إمكانية تطبيق المنهج المحوري في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية

من وجهة نظر قادة المدارس والمشرفين والمعلمين بتعليم جازان

The Extent of the Core Curriculum Applicability in Secondary Education in Kingdom of Saudi Arabia from the Viewpoint of School Leaders, Supervisors and Teachers in Jazan Directorate of Education

د.محمد حسن سعيد سفران. [1]

أ.إبراهيم محمد موسى محزري [2]

(١)أستاذ المناهج وطرق التدريس العامة المشارك

كلية التربية/ جامعة الملك خالد

(٢)ماجستير المناهج وطرق التدريس العامة

طالب الدكتوراة بجامعة الملك خالد

الملخص:

هدف البحث إلى التعرّف على مدى إمكانية تطبيق المنهج المحوري في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر قادة المدارس، والمشرفين، والمعلمين بإدارة تعليم جازان، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد بلغ عددها (303) من قادة المدارس والمشرفين والمعلمين بإدارة تعليم جازان، وصممت استبانة لجمع البيانات.

وقد توصل البحث إلى أن استجابات قادة المدارس جاءت منخفضة بشكل عام، وبمتوسط (2.55) للمحاور الثلاثة، حيث تراوحت متوسطات المحاور الثلاثة لإمكانية تطبيق المنهج المحوري في المدى (2.3-2.95)، كما جاءت مؤشرات إمكانية تطبيقه من وجهة نظر المشرفين التربويين بدرجة منخفضة بشكل عام بمتوسط (2.2) للمحاور الثلاثة، حيث تراوحت متوسطات المحاور الثلاثة لمؤشرات إمكانية التطبيق في المدى (1.94-2.59)، وجاءت مؤشرات إمكانية تطبيقه من وجهة نظر المعلمين بدرجة منخفضة بمتوسط عام للمحاور الثلاثة بلغ (2.44) للمحاور الثلاثة، وتراوحت متوسطات المحاور الثلاثة لمؤشرات إمكانية التطبيق في المدى (2.33- 2.67)، وقد قبل الفرض الصفري بعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين إمكانية تطبيق المنهج المحوري في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية ومتغير العمل (قادة المدارس، المشرفون، المعلمون)، وتم التوصل إلى عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: المنهج المحوري، التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية، تعليم جازان، قادة المدارس، المشرفون، المعلمون.

ABSTRACT

The research aimed to identify the extent of the core curriculum applicability in secondary education in Kingdom of Saudi Arabia from the viewpoint of school leaders, supervisors, and teachers in Jazan Directorate of Education. The relationship of the core curriculum applicability in secondary education in Kingdom of Saudi Arabia is defined as the work variable (school leaders, supervisors, and teachers). The descriptive survey approach was used, and the study sample was chosen in a simple random manner. The study sample numbered (303) from school leaders, supervisors, and teachers in Jazan Directorate of Education. The questionnaire was designed to collect .data

The research concluded that the responses of school leaders were generally low, with an average of (2.55) for the three axes, where the averages of the three axes for the possibility of applying the core curriculum ranged between (2.3-2.95), and indicators of its applicability from educational supervisors' viewpoint were with a low degree generally with an average of (2.2) for the three axes, where the averages of the three axes for the indicators of applicability ranged between (1.94 - 2.59), and the indicators of its applicability from teachers' viewpoint were with a low degree and a general average of (2.44) for the three axes, and the averages of the three axes for indicators of applicability ranged between (2.33-2.67). The null hypothesis that there was no statistically significant relationship at the level of significance (0.05) between the core curriculum applicability in secondary education in Kingdom of Saudi Arabia and the work variable (school leaders, supervisors and teachers) was accepted. The study concluded a number of .recommendations and proposals

Key words: core curriculum, secondary education in Kingdom of Saudi Arabia, Jazan Directorate of Education, school leaders, supervisors, teachers.

ISSN : 2410-1818

مقدمة البحث:

الفجوة الكامنة بين التطلعات المأمولة والمنجزات المتحققة في الخطط الاستراتيجية الوطنية هي المعيار الأهم في الحكم على جودة النظام التعليمي المستخدم في أي بلد كان، ومن هذه النقطة تبدأ عملية تطوير التعليم؛ وإليها تنتهي؛ وعليه فإنه مهما تكن الفلسفة المستخدمة في بناء المناهج، ومهما تكن التنظيمات المطبقة لها؛ فإن النتيجة المأمولة هي تحقيق الإنجاز المتكافئ مع الدعم المبذول؛ والطموحات الوطنية المتوقعة.

وباختلاف المجتمعات وفلسفاتها عبر الحقب الزمنية المتعاقبة، تغيرت المفاهيم الجوهرية للمنهج وتنظيماته، ففي حين كان مفهوم المنهج -قديمًا -منحصرًا في المعلومات والحقائق ونقلها؛ بات اليوم مفهومًا واسعًا أكثر شمولية ليمثل جميع الخبرات المربية الشاملة لشخصية المتعلم، والتي تحقق انسجام الفرد مع ذاته ومجتمعه (الخليفة، 2014).

وتبعًا لهذا التحول في المفاهيم تنوعت تنظيمات المنهج؛ فمنها ما هو قائم على محور المعلومات ينظمها في صورة مواد دراسية منفصلة، متجاهلًا خصائص الفرد والمجتمع المحيط، وهذا التنظيم _ونظرًا للانتقادات التي وجهت له_ أجريت عليه العديد من التحسينات التي تمثلت في تجميع المواد الدراسية المتشابهة ومزجها في مجال واحد؛ وهو ما يعرف بمنهج المجالات الواسعة، وهو مالم يشكل فرقًا جوهريًا في معالجة العيوب التي تكتنفه؛ ولهذا اتجهت المحاولات إلى إجراء دمج حقيقي بين المواد الدراسية من خلال إزالة الحواجز بينها بهدف وضع المتعلم في موقف تعليمي متكامل ليظهر تنظيم الوحدات الدراسية، إلا أن هذا التنظيم كان قاصرًا عن مواكبة متغيرات العصر والانفجار المعرفي، ومن عيوبه البارزة كذلك أنه غير مناسب للمرحلة الثانوية التي تتطلب الإعداد للدراسة الجامعية المتخصصة أكاديميًا؛ نظرًا لعمومية المعلومات التي يقدمها (الوكيل، المفتي، 2016).

وفي فترة لاحقة بعد تزايد النقد لمناهج المواد الدراسية المنفصلة بمختلف تنظيماتها؛ جاءت الاتجاهات الحديثة في التربية على يد جون ديوي وغيره من المهتمين، لينتقل الاهتمام من المواد الدراسية إلى الطالب بميوله وحاجاته وقدراته واستعداداته؛ وذلك من خلال ما يعرف بمنهج النشاط، والذي يمنح الطالب حرية القيام بالأنشطة التي تناسبه في صورة مشروعات أو مشكلات دون تخطيط مسبق لهذه الأنشطة، وهذا التنظيم رغم عنايته بالفرد إلا أنه لا يضمن ترابط الخبرات رأسيًا، كما أنه أجحف في حق المجتمع ومشكلاته (سعادة، إبراهيم، 2018).

ويُلاحظ أن عمليات التطوير التي حدثت في تنظيمات المنهج مرت بمراحل من التحولات كانت بدايتها تعديلات طرأت على المنهج التقليدي (منهج المواد المنفصلة)، والذي يتمحور حول المعلومات والمعرفة

ISSN : 2410-1818

وطرق نقلها للمتعلم، إلى أن وصلت في نهاية المطاف إلى منهج النشاط الذي يتمركز حول المتعلم وحاجاته؛ مرورًا بمنهج المجالات الواسعة ومنهج الوحدات الدراسية؛ التي حاولت التوفيق بين المحورين (السعيد ، عبد الحميد ، 2014؛ عرفات وحسن، 2013).

وقد أوصت دراسة الدارس (2018) بأهمية التعاون بين كليات التربية والتعليم العام في تطوير مناهج الرياضيات، مع الإشارة إلى أهمية تقويمها من جهة مستقلة، وأكدت دراسة الأحمدي (2018) على ضرورة البدء في وضع برامج لتطوير مناهج العلوم الطبيعية في ضوء أهداف رؤية 2030. كما اقترحت دراسة أبو حاصل والأسمري (2018) إعادة النظر في محتوى مناهج الأحياء بالمرحلة الثانوية المطورة بما يتناسب مع التوجهات الحديثة لتدريس الأحياء في ضوء معايير الجيل القادم في العلوم، وأوصت دراسة الشهري (2017) بتطوير كتب التاريخ بالمرحلة الثانوية. كما أظهرت نتائج دراسة السنيدي (2017) ضعف منهج الحديث في المرحلة الثانوية –بوضعها الراهن –في مواكبة مجتمع المعرفة وتحدياته.

وقد ظهر تنظيم المنهج المحوري نتاجًا لتجربة السنوات الثمان التي قامت بها رابطة التربية التقدمية بالولايات المتحدة الأمريكية (موسى، ٢٠٠٢). وتشير العجمي (٢٠٠٥) إلى أن من أسباب ظهور المنهج المحوري كفكر تربوي تجديدي هو شعور التربويين بأن الفصل بين المواد الدراسية يعوق النمو المتكامل لدى التلاميذ، ويقلل من كفاياتهم الشخصية والاجتماعية، حيث يقوم هذا المنهج على تحديد المشكلات أو الموضوعات الواقعية التي يجب معالجتها؛ ثم العمل على تخطيط الخبرات التعليمية تبعًا للغاية المقصودة من دراسة كل مشكلة.

كما يرى قنديل (٢٠٠٨) أن أحد أسباب ظهور المنهج المحوري هو اقتصار صلاحية منهج النشاط على المدرسة الابتدائية، مما أدى إلى استمرار نظام المواد الدراسية منفصلة بالمراحل العليا من التعليم.

ومهما تكن الأسباب الكامنة خلف ظهور المنهج المحوري، فإنه تنظيم منهجي يمكنه إحداث نقلة نوعية في الفكر التربوي إذا ما وجِدت الإمكانات والبيئة المناسبة لذلك (الغامدي، 2016).

وهذا التحول في الرؤية والتطبيق الذي يوفره المنهج المحوري، يتعذر تحقيقه في ظل تنظيمات المناهج الأخرى، كالتي تقوم على تنظيم منهج المواد المنفصلة وحده؛ أو تنظيم منهج النشاط وحده، حيث يرى عرفات وحسن (٢٠١٣، ٩٤) أن لكل منهج محوره ومرتكزه الذي يدور حوله، فمنهج المواد الدراسية المنفصلة يدور حول محور المعلومات والمعرفة، ومنهج النشاط يقوم على محور آخر هو ميول وحاجات التلاميذ، بينما المنهج المحوري يتمتع باهتمامه المتوازن بجوانب متعددة، فهو يدور حول المادة الدراسية، والطالب، والبيئة والمجتمع.

ISSN : 2410-1818

ويسعى المنهج المحوري إلى إيجاد نظرة توافقية بين ما هو عام وما هو خاص، بين حاجات المجتمع وحاجات المتعلمين، وهو يقع على متصل مستمر، في أحد طرفيه منهج المادة الدراسية، وفي الطرف الآخر منهج النشاط المتمركز حول المتعلم، ميوله ورغباته واهتماماته؛ إذ يهدف إلى مساعدة الطالب على التعايش في مجتمع متغير؛ بإعداده لممارسة الأدوار التي تناسبه، إضافة إلى إمداد جميع الطلاب بقدر مشترك من الخبرات تساعدهم على الالتقاء مع مجتمعهم في منطلقات اللغة والعادات والأهداف والاحتياجات، وهذه المقومات يحتاج إليها أي مجتمع؛ لتكون له ملامحه الخاصة وقواسمه المشتركة (الخليفة، 2014).

ويعمل المنهج المحوري على إعداد التلاميذ ليصبحوا مواطنين متوافقين فيما بينهم، ومع مجتمعهم ويستطيعوا مواجهة التحديات التي تواجههم، من خلال مكونين أساسيين هما: المجال العام أو البرنامج المحوري وهو يتضمن المشكلات العامة التي تهم جميع التلاميذ وترتبط بحاجاتهم المشتركة، والمجال الخاص والذي يتضمن عدد كبير من المجالات الدراسية لكي يختار منها كل تلميذ ما يناسب ميوله وقدراته واستعداداته (أشرف، 2015).

والمنهج المحوري هو منهج متكامل يهدف إلى تزويد كل المتعلمين بقدر مشترك من الخبرات التربوية التي تساعدهم على التعامل مع مشكلات الحياة ومتطلباتها، حيث يتم من خلاله تقسيم الخبرات التي يضمها المنهج المدرسي إلى قسمين: أولهما قسم يختص بالخبرات التعليمية المشتركة والضرورية التي يحتاجها كافة التلاميذ، ، والتي لا يمكن الاستغناء عنها، فهي تُعد التلاميذ لكي يتكيفوا مع المجتمع الذي يعيشون فيه، والقسم الآخر يختص بالخبرات الخاصة، وهي تتسم بالمرونة، وتختلف باختلاف القدرات والميول الخاصة بالتلاميذ (الوكيل والمفتي، 2016).

ويعرف المنهج المحوري بأنه: "منهج يدور حول مشكلات الحياة وحاجات الدارسين بقصد إعدادهم للمواطنة ومسؤوليات الحياة " (سرحان، 2005، ص 172).

ويعرف بأنه: " تنظيم متكامل لخبرات المنهج المدرسي يهدف إلى تزويد جميع المتعلمين بقدر مشترك من الخبرات التربوية التي تساعدهم على مواجهة مشكلات الحياة ومتطلباتها، وفي الوقت نفسه يتضمن الجانب التخصصي الذي يختاره كل متعلم بغرض تحقيق أقصى درجة من النمو الذي تؤهله له استعداداته، وميوله، وقدراته الخاصة" (شاهين، 2010، ص74).

ويعرف بأنه: "سلسلة مستمرة من الخبرات المبنية على أساس مشكلات ذات أهمية شخصية واجتماعية والتي تُعنى بنواحي التعلم التي تهم كل الشباب بصفة عامة، أو هو تنظيم متكامل لخبرات المنهج المدرسي والذي يهدف إلى تزويد جميع الطلاب بالخبرات التربوية اللازمة لمواجهة

ISSN : 2410-1818

متطلبات ومشكلات الحياة، وفي نفس الوقت يزودهم في الجانب التخصصي اللازم بما يتناسب مع ميول وحاجات واستعدادات كل متعلم لتحقيق النمو الشامل" (فراونة، 2009).

وفي حين يرى بعض التربويين إمكانية نجاح المنهج المحوري في المراحل الدراسية المختلفة، كأبي مروان (2009) الذي يرى أن تطبيق هذه المنهج المحوري في المرحلة الابتدائية يمكن له النجاح في ظل ظروف الفصل ذي المربي الواحد، وترى العجمي (2005) أن المنهج المحوري يمكن تطبيقه بنجاح في المرحلة المتوسطة والثانوية، إلا أن بدايات ظهور المنهج المحوري ارتبطت بالمرحلة الثانوية والتي تعد أكثر المراحل مناسبة لتطبيق هذا المنهج؛ حيث يرى قنديل (2008) أن التجريب في المرحلة الثانوية أساس هام للنجاح في الدراسة الجامعية، وهذا التجريب لا يوفره منهج المواد الدراسية المنفصلة.

ويسهم المنهج المحوري في إعداد الطلاب لممارسة الحياة بعد تخرجهم من المرحلة الثانوية مباشرة، إذ لا تنصب الدراسة على مجالات ومقررات تخدم الدراسة الجامعية فقط، بل هناك البرنامج المحوري العام الذي يزود جميع طلاب المدرسة بحاجاتهم من المعارف العامة؛ والثقافية والاجتماعية، والمعلومات الصحية (الخليفة، 2014). وقد أظهرت نتائج دراسة داك وكنوبليش (Dack & Knoblich, 2019) إلى أن المنهج المحوري يقدم دروسًا أكثر جدوى وقوة، ويجعل التدريس أكثر تماسكًا، ويركز على ما هو مهم لنجاح الطالب.

وتشير دراسة برزيكي (Bereczki, 2016) إلى أن الإبداع ومكونات التربية الإبداعية كانت عناصر متكررة في المنهج الوطني المحوري الهنقاري.

كما أظهرت عدد من الدراسات الأجنبية أهمية المنهج المحوري في جوانب متعددة منها؛ دراسة برزيكي (Bereczki, 2016) والتي كشفت نتائجها أن الإبداع ومكونات التربية الإبداعية كانت عناصر متكررة في المنهج الوطني المحوري الهنقاري (HNCC)، ودراسة داك وكنوبليش (Dack & Knoblich, 2019) التي تشير إلى أن النموذج الوطني لجمعية المرشدين الطلابيين بالمدرسة الأمريكية يعكس أهمية الجودة العالية لمنهج الإرشاد المدرسي المحوري، أو التوجيه الصفي، كجزء من الإرشاد المدرسي الشامل، ودراسة ونيلسون وكيندي وستلميلر وفين (Doabler, Nelson, Kennedy, Stoolmiller, Fien, Clarke, Baker, 2018) التي تشير إلى الأثر الإيجابي الذي يعود لتنفيذ البرنامج المحوري في تعليم الرياضيات، ودراسة ريسينينا وكوركيميكا ودرييرب (Räisänen, Korkeamäki, & Dreher ,2016) التي تشير إلى تحول الممارسات في عادات الفصول الدراسية في المناهج الدراسية الفنلندية المحورية، إلى كيان تواصلي، حيث عمل التلاميذ تعاونيًا في أنشطة محو الأمية ذات المعنى مع النصوص الشفوية والمطبوعة.

ISSN : 2410-1818

ونظرًا لما للمرحلة الثانوية من خصوصية في احتياجات طلابها تتمثل في الحاجة إلى: التقدير، والإرشاد، والتوجيه، والعمل، والاستقلالية، والاستيعاب الاجتماعي، والشعور بالأمن والاستقرار (وزارة التعليم، ١٤٣٥، ص٣٧)؛ فإن أقرب المناهج مناسبةً لهذه المرحلة هو المنهج المحوري والذي يمكن أن يحقق احتياجات الطلاب فيها.

ورغم أهمية هذا المنهج وشهرته وتطبيق كثير من الدول المتقدمة تعليميًا له إلا أن الدراسات العربية نادرة فيه فلم يجد الباحثان _على حد علمهما_ دراسات عربية سوى دراسة قديمة أجرتها فوزية دمياطي (1999) هدفت منها إلى تعرف فاعلية استخدام المنهج المحوري على التحصيل الدراسي لطالبات المستوى الرابع بكلية التربية بالمدينة المنورة في تخصص العلوم الاجتماعية، طبقت على (103) طالبة، وقد طبقت التجربة، واستخدمت الاختبارات، وتوصلت إلى أن استخدام المنهج المحوري كان له الأثر الفاعل في تنمية مهارتي التطبيق والتحليل لدى الطالبات.

وانطلاقًا من مميزات المنهج المحوري في مبادئه وأهدافه كتنظيم يتوسط في الاهتمام بين الفرد والمعرفة دون إفراط ولا تفريط، وكونه المنهج المناسب للمرحلة الثانوية، كما أنه يعطي اهتمامًا كافيًا بالمجتمع، وكون الأسس التي يقوم عليها مستخدمة في نظم تعليمية متطورة جاءت فكرة هذا البحث.

مشكلة البحث:

تنفق المملكة العربية السعودية أكثر من (1500) مليار ريال على التعليم خلال العشر السنوات الماضية، بمعدل يفوق (7.7%) من الناتج المحلي وقد بلغ هذا الإنفاق (193) مليار ريال للعام (2019م)، وهذا جعلها ثاني أكبر مستثمر في قطاع التعليم على مستوى العالم (الجزيرة، 1437؛ مال، 2020).

ورغم ما يشهده الميدان من تطوير لإستراتيجيات التدريس، وتقنيات التعليم، وتبني النظرية البنائية في التدريس إلا أن دراسات: الدارس (2018)، والأحمدي (2018)، وأبو حاصل والأسمري (2018)، والشهري (2017)، والسنيدي (2017)، وآل فيصل (2016) تؤكد أن مناهج الثانوية المتمركزة على المواد الدراسية المنفصلة تحتاج إلى التطوير. ومنهج المواد الدراسية المنفصلة لم يعد مناسبًا لهذا العصر (العجمي، 2005)، وغير مناسب للمرحلة الثانوية (الوكيل، المفتي، 2016).

ويعد المنهج المحوري الذي أحدث نقلة نوعية في الفكر التربوي حلًا لتطوير مناهج المرحلة الثانوية (الغامدي، 2016)، وهو الخيار الأمثل؛ لأن فيه تلبية لميول الطلاب ومناسبًا لقدراتهم، وملائمًا

ISSN : 2410-1818

لاستعداداتهم، كما أنه يساعد على تهيئة الطلاب ليصبحوا مواطنين متوافقين فيما بينهم ومع مجتمعهم (أشرف، ٢٠١٥).

وللمنهج المحوري مميزات نسبية مقارنة بالتنظيمات الأخرى للمنهج؛ لأنه يسعى إلى إيجاد نظرة توافقية بين ما هو عام وما هو خاص، محاولًا التوفيق بين حاجات المجتمع وحاجات المتعلمين، وهو يقع على متصل مستمر، في أحد طرفيه منهج المادة الدراسية، وفي الطرف الآخر منهج النشاط، وهو الأفضل للمرحلة الثانوية (الخليفة، ٢٠١٤).

وتأسيسًا على ما سبق، وبحكم تدريس أحد الباحثين لنظريات المنهج وتنظيماته ومعرفته بمثالية المنهج المحوري للمرحلة الثانوية، وعمل الباحث الآخر في نفس المرحلة ومعرفته بمحدودية منهج المواد الدراسية المنفصلة المطبق حاليًا، وإيمانًا منهما بأهمية تطبيق المنهج المحوري في المرحلة الثانوية لما فيه من مرونة وتنوع في الخبرات والأنشطة والمحتوى، ودعم لاستقلالية المتعلم وجعله عضوًا فاعلًا في العملية التعليمية، فضلًا عن مناسبته لهذه المرحلة، جاءت فكرة هذا البحث التي تحددت مشكلته في تعرف مدى إمكانية تطبيق المنهج المحوري في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

أسئلة البحث:

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال البحثي الرئيس الآتي:

السؤال الرئيس: ما مدى إمكانية تطبيق المنهج المحوري في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مدى إمكانية تطبيق المنهج المحوري في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر قادة المدارس بإدارة تعليم جازان؟
٢. ما مدى إمكانية تطبيق المنهج المحوري في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم جازان؟
٣. ما مدى إمكانية تطبيق المنهج المحوري في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين بإدارة تعليم جازان؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرّف على مدى إمكانية تطبيق المنهج المحوري في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر قادة المدارس، والمشرفين، والمعلمين بإدارة تعليم جازان.

ISSN : 2410-1818

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في تطرقه لتنظيم من تنظيمات المنهج المؤثرة في تطوير التعليم، بالإضافة إلى تزويد صاحب الصلاحية بآراء العاملين في الميدان من (قادة المدارس، والمشرفين، والمعلمين) بمدى إمكانية تطبيق هذا التنظيم في المملكة العربية السعودية، كما أنه من البحوث العربية القليلة التي تناولت هذا التنظيم، والتي ستفتح المجال أمام الباحثين المهتمين بتطوير المناهج في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

المنهج المحوري:

يدل المعنى اللغوي لكلمة "محور الجزء المركزي" (العيسى، الحمود، 2014، ص.60)، و"كلمة محور في اللغة تتشابه إلى حد كبير مع كلمة (مركز)، أي النقطة التي يدور حولها شيء ما" (الوكيل، المفتي، 2016، ص313)، أو "الجزء الرئيس من الموضوع الذي ترتبط به" (العيسى، الحمود، 2014، ص50).

ويعرف اصطلاحًا بأنه: "خبرات تربوية مشتركة تقدم لجميع المتعلمين في شكل منظم ومتكامل، تساعدهم على مواجهة متطلبات الحياة ومشكلاتها، في الوقت نفسه يشتمل على البرنامج المتخصص اللازم لكل فرد، لكي يحقق أقصى درجة من النمو الذي تمكنه منه قدراته واستعداداته وميوله الخاصة" (الخليفة، 2014، 218).

ويعرفه الباحثان بأنه: خبرات مبنية على احتياجات الطالب وميوله وقدراته ومشكلات المجتمع وحاجاته، يشترك في تخطيطها الطالب والمدرسة والمجتمع، ويبقى الطالب هو العنصر الأنشط في تنفيذها، تُعد المتعلم للحياة، وتؤهله في تخصص يناسبه، مراعيةً الفروق الفردية، ومرتبطةً بالواقع، تُقدم على شكل محاور تُصنف وفق احتياجات المتعلم والمجتمع، وتقوم بأساليب التقويم البديلة مبتعدةً عن الحفظ والتلقين.

حدود البحث:

طُبق البحث في الفصل الدراسي الثاني من عام 1441 هـ -2020م، لمعرفة مدى إمكانية تطبيق المنهج المحوري في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر قادة المدارس والمشرفين والمعلمين بتعليم جازان.

منهج البحث:

استخدم المنهج الوصفي المسحي لمناسبته للإجابة عن أسئلة البحث.

ISSN : 2410-1818

مجتمع البحث:

تكون مجتمع الدراسة من جميع قادة مدارس ومشرفي ومعلمي المرحلة الثانوية بإدارة تعليم جازان، والبالغ عددهم (1184) معلمًا ومشرفًا وقائدًا ، وفق إحصائيات إدارة تعليم جازان.

عينة البحث:

استنادًا لجدول كرجيك ومورقان (Krejcie & Morgan, 1970) الذي يحدد حجم العينة وفق عدد المجتمع فقد كانت العينة المطلوبة لمجتمع عدده (1200) تبلغ (291)، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، بلغ عددها (303) موصفة في الجدولين الآتيين:

جدول ١

وصف عينة البحث وفق العمل

العمل	العدد	النسبة %
قادة المدارس	55	18.2
المشرفون	60	19.8
المعلمون	188	62
المجموع	**303**	**100**

يلاحظ من جدول (1) أن العينة اشتملت على الفئات الأقدر للحكم على مدى إمكانية تطبيق أي منهج مدرسي بحكم عملهم في الميدان التربوي.

جدول ٢

وصف العينة وفق سنوات الخدمة

سنوات الخدمة	العدد	النسبة %
أقل من 10 سنوات	64	21.1
من 10 سنوات إلى أقل من 20سنة	129	42.6
أكثر من 20سنة	110	36.3
المجموع	**303**	**100**

ISSN : 2410-1818

يلاحظ من جدول (2) أن حوالي (79%) من العينة كانت أكثر من (10) سنوات وهذا يُعطي مؤشرًا أن العينة لديهم خدمة مناسبة قد تؤهلهم للحكم بشكل أفضل على مدى إمكانية تطبيق المنهج المحوري.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية: ألفا كرونباخ، والتكرارات، والنسب المئوية، والانحراف المعياري، ومربع أيتا لمناسبتها لبيانات وأسئلة البحث.

أداة البحث:

صممت استبانة لجمع بيانات البحث، وقد رجع الباحثان إلى الأدبيات والدراسات الآتية: (دمياطي، ١٩٩٩؛ فراونة، ٢٠٠٩؛ الوكيل، المفتي، ٢٠١٦؛ أبوطالب، المرحبي، الزهراني، ١٤٣٤؛ زيتون، ٢٠١٠؛ العيسى، الحمود، ٢٠١٤؛ أبو مروان، ٢٠٠٩؛ عرفات، حسن، ٢٠١٣؛ قنديل، ٢٠٠٨؛ العجمي، ٢٠٠٥؛ الخليفة، ٢٠١٤؛ جعيم، ٢٠١٨؛ الحمادي، ٢٠١٦؛ الكعبي، ٢٠١٤، حباييي، ٢٠١٤).

وقد قُسمت إلى ثلاثة محاور، و(٤٢) مؤشرًا فرعيًا، حيث ضم محور التخطيط (١١) مؤشرًا، ومحور التنفيذ (٢٠) مؤشرًا، ومحور المخرجات (١١) مؤشرًا، واستخدم مقياس لكرت الخماسي (يمكن بدرجة عالية جدًا، يمكن بدرجة عالية، يمكن بدرجة متوسطة، يمكن بدرجة ضعيفة، لا يمكن).

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

أ. الصدق:

عرضت على (13) عضو هيئة تدريس من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، لتعرف ارتباطها بالمنهج المحوري، وملاءمة محاورها، وارتباط مؤشراتها بالمحاور، وصياغتها، وإمكانية الإضافة عليها،

أو الحذف منها، وقد حذفت (3) مؤشرات فرعية، وقسمت (٤) من مؤشراتها إلى (٨)، وعدلت صياغة (9) مؤشرات، ونقلت (٥) بين محاورها.

ب. الثبات:

تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستبانة، وقد بلغ ثبات الأداة كاملةً (97%)، وحصل أقل محور على (94%)، وبهذا تأكد الباحثان من ثبات الأداة دون حذف أي من مؤشراتها أو محاورها.

ISSN : 2410-1818

الإجابة عن أسئلة البحث:

الإجابة عن السؤال الأول:

وللإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، والذي ينص على: "ما مدى إمكانية تطبيق المنهج المحوري في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر قادة المدارس؟"؛ قام الباحثان بجمع استجابات عينة البحث والمتمثلة في قادة المدارس بمنطقة جازان وكانت استجاباتهم وفق بيانات الجدول الآتي:

جدول 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإمكانية تطبيق المنهج المحوري من وجهة نظر قادة المدارس

المحور	العبارة	البيان	يمكن بدرجة عالية جدا	يمكن بدرجة عالية	يمكن بدرجة متوسطة	يمكن بدرجة منخفضة	لا يمكن	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
أ. التخطيط	١.١. تحدد المدرسة المحاور العامة والخاصة لمناهجها.	التكرار	12	25	14	3	1	2.8	.911	1
		النسبة	21.8	45.5	25.5	5.5	1.8			
	١.٢. تحدد المدرسة قضايا المجتمع ومشكلاته.	التكرار	5	26	17	4	3	2.5	.96	5
		النسبة	9.1	47.3	30.9	7.3	5.5			
	١.٣. تحدد المدرسة احتياجات مجتمعها المحلي.	التكرار	7	28	13	4	3	2.6	.99	3
		النسبة	12.7	50.9	23.6	7.3	5.5			
	١.٤. تحدد المدرسة احتياجات طلابها.	التكرار	13	19	13	5	5	2.6	1.2	4
		النسبة	23.6	34.5	23.6	9.1	9.1			

ISSN : 2410-1818

١.٥. تصيغ المدرسة أهداف مناهجها وفق الأهداف العامة للمناهج بشكل مستقل.	التكرار	15	13	16	5	6	2.5	1.3	6
	النسبة	27.3	23.6	29.1	9.1	10.9			
١.٦. ترسم المدرسة خطتها الإستراتيجية لمناهجها بشكل مستقل.	التكرار	11	18	14	6	6	2.4	1.2	7
	النسبة	20	32.7	25.5	10.9	10.9			
١.٧. تستقل المدرسة بالتخطيط لمناهجها.	التكرار	12	15	13	7	8	2.3	1.3	9
	النسبة	21.8	27.3	23.6	12.7	14.5			
١.٨. يصنف الطلاب وفق قدراتهم وأنماط تعلمهم.	التكرار	17	20	9	6	3	2.8	1.2	2
	النسبة	30.9	36.4	16.4	10.9	5.5			
١.٩. تستغني المدرسة عن تنظيم المواد الدراسية المنفصلة (لغة، رياضيات، علوم، فقه...إلخ).	التكرار	5	8	17	10	15	1.6	1.3	11
	النسبة	9.1	14.5	30.9	18.2	27.3			

ISSN : 2410-1818

١.١٠. يتكامل المعلمون في تخطيط محاور المناهج.	التكرار	8	21	14	7	5	2.4	1.2	8
	النسبة	14.5	38.2	25.5	12.7	9.1			
١.١١. يتكامل المعلم مع زملائه وطلابه ومجتمع المدرسة في التخطيط للمنهج.	التكرار	10	15	13	9	8	2.2	1.3	10
	النسبة	18.2	27.3	23.6	16.4	14.5			
مجموع المحور الأول							2.3	.76	3
٢. التنفيذ									
٢.١. يختار المعلم مع طلابه محتوى المنهج المناسب.	التكرار	10	15	11	6	13	2.05	1.45	18
	النسبة	16.4	24.6	18	9.8	21.3			
٢.٢. يختار المعلم مع طلابه إستراتيجية التدريس المناسبة.	التكرار	12	16	14	8	5	2.4	1.24	10
	النسبة	19.7	26.2	23	13.1	8.2			
٢.٣. يحدد المعلم مع طلابه الأنشطة التعليمية المناسبة للتعلم.	التكرار	14	17	12	8	4	2.5	1.23	6
	النسبة	23	27	19.7	13.1	6.6			
٢.٤. يختار المعلم	التكرار	15	17	13	8	2	2.64	1.14	3

ISSN : 2410-1818

	مع طلابه تقنيات التعليم المناسبة.	النسبة	24.6	27.9	21.3	13.1	3.3			
٢.٥.	يحدد المعلم مع طلابه أساليب التقويم وأدواته.	التكرار	11	16	20	5	3	2.49	1.08	7
		النسبة	18	26.2	32.8	8.2	4.9			
٢.٦.	ينوع المعلم في أدوات التقويم البديل كالملاحظة والمقابلة وقوائم تقدير الأداء.وغيرها.	التكرار	13	19	15	5	3	2.62	1.11	4
		النسبة	21.3	31.1	24.6	8.2	4.9			
٢.٧.	يتكامل المعلمون في تنفيذ محاور المناهج.	التكرار	8	19	16	7	5	2.33	1.15	11
		النسبة	13.1	31.1	26.2	11.5	8.2			
٢.٨.	يرتكز تنفيذ المناهج على الطالب.	التكرار	9	18	21	4	3	2.47	1.03	8
		النسبة	14.8	29.5	34.4	6.6	4.9			
٢.٩.	تحقق المدرسة أهدافها بشكل مستقل.	التكرار	8	16	21	5	5	2.31	1.12	13
		النسبة	13.1	26.2	34.4	8.2	8.2			
٢.١٠.	تتحمل القيادة المدرسية مسؤولية استقلالية مناهجها.	التكرار	8	19	9	9	10	2.11	1.36	16
		النسبة	13.1	31.1	14.8	14.8	16.4			

ISSN : 2410-1818

٢.١١. ينفذ المعلمون المناهج داخل مدارسهم بشكل مستقل.	التكرار	8	20	14	8	5	2.33	1.71	12
	النسبة	13.1	32.8	23	13.1	8.2			
٢.١٢. يقوم المعلمون طلابهم داخل مدارسهم بشكل مستقل.	التكرار	15	22	10	5	3	2.75	1.12	1
	النسبة	24.6	36.1	16.4	8.2	4.9			
٢.١٣. يساهم المجتمع في تنفيذ المناهج المدرسية.	التكرار	7	12	15	12	9	1.93	1.27	19
	النسبة	11.5	19.7	24.6	19.7	14.8			
٢.١٤. يقدم المجتمع الدعم المادي للمدارس.	التكرار	4	8	11	22	10	1.53	1.69	20
	النسبة	6.6	13.1	18	36.1	16.4			
٢.١٥. يقتصر دور المعلم على التخطيط والإشراف أثناء تنفيذ المنهج.	التكرار	6	15	23	6	5	2.20	1.08	15
	النسبة	9.8	24.6	37.7	9.8	8.2			
٢.١٦. تتقبل الأسرة المناهج غير الموحدة.	التكرار	6	12	21	12	4	2.07	1.09	17
	النسبة	9.8	19.7	34.4	19.7	6.6			
٢.١٧. يتقبل المعلمون المناهج غير المخططة مسبقًا.	التكرار	4	19	22	7	3	2.25	.97	14
	النسبة	6.6	31.1	36.1	11.5	4.9			
٢.١٨. تزيد	التكرار	11	16	19	8	1	2.51	1.03	5

ISSN : 2410-1818

			مشاركة الاسرة في تعليم أبنائها عندما تستقل المدرسة بمناهجها.	النسبة	18	26.2	31.1	13.1	1.6	
		٢.١٩.	يزيد صدق التقويم وثباته عندما تستقل المدرسة بمناهجها.	التكرار	10	27	12	5	1	
				النسبة	16.4	44.3	19.7	8.2	1.6	
		٢.٢٠.	تكيّف البيئة التعليمية وفق مناهج المدرسة.	التكرار	8	18	22	4	3	
				النسبة	13.1	29.5	36.1	6.6	4.9	
2	.93	2.73								2
9	1.01	2.44								
2	.95	2.40	**مجموع المحور الثاني**							
			٣.	التكرار	17	26	11	1	0	
		٣.١.	تحقق المدرسة الأهداف العامة التي تحددها الوزارة عندما تستقل في بناء مناهجها.	النسبة	30.9	47.3	20	1.8	0	
		٣.٢.	تنمي المدرسة جوانب شخصية المتعلم بشكل أكبر عندما تستقل في بناء مناهجها.	التكرار	14	27	13	1	0	
				النسبة	255	49.1	23.6	1.8	0	
1	0.77	3.07								1
4	.76	2.98								4

ب. المخرجات

ISSN : 2410-1818

٣.٣.	تلبي المدرسة احتياجات المجتمع بشكل أكبر عندما تستقل في بناء مناهجها.	التكرار	14	24	14	2	1	2.87	.90	10
		النسبة	25.5	43.6	25.5	3.6	1.8			
٣.٤.	تربط المدرسة الطالب بواقعه الذي يعيشه عندما تستقل في بناء مناهجها.	التكرار	16	22	15	1	1	2.93	.90	5
		النسبة	29.1	40	27.3	1.8	1.8			
٣.٥.	تسهم المدرسة في تنمية مهارات تفكير الطلاب بشكل أكبر عندما تستقل في بناء مناهجها.	التكرار	15	22	17	1	0	2.93	.81	6
		النسبة	27.3	40	30.9	1.8	0			
٣.٦.	تركز المدرسة على الخبرات عندما تستقل في بناء مناهجها أكثر من الحفظ والتلقين.	التكرار	16	20	18	1	0	2.93	.84	7
		النسبة	29.1	36.4	32.7	1.8	0			
٣.٧.	تستثمر	التكرار	14	24	16	1	0	2.93	.79	8

ISSN : 2410-1818

	المدرسة قدرات الطلاب بشكل أكبر عندما تستقل في بناء مناهجها.	النسبة	25.5	43.6	29.1	1.8	0			
٣.٨.	تسهم المدرسة في حل مشكلات المجتمع عندما تستقل في بناء مناهجها.	التكرار	15	21	18	1	0	2.91	.82	9
		النسبة	27.3	38.2	32.7	1.8	0			
٣.٩.	تنمي المدرسة مهارات البحث والتعلم الذاتي لدى الطلاب عندما تستقل في بناء مناهجها.	التكرار	15	27	11	2	0	3	.79	3
		النسبة	3.6	20	49.1	27.3	0			
٣.١٠.	تُقوّم المدرسة مخرجات التعلم بطرق صادقة وثابتة عندما تستقل في بناء مناهجها.	التكرار	11	26	17	1	0	2.85	.76	11
		النسبة	20	47.3	30.9	1.8	0			
٣.١١.	تركز المدرسة على تقويم	التكرار	15	26	14	0	0	3.02	.73	2
		النسبة	27.3	47.3	25.5	0	0			

ISSN : 2410-1818

الخبرات عندما تستقل في بناء مناهجها.			
مجموع المحور الثالث	2.95	.65	1

من جدول (3) يلاحظ أن استجابات قادة المدارس جاءت منخفضة بشكل عام، وبمتوسط (2.55) للمحاور الثلاثة، حيث تراوحت متوسطات المحاور الثلاثة لإمكانية تطبيق المنهج المحوري في المدى (2.3-2.95)، وقد كان أقلها محور التخطيط بمتوسط (2.3)، حيث كانت الاستجابة (يمكن بدرجة منخفضة)، ثم حل محور التنفيذ في المرحلة الثانية بمتوسط (2.4)، وباستجابة (يمكن بدرجة منخفضة)، ثم محور (المخرجات) بمتوسط (2.95)، واستجابة (يمكن بدرجة متوسطة). وهذا يدل على أن قادة المدارس يرون جدوى المنهج المحوري لكنهم يرون صعوبة تخطيطه وتنفيذه.

وجاءت استجابات قادة المدارس في محور مخرجات المنهج المحوري لتحقق أعلى مؤشرات إمكانية التطبيق؛ حيث كانت بدرجة متوسطة، وهذا يفسره الاستجابات المرتفعة في العبارتين: (تحقق المدرسة الأهداف العامة التي تحددها الوزارة عندما تستقل في بناء مناهجها)، و(تركز المدرسة على تقويم الخبرات عندما تستقل في بناء مناهجها)، حيث تعكس هاتين العبارتين مدى وعي قادة المدارس بالتكامل مع الجهات التعلمية الأخرى في حين أنها قادرة على تحقيق الأهداف المرجوة منها، وبناء خبرات حقيقية لطلابها في حالة كانت لها الاستقلالية في بناء مناهجها في ضوء إطار عام ترسمه وزارة التعليم، وهذا ما يتفق مع فلسفة المنهج المحوري ومبادئه.

وقد أتت العبارتان: (تقوّم المدرسة مخرجات التعلم بطرق صادقة وثابته عندما تستقل في بناء مناهجها)، و(تلبي المدرسة احتياجات المجتمع بشكل أكبر عندما تستقل في بناء مناهجها) كأقل مؤشرات إمكانية تطبيق للمنهج المحوري من وجهة نظر قادة المدارس وهو ما يعكس هاجس قادة المدارس من معايير الصدق والثبات لتقويم مخرجاتها، حيث توضح العبارة الأولى حاجة قادة المدارس لمعايير واضحة يتم الاحتكام لها في تقويم مخرجات التعلم في مدارسهم، وهو هاجس معتبر ومنطقي وينطلق من حس المسؤولية لديهم ويعود –غالبًا - إلى قلة خبرتهم بالتدابير التي يوفرها المنهج المحوري لتقويم مخرجات التعليم، والتي ستوفر لقادة المدارس ثقة كبيرة في تقويم مخرجات مدارسهم في حالة تم تطبيق المنهج المحوري فيها. وتعكس العبارة الأخرى حقيقة الفجوة بين المجتمع المحلي والمدرسة وضعف الثقة المتبادلة في تحقيق شراكة فاعلة بين الجهتين، وهذه الفجوة بالتحديد هي التي يهدف المنهج المحوري لردمها بين المدرسة والمجتمع.

ISSN : 2410-1818

وفي محور تخطيط المنهج المحوري تأتي مؤشرات استجابات قادة المدارس لتوضح صعوبات التخطيط، وتأتي بعض العبارات لتفسر الصعوبات التي تكتنف تخطيط المنهج المحوري من وجهة نظر قادة المدارس حيث جاءت العبارتان: (تستغني المدرسة عن تنظيم المواد الدراسية المنفصلة :لغة، رياضيات، علوم، فقه...إلخ)، و(يتكامل المعلم مع زملائه وطلابه ومجتمع المدرسة في التخطيط للمنهج)، لتسجل أقل المؤشرات إمكانية في التطبيق، وهو ما يدل على إدراك صعوبة تخطيط المنهج المحوري مقارنة بالمواد الدراسية المنفصلة لما يحتاجه من تكامل في الأدوار بين المعلمين، وإذابة الحواجز بين التخصصات، وهذا ما يعتقد قادة المدارس أنه يشكل صعوبة حقيقية في تخطيط المنهج المحوري؛ وهذا الاعتقاد يعد منطقيًا إذا ما أخذنا الوضع السائد في الميدان التربوي لعقود من الزمان.

وفي الوقت ذاته نرى استجابات قادة المدارس تضع العبارات: (تحدد المدرسة المحاور العامة والخاصة لمناهجها)، (ويصنف الطلاب وفق قدراتهم وأنماط تعلمهم) كأعلى مؤشرات استجابة لإمكانية التطبيق وهو ما يظهر قناعة قادة المدارس بأن المجتمع المدرسي يمكن أن يكون أكثر قربًا من تحديد احتياجات طلابه ومجتمعه، وأكثر استطاعة في تحديد تلك الاحتياجات، وأكثر وعيًا بخصائص طلابهم وأنماط تعلمهم، وهو ما يعني أن المدرسة هي الجهة الأكثر التصاقًا بالواقع وهو ما يميزها عن غيرها من الجهات التعليمية الأخرى؛ وهذه الميزة هي التي يمكن تحقيقها عند تطبيق المنهج المحوري.

وفي المحور الثاني (التنفيذ)، حلت عبارتان في استجابة (لا يمكن) كأقل مؤشرات إمكانية لتطبيق المنهج المحوري في محور التنفيذ، وهما: (يقدم المجتمع الدعم المادي للمدارس)، و(يساهم المجتمع في تنفيذ المناهج المدرسية)، وهذا يعني إدراك قادة المدارس للفجوة الحاصلة بين المدرسة والمجتمع، وأن المجتمع المحلي شبه منعزل عن واقع المدارس وقضايا التعليم، وهذا ما يشير إلى أهمية الجوانب التي يرغب المنهج المحوري معالجتها، والتي تتماشى مع رؤية المملكة (2030) وهو دمج المدرسة مع محيطها وتحقيق شراكة فاعلة بين المدرسة، والمجتمع والأسرة.

وتظهر استجابات قادة المدارس لأعلى مؤشرات استجابة لإمكانية تنفيذ المنهج المحوري من خلال العبارات التالية: (يقوّم المعلمون طلابهم داخل مدارسهم بشكل مستقل)، و(يزيد صدق التقويم وثباته عندما تستقل المدرسة بمناهجها)، وهو ما يعكس حاجة المدارس لمنحها الثقة والحرية في تدريس وتقويم مخرجاتها، كما تظهر وعي قادة المدارس بأهمية التقويم الذاتي وتحمل المسؤولية تجاه جودة مخرجاتها، وهذا يتوافق مع توجهات المنهج المحوري الداعمة لاستقلالية المدارس في تقويم مخرجاتها، مع تقديم الضوابط والمعايير المنظمة لعلمية التقويم، وهو ما سيسهم في النهاية إلى تحقيق مخرجات مناسبة وفقًا لما أشارت له الدراسات كدراسة ونيلسون وكيندي وستلميلر وفين (Doabler,

ISSN : 2410-1818

Nelson, Kennedy, Stoolmiller, Fien, Clarke, Baker, 2018) التي تشير إلى الأثر الإيجابي الذي يعود لتنفيذ البرنامج المحوري في تعليم الرياضيات؛ ودراسة ريسينينا وكوركيميكا ودريبرب (Räisänen, Korkeamäki, & Dreher ,2016) التي تشير إلى تحول الممارسات داخل المدارس إلى كيان تواصلي، حيث عمل التلاميذ تعاونيًا، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دمياطي (١٩٩٩)، التي أظهرت نتائجها أن استخدام المنهج المحوري كان له الأثر الفاعل في تنمية مهارتي التطبيق والتحليل لدى الطالبات.

الإجابة عن السؤال الثاني:

وللإجابة عن السؤال الثاني للبحث، الذي ينص على: "ما مدى إمكانية تطبيق المنهج المحوري في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين بإدارة تعليم جازان؟" قام الباحثان بجمع استجابات المشرفين التربويين المرتبطين بالمرحلة الثانوية بمنطقة جازان؛ وكانت استجاباتهم وفق الجدول الآتي:

جدول ٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإمكانية تطبيق المنهج المحوري من وجهة نظر المشرفين التربويين

المحور	العبارة		يمكن بدرجه عاليه جدا	يمكن بدرجة عالية	يمكن بدرجة متوسطة	يمكن بدرجة منخفضة	لا يمكن	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
التخطيط	تحدد المدرسة المحاور العامة والخاصة لمناهجها.	التكرار	8	16	28	5	3	2.35	.988	1
		النسبة	13.3	26.7	46.7	8.3	5.0			
	١.١. تحدد المدرسة قضايا المجتمع ومشكلاته.	التكرار	4	14	29	11	2	2.12	.904	4
		النسبة	6.7	23.3	48.3	18.3	3.3			
	١.٢. تحدد	التكرار	5	16	28	10	1	2.23	.890	2

ISSN : 2410-1818

	المدرسة احتياجات مجتمعها المحلي.	النسبة	8.3	26.7	46.7	16.7	1.7		
١.٣.	تحدد المدرسة احتياجات طلابها.	التكرار	6	14	22	13	5	2.05	1.09	5
		النسبة	10.0	23.3	36.7	21.7	8.3			
١.٤.	تصيغ المدرسة أهداف مناهجها وفق الأهداف العامة للمناهج بشكل مستقل.	التكرار	9	10	21	13	7	2.02	1.21	6
		النسبة	15.0	16.7	35.0	21.7	11.7			
١.٥.	ترسم المدرسة خطتها الإستراتيجية لمناهجها بشكل مستقل.	التكرار	8	9	23	13	7	1.97	1.17	7
		النسبة	13.3	15.0	38.3	21.7	11.7			
١.٦.	تستقل المدرسة بالتخطيط لمناهجها.	التكرار	3	9	19	17	12	1.57	1.12	10
		النسبة	5.0	15.0	31.7	28.3	20.0			
١.٧.	يصنف الطلاب وفق قدراتهم وأنماط	التكرار	6	16	25	12	1	2.23	.945	3
		النسبة	10.0	26.7	41.7	20.0	1.7			

ISSN : 2410-1818

		تعلمهم.								
	١.٨.	تستغني المدرسة عن تنظيم المواد الدراسية المنفصلة (لغة، رياضيات، علوم، فقه...إلخ).	التكرار	3	10	16	8	23		
			النسبة	5.0	16.7	26.7	13.3	38.3	1.37	1.28	11
	١.٩.	يتكامل المعلمون في تخطيط محاور المناهج.	التكرار	3	17	18	14	8		
			النسبة	5.0	28.3	30.0	23.3	13.3	1.88	1.12	8
	١.١٠.	يتكامل المعلم مع زملائه وطلابه ومجتمع المدرسة في التخطيط للمنهج.	التكرار	2	12	18	21	7		
			النسبة	3.3	20.0	30.0	35.0	11.7	1.68	1.03	9
	مجموع المحور الأول								1.95	.824	2
	٢.		التكرار	3	6	22	12	17		
ب. التنفيذ	٢.١.	يختار المعلم مع طلابه محتوى المنهج المناسب.	النسبة	5.0	10.0	36.7	20.0	28.3	1.43	1.15	19
	٢.٢.	يختار المعلم مع طلابه إستراتيجية	التكرار	9	13	25	12	1		
			النسبة	15.0	21.7	41.7	20.0	1.7	2.28	1.01	3

ISSN : 2410-1818

	التدريس المناسبة.									
٢.٣.	يحدد المعلم مع طلابه الأنشطة التعليمية المناسبة للتعلم.	التكرار	8	16	24	12	0	2.33	.951	2
		النسبة	13.3	26.7	40.0	20.0	0			
٢.٤.	يختار المعلم مع طلابه تقنيات التعليم المناسب.	التكرار	10	17	22	11	0	2.43	.981	1
		النسبة	16.7	28.3	36.7	18.3	0			
٢.٥.	يحدد المعلم مع طلابه أساليب التقويم وأدواته.	التكرار	8	14	20	17	1	2.18	1.04	5
		النسبة	13.3	23.3	33.3	28.3	1.7			
٢.٦.	ينوع المعلم في أدوات التقويم البديل كالملاحظة والمقابلة وقوائم تقدير الأداء وغيرها.	التكرار	7	16	22	14	1	2.23	.998	4
		النسبة	11.7	26.7	36.7	23.3	1.7			
٢.٧.	يتكامل المعلمون في تنفيذ محاور المناهج.	التكرار	3	15	24	17	1	2.03	.901	9
		النسبة	5.0	25.0	40.0	28.3	1.7			
٢.٨.	يرتكز تنفيذ المناهج على الطالب.	التكرار	4	14	24	15	3	2.02	.983	10
		النسبة	6.7	23.3	40.0	25.0	5.0			

ISSN : 2410-1818

٢.٩. تحقق المدرسة أهدافها بشكل مستقل.	التكرار	2	12	25	16	5	1.83	.960	15
	النسبة	3.3	20.0	41.7	26.7	8.3			
٢.١٠. تتحمل القيادة المدرسية مسؤولية استقلالية مناهجها.	التكرار	2	10	22	14	12	1.60	1.09	17
	النسبة	3.3	16.7	36.7	23.3	20.0			
٢.١١. ينفذ المعلمون المناهج داخل مدارسهم بشكل مستقل.	التكرار	1	20	17	15	7	1.88	1.05	13
	النسبة	1.7	33.3	28.3	25.0	11.7			
٢.١٢. يقوم المعلمون طلابهم داخل مدارسهم بشكل مستقل.	التكرار	4	22	18	10	6	2.13	1.09	6
	النسبة	6.7	36.7	30.0	16.7	10.0			
٢.١٣. يساهم المجتمع في تنفيذ المناهج المدرسية.	التكرار	2	7	20	19	12	1.47	1.04	18
	النسبة	3.3	11.7	33.3	31.7	20.0			
٢.١٤. يقدم المجتمع الدعم المادي للمدارس.	التكرار	2	8	12	28	10	1.40	1.02	20
	النسبة	3.3	13.3	20.0	46.7	16.7			
٢.١٥. يقتصر دور المعلم على التخطيط والإشراف أثناء تنفيذ المنهج.	التكرار	1	12	31	12	4	1.90	.858	12
	النسبة	1.7	20.0	51.7	20.0	6.7			

ISSN : 2410-1818

٢.١٦. تتقبل الأسرة المناهج غير الموحدة.	التكرار	1	12	22	17	8	1.68	1.00	16
	النسبة	1.7	20.0	36.7	28.3	13.3			
٢.١٧. يتقبل المعلمون المناهج غير المخططة مسبقًا.	التكرار	4	9	26	16	5	1.85	1.00	14
	النسبة	6.7	15.0	43.3	26.7	8.3			
٢.١٨. تزيد مشاركة الاسرة في تعليم أبنائها عندما تستقل المدرسة بمناهجها.	التكرار	5	11	28	14	2	2.05	.946	8
	النسبة	8.3	18.3	46.7	23.3	3.3			
٢.١٩. يزيد صدق التقويم وثباته عندما تستقل المدرسة بمناهجها.	التكرار	8	15	18	14	5	2.12	1.16	7
	النسبة	13.3	25.0	30.0	23.3	8.3			
٢.٢٠. تكيّف البيئة التعليمية وفق مناهج المدرسة.	التكرار	3	21	16	12	8	1.98	1.14	11
	النسبة	5.0	35.0	26.7	20.0	13.3			
مجموع المحور الثاني							1.94	.709	3
٣.١. تحقق المدرسة الأهداف العامة التي تحددها الوزارة عندما تستقل في بناء مناهجها.	التكرار	6	22	21	8	3	2.33	1.00	11
	النسبة	10.0	36.7	35.0	13.3	5.0			
٣.٢. تنمي المدرسة	التكرار	12	19	20	8	1	2.55	1.01	8

٣. المخرجات

ISSN : 2410-1818

	جوانب شخصية المتعلم بشكل أكبر عندما تستقل في بناء مناهجها.	النسبة	20.0	31.7	33.3	13.3	1.7			
٣.٣	تلبي المدرسة احتياجات المجتمع بشكل أكبر عندما تستقل في بناء مناهجها.	التكرار	8	24	19	7	2	2.48	.983	10
		النسبة	13.3	40.0	31.7	11.7	3.3			
٣.٤	تربط المدرسة الطالب بواقعه الذي يعيشه عندما تستقل في بناء مناهجها.	التكرار	10	28	17	5	0	2.72	.846	1
		النسبة	16.7	46.7	28.3	8.3	0			
٣.٥	تسهم المدرسة في تنمية مهارات تفكير الطلاب بشكل أكبر عندما تستقل في بناء مناهجها.	التكرار	11	26	14	8	1	2.63	.991	6
		النسبة	18.3	43.3	23.3	13.3	1.7			
٣.٦	تركز المدرسة على الخبرات	التكرار	12	23	18	6	1	2.65	.971	4
		النسبة	20.0	38.3	30.0	10.0	1.7			

ISSN : 2410-1818

	عندما تستقل في بناء مناهجها أكثر من الحفظ والتلقين.									
٣.٧.	تستثمر المدرسة قدرات الطلاب بشكل أكبر عندما تستقل في بناء مناهجها.	التكرار	12	24	18	5	1	2.68	.948	2
		النسبة	20.0	40.0	30.0	8.3	1.7			
٣.٨.	تسهم المدرسة في حل مشكلات المجتمع عندما تستقل في بناء مناهجها.	التكرار	10	27	16	6	1	2.65	.936	5
		النسبة	16.7	45.0	26.7	10.0	1.7			
٣.٩.	تنمي المدرسة مهارات البحث والتعلم الذاتي لدى الطلاب عندما تستقل في بناء مناهجها.	التكرار	11	26	16	6	1	2.67	.951	3
		النسبة	18.3	43.3	26.7	10.0	1.7			
٣.١٠.	تُقوّم المدرسة مخرجات التعلم بطرق	التكرار	10	23	17	9	1	2.53	.999	9
		النسبة	16.7	38.3	28.3	15.0	1.7			

ISSN : 2410-1818

	صادقة وثابتة عندما تستقل في بناء مناهجها.								
٣.١١. تركز المدرسة على تقويم الخبرات عندما تستقل في بناء مناهجها.	التكرار	10	26	17	6	1	2.63	.938	7
	النسبة	16.7	43.3	28.3	10.0	1.7			
مجموع المحور الثالث							2.59	.862	1

من جدول (4) جاءت مؤشرات إمكانية تطبيق المنهج المحوري في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين بدرجة منخفضة بشكل عام بمتوسط (2.2) للمحاور الثلاثة، حيث تراوحت متوسطات المحاور الثلاثة لمؤشرات إمكانية التطبيق في المدى (1.94 -2.59)، وسجلت مؤشرات إمكانية تحقيق مخرجات المنهج المحوري أعلى متوسط وبلغ (2.59)، بينما أظهرت استجابات العينة إمكانية التنفيذ كأقل المؤشرات وبمتوسط بلغ (1.94) ، في حين جاءت مؤشرات إمكانية تخطيط المنهج المحوري في المرتبة الثانية بمتوسط (1.95)؛ وهذا يدل على أن المشرفين التربويين يدركون التحديات التي قد يواجهها تطبيق المنهج المحوري نظرًا لما يتمتعون به من نظرة واسعة تشمل مختلف جوانب العملية التعليمية ومختلف البيئات التعليمية، وهم يدركون حجم الإمكانات المتوفرة في المدارس بصفة عامة، كما أنهم على دراية كافية بمستوى قدرات المعلمين في التخطيط والتنفيذ والتعاون والتطوير الذاتي، ويعود سبب تأييدهم لإمكانية تحقيق مخرجات مناسبة لتطبيق المنهج المحوري كأعلى مؤشر إمكانية ظهر في استجاباتهم إلى إدراكهم أهمية استقلال المدارس في بناء مناهجها وربط المناهج بواقع الطلاب بما يسهم في استثمار قدرات الطلاب وتطويرها حيث ظهرت العبارة (تربط المدرسة بواقعه الذي يعيشه عندما تستقل في بناء مناهجها) كأعلى استجابة وبمتوسط (2.72)، وكذلك العبارة (تستثمر المدرسة قدرات الطلاب بشكل أكبر عندما تستقل في بناء مناهجها) بمتوسط (2.68)؛ وهو ما يدل على أهمية ربط المناهج بواقع الطلاب، وما يحققه ذلك من استثمار أمثل لقدرات الطلاب وتنميتها. وهو ما يمكن اعتباره ميزة نسبية للمنهج المحوري من وجهة نظر المشرفين التربويين، وهو ما يجب استثماره في حالة تطبيق المنهج المحوري في الميدان التربوي.

ISSN : 2410-1818

ويعود سبب انخفاض مؤشرات إمكانية التنفيذ للمنهج المحوري من وجهة نظر المشرفين التربويين إلى صعوبة توفر الدعم الكافي للمعلم من قبل المجتمع والقيادة المدرسية سواء ماديًا أو إداريًا أو تنظيميًا؛ حيث أظهر المشرفون التربويون أقل متوسط استجابة في العبارة(يقدم المجتمع الدعم المادي للمدارس) وبمتوسط (1.4) وهو مستوى يعني عدم الامكانية، وبالمثل ظهرت العبارة (تتحمل القيادة المدرسية مسؤولية استقلال مناهجها) بمتوسط استجابة بلغ (1.83) وهو يقع في مدى منخفض؛ وهذا يبرز أهمية تهيئة المجتمع والقيادة المدرسية قبل تطبيق تنظيم المنهج المحوري وذلك لتوفير الدعم الكافي للمعلم ماديًا وإداريًا بما يسهم في تحقيق المدارس المحلية لرسالتها بكل كفاءة واقتدار؛ كما أظهرت استجابة المشرفين التربويين صعوبة أخرى تكتنف تنفيذ المنهج المحوري تتمثل في قدرة المعلم على اختيار المحتوى المناسب مع طلابه حيث ظهرت استجابتهم للعبارة (يختار المعلم مع طلابه محتوى المنهج المناسب) بمتوسط (1.43)، وهي استجابة في نطاق عدم إمكانية التنفيذ، وهذا يعود إلى إدراك المشرفون التربويون أن المعلمين اعتادوا على التعامل مع مناهج جاهزة تأتيهم من وزارة التعليم، ويصعب على المعلمين بناء مناهج مستقلة بمشاركة طلابهم، وهذا يعني أنه في حالة تطبيق تنظيم منهج محوري يقوم على استقلالية المدارس في بناء مناهجها فهو يحتاج إلى تدريب مسبق وتثقيف مستمر للمعلمين في كيفية دراسة الواقع وبناء مناهج مستقلة تتفق مع المعايير الوطنية وتتماشى مع الواقع المعاش للطلاب ومشكلاتهم.

وفي محور التخطيط أظهرت استجابات المشرفين التربويين أعلى متوسطات في العبارات التالية على الترتيب: (تحدد المدرسة المحاور العامة والخاصة لمناهجها) بمتوسط (2.35)، و(تحدد المدرسة احتياجات مجتمعها المحلي) بمتوسط (2.23)، و(يصنف الطلاب وفق قدراتهم وأنماط تعلمهم) بمتوسط (2.23)؛ وهو ما يعكس التصورات الجيدة للمشرفين التربويين عن إمكانية دراسة احتياجات المجتمع المحلي من قبل المجتمع المدرسي، كما تعكس هذه الاستجابات استطاعة المدرسة على تصنيف طلابها وفق أنماط تعلمهم وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على إمكانية اندماج المدرسة بشكل كامل مع مجتمعها المحيط، ومع مشكلات وخصائص طلابها، وهو ما يعطي مؤشرًا جيدًا على إمكانية تحديد متطلبات المحور العام والمحور الخاص في المنهج المحوري من قبل المجتمع المدرسي إذا ما تم توفير الدعم المناسب والتدريب الكافي، وفي هذا المحور أيضا تظهر العبارات التالية على الترتيب: (تستقل المدرسة بالتخطيط لمناهجها) بمتوسط (1.37)، (تستغني المدرسة عن تنظيم المواد الدراسية المنفصلة: لغة، رياضيات، علوم، فقه...إلخ) بمتوسط (1.57)؛ وهو ما يعني عدم إمكانية استقلالية المدارس في بناء مناهجها، وكذلك عدم إمكانية استغنائها عن تنظيم المواد المنفصلة، وهو يعود لنفس السبب الذي يجعل المعلمين في محور التنفيذ غير قادرين على بناء مناهج مستقلة، حيث السبب الرئيس في الحالتين يعود إلى الوضع السائد لفترة طويلة والذي اعتاد فيه المجتمع المدرسي

ISSN : 2410-1818

بكل فئاته على استقبال المقررات والتوجيهات والتنظيمات من جهات عليا؛ وهو ما يسهم في سلبية المجتمع المدرسي في القيام بدور فاعل في التخطيط وبناء المناهج، رغم أنها الجهة المناسبة لتحديد الاحتياجات المجتمعية والطلابية.

الإجابة عن السؤال الثالث:

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، الذي ينص على: "ما مدى إمكانية تطبيق المنهج المحوري في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين؟"، قام الباحثان بجمع استجابات عينة البحث والمتمثلة في معلمي المدارس الثانوية بمنطقة جازان وكانت وفق بيانات الجدول الآتي:

جدول ٥

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإمكانية تطبيق المنهج المحوري من وجهة نظر المعلمين.

المحور		العبارة		يمكن بدرجه عاليه جدا	يمكن بدرجة عالية	يمكن بدرجه متوسطة	يمكن بدرجه منخفضة	لا يمكن	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١. التخطيط	١.١.	تحدد المدرسة المحاور العامة والخاصة لمناهجها	التكرار	28	57	84	14	5	2.47	.927	1
			النسبة	14.9	30.3	44.7	7.4	2.7			
	١.٢.	تحدد المدرسة قضايا المجتمع ومشكلاته	التكرار	21	57	81	22	7	2.34	.953	5
			النسبة	11.2	30.3	43.1	11.7	3.7			
	١.٣.	تحدد	التكرار	23	58	74	25	8	2.34	.997	6

ISSN : 2410-1818

	المدرسة احتياجات مجتمعها المحلي.	النسبة	12.2	30.9	39.4	13.3	4.3		
١.٤.	تحدد المدرسة احتياجات طلابها.	التكرار	27	65	61	18	17	2.36	1.12	3
		النسبة	14.4	34.6	32.4	9.6	9.0			
١.٥.	تصيغ المدرسة أهداف مناهجها وفق الأهداف العامة للمناهج بشكل مستقل.	التكرار	21	69	60	17	21	2.28	1.13	7
		النسبة	11.2	36.7	31.9	9.0	11.2			
١.٦.	ترسم المدرسة خطتها الإستراتيجية لمناهجها بشكل مستقل.	التكرار	18	68	58	18	26	2.18	1.17	9
		النسبة	9.6	36.2	30.9	9.6	13.8			
١.٧.	تستقل المدرسة بالتخطيط لمناهجها.	التكرار	19	54	52	27	36	1.96	1.26	10
		النسبة	10.1	28.7	27.7	14.4	19.1			
١.٨.	يصنف الطلاب وفق	التكرار	33	64	56	24	11	2.45	1.10	2
		النسبة	17.6	34.0	29.8	12.8	5.9			

ISSN : 2410-1818

			قدراتهم وأنماط تعلمهم.							
		١.٩. تستغني المدرسة عن تنظيم المواد الدراسية المنفصلة (لغة، رياضيات، علوم، فقه...إلخ).	التكرار	13	34	68	25	48		
			النسبة	6.9	18.1	36.2	13.3	25.5	1.68	1.23	11
		١.١٠. يتكامل المعلمون في تخطيط محاور المناهج.	التكرار	34	59	53	25	17		
			النسبة	18.1	31.4	28.2	13.3	9.0	2.36	1.18	4
		١.١١. يتكامل المعلم مع زملائه وطلابه ومجتمع المدرسة في التخطيط للمنهج.	التكرار	26	56	61	18	27		
			النسبة	13.8	29.8	32.4	9.6	14.4	2.19	1.22	8
مجموع المحور الأول									2.32	.800	2
ب. التنفيذ		٢. ٢.١. يختار المعلم مع طلابه محتوى المنهج المناسب.	التكرار	24	55	44	19	46		
			النسبة	12.8	29.3	23.4	10.1	24.5	1.96	1.37	17

ISSN : 2410-1818

٢.٢. يختار المعلم مع طلابه إستراتيجية التدريس المناسبة.	التكرار	48	82	37	9	12	2.77	1.08	2
	النسبة	25.5	43.6	19.7	4.8	6.4			
٢.٣. يحدد المعلم مع طلابه الأنشطة التعليمية المناسبة للتعلم.	التكرار	45	71	51	10	11	2.69	1.07	5
	النسبة	23.9	37.8	27.1	5.3	5.9			
٢.٤. يختار المعلم مع طلابه تقنيات التعليم المناسب.	التكرار	46	77	47	9	9	2.76	1.03	3
	النسبة	24.5	41.0	25.0	4.8	4.8			
٢.٥. يحدد المعلم مع طلابه أساليب التقويم وأدواته.	التكرار	39	74	48	16	11	2.61	1.08	6
	النسبة	20.7	39.4	25.5	8.5	5.9			
٢.٦. ينوع المعلم في أدوات التقويم البديل كالملاحظة والمقابلة وقوائم تقدير الأداء...وغيرها.	التكرار	46	74	45	17	6	2.73	1.03	4
	النسبة	24.5	39.4	23.9	9.0	3.2			
٢.٧. يتكامل	التكرار	43	55	62	20	8	2.56	1.08	7

ISSN : 2410-1818

	المعلمون في تنفيذ محاور المناهج.	النسبة	22.9	29.3	33.0	10.6	4.3		
٢.٨.	يرتكز تنفيذ المناهج على الطالب.	التكرار	31	62	58	28	9	2.41	1.07	9
		النسبة	16.5	33.0	30.9	14.9	4.8			
٢.٩.	تحقق المدرسة أهدافها بشكل مستقل.	التكرار	29	58	64	25	12	2.36	1.09	11
		النسبة	15.4	30.9	34.0	13.3	6.4			
٢.١٠.	تتحمل القيادة المدرسية مسؤولية استقلالية مناهجها.	التكرار	22	52	54	24	36	2.00	1.28	16
		النسبة	11.7	27.7	28.7	12.8	19.1			
٢.١١.	ينفذ المعلمون المناهج داخل مدارسهم بشكل مستقل.	التكرار	33	72	54	17	12	2.52	1.08	8
		النسبة	17.6	38.3	28.7	9.0	6.4			
٢.١٢.	يقوم المعلمون طلابهم داخل مدارسهم بشكل مستقل.	التكرار	48	71	55	8	6	2.78	.981	1
		النسبة	25.5	37.8	29.3	4.3	3.2			

ISSN : 2410-1818

٢.١٣. يساهم المجتمع في تنفيذ المناهج المدرسية.	التكرار	20	43	52	42	31	1.89	1.23	18
	النسبة	10.6	22.9	27.7	22.3	16.5			
٢.١٤. يقدم المجتمع الدعم المادي للمدارس.	التكرار	19	31	35	51	52	1.54	1.32	20
	النسبة	10.1	16.5	18.6	27.1	27.7			
٢.١٥. يقتصر دور المعلم على التخطيط والإشراف أثناء تنفيذ المنهج.	التكرار	24	62	58	20	24	2.22	1.19	13
	النسبة	12.8	33.0	30.9	10.6	12.8			
٢.١٦. تتقبل الأسرة المناهج غير الموحدة.	التكرار	15	37	60	48	28	1.80	1.15	19
	النسبة	8.0	19.7	31.9	25.5	14.9			
٢.١٧. يتقبل المعلمون المناهج غير المخططة مسبقًا.	التكرار	21	56	57	30	24	2.11	1.18	15
	النسبة	11.2	29.8	30.3	16.0	12.8			
٢.١٨. تزيد مشاركة الاسرة في تعليم أبنائها عندما تستقل المدرسة بمناهجها.	التكرار	31	51	54	29	23	2.20	1.24	14
	النسبة	16.5	27.1	28.7	15.4	12.2			

ISSN : 2410-1818

٢.١٩. يزيد صدق التقويم وثباته عندما تستقل المدرسة بمناهجها.	التكرار	31	64	54	23	16	2.38	1.15	10
	النسبة	16.5	34.0	28.7	12.2	8.5			
٢.٢٠. تكيّف البيئة التعليمية وفق مناهج المدرسة.	التكرار	32	56	48	28	24	2.23	1.26	12
	النسبة	17.0	29.8	25.5	14.9	12.8			
مجموع المحور الثاني							2.32	.800	2
٣. المخرجات									
٣.١. تحقق المدرسة الأهداف العامة التي تحددها الوزارة عندما تستقل في بناء مناهجها.	التكرار	53	72	42	12	9	2.79	1.07	1
	النسبة	28.2	38.3	22.3	6.4	4.8			
٣.٢. تنمي المدرسة جوانب شخصية المتعلم بشكل أكبر عندما تستقل في بناء	التكرار	45	75	45	18	5	2.73	1.01	3
	النسبة	23.9	39.9	23.9	9.6	2.7			

ISSN : 2410-1818

		مناهجها.								
٣.٣.	تلبي المدرسة احتياجات المجتمع بشكل أكبر عندما تستقل في بناء مناهجها.	التكرار	48	71	40	24	5	2.71	1.06	6
		النسبة	25.5	37.8	21.3	12.8	2.7			
٣.٤.	تربط المدرسة الطالب بواقعه الذي يعيشه عندما تستقل في بناء مناهجها.	التكرار	43	79	42	18	6	2.72	1.02	4
		النسبة	22.9	42.0	22.3	9.6	3.2			
٣.٥.	تسهم المدرسة في تنمية مهارات تفكير الطلاب بشكل أكبر عندما تستقل في بناء مناهجها.	التكرار	44	77	49	13	5	2.76	.978	2
		النسبة	23.4	41.0	26.1	6.9	2.7			
٣.٦.	تركز المدرسة على الخبرات	التكرار	40	81	46	15	6	2.71	.993	7
		النسبة	21.3	43.1	24.5	8.0	3.2			

ISSN : 2410-1818

	عندما تستقل في بناء مناهجها أكثر من الحفظ والتلقين.									
٣.٧.	تستثمر المدرسة قدرات الطلاب بشكل أكبر عندما تستقل في بناء مناهجها.	التكرار	43	77	47	15	6	2.72	1.00	5
		النسبة	22.9	41.0	25.0	8.0	3.2			
٣.٨.	تسهم المدرسة في حل مشكلات المجتمع عندما تستقل في بناء مناهجها.	التكرار	38	65	62	18	5	2.60	1.00	11
		النسبة	20.2	34.6	33.0	9.6	2.7			
٣.٩.	تنمي المدرسة مهارات البحث والتعلم الذاتي لدى الطلاب	التكرار	47	71	48	12	10	2.71	1.07	8
		النسبة	25.0	37.8	25.5	6.4	5.3			

ISSN : 2410-1818

									عندما تستقل في بناء مناهجها.
٣.١٠. تُقوّم المدرسة مخرجات التعلم بطرق صادقة وثابتة عندما تستقل في بناء مناهجها.	التكرار	39	72	54	16	7	2.64	1.02	9
	النسبة	20.7	38.3	28.7	8.5	3.7			
٣.١١. تركز المدرسة على تقويم الخبرات عندما تستقل في بناء مناهجها.	التكرار	40	66	59	15	8	2.61	1.04	10
	النسبة	21.3	35.1	31.4	8.0	4.3			
مجموع المحور الثالث							2.69	.906	1

من جدول (5) جاءت مؤشرات إمكانية تطبيق المنهج المحوري في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بدرجة منخفضة بمتوسط عام للمحاور الثلاثة بلغ (2.44) للمحاور الثلاثة، وتراوحت متوسطات المحاور الثلاثة لمؤشرات إمكانية التطبيق في المدى (2.33 - 2.67)، حيث ظهر مؤشر إمكانية تحقيق مخرجات للمنهج المحوري كأعلى مؤشر بمتوسط (2.7) وهو يقع في مدى الإمكانية المتوسطة؛ في حين ظهرت استجابات المعلمين مؤشرات إمكانية في محوري التخطيط والتنفيذ للمنهج المحوري في المرحلة الثانوية بمستوى منخفض وبمتوسط متساوي بلغ (2.33) لكل منهما؛ ويعود ارتفاع مؤشر مخرجات تطبيق المنهج المحوري من وجهة نظر المعلمين إلى قناعتهم بأهمية التكامل بين المدرسة ووزارة التعليم في تحقيق مخرجات تعليمية جيدة حيث أظهرت استجاباتهم مؤشر مرتفع للعبارة

ISSN : 2410-1818

(تحقق المدرسة الأهداف العامة التي تحددها الوزارة عندما تستقل في بناء مناهجها) بمتوسط (2.8) كأعلى استجابة، كما تظهر مؤشرات استجابات المعلمين قناعتهم بأن استقلال المدرسة في بناء مناهجها يسهم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب وذلك من خلال ظهور العبارة (تسهم المدرسة في تنمية مهارات تفكير الطلاب بشكل أكبر عندما تستقل في بناء مناهجها) بمتوسط مرتفع كثاني عبارة تحظى باستجابات عالية من قبل المعلمين ، وهو يدل على أن المعلمين يعتقدون أن المناهج الحالية لا تخدم مهارات التفكير بالشكل المناسب وأن استقلال المدارس في بناء مناهجها يساعدها في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب، كما يأتي مؤشر انعدام الإمكانية في استجابات المعلمين للعبارة (تسهم المدرسة في حل مشكلات المجتمع عندما تستقل في بناء مناهجها) ليوضح قناعات المعلمين بضعف دور المدرسة في تناول مشكلات المجتمع والتفاعل معها وهذا يفسره العزلة الحالية للمدرسة عن مشكلات المجتمع وتحدياته؛ وبالمثل العبارة (تركز المدرسة على تقويم الخبرات عندما تستقل في بناء مناهجها) تشير إلى شيوع الجوانب المعرفية على الفكر التربوي ،وأن تدريس وتقويم الخبرات يعتبر من الجوانب الصعبة من وجهة نظر المعلمين.

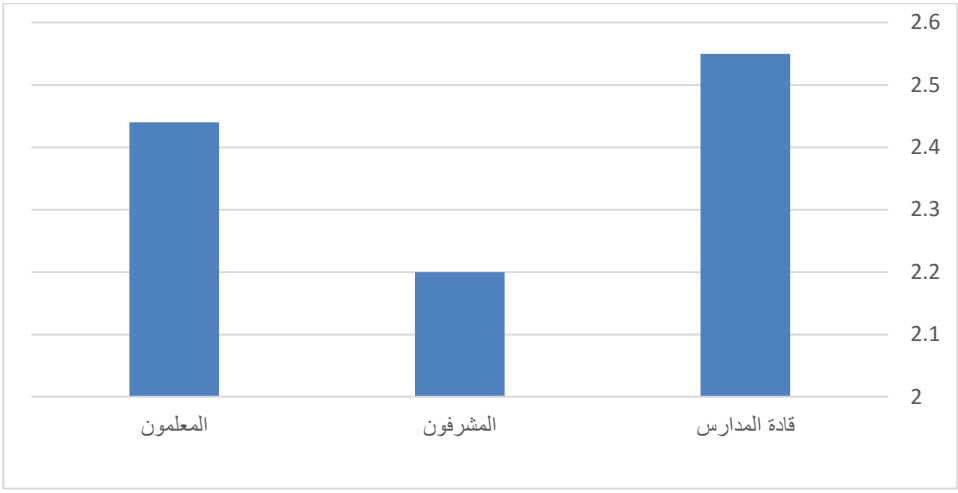
وقد جاء ظهور مؤشرات إمكانية تطبيق المنهج المحوري في المرحلة الثانوية في محوري التخطيط والتنفيذ بمتوسطات متساوية في استجابة المعلمين؛ وهو ما يدل بصورة منطقية على ترابطهما لدى المعلمين، وظهرت العبارة (تحدد المدرسة المحاور العامة والخاصة لمناهجها) كأعلى مؤشر استجابات في محور التخطيط وهو ما يظهر قناعات المعلمين مثلهم كالمشرفين بأن المدرسة تستطيع القيام بدور مناسب في تحليل ودراسة الواقع المعاش للطلاب، وجاءت الاستجابات للعبارة (يصنف الطلاب وفق قدراتهم وأنماط تعلمهم) كثاني أكبر مؤشر استجابة وهو ما يدل على اتفاق المعلمين والمشرفين على أن المدرسة تستطيع أن تراعي خصائص طلابها بشكل مناسب، ويُظهر المعلمون استجابات مماثله لما أظهره المشرفون من عدم إمكانية استغناء المدرسة عن تنظيم المواد الدراسية المنفصلة، وعدم إمكانية استقلالها بالتخطيط لمناهجها حيث ظهرت أقل مؤشرات إمكانية في العبارتين: (تستقل المدرسة بالتخطيط لمناهجها)، (تستغني المدرسة عن تنظيم المواد الدراسية المنفصلة: لغة، رياضيات، علوم، فقه...إلخ)، وهو ما يفسر تمسك الميدان التربوي بالوضع السائد، مما يشكل أحد أهم عوائق تطبيق المنهج المحوري. كما أظهرت استجابات المعلمين في محور التنفيذ مؤشرا عاليًا في إمكانية تقويم المعلمون لطلابهم داخل المدارس بشكل مستقل، وإمكانية أن يختار المعلم مع طلابه استراتيجيات التدريس وتقنيات التعليم المناسبة للتعلم، وتظهر استجابات المعلمين مؤشرات انعدام إمكانية التطبيق في العبارتين: (يقدم المجتمع الدعم المادي للمدارس)، و(تتقبل الأسرة المناهج غير الموحدة)، وهو ما يفسر أن الدعم المجتمعي والأسري يعد من أكثر التحديات التي تواجه إمكانية تطبيق المنهج المحوري في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين.

ISSN : 2410-1818

الإجابة عن السؤال الرئيس للبحث:

تمت الإجابة عن السؤال الرئيس والذي ينص على: "ما مدى إمكانية تطبيق المنهج المحوري في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية؟" من خلال إجابة الأسئلة الفرعية، كما يأتي:

كان متوسط استجابات العينة كاملة باختلاف عملها من قادة مدارس ومشرفين ومعلمين (2.49)، في مستوى (إمكانية تطبيق المنهج المحوري بشكل منخفض)، وقد كان أعلى محور المخرجات، وهذا يدل على اقتناع عينة البحث بأن المخرجات ستكون أفضل مع تطبيق المنهج المحوري ولكنهم يرون بأن التخطيط والتنفيذ يحتاج لتهيئة، وهذا فيه دلالة على أن الميدان يحتاج إلى العمل والتدريب في حالة الرغبة في تطبيق هذا المنهج، وأنه غير مستعد للتطبيق الآن، والشكل رقم (1) يوضح ذلك.



شكل ١ إمكانية تطبيق المنهج المحوري

وقد حصلت العبارات الآتية على أعلى المتوسطات في محور التخطيط: تحدد المدرسة المحاور العامة والخاصة لمناهجها، وصنف الطلاب وفق قدراتهم وأنماط تعلمهم، وتحدد المدرسة احتياجات مجتمعها المحلي، وهذا قد يكون انعكاسًا لجهود وزارة التعليم خلال الأعوام الماضية في التعلم النشط.

وعلى مستوى التنفيذ حلت العبارات الآتية كأعلى متوسط: (يختار المعلم مع طلابه تقنيات التعليم المناسبة)، (يختار المعلم مع طلابه استراتيجية التدريس المناسبة).

وعلى مستوى المخرجات كانت العبارات الآتية هي الأعلى في المتوسطات: (تحقق المدرسة الأهداف العامة التي تحددها الوزارة عندما تستقل في بناء مناهجها)، و(تنمي المدرسة مهارات البحث والتعلم الذاتي لدى الطلاب عندما تستقل في بناء مناهجها).

ISSN : 2410-1818

وأتت العبارات الآتية كأقل متوسطات؛ ففي محور التخطيط، حلت: (تستغني المدرسة عن تنظيم المواد المنفصلة: لغة، رياضيات، علوم، ...الخ)، و(تستقل المدرسة بالتخطيط لمناهجها)، و(يتكامل المعلم مع زملائه وطلابه ومجتمع المدرسة في التخطيط للمنهج)، وهذه النتيجة تؤكد تأثير تنظيم المواد الدراسية المنفصلة التي تعلم عليها عينة البحث ودرّسوا عليها خلال مسيرتهم التعليمية، وبحكم عدم تجريبهم لتنظيم آخر جعلهم يرون عدم إمكانية تغيير هذا التنظيم.

وعلى مستوى التنفيذ، كانت العبارات الآتية هي الأقل في المتوسطات: (يقدم المجتمع الدعم المادي للمدارس)، (يساهم المجتمع في تنفيذ المناهج المدرسية)، و(يختار المعلم مع طلابه محتوى المنهج المناسب).

وعلى مستوى المخرجات، حلت العبارات الآتية كأقل متوسطات: (تلبي المدرسة احتياجات المجتمع بشكل أكبر عندما تستقل في بناء مناهجها)، (تسهم المدرسة في حل مشكلات المجتمع عندما تستقل في بناء مناهجها)، و(تُقوّم المدرسة مخرجات التعلم بطرق صادقة وثابتة عندما تستقل في بناء مناهجها).

التوصيات:

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج يوصي الباحثان بإطلاق مبادرة تطويرية قائمة على تنظيم المنهج المحوري تبدأ بمدرسة في كل إدارة تعليم، وإطلاق برنامج تدريبي للمعلمين والمشرفين وقادة المدارس قائم على كيفية تخطيط وتنفيذ وتقييم المنهج المحوري، وبث برامج تعريفية متنوعة في تنظيم المنهج المحوري، تُعرض من خلاله تجارب بعض الدول المطبقة له، وكيفية تخطيطه وتنفيذه لنشر ثقافته، وإتاحة الفرصة للمدارس لتنفيذ بعض الموضوعات بتنظيم المنهج المحوري، والقيام بزيارات ميدانية لبعض المعلمين والمشرفين وقادة المدارس لبعض الدول المطبقة لتنظيم المنهج المحوري ونقلها لأقرانهم.

المقترحات:

من خلال البحث ود الباحثان أن تُجرى بحوث مماثلة على باقي إدارات التعليم، أو على مستوى المملكة، ودراسة أثر برنامج تدريبي قائم على تنظيم المنهج المحوري مقدم لقادة المدارس والمشرفين والمعلمين على مدى إمكانية تطبيق المنهج المحوري في المملكة العربية السعودية.

ISSN : 2410-1818

المراجع:

أبو حاصل، بدرية سعد محمد؛ الأسمري، سهام عبد الرحمن حسن (٢٠١٨). تقويم محتوى منهج الأحياء للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجيل القادم في العلوم بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، (١)، ١٦٣ -٢٠٨.

أبو مروان، أحمد أمين (٢٠٠٩). المناهج المحورية (دورة المناهج التربوية). مسترجع من: https://cutt.us/gyfd8

أبوطالب، فؤاد؛ المرحبي، حسين؛ الزهراني، عبدالعزيز (١٤٣٤ه). المنهج المحوري. مسترجع من:https://cutt.us/Kt7Hj.

الأحمدي، علي بن حسن بن حسين (٢٠١٨). تصور مقترح لمتطلبات تطوير مناهج العلوم الطبيعية للمرحلة الثانوية في ضوء الأهداف الاستراتيجية لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من وجهة نظر المتخصصين في تعليم العلوم. مجلة العلوم التربوية: جامعة الملك سعود - كلية التربية، ٣٠ (٣)، ٤٧٩ - ٥٠٨.

أشرف، باسل (٢٠١٥). المنهج المحوري ومنهج النشاط. مسترجع من: https://cutt.us/QwXid

آل فيصل، حنان بنت حسين عبدالله رمضان (٢٠١٦). تقويم مقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية في ضوء مسابقات أولمبياد الفيزياء الدولي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، (٧٩)، ٣٥٧ -٤٠٥.

الجزيرة، (٢٦/ ذوالقعدة/ ١٤٣٧هـ)، المملكة أنفقت ١٥٠٠ مليار ريال على البنى التحتية خلال ٦ أعوام. صحيفة الجزيرة، (١٤٠٤١). مسترجع من: https://cutt.us/XG1tI

جعيم، نجيب صالح (٢٠١٨). مدى تطبيق مدرسي التربية الرياضية للكفايات التدريسية وفقاً لأدوارهم المختلفة. مجلة علوم الرياضة والتربية البدنية -جامعة الملك سعود، ٢ (٢)، ٢٧ -٤٧.

حبايبي، زهير صالح (2014). مدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة بكلية الاقتصاد جامعة طرابلس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، ليبيا.

الحمادي، سارة بنت محمد. (٢٠١٦). مدى تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية -جامعة طنطا، (٤)، ٦٧٧ -٦٩٧.

الخليفة، حسن جعفر (٢٠١٤). المنهج المدرسي المعاصر: مفهومه، وأسسه، ومكوناته، وتنظيماته، وتقويمه وتطويره، الرياض، مكتبة الرشد.

ISSN : 2410-1818

الدارس، وائل محمد عبدالله (٢٠١٨). مشكلات مناهج الرياضيات للتعليم الثانوي: نظام المقررات من وجهة نظر المعلمين بمحافظة الرس. مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٢١ (٤)، ١٢٨ -١٦٧.

دمياطي، فوزية إبراهيم (١٩٩٩). فاعلية استخدام المنهج المحوري في تنمية مهارتي التطبيق والتحليل لدى طالبات العلوم الاجتماعية بكلية التربية بالمدينة المنورة. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز -العلوم التربوية، ١٢ (٢)، ٥٩ -١٢٩.

زيتون، عايش (٢٠١٠). الاتجاهات العالمية المعاصرة في منهاج العلوم وتدريسها، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

سرحان، الدمرداش عبدالمجيد (٢٠٠٥). المناهج المعاصرة، ط٥، الكويت، مكتبة الفلاح.

سعادة، جودت أحمد؛ وإبراهيم، عبدالله محمد (٢٠١٨). المنهج المدرسي المعاصر، ط ٩، عمان، دار الفكر.

السعيد، سعيد، وعبد الحميد (٢٠١٤). مناهج المدرسة الابتدائية وتنظيماتها – رؤية معاصرة، الرياض، مكتبة الرشد.

السنيدي، سامي بن فهد (٢٠١٧). تقويم كتاب الحديث المقرر على المرحلة الثانوية (نظام المقررات) في ضوء بعض مهارات مجتمع المعرفة في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، ٦ (١)، ١٢٧ -١٤٦.

شاهين، عبد الحميد حسن (٢٠١٠). تصميم المناهج، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية.

الشهري، منار بنت محمد بن صالح (٢٠١٧). تقويم كتاب التاريخ في المرحلة الثانوية بنظام المقررات في ضوء معايير جودة الكتب بالمشروع الشامل لتطوير المناهج. مجلة التربية: جامعة الأزهر، ١ (١٧٤)، ٧٨٦ -٨٣٣.

العجمي، مها بنت محمد (٢٠٠٥). المناهج الدراسية: أسسها، مكوناتها، تنظيماتها، وتطبيقاتها التربوية، رؤية تربوية تجمع بين المنظور الغربي والمنظور الإسلامي للمنهج، ط٢، السعودية، مكتبة الملك فهد الوطنية.

عرفات، نجاح؛ حسن، سناء (٢٠١٣). المناهج والاتجاهات العالمية، الرياض، مكتبة الشقري.

العيسى، منال؛ الحمود، هند (٢٠١٤). المنهج المحوري. مسترجع من:https://cutt.us/DAnFr

ISSN : 2410-1818

الغامدي، أريج عبدالله (٢٠١٦). التعليم في أمريكا (تجربة المعايشة في المدارس الأمريكية). مسترجع من https://cutt.us/viGPT

فراونة، اكرم (٢٠٠٩). المنهج المحوري كمدخل للمناهج. مسترجع من: https://cutt.us/9NZ9x

قنديل، أحمد إبراهيم (٢٠٠٨). المناهج الدراسية الواقع والمستقبل، القاهرة، مصر العربية للنشر والتوزيع.

الكعبي، أحمد بن علي (٢٠١٤). مدى إمكانية تطبيق نظام إدارة الجودة أيزو ٩٠٠١ في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الرابع: التربية وبناء الإنسان في ظل التحولات الديمقراطية، جامعة المنوفية -كلية التربية، ٢٧٩ -٣٠٣.

مال (إبريل، 2020). الميزانية السعودية: التعليم والصحة أولًا... استحواذ على ثلث إنفاق الحكومة خلال 2019. مسترجع من: https://cutt.us/7clyC

موسى، فؤاد محمد (٢٠٠٢). المناهج: مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها، مصر، دار الأنجلو المصرية.

وزارة التعليم (١٤٣٥هـ). خصائص النمو وتطبيقاتها التربوية. مسترجع من: https://cutt.us/OwTPb

الوكيل، حلمي احمد؛ المفتي، محمد أمين (٢٠١٦). أسس بناء المناهج وتنظيمها، ط ٩، عمان، الأردن، دار المسيرة.

ISSN : 2410-1818

المراجع الأجنبية:

Bereczki, E. O (2016). Mapping Creativity in the Hungarian National Core Curriculum: A Content Analysis of the Overall Statements of Intent, Curricular Areas and Education Levels, *Curriculum Journal,* 27(3), 330–367

Dack, H., & Merlin-Knoblich, C (2019). Improving Classroom Guidance Curriculum with Understanding by Design. *Professional Counselor*, 9(2), 80–99.

Doabler, C. T., Nelson, N. J., K**enn**edy, P. C., Stoolmiller, M., Fien, H., Clarke, B, Baker, S. K (2018). Investigating the Longitudinal Effects of a Core Mathematics Program on Evidence-Based Teaching Practices in Mathematics. *Learning Disability Quarterly*, 41(3), 144–158.

Krejcie, R.V., & Morgan, D.W (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.

Räisänen, S., Korkeamäki, R.-L., & Dreher, M. J (2016). Changing Literacy Practices According to the Finnish Core Curriculum. *European Early Childhood Education Research Journal,* 24(2), 198–214.

إمكانية تطبيق المنهج المحوري في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر قادة المدارس والمشرفين والمعلمين بتعليم جازان

The Extent of the Core Curriculum Applicability in Secondary Education in Kingdom of Saudi Arabia from the Viewpoint of School Leaders, Supervisors and Teachers in Jazan Directorate of Education