مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٤٥-١٨٨ (١٤١٤هـ / ١٩٩٤م).

آراء معلمي المدارس الثانوية في مدينة الرياض حول مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها

محمد عبدالرحمن الديحان

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. حاولت هذه الدراسة التعرف على وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض حول مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. وقد رجع الباحث إلى بعض ما كتب في هذا الموضوع من دراسات، وصمم استبانة تحقق فيها من صدقها وثباتها، ثم تم توزيعها على ٣٤٠ معلمًا تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية، وقد جاءت نتائج الدراسة كما يلي:

١ ـ اتفق المعلمون على أن مدى مشاركتهم في عملية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها كان متواضعًا، وفي الجانب الآخر أجاب المعلمون أن مشاركتهم في التخطيط والتطوير تكاد تكون مهمَّة جدًّا. كما أفاد المعلمون أن أسلوب مشاركتهم يمكن أن يكون بأساليب مختلفة كان أهمها مشاركة نخبة منهم في العملية المذكورة جنبًا إلى جنب مع المنهجيين والإداريين التربويين.

٢ ـ يمارس المعلمون الأكبر سنًا والأكثر خبرة ضغطًا واضحًا ومطالبة أكبر للاشتراك في عملية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، وهم يرون أن مدى مشاركتهم في عملية التخطيط والتطوير الحالية تعتبر متواضعة.

٣ ـ يطالب المعلمون السعوديون بشكل أكبر من المعلمين غير السعوديين في المشاركة، وذلك واضح من الفروق التي برزت بين المعلمين السعوديين وغير السعوديين في هذا المجال (مجال مدى المشاركة الحالية في عملية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها).

٤ ـ توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها:

(ا) زيادة مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، وخاصة في المجالات التي تتعلق بحجرة الدراسة.

(ب) تقويم البرامج التربوية وإدخال بعض المقررات الدراسية التي يرى المعلمون ضرورة إدخالها فيها.

(جـ) رفع مستوى الطلاب المقبولين في كليات التربية وانتقائهم.

(د) عمل دراسات مختلفة عن مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، تأخذ في الاعتبار متغيرات أخرى كالجنس، والمنطقة، والمرحلة الدراسية، والمدارس الأهلية . . . إلخ.

مقدمة

تسعى النظم التربوية إلى تحسين مناهجها الدراسية بشتى الطرق، فتتلمس النواقص والسلبيات والمعوقات، وتسعى إلى أن تعرف مقدارها ومستوياتها وتحدد اتجاهاتها وسبلها في محاولة للاستفادة من كل تلك المعلومات في اتخاذ أحسن القرارات حيالها.

وتدرس في ذلك كل ما يتعلق بالعملية التعليمية: الطالب، المعلم، والمحتوى . . . إلخ، لكي تتفاعل كل هذه وغيرها وبنسب متوازنة وصولاً بالعملية التعليمية إلى أفضل ما يمكن أن يخرج منها من كل تلك المدخلات.

والمعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية وهو المنفذ الحقيقي للمنهج. ولكي يقوم المعلم بأداء عمله على أحسن وجه لابد أن يكون هناك انسجام بين هذا المعلم وبين ماهو مقرر تقديمه إلى الطلاب.

وانطلاقًا من أهمية المعلم من جهة، ولكي ينمو الطالب نموًّا متوازنًا وجيدًا، فإن من الأهمية بمكان محاولة استكشاف مدى مشاركة المعلمين ومدى أهمية تلك المشاركة، وكذلك أفضل أساليب المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، لكون المعلم هو الأقرب إلى التفاعل الذي يحصل بين الطالب والمنهج الدراسي، وأن أمر مشاركته في عمليات كهذه ستصب في النهاية في صالح العملية التعليمية.

إن الدراسة الحالية حاولت تقصي وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية فيما يتعلق بمدى مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، كما ستتقصى أيضًا أهمية هذه المشاركة، وأسلوب المشاركة الأكثر تفضيلاً من وجهة نظر المعلمين.

مشكلة الدراسة

يلاحظ المهتمون في المجال التربوي أن المناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية قد تطورت وحسن تخطيطها. ومعلوم أن كلاً من عمليتي التخطيط والتطوير للمناهج الدراسية يحسن استمرارها لمواكبة التغيرات التي تحدث على مستوى نظريات التعلم والمجتمع والبيئة والمعرفة . . . إلخ.

ومعلوم أيضًا أن المعلم هو المنفذ الحقيقي للمنهج في حجرة الدراسة، وأن أهميته تتزايد بزيادة توسع أهداف التربية التي عادة ما يوكل إليه تحقيقها. ولقد عد المعلم من قبل بعض المربين العمود الفقري لعملية التربية والتعليم، حيث يقول شهلا [١، ص٣٥٥] وآخرون عن المعلم وأهميته بأنه «العمود الفقري للمعلم» والمعلم — على الرغم من هذه الأهمية المتزايدة — بقي بعيدًا عن الإسهام في عملية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. إذ بقيت مهمة إجراءات التخطيط والتطوير للمناهج الدراسية موكلة إلى جهازين في وزارة المعارف، قلما يشترك المعلمون في تلك الإجراءات وذلك ما أوضحته بعض الدراسات إضافة إلى ملاحظات الباحث شخصيًا. لذا — والحالة هذه — فإن الباحث قد رأى في ذلك مشكلة تستحق البحث والدراسة والتقصي.

لهذا فإن هذه الدراسة تقصت مدى مشاركة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، كما استقصت مدى أهمية هذه المشاركة إضافة إلى الأساليب التي يفضلها المعلمون للمشاركة في عملية التخطيط والتطوير للمناهج الدراسية.

أسئلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ ما مدى مشاركة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها؟

٢ ـ ما وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في مدى أهمية مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها؟

٣ ـ ما هي الأساليب الأكثر تفضيلاً من قبل المعلمين للمشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها؟

٤ ـ هل يوجد اختلاف في وجهات نظر المعلمين حول مدى مشاركتهم، وأهميتها، وأساليب هذه المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها باختلاف العمر؟

٥ ـ هل يوجد اختلاف في وجهات نظر المعلمين حول مدى مشاركتهم، وأهميتها، وأساليب هذه المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها باختلاف الخبرة؟

٦ ـ هل يوجد اختلاف في وجهات نظر المعلمين حول مدى مشاركتهم، وأهميتها، وأساليب هذه المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها باختلاف المؤهل؟

٧ ـ هل يوجد اختلاف في وجهات نظر المعلمين حول مدى مشاركتهم، وأهميتها، وأساليب هذه المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية، وتطويرها باختلاف الجنسية؟

أهميـــــة الدراســـة

تواجه غالبًا مشروعات التطوير والتخطيط في المناهج الدراسية كثيرًا من العقبات والمشكلات، فقد يكون التخطيط والتطوير للمواد الدراسية حسنًا وجيدًا من الناحية النظرية، ولكنه، وفي كثير من الأحيان، يصاب بضعف التنفيذ، وغالبًا ما يكون السبب وراء ضعف التنفيذ عدم إيجابية المعلم ودافعيته لتنفيذ المنهج المطور، وتكمن المشكلة في أن كثيرًا من المخططين والمطورين يكونون بعيدي العهد عن الواقع الفعلي والممارس في حجرة الدراسة، ولذا فإن تصورهم وتخطيطهم للمنهج تنقصه الرؤية التي تربطه بأرضية الواقع. هذا من جانب، ومن جانب آخر فإن المنهج الدراسي المخطط والمطور عادة ما يأتي جاهزًا للمدرسة ويطالب المعلم بتنفيذه بالأسلوب والطريقة التي وضعها المخططون، وهذا يشعر المعلمين أن المنهج الدراسي المقدم قد أتى من فوق، وأنهم لم يستشاروا في مفرداته وجزئياته، فهم لا ينتمون إلى هذا المنهج الدراسي المطور وهو لا ينتمي إليهم.

وقد حاولت هذه الدراسة استكشاف مدى مشاركة المعلم في تخطيط المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية وتطويرها، واستكشاف أهمية مشاركة المعلمين في تخطيطات المنهج الدراسي لهذه المرحلة الدراسية المهمة وتطويره. كما حاولت الكشف عن أفضل السبل لمشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، كما أن أهمية هذه الدراسة تكمن في أهمية المرحلة الدراسية التي تتناولها وهي المرحلة الثانوية، وفي أهمية المعلم الذي يعتبر عند كثير من المربين حجر الزاوية في العملية التعليمية والمنفذ الحقيقي للمنهج في حجرة الدراسة.

كما أن هذه الدراسة — وحسب علم الباحث — هي الأولى من نوعها في المملكة العربية السعودية.

المؤمل أن تصل الدراسة إلى مجموعة من النتائج قد تفضي إلى مجموعة من التوصيات التي ربما تفيد أصحاب اتخاذ القرار في وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية فيما يخص أسلوب تخطيط المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية وتطويرها.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على:

١ ـ مدى مشاركة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في تخطيط المناهج الدراسية وتطورها.

٢ ـ وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في مدى أهمية مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.

٣ ـ الأساليب الأكثر تفضيلاً من قبل المعلمين للمشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.

٤ ـ الاختلاف أو الاتفاق في وجهات نظر المعلمين حول مدى مشاركتهم، وأهميتها، وأساليب هذه المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تبعًا للعمر، أو الخبرة، أو المؤهل، أو الجنسية.

وتهدف هذه الدراسة أيضًا إلى التوصل إلى مجموعة من التوصيات مبنية على نتائج هذه الدراسة.

حدود الدراسة

١ ـ اقتصرت هذه الدراسة على مدارس البنين.

٢ ـ اقتصرت هذه الدراسة على المدارس التابعة لوزارة المعارف.

٣ ـ تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤١٢هـ.

تعريف بعض مصطلحات الدراسة

١ ـ تخطيط المنهج: عبارة عن عملية وضع هيكل عام أو خطة تحدد فيها القرارات

والإجراءات الرئيسة لما سيكون المنهج عليه مستقبلاً.

٢ ـ تطوير المنهج: وهي العملية التي يتم من خلالها إدخال تجديدات أو مستحدثات أو إجراء بعض التعديلات المناسبة في بعض عناصر المنهج أو كلها بقصد تحسينه.

الدراسات السابقة في مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها

الدراسات العربية

تشير كثير من الدراسات إلى أن مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها في كثير من البلاد العربية مشاركة متواضعة، وأن أمر تخطيط المناهج وتطويرها عادة ما يوكل إلى وزارات التربية والتعليم، وأن المعلمين كانوا ملزمين بتنفيذ هذه المناهج فقط.

وفي هذا السياق يشير كل من الإبراهيم [٢، ص٢١]، وجابر [٣، ص٩] والحمادي [٤، ص٦٤] إلى أن دولة قطر مارست الأسلوب السابق في قضية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. وأن مركزية اتخاذ القرارات بشأن التخطيط للمناهج الدراسية وتطويرها كانت بارزة، حيث إن كلاً من المقرر الدراسي ومحتواه يُقرَّران من وزارة التربية وعادة ما يلزم المعلمون بتنفيذ هذه المقررات، وكانت مسؤولية التخطيط للمناهج الدراسية وتطويرها تمارس بعيدًا عن الاستعانة بخبرات المعلمين الذين هم حجر الزاوية في العملية التعليمية. وربما تشعر وزارة التربية والتعليم القطرية أن عملية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها من صميم عملها، وأن عليها أن تقوم به هي بنفسها، وربما تنظر إلى المعلمين بأن خبراتهم قليلة أو غير متوافرة.

وفي جمهورية مصر العربية يرى حسني [٥، ص ص٤٩٧-٤٩٨] أن كثيرًا من القرارات التي تخص حجرة الدراسة كانت تأتي من الرؤساء، والوزارة، وإدارات التعليم، وأن ذلك يسهم في ضعف تنفيذ هذه السياسات الإصلاحية التي كانت الوزارة تسعى إلى تحقيقها، وذلك لتجاهل مشاركة المعلمين في قرارات مهمة تخص تخطيط المناهج الدراسية وتنفيذها. ويرى سرور [٦] أنه، لكي تنجح محاولات التطوير والإصلاح، فإن على الإدارات التعليمية أن لا تنفرد بصناعة القرارات المدرسية دون مشاركة المرؤوسين وخاصة المعلمين. ويرى السلمي [٧، ص ص ٢٢ ـ ٢٣] أن أهم أسباب فشل الإصلاحات التي تحدث في القطاعات التعليمية المختلفة هو ارتباط محاولات الإصلاح بالقادة والرؤساء دون

المرؤوسين، وذلك لعدم قناعة المرؤوسين الذين عادة ما يقع عليهم العمل الحقيقي والتنفيذ.

ولتيسير مهمة المعلمين في عملية مهمة كالتخطيط للمناهج الدراسية وتطويرها، ذكر الحمادي [٤، ص ص١٨٢-٢١٦] أن المعلمين القطريين طالبوا بدعم وزارة التربية وإدارة التعليم لمطالبهم بشأن توفير الوقت وتقليل الأنصبة وكذا الدعم الإداري، وذلك بتقديم الاستشارة من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة لزيادة قدرة المعلمين على التخطيط والتطوير. وأشار إلى ضرورة دراسة المعلمين مواد تتعلق بتخطيط المناهج الدراسية ونظريات المنهج، فضلاً عن بحوث ودراسات في مجال المناهج في المواد التي يقومون بتدريسها، وأن يكون ذلك عن طريق ورش عمل خاصة بتخطيط المناهج [٧، ص المستخلص].

وأشار بهار [٨] Bahar إلى ضرورة إشراك المعلمين في عملية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها في الصومال، حيث يرى ٨٠٪ من المعلمين أن هناك حاجة لمشاركتهم في عمليات مهمة كهذه.

الدراسات الأجنبية

وفي بلدان خارج نطاق العالم العربي يلاحظ تزايد الاهتمام في توسيع مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. ويلاحظ أيضًا أن إسهام المعلم في عملية التخطيط في بعض الدول الأجنبية أكثر بكثير من مشاركة المعلم على مستوى البلاد العربية بوجه عام أو على مستوى المملكة العربية السعودية.

يقول ميلر Miller [٩، ص٢١] إن المعلمين في كل من كندا والولايات المتحدة الأمريكية قد أسهموا في برامج تنقيح المناهج خلال السنوات السبعين الماضية. ولكي يقوم المعلم بعملية كهذه، فإن مجموعة من الباحثين ومنهم أوليفر Oliver [١٠، ص٧٣] يرون أنه لابد من أن يكون المعلم على مستوى التخطيط والتطوير، وأنه لابد من أن يكون على اتصال بأحدث الأبحاث، وأن على المسؤولين في الإدارة تسهيل الأمور بالنسبة للمعلم ليكون على صلة بالجديد من الأبحاث. وطالب دول Doll [١١، ص٦٨] بأنه لكي تتكون لدى المعلمين المعرفة والمهارة في عملية تخطيط المناهج وتطويرها عليهم حضور محاضرات لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وحضور الاجتماعات التربوية، وأخذ مقررات دراسية أثناء الخدمة.

ويرى ينج Young [١٢، ص١٢٤] أنه يجب إشراك المعلمين في كل ما يتعلق بتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، وخاصة تلك الأمور التي تتعلق بحجرات الدراسة، على أن ذلك يجب ألا يفهم منه أن للمعلم مطلق الحرية في كل شيء دونما توجيه أو إرشاد من قبل الوزارة، بل إن للوزارة الحق في وضع أهداف عريضة وعامة وتحدد الموضوعات الأساسية للتعليم التي تدخل إلى المنهج في كل مدرسة. وأن تنظم كل مدرسة، ممثلة في معلميها وإداراتها، الموضوعات على نحو يجعلها قابلة للإضافة أو التعديل وتحولها إلى منهج يلائم بيئتها المدرسية الخاصة، فتكون مهام الوزارة توجيهية وتجديدية، وتكون مهام المعلمين في المدارس مرنة وقابلة للتكيف وفق المستجدات والتعليمات التي تأخذها من الوزارة.

ويرى هانسن Hanson [١٣، ص١٢٠] أيضًا أن المعلمين يناضلون ضد سلطة المدير عندما تمس هذه السلطة حجرة الدراسة مباشرة، ويرى أن مجال المدير هو المدرسة بكاملها، في حين أن مجال المعلمين حجرة الدراسة والأنشطة التي تدور فيها، ويطالب بتحديد صلاحيات كل من المعلمين والمديرين لخدمة العملية التعليمية. ويطالب أيضًا بمشاركة المعلمين في كل قرار يمس المعلمين.

ويقول كودلاد إن صناعة القرارات المدرسية كثيرًا ما تتأثر بضغوط خارجية أكثر من كونها استراتيجية نابعة من هيئة التدريس في المدرسة، ويطالب بأن تعزز صلاحيات أعضاء هيئة التدريس لتمتد إلى اتخاذ القرارات التي تهم الطلاب وتهمهم [١٤، ص١٤٣].

أما رو Roe [١٥، ص ص١٠٦، ١٠٧]، فإنه يطالب بإشراك المعلمين في جميع الأمور التي تخصهم على أنه يحسن ألا يستدعى المعلمون للاجتماع بالمدير في كل صغيرة وكبيرة، حيث إن كثيرًا من الأمور يحسن أن تكون من صلاحيات المدير نفسه، على أن إشراك المعلمين في تخطيط المناهج وتطويرها أمر لابد منه لضمان تأييدهم وحسن تطبيق المناهج.

أما بوكيت Pukett [١٦]، فإنه هو الآخر يرى ضرورة إشراك المعلمين في كل ما يتعلق من أمور خاصة بحجرة الدراسة وتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها لأن المعلمين عادة ما يميلون إلى ذلك.

وتطالب اليزابيث جاكسون Elizabeth Jackson [١٧، ص ص٨-٢٠] بإعطاء المعلمين دبلومًا تربويًا لسد النقص الحاصل في شهاداتهم، وذلك لإشباع رغبة المعلمين

أنفسهم، ولأن حاجات الطلاب ورغباتهم قد تغيرت مما يتطلب معه تغييراً مناسبًا في مناهجهم، لكي يتمكن المعلمون في النهاية من الإسهام في تخطيط وتطوير أحسن المناهج الدراسية لطلابهم.

وطالب توماس تشان Thomas Chan [١٨، ص ص٣١-٣٥] بمشاركة المعلمين في عمليات تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، وخاصة تلك التي تتعلق بحجرات الدراسة ومن بدايتها.

ورأى ننان Nunan [١٩، ص ص١٠-٢٣] ضرورة إشراك كل من له علاقة بالعملية التعليمية في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها بما فيهم المعلمون.

ويذهب ينج Young [٢٠، ص ص١٠٢-١٥٥] المذهب نفسه ويركز على ضرورة ألا يكون التخطيط فلسفيًا ونظريًا، بل واقعيًا وحقيقيًا وصادرًا ممن هم على مقربة من حجرات الدراسة من طلاب وغيرهم. ويلزم لذلك أن يسهل المدير عمليات اللقاء واللجان هذه وأن تشمل معلمين آخرين من مدارس أخرى وكذا مستشارين.

ويقول ميتشام Mitchum [٢١، ص٢٨] إنه إذا ما أريد تغيير المناهج والبرامج الدراسية، فإن على المسؤولين الإداريين أن يحصلوا على مساندة ليس فقط المعلمين بل وحتى الآباء.

ومن جانب ثان فقد ركزت كثير من الدراسات التربوية على أهمية مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج وتطويرها، يقول الحمادي [٤، ص١٧٣] إن مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تسهم في زيادة قدرتهم على تأمين حاجات طلابهم وتقديرها، وحسن تحليل المنهج، ووضع معايير علمية لغربلة مواد المنهج، فضلاً عن تصميم ورسم خطة عامة للتغييرات المدرسية.

أما بيرتز Peretz [٢٢، ص٥٣]، فيرى أن عملية بناء المناهج الدراسية وتخطيطها وتطويرها للمناهج الدراسية قد تكون عملاً عقيمًا وغير فعال إن لم يشارك المعلمون فيه مشاركة فعالة، ويطالب دول Doll [١١، ص٦٨] بأن يكون العمل في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تعاونيًا بين كل من له علاقة بالعملية التعليمية، لما فيه من فائدة في زيادة ورفع مستوى الاتصال بين المشتركين والاستفادة من التغذية الراجعة.

أما سيلر وآخرون [٢٣، ص١٠٠]، فيرون أن كمًا من الأدلة المناسبة تقترح إسهام

المعلم في اتخاذ قرارات المنهج وهي مرتبطة بشكل إيجابي بتنفيذ ناجح لمستجدات المنهج .

ويرى كير Kerr [٢٤ ، ص٢٥٦] أن مشاركة المعلم في اتخاذ قرارات تخص المنهج تؤثر على كل من المعلم وتحصيل الطالب .

أما ميلر Miller [٩ ، ص٤١] ، فإنه يرى أن إشراك المعلمين في عملية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تكسبهم دافعية في تنفيذ المنهج فضلاً عن أنهم يكسبون نموًّا مهنيًّا .

وسايلور Saylor [٢٥ ، ص١٩] ، يرى أهمية مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج وتطويرها ، ويضيف أن من شأن ذلك أن يسمح للمعلمين بإعادة تقويم فلسفاتهم وممارساتهم وزيادة معرفة طلابهم والسماح لهم بمعرفة المتغيرات المحيطة بهم بشكل أكبر.

أما حسني [٥ ، ص٥٠٤] ، فإنه يرى ضرورة إشراك المعلمين في عملية تخطيط المناهج وتطويرها لأنها تجعلهم على دراية أفضل بالمشكلات التربوية التي تعترضهم ، كما يكون التحليل والتغيير في العمل الجماعي أفضل ، وتكسبهم معرفة في تحقيق الأهداف التي أسهموا بأنفسهم في وضعها . وكذلك تتولد لديهم احتمالية أكبر للمبادأة والابتكار ، لأن ذلك يزداد داخل الجماعة أكثر من زيادتها لدى الأفراد ، كما يسهم ذلك في رضا المعلمين عن عملهم .

أما فيريز Ferris [٢٦] ، وكذلك فلانرى Flannery [٢٧ ، ص٣٧٩٨] ، فقد توصلا إلى أن كلاً من إنتاجية المعلمين ومستوى علائقهم وكذا رضاهم عن عملهم يزداد بإشراك الإدارة لهم في المهمات التي تخص المنهج وتطويره .

ولقد توصل كل من فيريز Ferris وفلانري Flannery في الدراستين السابقتين وثيرباش Thierbach [٢٨ ، ص٣٨٢٧] إلى وجود علاقة إيجابية بين مشاركة المعلمين في صناعة القرار المدرسي من جهة ومستوى رضاهم وعلاقتهم وكذا إنتاجيتهم من جهة ثانية .

وأشارت دراسة كيرن كونك Karen Konke [٢٩ ، ص ص١٠-١٥] إلى أن المعلمين على استعداد لتغيير طرق تدريسهم متى ما شاركوا في تخطيط المناهج وتطويرها ، بينما نبه تايلر Taylor [٣٠ ، ص١٣] إلى أهمية مشاركة المعلمين للمختصين في المناهج الدراسية في عملية تخطيط المناهج وتطويرها للطلاب المتفوقين وذلك لتحسين المناهج وتطويرها . ويرى تشان Chan [١٨ ، ص ص٣١-٣٥] أنه ، لكي يشعر المعلم أنه جزء من العملية التعليمية ،

لابد من إشراكه في كل جزئية من جزئيات بناء المنهج ، بل لابد من أن يشارك من البداية أو الجذور في بناء المنهج وتطويره ليتم تنفيذ المنهج بشكل أفضل . ويقول رس Ress [٣١ ، ص ص٩١-٩٢] إن المعلم هو المفتاح لتطوير المنهج ، كما أن ننان Nunan [١٩ ، ص١٠] نبّه إلى ضرورة إشراك المعلم في تخطيط المنهج المدرسي وتطويره فضلاً عن كل من له علاقة بالأمر. ويرى حسين [٣٢ ، ص٢٩١] ضرورة انتماء المعلم للمؤسسة التي هو فيها وكذا المجتمع ، وذلك بمشاركته الفعالة في إيجاد الحلول المناسبة لمجتمعه وللمدرسة .

أما عن أسلوب مشاركة المعلمين لعملية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها ، فلقد تفاوتت الممارسات في بعض الدول ، وكذا تفاوتت توصيات الكتّاب والمؤلفين التربويين . فقد عرض الحمادي [٤ ، ص ص٢٢٣-٢٢٤] مجموعة من الاقتراحات ، منها اختيار ممثلين من المعلمين للحضور والمشاركة جنبًا إلى جنب مع متخذي القرارات الخاصة بتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها ، أو أن يعرض سؤال أو مجموعة من الأسئلة على المعلمين عن اهتماماتهم الرئيسة وحاجاتهم الأساسية والخاصة بالمناهج وتخطيطها وتطويرها . كما نادى بدعم المعلمين من الناحية الإدارية ومن ناحية الوقت وماديًا ، وكذا تقليل الأنصبة للمعلمين لتمكينهم من المشاركة في عملية التخطيط والتطوير .

مثل الحمادي ، أشار كل من أوليفر Oliver [١١ ، ص١٣] وستيلر Steller [٣٣ ، ص٧٠] إلى ضرورة إكساب المعلمين معلومات ومهارات حول عملية التخطيط والتطوير قبل البدء بممارستها . ويرى حسني [٥ ، ص ص٥٠٨-٥٠٩] ضرورة إشراك المعلمين في عملية التخطيط للمناهج وتطويرها ، ويخص بالذكر أولئك الذين لديهم خبرات طويلة . ويرى نعمه Naama [٣٤ ، ص ص٤٣١-٤٣٤] أنه يلزم تدريب المعلمين على القيام بعمليات تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها ، ويرى إشراك المعلمين الذين أمضوا على الأقل خمس سنوات في التدريس في برنامج التدريب الذي يقترحه . ولقد وجد في دراسته أن المعلمين الذين درسوا مواد في كيفية تخطيط المنهج وتطويره كانوا أكثر اطمئنانًا في عمليات التطوير والتخطيط من أولئك المعلمين الذين لم يحصلوا على تدريب في هذا المجال .

تفيد الدراسات السابقة أن المطالبة واضحة ومهمه بشأن زيادة صلاحيات المعلمين فيما يتعلق بتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها . وأنه لابد من تذليل الصعوبات تجاه زيادة مشاركتهم في هذه المهمات التي من المؤمل أن تدفع بالعملية التعليمية إلى الأمام .

مجتمع الدراســـة

يتألف مجتمع هذه الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض والذي بلغ حسب إحصائية ١٤١٢هـ ١٢٥١ معلمًا [٣٥].

عينــة الدراســة

تم اختيار عينة الدراسة بشكل طبقي عشوائي، حيث تم اختيار مدرستين من كل مركز من المراكز التعليمية الخمسة في مدينة الرياض (الشمال، الجنوب، الشرق، الغرب، الوسط)، وبشكل عشوائي.

وتم استفتاء جميع المعلمين في المدارس العشر المختارة، ولقد تم توزيع ٣٤٠ استبانة أي ما نسبته ١٧ , ٢٧٪ من مجموع معلمي مدينة الرياض البالغ عددهم ١٢٥١ معلمًا، وتم تسلم ٢٧٣ استبانـة، أي ما نسبته ٢٩ , ٨٠٪ من مجموع الاستبانات الموزعة، حسب جدول رقم١.

جدول رقم ١. أسماء المدارس ومواقعها وأعداد المعلمين في كل مدرسة من مدارس العينة.

اسم المدرسة	الجهة	عدد المعلمين	المستلم
١ ـ المعتمد بن عباد	الشمال	٢٥	٢٣
٢ ـ معهد العاصمة	الشمال	٣٤	٢٢
٣ ـ حي الشفاء	الجنوب	٣٠	٣٠
٤ ـ الملك عبدالعزيز	الجنوب	٤١	٢٢
٥ ـ الأندلـــس	الشرق	٣٣	٢٥
٦ ـ الملك فهـد	الشرق	٣٥	٣٥
٧ ـ نهاونـــد	الغرب	٥٥	٤٤
٨ ـ بـــــدر	الغرب	٢٦	٢٦
٩ ـ اليمامـــة	الوسط	٢٩	٢١
١٠ ـ محمود الغزنـوي	الوسط	٣٢	٢٥
المجمـــوع		٣٤٠	٢٧٣

ولقد تم استبعاد أربع وعشرين استبانة من الاستبانات المتسلمة إما لعدم استجابة المستفتى عليها، أو لوجود نواقص واضحة تؤثر في الاستجابة عليها. وجدول رقم ٢ يوضح التكرارات والنسب المئوية الموضحة لخصائص أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول رقم ٢. التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة موزعين حسب متغيرات الدراسة.

م	متغيرات الدراسة	العدد	٪
	أقل من ٣٠ سنة	٩٠	٣٦,١
١	العمر ٣٠ إلى أقل من ٤٠ سنة	٩١	٣٦,٥
	٤٠ إلى أقل من ٥٠ سنة	٥١	٢٠,٥
	٥٠ سنة فأكثر	١٤	٥,٦
٢	الخبرة أقل من ٥ سنوات	٧٧	٣٠,٩
	٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٥٦	٢٢,٥
	١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	٣٩	١٥,٧
	١٥ سنة إلى أقل من ٢٠ سنة	٣٢	١٢,٩
	٢٠ سنة إلى أقل من ٢٥ سنة	٢٣	٩,٢
	٢٥ سنة إلى أقل من ٣٠ سنة	١٤	٥,٦
	٣٠ سنة فأكثر	٤	١,٦
٣	المؤهل تربوي	١٨٤	٧٣,٩
	غير تربوي	٦١	٢٤,٥
	الذين لم يجيبوا	٤	١,٦
٤	الجنسية سعودي	١٤٥	٥٨,٢
	غير سعودي	١٠١	٤٠,٦

يبين جدول رقم ٢ أن أكثر من ٧٢٪ من المعلمين أعمارهم أقل من ٤٠ سنة، وأن أكثر من ٥٣٪ منهم هم ممن تخرجوا قبل أقل من ١٠ سنوات، كما أن نسبة التربويين منهم هي فقط ٧٣,٩٪. كما يلاحظ أن غالبية المعلمين في المرحلة الثانوية في الرياض هم من السعوديين، حيث يشكل السعوديون ٥٨,٢٪، كما هو موضح في جدول رقم٢.

أداة الدراسة

قام الباحث ببناء أداة البحث (الاستبانة) وقد مر بناء الأداة بعدة مراحل:

١ ـ بعد مراجعة الباحث للدراسات ذات الصلة قام بإعداد الاستبانة في صيغتها الأولية، ثم تم توزيعها على ثلاثة عشر عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود (ملحق رقم ١) وقد طلب منهم التفضل بإبداء الرأي والملاحظات عن مدى وضوح الاستبانة ومناسبة بنودها لمحاورها الثلاثة.

٢ ـ قام الباحث بعد الاطلاع على ما تم تسلمه من الاستبانات من أعضاء هيئة التدريس بإدخال التعديلات التي رأى أنها مناسبة.

٣ ـ قام الباحث بصياغة الاستبانة بشكلها النهائي (انظر ملحق رقم ٢) وهي مكونة من جزئين:

* الجزء الأول: معلومات شخصية ومهنية.
* الجزى الثاني: وهو مكون من ثلاثة محاور وهي:

(ا) المحور الأول: وهو المحور الخاص بمدى مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. وهذا المحور مكون من ثلاث وعشرين عبارة، وفي نهاية هذا الجزء طلب من المستفتىٰ إضافة ما يراه مناسبًا من العبارات مما لم يشمله هذا المحور. وقد طلب من المستفتى الإجابة عن كل عبارة من العبارات الثلاث والعشرين بوضع إشارة (√) في خانة واحدة من الخانات الخمس التي يمثلها المقياس الخماسي المتدرج الموجود أمام العبارات، وكان المقياس على الشكل التالي:

كبيرة جدًا	وأعطي	٥	خمس درجات
كبيرة	وأعطي	٤	أربع درجات
متوسطة	وأعطي	٣	ثلاث درجات
قليلة	وأعطي	٢	درجتان
غير موجودة مطلقًا	وأعطي	١	درجة واحدة

(ب) المحور الثاني: وهو المحور الخاص بأهمية مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، وهذا المحور مكون من واحد وعشرين عبارة. طلب في

نهايته من المستفتين إضافة ما يرونه مناسبًا من عبارات.

(جـ) المحـور الثـالث: وهـذا المحور خاص بأسلوب مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها ويتألف من ثمان عبارات فقط، ترك للمستفتى إضافة ما يراه مناسبًا لهذا المحور من عبارات لم يحتوها هذا الجزء أو المحور.

هذا وقد طلب من المستفتى الإجابة عن المحورين (ب) وكذلك (جـ) بوضع إشارة (√) في الخانة التي يراها أكثر مناسبة في المقياس الخماسي المتدرج الموجود أمام عبارات الجزئين (ب) وكذلك (جـ). وكان المقياس بالنسبة لهذين المحورين (ب) و (جـ) كالتالي:

١ ـ مهمة جدًّا	وأعطي لها	٥	خمس درجات
٢ ـ مهمـة	وأعطي لها	٤	أربع درجات
٣ ـ متوسطة الأهمية	وأعطي لها	٣	ثلاث درجات
٤ ـ قليلة الأهمية	وأعطي لها	٢	درجتان
٥ ـ لا أهمية لها مطلقًا	وأعطي لها	١	درجة واحدة

صـــدق الأداة

تم عرض الاستبانة على ثلاثة عشر محكمًا في كلية التربية بجامعة الملك سعود لمعرفة مدى مناسبة المقياس لأغراض الدراسة، واتضح أن المقياس صالح وليس به غموض في بناء الفقرات كما سبق وأشير إلى ذلك (صدق المحكمين) حيث جاءت نسبة اتفاق المحكمين ٩٤,٨٪. كما قد تم حساب الصدق بطريقة ارتباط الفقرة بدرجة المحور الذي تنتمي إليه، وكانت جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ ولجميع المحاور الثلاثة كما يبين جدول رقم ٣.

جدول رقم ٣ قيم ارتباط عبارات الاستبانة بالمحاور التي تنتمي إليها ودلالات هذه القيم.

رقم الفقرة	المحور الأول		رقم الفقرة	المحور الثاني		رقم الفقرة	المحور الثالث	
	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة		قيمة الارتباط	مستوى الدلالة		قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٧٦	**	١	٠,٦٧	**	١	٠,٤٤	**
٢	٠,٨٠	**	٢	٠,٧٠	**	٢	٠,٥٨	**
٣	٠,٨٠	**	٣	٠,٧٤	**	٣	٠,٦٠	**
٤	٠,٧٨	**	٤	٠,٧٥	**	٤	٠,٥٨	**
٥	٠,٨١	**	٥	٠,٦٩	**	٥	٠,٧٥	**
٦	٠,٧٨	**	٦	٠,٧١	**	٦	٠,٧٥	**
٧	٠,٨١	**	٧	٠,٧٣	**	٧	٠,٧٥	**
٨	٠,٨٢	**	٨	٠,٧٨	**	٨	٠,٦٧	**
٩	٠,٧٦	**	٩	٠,٧٥	**			
١٠	٠,٧٨	**	١٠	٠,٧٨	**			
١١	٠,٧٢	**	١١	٠,٧٤	**			
١٢	٠,٦٦	**	١٢	٠,٦٨	**			
١٣	٠,٧٤	**	١٣	٠,٧٥	**			
١٤	٠,٨١	**	١٤	٠,٧٥	**			
١٥	٠,٧٤	**	١٥	٠,٧٥	**			
١٦	٠,٧٨	**	١٦	٠,٨٠	**			
١٧	٠,٧٧	**	١٧	٠,٧٢	**			
١٨	٠,٧٧	**	١٨	٠,٥٣	**			
١٩	٠,٧١	**	١٩	٠,٥٤	**			
٢٠	٠,٨١	**	٢٠	٠,٧٠	**			
٢١	٠,٨٢	**	٢١	٠,٦١	**			
٢٢	٠,٧٨	**						
٢٣	٠,٦٨	**						

ثبات الاستبانة

دراسة الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وقد جاءت نتيجة الثبات عالية كما يوضح ذلك جدول رقم ٤ .

جدول رقم ٤ . ثبات الاستبانة .

المحور	درجة الثبات
الأول	٠,٩٧
الثاني	٠,٩٦
الثالث	٠,٨٢
المجموع العام	٠,٩٥

الأساليب الإحصائية المستخدمة

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية، واعتمد الباحث في تحليل بيانات هذه الدراسة على التكرارات والنسب المئوية وحساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، واختبار شيفية واختبار (ت) t test ، وتحليل التباين وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة وبالتالي تحقيق أهداف الدراسة .

تحليل النتائج وتفسيرها

في هذا الجزء يحاول الباحث الإجابة عن الأسئلة الواردة في بداية الدراسة وذلك من خلال عرض النتائج وتفسيرها . وسيجري تجميع الإجابة عن الأسئلة وخاصة بالنسبة لتلك التي لها علاقة ببعضها .

أولاً : الإجابة عن أسئلة الدراسة الثلاثة الأولى :

١ ـ ما مدى مشاركة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها؟

٢ ـ ما وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في مدى أهمية مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها؟

٣ ـ ماهي الأساليب الأكثر تفضيلاً من قبل المعلمين للمشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها؟

لقد تم حساب المتوسطات لإجابات أفراد العينة لكل المحاور الثلاثة وجاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم٥ .

جدول رقم ٥ . متوسط إجابة المعلمين والانحراف المعياري للمحاور الثلاثة .

المحـــــور	المتوسط	الانحراف المعياري
الأول : مدى مشاركة المعلمين	٢,٢٤	٠,٨٧
الثاني: أهمية مشاركة المعلمين	٤,١٠	٠,٧٦
الثالث: أسلوب مشاركة المعلمين	٤,٠٣	٠,٧٢

يتضح من جدول رقم ٥ أن المعلمين بصورة عامة يرون أن مدى مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تقع بين متوسطة وقليلة وهي أقرب إلى أن تكون قليلة، وذلك لأن معدل إجابات المستفتين لهذا المحور كما يوضحه جدول رقم ٥ هو ٢,٢٤ وبانحراف معياري ٠,٨٧ أما المحور الثاني والخاص بأهمية مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، فلقد بلغ متوسط إجابات المستفتين ٤,١٠ ، أي أن ذلك يقع بين مهمة جدًا ومهمة، وهي أقرب كما يلاحظ إلى مهمة منها إلى مهمة جدًا. أما من حيث الأساليب التي عرضت على المستفتين للمشاركة في التخطيط والتطوير للمناهج الدراسية، فهي الأخرى جاءت بين مهمة جدًا ومهمة وهي أيضًا كما يوضحه المتوسط أقرب إلى مهمة منها إلى مهمة جدًا.

وعند الانتقال من العموم إلى التفصيل وذلك بالنظر في الجدول رقم ٦، يلاحظ الاختلاف في المتوسطات والنسب والتكرارات للعبارات في المحور الأول، فبينما تزداد في العبارة رقم ١٢ (المشاركة في تخطيط الأنشطة الطلابية) ليصل المتوسط إلى ٢,٩٤ ، وفي العبارة رقم ١١ الإسهام في التنسيق بين المدرسة وأولياء أمور الطلاب في حل مشكلات

الطلاب الخاصة بالمناهج الدراسية) والذي بلغ المتوسط ٢,٦٠ ، ينخفض كل من المتوسط والنسب والتكرارات في العبارات رقم ٢٠ (المشاركة في إجراء أبحاث تتقصى معوقات تخطيط المنهج الدراسي) ليصل المتوسط فيها إلى ١,٨٦ ، وفي العبارة رقم ٢١ (المشاركة في إجراء أبحاث تتقصى معوقات تنفيذ المنهج الدراسي)، حيث بلغ المتوسط لهذه العبارة ١,٩٣ ، وكذلك في العبارة رقم ٢٢ من المحور نفسه (المشاركة في إجراء أبحاث تتقصى معوقات تطوير المنهج الدراسي) التي بلغ متوسطها ١,٩٦ . ويلاحظ انخفاض نسب وتكرارات ومتوسطات العبارات التي لها علاقة كبيرة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.

وفي جدول رقم ٧ والخاص بالمحور الثاني يلاحظ ارتفاع نسب الفقرات وتكراراتها ومتوسطاتها بصورة عامة كما يشير إلى ذلك المتوسط للمحور ككل. وأكثر ما تزداد هذه النسب والتكرارات والمتوسطات في العبارة رقم ١ (تحسين أدائهم في العملية التعليمية)، حيث يلاحظ أن متوسط هذه العبارة بلغ ٤,٥٠ ، والعبارة رقم ٤ (زيادة معرفتهم بحاجات طلابهم) وبلغ متوسطها ٤,٤٤ ، والعبارة رقم ٦ (زيادة معرفتهم بأفضل أساليب التدريس) والتي بلغ متوسطها ٤,٣٩ . أما العبارات التي انخفض فيها التكرارات والنسب والمتوسطات، فكانت العبارة رقم ١٩ (رفع مستوى انتمائهم لمدرستهم) وبلغ متوسطها ٣,٩٥ ، والعبارة رقم ٢١ (تحفيزهم على مواصلة الدراسة أثناء الخدمة) والتي بلغ متوسطها ٣,٩٩ .

جدول رقم ٦. التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لإجابات أفراد العينة للقسم ثانيًا عن مدى إسهام المعلمين في تخطيط المناهج المدرسية وتطويرها.

م	كبيرة جدًا		كبيرة		متوسطة		قليلة		غير موجودة مطلقًا		المتوسط
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	
١	١٦	٦,٤	٣١	١٢,٤	٦٦	٢٦,٥	٥٣	٢١,٣	٧٩	٣١,٧	٢,٤٠
٢	٩	٣,٦	٣٠	١٢	٤٦	١٨,٥	٦٤	٢٥,٧	٩٥	٣٨,٢	٢,١٦
٣	٩	٣,٦	٢٨	١١,٢	٥٢	٢٠,٩	٦٨	٢٧,٣	٨٤	٣٣,٧	٢,٢١
٤	٣	١,٢	٢٤	٩,٦	٤٩	١٩,٧	٧٢	٢٨,٩	٩٧	٣٩,٠	٢,٠٣
٥	١٢	٤,٨	٢١	٨,٤	٥٤	٢١,٧	٦٦	٢٦,٥	٩٢	٣٦,٩	٢,١٦

تابع جدول رقم ٦ .

م	مهمة جدًا		مهمة		متوسطة الأهمية		قليلة الأهمية		لا أهمية لها مطلقًا		المتوسط
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	
٦	٥	٢,٠	٢٩	١١,٦	٤٤	١٧,٧	٥٤	٢١,٧	١٠٨	٤٣,٨	٢,٠٣
٧	٨	٣,٢	٣٨	١٥,٣	٦٣	٢٥,٣	٥٢	٢٠,٩	٨٣	٣٣,٣	٢,٣٣
٨	٩	٣,٦	٢٥	١٠,٠	٧٣	٢٩,٣	٥٧	٢٢,٩	٧٤	٢٩,٧	٢,٣٢
٩	١٤	٥,٦	٥٢	٢٠,٩	٦٤	٢٥,٧	٤٩	١٩,٧	٦٦	٢٦,٥	٢,٥٩
١٠	١٠	٤,٠	٢٥	١٠,٠	٥٥	٢٢,١	٥٧	٢٢,٩	٩٨	٣٩,٤	٢,١٥
١١	٢٠	٨,٠	٤٤	١٧,٧	٦٢	٢٤,٩	٦٠	٢٤,١	٦١	٢٤,٥	٢,٦٠
٢٢	٨,٨	٦٣	٢٥,٣	٧٩	٣١,٧	٤٣	١٧,٣	٤٠	١٦,١	٢,٩٤	٢
٩	٣,٦	٥١	٢٠,٥	٧٠	٢٨,١	٦٨	٢٧,٣	٥١	٢٠,٥	٢,٥٩	—
٨	٣,٢	٣٥	١٤,١	٥٦	٢٢,٥	٦٤	٢٥,٧	٨٠	٣٢,١	٢,٢٩	٦
٩	٣,٦	٣٤	١٣,٧	٦٣	٢٥,٣	٦٣	٢٥,٣	٧٦	٣٠,٥	٢,٣٤	٤
٨	٣,٢	٤٠	١٦,١	٦٧	٢٦,٩	٧٦	٣٠,٥	٥٤	٢١,٧	٢,٤٨	٤
١٤	٥,٦	٤٠	١٦,١	٦٨	٢٧,٣	٥٧	٢٢,٩	٦٤	٢٥,٧	٢,٥٢	٦
١٠	٤,٠	٢٩	١١,٦	٦٩	٢٧,٧	٦٧	٢٦,٩	٧٣	٢٩,٣	٢,٣٤	١
٩	٣,٦	٢٥	١٠,٠	٤١	١٦,٥	٦٤	٢٥,٧	١٠٩	٤٣,٨	٢,٠٤	١
٣	١,٢	١٦	٦,٤	٤١	١٦,٥	٦٧	٢٦,٩	١١٧	٤٧,٠	١,٨٦	٥
٥	٢,٠	١٦	٦,٤	٤٩	١٩,٧	٦١	٢٤,٥	١١٢	٤٥,٠	١,٩٣	٦
٧	٢,٨	١٨	٧,٢	٤٦	١٨,٥	٦٦	٢٦,٥	١١٢	٤٥,٠	١,٩٦	—
٦	٢,٤	١٩	٧,٦	٦١	٢٤,٥	٦٧	٢٦,٩	٩٥	٣٨,٢	٢,٨٩	١

جدول رقم ٧. التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لإجابات أفراد العينة عن مدى أهمية إسهام المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها (القسم الثاني من الاستبانة (ب)).

م	مهمة جدًا		مهمة		متوسطة الأهمية		قليلة الأهمية		لا أهمية لها مطلقًا		المتوسط
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	
١	١٤٤	٥٧,٨	٦٢	٢٤,٩	١٠	٤,٠	٥	٢,٠	٤	١,٦	٤,٥٠
٢	١٢٠	٤٨,٢	٩٣	٣٧,٣	١٩	٧,٦	٩	٣,٦	٤	١,٦	٤,٢٩
٣	١٢٩	٥١,٨	٨٤	٣٣,٧	٢١	٨,٤	٤	١,٦	٦	٢,٤	٤,٣٤
٤	١٤٥	٥٨,٢	٦٩	٢٧,٧	١٩	٧,٦	٥	٢,٠	٣	١,٢	٤,٤٤
٥	١٠٨	٤٣,٤	٨٤	٣٣,٧	٣٣	١٣,٣	١٣	٥,٢	٤	١,٦	٤,١٥
٦	١٤٢	٥٧,٠	٧٣	٢٩,٣	١٩	٧,٦	٨	٣,٢	٤	١,٦	٤,٣٩
٧	١٠٨	٤٣,٤	٧٦	٣٠,٥	٤٧	١٨,٩	٨	٣,٢	٥	٢,٠	٤,١٢
٨	١٢٥	٥٠,٢	٧٩	٣١,٧	٢٧	١٠,٨	٨	٣,٢	٨	٣,٢	٤,٢٤
٩	١٣٧	٥٥,٠	٦١	٢٤,٥	٣١	١٢,٤	١٠	٤,٠	٦	٢,٤	٤,٢٨
١٠	١٣٤	٥٣,٨	٧٢	٢٨,٩	٢٥	١٠,٠	٥	٢,٠	٦	٢,٤	٤,٣٤
١١	١١٣	٤٥,٤	٧٣	٢٩,٣	٤٤	١٧,٧	٩	٣,٦	٥	٢,٠	٤,١٥
١٢	١٠١	٤٠,٦	٧٤	٢٩,٧	٥٨	٢٣,٣	٩	٣,٦	٥	٢,٠	٤,٤٠
١٣	١٠٩	٤٣,٨	٨٥	٣٤,١	٣٥	١٤,١	٨	٣,٢	٨	٣,٢	٤,١٤
١٤	٩٤	٣٧,٨	٩١	٣٦,٥	٤٥	١٨,١	٧	٢,٨	٨	٣,٢	٤,٠٥
١٥	١٠٧	٤٣,٠	٩٨	٣٩,٤	٢٦	١٠,٤	٨	٣,٢	٨	٣,٢	٤,١٧
١٦	١٠٥	٤٢,٢	٩٥	٣٨,٢	٣٤	١٣,٧	٥	٢,٠	٦	٢,٤	٤,١٨
١٧	١١٨	٤٧,٤	٩٣	٣٧,٣	٢٥	١٠,٠	٦	٢,٤	٦	٢,٤	٤,٢٥
١٨	١١١	٤٤,٦	٧٦	٣٠,٥	٣٤	١٣,٧	٢٠	٨,٠	٤	١,٦	٤,١٠
١٩	٩٢	٣٦,٩	٧٨	٣١,٣	٤١	١٦,٥	٢٠	٨,٠	٨	٣,٢	٣,٩٥
٢٠	٩٣	٣٧,٣	٨١	٣٢,٥	٥٧	٢٢,٩	٦	٢,٤	٤	١,٦	٤,٠٥
٢١	٩٧	٣٩,٠	٨٠	٣٢,١	٤٠	١٦,١	١٦	٦,٤	٩	٣,٦	٣,٩٩

أما العباران أرقام ٦ و ٤ . . . إلخ ، فتنخفض في عبارات أخرى لتصل إلى ٢ , ٦٨٪ في العبارة رقم ١٩ .

أما عن أساليب الإسهام في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، وأكثر الأساليب تفصيلاً، فهذا ما يوضحه جدول رقم ٨ .

جدول رقم ٨ . التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة عن أسلوب إسهام المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها (القسم الثاني من الاستبانة (جـ)).

م	مهمة جدًا		مهمة		متوسطة الأهمية		قليلة الأهمية		لا أهمية لها مطلقًا		المتوسط
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	
١	١١٣	٤٥,٤	٧٩	٣١,٧	٣٠	١٢,٠	١٧	٦,٨	٧	٢,٨	٤,١١
٢	١٤٧	٥٩,٠	٦٩	٢٧,٧	٣٤	١٠,٠	٣	١,٢	٢	٠,٨	٤,٤٥
٣	١٢٢	٤٩,٠	٨٣	٣٣,٣	٢٧	١٠,٨	١٤	٥,٦	١	٠,٤	٤,٢٦
٤	٨٩	٣٥,٧	٨٣	٣٣,٣	٥١	٢٠,٥	١٦	٦,٤	٣	١,٢	٣,٩٩
٥	١١٥	٤٦,٢	٨٦	٣٤,٥	٣٣	١٣,٣	١٠	٤,٠	٣	١,٢	٤,٢٢
٦	٧٦	٣٠,٥	٧٨	٣١,٣	٥٦	٢٢,٥	٢٩	١١,٦	٢	٠,٨	٣,٨٢
٧	٧٧	٣٠,٩	٩١	٣٦,٥	٥١	٢٠,٥	٢٠	٨,٠	٦	٢,٤	٣,٨٧
٨	٨٦	٣٤,٥	٩٦	٣٨,٦	٥٠	٢٠,١	١١	٤,٤	٥	٢,٠	٤,٠٠

يبين جدول رقم ٨ أن أكثر الأساليب أهمية بالنسبة للإسهام كان رقم ٢ (مشاركة نخبة متميزة من المعلمين وممثلة لهم مع خبراء المناهج الدراسية في وزارة المعارف لتدارس الأمور الخاصة بتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها) والتي بلغ متوسطها ٤,٤٥ . والعبارة رقم ٣ (مشاركة المعلمين كل في حقل تخصصه في اللجان المتخصصة في الوزارة) وبلغ متوسطها ٤,٢٦ ؛ ثم يليها من حيث زيادة النسب والتكرارات والمتوسطات العبارة رقم ٥ (المشاركة في الدورات والندوات والمؤتمرات الخاصة بتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها) حيث بلغ متوسطها ٤,٢٢ . وتنخفض هذه النسب والتكرارات والمتوسطات في عبارات أخرى، وأقل تلك العبارات انخفاضًا العبارة رقم ٦ (المشاركة الإيجابية في الدورية التي

تصـدرهـا وزارة المعارف، *التوثيق التربوي*) والتي بلغ متوسطها ٣,٨٢، والعبارة رقم ٧ (المشـاركـة من خلال الإجابة على أسئلة تقدم من الإدارة المسؤولة عن المناهج في وزارة المعارف عن تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها) والتي بلغ متوسطها ٣,٨٧. معنى هذا أن المعلمين يفضلون من الأساليب تلك التي تتعلق بالمقترحات المكتوبة من قبلهم، وبأن يمثل المعلمـون في لجان خاصـة بالمناهج وأن يشاركوا في الدورات والمؤتمرات الخاصة بتخطيط المناهج الدراسية. هذه الأساليب الثلاثة المذكورة فضلت على مشاركة المعلمين من خلال الكتابة في الدورية التي تصدرها وزارة المعارف، أو من خلال إجابة لمجموعة من الأسئلة تقدم من الوزارة.

وتجـدر الإشـارة إلى أن أفـراد العينـة لم يضيفـوا أي عبارات أخرى لمحاور الأداة (الاستبانة) الثلاثة.

ثانيًا: دراسة أثر العمر والخبرة في تقويم مدى المشاركة وأهمية المشاركة والأسلوب المفضل لمشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها

لقـد تم تحليل التبـاين لقياس الفـروق بين فئات المعلمين حسب العمر والخبرة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم ٩، والذي يوضح العلاقة بين العمر والخبرة ومحاور الدراسة وقيمة (ف) ودلالتها لكل محور.

جدول رقم ٩. الفروق بين فئات المعلمين حسب العمر والخبرة.

م	متغيرات الدراسة	المحـــور		مجموع المربعات	متوسط المربعات (التباين)	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	العمر	الأول	مدى المشاركة	٧٠٩٧,٥٩	٢٣٦٥,٨٦	٦,٢٣	٠,٠٠٠٤*
		الثاني	أهمية المشاركة	٢٨١,٧٤	٩٣,٩١	٠,٣٦	٧٨٢٥, غير دالة
		الثالث	أسلوب المشاركة	٣٥,٥٠	١١,٨٣	٠,٣٥	٧٨٦١, غير دالة
٢	الخبرة	الأول	مدى المشاركة	٧٠٢٨,٢٣	١١٧١,٣٧	٣,٠٦	٠,٠٠٦٦ دالة
		الثاني	أهمية المشاركة	٥٢٩,٣١	٨٨,٢٢	٠,٣٣	٠,٩١٨١
		الثالث	أسلوب المشاركة	١٣٨,٣٩	٢٣,١٥	٠,٦٩	٠,٦٥٨٥

* تعني حالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١.

تشير الأرقام في جدول رقم ٩ إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية الثلاث باستثناء المحور الأول والخاص بـ «مدى إسهام المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها،» أي أن وجهة نظر المعلمين متفقة بشأن المحورين الثاني والثالث بالرغم من اختلاف عمر المستفتين، بينما اختلفت أو تباينت وجهات نظر المعلمين بشأن المحور الأول، حيث جاءت قيمة ف ٦,٢٣، وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١. ولتوضيح مصدر التباين هذا تم عمل اختبار شفيه Cheffe وتبين أن التباين كان بين الفئتين الثالثة والرابعة مقابل الفئة العمرية الثانية ولصالح الفئتين الثالثة والرابعة. فلقد وجد أن متوسط الفئة العمرية الثالثة (٤٠ سنة إلى أقل من ٥٠ سنة) كان ٥٨,٨٨، ومتوسط الفئة العمرية الرابعة (٥٠ سنة فأكثر) كان ٦٣,١٤، بينما بلغ متوسط الفئة العمرية الثانية (٣٠ سنة إلى أقل من ٤٠ سنة) فقط ٤٦,٣٥، وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وهذا يفصح عن أن المعلمين الأكبر سنًا والممثلين في الفئة العمرية الثالثة والفئة العمرية الرابعة كانوا يرون إسهام المعلمين الحالي في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها متواضعًا أكثر مما تراه الفئة العمرية الثانية. ولم يظهر اختبار شفيه فروقًا بين المجموعات الأخرى في مجال العمر.

ويمكن تبرير الاختلاف في المحور الأول (مدى المشاركة الحالية أو الواقعية) إلى أن طبيعة هذا المحور يمكن الاختلاف حولها في وجهات النظر أكثر من طبيعة المحورين الثاني والثالث (أهمية المشاركة وأسلوبها)، وقد يكون مرد ذلك إلى أن مدى المشاركة يتعلق بالجزء أو المجال المقبول للمشاركة وهو ما يمكن أن يختلف فيه المستفتون، بينما الأهمية وربما حتى الأسلوب لا يحمل هذه الصفة، وبالتالي عدم الاختلاف فيه أمر أكثر ورودًا. ثم إن مدى المشاركة أمر يعايشه المعلمون واقعيًا، مما يزيد من احتمالية الاختلاف فيه، بينما المحوران الآخران (الأهمية، والأسلوب) يحملان الطابع النظري الذي كثيرًا ما يسهل الاتفاق عليه.

وبالرجوع إلى جدول رقم ٩، يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة باستثناء المحور الأول الخاص بمدى إسهام المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. أي أن المعلمين متفقون بغض النظر عن الخبرة التي أمضوها في التدريس بشأن المحورين الثاني والثالث (الأهمية وأسلوب تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها) بينما اختلفت وجهات نظرهم بشأن المحور الأول (مدى المساهمة)، حيث جاءت قيمة ف ٣,٠٦، وهذه

القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١ . ولتوضيح مصدر التباين تم استخراج المتوسطات لفئات الخبرة السبع، وكانت كما يوضحها جدول رقم ١٠ .

جدول رقم ١٠ . المتوسطات لفئات الخبرة حسب درجات المحور الأول (مدى مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها).

الفئة	الانحراف المعياري	المتوسط
أقل من ٥ سنوات	٢٠,٣٠	٤٩,٦٩
٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	١٥,٦٧	٤٤,٨٨
١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	١٩,٨٠	٥٠,٩٢
١٥ سنة إلى أقل من ٢٠ سنة	١٩,٢٩	٦٠,٠٣
٢٠ سنة إلى أقل من ٢٥ سنة	٢١,٧٤	٥٥,٦١
٢٥ سنة إلى أقل من ٣٠ سنة	٢٤,٠٢	٦٠,٧٩
٣٠ سنة فأكثر	٢٤,٨٠	٦١,٢٥

يتبين من جدول رقم ١٠ أن الفئة الثانية حصلت على أدنى متوسط، بينما حصلت الفئة السابعة على أعلى متوسط، مما يبين التباين بين الفئتين العليا والدنيا، وبصورة عامة فإن متوسطات الفئات الثلاث الأولى أدنى من متوسطات الفئات الأربع الأخيرة. معنى هذا أن المعلمين أصحاب الخبرة الطويلة هم أكثر ميلاً إلى نقد واقعهم في مجال (مدى إسهامهم في التخطيط والتطوير) من المعلمين أصحاب الخبرة القليلة، وبالتالي فهم يرون أن المدى الذي يشاركون فيه في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها أقل مما يراه زملاؤهم الأقل خبرة.

ولعل السبب في ذلك هو أن المعلمين أصحاب الخبرة الطويلة عادة ما يكونون أكثر ثقة وطمأنينية من زملائهم أصحاب الخبرة القصيرة في نقد الواقع (واقع المشاركة) وهم لديهم من الخبرات — أيضًا — ما يؤهلهم للمشاركة أكثر من زملائهم الجدد. فهم ربما يرون ما يقومون بتقديمه من مناهج إلى الطلاب ليس الأفضل، وأن بإمكانهم إضافة وتعديل وتحسين ما يقدم إلى الطلاب من خبرات ونشاطات ومعارف ليتلاءم والوضع الحالي الذي

يعيشه الطالب في هذه الفترة وفي ظل التغيرات التي حصلت على مستوى المعرفة أو المجتمع أو البيئة . . . إلخ . كما أن طول بقائهم في عملية التدريس مع قلة المشاركة أسهم في توصلهم إلى هذه النظرة . في حين أن المعلمين أصحاب الخبرة القصيرة ربما يرون أن الوقت لم يحن لتكوين هذه النظرة، وأنهم بحاجة إلى بعض الوقت قبل أن يشاركوا زملاءهم الأكثر خبرة، كما أن السلبيات — إن وجدت — على مستوى المناهج الدراسية لم يكوّن عنها المعلم صاحب الخبرة القصيرة وجهة نظر محددة يثق في تبنيها والدفاع عنها .

وبالرجوع إلى جدول رقم ٩ يلاحظ أنه لا توجد فروق إحصائية ذات دلالة إحصائية بين فئات الخبرة السبع وكل من المحور الثاني (أهمية المشاركة) والمحور الثالث (أسلوب المشاركة) . وربما يمكن أن يقال إن السبب في ذلك هو ما سبق وأن أشير إليه في متغير العمر، خاصة وأن هناك علاقة بين العمر والخبرة، لأنه في العموم أصحاب الخبرة الطويلة هم أصحاب الفئة العمرية المتأخرة .

ثالثًا : دراسة أثر المؤهل في تقويم مدى وأهمية وأسلوب مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها .

تم حساب ذلك بواسطة استخدام اختبار (ت) وجاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم ١١ .

جدول رقم ١١ . قيم اختبار (ت) لقياس الفروق في المتوسطات حسب المؤهل .

م	المحـــــور		المؤهل	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	الأول	مدى المشاركة	تربوي	٥٢,٠٢	٢٠,٨٧	٠,٥٦	٠,٥٧٩
			غير تربوي	٥٠,٣٦	١٧,٨٦		غير دالة
٢	الثاني	أهمية المشاركة	تربوي	٨٥,٣٠	١٧,٢٦	٠,٦٦	٠,١٣٥
			غير تربوي	٨٨,٣٠	١١,٩٧		غير دالة
٣	الثالث	أسلوب المشاركة	تربوي	٣٢,٢٠	٦,٠٠	,٠١٩-	٠,٨٤٧
			غير تربوي	٣٢,٣٦	٥,٠٥		غير دالة

يوضح جدول رقم ١١ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل مع جميع محاور الدراسة. بمعنى آخر، فإن المعلمين (تربويون وغير تربويين) يتفقون في نظرتهم إلى مدى المشاركة وأهمية المشاركة، وأسلوب المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. وهذا يعني أنه لا يوجد أثر للمؤهل التربوي في المحاور الثلاثة المذكورة. وقد يكون السبب في ذلك أن المعلمين يستفيدون من خبرات بعضهم البعض في مجالات تخص صلاحياتهم في أمـور يمارسونها، فتنتقل وجهات نظرهم من بعضهم إلى البعض الآخر مما يقرب من وجهات نظرهم إزاء المجالات الثلاثة الخاصة بتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، بحيث أن التربويين وغير التربويين منهم يكوّنون وجهات نظر متقاربة نحو موضوعات أو مجالات تدخل في مجال عملهم. وقد يكون سبب عدم وجود فروق بين المعلمين المؤهلين تربويًا والمعلمين غير المؤهلين تربويًا هو أن المعلم غير المؤهل تربويًا دفعه إحساسه بنقص الكفاءة في التدريس إلى أن يتعلم ذاتيًا ويطلع على ما له علاقة بالتربية وطرق التدريس ليقلل الفجوة بينه وبين زميله التربوي. ويجب التذكير إلى أن كليات التربية دأبت إلى فترة ليست بالقصيرة على استقطاب طلاب من مستويات أقل مما تستقطبه الكليات الأخرى، ولذا فإن تضييق الهوة — إن وجدت — بين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًا من المعلمين قد يكون أمرًا ميسورًا.

رابعًـا : دراسـة أثر الجنسية في تقويم مدى أهمية وأسلوب مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.

وهذا ما يحاول توضيحه جدول رقم ١٢.

جدول رقم ١٢. اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق في المتوسطات حسب الجنسية.

المحـور	الجنسية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول: مدى المشاركة	سعودي	٤٧,٨٦	١٩,٧٩	٣,٧٣-	٠,٠٠٠
	غير سعودي	٥٧,٣٦	١٩,٢٩		دالة*
الثاني: أهمية المشاركة	سعودي	٨٥,٤١	١٦,٧٤	٠,٦٨-	٠,٤٩٨
	غير سعودي	٨٦,٨٣	١٥,٢٢		غير دالة
الثالث: أسلوب المشاركة	سعودي	٣١,٩٥	٦,١٦	٠,٩٦-	٠,٣٣٩
	غير سعودي	٣٢,٦٧	٥,١٤		غير دالة

* تعني دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من جدول رقم ١٢ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنسية لدى المعلمين بالنسبة للمحورين الثاني والثالث، أي أن المعلمين متفقون في نظرتهم لهذين المحورين (مدى الأهمية وأسلوب المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها). إلا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنسية بالنسبة للمحور الأول (مدى المشاركة) لصالح المعلمين غير السعوديين كما يتبين من المتوسط لكل منهما. فبينما بلغ المتوسط لغير السعوديين ٥٧,٣٦، بلغ المتوسط للمعلمين السعوديين فقط ٤٧,٨٦، وهذا يعني أن المعلمين السعوديين ينظرون إلى مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها أقل من مشاركة المعلمين غير السعوديين، وربما يكون السبب في ذلك أن المعلم السعودي كان يتوقع من المسؤولين في وزارة المعارف وإدارة التعليم أكثر مما يتوقعه زميله غير السعودي، ربما بحكم طول واستمرارية بقاء المعلمين السعوديين في العمل في المدارس، فهم أكثر ثقة في البقاء على رأس العمل من زملائهم غير السعوديين، مما يمكن المعلمين السعوديين من ملاحقة التغيرات التي حصلت على مستوى البيئة والمجتمع . . . إلخ، في حين أن المعلمين غير السعوديين قد لا تتوافر فيهم هذه الأمور، وبالتالي فهم يقارنون المتغيرات السابقة (المجتمع، البيئة . . . إلخ) مع ما كانوا يعرفونه ويتوقعونه عن المملكة.

الخلاصة والتوصيات

استهدفت هذه الدراسة استطلاع آراء معلمي المرحلة الثانوية في مدينة الرياض نحو مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.

١ ـ لقد كان هناك شبه اتفاق على أن مشاركة المعلمين الحالية في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها يعتبر متواضعًا مما يوحي بأن المعلمين يتطلعون إلى المشاركة في التخطيط والتطوير للمناهج.

وبالنظر إلى الملحق رقم ٦ يتبين أن النسب المئوية والتكرارات تبرر بشكل واضح قلة مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية ومداها في العبارات المنوه عنها (٢، ٤، ٦، ١٠، ثم من ١٩ إلى ٢٣). وبالنظر في هذه العبارات يتضح أنها جميعًا تتعلق بأمور تختص بتقويم المنهج المدرسي وتخطيطه وتنفيذه، وتبرز حساسية المعلمين لقلة ومدى مشاركتهم في المجالات التي لها مسيس علاقة بعملهم بشكل مباشر وخاصة تلك التي تتعلق بحجرة

الدراسة. لهذا فإن الباحث يقترح إجراء دراسة أخرى تستكشف المجالات والمدى الذي يمكن أن يشارك المعلمون فيه في تخطيط المناهج الدراسية وبالذات تلك التي تتعلق بعمل المعلم في حجرة الدراسة.

٢ ـ أما من حيث أهمية المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، فلقد أبان جدول رقم ٧ توجهًا واضحًا يتمثل في زيادة نسب وتكرارات العبارات (٢، ٤، ٦)، وهذه العبارات تتعلق بزيادة خبرات المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية، وزيادة معرفتهم بحاجات طلابهم، وزيادة معرفتهم بأفضل أساليب التدريس. ولذا فإن من الأهمية بمكان التنبه إلى ما يعتبره المعلمون ذا أهمية ومحاولة إدخاله في المقررات والبرامج الدراسية التي يدرسها المعلمون في كليات التربية من اهتمام بتدريس مادة المناهج، وكذا طرق التدريس، فضلاً عن المقررات التي تكشف لهم أهم حاجات الطلاب في المرحلة الثانوية والتي عادة ما يقدمها قسم علم النفس.

٣ ـ ومادام المعلمون يقترحون من الأساليب المعروضة للمشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تلك التي يمارس فيها نخبة معينة ومميزة منهم، فإنه من المستحسن البدء بمشاركة من هذا القبيل أولاً على أن يكون المعلمون المشاركون في هذه العملية على اتصال وتنسيق مع زملائهم غير المشتركين للاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم. ويمكن الاستفادة من الأسلوب الآخر، وهو المشاركة في اللجان، كل معلم في مجال تخصصه، لزيادة أكبر عدد ممكن من المعلمين في عملية تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.

٤ ـ وتظهر نتائج الدراسة، على الرغم من اتفاق المعلمين على مدى المشاركة وأهميتها وأسلوبها، إلا أن بعضهم يرى أن مدى المشاركة الحالية قليل بدرجة أكبر من البعض الآخر، فلقد وجّه من كان أكبر سنًا وأكثر خبرة من المعلمين انتقادًا لأسلوب المشاركة أكثر من المعلمين الأصغر سنًا وأقل خبرة، وربما تكون هذه الظاهرة تتشكل عند المعلم بعد مروره بمجموعة من الخبرات والتجارب التي تمكنه من نقد واقعه الحالي في المشاركة، وربما أنه توصل إلى قناعة، أنه وبحكم صلته القريبة من الطالب ولكونه المنفذ الحقيقي للمنهج في حجرة الدراسة، إلى أن بعض ما يقدم يحسن تعديله بشكل قليل أو كثير بناءً على الخبرة التي حصل عليها المعلم. لذا فإن الباحث يرى ضرورة إشراك هذه الفئات ذات الخبرة بالذات في أعمال تخطيط المناهج وتطويرها، خاصة وأن خبرات هؤلاء المعلمين أكثر واقعية حتى من

أولئك الذين يحاولون بناء المناهج أو يحاولون تطويرها لقربهم وتعاملهم ميدانيًا مع المنهج كما أشير.

٥ ـ أبرزت النتائج أيضًا أن كلًا من التربويين وغير التربويين من المعلمين متفقون على مدى المشاركة وأهميتها وأسلوبها. وقد أرجع الباحث السبب في ذلك لعدة عوامل، كان منها أن كليات التربية درجت — إلى وقت قريب — على قبول طلاب من مستويات أقل مما درجت عليه كليات الجامعة الأخرى، مما أدى إلى أن يكتسب المعلم غير التربوي كثيرًا مما اكتسبه زميله التربوي بجهده الذاتي، وهذه ظاهرة طيبة وأدى ذلك إلى تساوي الاثنين في النظرة تجاه المحاور الثلاثة، والباحث يقترح على كليات التربية، وبعد زيادة المتقدمين لها، ضرورة قبول طلاب من مستويات أعلى. كما يوصي الباحث بأن تقدم كليات التربية مقررات للمعلمين أثناء الخدمة في المناهج وتخطيطها وتطويرها لرفع مستوى أداء المعلمين.

٦ ـ أبرزت النتائج اتفاق المعلمين على أهمية المشاركة وكذلك أسلوب المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها بغض النظر عن جنسية المعلمين، بينما اختلفت وجهات نظرهم بشأن المحور الأول (مدى المشاركة)، حيث رأى المعلمون السعوديون أن مدى مشاركتهم كان أقل مما رأى زملاؤهم غير السعوديين. وكان أحد تفاسير الباحث لهذه الظاهرة، أن المعلم السعودي أكثر ديمومة في العمل، وأكثر تطلعًا لأن يكون في الإدارة... إلخ من زميله غير السعودي. لذا، والأمر كذلك، فإن الباحث يوصي بتتبع الأسباب الحقيقية لهذه الظاهرة في محاولة لعلاجها، وذلك لأن رضا واطمئنان المعلم [٣٦، ص١٩؛ ٣٧، ص الملخص] غير السعودي في عمله يسهم في زيادة إنتاجه أيضًا وربما مشاركته في عمليات من قبيل تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، خاصة وأن البعض منهم متميز في عمله. كما أن إفساح المجال لكل المعلمين — سعوديون وغير سعوديين — في المشاركة يصب في النهاية في تقديم أفضل الخدمات للطلاب، لا بل والعملية التعليمية ككل. وتجدر الإشارة إلى أن أفراد العينة لم يضيفوا أي عبارات أخرى غير التي ذكرت في المحاور الثلاثة.

وبالإضافة إلى ما سبق يقترح الباحث عمل دراسات في مجال مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تشمل:

١ ـ الموجهين والإداريين لتكوين صورة أفضل بشأن إمكانية المعلمين في عملية التخطيط والتطوير.

٢ ـ معلمي المرحلة الابتدائية وإداريها وموجهيها ومقارنتها بنتائج هذه الدراسة .
٣ ـ معلمي المرحلة المتوسطة وإداريها وموجهيها ومقارنتها بنتائج هذه الدراسة .
٤ ـ إجراء هذه الدراسة على مستوى المملكة ليتم التوصل إلى نتائج أكثر تعميمًا .
٥ ـ عمل دراسات تأخذ بعين الاعتبار: الجنس ، والتخصص ، المدارس الأهلية وغير الأهلية عن مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها .

ملحق رقم ١ . أسماء من قاموا بتحكيم الاستبانة

١ ـ د. فتحي الكرداني .
٢ ـ د. نور الدين محمد عبدالجواد .
٣ ـ د. مصطفى محمد متولي .
٤ ـ د. عبدالعزيز عبدالوهاب البابطين .
٥ ـ د. محمد شحات الخطيب .
٦ ـ د. سلام سيد أحمد سلام .
٧ ـ د. عبدالعزيز الباتع .
٨ ـ د. سر الختم عثمان علي .
٩ ـ د. علي محمد القرني .
١٠ ـ د. محمد عبدالله الحصيني .
١١ ـ د. محمد عقيلان .
١٢ ـ د. عبدالله العجاجي .
١٣ ـ د. حسن فريد العولقي .

ملحق رقم ٢ .

أخي المعلم في المرحلة الثانوية يحفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . . . وبعد،،،،،

لما كان المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية وهو المنفذ الحقيقي للمنهج، فإنني أضع بين يديك أخي المعلم هذه الاستبانة «استطلاع آراء معلمي المدارس الثانوية في مدينة الرياض نحو مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها .»

أرجو التكرم بقراءة عبارات هذه الاستبانة بدقة ثم التعبير عن رأيك في كل عبارة من عباراتها أمام الخانة التي تناسب رأيك فيها .

وأرجو أن أبين أن المعلومات التي ستدون من قبلك على هذه الاستبانة سوف لن تستعمل إلا لأغراض البحث . لذا فإنه لا حاجة لذكر اسمك على الاستبانة .

وتقبل أخي الكريم شكري وامتناني لك سلفًا .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،،،،،

الباحـــــث

د . محمد بن عبدالرحمن محمد الديحان

أولاً ـ معلومات عامة :

أرجو التكرم بوضع إشارة (√) في المكان الذي يتلاءم ووضعك مما يأتي :

(١) العمر :

١ ـ ☐ أقل من (٣٠) سنة

٢ ـ ☐ (٣٠) سنة إلى أقل من (٤٠) سنة

٣ ـ ☐ (٤٠) سنة إلى أقل من (٥٠) سنة

٤ ـ ☐ (٥٠) سنة فأكثر

(٢) الخبرة :

١ ـ ☐ أقل من (٥) سنوات

٢ ـ ☐ (٥) سنوات إلى أقل من (١٠) سنوات

٣ ـ ☐ (١٠) سنوات إلى أقل من (١٥) سنة

٤ ـ ☐ (١٥) سنة إلى أقل من (٢٠) سنة

٥ ـ ☐ (٢٠) سنة إلى أقل من (٢٥) سنة

٦ ـ ☐ (٢٥) سنة إلى أقل من (٣٠) سنة

٧ ـ ☐ (٣٠) سنة فأكثر

(٣) المؤهـــل :

١ ـ ☐ تربـــوي

٢ ـ ☐ غير تربوي

(٤) الجنســـية :

١ ـ ☐ ســـعودي

٢ ـ ☐ غير ســعودي

ثانيًا: (أ) مدى إسهام المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.

أرجو قراءة كل من العبارات التالية بدقة، ثم ضع إشارة (√) في الخانة التي تمثل رأيك فيها.

مسلسل	العبـــــــارة	مـــدى الإســـــهام				
		كبير جدًا	كبير	متوسط	قليل	غير موجود مطلقًا
	تشجع كل من وزارة المعارف وإدارة التعليم المعلمين على:					
١	المشاركة في تطوير أهداف التعليم العامة.					
٢	المشاركة في تدارس الأمور الخاصة بتخطيط المناهج الدراسية.					
٣	المشاركة في تدارس الأمور الخاصة بتطوير المناهج الدراسية					
٤	المشاركة في صياغة أهداف محددة للمرحلة الثانوية.					
٥	المشاركة في صياغة أهداف خاصة لكل منهج من مناهج المواد الدراسية.					
٦	المشاركة في اللجان المدرسية لتطوير المناهج الدراسية.					
٧	الإسهام في تغيير طرق تدريسهم.					
٨	المشاركة في تقويم المنهج.					
٩	المشاركة في اختيار الوسائل التعليمية المناسبة في تدريسهم.					
١٠	المشاركة في تحديد معوقات المنهج (كالمناخ التربوي وتوفير الأجهزة...).					

مسلسل	العبـــــــارة	مـــدى الإســـــهام				
		كبير جدًّا	كبير	متوسط	قليل	غير موجود مطلقًا
١١	الإسهام في التنسيق بين المدرسة وأولياء أمور الطلاب في حل مشكلات الطلاب الخاصة بالمناهج الدراسية.					
١٢	المشاركة في تخطيط الأنشطة الطلابية.					
١٣	المشاركة في تحديد الأنشطة الطلابية الأكثر مناسبة لقدرات الطلاب العقلية والنفسية والبدنية.					
١٤	المشاركة في تقويم الكتاب المدرسي.					
١٥	الإسهام في وضع اقتراحات لما يلزم اتخاذه مع الطلاب المشاكسين.					
١٦	الإسهام في وضع اقتراحات لما يلزم اتخاذه مع الطلاب المتخلفين دراسيًّا.					
١٧	الإسهام في وضع اقتراحات لما يلزم اتخاذه مع الطلاب المتفوقين دراسيًّا.					
١٨	الإسهام في تحديد المستوى الأكاديمي المناسب لتحصيل الطلاب.					
١٩	الإسهام في إضافة موضوعات ووحدات جديدة في المقررات الدراسية.					
٢٠	المشاركة في إجراء أبحاث تتقصى معوقات تخطيط المنهج الدراسي.					

متسلسل	العبـــــــارة	مـــدى الإســـــهـام				
		كبير جدًّا	كبير	متوسط	قليل	غير موجود مطلقًا
٢١	المشاركة في إجراء أبحاث تتقصى معوقات تنفيذ المنهج الدراسي.					
٢٢	المشاركة في إجراء أبحاث تتقصى معوقات تطوير المنهج الدراسي.					
٢٣	المشاركة في تقديم بعض الموضوعات الدراسية أو تأخيرها.					
	فضلاً... «إن كان لديك عبارات أخرى لم تُذكر عن مدى مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها» اذكرها ثم ضع إشارة أمام الخانة التي تمثل رأيك فيها على المقياس المجاور لها.					

(ب) مدى أهمية مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها

فضلاً ضع إشارة (√) أمام الخانة التي تمثل رأيك في كل عبارة من العبارات التالية :

مسلسل	العبـــــــارة	مـــدى الإســـــهـام				
		كبير جدًا	كبير	متوسط	قليل	غير موجود مطلقًا
	إسهـام المعلمـين في تخطيط المنـاهج الدراسية وتطويرها تسهم في:					
١	تحسين أدائهم في العملية التعليمية .					
٢	زيادة مهاراتهم في تخطيط المناهج الدراسية .					
٣	زيادة مهاراتهم في تطوير المناهج الدراسية .					
٤	زيادة معرفتهم بحاجات طلابهم .					
٥	زيادة معرفتهم بالبيئة المدرسية التي ينمو فيها الطلاب .					
٦	زيادة معرفتهم بأفضل أساليب التدريس .					
٧	زيادة معرفتهم بخبرات طلابهم .					
٨	زيادة معرفتهم بأفضل أساليب التقويم .					
٩	رفع مستوياتهم في مجالات تخصصاتهم .					
١٠	زيادة إيجابيتهم في تنفيذ المنهج .					
١١	زيادة تفاعلهم مع حاجات المجتمع المحيط بالمدرسة .					
١٢	زيادة تفاعلهم مع مشكلات المجتمع المحيط بالمدرسة .					

مسلسل	العبـــــــارة	مـــدى الإســـــهـام				
		كبير جدًّا	كبير	متوسط	قليل	غير موجود مطلقًا
١٣	رفع مستوى الاتصال بين المعلمين وكل من له علاقة بتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها.					
١٤	زيادة قدراتهم ومهاراتهم على العمل الجماعي.					
١٥	زيادة قدراتهم على معرفة أساليب جديدة في تخطيط المناهج الدراسية.					
١٦	زيادة قدراتهم على معرفة أساليب جديدة في تطوير المناهج الدراسية.					
١٧	زيادة مستوى إنتاجهم التربوي.					
١٨	تقليل عدد الشكاوى الصادرة منهم فيما يخص عملهم.					
١٩	رفع مستوى انتمائهم لمدرستهم.					
٢٠	زيادة قدراتهم على رسم خطة لأولويات التغييرات في المنهج المدرسي.					
٢١	تحفيزهم على مواصلة الدراسة أثناء الخدمة.					
	فضلاً.. «إن كان لديك عبارات أخرى لم تذكر عن مدى أهمية مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها» اذكرها ثم ضع إشارة (√) أمام الخانة التي تمثل رأيك فيها.					

(جـ) أسلوب إسهام المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها

فضلاً ضع إشارة (√) أمام الخانة التي تمثل رأيك في كل عبارة من العبارات التالية :

مسلسل	العبـــــــارة	مـــدى الإســـــهام				
		كبير جدًا	كبير	متوسط	قليل	غير موجود مطلقًا
	يكـون إسهـام المعلمـين في تخطيط المنـاهـج الدراسية وتطويرها بواسطة :					
١	مقترحات مكتوبة يقدمها المعلمون كل في حقل تخصصه للمسؤولين في وزارة المعارف .					
٢	مشاركة نخبة متميزة من المعلمين وممثله لهم مع خبراء المنـاهـج الـدراسيـة في وزارة المعارف لتـدارس الأمـور الخـاصـة بتـطويـر المناهج الدراسية وتطويرها .					
٣	مشـاركـة المعلمين كل في حقـل تخصصه في اللجان المتخصصة الموجودة في الوزارة .					
٤	المشـاركة الفعلية في ورشة عمل تنظمها لجنة تخطيط المناهج وتطويرها في وزارة المعارف .					
٥	المشـاركـة في الـدورات والندوات والمؤتمرات الخاصة بتخطيط المناهج الدراسية وتطويرها .					
٦	المشـاركـة الإيجابية في الدورية التي تصدرها وزارة المعارف (التوثيق التربوي) .					
٧	المشاركة من خلال الإجابة عن أسئلة تقدم من الإدارة المسؤولة عن المناهج في وزارة المعارف عن تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها .					

مسلسل	العبـــــــارة	مـــدى الإســـــهام				
		كبير جدًا	كبير	متوسط	قليل	غير موجود مطلقًا
٨	الإسهام في دراسات ميدانية تقيمها المؤسسات التربوية كالكليات التربوية . . . إلخ لتدارس وضع المناهج الدراسية.					
	إن كان لديك أساليب أخرى لمشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها لم تُذكر، أذكـرها، وبين مدى أهميتها من وجهة نظرك على المقيـاس الخـماسي الموجـود على الجهـة اليسرى من الورقة.					

المراجـــــــع

[١] شهلا، جورج، وعبدالسميع جريلي، والماس شهلا حنايا. *الوعي التربوي ـ مستقبل البلاد العربية*. ط ٨. بيروت: مطبعة رأس بيروت، ١٩٧٣م.

[٢] Al-Ibrahim, Abdul-Rahman. "Toward a Conceptual Model for Curriculum Development. The Case of Qatar." Unpublished Ph. D. dissertation, State University of New York at Buffalo, 1980.

[٣] جابر، جابر عبدالحميد. «دراسة تصرفات عينة من معلمات المرحلة الابتدائية القطريات في حالات تعليمية معينة وعلاقتها بالخبرة التعليمية والمؤهلات التربوية وتقديرات المديرات والموجهات.» الدوحة: مركز البحوث التربوية، رقم ٢٨، جامعة قطر، ١٩٨١م.

[٤] الحمادي، عبدالله محمد. *مشاركة المعلم بإعداد وتخطيط المناهج الدراسية*. ترجمة مجيد إبراهيم دمعة. الدوحة: دار قطري بن الفجاءة، ١٩٨٣م.

[٥] حسني، محمد محمود محمد. «مشاركة معلم المدرسة الثانوية في عملية صناعة القرار المدرسي، مدخل لتطوير الإدارة المدرسية.» المؤتمر العلمي السادس لرابطة التربية الحديثة، الجزء الأول، جامعة عين شمس، ٦ـ٨ يوليو ١٩٩١م.

[٦] سرور، أحمد فتحي. *استراتيجية تطوير التعليم في مصر*. القاهرة: الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية، ١٩٨٧م.

[٧] السلمي، علي. *الإدارة المصرية، رؤية جديدة*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٩م.

[٨] Bahar, Ismail S.F. "The Role of National Adult Education Center in Curriculum Development in Somalia in Selected Goverment Primary Adult Schools of Mogadishio." Unpublished Diploma thesis, University of Nairobi, Kenya, 1983.

[٩] Miller, William Thomas. "An Analysis of Teacher Participation in Curriculum Development for Project Canada West." Unpublished Ph.D dissertation, Univ. of Saskatchewan, Canada, 1972.

[١٠] Doll, Ronald. *Curriculum Improvement Decision Making and Process*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

[١١] Oliver, Albert J. *Curriculum Improvement: A Guide to Problems, Principles and Process*. 2nd. ed. New York: Harper and Row, 1977.

[١٢] Young, Jean Helen. *Teacher Participation in Curriculum Decision Making: An Organizational Dilema*. Ontario Institute for Studies in Educ. Curriculum Inquiry 9, 1979.

[١٣] Hanson, E. M. *Educational Administration and Organizational Behavior*. Boston: Allyn and Bacon, 1979.

[١٤] Tanner, D., and L. Tanner. *Supervision in Education*. New York: Macmillan, 1987.

[١٥] Roe, W. H., and T. T. Drake. "*Principalship*." New York: Macmillan, 1980.

[١٦] Pukett, D. M. "Participation of Teachers in School Decision-Making as Prepared by Ohio Middle School Principals." D.A.I., 35, No. 4 (1974).

[١٧] Jackson, Elizabeth, et al. "Physical Education in Further Education: The Need for a Systemic Approach to Curriculum Development." An FEU Occasional Paper No. 84. London: Further Education Unit, 1984.

[١٨] Chan, Thomas V. "Curriculum Development for the Classroom-A Teacher Prerogative." *Education Canada*, 24, No. 2 (Sum. 1984).

[١٩] Nunan, David. "Toward a Collaborative Approach to Curriculum Development: A Case Study." *TESOL Quarterly*, 23, No. 1 (March 1989).

[٢٠] Young, Jean. "Teacher Participation in Curriculum Development: A Study of Societal and Institutional Levels." *Alberta Journal of Educational Research*, 36, No. 2 (June 1990).

[٢١] منشام، بول م. *ناظر المدرسة الثانوية ومدرسوها يخططون لتحسين البرنامج الدراسي*. ترجمة يوسف خليل يوسف ومحمد سليمان شعلان. القاهرة: دار النهضة العربية، د. ت.

[٢٢] Peretz, Miriam Ben. "Teacher Role in Curriculum Development: An Alternative Approach." *Canadian Journal of Education*, 5, No. 2 (1980).

[٢٣] Kerr, Ian Alexander. "Effects of Teachers Belief Variables on Participation in Curriculum Decision Making for School-Based Curriculum Development in Western." Unpubiished Ed. D. dissertation. (University of Georgia, 1981).

[٢٤] Saylor, Galen J., William M. Alexander, and Arthur J. Lewis. *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. 4th. ed. New York: Holt Rinehart and Winston, 1980.

[٢٥] Saylor, Galen J. "The Effective Curriculum Planner Impact." Vol.3 Oct. (1976).

[٢٦] Ferris, A.E. "Organization Relationship in Two Selected Secondary Schools: A Comparative Study." Unpublished Ph. D. dissertation. Columbia Univ., 1965.

[٢٧] Flannery, D.I. "Teacher Decision Involvement and Job Satisfaction in Wisconsin High Schools." *D.A.I.* 41, No. 5 (1981).

[٢٨] Thierbach, G.L. "Decision Involvement and Job Satisfaction in Middle and Junior High Schools." *D.A.I.*, 41, No. 9 (1981).

[٢٩] Konke, Karen. "A Study of the Relationship of Teacher Conceptual Level with Perceptions of Teachers in Regard to Staff Development, and Instructional Improvement." Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, L A., April 22-27 1984.

[٣٠] Taylor, C. A. "Planning Gifted Education: Opportunity for School Based Curriculum Development." Paper presented at the International Conference on Education for the Gifted, Stellien Basch, Republic of South Africa, June 1984.

[٣١] Ress, David. "The Lesotho Model of Curriculum Development in Action." *Journal of Curriculum Studies*, 14, No. 1 (Jan.-March 1982).

[٣٢] حسين، عبدالمنعم محمد. «قضية الانتماء: العلاقة المتبادلة بين الانتماء للمجتمع والنماء الشامل للفرد والدور التربوي للمدرسة والمعلم في ذلك المجال.» *دراسات وبحوث في المناهج*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٨م.

[٣٣] Steller, Auther W. "Curriculum Planning." In Fenwick W. English, ed. *Educational Curriculum Decisions*. Yearbook of Association for Supervision and Curriculum Development. Washington, D.C.: A.S.C.D. Publication, 1983.

[٣٤] Naama Sabar. "Toward School-based Curriculum Development: Training School Curriculum Co-Ordinators." *Journal of Curriculum Studies*, 15, No. 4 (Oct. Dec. 1983).

[٣٥] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. *الفكرة الإحصائية السنوية لمركز المعلومات*. الرياض: التوثيق التربوي، ١٤١٢هـ.

[٣٦] العسكر، علي وآخرون. «مدى تعرض معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت لظاهرة الاحتراق النفسي.» م٣، ع١٠، *المجلة التربوية* (المحرم ١٤٠٦هـ).

[٣٧] Golloway, B. D. et al. "Sources of Satisfaction and Dissatisfaction for New Zealand Primary School Teachers." *Educational Research*, 27, No. 1 (Feb. 1985).

Perceptions of Riyad Secondary School Teachers toward their Participation in Planning and Developing Curricula

Mohammad A. Al-Daihan
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to investigate the point of view of male high school teachers in Riyadh toward their participation in curriculum building and development.

To achieve this purpose the researcher reviewed related literature and collected data through a questionnaire which he designed. 340 teachers were selected as a stratified random sample to participate in the study.

The following are the major finding of the study:

1 – There was a general agreement among participants that the participation of teachers in both curriculum building and curriculum development was very low. The importance of the participation was very high, and also they preferred a few styles of participation.

2 – Saudi, more experienced, and older teachers recommended a greater share of participation.

3 – Based on the results of the study, the researcher recommended:

a. More teacher participation in the building and developing of curricula.

b. A necessity to develop the qualifying programs for secondary school teachers so that these programs would include courses that enable teachers to participate in the planning and developing of school curricula.

c. A necessity to confine admission to colleges of education to students with higher scores.

d. Designing several studies concerning the teachers' participation on developing and building curricula with regard to different variables, such as sex, area, educational stages, ... etc.