



مجلة الدراسات والبحوث التربوية

JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES

المجلد (٦) العدد (١٧) مايو ٢٠٢٦م

مجلة علمية دورية محكمة

يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية - الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية
جامعة الطفيلة التقنية - الاردن

الترقيم الدولي ISSN: 2709-5231



مجلة الدراسات والبحوث التربوية

Journal of Studies and Educational Researches (JSER)

علمية دورية محكمة يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت
بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

ISSN: 2709-5231

للمجلة معامل تأثير عربي ومفهرسة في العديد من قواعد المعلومات الدولية

رئيس التحرير

أ.د. عبدالله عبد الرحمن الكندري

أستاذ المناهج وطرق التدريس - كلية التربية الأساسية - الكويت

مدير التحرير

د. صفوت حسن عبد العزيز - مركز البحوث التربوية - وزارة التربية - الكويت

هيئة التحرير

أ.د. لولوه صالح رشيد الرشيد

أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية العلوم والآداب - جامعة

القصيم - المملكة العربية السعودية

أ.د. أحمد عودة سعود القرارة

أستاذ المناهج وطرق التدريس والعميد السابق - كلية العلوم

التربوية - جامعة الطفيلة التقنية - الأردن

أ.د. منال محمد خضير

أستاذ المناهج وطرق التدريس - وكييل كلية التربية لشئون الطلاب -

جامعة أسوان - مصر

د. أحمد فهد السحيمي

المركز العربي لتأليف وترجمة العلوم الصحية - الكويت

أ.د. بدر محمد ملك

أستاذ ورئيس قسم الأصول والإدارة التربوية سابقاً - كلية التربية

الأساسية - الكويت

أ.د. راشد علي السهل

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي - كلية التربية -

جامعة الكويت

أ.د. دلال فرحان نافع العنزي

أستاذ المناهج وطرق التدريس - كلية التربية الأساسية -

الكويت

د. غازي عنيزان الرشيد

أستاذ مشارك أصول التربية - كلية التربية - جامعة الكويت

اللجنة العلمية

أ.د. محمد أحمد خليل الرفوع

أستاذ علم النفس التربوي - كلية العلوم التربوية - جامعة

الطفيلة التقنية - الأردن

أ.د. محمد إبراهيم طه خليل

أستاذ أصول التربية ومدير مركز الجامعة للتعليم المستمر

وتعليم الكبار - كلية التربية - جامعة طنطا - مصر

أ.د. إيمان فؤاد محمد الكاشف

أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية ووكيل كلية الإعاقة والتأهيل

لشئون الطلاب - جامعة الزقازيق - مصر

أ.د. خالد عطية السعودي

أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً -

جامعة الطفيلة التقنية - الأردن

أ.د. صلاح فؤاد مكاوي

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية والعميد السابق - كلية التربية -

جامعة قناة السويس - مصر

أ.د. عمر محمد الخرابشة

أستاذ الإدارة التربوية - كلية الأميرة عالية الجامعية - جامعة البلقاء التطبيقية -

الأردن

- أ.د. فايز منشد الظفيري
أستاذ تكنولوجيا التعليم والعميد السابق- كلية التربية - جامعة الكويت
- أ.د. عبد الناصر السيد عامر
أستاذ القياس والتقويم ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر
- أ.د. السيد علي شهدة
أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ- كلية التربية- جامعة الزقازيق- مصر
- أ.د. أنمار زيد الكيلاني
أستاذ التخطيط التربوي- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن
- أ.د. لما ماجد موسى القيسي
أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي ورئيس قسم علم النفس التربوي سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن
- أ.د. سامية إبريغم
أستاذ علم النفس- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي- الجزائر
- أ.د. عاصم شحادة علي
أستاذ اللسانيات التطبيقية- الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا
- أ.د. يحيى عبدالرزاق قطران
أستاذ تقنيات التعليم والتعليم الإلكتروني- كلية التربية - جامعة صنعاء- اليمن
- أ.د. صالح أحمد عابنة
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية- الأردن
- أ.د. مسعودي طاهر
أستاذ علم النفس- جامعة زيان عاشور الجلفة- الجزائر
- أ.د. عادل إسماعيل العلوي
أستاذ الإدارة- جامعة البحرين- مملكة البحرين
- أ.د. حجاج غانم علي
أستاذ علم النفس التربوي- كلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي- مصر
- أ.د. جعفر وصفي أبو صاع
أستاذ أصول التربية المشارك وعميد كلية الآداب والعلوم التربوية- جامعة فلسطين التقنية- فلسطين
- أ.د.م الأميرة محمد عيسى
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد- كلية التربية- جامعة الطائف- المملكة العربية السعودية
- د. يوسف محمد عيد
أستاذ مشارك الإرشاد النفسي والتربية الخاصة- كلية التربية- جامعة الملك خالد- السعودية
- د. خالد محمد الفضالة
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت
- أ.د. محمد سلامة الرصاعي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- وعميد البحث العلمي والدراسات العليا سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الحسين بن طلال- الأردن
- أ.د. الغريب زاهر إسماعيل
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم ووكيل كلية التربية سابقاً- جامعة المنصورة- مصر
- أ.د. نايل محمد الحجايا
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن
- أ.د. هدى مصطفى محمد
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر
- أ.د. محمد سليم الزبون
أستاذ أصول التربية- وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- الجامعة الأردنية- الأردن
- أ.د. عبدالله عقله الهاشم
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس سابقاً- كلية التربية- جامعة الكويت
- أ.د. عادل السيد سرايا
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة الزقازيق- مصر
- أ.د. حنان صبيحي عبيد
رئيس قسم الدراسات العليا- الجامعة الأمريكية- مينسوتا
- أ.د. سناء محمد حسن
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر
- أ.د. عائشة عبيزة
أستاذ الدراسات اللغوية وتعليمية اللغة العربية- جامعة عمّار ثليجي بالأغواط- الجزائر
- أ.د. حاكم موسى الحسنائي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة بغداد- ومعاون مدير مركز كربلاء الدراسي- الكلية التربوية المفتوحة- العراق
- أ.د. حنان فوزي أبو العلا
أستاذ الصحة النفسية- كلية التربية- جامعة المنيا- مصر
- أ.د.م ربيع عبدالرؤوف عامر
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية
- أ.د.م هديل حسين فرج
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية العلوم والآداب- جامعة الحدود الشمالية- السعودية
- د. نهال حسن الليثي
أستاذ مشارك اللغويات والترجمة- كلية الألسن- جامعة قناة السويس- مصر

د. عروب أحمد القطان
أستاذ مشارك الإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. هديل يوسف الشطي
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

الهيئة الاستشارية للمجلة

- | | |
|---|--|
| أ.د عبد الرحمن أحمد الأحمد
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية سابقاً- جامعة الكويت | أ.د جاسم يوسف الكندري
أستاذ أصول التربية ونائب مدير جامعة الكويت سابقاً |
| أ.د حسن سوادى نجيبان
عميد كلية التربية للبنات- جامعة ذي قار- العراق | أ.د فريح عويد العنزي
أستاذ علم النفس وعميد كلية التربية الأساسية- الكويت |
| أ.د علي محمد اليعقوب
أستاذ الأصول والإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- ووكيل وزارة التربية سابقاً- الكويت | أ.د محمد عبود الجراحشة
أستاذ القيادة التربوية وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن |
| أ.د أحمد عابد الطنطاوي
أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية سابقاً- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر | أ.د تيسير الخوالدة
أستاذ أصول التربية وعميد الدراسات العليا سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن |
| أ.د محمد عرب الموسوي
رئيس قسم الجغرافيا- كلية التربية الأساسية- جامعة ميسان- العراق | أ.د محسن عبدالرحمن المحسن
أستاذ أصول التربية- كلية التربية- جامعة القصيم- السعودية |
| أ.د وليد السيد خليفة
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- كلية التربية- جامعة الأزهر- مصر | أ.د صالح أحمد شاكر
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة- مصر |
| أ.د أحمد محمود الثوابيه
أستاذ القياس والتقويم- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن | أ.د مهني محمد إبراهيم غنايم
أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم- كلية التربية- جامعة المنصورة- مصر |
| أ.د سفيان بوعطيط
أستاذ علم النفس- جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة- الجزائر | أ.د سليمان سالم الحجايا
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن |

التدقيق اللغوي للمجلة

أ.د خالد محمد عواد القضاة- جامعة العلوم الإسلامية- الأردن

أمين المجلة

أ. محمد سعد إبراهيم عوض

التعريف بالمجلة

تصدر مجلة الدراسات والبحوث التربوية عن مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن كل أربعة شهور، وهي مجلة علمية دورية محكمة بإشراف هيئة تحرير وهيئة علمية تضم نخبة من الأساتذة، وتسعى المجلة للإسهام في تطوير المعرفة ونشرها من خلال طرح القضايا المعاصرة في مختلف التخصصات التربوية، والاهتمام بقضايا التجديد والإبداع، ومتابعة ما يستجد في مختلف مجالات التربية؛ والمجلة مفهومة في العديد من قواعد المعلومات الدولية، ومنها: دار المنظومة Dar Almandumah، معرفة MAREFA، e-، شمع شاماا Shamaa، قاعدة المعلومات التربوية Edu Searach، المكتبة الرقمية العربية AskZad، وللمجلة معامل تأثير عربي.

أهداف المجلة

- تهدف المجلة إلى دعم الباحثين في مختلف التخصصات التربوية من خلال توفير وعاء جديد للنشر يلبي حاجات الباحثين داخل الكويت وخارجها. ويمكن تحديد أهداف المجلة بشكل تفصيلي في الأهداف الأربعة التالية:
1. المشاركة الفاعلة مع مراكز البحث العلمي لإثراء حركة البحث في المجال التربوي.
 2. استنهاض الباحثين المتميزين للإسهام في طرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية.
 3. توفير وعاء لنشر الأبحاث العلمية الأصيلة في مختلف التخصصات التربوية.
 4. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة الدراسات والبحوث التربوية بنشر الدراسات والبحوث التي لم يسبق نشرها في مختلف التخصصات التربوية، على أن تتصف بالأصالة والجدة، وتتبع المنهجية العلمية، وتراعي أخلاقيات البحث العلمي. كما تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه ذات العلاقة بمختلف التخصصات التربوية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والكتب والمؤلفات المتخصصة في التربية ونقدها وتحليلها.

القواعد العامة لقبول النشر في المجلة

1. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفقاً للمعايير التالية:
- توافر شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات التربية المختلفة.
 - أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
 - اسم الباحث ودرجته العلمية والجامعة التي ينتمي إليها.
 - البريد الإلكتروني للباحث، ورقم الهاتف النقال.
 - ملخص للبحث باللغة العربية والإنجليزية في حدود (150) كلمة.
 - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
 - ألا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة متضمنة الهوامش والمراجع.
 - أن تكون الجداول والأشكال مُدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى ألا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة.
 - أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق حسب دليل جمعية علم النفس الأمريكية APA الإصدار السادس، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت مراجع البحث في نهايته.
 - أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
 - أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو التالي:

- اللغة العربية: نوع الخط (Sakkal Majalla), وحجم الخط (14).
- اللغة الإنجليزية: نوع الخط (Times New Roman), وحجم الخط (14).
- تكتب العناوين الرئيسية والفرعية بحجم (16) غامق (Bold).
- أن تكون المسافة بين الأسطر (1.15) بالنسبة للبحوث باللغة العربية, وتكون المسافة بين الأسطر (1.5) بالنسبة للبحوث باللغة الإنجليزية.
- تترك مسافة (2.5) لكل من الهامش العلوي والسفلي والجانبين.

2. ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.
3. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر.
4. ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تمت مناقشتها وإجازتها في مجال التربية، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.
5. بالمجلة باب لنشر موضوعات تهتم المجتمع التربوي يكتب فيه أعضاء التحرير.

إجراءات النشر في المجلة

1. ترسل الدراسات والبحوث وجميع المراسلات باسم رئيس تحرير مجلة الدراسات والبحوث التربوية على الإيميل التالي:
submit.jser@gmail.com
2. يرسل البحث إلكترونياً بخطوط متوافقة مع أجهزة (IBM)، بحيث يظهر في البحث اسم الباحث ولقبه العلمي، ومكان عمله.
3. يُرفق ملخص البحث المراد نشره في حدود (100-150 كلمة) سواء كان البحث باللغة العربية أو الإنجليزية، مع كتابة الكلمات المفتاحية الخاصة بالبحث (Key Words).
4. يرفق مع البحث موجز للسيرة الذاتية للباحث.
5. في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكِّمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث وقيمتها العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، وتحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.
6. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه من عدمها خلال شهر من تاريخ استلام البحث.
7. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين تُرسل إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة، على أن يعاد إرسال البحث بعد التعديل إلى المجلة خلال مدة أقصاها شهر، ولا يجوز سحب البحث من المجلة بعد تحكيمه.
8. تؤول جميع حقوق النشر للمجلة.
9. لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها.
10. المجلة لا ترد الأبحاث المرسلة إليها سواء كانت منشورة أو غير قابلة للنشر، وللمجلة وإدارتها حق التصرف في ذلك.

عناوين المراسلة

البريد الإلكتروني:

submit.jser@gmail.com

الهاتف:

0096599946900

العنوان:

الكويت- العديلية- شارع أحمد مشاري العدواني

الموقع الإلكتروني:

www.jser-kw.com



المحتويات

م	العنوان	الصفحة
-	الافتتاحية	viii
1	تحليل محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت وفق قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين، أ.د شافي فهد المحبوب	32-1
2	رعاية الطلاب الموهوبين بدولة الكويت في ضوء بعض الخبرات الأجنبية، د. محمد سعيد ناصر الهاجري	67-33
3	تصميم بيئة تعلم بالميتافيرس قائمة على التفاعل بين نمط حشد المصادر (تنافسي/ تشاركي) والأسلوب المعرفي (تحمل/ عدم تحمل الغموض) وأثره في تنمية مهارات الموشن جرافيك لطلاب المرحلة الثانوية، أ. بدر ظافر الأسمرى؛ د. حمد بن صالح الغنيم	112-68
4	دور المعلمات في تنمية المهارات الرقمية وغرس ثقافة الإبداع الرقمي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية والتحديات التي تواجههن، أ. وفاء ذياب المطيري؛ أ. وفاء محمد القربان؛ أ. ندى عبدالله الرميحي	144-113
5	المواطنة والولاء والانتماء للوطن وفقاً للمناهج الدراسية لدى النشء في دولة الكويت: (دراسة ميدانية)، د. تهاني صالح العنزي؛ د. صفوت حسن عبدالعزيز	190-145
6	الارتجال التنظيمي وعلاقته بالكفاءات القيادية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم، أ. عائشة مرزوق نمران المظليبي؛ أ.د هيلة منديل محمد التويجري	227-191
7	واقع توظيف التعلم القائم على المشروعات في تدريس المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت ومعوقاته من وجهة نظر المعلمين، د. ياسمين هداد فاضل الفضلي	258-228
8	درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة للجهد العاطفي: دراسة مقارنة بين الكويت والأردن، أ. رسمية تيسير عبد المالك النادي؛ أ.د عمر محمد الخرابشة	287-259
9	الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت لمواجهة حروب الجيل الرابع، أ. ملاك محمد سعد السهلي؛ أ.د صلاح الدين إبراهيم معوض؛ أ.د دينا علي حامد	334-288
10	واقع تطبيق المنهج الوطني السعودي في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات وقيادات الطفولة في مدينة الرياض، أ. أسماء عبدالله سالم باوزير؛ أ. هناء بنت سليمان محارب البلوي؛ أ. مشاعل محمد عبدالعزيز السليبي؛ أ. نورة بنت أحمد عبدالعزيز الضويحي؛ أ. هند محمد عبدالعزيز الدويخ	368-335

الصفحة	العنوان	م
397-369	تصورات المعلمين حول استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي: دراسة نوعية، أ. ياسر عبدالله راشد الحمداني؛ أ. فاطمة راشد سيف البلوشي؛ د. راية الريسي	11
440-398	واقع الإصلاح المدرسي من وجهة نظر مديري المرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت، أ. مريم حامد الشمري	12
479-441	واقع التفكير التأملي في الممارسات المهنية المستندة إلى المعايير والممارسات المهنية للمعلمين لدى معلمات الدراسات الإسلامية بمدينة الرياض، أ. هدى بنت دُلوه العليوي	13
518-480	القيادة المتسامية وعلاقتها بتحسين الأداء الإداري لمُديري المدارس الأهلية بمدينة بريدة، د. عواطف بنت علي السيف العوفي؛ أ. لَمَى بنت صالح بن مُجاهد الحربي	14
538-519	An Investigation of Implicit and Explicit English Language Exposure by Higher Education EFL Students: A Case Study of GFP Students at the University of Buraimi, Asma Hamyar Al Azzani	15

الافتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم، عليه نتوكل وبه نسعتهن، نحمده سبحانه كما ينبغي أن يحمد ونصلي ونسلم على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه والتابعين وبعد،،،

يشهد العالم ثورة معلوماتية كبرى منذ منتصف القرن الماضي بسبب التطور السريع والهائل لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وقاد هذا إلى تغير العديد من المفاهيم والأسس داخل المجتمع، فلم تعد المعدات والآلات الثقيلة ورأس المال الأدوات الرئيسية للنشاط الاقتصادي، إذ حلت محلها المعرفة التي أصبحت المحرك الأساسي للنشاط الاقتصادي والفردى فى كل المجتمعات، وقد أدى تزايد قيمة المعرفة فى العصر الحالى إلى أن أصبحت هى الطريق نحو مجتمع المعرفة الذى تتنافس الدول فى تحقيقه.

وقد جعل ذلك الدول المتقدمة تنفق حوالى (20%) من دخلها القومى فى استيعاب المعرفة، ويستحوذ التعليم على نصف هذه النسبة، كذلك تنفق المنظمات الصناعية والتجارية فى هذه الدول ما لا يقل عن (5%) من دخلها الإجمالى فى التنمية المهنية للعاملين بها، وتنفق ما يتراوح بين (3%-5%) من دخلها الإجمالى فى البحث والتنمية.

ويعد البحث العلمى الوسيلة الرئيسية لإيجاد المعرفة وتطويرها وتطبيقها فى المجتمع، كما يشكل الركيزة الأساسية للتطور العلمى والتقنى والاقتصادى، ويساهم فى رقى الأمم وتقدمها، وهو بمثابة خطوة للابتكار والإبداع، ويمثل البحث العلمى إحدى الركائز الأساسية لأي تعليم جامعى متميز، ويعد من أهم المعايير التى تعتمد عليها الجهات العلمىة فى تصنيف وترتيب الجامعات سواء على المستوى المحلى أو القومى أو العالمى؛ ويقاس التقدم العلمى لبلد من البلدان بمدى الناتج البحثى والعلمى مقارنةً بالدول الأخرى.

ويسر مجلة الدراسات والبحوث التربوىة أن تقدم لقراءها هذا العدد، وتتقدم أسرة المجلة بالشكر إلى جميع الباحثين الذين ساهموا بأبحاثهم فى هذا العدد، وتجدد دعوتها لجميع الباحثين للالتفاف حول هذا المنبر الأكاديمى بمساهماتهم العلمىة. وندعو الله عز وجل السداد والتوفيق.

رئيس التحرير

أ.د/ عبدالله عبدالرحمن الكندرى

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية،
والآراء والأفكار الواردة في الأبحاث المنشورة لا تلزم إلا أصحابها
جميع الحقوق محفوظة لمجلة الدراسات والبحوث التربوية © 2020



واقع الإصلاح المدرسي من وجهة نظر مديري المرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت

أ. مريم حامد الشمري

ماجستير في التربية (تخصص أصول التربية) - وزارة التربية - الكويت

Maryam251274@gmail.com

تاريخ النشر: 2026/5/8

تاريخ قبول النشر: 2026/4/22

تاريخ استلام البحث: 2026/3/16

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الإصلاح المدرسي من وجهة نظر مديري المرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت، والتعرف على معوقات الإصلاح المدرسي، وأثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والعمر، وسنوات الخبرة، وتكوّنت عينة الدراسة من (114) مديراً ومديرة في المدارس الثانوية. وتم تطوير أداة تكونت من (57) فقرة موزعة على (6) مجالات (الإدارة المدرسية، التخطيط للإصلاح، المعلم والإصلاح، التنمية المهنية، التكنولوجيا والإصلاح، دور المشاركة المجتمعية). وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع الإصلاح المدرسي من وجهة نظر مديري المرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت جاء بدرجة مرتفعة، وجاءت المجالات مرتبة ترتيباً تنازلياً كالتالي: (الإدارة المدرسية، التنمية المهنية، التكنولوجيا والإصلاح، التخطيط للإصلاح، المعلم والإصلاح، المشاركة المجتمعية)، وأشارت النتائج إلى أن المعوقات التي تحد من عملية تنفيذ الإصلاح المدرسي (متوسطة)، كما أشارت إلى عدم وجود فروق فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي والعمر في جميع المجالات المتعلقة بواقع الإصلاح المدرسي، وعدم وجود فروق فيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة في جميع المجالات المتعلقة بواقع الإصلاح المدرسي إلا فيما يتعلق بمتغير التخطيط للإصلاح، حيث كانت الفروق لصالح سنوات الخبرة (من 5 – 10 سنوات و 10 سنوات فأكثر). وتوصلت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق في المعوقات التي تحد من عملية تنفيذ الإصلاح المدرسي وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والعمر وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: الإصلاح المدرسي، مديري المدارس الثانوية، الكويت.

The Reality of High School Reform from the Perspective of High School Principals in Public Education in the State of Kuwait

Mariam Hamed Al-Shammari

M. Sc Degree in Education (Foundations of Education)

Received: 16/3/2026

Accepted: 22/4/2026

Published: 8/5/2026

Abstract: This study is aiming to identify the reality of school reform from the viewpoint of secondary-school principals in public education in the State of Kuwait, and identify the barriers of the school reform and the means to achieve school reform, the impact of gender variables, academic qualification, age and years of experience, and the sample of the study is formed of (114) high school principals. Questions of study were designed to measure the variables of the study, it has been developed from (57) paragraphs distributed to (6) domains (school management, reform planning, teacher and reform, professional development, technology and reform, the role of community participation) and were validated and confirmed. The results of the study

showed that the reality of school reform from the point of view of secondary school principals in public education in the State of Kuwait was of a high degree, and the areas were ranked in descending order as follows: (school administration, professional development, technology and reform, planning for reform, teacher and reform, community participation). The results also indicated that the obstacles that limit the process of implementing school reform are (moderate). The results indicated that there were no differences with respect to the variables of academic qualification and age in all areas related to the reality of school reform, and no differences with respect to the variable of years of experience in all areas related to the reality of school reform except with respect to the variable of planning for reform, where the differences were in favor of years of experience (from 5-10 years and 10 years or more). The results also concluded that there were no differences in the obstacles that limit the process of implementing school reform according to the variables of gender, academic qualification, age and years of experience.

Keywords: School reform, secondary school principals, Kuwait.

مقدمة:

ما زالت مؤسسات التربية والتعليم إحدى أهم المؤسسات المعنية بالتغيير في المجتمعات، إلا أن دورها قد تضاعف كثيراً أمام التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل الذي تشهده البشرية فأصبحت هذه المؤسسات تخضع للسيطرة، وكانت المدرسة سابقاً تركز على تقديم المعلومة للطلاب أكثر من الاهتمام بالأمور والقضايا التربوية، وتترك الأخلاق لمجتمع يتحلى بالكثير من الفضائل والعادات الحسنة والتقاليد المتوارثة. أما في الوقت الحالي فقد تغيرت النظرة إلى طرق ووسائل التعليم، حيث تحول الحصول على المعلومات من الطريقة اليدوية إلى الطريقة المحوسبة وبرامجها، والشبكة الهائلة ووسائل الاتصال المذهلة (الشرعي، 2007).

وازداد الاهتمام بالمدارس في العديد من الدراسات والبحوث مثل دراسة كل من عطا الله (2015) وشيخ العبد والمزين (2013)، حيث تناولت الدراسات أجزاء المدرسة وذلك من أجل تفعيل عملية إصلاح وتجديد الممارسات المطبقة في المدرسة وذلك بهدف الارتقاء بمستوى الأداء المدرسي، ومما لا شك فيه أن الإصلاح المدرسي من أصعب الأمور التربوية التي تمر بها المدرسة، وهذا الإصلاح يعد جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية، وهناك العديد من الأمور التي تعرقل الإصلاح ولعل من أهمها السياسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وتتدخل فيها العديد من العوامل التي تعوق تحقيقها، وأهمها التصورات السلبية التي تسيطر على الممارسات المدرسية، والبيروقراطية المقيدة للتجديد والإصلاح، بالإضافة إلى تعدد مستويات صناعة القرار المرتبطة بالإصلاح، فضلاً عن المركزية الشديدة (السنبل، 2004).

ولكي تتم عملية الإصلاح المدرسي في الواقع لا بد من مراعاة بعض الأمور التي قد تسهم في إنجاح هذه العملية أو فشلها، ومن هذه الأمور: مدى تقبل المدارس لعملية الإصلاح والتغييرات التي يمكن أن تطرأ على الممارسات داخل المدارس، والتي تتصل بالممارسات في المجتمع والأسر والمرتبطة بالأفكار المنتشرة عن طرق التدريس والتعلم والتقويم والنجاح في المدارس، ولذلك ينبغي نشر ثقافة جديدة تتناسب مع المستجدات، وتبني نوعاً من المشاركة في اتخاذ

القرارات، فضلاً عن توافر الرؤية الأساسية للإصلاح المدرسي، وكذلك توافر الإرادة السياسية، ودرجة تقبل متخذي القرار والمنفذين لعمليات الإصلاح المدرسي (Channa & Faguet, 2012).

وعلى الرغم من القناعة التامة بأن عملية الإصلاح المدرسي هي أداة المجتمعات لتغيير الأنظمة التربوية إلى الأفضل، إلا أن عملية الإصلاح ليست بالأمر السهل عند بعض الباحثين التربويين، وخاصة أن هذا الإصلاح لا يمكنه تحقيق الأهداف المرجوة إلا عن طريق تغيير القيم والعادات والمعتقدات والسلوكيات الموجودة لدى الموظفين في السلك التعليمي، وذلك لاعتيادهم عليها لفترة زمنية ليست قصيرة، ومما لا شك فيه أن من الصعب تغيير الاتجاهات والاعتقادات التي تأصلت في الجماعات التي ينتمون إليها، ولذلك لابد من اتفاق الباحثين التربويين على تحديد أهم المحاور والمجالات المهمة لنجاح الإصلاح التربوي، فبعض الباحثين يركزون على المعلم، والبعض يركزون على الدعم المادي والسياسي لجهود الإصلاح، في حين يرى آخرون أن التقنيات الحديثة تعد من أهم المحاور التي تساعد على تطوير أداء المعلم والطالب (مهناوي، 2013).

وبناء على ما تقدم ترى الباحثة أننا أمام بحث يبدو سهلاً إلا أنه في الواقع صعب التطبيق، ومن هنا تكمن مشكلة البحث في صعوبة تطبيق الإصلاح المدرسي على أرض الواقع، حيث ستقوم الباحثة بدراسة الموضوع من وجهة شاملة متكاملة، وذلك من خلال جمع المعلومات التي توضح مفهوم الإصلاح المدرسي والتي تساعد على إزالة سوء الفهم الموجود بين المصطلحات التربوية، والقيام بعرض الإطار النظري الذي يشمل العوامل والنماذج والمجالات والمقومات والمعوقات المتعلقة بالإصلاح المدرسي، وكذلك التعرف على أهم الاتجاهات المتعارف عليها في القطاع التربوي والتعرف على واقع الإصلاح المدرسي في المدارس.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يُعد الإصلاح المدرسي من الأساليب التربوية الحديثة التي سعت المدارس إلى تطبيقها باعتباره أحد أبرز المهارات الابتكارية التي ينبغي على المدارس الراغبة في النجاح والتميز في عصر المعلومات والتقدم تنميتها، من خلال رعاية وتنمية العقول البشرية التي أصبحت مطلباً أساسياً في العملية التعليمية، وأساساً لنجاحها واستمراريتها في البيئة التنافسية (خيرة، 2011).

وتشير العديد من الدراسات مثل (Shahzad, Luqman, Shabbir, 2012; Young, 2009) إلى أهمية الإصلاح المدرسي كأحد الإستراتيجيات المهمة التي يمكن أن تتبناها المؤسسات التعليمية لمعالجة المشكلات التي تواجهها، وتعديل المسار الوظيفي لجميع المعلمين فيها، لما له من أثر بالغ في إحداث نقلة نوعية في المجال التربوي، كما يعد مدخلا أساسياً للإبداع الإداري والسلوك الإبداعي لدى مديري المدارس داخل المؤسسات التعليمية، ويسهم في نمو وتحسين أداء العاملين في المؤسسات التعليمية، وتحسين مستوى المهارات الابتكارية والإدارية لديهم.

وفيما يتعلق بمدارس التعليم العام في دولة الكويت فقد تبلور الإصلاح المدرسي في بعض هذه المدارس بينما غاب عن غيرها، وقد يعود ذلك إلى الاجتهادات الشخصية لبعض المديرين والإداريين من أجل عرقلة الإصلاح المدرسي وتطويره داخل أقسامها، وهذا بدوره يمكن أن يحدث أثراً سلبياً على أداء المدرسين والمديرين، ووجود العديد من الإشكاليات التي تحد من حركة تغيير المدارس نحو الأفضل وتعوق تقدمها. ونظراً لأن الإصلاح المدرسي يعد أحد العوامل المؤثرة على أداء المديرين والمدرسين، كان لزاماً عليه أن يستند إلى معايير واضحة وإجراءات علمية لتنفيذ عمليات الإصلاح المدرسي ودعم قوته بكفاءة عالية (العازمي، 2013).

ونظراً لأهمية الإصلاح المدرسي وضرورة تفعيله في المدارس، نادت العديد من الدراسات مثل (عطا الله، 2015؛ عبد العليم، 2014؛ الصغير، 2009؛ Joyce, 2012؛ Patrick & McEwan, 2012؛ Hess; Goldspink & Foster, 2011؛ Palmieri, 2010) بضرورة التعرف على واقع الإصلاح المدرسي وأهم معوقاته في المؤسسات التعليمية. وللوقوف على واقع الإصلاح المدرسي من وجهة نظر مديري المرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت، تأمل الباحثة أن ينسجم نتائج هذه الدراسة مع توجهات وزارة التعليم العالي في الوصول إلى أفضل النتائج للتغيير. ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في التعرف على مداخل الإصلاح المدرسي وتطويره، وتحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

"ما واقع الإصلاح المدرسي من وجهة نظر مديري المرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت؟"

وينبثق عنه الأسئلة الفرعية التالية:

- (1) ما أهم مجالات الإصلاح المدرسي من وجهة نظر مديري المرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت؟
- (2) ما المعوقات التي تحد من عملية تنفيذ الإصلاح المدرسي بفاعلية من وجهة نظر مديري المرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت؟
- (3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابة أفراد العينة في واقع الإصلاح المدرسي في ضوء متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟
- (4) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المعوقات التي تحد من عملية تنفيذ الإصلاح المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، والعمر، وسنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على أهم مجالات واقع الإصلاح المدرسي من وجهة نظر مديري المرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت.

- التعرف على المعوقات التي تحد من عملية تنفيذ الإصلاح المدرسي بفاعلية من وجهة نظر مديري المرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت.
- الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط إجابة أفراد العينة على فقرات الإصلاح المدرسي في ضوء متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوع الذي تناولته، ألا وهو الإصلاح المدرسي الذي يعد من الموضوعات المهمة في المجالات التربوية الحديثة، والذي أصبح أحد القضايا التربوية التي لاقى اهتماماً متزايداً في الآونة الأخيرة، باعتباره مصدراً مهماً من مصادر تحسين مستوى أداء المعلمين والمعلمات ومديري المدارس، وزيادة قدرتهم التنافسية والإبداعية، وتكمن أهمية هذه الدراسة في الجانبين التاليين:

- الأهمية النظرية: نظراً لقلة الأبحاث والدراسات في البيئة الكويتية التي تناولت موضوع واقع الإصلاح المدرسي في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، ما زال هذا المفهوم مغيباً في البيئة الإدارية في حدود علم الباحثة، وبالتالي يرجى منها إثراء الأدب التربوي في مجالات الإصلاح المدرسي، ودور المشاركة المجتمعية في عمليات تفعيل الإصلاح المدرسي، وسبل تحقيق وتنفيذ عملياته، والمعوقات التي تحد من تنفيذه بفاعلية، وذلك من خلال توفير معلومات شاملة وواضحة عن الإصلاح المدرسي.
- الأهمية العملية: توجيه أنظار مديري المدارس وصانعي القرارات في وزارة التربية والتعليم على مستوى الوطن العربي عامة ودولة الكويت خاصة إلى ضرورة الاهتمام بالإصلاح المدرسي، لأن تعزيزه يساعد على بلورة الدافعية ورفع مستوى إنجاز العاملين في المؤسسات التعليمية الخاصة والحكومية. كما يمكن إفادة الباحثين والدارسين من أدوات ونتائج هذه الدراسة لإجراء دراسات وأبحاث مستقبلية مشابهة في المجال وفي قطاعات مختلفة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تضمن موضوع الدراسة واقع الإصلاح المدرسي من وجهة نظر مديري المرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت.
- الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على المدارس الثانوية للتعليم العام بدولة الكويت.
- الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2025/2024).
- الحدود البشرية: اشتملت هذه الدراسة على جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية للتعليم العام بدولة الكويت.

مصطلحات الدراسة:

- الإصلاح المدرسي:

يقصد به "عملية يتم من خلالها مراجعة وتقويم واقع الأداء المدرسي بشكل عام، بحيث يؤخذ في الاعتبار العوامل المؤثرة داخلية كانت أو خارجية وتشخيص جوانب القوة ونقاط الضعف بطرق عملية سليمة، ثم إدخال تغييرات وتحديدات تعالج جوانب الضعف وتدعم جوانب القوة، وتحسن الأداء المدرسي" (الصغير، 2009: 267).

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه هو العملية الشاملة والمتكاملة للتخلص من المشكلات التي يعاني منها التعليم الثانوي بدولة الكويت والعمل على تغيير واقع التعليم الثانوي للأفضل، لأن ذلك سيعود بالنفع على المجتمع الكويتي ويساهم في تنميته حتى يكون في مقدمة الدول في جميع النواحي وخاصة النواحي الأخلاقية والاجتماعية والمعرفية والاقتصادية والتقنية.

- مدير المرحلة الثانوية:

هو الإداري الأول في المدرسة، والمسؤول عن الإشراف على المعلمين في النواحي الفنية، ويقوم بالمشاركة في متابعة تنفيذ توجيهات مشرفي المواد، وهو المسؤول عن حسن سير العملية التعليمية بالمدرسة واتباع الخطط والمناهج التعليمية واللوائح والقوانين التي تنشرها الوزارة (البديري، 2005: 23).

الخلفية النظرية للدراسة:

تولي الحكومات والمجتمعات المعاصرة مشاركة المؤسسات والمنظمات المجتمعية المختلفة أهمية كبرى في عملية النمو والتطور في مجالات الحياة المختلفة، ومنها المجال التربوي (Oxley & Luers, 2010) وذلك من أجل تحسين مستوى التعليم وجودته، مما ينعكس إيجابياً على تقدم المجتمعات ونموها وازدهارها.

ويعد الإصلاح المدرسي أحد الركائز الأساسية في تحسين أداء العاملين، ويؤدي دوراً محورياً في تعزيز القيم والمعتقدات والسلوكيات لدى العاملين في المؤسسة (Vasenska, 2013). وأصبحت المؤسسات تتعامل مع الموارد البشرية على أنها طاقة ذهنية وفكرية، ومصدر للمعلومات والمعرفة والإبداعات والابتكارات، كما قامت أيضاً بمضاعفة الاهتمام بهذه الموارد (Ravangard, Sajjadnia, Farmani, Bahadori, 2014).

1- مفهوم الإصلاح المدرسي:

الإصلاح في اللغة جاء من الفعل صلح: والصلح: ضد الفساد، صلح يصلح ويصلح صلاحاً وصلوحاً. والإصلاح نقيض الإفساد. وأصلح الشيء بعد فساده: أقامه وجعله صالحاً (ابن منظور، دت، 516).

والإصلاح يكون بإبدال السيئ بالحسن، والخطأ بالصحيح، والإصلاح من أسباب رفع الهلاك عن الأمم، ومن الإصلاح تغيير ما فسد إلى وجه صالح، وتغيير الصالح إلى ما هو أصلح حتى تستقيم الأمور (الفيروز آبادي، 2007: 293).

ويعرف الإصلاح اصطلاحاً بأنه حركة تغيير قصدية يراد بها المراجعة والمساءلة والتحسين، لنقل المجتمع من وضع يتسم بالجمود والتقليد إلى وضع آخر يتسم بالنشاط والاجتهاد (القطب، 2005: 69).

ويرى الكراسنة والخزاعلة أن الإصلاح المدرسي يقوم على السعي الدؤوب لتغيير واقع المدرسة الحالي، من خلال تغيير مدارك الأفراد وممارساتهم فيها وجعلها متمحورة حول العنصر الإنساني (الكراسنة والخزاعلة، 2007: 10).

وعرف الصغير (2009: 275) الإصلاح المدرسي بأنه "جميع العمليات التي يتم من خلالها مراجعة وتقويم واقع الأداء المدرسي بشكل عام مع مراعاة العوامل المؤثرة داخلية كانت أو خارجية، وتشخيص جوانب القوة ونقاط الضعف بطرق علمية جيدة، ثم إدخال تغييرات وتجديدات لمعالجة نقاط الضعف ودعم جوانب القوة وتحسين الأداء المدرسي".

وعرفه أورنستين ومويرا وونو (Ornstein, Moreira, Ono, 2009: 78) بأنه وضع المعلمين للخطط والبرامج لتحسين أدائهم، ورفع جودة المخرجات المدرسية، وإيجاد بيئة تعليمية أكثر فاعلية للمتعلمين والمعلمين في السياق ذاته. وعرفه جوري (Gorey, 2009: 96) بأنه جميع المحاولات التي يمكن من خلالها إدخال تحسينات وتجديدات على النظام التعليمي والإداري الحالي بالمدرسة، لمواجهة التحديات البيئية المتغيرة وجعلها قادرة على التماسك الداخلي وتحسين أدائها، وتطوير برامجها المدرسية وطرق التدريس والمناهج التعليمية.

وعرفه هس وبالميري (Hess, Palmieri, 2010: 54) بأنه الجهود المبذولة لفرض حلول على الأنظمة التعليمية، والتي تتضمن برامج قراءة جديدة، وبرامج تربوية، وإدارة جيدة، وأحياناً تشكيلات ونماذج مدرسية جديدة. وعرفه باتريك وماك أون (Patrick & McEwan, 2012) بأنه عملية تطوير أفكار وطرق جديدة في التربية ولا سيما فيما يتعلق بالمنهج المدرسي، ويقوم هذا التعريف على توضيح التطور الذي تسعى إليه المدرسة من أجل تحسين الوضع التعليمي وممارساتها التربوية المستقبلية.

وعرفه كل من كيرجي وكينق وينا (Kiragu, King'oina, 2013: 33) بأنه مجموعة الجهود الموجهة والمتكاملة التي يتم إعدادها لإدخال تغييرات أساسية وجذرية في النظام المدرسي بالمدارس، وتحديد الآليات والإستراتيجيات التي بدورها تساهم في معالجة المشكلات التي يواجهها سواء المتعلقة بالمجال المادي أو البشري أو التعليم والتعلم أو المجتمع المحلي، وذلك من أجل المساهمة في تحسين كفاءة النظام والابتعاد عن المخاطر التعليمية، وأيضاً ضرورة توحيد الجهود الذاتية مع الجهود الكلية لإحداث التنمية في المجتمع.

وتعرف الباحثة الإصلاح المدرسي بأنه: مجموعة الجهود الموجهة والمتكاملة التي يتم إعدادها لإدخال تغييرات أساسية وجذرية في النظام المدرسي من خلال معالجة المشكلات التي يواجهها، بهدف تحسين كفاءة هذا النظام وتلافي الهدر التعليمي في كافة المجالات.

2- مبررات الإصلاح المدرسي:

- أ. يعتقد البعض أن تقنية المعلومات والاتصال هي العامل الرئيسي لإحداث التحول المنشود في النموذج التربوي، ولكن هناك عوامل أخرى تتفاعل معاً بدرجات متفاوتة في تشكيل ملامح الإصلاح المدرسي، وتتمثل هذه العوامل فيما يلي:
- التحول في تقنية المعلومات والاتصال: مما أحدث تغييراً هائلاً في الطريقة التي يعمل ويتعلم بها الإنسان، حيث أصبحت أكثر كفاءة وتوافراً، كما أدت إلى ظهور مفاهيم جديدة مثل: مجتمع المعرفة والتعلم الافتراضي واقتصاد المعرفة، ورأس المال البشري، والحكومة الإلكترونية، والتجارة الإلكترونية، وغيرها (Field, 2009).
- ب. التحول في الفكر التربوي: حيث التحول إلى فكر تربوي جديد ينطلق من منظور مختلف حول الكيفية التي يتعلم بها الفرد، ويعد بمثابة التحول من نقل المعلومات للمتعلم إلى أسلوب آخر، ويكون بمثابة تحويل المعلومات أو التعلم المباشر ويكون عن المتعلم نفسه، وإذا نظرنا إلى النموذج الأول فإن الطالب يقوم بأخذ المعلومات التي عرفها بواسطة المعلم أو عن طريق قراءة كتاب مما يعني أن الطالب لا يمكنه الخروج عن نص الإجابة الذي قام بإعداده شخص آخر وهو يجيب عن أسئلة أعدها شخص آخر غيرهم. وبالمقابل يتوقع من الطالب في النموذج التحويلي أن يذهب إلى ما وراء المعلومات المعطاة، أي أن الطلبة يتفاعلون مع المشكلات، ويأتون بحلول علمية تعبر عن شخصياتهم وطرقهم في تصميمها، وهذا يعني تحول في أدوار المعلم والطالب والتقنية (Orland, 2008).
- ج. التحول في المهارات المطلوبة للألفية الثالثة: يرى البعض أن مهارة استخدام التقنية هي أساس المهارات المطلوبة في القرن الحالي، وهذه المهارة إحدى المهارات التي يطلق عليها مهارات القرن الحادي والعشرين التي تتمثل في: الاتصال والحوسبة، والعمل في فريق، والتعلم الموجه ذاتياً، والتفكير الناقد، والتفكير الابتكاري، واتخاذ القرار، والتعلم مدى الحياة (Field, 2009).
- د. عجز النظام التربوي التقليدي عن الاستجابة لتحديات المرحلة: يشبه النظام التربوي التقليدي النظام الخطي الذي يلائم المتطلبات التي كانت سائدة في المصانع، فالطلبة يدرسون الشيء نفسه في الوقت ذاته، بما يشبه خط الإنتاج في المصنع. ومن الانتقادات الموجهة لهذا النظام أنه يستنفذ كل قدرات الطالب ويجعله غير قادر على تقديم المزيد، كما أن المعرفة التي يحصل عليها الطلبة في هذا النظام ساكنة وراكدة، ولا يمكن للطلاب استخدام هذه المعرفة في مواقف جادة، حيث يمكن أن تؤدي به إلى نتائج عكسية وخاصة إذا استخدمها بعفوية وتلقائية، أما بالنسبة للواقع الملموس فهذه المناهج بعيدة كل البعد عن هذا الواقع الذي من المفترض أن يستخدم هذه المهارات، وأيضاً التفسيرات التي تقدمها دون المستوى إذا قمنا باستخدامها وخاصة في مجال الظواهر العلمية، ومن نتائج هذه المعرفة والتي توصلت إليها: الصعوبة في تحويل المهارات التعليمية إلى حقائق يستند إليها المتعلم وفي المقابل يصبح الاقبال على التعلم ضعيف من قبل الطالب، وكل هذا يلفت الانتباه ناحية السبب الرئيسي وهو سيطرة منهج التلقين على العملية التعليمية، ولم يقتصر التلقين على المناهج بل توغل إلى أسلوب التدريس

وتعامل المعلم مع المتعلم وكأنه يأتي ليفرغ المعلومات التي لديه ويخرج دون إدراك أهمية التدريس وأنه رسالة سامية، ولا يجب أن يكون التعامل مع الطلبة بهذا الشكل (Oxley and Whitney, 2010).

ويلخص بعض الباحثين مبررات الإصلاح المدرسي في النقاط التالية:

- الانفجار المعرفي وظهور وسائل الاتصال الحديثة.
- تدهور مستوى الطلاب بالنظر إلى الكفاءات الحقيقية التي يتخرجون بها من الدراسة.
- سلبية التعلم بسبب هيمنة المعلم على الرغم من تعدد مصادر المعرفة.
- اعتبار المعرفة غاية في حد ذاتها.
- كثافة البرامج التعليمية التي تحول دون تنفيذها.
- اعتبار المؤسسة التربوية مجرد مكان لتلقي المعرفة.
- عجز الطلاب عن توظيف خبراتهم في حل المشكلات التي تواجههم، أو التواصل مع الغير شفهيًا (رمضان، 2013).

3- مبادئ (مرتكزات) الإصلاح المدرسي:

من أجل القيام بعملية الإصلاح المدرسي وتحقيق أهدافها، لا بد من الاستناد إلى العديد من المبادئ والمرتكزات، والتي تتمثل كما ذكرها (أبو لبن، 2011؛ وخزاعله، 2010) في التالي:

- أ. **الحداثة أو التحديث:** وتتمثل في ضرورة تحديث نظم التعليم لممارستها وإجراءاتها، بحيث تواكب هذه الممارسات ما طرأ من تطور على نظريات التعلم والتعليم، فضلاً عن ضرورة مواكبة التطورات التي طرأت في المجالات العلمية والمعرفية والتجارب والخبرات الإنسانية.
- ب. **المرونة:** وتتمثل في قدرة نظم التعليم على تلبية الاحتياجات التربوية والعلمية المتجددة والمتفاوتة للطلبة.
- ج. **الارتباط أو العلاقة:** وتتمثل في ضرورة ارتباط نظم التعليم أو إقامة العلاقة بين هذه النظم والاحتياجات والمطالب المتغيرة والمتجددة للمجتمعات المعاصرة.

4- نماذج ومداخل الإصلاح المدرسي:

لا يوجد مدخل واحد أو إستراتيجية واحدة يبني عليها الإصلاح المدرسي، ولكن هناك مداخل وإستراتيجيات لتحقيق ذلك، وتتبع حركات الإصلاح المدرسي في الدول النامية والمتقدمة على حد سواء مداخل يستند بعضها إلى منهجية التفكير الأحادي التي تعتمد عاملاً واحداً، وتعتبره المدخل الرئيسي للإصلاح، حيث يعتمد أصحاب هذا المدخل على اتخاذ المعلم على سبيل المثال كمتغير مستقل وباقي العناصر متغيرات تابعة، وذلك انطلاقاً من أن التغير الذي يحدث في عنصر يتبعه تغير في باقي العناصر.

ويصنف جويس نماذج الإصلاح المدرسي إلى فئتين رئيسيتين كما يلي:

أولاً: النماذج التي تركز على المناهج والتدريس: وتنقسم إلى نوعين هما:

أ. إعداد نماذج بهدف تطوير المدرسة من جميع النواحي بما فيها الناحية التدريسية والتطوير المهني، ويشمل هذا التطوير أهم عنصر من العناصر التي تحتاج إلى تطوير وهو الإدارة.

ب. إعداد نماذج بهدف تطوير محدد ومعين ويتم فيها اختيار مواد معينة مثل (الرياضيات، العلوم) وبعد أن يتم هذا التطوير ينتقل إلى استخدام إستراتيجيات تعلم محددة وتكون على سبيل المثال استخدام الحاسوب، وهذا النموذج جزء لا يتجزأ من خطة إصلاح المدرسة، ولكنها تكون مفصلة ومدرسة بشكل أكثر دقة لأنها تقوم بالتركيز على جزء مهم في التطوير المدرسي.

• ثانياً: نماذج العملية أو التنظيم: يتم في هذا النموذج تطبيق مبادئ التطوير التنظيمي والإصلاحات التنظيمية الشاملة التي تحتاجها المدرسة، ويكون ذلك عن طريق المعلمين والإداريين المدربين على التطوير والإصلاح المدرسي الذي يتم التخطيط له لتطوير المناهج وأساليب التدريس (Joyce, 2012).

وتتعدد المداخل الإستراتيجية للإصلاح للمدرسي في بعض الدول، ومنها ما يلي:

أ- مدخل اللامركزية كروية للإصلاح التربوي في التعليم قبل الجامعي: أدت عيوب المركزية في التعليم في بعض الدول إلى التحول للامركزية ومسايرة الاتجاهات العالمية، ويعد تحقيق اللامركزية في التعليم بعداً مهماً من أبعاد الإصلاح التربوي، وقد ظهرت الدعوة إلى لامركزية التعليم في أواخر الخمسينيات في إطار تطبيق نظام إنمائي عالمي. وتعني اللامركزية في التعليم إعطاء قدر أكبر من الاستقلالية للمؤسسات التعليمية سواء كانت مدارس أو جهات بحثية في إحداث التغيير التعليمي المطلوب، وتحديد المؤسسات التعليمية لأولوياتها في العمل والتغيير، وإعطاء الاستقلال للمؤسسات المحلية لتقرر أي الوسائل تستطيع أن تحقق النتائج المطلوبة مع توفير آليات للتقويم، وأخيراً تتخذ الحكومة من الإجراءات ما يساعد على إعادة التوازن وتعويض الفروق في الإمكانيات الاقتصادية والاجتماعية المحلية (دياب، 2007).

ب- مدخل المعايير القومية لإصلاح وجودة التعليم بالمدرسة: يعد مدخل إصلاح المدرسة وتطويرها وفقاً للمعايير القومية أحد مداخل إصلاح التعليم بالمدرسة، وتعتمد المدرسة على مجموعة من معايير الجودة لتحقيق صورة جيدة وإيجابية، ويقوم هذا المدخل على إتاحة الفرصة للمدارس لتطوير نفسها وإصلاحها ذاتياً انطلاقاً من تحديد بعض المعايير التي يتم من خلالها تحديد مستوى جودة الأداء بها (سلام، 2007).

ج- مدخل المشاركة المجتمعية لدعم وإصلاح التعليم: تقوم فلسفة هذا المدخل على أساس أن تطوير التعليم وإصلاحه لم يعد مسؤولية الدولة فقط، بل قضية مجتمعية وعملاً قومياً، مما يقتضي بالضرورة دعم المجتمع كافة للمؤسسة التعليمية في صورة مشاركة مجتمعية من كافة الهيئات والمؤسسات الحكومية وغير الحكومية والمجتمع المدني بتنظيماته وجمعياته الأهلية وأصحاب الأموال ورجال الأعمال، والأحزاب، وأولياء الأمور القادرين وغيرهم، ولذلك أصبحت المشاركة المجتمعية ركيزة رئيسية ومحورية في بيئة مجتمع المعرفة لدعم إصلاح وتطوير التعليم لبناء المعرفة في بعض الدول.

ونتيجة لانتشار ثقافة المشاركة وتزايد الوعي بها وبأهميتها، لم تعد المشاركة المجتمعية مجرد مفهوم يتردد أو جهد تطوعي يبذل لتطوير التعليم، بل أصبحت المشاركة ضرورة حتمية لزيادة كفاءة النظام التعليمي وتحقيق جودته (مهناوي وحسين، 2013).

د- مدخل الإصلاح المتمركز على المدرسة: يعد الإصلاح المتمركز على المدرسة نقلة نوعية في إدارة التعليم للوصول إلى المدرسة لتنميتها وتحسينها باعتبارها الوحدة الرئيسية التي يتم فيها التغيير والتطوير، ويتم ذلك من خلال أحد المبادئ التنظيمية وهو مبدأ الإدارة المتمركزة على المدرسة، حيث تتمكن المدرسة من إدارة عمليات التغيير والتطوير الخاصة بها لتحسين أدائها، والوصول إلى نواتج عالية الجودة لدى تلاميذها في المهارات والمعارف والقيم والاتجاهات (وزارة التربية والتعليم، 2012).

ويركز هذا المدخل على ضرورة أن تمتلك المدرسة رؤية ورسالة وأهداف وآليات واضحة تمكنها من التطوير والتحسين المستمر لكافة العمليات المدرسية ضمن منظومة قومية تحدد الأهداف والمعايير والسياسات والأنظمة ونظم المحاسبة من أجل تحقيق الجودة، مما يهيئ الفرصة لتحقيق التحول إلى نموذج تربوي يقوم على احتياجات المتعلم ونشاطه وتعامله مع مصادر المعرفة (قاسم، 2010).

5- مهارات الإصلاح المدرسي:

إن الهدف الأساسي للإصلاح المدرسي هو تحسين أداء المتعلمين، وإكسابهم المهارات التي يحتاجونها للحياة العملية بأبعادها المختلفة، وعلى الرغم من اختلاف بعض الآراء حول المهارات التي ينبغي التركيز عليها، إلا أن التغييرات التي صاحبت الثورة التكنولوجية حذت بالأنظمة التربوية أن تعيد النظر في تأهيل المتعلمين، وتفسح مكاناً بارزاً لمهارات الثقافة المعلوماتية، والتقنية، والتفكير الناقد، والعمل التعاوني، والتعلم مدى الحياة، وغيرها من المهارات، بالإضافة إلى المهارات المرتبطة بالمناهج التقليدية ومن أبرز هذه المهارات ما يلي:

- مهارات المناهج الدراسية: جاء الاهتمام بالمناهج الدراسية نتيجة التغييرات في الفكر التربوي وتقنية المعلومات والاتصال وتحديد المهارات التي تساعد على الإصلاح المدرسي، وينبغي تحقيقها من خلال تلك المناهج بما ينسجم مع المهارات الأخرى، وذلك من خلال دمج مهارات الإصلاح المدرسي في المناهج الدراسية (الصالح، 2007).
- مهارات التفكير الناقد: يهتم هذا النوع من المهارات بمهارات التفكير العليا مثل: التحليل، والمفاضلة، والاشتقاق، وغيرها (الناقة والعيد، 2012).
- مهارات الاتصال الفعال: وتتمثل في تكنولوجيا الاتصال عن بُعد والتي تساعد على التعاون والنشر والتجارب مع الأصدقاء والمختصين (جابر، 2004).

- مهارات الثقافة البصرية: وتتمثل في القيام بتحليل الرسائل البصرية، وحصر مكوناتها، وتوضيح العلاقة بين المكونات، وإبداء الرأي في قضية محددة بصيغة بصرية، وتصحيح الهدف من الرسائل البصرية، وإطلاق الحكم حول مصداقية الرسائل البصرية (الصالح، 2003).
- مهارات الثقافة التقنية: ويقوم هذا النوع من المهارات على طريقة استخدام تقنية المعلومات في تحديد مواقع ومصادر معلوماتية وطرق الوصول إليها، وكيفية استخدام الأدوات التكنولوجية في عمليات التحليل والتنظيم والتصميم والإنتاج (الصغير، 2009).
- مهارات ثقافة المعلومات: تتضمن هذه المهارة العديد من المعلومات التي تتميز بالفاعلية والكفاءة والتي بدورها تحقيق أهداف تم تحديدها من قبل، وأيضاً يتم استخدام هذه المعلومات لسرعة حل المشكلات واتخاذ القرارات الصائبة (الصالح، 2007).
- مهارات التفاعل الشبكي: تساعد هذه المهارات على التنوع والتباين الفكري على جميع المستويات، وتمكين المجموعة من العمل ضمن فريق واحد من أجل تحقيق الأهداف المشتركة (مرزوق، 2015).
- مهارات التعلم الذاتي: وتتمثل في التكنولوجيا التي تمكن الفرد من التعليم الذاتي من خلال الاهتمامات الشخصية حول القضايا المختلفة (Ccsri, 2006).
- مهارات الاستخدام الأخلاقي والاجتماعي لتقنيات المعلومات: وتشمل هذه المهارات القضايا السلوكية والفكرية والاجتماعية عند استخدام تكنولوجيا المعلومات، ولذلك يجب على الشخص المحافظة والالتزام بحقوق الملكية الفكرية، ومواصفات النشر وغيرها من قضايا استخدام هذه المهارات (Ncrel, 2003).

6- مجالات الإصلاح المدرسي:

من خلال مراجع الأدبيات والدراسات السابقة، يلاحظ تعدد مجالات الإصلاح المدرسي، وفيما يلي عرض مختصر لأهم هذه المجالات كالتالي:

أ. القيادة المدرسية: تعد القيادة جوهر العملية الادارية، وينبع ذلك من قيامها بدور أساسي يؤثر على كل جوانب العملية الإدارية، فتجعل الإدارة المدرسية أكثر ديناميكية وفاعلية. وأصبحت القيادة ذات أهمية باعتبارها فن التأثير في الإنسان، حيث توجيه الأفراد وحشد طاقاتهم، وتعبئة قدراتهم وتنسيق جهودهم بطريقة تضمن ثقتهم واحترامهم وتعاونهم لتحقيق الأهداف المرجوة.

ولكي يكون الإصلاح المدرسي إصلاحاً حقيقياً، يحتاج إلى عمليات تغيير في الفكر الإداري، بحيث تدار المدرسة باعتبارها منظمة وليست مصنعاً، فالإصلاح المدرسي لا يتطلب تسيير العمل في المدرسة فحسب، بل يتطلب قيادة مدرسية تسعى بشكل دائم إلى المشاركة المجتمعية وتقوم على المرونة في العمل والعقل المتفتح، وتخطط للتطوير والتجديد والتحسين المدرسي باستمرار، وتشجع على العمل بروح الفريق، وتتسم بالتفكير الإبداعي المستقبلي.

ومن هنا فإن القيادة من أهم المقومات التي يكون لها دور فعال ومؤثر في عملية الإصلاح المدرسي الناجح، حيث تكون القيادة قادرة على إدارة عملية الإصلاح عن طريق وضع خطة واضحة هدفها الأساسي إحداث تغييرات جذرية من شأنها تطوير الأداء المدرسي للأفضل، ومواجهة التحديات المستقبلية بأفضل الوسائل الممكنة (الصغير، 2009).

ب. **المناهج:** تعد المناهج أحد الركائز التي لها دور كبير في تشكيل العملية التربوية والتعليمية داخل المدرسة، حيث إنها تساهم في إعداد الأجيال القادمة التي ستقود المستقبل، وفي نفس الوقت مازالت المناهج في المدارس العربية تركز على المعلومات وتهتم بالتفاصيل على عكس ما يؤكد الأدب التربوي المعاصر الذي يحاول التركيز على المضمون الذي يخلو من المعلومات والتفاصيل وأيضاً يركز على بناء المعنى، حتى يتم تشكيل جيل مستعد لمواكبة التطور الموجود ويقابل تحديات هذا العصر (رضوان، 2011).

وحتى نصل إلى إصلاح وتطوير المناهج فإننا نتحدث عن هدف إستراتيجي تسعى إليه كل الأنظمة التعليمية، حيث إن إصلاح المناهج لا يتوقف أبداً فهو في حالة تجدد مستمر، ولا بد أن يكون هذا التجدد متطابق مع التحولات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وهذا التطور يتطلب تخطيطاً إستراتيجياً يحمل أهدافاً بعيدة المدى مستندة إلى معايير تربوية سليمة تهتم بالجانب الفلسفي والنفسي والاجتماعي، ففي كل عمليات تطوير المناهج هناك آلية يسير عليها مخطط ومطور المنهج، وهي آلية تجعل بناء المضمون أكثر واقعية وتكاملاً واستشراقاً للمستقبل (سليم، 2005).

ج. **المعلم:** يعد المعلم المتحكم الرئيسي في مستوى الطلبة والارتقاء به، حيث إن الدور الذي يقوم به مع الطلبة يساهم في معرفة إذا كانت القيادة المدرسية ستتمكن من تحقيق تطوير في النظام التعليمي أم لا، ويبدأ النظام التعليمي في الاهتمام بالمعلم ودوره وتوفير جميع الإمكانيات والسبل التي يستطيع من خلالها العمل والإنتاج والعكس صحيح، حيث إنه إذا كانت المدرسة يتوافر بها جميع الإمكانيات والعناصر التي تحتاجها أي مدرسة لعمل نهضة تعليمية والارتقاء بمستوى النظام التعليمي ولم يتوفر المعلم الجيد كل هذا سينتهي إلى سراب، فكل مدرسة تريد تحقيق نهضة حقيقية في النظام التعليمي تحتاج إلى معلم قادر على استغلال الإمكانيات المتاحة وتركيزها في مصلحة الطلبة وخلق أهداف جديدة من أجل نظام تعليمي سليم (البيلوي، وآخرون، 2006).

ويتطلب هذا الأمر أن يتمتع المعلم بتوازن نفسي، ودافعية للعمل حتى يؤدي دوره المهني على الوجه الأكمل، ولكن الواقع الفعلي يشير إلى أن المعلم يواجه العديد من الضغوط والمهام الوظيفية المتعددة التي تشعره بالتوتر وتجعله عرضة للإصابة بالإحترق الوظيفي.

د. **التنمية المهنية:** يظل جميع أفراد طاقم المدرسة في تحدٍ كبير خلال مسيرتهم التعليمية والمهنية وتحديداً في عصرنا هذا، حيث أصبحت المدرسة من أكبر العوامل التي تتأثر كثيراً بالتطورات والتغيرات التي تحدث في شتى المجالات وخاصة مجال التعليم، ويظل أفراد المجتمع المدرسي تحت ضغوط كثيرة لأن من واجهم تجاه المدرسة متابعة كل التطورات التي تحدث من حولهم ومواكبة هذه التطورات عن طريق تحديث الأهداف والبرامج والسياسات داخل المجتمع المدرسي،

والتنمية المهنية هي الحل لمواجهة هذه الضغوط لأنها ستساعد أفراد المجتمع المدرسي على مواكبة التطورات وتنفيذ الأهداف والسياسات التي تتركز في عملية الإصلاح المدرسي (خير، 2011).

وبناء عليه فإنه إذا قام أفراد المجتمع المدرسي بتبني فكرة التنمية المهنية سيتم الوصول للهدف المنشود وهو تطوير وإصلاح العملية التعليمية داخل المدرسة، وخلق فرص إبداعية جديدة من خلال تحقيق الجودة الشاملة، ومن أهم الأهداف التي تحققها التنمية المهنية هو تجاوز الفروق الموجودة بين الممارسات الحالية والممارسات الجديدة. ويجب على جميع القائمين على العملية التعليمية داخل المدرسة التحسين المستمر للأداء لمواكبة التطورات الحياتية التي أصبحت تسبب العديد من المشكلات، من أجل الارتقاء بمستوى المدرسة وتحقيق الجودة الشاملة في جميع مجالات المدرسة (البيلاوي وآخرون، 2006).

هـ. تكنولوجيا التعليم: أصبحت التكنولوجيا جزءاً من حياتنا اليومية ولا يمكن الاستغناء عنها وتحديداً بعدما أصبحت الوسيلة الوحيدة التي تطلعنا على الأخبار التعليمية ومراحل تطورها وكيفية مواكبة هذه التطورات، حيث أصبحت التكنولوجيا تيسر الكثير على حياة الإنسان وتدخلت في جميع المجالات واستخداماتها المتنوعة وامتدت إلى ما لا نهاية (شيخ العيد والمزين، 2010).

ومما لا شك فيه أن التكنولوجيا وخاصة الحاسوب أصبح متناول للجميع بمختلف أحجامه وأسعاره وإمكاناته وهو ما أدى إلى انتشار التكنولوجيا وجعلها تتوغل في حياتنا اليومية بشكل كبير، وخاصة الهاتف النقال (Smart Phone) حيث إن الهاتف النقال أصبح لا يمكن الاستغناء عنه لدى أي شخص سواء كان طفل في الثالثة من عمره أو رجل في السبعين من عمره، وذلك لأن الهاتف أصبح وسيلة مهمة للتعامل مع الأشخاص الآخرين سواء في الداخل أو الخارج، وأصبح يسهل الكثير من الأمور ويوفر الوقت والجهد والمال، ولذلك لا يمكن أن يستغني عنه أحد.

وبناء عليه أصبح الإصلاح المدرسي وتطور المناهج التعليمية مرتبطاً بتكنولوجيا التعليم وخاصة الحاسوب لأنه أصبح الأداة التي تسهل التعرف على جميع الجوانب التعليمية، وأيضاً يمكن من خلاله تخزين المعلومات والدروس حتى يمكن الاستعانة بها مرة أخرى في أقل من دقيقة، ويتيح ذلك خاصية التواصل مع الآخرين من المعلمين أو الإداريين في نفس المدرسة أو خارجها، وكذلك التعامل مع التطبيقات التي تقوم بتسهيل مهمة المعلم أو الإداري لإتمام عمله على أكمل وجه (العاجز، 2007).

و. المشاركة المجتمعية: انتشر مفهوم المشاركة المجتمعية بشكل أكبر من المشاركة ذاتها، حيث يشمل جميع أطراف المجتمع وتنظيماته والأدوار والمسؤوليات والمصالح المتبادلة وصولاً لتحقيق الأهداف المرجوة، ومن سمات الشراكة المجتمعية أنها لم تبتعد من قبل عن أداء دورها الحيوي داخل المجتمع ومساعدة الأفراد في أداء مهامهم، ولكن الثورة التكنولوجية التي أصابت المجتمع ككل هي أحد العوامل التي أثرت في العلاقة بين البيئة المدرسية والمجتمع المحلي، حيث أصبحت الأعباء التربوية والتعليمية تشكل ضغوطاً كبيرة على المدرسة في جميع النواحي التعليمية، وخاصة على المدرسة التي تمثل

المؤسسة التعليمية الوحيدة التي تقوم بحل المشكلات الأسرية وتواجه مشكلات المجتمع باختلاف طبقاته، وتقوم هذه الضغوط بالتأثير في المدرسة وفي أداؤها وأيضاً في أساليب مواجهتها للمشاكل الحياتية وتعرقل دورها في إحداث الإصلاحات المطلوبة، ومواكبة التغيرات التي يجب أن تقوم بها المدرسة في مواجهة الصعوبات التي يمر بها العالم المدرسي بشكل عام (محمود، 2012).

ومن أحد الأسباب التي تسببت في الأزمة التربوية المعاصرة عدم قدرة النظام الاجتماعي على ربط المؤسسات المجتمعية المختلفة ببعضها بعضاً سواء كانت رسمية أو غير رسمية، وقد أثر الخلل الموجود داخل النظام الاجتماعي تأثيراً سلبياً على دور المؤسسات التربوية والتعليمية، حيث أدى هذا الخلل إلى عدم إتمام التطور والإصلاح المدرسي المرغوب فيه، ومن الأسباب التي تساهم في حدوث هذا الخلل عزوف أولياء الأمور ومجالس الآباء عن القيام بالدور المطلوب منهم وهو مشاركة المدرسة في القرارات، ومؤسسات المجتمع المدني التي أصبح دورها مهماً بدرجة كبيرة حيث لم تعد تؤدي دورها بالشكل المطلوب أو لم تعد تؤدي دورها من الأساس وهذه أحد الأسباب التي تؤثر في تفعيل دور المؤسسات التربوية، ومن الركائز التي تقوم على أساسها الشراكة المجتمعية هي إيجاد علاقة تعاونية بين التنظيمات الاجتماعية والمهنية التي يتم من خلالها خلق جو مليء بالتفاهم والتعاون ومشاركة المعلومات، ومن ثم كسب الثقة لتوثيق الجهد وتنفيذه على أرض الواقع (سليم، 2005).

7- مقومات الإصلاح المدرسي:

يوجد اختلاف بين العلماء التربويين مثل عطا الله (2015) والصالح (2007) عموماً حول أهم مقومات الإصلاح التربوي الناجح، فيؤكدون على دور المعلم في نجاح هذا الإصلاح ويؤكد آخرون على دور الدعم المالي والسياسي لجهود الإصلاح، بينما يؤكدون على أن التقنية الحديثة كفيلة بتحسين أداء المتعلمين، كما يؤكدون على ضرورة تطوير المناهج لتواكب المتغيرات وغير ذلك من التصورات والآراء مما لا يمكن حصره. وهذه جميعها أفكار جيدة للإصلاح والتغيير، ولكنها يمكن أن تكون قاصرة عن تحقيق الإصلاح المدرسي المرجوة إذا لم تنطلق من رؤية منظومية شاملة لمقومات عملية الإصلاح (Hopkins, 2013).

ويقترح الصالح (2007) المقومات الرئيسية التالية للإصلاح المدرسي:

- التغيير التربوي: اختيار النموذج الذي يحتاج إلى الإصلاح والعمل على إصلاحه سواء من الناحية التعليمية أو الإدارية.
- تطوير التعليم: تنفيذ الإستراتيجية التي تم وضعها لإصلاح النموذج المختار.
- تطوير هيئة التدريس: تبني إستراتيجيات متاحة وسهلة التطبيق وذلك لتنمية الاتجاهات الإيجابية وما تحتاجه من تغيير وتطبيق المهارات.

- تطوير المنظمة: ويتم تطبيق التطوير عن طريق الاستعانة باللوائح والسياسات التي تم وضعها لتطبيق التغيير، وأيضاً من خلال الاستعانة بالمصادر المادية والثقافة التي تساعد على التغيير.

8- عوامل نجاح الإصلاح المدرسي:

ذكر (الصالح، 2007) أن هناك العديد من العوامل التي تؤدي إلى الإصلاح المدرسي وهي كالتالي:

- أ. عدم الرضا بالوضع الراهن: أي عدم رضا الأفراد في المدرسة عن الوضع الحالي والاعتقاد بأن وضعهم يمكن أن يكون أفضل مما هو عليه.
 - ب. توافر المعرفة والمهارات: وهي المعرفة والمهارات التي يحتاجها المستخدم النهائي للابتكار، والتي من دونها سيشتعر الجمهور المستفيد بالإحباط.
 - ج. توافر المصادر: المصادر هي الأشياء المطلوبة لعملية التنفيذ وجعلها في حالة عمل، وتشمل البنية التقنية والأجهزة والبرامج على سبيل المثال.
 - د. توافر الوقت: فالوقت ضروري لتحصيل المعرفة والمهارات المطلوبة لتطبيق الإصلاح.
 - هـ. توافر نظام للمكافأة أو الحوافز: تعمل الحوافز بمثابة مثير للفرد للاستجابة على نحو ما لتوقع الحصول على مكافأة ما، بينما المكافأة هي ما يعطى للفرد فعلياً نظير قيامه بأداء معين.
- ويذكر الصالح (2003) أن عملية التطوير والإصلاح تعتمد على مراعاة الأمور التي تساعد على الانتقال من الروتين إلى العمل بشكل مختلف ويتغلب عليه عامل الجدية، وأيضاً من الجانب الشكلي إلى التخطيط والترتيب، ولنجاح عملية الإصلاح هناك بعض العوامل التي يجب مراعاتها وهي كالتالي:
- يجب العمل على الربط والموازنة بين التعلم والعمل.
 - وضع خطة لتعميم التعليم على كل الأنشطة وتحديداً العلوم الحديثة، ويشمل التعليم جميع التخصصات والمكونات العلمية سواء كانت تجارب علمية أو تطبيقات عملية وتقنية.
 - القدرة على التواصل والربط بين مستوى الوعي والتفكير لديهم، ويكون ذلك عن طريق الاهتمام والعناية بالمفاهيم التربوية.
 - لم يعد التعليم مقتصرًا على الأنشطة التقليدية المعروفة، ولكن قاعدة التعلم في حد ذاتها تشكل قاعدة تهتم بالتعليم المستمر أو التعليم الذاتي، وهذا سيكون المجتمع مستعداً دائماً لأي تجربة علمية أو تطبيق عملي.

9- المعوقات التي تحد من تطبيق الإصلاح المدرسي:

هناك العديد من المعوقات التي تحد من فعالية الإصلاح المدرسي، ولعل من أهمها التالي (الصغير، 2009):

- عدم قدرة الإدارة على توفير مباني مدرسية مناسبة وأن تكون مستعدة لأي عمليات إصلاح يمكن أن تتم.
- قلة عدد المديرين القياديين الذين يمكنهم تبني خطة الإصلاح المدرسي.

- كثرة الضغوط الوظيفية مع قلة الحوافز المادية والتشجيع المعنوي.
 - عدم وجود تكافؤ بين موضوع المنهج والوقت المتاح لشرحه.
 - ضيق الوقت لدى الأعضاء الذين يمكنهم تطبيق إستراتيجيات الإصلاح المدرسي.
 - افتقار المدارس للمعلمين التربويين.
 - الاستمرار في تنفيذ الأوامر الإدارية الروتينية على الرغم من أنها تسبب العديد من المشكلات.
 - عدم وجود القائد الإداري الذي يرغب في الإصلاح المدرسي.
 - عدم رغبة المناطق التعليمية في مساعدة المدارس والمديرين والمعلمين، بل إنهم يشكلون ضغطاً وظيفياً عليهم.
 - حضور المعلم التقليدي بقوة في المدارس وعدم وجود تغيير حقيقي في أدواره.
 - المناهج وما يرتبط بها من طرق تقليدية وتقويم يعتمد على الامتحانات ويعرقل التجديد المدرسي.
 - عدم الرغبة في التجديد لما ينطوي عليه من زيادة الأعباء والتعرض للمشكلات المتغيرة والمتعددة في المدارس.
- وتوصلت بعض الدراسات إلى أن المعوقات التالية تحد من الإصلاح والتغيير في المدارس الثانوية:
- إحباط ويأس العاملين نتيجة تجارب فشل سابقة في الإصلاح والتغيير.
 - سوء العلاقات بين الموظفين والقائمين على تنفيذ الإصلاح.
 - سيادة الجانب الروتيني على الجانب الابتكاري والإبداعي في العمل.
 - عدم توافر إرادة جادة تسعى لإحداث الإصلاح من منطلق استيعاب القيادة الواعي معطيات الحاضر واقتناعها بضرورة الإصلاح ومتطلباته.
 - عدم وجود رؤية مستقبلية واضحة وفلسفة محددة لمديري مدارس المرحلة المتوسطة حول الإصلاح.
 - عدم توافر المناخ الملائم للإصلاح والتغيير من خلال الموارد البشرية والمادية والفنية المتاحة بهدف الارتقاء بالأداء وصولاً إلى تحقيق الغايات المرجوة منه.
 - عدم وصول ثقافة التغيير والإصلاح إلى مديري مدارس المرحلة الثانوية.
 - العقبات الإدارية كالبيروقراطية ومراكز القوى المعارضة للإصلاح.
 - فقدان الثقة في القائمين على التغيير والإصلاح.
 - ندرة الحوافز والمكافآت لتشجيع الموظفين على الانخراط في عمليات الإصلاح.
 - نقص المخصصات المادية والبشرية لعمليات الإصلاح.
 - عدم قدرة مديري المدارس على تعديل ممارساتهم الإدارية لتحقيق التغيير المطلوب.
 - عدم قدرة مديري المدارس على التعامل مع تقنيات الاتصال الحديثة التي تمكنهم من تيسير إجراءات العمل الإداري والفني.
 - عدم قدرة مديري المدارس على تنظيم وإدارة الوقت بشكل فعال.

- عدم قدرة مديري المدارس على التخطيط لمواجهة الأزمات وسرعة تنفيذها (المطيري، 2017).

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء بعض الدراسات المتعلقة بموضوع الإصلاح المدرسي، وتم عرضها وفقاً لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

أجرى نيمور (2024) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تطوير الكتاب المدرسي في ظل الرهانات التكنولوجية والتحديات البيداغوجية التي مست المنظومة التربوية، بهدف البحث عن حلول وإصلاحات تفي بالغرض بإيجاد أنجع الطرق لتطوير الكتاب المدرسي من حيث الكم والكيف، وهذا من أجل الوصول إلى إنتاج كتاب مدرسي يرقى إلى المستوى المطلوب ومدى انعكاساته البيداغوجية. وتوصلت النتائج إلى وجود ضعف في رسم إستراتيجية واضحة في نشر وتوزيع الكتاب المدرسي في الجزائر، حيث إن هذه الإستراتيجية لا تأخذ بعين الاعتبار التوزيع الجغرافي والكثافة السكانية مما أثر على نسب الإنتاج والتوزيع وأيضاً على السعر والجودة، وهناك رؤية تعتبر أن الكتاب المدرسي منتج تجاري بدرجة أولى أكثر منه علمي بيداغوجي، بالإضافة إلى ذلك عنصر التهميش للكتاب المدرسي، وهذا سيؤثر حتماً على مستوى إدراك واستيعاب التلاميذ للكتاب المدرسي في ظل التقنيات الحديثة التي تفرض نفسها على المؤسسات التربوية.

سعت دراسة الأنصاري (2023) إلى التعرف على واقع استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية ودورها في تحقيق الإصلاح المدرسي من وجهة نظر المعلمات في ظل تجربة التعليم عن بُعد (منصة مدرستي أنموذجاً)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (95) معلمة. وتوصلت النتائج إلى أن معدل توجهات عينة الدراسة نحو منصة مدرستي والفرص المتاحة كان عالياً، بينما كان توجه العينة نحو العوائق بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية فيما يتصل بمحاور الدراسة الثلاثة (التوجهات - المعوقات - الفرص) مما يؤكد دور المنصات التعليمية الإلكترونية في تحقيق الإصلاح المدرسي.

وهدف دراسة نصر (2019) إلى التعرف على أهمية وأهداف ومتطلبات وأبعاد الإصلاح الإداري بالمدرسة الثانوية العامة في مصر، والتوصل إلى رؤية مقترحة للإصلاح الإداري بالمدرسة الثانوية العامة في مصر، واعتمدت الدراسة على مدخل ماكنتزي S7، وبذلك تعرض لجميع الجوانب المهمة المؤثرة على المدرسة الثانوية، وتم الاستعانة بالمقابلات الشخصية مع عينة من الخبراء الأكاديميين والتربويين. وتوصلت الدراسة إلى رؤية مقترحة للإصلاح الإداري بالمدرسة الثانوية العامة في مصر، واشتملت على تحديد أهم القضايا الجوهرية والثانوية التي تواجه المدرسة الثانوية العامة، مع وضع ملامح لهذه الرؤية والفترة الزمنية اللازمة لتنفيذها، وتحديد متطلبات تحقيق هذه الرؤية، وأخيراً التوصل إلى الآليات الإجرائية لتنفيذها.

واستهدفت دراسة عطا الله (2015) التعرف على الأطر النظرية للإصلاح المدرسي ومتطلباته في ضوء اقتصاد المعرفة، والاطلاع على آراء مديري المدارس الثانوية حول واقع الإصلاح المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي بفلسطين في

ضوء أبعاد اقتصاد المعرفة، بالإضافة إلى التعرف على آراء الخبراء والمتخصصين من أساتذة الجامعات حول كيفية تطوير عملية الإصلاح المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي بفلسطين في ضوء اقتصاد المعرفة. وتكونت عينة الدراسة من (278) مديراً ومديرة من مديري المدارس الثانوية، وخبيراً ومختصاً من الخبراء والمختصين من أساتذة الجامعات الفلسطينية. وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام استبانة كأداة لجمع البيانات، حيث تضمنت سبعة أبعاد. وأظهرت نتائج الدراسة أن الاتجاه العام نحو الإصلاح المتمركز حول المدرسة من قبل القيادات المدرسية انعكس بدرجة قليلة، كما أظهرت النتائج أن الاتجاه العام تجاه الدور الإداري الذي يقوم به المدير كان إيجابياً بدرجة كبيرة، أما فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو الأدوار التربوية المتعلقة بالبُعد التربوي، فقد جاءت نتائجها ضعيفة جداً.

وهدف دراسة جويس (Joyce, 2012) إلى معرفة مدى إسهام المنظمات المجتمعية في برامج الإصلاح المدرسي في شيكاغو، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من مدارس شيكاغو التي تطبق برامج صغيرة للإصلاح المدرسي والبالغ عددها 12 مدرسة. وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن المجتمع المحلي يلعب دوراً حيوياً في نجاح عمليات وبرامج الإصلاح المدرسي ولا يمكن الاستغناء عنه، ويجب تنسيق كافة الجهود لنجاح عمليات الإصلاح في المدرسة.

وسعت دراسة غولد سينك وفوستر (Goldspink & Foster, 2011) إلى قياس خبرات الطلبة في سياق الإصلاح المدرسي، وإلى أي مدى أثرت على المخرجات الاجتماعية والأكاديمية، وقامت الدراسة على دراسة حالة لأثر اعتماد طرق تدريس بنائية في مدرستين ابتدائيتين في ولاية جنوب أستراليا، حيث تم اختيار المدرستين مع مراعاة التماثل في الموقع الجغرافي. وأظهرت نتائج الدراسة أن المدرسة التي ظفرت بهذا التحول الثقافي الكبير وأخذت بالتغيرات التربوية المتفقة مع المبادئ الأساسية في التعلم، وحازت على فروق في خبرات التعلم لدى الطلبة، ومن خلال الدراسة يلاحظ ارتفاع مهارات التفكير لدى الطلبة وأيضاً قدرتهم على حل المشكلات، ويلاحظ أيضاً أن هؤلاء الطلبة تفوقوا في الأداء على مستوى الكتابة والحساب والتفوق في اختبارات محو الأمية.

وهدف دراسة أبو لبن (2011) إلى رصد أولويات الإصلاح المدرسي ذات الأهمية المرتفعة في المجتمع الفلسطيني من وجهة نظر المديرين، وتكونت عينة الدراسة من (134) مديراً ومديرة من مديري ومديرات المدارس الثانوية بمحافظة غزة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة لجمع البيانات، حيث تكونت من (65) فقرة موزعة على ستة مجالات. وأظهرت النتائج أن دور مدير المدرسة في الإصلاح المدرسي في ضوء بعض المستجدات المعاصرة جاء بدرجة كبيرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة لأولويات الإصلاح المدرسي تعزى لمتغير الجنس في مجال الموارد البشرية لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة لأولويات الإصلاح المدرسي تعزى لمتغيرات (الجنس - عدا مجال الموارد البشرية، وسنوات الخدمة).

وسعت دراسة رضوان (2011) إلى تحليل الدور الذي تقوم به المحاسبية في إصلاح التعليم قبل الجامعي بمصر، والتعرف على ملامح فلسفة إصلاح التعليم قبل الجامعي وإبراز أهم المعوقات التي تواجه عملية الإصلاح، ووضع تصور مقترح لتنفيذ دور المحاسبية في إصلاح التعليم قبل الجامعي. وأظهرت النتائج ضرورة وجود إيمان قاطع لدى كل أطراف العمل التعليمي بأهمية المحاسبية، وضرورة اتباع الأساليب الودية مع المعلمين والطلبة والإدارة المدرسية في معالجة أخطائهم، وأن تكون المحاسبية مرنة قابلة للتعديل والتغيير طبقاً للظروف.

واستهدفت دراسة عاشور (2010) التعرف على دور مدير المدرسة في الإصلاح المدرسي في ضوء بعض المستجدات المعاصرة من وجهة نظر المديرين أنفسهم، وتكونت العينة من (192) مديراً ومديرة من مديري ومديرات المدارس الأساسية الحكومية في محافظة إربد في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة مكونة من (61) فقرة موزعة على أربعة مجالات. وأظهرت النتائج أن دور مدير المدرسة في الإصلاح المدرسي في ضوء بعض المستجدات المعاصرة جاء بدرجة كبيرة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور المدير في الإصلاح المدرسي في ضوء بعض المستجدات تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة).

وهدف دراسة الصغير (2009) إلى التعرف على مفهوم الإصلاح المدرسي وأهميته التربوية، وأهم مجالاته، كما هدفت إلى تحليل ودراسة واقع الإصلاح في بعض المدارس في دولة الإمارات، وتحديد معوقات الإصلاح في بعضها، وتكونت عينة الدراسة من (158) مديراً ومديرة من مديري مرحلي التعليم الأساسي والثانوي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة والمقابلات المفتوحة كأدوات لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة غير قليلة من المدارس ما زالت تعمل منعزلة عن المجتمع، كما أظهرت أن أهم مجالات الإصلاح المدرسي هي: مجال المبنى المدرسي، ومجال الإدارة المدرسية، ومجال المناهج، ومجال الشراكة بين المدرسة والمجتمع، ومجال التقويم. كما توصلت الدراسة إلى أن أهم المعوقات التي تحد من الإصلاح المدرسي هي: افتقار المدارس إلى المديرين القادرين على قيادة الإصلاح التربوي، والروتين الإداري وعدم المرونة، وضيق الوقت، وعدم ملاءمته لموضوع المناهج، وعدم الجدية في إدخال التجديدات التي تسهم في التحسين المدرسي.

وسعت أورلاند (Orland, 2008) إلى الكشف عن العلاقة بين المشاركة في برنامج الإصلاح المدرسي الشامل (Comprehensive School Reform) وتحصيل الطلبة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي لملاءمته لطبيعة الدراسة، كما استخدمت برنامج الإصلاح المدرسي الشامل (وهو برنامج تبنته بعض المدارس عام 2002) بالتعاقد بين وزارة التربية والتعليم الأمريكية مع شركة ويستد (Wested)، وتكونت عينة الدراسة من (500) مدرسة نفذت البرنامج الإصلاحي. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة الاتجاه بين المشاركة في برنامج الإصلاح المدرسي الشامل وتحصيل الطلبة، حيث يبين وجود تحسن ملحوظ في تحصيل الطلبة الذين ينتمون إلى المدارس التي طبقت برنامج الإصلاح المدرسي الشامل.

تعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يلاحظ ما يلي:

- استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي مع اختلاف أنواعه.
- تعددت أهداف الدراسات السابقة رغم تناولها للإصلاح المدرسي، فقد هدفت دراسة عطا الله (2015) إلى تحديد متطلبات الإصلاح المدرسي في ضوء اقتصاد المعرفة، وهدفت دراسة أبو لبن (2011) إلى رصد أولويات الإصلاح المدرسي، وهدفت دراسة رضوان (2011) إلى تحليل دور الحاسبية في إصلاح التعليم قبل الجامعي، وهدفت دراسة عاشور (2010) إلى التعرف على دور مدير المدرسة في الإصلاح المدرسي، وهدفت دراسة الصغير (2009) إلى تحليل واقع الإصلاح المدرسي، وهدفت دراسة أورلاند (Orland, 2008) إلى الكشف عن العلاقة بين المشاركة في برنامج الإصلاح المدرسي الشامل وتحصيل الطلبة.
- توصلت بعض الدراسات إلى أن هناك العديد من الجهات التي تلعب دوراً مهماً في الإصلاح المدرسي، فقد توصلت دراسة كل من: محمود (2012)، وجويسي (Joyce, 2012) إلى أن المشاركة المجتمعية تلعب دوراً مهماً في عمليات الإصلاح المدرسي، وتوصلت دراسة كل من: أبو لبن (2011)، وعاشور (2010) إلى أن مدير المدرسة له دور كبير في عمليات الإصلاح المدرسي. وتوصلت دراسة أورلاند (Orland, 2008) إلى أن الإصلاح المدرسي يحقق العديد من الأهداف، ومنها زيادة تحصيل الطلبة.
- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث البيئة والأهداف، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الوصول إلى بعض المراجع التي ساهمت في كتابة الإطار النظري، وفي تحديد مشكلة الدراسة، ومنهجية الدراسة، والأساليب الإحصائية، ومناقشة نتائج الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت، والبالغ عددهم (139) مديراً ومديرة، وتكونت عينة الدراسة من (114) مديراً ومديرة من مديري المرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت تمثل مستويات مختلفة من حيث الجنس، والمؤهل العلمي، والعمر والخبرة، وتمثل (82%) من المجتمع الأصلي للدراسة، ويبين جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات السابقة.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب فئات متغيراتها

المتغير	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	46.5
	أنثى	53.5
المؤهل العلمي	بكالوريوس	88.6
	ماجستير	11.4
العمر	من 38 - 45 سنة	26.3
	46 سنة فأكثر	73.7
	أقل من 5 سنوات	10.5
سنوات الخبرة	من 5 - 10 سنوات	11.4
	10 سنوات فأكثر	78.1

أداة الدراسة:

تم تطوير استبانة لقياس واقع الإصلاح المدرسي من وجهة نظر مديري المرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت، وتكوّنت الاستبانة من (57) فقرة موزعة على (6) مجالات هي (الإدارة المدرسية، التخطيط للإصلاح، المعلم والإصلاح، التنمية المهنية، التكنولوجيا والإصلاح، دور المشاركة المجتمعية) وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة، وتكوّنت الاستبانة من ثلاثة أجزاء:

- الجزء الأول: اشتمل على المعلومات الديمغرافية اللازمة عن المستجيب وهي (الجنس، المؤهل العلمي، العمر، سنوات الخبرة).
- الجزء الثاني: محور لقياس واقع الإصلاح المدرسي، وتكوّن من (43) فقرة.
- الجزء الثالث: محور لقياس سبل تحقيق عمليات الإصلاح، وتكوّن من (14) فقرة.

وتَمَّ تحديد الاستجابات بخمس درجات وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي هي (موافق بشدة وتأخذ الدرجة (5) وموافق وتأخذ الدرجة (4) ولا أعرف وتأخذ الدرجة (3) وغير موافق وتأخذ الدرجة (2) وغير موافق بشدة وتأخذ الدرجة (1)).

صدق أداة الدراسة: تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال طريقتين هما:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحتوى/ صدق المحكمين): وذلك بعرضها على المحكمين وبلغ عددهم (7) من أساتذة الإدارة التربوية وأصول التربية والمناهج وأساليب التدريس من أساتذة جامعة الكويت وكلية التربية الأساسية، وتم تعديل الاستبانة وفقاً لملاحظاتهم وتم تحديد نسبة اتفاق (80%)، وتمَّ إعادة صياغة بعض العبارات وحذف ثلاث فقرات.

ب- طريقة صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين فقرات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور والاستبانة، كما هو مبين في جدول (2).

جدول (2)

معامل الارتباط بين بنود كل محور مع الدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الاستبانة	م	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الاستبانة	م	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الاستبانة
الإدارة المدرسية								
1	** 0.642	** 0.270	11	** 0.843	** 0.446	22	** 0.738	** 0.414
2	** 0.608	** 0.242	13	** 0.813	** 0.415	23	** 0.799	** 0.450
3	** 0.764	** 0.246	التنمية المهنية			24	** 0.732	** 0.459
4	** 0.764	** 0.413	14	** 0.823	** 0.333	25	** 0.812	** 0.524
5	** 0.766	** 0.405	15	** 0.787	** 0.412	26	** 0.874	** 0.557
التخطيط للإصلاح								
6	** 0.780	** 0.398	17	** 0.738	** 0.324	28	** 0.842	** 0.517
7	** 0.837	** 0.319	التكنولوجيا والإصلاح			29	** 0.765	** 0.496
8	** 0.703	** 0.357	18	** 0.557	** 0.375	30	** 0.804	** 0.531
9	** 0.743	** 0.246	19	** 0.800	** 0.319			
المعلم والإصلاح								
20	** 0.633	** 0.193						
10	** 0.724	** 0.540	21	** 0.792	** 0.440			
معوقات تحقيق الإصلاح المدرسي								
31	** 0.439	** 0.363	41	** 0.674	** 0.225	50	** 0.580	** 0.277
32	** 0.576	** 0.374	42	** 0.620	** 0.366	51	** 0.602	** 0.321
33	** 0.719	** 0.230	43	** 0.539	** 0.285	52	** 0.691	** 0.432
34	** 0.699	** 0.347	سبل تحقيق عمليات الإصلاح			53	** 0.652	** 0.425
35	** 0.709	** 0.388	44	** 0.583	** 0.442	54	** 0.674	** 0.484
36	** 0.466	** 0.366	45	** 0.719	** 0.279	55	** 0.613	** 0.458
37	** 0.586	** 0.346	46	** 0.691	** 0.453	56	** 0.566	** 0.415
38	** 0.602	** 0.207	47	** 0.683	** 0.273	57	** 0.532	** 0.292
39	** 0.629	** 0.360	48	** 0.714	** 0.478			
40	** 0.689	** 0.308	49	** 0.773	** 0.477			

** دال عند مستوی (0.01)

يبين جدول (3) وجود معامل ارتباط دال بين فقرات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور والاستبانة في جميع المحاور.

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معادلة ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات، كما هو مبين في جدول (3).

جدول (3)

معاملات الثبات باستخدام ألفا كرونباخ

المحاور	عدد الفقرات	قيمة كرونباخ
الإدارة المدرسية	5	0.74
التخطيط للإصلاح	4	0.74
المعلم والإصلاح	4	0.83
التنمية المهنية	4	0.78
التكنولوجيا والإصلاح	4	0.70
دور المشاركة المجتمعية	9	0.93
معوقات تحقيق الإصلاح المدرسي	13	0.86
سبل تحقيق عمليات الإصلاح	14	0.89
الدرجة الكلية	57	0.88

يبين جدول (3) أن جميع قيم معاملات الثبات مقبولة لغايات البحث، وللتعرف على درجة التقدير اعتمدت الباحثة المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة لتكون مؤشراً على درجة التقدير بالاعتماد على المعيار التالي في الحكم على تقدير المتوسطات الحسابية، وذلك بتقسيم درجات التقدير إلى ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض) بالاعتماد على المعادلة التالية وهي معيار التصحيح.

$$1.33 = \frac{1-5}{3} = \frac{\text{الحد الأعلى للبدائل} - \text{الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}}$$

المدى الأول: (1 - 2.33).

المدى الثاني: (2.34 - 3.67).

المدى الثالث: (3.68 - 5).

فتصبح بعد ذلك التقديرات كالتالي:

1. أقل من أو تساوي (2.33) مؤشراً منخفضاً.

2. أكبر من أو تساوي (2.34) وأقل من أو تساوي (3.67) مؤشراً متوسطاً.

3. أكبر من أو تساوي (3.68) مؤشراً مرتفعاً.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لتفريغ البيانات، حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات.
- اختبارات للفروق بين المتوسطات.
- تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات.
- اختبار شيفيه البعدي لدالة الفروق.
- مصفوفة معامل الارتباط بيرسون (Pearson).

نتائج الدراسة:

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة وفقاً لتسلسل أسئلتها، وذلك على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

الذي ينص على: "ما واقع الإصلاح المدرسي من وجهة نظر مديري المرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت؟"

تم استخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات واقع الإصلاح المدرسي من وجهة نظر مديري المرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت، وتبين ذلك الجداول التالية:

جدول (4)

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات واقع الإصلاح المدرسي من وجهة نظر مديري المرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت

الرتبة	رقم المجال	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	الإدارة المدرسية	4.45	0.485	مرتفعة
4	2	التخطيط للإصلاح	4.29	0.645	مرتفعة
5	3	المعلم والإصلاح	4.08	0.730	مرتفعة
2	4	التنمية المهنية	4.35	0.617	مرتفعة
3	5	التكنولوجيا والإصلاح	4.10	0.699	مرتفعة
6	6	المشاركة المجتمعية	3.69	1.048	مرتفعة
		الدرجة الكلية	4.16	0.704	مرتفعة

يبين جدول (4) أن المتوسط الحسابي لمجالات واقع الإصلاح المدرسي من وجهة نظر مديري المرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت ككل بلغ (4.16) وبدرجة (مرتفعة). وتراوح المتوسطات الحسابية للمجالات ما بين (3.69 - 4.45) حيث جاء مجال (الإدارة المدرسية) في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.45) وبدرجة (مرتفعة) يليه في المرتبة

الثانية مجال (التنمية المهنية) بمتوسط حسابي بلغ (4.35) وبدرجة (مرتفعة)، يليه في المرتبة الثالثة مجال (التكنولوجيا والإصلاح) بمتوسط حسابي بلغ (4.10) وبدرجة (مرتفعة) بينما جاء مجال (التخطيط للإصلاح) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (4.29) وبدرجة (مرتفعة) وفي المرتبة الخامسة جاء مجال (المعلم والإصلاح) بمتوسط حسابي بلغ (4.08) وبدرجة (مرتفعة) بينما جاء مجال (المشاركة المجتمعية) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.69) وبدرجة (مرتفعة).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى توجهات المدارس الثانوية نحو الإصلاح المدرسي اتفاقاً مع سياسة وزارة التربية في دولة الكويت، التي تحاول مواكبة نظم التعليم العالمية من خلال العمل على إصلاح جميع جوانب العملية التربوية، بهدف تحسين المخرجات التعليمية، وإكسابهم المهارات التي يحتاجونها بأبعادها المختلفة في ضوء التطورات والتحديات العالمية الحديثة التي يجب مسايرتها والعمل في ضوءها. فالإصلاح المدرسي يعد هدفاً أساسياً للنهوض بالتعليم وخاصة في ظل وجود توجهات سياسية تهتم بالتعليم وتعتبره مصدراً أساسياً للنهوض بالمجتمع، وأيضاً في ظل توافر الإمكانيات المادية التي تخصص لميزانية وزارة التربية، والتي يمكن تنفيذ السياسات المتعلقة بالإصلاح المدرسي في ضوءها، بالإضافة إلى استقطاب وزارة التربية الكفاءات التربوية في الدول العربية المختلفة بهدف إثراء العملية التربوية، فضلاً عن اهتمام وزارة التربية بتأهيل كافة العاملين في الحقل التربوي من معلمين وإداريين وإدارات مدرسية ووضع برامج مهنية متخصصة ترتقي بأدائهم المهني وتميزه وتضمن مشاركتهم الفعالة في اتخاذ القرارات وتطوير مجالهم المهني.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة عطا الله (2015) التي توصلت إلى أن واقع الإصلاح المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي بفلسطين في ضوء أبعاد اقتصاد المعرفة يعد ضعيفاً، وتختلف كذلك مع نتائج دراسة العاجز والحجار (2007) التي توصلت إلى أن واقع الإصلاح المدرسي في التعليم الثانوي الحكومي الفلسطيني بمحافظة وسط غزة وخان يونس من وجهة نظر المعلمين يعد متوسطاً.

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال منفرداً، وكانت على النحو التالي:

المجال الأول: الإدارة المدرسية

جدول (5)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال الإدارة المدرسية

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	لا أعرف	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
		ت%	ت%	ت%	ت%	ت%				
1	للمدرسة رؤية واضحة ورسالة توجه إلى الإصلاح المدرسي	79	33	0	0	1.8	4.66	0.577	1	مرتفعة
		69.3	28.9			2				
2	يوجد بالمدرسة كفاءات تدعم عمليات الإصلاح	62	51	0	0	0.9	4.53	0.552	3	مرتفعة
		54.4	44.7			1				

3	لدى المدرسة معايير كافية لنجاح عمليات الإصلاح	51	60	0	0	0.9	1	1.8	2	4.38	0.709	4	مرتفعة
		44.7	52.6										
4	تقيم المدرسة شراكات مع المجتمع المحلي للإصلاح	42	56	2	1.8	6.1	7	6.1	7	4.04	1.092	5	مرتفعة
		36.8	49.1										
5	تتني المدرسة لدى أعضائها جهود الإصلاح والمشاركة فيه	62	52	0	0	0	0	0	0	4.54	0.500	2	مرتفعة
		54.4	45.6										
	المتوسط والانحراف المعياري الكلي									4.45	0.485		مرتفعة

يبين الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لمجال الإدارة المدرسية ككل بلغ (4.45) بانحراف معياري بلغ (0.485) وبدرجة (مرتفعة)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (4.04 - 4.66) بانحراف معياري ما بين (0.500 - 1.092) وجميع الفقرات جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (1) التي تنص على "للمدرسة رؤية واضحة ورسالة توجه إلى الإصلاح المدرسي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.66) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة (4) التي تنص على "تقيم المدرسة شراكات مع المجتمع المحلي للإصلاح" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.04) وبدرجة مرتفعة.

ويعزى حصول هذا المجال على درجة مرتفعة إلى إدراك مديري المدارس لأهمية دور الإدارة المدرسية في تحقيق الإصلاح المدرسي، حيث تعد الإدارة المدرسية الأداة الأساسية لتطوير المدارس بشكل عام، فالإدارة المدرسية تمثل الأداة التي يتم في ضوءها اتخاذ القرارات وإصدار التشريعات المدرسية، وهي المنوطة بتوزيع المهام والواجبات وتحقيق الأهداف التربوية، ومن ثم فإن إصلاح الإدارة المدرسية من خلال تبني الأساليب الإدارية الحديثة من شأنه أن يؤثر إيجاباً على الأداء المدرسي وتحقيق الإصلاح في المجالات المدرسية الأخرى، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة أبو لبن (2011) التي توصلت إلى أن دور الإدارة المدرسية في الإصلاح المدرسي في ضوء بعض المستجدات المعاصرة جاء بدرجة كبيرة.

المجال الثاني: التخطيط للإصلاح

جدول (6)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال التخطيط للإصلاح

م	الفقرات	موافق			لا أعرف			غير موافق بشدة			المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
		ت%	ت%	ت%	ت%	ت%	ت%	ت%	ت%	ت%				
6	يتم الإصلاح وفق خطة مرسومة ويتم متابعتها	69	42	0	1.8	2	0.9	1			4.45	0.680	1	مرتفعة
		60.5	36.8	0										
7	يتم استشراف مستقبل المدرسة وتحليل الواقع	49	59	1	1.8	2	2.6	3			4.31	0.811	4	مرتفعة
		43.0	51.8	.9										
8	يوجد بالخطة برامج محددة تهدف للإصلاح	231	142	42	14		2				4.36	0.823	3	مرتفعة
		53.6	32.9	9.7	3.2		0.5							
9	مكونات المدرسة مهيأة لعمليات الإصلاح	235	144	41	1.4	6	5				4.39	0.807	2	مرتفعة
		54.5	33.4	9.5			1.2							
	المتوسط والانحراف المعياري الكلي										4.29	0.645		مرتفعة

يبين جدول (6) أن المتوسط الحسابي لمجال التخطيط للإصلاح ككل بلغ (4.29) بانحراف معياري بلغ (0.645) وبدرجة (مرتفعة). وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (4.31 - 4.54) بانحراف معياري ما بين (0.680 - 0.811) وجميع الفقرات جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (6) التي تنص على "يتم الإصلاح وفق خطة مرسومة ويتم متابعتها" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.54) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة (7) التي تنص على "يتم استشراف مستقبل المدرسة وتحليل الواقع" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.31) وبدرجة مرتفعة.

ويعزى حصول هذا المجال على درجة مرتفعة إلى إدراك مديري المدارس لأهمية التخطيط لتحقيق الأهداف التربوية المتعلقة بالإصلاح، نظراً لأن الإصلاح يجب أن يتم في ضوء محاور محددة لأنه لا يأتي من خلال الصدفة والأنماط التقليدية، فالتخطيط يسهم بشكل فعال في توضيح ما هو متاح من مقومات لتحقيق الإصلاح المدرسي وما هو غير متاح للعمل على توفيره، ويتم الإصلاح المدرسي من خلال التخطيط الجيد وتحديد الجداول الزمنية المحققة له، وتوضيح الأدوار لكافة العاملين بالمدرسة وتحديد المعوقات التي يمكن مواجهتها وكيفية التغلب عليها، فالتخطيط للإصلاح يعد الأداة الأساسية للوصول إليه، وقد تعزى هذه النتيجة إلى اهتمام وزارة التربية بوضع الخطط المتعلقة بالإصلاح المدرسي لكي يتم تنفيذها من قبل الإدارات المدرسية.

المجال الثالث: المعلم والإصلاح

جدول (7)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال المعلم والإصلاح

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	لا أعرف	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
		%	%	%	%	%				
10	يشارك المعلمون في برامج الإصلاح المدرسي	42	66	1	4	1	4.26	0.729	1	مرتفعة
11	يقوم المعلمون بإصلاح ممارساتهم التدريسية باستمرار	30	73	1	7	3	4.05	0.871	3	مرتفعة
12	يحرص المعلمون على تطوير أدائهم المهني باستمرار	31	73	1	4	5	4.06	0.905	2	مرتفعة
13	يبتكر المعلمون أساليب تدريسية حديثة لتحسين الأداء التدريسي	29	72	0	4	9	3.95	1.055	4	مرتفعة
	المتوسط والانحراف المعياري الكلي	25.4	63.2	0	3.5	7.9	4.08	0.730		مرتفعة

يبين جدول (7) أن المتوسط الحسابي لمجال المعلم والإصلاح ككل بلغ (4.08) بانحراف معياري بلغ (0.730) وبدرجة (مرتفعة)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (3.95 - 4.26) بانحراف معياري ما بين (0.729 - 1.055) وجميع الفقرات جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (10) التي تنص على "يشارك المعلمون في برامج الإصلاح المدرسي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.26) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة (13) التي تنص على "يبتكر المعلمون أساليب تدريسية حديثة لتحسين الأداء التدريسي" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.95) وبدرجة مرتفعة.

ويعزى حصول هذا المجال على درجة مرتفعة إلى اهتمام منظومة التعليم الكويتية بالمعلم نظراً لكونه الدعامة الأساسية لتحقيق التميز المدرسي وتطوير المخرجات التعليمية، فالمعلم هو العنصر الفاعل والأساسي من حيث التأثير في العملية التعليمية، ولذلك يتم الاهتمام به وإعداده الإعداد المناسب من خلال البرامج التأهيلية للمعلمين الجدد والقادمي، فضلاً عن الشروط التي يتم اختيار المعلمين من خلالها وتعتمد على امتلاكهم مؤهلات مهنية وشخصية متميزة، بالإضافة إلى تدريبهم على أحدث طرق التدريس واستخدام الكفايات التكنولوجية لضمان جودة المنتج التعليمي، إلى جانب اهتمام وزارة التربية بتحسين الأحوال المعيشية للمعلم من أجل تنمية دوافعه للعمل والانتماء للمؤسسة التربوية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شيخ العيد والمزين (2010) التي توصلت إلى أن دور المعلم في الإصلاح المدرسي يعد مرتفعاً.

المجال الرابع: التنمية المهنية

جدول (8)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال التنمية المهنية

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	لا أعرف	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
		ت%	ت%	ت%	ت%	ت%				
14	تخطط المدرسة لتنمية الأعضاء مهنيًا بشكل مستمر	60	49	0	2	3	4.41	0.818	1	مرتفعة
15	يقيم المعلمون حوارات مهنية بين زملائهم لاكتساب الخبرة المهنية	49	60	0	1	4	4.31	0.832	4	مرتفعة
16	تعقد المدرسة دورات لتطوير الأداء المهني	55	54	1	2	2	4.39	0.759	2	مرتفعة
17	توجد في المدرسة ورش عمل لمناقشة المشكلات	48	60	0	5	1	4.31	0.766	3	مرتفعة
المتوسط والانحراف المعياري الكلي		42.1	52.6	0	4.4	.9		4.35		0.617

يبين جدول (8) أن المتوسط الحسابي لمجال التنمية المهنية ككل بلغ (4.35) بانحراف معياري بلغ (0.617) وبدرجة (مرتفعة). وتراوح المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (4.31 – 4.41) بانحراف معياري ما بين (0.832 – 0.818) وجميع الفقرات جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (14) التي تنص على "تخطط المدرسة لتنمية الأعضاء مهنيًا بشكل مستمر" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.41) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة (15) التي تنص على "يقيم المعلمون حوارات مهنية بين زملائهم لاكتساب الخبرة المهنية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.31) وبدرجة مرتفعة.

ويعزى حصول هذا المجال على درجة مرتفعة إلى أهمية التنمية المهنية لجميع عناصر العملية التربوية في المدارس، نظراً لتكامل أدوار جميع العاملين لتحقيق الإصلاح التربوي الذي تسعى المدارس إلى تحقيقه، فمن خلال التنمية المهنية يستطيع جميع العاملين أداء أدوارهم بدرجة متميزة، مما يسهم بشكل فعال في إصلاح المدارس وتحقيق التميز، فالتنمية المهنية تجعل العاملين مؤمنين بما يمتلكون من قدرات وبالتالي إثارة دوافعهم للإنجاز وتفعيل ما لديهم

من كفاءات. فالتنمية المهنية تمثل حاجة مستمرة وملحة في المجتمع المدرسي كونها تهدف إلى تحقيق النمو المستمر لجميع أفراد المجتمع المدرسي من خلال تنفيذ برامج متنوعة.

المجال الخامس: التكنولوجيا والإصلاح

جدول (9)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال التكنولوجيا والإصلاح

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	لا أعرف	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
		%	%	%	%	%				
18	توظف المدرسة التكنولوجيا بفاعلية في عمليات التعليم والتعلم	53	57	1	1	2	4.39	0.723	1	مرتفعة
19	يوجد بالمدرسة قاعدة بيانات متكاملة لخدمة عمليات الإصلاح	43	57	1	8	5	4.10	1.030	3	مرتفعة
20	يوجد بالمدرسة موقع على الإنترنت للتواصل	55	50	0	6	3	4.30	0.921	2	مرتفعة
21	يوجد بالمدرسة مركز لمصادر التعلم مجهز بأحدث الإمكانيات	24	62	0	17	11	3.62	1.244	4	مرتفعة
المتوسط والانحراف المعياري الكلي		21.1	54.4	0	14.9	9.6			4.10	0.699

يبين جدول (9) أن المتوسط الحسابي لمجال التكنولوجيا والإصلاح ككل بلغ (4.10) بانحراف معياري بلغ (0.699) وبدرجة (مرتفعة). وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (3.62- 4.39) بانحراف معياري ما بين (0.723 – 1.244) وجميع الفقرات جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (18) التي تنص على "توظف المدرسة التكنولوجيا بفاعلية في عمليات التعليم والتعلم" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.39) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة (23) التي تنص على "يوجد بالمدرسة مركز لمصادر التعلم مجهز بأحدث الإمكانيات" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.62) وبدرجة مرتفعة.

ويعزى حصول هذا المجال على درجة مرتفعة إلى إدراك المدرسة لأهمية التكنولوجيا في العملية التربوية، فمن خلال التكنولوجيا يمكن تحقيق الكثير من الأهداف في فترات زمنية قصيرة سواء على المستوى الإداري أو الفني، وكذلك تعد التكنولوجيا عاملاً أساسياً في تنفيذ المناهج الدراسية وتطوير أداء الطلبة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى توجهات وزارة التربية نحو إدماج التكنولوجيا في التعليم وتوفير الوسائل التكنولوجية المختلفة وتأهيل العاملين من معلمين وإداريين لاستخدام وتفعيل هذه الوسائل.

المجال السادس: المشاركة المجتمعية

جدول (10)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات مجال المشاركة المجتمعية

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	لا أعرف	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
		% ت	% ت	% ت	% ت	% ت				
22	يدعم المجتمع المناسبات المدرسية (الاحتفالات، الزيارات، الرحلات العلمية)	43	42	5	16	8	3.84	1.266	3	مرتفعة
23	يشارك المجتمع في توفير وسائل الأمن والسلامة بالمدرسة	39	37.7	6	17	9	3.75	1.287	5	مرتفعة
24	للمجتمع دور في توفير الاحتياجات المكتبية للمدرسة (أقلام، أوراق، آلات تصوير)	23	37	6	31	17	3.16	1.412	9	متوسطة
25	المشاركة في تصميم برامج تدريبية للمعلمين	31	43	6	20	14	3.50	1.378	7	متوسطة
26	توفير فرص للمعلمين للالتقاء بأشخاص مختلفي الخبرة في المجتمع	37	46	4	14	13	3.70	1.343	6	مرتفعة
27	المشاركة في معالجة مشكلات التأخر الدراسي للطلاب بطرق تربوية مناسبة	42	43	4	16	9	3.82	1.287	4	مرتفعة
28	تقديم برامج متنوعة تعمل على رعاية الموهوبين	45	46	4	12	7	3.96	1.189	2	مرتفعة
29	المشاركة في تقويم المقررات الدراسية	34	40	5	18	17	3.49	1.441	8	متوسطة
30	المشاركة في إرشاد وتوجيه الطلاب نحو المهن المناسبة لميولهم وقدراتهم	44	48	5	11	6	3.99	1.141	1	مرتفعة
المتوسط والانحراف المعياري الكلي		38.6	42.1	4.4	9.6	5.3	3.69	1.048		

يبين جدول (10) أن المتوسط الحسابي لمجال المشاركة المجتمعية ككل بلغ (3.69) بانحراف معياري بلغ (1.048) وبدرجة (مرتفعة). وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (3.16 - 3.99) بانحراف معياري ما بين (1.141 - 1.412) وجميع الفقرات جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (30) التي تنص على "المشاركة في إرشاد وتوجيه الطلاب نحو المهن المناسبة لميولهم وقدراتهم" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.99) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة (24) التي تنص على "للمجتمع دور في توفير الاحتياجات المكتبية للمدرسة (أقلام، أوراق، آلات تصوير" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.16) وبدرجة مرتفعة.

ويعزى حصول هذا المجال على درجة مرتفعة إلى إدراك المدرسة لأهمية المشاركة المجتمعية في العملية التربوية، نظراً لأن العملية التربوية ليست عملية تتم داخل جدران المدرسة فقط بل إنها تتأثر بشكل كبير بالمجتمع الذي يدعم العملية التعليمية في كثير من جوانبها وأيضاً بالمدرسة التي تشارك في كثير من أنشطة المجتمع المحلي، فالمشاركة المجتمعية من شأنها تطوير وتحديث العملية التربوية وتدعيمها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة محمود (2012) التي توصلت إلى أن المشاركة المجتمعية تلعب دوراً مهماً في عمليات الإصلاح المدرسي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

الذي ينص على: "ما المعوقات التي تحد من عملية تنفيذ الإصلاح المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت؟"

تم استخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المعوقات التي تحد من عملية تنفيذ الإصلاح المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت، ويبين ذلك جدول (11).

جدول (11)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لفقرات المعوقات التي تحد من عملية تنفيذ الإصلاح المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	لا أعرف	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
31	قلة الحوافز المشجعة سواء كانت مادية أو معنوية من قبل إدارة المدرسة	36	40	1	24	13	3.54	1.415	3	متوسطة
		31.6	35.1	.9	21.1	11.4				
32	ضعف البنية التحتية في القاعات التدريسية، وعدم جاهزيتها بما يناسب عمليات الإصلاح	18	37	1	42	16	2.99	1.379	11	متوسطة
		15.8	32.5	.9	36.8	14.0				
33	عدم الجدية في إدخال التجديدات التي تساهم في الإصلاح المدرسي	31	41	2	25	15	3.42	1.426	6	متوسطة
		27.2	36.0	1.8	21.9	13.2				
34	قلة وجود برامج التوعية والتثقيف بكيفية التعامل مع الإصلاح المدرسي	28	43	2	24	17	3.36	1.434	7	متوسطة
		24.6	37.7	1.8	21.1	14.9				
35	افتقار المدرسة إلى المشاركة المجتمعية والعمل التعاوني	24	52	2	28	8	3.49	1.264	4	متوسطة
		21.1	45.6	1.8	24.6	7.0				
36	كثرة الأعباء الإدارية في المدراس	9	8	2	42	53	1.93	1.217	13	منخفضة
		7.9	7.0	1.8	36.8	46.5				
37	الافتقار لقواعد البيانات المتكاملة اللازمة لخدمة عمليات الإصلاح المدرسي	20	33	3	47	11	3.04	1.343	10	متوسطة
		17.5	28.9	2.6	41.2	9.6				
38	عدم السماح للمعلمين بالمشاركة في تطوير برامج الإصلاح المدرسي	37	52	6	13	6	3.89	1.143	1	مرتفعة
		32.5	45.6	5.3	11.4	5.3				
39	قلة الوقت اللازم للقيام بأي شكل من أشكال الإصلاح المدرسي	20	43	2	35	14	3.18	1.365	8	متوسطة
		17.5	37.7	1.8	30.7	12.3				
40	قلة خبرة المعلمين بالمشاركة في الإصلاح المدرسي	15	44	3	41	11	3.10	1.290	9	متوسطة
		13.2	38.6	2.6	36.0	9.6				
41	عدم وجود خطط إستراتيجية تستند عليها المدرسة في الإصلاح المدرسي	28	55	4	19	8	3.67	1.217	2	متوسطة
		24.6	48.2	3.5	16.7	7.0				
42	الخوف من التجديد لما ينطوي عليه من زيادة الأعباء والتعرض للمخاطرة	31	40	2	33	8	3.46	1.345	5	متوسطة
		27.2	35.1	1.8	28.9	7.0				
43	تغيير الخطط وإستراتيجيات الإصلاح بشكل مستمر	16	27	1	52	18	2.75	1.355	12	متوسطة
		14.0	23.7	.9	45.6	15.8				
	المتوسط والانحراف المعياري الكلي						3.22	0.809		متوسطة

يبين جدول (11) أن المتوسط الحسابي للمعوقات التي تحد من عملية تنفيذ الإصلاح المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت ككل بلغ (3.22) بانحراف معياري بلغ (0.809) وبدرجة (متوسطة). وتراوح المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (1.93 - 3.89) بانحراف معياري ما بين (1.143 - 1.434) وجميع الفقرات جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (38) التي تنص على "عدم السماح للمعلمين بالمشاركة في تطوير برامج الإصلاح المدرسي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.89) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة (41) التي تنص على "عدم وجود خطط إستراتيجية تستند عليها المدرسة في الإصلاح المدرسي" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.67) وبدرجة متوسطة، في حين جاءت الفقرة (43) التي تنص على "تغيير الخطط وإستراتيجيات الإصلاح بشكل مستمر" في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.75) وبدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة (36) التي تنص على "كثرة الأعباء الإدارية في المدارس" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.93) وبدرجة منخفضة.

أظهرت النتائج أن المعوقات التي تحد من عملية تنفيذ الإصلاح المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس المرحلة الثانوية جاءت بدرجة متوسطة، وتعزى هذه النتيجة إلى أن تنفيذ الإصلاح المدرسي يعد عملية مركبة تتطلب تواجد العديد من العوامل المتعلقة بكافة أطراف العملية التربوية وكذلك بيئات التعلم وجهات اتخاذ القرار، حيث إنها تواجه العديد من المعوقات سواء الإدارية أو الفنية فضلاً عن أن الإصلاح المدرسي عملية مستمرة تتطلب التطوير باستمرار، وبالتالي فإن المعوقات تكون متواجدة ومتعددة وتحتاج إلى أساليب حديثة للتطوير.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

الذي ينص على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في واقع الإصلاح المدرسي من وجهة نظر مديري المرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، العمر، سنوات الخبرة)؟"

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه، وتوضيحها الجداول التالية:

جدول (12)

نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة حول الإصلاح المدرسي تبعاً لمتغير الجنس

المجال/الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
الإدارة المدرسية	ذكر	53	4.38	0.525	112	0.18
	أنثى	61	4.51	0.445		
التخطيط للإصلاح	ذكر	53	4.21	0.756	112	0.22
	أنثى	61	4.36	0.527		
المعلم والإصلاح	ذكر	53	4.05	0.758	112	0.65
	أنثى	61	4.11	0.709		

0.02	112	2.316	0.701	4.21	53	ذكر	التنمية المهنية
			0.508	4.48	61	أنثى	
0.19	112	1.306	0.693	4.01	53	ذكر	التكنولوجيا والإصلاح
			0.700	4.18	61	أنثى	
0.82	112	0.230	1.038	3.67	53	ذكر	المشاركة المجتمعية
			1.065	3.71	61	أنثى	

يتبين من جدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ت) عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بالنسبة لمجال التنمية المهنية فيما يتعلق بمتغير الجنس لصالح الإناث، حيث بلغت قيمة "ت" لهذا المجال (-2.316) وهذه القيمة تعد دالة إحصائية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو لبن (2011) التي توصلت إلى وجود فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة للإصلاح المدرسي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. كما يتبين عدم وجود فروق بالنسبة لمجالات واقع الإصلاح المدرسي الخمسة (الإدارة المدرسية، التخطيط للإصلاح، المعلم والإصلاح، التكنولوجيا والإصلاح، المشاركة المجتمعية) فيما يتعلق بمتغير الجنس، حيث تراوحت قيم "ت" للمجالات الخمسة ما بين (0.230) و(1.341) وهذه القيم غير دالة إحصائية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن مديري ومديرات المدارس يدركون بدرجة متفاربة واقع الإصلاح المدرسي، ويدركون الجهود التي تقوم بها المدارس للإصلاح بدرجة متشابهة، وأن مديري المدارس من الجنسين يقومون بنفس الأدوار القيادية ويتلقون نفس الخطط والمهام للتنفيذ، وبالتالي لا تكون بينهم فروق تؤدي إلى اختلافهم بشأن ما تقوم به المدارس من أجل تحقيق الإصلاح المدرسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عاشور (2010) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة للإصلاح المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

جدول (13)

نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة حول الإصلاح المدرسي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال / المؤهل	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
الإدارة المدرسية	101	4.45	0.473	0.102	112	0.92
	13	4.44	0.591			
التخطيط للإصلاح	101	4.29	0.605	0.220	112	0.83
	13	4.25	0.930			
المعلم والإصلاح	101	4.09	0.739	0.324	112	0.75
	13	4.02	0.681			
التنمية المهنية	101	4.36	0.636	0.162	112	0.87
	13	4.33	0.461			
التكنولوجيا والإصلاح	101	4.07	0.714	1.135	112	0.26
	13	4.31	0.551			
المشاركة المجتمعية	101	3.72	1.031	0.869	112	0.39
	13	3.45	1.185			

يتضح من جدول (13) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ت) عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بالنسبة لمجالات واقع الإصلاح المدرسي الستة (الإدارة المدرسية، التخطيط للإصلاح، المعلم والإصلاح، التنمية المهنية، التكنولوجيا والإصلاح، المشاركة المجتمعية) فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي، حيث تراوحت قيم "ت" للمجالات الستة بين (0.102) و(1.135) وهذه القيم غير دالة إحصائياً. وتعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس يقومون بنفس المهام الوظيفية ويشرفون على جميع المهام المدرسية، وبالتالي يكونون على وعي بواقع المحاور المختلفة للإصلاح المدرسي، فالمؤهل العلمي لا يكون له دور مهم في إدراك مديري المدارس لواقع الإصلاح المدرسي، فالمؤهل العلمي قد يكون مؤثراً في أداء مديري المدارس، ولكنه ليس عاملاً مؤثراً في إدراك واقع أداء المدارس، نظراً لأن مديري المدارس يتلقون تأهيلاً مناسباً يجعلهم قادرين على أداء أدوارهم المهنية بشكل فعال وبدرجات متقاربة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عاشور (2010) التي أكدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة للإصلاح المدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (14)

نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة حول الإصلاح المدرسي تبعاً لمتغير العمر

المجال	الخبرة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
الإدارة المدرسية	من 38-45 سنة	30	4.38	0.473	0.934	112	0.35
	46 سنة فأكثر	84	4.47	0.490			
التخطيط للإصلاح	من 38-45 سنة	30	4.28	0.540	0.039	112	0.97
	46 سنة فأكثر	84	4.29	0.682			
المعلم والإصلاح	من 38-45 سنة	30	4.04	0.788	0.344	112	0.73
	46 سنة فأكثر	84	4.10	0.712			
التنمية المهنية	من 38-45 سنة	30	4.23	0.800	1.330	112	0.19
	46 سنة فأكثر	84	4.40	0.535			
التكنولوجيا والإصلاح	من 38-45 سنة	30	3.98	0.765	1.074	112	0.29
	46 سنة فأكثر	84	4.14	0.674			
المشاركة المجتمعية	من 38-45 سنة	30	3.41	1.229	1.719	112	0.09
	46 سنة فأكثر	84	3.79	0.963			

يتضح من جدول (14) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ت) عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بالنسبة لمجالات واقع الإصلاح المدرسي الستة (الإدارة المدرسية، التخطيط للإصلاح، المعلم والإصلاح، التنمية المهنية، التكنولوجيا والإصلاح، المشاركة المجتمعية) فيما يتعلق بمتغير العمر، حيث تراوحت قيم "ت" للمجالات الستة ما بين (0) و(1.074) وهذه القيم غير دالة إحصائياً. وتعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس يقومون بالأدوار ذاتها، كونهم

مراقبين بشكل كبير لجميع المهام والأدوار المدرسية، نظراً لأنهم مسؤولون عن جميع المهام المتعلقة بتحقيق الإصلاح المدرسي، ومن ثم فإن العمر لا يعد عاملاً مميزاً لإدراك مديري المدارس لواقع الإصلاح المدرسي.

جدول (15)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة حول الإصلاح المدرسي تبعاً لسنوات الخبرة

الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	الانحراف المعياري	المتوسط	ن	المجال/ الخبرة
0.22	1.539	0.36	2	0.718	بين المجموعات	0.601	4.26	12	أقل من 5 سنوات
		0.23	111	25.900	داخل المجموعات	0.439	4.60	13	من 5-10 سنوات
			113	26.618	المجموع	0.472	4.45	89	10 سنوات فأكثر
						0.485	4.45	114	مجموع
0.00	6.266	2.39	2	4.771	بين المجموعات	1.066	3.75	12	أقل من 5 سنوات
		0.38	111	42.258	داخل المجموعات	0.376	4.60	13	من 5-10 سنوات
			113	47.029	المجموع	0.565	4.31	89	10 سنوات فأكثر
						0.645	4.29	114	مجموع
0.59	0.532	0.29	2	0.571	بين المجموعات	0.843	3.88	12	أقل من 5 سنوات
		0.54	111	59.616	داخل المجموعات	0.600	4.12	13	من 5-10 سنوات
			113	60.187	المجموع	0.735	4.10	89	10 سنوات فأكثر
						0.730	4.08	114	مجموع
0.73	0.316	0.12	2	0.243	بين المجموعات	0.579	4.35	12	أقل من 5 سنوات
		0.38	111	42.733	داخل المجموعات	0.616	4.48	13	من 5-10 سنوات
			113	42.976	المجموع	0.626	4.33	89	10 سنوات فأكثر
						0.617	4.35	114	مجموع
0.30	1.219	0.59	2	1.186	بين المجموعات	0.949	4.08	12	أقل من 5 سنوات
		0.49	111	54.029	داخل المجموعات	0.592	4.38	13	من 5-10 سنوات
			113	55.215	المجموع	0.673	4.06	89	10 سنوات فأكثر
						0.699	4.10	114	مجموع
0.36	1.019	1.12	2	2.236	بين المجموعات	0.415	3.98	12	أقل من 5 سنوات
		1.10	111	121.808	داخل المجموعات	1.131	3.38	13	من 5-10 سنوات
			113	124.043	المجموع	1.090	3.70	89	10 سنوات فأكثر
						1.048	3.69	114	مجموع

يتضح من جدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ف) عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ تعزى لمتغير سنوات الخبرة لجميع مجالات واقع الإصلاح المدرسي إلا فيما يتعلق بمجال التخطيط للإصلاح، حيث كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية، ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمجال التخطيط للإصلاح لصالح سنوات الخبرة (من 5 - 10 سنوات و 10 سنوات فأكثر) مقارنة بسنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس الجدد يتلقون دورات تدريبية ويخضعون للتأهيل المناسب الذي يجعل الفروق ضئيلة بينهم وبين مديري المدارس الأعلى خبرة في إدراك الأداء المدرسي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسي عاشور (2010) ومحمود (2012) اللتان أكدتا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة للإصلاح المدرسي تعزى لمتغير سنوات الخبرة. أما فيما يتعلق بوجود فروق تعزى لصالح سنوات الخبرة الأعلى فيما يتعلق بالتخطيط للإصلاح فقد يعزى إلى أن التخطيط يحتاج إلى خبرات سابقة، حيث يكون المديرون الأعلى خبرة أكثر امتلاكاً للمهارات التي تمكنهم من وضع خطط قابلة للتنفيذ لكونهم على دراية بالمعوقات التي يمكن مصادفتها، وهذا يختلف عن المديرين الأقل خبرة الذين يضعون خطاً للإصلاح قد تفتقر في بعض جوانبها إلى القدرة على التنفيذ.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

الذي ينص على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) في المعوقات التي تحد من عملية تنفيذ الإصلاح المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، العمر، سنوات الخبرة)؟"

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي، وتوضيحها الجداول التالية:

جدول (16)

نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة حول الإصلاح المدرسي تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والعمر

المجال	المتغير	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
المعوقات التي تحد من عملية تنفيذ الإصلاح المدرسي	الجنس	ذكر	53	3.17	0.844	112	0.57
	أنثى	61	3.26	0.781			
	المؤهل العلمي	بكالوريوس	101	3.19	0.766	112	0.27
	ماجستير	13	3.45	1.094			
	العمر	من 38-45 سنة	30	3.38	0.849	112	0.20
	من 46 سنة فأكثر	84	3.16	0.791			

يتضح من جدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ت) عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بالنسبة للمعوقات التي تحد من عملية تنفيذ الإصلاح المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والعمر، حيث تراوحت قيم "ت" ما بين (0.566) و(1.294) وهذه القيم غير دالة إحصائياً. وتعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس من الجنسين يدركون المعوقات التي تحد من عملية الإصلاح المدرسي بدرجة متقاربة، حيث إنهم متواجدون في الواقع الفعلي للعمل المدرسي ويمارسون نفس الأدوار القيادية، ويستطيعون تحديد واقع الإصلاحات المدرسية بدرجة كبيرة بغض النظر عن جنسهم، وأن مديري المدارس يقومون بنفس الأدوار والمهام القيادية، وبالتالي يكونون على وعي بالمعوقات التي تواجه الإصلاح المدرسي في المجالات المختلفة، ولا

يكون للمؤهل العلمي دور في تحديدهم المعوقات التي تواجه المدرسة لتحقيق الإصلاح المدرسي، كما أن تحديد واقع الإصلاح المدرسي لا تتأثر بشكل كبير بالعمر، حيث يكلف مديرو المدارس ذوو الأعمار المختلفة بنفس الأدوار الوظيفية، وبالتالي فإنهم يكونون على وعي بواقع الإصلاح المدرسي بدرجة متقاربة.

جدول (17)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة حول الإصلاح المدرسي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المتوسط	الانحراف المعياري	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
4.50	0.345	12	4.66	0.438	13	2	0.26	1.079	0.34
4.45	0.508	89	4.48	0.487	114	111	0.24		
4.48	0.487	114				26.791			
4.48	0.487	114							

يتضح من جدول (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ت) عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بالنسبة للمعوقات التي تحد من عملية تنفيذ الإصلاح المدرسي من وجهة نظر مديري مدارس المرحلة الثانوية في التعليم العام بدولة الكويت فيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة "ف" (1.079) وهذه القيمة تعد غير دالة إحصائياً. وتعزى هذه النتيجة إلى أن تحديد مديري المدارس لمعوقات الإصلاح المدرسي في المدارس الثانوية في دولة الكويت لا يتأثر بسنوات الخبرة لديهم، نظراً لأنهم يقومون بنفس المهام الوظيفية سواء الفنية أو الإدارية بغض النظر عن خبرتهم، وبالتالي يكونون على وعي بالمعوقات التي تواجه المجالات المختلفة للإصلاح المدرسي.

التوصيات:

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بمجموعة من التوصيات تتمثل في التالي:
- العمل على شمولية الإصلاح المدرسي، بحيث يتناول جميع عناصر العملية التعليمية.
 - مرونة إجراءات الإصلاح المدرسي وإتاحة بدائل متعددة لاختيار ما يتناسب مع طبيعة النظام التعليمي داخل المدرسة.
 - إعداد مناهج تربوية مبنية على آخر ما توصلت إليه النظريات العالمية في المجال التربوي لتحقيق الإصلاح.
 - السماح للمعلمين بالمشاركة في برامج الإصلاح المدرسي.
 - التأكيد على أهمية وجود خطط إستراتيجية تستند إليها المدرسة في الإصلاح.
 - توفير الحوافز والمكافآت لتشجيع الموظفين على الانخراط في عمليات الإصلاح المدرسي.
 - التأكيد على أهمية المشاركة المجتمعية مع المدرسة في عمليات الإصلاح المدرسي.

- التأكيد على أهمية توافر إرادة جادة تسعى لإحداث الإصلاح من منطلق استيعاب القيادة الواعي معطيات الحاضر واقتناعها بضرورة الإصلاح ومتطلباته.
- أهمية وجود رؤية مستقبلية واضحة وفلسفة محددة لمديري مدارس المرحلة الثانوية حول الإصلاح المدرسي.
- توفير المناخ الملائم للإصلاح والتغيير من خلال الموارد البشرية والمادية والفنية المتاحة بهدف الارتقاء بالأداء وصولاً إلى تحقيق الغايات المرجوة منه.
- توفير المخصصات المادية والبشرية لعمليات الإصلاح المدرسي.
- تدريب مديري المدارس على تعديل ممارساتهم الإدارية لتحقيق التغيير المطلوب.
- تدريب مديري المدارس على التخطيط لمواجهة الأزمات وسرعة تنفيذها.

البحوث المقترحة:

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة تقترح الباحثة إمكانية إجراء الدراسات والبحوث التالية:
- إجراء دراسات وبحوث حول واقع الإصلاح المدرسي في مدارس المرحلة المتوسطة في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين.
- إجراء دراسات وبحوث حول متطلبات تطبيق الإدارة الإستراتيجية في مدارس المرحلة الثانوية في دولة الكويت ودورها في تحقيق الإصلاح المدرسي.
- إجراء دراسات وبحوث حول أولويات الإصلاح المدرسي في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت كما يراها المعلمون ومديرو المدارس وسبل تحقيقها.

قائمة المراجع:

- ابن منظور، محمد بن مكرم (دت). *لسان العرب*، القاهرة: دار المعارف.
- أبو لبن، غادة. (2011). أولويات الإصلاح المدرسي كما يراها مديرو المدارس الثانوية بمحافظة غزة وسبل تحقيقها. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية الإدارة التربوية. الجامعة الإسلامية- غزة.
- الأنصاري، رفيدة عدنان (2023). المنصات التعليمية الإلكترونية ودورها في تحقيق الإصلاح المدرسي من وجهة نظر المعلم في ظل تجربة التعليم عن بُعد : منصة مدرستي أنموذجاً، *كتاب أبحاث المؤتمر الدولي الثالث للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول*، السعودية، 1(2)، 326-341.
- البديري، طارق عبد الحميد (2005). *الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في تنمية القيادة التدريسية*، عمان: دار الثقافة للنشر.
- البيلاوي، رشدي أحمد، سعيد أحمد، عبد الرحمن النقيب، محسن المهدي، محمد البندري ومصطفى أحمد، حسن حسين. (2006). *الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- جابر، جابر عبد الحميد. (2004). نحو تعلم أفضل: إنجاز أكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني. القاهرة: دار الفكر العربي.
- خزاعلة، محمد (2010). النظام التربوي بين وزارتي التربية والتعليم العالي. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- خيرة، عيشوش. (2011). التعلم التنظيمي كمدخل لتحسين أداء المؤسسة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية مدرسة الدكتوراه: التسيير الدولي للمؤسسات. جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر.
- دياب، مهري أمين (2007). التعليم الأساسي في مصر وجهود إصلاحه (1990-2006) - برنامج تحسين التعليم الأساسي نموذجاً - دراسة وصفية تحليلية ناقدة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، 62 (22): 105-144.
- رضوان، وائل وفيق. (2011). المحاسبية وإصلاح التعليم قبل الجامعي بمصر: دراسة تحليلية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- رمضان، خطوط (2013). دواعي إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية واعتماد بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، مجلة البحوث التربوية والتعليمية. المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، (3)، 222-227.
- سلام، محمد توفيق (2007). التشريع لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر - دراسة تحليلية كيفية، القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
- سليم، محمد الأصمعي. (2005). الإصلاح التربوي والشراسة المجتمعية المعاصرة. القاهرة: دار الفجر.
- السنبلي، عبد العزيز بن عبد الله. (2004). التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين. الرياض: دار المريخ.
- الشرعي، بلقيس غالب. (2007). دور المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي "دراسة تحليلية". كلية التربية، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (24)، 1-25.
- شيخ العيد، إبراهيم سليمان والمزين، سليمان حسين. (2010). دور المعلم في الإصلاح المدرسي في ضوء المدرسة الإلكترونية (رؤية مستقبلية). استرجعت من: <http://site.iugaza.edu.ps/slemanhm/files/2010/02>.
- الصالح، بدر عبد الله (2003). مستقبل تقنية التعليم ودورها في إحداث التغيير النوعي في طرق التعليم والتعلم. الرياض، جامعة الملك سعود، مركز بحوث كلية التربية.
- الصالح، بدر عبد الله. (2007). المنظور الشامل للإصلاح المدرسي: إطار مقترح للإصلاح المدرسي في القرن الحادي والعشرين. مؤتمر الإصلاح المدرسي: تحديات وطموحات، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، دبي.
- الصغير، أحمد حسين. (2009). الإصلاح المدرسي بين مقتضيات الواقع وتحديات المستقبل في دولة الإمارات العربية المتحدة: دراسة ميدانية. كلية التربية جامعة سوهاج.

- العاجز، فؤاد والحجار، رائد. (2007). تقويم أبعاد المناخ المدرسي في التعليم الحكومي الفلسطيني كمدخل للإصلاح المدرسي. ورقة مقدمة لمؤتمر الإصلاح المدرسي: تحديات وطموحات، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 17-19 أبريل.
- الغازمي، عايض رجا عايض. (2013). واقع الممارسات الإدارية لمديري المدارس في التعليم العام بدولة الكويت في ضوء معايير الإدارة الإستراتيجية. مجلة العلوم التربوية - الكويت، (3)، 1-41.
- عاشور، محمد علي (2010). دور مدير المدرسة في الإصلاح المدرسي في ضوء بعض المستجدات المعاصرة. بحث منشور، كلية التربية. مجلة العلوم التربوية، جامعة الزقازيق، (7).
- عبد العليم، سيد عبد الظاهر محمود. (2014). المدرسة الآمنة كمدخل للإصلاح التربوي للتعليم الفني في مصر في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة: دراسة مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.
- عطا الله، أحمد عبد الباري أحمد. (2015). إستراتيجية مقترحة للإصلاح المدرسي بمرحلة التعليم الثانوي بفلسطين في ضوء اقتصاد المعرفة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- الفيروز آبادي، مجد الدين (2007). القاموس المحيط، ط2، بيروت: دار المعرفة.
- قاسم، مجدي (2010). نظم ضبط الجودة الداخلية لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، الإصدار الأول، القاهرة: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
- القطب، سمير (2005). أولويات الإصلاح المجتمعي كما يراها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية ومتطلباته التربوية دراسة ميدانية، مجلة مستقبل التربية العربية، 11(38): 70-176.
- الكراسنة، سميح والخزاعلة، تيسير (2007). الانسجام بين العناصر الإنسانية في المدرسة كنظام ودوره في تحقيق الإصلاح المدرسي، مؤتمر الإصلاح المدرسي: تحديات وطموحات، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، خلال الفترة 17-19 أبريل.
- مرزوق، فاروق جعفر عبد الحكيم. (2015). الاتجاهات الحديثة في الإصلاح التربوي. كلية أصول التربية، معهد الدراسات التربوية، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة. 23 (3)، 1-50.
- المطيري، طلال عوض ساري (2017). تطوير الأداء الفني والإداري لمديري مدارس المرحلة الثانوية في دولة الكويت في ضوء إدارة التغيير، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.
- مهنأوي، أحمد غنيمي وحسين، أحمد (2013). دراسة تحليلية لأهم الاتجاهات الحديثة في الإصلاح التربوي: المدرسة المتعلمة نموذجاً، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، أكتوبر، 24(96): 161-212.
- الناقة، صلاح أحمد والعبد، إبراهيم سليمان. (2012). دور المعلم الفلسطيني في تعزيز الإصلاح والتطوير المجتمعي. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، 16(1)، 1-29.

- نصر، عزة جلال (2019). رؤية مقترحة للإصلاح الإداري بالمدرسة الثانوية العامة بمصر في ضوء مدخل ماكثري S7، *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، مصر*، 43(4)، 711-812.
- نيمور، عبد القادر (2024). الكتاب المدرسي في الجزائر: إنتاج وانعكاسات بيداغوجية، *مجلة الحوار المتوسطي، الجزائر*، 14(2)، 106-135.
- Ccsri: The Center for Comprehensive School Reform and Improvement (2006). *School Restructuring Under No Child Left Behind*. Retrieved, 20/11/2007: (www.centerforcsri.org).
- Channa, A. & Faguet, J. (2012). *Decentralization of health and education in developing countries: A quality adjusted review of the Empirical Literature*. Economic organization and public policy discussion papers, EOPP 38. STICERD, London, UK.
- Field, G. (2009). The Effects of the use of Renault Learning on student Achievement in Reading comprehension, Reading fluency, *Social studies, and science (An Investigation of Technology and Learning in Grades (3-8))*. The University of Georgia, Athens, GA, United States of America.
- Goldspink, C. & Foster, M. (2011). *School Reform – An exploratory case study of the impact of student centered learning in two primary schools*. Department of Education & Children's Services South Australia.
- Gorey, K. (2009). Comprehensive School Reform: Meta-Analytic Evidence of Black – White Achievement Gap Narrowing. *Education Policy Analysis Archives*, 17(25), 1-14.
- Hess, F. Palmieri (2010). *America's Best (and Worst) Cities for School Reform: Attracting Entrepreneurs and Change Agents*. Fordham university.
- Hopkins, D. (2013). Exploding the myths of school reform. Centre for Strategic Education, *Seminar Series Paper No. 224*, April 2013.
- Joyce, F. (2012). *Community Responses to School Reform in Chicago: Opportunities for Local Stakeholder Engagement*, Public Agenda for the Joyce Foundation.
- Kiragu, J., King'oina, J., & Migosi, J. (2013). School - Based Management Prospects and Challenges: A Case of Public Secondary Schools in Murang'a South District, Kenya. *International Journal of Asian Social Science*, 3(5), 1166-1179.
- Ncrel. (2003). *21st Century Skills*. Retrieved, 29/9/2016: (<http://www.ncrel.org/engage/skills/skills.htm>).

- Orland, M. (2008). Evaluation of the Comprehensive School Reform Program Implementation and Outcomes Third-Year, *Report Prepared for: U.S. Department of Education Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Policy and Program Studies Service.*
- Ornstein, S., Moreira, N. & Ono, R. (2009). Improving the quality of school facilities through building performance assessment: Educational reform and school building quality in Sao Paulo, *Brazil Journal of Educational Administration*, 47(3), 350-367.
- Oxley, D. & Whitney, K. (2010). Lessons Learned from High School SLC and Small School Reform Efforts. *Education Northwest Lessons learned*, 1 (1).
- Oxley, D., & Lures, K. (2010). Lessons Learned from High School SLC and Small School Reform Efforts. *A series published by Education Northwest that distills and shares research and experience from the field*, 1(1), 1-4.
- Patrick J. & McEwan, M. (2012). Evaluating multigame school reform in Latin America, *Comparative Education*, 44(4), 465–483.
- Patrick, F. (2005). Reengineering schools for the 21 century. *Phi delta Kappan*. 87 (1).
- Ravangard, R., Sajjadnia, Z., Farmani, M., & Bahadori, M. (2014). Relationship Between Organizational Learning and Employees Empowerment: A Case Study Among Medical Sciences Staff. *Research Article Health Scope*, 3(2), 1-6.
- Shahzad, F., Luqman, R., Khan, A., & Shabbir, L. (2012). Impact of Organizational Culture on Organizational Performance: An Overview. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research In Business*, 3(9), 975-985.
- Young, S. (2009). The Relationship Between Quality Management, Organizational Learning, and Organizational Performance. *A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy in Human Resource Education with a concentration in Human Resource Development.* the Graduate College of the University of Illinois at Urbana-Champaign.