JSER

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES

المجلد (٤) العدد (١٢) سبتمبر ٢٠٢٤م

مجلة علمية دورية محكمة

يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية - الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية
جامعة الطفيله التقنية- الاردن

الرقم المعيارى الدولى ISSN: 2709-5231

بسم الله الرحمن الرحيم

Journal of Studies and Educational Researches

مجـــلة الدراســـات والبحـوث التربـــوية

مجلة الدراسات والبحوث التربوية

Journal of Studies and Educational Researches (JSER)

علمية دورية محكمة يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت

بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

ISSN: 2709-5231

للمجلة معامل تأثير عربي ومفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية

رئيس التحرير

أ.د عبدالله عبدالرحمن الكندري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت

مدير التحرير

د. صفوت حسن عبد العزيز- مركز البحوث التربوية- وزارة التربية- الكويت

هيئة التحرير

أ.د بدر محمد ملك

أستاذ ورئيس قسم الأصول والإدارة التربوية سابقاً- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د لولوه صالح رشيد الرشيد

أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية العلوم والآداب- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

أ.د راشد علي السهل

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د أحمد عودة سعود القرارعة

أستاذ المناهج وطرق التدريس والعميد السابق- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د دلال فرحان نافع العنزي

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د منال محمد خضيري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- ووكيل كلية التربية لشئون الطلاب- جامعة أسوان- مصر

د. غازي عنيزان الرشيدي

أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية- جامعة الكويت

د. أحمد فهمي السحيمي

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج سابقاً- الكويت

اللجنة العلمية

أ.د خالد عطية السعودي

أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د محمد أحمد خليل الرفوع

أستاذ علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د صلاح فؤاد مكاوي

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية والعميد السابق- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د محمد إبراهيم طه خليل

أستاذ أصول التربية ومدير مركز الجامعة للتعليم المستمر وتعليم الكبار- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د عمر محمد الخرابشة

أستاذ الإدارة التربوية- كلية الأميرة عالية الجامعية- جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

أ.د إيمان فؤاد محمد الكاشف

أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية ووكيل كلية الإعاقة والتأهيل لشئون الطلاب- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د محمد سلامة الرصاعي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- وعميد البحث العلمي والدراسات العليا سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الحسين بن طلال- الأردن

أ.د الغريب زاهر إسماعيل
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم ووكيل كلية التربية سابقاً- جامعة المنصورة- مصر

أ.د نايل محمد الحجايا
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د هدى مصطفى محمد
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د محمد سليم الزبون
أستاذ أصول التربية- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د عبدالله عقله الهاشم
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس سابقاً- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د عادل السيد سرايا
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د حنان صبحي عبيد
رئيس قسم الدراسات العليا- الجامعة الأمريكية- مينسوتا

أ.د سناء محمد حسن
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د عائشة عبيزة
أستاذ الدراسات اللغوية وتعليمية اللغة العربية- جامعة عمّار ثليجي بالأغواط- الجزائر

أ.د حاكم موسى الحسناوي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة بغداد- ومعاون مدير مركز كربلاء الدراسي- الكلية التربوية المفتوحة- العراق

أ.د حنان فوزي أبو العلا
أستاذ الصحة النفسية- كلية التربية- جامعة المنيا- مصر

أ.د.م ربيع عبدالرؤوف عامر
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية

أ.د.م هديل حسين فرج
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية العلوم والآداب- جامعة الحدود الشمالية- السعودية

د. نهال حسن الليثي
أستاذ مشارك اللغويات والترجمة- كلية الألسن- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د فايز منشد الظفيري
أستاذ تكنولوجيا التعليم والعميد السابق- كلية التربية - جامعة الكويت

أ.د عبد الناصر السيد عامر
أستاذ القياس والتقويم ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د السيد علي شهدة
أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ- كلية التربية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د أنمار زيد الكيلاني
أستاذ التخطيط التربوي- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د لما ماجد موسى القيسي
أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي ورئيس قسم علم النفس التربوي سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سامية إبريعم
أستاذ علم النفس- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي- الجزائر

أ.د عاصم شحادة علي
أستاذ اللسانيات التطبيقية- الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا

أ.د يحيى عبدالرزاق قطران
أستاذ تقنيات التعليم والتعليم الإلكتروني- كلية التربية - جامعة صنعاء- اليمن

أ.د صالح أحمد عبابنة
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية- الأردن

أ.د مسعودي طاهر
أستاذ علم النفس- جامعة زيان عاشور الجلفة- الجزائر

أ.د عادل إسماعيل العلوي
أستاذ الإدارة- جامعة البحرين- مملكة البحرين

أ.د حجاج غانم علي
أستاذ علم النفس التربوي- كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي- مصر

أ.د جعفر وصفي أبو صاع
أستاذ أصول التربية المشارك وعميد كلية الآداب والعلوم التربوية- جامعة فلسطين التقنية- فلسطين

أ.د.م الأميرة محمد عيسى
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد- كلية التربية- جامعة الطائف- المملكة العربية السعودية

د. يوسف محمد عيد
أستاذ مشارك الإرشاد النفسي والتربية الخاصة- كلية التربية- جامعة الملك خالد- السعودية

د. خالد محمد الفضالة
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

Journal of Studies and Educational Researches
مجـــلة الدراســـات والبحـوث التربـــوية

د. هديل يوسف الشطي
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. عروب أحمد القطان
أستاذ مشارك الإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- الكويت

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د جاسم يوسف الكندري
أستاذ أصول التربية ونائب مدير جامعة الكويت سابقاً

أ.د عبدالرحمن أحمد الأحمد
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية سابقاً- جامعة الكويت

أ.د فريح عويد العنزي
أستاذ علم النفس وعميد كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د حسن سوادي نجيبان
عميد كلية التربية للبنات- جامعة ذي قار- العراق

أ.د محمد عبود الحراحشة
أستاذ القيادة التربوية وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د علي محمد اليعقوب
أستاذ الأصول والإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- ووكيل وزارة التربية سابقاً- الكويت

أ.د تيسير الخوالدة
أستاذ أصول التربية وعميد الدراسات العليا سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د أحمد عابد الطنطاوي
أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية سابقاً- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د محسن عبدالرحمن المحسن
أستاذ أصول التربية- كلية التربية- جامعة القصيم- السعودية

أ.د محمد عرب الموسوي
رئس قسم الجغرافيا- كلية التربية الأساسية- جامعة ميسان- العراق

أ.د صالح أحمد شاكر
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د وليد السيد خليفة
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- كلية التربية- جامعة الأزهر- مصر

أ.د مهني محمد إبراهيم غنايم
أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم- كلية التربية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د أحمد محمود الثوابيه
أستاذ القياس والتقويم- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سليمان سالم الحجايا
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سفيان بوعطيط
أستاذ علم النفس- جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة- الجزائر

التدقيق اللغوي للمجلة

أ.د.م خالد محمد عواد القضاة- جامعة العلوم الإسلامية- الأردن

أمين المجلة

أ. محمد سعد إبراهيم عوض

التعريف بالمجلة

تصدر مجلة الدراسات والبحوث التربوية عن مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن كل أربعة شهور، وهي مجلة علمية دورية محكمة بإشراف هيئة تحرير وهيئة علمية تضم نخبة من الأساتذة، وتسعى المجلة للإسهام في تطوير المعرفة ونشرها من خلال طرح القضايا المعاصرة في مختلف التخصصات التربوية، والاهتمام بقضايا التجديد والإبداع، ومتابعة ما يستجد في مختلف مجالات التربية؛ والمجلة مفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية، ومنها: دار المنظومة Dar Almandumah، معرفة e- MAREFA، شمعة Shamaa، قاعدة المعلومات التربوية Edu Searach، وللمجلة معامل تأثير عربي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى دعم الباحثين في مختلف التخصصات التربوية من خلال توفير وعاء جديد للنشر يلبي حاجات الباحثين داخل الكويت وخارجها. ويمكن تحديد أهداف المجلة بشكل تفصيلي في الأهداف الأربعة التالية:

1. المشاركة الفاعلة مع مراكز البحث العلمي لإثراء حركة البحث في المجال التربوي.
2. استنهاض الباحثين المتميزين للإسهام في طرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية.
3. توفير وعاء لنشر الأبحاث العلمية الأصيلة في مختلف التخصصات التربوية.
4. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة الدراسات والبحوث التربوية بنشر الدراسات والبحوث التي لم يسبق نشرها في مختلف التخصصات التربوية، على أن تتصف بالأصالة والجدة، وتتبع المنهجية العلمية، وتراعي أخلاقيات البحث العلمي. كما تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه ذات العلاقة بمختلف التخصصات التربوية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والكتب والمؤلفات المتخصصة في التربية ونقدها وتحليلها.

القواعد العامة لقبول النشر في المجلة

1. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفقاً للمعايير التالية:

- توافر شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات التربية المختلفة.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
  - اسم الباحث ودرجته العلمية والجامعة التي ينتمي إليها.
  - البريد الإلكتروني للباحث، ورقم الهاتف النقال.
  - ملخص للبحث باللغة العربية والإنجليزية في حدود (150) كلمة.
  - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- ألّا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة متضمنة الهوامش والمراجع.
- أن تكون الجداول والأشكال مُدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى ألّا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة.
- أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق حسب دليل جمعية علم النفس الأمريكية APA الإصدار السادس، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت مراجع البحث في نهايته.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو التالي:

- اللغة العربية: نوع الخط (Sakkal Majalla)، وحجم الخط (14).
- اللغة الإنجليزية: نوع الخط (Times New Roman)، وحجم الخط (14).
- تكتب العناوين الرئيسية والفرعية بحجم (16) غامق (Bold).
- أن تكون المسافة بين الأسطر (1.15) بالنسبة للبحوث باللغة العربية، وتكون المسافة بين الأسطر (1.5) بالنسبة للبحوث باللغة الإنجليزية.
- تترك مسافة (2.5) لكل من الهامش العلوي والسفلي والجانبين.

2. ألاً يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.

3. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر.

4. ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تمت مناقشتها وإجازتها في مجال التربية، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.

5. بالمجلة باب لنشر موضوعات تهم المجتمع التربوي يكتب فيه أعضاء التحرير.

إجراءات النشر في المجلة

1. ترسل الدراسات والبحوث وجميع المراسلات باسم رئيس تحرير مجلة الدراسات والبحوث التربوية على الإيميل التالي: **submit.jser@gmail.com**

2. يرسل البحث إلكترونياً بخطوط متوافقة مع أجهزة (IBM)، بحيث يظهر في البحث اسم الباحث ولقبه العلمي، ومكان عمله.

3. يُرفق ملخص البحث المراد نشره في حدود (100-150 كلمة) سواء كان البحث باللغة العربية أو الإنجليزية، مع كتابة الكلمات المفتاحية الخاصة بالبحث (Key Words).

4. يرفق مع البحث موجز للسيرة الذاتية للباحث.

5. في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكّمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث وقيمته العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، وتحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.

6. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه من عدمها خلال شهر من تاريخ استلام البحث.

7. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين تُرسل إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة، على أن يعاد إرسال البحث بعد التعديل إلى المجلة خلال مدة أقصاها شهر، ولا يجوز سحب البحث من المجلة بعد تحكيمه.

8. تؤول جميع حقوق النشر للمجلة.

9. لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها.

10. المجلة لا ترد الأبحاث المرسلة إليها سواء كانت منشورة أو غير قابلة للنشر، وللمجلة وإدارتها حق التصرف في ذلك.

عناوين المراسلة

البريد الإلكتروني:

submit.jser@gmail.com

الهاتف:

0096599946900

العنوان:

الكويت- العديلية- شارع أحمد مشاري العدواني

الموقع الإلكتروني:

www.jser-kw.com

المحتويات

م	العنوان	الصفحة
-	الافتتاحية	viii
1	مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، أ.د شافي فهد المحبوب.....	42-1
2	مدى امتلاك طلبة الجامعات الأردنية من ذوي الإعاقة لمهارات المواطنة الرقمية، د. عمر خليل عطيات؛ أ.د خالد عبدالرحمن عطيات.....	83-43
3	الأمن النفسي وعلاقته بالنسق القيمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت، د. طلال جزاع باجيه جزاع وزري الشمري.....	125-84
4	متطلبات قيادة مجتمعات التعلم المهنية لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة بريدة، أ. هدى الشمري؛ أ. شهد الجريفاني؛ أ. مشاعل الفياض.....	155-126
5	أثر التفاعل بين آليات التحفيز وأنماط اللاعبين في التعلم القائم على التلعيب في تنمية التحصيل لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مقرر الرياضيات، أ. فهد عبد العزيز السعدون ؛ د. أشرف عويس محمد عبد المجيد.....	198-156
6	تقويم مناهج الصف الثاني عشر من وجهة نظر الميدان التربوي بمدارس التعليم العام في دولة الكويت، د. مصطفى عبدالسلام العمري.....	244-199
7	الاحتياجات التدريبية للكادر الإداري في مدارس التعليم العام بمدينة بريدة، أ. نورة سليمان الحميد؛ أ. شهد الجريفاني.....	277-245
8	درجة توافر أبعاد الأمن الفكري في مقرر لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، أ.د. أماني خلف الغامدي؛ أ. العنود سليمان الشمري.....	304-278
9	تحليل الشبكات العصبية السيكومترية لمقياس إدمان الهواتف الذكية (الصيغة المختصرة) وعلاقته بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة، د. فاطمة فتحي محمد قاسم؛ أ.د عبد الناصر السيد عامر.....	340-305
10	واقع الممارسات التدريسية لدى معلمات رياض الأطفال عند استحداث المناهج وعلاقته ببيداغوجيا التعليم ومستوى دافعية الأطفال للتعلم، د. ياسمين هداد فاضل الفضلي.....	371-341

م	العنوان	الصفحة
11	واقع استثمار الموارد البشرية في مدارس التعليم العام بمنطقة القصيم، أ. شهد الجريفاني؛ أ. مشاعل الفياض؛ أ. مرام الرميحي؛ أ. هدى الشمري.....	402-372
12	An investigation into the influence of cultural induction on work practices and relationships between principals and expatriate teachers in UAE public secondary schools, dr. Yusef A. AbuAyash.....	436-403

المقالات

م	العنوان	الصفحة
13	حروف المعاني الثنائية في كتاب (باهر البرهان) للنيسابوري: دراسة نحوية، أ. محمد ربحي محمد صلاح الدين؛ أ. د محرز بودية.....	462-438

الافتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم، عليه نتوكل وبه نستعين، نحمده سبحانه كما ينبغي أن يحمد ونصلي ونسلم على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه والتابعين وبعد،،،

يشهد العالم ثورة معلوماتية كبرى منذ منتصف القرن الماضي بسبب التطور السريع والهائل لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وقاد هذا إلى تغير العديد من المفاهيم والأسس داخل المجتمع، فلم تعد المعدات والآلات الثقيلة ورأس المال الأدوات الرئيسية للنشاط الاقتصادي، إذ حلت محلها المعرفة التي أصبحت المحرك الأساسي للنشاط الاقتصادي والفردي في كل المجتمعات، وقد أدى تزايد قيمة المعرفة في العصر الحالي إلى أن أصبحت هي الطريق نحو مجتمع المعرفة الذي تتنافس الدول في تحقيقه.

وقد جعل ذلك الدول المتقدمة تنفق حوالي (20%) من دخلها القومي في استيعاب المعرفة، ويستحوذ التعليم على نصف هذه النسبة، كذلك تنفق المنظمات الصناعية والتجارية في هذه الدول ما لا يقل عن (5%) من دخلها الإجمالي في التنمية المهنية للعاملين بها، وتنفق ما يتراوح بين (3%-5%) من دخلها الإجمالي في البحث والتنمية.

ويعد البحث العلمي الوسيلة الرئيسية لإيجاد المعرفة وتطويرها وتطبيقها في المجتمع، كما يشكل الركيزة الأساسية للتطور العلمي والتقني والاقتصادي، ويساهم في رقي الأمم وتقدمها، وهو بمثابة خطوة للابتكار والإبداع، ويمثل البحث العلمي إحدى الركائز الأساسية لأي تعليم جامعي متميز، ويعد من أهم المعايير التي تعتمدها الجهات العلمية في تصنيف وترتيب الجامعات سواء على المستوي المحلي أو القومي أو العالمي؛ ويقاس التقدم العلمي لبلد من البلدان بمدى الناتج البحثي والعلمي مقارنةً بالدول الأخرى.

ويسر مجلة الدراسات والبحوث التربوية أن تقدم لقرائها هذا العدد، وتتقدم أسرة المجلة بالشكر إلى جميع الباحثين الذين ساهموا بأبحاثهم في هذا العدد، وتجدد دعوتها لجميع الباحثين للالتفاف حول هذا المنبر الأكاديمي بمساهماتهم العلمية. وندعو الله عز وجل السداد والتوفيق.

رئيس التحرير

أ.د/ عبدالله عبدالرحمن الكندري

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية، والآراء والأفكار الواردة في الأبحاث المنشورة لا تلزم إلا أصحابها

جميع الحقوق محفوظة لمجلة الدراسات والبحوث التربوية © 2020

Journal of Studies and Educational Researches
ISNN: 2709-5231
مجـــلة الدراســات والبحـوث التربـــوية
المجلد (4)ـ العدد (12)ـ سبتمبر 2024م

تقويم مناهج الصف الثاني عشر من وجهة نظر الميدان التربوي بمدارس التعليم العام في دولة الكويت

د. مصطفى عبدالسلام العمري
وزارة التربية- الكويت
إيميل: moustafaelamary@yahoo.com

تاريخ استلام البحث: 2024/7/8 تاريخ قبول النشر: 2024/8/20 تاريخ النشر: 2024/9/8

الملخص: هدفت الدراسة إلى تقويم مناهج الصف الثاني عشر في دولة الكويت في ضوء معايير الجودة، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة وتطبيقها على عينة بلغت (575) معلمًا، و(60) رئيس قسم في المرحلة الثانوية. وتوصلت النتائج إلى أن جودة منهجي (الفيزياء، قضايا البيئة والتنمية المعاصرة) للصف الثاني عشر جاءت مرتفعة؛ وأن جودة المناهج الدراسية للمواد (الرياضيات، الكيمياء، تاريخ العالم الحديث والمعاصر، مبادئ التفكير الفلسفي) للصف الثاني عشر جاءت متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الاستبانة ككل تعزى لمتغير المادة الدراسية للمواد العلمية لصالح مادة الفيزياء، ووجود فروق حول الاستبانة ككل تعزى لمتغير المادة الدراسية للمواد الأدبية لصالح مادة قضايا البيئة والتنمية المعاصرة. ووجود فروق حول المحور الثالث (أنشطة التعليم والتعلم)، والرابع (الوسائل التعليمية)، والخامس (طرق التدريس)، والسابع (التقويم)، والتاسع (دليل المعلم) تعزى لمتغير نوع الهيئة التدريسية لصالح المعلمات؛ ووجود فروق حول المحور التاسع (دليل المعلم) وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي لصالح المعلمين؛ ووجود فروق حول المحور الثاني (المحتوى العلمي للمنهج)، والثالث (أنشطة التعليم والتعلم)، والخامس (طرق التدريس)، والسابع (التقويم)، والتاسع (دليل المعلم) تعزى لمتغير نوع القسم.

الكلمات المفتاحية: تقويم المنهج، الصف الثاني عشر، الكويت.

Evaluating the twelfth grade curricula from the point of view of the educational field in general education schools in the State of Kuwait

D. Mustafa Abdel Salam elamariy
Ministry of Education - Kuwait
Email: moustafaelamary@yahoo.com

Received: 8/7/2024 Accepted: 20/8/2024 Published: 8/9/2024

Abstract: The study aimed to evaluate the twelfth grade curricula in the State of Kuwait in light of quality standards. The descriptive and analytical approach was relied upon, and a questionnaire was prepared and applied to a sample of (575) teachers and (60) department heads at the secondary level. The results showed that the quality of the curriculum (physics, contemporary environmental and development issues) for the twelfth grade was high. The quality of the curricula for the subjects (mathematics, chemistry, history of the modern and contemporary world, principles of philosophical thinking) for the

twelfth grade was average. The results also showed that there were statistically significant differences between the averages of the responses of the study sample members regarding the questionnaire as a whole due to the subject variable for scientific subjects in favor of physics. There are differences in the questionnaire as a whole due to the variable of the academic subject for literary subjects, in favor of the subject of contemporary environmental and development issues. There are differences on the third axis (teaching and learning activities), the fourth (educational methods), the fifth (teaching methods), the seventh (evaluation), and the ninth (teacher's guide) due to the variable of the type of teaching staff in favor of female teachers. There are differences regarding the ninth axis (teacher's guide) according to the job title variable in favor of teachers. There are differences in the second axis (the scientific content of the curriculum), the third (teaching and learning activities), the fifth (teaching methods), the seventh (evaluation), and the ninth (teacher's guide) due to the variable type of department.

Keywords: curriculum evaluation, twelfth grade, Kuwait.

مقدمة:

تسعى معظم دول العالم إلى تطوير مناهجها وتحديثها لتلبية المتطلبات الحديثة، ويعد تحديث آليات التعليم لمواكبة التغيرات الداخلية والخارجية خطوة رائدة في هذا المجال. ونظراً لتطور الحياة والمجتمعات فإن العملية التعليمية لابد أن تواكب هذا التطور، ولكي يكون التعليم محققاً أهداف الأمة وتطلعاتها، ملبياً آمالها فلابد من تطوير المناهج وتحديثها رغبة في حياة أفضل رقياً وازدهاراً.

ونظراً لما يتسم به هذا العصر من تطورات علمية وتقنية في مختلف مناحي الحياة فقد نادى التربويون بضرورة الإفادة من مستجدات مدارس المناهج وتكنولوجيا الاتصالات للنهوض بالعمل التربوي، وكذلك اهتموا بتطوير الوسائل والطرق والمعلومات وتعزيز العلاقات الإنسانية في المؤسسات التعليمية، متسلحين بفلسفة تربوية متجددة ترى المنهج كائناً متجدداً.

وفي ظل هذا السياق فإن التربية تقع في قلب هذا التغيير وعليها أن تعدُ إنساناً يستطيع أن يتكيف مع متطلبات القرن الجديد، ويتمثل دورها في إعداد متعلمين قادرين على مواكبة التغير المعرفي السريع واستيعابه، وتزويدهم بمصادر المعرفة المتاحة وتوظيفها في عمليتي التعليم والتعلم، فالاستثمار في الطاقات البشرية هو طريق النجاة في خضم الأمواج التكنولوجية والمعلوماتية المتلاحقة (أبو شريف، 2016).

وفي ضوء تغير مفهوم المنهج من مجرد مقررات دراسية تفرض على المتعلم وتهتم بنموه العقلي فقط إلى مفهوم أوسع وأشمل، ليصبح المنهج مجموع الخبرات المربية والأنشطة التربوية التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها لمتعلميها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل وتعديل سلوكهم طبقاً لأهدافها التربوية، ويمكن النظر إلى المنهج كمنظومة متفاعلة متكاملة تتكون من عدة عناصر من أهمها: (فلسفة المنهج - كفايات المنهج - طرق التدريس والتعلم - الأنشطة - مصادر المعرفة والتكنولوجيا- التقييم) وتتكامل هذه العناصر مع بعضها بعضاً، ويؤثر كل عنصر في بقية العناصر الأخرى ويتأثر بها (طعيمة، وآخرون،2011).

وأكد إبراهيم الدوسري (2001) أن التقويم التربوي يعد إحدى الفعاليات الأساسية في نشاط النظم والمؤسسات التعليمية لضمان التأكد من سيرها في الاتجاه الذي يحقق أهدافها ويزيد من فاعليتها وكفاءتها وانسجام تفاعلها مع البيئة الخارجية على النحو الذي يؤدي إلى تطورها واستمرارها، وعلى مستوى رسم السياسات التعليمية يكون الاهتمام مركزاً على اتخاذ قرارات ذات أبعاد ومضامين واسعة للعملية التعليمية، قد تكون مرتبطة ببرنامج تم تطبيقه أو مراجعة شاملة لمختلف جوانب التعليم بغرض إدخال إصلاحات جذرية أو تعديلية لتصحيح المسارات أو يكون من بين الاهتمامات محاولة التأكد من جودة المناهج ومدى ملاءمتها لاحتياجات المتعلم والمجتمع أو التعرف على بعض الجوانب المؤثرة في مستوى نوعيتها بهدف تحسينها حتى تحقق أهدافها.

وقد دأبت الكثير من الدول على الاهتمام بالنظام التعليمي وتطويره، كونه يمثل المؤشر الحقيقي لحضارة الأمم والشعوب في الوقت الحاضر، وفي ظل عالم المتغيرات المتسارعة في الأوقات الراهنة والذي يمكن من خلاله رسم صورة المستقبل المأمول، والتنبؤ بجيل مؤهل وقادر على حل المشكلات المختلفة، والتفاعل مع معطيات العصر وتغيراته المتنوعة، فقد حتم ذلك على كل أمة واعية أن تحرص على التمسك بمقوماتها وثوابتها، وذلك من خلال مؤسساتها التربوية ومناهجها المدرسية. تلك المقومات المتعلقة بعقيدتها وفكرها وفلسفتها وخصائص مجتمعها هي أساس وجودها، ودليل أصالتها، ورمز هويتها، وتعد بمثابة السمات المهمة التي تميزها عن غيرها من الأمم والشعوب الأخرى (سعادة، العميري، 2019).

وتعمل المقومات الفلسفية والاجتماعية لأي أمة من الأمم على تماسكها وتجانسها، وتحقيق وحدتها الفكرية، ومساعدتها على مواجهة متطلبات الحياة داخل المجتمع وخارجه. كما أن الأمة الواعية المتمسكة بأصالتها تتطلع في العادة إلى الأخذ بالتطورات الحضارية المتتالية، من أجل مواكبة آخر ما توصل إليه الفكر الإنساني في إطار ثوابتها الاجتماعية. ولكي تستطيع هذه الأمم والشعوب مواكبة هذه التطورات الكثيرة والمتتالية فإنها تعمل جاهدة على تطوير مناهجها المدرسية وفقاً للمعايير العالمية، التي تم التوصل إليها من جانب العلماء والمتخصصين من أجل تطبيق إجراءات وأساليب التقويم الفعال لهذه المناهج (الخرابشة، الهباهبة، الجعافرة، 2011).

وتعد المناهج الدراسية عنصراً مهماً لتحقيق أهداف التعليم، وتمثل في الوقت نفسه محاولة جادة لترجمتها فعلياً على أرض الواقع، وتأهيل الأفراد كي يكونوا فاعلين ومفيدين لأنفسهم ولمجتمعاتهم، وقادرين على تحمل المسؤولية وتحقيق التنمية الشاملة. ونظراً لأهمية المناهج الدراسية ودورها في إعداد المواطن الصالح لمواجهة متطلبات الحياة داخل المجتمع وخارجه، فقد كان تطويرها حاجة ملحة تتطلبها المصلحة الوطنية والمسؤولية الأخلاقية، لأنها تستهدف أغلى ما يملكه المجتمع والمتمثل في المتعلمين الذين تعقد عليهم آمال المستقبل وبناء الأوطان، وهذا يحتم على المناهج الدراسية الالتزام بمعايير عالمية وأخرى وطنية مقننة ومحكمة، وعلى درجة عالية من التأهيل والجودة بنمطيها الشامل والنوعي، بالإضافة إلى مواكبة ما يحدث من تطور في المجتمع، وما يجب أن يمتلكه المتعلمون من معارف ومعلومات وقيم واتجاهات ومهارات مناسبة ومرغوب فيها، من أجل التطوير المرغوب فيه أو المنشود (عبد السلام، 2006؛ شفيق، 2015).

مشكلة الدراسة:

تعمل الدول على مواكبة العديد من التوجهات الإيجابية الحديثة في العالم التي أثرت بشكل واضح على مجال التعليم بصفة عامة وعلى المناهج الدراسية وتقويمها بصفة خاصة، وذلك كنتيجة لما يحدث في هذا العالم من ثورة تقنية ومعلوماتية هائلة، ومن شبكة اتصالات واسعة للغاية، ومن انفجار معرفي زاد بوتيرة متسارعة، ومن تلك الدول دولة الكويت التي جعلت للمناهج نصيبا في رؤيتها (2035) لبناء فلسفة المناهج وسياساتها، وأهدافها، وسبل تطويرها، وآلية تفعيلها.

وتحتاج المناهج الوطنية إلى تغيير جذري للامتثال للكفاءات اللازمة للقرن الحادي والعشرين، ويمكن توضيح الصعوبات المرتبطة بإعادة تحديد أولويات المناهج من خلال المناقشات المستمدة من نتائج الدراسات الدولية مثل بيزا وبيرلز (Voogt& Roblin, 2012). ويجب اعتبار التطوير أساس المناهج الدراسية، ولن يتم تحقيقه من خلال مناقشة عقلانية خالصة فقط، ولكنه يتطلب إدراك واستجواب المعتقدات والقيم والافتراضات والمفاهيم التي يحملها الباحثون والممارسون وصانعو السياسات حالياً حول النظام المدرسي، وتقييم واقعها (Dede، 2010). لذلك يؤكد فرانكو(Franco،2020) في دراسته أن التقييمات الدولية هي أحد التدابير التي يمكن من خلالها مقارنة الأداء الأكاديمي للمتعلمين في جميع أنحاء العالم. وقد بدأت تقييمات المتعلمين الدوليين تشمل مواضيع تتراوح بين الحالة الاجتماعية والاقتصادية والحالة العرقية للمتعلمين ونوعية التعليم والتعلم (Mundy, 2008).

وفي الواقع توضح كل من دراسة بيرلز وتيمز (TIMSS &PIRLS) أن هدفهما هو تزويد الدول بالمعلومات التي تحتاجها لاتخاذ قرارات مستنيرة، وقال شلايشر إن قيمة البيانات المستمدة من التقييمات الدولية الموحدة تكمن في البحث عن حلول طويلة الأجل، واعتماد سياسات إيجابية لدى بلدان أخرى (Schleicher, 2014; Wilby، 2014).

وقد أدت الدراسات الاستقصائية واسعة النطاق للتقييم في مجال البحوث التعليمية والسياسات دوراً متزايداً على مدى العقدين الماضيين كما في دراستي جوستافسون، وكامينز (Gustafsson, 2008; Kamens,2009)، والتقييمات واسعة النطاق المحددة هي استطلاعات للمعرفة أو المهارات أو السلوكيات في مجال معين توفر بيانات قابلة للمقارنة حول العديد من الأنظمة التعليمية المختلفة في جميع أنحاء العالم، ويمكن للباحثين استخدام هذه المعلومات لتحليل الاختلافات في الإنجاز بين الدول وداخلها والتحقيق في آثار مختلف العوامل التعليمية والمجتمعية على التحصيل التعليمي، وكذلك تأثير المهارات الاقتصادية والاجتماعية على النتائج (Creemers and Kyriakides 2008; Hanushek and Woessman, 2011) ، وبالمثل تؤكد دراسة ستريثولت وآخرين أن هذه المقارنات الدولية مفيدة بشكل خاص في تقييم أثر الإصلاحات التعليمية، ولا سيما فيما يتعلق ببعض السمات المؤسسية المحددة التي لا يمكن ملاحظة التباين فيها إلا عبر الدول (Strietholt, Gustafsson, Rosen& Bos,2014). ومن هذه التقييمات الدراسات الدولية كدراستي بيرلز وتيمز (TIMSS &PIRLS) ودراسة بيزا (PISA).

وعلى الرغم من أن كلا الاختبارين يقيم الموضوعات التي يقيمها بيزا أيضاً، إلا أن TIMSS وPIRLS يختلفان عن PISA من حيث أن الاختبار الأول يقيم إتقان المنهج الدراسي، وبناء على ذلك فإن المناهج الدراسية المقصودة، والمناهج الدراسية المنفذة، والمناهج الدراسية المحققة تلعب دوراً حاسماً في تصميم تيمز وبيرلز (Brown،2010).

وتـأتي جـودة المنـاهج المدرسـية مـن خـلال الاهتمـام بتحقيـق المعـايير وقيـاس المؤشـرات التي تلبي رغبـات المستفيدين (المتعلمين، أولياء الأمور، المجتمع) إلى جانب الاهتمام المماثل بالمعايير والمؤشرات التي تحقق جودة طرق التدريس ووسائل وأساليب التقويم التي يجب أن تكون أولويتها دائماً العمل على تحقيق التحسن في قدرات ومهارات المتعلمين، وهذا يعني أيضاً توافر خصائص معينة في المناهج الدراسية بحيث تنعكس تلك الخصائص على مستوى الخريجين، وهو ما يشير إلى أهمية وجود تخطيط متفق يستند لمعايير الجودة، ويلزم ذلك تنفيذ التخطيط بشكل دقيق في ظل متابعة دائمة ومستمرة ونؤكد في هذا السياق ضرورة تجنب العشوائية والبعد عن القرارات الفردية، فجودة المنهج في هذا الإطار تعني "علماً من أجل التمكن" (الجندي، 2010).

وتهدف الدراسة الحالية إلى تقويم مناهج الصف الثاني عشر من وجهة نظر الميدان التربوي بمدارس التعليم العام في دولة الكويت مساهمة منها في عمليات المتابعة والتطوير المستمرة التي تنشدها وزارة التربية.

وتسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1) ما مدى تحقق معايير الجودة في مناهج الصف الثاني عشر للمواد الدراسية (الرياضيات – الكيمياء – الفيزياء – تاريخ العالم الحديث والمعاصر – قضايا البيئة والتنمية المعاصرة – مبادئ التفكير الفلسفي) بمدارس التعليم العام في دولة الكويت؟
2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول (تقويم مناهج الصف الثاني عشر من وجهة نظر الميدان التربوي بمدارس التعليم العام في دولة الكويت) وفقاً لمتغير المادة الدراسية؟
3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي آراء عينة الدراسة حول (تقويم مناهج الصف الثاني عشر من وجهة نظر الميدان التربوي بمدارس التعليم العام في دولة الكويت) وفقاً لمتغير نوع الهيئة التدريسية (معلمين/ معلمات)؟
4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي آراء عينة الدراسة حول (تقويم مناهج الصف الثاني عشر من وجهة نظر الميدان التربوي بمدارس التعليم العام في دولة الكويت) وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي (معلم/ رئيس قسم)؟
5) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي آراء عينة الدراسة (حول تقويم مناهج الصف الثاني عشر من وجهة نظر الميدان التربوي بمدارس التعليم العام في دولة الكويت) وفقاً لمتغير نوع القسم (علمي/ أدبي)؟

أهداف الدراسة:

- تقويم مناهج الصف الثاني عشر للمواد الدراسية (الرياضيات – الكيمياء – الفيزياء – تاريخ العالم الحديث والمعاصر – قضايا البيئة والتنمية المعاصرة – مبادئ التفكير الفلسفي) في ضوء معايير الجودة.
- الوقوف على جوانب القوة والضعف في هذه المناهج من أجل تعديلها وتطويرها.

أهمية الدراسة:

- تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها متابعة ميدانية ورصداً لواقع تطبيق مناهج المواد الدراسية (الرياضيات – الكيمياء – الفيزياء – تاريخ العالم الحديث والمعاصر – قضايا البيئة والتنمية المعاصرة – مبادئ التفكير الفلسفي) للصف الثاني عشر من وجهة نظر الميدان التربوي لما في ذلك من منافع عملية ملموسة على صعيد إصدار الأحكام حول محتوى المنهج وأنشطته واتخاذ القرارات المتعلقة بتطويره في ضوء المستجدات التربوية الحديثة وتحسين عملية تنفيذه.
- قد تساعد نتائج هذه الدراسة المسؤولين بوزارة التربية في عمليات الإصلاح والتطوير من خلال إلقاء الضوء على نقاط القوة والضعف في مناهج الصف الثاني عشر.

حدود الدراسة:

- **الحد البشري:** معلمو ورؤساء أقسام وموجهو المواد الدراسية (الرياضيات – الكيمياء – الفيزياء – تاريخ العالم الحديث والمعاصر – قضايا البيئة والتنمية المعاصرة – مبادئ التفكير الفلسفي) للصف الثاني عشر بمدارس التعليم العام في دولة الكويت.
- **الحد المكاني:** مدارس المرحلة الثانوية في جميع المناطق التعليمية بدولة الكويت، ومقار التواجيه العامة للمواد الدراسية (الرياضيات – الكيمياء – الفيزياء – تاريخ العالم الحديث والمعاصر – قضايا البيئة والتنمية المعاصرة – مبادئ التفكير الفلسفي) بالمرحلة الثانوية في جميع المناطق التعليمية بدولة الكويت.
- **الحد الزماني:** تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي 2021 /2022م.

مصطلحات الدراسة:

- **التقويم:** عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية، ومعلومات صادقة، باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء مجموعة من المستويات المتوقعة Standards أو الأهداف المحددة، لغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية يستند إليها في إصدار أحكام، أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالمتعلمين وبعملية التعليم، وذلك لتحسين نوعية الأداء، ورفع درجة الكفاءة، بما يساعد في تحقيق هذه المستويات أو الأهداف (علام، 2006، 21).
- **المنهج:** ينظر إلى المنهج باعتباره جميع الوسائل التي تستخدمها المدرسة لتوفير الفرص أمام المتعلمين لاكتساب خبرات تعلم سليمة، وهذا يعني أن التعريف السائد للمنهج قد تغير من كونه محتوى للمقررات الدراسية وقائمة بالمواد والمقررات إلى كونه جميع الخبرات المقدمة للمتعلمين تحت رعاية أو بتوجيه من المدرسة (سليم، وآخرون، 2006، 14).
- **التعليم المبني على المعايير:** هو مجموعة عمليات متداخلة من التخطيط والتنفيذ والمراقبة والتطوير للبرامج التعليمية، تستند على معايير واضحة ترتكز حول المتعلم، وتمثل قاعدة أساسية للمحتوى والتدريس والتقويم (السعدوي، الشمراني، 2016).

- **معايير الجودة:** يعرفها الباحث إجرائياً بأنها مجموعة من المعايير التي يتم بناؤها في ضوء المعايير الوطنية للتعليم بدولة الكويت لتقويم المناهج الدراسية بالمرحلة الثانوية، والتي تشير إلى جودة الأهداف، والمحتوى العلمي، والأنشطة، والوسائل التعليمية، وطرق التدريس، ومصادر المعرفة والتكنولوجيا، وأساليب التقويم، بالإضافة إلى الكتاب المدرسي، وكتاب دليل المعلم، وخطة توزيع المنهج للفترات الدراسية الأربع.

الخلفية النظرية للدراسة:

تُعد التربية وسيلة المجتمع في إعداد أفراده للقيام بمهامهم المستقبلية في إدارة شئون هذا المجتمع وهي في نظر الكثير من المفكرين أهم وسائل تطوير المجتمع والنهوض به، وتشغل عملية الإعداد حيزاً كبيراً من اهتمامات المجتمع سواء على الصعيد المالي والمؤسساتي أو على الجانبين الفكري والفلسفي، ولهذا يُهيئ عدداً من المؤسسات لإنجاز هذه المهمة وتمثل المدرسة أحد أهم تلك المؤسسات، وعلى الجانب الفلسفي والفكري تمثل المناهج التعليمية رؤية المجتمع وأهدافه التي يطمح إلى تحقيقها عبر تلك المؤسسات، لإعداد الجيل الناشئ حسب فلسفة ورؤية معينة.

المحور الأول: المعايير التربوية

أولاً: نشأة المعايير التربوية:

يعود استخدام مصطلح المعايير في الأساس إلى ارتباطه بمصطلح الجودة الشاملة في الإدارة والاقتصاد، وظهر هذا المصطلح نتيجة لأفكار الاستشاري الإحصائي وليم إدوارد ديمنج W. Edward Deming الذي نادى بتطبيق ما أسماه عمليات الرقابة الإحصائية Statistical Process Control ويعرض أوستن (Austin, 2010) لتجربة ديمنج حيث لم تجد أفكاره القبول في الولايات المتحدة، وعند انتقاله إلى اليابان في أعقاب الحرب العالمية الثانية للمساهمة في عمليات التعداد وحصر الخسائر الناجمة عن الحرب، وجدت أفكاره قبولاً لدى رجال الإدارة والصناعة، وأسفر تبنيهم لتلك الأفكار عن تحقيق نتائج ملموسة على الصعيدين الإداري والاقتصادي، وتطورت تلك الأفكار وأدت إلى ظهور مفهوم الجودة الشاملة، وأثبتت فعاليتها وأحدثت الأثر المطلوب في نمو الاقتصاد الياباني.

وتصاعد الاهتمام بوضع المعايير التربوية ولم يقتصر الأمر على التربويين، بل كان محل اهتمام الإدارة الأمريكية، ويرصد عبد الحليم (2005) الحراك في هذا الشأن متمثلاً في دعوة الرئيس الأمريكي جورج بوش إلى تحديد أهداف قومية للتربية في قمة دعا إليها حكام الولايات في سبتمبر عام (1989) على أن تعمل تلك الأهداف على تحقيق موقع الصدارة لأمريكا في التنافس الدولي، وفي عام (1991) صيغت الأهداف السابقة في إستراتيجية متكاملة لتطوير التعليم تستند إلى معايير مقننة لكل جانب من جوانب المنظومة التربوية، وصدرت الإستراتيجية بعنوان "أمريكا عام 2000 – إستراتيجية للتربية" وتحولت بدورها إلى قانون صدر عام (1994) تحت عنوان "أهداف عام 2000 – قانون تعليم أمريكا"، ونص هذا القانون على ضرورة وضع معايير في مستويات عليا لجميع المتعلمين وعلى ضرورة أن تتغير مناهج التعليم وأنظمة التقويم في الولايات وأن تتوحد في مضامينها مع المعايير القومية.

وأسفر هذا الاهتمام وتلك القوانين عن مبادرة العديد من المجالس والهيئات التربوية بوضع معايير محددة للمواد الدراسية المختلفة، ويذكر محمود (2005) منها تلك الخاصة بالرياضيات المدرسية عام (1989)، والمعايير

القومية لتعليم العلوم عام (1996) وفي نفس العام صدرت المعايير الخاصة بتعليم التاريخ، وفي العام التالي صدرت المعايير الخاصة بتعليم التكنولوجيا، إلى جانب صدور معايير خاصة بتعليم اللغة الإنجليزية والعلوم الاجتماعية.

هذا الاهتمام بالمعايير على المستوى السياسي، وعلى مستوى المؤسسات التربوية جعل العديد من المهتمين بالشأن التربوي يصف العقد الأخير من القرن العشرين بأنه عقد المعايير، ومن هنا أصبح هناك اهتمام عالمي بالمعايير التربوية (البيلاوي وآخرون،2006).

وتعد المملكة المتحدة من الدول التي شهدت اهتماماً واضحاً بإعداد معايير خاصة لكل جانب من جوانب المنظومة التربوية، ويشرف مكتب المعايير التربوية Office For Standards In Education (ofsted)على التفتيش ومتابعة التزام المدارس بالمعايير الموضوعة، وهو هيئة مستقلة عن وزارة التعليم البريطانية وترفع تقاريره إلى البرلمان، وفي عام (1998) أصدرت وزارة التعليم البريطانية وثيقة عرفت باسم "إستراتيجية وطنية لمبادئ القراءة والكتابة" National Literacy Strategy (NLS) وفي العام التالي أصدرت إستراتيجية مبادئ العد والحساب National numeracy strategy (NNS) وتم دمجهما فيما بعد باسم "إستراتيجية وطنية للمدارس الابتدائية" Primary National Strategy (PNS) والهدف من تلك الإستراتيجيات إحداث تغيير نوعي في المعايير الخاصة بتعليم اللغة الإنجليزية والرياضيات في المدارس الابتدائية، وهو ما أكده التقرير الصادر عن مكتب المعايير التربوية عام (2004) حول الأثر الإيجابي لتلك المعايير في تحسين أداء المعلمين وتحصيل المتعلمين (www.education.gov.UK).

وفي أستراليا يشرف على المعايير التربوية المجلس الأسترالي للبحث التربوي Australian Council For Educational Research (ACER) ويتم ذلك بالتعاون مع عدد من الجهات المختصة في أستراليا، وهناك تعاون بين المجلس والمؤسسات التربوية في عدة دول منها بروناي، هونج كونج، أندونيسيا، كولومبيا، ودولة الإمارات العربية المتحدة (www.acer.edu.au).

وفي اليابان تقوم وزارة التربية والتعليم بوضع الخطوط المرشدة لتشكيل المعايير التعليمية للمنهج القومي واضعة في الاعتبار المستويات المحلية والقومية والإقليمية وكان الاقتراح الأولي أن يتم تنقيح المنهج كل (10) سنوات، ولكن استجابة للتغيرات الاجتماعية والعلمية المتسارعة وكذلك لدعوات بعض صانعي السياسة ارتأت الوزارة أن تتم عمليات التنقيح كل (8) سنوات (صميدة، 2004).

ثانياً: ماهية المعايير وأهميتها:

أ- مفهوم المعايير:

يعرف المعيارلغوياً بأنه ما اتخذ أساساً للمقارنة والتقدير أو أنه نموذج متحقق أو متصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء، **وبالنسبة للمعايير التربوية تتعدد التعريفات الخاصة بها ومنها:**

- ما ينبغي أن يعرفه المتعلم وما يمكن أن يقوم بأدائه من المهارات العملية والعقلية وما يكتسبه من قيم وسلوكيات (عبيد،2004).
- أعلى مستويات الأداء التي يطمح الإنسان في الوصول إليها والتي يتم في ضوئها تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها، وعلى هذا يعتبرها أحكاماً تقويمية (طعيمة، 2004).
- المحددات والمتطلبات الأساسية لتقويم الظاهرة أياً كانت طبيعتها أو كينونتها (إبراهيم، (2005).

- موجهات أو خطوط مرشدة Guide Lines متفق عليها من قبل خبراء التربية والمنظمات القومية، وتعبر عن المستوى التربوي الذي يجب أن تكون عليه جميع مكونات العملية التعليمية من متعلمين ومعلمين وإدارة ومناهج ومصادر تعليم وتعلم وأساليب تقويم، ومباني وتجهيزات ...إلخ (صميدة،2004).
- عبارة تستخدم للحصول على جودة المنهج أو طريقة التدريس أو أساليب التقويم أو برامج التنمية المهنية للمعلمين (محمود، 2006).
- محددات وضوابط تهدف للوصول إلى رؤية واضحة للمدخلات والمخرجات وتحقيق الأهداف المنشودة، وتهدف إلى الوصول للجودة الشاملة في التعليم (الضبع، 2006).
- عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين، وتحدد مخرجات التعليم والتعلم المرغوبة للعمل المدرسي، متمثلة فيما ينبغي أن يقوم به المتعلم من أداء، وما يصل إليه من معارف ومهارات وقيم واتجاهات في نهاية المرحلة الدراسية (محمود، 2008).

وجاء مصطلح المعايير مرتبطاً بعدد من المفاهيم منها قواعد التقدير Rubrics حيث يتم تصميم بطاقات مقيدة بهدف الكشف عن مؤشرات كمية، أي ليس الكشف فقط عن تحقق المؤشر من عدمه وإنما معرفة شدته عند وقوعه (الضبع، 2006)، ويمكن التحقق من توافر معيار معين في منظومة ما من خلال مؤشرات Indicators حيث يصاغ المؤشر في شكل أداء محدد وقابل للملاحظة والقياس، وتندرج المؤشرات في عمقها ومستواها حسب العلامات المرجعية Benchmarks المحددة لكل مؤشر (سلامة، 2006).

ب- أهمية المعايير:

تلعب المعايير دوراً مهماً في العملية التعليمية التعلمية بالنسبة لكافة الأطراف وفيما يلي عرضاً لأهمية المعايير:

- **بالنسبة للمتعلم:** تحدد المعايير للمتعلم ما ينبغي أن يتعلمه وما يجب أن يكون قادراً على أدائه وذلك من خلال المعايير الخاصة بالمحتوى والأداء، وتؤكد رافيتش أن المعايير تعمل على تحسين إنجاز المتعلم، وهذا ما تشير إليه شتات (2008) من أن نتائج العديد من الدراسات توضح إسهام المعايير في تحسين نوعية التعليم وحدوث تغيرات إيجابية في سلوك المتعلمين.
- **بالنسبة للمعلم:** توضح المعايير للمعلم – كما هو الحال بالنسبة للمتعلم – ما هو المطلوب إنجازه وتحقيقه، ويرى البيلاوي وآخرون (2006) أن المعايير تمكن الهيئة التدريسية من استخدام النواتج المحددة كدليل للتعامل مع محتوى المنهج والمواد المساعدة الأخرى، بالإضافة إلى أنها تقدم إطاراً مستقراً وثابتاً لإعداد التقارير، وعلاوة على ما سبق فإن المعايير تقدم للمعلم أساليب تقويم غير تقليدية تساعده على تكوين صورة أكثر دقة عن تحصيل المتعلم وأدائه.
- **بالنسبة للإدارة التربوية والمدرسية:** تقدم المعايير إطاراً متكاملاً للتعامل مع كافة جوانب العملية التعليمية التعلمية، ويوجد لكل جانب معايير محددة تمثل ركيزة أساسية في توجيه الجهود التربوية نحو الجودة الشاملة، وقد أسهمت المعايير بشكل أساسي كما يرى شحاتة (2008) في جعل العمل التربوي عملاً مؤسسياً تتحدد فيه الأهداف وتتوزع المسؤوليات والأدوار، وتتبلور فيه المسؤولية والمحاسبية من خلال الاحتكام إلى مرجعية المعايير.

ثالثاً: العوامل التي أدت إلى العمل بالمعايير

كان الاتجاه إلى العمل بالمعايير سعياً لتحقيق الجودة الشاملة في العملية التربوية، وعلى هذا الأساس أصبحت أساساً لعمليات التطوير والتجديد وركيزة أساسية في العمل التربوي بمفهومه الواسع، ويعبر البيلاوي وآخرون (2006) عن دور المعايير بأنها أصبحت بمثابة عقد اجتماعي بين كافة الأطراف المهتمة بالشأن التربوي، وارتبط ظهور المعايير في الميدان التربوي بعدة عوامل أخرى منها:

- المحاسبية Accountability أو المساءلة، يقصد بها "أن أي ممثل عام أو خاص يدخل في اتفاقيات تعاقدية لتقديم خدمة سوف يظل خاضعاً لمحاسبته على الإنجاز"، وارتبطت المعايير بالمحاسبية بشكل واضح في القانون الصادر عام (2002) في الولايات المتحدة باسم (NCLB) (No Child Left Behind) ويذكر هدسون (Hudson,2007) أن هذا القانون جعل المدارس العامة موضع محاسبة بالنسبة لتحصيل المتعلمين في مواد كالقراءة والرياضيات والعلوم، وتمتد المحاسبة إلى كل من له علاقة بالعملية التعليمية من معلم ومدير المدرسة وغير ذلك، وهو ما دعا إلى وجود معايير مهنية يمكن الاستناد إليها في عملية المحاسبة والمساءلة.
- ارتبط الاهتمام بالمعايير في أحد جوانبه بالتطور الحادث في نظريات التعلم والانتقال من النظرية السلوكية التي ركزت على السلوك الخارجي للمتعلم إلى النظريات البنائية والمعرفية، ويرى عبيد (2009) "أن هذا التطور دفع إلى الاهتمام بوضع معايير لكل مكونات عملية التعليم والتعلم من حيث المحتوى وعمليات التعليم وأدواته وأساليبه وطرق تقويم المعلم".
- تراجع أداء المؤسسات التربوية وما أسفر عنه من تراجع مستويات تحصيل المتعلمين، وهو ما مثل قلقاً للأوساط التربوية والسياسية ودفع إلى التوجه نحو العمل بالمعايير في الميدان التربوي، ومن جهة أخرى لم يعد كافياً التعرف على أداء المتعلمين أو مستويات تحصيلهم على مستوى محلي فقط ، فقد شهد العقد الأخير من القرن الماضي إجراء مقارنات بين مستويات تحصيل المتعلمين عبر المسابقات الدولية ومنها دراسة التوجهات العالمية في الرياضيات والعلوم (TIMMS) وبرنامج التقييم الدولي للمتعلم (PISA) الذي يُعقد في القراءة والرياضيات والعلوم، وترى صميدة (2004) أن نتائج هذه الدراسات دفعت الدول إلى إعادة النظر في سياساتها التعليمية والأخذ بأساليب جديدة في عمليات الإصلاح التربوي، ومثلت المعايير أحد تلك الأساليب بل وأبرزها في عملية الإصلاح التربوي.
- وجود تحديات متعددة تواجهها العملية التربوية، ويعرض الضبع (2006) عدداً من هذه التحديات متمثلة في العولمة والتطورات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة، هذا التسارع غير المسبوق في التطور العلمي فرض على المهتمين بالشأن التربوي وضع مقاييس ومعايير خاصة بكافة جوانب العملية التربوية.
- الاتجاه نحو تمكين المتعلم من تطبيق النظريات والقواعد لتصبح كفايات أدائية والاهتمام بالأداء التطبيقي وبمبدأ التعليم المستمر، ولم يعد من الممكن تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات الحياتية جميعها لذلك تم اللجوء إلى وضع معايير تعليمية محددة شاملة للمجالات التعليمية المختلفة (شحاتة، 2008).

رابعاً: معايير المنهج الدراسي الجيد:

يذكر أبو الهيجاء (2004) بعض المعايير التي لابد أن تتوافر في المنهج الجيد وهي كالتالي:

1- يشتق المنهج أهدافه من حاجات المجتمع وحاجات المتعلم.
2- يقدم المنهج الخبرات التعليمية للمتعلم مراعياً النظريات السيكولوجية والمعرفية.
3- يكون المنهج منظماً للخبرات لكي يحقق مجموعة من المبادئ مثل الفاعلية، والاستمرارية، والتكامل، والتتابع، ويؤدي إلى أن يحقق المتعلم نواتج تعليمية مرغوب فيها.

خامساً: معايير تقويم المنهج:

قبل أن يخضع المنهج المدرسي لعملية التقويم لا بد من معرفة مجموعة من المعايير التي يتفق أغلب خبراء التطوير على أهميتها، وهي كالتالي (الجعفري، 2013):

أ- الشمول: ويتضمن:

- المواصفات: حيث يتم التأكد من أن محتوى المنهج يحقق ما جاء في موضوعاته وخطته.

- الإحاطة: وهنا يتم البحث في موضوعات محتوى المنهج المدرسي، ومدى عمقها وتلبيتها للمواصفات.

ب - الاتساق: يعني عدم التناقض في محتوى المنهج المدرسي ويتضمن:

1- التسلسل في ربط الخبرات اللاحقة بسابقتها ويعني مدى ترتيب عناصر المنهج من حيث الموضوع والعمليات.
2- الترابط بين عناصر المنهج المدرسي بحيث لا يظهر تضارب أو تناقض بينها.
3- التكامل: يعني عدم عزل مادة أو مقرر دراسي عن غيره من المقررات بل تظهر عناصر المناهج متوائمة مع بعضها.
4- التوازن: يعني تقديم موضوعات المنهج بصورة تكفي والوقت المخصص لها، بحيث لا يطغى تناول موضوع على بقية الموضوعات.
5- الدقة: تعني تحري الصدق في إيراد المعلومات في ضوء ما هو متوفر، ويراعى فيها عمر المتعلم.

ج - التطبيق: يعني المدى الذي يتمكن فيه المنهج المدرسي من تلبية الاحتياج وفق ما خطط له ويتضمن:

1- التناسب مع المرحلة العمرية للمتعلم.
2- التأثير على المتعلم ومدى ملاءمة موضوعات المنهج المدرسي لذلك.
3- الفروق الفردية وكيف يؤثر المحتوى في الموهوب والمتوسط والضعيف.
4- مدى تطرق الموضوعات الحالية للموضوعات السابقة.
5- قابلية الاستخدام والتعاطي مع المحتوى والتفاعل معه.
6- قابلية التعديل والمرونة في أنشطته وتنوعها.

المحور الثاني: تقويم المنهج المدرسي

- **مفهوم تقويم المنهج:**

يقصد بتقويم المنهج تحديد مدى النجاح أو الفشل لتحقيق أهداف هذا المنهج، وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأقصى درجة ممكنة، وعلى ذلك يمكن تعريف التقويم في

العملية التعليمية بأنه "مجموعة الأحكام التي نزن بها أي جانب من جوانب التعليم - التعلم وتشخيص نقاط القوة والضعف فيه واقتراح الحلول التي تصحح مساره وتقوي دعائمه (موسى، 2002).

إن تقويم المنهج عبارة عن عملية دراسة مستمرة تستهدف تعرف نواحي القوة والضعف فيه في ضوء الأهداف التربوية المقبولة بقصد تحسين المنهج وتطويره، ويختلف مفهوم التقويم عن القياس اختلافاً جذرياً فأساس التقويم هو إعطاء حكم، بينما القياس يقف عند مجرد التقدير الكمي أو الوصفي للحالة، ويتبع هذا أن يتضمن القياس اهتماماً بالوسائل دون الاهتمام بقيمة ما يوصف، أما التقويم فيكون الاهتمام بالمعايير وبمدى صلاحيتها ووسائل تطبيقها وتقدير أثرها (سليم وآخرون، 2006).

وهذا ما أكد عليه الكسباني (2010) بأنه يمكننا تعريف التقويم في مجال المناهج بأنه "عملية جمع معلومات أو بيانات عن بعض جوانب المنهج أو بعض نتاجاته التعليمية (محصلته النهائية) وتبويب هذه البيانات ومعالجتها بأساليب وصفية أو إحصائية لاتخاذ قرار بشأن المنهج ومحصلته، وفي ضوء ذلك يكون تقويم المنهج هو عملية تحديد صلاحيته وقيمته التربوية، وصلاحيته كوثيقة للتعلم، وقيمته التربوية في إحداث المواصفات السلوكية المرغوب فيها لدى المتعلمين، بغية إصدار حكم أو قرار بشأن استمرار المنهج أو تطويره أو إلغائه في التربية المدرسية.

- **المفهوم الحديث (الواسع) للمنهج:**

أشار الزويني وآخرون (2013) إلى المنهج بمفهومه الحديث هو عبارة عن مجموعة من الخبرات التربوية التي تنظمها المدرسة داخلها أو خارجها، بهدف مساعدة المتعلم على الوصول إلى أفضل ما تمكنه منه قدراته وتجعله يدرك، ويتصرف، ويحسن، وينفعل، كما هو الحال في مجتمعه. أو هو مجموعة من الخبرات التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها للطلبة سواء أكان داخلها أم خارجها، وذلك بغرض مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل، أي النمو في الجوانب العقلية، والثقافية، والدينية، والاجتماعية، والجسمية، والنفسية، والفنية، نمواً يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم، وابتكارهم حلولاً لما يواجههم من مشكلات.

- **مبادئ المفهوم الحديث للمنهج:**

أشار أبو منديل (2013) إلى أن المفهوم الحديث للمنهج يتضمن مجموعة من المبادئ كما يلي:

1- أن المنهج ليس مجرد مقررات دراسية، بل يشمل جميع الأنشطة التي يمارسها المتعلمون، وجميع الخبرات التي يمرون بها تحت إشراف وتوجيه الكيان المدرسي، بالإضافة إلى الأهداف، والمحتوى، ووسائل التقويم المختلفة.
2- التعليم الجيد يكون من خلال تمكين المتعلم من التعلم وإبراز قدراته الخاصة، وذلك من خلال مساعدته في المشاركة وتوفير الظروف المناسبة، وليس من خلال اتباع أسلوب التلقين.
3- الجدوى من المعلومات والمهارات التي يكتسبها المتعلم لا يتم النظر إليها بعد ممارستها، والاستفادة منها خلال المراحل الحياتية فهي تتوقف على مدى الاستفادة من هذه المعلومات خلال فترة حياة الشخص.
4- التعليم الجيد يهدف إلى مساعدة المتعلمين على الوصول إلى أهدافهم والارتقاء إلى مستوى توقعاتهم مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية.

5- ينبغي أن يكون المنهج مرناً بحيث يمكن إجراء التعديلات المناسبة عليه في حال حدوث تغيرات معينة، مما يساعد المعلمين على التوفيق بين قدرات المتعلمين والوسائل التعليمية المستخدمة.

6- أخيراً، ينبغي أن يراعي المنهج ميول واتجاهات المتعلم وأن تسهم المناهج في تعديل سلوك المتعلم بشكل إيجابي.

- **عناصر المنهج:**

يتكون المنهج من أربعة عناصر رئيسية ترتبط ببعضها ارتباطاً عضوياً، وهذه العناصر الأربعة حددها تايلور "Tyler" في الآتي:

- الأهداف التربوية: وتتمثل بالإجابة عن السؤال: لماذا نتعلم؟
- المحتوى: ويتمثل بالإجابة عن السؤال: ماذا نتعلم؟
- الأساليب والوسائل والأنشطة: وتتمثل بالإجابة عن السؤال: كيف نتعلم؟
- التقويم: ويتمثل بالإجابة عن السؤال: هل تم التعلم؟ (أبو شقير والمقيد، 2017).

ويعد المنهج نظاماً مترابطاً ومتكاملاً، بمعنى أن كل عنصر من العناصر لا غنى له عن الآخر، وفيما يلي وصفاً مختصراً لكل عنصر من عناصر المنهج.

1- الأهداف التربوية:

يعد تحديد الأهداف التربوية حجر الزاوية في التخطيط لعملية التعليم والتعلم، إذ إن التحديد الدقيق للأهداف ينسجم في اختيار المحتوى، والخبرات التعليمية التي تتلاءم مع ظروف العملية التعليمية، ومع قدرات المتعلمين، وطرق التدريس وبالتالي تسهم في نجاح عملية التقويم.

وتعرف الأهداف التربوية بأنها: النتاجات التعليمية المتوقع حدوثها لدى المتعلم في ضوء إحداث تغيرات مرغوبة في سلوك المتعلم، بحيث يمكن ملاحظته وقياسه، كما أن الأهداف تعمل على تحديد اتجاه العملية التربوية، وتكون بمثابة معياراً لتحديد المحتوى، واختيار طرق التدريس والأنشطة المناسبة وتحديد أدوات التقويم الملائمة (أبو شقير والمقيد 2017).

ويعد المنهج وسيلة التربية في تحقيق أهداف المجتمع لإعداد أفراد قادرين على العطاء والتفاعل مع جميع جوانب الحياة المختلفة في شتى مجالات العلم والمعرفة، كما تشترك جميع المؤسسات الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والسياسية، في العملية التربوية في المجتمع، وتنفرد المدرسة بتقديم منهج مدرسي يتضمن تخصصات مختلفة (عفانة واللولو، 2013).

والهدف هو الغاية التي نريد الوصول إليها أو تحقيقها بقصد مسبق، ويكون الهدف نوعاً من أنواع السلوك الظاهر الذي يمكن قياسه وتقويمه، وقد تكون هذه السلوكيات الظاهرة عبارة عن أداء حركي أو عقلي عن طريق أداء مهارات معينة باستخدام جهاز معين، وقد يكون كتابة تقارير عن موضوع معين، وكذلك قد يكون عن طريق الحديث الشفوي.

2- الأساليب والوسائل والأنشطة:

تعد الأساليب والوسائل من عناصر المنهج الأساسية التي تمثل الطريقة أو الإجراءات التي تسهم في تحقيق الأهداف التربوية، وعرفها عسقول (2003) بأنها الأدوات والمواد والأجهزة والمواقع التي يوظفها المعلم داخل المدرسة أو خارجها في إطار خطة لتفعيل دور المتعلم، وتحويل المجرد من المعلومات إلى محسوس، وتؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية، حيث إنه كلما كانت الأساليب والوسائل التدريبية مناسبة، كلما كان الوصول للأهداف التدريبية أكثر سهولة، لذلك تمثل الأنشطة حلقة الوصل بين المتعلم والمعرفة، كما تعد الوسيلة التي تزود المتعلم بالمعلومات، والمهارات، والقيم، والاتجاهات، التي تحددها مادة المنهج.

3- المحتوى الدراسي:

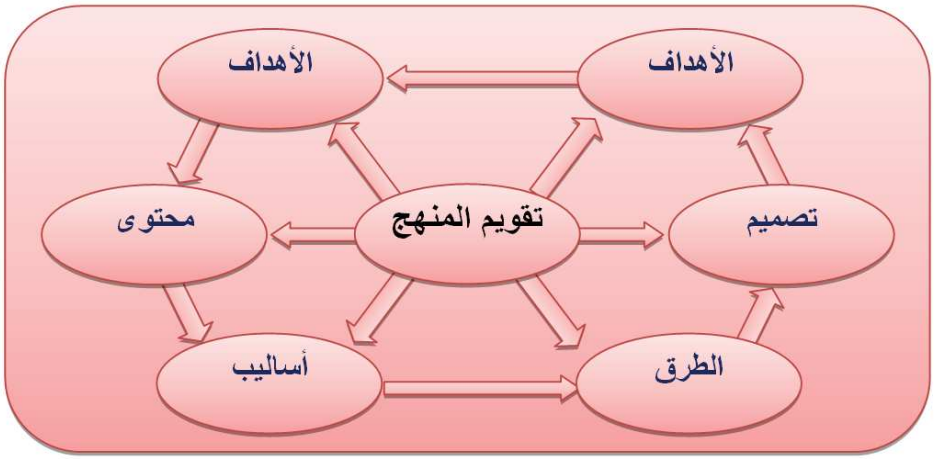
أكد مطر والأستاذ (2014) أن المحتوى الدراسي يُعد ركيزة أساسية من ركائز المنهج الدراسي حيث يمثل المادة التعليمية التي سيتم تدريسها، لذلك فإن المحتوى يعد أحد العناصر الرئيسية للمنهج، وهو المادة التعليمية وما تحتوي عليه من خبرات تعليمية ومعلومات ومهارات وطرق تفكير واتجاهات وقيم، وكل ما يشتمل عليه المنهج من المعارف الإدراكية والأدائية والقيمية، بقصد تحقيق النمو الشامل للمتعلمين طبقا للأهداف التربوية المنشودة.

وقد عرف أبو منديل (2013، 12) المحتوى بأنه: ترجمة للأهداف الخاصة للمقرر الدراسي، والتي تصاغ في إطار نظرة شاملة للمنهج مفهوماً وعلاقات وتقويماً وأداء ومعلماً، وعليه فإن المحتوى عبارة عن: خبرات، ومهارات، وقدرات، وكفاءات واتجاهات، وقيم، وأنماط سلوك، يجب على المتعلم أن يكتسبها عند مروره بالمحتوى.

أ- علاقة التقويم بمحتوى المنهج:

يُلاحظ أن علميات التقويم تشمل جميع عناصر المنهج، فهي ترتبط بأهداف المنهج ومحتواه والطرق والأساليب والأنشطة المستخدمة في تنفيذه وبالتقويم ذاته كأحد عناصر المنهج، ويحدد الأدب التربوي أن علاقة التقويم بمحتوى المنهج تتلخص في الإجابة عن الأسئلة الآتية (عبد الرحمن وآخرون، 2016):

- هل المحتوى صحيح، أم خطأ من الناحية العلمية؟
- هل المحتوى حديث، أم قديم؟
- هل يرتبط المحتوى بأهداف المنهج؟
- هل المحتوى مهم وأساسي في مجال المعرفة؟
- هل يلبي المحتوى حاجات، واهتمامات المتعلمين؟
- هل يناسب المحتوى خصائص المرحلة العمرية للمتعلمين؟
- هل يرتبط هذا المحتوى بالمهارات الحياتية اليومية للمتعلم؟
- ما مدى مناسبة هذا المحتوى للجدول الزمني، والخطة الدراسية الفصلية والسنوية في المرحلة الدراسية؟
- هل هناك تكامل مع محتويات المواد الدراسية الأخرى؟
- ما مدى توافر عنصري التتابع والاستمرارية داخل محتوى المنهج المدرسي؟



شكل (1) علاقة التقويم بمحتوى المنهج (عبد الرحمن وآخرون، 2016)

ب - معايير اختيار محتوى المنهج الدراسي:

هناك مجموعة من المعايير التي لابد من الالتزام بها عند اختيار محتوى المنهج الدراسي كما جاءت في (أبو منديل، 2013):

1- الصدق: أن يكون المحتوى صادقاً واقعياً قادراً على أن يقيس ما وضع من أجله.
2- الأهمية: يعد المحتوى من أهم مكونات المنهج، ويجب أن يغطي الجوانب المعرفية، المهارية، والوجدانية في مختلف المجالات.
3- الاهتمامات والميول: يتماشى المحتوى عند اختياره مع اهتمامات وميول الطلاب في اختيار المواد التعليمية.
4- قابلية التعلم: يكون المحتوى مراعياً للفروق الفردية بين المتعلمين، ويكون شاملاً لجميع نواحي نمو المتعلم.
5- العالمية: أن يشمل المحتوى أساليب متعددة من التعليم، لا تعترف بالحدود الجغرافية للبشر.

ولذلك فإنه لابد لمصممي المناهج الدراسية من الالتزام بمعايير اختيار محتوى المنهاج الدراسي؛ لمواجهة التحديات الواقعة عليهم بعد عملية تحديد الأهداف العامة للمنهج.

ج - تنظيم المحتوى في المنهج الدراسي:

يقصد بتنظيم المحتوى أي الطريقة التي ينظم عليها المحتوى، والتي تساعد في تحقيق أهداف المنهج وهي أساسية في بناء وتطوير المناهج، لذلك يؤثر تنظيم المحتوى بشكل كبير في كفاءة وجودة التعليم ويؤدي إلى إحداث تغير تربوي مرغوب في المتعلم، وهناك العديد من الاتجاهات في تنظيم محتوى المنهج كما ذكرها (مطر والأستاذ 2014).

4- تقويم المنهج الدراسي:

يعد التقويم عملية وقائية للتأكد من مدى فاعلية عناصر المنهج الأخرى، حيث تسهم عملية التقويم في التعرف على الانحرافات بهدف إيجاد الحلول المناسبة، وتطوير آليات لمعالجة تلك الانحرافات، وعرف هاشم والخليفة (2011، 192) تقويم المنهج بأنه: عملية تعني بجمع معلومات معينة عن المنهج، وتحليلها بغية استخدامها في إصدار حكم أو اتخاذ قرار معين، لتطوير هذا المنهج بصورة مستمرة، وقد عرفه الجعافرة (2015، 151) بأنه

عملية تحديد قيمة المنهج لتوجيه مسيرة تصميمه وتنفيذه وتوجيه عناصره، وأسسه نحو القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة مسبقاً.

- **أدوات تقويم المنهج الدراسي:**

أدوات تقويم المنهج تتعدد وتختلف باختلاف مصادر التقويم، حيث يعتمد تقويم المنهج بشكل رئيسي على وسائل جمع البيانات والمعلومات حول تنفيذه في الميدان ومن أهم أدوات التقويم كما ذكرها (كلخ، 2016) ما يلي:

1- قوائم الرصد.
2- الاستبانة.
3- المقابلة.
4- الملاحظة.
5- التقارير المكتوبة.
6- تحليل المحتوى.
7- البحوث العلمية.

- **خطوات عملية تقويم المنهج:**

عرضت بعض المراجع مجموعة من الخطوات تضمنت ما يلي:

1- تحديد الأهداف المطلوب تقويمها.
2- تحليل الأنشطة أو الفعاليات التي ينبغي أن تلاحظ.
3- وصف معايير التقويم.
4- قياس نتيجة التغير الحاصل.
5- تحليل وتفسير أسباب التغيير إلى الأنشطة أو إلى أسباب أخرى.
6- تحديد معالم التغيير (الجعفري، 2013).

- **دواعي تقويم المنهج:**

يعد التقويم ضرورة حتمية للتطوير لأن هدف التقويم الحكم على مدى جودة مدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية وعلاج نقاط الضعف والقوى التي يتم الكشف عنها، وبالتالي فالتقويم لا يقف عند حد تقويم نواتج التعلم لدى المتعلمين فقط، بل يمتد ليشمل كل عناصر المنظومة التعليمية (عبد القادر، 2017).

وبالرجوع إلى بعض الدراسات التي تضمنت دواعي تقويم المنهج، تم تحديدها في الأبعاد التالية:

- زيادة كم المعرفة (التصاعد المعرفي) والاكتشافات المتلاحقة في العلوم المختلفة.
- تغير متطلبات سوق العمل: إكساب المتعلمين المهارات التي تمكنهم من الالتحاق بسوق العمل.
- مواكبة التغيرات العالمية: يجب تطوير المنهج لمواكبة تلك التغيرات العالمية المعاصرة.
- تغير حاجات واهتمامات وميول المتعلمين: تلبية حاجات واهتمامات وميول المتعلمين التي تتغير باستمرار بما يتماشى مع الاتجاهات والاهتمامات العالمية.

- ثورة المعرفة والتكنولوجية: حيث أصبحت التكنولوجيا عاملاً مهماً ومؤثراً في مختلف مناحي الحياة بصفة عامة والتعليم بصفة خاصة.
- إكساب المتعلمين مهارات إنتاج المعرفة: يحتاج العالم اليوم إلى عقول مستنيرة ومبدعة قادرة على إنتاج المعرفة لذلك يجب تقويم المنهج (كمال، 2012).

- **أسس تقويم المنهج:**

ذكر ممدوح سليمان والعثمان (2002) أن الأسس العامة التي ينبغي أن تقوم عليها عملية التقويم (التطوير) وتتمثل فيما يلي:

أ- **ينبغي أن يكون التقويم هادفاً:** التقويم الهادف هو الذي يعمل على تحقيق أهداف تربوية مقبولة من حيث مساعدة المتعلمين على اكتساب المعرفة والمهارات، والميول والاتجاهات والقيم وأساليب التفكير الوظيفية والاعتماد في كل ذلك على إيجابية المتعلمين ونشاطهم وفاعليتهم، وتنمية إيمانهم بالقيم الديمقراطية.

ب- **ينبغي أن يكون التقويم شاملاً:** ينبغي أن تشمل عملية التقويم كافة جوانب المنهج، بما في ذلك تقويم المقررات الدراسية في مجال أو أكثر من تطوير الكتب أو طرق التدريس أو الوسائل أو الامتحانات، وكذلك تقويم الخطة وأسلوب إعداد المعلم وتدريبه وتوجيهه، مع تقويم تخطيط المدرس والمباني والمرافق والمعدات.

ج- **ينبغي أن يكون التقويم (التطوير) علمياً:** التطوير العلمي هو الذي يعتمد على الأسلوب العلمي في خططه ودراساته وفي تقويم الدوافع واقتراح المناهج الجديدة، والتأكد من سلامتها عن طريق إخضاعها للتجريب العلمي المنظم قبل عملية تعميم المنهج الجديد.

د- **ينبغي أن يكون التقويم مستقراً:** ينبغي أن نعطي كل تجديد أو تطوير أو تقويم فرصته المناسبة للاستقرار وإمكانية متابعته، وإصدار الأحكام العلمية السليمة عليه.

هـ- **ينبغي أن يكون التقويم تعاونياً:** لم تعد عملية تقويم أو تطوير المناهج من شأن جماعة من المتخصصين وحدهم، بل أصبح عملاً تعاونياً يشارك فيه جميع المختصين، من خبراء المادة والتربية والدراسات النفسية وعلماء الاجتماع والموجهين والمعلمين ورجال المجتمع وغيرهم.

و- **ينبغي أن يكون التقويم (التطوير) مستمراً:** بمعنى القيام بعملية التقويم والتطوير بصفة منتظمة كل فترة زمنية محددة، وقد اختلفت الدول في نظرتها لتحديد الفترة الدورية التي تأخذ بها في عملية التقويم، وعلى سبيل المثال هناك بعض الدول التي تنادي بتطوير مناهجها كل خمس سنوات وبصفة دورية.

ز- **ينبغي أن يكون التقويم (التطوير) مسايراً للاتجاهات التربوية المعاصرة:** وقد تطورت الاتجاهات التربوية فيما يتصل بأساليب التعليم، ولكي يحقق التقويم أهدافه لابد أن يهتدي بالاتجاهات المعاصرة في هذا المجال.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض بعض الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتم ترتيبها حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وهي على النحو التالي:

أجرى حسن (2021) دراسة هدفت إلى تقويم محتوى منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية على ضوء معايير المناهج من وجهة نظر المعلمين بالسودان لمعرفة مدى تقويم محتوى منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لتحقيق أهداف المنهج، والتعرف على مدى استيفاء محتوى منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لشروط ومعايير بناء المناهج. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي، وتألفت العينة من (40) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الثانوية بمحلية الجنينة ولاية غرب دارفور، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، كما تم تحليل البيانات ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن محتوى منهج التربية الإسلامية يراعي حاجات المتعلم، ويركز المحتوى على إبراز الجوانب التطبيقية للدروس، ويوجد توازن بن شمول المحتوى وعمقه. وختمت الدراسة بعدد من التوصيات منها ضرورة مراجعة مسألة الترابط والتكامل بن المواد المختلفة ومنهج التربية الإسلامية، وضرورة مواكبة منهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية للتطور العلمي.

وهدفت دراسة الحسني (2019) إلى تقويم مناهج القراءة للمرحلة الثانوية تقويم مناهج القراءة للمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وجاءت أدوات البحث متمثلة في معيار لتقويم أهداف منهج القراءة وتقويم محتواه، وبطاقة تحليل المحتوى، ويتم اشتقاق بنودها من عبارات المعيار، واستبانة للتعرف على آراء معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في واقع محتوى مناهج القراءة. واشتمل الإطار النظري على محورين، أوضح الأول الاتجاهات الحديثة في بناء الأهداف والمحتوى، واستعرض الثاني طبيعة عملية القراءة من حيث مفهوم القراءة وطبيعتها ومهاراتها. وتوصلت النتائج إلى أن ارتباط المحتوى بالأهداف ضعيف وهذا يعود إلى عدم التخطيط الجيد للأهداف، وعدم وضع تصور واضح للعلاقة بين أهداف المنهج ومحتواه، كما أن المحتوى لا يعرف الطالب بأهداف أمته العربية ليعيش متضامنا مع قضاياها، ولم يسلحه بالوعي بالمشكلات العالمية والتحديات الصهيونية التي تشكل خطراً على الوطن والأمة العربية. وقد أوصي البحث بضرورة اهتمام المحتوى بالفروق الفردية بحيث يناسب مستوى التلاميذ بعامة، بينما ينفرد قسم منه بالصعوبة النسبية لإشباع حاجات المتقدمين، وقسم آخر يكون سهلاً ليلائم الضعاف تحصيلاً، كما ينبغي أن يراعي مثل هذا التفاوت في التدريبات اللغوية المختلفة.

وهدفت دراسة ناصر (2019) إلى تقويم منهج الاجتماعيات للصف الأول المتوسط من وجهة نظر معلمي المواد الاجتماعية، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي لتحقيق هدف البحث، وشملت عينة البحث (37) معلماً ومعلمة للمواد الاجتماعية للصف الأول المتوسط، وأعدت استبانة من سبعة مجالات، وضمت (65) فقرة. وأظهرت النتائج أن أعلى مرتبة كانت لمجال التقويم بتقدير متوسط وأدنى مجال كان للوسائل التعليمية وبتقدير ضعيف ولم يحصل أي مجال على تقدير مرتفع، وأوصت الباحثة بضرورة تفعيل دور الوسائل التعليمية في مناهج المواد الاجتماعية.

وهدفت دراسة الصادق (2019) إلى تقويم المحتوى العلمي لمنهج الأحياء للصف العاشر في ضوء معايير الجودة العالمية، وإعداد قائمة بالمعايير التي يمكن تقويم محتوى منهج الأحياء للصف العاشر في ضوئها، وتحديد مدى توافر قائمة المعايير في محتوى الكتاب المدرسي. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي،

واعتمدت في تحليلها لمحتوى الكتاب على معايير المجلس الأعلى للتعليم في قطر، والخاصة بالأحياء للمرحلة الثانوية للصف العاشر، وأعدت الباحثة أداة تحليل المحتوى لكتاب الأحياء للصف العاشر في ضوء معايير الجودة العالمية، وتكونت في صورتها النهائية من (8) معايير مصنفة إلى (34) مؤشراً، وتم التحقق من صدقها وثباتها واستخدمتها الباحثة في تحليل محتوى كتاب الأحياء للصف العاشر. وقد خلصت الدراسة إلى أن محتوى كتاب الأحياء للصف العاشر ركز على معيار الوراثة والتكاثر والذي حصل على نسبة (25.3%)، كما وجد أن هناك ندرة في معيار العمليات الحيوية فهو يكاد ينعدم بمؤشراته، أما باقي المجالات فتتراوح نسبتها ما بين (4.5-21%). وفي ضوء تلك النتائج توصي الباحثة بإعادة النظر في محتوى الكتاب بما يكفل ورود هذه المعايير، بناء برامج وتنفيذ دورات تدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية لأن المحتوى يتطلب أن يكون المعلمون مؤهلين بقدر مناسب، ولابد من إكساب المعلمين أساليب إدارة الحوار والمناقشة، وأساليب إجراء التجارب والأنشطة، واستخدام طرق التدريس الاستقصائية وتوفير الظروف اللازمة لنجاحه. بالإضافة إلى تبصير معلمي العلوم بنتائج الأبحاث والدراسات التي تناولت تعليم العلوم للاستفادة منها لأنهم هم المنفذون لعملية التطوير التربوي.

وهدفت دراسة أبو الروس (2018) إلى تقويم محتوى كتب الرياضيات الفلسطينية المطورة للمرحلة الثانوية للصفين العاشر والحادي عشر الفرع العلمي في ضوء معايير (NCTM) للمحتوى في مجالات: (الأعداد والعمليات، الجبر، الهندسة والقياس، وتحليل البيانات والاحتمالات)، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتحددت أدوات الدراسة في قائمة بمعايير (NCTM) لمحتوى كتب الرياضيات الفلسطينية المطورة للمرحلة الثانوية للصفوف العاشر والحادي عشر الفرع العلمي بعد ترجمتها، وبطاقة تحليل محتوى كتب الرياضيات المطورة للصفوف العاشر والحادي عشر الفرع العلمي في ضوء قائمة المعايير والتي طبقت في العام الدراسي (2017-2018) في فلسطين بواقع أربعة كتب. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن محتوى كتب الرياضيات المطورة للمرحلة الثانوية للصف العاشر في فلسطين تتوافق بنسبة (54.92%) مع معايير (NCTM) الخاصة بالمحتوى حيث يحقق محتوى هذه الكتب المطورة (39) مؤشراً من أصل (71) مؤشراً فرعياً وذلك في المجالات الأربعة، وأن محتوى كتب الرياضيات المطورة للمرحلة الثانوية للصف الحادي عشر الفرع العلمي في فلسطين تتوافق بنسبة (66. 19%) مع معايير (NCTM) الخاصة بالمحتوى، حيث يحقق محتوى هذه الكتب المطورة (47) مؤشراً من أصل (71) مؤشراً فرعياً وذلك في المجالات الأربعة، وأوصت الدراسة باستكمال مؤشرات المعايير غير المتحققة في كتب الرياضيات المطورة للصفين العاشر والحادي عشر علمي.

وهدفت دراسة غوادرة (2016) إلى تقويم منهج اللغة العربية (الفلسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام ببناء استبانة مكونة من ثمانية أبعاد (الشكل العام للكتاب، مقدمة الكتاب، الأهداف، محتوى الكتاب، الأساليب المستخدمة في عرض المادة، وسائل التقويم في الكتاب، تنمية مادة الكتاب لاتجاهات إيجابية، مدى ملاءمة الأنشطة وإمكانية تطبيقها)، وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة قوامها (119) معلماً ومعلمة. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن مجال الشكل العام للكتاب احتل المرتبة الأولى من بين المجالات الأخرى وفي المرتبة الثانية مجال مدى ملاءمة الأنشطة وإمكانية تطبيقها، وجاءت في المرتبة الثالثة مقدمة الكتاب، ومن ثم تبعها في المرتبة الرابعة وسائل التقويم في الكتاب، وأخيراً جاء في المرتبة الخامسة الأهداف وفي جميع المجالات السابقة جاءت القيم متوسطة، كما خلصت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهج اللغة العربية للصف العاشر الأساسي، وتعزى (للمؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة ، والتخصص) في حين تبين وجود فروق ذات

دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهج اللغة العربية للصف العاشر الأساسي وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وأجرى لويس (Lewis،2012) دراسة هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى الاستقصاء في كتب العلوم للصف الثالث الثانوي، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من كتب العلوم للصف الثالث الثانوي للطبعتين (2000) و(2010)، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة على أداة تحليل المحتوى. وأظهرت نتائج الدراسة أن المحتوى ركز في أغلب الطبعتين على ثلاث سمات هي: (طرح أسئلة علمية التوجه، وإعطاء أولوية للأدلة في الرد على الأسئلة، وصياغة التفسيرات من الأدلة)، كما أظهرت النتائج أن المحتوى لم يركز في الطبعتين على سمة ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية، وفي الطبعة (2000) لم يركز على سمة التواصل وتبرير التفسيرات، في حين أنه في طبعة (2010) فقدت هذه السمة تماماً.

وهدفت دراسة هوك وآخرين (Hook, et al., 2007) إلى تقويم كتب الرياضيات المدرسية، وتحليل نتائج الاختبارات للمدارس الابتدائية التي نقلت عام (1988) من مصادرها الأجنبية في أسيا وأوروبا إلى كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية ومقارنتها بالدول الست المتقدمة والرائدة في الرياضيات (سنغافورة، كوريا، اليابان، هونغ كونغ، بلغاريا، جمهورية التشيك) لمحاولة نقل أداء المتعلمين من المستوى المنخفض إلى مستوى أعلى، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد الباحثون أداة تحليل لمناهج الرياضيات وكذلك نتائج اختبارات مجموعة من طلاب ست مدارس ابتدائية في مقاطعات مختلفة بكاليفورنيا بها نسبة عالية من الطلاب المهاجرين، ويوجد لديهم مشاكل اقتصادية. وأظهرت النتائج أن عدد الموضوعات لكل مرحلة في الولايات المتحدة الأمريكية كثير جداً وخاصة في المراحل الدنيا، وأن مناهج الولايات المتحدة الأمريكية متكررة بصورة كبيرة، ومشروحة بصورة سطحية ودون عمق، ومنخفضة الجودة، وكذلك لم تعرض الموضوعات بصورة منطقية خطوة بخطوة، في حين أظهرت نتائج التحليل أن الدول الست المتقدمة والرائدة قد تميزت مناهجها بالجودة.

وهدفت دراسة فان وزو (Fan& Zhu، 2007) إلى تقويم تسعة كتب دراسية لمادة الرياضيات في المستويات الدنيا بالمدارس الثانوية في الصين وسنغافورة والولايات المتحدة الأمريكية، وتقديم إجراءات لحل المسائل ذات الأربع مراحل من نموذج بوليا، وكشف ومقارنة أوجه التشابه والاختلاف بين الكتب، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى، وبناء إطار عمل مفاهيمي عن إجراءات حل المسائل المجموعة من القوانين، وتكونت عينة الدراسة من كتب الرياضيات في المستويات الدنيا. وأظهرت نتائج الدراسة أن سلسلة الكتب الصينية اتبعت الطريقة الأكثر وضوحاً وتحديداً، بينما قدمت السلسلة السنغافورية درجات مهمة أقل لتميز بين المراحل المختلفة لحل المسائل، وأن تقديم وعرض الوسائل التعليمية في الكتب الدراسية بسنغافورة كان الأكثر وضوحاً.

وهدفت دراسة بروان وارشاير (Barwan& warschauer, 2006) إلى تقويم منهج التكنولوجيا المقرر على متعلمي المرحلة الدراسية من الصف الأول وحتى الثاني عشر بولاية بوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة نتاجات منهج التكنولوجيا وأثرها على المتعلمين. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مناهج التكنولوجيا تركز على مفهوم الإبداع وتسهم في إبراز دور التكنولوجيا الإيجابي على اتجاهات المتعلمين نحوها، وتعزز الرغبة في التخصص مستقبلا بالمهن ذات العلاقة بالتكنولوجيا.

تعقيب على الداسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يتضح ما يلي: تناولت معظم الدراسات تقويم المناهج والمقررات الدراسية، واتبعت معظم الدراسات المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة وأهداف هذه الدراسات، وقد استفادت الدراسة الحالية من الاطلاع على الدراسات السابقة في كثير من النقاط نذكر منها الآتي: اختيار منهج الدراسة المستخدم وهو الوصفي التحليلي، وبناء أداة الدراسة (الاستبانه)، وبناء الإطار النظري للدراسة، والاستفادة من الدراسات في مناقشة النتائج وتفسيرها.

منهجية الدراسة:

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لأغراض هذه الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي، معلمات ورؤساء أقسام الصف الثاني عشر للمواد الدراسية (الرياضيات – الكيمياء – الفيزياء – تاريخ العالم الحديث والمعاصر – قضايا البيئة والتنمية المعاصرة – مبادئ التفكير الفلسفي) بمدارس التعليم العام في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من عينة بلغت (575) معلمًا، و(60) رئيس قسم في المرحلة الثانوية، ويوضح الجدول التالي توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

	المتغير	العدد	النسبة المئوية
المنطقة التعليمية	الأحمدي	91	14.3%
	العاصمة	74	11.7%
	الجهراء	109	17.2%
	الفروانية	174	27.4%
	حولي	107	16.9%
	مبارك الكبير	80	12.6%
النوع	معلم	139	%21.9
	معلمة	496	%78.1
المادة الدراسية	الرياضيات	104	16.4%
	الكيمياء	133	20.9%
	الفيزياء	141	22.2%
	تاريخ العالم الحديث والمعاصر	82	12.9%
	قضايا البيئة والتنمية المعاصرة	99	15.6%
	مبادئ التفكير الفلسفي	76	12%
المسمى الوظيفي	معلم	575	90.6%
	رئيس قسم	60	9.4%
نوع القسم	علمي	380	59.8%
	أدبي	255	40.2%

أداة الدراسة:

1- وصف الأداة:

تم تصميم أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة تتكون من تسعة محاور، بالإضافة إلى سؤال مفتوح حول مدى مناسبة خطة توزيع المنهج للفترات الدراسية الأربع، ويضم كل محور عدداً من الفقرات، وتكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من (100) عبارة، ولكل عبارة خمسة مستويات للإجابة هي كالآتي: (أوافق بشدة (5 درجات)، أوافق (4 درجات)، صحيح إلى حد ما (3 درجات)، لا أوافق (درجتان)، لا أوافق بشدة (درجة واحدة)، ويوضح الجدول التالي محاورها وعدد العبارات بكل محور في صورتها النهائية.

جدول (2)

محاور أداة الدراسة في صورتها النهائية

المحور	عدد العبارات
المحور الأول: أهداف المنهج	10
المحور الثاني: المحتوى العلمي للمنهج	12
المحور الثالث: أنشطة التعليم والتعلم	11
المحور الرابع: الوسائل التعليمية	7
المحور الخامس: طرق التدريس	9
المحور السادس: مصادر المعرفة والتكنولوجيا	10
المحور السابع: التقويم	9
المحور الثامن: الكتاب المدرسي	17
المحور التاسع: دليل المعلم	15
المجموع	100

2- صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة باستخدام كل من:

أ- صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة في صورته الأولية على عدد (7) محكمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرق التدريس- أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت وكذلك من ذوي الخبرة العملية بالميدان التربوي؛ وذلك بهدف التأكد من صلاحية الاستبانة وصدقه لقياس ما يسعى لقياسه، وإبداء ملاحظاتهم حول مدى: (ملاءمة صياغة مفردات الاستبانة، ووضوحها – ووضوح تعليمات الاستبانة – ومناسبة خيارات الإجابة – والاتساق بين مفردات كل بُعد من أبعاد الاستبانة مع ما يقيسه – وتعديل أو حذف أو إضافة ما يرونه مناسبًا)، وتم تعديل الاستبانة وفقاً لملاحظات المحكمين، حيث تم تعديل صياغة بعض مفردات الاستبانة لتصبح أكثر وضوحاً، إعادة ترتيب بعض المفردات بتقديم بعضها على البعض الآخر، واختصار بعض العبارات الطويلة.

ب- **صدق الاتساق الداخلي:** تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وقد استخدم الفريق الإحصائي الحذمة الإحصائية SPSS لحساب معاملات الارتباط ويوضحها الجدول التالي:

جدول (3)

معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط
المحور الأول: أهداف المنهج	0.83**
المحور الثاني: المحتوى العلمي للمنهج	0.76**
المحور الثالث: أنشطة التعليم والتعلم	0.81**
المحور الرابع: الوسائل التعليمية	0.83**
المحور الخامس: طرق التدريس	0.58**
المحور السادس: مصادر المعرفة والتكنولوجيا	0.87**
المحور السابع: التقويم	0.83**
المحور الثامن: الكتاب المدرسي	0.87**
المحور التاسع: دليل المعلم	0.77**

(**) دال عند مستوى دلالة (0.05)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (0.05)، وتراوحت ما بين (0.58-0.87)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء.

3- ثبات الأداة:

جرى تطبيق الاستبانة إلكترونياً على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة الأساسية مكونة من (30) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية (الصف الثاني عشر) بمدارس التعليم العام في دولة الكويت، وتم حساب معامل ثبات الاستبانة عن طريق إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لكل بند من بنود الاستبانة من خلال الحزمة الإحصائية (SPSS)، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.98)، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة ما بين (0.70) و (0.88) كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (4)

معاملات الثبات لمحاور الاستبانة

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
المحور الأول: أهداف المنهج	10	0.91
المحور الثاني: المحتوى العلمي للمنهج	12	0.91
المحور الثالث: أنشطة التعليم والتعلم	11	0.97
المحور الرابع: الوسائل التعليمية	7	0.95
المحور الخامس: طرق التدريس	9	0.96
المحور السادس: مصادر المعرفة والتكنولوجيا	10	0.95
المحور السابع: التقويم	9	0.93
المحور الثامن: الكتاب المدرسي	17	0.95
المحور التاسع: دليل المعلم	15	0.97
الاستبانة ككل	100	0.98

يتضح من الجدول السابق أن محاور المقياس تتسم بدرجة ثبات دالة إحصائياً، ومن ثم يمكن الاطمئنان إلى النتائج التي يتم الحصول عليها باستخدام هذه الأداة ويمكن تعميم المقياس على عينة الدراسة الأساسية، ويوضح الجدول التالي كيفية الحكم على عبارات الاستبانة.

جدول (5)

ميزان تقديري وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي يوضح معيار الحكم على جودة المنهج

المتوسط الوزني المرجح	النسبة المئوية للمتوسط الوزني	التقدير المقابل للحكم على جودة المنهج
1 لأقل من 1.8	20% لأقل من 36%	منخفضة جدًا
1.8 لأقل من 2.6	36% لأقل من 52%	منخفضة
2.6 لأقل من 3.4	52% لأقل من 68%	متوسطة
3.4 لأقل من 4.2	68% لأقل من 84%	مرتفعة
5-4.2	84% - 100%	مرتفعة جدًا

ومن ثم فقد تم الاعتماد على المتوسط الوزني المرجح للتكرارات كمحك لتحديد مستوى الموافقة على محاور الدراسة وتحديد مستوى قبول جودة المنهج من خلال النسبة المئوية للمتوسط الوزني المرجح (68% -100%) وهو ما يقابل التقدير (مرتفع – مرتفع جداً).

المعالجات الإحصائية:

تم تجميع استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة الإلكترونية، وحفظها على برنامج إكسل (Excel) ومن ثم توجيهها إلى الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية برنامج (SPSS) لتحليلها إحصائياً، حيث أجريت المعالجات الإحصائية التالية، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة:

- التكرارات Frequency
- النسبة المئوية Percentage
- المتوسط الحسابي Mean
- الانحراف المعياري Standard Deviation
- المتوسط المرجح الموزون Weighted Mean
- تقدير الاستجابة response estimate
- نسبة صدق المحتوى باستخدام معادلة لوش Lawshe Content Validity Ratio (CVR)
- معامل ثبات ألفا كرونباخ Reliability Statistics Cronbach's Alpha
- معاملات الارتباط CORRELATIONS
- اختبار "ت" T. Test
- تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA
- اختبار شيفيه Scheffe Test

نتائج الدراسة:

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد جمع البيانات وتنظيمها وإدخالها إلى البرنامج الإحصائي (SPSS) لتحليل بيانات الدراسة، حيث تم استخدام الإحصاء الوصفي لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الاستبانة، ومعرفة دلالة الفروق بين متوسطات آراء عينة الدراسة حول كل محور من محاور الاستبانة وفقاً لمتغيرات الدراسة، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

الذي ينص على: **"ما مدى تحقق معايير الجودة في مناهج الصف الثاني عشر للمواد الدراسية (الرياضيات – الكيمياء – الفيزياء – تاريخ العالم الحديث والمعاصر – قضايا البيئة والتنمية المعاصرة – مبادئ التفكير الفلسفي) بمدارس التعليم العام في دولة الكويت؟"**

تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الاستبانة، وترتيبها تنازلياً وفقاً لقيمة المتوسط المرجح بالأوزان، وكذلك تم حساب المتوسط المرجح الكلي للموافقة على كل محاور الاستبانة، ويوضح ذلك الجداول التالية:

➢ أولاً: مادة الرياضيات

جدول (6)

المتوسط الوزني والنسبة المئوية لمحاور أداة الدراسة (الاستبانة) وفقاً لاستجابات أفراد عينة مادة الرياضيات (معلمين- رؤساء أقسام) حول العبارات التوصيفية لكل محور

م	المحاور	عدد العبارات التوصيفية	الدرجة الكلية للمحور	المتوسط المرجح بالأوزان	الانحراف المعياري	المدى	الحد الأدنى	الحد الأعلى	النسبة المئوية للمتوسط المرجح بالأوزان %	تقدير الاستجابة	الرتبة
1	المحور الأول: أهداف المنهج	10	50	3.295	.680	3.60	1.40	5.00	65.90%	متوسطة	1
2	المحور الثاني: المحتوى العلمي للمنهج	12	60	3.209	.680	3.25	1.75	5.00	64.18%	متوسطة	3
3	المحور الثالث: أنشطة التعليم والتعلم	11	55	3.000	.700	2.78	3.00	3.00	60.00%	متوسطة	8
4	المحور الرابع: الوسائل التعليمية	7	35	3.278	.610	3.86	1.14	5.00	65.56%	متوسطة	2
5	المحور الخامس: طرق التدريس	9	45	3.043	.550	2.89	1.44	4.33	60.86%	متوسطة	7
6	المحور السادس: مصادر المعرفة والتكنولوجيا	10	50	3.146	.620	3.60	1.40	5.00	62.92%	متوسطة	4
7	المحور السابع: التقويم	9	45	2.986	.550	2.78	2.00	4.78	59.72%	متوسطة	9
8	المحور الثامن: الكتاب المدرسي	17	85	3.145	.620	2.76	1.71	4.47	62.90%	متوسطة	5
9	المحور التاسع: دليل المعلم	15	75	3.135	.700	4.00	1.00	5.00	62.70%	متوسطة	6
10	الاستبانة ككل	100	500	43.1	.500	2.59	1.89	4.48	62.80%	متوسطة	-

من خلال عرض نتائج الجدول السابق وتحليلها يتضح أن مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة (معلمين- رؤساء أقسام) على تحقق معايير جودة منهج الرياضيات للصف الثاني عشر (القسم العلمي) وملاءمته للمرحلة العمرية للمتعلمين عبر محاوره التسعة تراوحت ما بين (59.72%) و (65.90%) . وأن أعلى درجات الموافقة جاءت على المحور الأول وهو (أهداف المنهج) بنسبة (65.9%) . وأن أدنى درجات الموافقة جاءت على المحور السابع وهو(التقويم) إذ تحقق بنسبة أقل من المحاور الأخرى (59.72%) لذلك يجب عمل مراجعة شاملة لأساليب التقويم المستخدمة في مادة (الرياضيات) للصف الثاني عشر علمي من ناحية الكيفية، الشمولية، الاستمرارية والملاءمة للوقت المخصص لها، حتى تتناسب مع خصائص المتعلمين المختلفة.

وبعد مراجعة أراء أفراد عينة مادة الرياضيات (معلمين- رؤساء أقسام) حول المحاور التسعة لأداة الدراسة (الاستبانة) والتي تشكل محك الحكم على تحقق معايير جودة المنهج، تبين أن المستوى العام للموافقة الكلية والذي يعبر عنه المتوسط المرجح بالأوزان لكل محاور الاستبانة بلغ قيمة (3.14) بانحراف معياري (0.50) ونسبة مئوية (62.8%)، وهو ما يقابل الموافقة بدرجة متوسطة أي أن(مستوى الموافقة على جودة منهج الرياضيات يعتبر متوسطاً) وفقاً للميزان التقديري الخاص بمقياس ليكرت، والذي يوضح معيار الحكم على المتوسط المرجح ... جدول (10)، وهذا التقدير بصفة عامة لا يرتقي إلى مستوى الموافقة المطلوب والمتوقع من الميدان التربوي عن جودة منهج الرياضيات للصف الثاني عشر(القسم العلمي)، وقد يعبر عن وجود مشكلة ما في أحد أو بعض المحاور التسعة التي يتم على أساسها تقييم جودة المنهج وذلك من وجهة نظر (معلمين- رؤساء أقسام) مادة الرياضيات للصف الثاني عشر(علمي) بمدارس التعليم العام في دولة الكويت، وأنه من الأهمية بمكان البحث عن مواطن القصور بالمنهج وتعديلها ليصبح أكثر ملاءمة للمرحلة العمرية للمتعلمين وليلبى تطلعات الميدان التربوي وتحقيق التطوير المنشود للمناهج الدراسية الذي تسعى إليه وزارة التربية.

- **ثانياً: مادة الكيمياء**

يوضح الجدول التالي استجابات عينة الدراسة حول مادة الكيمياء:

جدول (12)

المتوسط الوزني والنسبة المئوية لمحاور أداة الدراسة (الاستبانة) وفقاً لاستجابات أفراد عينة مادة الكيمياء (معلمين- رؤساء أقسام) حول العبارات التوصيفية لكل محور

م	المحاور	عدد العبارات التوصيفية	الدرجة الكلية للمحور	المتوسط المرجح بالأوزان	الانحراف المعياري	المدى	الحد الأدنى	الحد الأعلى	النسبة المئوية للمتوسط المرجح بالأوزان %	تقدير الاستجابة	الرتبة
1	المحور الأول: أهداف المنهج	10	50	3.320	.730	3.60	1.40	5.00	66.40%	متوسطة	4
2	المحور الثاني: المحتوى العلمي للمنهج	12	60	3.300	.650	3.25	1.75	5.00	66.00%	متوسطة	8
3	المحور الثالث: أنشطة التعليم والتعلم	11	55	3.311	.680	3.82	1.18	5.00	66.22%	متوسطة	7
4	المحور الرابع: الوسائل التعليمية	7	35	3.371	.720	3.86	1.14	5.00	67.42%	متوسطة	2
5	المحور الخامس: طرق التدريس	9	45	2.000	.700	3.47	2.00	2.00	40.00%	* منخفضة	9
6	المحور السادس: مصادر المعرفة والتكنولوجيا	10	50	3.313	.640	3.00	2.00	5.00	66.26%	متوسطة	5

7	المحور السابع: التقويم	9	45	3.390	.670	3.89	1.11	5.00	67.80%	متوسطة	1
8	المحور الثامن: الكتاب المدرسي	17	85	3.313	.640	2.88	2.12	5.00	66.26%	متوسطة	6
9	المحور التاسع: دليل المعلم	15	75	3.325	.700	3.47	1.53	5.00	66.50%	متوسطة	3
10	الاستبانة ككل	100	500	3.206	.580	2.93	1.80	4.73	64.12%	متوسطة	-

يتضح من الجدول السابق أن مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة (معلمين- رؤساء أقسام) على تحقق معايير جودة منهج الكيمياء للصف الثاني عشر وملاءمته للمرحلة العمرية للمتعلمين عبر محاوره التسعة تراوحت ما بين (40%) و (67.80%) . وأن أعلى درجات الموافقة جاءت على المحور السابع وهو (التقويم) بنسبة (67.80%). وأن أدنى درجات الموافقة جاءت على المحور الخامس وهو (طرق التدريس) إذ تحقق بنسبة أقل من المحاور الأخرى (40%) وهذا يعني أن معلمي (الكيمياء) للصف الثاني عشر يواجهون صعوبات تدريسية ويجب الوقوف على أسباب تلك الصعوبات لإمكانية تطوير أدائهم التدريسي.

وبعد مراجعة أراء أفراد عينة مادة الكيمياء (معلمين- رؤساء أقسام) حول المحاور التسعة لأداة الدراسة (الاستبانة) والتي تشكل محك الحكم على تحقق معايير جودة المنهج، تبين تنوع تقديرات المحاور ما بين متوسطة ومنخفضة، وتبين أن المستوى العام للموافقة الكلية والذي يعبر عنه المتوسط المرجح بالأوزان لكل محاور الاستبانة بلغ قيمة (3.2) بانحراف معياري (0.58) ونسبة مئوية (64.12%)، وهو ما يقابل الموافقة بدرجة متوسطة أي أن (مستوى الموافقة على جودة منهج الكيمياء يعتبر متوسطاً) وفقاً للميزان التقديري الخاص بمقياس ليكرت والذي يوضح معيار الحكم على المتوسط المرجح ... جدول (10)، وهذا التقدير بصفة عامة لا يرتقي إلى مستوى الموافقة المطلوب والمتوقع من الميدان التربوي عن جودة منهج الكيمياء للصف الثاني عشر، وقد يعبر عن وجود مشكلة ما في أحد أو بعض المحاور التسعة التي يتم على أساسها تقييم جودة المنهج وذلك من وجهة نظر(معلمين- رؤساء أقسام) مادة الكيمياء للصف الثاني عشر بمدارس التعليم العام في دولة الكويت، وأنه من الأهمية بمكان البحث عن مواطن القصور بالمنهج وتعديلها ليصبح أكثر ملاءمة للمرحلة العمرية للمتعلمين و ليلبى تطلعات الميدان التربوي وتحقيق التطوير المنشود للمناهج الدراسية الذي تسعى إليه وزارة التربية.

- **ثالثاً: مادة الفيزياء:**

يوضح الجدول التالي استجابات عينة الدراسة حول مادة الفيزياء:

جدول (7)

المتوسط الوزني والنسبة المئوية لمحاور أداة الدراسة (الاستبانة) وفقاً لاستجابات أفراد عينة مادة الفيزياء (معلمين- رؤساء أقسام) حول العبارات التوصيفية لكل محور

م	المحاور	عدد العبارات التوصيفية	الدرجة الكلية للمحور	المتوسط المرجح بالأوزان	الانحراف المعياري	المدى	الحد الأدنى	الحد الأعلى	النسبة المئوية للمتوسط المرجح بالأوزان %	تقدير الاستجابة	الرتبة
1	المحور الأول: أهداف المنهج	10	50	3.87	.140	.60	3.60	4.20	77.40%	مرتفعة	4
2	المحور الثاني: المحتوى العلمي للمنهج	12	60	3.29	.170	.67	3.00	3.67	65.80%	متوسطة	6
3	المحور الثالث: أنشطة التعليم والتعلم	11	55	3.95	.070	.27	3.82	4.09	79.00%	مرتفعة	2
4	المحور الرابع: الوسائل التعليمية	7	35	4.00	.680	3.00	4.00	4.00	80.00%	مرتفعة	1
5	المحور الخامس: طرق التدريس	9	45	3.91	.090	.44	3.67	4.11	78.20%	مرتفعة	3
6	المحور السادس: مصادر المعرفة والتكنولوجيا	10	50	3.18	.570	3.00	2.00	5.00	63.60%	متوسطة	8
7	المحور السابع: التقويم	9	45	3.26	.670	3.00	2.00	5.00	65.20%	متوسطة	7
8	المحور الثامن: الكتاب المدرسي	17	85	3.31	.660	2.82	2.18	5.00	66.20%	متوسطة	5
9	المحور التاسع: دليل المعلم	15	75	3.17	.680	3.00	2.00	5.00	63.40%	متوسطة	9
10	الاستبانة ككل	100	500	3.50	.320	1.61	2.90	4.51	70.00%	مرتفعة	-

يتضح من الجدول السابق أن مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة (معلمين- رؤساء أقسام) على تحقق معايير جودة منهج الفيزياء للصف الثاني عشر وملاءمته للمرحلة العمرية للمتعلمين عبر محاوره التسعة تراوحت ما بين (63.40%) و (80%). وأن أعلى درجات الموافقة جاءت على المحور الرابع وهو (الوسائل التعليمية) بنسبة (80%). وأن أدنى درجات الموافقة جاءت على المحور التاسع وهو (دليل المعلم) إذ تحقق بنسبة أقل من المحاور الأخرى (63.40%) وهذا يعني أن كتاب (دليل المعلم) لمادة الفيزياء للصف الثاني عشر يحتاج إلى تطوير ليلبى تطلعات الميدان التربوي وتحقيق التطوير المنشود للمناهج الدراسية الذي تسعى إليه وزارة التربية.

وبعد مراجعة أراء أفراد عينة مادة الفيزياء (معلمين- رؤساء أقسام) حول المحاور التسعة لأداة الدراسة (الاستبانة) والتي تشكل محك الحكم على تحقق معايير جودة المنهج تبين تنوع تقديرات المحاور ما بين مرتفعة ومتوسطة، وتبين أن المستوى العام للموافقة الكلية والذي يعبر عنه المتوسط المرجح بالأوزان لكل محاور الاستبانة بلغ قيمة (3.5) بانحراف معياري (0.32) ونسبة مئوية (70%)، وهو ما يقابل الموافقة بدرجة مرتفعة أي أن (مستوى الموافقة على جودة منهج الفيزياء يعد مرتفعاً) وفقاً للميزان التقديري الخاص بمقياس ليكرت والذي يوضح معيار الحكم على المتوسط المرجح ... جدول (10)، الأمر الذي يدعو إلى الحكم بثقة على جودة المنهج وملاءمته للمرحلة العمرية للمتعلمين وذلك من وجهة نظر(معلمين- رؤساء أقسام) مادة الفيزياء للصف الثاني عشر بمدارس التعليم العام في دولة الكويت.

- **رابعاً: مادة تاريخ العالم الحديث والمعاصر:**

يوضح الجدول التالي استجابات عينة الدراسة حول مادة تاريخ العالم الحديث والمعاصر:

جدول (8)

المتوسط الوزني والنسبة المئوية لمحاور أداة الدراسة (الاستبانة) وفقاً لاستجابات أفراد عينة مادة تاريخ العالم الحديث والمعاصر (معلمين- رؤساء أقسام) حول العبارات التوصيفية لكل محور

م	المحاور	عدد العبارات التوصيفية	الدرجة الكلية للمحور	المتوسط المرجح بالأوزان	الانحراف المعياري	المدى	الحد الأدنى	الحد الأعلى	النسبة المئوية للمتوسط المرجح بالأوزان %	تقدير الاستجابة	الرتبة
1	المحور الأول: أهداف المنهج	10	50	3.524	.500	1.80	2.60	4.40	70.49 %	مرتفعة	1
2	المحور الثاني: المحتوى العلمي للمنهج	12	60	3.394	.450	1.67	2.67	4.33	67.89 %	متوسطة	2
3	المحور الثالث: أنشطة التعليم والتعلم	11	55	3.116	.750	2.55	1.91	4.45	62.33 %	متوسطة	6
4	المحور الرابع: الوسائل التعليمية	7	35	3.360	.720	2.71	2.29	5.00	67.21 %	متوسطة	3
5	المحور الخامس: طرق التدريس	9	45	3.023	.660	3.00	2.00	5.00	60.46 %	متوسطة	7
6	المحور السادس: مصادر المعرفة والتكنولوجيا	10	50	3.230	.730	2.60	2.00	4.60	64.61 %	متوسطة	5
7	المحور السابع: التقويم	9	45	2.647	.390	1.67	2.00	3.67	52.95 %	متوسطة	9
8	المحور الثامن: الكتاب المدرسي	17	85	3.282	.530	2.00	2.29	4.29	65.65 %	متوسطة	4

9	المحور التاسع: دليل المعلم	15	75	2.850	.970	3.47	1.00	4.47	57.01 %	متوسطة	8
10	الاستبانة ككل	100	500	3.156	.530	2.19	2.15	4.34	63.14 %	متوسطة	-

يتضح من الجدول السابق أن مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة (معلمين- رؤساء أقسام) على تحقق معايير جودة منهج تاريخ العالم الحديث والمعاصر للصف الثاني عشر وملاءمته للمرحلة العمرية للمتعلمين عبر محاوره التسعة تراوحت ما بين (52.95%) و (70.49%). وأن أعلى درجات الموافقة جاءت على المحور الأول وهو (أهداف المنهج) بنسبة (70.49%) . وأن أدنى درجات الموافقة جاءت على المحور السابع وهو(التقويم) إذ تحقق بنسبة أقل من المحاور الأخرى (52.95%) لذلك يجب عمل مراجعة شاملة لأساليب التقويم المستخدمة في مادة (التاريخ) للصف الثاني عشر من ناحية الكيفية، الشمولية، الاستمرارية والملاءمة للوقت المخصص لها، حتى تتناسب مع خصائص المتعلمين المختلفة.

وبعد مراجعة أراء أفراد عينة مادة التاريخ (معلمين- رؤساء أقسام) حول المحاور التسع لأداة الدراسة (الاستبانة) والتي تشكل محك الحكم على تحقق معايير جودة المنهج تبين تنوع تقديرات المحاور ما بين مرتفعة ومتوسطة، وتبين أن المستوى العام للموافقة الكلية والذي يعبر عنه المتوسط المرجح بالأوزان لكل محاور الاستبانة بلغ قيمة (3.15) بانحراف معياري (0.53) ونسبة مئوية (63.14%)، وهو ما يقابل الموافقة بدرجة متوسطة أي أن(مستوى الموافقة على جودة منهج التاريخ يعد متوسطاً) وفقاً للميزان التقديري الخاص بمقياس ليكرت والذي يوضح معيار الحكم على المتوسط المرجح ... جدول (10)، وهذا التقدير بصفة عامة لا يرتقي إلى مستوى الموافقة المطلوب والمتوقع من الميدان التربوي عن جودة منهج التاريخ للصف الثاني عشر، وقد يعبر عن وجود مشكلة ما في أحد أو بعض المحاور التسعة التي يتم على أساسها تقييم جودة المنهج وذلك من وجهة نظر (معلمين- رؤساء أقسام) مادة تاريخ العالم الحديث والمعاصر للصف الثاني عشر بمدارس التعليم العام في دولة الكويت، وأنه من الأهمية بمكان البحث عن مواطن القصور بالمنهج وتعديلها ليصبح أكثر ملاءمة للمرحلة العمرية للمتعلمين وليلبى تطلعات الميدان التربوي وتحقيق التطوير المنشود للمناهج الدراسية الذي تسعى إليه وزارة التربية.

- **خامساً: مادة قضايا البيئة والتنمية المعاصرة**

يوضح الجدول التالي استجابات عينة الدراسة حول مادة قضايا البيئة:

جدول (9)

المتوسط الوزني والنسبة المئوية لمحاور أداة الدراسة (الاستبانة) وفقاً لاستجابات أفراد عينة مادة قضايا البيئة والتنمية المعاصرة (معلمين- رؤساء أقسام) حول العبارات التوصيفية لكل محور

م	المحاور	عدد العبارات التوصيفية	الدرجة الكلية للمحور	المتوسط المرجح بالأوزان	الانحراف المعياري	المدى	الحد الأدنى	الحد الأعلى	النسبة المئوية للمتوسط المرجح بالأوزان %	تقدير الاستجابة	الرتبة
1	المحور الأول: أهداف المنهج	10	50	3.475	.760	2.90	2.10	5.00	69.52%	مرتفعة	4
2	المحور الثاني: المحتوى العلمي للمنهج	12	60	4.217	.440	1.50	3.50	5.00	84.34%	* مرتفعة جداً	1
3	المحور الثالث: أنشطة التعليم والتعلم	11	55	3.460	.990	3.36	1.64	5.00	69.20%	مرتفعة	6
4	المحور الرابع: الوسائل التعليمية	7	35	3.679	.860	3.29	1.71	5.00	73.59%	مرتفعة	2
5	المحور الخامس: طرق التدريس	9	45	3.592	.870	3.67	1.33	5.00	71.85%	مرتفعة	3
6	المحور السادس: مصادر المعرفة والتكنولوجيا	10	50	3.405	.900	3.70	1.30	5.00	68.10%	مرتفعة	7
7	المحور السابع: التقويم	9	45	3.392	.840	3.67	1.33	5.00	67.86%	متوسطة	8
8	المحور الثامن: الكتاب المدرسي	17	85	3.460	.830	3.24	1.76	5.00	69.21%	مرتفعة	5
9	المحور التاسع: دليل المعلم	15	75	3.173	.810	4.00	1.00	5.00	63.46%	متوسطة	9
10	الاستبانة ككل	100	500	3.525	.700	2.89	2.11	5.00	70.51%	مرتفعة	-

يتضح من الجدول السابق أن مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة (معلمين- رؤساء أقسام) على تحقق معايير جودة منهج قضايا البيئة والتنمية المعاصرة للصف الثاني عشر وملاءمته للمرحلة العمرية للمتعلمين عبر محاوره التسعة تراوحت ما بين (63.46%) و (84.34%) . وأن أعلى درجات الموافقة جاءت على المحور الثاني وهو (المحتوى العلمي للمنهج) بنسبة (84.34%). وأن أدنى درجات الموافقة جاءت على المحور التاسع وهو (دليل المعلم) إذ تحقق بنسبة أقل من المحاور الأخرى (63.46%) وهذا يعني أن كتاب (دليل المعلم) لمادة قضايا البيئة والتنمية المعاصرة للصف الثاني عشر يحتاج إلى تطوير ليلبى تطلعات الميدان التربوي وتحقيق التطوير المنشود للمناهج الدراسية الذي تسعى إليه وزارة التربية.

وبعد مراجعة آراء أفراد عينة مادة قضايا البيئة والتنمية المعاصرة (معلمين- رؤساء أقسام) حول المحاور التسعة لأداة الدراسة (الاستبانة) والتي تشكل محك الحكم على تحقق معايير جودة المنهج تبين تنوع تقديرات المحاور ما بين مرتفعة جداً ومرتفعة ومتوسطة، وتبين أن المستوى العام للموافقة الكلية والذي يعبر عنه المتوسط المرجح بالأوزان لكل محاور الاستبانة بلغ قيمة (3.53) بانحراف معياري (0.70) ونسبة مئوية (70.51%)، وهو ما يقابل الموافقة بدرجة مرتفعة أي أن (مستوى الموافقة على جودة منهج قضايا البيئة والتنمية المعاصرة يعد مرتفعاً) وفقاً للميزان التقديري الخاص بمقياس ليكرت والذي يوضح معيار الحكم على المتوسط المرجح ... جدول (10)، الأمر الذي يدعو إلى الحكم بثقة على جودة المنهج وملاءمته للمرحلة العمرية للمتعلمين وذلك من وجهة نظر(معلمين- رؤساء أقسام) مادة قضايا البيئة والتنمية المعاصرة للصف الثاني عشر بمدارس التعليم العام في دولة الكويت.

- **سادساً: مبادئ التفكير الفلسفي**

جدول (10)

المتوسط الوزني والنسبة المئوية لمحاور أداة الدراسة (الاستبانة) وفقاً لاستجابات أفراد عينة مادة مبادئ التفكير الفلسفي (معلمين- رؤساء أقسام) حول العبارات التوصيفية لكل محور

م	المحاور	عدد العبارات التوصيفية	الدرجة الكلية للمحور	المتوسط المرجح بالأوزان	الانحراف المعياري	المدى	الحد الأدنى	الحد الأعلى	النسبة المئوية للمتوسط المرجح بالأوزان %	تقدير الاستجابة	الرتبة
1	المحور الأول: أهداف المنهج	10	50	3.503	.660	3.70	1.30	5.00	70.08%	مرتفعة	1
2	المحور الثاني: المحتوى العلمي للمنهج	12	60	3.462	.680	3.08	1.92	5.00	69.25%	مرتفعة	3
3	المحور الثالث: أنشطة التعليم والتعلم	11	55	3.309	.780	3.09	1.91	5.00	66.20%	متوسطة	5
4	المحور الرابع: الوسائل التعليمية	7	35	3.421	.860	3.71	1.29	5.00	68.42%	مرتفعة	4
5	المحور الخامس: طرق التدريس	9	45	3.476	.750	3.11	1.89	5.00	69.53%	مرتفعة	2
6	المحور السادس: مصادر المعرفة والتكنولوجيا	10	50	3.288	.840	3.70	1.30	5.00	65.76%	متوسطة	6
7	المحور السابع: التقويم	9	45	3.248	.810	3.67	1.33	5.00	64.97%	متوسطة	8

8	المحور الثامن: الكتاب المدرسي	17	85	3.257	.740	3.00	2.00	5.00	65.15%	متوسطة	7
9	المحور التاسع: دليل المعلم	15	75	2.999	1.02	4.00	1.00	5.00	59.98%	متوسطة	9
10	الاستبانة ككل	100	500	3.307	.670	2.94	2.06	5.00	66.14%	متوسطة	-

يتضح من الجدول السابق أن مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة (معلمين- رؤساء أقسام) على تحقق معايير جودة منهج مبادئ التفكير الفلسفي للصف الثاني عشر وملاءمته للمرحلة العمرية للمتعلمين عبر محاوره التسعة تراوحت ما بين (59.98%) و (70.08%). وأن أعلى درجات الموافقة جاءت على المحور الأول وهو (أهداف المنهج) بنسبة (70.08%). وأن أدنى درجات الموافقة جاءت على المحور التاسع وهو (دليل المعلم) إذ تحقق بنسبة أقل من المحاور الأخرى (59.98%) وهذا يعني أن كتاب (دليل المعلم) لمادة مبادئ التفكير الفلسفي الثاني عشر يحتاج إلى تطوير ليلبي تطلعات الميدان التربوي وتحقيق التطوير المنشود للمناهج الدراسية الذي تسعى إليه وزارة التربية.

وبعد مراجعة أراء أفراد عينة مادة مبادئ التفكير الفلسفي (معلمين- رؤساء أقسام) حول المحاور التسعة لأداة الدراسة (الاستبانة) والتي تشكل محك الحكم على تحقق معايير جودة المنهج تبين تنوع تقديرات المحاور ما بين مرتفعة ومتوسطة، وتبين أن المستوى العام للموافقة الكلية والذي يعبر عنه المتوسط المرجح بالأوزان لكل محاور الاستبانة بلغ قيمة (3.31) بانحراف معياري (0.67) ونسبة مئوية (66.14 %)، وهو ما يقابل الموافقة بدرجة متوسطة أي أن (مستوى الموافقة على جودة منهج مبادئ التفكير الفلسفي يعد متوسطاً) وفقاً للميزان التقديري الخاص بمقياس ليكرت والذي يوضح معيار الحكم على المتوسط المرجح ... جدول (10)، وهذا التقدير بصفة عامة لا يرتقي إلى مستوى الموافقة المطلوب والمتوقع من الميدان التربوي عن جودة منهج مبادئ التفكير الفلسفي للصف الثاني عشر، وقد يعبر عن وجود مشكلة ما في أحد أو بعض المحاور التسعة التي يتم على أساسها تقييم جودة المنهج وذلك من وجهة نظر (معلمين- رؤساء أقسام) مادة مبادئ التفكير الفلسفي للصف الثاني عشر بمدارس التعليم العام في دولة الكويت، وأنه من الأهمية بمكان البحث عن مواطن القصور بالمنهج وتعديلها ليصبح أكثر ملاءمة للمرحلة العمرية للمتعلمين وليلبي تطلعات الميدان التربوي وتحقيق التطوير المنشود للمناهج الدراسية الذي تسعى إليه وزارة التربية.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

الذي ينص على: **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول (تقويم مناهج الصف الثاني عشر من وجهة نظر الميدان التربوي بمدارس التعليم العام في دولة الكويت) وفقاً لمتغير المادة الدراسية؟"**

تم إجراء عملية تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA) لمعرفة الدلالات الإحصائية عند مستوى (0.05)، ورصدت النتائج في الجداول التالية:

جدول (11)

المتوسطت الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول تقويم مناهج الصف الثاني عشر وفقاً لمتغير (المادة الدراسية)

المنطقة التعليمية	العينة	انحراف معياري	متوسط حسابي	الترتيب وفقاً للمتوسط
الرياضيات	104	.500	3.136	6
الكيمياء	133	.580	3.206	4
الفيزياء	141	.320	3.501	2
تاريخ العالم الحديث والمعاصر	82	.530	3.156	5
قضايا البيئة والتنمية المعاصرة	99	.700	3.525	1
مبادئ التفكير الفلسفي	76	.670	3.307	3
المجموع	635	.570	3.316	-

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية لآراء أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المادة الدراسية، ويوضح الجدول التالي نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول تقويم مناهج الصف الثاني عشر وفقاً لمتغير المادة الدراسية.

جدول (12)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروقات بين المتوسطات والانحرافات المعيارية لآراء أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المادة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة	الدلالة
بين المجموعات	16.222	5	3.244	10.675	0.000	له دلالة إحصائية
داخل المجموعات	191.165	629	.3040			
المجموع	207.388	634	-			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقويم مناهج الصف الثاني عشر وفقاً لمتغير المادة الدراسية، وللتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقويم مناهج الصف الثاني عشر وفقاً لمتغير المادة الدراسية بين المواد العلمية (رياضيات - الكيمياء – الفيزياء)، وتم استخدام اختبار شيفيه Scheffe، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول المجموع الكلي لمحاور الاستبانة التسعة وفقاً لمتغير المادة الدراسية **للمواد العلمية**، بين كل من المادة الدراسية (الفيزياء، الرياضيات) لصالح مادة الفيزياء، حيث جاء متوسط آراء معلمي مادة الفيزياء في الدرجة الأولى بمتوسط بلغ

(3.50)، بينما جاء متوسط آراء معلمي (الرياضيات) في الدرجة الثالثة والأخيرة للمواد العلمية بمتوسط بلغ (3.136) مما يشير إلى عدم اتفاق آراء معلمي الفيزياء ومعلمي مادة الرياضيات ووجود فروق واختلافات حقيقية جوهرية بين آرائهم عبر عنها مستوى دلالة الفرق بين المتوسطين بقيمة (00.0) وهذا يعني أن معلمي مادة (الرياضيات) يواجهون صعوبات مرتبطة بالمنهج في كل من المحورين التاليين: (التقويم، أنشطة التعليم والتعلم) كما جاءت في نتائج اختبار شيفيه Scheffe ويجب الوقوف على أسباب تلك الصعوبات لإمكانية تطوير أدائهم التدريسي وتحقيق التطوير المنشود للمناهج الدراسية الذي تسعى إليه وزارة التربية.

وللتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقويم مناهج الصف الثاني عشر وفقاً لمتغير المادة الدراسية للمواد الأدبية (تاريخ العالم الحديث والمعاصر - قضايا البيئة والتنمية المعاصرة – مبادئ التفكير الفلسفي)، وتم استخدام اختبار شيفيه Scheffe، **وأظهرت النتائج** وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول المجموع الكلي لمحاور الاستبانة التسعة وفقاً لمتغير المادة الدراسية **للمواد الأدبية**، بين كل من المادة الدراسية (قضايا البيئة والتنمية المعاصرة، تاريخ العالم الحديث والمعاصر) لصالح مادة قضايا البيئة والتنمية المعاصرة، حيث جاء متوسط آراء معلمي مادة قضايا البيئة والتنمية المعاصرة في الدرجة الأولى بمتوسط بلغ (3.52)، بينما جاء متوسط آراء معلمي (تاريخ العالم الحديث والمعاصر) في الدرجة الثالثة والأخيرة للمواد الأدبية بمتوسط بلغ (3.15) مما يشير إلى عدم اتفاق آراء معلمي قضايا البيئة والتنمية المعاصرة ومعلمي مادة تاريخ العالم الحديث والمعاصر ووجود فروق واختلافات حقيقية جوهرية بين آرائهم عبر عنها مستوى دلالة الفرق بين المتوسطين بقيمة (00.0) وهذا يعني أن معلمي مادة (تاريخ العالم الحديث والمعاصر) يواجهون صعوبات مرتبطة بالمنهج في كل من المحورين التاليين: (التقويم، دليل المعلم) كما جاءت في نتائج اختبار شيفيه Scheffe ويجب الوقوف على أسباب تلك الصعوبات لإمكانية تطوير أدائهم التدريسي وتحقيق التطوير المنشود للمناهج الدراسية الذي تسعى إليه وزارة التربية.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:

الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي آراء عينة الدراسة حول تقويم مناهج الصف الثاني عشر من وجهة نظر الميدان التربوي بمدارس التعليم العام في دولة الكويت وفقاً لمتغير نوع الهيئة التدريسية (معلمين/ معلمات)؟"

تم استخدام اختبار (ت الفروق) (T.test) للعينات المستقلة، ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (15)

نتائج اختبار (T) للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الاستبانة وفقاً لمتغير نوع الهيئة التدريسية (معلمين/ معلمات)

المحاور	الهيئة التدريسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة	ملاحظات
المحور الأول: أهداف المنهج	معلمون	139	34.57	5.710	1.146	633	0.252	ليس له دلالة إحصائية
	معلمات	496	35.28	6.624				
المحور الثاني: المحتوى العلمي للمنهج	معلمون	139	41.20	6.214	0.540	633	0.589	ليس له دلالة إحصائية
	معلمات	496	41.59	7.874				
المحور الثالث: أنشطة التعليم والتعلم	معلمون	139	35.14	7.114	3.922	633	0.000	له دلالة إحصائية
	معلمات	496	38.05	7.915				
المحور الرابع: الوسائل التعليمية	معلمون	139	23.42	4.890	3.791	633	0.000	له دلالة إحصائية
	معلمات	496	25.24	5.003				
المحور الخامس: طرق التدريس	معلمون	139	26.58	6.776	3.111	633	0.002	له دلالة إحصائية
	معلمات	496	28.89	7.978				
المحور السادس: مصادر المعرفة والتكنولوجيا	معلمون	139	33.19	6.839	1.127	633	0.260	ليس له دلالة إحصائية
	معلمات	496	32.42	7.217				
المحور السابع: التقويم	معلمون	139	26.50	5.348	4.512	633	0.000	له دلالة إحصائية
	معلمات	496	29.26	6.628				
المحور الثامن: الكتاب المدرسي	معلمون	139	56.68	8.946	0.710	633	0.478	ليس له دلالة إحصائية
	معلمات	496	55.89	12.242				
المحور التاسع: دليل المعلم	معلمون	139	44.71	13.343	2.563	633	0.011	له دلالة إحصائية
	معلمات	496	47.69	11.736				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي آراء معلمي عينة الدراسة حول المحاور التالية: المحور الأول (أهداف المنهج)، والمحور الثاني (المحتوى العلمي للمنهج)،

المحور السادس (مصادر المعرفة والتكنولوجيا)، والمحور الثامن (الكتاب المدرسي) وفقاً لمتغير النوع (معلمين – معلمات)؛ مما يدل على اتفاق آراء المعلمين والمعلمات وأن هناك تقارباً في المتوسطات الحسابية حول هذه المحاور.

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول المحاور التالية: المحور الثالث (أنشطة التعليم والتعلم)، والمحور الرابع (الوسائل التعليمية)، والمحور الخامس (طرق التدريس)، والمحور السابع (التقويم)، والمحور التاسع (دليل المعلم) وفقاً لمتغير الهيئة التدريسية (معلمين – معلمات) لصالح المعلمات، حيث تراوحت قيم "ت" بين (1.978) و(4.512) ومستوى دلالتها أصغر من (0.05)، مما يدل على عدم اتفاق آراء أفراد عينة الدراسة ووجود اختلاف وفروق بينها حول هذه المحاور.

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع:

الذي ينص على: **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي آراء عينة الدراسة حول تقويم مناهج الصف الثاني عشر من وجهة نظر الميدان التربوي بمدارس التعليم العام في دولة الكويت وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي (معلم/ رئيس قسم)؟"**

تم استخدام اختبار (ت الفروق) (T.test) للعينات المستقلة، ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (16)

نتائج اختبار (T) للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الاستبانة وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي (معلم/ رئيس قسم)

المحاور	الهيئة التدريسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة	ملاحظات
المحور الأول: أهداف المنهج	رؤساء أقسام	60	33.90	5.733	1.546	633	0.123	ليس له دلالة إحصائية
	معلمون	575	35.25	6.498				
المحور الثاني: المحتوى العلمي للمنهج	رؤساء أقسام	60	40.98	5.864	0.565	633	0.572	ليس له دلالة إحصائية
	معلمون	575	41.56	7.695				
المحور الثالث: أنشطة التعليم والتعلم	رؤساء أقسام	60	37.52	5.613	0.106	633	0.915	ليس له دلالة إحصائية
	معلمون	575	37.40	8.035				
المحور الرابع: الوسائل التعليمية	رؤساء أقسام	60	24.52	4.172	0.522	633	0.602	ليس له دلالة إحصائية
	معلمون	575	24.87	5.114				
المحور الخامس: طرق التدريس	رؤساء أقسام	60	27.67	7.201	0.752	633	0.452	ليس له دلالة إحصائية
	معلمون	575	28.46	7.845				

المحور السادس: مصادر المعرفة والتكنولوجيا	رؤساء أقسام	60	31.12	3.792	1.676	633	0.094	ليس له دلالة إحصائية
	معلمون	575	32.74	7.386				
المحور السابع: التقويم	رؤساء أقسام	60	28.95	5.134	0.367	633	0.714	ليس له دلالة إحصائية
	معلمون	575	28.63	6.594				
المحور الثامن: الكتاب المدرسي	رؤساء أقسام	60	53.33	6.185	1.916	633	0.056	ليس له دلالة إحصائية
	معلمون	575	56.34	11.992				
المحور التاسع: دليل المعلم	رؤساء أقسام	60	39.52	10.600	5.136	633	0.000	له دلالة إحصائية
	معلمون	575	47.82	12.049				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي آراء عينة الدراسة حول المحور الأول والثاني والثالث والرابع والخامس والسادس والسابع والثامن وفقاً المسمى الوظيفي (معلمين – رؤساء أقسام)؛ مما يدل على اتفاق آراء المعلمين ورؤساء الأقسام وأن هناك تقارباً في المتوسطات الحسابية، وعدم وجود فروق جوهرية بينهم حول هذه المحاور.

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول المحور التاسع (دليل المعلم) وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي (معلمين – رؤساء أقسام)؛ لصالح المعلمين، حيث بلغت قيمة "ت" (5.136) ومستوى دلالتها (0.000)، كما يتضح أن هناك تبايناً في المتوسطات الحسابية، فقد جاء المعلمون في الدرجة الأولى بمتوسط حسابي (47.82)، وجاء رؤساء الأقسام في الدرجة الثانية بمتوسط حسابي (39.52).مما يدل على عدم اتفاق آراء أفراد عينة الدراسة ووجود اختلاف وفروق بينها حول المحور التاسع.

النتائج الخاصة بالسؤال الخامس:

الذي ينص على: **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي آراء عينة الدراسة حول تقويم مناهج الصف الثاني عشر من وجهة نظر الميدان التربوي بمدارس التعليم العام في دولة الكويت وفقاً لمتغير نوع القسم (علمي/ أدبي)؟"**

تم استخدام اختبار (ت) (T.test) للعينات المستقلة، ورصدت النتائج في الجدول التالي:

جدول (17)
نتائج اختبار (T) للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الاستبانة وفقاً لمتغير نوع القسم (علمي/ أدبي)

المحاور	الهيئة التدريسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية df	مستوى الدلالة	ملاحظات
المحور الأول: أهداف المنهج	علمي	380	35.17	6.328	0.250	633	0.802	ليس له دلالة إحصائية
	أدبي	255	35.04	6.609				
المحور الثاني: المحتوى العلمي للمنهج	علمي	380	39.29	6.444	9.688	633	0.000	له دلالة إحصائية
	أدبي	255	44.81	7.849				
المحور الثالث: أنشطة التعليم والتعلم	علمي	380	38.08	6.313	2.612	633	0.009	له دلالة إحصائية
	أدبي	255	36.43	9.598				
المحور الرابع: الوسائل التعليمية	علمي	380	25.03	4.412	1.159	633	0.247	ليس له دلالة إحصائية
	أدبي	255	24.56	5.831				
المحور الخامس: طرق التدريس	علمي	380	27.02	7.815	5.539	633	0.000	له دلالة إحصائية
	أدبي	255	30.43	7.290				
المحور السادس: مصادر المعرفة والتكنولوجيا	علمي	380	32.17	6.196	1.807	633	0.071	ليس له دلالة إحصائية
	أدبي	255	33.21	8.321				
المحور السابع: التقويم	علمي	380	29.07	5.976	1.980	633	0.048	له دلالة إحصائية
	أدبي	255	28.04	7.104				
المحور الثامن: الكتاب المدرسي	علمي	380	55.47	11.025	1.559	633	0.119	ليس له دلالة إحصائية
	أدبي	255	56.93	12.376				
المحور التاسع: دليل المعلم	علمي	380	48.20	10.521	2.952	633	0.003	له دلالة إحصائية
	أدبي	255	45.31	14.098				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي آراء عينة الدراسة حول المحاور التالية: المحور الأول (أهداف المنهج)، المحور الرابع (الوسائل التعليمية)، المحور السادس (مصادر المعرفة والتكنولوجيا) وفقاً لمتغير نوع القسم (علمي / أدبي)؛ مما يدل على اتفاق آراء أفراد عينة الدراسة وأن هناك تقارباً في المتوسطات الحسابية، وعدم وجود فروق جوهرية بينهم حول هذه المحاور.

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول المحاور التالية وفقاً لمتغير نوع القسم (علمي/ أدبي): وجود فروق حول المحور الثاني (المحتوى العلمي للمنهج) لصالح القسم الأدبي، ووجود فروق حول المحور الثالث (أنشطة التعليم والتعلم) لصالح القسم العلمي، والمحور

الخامس (طرق التدريس) لصالح القسم الأدبي، ووجود فروق حول المحور السابع (التقويم) لصالح القسم العلمي، والمحور التاسع (دليل المعلم) لصالح القسم العلمي، وقد يعزى ذلك إلى اختلاف مقررات القسم العلمي عن الأدبي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات التالية:

- عمل مراجعة شاملة لأساليب التقويم المستخدمة في مادة (الرياضيات) للصف الثاني عشر علمي من ناحية الكيفية، الشمولية، الاستمرارية والملاءمة للوقت المخصص لها، حتى تتناسب مع خصائص المتعلمين المختلفة.
- البحث عن مواطن القصور بمنهج الكيمياء للصف الثاني عشر وتعديلها ليصبح أكثر ملاءمة للمرحلة العمرية للمتعلمين وتحقيق الأهداف الموضوعة للمناهج الدراسية الذي تنشده وزارة التربية.
- عمل مراجعة شاملة لطرق التدريس المستخدمة في مادة (الكيمياء) للصف الثاني عشر للوقوف على الصعوبات التدريسية والعمل على تطوير الأداء التدريسي.
- البحث عن مواطن القصور بمنهج الفيزياء وتعديلها ليصبح أكثر ملاءمة للمرحلة العمرية للمتعلمين وليلبي تطلعات الميدان التربوي وتحقيق التطوير المطلوب للمناهج الدراسية الذي تنشده وزارة التربية.
- عمل مراجعة شاملة لأساليب التقويم المستخدمة في مادة (التاريخ) للصف الثاني عشر.
- عمل مراجعة شاملة لكتاب (دليل المعلم) والوقوف على جوانب القصور فيه وتطويره ليلبي تطلعات الميدان التربوي.
- البحث عن مواطن القصور بمنهج قضايا البيئة والتنمية المعاصرة للصف الثاني عشر وتعديلها لتتلاءم مع المرحلة العمرية للمتعلمين، وليلبي تطلعات الميدان التربوي وتحقيق التطوير المطلوب للمناهج الدراسية الذي تنشده وزارة التربية.
- عمل مراجعة شاملة لكتاب (دليل المعلم) لمنهج منهج مبادئ التفكير الفلسفي للصف الثاني عشر لمعرفة جوانب القصور فيه وتطويره ليلبي تطلعات الميدان التربوي.
- إجراء دراسات وبحوث حول تقويم المناهج الدراسية مع عينات تختلف عن عينة الدراسة الحالية.

قائمة المراجع:

إبراهيم، مجدي (2005). تطوير التعليم وفقاً للمستويات المعرفية استجواب لمن يهمه الأمر. *المؤتمر العلمي السابع عشر (مناهج التعليم والمستويات المعيارية)*. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 1، 213- 226.

أبو الروس، محمد (2018). تقويم محتوى كتب الرياضيات الفلسطينية المطورة للمرحلة الثانوية في ضوء معايير (NCTM). *رسالة ماجستير غير منشورة*. الجامعة الإسلامية، كلية التربية، قطاع غزة، فلسطين.

أبو شريف، شريفة عبد الله (2016). إثراء محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء قيم الحوار. *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية غزة.

أبو شقير، محمد؛ المقيد، سامر (2017). *تحليل المناهج الدراسية وتقويمها*. فلسطين، غزة: مكتبة ودار سمير منصور للنشر والتوزيع.

أبوالهيجا، عاشور (2004). *المنهج بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الأستاذ محمود، مطر ماجد (2014). *أساسيات المنهاج*. غزة: مكتبة الطالب الجامعي.

الجعافرة، عبد السلام يوسف (2015). *المناهج أسسها وتنظيمها*. عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الجعفري، زكريا إسماعيل (2013). *المناهج الدراسية فلسفتها بناؤها تقويمها*. دمشق، سوريا: اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الجندي، سامية عبد الحكيم (2010). منهج مقترح للتربية الإعلامية في ظل معايير الجودة الشاملة. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة.

الحسني، نصرة عبد الله الخضر (2019). تقويم مناهج القراءة للمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية. *مجلة كلية التربية*. (5)، 481 - 520.

الحكمي، علي بن صديق (1428). التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم، *ورقة عمل مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*. القصيم 28-29 أبريل.

الخرابشة، عمر؛ الهباهبة، عبد الله؛ الجعافرة، أسمى (2011). معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في كليات التربية في الجامعات الأردنية. *مجلة الدراسات النفسية والتربوية جامعة السلطان قابوس*. سلطنة عمان، 5 (2)، 99 – 129.

الخليفة، حسن جعفر؛ هاشم، كمال الدين محمد (2011). *التقويم التربوي مفهومه وأساليبه مجالاته توجهاته الحديثة*. ط3. الرياض: مكتبة الرشد.

الدوسري، إبراهيم بن مبارك (2001). *إطار مرجعي للتقويم التربوي*، (ط 3)، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الزويني، ابتسام؛ العرنوسي، ضياء؛ حاتم، حيدر (2013). *المناهج وتحليل الكتب*. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

السعدوي، عبد الله صالح؛ الشمراني، صالح علوان (2016). *التعليم المعتمد على المعايير: الأسس والمفاهيم والنظرية*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الصادق، منى عبد الفتاح (2019). تقويم المحتوى العلمي لمنهاج الأحياء للصف العاشر في ضوء معايير الجودة العالمية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 27 (2)، 305 - 328.

الضبع، محمود (2006). *المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

العمري، محمد علي أحمد (2019). تقييم مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية نظام مقررات بالمملكة العربية السعودية في ضوء مبادئ حقوق الإنسان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 3 (17)، 82-52.

المطيري، نورة بنت سلمان بن عيد (2020). تقويم منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية في ضوء متطلبات الأمن الفكري في المرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية*. (21)، 254 - 295.

حسن، مبارك محمد (2021). تقويم محتوى منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية على ضوء معايير المناهج من وجهة نظر المعلمين بالسودان. *مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية*. (1)، 1 -18.

سعادة، جودت أحمد؛ العميري، فهد علي (2019). *تقويم المناهج التوجهات الحديثة - المعايير العالمية ـ التطبيقات التربوية . التطلعات المستقبلية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت أحمد؛ العميري، فهد علي (2019). *تقويم المناهج بين الإستراتيجيات والنماذج*. عمان: دار المسيرة.

سليم، محمد صابر وآخرون (2006). *بناء المناهج وتخطيطها*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

سليمان، ممدوح محمد؛ العثمان، نوال محمد (2002). *المناهج (النظرية والتطبيق)*. الكويت: مؤسسة الرياضي للطباعة والنشر.

سيد، دعاء محمد (2018). تقويم منهج الدراسات الاجتماعية بالصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة. *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية*. (10).

شتات، رباب (2008). دراسة تحليلية لمحتوى كتب الرياضيات بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء المعايير القومية. *المؤتمر العلمي السنوي الثاني (مدرسة المستقبل الواقع والمأمول)* بورسعيد: كلية التربية، جامعة قناة السويس.

شحاتة، حسن (2008). *تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

صبري، ماهر؛ الرفاعي، محب (2008). *التقويم التربوي أسسه وإجراءاته*. القاهرة: سلسلة الكتاب الجامعي العربي.

صميدة، هدى (2004). أسس توجيه المستويات المعيارية للتعليم في مصر في ضوء المستويات المعيارية الدولية. *مجلة التربية*. مصر، 7(12)، 17-71.

طلافحة، حامد عبد الله. (2013). *المناهج تخطيطها تطويرها تنفيذها*. عمان، الأردن: الرضوان للنشر والتوزيع.

عبد الرحمن، عبد الملك طه؛ السعدلي، عبد الرحمن محمد؛ عودة، ثناء مليجي (2016). *المنهج الدراسي واستشراف المستقبل كيف نصممه وكيف نطوره*. القاهرة، مصر: دار الكتاب الحديث.

عبد السلام، عبد السلام (2006). تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات ا لعولمة. *المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية*. المنعقدة خلال الفترة 12 -13 / 4 / 2006. جامعة المنصورة، مصر.

عبد القادر، هالة (2017). تقويم مناهج العلوم المطورة بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير تقويم أسس وعناصر وأثر المنهج. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، 20(6)، 113-147.

عبيد، وليم (2004). *تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبيد، وليم (2009). من جلباب بلوم إلى عباءة الجودة. *المؤتمر العلمي الحادي والعشرون (تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة)*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 4، 1446-1455.

عسقول، محمد (2003). *الوسائل والتكنولوجيا في التعليم بين الإطار الفلسفي والتطبيقي*. (د.ط). غزة: مكتبة آفاق.

عفانة، عزو؛ اللولو، فتحية (2013). *المنهاج المدرسي أساسياته. واقعه. تنظماته. تطويره*. ط 3. غزة: مكتبة الجامعة الإسلامية.

علام، صلاح الدين محمود (2006). *القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

غـوادرة، نضـال. (2016). تقـويم منهـاج اللغـة العربيـة الفلسـطيني الجديـد للصـف العاشـر الأساسـي مـن وجهـة نظـر المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*.

كلخ، محمد (2016). *القياس والتقويم التربوي*. غزة: مكتبة الطالب الجامعي.

كمال، مدحت محمد (2012). *وثيقة منهج الأحياء "المرحلة الثانوية"*. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

محمود، حسين (2008). المستويات المعيارية: مدخل لنشر ثقافة الجودة وإصلاح التعليم قبل الجامعي. *المؤتمر العلمي العشرون (مناهج التعليم والهوية الثقافية)*. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 4، 1458 – 1470.

محمود، صلاح الدين (2006). *مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة*. القاهرة: عالم الكتاب.

موسى، فؤاد محمد (2002). *المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، وتنظيماتها)*. مصر: جامعة المنصورة.

ناصـر، فيحـاء حسـين (2019). تقـويم مـنهج الاجتماعيـات للصـف الأول المتوسـط مـن وجهـة نظـر مدرسـي المـواد الاجتماعية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. (45).

وزارة التربية والتعليم العالي (2007). *وثيقة تشخيص الواقع التربوي*. رام الله، فلسطين.

Association for Supervision and Curriculum Development. (2005). *lexicon of learning*. Retrieved from www. ascd. Org

Austen Feld, R (2010). *The Story of a Truly International Quality Remarkable Person*. International Quality Federation Website WWW.IQFNET.COM.

Australian Council for Educational Research (ACER). (2016). *Educational standards*. Retrieved from Australian Council for Educational Research website: www.acer.edu.au

British Ministry of Education. (2010). *Ensure quality control and certification*. Retrieved from British Ministry of Education website: www. education. gov. uk.

Brown, D., Warschauer, M. (2006). From the University to the Elementary Classroom: Student ' Experiences in Learning to integrate Technology in Instruction. *Journal of Technology and Teacher Education.* 14(3), 599-621.

Brown, k. D. (2010). Comparative studies research. in C. A. kridel (Ed), *encyclopedia of curriculum studies* (pp. 129 – 131). Thousand oaks, CA: Sage Publications.

Creamers, B. P. M, kyriakides, L. (2008). *the dynamics of educational effectiveness*, London, Rouledge.

Dede, C. (2010) *Technological supports for acquiring 21st century skills*. In E. Baker, B. McGaw and P. Peterson (eds), International Encyclopedia of education, 3rd Edition (oxford, UK: Elsevier).

Available, online at: http://learningcenter.nsta.org/products/symposia seminars/iste/files/technological_support_for_21stcentury_encyclo_dede.pdf.

Edwards, W. (2010). *The Story of a Truly International Quality Remarkable Person (R. Austen Feld, Ed.).* Retrieved from WWW.IQFNET.COM website: WWW.IQFNET.COM

Fan L.& Zhu, Y (2007). *Representation of problem-solving mathematics procedures: A comparative look at China,* Singapore, and textbook. Educational Studies in Mathematics, (66), 61-75.

Franco, A. (2020). Not all finns think Alike: Varying Views of Assessment in Finland. *international Education Studies*, 13 (1).

Hook, W., Bishop, W. & Hook, J. (2007). A quality math curriculum in support of effective teaching for elementary schools. *Educational Studies in Mathematics*, (65), 125-148.

https://www.researchgate.net/publication/311603915. (2016). Implementation and Challenges of English Language Education Reform in Malaysian Primary Schools.

Hudson, D. (2007). *Educational Standards*. New York, USA: Chelsea House Publishers.

Lewis, R. (2012). A Content Analysis of Inquiry in Third Grade Science Textbooks, (*Unpublished MA Thesis)*. Brigham Young University.

Mundy, K. E. (2008). *Comparative and International Education*: Issues for Teachers. Toronto.

Obeikan Research and Development Company website. (2019). *Curriculum Standards*. Retrieved from www. Ord. com. sa website: www. Ord. com. sa.

Office for Standards in Education. (2015). *Educational standards*. Retrieved from Office for Standards in Education website: www. ofsted. gov. uk.

Popham, Oakland. J. (2003). *Test Better, Teach Better: The Instructional Role of Assessment*. Alexandria, VA: ASCD.

Poston, William. Jr. (1997). " Comprehensive study of factors impacting Perceived Quality in school Organizations. *Quality Assessment in Low School Districts*. 5.

Qatar Ministry of Education. Curriculum Standards Office. (2017). *Curriculum Standards*. Retrieved from www.education.gov.qa website: www. education. gov. qa.

Ravitch, D. (2010). *We 've Always Had National Standards*, Education Week 28-29, 29,17, Retrieved from www.edweek.org.

Ripley, A. (2013). *The smartest kids in the world: And how they got that way*. New York, NY: Simon& Schuster.

Schleicher, A. (2014, May 8**).** *PISA programme not about short – term fixes. the guardian*. retrieved from http://www.theguardian.com/education/pisa-programme-short-term-fixes.

Strietholt, R. Gustafsson. J. E. Rosen. M. & Bos. W. (2014). Outcomes and Causal inference in international comparative assessments. *Educational policy evaluation through international comparative assessments*, 10 -18.

Voogt, J., & Roblin. N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies,* 44(3), 299-321.

Wilby, P. (2014, May 6). *Academics warn international school league tables are killing "joy of learning"*. Retrieved from: http://www.theguardian.com/education/academics-international-school-league-tables-killing-joy of-learning.