مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها وأهميّة المشاركة من وجهة نظرهم

محمد فؤاد الحوامدة و زيد سليمان العدوان

المناهج وأساليب التدريس، جامعة البلقاء التطبيقيّة، الأردن

الملخص:

هدفت الدِّراسة إلى الكشف عن درجة مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها، وأهميّة هذه المشاركة من وجهة نظرهم، وتقصّي أثر المتغيرات (الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة) في هذه المشاركة وأهميتها. ولتحقيق ذلك اتبعت الدِّراسة المنهج الوصفيّ التحليليّ، حيث تمّ تطوير استبانة مكونة من (38) فقرة، بعد التحقق من صدقها وثباتها، وتمّ توزيعها على عينة الدِّراسة المكونة من (193) معلّماً ومعلّمة للمرحلة الثانويّة في مديرية التربية والتعليم لعمان الأولى. حيث أظهرت نتائج الدِّراسة أن درجة مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها، كانت مشاركة بدرجة ضعيفة، أمّا درجة أهميّة مشاركتهم، كانت مهمة بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين تقدير المعلّمين لدرجة مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها تعزى إلى متغير الجنس، ومتغير المؤهل العلميّ. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، لصالح المعلّمين أصحاب الخبرة العالية (10 سنوات فأكثر). كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين تقدير المعلّمين لدرجة أهميّة مشاركتهم، تعزى إلى متغير الجنس، ومتغير المؤهل العلميّ، ومتغير سنوات الخبرة. وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات منها: ضرورة توفير فرص أوسع للمعلّمين للمشاركة الفعليّة في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها. وفتح قنوات الاتصال والتفاعل معهم؛ لإبراز جهودهم وآرائهم واقتراحاتهم بخصوص تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها.

الكلمات المفتاحيّة: مشاركة المعلّمين، تخطيط المناهج، تطوير المناهج.

مُقدِّمة الدِّراسة:

تسعى النظم التربويّة إلى تحسين مناهجها الدراسيّة بعدة طرائق، فتلتمس النواقص والمعوقات، وتسعى إلى معالجتها واتخاذ أفضل القرارات في مواجهتها، فتدرس كلّ ما يتعلق بالعمليّة التعليميّة، الطالب والمعلّم والمنهاج؛ سعياً إلى إعداد ما يجب أن يتعلّمه الأبناء، وتحديداً للوسائل المناسبة لإحداث التعلّم الفعّال (الربيع وقبّاض، 2006؛ الديحان، 1994).

فعمليّة تحسين المنهاج الدراسيّ تحتاج إلى مراجعة كلّ ما يتعلق بالعمليّة التعليميّة التعلّميّة، فالمتعلّم والمعلّم والمحتوى أهم عناصر العمليّة التربويّة التي يجب أن تجد قدراً كافياً من التمحيص والتدقيق. ويعدُّ المعلّم العنصر الذي يقوم بالدور الأساسيّ في تفعيل بقية عناصر العمليّة التعليميّة، فهو المنفّذ الحقيقيّ للمنهاج، وعندما يشترك المعلّم في جميع خطوات تخطيط المناهج وتطويرها يشعر بأنَّه صاحب هذا المنهاج والقائم على أمره، ومن ثم يتحرك برضى كبير وقناعة تامة في كلّ مراحل تنفيذه، ويدافع عنه بشتى السبل (بوشامب، 1987، 155).

من هنا نادت الاتجاهات المعاصرة في مجال صناعة المناهج الدراسيّة بضرورة الأخذ بمبدأ مشاركة المعلّمين في جميع مراحل بناء المنهاج وإجراءات تطويره؛ لجسر الفجوة بين النظرية والتطبيق، أي بين تصميم المناهج وتنفيذها (حمدان، 2001؛ نصر، 1995؛ Giselleo *et al*, 1992, 21).

فمشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها تمثل حقيقة الصلة بين النظامين المهمين في البنية التعليميّة: المنهاج والتدريس. واعتبر الباحثون أنَّه لا يمكن إيجاد أو إقامة الصلة فعلياً بين هذين النظامين إلا من خلال توفير التغذية الراجعة التي يقدِّمها المعلمون، كما اعتبروا أن المعلّمين هم القادرون على توفير البيانات، والمعلومات الأساسيّة اللازمة لتخطيط المناهج وتطويرها (Clandinin & Connelly, 1992).

ومن جهة أخرى تعدُّ عمليّة صنع القرارات المتعلقة بتخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها، الحلقة التي تربط بين دائرة الإدارة والتعليم والسياسة (Newton, 2003).

فبعض الدول المتقدّمة تعتبر أن عمليّة المشاركة هذه هي سياسة في حدِّ ذاتها، فعمليّة تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها في أساسها عمل سياسيّ، فلا غرابة أن يُقَالَ "إنَّ التدخل في مناهج أيّ دولةٍ يعادلُ التعدي على حدودِهَا وسيادتِهَا"، فصناعة المناهج تخضع عادة في الدول الديمقراطيّة للمفاوضة بين السلطة السياسيّة وجماعات الضغط والأحزاب، واتحادات المعلّمين، والمتعلّمين الذين يجب أن تشبع حاجاتهم واهتماماتهم (الدعيس، 2005؛ Looney, 2001; Broadhead, 2002) .

الأمر الذي يفرض على من هم في موقع المسؤولية عن المناهج، أن يكونوا مؤهلين يمتلكون فلسفة منهاجيّة شاملة، ويمتلكون من المعلومات والبيانات التي تبيّن حاجات وطموح وآمال المجتمع؛ للاستعانة بها في رسم الخطط ووضع الاستراتيجيات والأهداف. فقد وضعت كثير من المعايير والشروط لاختيار المؤهلين للمشاركة في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها، أبرزها المؤهل العلميّ، والخبرة، والسيرة الحسنة الشخصيّة والتربويّة والوظيفيّة (حمدان، 1998).

وانطلاقاً من أهميّة المعلّم فإنَّ من الأهميّة بمكان محاولة استكشاف درجة مشاركة المعلّمين ودرجة أهميّة تلك المشاركة؛ لكون المعلّم مفتاح الإصلاح التربويّ المنشود للعمليّة التعليميّة، وهو الأقرب إلى التفاعل الذي يحصل بين الطالب والمنهاج المدرسيّ، وأن أمر مشاركته في عمليات كهذه سيصب في النهاية في صالح العمليّة التعليميّة (الديحان، 1994، 146). حيث تؤكد كثير من الدّراسات ضرورة الاهتمام بالمعلّم بشكل أكبر، فدراسة ريل (2000) تؤكد أنّ المعلّمين في القرن الحادي والعشرين العامل المحدِّد لنوعية التعليم على جميع المستويات. ويرى السويدي (2000) أن دورهم سيختلف كثيراً عمّا كان عليه في السابق، وسيكون من واجبهم تبديل الصورة التقليديّة للمعلّم. أمّا هنشي (2000) فيرى أن هناك حاجة إلى نمط جديد من المعلّمين، مثل بعض المدربين ومصممي المناهج والبرامج التعليميّة.

وقد أجريت العديد من الدّراسات حول مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها عالمياً وعربياً، فقد أظهرت نتائج دراسة ياسمين (Yasemin, 2008)

أن التطبيقات التربويّة للمعلّمين تراوحت واختلفت باختلاف الأسلوب التعليميّ، ومدى فهم المعلّم لعمليات تطوير منهاج اللغة الإنجليزية في المراحل الابتدائية في تركيا، والتدريبات السابقة التي تلقاها، مما له الأثر على مدى تطبيقهم للمنهاج. وقد ركزت الدِّراسة على الحاجة الماسة لتوفير فرص المشاركة لهم في عمليّة تطوير المنهاج لتشجيعهم على تطبيق التطوير المنهاجيّ بفاعلية.

أمَّا دراسة الربيع وقبّاض (2006) فقد أظهرت نتائجها وجود اتفاق بين المعلّمين على أن مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها مهمة بدرجة كبيرة. كما أظهرت النتائج أنّ المعلّمين العاملين في المدن وذوي الخبرة الطويلة يمارسون ضغطاً كبيراً على الإدارات التعليميّة للاشتراك في عمليّة تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها، ويرون أن الفرص الممنوحة لهم حالياً لا تفي بالغرض.

وأظهرت نتائج دراسة يبينغ(Yeping, 2002) أن الدورات التي قدّمت للمعلّمين في مجال تصميم مناهج الرياضيات في الصفوف الابتدائية، أثرت في مستوى التطبيقات الخاصة باكتشاف المعلّم المعني وتنظيمه لمنهاجه الخاص به في تدريسه.

كما أظهرت نتائج دراسة (المشرف، 2000) رغبة كبيرة للمشاركة في تخطيط وتطوير المنهاج لدى المعلّمين، وهم يعتبرون أن النظام المركزي التربويّ يشكل عائقاً لهذه المشاركة، بحيث لا يتيح التواصل المباشر والسهل بين المعلّمين وصنّاع المناهج.

كما أظهرت بعض الدّراسات أن المعلّمين يرون أن فوائد المشاركة في صنع القرارات تفوق تكلفة مشاركتهم؛ لأنها تزيد من الثقة بالنفس وتحقيق الذات، وأن عمليّة مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج وتطويرها في بادئ الأمر الغاية منها تحسين المناهج، إلا أنه ستشمل في الوقت ذاته تطوير المعلّمين، فهي وسيلة للنمو المهني؛ حيث دفعت المعلّمين لتطوير تكتيكات جديدة وأساليب متينة لرفع مستوى التعلم عند طلابهم، ولدفعهم لإتقان ما هم معنيون به من تعليم وتدريس (Burlbaw, 1991; Killion, 1993; Stevenson,2008).

فقد كشفت دراسة أجراها نصر (1995) وجود تباين كبير في درجات مشاركة المعلّمين على أنماط المشاركة، في بناء مناهج اللغة العربية المدرسيّة وتطويرها، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق إحصائيّة في مدى المشاركة تعزى إلى المؤهل العلميّ وسنوات الخبرة.

أمّا دراسة زعارير (1995) فقد أظهرت نتائج الدِّراسة قيام المعلّمين بتطوير المنهاج، وظهرتْ رغبتهم العالية في القيام بدور أكبر، ولدى التعرف إلى نوعية التطوير الذي يمارسه المعلّمون ونوعية التطوير الذي يرغبون فيه، تبيّن أنَّهم يقومون بالتطوير بشكل عالٍ في الممارسات التي تعتبر من صلب وظيفتهم كمنفذين للمناهج، التي يتابعها الإداريون والمشرفون التربويّون، وتدنت ممارساتهم الفعليّة، وتواضعت رغبتهم في تطوير ما يحتاج إلى ثقافة عالية في التخصص ومعرفة تقنية، وعلى الموضوعات التي لا يسهل الحصول عليها.

وبيَّنت نتائج دراسة الديحان (1994) أن درجة مشاركة معلّمي المرحلة الثانويّة بمدينة الرياض في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها كانت متواضعة، أما أهميّة هذه المشاركة من وجهة نظرهم كانت مهمة جداً. أمّا فيريز (Ferris) وفلانرى (Flannery) المشار إليهما في (الديحان، 1994، 154) فقد توصلا إلى أن كلاّ من إنتاجية المعلّمين ورضاهم عن عملهم يزداد بإشراك الإدارة لهم في المهمات التي تخص تخطيط المنهاج وتطويره.

وقد أظهرت نتائج دراسة بو- يين درو (Po-yin Drew, 1992) أن الطلبة والمعلّمين قادرون إن أعطوا الحرية والتشجيع الكاملين، على بناء وتنظيم المحتوى المنهجي الفعليّ والأنشطة التعلّمية الخاصة بالمنهاج المعني. وتؤيد نتائج الدِّراسة فكرة أن المعلّمين والطلبة قادرون على أداء دور إيجابيّ في عمليات تخطيط المناهج.

وفي دراسة أجراها يونج (Young, 1989) كشفت عن شعور المعلّمين بالثقة والقدرة على المشاركة في صناعة المنهاج، وعدم الخشية من التغيير والتجديد، إضافة إلى احتراف التدريس كلّها عوامل أساسيّة، وفاعلة في تحديد مدى المشاركة، في

الوقت الذي أشارت فيه الدِّراسة إلى أن المشاركة في بناء المناهج غالباً تتم على حساب العمل الصفيّ.

من هنا في ضوء ما سبق يَظهرُ أنّ مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها من الأمور التي يدور حولها الجدال في الميدان التربويّ، كما أدّت إلى انقسام التربويّين إلى اتجاهين: الأول يعارض هذه المشاركة، ينظر إلى تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها على أنه شيء فوق مستوى المعلّم، فمعظم المعلّمين ليسوا مؤهلين لهذه العمليّة، وليس لديهم الوقت الكافي لتكريسه لمهام تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها؛ ذلك لأن جهودهم اليومية تستهلك في تنفيذ الاستراتيجية التعليميّة (Young, 1989).

أمّا الاتجاه الثاني فيؤيد مشاركة المعلّم في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها ويدعم وجهة نظره بنتائج البحوث والدّراسات في هذا المجال، كدراسة (Yasemin, 2008)، ودراسة (Stevenson, 2008)، ودراسة (الربيع وقبّاض، 2006)، ودراسة (Alvestad, 2004)، ودراسة (Yeping, 2002)، ودراسة (المشرف، 2000)، ودراسة (نصر، 1995)، ودراسة (الديحان، 1994) وغيرها. ولكن لابدّ من الإشارة إلى أن المشاركة في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها لا تعني أن يشارك الجميع في كلّ شيء، بل تعني أن يشارك من يمتلك من المعلّمين المهارات اللازمة والمعرفة بطبيعة القرارات التي يتم اتخاذها في صناعة المناهج، علاوة على الرغبة في المشاركة (سعادة وإبراهيم، 2001؛ حمدان، 2001).

وبالنظر إلى نتائج الدّراسات السابقة، وما اشتمل عليه الأدب التربويّ في مجال إشراك المعلّمين في تخطيط المناهج وتطويرها، يظهر التوجه نحو إشراك المعلّمين في تخطيط المناهج وتطويرها، ورغبة المعلّمين في معظم الدّراسات في أن يكون لهم دور في التخطيط والتطوير، كما أظهرت بعض الدّراسات أثر مشاركة المعلّمين في فعالية تنفيذ المناهج. يتبيّن أيضاً أن الدعوة ما زالت مستمرة عالمياً لإشراك المعلّمين في مجال صناعة المناهج، باعتبارها مظهراً من مظاهر التجديد في العمليّة التعليميّة التعلّميّة.

من هنا استجابة لتلك الدعوات، وتأكيداً لنتائج تلك الدّراسات، ورغبة في تسليط الضوء عليها على المستوى المحلي في الأردن، وتماشياً مع عمليات التطوير للعمليّة التربويّة التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم لتطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفيّ، فإنَّ الدِّراسة الحاليّة تتخذ طريقها امتداداً للبحث في موضوع إشراك المعلّمين في مجال تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها ضمن البيئة الأردنيّة التي تقل فيها الدّراسات في هذا المجال- في حدود اطلاع الباحثين- .

مشكلة الدِّراسة:

ما زالت المناهج المدرسيّة في الأردن تخطط بشكل مركزيّ، بالرغم من أن خطة تطوير التعليم والمناهج الدراسيّة نحو الاقتصاد المعرفيّ التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم، تؤكد على أن المناهج ستطور بشكل تشاركي، بحيث تكون مسؤولية تخطيط المناهج وتطويرها معرّفة بشكل واضح بين مسؤولي المناهج في الوزارة، وفرق المعلّمين ومديري المدارس والمشرفين، وتقضي الخطة أيضاً تخفيض مسؤوليات الوزارة في تطوير المناهج وتقويمها وتنفيذها، بهدف تسخير حماس وإبداع ومهارات المعلّمين في الميدان لدعم عمليّة تجديد المنهاج (وزارة التربية والتعليم، 2003).

وبالرغم من الجهود التي بذلت بشأن تطوير إشراك المعلّمين في تخطيط المناهج وتطويرها إلا أن حجم هذه المشاركة مقارنة مع الدول المتقدمة ما زالت محدودة، ومقتصرة على فئة قليلة من المعلّمين ولا تتجاوز مشاركتهم تقديم التقارير والملاحظات حول بعض الأخطاء في الكتب المدرسيّة. وتشير بعض الدّراسات أن هناك كثيراً من القيود تحدّ من مشاركة المعلّمين في عمليّة تخطيط المناهج وتطويرها، فقد ذكر أحمت (Ahmet,1995) ثلاثة قيود رئيسة تعيق مشاركة المعلّمين في عمليات اتخاذ القرار المنهاجي، هي: محدودية الوقت، والتدريب، والتمويل. ويقول كيليون (Killion, 1993) في ذلك أن الدعم الإداري يؤدي أيضا دوراً مهماً في تحقيق رضى المعلّم عن عمليّة التطوير المنهاجيّ.

علاوة على أنَّ النظرة إلى المعلّمين أنهم غير مؤهلين لعمليّة صناعة المناهج وتطويرها، بالإضافة إلى قلة الخبرة في مجال بناء المناهج، وأن أغلب المعلّمين ينقصهم الانتماء لمهنة التدريس، ويرى الباحثان في ذلك مشكلة تستحق البحث والدِّراسة والتقصي. فقد أصبحت المشاركة في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها سياسة تتبعها النظم التربويّة في الدول المتقدمة؛ لتحسين أداء العاملين وخصوصاً المعلّمين، وزيادة انتمائهم لمهنة التدريسيّة، ورفع مستوى الرضا لديهم، وتقليل تركهم للعمل، من هنا جاءت هذه الدِّراسة لتحديد درجة مشاركة المعلّمين في المرحلة الثانوية في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها وأهميّة هذه المشاركة من وجهة نظرهم.

أسئلة الدِّراسة:

1. ما درجة مشاركة معلّمي المرحلة الثانويّة في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها من وجهة نظرهم؟
2. ما درجة أهميّة مشاركة معلّمي المرحلة الثانويّة في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها من وجهة نظرهم؟

فرضيات الدِّراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات معلّمي المرحلة الثانويّة لدرجة مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات معلّمي المرحلة الثانويّة لدرجة أهميّة مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة).

أهداف الدِّراسة:

- هدفت الدّراسة الحالية إلى استقصاء آراء المعلّمين حول درجة مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها، الأمر الذي سيسهم في إيجاد آليات تطويرية تتيح للمعلّمين المشاركة الفعليّة والحقيقيّة في تخطيط المناهج وتطويرها.

- كما تهدف الدِّراسة الحالية أيضاً إلى توفير المعلومات والبيانات لصانعي القرار والمشرفين على المناهج الدراسيّة عن المشاركة الحقيقيّة للمعلّمين في تخطيط المناهج وتطويرها، وأهميتها من وجهة نظرهم، والدور الذي يتطلعون إليه.
- وتهدف الدِّراسة الحالية إلى معرفة تأثير متغيرات الجنس والمؤهل العلميّ وسنوات الخبرة على درجة المشاركة الفعليّة للمعلّمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها، وأهميّة هذه المشاركة.
- وتهدف هذه الدِّراسة أيضاً إلى تعريف المهتمين بتخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها، بأهميّة مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج وتطويرها وفوائد هذه المشاركة. وتشجيع المسؤولين عن المناهج الدراسيّة في وزارة التربية والتعليم على زيادة أو إشراك المعلّمين بشكل فعليّ في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها، أملاً في رفع مستوى انتماء المعلّمين لمهنة التدريس ورضاهم عن هذه المهنة، وكذلك تخفيف درجة مقاومتهم للتغيير والتطوير ورفع كفايتهم الأمر الذي ينعكس إيجاباً في تحسين عمليّة تنفيذ المنهاج.

أهميّة الدِّراسة:

- تستمدُّ هذه الدِّراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، فهي تحاول الكشف درجة مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها وأهميّة هذه المشاركة من وجهة نظرهم، فمشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها، ستسهم في إضافة بعد معرفيّ جديد، مرتبطاً بالمفاهيم والقضايا المتعلقة بتخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها، وستزيد من قدرة المعلّمين كمسؤولين مباشرين عن تنفيذ المنهاج على اتخاذ القرارات المناسبة بشأن النتاجات التعليميّة واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على فعاليّة تنفيذ المنهاج.
- كما تبرز أهميّة هذه الدِّراسة من خلال دراستها لمدى أهميّة إشراك المعلّم، في تخطيط المناهج وتطويرها؛ فهو يعدّ مفتاح العمليّة التربويّة وسرّ نجاحها، وهو

المنفّذ الحقيقيّ للمنهاج؛ ولم يعد مجرد ناقل للمعرفة من الكتب المدرسيّة إلى عقول الطلبة، بل أصبح له أدوار جعلت منه قائدًا ومنظمًا ومديرًا للمواقف التعليميّة، بحيث يستطيع من خلال ما يتيحه للطلبة من خبرات مربيّة ومؤثرة وفعّالة في تحقيق أهداف المنهاج والعمليّة التربويّة بصورة عامة.

- وتأتي أهمية هذه الدِّراسة في الوقت الذي تولي فيه وزارة التربية والتعليم في الأردن اهتماماً كبيراً بتطوير المناهج والكتب المدرسية، ولما كانت المسؤولية الكبرى في إنجاح العمليّة التعليميّة التعلميّة أو فشلها تقع على عاتق المعلم، رأى الباحثان ضرورة القيام بهذه الدّراسة؛ لتعطي ضوءاً يستنير به المخططون والمطوِّرون، ولتزداد العناية بالمعلمين والارتفاع بمستواهم وتحقق رغباتهم وبالتالي تتحقق طموحات التطوير التربويّ.

محددات الدِّراسة:

يمكن تعميم نتائج الدِّراسة في ضوء المحدّدات الآتية:

- أداة الدِّراسة التي قام الباحثان بتطويرها لتحقيق أهداف الدِّراسة بعد التحقق من صدقها وثباتها.
- اقتصرت الدِّراسة على عينة من معلّمي ومعلّمات المرحلة الثانويّة في مديرية التربية والتعليم لعمان الأولى، في الفصل الدراسيّ الأول من العام الدراسيّ 2009/2008.
- يتحدد تعميم نتائج الدِّراسة خارج مجتمعها الإحصائيّ بدرجة مماثلة المجتمع الخارجيّ لمجتمع الدِّراسة.

مصطلحات الدِّراسة (التعريفات الإجرائيّة):

تخطيط المنهاج: هي العمليّة التي يتم من خلالها وضع تصور مستقبليّ لما سيكون عليه المنهاج في التربية المدرسيّة، من قبل خبراء المناهج، بهدف تحديد العناصر الأساسيّة المكونة للمنهاج وكتابتها، كما تشمل أيضاً عمليات اختيار وإنتاج المحتويات التعليميّة ومعالجتها بما في ذلك الكتاب المدرسيّ، وأدلة المعلّمين، وأدوات التقويم، واقتراح بعض استراتيجيات التعليم والتقويم (نصر، 1995).

تطوير المنهاج: هي العمليّة التي يتم من خلالها إدخال التجديدات وإجراء بعض التعديلات الضرورية في بعض عناصر المنهاج أو كلّها وتشمل أيضاً طرائق التدريس والوسائل التعليميّة وأساليب وأدوات التقويم، بقصد ترقية المنهاج وتحسينه.

وتقاس مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج وتطويرها بالدرجة الكليّة لها على الفقرات الخاصة، بمشاركة المعلّمين من مقياس درجة المشاركة موضع الدِّراسة.

منهجيّة الدِّراسة وإجراءاتها:

منهج الدِّراسة:

اتبعت الدِّراسة المنهج الوصفيّ التحليليّ (The Descriptive Analytical Method) حيث تمّت الإجابة عن السؤالين الأول والثاني من أسئلة الدِّراسة باستخدام أساليب الإحصاء الوصفيّ (المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة)، أمّا بالنسبة لفرضيات الدِّراسة، حيث تمّت الإجابة عنهما باستخدام أساليب الإحصاء التحليليّ (المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة وتحليل التباين المتعدد واختبار (Post Hoc).

مجتمع الدِّراسة وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدِّراسة من المعلّمين الذين يدرسون المرحلة الثانويّة في مديرية التربية والتعليم لعمان الأولى، للعام الدراسيّ 2009/2008، والبالغ عددهم (1005) معلماً ومعلمة منهم (505) معلماً و(500) معلمة.

أمَّا عينة الدِّراسة فقد تكونت من (193) معلماً ومعلمة منهم (104) معلماً و(89) معلمة تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية من بين المعلّمين الذين يدرسون المرحلة الثانويّة في مديرية التربية والتعليم لعمان الأولى، بنسبة تقريباً (20٪)، حيث يبيّن الجدول رقم (1) التكرارات والنسب المئويّة لعينة الدِّراسة حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة.

جدول رقم (1)

توزيع أفراد عينة الدِّراسة حسب الجنس والمؤهل العلميّ وسنوات الخبرة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئويّة
الجنس	ذكر	104	53.9
	أنثى	89	46.1
المؤهل العلميّ	دراسات عليا	32	16.6
	دبلوم عالي	37	19.2
	بكالوريوس	124	64.2
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	55	28.5
	من 5 إلى 10 سنوات	44	22.8
	10 سنوات فأكثر	94	48.7
المجموع		193	٪100

أداة الدِّراسة:

قام الباحثان بتطوير أداة الدِّراسة من خلال مراجعة الأدبيات ذات الصلة والدّراسات السابقة المتعلقة بتحديد درجة مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها، ودرجة أهميّة مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها، كدراسة (الديحان، 1994)، ودراسة (نصر، 1995)، ودراسة (زعارير، 1995)، ودراسة (المشرّف، 2000)، دراسة (الربيع وقبّاض، 2006). وقد تكونت أداة الدِّراسة من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول: معلومات شخصيّة تتضمن متغيرات الدِّراسة: الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة. والجزء الثاني: درجة مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها من وجهة نظرهم (18) فقرة. والجزء الثالث: درجة أهميّة مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها من وجهة نظرهم (20) فقرة. وقد أعطي لكلّ فقرة في درجة مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج الدراسيّة

وتطويرها، ودرجة أهميّة مشاركتهم، وزن مدرج وفق نظام ليكرت (Likert) الخماسيّ، كما يظهر في الجدول الآتي:

درجة التوافر بالنسبة لدرجة المشاركة والأهمية	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً
المقياس	5	4	3	2	1

أمّا المعيار لاعتبار درجة المشاركة وأهميتها بدرجة كبيرة، أو متوسطة، أو منخفضة وضعيفة، بناء على المتوسطات الحسابيّة لكل فقرة، فقد عدّت المتوسطات بين (3.67-5) تمثل المشاركة والأهمية بدرجة كبيرة، والمتوسطات بين (2.34-3.66) تمثل المشاركة والأهمية بدرجة متوسطة، أمّا المتوسطات بين (1-2.33) فتمثل المشاركة والأهمية بدرجة منخفضة وضعيفة.

صدق الأداة:

قام الباحثان بعرض الاستبانتين على (15) محكماً، منهم سبعة متخصصون في المناهج وأساليب التدريس، وثلاثة متخصصون في القياس والتقويم وخمسة مؤلفون من قسم المناهج والكتب المدرسيّة في وزارة التربية والتعليم، للتأكد من صدق الأداة، وطلب إليهم إبداء آرائهم في الاستبانتين من حيث مدى مناسبة المقياس لأغراض الدِّراسة ووضوح الفقرات والصياغة اللغويّة، وقد أخذ الباحثان بآرائهم وعدّلوا في الفقرات، وذلك بإضافة بعض الفقرات الجديدة، وحذف بعضها الآخر، وقد اعتمد الباحثان في ذلك على إجماع 80٪ من المحكمين، فأصبح عدد فقرات استبانة درجة مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها (18) فقرة، في حين أصبح عدد فقرات استبانة درجة أهميّة مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها (20) فقرة.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة قام الباحثان باحتساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفيّة، حيث قسم الباحثان الاستبانة إلى نصفين (بنود فردية وبنود زوجية)، وتمّ حساب معامل الارتباط بين استجابات العينة على البنود الفردية واستجاباتهم على البنود الزوجية باستخدام معادلة سبيرمان– براون. كما تمّ استخدام معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) لحساب ثبات الاستبانة. والجدول رقم (2) يبيّن معامل ثبات محاور الاستبانة باستخدام معامل كرونباخ ألفا ومعامل الارتباط سبيرمان– براون.

جدول رقم (2)

معامل ثبات الاستبانة كرونباخ ألفا ومعامل الارتباط سبيرمان – براون

الأداة	معامل كرونباخ ألفا	معامل سبيرمان– براون
درجة مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها	0.82	0.76
درجة أهميّة مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج الدارسية وتطويرها	0.86	0.72

يُظهر الجدول رقم (2) أن كلاً من مقياس درجة مشاركة المعلّمين، ومقياس درجة أهميّة مشاركتهم من وجهة نظرهم، يتمتعان بمعامل ارتباط جيد بالنسبة لمعامل كرونباخ ألفا ومعامل ارتباط سبيرمان– براون ، وهذه النتائج تدل على أن المقياسين صالحان لأغراض الدِّراسة.

نتائج الدِّراسة ومناقشتها:

أولاً: عرض نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها: ما درجة مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها من وجهة نظرهم؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لفقرات الدِّراسة المعبِّرة عن درجة

مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها من وجهة نظرهم، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (3) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابيّة.

جدول رقم (3)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لفقرات الدِّراسة المعبِّرة عن درجة مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها.

الترتيب	الفقـــرة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياري
1	أشارك في تقويم الكتاب المدرسيّ	2.84	1.99
2	أشارك في تدريب المعلّمين وتأهيلهم	2.81	1.99
3	أشارك في تخطيط الوسائل التعليمية	2.80	1.99
4	أشارك في تخطيط طرائق التدريس	2.62	1.97
5	أشارك في دراسة الأمور المتعلقة بتطوير المنهاج	2.56	1.95
6	أشارك في الندوات والمؤتمرات الخاصة بتطوير المنهاج	2.51	1.94
7	أشارك في تحديد عدد الحصص المقررة لتنفيذ المنهاج	2.51	1.94
8	أشارك في تخطيط الأنشطة التعليمية	2.46	1.93
9	أشارك في دراسة الأمور المتعلقة بتغيير المنهاج	2.45	1.92
10	أشارك في تقويم المنهاج	2.33	1.89
11	أشارك في تخطيط الوحدات المناسبة لبناء الكتاب المدرسيّ	2.31	1.88
12	أشارك في إجراء أبحاث تهدف إلى تقصي معوقات تخطيط المنهاج	2.25	1.86
13	أشارك في تخطيط برامج التدريب	2.20	1.83
14	أشارك في إجراء أبحاث تهدف إلى تقصي معوقات تنفيذ المنهاج	2.15	1.83

تابع جدول رقم (3):

الترتيب	الفقـــرة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياري
15	أشارك في تخطيط أساليب التقويم	2.08	1.77
16	أشارك في تطوير النتاجات العامة والخاصة	1.93	1.69
17	أشارك في إجراء أبحاث تهدف إلى تقصي معوقات تصميم المنهاج	1.89	1.66
18	أشارك في تطوير الخطوط العريضة للمنهاج	1.39	1.19
	المجال ككلّ	2.33	1.85

يُظهر الجدول رقم (3) أن المتوسطات الحسابيّة لفقرات الدِّراسة المعبِّرة عن درجة مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها من وجهة نظرهم تراوحت ما بين (1.39-2.84)، وقد بلغ المعدل الكلّي (2.33) وهو معدل بدرجة منخفضة وضعيفة.

من هنا تشير هذه النتيجة إلى أن درجة مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها، كانت مشاركة ضعيفة وغير كافية، ويعزو الباحثان ذلك إلى النظام المركزي التربوي في وزارة التربية والتعليم في الأردن يشكل عائقاً لمشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج المدرسيّة وتطويرها، حيث إنه لا يتيح التواصل المباشر والسهل بين المعلّمين وصانعي القرار المنهاجيّ في الوزارة.

وقد يعزو الباحثان ذلك إلى نقص معرفة المعلّمين بالمفاهيم والمعلومات الأساسيّة لعمليات تخطيط المناهج وتطويرها، وعدم توافر الخبرات العمليّة الكافية في الميدان. فعمليات تصميم المناهج ووضع النتاجات العامة والخاصة وتطوير الخطوط العريضة للمنهاج يتطلب توافر قدر عال من المهارات العمليّة والفنيّة التي قد لا تتوافر لدى المعلّمين في الميدان، وإنما تظلّ من مسؤولية الخبراء والمتخصصين في المناهج الدّراسيّة. كما يتفق الباحثان مع نتائج دراسة زعارير (1995) حيث توصل في دراسته بأن هناك اعتقاد شائع عند المعلّمين بقدسية المطبوع (المحتوى)، وأنه أعدَّه متخصصون، وقلّة المعتقدين

بإمكانية تغييره، كما يتطلب القيام به وجود ثقافة عالية في التخصص. كما يتفق الباحثان مع ما جاء في دراسة يونج (Young, 1989) أن ثقل أعباء المعلّمين تحول دون المشاركة في تطوير المناهج المدرسيّة. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المشرّف (2000)، ودراسة نصر (1995).

ثانياً: عرض نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها: ما درجة أهميّة مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها من وجهة نظرهم؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لفقرات الدِّراسة المعبِّرة عن درجة أهميّة مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها من وجهة نظرهم؟ وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (4) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابيّة.

جدول رقم (4)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لفقرات الدِّراسة المعبِّرة عن درجة أهميّة مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياري
1	زيادة انتمائي لمهنة التدريس	4.39	0.71
2	زيادة معرفتي بالبيئة المدرسيّة	4.24	0.65
3	تحفز دافعيتي للتعلم والتدريب أثناء الخدمة	4.22	0.70
4	زيادة معرفتي بالمشكلات التي تواجه طلبتي	4.22	0.69
5	زيادة درجة الرضا الوظيفي	4.19	0.665
6	تبادل الخبرات مع زملائي المعلّمين	4.17	0.65
7	زيادة تفاعلي مع المجتمع المحلي	4.17	0.74

تابع جدول رقم (4):

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياري
8	تحسين أدائي أثناء تنفيذ المنهاج	4.17	0.77
9	زيادة معرفتي بالمجتمع الأردني وحاجاته ولوازمه	4.15	0.73
10	زيادة مستوى شعوري بالأهميّة والاستقلالية	4.14	0.60
11	زيادة معرفتي في مجال التخصص الأكاديمي	4.12	0.66
12	تحسين مستوى العلاقة بين المعلّمين والإدارة	4.11	0.71
13	زيادة مهاراتي في تطوير المنهاج	4.07	0.73
14	زيادة مهاراتي في تخطيط المنهاج	4.07	0.72
15	زيادة مهاراتي البحثية	4.06	0.72
16	زيادة مهاراتي في تصميم التدريس	4.05	0.58
17	زيادة مهاراتي في تقويم المنهاج	4.04	0.75
18	زيادة معرفتي بأساليب التقويم	4.03	0.58
19	زيادة معرفتي بخصائص طلبتي وأدائهم	4.00	0.66
20	زيادة معرفتي بأفضل طرائق التدريس	3.92	0.63
	المجال الكلّي	4.13	0.68

يُظهر الجدول رقم (4) أن المتوسطات الحسابيّة لفقرات الدِّراسة المعبِّرة عن درجة أهميّة مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها تراوحت ما بين (3.92-4.39)، وقد بلغ المعدل الكلّي (4.13)، وهو متوسط حسابي بدرجة كبيرة، مما يدل على أهميّة مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها من وجهة نظرهم.

تشير هذه النتيجة إلى أن درجة أهميّة مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج الدِّراسيّة وتطويرها كانت مهمة بدرجة كبيرة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن اكتساب المعلّمين مهارات فنيّة وأدائيّة، في مجال تخطيط المناهج وتطويرها، وإعداد المواد والمحتوى التعليمي، وإجراء البحوث والدّراسات المتعلقة بتخطيط المناهج وتطويرها أمر في غاية الأهميّة، حيث يقتصر دور المعلّمين في الغالب على تعريفهم بالكتب المدرسيّة الجديدة، وتدريبهم على كيفية استخدامها؛ لضمان تحقيق الأهداف التربويّة.

وأظهرت نتائج الدِّراسة تقارب استجابات المعلّمين في تقديراتهم لمشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسيّة، وهذا يفسر وجود السمة الغالبة على المعلّمين في نظرتهم الواحدة إلى دورهم. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن التغير الذي طرأ على دور المعلّمين والانتقال من التعليم إلى التعلم ومن الملقن إلى الميسر والمنظم للعمليّة التربويّة وتقديم التسهيلات اللازمة لمساعدة الطلبة على التعلم وبلوغ النتاجات المستهدفة وإنتاج المواد التعليمية ومعالجتها، بالإضافة إلى تجاوز حدود الغرفة الصفية، يتطلب من المعلّمين أهميّة لمشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الربيع وقبّاض (2006)، ودراسة زعارير (1995)، ودراسة نصر (1995)، ودراسة الديحان (1994).

ثالثاً: عرض نتائج الإجابة عن الفرضية الأولى ومناقشتها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات معلّمي المرحلة الثانويّة لدرجة مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة)"، وللإجابة عن هذه الفرضية تمّ حساب أثر متغيرات (الجنس والمؤهل العلميّ وسنوات الخبرة) في تقديرات معلمي المرحلة الثانويّة لدرجة مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها، باستخدام اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (5).

الجدول رقم (5)

نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لقياس الفروق بين المتوسطات الحسابيّة لأفراد عينة الدِّراسة حسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	.051	1	.051	.044	.834
المؤهل العلميّ	1.409	2	.704	.610	.544
سنوات الخبرة	1.256	2	.628	.544	.000*
الخطأ	215.883	187	1.154		
المجموع	218.342	192			

❖ ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$)

يظهر الجدول رقم (5) أن قيم (ف) المحسوبة غير دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقدير المعلّمين لدرجة مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها تعزى إلى متغير الجنس والمؤهل العلميّ.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن ما ينطبق في النظام المركزي التربوي في وزارة التربية والتعليم في الأردن ينطبق على الذكور والإناث بغض النظر عن جنسهم. ويعزو الباحثان هذه النتيجة أيضا إلى أن البيئة التعليميّة للذكور والإناث متقاربة من حيث التسهيلات المادية، والوسائل المتاحة للتواصل مع الإدارة التربوية، كما تشابه الظروف الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لكلا الجنسين (الذكور والإناث)، خاصة وأن أفراد الدِّراسة من نفس المنطقة الجغرافية. كما تشير هذه النتيجة إلى أنه لا فرق في درجة مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها من حملة شهادة البكالوريوس وبين زملائهم من حملة شهادة الدبلوم العالي ومن حملة شهادة الماجستير أو الدكتوراه، بمعنى أن المعلّمين بغض النظر عن مؤهلاتهم العلميّة تنقصهم الكفايات

الأساسيّة للمشاركة الفاعلة في تخطيط المناهج وتطويرها، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن فرص تطبيق المناهج المدرسيّة والتخطيط لمحتوى المناهج المقررة والتدريب عليها التي توافرت للمعلّمين كانت واحدة، والتي قد يكون لها انعكاس مماثل إلى حد ما على تصورات المعلّمين نحو درجة المشاركة في تخطيط المناهج المدرسيّة وتطويرها بغض النظر عن مؤهلاتهم العلميّة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نصر (1995).

أمّا فيما يتعلق بأثر متغير سنوات الخبرة، فيظهر الجدول رقم (5) أن قيمة (ف) بلغت (.544) عند مستوى دلالة أصغر من (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقدير المعلّمين لدرجة مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. وللكشف عن مصدر الفروق في سنوات الخبرة تمّ استخدام اختبار (Post Hoc) للمقارنات البعدية، والجدول رقم (6) يظهر مصدر الفروق:

الجدول رقم (6)

نتائج اختبار (Post Hoc) لمعرفة الفروق في سنوات الخبرة على بعد تقدير المعلّمين لدرجة مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها

البعد	الوسط الحسابيّ	سنوات الخبرة	أقل من 5	من5-10	10 سنوات فأكثر
تقدير المعلّمين لدرجة مشاركتهم	42.68	أقل من 5			
	41.43	من5-10			
	56.69	10 سنوات فأكثر	❖		

- دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha < 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (6) نتائج اختبار (Post Hoc) التي أظهرت أن الفروق في سنوات الخبرة على بعد تقدير المعلّمين لدرجة مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها كانت دالة إحصائيا لصالح المعلّمين أصحاب الخبرة العالية (10 سنوات فأكثر)، مقارنة بأصحاب الخبرة الأقل (أقل من 5)، أي أن تقدير المعلّمين أصحاب الخبرة العالية (10 سنوات فأكثر) لمشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها أكثر إيجابية من تقدير المعلّمين أصحاب الخبرة الأقل.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المعلّمين أصحاب الخبرة الطويلة عادة ما يكونون أكثر ثقة وطمأنينة من زملائهم أصحاب سنوات الخبرة القصيرة، مما يؤهلهم للمشاركة أكثر من زملائهم الجدد، بالإضافة إلى أن وزارة التربية والتعليم تعتمد بشكل كبير على أصحاب الخبرات الطويلة؛ لأن بإمكانهم إضافة وتعديل العديد من الخبرات والأنشطة والمعارف على المناهج الدراسيّة بما يتلاءم مع المتغيرات في المجتمع والبيئة والمعرفة والثقافة.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة أيضاً إلى أن المعلّمين أصحاب الخبرة الطويلة (10 سنوات فأكثر) يرون أن الوقت حان للمشاركة في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها لما يمتلكونه من خبرة طويلة في عمليّة التدريس، في حين أن المعلّمين أصحاب الخبرة القصيرة يرون أنهم بحاجة إلى بعض الوقت لتبني وجهة نظر محددة يثق بها ويدافع عنها مقارنة مع زملائه ذوي الخبرة الطويلة، فقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الربيع وقبّاض (2006)، ودراسة الديحان (1994)، إلا أنها في الوقت ذاته جاءت متعارضة مع ما أسفرت عنه دراسة نصر (1995).

رابعاً: عرض نتائج الإجابة عن الفرضية الثانية ومناقشتها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات معلّمي المرحلة الثانويّة لدرجة أهميّة مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة)"، وللإجابة عن هذه الفرضية تمّ حساب أثر متغيرات (الجنس والمؤهل العلميّ وسنوات الخبرة) في تقديرات معلمي المرحلة الثانويّة

لدرجة أهميّة مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها، باستخدام اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (7).

الجدول رقم (7)

نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لقياس الفروق بين المتوسطات الحسابيّة لأفراد عينة الدِّراسة حسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	.381	1	.381	2.876	.092
المؤهل العلميّ	.722	2	.361	2.727	.068
سنوات الخبرة	.266	2	.133	1.005	.368
الخطأ	24.772	187	.132		
المجموع	26.002	192			

❖ ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$)

يظهر الجدول رقم (7) أن قيمة (ف) المحسوبة غير دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين تقدير المعلّمين لدرجة أهميّة مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها تعزى إلى المتغيرات (الجنس، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة). حيث تشير هذه النتيجة إلى أن درجة أهميّة مشاركة المعلّمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها كانت جيدة بغض النظر عن جنس المعلّم، أو مؤهله العلميّ أو سنوات الخبرة.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن درجة أهميّة مشاركة المعلّمين في مهمات وأعمال ذات علاقة بتخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها تعتمد على مدى تقديرهم وإحساسهم بالنتائج التربويّة المترتبة على ذلك، كما أن مساهمتهم في تخطيط المناهج المدرسيّة وتطويرها قد تسهم في ترشيحهم في وظائف إدارية أفضل بغض النظر عن

جنسهم. كما يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلّمين بغض النظر عن مؤهلهم العلميّ يدركون الآثار الإيجابية المترتبة على درجة أهميّة مشاركتهم في تخطيط المناهج المدرسيّة وتطويرها ومدى مساهمتها في تحسين أدائهم المهنيّ بشكل ملحوظ. وقد يكون السبب هو التشابه الكبير في نمط برامج إعداد المعلّمين وتأهيلهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الربيع وقبّاض (2006). ويعزو الباحثان هذه النتيجة أيضاً إلى أن المعلّمين بغض النظر عن سنوات خبرتهم يدركون أهميّة مشاركتهم في عمليّة مراجعة المحتوى التعليميّ، والنشاطات والتدريبات المرافقة له وتحسين عمليّة التطبيق وتقديم المقترحات والآراء الرامية إلى تحسين المنهج وتطويره، كما يعزو الباحثان ذلك إلى أن المعلّمين يسعون إلى إحداث تغييرات إيجابية في أدائهم التعليمي. كما أن المعلّمين يتبادلون الخبرات في كلّ ممارساتهم العمليّة مما يقود إلى تكوين وجهات نظر متقاربة حول القضايا والمحاور التي تدخل في عملهم وقد اتفقت هذه الدِّراسة مع دراسة الربيع وقبّاض (2006) ودراسة نصر (1995).

وفي ظلِّ النتائج السابقة التي أظهرتها الدِّراسة، يمكن للباحثين طرح السؤال الآتي: هل ستتخذ القرارات والإجراءات اللازمة من قبل وزارة التربية والتعليم، لإشراك المعلّمين بشكل فعليّ في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها، وتوفير الدعم على المستوى السياسيّ والتربويّ؛ لضمان نجاح ذلك ؟

التوصيات:

بناء على ما أسفرت عنه هذه الدِّراسة من نتائج، يوصي الباحثان بـ:

- أبرزت نتائج الدّراسة ضعف مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها، بالرغم من تقديرهم لأهمية مشاركتهم وبدرجة كبيرة، وفي ضوء ذلك يوصي الباحثان ضرورة توفير فرص أوسع للمعلّمين للمشاركة الفعليّة في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها.
- أبرزت نتائج الدّراسة أهمية مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها، وفي ضوء ذلك يوصي الباحثان بضرورة فتح قنوات الاتصال والتفاعل

بين المعلمين في الميدان وأعضاء الفريق الوطني لتأليف الكتب المدرسية وتطويرها، من خلال عقد اللقاءات الدورية والزيارات الميدانية لتبادل الرأي والمشورة، ومنح المعلّمين فرصة لإبراز جهودهم وآرائهم واقتراحاتهم بخصوص تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها.

- كشفت نتائج الدّراسة ضعف مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها، وفي ضوء ذلك يوصي الباحثان بضرورة أن تتضمن برامج إعداد المعلّمين في الجامعات والكليات التربوية، مقررات للمعلمين قبل الخدمة لرفع كفاءتهم العلميّة والمسلكيّة في مجال تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها.
- إجراء المزيد من الدراسات في مجال مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسيّة وتطويرها، وعلى متغيرات جديدة كاتجاهاتهم نحو المشاركة، وأساليب المشاركة، والدور الواقعي والمرغوب فيه لمشاركتهم. وتشمل أيضاً المشرفين التربويين، وأعضاء تأليف المناهج وتطويرها، والقادة التربويين.

المصادر والمراجع:

1. بوشامب، جورج.(1987) نظرية المنهج ، ترجمة ممدوح محمد سليمان وآخرون، القاهرة: الدار العربية.
2. حمدان، محمد.(2001) تقييم المنهج الدراسيّ، عمان: دار التربية الحديثة.
3. حمدان، محمد.(1998) تخطيط المنهج/الكتاب المدرسيّ، عمان: دار التربية الحديثة.
4. الدعيس، صفية. (2005) تقويم إدارة عمليّة تطوير المناهج في الجمهورية اليمنية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
5. الديحان، محمد عبد الرحمن.(1994) آراء معلمي المداس الثانويّة في مدينة الرياض حول مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد (6)، العدد(1)، 145 – 188 .
6. الربيع، علي وقبّاض، عبدالله. (2006) المشاركة في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها كما يراها معلمو المرحلة الثانويّة اليمنية بوادي حضرموت، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد (7)، العدد (2)، 14-33.
7. ريل، مارجريت .(2000) التعليم في الوقت المناسب أم جماعات التعلم، في التعليم والعالم العربي: تحديات الألفية الثالثة، أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، 165- 192.
8. زعارير، محمد عقاب.(1995) دور معلمي اللغة العربية الواقعي والمرغوب فيه في تطوير المنهاج المدرسي من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان .
9. سعادة، جودت وإبراهيم، عبدالله.(2001) تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، عمان: دار الشروق.
10. السويدي، جمال سند .(2000) تطوير التعليم والموارد البشرية في الخليج تحديات القرن الحادي والعشرين، في التعليم والعالم العربي: تحديات الألفية الثالثة، أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، 399 – 401.
11. المشرف، عبد الإله.(2000) مدى مشاركة المعلمين الفعلية والمرغوبة في تطوير المنهج في وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية، التوثيق التربوي، العدد (46).
12. نصر، حمدان. (1995) مدى مشاركة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية في الأردن في عمليات بناء مناهج اللغة العربية وتطويرها، مجلة دراسات (العلوم الإنسانية)، المجلد (22) (أ)، العدد (4)، 1669-1707.
13. هنشي، نورمان .(2000) مستقبل التعليم والعمل: التجربة الكندية، في التعليم والعالم العربي: تحديات الألفية الثالثة، أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، 291- 324.
14. وزارة التربية والتعليم. (2003) الإطار العام للمناهج والتقويم، عمان.
15. Ahmet Saban 1995. Outcomes of teacher participation in the curriculum development process. Journal article Education, Vol. 115, http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_199507/ai_n8725854.10/8/2008.

16. Alvestad, Marit 2004. Preschool Teachers' Understandings of Some Aspects of Educational Planning and Practice Related to the National Curricula in Norway. International Journal of Early Years Education. 12 (2): 83-97.
17. Broadhead, PAT. 2002) The Making of a Curriculum: how history, politics and personal perspectives shape emerging policy and practice. Scandinavian Journal of Educational Research. 46 (1): 47-64.
18. Burlbaw, Lynn M. (1991). More than 10,000 Teachers: Hollis L. Caswell and the Virginia Curriculum Revision Program. Journal of Curriculum and Supervision. 6 (3): 233-254.
19. Clandinin, D.J., and Connelly, F.M. 1992. Teacher as Curriculum Maker. In Handbook of Research on Curriculum, pp. 363-402. Ed. Philip W. Jackson, Macmillan Publishing Company, New York.
20. Giselleo, Martin- Kniep and Bruceuh Rmacher. 1992. Teacher as curriculum developers. Journal of Curriculum Studies, 24 (3).
21. Killion, Joellen P. 1993. Staff development and curriculum development: Two Sides of the Same Coin. Journal of Staff Development. 14 (1):38-41.
22. Looney, Anne 2001. Curriculum as policy: some implications of contemporary policy studies for the analysis of curriculum policy, with particular reference to post-primary curriculum policy in the Republic of Ireland. The Curriculum Journal. 12 (2):149-162.
23. Newton , Paul 2003. Evidence-based policymaking. Journal of Research papers in education. 18 (2): 137 – 140.
24. Po-yin Drew 1992. Student Participation and Curriculum Planning - A Practice of Student and Teacher Co-operation. The Chinese University of Hong Kong Faculty of Education Journal. 20 (2): 131-138.
25. Stevenson, Heidi j. 2008. To Adapt or Subscribe: Teachers' Informal Collaboration and View of Mandated Curricula. Issues in Teacher Education. 17 (1):75-95.
26. Yasemin, Kırkgöz 2008. A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. Teaching and Teacher Education. 24 (7): 1859-1875.
27. Yeping, Li 2002. Knowing, understanding and exploring the content and formation of curriculum materials: a Chinese approach to empower prospective elementary school teachers pedagogically. International Journal of Educational Research. 37 (2):179-193.
28. Young, J.H. 1989. Teacher interest in Curriculum Committees: what factors are involved? Journal of Curriculum Studies. 21 (4):363-376.

Teachers' Attitude towards the Level and Importance of their Participation in Curriculum Planning and Development

Mohamed Foad El-Hawamdah and Zaid Soliman El-Odwan

Department of Curricula and Teaching,
Balka Applied University, Jordan

Abstract:

This study aimed at examining the degree of participation of teachers in curriculum planning and development, and the importance of such participation from the teachers' points of view. It aimed as well at recognizing the impact of sex, academic qualification and years of experience on the significance of this participation. In order to achieve this, the study followed the analytical descriptive approach; a questionnaire was developed. This questionnaire was distributed to a study sample of (193) secondary stage teachers at the Directorate of Education of First Amman. The degree of involvement of teachers in curriculum planning and development was found fragile and inadequate. The participation, however, in terms of significance was greatly momentous. The study showed also that there were no statistically significant differences among the subject teachers according to how they perceived the degree of their participation in curriculum planning and development due to gender and qualification. There was, on the other hand, a statistically significant difference in terms of years of experience, in favor of highly-experienced teachers (more than 10 years). The study showed, in fact, no statistically significant differences between how significantly the teachers perceived their participation due to gender, qualification and, as well, years of experience. The study finally recommends that it is so necessary to provide teachers with wider opportunities to effectively participate in curriculum planning and development, and also to open channels of communication and interaction with them in order that their efforts, opinions and suggestions are considered in this regard.

Key Words: teachers' participation, curriculum planning, curriculum development.