

## متطلبات تطوير مقرر بناء المناهج من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل

مهند عبداللطيف الجعفري

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس - جامعة الملك فيصل - السعودية  
aljafary@kfu.edu.sa

شاهر ربحي عليان

أستاذ مساعد بكلية التربية والآداب - جامعة صحار - سلطنة عُمان  
se72sc@gmail.com

### الملخص:

تأتي الدراسة الحالية منسجمة مع الجهود الرامية إلى تطوير منظومة التعليم والتعلم في جامعة الملك فيصل، وهي تهدف إلى استقصاء الاحتياجات اللازمة لتطوير مقرر بناء المناهج الذي يدرسه الطلبة في كلية التربية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث تكونت من ٦٠ فقرة وزعت على ثلاثة محاور: مفردات المقرر، وإجراءات تنفيذ المقرر، ومصادر التعلم. تشكلت عينة الدراسة من (٢٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الذين يُدرسون المقرر تم اختيارهم بالطريقة القصدية، والطلبة الذين درسوا المقرر، وقد تم اختيار (٥٨) طالبة و (٧٥) طالبا بالطريقة العشوائية البسيطة. أظهرت نتائج الدراسة أهمية الاحتياج إلى بعض المفردات في تدريس المقرر مثل ربط المنهج بقضايا ومشكلات المجتمع، وكذلك الاطلاع على تجربة المملكة العربية السعودية بشكل تطبيقي في مجال المناهج المطورة. كما أكدت النتائج على أهمية بعض الإجراءات أثناء تنفيذ المقرر مثل: التنوع في أسئلة الاختبارات التحصيلية، ووجود العدد المناسب من الطلبة في الشعبة الواحدة، واستبعاد المذكرات والملخصات كمصادر للتعلم.

الكلمات المفتاحية: مقرر بناء وتطوير المناهج، تطوير المناهج.

### المقدمة:

تعد مؤسسات التعليم العالي في أي دولة حاضرات معرفة، ونموذجاً يتوجب الإشارة إليه من قبل مؤسسات المجتمع الأخرى؛ حيث إنها تهدف بشكل رئيسي إلى إعداد أفراد مؤهلين علمياً وتقنياً وتربوياً، يساهمون في بناء المجتمع وتنميته وحفظ تراثه وضمن بقائه. ونجاحها في تحقيق أهدافها مرهون بقدرتها على استنباط مواطن الابداع لدى العاملين لديها لبلورة رؤية واضحة، وتسخير جميع الخدمات اللوجستية التي تساهم في تنمية معارفهم ومهاراتهم، وبناء برامج تلبي حاجات المتعلمين وفروقهم الفردية.

يُشكّل البرنامج الأكاديمي الذي تقدمه مؤسسات التعليم العالي متمثلة في الجامعات منظومة متكاملة عناصرها الرئيسية هي: عضو هيئة التدريس والطالب والمنهاج الدراسي، يضاف لها بيئة (أو سياق) التعلم بما تشمله من خدمات ومرافق ومعينات للتعلم وغيرها. ويعد المنهاج الدراسي من أهم العناصر (أو المنظومات الفرعية) للبرنامج الأكاديمي، فهو مادة الاتصال بين عضو هيئة التدريس والطالب، وهو بدوره يتكون من عناصر رئيسة أهمها المقرر الدراسي؛ وعليه فإن تطوير المقررات الدراسية سيؤدي إلى تطوير المناهج الدراسية، وهذا بدوره سيساهم بشكل كبير في تطوير البرنامج الأكاديمي (عمران وسرور، ٢٠١٧).

ونتيجة لتبني الجامعات في الآونة الأخيرة لمعايير الجودة في برامجها وكلياتها، أصبح للمقرر الدراسي توصيف خاص (Course Profile) يتطلب تصميمًا محكمًا يشتمل على أهداف المقرر العامة (Course Objectives) ونواتج التعلم (Learning Outcome)، وطرق التدريس وإجراءات التقييم ومصادر التعلم المتنوعة. وبعد الانتهاء من تدريسه تتم مراجعة أهداف ونواتج ومحتوى المقرر وجميع إجراءاته (Course Review)، والتحقق من مدى مطابقة ذلك كله مع التوصيف، واتخاذ التدابير اللازمة في حالة وجود خلل في المطابقة مع التوصيف كله أم مع بعض عناصره، حتى لا تتكرر في الفصول الدراسية اللاحقة؛ وهذا يشير بشكل واضح إلى الاهتمام المتزايد بالمقررات الدراسية والاستمرار في تقييمها وتطويرها.

إضافة إلى ذلك، لم يعد المقرر الدراسي مجرد محتوى معرفي ووجداني ومهاري فقط، بل أصبح بمثابة هوية (أو بطاقة تعريفية ID) يمكن من خلالها الحكم على جودة البرامج الجامعية المقدمة، ومؤشرا في حصول الجامعة على الاعتماد البرامجي (الخاص)؛ مما دفع باتجاه استحداث هيئات على مستوى الدولة لمتابعة البرامج والمقررات الدراسية مثل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية، والهيئة العُمانية للاعتماد الأكاديمي، وهيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها في المملكة الأردنية الهاشمية، وغيرها في باقي الدول العربية ودول العالم. وقد ساهم ذلك في تحسين إجراءات التدريس والتقويم والتطوير، كما ساهم في تسهيل إجراءات معادلة المقررات، وانتقال الطالب لسبب أو لآخر من جامعة إلى أخرى في نفس الدولة، وربما بين الدول (Forest & Altbach, 2007).

وانسجاما مع هذا الحراك الأكاديمي والمجتمعي الذي يشير إلى تنامي الاهتمام بالمقررات الدراسية، تأتي الدراسة الحالية التي تركز على البحث في مجالات تطوير مقرر بناء المناهج الذي تقدمه كلية التربية في جامعة الملك فيصل. وهو يكتسب أهمية قصوى في التطوير المستمر؛ كونه مقرا رئيسا في إعداد المعلم، فهو يزود الطالب/المعلم بأسس تخطيط وبناء المناهج الدراسية وتنظيماتها وعناصرها، وكيفية تنفيذها وتقويمها. ومن المهم أن ينهي الطالب/المعلم هذا المقرر وقد أحاط بالمستجدات العالمية في مجال المناهج، وكذلك التغيرات المحلية ذات الصلة في مدارس التعليم؛ بما يساعد في تقليص الفجوة بين مقررات إعداد المعلمين في الجامعات - بشكل عام - والواقع الميداني.

## مشكلة الدراسة:

يُعد مقرر بناء المناهج من المقررات التي يقدمها قسم المناهج وطرق التدريس إلى جميع الطلبة في كلية التربية بمختلف تخصصاتهم في جامعة الملك فيصل، وهو يقوم على فلسفة أساسها تزويد الطالب بالمعارف والمهارات التي تعينه مستقبلاً في تصميم وحدة دراسية بكافة عناصرها الرئيسية والفرعية، أو تمكنه من تحليل وحدة دراسية من الكتاب المقرر أثناء عمله في الميدان كمعلم.

وقبل حوالي خمس سنوات (أي في العام ٢٠١٣م)، تم وضع توصيف للمقرر وفقا لمتطلبات هيئة الاعتماد والجودة في الجامعة (NCAA)، ومنذ تلك اللحظة لم تتم مراجعة هذا التوصيف وإعادة النظر في أهداف ومفردات وأنشطة المقرر. ومن خلال الورش التي يعقدها قسم المناهج في نهاية كل فصل دراسي، يشير الزملاء أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون المقرر إلى وجود جوانب قصور فيه تحول دون تحقيقه لأهدافه، إضافة إلى ما أسفرت عنه المقابلات الشخصية التي أجراها الباحثان مع العديد من الطلاب الذين يدرسون المقرر، والذين أشاروا إلى إن المقرر لا يلبي رغباتهم واحتياجاتهم، فضلاً عن وجود موضوعات ليس لها فائدة تذكر.

من هنا جاءت فكرة القيام بهذه الدراسة، والتي تلقي الضوء على احتياجات (متطلبات) تدريس مقرر بناء المناهج، من حيث أهمية مفرداته وإجراءات تدريسه ومصادر التعلم فيه. وبشكل رئيس ستحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:  
ما متطلبات تدريس مقرر بناء وتطوير المناهج من وجهة نظر أساتذة المقرر والطلبة في كلية التربية في جامعة الملك فيصل؟  
ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

١. ما مدى الاحتياج للمفردات المتضمنة في مقرر بناء المناهج الحالي من وجهة نظر أساتذة المقرر والطلبة في كلية التربية في جامعة الملك فيصل؟
٢. ما مدى الاحتياج للإجراءات التدريسية المطبقة في مقرر بناء المناهج الحالي من وجهة نظر أساتذة المقرر والطلبة في كلية التربية في جامعة الملك فيصل؟
٣. ما مدى الاحتياج لمصادر التعلم المستخدمة في مقرر بناء المناهج الحالي من وجهة نظر أساتذة المقرر والطلبة في كلية التربية في جامعة الملك فيصل؟
٤. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى  $\alpha=0.05$ ) بين تكرارات استجابات الطلبة الذكور والإناث فيما يتعلق بمدى الاحتياج لمفردات المقرر الحالي وإجراءات تنفيذه ومصادر التعلم الخاصة به؟

### أهمية الدراسة:

١. الكشف عن نقاط الضعف والقوة في مقرر بناء المناهج، لتقديم وجهة النظر البديلة للموضوعات التي يقترح الباحثان تضمينها لهذه المادة التربوية، وعرض ذلك كبديل إرشادي تدريسي مقترح.
٢. ندرة البحوث التي أجريت في المجال، حيث تعد هذه الدراسة - ضمن حدود معرفة واطلاع الباحثين - أول دراسة تحليلية تقييمية تجرى على أحد المقررات في جامعة الملك فيصل، وربما تساهم في دفع مزيد من الزملاء في كلية التربية وكليات أخرى إلى إعادة النظر في مقرراتهم وتحديثها.
٣. تتسجم مع الحراك الإيجابي في جامعة الملك فيصل الذي يهدف إلى تحسين وتطوير التعليم الجامعي بكافة مدخلاته وعملياته.

### حدود الدراسة:

ستقتصر هذه الدراسة على مقرر بناء وتطوير المناهج الذي درسه الطلبة في كلية التربية جامعة الملك فيصل خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨.

### مصطلحات الدراسة:

#### مقرر بناء المناهج:

هو المقرر الذي يدرسه الطلبة في المستوى الثاني من مرحلة البكالوريوس في كلية التربية في جامعة الملك فيصل، ويعتبر متطلباً لمقررات تُقدم في مستويات متأخرة مثل طرق التدريس الخاصة، ومقرر تصميم وتطوير الدروس. يشتمل هذا المقرر على أسس بناء المناهج وعناصره وتنظيماته وعملياته.

#### تطوير المناهج:

هي إحدى عمليات المنهج، وهي العملية التي تلي عملية تقويم المنهج معتمدة على نتيجته. وفي هذه الدراسة فإن عملية تطوير المنهج تُقاس بمدى الاحتياج لمفردات المقرر الحالي وإجراءات تنفيذه ومصادر التعلم له، وذلك من وجهة نظر أساتذة المقرر والطلاب والطالبات الذين درسوا المقرر.

## الإطار النظري للدراسة:

المقرر الدراسي هو جزء من المنهاج الدراسي، يشتمل على الخبرات المعرفية والوجدانية والمهارية التي يطلب من المتعلمين تعلمها في مادة من المواد خلال سنة دراسية. وهو مجموعة من الموضوعات الدراسية التي يلزم الطلبة بدراستها في فترة زمنية محددة، تتراوح بين فصل دراسي إلى عام دراسي كامل، وفق خطة محددة، ويساهم النجاح فيه وتحقيق جميع متطلباته في الحصول على درجة علمية علي (٢٠٠٣).

تتنوع المقررات التي تطرحها الجامعات، حيث يمكن تصنيفها حسب موقعها في البرنامج الدراسي (أو الخطة الدراسية) إلى مقررات إجبارية Core Courses، وهي متطلبات أساسية للتخرج، وتكون في جميع أقسام الخطة الدراسية كمتطلبات الجامعة ومتطلبات الكلية أو القسم، وكذلك متطلبات التخصص الرئيسي أو الفرعي. ومقررات اختيارية Elective Courses، يتم اختيارها من ضمن قائمة المقررات التي تطرحها الجامعة أو الكلية المختصة؛ وذلك لاستكمال الساعات (أو الوحدات) الدراسية المعتمدة المطلوبة في البرنامج الدراسي (أبو عقيل، ٢٠١٤). إضافة إلى النوعين السابقين، يوجد مقررات ذات سمة خاصة في الخطة الدراسية يحددها ويضع شروطها القسم المختص مثل مقررات المتطلبات السابقة Pre-requisite Courses التي يشترط النجاح فيها تمهيدا لدراسة مقررات ذات صلة تتصف بعمق أكبر في المادة العلمية، والمقررات المتزامنة Synchronous Courses التي يسجلها الطالب في فصل واحد مثل مقرر الفيزياء ومقرر مختبر الفيزياء.

أما من حيث طريقة تقديمها للطلبة فيمكن تصنيفها إلى مقررات بالمحاضرة Lecture Course، حيث يقدم مدرس المقرر المادة العلمية بدرجة محدودة من المشاركات والأنشطة الطلابية. ومقررات الندوة Seminar or colloquium Courses، حيث يوزع المدرس القراءات العلمية على الطلبة لتحضيرها وعرضها بشكل جماعي أو فردي من أجل المناقشة والتقييم. ومقررات الدورات الخاصة tutorial course، حيث يعمل طالب أو مجموعة صغيرة من الطلبة على مشروع ذو صلة بالمادة العلمية، بحيث يكون دور المدرس خلال اللقاء الأسبوعي التوجيه والإرشاد الأكاديمي والعلمي. والمقررات العملية Laboratory Courses، وهي عبارة عن مجموعة تجارب ينفذها الطالب في المختبر أو خارج الغرفة الصفية، يقدم من خلالها مجموعة من التقارير التي تشير إلى مدى تقدمه العلمي ويقيم من خلالها. والمقررات الميدانية Practicum Courses، وهي مقررات التطبيق للمهن التعليمية أو الطبية أو الهندسية، وتكون عادة في الفصل الأخير للدراسة، حيث يقضي الطلبة فترة المقرر في أماكن العمل مثل المدارس والمستشفيات والمصانع، ينفذون داخلها ما اكتسبوه من خبرات نظرية. إضافة إلى ذلك ظهر نتيجة للتقدم التكنولوجي في مجال التربية والتعليم ما يسمى المقررات الإلكترونية التي تقدم عن طريق برنامج التعلم عن بعد الذي تطرحه الجامعات، أو عن طريق المنصات التعليمية ومن أشهرها MOOC-Massive Open Online Course (عبد النعيم، ٢٠١٦).

يؤدي الاهتمام بتقييم المقررات الدراسية إلى تطويرها وتحديثها بشكل مستمر بما يحقق متطلبات الثورة المعرفية الشاملة التي يشهدها عصرنا الحالي، ويمكن تعريف عملية تقييم المقرر الدراسي على أنها عملية منهجية مخططة ومنظمة تهدف إلى تقديم تشخيص لجوانب القوة والضعف للمقرر، عن طريق أدوات القياس التي تم إعدادها وفق منهجية علمية، ومن ثم إصدار الحكم واتخاذ القرار بغرض التطوير وتحقيق الأهداف (Kelly, 2004؛ القمزي، ٢٠١٧).

تشير الدراسات (Tanner & Tanner, 2007; Wiles, 2009) إلى أن عملية تقييم وتطوير المقررات الدراسية تمر بعدة مراحل مترابطة متكاملة هي:

- تحليل الوضع الراهن (تحليل الواقع): أي تحديد الحاجات مع الأخذ بعين الاعتبار العوامل الخارجية مثل (حاجات العمل المستقبلي، والتقدم التكنولوجي، وفلسفة التعليم العالي)، والعوامل الداخلية مثل (بيئة التعلم وحاجات الطلبة ومستوياتهم، والكفاءات المنوطة بالمقرر، وعناصر المقرر أو جزء من تلك العناصر).
- تحليل الأهداف: حيث يتم في هذه المرحلة تحديد الهدف من عملية التقييم وهو معرفة واقع المقرر، ومعرفة نقاط القوة والضعف وصولاً إلى عملية الإصلاح والتطوير.

• تحديد معايير المحتوى للمقررات الدراسية: وهي المدخل إلى عملية تقييم المقررات من خلال مجموعة من الكفايات والمحكات مثل: الاعتماد الأكاديمي والجودة الشاملة.

اهتمت العديد من الدراسات بعملية تحليل وتقييم وتطوير المقررات الدراسية الجامعية، والكشف عن مواطن الضعف والقوة فيها وصولاً إلى تحديثها وتطويرها. ومن هذه الدراسات دراسة الحمادي (٢٠١٤) التي هدفت إلى تقييم تدريس مقرر علم النفس التربوي في بعض الجامعات السعودية ومعهد التدريب الأمني، ودراسة محمد (٢٠١٤) التي هدفت إلى تطوير مقرر طرق تدريس العلوم في ضوء متطلبات مناهج العلوم المطورة لتنمية الكفايات التدريسية لدى معلم العلوم أثناء إعداده بجامعة جازان، ودراسة الحدابي وأنعم ومحمد (٢٠١٢) التي تناولت تقييم مقرر طرائق تدريس العلوم بكلية التربية في جامعة صنعاء، ودراسة الشهراني (٢٠١١) في تقييم مقرر جغرافية المملكة العربية السعودية بكليات المعلمين في ضوء أهدافه من وجهة نظر الطلاب، ودراسة عامر (٢٠٠٦) في تقييم مقرر تقنية المعلومات من وجهة نظر كل من طلبة التأهيل التربوي والمعلمين العمانيين، ودراسة الخضير (٢٠٠٢) وهدفت إلى تقييم مقرر أدب الأطفال في أقسام اللغة العربية بكليات المعلمين.

بالرغم من اشتغال الأدب التربوي على الكثير من الدراسات في مجال تقييم وتطوير المناهج و المقررات، إلا أنه تم اختيار الدراسات السابقة كونها تركز على تطوير المقررات الجامعية بما ينسجم مع الهدف العام للدراسة الحالية. سنتقصر الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة وإجراءات تطبيقها، في حين أنه يصعب مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة، كون المقرر الذي ستم دراسته مختلف في أهدافه ومحتواه وإجراءات تقييمه وتطويره عن المقررات في الدراسات السابقة.

## إجراءات الدراسة:

### مجتمع الدراسة:

١. جميع الطلاب والطالبات الذين يدرسون مقرر بناء المناهج خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨ في كلية التربية في جامعة الملك فيصل.
٢. جميع أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث الذين يقدمون مقرر بناء المناهج خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨ في كلية التربية في جامعة الملك فيصل.

### عينة الدراسة:

تشكلت عينة الدراسة من (٢٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس (الذكور والإناث) الذين درسوا مقرر بناء المناهج خلال الفصل الأول من العام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨، أو درسوه خلال الفصول الدراسية السابقة، ومن (٥٨) طالبة و (٧٥) طالباً ممن أنهوا دراسة المقرر في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

### أداة الدراسة

بعد مسح للأدبيات التربوية ذات الصلة (الحمادي، ٢٠١٤؛ محمد، ٢٠١٤؛ الحدابي، ٢٠١٢؛ Parashar & Parashar, 2012; Akdemir et al., 2015; Shaver, 2017) تم بناء الاستبانة كأداة للدراسة، حيث تكونت من ثلاثة محاور: المحور الأول الخاص بموضوعات (مفردات) المقرر وله (٢٢) فقرة، والمحور الثاني الخاص بإجراءات تقديم (تنفيذ) المقرر وله (٢٦) فقرة، والمحور الثالث الخاص بمصادر التعلم وله (١٢) فقرة. وقد تم بناء الاستبانة على هيئة مقياس ليكرت الخماسي، بحيث يختار المستجيب على أحد البدائل الخمسة (غير موافق بشدة ولها (١) نقطة، غير موافق ولها (٢) نقطتان، محايد وله (٣) نقاط، موافق ولها (٤) نقاط، موافق بشدة ولها (٥) نقاط).

### الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

#### ١. الصدق الظاهري

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على السادة المحكمين وعددهم (٨) من المتخصصين في مجال المناهج وتطويرها ممن يعملون خارج جامعة الملك فيصل؛ وفي ضوء وجهات نظر المحكمين، تم إعادة صياغة بعض الفقرات، وإعادة ترتيب بعضها

الأخر. كما تم احتساب النسب المئوية للاتفاق بين السادة المحكمين على فقرات الاستبانة باستخدام معادلة كوبر، وهي موضحة في الجدول (١).

الجدول (١): المتوسط الحسابي للنسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على فقرات الاستبانة

فقرات المحور	المتوسط الحسابي
الأول	٨٦,٤%
الثاني	٩٢,٣%
الثالث	٩١,٦%

يتضح من الجدول (١) أن النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على فقرات محاور الاستبانة جاءت مرتفعة. ومن خلال ما يشير إليه الأدب التربوي بأن نسبة مئوية لاتفاق المحكمين أعلى من ٨٠% تعني قبول المحكمين للأداة (الاستبانة)، وموافقهم على وضوح صياغة فقراتها وانتماء كل منها للمحور الخاص بها (حسين، ٢٠١٨، ص ٤٠٠).

### ٢. الصدق البنائي للاستبانة

بعد التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، قام الباحثان بتطبيقها على عينة استطلاعية عددها (ن = ٢٨) طالباً درسوا مقرر بناء المناهج خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠١٧/٢٠١٨، حيث تم اختيار هؤلاء الطلبة من خارج عينة الدراسة، وذلك لحساب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجة المحور والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول (٢).

الجدول (٢): معامل ارتباط بيرسون بين محاور الاستبانة و الدرجة الكلية

المحور	عنوان المحور	معامل الارتباط
الأول	المفردات المتضمنة في مقرر بناء المناهج	٠,٨٧**
الثاني	إجراءات التنفيذ	٠,٩٠**
الثالث	مصادر التعلم	٠,٨٦**

\*\* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠١

يشير الجدول (٢) أن جميع معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية مرتفعة نسبياً، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهذا يشير إلى قوة نسبية للفقرات واتساق داخلي بينها، وبالتالي صلاحية تطبيق الاستبانة.

### ٣. ثبات الاستبانة

قام الباحثان بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية (من خارج عينة الدراسة) عدد أفرادها (ن = ٢٨)؛ لحساب الثبات باستخدام برمجية الرزم الإحصائية SPSS، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الاستبانة ككل بطريقة ألفا (٠,٩١٣)، وهي قيمة مرتفعة نسبياً تجعل من الأداة صالحة للتطبيق.

### عرض نتائج الدراسة وتفسيراتها:

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، تم تطبيقها على عينة الدراسة من أساتذة المقرر والطلاب والطالبات، وجمع البيانات الأولية، ومن ثم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومدى الاحتياج لكل فقرة من فقرات المحاور الثلاثة. تم تحديد مدى الاحتياج باحتساب المدى من خلال الفرق بين أعلى درجة في مقياس ليكرت مع أدنى درجة، ثم قسمة الفرق المطلق على أعلى درجة في مقياس ليكرت، وبالتالي تحدد مدى الاحتياج حسب ما يظهر في الجدول (٣).

الجدول (٣): تحديد مدى الاحتياج لفقرات الاستبانة

المدى الاحتياج	الفترة
ضعيف جدا	من ١,٠٠ - ١,٨٠
ضعيف	أكبر من ١,٨٠ - ٢,٦٠
متوسط	أكبر من ٢,٦٠ - ٣,٤٠
كبير	أكبر من ٣,٤٠ - ٤,٢٠
كبير جدا	أكبر من ٤,٢٠ - ٥,٠٠

الإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الأول

ما مدى الاحتياج للمفردات المتضمنة في مقرر بناء وتطوير المناهج الحالي من وجهة نظر أساتذة المقرر والطلاب والطالبات في كلية التربية في جامعة الملك فيصل؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومدى الاحتياج لكل فقرة من فقرات المحاور الثلاثة، كما يُظهرها الجدول (٤).

يتبين من خلال الجدول (٤) التفاوت في وجهات نظر الطلاب والطالبات حول مدى الاحتياج لمضمون كل فقرة من فقرات المحور الأول الخاص بموضوعات المقرر، كما يظهر من الجدول الاتفاقي بين وجهات نظر الاساتذة مع وجهات نظر الطلاب والطالبات في بعض الفقرات، واختلافها في البعض الآخر. ففي الفقرة الثانية التي نصها (التركيز على الأسس الفلسفية للمنهج) يتفق جميع أفراد العينة طلابا وطالبات وأساتذة على ضعف هذه الفقرة، من خلال احتلالها للترتيب الأخيرة من حيث درجة الاحتياج، حيث جاء ترتيبها من وجهة نظر الطلاب والطالبات والأساتذة (٢٢، ٢١، ١٨) على الترتيب، وبلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرات (٢,٩٥، ٢,٤٥، ٣,٢٠) على الترتيب أيضا. هذه النتيجة تعكس عدم أهمية إدراج النظريات الفلسفية القديمة والحديثة كموضوع رئيس في مقرر بناء وتطوير المناهج، فالتوجهات الحديثة لا تستند في مرجعيتها إلى عالم المثل وتقسيمات المواضيع التي نادى بها أفلاطون، أو عالم الواقعية من وجهة نظر أرسطو، بل أصبحت المناهج تُبنى في وقتنا الحاضر على أسس أخرى تُراعي دور الطالب كمشارك فاعل في العملية التعليمية.

الجدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومدى الاحتياج للمفردات المتضمنة في مقرر بناء المناهج

م	الفقرات	الطلاب			الطالبات			مرجع كاي	مستوى الدلالة	أساتذة المقرر				
		الترتيب	*د	*ح	*م	الترتيب	*د			*ح	*م	د	ح	م
١	التمييز بين مفهومي المنهج التقليدي والحديث	1	كبير	0.99	3.93	٥	كبير	1.21	3.64	١١,١٢	دالة	4.00	1.70	كبير
٢	التركيز على الأسس الفلسفية للمنهج	22	متوسط	0.98	2.95	٢١	ضعيف	1.21	2.45	١٢,٤٤	دالة	3.20	1.48	متوسط
٣	تضمين الأساس العقدي (الدين الإسلامي) للمنهج	7	كبير	1.12	3.59	١٢	متوسط	1.72	3.18	١٥,١٣	دالة	4.40	1.07	كبير
٤	التعرف على الأسس النفسية للمنهج	8	كبير	1.12	3.57	١	كبير جداً	1.42	4.27	١٢,٥٦	دالة	4.00	1.70	كبير
٥	ربط المنهج بالمجتمع ومشكلاته	3	كبير	0.90	3.69	٣	كبير	1.56	3.73	٧,٨٨	دالة	4.60	0.70	كبير
٦	ربط المنهج بالتطور التكنولوجي	13	كبير	1.27	3.41	٤	كبير	1.56	3.73	٩,٣٤	دالة	3.90	1.20	كبير
٧	شرح الأهداف السلوكية ومجالاتها ومستوياتها	18	متوسط	1.25	3.31	٢٢	ضعيف	1.41	2.00	٦,٢٧	دالة	2.90	1.37	متوسط
٨	التمييز بين عناصر محتوى المقرر (حقائق ومفاهيم ومبادئ)	4	كبير	1.02	3.65	١٦	متوسط	1.04	2.91	٦,٣٩	دالة	3.50	1.27	كبير
٩	تحديد طرق واستراتيجيات تدريس الطلبة	10	كبير	1.15	3.57	١٤	متوسط	1.64	3.09	٦,٧٧	دالة	2.70	1.25	متوسط
١٠	التعرف إلى إجراءات تصميم الأنشطة في المنهج	6	كبير	1.16	3.60	٨	كبير	1.29	3.55	٨,٥٦	دالة	3.50	1.43	كبير
١١	تعريف الوسائل التعليمية وأنواعها واستخداماتها	20	متوسط	1.18	3.27	٢٠	متوسط	1.56	2.73	٧,٦٦	دالة	2.50	1.43	ضعيف
١٢	التعرف على إجراءات تقويم تعلم الطلبة	14	متوسط	1.10	3.39	١٧	متوسط	1.58	2.91	١١,٦٧	دالة	2.70	0.95	متوسط
١٣	تعريف منهج المواد المنفصلة وتطبيقاته	9	كبير	1.18	3.57	١١	متوسط	1.42	3.27	١٣,٦٧	دالة	3.70	1.64	كبير
١٤	تعريف منهج النشاط ومميزاته	16	متوسط	1.18	3.35	٢	كبير	1.30	3.91	١٨,٤٤	دالة	3.50	1.65	كبير
١٥	تعريف المنهج المحوري ومميزاته	15	متوسط	1.15	3.36	١٣	متوسط	1.66	3.18	١٥,٣٣	دالة	3.50	1.58	كبير
١٦	تعريف منهج الوحدات ومميزاته	2	كبير	1.05	3.75	٩	كبير	1.44	3.55	٦,٦٦	دالة	3.80	1.32	كبير
١٧	التعرف على تنظيمات حديثة للمنهج (البيئي والتكنولوجي)	21	متوسط	1.17	3.16	١٩	متوسط	1.66	2.82	٧,٣٤	دالة	3.30	1.42	متوسط
١٨	تعريف عملية تقويم المنهج وإجراءاتها	11	كبير	1.09	3.57	٦	كبير	1.12	3.64	٦,٦٧	دالة	3.70	1.64	كبير
١٩	تعريف عملية تطوير المنهج وإجراءاتها	5	كبير	1.13	3.65	٧	كبير	1.43	3.64	٦,٨٩	دالة	3.80	1.69	كبير
٢٠	الإطلاع على تجربة المملكة العربية السعودية في تطوير المنهج	12	كبير	1.30	3.57	١٥	متوسط	1.81	3.09	٩,٢١	دالة	4.40	0.84	كبير جداً
٢١	الإطلاع على تجارب الدول العربية في تطوير المنهج	17	متوسط	1.24	3.32	١٨	متوسط	1.30	2.91	٨,٥٦	دالة	3.60	1.17	كبير
٢٢	الإطلاع على تجارب الدول الأجنبية في تطوير المنهج	19	متوسط	1.29	3.28	١٠	كبير	1.63	3.55	٧,٦٩	دالة	3.90	0.99	كبير

\* (م) رمز المتوسط الحسابي و(ح) رمز الانحراف المعياري و(د) رمز مدى الاحتياج في الجداول ٤، ٥، ٦.

وتتنوع فيها مصادر التعلم ما بين المصادر المطبوعة وتلك الالكترونية، كما توظف التكنولوجيا بشكل رئيس من خلال مواقع التواصل الاجتماعي والعالم الافتراضي.

كما اتفق أفراد الدراسة على الفقرة السابعة من المحور ذاته ونصها (شرح الأهداف السلوكية ومجالاتها ومستوياتها)، حيث احتلت هذه الفقرة الرتبة الأخيرة في فقرات المحور من وجهة نظر الطلاب والطالبات والأساتذة، حيث كانت هذه الرتبة (١٨، ٢٢، ١٩) على الترتيب، وبلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرات (٣,٣١، ٢,٠٠، ٢,٩٠) على الترتيب أيضاً. تشير هذه النتيجة إلى عدم التوسع في تقديم مجالات ومستويات الأهداف السلوكية بالرغم من أهميتها؛ فالمهم هنا تعريف الطالب المبتدئ بالهدف السلوكي ومجالاته الثلاثة المعرفية والوجدانية والنفس حركية، وتدريبه خلال الحصة الدراسية على التمييز بين الأهداف من خلال مواقف تطبيقية باستخدام الكتب المدرسية المقررة على بعض المراحل الدراسية. إضافة إلى ذلك يحتاج عرض موضوع الأهداف السلوكية وقتاً طويلاً نسبياً من أجل تقديمه بشكل تفصيلي للطلبة المسجلين في المقرر، وهم طلبة لا زالوا في المستوى الأول أو الثاني من مرحلتهم الجامعية الأولى، وقد اجتازوا حديثاً الثانوية العامة، وربما يكون هذا من القرارات التي تجدر مراجعتها من قبل فريق إعداد الخطط في كلية التربية في جامعة الملك فيصل لتأخير مقرر بناء وتطوير المناهج، والبدء في تقديمه اعتباراً من المستوى الخامس، ويكون له متطلبات سابقة تساعد في استيعاب معظم مفرداته إن لم يكن كلها.

كذلك اتفق أفراد الدراسة على الفقرة الحادية عشر من المحور ذاته ونصها (تعريف الوسائل التعليمية وأنواعها واستخداماتها)، حيث احتلت هذه الفقرة الرتب الأخيرة في فقرات المحور من وجهة نظر الطلاب والطالبات والأساتذة، حيث كانت هذه الرتب (٢٠، ٢٢) على الترتيب، وبلغ المتوسط الحسابي لكل من هذه الفقرات (٣،٢٧، ٢،٧٣، ٢،٥٠) على الترتيب أيضاً. هذه النتيجة منطقية، حيث ان الوسائل التعليمية تعد من أدوات التدريس بشكل رئيس، بالرغم من الإشارة لها عند بناء المناهج، كما أن الإشارة إلى ضعف الاحتياج لها مبرر بوجود مقرر خاص بعنوان (تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية) يقدمه قسم تقنيات التعليم في كلية التربية، يتعرف من خلاله الطلبة على تعريف الوسائل التعليمية وأهميتها وتصنيفها وغير ذلك، وإن تقديم هذا الموضوع في مقرر بناء وتطوير المناهج يُخل بمصفوفة المدى والتتابع للمقررات الدراسية التي تقدمها الكلية في التخصصات المختلفة.

فقرة أخرى تم الاتفاق عليها هي الفقرة السابعة عشر ونصها (التعرف على تنظيمات حديثة للمنهج (البيئي والتكنولوجي والعالمي)، فقد احتلت رتب متأخرة في فقرات المحور الأول من وجهة نظر الطلاب والطالبات والأساتذة وهي الرتب (٢١، ١٩، ١٧) على الترتيب، وبمتوسطات حسابية بلغت (٣،١٦، ٢،٨٢، ٣،٣٠) على الترتيب أيضاً. وهذا يشير إلى أهمية تقديم التنظيمات التقليدية في بناء المناهج مثل: منهج المواد المنفصلة ومنهج النشاط والمنهج المحوري، وعرض مميزاتها وإجراءاتها بشكل تطبيقي - ما أمكن - على الطلبة من خلال الكتب المدرسية، وبهذا يتم تمهيد الطريق للطلاب بالاطلاع ولو بشكل ذاتي على تنظيمات المنهج المستحدثة.

في الفقرة الأولى من فقرات المحور الأول ونصها (التمييز بين مفهومي المنهج: التقليدي والحديث)، تم الإجماع على أهميتها والاحتياج لها بشكل رئيس لتكون من ضمن موضوعات المقرر، فقد احتلت هذه الفقرة مراتب متقدمة هي (١، ٥، ٤) من وجهة نظر الطلاب والطالبات والأساتذة على الترتيب، بمتوسطات حسابية بلغت (٣،٩٣، ٣،٦٤، ٤،٠٠) على الترتيب السابق أيضاً. وهذا يشير إلى أهمية أن يدرك الطلبة الفرق بين المنهج بمفهومه التقليدي والمنهج بمفهومه غير التقليدي (أو الحديث أو الواسع) من حيث دور المعلم والمتعلم في كل منهما، إضافة إلى آليات التدريس والتقويم ودور كل من المفهومين في التأثير في المجتمع المحلي. يُعد هذا التمييز نقطة البدء للطلبة لدراسة (علم) المناهج، وبالتالي - وكما أظهرت النتائج - يُدرج هذا الموضوع كموضوع رئيس ويُقدم في طبيعة موضوعات هذا المقرر.

وأظهرت النتائج الواردة في الجدول (٤) أهمية الفقرة الخامسة ونصها (ربط المنهج بالمجتمع ومشكلاته)، حيث احتلت أيضاً رتب متقدمة من وجهة نظر الطلاب والطالبات والأساتذة وهي الرتب (٣، ٣، ١) على الترتيب، وبلغ المتوسط الحسابي لكل منها (٣،٦٩، ٣،٧٣، ٤،٦٠) على الترتيب أيضاً. مما يشير إلى أهمية الأساس الاجتماعي في بناء المنهج، فالعلاقة تبادلية بين المناهج والمجالات الأخرى، فالمنهج يؤثر في ثقافة المجتمع ويتأثر بها، كذلك بالنسبة لمجالات الاقتصاد والسياسة والتكنولوجيا وغيرها. وبمراجعة تاريخية تتضح أهمية الدور الذي لعبته المناهج في الحد من العنصرية في دولة جنوب أفريقيا، وكيف أن المناهج ساهمت في تقدم المدارس والجامعات في سنغافورة وفنلندا وكوريا الجنوبية. وبالتالي إذا لم يُراع في المناهج عند بنائها المجتمع بكافة أفراد ومؤسساته وثقافته وعاداته وتقاليده ومشكلاته والتحديات التي يواجهها، فستبقى حشواً للمفاهيم والحقائق النظرية التي لا تؤهل الفرد للتكيف مع متطلبات الحياة ومستجداتها المتسارعة.

يُشار ومن خلال النتائج في الجدول (٤) أهمية الفقرة ٢٠ من فقرات المحور الأول ونصها (الاطلاع على تجربة المملكة العربية السعودية في تطوير المنهج)، حيث احتلت رتبة متقدمة هي الرتبة (٣) وبمتوسط حسابي مرتفع بلغ (٤،٤٠) من وجهة نظر أساتذة المقرر فقط، وهو الأقدر في تحديد مفردات المقرر ومدى الاحتياج لكل فقرة. فمن الضروري - من وجهة نظر الأساتذة - الاطلاع على تجربة المملكة العربية السعودية، فهي تجربة ملموسة ومن بيئة الطلبة، وهذا يساهم في إثراء معلومات الطلبة حول أسس المنهج وعناصره وعملياته. كما أن وزارة التعليم في المملكة راعت من خلال المناهج المطورة المعايير العالمية في بناء المناهج، من حيث الاستفادة من نظريات التعلم مثل النظرية البنائية لتفعيل دور الطالب، والتنوع في عرض المحتوى وعدم اقتصره على الطريقة اللفظية، وكذلك إرشاد الطلبة إلى مصادر التعلم الإلكترونية ذات الصلة بموضوع الدرس، بالإضافة

إلى تضمين المحتوى عدد كبير من الأنشطة تتم مناقشتها سواء داخل الغرفة الصفية أم خارجها. هذه تجربة غنية يجدر تضمينها كموضوع رئيس في مقرر بناء وتطوير المناهج، ومناقشة تفصيلاتها وإجراءاتها بشكل تطبيقي أمام الطلبة، بما يساعدهم مستقبلاً في متابعة المستجدات في المجال، ومناقشة مزايا وعيوب التجارب العالمية ذات الصلة.

#### الإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الثاني

ما مدى الاحتياج للإجراءات التدريسية المطبقة في مقرر بناء وتطوير المناهج الحالي من وجهة نظر أساتذة المقرر والطلاب والطالبات في كلية التربية في جامعة الملك فيصل؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومدى الاحتياج لكل فقرة من فقرات المحاور الثلاثة، كما يُظهرها الجدول (٥).

أظهرت النتائج في الجدول (٥) وجهات نظر كل من الطلاب والطالبات والأساتذة في فقرات محور الاستبانة الثاني الخاص بإجراءات تقديم المقرر، حيث ظهر التوافق في بعض الفقرات والاختلاف في الفقرات الأخرى. فالفقرة ٢٨ ونصها (درجة الواجبات أكبر من درجة الاختبار النصف في أعمال الفصل) جاءت في رتب متأخرة هي (٢٠، ١٩، ٢٢) ومتوسط حسابي منخفض نسبياً (٣،٣١، ٢،٩١، ٢،٩٠) لكل من الطلاب والطالبات والأساتذة على الترتيب، كذلك الفقرة ٢٩ ونصها (وجود أكثر من اختبار تحريري معن خلال الفصل الدراسي) جاءت في مراتب متأخرة أيضاً هي (١٤، ٢٤، ٢١)، وبمتوسطات حسابية (٣،٣٦، ١،٩١، ٣،٣٠) لكل من الطلاب والطالبات والأساتذة

الجدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومدى الاحتياج لإجراءات تنفيذ مقرر بناء المناهج

م	الفقرات	الذكور				الإناث				مربع كاي	مستوى الدلالة	أساتذة المقرر			
		الترتيب ب	د	ح	م	الترتيب ب	د	ح	م			م	ح	د	الترتيب ب
٢٣	تحديد أهداف المقرر	6	كبير	1.24	3.63	9	كبير	1.44	3.45	٦,٨٨	دالة	4.10	1.3	كبير	11
٢٤	تدريس المقرر داخل غرفة الصف	3	كبير	1.20	3.85	17	متوسط	1.38	3.09	٨,٦٧	دالة	4.30	0.6	كبير جدا	5
٢٥	تقديم أنشطة لاصفية لإثراء الموضوعات	13	متوسط	1.28	3.36	14	متوسط	1.40	3.18	٨,٣٩	دالة	3.60	1.2	كبير	17
٢٦	تقديم خطة المقرر في المحاضرة الأولى	2	كبير	1.21	3.87	11	متوسط	1.91	3.36	٨,٩٩	دالة	4.30	1.4	كبير جدا	6
٢٧	توزيع درجات المقرر على اختبار نصفي ونهائي وواجبات	1	كبير	1.14	4.05	5	كبير	1.58	3.91	٦,٣٣	دالة	3.80	1.6	كبير	15
٢٨	درجة الواجبات أكبر من درجة الاختبار النصفي في أعمال الفصل	20	متوسط	1.48	3.31	19	متوسط	1.64	2.91	٦,٨٩	دالة	2.90	1.5	متوسط	22
٢٩	وجود أكثر من اختبار تحريري معن خلال الفصل الدراسي	14	متوسط	1.47	3.36	24	ضعيف	1.58	1.91	٩,٤٥	دالة	3.30	1.5	متوسط	21
٣٠	اشتمال الاختبارات على أسئلة موضوعية فقط	22	متوسط	1.42	3.13	7	كبير	1.68	3.73	٧,٣٤	دالة	2.50	1.6	ضعيف	25
٣١	اشتمال الاختبارات على أسئلة مقالية فقط	26	متوسط	1.49	2.80	25	ضعيف	1.33	1.82	١١,٤	دالة	2.30	1.4	ضعيف	26
٣٢	اتباع طريقة المحاضرة في التدريس	12	كبير	1.52	3.41	18	متوسط	1.51	3.09	٧,١١	دالة	4.30	1.0	كبير جدا	7
٣٣	الأسئلة في الاختبارات موضوعية ومقالية	17	متوسط	1.37	3.35	22	ضعيف	1.21	2.55	١٣,٨	دالة	2.70	1.5	متوسط	23
٣٤	تنوع طرق التدريس لتقديم مفردات المقرر	10	كبير	1.36	3.44	1	كبير جدا	1.29	4.45	٨,٦٦	دالة	4.20	1.3	كبير	9
٣٥	استخدام السبورة والأقلام الملونة	7	كبير	1.31	3.53	20	متوسط	1.66	2.82	٨,٤٥	دالة	3.40	1.6	كبير	20
٣٦	استخدام أجهزة العرض (DATA SHOW)	19	متوسط	1.36	3.32	4	كبير	1.55	4.00	٧,٨٩	دالة	4.50	0.7	كبير جدا	3
٣٧	يكفي ساعتان أسبوعياً لتغطية مفردات المقرر	4	كبير	1.10	3.75	15	متوسط	1.83	3.18	٧,١٢	دالة	2.70	1.3	متوسط	24
٣٨	تقديم الطلبة عروض ذات صلة أمام زملائهم	15	متوسط	1.40	3.36	23	ضعيف	1.47	2.18	٩,٢٣	دالة	4.10	1.2	كبير	12
٣٩	إعادة أوراق الإجابة للاختبار للطلبة	11	كبير	1.28	3.44	8	كبير	1.79	3.73	٩,١١	دالة	3.50	1.5	كبير	18
٤٠	مناقشة إجابات الطلبة بعد تصحيح الاختبار	9	كبير	1.38	3.51	2	كبير جدا	1.43	4.36	٩,٨٨	دالة	3.70	1.7	كبير	16
٤١	وجود قاعات صفية مهيأة للعمل التعاوني	16	متوسط	1.49	3.36	6	كبير	1.83	3.82	١٥,٤	دالة	5.00	0.0	كبير جدا	1
٤٢	القاعات الصفية ذات تهوية وإضاءة مناسبة	18	متوسط	1.30	3.33	12	متوسط	1.63	3.36	١٤,٣	دالة	4.20	1.4	كبير	10
٤٣	أعداد الطلبة في القاعة التدريسية أقل من ٣٠	23	متوسط	1.33	3.12	21	متوسط	1.57	2.64	١٤,٧	دالة	4.50	0.8	كبير جدا	4
٤٤	تفعيل المناقشات الصفية وإثارة الأسئلة	8	كبير	1.27	3.53	3	كبير	1.38	4.09	٨,٥٥	دالة	4.60	0.7	كبير جدا	2
٤٥	وجود أكثر من مدرس لتقديم محتوى المقرر	24	متوسط	1.42	3.08	26	ضعيف جدا	1.35	1.73	٧,٥١	دالة	3.50	1.6	كبير	19
٤٦	تصحيح التكاليفات وإعادتها للطلبة	25	متوسط	1.40	3.05	10	كبير	1.69	3.45	٨,٤٣	دالة	4.00	1.4	كبير	14
٤٧	مناسبة الاختبارات لمحتوى المقرر	5	كبير	1.15	3.72	16	متوسط	1.72	3.18	٨,٩١	دالة	4.10	1.5	كبير	13
٤٨	تقديم المقرر بشكل تطبيقي	21	متوسط	1.37	3.21	13	متوسط	1.62	3.27	٧,١٢	دالة	4.30	0.8	كبير جدا	8

على الترتيب. يمكن تفسير هذه النتيجة من واقع مقرر بناء وتطوير المناهج نفسه، فهو مقرر يقدم للطلبة في المستويين الأول أو الثاني للطلبة المستجدين في المرحلة الجامعية الأولى بواقع ساعتين أسبوعياً على مدار الأسابيع الخمسة عشر في الفصل الدراسي، هذا يعني أن الطلبة المستجدين في المقرر ليسوا من المتخصصين مستقبلاً في المناهج، بل هذا المقرر هو مطلب سابق لمقررات أخرى، وبالتالي لا جدوى من زيادة الواجبات على الطلبة، ومحاولة استغلال الوقت المتاح لتقديم (شيء من كل شيء) في مجال المناهج، أي تقديم أكبر كم من المفاهيم التي يمكن أن يوظفها الطلبة في المقررات اللاحقة. كما أن زيادة عدد الاختبارات التحصيلية المعلنة خلال الفصل الدراسي ربما يؤثر سلباً على الوقت المتاح لتقديم المفاهيم والحقائق ذات الصلة بالمقرر، ويحول دون تغطيتها بشكل كامل.

كما ظهر في الجدول (٥) من خلال الفقرتين (٣٠، ٣١) أهمية التنوع في أسئلة الاختبارات التحصيلية ما بين أسئلة موضوعية وأخرى مقالية، واختيار نوع واحد من كلا النوعين يُعد احتياج (ضعيف) من وجهة نظر أفراد الدراسة. فالفقرة ٣٠ ونصها (اشتمال الاختبارات على أسئلة موضوعية فقط) جاءت في رتب متأخرة هي (٢٢، ٢٥) ومتوسط حسابي منخفض نسبياً (٣، ١٣، ٢، ٥٠) فقط من وجهة نظر الطلاب والأساتذة على الترتيب، كذلك الفقرة ٢٩ ونصها (اشتمال الاختبارات على أسئلة مقالية فقط) جاءت في رتب متأخرة جداً هي (٢٦، ٢٥، ٢٦)، وبمتوسطات حسابية (٢، ٨٠، ٢، ٨٢، ١، ٣٠، ٢، ٣٠) لكل من الطلاب والطالبات والأساتذة على الترتيب. هذا يشير في المجلد إلى أهمية التنوع في الأسئلة، فهي - كما ذكر سابقاً - ليست مادة تخصصية لفئة من المتخصصين، إنما هي مادة خدمية، بمعنى أنها تخدم الطالب في المقررات اللاحقة. وكما ورد في الفقرة السابقة من أن فلسفة المقرر تقوم على تقديم نظري - في الغالب - لأكثر كم من المفاهيم والحقائق ذات الصلة، فإن أسئلة الاختبارات التحصيلية لا فائدة من أن تقتصر على الأسئلة المقالية التي تكون إجاباتها بحاجة إلى نقد وتحليل وإبداء وجهات النظر ضمن مستويات التفكير العليا، وتتطلب قدرة الطلبة على صياغة هذه الإجابات، وهو الأمر الذي لم يتدرب الطلبة على أدائه خلال تدريس المقرر.

أما في الفقرة ٤٣ ونصها (أعداد الطلبة في القاعة التدريسية أقل من ٣٠) فقد ظهر الاختلاف في وجهات النظر بين الطلاب والطالبات من جهة وبين وجهات نظر أساتذة المقرر من جهة أخرى، فقد أشار الطلاب والطالبات إلى احتياج متوسط لمضمون هذه الفقرة برتب متأخرة هي (٢٣، ٢١) على الترتيب، وبمتوسط حسابي بلغ لكل منهما (٣، ١٢، ٢، ٦٤) على الترتيب أيضاً، أشار الأساتذة إلى الاحتياج الكبير لمضمون هذه الفقرة، حيث جاء ترتيبها متقدم لديهم هو الترتيب (٤) بمتوسط حسابي مرتفع بلغ (٤، ٥٠). تفسير هذه النتيجة في ضوء وجهة نظر الأساتذة يعود إلى إدراكهم لأهمية تطبيق المفاهيم والحقائق ذات الصلة في سياق حقيقي وواقعي يرتبط بعرض نماذج من المناهج المدرسية لمختلف المراحل الدراسية، ومحاولة تقديم أنشطة صفية تتضمن إجراءات بناء وحدة دراسية أو تحليل وحدة أو درس ضمن الوحدة، وهذا بالطبع لا يكون متاحاً ضمن الأعداد الكبيرة في الشعبة الواحدة التي تفوق ٣٠ طالباً. كما أن العدد القليل من الطلبة - كما هو معروف - يساعد في طرح المناقشات الحرة والموجهة، وفي إعادة تنظيم مواقع الطلبة في الفصل؛ لتنفيذ المواقف التعليمية التي تخدم تنفيذ المقرر على الوجه الأنسب. وإن إشارة الطلبة إلى احتياج متوسط لمضمون هذه الفقرة، يؤكد عدم قدرتهم على إدراك ما يمكن أن يدركه أساتذتهم فيما يخص محتوى المقرر وإجراءات تنفيذه.

وفي الفقرة ٤٥ ونصها (وجود أكثر من مدرس لتقديم محتوى المقرر)، لم تظهر النتائج احتياجاً كبيراً لتقديم المقرر من خلال أكثر من مدرس، حيث جاءت وجهات نظر الطلاب والطالبات والأساتذة أنفسهم على هذه الفقرة في رتب متأخرة هي (٢٤، ٢٦، ١٩) على الترتيب، بمتوسطات حسابية بلغت (٣، ٠٨، ١، ٧٣، ٣، ٥٠) على الترتيب أيضاً. ربما يكون السبب في وجهة نظر أساتذة المقرر هو شعورهم بصعوبة إعداد الجدول الدراسي، وكذلك صعوبة في متابعة الأساتذة بعضهم لبعض؛ مما يؤثر سلباً عند إعداد الاختبارات التحصيلية، وتقييم أداءات الطلبة وإنجازاتهم. أما من وجهة نظر الطلبة، فيمكن تفسير النتيجة على أساس عدم قدرة الطالب على التكيف مع أستاذين كل منهما لديه مؤهلات وخبرات مختلفة عن الآخر، ويقدمان المواضيع بطرق وأساليب مختلفة، وهذا كله ينعكس على أداء الطالب وتحصيله النهائي.

### الإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الثالث

ما مدى الاحتياج لمصادر التعلم المستخدمة في مقرر بناء وتطوير المناهج الحالي من وجهة نظر أساتذة المقرر والطلاب والطالبات في كلية التربية في جامعة الملك فيصل؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومدى الاحتياج لكل فقرة من فقرات المحاور الثلاثة، كما يُظهرها الجدول (٦).

تُظهر النتائج في الجدول (٦) وجهات نظر كل من الطلاب والطالبات والأساتذة في فقرات محور الاستبانة الثالث الخاص بمصادر التعلم في المقرر، حيث ظهر التوافق في بعض الفقرات والاختلاف في الفقرات الأخرى. فالفقرة ٤٩ أظهرت اتفاق بين جميع أفراد العينة على سلبية استخدام المذكرة في تدريس المقرر، حيث احتلت وجهات نظر الطلاب والطالبات والأساتذة الخاصة بمضمون هذه الفقرة رتب متأخرة في ترتيب فقرات الاستبانة على المحور الثالث هي (٩، ١٠، ١٢) على الترتيب، بمتوسطات حسابية بلغت (٣،١٧، ٢،٩١، ١،٦) على الترتيب أيضاً. هذه النتيجة تؤكد أن استخدام المذكرة في التدريس الجامعي هو مظهر من مظاهر الاستسهال لدى بعض الأساتذة وبعض الطلبة في تقديم المقرر، فهي تقدم المفاهيم والحقائق ذات الصلة بشكل جزئي وليس متكامل يتيح الفرصة للطالب أن يطور نفسه في هذا المجال مستقبلاً. كما أن استخدام المذكرة هو إشعار للطلبة بأن المحتوى العلمي.

الجدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومدى الاحتياج لمصادر التعلم في مقرر بناء المناهج

م	الفقرات	الذكور			الإنثاء	مربع كاي	مستوى الدلالة	أساتذة المقرر			
		الترتيب	د	ح				م	د	ح	م
٤٩	وجود مذكرة فيها تلخيص لمحتوى المقرر	9	متوسط	1.60	3.17	٦،١٨	دالة	1.60	0.84	ضعيف جدا	12
٥٠	تحديد كتاب واحد يشتمل على محتوى المقرر	1	كبير	1.35	3.83	١١،٢	دالة	3.90	1.45	كبير	4
٥١	دراسة المقرر من مراجع متعددة للتعلم في موضوعات المقرر	12	متوسط	1.46	3.04	١٣،٤	دالة	2.90	1.73	متوسط	11
٥٢	اشتمال الكتاب المقرر على مفردات المقرر فقط	11	متوسط	1.28	3.12	٨،٩٩	دالة	3.00	1.49	متوسط	9
٥٣	الكتاب المقرر كتاب مرجعي ومفردات المقرر جزء منه	10	متوسط	1.26	3.17	٦،٢٣	دالة	3.00	1.70	متوسط	10
٥٤	الكتاب المقرر حديث في طباعته	2	كبير	1.27	3.64	٦،٩٨	دالة	3.70	1.77	كبير	6
٥٥	ترتيب محتويات الكتاب متوافق مع ترتيب مفردات المقرر	5	كبير	1.12	3.53	١٥،١١	دالة	3.70	1.57	كبير	7
٥٦	الكتاب المقرر يقدم الموضوعات بشكل موجز (مختصر)	7	متوسط	1.27	3.39	٩،١١	دالة	3.40	1.35	كبير	8

3	كبير	1.20	4.10	دالة	١٠,٠١	1	كبير	1.64	4.09	8	متوسط	1.18	3.36	يشتمل الكتاب المقرر على الرسومات والجداول التوضيحية	٥٧
1	كبير جدا	1.34	4.30	دالة	١٣,٥٦	5	متوسط	1.75	3.36	6	كبير	1.26	3.45	محتوى الكتاب ينسجم مع أهداف المقرر العامة والخاصة	٥٨
2	كبير جدا	1.25	4.30	دالة	١٨,٤٤	3	كبير	1.54	3.82	4	كبير	1.35	3.59	اختيار كتاب لغته بسيطة تساعد في فهم الموضوعات	٥٩
5	كبير	1.60	3.90	دالة	٧,٨٨	6	متوسط	1.69	3.36	3	كبير	1.37	3.63	يناسب الكتاب المقرر جميع التخصصات في كلية التربية	٦٠

\* (م) رمز المتوسط الحسابي و(ح) رمز الانحراف المعياري و(د) رمز مدى الاحتياج في الجداول ٤، ٥، ٦.

للمقرر ما هو إلى مفاهيم جامدة مجردة لا يتطلب حفظها لتجاوز الاختبارات التحصيلية، والحصول على تقدير عال في المقرر، إضافة إلى أن استخدام المذكرة يغيب الطالب تماماً عن المصادر المطبوعة والالكترونية ذات الصلة بالمجال، وبالتالي تضعف لديه مهارة البحث العلمي التي تسعى الجامعة في الأساس إلى تنميتها لدى المتعلمين.

وعليه ينبغي أن يكون للمقرر كتاب ورقي واحد يشتمل مفردات المقرر كما أشارت الفقرة ٥٠، وليس بالضرورة أن يكون كتاباً مرجعياً متعمقاً في المناهج كما أشارت الفقرة ٥١، فهؤلاء الطلبة - كما تم الإشارة سابقاً - ليسوا من المتخصصين في المناهج وعلومها ونظرياتها، على أن يكون الكتاب المقرر حديثاً كما اتفق عليه تماماً في الفقرة ٥٤ من الطلاب والطالبات، وأن يكون ذا لغة بسيطة وسهلة كما اتفق عليه من قبل الطلاب والطالبات والأساتذة أنفسهم.

#### الإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الرابع

هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى  $\alpha=0.05$ ) بين تكرارات استجابات الذكور والإناث فيما يتعلق بمدى الاحتياج لمفردات المقرر الحالي وإجراءات تنفيذه ومصادر التعلم الخاصة به؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب قيمة مربع كاي باستخدام برمجية SPSS لجميع فقرات الاستبانة، فكانت النتيجة أن قيم مربع كاي للفقرات جميعها أكبر من قيمة مربع كاي الجدولية عند درجات حرية (٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥) والتي تساوي (٥,٩٩)، وهذا يشير إلى رفض الفرضية الصفرية " لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى  $\alpha=0.05$ ) بين تكرارات استجابات الذكور والإناث فيما يتعلق بمدى الاحتياج لمفردات المقرر الحالي وإجراءات تنفيذه ومصادر التعلم الخاصة به" والقبول بالفرضية البديلة وهي " يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى  $\alpha=0.05$ ) بين تكرارات استجابات الذكور والإناث فيما يتعلق بمدى الاحتياج لمفردات المقرر الحالي وإجراءات تنفيذه ومصادر التعلم الخاصة به"، هذا يشير إلى وجود اختلافات ذات دلالة معنوية في استجابة عينة الدراسة من الطلاب والطالبات لكل فقرة، وإن الاختلافات في النسب الخاصة بالعينة عي نفسها الخاصة بالمجتمع، مما يعني إمكانية تعميم نتائج الدراسة على مجتمع الدراسة.

## التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، فإنها توصي بما يأتي:

١. التركيز على تنوع مصادر التعلم ما بين المصادر المكتوبة والإلكترونية، وتوظيف مستحدثات التكنولوجيا في التدريس من خلال مواقع التواصل الاجتماعي؛ لضمان إشراك الطلبة بشكل فاعل وإيجابي في المواقف التعليمية سواء داخل الغرفة الصفية أم خارجها.
٢. إجراء تعديل في الخطة الدراسية لطلاب كلية التربية في جامعة الملك فيصل، بحيث يُقدم مقرر بناء وتطوير المناهج ابتداءً من الفصل الخامس، ويكون له متطلبات سابقة تساعد مدرس المقرر في تغطية المفاهيم ذات الصلة ضمن المدة الزمنية المتاحة خلال الفصل الدراسي.
٣. مراعاة الأساس الاجتماعي في الدرجة الأولى عند تقديم الوحدة الخاصة بأسس بناء المنهج، وتقديم هذا الأساس بشكل وظيفي، بحيث يتم عرض قضايا ومشكلات حقيقية تواجه المجتمع بكافة أفرادهم ومؤسساتهم، وتدريب الطلبة على كيفية تضمينها في المناهج الدراسية.
٤. إدراج تجربة المملكة العربية السعودية في مجال بناء المناهج الدراسية المطورة كموضوع رئيس في المقرر، واستعراض مبرراتها والتسلسل الزمني لإجراءاتها، لتكون مثالاً تطبيقياً واقعياً للطلبة في فهم أسس المنهج وعناصره وتنظيماته وعملياته.
٥. تقديم مقرر بناء وتطوير المناهج بأخذ الفئة المستفيدة من هذا المقرر وهم الطلبة المستجدين في المستويين الأول والثاني في المرحلة الجامعية الأولى، ومحاولة تقديم أكبر كم من المفاهيم والحقائق ذات الصلة، التي تساعد الطلبة في مقرراتهم اللاحقة بعيداً عن المبالغة في الواجبات والتقارير، وتعدد الاختبارات التحصيلية المعلنة خلال الفصل الدراسي، التي تؤثر سلباً على تغطية مفاهيم وحقائق المقرر ضمن الوقت المتاح لتقديمه.
٦. التنوع في أسئلة الاختبارات التحصيلية ذات الصلة بالمقرر، حيث إن فلسفة مقرر بناء وتطوير المناهج تقوم على أساس تقديم أكبر كم من المفاهيم والحقائق في مجال المناهج، وتقديمها لطلبة غير متخصصين، وهذا ما يتناسب مع الأسئلة الموضوعية المقننة والأسئلة المقالية القصيرة.
٧. تقليل أعداد الطلبة في الصف الدراسي بحيث لا يتجاوز الثلاثين، بما يتيح الفرصة لأساتذة المقرر لتطبيق الأنشطة المتنوعة ذات الصلة المتمثلة بتدريب الطلبة على بناء وحدة دراسية، أو تحليلها إلى عناصرها الأساسية.
٨. استبعاد المذكرة لتدريس مقرر بناء وتطوير المناهج، وتحديد كتاب حديث التأليف، واضح الطباعة والصياغة، يشتمل على جميع مفردات المقرر المعتمدة من قسم المناهج وطرق التدريس في التوصيف الذي يعده أساتذة المقرر، إضافة إلى تحديد بعض مصادر التعلم الإلكتروني التي تثري تعلم الطلبة في مجال المناهج الدراسية.

## المراجع:

### أولاً: المراجع العربية:

١. أبو عقيل، ابراهيم ابراهيم (٢٠١٤). استراتيجية تعديل وتطوير الخطط الدراسية للمناهج التربوية الجامعية في الجامعات الفلسطينية. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية. ٨(٤)، ١٦١-١٩٢.
٢. الحدادي، داود وأنعم، ميهوب ومحمد، جيتا عبد الباقي (٢٠١٢). تقييم مقرر طرائق تدريس العلوم بكلية التربية جامعة صنعاء. المجلة العربية للتربية العلمية. ١(١)، ٣٣-١.
٣. حسين، عبد المنعم (٢٠١٨). القياس والتقويم في الفن والتربية الفنية. القاهرة: مركز الكتاب الأكاديمي.
٤. الحمادي، ناصر بن محمد (٢٠١٤). تقويم تدريس مقرر علم النفس التربوي في بعض الجامعات السعودية ومعهد التدريب الأمني. مجلة التربية (جامعة الأزهر). ١٥٨(١). ٧٤٣-٧٨٨

٥. الخضيرى، صالح بن عبدالله (٢٠٠٢). تقييم مقرر أدب الأطفال في أقسام اللغة العربية بكليات المعلمين. رسالة الخليج العربي. ٢٣ (٨٥). ١٣-٣٥.
٦. الشهراني، مسعود محمد (٢٠١١). تقييم مقرر جغرافية المملكة العربية السعودية بكليات المعلمين في ضوء أهدافه من وجهة نظر الطلاب. مجلة عالم التربية. ١٢ (٣٣)، ١٥٥-٢٠٦.
٧. عامر، طلال شعبان (٢٠٠٦). تقييم مقرر تقنية المعلومات من وجهة نظر كل من طلبة التأهيل التربوي والمعلمين العمانيين. ورقة علمية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثاني للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية المعلوماتية ومنظومة التعليم (جمهورية مصر العربية). المجلد الثاني، ٥٠١ - ٥٣١.
٨. عبد النعيم، رضوان (٢٠١٦). المنصات التعليمية: المقررات التعليمية المتاحة عبر الانترنت. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.
٩. علي، محمد السيد (٢٠٠٣). تطوير المناهج الدراسية في ضوء هندسة المنهج. مصر: دار مكتبة الإسراء.
١٠. عمران، تغريد و سرور، إيناس (٢٠١٧). تطوير أساليب بناء المقررات الجامعية في ضوء مواصفات الخريج ومصروفات نمو الخبرات المتكاملة: دراسة تطبيقية في أحد الجامعات السعودية. مجلة العلوم التربوية. ٢ (١)، ٣-٣٩.
١١. القميري، حمد بن عبدالله (٢٠١٧). نماذج وتجارب في تقييم البرامج والمقررات التربوية في الجامعات العالمية. ندوة في جامعة الجوف: التقييم في التعليم الجامعي؛ مرتكزات وتطلعات. ١-١٢.
١٢. محمد، حاتم محمد (٢٠١٤). تطوير مقرر طرق تدريس العلوم في ضوء متطلبات مناهج العلوم المطورة لتنمية الكفايات التدريسية لدى معلم العلوم أثناء إعداده بجامعة جازان. مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس. ٥٤ (الجزء ٢)، ١٧-٥٤.

#### ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] E. Akdemir , E. N. Karames & A. Arslan, (2015). Descriptive Analysis of Researches on Curriculum Development in Education. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174: 3199- 3203.
- [2] J. J.Forest & P. Altbach, (2007). International Handbook in Higher Education. Part1: Global Themes and Contemporary Challenges. Netherland: Springer.
- [3] A. V.Kelly, (2004). The Curriculum: Theory and Practice. London: SAGE Publications Limited.
- [4] A., K. Parashar & R. Parashar, (2012). Innovations and Curriculum Development for Engineering Education and Research in India. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 56: 685- 690.
- [5] S. F. Shaver, (2017). Teacher-Driven curriculum Development at the Classroom Level: Implications for Curriculum , Pedagogy and Teacher Training. Teaching and Teacher Education, 63: 296-313.
- [6] L.Tanner & D. Tanner, (2007). Curriculum Development: Theory into Practice. New Jersey: Prentice Hall.
- [7] J. Wiles, (2009). Leading curriculum Development. California: Crown Press, A SAGE Company.

## The Requirements to Develop Curriculum Construction Course form the Point of Views of the Students and Teaching Staff in the King Faisal University

**Mohannad A. Aljafary**

Assistant Professor at Department of Curriculum and Teaching Methods  
King Faisal University- Saudi Arabia  
[aljafary@kfu.edu.sa](mailto:aljafary@kfu.edu.sa)

**Shaher R. Elayyan**

Assistant Professor at Faculty of Education and Arts  
Sohar University- Sultanate of Oman  
[se72sc@gmail.com](mailto:se72sc@gmail.com)

---

### Abstract:

The current study falls in line with the contemporary effort aiming towards developing teaching and learning system in King Faisal University in Saudi Arabia. It aims to investigate the requirements necessary to develop Curriculum Construction course for the students in The Faculty of Education. The descriptive survey approach was adopted in the methodology of the study, and the questionnaire which included 60 items as its tool which were distributed to three fields: course's items, teaching procedures and learning resources. The study sample consisted of (20) related teaching staff and students (75 male and 58 female) that choosing randomly. Study findings showed the importance of some items to teach this course such as: the relationship between the curriculum and the society issues, and study the Saudi Arabia experiment in the field of the development curriculum. The findings also emphasized the importance of some procedures during teaching the course such as: diversification between questions in the achievement tests, existing a suitable number of students in each section and neglecting the academic abstracts and summations as the learning resources.

**Keywords:** Curriculum construction and development, Curriculum development.

---