

آراء معلمي المدارس الحكومية بدولة الكويت حول علاقة الأهداف الواردة في الوثائق الأساسية للمراحل التعليمية بالوسط المدرسي التفاعلي

د. نواف ساري العنزي

كلية التربية - جامعة الكويت

دولة الكويت

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على آراء معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في دولة الكويت حول مدى العلاقة بين الأهداف التربوية الواردة في الوثائق الأساسية للمراحل التعليمية وكل من: البيئة المدرسية، والمعلم، والمتعلم، والمنهج، والمباني المدرسية. كما تهدف الدراسة إلى استكشاف الفروقات الإحصائية بين استجابات العينة وعلاقة هذه الفروقات بالمتغيرات الديمغرافية المتمثلة في الجنس، والجنسية، والمرحلة التعليمية.

تتكوّن أداة الدراسة من خمسة محاور بالإضافة إلى الجزء المتعلق بالمعلومات الديمغرافية للمشاركين الذين بلغ عددهم ٣٣٢ معلماً ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن كلاً من: البيئة المدرسية، والمعلم، والمتعلم، والمنهج، والمباني المدرسية تنسجم مع الأهداف التربوية الواردة في الوثائق الأساسية بدرجة متوسطة. وكذلك أسفرت نتائج الدراسة عن وجود بعض الفروقات الإحصائية بين محاور الدراسة تعزى لمتغيرات: الجنس، والجنسية والمرحلة التعليمية. أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في الفلسفة التربوية التي تسيطر على توجّهات وزارة التربية، وأشارت إلى أهمية المراجعة الدورية للأهداف التربوية والوقوف على مدى ملاءمتها للواقع المدرسي، وضرورة الفهم العميق للوسط التفاعلي المدرسي، وما له من طبيعة مميزة تتطلب تعاملاً يتناسب مع احتياجاته وأهدافا تنسجم مع مقتضياته.

المقدمة

إن معرفة المعلم بالأهداف - مع أهميتها - لا تكفي لإقامة خبرات تعليمية مجدية أو جيدة في غياب تصور ذهني لمتطلبات التنفيذ وفعالياته؛

خاصة مع تركيز المعلمين على مايقومون به وليس مايتوقع من المتعلمين إنجازه، وهو الرابط الأساسي بين عمليتي التدريس والتقويم. إن تعزف العمليات الرابطة بين معرفة الأهداف والقناعة الذاتية بالقدرة على تحقيقها في إطار الخبرة السابقة بالمنهاج الدراسي وإمكانات المتعلمين والامكانيات المتاحة في الوسط التعليمي، وإدراك التفاعل الإيجابي بين تلك العناصر يمثل صلب الدافعية للعمل التدريسي؛ بدءا بالتخطيط وانتهاء بالتغذية الراجعة.

إن التعليم واستمراريته أساس الحياة واستدامتها، والتربية تطول كل تعاملات الكينونة الإنسانية، وتستند سلوكيات الأفراد على المعارف والاتجاهات التي يكتسبونها من أدوات التربية والتعليم؛ وعلى رأسها المعلم، ومن ثم فإن مهمة التدريس لن تكون مشاعا بين الأفراد أو توكل لمن ليس لديهم دراية بالمضمون والكيفية أو لمجرد معرفتهم بالمادة الدراسية (Jayieoba, 2011). مما يؤكد الدور المحوري للمعلم في المنظومة التعليمية التعلمية، ولا بد من استيفاء شرط أساس لنجاح تلك المنظومة ورفع كفاءتها؛ تتمثل في توافر المعلمين ذوي الكفاءات والمعارف السليمة ويتحلون باتجاهات إيجابية نحو مايقومون به من مهام. وتزداد دائرة الاهتمام مع ازدياد دائرة التدخلات المهنية المناطة بالمعلم. إن تقويم المعلم للسياق المدرسي - بكل مفرداته - يكمن داخل دافعيته في تبني أساليب التدريس الناجحة والتحقق من سلامة المناخ الصفّي والمدرسي وفعاليتها التفاعل التربوي. ومعرفة مستوى المعرفة ووجهة الاتجاهات القائمة يعد الخطوة الأولى في تنمية الكفاية التدريسية ورفع مستوى الجودة والجدوى للعملية التعليمية التعلمية (Bhargava & Pathy, 2011).

مشكلة الدراسة

تعاني أنظمة التعليم في الدول العربية وخصوصا في الكويت من ضعف كبير في مستوى الأداء والكفاءة، ومظاهر هذا الضعف لا تحُطُّها العين في نسب الرسوب العالية والرؤى التقليدية لنظم الامتحانات، وكذلك عدم وجود سياسات فعالة تعالج المشاكل التربوية بشكل سريع وناجح (الجبسار، ١٩٩٥؛ الحمدان،

١٩٩٦؛ الرشيدى، ١٩٨٧؛ الصانع والدهيم، ٢٠١١؛ العجمي والعجمي والذروة، (٢٠١٤). إنّ من الأسباب الرئيسة التي تُفاقم هذه المشاكل التربوية هو عدم الوقوف على الواقع أو الوسط المدرسي التفاعلي وفهم وتحليل علاقته بكل مكوناته ومنها الأهداف التربوية. وتقول الجردانية (٢٠١٠) أن دراسة الواقع المدرسي يعمل كالمِرآة التي تعكس مدى ملاءمة ومناسبة سياساتنا التعليمية لما هو مطلوب منها أو احتياجها لإعادة النظر فيها أو تعديلها (ص: ٤٢).

وقامت سوزان جرين (Green, 2002) بدراسة تناولت فيها الاستراتيجيات اللغوية للدافعية في الصفوف الدراسية (التفاعل اللفظي داخل الصف) باعتبارها مرجعية لتفسير الأداء الناجح داخل القاعات الدراسية، ومن ثم اعتماد نظرية القيمة التوقعية expectancy-value theory مصدراً لتعرف واقعية المتعلم للقيام بالأعمال الأكاديمية المطلوبة في الصفوف النموذجية. واستخدمت الباحثة دروساً نموذجية، ومن خلال المقابلة تعرفت معنقدات المعلم وأدائه بالنسبة لتكون الدافعية الأدائية وتوقعات الإنجاز المدرسي للمعلم (أداء) وللمتعلم (تحصيلاً)، وخلصت إلى أن إدراك المعلم لعناصر البيئة المدرسية وتقديره لأطراف العملية التعليمية التعلمية وتوقعاته الإيجابية لدورها يسهم في أذكاء دافعية المعلم والمتعلم نحو تحويل الأهداف المرسومة إلى واقع بنيوي ومسار حيوي في بيئة نموذجية. لذلك هذه الدراسة تقيس وتتمسك جدوى الأهداف التربوية من خلال فهم علاقتها بالوسط التفاعلي عاكساً على أقل تقدير تصورات العاملين في الحقل التعليمي.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١ - ما آراء العينة تجاه علاقة الأهداف التربوية الواردة في الوثائق الأساسية بالبيئة المدرسية؟
- ٢ - ما آراء العينة تجاه علاقة الأهداف التربوية الواردة في الوثائق الأساسية بالمتعلم؟

- ٣ - ما آراء العينة تجاه علاقة الأهداف التربوية الواردة في الوثائق الأساسية بالمعلم؟
- ٤ - ما آراء العينة تجاه علاقة الأهداف التربوية الواردة في الوثائق الأساسية بالمنهاج؟
- ٥ - ما آراء العينة تجاه علاقة الأهداف التربوية الواردة في الوثائق الأساسية بالمباني المدرسية؟
- ٦ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمحاور الدراسة تعزى إلى متغير الجنس؟
- ٧ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمحاور الدراسة تعزى إلى متغير الجنسية؟
- ٨ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمحاور الدراسة تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية؟

أهداف الدراسة

يسهم هذا البحث في توضيح البعد الإنساني في العملية التعليمية التعليمية من خلال مساعدة المعلمين على تعرف عناصر التنفيذ الناجح وإمكانية تضمينها في فهم الأهداف المدرسية وممكنات الربط بينها وبين مستويات التفكير والأداء وآليات العمل الصفّي وما وراءه (الواجبات المنزلية، الانتقال الأفقي بين المواد الدراسية، التفعيل الحيّاتي) فمهارة القراءة لا تختص بها مادة اللغة العربية ولا تقتصر على السياق المدرسي وإنما تمتد إلى واقع الحياة تعليمًا وتعلّمًا. وتسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- ١ - تسليط الضوء على مستويات التفكير في التعليم والتعلم، وهي من الأمور التي يغفل عنها كثير من الباحثين؛ فتطبيق الأداة على المعلمين المباشرين لعملية التدريس، يستثير فيهم التفكير الناقد والتدبر العلمي والإبداع التنفيذي والعلاقات البيئية الفاعلة، ويصيرهم بإدارة الذات والإدارة الصفية - وهما عنصران أساسيان في المسار التطبيقي - وكذلك

يصرهم بالمهمة المناطة بهم، ويرفع من مستوى دافعتهم للعمل المثمر. وقد يدخل ذلك في الاعتبار عند مناقشة ملفات تربوية أخرى (مثل التسرب، الدروس الخصوصية...)

٢ - إبراز دور البحوث الميدانية في تطور العملية التعليمية التعلمية من خلال توضيح العلاقة بين الأهداف المرسومة والممارسات المستخدمة في مواقع العمل، فمن المؤكد تأثر تلك العلاقة بفهم عناصرها ودور تلك العناصر في الإنجاز، ومن ثم استقراء مواقع التدخل التدريبي وإعادة البناء والتعديل واستثمار ذلك في التخطيط على المدين القريب والبعيد، وتزداد الحاجة إلى مثل هذا البحث مع تقدم دور التكنولوجيا في مجال التعليم من جهة وانفتاح المتعلمين على الوسائط التعليمية (من غير المعلمين) من جهة ثانية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة بالآتي:

- ١ - كونها تسلط الضوء على مدى ارتباط الأهداف التربوية بالوسط المدرسي التفاعلي في المراحل التعليمية في دولة الكويت من وجهة نظر العاملين في حقل التعليم والعنيين مباشرة بتحقيق هذه الأهداف.
- ٢ - كونها تحاول تفكيك العلاقات المعقدة بين العناصر الأساسية للوسط المدرسي التفاعلي من مثل البيئة المدرسية والمتعلم والمعلم والمنهاج والمباني المدرسية إلى وحدات أقل؛ بما يمكن من الوقوف على آراء المعلمين تجاهها.
- ٣ - تساهم في فهم علاقة تطبيق الأهداف بالعناصر الداخلة في العملية التعليمية التعلمية.
- ٤ - بناء على النتائج من الممكن إعطاء بعض التفسيرات لكيفية عمل وآلية تفاعل الأهداف مع مظاهر العملية التعليمية.

- ٥ - تساعد المسؤولين وأصحاب القرار على فهم طبيعة التفاعل بين الوسط المدرسي والأهداف النظرية مما يسهل إعادة صياغة الأهداف بشكل أكثر تأثيراً. وكل ذلك يصب في مصلحة التعليم وجودته.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

- ١ - المشاركين في الدراسة وهم المعلمون والمعلمات العاملون في وزارة التربية، بدولة الكويت.
- ٢ - تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥.

مصطلحات الدراسة

- ١ - الأهداف التربوية: ويقصد بها الأهداف التربوية الواردة في الوثائق الأساسية للمراحل التعليمية المختلفة في دولة الكويت وصدرت عن وزارة التربية إصدار (٢٠٠٦). وضعت أهداف المراحل التعليمية في الوثيقة الأساسية في بداية الاستبانة (أنظر مرفق أ) كي يقرأها المشاركون قبل الإجابة على الاستبانة.
- ٢ - الوسط المدرسي التفاعلي: ويقصد به تفاعلات عناصر العملية التعليمية من أهداف تربوية وتلاميذ ومعلمين وإدارة ومنهاج ومباني مع بعضها وما ينتج عن هذه التفاعلات من ثقافة تؤثر بالمحيط الخارجي لبيئة التعلم وتتأثر به، هو انعكاس الحياة اليومية بكل مظاهرها الثقافية بين جدران المدرسة.
- ٣ - البيئة المدرسية: هي الثقافة الفريدة التي تميز كل مدرسة عن الأخرى والنتيجة عن الوسط المدرسي التفاعلي.

الدراسات السابقة

إن طبيعة وديناميكية البيئة التربوية وما تتضمن من متغيرات يمثلها الإنسان نفسه تهدد نجاح الأهداف ولا تسمح لها بالسير من دون عوائق. فهذا

التلازم بين الأهداف التربوية والطبيعة الديناميكية المتغيرة للبيئة التربوية يوجب الفهم العميق للتفاعلات المدرسية وكيفية تأثيرها وتأثرها بالأهداف التربوية. ولهذا سلطت بعض الدراسات الضوء على العلاقة بين الأهداف التربوية وبعض عناصر العملية التعليمية من منطلقات ومحاور متعددة ونستعرض بعضاً من هذه الدراسات فيما يلي.

قام (الصانع والدهيم، ٢٠١١) بدراسة حول المشكلات التي تعيق العملية التعليمية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظر ٢٥٠ معلماً ومعلمة، وتتعلق هذه المشاكل بأربعة عناصر شكلت محاور البحث الأساسية وهي: المعلم والمتعلم والمنهج التعليمي والمبنى المدرسي. وأشارا إلى أبرز المشكلات التي تعزى للمعلم وهي التقليدية في التعليم؛ التي تعتمد على الاستظهار والتلقين وهذا الأسلوب يتبعه كثير من المعلمين كتقليد تدرّبوا عليه أو كخيار وحيد فُرض عليهم أو لجأوا إليه هروباً من التجديد غير المرغّب به من قِبَل الإدارة المدرسية (ص: ١٤٥). كما بيّن الباحثان أن المشاكل المتعلقة بالمعلم لا تحصر في جانبها الواقعي الحالي بل تتعداه إلى الجانب التدريبي النظري؛ فكثير من المعلمين ليس لديهم تصور واضح حول طبيعة مهنتهم وأهدافها وحول المسؤولية الملقاة على عاتقهم كما أنّ منهم من ليس على اقتناع كافٍ بما يقوم به (ص ١٤٩).

وفي محور المتعلم بيّن (الصانع والدهيم، ٢٠١١) أن المتعلمين يعانون في المدارس الحكومية من ضغوط كثيرة كالشعور بالقهر وفقدان الحرية والانصياع للأوامر وتغليب مبدأ الطاعة للنظام التسلطي المدرسي أو الأسري، وأن هناك كثرة في الأعباء المدرسية والخوف من التعثر العلمي، فضلاً عن عدم فهم أو استيعاب علاقة ما يتعلمونه في المدرسة بحياتهم بشكل مباشر.

أما فيما يتعلق بالمحور الثالث يقول (الصانع والدهيم، ٢٠١١) عن المناهج المطبقة حالياً في المدارس الحكومية أنها "تقليدية، تنفصل عن الواقع وتعوزها الوظيفية، فهي لا تلبي حاجات المجتمع، ولا تلبي حاجات المتعلمين، بل إن المتعلمين لا يشعرون بأهمية تلك المناهج، ولا يجدواها في حياتهم العملية، كما أنها لا تراعي

الميول والفروقات الفردية لدى المتعلمين، فقد وضعت على اعتبار أنها تقدم إلى نمط واحد من المتعلمين، ليس هذا فحسب بل إن واضعي هذه المناهج لا يقومون بأية دراسة استطلاعية حول الواقع المعاش أو المتعلمين الذين سوف ينهلون من هذه المناهج، بل يقومون بوضع المقررات والمناهج الدراسية من خلال وجهة نظرهم الشخصية بعيداً عن أي أسس علمية وموضوعية" (ص: ١٥١).

وفي معرض دراستها التحليلية لتقييم الوثيقة الأساسية للتعليم في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، توصلت (الهاشم، ٢٠١٣) إلى نتائج إحصائية تشير إلى أن الفلسفة التعليمية والأهداف التربوية "غير واضحة، ولا تعكس الواقع، أو قد تكون غير مفهومة من قبل القياديين في التربية ولا يمكن تطبيقها" (ص: ١٢١). وهذا يشير بشكل كبير إلى أهمية تحليل عناصر الوسط المدرسي وفهم تجلياته وديناميكياته وعلاقاته. ولهذا السبب تنشأ الحاجة للقيام بدراسات عميقة تحلل هذه القضية التربوية فتقول "إن عملية تقييم أي نظام تربوي ومن ثم تطويره تحتاج إلى دراسات عديدة كدراسة المؤشرات التربوية وقياس مدى فاعلية النظام المطبق حتى تتم عملية التطوير بشكل صحيح ولا تؤثر التغيرات سلبيًا على المسيرة التربوية" (ص: ١٣٠).

وقام (حكيم، ١٩٩٨) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى تنفيذ مبادئ السياسة التعليمية والوقوف على المعوقات أو المشكلات التي تعترض تنفيذ هذه المبادئ أو تحول دون تحقيقها من وجهة نظر ٢٧٠ من معلمي المرحلة الثانوية العامة بمنطقة مكة المكرمة. وجد الباحث أنه على الرغم من معرفة المعلمين بوجود سياسات وأهداف تعليمية للمراحل التعليمية المختلفة إلا أن نسبة ٥٩٪ من المعلمين لم يطلعوا عليها، بالإضافة إلى أن أكثر من ٦٠٪ من المديرين لا يطلعون على وثيقة السياسة التعليمية، ويجهلون محتواها، بل أن نسبة ٤٠٪ من حجم العينة أفاد بأن الأهداف التعليمية تنفذ وتتبع بدرجة متوسطة، وهذا بالتأكيد لا يحقق الأهداف المنشودة من وراء وضع السياسة التعليمية، ويجعل مخرجات النظام التعليمي لا تتفق واحتياجات السياسات الأخرى" (ص: ٢٦٨).

كما أن كثيراً من المعوقات التي تحول دون تنفيذ مبادئ السياسة التعليمية تتعلق بالمعلم، وهي:

أ - عدم إدراك مجموعة من المعلمين لوجود وثيقة للسياسة التعليمية، ومن يدرك وجودها لا يدرك أساسها وأهدافها التي تقوم عليها وتسعى لتحقيقها.

ب - عدم وجود المعلم الكفاء الذي يحسن القيام بتلك الرسالة عن رغبة وقدرة، وذلك لعدم الإعداد الجيد للمعلم، وفق السياسة التعليمية وعدم إعادة التأهيل لمن هم على رأس عملهم، والحال أنَّ العملية التعليمية فيها الجديد كل يوم.

ت - عدم مطالبة المعلم بشكل دوري بتقديم مقترحاته حول سبل تنفيذ السياسة التعليمية خاصة في المرحلة التي يعمل بها أو مناقشة السياسة التعليمية في كل عام دراسي بين أعضاء المدرسة، ورفع نتائج تلك المناقشة لإدارات التعليم (ص: ٢٧٠).

كذلك وجد (حكيم، ١٩٩٨) كثيراً من المعوقات التي تحول دون تنفيذ مبادئ السياسة التعليمية تتعلق بالمنهج، وهي:

أ - عدم مواكبة المناهج للتطورات الحديثة، والاكتفاء بالجانب النظري وعدم التطبيق العملي لما يدرسه الطلاب، أدى لعدم اهتمام الطلاب وأسرههم بما يدرسه الطلاب.

ب - عدم توافر المتخصص في الأنشطة اللاصفية، والمتفرغ للإشراف على الأنشطة المدرسية، مع عدم الاهتمام بالأنشطة اللاصفية.

ث - ازدحام الجدول الدراسي وقصره يؤديان لعدم القيام بالزيارات الميدانية للمرافق الحكومية والأهلية، ومراكز المعلومات والقيام بالرحلات والمشاركة في أسابيع اجتماعية ووجود وقت يُمكن الطلاب من القراءة الحرة وممارسة هواياتهم؛ (ص: ٢٧١).

وفي دراسة لنيل درجة الماجستير، قامت (البيز، ٢٠٠٧) بدراسة تقييمية

للأهداف التربوية الواردة في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية لمرحلة رياض الأطفال وعلاقتها بالمعوقات التي تحول دون تحقيقها من وجهة نظر ٢٨٤ مشاركاً من المشرفات التربويات ومديرات رياض الأطفال. وهدفت الدراسة إلى تقويم الأهداف التربوية لمرحلة رياض الأطفال والتعرف على المعوقات التي تحول دون تحقيقها. وتؤكد (البيز، ٢٠٠٧) أهمية الدراسة فتقول "أن من أهم معايير الجودة في النظام التعليمي وضوح أهدافه وإدراكها من قبل العاملين فيه، وأن كثيراً من مشكلات النظام إنما تتجم عن عدم معرفة العاملين بالأهداف أو غموضها بالنسبة لهم" (ص: ١٤). وأظهرت الدراسة أن معظم الأهداف التربوية لمرحلة رياض الأطفال حصلت على موافقة العينة بدرجة عالية أو متوسطة أي أن هناك رضى عاماً عن الأهداف لدى العينة. كذلك بينت الدراسة أن بعض المعوقات من مثل نقص البرامج الإعدادية لمعلمات رياض الأطفال وضعف مستوى أدوات القياس والتقويم للأطفال وقلة معرفة المعلمات بالأهداف حصلت على درجة موافقة متوسطة. وبناء على نتائج الدراسة، أوصت الباحثة بضرورة المراجعة الدورية للأهداف التربوية لمرحلة رياض الأطفال خصوصاً الأهداف التي يراها المعنيون تستحق المراجعة وكذلك ضرورة إضافة أهداف تتناسب ومتطلبات المراحل المختلفة في ظل التطور العالمي المتسارع (ص: ١٨).

وفي دراسة وصفية تحليلية على عينة قوامها ٨٥ مشاركاً، بحث (الشهوان، ٢٠١٢) مدى ملائمة وثيقة التعليم ومضامينها للنظام التربوي في المملكة العربية السعودية؛ وذلك من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدارس الرياض. وأشار الباحث إلى ضرورة المراجعة المستمرة للنظام التعليمي ويعلل ذلك بأن النظام التعليمي "عناصره متغيرة، ومن ثم فالنظام الديناميكي الفعال متغير أيضاً، ويجب عند دراسة معظم العناصر المكونة لنظام تعليمي أن تكون من واقع الميدان، حتى تأتي النتائج معبرة عن الممارسات الفعلية الرئيسة داخل النظام إلى أقصى حد ممكن" (ص: ٤٠٨). وهكذا تظهر أهمية التحليل العلمي البحثي المستمر للوثائق التربوية، وفهم علاقتها بالميدان التربوي ومن ثم التعديل على الأهداف والمضامين التربوية في ضوء المتغيرات الإقليمية والعالمية وذلك

لضمان جودة تعليمية عالية، كما يتبين أهمية مشاركة هيئات المجتمع المدني المختلفة في بناء سياسة التعليم وأهدافه (ص: ٤٣٧).

وأشارت نتائج دراسة عبدالرحمن المخلافي وفاروق المقدادي (Almekhlafi and Almeqdadi, 2010) أن كلا الجنسين من المعلمين في المدارس النموذجية في دولة الإمارات العربية المتحدة يتحلون بادراك ذاتي لقدراتهم وكفاءتهم لدمج التكنولوجيا بنجاح في تدريسهم وأن ذلك يتم وفق تباينات في الدرجة وادراك فعاليتها مقابل الحواجز المانعة من تحقيق تلك الإفادة؛ متمثلة بالمشكلات الفنية، كثافة الصفوف، نقص التنمية المهنية، فقدان الدافعية، وضالة الدعم المادي، إضافة إلى الاتجاهات السلبية لدى المعلمين وأولياء الأمور نحو تأثير التكنولوجيا على التعليم والتعلم، وقد أدى ذلك إلى تضاؤل العقبة التمييزية بين المدارس النموذجية والمدارس العامة حتى اختفت، ومن ثم ضرورة إيلاء تنمية البيئة المعرفية والاتجاهات لدى المعلمين قدرا مناسباً من الاهتمام ترفع كفاءة العملية التعليمية التعلمية وعدم الاكتفاء بتضمين الأهداف التربوية "فقرات" تكنولوجية. وأشار الباحثان إلى تضارب النتائج حول الفروق بين الجنسين.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال تحليل الدراسات السابقة نجد أنها من الممكن تصنيفها في ثلاثة مواضيع رئيسة: دراسات تناقش المعوقات والمشاكل التي تحول دون تحقيق العملية التربوية لأهدافها (الصانع والدهيم، ٢٠١١؛ حكيم، ١٩٩٨؛ Almekhlafi and Almeqdadi, 2010)، ودراسات تحاول قياس مدى وضوح الأهداف التربوية واستيعابها نظرياً وواقعياً (البيز، ٢٠٠٧؛ الشهبان، ٢٠١٢؛ الهاشم، ٢٠١٣؛ حكيم، ١٩٩٨)، بينما كان هناك دراسات حاولت من خلال تحليل المعوقات والمشاكل التربوية المختلفة استنتاج علاقة الأهداف التربوية بالواقع المدرسي التعليمي (البيز، ٢٠٠٧؛ الخميس، ١٩٩٨؛ حكيم، ١٩٩٨). من الواضح أن هناك اتفاقاً بين الدراسات على عدة نتائج منها أن درجة تنفيذ السياسات التربوية متوسطة، وأن هناك جهلاً بالأهداف التربوية وإهمالاً لها من قبل العاملين في

حقول التعليم، وكذلك اتفقت بعض الدراسات السابقة على أن الأهداف التربوية لا تعكس الواقع المدرسي في كثير من الأحيان. لكنها اختلفت في زوايا النظر للمشاكل التربوية؛ فمنهم من نظر إلى تلك المشاكل من زاوية الإدارة المدرسية، ومنهم من نظر إليها من خلال المعلمين أو من خلال القياديين في المؤسسات التربوية، وكذلك اختلفت الدراسات في زوايا الرؤية لمحاوِر علاقة الأهداف بالواقع المدرسي، فمنهم من نظر للبيئة المدرسية فقط، ومنهم من حلل علاقة المعلم والمتعلم والمنهاج بالأهداف، ومنهم من نظر للأهداف بشكل مباشر.

وتكمل هذه الدراسة سلسلة الدراسات السابقة من ناحية التركيز والموضوع ولكنها تتحى منحى مختلفاً في فهم العلاقة بين الأهداف والوسط المدرسي، فهي تحاول التعرف على مدى انسجام الأهداف التربوية مع البيئة المدرسية، وعلاقتها بالمتعلم وحاجاته والمعلم وإعداداته ومتطلباته، وعلاقتها بالمنهج وأدواته، وعلاقتها بالمباني المدرسية من زاوية إدراك العاملين في الميدان. ثم تحاول من خلال هذه العلاقات بناء تصور يعكس الواقع المدرسي بكل أبعاده. فهي تحاول التعرف على مدى علاقة الأهداف - بشكل مباشر - بعناصر العملية التربوية من بيئة مدرسية ومتعلم ومعلم ومنهج ومباني مدرسية من وجهة نظر المعلمين. وهي على عكس كثير من الدراسات السابقة لا تركز على المعوقات بل على درجة التنفيذ للأهداف التربوية أخذاً في الاعتبار عناصر الدراسة الخمسة. وإن كانت هذه العناصر لا تغطي العملية التربوية برمتها إلا أنها الأهم، وتُعبّر هذه العناصر بشكل كبير عن جُلّ التفاعلات التربوية التي تحدث في الوسط المدرسي.

منهج وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

تم وضع مجموعة من الأسس والعناصر المتصلة بموضوع الدراسة في ضوء الاطلاع على الأدبيات المرتبطة بموضوع الأهداف التربوية وعلاقتها بواقع

التعليم أو الوسط المدرسي، حيث تم تحليل الأهداف التربوية في الوثيقة التربوية الأساسية وعلاقتها بكل من البيئة المدرسية والمتعلم والمعلم والمنهاج والمباني المدرسية. ومن خلال استخدام المقاربة الامبريقية يتم جمع البيانات حول مدى إدراك المستجيبين للعلاقة التحقيقية لتلك الأهداف.

مجتمع وعينة الدراسة:

- مجتمع الدراسة: هو جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في دولة الكويت في المراحل التعليمية الأساسية الثلاث المتمثلة بالمرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية.

- عينة الدراسة: تم رفع الاستبانة على الشبكة العنكبوتية، وتم دعوة عينة الدراسة من خلال وسائل التواصل الاجتماعي مثل توتر وفيس بوك وواتساب والبريد الإلكتروني، وتم عمل زيارات ميدانية للمدارس الحكومية في جميع المحافظات وطلب منهم المشاركة في الدراسة، وتم الحصول على ٣٣٢ مشاركة مكتملة مع اختلاف بسيط في عدد المشاركات الكاملة في كل محور. أما بالنسبة للتكرارات والنسب والمعلومات المتعلقة بالمشاركين فيبينها الجدول التالي:

جدول رقم (١)

التكرار والمستويات للمتغيرات والبيانات الأساسية للاستبانة

العامل	المستوى	التكرار	النسب
الجنس	ذكر	١١٠	٪٣٣
	أنثى	٢٢٢	٪٦٧
الجنسية	كويتي	٢٧٢	٪٨١
	غير كويتي	٦٠	٪١٩
المرحلة التعليمية	الابتدائية	٩٧	٪٢٩
	المتوسطة	١٣٩	٪٤٤
	الثانوية	٩١	٪٢٧

أداة الدراسة:

تم بناء استبانة مُكوّنة من خمسة محاور وجزء متعلق بالمعلومات الديموغرافية.

ويأتي مستوى البدائل لكل فقرة من فقرات محاور الاستبانة ليعكس درجة العلاقة بين الأهداف التربوية في الوثيقة وفقرات الاستبانة بحيث يأخذ مستوى البدائل موافق تماماً = ٥، موافق = ٤، نوعاً ما = ٣، أعترض = ٢، أعترض تماماً = ١، بحيث كلما كان المتوسط الحسابي مرتفعاً في المحور كان التصور للعلاقة بين فقرات الاستبانة والأهداف في الوثائق التربوية أكثر انسجاماً إلا في حالة العبارات السلبية فالعكس صحيح.

وللحكم على مدى قوة العلاقة بحسب تصورات المعلمين، فقد اختزلت المتوسطات الحسابية في ثلاثة مستويات بحسب المعادلة التالية:

المدى = (قيمة أعلى بديل - قيمة أقل بديل / عدد البدائل)

المدى = $(5 - 3/1) = 1,33$ ومن ثم تضاف هذه القيمة لقيمة أقل بديل بحسب الجدول رقم (٢):

جدول رقم (٢)

جدول ترجمة المتوسط إلى مدى

المدى	العلاقة
من ١ إلى ٢,٣٣	ضعيفة
من ٢,٣٤ إلى ٣,٦٦	متوسطة
من ٣,٦٧ إلى ٥	قوية

هذا بالنسبة للعبارات الإيجابية، أما بالنسبة للعبارات السلبية فالعكس صحيح بحيث تعتبر العلاقة القوية ضعيفة والعلاقة الضعيفة قوية وتبقي العلاقة المتوسطة كما هي.

إجراءات الدراسة

تم عرض أداة الدراسة على سبعة محكمين من جامعة الكويت كلية التربية، وتم تعديل بعض البنود وإضافة بنود جديدة حسب ملاحظات المحكمين. ثم تم اختيار عينة استطلاعية قوامها خمسون معلماً ومعلمة من محافظات مختلفة من بعض المدارس الحكومية في دولة الكويت؛ وذلك للوقوف على صدق الأداة وتماسكها. بعد استيعاب ملاحظات المحكمين وتطبيق العينة الاستطلاعية، تم التأكيد في عبارات الأداة على أن العبارات تناقش الأهداف التربوية في الوثيقة الأساسية وليس الأهداف التربوية الإجرائية الخاصة بالمواد العلمية.

- أ - صدق الأداة Validity: تم تحكيم الأداة من قبل محكمين من ذوي الاختصاص، وتم تعديل وإضافة بعض البنود بناء على ملاحظاتهم.
- ب - الثبات Reliability: بعد إدخال بيانات استجابات المشاركين على البرنامج الإحصائي SPSS تم تطبيق اختبار ألفا كرونباخ لحساب الثبات، وكانت النتائج كالآتي (جدول رقم ٣):

جدول رقم (٣)

معاملات الثبات لمحاور الاستبانة والاستبانة ككل

المحور	عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ
محور البيئة المدرسية	٦	٠,٨٦
محور المتعلم	٥	٠,٨٠
محور المتعلم	٥	٠,٧٧
محور المنهاج	٦	٠,٨٨
محور المباني المدرسية	٤	٠,٨١
كل المحاور	٢٦	٠,٩٤

ويتضح من جدول رقم (٣) أن محاور الاستبانة متماسكة بما يُشير إلى ثباتها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج:

- ١ - التكرار لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

- ٢ - اختبار تحليل التباين الثنائي (T-Test) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات الثنائية.
- ٣ - اختبار تحليل التباين المتعدد (ANOVA) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات المتعددة.
- ٤ - اختبار Tukey لمعرفة مصادر الفروق للمتغيرات متعددة المستويات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً - النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما تصورات العينة تجاه علاقة الأهداف التربوية الواردة في الوثائق الأساسية بالبيئة المدرسية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لكل فقرة في المحور كما في جدول رقم (٤). وأظهرت استجابات العينة تقارباً في تصورات المعلمين مدى ترابط العلاقة بين الأهداف التربوية ومحور البيئة المدرسية، فقد كانت تصورات المشاركين مدى العلاقة بين الأهداف التربوية والبيئة المدرسية متوسطة، وهذا يعني أن الأهداف التربوية تتسجم مع البيئة المدرسية بشكل متوسط حسب تصورات العينة. وهذا يتفق مع دراسة (الصراف وأبو الحسن وسبتي والمجادي والمؤمن، ١٩٩٧) التي بينت أن معظم أفراد العينة يوافقون بدرجة متوسطة على عبارة "تتوجه السياسات التعليمية المتبعة بوزارة التربية نحو جعل المدرسة بيئة تعليمية جذابة" (ص: ١١٥).

وهذا يدل على أن ما يحدث في البيئة التعليمية من تفاعلات لا يعكس بشكل قوي الفلسفة التعليمية للأهداف التربوية أو أنها على علاقة وثيقة وقوية بها؛ حسب تصورات المعلمين. وقد يقود هذا إلى اعتبار وجود خلل في البيئة التعليمية يمنع المشاركين في الدراسة من الإيمان بالتناغم التام والقوي بين الأهداف التربوية والواقع الفعلي المدرسي. وهذا الاستنتاج يتفق مع ملاحظات وتوصيات دراسة (الجسار، ١٩٩٥) التي أظهرت مجموعة من المشاكل في البيئة التعليمية المدرسية التي تحتاج إلى علاج سريع يكون من شأنه أن يطور البيئة التعليمية. كذلك هذه النتيجة تفسرها محاور الدراسة التالية وتعتبر من المكونات الرئيسية للبيئة التعليمية، وجاءت في الأغلب منسجمة معها في مستوى الدلالة كما سوف يتبين لاحقاً.

الجدول رقم (٤)

مدى علاقة الأهداف التربوية بالبيئة المدرسية

مدى العلاقة	الانحراف المعياري	المتوسط	محور الأهداف التربوية والبيئة المدرسية	
متوسطة	٠,٩٣٦	٣,٤٢	حضور الأهداف التربوية الواردة في الوثيقة الأساسية بشكل واضح في جميع التفاعلات التربوية في المدرسة.	٤
متوسطة	٠,٩٩٦	٣,٤٣	توجد علاقة وثيقة بين الأهداف التربوية الواردة في الوثيقة الأساسية وبين الإمكانيات المتاحة لتحقيقها.	٥
متوسطة	١,٠٣٩	٢,٦٠	يوجد تناقض بين الأهداف التربوية الأساسية الواردة في الوثيقة وبين الوسط المدرسي.	٦
متوسطة	٠,٩٣٨	٣,٣٤	تُعبّر الأهداف التربوية الواردة في الوثيقة الأساسية عن تطلعات الحياة المدرسية.	٧
متوسطة	٠,٩٥١	٣,١٣	تحقق الأهداف التربوية الواردة في الوثيقة الأساسية مبتغاهها.	٨
متوسطة	٠,٩٨٢	٣,٣٩	وضعت الأهداف التربوية في الوثيقة الأساسية بناء على حاجة الوسط المدرسي.	٩

ثانياً - النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما تصورات العينة تجاه علاقة الأهداف التربوية الواردة في الوثائق الأساسية بالمتعلم؟ أظهرت استجابات العينة تقارباً في تصورات المعلمين لمدى ترابط العلاقة بين الأهداف التربوية ومحور المتعلم، فقد كانت تصورات المشاركين لمدى العلاقة بين الأهداف التربوية والمتعلم متوسطة المستوى كما هو مبين في جدول رقم (٥). أي أن العينة لا تؤمن بأن الأهداف التربوية على علاقة قوية بالمتعلم وثقافته الاجتماعية أو حاجاته النفسية أو أنها تعتبره محور العملية التعليمية. وهذا التصور يفسر قول (العدوي ٢٠٠٨) بأن المتعلم يغيب في كثير من خطط وأهداف المدرسة وأن هناك إهمالاً لاستيعاب طاقات وإمكانيات المتعلم مع أنه يُعتبر أهم عنصر من عناصر العملية التربوية. كما وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الصراف وآخرون، ١٩٩٧) التي أظهرت أن معظم أفراد العينة يوافقون بدرجة متوسطة على عبارة "تساعد السياسات المتبعة في وزارة التربية في تنويع برامج التعليم مراعاةً للفروق الفردية" (ص: ١٠٢).

ويقول (الصانع والدهيم، ٢٠١١) إن أبرز المشاكل التي حظيت بموافقة أكثر من ٦٠٪ من المعلمين والمعلمات في عينة دراستهما وتعزى إلى المتعلم هي عدم الانجذاب للبيئة المدرسية بشكل عام، والإحباط بسبب الضعف التراكمي (ص: ١٥٩). كذلك مشكلة الكثافة الطلابية في الفصول التي تقلل نسبة الاهتمام بكل متعلم على حدة مما يؤثر على تحصيلهم العلمي (الحمدان، ١٩٩٦: ٣١).

الجدول رقم (٥)

مدى علاقة الأهداف التربوية بالمتعلم

مدى العلاقة	الانحراف المعياري	المتوسط	محور الأهداف التربوية والمتعلم	
متوسطة	٠,٩٧١	٣,٤٠	تشكل الأهداف التربوية الواردة في الوثيقة الأساسية من رحم الوسط الاجتماعي الثقافي للمتعلم.	١٠
متوسطة	١,١٦٦	٣,٤٨	ترتكز الأهداف التربوية في الوثيقة الأساسية على أن المتعلم محور العملية التعليمية.	١١
متوسطة	١,٢٠٣	٢,٩٢	يُظهر واقع التفاعلات في البيئة المدرسية أن الطالب ليس محور العملية التعليمية.	١٢
متوسطة	٠,٩٢٢	٣,٣٢	تتناغم الأهداف التربوية في الوثيقة الأساسية مع خصائص نمو المتعلمين.	١٣
متوسطة	٠,٩٦٦	٣,٢٤	تنسجم الأهداف التربوية الواردة في الوثيقة الأساسية مع مطالب وحاجات المتعلمين.	١٤

أما بالنسبة للمشاكل التي يسببها المتعلم والتي من الممكن أن تفسّر تصورات عينة الدراسة المتوسطة لمدى العلاقة بين الأهداف التربوية والمتعلم، فيذكر (الحمدان ١٩٩٦) في دراسته أن أكثر من ٥٩٪ من نظار المدارس يتفقون على أن ضعف طلب العلم لدى المتعلم أصبح ظاهرة تعيق تحقيق الأهداف التربوية وأنّ هناك ميولاً عدوانية لدى المتعلمين تجاه بعضهم بعضاً، وتجاه ممتلكات المدرسة (ص: ٣١-٣٢). ولعل هذه الأسباب والمشاكل مجتمعة تفسّر توجهات العينة المتوسطة تجاه العلاقة بين الأهداف التربوية والمتعلم.

ثالثاً - النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما تصورات العينة تجاه

علاقة الأهداف التربوية الواردة في الوثائق الأساسية بالمعلم؟ أظهرت استجابات العينة تقارباً في تصورات المعلمين مدى ترابط العلاقة بين الأهداف التربوية ومحور المعلم، فقد كانت تصورات المعلمين مدى العلاقة بين الأهداف التربوية والمعلم متوسطة في أغلب العبارات إلا في عبارة (١٩) "يوجد تناقض بين الدور المطلوب من المعلم نظرياً لتحقيق الأهداف التربوية وبين الوسط المدرسي" فقد كانت العلاقة ضعيفة، انظر جدول رقم (٦). فقد حظيت هذه العبارة على موافقة ٦٢٪ من أفراد العينة. أخذاً في الاعتبار أن هذه العبارة أصلاً سلبية، فذلك يعني أنها تأتي متناغمة مع مستوى تصورات المعلمين لهذا المحور ولكن بدرجة أعلى.

الجدول رقم (٦)

مدى علاقة الأهداف التربوية بالمعلم

مدى العلاقة	الانحراف المعياري	المتوسط	محور الأهداف التربوية والمعلم	
متوسطة	١,٠١٧	٣,٠٩	يعرف المعلم معرفة تامة الأهداف التربوية الواردة في الوثيقة الأساسية.	١٥
متوسطة	١,٠٨٣	٢,٨٥	يُدرب المعلم على كيفية تطبيق الأهداف التربوية الواردة في الوثيقة الأساسية.	١٦
متوسطة	١,١٢٤١	٣,٠١	يرجع المعلم للوثيقة الأساسية في حالة الاختلاف حول سياسة معينة.	١٧
متوسطة	١,٣٢٤	٢,٩٧	يلعب المعلم دوراً أساسياً في وضع استراتيجيات التعليم والأهداف التربوية الواردة في الوثيقة الأساسية.	١٨
ضعيفة	١,٠٤٣	٢,١٦	يوجد تناقض بين الدور المطلوب نظرياً من المعلم لتحقيق الأهداف الواردة في الوثيقة الأساسية وبين الوسط المدرسي.	١٩

ولعل ما يُفسّر هذه النتيجة هو اختزال دور المعلمين الوظيفي في إيصال المعرفة، بينما الواقع يتطلب من المعلم أكثر من ذلك بكثير. ولهذا السبب يقول شريف (٢٠٠٢) "لابد من النظرة الشمولية التي تتعدى إتقان المعلم لمجموعة الكفايات والخطوات الميكانيكية لتنفيذ الدروس-كالوقوف والتجول بين صفوف التلاميذ واستخدام حركات الوجه واليدين وخلافها- تتعدها إلى الوظيفة

الحقيقية للمدرسة المعاصرة وترتبط بشكل وثيق بثقافة المجتمع وقيمه وأساليب حياته المتغيرة على الدوام" (ص: ٤٩٠). ولعل حصول عبارة (١٩) على موافقة ٦٢٪ يدل على عدم رضا المعلمين عن الواقع الذي يعيشونه لما فيه من مشاكل متمثلة بالعبء التدريسي الكبير الملقى على عاتق المعلم، وكثرة التكاليف الإدارية، وعدم وجود حوافز تقابل المجهود المبذول، وغيرها من مشاكل.

رابعاً - النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما تصورات العينة تجاه علاقة الأهداف التربوية الواردة في الوثائق الأساسية بالمنهاج؟ بالنسبة لعبارات محور المنهج فقد جاءت كلها متوسطة المستوى كذلك؛ انظر جدول رقم (٧)، وهذا يعني أن المعلمين المشاركين في الدراسة يعتقدون أن الأهداف التربوية تتسجم مع المنهج بشكل متوسط، بمعنى آخر أنَّ المنهج ليس على علاقة قوية بالأهداف التربوية. وهذه النتيجة تتفق مع كثير من الدراسات التي بيَّنت مشاكل المنهج من وجهة نظر العاملين في حقل التعليم. فقد وجد (الصراف وآخرون، ١٩٩٧) أن معظم أفراد العينة يوافقون بدرجة متوسطة على عبارة "تحرص السياسات التعليمية المتبعة في وزارة التربية على مواكبة المنهاج والمقررات الدراسية وفقاً للاتجاهات التربوية المعاصرة" وعبارة "السياسة التعليمية مرنة وقابلة للتطبيق" (ص: ٩٧-١١٢).

الجدول رقم (٧)

مدى علاقة الأهداف التربوية بالمنهج

مدى العلاقة	الانحراف المعياري	المتوسط	محور الأهداف التربوية والمنهج	
متوسطة	١,٠١٩	٣,٠٤	ينسجم المنهج مع الأهداف التربوية في الوثيقة الأساسية.	٢٠
متوسطة	١,٠٢١	٣,٠١	يترابط المنهج مع الوسط المدرسي.	٢١
متوسطة	٠,٩٩٧	٢,٨٤	يتناغم المنهج مع الإمكانيات المتاحة في المدرسة.	٢٢
متوسطة	١,٠٢٧	٣,٠٥	يتوافق المنهاج مع خصائص نمو المتعلمين.	٢٣
متوسطة	٠,٩٨٣	٣,٠٥	تتماشى الأهداف التربوية في الوثيقة الأساسية مع الطرق التعليمية المتبعة في المدرسة.	٢٤
متوسطة	٠,٩٧	٢,٥٨	توجد تناقضات بين الأهداف التربوية الواردة في الوثيقة الأساسية وبين الطرق التدريسية المتبعة في المدرسة.	٢٥

وكذلك وجد (الحمدان، ١٩٩٦) أنَّ أبرز مشاكل المنهج من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية إنما تتمثل في إفتقاره في كثير من الحالات إلى الأدوات والمعاني اللازمة لنجاحه (ص: ٣٨-٣٩).

كذلك بين (الصانع والدهيم، ٢٠١١) أنَّ أبرز المشاكل التي حظيت بموافقة أكثر من ٥٠٪ من المعلمين والمعلمات المشاركين في الدراسة وتعزى إلى المنهج تتمثل في أنَّ المناهج تقليدية تعتمد على التلقين، وملبئة بالحشو، وبعيدة عن بيئة المتعلم وليست متعلقة بحياته اليومية (ص: ١٦١). ولعل كل هذه المشاكل تفسر المستوى المتوسط لتصورات العينة فيما يتعلق بالعلاقة بين الأهداف التربوية والمنهج، وكذلك في نفس الوقت تشير إلى مشكلة جوهرية كانت ولا زالت تحُول دون نجاح العملية التربوية برمتها وهي ضعف المناهج التعليمية وجمودها الفكري وتقديمها للكلم على الكيف. وعلى الرغم من وجود العديد من المحاولات الرامية لتطوير المناهج في دول الخليج امتدت لأكثر من ٦٠ عاماً؛ غير أنَّ من المؤسف والمخجل - أن "فلسفة التعليم لا زالت تقوم على التلقين الأبجدي والفوقي دونما تحقيق فرصة الطالب للنقاش أو الرد على المعلم، وهذه الفلسفة عكست روح التنشئة السلبية- لدى كثير من طلابنا" (عبدالملك، ٢٠٠١: ١٣٩).

خامساً - النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ماهي تصورات العينة تجاه علاقة الأهداف التربوية الواردة في الوثائق الأساسية بالمباني المدرسية؟ بالنسبة لعبارات محور المباني المدرسية فقد جاءت كلها متوسطة المدى؛ انظر جدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)

مدى علاقة الأهداف التربوية بالمباني المدرسية

مدى العلاقة	الانحراف المعياري	المتوسط	محور الأهداف التربوية والمباني المدرسية
متوسطة	١,١٦٥	٢,٧٨	٢٦ تساعد المباني المدرسية في تحقيق الرؤية الاستراتيجية للأهداف التربوية الواردة في الوثيقة الأساسية.
متوسطة	١,١٥٢	٢,٤٣	٢٧ ينسجم تصميم المباني المدرسية مع الأهداف التربوية الواردة في الوثيقة الأساسية.

تابع/ الجدول رقم (٨)

مدى علاقة الأهداف التربوية بالمباني المدرسية

مدى العلاقة	الانحراف المعياري	المتوسط	محور الأهداف التربوية والمباني المدرسية	
متوسطة	١,١٨٤	٢,٩٨	تساعد المباني المدرسية في إيجاد البيئة المناسبة لتحقيق الأهداف التربوية الواردة في الوثيقة الأساسية.	٢٨
متوسطة	١,٠٥٥	٢,٨٨	تتوافق المباني المدرسية مع بيئة المتعلم الاجتماعية.	٢٩

وهذا يعني أن العلاقة بين الأهداف التربوية والمباني المدرسية متوسطة المستوى، وبمعنى آخر يعتقد المعلمون المشاركون أن المباني المدرسية لا تتسجم بشكل قوي مع الأهداف التربوية. وهذا التصور يتفق مع نتائج دراسات عدة منها دراسة (الصراف وآخرون، ١٩٩٧) التي بيّنت أن معظم أفراد العينة يوافقون بدرجة متوسطة على عبارة "تتوجه السياسات التعليمية المتبعة بوزارة التربية نحو جعل المدرسة بيئة تعليمية جاذبة" (ص: ١١٥).

ولعل هذه النتيجة يفسرها دراسة أخرى قام بها (الصانع والدهيم، ٢٠١١) التي بيّنت أن أبرز المشاكل التي حظيت بموافقة أكثر من ٦٠٪ من المعلمين والمعلمات وتعزى إلى المباني المدرسية هي أنها تخلو من اللمسات الجمالية المشوقة، وتتنقصها الكثير من المساحات الخضراء، وتخلو من أماكن الترفيه، وتتنقصها التجهيزات والأدوات المناسبة، وهي بصفة عامة غير جاذبة للمعلم والمتعلم على حد سواء (ص: ١٦٣). كذلك وجد (الحمدان، ١٩٩٦) أن أكثر من ٥٧٪ من أفراد العينة يتفقون على أن هناك ضعفا وإهمالا للمباني المدرسية بالإضافة إلى أن نسبة ٣٥٪ من أفراد العينة يرون أن عدد الفصول في المدرسة لا يغطي الحاجة الفعلية للمدرسة. وكذلك من المشكلات المتعلقة بالمباني المدرسية أن تصاميم المدرسة من ناحية الحجم والمساحات والخدمات سببت كثيرا من المشاكل، فضلاً عن أنها تستهلك كثيراً من الإمكانيات المادية للمدرسة. وهذا ما أوصى به الباحثون في ندوة المباني المدرسية في دول الخليج

العربية وتقرير من وزارة التربية الكويتية (أسماعيل، ١٩٩٤؛ الخرايف، ١٩٩٤؛ تقرير وزارة التربية، ١٩٩٤).

سادساً - النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمحاور الدراسة تعزى إلى متغير الجنس؟ أظهرت النتائج الإحصائية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس بالنسبة لعوامل المتعلم والمعلم والمباني المدرسية، بينما أظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لعاملي البيئة المدرسية والمنهج لصالح الذكور في كلا العاملين كما هو مبين في جدول رقم (٩).

جدول رقم (٩)

نتائج اختبارات للفروق بين متوسطات المحاور تبعا لمتغير الجنس

متغير الجنس						
الدلالة	t-test	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الجنس	المحور
٠,٠٠٣	٢,٩٦	٠,٧٥	٢,٩	١١٠	ذكر	محور البيئة المدرسية
		٠,٧٣	٢,٦	٢٢٠	أنثى	
٠,٤١١	٠,٨٢	٠,٧٤	٢,٧	١١٠	ذكر	محور المتعلم
		٠,٨١	٢,٧	٢٢١	أنثى	
٠,١٢٣	١,٥٤	٠,٨٤	٣,٢	١٠٩	ذكر	محور المعلم
		٠,٧٩	٣,١	٢٢١	أنثى	
٠,٠٤١	٢,٠٥	٧٨,٠	٣,١	١١٠	ذكر	محور المنهاج
		٠,٧٩	٣,٠	٢٢٠	أنثى	
٠,٢٥٧	١,١٣	٠,٩١	٣,٣	١١٠	ذكر	محور المباني المدرسية
		٠,٩١	٣,١	٢٢٠	أنثى	

بالنسبة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى "الجنس"، فإن هذه النتيجة تتفق في محور المتعلم مع دراسة (الخميس، ١٩٩٨) وفي محور المعلم مع دراسة (المرزوق، ٢٠١٠)، وفي محور المباني المدرسية مع دراسة

(العجمي، ٢٠١٤). الذي يفسّر عدم وجود فروق بين أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس في محوري المتعلم والمعلم هو تقارب رؤى العينة في الخبرات المدرسية التي تفرضها الأهداف التربوية فيما يتعلق بعاملي المتعلم والمعلم. ذلك أنّ المشاكل التعليمية التي يواجهها المتعلم هي في الغالب نفس المشاكل التي تواجهها المتعلمة لذلك هناك اتفاق بين أفراد العينة حول هذا المحور؛ استناداً إلى اتحاد الجنس داخل المدرسة فيما عدا المدارس الابتدائية مؤنثة الهيئة، وهو مأسوف نشير إليه في الفقرة "ثامناً". وفيما يتعلق بمحور المعلم فإن التدريب المهني والتحضير الأكاديمي الذي يتلقاه المعلمون هو نفسه الذي تتلقاه المعلمات بل إن النظام الهيكلي والإداري للمدارس والمتطلبات الأكاديمية من الجنسين تتشابه إلى حد كبير لذلك كانت التصورات متقاربة. أما تقارب رؤى العينة حول محور المباني المدرسية فهذا قد يفسره أن وزارة التربية هي التي تقوم على تنفيذ المباني المدرسية وفق نماذج محددة ومواصفات ثابتة (اللميع والعازمي والفيلكاوي، ٢٠٠٥).

أمّا بالنسبة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس فجاءت متفقة في محور البيئة المدرسية ومحور المنهج مع دراسة (الصراف، ١٩٩٧)، ولعل ما يفسّر الفروق في محور البيئة المدرسية هو نفسه ينطبق على محور المنهج. ومما يؤيد هذا الاستنتاج أن الفروق أتت في المحورين لصالح الذكور. فتشابه المنهج في مدارس الأولاد ومدارس البنات لا يعني تقارباً لا في التطبيق ولا في التوقعات من التلاميذ. ومن المعروف أنّ مستوى التحصيل في مدارس البنات أعلى منه في مدارس الذكور. وهذا يعكس توقعات المعلمات اللائي ينتظرن من العملية التعليمية نتائج أفضل وينتظرن من المناهج والبيئة المدرسية أن تكون منسجمة بشكل أكبر؛ لذلك كُنَّ أقل من المعلمين في تصوراتهن لمستوى الانسجام في العلاقة بين الأهداف والبيئة المدرسية والمناهج، وقد يرجع السبب في ذلك إلى طبيعة الثقافة المدرسية التي يفرضها جنس التلاميذ وجنس المدرسين في مقابل طبيعة العمل في مدارس الإناث التي يعتبر مستوى توقعاتها وأسلوب إدارتها أفضل مما هي عليه في مدارس الذكور ولهذا جاء الانتقاد

للعثرات والأخطاء بشكل أوضح. وربما كان لارتفاع مستوى التوقعات لدى الإناث دور في "عدم الرضا" لديهن بخصوص مفردات المحورين المذكورين؛ خاصة وأن الفرق الإحصائي لم يكن واسعا وأن الدلالة الإحصائية تتأثر دوما بعدد أفراد العينة وهي في الإناث ضعف الذكور (اللميع وآخرون، ٢٠٠٥).

سابعاً - النتائج المتعلقة بالسؤال السابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمحاور الدراسة تعزى إلى متغير الجنسية؟ في كل محاور الدراسة جاءت الفروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنسية وعند مستوى الدلالة ($p > 0,05$) ولصالح الكويتيين. هذه النتيجة تعني أن المعلمين الكويتيين يعتقدون أن الأهداف التربوية مرتبطة بالوسط المدرسي التفاعلي بشكل أكبر من المعلمين غير الكويتيين (جدول رقم ١٠).

جدول رقم (١٠)

نتائج اختبارات للفروق بين متوسطات المحاور تبعاً لمتغير الجنسية

متغير الجنسية					
المحور	الجنسية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	t-test
محور البيئة المدرسية	كويتي	٢٧١	٢,٨٤	٠,٧٤	٢,٩٨
	غير كويتي	٥٩	٢,٥٢	٠,٧١	
محور المتعلم	كويتي	٢٧٢	٢,٧٧	٠,٧٩	٢,٤٦
	غير كويتي	٥٩	٢,٥٠	٠,٧١	
محور المعلم	كويتي	٢٧١	٣,٢٢	٠,٨٣	٢,٢٢
	غير كويتي	٥٩	٣,٠٠	٠,٦٥	
محور المنهاج	كويتي	٢٧١	٣,١١	٠,٨٠	٢,١٣
	غير كويتي	٥٩	٢,٨٧	٠,٧٣	
محور المباني المدرسية	كويتي	٢٧١	٣,٣٣	٠,٩١	٤,٦٤
	غير كويتي	٥٩	٢,٧٩	٠,٧٨	

ولعل تشابه النتيجة في كل المحاور وبقائها لصالح الكويتيين يوحي بترباط

الأسباب التي أظهرتها بهذه الكيفية. ومع تضارب هذه النتيجة مع دراسة (الصراف، ١٩٩٧) التي وجدت أن المعلمين الأجانب هم أكثر إيجابية من الكويتيين في تصوراتهم للسياسات التعليمية وعلاقتها بالوسط المدرسي فإنه من الممكن ادخال البعد الزمني كعامل مفسر. فإذا نظرنا حالياً إلى مستوى التعليم ومخرجاته والثقافة التعليمية في الكويت لوجدناها - وعلى عكس ما كانت عليه في فترة التسعينيات - تمر بمرحلة من التخيبط والسوء، وهذا ليس في التعليم فقط وإنما في كل المؤسسات وعلى كل الأصعدة، لذلك من الممكن القول: أن المعلم الكويتي منغمس أكثر في الثقافة الكويتية وقد اعتاد العمل ضمن توقعات المجتمع وإمكاناته وحتى تناقضاته، بل وتقبلها مرغماً وأصبح لا يستغربها بشكل عام، لذلك من الممكن ألا يرى المعلم الكويتي المشاكل والتناقضات بين الأهداف والوسط التفاعلي بنفس درجة الوضوح التي يراها عليها المعلم الأجنبي والذي يعتبر بشكل عام غريباً على الثقافة الكويتية. وهذا التفسير يعزز عمر عينة المعلمين الكويتيين الذي يبلغ مداه ٥٤ عاماً بينما عمر عينة غير الكويتيين ٣٤ عاماً. وهذا يعني أن المعلمين غير الكويتيين أكثر شباباً، وقد يميلون إلى رفض الواقع وانتقاده أملاً في التغيير وتطلعاً نحو بيئة تعليمية أفضل مما يتماشى مع ثقافتهم الشابة بينما ذوو عمر ٥٤ يعتبرون أكثر قبولاً للواقع واعتياداً عليه. إن قدرة المعلمين الكويتيين على استعادة خبراتهم المدرسية الأولية، وتمثل تعاملاتهم المجتمعية أكثر قرباً من السياق المدرسي، وتقبلاً لمعطياته، ورضى بالواقع المدرسي؛ مما يوجب الإشارة إلى توخي الحذر عند عزو ذلك الفرق إلى متغير تصنيفي آخر يختص ببيولوجيا التكوين والتقسيم (الجنس - الجنسية) دون إدراك المضمون الثقافي للمتغير.

ثامناً - النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمحاور الدراسة تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية؟ أظهرت النتائج الإحصائية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية في محاور المتعلم والمنهج والمباني المدرسية؛ انظر (جدول رقم ١١).

جدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين للمحاور تبعا لمتغير المرحلة التعليمية

متغير المرحلة التعليمية					
المحور	المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	F
محور البيئة المدرسية	الابتدائية	٩٧	٣,٢٣	٠,٧٩	٢,٩٧
	المتوسطة	١٣٩	٣,٣١	٠,٧١	
	الثانوية	٩١	٣,٠٦	٠,٧٨	
محور المتعلم	الابتدائية	٩٨	٣,٢٦	٠,٨٠	٠,٨٥
	المتوسطة	١٣٩	٣,٣٤	٠,٦٦	
	الثانوية	٩١	٣,٢٠	٠,٧٩	
محور المعلم	الابتدائية	٩٨	٢,٧٣	٠,٨٧	٢,٤١
	المتوسطة	١٣٩	٢,٩٦	٠,٧٦	
	الثانوية	٩٠	٢,٧٠	٠,٧٨	
محور المنهاج	الابتدائية	٩٧	٢,٨٨	٠,٧٨	٠,٩٢
	المتوسطة	١٣٩	٣,٠٠	٠,٧٧	
	الثانوية	٩١	٢,٨٩	٠,٨١	
محور المباني المدرسية	الابتدائية	٩٧	٢,٧٧	٠,٨٤	٠,٢٧
	المتوسطة	١٣٩	٢,٨١	٠,٨٩	
	الثانوية	٩١	٢,٧٢	١,٠٠	

ولعل عدم وجود فروق تبعا لمتغير المراحل التعليمية في محاور المتعلم والمنهج والمباني المدرسية له ما يفسره، فالتجانس كبير بين هذه العوامل، لأن المتعلمين في الغالب كويتيون، ولهم ثقافات متقاربة والمنهج والمباني المدرسية تقررها وتنفذها وزارة التربية الكويتية؛ لذلك هناك تقارب في الإيجابيات والسلبيات إلى حد كبير بين هذه العوامل؛ ولذلك لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية.

كما أظهرت النتائج الإحصائية وجود فروق تقترب من مستوى الدلالة الإحصائية في محور البيئة التعليمية وذات دلالة إحصائية في محور المعلم، وبعد عمل اختبار Tukey البعدي (الجدولان رقما ١٢ و ١٣)؛

جدول رقم (١٢)

نتائج اختبار Tukey البعدي لتحليل التباين لمتغير المرحلة التعليمي

محور البيئة المدرسية			
المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة	المرحلة الثانوية	
المرحلة الابتدائية	٠,٠٨	٠,١٦	
المرحلة المتوسطة	-----	-----	٠,٢٤ *

جدول رقم (١٣)

نتائج اختبار Tukey البعدي لتحليل التباين لمتغير المرحلة التعليمية

محور المعلم			
المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة	المرحلة الثانوية	
المرحلة الابتدائية	٠,٢٢-	٠,٠٣٨	
المرحلة المتوسطة	-----	-----	٠,٢٦ *

تبين وجود فروق تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية لصالح المرحلة المتوسطة في كلا المحورين. ولعل الطبيعة العمرية للمرحلة المتوسطة التي تبدو أكثر سهولة في المجل من باقي المراحل تؤثر على تصورات المعلمين تجاه العلاقة بين الأهداف التربوية ومحور البيئة المدرسية أو محور المعلم. فالتلاميذ في المرحلة المتوسطة بشكل عام لا يحتاجون إلى عناية خاصة وجهد مضاعف من المعلم كالتلاميذ في المرحلة الابتدائية، وكذلك هم أكثر سهولة في التعامل والسيطرة عليهم مقارنة بالتلاميذ في المرحلة الثانوية الذين من الممكن أن يبدو في كثير من المناسبات مقاومة لسلطة المعلم. ولهذا لعل المرحلة العمرية في التعليم المتوسط تخلق بيئة إيجابية وتفاعلية أكثر من المراحل الأخرى مما يجعل المعلمين يشعرون بدرجة أكبر أن الأهداف التربوية منسجمة مع دورهم، وهذا بالتأكيد يساعد في بناء تصور أكثر إيجابية للبيئة المدرسية.

وفي هذه الدراسة يأتي اختيار المتغيرات الديمغرافية (الجنس - الجنسية - المرحلة التعليمية) خارج نطاق التفاضل القيمي أو الوطني أو المرحلي؛ وإنما

من أجل تعرف الصورة الكاملة وإدراك التباينات داخل الصورة لتحديد مواقع الاهتمام وأولوياته، وزيادة معدلات الجودة في التوجيه الفني، كما يمكن أن يسهم في بيان متطلبات تأنيث الهيئة التدريسية في المرحلة الابتدائية، وضرورة وضع الوسط الثقافي للمعلم "غير الكويتي" في الاعتبار عند اختياره للتدريس ابتداء وترشيحة للتدريب انتهاء. وهكذا فإن الثقافة والتنشئة الاجتماعية والتكوين المهني للمعلم عناصر واجبة الاعتبار عند بناء برامج تأهيلية وتدريبية للمعلمين، ودور العوامل النفسية في ذلك (الحاج، ١٩٩٧).

وهكذا حققت الدراسة أهدافها في تسليط الضوء على طبيعة إدراكات المتعاملين في البيئة التربوية للعناصر المختارة، ومواقع الاختلاف حول إيجابيتها (أو سلبياتها). ودون الإقلال من شأن ماتقوم به اللجان المعتمدة في وزارة التربية في بناء المناهج (أهدافاً، ومحتوى، وتنفيذاً، وتقويماً)، وجهود التوجيه الفني فإن تعرف رأي أعضاء الهيئة التعليمية وكذلك اتجاهاتهم نحو مناسبتها وتوافق ألياتها مع الأهداف يعطينا منظوراً عملياً متميزاً يحقق للتغذية الراجعة أهميتها وجدواها، ومن الممكن أن يسهم في رفع مستوى الجودة والجدوى للبرامج التأهيلية والتدريبية لرفع كفاءة العملية التعليمية التعلمية ومواءمتها للاختلافات الديموغرافية، وربما يصل إلى التعامل مع الفروق الفردية داخل المتغير التصنيفي الواحد. كما تجدر الإشارة إلى أن تجزيء الوسط التفاعلي إلى عناصر ومحاور لا يعني استقلاليتها وإنما يهدف إلى إبراز تكاملها.

التوصيات والاقتراحات

- أشار تحليل النتائج في إطار مرجعيتها النظرية والامبريقية إلى وجوب:
- ١ - إعادة تقويم المناهج الدراسية من خلال إعادة النظر في المحتوى تحليلًا وتبيانًا مدى توافقه مع الأهداف العامة والاختصاصية، ونزيد على ذلك ضرورة دراسة "البعد التطبيقي" للأهداف وموقعه من البنية المعرفية للمعلمين ودافعيتهم نحو تحقيقها، ودور الابداع في مجاوزة الحد الأمثل؛ سواء في دعم استخدام الوسائط التعليمية أم في توسيع الأثر الإيجابي.

- ٢ - إجراء دراسات باستخدام الطريقة المختلطة (الكمية والكيفية).
- ٣ - إعادة النظر في الفلسفة التربوية التي تقود توجهات وزارة التربية؛ باعتبار أن إغفال هذا البعد يؤدي إلى سطحية التعامل مع المنهج المدرسي بناء وتنفيذاً وتقويماً.
- ٤ - بناء الأهداف بشكل مفهوم ومرن وقابل للتطبيق وعلى علاقة مباشرة بالواقع المدرسي، ويمتد أفقياً وعمودياً.
- ٥ - إشراك المعلمين في عملية تقويم الأهداف وإعادة صياغتها بصورة دورية.
- ٦ - عقد مؤتمرات وندوات يشارك فيها خبراء التربية والقائمين بها وعليها ميدانياً - بشكل دوري لمناقشة العقبات التي تحول دون تحقيق الأهداف التربوية والطرائق المثلى للتعامل معها على مستوى وزارة التربية، وتشجيع البحوث الإجرائية الميدانية، وجعلها أحد متطلبات الانتقاء التمايزي.
- ٧ - تطوير الفهم المتكامل للبيئة المدرسية وما لها من طبيعة مميزة تتطلب تعاملًا يتناسب مع احتياجاتها؛ باعتبارها عنصراً أساسياً لتحقيق الجودة التعليمية.
- ٨ - دراسة جميع العوامل المؤثرة في المتعلم، والعمل على إقامة بيئة تعليمية تعليمية ترعى طاقات المعلم وإمكانات المتعلم.
- ٩ - العمل بشكل أكبر على جعل المتعلم "مركز" العملية التعليمية دون إغفال دور المعلم في المنظومة ذاتها.
- ١٠ - دراسة احتياجات المعلمين التدريسية والمتطلبات التحسينية لرفع كفاءتهم وإيصالها إلى مؤسسات إعداد المعلم لوضعها في الاعتبار عند بناء صحائف التخرج.
- ١١ - الاهتمام بالبعد الإنساني في العملية التعليمية.
- ١٢ - إعادة النظر في تصميم المباني المدرسية وتأثيرها بما يتوافق مع التطور في منظومة التعامل المدرسي.

Government Schools Teachers' Views About the Relationship Between the Educational Goals and the Interactive School Context

Dr. Nawaf S. Al-Enzei

college of Education - Kuwait University
Kuwait

Abstract

This study aims to explore teachers' views- in government schools in the State of Kuwait-about the extent to which the relationship between the educational goals and the school environment, the teacher, the learner, and the curriculum, and school buildings is consistent. The study also aims to explore the statistical differences between the sample responses and their relation to demographic variables of sex, nationality, educational stage.

The study tool consists of five scales in addition to the section on the demographic information of 332 participants. The study results have shown that the school environment, the teacher, the learner, the curriculum, and school buildings are consistent with the educational goals moderately. As well as the study shows statistical differences between in different scales due to the variables of sex, nationality and educational stage. The study recommends a need to reconsider the educational philosophy, reveals the importance of periodic review of educational objectives and their suitability to schooling reality, and the need for a micro-level understanding of schooling interactive environment because of its distinctive nature that requires discourse and aims consistent with it.

المراجع

- ١ - إسماعيل، يونس عبد الجواد (١٩٩٤). المعايير والمواصفات التي ينبغي توافرها في الأبنية المدرسية. ندوة المباني المدرسية في دول الخليج العربية. دولة الكويت.
- ٢ - البياتي، ياس خضر (٢٠٠٧). الفلسفة التعليمية والبيئة الجامعية والتمويل: بوابات العصر لتتسيط البحث العلمي في الجامعات الخليجية. مجلة آراء حول الخليج، ٣٦، ٧٠-٧٦.
- ٣ - البيز، نجلاء عيسى (٢٠٠٧). تقويم أهداف رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- ٤ - تقرير وزارة التربية لدولة الكويت (١٩٩٤). واقع المباني المدرسية في دولة الكويت. ندوة المباني المدرسية في دول الخليج العربية. الكويت.
- ٥ - الجردانية، منى بنت سالم (٢٠١٠). تقويم موقع المدرسة في السياسة التعليمية. الموسم الثقافي التربوي السابع عشر (الكويت)، ٣٥-٤٧.
- ٦ - الجسار، سلوى عبدالله (١٩٩٥). مشروع تطوير البيئة التعليمية في المدرسة الابتدائية بدولة الكويت. مجلة التربية، ١٢ (٥)، ٩٣-٩٦.
- ٧ - الحاج، فايز بن محمد (١٩٩٧). الرضا المهني للمعلم في التعليم الأهلي الواقع والتطلعات: دراسة ميدانية مقارنة على عينة من المعلمين والمعلمات في التعليم الأهلي مع عينة من المعلمين والمعلمات في التعليم الرسمي في منطقة عسير من المملكة العربية السعودية. اللقاء السنوي السابع للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ١-٤٩.
- ٨ - حكيم، عبد الحميد بن عبد المجيد (١٩٩٨). مدى تنفيذ مبادئ السياسة التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية العامة بمنطقة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- ٩ - الحمدان، جاسم محمد (١٩٩٦). مشكلات الإدارة المدرسية في دولة الكويت، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، ٢٣، ١٨-٥٣.
- ١٠ - الخرايفي، عبدالمحسن عبدالله (١٩٩٤). المباني المدرسية ومدى تحقيق الاحتياجات التربوية في مراحل التعليم العام. ندوة المباني المدرسية في دول الخليج العربية. دولة الكويت.
- ١١ - الخميس، نداء عبد الرزاق (١٩٩٨). تشخيص واقع أهداف تدريس العلوم في المرحلة الإعدادية لدول الخليج العربية. مجلة مستقبل التربية العربية، ٤(١٦)، ١٤٣-١٦٢.
- ١٢ - الرشيد، بشير صالح (١٩٨٧). المعوقات التي تحول بين تحقيق الأهداف التربوية في المرحلة الابتدائية في منطقة الجبراء التعليمية: دراسة ميدانية. المجلة التربوية، ٤(١٢)، ١٤٤-١٩١.
- ١٣ - السليطي، حمد على (٢٠٠٤). التعليم والتنمية البشرية في دول مجلس التعاون دول الخليج العربية: دراسة تحليلية. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ٣٠(١١٥) ٤٣٥-٤٤٠.
- ١٤ - شريف، عابدين محمد (٢٠٠٢). البعد المستقبلي لبرامج إعداد المعلم. الندوة التربوية الأولى: تجارب دول مجلس التعاون في إعداد المعلم، قطر: الدوحة.
- ١٥ - الشهوان، عبد العزيز شهوان (٢٠١٢). وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٣(٣)، ٤٠٥-٤٤٠.
- ١٦ - الصانع، عمر جاسم والدهيم، عبدالعزيز سليمان (٢٠١١). دراسة حول بعض معوقات العملية التعليمية في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية، ١٩(٢)، ١٣٨-١٧٠.
- ١٧ - الصاوي، محمد وجيه (١٩٩٢). أهداف التعليم الابتدائي في دول الخليج:

- دراسة نقدية تحليلية مقارنة. ندوة نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية في دول مجلس التعاون لدول الخليج، قطر، (١)، ٢٩٧-٣٧٢.
- ١٨ - الصراف، حميد محمود وسبتي، عباس حسين وأبو الحسن، فاطمة جواد والمجادي، فتوح عبدالرسول والمؤمن، عادل عبدالستار (١٩٩٧)، الطبعة الأولى). السياسات التعليمية بدولة الكويت بين الواقع والتطلعات: دراسة ميدانية. الكويت: مركز البحوث التربوية والمناهج.
- ١٩ - عبدالمملك، أحمد (٢٠٠١). أثر وسائل الإعلام على الدور التربوي للمعلم في القرن الجديد. آفاق تربوية، قطر، ١٨، ١٣٨-١٥٣.
- ٢٠ - العجمي، معدي سعود والعجمي، عمار أحمد والذروة، مبارك عبدالله (٢٠١٤). واقع البيئة التعليمية بدولة الكويت أثرها على البيئة التعليمية. مجلة الثقافة والتنمية، (٨٦)، ٦٥-١٠٤.
- ٢١ - العدوي، سعيد بن عبدالله (٢٠٠٨). أكثر من كونه الصندوق الأبيض للمدرسة. دورية التطوير التربوي، ٤٢، ٢٣-٢٦.
- ٢٢ - القرني، علي بن عبد الخالق (١٩٩٥). اختيار وإعداد المعلم وتقييم أدائه في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية. مشاريع تربوية، (٥) ١٣، ١٢٧-١٣١.
- ٢٣ - اللميع، فهد والغازمي، بدر والفيلكاوي فهد (٢٠٠٥). آراء معلمات المرحلة الابتدائية نحو السلم التعليمي الجديد في ظل تأنيث المرحلة الابتدائية بدولة الكويت في ضوء متغير (المنطقة التعليمية - المواد الدراسية - الخبرة التدريسية). مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، الكويت، (١١٦) ٤٩-٩٦.
- ٢٤ - المرزوق، محمد جمعان (٢٠١٠). العلاقة بين مشاركة معلمي المدارس الثانوية العامة بدولة الكويت في اتخاذ القرار والتزامهم الوظيفي. رسالة دكتوراة. كلية التربية، جامعة المنوفية: مصر.
- ٢٥ - الهاشم، فاطمة (٢٠١٣). قراءة تحليلية في تقييم الوثيقة الأساسية للتعليم

في المرحلة الابتدائية لدولة الكويت. مجلة الطفولة العربية، الكويت، ٥٦،
١٣٠-١٣٦.

- 26 - Almekhlafi, A. G. and Almeqdadi, F. A. (2010). Teachers' Perception of Technology Integration in The United Arab Emirates School Class-rooms. **Educational Technology and Society**, 13(1), 165-175.
- 27 - Baragava, A. and Pathy, M. (2011). Perception of Student Teachers about Teaching competencies. **American International Journal of Competency Research**, 1(1), 77-88.
- 28 - Green, Susan K. 2002. Using an expectancy-value approach to examine teachers' motivational strategies. **Teaching and Teacher Education**, 18 (8), 989-1005.
- 29 - Jaiyeoba, Adellola O. (2011). Primary School Teachers' Knowledge of Primary Educational Objectives and Pupils Development. The African Sumposium: An online Journal of the African Educational Research Network, 11(2), 4-11.

