درجة مشاركة مديري المدارس الأساسية ومعلميها في مديرية تربية قصبة عمان في العمليات المنهاجية

إعداد

د. دعاء ماجد محمد خليفة

أ.د. كامل علي عتوم

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية الى تعرف على درجة مشاركة مديري المدارس الأساسية في مديرية تربية قصبة عمان في العمليات المنهاجية.

المنهجية: استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الأساسية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديرية تربية قصبة عمان للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023/2022 ، والبالغ عددهم (59) مديراً ومديرةً يتوزعون على (59) مدرسة، أما عينتها فتكونت من (50) مديرا و مديرة، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة. وكانت أداتها الاستبانة لقياس درجة مشاركة المديرين في العمليات المنهاجية وتكونت من (48) فقرة موزعة على خمسة مجالات فرعية، هي: تخطيط المنهاج، وبناؤه، و تنفيذه، وتقويمه، و تحسينه و تطويره. وقد تحقق من صدق الاستبانة و ثباتها.

النتائج: وأشارت النتائج المتعلقة بالمديرين إلى أن المتوسطات الحسابيَّة لدرجة مشاركتهم جاءت متوسطة، في المجالات جميعها، ما عَدا التنفيذ فقد جاء بدرجة مرتفعة، وأظهرت عدم وجود فروق ذاتِ دلالة إحصائيَّة (α=0.05) تعزى إلى أثر الجنس في جميع المجالات وفي الدرجة الكليةً سوى تحسين المنهاج وتطويره، وجاءت الفروق لصالح الإناث. وعدم وجود فروق تعزى إلى أثر المُؤهل العلمي في المجالات جميعها وفي الدرجة الكليَّة، وعدم وجود فروق تعزى إلى أثر سنوات الخبرة في المجالات جميعها وفي الدرجة الكلية سوى تقويم المنهاج، وتحسين المنهاج وتطويره، وجاءت الفروق لصالح أكثر من (10) سنوات.

الخلاصة: وفي ضوء هذه النتائج، طُرحت توصيات متعددة، أهمها ضرورة توسيع دائرة إشراك المديرين بالعمليات المنهاجية للوصول إلى مناهج مطورة تلبي حاجات الواقع الأردني، وتجعل المديرين فاعلين في تنفيذها وصولا إلى تحقيق الأهداف المتوخاة منها.

الكلمات المفتاحية: مشاركة المديرين، العمليات المنهاجية.

The Extent of the Participation of Primary- School Principals' at the Directorate of Qasabat Amman Education in the Curricular Processes

Prepared by

Doaa Majed Moh'd Khalifeh

Abstract

Objective: The Study aimed to identify the extent of participation of principals of basic schools in the Directorate of Education at Qasabat Amman in the curricular processes.

Methods: The current study employed a survey descriptive curriculum, the study population consisted of all principals of basic schools in the governmental schools, which is affiliated to the Ministry of Education for the second semester of the academic year (2022/2023), amounted of (59) principals, distributed over (59) schools. As for its tool, questionnaires were used to measure the degree of principals' participation in the curricular processes, it consisted of (48) items distributed over five sub-areas: curriculum planning, Structuring, implementation, evaluation, improvement and development,

Results: The validity and consistency of the questionnaires was verified. Principals' results indicated that the arithmetic averages of their participation's degree were Medium in all areas, except for implementation, and showed that there were no statistically significant differences at ($a \geq 0.05$) attributable to the effect of gender in all areas and in the overall degree except for curriculum improvement and development. The differences were for the benefit of females. There were no differences due to the impact of the academic qualification in all fields and in the total degree, Thus there were no differences due to the impact of years of experience in all fields also in the total degree except for curriculum evaluation, and the improvement and development of the curriculum. Moreover, The differences came for the benefit of those who have more than (10) years.

Conclusions: In light of these results, several recommendations were presented, the most important one is the need to expand the circle of involvement of principals in curricular processes to reach developed curricula that meet the needs of the Jordanian reality, and make them active in implementing in order to achieve the desired goals.

Keywords: School principal, curricular processes.

مقدمة

تعيش المجتمعات في الوقت الحالي على اختلاف تقدمها وحجمها، ثورةً معلوماتيّة هائلة طغت على ما سبقها من الثّورات على مدى الأزمان جميعها؛ مما يستدعي وجود سلسلة قواعد علميّة أساسيّة تؤهلها لمواجهة هذه الثورة، ولا سيَّما المجتمعات العربية لمساعدتها على مواكبة التغيرات والاستفادة منها بما لا يهدد وجودها وهُويَّتها، ويقع على عاتق الأنظمة التربويَّة مسؤوليَّة كبيرة في ذلك، بما تمتلكه من منظومات فاعلة متعددة العناصر، ويأتي في مقدّمتها المناهج التربويَّة التي تُعدّ الأدوات الرئيسة في التَّعامل مع هذه التغيرات وتكييفها وتوجيهها لخدمة المجتمع والحفاظ عليه؛ مما يستدعي أن تُعدَّ بعناية فائقة وفق أحدث معايير الجودة، وأن يشارك في عمليّاتها المختلفة: التخطيط، والتطوير، والتنفيذ، والتقويم، والتحسين كل الأطراف ذات العلاقة بها، وفي طليعتهم مدير المدرسة والمعلّم، اللذان يقومان على تنفيذها في الواقع التربويّ، فلم تعد المناهج وثائق تُعدُّ من قبل فئات محددة، ثم ترسل إلى فئات أخرى لتتولى تنفيذها، والإشراف على تنفيذها، بل ينبغي أن يشارك ذوو العلاقة جميعهم، وأن يستمع إلى آرائهم، وأن يُعد المنهاج فريقٌ متعدد المؤهلات والتّخصصات والأدوار لنصل إلى مناهج تحقّق ما يؤمل منها.

وتهتم المؤسسات التربويَّة في تشكيل البرامج الأكاديمية التي تقدمها للطلبة، باعتبارها السبيل إلى التنمية الذاتية وأنها المستقبل للمجتمعات، كما أنها الحجر الأساس في زيادة ثقافة الأفراد في المجتمع، والأساس الجوهريُّ في تقدم الحضارات، فالفارق الوحيد بين المجتمعات المتقدّمة والمتأخّرة هي نسبة التعليم؛ متمثلة في شكل منظومة متكاملة العناصر الأساسيَّة، كالمعلّم، والطالب، والمنهاج، والبيئة التعليميّة، وما تتضمنه من الخدمات والمرافق، والمعينات التعليميّة، والأدوات والأساليب المناسبة (بن قاسم، 2018). ويُعد المنهاج الدراسيُّ من أكثر المنظومات الفرعيّة في البرامج التربويَّة والتعليميّة أهميّة؛ إذ إنه العنصر الفعال في التواصل والاتصال بين الطلبة والمعلّم، ويؤدي الدور الأساس في صياغة شخصية الطلبة على المستويين الفرديّ والمجتمعيّ، وهو غالبًا ما يفسر القصور في المخرجات التعليمية بعدم كفاية المناهج التربويَّة المطبقة، وينظر إلى المناهج الدراسية في الحديث عن التقدم والتطور، ويحتل الدور الأساس في العديد من الأنشطة في الحياة، إذ إن العملية التعليمية هي القاطرة التي تقود كل التغييرات، لا سيَّما التغيير الإيجابي في المجتمع (الحوري وقاسم، 2016).

وتتمثل أهمية المنهاج التعليمي بتشكيله لوعاء متكامل ومناسب يتمكن من الاستجابة لكافة الأهداف المجتمعية المتنوعة، ويضمُّ المعلومات المتزايدة بسرعة وبشكل متوازن بعيدًا عن الإخلال في الأهداف طويلة المدى والمتجسدة في نقل قيم المجتمع و ثقافته عبر العصور والأجيال المتعاقبة، ويحقّق المنهاج كذلك فرصةً للطلبة لغرس قيم المواطنة الصّالحة في نفوسهم ضمن الخطط التأهيلية في إطار وجهة نظر المجتمع؛ مما يعمل على تنمية استعدادات الطالب وقدراته وميوله، وتوجيه المناهج في خدمة مجالات الجماعة كالاجتماعية والاقتصادية (الخليفة، 2014).

وينطوي إعداد المنهاج على مجموعة من العمليّات، تشترك وتتحدد في جوهرها لتحقيق الهدف من ذلك، لا سيَّما تحقيق أهداف العملية التعليمية؛ فالعمليات المنهاجيَّة تُمثل سلسلة من الإجراءات والخطوات التي تتخذ في سبيل الوصول إلى وثيقة المنهاج والمواد التعليميّة المرافقة لذلك، ومن أهمها:

عمليّة إعداد المنهاج وتنظيمه، وتحديد الأهداف والأساليب التنظيميّة الأساسيَّة له، واختيار محتوى المنهاج وما يضم من خبرات تعليمية، وتحديد الاستراتيجيات التدريسية المناسبة له، وتحديد فنيات تقويمه (Akdemir, Karames, & Arslan, 2015).

ويمكن استقصاء طرائق عمل هذه العمليات باعتبارها من محددات كفاءة العملية التعليمية، من أجل تقديم المنهاج بأفضل صوره. وتتعدد أدوار الأفراد القائمين في تنفيذ ذلك، وللمعلم دور أساس وفعال في المنهاج، باعتباره حلقة الوصل بين المنهاج والطلبة؛ فالمعلّم يتجه إلى تزويد الطلبة بالمهارات اللازمة التي يتضمنها المنهاج وتمكينهم منها، وتزويدهم بالمعارف التي يشتمل عليها، والمعلّم الجيد لديه القدرة في التمكن من الإلمام بالأهداف الرئيسَة والثانويَّة، وتحقيق النّتاجات عالية الجودة في الأنماط السلوكيّة المرغوبة من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات الشخصية (Shawer, 2017).

ويتفق العديد من العلماء كذلك على أن مديري المدارس لا بدَّ أن يكونوا النقطة المحوريّة في المدرسة؛ من أجل تحسين الممارسات التعليميّة والتربويَّة، وهذا ما أكده كونلي (Conley, 2003) في أنه يجب على مديري المدارس الاحتفاظ بقدرتهم على ذلك، وزيادتها ليتمكّنوا من التّأثير على العمليّات المنهاجيَّة، والسياسات التدريسيّة في المدارس؛ وذلك لما يمتلكونه من مرونة وقدرة على اتخاذ القرارات في تنفيذ الخطط؛ مما يزيد من اهتمامهم بتشجيع الطلبة نحو الإنجاز في تحقيق الأهداف التعليميّة المطلوبة منهم. ونظرًا لما لمدير المدرسة من دور فاعل في تنفيذ المنهج، وتحقيق الأهداف التعليميّة المتوخّاة منه، جاءت هذه الدّراسة الحاليّة لتعرف درجة مشاركة مديري المدارس الأساسية في مديرية تربية قصبة عمان في العمليّات المنهاجيَّة المختلفة.

يعد المنهاج بمفهومه القديم "مجموعة من الحقائق والمعارف والمفاهيم التي تقدم للطلبة من أجل إعدادهم وتأهيلهم للحياة" (الوكيل والمفتي، 2012: 17)، إضافةً إلى "ما يتضمنه من مفردات مقدمة في المجالات الدراسية كاللغات العربية والإنجليزية، والرياضيات، والعلوم، والاجتماعيات، كما أنه جميع ما تقره وزارة التربية والتعليم على الطلبة" (مرعي والحيلة، 2014: 22). إلا أنه قد انسحب مفهوم المنهاج قديمًا وحديثًا عن الاقتصار فقط على مفهوم التطوير بإدخال التعديلات بالأساليب المتنوعة، وإنما توسع ليشتمل على كافة جوانب المنهاج من الأهداف والمواد الدراسية، والوسائل التعليمية، والإدارة المدرسية، والمكتبة، والنظم التقويمية، وغيرها (الخولي، 2011)، وعليه أصبح المنهاج يعرف أنه "من العمليات الهندسية التي يتم فيها تدعيم جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف في كل عنصر من العناصر التي يتضمنها المنهاج، وفي كافة العوامل المؤثرة (عاشور، 2008).

وتمر عملية إعداد المنهاج بسلسلة من العمليات، وتعكس مجموعة من الإجراءات المتداخلة في أركان المنهاج، والتي تعمل مجتمعةً من خلال مجوعة من الأفراد في تحقيقي أهداف العملية التعليمية (عبد اللطيف، 2008)، ومن هذه العمليات ما يلي:

أولًا: تصميم المنهاج: يعد تصميم المنهاج نموذجًا أو بنيةً تنظيميةً له، باعتباره يدل على شكل وطبيعة العلاقة القائمة بين كافة عناصر المنهاج المتعددة، فهو يشير إلى الطريقة التي يتم من خلالها تنظم مجموعة العناصر في تسهيل عملية التعليم والتعلم، ويتحقق من خلالها تصور العلاقات بين الطلبة والعلم والمواد التعليمية والمحتوى والوقت اللازم في تحقيق ذلك، من جانب ونواتج التعلم من جانب آخر، لجعل المعلم أكثر قدرة على التفاعل مع الطلبة (فتح الله، 2010).

ثانيًا: تخطيط المنهاج: يشير تخطيط المنهاج إلى مجموعة من الخبرات والسياسات التي يمكن إعدادها من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف، وتتضمن هذه السياسات مجموعة الخطط التي سيتم تبنيها في عملية توجيه أنشطة أفراد العملية التعليمية ضمن فترة زمنية محددة، ويكون التخطيط على شكل يتسم بالوضوح والتنظيم، فيعمل على

حصر الأهداف المرجوة، ومن ثم تحديد الوسائل الداعمة في تحقيقها، فالأهداف والتخطيط يسيران في الاتجاه ذاته (سلامة، 2008).

ثالثًا: تنفيذ المنهاج: ويشير تنفيذ المنهاج إلى مجموعة الإجراءات والممارسات التي يقوم بها جميع المشاركين في تنفيذ المنهاج، ونقله من طور التصميم إلى طور التطبيق الحقيقي عبر التعليم المدرسي، فالمنهاج يمثل محتوى العملية التعليمي، فلا بد من المنفذين عدم الاكتفاء في العمل وفقًا لحلقة واحدة من حلقاته وإنما الإلمام بجميع الحلقات، باعتباره ممثلًا لمحتوى التربية القائمة على الإعداد الشامل لشخصيات الطلبة، ووجدانهم، وأفكارهم، فتنفيذ المنهاج يحتم من المنفذ رعاية عقول الطلبة والتوجه نحو بناء السلوك السليم لديهم، وعدم الاعتماد الكلي على حفظ المعلومات واسترجاعها، كما أن لطرائق التدريس والأساليب الأهمية البالغة في تنفيذ المنهاج (عطية، 2009).

رابعًا: تقويم المنهاج: يعرف تقويم المنهاج أنه عملية تضم جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، والتعرف على جوانب الضعف والعمل على تصويبها، وتعزيز جوانب القوة، وجمع كل ما يرتبط بالمنهاج من عمليات وخدمات بشرية ومادية وتربوية مساندة في صناعته وتنفيذه، والعمل على معالجتها بالأساليب الإحصائية والوصفية المناسبة، وإصدار التقارير البنائية، للعمل على تحسين وعلاج المنهاج، أو الاستمرارية في تطبيقية، أو إلغاءه بشكل كلي (الجعافرة، 2015).

خامساً: تحسين المنهاج و تطويره: عرف المبروك (2016: 14) تحسين المنهاج وتطويره أنه "عملية تتناول منهاجًا محددًا من أجل العمل على رفع كفاياته وفاعليته، وإدخال التغييرات الكلية أو الجزئية، واستبدالها بآخرى غيرها. وعليه يشار الى ما تقدم أن تحسين المنهاج وتطويره هو إدخال التعديلات على المنهاج القائم أو تغييره بشكل جزئي، أو كلي في مواضيع مختاره من مكونات المنهاج من أجل رفع كفايته لتحقيق الأهداف المرجوة.

دور المدير في العمليات المنهاجية

يعد مدير المدرسة القائد التربوي، ويتطلب موقعه القيام بالمهام الإدارية والفنية والتأكد من سلامة سير الأعمال الإدارية التربوية، وانطلاقًا من فكرة أن الإشراف التربوي من الجوانب الأساسية في الإدارة التربوية التي تُعنى بالجانب الفني، فإن مدير المدرسة هو القائد التربوي لمدرسته، إذ أنه ليس إداريًا بصورة كاملة، وإنما مشرفًا تربويًا مقيمًا؛ لذلك فإن مدير المدرسة لا بد له أن يكون مشاركًا في العمليات المنهاجية، وفي عمليات تنفيذ وتطوير المناهج الدراسية ومتابعتها وتقييمها.

إن دور المديرين في صنع السياسات والعمليات المنهاجية والمشاركة بها، يميل بشكل أساسي نحو السلطة في وضع وصياغة السياسة المدرسية المتعلقة بالمنهاج، طالما أن هذه السياسة لا تتعارض مع السياسات التربوية العليا، إذ يضع مديري المدارس سياسات تتعلق بأمور مثل عروض الدروس، وأحجام الصفوف الدراسية، وتكنولوجيا

التعليم، ومهام المعلم، ومحتوى المنهاج، والمهنية في تنفيذ المنهاج، وصياغة فرص التطوير، وتحديد كيفية قضاء الطلبة الوقت داخل المدرسة (Crow, Hausman & Scribner, 2002).

ويمكن لمدير المدرسة أن يحقق دوره في العمليات المنهاجية من خلال القيام بمجموعة من الأعمال، وهي كما يلي:

أولاً: دور المدير في تخطيط المنهاج: ويتم في هذه المرحلة وضع إجراءات إدارية مقترحة يكون دور المدير فيها التحقق من حاجة المدرسة إلى المعلمين في كافة التخصصات المدرسية، والتأكد من توفر عدد كافي من الفنيين في المدرسة لضمان سير الأعمال، والأنشطة المختبرية وغيرها، والتأكد من وصول الكتب الدراسية إلى الطلبة، والتأكد من الطبعات المقررة لهم، والتحقق من توفر الأجهزة والوسائل التعليمية، والبرامج الحاسوبية التي تغطي ما يحتاجه تنفيذ المنهاج الدراسي، والتحقق من سلامة البناء المدرسي، وما يتضمن من غرف صفية ومقاعد وصلاحيتها للطلبة، والقيام بتنفيذ الجداول المدرسية لتغطية كافة المقررات الدراسية للطلبة، مع مراعاة توزيع الحصص الدراسية، على أيام الأسبوع (جابر، 2008؛ زيان، 2013).

ثانيًا: دور المدير في متابعة المنهاج: يتمثل دور مدير المدرسة في التخطيط والتنظيم أن يكون فاعليًا وإيجابيًا من خلال المتابعة المنظمة ضمن الأوقات المختلفة، إذ يتضمن متابعة خطة العمل، ومتابعة أعمال المعلمين وتسجيل الملاحظات، ومتابعة مستويات الطلبة، ومتابعة تقويم الطلبة، ومتابعة الأنشطة المدرسية (العامري، 2018).

ثالثًا: دور المدير في تطوير وتنفيذ المنهاج: إن عملية تطوير المنهاج الدراسي تتضمن المعنى العملي للمنهاج، أي ما يتم تنفيذه على الواقع في المدارس، فعملية التطوير تتضمن الأساليب التدريسية، وأساليب القياس، والأدوات التعليمية، والغرف الصفية، وغيرها، لذلك يتحقق دور المدير في تطوير المنهاج في استخدام الوسائل التعليمية المناسبة في المدرسة، وتوظيف الإذاعات المدرسية في خدمة ذلك، وتحقيق الأنشطة الصفية واللاصفية، وتوظيف المختبرات المدرسية، وتوفير مصادر التعلم بالمدرسة، وأيضًا العمل على مطالبة المعلم بصيغة الأهداف المتعلقه بالدروس، واستثمار حصص الأنشطة في الرحلات والزيارات للطلبة، الإشراف على تنفيذ الدروس التطبيقية، وتنظيم جداول في تبادل الزيارات بين المعلمين وتقديم النقد البناء للمعلم (الخولي، 2011).

الدراسات السابقة

سيتم عرض الدراسات السابقة من الأحدث إلى الأقدم ذات الصلة عن درجة مشاركة المديرين في العمليات المنهاجية:

أما دراسة غونو (Ghumu، 2021) هدفت إلى التحقيق من بعض التحديات في تنفيذ المناهج المواضيعية في المدارس الابتدائية في منطقة نائية. استخدم هذا البحث النوعي المقابلات شبه المنظمة والملاحظة الصفية التي شارك فيها (20) مديرًا. تم استخدام منهج التحليل لهذه الدراسة . ووجدت الدراسة أن نقص المعلمين فهم المناهج الموضوعية ونقص مشاركة الوالدين التجدي الرئيسي لتنفيذ هذا المنهج. تشير هذه الدراسة إلى أن توفير بيئة تعليم مناسبة أمام المعلمين قد تزيد وتدعم إمكانية تنفيذ المناهج الموضوعية في المرحلة الابتدائية للمدارس.

وبينت دراسة نجار وعلي (2020) دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم من وجهة نظر المعلمين في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، وتكونت عينة البحث من (480) معلماً ومعلمة، ولتحقيق أهداف البحث قام الباحثين بتطوير أداة لقياس دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم من وجهة نظر المعلمين وهي عبارة عن استبانة، وأسفرت نتائج البحث عن ما يلي: لمدير المدرسة دور كمشرف تربوي مقيم بدرجة مرتفعة وكان ترتيب مجالات البحث وفق الترتيب الأتي: (المنهاج الدراسي التنمية المهنية للمعلمين، التخطيط للتدريس الإدارة الصفية، التقويم)، كما أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات استجابات عينة البحث على أداة البحث تبعاً لمتغير الجنس الصالح الذكور وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح الإجازة الجامعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات سنوات الخبرة لصالح الفتين أقل من 5 سنوات، والفئة أكثر من 10 سنوات)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية وكانت الفروق لصالح من اتبع دورات تدريبية.

هدفت دراسة العياصرة ومحمد وبني عمر (2020) إلى معرفة دور مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جرش في إدارة المنهاج وعلاقته في تحسين البيئة التعليمية من وجهة نظر المعلمين، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمديرية تربية وتعليم لمحافظة جرش للعام الدراسي 2018/2017. وقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (315) معلمًا ومعلمةً من مجتمع الدراسة ولتحقيق أهداف الدراسة. استخدمت الاستبانة كأداة رئيسية، وأظهرت نتائج الدراسة: أن دور مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جرش في إدارة

المنهاج ومستوى تحسن البيئة التعليمية من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة كبيرة، وأن هناك علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين دور مديري المدارس في إدارة المنهاج ومستوى تحسن البيئة التعليمية من وجهة نظر المعلمين، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس لصالح المعلمات، وفي سنوات الخبرة ولصالح أصحاب الخبرة خمس سنوات فأقل، وفي المؤهل العلمي ولصالح بكالوريوس.

هدفت دراسة نيفونجلوسكي وكالي وأجيولير (Nevenglosky, Cale & Aguilar, 2019)، التعرف إلى أسباب مشكلة النقص من إخلاص المناهج الدراسية، استخدمت الدراسة نموذج التبني القائم على الاهتمامات (CBAM) كإطار مفاهيمي، واتبعت المنهج النوعي والكمي في ذلك، تكونت عينة الدراسة من (10) أفراد، (8) معلمين ومديرين، وتم استخدام الاستبانة والمقابلة وبطاقة الملحظة أداة للدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المناهج الدراسية تحتوي على مكونات بحاجة إلى حذف، كما أنهم طلبوا إضافة معلومات إضافية قبل عمليات التنفيذ القادمة للمنهاج، وأشار أفراد الدراسة إلى ضرورة تخصيص الوقت الشخصي لهم في العمليات المنهاجية، والتعاون بين الأقران في ذلك، ومعالجة المخاوف المرتبطة بالمواضيع المتكررة.

بينت دراسة زغير (2019) مدى ممارسة مديري مدارس المرحلة الأساسية في محافظة البلقاء أدوارهم في تنفيذ منهاج الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية. وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الرياضيات للمرحلة الأساسية في محافظة البلقاء والبالغ عددهم (10) معلماً ومعلمة، وتم إعداد وتطوير استبانة تكونت من (20) فقرة موزعة على ثلاث مجالات، وهي: مجال الإشراف على أعمال معلمي الرياضيات الخاصة بالمنهج، ومجال العمل على تطوير قدرات معلمي الرياضيات محليا، ومجال توفير ما يلزم والمتابعة، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن مدى ممارسة مديري مدراس المرحلة الأساسية في محافظة البلقاء أدوارهم في تنفيذ منهاج الرياضيات بشكل عام ضمن المدى المتوسط، ووجود اختلافات ظاهرية بين تقديرات أفراد الفيلة المدى ممارسة مديري المدرس الأساسية ادوارهم في تنفيد منهاج الرياضيات لصالح تقديرات أفراد العينة من المعلمات، ولصالح المعلمين من ذوي المؤهل العلمي (دبلوم) و (بكالوريوس) وعدم وجود فروق تبعًا لمتغير الخبرة.

وحددت دراسة الغزو (2018) دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في المدارس الثانوية في محافظة عجلون في الأردن من وجهة نظر المعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدم المنهج الوصفي من خلال تطوير

استبانة موزعة على ثلاثة مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم، تم توزيعها على (560) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت النتائج أن دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في المدارس الثانوية في محافظة عجلون في الأردن من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية الاستجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في المدارس الثانوية في محافظة عجلون في الأردن تعزى لمتغيري الجنس، والمؤهل العلمي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية الاستجابات أفراد عينة الدراسة تحو دور مدير المدرسة المشرف تربوي مقيم في المدارس الثانوية في محافظة عجلون في الأردن تعزى لمتغير سنوات الخبرة ما عدا مجال التقويم حيث أظهرت النتائع وجود فروق وجاءت لصالح ذوي الخبرة (5–10 سنوات).

بينت دراسة نانس وماركس (Nance & Marks, 2012) العوامل تأثير المدير والمعلم على المناهج وسياسة التدريس، تم استخدام البيانات الموجودة في المركز الوطني لإحصاءات التعليم لمدرسة 1999–2000، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (9190) مديرًا، و(42086) معلمًا ومعلمة من جميع الولايات الخمسين ومقاطعة كولومبيا. تستخدم الدراسة نمذجة المعادلة الهيكلية لفحص الأساسيات وتأثير المعلم على المناهج وسياسة التدريس داخل مدارسهم وفيما يتعلق بذلك لتأثير إدارات التعليم بالولاية ومجالس المدارس المحلية، وفقًا لمتغيرات الجنس وسياق المنطقة، أشارت النتائج أنه مع زيادة تأثير الدولة، يتناقص تأثير المدير والمعلم، وكلما زاد تأثير المنطقة زيادة تأثير الموظفين ومجلس موقع المدرسة ورابطة أولياء الأمور والمدير والمعلم يزيد التأثير. تشير النتائج أيضًا إلى أن المديرين قد لا يمنحون هذا القدر سلطة اتخاذ القرار للمعلمين في مبانيهم كما يعتقد المديرون.

وبينت دراسة السيد (2012) في مصر للتعرف على أدوار مديري المدارس في إدارة المناهج الدراسية في الولايات المتحدة الأمريكية، ومقارنتها بأدوار مدير المدرسة في إدارة المناهج الدراسية في مصر. وتم استخدام المنهاج الوصفي التحليلي، وتطبيق استبانة على عينة مكونة من (203) معلمًا ومعلمةً، ومن أهم نتائج الدراسة إهمال مديري المدارس كثيراً من الوظائف المتعلقة بإدارة المناهج الدراسية في مصر، إهمال معايير الإدارة والقيادة الفعالة في إدارة المناهج الدراسية بمصر الكثير من الجوانب مثل معرفة والمام المديرين بتصميم المتلمح الدراسية وأهدافها وطرق تدريسها وتقويمها.

أما دراسة الطعاني (2012) فبينت درجة ممارسة مديري المدارس في الأردن لمهامهم الإشرافية ومدى تنفيذهم لها. وتكون مجتمع الدراسة من (3200) معلماً ومعلمة، وقد تم تطوير استبانة تكونت من أربعة مجالات تشتمل (36) فقرة. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس في الأردن لمهامهم الإشرافية كانت عالية وحسب الترتيب التالي: تطوير العلاقات الإنسانية، التخطيط النمو المهني للمعلمين، تطوير المناهج، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لكل من الخبرة والمؤهل العلمي وتفاعل الجنس مع الخبرة والمؤهل.

وبينت دراسة عاشور (2008) دور مدير المدرسة الثانوية في مواجهة التحديات التي تواجه المدرسة في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين، وتم اختيار عينة عشوائية اشتملت على (193) مشرفا تربويا ومدير مدرسة في مديرية التربية والتعليم في محافظة إربد. أي ما نسبته 40% منهم (123) مشرفا و (70) مديرا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة، وأشارت النتائج إلى أن دور مدير المدرسة الثانوية في مواجهة التحديات التي تواجه المدرسة في القرن الواحد والعشرين كان بدرجة (كبيرة) كما يراها مدراء المدارس وبدرجة (متوسطه) كما يراها المشرفون التربويون. وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في دور المدرسة الثانوية في مواجهة التحديات التي تواجه المدرسة في القرن الواحد والعشرين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة درجة البكالوريوس، ولمتغير سنوات الخبرة ولصالح ذوي الخبرة (11) سنة فأكثر. ولم تكن الفروق دالة إحصائيا في متغير الوظيفة (مدير مدرسة مشرف تربوي).

وبينت دراسة كوبولو (Kobola, 2007) دور المدير في تنفيذ المناهج الوطنية (RNCS) في منطقة شمال تشواني، تم إجراء تحقيق تجريبي باستخدام المنهج النوعي وتم جمع البيانات من خلال مقابلات مع مديري المدارس والمسؤولين من وزارة التعليم والمعلمين، وبينت نتائج الدراسة أن مديري المدارس لديهم دور في إدارة تنفيذ المنهاج، ولديهم الاجتماعات مع المسؤولين للبحث في تغيير المنهاج، كما وأشارت النتائج إلى أن المديرين ليس لديهم قدر من المعرفة بشأن متطلبات التنفيذ الناجح للمناهج الدراسية، كما أنهم يتلقون الدعم الخاص بذلك من خلال تزويدهم بمعلومات المنهج أثناء الزيارات المدرسية والاجتماعات.

وهدفت دراسة ايلين وآخرون (Ellen, et al., 2006) إلى قياس كفابة القيادة التعليمية لمديري المدارس اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وتكون مجتمع الدراسة من مديرو مدارس منطقة ساوثرن التعليمية،

وجميع المعلمين العاملين فيها، حيث أجاب على أداة الدراسة (45) مديراً من أصل (52) مديراً، وأجابت جميع المعلمين على الأداة الخاصة بهم. وقدمت هذه الدراسة ثلاث أدوات لقياس كفاءة الإدارة التعليمية لمديري المدارس وهي استبانة مديري المدارس، واستبانة المعلمين، والسيناريوهات منفتحة النهاية، وبينت نتائج الدراسة أن مديرو المدارس بحاجة إلى التدخل في المناهج وطرق التدريس، لا يوجد تحديد للمعرفة الإجرائية التي تساعد المديرين على تحسين التعليم الطرق المتبعة.

التعقيب على الدراسات السابقة

بعد عرض الدراسات السابقة، تبين لدى الباحثة إنّ موضوع مشاركة مديري المدارس في مديرية تربية قصبة عمان في العمليات المنهاجية هو محط اهتمام العديد من الدارسين والباحثين في ميادين التربية، إذ تنوعت الدراسات السابقة من حيث الهدف، دراسة العياصرة ومحمد وبني عمر (2020) فهدفت إلى معرفة دور مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جرش في إدارة المنهاج، ودراسة زغير (2019) التي هدفت التعرف على مدى ممارسة مديري مدارس المرحلة الأساسية في محافظة البلقاء أدوارهم في تنفيذ منهاج الرياضيات، كما ويُلاحَظ بعد استعراض الدراسات ذات الصلة بموضوع مشاركة المديرين والمعلمين في العمليات المنهاجية أنها أشارت وبالإجماع إلى نتائج إيجابية حول أهمية ذلك في تحقيق أهداف العملية التعليمية وفي تنمية المهارات التعليمية والتربوية المختلفة.

من حيث المنهج المستخدم:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي بغرض الكشف عن مشاركة مديري المدارس والمعلمين في مديرية تربية قصبة عمان في العمليات المنهاجية، وتشابهت مع ذلك في عدد من الدراسات السابقة التي تناولت مشاركة مديري المدارس في العمليات المنهاجية، مع دراسة غونو (Ghumu، 2021)، ودراسة نجار وعلي (2020)، ودراسة العياصرة ومحمد وبني عمر (2020)، ودراسة نيفونجلوسكي وكالي وأجيولير (Nevenglosky, Cale & Aguilar, 2019)، ودراسة زغير (2019)، ودراسة الغزو (2018)، ودراسة نانس وماركس (Nance & Marks, 2012)، ودراسة السيد (2012)، ودراسة الطعاني (2012)، ودراسة عاشور (2008)، ودراسة كوبولو (Kobola, 2007)، ودراسة ايلين وآخرون (Ellen, et al., 2006).

من حيث أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة أداةً للدراسة، وتشابهت مع ذلك في عدد من الدراسات السابقة التي تناولت مشاركة مديري المدارس في العمليات المنهاجية، مع دراسة غونو (Ghumu، 2021)، ودراسة نجار وعلي (2020)، ودراسة العياصرة ومحمد وبني عمر (2020)، ودراسة نيفونجلوسكي وكالي وأجيولير (Nevenglosky, Cale & Aguilar, 2019)، ودراسة زغير (2019)، ودراسة الغزو (2018)، ودراسة نانس وماركس (Nance & Marks, 2012)، ودراسة السيد (2012)، ودراسة الطعاني (2012)، ودراسة عاشور (2008)، ودراسة كوبولو (Kobola, 2007)، ودراسة ايلين وآخرون (Ellen, et al., 2006).

من حيث عينة الدراسة:

اتخذت الدراسة الحالية عينة مكونة من مديري المدارس، وتشابهت في العينة مع عدد من الدراسات السابقة وتشابهت مع ذلك في عدد من الدراسات السابقة التي تناولت مشاركة مديري المدارس في العمليات المنهاجية، مع

دراسة غونو (Ghumu، 2021)، ودراسة نجار وعلي (2020)، ودراسة العياصرة ومحمد وبني عمر (2020)، ودراسة نيفونجلوسكي وكالي وأجيولير (Nevenglosky, Cale & Aguilar, 2019)، ودراسة زغير (2019)، ودراسة الغزو (2018)، ودراسة الخطيب (2014)، ودراسة نانس وماركس (Nance & Marks, 2012)، ودراسة السيد (2012)، ودراسة الطعاني (2012)، ودراسة عاشور (2008)، ودراسة كوبولو (Kobola, 2007)، ودراسة ايلين وآخرون (Ellen, et al., 2006).

كما ويُلاحَظ من عرض الدراسات السابقة وفي حدود علم الباحثة ندرة الدراسات التي أجريت حول مشاركة مديري المدارس في مديرية تربية قصبة عمان في العمليات المنهاجية.

وتميزت الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة أنها الأولى –على حد علم الباحثة- التي تناولت مشاركة مديري المدارس في مديرية تربية قصبة عمان في العمليات المنهاجية، بحيث تضمنت العمليات المنهاجية الخمسة، وهي: (تخطيط المنهاج، وبناء المنهاج، وتنفيذ المنهاج، وتقويم المنهاج، وتحسين المنهاج وتطويره).

مشكلة الدراسة وسؤالها

ترتبَ على ما نعيشه اليوم من انفجار معرفيّ وتطور تكنولوجيّ، البحثُ في عمليات تخطيط المناهج وتطويرها وبنائها وتقويمها باعتبارها من القضايا الأساسيَّة في نجاح المؤسسات التربويَّة في تحقيق أهدافها، مما ينعكس إيجابا على المؤسسات الأخرى. وتُعدّ عمليات إعداد المنهاج من العمليات المعقدة ذات الأبعاد الفكرية والسياسيّة والفنيّة والإجرائية التي تستغرق الوقت الطويل، كما أنها تتطلب مشاركة الموارد البشريّة فيها، كالمعلّم والمدير لتجنب تفكك أجزائها (الشامي، 2015).

وبينت نتائج دراسة أجراها المركز الوطنيّ لتنمية الموارد البشريّة (2007) في المملكة الأردنيّة الهاشميّة أن الاستراتيجية التي تتبعها الوزارة في تطوير المناهج تقوم على إعداد المناهج التعليميّة الجديدة، وبعد ذلك تدريب المعلّمين على استراتيجيات التدريس المناسبة، ومتابعة المعلّمين في التدريس من قبل مديري المدارس والمشرفين التربويين. وبينت كذلك أن الاستراتيجيّة التنفيذية المتبعة في ذلك هي استراتيجيّة سلوكيّة أكثر منها معرفيّة؛ متجاهلةً أن عمليات المنهاج تتضمن أكثر من مجرد استخدام المواد الجديدة في التدريس، فهي تتعدى ذلك باعتبارها عملية ثقافية ومعرفية تتصل بإدراك المعلّمين ومعتقداتهم حول المعارف التعلمية التعليمية. وفي هذا السياق جاءت دراسة نيفونجلوسكي وكالي وأجيولير (Nevenglosky,Cale & Aguilar, 2019) التي درست دور مديري المدارس في العمليّات المنهاجيَّة؛ إذ يؤثر على فاعليتها، وأظهرت أنّ النقص في الإخلاص للمناهج التدريسيّة وتبنيها وتنفيذها بشكل فاعل يعود إلى تهميش دور مديري المدارس في العمليّات المنهاجيَّة المختلفة، لا سيما عند النظر بتغيير المناهج. وقد لاحظت الباحثة ذلك أثناء اطّلاعها على واقع إدارة المناهج التربويَّة، فقلّما يشترك مديرو المدارس على نطاق واسع في العمليات المنهاجيَّة؛ مما قد يضعف من كفاءتها في تحقيق أهدافها.

مدير المدرسة هو العنصر الأساسي في كفاءة المناهج وتحقيقها لأهدافها، فالمدير مسؤول عن توفير البيئة التعليميّة المناسبة لها، ومعرفة إمكانات المعلّمين المهنيّة واختيار المناسب منهم ليتولى تنفيذها بشكل كُفْء فاعل وصولًا إلى تحقيق الأهداف التربويَّة المتوخاة منها، كما أن المعلّم هو العنصر الرئيس في تنفيذها، ويقع على عاتقه الدور الكبير في إنجاح هذه العمليّة؛ لذا جاءت هذه الدّراسة بهدف البحث في درجة مشاركة مديري المدارس في مديريَّة تربية قصبة عمان في العمليّات المنهاجيَّة والتعرف فيما إذا كان هناك فروق في تقديراتهم لدرجة المشاركة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل التربوي من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما درجة مشاركة مديري المدارس الأساسيَّة في مديريَّة تربية قصبة عمان في العمليات المنهاجيَّة؟

- هل تختلف تقديرات مديري المدارس الأساسية في مديرية تربية قصبة عمان لدرجة مشاركتهم في العمليات المنهاجيةعند مستوى الدلالة (α =0.05) تبعا لمتغيرات: الجنس (ذكر/أنثى)، وسنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات/أكثر من 10سنوات)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس / دراسات عليا).

أهداف الدراسة

هدفت الدّراسة الحالية إلى تعرف درجة مشاركة مديري المدارس في مديريَّة تربية قصبة عمان في العمليات المنهاجيَّة.

أهمية الدّراسة

للدراسة أهميتان: نظريّة وتطبيقيّة، هما الآتيتان:

الأهمية النظرية:

- تقديم أدب نظري متعلق بالعمليات المنهاجيَّة المختلفة: التخطيط، والبناء، والتنفيذ، والتقويم، والتحسين والتغيير وتقدم الدّراسة مقياسا مناسبا في البحث، يتمثل بالأداة التي طُوّرت لغايات جمع البيانات المتعلقة بدرجة مشاركة مديري المدارس في العمليات المنهاجيَّة.
- قد تكون الدّراسة ونتائجها منطلقا لعمليّات بحثيّة أخرى.

الأهمية التطبيقية:

- قد تلفت الدّراسة نظر القائمين على إعداد المنهاج في وزارة التربية والتعليم الأردنيّة إلى أهميّة مشاركة مديري المدارس في العمليات المنهاجيَّة عند الشروع في إعداد مشاريع منهاجيّة جديدة.
- قد تُسهم في تفعيل دور مديري المدارس في تنفيذ المناهج التي تقدم إليهم، وبخاصة التي شاركوا في عمليّاتها المختلفة.
- الارتقاء بالنمو المهني للمديرين عند مشاركتهم في إعداد المناهج، والكتب المدرسية.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود و المحددات الآتية:

- **الحدود البشرية:** اقتصرت على مديري المدارس في المدارس الحكوميّة الأساسيَّة في مديريَّة تربية قصبة عمّان.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت على المدارس الحكومية في مديريَّة تربية وتعليم قصبة عمّان.
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدّراسة في الفصل الثَّاني من العام الدراسي 2023/2022.
- **الحدود الموضوعية:** تعرف درجة مشاركة مديري المدارس في المدارس الحكومية الأساسيَّة في مديريَّة تربية قصبة عمّان في العمليات المنهاجيَّة.
- **أما محدداتها،** فيتحدد تعميم نتائج الدّراسة بالخصائص السيكومترية لأداتي الدّراسة من حيث الصدق والثبات ومدى موضوعيّة المستجيبين عليها.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

مدير المدرسة: هو العنصرَ المحركَ الذي يبعث الحياة في كل عمل إداري، ومن وظائف المدير صنع القرارات، والاتصال الإداري، والحفز وتقويم الأداء، وتنظيم علاقات العمل، وتوزيع

المسؤوليات والمهام، وتوجيه جهود العاملين لتحقيق الأهداف المنشودة، والعمل على متابعة وتقويم الأداء داخل المدرسة (الراوي وآخرون، :322005). وإجرائيًّا في الدّراسة هم عينة من مديري المدارس الأساسيَّة ومديراتها في مديريَّة تربية قصبة عمان، خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2023/2022، وقد أُختيرت هذه المرحلة لتطبيق مناهج جديدة عليها.

المنهاج: " كل أنواع الأنشطة والخبرات التي يقوم بها التلاميذ تحت إشراف مباشر من المدرسة، أو بتوجيه منها سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، إذ يقود ذلك إلى تعديل السلوك والعمل على تحقيق الأهداف التربويَّة" (علي، 2015: 43)، وإجرائيًّا في الدّراسة يشير إلى المقررات الدراسية للمباحث التي يجري تطبيقها الآن في المدارس الأردنية على طلبة المرحلة الأساسيَّة الدنيا بدءًا من هذا العام 2022/ 2023.

العمليات المنهاجيَّة: "مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمنظّمة في إعداد المناهج الدراسيّة، وتربطها علاقات منطقية وعضوية، كوسيلة تربوية منظمة تهدف إلى تعليم الطلبة، وإكسابهم المهارات اللازمة" (Handler, 2010: 14)**.** وإجرائيًّا في الدّراسة تشير إلى الخطوات المتّبعة في إعداد المناهج الأردنيَّة بدءًا من التخطيط فالتطوير فالتنفيذ وانتهاء بالتقويم والتحسين والتطوير والتغيير.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي عبر استبانة لمناسبته لتحقيق هدفها.

أفراد الدراسة: تكوَّن مجتمع الدّراسة من جميع مديري المدارس الأساسية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديرية تربية قصبة عمان للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023/2022، والبالغ عددهم (50) مديرا، يتوزعون على (59) مدرسة أُختيروا بالطريقة العشوائية، وشكلت عينة المديرين ما نسبته (84.7%)

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدّراسة استخدمت الدّراسة الأدوات الآتية:

أولا: استبانة قياس درجة مشاركة مديري المدارس الأساسية في العمليَّات المنهاجيَّة:

وقد طُورت بتحديد مجالات مشاركة مديري المدارس في العمليَّات المنهاجيَّة وتحديد السلوكات الأكثر استخدامًا للإشارة لتلك المجالات من خلال تجزئتها إلى سلوكات بسيطة يسهل الاستدلال عليها، بالاستناد إلى تحليل الأدب السابق، مثل: (جبر والعرنوسي، 2015؛ حلمي وحسين، 1988؛ حمدان، 2018؛ الشربيني والطنطاوي، 2015؛ اللقاني وفارعة، 1999؛ ونبراوي، 1993؛

الوكيل، 2008). وقد اختيرت خمسة مجالات لمشاركة المديرين، هي: تخطيط المنهاج، وبناؤه، وتنفيذه، وتقويمه، وتحسينه وتطويره، بوصفها المجالات الدالة على العملية المنهاجيَّة. وقد تكونت في صورتها الأولية من (48) فقرة.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

صدق المحتوى: عُرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجّامعات الأردنيَّة من المختصين في المناهج وطرائق التَّدريس، فضلا عن بعض مديري المدارس من حملة شهادة الدكتوراة والماجستير، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة، ولإبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم وتعديلاتهم في مجالات الأداة وفقراتها من حيث مدى ملاءمة صياغتها اللغويَّة، ومدى ملاءمة الفقرات لعينة الدّراسة، ومدى انتمائها وتمثيلها للمجالات العمليَّة المنهاجيَّة. وقد أفادوا بكفاية مجالات الأداة وصلاحيتها، وكذلك فقراتها. وقد تركزت ملحوظاتهم على إعادة صياغة بعض الفقرات وتبسيطها، واستبدال الكلمات غير الواضحة من حيث المعنى بأخرى أكثر وضوحا، ولم يحذف منها أي فقرة، واستقرت مؤلفة من (48) فقرة موزعة على المجالات الخمس المذكورة، والملحق (2) يبين محكمي الأداة، كما أن الملحق (1) يبين الأداة بصورتها الأولية، والملحق (3) يبينها بصيغتها النهائيّة. كما أُستشير مختصٌ في القياس والتقويم حول درجات سلّم الإجابة الذي يمكن استخدامه في مثل هذا النوع من الأدوات المخصصة لهذا المستوى من المستجيبين، إذ أشار إلى إمكانية استخدام مقياس ليكرت خماسي يتكون من درجات خمس، هي: كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًا. وتقابلها الدرجات الآتية على التوالي: (5 – 4 – 3 – 2 - 1) لجميع الفقرات؛ إذ إنَّها جميعاً فقرات إيجابية. والجدول (2) يوضح توزيع الفقرات على مجالات الأداة.

صدق البناء

ولاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استُخرجت معاملات ارتباط كل فقرة مع الدَّرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، وبين المجالات بعضها ببعض والدَّرجة الكليَّة، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدّراسة تكونت من (12) مستجيبًا، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.57-0.89)، ومع المجال (0.64 -0.98)

ثبات استبانة المديرين

للتأكد من ثبات أداة الدّراسة، فقد جرى التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)؛ بتطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدّراسة مكوّنة من (12) مديراً، وبعد ذلك حُسِبَ معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وجرى كذلك حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الدَّاخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، ومعامل الاتساق الدّاخلي وفق

معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدّرجة الكليّة وكانت (0.98)، واعتُبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدّراسة.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم إتباع الخطوات والإجراءات الآتية:

1. أخذ الموافقات لتسهيل المهمة.
2. تطوير استبانة درجة مشاركة مديري المدارس الأساسية في مديرية تربية قصبة عمَّان في العمليَّات المنهاجيَّة.
3. توزيع مقياس الدّراسة على عينة الدّراسة لغايات جمع البيانات وجاهيًّا عن طريق النماذج الإلكترونية (Google forms).
4. تفريغ نتائج الاستبيانات من النماذج الإلكترونية (Google forms) إلى برنامج الرزم الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعية (SPSS) ثم معالجتها واستخراج النتائج.
5. عرض النتائج التي توصلت لها الدّراسة.
6. الخروج بالمقترحات والتوصيات.

متغيرات الدّراسة

- **المتغير الرئيس:** مدى مشاركة مديري المدارس الأساسيَّة ومعلّميها في مديرية تربية قصبة عمَّان في العمليَّات المنهاجيَّة، وينبثق منه خمسة مجالات أساسية، هي: (تخطيط المنهاج وبناء المنهاج وتنفيذ المنهاج وتقويم المنهاج وتحسين المنهاج وتطويره).
- **المتغيرات الديموغرافية:**
  1. الجنس (ذكر، أنثى).
  2. المؤهل العلميّ (بكالوريوس، دراسات عليا).
  3. سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

إجراءات تحليل البيانات

أولا: المعالجة الإحصائية

قامت الباحثة بتفريغ النتائج إلى برنامج الرزم الإحصائية (Spss V.23) ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدّراسة ، وذلك لإيجاد مدى مشاركة مديري المدارس الأساسيَّة ومعلّميها في مديريَّة تربية قصبة عمَّان في العمليَّات المنهاجيَّة.

ولفحص الفروق التي تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي و الخبرة في درجة المشاركة أُستخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Indepandent sample T-test). ولفحص الفروق التي تعزى لسنوات الخبرة استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها

إجابة سؤال الدراسة الرئيس والذي نصه: "ما درجة مشاركة مديري المدارس الأساسيَّة في مديريَّة تربية قصبة عمَّان في العمليات المنهاجية؟" وللإجابة عنه حُسبت المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعيارية لدرجة مشاركة المديرين في العمليات المنهاجية، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12) المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعيارية لدرجة مشاركة المديرين مرتبة تنازليًّا .

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	تنفيذ المنهاج تنفيذ المنهاج	4.08	.564	مرتفعة
2	4	تقويم المنهاج	3.65	.628	متوسطة
3	5	تحسين المنهاج وتطويره	3.16	.846	متوسطة
4	1	تخطيط المنهاج	3.15	.995	متوسطة
5	2	بناء المنهاج	2.85	1.110	متوسطة
درجة مشاركة المديرين في العمليات المنهجية مجتمعة			**3.47**	**.643**	**متوسطة**

يتبين من الجدول (12) أن تقديرات عينة الدراسة لدرجة المشاركة جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.47) وبانحراف معياري بلغ (.643).

أما فيما يتعلق بالمجالات فقد تراوحت المتوسطات الحسابيَّة ما بين (2.85-4.08)، إذ جاء في المرتبة الأولى مجال تنفيذ المنهاج بأعلى متوسط حسابي، وبلغ (4.08)، وبدرجة تقدير مرتفعة، تلاه مجال تقويم المنهاج بمتوسط بلغ (3.65)، وبدرجة متوسطة، فمجال تحسين المنهاج وتطويره بمتوسط بلغ (3.16)، وبدرجة متوسطة، فمجال تخطيط المنهاج بمتوسط بلغ (3.15)، وبدرجة متوسطة، فمجال بناء المنهاج بمتوسط بلغ (2.85)، وبدرجة متوسطة.

وأما بالنسبة للمجالات وترتيب الفقرات فيها، فالجداول الآتية تبين ذلك.

أولا: مجال تخطيط المنهاج

الجدول (13) المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعيارية المتعلقة بتخطيط المنهاج

مرتبة تنازليًّا.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	8	أستثمر العلاقات الإيجابية مع المجتمع المحلي والمؤسسات التربويَّة لصالح المنهاج.	3.62	.987	متوسطة
2	7	أقترح المتطلبات المادية والبشرية المساندة والملائمة لأنشطة المنهاج.	3.22	1.266	متوسطة
3	6	أقدم للمخططين فكرة حول التوقيتات الزمنية المتاحة في المدارس.	3.18	1.257	متوسطة
4	4	أقدم للمخططين فكرة عن ميزانية المدرسة وإمكانياتها المادية.	3.16	1.201	متوسطة
5	5	أزود مخططي المنهاج بفكرة عن واقع البيئات المدرسية.	3.14	1.325	متوسطة
6	3	أزود المخططين بفكرة عن موقف المجتمع المحلي من المنهاج السابق.	3.00	1.125	متوسطة
7	2	أزود المخططين بفكرة عن موقف المجتمع المحلي من المنهاج السابق.	2.96	1.124	متوسطة
8	1	أعطي المخططين فكرة عن التحديات التي واجهت المنهاج السابق.	2.92	1.085	متوسطة
مجال تخطيط المنهاج ككل			**3.15**	**.995**	**متوسطة**

يتبين من الجدول (13) أن تقديرات عينة الدراسة عن تخطيط المنهاج جاءت متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.15) وبانحراف معياري بلغ (.995). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرة التي تنص على "أستثمر العلاقات الإيجابية مع المجتمع المحلي والمؤسسات التربويَّة لصالح المنهاج" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.62) وبدرجة تقدير متوسطة، بينما جاءت الفقرة ونصها "أعطي المخططين فكرة عن التحديات التي واجهت المنهاج السابق" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.92).

ثانيا: مجال بناء المنهاج

الجدول (14) المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعيارية المتعلقة ببناء المنهاج مرتبة تنازليا.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	12	أعرّف مؤلفي المنهاج بخصائص الطلبة في مدرستي.	2.94	1.300	متوسطة
2	14	أقدم للمؤلفين فكرة عن تعاون البيئات المحلية مع المدارس.	2.92	1.175	متوسطة
3	13	أعرّف مؤلفي المنهاج بخصاص ومؤهلات المعلّمين في مدرستي.	2.90	1.344	متوسطة
4	15	أعرّف الذين يبنون المنهاج بالمشكلات التي عانى منها المنهاج السابق.	2.88	1.062	متوسطة
5	9	أعرف مؤلفي المنهاج بواقع الأبنية المدرسية ومرافقها.	2.82	1.101	متوسطة
6	10	أعرف مؤلفي المنهاج بواقع ميزانيات المدارس ومواردها المالية.	2.80	1.178	متوسطة
7	16	أزود مؤلفي المنهاج بفكرة عن التوقيتات الزمنية في الواقع المدرسي.	2.80	1.178	متوسطة
8	11	أزود مؤلفي المنهاج بفكرة عن واقع مصادر التعلم المتاحة في المدارس.	2.74	1.175	متوسطة
مجال بناء المنهاج			**2.85**	**1.11**	**متوسطة**

يتبين من الجدول (14) أن درجة مجال بناء المنهاج جاءت متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (2.85). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفِقرة التي تنص على "أعرّفُ مؤلفي المنهاج بخصائص الطلبة في مدرستي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.94) وبدرجة تقدير متوسطة، بينما جاءت الفِقرة التي نصها "أزود مؤلفي المنهاج بفكرة عن واقع مصادر التعلم المتاحة في المدارس" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.74) وبدرجة تقدير متوسطة.

ثالثا: مجال تنفيذ المنهاج

الجدول (15) المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعيارية المتعلقة بتنفيذ المنهاج مرتبة تنازليًّا .

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	24	أتأكد من توفُّر جميع المعلّمين للتخصصات كافة.	4.66	.658	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	23	أعد الجدول الدراسي ليشمل كافة المقررات الدراسيَّة وأراعي الأوقات المناسبة لكل مادة وتوزيع حصص المادة على أيام الأسبوع.	4.52	.735	مرتفعة
3	22	أتأكد من جاهزية البناء المدرسي لتنفيذ المنهاج الجديد من حيث عدد الصفوف ومناسبتها للطلبة.	4.44	.760	مرتفعة
3	25	أستغل الإذاعة المدرسية، لتكون أهدافها منسجمة تماما مع الأهداف التربويَّة للمنهاج الجديد، وإشراك عدد كبير من الطلبة في نشاطاتها.	4.44	.675	مرتفعة
5	20	أتأكد من توفُّر المقررات الدراسيَّة، وأن أعدادها تكفي للطلبة المسجلين، والتأكد من الطبعات المقررة.	4.40	.857	مرتفعة
6	32	أساعد في توفير المناخ التربوي المناسب الذي يمكّن من في المدرسة جميعهم من العمل بارتياح.	4.38	.667	مرتفعة
7	26	أتعاون مع المعلّمين على دراسة القرارات الدراسيَّة المتصلة بالمنهاج المنفذ، وأساعدهم على تنفيذها.	4.36	.802	مرتفعة
8	21	أوفّر الأجهزة التعليمية والبرمجيات الحاسوبية الملائمة، وأعمل على صيانتها بشكل دوري.	4.26	.876	مرتفعة
8	27	أساعد المعلّمين على تطوير الأنشطة المدرسية المناسبة والمرافقة للمنهج المدرسي.	4.26	.751	مرتفعة
10	30	أستثمر كل المصادر المتاحة لتنفيذ المنهاج.	4.22	.708	مرتفعة
11	29	أنظم الموارد البشرية والمادية المشاركة في تنفيذ المنهاج.	3.82	.919	مرتفعة
12	31	أعمل على تطوير العلاقات مع المجتمع المحلي والمؤسسات التربويَّة للمشاركة في تنفيذ المنهاج.	3.80	.756	مرتفعة
13	19	أوفّر بالتعاون مع المختصين التّدريب الكافي للكوادر التي ستشارك في تنفيذ المنهاج الجديد.	3.66	1.022	متوسطة
14	17	أعرّف المعلّمين بأسس تنفيذ المنهاج وعناصره الجوهرية، وأعرّفهم بالاتجاهات المتطوّرة في تنفيذ المناهج الدراسيَّة.	3.54	.952	متوسطة
15	18	أروّج للمنهاج بوساطة علاقاتي مع مجتمع المدرسة والمجتمع المحليّ.	3.26	1.046	متوسطة
16	28	أشترك في مرحلة التجريب الميدانيّ للمنهاج المطور.	3.18	1.19	متوسطة
مرتفعة		**تنفيذ المنهاج**	**4.08**	**.564**	**مرتفعة**

يتبين من الجدول (15) أن تقديرات عينة الدراسة لمجال تنفيذ المنهاج جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (4.08) وبانحراف معياري بلغ (564.). أما فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرة التي تنص على "أتأكد من توفُّر جميع المعلّمين لكافة التخصصات" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابيّ بلغ (4.66) وبانحراف معياريّ بلغ (658.) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة التي نصها

"أشترك في مرحلة التجريب الميداني للمنهاج المطور" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابيّ بلغ (3.18) وبانحراف معياري بلغ (1.19) وبدرجة تقدير متوسطة.

رابعا: مجال تقويم المنهاج

الجدول (16) المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة المتعلقة بتقويم المنهاج مرتبة تنازليًّا .

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	38	أزود العاملين بالمدرسة بالقراءات والمطبوعات والنشرات التربويَّة التقويمية للمنهاج.	3.92	.922	مرتفعة
2	34	أرصد ما يجري من تفاعلات بين المنهاج والمعلّم والطلبة والمجتمع.	3.80	.881	مرتفعة
3	35	أناقش قضايا المنهاج المتعددة مع الموجهين وكل المعنيين بأمر المنهاج التّربوي.	3.78	.840	مرتفعة
4	36	أبيّن رأيي في مدى ملاءمة المنهاج للبيئة الماديَّة والمواد المساندة المتوفِّرة.	3.64	.802	متوسطة
5	33	أقدم ملاحظاتي التقويميّة عن المنهاج الجديد : إيجابياته وسلبياته.	3.58	.785	متوسطة
6	37	أسهم في تقييم المنهاج والحُكم عليه.	3.20	1.01	متوسطة
		تقويم المنهاج	**3.65**	**.628**	**متوسطة**

يتبين من الجدول (16) أن تقديرات عينة الدّراسة لتقويم المنهاج جاءت متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.65) وبانحراف معياري بلغ (628.). أمَّا فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرة التي تنص على "أزود العاملين بالمدرسة بالقراءات والمطبوعات والنشرات التربويَّة التقويميّة للمنهاج" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.92) وبانحراف معياري بلغ (922.) وبدرجة تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة التي نصها "أسهم في تقييم المنهاج والحُكم عليه" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.20) وبانحراف معياري بلغ (1.01) وبدرجة تقدير متوسطة.

خامسا: مجال تحسين المنهاج وتطويره

الجدول (17) المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعيارية المتعلقة بتحسين المنهاج وتطويره مرتبة تنازليًّا .

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	40	أعرّف المطورين مواقف المعلّمين من المنهاج السابق.	3.44	.884	متوسطة
2	48	أقدّم للمطورين المشورة بشأن التدريب الذي يحتاجه المعلّمون.	3.36	1.064	متوسطة
3	41	أعرّف المطورين بمواقف الطلبة من المنهاج السابق الذي قيد التطوير.	3.20	1.010	متوسطة
4	45	أقدّم مقترحات بشأن ما يحتاجه المنهاج من مواد مساندة وتجهيزات.	3.16	.955	متوسطة
5	39	أعرّف المطورين بمواقف المجتمع المحليّ من المنهاج السابق.	3.12	.940	متوسطة
5	42	أقدم مقترحات لمطوري المنهاج تتعلق بالمحتوى في المناهج السابقة.	3.12	.940	متوسطة
7	44	أعرف المطورين بواقع إمكانات المدارس لتنفيذ المنهاج الجديد.	3.08	1.007	متوسطة
7	46	أحدّد التحدّيات والعقبات التي واجهت المنهاج السّابق وأقترح الحلول لها.	3.08	.922	متوسطة
9	43	أعرّف المطورين بمدى مراعاة المنهاج السابق للفروق الفردية.	3.06	.978	متوسطة
10	47	أشارك في وضع خطط تنفيذ التحسينات المقترحة.	2.96	.925	متوسطة
تحسين المنهاج وتطويره			**3.16**	**.846**	**متوسطة**

يتبين من الجدول (17) أنَّ تقديرات عينة الدّراسة عن تحسين المنهاج وتطويرِه جاءت متوسطة بمتوسط حسابيّ بلغ (3.16) وبانحراف معياري بلغ (.846) وبدرجة تقدير متوسطة، أما فيما يتعلق بالفقرات فقد جاءت الفقرة التي تنصُّ على "أعرّف المطورين بمواقف المعلّمين من المنهاج السابق" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.44) وبانحراف معياري بلغ (.884) وبدرجة تقدير متوسطة، بينما جاءت الفقرة ونصُّها "أشارك في وضع الخطط تنفيذ التحسينات المُقترحة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.96) وبانحراف معياريّ بلغ (.925) وبدرجة تقدير متوسطة.

النتائج السُّؤال الفرعي الثاني

السُّؤال الفرعي الثاني هو "هل تختلف تقديرات مديري المدارس الأساسيَّة في مديريَّة تربية قصبة عمَّان لدرجة مشاركتهم في العمليات المنهاجية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تبعًا لمتغيرات:

الجنس (ذكر/أنثى)، وسنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات / 10 سنوات فأكثر)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس / دراسات عليا). وللإجابة عنه حُسِبت المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعيارية لتقديرات مديري المدارس لدرجة المشاركة حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلميّ وسنوات الخبرة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابيَّة استُخدم اختبار "t" والجداول أدناه توضح ذلك.

أولا: متغير الجنس

الجدول (18) المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعيارية واختبار "t" لأثر الجنس في تقديرات المديرين

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تخطيط المنهاج	ذكر	6	2.71	1.097	-1.164	48	.250
	انثى	44	3.21	.978			
بناء المنهاج	ذكر	6	2.23	.940	-1.478	48	.146
	انثى	44	2.93	1.114			
تنفيذ المنهاج	ذكر	6	3.88	.543	-.924	48	.360
	انثى	44	4.10	.567			
تقويم المنهاج	ذكر	6	3.58	.312	-.288	48	.774
	انثى	44	3.66	.661			
تحسين المنهاج وتطويره	ذكر	6	2.47	.794	-2.218	48	.031
	انثى	44	3.25	.816			
درجة مشاركة المديرين الكلية في العمليات المنهجية	ذكر	6	3.08	.581	-1.637	48	.108
	انثى	44	3.53	.638			

يتبين من الجدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى إلى أثر الجنس في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية باستثناء تحسين المنهاج وتطويره وجاءت الفروق لصالح الإناث.

ثانيا: متغير المؤهل العلمي

الجدول (19) المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعيارية واختبار "t" لأثر المؤهل العلمي في تقديرات مديري المدارس على درجة المشاركة

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تخطيط المنهاج	بكالوريوس	7	2.93	.938	-.631	48	.531
	دراسات عليا	43	3.19	1.009			
بناء المنهاج	بكالوريوس	7	2.71	1.207	-.346	48	.731
	دراسات عليا	43	2.87	1.107			
تنفيذ المنهاج	بكالوريوس	7	3.82	.615	-1.291	48	.203
	دراسات عليا	43	4.12	.552			
تقويم المنهاج	بكالوريوس	7	3.50	.509	-.693	48	.492
	دراسات عليا	43	3.68	.647			
تحسين المنهاج وتطويره	بكالوريوس	7	2.93	.921	-.771	48	.445
	دراسات عليا	43	3.20	.839			
درجة مشاركة المديرين الكلية في العمليات المنهجية	بكالوريوس	7	3.26	.745	-.935	48	.355
	دراسات عليا	43	3.51	.628			

يتبين من الجدول (19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى إلى أثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

ثالثا: متغير سنوات الخبرة

الجدول (20) المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعيارية واختبار "t" لأثر سنوات الخبرة على تقديرات المديرين لدرجة المشاركة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تخطيط المنهاج	10سنوات فأقل	10	3.06	.654	-.308	48	.759
	أكثر من 10 سنوات	40	3.17	1.068			
بناء المنهاج	10سنوات فأقل	10	2.44	1.074	-1.324	48	.192
	أكثر من 10 سنوات	40	2.95	1.108			
تنفيذ المنهاج	10سنوات فأقل	10	3.89	.761	-1.180	48	.244
	أكثر من 10 سنوات	40	4.12	.505			
تقويم المنهاج	10سنوات فأقل	10	3.20	.496	-2.713	48	.009
	أكثر من 10 سنوات	40	3.77	.611			

تحسين المنهاج وتطويره	10سنوات فأقل	10	2.54	.572	-2.751	48	.008
	أكثر من 10 سنوات	40	3.31	.837			
درجة مشاركة المديرين الكلية في العمليات المنهاجية	10سنوات فأقل	10	3.14	.469	-1.866	48	.068
	أكثر من 10 سنوات	40	3.56	.659			

يتبين من الجدول (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى إلى أثر سنوات الخبرة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية باستثناء تقويم المنهاج، وتحسين المنهاج وتطويره وجاءت الفروق لصالح أكثر من (10) سنوات.

أظهرت نتائج السؤال الأول أنّ درجة مشاركة مديري المدارس الأساسية في مديرية تربية قصبة عمان في العمليات المنهاجية جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.47) وبانحراف معياري بلغ (643.). وقد يُفسر ذلك بآلية صناعة المناهج التربوية في الأردن، وكثير من الدول العربية التي تعتمد إلى حد كبير على التوجه المركزي، الذي قال عنه جابر (2008) بأن اتخاذ القرارات يكون في أعلى الهرم التنظيمي، وتتركز غالبية الصلاحيات في أعلى الهرم الإداري، وفي هذا السياق بين حسن وأبو عميرة (2000) أنّ المنهاج المركزي هو الذي تقرره السلطات المركزية في الدولة، وهي التي بيدها الميزانية، ويخضع المعلمون لقراراتها، ويمكن بوساطتها تنظيم المنهاج بأسلوبٍ منطقيٍّ، وأنّ تنفيذه يكون سهلًا كذلك، وأن هذا المنهاج المركزي المطور يتاح للجميع. ومع أن لهذا المنهاج حسنات ولكن يؤخذ عليه كما أشار عبد اللطيف (2008) أنه لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة، ويفترض وجود اتفاق حول الأهداف والحاجات والمشاكل التربوية، وأنه لا يُشرك كل الأطراف في التطوير، ويجري تطوير المنهاج من قبل الخبراء بشكلٍ منعزلٍ عن واقع المدارس. وفي هذا السياق بين درادكة (2009) وجود مُعوقات متعددةٍ تواجه مدير المدرسة أثناء أدائه لأدواره المتعلقة بالمنهاج، منها عدم وضوح الكثير من اللوائح والقواعد المتعلقة بصلة المدير بالمنهاج الدراسي، وما يتصل به من أدوار، وسيادة المركزيَّة في تنفيذ المنهاج التي تتطلب مراجعة الإدارات التربوية العليا ووزارة التربية والتَّعليم في معظم الأمور المتعلقة بتقديم المنهاج للطلبة. وكذلك أوضح خليفة والصرايرة (2013) أن التطوير التربوي لا يتأثر بالقائمين على التنفيذ فقط، إنَّما يتصل ذلك بالأساليب الإدارية لا سيَّما في البلاد التي تطغى فيها المركزيَّة في الإدارة، بحيث

تكون وزارة التربية والتَّعليم هي المصدر الأول والرئيس للسلطات الإدارية والفنية جميعها، زيادة على أنَّها صاحب الأمر والنهي في كل ما يجري تطبيقه أو عدم تطبيقه من إدارات المدارس.

ويؤكد ما تقدم أنه عند مقابلة نائب المركز الوطني للمناهج والكتب المدرسية بتاريخ 2023/7/9، أفاد بأن إعداد الكتاب المدرسي يبدأ بإعداد المخطوطة من فريق المؤلفين، وهم عادة معلمون ومشرفون تربويون ومديرو مدارس وأكاديميون من الجامعات الأردنية وأصحاب خبرة من دور النشر وغيرها. إذ يجري إعداد مخطوطة الكتاب؛ أي مسوَّدة أولية للكتاب، ثم تُعرض على مجموعة تركيز من (15-20) معلماً مميزاً مع بعض المشرفين والمديرين يجتمعون في المركز الوطني بورشة عمل مفتوحة، ويجري مراجعة جوانب الكتاب جميعِها من ناحية الدقة العلمية، ومعرفة إن كان هناك فجواتٌ في الكتاب أم لا، ويجري الخروج بمجموعة توصيات، وهذه التوصيات يجري عكسها على الكتاب أو على مخطوطة الكتاب فيجري تحديثه وتعديله، أي أن المديرين والمعلمين الذين يشاركون، يشاركون بصفتهم خبراء، وليس بوصفهم مديرين.

ومما يفسر هذه النتيجة فوق ما تقدم أنه في الجزء النوعي من الدراسة عند مقابلة المديرين وسؤالهم عن المشاركة أظهر تحليل الإجابات أن قلة المشاركة تعود إلى عدم الحصول على فرصة للمشاركة"، وعدم الإعلان عن المشاركة بشكل واضح.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات متعددة، مثل دراسة زغير (2019)، ونيفونجلوسكي (Nevenglosky & Aguilar,2019) .

أما فيما يتعلق بمجالات أداة قياس درجة المشاركة فقد جاء في المرتبة الأولى مجال تنفيذ المنهاج بأعلى متوسط حسابي، وبلغ (4.08)، وبدرجة تقدير مرتفعة، تلاه مجال تقويم المنهاج بمتوسط بلغ (3.65)، وبدرجة متوسطة، فمجال تحسين المنهاج وتطويره بمتوسط بلغ (3.16)، وبدرجة متوسطة، فمجال تخطيط المنهاج بمتوسط بلغ (3.15)، وبدرجة متوسطة، فمجال بناء المنهاج بمتوسط بلغ (2.85)، وبدرجة متوسطة. أن يأتي مجال التنفيذ أولا، وبدرجة مرتفعة، فذلك طبيعي، فالتنفيذ كما بين عاشور (2009) بعد أن تُصاغَ الأهدافُ الرئيسة للمنهاج الدراسي، ويُحددَ المحتوى الذي يتناسب معه، يجري تنفيذ المنهاج وتطبيقه في المدارس، ويتولى ذلك مدير المدرسة والمعلمون، فمن الطبيعي أن يكون دورهم كبيراً، فالتوجه المركزي عماده مركزية التخطيط، لا مركزية التنفيذ. وهذا يفسر كون بقية المجالات متوسطة؛ فعمليات المنهاج الأخرى من تخطيط وبناء وتقويم وتحسين يتولاها الخبراء، وتكون مشاركات المديرين والميدان في حدود قليلة، حسبما يطلب الخبراء منهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزغير (2019) التي بينت أن مجال التنفيذ جاء أولا، ودراسة كوبولو (Kobola,2007).

وأما فيما يتعلق بالفقرات داخل المجالات، ففي مجال التخطيط جاءت الفقرة التي تنص على "أستثمر العلاقات الإيجابية مع المجتمع المحلي والمؤسسات التربوية لصالح المنهاج" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.62) وبدرجة تقدير متوسطة، وذلك طبيعي فالمدير هو الموجود في الميدان، وعلى اتصال بالمجتمع المحلي، وهو الأقدر على فعل ذلك، فقد بين الفلاح (2013) أن المديرين يهتمون بمراعاة التغيرات التي تحدث في المجتمع بصورةٍ مستمرةٍ، والاهتمام بتغطية رغبات المجتمع في ضوء الأَولويات المحددة. بينما جاءت الفقرة ونصّها "أعطي المخططين فكرة عن التحديات التي واجهت المنهاج السابق" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.92)؛ وربما عاد ذلك إلى أن المديرين كقطاع وشريحة لا يُسألون، وقد يسأل البعض منهم.

وفيما يتعلق بمجال بناء المنهاج فقد جاءت الفِقْرَة التي تنصُّ على "أُعرّف مؤلفي المنهاج بخصائص الطلبة في مدرستي" في المرتبة الأُولى بدرجة تقديرٍ متوسطةٍ، ويمكن أَنْ يُفسَّر ذلك بأَنَّ مديري المدارس يظهرون أهمية مشاركتهم في الوقوف على خصائص الطلبة، باعتبارهم على صلةٍ مباشرةٍ بالطَّلبة، وهذا بخلاف الصّلة بين مؤلفي المنهاج والطلبة، فمديرو المدارس يعيشون بشكل شبه يومي مع الطلبة؛ مما يمكنهم من تحديد اهتماماتهم، وميولهم، واتجاهاتهم، ورغباتهم والعمل على إيصالها إلى مؤلفي المنهاج؛ من أجل أخذها بعين الاعتبار. بينما جاءت الفِقْرَة ونصُّها "أُزوّدُ مؤلفي المنهاج بفكرةٍ عن واقع مصادر التعلم المتاحة في المدارس" بالمرتبة الأخيرة بدرجة تقديرٍ متوسطةٍ، ويمكن أَنْ يُفسَّر ذلك بأَنَّ مديري المدارس لا يُسألون عن ذلك.

وأما مجال تنفيذ المنهاج فقد جاءت الفِقْرَة التي تنص على "أتأكد من توفر جميع المعلمين للتخصصات كافة" في المرتبة الأُولى بدرجةٍ تقدير مرتفعةٍ، ويمكن أَنْ يُفسَّر ذلك بأَنَّ من أبرز مهام مديري المدارس الأساسيَّة التأكد من توفر المعلمين، ومتابعة أداء المعلمين في تنفيذ المنهاج؛ مما أسهم في تقدم هذه الفِقْرَة إلى المرتبة الأُولى؛ فالمدير هو المسؤول عن التأكد من أَنَّ احتياجات المدرسة من المعلمين للمواد الدراسية جميعها قد تحققت. وآخرها كان فقرة "أشترك في مرحلة التجريب الميداني للمنهاج المطور"، وربما لأن مساحة مشاركة المعلمين كقطاع قليلة، فربما يجري التجريب في بعض المدارس، لا جميعها.

وفي مجال تقويم المنهاج جاءت الفِقْرَة التي تنصُّ على "أُزوّدُ العاملين بالمدرسة بالقراءات والمطبوعات والنَّشرات التربويَّة التقويميَّة للمنهاج" في المرتبة الأُولى، بدرجة تقديرٍ مرتفعةٍ، ويمكن أَنْ يُفسَّر ذلك بأَنَّ مديري المدارس يهتمون بتزويد المعلمين وغيرهم من العاملين في المدرسة بالنشرات التقويمية المناسبة للمنهاج؛ لأهميتها في خدمة العملية التعليمية، وهم أيضا الذين يكونون على اتصال مع الإدارات الوسطى، ويحضرون منها ما يأتيها من نشرات وكتيبات ترد من الإدارات

العليا. بينما جاءت الفِقْرَة ونصُّها "أُسهمُ في تقييم المنهاج والحكم عليه" بالمرتبة الأخيرة، بدرجة تقديرٍ متوسطةٍ، وربما كان ذلك بسبب النظام المركزي الذي يقوم به الخبراء وليس مدير المدرسة.

وعلى صعيد تحسين المنهاج وتطويره جاءت الفِقْرَة التي تنصُّ على "أُعرّفُ المطورين بمواقف المعلمين من المنهاج السَّابق" في المرتبة الأولى، بدرجة تقديرٍ متوسطةٍ، ويمكن أَنْ يُفسَّر ذلك في أَنَّ مديري المدارس هم أدرى الناس بمواقف المعلمين الذين يعملون معهم يوميا. بينما جاءت الفِقْرَة التي نصُّها "أُشاركُ في وضع الخُطط وتنفيذ التحسينات المقترحة" بالمرتبة الأخيرة، بدرجة تقديرٍ متوسطةٍ، ويمكن أَنْ يُفسَّر ذلك كما قلنا سابقا؛ بأن من يقوم بها الخبراء بسبب النظام المركزي.

اما مناقشة نتائج السؤال الثاني: "هل تختلف تقديرات مديري المدارس الأساسية في مديرية تربية قصبة عمان لدرجة مشاركتهم في العمليات المنهاجية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تبعاً لمتغيرات: الجنس (ذكر/أنثى)، وسنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات/أكثر من 10سنوات)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس / دراسات عليا)". وللإجابة عنه حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مديري المدارس لدرجة المشاركة حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية أُستخدم اختبار "t".

فيما يتعلق بمتغير الجنس أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى أثر الجنس في المجالات جميعها وفي الدرجة الكلية، باستثناء تحسين المنهاج وتطويره، وجاءت الفروق لصالح الإناث. وهذا ينسجم مع النتيجة الكلية وأن المشاركة لكلا الجنسين متوسطة بشكل عام، وربما اختلف مجال التحسين لمشاركة بعض أفراد العينة من الإناث بصفتهن مديرات خبيرات، وتشابهت نتيجة الدّراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات السابقة، مثل دراسة زغير (2019).

وأما بالنسبة لمتغير المؤهل فقد أشارت النتائج المتعلقة بهذا المجال إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية($\alpha = 0.05$) تعزى إلى أثر المؤهل العلمي في المجالات وفي الدرجة الكلية، وقد يعزى ذلك إلى خضوع الإدارات المدرسية إلى أساليب عملٍ واحدةٍ في المؤسسات التربويَّة؛ مما يؤدي إلى تقديراتٍ متقاربةٍ ومتشابهةٍ بين أفراد عينة البحث.

والمتغير الثالث كان سنوات الخبرة، وفيه أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى أثر سنوات الخبرة في المجالات جميعها وفي الدرجة الكلية باستثناء تقويم المنهاج، وتحسين المنهاج وتطويره وجاءت الفروق لصالح أكثر من (10) سنوات. وكما أشير سابقا أن أفراد عينة الدراسة يعملون في منظومة تربوية، النهج المتبع فيها هو النهج المركزي لاعتبارات تخص البيئة، وهذه الاختلافات في بعض المجالات القليلة ربما عادت لمشاركة بعض

أفراد العينة بصفتهم مديرين ذوي خبرة طويلة، وليس بوصفهم ممثلين لقطاع المديرين، وتشابهت نتيجة الدّراسة الحاليَّة مع دراسة عاشور (2008).

التوصيات والمقترحات

استنادًا لما جرى التوصل إليه من نتائج، فإن الدّراسة توصي بالآتي:

- توسيع دائرة إشراك مديري المدارس في العمليَّات المنهاجيَّة المختلفة: التخطيط، والبناء، والتنفيذ، والتقويم، والتحسين والتطوير؛ للوصول إلى مناهج فاعلة تحقق الأهداف الوطنية التي وضعت من أجلها.
- البدء بالتحول في العمليات المنهاجية الأردنية من التوجه المركزي إلى مرحلة منحى الدمج والتشاركية، عبر إشراك الهياكل المديرين فيها.
- إجراء دراسات علمية للتعرف على المعوقات والعقبات التي تحول دون المشاركة الفاعلة للعاملين في الميدان التربوي؛ وصولا إلى حلول فاعلة لتخطيها.

المراجع العربية:

بن قاسم، وجيه (2018). **المناهج الدراسية في ضوء المناخات العالمية**. الرياض: روابط للنشر وتقنية المعلومات.

جابر، عبد المطلب (2008). **المنهاج المعاصر في الفكر والعقل**. المملكة العربية السعودية، دار العبيكان للنشر والتوزيع.

جبر، سعد محمد والعرنوسي، ضياء عويد حربي (2015)، **المناهج البناء والتطوير**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

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

حلمي، أحمد الوكيل وحسين، بشير محمود (1988). **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى**، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

حمدان، محمد زياد (2018)، **تنفيذ المنهج افي التربية المدرسية من التنسيق والاعداد الى التطبيق في الغرف الصفية**، عمان : دار التربية الحديثة.

الحوري، محمد وقاسم، محمد (2016). **مقدمة في علم المناهج التربوية**. اليمن: دار الكتب للنشر والتوزيع.

الخليفة، حسن (2014). **المنهج المدرسي المعاصر مفهومه أسسه مكوناته تطبيقاته تقويمه تنظيمه**. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الخولي، محمد علي (2011). **المنهج الدراسي: الأسس والتصميم والتطوير والتقييم**. عمان: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

الراوي، فيصل وآخرون (2005). **الإدارة التربوية: نظرياتها و تطبيقها في التعليم**. الطبعة الأولى، الكويت: مكتبة الفلاح.

زغير، رهام (2019). مدى ممارسة مديري مدارس المرحلة الأساسية في محافظة البلقاء أدوارهم في تنفيذ منهاج الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 27(5)، 882-852.

زيان، عبد الرزاق (2013). دور مدير المدرسة في تطوير منظومة المنهج الدراسي من وجهة نظر المعلمين: دراسة ميدانية. **مجلة الدراسات التربوية والإنسانية**، 5(4)،30-33.

سلامة، عادل (2008). **تخطيط المناهج المعاصرة**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

السيد، حسام الدين (2012). **أدوار مدير المدرسة في إدارة المناهج الدراسية بجمهورية مصر العربية: دراسة تحليلية في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية**. المؤتمر العلمي الثاني

والعشرون: مناهج التعليم في مجتمع المعرفة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس و جامعة قناة السويس - كلية التربية بالسويس، 1(1)، 226- 282.

الشامي، غادة (2015). **تخطيط المنهج: رسم التقدم وتحقيق التعلم**. تمت مراجعته بتاريخ: 2022/12/24، متوفر على:

.https://www.alukah.net/social/0/82684/#ixzz68IvcII9j

الشربيني، فوزي عبد السلام والطناوي، عفت مصطفى (2015)، **المناهج مفهومها – أسس بنائها- عناصرها- تنظيماتها**، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

الطعاني، احمد (2012). درجة ممارسة مديري المدارس لمهامهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في الأردن. **مجلة جامعة دمشق**، 1(228): 453-489.

عاشور، محمد (2008). دور مدير المدرسة الثانوية في مواجهة التحديات التي تواجه المدرسة في القرن الحادي والعشرين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 4(4)، 279- 295.

العامري، محمد (2018). **قضايا معاصرة في الإدارة التربوية**. عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.

عبد اللطيف، يوسف (2008). **المنهاج المعاصر في الفكر والعقل**. الرياض: العبيكان للنشر والتوزيع.

عطية، محسن (2009). **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

علي، ميرفت (2015). **تطوير المناهج**. عمان: دار المنهل للنشر والتوزيع.

العياصرة، معن ومحمد، عايدة وبني عمر، ختام (2020). دور مديري المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جرش في إدارة المنهاج وعلاقته في تحسين البيئة التعليمية من وجهة نظر المعلمين. **المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية -سلسلة العلوم الانسانية**، 25(1): 1-20.

الغزو، أشرف (2018). دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم في المدارس الثانوية في محافظة عجلون. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 27(1)، 20-41.

فتح الله، مندور (2010). **أساسيات المنهج المعاصر**. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

اللقاني، أحمد حسين وفارعة، حسن محمد (1999)، **التربية البيئية واجب ومسؤولية**، عمان: عالم الكتب.

مرعي، توفيق، والحيلة، محمّد (2014). **المناهج التربوية الحديثة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2007). **إدراكات المعلمين ومديري المدارس وأولياء الأمور للمناهج والكتب الجديدة دراسة مسحية**. سلسلة منشورات المركز، المملكة الأردنية الهاشمية.

نبراوي، يوسف إبراهيم (1993)، **الإدارة المدرسية الحديثة**، الكويت: مكتبة الفلاح.

نجار، يحيى وعلي، عيسى (2020). دور مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم من وجهة نظر المعلمين في مدينة دمشق. **مجلة جامعة حماة**، 3(17)، 188- 211.

الوكيل، حلمي (2008). **تطوير المناهج ؛ أسبابه - أسسه - أساليبه - خطواته – معوقاته**. عمان: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

الوكيل، حلمي والمفتي، محمّد (2012). **أسس بناء المناهج وتنظيماتها.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المراجع باللغة الأجنبية:

Akdemir, E., Karames, E. & Arslan, A. (2015). Descriptive Analysis of Researches on Curriculum Development in Education. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, (1)174: 3199- 3203.

Crow, G., Hausman, C., and Scribner, J. (2002). **Role of the school principal. In J. Murphy (Ed.),** the educational leadership challenge: redefining leadership for the 21st century. Chicago: University of Chicago Press.

Ellen B. Goldring, & et, al. (2006). **Measuring the Instructional Leadership Competence of School Principals.** Paper Presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, New York**.**

Ghumu, A. (2021).The Challenges of Remote Area Elementary Schools in Thematic Curriculum Implementation**. International Journal of Instruction**, 15(2), 14-51.

.

Kobola, M.W. (2007). **The role of the school principal in the implementation of the revised national curriculum**

statement: A case study. Unpublished master dissertation, The University of South Africa.

Nance, J. & Marks, H. (2012). Principal and Teacher Influence on School Curriculum and Instruction Policy in the Context of Multiple Accountabilities. **Researchgate online**, available at: http://ssrn.com/abstract=2022364.

Nevenglosky, E. Cale, C. & Aguilar, S. (2019**).** Barriers to effective curriculum implementation. **Research in Higher Education Journal,** (1)36, 1-31.

:Shawer, (2017). Teacher-Driven curriculum Development at the Classroom Level Implications for Curriculum, Pedagogy and Teacher Training. **Teaching and Teacher Education**, (5)63: 296-313