

أولويات إصلاح التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات إعداد المعلم بدولة الكويت

د. غانم عبدالله الشاهين

د. نهى راشد الرويشد

كلية التربية الأساسية - الهيئة العامة للتعليم
التطبيقي والتدريب

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الكويت

ملخص

تهدف الدراسة إلى التعرف على آراء ووجهات نظر أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات إعداد المعلم في دولة الكويت حول أولويات إصلاح التعليم، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين: ما أولويات الإصلاح التعليمي للمحاور التالية: المعلم، المناهج وأساليب التقويم، الاهتمام بالطالب، المباني المدرسية وأعمال الصيانة، الإدارة المدرسية والقيادات التربوية، كما يراها أعضاء هيئة التدريس في برامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب؟ وهل هناك من فروق دالة إحصائية من آراء أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الجنس وجهة العمل والمنصب الإشرافي والدرجة العلمية والخبرة؟ صمم الباحثان أداة لقياس آراء أعضاء هيئة التدريس، واحتوت بصورتها النهائية على (٥٥) عبارة موزعة على المحاور الخمسة (المعلم، المناهج وأساليب التقويم، الاهتمام بالطالب، المباني المدرسية وأعمال الصيانة، الإدارة المدرسية والقيادات التربوية)، وطبقت على عينة عشوائية بلغ قوامها (١١٤) عضواً من أعضاء هيئة التدريس العاملين بمؤسسات إعداد المعلم بدولة الكويت - كلية التربية بجامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧. انتهت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس (عينة الدراسة) حول محاور الدراسة وفقاً لمتغيراتها الأربعة: الدرجة العلمية، المنصب الإشرافي، الخبرة في العمل الأكاديمي، جهة العمل. إلا أنه وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة حول محور المعلم وفقاً لمتغير الجنس فقط.

المقدمة

يعد الاهتمام بتطوير التعليم وتحديثه وإصلاحه من أبرز القضايا التي تحتل مساحات واسعة في دائرة اهتمام الحكومات والمجتمعات في مختلف دول العالم. وتولي أغلب الدول - سواء المتقدمة أو النامية- اهتماماً كبيراً بقضية إصلاح التعليم باعتباره المدخل الطبيعي لجهود الإصلاح الإقتصادي والاجتماعي والسياسي، حيث بات من المؤكد أن غياب الإصلاح العميق والشامل والمتكامل للنظام التعليمي في أي من البلدان يفقده القدرة على الإنطلاق نحو المستقبل، بل ويسهم في ترسيخ آليات التخلف عن اللحاق بركب الحضارة.

وفي المجتمعات العربية على وجه الخصوص، أصبح إصلاح نظام التعليم مطلباً ملحاً، بل وضرورة من الضرورات الأساسية التي بدأت تتأكد لنا يوماً بعد يوم كلما نظرنا إلى هذا النظام في سياقه الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وإلى ما يحدث من تغيير في الظروف والمعطيات التي تتواجد في الساحة العربية. وإذا ما سلمنا بأن النظام التربوي ليس نظاماً قائماً بذاته، وإنما هو جزء من النظام الاجتماعي القائم، فإن أية محاولة لإحداث عملية تحول اجتماعي شامل مع ثبات أو عدم تغيير المؤسسات الاجتماعية التي تشكل التركيب الأساسي للنظام الاجتماعي - ومن بينها بالطبع المؤسسات التعليمية - يصبح أمراً غير مقبول منطقياً، بل مرفوضاً من أساسه (الخطيب والخطيب، ٢٠٠٦).

فهنالك علاقة وثيقة بين التعليم والنمو الاقتصادي. هذا ما أشار إليه المعهد العربي للتخطيط (٢٠٠٦) من أن التعليم يسهم في التنمية بصورة مباشرة من خلال ما يُقدمه لها من قوى بشرية متعلمة، ومن معارف علمية هي ثمرة البحث العلمي الذي يرتبط بالتعليم، وما يغرسه من مواقف تجاه العمل والتنظيم والمجتمع تتمحور حول التنمية بشكل أو آخر، ومن جانب آخر، فإن الاقتصاد يوفر للتعليم موارده المادية أو المالية. وعلى ذلك فقد أصبح التعليم والتدريب الخيارين المناسبين لتحقيق التنمية البشرية وتزويدها بالمعلومات

والمهارات التي ترفع من فعاليتها وإنتاجيتها. فإذا كانت غاية المجتمعات الإنسانية هي العمل على تحقيق مستقبل أفضل لها، يقوم على التنمية المستمرة في شتى المجالات، فإن الإصلاح التربوي أو التعليمي Educational Reform يأتي على رأس قائمة أولويات الإصلاح، نتيجة للأهمية التي يمثلها التعليم باعتباره الأداة الفعالة في تطوير المنظومة المجتمعية على نحو شامل.

وأشار الأمين (٢٠٠٥) الى أن تقارير التنمية الإنسانية العربية للأعوام (٢٠٠٢، ٢٠٠٣) أظهرت تنامي الاهتمام بالتعليم في مختلف الأقطار العربية، والتوسع في نشره وتحقيق الجودة فيه من خلال توفير مبدأ تكافؤ الفرص وتطوير المناهج ووسائل التقنيات التربوية، في مختلف المجالات، كما أن العلاقة بين الإصلاح التعليمي والتنمية الاقتصادية في البلدان العربية تزداد ارتباطاً وتشابكاً إلى الحد الذي أصبحت العديد من تلك الدول تنادي بالتوجه نحو الاستثمار البشري على نطاق واسع.

وفي الوقت الذي تدخل فيه دولة الكويت منعطفاً هاماً ومصيرياً في مسيرتها التنموية والحضارية على وجه العموم، وتتنامى الدعوات المطالبة بالإصلاح الشامل في كافة مناحي الحياة ومختلف قطاعات الدولة، تبرز قيمة إصلاح التعليم كأحد أهم أولويات الإصلاح الذي تنادي به مختلف القوى والتيارات وكافة التنظيمات المجتمعية.

ويمكن القول: إن دعوات إصلاح التعليم في المجتمع الكويتي قد تنامت في الفترة الأخيرة نتيجة لعدة عوامل، منها: الحرص الحكومي والشعبي على الإصلاح الشامل في المجتمع، وعلى رأسه قضية إصلاح نظام التعليم، الوفرة المالية التي تتمتع بها الدولة بسبب ارتفاع أسعار النفط في الأسواق العالمية، فضلاً عن الاحتكاك المباشر بالخبرات والتجارب الدولية في مجال الإصلاح التعليمي، وتزايد المشكلات والظواهر التعليمية التي يعاني منها الجسم التربوي في المجتمع الكويتي.

ومن الأسباب التي تدفع أيضاً في اتجاه حتمية الإصلاح التعليمي في

الكويت هو حصول تلاميذ الكويت على مستوى متأخر في ترتيب مسابقة الرياضيات والعلوم (TIMSS) للعام ٢٠٠٣، حيث جاءت في المرتبة التاسعة والثلاثين قرب نهاية قائمة الإنجاز في هذين المجالين، وكذلك انخفاض إنجاز الكويت عن المتوسط العالمي في الرياضيات و العلوم، ومعلوم أن الرياضيات تمثل الأساس المعرفي الحاسم لعلوم المستقبل (تقرير التنمية الإنسانية، ٢٠٠٣).

مشكلة الدراسة

تأخذ مسألة تحديد الأولويات أهمية كبيرة في عملية الإصلاح التعليمي، والكثير من مشروعات الإصلاح لم يكتب لها النجاح نتيجة لفشل إدارتها في تحديد الأولويات وفق معطيات الحاضر ومتطلبات المستقبل. ومن الشواهد على ذلك ما يذهب إليه بعض المحللين من فشل بعض محاولات إصلاح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية نتيجة للفشل في تحديد الأولويات، حيث يؤكد إدوارد جوردون (Gorden، 2002) أن من أسباب فشل تلك المحاولات اقتصر الإصلاح على تزويد المدارس بما يسمى بتكنولوجيا التعليم كالأفلام التربوية، والإذاعة المدرسية، والتلفزيون التربوي، وأخيراً بالحاسب الآلي والإنترنت، والفصل بين نظام النقل للمادة أو الدروس (Delivery System)، والمحتوى (Content)، ويعني بذلك إهماله للعوامل الإنسانية الأخرى في التعلم والتعليم؛ كالعوامل التي تدفع التلاميذ إلى التعلم، والمعلمين والمعلمات إلى التعليم الجيد؛ ظناً من المصلحين التربويين أن الجانب الاجتماعي من التعلم والتعليم لا يحظى بالأولوية (عايش، ٢٠٠٢).

وفي الكويت تختلف الصورة بعض الشيء، وهذا ما أكده كل من وطفة والرميضي (٢٠٠٤) بأنه وعلى مدى عقود طويلة من الزمان أصدرت الكويت عدداً من الاستراتيجيات التي تستهدف إصلاح التعليم وتطويره، وحملت هذه الاستراتيجيات أولويات واضحة لمسيرة ومراحل الإصلاح، إلا أن مسؤولية صياغة وتحديد تلك الأهداف تركزت في أغلبها في لجان وزارية، وبالتالي لم تعكس تلك الأولويات رؤية أعضاء هيئات التدريس بمؤسسات إعداد المعلم وحدهم، بل شملت بالإضافة إلى ذلك آراء بعض الخبراء والعاملين بوزارة التربية.

بالإضافة إلى ذلك التباين الكبير بين الدول في تحديد أولويات الإصلاح التعليمي، فأولويات الإصلاح بالنسبة للدول المتقدمة جاءت مختلفة إلى حد بعيد عن تلك الأولويات التي تقررها الدول النامية، كما يظهر الاختلاف والتفاوت أيضاً بين الأولويات على المستوى الأقليمي علي سبيل المثال دول مجلس التعاون الخليجي. الأمر الذي يؤكد الحاجة الماسة إلى إجراء الدراسة الحالية لتحديد أولويات واضحة تتناسب والاحتياجات الفعلية والظروف الاقتصادية والاجتماعية التي تمر بها دولة الكويت، وذلك من وجهة نظر الاختصاصيين في هذا الميدان.

وعليه فإن مشكلة الدراسة تتحدد في السعي نحو استشراف آراء ووجهات نظر أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات إعداد المعلم في دولة الكويت، حول أولويات إصلاح التعليم. ويمكن بلورة ذلك من خلال السؤال الرئيسي التالي:

ما أولويات الإصلاح كما يراها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية التابعة للهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق النتائج التالية:

- الوقوف على أولويات الإصلاح التعليمي من وجهة نظر أعضاء هيئات التدريس في مؤسسات إعداد المعلم في دولة الكويت.
- طرح رؤى وأفكار وتصورات أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات إعداد المعلم حول مختلف جوانب الإصلاح التعليمي في دولة الكويت.
- تعرف الاختلافات الموجودة بين محاور الدراسة: المعلم، المناهج وأساليب التقويم، الاهتمام بالطالب، المباني المدرسية وأعمال الصيانة، الإدارة المدرسية والقيادات التربوية. ومتغيرات الدراسة: الجنس، المنصب الإشرافي، جهة العمل، الدرجة العلمية، الخبرة.

أسئلة الدراسة

من خلال عرض مشكلة الدراسة وأهدافها، تحاول الدراسة الاجابة عن سؤالين رئيسيين هما:

السؤال الاول: ما أولويات الإصلاح التعليمي للمحاور التالية: المعلم، المناهج وأساليب التقويم، الاهتمام بالطالب، المباني المدرسية وأعمال الصيانة، الإدارة المدرسية والقيادات التربوية، كما يراها أعضاء هيئة التدريس في برامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق دالة احصائياً من آراء افراد العينة حول محاور الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس والمنصب الاشرافي و جهة العمل والدرجة العلمية والخبرة؟

أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة من خلال:

- أهمية نظرية؛ وتتمثل في:

* أنها تُعنى بقضية هامة تمثل مطلباً حيوياً واستراتيجياً للنهوض بمستوى التعليم في دولة الكويت، وتعزيز مسيرتها الحضارية وتمكينها من اللحاق بركب التقدم. فمما لاشك فيه أن قضية إصلاح التعليم تعد من أبرز القضايا المصيرية التي تعالجها مجتمعاتنا في الوقت الراهن، ولاسيما ودولة الكويت تجتاز منعطفاً هاماً مصيرياً في تاريخها المعاصر.

* زيادة الوعي بالإصلاح التعليمي النابع من داخل القطاع التربوي لا المطروح من الخارج.

* التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس الذين هم أكثر الفئات أهمية في تحديد أولويات الإصلاح التعليمي، وذلك بحكم تخصصهم وثقل خبرتهم والتصاقهم في المجال التربوي.

- أهمية تطبيقية؛ وتتمثل في:

* تقديم قائمة بأهم أولويات الإصلاح التعليمي في دولة الكويت عن طريق الرصد والتخطيط والجد والمثابرة.

حدود الدراسة

تمثلت أهم حدود الدراسة في:

- ١ - اقتصرت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٦/٢٠٠٧؛ باعتبارها المؤسسات المعنية بإعداد المعلم.
- ٢ - اقتصرت الدراسة على خمسة محاور متعلقة بإصلاح التعليم، وهي: المعلم، المناهج وأساليب التقويم، الاهتمام بالطالب، المباني المدرسية وأعمال الصيانة، الإدارة المدرسية والقيادات التربوية.

منهج الدراسة

نظرا لطبيعة الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، بغرض جمع البيانات وتفسيرها، حيث يهدف المنهج إلى وصف ما هو كائن من ظواهر أو أحداث معينة بعد جمع البيانات، كما يهدف إلى تفسير الظواهر وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين المتغيرات.

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة على تصميم استبانة لتعرف أولويات إصلاح التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات إعداد المعلم بدولة الكويت. وتم

عرض الاستبانة على فريق من الخبراء والمتخصصين في مجالات: "أصول التربية"، و"المناهج وطرق التدريس"، و"علم النفس"، و"الإدارة التعليمية"، و"تكنولوجيا التعليم". وذلك بهدف تحكيم عباراته، وصولاً للصورة النهائية.

مصطلحات الدراسة

من الضروري تبيان المصطلحات المتعلقة بالدراسة التي من الممكن أن تحتل تفسيراً آخر غير المقصود به بالدراسة، بالإضافة إلى أن تفسير المصطلحات الخاصة بالدراسة يساعد على تكوين الإطار المرجعي لمشكلة الدراسة، وهذه المصطلحات هي:

١ - إصلاح التعليم: الإصلاح في اللغة بمعنى معالجة الفساد في الشيء، و(صُلِّحَ) الشيء (صَلَحاً) أي زال عنه الفساد، و(أصلح) في عمله أو أمره بمعنى أتى بما هو صالح ونافع، ويأتي (الصلاح) بمعنى الاستقامة والسلامة من العيب (ابرهيم، ١٩٦٥: ٥٣٩-٥٤٠)، و(الإصلاح) ضد الإفساد، و(المصلحة) بمعنى الصلاح، واحدة (المصالح)، و(الاستصلاح) نقيض الاستفساد. و(الصلاح) بكسر الصاد مصدر المصالحة. وأصلح الشيء بعد فساده: أقامه وجعله صالحاً، وأزال عنه الفساد (الرازي، ١٩٨١: ٢٥٣).

وبين الظاهري (٢٠٠١: ١٩٧) "أن هناك العديد من الدراسات والأدبيات العلمية في المجالات التربوية والاجتماعية تناولت مفهوم الإصلاح من الناحية الإصطلاحية، والملاحظ أن غالبية تلك الدراسات حملت في طياتها مضامين متقاربة للإصلاح، واتفقت في كثير من الجوانب حول مكونات ومقومات الإصلاح، كما حملت مجموعة من المفاهيم المتقاربة للإصلاح؛ كمفهوم التجديد Innovation، ومفهوم التطوير والإنماء Development، والتحديث Modernization، والتغيير Change".

وللوقوف على الاختلافات الجوهرية بين دلالات تلك المفاهيم، ينبغي الإشارة إلى أن التطوير يعني حالة من الحالات التي يكون فيها التغيير محملاً

بقيم معينة يراها الداعون له سبيلاً نحو الأفضل والأحسن للفرد والمجتمع، وبهذا يكون التطوير عبارة عن مجموعة التغيرات التي تحدث في نظام معين بقصد زيادة فاعليته. في حين أن التجديد يعبر عن أحد الخيارات المتقدمة في عملية الإصلاح المقصودة لنظام ما، يعتمد على اكتشاف حلول مبتكرة للمشكلات التي يواجهها هذا النظام، بغية رفع كفاءته، وزيادة فاعليته وملاءمته للمجتمعات التي يوجد فيها (الخطيب والخطيب، ٢٠٠٦).

أما الإصلاح فهو يعبر عن "مجموعة من الإجراءات التي تهدف إلى نقل المجتمع من حال الجمود والتعطّل إلى الحياة والنشاط والتكامل، فالإصلاح يتضمن عمليات تغيير سياسية واقتصادية ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة والثروة في المجتمع" (وظفة، ١٩٩٩: ٨٥).

ويقصد به أيضاً وفق هذا الاتجاه "عملية تغيير في نموذج من النماذج الاجتماعية، أملاً في الوصول إلى تحسين ذلك النموذج، فحركات الإصلاح تنزع نحو تخفيف مساوئ النظام وتصحيح الأوضاع الفاسدة، وذلك عن طريق تعديل بعض النظم، دون أن يؤدي ذلك إلى تغيير البناء الأساسي للمجتمع" (الشيخ، ١٩٩٧: ٩).

أما منظمة اليونسكو (١٩٩٧) فقد عرفت الإصلاح التعليمي: بأنه ذلك الجهد المقصود لتحسين عنصر من عناصر النظام التعليمي القائم. كما تؤكد المنظمة على أنه ينبغي أن ينظر دوماً إلى كل تعديل أو تجديد في التربية لا على أنه هدف في ذاته، وإنما على أنه جزء في عملية إصلاح متسقة شاملة.

وعرفه الصيداوي (٢٠٠٥: ٢٤٩) بأنه "الذي يشمل النظام التربوي بكامله، دون نقصان، مع ائتلاف الإصلاح في عناصره ومكوناته، ومع شموله العلاقات القائمة بينه وبين الأهل، والمجتمع المحلي، والمجتمع العالمي".

وتأسيساً على ما سبق، يمكن للدراسة الحالية أن تقترح تعريفاً إجرائياً للإصلاح التعليمي، على أنه: "مجموعة الإجراءات المنظمة ذات الأولويات

الواضحة التي تستهدف إحداث تغييرات جذرية في النظام التربوي القائم بغية تطويره، وتحديثه، ومعالجة ما يصادفه من مشكلات للوصول به إلى حالة جديدة من النشاط والفاعلية والتكامل تمكنه من أداء وظائفه على النحو الذي يتناسب مع التحديات الراهنة، والتطلعات المستقبلية لمجتمع من المجتمعات".

٢ - عضو هيئة التدريس: وتعرفه الدراسة الحالية إجرائياً بأنه: الفرد الحاصل على درجة الدكتوراه، ويتخذ مهنة التدريس وظيفته له، ويعمل في إحدى مؤسسات إعداد المعلم بدولة الكويت.

٣ - مؤسسات إعداد المعلم: يقصد بها إجرائياً في الدراسة الحالية: المؤسسات التي يلتحق بها المعلم قبل نزوله إلى الميدان في دولة الكويت وهي: كلية التربية التابعة لجامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية التابعة للهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

خطوات الدراسة

سارت الدراسة وفق الإجراءات التالية:

- * مسح الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بإصلاح التعليم وتجارب الدول المتقدمة، وذلك بهدف تشكيل الإطار النظري للدراسة الحالية.
- * تحديد واختيار العينة الممثلة لمجتمع الدراسة.
- * التأكد من صدق وثبات الاستبيان من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين.
- * تطبيق الاستبيان في صورته النهائية على عينة الدراسة.
- * عرض نتائج الاستبيان وتحليلها.
- * الخروج بأهم النتائج والمقترحات العامة المرتبطة بقضية الإصلاح التعليمي في ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية.

الإطار النظري للدراسة

أولاً - تجارب في الإصلاح التعليمي:

إن الحديث عن الإصلاح في مجال التعليم أصبح ضرورة ضاغطة في كل الدول، وهو اصلاح يمارس داخل حركة عامة للإصلاح في مجتمعاتها، إما للحفاظ على مستوى الرفاهية والتقدم في الدول الكبرى، أو لتحقيق فوزها في سباق التفوق والهيمنة والسيادة، وإما للحاق بركبها في الدول النامية (قمبر، ٢٠٠٦). كما أن إصلاح التعليم يقودنا بالضرورة إلى محاولة الاقتراب من التجارب الدولية التي حققت نجاحات مشهودة في هذا المجال، وذلك بهدف الكشف عن مكونات تلك التجارب وعناصر التميز فيها، ليس بقصد نقلها كما جاءت، بل إن الغاية تتحدد في العمل على الاستفادة من تلك التجارب في صياغة رؤية وطنية تناسب البيئة المحلية، وتأخذ بعين الاعتبار النجاحات ذات الأبعاد الدولية.

- الولايات المتحدة الأمريكية: تعد الولايات المتحدة الأمريكية من الدول الرائدة في مجال الإصلاح التعليمي، فقد شهدت المدارس الأمريكية على امتداد تاريخها موجات متتالية من الإصلاح التعليمي. ففي عقود الستينات والسبعينات تركزت جهود الإصلاح على تحقيق العدالة والمساواة وإلغاء التمييز العنصري في المدارس (المفرج وآخرون، ١٩٩٨). وشهد عقد الثمانينات تطوراً ملحوظاً في مسيرة الإصلاح التعليمي في الولايات المتحدة، وذلك عقب صدور التقرير الشهير الذي حمل عنوان "أمة في خطر A Nation at Risk" عام ١٩٨٣، الذي أوصى بتحديد العلوم الأساسية التي يجب أن يدرسها كل طالب في ضوء تخصصه اللاحق في الجامعة، وكيف يُدرّس كل منها، ومتطلبات القبول في الجامعات، والمواد المطلوبة للقبول في كل تخصص، والحد الأدنى من العلامات المطلوبة، والكتاب الجامعي وكيفية الارتقاء بمستواه، ودعم تأليف الكتب الجامعية في الحقول التي تنقصها هذه الكتب، وكيفية تدريس هذه الكتب واختبار فاعليتها، بناء على دراسات عقلية. وكذلك التوصية بزيادة عدد ساعات

اليوم المدرسي وزيادة فاعلية هذا اليوم، بل وزيادة عدد أيام السنة الدراسية وعدم بعثرتها في عطل ومناسبات واحتفالات وغيابات لا يجني منها الطالب إلا القليل، كما توجهت إحدى التوصيات إلى آباء الطلبة لحث أبنائهم على دراسة المواد التي تتطلب جهداً أكبر من غيرها (العبدالله، ٢٠٠٤).

وفي بداية عقد التسعينات، أطلق الرئيس الأمريكي جورج بوش الأب، إستراتيجية لإصلاح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية ضمن مشروعه القومي تحت شعار أمريكا عام ٢٠٠٠، دعت الإستراتيجية إلى ضرورة إحداث ثورة في المناهج الدراسية وطرائق تدريسها، واستهدفت العمل على تنمية الاستعداد عند الأطفال للتعليم عند سن الإلزام، وضرورة أن يكمل ٩٠٪ من الطلاب تعليمهم في المرحلة الثانوية، ودعت إلى ضرورة أن يحتل الطالب الأمريكي المكانة الأولى في العالم في مادتي العلوم والرياضيات (إبراهيم، ٢٠٠٠).

وكان مما ذكره الرئيس الأمريكي حول توجهات الإستراتيجية قوله: "سنطلق العنان للعبقرية الأمريكية المبدعة لكي تبتكر وتخترع وتشيد جيلاً جديداً من المدارس الأمريكية الواحدة تلو الأخرى، ومن بيئة إلى أخرى، وستكون هذه المدارس هي الأفضل في العالم، وسيتمكن تلاميذها من الوصول إلى الأهداف القومية للتربية، ومن تحقيق قفزة رائعة في مجال التعليم، كما أنها ستساعد في جعل أمريكا ما يجب أن تكون عليه" (مركز البحوث التربوية، ٢٠٠١: ٥٦).

وفي برنامج الانتخابي أوضح الرئيس ك्लينتون أن إستراتيجيته للتعليم تقوم على دعم التعليم المستمر طوال العمر بالجمع بين الآباء والأطفال، وتحسين المدارس، وتدريب خريجي المدارس الثانوية، وتزويد كل أمريكي بالفرصة لاقتراض المال من أجل الالتحاق بالجامعة، كما أشارت الإستراتيجية إلى ضرورة أن تتوافر لكل طفل فرصة للحصول على تعليم عالي المستوى بوضع

معايير صارمة ونظم حازمة للاختبارات في المواضيع الأساسية مثل الرياضيات والعلوم (إبراهيم، ٢٠٠٠).

وتشير وثائق البيت الأبيض الأمريكي إلى أن من أحدث تشريعات الإصلاح التعليمي القانون الذي أصدره (جورج بوش الابن) "NCLB = No Child Left Behind" لن يهمل أي طالب من الطلبة" لإصلاح التعليم بالولايات المتحدة في مطلع القرن الحادي والعشرين (الصيداوي، ٢٠٠٥)، وارتكز على عدة دعائم أبرزها: مسئولية أكبر عن النتائج، وحرية أكبر للولايات المتحدة والمجتمعات المحلية، وتشجيع طرق وأساليب التدريس التي تثبت صلاحيتها، وإتاحة مزيد من الخيارات أمام أولياء الأمور، وتشجيع التواصل بينهم وبين المدرسة بإطلاعهم على المستويات الدراسية لأبنائهم بصفة مستمرة، وتحسين نوعية وكفاءة المعلمين، وجعل المدرسة مكاناً آمناً للطلاب، وحمايتهم من المدارس غير الآمنة، حتى يتمكنوا من التحصيل العلمي في أجواء بعيدة عن المخاطر (Bush, 2006).

- اليابان: بدأت مسيرة إصلاح التعليم في اليابان في العصر الحديث بعد الحرب العالمية الثانية، وتحديدًا بعد صدور المرسوم التعليمي، الذي ينص على تدريس المهارات والمعارف الأساسية وغرس القيم والاحترام والتقدير والاجتهاد في العمل و تطوير القدرة على اختيار المستقبل، وتطوير الاستعدادات الضرورية للمواطنة المنتجة، وأخيراً تعزيز العقلية الجماهيرية (هاشيموتو، ٢٠٠٠)، وهذا ما أكدته رضا (٢٠٠٥: ١٤) إلى أن "لم يكن صعود اليابان إلى أفق القوة العالمية شيئاً آخر غير تربوي".

ويركز النظام المدرسي في اليابان على تنمية القدرات الأساسية للصغار أكثر من التركيز على مجموعة من المهارات المحددة. كما يؤدي مدير المدرسة الدور الرئيس إدارياً وفنياً، ويعتبر القائد التربوي الأول، يساعده في ذلك مساعد المدير العام، ويتميز مدير المدرسة اليابانية بدرجة عالية من النضج وخبرة إدارية وتعليمية واسعة، إذ إن عليه أن يكون قد أمضى ما لا يقل عن

عشرين سنة في التعليم، وأن يكون قد أصبح مساعداً للمدير قبل أن يصبح مديراً (الأمين، ٢٠٠٥).

ولعل ما يميز الإصلاح التعليمي في اليابان أنه سار جنباً إلى جنب مع النمو الاقتصادي، ويعتقد كثير من المصلحين في مجال التعليم في اليابان أن الاستثمارات المالية الضخمة في التعليم تمثل عاملاً صحياً في التنمية القومية (مرسي، ١٩٩٢). كما يتسم الإصلاح التعليمي في اليابان كذلك بالمشاركة وبالجهد المتواصل، حيث يشارك فيه جميع العناصر المجتمعية بما فيها الأسرة، ووسائل الإعلام، والجمعيات الأهلية والعلمية ومراكز الأبحاث والتدريس والمعاهد والمدارس والجامعات والحكومة ومتخذو القرار (هشام، ١٩٩٧).

ولعل من أبرز مجالات الإصلاح التعليمي في اليابان مد التعليم الإلزامي من ست إلى تسع سنوات، وإعادة تنظيم السلم التعليمي على غرار النظام الأمريكي (٦-٣-٣) سنوات. ومنها كذلك الاهتمام بالاختراعات العلمية واستخدام التكنولوجيا في التعليم، وإعادة بنية المدرسة الثانوية على أساس المدرسة الشاملة من حيث تنوع المقررات الدراسية، واستخدام نظام الساعات المعتمدة (هشام، ١٩٩٧).

ومن مجالات الإصلاح كذلك العمل على رفع مستوى المعلم، حيث يتم إعداد معلمي المدرسة الابتدائية والثانوية في اليابان في الجامعات أو الكليات المتوسطة المعتمدة من قبل وزارة التربية والعلوم والثقافة، وحتى يتمكن الفرد من أن يصبح معلماً في المدرسة الابتدائية أو الثانوية لابد أن يحصل على إجازة التعليم التي تمنح من قبل مجلس التربية في إحدى المناطق التعليمية الأخرى بوجه عام، أما بالنسبة للتدريب أثناء الخدمة فيتم تنظيمه إما مركزياً من خلال الوزارة، أو محلياً من خلال مجلس التربية بالمنطقة، أو عن طريق المدرسة ذاتها (هشام، ١٩٩٧).

ويضيف إبراهيم ومينا (١٩٨٩) أن ما يتميز به النظام التعليمي في اليابان هو مساحة الحرية المعطاة إلى كل مدرسة لتعمل على تنظيم مناهجها

الخاصة بما يتسق مع أحكام المعايير الوطنية للمناهج، وبما يتناسب مع الظروف الخاصة للمدرسة والمجتمع المحلي الذي توجد فيه، وبما يتلاءم مع خصائص الطلاب المسجلين ومستوى نموهم العقلي والجسدي، ويتم إعداد أدلة المعلمين بالتعاون بين المختصين في الوزارة ومعلمي المواد. أما بالنسبة للكتب الدراسية فتقوم دور النشر الخاصة بإصدارها بما يتوافق مع المعايير الوطنية التي حددتها الوزارة.

ومن التجديدات التربوية في اليابان أيضاً صفوف محو الأمية للنساء في عام ١٩٧٨، والدراسة فيها مسائية (من الرابعة إلى السابعة مساءً)، ومدة الدراسة أربع سنوات، وهي على مستويين: الحصول على شهادة محو الأمية، أو التأهيل لمتابعة الدراسة بعد المرحلة الابتدائية، ويجري بالتعاون مع وزارة الإعلام، بث بعض البرامج التعليمية الإذاعية والتلفزيونية، الموجهة للدارسات في صفوف محو الأمية، وهي تستهدف تعزيز المعلومات الأكاديمية الأساسية (عبدالرزاق، ١٩٨٣).

- السويد: إن مسيرة الإصلاح التعليمي في السويد بدأت عام ١٩٥٠، بقرار من البرلمان بشأن إستراتيجية للتطوير المستقبلي للنظام المدرسي، بموجب تلك الإستراتيجية تم مد فترة التعليم الإلزامي، واستبدال نظام المدارس الموازية بالنظام الشامل في المرحلة الثانوية، مع إيلاء اهتمام للتدريب العملي وإعادة تنظيم وإدارة المدارس، والسير قدماً نحو تحقيق ديمقراطية التعليم عن طريق تحسين الفرص التعليمية للمجموعات الأقل حظاً اجتماعياً، ورفع المستوى العام للتعليم.

أما عن إصلاح الحلقة الثانية من السلم التعليمي بالسويد، فقد تقرر عام ١٩٦٢ إدخال مدرسة إلزامية شاملة مدة الدراسة فيها ٩ سنوات في جميع أنحاء البلاد، وفي عام ١٩٧١ تقرر إدخال مدرسة ثانية عليا، بحيث تجمع بين التعليم الأكاديمي، والتعليم العام، والتعليم التقني والمهني. وينظر إلى نظام التعليم في السويد باعتباره نظاماً مركزياً، وتنفذ القرارات السياسية الخاصة

بقطاع المدارس عن طريق وزارة التعليم والشئون الثقافية (الخطيب والخطيب، ٢٠٠٦).

- المملكة المتحدة: تعتبر المملكة المتحدة من الدول الرائدة في مجال إصلاح التعليم والقيام بالمحاولات المتعددة لذلك، فقد وجهت جهودها في إصلاح التعليم والنهوض به من خلال محاولتين للإصلاح التربوي عرفتهما البلاد (مرسي، ١٩٩٢). بدأت المحاولة الأولى عقب انتهاء الحرب العالمية الثانية، عندما صدر قانون بتلر عام ١٩٤٤، الذي يمثل أساس الإصلاح التعليمي في تلك الفترة. أما المحاولة الثانية للإصلاح فكانت عام ١٩٨٨ بصدر قانون الإصلاح التعليمي الذي بات أساس الإصلاحات التربوية الراهنة في المملكة المتحدة.

وتركزت الإصلاحات التربوية الحديثة في المملكة المتحدة في زيادة نفوذ السلطات التعليمية المركزية فيما يتعلق بالمنهج القومي والامتحانات والتقييم، وكذلك منح حرية واستقلالية أكبر للمدارس عن السلطات التعليمية المحلية من حيث إدارتها وتمويلها، وممارستها لشئونها التعليمية، وأيضاً متابعة أعمال تلك المدارس، والتحقق من قيامها بأدوارها وإعداد تقارير دورية عن مستويات أدائها. كما أن الحكومة في المملكة المتحدة قامت بمحاولة ثالثة في عام ١٩٩٧ من خلال دعوة وزير التربية إلى وضع خطة مستقبلية للتعليم في بريطانيا، تشمل التوجهات العامة للخطة والأهداف التربوية، بالإضافة إلى نواحي التعليم المتعددة كالتيكليم الأساسي والثانوي والعالي والتعليم مدى الحياة، ثم الاهتمام بالمعلم (المفرج وآخرون، ١٩٩٨).

وتعلق الحكومة في المملكة المتحدة آمالاً على قيام النظام التعليمي بدور مهم في تخفيف البطالة، وتمهيد الطريق لاستعادة الاقتصاد لقوته، وبوجه خاص من خلال اهتمام التعليم بإعداد الشباب لحياة العمل، ومشاركة الكليات في مشروعات لتدريب الشباب المتعطلين وإعادة تدريب الكبار، وإعطاء أولوية خاصة للمجالات العلمية والتكنولوجية ذات الدلالة للاقتصاد. كما تعكس نية الحكومة في المملكة المتحدة الانفصال التاريخي والتطور التشريعي لمكوناتها

(إنجلترا، ويلز، اسكتلندا، أيرلندا الشمالية) حيث يوجد لكل منها إدارة في الحكومة المركزية تكون مسؤولة عن التعليم (الخطيب والخطيب، ٢٠٠٦).

ومن سمات الإصلاح التعليمي في المملكة المتحدة ربط التعليم بميادين العمل، حيث يتم إشراك المعلمين والتلاميذ معاً مع رجال الصناعة في العمليات التعليمية، وبذلك تفتتح المدرسة على المجتمع بمختلف ميادينه وبخاصة في الصناعة والتجارة، الأمر الذي يزيد من قدرة الطلاب نتيجة لهذا الاحتكاك المباشر على تكوين نظرة واقعية عن الصناعة والعاملين فيها الذين يمثلون مصادر قوية لعملية التعلم (المفرج وآخرون، ١٩٩٨).

كما يمكن وصف التعليم في المملكة المتحدة بأنه (نظام قومي يدار محلياً)، وتقع المسؤوليات الخاصة بتعيين المعلمين وبناء المدارس وتوفير الكتب والمعدات والإفادة من المصادر المتاحة والمناهج ضمن اختصاص السلطات التعليمية المحلية، التي تضم كلاً من أعضاء منتخبين وموظفين متفرغين، وخاصة مديري التعليم، ولكل مدرسة هيئة حاكمة تتكون من أناس عاديين، ومعظم القرارات الهامة تتخذ بواسطة المعلمين (الخطيب والخطيب، ٢٠٠٦).

- دولة الكويت: لعل البدايات الأولى لمسيرة إصلاح التعليم في دولة الكويت - كما تراها العبد الغفور (١٩٨٣) - كانت من خلال التقرير الذي قدمه فالانس Vallance عام ١٩٣٩، تناول التقرير جوانب متعددة مثل: المدارس، وعدد التلاميذ، ونمط المواظبة اليومية، والمظهر العام، وأدوات الدراسة كأدراج والكراسي، وتوفير طبيب في المدرسة، والزي المدرسي. كما تناول التقرير المناهج الدراسية وأعضاء هيئة التدريس، وحض على التقيد بعدد محدد من التلاميذ في الفصل الواحد، وأهمية العناية بالخط وتدريب التاريخ والحساب والعلوم.

كما أشار التقرير إلى أن الفصول الدراسية تضم أعداداً كبيرة من الطلاب، وأن معلمين مبتدئين يخصصون لها، ورأى أن مثل هذا الأسلوب خاطئ؛ لأن السنوات الأولى من التعليم لها أهميتها البالغة في تكوين الطفل وتنشئته أكثر من أهمية أية مرحلة أخرى، ومن هنا فإنه أوصى بضرورة

تخصيص أحسن المعلمين وأكثرهم كفاءة لتعليم صغار الطلاب في المدارس. كما اهتم تقرير فالانس بدراسة وتحليل المنهج الدراسي الذي كان متبعاً في مدارس الكويت، وعلى ضوء دراسته وتحليله فإنه ركز على بعض المقترحات التي رأى أن يعمل بها بشأن مادة الحساب، واللغة الانجليزية، والكتابة والخط.

وتلا ذلك المحاولة التي قام بها الخبيران العربيان إسماعيل القباني (وزير التعليم السابق بمصر)، ومتى عقراوي (المدير السابق لجامعة بغداد) في عام ١٩٥٥م لتطوير النظام التربوي على النظام الحديث تمهيداً لعهد الاستقلال. وهذه المحاولة كانت أبرز ملامحها الدعوة إلى التوسع الكمي في عدد المدارس والمدرسين والبرامج التربوية والأنظمة التعليمية.

واتجه تقرير القباني وعقراوي، إلى إيجاد ثلاثة مبادئ أساسية يحقق النظام التربوي أهدافه من خلالها، وهي: ضرورة إيجاد تعليم عام لجميع الأطفال في الكويت من الجنسين، وبذل الجهود لتدعيم التربية الأساسية وتعليم الكبار من خلال محو الأمية، وإتاحة الفرصة لإيجاد تعليم للجميع (الصراف، ٢٠٠٥).

واستمرت محاولات الإصلاح التعليمي في دولة الكويت منذ حصول الكويت علي استقلالها عام ١٩٦١ وحتى فترة الثمانينيات، التي شهدت تنامي الدعوة إلى إجراء إصلاح شامل في فلسفة التعليم ووظائفه ومناهجه ومحتواه، ليوكب سرعة تغير وتيرة الحياة والتطور التقني، ويستجيب للتطور المعرفي الهائل، ولعل من أبرز ذلك صدور قانون التعليم الإلزامي عام ١٩٦٨، هذا بالإضافة إلى محاولة وزارة التربية لتقويم النظام التعليمي في دولة الكويت، وأظهرت عملية التقويم عدة تحديات يواجهها النظام في المستقبل، من أبرزها قصور التشريعات المتعلقة بالنظام التعليمي، القصور في عملية التخطيط للمناهج، وجود معوقات لتطوير الإدارة التربوية (وزارة التربية، ١٩٨٧).

من هذه المحاولات أيضاً وثيقة الرؤية الوطنية لتطوير المنظومة التربوية والتعليمية في دولة الكويت خلال الربع الأول من القرن الحادي والعشرين، التي تم رفعها إلى حضرة صاحب السمو أمير البلاد، و تناولت الرؤى الوطنية حول

فلسفة وتوجهات التعليم، وأساليب تطوير الإدارة التربوية، وكذلك الرؤية الوطنية بشأن إعداد المعلم وتدريبه وتطوير التعليم العالي والبحث العلمي. كما خلصت الوثيقة إلى اقتراح تشكيل لجنة وطنية عليا تعمل على تجسيد تلك الرؤية ووضعها موضع التنفيذ (وزارة التربية، ١٩٩٩).

ويجسد المؤتمر التربوي التاسع والعشرين المنعقد في دولة الكويت خلال الفترة ٨-١١ إبريل ٢٠٠٠ إحدي هذه المحاولات التي استهدفت طرح رؤى وتصورات حول مستقبل الإصلاح التعليمي في الكويت، وكان منها الدعوة إلى إعادة هيكلة المؤسسات التعليمية، وتوفير البنية الأساسية اللازمة لإدارة قطاع التعليم، وضرورة إحداث التغيير. كما أشارت النتائج إلى أهمية أن توفر مدارس المستقبل مناهج وطنية تواجه ثقافة العولمة، ومتفاعلة مع المجتمع الخارجي، وملبية لاحتياجات سوق العمل (جمعية المعلمين الكويتية، ٢٠٠٠).

وكذلك المؤتمر الوطني لتطوير التعليم العام في دولة الكويت الذي نظّمته وزارة التربية تحت شعار "نحو تربية متميزة وتعليم أفضل" خلال الفترة ٢١-٢٤ إبريل ٢٠٠٢. تناول المؤتمر قضية تكبير الالتحاق وإلزامية مرحلة رياض الأطفال وجعلها أساس السلم التعليمي، والعناية بها لأقصى حد، وتأمين الفرص لتنمية طاقات الصغار، كما تدارس المؤتمر مقترح رفع سن الإلزام إلى نهاية المرحلة الثانوية حيث لم تعد مرحلة التعليم الأساسي كافية لتأمين مستويات المعرفة لمواطن القرن الواحد والعشرين، وكذلك مقترح تعديل نمط التقويم بحيث لا تجرى امتحانات فصلية أو نصف فصلية للتلاميذ في السنوات الأربع الأولى من المرحلة الابتدائية، وأن يعتمد نظام الترفيع الآلي والتلقائي للتلاميذ (الصراف، ٢٠٠٥).

وشهدت المرحلة الأخيرة في مسيرة الكويت نحو إصلاح التعليم صدور إستراتيجية التعليم العام في البلاد لفترة العشرين سنة القادمة (٢٠٠٥-٢٠٢٥) كجهد مشترك يضم خبرات متنوعة من القائمين على أمر وزارة التربية والمجلس الأعلى للتخطيط بدولة الكويت. واشتملت الإستراتيجية على التوجهات العامة للمحاور المتعلقة بتطوير التعليم العام، وهي:

١ - القياس والتقويم: اعتماد التقويم بمقاربة شمولية لفحص النظام التربوي بصورة مستمرة ودورية.

٢ - المناهج: التطوير المستمر لمناهج، لاسيما في أبعادها التطبيقية.

٣ - العلاقة التربوية وأساليب التعليم: المدرسة مسؤولة عن تعليم الطلبة بصورة كاملة، والمتعلم محور العملية التعليمية والطرائق الملائمة بدلا من الطرائق الحديثة.

٤ - البيئة المدرسية: اعتبار جودة التعليم من حسن البيئة، وتعبئة الموارد والمشاركة.

٥ - المعلمون: التطوير المستمر لكليات التربية باعتبارها كليات تطبيقية جامعية، وتمهين التعليم وإعداد المعلمين وتدريبهم بناء على البحث والمعلومات والتطوير المستمر للتدريب والتنسيق الخليجي في شؤون التطوير المهني للمعلمين، وتوفير الشروط المهنية الملائمة لعمل المعلمين (منظمة الأمم المتحدة لتربية والعلوم والثقافة، ٢٠٠٠).

ونستنتج من خلال العرض السابق للإطار النظري أن هناك أمورا ما زالت عالقة بالنسبة للتطوير والإصلاح التعليمي، ودائما نلاحظ أن هناك مطالبة لتغيير وتطوير المدارس والمناهج وإصلاح العملية التعليمية بشكل عام، ومواجهة العولة، ونحن نعلم أن أعضاء هيئة التدريس في العالم لكونهم المشرفين على مناهج إعداد المعلمين في المؤسسات إعداد المعلم نظريا وعمليا. إن الدور المنوط بالمؤسسات التعليمية في دولة الكويت كبير؛ نتيجة علاقة هذه المؤسسات بمخرجات العملية التعليمية بشكل عام، والمعلمين بشكل خاص، فهي تعتبر أداة فاعلة من أدوات التطوير والإصلاح.

ثانياً - الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات موضوع إصلاح التعليم، وأولوياته، وآليات تطبيقه، سواء على المستوى الدولي أو الإقليمي أو المحلي.

- دولياً:

كشفت الدراسة التي أعدها هاشيموتو (٢٠٠٠) حول التعليم النظامي في اليابان والتعليم من خلال العمل، أن أولويات الإصلاح التعليمي في اليابان تتركز حول استحداث مقررات جديدة خاصة بتقنية المعلومات واستخدام الحاسوب، واستحداث برنامج مدته خمسة أيام في الأسبوع، يتم تطبيقه على المدارس من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية، وكذلك خفض تغطية المحتوى بنسبة ٣٠٪ لكي يتقن الطلاب الأساسيات بشكل أفضل.

وأشار بان (٢٠٠٠) في دراسته عن أثر تكنولوجيا المعلومات في إصلاح التربية والتنمية الدولية، وتطرق إلى تجربة إصلاح التعليم في سنغافورة، أشار بأن هناك ثلاث أولويات هي: تطوير المهارات الفكرية وتعزيزها لدى الطلاب بمعنى تطوير مهارات الذكاء وعدم الاعتراف بكونه قاصراً على النخبة، واستغلال تقنيات المعلومات في التعليم والتعلم بما يعادل ٣٠٪ من المنهج، وأخيراً التأكيد على التعليم الوطني وترسيخ الهوية والتاريخ.

كما صدر تقرير بعنوان إصلاح التعليم في اليابان من خلال التعليم مدى الحياة لعام ٢٠٠٧، يوضح التقرير أن اليابان تتبنى مفهوماً جديداً لإصلاح التعليم، هو التعليم مدى الحياة (يصبح المتعلمون نشيطين في تنظيم وترتيب حياتهم) وهذا يعني التقليل من التركيز على المعرفة وزيادة التركيز على كيفية التعلم والمهارات، ولقد تبنت الحكومة ذلك للمحافظة على المستوى الاقتصادي للبلد، وكذلك تأمين التعليم والحياة الكريمة في الألفية الجديدة، فإن هذا التقرير قد خطا الخطوة الصحيحة لمستقبل اليابان والأجيال القادمة (Kawachi, 2008).

وأوضح هنشي (٢٠٠٠) في الدراسة التي أجراها حول مستقبل التعليم والعمل في كندا أن الإصلاح التعليمي في كندا تركّز في السنوات السابقة حول توسعة نطاق خدمات المدرسة، بحيث تشمل برامج ما قبل الدراسة الابتدائية، والرعاية اليومية، والإشراف في اليوم المدرسي المطول والبرامج الخاصة بحل النزاعات والعلاقات بين الثقافات، كما يركز الإصلاح كذلك على توسعة دور

المدرسة ليشمل الطلاب المعوقين وذوي الاحتياجات الخاصة في فصول نظامية، وجهود خاصة لتلبية احتياجات الأقليات، ومنها أيضاً إيلاء اهتمام خاص بنوعية المدارس وفعاليتها وزيادة استخدام الاختبارات موحدة المقاييس.

- إقليمياً :

أوضح بوسنييه (٢٠٠٦) تبني خطة قطرية عربية لإصلاح التعليم في ضوء إستراتيجيات التربية والتعليم، تأخذ بعين الاعتبار الواقع القطري لكل دولة، ومراعاة الإمكانيات المتوافرة والجوانب المشتركة بين الدول العربية ومنها:

- ١ - حصر الإمكانيات المتوافرة في البلد ومقارنتها بما هو مطلوب منها لأجل التنفيذ الفعال لإصلاح التعليم.
- ٢ - ربط المخطط والمشروعات التربوية بأهداف وخطط ومشروعات التنمية الشاملة في البلد.
- ٣ - استحداث أو تطوير المؤسسات المطلوبة لعملية الإصلاح ومتابعته.
- كما حدد أولويات إصلاح التعليم في الوطن العربي في النقاط التالية:
- ١ - التصدي لمشكلة الأمية في جميع بلدان الوطن العربي.
- ٢ - تعميم التعليم الأساسي والسعي إلى جعله مجانياً وإلزامياً، على أن يتم إنجاز ذلك في موعد لا يتجاوز نهاية الفترة المحددة لعملية الإصلاح.
- ٣ - العناية بتطوير التعليم قبل المدرسي، وجعله يشكل جزءاً لا يتجزأ من التعليم الأساسي.
- ٤ - العناية بمدارس ذوي الاحتياجات الخاصة من الموهوبين والمعوقين.
- ٥ - العناية بتعليم الفئات المحرومة، وخاصة النساء وأبناء الريف، بما يحقق العدالة والمساواة بين أبناء المجتمع.
- ٦ - الارتقاء بمهنة التعليم عن طريق تحقيق التكامل بين الإعداد والتدريب، أخذاً بمبدأ التربية المستديمة، وإدخال المستحدثات العلمية والتقنية في مناهجها الجديدة.

- ٧ - النهوض بالجوانب النوعية للتربية كتطوير المناهج وإدخال التقنيات العلمية والتكنولوجية الحديثة في التعليم.
 - ٨ - تنويع التعليم الثانوي لتوفير الأطر الوسطى اللازمة للتنمية الشاملة في المجتمع.
 - ٩ - تنويع التعليم التقني وتطويره.
 - ١٠ - تطوير أساليب تقويم الامتحانات، والنظر إلى التلميذ وتقويمه كنظام له خصائصه ومقوماته، ومحاولة تحديد العوامل المؤثرة في أداء التلميذ وتحصيله النهائي.
 - ١١ - تطوير الإدارة التربوية، لما لها من تأثير مباشر في سير العملية التربوية وتطورها وفي تنفيذ الأولويات الأخرى.
 - ١٢ - تطوير الأبنية المدرسية وفق المهام الجديدة لمدرسة المستقبل المعتمدة على الأساليب العلمية والتقنية الحديثة وتوفير الأماكن اللازمة للأنشطة التربوية المختلفة.
- كما عقد منتدى الإصلاح العربي بمكتبة الإسكندرية بجمهورية مصر العربية مؤتمرا حول إصلاح التعليم في مصر في الفترة من ٨ - ١٠ ديسمبر ٢٠٠٤، تركزت مناقشات المؤتمر حول ثمانية محاور تشمل: التعليم قبل المدرسي، والتعليم قبل الجامعي، والتعليم الجامعي، والبحث العلمي، وبرامج التدريب والتأهيل المهني، وتعليم الكبار ومحو الأمية، وهوية التعليم، وأخيرا دور المكتبات في تطوير التعليم والبحث العلمي. وذلك بهدف الخروج برؤى واضحة عن المشكلات التي يواجهها نظام التعليم في المراحل المختلفة، ووضع اقتراحات وآليات التنفيذ للتعامل مع هذه المشكلات. وعقد كذلك المؤتمر الثاني للإصلاح العربي في الفترة من ١٣ - ١٥ مارس ٢٠٠٥، جاء هذا المؤتمر استكمالاً لمؤتمر إصلاح التعليم في مصر، وقد عرضت ثلاث ورقات علمية تحت محور إصلاح التعليم، وهذه الورقات هي: تأسيس نظام للتميز في التعليم المصري، وإصلاح التعليم وتوسيع قاعدة المشاركة المجتمعية، وإصلاح التعليم: الواقع والتطلعات.

وحدد المناقشون في المؤتمر التحديات التي تواجه عملية إصلاح التعليم ثم استعرضوا المقترحات والسياسات والإجراءات للنهوض بالتعليم.

أشار السليطي (٢٠٠٠) في دراسته حول التعليم والتدريب في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، إلى أن أولويات الإصلاح التعليمي في مملكة البحرين تتركز في تطوير التعليم الفني والمهني، والعمل على إعادة تأهيل الطلبة المتخرجين والمتسربين كقوة عاملة. وفي سلطنة عمان يتوجه الإصلاح نحو تحسين جودة التعليم وتطوير مستويات التدريب، لتلبية متطلبات سوق العمل المتزايدة من القوى العاملة العمانية المدربة. ويتركز الإصلاح التعليمي في المملكة العربية السعودية على تحسين كفاءة المدارس وزيادة فعاليتها وتعزيز دور القطاع الخاص في التعليم. كما انصب إصلاح النظام التعليمي في دولة الإمارات العربية المتحدة على تحقيق غاية إعادة هيكلة النظام لجعله أكثر تجاوباً مع حاجات سوق العمل لإحلال المواطنين محل العمالة الوافدة.

- محلياً:

تناولت العديد من الدراسات وأوراق العمل التي قدمت للمؤتمر التربوي الرابع والعشرين ٢٠-٢٤ مايو ١٩٩٥، والمؤتمر التاسع والعشرين لجمعية المعلمين الكويتية المنعقد ٨-١١ إبريل ٢٠٠٠ (جمعية المعلمين الكويتية، ٢٠٠٠)، والمؤتمر الوطني لتطوير التعليم العام ٢١-٢٤ إبريل ٢٠٠٢، الكثير من الرؤى والتصورات حول أولويات الإصلاح التعليمي في الكويت، تركزت الدراسات حول ضرورة إعادة هيكلة المؤسسات التعليمية، وتوفير البنية الأساسية اللازمة لها، و توفير مناهج وطنية تواجه ثقافة العولمة وتلبي احتياجات سوق العمل، وتبكير الالتحاق بالمدسة، وإلزامية مرحلة رياض الأطفال وجعلها أساس السلم التعليمي، وتأمين الفرص لتتمة طاقات الصغار، ورفع سن الإلزام إلى نهاية المرحلة الثانوية، وتعديل نمط التقويم الدراسي (وزارة التربية، ٢٠٠٢).

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح لنا أهمية قضية الإصلاح

التعليمي، والحاجة الضرورية لتناولها للمرور إلى مصاف الدول المتقدمة، كما أمكن للباحثان استخلاص النقاط التالية:

- من أبرز أولويات إصلاح التعليم التي عرضتها الدراسات دولياً هو اهتمامهم بالجانب التقني واستخدام الحاسوب، وكذلك الاهتمام بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أو الموهوبين.
- أجمعت الدراسات السابقة على الاهتمام بالتعليم ما قبل المدرسة، وكذلك محو الأمية.
- أبرز ما طرح في الدراسات السابقة محلياً هو إعادة هيكلة المؤسسات التعليمية، وتوفير مناهج وطنية تواجه ثقافة العولة والاهتمام بمرحلة رياض الأطفال.

ومن هذه النقاط نرى بعض الاختلاف والتشابه في إصلاح التعليم من خلال الدراسات السابقة، إلا أننا نسعى للكشف عن أولويات إصلاح التعليم بجميع محاوره من منظور تربوي أكاديمي.

إجراءات الدراسة الميدانية

- عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، وبلغ قوامها (١١٤) عضواً من أعضاء هيئة التدريس العاملين بمؤسسات إعداد المعلم بدولة الكويت - كلية التربية بجامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب للعام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧ من إجمالي (٥٢٢) عضو هيئة تدريس بما يشكل نسبة ٢١,٨٪ من الشريحة المستهدفة (وزارة التربية، ٢٠٠٨)، وذلك باعتبارها الأقدر على تقدير الأولويات في مجال الإصلاح التعليمي وذلك لطبيعة تخصصها والمستوى العلمي العالي في المجال التربوي، ويوضح الجدول التالي توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة:

جدول رقم (١)
توزيع العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	العدد	%
الجنس	ذكور	٨٧
	إناث	٢٧
	المجموع	١١٤
المنصب الإشرافي	نعم	١١
	لا	١٠٣
	المجموع	١١٤
جهة العمل	كلية التربية	٣٣
	كلية التربية الأساسية	٨١
	المجموع	١١٤
سنوات الخبرة	١-٤	١٢
	٥-٩	٤١
	١٠ سنوات فما فوق	٦١
	المجموع	١١٤
الدرجة العلمية	أستاذ	١٣
	أ. مشارك/ مساعد	٣٩
	أ. مساعد/ مدرس	٦٢
	المجموع	١١٤

أداة الدراسة :

تعتمد الدراسة الحالية على استبانة تم إعدادها في ضوء الأدبيات وكل ما له صلة بقضية الإصلاح التعليمي، كما استهدفت الاستبانة الكشف عن أولويات التعليم من خلال إعداد استبانة مفتوحة المحاور لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات إعداد المعلم في دولة الكويت؛ ليتسنى للباحثان الاستفادة من ذلك في بناء الأداة الرئيسية في الدراسة، ومن ثم تم تحليل الاستبانة وتحديد الأسئلة

وتصنيفها إلى محاور مختلفة. وتكونت الاستبانة من شقين: تناول الأول البيانات الشخصية الأساسية، وتناول الثاني خمسة محاور رئيسة تمثل أولويات الإصلاح التعليمي في مجالات: المعلم، والمناهج وأساليب التقويم، ومجال الاهتمام بالطالب، ومجال الأبنية المدرسية وصيانتها، وأخيراً مجال الإدارة المدرسية والقيادات التربوية. وتم عرضها على مجموعة من المحكمين لإبداء آرائهم حولها.

وبعد الأخذ بآراء المحكمين، احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على (٥٥) عبارة موزعة على المحاور الخمسة التالية:

الأول: أولويات إصلاح التعليم في مجال المعلم، ويضم العبارات (١-١٣).
الثاني: أولويات إصلاح التعليم في مجال المناهج وأساليب التقويم، ويضم العبارات (١٤-٢٦).

الثالث: أولويات إصلاح التعليم في مجال الاهتمام بالطالب، ويضم العبارات (٢٧-٤٠).

الرابع: أولويات إصلاح التعليم في مجال المباني المدرسية وأعمال الصيانة، ويضم العبارات (٤١-٤٨).

الخامس: أولويات إصلاح التعليم في مجال الإدارة المدرسية والقيادات التربوية، ويضم العبارات (٤٩-٥٥).

واعتمدت الدراسة المقياس الخماسي في التعبير عن الوزن النسبي للأهمية النسبية للأولوية، وهذه الأوزان هي: "مرتفعة جداً"، "مرتفعة"، "متوسطة"، "منخفضة"، "منخفضة جداً".

صدق الأدلة: للتحقق من صدق أداة الدراسة، تم الاعتماد على طريقة صدق المحتوى. لذا عرضت الاستبانة بصورتها الأولية على الخبراء والمتخصصين في مجال أصول التربية والمناهج وطرق التدريس والإدارة التربوية وعلم النفس؛ حيث طلب منهم إبداء الرأي والملاحظة حول مدى صحة الفقرات ومناسبتها لمعرفة أولويات الإصلاح التعليمي من وجهة نظر أعضاء هيئة

التدريس بمؤسسات إعداد المعلم في دولة الكويت، مع إمكانية حذف بعض الفقرات وإضافة فقرات جديدة. وبعد أخذ آراء المحكمين وتعديل الأداة، استقرت الاستبانة في صورتها النهائية.

ثبات الأداة: لقياس ثبات الأداة تم استخدام معامل (ألفا- كرونباخ) للثبات بطريقة الاتساق الداخلي، حيث بلغ معامل ثبات الأداة الكلية (٠,٩٦٢) وهو معامل ثبات يمكن الوثوق به. والجدول رقم (٢) يوضح قيم ثبات الاستبانة الكلية، والمحاور الخمسة الفرعية منها:

جدول رقم (٢)

ثبات محاور الاستبانة

م	بيان المحور	معامل الثبات
١	المعلم	٠,٨٨٠
٢	المناهج وأساليب التقويم	٠,٩٠٤
٣	الاهتمام بالطالب	٠,٩٢٨
٤	المباني المدرسية وأعمال الصيانة	٠,٨٧٣
٥	الإدارة المدرسية والقيادات التربوية	٠,٨٧٦
	الاستبانة الكلية	٠,٩٦٣

المعالجة الإحصائية

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل المعلومات، حيث استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

- ١ - مقياس الاتساق الداخلي (معامل ألفا- كرونباخ).
- ٢ - اختبار معامل التباين (One Way ANOVA)، وذلك للوقوف على الفروق بين متغيري الدرجة العلمية والخبرة في العمل الأكاديمي على محاور الدراسة؛ حيث يحسب من خلال هذا الاختبار قيم ف ويمكن معرفة قوة

الفروق بين المجموعات، فكلما ارتفعت قيمة ف، دل ذلك على اتساع الفروق بين المجموعات، والعكس صحيح.

٣ - اختبار (Independent Sample T- Test)، لتعرف دلالات الفروق بين المتوسطات لمتغيرات الجنس والمنصب الإشرافي وجهة العمل على محاور الدراسة.

٤ - اختبار أنوفا للقياسات المتكررة (Repeated Measures Analysis)، لمعرفة وجود فروق دالة إحصائية بين أولويات المحور الواحد.

٥ - ولتعرف طبيعة تلك الفروق قام الباحثان بإجراء اختبار (ت) للعينات غير المستقلة (Repeated Sample T- Test) لبحث الفروق بين أزواج الأولويات.

وتجدر الإشارة إلي أن الدرجة المنخفضة في هذه الاستبانة تدل على أولوية عالية، في حين تدل الدرجة العالية على أولوية منخفضة، وعليه فإن المجموعة التي تحصل على متوسط منخفض في المحور تدل على أن تلك المجموعة لديها أولويات مرتفعة في ذلك المحور، والعكس صحيح.

نتائج الدراسة

تم تقسيم نتائج الدراسة بناءً على أسئلتها:

(أ) فلإجابة عن السؤال الأول: ما أولويات الإصلاح التعليمي للمحاور التالية: المعلم، المناهج وأساليب التقويم، الاهتمام بالطالب، المباني المدرسية وأعمال الصيانة، الإدارة المدرسية والقيادات التربوية، كما يراها أعضاء هيئة التدريس في برامج إعداد المعلم في كلية التربية بجامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب؟ قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة أعضاء الدراسة في كل محور من محاور الدراسة، ثم قاما بإجراء اختبار أنوفا للقياسات المتكررة لبحث الفروق بين أبعاد كل محور من محاور الدراسة. وسوف يتم عرض النتائج بحسب تسلسل المحاور.

أولاً - محور المعلم:

أظهر اختبار أنوفا للقياسات المتكررة وجود فروق دالة إحصائية (ف=١٦,٩٩، مستوى الدلالة = ٠,٠٠١) بين أولويات محور المعلم، ولتعرف طبيعة تلك الفروق قام الباحثان بإجراء اختبار (ت) للعينات غير المستقلة لبحث الفروق بين أزواج الأبعاد، ويبين الجدول التالي توزيع الأولويات:

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبانة الخاصة بمحور المعلم مرتبة تنازلياً بحسب أولويات الإصلاح في هذا المحور

م	الأولويات	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	فرض القوانين التي تسهم في صون كرامة المعلم.	١,٣٢	الأول
٢	ابتعاث المعلمين للخارج في دورات تدريبية.	١,٦١	الثاني
٣	إتاحة الحرية للمعلم في اختيار ما يراه مناسباً من المنهج لتقديمه للطلاب.	١,٦٢	الثالث
٤	تشجيع المعلم من خلال تقديم الحوافز المعنوية له.	١,٧٢	الرابع
٥	توفير البيئة المدرسية المناسبة للمعلم.	١,٨٢	الخامس
٦	تنمية المعلم مهنيًا من خلال توفير الدورات التدريبية المناسبة له.	١,٨٦	السادس
٧	تكريم المعلم من خلال إقامة المناسبات الدورية له.	١,٨٩	السابع
٨	تحقيق الاستقرار الوظيفي للمعلم من خلال تنظيم حركة التنقلات بين المدارس.	١,٩٠	الثامن
٩	تحقيق العدالة في التوزيع الكمي للمعلمين على المدارس المختلفة.	١,٩٠	التاسع
١٠	تخفيف الأعباء الإدارية المدرسية على المعلم.	١,٩٢	العاشر
١١	تسهيل إجراءات منح الحوافز المادية للمعلمين.	١,٩٥	الحادي عشر
١٢	تطوير أساليب التوجيه الفني لرفع مستوى المعلم مهنيًا.	٢,١١	الثاني عشر
١٣	إيجاد وسائل للتوعية الإعلامية بأهمية المعلم ومكانته في المجتمع.	٢,٣٠	الثالث عشر

يتضح من الجدول رقم (٣) أن أولوية "فرض القوانين التي تسهم في صون كرامة المعلم" تأتي في مقدمة الأولويات، ويمكن تفسير ذلك من خلال وعي عينة الدراسة بأهمية المحافظة على كرامة المعلم وحمايتها، فإهدارها يضيع كل شيء، وهذا مأكده تقرير (وزارة التربية، ١٩٨٧) لتقويم النظام التعليمي في دولة الكويت من وجود قصور في التشريعات المتعلقة بالنظام التعليمي. وفي المرتبة الثانية من حيث الأهمية تأتي أولوية "ابتعاث المعلمين للخارج في دورات تدريبية"، حيث تتيح هذه الدورات الخارجية للمعلم فرصة الاحتكاك المباشر بالآخرين وتعرف تجاربهم، وهذا مأكده الباحث هشام (١٩٩٧) من خلال دراسته حول الإصلاح التعليمي في اليابان؛ فكان رفع مستوى المعلم إحدى مجالات الإصلاح في اليابان. وجاءت أولوية "إتاحة الحرية للمعلم في اختيار ما يراه مناسباً من المنهج لتقديمه للطلاب" في المرتبة الثالثة من حيث الأهمية، كما أشار إليه إبراهيم ومينا (١٩٨٩) في دراستهما أن ما يميز النظام التعليمي في اليابان مساحة الحرية المعطاة لكل مدرسة على تنظيم مناهجها بما يتسق مع أحكام المعايير الوطنية للمناهج، وهو ما يتوافق مع الاتجاهات الحديثة الداعية إلى إعطاء المعلم المزيد من الحرية والمرونة في اختيار المحتوى التعليمي المناسب لظروف وإمكانيات الطلبة.

ثانياً - محاور المناهج وأساليب التقويم:

تبين من اختبار أنوفا للقياسات المتكررة وجود فروق دالة إحصائية (ف = ١٥,٧٨٢، مستوى الدلالة = ٠,٠٠١) بين أبعاد محاور المناهج وأساليب التقويم، ولتعرف طبيعة تلك الفروق قام الباحثان بإجراء اختبار (ت) للعينات غير المستقلة لبحث الفروق بين أزواج الأبعاد، ويبين الجدول التالي توزيع الأولويات:

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبانة الخاصة بمحور المناهج وأساليب
التقويم مرتبة تنازليا بحسب أولويات الإصلاح في هذا المحور

م	الأولويات	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	إشراك المعلمين المتميزين في لجان تطوير المناهج.	١,٤٨	الأول
٢	تطوير المناهج بما يساير التطورات العلمية والتكنولوجية والتربوية.	١,٥٥	الثاني
٣	استحداث مناهج مدرسية جديدة تناسب التطورات العالمية.	١,٦٨	الثالث
٤	توفير الأجهزة الإلكترونية المتطورة في المدارس كالحواسيب.	١,٦٨	الرابع
٥	استحداث طرق جديدة لتقويم المناهج الدراسية.	١,٧٠	الخامس
٦	تحقيق موازنة بين المحتوى العلمي للمقررات والخطط الزمنية المخصصة لتدريسها.	١,٧٨	السادس
٧	تطوير محتوى المقررات لتتناسب مع مستوى الطلبة وقدراتهم.	١,٨٠	السابع
٨	توفير المواد الخام والورش والأدوات بالمدارس.	١,٨١	الثامن
٩	تفعيل إسهام المعلم المتميز في لجان تأليف الكتب المدرسية.	١,٨٣	التاسع
١٠	توفير التقنيات التربوية اللازمة للمقررات ووجود مشرفيها بالمدارس.	١,٨٧	العاشر
١١	تفعيل دور التوجيه الفني في حل المشكلات التي تواجه المعلم.	١,٩٢	الحادي عشر
١٢	إشراك الموجهين الفنيين في الإشراف التربوي على المعلمين.	٢,٠٤	الثاني عشر
١٣	إشراك الموجهين الفنيين في وضع أسئلة الاختبارات.	٢,٣٦	الثالث عشر

ومن الجدول السابق يتضح أن الأولويات المرتبطة بتطوير المناهج من خلال إشراك المعلمين ومواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية والتربوية قد احتلت المرتبة الأولى من حيث الأهمية من وجهة نظر عينة الدراسة، وهذا ما

أكده الباحثون بوسنييه (٢٠٠٦) وهاشيموتو (٢٠٠٠) وبان (٢٠٠٠) وهو الاهتمام وإدخال التقنيات التعليمية والتكنولوجية، كما ويمكن تفسير ذلك بمدى وعي أفراد الدراسة بقضية تطوير المناهج وتجديدها لتتواءم مع المستجدات التربوية سريعة التغير، أما المرتبة الثانية من حيث الأهمية فكانت من نصيب الأولويات المتعلقة باستحداث مناهج دراسية وطرق تقويم المناهج الدراسية، وهذا ما يؤكد تقرير (وزارة التربية، ١٩٨٧) إلى وجود قصور في عملية التخطيط للمناهج، بالإضافة إلى توفير الأجهزة الإلكترونية في المدرسة، وقد يرجع ذلك إلى أهمية موازنة المناهج التربوية لظروف المجتمع الكويتي المتغيرة. وتنوعت الأولويات من حيث الأهمية في المرتبة الثالثة، فقد احتوت على تطوير محتوى بعض المقررات لتناسب مستوى الطلاب وقدراتهم وتوفير المواد الخام والورش والأدوات بالمدرسة وتفعيل إسهام المعلم المتميز في لجان تأليف الكتب المدرسية، وتوفير التقنيات التربوية ووجود مشرفين لها بالمدرسة، وهي كلها أولويات تسعى إلى تفعيل العملية التعليمية وتطويرها والانتقال بها من الصيغة النظرية إلى حيز التطبيق العملي.

ثالثاً - محور الاهتمام بالطالب:

تبين من اختبار أنوفا للقياسات المتكررة وجود فروق دالة إحصائية (ف= ٧,٥٠٠، مستوى الدلالة = ٠,٠٠١) بين أولويات محور الاهتمام بالطالب، ولتعرف طبيعة تلك الفروق قام الباحثان بإجراء اختبار (ت) للعينات غير المستقلة لبحث الفروق بين أزواج الأولويات، ويبين الجدول التالي توزيع الأولويات:

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبانة الخاصة بمحور الاهتمام
بالطلاب مرتبة تنازليا بحسب أولويات الإصلاح في هذا المحور

م	الأولويات	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	رعاية الطلاب الضعفاء من خلال تقديم برامج تقوية بصورة دورية.	١,٥٢	الأول
٢	تشجيع الطلاب الفائقين بصورة أفضل.	١,٦١	الثاني
٣	توفير فرص الإبداع والابتكار للطلبة.	١,٦٣	الثالث
٤	إيجاد برامج تربوية ناجحة لبطئي التعلم.	١,٦٦	الرابع
٥	تطوير العلاقة بين المدرسة والبيت بما يخدم مصلحة الطالب.	١,٦٩	الخامس
٦	دراسة ظاهرة انتشار الدروس الخصوصية وتأثيرها على الطلبة.	١,٧٧	السادس
٧	توعية الطلبة بأهميتهم في المجتمع عن طريق الندوات والمحاضرات.	١,٧٨	السابع
٨	إعادة تأهيل الطلبة المنقولين إلى المدرسة بسبب سوء السلوك.	١,٨٤	الثامن
٩	قيام الطلبة برحلات علمية لربط البيت بالمنهج المدرسي.	١,٨٨	التاسع
١٠	توفير العيادات النفسية للطلبة الذين يعانون من مشكلات نفسية.	١,٨٩	العاشر
١١	دراسة مشكلات الطلبة كبار السن في المدارس.	١,٩١	الحادي عشر
١٢	تفعيل مشاركة الطلبة في تحمل بعض المسؤوليات في المدرسة.	١,٩٣	الثاني عشر
١٣	إفساح المجال أمام الطلبة للمشاركة في اتخاذ بعض القرارات المتعلقة بهم.	١,٩٥	الثالث عشر
١٤	تطوير برامج محو الأمية وبيان أهميتها للمجتمع.	١,٩٦	الرابع عشر

من خلال الجدول رقم (٥) يتضح أن الأولويات التي جاءت في المرتبة الأولى من حيث الأهمية تتمحور حول الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال وضع برامج تربوية لتقوية الطلاب الضعفاء، وتشجيع الفائتين منهم عن طريق خلق فرص الإبداع والابتكار، وهو بمثابة التطبيق العملي للدعوات المطالبة بضرورة إتاحة الفرص التعليمية أمام جميع الأفراد، كما ذكر بوسنينة (٢٠٠٦) في دراسته من خلال العناية بمدارس الموهوبين والمعاقين، بالإضافة إلى الدراسة التي أجراها هنشي (٢٠٠٠)، التي ركز فيها على دور المدرسة في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة. أما المرتبة الثانية من حيث الأهمية فقد كانت من نصيب الأولويات التي تتعلق بعلاقة البيت مع المدرسة وانتشار ظاهرة الدروس الخصوصية، وتوعية الطلاب بدورهم في المجتمع، وإعادة تأهيل الطلاب المنقولين بسبب سوء السلوك، حيث تمثل هذه الأولويات الجانب الوقائي للتربية، فكلما قويت علاقة المدرسة بالمنزل، زادت فرص حماية الطلاب ومتابعتهم. وفي المرتبة التالية نجد أهمية الرحلات العلمية للطلاب ومشاركته في تحمل المسئوليات واتخاذ القرارات المتعلقة به في المدرسة وخارجها، بالإضافة إلى فتح عيادات نفسية لعلاج المشاكل النفسية التي يعانون منها من ناحية، ومن ناحية أخرى دراسة مشاكل الطلاب كبار السن في المدارس مع تطوير برامج محو الأمية والتوعية بها، حيث ركزت هذه الأولويات على ضرورة بناء شخصية الطالب والاهتمام بالجانب الترويجي ومساعدته على تجاوز الأزمات التي يمر بها.

رابعاً - محور المباني المدرسية وأعمال الصيانة:

أظهر اختبار أنوفا للقياسات المتكررة وجود فروق دالة إحصائية (ف=٥,٢٦١، مستوى الدلالة=٠,٠٠١) بين أولويات محور المباني المدرسية وأعمال الصيانة، ولتعرف طبيعة تلك الفروق قام الباحثان بإجراء اختبار (ت) للعينات غير المستقلة لبحث الفروق بين أزواج الأولويات، ويبين الجدول التالي توزيع الأولويات.

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبانة الخاصة بمحور المباني
المدرسية وأعمال الصيانة مرتبة تنازليا بحسب أولويات
الإصلاح في هذا المحور

م	الأولويات	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	إجراء عمليات صيانة دورية منظمة لمباني المدرسة.	١,٤٣	الأول
٢	القيام بأعمال الصيانة خارج أوقات الدوام الرسمي.	١,٦٨	الثاني
٣	تشبيد المباني المدرسية الحديثة التي تناسب التطورات العالمية.	١,٦٩	الثالث
٤	تحقيق سرعة الاستجابة لطلبات الصيانة في المدارس.	١,٧٠	الرابع
٥	الحرص على إجراء صيانة دورية للأجهزة الإلكترونية في المدارس.	١,٧٢	الخامس
٦	إجراء الصيانة الدورية لأدوات الإطفاء والمختبرات لحفظ الأمن والسلامة.	١,٧٦	السادس
٧	التعاون مع القطاع الخاص للتبرع ببناء وصيانة المدارس.	١,٧٧	السابع
٨	التعاقد مع شركات نظافة على مستوى عال من الخبرة للعمل في المدارس.	١,٨٠	الثامن

يوضح الجدول أعلاه أن المرتبة الأولى من حيث الأهمية في ترتيب أولويات الإصلاح التعليمي في دولة الكويت بالنسبة لمحور المباني المدرسية قد احتلتها أولوية "صيانة مباني المدرسة بصورة منظمة"، فكلما انتظمت أعمال الصيانة الدورية للمدرسة ومرافقها، احتفظت المدرسة برونقها وطابعها الجمالي الجذاب الذي يشد الطالب إليه ويريجحه نفسيا، وهذا ما أشار إليه بوسنينه (٢٠٠٦) الى الاهتمام بالأبنية المدرسية وتطويرها. تلتها في ذلك من حيث الأهمية الأولويات المعنية بتوقيف صيانة المباني المدرسية وبحدثة المباني، ومناشدة القطاع الخاص لتقديم خدماته وخبراته في هذا الشأن في بنائها.

خامساً - محور الإدارة المدرسية والقيادات التربوية:

يوضح اختبار أنوفا للقياسات المتكررة وجود فروق دالة إحصائية (ف = ٥,٢٦١، مستوى الدلالة = ٠,٠٠١) بين أولويات محور الإدارة المدرسية والقيادات التربوية، ولتعرف طبيعة تلك الفروق قام الباحثان بإجراء اختبار (ت) للعينات غير المستقلة لبحث الفروق بين أزواج الأولويات، ويبين الجدول التالي توزيع الأولويات.

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبانة الخاصة بمحور الإدارة المدرسية والقيادات التربوية مرتبة تنازلياً بحسب أولويات الإصلاح في هذا المحور

م	الأولويات	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	توفير الدورات التشغيلية لمديري المدارس والقيادات التربوية.	١,٥٢	الأول
٢	القيام بالاستعدادات الكافية لبدء العام الدراسي.	١,٦٣	الثاني
٣	تطوير أساليب اختيار مديري المدارس والقيادات التربوية.	١,٧٦	الثالث
٤	تفعيل دور مديري المدارس والقيادات التربوية في دراسة المشكلات التعليمية.	١,٩٤	الرابع
٥	تخفيف حجم الأعباء الإدارية عن القيادات التربوية.	١,٩٦	الخامس
٦	إشراك المديرين والقيادات التربوية في لجان المقابلات لاختيار المعلمين الجدد.	٢,٠٤	السادس
٧	زيادة الحوافز لمديري المدارس والقيادات التربوية.	٢,٠٤	السابع

يتضح من الجدول رقم (٧) أن أولويات هذا المحور جاء ترتيبها علي النحو التالي: في المرتبة الأولى جاءت أولوية "توفير الدورات التشغيلية لمديري المدارس والقيادات التربوية"، حيث تحتل قضية التدريب والتنمية المهنية المستدامة أهمية كبرى في الاتجاهات الحديثة، وهذا ما لفت إليه الباحث السليطي (٢٠٠٠) الذي ناشد الدول العربية الاهتمام بالتدريب والتطوير

وخاصة دول مجلس التعاون وضرورة إعادة تأهيل وتطوير مستلزمات التدريب، كما أشار تقرير (وزارة التربية، ١٩٨٧) إلى معوقات لتطور الإدارة التربوية مثل القيود التي يفرضها الجهاز الإداري وقوانين الخدمة المدنية. وجاءت أولوية "الاستعدادات الكافية لبدء العام الدراسي" في المرتبة الثانية من حيث الأهمية، فهي تركز علي مسألة التخطيط الدقيق وأخذ جميع الأمور بعين الاعتبار، وعدم ترك الأشياء للصدفة. في حين دارت باقي الأولويات حول تطوير أساليب اختيار مديري المدارس والقيادات التربوية في الوزارة، وضرورة تفعيل دور مديري المدارس والقيادات في دراسة المشكلات التربوية، وإشراكهم في لجان اختيار المعلمين الجدد، وزيادة الحوافز لهم.

(ب) للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة:

هل هناك من فروق دالة احصائيا بين آراء أفراد العينة وفقا لمتغيرات الجنس والمنصب والإشراف ووجهة العمل والدرجة العلمية والخبرة؟

قام الباحثان بدراسة الفروق في محاور الدراسة بين مستويات كل متغير مستقل على حدة، وذلك بحسب استجابات أعضاء هيئة التدريس، وسوف يتم عرض النتائج بحسب تسلسل محاور الدراسة، ومن ثم متغيراتها المستقلة.

أولاً - محور المعلم:

١ - متغيرات الجنس والمنصب والإشراف ووجهة العمل:

لتعرف الفروق بين متغيرات الجنس والمنصب والإشراف ووجهة العمل في الفقرات الخاصة لمحور المعلم، قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة. وبيّن الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في ذلك المحور، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٨)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي الجنس والمنصب الإشرافي
وجهة العمل لمحور المعلم

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٨٧	١,٧٨٢	٠,٤٦٤	٢,٢٤٧
	أنثى	٢٧	٢,٠٢٥	٠,٥٧١	
المنصب الإشرافي	نعم	١١	١,٨٨١	٠,٤٩٧	٠,٢٨٥
	لا	١٠٣	١,٨٣٥	٠,٥٠٢	
جهة العمل	كلية التربية	٣٣	١,٨٤٣	٠,٥٦٦	٠,٠٥١
	كلية التربية الأساسية	٨١	١,٨٣٨	٠,٤٧٣	

يتضح من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس لصالح الذكور (ت = ٢,٢٤٧، مستوى الدلالة = ٠,٠٢٧)، وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس من الذكور يرون أن إصلاح التعليم عن طريق تحسين أوضاع المعلم هي أولوية لديهم أكثر من أعضاء هيئة التدريس من الإناث. وقد يفسر ذلك من خلال متغير الجنس ومدى وعي أفراد عينة الدراسة - خاصة الذكور - بضرورة تحسين أحوال المعلم لإعتماده على راتبه في تصريف شئون حياته الأسرية. كما يبين الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (ت = ٠,٢٨٥، مستوى الدلالة = ٠,٧٧٥) لمتغير المنصب الإشرافي، وهذا يعني أن جميع أعضاء هيئة التدريس - سواء كانوا شاغلي مناصب إشرافية أو لم يكونوا كذلك - يرون أن إصلاح التعليم عن طريق تحسين أوضاع المعلم من الأولويات المهمة؛ حيث إن طبيعة المنصب الإشرافي لا تؤثر على المهمة الأساسية للمعلم ألا وهي التدريس. كما ويتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (ت = ٠,٠٥١، مستوى الدلالة = ٠,٩٦٠) لمتغير جهة العمل، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن جميع أعضاء هيئة التدريس - سواء العاملين في كلية التربية بجامعة الكويت، وأقرانهم العاملين في كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب - يرون أن إصلاح التعليم عن طريق تحسين أوضاع المعلم هي أولوية مهمة لديهم.

٢ - متغير الدرجة العلمية:

لتعرف الفروق في الفقرات الخاصة لمحور المعلم بين أعضاء هيئة التدريس على اختلاف درجاتهم العلمية، قام الباحثان باستخدام تحليل التباين الأحادي، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعات الثلاث في هذا المحور، ويبين الجدول رقم (٩) تلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور المعلم
بحسب الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس

الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أستاذ	١٣	١,٨٠٤	٠,٣٥١
أستاذ مشارك	٣٩	١,٧٧٧	٠,٤٤٠
أستاذ مساعد	٦٢	١,٨٨٧	٠,٥٥٩

يتضح من الجدول رقم (٩) وجود فروق بسيطة في المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث، مما يستوجب إجراء تحليل التباين الأحادي للوقوف على دلالة تلك الفروق، ويبين جدول رقم (١٠) نتائج ذلك التحليل:

جدول رقم (١٠)

تحليل التباين الأحادي للفروق بين مجموعات الدراسة في المحور الخاص بالمعلم
بحسب الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,٣٠٨	٢	٠,١٥٤	٠,٦١٢	٠,٥٤٤
داخل المجموعات	٢٧,٩٤٢	١١١	٠,٢٥٢		
المجموع	٢٨,٢٥٠	١١٣			

يبين تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (ف = ٠,٦١٢، مستوى الدلالة = ٠,٥٤٤)، وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس بجميع درجاتهم العلمية لديهم التوجه

نفسه في محور إصلاح التعليم عن طريق تحسين أوضاع المعلم، وهذا يدل على اتفاق جميع أعضاء هيئة التدريس بمختلف درجاتهم العلمية على ضرورة بداية الإصلاح التعليمي في دولة الكويت وانطلاقه من المعلم.

٣ - متغير الخبرة في العمل الأكاديمي:

لتعرف الفروق في الفقرات الخاصة لمحور المعلم بين أعضاء هيئة التدريس على اختلاف عدد سنوات الخبرة في العمل داخل مؤسسات إعداد المعلم، استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي. ويبين الجدول رقم (١١) تلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور المعلم بحسب

سنوات الخبرة في العمل الأكاديمي لعضو هيئة التدريس

عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤-١	١٢	١,٦٥٣	٠,٦٧٦
٩-٥	٤١	١,٨١٩	٠,٤٩٥
١٠ سنوات فما فوق	٦١	١,٨٩٠	٠,٤٦١

يتضح من الجدول رقم (١١) وجود فروق بسيطة في المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث، مما يحتم إجراء تحليل التباين الأحادي للوقوف على دلالة تلك الفروق. ويبين جدول رقم (١٢) نتائج ذلك التحليل:

جدول رقم (١٢)

تحليل التباين الأحادي للفروق بين مجموعات الدراسة في المحور الخاص بالمعلم

بحسب سنوات الخبرة في العمل الأكاديمي لعضو هيئة التدريس

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,٥٨٧	٢	٠,٢٩٣	١,١٧٧	٠,٣١٢
داخل المجموعات	٢٧,٦٦٤	١١١	٠,٢٤٩		
المجموع	٢٨,٢٥٠	١١٣			

يظهر تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (١٢) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (ف = ١,١٧٧، مستوى الدلالة = ٠,٣١٢)، وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس علي الرغم من اختلاف عدد سنوات الخبرة فيما بينهم في العمل الأكاديمي إلا أنه يوجد لديهم نفس التوجه في محور إصلاح التعليم عن طريق تحسين أوضاع المعلم.

ثانياً - محاور المناهج وأساليب التقويم:

١ - متغيرات الجنس والمنصب والإشراف في وجهة العمل:

لتعرف الفروق بين متغيرات الجنس والمنصب والإشراف في وجهة العمل في الفقرات الخاصة لمحور المناهج وأساليب التقويم، قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وبين الجدول رقم (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في ذلك المحور، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١٣)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي الجنس والمنصب والإشراف
وجهة العمل لمحور المناهج وأساليب التقويم

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٨٧	١,٨٠١	٠,١٨٨	.٨٥١
	أنثى	٢٧	١,٨٢٣	٠,٥٥٣	
المنصب الإشرافي	نعم	١١	١,٨١٨	٠,٦٧٠	٠,٠٧٧
	لا	١٠٣	١,٨٠٥	٠,٥٢٢	
جهة العمل	كلية التربية	٣٣	١,٧٥٢	٠,٥٣٧	٠,٦٧٩
	كلية التربية الأساسية	٨١	١,٨٢٨	٠,٥٣٥	

يتضح من الجدول رقم (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث (ت = ٠,١٨٨، مستوى الدلالة = ٠,٨٥١) لمتغير الجنس، وهذا

يعني أنه لا يوجد أثر لعامل الجنس على مرئيات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة بالنسبة لتحديد أولويات إصلاح التعليم في المحور الخاص بالمناهج وأساليب التقويم. كما يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (ت = ٠,٠٧٧، مستوى الدلالة = ٠,٩٣٩) لمتغير المنصب الإشرافي، مما يعني أن جميع أعضاء هيئة التدريس - سواء كانوا شاغلي مناصب إشرافية أو لم يكونوا كذلك - يرون أن إصلاح التعليم من خلال المناهج وأساليب التقويم هي أولوية لديهم، وهذا يدل على أن المنصب الإشرافي في المؤسسة لا يؤثر على تحديد أولويات إصلاح التعليم. هذا بالإضافة إلى أن الجدول أعلاه يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين (ت = ٠,٦٧٩، مستوى الدلالة = ٠,٤٩٨) لمتغير جهة العمل، وتفسير ذلك أن جميع أعضاء هيئة التدريس - سواء العاملين في كلية التربية بجامعة الكويت، وأقرانهم العاملين في كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب - يرون أن إصلاح التعليم من خلال تطوير المناهج وأساليب التقويم هي أولوية مهمة لديهم.

٢ - متغير الدرجة العلمية:

لمعرفة الفروق في إصلاح التعليم من خلال المناهج وأساليب التقويم بين أعضاء هيئة التدريس على اختلاف درجاتهم العلمية، قام الباحثان باستخدام تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول رقم (١٤) تلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور المناهج وأساليب التقويم بحسب الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس

الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أستاذ	١٣	١,٨٠٤	٠,٣٥٠
أستاذ مشارك	٣٩	١,٧٢١	٠,٥٠٧
أستاذ مساعد	٦٢	١,٨٥٩	٠,٥٨١

يتضح من الجدول رقم (١٤) وجود فروق بسيطة في المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث، مما يستوجب إجراء تحليل التباين الأحادي للوقوف على دلالة تلك الفروق، ويبين جدول رقم (١٥) نتائج ذلك التحليل:

جدول رقم (١٥)

تحليل التباين الأحادي للفروق بين مجموعات الدراسة
في المحور الخاص بالمناهج وأساليب التقويم بحسب
الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,٤٥٥	٢	٠,٢٢٨	٠,٧٩٣	٠,٤٥٥
داخل المجموعات	٣١,٨٦٧	١١١	٠,٢٨٧		
المجموع	٣٢,٣٢٢	١١٣			

يبين تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (١٥) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (ف = ٠,٧٩٣، مستوى الدلالة = ٠,٤٥٥)، وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس بجميع درجاتهم العلمية لديهم نفس التوجه في محور إصلاح التعليم من خلال المناهج وأساليب التقويم، وهذا يدل على أن تغير الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس لم يكن له الأثر الواضح في اختلاف تلك التوجهات سلباً أو إيجاباً.

٣ - متغير الخبرة في العمل الأكاديمي:

لتعرف الفروق في إصلاح التعليم من خلال المناهج وأساليب التقويم بين أعضاء هيئة التدريس على اختلاف عدد سنوات الخبرة في العمل داخل مؤسسات إعداد المعلم، استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول رقم (١٦) تلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور المناهج وأساليب التقويم
بحسب سنوات الخبرة في العمل الأكاديمي لعضو هيئة التدريس

عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١ - ٤	١٢	١,٥٩٦	٠,٥٠٤
٥ - ٩	٤١	١,٨٣٤	٠,٥٣٠
١٠ سنوات فما فوق	٦١	١,٨٢٨	٠,٥٤٢

يتضح من الجدول رقم (١٦) وجود فروق بسيطة في المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث، مما يحتم إجراء تحليل التباين الأحادي للوقوف على دلالة تلك الفروق، ويبين جدول رقم (١٧) نتائج ذلك التحليل :

جدول رقم (١٧)

تحليل التباين الأحادي للفروق بين مجموعات الدراسة في المحور الخاص
بالمناهج وأساليب التقويم بحسب سنوات الخبرة في العمل الأكاديمي
لعضو هيئة التدريس

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,٥٩٤	٢	٠,٢٩٧	١,٠٣٨	٠,٣٥٨
داخل المجموعات	٣١,٧٢٩	١١١	٠,٢٨٦		
المجموع	٣٢,٣٢٢	١١٣			

يظهر تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (١٧) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (ف = ١,٠٣٨، مستوى الدلالة = ٠,٣٥٨)، وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس بصرف النظر عن سنوات الخبرة في العمل الأكاديمي لديهم نفس التوجه في محور إصلاح التعليم من خلال المناهج وأساليب التقويم.

ثالثاً - محور الاهتمام بالطالب:

١ - متغيرات الجنس والمنصب الإشرافي وجهة العمل:

لتعرف الفروق بين متغيرات الجنس والمنصب الإشرافي وجهة العمل في الفقرات الخاصة لمحور الاهتمام بالطالب، قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وبين الجدول رقم (١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في ذلك المحور، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١٨)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي الجنس والمنصب الإشرافي

وجهة العمل لمحور الاهتمام بالطالب

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٨٧	١,٧٩٢	٠,٥٤١	٠,١٨٢
	أنثى	٢٧	١,٧٦٩	٠,٦١٩	
المنصب الإشرافي	نعم	١١	١,٨٦٣	٠,٧٩٥	٠,٤٧٧
	لا	١٠٣	١,٧٧٨	٠,٥٣١	
جهة العمل	كلية التربية	٣٣	١,٧٣٥	٠,٥٥٥	٠,٦٢١
	كلية التربية الأساسية	٨١	١,٨٠٧	٠,٥٦١	

يتضح من الجدول رقم (١٨) بالنسبة لمتغير الجنس عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث (ت = ٠,١٨٢، مستوى الدلالة = ٠,٨٥٦)، وهذا يعني أنه لا يوجد تأثير واضح لمتغير الجنس بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة في تحديد أولويات إصلاح التعليم عن طريق الاهتمام بالطالب. كما يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يمكن عزوها إلى متغير المنصب الإشرافي، (ت = ٠,٤٧٧، مستوى الدلالة = ٠,٩٣٤)، وهذا يعني أن جميع أعضاء هيئة التدريس - سواء كانوا من شاغلي

مناصب إشرافية أو لم يكونوا كذلك - يرون أن إصلاح التعليم عن طريق الاهتمام بالطالب هي أولوية لديهم، وهذا يدل على أن المنصب الإشرافي في المؤسسة لا يؤثر على تحديد أولويات إصلاح التعليم. هذا بالإضافة إلى أن الجدول أعلاه يبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يمكن إرجاعها لمتغير جهة العمل (ت = ٠,٦٢١، مستوى الدلالة = ٠,٥٣٦). وتفسير ذلك أن جميع أعضاء هيئة التدريس - سواء العاملين في كلية التربية بجامعة الكويت وأقرانهم العاملين في كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب - يتفقون أن إصلاح التعليم عن طريق الاهتمام بالطالب تعد أولوية لديهم.

٢ - متغير الدرجة العلمية:

لمعرفة الفروق في إصلاح التعليم عن طريق الاهتمام بالطالب بين أعضاء هيئة التدريس على اختلاف درجاتهم العلمية، قام الباحثان باستخدام تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول رقم (١٩) تلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحو الاهتمام بالطالب
بحسب الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس

الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أستاذ	١٣	١,٧١٩	٠,٣٧٨
أستاذ مشارك	٣٩	١,٦٩٤	٠,٥٢٤
أستاذ مساعد	٦٢	١,٨٥٩	٠,٦٠٥

يتضح من الجدول رقم (١٩) وجود فروق بسيطة في المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث مما يستوجب إجراء تحليل التباين الأحادي للوقوف على دلالة تلك الفروق، ويبين جدول رقم (٢٠) نتائج ذلك التحليل:

جدول رقم (٢٠)

تحليل التباين الأحادي للفروق في إصلاح التعليم من خلال الاهتمام بالطالب
بين مجموعات الدراسة بحسب الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,٧٢٠	٢	٠,٣٦٠	١,١٥٩	٠,٣١٨
داخل المجموعات	٣٤,٥١٤	١١١	٠,٣١١		
المجموع	٣٥,٢٣٥	١١٣			

يبين تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (٢٠) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (ف = ١,١٥٩، مستوى الدلالة = ٠,٣١٨)، وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس بجميع درجاتهم العلمية لديهم نفس الاتجاه في محور إصلاح التعليم عن طريق الاهتمام بالطالب، وهذا يدل على أن اختلاف الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس لم يكن له الأثر الواضح في اختلاف تلك التوجهات سلباً أو إيجاباً.

٣ - متغير الخبرة في العمل الأكاديمي:

لتعرف الفروق في إصلاح التعليم عن طريق الاهتمام بالطالب بين أعضاء هيئة التدريس على اختلاف عدد سنوات الخبرة في العمل داخل مؤسسات إعداد المعلم، استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول رقم (٢١) تلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٢١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحو الاهتمام بالطالب بحسب
سنوات الخبرة في العمل الأكاديمي لعضو هيئة التدريس

عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١ - ٤	١٢	١,٥٨٩	٠,٥٧٩
٥ - ٩	٤١	١,٨٥٣	٠,٥٨١
١٠ سنوات فما فوق	٦١	١,٧٨١	٠,٥٣٧

يتضح من الجدول رقم (٢١) وجود فروق بسيطة في المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث، مما يحتم إجراء تحليل التباين الأحادي للوقوف على دلالة تلك الفروق، ويبين جدول رقم (٢٢) نتائج ذلك التحليل :

جدول رقم (٢٢)

تحليل التباين الأحادي للفروق في إصلاح التعليم عن طريق الاهتمام
بالتطالِب بين مجموعات الدراسة بحسب سنوات الخبرة
في العمل الأكاديمي لعضو هيئة التدريس

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,٦٥٣	٢	٠,٣٢٧	١,٠٤٩	٠,٣٥٤
داخل المجموعات	٣٤,٥٨١	١١١	٠,٣١٢		
المجموع	٣٥,٢٣٥	١١٣			

يظهر تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (٢٢) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (ف = ١,٠٤٩، مستوى الدلالة = ٠,٣٥٤)، وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس باختلاف عدد سنوات الخبرة في العمل الأكاديمي لديهم نفس التوجه في محور إصلاح التعليم عن طريق الاهتمام بالتطالِب، وهذا يدل على أن عدد سنوات الخبرة في العمل الأكاديمي لعضو هيئة التدريس لم يكن له الأثر الواضح في اختلاف تلك التوجهات زيادة أو نقصاناً.

رابعاً - محور المباني المدرسية وأعمال الصيانة:

١ - متغيرات الجنس والمنصب الإشرافي وجهة العمل:

لتعرف الفروق بين متغيرات الجنس والمنصب الإشرافي وجهة العمل في الفقرات الخاصة لمحور المباني المدرسية وأعمال الصيانة، قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، ويبين الجدول رقم (٢٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في ذلك المحور، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٢٣)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي الجنس والمنصب الإشرافي

وجهة العمل لمحور المباني المدرسية وأعمال الصيانة

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٨٧	١,٦٨١	٠,٥٠٥	٠,٦١٢
	أنثى	٢٧	١,٧٤٠	٠,٦١٤	
المنصب الإشرافي	نعم	١١	١,٦٤٧	٠,٦١٦	٠,٧٥٧
	لا	١٠٣	١,٧٠٠	٠,٥٢٤	
جهة العمل	كلية التربية	٣٣	١,٦٦٦	٠,٥٢٥	٠,٧١٦
	كلية التربية الأساسية	٨١	١,٧٠٦	٠,٥٣٥	

يتضح من الجدول رقم (٢٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث (ت = ٠,٥٠٩، مستوى الدلالة = ٠,٦١٢)، وهذا يعني أنه لا يوجد تأثير واضح لعامل الجنس لأعضاء هيئة التدريس في تحديد أولويات إصلاح التعليم من حيث المباني المدرسية وأعمال الصيانة. كما يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى متغير المنصب الإشرافي (ت = ٠,٣١١، مستوى الدلالة = ٠,٧٥٧). وهذا يعني أن جميع أعضاء هيئة التدريس - سواء كانوا شاغلي مناصب إشرافية أو لم يكونوا كذلك - يرون أن إصلاح التعليم من حيث المباني المدرسية وأعمال الصيانة هي أولوية لديهم، وهذا يدل على أن المنصب الإشرافي في المؤسسة لا يؤثر على تحديد أولويات إصلاح التعليم. هذا بالإضافة إلى أن الجدول أعلاه يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يمكن أن تعود لمتغير جهة العمل (ت = ٠,٣٦٥، مستوى الدلالة = ٠,٧١٦). وتفسير ذلك أن جميع أعضاء هيئة التدريس - سواء العاملين في كلية التربية بجامعة الكويت وأقرانهم العاملين في كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب - يرون أن إصلاح التعليم من حيث المباني المدرسية وأعمال الصيانة هي أولوية لديهم، وهذا يدل على أن

مكان عمل عضو هيئة التدريس ليس له أثر واضح على تحديد أولويات إصلاح التعليم.

٢ - متغير الدرجة العلمية:

لتعرف الفروق في الفقرات الخاصة لمحور المباني المدرسية وأعمال الصيانة بين أعضاء هيئة التدريس على اختلاف درجاتهم العلمية، قام الباحثان باستخدام تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول رقم (٢٤) تلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٢٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور المباني المدرسية وأعمال الصيانة بحسب الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس

الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أستاذ	١٣	١,٧٩٨	٠,٣٨٣
أستاذ مشارك	٣٩	١,٦٢٥	٠,٥٣١
أستاذ مساعد	٦٢	١,٧١٧	٠,٥٥٨

يتضح من الجدول رقم (٢٤) وجود فروق بسيطة في المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث، مما يستوجب إجراء تحليل التباين الأحادي للوقوف على دلالة تلك الفروق، ويبين الجدول رقم (٢٥) نتائج ذلك التحليل:

جدول رقم (٢٥)

تحليل التباين الأحادي للفروق في إصلاح التعليم من حيث المباني المدرسية وأعمال الصيانة بين مجموعات الدراسة بحسب الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,٣٦١	٢	٠,١٨١	٠,٦٣٧	٠,٥٣١
داخل المجموعات	٣١,٤٨٤	١١١	٠,٢٨٤		
المجموع	٣١,٨٤٥	١١٣			

يبين تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (٢٥) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (ف = ٠,٦٣٧، مستوى الدلالة = ٠,٥٣١)، وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس بجميع درجاتهم العلمية لديهم نفس الاتجاه في محور إصلاح التعليم من حيث المباني المدرسية وأعمال الصيانة، وهذا يدل على أن تغير الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس لم يكن له الأثر الواضح في إختلاف تلك التوجهات سلباً أو إيجاباً.

٣ - متغير الخبرة في العمل الأكاديمي:

لتعرف الفروق في الفقرات الخاصة لمحور المباني المدرسية وأعمال الصيانة بين أعضاء هيئة التدريس على إختلاف عدد سنوات الخبرة في العمل داخل مؤسسات إعداد المعلم، استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول رقم (٢٦) تلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٢٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور المباني المدرسية وأعمال الصيانة بحسب سنوات الخبرة في العمل الأكاديمي لعضو هيئة التدريس

عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١-٤	١٢	١,٦٢٥	٠,٦٦٣
٥-٩	٤١	١,٥٧٠	٠,٤٨٠
١٠ سنوات فما فوق	٦١	١,٧٩٣	٠,٥٢٣

يتضح من الجدول رقم (٢٦) وجود فروق بسيطة في المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث، مما يحتم إجراء تحليل التباين الأحادي للوقوف على دلالة تلك الفروق، ويبين جدول رقم (٢٧) نتائج ذلك التحليل:

جدول رقم (٢٧)

تحليل التباين الأحادي للفروق في إصلاح التعليم من حيث المباني المدرسية وأعمال الصيانة بين مجموعات الدراسة بحسب سنوات الخبرة في العمل الأكاديمي لعضو هيئة التدريس

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١,٢٨٤	٢	٠,٦٤٢	٢,٣٣٣	٠,١٠٢
داخل المجموعات	٣٠,٥٦٠	١١١	٠,٢٧٥		
المجموع	٣١,٨٤٥	١١٣			

يظهر تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (٢٧) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (ف = ٢,٣٣٣، مستوى الدلالة = ٠,١٠٢)، وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس باختلاف عدد سنوات الخبرة في العمل الأكاديمي لديهم نفس التوجه في محور إصلاح التعليم من حيث المباني المدرسية وأعمال الصيانة، وهذا يدل على أن عدد سنوات الخبرة في العمل الأكاديمي لعضو هيئة التدريس لم يكن له الأثر الواضح في اختلاف تلك التوجهات زيادة أو نقصاناً.

خامساً - محور الإدارة المدرسية والقيادات التربوية:

١ - متغيرات الجنس والمنصب الإشرافي وجهة العمل:

لتعرف الفروق بين متغيرات الجنس والمنصب الإشرافي وجهة العمل في الفقرات الخاصة بمحور الإدارة المدرسية والقيادات التربوية، قام الباحثان باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، ويبين الجدول رقم (٢٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في ذلك المحور، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٢٨)

قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي الجنس والمنصب الإشرافي

وجهة العمل لمحور الإدارة المدرسية والقيادات التربوية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٨٧	١,٧٨٨	٠,٥٤٤	١,٧٧٦
	أنثى	٢٧	٢,٠١٥	٠,٦٩١	
المنصب الإشرافي	نعم	١١	١,٧٢٧	٠,٦٤٩	٠,٦٨٠
	لا	١٠٣	١,٨٥٤	٠,٥٨٢	
جهة العمل	كلية التربية	٣٣	١,٦٥٨	٠,٥٣٢	٢,١٧١
	كلية التربية الأساسية	٨١	١,٩١٧	٠,٥٩٥	

يتضح من الجدول رقم (٢٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث (ت = ١,٧٧٦، مستوى الدلالة = ٠,٠٧٨)، وهذا يعني أنه لا يوجد تأثير واضح لعامل الجنس لأعضاء هيئة التدريس في تحديد أولويات إصلاح التعليم من خلال تأهيل الإدارة المدرسية والقيادات التربوية. كما يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يمكن إرجاعها إلى متغير المنصب الإشرافي (ت = ٠,٦٨٠، مستوى الدلالة = ٠,٤٩٨). وهذا يعني أن جميع أعضاء هيئة التدريس - سواء كانوا شاغلي مناصب إشرافية أو لم يكونوا كذلك - يرون أن إصلاح التعليم من خلال تأهيل الإدارة المدرسية والقيادات التربوية هي أولوية لديهم، وهذا يدل على أن المنصب الإشرافي في المؤسسة لا يؤثر على تحديد أولويات إصلاح التعليم. ويتضح من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى جهة العمل (ت = ٢,١٧١، مستوى الدلالة = ٠,٠٣٢). وتفسير ذلك أن أعضاء هيئة التدريس العاملين في كلية التربية بجامعة الكويت يرون أن إصلاح التعليم من خلال تأهيل الإدارة المدرسية والقيادات التربوية هي أولوية لديهم أكثر من أقرانهم العاملين في كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب. وهذا يدل على أن مكان عمل عضو هيئة التدريس له أثر واضح على تحديد أولويات إصلاح التعليم.

٢ - متغير الدرجة العلمية:

لمعرفة الفروق في إصلاح التعليم من خلال تأهيل الإدارة المدرسية والقيادات التربوية بين أعضاء هيئة التدريس على اختلاف درجاتهم العلمية، قام الباحثان باستخدام تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول رقم (٢٩) تلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٢٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الإدارة المدرسية والقيادات التربوية بحسب الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس

الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أستاذ	١٣	١,٩٣٤	٠,٤٩٣
أستاذ مشارك	٣٩	١,٦٧٧	٠,٥٣٧
أستاذ مساعد	٦٢	١,٩٢٦	٠,٦٢٠

يتضح من الجدول رقم (٢٩) وجود فروق بسيطة في المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث، مما يستوجب إجراء تحليل التباين الأحادي للوقوف على دلالة تلك الفروق، ويبين جدول رقم (٣٠) نتائج ذلك التحليل:

جدول رقم (٣٠)

تحليل التباين الأحادي للفروق في إصلاح التعليم من خلال تأهيل الإدارة المدرسية والقيادات التربوية بين مجموعات الدراسة بحسب الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١,٦٠٤	٢	٠,٨٠٢	٢,٣٨١	٠,٠٩٧
داخل المجموعات	٣٧,٣٩١	١١١	٠,٣٣٧		
المجموع	٣٨,٩٩٥	١١٣			

يبين تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (٣٠) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (ف = ٢,٢٨١، مستوى الدلالة = ٠,٠٩٧)، وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس بجميع درجاتهم العلمية لديهم نفس الاتجاه في محور إصلاح التعليم من خلال تأهيل الإدارة المدرسية والقيادات التربوية، وهذا يدل على أن تغير الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس لم يكن له الأثر الواضح في اختلاف تلك التوجهات سلباً أو إيجاباً.

٣ - متغير الخبرة في العمل الأكاديمي:

لتعرف الفروق في إصلاح التعليم من خلال تأهيل الإدارة المدرسية والقيادات التربوية بين أعضاء هيئة التدريس على اختلاف عدد سنوات الخبرة في العمل داخل مؤسسات إعداد المعلم، استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي. ويبين الجدول رقم (٣١) تلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٣١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الإدارة المدرسية والقيادات التربوية بحسب سنوات الخبرة في العمل الأكاديمي لعضو هيئة التدريس

عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١ - ٤	١٢	١,٧٦١	٠,٧١٩
٥ - ٩	٤١	١,٧٥٢	٠,٥٧٥
١٠ سنوات فما فوق	٦١	١,٩١٨	٠,٥٦٧

يتضح من الجدول رقم (٣١) وجود فروق بسيطة في المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث، مما يحتم إجراء تحليل التباين الأحادي للوقوف على دلالة تلك الفروق، ويبين جدول رقم (٣٢) نتائج ذلك التحليل :

جدول رقم (٣٢)

تحليل التباين الأحادي للفروق في إصلاح التعليم من خلال تأهيل
الإدارة المدرسية والقيادات التربوية بين مجموعات الدراسة بحسب
سنوات الخبرة في العمل الأكاديمي لعضو هيئة التدريس

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,٧٥٧	٢	٠,٣٧٩	١,٠٩٩	٠,٣٣٧
داخل المجموعات	٣٨,٢٣٧	١١١	٠,٣٤٤		
المجموع	٣٨,٩٩٥	١١٣			

يظهر تحليل التباين الأحادي في الجدول (٣٢) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (ف = ١,٠٩٩، مستوى الدلالة = ٠,٣٣٧)، وهذا يعني أن أعضاء هيئة التدريس باختلاف عدد سنوات الخبرة في العمل الأكاديمي لديهم التوجه نفسه في محور إصلاح التعليم من خلال تأهيل الإدارة المدرسية والقيادات التربوية، وهذا يدل على أن عدد سنوات الخبرة في العمل الأكاديمي لعضو هيئة التدريس لم يكن له الأثر الواضح في اختلاف تلك التوجهات زيادة أو نقصاناً.

النتائج العامة للدراسة

من خلال العرض السابق لنتائج الدراسة الميدانية تم استخلاص النتائج التالية:

- اتفاق أعضاء هيئة التدريس العاملين بكليتي التربية والتربية الأساسية (عينة الدراسة)، علي جميع محاور أولويات إصلاح التعليم في دولة الكويت كما جاءت بالإستبانة النهائية للدراسة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس (عينة الدراسة) حول محاور الدراسة وفقاً لمتغيراتها الأربعة: الدرجة العلمية، المنصب الإشرافي، الخبرة في العمل الأكاديمي، جهة العمل. إلا أنه وجدت

فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة حول محور المعلم وفقاً لمتغير الجنس فقط.

- احتلت أولوية "فرض القوانين التي تصون كرامة المعلم" المرتبة الأولى بالنسبة لأولويات الإصلاح التعليمي لمحور المعلم، فعند الحديث عن أي إصلاح تعليمي لا نستطيع أن نغفل الدور العظيم الذي يقوم به المعلم من أجل إعداد إنسان المستقبل.

- جاءت أولوية "إشراك المعلمين المتميزين في لجان تطوير المناهج" في المرتبة الأولى بالنسبة لأولويات الإصلاح التعليمي لمحور المناهج وأساليب التقويم. فإذا كان المعلم هو الشخص الأقرب للتلميذ، فهو الأكثر دراية بمستوى نموه وتقدمه وخصائصه المختلفة، ومن ثم يجب إشراكه في عمليات تجديد وتطوير المناهج وتنقيحها وتقريبها من حياة التلميذ وبيئته.

- وفي أولويات الإصلاح التعليمي بالنسبة لمحور الاهتمام بالطالب، جاءت أولوية "رعاية الطلاب الضعفاء من خلال تقديم برامج تقوية" في المرتبة الأولى، وهو ما يمكن اعتباره نتيجة طبيعية واستجابة تلقائية للاتجاهات الحديثة والدعوات المطالبة بضرورة رعاية فئة ذوي الاحتياجات الخاصة والعمل على تيسير الفرص التعليمية والحصول عليها أمام جميع الأفراد.

- جاءت أولوية "عمل صيانة دورية منظمة لمباني المدرسة" في المرتبة الأولى بالنسبة لأولويات الإصلاح التعليمي لمحور المباني المدرسية وأعمال الصيانة، حيث إن أعمال الصيانة تساعد على إطالة عمر المباني المدرسية، وبالتالي فهي رغم تكلفتها فإنها توفر مخصصات مالية يمكن استخدامها في مجالات وأنشطة تعليمية أخرى.

- احتلت أولوية "توفير الدورات التنشيطية لمدرّاء المدارس والقيادات التربوية" المرتبة الأولى بالنسبة لأولويات الإصلاح التعليمي لمحور الإدارة المدرسية والقيادات التربوية، حيث تعتبر الإدارة العنصر الفعال والمسئول عن تسيير

وتنظيم العملية التعليمية، ومن ثم تتضح الحاجة الماسة لضرورة تزويد المدراء بالإتجاهات والأساليب الإدارية الحديثة، وهو ما توفره الدورات التدريبية.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة، وسعياً نحو تحقيق الإصلاح التعليمي في دولة الكويت وفق أولوياته من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات إعداد المعلم بدولة الكويت التي رصدتها الدراسة، تقترح الدراسة التوصيات التالية:

- ١ - الاستفادة من نتائج الدراسة في تبني ترتيب أولويات إصلاح التعليم في المحاور الخمسة حسب الأهمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات إعداد المعلم بدولة الكويت.
- ٢ - تشكيل لجان علمية متخصصة في محاور إصلاح التعليم المختلفة: المعلم، المناهج وأساليب التقويم، الاهتمام بالطالب، المباني المدرسية وأعمال الصيانة، الإدارة المدرسية والقيادات التربوية، لوضع الخطط المناسبة وإجراءات تنفيذها وتحديد الجداول الزمنية لذلك.
- ٣ - عقد مؤتمرات محلية ودولية تتناول محاور إصلاح التعليم كما جاءت بالدراسة الحالية، يشارك فيها أهل الميدان مع أهل الاختصاص، كأن تتعاون وزارة التربية مع مؤسسات إعداد المعلم بدولة الكويت في الإعداد والتنفيذ.
- ٤ - توسيع مشاركة أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات إعداد المعلم في اللجان التخصصية المتعلقة بموضوع الدراسة، للاستفادة من خبرتهم العلمية والأكاديمية.
- ٥ - الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في إستراتيجيات إصلاح التعليم بما يناسب ويتواءم مع طبيعة المجتمع الكويتي.

Educational Reform Priorities in Kuwait as Preceived by Teachers' Preparation Institutes Faculty Members

Dr. Ghanim A. Al Shaheen

College of Basic Education
PAAET

Dr. Noha R. Al Ruwaished

College of Education,
Kuwait University

ABSTRACT

The purpose of the study is to identify faculty educational reform priorities in two teachers preparation institutes in Kuwait: the College of Education at the University of Kuwait, and the College of Basic Education at the Public Authority for Applied Education and Training. The research questions are: (1) What are the faculty reform priorities in relation to the following variables: the teacher; curriculum and assessment; interest in students; school buildings and maintenance, and school management and educational leadership?, and (2) are there any statistically significant differences among the study sample related to the variables of gender, academic degree, place of work, experience and supervisory positions? Data collection consisted of an instrument of 55 items designed to assess the reform priorities of a sample of 114 members randomly selected from the two colleges. Findings indicate some sort of consensus regarding these priorities regardless of the independent variables. Only differences related to gender showed up for teacher as a priority.

المراجع

- ١ - إبراهيم، سعد الدين ومينا، فايز مراد (١٩٨٩). تجارب تطوير التعليم في البلدان المتقدمة، مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم. منتدى الفكر العربي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.
- ٢ - إبراهيم، مصطفى وآخرون (١٩٦٥). المعجم الوسيط. القاهرة، تحقيق مجمع اللغة العربية.
- ٣ - إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٠). تطوير التعليم في عصر العولمة. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٤ - الأمين، عدنان (٢٠٠٥). ديناميكية الإصلاح التربوي في البلدان العربية، ورقة تولىفية. ضمن كتاب إصلاح التعليم العام في البلدان العربية. بيروت، منشورات مكتب اليونسكو الإقليمي.
- ٥ - بان، دافني (٢٠٠٠). نظام التعليم في سنغافورة: نموذج الجودة النوعية. ضمن كتاب التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة. أبوظبي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.
- ٦ - بوسنينه، المنجي (٢٠٠٦). مؤتمر وزراء التعليم العرب ١٠ / ٩ / ٢٠٠٦، مقال منشور على شبكة الإنترنت: <http://knowledge.moe.gov.eg/Arabic/Events/arabmoe5/plain> الدخول بتاريخ ٧/١٠/٢٠٠٧.
- ٧ - تقرير التنمية الإنسانية العربية (٢٠٠٣). برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.
- ٨ - جمعية المعلمين الكويتية (٢٠٠٠). وثائق المؤتمر التربوي التاسع والعشرين المقام بدولة الكويت خلال الفترة ٨-١١ إبريل ٢٠٠٠، الكويت.
- ٩ - الخطيب، أحمد والخطيب، رداح (٢٠٠٦). إستراتيجيات التطوير التربوي في الوطن العربي. الأردن، عالم الكتب الحديث.

- ١٠ - الرازي، محمد بن أبي بكر (١٩٨١). مختار الصحاح. القاهرة، دار الكتاب المصري.
- ١١ - رضا، محمد جواد (٢٠٠٥). العرب والتربية والعالم: سلفية التربية أم مستقبلية الانسان في سباق الامم إلى مواقع القوة. الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- ١٢ - السليطي، حمد (٢٠٠٠). التعليم والتدريب في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: قضايا مهمة. ضمن كتاب التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة. أبوظبي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.
- ١٣ - الشيخ، بدوي (١٩٩٧). رسالة الإصلاح - رؤية في المنهج والشروط. القاهرة، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.
- ١٤ - الصراف، قاسم (٢٠٠٥). تجربة الإصلاح التربوي في الكويت. ضمن كتاب إصلاح التعليم العام في البلدان العربية. بيروت، منشورات مكتب اليونسكو الإقليمي.
- ١٥ - الصيدوي، أحمد (٢٠٠٥). الإصلاح التربوي بين المفهوم والتنفيذ. ضمن كتاب إصلاح التعليم العام في البلدان العربية. بيروت، منشورات مكتب اليونسكو الإقليمي.
- ١٦ - الظاهري، نور الدين (٢٠٠١). الخطاب الإصلاحي التربوي بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري - رؤية سسيولوجية نقدية. مجلة المستقبل العربي، العدد ٢٧، أغسطس، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- ١٧ - عايش، حسني (٢٠٠٢). لماذا يفشل إصلاح التعليم أو التغيير في كل مرة؟ مقال منشور على شبكة الإنترنت: <http://www.alrai.com> < الدخول بتاريخ ٢٩/٣/٢٠٠٧.
- ١٨ - عبد الرزاق، طاهر (١٩٨٣). التخطيط لإصلاح محتوى التعليم: عرض

- لبعض الخبرات العالمية مع التركيز على المنطقة العربية، تلخيص: ك. بطوروس. التربية الجديدة.
- ١٩ - العبد الغفور، فوزية (١٩٨٣). تطور التعليم في الكويت. الكويت، مكتبة الفلاح.
- ٢٠ - عبدالله، شتيوي (٢٠٠٤). الإرتقاء بالتعليم العالي في ضوء المستجدات والمتغيرات المتسارعة في العالم. المجلة الثقافية، تصدر عن الجامعة الأردنية، العدد ٦٥، الجامعة الأردنية، الأردن.
- ٢١ - القطب، سمير (٢٠٠٥). أولويات الإصلاح المجتمعي: دراسة ميدانية. مجلة مستقبل التربية العربية، العدد ٣٨.
- ٢٢ - قمبر، محمود (٢٠٠٦). دراسات في التعليم العربي وتطويره. الأردن، عالم الكتب الحديث.
- ٢٣ - مرسى، محمد منير (١٩٩٢). الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث. القاهرة، عالم الكتب.
- ٢٤ - مركز البحوث التربوية (٢٠٠١). أمريكا عام ٢٠٠٠، ترجمة محمد عزت عبد الموجود. قطر.
- ٢٥ - المعهد العربي للتخطيط، التدريب عن بعد عبر شبكة الانترنت، مقال منشور على شبكة الانترنت: http://www.arab-api.org/course14/c14_2.htm الدخول بتاريخ ١٢/٦/٢٠٠٦.
- ٢٦ - المفرج، بدرية وآخرون (١٩٩٨). التطوير والإصلاح التربوي - نماذج بعض الدول، دراسة مكتبية. الكويت، وزارة التربية.
- ٢٧ - منتدى الإصلاح العربي، مؤتمر إصلاح التعليم في مصر ٨ - ١٠ ديسمبر ٢٠٠٤، مكتبة الإسكندرية، أوراق العمل منشورة على شبكة الإنترنت: <http://www.bibalex.org/ARF/ar/news/Galasat.pdf> الدخول بتاريخ ٢٣/١١/٢٠٠٧.
- ٢٨ - منتدى الإصلاح العربي، المؤتمر الثاني للإصلاح العربي: التجارب الناجحة

- ١٣- ١٥، مكتبة الإسكندرية، أوراق العمل منشورة على شبكة الإنترنت:
http://www.bibalex.org/ARF/ar/news/Galasat.pdf الدخول بتاريخ
٢٣/١١/٢٠٠٧.
- ٢٩- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (٢٠٠٠). مشروع إستراتيجية
التربية والتعليم في دولة الكويت للعام ٢٠٠٠-٢٠٢٥. بيروت، المكتب
الإقليمي للتربية في الدول العربية.
- ٣٠- هاشيموتو، ماسانوري (٢٠٠٠). التعليم في اليابان الحديثة: التعليم النظامي
والتعلم خلال العمل، ضمن كتاب التعليم والعالم العربي تحديات الألفية
الثالثة. أبوظبي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.
- ٣١- هشام، على مهران (١٩٩٧). ملامح ومحددات النظام التعليمي في اليابان،
المؤتمر التربوي السادس والعشرين، جمعية المعلمين الكويتية، الكويت.
- ٣٢- هنشي، نورمان (٢٠٠٠). مستقبل التعليم والعمل: رؤية كندية، ضمن كتاب
التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة. أبوظبي، مركز الإمارات
للدراسات والبحوث الإستراتيجية.
- ٣٣- وزارة التربية (١٩٨٧). التقرير الختامي لتقويم النظام التربوي في دولة
الكويت. الكويت.
- ٣٤- وزارة التربية (٢٠٠٨). المؤشرات التربوية لدولة الكويت ٢٠٠٧. قطاع
التخطيط والمعلومات، فريق المؤشرات التربوية. الكويت.
- ٣٥- وزارة التربية (١٩٩٩). وثيقة الرؤية الوطنية لتطوير المنظومة التربوية
والتعليمية في دولة الكويت، خلال الربع الأول من القرن الحادي
والعشرين. الكويت.
- ٣٦- وزارة التربية (٢٠٠٢). وثائق المؤتمر الوطني لتطوير التعليم العام في دولة
الكويت، خلال الفترة ٢١ - ٢٤ إبريل ٢٠٠٢م، الكويت.
- ٣٧- وطفة، علي (١٩٩٩)، واقع الإصلاح التربوي القطري واتجاهاته في ضوء

التحديات والتطلعات المستقبلية. مجلة التربية، العدد ١٢٨، مارس، قطر، اللجنة القطرية للتربية والثقافة.

٣٨ - وطفة، علي والرميضي خالد (٢٠٠٤). الأسس المنهجية للأهداف التربوية في البلدان العربية. مجلة شئون اجتماعية، جامعة الكويت، العدد ٨١، الكويت.

٣٩ - اليونسكو (١٩٩٧). التعليم في أفريقيا على ضوء مؤتمر لاجوس ١٩٧٦. دراسات منظمة الأمم المتحدة، فرنسا.

40 - Bush, George W. (2006). No child left behind, www.whithouse.gov

41 - Kawachi, P. (2008). Educational Reform in Japan for Lifelong Learning. *International Journal of Lifelong Education*, Sep.1, 27 (5), 509-516.

