

التخطيط للإصلاح التربوي في دولة الكويت من وجهة نظر عينة من المختصين

د. زينب علي الجبر

كلية التربية - جامعة الكويت

الملخص

اهتمت هذه الدراسة بالتعرف على مستويات التخطيط للإصلاحات التربوية بعد العدوان العراقي في دولة الكويت، من حيث استخدام المستوى الكمي أو الكيفي أو العمل على المستويين في آن واحد، واستخدام التخطيط الشامل أو الجزئي. وكذلك، استخدام الخطط التربوية القصيرة المدى أو المتوسطة، أم الطويلة المدى. كما اهتمت بالتعرف على الأولويات التي يجب أن تركز عليها عمليات الإصلاح التربوي من وجهة نظر مجموعة من المختصين على المستوى المركزي والمحلي. ولقد تمكنت الباحثة بعد استعراض الدراسات السابقة من تحديد مجموعة من الفروض التي حاولت الدراسة التحقق منها وهي كالتالي:

- ١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى متغير المستوى الإداري بين أفراد العينة على المستوى المركزي وبين نظائريهم على المستوى المحلي فيما يتعلق بالتالي:
 - ١ - إجراء الإصلاحات التربوية الكيفية أو الكمية أو تطبيقهما معاً.
 - ٢ - إجراء الإصلاحات التربوية بأسلوب التجديد أو التجويد.
 - ٣ - إجراء الإصلاحات التربوية ضمن خطط قصيرة أو متوسطة، أو طويلة المدى.
 - ٤ - الأولويات التي يجب أن تركز عليها عمليات الإصلاح التربوي.

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على (٧٠) مسؤولاً تربوياً على مستوى الوزارة (وكيل وزارة - وكيل مساعد - مدير - مراقب). وعلى (٩٠) مسؤولاً تربوياً على مستوى المناطق التعليمية و (٩٦) مديراً / مديرة في مدارس التعليم العام.

أداة الدراسة :

استبانة مكونة من ثلاثة أجزاء . الجزء الأول يتطرق إلى مستويات ومراحل خطط الإصلاح مثل : الكم ، والكيف ، التجديد أو التجويد - والمدى الزمني للخطوة .

الجزء الثاني يتطرق للموضوعات التربوية التي يجب أن تنال الأولوية في الخطط التربوية .

الجزء الثالث سؤال مفتوح طلب من المستبينين بيان موضوعات مهمة من وجهة نظرهم يجب أن تنال الأولوية في المعالجة في خطط الإصلاح .

الأساليب الإحصائية :

تم استخدام النسب المئوية للتعرف على أفضل المستويات الخاصة بالإصلاحات التربوية من وجهة نظر أفراد العينة . كما تم استخدام (اختيار مربع كا) للتعرف على الفروق الدالة بين إجاباتهم وفقاً لمستوياتهم الإدارية (مركزي/ محلي).

خلاصة النتائج :

- ١ - أغلب أفراد العينة يفضلون ما يلي :
 - أ - إجراء الإصلاحات التي تهتم بنوع وكم التعليم في آن واحد .
 - ب - اتباع سياسة الإصلاح الجزئي .
 - ج - تطبيق الخطط متوسطة المدى .
- ٢ - احتلت الأهداف التربوية الترتيب الأول كأولوية يجب أن تركز عليها عمليات الإصلاح التربوي تلتها المناهج الدراسية ، ثم التعليم الابتدائي .

٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمراكز أفراد العينة (مركزي/ محلي) على كافة بنود الاستبانة.

المقدمة :

في الثاني من أغسطس ١٩٩٠ تعرضت دولة الكويت لعدوان غاشم من قبل جارتها المسلمة العربية العراق. استهدف هذا العدوان إلغاء دولة الكويت من خريطة العالم. واستمر هذا العدوان الغاشم سبعة شهور مارس خلالها المعتدي أبشع وأشنع أساليب البطش والإجرام، واتفقت نتائج الأبحاث والدراسات الميدانية التي أجريت على المجتمع الكويتي، وتناولت طبيعة هذا العدوان، وآثاره بأنه عدوان متميز في وحشيته (الحجي، ١٩٩٢) (منصور، ١٩٩٣) (التميمي، ١٩٩٣) حيث ترك آثاراً سلبية على كافة مناحي الحياة مثل المشكلات النفسية (الصراف، ١٩٩٢) (الخرافي، ١٩٩٣) (الكندري، ١٩٩٣) والاجتماعية (العمر، ١٩٩٣) (المطوع، ١٩٩٣) (خريط، ١٩٩٣) والبيئية (الصرعاوي، ١٩٩٢) (العوضي، ١٩٩٢) والاقتصادية (عثمان، ١٩٩١) ومما لاشك فيه أن هذه الآثار قد تركت ظلالها وبصماتها على العملية التربوية.

ويعتبر الإصلاح التربوي أحد الأساليب الناجحة المساعدة على إعادة مسارات التربية إلى الأهداف التربوية المحددة، كما أنه أداة الشعوب في تحقيق التجديد والتطوير المنشودين. بل يراه (Banks, J. 1987) علميةً كفاحيةً جاريةً ومستمرةً بين الجماعات المتصارعة بين القديم والحديث، وبين أولئك الذين يرغبون في خلق الموازنة بين الإصلاح التربوي والاجتماعي والاقتصادي. كما أثبتت أغلب نتائج الدراسات ذات العلاقة بالإصلاح التربوي أن إجراء الإصلاحات التربوية بدون الالتزام بمستويات ومراحل وأولويات التخطيط التربوي الناجح سيؤدي إلى وجود ثغرات مؤثرة في المحصلة النهائية لهذه الإصلاحات. (Banaghart, F. & Trull, A, 1982). (Strain. 1993) (Sarason.) (1990).

ولقد ركزت نتائج العديد من الدراسات كذلك (Beyer. 1985)، (Firestone. 1989)، (Hyland 1992). على ضرورة الالتزام بمستويات ومراحل التخطيط الناجح أثناء الإصلاحات التربوية التي من أهمها مستويات الكم والكيف، التجديد والتجويد والمدى المناسب وضرورة التركيز على الأولويات التي يجب أن تنال أهمية خاصة من خلال عمليات الإصلاح.

كما أبرزت أن من أهم عوامل نجاح عمليات الإصلاح التربوية أيضاً أن تكون هذه العمليات قد حددت بصورة شاملة تعكس كل من له علاقة بتنفيذها مثل: من هم في قمة الهيكل التنظيمي في النظام التعليمي ومن هم في أسفل هذا الهيكل قبل المباشرة في تنفيذها.

ومما ورد من تقديم، تسعى الدراسة إلى البحث عن أفضل المستويات والمراحل والأولويات التي يجب أن تتضمنها خطط الإصلاح في مرحلة ما بعد التحرير ساعية إلى التعرف على آراء كل من المسؤولين التربويين الذين يمثلون المستوى المركزي والمحلي فيما يتعلق بهذه المستويات والمراحل والأولويات، وكل ذلك سوف ترد تفاصيله عند تناول مشكلة الدراسة والأسئلة المطروحة وغيرها.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من كون الإصلاحات التربوية قد اعتبرت في جميع أنحاء العالم (Strain, M. 1993) (Evans, R. 1993) (Edwards, T. and whitty, G. 1992) الدواء الناجح للحد من الآثار السلبية التي قد تتركها الحروب والكوارث على الشعوب.

وقد واجهت دولة الكويت عدواناً ظالماً من قبل الدولة العربية المسلمة الجارة العراق حيث ترك هذا العدوان آثاراً سلبية. وللحد من هذه الآثار السلبية لابد من وضع خطط للإصلاح التربوي، وحتى تؤدي هذه الخطط ثمارها المرجوة لابد من اختيار مستوياتها ومراحلها وأولوياتها اختياراً يتسم بالموضوعية والعلمية والواقعية والملاءمة للاحتياجات التنموية للبلاد. وحتى يكون هذا الاختيار شاملاً

لهذه الصفات لابد أن يشارك فيه من يمثل قمة الهرم الإداري في التربية من أصحاب القرار على المستوى المركزي بجانب من يمثّلهم على المستوى المحلي ولذلك تعتقد الباحثة أن نتائج البحث ستكون مهمة للفئات التالية:

أ - المعنيين بشئون التخطيط وواضعي خطط الإصلاح بوزارة التربية مثل: العاملين بإدارة التخطيط، والمشاركين في لجنة التخطيط على مستوى الوزارة، وأعضاء المجلس الأعلى للتربية الذي له دور بارز في وضع الملامح الرئيسة للخطط التربوية، حيث ستكشف هذه النتائج عن أفضل مستويات ومراحل وأولويات عمليات الإصلاح التربوي التي يجب الأخذ بها للحد من الآثار السلبية التي تركها العدوان العراقي على المجتمع الكويتي ويمكن الاستفادة من هذه النتائج في رسم الملامح الرئيسة لخطط الإصلاح المستقبلية.

ب - واضعي الخطط الاقتصادية والاجتماعية والسياسية بوزارة التخطيط للمواءمة بين هذه الخطط وخطط الإصلاح التربوي من حيث مستوياتها وأولوياتها.

ج - أعضاء المجلس الأعلى للتخطيط حيث ستساعد نتائج هذه الدراسة على توضيح الملامح الرئيسة لعمليات الإصلاح التربوي، من حيث مستوياته وأوليّاته ومدة تنفيذه من وجهة نظر ذوي الاختصاص على المستوى المركزي والمحلي، الأمر الذي يساعد على توفير صورة صادقة عن الوعي التخطيطي في البلاد والتوجهات المستقبلية للقائمين على شؤون التربية على مختلف مستوياتهم وهذا يعني الشيء الكثير لأعضاء المجلس الأعلى للتخطيط الذين يمثلون طبقات المجتمع الكويتي كافة، ويطمحون إلى المساعدة في وضع الخطط التربوية المتسمة بالواقعية والشمول.

١ - ستساعد نتائج الدراسة على الكشف عن مدى قناعة ذوي الاختصاص على المستوى المركزي والمحلي بمستويات ومراحل وأولويات الخطط

التربوية التي كانت متبعة قبل العدوان العراقي . وهل سيفضلون انتهاج الأسلوب نفسه أو لا؟

٢ - ستكشف نتائج البحث عن الأولويات الواجب أخذها بعين الاعتبار عند وضع خطط الإصلاح التربوي كما ستكشف عن المدى الزمني الذي يجب أن تنفذ فيه هذه الإصلاحات، وكذلك المستويات التي يجب أن تصاغ على أساسها عمليات الإصلاح التربوي، وهي كلها تمثل الأسس الرئيسة لمقومات التخطيط التربوي الناجح التي يجب وضعها بعين الاعتبار قبل تعميم الخطط الإصلاحية.

٣ - نتائج البحث ستعكس آراء المعنيين بالتخطيط على كافة المستويات: المستوى المركزي (الوزارة) والمحلي (المناطق التعليمية ونظار المدارس) مما يجعلها عاكسة للواقع ومراعية لآراء شرائح في مستويات مختلفة من تحمل المسؤولية واتخاذ القرار.

٤ - كل ما سبق سيساعد المعنيين في وزارة التربية على تكوين بعض الملامح الرئيسة لخطط الإصلاح المستقبلية.

أسئلة الدراسة:

في ضوء ما تقدم فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - هل من الأفضل اتباع الأسلوب الكمي أو الكيفي أو انتهاج الأسلوبين معاً في تنفيذ برامج الإصلاح التربوي في دولة الكويت بعد العدوان العراقي؟

٢ - هل من الأفضل اتباع أسلوب التجديد أو التجويد في تنفيذ برامج الإصلاح التربوي في دولة الكويت بعد العدوان العراقي؟

٣ - ما المدى الزمني الذي يجب أن تنفذ فيه برامج الإصلاح التربوي في دولة الكويت بعد العدوان العراقي؟

٤ - ما الأولويات التي يجب أن تركز عليها برامج الإصلاح التربوي في دولة الكويت بعد العدوان العراقي؟

منهجية الدراسة وخطواتها:

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي بجانبه الكمي والكيفي، وتركزت جهودها على بعدين رئيسين:

البعد الأول: دراسة نظرية استعانت فيها الباحثة بما تمكنت من الاطلاع عليه من دراسات سابقة ذات علاقة بآثار العدوان العراقي على دولة الكويت.

كما اطلعت على دراسات سابقة خاصة بمستويات ومراحل وأولويات خطط الإصلاح التي تم تطبيقها في أنحاء متعددة من دول العالم.

البعد الثاني: دراسة ميدانية - حيث قامت الباحثة بتصميم استبانة هدفت إلى تعرف بعض ملامح خطط الإصلاح التربوي لفترة ما بعد التحرير من وجهة نظر المختصين التربويين على المستوى المركزي والمحلي وتم تطبيق الاستبانة بعد الاطمئنان على صدقها وثباتها ثم قامت بالمعالجة الإحصائية لنتائج عرضها وتلخيصها.

الإطار النظري

آثار العدوان العراقي على النظام التربوي في الكويت:

إن آثار العدوان العراقي على البنية التربوية في الكويت لايمكن حصرها على الرغم من إدراجها ضمن العديد من التقارير الموضوعية التي قام بها مسؤولون من المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة (تقرير عن الأوضاع التربوية والثقافية والعلمية في دولة الكويت في ظل الغزو العراقي ١٩٩١) (البند ١، ٢ من مشروع جدول الأعمال، تقرير المدير العام عن وضع المؤسسات

التربوية والعلمية والثقافية في دولة الكويت (١٩٩١) أو عضو وفد هيئة الأمم المتحدة (العنيزي ١٩٩٣) (وزارة التربية تقرير توثيقي حول إنجازات وزارة التربية في مواجهة آثار العدوان العراقي ١٩٩٣).

اتفقت هذه التقارير في محتواها على أن ما حدث للمؤسسات التربوية والعلمية والثقافية في دولة الكويت عبارة عن نهب وسلب منظمين. حيث أصبحت مدارس التعليم العام مراكز للتعذيب وخزن الأسلحة، ونهبت بشكل كامل ومنظم المؤسسات الفنية والمهنية وجامعة الكويت ومؤسسة الكويت للتقدم العلمي والنادي العلمي ومتحف الكويت ودار الآثار الإسلامية ومدارس المعاقين ... وغيرها مما لا يمكن حصره.

الأمر الذي دعا المسؤولين التربويين إلى إقامة العديد من المؤتمرات والندوات التي حاولت رصد آثار الغزو العراقي الاجتماعية والنفسية والبيئية والتربوية (العدوان العراقي على دولة الكويت في ضوء القانون الدولي ١٩٩١) (المؤتمر التربوي الحادي والعشرون لجمعية المعلمين. التخطيط التربوي في مواجهة وتحدي آثار العدوان العراقي ١٩٩٢) (المؤتمر التربوي الثاني لمركز تطوير التعليم ١٩٩٣) (المؤتمر الدولي للآثار النفسية والاجتماعية والتربوية للعدوان العراقي على دولة الكويت ١٩٩٣) (المؤتمر العالمي عن آثار العدوان العراقي على دولة الكويت ١٩٩٤) كما أجريت وتجري في الوقت الحاضر دراسات ميدانية لاحتلالها تناولت /تناول المناحي التي أثر فيها العدوان العراقي ولعل ما ورد في (منهجية إعداد الخطة الإنمائية لوزارة التربية للسنوات (٩٥ - ٩٦/٩٩/٢٠٠٠) ١٩٩٢) يكشف عن المحاور الرئيسة وتوجهاتها التي تأثرت بما ترك العدوان العراقي من آثار سلبية. حيث ركزت التوجهات السياسية للخطة المقبلة على تأكيد بعض القيم والمفاهيم التي لم تكن بارزة في الخطط السابقة مثل: ترسيخ دور التعاون في مختلف المجالات - مجلس التعاون الخليجي. تأكيد الانتماء للأمة العربية والإسلامية - بناء شبكة مصالح اقتصادية دولية. كما تأثرت التوجهات الاقتصادية، فقامت على تبني برنامج واضح للإصلاح المالي الذي يقوم على توفير

الظروف الملائمة للارتقاء بكفاءة الاقتصاد الكويتي. وركزت التوجهات الاجتماعية على تأكيد المقومات الأساسية للمجتمع الكويتي القائمة على دعائم العدل، والحرية، والتراحم. وترسيخ النمط الإنتاجي لدى الأفراد، والمحافظة على البيئة، والتأكيد على سيادة القانون. أما توجهات تنمية الموارد البشرية فركزت على العمل على تنمية الموارد البشرية والوطنية وزيادة مساهمتها الفعلية في التنمية - وبناء أجيال قادرة على تحمل المسؤولية. وكذلك ركزت التوجهات الخاصة بإدارة التنمية على ربط مخرجات التعليم باحتياجات سوق العمل وفعالية نظم التدريب وإعداد القيادات الإدارية القادرة على عملية التنمية.

ومما لاشك فيه أن هذه التوجهات الجديدة تبقى حبراً على ورق ما لم توضع ضمن خطة إصلاحات واضحة المعالم، ممكنة التنفيذ. وحتى تؤدي هذه الخطة ثمارها المرجوة لابد من اعتمادها على أسس ومقومات لعل أولها وأهمها تحديد مستويات ومراحل تنفيذها. وستتطرق في الجزء التالي إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة بمستويات ومراحل الخطط الإصلاحية. لعلنا نتوصل في المحصلة النهائية إلى وضع ملامح رئيسة للتخطيط للإصلاح التربوي في دولة الكويت.

أ - الإصلاحات التربوية وسياسة الكم والكيف:

يرتبط الاهتمام بكم أو كيف مخرجات العملية التربوية ارتباطاً وثيقاً بدرجة تقدم الأمم حيث تؤكد أدبيات الإصلاح والتخطيط (كاشين ١٩٧٩) (الغنام ١٩٨٠) على أن الدول المتقدمة تهتم بالتوسع والنمو النوعي. أما الدول النامية فتهتم بالتوسع أو النمو الكمي أو تحاول خلق توازن بين الاثنين.

وهناك نمط آخر يهتم بالتوسع الكمي وفي الوقت نفسه يتخذ التدابير اللازمة لمقابلة التوسع والنمو في الكيف من حيث إعداد القوى العاملة بأعداد مطلوبة وحسب المؤهلات والمواصفات المطلوبة. كما يهتم كذلك بتوفير

الإمكانات المادية مثل: الأجهزة والأماكن والأثاث وبذلك يستطيع التربويون تضيق الثغرات بين النمو الكمي والكيفي التي قد تكون كبيرة لو لم يصاحب النمو الكمي محاولات كفية.

ويذكر (قمبر ١٩٨٣) أن أهم المشكلات التي واجهت الدول الغربية التي أنهكتها الحروب والدول النامية على حد سواء هي عدم محاولة هذه الدول إيجاد التوازن بين النمو الكمي والكيفي. بل جل الاهتمام كان منصباً على الناحية الكمية الأمر الذي أدى إلى بروز العديد من السلبيات.

ب - الإصلاحات التربوية من حيث التجديد والتجويد:

يذكر كل من (الشيخ ومسلم، ١٩٨٦) أن شمولية تحسين نوعية التعليم من أصعب العمليات تحقيقاً ولكنها متطلب أساسي وضروري لإحداث الإصلاحات التربوية المرجوة. أما كل من (Carnoy, M. and Banks, J. 1987) (Levin, H. 1986) فيذكرون أن هناك أسلوبيين لعمليات الإصلاح التربوي. الأول يكون الإصلاح فيه نابعاً من داخل النظام التعليمي نفسه ويؤدي هذا النوع من الإصلاحات إلى أن يتكيف النظام التعليمي بعد ذلك مع النظم الاجتماعية والاقتصادية المحيطة به، والثاني هو أن تكون عمليات الإصلاح نابعة من كلا الطرفين أي من النظام التعليمي نفسه، والنظم الاجتماعية والاقتصادية المحيطة به، في نفس الوقت.

ويفضل (فايلر) التخطيط الجزئي معللاً ذلك بما يلي:

١ - خطط الإصلاح نادراً ما تلقى مساندة جماعية كاملة في أي بلد حيث قد تمثل هذه الخطط تمديداً للامتيازات التي قد يتمتع بها بعض المتحمسين لهذه الإصلاحات ولذلك فإن أسلوب التجريب الجزئي مناسب لنزع الفتيل من وجهة نظره.

٢ - التكلفة الباهظة التي تتطلبها الإصلاحات التربوية الشاملة.

٣ - عدم التأكد من أن الأهداف الموضوعية للإصلاح الشامل ستتحقق بالدرجة المطلوبة.

وقد أشارت (منظمة اليونسكو ١٩٧٩) إلى أن تجارب التجويد والتجديد في الوطن العربي قد غطت كافة عناصر العملية التعليمية ولكن هذه التغطية تراها اليونسكو تغطية سطحية لعدم نفاذها إلى الجذور ونادت بضرورة إعادة النظر في أساليب تطبيق الإصلاحات التربوية في الأقطار العربية.

ويفضل (قمبر ١٩٨٠) النوع الثاني حيث إن سياسة الإصلاح الجزئي لاتسفر عن نتائج طيبة من وجهة نظره بعكس سياسة الإصلاح الكلي التي تتعامل مع النظام التعليمي كنظام متكامل متماسك أمام النظم الأخرى، يتبادل معها عمليات من التأثير والتأثر.

ويذكر (جدع ١٩٨٦) أن عمليات تحديث التعليم في القطر السوري قامت على مبدأ الشمول والتكامل، حيث تكاملت جميع عناصر المنظومة التربوية من سياسات واستراتيجيات ومناهج دراسية وكتب وأبنية وهيئات تربوية وأجهزة إدارية.. إلخ ويوضح كذلك (عبد الرزاق ١٩٨٦) من خلال دراسته التي شملت كلاً من تجارب السويد، وإنجلترا والولايات المتحدة أن هذه الدول تلجأ إلى استخدام الخطط الشاملة نظرياً وتطبيقاً.

وتتعالى صيحات التربويين المؤيدين لأسلوب الإصلاح الشمولي أمثال (Arnot, M.1992 and Barton, L.) و (David, M 1992) و (Edwards, T. and whitty, G. 1992) إلى ضرورة وضع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والقيمية التي تحدث في المجتمع بعين الاعتبار عند وضع الإصلاحات التربوية، حيث أكدوا على ضرورة رصد التغيرات التي تحدث للمفاهيم والسلوكيات الممارسة بعين الاعتبار عند وضع سياسة وبرامج الإصلاح كما أكدوا على ضرورة أن يشترك أولياء الطلبة والمعلمين والنظار في تحديد طرق وأساليب الإصلاح المزمع تطبيقه، حيث ركزوا على أهمية هذه الفئات في تحقيق أهداف الإصلاح التربوي.

وفي دراستين حديثتين لكل من (Glikman, C.D.1992) و (Simmons, W. and Resnik, L. 1992) أوضحا أن الاتجاهات الحديثة الخاصة بالتربية في الولايات المتحدة قد اتجهت إلى المدارس وما يدور داخلها كأساس لإجراء الإصلاحات المطلوبة. مما يؤكد الأسلوب الجزئي في إجراء الإصلاحات التربوية.

ج - الإصلاحات التربوية والمدى الزمني:

كما يتأثر أسلوب التخطيط الكيفي أو الكمي بدرجة تقدم الدولة كذلك تتأثر المدة الزمنية المحددة للخطة التربوية بهذا التقدم. وغالباً توجد ثلاثة أنواع من الخطط من حيث المدى الزمني الذي تستغرقه فهناك خطة قصيرة المدى من سنة إلى ثلاث سنوات، وخطة متوسطة المدى من ثلاث سنوات إلى خمس، وخطة طويلة المدى من خمس إلى أكثر من عشر سنوات.

وكلما تقدمت الدول واستطاعت السيطرة على نوعية مدخلات ومخرجات العملية التربوية لديها لجأت إلى الخطط الطويلة المدى (Banaghart, F. and Trull, A. 1982)، (عبد الدايم ١٩٨٠). ونتيجة لتعدد مشكلات المجتمع المعاصر ينادي التربويون بضرورة اتباع الخطط التربوية طويلة المدى التي تساعد على توافر متابعة مستمرة تساندها دراسات تأخذ وقتها في دراسة الظاهرة أو المشكلة المراد حلها أو إعطاء عمليات غرس التجديدات التربوية وقتاً كافياً. (Elster. 1990). ولكن في نفس الوقت يذكر (Hyland. 1992) أن عدم الاستقرار الاقتصادي في العالم يجعل حتى الدول المتقدمة في الوقت الحاضر تلجأ إلى التخطيط القصير المدى.

د - ترتيب الأولويات:

من أهم مبادئ التخطيط مبدأ ترتيب الأولويات حيث تولي الخطة الموضوعات ذات الأهمية القصوى الأولوية. ومما لاشك فيه أن مثل هذا الإجراء سيعمل على توافر مبدأ واقعية الخطة وتلبيتها للاحتياجات الملحة التي تتطلب عمليات إصلاح سريعة.

وأكد كل من (Turner, S. and chitty, A. 1990) أن عدم إخضاع الإصلاحات التربوية لهذا المبدأ ومراعاتها له سيؤدي قطعاً إلى غربة هذه الإصلاحات وعدم مناسبتها لاحتياجات وطموحات القاعدة الشعبية.

وإذا ما استعرضنا تجارب الدول التي مرت بكوارث طبيعية أو ثورات أو حركات إصلاحية في كيفية ترتيب الأولويات التي ركزت عليها عمليات الإصلاح نجد أن الأهداف التربوية كان لها مكان الصدارة كما حدث في البرازيل وكوريا. (شرف ١٩٧٣).

في دراسة حديثة (Turner, S. and Chitty, A. 1990) ركزا فيها على ضرورة تغيير بعض الأهداف التربوية في الولايات المتحدة حتى تتلاءم مع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية الحادثة في المجتمع الأمريكي في الآونة الأخيرة. وأكدوا كذلك على ضرورة أن تعكس هذه الأهداف البواعث والممارسات المرغوبة في المجتمع الأمريكي.

وتعتبر المناهج الدراسية الوعاء الذي تنفذ فيه هذه الأهداف ولذلك ركز العديد من الدول التي مارست عمليات الإصلاح التربوي على ضرورة التغيير في بعض محتويات المناهج الدراسية وطرق التدريس التي تتواءم مع أهداف الإصلاح وحاجات المجتمع . . ويذكر كل من (Firestone, W. and Others., 1992) أن من أهم عمليات الإصلاح في الثمانينات في الولايات المتحدة كانت تلك المتعلقة بمحتويات المناهج الدراسية.

وحتى تغرس الإصلاحات التربوية بفعالية عالية لا بد أن تشمل النظام الإداري باعتبار الإدارة من أهم العناصر المساعدة على إحداث التغيير وتشجيعه حيث يذكر (فايلر ١٩٧٧) أن النموذج الإداري الذي يأخذ به بلد ما له أكبر الأثر في مدى استجابة الوحدات الإدارية لتحديات الإصلاح التربوي. كما أن اتجاهات الإداريين ومستويات تفهمهم لقضايا الإصلاح والمعوقات التي قد تحد منه تؤثر تأثيراً واضحاً في نجاح غرس الإصلاحات المطلوبة.

وأرجع (رفاعي ١٩٨٤) سبب تفرد اليابان بالتفوق التكنولوجي على الولايات المتحدة - أكثر دول العالم تفوقاً في الوقت الحاضر - إلى نجاحها في أسلوب الإدارة. وأن سر نجاح هذه الإدارة يكمن في عمليات الإصلاح التي اعتمدت على اختيار المزيج المناسب من العناصر المحلية ودمجها معاً في نظام متكامل مما يضفي عليها صبغة متميزة. ويذكر كل من (Apelt, L. and Lingard, 1993) أن من أولويات عمليات الإصلاح في استراليا في الثمانينات كان البحث عن نماذج جديدة للإدارة حيث تكون تلك الإدارة أكثر فعالية واندماجاً مع المجتمعات المحلية. وإذا كانت الإدارة تمثل قمة الهرم التنظيمي لأي نظام تربوي فإن الإصلاحات سوف لن تجد طريقها إلى التنفيذ ما لم يؤمن بها المعلمون. ويذكر كل من (Rust, V.D. and Blackmore, K. 1990) أن من أهم المشكلات المتعلقة بعمليات الإصلاح التربوي في كل من إنجلترا وويلز تلك المتعلقة بكيفية التعامل مع المعلمين من حيث تجميعهم في قوة واحدة ضاغطة لصالح تحقيق أهداف الإصلاحات التربوية وليس العكس ويذكر (Strain, M. 1993) أن آخر قوانين الإصلاح في بريطانيا ركزت على ضرورة توافر فرص الاختيار واتخاذ القرارات المساندة للإصلاحات التربوية بالنسبة للمعلمين.

وفي مقارنة عقدها (Hanson, M. 1990) عن الإدارة المدرسية في كل من الولايات المتحدة وإسبانيا أوضح أن قوة المعلمين في كل من البلدين آخذة في التأثير الواضح في نتائج الإصلاحات التربوية التي تم إجراؤها. وأن هؤلاء المعلمين لديهم تأثير واضح على عمليات الإصلاحات التربوية وذلك عن طريق تأثيرهم الفاعل من خلال الاجتماعات التي تعقد معهم خلال الدوام المدرسي أو في مجالس الآباء.

ولقد ركزت البرازيل (Plank, D. N. 1990) على التعليم الابتدائي من خلال عمليات الإصلاح التربوي الذي امتد من سنة ١٩٣٠ إلى الوقت الحاضر. وينوه الباحث إلى أن الإصلاح التربوي لهذه المرحلة لم يحقق أهدافه المرجوة وذلك بسبب عدم تعاون القوى السياسية مع عمليات الإصلاح الموضوعية، والتفاوت الواضح بين مستويات التعليم الريفي والحضري في تلك البلاد.

أما فيتنام فركزت على التربية العسكرية وركزت كذلك على الأهداف المنادية بالحرية وضرورة احترام حقوق الإنسان في العيش الكريم.

ويذكر (مروان ١٩٨٦) أن لبنان قد ركز في خطته التربوية الإصلاحية بعد الحرب الأهلية على الآثار السلبية التي خلفتها تلك الحرب وتضمنت المناهج التربوية الأسباب التي أدت إلى نشوب الحرب وكيفية تلافيها مستقبلاً.

ويرى (McCarthy, C. 1992) أن تدريس مقررات السلام ونبذ العنف في المرحلة الابتدائية من الأمور التي أصبحت مهمة وملحة في الوقت الحاضر.

أوضحت نتائج الدراسات السابقة مستويات ومراحل الإصلاح التربوي المطبقة في دول مختلفة في أنحاء العالم، وهذا بدوره يساعدنا على الخروج ببعض المؤشرات ذات العلاقة بالتخطيط للإصلاح التربوي في دولة الكويت ووضع بعض الملامح الرئيسة لعمليات التخطيط للإصلاح. فمن حيث الكم والكيف أوضحت نتائج الدراسات السابقة أن كل دولة تنتهج الأسلوب الذي يتواءم واحتياجاتها الاجتماعية والتنموية. ولعلنا نتساءل ما المستوى الأكثر ملاءمة للتخطيط للإصلاحات التربوية بعد العدوان العراقي بدولة الكويت؟ حيث حرص واضعو الخطط التربوية قبل العدوان العراقي على توافر التوازن بين النمو الكمي والكيفي في هذه الخطط. فشهدت الساحة التربوية منذ نشأة التعليم الحكومي حتى العدوان العراقي العديد من التحسينات الكمية مثل: تحسين مستويات إعداد وتدريب المعلمين - الارتقاء بمستوى التعليم التقني - الارتقاء بمستوى التعليم الثانوي - التحسين النوعي المستمر في المناهج الدراسية (نظام الوحدات - تطبيق منهج أكسفورد في اللغة الإنجليزية - الرياضيات الحديثة - النشاط الحر) المباني المدرسية... وغيره من التحسينات الكيفية العديدة وبطبيعة الحال صاحب هذا التطور النوعي تطور كمي متمثل في ازدياد مطرد في المباني المدرسية وأعداد الطلبة والمعلمين والإداريين... الخ.

ولكن يبدو أن العدوان العراقي كان بمثابة هزة عنيفة استدعت ضرورة

إعادة النظر في التحسينات النوعية والكمية على حدٍ سواء. حيث جاء في (التقرير التوثيقي حول إنجازات وزارة التربية في مواجهة العدوان العراقي الغاشم ١٩٩٣) أن إعادة بناء المؤسسة والآلية التربوية بأهدافها وأجهزتها وإمكاناتها ليس مجرد إحياء للماضي بل تقويم ومراجعة شاملة. وأن البناء الجديد للكويت لا يعني إعادة الماضي بتفاصيله وصوره واتجاهاته، بل إعادة العناصر الصالحة منه وإجراء التغييرات التي تسفر عنها وقفة للمراجعة والتقويم والاستشراف الذكي والعلمي لآفاق المستقبل. كما أكد التقرير نفسه على ضرورة أن تؤكد حركة التجديد التربوي في بنائها الجديد على مبدأ الشمول في كل رؤية ومشروع. فالتربية الجديدة لا بد أن تظهر آثارها في تغيرات داخل البيت وفي مؤسسات المجتمع بكافة أجهزته ومؤسساته. فهل هذه التوجهات التي تم ذكرها (منهجية إعداد الخطة الإنمائية لوزارة التربية للسنوات (٩٥/٩٦ - ٩٩/٢٠٠٠) ١٩٩٤) تتطلب التوسع في التحسينات النوعية على حساب الكمية أو العكس أو يحتاج إلى الاهتمام بالاثنين معاً في الوقت نفسه كما كان متبعاً؟ وهو تساؤل تهدف الدراسة الحالية للإجابة عنه.

أما من حيث التجديد والتجويد فيتضح من خلال الدراسات السابقة أن المخططين التربويين يستطيعون السيطرة على الإصلاحات الجزئية بدرجة أكبر من السيطرة على الإصلاحات الكلية خاصة في الدول النامية، كما أبرزت هذه النتائج أيضاً أن المحصلات النهائية من عمليات الإصلاح الشامل (التجديد) أفضل وأشمل حيث إنها تشمل تفاعل القاعدة الشعبية المستهدفة والمتأثرة بعمليات الإصلاح، ولكن يتضح أن هذا الأسلوب صعب التطبيق في الدول النامية أيضاً، ومأخوذ به في الدول المتقدمة، وإن كانت بعض نتائج هذه الدراسات قد أوضحت انتهاج الولايات المتحدة للإصلاح الجزئي في الآونة الأخيرة وهي تعتبر على قمة الدول المتقدمة.

ولقد أثر العدوان العراقي كما سبق أن أسلفنا في كافة مؤسسات الدولة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. وعكست كذلك (منهجية إعداد الخطة

المجلة التربوية ٤٣

التخطيط من تكوين رؤية مستقبلية أبعد وأشمل من تلك التي توفرها الخطط المتوسطة أو القصيرة؟ أو أن الأوضاع في البلاد والمنطقة مازالت غير مستقرة وبذلك تكون الخطط القصيرة أجدى وأنفع؟.

ولقد أبرزت كذلك نتائج الدراسات السابقة شمولية الآثار التي تركها العدوان العراقي على كافة مناحي الحياة في الكويت. مما أدى إلى اهتمام التربويين والناخبين بدراسة الأهداف التربوية الموضوعة للعملية التربوية قبل العدوان، وقامت وزارة التربية بإضافة بند خاص بسبل معالجة آثار محنة العدوان العراقي على الكويت لمصادر اشتقاق الأهداف التربوية (التقرير التوثيقي حول إنجازات وزارة التربية في مواجهة العدوان العراقي الغاشم ١٩٩٣).

وأجريت العديد من الدراسات الميدانية بهذا الخصوص (الخياط ١٩٩٣) (الشيخ ١٩٩٣) ولقد أسفرت نتائج هذه الدراسات عن تغير إيجابي في بعض القيم والممارسات التي يجب أن تعزز من خلال الأهداف التربوية.

ولعل المناهج الدراسية هي أول أدوات التعليم التي فكر القائمون على الإصلاح التربوي بتعديلها حتى تتلاءم وإفرازات العدوان العراقي. حيث تم مراجعة الكتب الدراسية وتنقيتها مما قد يكون فيها من شوائب من موضوعات أو رسوم لاتتلاءم ومشاعر الطلبة من قبل الدولة المعتدية أو الدول التي ساندتها. ونفذت هذه الكتب في العام الدراسي ١٩٩٢/٩١ (تقرير توثيقي حول إنجازات وزارة التربية في مواجهة آثار العدوان العراقي العام ١٩٩٣) وتم تعديل بعض المناهج حتى يتواءم محتواها مع المرحلة الحالية نذكر منها على سبيل المثال: مناهج وكتب المرحلة الابتدائية للغة الإنجليزية والمواد الاجتماعية (وزارة التربية - مكتب وكيل الوزارة ١٩٩٣) (دولة الكويت - وزارة التربية ١٩٩٣) أما الدراسات الخاصة بتجديد وتجويد النظام التربوي. (التوجهات الرئيسة لأولويات الحركة المقبلة لتجديد وتجويد النظام التربوي في الكويت في مرحلة التعمير والتنمية عقب التحرير والمشروعات المقترحة مع منظمة اليونسكو ١٩٩٢)

فقد ركزت على ضرورة أن تعزز المناهج الدراسية الاتجاهات الإيجابية التي برزت أثناء المحنة مثل: حب العمل، ممارسة العمل اليدوي، والتعلم الذاتي، والإقبال على التعلم الجمعي.

أما المعلمون فهم الشريحة التي لا يمكن لأي إصلاحات تربوية أن تستغني عنها بل هم أكبر المساعدين على نجاح أو فشل هذه الإصلاحات، أليسوا هم أكبر شريحة تنفذها في الميدان؟ ولذلك ركزت دراسات الإصلاح على أهميتهم كدعائم تساعد على نجاح عمليات الإصلاح التربوي.

ولكن العملية التربوية في دولة الكويت تعاني من مشكلة العزوف عن مهنة التدريس. حتى قبل العدوان العراقي (الجبر - الهدهود ١٩٨٨) حيث دلت نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال على أن الأعباء العديدة الملقاة عليهم، وتدني مكانتهم الاجتماعية وقلة الحوافز المقدمة لهم، وعدم مشاركتهم في اتخاذ القرارات المدرسية، وتسلط الإدارة من أهم العوامل التي أدت إلى ظاهرة التقاعد المبكر للمعلم / المعلمة الكويتية وزادت هذه الظاهرة بعد التحرير مباشرة حيث وصلت أعداد من تقاعدوا (٧٣٠) معلماً ومعلمة وقلت هذه الأعداد إلى (٥١٤) معلمة ومعلماً عام ١٩٩٣ (المعلم ١٩٩٥) وتبقى حاجة الكويت إلى المعلمين ماسة حيث تم التعاقد مع (١١٨٠٣) معلم ومعلمة بعد التحرير (تقرير توثيقي حول إنجازات وزارة التربية في مواجهة آثار العدوان العراقي الغاشم ١٩٩٣).

ولذلك ركزت العديد من الدراسات التي تناولت النظرة المستقبلية لقضايا المعلم بدولة الكويت (التوجهات الرئيسة لأولويات الحركة المقبلة لتجديد وتجويد النظام التربوي في الكويت في مرحلة التعمير والتنمية عقب التحرير والمشروعات المقترحة مع منظمة اليونسكو ١٩٩٢) على ضرورة تقديم مزايا مالية مجزية للمعلم تتساوى وتلك الممنوحة للفئات الأخرى مع وضع مواصفات للمعلم الجيد وتوفير توصيف عمل... إلخ.

أما فيما يتعلق بالإدارة التربوية فلقد رأى العديد من الباحثين (الدعيج ١٩٩٣) أن التخطيط التربوي لا يمكن أن يحقق أهدافه دون الالتفات للإدارة التربوية فإن جهوداً تبذل في أي ميدان من ميادين التربية لابد أن تواكبها جهود موازية لتطوير الإدارة على اختلاف مستوياتها خاصة الإدارة المدرسية. فأى من هذه المدخلات التربوية يرى التربويون على المستوى المركزي والمحلي ضرورة أن تأخذ الأولوية في المعالجة ضمن خطط الإصلاح؟

في ضوء نتائج الدراسات التي سبق الإشارة إليها وفي ضوء الفلسفة التي تقوم عليها الإصلاحات التربوية يمكن تحديد الفروض التالية:

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة بين إجابات أفراد العينة فيما يتعلق باتباع الأسلوب الكمي أو الكيفي في تنفيذ برامج الإصلاح التربوي تبعاً لمراكزهم الإدارية.

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة بين إجابات أفراد العينة فيما يتعلق باتباع أسلوب التجديد أم التجويد في تنفيذ الإصلاحات التربوية تبعاً لمراكزهم الإدارية.

الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة بين إجابات العينة فيما يتعلق بالمدى الزمني الذي يجب أن تنفذ فيه برامج الإصلاح التربوي تبعاً لمراكزهم الإدارية.

الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة بين إجابات أفراد العينة فيما يتعلق بالأولويات التي يجب أن تركز عليها برامج الإصلاح تبعاً لمراكزهم الإدارية.

الدراسة الميدانية

أولا - عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من الإداريين العاملين بالوزارة من وزير ووكلاء وزارة ومدراء إدارات ومراقبين ورؤساء أقسام وشعب، تم إرسال (١٢٠) استبانة للمجتمع الأصلي وتم جمع (٧٠) (٥٨٪).

كما تتكون من الإداريين العاملين بالمناطق التعليمية الخمس من مدراء ومراقبين ورؤساء شعب تم إرسال (١١٠) استبانة للمجتمع الأصلي وتم جمع (٩٠) استبانة بنسبة (٨٢٪). كما تم إرسال (١٩٧) استبانة إلى نظار وناظرات مدارس التعليم العام في كافة المناطق من أصل (٣٩٥) وتم جمع (٢٩٦) بنسبة (٤٩٪).

ثانيا - أداة الدراسة:

أعدت الباحثة استبانة أوضحت في صفحتها الأولى أهمية الإصلاحات التربوية للمجتمع الكويتي بعد أن مر بالحنة القاسية المتمثلة في العدوان العراقي الغاشم. واستعرضت بإيجاز أجزاء الاستبيان الثلاثة، وتم التأكيد في هذه الصفحة على أن المعلومات المعطاة ستعامل بسرية تامة. وفي الصفحة الثانية تم إدراج المستويات الإدارية والمسميات الوظيفية التي ستطبق عليها الاستبانة فعلى سبيل المثال على مستوى الوزارة. (الوزير - وكيل الوزارة العام - الوكلاء المساعدون - مدراء الإدارات - المراقبون - رؤساء الأقسام ورؤساء الشعب) على مستوى المناطق التعليمية (مدراء المناطق - المراقبون - رؤساء الأقسام - رؤساء الشعب) على مستوى المدارس (النظار). وطلب من المستبينين وضع الرقم الذي يتناسب وموضعهم داخل المربع الموضح بالجانب الأيسر.

وتم في الصفحة الثالثة استعراض المستويات والمراحل الخاصة بالتخطيط

للإصلاحات التربوية من حيث الكم والكيف، التجديد والتجويد، والمدى الزمني. ووضع في كل مستوى ثلاثة اختيارات طلب من المستبشرين اختيار واحد منها ووضع رقمه في المربع الموضح بالجانب الأيسر.

أما الصفحة الرابعة فاشتملت على اثني عشر موضوعاً من المواضيع التربوية التي يمكن أن تعالجها الخطط الإصلاحية وطلب من المستبشرين وضع أرقام أربعة موضوعات يجب أن تعالج بصفة عاجلة جداً من وجهة نظرهم داخل المربع الموضوع في خانة عاجلة جداً. كما طلب إليهم أن يعيدوا الكرة فيما يتعلق بالموضوعات التي يجب أن تعالج بصفة عاجلة وعاجلة لحد ما.

أما الصفحة الخامسة فاشتملت على السؤال المفتوح الذي يطلب من المستبشرين إدراج موضوعات يرونها مهمة ويجب أن تتناولها خطط الإصلاح. ولم تدرج في الجزء الثاني من الاستبانة.

ثالثاً: صدق الاستبانة:

استناداً على ما جاء في الدراسات السابقة من مستويات ومراحل وأولويات لخطط الإصلاح التربوي التي تم استخدامها من قبل أقطار عديدة في العالم كأساليب علاجية وتصويبية للآثار السلبية التي خلفتها الحروب والكوارث، قامت الباحثة ببناء استبانة تستعرض المستويات والمراحل والأولويات الخاصة بخطط الإصلاح التربوي تم عرضها على مجموعة من المحكمين يمثلون ثلاثة مستويات إدارية، وزارة التربية - المناطق التعليمية - المدارس. بحيث تم اختيار ثلاثة مسؤولين على مستوى وزارة التربية وخمسة على مستوى المناطق التعليمية وثمان على مستوى المدارس. طلب منهم إيداء رأيهم فيما يلي:

١ - انتماء العبارات للمجال.

٢ - وضوح المصطلحات المستخدمة.

٣ - مناسبة لغة العبارات.

٤ - مناسبة العبارة لقياس ما هو مطلوب قياسه .

٥ - مناسبة عدد الأولويات المدرجة .

٦ - مناسبة أسلوب ترتيبها .

٧ - ضرورة السؤال المفتوح .

اتفقت آراء الأغلبية على استيفاء محتوى الاستبانة للبنود المدرجة من ١ - ٤ . كما أبدت الأغلبية تخوفها من طول قائمة الأولويات المدرجة وطالبوا بتقليص عددها . كما أبدى البعض منهم تخوفهم من أن ترتيب هذه الأولويات ترتيباً تنازلياً ربما سيأخذ وقتاً وجهداً من المستبئين فيتجاهلونها نظراً لكثرة مسؤولياتهم ، ولذلك كانت المقترحات تحبذ توزيعها على أربعة مربعات كالتالي :-
المربع الأول عاجلة جداً والثاني عاجلة والثالث عاجلة إلى حد ما لتسهيل المهمة عليهم . كما أبدت الأغلبية منهم ضرورة الإبقاء على السؤال المفتوح .

ولقد تم أخذ آراء المحكمين بعين الاعتبار وأعيد النظر في عدد الأولويات حيث اختزل عددها إلى اثني عشر موضوعاً وطلب من المستبئين توزيعها على ثلاثة مستويات بحيث تكون أربع عاجلة جداً ، وأربع أخرى عاجلة ، وأربع أخرى عاجلة إلى حد ما . كما أدرج السؤال المفتوح . وقد أعيد عرض الاستبانة بعد تعديلها على المحكمين فأقروا بصدقها من حيث إنها تقيس ما هدفت إليه .

رابعا: ثبات الاستبانة :

طبقت الباحثة الاستبانة بعد تحقيق صدقها مرتين على عينة استطلاعية ممثلة للمستويين المركزي والمحلي (١٢) بفواصل زمنية بلغت مدته شهراً . وذلك بهدف تقدير ثباتها . ثم تم حساب معامل الارتباط بين اختيارات أفراد العينة الاستطلاعية في المرتين ووجد أن قيمة الارتباط في الجزء الأول تساوي ٨٧,٠ والجزء الثاني ٩١ مماطمأن الباحثة إلى ثبات الأداة .

نتائج الدراسة:

تم عرض نتائج الدراسة على حسب الأسئلة والفروض التي تم ذكرها آنفاً على النحو التالي:

١ - السؤال الأول: هل من الأفضل اتباع الأسلوب الكمي أو الكيفي أو انتهاز الأسلوبين معاً في آن واحد في تنفيذ برامج الإصلاح التربوي في دولة الكويت بعد العدوان العراقي؟.

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة بين إجابات أفراد العينة فيما يتعلق باتباع الأسلوب الكمي أو الكيفي في تنفيذ برامج الإصلاح التربوي تبعاً لمراكزهم الإدارية.

جدول رقم (١) يوضح النسب المئوية وقيمة كا ٢ لإجابات أفراد العينة الخاصة بأسلوب الكم والكيف في إجراء الإصلاحات التربوية

الأساليب ← المستوى الإداري ↓	اتباع أسلوب التوسع الكمي		اتباع أسلوب التحسين النوعي		اتباع أسلوب التوسع الكمي والتحسين النوعي في آن واحد		قيمة كا ٢	درجات الحرية	الدلالة
	العدد	%	العدد	%	العدد	%			
المركزي	-	-	٢٦	٣٧.٠	٤٤	٦٣			
							٢,١٤	٢	٣٤.
المحلي	٤	٢	٥٩	٣٢	١٢٦	٦٨			

يتضح من جدول رقم (١) ما يلي:

١ - الأغلبية من أفراد العينة اختاروا اتباع الأسلوب الذي يجمع بين التوسع الكمي والتحسين النوعي في إجراء الإصلاحات التربوية بعد العدوان العراقي الغاشم. حيث اختار هذا البند (٤٤) بنسبة (٦٣) ممن يعملون

على المستوى المركزي و(١٢٦) بنسبة (٦٨٪) ممن يعملون على المستوى المحلي. أما البند الخاص باتباع أسلوب التوسع الكمي فلم يختاره أحد على المستوى المركز واختاره (٢٦) بنسبة (٣٧) من أفراد العينة على المستوى المركزي و(٥٩) بنسبة (٣٢) من أفراد العينة العاملين على المستوى المحلي.

٢ - لا توجد فروق ذات دلالة بين إجابات أفراد العينة حيث وصلت قيمة كا ٢ إلى (٢,١٤) وهي غير دالة عند مستوى ٠,٥.

السؤال الثاني:

هل من الأفضل اتباع أسلوب التجديد أو التجويد في تنفيذ برامج الإصلاح التربوي في دولة الكويت؟.

الفرضية الثانية: - توجد فروق ذات دلالة بين إجابات أفراد العينة فيما يتعلق باتباع أسلوب التجديد أو التجويد في تنفيذ الإصلاحات التربوية تبعاً لمراكزهم الإدارية.

جدول (٢)

يوضح النسبة المئوية وقيمة كا ٢ لإجابات أفراد العينة حول اتباع الأسلوب الشامل أو الجزئي في تنفيذ الإصلاحات التربوية

الأساليب ← مستويات عمل العينة ↓		اتباع بالأسلوب الإصلاح الشامل		اتباع أسلوب الإصلاح الجزئي		قيمة كا ٢	درجات الحرية	مستوى الدلالة
العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪			
٢٠	٢٩	٤٩	٧٠					
						١٩,	١	٠,٨٩
٥٢	٢٨	١٣٣	٧٢					

يتضح من جدول رقم (٣) ما يلي: -

٢ - يفضل أغلبية أفراد العينة اتباع خطة متوسطة المدى في تنفيذ الإصلاحات التربوية حيث اختار هذا البند (٤٠) من العاملين على المستوى المركزي بنسبة (٥٧٪) و(١٠١) من العاملين على المستوى المحلي بنسبة (٥٤٪) ويفضل أفراد العينة بالمرتبة الثانية اتباع خطة قصيرة المدى حيث اختار هذا البند (٢١) من العاملين على المستوى المركزي بنسبة (٣٠٠٪) و(٦٥) من العاملين على المستوى المحلي بنسبة (٣٥٪) وتأتي الخطة الطويلة المدى في الترتيب الأخير حيث اختار هذا البند (٦) من العاملين على المستوى المركزي بنسبة (٩٪) و(٨) من العاملين على المستوى اللامركزي بنسبة (٣٪).

٢ - لا توجد فروق ذات دلالة بين إجابات أفراد العينة فيما يتعلق بالمدى السنوي للخطط الإصلاحية حيث وصلت قيمة كا ٢ إلى ٢,٠٩ وهي غير دالة عند مستوى (٠,٠٥).

السؤال الرابع: ما الأولويات التي يجب أن تركز عليها برامج الإصلاح التربوي بدولة الكويت بعد العدوان العراقي الغاشم؟

الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة بين إجابات أفراد العينة فيما يتعلق بالأولويات التي يجب أن تركز عليها برامج الإصلاح في دولة الكويت بعد العدوان العراقي؟

جدول رقم (٤) يوضح النسب المئوية وقيمة كا ٢ بالنسبة لإجابات أفراد العينة فيما يتعلق بأولويات الإصلاح التربوي بعد العدوان العراقي الغاشم

الأهداف	المرکزى اللامرکزى	عاجل جداً		عاجل		عاجل لحد ما		قيمة كا ٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		ع	%	ع	%	ع	%			
الأهداف	المرکزى اللامرکزى	٥٥ ١٣٦	٢٥ ٦٢	٢ ١١	٠,٩ ٥,٠	٤ ١٢	١,٨ ٥,٥	١,١٥٦	٢	٠,٦٥٠
المناهج	المرکزى اللامرکزى	٤٩ ١٤٠	٢٢ ٦١,٤	٧ ١٦	٣,١ ٧,٠	٤ ١٢	١,٨ ٥,٣	٠,٢٣٠	٢	٠,٨٩١
الابتدائي	المرکزى اللامرکزى	٣٨ ١٠٣	١٧,٤ ٤٧	١٥ ٣٦	٦,٨ ١٦,٤	٥ ٢٢	٢,٣ ١٠	١,١٢	٢	٠,٥٧١
المتوسط	المرکزى اللامرکزى	١٤ ٣٥	٦,٦ ١٦,٤	٣٣ ٣	١٥,٥ ٣٤,٧	١٠ ٢٨	٤,٧ ٣١,١	٠,١٠٦	٢	٠,٩٤٨
إعداد وتأهيل المعلمين	المرکزى اللامرکزى	١٠ ٣٢	٥ ١١,٠	٤٦ ١١٥	٢٠,٩ ٥٢,٣	٣ ٢٣	١,٤ ١٠,٥	٣,٩٤٥	٢	٠,١٦٩
الثانوي	المرکزى اللامرکزى	٧ ٢٠	٣,٢ ١٢,٧	١٠ ١٠١	١٩,٤ ٦٤	١٠ ٣٧	٤,٦ ٢٣	١,١٩٥	٢	٠,٥٥٠
الجامعي	المرکزى اللامرکزى	٥ ١٧	٢,٣ ٧,٨	٤٤ ١٠٨	٢٠,٣ ٤٩,٨	١٠ ٣٣	٤,٦ ١٥,٢	٠,٧٩٤	٢	٠,٧٦٢
إعداد القياديين على المستوى المرکزى	المرکزى اللامرکزى	٦ ١١	٢,٨ ٥,٢	١٣ ٦	٦,٢ ٢١,٨	٣٩ ٦	١٨,٥ ٤٥,٥	١,٥٣٢	٢	٠,٤٦٤
التعليم اللامدرسي	المرکزى اللامرکزى	٥ ٩	٢,٤ ٤,٢	٣٦ ١٠٨	١٧,٠ ٥٠,٩	١٥ ٣٩	٧,١ ١٨,٤	٠,٨٢٢	٢	٠,٦٦٢
إعداد القياديين على مستوى المناطق	المرکزى اللامرکزى	٩	١,٠ ٤,٣	١٥ ٣٧	٧,١ ١٧,٦	٤١ ١٠٦	١٩,٥ ٥٠,٥	٠,٥٣٤	٢	٠,٧٦٥
التربية العسكرية	المرکزى اللامرکزى	٣ ٧	٥,٢ ٤,٧	٥ ٤٥	٢٥,٩ ٣٠,٠	٤٠ ٩٨	٦٩,٠ ٦٥,٣	٠,٣٥٣	٢	٠,٨٣٧
لامرکزية التعليم	المرکزى اللامرکزى	٥ ٨	٨,٦ ٥,٤	٢٢ ٥١	٣٧,٩ ٣٤,٢	٣١ ٩٠	٥٣,٤ ٦٠,٤	١,٢١٠	٢	٠,٥٤٥

* يتضح من جدول رقم (٤) الموضح أعلاه أن الأهداف التربوية احتلت الترتيب الأول من حيث ضرورة إعادة النظر فيها بعد العدوان العراقي الغاشم بصورة عاجلة حيث بلغ عدد من وضعها بالترتيب الأول من أفراد العينة العاملين على المستوى المركزي (٥٥) بنسبة (٢٥٪) و (١٣٦) من أفراد العينة العاملين في المستوى اللامركزي بنسبة (٦٢٪) وأتت المناهج الدراسية في الترتيب الثاني حيث وضعها في خانة العاجلة جدا (٤٩) من أفراد العينة العاملين على المستوى المركزي بنسبة (٢٢٪) ووضعتها كذلك (١٤٠) من العاملين على المستوى اللامركزي بنسبة (٦١,٤٪).

أما التعليم الابتدائي فاحتل الترتيب الثالث من حيث أهميته وضرورة التعجيل في إحداث الإصلاحات التربوية الخاصة به حيث وضعه في الترتيب العاجل جدا (٣٨) من العاملين على المستوى المركزي بنسبة (١٧,٤٪) و (١٠٣) من العاملين على المستوى اللامركزي (٤٧٪).

أما المواضيع الأخرى فإن أعداد من وضعها بصفة عاجلة جداً على المستوى المركزي لا تتجاوز (١٠) بنسبة (٥٪) و (٣٥) من أولئك العاملين على المستوى اللامركزي بنسبة (١٦٪).

* كما يتضح كذلك أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين اختيارات أفراد العينة لموضوعات الإصلاح العاجلة جداً والعاجلة لحد ما وفقاً لمراكز عملهم.

السؤال الخامس: ما الموضوعات التي ترى ضرورة أن تركز عليها عمليات الإصلاح التربوي بعد الغزو العراقي بصورة عاجلة ولم توضح في البند السابق؟

جدول رقم (٥)

يوضح الموضوعات المهمة التي يجب أن تركز عليها عمليات الإصلاح التربوي بعد الغزو العراقي من وجهة نظر أفراد العينة ولم تدرج في البند السابق

	الموضوعات المقترحة	مستوى الوزارة	مستوى المناطق التعليمية	مستوى المدارس
		ع	ع	ع
		%	%	%
١	مشاكل الشغب في المدارس	٢	٣	٩ ١٠ ١٤ ١٥
٢	التركيز على التربية العسكرية	٤	٦	٣ ١٠
٣	تعزيز دور الخدمة الاجتماعية في داخل المدارس	-	-	٨ ٨
٤	برامج خاصة بتعزيز مفهوم المواطنة الصالحة داخل المدارس	٣	٧	٢ ٦
٥	التعاون بين المنزل والمدرسة	٤	٦	٣ ٧

يتضح من جدول رقم (٥) أن مشاكل الشغب في المدارس احتلت الترتيب الأول من حيث ضرورة معالجتها بصفة عاجلة في خطط الإصلاح التربوي حيث ذكر ذلك (٢) من المستوى المركزي (الوزارة) بنسبة (٣٪) و (٩) من المستوى اللامركزي (المناطق التعليمية بنسبة (١٠٪) و (١٤) من المستوى اللامركزي (المدارس) بنسبة (١٥٪).

أما التربية العسكرية فاحتلت الترتيب الثاني حيث ذكرها (٤) من المستوى المركزي (الوزارة بنسبة (٦٪) و (٣) من المستوى المركزي (المناطق التعليمية) بنسبة (٣٪) و (١٠) من المستوى اللامركزي (المدارس) بنسبة (١٠٪).

تفسير النتائج:

١- لم تكشف نتائج الدراسة فيما يتعلق بمستويات ومراحل التخطيط للإصلاح التربوي عن أي توجهات مختلفة عما كان متبعاً في مرحلة ما قبل

العدوان العراقي. حيث استقر رأي أغلب أفراد العينة على المستويين (المركزي - والمحلي) على تطبيق خطط الإصلاح التي تهتم بالكم والكيف في آن واحد، وعلى الإصلاح الجزئي بدلاً من الشامل، وعلى الخطط المتوسطة بدلاً من الخطط القصيرة أو الطويلة. وتتفق هذه النتيجة بعمومها مع نتائج الدراسات السابقة التي تم استعراضها مسبقاً نذكرها فيما يلي:

أ - أن الإصلاح الكيفي يعد من الأمور الصعبة التطبيق ولا سيما في الدول النامية، لما يتطلبه هذا النوع من جهود وإمكانات ووعي تخطيطي. وأن الأخذ بتطبيق المستويين (الكمي والكيفي) من الإجراءات المتبعة في الدول النامية. ولقد اتفقت الأغلبية من أفراد العينة على المستويين (المركزي - المحلي) على ضرورة تطبيق الإصلاحات التربوية وفقاً للمستويين الكمي والكيفي وقد ترجع هذه النتيجة للأسباب التالية:

١ - ما زالت العملية التربوية في دولة الكويت ولا سيما بعد العدوان العراقي وفي مجال التدريس بالذات تفتقر لأعداد كبيرة من القوى الوطنية. فعلى سبيل المثال: كما سبق أن ذكرنا آنفاً أن الوزارة قد تعاقدت مع (١١,٨٣٠) معلماً ومعلمة في العام الدراسي الأول بعد العدوان مباشرة. ولذلك يعتبر توفير القوى الوطنية العاملة في حقل التربية مطلباً وطنياً ملحاً.

٢ - الآثار السلبية التي خلفها العدوان العراقي متعددة الأوجه والمناحي والتحسينات النوعية الواجب تعميمها تحتاج إلى وقت لرصد هذه الآثار والتغيرات التي صاحبتهارصدا دقيقا، كما تحتاج إلى جهود مكثفة لتهيئة الساحة التربوية والمناخ التربوي للعمل على تحقيق أهداف هذه التحسينات النوعية بكفاءة عالية.

ولذلك فإن أسلوب العمل بالتحسن النوعي والكمي في مستوى متوازٍ يعتبر من الأساليب الملائمة في الوقت الحاضر.

ب - أن مستوى التجويد من المستويات المتبعة في الدول النامية أكثر من

التجديد، وقد يرجع ذلك إلى صعوبة سيطرة الدول النامية على أنظمتها الاجتماعية، والاقتصادية والسياسية التي يجب أن تتناغم مع نظامها التعليمي في غرس عمليات التجديد.

ولقد تمحورت التجديدات التربوية في دولة الكويت قبل العدوان العراقي حول العملية التربوية فقط، وعلى الرغم من الآثار السلبية التي خلفها العدوان العراقي على كافة مناحي الحياة وعلى الرغم من أن كلاً من السياق الاجتماعي والاقتصادي يحتاجان هما كذلك إلى تجديدات يجب أن تضعها الخطط التربوية المستقبلية بعين الاعتبار، فضل أغلبية أفراد العينة على اختلاف مستوياتهم الإدارية الاستمرار في نفس النهج الذي كان متبعاً، وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن التجديد يحتاج إلى توافر الأسس التالية:

- ١ - وعي تخطيطي على كافة المستويات.
 - ٢ - جهود كبيرة ومتضافرة في وضع خطة شاملة للتجديد ومتابعة تنفيذها وتقويمها.
 - ٣ - توافر مبدأ الالتزام بما جاء في خطة التجديد من أهداف ومرام من قبل كافة القطاعات المختلفة.
 - ٤ - الإيمان بضرورة وأهمية برامج التجديد من كافة المتفاعلين مع الخطط الإصلاحية.
- وقد تتوافر بعض هذه الأسس في الدول النامية أو كلها ولكن ليس بالدرجة التي تضمن تحقيق كافة أهداف خطط الإصلاح بكفاية عالية.
- ٥ - أن الخطط القصيرة والمتوسطة الأجل هي المطبقة في الدول النامية أكثر من الخطط الطويلة الأجل. ويبدو أن نتائج الدراسة الحالية المتعلقة بهذا الخصوص تؤكد إيمان التربويين على المستوى (المركزي - المحلي) بمناسبة هذا الاتجاه بالنسبة للخطط الإصلاحية بدولة الكويت بعد العدوان العراقي. حيث اتفقت آراء أغلبية أفراد العينة

على المستويين (المركزي - المحلي) على ضرورة وضع الخطط التربوية الإصلاحية لفترة ما بعد التحرير في مدى زمني متوسط الأجل .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء المعطيات التالية :

١ - أن الغزو العراقي أثر في دول المنطقة جميعاً وترك آثاره الجلية في التوجهات الأمنية والاقتصادية والاجتماعية لهذه الدول (وإن تركز هذا في دولة الكويت) وعليه فإن الخطط المتوسطة الأجل تعتبر من الخطط المناسبة في ظروف غير واضحة المعالم وغير مستقرة نسبياً كالظروف التي تمر بها المنطقة في الوقت الحاضر .

٢ - القدرة على التنبؤ بالتغيرات المستقبلية على مدى متوسط أسهل بكثير من القدرة على التنبؤ بالتغيرات على مدى طويل .

٣ - إمكان تنفيذ ومتابعة وتقويم الخطط المتوسطة في الظروف الحالية التي تمر بها البلاد والإمكانات المادية والبشرية المتوافرة أكبر من إمكان تنفيذ ومتابعة وتقويم الخطط الطويلة الأجل .

د - أن الأهداف التربوية، والمناهج الدراسية من الأولويات الملحة التي تبدأ بها الدول عمليات الإصلاح التربوي بعد الحروب أو الكوارث . ووفقاً لآراء أغلبية أفراد العينة على المستويين (المركزي - المحلي) احتلت الأهداف التربوية الترتيب الأول كموضوعات تربوية يجب أن تتناولها عمليات الإصلاح بدولة الكويت بعد العدوان بصورة عاجلة جداً تلتها مباشرة المناهج الدراسية . ويمكن تفسير هذه النتيجة وفقاً لما يلي :

١ - أهمية الأهداف التربوية للعملية التعليمية، حيث إنها تعد اللبنة الأولى التي إذا ما أحسن تحديدها تحديداً قابلاً للتنفيذ والقياس ساعدت على الارتقاء بكفاية العملية التربوية .

٢ - أن كافة مدخلات العملية التربوية يتم اختيارها وتحديدها وفقاً للأهداف التربوية المراد تحقيقها . ولقد ترك العدوان العراقي آثاراً سلبية وأخرى إيجابية رصدتها العديد من الدراسات الميدانية التي تم

ذكرها آنفا فلا بد إذا من تعزيز الجوانب الإيجابية والحد من الجوانب السلبية ولا يتأتى ذلك إلا بصياغة أهداف تربوية عاكسة للواقع واحتياجاته.

٣ - تؤكد أدبيات التخطيط التربوي الناجح أن المخطط هو الذي يختار الوسيلة حالما يختار الهدف. وتعتبر المناهج الدراسية من الأدوات الرئيسة المترجمة للأهداف الموضوعية على شكل أنشطة وفعاليات.

هـ - احتلت المرحلة الابتدائية الترتيب الثالث كأولوية يجب أن تتطرق إليها عمليات الإصلاح التربوي بدولة الكويت بعد العدوان العراقي وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة خاصة المتعلقة بدولة البرازيل (Plank, D. 1990) وكيف أن هذه الدول قد ركزت على التعليم الابتدائي كمنطلق لعمليات الإصلاح في نظامها التعليمي منذ الثلاثينيات وإن لم تكن عمليات الإصلاح هذه قد أتت ثمارها المرجوة نتيجة لأسباب متعلقة بظروف تلك الدولة. ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء ما يلي:

١ - أوضحت نتائج أكثر الدراسات الميدانية التي تناولت الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية على أفراد المجتمع الكويتي أن الأطفال هم أكبر شريحة تأثرت سلباً بهذا العدوان. (إسماعيل ١٩٩٣) (سهل ١٩٩٣) (ببلاوي ١٩٩٣).

١ - أن أغلبية الأطفال الذين سيسجلون في الصف الأول الابتدائي في العام الدراسي ١٩٩٥/٩٤ كانوا صغاراً أثناء الاحتلال، فتكون آثار العدوان قد أثرت عليهم سلباً بدرجة أقل من الأطفال الذين عاصروا المحنة وكانت أعمارهم تتراوح بين ثلاث إلى أربع سنوات آنذاك.

٢ - ولذلك فإن تقديم برامج تعليمية من مناهج دراسية وأنشطة وفعاليات صفية ولا صفية ترسم التوجه الجديد للتربية في المرحلة الابتدائية يعتبر مطلباً ضرورياً.

٣ - أهمية تأثير الخبرات التي قد يمر بها الأطفال في سنواتهم المبكرة في تشكيل اتجاهاتهم وقيمهم وشخصياتهم.

٢ - احتلت المشاكل المتعلقة بالشغب داخل المدرسة، والتركيز على التربية العسكرية، وتعزيز دور الخدمة الاجتماعية داخل المدارس وتعزيز مفهوم المواطنة الصالحة داخل المدارس الترتيب الأول بين المشاكل التي ارتأى أفراد العينة ضرورة معالجتها بصفة عاجلة ولم ترد في الجزء الثاني من الاستبانة وقد يرجع ذلك إلى زيادة مشاكل الشغب والاعتداء حتى بالأسلحة بين الطلبة، حيث سجلت عدة حوادث استخدم فيها الطلبة الأسلحة سواء النارية أو الأسلحة الحادة في فض المنازعات التي تحدث بينهم. كما أبرز العدوان الغاشم ضرورة وأهمية التربية العسكرية لإعداد المواطن الكويتي المسلح ضد أي عدوان. وكذلك ارتأى أفراد العينة ضرورة تدعيم دور الأسرة في المساعدة على التغلب على الصعوبات التربوية والسلوكية التي أفرزها العدوان العراقي الغاشم.

٣ - لا توجد فروق ذات دلالة بين إجابات أفراد العينة فيما يتعلق بمستويات ومراحل الإصلاحات التربوية وفي تحديد أولويات الموضوعات وفقاً لمستوياتهم الإدارية (المركزي - المحلي).

وقد يرجع هذا الاتفاق لما يلي:

أ - تعود كل من المسؤولين التربويين على المستوى المركزي والمحلي على مستويات ومراحل الخطط التربوية التي كانت مطبقة قبل العدوان.

ب - إحداث تغييرات في مستوى ومراحل خطط الإصلاح في الوقت الحاضر إجراء غير مناسب حيث إن وزارة التربية تمر في خطط انتقالية. وكل من أفراد العينة على المستوى المركزي والمحلي على علم بذلك.

ج - إحداث تغييرات في مستويات ومراحل خطط الإصلاح إجراء يتطلب توافر مقومات أساسية لتنفيذه ومتابعته وتقويمه مثل:

- ج ١ - تعبئة قومية لنشر الوعي التخطيطي بضرورة الإصلاحات التربوية كأدوات لمواجهة الآثار السلبية التي خلفها العدوان العراقي .
- ج ٢ - ضرورة تلاحم كل من النظام الاقتصادي والاجتماعي والتربوي في منظومة واحدة تهدف إلى تحقيق الأهداف الموضوعية للتربية كأداة لتحقيق التنمية الشاملة .
- ج ٣ - القدرة على التنبؤ المستقبلي البعيد المدى .
- ج ٤ - مبدأ الالتزام بما جاء في خطط الإصلاح من كافة الأطراف وفي مختلف القطاعات .
- هذه بعض المقومات الواجب توافرها حتى تكون خطط الإصلاح مركزة على الكيف والتجديد الشامل وذات مدى طويل . وترى الباحثة عدم توافرها بالقدر الكافي لضمان نجاح خطط الإصلاح التربوي في الوقت الحاضر .
- د - الوعي الإداري والتربوي لدى أفراد العينة الذي يجعلهم يؤمنون بأن عملية تحديد الأهداف التربوية المراد تحقيقها تأتي في مقدمة الأعمال الإدارية والفنية الناجحة . وأن المناهج الدراسية تعتبر أهم أدوات التخطيط ووسائله لغرس عمليات الإصلاح .

ملخص النتائج:

- اتفقت آراء أغلبية أفراد العينة على المستويين المركزي والمحلي على ما يلي :
- ١ - تطبيق الخطط التربوية التي تهتم بالإصلاحات التربوية الكمية والكيفية في آن واحد .
 - ٢ - تطبيق الخطط التربوية التي تتناول الإصلاحات التربوية بصورة جزئية .
 - ٣ - تطبيق الخطط المتوسطة الأجل لإحداث الإصلاحات التربوية .
 - ٤ - ضرورة دراسة خطط الإصلاح للأهداف التربوية والمناهج الدراسية ،

فيها ومراعاة خصائص نمو تلاميذها. . ومحاولة بناء شخصياتهم بعيدا عن المؤثرات السلبية التي تركها العدوان الغاشم. حيث من الملاحظ أنه حتى الأطفال الذين لم يعيشوا تجربة الغزو العراقي ترسخت لديهم العديد من السلوكيات والمفاهيم الخاطئة الأمر الذي يترك مسؤولية جسيمة على القائمين على وضع مناهج وأنشطة المرحلة الابتدائية في الحد منها.

- ٧ - ضرورة القيام بدراسات ميدانية تهتم بمشكلات الشغب واستخدام العنف التي سادت في مدارس التعليم العام لتدارس أسبابها والحد منها.
- ٨ - ضرورة تطوير الخدمات الاجتماعية والنفسية التي تقدم داخل مدارس التعليم العام بما يتلاءم وحاجات الطلبة في هذه المرحلة كما يجب أن تمتد جسور التعاون بين الإخصائيين الاجتماعيين والنفسيين داخل المدارس ومراكز الإنماء الاجتماعي التي أسست للحد من المشكلات النفسية والاجتماعية التي يعاني منها بعض أفراد المجتمع الكويتي بعد العدوان العراقي.

المراجع العربية:

- ١ - إسماعيل، محمد المري (١٩٩٣) أثر حرب الخليج على التوافق النفسي وتقدير الذات لدى أطفال الروضة بدولة الكويت - المؤتمر الدولي للآثار النفسية والاجتماعية للعدوان العراقي على دولة الكويت. دولة الكويت - الديوان الأميري ص ٥٢.
- ٢ - الببلاوي، فيولا (١٩٩٣) طفولة في خطر أم طفولة في مواجهة الخطر - المؤتمر الدولي للآثار النفسية والاجتماعية والتربوية للعدوان العراقي على دولة الكويت - دولة الكويت - الديوان الأميري ص ٢٠.
- ٣ - التميمي، عبدالمالك (١٩٩٢) العدوان العراقي على الكويت من ٢ أغسطس ١٩٩٠ إلى ٢٠ فبراير ١٩٩١ حدود وحقوق تاريخية - المجلة العربية للعلوم الإنسانية ٤١ (١١) ٥١-٦٠.

- ٤ - الجبر، زينب. الهدهود، دلال (١٩٩١). «ظاهرة تقاعد المعلمة الكويتية وأسبابها: مجلة جامعة الملك سعود م٣ العلوم التربوية (١) ٣٥٩-٣٩٩.
- ٥ - الحجي، حياة ناصر (١٩٩٢) احتلال العراقيين الكويت آب - أغسطس ١٩٩٠م واحتلال التتار بلاد الشام كانون الأول ديسمبر ١٣٩٩ دراسة مقارنة. المجلة العربية للعلوم الإنسانية ٣٩ (١٠) ٥-٢٠.
- ٦ - الخرافي، نورية مشاري (١٩٩٣). القلق كسمة - وكحالة لدى أبناء الشهداء - وأبناء الأسرى الكويتيين. ٢٦ (٨) ٢١-٥٥ ط.
- ٧ - الخياط، عبدالكريم (١٩٩٣). المواطنة في مناهج الاجتماعيات المؤتمر التربوي الثاني لمركز تطوير التعليم - كلية التربية - جامعة الكويت من ٨ إلى ١١ مايو ص ٢٠.
- ٨ - الدعيج، عبدالعزيز (١٩٩٤) دراسة تقييمية للخطة الدراسية الانتقالية، بوزارة التربية. ١٩٩٢/١٩٩١ من وجهة نظر كل من مديري المدارس والمعلمين. المجلة التربوية. ٣٠ (٨) ٦١-١٠٨.
- ٩ - الدعيج، عبدالعزيز (١٩٩٣) الإدارة المستقبلية المشودة للتعليم في الكويت. التعليم العام والمستقبل في الكويت المؤتمر التربوي الثاني لمركز تطوير التعليم كلية التربية. جامعة الكويت بالتعاون مع مؤسسة الكويت للتقدم العلمي. ص ٢٥.
- ١٠ - الشيخ، عبدالله (١٩٩٣) التحديات المستقبلية ودور التربية في مواجهتها المؤتمر التربوي الثاني لمركز تطوير التعليم «التعليم العام والمستقبل في الكويت» ص ١٢.
- ١١ - الشيخ، عمرو مسلم، إبراهيم (١٩٨٦) الإصلاح التربوي في الأردن في السبعينات. الحلقة الدراسية الإقليمية في تخطيط الإصلاح التربوي في الدول العربية وإدارته. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية. الأردن ص ٦٠.

- ١٢ - الصراف، قاسم علي (١٩٩٢) الآثار السلبية لأزمة الاحتلال العراقي على الجوانب السلوكية والانفعالية والمعرفية للشباب الجامعي في الكويت مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ٦٧ (١٧) ٤٧-١٧.
- ١٣ - الصرعاوي، محمد عبدالرحمن (١٩٩٢) آثار الدمار البيئي للغزو العراقي المجلة العربية للعلوم الإنسانية ٣٩ (١٠) ٥٧.
- ١٤ - العزوف عن التدريس مرض مزمن في الجسد التربوي (١٩٩٥). المعلم ١٠٧٨.
- ١٥ - العمر، بدر عمر (١٩٩٣) الآثار النفسية والتربوية والاجتماعية للغزو على دولة الكويت. المؤتمر الدولي للآثار النفسية والاجتماعية والتربوية للعدوان العراقي على دولة الكويت. الكويت - الديوان الأميري ص ٥-٢١.
- ١٦ - العنيزي، سليمان عبدالله (١٩٩٣) العدوان العراقي على المؤسسات العلمية والتربوية والثقافية بالكويت في تقارير خبراء اليونسكو والمنظمات العربية والإسلامية. مركز البحوث والدراسات الكويتية ص ٣١.
- ١٧ - العوضي، بدرية عبدالله (١٩٩٢) «المسؤولية الدولية للعراق عن الدمار البيئي» مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ٦٤ (٢) ١٧-٢٩.
- ١٨ - الغنام، محمد أحمد (١٩٨٠) التخطيط: تقنية في النظر إلى المستقبل مقدمة في التخطيط التربوي. ج(١) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية. بيروت ص ٢.
- ١٩ - الكندري، جاسم (١٩٩٣) الآثار الاجتماعية والنفسية للعدوان العراقي على طلبة المرحلة المتوسطة: بدولة الكويت التربية والتنمية. السنة الثانية ٣٩-١١.
- ٢٠ - المطوع، محمد عبدالله (١٩٩٣). التلاحم الاجتماعي في الكويت خلال فترة الاحتلال العراقي. المؤتمر الدولي للآثار النفسية والاجتماعية والتربوية للعدوان العراقي على دولة الكويت. دولة الكويت الديوان الأميري.

٢١ - اليونسكو التوجهات الرئيسة لأولويات الحركة المقبلة لتجديد وتجويد النظام التربوي في الكويت في مرحلة التعمير والتنمية عقب التحرير والمشروعات المقترحة مع منظمة اليونسكو. (ورقة مطبوعة على استنسل ٢٨ صفحة).

٢٢ - اليونسكو (١٩٧٩) برنامج التجديد التربوي من أجل التنمية في الدول العربية. وثيقة العمل الرئيسة للاجتماع الاستشاري الإقليمي الأول لبرنامج شبكة التجديد التربوي - الدوحة قطر. ص ٦١.

٢٣ - جلع، إبراهيم. (١٩٨٦). اقترحات حول تطوير الإدارة التربوية والإصلاح التربوي. الحلقة الدراسية الإقليمية في تخطيط الإصلاح التربوي في الدول العربية وإدارته. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية. ص ٤١.

٢٤ - خريط، علي محمد (١٩٩٣). الأسرى والمفقودون. . البعد الاجتماعي والنفسي للمشكلة. المؤتمر الدولي للآثار النفسية والاجتماعية والتربوية للعدوان العراقي على دولة الكويت. دولة الكويت - الديوان الأميري. ص ٦٩.

٢٥ - دولة الكويت بوزارة التربية (١٩٩٣). تعديلات المناهج والخطط الدراسية. طباعة مطابع الخط.

٢٦ - دولة الكويت، وزارة التربية (١٩٩٣). تقرير توثيقي حول إنجازات وزارة التربية في مواجهة آثار العدوان العراقي الغاشم.

٢٧ - دولة الكويت، وزارة التربية (١٩٩٣). نشرة عامة بتعديلات مناهج وكتب المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بالتعليم العام للعام الدراسي ١٩٩٤/٩٣ رقم وت/ح ١٣٠/٣ (ورقة مطبوعة على استنسل ٣٦ صفحة).

- ٢٨ - دولة الكويت، وزارة التربية (١٩٩٤)، منهجية إعداد الخطة الإنمائية لوزارة التربية للسنوات ٩٦/٩٥ - ٢٠٠٠.٩٩ المطبعة العصرية ومكتباتها.
- ٢٩ - رفاعي، محمد رفاعي (١٩٨٤) فلسفة الإدارة اليابانية في إدارة الموارد الإنسانية ما الذي يمكن أن تتعلمه الإدارة العربية منها، مجلة العلوم الاجتماعية. ١٠٧ (١٢) ٤.
- ٣٠ - سهل، رشاد (١٩٩٣). دراسة حول الآثار النفسية والاجتماعية التي خلفها العدوان العراقي على أطفال الكويت المجلة التربوية. ٢٦ (٨) ١٩٩٣، ٤٧.
- ٣١ - شرف، عبدالعزيز (١٩٧٣) الحروب. المؤسسة العربية العامة للكتاب - القاهرة.
- ٣٢ - عبدالدايم، عبدالله (١٩٨٠). الاتجاهات الجديدة في التخطيط التربوي. التربية الجديدة. ٢ (٦) ٣٦-٣٩.
- ٣٣ - عبدالرازق، طاهر (١٩٨٦). التخطيط لإصلاح محتوى التعليم: عرض لبعض الخبرات العالمية مع التركيز على المنطقة العربية، الحلقة الدراسية الإقليمية في تخطيط الإصلاح التربوي في الدول العربية وإدارته مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية. الأردن ص ٤١.

المراجع الإنجليزية:

- 1 - Apelt, L. and Lingard, B. (1993). Public schooling. Reform in Australia: In Whose Intrests.? Journal of educational Administration. 31 (3).
- 2 - Aront, M. and Barton, L. (1992). Voicing concerns: sociological Presentation on contemporary educational Reform Triangle Books. 132.
- 3 - Banaghart, F. W. and Trull, A. (1982) Educational planning. The Macmillan company. New York. Collier - Macmillan Limited London. 22.

- 4 - Banks, J. (1987). Social studies, Ethnic Diversity, and Social change. Elementary school Journal, 6 (2) 23.
- 5 - Beyer, L.E. (1985). Educational Reform: The Political Roots of National Risk. Curriculum Inquiry. 15 (1), 37.
- 6 - Carnoy, M. and Levin, K.M. (1986) The Limits of Educational Reform. New Yourk Makay, 33.
- 7 - David M. (1992). Parents and state: How has social Research Informed Educational Reforms.? In Aront and Barton. Voicing concerns: Socio-logical Prespectives on contemporary educational Reform. Triangle Book. 1 - 19.
- 8 - Edwards, T. and Whitty, G. (1992). Parental choice and Educational Reform in Britian and The United state. British Journal of Educational studies. 40 (2) 101 - 117.
- 9 - Elster, J. (1990). The Cement of society: Astudy of social order. cam-bridge University press. 11
- 10 - Evans, R. (1993) The Human Face of Reform Educational Leadership. 51. (1) 18 - 20.
- 11 - Firestone, W. (1989). Using Reform: conceptualizing District Initiative. Educational Evaluation and policy Analysis, 11 (2) 151 - 164.
- 12 - Firestone, W. and Others (1992). Resent Trends in state educational Reform: Assessment and prospects. Teacher College Record, 94 (2) 261 - 275.
- 13 - Glickman, C.D. (1992). The Essence of school Renewal: The Prose Has Begun. Educational leadership. 49 (2) 18 - 20.
- 14 - Hanson, M. (1990). school - Based Management and Educational Reform in The United State and Spain. Comparative Education Review. 34. (4) 95.

- 15 - Hyland, H. (1992). Reconstraction and Reform in Further Education. Educational Management and Administration. 20 (2) 106 - 110.
- 16 - Mccarthy, C. (1992). Why we must teach Peace. Educational Leadership. 48 (2) - 13 15.
- 17 - Plank, D.N. (1990). The politics of Basic Education Reform in Barzil. Comparative Education Review. 34 (4) 123 - 125.
- 18 - Rust, V.D. and Blakemore, K. (1990) Educational Reform In Norway and England and Wales: A Corporatist Interpretation. comparative Education Review. 34 (4) 500 - 521.
- 19 - Sarason, S. (1990) “ The Predictable Failure of Educational Reform. san Francisso: Jossey - Bass. 39.
- 20 - Simmons, W. and Resnick, L. (1993). Assessment as the catalyst of school Reform. Educational Leadership. February 52 (1) 11 - 13.
- 21 - Strain, M. (1993) Educational Reform and Defamiliarization: The Struggle for power and volues in control of schooling: Towards a Postmodernist Critique Educational management and Administration. 21 (3) 188 - 206.
- 22 - Turner, S. and Chitty, A. (1990). Opportunities to Improve Further Education Resulting from the Education Reform Act. Educational Management and Administration 18 (4) 54 - 57.