجدول (10): فئات قيم المتوسط الحسابي (النسبي)، ودرجة الاستخدام الموافقة لها

فئات قيم المتوسط الحسابي (النسبي)	النسبة المئوية المقابلة	درجة الاستخدام
من 1 – 2.33	من 20%-46.6%	منخفض
من 2.34 – 3.66	من 46.61%-73.2%	متوسط
من 3.67 – 5	من 73.21%-100%	عالٍ

يمكن من خلال الجدول السابق؛ تحديد درجة استخدام مهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) في الاستبانات الموجهة إلى المصممين لكل محور من محاور الاستبانات وبنوده. يمكن تفصيل ذلك بالآتي:

الجدول (11): المتوسطات الحسابية (النسبية)، والانحرافات المعيارية لدرجات المصممين على استبانات تقويم عمليات تصميم المنهاج ومحاوره الفرعية.

ت	المحاور الفرعية	عدد البنود	المتوسط الحسابي (النسبي)	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستخدام
1	مرحلة التصميم	35	2.81	.46	56.26	متوسط
2	مرحلة التقويم	76	2.59	.85	51.8	متوسط
3	مرحلة التنفيذ	30	2.51	1.04	50.27	متوسط
4	مرحلة التطوير	47	2.17	.55	43.35	منخفض
5	مرحلة التحليل	48	1.96	.89	39.20	منخفض
	المجموع الكلي	236	2.32	.75	46.4	منخفض

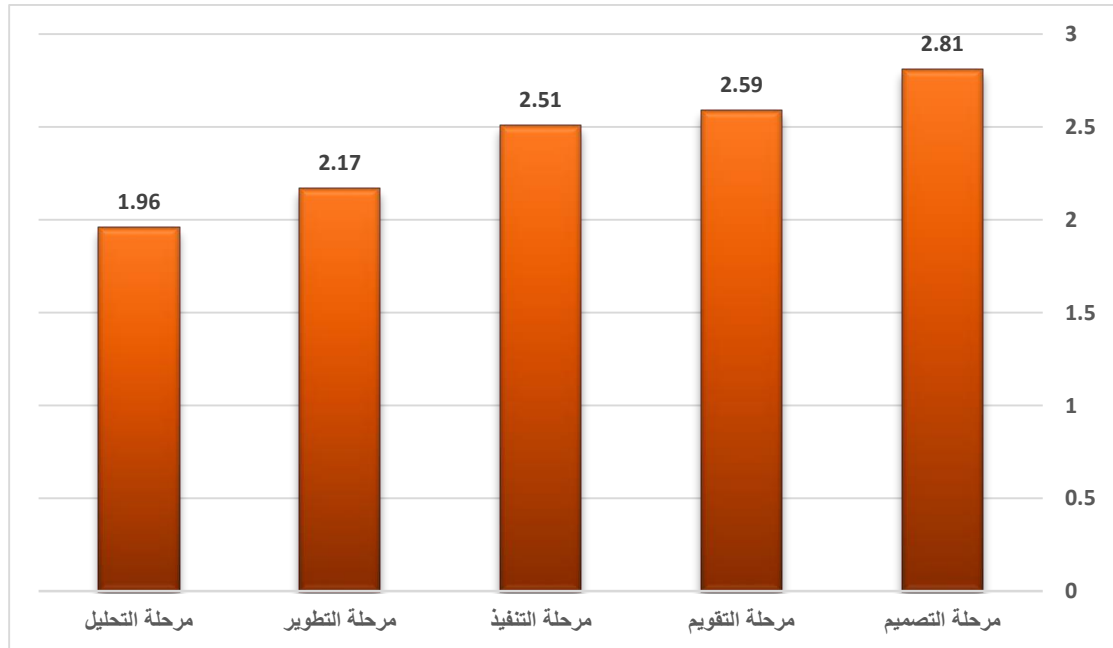
يلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أن قيم المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام مهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) لدى المصممين في كل محور من محاور الاستبانات؛ تراوحت بين (2.81) لمحور مرحلة التصميم كحد أعلى، وبين (1.96) لمحور مرحلة التحليل كحد أدنى، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة استخدام مهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) على نحو عام (2.32)، مما يدل على درجة استخدام منخفض.

تشير هذه النتيجة إلى أنّ مصممي المناهج يستخدمون مهام النموذج العام لتصميم التعليم بدرجة تتراوح بين المنخفضة إلى المتوسطة في مراحله كلها، في الوقت الذي يفترض فيه أن يكون

استخدامهم مرتفعاً في كل مرحلة. يمكن تفسير النتائج السابقة، بأنّ المصممين ينقصهم القيام بالأسس اللازمة لعملية التصميم التي تتضمنها مرحلة التحليل، التي كان استخدامهم لها منخفضاً، ويهتمون بدرجة أكبر بالناحية الإجرائية المتمثلة في المرحلة التالية للتحليل؛ هي مرحلة التصميم، ومع ذلك فإنّ مستوى الاستخدام المرتفع لمهام النموذج العام لتصميم التعليم في هذه المرحلة لا يصل إلى المستوى المطلوب. ثم ينخفض استخدامهم له في مرحلة التطوير التي تتطلب التأكد من مهام النموذج العام لتصميم التعليم. ثم يرتفع استخدامهم له من جديد حين يتقدمون نحو المهام الإجرائية في مرحلتي التنفيذ والتقييم، ولكن بمستوى أدنى من المستوى المطلوب.

يُستنتج مما سبق أنّ المصممين قد اهتموا مرحلتي التأسيس (التحليل) والتطوير (التأكد)، ربما يعود السبب إلى أنهما تتطلبان الكثير من الخطوات التي تسبق عملية التطبيق، أو التأكد من سلامة خطوات التطبيق لاحقاً؛ لأنه يمكنهم من خلال المراحل الأخرى (التصميم والتنفيذ والتقييم) القيام بتصميم المنهاج. مع العلم أنّهم في حال ارتفع مستوى استخدامهم لمهام النموذج العام لتصميم التعليم؛ لن يرتفع مستوى أدائهم إلى المستوى المطلوب.

وقد علل المصممون ذلك بضيق المدة الزمنية وقصرها، حيث الأعباء التدريسية المكلفون بها.



الشكل (7): تمثيل بياني للمتوسطات الحسابية (النسبية) لدرجات المصممين على المحاور الفرعية لاستبانات تقويم عمليات تصميم المنهاج.

ويتفرع عن السؤال الرئيس، الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التحليل؟

حسبت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل بند من بنود

مرحلة التحليل، يمكن توضيح ذلك من خلال الجدول الآتي:

الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجة استخدام مهام مرحلة التحليل من المصممين

م	أداءات مرحلة التحليل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستخدام
1	تحدد الحاجات التعليمية للطلبة المستهدفين.	2.21	.95	44.12	منخفض
2	تحدد المعارف التي يجب على الطلبة تعلمها.	2.38	.89	47.6	متوسط
3	تحدد المهارات التي يجب على الطلبة اكتسابها.	2.53	.81	50.6	متوسط
4	تتعلق في عملية التحليل من التطورات الحديثة في مجال الاختصاص.	1.70	.93	34.02	منخفض
5	تحدد المعارف والمهارات والمهام التي سيتضمنها المنهاج.	2.48	.83	49.6	متوسط
6	تحدد حاجات سوق العمل المتجددة لتضمنها في المحتوى.	1.86	.93	37.11	منخفض
7	تأخذ آراء الطلبة في المهارات الجديدة التي سيتعلمونها.	1.81	.92	36.29	منخفض
8	تحدد الطريقة المثلى لإيصال المهارات الجديدة للطلبة.	2.59	.74	51.8	متوسط
9	تُراعي إمكانية تأمين بيئة التعليم أو التعلم المناسبة.	1.69	.89	33.81	منخفض
10	تتأكد من توافق المنهاج مع معايير الجمهورية العربية السورية وسياساتها.	1.70	.88	34.02	منخفض
11	تتعرف التسهيلات والموارد المتوفرة في المدارس قبل الشروع في عملية التصميم.	1.44	.74	28.76	منخفض
12	تضع خطة تبين كيف سيتم تحديد الحاجات مع فريق التصميم.	2.54	.78	50.8	متوسط
13	تستخدم بطاقة تحديد الاحتياجات.	1.93	.92	38.56	منخفض
14	تشرك المعلم في تحديد الاحتياجات.	1.58	.82	31.55	منخفض
15	تشرك أولياء الأمور في تحديد الاحتياجات.	1.72	.89	34.43	منخفض

م	أداءات مرحلة التحليل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستخدام
16	تشرك الخبراء والمختصين بمراجعة المعايير ومؤشراتها.	2.56	.76	51.2	عالٍ
17	تحدد الأهداف التعليمية التي سيتضمنها المنهاج في ضوء المعايير.	2.09	.92	41.86	منخفض
18	تحدد الأهداف التعليمية بحيث تكون مرتبطة بحاجات الطلبة.	1.62	.84	32.37	منخفض
19	تعمل على ربط المحتوى بالأهداف التعليمية.	2.64	.69	52.8	عالٍ
20	تحدد الظروف المناسبة للأهداف التعليمية.	1.54	.82	30.82	منخفض
21	تراعي المدة الزمنية المخصصة للتعلم في أثناء تحديد الأهداف التعليمية.	2.13	.93	42.58	منخفض
22	تُراعي البيئة التعليمية التي يقدم فيها الهدف في أثناء كتابة الأهداف.	1.89	.94	37.84	منخفض
23	تحدد الأهداف بمستوياتها كلها.	2.60	.77	52	متوسط
24	تحدد كيفية تقويم المخرجات التي سيظهرها الطلبة تحقيقاً للأهداف.	1.58	.88	31.55	منخفض
25	تحلل المحتوى التعليمي القائم.	2.40	.89	48.2	متوسط
26	تضع قائمة بالمفاهيم والمبادئ والحقائق والمهارات.	1.63	.91	32.27	منخفض
27	تحدد كيفية تسلسل المحتوى وتنظيمه.	2.63	.76	52.6	متوسط
28	تحدد العلاقة بين المفاهيم والحقائق والمبادئ والمهارات.	1.50	.85	30.00	منخفض
29	تجرب المحتوى قبل وضعه في صيغته النهائية.	1.65	.93	33.09	منخفض
30	تحلل المهمات التعليمية.	1.84	.97	36.70	منخفض
31	تحدد المتطلبات السابقة في أثناء تحليل المهمات التعليمية.	1.92	.98	38.35	منخفض
32	تحلل المهارات التعليمية والمعرفية وترتيبها وفق تسلسل هرمي.	2.05	.97	40.93	منخفض
33	تحدد مدى معرفة الطلبة السابقة.	1.89	.98	37.84	منخفض
34	تتعرف اتجاهات الطلبة نحو المنهاج المصمم.	1.69	.94	33.71	منخفض
35	تتعرف مستوى تحصيل الطلبة.	1.70	.94	33.92	منخفض
36	تتعرف اتجاهات الطلبة نحو المدرسة.	1.96	.99	39.28	منخفض
37	تتعرف مقدرات الطلبة التعليمية.	1.92	1.00	38.35	منخفض
38	تحلل خصائص الطلبة المعرفية والنفسية والبدنية.	1.90	1.00	37.94	منخفض

م	أداءات مرحلة التحليل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستخدام
39	تحلل خصائص الطلبة المعرفية والنفسية والبدنية.	2.31	.95	46.19	منخفض
40	تحدد مستوى استعداد الطلبة وقدراتهم واحتياجاتهم.	1.84	.99	36.70	منخفض
41	تتعرف كيف يرغب الطلبة في تلقي تعليمهم.	1.83	.97	36.60	منخفض
42	تحدد الأداء الواقعي والفعلي للطلبة.	1.81	.97	36.19	منخفض
43	تقارن مستويات الأداء الحالي بمستويات الأداء المرغوب فيه.	1.84	.98	36.80	منخفض
44	تحدد المصادر والمواد التعليمية.	1.99	.99	39.90	منخفض
45	تحدد الأدوات والأجهزة التي يحتاج إليها المنهاج المطور.	1.66	.93	33.30	منخفض
46	تحدد الإمكانيات المادية (الطبيعية، والموارد المادية).	1.62	.91	32.47	منخفض
47	توفر الخدمات التعليمية للمعلم والطلبة التي يتطلبها المنهاج والمطور.	1.61	.91	32.27	منخفض
48	تحدد معوقات التعلم في البيئة المدرسية.	2.10	.98	41.96	منخفض
	المجموع	1.96	.89	39.20	منخفض

يُلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن قيمة متوسط درجات عبارات الأداءات الواردة في مرحلة التحليل؛ بلغت (1.96)، مما يدل على درجة استخدام منخفضة، وقد يعود السبب إلى ما ورد ذكره في السؤال الرئيس السابق، الذي أظهر انخفاض استخدام المصممين لمهام مرحلة التحليل. وعلى أن هذه المرحلة تتطلب مهاماً تأسيسية كثيرة لمرحلة التصميم، قد تشكل صعوبات على المصممين، لذلك يلجؤون لتجاوزها إلى مرحلة التصميم مباشرة، وإعطائها أهمية قليلة، استناداً إلى افتراض مفاده: أن أسس التصميم متوفرة وكافية، ولا داعي للتأكد منها أو القيام بها.

ويُلاحظ من الجدول السابق أن عبارتين فقط حازتا درجة استخدام (عالٍ)؛ هما: (أشرك الخبراء والمختصين بمراجعة المعايير ومؤشراتها - ربط المحتوى بالأهداف التعليمية)، والعبارتان تشيران إلى أدائين معمول بهما على نحو اعتيادي في المناهج، ولا تتطلبان إعداداً تربوياً لإدائهما، وربما لهذا السبب حازت درجة أداء مرتفعة، في حين يلاحظ أن سبع عبارات فقط حازت درجة استخدام (متوسطة) هي: (تحدد المعارف التي يجب على الطلبة تعلمها - المهارات التي يجب

على الطلبة اكتسابها- المعارف والمهارات والمهام التي سيتضمنها المنهاج - تحدد الطريقة المثلى لإيصال المهارات الجديدة للطلبة- تحديد الحاجات مع فريق التصميم- تحليل المحتوى التعليمي القائم- تحدد كيفية تسلسل المحتوى وتنظيمه)، وربما يعود السبب في تحسن درجة أدائها إلى أنها من بديهيات اختيار محتوى المنهاج، ولا تتطلب إعداداً تربوياً متخصصاً للتفكير بها، ومع ذلك لم تحصل على درجة استخدام عالية.

وحازت تسع وثلاثون عبارة من الاستبانات درجة استخدام (منخفضة)؛ تتناول أساسيات مرحلة التحليل، وربما يعود السبب إلى بعدم قيام المصممين بها؛ إلى أنها تتطلب الإعداد التربوي المتخصص في مجال بناء المناهج، فلا يستطيع القيام بها مصممون من غير مختصين بالمناهج التربوية، حيث يجري فيها تحليل المتعلمين، والمعلمين، والبيئة، ومحتوى المناهج، وتحديد الاحتياجات في ضوء نتائج التحليل، وليس تحديد الاحتياجات استناداً إلى تصورات المصممين، لذلك حازت درجة استخدام منخفضة.

السؤال الثاني: ما درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التصميم؟

حسبت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل بند من بنود مرحلة التصميم. يمكن توضيح ذلك من خلال الجدول الآتي:

الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجة استخدام مهام مرحلة التصميم من المصممين

م	أداءات مرحلة التصميم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستخدام
1	تضع المخططات والمسودات الأولية للبدء بالتصميم.	2.59	.78	51.86	متوسط
2	تضع مواصفات التصميم استناداً إلى نتائج عملية التحليل.	2.92	.38	58.45	متوسط
3	تحدد مواصفات النموذج الأولي للتصميم.	2.69	.56	53.81	متوسط
4	تصنف الأساليب والإجراءات اللازمة للتصميم.	2.87	.44	57.42	متوسط
5	تصوغ الأهداف التعليمية بمجالاتها الثلاثة وفق المعايير.	2.73	.51	54.64	متوسط
6	تجعل الأهداف التعليمية ترتبط بحاجات الطلبة الحقيقية، وقدراتهم.	2.71	.51	54.12	متوسط

م	أداءات مرحلة التصميم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستخدام
7	تحدد كيفية الوصول إلى الأهداف التي رُسمت في مرحلة التحليل.	2.80	.48	56.08	متوسط
8	تحدد كيفية قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية.	2.91	.38	58.14	متوسط
9	تحدد ما الذي على الطلبة معرفته كي ينجزوا المهمة التعليمية.	2.90	.41	58.04	متوسط
10	تضع مواصفات أدوات القياس والتقييم المناسبة.	2.91	.39	58.25	متوسط
11	تصمم أدوات الاختبارات والمقاييس محكية المرجع.	2.93	.35	58.56	متوسط
12	تتبع الإجراءات اللازمة في تصميم أدوات القياس محكية المرجع.	2.74	.54	54.85	متوسط
13	تصمم أدوات قياس معيارية المرجع.	2.79	.53	55.77	متوسط
14	تصمم اختبارات الأهداف في مجالاتها الثلاثة.	2.77	.53	55.36	متوسط
15	تحدد متطلبات البيئة التعليمية في تحديد أساليب التدريس.	2.77	.52	55.46	متوسط
16	تركز على الأولويات في اختيار المحتوى التعليمي.	2.45	.55	49.07	متوسط
17	تختار المحتوى التعليمي وفق مبادئ التعلم.	2.86	.41	57.11	متوسط
18	تحدد كيفية تسلسل المحتوى وتنظيمه.	2.81	.57	56.29	متوسط
19	تضع الخطوات الأساسية في مجال التنظيم والترابط في تنظيم المحتوى.	2.86	.53	57.11	متوسط
20	تنظم المحتوى وفق الطرائق الرئيسة لتنظيمه.	2.99	.19	59.90	متوسط
21	تنظيم المحتوى وفق العمليات العقلية والإدراكية للطلبة.	2.75	.49	54.95	متوسط
22	تحدد كيفية قياس مدى فهم الطلبة للمحتوى.	2.76	.46	55.15	متوسط
23	تضع إستراتيجيات وطرائق متنوعة في عملية التصميم.	2.85	.43	56.91	متوسط
24	تدقق في وضع إستراتيجية التعلم المناسبة.	2.94	.32	58.87	متوسط
25	تعتمد إستراتيجيات التفاعل (التعليم - التعلم).	2.86	.40	57.22	متوسط
26	تصمم المواد التعليمية المناسبة التي تراعي خصائص الطلبة.	3.04	.38	60.82	متوسط
27	تحدد كيفية بناء المحتويات لمواد التعلم.	3.01	.38	60.21	متوسط
28	تتبع المبادئ العامة لتصميم المواد التعليمية.	3.05	.32	61.03	متوسط
29	تحدد كيفية الحصول على الوسائل التعليمية.	2.90	.30	57.94	متوسط
30	تتبع نموذجاً واضحاً لتصميم المواد التعليمية وإنتاجها.	2.85	.54	56.91	متوسط

م	أداءات مرحلة التصميم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستخدام
31	تحدد المواصفات الفنية للمواد التعليمية المطلوبة.	2.79	.41	55.88	متوسط
32	تتحقق من الإمكانيات المتاحة في تحديد المواد التعليمية والوسائل التعليمية.	2.57	.59	51.44	متوسط
33	تحدد خصائص المدرسين الذين سيستخدمون المواد التعليمية.	2.49	.50	49.79	متوسط
34	تكتب السيناريو لاستخدام المواد التعليمية في الموقف التعليمي بأشكال متعددة.	2.93	.35	58.66	متوسط
35	تستخدم بعض البرمجيات الحاسوبية في تصميم المناهج.	2.64	.53	52.89	متوسط
	المجموع	2.81	.46	56.26	متوسط

يُلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن متوسط درجات البنود الواردة في مرحلة التصميم؛ بلغ (2.45-3.05)، وهي كلها ضمن المتوسط المعتمد في هذه الدراسة، وبلغ متوسط بنود المحور كلها (2.81)؛ وهو يقع ضمن درجة الاستخدام المتوسطة، ويعود السبب في ارتفاع مستوى اهتمامهم في هذه المرحلة عن المرحلة السابقة؛ إلى أنها تعدّ المرحلة الإجرائية الأولى في مهام النموذج العام لتصميم التعليم (مرحلة التصميم)، التي يتم من خلالها بناء عملية تصميم المنهج واتضاح معالمه، وتمهيد خروجه إلى حيز التنفيذ، ومع ذلك فإنّ هذا المستوى المرتفع لا يصل باستخدام مهام التصميم إلى الدرجة المطلوبة.

السؤال الثالث: ما درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التطوير؟

حسبت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل بند من بنود مرحلة التطوير. يمكن توضيح ذلك من خلال الجدول الآتي:

الجدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجة استخدام مهام مرحلة التطوير من المصممين

الرقم في الاستبانات	أداءات مرحلة التطوير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستخدام
1	تضع النموذج الأولي للمادة التعليمية وفق المواصفات المحددة في عملية التصميم.	2.61	.59	52.2	متوسط
2	تراجع المعايير المحددة لتطوير المقرر.	2.71	.55	54.2	متوسط
3	تراجع تنظيم الكتاب وإخراجه الفني وفق المعايير المطلوبة.	2.03	.29	40.62	منخفض
4	تتحقق من عرض المادة التعليمية وفق المعايير المطلوبة.	2.04	.28	40.72	منخفض
5	تعتمد المحتوى التعليمي وفق المعايير المحددة.	2.76	.58	55.2	عالٍ
6	تعتمد الصور والأشكال التوضيحية وفق المعايير المحددة.	1.61	.57	32.16	منخفض
7	تتحقق من اتفاق المواد التعليمية مع سياق المجتمع ونظامه القيمي.	3.89	1.46	77.73	متوسط
8	تتحقق من اعتماد أساليب التقويم وفق المعايير المحددة.	1.66	.53	33.30	منخفض
9	تتحقق من الدقة العلمية للمحتوى.	3.86	1.5	77.22	متوسط
10	تتحقق من ملاءمة تنظيم المحتوى لمستوى الطلبة.	1.86	.46	37.22	منخفض
11	تتحقق من ملاءمة تنظيم المحتوى لطبيعة المادة الدراسية.	1.92	.35	38.45	منخفض
12	تراجع مدى انسجام المحتوى مع الأهداف المحددة للمادة التعليمية.	3.89	1.4	77.73	متوسط
13	تتحقق من دمج التقنية في نشاطات المادة التعليمية.	1.75	.49	35.05	منخفض
14	تتحقق من معايير مراعاة خصائص الطلبة ومستوياتهم.	1.84	.44	36.70	منخفض
15	تعتمد التنظيم الذي يوفر الحافز على النشاط والتفاعل.	2.00	.23	40.00	منخفض
16	تتحقق من توزيع فرص كافية للتطبيق.	1.83	.44	36.60	منخفض
17	تتحقق من اعتماد أساليب التعلم الحديثة.	1.76	.49	35.15	منخفض

الرقم في الاستبانات	أداءات مرحلة التطوير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستخدام
18	توفر العناصر الفنية التي تجذب الاهتمام بالمادة التعليمية.	1.90	.39	38.04	منخفض
19	تتحقق من توظيف الصورة واللون لخدمة المادة التعليمية.	1.92	.35	38.45	منخفض
20	تتحقق من مراعاة الجوانب الجمالية في التصميم.	1.76	.49	35.15	منخفض
21	تتحقق من وضوح الصور والرسوم والأشكال والمواد التعليمية.	1.92	.35	38.45	منخفض
22	تتحقق من ملاءمة أحجام الصور والرسوم والأشكال والمواد المرئية.	3.91	1.4	78.14	متوسط
23	تتحقق من مراعاة التصميم لعناصر البساطة والوحدة والتوازن والتناسب والوضوح.	2.00	.23	40.00	منخفض
24	تنتج النسخة الأولية المطورة للمادة التعليمية وفق شروط التصميم ومواصفاته.	2.59	.66	51.8	متوسط
25	تتحقق من تنظيم المواد والأدوات والوسائط التعليمية في النسخة المطورة.	2.53	.59	50.6	متوسط
26	تتحقق من إنتاج النسخة الأولية وفق خطة محددة في وقت قصير نسبياً.	1.84	.44	36.70	منخفض
27	تضبط جودة النسخة الأولية قبل تجربتها.	2.00	.23	40.00	منخفض
28	تتحقق من توفر المرونة وقابلية التعديل بعد التطبيق.	1.66	.53	33.30	منخفض
29	تتحقق من امتلاك فريق عمل التطوير الكفايات التي تمكنهم من العمل بإتقان.	1.75	.54	34.95	منخفض
30	تتحقق من تشكيل فريق التطوير من المنسق ومتخصص المناهج ومتخصص المادة العلمية ومتخصص التقنيات ومتخصص علم النفس.	1.75	.49	35.05	منخفض
31	تحدد مهام منسق فريق التصميم في التطوير.	2.00	.23	40.00	منخفض
32	تحدد مهام متخصص المناهج وطرائق التدريس في التطوير.	1.94	.45	38.87	منخفض
33	تحدد مهام تقنيات التعليم في التطوير.	1.90	.30	38.04	منخفض
34	تحدد مهام متخصص علم النفس في التطوير.	1.92	.35	38.45	منخفض
35	تشترك المعلم في عملية تطوير المادة التعليمية.	1.59	.54	31.75	منخفض

الرقم في الاستبانات	أداءات مرحلة التطوير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستخدام
36	تتحقق من تنفيذ مواصفات التصميم وشروطه كلها.	1.89	.49	37.84	منخفض
37	تتأكد من الدقة العلمية للمحتوى وخلوه من المعلومات الخاطئة.	1.84	.44	36.70	منخفض
39	تختار المصمم ممن لديهم خبرة ممتازة في التعامل مع الحاسوب والبرامج المستخدمة.	1.59	.54	31.75	منخفض
40	تختار المصمم ممن لديهم المقدرة على العمل ضمن فريق ومهارات الاتصال مع الآخرين.	1.84	.43	36.80	منخفض
41	تختار المصمم ممن لديهم قدرة تنظيمية وإدارية عالية.	1.77	.49	35.36	منخفض
42	تختار مصمم الرسوم ممن لديهم إجازة في كلية الفنون الجميلة.	2.06	.33	41.24	منخفض
43	تتأكد من انسجام المحتوى مع تطورات المعرفة العلمية الحديثة.	1.83	.44	36.60	منخفض
44	تتأكد من شمولية التقييم لمستويات الأهداف ومجالاتها كلها.	1.83	.44	36.60	منخفض
45	تقوم بتطوير أساليب تقييم بديلة تراعي الفروق الفردية.	1.82	.45	36.39	منخفض
46	تراعي الحداثة في الصور والأشكال التوضيحية.	1.84	.43	36.80	منخفض
47	تتأكد من أن الصور والأشكال التوضيحية تتوافق مع قيم المجتمع وتقاليد.	3.88	1.2	77.53	متوسط
	المجموع	2.17	.55	43.35	منخفض

يُلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أن متوسط درجات البنود الواردة في مرحلة التطوير؛ بلغ (2.17)، وهو ضمن درجة الاستخدام المنخفضة، حيث توزعت درجات الاستخدام لمهام مرحلة التطوير على النحو الآتي: أداء واحد بمستوى استخدام (عالٍ)، و9/ أداءات بمستوى استخدام (متوسط)، و27/ أداءات بمستوى استخدام (منخفض)، وقد يعود السبب في هذه الدرجة إلى أنّ المصممين في هذه المرحلة مطالبون بالتأكد من مهام معقدة نسبياً بالنسبة لهم لبناء المنهاج؛ مثل: التأكد من ملاءمته ودقته ومعايير، التي قد يعدونها تحصيل حاصل، أو قد لا

يجدون وقتاً كافياً لها. ويتضح من درجة الاستخدام الضعيفة لمهام مرحلة التطوير الحاجة إلى إعادة النظر في اختيار المصممين وتدريبهم.

وتفسر الباحثة هذا الانخفاض في مستوى أداء معظم مهام مرحلة التطوير لدى المصممين؛ إلى حاجة المصممين إلى المعرفة بهذه المهام والتدريب عليها؛ مثل: معرفة معايير تنظيم الكتاب والتدريب عليها، ومعرفة تنظيم الكتاب وإخراجه، ومعرفة معايير التقويم الحديثة وإستراتيجيات التدريس الحديثة، ودمج التكنولوجيا بالتعليم، وأساليب اختيار المصمم وخصائص المتعلمين... وغيرها، وهي بمجملها تحتاج إلى مصممين متخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس، والقياس والتقويم التربوي والنفسي، حيث بينت عينة البحث ومجتمعه عدم امتلاك معظمهم لهذه الاختصاصات.

السؤال الرابع: ما درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التنفيذ؟

حسب الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل بند من بنود مرحلة التنفيذ. يمكن توضيح ذلك من خلال الجدول الآتي:

الجدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجة استخدام مهام مرحلة التنفيذ من المصممين

الرقم في الاستبانات	اداءات مرحلة التنفيذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستخدام
1	تراجع نموذج تصميم التعليم وتطويره.	2.52	1.01	50.41	متوسط
2	تهيئ المعلم المتمكن من المحتوى العلمي والمهارات الأساسية.	2.20	1.01	44.02	متوسط
3	تقوم بعملية التنفيذ على المجموعات الصغيرة قبل التطبيق الميداني.	2.09	1.10	41.96	منخفضة
4	توفر بيئة التعلم المناسبة للمناهج.	2.02	1.04	40.41	متوسط
5	تحدد المشكلات والمعوقات التي تحول دون التطبيق.	3.07	.31	61.34	متوسط
6	تجرب إستراتيجيات التدريس والمواد التعليمية وأدوات التقويم.	2.85	.59	56.91	متوسط
7	تنفذ المادة التعليمية التعليمية (تنفيذاً فردياً).	2.16	1.01	43.20	منخفضة

الرقم في الاستبانة	اداءات مرحلة التنفيذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستخدام
8	تتابع مدى ملائمة بيئة التعلم في مرحلة التطبيق الميداني.	2.56	.96	51.24	متوسط
9	تتأكد من تمكن المعلم من المهارات الأساسية ودوره التعليمي العلمي.	2.57	.93	51.44	متوسط
10	تعد دليل المعلم للمادة التعليمية.	2.70	.80	53.92	متوسط
11	تتأكد من أن النشاطات التدريسية تعمل مع الطلبة على نحو جيد.	2.30	.98	46.08	متوسط
12	تتأكد من أن المعلم مستعد وراغب في استخدام المواد التعليمية.	2.72	3.89	54.33	متوسط
13	تتأكد من توفر الظروف الملائمة لاستخدام المواد التعليمية.	2.19	1.09	43.81	منخفضة
14	تحدد العوامل الخارجية كلها التي قد تؤثر في تنفيذ المنهاج.	2.14	.91	42.78	منخفضة
15	تتواصل مع الأشخاص العارفين بظروف المنطقة التعليمية.	2.61	.80	52.27	متوسط
16	تحدد نوع الإرشاد والدعم الذي يجب تقديمه للمنفذين.	2.07	1.01	41.34	متوسط
17	تطور المواد الخاصة بعملية التنفيذ (الأدلة والإرشادات).	2.46	.92	49.18	متوسط
18	تضع خطة للتأكد من مناسبة المواد الخاصة بعملية التنفيذ.	2.47	.92	49.48	متوسط
19	تزود المنفذ بالإجراءات التفصيلية والممارسات اللازمة لتنفيذ التدريس وإدارته.	2.92	.68	58.45	متوسط
20	تشرك المنفذ في عملية التنفيذ (اختصاصي مصادر التعلم، وفني التقنيات، ومحضر المختبر..... وغيرهم).	2.20	1.1	44.02	منخفضة
21	تضع قواعد الاستخدام الوظيفي للتقنيات التعليمية.	2.62	1.04	52.37	متوسط
22	تجرب التقنية، وتهيئ المكان المناسب لها قبل استخدامها.	2.63	1.02	52.58	متوسط
23	تشرف على العمليات كلها التي تجري في مرحلة التنفيذ.	3.05	.75	60.93	متوسط

الرقم في الاستبانة	اداءات مرحلة التنفيذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستخدام
24	تشرف على المرحلتين الأوليتين لعملية التنفيذ.	2.23	1.13	44.64	منخفضة
25	تركز في مرحلة التطبيق الميداني على تجريب بيئة التعلم.	2.71	1.10	54.12	متوسط
26	تسجل الملاحظات التي تظهر في أثناء عملية التطبيق.	2.38	1.15	47.53	متوسط
27	تقوم بالإجراءات التصميمية المناسبة في ضوء الحوار والملاحظة في أثناء التطبيق.	2.64	1.04	52.89	متوسط
28	تتأكد من تحقيق المنهاج للكفاية والفاعلية في التعليم.	2.63	1.04	52.68	متوسط
29	تقرر مدى كفاءة التصميم من خلال التغذية الراجعة.	2.77	.92	55.36	متوسط
30	تقوم بالتغذية الراجعة استناداً إلى الاختبارات الشخصية وأداء الطلبة وتعليقاتهم.	2.92	.71	58.35	متوسط
	المجموع	2.51	1.04	50.27	متوسط

يلاحظ من خلال الجدول رقم (15) أن متوسط درجات أداء مهام مرحلة التنفيذ؛ بلغ (2.51)، وهو في ضمن درجة الاستخدام المتوسطة، حيث توزعت درجات الاستخدام لمهام مرحلة التنفيذ على النحو الآتي: عدم حصول أية مهمة على درجة استخدام عالية، فقد حازت 6/ أداءات مستوى استخدام منخفض، و24/ أداء مستوى استخدام متوسط. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن معظم الأداءات تصف عملية تطبيق المنهج تطبيقاً واسعاً، ابتداءً بمراجعة المنهج المصمم، وتطبيقه في المدارس تطبيقاً موسعاً، ومتابعة تطبيقه بالإشراف والإرشاد والدعم، ووضع خطة للتطبيق، والتركيز على مرحلة التطبيق الميداني؛ لتجريب الوسائل والتقنيات، وهذه العمليات اعتيادية في تنفيذ المناهج عامة. ومع ذلك فإنّ هذا الارتفاع النسبي في استخدام مهام التنفيذ لم يصل إلى المستوى المطلوب.

في حين حازت مهام درجة استخدام منخفضة؛ تناولت التطبيق الفردي والزمري، وإشراك اختصاصي مصادر التعليم، واختصاصي المختبرات في التطبيق، وتحديد العوامل الخارجية

المؤثرة في التطبيق، وهذه المهام من اختصاص الميدان التربوي؛ لذلك كان استخدامها منخفضاً من لجان التصميم؛ لأن معظمهم غير متخصصين بالمناهج وطرائق التدريس.

السؤال الخامس: ما درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التقويم؟

حسبت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل بند من بنود مرحلة التقويم. يمكن توضيح ذلك من خلال الجدول الآتي:

الجدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجة استخدام مهام مرحلة التقويم من المصممين

الرقم في الاستبانات	أداءات مرحلة التقويم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستخدام
1	تتحقق من إجراء التقويم التكويني في أثناء تنفيذ كل مرحلة من مراحل تصميم المنهاج.	2.58	.80	51.55	متوسط
2	يقوم بعملية التقويم مجموعة من الخبراء.	2.52	.98	50.31	متوسط
3	يقوم فريق التصميم بعملية المراجعة الذاتية لتصميم المنهاج.	2.50	.96	50.00	متوسط
4	تقتصر على التقويم حينما تنتهي مراحل تصميم المنهاج كلها.	4.07	1.14	81.4	مرتفع
5	تتحقق من تحديد الحاجات التعليمية للطلبة.	2.61	.89	52.27	متوسط
6	تتأكد من تحديد ما يجب أن تشتمل عليه المادة التعليمية وفق الأهداف.	3.01	.28	60.10	متوسط
7	تقوم مدى توفر الإمكانات اللازمة لتحقيق الأهداف.	2.68	.88	53.61	متوسط
8	تتأكد من أن الحاجات تتفق مع أهداف المادة التعليمية.	2.94	.39	58.76	متوسط
9	تتحقق من وجود وقت كافٍ لإنجاز عملية التصميم.	2.72	.91	54.33	متوسط
10	تتأكد من أن الأهداف وفق المعايير الوطنية السورية.	2.68	.88	53.51	متوسط
11	تتأكد من أن المادة التعليمية تعالج قضايا الطلبة.	2.35	1.11	46.91	متوسط

الرقم في الاستبانات	أداءات مرحلة التقويم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستخدام
12	تتأكد من أن المادة التعليمية تعالج قضايا مجتمع الطلبة.	2.26	1.08	45.15	منخفض
13	تتأكد من أن المحتوى المطور يناسب كلفة التطوير.	2.42	.92	48.45	متوسط
14	تقوم بمراجعة تحليل مهام التعلم.	2.68	.88	53.61	متوسط
15	تتأكد من تحديد مجال المهارات المستهدفة بالمهام.	2.54	.82	50.72	متوسط
16	تتأكد من أن المهارات (المعرفية، والحركية، والوجدانية) قد صنّفت بدقة.	2.54	1.00	50.72	متوسط
17	تتأكد من تحديد الأداء الذي سيقوم به الطلبة لتحقيق الهدف.	2.52	.98	50.31	متوسط
18	تتأكد من أن المهارات المحددة ضرورية.	3.08	.34	61.65	متوسط
19	تتأكد من تحديد المتطلبات السابقة الضرورية لتحقيق التعلم.	2.64	.91	52.78	متوسط
20	تتحقق من البيانات المتعلقة بتحليل الطلبة والبيئة التعليمية.	2.60	.82	51.96	متوسط
21	تتأكد من تحديد المهارات المدخلة على نحو واضح.	3.06	.32	61.24	متوسط
22	تتحقق من أن المهارات المدخلة تتفق مع خبرات الطلبة الفعلية.	2.38	.92	47.63	متوسط
23	تتأكد من أن الأداء المحدد في الأهداف يلبي الحاجة التعليمية.	2.82	.63	56.49	متوسط
24	تقوم بالاستعانة بخبراء المحتوى والاختبارات في مراجعة فقرات الاختبار.	2.80	.64	55.98	متوسط
25	تتأكد من تحديد أسلوب مناسب لقياس التعلم.	2.44	.98	48.87	متوسط
26	تتأكد من أن فقرات الاختبار قد زوّدت الطلبة بفرصة الوصول إلى معيار إتقان الأهداف.	2.42	.97	48.45	متوسط
27	تتأكد من أن عدد فقرات الاختبار مناسب.	2.42	.95	48.35	متوسط
28	تتأكد من أن فقرات الاختبار موزعة توزيعاً مناسباً على الأهداف.	2.42	.97	48.45	متوسط

الرقم في الاستبانة	أداءات مرحلة التقويم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستخدام
29	تتأكد فيما إذا كان ثمة احتمال كبير لتخمين الإجابات.	2.39	.93	47.73	متوسط
30	تتأكد من أن الوقت المخصص للاختبار مناسب.	2.61	.83	52.27	متوسط
31	تقوم بمراجعة إستراتيجية التدريس المختارة.	2.37	.91	47.42	متوسط
32	تتأكد من أنه تم اختيار الأسلوب المناسب لإثارة الدافعية.	2.71	.89	54.23	متوسط
33	تتأكد من تحديد الطريقة المناسبة لربط الدرس بالمعلومات السابقة.	2.89	.67	57.73	متوسط
34	تتأكد من تحديد التسلسل المناسب لتقديم المعلومات.	3.08	.34	61.65	متوسط
35	تتأكد من تحديد الأسلوب المناسب لتقديم المعلومات.	2.85	.72	56.91	متوسط
36	تتأكد من تحديد الأسلوب المناسب لتقديم التغذية الراجعة.	2.43	.92	48.66	متوسط
37	تتأكد من تحديد الأسلوب المناسب لتقويم التعلم.	2.89	.67	57.73	متوسط
39	تتأكد من تحديد الزمن اللازم لتعلم كل مهارة.	2.59	.81	51.75	متوسط
40	تقوم بمراجعة المواد التعليمية المختارة.	2.76	.62	55.26	متوسط
41	تتأكد من تحديد نوع الوسيلة المناسبة.	2.27	1.07	45.36	متوسط
42	تتأكد من تحديد دور المعلم تحديداً واضحاً.	2.48	.97	49.59	متوسط
43	تتأكد من وضع تعليمات مناسبة للاستخدام من المعلم.	2.89	.66	57.73	متوسط
44	تتأكد من وضع تعليمات مناسبة للاستخدام من الطلبة.	2.05	1.08	40.93	منخفض
45	تقوم النسخة الأولية من نظام التدريس.	2.81	.60	56.19	متوسط
46	تراجع مدى مناسبة إجراءات التقويم الفردي.	2.48	.97	49.59	متوسط
47	ترتب الإجراءات اللازمة لمقابلة الطلبة الذين تم اختيارهم للتقويم.	1.99	1.00	39.79	منخفض
48	تقوم الاختبار القبلي الخاص بقياس السلوكيات المدخلية.	2.39	.92	47.84	متوسط
49	تتأكد من أن الطلبة قادرون على قراءة التعليمات.	2.80	.60	56.08	متوسط

الرقم في الاستبانة	أداءات مرحلة التقويم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستخدام
50	تتأكد من أن الطلبة يمتلكون المتطلبات السابقة اللازمة.	2.39	.92	47.84	متوسط
51	تقوم بالتعاون مع الطلبة وتوجيههم في أثناء تعاملهم مع المواد التي تتطلب معالجة ذاتية.	2.39	.92	47.84	متوسط
52	تحرص على تدوين التعديلات المقترحة في أثناء التقويم.	2.39	.92	47.84	متوسط
53	تقوم بإضافة بعض المعلومات - في حال فشل الطلبة في الشرح - وتدوّن التعديلات التي أجريت.	2.75	.64	55.05	متوسط
54	تقوم بإجراء التعديلات وتدوينها قبل تقديم التمارين والتغذية الراجعة.	2.49	.99	49.90	متوسط
55	تقوم بمقابلة طالب آخر قبل اعتماد هذه التعديلات للتأكد من ضرورتها.	2.48	.97	49.59	متوسط
56	تتحقق من مدى مناسبة محتوى التعلم في التقويم الفردي.	2.49	.99	49.90	متوسط
57	تعرض المواد التعليمية وفق التسلسل الآتي: (1- تحليل التدريس. 2- صوغ الأهداف التعليمية. 3- إجراء التدريس. 4- تنفيذ الاختبارات).	2.45	.99	48.97	متوسط
58	تتحقق من خلال التقويم الفردي من صياغة الأهداف.	2.42	.92	48.35	متوسط
59	تتحقق من خلال التقويم الفردي من صحة المحتوى وحدائته.	2.48	.97	49.59	متوسط
60	تتحقق من خلال التقويم الفردي من مناسبة المواد التعليمية.	2.39	.92	47.84	متوسط
61	تحدد الأخطاء في تقدير السلوكيات المدخلة بما يتناسب وتحليل التدريس.	2.34	.91	46.80	متوسط
62	تتحقق من مناسبة طريقة عرض المعلومات وحجمها والأمثلة والتجريد.	2.92	.72	58.35	متوسط
63	تتحقق من وضوح أسئلة الاختبار وتعليماته.	2.52	1.01	50.41	متوسط

الرقم في الاستبانات	أداءات مرحلة التقويم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاستخدام
64	تُشارك بالتقويم النهائي أشخاصاً آخرين غير المصمم التدريسي.	2.55	1.03	50.93	متوسط
65	تتأكد من مدى فاعلية إستراتيجية التدريس.	2.10	1.13	41.96	منخفض
66	تتأكد من مدى رضا الطلبة عن المنهاج.	2.05	1.01	40.93	منخفض
67	تقوم بالتجريب الميداني للتحقق من فاعلية التدريس.	2.71	.89	54.12	متوسط
68	تُحلل المخرجات بمراجعة تأثير التدريس في الطلبة وأداء المهام.	2.39	.92	47.84	متوسط
69	تُحلل آراء الإدارة والمدرسين في جدوى التطبيق والكلفة.	2.38	.92	47.63	متوسط
70	تُشارك المقوم بمراجعة أهداف التقويم.	2.80	.64	56.08	متوسط
71	تُشارك المقوم في التأكد من أن المنهاج قد حقق الحاجات التعليمية.	2.45	.99	48.97	متوسط
72	تُشارك المقوم في التأكد من أن المنهاج قد حقق أهداف التدريس.	2.95	.71	58.97	متوسط
73	تُشارك المقوم في التأكد من أن كلفة التصميم مناسبة.	2.55	1.04	50.93	متوسط
74	تُشارك المقوم باختيار أدوات تقويم المنهاج.	2.52	1.03	50.41	متوسط
75	تُنصح للمقوم تصميم مقاييس التقويم أو اختيارها.	2.86	.71	57.11	متوسط
76	تُنصح للمقوم جمع البيانات باستخدام المقاييس التي تم اختيارها للتقويم.	2.84	.65	56.80	متوسط
المجموع		2.59	.85	51.8	متوسط

يُلاحظ من خلال الجدول رقم (16) أن متوسط درجات أداء مهام مرحلة التقويم؛ بلغ (2.59)، وهو ضمن درجة الاستخدام المتوسطة، حيث توزعت درجات الاستخدام لمهام مرحلة التقويم على النحو الآتي: حاز أداء واحد مستوى استخدام (عالٍ)؛ هو: الاقتصار على التقويم حينما تنتهي عملية التطبيق، وهو جانب سلبي على أية حال، وحازت /4/ أداءات مستوى استخدام (منخفض)؛ حيث تصف إجراءات معقدة اختصاصية، وحاز /71/ أداء مستوى استخدام (متوسط)؛ حيث تصف إجراءات التقويم كلها.

تفسر الباحثة هذه النتيجة بأنها قد تعود إلى أن معظم أدوات التقويم تصف عمليات التقويم التقليدية التكوينية والنهائية، وتتناول التحقق من تنفيذ الأهداف، وتحقيق المعايير، وتقويم تنفيذ عناصر المنهج كلها. فهذه الإجراءات ليست جديدة تماماً؛ بل قد يكون ثمة عاملان أثرا في درجة الاستخدام المتوسطة؛ أحدهما: الإمكانيات المادية التي تتطلبها أعمال التقويم، والآخر: اختصاص المقومين؛ لما يتطلبه التقويم من بناء أدوات تقويم المجالات الثلاثة (المعرفية، والمهارية، والوجدانية)، إضافة إلى تمكن المعلمين من تنفيذ التقويم البديل. ويدعم هذا التفسير عدم الوصول إلى مستوى الاستخدام (عالٍ)، الذي اقتصر على مهمة واحدة، حيث تعد مهمة سلبية بأن يقتصر على التقويم النهائي. وتفسر الباحثة الأدوات الأربعة المنخفضة بأنها مهام تقويمية تفصيلية؛ تتطلب تمكن المقوم تربوياً؛ هي على النحو الآتي: وضع تعليمات دقيقة للاستخدام من الطلبة، وترتيب الإجراءات اللازمة لمقابلة الطلبة، والتأكد من فاعلية إستراتيجيات التدريس، والتأكد من رضى الطلبة عن المنهاج، وهي غير اعتيادية.

5-2- عرض نتائج فرضيات الدراسة، وتفسيرها:

قامت الباحثة باختبار صحة الفرضيات عند مستوى دلالة (0.05):

- الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإتقان المحددة (85%).

للتحقق من صحة هذه الفرضية؛ استخدمت الباحثة اختبار (ت-ستيوذنت) للعينة الواحدة، لمقارنة متوسط درجات المصممين على النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) بدرجة الاتقان المحددة (85%) من درجات الاستبانات كلها؛ أي: ما يعادل (1003) من الدرجة الكلية للاستبانات كلها؛ إذ إن الـ 1003 (بمحاورها الخمسة) تتألف من 236 بنداً، وتبلغ الدرجة العظمى للاستبانات (1180=5*236). يمكن توضيح النتائج من خلال الجدول الآتي:

الجدول (17): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات المصممين على الدرجة الكلية للاستبانة ودرجة الإتقان المحددة.

حجم العينة	الدرجة العظمى	درجة الإتقان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
194	1180	1003 %85	568.61	77.58	77.98	193	0,000	دال

يُلاحظ من خلال الجدول رقم (17) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المصممين على النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإتقان المحددة (1003) من درجات الاستبانة كلها، حيث بلغت قيمة ت (-77.98)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,000)، مما يشير إلى انخفاض نسبة تمكن المصممين من استخدام مهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE).

ويؤكد هذه النتيجة؛ نتائج الأسئلة السابقة التي دلت كلها على انخفاض استخدام مصممي المنهاج لمهام النموذج العام لتصميم التعليم عموماً، وفي كل مرحلة من مراحله، للأسباب التي ذكرت في مناقشة نتيجة كل سؤال من الأسئلة السابقة، مما يدل على أنّ هؤلاء المصممين لا يعنون عناية كافية بمهام النموذج العام لتصميم التعليم، ولا يستخدمونها بدرجة عالية وفق المطلوب، وقد تعود إلى أسباب تتعلق بضعف التأسيس أحياناً، أو التسرع أحياناً أخرى، أو ضعف الوعي بأهمية كل مهمة من مهام النموذج العام لتصميم التعليم في كل مرحلة من مراحله في معظم الأحيان.

-الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التحليل في النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإتقان المحددة (85%).

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (ت-ستودنت) للعينة الواحدة؛ لمقارنة متوسط درجات المصممين في مرحلة التحليل بدرجة الإتقان المحددة (85%) من درجات مرحلة التحليل؛ أي: ما يعادل (204) من الدرجة الكلية لمرحلة التحليل، حيث إن مرحلة التحليل تتألف من 48 بنداً، وتبلغ الدرجة العظمى لهذه المرحلة (240=5*48). يمكن توضيح النتائج من خلال الجدول الآتي:

الجدول (18): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات المصممين على مرحلة التحليل ودرجة الإتقان المحددة.

حجم العينة	الدرجة العظمى	درجة الإتقان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
194	240	85% 204	94.11	16.59	92.20	193	0,000	دال

يُلاحظ من خلال الجدول رقم (18) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المصممين على مرحلة التحليل ودرجة الإتقان المحددة (204) من الدرجة الكلية لمرحلة التحليل، حيث إذ بلغت قيمة ت (92.2-)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,000).

وتؤكد هذه النتيجة انخفاض نسبة تمكن استخدام المصممين لمهام مرحلة التحليل كمرحلة أولى من النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE). وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكر من خلال الإجابة عن السؤال الفرعي الأول من أسئلة البحث السابقة، حيث دلت على انخفاض استخدام المصممين لمهام التحليل، ومن ثم عدم وصولها إلى درجة الإتقان المطلوبة للأسباب التي ذكرت في نتائج هذا السؤال.

-الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التصميم في النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإتقان المحددة (85%).

للتحقق من صحة هذه الفرضية؛ استخدمت الباحثة اختبار (ت-ستودنت) للعينة الواحدة، لمقارنة متوسط درجات المصممين في مرحلة التصميم بدرجة الاتقان المحددة (85%) من درجات مرحلة التصميم؛ أي: ما يعادل (148.75) من الدرجة الكلية لمرحلة التصميم، حيث إن مرحلة التصميم تتألف من 35 بنداً، وبلغت الدرجة العظمى لهذه المرحلة (175=5*35). يمكن توضيح النتائج من خلال الجدول الآتي:

الجدول (19): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات المصممين على مرحلة التصميم ودرجة الإتقان المحددة.

حجم العينة	الدرجة العظمى	درجة الإتقان		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
194	175	85%	148.75	99.92	5.55	120.58	193	0,000	دال

يُلاحظ من خلال الجدول رقم (19) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المصممين على مرحلة التصميم ودرجة الإتقان المحددة (148.75) من الدرجة الكلية لمرحلة التصميم، حيث بلغت قيمة ت (-120.58)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,000)، مما يؤكد انخفاض نسبة تمكن المصممين من استخدام مهام مرحلة التصميم كمرحلة ثانية من النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج السؤال الفرعي الثاني من أسئلة البحث السابقة، التي دلت على انخفاض استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التصميم، ومن المؤكد أن تتبع هذه النتيجة نتيجة أخرى مرتبطة بها؛ هي انخفاض درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التصميم في النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) وفق درجة الإتقان المحددة (85%) للأسباب المذكورة آنفاً في تفسير نتائج السؤال الفرعي الثاني.

-الفرضية الرابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التطوير في النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإتقان المحددة (85%).

للتحقق من صحة هذه الفرضية؛ استخدمت الباحثة اختبار (ت-ستودنت) للعينة الواحدة، لمقارنة متوسط درجات المصممين في مرحلة التطوير بدرجة الإتقان المحددة (85%) من درجات مرحلة التطوير؛ أي: ما يعادل (199.75) من الدرجة الكلية لمرحلة التطوير، حيث إن مرحلة التطوير تتألف من 47 بنداً، وبلغت الدرجة العظمى لهذه المرحلة (235=5*47). يمكن توضيح النتائج من خلال الجدول الآتي:

الجدول (20): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات المصممين على مرحلة التطوير ودرجة الإتقان المحددة.

حجم العينة	الدرجة العظمى	درجة الإتقان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
194	235	85% 199.75	101.86	10.69	126.5	193	0,000	دال

يُلاحظ من خلال الجدول رقم (20) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المصممين على مرحلة التطوير ودرجة الإتقان المحددة (199.75) من الدرجة الكلية لمرحلة التطوير، حيث بلغت قيمة ت (-126.5)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,000)، مما يؤكد انخفاض نسبة تمكن المصممين من استخدام مهام مرحلة التطوير كمرحلة ثالثة من النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج السؤال الفرعي الثالث من أسئلة البحث السابقة، التي دلت على انخفاض استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التطوير، ومن المؤكد أن تتبع هذه النتيجة نتيجة أخرى مرتبطة بها؛ هي: انخفاض درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التطوير في النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) وفق درجة الإتقان المحددة (85%) للأسباب المذكورة آنفاً في تفسير نتائج السؤال الفرعي الثالث.

-الفرضية الخامسة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التنفيذ في النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإتقان المحددة (85%).

للتحقق من صحة هذه الفرضية؛ استخدمت الباحثة اختبار (ت-ستيوذنت) للعينة الواحدة، لمقارنة متوسط درجات المصممين في مرحلة التنفيذ بدرجة الإتقان المحددة (85%) من درجات مرحلة التنفيذ؛ أي: ما يعادل (127.5) من الدرجة الكلية لمرحلة التنفيذ، حيث إن مرحلة التنفيذ تتألف من 30 بنداً، وبلغت الدرجة العظمى لهذه المرحلة (150=5*30).

يمكن توضيح النتائج من خلال الجدول الآتي:

الجدول (21): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات المصممين على مرحلة التنفيذ ودرجة الإلتقان المحددة.

حجم العينة	الدرجة العظمى	درجة الإلتقان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
194	150	85% 127.5	75.4	19.82	52.4	193	0,000	دال

يُلاحظ من خلال الجدول رقم (21) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المصممين على مرحلة التنفيذ ودرجة الإلتقان المحددة (127.5) من الدرجة الكلية لمرحلة التنفيذ، حيث بلغت قيمة ت (-52.4)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,000)، مما يؤكد انخفاض نسبة تمكن المصممين من استخدام مهام مرحلة التنفيذ كمرحلة رابعة من النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج السؤال الفرعي الرابع من أسئلة الدراسة السابقة، التي دلت على انخفاض استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التنفيذ، ومن المؤكد أن تتبع هذه النتيجة نتيجة أخرى مرتبطة بها؛ هي: انخفاض درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التنفيذ في النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) وفق درجة الإلتقان المحددة (85%) للأسباب المذكورة آنفاً في تفسير نتائج السؤال الفرعي الرابع.

-الفرضية السادسة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التقويم في النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإلتقان المحددة (85%).

للتحقق من صحة هذه الفرضية؛ استخدمت الباحثة اختبار (ت-ستيوذنت) للعينة الواحدة، لمقارنة متوسط درجات المصممين في مرحلة التقويم بدرجة الإلتقان المحددة (85%) من درجات مرحلة التقويم؛ أي: ما يعادل (323) من الدرجة الكلية لمرحلة التقويم، حيث إن مرحلة التقويم تتألف من 76 بنداً، وبلغت الدرجة العظمى لهذه المرحلة (380=5*76). يمكن توضيح النتائج من خلال الجدول الآتي:

الجدول (22): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسط درجات المصممين على مرحلة التقويم ودرجة الإتقان المحددة.

حجم العينة	الدرجة العظمى	درجة الإتقان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
194	380	85% 323	197.31	39.61	44.19	193	0,000	دال

يُلاحظ من خلال الجدول رقم (22) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المصممين على مرحلة التقويم ودرجة الإتقان المحددة (323) من الدرجة الكلية لمرحلة التقويم، حيث بلغت قيمة ت (44.19-)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,000)، مما يؤكد انخفاض نسبة تمكن المصممين من استخدام مهام مرحلة التقويم كمرحلة خامسة من النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج السؤال الفرعي الخامس من أسئلة الدراسة السابقة، التي دلت على انخفاض استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التقويم، ومن المؤكد أن تتبع هذه النتيجة نتيجة أخرى مرتبطة بها؛ هي: انخفاض درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التقويم في النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) وفق درجة الإتقان المحددة (85%) للأسباب المذكورة آنفاً في تفسير نتائج السؤال الفرعي الخامس.

-الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) وفق متغير اختصاص المصمم.

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المصممين وفق متغير اختصاص المصمم. يمكن توضيح النتائج من خلال الجدول (23).

الجدول (23): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المصممين وفق متغير اختصاص المصمم

المحاور الفرعية	اختصاص المصمم	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مرحلة التحليل	اللغة العربية	27	92.19	13.88
	الاجتماعيات	29	96.76	14.68
	العلوم	23	97.26	20.20
	الرياضيات	25	100.12	18.86

المحاور الفرعية	اختصاص المصمم	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	الفيزياء	31	92.00	16.56
	الكيمياء	14	95.14	14.24
	الفنون	16	94.00	14.30
	الموسيقا	7	87.43	19.79
	الرياضة	10	84.10	16.10
	الديانة	12	90.25	16.32
	المجموع	194	94.12	16.60
مرحلة التصميم	اللغة العربية	27	99.15	6.80
	الاجتماعيات	29	100.62	5.02
	العلوم	23	99.04	6.07
	الرياضيات	25	102.12	4.41
	الفيزياء	31	100.26	5.25
	الكيمياء	14	96.86	4.88
	الفنون	16	100.19	5.34
	الموسيقا	7	98.57	5.16
	الرياضة	10	98.70	5.85
	الديانة	12	101.25	5.88
	المجموع	194	99.92	5.55
	اللغة العربية	27	105.07	9.43
	الاجتماعيات	29	102.59	10.62
	العلوم	23	104.43	9.14
مرحلة التطوير	الرياضيات	25	102.16	9.71
	الفيزياء	31	101.42	11.36
	الكيمياء	14	96.29	12.96
	الفنون	16	103.88	9.38
	الموسيقا	7	100.29	9.95
	الرياضة	10	98.50	12.65
	الديانة	12	96.00	12.05
	المجموع	194	101.86	10.70

المحاور الفرعية	اختصاص المصمم	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مرحلة التنفيذ	اللغة العربية	27	75.74	18.87
	الاجتماعيات	29	73.62	19.97
	العلوم	23	74.61	20.03
	الرياضيات	25	86.28	22.68
	الفيزياء	31	76.23	18.33
	الكيمياء	14	63.79	17.18
	الفنون	16	72.56	18.68
	الموسيقا	7	70.71	17.24
	الرياضة	10	70.70	20.73
	الديانة	12	79.67	18.54
	المجموع	194	75.40	19.83
مرحلة التقويم	اللغة العربية	27	203.33	35.19
	الاجتماعيات	29	192.79	45.49
	العلوم	23	197.22	37.34
	الرياضيات	25	213.40	31.18
	الفيزياء	31	202.77	37.27
	الكيمياء	14	167.14	41.87
	الفنون	16	195.31	40.63
	الموسيقا	7	180.29	44.95
	الرياضة	10	189.60	40.16
	الديانة	12	201.50	40.73
	المجموع	194	197.31	39.61
الدرجة الكلية	اللغة العربية	27	575.48	66.83
	الاجتماعيات	29	566.38	84.87
	العلوم	23	572.57	78.89
	الرياضيات	25	604.08	71.96
	الفيزياء	31	572.68	73.93
	الكيمياء	14	519.21	76.46
	الفنون	16	565.94	76.77
	الموسيقا	7	537.29	89.67
	الرياضة	10	541.60	71.83
	الديانة	12	568.67	83.88
	المجموع	194	568.62	77.58

للكشف عما إذا كان ثمة فروق جوهرية بين متوسطات المحاور الفرعية تعزى إلى متغير اختصاص المصمم؛ أستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA، فكانت النتائج وفق الجدول (24):

الجدول (24): تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق في إجابات المصممين وفق متغير اختصاص المصمم

المحاور الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	القيمة الاحتمالية	القرار
مرحلة التحليل	بين المجموعات	3081.235	9	342.359	1.258	.263	غير دال
	داخل المجموعات	50091.038	184	272.234			
	المجموع	53172.273	193				
مرحلة التصميم	بين المجموعات	353.857	9	39.317	1.292	.244	غير دال
	داخل المجموعات	5597.983	184	30.424			
	المجموع	5951.840	193				
مرحلة التطوير	بين المجموعات	1497.260	9	166.362	1.487	.155	غير دال
	داخل المجموعات	20579.983	184	111.848			
	المجموع	22077.242	193				
مرحلة التنفيذ	بين المجموعات	5700.199	9	633.355	1.661	.101	غير دال
	داخل المجموعات	70178.440	184	381.405			
	المجموع	75878.639	193				
مرحلة التقويم	بين المجموعات	24607.748	9	2734.194	1.808	.069	غير دال
	داخل المجموعات	278268.071	184	1512.326			
	المجموع	302875.820	193				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	82182.149	9	9131.350	1.556	.131	غير دال
	داخل المجموعات	1079497.625	184	5866.835			
	المجموع	1161679.773	193				

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (24)، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) وفق متغير اختصاص المصمم، مما يعني قبول الفرضية؛ أي: لا توجد فروق ذات

دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) وفق متغير اختصاص المصمم.

وتشير هذه النتيجة إلى أن مصممي المناهج يعانون على اختلاف تخصصاتهم؛ ضعفاً في استخدام مهام النموذج العام لتصميم التعليم، وقد يعود السبب إلى أن هؤلاء المصممين لا يتعاون بعضهم مع بعض على النحو المطلوب لاستخدام مهام النموذج العام لتصميم التعليم، إما عن عدم المعرفة بها، أو اختيار المصممين من غير الاختصاصات التربوية، أو إهمالها من المصممين ذوي الاختصاصات التربوية. مع العلم أن استخدام هذه المهام يتطلب مهام وأعباء متعددة، ينبغي القيام بها على الوجه الأمثل، فهم يصممون منهاجاً، لكنهم لا يراعون تحقيق الجودة في هذا التصميم، وذلك من خلال انخفاض استخدامهم لمهام النموذج العام لتصميم التعليم عن درجة الإتقان المطلوبة. ومهما كانت التبريرات فإنها غير مقبولة؛ لأن لها أثراً مهماً في العملية التعليمية والتربوية على نحو عام، مما يؤثر في المجتمع وتطوره في عصر تعدّ فيه الثروة البشرية عصب التقدم الثقافي والاقتصادي في المجتمعات المتقدمة.

-الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) وفق متغير حلقة التعليم الأساسي (الأولى - الثانية).

لاختبار صحة هذه الفرضية؛ أستخدم اختبار (T) ستيودنت للعينات المستقلة، وحُسبت الفروق بين متوسطات درجات مصممي مناهج التعليم الأساسي "الحلقة الأولى" ومتوسطات درجات مصممي مناهج التعليم الأساسي "الحلقة الثانية" على النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ومحاورة الفرعية. يمكن توضيح النتائج من خلال الجدول الآتي:

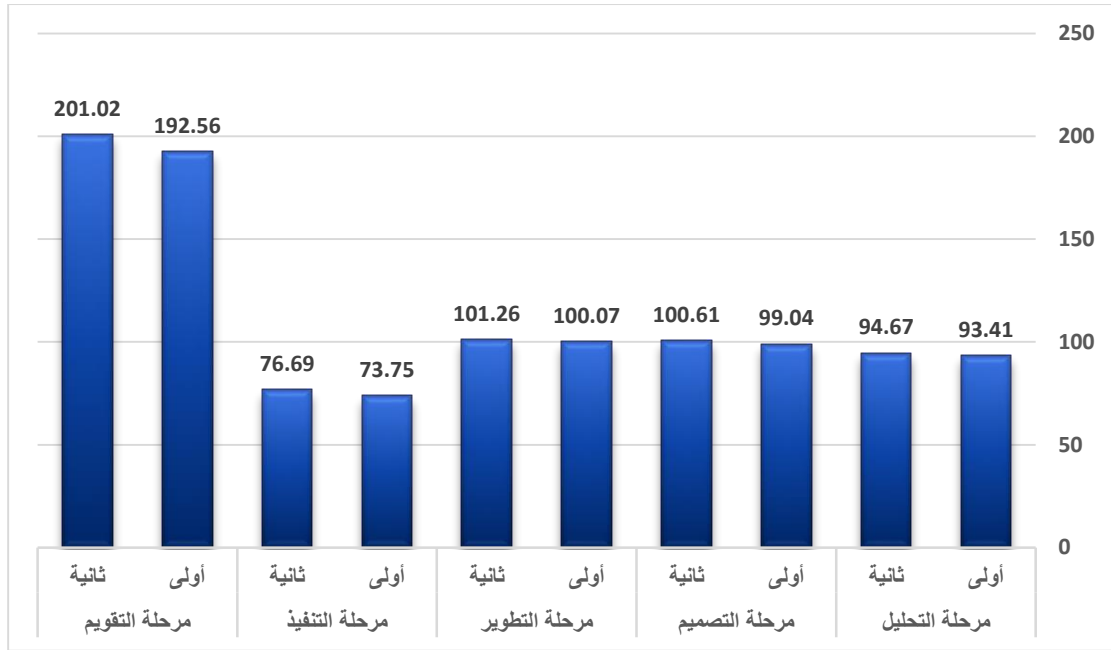
الجدول (25): قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات المصممين على النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ومحاورة الفرعية وفق متغير حلقة التعليم الأساسي

المحاور	حلقة التعليم	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
مرحلة التحليل	الأولى	85	93.41	15.79	-0.523	192	0.602	غير دال
	الثانية	109	94.67	17.25				
مرحلة التصميم	الأولى	85	99.04	5.81	-1.90	192	0.094	غير دال
	الثانية	109	100.61	5.27				

المحاور	حلقة التعليم	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
مرحلة التطوير	الأولى	85	100.07	11.53	-1.77	192	0.077	غير دال
	الثانية	109	101.26	9.82				
مرحلة التنفيذ	الأولى	85	73.75	21.53	-1.02	192	0.308	غير دال
	الثانية	109	76.69	18.39				
مرحلة التقويم	الأولى	85	192.56	41.07	-1.47	192	0.141	غير دال
	الثانية	109	201.02	38.22				
الدرجة الكلية	الأولى	85	558.84	80.56	-1.55	192	0.121	غير دال
	الثانية	109	576.25	74.66				

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (25) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) وفق متغير حلقة التعليم الأساسي (الأولى - والثانية)، مما يعني قبول الفرضية وفق هذا المحور.

وتشير النتائج إلى تقارب عملية التصميم في مرحلتي التعليم الأساسي الأولى والثانية؛ لأن المشكلة أساساً لا تتعلق بالطلبة، والمرحلة التي هم فيها؛ بل تتعلق تعلقاً أساسياً بمصممي المناهج لكلا المرحلتين من مراحل التعليم الأساسية الأولى والثانية، الذين يشتركون بنقاط الضعف نفسها، ومفادها: ضعف استخدام مهام النموذج العام لتصميم التعليم لمناهج المرحلتين (الأولى والثانية)، وهو موضوع مهم جداً؛ لأن هاتين المرحلتين تأسيسيتين، وتحكمان على المسيرة الدراسية اللاحقة لهؤلاء الطلبة غالباً. فإن كان ثمة (كما هو واضح من خلال نتائج هذه الدراسة) ضعف في تصميم مناهج الحلقتين (الأولى والثانية)، من خلال ضعف استخدام مهام النموذج العام لتصميم التعليم، فإن هذا الضعف سينعكس على أداء الطلبة، وسيستمر إلى المراحل اللاحقة غالباً.



الشكل (8): تمثيل بياني للمتوسطات الحسابية لدرجات المصممين على المراحل الخمس للتصميم وفق متغير الجنس.

– الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) وفق متغير الخبرة.

استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المصممين وفق متغير الخبرة، فكانت النتائج موضحة من خلال الجدول (26).

الجدول (26): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المصممين وفق متغير الخبرة

المحاور الفرعية	الخبرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مرحلة التحليل	أقل من 5 سنوات	53	92.71	17.89
	من خمس إلى عشر سنوات	63	97.43	16.00
	أكثر من عشر سنوات	78	89.50	15.61
	المجموع	194	94.12	16.60
مرحلة التصميم	أقل من 5 سنوات	53	99.05	5.08
	من خمس إلى عشر سنوات	63	101.39	5.59
	أكثر من عشر سنوات	78	98.07	5.22
	المجموع	194	99.92	5.55

المحاور الفرعية	الخبرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مرحلة التطوير	أقل من 5 سنوات	53	99.24	9.99
	من خمس إلى عشر سنوات	63	104.09	10.72
	أكثر من عشر سنوات	78	100.00	10.53
	المجموع	194	101.86	10.70
مرحلة التنفيذ	أقل من 5 سنوات	53	70.26	18.99
	من خمس إلى عشر سنوات	63	81.16	19.71
	أكثر من عشر سنوات	78	69.39	18.03
	المجموع	194	75.40	19.83
مرحلة التقويم	أقل من 5 سنوات	53	189.40	41.62
	من خمس إلى عشر سنوات	63	206.69	36.93
	أكثر من عشر سنوات	78	187.18	39.43
	المجموع	194	197.31	39.61
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	53	550.67	80.13
	من خمس إلى عشر سنوات	63	590.75	74.54
	أكثر من عشر سنوات	78	544.14	70.90
	المجموع	194	568.62	77.58

للكشف عما إذا كان ثمة فروق جوهرية بين متوسطات المحاور الفرعية تعزى إلى متغير الخبرة؛ أستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي **ANOVA**، فكانت النتائج موضحة من خلال الجدول (27):

الجدول (27): تحليل التباين الأحادي الاتجاه (**ANOVA**) للفروق في إجابات المصممين وفق متغير الخبرة

المحاور الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	القيمة الاحتمالية	القرار
مرحلة التحليل	بين المجموعات	2328.212	2	1164.106	4.373	.014	دال **
	داخل المجموعات	50844.061	191	266.199			
	المجموع	53172.273	193				
مرحلة التصميم	بين المجموعات	429.482	2	214.741	7.427	.001	دال **
	داخل المجموعات	5522.359	191	28.913			
	المجموع	5951.840	193				
	بين المجموعات	961.467	2	480.733	4.348	.014	دال **

المحاور الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيم F	القيمة الاحتمالية	القرار
مرحلة التطوير	داخل المجموعات	21115.775	191	110.554			
	المجموع	22077.242	193				
مرحلة التنفيذ	بين المجموعات	6310.507	2	3155.253	8.663	.000	دال **
	داخل المجموعات	69568.132	191	364.231			
	المجموع	75878.639	193				
مرحلة التقويم	بين المجموعات	16814.861	2	8407.431	5.614	.004	دال **
	داخل المجموعات	286060.958	191	1497.701			
	المجموع	302875.820	193				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	94103.583	2	47051.791	8.418	.000	دال **
	داخل المجموعات	1067576.190	191	5589.404			
	المجموع	1161679.773	193				

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (27) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) وفق متغير الخبرة، مما يعني رفض الفرضية، واستناداً إلى ما سبق تم التحقق من تجانس التباين بين المجموعات. يمكن توضيح ذلك من خلال الجدول الآتي:

الجدول (28): نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين وفق متغير الخبرة

محاور الاستبانات	قيمة ف ليفين	درجات الحرية 1	درجات الحرية 2	القيمة الاحتمالية
مرحلة التحليل	0.194	2	191	0.823
مرحلة التصميم	0.203	2	191	0.817
مرحلة التطوير	0.296	2	191	0.744
مرحلة التنفيذ	0.241	2	191	0.786
مرحلة التقويم	1.78	2	191	0.171
الدرجة الكلية	0.267	2	191	0.766

يُلاحظ من خلال الجدول رقم (28) أن العينات متجانسة، حيث كان مستوى الدلالة أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05). ولحساب الفروق بين المتوسطات ومستوى دلالتها؛

أستخدم اختبار المقارنات المتعددة (شيفيه) للعينات المتجانسة. يمكن توضيح ذلك من خلال الجدول (29):

الجدول (29): اختبار شيفيه للمقارنات البعدية وفق متغير الخبرة

المحاور الفرعية	الخبرة	متوسط الفروق	القرار
مرحلة التحليل	أقل من 5 سنوات	من خمسة إلى عشرة	غير دال
	من خمس إلى عشر	أكثر من عشر سنوات	غير دال
	من خمس إلى عشر	أكثر من عشر سنوات	دال
مرحلة التصميم	أقل من 5 سنوات	من خمسة إلى عشرة	دال
	من خمس إلى عشر	أكثر من عشر سنوات	غير دال
	من خمس إلى عشر	أكثر من عشر سنوات	دال
مرحلة التطوير	أقل من 5 سنوات	من خمسة إلى عشرة	دال
	من خمس إلى عشر	أكثر من عشر سنوات	غير دال
	من خمس إلى عشر	أكثر من عشر سنوات	دال
مرحلة التنفيذ	أقل من 5 سنوات	من خمسة إلى عشرة	دال
	من خمس إلى عشر	أكثر من عشر سنوات	غير دال
	من خمس إلى عشر	أكثر من عشر سنوات	دال
مرحلة التقويم	أقل من 5 سنوات	من خمسة إلى عشرة	دال
	من خمس إلى عشر	أكثر من عشر سنوات	غير دال
	من خمس إلى عشر	أكثر من عشر سنوات	دال
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	من خمسة إلى عشرة	دال
	من خمس إلى عشر	أكثر من عشر سنوات	غير دال
	من خمس إلى عشر	أكثر من عشر سنوات	دال

يلاحظ من خلال الجدول رقم (29) بالنسبة إلى المحاور كلها والدرجة الكلية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المصممين ذوي الخبرة "أقل من 5 سنوات" ومتوسطات درجات المصممين ذوي الخبرة "من 5 إلى عشر سنوات"، لصالح المصممين ذوي الخبرة "من 5 إلى 10 سنوات".

وتشير النتائج بالنسبة إلى المحاور كلها والدرجة الكلية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المصممين ذوي الخبرة "أقل من 5 سنوات" ومتوسطات درجات المصممين ذوي الخبرة "أكثر من 10 سنوات".

ويتبين من الجدول السابق بالنسبة إلى المحاور كلها والدرجة الكلية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المصممين ذوي الخبرة "من 5 سنوات إلى 10 سنوات" ومتوسطات درجات المصممين ذوي الخبرة "أكثر من 10 سنوات"، لصالح المصممين ذوي الخبرة "من 5 إلى 10 سنوات".

يمكن تفسير هذه النتائج الخاصة بهذه الفرضية، في ضوء بعض المؤشرات الأخرى المرتبطة بالخبرة لدى مصممي مناهج التعليم الأساسي؛ مثل: الافتقار إلى المهارة الكبيرة لدى المصممين ذوي الخبرة الأدنى من 5 سنوات، إضافة إلى افتقار عدد غير قليل من المصممين ذوي الخبرة الطويلة التي تزيد عن عشر سنوات للشهادات الجامعية وما يليها، وعلى ذلك فقد كانت الفروق لصالح الفئة متوسطة الخبرة التي تمتلك خبرة لا بأس بها وشهادات جامعية معاً، لذا فإن هذه الفئة متوسطة الخبرة التي تمتلك اختصاصاً تربوياً عالياً، هي التي تستخدم أكثر من غيرها مهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE).

5-3- نموذج الباحثة المقترح لتصميم المناهج في سورية:

قدمت الباحثة في ضوء نتائج الدراسة نموذجاً لتصميم المناهج يُراعي مراحل التصميم على النحو الآتي:

5-3-1- مرحلة التشخيص (تحديد الاحتياجات):

يقوم المصمم في هذه المرحلة بتحديد كل ما يمكن معرفته عن البيئة والمتعلمين، والموارد المتاحة، والوسائل المتوفرة، وكيفية تحديد الفجوات التي تشكل حاجات تعليمية، والاهتمام بها، ومراجعة المعايير الخاصة بالمنهج، ومن ثم تُحدد المشكلة في هذه المرحلة والحلول الممكنة لها وفق الآتي:

- تحليل بيئة المتعلمين، واحتياجاتها:

يجري في هذه الخطوة تعرّف بيئة التعلم، والقيود والخيارات الموجودة، وتحديد الاحتياجات.

- تحديد خصائص المتعلمين، واحتياجاتهم:

يجري في هذه الخطوة تحليل الخصائص العلمية والجسمية والاجتماعية والنفسية للمتعلمين، ومستوياتهم المهارية، واتجاهاتهم؛ أي: ما يسمى بمتطلبات التعلم المسبقة؛ بغية تحديد حاجاتهم، وقدراتهم، واستعداداتهم؛ لتحديد ما الذي يجب أن يُقدم لهم.

- تحليل المصادر والوسائل والتقانات:

يجري في هذه الخطوة تعرّف ما هو موجود منها، وإمكانية تعديلها، أو إنتاجها.

- تحليل الموارد والإمكانات المتاحة:

يجري في هذه الخطوة تحليل الميزانية، وإعداد الإمكانيات المادية، بحيث تتفق مع الواقع الراهن، وتلبي متطلبات المنهج.

- مراجعة المعايير الخاصة بالمنهج:

ينبغي مراجعة المعايير في هذه الخطوة؛ ليتم التخطيط السليم للمنهج، أو اتخاذ الخطوات السليمة للتخطيط، ومن ثم الوصول إلى المخرجات التعليمية المرغوب فيها.

- تحليل الرسائل الإعلامية حول المناهج المطبقة:

يجري في هذه الخطوة تحليل الرسائل الإعلامية حول المناهج الحالية المنشورة في وسائل الإعلام، وتعرّف نقاط الضعف، ووضع تصور لتصحيحها، وعلاجها قبل التصميم.

5-3-2- مرحلة التصميم (إعداد التصميم الأولي للمنهج):

يقوم المصمم في هذه المرحلة بصياغة ما تم تحديده في المرحلة السابقة (التحليل)، ووضع المخططات الأولية، والإجراءات التي تتعلق بكيفية تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم، بحيث يتم صياغة الأهداف والنواتج التعليمية، وتحديد المحتوى، وبناء الاختبارات وأدوات التقويم المناسبة، ومن ثم تحديد خبرات المتعلم المناسبة.

- صياغة الأهداف والناتج التعليمية:

يتم في هذه الخطوة كتابة الأهداف التعليمية وترتيبها، التي يتوقع تحقيقها لدى المتعلم، بحيث تكون واضحة وقابلة للقياس، وتلبي حاجات المتعلم، مع انسجامها مع التطورات والتجديد، ومراعاتها لحاجات البيئة المحلية.

- تحديد المحتوى:

يجري في هذه الخطوة تحديد المحتوى، بحيث يعكس الأهداف التعليمية التي تم صياغتها، واعتماد المعايير التربوية اللازمة (الصدق، والتدرج، والنتابع، والشمول، والحدثة، والدقة، ... وغيرها).

- بناء الاختبارات وأدوات التقويم المناسبة:

تُصمم أدوات التقويم في هذه الخطوة استناداً إلى المعايير التربوية؛ مثل: الصدق والموضوعية والثبات.

- تحديد خبرات التعلم:

تُحدد الخبرات التعليمية في هذه الخطوة؛ من محتوى التعلم ونشاطاته، بحيث تلبي حاجات المتعلم وخبراته السابقة ومبادئ التعلم، وتعمل على تنمية تفكيره ومهاراته وإكسابه اتجاهات إيجابية.

5-3-3- مرحلة الإنتاج (إنتاج متطلبات النموذج المصمم):

يجري في هذه المرحلة تجميع ما تم إعداده في مرحلتي التحليل والتصميم، بحيث يتم وضع الصورة الأولية للمنهج، وإنتاج المواد والتقانات، ومصادر التعلم، التي ستستخدم فيه مع مراعاتها للمعايير التربوية المعتمدة، والتحقق من أن العمل يسير في الاتجاه الصحيح.

5-3-4- مرحلة تجريب النموذج المصمم وتقويمه:

يجري في هذه المرحلة تقويم المنهج من الخبراء والاختصاصيين، ثم تجريبه تجريباً فردياً على عينة من المتعلمين كل متعلم على حدة، ثم على مجموعة من المتعلمين؛ يُتراوح عددهم بين (8-20) متعلماً، ثم التجريب الميداني الذي يشارك فيه (30) متعلماً، بعد ذلك يُجرب على عينة

من المدارس؛ لتحديد المشكلات الناجمة عن تطبيقه، والعمل على معالجتها، ويتطلب أن يتم الإشراف على التجريب من هيئة علمية متخصصة، لديها القدرة والمهارة والإمكانات.

5-3-5- مرحلة تعميم المنهج والمتابعة:

يتضح في هذه المرحلة مدى كفاءة المنهج المصمم وفاعليته، وتشتمل هذه المرحلة على تعميم المنهج المطور مع الإشراف والتوجيه على تنفيذه بالصيغة المعتمدة، ولا يعني التعميم الخطوة الأخيرة؛ بل لابد أن تجري المتابعة المستمرة له وفق خطة وأساليب مناسبة؛ لإجراء التعديل المستمر، ويتطلب ذلك أن تكلف لجان بالمتابعة، حيث تشمل متابعاتها النقاط الآتية:

♦ متابعة بيئة التعليم التي يتطلبها المنهج المطور.

♦ متابعة كفايات المعلمين التي يتطلبها المنهج المطور.

♦ متابعة رضى المعلمين عن المنهج.

♦ متابعة رضى المتعلمين حول المنهج.

♦ متابعة أولياء أمور الطلبة.

♦ متابعة وسائل الإعلام حول المنهج.

♦ متابعة مواقع التواصل الاجتماعي حول المنهج.

5-4- نتائج الدراسة:

5-4-1- نتائج أسئلة الدراسة:

1. جاءت درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) منخفضة؛ إذ بلغت قيمة الوزن النسبي لاستخدام مهام النموذج العام (46.4) %.
2. جاءت درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التحليل منخفضة؛ إذ بلغت قيمة الوزن النسبي لاستخدام مهام مرحلة التحليل (39.20) %.
3. جاءت درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التصميم من قبل متوسطة؛ إذ بلغت قيمة الوزن النسبي لاستخدام مهام مرحلة التصميم (56.26) %.
4. جاءت درجة استخدام مهام مرحلة التطوير من قبل مصممي مناهج التعليم الأساسي منخفضة؛ إذ بلغت قيمة الوزن النسبي لاستخدام مهام مرحلة التطوير (43.35) %.
5. جاءت درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التنفيذ متوسطة؛ إذ بلغت قيمة الوزن النسبي لاستخدام مهام مرحلة التنفيذ (50.27) %.
6. جاءت درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التقويم من قبل متوسطة؛ إذ بلغت قيمة الوزن النسبي لاستخدام مهام مرحلة التقويم (51.8) %.

5-4-2- نتائج فرضيات الدراسة:

1. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإتيان المحددة (85) %.
2. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التحليل في النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإتيان المحددة (85) %.
3. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التصميم في النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإتيان المحددة (85) %.

4. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التطوير في النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإلتقان المحددة (85%).
5. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التنفيذ في النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإلتقان المحددة (85%).
6. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التقويم في النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإلتقان المحددة (85%).
7. وقد أشارت نتائج الفرضيات السابقة كلها إلى انخفاض نسبة تمكّن المصممين من استخدام مهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE)
8. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) وفق متغير تخصص المصمم.
9. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) وفق متغير حلقة التعليم الأساسي (الأولى - الثانية).
10. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي وفق متغير الخبرة لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE)، لصالح الفئة المتوسطة الخبرة "من 5 إلى 10 سنوات".

5-5- مقترحات الدراسة:

- في ضوء نتائج الدراسة توصلت الباحثة إلى مجموعة مقترحات؛ هي على النحو الآتي:
- 1- ضرورة إجراء دورات تدريبية للجان تصميم المناهج التربوية، تراعي مهام التصميم التي حازت مستوى منخفضاً في مراحل التصميم في نموذج (ADDIE).
 - 2- وجوب اختيار مصممين من ذوي الاختصاص والخبرة، ومراعاة الاختصاص التربوي في مجال المناهج وطرائق التدريس، إضافة إلى الاختصاص المادة الدراسية.
 - 3- ضرورة إجراء دراسات وصفية تبحث في المعوقات والحلول لمشكلة ضعف استخدام مهام النموذج العام في التصميم التعليمي.
 - 4- إجراء دراسات تجريبية تبحث في أثر التدريب في استخدام مهام النموذج العام في التصميم التعليمي.
 - 5- تفعيل دور المعلمين في تصميم المناهج الدراسية.
 - 6- تفعيل دور الإدارات المدرسية في تقويم المناهج الدراسية.
 - 7- تفعيل دور الإعلام في توضيح المناهج المطورة.

ملخص الدراسة باللغة العربية

- مقدمة:

تستند عملية تصميم المناهج إلى أسس ومبادئ علم تصميم التعليم، الذي يعدّ من العلوم الحديثة التي ظهرت في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، وهو علم يسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية من خلال تحقيق التكامل بين المنهاج المصمم، وطرائق التدريس وأساليبه، وتقنيات التعليم ووسائله، وأساليب التقويم، وبيئة التعلم التي تتم فيها عملية التعلم.

وتتنوع نماذج تصميم التعليم، حيث تتمحور حول النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIL) بمراحله الخمس: (التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقويم)، ويعد النموذج العام لتصميم التعليم أساس نماذج التصميم التعليمي كلها.

وتزداد أهمية الالتزام بتصميم المناهج وفق نموذج محدد في مرحلة التعليم الأساسي نظراً لأهمية هذه المرحلة من ناحية، ولأن نماذج تصميم التعليم تساعد على توظيف الخبرات والأنشطة والوسائل التعليمية في إكساب المتعلمين المعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية إكساباً منظماً وشائعاً، ومتصلاً بحياتهم الواقعية.

وفي ضوء ما سبق تهدف هذه الدراسة إلى تقييم عملية تصميم المناهج في الحلقة الأولى والثانية من التعليم الأساسي؛ بغية تعرف درجة الالتزام بنموذج تصميم المناهج.

1- مشكلة الدراسة:

لقد أولت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية عملية تصميم المناهج وتطويرها اهتماماً خاصاً، محاولة بذلك مواكبة التطورات العلمية والتقنية المتسارعة، وعلى ذلك فقد أحدث المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية، الذي يعمل على تصميم المناهج التعليمية والتربوية في التعليم ما قبل الجامعي، وتنقيحها، وتطويرها تطويراً شاملاً ومتكاملاً ومتوازناً ومرناً، يلائم مجتمع المعرفة من خلال الاعتماد على لجان من المختصين والتربويين في ذلك.

وقد أكد عدد غير قليل من الدراسات والأبحاث أن عملية تصميم المنهاج لا بد أن تحظى باهتمام خاص، من حيث التخطيط لها، واتباع نموذج محدد يسير وفق مراحل وخطوات محددة للحصول على النتائج المرجوة.

حيث بينت نتائج دراسة استطلاعية أجرتها الباحثة تضمنت مقابلات مع عدد من المصممين في اختصاصات مختلفة في مركز تطوير المناهج التربوية؛ أن عملية تصميم المناهج تجري بطريقة ضبابية غير واضحة المعالم، ووجود تباين في درجة إلمام مصممي المناهج بعملية تصميم التعليم وفق مراحل منهجية.

ونظراً لندرة الدراسات التي تناولت تقويم عملية تصميم المناهج ولاسيما على الصعيدين المحلي والعربي، فقد تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الآتي:

ما درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE)؟

2- أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الهدف الرئيس الآتي: قياس درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE).

ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف الآتية:

(1) قياس درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي في هذه المرحلة لمهام مرحلة التحليل وفق (ADDIE).

(2) قياس درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي في هذه المرحلة لمهام مرحلة التصميم وفق (ADDIE).

(3) قياس درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي في هذه المرحلة لمهام مرحلة التطوير وفق (ADDIE).

(4) قياس درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي في هذه المرحلة لمهام مرحلة التنفيذ وفق (ADDIE).

5) قياس درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي في هذه المرحلة لمهام مرحلة التقويم وفق (ADDIE).

6) قياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة عن استخدام مهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) وفق متغيرات (الخبرة التدريسية، والحلقة، والاختصاص).

3- فرضيات الدراسة:

اختبرت صحة الفرضيات التالية عند مستوى الدلالة (0.05):

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإتيان المحددة (85%).
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التحليل في النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإتيان المحددة (85%).
3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التصميم في النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإتيان المحددة (85%).
4. وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التطوير في النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإتيان المحددة (85%).
5. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التنفيذ في النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإتيان المحددة (85%).
6. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التقويم في النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإتيان المحددة (85%).

7. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) وفق متغير اختصاص المصمم.

8. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) وفق متغير حلقة التعليم الأساسي (الأولى - الثانية).

9. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) وفق متغير الخبرة، لصالح الفئة المتوسطة الخبرة "من 5 إلى 10 سنوات".

4- منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ إذ يقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا عملية تصميم المناهج وإجراءاتها، أما التعبير الكمي فيعطينا تقديراً رقمياً يوضح درجة استخدام مهام النموذج العام لتصميم المناهج (ADDIE).

5- مجتمع الدراسة الأصلي، وعينتها:

يتألف مجتمع الدراسة الأصلي من مصممي مناهج الحلقة الأولى والثانية جميعهم في الجمهورية العربية السورية، البالغ عددهم حسب مركز تطوير المناهج (390) مصمماً، يتوزعون على (10) اختصاصات. ولتحقيق أهداف الدراسة سُحبت عينة عشوائية طبقية بلغ عددها (194) مصمماً، بنسبة مقدارها (49.74%) من أفراد المجتمع الأصلي. وقد راعت الباحثة عند سحب عينة الدراسة أن تكون نسبة توزع العينة على المتغيرات المدروسة مشابهة لنسبة توزعها على هذه المتغيرات في المجتمع الأصلي.

6- أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة خمس استبانات لتقويم عمليات تصميم المناهج، مؤلفة من (236) بنداً، توزعت على خمسة محاور؛ هي على النحو الآتي:

1-المحور الأول: استبانة مرحلة التحليل (48) بنداً.

2-المحور الثاني: استبانة مرحلة التصميم (35) بنداً.

3-المحور الثالث: استبانة مرحلة التطوير (47) بنداً.

4-المحور الرابع: استبانة مرحلة التنفيذ (30) بنداً.

5-المحور الخامس: استبانة مرحلة التقويم (76) بنداً.

وقد تحققت من صدق الاستبانات بطرائق الصدق التمييزي، وصدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي، وتحققت من ثبات نتائجها بطرائق التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، والثبات بالإعادة.

7- نتائج الدراسة:

7-1- نتائج أسئلة الدراسة:

1. جاءت درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) منخفضة؛ إذ بلغت قيمة الوزن النسبي لاستخدام مهام النموذج العام (46.4%).

2. جاءت درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التحليل منخفضة؛ إذ بلغت قيمة الوزن النسبي لاستخدام مهام مرحلة التحليل (39.20%).

3. جاءت درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التصميم متوسطة؛ إذ بلغت قيمة الوزن النسبي لاستخدام مهام مرحلة التصميم (56.26%).

4. جاءت درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التطوير منخفضة؛ إذ بلغت قيمة الوزن النسبي لاستخدام مهام مرحلة التطوير (43.35%).

5. جاءت درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التنفيذ متوسطة؛ إذ بلغت قيمة الوزن النسبي لاستخدام مهام مرحلة التنفيذ (50.27%).

6. جاءت درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التقويم متوسطة؛ إذ بلغت قيمة الوزن النسبي لاستخدام مهام مرحلة التقويم (51.8%).

7-2- نتائج فرضيات الدراسة:

1. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإلتقان المحددة (85%).
 2. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التحليل في النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإلتقان المحددة (85%).
 3. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التصميم في النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإلتقان المحددة (85%).
 4. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التطوير في النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإلتقان المحددة (85%).
 5. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التنفيذ في النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإلتقان المحددة (85%).
 6. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجة استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام مرحلة التقويم في النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) ودرجة الإلتقان المحددة (85%).
- وقد أشارت نتائج الفرضيات السابقة كلها إلى انخفاض نسبة تمكّن المصممين من استخدام مهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE).
1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) وفق متغير اختصاص المصمم.

2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) وفق متغير حلقة التعليم الأساسي (الأولى - الثانية).

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استخدام مصممي مناهج التعليم الأساسي لمهام النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE) وفق متغير الخبرة، لصالح الفئة المتوسطة الخبرة "من 5 إلى 10 سنوات".

وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت الباحثة نموذجاً لتصميم المناهج يُراعي مراحل التصميم على النحو الآتي:

1- مرحلة التشخيص (تحديد الاحتياجات).

2- مرحلة التصميم (إعداد التصميم الأولي للمناهج).

3- مرحلة الإنتاج (إنتاج متطلبات النموذج المصمم).

4- مرحلة تجريب النموذج المصمم وتقويمه.

5- مرحلة تعميم المنهج والمتابعة.

8- مقترحات الدراسة:

1. إجراء دورات تدريبية للجان تصميم المناهج التربوية تُراعي مهام التصميم التي حازت مستوى استخدام منخفض في مراحل التصميم في نموذج (ADDIE).

2. اختيار مصممين من ذوي الاختصاص والخبرة مع مراعاة الاختصاص التربوي في مجال المناهج وطرائق التدريس، إضافة إلى الاختصاص في المادة الدراسية.

3. إجراء دراسات وصفية تبحث في المعوقات، والحلول لمشكلة ضعف استخدام مهام النموذج العام في التصميم التعليمي.

4. إجراء دراسات تجريبية تبحث في أثر التدريب في استخدام مهام النموذج العام في التصميم التعليمي.

5. تفعيل دور المعلمين في تصميم المناهج الدراسية.

6. تفعيل دور الإدارات المدرسية في تقويم المناهج الدراسية.

7. تفعيل دور الإعلام في توضيح المناهج المطوّرة.

قائمة المراجع

أولاً : المراجع باللغة العربية
ثانياً : المراجع باللغة الإنكليزية

أولاً: المراجع باللغة العربية:

- إبراهيم، مجدي عزيز. (2004). استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو العجين، أشرف حسن حسين. (2011). تقويم محتوى مناهج الرياضيات الفلسطينية في ضوء معايير عمليات المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- الأشول، عادل عز الدين. (1999). علم نفس النمو. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أنجين، جاري. (2004). تكنولوجيا التعليم: الماضي والحاضر والمستقبل. ترجمة صالح بن مبارك الدباسي، بدر بن عبد الله الصالح، الرياض: النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود.
- بامفلح، فائق سعيد (2009). دور المدرس في ظل التعليم الإلكتروني. متوفر على الموقع: <http://informatics.gov.sa/modules.php?name=Sections&op=viewarticle&artid=162>.
- تاريخ الدخول للموقع 2018/2/13م.
- برهوم، مجدي جمعة. (2012). أثر توظيف نظرية رايجليوث التوسعية على تنمية بعض المفاهيم والمهارات التكنولوجية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- بريكة، نجلاء محمد. (2008). تقويم فعالية مناهج الرياضيات الفلسطيني للصف الحادي عشر بالفرع الأدبي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، قسم المناهج وطرق التدريس، فلسطين.
- بشارة، جبرائيل، الياس، أسما. (2004). المناهج التربوية. ط1، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- البعلي، إبراهيم عبد العزيز. (2001). فاعلية تنظيم محتوى مناهج العلوم وفق نظريتي جانبيه الهرمية ورايجليوث التوسعية في التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

- البيريني، ريم صبري. (2017). تقويم عمليات تطوير مناهج التعليم في الجمهورية العربية السورية على ضوء بعض الخبرات العالمية المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج، كلية التربية، جامعة البعث.
- التوني، محمد ضاحي. (2009). أثر برنامج كمبيوتر في إكساب طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بعض المهارات الأساسية لتصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية. رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية: جامعة القاهرة.
- جامع، حسن. (2010). تصميم التعليم. ط1، عمان: دار الفكر.
- جامعة اليرموك. (2017). مؤتمر التربية: تحديات وآفاق مستقبلية. جامعة اليرموك: عمان، الأردن، 28-30 نيسان.
- الجعافرة، عبد السلام يوسف. (2015). المناهج أسسها وتنظيمها. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- الجعفري، رياض عبد الرحمن (2014). تقويم محتوى مقررات المطالعة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء قضايا المجتمع المعاصرة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (3)، العدد (11)، المملكة العربية السعودية.
- الجعفري، ماهر. (2010). المناهج الدراسية فلسفتها، بناءؤها، تقويمها. الأردن: دار اليازوري العلمية.
- جمعة، عارف أسعد (2012). تقويم محتوى مناهج التربية الإسلامية في ضوء المفاهيم التربوية البيئية والصحية وفق معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها دراسة تحليلية تقييمية لمناهج التربية الإسلامية لصفى السابع الأساسي والأول الثانوي العام في سورية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سورية.
- الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس. (2014). المؤتمر العلمي الدولي الثاني للجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس، تطوير المناهج "رؤى وتوجهات". 13-14 آب، مصر.

- الجندي، أمينة؛ وصادق، منير. (2000). تنظيم محتوى منهاج النمو في ضوء النظرية التوسعية لرايجلوث وقياس أثره في التحصيل والاتجاه لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بسلطنة عمان. المؤتمر العلمي الرابع: التربية العلمية للجميع، المجلد 1، ص 123-161.
- حبيب، علا. (2015). تقييم تجربة تطوير منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين في الجمهورية العربية السورية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرائق التدريس، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- الحريري، رافدة. (2012). التقويم التربوي. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- حسن، شوقي حساني. (2012). تطوير المناهج: رؤية معاصرة. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- حمصي، أنطون. (1991). أصول البحث العلمي. منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.
- حمودي، ليلى جاسم (2011). تقويم محتوى كتاب مادة الكيمياء للصف الخامس العلمي وفق معايير محددة. مجلة ديالى، العدد التاسع والأربعون، بغداد، العراق.
- الحموز. محمد عواد. (2004). تصميم التدريس. عمان: دار وائل للنشر.
- الحيلة، محمد محمود. (2003). تصميم التعليم نظرية وممارسة. الأردن: دار المسيرة.
- الحيلة، محمد محمود. (2005). تصميم التعليم: نظرية وممارسة. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- الحيلة، محمد محمود. (2008). تصميم التعليم نظرية وممارسة. ط4، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الحيلة، محمد محمود. (2016). تصميم التعليم نظرية وممارسة. ط6، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- خضير، علي خالد؛ هادي، رائد حميد (2012). تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي من وجهة نظر المعلمين. مجلة الفتح، العدد الحادي والخمسون، جامعة ديالى.

- الخطاب، أحمد عبد الله. (2015). دراسة تقويمية لمناهج التلمذة الصناعية في سورية وسبل تطويرها من وجهة نظر الطلبة وقطاعي التعليم والعمل. رسالة دكتوراه، قسم المناهج وطرائق التدريس، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- الخليفة، حسن جعفر. (2010). المنهاج المدرسي المعاصر مفهومه أسسه مكوناته. الطبعة العاشرة، الرياض: مكتبة الرشد.
- خليل، محمد أبو الفتوح حامد. (2011). التقويم التربوي بين الواقع والمأمول. مصر: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.
- خميس، محمد عطية. (2003). عمليات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار الكلمة.
- دروزة، أفنان نظير. (1986). إجراءات في تصميم المناهج. ط1، فلسطين: مركز التوثيق والأبحاث.
- دروزة، أفنان نظير. (1993). أثر توظيف نظرية رايجلوث التوسعية في تنظيم المحتوى التعليمي مقارنة بنظرية جانبيه الهرمية والطريقة العشوائية على ثلاث مستويات في التعلم: التذكر الخاص، التذكر العام، التطبيق. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد (5) العدد (2)، الرياض.
- دروزة، أفنان نظير. (2001). أثر ممارسة المعلم لمهارات تصميم التعليم على أدائه وتحصيل طلبته. مركز التوثيق والأبحاث، جامعة النجاح والوطنية: نابلس.
- دعمس، مصطفى نمر. (2010). استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته. عمان: دار غيداء.
- الرواضية، صالح؛ ودومي، حسن. (2011). التكنولوجيا وتصميم التدريس. الأردن: دار زمزم.
- الروبي، أمل توفيق حامد. (2013). النظرية التوسعية وتدریس اللغة العربية. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد 139، ص 217-224.
- روننري، د. (1984). تكنولوجيا التربية في تطوير المنهج. ترجمة: أ. د. فتح الباب عبد الحليم سيد. القاهرة: المركز العربي للتقنيات التربوية.

- الريحاوي، قمر محمد خير (2010): *تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي في سورية في ضوء الأهداف العامة لمنهاج الرياضيات المدرسية المطور في سورية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، قسم المناهج وطرائق التدريس، مصر.
- الزند، وليد. (2007). *استخدام التصاميم التعليمية لتطوير التعليم النوعي في المستوى الجامعي*. المؤتمر العلمي السنوي الثاني حول "معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم النوعي بمصر والوطن العربي"، المجلد 1، ص 108.
- زيتون، حسن. (1999). *تصميم التدريس رؤية منظومية*. القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، كمال عبد الحميد. (2004). *تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات*. القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، كمال. (2002). *تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات*. القاهرة: عالم الكتب.
- سالم، أحمد. (2004). *تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني*. الرياض: مكتبة الرشد.
- سالم، أحمد. (2010). *وسائل تكنولوجيا التعليم*. ط3، الرياض: مكتبة الرشد.
- السبيعي، خلود حمود حسن (2013). *تقويم محتوى مناهج العلوم المطورة في المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات الامن والسلامة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- سرايا، عادل. (2007). *التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى*. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- سعيد، تهاني أحمد عودة. (2011). *تقويم محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعايير العالمية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- سليمان، أمين علي محمد؛ أبو علام، رجاء محمود. (2010). *القياس والتقويم في العلوم الانسانية أسسه وأدوات تطبيقه*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

- سليمان، جمال؛ سلوم، طاهر. (2012). *تصميم التعليم*. الجزء (1). دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- سليمان، جمال؛ سلوم، طاهر. (2012). *تصميم التعليم*. الجزء (2). دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- سميث، باتريشا ل.؛ وراغن، تيلمن ج. (2012). *التصميم التعليمي*. ترجمة: مجاب محمد. ط1، الرياض: مكتبة العبيكان.
- سيد، علي؛ سالم، أحمد. (2004). *التقويم في المنظومة التربوية*. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- سيلا، عبد الله. (2016). *تقويم منهاج اللغة العربية بالمدارس الإعدادية الفرنسية العربية في ضوء المعايير العلمية للمناهج الدراسية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان.
- شاهين، عبد الحميد. (2010). *تصميم المناهج*. الإسكندرية: منشورات جامعة الإسكندرية.
- الشخي، هاشم بن سعيد بن أحمد. (2006). *أنموذج مقترح لتقويم المناهج الدراسية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الصالح، بدر بن عبد الله. (2005). *التصميم التعليمي وتطبيقه في تصميم التعليم الإلكتروني* عن بعد. الكويت: جامعة الكويت.
- الصيرفي، محمد عبد الفتاح. (2002). *البحث العلمي-الدليل التطبيقي للباحثين*. ط1، عمان: دار وائل للنشر.
- عاشور، راتب قاسم؛ أبو الهيجاء، عبد الرحيم عوض. (2004). *المناهج بين النظرية والتطبيق*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد القادر، محمد. (2002). *فعالية تنظيم محتوى منهاج الرياضيات وفق نظرية رايجلوث التوسعية في تنمية التحصيل والتفكير الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. مجلة كلية التربية ببنها، العدد (15)، المجلد (12)، ص10-58.

- العبد الله، فواز؛ وصيام، محمد وحيد؛ وديب، أوصاف. (2010). مدخل إلى تقنيات التعليم. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- عبيدات، ذوقان (2003). البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه. الرياض: دار أسامة للنشر.
- العدوان، زيد سلمان؛ والحوامدة، محمد فؤاد. (2008). تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق. ط1، الأردن: دار جدار الكتاب العالمي للنشر والتوزيع.
- العدوان، زيد سلمان؛ والحوامدة، محمد فؤاد. (2011). تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر.
- العساف، إيمان محمود عبد الوالي. (2014). تقييم جودة المقررات الإلكترونية في ضوء معايير التدريس وفق نموذج تصميم (ADDIE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- عطية، محسن علي. (2007). الجودة الشاملة والمنهاج. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عطية، محسن علي. (2009). المناهج الحديثة وطرائق التدريس. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عطية، محسن علي. (2013). المناهج الحديثة وطرائق التدريس. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عودة، أحمد؛ وملكاوي، فتحي. (1992). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، عناصره، ومناهجه، والتحليل الإحصائي لبياناته. إربد: مكتبة الكنانة.
- الغنزي، عبد الرحمن. (2006). تقييم كتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع المتوسط في دولة الكويت في ضوء المعايير المعاصرة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الكويت.
- الغامدي، ماجد سعد (2012). تقويم محتوى كتب العلوم المطورة بالصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير مختارة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- الفلاح، فخري. (2013). معايير البناء للمنهاج وطرق تدريس العلوم. عمان: دار يافا للنشر والتوزيع.
- قرايرية، حرقاس وسيلة. (2010). تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.
- القضاة، بسام محمد؛ أبو لطيفة، رائد فخري؛ الخوالدة، مؤيد أحمد؛ عساف، محمد عارف. (2014). مقدمة في المناهج التربوية الحديثة. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف؛ وقطامي، نايفة؛ وأبو جابر، ماجد. (2000). تصميم التدريس. ط1، عمان: دار الفكر.
- قطامي، يوسف؛ وقطامي، نايفة؛ وأبو جابر، ماجد. (2001). أساسيات تصميم التدريس. ط1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- قطامي، يوسف؛ وقطامي، نايفة؛ وأبو جابر، ماجد. (2003). أساسيات تصميم التدريس. ط2، عمان: دار الفكر العربي.
- قطيط، غسان يوسف. (2002). تقييم كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي العلمي من وجهة نظر معلمي الفيزياء. جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- القلا، فخر الدين؛ وناصر، يونس. (2000). أصول التدريس (الجزء الخامس). دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- قنديلجي، عامر إبراهيم. (2015). منهجية البحث العلمي. الأردن: دار اليازوري العلمية.
- الكسواني، مصطفى خليل. (2007). أساسيات تصميم التدريس. ط1، عمان: دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع.
- الكلي، حمدي إسماعيل. (2012). توظيف منحى النظم في مجال التصميم التعليمي. تم استرجاعه من الرابط: <http://webcache.googleusercontent.com/search> بتاريخ 2017/10/13م.

- كمب، جيرولد. (1991). تصميم البرامج التعليمية. ترجمة: أحمد خيرى كاظم، القاهرة: دار النهضة العربية.
- مازن، حسام الدين محمد. (2015). تكنولوجيا تصميم التدريس الفعال بين النظرية والتطبيق. مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- المحرز، هناء (2013). تقويم منهاج الرياضيات للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية على ضوء مستويات التفكير الهندسي لفان هايل. رسالة ماجستير غير منشورة، الجمهورية العربية السورية.
- محمد، بدرية أحمد البلاها؛ سوركتي، حسن منصور؛ النورابي، سعيد أحمد. (2013). تحليل وتقويم كتب اللغة العربية في الحلقة الثانية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. مجلة العلوم الانسانية، ص 151-171 المجلد (2) العدد 14. السودان.
- محمد، مصطفى عبد السميع وآخرون. (2004). تكنولوجيا التعليم مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر.
- مصلح، نسيم نصر خميس. (2010). تقويم منهاج الجغرافيا في المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض الاتجاهات العالمية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- المطوع، نايف عبد العزيز المطوع. (2016). تقويم محتوى مقرر الفيزياء للصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في ضوء معايير اختيار المحتوى الجيد. كلية التربية، جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية.
- موسى، فؤاد. (2002). المناهج أسسها - عناصرها - تنظيمها. مصر: جامعة المنصورة.
- ميخائيل، أمطانيوس. (1999). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. دمشق، منشورات جامعة دمشق.
- الناشف، هدى محمود. (2003). تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل الروضة. ط1، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- نصر، حسن. (2009). المدخل إلى تصميم التعليم. ط1، جدة: خوارزم للنشر والتوزيع.

- هاشم، كمال الدين محمد. (2006). *التقويم التربوي*. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- الهمشري، يسرية أحمد علي. (2016). *تصميم التدريس الإلكتروني مهارات وتطبيقاته للعاملين به*. مصر: المنشأة العربية لإدارة خدمات تكنولوجيا المعلومات.
- وزارة التربية والتعليم. (2009). *تقرير مختصر للدراسة التقييمية لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية*. المملكة العربية السعودية.
- وزارة التربية. (2010). *آراء المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور في المناهج الجديدة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي*. الجمهورية العربية السورية.
- وزارة التربية. (2015). *النظام الداخلي المعدل لمرحلة التعليم الأساسي*. الجمهورية العربية السورية.
- وزارة التربية. ج. ع. س. (2007). *وثيقة المعايير للمناهج الوطنية*. وزارة التربية: دمشق، سورية.
- وزارة التعليم العالي. (2016). *أرشيف مكتب الإحصاء - رئاسة جامعة دمشق*. دمشق، سورية.
- الوكيل، حلمي؛ محمود، حسن. (2005). *الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى مرحلة التعليم الأساسي*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- يونس، إبراهيم عبد الفتاح. (2004). *التصميم التعليمي لبرامج الكبار: مدخل مقترح*. مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

ثانياً: المراجع باللغة الإنكليزية:

- Alessie, S. M. And Trollip, S. R. (2001). *Multimedia for learning*. (3rd Ed), Massachusetts: Allyn And Bacon.
- Andriot, A. (2007). *A comparative analysis of existing standards for high school sociology curricula*. <http://scrices.inist.fregi.bin.public.yicwy-doc> Accessed date 15/12/2017.
- Beissnerk, K. & Reigeluth, C. (1987). *Multiple strand sequencing using the elaboration theory*. (ERIC ED 314025).
- Branc, R. Maribe. (2009). *Instructional Design: The ADDIE approach*. New York: Springer Science.
- Chiappetta, E; Fillman D. (2007). Analysis of five high school biology textbooks used in the United States for inclusion of the nature of science. *International Journal of Science Education*. 29 (15), (1847-1868
- Driscoll, M. (2002). *Web-based training: creating e-learning experiences*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- English, R. & Reigeluth, C. (1995). *Formative research on sequencing instruction with the elaboration theory*. PhD, Columbia University, ProQuest dissertations and theses (ERIC 388668).
- Haury, L. (2000). *High School Biology Textbooks Do Not Meet National Standards*. ERIC Digest. (ED 463949).
- Jiang, L. & Yongohum, W. (2004). *The new edition of Chinese mathematics textbooks for primary school*. Paper accepted For ICME-10 discussion group 14, Copenhagen, Denmark.

- Kulm, & G. (2000). Rating algebra textbooks. Paper presented at the *annual meeting of the national council of teachers of mathematics*, Chicago, april15.
- Liddy, E. D & Hembrooke, H. A. & Granka, L. A & Gay, G. K. (2005). The effects of expertise and feedback on search term selection and subsequent learning. *Journal of the American society for information science and technology*, 56 (8).
[Http://comminforutgers.edu/~muresan/ir/docs/articles/jasisthembrooke2005. Pdf](http://comminforutgers.edu/~muresan/ir/docs/articles/jasisthembrooke2005.Pdf)
- Lin, S. H. (2001). An analysis of the earth science textbooks used in un-school in Taiwan in terms of new goals for science education and comparison of it with a similar as textbooks, *Dissertation Abstracts international*, 51 (5), 1567A.
- Mahalakshmi, P. & Krishnan, M. (2012). Development and Evaluation of an e-learning module for aquaculture development through ICT Projects: ADDIE Model. *Fishery Technology*. Vol. (49). p. 72 - 79.
- Morrison, G., Ross, S. & Kemp, J. (2004). *Designing effective instruction* (4th Ed). Hoboken, NJ: J. Wiley & sons.
- Ornstein, A. & Hunkins, F. (2008). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Boston: ALLYN & BACON.
- Peterson, C. (2003). Bringing ADDIE to life: Instructional design at Its est. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 12 (3), 227-241.
- Ramsey, J. (2005). *Goals of the education curriculum: Opinions of teachers and principles*. ERIC, ANEJ, 442894

- Reigeluth, C. & Rodgers. (1980). The elaboration theory of instruction prescription for task analysis and design, *NSPL Journal*, Vol. 19, 16-26.
- Reigeluth, C. (1979). In search of a better way to organize instruction of the Elaboration theory. Paper presented at *the Annual convention in the association for educational communication and technology*, (ERIC ED. 172788).
- Reigeluth, C. (1981). *An investigation of the effects of alternative strategies for sequencing instruction on basic skill (Final Report)*, Eric Document, Ed. No. (288-512).
- Reigeluth, C. (1992). Elaboration of the elaboration theory. *Educational technology research and development*, 40 (3), 80-86.
- Sink, Daryl L. (2014). *Design models and learning theories for adults*. USA: American Society for Training & Development (ASTD). Retrieved (June8/2015) from: www.dsink.com/downloads
- Smith, P. & Regant, T. (1999). *Instructional design (ZNDED)*. New York: Kohn Wiley & Sons, Inc.
- Smith, P. L. & Ragean, T. (2005). *Instructional design* (3rd Ed.) Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Suin, W. (2004). *A comparative analysis of the secondary mathematics curriculum in the people's republic of China*. Columbia University, Teachers College.
- Vijayakumar, S. & Srinivasan, M. P. (2015). Efficacy of ADDIE model in the digital classroom: An evidence based study. *An International Peer-Review Open Access Journal*. 2 (1), 347-353.

- William J. Rothwead and H. C. Kazanas. (2008). *Mastering the instructional design process*. John Wiley & Sons, Inc. www.pfeiffer.com
- Wilson, B. & Cole, P. (1992). A critical review of elaboration theory. *Educational Technology Research and Development*, 40 (3), 63-79.
- Zeringue, J. K. & Deborah, S. & Katherine, S. (2010). Influences on Mathematics Textbook Selection: What Really Matters? Education Development Center, Paper Presented at *The NCTM Research Pre-Session*, San Diego, April.

قائمة الملاحق

- الملحق (1): تسهيل المهمة
- الملحق (2): أداة البحث قبل التعديل
- الملحق (3): أداة البحث بعد التعديل
- الملحق (4): أسماء السادة المحكمين لإستبانات تقويم مراحل التصميم العام

الملحق (1)

تسهيل المهمة



الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية

المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية

التاريخ:

(34/4)/43

الرقم:

السيد مدير المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية

يرجى الموافقة على تزويدي بأعداد مؤلفي الكتب المدرسية في جميع المواد من الصف الأول الابتدائي وحتى الصف التاسع، وذلك لزوم بحث الماجستير الذي أعدّه في كلية التربية جامعة دمشق.

ولكم جزيل الشكر

المستشار
د. طارق سليم
خالد الشوربة المدير

مقدم الطلب

لينا راضي صبح

ليدار المطلوب

٢٠١٧
١٠/٣

الملحق (2)

أداة البحث قبل التعديل



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

السيد الأستاذ / الدكتور (ة): الدرجة العلمية:
الاختصاص: الجامعة / الكلية:

تحية طيبة ملؤها التقدير لشخصكم الكريم، وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة عنوانها "تقويم عملية تصميم مناهج التعليم الأساسي في ضوء نموذج (ADDiE) في الجمهورية العربية السورية" للحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس.

وتقصد الباحثة بالنموذج (ADDiE): مجموعة من الخطوات التي يمكن اتباعها عند بناء المناهج وهي (التحليل، التصميم، التطوير، التنفيذ، التقويم).

وتتطلب هذه الدراسة استبانات بخمس مراحل لتقويم مدى التزام مصممي المناهج بإجراءات كل مرحلة من مراحل نموذج (ADDiE) في عملية تصميم مناهج التعليم الأساسي في وزارة التربية في سورية.

ولما كنتم من ذوي الاختصاص والخبرة فنأمل التكرم بتحكيم هذه الاستبانات من النواحي الآتية:

1. دقة العبارات وصحتها اللغوية.
2. صوابية انتماء العبارات لكل مرحلة.
3. شمولية العبارات للإجراءات في كل مرحلة.
4. حذف أو إضافة أو تعديل أي إجراء.

مع فائق التقدير

الباحثة: ليلى صبح

استبانة مرحلة التحليل

على اعتبارك مشارك في عملية تصميم المناهج في وزارة التربية فإنك في مرحلة التحليل تقوم بالإجراءات الآتية:

م	الإجراءات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	تحدد الطلاب المستهدفين					
2	تحدد الحاجات التعليمية للطلبة					
3	تحدد المعارف لدى الطلبة والتي يجب عليهم تعلمها					
4	تحدد المهارات التي يجب على الطلبة اكتسابها					
5	تتطرق في عملية التحليل من التطورات الحديثة في مجال العلم					
6	تحدد حاجات سوق العمل المتجددة					
7	تحدد المعارف والمهارات والمهام التي سيتضمنها المنهاج					
8	تأخذ آراء الطلبة في المهارات الجديدة التي سيتعلمونها					
9	تحدد الطريقة المثلى لإيصال المهارات الجديدة للطلبة					
10	تأخذ بعين الاعتبار بيئة التعليم أو التعلم وإمكانية تأمين بيئة مناسبة					
11	تتأكد من توافق المنهاج مع معايير وسياسة الجمهورية العربية السورية					
12	تتعرف التسهيلات والموارد المتوفرة في المدارس قبل الشروع في عملية التصميم					
13	تضع خطة تبين كيف سيتم تحديد الحاجات مع فريق التصميم					
14	تستخدم بطاقة تحديد الاحتياج					
15	تشرك أولياء الأمور في تحديد الاحتياج					
16	تشرك المعلم في تحديد الاحتياج					
17	تعتمد المعايير الخاصة بالمنهاج					
18	تشرك الخبراء والمختصين بمراجعة المعايير ومؤشراتها					
19	تحدد الأهداف التعليمية التي سيتضمنها المنهاج					
20	تحدد الأهداف التعليمية بحيث تكون مرتبطة بحاجات الطلبة					
21	تعمل على أن ترتبط الأهداف التعليمية مباشرة بالمضمون التعليمي					
22	تعيّن الوقت اللازم لتحقيق الأهداف التعليمية.					
23	تحدد الظروف المناسبة للأهداف التعليمية.					

م	الإجراءات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
24	تتراعي الفترة الزمنية المخصصة للتعلم عند تحديد الأهداف التعليمية.					
25	تأخذ بعين الاعتبار البيئة التعليمية التي يقدم فيها الهدف عند كتابة الأهداف.					
26	تحدد الأهداف بجميع مستوياتها.					
27	تحدد المخرجات التي سيظهرها الطلاب تحقيقاً للأهداف					
28	تحدد كيفية تقويم المخرجات					
29	تجرب الأهداف التعليمية على عينة من الطلبة قبل تنفيذها في الميدان					
30	تحلل المحتوى التعليمي					
31	تضع قائمة بالمفاهيم والمبادئ والحقائق والإجراءات					
32	تحدد كيفية تسلسل المحتوى وتنظيمه					
33	تحدد كيفية قياس مدى فهم المتعلمين للمحتوى ومدى تحقق الأهداف					
34	تحدد العلاقة بين المفاهيم والحقائق والمبادئ والإجراءات					
35	تجرب المحتوى قبل وضعه في صيغته النهائية					
36	تحلل المهمات التعليمية					
37	تحدد المتطلبات السابقة عند تحليل المهمات التعليمية					
38	تحلل المهارات التعليمية والمعرفية وارتبها في تسلسل هرمي					
39	تحلل خصائص الطلبة					
40	تحدد مدى معرفة الطلبة السابقة					
41	تتعرف اتجاهات الطلبة نحو المنهاج المصمم					
42	تتعرف مستوى تحصيل الطلبة					
43	تتعرف اتجاهات الطلبة نحو المدرسة					
44	تتعرف مقدرات الطلبة التعليمية					
45	تحلل خصائص الطلبة المعرفية والنفسية					
46	تحلل الخصائص البدنية للطلبة					
47	تحدد مستوى استعداد الطلبة وقدراتهم					
48	تحدد سمات الطلبة واحتياجاتهم					
49	تتعرف كيف يرغب الطلبة في تلقي تعليمهم					
50	تحدد الأداء الواقعي الفعلي للطلبة					

م	الإجراءات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
51	تحدد الأداء المثالي المرغوب فيه					
52	تقارن بين مستويات الأداء الحالي بمستويات الأداء المرغوب فيه					
53	تحلل البيئة الحالية للمدارس التي سيطبق فيها المنهاج					
54	تحدد ما يجب أن تكون عليه بيئة المدارس لتطبيق المنهاج المطور					
55	تحدد البيئة الفيزيائية التي سيتم فيها استخدام المهارات والمعلومات					
56	تحلل البيئة الاجتماعية التي سيتم فيها تطبيق المهارات					
57	تحلل بيئة الموقف التعليمي					
58	تحدد المصادر والمواد التعليمية					
59	تحدد الأدوات والأجهزة التي يحتاجها المنهاج المطور					
60	تحلل الإمكانيات المادية (الطبيعية - الموارد المائية)					
61	تلاحظ الخدمات التعليمية للمعلم والطلاب التي يتطلبها المنهاج والمطور					
62	تحدد معوقات التعلم في البيئة المدرسية					
63	تقترح الحلول التعليمية الممكنة لتخطي الصعوبات					

استبانة مرحلة التصميم

على اعتبارك مشارك في عملية تصميم المناهج في وزارة التربية فإنك في مرحلة التصميم تقوم بالإجراءات الآتية:

م	الإجراءات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	تضع المخططات والمسودات الأولية للبدء في التصميم.					
2	تضع مواصفات التصميم بناء على نتائج عملية التحليل.					
3	تحدد مواصفات النموذج الأولي من التصميم.					
4	تصنف الأساليب والإجراءات اللازمة للتصميم.					
5	تصوغ الأهداف التعليمية.					
6	تحدد الأهداف وفقاً للمعايير الخاصة بها.					
7	تحدد الأهداف التعليمية بمجالاتها الثلاثة (المعرفية، الوجدانية، المهارية)					
8	تجعل الأهداف التعليمية ترتبط بحاجات الطلبة الحقيقية					
9	تحدد الأهداف التعليمية بما يتلائم مع قدرات الطلبة					
10	تحدد كيفية الوصول إلى الأهداف التي رُسمت في مرحلة التحليل					
11	تحدد كيفية قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية.					
12	تحدد ما الذي على الطلبة أن يعرفوا كي ينجزوا المهمة التعليمية.					
13	تضع مواصفات أدوات القياس والتقويم المناسبة.					
14	تصمم أدوات الاختبارات والمقاييس محكية المرجع.					
15	تتبع الإجراءات اللازمة عند تصميم أدوات القياس محكية المرجع.					
16	تصمم أدوات قياس معيارية المرجع.					
17	تصنف الاختبارات والمقاييس حسب الأهداف التعليمية.					
18	تصنف اختبارات الأهداف في مجالاتها الثلاثة.					
19	تضع التقويم المناسب لكل هدف وتعد الاختبارات لذلك.					
20	تحدد متطلبات البيئة التعليمية عند تحديد أساليب التدريس.					
21	تركز على الأولويات عند اختيار المحتوى التعليمي.					
22	تختار المحتوى التعليمي وفق مبادئ التعلم.					
23	تحدد كيفية تسلسل المحتوى وتنظيمه.					
24	تضع الخطوات الأساسية في مجال التنظيم والترابط عند تنظيم المحتوى.					
25	تنظم المحتوى وفقاً للطرائق الرئيسة لتنظيمه.					

م	الإجراءات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
26	تنظم المحتوى وفق العمليات العقلية والإدراكية للطلبة.					
27	تحدد كيفية قياس مدى فهم الطلبة للمحتوى.					
28	تضع استراتيجيات وطرائق متنوعة في عملية التصميم.					
29	تدقق في وضع استراتيجيات التعلم المناسبة.					
30	تعتمد استراتيجيات التفاعل (التعليم - التعلم).					
31	تترك للمعلم حرية تصميم استراتيجيات التعليم.					
32	تصمم المواد التعليمية المناسبة.					
33	تحدد كيفية بناء المحتويات لمواد التعلم.					
34	تحدد المواد والوسائل التعليمية مراعيًا خصائص الطلبة.					
35	تتبع المبادئ العامة لتصميم المواد التعليمية.					
36	تحدد كيفية الحصول على الوسائل التعليمية.					
37	تتبع نموذج واضح لتصميم وإنتاج المواد التعليمية.					
38	تحدد المواصفات الفنية للمواد التعليمية المطلوبة.					
39	تتحقق من الإمكانيات المتاحة عند تحديد المواد التعليمية والوسائل التعليمية.					
40	تحدد خصائص المدرسين الذين سيستخدمون المواد التعليمية.					
41	تكتب السيناريو لاستخدام المواد التعليمية في الموقف التعليمي بأشكال متعددة.					
42	تستخدم بعض البرمجيات في تصميم المناهج.					

استبانة مرحلة التطوير

على اعتبارك مشارك في عملية تصميم المناهج في وزارة التربية فإنك في مرحلة التطوير
تقوم بالإجراءات الآتية:

م	الإجراءات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	تضع النموذج الأولي للمادة التعليمية وفق المواصفات المحددة في عملية التصميم.					
2	تراجع المعايير المحددة لتطوير المقرر.					
3	تراجع تنظيم الكتاب وإخراجه الفني وفق المعايير المطلوبة.					
4	تتحقق من عرض المادة التعليمية وفق المعايير المطلوبة.					
5	تعتمد المحتوى التعليمي وفق المعايير المحددة.					
6	تعتمد الصور والأشكال التوضيحية وفق المعايير المحددة.					
7	تتحقق من اعتماد أساليب التقويم وفق المعايير المحددة.					
8	تتحقق من اتفاق المواد التعليمية مع سياق المجتمع ونظامه القيمي.					
9	تتحقق من الدقة العلمية للمحتوى.					
10	تتحقق من ملائمة تنظيم المحتوى لمستوى المتعلمين.					
11	تتحقق من ملائمة تنظيم المحتوى لطبيعة المادة الدراسية.					
12	تراجع مدى انسجام المحتوى مع الأهداف المحددة للمادة التعليمية.					
13	تتحقق من دمج التقنية في نشاطات المادة التعليمية.					
14	تتحقق من معايير مراعاة خصائص المتعلمين ومستوياتهم.					
15	تعتمد التنظيم الذي يوفر الحافز على النشاط والتفاعل.					
16	تتحقق من توزيع فرص كافية للتطبيق.					
17	تتحقق من اعتماد أساليب التعلم الحديثة.					
18	توفر العناصر الفنية التي تجذب الاهتمام بالمادة التعليمية.					
19	تتحقق من توظيف الصورة واللون لخدمة المادة التعليمية.					
20	تتحقق من مراعاة الجوانب الجمالية في التصميم.					
21	تتحقق من وضوح الصور والرسوم والأشكال والمواد التعليمية.					
22	تتحقق من ملائمة أحجام الصور والرسوم والأشكال والمواد المرئية.					

م	الإجراءات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
23	تتحقق من مراعاة التصميم لعناصر البساطة والوحدة والتوازن والتناسب والوضوح.					
24	تلتزم بالمعايير التعليمية الحاسوبية عند تطوير البرامج التعليمية الحاسوبية.					
25	تبدأ بإنتاج النسخة الأولية المطورة للمادة التعليمية وفق شروط ومواصفات التصميم.					
26	تتحقق من تنظيم المواد والأدوات والوسائط التعليمية في النسخة المطورة.					
27	تتحقق من إنتاج النسخة الأولية وفق خطة محددة وفي وقت قصير نسبياً.					
28	تضبط جودة النسخة الأولية قبل تجربتها.					
29	تتحقق من توافر المرونة وقابلية التعديل بعد التطبيق.					
30	تتحقق من امتلاك فريق عمل التطوير الكفايات التي تمكنهم من العمل بإتقان.					
31	تتحقق من تشكيل فريق التطوير من المنسق ومتخصص المناهج ومتخصص المادة العلمية ومتخصص التقنيات ومتخصص علم النفس.					
32	تتحقق من امتلاك فريق التطوير كفايات تمكنهم من تطوير العمل بإتقان.					
33	تحدد مهام منسق فريق التصميم في التطوير.					
34	تحدد مهام متخصص المناهج وطرائق التدريس في التطوير.					
35	تحدد مهام تقنيات التعليم في التطوير.					
36	تحدد مهام متخصص علم النفس في التطوير.					
37	تشرك المعلم في عملية تطوير المادة التعليمية.					
38	تتحقق من تنفيذ مواصفات وشروط التصميم كافة.					
39	تعمل مع فريق من الخبراء والمختصين في تصميم المناهج.					
40	تتأكد من الدقة العلمية للمحتوى وخلوه من المعلومات الخاطئة.					
41	تختار المصمم ممن لديهم خبرة ممتازة في التعامل مع الحاسب الآلي والبرامج المستخدمة.					
42	تختار المصمم ممن لديهم المقدرة على العمل ضمن فريق ومهارات الاتصال مع الآخرين.					
43	تختار المصمم ممن لديهم قدرة تنظيمية وإدارية عالية.					

م	الإجراءات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
44	تختار مصمم الرسوم ممن لديهم إجازة في كلية الفنون الجميلة.					
45	تتأكد من انسجام المحتوى مع تطورات المعرفة العلمية الحديثة.					
46	تتأكد من شمولية التقويم لجميع مستويات الأهداف ومجالاتها.					
47	تقوم بتطوير أساليب تقويم بديلة تراعي الفروق الفردية.					
48	تراعي الحداثة في الصور والأشكال التوضيحية.					
49	تتأكد من أن الصور والأشكال التوضيحية تتوافق مع قيم المجتمع وتقاليد.					
50	تتأكد من شمولية هذه المرحلة لمخرجات التصميم والتحليل.					
51	تطور جميع الوسائل التعليمية المستخدمة في الدروس.					
52	تقوم جميع الإجراءات في مرحلة التطوير قبل التطبيق النهائي.					

استبانة مرحلة التنفيذ

على اعتبارك مشارك في عملية تصميم المناهج في وزارة التربية فإنك في مرحلة التنفيذ
تقوم بالإجراءات الآتية:

م	الإجراءات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	تراجع نموذج تصميم التعليم وتطويره					
2	تهيئ المعلم المتمكن من المحتوى العلمي والمهارات الأساسية					
3	تقوم بعملية التنفيذ على المجموعات الصغيرة قبل التطبيق الميداني					
4	توفر بيئة التعلم المناسبة للمناهج					
5	تحدد المشكلات والمعوقات التي تقع عند التطبيق					
6	تجرب استراتيجيات التدريس والمواد التعليمية وأدوات التقويم					
7	تشرك المعلم في عملية التنفيذ					
8	تنفذ المادة التعليمية التعليمية (تطبيق فردي)					
9	تتابع مدى ملائمة بيئة التعلم في مرحلة التطبيق الميداني					
10	تتأكد من تمكن المعلم من المهارات الأساسية ودوره التعليمي العلمي					
11	تتأكد من توافر الخبرات لدى المعلم بشأن الاستراتيجيات التعليمية					
12	تتأكد من قدرة المعلم على استخدام الاستراتيجيات التعليمية					
13	تدرب المعلم إن كان لا يملك الخبرات الكافية					
14	تعد دليل المعلم للمادة التعليمية					
15	تتأكد من أن النشاطات التدريسية تعمل مع الطلبة بشكل جيد					
16	تتأكد من أن المعلم مستعد وراغب في استخدام المواد التعليمية					
17	تتأكد من توافر الظروف الملائمة لاستخدام المواد التعليمية					
18	تحدد جميع العوامل الخارجية التي قد تؤثر في تنفيذ المنهاج					
19	تحدد المتطلبات المادية التي يحتاجها تنفيذ المنهاج					
20	تتواصل مع الأشخاص العارفين بظروف المنطقة التعليمية					
21	تحدد نوع الإرشاد والدعم الذي يجب تقديمه للمنفذين					
22	تطور المواد الخاصة بعملية التنفيذ (الأدلة والإرشادات)					
23	تضع خطة للتأكد من مناسبة المواد الخاصة بعملية التنفيذ					
24	تزود المنفذ بالإجراءات التفصيلية والممارسات اللازمة لتنفيذ وإدارة التدريس					

م	الإجراءات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
25	تشرك في عملية التنفيذ (اختصاصي مصادر التعلم، فني التقنيات، محضر المختبر، وغيرهم)					
26	تتأكد من أن المنفذ أصبح قادراً على القيام بالمهام المطلوبة بشكل مستقل					
27	تعد دليل المتعلم الذي يتضمن التوجيهات اللازمة					
28	تعد نشرة المتطلبات المتعلقة بالمادة التعليمية					
29	تضع قواعد الاستخدام الوظيفي للتقنيات التعليمية					
30	تجرب التقنية وتهئ المكان المناسب لها قبل استخدامها					
31	كمصمم تعليمي تشرف على جميع العمليات التي تجري في مرحلة التنفيذ					
32	كمصمم تعليمي تشرف على المرحلتين الأوليتين لعملية التنفيذ (التطبيق الفردي، والتطبيق مع المجموعات الصغيرة)					
33	تركز في مرحلة التطبيق الميداني على تجريب بيئة التعلم					
34	تسجل الملاحظات التي تظهر في أثناء عملية التطبيق					
35	تقوم بالإجراءات التصميمية المناسبة في ضوء الحوار والملاحظة في أثناء التطبيق					
36	تتأكد من تحقيق المنهاج للكفاية والفاعلية في التعليم					
37	تقرر مدى كفاءة التصميم من خلال التغذية الراجعة					
38	تقوم بالتغذية الراجعة اعتماداً على الاختبارات الشخصية وأداء المتعلمين وتعليقاتهم					

استبانة مرحلة التقويم

على اعتبارك مشارك في عملية تصميم المناهج في وزارة التربية فإنك في مرحلة التقويم تقوم بالإجراءات الآتية:

م	الإجراءات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	تسير عملية تقويم التصميم وفق الإجراءات الآتية:					
1	تقوم بالتقويم التكويني في أثناء تنفيذ كل مرحلة من مراحل تصميم المنهاج.					
2	تقوم بالتقويم التكويني بعد كل مرحلة من مراحل تصميم المنهاج.					
3	يقوم بعملية التقويم مجموعة من الخبراء.					
4	يقوم فريق التصميم بعملية المراجعة الذاتية لتصميم المنهاج.					
5	تقتصر على التقويم عندما تنتهي جميع مراحل تصميم المنهاج.					
	تقوم في مرحلة ما قبل التصميم بالإجراءات الآتية:					
6	تتحقق من تحديد الحاجات التعليمية للمتعلمين.					
7	تتأكد من تحديد ما يجب أن تشتمل عليه المادة التعليمية.					
8	تقوم مدى توافر الإمكانيات اللازمة لتحقيق الأهداف.					
9	تتأكد من أن الأهداف قد حُدِّدت وفق قدرات المتعلمين.					
10	تتأكد من أن الحاجات تتفق مع أهداف المادة التعليمية.					
11	تتحقق من وجود وقت كافٍ لإنجاز عملية التصميم.					
12	تتأكد من أن الأهداف مقبولة بالنسبة للجهة المسؤولة.					
13	تتأكد من أنك حُدِّدت المحتوى الذي يجب تعليمه وفق الأهداف.					
14	تتأكد من أن المادة التعليمية تعالج قضايا المتعلمين.					
15	تتأكد من أن المادة التعليمية تعالج قضايا مجتمع المتعلمين.					
16	تتأكد من أن المحتوى المطوّر يناسب كلفة التطوير.					
17	تقوم بمراجعة تحليل مهام التعلم.					
18	تتأكد من تحديد أهداف للمهام التعليمية.					
19	تتأكد من تحديد مجال المهارات المستهدفة بالمهام.					
20	تتأكد من أن المهارات قد صُنِّفت بدقة (معرفة، حركية، وجدانية).					

م	الإجراءات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
21	تتأكد من تحديد الأداء الذي سيقوم به الطالب لتحقيق الهدف.					
22	تتأكد من تحديد المهارات الفرعية لتحقيق الهدف بشكل صحيح.					
23	تتأكد من أن المهارات المحددة ضرورية.					
24	تتأكد من تحديد المتطلبات السابقة الضرورية لتحقيق التعلم.					
25	تتحقق من البيانات المتعلقة بتحليل المتعلم والبيئة التعليمية.					
26	تتأكد من تحديد المهارات المدخلة بشكل واضح.					
27	تتحقق من أن المهارات المدخلة تتفق مع خبرات المتعلم الفعلية.					
28	تتأكد من أنك حددت في الأهداف ما يجب أن يكون المتعلم قادراً على القيام به بعد انتهاء عملية التعلم.					
29	تتأكد من أن الأداء المحدد في الأهداف يلبي الحاجة التعليمية.					
30	تقوم بالاستعانة بخبراء المحتوى والاختبارات في مراجعة فقرات الاختبار.					
31	تتأكد من تحديد أسلوب مناسب لقياس التعلم.					
32	تتأكد من تحديد مستوى الإتقان المطلوب.					
33	تتأكد من تحديد نوع التغذية الراجعة.					
34	تتأكد من أن فقرات الاختبار قد زوّدت الطالب بفرصة الوصول لمعيار إتقان الأهداف.					
35	تتأكد من أن عدد فقرات الاختبار مناسب.					
36	تتأكد من أن فقرات الاختبار موزعة بشكل مناسب على الأهداف.					
37	تحدد أوجه القوة والضعف في الاختبار.					
38	تتأكد فيما إذا كان هناك احتمالية كبيرة لتخمين الإجابات.					
39	تتأكد من أن الوقت المخصص للاختبار مناسب.					
40	تقوم بمراجعة استراتيجية التدريس المختارة.					
41	تتأكد من أنه تم اختيار الأسلوب المناسب لإثارة الدافعية.					
42	تتأكد من تحديد الطريقة المناسبة لربط الدرس بالمعلومات السابقة.					
43	تتأكد من تحديد التسلسل المناسب لتقديم المعلومات.					

م	الإجراءات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
44	تتأكد من تحديد الأسلوب المناسب لتقديم المعلومات.					
45	تتأكد من تحديد الأسلوب المناسب لمشاركة المتعلمين.					
46	تتأكد من تحديد الأسلوب المناسب لتقديم التغذية الراجعة.					
47	تتأكد من تحديد الأسلوب المناسب لتقويم المتعلم.					
48	تتأكد من تحديد الزمن اللازم لتعلم كل مهارة.					
49	تقوم بمراجعة المواد التعليمية المختارة.					
50	تتأكد من تحديد استراتيجيات التعليم والتعلم التي ستستخدم في هذه المواد.					
51	تتأكد من تحديد أسلوب العرض المناسب.					
52	تتأكد من تحديد نوع الوسيلة المناسبة.					
53	تتأكد من تحديد دور المعلم بشكل واضح.					
54	تتأكد من وضع تعليمات مناسبة للاستخدام من قبل المعلم.					
55	تتأكد وضع تعليمات مناسبة للاستخدام من قبل المتعلم.					
56	تتأكد من تحديد أسلوب مناسب للتقويم.					
57	تتأكد من تحديد وقت مناسب للتقويم.					
58	تقوم النسخة الأولية من نظام التدريس.					
59	تراجع مدى مناسبة إجراءات التقويم الفردي.					
60	تراجع تمثيل المتعلمين للفئة المستهدفة.					
61	ترتب الإجراءات اللازمة لمقابلة المتعلمين الذين تم اختيارهم.					
62	تتعامل بشكل منفصل مع كل واحد من المتعلمين.					
63	تقوم الاختبار القبلي الخاص بقياس السلوكيات المدخلية.					
64	تتأكد من أن المتعلم قادر على قراءة التعليمات.					
65	تتأكد من أن المتعلم يفهم المشكلة جيداً.					
66	تتأكد من أن المتعلم يمتلك المتطلبات السابقة اللازمة.					
67	تقوم بالجلوس مع المتعلم في أثناء تعامله مع المواد التي تتطلب معالجة ذاتية.					
68	تقوم بتوجيه المتعلم في أثناء كتابة نقاط الصعوبة ومناقشة الأفكار والمشكلات.					
69	نتحقق من فهم المتعلم للمثال المقدم.					
70	تحرص على تدوين التعديلات المقترحة في أثناء التقويم.					

م	الإجراءات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
71	تقوم بإضافة بعض المعلومات - في حال فشل المتعلم في الشرح - وتدوّن التعديلات التي أجريت.					
72	تقوم بإجراء التعديلات وتدوينها قبل تقديم التمارين والتغذية الراجعة.					
73	تقوم بمقابلة متعلم آخر قبل اعتماد هذه التعديلات للتأكد من ضرورتها.					
74	تتحقق من مدى مناسبة محتوى التعلم في التقويم الفردي.					
75	تعرض المواد التعليمية وفق التسلسل الآتي: (1- تحليل التدريس 2- صوغ الأهداف التعليمية 3- إجراء التدريس 4- تنفيذ الاختبارات).					
76	تتحقق عبر التقويم الفردي من صياغة الأهداف.					
77	تتحقق عبر التقويم الفردي من دقة تحليل التدريس.					
78	تتحقق عبر التقويم الفردي من صحة المحتوى وحدائته.					
79	تتحقق عبر التقويم الفردي من مناسبة المواد التعليمية.					
80	تحدّد الأخطاء في تقدير السلوكيات المدخلة بما يتناسب مع تحليل التدريس.					
81	تتحقق من مناسبة طريقة عرض المعلومات وحجمها والأمثلة والتجريد.					
82	تتحقق من وضوح أسئلة الاختبار وتعليماته.					
83	تتحقق من مناسبة الأهداف والمخرجات المتوقعة.					
84	تُشرك بالتقويم النهائي آخرين غير المصمم التدريسي.					
85	تتأكد من مدى مطابقة النظام التدريسي لحاجات المؤسسة.					
86	تتأكد من مدى اكتمال النظام التدريسي.					
87	تتأكد من مدى فاعلية استراتيجية التدريس.					
88	تتأكد من مدى فائدة النظام التدريسي.					
89	تتأكد من مدى رضا المتعلم عن المنهاج.					
90	تقوم بالتجريب الميداني للتحقق من فاعلية التدريس.					
91	تُحلل المخرجات بمراجعة تأثير التدريس في المتعلم وأداء المهام.					
92	تُحلل آراء الإدارة والمدرسين في جدوى التطبيق والكلفة.					
93	تُشرك المقوم بمراجعة أهداف التقويم.					

م	الإجراءات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
94	تُشارك المقوم في التأكد من أن المنهاج قد حقّق الحاجات التعليمية.					
95	تُشارك المقوم في التأكد من أن المنهاج قد حقّق أهداف التدريس.					
96	تُشارك المقوم في التأكد من أن تكلفة التصميم مناسبة.					
97	تُشارك المقوم بتحديد مؤشرات نجاح المنهاج.					
98	تُشارك المقوم باختيار أدوات تقويم المنهاج.					
99	تُشارك المقوم في التحقق من الصدق الداخلي والصدق الخارجي للتقويم.					
100	تُنصح للمقوم تصميم مقاييس التقويم أو اختيارها.					
101	تُنصح للمقوم جمع البيانات باستخدام المقاييس التي تم اختيارها للتقويم.					
102	تُنصح للمقوم تحليل البيانات وصياغة تقرير التقويم النهائي.					

الملحق (3)

أداة البحث بعد التعديل



الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

استبانة تقويم عمليات تصميم المنهاج

السيد الأستاذ / الدكتور (ة)..... عضو لجنة التأليف المحترم

تقوم الباحثة بدراسة عنوانها "تقويم عملية تصميم مناهج التعليم الأساسي في ضوء نموذج (ADDIE) في الجمهورية العربية السورية" في إطار الإعداد لدرجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس.

وتقصد الباحثة بالنموذج (ADDIE): مجموعة من الخطوات التي يمكن اتباعها عند بناء المناهج وهي (التحليل، التصميم، التطوير، التنفيذ، التقويم).

وأعدت الباحثة استبانة في خمسة محاور لتغطي هذه الخطوات، وتضمنت الإجراءات في كل خطوة، وأمام كل إجراء وضع درجة تنفيذ الإجراء (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

يُرجى التكرم بالإجابة على هذه الاستبانة بتحديد درجة تنفيذ كل إجراء في كل خطوة، وذلك بوضع إشارة تحت درجة الإجراء التي تصف التنفيذ بدقة، والإجابة عن سؤال المعلومات الشخصية التي تخص عضو لجنة التأليف، علماً بأن المعلومات تخص البحث العلمي وليست للنشر.

ولكم فائق التقدير والاحترام

أولاً: لطفاً ضع علامة (✓) في حقل المعلومات الشخصية الآتية:

- التخصص: ☐ عربي ☐ اجتماعيات ☐ علوم ☐ رياضيات ☐
- ☐ فيزياء ☐ كيمياء ☐ فنون ☐ موسيقا ☐
- ☐ رياضة ☐ ديانة ☐
- الخبرة في التدريس: ☐ أقل من خمس سنوات ☐ من خمس إلى عشرة ☐
- ☐ أكثر من عشرة ☐
- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى ☐
- الحلقة التي قمت بالتأليف فيها: ☐ أولى 1-4 ☐ ثانية 5-9 ☐
- المنهج الذي شاركت في تأليفه: ☐ المنهج الحالي ☐ المنهج المطور ☐

استبانة مرحلة التحليل

ثانياً: باعتبارك مشاركاً في عملية تصميم المناهج في وزارة التربية فإنك في مرحلة التحليل تقوم بالإجراءات الآتية:

م	العبارة	درجة تنفيذ الإجراء				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	تحدد الحاجات التعليمية للطلبة المستهدفين.					
2	تحدد المعارف التي يجب على الطلبة تعلمها.					
3	تحدد المهارات التي يجب على الطلبة اكتسابها.					
4	تتطرق في عملية التحليل من التطورات الحديثة في مجال الاختصاص.					
5	تحدد المعارف والمهارات والمهام التي سيتضمنها المنهاج.					
6	تحدد حاجات سوق العمل المتجددة لتضمنها في المحتوى.					
7	تأخذ آراء الطلبة في المهارات الجديدة التي سيتعلمونها.					
8	تحدد الطريقة المثلى لإيصال المهارات الجديدة للطلبة.					
9	تأخذ بعين الاعتبار إمكانية تأمين بيئة التعليم أو التعلم المناسبة.					
10	تتأكد من توافق المنهاج مع معايير وسياسة الجمهورية العربية السورية.					
11	تتعرف التسهيلات والموارد المتوفرة في المدارس قبل الشروع في عملية التصميم.					
12	تضع خطة تبيين كيف سيتم تحديد الحاجات مع فريق التصميم.					
13	تستخدم بطاقة تحديد الاحتياجات.					
14	تشرك المعلم في تحديد الاحتياجات.					
15	تشرك أولياء الأمور في تحديد الاحتياجات.					
16	تشرك الخبراء والمختصين بمراجعة المعايير ومؤشراتها.					
17	تحدد الأهداف التعليمية التي سيتضمنها المنهاج في ضوء المعايير.					
18	تحدد الأهداف التعليمية بحيث تكون مرتبطة بحاجات الطلبة.					

م	العبارة	درجة تنفيذ الإجراء				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
19	تعمل على ربط المحتوى بالأهداف التعليمية.					
20	تحدد الظروف المناسبة للأهداف التعليمية.					
21	تراعي الفترة الزمنية المخصصة للتعلم عند تحديد الأهداف التعليمية.					
22	تأخذ بعين الاعتبار البيئة التعليمية التي يقدم فيها الهدف عند كتابة الأهداف.					
23	تحدد الأهداف بجميع مستوياتها.					
24	تحدد كيفية تقويم المخرجات التي سيظهرها الطلبة تحقيقاً للأهداف.					
25	تحلل المحتوى التعليمي القائم.					
26	تضع قائمة بالمفاهيم والمبادئ والحقائق والمهارات.					
27	تحدد كيفية تسلسل المحتوى وتنظيمه.					
28	تحدد العلاقة بين المفاهيم والحقائق والمبادئ والمهارات.					
29	تجرب المحتوى قبل وضعه في صيغته النهائية.					
30	تحلل المهمات التعليمية.					
31	تحدد المتطلبات السابقة عند تحليل المهمات التعليمية.					
32	تحلل المهارات التعليمية والمعرفية وترتبها في تسلسل هرمي.					
33	تحدد مدى معرفة الطلبة السابقة.					
34	تتعرف اتجاهات الطلبة نحو المنهاج المصمم.					
35	تتعرف مستوى تحصيل الطلبة.					
36	تتعرف اتجاهات الطلبة نحو المدرسة.					
37	تتعرف مقدرات الطلبة التعليمية.					
38	تحلل خصائص الطلبة المعرفية والنفسية والبدنية.					
39	تحدد مستوى استعداد الطلبة وقدراتهم واحتياجاتهم.					
40	تتعرف كيف يرغب الطلبة في تلقي تعليمهم.					
41	تحدد الأداء الواقعي الفعلي للطلبة.					
42	تقارن بين مستويات الأداء الحالي بمستويات الأداء المرغوب فيه.					
43	تحدد المصادر والمواد التعليمية.					

م	العبارة	درجة تنفيذ الإجراء				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
44	تحدد الأدوات والأجهزة التي يحتاجها المنهاج المطور.					
45	تحدد الإمكانيات المادية (الطبيعية - الموارد المادية).					
46	تلاحظ الخدمات التعليمية للمعلم والطلبة التي يتطلبها المنهاج والمطور.					
47	تحدد معوقات التعلم في البيئة المدرسية.					
48	تقترح الحلول التعليمية الممكنة لتخطي الصعوبات.					

استبانة مرحلة التصميم

ثالثاً: كونك مشاركاً في عملية تصميم المناهج في وزارة التربية فإنك في مرحلة التصميم تقوم بالإجراءات الآتية:

م	العبارة	درجة تنفيذ الإجراء				
		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
1	تضع المخططات والمسودات الأولية للبدء في التصميم.					
2	تضع مواصفات التصميم بناء على نتائج عملية التحليل.					
3	تحدد مواصفات النموذج الأولي من التصميم.					
4	تصنف الأساليب والإجراءات اللازمة للتصميم.					
5	تصوغ الأهداف التعليمية بمجالاتها الثلاث وفق المعايير.					
6	تجعل الأهداف التعليمية ترتبط بحاجات الطلبة الحقيقية وقدراتهم.					
7	تحدد كيفية الوصول إلى الأهداف التي رُسمت في مرحلة التحليل.					
8	تحدد كيفية قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية.					
9	تحدد ما الذي على الطلبة أن يعرفوا كي ينجزوا المهمة التعليمية.					
10	تضع مواصفات أدوات القياس والتقييم المناسبة.					
11	تصمم أدوات الاختبارات والمقاييس محكية المرجع.					
12	تتبع الإجراءات اللازمة عند تصميم أدوات القياس محكية المرجع.					
13	تصمم أدوات قياس معيارية المرجع.					
14	تصمم اختبارات الأهداف في مجالاتها الثلاثة.					
15	تحدد متطلبات البيئة التعليمية عند تحديد أساليب التدريس.					
16	تركز على الأولويات عند اختيار المحتوى التعليمي.					
17	تختار المحتوى التعليمي وفق مبادئ التعلم.					
18	تحدد كيفية تسلسل المحتوى وتنظيمه.					

م	العبارة	درجة تنفيذ الإجراء				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
19	تضع الخطوات الأساسية في مجال التنظيم والترابط عند تنظيم المحتوى.					
20	تنظم المحتوى وفقاً للطرائق الرئيسة لتنظيمه.					
21	تنظيم المحتوى وفق العمليات العقلية والإدراكية للطلبة.					
22	تحدد كيفية قياس مدى فهم الطلبة للمحتوى.					
23	تضع استراتيجيات وطرائق متنوعة في عملية التصميم.					
24	تدقق في وضع استراتيجيات التعلم المناسبة.					
25	تعتمد استراتيجيات التفاعل (التعليم - التعلم).					
26	تصمم المواد التعليمية المناسبة التي تراعي خصائص الطلبة.					
27	تحدد كيفية بناء المحتويات لمواد التعلم.					
28	تتبع المبادئ العامة لتصميم المواد التعليمية.					
29	تحدد كيفية الحصول على الوسائل التعليمية.					
30	تتبع نموذج واضح لتصميم وإنتاج المواد التعليمية.					
31	تحدد المواصفات الفنية للمواد التعليمية المطلوبة.					
32	تتحقق من الإمكانات المتاحة عند تحديد المواد التعليمية والوسائل التعليمية.					
33	تحدد خصائص المدرسين الذين سيستخدمون المواد التعليمية.					
34	تكتب السيناريو لاستخدام المواد التعليمية في الموقف التعليمي بأشكال متعددة.					
35	تستخدم بعض البرمجيات الحاسوبية في تصميم المناهج.					

استبانة مرحلة التطوير

رابعاً: بوصفك مشاركاً في عملية تصميم المناهج في وزارة التربية فإنك في مرحلة التطوير تقوم بالإجراءات الآتية:

م	العبارة	درجة تنفيذ الإجراء				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	تضع النموذج الأولي للمادة التعليمية وفق المواصفات المحددة في عملية التصميم.					
2	تراجع المعايير المحددة لتطوير المقرر.					
3	تراجع تنظيم الكتاب وإخراجه الفني وفق المعايير المطلوبة.					
4	تتحقق من عرض المادة التعليمية وفق المعايير المطلوبة.					
5	تعتمد المحتوى التعليمي وفق المعايير المحددة.					
6	تعتمد الصور والأشكال التوضيحية وفق المعايير المحددة.					
7	تتحقق من اتفاق المواد التعليمية مع سياق المجتمع ونظامه القيمي.					
8	تتحقق من اعتماد أساليب التقويم وفق المعايير المحددة.					
9	تتحقق من الدقة العلمية للمحتوى.					
10	تتحقق من ملاءمة تنظيم المحتوى لمستوى الطلبة.					
11	تتحقق من ملاءمة تنظيم المحتوى لطبيعة المادة الدراسية.					
12	تراجع مدى انسجام المحتوى مع الأهداف المحددة للمادة التعليمية.					
13	تتحقق من دمج التقنية في نشاطات المادة التعليمية.					
14	تتحقق من معايير مراعاة خصائص الطلبة ومستوياتهم.					
15	تعتمد التنظيم الذي يوفر الحافز على النشاط والتفاعل.					
16	تتحقق من توزيع فرص كافية للتطبيق.					
17	تتحقق من اعتماد أساليب التعلم الحديثة.					
18	توفر العناصر الفنية التي تجذب الاهتمام بالمادة التعليمية.					
19	تتحقق من توظيف الصورة واللون لخدمة المادة التعليمية.					
20	تتحقق من مراعاة الجوانب الجمالية في التصميم.					

م	العبارة	درجة تنفيذ الإجراء				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
21	تتحقق من وضوح الصور والرسوم والأشكال والمواد التعليمية.					
22	تتحقق من ملاءمة أحجام الصور والرسوم والأشكال والمواد المرئية.					
23	تتحقق من مراعاة التصميم لعناصر البساطة والوحدة والتوازن والتناسب والوضوح.					
24	تنتج النسخة الأولية المطورة للمادة التعليمية وفق شروط ومواصفات التصميم.					
25	تتحقق من تنظيم المواد والأدوات والوسائط التعليمية في النسخة المطورة.					
26	تتحقق من إنتاج النسخة الأولية وفق خطة محددة في وقت قصير نسبياً.					
27	تضبط جودة النسخة الأولية قبل تجربتها.					
28	تتحقق من توفر المرونة وقابلية التعديل بعد التطبيق.					
29	تتحقق من امتلاك فريق عمل التطوير الكفايات التي تمكنهم من العمل بإتقان.					
30	تتحقق من تشكيل فريق التطوير من المنسق ومتخصص المناهج ومتخصص المادة العلمية ومتخصص التقنيات ومتخصص علم النفس.					
31	تحدد مهام منسق فريق التصميم في التطوير.					
32	تحدد مهام متخصص المناهج وطرائق التدريس في التطوير.					
33	تحدد مهام تقنيات التعليم في التطوير.					
34	تحدد مهام متخصص علم النفس في التطوير.					
35	تشرك المعلم في عملية تطوير المادة التعليمية.					
36	تتحقق من تنفيذ مواصفات وشروط التصميم كافة.					
37	تتأكد من الدقة العلمية للمحتوى وخلوه من المعلومات الخاطئة.					
38	تختار المصمم ممن لديهم خبرة ممتازة في التعامل مع الحاسب الآلي والبرامج المستخدمة.					

م	العبارة	درجة تنفيذ الإجراء				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
39	تختار المصمم ممن لديهم المقدرة على العمل ضمن فريق ومهارات الاتصال مع الآخرين.					
40	تختار المصمم ممن لديهم قدرة تنظيمية وإدارية عالية.					
41	تختار مصمم الرسوم ممن لديهم إجازة في كلية الفنون الجميلة.					
42	تتأكد من انسجام المحتوى مع تطورات المعرفة العلمية الحديثة.					
43	تتأكد من شمولية التقييم لجميع مستويات الأهداف ومجالاتها.					
44	تقوم بتطوير أساليب تقييم بديلة تراعي الفروق الفردية.					
45	تراعي الحداثة في الصور والأشكال التوضيحية.					
46	تتأكد من أن الصور والأشكال التوضيحية تتوافق مع قيم المجتمع وتقاليده.					
47	تقوم جميع الإجراءات في مرحلة التطوير قبل التطبيق النهائي.					

استبانة مرحلة التنفيذ

خامساً: بوصفك مشاركاً في عملية تصميم المناهج في وزارة التربية فإنك في مرحلة التنفيذ تقوم بالإجراءات الآتية:

م	العبارة	درجة تنفيذ الإجراء				
		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
1	تراجع نموذج تصميم التعليم وتطويره.					
2	تهيئ المعلم المتمكن من المحتوى العلمي والمهارات الأساسية.					
3	تقوم بعملية التنفيذ على المجموعات الصغيرة قبل التطبيق الميداني.					
4	توفر بيئة التعلم المناسبة للمناهج.					
5	تحدد المشكلات والمعوقات التي تقع عند التطبيق.					
6	تجرب استراتيجيات التدريس والمواد التعليمية وأدوات التقويم.					
7	تنفذ المادة التعليمية التعليمية (تطبيق فردي).					
8	تتابع مدى ملائمة بيئة التعلم في مرحلة التطبيق الميداني.					
9	تتأكد من تمكن المعلم من المهارات الأساسية ودوره التعليمي العلمي.					
10	تعد دليل المعلم للمادة التعليمية.					
11	تتأكد من أن النشاطات التدريسية تعمل مع الطلبة بشكل جيد.					
12	تتأكد من أن المعلم مستعد وراغب في استخدام المواد التعليمية.					
13	تتأكد من توافر الظروف الملائمة لاستخدام المواد التعليمية.					
14	تحدد جميع العوامل الخارجية التي قد تؤثر في تنفيذ المنهج.					
15	تتواصل مع الأشخاص العارفين بظروف المنطقة التعليمية.					
16	تحدد نوع الإرشاد والدعم الذي يجب تقديمه للمنفذين.					

م	العبارة	درجة تنفيذ الإجراء				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
17	تطور المواد الخاصة بعملية التنفيذ (الأدلة والإرشادات).					
18	تضع خطة للتأكد من مناسبة المواد الخاصة بعملية التنفيذ.					
19	تزود المنفذ بالإجراءات التفصيلية والممارسات اللازمة لتنفيذ وإدارة التدريس.					
20	تشرك المنفذ في عملية التنفيذ (اختصاصي مصادر التعلم، فني التقنيات، محضر المختبر، وغيرهم).					
21	تضع قواعد الاستخدام الوظيفي للتقنيات التعليمية.					
22	تجرب التقنية وتهيئ المكان المناسب لها قبل استخدامها.					
23	تشرف على جميع العمليات التي تجري في مرحلة التنفيذ.					
24	تشرف على المرحلتين الأوليتين لعملية التنفيذ.					
25	تركز في مرحلة التطبيق الميداني على تجريب بيئة التعلم.					
26	تسجل الملاحظات التي تظهر في أثناء عملية التطبيق.					
27	تقوم بالإجراءات التصميمية المناسبة في ضوء الحوار والملاحظة في أثناء التطبيق.					
28	تتأكد من تحقيق المنهاج للكفاية والفاعلية في التعلم.					
29	تقرر مدى كفاءة التصميم من خلال التغذية الراجعة.					
30	تقوم بالتغذية الراجعة اعتماداً على الاختبارات الشخصية وأداء الطلبة وتعليقاتهم.					

استبانة مرحلة التقويم

سادساً: كونك مشاركاً في عملية تصميم المناهج في وزارة التربية فإنك في مرحلة التقويم تقوم بالإجراءات الآتية:

م	العبارة	درجة تنفيذ الإجراء				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
تسير عملية تقويم التصميم وفق الإجراءات الآتية:						
1	تتحقق من إجراء التقويم التكويني في أثناء تنفيذ كل مرحلة من مراحل تصميم المنهاج.					
2	يقوم بعملية التقويم مجموعة من الخبراء.					
3	يقوم فريق التصميم بعملية المراجعة الذاتية لتصميم المنهاج.					
4	تقتصر على التقويم عندما تنتهي جميع مراحل تصميم المنهاج.					
تقوم في مرحلة ما قبل التصميم بالإجراءات الآتية:						
5	تتحقق من تحديد الحاجات التعليمية للطلبة.					
6	تتأكد من تحديد ما يجب أن تشتمل عليه المادة التعليمية وفق الأهداف.					
7	تقوّم مدى توفر الإمكانيات اللازمة لتحقيق الأهداف.					
8	تتأكد من أن الحاجات تتفق مع أهداف المادة التعليمية.					
9	تتحقق من وجود وقت كافٍ لإنجاز عملية التصميم.					
10	تتأكد من أن الأهداف وفق المعايير الوطنية السورية.					
11	تتأكد من أن المادة التعليمية تعالج قضايا الطلبة.					
12	تتأكد من أن المادة التعليمية تعالج قضايا مجتمع الطلبة.					
13	تتأكد من أن المحتوى المُطوّر يناسب كلفة التطوير.					
14	تقوم بمراجعة تحليل مهام التعلّم.					
15	تتأكد من تحديد مجال المهارات المستهدفة بالمهام.					
16	تتأكد من أن المهارات قد صنّفت بدقة (معرفيّة، حركيّة، وجدانيّة).					
17	تتأكد من تحديد الأداء الذي سيقوم به الطلبة لتحقيق الهدف.					
18	تتأكد من أن المهارات المحدّدة ضرورية.					

م	العبارة	درجة تنفيذ الإجراء				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
19	تتأكد من تحديد المتطلبات السابقة الضرورية لتحقيق التعلم.					
20	تتحقق من البيانات المتعلقة بتحليل الطلبة والبيئة التعليمية.					
21	تتأكد من تحديد المهارات المدخلية بشكل واضح.					
22	تتحقق من أن المهارات المدخلية تتفق مع خبرات الطلبة الفعلية.					
23	تتأكد من أن الأداء المحدد في الأهداف يلبي الحاجة التعليمية.					
24	تقوم بالاستعانة بخبراء المحتوى والاختبارات في مراجعة فقرات الاختبار.					
25	تتأكد من تحديد أسلوب مناسب لقياس التعلم.					
26	تتأكد من أن فقرات الاختبار قد زوّدت الطلبة بفرصة الوصول لمعيار إتقان الأهداف.					
27	تتأكد من أن عدد فقرات الاختبار مناسب.					
28	تتأكد من أن فقرات الاختبار موزعة بشكل مناسب على الأهداف.					
29	تتأكد فيما إذا كان هناك احتمالية كبيرة لتخمين الإجابات.					
30	تتأكد من أن الوقت المخصص للاختبار مناسب.					
31	تقوم بمراجعة استراتيجية التدريس المختارة.					
32	تتأكد من أنه تم اختيار الأسلوب المناسب لإثارة الدافعية.					
33	تتأكد من تحديد الطريقة المناسبة لربط الدرس بالمعلومات السابقة.					
34	تتأكد من تحديد التسلسل المناسب لتقديم المعلومات.					
35	تتأكد من تحديد الأسلوب المناسب لتقديم المعلومات.					
36	تتأكد من تحديد الأسلوب المناسب لتقديم التغذية الراجعة.					
37	تتأكد من تحديد الأسلوب المناسب لتقويم التعلم.					
38	تتأكد من تحديد الزمن اللازم لتعلم كل مهارة.					
39	تقوم بمراجعة المواد التعليمية المختارة.					
40	تتأكد من تحديد نوع الوسيلة المناسبة.					

م	العبارة	درجة تنفيذ الإجراء				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
41	تتأكد من تحديد دور المعلم بشكل واضح.					
42	تتأكد من وضع تعليمات مناسبة للاستخدام من قبل المعلم.					
43	تتأكد من وضع تعليمات مناسبة للاستخدام من قبل الطلبة.					
44	تقوم النسخة الأولية من نظام التدريس.					
45	تراجع مدى مناسبة إجراءات التقويم الفردي.					
46	ترتب الإجراءات اللازمة لمقابلة الطلبة الذين تم اختيارهم للتقويم.					
47	تقوم الاختبار القبلي الخاص بقياس السلوكيات المدخلية.					
48	تتأكد من أن الطلبة قادرون على قراءة التعليمات.					
49	تتأكد من أن الطلبة يمتلكون المتطلبات السابقة اللازمة.					
50	تقوم بالجلوس مع الطلبة وتوجيههم في أثناء تعاملهم مع المواد التي تتطلب معالجة ذاتية.					
51	تحرص على تدوين التعديلات المقترحة في أثناء التقويم.					
52	تقوم بإضافة بعض المعلومات - في حال فشل الطلبة في الشرح - وتدوين التعديلات التي أجريت.					
53	تقوم بإجراء التعديلات وتدوينها قبل تقديم التمارين والتغذية الراجعة.					
54	تقوم بمقابلة طالب آخر قبل اعتماد هذه التعديلات للتأكد من ضرورتها.					
55	تتحقق من مدى مناسبة محتوى التعلم في التقويم الفردي.					
56	تعرض المواد التعليمية وفق التسلسل الآتي: (1- تحليل التدريس. 2- صوغ الأهداف التعليمية. 3- إجراء التدريس. 4- تنفيذ الاختبارات).					
57	تتحقق عبر التقويم الفردي من صياغة الأهداف.					
58	تتحقق عبر التقويم الفردي من صحة المحتوى وحداثه.					
59	تتحقق عبر التقويم الفردي من مناسبة المواد التعليمية.					
60	تحدد الأخطاء في تقدير السلوكيات المدخلية بما يتناسب مع تحليل التدريس.					

م	العبارة	درجة تنفيذ الإجراء				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
61	تتحقق من مناسبة طريقة عرض المعلومات وحجمها والأمثلة والتجريد.					
62	تتحقق من وضوح أسئلة الاختبار وتعليماته.					
63	تُشرك بالتقويم النهائي آخرين غير المصمم التدريسي.					
64	تتأكد من مدى فاعلية استراتيجيات التدريس.					
65	تتأكد من مدى رضا الطلبة عن المنهاج.					
66	تقوم بالتجريب الميداني للتحقق من فاعلية التدريس.					
67	تُحلل المخرجات بمراجعة تأثير التدريس في الطلبة وأداء المهام.					
68	تُحلل آراء الإدارة والمدرسين في جدوى التطبيق والكلفة.					
69	تُشرك المقوم بمراجعة أهداف التقويم.					
70	تُشرك المقوم في التأكد من أن المنهاج قد حقق الحاجات التعليمية.					
71	تُشرك المقوم في التأكد من أن المنهاج قد حقق أهداف التدريس.					
72	تُشرك المقوم في التأكد من أن تكلفة التصميم مناسبة.					
73	تُشرك المقوم باختيار أدوات تقويم المنهاج.					
74	تُتيح للمقوم تصميم مقاييس التقويم أو اختيارها.					
75	تُتيح للمقوم جمع البيانات باستخدام المقاييس التي تم اختيارها للتقويم.					
76	تُتيح للمقوم تحليل البيانات وصياغة تقرير التقويم النهائي.					

الملحق (4)

أسماء السادة المحكمين لاستبانات تقويم مراحل التصميم العام

م	اسم المحكم	الصفة العلمية	الاختصاص الدقيق
1	أ. د. محمد خير الفوال	أستاذ	طرائق تدريس اللغة العربية والفرنسية
2	أ. د. أسما الياس	أستاذ	المناهج
3	أ. د. فواز العبد الله	أستاذ	تقنيات التعليم
4	أ. د. جمال سليمان	أستاذ	طرائق تدريس التاريخ
5	أ. د. طاهر سلوم	أستاذ	طرائق التدريس
6	د. آصف يوسف	أستاذ	طرائق تدريس العلوم السياسية
7	د. فرح المطلق	أستاذ	طرائق تدريس اللغة العربية
8	د. رانيا صاصيلا	أستاذ مساعد	مناهج وأصول تدريس
9	د. غسان منصور	أستاذ مساعد	علم نفس معرفي
10	د. منى كشيشتك	أستاذ مساعد	تربية عامة
11	د. محمد صليبي	مدرس	طرائق تدريس العلوم
12	د. رويدة حمدان	مدرس	الطرائق الخاصة بتدريس المرحلة الابتدائية
13	د. رنا قوشحة	مدرس	قياس القدرات العقلية
14	د. سعدة ساري	مدرس	أصول التدريس
15	د. خلود الجزائري	مدرس	طرائق تدريس العلوم
16	د. أمين شيخ محمد	مدرس	دكتوراه
17	د. منذر أحمد	-	تقنيات التعليم

Summary of the Study in English

Evaluating the process of designing the basic education curricula in light of the ADDIE model

- Introduction

Curricula design is based on the pillars and principles of instructional design, which is considered one of the modern sciences that emerged in the last years of the 20th century. It is a science that seeks to achieve the educational goals through the integration of the designed curriculum methods and techniques of teaching, educational technology and its techniques, ways of assessment, and the learning environment in which the process of learning is implemented.

The instructional design models vary in terms of the general ADDIE instructional design model with its five stages: design, analysis development, implementation and evaluation. The general model of instructional design is considered the basis of all instructional design models.

The increased importance of the commitment to curricula design according to a specific model in the basic education stage can be attributed to the significance of this stage on the one hand, and to the view that the instructional design models help to employ experiences, activities and teaching methods in providing learners with the knowledge, skills and positive attitudes, organized in a way that is exciting and connected to their real life.

In light of the above, this study aims to evaluate the curricula design process in the first and second cycles of basic education in order to determine the extent of commitment to the curricula design model.

1- Problem of the Study

The ministry of education in the Syrian Arab Republic has given special attention to the process of designing and developing curricula, trying to keep pace with the accelerated scientific and technological developments. Consequently, the National Center for curricula development has been established, which works on designing, revising, and developing educational curricula in pre-university education, in a comprehensive integrated, balanced and flexible manner suitable for the learned society through the reliance on committees of specialists and educators.

A considerable number of studies and research have confirmed that the curricula design process should receive special attention in terms of planning and following a specific model that follows certain stages and steps to achieve the intended outcomes.

The pilot study included interviews with a number of curricula designers in different specialties in the center of educational curricula development. The findings of the study show that the process of curricula design is conducted in a fussy and ambiguous manner, and there is a difference among curricula designers in the range of their awareness of the instructional design process according to its methodological stages.

In view of the scarcity of studies that have dealt with evaluating the curricula design process, especially at the local and Arab levels, the problem of the study can be expressed in the following question:

To what extent the designers of basic education curricula use the tasks of the general model of instructional design ADDIE?

2- Objectives of the study

The study sought to achieve the following main objectives: measuring the extent to which basic education curriculum designers make use of tasks of the general model of instructional design (ADDIE).

This objective branches out into the following sub-objectives:

- 1- Measuring the extent to which basic education curricula designers make use of tasks of the analysis phase according to the ADDIE model at this stage.
- 2- Measuring the extent to which basic education curricula designers make use of tasks of the design phase according to the ADDIE model at this stage.
- 3- Measuring the extent to which basic education curricula designers make use of tasks of the development phase according to the ADDIE model at this stage.
- 4- Measuring the extent to which basic education curricula designers make use of tasks of the implementation phase according to the ADDIE model at this stage.
- 5- Measuring the extent to which basic education curricula designers make use of tasks of the evaluation phase according to the ADDIE model at this stage.
- 6- Measuring the significance of the differences between the mean responses of the sample of the study on the use of tasks of the general model of instructional design ADDIE according to the variables of teaching experience, the cycle and specialisation.

3- Hypotheses of the study

The following hypotheses were tested at the significance level of 0.05:

1- There is no difference with statistical significance between the mean score of basic education curricula designers' use of tasks of the general model of instructional design (ADDIE) and the set mastery score of 85%.

2- There is no difference with statistical significance between the mean score of basic education curricula designers' use of tasks of the analysis stage of the general model of instructional design and the set mastery score of 85%.

3- There is no difference with statistical significance between the mean score of basic education curricula designers' use of the design stage of the general model of instructional design and the set mastery score of 85%.

4- There are differences with statistical significance between the mean score of basic education curricula designers' use of the development stage of the general model of instructional design and the set mastery score of 85%.

5- There is no difference with statistical significance between the mean score of basic education curricula designers' use of the implementation stage of the general model of instructional design and the set mastery score of 85%.

6- There is no difference with statistical significance between the mean score of basic education curricula designers' use of the evaluation stage of the general model of instructional design and the set mastery score of 85%.

7- There is no difference with statistical significance between the mean score of basic education curricula designers' use of tasks of the general model of instructional design according to their specialisation.

8- There is no difference with statistical significance between the mean score of basic education curricula designers' use of tasks of the general model of instructional design according to basic education stage (the first and second cycles).

9- There is no difference with statistical significance between the mean score of basic education curricula designers' use of tasks of the general model of instructional design according the experience variable in favour of the intermediate group (5-10 years).

4- Methodology

The researcher used the analytical descriptive approach, which is based on an accurate description of the phenomenon as it exists in reality, both quantitatively and qualitatively. The qualitative approach describes the process of curricula design and procedures. The quantitative approach, which deals with numerical scores, shows the extent to which the general model is used to for general curricula design (ADDIE).

5- Population and Sample

The population of the study consists of all first cycle curricula designers in the Syrian Arab Republic (390 designers) distributed over 10 specialties according to the centre of curricula development.

To achieve the objectives of the study, a random sample of 194 designers was withdrawn with a ratio of 49% of the members of the original population.

When the study sample was withdrawn, the researcher took into account that the ratio of the sample distribution to the studied variables is similar to that of its distribution to these variables in the original population.

6- Instruments of the study

To achieve the objectives of the study, the researcher designed a questionnaire to evaluate the curricula design processes; it consists of 236 items, divided into five categories as follows:

- 1- The analysis phase (48 items).
- 2- The design phase measurement (35 items).
- 3- The development phase (47 items).
- 4- The implementation phase (30 items).
- 5- The evaluation phase (76 items).

The questionnaire was verified in different ways: discrimination index, trustees validity, and internal consistency. The reliability of the questionnaire was realized through the spilt-half method, Alpha Kronbach coefficient and the test-re test method.

7- Findings of the study

1- Basic education curricula designers' use of tasks of the general model of instructional design (ADDIE) was low, as the value of the relative weight of the use of the general model tasks was 46.4%.

2- Basic education curricula designers' use of tasks of the analysis stage was low, as the value of the relative weight of the use of the analysis stage tasks was 39.20%.

3- Basic education curricula designers' use of tasks of the design stage was moderate as the value of the relative weight of the use of the design stage tasks was 56.26%.

4- Basic education curricula designers' use of tasks of the development stage was low, as the value of the relative weight of the use of the development stage tasks was 43.35%.

5- Basic education curricula designers' use of tasks of the implementation stage was moderate, as the value of the relative weight of the use of the implementation stage tasks was (50.27%).

6- Basic education curricula designers' use of tasks of the evaluation stage was moderate, as the value of the relative weight of the use of the evaluation stage was 51.8%.

7-2- Findings of hypotheses

1- There is a difference with statistical significance between the mean score of basic education curricula designers' use of tasks of the general model of instructional design (ADDIE) and the set mastery score of 85%.

2- There is a difference with statistical significance between the mean score of basic education curricula designers' use of the analysis stage of the general model of instructional design (ADDIE) and the set mastery score of 85%.

3- There is a difference with statistical significance between the mean score of basic education curricula designers' use of tasks of the design stage of the general model of instructional design (ADDIE) and the set mastery score of 85%.

4- There is a difference with statistical difference between the mean score of basic education curricula designers' use of tasks of the development stage of the general model of instructional design (ADDIE) and the set mastery score of 85%.

5- There is a difference with statistical significance between the mean score of basic education curricula designers' use of tasks of the implementation stage of the general model of instructional design (ADDIE) and the set mastery score of 85%.

6- There is a difference with statistical significance between the mean score of basic education curricula designers' use of tasks of the evaluation stage of the general model of instructional design (ADDIE) and the set mastery score of 85%.

The findings of the above-mentioned hypotheses indicated a low percentage of designers' mastery level for using tasks of the general model of instructional design (ADDIE).

7- There are no differences with statistical significance among basic education curricula designers' use of tasks of the general model of instructional design (ADDIE) according to the designer's specialisation.

8- There are no differences with statistical significance among basic education curricula designers' use of tasks of the general model of instructional design (ADDIE) according to basic education stage (the first and second cycles).

9- There are differences with statistical significance among the mean score of basic education curricula designers' use of tasks of the general model of instructional design (ADDIE) according to the experience variable, in favor of the intermediate experience group (5-10 years).

In light of findings of the study, the researcher presented a model for designing curricula taking into account the design stages as follows:

- 1- Diagnostic stage (identification of needs).
- 2- Design stage (preparation of the initial design of the curriculum).
- 3- Production stage (production of the designed model requirements).
- 4- The stage of experimenting and evaluating the designed model.
- 5- Dissemination of the curriculum and the follow-up stage.
- 6-

8- Proposals of the study

1- Conducting training sessions for the educational curricula design committees, which take into account the design tasks that had a low level of use in the design stages of the (ADDIE) model.

2- Choosing specialised and experienced designers, taking into account their educational specialisation in the field of curricula, teaching methods and course material.

3- Conducting descriptive studies to investigate at the constraints and solutions to the problem of weakness in the use of tasks of the general model of instructional design.

4- Conducting experimental studies looking at the impact of training on the use of tasks of the general model of instructional design.

5- Activating the role of teachers in curricula design.

6- Activating the role of school administrations in evaluating curricula.

7- Activating the role of media in clarifying the developed curricula.

University of Damascus

Faculty of Education

Department of Curricula
& Methods of Instruction



Evaluating the Process of Designing Basic Education Curricula in Light of the ADDIE Model

*A Dissertation Submitted
for a Master's Degree
in Curricula & Methods of Instruction*

Submitted By
Lina Radi Sobh

Supervised By
Dr. Taher Salloum
*Professor in the Department of
Curricula & Methods of Instruction
Faculty of Education - Damascus University*

Damascus: $\frac{1438 - 1439 \text{ AH}}{2017 - 2018 \text{ AD}}$