كلية التربية
كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم
إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)
=======

مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط في المرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس في لواء الأغوار الجنوبية

إعـــــداد
انتهاز سلامة داود الخليفات
مديرية تربية لواء الأغوار الجنوبية – وزارة التربية والتعليم

﴿ المجلد الثامن والثلاثون – العدد الأول –جزء ثاني– يناير ٢٠٢٢م ﴾
http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط في المرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس في لواء الأغوار الجنوبية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) فردًا، منهم (٢٠) مديرًا، و(٢٠) مديرة، أعدت الباحثة استبانة لجمع البيانات تكونت من محورين، و (٢٥) مؤشرًا توزعت على محوري (متطلبات تطبيق منهج النشاط في العملية التعليمية (١٢) مؤشرًا، و(إمكانية التخطيط لمنهج النشاط (١٣) مؤشرًا). توصلت نتائج الدراسة إلى أن مديري المدارس رأوا أن إمكانية تطبيق منهج النشاط بالمرحلة الأساسية تأتي "بشكل متوسط"، بمتوسط حسابي كلي (٣.١٤)، وتراوحت متوسطات المحاور بين (٣.١٣) إلى (٣.١٤)، حيث جاء محور ""متطلبات تطبيق منهج النشاط" بمتوسط (٣.١٤) وبدرجة موافقة بشكل متوسط، تلاه محور "التخطيط لمنهج النشاط" بمتوسط (٣.١٣) وبدرجة موافقة بشكل متوسط، كما أظهرت نتائج البحث عدم وجود اختلاف في استجابات أفراد عينة البحث حول مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط بالمرحلة الأساسية تبعًا لمتغير الجنس. وأوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات، من أبرزها: تزويد المدارس الأساسية بتجهيزات ووسائل تعليمية ومصادر تعلم متنوعة تساعد على تطبيق منهج النشاط، وتكليف عدد من المدارس بتقديم مواقف تعليمية وفق منهج النشاط يمارس فيها الطالب أنشطة متنوعة وهادفة وذات معنى وتناسب قدراته وإمكانياته وتحقق مطالبه.

الكلمات المفتاحية: منهج النشاط، التعليم الأساسي، مديرو المدارس.

Abstract:

The purpose of this study is to identify the Extent of the Activity Curriculum Applied at the Primary Stage in the basic stage from the point of view of school principals in the Southern Alagwar Governmate. To achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive survey method, and the study sample consisted of (٤٠) individuals, including (٢٠) male Principals, and (٢٠) female Principals. The researcher prepared a questionnaire to collect data that consisted of two axes, and (٢٥) items distributed in tow domains (requirements for applying the activity curriculum in the educational process (١٢) items, and (the possibility of planning the activity curriculum (١٣) items), The results of the study concluded that the school principals saw that the possibility of applying the activity curriculum in the basic stage came on medium average, with a total arithmetic average (٣.١٤), and the averages of the domains ranged between (٣.١٣ to ٣.١٤), where the domain (Requirements for the application of the activity curriculum) came with an medium average of (٣.١٤) and an average degree of agreement, followed by the "planning of the activity curriculum domains with an average of (٣.١٣) and an average degree of agreement), The results of the research also showed that there was no difference in the responses of the members of the research sample about the extent to the activity approach could be applied in the basic stage due to the gender variable. The researcher recommended a set of recommendations, the most important of which are: providing basic schools with equipment, teaching aids and various learning resources that help in applying the activity curriculum, and assigning a number of schools to provide educational situations according to the activity curriculum in which the student engages in diverse, purposeful and meaningful activities that fit his abilities and capabilities and achieve his demands.

Keywords: Activity Curriculum, Basic Stage, Viewpoint of Teachers', School Principals.

المدخل العام للدراسة

المقدمة

يُعد المنهج الدراسي أحد مكونات التعليم، وله مواصفاته وتنظيماته، وقد مر بمراحل تطويرية في مفهومه وتنظيمه، وله نظرياته ونماذجه، ولكل تنظيم من تنظيماته مميزاته وعيوبه، وبعضها لم يعد من المناسب تطبيقه في ظل تطور نظريات التعلم، ومتطلبات العصر.

والمنهج الدراسي في قمة المنظومة التربوية والتعليمية لأي نظام تربوي، وهو محور التربية وأساسها، ويحتل جانبًا مهمًا في الدراسات التربوية القديمة والحديثة، وهو أداة المجتمع لتحقيق أهدافه، ووسيلة المجتمع لتشكيل سلوكيات أفراده التي يحتاج اليها المجتمع في حاضره ومستقبله (حاوري وسرحان، ٢٠١٦)، كما يعد المكون الذي يزود الطلبة بالخبرة التي تعينهم للانتقال من التعليم إلى التعليم مدى الحياة، إذ لا يمكن النهوض بأي اصلاحات تربوية إلا من خلال إصلاح وتطوير المنهج الدراسي، وجعل الطالب فيه محورًا أساسيًا للعملية التعليمية والتجسيد الواقعي لها (السر، ٢٠١٨)، فجميع الأنظمة التربوية من أنظمة إعداد معلمين وأنظمة تقويم أو أنظمة أنشطة مدرسية لا بد أن تتصل بالمناهج الدراسية، ويجب على أي مؤسسة تعليمية أن تعد المناهج الدراسية من الركائز الأساسية التي يجب أن يلم بها المعلم كمفهوم وتنظيم وتخطيط وتنفيذ وتقويم (شوقي، ٢٠١٦).

وقد" اشتق المنهج في اللغة من النهج، وتعني الطريق الواضح، ونهوجًا: وضح واستبان" (ابن فارس، ١٩٨٣، ص ٣٢٢)، ويعرف اصطلاحًا بأنه: " مجموع الخبرات والأنشطة التربوية التي تهيؤها المدرسة للطلبة داخلها وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في كافة الجوانب، نموًا يؤدى إلى تعديل سلوكهم، ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة" (Tanner & Tanner, ٢٠٠٦).

وقد تطور مفهوم المنهج ليصبح أعم وأشمل من النظرة القديمة التي كانت تشدد على أن تكون المادة الدراسية محور العملية التعليمية إلى أن يكون المتعلم هو محور العملية التعليمية، فأصبح يعرف المنهج بمفهومه الحديث بأنه: "عبارة عن مجموعة الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة إلى الطلبة داخل المدرسة وخارجها، لتحقيق النمو الشامل والمتكامل في بناء شخصية الطلبة وفق أهداف تربوية محددة، وضمن خطة علمية مرسومة جسميًا وعقليا ونفسيًا واجتماعيًا وروحيًا" (الدخيل، ٢٠١٠، ص ٢١١). فمفهوم المنهاج بصورته الحديثة أعم وأشمل مما كان عليه في مفهومه التقليدي، كونه راعى الشمولية في بناء شخصية الطلبة في جميع الجوانب النمائية المعرفية والحركية والنفسية والاجتماعية والقيمية، بينما اقتصر المفهوم التقليدي للمنهاج على الناحية المعرفية فقط (مقبل، ٢٠١٢).

وتعد تنظيمات المنهج الدراسي من أهم مداخل تنمية ميول واهتمامات ورغبات الطلبة، وأشار الصاعدي (٢٠١٣) إلى أن الآراء والأفكار المطروحة قد اهتمت بتحسين تنظيمات المناهج وتطويرها، بما يساعد الطلبة على مواكبة التطورات التقنية والمعرفية الحاصلة، وإكسابهم المعارف والمهارات والخبرات اللازمة، لأن يصبحوا أعضاء فاعلين في مجتمعاتهم، وحياتهم الخاصة. حيث كان منهج النشاط أحد هذه الأفكار المطروحة، كونه يركز على الاهتمام بميول وحاجات وقدرات واستعدادات الطلبة، وإتاحة الفرصة لهم للقيام بالأنشطة التي تتفق مع هذه الميول لإشباع حاجاتهم، حيث يتم من خلال هذه الأنشطة والخبرات العمل على تنمية المهارات وتكوين العادات والاتجاهات والقيم (الجعفري، ٢٠١٨).

وقد صنفت تعريفات المنهج الدراسي إلى عدة تصنيفات، حيث نظر الرباط (٢٠١٥، ص ٣٦) إلى المنهج على أنه: "التعليم التراكمي للمعرفة والخبرات المنظمة الموجودة في الموضوعات الدراسية"، بينما رأى الخليفة (٢٠١٠، ص ١٣٤) بأن المنهج: "أسلوب للتفكير والبحث حول ظاهرة ما".

وكون التدريس هو النشاط الذي ينفذ من خلاله المنهج، وكلاهما تحت مظلة التعليم، فلن ينفذ المنهج إلا بالتدريس، والتدريس نشاط من أنشطة التعليم (دروزة، ٢٠٠٨). ومن خلال هذه العلاقة، فإن التدريس لن يتحقق بلا وجود منهج، ولن ينفذ المنهج إلا بالتدريس (عاشور، ٢٠٠٨)، ووفقًا لما سبق، فإن المنهج يشكل وثيقة مكتوبة سابقة للتدريس تجسد الخبرات التي يتعلمها الطلبة، أما التدريس: فهو عملية تنفيذية تترجم من خلالها المناهج وفق تنظيمات معينة تختلف من منهج إلى آخر (طاهر، ٢٠١٢).

ويقصد بتنظيمات المنهج تلك التصنيفات التي تنظم بها الخبرات للمتعلمين، لذا تبدو تنظيمات المنهج وكأنها تؤكد نقاطاً معينة على متغير متصل في أحد طرفيه مناهج تتمركز حول المادة الدراسية، وفي الطرف الآخر مناهج تدور حول المتعلم (شوقي، ٢٠١٦)، لذلك يمكن تقسيم المناهج حسب أسلوب تنظيماتها إلى مجموعتين رئيستين، يندرج تحت كل منهما عدد من المناهج، وهاتان المجموعتان هما: الأولى: وتضم المناهج التي تدور حول (المادة الدراسية) ؛ ومن أمثلتها: منهج المواد الدراسية المنفصلة، ومنهج المواد الدراسية المترابطة، ومنهج المواد الدراسية المندمجة، ومنهج المجالات الواسعة (العجمي، ٢٠١٠). وتضم المجموعة الثانية: المناهج التي تدور حول (المتعلم)؛ وتقسم هذه المجموعات إلى:

مناهج تدور حول ميول الطلبة وأنشطتهم ومن أمثلتها منهج النشاط، ومناهج تدور حول حاجات المتعلمين ومشكلاتهم ومطالب حياتهم ومن أمثلتها المنهج المحوري، ومناهج تدور حول تنظيم النشاط التعليمي للتلاميذ مثل منهج الوحدات الدراسية، ومناهج تدور حول تكامل شخصية المتعلم وسلوكه، ومن أمثلتها المنهج التكاملي (مبارك، ٢٠٠٨). إلا أن هذه الأنواع المختلفة للمناهج ليست منفصلة عن بعضها بل أنها متداخلة ومتشابكة، فمناهج المجموعة الثانية والتي تدور حول المتعلم لا تقلل من أهمية المواد الدراسية، ولكنها لا تجعلها غاية، وإن من أهم تنظيماتها تتمثل في تنظيم منهج النشاط (الهاشمي وعطية، ٢٠٠٩).

ويعد منهج النشاط من المناهج المواكبة للتطور العلمي والتكنولوجي التي تشدد على تقديم وتهيئة مواقف تعليمية يمارس فيها المتعلم أنشطة متنوعة وهادفة وذات معنى، بحيث تناسب قدراته وامكانياته، وتحقق مطالبه ومطالب مجتمعه في جو إيجابي وفعال، وصولاً إلى تكوين خبرات تربوية تتسم بالتكامل والاستمرارية (شاهين، ٢٠١٠)، وأصبح منهج النشاط يتسم بفلسفة واقعية تقوم على النشاط والخبرة، لتحقيق الأهداف المنشودة والمرغوبة والتي تلبي متطلبات الطلبة واهتماماتهم وميولهم ورغباتهم، باعتباره ينظم المعرفة البشرية على شكل خبرات مباشرة أو غير مباشرة يمر بها الطلبة ويتفاعلون معها، ويكتسبون من وراء هذا التفاعل على علم ومعرفة ومهارة تساعدهم على تحقيق الأهداف التعليمية، وبشكل يؤدي إلى نمو شخصيتهم من جميع جوانبها سواء العقلية منها أو الجسمية أو الاجتماعية أو الثقافية أو الوجدانية وبشكل سليم، ويتكون منهج النشاط من خبرات وأنشطة مختلفة يعيشها الطلبة وفقًا لميولهم واهتماماتهم، باعتبار أنها شرط أساسي للتعلم والتعليم الفعال، كما أنها لا تهمل الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات والقوانين (إبراهيم، ٢٠١١).

وإن ما يميز منهج النشاط أنه يبنى على نشاط الطالب ودوره الإيجابي في العملية التعليمية، ويهتم بميوله وحاجاته ورغباته (جاد، ٢٠١٠)، بالإضافة الى ذلك أنه يراعي الفروق الفردية بين الطلبة، ويساعد في تنمية مهاراتهم المختلفة سواء في الجانب المعرفي أو الحركي او الوجداني، كما يساعد على تحقيق الأهداف المنشودة بطريقة ممتعة، كما أنه يتميز بأهميته على الصعيد الأكاديمي، فالطلبة الذين يمارسون الأنشطة المدرسية غالبًا ما يحصلون على خبرات أعلى من غير المشاركين (طلبة، ٢٠١٥).

وقد ظهرت فكرة منهج النشاط كتنظيم في بداية القرن العشرين، كردة فعل على تنظيمات المناهج الأخرى التي أغفلت مراعاة اهتمامات وميول ورغبات الطلبة، وعدم مراعاة التعلم بالعمل والتجربة (السر، ٢٠١٨)، ومع ظهور أفكار التربية التقدمية على يد جون ديوي، ظهرت فكرة الاهتمام بالمتعلم، وجعل حاجاته، واهتماماته، ومطالب نموه محورًا يتمركز حولها منهج النشاط كتنظيم، فظهر هذا المنهج متمركزًا حول الأنشطة والخبرات التي تتوافق مع حاجات المتعلمين واهتماماتهم؛ بهدف تحقيق نموهم من خلال الخبرات والأنشطة (منصور، ٢٠١٢).

وقد عرف يونس (٢٠١٥، ص ١٧٩) منهج النشاط بأنه: "كل نشاط يقوم به المعلم والطالب أو كلاهما بقصد تدريس أو دراسة المقررات الدراسية سواء كان داخل المدرسة أو خارجها طالما أنه يتم تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها". كما رأى يونس أن الأساس في تنظيم منهج النشاط هو الطالب الذي يعد الغاية النهائية في العملية التعليمية، وقد جاءت فكرة تنظيم منهج النشاط كرد فعل للعيوب البارزة في منهج المادة الدراسية، والنقد الموجه لهذا المنهج الذي اعتبر المادة العلمية هي الغاية في حد ذاتها، والبعد عن حياة الطلبة، وعدم الاستجابة لمتطلبات نموهم وحاجاتهم الأساسية.

وينظر منهج النشاط إلى المواد الدراسية على أنها وسائل لا غايات، بمعنى أنه يتم توظيفها وتطويعها لخدمة الطالب فيما يقوم به من ألوان نشاط متعددة ويستفيد منها جميعها في حل مشكلة ما، كما يهتم بقيام الطلبة بأنشطة متنوعة يشرف عليها المعلم، لتحقيق هدف التربية الأسمى، وهو تحقيق النمو الشامل لمتكامل الذي يؤدي إلى تكيف المتعلم مع نفسه ومع الآخرين، وبإيجابية المتعلم في عملية التعلم، حيث يقوم بالمشاركة مع زملائه في دراسة ما يعترضه من مشكلات بأسلوب علمي بإشراف معلمه (أبو عودة والبهنساوي، ٢٠١٩).

ولعل أبرز التجارب لتنظيم منهج النشاط تجربة جون ديوي، والتي قسم فيها المنهج إلى أقسام تمثل نشاطات حياتية تخدم الحياة الاجتماعية، وتمثل العلاقات الأساسية للطالب بعالمه، وتضمنت تلك الأنشطة جانبين: يدوي أو حركي، وجانب عقلي، حيث يمارس الطلبة هذه النشاطات في الواقع العملي والتجريبي (شوقي، ٢٠١٦). وكذلك تجربة مدرسة مريام التجريبية

بجامعة ميسوري عام (١٩٠٤م) والتي قسمت منهج النشاط كتنظيم إلى أربعة أقسام من الأنشطة، هي: الملاحظة؛ حيث يقوم المتعلمون باستكشاف ودراسة مظاهر الطبيعة المرتبطة بحياتهم اليومية في محاولة للتكيف مع بيئتهم الطبيعية والثقافية، واللعب؛ والذي لا يعد مجرد وسيلة للترويح بل مكون مهم من مكونات حياة الطالب، وتشمل ألعاب تنافسية، وألعاب بدنية، وألعاب فنية، والنشاط القصصي الذي يتضمن قراءة القصص، وسرد الحكايات، وتأليف قصص مستوحاة من صور ورسوم، والأشغال اليدوية:؛ وتشمل صنع أشياء للزينة، والديكور، وأشياء مفيدة، ويتعلم الأطفال القراءة والكتابة والحساب عندما يعبرون عن حاجتهم إليها (العقيل، ٢٠١١).

لذا، احتل اللعب دورًا بارزًا في تنظيم منهج النشاط، وذلك لأنه من خلال النشاط التلقائي تتبع الدوافع الحقيقية لدى الطالب للتعلم، لذا، فقد اشتمل هذا المنهج على مجموعة من الأنشطة المرتبطة بحرف معينة يراها الطالب في حياته اليومية، مثل: الحياكة والطهي والنجارة، والتي يعتقد أن الطلبة يميلون إلى تقليدها، وهذا يعني أن ميول وحاجات الطالب هي الأساس في اختيار محتوى وخبرات منهج النشاط، وكذلك رغبته في البحث والاستقصاء والتجريب، لأنه يقوم أساسًا على مبدأ إيجابية الطالب، فالتعلم عملية ايجابية لا تتم إلا إذا أخذ الطالب دوراً إيجابيًا ونشطًا في عملية التعلم، من خلال الموقف الذي يتفاعل فيه ويتفق مع ميوله الحقيقية ويشترك في حل مشكلات ذات معنى بالنسبة له (علواني، ٢٠١٦).

وقد أحدث منهج النشاط تحولًا في ارتكاز المنهج من المادة الدراسية الى الطالب، فالطالب هو محور اهتمام هذا المنهج، وكل ما يجري في المدرسة يجب أن يكون في خدمة نموه الشامل في جميع جوانب شخصيته، ولأن هذا المنهج يوجه عنايته الكبرى للنشاط الذي يرى بأنه وسيلة التعلم الفعال، فهو يقوم على مبدأ الفاعلية والنشاط الذاتي للطالب والذي يحفزه نحو الكشف عن الحقائق بنفسه، كونه يهتم بميول وحاجات الطلبة وقدراتهم واستعداداتهم ويتيح الفرصة لهم للقيام بالأنشطة المختلفة التي تتفق مع هذه الميول (العجمي، ٢٠١٠).

ولمنهج النشاط معايير لتنظيمه، ومنها، أولًا: تمثيل ميول واهتمامات وحاجات الطلبة كما يعبرون عنها، وتعتمد عملية التعلم على ما لدى الطالب من ميول حقيقية؛ أي ليست الميول الطارئة أو المؤقتة التي سرعان ما تتغير أو تتلاشى، وعلى المعلم أن يبحث على الميول المشتركة بين الطلبة والأسئلة والمشكلات التي تجذب الانتباه وعن الأنشطة التي تشبع هذه الميول، ثانيًا: الارتكاز على سيكولوجية الطالب، وأن الخبرات والأنشطة التعليمية مبنية على أساس ميول وحاجات الطلبة، وعلى خبراتهم الحياتية (لافي، ٢٠١١)، ثالثًا: الحصول على المعرفة في منهج النشاط من عمل الطالب ومشاركته وإيجابيته في المواقف التعليمية لتحقيق أهداف واضحة يتبناها ويعمل على تحقيقها؛ فالمعرفة وسيلة وليست غاية (مبارك، ٢٠٠٨)، رابعًا: تنظيم منهج النشاط وفق طريقة حل المشكلات (بصفة أساسية)، وأن معظم المواقف التي يقوم عليها تمثل مشكلات حقيقية يشعر الطلبة بحاجتهم لدراستها، ومن خلال التصدي للمشكلات يقع التفاعل بين الطلبة والخبرات المكتسبة، ويتمثل دور المعلم في التوجيه والإرشاد (Kelevn, ٢٠٠٩)، خامسًا: العمل الجماعي والتخطيط المشترك، وذلك من خلال دراسة وتحديد الميول الحقيقية للطلبة، ويشترك في هذا الطلبة والمعلمون، والباحثون في مجال التربية، وأولياء الأمور، وذلك حتى نحقق معرفة سليمة عن ميول الطلبة وأساليب إشباعها، فالعمل الجماعي يدرب الطلبة على العمل كفريق مع الآخرين من خلال تحمل المسؤولية، وحرية إبداء الرأي، واحترام آراء الآخرين (أبو عودة والبهنساوي، ٢٠١٩). سادسًا: يصمم وفقًا لميول الطلبة، ولا يتم تخطيطه مسبقًا ولا تقدم جاهزة تبعًا لما يراه الكبار ملائما لميول جميع الطلبة؛ لذا يقوم المعلم بالعمل مع الطلبة بشكل فردي أو جماعي للتعرف على ميولهم واختيار الأفضل منها لمساعدتهم كجماعة على تخطيط وتنفيذ الأنشطة المحققة لهذه الميول وتقديم ما أنجز منها (الجعفري، ٢٠١٨)، سابعًا: مراعاة الاستمرار في الخبرة، حيث أن التعلم عملية نمو مستمر؛ لذلك فالتنظيم الجيد للمنهج هو الذي يساعد على هذا النمو، ثامنًا: مراعاة التتابع في الخبرة، والمقصود بالتتابع هو أن تكون الخبرة الحالية التي يكتسبها الطالب مبنية على أساس الخبرات السابقة لديه، وأن تكون أساسًا للخبرات اللاحقة (العقيل، ٢٠١١)، تاسعًا: مراعاة التكامل في الخبرة، والتكامل في الخبرة يعني وحدتها، وقد أثبتت الدراسات أن التعلم يكون ذا معنى عندما يتعامل الطالب مع الموقف التعليمي ككل، عاشرًا: أن يساعد تنظيم منهج النشاط على إعطاء الطلبة يومًا دراسيًا متوازنًا ويتيح لهم ممارسة أنواع مختلفة ومتنوعة من النشاط، حادي عشر: أن يكون تنظيم منهج النشاط مرنًا بحيث يسمح بمشاركة المتعلمين في تخطيط الخبرات التعليمية، وتحديد أنواع الأنشطة المختلفة التي ستستخدم في تحقيق أهداف التربية (العمري، ٢٠٢٠).

ويتطلب منهج النشاط الإجراءات الآتية لتطبيقه في المرحلة الابتدائية، منها: تعرف حاجات الطلبة ودوافعهم وميولهم ورغباتهم وخصائص المجتمع ومشكلاته، وتحديد المشكلات التي يجب دراستها، وتحديد ميادين الخبرة التي يجب اكتسابها في صفوف البحث المختلفة، على أن يشارك في تحديدها الخبراء والمعلمون والطلاب، تنظيم خبرات منهج النشاط نحو الدراسات القائمة حول وحدات دراسية معينة أو اتخاذ الوظائف الاجتماعية محوراً للدراسة، التخطيط لتنفيذ المنهج باختيار المشكلة وتحديدها تحديدًا دقيقًا، والتخطيط لدراسة كيفية حلها بما يفيد التلاميذ في الحاضر والمستقبل، وربط محتوى المنهج بما درسه الطلبة بما يؤدي إلى تكامل المعرفة، والتخطيط لأوجه النشاط الفردي والجمعي للتلاميذ، وتحديد نواحي التقويم وأساليبه وأدواته (الرباط، ٢٠١٥).

وقد أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة المناهج الدراسية وتنظيماتها، وتفعيل الأنشطة المدرسية ومنهج النشاط في التعليم. حيث أجرى مارتنفش (Martincevic, ٢٠١١) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة مشاركة طلبة المرحلة الابتدائية بالأنشطة المدرسية في كرواتيا بميول واهتمامات الطلبة، استخدم البحث المنهج الوصفي عن طريق تطبيق استبانة تكونت من (٣٠) فقرة على عينة تكونت من (٨٠٠) طالب وطالبة، أظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مشاركة الطلاب في الأنشطة المدرسية اللامنهجية وبين ميول واهتمامات الطلبة.

وهدفت دراسة المعشني (٢٠١١) إلى معرفة آراء معلمي المرحلة الابتدائية حول تطبيق منهج النشاط في مدارس محافظة ظفار بسلطنة عمان، استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي عن طريق تطبيق استبانة تكونت من (٤٥) فقرة موزعة على ست مجالات، وتكونت عينة البحث من (٣٠٠) معلمًا من معلمي المرحلة الابتدائية، أظهرت النتائج أن المعلمين يرون إمكانية تطبيق منهج النشاط في المرحلة الابتدائية وبدرجة مرتفعة.

أما دراسة القطيش (٢٠١١) فهدفت إلى معرفة مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للنشاط المدرسي في البادية الشمالية الشرقية في الأردن. استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة تكونت من (٥٣) معلمًا ومعلمة، وطبقت استبانة تكونت من (٤٠) فقرة توزعت على خمسة أبعاد للنشاط المدرسي، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يمارسون النشاط المدرسي بدرجة متوسطة، وأن النشاط الرياضي والثقافي هو الأكثر ممارسة من قبل الطلبة.

كما أجرى الحوامدة (٢٠١١) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، وأهمية هذه المشاركة من وجهة نظرهم،. ولتحقيق ذلك اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطوير استبانة مكونة من ٣٨ فقرة، بعد التحقق من صدقها وثباتها، وتم توزيعها على عينة البحث المكونة من (١٩٣) معلماً ومعلمة للمرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لعمان الأولى، أظهرت نتائج البحث أن درجة مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، كانت مشاركة بدرجة ضعيفة، أما درجة أهمية مشاركتهم، فكانت مهمة بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين لدرجة مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تعزى إلى متغير الجنس، ومتغير المؤهل العلمي. كما أظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين لدرجة أهمية مشاركتهم، تعزى إلى متغير الجنس، ومتغير المؤهل العلمي، ومتغير الخبرة.

وهدفت دراسة أبو عودة والبهنساوي (٢٠١٩) إلى الكشف عن أثر توظيف منهج قائم على النشاط التكاملي في تنمية مهارات التفكير العلمي بمبحث العلوم والحياة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بغزة، واتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي وفق التصميم من نوع قبلي بعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، تكونت عينة البحث من (٨٤) طالبًا من طلبة الصف الرابع الأساسي، و (٤٢) طالبًا للمجموعة التجريبية درست منهج مقترح قائم على النشاط التكاملي، و (٤٢) طالبًا للمجموعة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، واستخدم الباحثة للإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة اختبار لقياس مهارات التفكير العلمي، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العلمي لصالح المجموعة التجريبية في كافة مهارات التفكير العلمي، كما تبين وجود أثر لاستخدام المنهج المقترح القائم على النشاط التكاملي في تنمية مهارات التفكير العلمي.

وأجرت العمري (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى تعرف واقع الأنشطة المدرسية في المدارس المتوسطة بتعليم شرق جدة، واحتياجاتها من مختبرات وتجهيزات لازمة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة، وصممت الباحثة استبانة تكونت من (٥٠) فقرة، وبينت نتائج الدراسة وجود رغبة لدى الطالبات بممارسة الأنشطة المدرسية المختلفة، وجاء في مقدمتها النشاطات المتعلقة بصيانة الحاسوب، وأعمال السباكة والحرف اليدوية.

وفي دراسة قام بها سفران ومحزري (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى الوقوف على إمكانية تطبيق المنهج المحوري في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر قادة المدارس والمشرفين والمعلمين بتعليم جيزان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٣) فردًا من قادة المدارس والمشرفين والمعلمين، وصممت الاستبانة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن استجابات عينة الدراسة جاءت منخفضة بشكل عام حول إمكانية تطبيق منهج النشاط بالتعليم الثانوي من وجهة كل من قادة المدارس والمشرفين والمعلمين.

يلاحظ من استعراض بعض الدراسات التي تمكنت الباحثة من الاطلاع عليها، أنها لم تتناول بالتحديد إمكانية تطبيق منهج النشاط في التعليم، عدا دراسة المعشني (٢٠١١) التي حاولت التعرف على آراء معلمي المرحلة الابتدائية حول تطبيق منهج النشاط في مدارس محافظة ظفار بسلطنة عمان، ودراسة سفران ومحزري (٢٠٢٠) التي اهتمت بالكشف عن إمكانية تطبيق المنهج المحوري بالتعليم الثانوي. أما دراسة أبو عودة والبهنساوي (٢٠١٩) فهدفت الكشف عن أثر توظيف منهج قائم على النشاط التكاملي في تنمية مهارات التفكير العلمي بمبحث العلوم والحياة لدى الطلبة.

وبما أن منهج النشاط يعد من المناهج المتميزة، ولمناسبته لمتطلبات العصر، وما يحققه من تلبية لاحتياجات الطالب، وما يحققه من نمو لشخصيته فقد تشكل لدى الباحثة مشكلة بحثية ناتجة عن مشكلة بحثية تحتاج إلى البحث فيها.

مشكلة الدراسة

لعل من أبرز الأسباب التي تدعو إلى تطبيق منهج النشاط في المرحلة الأساسية في الأردن، تتمثل في وجود قصور في تنظيم المناهج الدراسية الحالية، حيث يلاحظ أن معظم هذه المناهج لا تراعي التغيرات التي تطرأ على حياة الطالب والبيئة والمجتمع والتربية نتيجة لخصائص العصر التقني والمعرفي الذي يعيش فيه الطلبة، فهي ما زالت تركز على حشو المقررات بالمعلومات على حساب العناية بطرق التفكير وحل المشكلات لدى الطلبة، وضعف التنسيق والتكامل الأفقي والرأسي بين الخبرات، وربما عجز المناهج الحالية عن الإسهام في حل بعض مشكلات المجتمع (سفران ومحزري، ٢٠٢٠)، ويمكن الحكم عليها من خلال دراسة نتائج الطلبة على الاختبارات الوطنية والعالمية، وآراء المعلمين والمشرفين وخبراء التربية، وكذلك من خلال دراسة نتائج الطلبة على اختبار بيزا (PISA) في الدورات المتتالية للاختبار، حيث جاءت النتائج ضعيفة على مجالات الاختبار (العلوم، الرياضيات، والقراءة)، مقارنة بنتائج بعض الدول المتقدمة، كسنغافورا، وشنغهاي، وفنلندا، وكوريا الجنوبية واليابان (علي، ٢٠١٥).

وبهذا فقد تحددت مشكلة هذه الدراسة في تعرف مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط في المرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس في لواء الأغوار الجنوبية.

أسئلة الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال البحثي الرئيس الآتي: ما مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط في المرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس في لواء الأغوار الجنوبية؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

س١. ما متطلبات تطبيق منهج النشاط في المرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس في لواء الأغوار الجنوبية؟

س٢. ما مدى إمكانية التخطيط لمنهج النشاط في المرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس في لواء الأغوار الجنوبية؟

س٣. هل يوجد اختلاف حول مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط في المرحلة الأساسية تبعًا لمتغير الجنس؟

أهداف الدراسة

هدفت إلى:

١. بيان مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط في المرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس في لواء الأغوار الجنوبية.
٢. تعرف مدى إمكانية التخطيط لمنهج النشاط في المرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس في لواء الأغوار الجنوبية.
٣. الكشف عن فروق بين وجهات نظر المديرين والمديرات حول مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط في المرحلة الأساسية تبعًا لمتغير الجنس.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من تناولها لفجوة بحثية في المناهج وطرق التدريس، فقد توصلت دراسة سفران ومحزري (٢٠٢٠) إلى أن أنواع المناهج تعد من التوجهات البحثية التي لا يوجد بها بحوث كافية، وتعد من ثاني الفجوات البحثية حاجة للبحث. كما أن البحث يستمد أهميته من بحثه في منهج النشاط.

كما أنه يؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على تطوير المناهج الدراسية في المرحلة الأساسية للعمل على تطبيق منهج النشاط في العملية التعليمية.

حدود الدراسة

حددت الدراسة بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: تعرف مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط في المرحلة الأساسية وفق مواصفاته المحددة في أداة الدراسة.

الحدود المكانية: مدارس لواء الأغوار الجنوبية.

الحدود البشرية: مديرو ومديرات المدارس في لواء الأغوار الجنوبية.

مصطلحات الدراسة

منهج النشاط: مجموعة الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة إلى الطلبة داخل المدرسة وخارجها، لتحقيق النمو الشامل والمتكامل في بناء الطلبة وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية مرسومة جسميًا وعقليًا ونفسيًا واجتماعيًا وروحيًا" (العمري، ٢٠٢٠، ص ٢١١).

وتعرفه الباحثة إجرائيًا على أنه: الخبرات المصنفة وفق نشاط الطالب العقلي والجسمي والاجتماعي والنفسي، والتي تلبي احتياجاته وتراعي قدراته وميوله ورغباته، وتسعى لتنمية شخصيته في جميع جوانبها.

المرحلة الأساسية: وتشمل الصفوف الدراسية من الأول الأساسي إلى العاشر الأساسي، وفق تقسيم مراحل التعليم المعتمدة في الأردن.

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وذلك لمناسبته للإجابة عن أسئلتها.

مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس في لواء الأغوار الجنوبية في الأردن، واختارت الباحثة عينة عشوائية تكونت من (٤٠) فردًا، منهم (٢٠) مديرًا، و(٢٠) مديرة.

أداة الدراسة

قامت الباحثة بتصميم أداة البحث والتي تهدف إلى التعرف مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط بالمرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس في لواء الأغوار الجنوبية في الأردن،، وقد رجعت الباحثة إلى: سفران ومحزري، ٢٠٢٠؛ وأبو عودة والبهنساوي (٢٠١٩)؛ وشوقي (٢٠١٦)؛ والحوامدة (٢٠١١)؛ والمعشني (٢٠١١)؛ ومارتنسيفيس (Martincevic, ٢٠١١) ؛ والعجمي (٢٠١٠).

وقد تكونت من محورين، و (٢٥) مؤشرًا، حيث ضم محور متطلبات تطبيق منهج النشاط (١٢) مؤشرًا، ومحور التخطيط لمنهج النشاط (١٣) مؤشرًا.

وتم تصنيف الاستجابات وفق تقسيم ليكرت الخماسي الذي يقابل كل استجابة: (غير ممكن، وتقدر بدرجة واحدة، بشكل بسيط، وتقدر بدرجتين، بشكل متوسط، وتقدر بثلاث درجات، بشكل كبير، وتقدر بأربع درجات، بشكل كبير جدًا، وتقدر بخمس درجات. وقد اعتمدت الباحثة ترتيب المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة بناءً على الحد الأعلى للبدائل (٥)، والحد الأدنى للبدائل (١) وبطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى يساوي (٤) ومن ثم قسمة الفرق بين الحدين على أربع مستويات وهكذا تصبح الأوزان على النحو الآتي: غير

ممكن (من ١ إلى أقل من ١.٨٠)، بشكل بسيط (من ١.٨٠ إلى أقل من ٢.٦٠)، بشكل متوسط (من ٢.٦٠ إلى أقل من ٣.٤٠)، بشكل كبير (من ٣.٤٠ إلى أقل من ٤.٢٠)، وبشكل كبير جدًا (من ٤.٢٠ إلى ٥).

أ. الصدق

تم التحقق من صدق بطاقة التقويم من خلال عرض صورتها الأولية، على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس لأخذ آرائهم حول صدقها الظاهري؛ لتعرف مدى مناسبة الأداة من عدمها، والصدق المفهوم؛ لتعرف مناسبة المفاهيم الواردة في عبارات الأداة، وصدقها العاملي، ومدى ارتباط عبارات الأداة بمحاورها، بالإضافة إلى وضوع عباراتها، وسلامتها اللغوية، وبعد التحكيم أجرت الباحثة بعض التعديلات، في ضوء آراء المحكمين.

ب. الثبات

للتحقق من ثبات الاستبانة، استخدم الباحثة معادلة ألفا كرونباخ لحساب الثبات، وبلع معامل الثبات الكلي للاستبانة (٩٢%)، وحصل أقل محور على (٨٨%).وبهذا تأكد الباحثة من ثبات الاستبانة.

الأساليب الإحصائية

للتوصل إلى نتائج الدراسة استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية: ألفا كرونباخ، والتكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين والمعروف باسم (Independent Sample t-test)؛ تبعاً لمتغير الجنس.

عرض نتائج الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مؤشرات كل محور من محاور إمكانية تطبيق منهج النشاط بشكل منفرد؛ حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجداول (١-٣) التالية:

نتائج السؤال الأول: ما متطلبات تطبيق منهج النشاط في المرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس في لواء الأغوار الجنوبية؟

الجدول (١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن مؤشرات محور متطلبات إمكانية تطبيق منهج النشاط مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
١	٣	يتطلب تدريب المعلمين على خصائص النمو للطلبة.	٣.٦٨	٠.٧٢	بشكل كبير
٢	٥	يتطلب تدريب المعلمين على الأصول الفلسفية لمنهج النشاط.	٣.٦٥	٠.٧٧	بشكل كبير
٣	٢	يتطلب تدريب المعلمين على أسس تنظيم منهج النشاط.	٣.٥٨	٠.٧٦	بشكل كبير
٤	٨	يتطلب تحديد استراتيجيات التدريس اللازمة لتدريس منهج النشاط.	٣.٤٨	٠.٧٧	بشكل كبير
٥	١	يتطلب منهج النشاط تحديد الأساليب المناسبة لتقويم خبرات التعلم المكتسبة لدى الطلبة.	٣.٣١	٠.٨٢	بشكل متوسط
٦	٩	يمكن تهيئة المباني والبيئة المدرسية المناسبة لتطبيق منهج النشاط.	٣.٢٥	٠.٨٨	بشكل متوسط
٧	١٢	لا تقسم خبرات منهج النشاط بشكل منفصل.	٣.٠٥	٠.٩٢	بشكل متوسط
٨	٤	يتطلب منهج النشاط دراسة نتائج البحوث والدراسات المتعلقة بميول واهتمامات الطلبة نحو التعلم.	٢.٩٠	٠.٩٣	بشكل متوسط
٩	٦	يتطلب منهج النشاط أن يبحث الطالب عن الخبرات والمعلومات بنفسه.	٢.٨٢	٠.٩٤	بشكل متوسط
١٠	١١	يتطلب منهج النشاط تحديد الأنشطة والوسائل المناسبة للطلبة.	٢.٧٤	٠.٩٦	بشكل متوسط
١١	٧	يتطلب منهج النشاط تحديد البرنامج الزمني المناسب لتنفيذ الأنشطة والخبرات التعليمية.	٢.٦٤	٠.٩٨	بشكل متوسط
١٢	١٠	لا يعتمد التقويم في منهج النشاط للترفيع إلى الصف الذي يليه.	٢.٦٠	٠.٩٧	بشكل متوسط
الكلي للمحور			٣.١٤	٠.٨٤	بشكل متوسط

من الجدول (١) يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة عن مؤشرات محور متطلبات تطبيق منهج النشاط جاءت بدرجة موافقة بشكل متوسط، وتراوحت ما بين (٢.٦٠–٣.٦٨) وجاءت (٤) مؤشرات من هذا المحور بدرجة موافقة بشكل كبير، و (٨) مؤشرات بدرجة موافقة بشكل متوسط، وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (٣) والتي تنص: " يتطلب تدريب المعلمين على خصائص النمو للطلبة "، بمتوسط حسابي (٣.٦٨) وبدرجة موافقة بشكل كبير، وفي المرتبة الأخيرة الفقرة (١٠) والتي تنص " لا يعتمد التقويم في منهج النشاط للترفيع إلى الصف الذي يليه "، بمتوسط (٢.٦٠) وبدرجة موافقة بشكل متوسط.

ويلاحظ أن المؤشرات التي نصها: (يتطلب تدريب المعلمين على خصائص النمو للطلبة)، (يتطلب تدريب المعلمين على الأصول الفلسفية لمنهج النشاط)، (يتطلب تدريب المعلمين على أسس تنظيم منهج النشاط)، (يتطلب تدريب المعلمين على أسس تنظيم منهج النشاط)، قد حصلت على أعلى المتوسطات، بينما حصلت المؤشرات: (يتطلب تطبيق منهج النشاط أن يبحث الطالب عن الخبرات والمعلومات بنفسه)، (لا تقسم خبرات منهج النشاط بشكل منفصل)، (يتطلب تطبيق منهج النشاط استخدام استراتيجيات التعلم النشط: التعلم الذاتي، الأقران، التعاوني، التعلم باللعب، تمثيل الأدوار، الألعاب التعليمية)، على أقل المتوسطات.

وتدل هذه النتائج على أن استجابات عينة الدراسة الكاملة على مؤشرات متطلبات تطبيق منهج النشاط قد حققت درجة موافقة بشكل متوسط حول إمكانية تطبيق منهج النشاط بالمرحلة الأساسية، وربما تعبر هذه النتائج عن وعي مديري ومديرات المدارس بما يتطلبه تطبيق منهج النشاط من خبرات في تنظيم وتخطيط منهج النشاط، ومن موارد مالية أو بشرية أو تقنية، والتي قد تحول دون تطبيق منهج النشاط بشكل فاعل.

كما تعزو الباحثة ذلك إلى أن تنظيم منهج النشاط يتطلب تجهيزات وأدوات ووسائل معينه غير متوفرة بكثير من المدارس مثل مكتبة مدرسية مستقلة، وقاعة مسرح، وعدم قناعة بعض المعلمين بجدوى هذه الأنشطة.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة: المعشني (٢٠١١) والتي أشارت إلى إمكانية تطبيق منهج النشاط بشكل متوسط في التعليم من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان. ومع دراسة القطيش (٢٠١١) التي أظهرت أن معلمي وطلبة المرحلة الأساسية بتعليم البادية الشمالية الشرقية في الأردن يطبقون الأنشطة المدرسية بدرجة متوسطة.

واختلف مع نتائج دراسة سفران ومحزري (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن درجة إمكانية تطبيق متطلبات المنهج المحوري بالتعليم الثانوي بتعليم نجران منخفضة.

نتائج السؤال الثاني: ما مدى إمكانية التخطيط لمنهج النشاط في المرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس في لواء الأغوار الجنوبية؟

الجدول (٢):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن مؤشرات محور التخطيط لمنهج النشاط مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
١	١٥	يمكن للمدرسة أن تحدد المحاور العامة لمنهج النشاط.	٣.٦٧	٠.٧٦	بشكل كبير
٢	٢٠	تصيغ المدرسة أهداف منهج النشاط وفق الأهداف العامة للمناهج بشكل منفصل.	٣.٦٦	٠.٧٨	بشكل كبير
٣	١٧	تستقل المدرسة بالتخطيط والتنفيذ لمنهج النشاط بما يناسبها.	٣.٦٥	٠.٨٣	بشكل كبير
٤	١٣	يمكن للمدرسة تصنيف الطلبة وفق ميولهم واهتماماتهم ورغباتهم وأنماط تعلمهم.	٣.٥٤	٠.٨٤	بشكل كبير
٥	١٩	يمكن للمدرسة تنظيم منهج النشاط بعيدًا عن تنظيمات المناهج المنفصلة.	٣.٤٥	٠.٨٥	بشكل كبير
٦	٢١	يتكامل معلمو المدرسة الأساسية في تخطيط وتنفيذ أنشطة وخبرات منهج النشاط.	٣.٣٧	٠.٨٩	بشكل متوسط
٧	٢٤	في منهج النشاط يستطيع المعلم التخطيط لأنشطة وخبرات التعلم المناسبة للطلبة.	٣.٣١	٠.٩٢	بشكل متوسط
٨	١٦	يمكن للمدرسة تخطيط الخبرات على شكل مشروعات بدلاً من المواد الدراسية المنفصلة.	٣.١٥	٠.٩٤	بشكل متوسط
٩	٢٢	يمكن للمدرسة في منهج النشاط تنفيذ أنشطة مهنية مناسبة للطلبة.	٢.٨٧	٠.٩٨	بشكل متوسط
١٠	١٤	تستطيع المدرسة ربط الخبرات في منهج النشاط بخبرات طلبة المرحلة الأساسية السابقة.	٢.٦٠	٠.٩٧	بشكل متوسط
١١	١٨	يمكن في منهج النشاط تقسيم الخبرات وفق مشاريع عمل يقوم بها الطلبة.	٢.٥٤	٠.٩٨	بشكل بسيط
١٢	٢٥	تستطيع المدرسة التخطيط لمنهج النشاط بشكل تكاملي بين مجالات الأنشطة المختلفة.	٢.٤٧	٠.٩٤	بشكل بسيط
١٣	٢٣	يمكن تنفيذ منهج النشاط باستخدام استراتيجيات التعلم النشط: التعلم الذاتي، الأقران، التعاوني، التعلم باللعب، وغير ذلك.	٢.٤٣	٠.٩٢	بشكل بسيط
		الكلي للمحور	٣.١٣	٠.٨٨	بشكل متوسط

يبين الجدول (٢) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة عن مؤشرات محور إمكانية التخطيط لمنهج النشاط، تراوحت ما بين (٢.٤٣–٣.٦٧) حيث جاءت (٥) مؤشرات من هذا المحور بدرجة موافقة بشكل كبير، وجاءت (٥) مؤشرات بدرجة موافقة بشكل متوسط، و(٣) مؤشرات فقط بدجة موافقة بشكل بسيط، وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (١٥) والتي

تنص: " يمكن للمدرسة أن تحدد المحاور العامة لمنهج النشاط "، بمتوسط حسابي (٣.٦٧) وبدرجة موافقة بشكل كبير، وفي المرتبة الأخيرة الفقرة (٢٣) والتي تنص " يمكن تنفيذ منهج النشاط باستخدام استراتيجيات التعلم النشط: التعلم الذاتي، الأقران، التعاوني، التعلم باللعب، وغير ذلك "، بمتوسط (٢.٤٣)، وبدرجة موافقة بشكل بسيط، في حين بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمحور (٣.١٣) وبدرجة موافقة بشكل متوسط.

يلاحظ من الجدول أن المؤشرات التي نصها: (يمكن للمدرسة أن تحدد المحاور العامة لمنهج النشاط)، (تصيغ المدرسة أهداف منهج النشاط وفق الأهداف العامة للمناهج بشكل منفصل)، (تستقل المدرسة بالتخطيط والتنفيذ لمنهج النشاط بما يناسبها)، كانت في أعلى المتوسطات، بينما حصلت المؤشرات التي نصها: (تستطيع المدرسة ربط الخبرات في منهج النشاط بخبرات طلاب المرحلة الابتدائية السابقة)، (يمكن في منهج النشاط تقسيم الخبرات وفق مشاريع عمل يقوم بها الطلبة)، (تستطيع المدرسة التخطيط لمنهج النشاط بشكل تكاملي بين مجالات الأنشطة المختلفة)، (يمكن تنفيذ منهج النشاط باستخدام استراتيجيات التعلم النشط: التعلم الذاتي، الأقران، التعاوني، التعلم باللعب، وغير ذلك)، على أقل المتوسطات.

ونظرًا لأهمية منهج النشاط ولدوره الفاعل في تلبية حاجات وميول واهتمامات الطلبة، ترى الباحثة أن الهدف الأسمى للتربية يكمن في تهيئة خبرات تعليمية تقوم على إعداد مشاريع عمل واقعية تساعد الطلبة على مواجهة مواقف حقيقية على أساس التفكير السليم و العمل المبني على التفكير العلمي، وحل المشكلات وهي الطرق السائدة في منهج النشاط، فالمشروع الذي يقوم به الطلبة مع المعلم تواجه مشكلات أثناء تحقيق الطلبة لميولهم و حاجاتهم، لابد من التوجه نحو تنظيم بعض الموضوعات التعليمية وفق منهج النشاط، والعمل على تقسيم موضوعات التعلم إلى مشاريع عمل واقعية.

كما ترى أن منهج النشاط كتنظيم يتصف بالكثير من الجوانب الإيجابية والتي نفتقدها التنظيمات الأخرى للمنهج، ففي منهج النشاط يتميز الطالب بالإيجابية في ظل هذا المنهج، لأنه يقوم باختيار المشروعات ويخططها وينفذها ويقومها، ويقوم بالتجارب ويواجه المشكلات، ويسجل النتائج، وبذلك فإننا نجده يتيح الفرصة أمام الطلبة لتحمل المسؤولية كاملة في النواحي المختلفة.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة: المعشني (٢٠١١) والتي أشارت إلى إمكانية التخطيط لمنهج النشاط بشكل متوسط، ومع دراسة القطيش (٢٠١١) التي أظهرت أن لدى المدرسة الأساسية القدرة على التخطيط للأنشطة المدرسية بدرجة متوسطة.

واختلف مع نتائج دراسة سفران ومحزري (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن مدى إمكانية التخطيط للمنهج المحوري منخفضة من وجهة نظر مديري المدارس ومعلمي المدارس الثانوية بتعليم جيزان.

نتائج السؤال الثالث: هل يوجد اختلاف حول مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط في المرحلة الأساسية تبعًا لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول محوري الاستبانة والاستبانة الكلية تبعاً لمتغير (الجنس)، حيث تم تطبيق اختبار (Independent Samples T–Test) على المحورين وعلى الاستبانة الكلية تبعاً لمتغير (الجنس)، وفيما يلي عرض النتائج:

الجدول رقم (٣): نتائج اختبار (Independent Samples T–Test) على محوري الاستبانة والاستبانة الكلية تبعاً لمتغير الجنس

المحور	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
متطلبات تطبيق منهج النشاط	ذكر	٣.١٠	٠.٤٨	١.٣١	٠.٥٢٠
	أنثى	٣.١٦	٠.٤٩		
إمكانية التخطيط لمنهج النشاط	ذكر	٣.١١	٠.٦٢	٢.٥٩	٠.٧٨٠
	أنثى	٣.١٤	٠.٤٩		
الأداة الكلية	ذكر	٣.١١	٠.٥١	٢.١٦	٠.٥٤٢
	أنثى	٣.١٥	٠.٤١		

يظهر الجدول (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**α** = ٠.٠٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث عن محوري الأداة وعلى الأداة الكلية تبعًا إلى متغير الجنس، حيث كانت قيم (T) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (**α** = ٠.٠٠٥) على محوري الأداة والأداة الكلية.

وبالرغم من هذه النتيجة فإن الباحثة تعتقد أن المعلمات لديهن اهتمامات أكبر بمنهج النشاط من المعلمين، وتوظيف الأنشطة التعليمية في تعلم بعض الموضوعات التعليمية التي تحتاج إلى ممارسة اللعب التخيلي، واستخدام الألعاب التعليمية المناسبة، فالمعلمات أكثر اهتمامًا بالأنشطة المدرسية، ووضع الخطط المناسبة لها بسبب أن الغدارة المدرسية في مدارس الإناث غالبًا ما تعمل على تفعيل مشاركة الطالبات بالأنشطة، حيث لا يوجد أماكن خاصة للطالبات لممارسة بعض الأنشطة خارج أسوار المدرسة وخاصة الأنشطة الرياضية، باختلاف الطلاب الذين يمكن أن يمارسوا هذه الأنشطة في الأندية والمراكز الشبابية، الأمر الذي يؤدي إلى أن المعلمين اقل اهتمامًا بمنهج النشاط وتخطيطه وتنفيذه من المعلمات، وغالبًا ما يكون التخطيط أو التنفيذ لديهم شكليًا، بالإضافة الاهتمام الزائد من قبل المعلمات بالتدريب واستخدام مصادر البيئة المختلفة بسبب الطبيعة البشرية للنساء التي تهتم بالإعمال اليدوية.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة: العمري (٢٠٢٠)؛ والمعشني (٢٠١١) والتي أشارت إلى عدم وجود اختلاف حول مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط في التعليم من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغير الجنس.

التوصيات

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج، فإن الباحثة توصي بالآتي:

- إطلاق مبادرة تطويرية قائمة على تنظيم منهج النشاط تبدأ أولًا بمدرسة أساسية في كل مدرسة أساسية في لواء الأغوار الجنوبية.
- تزويد المدارس الأساسية بتجهيزات ووسائل تعليمية ومصادر تعلم متنوعة تساعد على تطبيق منهج النشاط.
- تكليف إدارات المدارس بتقديم مواقف تعليمية وفق منهج النشاط يمارس فيها الطالب أنشطة متنوعة وهادفة وذات معنى وتناسب قدراته وإمكانياته وتحقق مطالبه.
- تصميم برنامج تدريبي لمديري المدارس ولمعلمي المرحلة الأساسية قائم على كيفية تنظيم وتخطيط منهج النشاط.
- إجراء دراسة حول أثر برنامج تدريبي قائم على تنظيم منهج النشاط مقدم لمعلمي المرحلة الأساسية والمشرفين ومديري المدارس على مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط في العملية التعليمية.

المراجع:

أبو عودة، محمد فؤاد، والبهنساوي، آلاء (٢٠١٩). أثر توظيف منهج قائم على النشاط التكاملي في تنمية مهارات التفكير العلمي بمبحث العلوم والحياة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بغزة، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨(٤)، ١-٢٢.

إبراهيم، جمعة (٢٠١١). أثر استخدام الأنشطة العلمية في تحصيل طلبة الصف العاشر للمفاهيم العلمية لمادة الأحياء والبيئة، *مجلة جامعة دمشق*، ٣٠ (١)، ٢٥٥-٢٧٣.

جاد، منى (٢٠١٠). *مناهج رياض الأطفال*، ط٢، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

الجعفري، مهند عبد اللطيف (٢٠١٨). متطلبات تطوير مقرر بناء المناهج من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل، *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، ٤ (١)، ٩٧-١١٢.

الحوامدة، محمد فؤاد (٢٠١١). درجة مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، سلسلة العلوم الإنسانية*، ٢١(٢)، ٣٧١- ٣٨٢.

حاوري، محمد وسرحان، قاسم (٢٠١٦). *مقدمة في المناهج التربوية*. ط١، صنعاء: دار الكتب.

الخليفة، حسن جعفر (٢٠١٠). *المنهج المدرسي المعاصر*، الرياض: مكتبة الرشد ،٢٠١٠ .

الدخيل، محمد بن عبد الرحمن (٢٠١٠). النشاط المدرسي ومعوقاته في منطقة المينة المنورة من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية، *رسالة التربية وعلم النفس، الرياض*، ١٧(١)، ٥١-٨١.

دروزة، أفنان (٢٠٠٨). *المناهج ومعايير تقييمها*، ط١، نابلس، فلسطين.

الرباط، بهيرة شفيق. (٢٠١٥). *المناهج وتطبيقاتها التربوية*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

سفران، محمد حسن، ومحزري، محمد موسى (٢٠٢٠). إمكانية تطبيق المنهج المحوري في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر قادة المدارس والمشرفين والمعلمين بتعليم جازان. مجل*ة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣٠(٧)، ١٥٥-٢٠١.

السر، خالد خميس (٢٠١٨) *أساسيات المناهج التعليمية*، جامعة الأقصى، غزة.

شوقي، أحمد محمود.(٢٠١٦). *الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية*. ط١، *القاهرة* : عالم الكتب.

شاهين، عبد الحميد (٢٠١٠). *تصميم المناهج*، ط١، المنصورة: جامعة المنصورة، كلية التربية.

الصاعدي، بثينة (٢٠١٣). *فاعلية استخدام وحدة قائمة على منهج النشاط في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لطالبات الصف الثالث ثانوي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

طلبة، ابتهاج (٢٠١٥). فاعلية الأنشطة المتكاملة في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طفل الروضة، *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٢٦(١٠١)، ٢٦١-٢٨٠.

طاهر محمد الهادي، محمد طاهر (٢٠١٢) . *أسس المناهج المعاصرة*، عمان: دار المسيرة.

العمري، غادة، عاطف (٢٠٢٠). *تصور مقترح لتطوير الأنشطة اللاصفية المدرسية في المدرسة المتوسطة بدولة الكويت*، الكويت: مكتبة الفلاح.

العجمي، مها محمد (٢٠١٠). *المناهج الدراسية وتنظيماتها*، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ٢٠٠٥.

علواني، حيزية (٢٠١٦). *دور الأنشطة المدرسية في إبراز السمات الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر.

العقيل، محمد (٢٠١١). *أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية عمليات العلم والتفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

ابن فارس، أحمد بن فارس الرازي (١٩٨٣). *مقاييس اللغة*، ط٣، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، بيروت: دار الفكر.

القطيش، حسين (٢٠١١). مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للنشاط المدرسي، *مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية*، ١٥(١)، ٦٤-٩٢.

لافي، سعيد (٢٠١٠). *النشاط المدرسي بين النظرية والتطبيق*، ط٢، القاهرة: عالم الكتاب للنشر والتوزيع.

منصور، ميرنا (٢٠١٢). *فاعلية منهج الأنشطة في تنمية بعض المفاهيم العلمية واللغوية والاجتماعية لدى أطفال رياض الأطفال*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

مبارك، فتحي (٢٠٠٨). *الأسلوب التكاملي في بناء المنهج، النظرية و التطبيق*. ط١، القاهرة : دار المعارف.

مقبل، فهمي توفيق (٢٠١٠). *النشاط المدرسي: مفهومه وتنظيمه، وعلاقته بالمنهج*، ط٢، عمان: دار المسيرة.

المعشني، سعيد (٢٠١١). *آراء معلمي المرحلة الابتدائية حول تطبيق منهج النشاط في مدارس محافظة ظفار بسلطنة عمان*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ظفار، سلطنة عمان.

الهاشمي، عبدالرحمن، وعطيه ، محسن علي (٢٠٠٩). *مقارنة المناهج التربوية في الوطن العربي والعالم*، العين: دار الكتاب الجامعي.

يونس فتحي (٢٠١٥). *المناهج الأسس والمكونات والتنظيمات والتطوير*، ط١، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

المراجع الأجنبية

Kelevn, H. (٢٠٠٢). Theoretical dimensions of multicultural education and curriculum development: a content analysis of multicultural textbooks, *Dissertation Abstract, International Journal of Curriculum,* ٣٦*(١٠),* ٢٠٠٢, *P.*٣٤٦–٣٥٢.

Martincevic, J. (٢٠١١). Extracurricular Activities as A Factor of Education for a Leisure Time. *Ukrainian Journal of Education,* ٦٢(١٢), ١٩– ٣٤.