

## الفجوة بين ما يُخطَّط له المنهج وما يُمارَس فعلياً من طرائق تدريس: قراءة تحليلية

الباحثة: امباركة الصادق خليفة سويسي\*

جامعة الزنتان/ كلية التربية الزنتان

رقم أوركيد: <https://orcid.org/0009-0003-5834-7269>

Email: [mobarkah.nasr@uoz.edu.ly](mailto:mobarkah.nasr@uoz.edu.ly)

تاريخ الإرسال 2026/6/10م تاريخ القبول 2026/11/17م

## The Gap Between the Intended Curriculum and Actual Teaching Practices: An Analytical Reading

Mobarkah alsadiq khalfa nasr

رقم أوركيد: <https://orcid.org/0009-0003-5834-7269>

Email: [mobarkah.nasr@uoz.edu.ly](mailto:mobarkah.nasr@uoz.edu.ly)

### Abstract:

What curriculum designers write on paper and what teachers actually do inside classrooms rarely coincide, and this paper sets out to examine why. Framed as an analytical review of research published between 2016 and 2026, the study draws on frameworks spanning curriculum-levels theory, theories of educational change, and implementation-fidelity, adaptation, and enactment literature to interrogate the persistent divergence between the planned curriculum and enacted teaching practice. Rather than merely cataloguing prior findings, the review interrogates them across Western, Asian, and Arab contexts to trace a common thread. The analysis suggests that this gap is not an incidental glitch fixable through administrative

circulars, but the cumulative outcome of structural, professional, and cultural factors converging on the teacher as the real decision-maker inside the classroom, not a passive conduit of content. Professional development disconnected from the realities of implementation, the pressure of standardized examinations, and teachers' lack of ownership over reform initiatives recur across contexts regardless of national wealth. The Libyan and broader Arab context appears to suffer a double gap: one between text and practice, and another in the scholarly documentation of the phenomenon itself. The paper recommends rethinking curriculum development so that it originates from the classroom rather than merely arriving there, and argues for professional learning communities as a realistic bridge between the written page and daily practice.

**Keywords:** intended curriculum, enacted curriculum, teaching methods, implementation fidelity, curriculum adaptation, educational change.

## الملخص:

تنطلق هذه الورقة من ملاحظة متكررة في أروقة المدارس قبل أن تكون فرضية نظرية: الوثيقة المنهجية التي يوقع عليها المخططون بعناية فائقة، وما يحدث فعلياً خلف باب الفصل، كثيراً ما يفترقان حتى يكادان يصيران أمرين مختلفين، يسعى هذا البحث إلى تفكيك هذه الفجوة بين المنهج المخطط والمنهج المطبق من طرائق تدريس، عبر قراءة تحليلية نقدية للأدبيات المنشورة بين عامي 2016 و2026، مستعيناً بأطر نظرية تمتد من نموذج مستويات المنهج عند غودلاد وزملائه إلى نظرية فولان في التغيير التربوي، ومروراً بأطر الوفاء التنفيذي والتكيف والانبثاق المنهجي، اعتمد البحث منهجاً وصفيّاً تحليليّاً قائماً على المراجعة النقدية المنظمة، بحيث لم يكتفِ بعرض النتائج جنباً إلى جنب، بل حاول مساءلتها وإيجاد الخيط الذي يربط بينها عبر سياقات متباينة: غربية، وآسيوية، وعربية، تكشف القراءة أن الفجوة ليست عطباً عارضاً يمكن تصحيحه بمنشور إداري، وإنما نتاج تراكم عوامل بنىوية ومهنية وثقافية تتقاطع عند المعلم بوصفه صانع القرار الفعلي داخل الصف، لا مجرد ناقل للمحتوى، من أبرز ما توصل إليه البحث أن التدريب المهني المنفصل عن سياق التطبيق، وضغط الامتحانات الموحدة، وغياب ملكية المعلم لعملية التغيير، عوامل تتكرر عبر السياقات المختلفة بصرف النظر عن غنى الدولة أو فقرها، كما تُظهر القراءة أن السياق الليبي والعربي عموماً يعاني من فجوة مضاعفة: فجوة بين النص

والممارسة، وفجوة أخرى في التوثيق العلمي لهذه الظاهرة ذاتها، يوصي البحث بإعادة النظر في فلسفة تطوير المناهج بحيث تنطلق من غرفة الصف لا تنتهي إليها، وبضرورة استثمار مجتمعات التعلم المهنية بوصفها جسراً واقعياً بين الورقة والممارسة.

**الكلمات المفتاحية:** المنهج المخطط، المنهج المطبَّق، طرائق التدريس، الوفاء التنفيذي، تكييف المنهج، التغيير التربوي.

## المقدمة:

حين تُفتح وثيقة المنهج الرسمي في أي وزارة تربوية وتعليم عربية، يقابل القارئ نصاً محكم الصياغة يُفرد أهدافاً مصنَّفة بدقة، ونتائج تعلُّم مقيسة، وإرشادات لطرائق تدريس يُفترض أنها تحويلية بامتياز، كالتعلُّم التعاوني، وحل المشكلات، والتعلُّم القائم على المشروع، غير أن الانتقال إلى البيئة الصفية بعد ذلك بدقائق يبرز مشهداً مغايراً تماماً: معلماً يستأثر بالإلقاء، وطلاباً يقفون أمام السبورة مكتفين بالتدوين، واختباراً وشيكاً يحدّد إيقاع الحصة بأكملها.

إن هذه الفجوة بين "المنهج المخطط" و"المنهج المطبَّق" ليست اكتشافاً حديثاً؛ فقد ميّز غودلاد وزملاؤه (Goodlad et al., 1979) منذ عقود بين خمسة مستويات للمنهج تمتد من المثالي إلى المختبر، مروراً بالمُدرك والمنفَّذ، غير أن حدة هذه الفجوة في السياقات العربية وفي ليبيا تحديداً، حيث تتقاطع الاضطرابات الإدارية والسياسية مع أزمة تدريب مزمنة، تستوجب قراءة مستقلة لا تكتفي باستعارة الأطر الغربية دون تمحيص، وبهذا يسعى البحث إلى تفكيك الفجوة إلى مكوناتها القابلة للفهم، تمهيداً لتدخلات أكثر واقعية؛ فحين يتكرر القول عقداً بعد عقد بأن الحل يكمن في "مزيد من التدريب" أو "تحديث المناهج" بينما تظل الفجوة على حالها، يصبح من الضروري التوقف عن تكرار حلول غير مجدية، والانتقال بدلاً من ذلك إلى مساءلة تشخيص المشكلة ذاته.

## إشكالية وتساؤلات البحث:

تكمن الإشكالية المركزية لهذا البحث في التناقض المستمر بين الممارسات التدريسية الموصى بها في وثائق المناهج الرسمية وبين الممارسات الفعلية التي يطبقها المعلمون داخل الحجرات الصفية، على الرغم من تعاقب الإصلاحات التربوية وتكرار برامج التدريب والتأهيل.

ويجادل البحث استناداً إلى الأدبيات المستعرّضة بأن اختزال تفسير هذه الفجوة في مجرد "مقاومة المعلم للتغيير" أو "قصور كفاياته المهنية" يمثل تبسيطاً مخرلاً يعفي صانعي السياسات التعليمية من مسؤوليتهم، ويحول معضلة نظامية هيكلية إلى مشكلة فردية مناطة بالمعلم وحده، وبناءً على هذه الإشكالية، يتحدد السؤال الرئيس للبحث في: لماذا تستمر الفجوة بين طرائق التدريس التي يوصي بها المنهج المخطط وتلك التي يمارسها المعلمون فعلياً في السياق العربي والليبي، رغم تعاقب برامج الإصلاح والتدريب؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- 1، هل يمكن تفسير استمرار الفجوة بعوامل فردية ذاتية تخص المعلم وحده، أم أنها ترتبط ببنية النظام التعليمي بأكمله ومنطق صناعة القرار فيه؟
- 2، كيف تمايزت الأطر النظرية والمفاهيمية في تفسير طبيعة "المنهج المنفّذ" وحدود التكيف الصفي؟
- 3، ما العوامل الهيكلية والبيئية (السياقية) التي تحول دون ترجمة المناهج المخططة إلى ممارسات تدريسية تفاعلية داخل الصفوف؟

### أهداف البحث:

- 1، استقصاء الأطر النظرية التي فسّرت الفجوة بين المخطط والمطبّق عبر العقد الأخير.
- 2، تصنيف العوامل المفسّرة لهذه الفجوة كما وردت في الأدبيات السابقة، مع تمحيصها نقدياً بدلاً من تكرارها وصفيّاً.
- 3، استخلاص دلالات عملية تفيد صانعي السياسة التعليمية ومصممي برامج إعداد المعلمين في السياق العربي عموماً والليبي خصوصاً.

### أهمية البحث:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من مسارين متكاملين:

**الأهمية النظرية:** لم يجد التراكم البحثي العالمي الغني حول "المنهج المنفّذ" (Curriculum Enacted) بعدُ طريقه الكافي إلى الأدبيات العربية، رغم أن مفاهيمه المحورية -كالوفاء بالتنفيذي والتكيف الصفي- تنطبق على واقعنا التعليمي.

**الأهمية التطبيقية:** إن أي مشروع إصلاح تربوي، مهما بلغت جودة تصميمه النظري، سيظل عقيماً ما لم يفهم آلية تحوّله أو تعثّره داخل الصف؛ فلا قيمة عملية لمنهج لا يُترجم، ولا معنى لتدريب معلمين لا يراعي الشروط البنوية التي تجعلهم يطبّقون ما تدربوا عليه.

## حدود البحث:

**الحدود الموضوعية:** يتحدد النطاق الموضوعي لهذا البحث في الفجوة القائمة بين طرائق التدريس التي يقترحها المنهج المخطط رسمياً، وتلك التي يمارسها المعلمون فعلياً داخل الصفوف الدراسية، دون التوسع في قضايا محتوى المنهج أو أدوات تقويمه إلا بالقدر الذي يخدم فهم هذه الفجوة.

**الحدود البشرية:** تتمثل في الأدبيات التي تناولت المعلمين في مراحل التعليم العام (الابتدائي والمتوسط والثانوي)، مع الإشارة العابرة إلى التعليم قبل المدرسي حين تقتضي الحاجة المقارنة.

**الحدود المكانية:** تنحصر في الدراسات المنشورة عالمياً، مع تركيز تحليلي أكبر على السياقين العربي والليبي كلما توافرت مادة بحثية تسمح بذلك، على أن يُستعان بالسياقات الغربية والآسيوية للمقارنة لا للإحلال.

**الحدود الزمانية:** تشمل الدراسات المنشورة بين عامي 2016 و2026، مع استثناء ضيق لبعض الأعمال النظرية التأسيسية السابقة لهذه الفترة، إذ يصعب فهم النقاش المعاصر حول "المنهج المطبق" دون العودة إلى جذوره النظرية.

## الإطار النظري والدراسات السابقة

### 1، مفهوم المنهج ومستوياته:

تتجاوز المنظومة المنهجية الاختزال الوصفي للمقرر أو الكتاب المدرسي؛ إذ تمثل نسقاً كاملاً تتفاعل فيه الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والتقويم، وقد ميّز غودلاد وزملاؤه (Goodlad et al., 1979) بين خمسة مستويات للمنهج: المثالي، والرسمي، والمُدرك، والمنفّذ، والمختبر، وتتحدد "الفجوة المنهجية" إجرائياً بالمسافة الفاصلة بين المستوى الرسمي والمستوى المنفّذ عبر محطة وسيطة هي "إدراك المعلم للمنهج"، وهو ما يتسق مع الأدبيات التي تؤكد أن برامج الإصلاح والدمج التربوي لا تقتصر على النصوص التوجيهية، بل تتطلب توفير البيئات الميدانية والمرونة الإجرائية وتخفيف الكثافات الصفية لضمان تحول المفهوم إلى ممارسة عملية دقيقة (سعادة، 2020).

وفي هذا، اقترحت ريميلارد (Remillard, 2005) مفهوم "استخدام المعلم للمنهج" بديلاً عن قراءته كمتلقٍ سلبي، محوّلة صورة المعلم من ناقل آلي إلى فاعل يعيد تشكيل المنهج بالتفاعل مع سياقه المباشر، هذا التحول المفاهيمي يعيد صياغة الإشكالية من التساؤل المباشر عن "أسباب عدم التزام المعلم" إلى بحث "كيفية ودواعي إعادة التشكيل المنهجي"، ورغم ترسيخ أدبيات القيادة المنهجية لمرونة التكيف التربوي

كشرط للاستدامة والتكيف المدرسي (Fullan, 2007)، لا تزال أغلب السياسات التعليمية تُقاس بمعايير "الوفاء التنفيذي" الصارمة القابلة للقياس الكمي عبر مسوح محتوى التدريس (Porter, 2002).

## 2، الاتجاهات النظرية المفسِّرة للفجوة:

تتأطر الأدبيات المفسِّرة للفجوة المنهجية ضمن ثلاثة اتجاهات نظرية رئيسية، وهي التصنيف الذي أرسته أدبيات تطبيق المنهج المبكرة (Snyder, Bolin, & Zumwalt, 1992):

### أ- منظور الوفاء التنفيذي (Fidelity Perspective):

يفترض أن نجاح المنهج مرهون بدقة تطبيقه وفق تصميمه الأصلي، مع اعتبار أي انحراف عن النص المكتوب خللاً تقييمياً، وتكمن القوة المنهجية لهذا المنظور في قابليته للقياس الكمي عبر مسوح محتوى التدريس (Porter, 2002)، غير أنه يؤخذ عليه إغفال متطلبات البيئة الصفية ومعاملة المعلم كمنفذ مجرد من القوامة المهنية.

### ب- منظور التكيف (Adaptation Perspective):

يفسر التعديل الصفّي بوصفه استجابة عقلانية لمعطيات البيئة الميدانية، وفي هذا الصدد، تشير القراءة التحليلية النقدية لواقع طرائق التدريس (أبو سيف، 2025) إلى ميل المعلمين للتراجع عن الأنشطة التفاعلية المقترحة لصالح التردد الجماعي واستخدام اللغة الأم، متأثرين بضغط الامتحانات وكثافة الفصول وضعف الكفاية اللغوية للطلاب، وهو ما يتقاطع مع الممارسات الميدانية في المدارس التي تعاني نقص التجهيزات والتدريب على استراتيجيات التكيف، كما تُظهره أدبيات طرائق واستراتيجيات التدريس في السياق العربي (لصاق، 2022).

### ج- منظور الانبثاق المنهجي (Curriculum Enactment Perspective):

يُميِّز بين التحديات التقنية التي تُحل بالتعليمات والموارد، والتحديات التكيفية التي تتطلب تغييراً في القنوات والثقافة المؤسسية (Fullan, 2007)، وتؤكد أدبيات المناهج المعاصرة (الشربيني والطنائي، 2015) أن الحلول التقنية -كتوزيع الأدلة وإقامة الورش القصيرة- تفشل في إحداث تغيير ملموس إذا لم تلامس معتقدات المعلمين والبنية التنظيمية، وهو ما يفسر تعثر مبادرات الإصلاح التقليدية التي تغفل تحسين جودة الحياة المهنية والتوجهات التربوية الحديثة للمعلمين (حسين، 2025).

### 3، العوامل المفسِّرة وفق الأدبيات النظرية والتطبيقية:

تُظهر مراجعة الأدبيات الصادرة بين عامي 2016 و2026 أن الفجوة المنهجية تتشكل بفعل أربع مجموعات من المتغيرات المتداخلة:

#### أ- العوامل الذاتية للمعلم (المعتقدات، والتدريب، والدافعية):

تؤكد أدبيات علاقة المعلم بنص المنهج (Ben-Peretz, 1990) أن القناعات والمشاعر المسبقة للمعلمين تجاه المنهج تحدد درجة التزامهم الميداني، في حين يؤثر الإجهاد المهني سلباً على جودة التطبيق، مما يبرهن على أن القبول النفسي والمهني يسبق ممارسة التطبيق الميداني، وفي مقابل اختزال الفجوة في "القصور المعرفي"، تشير القراءة النقدية لطرق التدريس بين النظرية والتطبيق (أبو سيف، 2025) إلى أن التزام المعلمين انتقائي بقرار واع؛ إذ يلتزمون بالأهداف والمحتوى العام بينما يمارسون تكييفاً واسعاً في الأساليب والتقييم للتكيف مع واقع فصولهم، وهو ما ينسجم مع دراسات اتجاهات المعلمين نحو التطوير المنهجي (مرعي، 2008).

#### ب- العوامل البنيوية والمؤسسية (الزمن، والكثافة، والامتحانات):

تفرض القيود البنيوية كقصر زمن الحصة واكتظاظ الفصول ضغوطاً تحوّل استراتيجيات التعلم النشط والتعليم المدمج إلى خيارات صعبة التطبيق عملياً (سعادة، 2020؛ أبو سيف، 2025)، كما أن ضغط الامتحانات الموحدة القائمة على الحفظ يكرّس نمطاً يميل نحو اختصار الوقت والتركيز على التلقين، تماشياً مع أطر التقييم التقليدية التي تغفل أدوات التقييم المستمر والاندماج المدرسي (الشريبي والطناوي، 2015).

#### ج- العوامل القيادية والتنظيمية:

تشتترط جاهزية المؤسسة للتغيير أربع مراحل متتابعة: بناء المناخ، والتخطيط، والتهيئة للتنفيذ، وبناء القدرات المؤسسية (Fullan, 2007)، ويمثل غياب الجاهزية التنظيمية والقيادة الداعمة عائقاً حاسماً لتطبيق المناهج الحديثة عبر مختلف البيئات والأطر التعليمية، على نحو ما تظهره أدبيات أسس بناء المناهج وتنظيمها (Ornstein & Hunkins, 2018).

#### د- العوامل السياسية والسياقية (الاستقرار وملكية الإصلاح):

يتأثر التطبيق المنهجي في السياقات المتأثرة بالأزمات بضعف الاستقرار المؤسسي وتعدد المرجعيات، مما يضعف شرعية المنهج المخطط لدى المعلم ويجعله يرحّج خبراته الشخصية والتكيفات الفردية، وتتفق هذه النتيجة مع الرؤية المتكاملة بين النظرية والتطبيق في المناهج التعليمية المعاصرة (حسين، 2025)، التي تؤكد أن "ملكية" الفاعلين للإصلاح توفر الضمانة الأساسية لاستدامته.

#### 4، قراءة مقارنة في أطر المقارنة الدولية للمناهج:

تُظهر أدبيات المقارنة بين "مناظر" المناهج (Curriculum Landscapes) عبر الأنظمة التعليمية المختلفة (Van den Akker, 2003) أن توحيد الوثيقة المنهجية رسمياً لا يضمن بالضرورة تكافؤ الممارسات الصفية بين المدارس؛ إذ يظل تفاوت التجهيزات والتدريب المستمر، لا نص المنهج ذاته، هو العامل الحاسم في اتساع الفجوة أو ضيقها، كما تُبين أدبيات تطوير المناهج المقارنة (Thijs & van den Akker, 2009) أن التغيرات المنهجية المتعاقبة دون تقييم مرحلي كافٍ تُنتج على المدى الطويل ما يمكن تسميته "إرهاق الإصلاح"، حيث يتراجع حماس المعلمين للتطوير كلما تكررت موجات التغيير دون جدوى ملموسة، وهي الظاهرة التي وثقتها دراسة كوبان الكلاسيكية عن ثبات طرائق التدريس الأمريكية عبر قرن كامل من الإصلاحات المتعاقبة (Cuban, 1993)، والتي تنبّه إلى أن تكرار تعديل الوثائق المنهجية دون تقييم أثر الموجات السابقة قد يُنتج مفارقة: كثرة الإصلاح مع ثبات الممارسة، وتحذر هذه الأدبيات مجتمعةً من نقل الأطر النظرية الغربية إلى بيئات نامية تعاني شح الموارد وتفاوت توزيع المعلمين دون تعديل مناسب للبيئة التعليمية المحلية.

#### 5، التحليل المقارن لطرائق التدريس

| وجه المقارنة     | الطرائق التقليدية (الإلقاء/الاستقراء)     | الاستراتيجيات الحديثة (التعلم النشط/المدمج)     |
|------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| الأساس الفلسفي   | النقل المباشر للمعطيات والمفاهيم المعرفية | البنائية التفاعلية وتوجيه التعلم الذاتي         |
| دور المتعلم      | التلقي والتتوين والاستحضار الامتحاني      | المشاركة الفعالة، وحل المشكلات، والبحث          |
| طبيعة التقويم    | تقويم ختامي موحد يركز على الاستذكار       | تقويم تكويني مستمر يرصد المهارات والتكيف        |
| الملاءمة البنوية | مناسبة للفصول المكتظة والأزمنة المحدودة   | تتطلب فصولاً مرنة، وزمناً أطول، وتجهيزات مساندة |

المصدر: أيت علي (2021)

تؤكد المقارنة التربوية أن استخدام الطرائق التقليدية لا يعكس بالضرورة ضعف الكفاءة المهنية، بل يمثل ملاءمة إجرائية للتعامل مع الفصول المزدحمة، كما يتطلب الانتقال نحو الاستراتيجيات الحديثة إعادة تشكيل للتصور المهني للمعلمين واستقلاليتهم، وهو ما يبرز الفارق بين النمط الإشرافي الرقابي المتبع في أغلب الأنظمة العربية والنمط التمكيني الشائع في النظم التعليمية المتقدمة.

#### 6، الفجوات البحثية والتعليق النقدي:

تكشف المراجعة التحليلية للأدبيات المتاحة عن عدة محاذير وفجوات منهجية:



- 1، تعتمد غالبية الدراسات الدولية على عينات خضعت لمناهج صُممت بمشاركة المعلمين، مما يحد من قابلية تعميم نتائجها على الأنظمة المركزية التي تُفرض فيها المناهج أفقياً.
- 2، الاقتصار على معالجة "السياق" ضمن حدود كثافة الفصل، وإهمال ثقافة السلطة التربوية، وهيكّل الإشراف، والمكانة الاجتماعية للمعلم.
- 3، الاعتماد الشائع في الدراسات العربية على الاستبيانات الذاتية يُدخل تحيّز المرغوبة الاجتماعية، حيث يعتمد المستجيبون إلى تقديم إجابات مثالية لا تعكس الواقع الصفي المباشر.
- 4، كثرة الدراسات التي تكتفي برصد نسب تطبيق طرائق التدريس دون فحص العلاقات التفسيرية والارتباطية مع العوامل البنوية والتنظيمية.
- 5، تركّز معظم الدراسات الميدانية المتاحة على مدارس المدن الكبرى، مع إغفال المدارس الريفية والنائية التي تتفاقم فيها الفجوات المنهجية بفعل نقص الموارد وضعف الإشراف الميداني.

### إجراءات البحث

#### 1، المنهج المتبع:

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي المرتكز على المراجعة النقدية المنظمة (Critical Systematic Review)، بوصفه المدخل الأنسب لمعالجة طبيعة الإشكالية المطروحة، والتي تتطلب توليف الأدبيات والمستخلصات البحثية متعددة السياقات بدلاً من استجماع بيانات ميدانية أولية.

#### 2، محددات الاختيار ومعايير الشمول والاستبعاد:

تحددت آلية اختيار المادة العلمية وإدارتها وفق محددات منهجية صارمة قامت على دمج معايير الشمول واستبعاد ما يخالفها؛ إذ تمثلت معايير الشمول (Inclusion Criteria) في الاقتصار على الدراسات الأكاديمية المحكّمة المنشورة في قواعد البيانات الدولية خلال الفترة (2016-2026) والمتوافرة على بيانات نشر مكتملة، مع مراعاة القصدية في تنويع البيئات الجغرافية والسياقية لضمان اختبار مدى قابلية الأطر النظرية الغربية للتعميم عبر الثقافات، وفي المقابل، تمثلت معايير الاستبعاد (Exclusion Criteria) في إسقاط الدراسات التي تناولت المنهج التعليمي بمعزل تام عن طرائق التدريس (كدراسات تحليل محتوى المقررات الصرفة)، والأدبيات المقتصرة حصراً على قطاع التعليم العالي، للحدود البشرية للبحث في نطاق التعليم العام، فضلاً عن استبعاد المصادر غير المحكّمة أو التي تفتقر لبيانات توثيق دقيقة.

### 3، خطوات التحليل المنهجي:

خضعت المصادر المنتقاة لثلاث مراحل تحليلية متتابعة ومتكاملة، بدأت بمرحلة التصنيف المتغيراتي عبر تبويب الدراسات وفق متغيراتها الرئيسية إلى: عوامل معلم، وعوامل بنيوية، وعوامل قيادية، وعوامل سياقية، ثم مرحلة المقارنة عبر السياقات لعقد مقارنات منهجية تهدف إلى رصد أوجه التوافق والاختلاف بين نتائج الأدبيات المتوفرة في البيئات المختلفة، وصولاً إلى مرحلة التفكير والملاءمة المنهجية التي ركزت على فحص الافتراضات الضمنية وأدوات جمع البيانات المستعملة (مثل التمايز بين الاستبيانات الذاتية والملاحظات الصفية المباشرة)، حيث قُوِّمت تلك الأدوات بوصفها جزءاً أصيلاً يخدم الإجابة عن سؤال البحث الرئيسي لا مجرد إجراء هامشي عابر.

### النتائج والمناقشة:

1، أظهرت القراءة التحليلية للأدبيات أن الفجوة بين المنهج المخطط والمطبّق ليست ظاهرة أحادية، بل حزمة مترابطة تشمل فجوة إدراكية بين التفسير والتصميم، وفجوة تطبيقية فرضتها الضغوط الصفية، وفجوة تقييمية تظهر بين التقارير الذاتية والملاحظات الميدانية المحايدة، وهو ما ينسجم مع الأطر التي تؤكد أن إصلاح التعليم يتطلب تجاوز التوضيح النظري للمناهج إلى بناء بيئات تعلم مرنة ومراقبة تطبيقية منتظمة تقيس واقع الممارسة الصفية المباشرة (Ornstein & Hunkins, 2018؛ Van den Akker, 2003؛ أيت علي، 2021).

2، يكشف التحليل عن ضرورة التمييز الحاسم بين التكيف "التتازلي" الذي يُخلّ بالعمق التربوي للمنهج والتكيف "التعويضي" الذي يستبدل الأنشطة لتناسب السياق، وهو ما تدعمه أدبيات استخدام المعلم للمناهج (Remillard, 2005) والتوجهات الحديثة في المناهج المعاصرة التي تشرعن مرونة الممارسات والتعديلات المنهجية طالما أنها تخدم الأهداف التعليمية نفسها وتلبي احتياجات المتعلمين المتنوعة، بدلاً من إدانتها كـ"انحراف عن المنهج" (بلال، 2010؛ الشريبي والطناوي، 2015).

3، تظهر المراجعة المقارنة أن العوامل البنيوية (ككثافة الفصل وزمن الحصة) تشدّد حدتها في السياقات الأقل تمويلاً، بينما تظل العوامل الإدراكية والدافعية ثابتة نسبياً عبر السياقات المختلفة، وهو ما يتسق مع ما وثّقته دراسة كوبان (Cuban, 1993) من ثبات لافت في أنماط التدريس عبر عقود من الإصلاحات المتعاقبة، مما يدل على أن حل الفجوة التطبيقية -سواء في السياق الليبي أو غيره- يتطلب

بالتوازي مع توفير الدعم البنوي واللوجستي، تبني استراتيجيات تربوية حديثة كإشراك المعلمين في تصميم المناهج وتوفير البيئات التشاركية الداعمة (حسين، 2025؛ بلال، 2010).

4، تُظهر النتائج أن العلاقة بين خبرة المعلم والانفتاح على التجديد ليست علاقة خطية موجبة دوماً، بل قد تتحول الخبرة الطويلة أحياناً إلى رأس مال رمزي يُستثمر لمقاومة التطوير والتثبت بالأساليب التقليدية، وهو ما تؤكد مراجعات عديدة تشير إلى أن اتجاهات المعلمين وممارساتهم نحو المبادئ والابتكارات الحديثة ترتبط بالدعم المؤسسي والتدريب المستمر ونوعية التكوين أكثر من ارتباطها بمجرد عدد سنوات الخدمة (أبو سيف، 2025؛ مرعي، 2008).

5، يتضح أن لجوء المعلمين إلى الأساليب التقليدية كالاستقراء والمحاضرة ليس ناشئاً بالضرورة عن ضعف الكفاءة، بل هو تكيف عقلائي مع البيئات الصفية المكتظة، حيث تثبت أدبيات المناهج وطرائق التدريس أن تطبيق الاستراتيجيات الحديثة والأنشطة التفاعلية يواجه صعوبات وتحديات بنوية وتنظيمية بالغة تتطلب تهيئة المستلزمات وتخفيف الكثافات الصفية لضمان اندماج الطلاب (سعادة، 2020؛ الشريبي والطناوي، 2015؛ لصاق، 2022).

6، تبين المقارنة التحليلية أن أغلب البرامج الإصلاحية تركز جهودها على الفجوة الإدراكية عبر الورش التعريفية وتتجاهل الفجوتين التطبيقية والتقييمية، في حين تؤكد أطر الرصد والسياسات الشاملة أن الإصلاح المستدام يرتبط بإعادة هيكلة البيئة الميدانية، وتوفير أدوات تقويم مستمرة ترصد التكيف الواقعي داخل الصفوف (Ornstein & Hunkins, 2018؛ أيت علي، 2021؛ Thijs & van den Akker, 2009).

7، تكشف النتائج أن الفجوة بين المخطط والمطبّق تعكس توتراً بنوياً دائماً بين منطق التوحيد المركزي للسياسات ومنطق التكيف الموضعي للبيئة الصفية، وهو ما يفرض الانتقال من نموذج التقويم الإشرافي العقابي إلى نماذج إشرافية وتدريبية معاصرة تعترف بمرونة التطبيق وتركز على التكيف المدرسي وتحسين جودة الحياة التعليمية للطلاب (Fullan, 2007؛ Thijs & van den Akker, 2009).

8، عند إسقاط الخلاصات على البيئة التعليمية اليبية، تتقاطع الفجوة التطبيقية مع تحديات استثنائية تتمثل في الانقطاعات، وضعف منظومة الإشراف الميداني والتغذية الراجعة، إضافة إلى "الإرهاق المؤسسي" الناتج عن تعدد المرجعيات

وتغير السياسات، مما يحول المعلم إلى فاعل منعزل ويعمّق التباين في الممارسات، وهو ما يدعو إلى تبني سياسات وأطر وطنية شاملة ومتكاملة وتفعيل الأدوار المساندة داخل المدارس للحد من هذا التشتت الميداني (حسين، 2025؛ أبو سيف، 2025).

### الاستنتاج:

يخلص هذا البحث إلى أن الفجوة بين ما يخطط له المنهج وما يمارَس فعلياً من طرائق تدريس ظاهرة بنيوية متعددة الطبقات، لا عَرَض عابر يُعالَج بمنشور إداري أو دورة تدريبية قصيرة، فهي تتغذى من معتقدات المعلم ودافعيته، ومن قيود الزمن والمكان والامتحان، ومن ثقافة القيادة المدرسية، ومن استقرار أو تذبذب السياسات التعليمية ذاتها، وأخطر ما في هذه الفجوة أنها تُعامل أحياناً في الخطاب التربوي العربي بوصفها قصوراً فردياً يقع على عاتق المعلم وحده، بينما تكشف الأدبيات النظرية والتطبيقية أنها مسؤولية موزّعة تشمل مصمم المنهج والمشرف التربوي والقيادة المدرسية بالقدر نفسه الذي تشمل به المعلم في الصف.

### التوصيات:

انطلاقاً مما سبق، يوصي البحث بما يلي:

1، إعادة تصميم عملية بناء المنهج بحيث تنطلق من مشاركة فعلية للمعلمين الممارسين منذ مرحلة الصياغة الأولى، لا الاكتفاء باستشارتهم شكلياً بعد اكتمال التصميم.

2، الاستعاضة عن دورات التدريب المكثفة قصيرة الأمد بمجموعات تعلّم مهنية مستمرة داخل المدرسة الواحدة، بحيث يصبح تبادل الخبرة حول تطبيق طرائق التدريس الجديدة جزءاً من الروتين المهني اليومي لا حدثاً استثنائياً سنوياً.

3، مراجعة نظام الامتحانات الموحدة بحيث يقيس مهارات التفكير العليا لا الاستظهار فقط؛ إذ إن أي إصلاح منهجي لن يصمد أمام امتحان يكافئ الحفظ ويعاقب التفكير بطيء المردود الآن.

4، إجراء دراسات ميدانية عربية وليبية تعتمد أدوات الملاحظة الصفية المباشرة بدل الاكتفاء بالاستبيانات ذاتية التقرير.

5، مراعاة العامل السياسي والمؤسسي في أي مشروع إصلاح منهجي، بحيث تُضمّن استمرارية المنهج زمنياً بصرف النظر عن تغير الجهات الإشرافية؛ إذ إن استقرار الوثيقة شرط أولي لاستثمار المعلم فيها.

6، تبني منظومة إشراف تركز على التمييز صراحة بين الانحراف التكتيقي المشروع والانحراف التسيبي، إذ إن الخلط بينهما يدفع المعلمين إلى إخفاء اجتهاداتهم خشية التقويم السلبي بدلاً من توثيقها، إن الاعتراف المؤسسي بالمعلم كشريك في صناعة المعرفة التربوية لا مجرد منفذ لها، وإعلاء صوته في صناعة القرار، هما الخطوة الأساسية لتضييق الفجوة بين المنهج المخطط والواقع المطبق داخل الصفوف.

#### بيان تضارب المصالح:

يُقر المؤلف بعدم وجود أي تضارب مالي أو علاقات شخصية معروفة قد تؤثر على العمل المذكور في هذه الورقة

#### المراجع

##### أولاً: المراجع العربية

- أبو حويج، مروان سليم (2006). المناهج التربوية المعاصرة (مفاهيمها، عناصرها، أسسها وعملياتها). دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- أبو سيف، موسى أحمد (2025). طرق التدريس بين النظرية والتطبيق: دراسة تحليلية نقدية. المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 4(4)، 991-982. <https://doi.org/10.65418/ajashss.v4i4.1707>
- أيت علي، نبيلة (2021). طرائق التدريس وأهميتها في نجاح العملية التعليمية التعلمية. مجلة تعليمات، 1(2)، 60-46. <https://asjp.cerist.dz/en/article/165334>
- بلال، أحلام (2010). المناهج وطرائق التعليم والتعلم: منظور ثقافي. <https://www.researchgate.net/publication/328202205>
- حسين، علاء عبد الخالق (2025). المناهج التعليمية المعاصرة: رؤية متكاملة بين النظرية والتطبيق. <https://www.researchgate.net/publication/396863946>
- سعادة، جودت أحمد (2020). المنهج المدرسي المعاصر. دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الشربيني، فوزي عبد السلام، والطناوي، عفت مصطفى (2015). المناهج: مفهومها، أسس بنائها، تنظيمها (ط. 1). مركز الكتاب للنشر.
- لصاق، نور الدين (2022). طرائق واستراتيجيات التدريس في المدرسة الجزائرية. مجلة الممارسات اللغوية، 13(1)، 92-77.
- مرعي، توفيق أحمد (2008). المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها (ط. 6). دار المسيرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Ben-Peretz, M. (1990). The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts. State University of New York Press.
- Cuban, L. (1993). How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890–1990 (2nd ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change (4th ed.). Teachers College Press.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F., & Tye, K. A. (1979). Curriculum inquiry: The study of curriculum practice. McGraw-Hill.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). Curriculum: Foundations, principles, and issues (7th ed.). Pearson.
- Porter, A. C. (2002). Measuring the content of instruction: Uses in research and practice. Educational Researcher, 31(7), 3–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X031007003>
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. Review of Educational Research, 75(2), 211–246. <https://doi.org/10.3102/00346543075002211>
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Ed.), Handbook of research on curriculum (pp. 402–435). Macmillan.
- Thijs, A., & van den Akker, J. (Eds.). (2009). Curriculum in development. Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), Curriculum landscapes and trends (pp. 1–10). Kluwer Academic Publishers.