



مشروع تفعيل المكتبة الرقمية واستكمال
مكتبة المكتبات والمستودع الرقمي



جامعة سوهاج

محتويات عدد ٣٩ يناير ٢٠١٥ م

٢	اسم الباحث	عنوان المقال
١	خديجة عبد العزيز على	استراتيجية مقترحة لتفعيل دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني
٢	فيفي أحمد توفيق	الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ضوء بعض المتغيرات المهنية للمعلمين " دراسة ميدانية بمحافظة سوهاج "
٣	حمدي محمد محمد البيطار	فاعلية استخدام الأنشطة المهنية اللاصفية لتنمية المهارات العملية والاجتماعية في مقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي
٤	محمود هلال عبدالباسط عبدالقادر	استخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تدريس القراءة وأثره في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعى والتواصل اللغوى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

**الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة
التعليم الأساسي في ضوء بعض المتغيرات المهنية
للمعلمين
"دراسة ميدانية بمحافظة سوهاج"**

إعداد

الدكتورة / فيفي أحمد توفيق

المدرس بقسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة سوهاج

المجلة التربوية - العدد التاسع
والثلاثون - يناير ٢٠١٥م

مقدمة الدراسة: -

هناك شبه اتفاق بين المتخصصين ، والمختصين ، والرأي العام ، على أن التعليم هو القوة الدافعة للفرد والمجتمع في مضمار التنمية الشاملة والمستدامة التي تسود عالم اليوم والمستقبل ، هذا بالإضافة إلى ما تؤكده النظريات والدراسات العلمية ، والتجارب العالمية بأن التعليم هو صاحب أعلى معدلات استثمار للموارد البشرية التي تساعد بدورها المجتمع على أن يتبوأ مكاناً استراتيجياً على خريطة العولمة .

والمعلم مازال وسيظل العمود الفقري في العملية التعليمية ، فهو صاحب رسالة إنسانية سامية، نبيلة عبر العصور ، ومنبع القوة المؤثرة في تحويل المستقبل المهني والأكاديمي لطلابه، وهو نموذج وقدوة حسنة يحتذى بها طلابه وغيرهم، وهو الأمين المؤتمن على أعلى ثروة يمتلكها المجتمع، والممثلة في نشئه وعلمائه ومبدعيه، وهو مهندس في الطبيعة البشرية، وقيمه تمشي على الأرض لا يشعر بقيمتها إلا من يتعامل معها وهو صاحب مكانة رفيعة وشامخة في عيون الرسل والمفكرين ^(١) .

وعلى ذلك فإن الحاجة إلى معلم إنسان يتفاعل مع طلابه ، ويقدر الأمور من منظور عالمي ، وقادر على فهم التنوع الثقافي لن تتلاشى أبداً ، فالمعلم جزء لا يتجزأ من منظومة شاملة ترتفع فيها قدرة ومستوى أساليب التعلم والتثقيف الذاتي والتدريب المتواصل .

ولقد حظيت عمليات إصلاح التعليم باهتمام كبير من معظم دول العالم ، وحظيت الجودة بجانب كبير من هذا الاهتمام إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر " عصر الجودة " باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديد الذي استحدثت لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية ومحاولة التكيف معها ، فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة والإصلاح التربوي على أنهما وجهين لعملة واحدة ، بحيث يمكن القول أن الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي سيواجه الأمم في العقود القادمة ^(٢) .

١- علي السيد الشخبي ، علم اجتماع التربية المعاصرة - تطوره - منهجيته - تكافؤ الفرص التعليمية ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ٢٠٠٩ ، ص ص ٣٩٥ ، ٣٩٦ .

٢ - ولاء شوقي شفيق يونس ، " تقويم التدريب الميداني في ضوء معايير الجودة الشاملة " ، رسالة دكتوراه كلية التربية الرياضية ، جامعة حلوان ، ٢٠١٢ م . ص ٢٨ .

والجودة الشاملة تعني إيجاد ثقافة متميزة وسائدة بين العاملين بالمدرسة حول سبل أداء العمل بشكل صحيح من البداية من أجل تحقيق جودة المنتج التعليمي بصورة أفضل وفاعلية أكبر . وهي تهدف إلى إحداث تحسين مستمر في جودة المؤسسة التعليمية والمساءلة المستمرة بهدف إحداث تطوير مستمر .

ولقد أضحت تطبيق نظم الجودة في التعليم ضرورة عصرية لتلائم التحولات والتغيرات المصاحبة للانفجار المعرفي والتكنولوجي الذي حدث في الميادين المجتمعية المختلفة . مما يتطلب أنظمة تعليمية قادرة على إعداد أفرادها لمواجهة التغيرات وتوجيهها لخدمة مجتمعاتهم كما يعد التوجه للجودة من الأمور التي تجعل المؤسسة التعليمية تحظى بثقة المؤسسات المجتمعية الأخرى (١) .

والمعلم في النظام التعليمي يحتل مكانة مهمة ، لكونه عنصراً فاعلاً ومؤثراً في المنظومة التعليمية بأكملها، مما يفرض عليه امتلاك مجموعة من المعايير الشخصية والأكاديمية والمهنية والإدارية التي تمكنه من استخدام أنسب الوسائل والأساليب لتقديم المادة العلمية التي يقوم بتدريسها، ومساعدة المتعلمين على مواجهة التغيرات المجتمعية، وليكون قادراً على فهم حاجات المتعلمين وميولهم وتوجيههم لتيسير مشاركتهم الفعالة وتحفيزهم على التعلم ؛ لذا أصبح من الضروري النظر في أعمال ووظائف المعلم ومساعدته على إدراك التطور في أدواره وجعله مستعداً للقيام بأدوار جديدة (٢) .

فالمعلم جزء لا يتجزأ من منظومة شاملة ترتفع فيها قدرة ومستوى أساليب التعلم والتثقيف الذاتي والتدريب المتواصل ، ويشترك فيها المعلم بنفسه في خطة صنع القرار وتقييم الأداء ووضع قواعد المنافسة ونظم السبق والتنسيق بين التربية المدرسية واللامدرسية (٣) . وعليه فإن مسؤولية المعلم لم تعد تقتصر على المساعدة في إعداد الفرد للمجتمع والحياة ولدنيا العمل ، بل تعدى ذلك إلى تمكينه من مواجهة التحولات والتطورات التي تحدث

١ - محمود محمد حافظ ، مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير التعليمية ، دسوق : دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع ، ٢٠١٢ م ، ص ٩ .

٢ - المرجع السابق ، ص ١٠٩ .

٣ - عماد شوقي سيفين ، المعلم في عصر العولمة والمعلومات ، القاهرة : عالم الكتب ، ٢٠١١ م ص ١٣٥ .

في مجالات الحياة ، ويتطلب ذلك ارتفاع المستويات الأكاديمية عند المعلمين مع اجتهد المعلمين في العمل على تحديث ما لديهم من الخبرات والمعارف استجابة للمتغيرات العالمية . وتأتى الجودة الشاملة كاتجاه تطويري معاصر ليمثل إطاراً محورياً في معظم دول العالم لتقويم الأداء وتطويره ، ويرجع ذلك إلى الأزمة التي تعيشها المؤسسات التعليمية نتيجة لضعف قدرتها على الاستجابة السريعة والمتلاحقة للمتغيرات المجتمعية والعالمية ، والتحديات المطلوبة للتنمية ، التي تستدعى تغييراً في طريق تعامل المؤسسات التعليمية مع مشكلات المجتمع بصورة تحقق لها الفاعلية والكفاءة ^(١) .

ومما تقدم يتبين أنَّ الجودة الشاملة تُعدُّ مطلباً أساسياً في هذا العصر لتحسين العملية التعليمية والقدرة على مواجهة التحولات والتطورات في شتى المجالات ، كما يتبين ضرورة وعي المعلمين بمفاهيم ومعايير الجودة الشاملة والحرص على تطبيق هذه المفاهيم وممارستها ممارسة فعلية بدلاً من الشعارات.

مشكلة الدراسة : -

يمر التعليم الأساسي في مصر بمرحلة حرجة تحتاج إلى التحليل الجيد لنظم التعليم السائدة لتحسين قدرته على التنافس مع النظم العالمية ، كما أن التحدي الكبير للنظم التعليمية لا يتمثل في توفير التعليم لجميع أفراد المجتمع فقط ، بل ضرورة أن يكون التعليم المقدم يتسم بجودة عالية قادرة على التحدي ومواجهة التغيرات وكذلك المشاركة في صنع وتشكيل المستقبل .

وتُعدُّ جودة المعلم من أبرز توجهات النظم التعليمية المعاصرة ، فقد بادرت عديد من الأنظمة والمؤسسات التربوية بطرح موضوع جودة المعلم بهدف توجيه الأنظار إلى أهمية هذا الموضوع ، خاصة في ظل تزايد مهام المعلم وتعدد أدواره ووظائفه التي فرضتها عليه التطورات التربوية نتيجة للتغيرات العالمية المعاصرة ^(٢) .

١ - أحمد إبراهيم أحمد ، الاتجاهات المعاصرة في التطوير التنظيمي بالمدارس ، القاهرة: دار الفكر

العربي ، ٢٠١١ م ، ص ٢٠٥ .

٢ - محمود محمد حافظ ، مرجع سابق ، ص ١١٠ .

وقد يرجع الاهتمام بجودة المعلم بين مجالات الجودة التعليمية ، لكون المعلم عصب العملية التعليمية وأكثر عناصرها فعاليةً وتأثيراً وأعلاها تكلفة ، حيث تستنفذ أجور المعلمين ومكافآتهم وفقاً لتقارير اليونسكو نحو ٧٠ % من إجمالي نفقات التعليم في مختلف الدول المتقدمة والنامية ^(١) .

والجودة تمثل مطلباً جوهرياً للإنسان والجماعة والمجتمع ، إذ من خلالها وعن طريقها تتحقق الأهداف المنشودة ، سواء أكانت مادية أم معنوية ، مع مراعاة أن تحقيقها يتطلب بذل جهوداً مضنية ومستمرة . لا يمكن حدوث الجودة دون تحديد أهدافها الصريحة والخفية ، ودون تكاتف جميع القوى من أجل جعل تلك الأهداف واقعاً قائماً يمكن لمسه أو تلمسه ، عن قرب أو من بعد .

فإذا أصبحت الجودة الشاملة بهذا المعنى حاجة أساسية للتعليم فإنها تصبح أكثر ضرورة للقائم بهذه العملية وعليها وهو المعلم ، فهو العنصر الأصيل لتحقيق الجودة الشاملة فالإنسان ومن ثم في غيره ، ولقد أكد ذلك خبراء التعليم العام والتعليم الجامعي في العالم المتقدم خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية واليابان حيث يجمعون على أن جودة أي مؤسسة تعليمية وكفاءتها إنما تقاس بكفاءة أعضاء هيئة التدريس بها ، وأن كفاءة وجودة مخرجات هذه المؤسسة لا تتحقق إلا بكفاءة أعضاء هيئة التدريس أي " المعلم " ^(٢) .

وقد تضاعف الاهتمام بجودة التعليم في الآونة الأخيرة ، إيماناً من الجميع بأنها أفضل النظم التي تستطيع مواجهة مشكلات وتغيرات العصر ، حتى أصبحت الجودة سمة من سمات العصر الذي يمكن أن يوصف بعصر الجودة ، وذلك لانتساع استخدامه في جميع المجالات فلا تكاد توجد مؤسسة أو شركة إلا وتسعى إلى توظيف واستخدام هذا المفهوم، ولكن نتيجة لهذا التوسع فقد نتج عنه حالة من الغموض وسوء الاستخدام.

١ - فاروق عبده قليه ، اقتصاديات التعليم ، عمان : دار المسيرة ، ٢٠٠٣ م ، ص ص ٨١ ، ٨٢ .

٢ - محمود كامل الناقة ، " حديث عن جودة إعداد المعلم " إطار فكري " ، المؤتمر العلمي الرابع - الدولي الأول بعنوان " جودة كليات التربية والإصلاح المدرسي " - المنعقد في جامعة جنوب الوادي بقنا في الفترة من ٤ - ٥ أبريل ٢٠٠٧ م ص ٣٣٣ .

وعليه يمكن القول أنه إذا ما رغبت مؤسسة ما في الأخذ بأسلوب الجودة الشاملة فلا بد لها من التخطيط لتغيير نمو الإدارة بها، وتبني قيادة فاعلة لها القدرة على قيادة التغيير والتحول من اتجاه يعامل الإنسان كجزء من آلة إلى اعتباره جزءاً فاعلاً يستطيع أن يساهم بفكره وجهده وإبداعه في تطوير المؤسسة متى أتاحت له الفرص، ومن أسلوب يعتمد على التسلط والمركزية إلى منهج يرتكز على الرغبة في التطوير المستمر ومن أسلوب يعتمد على الخوف وعدم الثقة إلى أسلوب يرتكز على تفجير طاقات العاملين والثقة في قدراتهم ونواياهم .

وقد توصلت نتائج دراسة " محمود عز الدين عبد الهاد " ^(١) أنه إذا تمَّ الأخذ بفكرة الاعتماد وضمان الجودة كمدخل للإصلاح التعليمي فإنَّ هذا يعني أن المؤسسات التعليمية في مصر بحاجة إلى الكثير من المتطلبات منها: تهيئة مناخ التغيير، مدخلات داعمة وبيئة داعمة وأشخاص مدربين لهم الدافع خاصة المعلمين .

يتضح مما سبق أن تحقيق الجودة والاعتماد في أي مؤسسة يتطلب أشخاصاً مدربين وعلى وعي كبير بمتطلبات ومعايير الجودة ، وحيث إنَّ المؤسسات التعليمية وخاصة مدارس التعليم الأساسي باعتبارها القاعدة الأساسية لنشر ثقافة المجتمع والمحافظة على تراثه الثقافي في أمس الحاجة إلى تطبيق الجودة الشاملة في جميع عناصرها كان من الضروري أن يكون العنصر الأساسي في العملية التعليمية وهو المعلم على وعي بمعايير الجودة الشاملة وكيفية تحويل هذه المعايير من مجرد معلومات ومعارف نظرية إلى واقع وممارسة حقيقية . ومن هنا نبعت لدى الباحثة الرغبة في التعرف على وعي معلمي مرحلة التعليم الأساسي في محافظة سوهاج بمعايير الجودة الشاملة ومن ثمَّ تحددت مشكلة الدراسة الحالية في محاولة استقراء الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج ، وكيفية التخطيط الناجح لتحقيق هذا الوعي ، ومن ثمَّ تقديم تصور مقترح لتدعيم وتفعيل الوعي بمعايير الجودة الشاملة بصورة صحيحة بين المعلمين في

١ - محمود عز الدين عبد الهادي ، " نماذج عالمية في الاعتماد وضمان الجودة للمؤسسات التعليمية - دراسة حالة " ، المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر بعنوان " الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية " المنعقد في جامعة القاهرة ، كلية التربية ببني سويف في الفترة من ٢٤ - ٢٥ يناير ٢٠٠٥ م .

مدارس مرحلة التعليم الأساسي ، وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس التالي : -

ما مدى وعي معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج بمعايير الجودة الشاملة ؟ وما علاقة هذا الوعي ببعض المتغيرات المهنية للمعلمين ؟

والإجابة عن التساؤل الرئيس السابق تتطلب الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:-

- ١- ما مفهوم الجودة الشاملة ؟ وما معاييرها ؟
- ٢- ما متطلبات تطبيق الجودة الشاملة بالتعليم ؟ وما آليات تنمية الوعي بالجودة الشاملة ومعاييرها لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي ؟
- ٣- ما معوقات تطبيق الجودة الشاملة بالتعليم ؟ وما معوقات تنمية الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي ؟
- ٤- ما واقع الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج ؟
- ٥- ما التصور المقترح لتدعيم وتفعيل الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي ؟

أهداف الدراسة : -

تتضح أهداف الدراسة الحالية فيما يلي : -

- ١- استقراء واقع الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج .
- ٢- التعرف على متطلبات تطبيق الجودة الشاملة بالتعليم ، وآليات تنمية الوعي بالجودة الشاملة ومعاييرها لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي .
- ٣- الوقوف على مفهوم الجودة الشاملة في التعليم ومعاييرها .
- ٤- تحديد المعوقات التي تحول دون تطبيق الجودة الشاملة بالتعليم ، والمعوقات التي تحول دون تنمية الوعي بالجودة الشاملة ومعاييرها لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي .
- ٥- تقديم تصور مقترح لتدعيم وتفعيل الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي .

أهمية الدراسة :

تتبع أهمية الدراسة الحالية من :

- ١- تناولها موضوعاً تزايد الاهتمام به على المستوى العالمي والمتمثل في تنمية معارف الجودة على المستوى النظري والتطبيقي ، ومحاولة الوصول إلى الخصائص الموضوعية والمميزة للجودة في المجال التربوي والتعليمي .
- ٢- تركيزها على مرحلة تعليمية أساسية من مراحل التعليم تتشكل بين جدرانها جوانب شخصية وثقافة المتعلمين ، وترسم لهم الطريق لمواصلة الرحلة التعليمية .
- ٣- أن رفع مستوى أداء المعلم وزيادة فاعليته في أداء مهامه يتطلب وعيه بمعايير الجودة الشاملة وكيفية ممارستها في مجالات التخطيط والتدريس والتعلم وإدارة الفصل والتفويض وغيرها .
- ٤- إن هذه الدراسة قد تفيد في جعل الجودة الشاملة ومعاييرها ممارسة حقيقية في مدارس مرحلة التعليم الأساسي من جانب المعلمين بدلاً من المعرفة النظرية .
- ٥- إن هذه الدراسة تلفت الانتباه إلى نقطة جوهرية وهي أن الوعي والتنوعية بالجودة الشاملة تمثل نقطة البدء التي يجب أن تسعى إليها كل مؤسسة قبل الدخول في أغوار الجودة وتطبيقاتها الفعلية

منهج الدراسة :

اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي لمناسبتها لها، حيث يهتم هذا المنهج بوصف ما هو كائن وتحليله، وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع، كما يهتم بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة، والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند كل من الأفراد والجماعات^(١) .

والمنهج الوصفي يهتم بتصوير الوضع الراهن وتحديد العلاقات التي توجد بين الظواهر والاتجاهات التي تستهدف طريق النمو أو التطور أو التغيير وانطلاقاً من هذا التصوير والتحديد للعلاقات يمكن وضع تنبؤات عن الأوضاع المقبلة . ومن هنا يظهر لنا أن

١ - جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيرى كاظم ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، الطبعة الثانية القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٨٧ م . ص ١٣٦ .

المنهج الوصفي في البحث ليس مجرد وصف لما هو ظاهر للعيان ، بل إنه يتضمن الكثير من التقصي ومعرفة الأسباب والمسببات لما هو ظاهر للعيان ، كما أنه يتطلب منّا معرفة الطرق والإمكانيات التي تساعدنا في تطوير الوضع لما هو أفضل ، وطبقاً للحاجة التي يتطلبها المجتمع ^(١) .

وتمثّل استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة فيما يلي : -

- ١- جمع الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية وتحليلها للإفادة منها في الوقوف على مدى الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي .
- ٢- إعداد أداة بحثية يتم من خلالها الوقوف على واقع الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي .
- ٣- في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج عن مدى وعي المعلمين بمعايير الجودة ، قدمت الباحثة تصوراً مقترحاً لتنمية وتدعيم الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي .

أدوات الدراسة : -

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة صحيفة الإستبانة ، وقد تم تطبيقها على عينة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي من أجل الوقوف على وعيهم بمعايير الجودة الشاملة .

حدود الدراسة : -

تمثّلت حدود الدراسة الحالية فيما يلي : -

١ - الحدود الموضوعية : -

اقتصرت الدراسة على معايير الجودة الشاملة ومدى وعي معلمي مرحلة التعليم الأساسي بها وعلاقة ذلك الوعي ببعض المتغيرات المهنية للمعلمين .

ب- الحدود المكانية : -

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من مدارس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج.

١ - يوسف مصطفى القاضي ، مناهج البحوث وكتابتها ، الرياض : دار المريخ للنشر ، ١٤٠٤ هـ / ١٩٨٤ م . ص ص ١٠٧ ، ١٠٨ .

ج- الحدود البشرية : -

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من المعلمين والمعلمات في بعض مدارس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج .

مصطلحات الدراسة : -

١ - الوعي : -

أ- مفهوم الوعي في اللغة : -

جاء في لسان العرب وعى ومنها : وعى ، وهو حفظ القلب للشيء ومنها : وعى الشيء ، والحديث يعيه وعياً وأوعاه أي حفظه وفهمه وقَبَلَهُ فهو واع . ويقال : فلان أوعى من فلان أي أحفظ منه وأفهم^(١) .

وأكد هذا المعنى ما جاء في القاموس المحيط : وعاه أي يعيه ويحفظه ، وواعى اليتيم أي واليه وكافله^(٢) . ومن هنا فإنَّ الوعي هو الفهم والحفظ والتدبر والقبول . مما سبق يتضح أن مفهوم الوعي في اللغة يعني الحفظ والفهم والتدبر ، وهذا ما اتفقت عليه معاجم اللغة جميعها .

١ - ابن منظور ، لسان العرب ، الجزء السادس ، القاهرة : دار المعارف ، د . ت ، ص ص ٤٨٧٦ ، ٤٨٧٧ .

٢ - مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي ، القاموس المحيط ، الجزء الرابع ، القاهرة : دار الحديث ، د . ت ، ص ٤٠٠ .

ب- مفهوم الوعي في الاصطلاح : -

الوعي في الاصطلاح هو الدراية بأساليب الحياة وإدراك الإنسان لما يختلج في نفسه وما يحيط به ، وامتلاك العلم والمعرفة في أمور كثيرة بقدر واسع . والشخص الواعي هو الشخص اليقظ والمنتبه وحاضر الذهن ، الذي يمتلك العلم والمعرفة حول أمور كثيرة^(١) . والمقصود بالوعي في هذه الدراسة هو معرفة وإدراك معلمي مرحلة التعليم الأساسي لمعايير الجودة الشاملة وقدرتهم على حفظها وفهمها والعمل وفقاً لها .

٢ - معايير الجودة الشاملة : -

تُعدّ معايير الجودة بمثابة العناصر والمرامي التي يتم الحكم في ضوءها على مدى تحقيق الأهداف الخاصة بالجودة وقد دخلت المعايير مختلف المجالات التجارية والصناعية في العقد الأخير من القرن العشرين ثم تطور الأمر حتى أصبحت المؤسسات التعليمية تخضع لتطبيق معايير ومقاييس عالمية لضمان جودة التعليم^(٢) . وتعرف المعايير بأنها: "مستوى المتطلبات والشروط التي يجب أن تفي بها المؤسسات أو البرامج التي تسعى إلى تحقيق الجودة ويتم وضعها من قبل هيئات الاعتماد"^(٣) .

-
- ١ - أحمد محمود محمد عبد المطلب ، مظاهر الحماية الدولية لحقوق الطفل ودور التربية في التوعية بتلك المظاهر وحماية هذه الحقوق، سوهاج: دار محسن للطباعة، ٢٠٠٢ م، ص ١٨ .
- ٢ - جامعة بابل ، " ضمان الجودة والأداء الجامعي - مفاهيم الجودة الشاملة - معايير الجودة الجامعية " متاح على :

[http : // iso . uobabylon. Edu. Iq / quality scales . aspx .](http://iso.uobabylon.Edu.Iq/quality%20scales.aspx)

تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٤ / ١ / ٢٠١٤ م .

3 - Hama linen , Kauko & etal , Standards criteria and indicators in programme Accreditation and Evaluation in western Europe, UNESCO : Bucharest , 2004 , p . 22 .

ويرى محمد وجيه الصاوي أن المعايير هي: مستويات الأداء في عمل ما، ويقاس في ضوءها ما تم إنجازه، وتُعدُّ بمثابة موجهات لما يصل إليه الأفراد بشكل موضوعي من خلال محك العمل الذي يؤديه كل فرد^(١).

ويمكن تعريف معايير الجودة الشاملة في هذه الدراسة بأنها : مجموعة من المواصفات والخصائص المطلوبة والتي ينبغي توافرها لتحقيق الجودة الشاملة في مدارس التعليم الأساسي وتتضمن : تهيئة المناخ والبيئة المناسبة ، تحديد الخصائص المثالية للعملية التعليمية ، تحديد احتياجات ومتطلبات المستفيدين من الخدمة التعليمية ، التخطيط الاستراتيجي .

- والمقصود ببعض المتغيرات المهنية للمعلمين في هذه الدراسة : الجنس - المؤهل الدراسي - سنوات الخبرة .

الدراسات السابقة :

أولاً : الدراسات العربية :

- ١- دراسة : نعيم حبيب جعيني (٢٠٠٣ م) : (٢) .
هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ما يلي : -
١- واقع وعي طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الرسمية للمفاهيم التربوية الحديثة ودرجة تمثلهم لها .
٢- الفروق في وعي طلبة المرحلة الثانوية الرسمية للمفاهيم التربوية الحديثة ومدى تمثلهم لها، وهل يمكن أن تعزى إلى متغير الجنس ؟

١ - محمد وجيه الصاوي، "تحو معايير لأداء رئيس القسم الأكاديمي من وجهة نظر أساتذة الجامعات"، المؤتمر السنوي الثالث عشر بعنوان "الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، جامعة القاهرة: كلية التربية ببني سويف بالتعاون مع الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية والمنعقدة في الفترة من ٢٤ - ٢٥ يناير ٢٠٠٥ م ص ٢٢١ .

٢ - نعيم حبيب جعيني، "درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن للمفاهيم التربوية الحديثة وتمثلهم لها " ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد التاسع عشر ، العدد الثاني ، ٢٠٠٣ م .

٣- الفروق في درجة وعي هؤلاء الطلبة للمفاهيم التربوية وتمثلهم لها ، وهل يمكن أن تعزى إلى متغير التخصص ؟

٤- الفروق في درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية الرسمية للمفاهيم التربوية الحديثة وتمثلهم لها ، وهل يمكن أن تعزى إلى متغير المنطقة التي يسكنونها ؟

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : -

١- كانت درجة وعي الطلبة الأردنيين (ذكوراً وإناثاً) وتمثلهم للمفاهيم التربوية الحديثة بالدرجة الكلية قد بلغت ٧٢.١٤% وهي أعلى نسبة من المتوسط بكثير .

٢- كانت درجات الوعي في كل مجال من مجالات الدراسة مرتبة وفق أهميتها على النحو التالي :-

تحمل المسؤولية (٧٤.٣٥) ، بناء شخصية متكاملة (٧٣.٣٦) ، التعليم المستمر مدى الحياة (٧٢.٤٢) ، العقلانية والتفكير الناقد (٧٢.٣٨) ، التربية الديمقراطية (٧٠.٣٠) ، التربية من أجل الحياة والعمل (٧٠.١٠) ، وهذا يشير إلى ضرورة توافر هذه العناصر في عصرنا الحاضر ، عصر العلم والتكنولوجيا الحديثة ، عصر الحاسوب والإنترنت ، مما يفرض على الطلبة ذكوراً وإناثاً تنمية مفاهيم تحمل المسؤولية وبناء شخصية متكاملة من جميع جوانبها الجسمية والعقلية والانفعالية من أجل الحياة والعمل ، وتكوين التفكير العلمي الناقد في جو من الحرية المسنولة من أجل تحقيق الرفاهية والسعادة للمتعلم والمجتمع أيضاً .

٣- أكدت النتائج وجود أثر لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور بالدرجة الكلية وعلى كل مجالات الدراسة فيما عدا مجال العقلانية والتفكير الناقد ، فقد كان التأثير لصالح الطالبات .

٤- بيّنت النتائج وجود فروق لصالح طلبة التخصص العلمي ذكوراً وإناثاً بالدرجة الكلية وعلى كل مجالات الدراسة .

٥- بيّنت نتائج الدراسة وجود فروق في وعي الطلبة وتمثلهم للمفاهيم التربوية الحديثة بالدرجة الكلية لصالح طلبة المدن ، وهذه نتيجة منطقية وطبيعية خاصة أن طلبة المدن أكثر احتكاكاً وتمثلاً لمنجزات التكنولوجيا الحديثة ، وأكثر استجابة للمتغيرات الاجتماعية والثقافية التي تحدث في العالم .

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة بعض الشيء في تحديد جوانب الوعي وكيفية التركيز على كل متغير من متغيرات الدراسة على حدة في بناء أدوات الدراسة وتفسير النتائج .

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في أن الدراسة السابقة تناولت الوعي بمفاهيم التربية الحديثة لدى طلبة المرحلة الثانوية بالأردن ودرجة تمثيلهم لها ، في حين أن الدراسة الحالية كان تركيزها على وعي معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظه سوهاج بمفاهيم الجودة الشاملة ومعاييرها ، وعليه فإن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسة السابقة في العينة والحدود المكانية .

٢- دراسة : أشرف السعيد أحمد محمد (٢٠٠٥) :^(١)

هدفت هذه الدراسة إلى : -

- ١- التعرف على معالم الرؤية الغربية لإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية .
- ٢- التعرف على التحديات والمشكلات التي تواجه تحقيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية .
- ٣- تحديد معالم الرؤية الإسلامية لإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية .
- ٤- تحديد متطلبات تطبيق الرؤية الإسلامية لإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية المصرية .

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وبخاصة منه: مدخل تحليل النظم، وكذلك استخدم المنهج الأصولي ، وذلك بهدف التعرف على معالم الرؤية الإسلامية لإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية من خلال القرآن الكريم وصحيح السنة النبوية وبالرجوع إلى كتب التراث الإسلامي في مجال الإدارة والتعليم.

١ - أشرف السعيد أحمد محمد ، " إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية : رؤية إسلامية"، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ٢٠٠٥ م .

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها ما يلي : -

- ١- أن تطبيق فلسفة TQM في التعليم المصري قد لا يحقق الثمار المرجوة منه لأن التعليم المصري لا تتوفر له مؤهلات تطبيق فلسفة TQM الغربية ، وأن الثقافة المجتمعية والتعليمية ثقافة مناوئة لثقافة الجودة الشاملة .
- ٢- أن المنهج الإسلامي عقيدة وشريعة حضّ على جودة العمل والأداء ، وأن هناك منظومة فكرية متكاملة الأطر والمبادئ لبناء وتحقيق الجودة الشاملة بمعالمها الإسلامية في كل مجال بحسبه .
- ٣- يقف وراء الجودة في الإسلام مجموعة من المفاهيم التي تعبر عن كنه الجودة الشاملة في الإسلام عامة والتعليم الإسلامي خاصة ، هذه المفاهيم وثيقة الصلة بمقومات التصور الإسلامي وغائيته الكبرى ، ولقد تعددت وتنوعت هذه المفاهيم لتعبر عن كل جوانب الجودة ومتغيراتها .
- ٤- لم تكن منظومة تحقيق الجودة الشاملة في الإسلام منظومة نظرية في عقول أهلها ولكنها كانت ممارسات فعلية جسدها الرسول (ﷺ) في أفعاله وممارساته العملية وكذلك جسدها العصبية المؤننة في العصور الإسلامية الأولى مما نجم عنه حضارة بلغت من الرقى والجودة درجتهما العالية .
- ٥- أن منظومة الجودة الشاملة في الإسلام وما تتضمنه من مفاهيم وقيم وأبعاد تنظيمية عالجت الكثير من الإشكاليات التي تواجه نظم الجودة الغربية واستطاعت أن تحقق أهداف جميع أطراف العملية التعليمية وكذلك أهداف المجتمع الذي تعمل فيه وله ، دون تعارض أو تصادم .
- ٦- لتحقيق الجودة الشاملة في الإسلام لابد من الاهتمام بمجموعة من معايير ومؤشرات الجودة ، والتي يمكن من خلالها تنشيط الأصالة والاستفادة من المعاصرة وتوظيف إمكانات الواقع بطريقة تزيد من قوة المجتمع وقدرته على توظيف تعليمه لصالحه وصالح أفراده ومن هذه المعايير: الدين، اللغة العربية ، مصر، الجغرافيا، التاريخ، المرأة ، العلم الغربي، البحث و التطوير، علوم المستقبل ، التكنولوجيا المعلوماتية، ثقافة المجتمع .

٧ - أن جودة نظم التعليم والعمل في مجتمع لا تنفك عن تحقيق جودة الحياة في ذلك المجتمع بما تتضمنه من نظم بيئية واجتماعية، وثقافية واقتصادية وسياسية .

واستفادت الباحثة من هذه الدراسة في التعرف على مفاهيم الجودة الشاملة في التربية الإسلامية التي إذا طبقت في مؤسساتنا التعليمية في الوقت الراهن لحققت جودة عالية في جميع المجالات وهذه المفاهيم منها: الجودة، والإحسان، والإصلاح، والالتقان والطيب، والفلاح، والنفع، والوفاء، والتمام، والكمال، والمطابقة، كما استفادت الباحثة من هذه الدراسة في التأكد من أن الانتقال بواقع التعليم من حالته القائمة إلى النموذج الحضاري الإسلامي القادر على إعادة البناء والتطوير والريادة يتطلب المزيد من الجهد والإبداع في تطبيق الفكرة الإسلامية بمقومات عصرية لا تتجاوز الثوابت العقائدية.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في أن الدراسة السابقة ركزت على إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية برؤية إسلامية ، كما أنها تطرقت إلى مفاهيم الجودة التعليمية في التربية الإسلامية ، لذا فهي تعد دراسة تحليلية نظرية أما الدراسة الحالية فقد عنيت بالوقوف على مدى وعي معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظه سوهاج بمفاهيم الجودة ومعاييرها؛ لذا فهي دراسة ميدانية حاولت التعرف على واقع الوعي بهذه المفاهيم لدى المعلم الذي يعد حجر الزاوية في العملية التعليمية وما يمكن أن يترتب على هذا الوعي .

٣- دراسة : أحمد نصحي أنس الشربيني (٢٠٠٨ م) : (١) .

هدفت هذه الدراسة إلى استخدام مدخل إدارة الجودة الشاملة في التعليم الثانوي العام في مصر بغرض التوصل إلى تصور مقترح لتفعيل الكفاءة الداخلية لمدارس التعليم الثانوي العام في مصر .

واعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي ومنهج تحليل النظم .

^١ - أحمد نصحي أنس الشربيني، " الكفاية الداخلية للتعليم الثانوي العام في مصر في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة: دراسة مستقبلية"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢٠٠٨ م.

وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم الثانوي العام في وضعه الحالي لا يفي بمتطلبات الخطط التنموية للدولة ، حيث إن الوظيفة الحالية للتعليم الثانوي العام لا تتعدى سوى التحضير للدراسة في الجامعة ، دون إعداد الطلاب بالقدر الكافي للعمل في ميادين الحياة وبخاصة أولئك الطلاب الذين لا تتاح لهم فرص الالتحاق بالجامعات .

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة في التعرف على مدخل إدارة الجودة الشاملة وكيفية استخدامه في تطوير التعليم الثانوي العام على اعتبار أنه الطريق المؤدي إلى تنفيذ الخطط التنموية للدولة .

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في أن الدراسة السابقة حاولت استخدام مدخل الجودة الشاملة في التعليم الثانوي العام بغرض تفعيل الكفاءة الداخلية لمدارس التعليم الثانوي العام في مصر ، أمّا الدراسة الحالية فقد هدفت إلى التعرف على مدى وعي معلمي المرحلة الأولى بمفاهيم الجودة أي مدى حرصهم على تطبيق معايير الجودة والالتقان في عملهم وتشابهت الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في أن مجال كلا منهما الجودة وتحسين العمل والأداء .

٤ - دراسة : جيلان جمعة محمد الطناني (٢٠٠٩ م) : (١) .

استهدفت هذه الدراسة تحقيق ما يلي : -

١ - التعرف على الاتجاهات الحديثة في إدارة الجودة الشاملة ومعايير الاقتصاد المنزلي في التعليم كأساس لبناء البرنامج المقترح .

٢ - وضع معايير الاقتصاد المنزلي في ضوء الاتجاهات الحديثة .

٣ - تخطيط برنامج تدريب لمعلمات الاقتصاد المنزلي في ضوء معايير الجودة الشاملة ومفاهيمها .

٤ - تدريب المعلمات على البرنامج وتنمية الوعي بمعايير الجودة الشاملة ومفاهيمها .

واتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي . وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها :-

١ - جيلان جمعة محمد الطناني ، " برنامج مقترح لتدريب معلمات الاقتصاد المنزلي قائم على معايير الجودة الشاملة وأثره على تنمية جوانب التنمية المهنية " ، رسالة دكتوراه ، كلية الاقتصاد المنزلي ، جامعة حلوان ، ٢٠٠٩ م .

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٥١ بين متوسط درجات معلمات الاقتصاد المنزلي في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي ومقياس الوعي بمعايير مادة الاقتصاد المنزلي ومقياس الوعي بمعايير الجودة الشاملة ، ومقياس تقدير الأداء التدريسي ومقياس اتجاه التنمية المهنية المستدامة ومقياس المشاركة الاجتماعية ومقياس الربط بين الاقتصاد المنزلي وميادين المعرفة الأخرى .

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة في معرفة ضرورة تدريب المعلمين والمعلمات على كل ما هو جديد من أجل تحسين العملية التعليمية والنهوض بها باعتبار أن المعلم هو أبرز عناصر المنظومة التعليمية وهو الذي يعلم النشء ويكونهم باعتبارهم الثروة البشرية المستقبلية للأمم .

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في أن الدراسة السابقة كان هدفها وضع برنامج تدريبي لمعلمات الاقتصاد المنزلي في ضوء معايير الجودة كاتجاه من الاتجاهات الحديثة ، بينما الدراسة الحالية كان هدفها التعرف على مدى وعي معلمي المرحلة الأولى بمفاهيم الجودة الشاملة ومعاييرها ، وعلى ذلك يمكن القول أن الدراسة الحالية تتشابه مع الدراسة السابقة في العينة وهي فئة المعلمين والمعلمات والتي يعد وعيهم بكل ما هو جديد ضرورة لتحسين العملية التعليمية والنهوض بها.

٥- دراسة : هشام فتوح عناني إبراهيم (٢٠٠٩ م) : (١) .

استهدفت هذه الدراسة تحقيق ما يلي : -

١ - دراسة وتحليل الأسس الفكرية لتطوير الأداء المدرسي وتحديد العوامل المؤثرة في الأداء المدرسي .

٢ - التعرف على مفهوم وممارسات ونماذج الجودة الشاملة التي تستخدم لتطوير الأداء المدرسي .

٣ - مقارنة الخبرات العالمية والمحلية في مؤشرات الجودة التعليمية .

١ - هشام فتوح عناني إبراهيم ، " متطلبات تطوير الأداء المدرسي بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء مؤشرات الجودة التعليمية " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ٢٠٠٩ م .

وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة منهج تحليل النظم.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها ما يلي: -

١- يعاني التعليم الثانوي العام من أزمة الوضع الراهن في جميع عناصره ، مما جعله غير قادر على تحقيق أهدافه ومواجهة تحدياته المحلية والعالمية.

٢- أن نظم وصيغ الجودة الشاملة ومؤشراتها تُعدُّ من أهم وأشمل الصيغ الملائمة لإحداث التغيير والتطوير الشامل في الأداء المدرسي ، وذلك لما تقوم عليه أنظمة الجودة من استراتيجيات شاملة للتحسين المستمر.

٣- هناك مجموعة من الممارسات والنماذج لتطوير الأداء المدرسي في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة والتي يمكن أن تتخذها المدرسة كنموذج أو دليل لتطوير الأداء المدرسي .

٤- هناك عديد من العوامل المحددة للأداء المدرسي ، والمؤثرة فيه ، والتي يمكن عن طريقها تطوير الأداء المدرسي ، وتتمثل هذه العوامل في الدافعية للأداء - بيئة الأداء - القدرات والمهارات - دور المدركات - العوامل الموقفية) .

٥- أنظمة مؤشرات الجودة تُمثِّلُ أحد الأدوات الرئيسية في جميع نظم الجودة وذلك لدورها في قياس مدى التطور أو التقدم الحادث في أداء النظام بطريقة إجرائية ، وكذلك تحديد متطلبات تطوير الأداء وآلياته.

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة في التعرف على بعض الممارسات والنماذج التي يمكن للمدرسة أن تتخذها نموذجاً أو دليلاً لتطوير الأداء المدرسي ، كما استفادت الباحثة من هذه الدراسة في التعرف على العوامل المحددة للأداء المدرسي ، والتي يمكن عن طريقها تطوير الأداء المدرسي وهذه العوامل تتمثل في الدافعية والرغبة في العمل وكذلك البيئة المحيطة ، وكذلك القدرات والمهارات.

وتختلف الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية في أن الدراسة السابقة ركزت على متطلبات تطوير الأداء المدرسي بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء مؤشرات الجودة التعليمية أمّا الدراسة الحالية فقد ركزت على مدى وعي معلمي المرحلة الأولى بمفاهيم الجودة وماذا يعني مفهوم الجودة لدى هؤلاء المعلمين ، وتتشابه الدراسة الحالية مع السابقة في أن كلاّ منهما ركز على الأداء سواء بالتطوير أو بالوعي.

٦ - دراسة : عبد الحميد عبد الفتاح عبد الحميد شعلان (٢٠١٠ م) : (١)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تحقق السياسة التعليمية في مصر الجودة الشاملة في إدارة المدرسة الثانوية العامة ، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على الإطار الفلسفي لتحقيق الجودة الشاملة في إدارة المدرسة الثانوية العامة ، وتوضيح العناصر الأساسية للجودة الشاملة في إدارة المدرسة الثانوية ، وإجراءات تحقيقها ، كما هدفت الدراسة إلى تقديم توصيات إجرائية مقترحة لتفعيل السياسة التعليمية في واقع إدارة المدرسة الثانوية العامة تحقيقاً لجودتها الشاملة .

واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي .

وكشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج منها :-

١ - وضعت الدولة مجموعة من الآليات التي من شأنها أن تحقق الجودة الشاملة في إدارة المدرسة الثانوية .

٢ - حدث تطوير ملحوظ في ثقافة العاملين بالمدارس الثانوية وإدارتها نحو الفاعلية في الإصلاحات الجديدة التي اتخذتها الدولة لتطوير التعليم .

٣ - الاعتماد الذي تمنحه الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد وهيئات الاعتماد الأخرى ، يكون شهادة واعتراف منها بأن المؤسسة تمتلك نظاماً داخلياً لضبط وتحقيق الجودة الشاملة في كافة جوانب العمل بها .

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة في التعرف على أن حصول أي مؤسسة على شهادة الجودة والاعتماد يعني الاعتراف بأن هذه المؤسسة تمتلك نظاماً داخلياً يضمن تحقيق الجودة الشاملة في كافة جوانب العمل بها ، وهذا هو المطلوب بمعنى ينبغي أن يكون حصول أي مؤسسة على شهادة الجودة والاعتماد حافزاً لها على الاستمرار في الجودة والتحسين وعدم التخاذل ، وتختلف الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية في أن الدراسة السابقة كان موضوعها السياسة التعليمية ومدى تحقيقها للجودة الشاملة في المدرسة الثانوية العامة من خلال وضع الآليات والطرق التي من شأنها أن تحقق الجودة الشاملة في

١ - عبد الحميد عبد الفتاح عبد الحميد شعلان ، " السياسة التعليمية في مصر وانعكاساتها على تحقيق الجودة الشاملة في إدارة المدرسة الثانوية العامة " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة بنها ، ٢٠١٠ م .

إدارة المدرسة الثانوية العامة بينما الدراسة الحالية فقد كان موضوعها مدى الوعي بمفاهيم الجودة لدى معلمي المرحلة الأولى بمحافظة سوهاج، وعليه فإن الاختلاف بين الدراستين يكمن في الحدود الموضوعية والبشرية .

٧- دراسة : محمود محمد حافظ عبد الله (٢٠١٠) : (١) .

استهدفت هذه الدراسة تحقيق الأهداف التالية : -

- ١ - تحديد أهم الأسس الفكرية للمعايير القومية للتعليم في مصر .
- ٢ - التعرف على فلسفة تطبيق الجودة التعليمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر .
- ٣ - تحديد أهم مؤشرات جودة أداء معلم المدارس الثانوية العامة في مصر في ضوء المعايير القومية .
- ٤ - تحديد أهم مؤشرات جودة أداء متعلم المدارس الثانوية العامة ، في مصر في ضوء المعايير القومية .
- ٥ - معرفة واقع توفر مؤشرات جودة أداء معلم المدارس الثانوية العامة في مصر في ضوء المعايير القومية .
- ٦ - معرفة واقع توفر مؤشرات جودة أداء متعلم المدارس الثانوية العامة في مصر في ضوء المعايير القومية .

واعتمد الباحث على المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة بحثه .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : -

أولاً : بالنسبة لواقع مؤشرات جودة أداء معلم المدارس الثانوية العامة في مصر :-
أكدت الدراسة الميدانية أن واقع معايير ومؤشرات جودة أداء معلم المدارس الثانوية العامة في محافظة قنا محققة بمستوى (٠.٨٠) لدى جملة العينة وذلك على النحو التالي :-

١ - يفهم المعلم المفاهيم الرئيسية لمادة تخصصه . وقد جاء بمستوى (٠.٨٧ %) .

١ - محمود محمد حافظ عبد الله ، " مدى توفر مؤشرات الجودة التعليمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر في ضوء المعايير القومية للتعليم - دراسة ميدانية " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة سوهاج ، ٢٠١٠ م .

- ٢- يستطيع المعلم توظيف المفاهيم المختلفة لمادته في المواقف التعليمية والحياتية المختلفة وجاء بمستوى تحقق ٠.٧٩ .
- ٣- ينظم المعلم خطته في ضوء احتياجات المتعلمين . وجاء بمستوى تحقق ٠.٨٢ .
- ٤- يقوم المعلم بتحديد أهداف عملية التعليم والتعلم بمستوياتها المختلفة . وجاء بمستوى تحقق ٠.٧٧ .
- ٥- يستخدم المعلم طرق تدريس متنوعة لتقديم مادته الدراسية . وجاء بمستوى تحقق ٠.٨٨ .
- ٦- يستخدم المعلم المستحدثات التكنولوجية في عملية التدريس . وجاء بمستوى تحقق ٠.٦٧ .
- ٧- يوظف المعلم الاستراتيجيات التدريسية في تنمية مهارات التفكير العليا عند المتعلمين وجاء بمستوى تحقق ٠.٧٠ .
- ٨- يستخدم المعلم أساليب تقويم متنوعة لتقويم أداء المتعلمين . وجاء بمستوى تحقق ٠.٧٦ .
- ٩- يوظف المعلم مهارات التواصل في عملية التفاعل الصفّي . وجاء بمستوى تحقق ٠.٨٣ .
- ١٠- يؤدي المعلم بعض الأعمال الإدارية بكفاءة داخل المدرسة . وجاء بمستوى تحقق ٠.٨٠ .

ثانياً : بالنسبة لواقع مؤشرات جودة متعلم المدارس الثانوية العامة في مصر : -

- أكدت نتائج الدراسة الميدانية أن واقع معايير جودة أداء متعلم المدارس الثانوية العامة بمحافظة قنا محققة بمستوى (٠.٧٣) وذلك على النحو التالي : -
- ١- يتقن المتعلم المفاهيم والحقائق والنظريات المتضمنة في المناهج الدراسية وجاء بمستوى تحقق ٠.٧٦ .
 - ٢- يوظف المتعلم المفاهيم والحقائق والنظريات المكتسبة من المناهج الدراسية في المواقف المختلفة . وجاء بمستوى تحقق ٠.٧٧ .
 - ٣- يستطيع المتعلم اكتساب معارف جديدة تمكنه من التعامل مع المتغيرات المعاصرة وجاء بمستوى تحقق ٠.٦١ .

٤- يوظف المتعلم مهارات التواصل الإنساني في المواقف الحياتية المختلفة. وجاء بمستوى تحقق ٠.٧٨ .

٥- يظهر المتعلم وعياً بالقضايا القومية والمجتمعية المتنوعة في مجتمعه. وجاء بمستوى تحقق ٠.٧١ .

٦- يظهر المتعلم وعياً بحقوقه وواجباته في المجتمع المدرسي. وجاء بمستوى تحقق ٠.٧٥ .

٧- يمارس المتعلم بعض مهارات التفكير الناقد . وجاء بمستوى تحقق ٠.٧٩ .

٨- يمارس المتعلم بعض مهارات التفكير الإبداعي . وجاء بمستوى تحقق ٠.٧٤ .

٩- يشارك المتعلم بإيجابية في الأنشطة المدرسية . وجاء بمستوى تحقق ٠.٦٦ .

١٠- يوظف المتعلم تكنولوجيا المعلومات والاتصال في المواقف التعليمية والحياتية . وجاء بمستوى تحقق ٠.٧٢ .

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة في التعرف على مؤشرات الجودة التعليمية في المدارس الثانوية في ضوء المعايير القومية للتعليم ، كما استفادت الباحثة من هذه الدراسة في بناء أدوات الدراسة الحالية .

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في أن الدراسة السابقة كان هدفها الوقوف على واقع توفر مؤشرات جودة أداء المعلم والمتعلم في المدارس الثانوية العامة بمحافظة قنا بينما الدراسة الحالية فكان هدفها الوقوف على مدى وعي معلمي المرحلة الأولى بمحافظة سوهاج بمفاهيم الجودة الشاملة ومعاييرها ، وعليه يمكن القول أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسة السابقة في الحدود المكانية والموضوعية وتتشابه معها في الحدود البشرية إلى حد ما .

٨- دراسة : شيماء محروس سيد (٢٠١١ م) : (١) .

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم الجودة في مؤسسات التعليم الخاص في محافظة أسيوط في ضوء الاستفادة من التجارب العالمية .

١ - شيماء محروس سيد، " إمكانية تطبيق معايير الجودة في مؤسسات التربية الخاصة في محافظة أسيوط في ضوء الاستفادة من التجارب العالمية: دراسة تفقيمية " رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ٢٠١١ م .

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة كأداة من أدوات المنهج الوصفي

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : -

١- أكد إجمالي أعضاء هيئة التدريس على ضعف معيار جودة التعليم بالمدارس الخاصة في أسبوط ، كما لم توجد دلائل إحصائية ملحوظة في الاختلاف بينهم وبين مجموع المديرين الذين أكدوا بدورهم على عدم وضوح المعايير .

٢- أجمع المديرين على التأكيد على ضعف المشاركة المجتمعية ، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بينهم وبين عينة المدرسين الذين أكدوا بدورهم على أن دور المشاركة المجتمعية لم يكن واضحاً .

٣- أجمعت عينة المديرين على ضرورة وضوح الرؤية ، والمنهج والأهداف للمدرسة . ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين والمدرسين حول هذا المحور .

٤- أكدت عينة المدرسين على ضرورة إعادة الفحص المرتكز على القيادة والإدارة . ولم يكن هناك اختلاف ملحوظ بين وجهة نظر المدرسين والمديرين حول هذا المحور الذي يؤكد على ضرورة إعادة النظر والفحص .

٥- أظهرت الدراسة أنه يمكن تقديم تصور مقترح لمعايير الجودة في مدارس التعليم الخاص في ضوء الاستفادة من الخبرات العالمية .

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة في التعرف على أن تطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية أياً كانت يتطلب تعاون وتكاتف جميع العاملين بالمؤسسة ، مع التأكيد على ضرورة المشاركة المجتمعية وأهميتها في تحقيق ذلك .

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في أن الدراسة السابقة ركزت على مؤسسات التربية الخاصة في محافظة أسبوط وإمكانية تطبيق معايير الجودة بها ، بينما الدراسة الحالية ركزت على مدارس المرحلة الأولى من التعليم العام في محافظة سوهاج ومدى وعي المعلمين بها بمفاهيم الجودة ، وعليه يمكن القول أن الدراسة الحالية تختلف عن السابقة في الحدود الموضوعية والمكانية والبشرية .

٩- دراسة : السيد علي إسماعيل إبراهيم (٢٠١٢ م) : ^(١) .

هدفت هذه الدراسة إلى : -

١- إبراز أهم مقومات المشاركة المجتمعية في مدارس التعليم الثانوي الصناعي بمحافظة بورسعيد .

٢- الوقوف على أهم التحديات التي تواجه التعليم الثانوي الصناعي .

٣- تقديم رؤية حول أساليب تفعيل المشاركة المجتمعية في الإشراف والرقابة على جودة التعليم للمساهمة في تخريج طلاب قادرين على النجاح في سوق العمل .

٤- الوصول إلى تصور مقترح لسبل تفعيل المشاركة المجتمعية في مدارس التعليم الثانوي الصناعي والاستفادة بإمكانيات القطاع الخاص والجمعيات غير الحكومية في مجال التعليم .

واعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي .

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها :-

١- غياب اهتمام الإدارة المدرسية بآراء العاملين بها من خلال تقبل المقترحات الجيدة وتبنيها .

٢- ندرة تفعيل الإدارة المدرسية مشاركة مجلس الأمناء بالمؤسسة في خطة التوعية بأهمية المشاركة المجتمعية .

٣- عدم قيام الإدارة المدرسية بمشاركة العاملين بالمؤسسة في خطة التوعية بأهمية المشاركة المجتمعية .

٤- ندرة تفعيل الإدارة المدرسية الاتصال بالمجتمع المحلي سواء عن طريق النشرات الدورية أو الإنترنت .

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة في التأكيد على أهمية الوعي ، لأن الوعي بالشيء يسهم في تحقيقه على أكمل وجه ، وهذا ما نحن بحاجة إليه في كل المجالات سواء في المؤسسات التعليمية أو في مجالات الحياة العامة .

^١ - السيد علي إسماعيل إبراهيم ، " تفعيل المشاركة المجتمعية بالتعليم الثانوي الصناعي بمحافظة بورسعيد في ضوء معايير الجودة والاعتماد " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة بورسعيد ، ٢٠١٢ م .

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في أن الدراسة السابقة ركزت على ضرورة تفعيل المشاركة المجتمعية في التعليم الثانوي الصناعي بمحافظة بورسعيد في ضوء معايير الجودة ، أمّا الدراسة الحالية فقد ركزت على ضرورة توافر الوعي لدى المعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج بمفاهيم الجودة ، وعليه يمكن القول أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسة السابقة في الحدود الموضوعية والمكانية و في العينة.

١٠- دراسة : رضا بخيت مصطفى محمد (٢٠١٢) : (١) .

هدفت هذه الدراسة إلى : -

- ١ - استقراء واقع أبعاد ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية .
- ٢ - التعرف على الأبعاد التربوية لثقافة الجودة والاعتماد لدى أعضاء هيئة التدريس .
- ٣ - التوصل إلى تصور مقترح لنشر وتنمية ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية .

وقد اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي لمناسبتها لها .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :-

- ١ - غياب المفهوم الواضح والأبعاد التربوية لثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية وعدم تقبله.
- ٢ - وجود قصور في البعد المعرفي لثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية.
- ٣ - وجود قصور في البعد الوجداني لثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية.
- ٤ - وجود قصور في البعد التطبيقي لثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية.
- ٥ - وجود قصور في دور الكلية في دعم التغيير والتطوير نحو ثقافة الجودة .

١ - رضا بخيت مصطفى محمد ، " الأبعاد التربوية لثقافة الجودة والاعتماد لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، ٢٠١٢م.

٦- وجود قصور في دور الكلية في تحقيق الرضا والشعور بالانتماء لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال ثقافة الجودة .

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة في التعرف على أن ثقافة الجودة وانتشارها والافتناع بها له أهمية عظمى في تطبيق وتحقيق الجودة في أي مؤسسة ، وعليه يجب نشر هذه الثقافة والإيمان بها قبل البدء في تطبيق الجودة .

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في أن الدراسة السابقة كان تركيزها على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية ومحاولة التعرف على واقع ثقافة الجودة لديهم وكذلك الأبعاد التربوية لهذه الثقافة لديهم ، أمّا الدراسة الحالية فكان تركيزها على معلمي المرحلة الأولى من التعليم العام بمحافظة سوهاج ومدى وعيهم بمعايير الجودة وعليه يمكن القول أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسة السابقة في الحدود الموضوعية والمكانية .

١١- دراسة : لبنى عبد الرحمن السيد متولى (٢٠١٢م) : (١)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الواقع الحالي لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إدارة مدارس التعليم الابتدائي ببورسعيد ، بالإضافة إلى التعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إدارة مدارس التعليم الابتدائي ، ووضع رؤية مقترحة لتطوير الإدارة المدرسية من خلال توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحقيق الجودة الشاملة .

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي ، كما استخدمت المقابلات الشخصية . وأسفرت نتائج الدراسة عن أوجه الضعف و القصور في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على المستويين الإداري والتعليمي بمدارس التعليم الابتدائي مما يعوق إحداث جودة نوعية في أداء المدرسة وإنتاج مخرج تعليمي غير قادر على مواكبة عصر التكنولوجيا ومستحدثاتها .

^١ - لبنى عبد الرحمن السيد متولى ، " تطوير إدارة مدارس التعليم الابتدائي باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحقيق الجودة الشاملة بها : دراسة حالة في محافظة بورسعيد " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة بورسعيد ، ٢٠١٢ م .

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة في التعرف على أهمية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحقيق الجودة الشاملة في أي مؤسسة وخاصة ونحن في عصر التكنولوجيا والتقدم التقني ، وكذلك أهمية اتباع الإدارة المدرسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتطوير العمل وتحسينه .

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في أن الدراسة السابقة ركزت علي استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير الإدارة المدرسية بمدارس التعليم الابتدائي ، بينما الدراسة الحالية ركزت علي أهمية الوعي بمفاهيم الجودة لدى معلمي المرحلة الأولى من التعليم العام في تحقيق الجودة واستمرار التحسن في الأداء .

١٢- دراسة محمد السيد محمد إسماعيل : (٢٠١٢ م)^(١) .

هدفت الدراسة إلى الوقوف على ما يلي :-

- ١- أهم التحديات التي تواجه التعليم الجامعي في مصر وانعكاساتها على الجودة .
 - ٢- أهم مبادئ وأسس وفوائد تطبيق الجودة في التعليم الجامعي .
 - ٣- أهم معايير ومؤشرات جودة التعليم الجامعي من حيث : أداء عضو هيئة التدريس وأداء الطالب الجامعي ، وتمويل التعليم الجامعي ، والبحث العلمي .
 - ٤- أهم نظم الاعتماد لمؤسسات التعليم الجامعي .
 - ٥- أهم متطلبات تحقيق الجودة والاعتماد لجامعة سوهاج في ضوء نظم الاعتماد لمؤسسات التعليم الجامعي .
- واعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي لمناسبتها لهذه الدراسة .
- وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : -

- ١- يواجه التعليم الجامعي المصري عديداً من التحديات الخارجية والداخلية التي تحول دون قيامه بأهدافه ووظائفه ، وتحول دون تحقيق الجودة والتقدم نحو الاعتماد وهذه التحديات تتمثل فيما يلي :-

أ- ثورة المعلومات . ب- ثورة الديمقراطية . ج- انتشار ثقافة التنافسية .

١ - محمد السيد محمد إسماعيل، " متطلبات الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي في مصر - جامعة سوهاج نموذجاً"، رسالة دكتوراه، كلية التربية بسوهاج، جامعة سوهاج، ٢٠١٢م.

- د- قصور بعض نصوص ومواد التشريعات والقوانين المنظمة للتعليم الجامعي .
- هـ- الحرية الأكاديمية ضرورة ملحة لكل من عضو هيئة التدريس والطالب الجامعي.
- ٢- تمثلت أهم معايير جودة عضو هيئة التدريس في تمكنه من العملية التعليمية وتمكنه من مهارات البحث العلمي والإشراف على الرسائل العلمية ومساهمته في تنمية المجتمع المحلي وتطويره، وتمكنه من مهارات الإدارة والاتصال الفعال.
- ٣- تمثلت متطلبات جودة عضو هيئة التدريس في متطلبات متعلقة بالأداء التدريسي ومتطلبات متعلقة بالأداء البحثي، ومتطلبات متعلقة بخدمة الجامعة والمجتمع.
- ٤- تمثلت متطلبات جودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بجامعة سوهاج والتي تحققت بالفعل فيما يلي :
 - أ- التمكن من المادة العلمية .
 - ب- المواظبة على أداء المحاضرات والانتهاؤها منها في المواعيد المحددة .
 - ج- إدارة الوقت داخل القاعة التدريسية .
- ٥- تمثلت المتطلبات التدريسية لجودة أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوهاج والتي تحققت إلى حد ما فيما يلي :
 - أ- استخدام الاستراتيجيات الحديثة .
 - ب- تحديد نواتج التعلم المستهدفة من المقرر الدراسي .
 - ج- مراعاة المواصفات اللازمة في إعداد وإخراج الكتاب الجامعي .
 - د- إكساب الطلاب المعارف والمهارات التي تتناسب مع متطلبات سوق العمل .
 - هـ- تطوير المقررات الدراسية باستمرار كي تتناسب مع مستحدثات العصر .
 - و- مراعاة رسالة الكلية وأهدافها الاستراتيجية والمعايير الأكاديمية عند وضع مقرر.
 - ي- تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب .
 - ح- توظيف تكنولوجيا التعليم في التدريس .
 - ط- استخدام أساليب متنوعة في تقويم أداء المتعلم .
 - ز- تشجيع الطلاب على المشاركة في الأنشطة المجتمعية .
 - ن- تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلاب الجامعة .
 - ل- التقويم المستمر للطلاب .

٦- تمثلت المتطلبات التدريسية لجودة أعضاء هيئة التدريس بجامعة سوهاج والتي لم تتحقق فيما يلي : -

أ- امتلاك موقع الكتروني يتفاعل من خلاله مع المهتمين بأفكاره والتواصل مع الطلاب إلكترونياً.

ب- نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلاب .

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة في الوقوف على بعض المتطلبات اللازمة لجودة عضو هيئة التدريس ، سواء فيما يتعلق بالمادة العلمية أو استخدام الأساليب الحديثة في التدريس أو التواصل الفعال مع الآخرين أو استخدام أساليب متنوعة في تقديم المتعلمين أو المشاركة في الأنشطة المجتمعية وخدمة المجتمع .

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في أن الدراسة السابقة ركزت على متطلبات الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي في مصر ، بينما الدراسة الحالية تناولت الوعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمعايير الجودة الشاملة ، وعليه يتمثل الاختلاف بين الدراستين في الهدف والحدود الموضوعية .

ويمكن القول أن الدراستين تتشابهان في العينة ؛ حيث إن الدراستين كان محور اهتمامهما عضو هيئة التدريس سواء في مدارس التعليم الأساسي أم في الجامعة .

١٣- دراسة : مدحت إبراهيم محمد الطويل (٢٠١٢ م) : (١) .

هدفت هذه الدراسة إلى : -

١- التعرف على الواقع الحالي لمرحلة التعليم الأساسي، وأهم التجارب العالمية في الجودة والاعتماد التربوي.

٢- التعرف على الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم، وجهود الإصلاح لمرحلة التعليم الأساسي (مشروع المدرسة الفعّالة - مشروع الامتياز المدرسي).

١ - مدحت إبراهيم محمد الطويل، "دراسة تقييمية للقرارات الوزارية المرتبطة بالجودة والاعتماد التربوي في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ٢٠١٢ م.

٣ - دراسة وتحليل القرارات الوزارية المرتبطة بتطبيق الجودة في مرحلة التعليم الأساسي (قرارات مجلس الأمناء - قرارات تطبيق نظام التقويم الشامل والتعلم النشط) .

واستخدم الباحث المنهج الوصفي لجمع البيانات والمعلومات عن مرحلة التعليم الأساسي، وفلسفتها وأهم المشكلات التي تواجهها ، كما استخدم الباحث استبانة كأداة من أدوات المنهج الوصفي، كما استخدم الباحث المقابلات الشخصية من أجل الحصول على معلومات أقرب للواقع، هذا بالإضافة إلى استخدام مجموعة من المؤشرات والمعايير التي تكشف عن واقع مرحلة التعليم الأساسي .

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها ما يلي : -

١ - ضرورة توافر مجموعة من المتطلبات لجودة تطبيق القرارات الوزارية ، وجودة تطبيقها في مدارس مرحلة التعليم الأساسي .

٢ - توجد مجموعة من الصعوبات والمشكلات التي تواجه تطبيق القرارات الوزارية في مدارس مرحلة التعليم الأساسي .

٣ - توصلت الدراسة إلى وضع آليات لتطبيق جودة القرارات الوزارية وكيفية التغلب على الصعوبات والمعوقات وتمثلت هذه الآليات في : نظام ضبط الجودة للقرارات ، نظام ضمان الجودة للقرارات .

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة في التعرف على أهم التجارب العالمية في الجودة والاعتماد التربوي، وكيفية الاستفادة منها في التعليم الأساسي، كما استفادت الباحثة من هذه الدراسة في التعرف على الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم لإصلاح التعليم الأساسي والمتمثلة في المدرسة الفعالة ومشروع الامتياز المدرسي .

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في أن الدراسة السابقة ركزت على القرارات الوزارية المرتبطة بالجودة والاعتماد فيما يتعلق بمرحلة التعليم الأساسي كوسيلة لإصلاح هذا النوع من التعليم ، بينما الدراسة الحالية فقد ركزت على وعى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمفاهيم ومعايير الجودة والذي يعد عاملاً مهماً في إصلاح هذا النوع من التعليم وتحقيق الجودة به .

١٤- دراسة : مروة مصطفى محمد محمد جودة (٢٠١٢ م) : (١) .

هدفت هذه الدراسة إلى الوصول إلى استراتيجية واقتراح لتنشيط السلوك التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس ومساعدة الموظفين والعاملين بجامعة أسيوط لتحقيق إدارة الجودة الشاملة .

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي .

وأُسفرت الدراسة عن عدة نتائج أهمها : -

١- كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين توافر الصفات والممارسات المتصلة بالنمط التحولي لصالح وجهات نظر القادة ، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) للعينة الكلية من القيادات الأكاديمية لصالح وجهات نظر القادة .

٢- كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين توافر الصفات والممارسات المتصلة بالنمط الاستبدادي لصالح وجهات نظر الموظفين ، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) للعينة الكلية من القادة لصالح وجهات نظر الموظفين .

٣- كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين توافر الصفات والممارسات المتصلة بالنمط المعتدل لصالح وجهات نظر الموظفين .

٤- يتحقق الالتزام التنظيمي الوجداني بشكل إيجابي لمجموعات الدراسة الثلاث :

هيئة التدريس - مساعدي الموظفين - الموظفين ، وإن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ لدى أفراد العينة الكلية لصالح عينة أعضاء هيئة التدريس بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين أعضاء هيئة التدريس ومساعدي الموظفين ، بينما كانت هناك اختلافات لا يُعتد بها إحصائياً بين أفراد العينة الكلية سواء الموظفين أو مساعدي الموظفين .

٥- أظهرت الدراسة التحليلية للسلوك التنظيمي لدى أفراد العينة في ضوء معايير الجودة الشاملة التي صدرت في يناير ٢٠٠٩ م تحقق بعض المؤشرات بشكل إيجابي وفقاً

١ - مروة مصطفى محمد محمد جودة، " السلوك التنظيمي وعلاقته بإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ٢٠١٢ م .

لسلوك مجموعات الدراسة الثلاث ، بينما بعض المؤشرات تحققت نسبياً بشكل سلبي ، لذلك حاولت الإستراتيجية المقترحة في هذه الدراسة تدعيم السلوك الإيجابي ، والتغلب على الجوانب السلبية .

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة في التعرف على أن السلوك التنظيمي لأعضاء أي مؤسسة يسهم في تحقيق الجودة الشاملة ، وأنه كلما كان سلوك العاملين في المؤسسة الجامعية معتدلاً كلما ساهم ذلك في تحقيق الجودة الشاملة في إدارة الجامعة . وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في أن الدراسة السابقة كان موضوعها السلوك التنظيمي وعلاقته بإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ، بينما الدراسة الحالية كان موضوعها الوعي بمفاهيم ومعايير الجودة لدى معلمي المرحلة الأولى من التعليم العام بمحافظة سوهاج ، وعليه تكون الدراسة الحالية مختلفة عن الدراسة السابقة في الحدود البشرية والمكانية وكذلك الموضوعية .

١٥- دراسة : وائل كمال الدين هاشم مصطفى (٢٠١٢ م) : (١)

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على أهم مؤشرات الجودة بمدارس التعليم العام الملحق بها فصول دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ، والتوصل إلى تصور مقترح لتطبيق تلك المؤشرات في هذه المدارس .

وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي باعتباره المنهج المناسب للدراسة .

وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي : -

- ١- اهتمام معظم مدارس الدمج بالأعمال الإدارية الروتينية فقط على حساب الأعمال الإشرافية وأعمال المتابعة للمدرسة ، مما يعوق ذلك تحقيق جودة العملية التعليمية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة داخل فصول الدمج .

١ - وائل كمال الدين هاشم مصطفى، " تصور مقترح لبعض مؤشرات الجودة بمدارس التعليم العام الملحق بها فصول دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة سوهاج"، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة سوهاج، ٢٠١٢م.

٢- كثرة الأعباء التدريسية والإشرافية للمعلمين في مدارس الدمج ، بالإضافة إلى نقص خبراتهم في التعامل مع الإعاقات المختلفة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج وكذلك قلة الوسائل التعليمية والتكنولوجية المساعدة .

٣- وجود منهج جامد لا يتناسب مع قدرات واهتمامات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج ، كما أن موضوعات المنهج غير وثيقة الصلة بالحياة اليومية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة .

٤- عدم موائمة تصميم المبنى المدرسي وفصول الدمج لاحتياجات ومتطلبات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدارس العادية .

٥- ضعف العلاقة التعاونية بين مدرسة الدمج والمجتمع وأولياء الأمور ، بالإضافة إلى عدم مشاركة أولياء الأمور في تخطيط وتنفيذ البرامج التربوية المقدمة لأبنائهم ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس (مؤسسات التعليم العام الملحق بها فصول الدمج) .

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة في التأكد من أنَّ الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بحاجة إلى رعاية خاصة وفهم عميق من جانب المعلمين لهؤلاء الطلاب واحتياجاتهم التربوية ، كذلك هم بحاجة إلى منهج مناسب لهم ويكون وثيق الصلة بالحياة اليومية لهؤلاء الطلاب ، هذا بالإضافة إلى أنه يجب أن تشمل مؤشرات الجودة ومعاييرها كل قطاعات الأفراد في المجتمع وخاصة قطاع ذوي الاحتياجات الخاصة حيث إنهم بحاجة إلى رعاية أكثر واهتمام أشد ، حتى يمكن الاستفادة من هذه الفئة في المجتمع ، وحتى لا يشعر هؤلاء بأنهم أقل من العاديين .

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسة السابقة في أن الدراسة السابقة ركزت على مدارس التعليم العام الملحق بها فصول دمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ، وحاولت وضع تصور مقترح لمؤشرات الجودة في هذه المدارس ، أمَّا الدراسة الحالية فقد كان تركيزها على الوعي بمفاهيم الجودة الشاملة ومعاييرها لدى معلمي المرحلة الأولى من التعليم العام ، ومدى تأثير هذا الوعي على أداء هؤلاء المعلمين في العمل وعليه يمكن القول أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسة السابقة في الحدود الموضوعية والبشرية .

١٦- دراسة : ولاء شوقي شفيق يونس (٢٠١٢م) : (١)

هدفت هذه الدراسة إلى : -

١ - تقويم التدريب الميداني بكلية التربية الرياضية للبنات بالجزيرة في ضوء معايير الجودة الشاملة.

٢ - وضع تصور مقترح لتطوير التدريب الميداني في ضوء معايير الجودة الشاملة.

واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها : -

١ - عدم ارتباط أهداف التدريب الميداني بالمجتمع ويسوق العمل .

٢ - عدم ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة عند وضع الأهداف .

٣ - عدم المشاركة الحقيقية لجميع القائمين على التدريب الميداني في صياغة الخطط والأهداف اللازمة لجودة التدريب الميداني .

٤ - عدم تدريب جميع العاملين بمكتب التدريب الميداني على تخطيط ومراقبة وتحسين الجودة للوصول إلى الهدف المطلوب .

٥ - عدم عقد دورات للمشرفات على التدريب الميداني لترسيخ ثقافة الجودة الشاملة .

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة في التأكد من أن ترسيخ ثقافة الجودة وتهيئة

العاملين في أي مؤسسة لجودة العمل واثقانه عامل مهم في نجاح المؤسسة وتحقيقها لأهدافها كما استفادت الباحثة من هذه الدراسة في وجوب تدريب جميع العاملين والموظفين في أي مؤسسة على كل ما هو جديد مع ضمان المشاركة الحقيقية من الجميع .

وتختلف الدراسة الحالية عن السابقة في أنَّ الدراسة السابقة كان تركيزها على

التدريب الميداني للمعلمات في كلية التربية الرياضية وكيفية تطويره في ضوء معايير الجودة الشاملة ، بينما الدراسة الحالية كان تركيزها على وعى المعلمين بمدارس التعليم العام بمفاهيم الجودة والذي يترتب عليه وجود ثقافة الجودة التي تضمن بدورها استمرار الجودة وتفعيلها في كل مجالات العملية التعليمية ، وعليه يمكن القول أن الدراسة الحالية تختلف عن السابقة في الحدود الموضوعية والمكانية .

١ - ولاء شوقي شفيق يونس، " تقويم التدريب الميداني في ضوء معايير الجودة الشاملة"، رسالة

دكتوراه ، كلية التربية الرياضية للبنات ، جامعة حلوان ، ٢٠١٢ م .

١٧- دراسة : أحمد بن حسن بن سالمين الزعابي (٢٠١٣ م) : ^(١)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى وعي معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية بمدارس الحلقة الثانية في سلطنة عمان بحقوق الإنسان. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد مقياس وعي مكون من ثلاثة مكونات معرفي ووجداني وسلوكي.

وأظهرت النتائج أن مستوى وعي معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان بحقوق الإنسان كان مرتفعاً، وأن الإعلام هو المصدر الأول لمعلوماتهم عن حقوق الإنسان. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مستوى الوعي بحقوق الإنسان تُعزى إلى التخصص في المكون السلوكي فقط لصالح التاريخ، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي بحقوق الإنسان تعزى لمتغير النوع.

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة بعض الشيء في بناء أداة الدراسة الحالية ومحاولة تحديد أبعاد وجوانب الوعي المختلفة، وتختلف الدراسة الحالية والدراسة السابقة في أن الدراسة السابقة ركزت على وعي معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان بحقوق الإنسان، بينما الدراسة الحالية ركزت على وعي معلمي المرحلة الأولى بمحافظة سوهاج بمفاهيم الجودة ومعاييرها، وعليه يمكن القول أن الاختلاف بين الدراستين يكمن في الحدود الموضوعية والمكانية.

^١ - أحمد بن حسن بن سالمين الزعابي ، " مستوى الوعي بحقوق الإنسان لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، ٢٠١٣ م .

ثانياً : الدراسات الأجنبية : -

١ - دراسة : بوند : Pond : (٢٠٠٢ م) : (١) .

هدفت هذه الدراسة إلى : -

١ - التعرف على أهمية تحقيق ضمان الجودة والاعتماد في المؤسسات التعليمية حتى تستطيع مواكبة التغيرات التي تطرأ عليها في القرن الحادي والعشرين .

٢ - دراسة التطور التاريخي لمفهوم الجودة الشاملة وكيفية اختلاف هذا المفهوم من مرحلة إلى أخرى .

٣ - الوقوف على أهم التحديات التي تقف حائلاً دون تحقيق ضمان الجودة .

٤ - تحديد أهم التوجهات الفكرية الجديدة للاعتماد وضمان الجودة ومفهومها في المؤسسات التعليمية .

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، علاوة على المنهج التاريخي أحياناً .

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : -

١ - ضرورة تبني رؤى ومقاييس جديدة في التعليم .

٢ - ضرورة تقييم البرامج التعليمية والمؤسسات معا في ضوء خبرات المتعلم وليس الخبرات المؤسساتية .

٣ - ضرورة إتاحة المشاركة المجتمعية وتفعيلها .

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة بعض الشيء في التعرف على التطور التاريخي لمفهوم الجودة الشاملة ، وكيف أن هذا المفهوم يختلف من مرحلة إلى أخرى ، كما استفادت الباحثة من هذه الدراسة في التأكيد على ضرورة أن يكون تقييم البرامج التعليمية والمؤسسات التعليمية معا في ضوء خبرات المتعلم ، وهذا في نظر الباحثة هو جوهر الجودة الحقيقي ، والذي ينبغي أن يظهر في صورة متعلم لديه من الخبرات والمعلومات الوظيفية ما يمكنه من مواجهة تحديات العصر ، وليس التركيز على التحصيل الدراسي والمعلومات

¹ - Pond , w . m Twenty First Century Education and Training Implications For Quality Assurance ,The Internet and Higher Education , Vol , 4 , 2002.

النظرية دون تطبيق أو استفادة حقيقية منها ، كما استفادت الباحثة من هذه الدراسة في الوقوف على بعض التحديات التي تحول دون تحقيق الجودة في المؤسسات التعليمية . ويمكن القول أن هذه الدراسة تتفق مع الدراسة الحالية في أن موضوع كلا الدراستين هو الجودة الشاملة وأهمية تحقيقها في المؤسسات التعليمية ، ولكن تختلف الدراستان في أن الدراسة الحالية ركزت على وعي المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم الأساسي بمعايير الجودة الشاملة ، والذي يعتبر في نظر الباحثة أول خطوات تحقيق الجودة في التعليم ، بينما الدراسة السابقة ركزت على بيان أهمية تحقيق الجودة والاعتماد في المؤسسات التعليمية حتى تستطيع مواكبة التغيرات التي تطرأ على القرن الحادي والعشرين .

٢- دراسة : تشينج : Cheng (2003 م) :^(١)

استهدفت هذه الدراسة ما يلي :-

- ١- بيان أن الإصلاح التعليمي على مستوى العالم يستند على توجهات فكرية متنوعة ونظريات جودة التعليم وفاعلية المؤسسة التعليمية .
 - ٢- تحديد أهم الاستراتيجيات والمداخل المختلفة لضمان جودة التعليم .
- وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي .
- وتوصلت إلى عدة نتائج منها :-
- ١- أن هناك عدة مداخل لضمان جودة التعليم منها ما يركز على الأداء المؤسسي الداخلي ، ومنها ما يركز على عملية التعليم والتعلم .
 - ٢- ضرورة إحداث التكامل بين هذه المداخل حتى يتسنى تحقيق ضمان الجودة في التعليم في ظل ما يطرأ على المؤسسات التعليمية من متغيرات تتمثل في العولمة والثورة المعلوماتية .

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة في التعرف على أهم المداخل التي يمكن التركيز عليها لتحقيق ضمان وجودة التعليم والتي منها : مدخل الأداء المؤسسي ، ومدخل عملية التعليم والتعلم ، كما استفادت الباحثة منها في معرفة أن الإصلاح التعليمي على

1- Cheng , y. Quality Assurance In Education , Internal , Interface and Future, Journal of Quality in Education , Vol ,11, No . 4 , 2003 .

مستوى العالم لابد وأن يستند على توجهات فكرية ونظريات جودة التعليم وفاعلية المؤسسات التعليمية .

ويمكن القول أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسة السابقة في أن الدراستين مجال اهتمامها الجودة الشاملة وأهمية تحقيقها في العملية التعليمية حتى يتسنى لها تحقيق الجودة والتحسين .

كما يمكن القول أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسة السابقة في أن الدراسة السابقة ركزت على استراتيجيات ومداخل ضمان جودة التعليم ، وعلاقة الإصلاح التعليمي على مستوى العالم بالتوجهات الفكرية ونظريات جودة التعليم ، وفاعلية المؤسسة التعليمية ، بينما الدراسة الحالية كان تركيزها على الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي وعلاقة ذلك الوعي بمتغيرات الجنس والمؤهل الدراسي وسنوات الخبرة .

٣ - دراسة : Hassan Kerr (2003) : (١) .

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر تطبيق الجودة الشاملة على زيادة الإنتاجية وتحسين الفاعلية في المنظمات الخدمية .
واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وصحيفة الاستبانة كأحد أدوات المنهج الوصفي .

وكشفت الدراسة عن أن أهم عامل في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الخدمية هو دعم الإدارة العليا فكلما توافر هذا الدعم زادت سهولة تطبيق الجودة الشاملة .
وأهم نتيجة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة هي رضا العملاء .

واستفادت الباحثة من هذه الدراسة في التأكد من أن دعم الإدارات العليا يسهم بدرجة كبيرة في سهولة تطبيق الجودة الشاملة . وأن أهم نتيجة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة هي رضا العملاء الذين يتمثلون في الدراسة الحالية من الطلاب وأولياء الأمور وكذلك المعلمين .
ويمكن القول أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسة السابقة في أن الدراسة السابقة حاولت تحديد أثر تطبيق الجودة الشاملة على زيادة الإنتاج وتحسين الفاعلية في المنظمات

1 - Kerr, Hassan : The Relationship Between Total Quality Management practices and Organizational performance in Service Organizations, The TQM Magazine, vol .15 , No. 4 , 2003 .

الخدمية ، بينما الدراسة الحالية حاولت الوقوف على وعي معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمعايير الجودة الشاملة وعلاقة ذلك الوعي بالجنس والمؤهل وسنوات الخبرة . ويمكن القول أن الوعي بالجودة الشاملة يُعدُّ أول خطوة للتطبيق والاهتمام والتحسين وزيادة الأداء .

٤ - دراسة : El Maimani Bassam (2004) :^(١) .

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل البيئية التي لها تأثير واضح على تمكين المنظمات الإنتاجية وغير الإنتاجية من تطبيق أدوات تحسين الجودة بفاعلية . واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي .

وكشفت الدراسة عن عدة نتائج منها : -

١ - أن نجاح تطبيق أدوات تحسين الجودة يعتمد على فهم ووعي ودعم الإدارة العليا من جهة والعاملين من جهة أخرى .

٢ - أن تطوير البيئة الداخلية والعلاقات التنظيمية ونظم المشاركة واتخاذ القرارات لها أثر حاسم في نجاح تطبيق التحسين المستمر للجودة .

واستفادت الباحثة من هذه الدراسة في التأكد من أن فهم ووعي الإدارة العليا والعاملين في أي مؤسسة أهم عامل من عوامل نجاح تطبيق الجودة الشاملة ، وكذلك توفير البيئة الداخلية الملائمة والعلاقات التنظيمية لهما دور كبير في نجاح تطبيق التحسين المستمر للجودة .

ويمكن القول أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسة السابقة في أن الدراسة السابقة سعت إلى التعرف على العوامل البيئية التي لها تأثير واضح على تمكين المنظمات الإنتاجية وغير الإنتاجية من تطبيق أدوات تحسين الجودة بفاعلية ، بينما الدراسة الحالية هدفت إلى معرفة مدى وعي معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمعايير الجودة الشاملة وعلاقة ذلك بعدة متغيرات .

٥ - دراسة : Anitra Nicole (2004) :^(١) .

1 - El Maimani, Bassam, Factors Leading To Successful Application Of Improvement Tools For Quality Management. PhD Thesis. U.S.A : University Of Missouri , 2004 .

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر تطبيق أساليب الجودة الشاملة داخل مدارس " اتحاد هولمز " للتعليم ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي .

وتوصلت الدراسة إلى أن هناك عدة تغييرات تمت ملاحظتها بعد تطبيق أساليب الجودة الشاملة داخل مدارس " اتحاد هولمز " للتعليم ومنها زيادة قدرة المشاركين على تأسيس اتجاه استراتيجي ، تحسين رضا الطلاب ومستويات الإعادة ، الربط بين الأهداف والموارد وتقديرات الإنجاز .

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة في معرفة أن تطبيق أساليب الجودة الشاملة في المدارس يزيد من قدرة المشاركين على التخطيط الاستراتيجي ، وقدرتهم على الربط بين الأهداف والموارد المتاحة ، وتقديرات الإنجاز في ضوء هذه الموارد .

وتختلف الدراسة السابقة عن الحالية في أن الدراسة الحالية ركزت على مدى وعي المعلمين بالتعليم الأساسي بمعايير الجودة الشاملة ، بينما الدراسة السابقة ركزت على نتائج تطبيق أساليب الجودة الشاملة داخل مدارس " اتحاد هولمز " ، وتتشابه الدراستان في أن اهتمام كل منهما منصب على المدارس سواء مدارس التعليم الأساسي أو مدارس اتحاد هولمز .

¹ - Anita Nicole Manning , " Identifying Quality Management Practices Used Within Holmes Partners Ph. Of Education , Ed . D . University Pf Pittsburgh , 2000 , at Digital Dissertations.

٦ - دراسة : Mark Budgol (2005) : ^(١) .

هدفت هذه الدراسة إلى استعراض النماذج المختلفة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في القطاعين العام والخاص في بولندا، وتحديد أثر جائزة بولندا للجودة على تطبيق الجودة الشاملة.

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي واعتمدت على الدراسة الميدانية.

وكشفت نتائج الدراسة عن عدة نتائج منها :-

١ - معظم الشركات البولندية تطبق فلسفة الجودة الشاملة في ظل النتائج الإيجابية المترتبة على تطبيقها، وخصوصاً نموذج الأيزو ٩٠٠١ .

٢ - الدور الإيجابي لجائزة بولندا للجودة في تشجيع الشركات البولندية على تبني وتطبيق مبادئ وفلسفة الجودة الشاملة .

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة في التأكد من أن الحافز والتعزيز لهما تأثير إيجابي على تبني فلسفة الجودة الشاملة والعمل بمقتضاها وهذا طيب لو طبق هذا في مدارسنا وتعليمنا .

وتختلف الدراسة السابقة عن الدراسة الحالية في أن الدراسة الحالية موضوعها وعي المعلمين بمدارس المرحلة الأساسية بمعايير الجودة الشاملة ومتطلبات هذا الوعي ، بينما الدراسة السابقة ركزت على أثر جائزة بولندا للجودة على تطبيق الجودة الشاملة في القطاعين العام والخاص، وعليه يكون الاختلاف بين الدراستين في الحدود الموضوعية والبشرية.

التعليق على الدراسات السابقة :

بعد استعراض الدراسات السابقة يمكن القول أنَّ هناك من الدراسات ما تناول تصوراً مقترحاً لبعض مؤشرات الجودة بمدارس التعليم العام الملحق بها فصول للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ، أو برنامجاً مقترحاً لتدريب المعلمات قائم على معايير الجودة الشاملة ومن الدراسات ما تناول الكفاءة الداخلية للتعليم الثانوي العام في مصر في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة ، ومنها ما تناول متطلبات تطوير الأداء المدرسي بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء مؤشرات الجودة التعليمية ، ومنها ما تناول تقويم للتدريب الميداني في إحدى

1 - Budgol , Marker : The Implementation Of The TQM in Poland, The TQM Magazine, vol . 17 , No . 2 , 2005 .

الكلية في ضوء معايير الجودة ، ومن الدراسات ما تناول السلوك التنظيمي وعلاقته بإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ، ومن الدراسات ما تناول تفعيل المشاركة المجتمعية بالتعليم الثانوي الصناعي في ضوء معايير الجودة والاعتماد ، ومنها ما تناول تقييم للقرارات الوزارية المرتبطة بالجودة والاعتماد التربوي في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي ، ومن الدراسات ما تناول إمكانية تطبيق معايير الجودة في مؤسسات التربية الخاصة ، ومنها ما تناول تطوير إدارة مدارس التعليم الابتدائي باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحقيق الجودة الشاملة بها ، ومن الدراسات ما تناول السياسة التعليمية في مصر وانعكاساتها على تحقيق الجودة الشاملة في إدارة المدرسة الثانوية العامة ، ومن الدراسات ما تناول وعي طلبة المرحلة الثانوية بالمفاهيم التربوية الحديثة ومدى تمثلهم لهذه المفاهيم ، ومنها ما تناول وعي معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بحقوق الإنسان ومن الدراسات الاجتماعية ما تناول العلاقة التكاملية بين إدارة الجودة الشاملة وتحسين الأداء في المستشفيات الجامعية .

أما بالنسبة للدراسات الأجنبية فمنها ما ركز على مداخل واستراتيجيات ضمان جودة التعليم ، والتوجهات الفكرية ونظريات الجودة التي يستند عليها العالم عند محاولة الإصلاح التعليمي ، ومنها ما ركز على التحديات التي تقف حائلا دون تحقيق ضمان الجودة في ظل التغيرات التي تطرأ على القرن الحادي والعشرين ، ومنها ما ركز على أثر تطبيق الجودة الشاملة على زيادة الإنتاجية وتحسين الفاعلية في المنظمات الخدمية ، ومنها ما ركز العوامل البيئية التي لها تأثير واضح على تمكين المنظمات الإنتاجية من تطبيق أدوات تحسين الجودة بفاعلية ، ومنها ما ركز على أثر تطبيق أساليب الجودة الشاملة داخل مدارس اتحاد هولمز للتعليم ، ومنها ما ركز على استعراض النماذج المختلفة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في القطاعين العام والخاص في بولندا .

ويتضح من التعليق السابق على الدراسات السابقة أن الدراسات التي تناولت الجودة الشاملة عديدة ومتنوعة ومختلفة في الأهداف والمناهج والعينات ، ولم تتعرض أية دراسة منها للوقوف على وعي المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم الأساسي بهذه المعايير وهذا ما حاولت الدراسة الحالية إضافته ، وهذا يعني أيضا أن هذا المجال حيوي ويحتاج إلى المزيد

والمزيد من الدراسات والبحوث ، حتى تصبح الجودة الشاملة شعاراً وهدفاً يسعى كل موظف أو عامل إلى تحقيقه وتمثله في داخله أولاً وفي مؤسسته ثانياً.

الإطار النظري للدراسة : -

مقدمة : -

إن التعليم في أي مجتمع من حيث انتشاره والاهتمام به ونوعيته وقدرته على مواجهة الظروف المتغيرة يمثل أحد أهم المرجعيات لكل عمليات البناء وإعادة البناء الحضاري وبخاصة مع التحولات الكبرى التي يشهدها المجتمع العالمي ، والتي تتلاقى في قسماها الرئيسية حول المعلوماتية والمعرفة ومجتمع التعلم^(١).

والتعليم في العصر الحاضر يواجه تحديات تستدعي إعادة النظر في أهدافه وتنظيماته الأمر الذي يتطلب أن تقوم الأنظمة التعليمية بدورها على أكمل وجه، لمواجهة هذه التحديات وأن تعمل على تقديم تعليم يتسم بالديناميكية متضمناً المعارف والخبرات والمهارات للمتعلمين لتهيئتهم لعصر المعلوماتية وللحاق بركب التقدم.

وتعد مرحلة التعليم الأساسي في مصر من أهم المراحل التعليمية التي تستدعي إعادة النظر، فهي بمثابة العمود الفقري للنظام التعليمي، بالإضافة إلى دورها في تشكيل ثقافة المتعلمين وفكرهم في أدق مراحل نموهم، وتهيئة الفرص لهم لمواصلة الدراسة في المراحل التعليمية الأخرى.

ويعد التعليم الابتدائي البوتقة التي ينصهر فيها جميع أبناء الشعب على اختلاف أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية ليخرجوا منها ولديهم الأساسيات التي تُعد حداً أدنى للمواطنة والتعليم الابتدائي يتناول الأطفال في أخطر سني حياتهم بالنسبة لتشكيل شخصياتهم ومن ثم فهو يعد الركيزة الأساسية لأي نوع آخر من أنواع التعليم^(٢).

والمعلم يعد الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها العملية التعليمية ، فهو قائد هذه العملية حيث يقع على عاتقه تنفيذ التطوير الذي يحدث في التعليم ليساير هذا العصر الذي

١ - أشرف السعيد أحمد محمد ، رسالة دكتوراه ، مرجع سابق ، ص ٣٧ .

٢ - محمد وجيه الصاوي و حمد فالح الرشيد ، التعليم الابتدائي الواقع والمأمول ، الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، ١٩٩٩ م . ص ٩٠ .

يتسم بالسرعة والتعقيد . نتيجة للتطور الهائل في المعرفة العلمية والتكنولوجية ، مما يفرض ضرورة وجود معلم على درجة عالية من الكفاءة يتصل بكل جديد في مجال تخصصه ، ويتيح الفرص أمام تلاميذه للإبداع عن طريق استشارتهم والكشف عما لديهم من قدرات وطاقات كامنة .

وتعد إدارة الجودة الشاملة أحد المداخل الإدارية المعاصرة والتي تؤدي دوراً حيوياً ومتميزاً في مساعدة المنظمات على اختلاف مهامها وتنظيماتها البشرية على البقاء والمنافسة في بيئة شديدة التعقيد ، سريعة التغير والتحول ، مرتكزة في ذلك على فلسفة التحسين المستمر من خلال منهجية فكرية وعملية متكاملة الأدوات والوسائل والمعايير والتقنيات يسودها ثقافة التميز رغبة في إرضاء الجميع عاملين ومتعاملين ، وسعيًا لتحقيق الأهداف على المستوى قصير وطويل المدى ^(١) .

ويُعدُّ مفهوم إدارة الجودة الشاملة من المفاهيم الإدارية الحديثة في التعليم خاصة حيث أنها تستخدم الآن بقوة في إدارة وتسيير شئون المؤسسات التعليمية ، وذلك لوجود درجة عالية من الانسجام بين الجودة الشاملة والحركات التربوية المعاصرة وخاصة فيما يتعلق بالفعالية والتحسين بالمؤسسات التربوية .

ولقد تغيرت النظرة إلى وظيفة المعلم وأدواره ومسئولياته بتغير متطلبات الحياة العصرية. بينما كانت وظيفة المعلم في الماضي هي نقل المعلومات إلى أذهان المتعلمين أصبحت في عصرنا الحالي تتطلب منه بناء الشخصية الإنسانية السوية المتكاملة في كافة جوانبها، وممارسة القيادة والبحث والتقصي وممارسة الإرشاد والتوجيه. وهذا يتطلب من المعلم العصري في عالم اليوم أن يتصف بالتغير السريع والتطور، وأن تكون لديه عديد من الإمكانيات والقدرات والمهارات والسمات والقيم والاتجاهات والاهتمامات الإيجابية.

فلم يعد يُنظر للمدرسة على أنها مصدر للمعرفة فقط بل أصبحت تتعدى ذلك من حيث صقل كافة جوانب النمو المرتبطة بشخصية التلميذ ، ونتيجة التسارع في كافة المجالات أدى ذلك إلى وجود تحديات تواجه المدرسة وهذا يتطلب أن تتمتع المدرسة بالديناميكية حتى يمكنها أن تواكب التطورات الحادثة وتبتعد عن الجمود، فطبيعة العصر الذي نعيش فيه تؤكد

١ - أشرف السعيد أحمد محمد ، " بعض مؤشرات جودة التعليم الجامعي مع التطبيق على كليات التربية " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ٢٠٠١ م . ص ٦٦ .

دائماً على " الحرية والجودة " معاً ويظهر ذلك في جميع أوجه النشاط الاقتصادي والسياسي والاجتماعي والتعليم هو أحد هذه النشاطات الرئيسية ، لذا انطلقت المؤسسات التعليمية لتبنى مفاهيم الجودة الشاملة وتطبيقها بهدف تحسين المنتج التعليمي ومخرجات العملية التعليمية ، ورفع كفاءة العاملين بها للحصول على خريجين لديهم معارف أساسية تؤهلهم للتنافس في كافة المجالات بكفاءة عالية ومضاعفة إفادة المجتمع من كافة الجهود التعليمية بكل مؤسساته وجماعته وأفراده والتحسين والتطوير المستمر وتحقيق أعلى مستويات ممكنة من الممارسات والعمليات والنواتج والخدمات^(١) .

ومما سبق يتضح أهمية مواكبة المدرسة والعاملين بها للتطورات الحادثة وتبني معايير الجودة الشاملة وتطبيقاتها بهدف تحسين المنتج التعليمي، ورفع كفاءة العاملين بها وتأهيلهم للتنافس في كافة المجالات بكفاءة عالية ووعي دائم.

ويدور الإطار النظري للدراسة الحالية حول العناصر التالية :-

- ١ - مفهوم الجودة الشاملة وأهدافها ومعاييرها .
- ٢ - متطلبات غرس الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي، وآليات تنمية هذا الوعي.

٣ - معوقات تنمية الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي.

وفيما يلي تناول ذلك بالتفصيل:-

أولاً : مفهوم الجودة الشاملة وأهدافها ومعاييرها:-

يُعد مفهوم الجودة الشاملة من المفاهيم الحديثة التي تهدف إلى تحسين وتطوير الأداء بصفة مستمرة وذلك من خلال تلبية حاجات وتوقعات العميل المعقولة.

مفهوم الجودة في اللغة : (جاد) الشيء يوجد (جودة) بفتح الجيم وضمة أي صار جيداً ، وأجاد الشيء فجاد وجوّده أيضاً تجويداً ، وشاعر مجواد بالكسر أي يجيد كثيراً^(٢).

١ - أسامة محمد سيد علي ، التخطيط الاستراتيجي وجودة التعليم واعتماده ، كفر الشيخ : دار العلم والإيمان ، ٢٠٠٩ م ، ص ٤٠٧ .

٢ - زين الدين محمد بن أبي بكر الرازي ، مختار الصحاح ، تحقيق أحمد إبراهيم زهوة، بيروت: دار الكتاب العربي ، ١٤٢٣ هـ ، ص ٦٧ .

وقيل الجيد: نقيض الرديء، وجاد الشيء جُودة وجَوْدَة أي صار جيداً ، وأجَدْتُ الشيء فجاد، والتجويد مثله، وقد جاد جَوْدَة وأجاد: أي بالجيد من القول أو الفعل ويقال: أجاد فلان في عمله وأجودَ وجاد عمله يَجود جَوْدَة وجُدْتُ له بالمال جُوداً، واستجَدْتُ الشيء: أعددته جيداً واستجاد الشيء: وجده جيداً أو طلبه جيداً^(١) .

إنَّ تعدد واختلاف وجهات النظر للكتابات في موضوع الجودة جعل هناك اختلافات في تعريفها، وهذا رغم الاهتمام المتزايد بها، ولذا يجب ضبط تعريف شامل وواضح للجودة داخل أي منظمة حتى يمكن قياس الجودة وتطبيقه على العمل.

ومفهوم الجودة مفهوم واسع يفتقد الاتفاق العام حول تعريفه، لأنه يختلف إدراك ما يعنيه من سياق إلى سياق، ومن شخص إلى شخص آخر، فلا يوجد تعريف واحد صحيح حيث يستخدم المصطلح استخدامات متنوعة من خلال الاهتمامات المختلفة والمطالب المتنوعة ونظراً لوجود مدى واسع من التعريفات قد يؤدي إلى إحداث الخلط والتشويش، لذلك اجتهد عديد من الباحثين في تصنيف تعريفات الجودة في عدة مداخل يعبر كل مدخل عن توجه مفاهيمي محدد يتضمن عناصر محددة للجودة^(٢) .

وتُعرف الجودة بتعريفات متعددة ، حيث يعرفها جوتشر وكوفي^(٣) Gaucher & Coffey بأنها: " تلبية احتياجات العملاء بأقل تكلفة ممكنة"

ويعرفها جابلونسكي^(٤) بأنها : " تلك الصفات المميزة لمنتج أو خدمة ما ، التي يقرن المستفيد بها قيمة هذه الصفات بالجودة " .

ويعرف باحث آخر الجودة بأنها: " مجموع الصفات والخصائص للسلعة أو الخدمة التي تؤدي إلى قدرتها على تحقيق رغبات معلنة أو مفترضة^(٥) " .

١ - جمال الدين محمد بن منظور، لسان العرب ، مادة جود ، القاهرة : دار الحديث ، ١٤٢٣ هـ، ص ص ٢٥٤ ، ٢٥٥ .

٢ - أشرف السعيد محمد أحمد، "إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية - رؤية إسلامية " ، مرجع سابق ، ص ٩٩ .

3 - Ellen J. Goucher and Richard J. Coffey, Total Quality in Health Care : from Theory To Practice, San Francisco : Jossey – Bass Inc . publisher, 1993. p . 36 .

4 - Joseph . R. Jablonski , Implementing Total Quality Management : An Overview, (San Diego : p feiffer & company , 1991) p . 130 .

ويُعرف جيمس تيبول James Teboul الجودة بأنها : " القدرة على إرضاء الحاجات عند وقت الشراء وأثناء الاستخدام وعند أفضل تكلفة ، بينما تقلل من الخسائر وتزيد من المقدرة على المنافسة " (٢).

من خلال التعريفات السابقة ترى الباحثة أنه قد تم الربط بين الجودة وتلبية احتياجات العملاء بحيث تكون السلعة المنتجة مناسبة لاستخدام وحاجة أفراد المجتمع، وتتميز هذه التعريفات بأنها مختصرة وتركز على السلعة كمنتج يجب أن يكون مناسباً لتوقعات أفراد المجتمع.

ويفهم كثير من الناس الجودة بأنها: تعنى النوعية الجيدة أو الخامة الأصلية ويقصد بها الكيف عكس الكم الذي يُعنى بالعدد.

وهناك عدة تعريفات للجودة كما يراها رواد هذا المفهوم - (٣)

يرى أرماند فيخيوم (١٩٥٦ م) أن الجودة تعنى : الرضا التام للعميل . ويرى كروسبي (١٩٧٩ م) أن الجودة تعني : المطابقة مع المتطلبات . ويرى جوزيف جوران (١٩٨٩ م) أن الجودة تعني : دقة الاستخدام حسب ما يراه المستفيد . ويرى ديمينج (١٩٨٦ م) أن الجودة تعني : درجة متوقعة من التناسق والاعتماد تناسب السوق بتكلفة منخفضة .

ويتبين من التعاريف السابقة للجودة أنها : تتعلق بمنظور العميل وتوقعاته ، وذلك بمقارنة الأداء الفعلي للخدمة أو المنتج مع التوقعات المرجوة من هذه الخدمة أو المنتج فإذا كانت الخدمة أو المنتج تحقق توقعات العميل فإنه بذلك يكون قد أمكن تحقيق مضمون الجودة وعلى هذا يمكن القول أن الجودة تعني السبق في الاستجابة لمتطلبات العميل مع الإتقان والدقة في العمل .

١ - علي السلمي، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهل للأيزو ، القاهرة : دار غريب ، ١٩٩٩ ، ص ١٨ .

2 - James Teboul Managing Quality . Dynamics , London: prentice Hall - International (UK) Ltd , 1991) , p . 47 .

٣ - صالح محمد القرا ، " مفهوم إدارة الجودة الشاملة " ، متاح على Sqarra.wordpress.com: تم الرجوع إليه بتاريخ ١٦/١/٢٠١٤ م .

والمفهوم القديم للجودة يركز اهتمامه حول الخلو من العيوب . أي أنه ينظر إلى الجودة من منظور مقدم الخدمة ، فإذا قدمت الخدمة تكون في نظر مقدم الخدمة خالية من العيوب فإنها حسب هذا المفهوم تكون عندئذ خدمة ذات جودة .

والمفهوم الحديث ينطلق من مفهوم الوفاء بمتطلبات المستفيد . وهذا المفهوم هو ما انبعث من النظريات الحديثة للجودة والتي يمكن إيجازها فيما يلي : - (١)

أولاً : إدارة الجودة الكلية : والإدارة تشمل محاور الإدارة الأربعة التي تبدأ بالتخطيط ثم التنظيم ثم التوجيه ثم المتابعة وتطبيق هذه المفاهيم على برامج الجودة ، والجودة بالمفهوم الحديث تعنى الوفاء بمتطلبات المستفيد ، والكلية تهتم بمراجعة جميع جزئيات العمل مهما كانت دقيقة .

ثانياً : المعادلة الصعبة : فلإدارة الجودة ثلاثة محاور أساسية هي : تحسين الجودة وتخفيض التكلفة وزيادة الإنتاجية ولكل من هذه المحاور أساليب يلزم الإتيان بها وهي كما يلي : -

أ- تحسين الجودة وتتم بإتباع ما يلي :-

- ١- التزام الإدارة العليا بتطبيق مفاهيم الجودة . ٢- التخطيط الاستراتيجي للجودة.
- ٣- تقبُّل مفاهيم الجودة . ٤- المشاركة والتمكين .
- ٥- التدريب . ٦- تحفيز المستفيدين لإبداء مبادراتهم.
- ٧- منع الأخطاء قبل وقوعها . ٨- التحسين المستمر .
- ٩- التركيز علي المستفيدين . ١٠- القياس والتحليل .

ب- تخفيض التكلفة : -

لتكلفة الجودة محوران أساسيان :-

- تكلفة إيجابية وتستحوذ على ما يصل إلى ٥٠٪ من ميزانية الجودة وتنقسم إلى قسمين:-
- ١- تكلفة وقائية وتتمثل في تعيين مستشارين وموظفين لتنسيق برامج الجودة .

١ - محمد بن علي الغامدي، " مفاهيم الجودة أساس لتوحيد الجهود"، متاح علي: <http://www.saaaid.net/aldawah/151.htm> تم الرجوع إليه بتاريخ ١٤/١/٢٠١٤م.

٢- تكلفة التقويم وتنصب على برامج التقويم الداخلي التي تتم من داخل الجهة أو التقويم الخارجي الذي يتم من خارج الجهة عن طريق هيئات متخصصة لمراجعة وتقويم الجودة.

- تكلفة سلبية وتستنزف ما يصل إلى ٥٠٪ من ميزانية الجودة وتنقسم إلى قسمين:-

- ١- تكلفة العيوب والأخطاء الداخلية التي تحدث أثناء تأدية العمل .
- ٢- تكلفة العيوب والأخطاء الخارجية التي تكتشف بعد الانتهاء من الأعمال المطلوب إنجازها .

ج- زيادة الإنتاجية :

ورفع الإنتاجية يتطلب ما يلي :-

- ١- حسن اختيار الموظفين لكل وظيفة مهما كان موقعها في الهيكل التنظيمي للجهة .
 - ٢- الدقة في وضع الموظف المناسب في المكان المناسب .
 - ٣- تحديد مستوى الإنتاجية المستهدف من كل عملية بالتنسيق بين العاملين ورؤسائهم المباشرين .
 - ٤- متابعة تنفيذ الأعمال ومقارنة نتائجها بالأهداف الموضوعية سلفاً .
- فعند استخدام مصطلح " جودة " عادة ما نفكر في منتج ممتاز أو خدمة ممتازة تلبى توقعاتنا أو تزيد ، وهذه التوقعات تكون مبنية على الاستخدام المطلوب وسعر البيع .
- وطبقاً للمعايير فالجودة هي إجمالي السمات والخواص لمنتج ما أو خدمة ما . ومطابقة المنتج أو الخدمة مع المواصفات الموضوعية يكون قابلاً للقياس ويقدم تعريفاً كمياً للجودة . وعادة ما تتغير الاحتياجات على مدار الوقت ، مما يجعلها تتطلب إعادة تقويم دورية للمواصفات ^(١) .

وعليه يقصد بجودة المنتج مطابقة المنتجات المصنوعة للمواصفات الموضوعية للسلعة ومن ثم فإذا قلت الجودة عن المواصفات فهذا مؤشر لعدم كفاءة الأداء . وبنفس المنطق إذا زادت الجودة عن المواصفات الموضوعية فتعتبر أيضاً غير معبرة عن الأداء المطلوب .

١ - بدوى محمود الشيخ، الجودة الشاملة في العمل الإسلامي، القاهرة: دار الفكر العربي ، ٢٠٠٠م ، ص ١٥ .

ويرى البعض أن الجودة الشاملة سواء لمؤسسة تعليمية أو تجارية تعني " اتحاد الجهود واستثمار الطاقات المختلفة لرجال الإدارة والعاملين بشكل جماعي لتحسين المنتج ومواصفاته" (١) .

ويتضح من التعريف السابق للجودة الشاملة في أية مؤسسة أنها تتطلب اتحاد الجهود والتعاون سواء من جانب الإدارة أو من جانب العاملين ، والعمل بروح الفريق لتحقيق أهداف المؤسسة التي يعملون بها وتحسين منتجها .

وعندما يتعلق الأمر بالجودة الشاملة في التعليم فإن الارتباط يزداد تعقيداً مع الإطار الثقافي والأخلاقي الذي يوجد فيه ، حيث إن المصطلح يحتوى على الكثير من القيم الأخلاقية والقليل من القيم الإجرائية ، وهذا ما جعل مفهوم الجودة من أكثر المفاهيم التي يختلف إدراك ما تعنيه من سياق إلى سياق ، ومن شخص إلى شخص (٢) .

وتقوم فلسفة أو ثقافة الجودة على مجموعة من المعايير التي يتم من خلالها إدراك الأسس والمبادئ التي يجب أن يكون عليها التعليم ، وتستهدف ثقافة الجودة تحسين الأداء داخل منظومة التعليم .

ويرتبط مقياس جودة الأداء بمعايير محددة يتم وضعها من قبل هيئات ومؤسسات الجودة لضمان تحقيق جودة التعليم وفعاليته ، وتستهدف ثقافة الجودة تقديم خدمة مقابل الحصول على منتج عال المستوى، فهدف الجودة هو التميز في الأداء وليس القدرة على الأداء فحسب (٣) .

وليس من الغريب أن يتم استعارة مصطلح الجودة من نظم الإدارة ونقله إلى مجال التربية والتعليم ، فالتربية بمعناها الواسع تعنى التنظيم والإدارة والضبط بهدف تهذيب السلوك وتكوين مواطن فعّال داخل المجتمع .

١ - فتحي درويش محمد عشيبية، " الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري " دراسة تحليلية ، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد الثالث ، يوليو ٢٠٠٠ م ، ص ٥٣٦ .

٢ - أشرف السعيد أحمد محمد، " إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية - رؤية إسلامية " مرجع سابق ، ص ١٦٣ .

٣ - مجدى عبد الوهاب قاسم وفاطمة الزهراء سالم محمود ، تفعيل جودة التعليم في القرن الحادي والعشرين مدخل حل المشكلات، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠١١ م ، ص ٧٥ .

إنَّ التحدي الحقيقي في هذا المجال هو ألا تُستخدم الجودة كشعار أو نظريات .
فالعامل الأول لنجاح رجال الإدارة العليا بالمنظمات الإدارية في الشركات والمصانع والتعليم هو تطبيق فلسفة الجودة في صورة أفعال وتصرفات .

ويمكن القول أنَّ واحدة من أعظم المعوقات أهمية لتنفيذ تحسين الجودة المستمر هو غياب الوعي والفهم الواضح لمبادئ إدارة الجودة الشاملة، فالناس لا يستطيعون تطبيق ما لا يفهمونه ، وترجع قلة الوعي والفهم في تنفيذ إدارة الجودة الشاملة إلى أنَّ مبادئ إدارة الجودة الشاملة معقدة ومتداخلة ^(١) .

ولتحقيق الجودة الشاملة في التعليم ، لابد من تطوير جميع العناصر المتضمنة في العملية التعليمية، والتي من أهدافها تحقيق النمو الشامل للطالب، وتمتعه بشخصية متوازنة، وظهور حركة تنموية وسط التيار الثقافي السريع.

ويرجع مفهوم إدارة الجودة الشاملة إلى تحسين مدخلات العملية التعليمية بوجه عام بما تتضمنه من معلم ومتعلم وإدارة مدرسية ومبنى مدرسي، ومناخ عام داخل المدرسة، وتحسين العمليات التعليمية بتطبيق الأسس العلمية في تخطيط وتنفيذ المنظومة التعليمية على ضوء أهداف تربوية محددة يمكن قياسها ^(٢) .

ويفهم مما سبق أن عناصر العملية التعليمية تتضمن المعلم والمتعلم والإدارة المدرسية والمبنى والمناخ العام داخل المدرسة ، وهذه العناصر جميعها ضرورية وحيوية وينبغي أن تتعاون وتتكامل لتحقيق أهداف العملية التعليمية وتحسين مستوى الأداء بها .

ولقد أصبح دور المعلم في المجتمع المعاصر داخل العملية التعليمية يميل إلى أن يكون مجرد ميسر ومشارك وبوصفه موجه ومرشد وليس بوصفه سلطاناً للمعرفة ، ذلك أن تربية ما بعد الحداثة تسعى إلى بناء الإنسان عن طريق تحويل تبعيته للبالغين واعتماده على رعايتهم وحمايتهم إلى استقلالية واعتماده على نفسه وقدرته على المبادرة في العمل، وهذا

١ - أشرف السعيد أحمد محمد، " إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية - رؤية إسلامية"، مرجع سابق ، ص ١٤٢ .

٢ - خالد محمد الزواوي ، الجودة الشاملة في التعليم " أسواق العمل في الوطن العربي ، القاهرة: مجموعة النيل العربية ، ٢٠٠٨ م، ص ٤٥ .

يتطلب توفير مناخ تربوي سليم وميسر يسوده الأمن والثقة ، وهذا يعني أن يكون المعلم مرشداً ومساعداً ومدعماً ومنظماً^(١) .

وتبيّن مما سبق أن دور المعلم في المجتمع المعاصر قد تغير كثيراً عن دوره في الماضي ، وهذا التغير فرضته عوامل كثيرة أهمها : -

الاتجاه نحو تحقيق الجودة في العملية التعليمية على كافة المستويات ، ويرى "مجدي عزيز إبراهيم" أن جودة التعليم سواء كانت على مستوى التلميذ في مدرسته ، أو على مستوى الفرد في عمله ، توفر قدرة رفيعة المستوى على الإنجاز، وتحقيق إمكانات عالية المستوى على الفهم والتفاعل الإنساني ، ناهيك عن أن جودة التعليم تعكس الثقة بالنفس وتؤكد إمكانية مواجهة الصعوبات الدراسية أو الحياتية ، وأيضاً إمكانية اختيار وعبر بعض الفجوات بين الواقع والمأمول^(٢) .

وعليه يكن القول أن جودة التعليم تعكس إصراراً حقيقياً على مواجهة الحياة بكل تجلياتها وتداعياتها في الوقت نفسه، لأن الفرد من خلالها يحقق ميزات وميزات، لعل أولها وأهمها احترام الفرد لإنسانيته وأدميته.

بيد أن الرؤى المتعلقة بطبيعة التحديات الخاصة بالعلومة والمعايير المتطلبة لتحقيق الجودة، تتنوع بتنوع الميادين الحياتية ، وبينما كانت ميادين مثل الصناعة والتجارة والإعلام والفن ، تطّلب مسيرتها في مواجهة العلومة أسلوباً يقترب من طبيعة هذا الميدان أو ذاك فإن التربية كميدان يعد من أوسع الجبهات التي وجهت له العلومة قدراً متزايداً من تحدياتها المتعددة في تنوعها والمتعمقة في مدلولها^(٣) .

١ - طلعت عبد الحميد وآخرون ، الحداثة وما بعد الحداثة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٤م ، ص ١٥٥ .

٢ - مجدي عزيز إبراهيم ، الإبداع وجودة التعليم والتعلم ، القاهرة : عالم الكتب ، ٢٠٠٩م ، ص ١٤ .

٣ - منصور عويدات سالم و أحمد إبراهيم الجوهري ، " برامج إعداد المعلم في ضوء مفهوم الجودة كأحد التحديات المصاحبة للعلومة " ، المؤتمر العلمي الرابع - الدولي الأول بعنوان "جودة كليات التربية والإصلاح المدرسي" ، المنعقد في جامعة جنوب الوادي بقنا في الفترة من ٤ - ٥ إبريل ٢٠٠٧م ، ص 563 .

ومثل هذا الفهم لطبيعة العولمة يفرض علينا مزيداً من التدقيق في تناول المفاهيم التربوية بأفق أكثر اتساعاً ومعالجة أكثر عمقاً ، فإذا كنا نتعامل مع التربية على أنها العملية المسؤولة عن إنتاج الشخصية المتكاملة المتوازنة ، وإذا كنا نتعامل مع أرقى أهدافها على أنه يتمثل في محاولة إنتاج الفرد الصالح مشددين على عدم اختزال خصائصه الصالحة أو النموذجية في حدود ومعايير قطرية ضيقة ومع ما تلقى هذه المفاهيم من عبء على المدرسة والمعلم فإن تحديات العولمة قد زادت بلا شك هذا العبء أعباءً أصبح التصدي لحملها قدراً محتوماً على المدرسة وعلى المعلمين .

ويتبين مما سبق أن المعايير المتطلبة لتحقيق الجودة في ميدان التربية تتطلب مزيداً من التدقيق والمعالجة الدقيقة ، لأن أرقى أهداف التربية وأعظمها هو إنتاج الفرد الصالح والقادر على مواجهة أية تحديات ، وهذا يفرض على المدرسة وعلى المعلم أعباءً كثيرة ينبغي أن يتصدى لحملها ومواجهتها .

إذاً فالجودة تمثل مطلباً جوهرياً للإنسان والجماعة والمجتمع إذ من خلالها وعن طريقها تتحقق الأهداف المنشودة ، سواء أكانت مادية أم معنوية ، مع مراعاة أن تحقيقها يتطلب بذل جهوداً مضنية ومستمرة^(١) .

ويمكن القول أنه لا يمكن حدوث الجودة دون تحديد أهدافها الصريحة والخفية ودون تكاتف جميع القوى من أجل جعل تلك الأهداف واقعاً قائماً ، يمكن لمسه أو تلمسه . والجودة تعمل على تحقيق مستويات رائعة من الأداءات ، إذ في ضوء مستوياتها ومعاييرها يتحدد نهج ومنهجية خطط العمل التي يجب الالتزام بها .

وقد أكدت دراسة Gold berg & Cole أن التحول إلى الجودة الشاملة TQM بنجاح ليس عملية سهلة أو سريعة ، والمنطقة التعليمية التي تبحث عن إحداث التغيير بسرعة يجب ألا تحاول استخدام أو تطبيق نموذج TQM ، لأنه يحتاج إلى الصبر في جمع وتحليل البيانات والرغبة في تغيير المنهجيات الفكرية للعاملين^(٢) .

١ - مجدى عزيز إبراهيم ، مرجع سابق، ص ٢٣ .

2 - Jacqueline. Gold bery & Bryan R. cole , " Quality Management in Education : Building Excellence and Equity in Student Performance " , Quality Management Journal, vol. (9), No, (4) , October 2002.

وعليه فإن التحول إلى الجودة الشاملة في مدارسنا ليس عملية سهلة وتحتاج إلى وقت طويل وصبر وجهد متواصل حتى يتسنى تغيير المنهجيات الفكرية للعاملين بالمدارس والمقصود بهم المعلمين ومحاولة تنمية وعيهم بأهمية معايير الجودة الشاملة وضرورتها لتحسين العملية التعليمية والنهوض بها .

هذا وقد أكدت دراسة دوبينز وكرادفورد ١٩٩٧م أنه يجب على كل مدرسة أن تكييف نظام جودة ليتلاءم مع ثقافتها الخاصة، لأن نظام الجودة الناجح لا يمكن نسخه فثقافتنا مختلفة عن ثقافتهم، وأذواقنا مختلفة عن أذواقهم، ومدخلاتنا مختلفة عن مدخلاتهم ونتائجنا مختلفة عن نتائجهم لذلك فالأفراد الباحثون عن نماذج للمحاكاة يقومون بفرضها على نظامهم من المحتم أن يفشلوا^(١) .

ويتضح مما سبق أن نظم الجودة تختلف من بيئة إلى بيئة ومن ثقافة إلى ثقافة وعليه ينبغي عدم تقليد النماذج الأخرى تقليداً أعمى ؛ لأن هذا سيؤدي إلى الفشل حتماً والأهم من ذلك هو الإيمان الحقيقي بالجودة والإتقان كقيمة من القيم السامية التي دعت إليها سائر الأديان السماوية .

أهداف الجودة الشاملة :-

هناك أهداف يراد تحقيقها من الجودة الشاملة تنحصر في الآتي : - (٢) .

- ١- تحديث الإدارات المدرسية وزيادة كفاءة أدائها ، وذلك بحسن الاختيار ومواصلة التدريب والتقييم والمتابعة .
- ٢- الاهتمام بالمعلمين باعتبارهم أهم عناصر وتطوير التعليم .
- ٣- التوجه نحو لا مركزية إدارة التعليم ، وإزالة العقبات والتحديات أمام هذا التوجه.
- ٤- وقفة عن المناهج والمقررات ، وتطوير الوسائل المعينة للتعليم والتركيز على تنمية المهارات ، وتحقيق القدرة على الإبداع والابتكار .

١ - لويد دوبينز ، كلير كرادفورد: إدارة الجودة - التقدم والحكمة و فلسفة ديمينج ، ترجمة حسين

عبد الواحد، القاهرة: الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، ١٩٩٧م.

٢ - خالد محمد الزواوي، الجودة الشاملة في التعليم " وأسواق العمل في الوطن العربي"، القاهرة: مجموعة النيل العربية، ٢٠٠٨م. ص ١٥.

٥- تحقيق مبدأ الجودة الشاملة في التعليم بوضع معايير قومية لقياس منتج التعليم وإنشاء هيئة اعتماد وضمان جودة تعليم وطنية تأخذ في اعتبارها المقاييس العالمية لجودة التعليم .

٦- استكمال البنية الأساسية للمعرفة عن طريق الاستفادة من الطاقة التعليمية في مراحل مبكرة من العمر ، ومحاربة الأمية ، ومحاصرة التسرب والفاقد من التعليم .

يتضح مما سبق أن أهداف الجودة الشاملة كثيرة ومتنوعة منها ما يتعلق بالمعلم وتطوير طرق إعدادة ، ومنها ما يتعلق بالمناهج والمقررات الدراسية وضرورة تطويرها بصورة تسمح بتنمية مهارات المتعلمين وتحقيق قدرتهم على الإبداع والابتكار ، ومنها ما يتعلق بالإدارة التعليمية وضرورة التحول نحو اللامركزية ، وهذا في رأي الباحثة هدف جيد ويستحق العناية والاهتمام والتنفيذ ، لأن اللامركزية في إدارة التعليم تعطي فرصة لتنفيذ القرارات واللوائح في ضوء ظروف وإمكانات كل مؤسسة تعليمية، علاوة على ذلك يعطي فرصة للإدارات المدرسية للتخلص من البيروقراطية والروتين القاتل.

إن بناء المجتمع الحديث يتطلب الاهتمام بالبناء المعرفي والذي يعد التعليم من أهم ركائزه الأساسية؛ لذا كان من الضروري أن تركز الجهود والطاقات اللازمة لتحقيق طفرة نوعية في التعليم، ولا يقتصر العمل من أجل تحقيقها على جهد المؤسسات الحكومية فحسب، بل تقوم على أسس من اللامركزية والشراكة المجتمعية المتزايدة، والتي تتيح أقصى استفادة من إمكاناتنا البشرية والمادية الذاتية، ولا بد أن يواكب ذلك تنمية بيئية مستدامة توظف تكنولوجيا المعلومات للارتقاء بمستوى التعليم، في ظل مجتمع معرفي قادر على توظيف العلوم والمعارف والتكنولوجيا الحديثة، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال التطوير المستمر لأدوات قياس أداء الطالب وجودة أداء المنظومة التعليمية كاملة، ومن خلال نظام للاعتماد الأكاديمي يضمن تحقيق التميز في جودة الخدمة التي تقدمها المؤسسة التعليمية^(١).

وترى الباحثة أن تنمية الوعي بالجودة الشاملة وأهدافها ومعاييرها لدى المعلم عامل أساسي في بناء المجتمع الحديث، حيث إن الوعي بهذه الأمور يجعل المعلم قادراً على

١ - مصطفى محمد أحمد الكردوي ، " أثر تطبيق مشروعات الجودة والاعتماد الأكاديمي على ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بالجامعات المصرية " ، متاح على : [Kenana online.com](http://Kenana.online.com) .
تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٤/٥/٢٠١٤ م .

التطوير والتحسين وتوظيف تكنولوجيا المعلومات للارتقاء بمستوى التعليم من خلال تطوير أدوات قياس أداء الطالب، والقدرة على مواكبة الحديث والجديد في مجال التخصص، والمشاركة المجتمعية المتزايدة .

وهناك عدة مؤشرات للجودة الشاملة في التعليم تعمل في تكاملها وتشابكها على تحسين العملية التربوية وهي:^(١)

- ١ - مؤشرات مرتبطة بالمتعلمين من حيث القبول والانتقاء ونسبة عدد الطلاب إلى المعلمين ، ودافعية الطلاب واستعدادهم للتعليم .
- ٢ - مؤشرات مرتبطة بالمعلمين من حيث ثقافتهم المهنية واحترام وتقدير المعلمين لطلابهم، ومدى مساهمة المعلمين في خدمة المجتمع.
- ٣ - مؤشرات مرتبطة بالمناهج الدراسية من حيث أصالة المناهج، وجودة مستواها ومحتواها، وإلى أي مدى تعكس المناهج الشخصية القومية أو التبعية الثقافية.
- ٤ - مؤشرات مرتبطة بالإدارة المدرسية من حيث التزام القيادات بالجودة، والعلاقات الإنسانية الجيدة ، واختيار الإداريين والقيادات وتدريبهم .
- ٥ - مؤشرات مرتبطة بالإدارة التعليمية من حيث التزام القيادات التعليمية بالجودة وتفويض السلطات اللامركزية، وتغيير نظام الأقدمية، والعلاقات الإنسانية الجيدة.
- ٦ - مؤشرات مرتبطة بالإمكانات المادية من حيث مرونة المبنى المدرسي وقدرته على تحقيق الأهداف ومدى استفادة الطلاب من المكتبة المدرسية والأجهزة والأدوات.
- ٧ - مؤشرات مرتبطة بالعلاقات بين المدرسة والمجتمع من حيث مدى وفاء المدرسة باحتياجات المجتمع المحيط، والمشاركة في حل مشكلاته، وربط التخصصات بطبيعة المجتمع وحاجاته، والتعامل بين المدرسة بمواردها البشرية والفكرية وبين المجتمع بقطاعاته الإنتاجية والخدمية.

١ - رجعت الباحثة في ذلك إلى :-

- أحمد إبراهيم أحمد ، الاتجاهات المعاصرة في التطوير التنظيمي بالمدارس ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ٢٠١١ ، ص ص ٢٢٥ - ٢٢٦ .

- أسامة محمد سيد علي و محمد أبو حسيبة مرسى ، الطريق للإصلاح إدارة الجودة الشاملة ، كفر الشيخ : العلم والإيمان للنشر والتوزيع ، ٢٠١٠ م . ص ص ٢٠٢ ، ٢٠٣ .

وترى الباحثة أن جميع المؤشرات السابقة ينبغي أن تتكامل وتتشابك من أجل تحسين العملية التعليمية، إذ لا غنى عن أي منها لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم ، فهي تؤدي إلى أداء العمل بشكل صحيح من أول مرة، مما يساعد على توفير الوقت والجهد والمال، هذا بالإضافة إلى أن العناية بهذه المؤشرات يساعد على مواجهة التحديات والتغلب على الصعوبات.

معايير الجودة الشاملة : -

هناك بعض المعايير العالمية للجودة الشاملة منها : - (١)

١- أيزو ISO ٩٠٠٠ : وهي اختصار لمصطلح يعبر عن سلسلة من المعايير القياسية العالمية والتي وضعتها المنظمة الدولية للمقاييس ، وتتناول تلك المعايير كل ما يخص جودة المؤسسة ككل فهي ليست مواصفات للمنتج سواء كان سلعة أو خدمة ، ولكنها تقيس درجة جودة الإدارة ومدى تحقيقها لرغبات العاملين ، وبشكل يكفل استمرار المؤسسة في الأداء المتميز من الجودة .

٢- جائزة مالكولم بالدريج ، وقد تم تقديم جائزة أو معيار بالدريج في عام ١٩٨٨م وأصبحت أكثر من نصف المؤسسات في الولايات المتحدة تطبق هذا المعيار في الجودة ، ثم انتقلت إلى بلدان أخرى مثل الأرجنتين وأستراليا والبرازيل وكندا والهند .

٣- جائزة ديمينج : وتمنح جائزته للشركات التي تطبق الرقابة على الجودة بنجاح حيث تعتبر أن الرقابة على الجائزة تركز وترتبط بالرقابة الإحصائية على الجودة كوسيلة لتحسين الجودة، وقد وضعت هذه الجائزة من قبل اتحاد المهندسين والعلماء اليابانيين في عام ١٩٥١م تكريماً للعالم الفذ " إدوارد ديمينج " الذي كان له آثاره البارزة على الاقتصاد الياباني وساهم بأفكاره في تطوير الصناعة اليابانية، وفي خروج اليابان بنجاح من الدمار الذي لحق بها بعد الحرب العالمية الثانية^(٢).

وفلسفة " ديمينج " للجودة تقوم على وضع مفهوم للجودة في إطار إنساني، ووضع تعريف للجودة مؤداه أن الجودة " هي درجة الاختلاف الذي يمكن التنبؤ به من خلال استعمال معايير أكثر ملائمة وأقل تكلفة وهذه المعايير تشتق من المستهلك " (٣) .

١ - أسامة محمد سيد علي، التخطيط الاستراتيجي وجودة التعليم واعتماده، كفر الشيخ، دار العلم

والإيمان للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م ، ص ٤١٩ .

٢ - فريد زين الدين ، المنهج العلمي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات العربية، القاهرة:

دار الكتب ، ١٩٩٦م، ص ٢٦ .

٣ - أشرف السعيد أحمد محمد ، " إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية: رؤية إسلامية"،

مرجع سابق ، ص ٨٨ .

ويتبين مما سبق أن ديمينج يركز على تحسين درجة مطابقة وانسجام المنتج أو الخدمة مع المواصفات الموضوعية سلفاً عن طريق إبعاد واختزال كل ما من شأنه التأثير على جودة المنتج أو الخدمة المقدمة للمستهلك ، كما أن ديمينج جعل المستهلك هو مصدر اشتقاق معايير الجودة من حيث شدة الملائمة وقلة التكاليف .

هذا وقد حدد فيليب كروسبي (Philip Crosby) أحد مستشاري الجودة على المستوى العالمي أربعة معايير لا بد من توافرها لضمان وصول المؤسسات إلى الجودة الشاملة وهذه المعايير هي :- (١)

١- التكيف أو التعديل لمتطلبات الجودة وذلك عن طريق وضع تعريف محدد وواضح ومنسق للجودة .

٢- وصف نظام تحقيق الجودة على أنه الوقاية من الأخطاء بمنع حدوثها عن طريق وضع معايير للأداء الجيد / السيء / العالي / المنخفض .

٣- تحديد مستويات الأداء للأفراد ومنع حدوث الأخطاء ومن خلال ضمان الأداء الجيد من أول مرة حيث لا تقبل أخطاء ولا عيوب .

٤- تقويم الجودة ، فإذا ما تم تحقيقها يتم تقويمها من خلال قياسها بناء على المعايير الموضوعية وحساب تكلفة كل شيء لم يتم القيام به بشكل جيد من المرة الأولى وحساب الفاقد .

ويتبين من معايير كروسبي أنه ركز على الوقاية من الأخطاء ومنع حدوثها عن طريق ضمان الأداء الجيد من البداية وهذا يتحقق إذا كان هناك تعريف واضح ومحدد للجودة تسعى أية مؤسسة إلى تحقيقه ، كما أن كروسبي ركز على التقويم ونادى بأن يكون موضوعياً حتى يتم تحديد وحساب تكلفة أي شيء لم يتم القيام به بشكل جيد من البداية . وقد قامت وزارة التربية والتعليم في مصر بتحديد معايير جودة التعليم في مصر في عدة مجالات ومعايير ومؤشرات هي :- (٢)

١ - رجعت الباحثة في ذلك إلى :-

- أسامة محمد سيد علي ، مرجع سابق ، ص ص ٤٢٠ ، ٤٢١ .

- أسامة محمد سيد علي و محمد أبو حسيبة مرسى ، مرجع سابق ، ص ١٩٣ .

٢ - أسامة محمد سيد علي و محمد أبو حسيبة مرسى ، مرجع سابق ، ص ٢٠٨ .

- ١- رؤية المدرسة ورسالتها .
- ٢- المتعلم .
- ٣- مجتمع التعلم .
- ٤- القيادة والحوكمة .
- ٥- التنمية المهنية المستدامة .
- ٦- المشاركة المجتمعية .
- ٧- تكنولوجيا المعلومات والاتصال .
- ٨- تأكيد الجودة والمساءلة.
- ٩- الاستخدام الأمثل للمبنى المدرسي .

وهذه المعايير يمكن التعبير عنها من خلال وجود رؤية صادقة ومعلنة في صورة وثيقة واضحة لرؤية المدرسة ورسالتها يشارك في صياغتها ممثلون عن الأطراف المعنية، ويعملون على تحقيق رسالة المدرسة ، كما يمكن التعبير عن هذه المعايير من خلال المتعلم وضرورة إكسابه كفايات العلوم الأساسية التي تمكنه من التفكير الناقد والإبداع والتعلم الذاتي مدى الحياة، وتعويد المتعلم على استخدام التفكير العلمي في التعامل مع المواقف الحياتية بفاعلية وتمكين المتعلم من ممارسة المواطنة المستنيرة والتمسك بتعاليم الدين وقيم المجتمع.

ويمكن تصنيف معايير الجودة الشاملة بالنسبة للمتعلم في الجانب المعرفي للطالب وكيفية وصوله للمعرفة، بالإضافة إلى قدرته على ممارسة التعليم الذاتي الذي يؤهله للتوصل إلى الحقائق والمفاهيم بدقة ، وتقبله كل ما هو جديد وحديث طالما أنه لا يتعارض مع قيم المجتمع، والنظر إلى ما يدرسه من مقررات دراسية على أنها وسيلة وليست غاية أو هدفاً وإكسابه اتجاهات مبدئية نحو بعض القضايا الاجتماعية والعلمية والتكنولوجية، ثم تشجيعه على التحلي بالسلوك القويم بوجه عام، وإكسابه مهارات متنوعة يدوية وعقلية مع استخدام الأسلوب العلمي في التفكير والتفكير الابتكاري.

كما يمكن التعبير عن هذه المعايير من خلال توفير بيئة تعليم وتعلم تراعي الأنشطة التعليمية وتهتم بتطبيق التقويم الشامل والمستمر، وتوفير الفرص المناسبة لتنمية التفكير الناقد والإبداع، وتحقيق العدالة والمساواة بين المتعلمين ودعم ذوي الاحتياجات الخاصة، وتلتزم بأخلاقيات المهنة والتعامل على أساس الاحترام المتبادل كما يمكن التعبير عن هذه المعايير من خلال توافر مواصفات متميزة للقيادة المدرسية تتمثل في إجادة مهارات صنع واتخاذ القرار وإدارة الموارد المتاحة بفاعلية، والتعامل مع المشكلات بأسلوب علمي، ويمكن كذلك التعبير عن هذه المعايير من خلال وجود نظام فعال ومحفز للتنمية المهنية المستدامة

للأداء المهني وتوفير الدعم المادي والفني لتحقيق التنمية المهنية المستدامة في ضوء نتائج التقويم الذاتي للأداء المدرسي ودعم الإدارة المدرسية لبرامج التنمية المهنية فنياً ومعنوياً ومادياً ، كما يمكن التعبير عن هذه المعايير من خلال تدعيم الإدارة المدرسية للتفاعلات الاجتماعية الإيجابية بين الأفراد وتوجيهها لصالح العمل، ووجود نظام إعلام تربوي يربط المدرسة بالمجتمع من خلال استخدام برامج ترويجية متنوعة لإعلام المجتمع بما يدور داخل المدرسة ، وتيسير سبل اتصال أولياء الأمور وأفراد المجتمع بالمدرسة ، ويمكن التعبير كذلك عن هذه المعايير من خلال الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا الاتصال والمعلومات في دعم مهام الإدارة المدرسية وعمليات التعلم وذلك عن طريق توفير البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، وتوظيف نظم تكنولوجيا المعلومات والاتصال في دعم وتسيير أعمال الإدارة المدرسية، وتوظيفها كذلك في عمليات التعليم والتعلم ، كما يمكن التعبير عن هذه المعايير من خلال تفعيل دور وحدة الجودة والتدريب في المتابعة والتقويم عن طريق وجود خطط وبرامج واضحة ومعلنة للمتابعة والتقييم ، ووجود نظم وآليات للمحاسبية على المستوى الفردي ومستوى اللجان، وتطبيق نظام للحوافز بفاعلية بحيث يشجع ويكافئ الأداء الجيد ويسائل الأداء الضعيف، وكذلك قيام المدرسة بتقييم ذاتي شامل لأدائها من خلال كوادرات مدرية.

كما يمكن التعبير عن هذه المعايير من خلال الاستغلال الأمثل للمبنى المدرسي وذلك عن طريق توافر طريق مناسب للوصول إلى المدرسة، والبعد عن مصادر الخطر والتلوث، مع توافر أسوار، مداخل مناسبة وآمنة، مع توافر غرف دراسية وفصول تتناسب مع أعداد الطلاب، وتوافر عدد كاف ومناسب من الغرف للإدارة المدرسية والمعلمين، وتوافر غرف مناسبة ومجهزة للأنشطة ومصادر التعلم مزودة بالمستلزمات والتجهيزات التي تيسر ممارسة العمل بفاعلية مع توافر وسائل السلامة والأمان الكافية.

مجالات ومعايير ومؤشرات وممارسات القدرة المؤسسية والفاعلية التعليمية (مرحلة التعليم

الأساسي) :^(١)

أولاً : القدرة المؤسسية : وتشمل :-

- ١- القيادة .
- ٢- إدارة نظم الجودة .
- ٣- الموارد .
- ٤- المشاركة المجتمعية .

ثانياً : الفاعلية التعليمية : وتشمل :-

- ١- التعليم والتعلم والتقييم .
- ٢- المعلم .
- ٣- المتعلم .
- ٤- المناخ التربوي .

ويمكن تفصيل المعايير التي وضعتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم إلى عدة

مؤشرات كما يلي : -

أولاً: بالنسبة للقيادة : تُوفّر القيادة نظاماً لإدارة المؤسسة يعكس القوانين واللوائح المنظمة للعمل، وتوظيف القوانين واللوائح بما يحقق فاعلية المؤسسة، وتخطط بمشاركة الأطراف المعنية في تطوير الأداء المؤسسي، وتشرك الأطراف المعنية (المعلمين والمتعلمين ومجالس الأمناء) في عملية صنع القرار، وتستخدم آليات للتعامل مع المقترحات والشكاوى بما يضمن تحسين الأداء، وتتخذ إجراءات للحد من مشكلات الغياب، والتسرب والانقطاع، وتطبق آليات لمواجهة المشكلات السلوكية: مثل العنف والغش، وتتخذ الإجراءات المناسبة لسد العجز في الموارد البشرية والمادية، وتشجع العاملين على إجراء البحوث الاجرائية لعلاج المشكلات المدرسية.

تستخدم القيادة آليات لمتابعة المعلمين وتقويمهم ، وتوفر متطلبات تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين، وتعمل على تبادل الخبرات التعليمية مع المؤسسات الأخرى، وتشجع المعلمين على استخدام التكنولوجيا في دعم عمليتي التعليم والتعلم، وتفعّل آليات للتنمية المهنية المستدامة للعاملين، وتوظف برامج التنمية المهنية في ضوء نتائج تقويم الأداء وتدعم الأساليب التكنولوجية الحديثة في مجال التنمية المهنية.

ثانياً: بالنسبة لإدارة نظم الجودة: توجد للمؤسسة رؤية ورسالة واضحة يسعى المعنيون لتحقيقها ، تقوم المؤسسة بعمليات مراجعة داخلية لأدائها دورياً ، تستخدم المؤسسة التكنولوجيا في إدارة نظم الجودة ، تضع المؤسسة خطة التحسين المستمر في ضوء نتائج التقويم الذاتي ، تتابع المؤسسة تنفيذ خطة التحسين بصفة مستمرة .

ثالثاً: بالنسبة للموارد: توظف المؤسسة الموارد البشرية لتحسين الأداء ، تكامل المؤسسة بين الموارد البشرية في التخصصات المختلفة ، توظف المؤسسة الموارد البشرية لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة.

تخطط المؤسسة لأمنها وسلامتها، تتناسب الفصول وحجرات الأنشطة مع أعداد المتعلمين وخصائص المرحلة ، توجد بالمؤسسة مرافق صحية كافية وصالحة للاستخدام توظف المؤسسة المعامل المجهزة لتحقيق نواتج التعلم ، توظف المؤسسة مصادر المعرفة بالمكتبة لدعم عمليتي التعليم والتعلم ، تحقق المؤسسة متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة (في حالات الدمج إن وجد) .

رابعاً: بالنسبة للمشاركة المجتمعية: تشرك المؤسسة الأسرة والمجتمع المحلي في تطوير أداء المؤسسة ، تدعم المؤسسة مفاهيم آليات المشاركة المجتمعية لدى الأطراف المعنية تحدد المؤسسة احتياجاتها المادية والبشرية وسبل دعم المجتمع المحلي لها ، تستخدم المؤسسة آليات لتفعيل دور الأسرة والمجتمع في العملية التعليمية ، تضع المؤسسة برامج لخدمة المجتمع المحلي في ضوء احتياجاته .

خامساً: بالنسبة للتعليم والتعلم والتقويم: توافر خريطة متكاملة للمنهج ، تتناسب نواتج التعلم المتضمنة بخريطة المنهج مع المرحلة الدراسية ، تتناسب أساليب التقويم مع نواتج التعلم المستهدفة بخريطة المنهج ، تتابع المؤسسة التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم ، بما يحقق نواتج التعلم المستهدفة ، تتحقق المؤسسة من توظيف المعلم لمادة تخصصه لحل مشكلات المجتمع ، تتحقق المؤسسة من تنفيذ أنشطة ومواقف تعليمية تنمي المهارات الحياتية لدى المتعلمين ، توفر المؤسسة بيئة تعلم تراعى المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة تشجع مشاركة ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة التربوية ، تتبع المؤسسة نظاماً للتقويم الشامل والمستمر ، تتبنى المؤسسة استراتيجيات تقويم متنوعة ، تتابع المؤسسة نتائج

تقويم عمليتي التعليم والتعلم ، تستفيد المؤسسة من التغذية الراجعة لنتائج تقويم عمليتي التعليم والتعلم .

سادساً: بالنسبة للمعلم: يخطط المعلم لعمليتي التعليم والتعلم في ضوء نواتج التعلم المستهدفة ، يخطط المعلم الدروس بما يحقق النمو المتكامل لشخصية المتعلم ، يصمم المعلم أدوات لتقويم نواتج التعلم المستهدفة، يستخدم المعلم استراتيجيات تعليم وتعلم تحقق نواتج التعلم المستهدفة ، يتناول المعلم قضايا ومشكلات المجتمع في تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم يدير المعلم وقت التعلم في ضوء احتياجات المتعلمين في إدارة الصف ، يشجع المعلم المتعلمين على المناقشة والحوار وتقبل الرأي الآخر، يتعامل المعلم مع المتعلمين بشفافية ومساواة وعدالة، يشجع المعلم المتعلمين على استخدام التكنولوجيا في الأنشطة التعليمية والتعلمية يوفر المعلم بيئة تعلم تراعى المتعلمين ذوى الاحتياجات الخاصة ، يستخدم المعلم أدوات متنوعة لتقويم نواتج التعلم المعرفية ، يقدم المعلم برامج علاجية وإثرائية في ضوء نتائج التقويم يشارك المعلم في الدورات والبرامج التدريبية، يتبادل المعلم الخبرات مع الزملاء، يعدل المعلم أدائه في ضوء نتائج التقويم، يلتزم المعلم بالميثاق الأخلاقي للمهنة ، يتخذ المعلم قدوة حسنة من قبل الآخرين.

سابعاً: بالنسبة للمتعلم: يحقق المتعلم نواتج التعلم المستهدفة في اللغة العربية واللغة الأجنبية والرياضيات، والدراسات الاجتماعية والعلوم، يشارك المتعلم في أنشطة التوعية الصحية داخل المؤسسة وخارجها، يمارس المتعلم العادات الصحية والغذائية السليمة ، يستخدم المتعلم تكنولوجيا المعلومات في عمليات التعلم مثل: الانترنت والبريد الإلكتروني والبرمجيات يمارس المتعلم مهارات اتخاذ القرارات ، وتحمل المسؤولية، يلتزم المتعلم بالقيم الأخلاقية (الأمانة - الصدق - المشاركة - الاحترام)، يشارك المتعلم في المسابقات المختلفة الفنية والموسيقية والرياضية داخل المؤسسة وخارجها.

ثامناً: بالنسبة للمناخ التربوي: توفر المؤسسة خدمات للإرشاد التربوي والنفسي للمتعلمين، والعاملين، وأولياء الأمور، تتوافر بالمؤسسة ثقافة صحية للمتعلمين والعاملين تقدم المؤسسة توعية للمتعلمين عن احتياجات الأمن والسلامة، تشجع المؤسسة مجتمعات التعلم الداعمة لعمليتي التعليم والتعلم، يظهر بين أعضاء المؤسسة التعاون والاحترام المتبادل

تتسم بيئة المؤسسة بالانضباط والالتزام بالقواعد والقوانين المنظمة للعمل ، تسود المؤسسة ثقافة المواطنة ، والانتماء والالتزام بالقيم .

يتضح مما سبق عرضه أنه ليس هناك اختلاف واضح بين المعايير التي وضعتها وزارة التربية والتعليم والمعايير التي وضعتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم ، وهذا يعنى أن هناك ثمة اتفاق على معايير الجودة من قبل المعنيين بها ؛ لذا ينبغي أن تتكامل وتتعاون الجهات المعنية بالجودة من أجل تفعيل هذه المعايير والمؤشرات ومحاولة تحقيقها في العملية التعليمية ، حتى تضمن الجودة والتحسين للعملية التعليمية للمجتمع بأكمله .

متطلبات تطبيق الجودة الشاملة بالمدارس وآليات تنمية وعى المعلمين بها : -

يتطلب تطبيق الجودة الشاملة في التعليم عدة متطلبات من أهمها : - (١)

١ - ضرورة التزام القيادة العليا في المؤسسات التعليمية وإيمانها بأهمية مدخل إدارة الجودة الشاملة .

٢ - ضرورة وجود أهداف محددة وواضحة وقابلة للقياس و التطبيق تسعى المدرسة إلى تحقيقها .

٣ - ضرورة إيمان المدرسة بأهمية هذا النموذج كمدخل للتحسين والتطوير ، مع إدراك مسؤولياتها تجاه التغيرات العالمية الجديدة وتجاه قيادة التغيير والحد من العقبات التي تقف في وجهها .

٤ - توافر قاعدة عريضة من البيانات والمعلومات اللازمة لترشيد عملية اتخاذ القرارات داخل المدرسة .

٥ - الاعتماد على أساليب واستراتيجيات حديثة في معالجة المشكلات والمفاضلة بين البدائل واتخاذ القرارات .

٦ - توفير دليل القيادة الإدارية ، ودليل الجودة الشاملة للمدارس .

٧ - تغيير العادات القديمة ونشر ثقافة الجودة بين العاملين بالمدرسة .

١ - أسامة محمد سيد علي ، مرجع سابق ، ص ص ٢٧ ، ٢٩ .

٢ - أسامة محمد سيد علي و محمد أبو حسيبة ، مرجع سابق ، ص ص ١٤٤ - ١٤٧ .

٣ - أحمد إبراهيم أحمد ، مرجع سابق ، ص ص ٢٢٣ - ٢٢٥ .

- ٨- تهيئة مناخ العمل المناسب (الابتعاد كلياً عن سياسة التخويف والترهيب) .
 - ٩- منح العاملين الثقة وتشجيعهم على أداء العمل .
 - ١٠- العناية بتدريب الأفراد العاملين في جميع المستويات .
 - ١١- تفويض السلطة .
 - ١٢- الاشتراك الكلي للعاملين .
 - ١٣- التأكيد على تعاون كافة وحدات المدرسة في تبني هذا النموذج وما يستلزمه تطبيقه من توحيد للجهود والتنسيق بينها .
 - ١٤- أهمية تدريب مديري المدارس على الطرق العلمية في دراسة مشكلات التعليم والفهم الجيد للجودة .
 - ١٥- وضع نظام للرقابة على الأداء للوقوف على مدى تحقق الجودة الشاملة .
 - ١٦- إشاعة ثقافة الجودة التنظيمية في المؤسسة التربوية نزولاً إلى المدرسة .
 - ١٧- ربط المدرسة بما حولها وخلق مناخ تنظيمي يشجع على الجودة الشاملة .
 - ١٨- تبني فلسفة واستراتيجية للتعليم تحقق الجودة الشاملة والعمل عل نشرها في المجتمع وفي منظمات المعلمين والمدرسة ، شريطة أن يُراعى هذه الفلسفة رضا الطالب والتركيز على العمليات بدرجة التركيز على النتائج ، وتحسب الأخطاء والوقاية منها قبل وقوعها .
- وترى الباحثة أن أهم متطلبات غرس الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى المعلمين يتمثل في توفير البيئة المدرسية الداعمة والمشجعة على الجودة الشاملة وذلك من خلال التأكيد على التعاون والعمل بروح الفريق ومنح المعلمين الثقة واشراكهم في صنع واتخاذ القرارات التي تخص العمل بالمدرسة ، كما أن أهم متطلبات الوعي بمعايير الجودة الشاملة يتمثل في الإيمان الحقيقي بقيمة الجودة والالتقان كمبادئ وقيم سماوية نادت بها جميع الأديان السماوية ورغبت في العمل بها وتطبيقها في الحياة ؛ ولأن إيمان الفرد بقيم ومبادئ معينة يجعل الفرد يبذل كل ما في وسعه من أجل الحفاظ على هذه القيم وتلك المبادئ ؛ وحيث إن المعلم يمثل حجر الأساس في العملية التعليمية ، ويمثل القدوة والنموذج لطلابه ، لذا ينبغي عليه أن يسعى إلى الجودة والإتقان وأن يحرص على غرس هذه القيم لدى طلابه .

وهناك من يرى أن متطلبات تطبيق نظام الجودة الشاملة بالمدارس تتمثل فيما يلي: ^(١) .

١- تهيئة مناخ العمل وثقافة مؤسسية تنظيمية للمؤسسة التعليمية .

٢- قياس الأداء للجودة .

٣- إدارة فاعلة للموارد البشرية في الجهاز التعليمي الموجود داخل المنظمة .

٤- التعليم والتدريب المستمر لكافة الأفراد العاملين .

٥- تبني أنماط قيادية مناسبة لنظام إدارة الجودة الشاملة .

٦- مشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوى الأداء .

٧- تأسيس نظام معلومات دقيق لإدارة الجودة الشاملة .

وترى الباحثة أنه يمكن توظيف الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية بشكل عام ومؤسساتنا التربوية بشكل خاص ؛ لأن نظام الجودة الشاملة نظام عالمي يمكن تطبيقه في كافة المؤسسات التربوية وغير التربوية ، ولكن هذا يتطلب التدريب لكافة العاملين في المؤسسة ، وتهيئة مناخ العمل ومشاركة الجميع في تفعيل دور المؤسسة والارتقاء به ، ومن الضروري أن يُنظر للجودة الشاملة على أنها فلسفة مشتركة تشكل جزءاً جوهرياً من قيم وثقافة المؤسسة التعليمية .

أما فيما يتعلق بآليات تنمية وعي المعلمين بمعايير الجودة الشاملة فيمكن القول أن

هذه الآليات يمكن أن تتمثل في الآتي :

- توفير المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ عليه .
- التأكيد على تبادل الخبرات بين المعلم وزملائه ورؤسائه .
- التأكيد على الحوافز الإيجابية كعامل أساسي لتحسين الأداء لدى المعلمين .
- التأكيد على قيمة العمل الجماعي داخل المؤسسة التعليمية .
- الحرص على إزالة جميع المعوقات التي تحد من تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة .
- التوفيق بين المهام وأعباء العمل المؤكدة للمعلمين وقدراتهم ومؤهلاتهم .

١ - Admin ، " الجودة الشاملة في التعليم ... تعريفها وأهميتها ومبادئها وأهدافها " ، متاح على

: ezbelksr-azhr.forumegypt.net / t8-topic. تم الرجوع إليه بتاريخ ٥ / ٨ /

- التشجيع والشكر والاعتراف بفضل المعلمين ، وإبراز النواحي الإيجابية في عملهم .
- تقديم النصح والإرشاد ونقل الخبرات والنجاحات في جو من العلاقات الإنسانية .
- تقديم الاستشارات اللازمة للتصدي لضغوط العمل والاحتراق الوظيفي .
- محاولة التخفيف ما أمكن من أعباء العمل التي تزيد من الضغوط المهنية التي يتعرض لها المعلم ، خاصة عند إنجاز الأعمال المطلوبة في وقت محدد .

ومما سبق يتبين أن وجود وتحديد آليات لتنمية وعي المعلمين بمعايير الجودة الشاملة بالمدارس أمر ضروري ؛ وذلك لتنظيم العمل وضمان حدوث التغيير في جودة الأداء ، وتطوير أساليب العمل ، والارتقاء بمهارات المعلمين وقدراتهم ، وعليه فإنه يجب بناء ثقافة مؤسسية تكون فيها الجودة بشكل عام هي القيمة الموجهة لنشاطات الأفراد ، ويتحقق هذا عندما تتخذ الإدارة الخطوات الضرورية لتحسين أداء المديرين والإداريين والموظفين والمعلمين داخل المؤسسة التربوية ، وتحويل فلسفة الجودة الشاملة من مجرد نظرية مجردة إلى تطبيق عملي .

وترى الباحثة أن وجود آليات لتنمية ونشر الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى المعلمين يضمن تنظيم وتحسين العملية التربوية ومخرجاتها بصورة مستمرة كما يضمن الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة ، كما يضمن توفير أدوات ومعايير لقياس الأداء .

- معوقات تطبيق الجودة الشاملة وتنمية الوعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي :**
- ثمة خمسة تحديات أساسية تحول دون ضمان تحقيق الجودة داخل أي مجتمع هي:-
- (١)

١- تحدى المعرفة: حيث إن حجم المعرفة يتزايد كل يوم بل كل ثانية وهذا التراكم للمعرفة وانتقالها عبر الطلاب والمعلمين يضع خبراء وواضعي معايير الجودة في مشكلة حقيقية أمام كم المعرفة والطرق والأدوات الحديثة والمعاصرة، والتي يطبقها الكثير من الدول وتلاقى نجاحاً باهراً في مجال التعليم، الأمر الذي يستلزم إعادة التفكير من جديد في الطرق التقليدية.

^١ - مجدى عبد الوهاب قاسم وفاطمة الزهراء سالم محمود ، مرجع سابق ، ص ص ٧٨ - ٨٠ .

٢- تحدى اللامركزية : واللامركزية تعنى تفويض الكثير من المهام الإدارية التي تتطلب اتخاذ قرار من قبل السلطات العليا إلى الفئات الإدارية الأقل منها، بحيث تكون لها مطلق الحرية وتتمتع بسلطة اتخاذ القرار في الكثير من المهام داخل المؤسسة .

٣- تحدى البحث عن مصادر : إن صعوبة البحث عن مصادر حقيقية لأسباب المشكلات أو القصور في المنظومة التعليمية هو ما يسبب الوهن والضعف في جسد التعليم ويحول دون تحقيق مبادئ ومعايير الجودة الشاملة .

وترى الباحثة أن هذا الأمر في غاية الأهمية ، حيث إن تحديد المشكلة ومعرفة أسبابها الحقيقية يترتب عليه القدرة على حلها بسرعة وبجهد أقل ، وهذا ما يعاني منه تعليمنا في الوقت الراهن وهو عدم تحديد الأسباب والجذور الحقيقية للمشكلات التعليمية والتركيز على الجزئيات أو الفرعيات وهذا يبديد الطاقات المادية والبشرية بدون فائدة .

٤- تحدى الاحتواء الاجتماعي : والمقصود به ضرورة وجود مناهج ومعايير تشجع على دمج قضايا المجتمع ومشاكله ضمن محتوى المادة التعليمية التي يدرسها الطالب ، وذلك لأن الطلاب لا يظلون داخل المدرسة أو الجامعة طيلة حياتهم، بل إنهم سيندمجون مع المجتمع ويتواصلون في أداء الكثير من الأدوار ، لذلك فإن الانخراط المبكر في المجتمع وأحداثه يؤهل الطلاب لأن يكونوا مواطنين فعالين داخل المجتمع. وترى الباحثة أن هذا الاحتواء الاجتماعي يمثل تحدياً لمنظومة التعليم التقليدية التي تعتمد في محتواها على اتقان المعارف والمعلومات فحسب دون التواصل أو امتلاك مهارات التعامل مع الآخرين .

٥- تحدى تبادل البيانات ومقارنتها : حيث لا يمكن قياس تقدم الدولة من الداخل فحسب بل يقاس تقدم الأمم بمقارنتها بالأمم والشعوب الأخرى، فالعالم ينظر إلينا ويُقيّمنا، وهذا ما يجعلنا حين نضع معايير للتعليم نسترشد بالنماذج العالمية الناجحة والمتقدمة، لا لنقلدها وإنما لنصل إلى نفس مستوى جودتها أو أعلى من مستواها.

وترى الباحثة أن وصول بلادنا وتعليمنا إلى مستوى جودة الدول المتقدمة ليس بالأمر المستحيل إذا تضافرت الجهود وتعاونت كل المؤسسات المسؤولة عن التعليم، وبدأت تبحث عن الأسباب الحقيقية وراء القصور والضعف في نظمنا التعليمية ، هذا بالإضافة إلى

ضرورة إخلاص النية في العمل ومراقبة المولى عز وجل، فهذا يجعل كل فرد قادراً على تحديد دوره بدقة في المنظومة التعليمية وكيفية أداء هذا الدور في إطار الإمكانيات المتاحة.

ويمكن القول أنه رغم الفوائد المتعددة والمزايا المتنوعة التي تترتب على تطبيق إدارة الجودة الشاملة إلا أن التجارب والخبرات المختلفة كشفت عن مجموعة متنوعة من المعوقات تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة بشكل صحيح وتحقيقها للفوائد المتوقعة منها ومن هذه المعوقات ما يلي : - (١)

١ - عدم التزام الإدارة العليا: حيث لا يتوافر لدى الإدارة العليا المعرفة الكافية أو القناعة التامة بإدارة الجودة الشاملة. كما يرتبط بهذا الأمر غياب القيادة القدوة حيث لا تتسق سلوكيات وأفعال المديرين مع أقوالهم .

٢ - عدم توفير البيئة التنظيمية والمناخ المناسب لتطبيق إدارة الجودة الشاملة : ذلك أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب توفير بعض المتطلبات المتعلقة بقيم وثقافة المنظمة وأساليبها في العمل ومن هنا لا يمكن لتطبيق إدارة الجودة الشاملة أن يحقق النتائج المرجوة دون توفير هذه المتطلبات . فالقيادة البيروقراطية وأساليب العمل التقليدية والعمل الفردي وعدم التقدير الكافي للموظفين كلها ممارسات لا تسمح بتطبيق إدارة الجودة بنجاح .

٣ - الاختلافات وعدم التجانس بين الناس : فالاختلافات وعدم الاتفاق من العوامل المعوقة لتطبيق الجودة الشاملة في أية مؤسسة ، لأن الاتفاق يخلق جواً مريحاً للعمل والإنتاج.

١ - رجعت الباحثة في ذلك إلى : -

- فريد زين الدين ، مرجع سابق ، ص ٨٥ .

- أسامة محمد سيد علي ، مرجع سابق ، ص ص ٤٢٢ ، ٤٢٣ .

- Laura A. Liswoud, Serving Right : Innovative and Powerful Customer Retention Strategies, (New York : Harper Business, 1990) pp 27-47 .

- جبر بن حمود بن جبر النعيمي ، " اتجاهات القيادات الأمنية نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة " ، رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا ، جامعة نايف العربية ، ٢٠٠٦ م .

متاح على : WWW.creativity.Ps/library/datanew/cre616.pdf

تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٤/٥/٢٠١٤ م .

- ٤ - مقاومة التغيير لتطبيق برامج الجودة: سواء من العاملين أو من الإدارات، لأن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يعني إحداث تغيير في نظم وأساليب العمل وطرق التعامل والقيم التنظيمية السائدة وهذا التغيير قد يؤثر على مراكز ومكتسبات بعض العاملين وقد يواجه بالمقاومة.
- ٥ - الاعتقاد بتحقيق النتائج في الأجل القصير وتوقع نتائج فورية: خصوصاً وأن نتائج تطبيق إدارة الجودة الشاملة تحتاج إلى بعض الوقت لكي تظهر، ومن هنا فالتوقعات بتحقيق نتائج سريعة خلال فترة بسيطة يبعث على الإحباط والتراجع اعتقاداً أنه لا جدوى من تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- ٦ - غياب الرؤية والتخطيط الاستراتيجي : ذلك لأن إدارة الجودة الشاملة تتطلب رؤية بعيدة المدى في حين أن غياب مثل هذه الرؤية يمثل أحد أهم معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- ٧ - عدم الاهتمام الكافي بتدريب وتنمية الموارد البشرية: حيث تبقى فرص التدريب محدودة ومحصورة في عدد معين من الموظفين. كما أن النظرة إلى التدريب تركز على التدريب الذي يتم خارج المنظمة في معاهد ومراكز التدريب، مع إهمال أن التدريب في ظل إدارة الجودة الشاملة عملية مستمرة وتتم كل يوم في المواقع المختلفة وبأساليب وطرق مختلفة.
- ٨ - إتباع أنظمة وسياسات وممارسات لا تتوافق مع أسلوب الجودة الشاملة مثل تحكم الروتين وتقليد تجارب ناجحة في مؤسسات أخرى دون مراعاة الفروق وعدم التقدير الكافي لأهمية العنصر البشري ودوره القيادي، التركيز على الجوانب المتصلة بالمؤسسة، وإهمال العلاقات الإنسانية، وصعوبة توافر المعلومات الكافية عن الإنجازات.
- ٩ - عدم مشاركة جميع العاملين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة: حيث يشعر العاملون أنهم غير معنيين بإدارة الجودة الشاملة وكأنه أمر خاص بالإدارة العليا لا شأن لهم به . ويرتبط بهذا الأمر غياب فرص المشاركة وعدم الاهتمام بنشر الوعي بالجودة وعدم إتاحة فرص كافية للحوار والنقاش وإبداء الرأي.

١٠- عدم التقدير الكافي للموارد البشرية: ويتمثل هذا الأمر في الاهتمام بالتكنولوجيا المادية على حساب الموارد البشرية، وكذلك غياب سياسات واضحة ومتطورة لإدارة الموارد البشرية واستخدام الأساليب التقليدية في التعامل مع الموظفين وتحفيزهم، وسيطرة الرؤية التقليدية على أن الموظفين عنصر من عناصر الإنتاج.

وهناك من يرى أن معوقات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم تتمثل فيما يلي: (١).

- عدم التزام الإدارة العليا . - صعوبة تغيير الثقافة التنظيمية .

- عدم وجود تخطيط سليم - القصور في التعليم والتدريب .

- عدم ملائمة الهيكل التنظيمي لطبيعة عمل الإدارة .

غياب النظم الفعالة لقياس الأداء . - غياب فكرة التمكين والعمل بروح الفريق.

ومما سبق يتضح أن معوقات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم تتمثل في عدم وجود

التخطيط السليم ، والقصور في التعليم والتدري ، وأهم من ذلك كله صعوبة تغيير الثقافة

التنظيمية للمؤسسة التعليمية، واعتبار الجودة الشاملة بدعاً من القول أو ضرباً من الرفاهية،

ووجود من يتبنون شعار ليس في الإمكان أبدع مما كان في المدارس والمؤسسات التعليمية.

من خلال ما سبق عرضه ترى الباحثة أن أهم معوقات تطبيق الجودة الشاملة

وتنمية الوعي بها لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي يتمثل في عدم إشراك المعلمين في

عمليات الجودة الشاملة بالمدرسة، وعدم التقدير الكافي للمعلم كعنصر بشري يمكن أن يسهم

في تحقيق الجودة الشاملة بالمدرسة، هذا بالإضافة إلى اتباع أنظمة وسياسات يحكمها

الروتين وعدم الرغبة في التغيير، هذا بالإضافة إلى إهمال تدريب المعلمين على برامج ونظم

الجودة الشاملة داخل المدرسة نفسها وبصفة مستمرة والاقتصار على التدريب الذي يتم خارج

المنظمة في معاهد ومراكز التدريب، ويمكن القول أن معوقات تنمية الوعي بمعايير الجودة

الشاملة لدى المعلمين قد يتمثل في عدم الإيمان الحقيقي بالجودة والتحسين كقيم نبيلة ينبغي

الحرص عليها في حياتنا بصفة عامة وفي مدارسنا بصفة خاصة، أو قد يتمثل في انشغال

المعلمين بالبحث عن المادة بغض النظر عن الجودة والتحسين.

١ - عبد الرحيم محمد ، " الجودة الشاملة المفهوم وفلسفة التطبيق " ، متاح على :

drabdo68@yahoo. Com تم الرجوع إليه بتاريخ ٤ / ٨ / ٢٠١٤ م .

أما فيما يتعلق بمعوقات تنمية الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى المعلمين، فهناك من يرى أن هذه المعوقات تتمثل فيما يلي:-(١).

- ضعف إلمام المعلم بأدوات التقويم وأساليبه.
- ضعف مهارات المعلم في الاتصال مع المتعلمين.
- عدم رضا المعلم عن وظيفته التربوية.
- معظم المعلمين ليس لديهم وعي بأهمية التنمية المستدامة.
- الأوضاع الاقتصادية لمعظم المعلمين وانشغالهم بمهن أخرى.
- تخاؤل بعض المعلمين ومحابرة الجودة من أجل الدروس الخصوصية.
- عدم وجود الدافعية لدى المعلم للتطوير والتغيير إلا بمقابل مادي.

وترى الباحثة أن هناك معوقات قد تكون هي السبب في ضعف وعي المعلمين بالجودة الشاملة ومعاييرها وهي: ضعف العلاقات الإنسانية بين العاملين بالمدرسة - ضعف مشاركة العاملين في المدرسة عند اتخاذ القرار - مقاومة التغيير نحو الجودة الشاملة سواء من العاملين أو من الإدارات - غياب مفهوم التطوير المستمر - محدودية الموارد المادية والبشرية والمعلوماتية - عدم وجود معايير للعمليات في المدرسة - عدم وجود خطة استراتيجية تطويرية للمدرسة والتركيز على الأهداف قصيرة المدى - تعجل الحصول على نتائج الجودة وعدم الصبر.

وبهذا العرض الموجز تكون الباحثة قد ألفت بعض الضوء على الإطار النظري الخاص بهذه الدراسة والذي تمثل في مفهوم الجودة الشاملة ومعاييرها وأهدافها، ومتطلبات تطبيق الجودة الشاملة وغرس الوعي بها لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي وآليات تنمية هذا الوعي ، ومعوقات تنمية وتطبيق الجودة الشاملة ومعوقات تنمية وعي المعلمين بها . وفيما يلي سوف تتناول الباحثة إجراءات الدراسة الميدانية الخاصة بهذه الدراسة وذلك كما يلي: -

إجراءات الدراسة الميدانية :

- ١ - رأفت الجندي ، " معوقات تطبيق الجودة بالمدارس المصرية " ، متاح على : [www.Raafat2.com / t11651-topic](http://www.Raafat2.com/t11651-topic) . تم الرجوع إليه بتاريخ ٥/٨/٢٠١٤ م .

تناولت الباحثة في الجزء السابق الإطار النظري ، الذي دار حول مفهوم الجودة الشاملة ومعاييرها ، ومتطلبات غرس الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي ومعوقات تنمية هذا الوعي لديهم ، ويتضمن الجزء الحالي أهم إجراءات الدراسة الميدانية من حيث : أهدافها وأدواتها ، وعينة الدراسة ، وتطبيق الأداة وحساب صدقها وثباتها والمعالجة الإحصائية المتبعة لتحديد نتائج الدراسة وتفسيرها .

أهداف الدراسة الميدانية : -

تهدف الدراسة الميدانية إلى الوقوف على :-

- ١- واقع الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج في ضوء بعض المتغيرات المهنية .
- ٢- الفروق بين استجابات العينة في ضوء بعض المتغيرات المهنية .

أدوات الدراسة الميدانية : -

اختارت الباحثة الاستبانة أداة بحثية لدراساتها لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية ، نظراً لأنها من الأدوات التي تفيد في إجراء البحوث المتعلقة بالاتجاهات والآراء ، كما أنها من أنسب الأدوات البحثية التي تفيد في تحقيق أهداف هذه الدراسة ، لكون عينة الدراسة كبيرة نسبياً (٩٠٠) معلم ومعلمة ، إضافة إلى سهولة تحليل النتائج وتفسيرها .

وصف الاستبانة : -

تكونت الاستبانة من جزأين : -

أولهما : بيانات أساسية : وتضمن اسم المعلم أو المعلمة (اختياري) والنوع ، ونوع المؤهل ، والمرحلة الدراسية التي يعمل بها المعلم ، وسنوات الخبرة ، والمشاركة في أنشطة الجودة .

ثانيهما : محاور الاستبانة : وقد اشتمل هذا الجزء من الاستبانة على محورين هما : المحور الأول: أبعاد الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي وتضمن هذا المحور بعدين طبقاً لتصنيف المجالات المعرفية المعدل من قبل كل من "

أندرسون Anderson " " وكراثول Krathwohl " عام ٢٠٠١ م^(١) هما : البعد المعرفي ويندرج تحته (٢٦) عبارة ، والبعد الوجداني ويندرج تحته (١٩) عبارة .

المحور الثاني : دور المدرسة في تنمية الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى المعلمين ويشمل :

أولاً : دعم التطوير والتغيير نحو تحقيق الجودة الشاملة ومعاييرها ويندرج تحته (١٦) عبارة .

ثانياً : تحقيق الشعور بالانتماء المهني للمدرسة ويندرج تحته (١٥) عبارة .

صدق الاستبانة :

" تتسم الأداة بالصدق متى كانت صالحة لتحقيق الهدف الذي أعدت من أجله "^(٢) .

وقد اعتمدت الباحثة في تحديد صدق الاستبانة على : -

١- صدق المحتوى ، الذي يتناول مفردات الأداة ومحتوياتها وتمثيلها للجوانب المراد دراستها تمثيلاً صحيحاً من خلال الاستبانة برأي بعض أساتذة أصول التربية بقسم أصول التربية بكلية التربية بسوهاج - جامعة سوهاج؛ وذلك للتأكد من مدى ملائمة الاستبانة للغرض الذي أعدت من أجله ، وما إذا كانت العبارات واضحة وتنتمي إلى المحور المحدد لها ، وبعد أخذ ملاحظات السادة المحكمين بعين الاعتبار تم التوصل إلى الصورة النهائية لأداة الدراسة والتي تعتبر صادقة في قياس ما وضعت من أجله

1 - Anderson , L. W . , Krathwohl, D. R., Airasion , p.w., Cruik shank , k . A. , Mayer, R.E., pintrich, p.R., Rath , J. , Wittrock , M . C. (2000) . Ataxony for learning , teaching , and Assessing : Arevision of Bloom's Taxonomy of Educational objectives. New York : pearson, Allyn & Bacon.

متاح على : Uwsv tt. 20 - post blog / 0 7 2013 / WWW. Id 4arab. Com / 586jzps

تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠١٤/٢/١٩ م .

٢ - محمد عبد الحميد ، البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم ، القاهرة : عالم الكتب ، ٢٠٠٥ م ، ص ٤٢٦ .

٢- الصدق الذاتي (الاتساق الداخلي) : باستخدام برنامج (SPSS) فتبين أن معامل الصدق لمحاول الاستبانة هي: ٠.٩٦ ، ٠.٩٥ ، ٠.٩٦ ، ٠.٩٠ على الترتيب. مما يشير إلى أن معامل الصدق للاستبانة مرتفع .

ثبات الاستبانة : -

يُعرّف الثبات بأنه : " دقة المقياس أو اتساقه ، حيث تعد الأداة ثابتة إذا حصل المفحوص على الدرجة نفسها أو درجة قريبة منها عند تطبيقها أكثر من مرة على نفس العينة وفي نفس الظروف " (١)

وللتحقق من ثبات الاستبانة تم استخدام طريقة إعادة التطبيق ، حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة من معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج قوامها (٣٠) ثلاثون معلماً ومعلمة ممن تنطبق عليهم خصائص عينة الدراسة ، وقد تم التطبيق الأول في الأسبوع الثاني من شهر مارس ٢٠١٤م ثم أعيد عليهم التطبيق ثانية بعد مرور ثلاثة أسابيع من تاريخ التطبيق الأول ، ثم تم حساب معامل الثبات عن طريق معامل الارتباط (ر) بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني باستخدام معادلة الارتباط معادلة (سبيرمان) كما يأتي (٢) : -

$$\text{معادلة سبيرمان للارتباط (ر)} = \frac{[ن \text{ مج س ص} - \text{مج س} \times \text{مج ص}]}{[ن \text{ مج س} - ٢] [ن \text{ مج ص} - ٢]} \sqrt{\frac{[ن \text{ مج ص} - ٢]}{[ن \text{ مج ص} - ٢]}}$$

حيث ن = عدد أفراد العينة .

س = درجات التطبيق الأول .

ص = درجات التطبيق الثاني .

١ - رجاء محمود علام ، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ، القاهرة : دار النشر للجامعات ، ١٩٩٨ ، ص ٤١٨ .

٢ - فؤاد البهي السيد ، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، الطبعة الثالثة ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٧٩م ، ص ٥٢٣ .

وبتطبيق المعادلة السابقة باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS) ^(١) تبين أن معامل الارتباط لأداة الدراسة (٠.٨٦) وكان دالاً احصائياً عند مستوى (01 , .) فأقل وهي درجة مناسبة تدل على تمتع الاستبانة بمستوى ثبات مرتفع . هذا وقد تم حساب معامل ثبات الاستبانة أيضاً طبقاً لطريقة ألفا كرونباخ فبلغ (٠.٩٤) ، وهذا يعني أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات .

وقد تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا لكرنوباخ لمحاور الاستبانة وأبعادها المختلفة فبلغت قيمة معامل الثبات للبعد الأول في المحور الأول بهذه الطريقة ٠.٩٢ ، وللبعد الثاني في المحور الأول ٠.٩١ ، وأولاً في المحور الثاني ٠.٩٢ ، ولثانياً في المحور الثاني ٠.٨١ ، مما يشير إلى ارتفاع ثبات محاور الاستبانة .

الصورة النهائية للاستبانة : -

بعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها تم التوصل إلى الصورة النهائية للاستبانة حيث تضمنت البيانات الأساسية المتعلقة بالاسم والنوع والمؤهل ، والمرحلة الدراسية التي يعمل بها المعلم ، وسنوات الخبرة ، ونوعية المشاركة في أنشطة الجودة ، كما أنها تضمنت محورين هما : المحور الأول : أبعاد الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي وكانا بعدين هما : البعد المعرفي وندرج تحته (٢٦) عبارة ، والبعد الوجداني وندرج تحته (١٩) عبارة .

المحور الثاني : يتعلق بدور المدرسة في تنمية الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى المعلمين واشتمل على : -

أولاً : دعم التطوير والتغيير نحو تحقيق الجودة الشاملة ومعاييرها وندرج تحته (١٦) عبارة .

ثانياً : تحقيق الشعور بالانتماء لدى المعلمين وندرج تحته (١٥) عبارة .

^١ - استخدمت الباحثة برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في حساب معامل ارتباط " بيرسون " .

تحديد حجم عينة الدراسة :-

بعد تحديد مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات بمرحلة التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج والذي بلغ (٣٢٢٦٩) معلم ومعلمة طبقاً لإحصاء عام ٢٠١٤ م ^(١) ، اختارت الباحثة عينة عشوائية من المجتمع الأصلي للعينة وقد بلغ قوامها (٩٦٩) معلم ومعلمة وقد تم التطبيق عليها ، ونظراً لانشغال المعلمين وعدم جدية البعض في الإجابة عن بنود الاستبانة لم يصل إلى الباحثة إلا (٥٧٢) استبانة هي التي تعاملت معها الباحثة إحصائياً علماً بأن الباحثة اقتصرت في التطبيق على المدارس الموجودة في عواصم المدن ولم تتطرق إلى المدارس الموجودة في النجوع والقرى وذلك لتعذر الوصول إليها .

والجدول التالي يوضح توزيع مفردات عينة الدراسة :-

جدول رقم (١) توزيع مفردات عينة الدراسة الميدانية

البيان		النسبة
النوع	ذكور	٣١٤
	إناث	٢٥٨
	المجموع	٥٧٢
المؤهل	متوسط	٢٣
	عال	٥٢١
	فوق العال	٢٨
	المجموع	٥٧٢
	حتى ٥ سنوات	١٧٣
سنوات الخبرة	من ٥ - ١٠ سنوات	١٤٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٥٩
	المجموع	٥٧٢

١ - وزارة التربية والتعليم ، بيان بأعداد المدرسين على مستوى المرحلة والتبعية للعام الدراسي ٢٠١٣ / ٢٠١٤ م ، مديرية التربية والتعليم بسوهاج ، الإدارة العامة للمعلومات .

يلاحظ من الجدول السابق ارتفاع نسبة الذكور عن نسبة الإناث بالنسبة للعينة الكلية حيث بلغت نسبة عينة الذكور ٥٤.٩٠ % ، في حين بلغت نسبة عينة الإناث ٤٥.١٠ % وتشير هذه النسبة إلى تفوق الذكور على الإناث .

ويوضح الجدول السابق أيضاً أن نسبة المعلمين ذوي المؤهل المتوسط بلغت ٤٠.٢١ % وهي نسبة صغيرة نسبياً ، في حين بلغت نسبة المعلمين ذوي المؤهل العالي ٩١.٠٨ % وهي نسبة كبيرة تشير إلى أن غالبية معلمي مرحلة التعليم الأساسي مؤهلاتهم عالية وهذا مؤشر طبيعي يدل على أهمية مرحلة التعليم الأساسي وأهمية أن يكون المعلم حاصل على مؤهل عال ، في حين بلغت نسبة المعلمين ذوي المؤهل فوق العالي ٤.٩٠ % وهي نسبة صغيرة أيضاً وتشير إلى أن معلمي مرحلة التعليم الأساسي قليلاً ما يسعون إلى استكمال الدراسات العليا للحصول على درجة الماجستير والدكتوراه ، وقد يرجع ذلك إلى انشغال هؤلاء المعلمين بأعباء الحياة اليومية ومتطلباتها ، علاوة على ارتفاع تكاليف الدراسات العليا .

ويشير الجدول السابق أيضاً إلى تنوع مؤهلات معلمي مرحلة التعليم الأساسي وهذا أمر طبيعي حيث إن هناك تخصصات أو مناهج دراسية لا يقوم بتدريسها إلا خريجو المعاهد المتوسطة ، وهناك تخصصات ومناهج دراسية تستوجب وجود معلمين حاصلين على مؤهلات عليا .

المعالجة الإحصائية :-

تمت المعالجة الإحصائية من خلال استخدام متوسط الاستجابة وحدود الثقة ، وذلك على النحو الآتي :-

أولاً : حساب حدود الثقة لنسبة متوسط الاستجابة : -

تم حساب حدود الثقة لنسبة متوسط الاستجابة على النحو الآتي :-

١ - حساب تكرارات استجابات الطلاب أفراد العينة عن كل عبارة من عبارات الاستبانة

تحت كل بديل من بدائل الإجابة (يتحقق - يتحقق إلى حد ما - لا يتحقق) .

٢ - إعطاء موازين رقمية لكل بديل من بدائل الإجابة على النحو الآتي : -

يتحقق = ٣ ، يتحقق إلى حد ما = ٢ ، لا يتحقق = ١

٣ - ضرب تكرارات كل عبارة في الميزان الرقمي لبديل الإجابة .

٤- جمع حاصل ضرب التكرارات للحصول على الدرجة الكلية للعبارة .

٥- الحصول على نسبة متوسطة الاستجابة لكل عبارة بقسمة درجة الاستجابة الكلية

لكل عبارة على حاصل ضرب عدد أفراد العينة في أعلى وزن رقمي هو " ٣ "

نسبة متوسطة الاستجابة = $\frac{\text{الدرجة الكلية للعبارة}}{\text{عدد أفراد العينة} \times 3}$

عدد أفراد العينة $\times 3$

٦- تقدير حدود الثقة لنسبة متوسطة الاستجابة من خلال المعادلة الآتية ^(١) :-

حدود الثقة لنسبة متوسط الاستجابة = نسبة متوسطة شدة التحقق $\pm$ الخطأ المعياري $\times$

١.٩٦ ؛ حيث ١.٩٦ تمثل درجة ثقة ٠.٩٥ عند مستوي دلالة (٠.٥) .

٧- حساب نسبة متوسطة شدة التحقق من خلال المعادلة الآتية :-

$$\text{نسبة متوسط شدة التحقق} = \frac{\text{أكبر وزن رقمي} - \text{أقل وزن رقمي}}{3} = \frac{1 - 3}{3} = 0.67$$

عدد بدائل الإجابة

٨- حساب الخطأ المعياري لنسبة متوسط الاستجابة لكل عبارة من خلال المعادلة الآتية

-(٢) :-

$$\text{الخطأ المعياري (خ . م)} = \sqrt{\frac{\text{أ} \times \text{ب}}{\text{ن}}}$$

حيث :-

أ = نسبة متوسط شدة التحقق = ٠.٦٧ .

ب = باقي النسبة من الواحد الصحيح ، ب = ١ . أ = ٠.٦٧ - ١ = ٠.٣٣ .

ن = عدد أفراد العينة .

٩- وعليه تصبح الصورة النهائية لتقدير حدود الثقة لنسبة متوسط الاستجابة لكل عبارة

هي :-

$$\text{حدود الثقة لنسبة متوسط الاستجابة} = 0.67 \pm \text{الخطأ المعياري} \times 1.96$$

١- فؤاد البهي السيد ، مرجع سابق ، ص ٤٢٦ .

٢- المرجع السابق، ص ٤٣١ .

وبناء على ذلك:-

• إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة للعبارة $\leq (٠.٦٧ + \text{الخطأ المعياري} \times ١.٩٦)$ فهي تتحقق .

• إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة للعبارة $\geq (٠.٦٧ + \text{الخطأ المعياري} \times ١.٩٦)$ فهي لا تتحقق .

• إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة للعبارة تنحصر بين $(٠.٦٧ - \text{الخطأ المعياري} \times ١.٩٦)$ و $(٠.٦٧ + \text{الخطأ المعياري} \times ١.٩٦)$ فهي غير واضحة الدلالة .

١٠- حساب حدود الثقة لعينة الدراسة ، على النحو الآتي : -

أ - بالنسبة للجنس :-

١- الذكور ن = ٣١٤ ، الخطأ المعياري = ٠.٠٣ ، الحد الأعلى = ٠.٧٣ ، الحد الأدنى = ٠.٦١ ، وعليه فحدود الثقة هي (٠.٦١ ، ٠.٧٣) .

٢- الإناث ن = ٢٥٨ ، الخطأ المعياري = ٠.٠٣ ، الحد الأعلى = ٠.٧٣ ، الحد الأدنى = ٠.٦١ ، وعليه فحدود الثقة هي (٠.٦١ ، ٠.٧٣) .

٣- العينة الكلية ن = ٥٧٢ ، الخطأ المعياري = ٠.٠٢ ، الحد الأعلى = ٠.٧١ ، الحد الأدنى = ٠.٦٣ ، وعليه فحدود الثقة هي (٠.٦٣ ، ٠.٧١) .

وبناء على ذلك :-

١- إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة أكبر من أو تساوي ($\geq$) الحد الأعلى (٠.٧١) معناه : أن عينة الدراسة تتجه نحو الموافقة أي أن العبارة تتحقق وتكون الإجابة على العبارة (تتحقق) .

٢- إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة تقع بين الحدين (الأعلى والأدنى) معناه : أن العبارة غير دالة لعينة الدراسة وتكون الإجابة على العبارة (تتحقق إلى حد ما) .

٣- إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة أقل من أو تساوي ($\leq$) الحد الأدنى (٠.٦٣) معناه : أن عينة الدراسة تتجه نحو عدم الموافقة على العبارة وتكون الإجابة (لا تتحقق) .

ب - بالنسبة للمؤهل العلمي : -

- ١- مؤهل علمي متوسط ن = ٢٣ ، الخطأ المعياري = ٠.٠٩٨ ، الحد الأعلى = ٠.٨٦ ، الحد الأدنى = ٠.٤٨ ، وعليه فحدود الثقة هي (٠.٤٨ ، ٠.٨٦) .
 - ٢- مؤهل علمي عال ن = ٥٢١ ، الخطأ المعياري = ٠.٠٢ ، الحد الأعلى = ٠.٧١ ، الحد الأدنى = ٠.٦٣ ، وعليه فحدود الثقة هي (٠.٦٣ ، ٠.٧٣) .
 - ٣- مؤهل علمي فوق عال ن = ٢٨ ، الخطأ المعياري = ٠.٠٨٩ ، الحد الأعلى = ٠.٨٤ ، الحد الأدنى = ٠.٥٠ ، وعليه فحدود الثقة هي (٠.٥٠ ، ٠.٨٤) .
 - ٤- العينة الكلية ن = ٥٧٢ ، الخطأ المعياري = ٠.٠٢ ، الحد الأعلى = ٠.٧١ ، الحد الأدنى = ٠.٦٣ ، وعليه فحدود الثقة هي (٠.٦٣ ، ٠.٧١) .
- وبناء على ذلك :-

- ١- إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة أكبر من أو تساوي ($\geq$) الحد الأعلى (٠.٧١) معناه = أن عينة الدراسة تتجه نحو الموافقة أي أن العبارة تتحقق وتكون الإجابة على العبارة (تتحقق) .
- ٢- إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة تقع بين الحدين (الأعلى والأدنى) معناه : أن العبارة غير دالة لعينة الدراسة وتكون الإجابة على العبارة (تتحقق إلى حد ما) .
- ٣- إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة أقل من أو تساوي ($\leq$) الحد الأدنى (٠.٦٣) معناه : أن عينة الدراسة تتجه نحو عدم الموافقة على العبارة وتكون الإجابة (لا تتحقق) .

ج - بالنسبة لسنوات الخبرة : -

- ١- حتى ٥ سنوات ن = ١٧٣ ، الخطأ المعياري = ٠.٠٣٦ ، الحد الأعلى = ٠.٧٤ ، الحد الأدنى = ٠.٦٠ ، وعليه فحدود الثقة هي (٠.٦٠ ، ٠.٧٤) .
- ٢- من ٥ إلى ١٠ سنوات ن = ١٤٠ ، الخطأ المعياري = ٠.٠٤٠ ، الحد الأعلى = ٠.٧٥ ، الحد الأدنى = ٠.٥٩ ، وعليه فحدود الثقة هي (٠.٥٩ ، ٠.٧٥) .
- ٣- أكثر من ١٠ سنوات ن = ٢٥٩ ، الخطأ المعياري = ٠.٠٢٩ ، الحد الأعلى = ٠.٧٣ ، الحد الأدنى = ٠.٦١ ، وعليه فحدود الثقة هي (٠.٦١ ، ٠.٧٣) .

٤- العينة الكلية $n = 572$ ، الخطأ المعياري $= 0.02$ ، الحد الأعلى $= 0.71$ ، الحد الأدنى $= 0.63$ ، وعليه فحدود الثقة هي $(0.63, 0.71)$.

حساب دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة :-

لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ، تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين ، واختبار تحليل التباين لحساب دلالة الفروق بين العينات الثلاث لكون تحليل التباين يستخدم للمقارنة بين أكثر من مجموعتين. و قد تم ذلك باستخدام برنامج (SPSS) ، وفقاً لما يلي:-

١- فإذا كانت قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية فإن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين العينةين .

٢- فإذا كانت قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية فليس ثمة فروق

بين العينةين

وحساب تحليل التباين وفق الخطوات الآتية :-

١- حساب التباين بين المجموعات .

٢- حساب التباين الداخلي .

٣- حساب درجات الحرية .

٤- حساب النسبة الفائية ، وذلك بقسمة التباين الكبير على التباين الصغير والكشف عن دلالتها الإحصائية من خلال مقارنتها بقيمة ف الجدولية .

وبناء على ذلك :-

١ - إذا كانت (ف) المحسوبة أكبر من (ف) الجدولية ، فإن هناك دلالة إحصائية، بما يعنى أن هناك فروقاً بين العينات .

٢ - إذا كانت (ف) المحسوبة أقل من (ف) الجدولية ، فليس ثمة فروق بين العينات الثلاث . وبهذه المعالجة الإحصائية تنتهي إجراءات الدراسة الميدانية ، وسوف تعرض الباحثة نتائج الدراسة الميدانية في الجزء القادم .

نتائج الدراسة الميدانية : -

مقدمة : -

بعد تناول إجراءات الدراسة الميدانية في الجزء السابق من حيث أهداف الدراسة الميدانية والأداة المستخدمة وحساب كل من الصدق والثبات لها ، والمعالجة الإحصائية لاستجابات عينة الدراسة لها ، تعرض الباحثة في هذا الجزء نتائج تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة ، بهدف الوقوف على وعي معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمعايير الجودة الشاملة في ضوء بعض المتغيرات المهنية ، وذلك على النحو الآتي : -

تعرض الباحثة نتائج الدراسة الميدانية على العينة الكلية، وقوامها (٥٧٢) معلم ومعلمة ، وذلك لكل محور على حدة من خلال : -

١- أبعاد الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي .

٢- دور المدرسة في تنمية الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى المعلمين .

٣- دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة .

وفيما يلي تفصيل ذلك : -

أولا : بالنسبة لمتغير الجنس : -

المحور الأول : -

أ- البعد المعرفي : -

يعبر هذا البعد عن إلمام المعلمين بمعايير الجودة الشاملة وتفسيرها والقدرة على تطبيقها وقد اندرج تحت هذا البعد ست وعشرون عبارة ، وقد جاءت استجابة أفراد العينة عن هذا البعد على النحو الآتي :-

جدول (2)

نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من الذكور والإناث حول البعد المعرفي من المحور الأول
يعرض الجدول التالي نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من الذكور والإناث حول البعد المعرفي من
الحوار الأول:-

م	العبارة	عينة الذكور (ن = ٣١٤)	عينة الإناث (ن = ٢٥٨)	العينة الكلية (ن = ٥٧٢)
١	أعرف جيداً رؤية المدرسة التي أعمل بها	٠.٨٤	٠.٨١	٠.٨٣
٢	أسعى إلى ترجمة رؤية المدرسة التي أعمل بها إلى واقع ملموس	٠.٨١	٠.٧٧	٠.٧٩
٣	أطلع على معايير وممارسات الجودة الشاملة باستمرار	٠.٧٣	٠.٦٩	٠.٧١
٤	أعلم جيداً رسالة المدرسة التي أعمل بها	٠.٨٧	٠.٨٦	٠.٨٧
٥	أتعرف على فرص وتهديدات البيئة الخارجية التي تؤثر على المدرسة التي أعمل بها	٠.٨٣	٠.٧٩	٠.٨١
٦	أعرف الكثير عن الجودة الشاملة بالمدرسة عن طريق المنشورات أو الإعلانات أو اللقاءات أو أعضاء الوحدة	٠.٧٣	٠.٧٣	٠.٧٣
٧	أحرص على توجيه العملية التعليمية في ضوء المعايير لتجنب الأخطاء قبل وقوعها	٠.٨٦	٠.٨٢	٠.٨٤
٨	أطلع على القوانين واللوائح المتعلقة بمعايير الجودة الشاملة	٠.٧٢	٠.٧١	٠.٧٢
٩	أستخدم خطة متكاملة للمنهج الدراسي الذي أقوم بتدريسه	٠.٨٧	٠.٨٦	٠.٨٧
١٠	أستطيع تحديد جوانب القوة والضعف داخل المدرسة التي أعمل بها	٠.٨٧	٠.٨٤	٠.٨٦
١١	ألجأ إلى مصادر معلومات خارجية لزيادة معرفتي بمعايير الجودة الشاملة	٠.٨٤	٠.٧٢	٠.٧٨
١٢	أخطط لعمليتي التعليم والتعلم في ضوء نواتج التعلم المستهدفة	0.80	٠.٧٨	٠.٧٩
١٣	أناقش مع زملائي فيما يتعلق بمعايير الجودة الشاملة وكيفية تطبيقها في المدرسة	٠.٧٥	٠.٧٠	٠.٧٣
١٤	أقوم بتصميم أدوات وأساليب لتقويم التلاميذ تتسق مع نواتج التعلم المستهدفة	٠.٧٦	٠.٧٥	٠.٧٦
١٥	أفضل المشاركة في الدورات والبرامج التدريبية المتعلقة	٠.٧٩	٠.٧٧	٠.٧٨

م	العبارة	عينة الذكور (ن = ٣١٤)	عينة الإناث (ن = ٢٥٨)	العينة الكلية (ن = ٥٧٢)
١٦	أقدم أفكاراً جديدة في مجال عملي لتحقيق الجودة بالمدرسة	٠.٨٢	٠.٧٦	٠.٧٩
١٧	أستخدم أساليب تدريسية حديثة تساعد في تحقيق رسالة المدرسة التي أعمل بها	٠.٨٢	٠.٨٠	٠.٨١
١٨	أعتمد على نتائج تقويم المتعلمين في تقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم	٠.٧٩	٠.٧٧	٠.٧٨
١٩	أستخدم طرقاً وأساليباً متنوعة في تقويم الطلاب	٠.٨٦	٠.٨٦	٠.٨٦
٢٠	أشجع الطلاب على المشاركة في برامج وأعمال الجودة بالمدرسة	٠.٧٩	٠.٧٩	٠.٧٩
٢١	أحرص على مراعاة الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية في تقويمي للطلاب	٠.٨٥	٠.٨٥	٠.٨٥
٢٢	أفضل المشاركة في الأنشطة المجتمعية التي تقدمها المدرسة	٠.٨٣	٠.٨١	٠.٨٢
٢٣	أقوم بعمل تقييم ذاتي دوري يضمن تحقيق الجودة بصفة مستمرة	٠.٧٣	٠.٧١	٠.٧٢
٢٤	أعرف الفرق بين رؤية ورسالة المدرسة التي أعمل بها	٠.٨٢	٠.٨٢	٠.٨٢
٢٥	أرغب في العمل طبقاً لمعايير الجودة الشاملة بالمدرسة	٠.٨٢	٠.٨١	٠.٨٢
٢٦	أواصل تحسين أدائي في العمل بعد حصول مدرستي على الاعتماد	٠.٨٠	٠.٨٠	٠.٨٠
نسبة متوسط الاستجابة الكلية				
		٠.٨١	٠.٧٨	٠.٨٠

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

١- تفاوت الأوزان النسبية فيما يتعلق بالبعد المعرفي من الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى أفراد عينة البحث من الذكور والإناث ؛ فقد جاءت أغلب الأوزان النسبية لعبارات هذا البعد أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لعينة البحث من الذكور والإناث ، حيث كانت حدود الثقة لهذا البعد بالنسبة للذكور والإناث (٠.٧٣) الحد الأعلى ، و(٠.٦١) الحد الأدنى ، وعليه تكون أغلب العبارات التي يتضمنها هذا البعد أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة ، ماعدا العبارة رقم " ٢ " (اطلع على معايير وممارسات

الجودة الشاملة باستمرار) فقد جاء الوزن النسبي لهذه العبارة بالنسبة لعينة الإناث محصوراً بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لعينة البحث من الإناث وهو (٠.٦٩) وهذا يعني أن هذه العبارة غير دالة بالنسبة لعينة الإناث ويمكن تفسير ذلك بأن المعلومات الإناث غالباً ما لا يتوافر لديهم الوقت للاطلاع على المعايير والممارسات الخاصة بالجودة ، حيث إنهن قد لا يجدن الوقت الكافي لمثل هذه الأمور بعد القيام بأعباء التدريس ، هذا علاوة على حرصهن الدائم على الذهاب إلى بيوتهن بعد انقضاء اليوم الدراسي مباشرة ، أما المعلمون الذكور فقد يتوافر لديهم الوقت بعد اليوم الدراسي للاطلاع على مثل هذه الأمور .

وكذلك الحال بالنسبة للعبارة رقم " ٨ " (اطلع على القوانين واللوائح المتعلقة بمعايير الجودة الشاملة) فقد كانت استجابة عينة البحث من الذكور والإناث لهذه العبارة محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لعينة البحث من الذكور والإناث ، وهذا يعني أن العبارة غير دالة بالنسبة للعينة ، ويمكن تفسير ذلك بأن إدارة المدرسة قد لا تسمح لكل المعلمين والمعلمات بالاطلاع على اللوائح والقوانين ، وهذا أمر طبيعي وشائع في معظم مدارسنا ؛ نظراً لمركزية الإدارة وعدم توافر الثقة بين الغالبية العظمى من العاملين بالمدارس ومديري هذه المدارس .

أما بالنسبة للعبارة رقم " ١١ " (ألجأ إلى مصادر خارجية لزيادة معرفتي بمعايير الجودة الشاملة) ، فقد كان الوزن النسبي لهذه العبارة بالنسبة لعينة الإناث " ٠.٧٢ " وهي نسبة محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة ، وهذا يعني أن العبارة غير دالة بالنسبة لعينة الإناث ، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلومات الإناث ليس لديهن الوقت الكافي للجوء إلى مصادر خارجية لزيادة معرفتهن بمعايير الجودة الشاملة ، علاوة على ذلك فقد تكون الغالبية العظمى من المعلمات غير مهتمات بأمور الجودة أو الرجوع إلى مصادر أخرى غير المدرسة لمعرفة مثل هذه الأمور ، وهذا بحكم الأعباء والمسؤوليات الملقاة على عاتقهن داخل الأسرة ، وداخل المدرسة ، فهذا يجعلهن دائماً يحاولن التوفيق بين الأدوار الملقاة على عاتقهن .

وأما بالنسبة للعبارة رقم " ١٣ " (أتناقش مع زملائي فيما يتعلق بمعايير الجودة الشاملة وكيفية تطبيقها في المدرسة) فقد كان الوزن النسبي لهذه العبارة بالنسبة لعينة الإناث " ٠.٧٠ " وهي نسبة محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة لعينة

الإناث ، وهذا يعني أن هذه العبارة غير دالة بالنسبة لعينة الإناث ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمات الإناث قد لا يتوافر لديهن الوقت للتناقش في مثل هذه الأمور المتعلقة بالجودة ، حيث إن وقتهن غالباً ما يقسم بين البيت والمدرسة ، أما المعلمون الذكور فقد يجدون وقتاً للمناقشة حول هذه الأمور خارج نطاق البيت أو المدرسة ، وهذا غالباً ما لا يتوافر بالنسبة للإناث اللاتي غالباً ما يكن حريصات على الوفاء باحتياجات الأسرة والأبناء داخل الأسرة ، والوفاء باحتياجات المدرسة وتنفيذ الأعمال المطلوبة منهن داخل المدرسة ، وهذا في حد ذاته قد يؤثر على قدرتهن على التناقش حول الأمور التي تتعلق بمعايير الجودة وكيفية تطبيقها داخل المدرسة .

وأخيراً بالنسبة للعبارة رقم " ٢٣ " (أقوم بعمل تقييم ذاتي دوري يضمن تحقيق الجودة بصفة مستمرة) فقد كان الوزن النسبي لهذه العبارة محصوراً بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لعينة الإناث وهو " ٠.٧١ " ، وإن كان هذا الوزن قد اقترب من الحد الأعلى ، وهذا يعني أن هذه العبارة محققة لدى الغالبية العظمى من معلمات مرحلة التعليم الأساسي ، كما أنها محققة لدى عينة الذكور ، وهذا يدل على أهمية قيام المعلم والمعلمة بعمل تقييم ذاتي دوري يضمن تطوير أداء المعلمين بما يساعد على تحقيق الجودة باستمرار ، ويساعد المعلم على مسايرة أحدث الطرق والأساليب في العملية التعليمية بما يضمن جودتها ، ويمكنه من اكتشاف نواحي الضعف والقوة لديه ؛ فيعمل على تدعيم نواحي القوة ، وعلاج نواحي الضعف ، وهذا ما نحن بحاجة ماسة إليه في تعليمنا في جميع مراحله .

والخلاصة يمكن القول أن الوعي المعرفي بما يتضمنه من معرفة وتطبيق لمعايير الجودة الشاملة متوفر إلى حد ما لدى معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي بمحافظه سوهاج ، وهذا مؤشر جيد يجعل نظام الجودة الشاملة عملاً يلتزم به الجميع وبشكل متواصل في إطار تضافر الجهود وتعاون الأفراد في تحقيق الأهداف المرجوة من الجودة الشاملة في مدارسنا وتعليمنا .

المحور الأول : -

ب- البعد الوجداني : -

جدول (3)

نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من الذكور والإناث حول البعد الوجداني من المحور الأول
يعرض الجدول التالي نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من الذكور والإناث حول البعد الوجداني من
المحور الأول : -

م	العبارة	عينة الذكور (ن = ٣١٤)	عينة الإناث (ن = ٢٥٨)	العينة الكلية (ن = ٥٧٢)
١	أشعر بالرضا عن رؤية ورسالة المدرسة التي أعمل بها	٠.٨٢	٠.٨٠	٠.٨١
٢	أراعي المساواة والعدالة في التعامل مع جميع المتعلمين بالمدرسة	٠.٩٠	٠.٨٩	٠.٩٠
٣	أرغب في المشاركة في أنشطة الجودة الشاملة بالمدرسة	٠.٨٣	٠.٧٨	٠.٨١
٤	أقوم بعدد من الإجراءات لتسهيل مهمة وحدة ضمان الجودة الشاملة بالمدرسة	٠.٧٤	٠.٧٠	٠.٧٢
٥	أهتم كثيراً بتحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية بمدرستي	٠.٧٩	٠.٧٨	٠.٧٩
٦	أقدر زملائي الذين يسعون إلى تحسين العملية التعليمية داخل المدرسة	٠.٩٣	٠.٩٢	٠.٩٣
٧	أحاول دائماً إكساب التلاميذ الاتجاهات الإيجابية نحو الجودة في الأداء	٠.٨٧	٠.٨٦	٠.٨٧
٨	ألتزم بقيم تحقيق الجودة الشاملة في علاقاتي بالزملاء داخل المدرسة وخارجها	٠.٨٤	٠.٨٢	٠.٨٣
٩	أعاون مع زملائي في نشر العادات والقيم المساندة لمعايير الجودة الشاملة	٠.٨٥	٠.٨٢	٠.٨٤
١٠	أهتم كثيراً بكل ما يُنَشَرُ عن الجودة الشاملة وأسعى إلى تنفيذه في مدرستي	٠.٧٨	٠.٧٤	٠.٧٦
١١	أقوم بعمل أنشطة تربوية للطلاب تناسب الفروق الفردية بينهم	٠.٨٦	٠.٨٦	٠.٨٦
١٢	أسعى إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الجودة الشاملة لدى الطلاب بالمدرسة	٠.٨٠	٠.٧٨	٠.٧٩
١٣	أفضل الموضوعية في التعامل مع الطلاب داخل المدرسة	٠.٩٨	٠.٨٥	٠.٩٢
١٤	أقدر الجودة والتحسين في أي مجال من مجالات الحياة	٠.٨٨	٠.٨٦	٠.٨٧

١٥	أهتم بنشاطات وبرامج الجودة الشاملة بمدرستي		
م	العبارة	عينة الذكور (ن = ٣١٤)	عينة الإناث (ن = ٢٥٨)
١٦	أبدل قصارى جهدي من أجل تحسين أدائي المهني باستمرار	٠.٨٩	٠.٨٩
١٧	أحرص على الالتزام بالقواعد المنظمة للعمل بالمدرسة التي أعمل بها	٠.٩٢	٠.٩٠
١٨	أشعر بالانتماء لمدرستي وأبدل كل جهدي للنهوض بها	٠.٩٢	٠.٩١
١٩	أقبل التوجيهات التي من شأنها تحسين العملية التعليمية	٠.٩٣	٠.٩٣
	نسبة متوسط الاستجابة الكلية	٠.٨٦	٠.٨٣
		٠.٨٥	٠.٧٩

يتبين من الجدول السابق ما يلي :

١- تفاوت الأوزان النسبية فيما يتعلق بوعي معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي بمعايير الجودة الشاملة بالنسبة للبعد الوجداني من هذا الوعي ، حيث جاءت جميع عبارات هذا البعد أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لعينة الدراسة من الذكور والإناث ، ماعدا العبارة رقم " ٤ " (أقوم بعدد من الإجراءات لتسهيل مهمة وحدة ضمان الجودة الشاملة بالمدرسة) ، فقد كان الوزن النسبي لهذه العبارة بالنسبة لعينة الإناث (٠ . ٧٠) ، وهي نسبة محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لعينة الإناث ، وهذا يعني أن هذه العبارة غير دالة بالنسبة لعينة الإناث ، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمات الإناث غير متأكدات من أنهن يقمن بعدد من الإجراءات لتسهيل مهمة وحدة ضمان الجودة الشاملة بالمدرسة ، وقد يرجع ذلك إلى اعتقاد المعلمات بأن أعضاء وحدة ضمان الجودة بالمدرسة ، بالإضافة إلى إدارة المدرسة هم المسؤولون عن القيام بإجراءات تسهيل عمل هذه الوحدة بالمدرسة لأن أعضاء هذه الوحدة لديهم اختصاصات محددة ومقننة يجب أن يسعوا إلى تنفيذها وتحقيقها ، وأن عمل المعلم يقتصر على أداء دروسه والقيام بأعباء العملية التعليمية بكل ما تتطلب من إعداد وتنفيذ ومتابعة ، وهذا في اعتقاد المعلمات الإناث أنه كاف .

والخلاصة أنه يمكن القول أن الوعي الوجداني لدى معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي بمعايير الجودة الشاملة موجود ومتوفر ، وهذا طيب ومؤشر يعبر عن أن الجودة أصبحت تحظى باهتمام متزايد لدى جميع المجتمعات المتقدم منها والنامي لمواجهة التحديات التي تؤثر في التربية بصفة عامة وفي التعليم الأساسي بصفة خاصة.

المحور الثاني : -

أولاً : -

جدول رقم (٤)

نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من الذكور والإناث بالنسبة لأولاً من المحور الثاني
يعرض الجدول التالي نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من الذكور والإناث بالنسبة لأولاً من
المحور الثاني : -

م	العبارة	عينة الذكور (ن = ٣١٤)	عينة الإناث (ن = ٢٥٨)	العينة الكلية (ن = ٥٧٢)
١	توفر إدارة المدرسة بيئة محفزة للإبداع والتغيير نحو الجودة الشاملة	٠.٧٠	٠.٦٨	٠.٦٩
٢	تشجع إدارة المدرسة الأفكار الجديدة التي يقدمها المعلمون في مجال الجودة	٠.٧٨	٠.٧٧	٠.٧٨
٣	تدعو إدارة المدرسة الخبراء والمختصين بالجودة لإلقاء محاضرات وعقد دورات عن الجودة الشاملة	٠.٦٥	٠.٦٦	٠.٦٦
٤	تحاول إدارة المدرسة متابعة و تقويم جدي لتحقيق أهداف الجودة داخل المدرسة	٠.٧٢	٠.٧٣	٠.٧٣
٥	تشرك إدارة المدرسة المعلمين في تحديد رسالة المدرسة وأهدافها	٠.٨٢	٠.٨٠	٠.٨١
٦	تسعى إدارة المدرسة إلى تذليل العقبات التي تحول دون انتشار ثقافة الجودة ومعاييرها	٠.٧٥	٠.٧٤	٠.٧٥
٧	تتبنى إدارة المدرسة خطة استراتيجية تحقق أهداف الجودة الشاملة في ممارساتها	٠.٧٣	٠.٧٢	٠.٧٣
٨	تتابع إدارة المدرسة تنفيذ بعض المهام المناسبة لتحقيق الجودة لدى العاملين	٠.٧٦	٠.٧٨	٠.٧٧
٩	تسعى إدارة المدرسة إلى تدريب المعلمين وإكسابهم المهارات اللازمة لتحقيق الجودة	٠.٧٦	٠.٧٦	٠.٧٦
١٠	تسعى إدارة المدرسة إلى تبني معايير الجودة الشاملة وإعطائها الأولوية المناسبة	٠.٧٥	٠.٧٢	٠.٧٤
١١	تحرص إدارة المدرسة على إتاحة فرص العمل الجماعي في التطوير	٠.٧٩	٠.٧٧	٠.٧٨

م	العبارة	عينة الذكور (ن = ٣١٤)	عينة الإناث (ن = ٢٥٨)	العينة الكلية (ن = ٥٧٢)
١٢	تستخدم إدارة المدرسة المنهج العلمي في تحليل المشكلات واتخاذ القرارات بدلاً من الاعتماد على المشاعر والعواطف	٠.٧٧	٠.٧٧	٠.٧٧
١٣	تبحث إدارة المدرسة عن السبل الكفيلة بالتحسين المستمر للأداء التعليمي	٠.٧٩	٠.٧٨	٠.٧٩
١٤	تهتم إدارة المدرسة بدراسة شكاوى المعلمين فيما يخص تحقيق الجودة وتحليلها حتى يمكن حلها	٠.٧٧	٠.٧٥	٠.٧٦
١٥	تحرص إدارة المدرسة على غرس روح التعاون بين العاملين بها	٠.٨٨	٠.٨٦	٠.٨٧
١٦	تحرص إدارة المدرسة على تقديم خدمات الإرشاد التربوي للمعلمين والمتعلمين	٠.٨٣	٠.٨٣	٠.٨٣
نسبة متوسط الاستجابة الكلية		٠.٧٧	٠.٧٦	٠.٧٧

يتبين من الجدول السابق ما يلي :

١- تفاوت الأوزان النسبية للمحور الثاني من محاور الاستبانة فيما يتعلق بدور المدرسة في دعم التطوير والتغيير نحو الجودة الشاملة ومعاييرها لدى عينة الدراسة من الذكور والإناث فقد جاءت أغلب الأوزان النسبية لعبارات هذا الجزء أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لعينة الذكور والإناث وهو (٠.٧٣) ماعدا العبارتين (١، ٣)، فقد كان الوزن النسبي لهاتين العبارتين محصوراً بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لعينة الذكور والإناث ، وهذا يعني أن هاتين العبارتين غير داليتين بالنسبة لعينة الدراسة من الذكور والإناث ، ويمكن تفسير ذلك بالنسبة للعبارة رقم (١) بأن إدارة المدرسة قد لا تستطيع توفير مثل هذه البيئة في المدرسة ؛ وذلك قد يرجع إلى كثرة الأعباء الملقة على عاتق إدارة المدرسة فيما يتعلق بمشكلات الطلاب وقضاياهم، وكذلك متابعة سير العملية التعليمية بالكامل ، وقد يرجع ذلك أيضاً إلى التزام إدارة المدرسة بالروتين اليومي فيما يتعلق بتنفيذ اللوائح والقوانين التي يفرضها نمط الإدارة المركزية الغالب على جميع مدارسنا ، فكل هذه الأمور قد تعوق المدرسة عن توفير مثل هذه البيئة المحفزة للإبداع والتغيير .

أما بالنسبة للعبارة رقم (٣) فيمكن تفسير ذلك بأن إدارة المدرسة قد تجد صعوبة في دعوة مثل هؤلاء الخبراء والمختصين نظراً لعجز ميزانية المدرسة أو لضيق الوقت ، أو

لكثرة الأعباء الملقة على الإدارة والعاملين بالمدرسة ، أو لأن مثل هذه الدعوات قد تحتاج إلى إجراءات وتصريحات من جهات متعددة ، علاوة على أن هذه الدعوات ترتبط في الغالب بظروف هؤلاء الخبراء والمختصين .

٢- أن إدارة المدرسة في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج تسعى دائماً إلى دعم التطوير والتغيير نحو تحقيق الجودة الشاملة والعمل بمعاييرها ، وهذا مؤشر جيد يدل على ضرورة إعطاء موضوع الجودة أهمية خاصة ؛ حتى تصبح الجودة مؤشراً وعنصراً مهماً في التقدم والتطور والمنافسة .

المحور الثاني : -

ثانياً : -

جدول رقم (٥)

نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من الذكور والإناث بالنسبة لثانياً من المحور الثاني
يعرض الجدول التالي نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من الذكور والإناث بالنسبة لثانياً من المحور الثاني :-

م	العبارة	عينة الذكور (ن = ٣١٤)	عينة الإناث (ن = ٢٥٨)	العينة الكلية (ن = ٥٧٢)
١	أفضل مصلحة المدرسة التي أعمل بها على مصالح الشخصية	٠.٨٤	٠.٨٠	٠.٨٢
٢	أحافظ على ممتلكات المدرسة التي أعمل فيها كمحافظتي على ممتلكاتي الخاصة	٠.٩٤	٠.٩٣	٠.٩٤
٣	يهمني كثيرا نجاح ورقي المدرسة التي أعمل فيها	٠.٩٣	٠.٩٣	٠.٩٣
٤	أشعر بتفاوت كبير بين أهدافي الخاصة وأهداف المدرسة التي أعمل فيها	٠.٧٣	٠.٦٩	٠.٧١
٥	سعادتي تتجلى في انتمائي لمهنة التدريس	٠.٩٠	٠.٨٧	٠.٨٩
٦	أشعر بأن لي تأثير في المجتمع المحلي بسبب عملي في المدرسة	٠.٨٤	٠.٨٣	٠.٨٤
٧	أتجنب الاهتمام بما تعانيه المدرسة من مشكلات	٠.٦١	٠.٦٢	٠.٦٢
٨	لدي الاستعداد لبذل جهد أكبر من المطلوب لإنجاح عمل المدرسة التي أعمل فيها	٠.٩٠	٠.٨٩	٠.٩٠
م	العبارة	عينة الذكور (ن = ٣١٤)	عينة الإناث (ن = ٢٥٨)	العينة الكلية (ن = ٥٧٢)

٩	أشعر باستنزاف طاقتي مع نهاية اليوم الدراسي	٠.٧٩	٠.٧٨	٠.٧٩
١٠	أشعر بأن المدرسة التي أعمل فيها تمثل جزءاً من حياتي ومن الصعب ابتعادي عنها	٠.٨٨	٠.٨٧	٠.٨٨
١١	يلازمني شعور بالإحباط بسبب عملي كمعلم	٠.٤٩	٠.٥٥	٠.٥٢
١٢	أتجنب العواطف في التعامل مع الآخرين داخل المدرسة	٠.٦٨	٠.٦٥	٠.٦٧
١٣	أتابع أية ملاحظات أو أية شكاوى تخص المدرسة وأبذل الجهد في دراستها وتقديم الاقتراحات بشأنها	٠.٨٤	٠.٧٨	٠.٨١
١٤	أشعر بدرجة عالية من النشاط والحيوية بسبب كوني أحد المعلمين	٠.٨٨	٠.٨٨	٠.٨٨
١٥	أشعر بسعادة بالغة وأنا قريب من طبعتي بالمدرسة	٠.٩٢	٠.٩١	٠.٩٢
	نسبة متوسط الاستجابة الكلية	٠.٨١	٠.٨٠	٠.٨١

يظهر من الجدول السابق أن : -

١- الأوزان النسبية الخاصة بعبارات هذا الجزء جاءت متفاوتة ، وقد جاءت الأوزان النسبية لأغلب عبارات هذا الجزء أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لعينة الدراسة من الذكور والإناث وهو (٠.٧٣) . ماعدا العبارات (٤ ، ٧ ، ١١ ، ١٢) على التوالي فقد جاءت الأوزان النسبية لهذه العبارات محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة وهذا يعني أن هذه العبارات غير واضحة الدلالة لدى عينة الدراسة من الذكور والإناث ، ويمكن تفسير ذلك بأن العبارة رقم (٤) والتي جاء الوزن النسبي لها بالنسبة لعينة الإناث (٠.٦٩) وهي نسبية محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لعينة الإناث وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المرأة وحسها المرفه، وأنها غالباً ما تتعامل بعواطفها أكثر من الرجل ، وهذا ما جعل استجابة المعلمات حول هذه العبارة غير واضحة الدلالة . فقد يكون من الصعب عليهن الفصل بين أهدافهن الخاصة وأهداف المدرسة التي يعملن بها ، وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمات يعتبرن المدرسة بيتهن الثاني الذي يستحق منهن كل اهتمام ورعاية ، وهذا في حد ذاته يدل على شدة الانتماء المهني للمدرسة لدى المعلمات في مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج.

أما بالنسبة للعبارة رقم (٧) فقد جاء الوزن النسبي لها بالنسبة لعينة الدراسة من الذكور والإناث والعينة الكلية محصوراً بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة، وهذا يدل على أن المعلمين والمعلمات بمرحلة التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج

قد لا يستطيعون عزل أنفسهم عن المشكلات التي تعاني منها المدرسة التي يعملون بها ، وهذا أمر طبيعي بالنسبة لمهنة التعليم اتي تتطلب التفاعل الحقيقي بين جميع العاملين بها .
وأما بالنسبة للعبارة رقم (١١) فقد جاء الوزن النسبي لها (٠.٤٩) ، (٠.٥٥) ، (٠.٥٢) بالنسبة للذكور والإناث والعينة الكلية على التوالي ، وهذا الوزن جاء أقل من الحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لعينة الدراسة من الذكور والإناث والعينة الكلية، وهذا يعني أن أفراد العينة غير موافقين على هذه العبارة، مما يدل على افتخار المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم الأساسي بمحافظته سوهاج بكونهم معلمين، وهذا في حد ذاته يدل على شدة الانتماء المهني للمدرسة، وقد يفسر ذلك بأن حصول المعلم أو المعلمة على التعيين في أحد المدارس يعد مكسباً كبيراً له في ظل الظروف الاقتصادية التي تعاني منها البلاد ، وفي ظل البطالة الشديدة التي يعاني منها الشباب والفتيات في الوقت الراهن .

وترى الباحثة أن هذا الانتماء المهني للمدرسة يجعل المعلمين والمعلمات قادرين على تحمل كل شيء في سبيل النهوض بالمدرسة التي يعملون بها ، وبالعلمية التعليمية بها وتحقيق الجودة والتحسين في جميع جوانبها .

أما بالنسبة للعبارة رقم (١٢) فقد جاء الوزن النسبي لها (٠.٦٨) ، (٠.٦٥) ، (٠.٦٧) على التوالي بالنسبة لعينة الذكور والإناث والعينة الكلية، وهذا الوزن جاء محصوراً بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لعينة الدراسة، وهذا يعني أن هذه العبارة غير واضحة الدلالة لدى عينة البحث ، ويمكن تفسير ذلك بأن الإنسان لا يستطيع دائماً تجنب العواطف في التعامل مع الآخرين وبخاصة في مدارس التعليم الأساسي التي تجمع بين جدرانها تلاميذ في عمر الزهور يحتاجون إلى العطف والحنان، علاوة على ذلك أن مهنة التعليم نفسها مهنة إنسانية تتطلب قدراً من العواطف والمشاعر في التعامل مع الآخرين سواء تلاميذ أو زملاء أو إدارة، وهذا في حد ذاته ما نحتاج إليه في عصرنا الحالي الذي طغت فيه المادة على تعاملات الناس، وجعلت البعض منهم عبيداً للمال دون اعتبار لأية عواطف أو مشاعر.

والخلاصة أنه يمكن القول أن مدارس التعليم الأساسي بمحافظته سوهاج تعمل على تحقيق ودعم التطوير والتغيير نحو تحقيق الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بهذه المدارس ، هذا بالإضافة إلى أن هذه المدارس تسعى من خلال أساليب

الإدارة الإنسانية إلى تحقيق الانتماء المهني للمدرسة لدى المعلمين والمعلمات العاملين بها ، وهذا في حد ذاته مؤشر جيد من مؤشرات الجودة الشاملة وهو أن تستطيع إدارة المدرسة أن تجعل العاملين بها يحبون المدرسة ويسعون إلى النهوض بها وتحسين العملية التعليمية بها من خلال خلق مناخ إنساني للتعامل بين جميع العاملين بها، وإشراك الجميع في عمليات وبرامج وخطط الجودة الشاملة.

ثانيا : بالنسبة للمؤهل العلمي : -

المحور الأول

أ- البعد المعرفي

جدول (٦)

نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من ذوي المؤهل العلمي حول البعد المعرفي من المحور الأول
يعرض الجدول التالي نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من ذوي المؤهل العلمي حول البعد المعرفي من المحور الأول : -

م	العبارة	متوسط (٢٣ = ن)	عال (٥٢١ = ن)	فوق عال (٢٨ = ن)	العينة الكلية (٥٧٢ = ن)
١	أعرف جيداً رؤية المدرسة التي أعمل بها	٠.٧١	٠.٨٣	٠.٧٥	٠.٧٦
٢	أسعى إلى ترجمة رؤية المدرسة التي أعمل بها إلى واقع ملموس	٠.٨٨	٠.٧٩	٠.٧٣	٠.٨٠
٣	أطلع على معايير وممارسات الجودة الشاملة باستمرار	٠.٨٨	٠.٧١	٠.٦٤	٠.٧٤
٤	أعلم جيداً رسالة المدرسة التي أعمل بها	٠.٨٨	٠.٨٧	٠.٨١	٠.٨٥
٥	أتعرف على فرص وتهديدات البيئة الخارجية التي تؤثر على المدرسة التي أعمل بها	٠.٨٣	٠.٨١	٠.٨٠	٠.٨١
٦	أعرف الكثير عن الجودة الشاملة بالمدرسة عن طريق المنشورات أو الإعلانات أو اللقاءات أو أعضاء الوحدة	٠.٧٨	٠.٧٣	٠.٦٨	٠.٧٣
م	العبارة	متوسط (٢٣ = ن)	عال (٥٢١ = ن)	فوق عال (٢٨ = ن)	العينة الكلية (٥٧٢ = ن)
٧	أحرص على توجيه العملية التعليمية في ضوء المعايير لتجنب الأخطاء قبل وقوعها	٠.٨٠	٠.٨٣	٠.٧٧	٠.٨٠

٨	أطلع على القوانين واللوائح المتعلقة بمعايير الجودة الشاملة	٠.٨٣	٠.٧٢	٠.٦٤	٠.٧٣
٩	أستخدم خطة متكاملة للمنهج الدراسي الذي أقوم بتدريسه	٠.٨٦	٠.٨٦	٠.٨٦	٠.٨٦
١٠	أستطيع تحديد جوانب القوة والضعف داخل المدرسة التي أعمل بها	٠.٨٧	٠.٨٥	٠.٨٣	٠.٨٥
١١	ألجأ إلى مصادر معلومات خارجية لزيادة معرفتي بمعايير الجودة الشاملة	٠.٨٧	٠.٧٣	٠.٦٢	٠.٧٤
١٢	أخطط لعمليتي التعليم والتعلم في ضوء نواتج التعلم المستهدفة	٠.٨٦	٠.٧٩	٠.٧٤	٠.٨٠
١٣	أناقش مع زملائي فيما يتعلق بمعايير الجودة الشاملة وكيفية تطبيقها في المدرسة	٠.٨١	٠.٧٣	٠.٦٧	٠.٧٤
١٤	أقوم بتصميم أدوات وأساليب لتقويم التلاميذ تتسق مع نواتج التعلم المستهدفة	٠.٧٨	٠.٧٦	٠.٦٧	٠.٧٤
١٥	أفضل المشاركة في الدورات والبرامج التدريبية المتعلقة بالجودة الشاملة	٠.٨٧	٠.٧٨	٠.٧١	٠.٧٩
١٦	أقدم أفكاراً جديدة في مجال عملي لتحقيق الجودة بالمدرسة	٠.٨١	٠.٧٨	٠.٧٤	٠.٧٨
١٧	أستخدم أساليب تدريسية حديثة تساعد في تحقيق رسالة المدرسة التي أعمل بها	٠.٨٣	٠.٨٢	٠.٧٣	٠.٧٩
١٨	أعتمد على نتائج تقويم المتعلمين في تقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم	٠.٨١	٠.٧٨	٠.٧٩	٠.٧٩
١٩	أستخدم طرقاً وأساليباً متنوعة في تقويم الطلاب	٠.٨٤	٠.٨٧	٠.٨١	٠.٨٤
٢٠	أشجع الطلاب على المشاركة في برامج وأعمال الجودة بالمدرسة	٠.٨٤	٠.٧٩	٠.٧٥	٠.٧٩
م	العبارة	متوسط (٢٣ = ن)	عال (٥٢١ = ن)	فوق عال (٢٨ = ن)	العينة الكلية (٥٧٢ = ن)
٢١	أحرص على مراعاة الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية في تقويمي للطلاب	٠.٨٦	٠.٨٦	٠.٧٥	٠.٨٢

٢٢	أفضل المشاركة في الأنشطة المجتمعية التي تقدمها المدرسة	٠.٨٠	٠.٨٢	٠.٧٦	٠.٧٩
٢٣	أقوم بعمل تقييم ذاتي دوري يضمن تحقيق الجودة بصفة مستمرة	٠.٨٤	٠.٧٢	٠.٧٠	٠.٧٥
٢٤	أعرف الفرق بين رؤية ورسالة المدرسة التي أعمل بها	٠.٨١	٠.٨١	٠.٨٠	٠.٨١
٢٥	أرغب في العمل طبقاً لمعايير الجودة الشاملة بالمدرسة	٠.٧٨	٠.٨٢	٠.٨٠	٠.٨٠
٢٦	أواصل تحسين أدائي في العمل بعد حصول مدرستي على الاعتماد	٠.٨٣	٠.٨٠	٠.٧٣	٠.٧٩
نسبة متوسط الاستجابة الكلية					
		٠.٨٣	٠.٧٩	٠.٧٤	٠.٧٩

يتبين من الجدول السابق ما يلي : -

١- اختلاف واضح في الأوزان النسبية للبعد المعرفي بمعايير الجودة الشاملة لدى أفراد عينة الدراسة من ذوي المؤهلات العلمية المختلفة سواء المؤهل المتوسط أو العالي أو فوق العالي وحيث إن حدود الثقة لعينة الدراسة من ذوي المؤهل المتوسط هي: الحد الأعلى (0.86) الحد الأدنى (0.48) ، فقد جاءت أغلب الأوزان النسبية لعينة الدراسة من هؤلاء حول الوعي المعرفي بمعايير الجودة محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذا يعني أن أغلب العبارات غير واضحة الدلالة لدى عينة الدراسة من ذوي المؤهل المتوسط ما عدا العبارات رقم (٢، ٣، ٤، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ٢١) فقد جاءت الأوزان النسبية لها أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة وهو (0.86)، وهذا يعني أن دلالة هذه العبارات واضحة لدى هذه العينة ، مما يدل على وجود بعض الوعي المعرفي بمعايير الجودة الشاملة لدى هذه العينة ، أما باقي جوانب هذا الوعي فلم تتضح لدى هذه العينة ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين والمعلمات ذوي المؤهل المتوسط في مدارس التعليم الأساسي غالبا ما يقومون بأعمال إدارية أو مكتبية قد لا تساعدهم على الاهتمام أو متابعة برامج ومشروعات الجودة بالمدرسة ، هذا بالإضافة إلى عدم رغبة هذه الفئة في المشاركة في الدورات التدريبية أو الأنشطة المجتمعية التي تنمي لديهم الوعي بمعايير الجودة الشاملة .

أما بالنسبة لعينة الدراسة من ذوي المؤهل العالي فقد جاءت الأوزان النسبية لعبارات البعد المعرفي أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهو (٠.٧٣) (ماعدا العبارات رقم (٣ ، ٨ ، ٢٣) فقد جاءت الأوزان النسبية لها محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة وهي على التوالي (٠.٧١ ، ٠.٧٢ ، ٠.٧٢) وهذا يعني أن هذه العبارات غير واضحة الدلالة لدى عينة الدراسة من ذوي المؤهل العالي، ويمكن تفسير ذلك بالنسبة للعبارة رقم (٣) بأن هؤلاء المعلمين قد تشغلهم أعباءهم التدريسية عن الاطلاع على معايير وممارسات الجودة الشاملة بالمدرسة ، أو أن إدارة المدرسة قد لا تسمح لهم بالاطلاع على هذه المعايير والممارسات ، أما بالنسبة للعبارة رقم (٨) فيمكن تفسير ذلك بأن المعلمين ذوي المؤهل العالي قد لا يهتمون بعمل تقييم ذاتي دوري بسبب انشغالهم بأمر آخر غير ذلك مثل الدروس الخصوصية - مثلا - والتي لا توفر وقت للمعلم لممارسة أي نشاط آخر .

أما باقي العبارات فقد جاءت الأوزان النسبية لها أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة ، وهذا يدل على وجود وعي معرفي لدى هذه العينة بمعايير الجودة الشاملة . وبالنسبة لعينة الدراسة من ذوي المؤهل فوق العالي فقد جاءت الأوزان النسبية لجميع عبارات هذا البعد محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة لهذه العينة ماعدا العبارة رقم (٩) فقد حصلت على وزن نسبي (٠.٨٦) وهو أكبر من الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذا يعني أن هذه العبارة واضحة الدلالة لدى هذه العينة وأنهم موافقون عليها ، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلم الذي يواصل دراسته العليا للحصول على درجة الماجستير أو الدكتوراه غالبا ما يسعى إلى الاستفادة مما درسه في الدراسات العليا وتطبيقه في مجال عمله وأهم أوجه الاستفادة هي وضع خطة متكاملة للمنهج ومحاولة تنفيذها ، وهذا هو تماما ما يحدث للباحث عندما يختار موضوعا معيناً ويسعى لدراسته فغالبا ما يقوم بعمل خطة بحث ويحاول تنفيذها .

أما بالنسبة لباقي العبارات فقد كانت غير واضحة الدلالة لدى هذه العينة ، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه الفئة قد تشغلها الدراسات العليا عن متابعة مثل هذه الأمور الخاصة بالجودة وبرامجها في المدرسة .

أما بالنسبة للعينة الكلية من ذوي المؤهلات المختلفة فقد جاءت الأوزان النسبية لعبارات هذا البعد بالنسبة لها أكبر من الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذا يعني أن جميع المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في محافظة سوهاج بمؤهلاتهم المختلفة لديهم الوعي المعرفي بمعايير الجودة الشاملة ، والذي يعني المعرفة بهذه المعايير ثم التطبيق والممارسة .

المحور الأول

ب- البعد الوجداني

جدول (٧)

نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من ذوي المؤهل العلمي حول البعد الوجداني من المحور الأول
يعرض الجدول التالي نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من ذوي المؤهل العلمي حول البعد الوجداني من
المحور الأول :-

م	العبرة	متوسط (ن = ٢٣)	عال (ن = ٥٢١)	فوق عال (ن = ٢٨)	العينة الكلية (ن = ٥٧٢)
١	أشعر بالرضا عن رؤية ورسالة المدرسة التي أعمل بها	٠.٧٨	٠.٨٢	٠.٧٤	٠.٧٨
٢	أراعي المساواة والعدالة في التعامل مع جميع المتعلمين بالمدرسة	٠.٩٠	٠.٩٠	٠.٨٧	٠.٨٩
٣	أرغب في المشاركة في أنشطة الجودة الشاملة بالمدرسة	٠.٨٤	٠.٨١	٠.٧٧	٠.٨١
٤	أقوم بعدد من الاجراءات لتسهيل مهمة وحدة ضمان الجودة الشاملة بالمدرسة	٠.٨١	٠.٧٢	٠.٦٨	٠.٧٤
٥	أهتم كثيراً بتحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية بمدرستي	٠.٨٤	٠.٧٩	٠.٧٠	٠.٧٨
٦	أقدر زملائي الذين يسعون إلى تحسين العملية التعليمية داخل المدرسة	٠.٩١	٠.٩٣	٠.٩٤	٠.٩٣
م	العبرة	متوسط (ن = ٢٣)	عال (ن = ٥٢١)	فوق عال (ن = ٢٨)	العينة الكلية (ن = ٥٧٢)
٧	أحاول دائماً إكساب التلاميذ الاتجاهات	٠.٨٦	٠.٨٧	٠.٨٠	٠.٨٤

				الإيجابية نحو الجودة في الأداء	
٠.٨٣	٠.٨٠	٠.٨٣	٠.٨٦	ألتزم بقيم تحقيق الجودة الشاملة في علاقاتي بالزملاء داخل المدرسة وخارجها	٨
٠.٨٢	٠.٨٠	٠.٨٤	٠.٨٣	أتعاون مع زملائي في نشر العادات والقيم المساندة لمعايير الجودة الشاملة بالمدرسة	٩
٠.٧٥	٠.٦٤	٠.٧٧	٠.٨٣	أهتم كثيراً بكل ما يُنشر عن الجودة الشاملة وأسعى إلى تنفيذه في مدرستي	١٠
٠.٨٤	٠.٨١	٠.٨٦	٠.٨٦	أقوم بعمل أنشطة تربوية للطلاب تناسب الفروق الفردية بينهم	١١
٠.٧٦	٠.٧٤	٠.٧٣	٠.٨١	أسعى إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الجودة الشاملة لدى الطلاب بالمدرسة	١٢
٠.٨٣	٠.٨٣	٠.٨٦	٠.٨١	أفضل الموضوعية في التعامل مع الطلاب داخل المدرسة	١٣
٠.٨٣	٠.٨٠	٠.٨٧	٠.٨٣	أقدر الجودة والتحسين في أي مجال من مجالات الحياة	١٤
٠.٨٤	٠.٦٨	٠.٩٨	٠.٨٧	أهتم بنشاطات وبرامج الجودة الشاملة بمدرستي	١٥
٠.٨٦	٠.٨٥	٠.٨٢	٠.٩٠	أبذل قصارى جهدي من أجل تحسين أدائي المهني باستمرار	١٦
٠.٩٠	٠.٨٨	٠.٩١	٠.٩٠	أحرص على الالتزام بالقواعد المنظمة للعمل بالمدرسة التي أعمل بها	١٧
٠.٩١	٠.٩٢	٠.٩١	٠.٩٠	أشعر بالانتماء لمدرستي وأبذل كل جهدي للنهوض بها	١٨
٠.٩٠	٠.٨٧	٠.٩٣	٠.٩٠	أقبل التوجيهات التي من شأنها تحسين العملية التعليمية	١٩
٠.٨٣	٠.٨٠	٠.٨٥	٠.٨٥	نسبة متوسط الاستجابة الكلية	

يتضح من الجدول السابق ما يلي : -

١- اختلاف الأوزان النسبية لعبارات هذا البعد بالنسبة لعينة الدراسة من ذوي المؤهل المتوسط ، فمنها ما جاء أكبر من الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذ العينة مثل العبارات : (٢ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ١١ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩) وهذا يعني أن هذه العبارات واضحة الدلالة لدى عينة الدراسة من ذوي المؤهل المتوسط ، وها يدل

على وجود بعض الوعي الوجداني بمعايير الجودة الشاملة لدى هذه العينة ، ومن عبارات هذا البعد ما جاء محصورا بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة مثل العبارات : (١ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٩ ، ١٠ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤) وهذا يعني أن هذه العبارات غير واضحة الدلالة لدى هذه العينة ، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه الفئة دائما تميل إلى محاولة كسب رضا إدارة المدرسة والعاملين بالمدرسة وغالبا ما تهتم بالأشياء التي تجعل مدير المدرسة والعاملين بها يتمسكون بهم ، ومن هذه الأشياء الالتزام بالقواعد المنظمة للعمل بالمدرسة ، وتقبل التوجيهات التي من شأنها تحسين العملية التعليمية ، ومراعاة المساواة والعدالة في التعامل مع جميع المتعلمين بالمدرسة .

والخلاصة أن هذه الفئة من المعلمين بمدارس التعليم الأساسي غالبا ما تهتم بتنفيذ الأوامر الصادرة من إدارة المدرسة فيما يتعلق بأداء الالتزامات والمسؤوليات الملقاة على عاتقهم .

أما بالنسبة لعينة الدراسة من ذوي المؤهل العالي فيما يتعلق بهذا البعد فقد جاءت جميع الأوزان النسبية لعبارات هذا البعد أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهو (٧٣ . ٠) ماعدا العبارة رقم (٤) فقد حصلت على وزن نسبي (٧٢ . ٠) وهو محصور بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة وهذا يعني أن هذه العبارة غير واضحة الدلالة لدى أفراد هذه العينة ، ويمكن تفسير ذلك بأن إجراءات تسهيل مهمة وحدة ضمان الجودة الشاملة بالمدرسة من وجهة نظر المعلمين ليست من اختصاصات المعلمين بل هناك من يقوم بمثل هذه الإجراءات والتي تعد من صميم عمله ، ولكن المعلم عليه التزامات وأعباء كثيرة فيما يتعلق بالتدريس والتقويم والمتابعة المستمرة للمتعلمين .

ويمكن القول أن حصول جميع عبارات هذا البعد على أوزان نسبية عالية يعني وجود الوعي الوجداني بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي من ذوي المؤهل العالي بمحافظه سوهاج وهذا يدل على أهمية الجودة والتحسين في العملية التعليمية ، وأن المسؤول عن هذه الجودة وهذا التحسين هو المعلم في المقام الأول .

أما بالنسبة لعينة الدراسة من ذوي المؤهل فوق العالي فقد جاءت أغلب الأوزان النسبية لعبارات هذا البعد محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه

العينة ، ماعدا العبارات رقم (٢ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩) فقد جاءت الأوزان النسبية لها أكبر من الحد الأعلى لحدود الثقة ، وهذا يعني وضوح دلالة هذه العبارات لدى هذه العينة ، مما يدل على وجود بعض جوانب الوعي الوجداني بمعايير الجودة الشاملة لدى عينة الدراسة من ذوي المؤهل فوق العالي ، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه الفئة تسعى إلى ترجمة الجوانب الوجدانية إلى سلوكيات وممارسات عملية مثل مراعات العدالة والمساواة بين المتعلمين ، والسعي إلى تحسين المستوى المهني عن طريق الدراسة و البحث ومتابعة كل ما هو جديد ، وكذلك تقبل التوجيهات والالتزام بالقواعد المنظمة للعمل بالمدرسة .

وبالنسبة للعينة الكلية من ذوي المؤهلات المختلفة فقد جاءت جميع الأوزان النسبية لعبارات هذا البعد أكبر من الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة للعينة الكلية وهذا يعني وجود الوعي الوجداني لدى معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج، وهذا في حد ذاته مؤشر جيد يدل على إيمان المعلمين بمدارس التعليم الأساسي بأهمية الجودة الشاملة ودورها في النهوض بالعملية التعليمية وتحسين مستواها في هذه المدارس .

المحور الثاني :

أولاً :

جدول رقم (٨)

نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من ذوي المؤهل العلمي بالنسبة لأولاً من المحور الثاني
يعرض الجدول التالي نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من ذوي المؤهل العلمي بالنسبة لأولاً من المحور الثاني :-

م	العبارة	متوسط (ن = ٢٣)	عال (ن = ٥٢١)	فوق عال (ن = ٢٨)	العينة الكلية (ن = ٥٧٢)
١	توفر إدارة المدرسة بيئة محفزة للإبداع والتغيير نحو الجودة الشاملة.	٠.٧٨	٠.٧٠	٠.٥٧	٠.٦٨
٢	تشجع إدارة المدرسة الأفكار الجديدة التي يقدمها المعلمون في مجال الجودة	٠.٨٣	٠.٧٨	٠.٦٨	٠.٧٦
٣	تدعو إدارة المدرسة الخبراء والمختصين بالجودة لإلقاء محاضرات وعقد دورات عن الجودة الشاملة	٠.٧٥	٠.٦٦	٠.٦٤	٠.٦٨
٤	تحاول إدارة المدرسة متابعة و تقويم جدي لتحقيق أهداف الجودة داخل المدرسة	٠.٧١	٠.٧٣	٠.٦٥	٠.٧٠
٥	تشرك إدارة المدرسة المعلمين في تحديد رسالة المدرسة وأهدافها	٠.٨١	٠.٨١	٠.٨٢	٠.٨١
٦	تسعى إدارة المدرسة إلى تذليل العقبات التي تحول دون انتشار ثقافة الجودة ومعاييرها	٠.٧٧	٠.٧٥	٠.٦٩	٠.٧٤
٧	تتبنى إدارة المدرسة خطة استراتيجية تحقق أهداف الجودة الشاملة في ممارساتها	٠.٨٠	٠.٧٢	٠.٦٨	٠.٧١
٨	تتابع إدارة المدرسة تنفيذ بعض المهام المناسبة لتحقيق الجودة لدى العاملين	٠.٨١	٠.٧٥	٠.٧٧	٠.٧٨
٩	تسعى إدارة المدرسة إلى تدريب المعلمين وإكسابهم المهارات اللازمة لتحقيق الجودة	٠.٨٠	٠.٧٦	٠.٦٨	٠.٧٥
١٠	تسعى إدارة المدرسة إلى تبني معايير الجودة الشاملة وإعطائها الأولوية المناسبة	٠.٧٧	٠.٧٤	٠.٦٥	٠.٧٢
١١	تحرص إدارة المدرسة على إتاحة فرص العمل	٠.٨٤	٠.٧٩	٠.٦٧	٠.٧٧

				الجماعي في التطوير	
١٢	٠.٦٢	٠.٧٦	٠.٧٨	تستخدم إدارة المدرسة المنهج العلمي في تحليل المشكلات واتخاذ القرارات بدلاً من الاعتماد على المشاعر والعواطف	٠.٧٢
١٣	٠.٧٠	٠.٧٩	٠.٧٧	تبحث إدارة المدرسة عن السبل الكفيلة بالتحسين المستمر للأداء التعليمي	٠.٧٥
١٤	٠.٧٣	٠.٧٦	٠.٧٧	تهتم إدارة المدرسة بدراسة شكاوى المعلمين فيما يخص تحقيق الجودة وتحليلها حتى يمكن حلها	٠.٧٥
١٥	٠.٨٣	٠.٨٨	٠.٨٦	تحرص إدارة المدرسة على غرس روح التعاون بين العاملين بها	٠.٨٦
١٦	٠.٦٩	٠.٨٤	٠.٨٣	تحرص إدارة المدرسة على تقديم خدمات الإرشاد التربوي للمعلمين والمتعلمين	٠.٧٩
نسبة متوسط الاستجابة الكلية	٠.٧٥	٠.٦٩	٠.٧٦	٠.٧٩	

يتبين من الجدول السابق ما يلي :

١- أن جميع عبارات هذا الجزء جاءت الأوزان النسبية لها محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لعينة الدراسة من ذوي المؤهل المتوسط ماعدا العبارة رقم (١٥) فقد جاء الوزن النسبي لها (٠.٨٦) وهو يساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذا يعني أن جميع عبارات هذه الجزء غير واضحة الدلالة بالنسبة لهذه العينة ، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه الفئة غالباً ما يكون شغلها الشاغل هو القيام بالأعباء المكلفين بها من قبل إدارة المدرسة فقط ، دون النظر إلى غيرها من الأمور التي تتعلق بالجودة الشاملة أو برامجها وهذا هو ما جعل استجابة هذه الفئة حول عبارات هذا الجزء غير واضحة الدلالة ، أما بالنسبة للعبارة رقم (١٥) فيمكن تفسير حصولها على وزن نسبي مساوي للحد الأعلى لحدود الثقة بأن هذه الفئة ترى أن إدارة المدرسة تحرص على غرس روح التعاون بين العاملين بها في شتى المجالات والأعمال بغض النظر عن الأعمال التي

تتعلق بالجودة وأنشطتها ، وهذا يعني في النهاية أن هذه الفئة غير متأكدة مما إذا كانت إدارة المدرسة لها دور في دعم التطوير والتغيير نحو تحقيق الجودة الشاملة بالمدرسة .

٢- أن جميع عبارات هذا الجزء جاءت الأوزان النسبية لها أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لعينة الدراسة من ذوي المؤهل العالي ما عدا العبارات رقم (٧،٣،١) فقد جاءت الأوزان النسبية لها محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهذا يعني أن دلالة هذه العبارات غير واضحة بالنسبة لهذه العينة ، ويمكن تفسير ذلك بأن إدارة المدرسة نتيجة أعبائها ومسئولياتها قد لا تستطيع توفير البيئة المحفزة للإبداع والتغيير نحو الجودة الشاملة ، وبالنسبة للعبارة رقم (٣) فإن دعوة إدارة المدرسة للخبراء والمختصين بالجودة لإلقاء المحاضرات وعقد الندوات يحتاج إلى وقت وإجراءات وتصريحات من جهات متعددة ، وهذا قد يكون السبب في عدم وضوح دلالة هذه العبارة بالنسبة لهذه العينة ، وأما بالنسبة للعبارة رقم (٧) فقد يكون السبب في عدم وضوح هذه العبارة لدى هذه العينة أن إدارة المدرسة في التعليم الأساسي قد لا تستطيع تبني خطة استراتيجية تحقق أهداف الجودة نظراً لضعف الإمكانيات المادية والكوادر البشرية التي تستطيع تنفيذ ومتابعة مثل هذه الخطة الاستراتيجية ، والخلاصة أنه يمكن القول أن هذه العينة ترى أن إدارة المدرسة في التعليم الأساسي بمحافظه سوهاج لها دور في دعم التطوير والتغيير نحو تحقيق الجودة الشاملة بالمدرسة .

٣- أن جميع عبارات هذا الجزء جاءت الأوزان النسبية لها محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لعينة الدراسة من ذوي المؤهل فوق العالي ، وهذا يعني أن دلالة هذه العبارات غير واضحة بالنسبة لهذه العينة ، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه الفئة قد يكون لها اهتمامات وأنشطة أخرى غير الجودة وبرامجها ، وأن هذه الفئة قد تكون مشغولة بالبحث والدراسات العليا مما يجعلها غير مدركة لدور المدرسة في دعم التغيير والتطوير نحو الجودة الشاملة بالمدرسة .

٤- الأوزان النسبية لعبارات هذا الجزء بالنسبة للعينة الكلية من ذوي المؤهلات المختلفة جاءت أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة للعينة الكلية ، وهذا يدل على أن عينة الدراسة من ذوي المؤهلات المختلفة ترى أن لإدارة المدرسة في مدارس التعليم الأساسي دوراً بارزاً في دعم التطوير والتغيير نحو تحقيق الجودة الشاملة بالمدرسة .

المحور الثاني :

ثانياً :

جدول رقم (٩)

نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من ذوي المؤهل العلمي بالنسبة لثانياً من المحور الثاني
يعرض الجدول التالي نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من ذوي المؤهل العلمي بالنسبة لثانياً من المحور الثاني:-

م	العبارة	متوسط (ن = ٢٣)	عال (ن = ٥٢١)	فوق عال (ن = ٢٨)	العينة الكلية (ن = ٥٧٢)
١	أفضل مصلحة المدرسة التي أعمل بها على مصالح الشخصية	٠.٧٥	٠.٨٣	٠.٧٧	٠.٧٨
٢	أحافظ على ممتلكات المدرسة التي أعمل فيها كمحافظتي على ممتلكاتي الخاصة	٠.٩٠	٠.٩٤	٠.٨٩	٠.٩١
٣	يهمني كثيرا نجاح ورقي المدرسة التي أعمل فيها	٠.٩٣	٠.٩٤	٠.٩٠	٠.٩٢
٤	أشعر بتفاوت كبير بين أهدافي الخاصة وأهداف المدرسة التي أعمل فيها	٠.٧٧	٠.٧١	٠.٧٠	٠.٧٣
٥	سعادتي تتجلى في انتمائي لمهنة التدريس	٠.٨٦	٠.٨٩	٠.٨٥	٠.٨٧
٦	أشعر بأن لي تأثير في المجتمع المحلي بسبب عملي في المدرسة	٠.٨١	٠.٨٤	٠.٧٥	٠.٨٠
٧	أتجنب الاهتمام بما تعانيه المدرسة من مشكلات	٠.٧١	٠.٦١	٠.٥٥	٠.٦٢
٨	لدي الاستعداد لبذل جهد أكبر من المطلوب لإنجاح عمل المدرسة التي أعمل فيها	٠.٨٤	٠.٩٠	٠.٩٠	٠.٨٨
٩	أشعر باستنزاف طاقاتي مع نهاية اليوم الدراسي	٠.٨٣	٠.٧٨	٠.٨٢	٠.٨١
١٠	أشعر بأن المدرسة التي أعمل فيها تمثل جزءاً من حياتي ومن الصعب ابتعادي عنها	٠.٨٣	٠.٨٨	٠.٨٥	٠.٨٥
١١	يلازمني شعور بالإحباط بسبب عملي كمعلم	٠.٧٤	٠.٥٥	٠.٥٤	٠.٦١
١٢	أتجنب العواطف في التعامل مع الآخرين داخل المدرسة	٠.٦٧	٠.٦٧	٠.٥٦	٠.٦٣
م	العبارة	متوسط (ن = ٢٣)	عال (ن = ٥٢١)	فوق عال (ن = ٢٨)	العينة الكلية (ن = ٥٧٢)
١٣	أتابع أية ملاحظات أو أية شكاوى تخص المدرسة وأبذل الجهد في دراستها وتقديم الاقتراحات بشأنها	٠.٨١	٠.٨١	٠.٨٠	٠.٨١

١٤	أشعر بدرجة عالية من النشاط والحيوية بسبب كوني أحد المعلمين	٠.٩٠	٠.٨٨	٠.٨٣	٠.٨٧
١٥	أشعر بسعادة بالغة وأنا قريب من طلبي بالمدرسة	٠.٨١	٠.٩٢	٠.٨٨	٠.٨٧
	نسبة متوسط الاستجابة الكلية	٠.٨١	٠.٨١	٠.٧٧	٠.٨٠

يتبين من الجدول السابق ما يلي : -

١- أن الأوزان النسبية لعبارات هذا الجزء بالنسبة لعينة الدراسة من ذوي المؤهل المتوسط جاءت محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ما عدا العبارات رقم (١٤،٥،٣،٢) فقد جاءت أوزانها النسبية أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة ، وهذا يعني أن دلالة عبارات هذا الجزء غير واضحة بالنسبة لهذه العينة ، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه الفئة يقتصر عملها بالمدرسة على أنشطة المجالات المختلفة مثل : المجال الزراعي ، والمجال الصناعي وإدارة المعامل وهذا ما قد يكون السبب وراء عدم وضوح دلالة عبارات هذا الجزء لدى هذه الفئة من عينة الدراسة ، أما العبارات رقم (١٤،٥،٣،٢) والتي جاءت دلالتها واضحة بالنسبة لهذه الفئة فيمكن تفسيره بأن هذه الفئة تحرص على ممتلكات المدرسة من أدوات وأجهزة في المعامل وغيرها وهذا من صميم عملها لأن هذه الأشياء قد تكون بمثابة عهدة لديهم ينبغي المحافظة عليها وصيانتها ، وكذلك هذه الفئة يهتمها كثيرا أن ترى مدرستها متقدمة وتتصف بالرقى ، وهذا يدل على انتماء هذه الفئة المهني للمدرسة التي تعمل بها ، وكذلك هذه الفئة تشعر بالسعادة لكونها تنتمي إلى مهنة التدريس ؛ ولكونها يطلق عليها لفظ المعلم رغم حصولها على مؤهل متوسط .

٢- أن الأوزان النسبية لعبارات هذا الجزء بالنسبة لعينة الدراسة من ذوي المؤهل العالي جاءت أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذا يعني أن هذه الفئة لديها انتماء مهني للمدرسة التي تعمل بها ، ما عدا العبارتين رقم (٤ ، ١٢) فقد جاء وزنه النسبي محصورا بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذا يعني أن دلالة هاتين العبارتين غير واضحة لدى هذه العينة ، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلم قد يجد صعوبة في الفصل بين أهدافه الخاصة وأهداف المدرسة التي يعمل بها بحكم عمله كمعلم ومربي وحامل رسالة ، كما أنه يجد صعوبة في تجنب العواطف في التعامل مع الآخرين خاصة وأنه يتعامل مع تلاميذ وزملاء وإدارة وأولياء أمور وكل ذلك

يتطلب قدرا من العواطف والمشاعر في التعامل وهذا ما جعل استجابة عينة الدراسة غير واضحة الدلالة ، وهناك العبارتين رقم (٧ ، ١١) فقد جاء الوزن النسبي لها أقل من الحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذا يعني أن هذه العينة غير موافقة على هاتين العبارتين ، وهذا في حد ذاته يدل على شدة الانتماء المهني للمدرسة من جانب هذه الفئة ، فهذه الفئة تهتم كثيرا بما تعانيه المدرسة التي تعمل بها من مشكلات وتسعى إلى حلها والتغلب عليها كما أنها لا يلازمها شعور بالإحباط لكونها معلمين ومعلمات ، بل على العكس تشعر بالفخر والاعتزاز بهذه المهنة ، وهذا يدل على الانتماء المهني للمدرسة لدى هذه الفئة .

٣- أن الأوزان النسبية لعبارات هذا الجزء بالنسبة لعينة الدراسة من ذوي المؤهل فوق العالي منها ما جاء أكبر من الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذا يعني أن هناك بعض الانتماء المهني للمدرسة لدى هذه العينة ، ومن هذه الأوزان ما جاء محصورا بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهذا يعني أن دلالة بعض عبارات هذا الجزء غير واضحة لدى أفراد هذه العينة ، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه العينة قد يتطلع أفرادها للعمل بالجامعة بعد حصولهم على درجة الدكتوراه وهذا قد يؤثر على درجة الانتماء المهني للمدرسة التي يعملون بها .

٤- جاءت الأوزان النسبية لعبارات هذا الجزء بالنسبة للعينة الكلية أكبر من أو تساوى الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ماعدا العبارة رقم (٧) والتي جاء الوزن النسبي لها أقل من الحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهذا يعني عدم موافقة عينة الدراسة الكلية من ذوي المؤهلات المختلفة على هذه العبارة ، وهذا يدل على شدة الانتماء المهني لدى أفراد عينة الدراسة من ذوي المؤهلات المختلفة بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج ، وهذا من وجهة نظر الباحثة يعد أهم مطلب من مطالب تحقيق النهضة الشاملة بمدارسنا ، حيث إن الانتماء للمؤسسة يجعل العاملين بها حريصين على تقديمها والنهوض بها وتحسين وتجويد مستوى الخدمة بها .

ثالثا : بالنسبة لسنوات الخبرة :

المحور الأول :

أ- البعد المعرفي :

جدول رقم (١٠)

نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من ذوي سنوات الخبرة بالنسبة للبعد المعرفي من المحور الأول
يعرض الجدول التالي نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من ذوي سنوات الخبرة بالنسبة للبعد المعرفي من
المحور الأول : -

م	العبارة	حتى ٥ سنوات (ن = ١٧٣)	من ٥-١٠ سنوات (ن = ١٤٠)	أكثر من ١٠ سنوات (ن = ٢٥٩)	العينة الكلية (ن = ٥٧٢)
١	أعرف جيداً رؤية المدرسة التي أعمل بها	٠.٨٢	٠.٨٠	٠.٨٤	٠.٨٢
٢	أسعى إلى ترجمة رؤية المدرسة التي أعمل بها إلى واقع ملموس	٠.٧٩	٠.٧٦	٠.٨١	٠.٧٩
٣	أطلع على معايير وممارسات الجودة الشاملة باستمرار	٠.٦٩	٠.٧١	٠.٧١	٠.٧٠
٤	أعلم جيداً رسالة المدرسة التي أعمل بها	٠.٨٧	٠.٨٤	٠.٨٨	٠.٨٦
٥	أتعرف على فرص وتهديدات البيئة الخارجية التي تؤثر على المدرسة التي أعمل بها	٠.٨٢	٠.٧٩	٠.٨٢	٠.٨١
٦	أعرف الكثير عن الجودة الشاملة بالمدرسة عن طريق المنشورات أو الإعلانات أو اللقاءات أو أعضاء الوحدة	٠.٧٥	٠.٧٠	٠.٧٤	٠.٧٣
٧	أحرص على توجيه العملية التعليمية في ضوء المعايير لتجنب الأخطاء قبل وقوعها	٠.٨٤	٠.٨٠	٠.٨٣	٠.٨٢
٨	أطلع على القوانين واللوائح المتعلقة بمعايير الجودة الشاملة	٠.٧١	٠.٧١	٠.٧٣	٠.٧٢
٩	أستخدم خطة متكاملة للمنهج الدراسي الذي أقوم بتدريسه	٠.٨٦	٠.٨٦	٠.٨٦	٠.٨٦
١٠	أستطيع تحديد جوانب القوة والضعف داخل المدرسة التي أعمل بها	٠.٨٥	٠.٨٤	٠.٨٧	٠.٨٥
١١	ألجأ إلى مصادر معلومات خارجية لزيادة معرفتي بمعايير الجودة الشاملة	٠.٧٣	٠.٧٠	٠.٧٤	٠.٧٢
١٢	أخطط لعمليتي التعليم والتعلم في ضوء نواتج التعلم المستهدفة	٠.٧٦	٠.٧٨	٠.٨٢	٠.٧٩
م	العبارة	حتى ٥ سنوات (ن = ١٧٣)	من ٥-١٠ سنوات (ن = ١٤٠)	أكثر من ١٠ سنوات (ن = ٢٥٩)	العينة الكلية (ن = ٥٧٢)
١٣	أتناقش مع زملائي فيما يتعلق بمعايير الجودة الشاملة وكيفية تطبيقها في المدرسة	٠.٧٢	٠.٧٢	٠.٧٦	٠.٧٣

١٤	أقوم بتصميم أدوات وأساليب لتقويم التلاميذ تتسق مع نواتج التعلم المستهدفة	٠.٧٤	٠.٧٤	٠.٧٤	٠.٧٥
١٥	أفضل المشاركة في الدورات والبرامج التدريبية المتعلقة بالجودة الشاملة	٠.٧٧	٠.٧٥	٠.٨١	٠.٧٨
١٦	أقدم أفكاراً جديدة في مجال عملي لتحقيق الجودة بالمدرسة	٠.٧٦	٠.٧٧	٠.٧٩	٠.٧٧
١٧	أستخدم أساليب تدريسية حديثة تساعد في تحقيق رسالة المدرسة التي أعمل بها	٠.٨٢	٠.٧٩	٠.٨٢	٠.٨١
١٨	أعتمد على نتائج تقويم المتعلمين في تقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم	٠.٧٩	٠.٧٩	٠.٧٧	٠.٧٨
١٩	أستخدم طرقاً وأساليباً متنوعة في تقويم الطلاب	٠.٨٦	٠.٨٤	٠.٨٧	٠.٨٦
٢٠	أشجع الطلاب على المشاركة في برامج وأعمال الجودة بالمدرسة	٠.٧٩	٠.٧٦	٠.٨١	٠.٧٩
٢١	أحرص على مراعاة الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية في تقويمي للطلاب	٠.٨٦	٠.٨٤	٠.٨٦	٠.٨٥
٢٢	أفضل المشاركة في الأنشطة المجتمعية التي تقدمها المدرسة	٠.٨١	٠.٧٩	٠.٨٤	٠.٨١
٢٣	أقوم بعمل تقييم ذاتي دوري يضمن تحقيق الجودة بصفة مستمرة	٠.٧٠	٠.٧١	٠.٧٥	٠.٧٢
٢٤	أعرف الفرق بين رؤية ورسالة المدرسة التي أعمل بها	٠.٨٢	٠.٧٧	٠.٨٣	٠.٨١
٢٥	أرغب في العمل طبقاً لمعايير الجودة الشاملة بالمدرسة	٠.٨٠	٠.٨٠	٠.٨٤	٠.٨١
٢٦	أواصل تحسين أدائي في العمل بعد حصول مدرستي على الاعتماد	٠.٨١	٠.٨١	٠.٧٩	٠.٨٠
نسبة متوسط الاستجابة الكلية		٠.٧٩	٠.٧٨	٠.٨١	٠.٧٩

يتضح من الجدول السابق ما يلي : -

١- أن جميع الأوزان النسبية لعبارات البعد المعرفي بالنسبة لعينة الدراسة التي مدة خبرتها حتى ٥ سنوات جاءت أكبر من أو تساوى الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهو (٠.٧٤) وهذا يعنى أن هذه العينة لديها وعى معرفي بمعايير الجودة الشاملة ، ولكن هناك عبارات جاءت الأوزان النسبية لها محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذه العبارات هي (٣ ، ٨ ، ١١ ، ١٣ ، ٢٣) وهذا يعنى أن دلالة هذه العبارات غير واضحة لدى هذه العينة ويمكن تفسير ذلك بالنسبة للعبارة (٣) بأن

الاطلاع على معايير وممارسات الجودة الشاملة بالمدرسة لا يُتاح لجميع المعلمين وخاصة الجدد منهم ، حديثي التعيين وبالنسبة للعبارة رقم (٨) فيمكن تفسير عدم وضوح دلالة هذه العبارة لدى هذه العينة بأن هذه العينة قد لا يتاح لها الاطلاع على اللوائح والقوانين المتعلقة بالجودة الشاملة ، وذلك لأن هذا قد يكون قاصراً على إدارة المدرسة أو أعضاء وحدة ضمان الجودة بالمدرسة ، وبالنسبة للعبارة رقم (١١) فيمكن تفسير عدم وضوح دلالة هذه العبارة لدى هذه العينة بأن هذه العينة حديثة التعيين قد لا تفكر في اللجوء إلى مصادر خارجية لزيادة معرفتها بمعايير الجودة الشاملة لقلة خبرتها أو خوفاً من تعريض نفسها للمساءلة من قبل إدارة المدرسة ، وبالنسبة للعبارة رقم (١٣) فيمكن تفسير عدم وضوح دلالة هذه العبارة لدى هذه العينة بأن المعلمين الجدد قد لا تُعطى لهم الفرصة للمناقشة فيما يخص المدرسة وشؤونها والتي منها كيفية تطبيق معايير الجودة الشاملة بالمدرسة ، وبالنسبة للعبارة رقم (٢٣) فيمكن تفسير عدم وضوح دلالة هذه العبارة لدى هذه العينة بأن المعلمين الجدد قد لا يفكرون في عمل تقييم دوري ذاتي ويكتفون بأداء دروسهم بالمدرسة وقد لا يجدون وقتاً لمثل هذا التقييم الذاتي نتيجة انشغالهم بالدروس الخصوصية التي ابتلي بها تعليمنا في الوقت الراهن ، حتى يستطيعوا توفير مطالب الحياة الزوجية التي أصبحت اليوم كلها مطالب مادية في المقام الأول .

٢- جميع الأوزان النسبية لعبارات البعد المعرفي بالنسبة لعينة الدراسة التي تتراوح مدة خبرتها من ٥ إلى ١٠ سنوات جاءت أكبر من أو تساوى الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهو (٠.٧٥) وهذا يعنى أن هذه العينة لديها وعي معرفي بمعايير الجودة الشاملة إلى حد ما ، ولكن هناك عبارات في هذا الجزء جاءت الأوزان النسبية لها محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهذه العبارات هي (٣،٦،٨،١١،١٣،١٤،٢٣) وهذا يعنى أن دلالة هذه العبارات غير واضحة لدى هذه العينة ، ويمكن تفسير ذلك بنفس التفسيرات المشار إليها بالنسبة للعينة التي مدة تعيينها حتى ٥ سنوات .

٣- جميع الأوزان النسبية لعبارات البعد المعرفي لعينة الدراسة التي مدة خبرتها أكثر من ١٠ سنوات جاءت أكبر من أو تساوى الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهو (٠.٧٣) ماعدا عبارة واحدة جاء الوزن النسبي لها محصوراً بين الحد الأعلى والحد

الأدنى ، وهذا يعنى عدم وضوح دلالة هذه العبارة لدى هذه العينة وهذه العبارة هي العبارة رقم (٣) ، وقد يكون السبب في عدم وضوح دلالة هذه العبارة لدى هذه العينة أن هذه العينة أصبحت على دراية وعلم تام بهذه المعايير دون الاطلاع عليها بمعنى أن هذه المعايير والممارسات أصبحت جزءاً من حياتها وبرنامجها اليومي وهذا يشير إلى وجود مثل هذا الوعي المعرفي بمعايير الجودة الشاملة لدى عينة الدراسة من المعلمين القدامى والتي تزيد مدة خبرتها عن ١٠ سنوات .

٤- بالنسبة للعينة الكلية والتي تتعلق بسنوات الخبرة فقد جاءت جميع الأوزان النسبية لعبارات هذا البعد أكبر من أو تساوى الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهو (٠.٧١) وهذا يعنى وجود مثل هذا الوعي لدى أفراد العينة من ذوى سنوات الخبرة المختلفة . ماعدا العبارة رقم (٣) والتي تتعلق بالاطلاع على معايير وممارسات الجودة الشاملة باستمرار .

المحور الأول :

ب - البعد الوجداني :

جدول رقم (١٢)

نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من ذوي سنوات الخبرة بالنسبة للبعد الوجداني من المحور الأول يعرض الجدول التالي نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من ذوي سنوات الخبرة بالنسبة للبعد الوجداني من المحور الأول :-

م	العبارة	حتى ٥ سنوات (ن = ١٧٣)	من ٥-١٠ سنوات (ن = ١٤٠)	أكثر من ١٠ سنوات (ن = ٢٥٩)	العينة الكلية (ن = ٥٧٢)
١	أشعر بالرضا عن رؤية ورسالة المدرسة التي أعمل بها	٠.٨٢	٠.٨٠	٠.٨١	٠.٨١
٢	أراعي المساواة والعدالة في التعامل مع جميع المتعلمين بالمدرسة	٠.٩٢	٠.٨٧	٠.٩٠	٠.٩٠
٣	أرغب في المشاركة في أنشطة الجودة الشاملة بالمدرسة	٠.٧٨	٠.٧٨	٠.٨٤	٠.٨٠
٤	أقوم بعدد من الاجراءات لتسهيل مهمة وحدة ضمان الجودة الشاملة بالمدرسة	٠.٦٩	٠.٧١	٠.٧٥	٠.٧٢
م	العبارة	حتى ٥ سنوات (ن = ١٧٣)	من ٥-١٠ سنوات (ن = ١٤٠)	أكثر من ١٠ سنوات (ن = ٢٥٩)	العينة الكلية (ن = ٥٧٢)

٥	أهتم كثيراً بتحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية بمدرستي	٠.٧٩	٠.٧٦	٠.٨٠	٠.٧٨
٦	أقدر زملائي الذين يسعون إلى تحسين العملية التعليمية داخل المدرسة	٠.٩٣	٠.٨٦	٠.٩٥	٠.٩١
٧	أحاول دائماً إكساب التلاميذ الاتجاهات الإيجابية نحو الجودة في الأداء	٠.٨٧	٠.٨٢	٠.٨٩	٠.٨٦
٨	ألتزم بقيم تحقيق الجودة الشاملة في علاقاتي بالزملاء داخل المدرسة وخارجها	٠.٨٥	٠.٨٠	٠.٨٣	٠.٨٣
٩	أتعاون مع زملائي في نشر العادات والقيم المساندة لمعايير الجودة الشاملة بالمدرسة	٠.٨٣	٠.٨٠	٠.٨٦	٠.٨٣
١٠	أهتم كثيراً بكل ما يُنشر عن الجودة الشاملة وأسعى إلى تنفيذه في مدرستي	٠.٧٦	٠.٧٤	٠.٧٨	٠.٧٦
١١	أقوم بعمل أنشطة تربوية للطلاب تناسب الفروق الفردية بينهم	٠.٨٥	٠.٨٣	٠.٨٨	٠.٨٥
١٢	أسعى إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الجودة الشاملة لدى الطلاب بالمدرسة	٠.٧٧	٠.٧٨	٠.٨١	٠.٧٩
١٣	أفضل الموضوعية في التعامل مع الطلاب داخل المدرسة	٠.٨٤	٠.٨٣	٠.٨٩	٠.٨٥
١٤	أقدر الجودة والتحسين في أي مجال من مجالات الحياة	٠.٨٦	٠.٨٣	٠.٨٩	٠.٨٦
١٥	أهتم بنشاطات وبرامج الجودة الشاملة بمدرستي	٠.٧٨	٠.٧٥	٠.٨١	٠.٧٨
١٦	أبذل قصارى جهدي من أجل تحسين أدائي المهني باستمرار	٠.٩٢	٠.٨٤	٠.٩١	٠.٨٩
١٧	أحرص على الالتزام بالقواعد المنظمة للعمل بالمدرسة التي أعمل بها	٠.٩٣	٠.٨٧	٠.٩٢	٠.٩١
١٨	أشعر بالانتماء لمدرستي وأبذل كل جهدي للنهوض بها	٠.٩٢	٠.٨٧	٠.٩٣	٠.٩١
١٩	أقبل التوجيهات التي من شأنها تحسين العملية التعليمية	٠.٩٢	٠.٩٠	٠.٩٤	٠.٩٢
نسبة متوسط الاستجابة الكلية		٠.٨٤	٠.٨١	٠.٨٦	٠.٨٤

يتضح من الجدول السابق ما يلي : -

١ - أن جميع الأوزان النسبية لعبارات البعد الوجداني بالنسبة لعينة الدراسة التي مدة خبرتها حتى ٥ سنوات جاءت أكبر من أو تساوى الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهو (٠.٧٤) ، ما عدا العبارة رقم (٤) التي جاء الوزن النسبي لها محصوراً بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه العينة قد ترى أن إجراءات تسهيل مهمة وحدة ضمان الجودة بالمدرسة ليست من اختصاصات

المعلمين بل من اختصاصات إدارة المدرسة والعاملين في هذه الوحدة ، ولكن مجمل القول أن هذه العينة لديها وعي وجداني بمعايير الجودة الشاملة .

٢- جميع الأوزان النسبية لعبارة البعد الوجداني بالنسبة لعينة الدراسة التي مدة خبرتها من ٥ إلى ١٠ سنوات جاءت أكبر من أو تساوى الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ماعدا عبارتين فقط جاء الوزن النسبي لهما محصوراً بين الحد الأعلى والحد الأدنى وهذا يعني أيضاً وجود وعي وجداني بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي والتي تتراوح مدة خبرتهم بين ٥ إلى ١٠ سنوات .

٣- الأوزان النسبية لعبارات البعد الوجداني بالنسبة لعينة الدراسة والتي مدة خبرتها أكثر من ١٠ سنوات جاءت جميعها أكبر من الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهذا يدل على وضوح دلالة هذه العبارات كلها لدى هذه العينة ، ويدل أيضاً على وجود الوعي الوجداني بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي ذوى الخبرة أكثر من ١٠ سنوات .

٤- الأوزان النسبية لعبارات البعد الوجداني لدى العينة الكلية للدراسة من ذوى سنوات الخبرة المختلفة جاءت أكبر من الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة للعينة الكلية وهو (٠.٧١) وهذا يدل على وضوح دلالة هذه العبارات جميعها لدى عينة الدراسة الكلية ، كما يدل أيضاً على وجود الوعي الوجداني بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج باختلاف سنوات الخبرة ، وهذا يدل على أن الجودة الشاملة أصبحت ضرورة عصرية ينبغي أن تتبناها جميع المؤسسات التعليمية والخدمية حتى نضمن خريجاً جيداً ومنتجاً جيداً.

المحور الثاني : -

أولاً : -

جدول رقم (١٣)

نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من ذوي سنوات الخبرة بالنسبة لأولاً من المحور الثاني

يعرض الجدول التالي نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من ذوي سنوات الخبرة بالنسبة لأولاً من المحور الثاني:-

م	العبارة	حتى ٥ سنوات (ن = ١٧٣)	من ١٠-٥ سنوات (ن = ١٤٠)	أكثر من ١٠ سنوات (ن = ٢٥٩)	العينة الكلية (ن = ٥٧٢)
١	توفر إدارة المدرسة بيئة محفزة للإبداع والتغيير نحو الجودة الشاملة	٠.٦٩	٠.٧٠	٠.٦٩	٠.٦٩
٢	تشجع إدارة المدرسة الأفكار الجديدة التي يقدمها المعلمون في مجال الجودة	٠.٧٦	٠.٧٥	٠.٨٠	٠.٧٧
٣	تدعو إدارة المدرسة الخبراء والمختصين بالجودة لإلقاء محاضرات وعقد دورات عن الجودة الشاملة	٠.٦٤	٠.٦٨	٠.٦٦	٠.٦٦
٤	تحاول إدارة المدرسة متابعة و تقويم جدي لتحقيق أهداف الجودة داخل المدرسة	٠.٧٠	٠.٧١	٠.٧٤	٠.٧٢
٥	تشرك إدارة المدرسة المعلمين في تحديد رسالة المدرسة وأهدافها	٠.٨١	٠.٨١	٠.٨٢	٠.٨١
٦	تسعى إدارة المدرسة إلى تذليل العقبات التي تحول دون انتشار ثقافة الجودة ومعاييرها	٠.٧٣	٠.٧٢	٠.٧٧	٠.٧٤
٧	تبنى إدارة المدرسة خطة استراتيجية تحقق أهداف الجودة الشاملة في ممارساتها	٠.٧٠	٠.٧١	٠.٧٤	٠.٧٢
٨	تتابع إدارة المدرسة تنفيذ بعض المهام المناسبة لتحقيق الجودة لدى العاملين	٠.٧٤	٠.٧٤	٠.٧٧	٠.٧٥
٩	تسعى إدارة المدرسة إلى تدريب المعلمين وإكسابهم المهارات اللازمة لتحقيق الجودة	٠.٧٧	٠.٧٤	٠.٧٦	٠.٧٦
١٠	تسعى إدارة المدرسة إلى تبني معايير الجودة الشاملة وإعطائها الأولوية المناسبة	٠.٧٤	٠.٧١	٠.٧٥	٠.٧٣
١١	تحرص إدارة المدرسة على إتاحة فرص العمل الجماعي في التطوير	٠.٧٨	٠.٧٥	٠.٨٠	٠.٧٨
م	العبارة	حتى ٥ سنوات (ن = ١٧٣)	من ١٠-٥ سنوات (ن = ١٤٠)	أكثر من ١٠ سنوات (ن = ٢٥٩)	العينة الكلية (ن = ٥٧٢)

	(ن = ١٧٣)	(ن = ١٤٠)	(ن = ٢٥٩)	
١٢	٠.٧١	٠.٧٤	٠.٧٩	تستخدم إدارة المدرسة المنهج العلمي في تحليل المشكلات واتخاذ القرارات بدلاً من الاعتماد على المشاعر والعواطف
١٣	٠.٧٧	٠.٧٨	٠.٧٩	تبحث إدارة المدرسة عن السبل الكفيلة بالتحسين المستمر للأداء التعليمي
١٤	٠.٧٥	٠.٧٣	٠.٧٩	تهتم إدارة المدرسة بدراسة شكاوى المعلمين فيما يخص تحقيق الجودة وتحليلها حتى يمكن حلها
١٥	٠.٨٧	٠.٨٥	٠.٨٩	تحرص إدارة المدرسة على غرس روح التعاون بين العاملين بها
١٦	٠.٨٤	٠.٨١	٠.٨٤	تحرص إدارة المدرسة على تقديم خدمات الإرشاد التربوي للمعلمين والمتعلمين
	٠.٧٥	٠.٧٥	٠.٧٨	نسبة متوسط الاستجابة الكلية

يتبين من الجدول السابق ما يلي :

١- اختلاف الأوزان النسبية لعبارات الجزء الأول من المحور الثاني والخاص بدور المدرسة في دعم التطوير والتغيير نحو الجودة الشاملة بالنسبة لعينة الدراسة والتي مدة خبرتها حتى ٥ سنوات ، فقد جاءت بعض الأوزان النسبية لهذا الجزء أكبر من أو تساوى الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهو (٠.٧٤) وهذا يعنى أن هذه العينة ترى أن لإدارة المدرسية في مدارس التعليم الأساسي دوراً في دعم التطوير والتغيير نحو الجودة الشاملة بالمدرسة ، في حين جاءت بعض الأوزان النسبية لبعض عبارات هذا الجزء محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذا يعنى عدم وضوح دلالة هذه العبارات لدى هذه العينة ، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه العينة قد ينقصها العلم والمعرفة بما تقوم به إدارة المدرسة نظراً لحدوثها تعيينها أو لعدم اهتمامها بمثل هذه الأمور .

٢- اختلاف الأوزان النسبية لعبارات الجزء الأول من المحور الثاني والخاص بدور المدرسة في دعم التطوير والتغيير نحو الجودة الشاملة بالمدرسة بالنسبة لعينة الدراسة التي مدة خبرتها تتراوح ما بين (٥ إلى ١٠ سنوات) ، حيث جاءت أغلب الأوزان النسبية لعبارات هذا الجزء محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة، وبإقي العبارات جاءت الأوزان النسبية لها أكبر من أو تساوى الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه

العينة ، وهذا يدل على وضوح دلالة بعض العبارات الخاصة بهذا الجزء لدى هذه العينة وعدم وضوح دلالة البعض الآخر، ويمكن تفسير ذلك بأن ما تتصف به الإدارة في مدراسنا من مركزية شديدة وسيطرة كاملة على كل مقاليد الأمور قد يجعل المعلمين لا يستطيعون إدراك ما يمكن أن تقوم به المدرسة سواء فيما يتعلق بتوفير بيئة محفزة للإبداع، أو متابعة وتقييم جدى لتحقيق أهداف الجودة، أو السعي لنشر ثقافة الجودة بالمدرسة ، أو تدريب المعلمين وإكسابهم المهارات اللازمة لتحقيق الجودة .

٣- جاءت الأوزان النسبية لعبارات هذا الجزء بالنسبة لعينة الدراسة والتي مدة خبرتها (أكثر من ١٠ سنوات) أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ماعدا العبارتين رقم (١، ٣) حيث جاء الوزن النسبي لهما محصوراً بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذا يدل على أن هذه العينة ترى أن لإدارة المدرسة في مدراس التعليم الأساسي دوراً في دعم التطوير والتغيير نحو الجودة الشاملة ، أما بالنسبة للعبارتين رقم (١، ٣) واللذان جاء الوزن النسبي لهما محصوراً بين الحد الأعلى والحد الأدنى فيمكن تفسير ذلك بأن عدم وضوح دلالة هاتين العبارتين بالنسبة لهذه العينة يرجع إلى أن إدارة المدرسة بمرحلة التعليم الأساسي قد لا تستطيع توفير مثل هذه البيئة المحفزة على الإبداع والتغيير ؛ نتيجة انشغالها بتنفيذ اللوائح والقوانين الصادرة لها من الجهات والسلطات العليا ، بالإضافة إلى أن دعوة إدارة المدرسة للخبراء والمختصين بالجودة لإلقاء المحاضرات تحتاج إلى ترتيبات وتصريحات من جهات متعددة .

٤- جاءت الأوزان النسبية لعبارات هذا الجزء بالنسبة لعينة الدراسة الكلية من ذوي سنوات الخبرة المختلفة أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهو (٧١. ٠) ماعدا العبارتين رقم (١، ٣) حيث جاء الوزن النسبي لهما محصوراً بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة للعينة الكلية ، ويمكن تفسير ذلك بنفس الأسباب السابق ذكرها عند عرض نتائج الدراسة بالنسبة للعينات المختلفة من سنوات الخبرة .

المحور الثاني :

ثانياً :

جدول رقم (١٤)

نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من ذوي سنوات الخبرة بالنسبة لثانياً من المحور الثاني

يعرض الجدول التالي نسبة متوسط استجابة أفراد العينة من ذوي سنوات الخبرة بالنسبة لثانياً من المحور الثاني :-

م	العبارة	حتى ٥ سنوات (ن = ١٧٣)	من ٥-١٠ سنوات (ن = ١٤٠)	أكثر من ١٠ سنوات (ن = ٢٥٩)	العينة الكلية (ن = ٥٧٢)
١	أفضل مصلحة المدرسة التي أعمل بها على مصالح الشخصية	٠.٨١	٠.٨٢	٠.٨٣	٠.٨٢
٢	أحافظ على ممتلكات المدرسة التي أعمل فيها كمحافظتي على ممتلكاتي الخاصة	٠.٩٥	٠.٨٨	٠.٩٥	٠.٩٣
٣	يهمني كثيرا نجاح ورقي المدرسة التي أعمل فيها	٠.٩٤	٠.٨٩	٠.٩٥	٠.٩٣
٤	أشعر بتفاوت كبير بين أهدافي الخاصة وأهداف المدرسة التي أعمل فيها	٠.٧٠	٠.٧٣	٠.٧١	٠.٧١
٥	سعادتي تتجلى في انتمائي لمهنة التدريس	٠.٩٠	٠.٨٥	٠.٨٩	٠.٨٨
٦	أشعر بأن لي تأثير في المجتمع المحلي بسبب عملي في المدرسة	٠.٨٣	٠.٨٥	٠.٨٤	٠.٨٤
٧	أتجنب الاهتمام بما تعانيه المدرسة من مشكلات	٠.٦٠	٠.٦٧	٠.٥٩	٠.٦٢
٨	لدي الاستعداد لبذل جهد أكبر من المطلوب لإنجاح عمل المدرسة التي أعمل فيها	٠.٩١	٠.٨٥	٠.٩٢	٠.٨٩
٩	أشعر باستنزاف طاقتي مع نهاية اليوم الدراسي	٠.٧٧	٠.٧٧	٠.٨١	٠.٧٨
١٠	أشعر بأن المدرسة التي أعمل فيها تمثل جزءا من حياتي ومن الصعب ابتعادي عنها	٠.٨٧	٠.٨٥	٠.٩٠	٠.٨٧
١١	يلازمني شعور بالإحباط بسبب عملي كمعلم	٠.٥١	٠.٦٥	٠.٥٣	٠.٥٦
١٢	أتجنب العواطف في التعامل مع الآخرين داخل المدرسة	٠.٦٢	٠.٧٣	٠.٦٦	٠.٦٧
١٣	أتابع أية ملاحظات أو أية شكاوى تخص المدرسة وأبذل الجهد في دراستها وتقديم الاقتراحات بشأنها	٠.٨٢	٠.٨٠	٠.٨٢	٠.٨١
١٤	أشعر بدرجة عالية من النشاط والحيوية بسبب كوني أحد المعلمين	٠.٨٧	٠.٨٦	٠.٨٩	٠.٨٧
١٥	أشعر بسعادة بالغة وأنا قريب من طلبي بالمدرسة	٠.٩١	٠.٨٩	٠.٩٣	٠.٩١
	نسبة متوسط الاستجابة الكلية	٠.٨٠	٠.٨٠	٠.٨١	٠.٨٠

يتضح من الجدول السابق ما يلي : -

١- جاءت الأوزان النسبية لعبارات هذا الجزء بالنسبة لعينة الدراسة التي مدة خبرتها (حتى ٥ سنوات) أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهو (٠.٧٤) ماعدا العبارات رقم (٤ ، ٧ ، ١٢) فقد جاء الأوزان النسبية لها محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذا يعني عدم وضوح دلالة هذه العبارات لدى هذه العينة ، أما العبارة رقم (١١) والتي جاء الوزن النسبي لها أقل من الحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهو (٠.٦٠) وهذا يعني عدم موافقة أفراد هذه العينة على هذه العبارة ، مما يدل على افتخار معلمي مرحلة التعليم الأساسي حديثي التعيين بكونهم معلمين ، بالإضافة إلى أن هذه الفئة مازال لديها الحماس والنشاط للعمل ، وبالنسبة للعبارات التي كانت دلالتها غير واضحة لدى هذه العينة فيمكن القول أن السبب في ذلك هو أن مهنة التعليم مهنة إنسانية في المقام الأول ومن الصعب على المعلم أن يتجنب التعامل بالعواطف داخل المدرسة ، بالإضافة إلى أن المدرسة تعد بيت المعلم الثاني الذي لا يستطيع أن يتجنب الاهتمام بمشاكله .

٢- أن الأوزان النسبية لعبارات هذا الجزء بالنسبة لعينة الدراسة التي مدة خبرتها تتراوح (ما بين ٥ إلى ١٠ سنوات) جاءت أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهو (٠.٧٥) ماعدا العبارات رقم (٤ ، ٧ ، ١١ ، ١٢) فقد جاءت الأوزان النسبية لها محصورة بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذا يعني عدم وضوح دلالة هذه العبارات بالنسبة لهذه العينة ويمكن تفسير ذلك بأن هذه العينة من المعلمين نتيجة خبرتها البسيطة قد لا تستطيع الفصل بين أهدافها الخاصة وأهداف المدرسة التي تعمل بها ، بالإضافة إلى أن هذه العينة من المعلمين قد لا تستطيع تجنب الاهتمام بما تعانيه المدرسة من مشكلات وتسعى لحلها والتغلب عليها ، وكذلك لا تستطيع تجنب العواطف في التعامل مع الآخرين ، وهذا في نظر الباحثة أمر طبيعي في مهنة هي في الأساس مهنة إنسانية تحتاج إلى العواطف والمشاعر في التعامل مع مدخلاتها المختلفة ، أما بالنسبة للعبارة رقم (١١) فقد جاء الوزن النسبي لها محصورا بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذا يعني عدم وضوح دلالة هذه العبارة لدى هذه العينة ويمكن تفسير ذلك بأن هذه العينة نتيجة معاناتها من مهنة

التدريس في ظل التغيرات والتحديات المعاصرة وأقلاب الموازين قد يجعلها ذلك كله غير قادرة على تحديد ما إذا كانت هذه المهنة سببا في إحباطهم أم أن هناك عوامل أخرى وراء هذا الشعور بالإحباط .

٣- أن الأوزان النسبية لعبارات هذا الجزء بالنسبة لعينة الدراسة التي يزيد مدة خبرتها عن ١٠ سنوات جاءت أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهو (٧٣ . ٠) ماعدا العبارتين رقم (٤ ، ١٢) فقد جاء الوزن النسبي لهما محصورا بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة وهذا يعني عدم وضوح دلالة هاتين العبارتين لدى هذه العينة ، وقد يرجع ذلك إلى نفس الأسباب السابق ذكرها بالنسبة للعينات السابقة ، أما العبارتين رقم (٧ ، ١١) فقد الوزن النسبي لهما أقل من الحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذا يعني عدم موافقة هذه العينة على هاتين العبارتين ، وقد يرجع ذلك إلى طول مدة سنوات الخبرة والذي جعل هذه العينة أكثر انتماء للمهنة وحباً لها وإخلاصا لها رغم كل المتاعب والمشاق التي يمكن أن يواجهونها .

٤- الأوزان النسبية لعبارات هذا الجزء بالنسبة للعينة الكلية من ذوي سنوات الخبرة المختلفة جاءت جميعها أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ماعدا العبارتين (٧ ، ١٢) فقد جاء الوزن النسبي لهما محصورا بين الحد الأعلى والحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة لهذه العينة ، وهذا يعني عدم وضوح دلالة هاتين العبارتين لدى أفراد العينة الكلية باختلاف سنوات الخبرة ، والسبب في ذلك سبق ذكره عند الحديث عن كل عينة على حدة ، أما العبارة رقم (١١) فقد جاء الوزن النسبي لها أقل من الحد الأدنى لحدود الثقة بالنسبة للعينة الكلية من ذوي سنوات الخبرة المختلفة ، وهذا يعني عدم موافقة العينة الكلية على هذه العبارة مما يدل على اعتزاز معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمهنة التعليم رغم اختلاف سنوات الخبرة ، وهذا يدل على دور مدارس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج في تحقيق الانتماء المهني للمدرسة ولمهنة التعليم لدى المعلمين والمعلمات .

وبهذا العرض الموجز تكون الباحثة قد تناولت نتائج الدراسة الميدانية

فيما يتعلق بتطبيق الاستبانة والمعالجة الإحصائية لها ، وفيما يلي تتناول الباحثة

دلالة الفروق الاحصائية بين استجابات أفراد العينة الثلاث (ذكور وإناث ، مؤهل متوسط - عال - فوق العالي ، خبرة حتى ٥ سنوات - من ٥ إلى ١٠ سنوات - أكثر من عشر سنوات) وذلك كالآتي : -

أ / استخدام T.Test للعينات المستقلة

الفروق بين الذكور والإناث

جدول رقم (١٥)

الفروق بين الذكور والإناث في البعد الأول من المحور الأول " البعد المعرفي "
يعرض الجدول التالي الفروق بين الذكور والإناث في البعد الأول من المحور الأول " البعد المعرفي "

المجموع ة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الذكور	٦٢.٥٧	٩.٩٨	٥٧٠	١.٧٢	غير دالة
الإناث	٦١.٠٨	١٠.٧٢			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في البعد المعرفي للمحور الأول ؛ وذلك لأن قيمة (ت) الجدولية لهذا البعد عند مستوى (٥ . ٠) تساوي (٩٦ . ١) وهي قيمة أكبر من قيمة (ت) المحسوبة ، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث حول الوعي المعرفي بمعايير الجودة الشاملة ، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج حريصون على المعرفة والتثقف فيما يتعلق بمعايير الجودة بالمدرسة التي يعملون بها ، وأنه لا فرق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بهذا الأمر ؛ لأن الرجل والمرأة أصبحا مطالبين بالوعي المعرفي بمعايير الجودة الشاملة في التعليم والسعي نحو التطبيق والممارسة لهذه المعايير .

جدول رقم (١٦)

الفروق بين الذكور والإناث في البعد الثاني من المحور الأول " البعد الوجداني "

يعرض الجدول التالي الفروق بين الذكور والإناث في البعد الثاني من المحور الأول " البعد الوجداني ": -

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الذكور	٤٨.٦٠	٧.٠٢	٥٧٠	١.٧١	غير دالة
الإناث	٤٧.٥٦	٧.٤٨			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في البعد الوجداني للمحور الأول ؛ وذلك لأن قيمة (ت) الجدولية لهذا البعد عند مستوى (٠.٥) تساوي (١.96) وهي قيمة أكبر من قيمة (ت) المحسوبة، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث حول الوعي الوجداني بمعايير الجودة الشاملة ، وهذا قد يرجع إلى أن إيمان الرجل والمرأة بأهمية الجودة الشاملة في التعليم قد لا يختلف ، وأن النواحي الوجدانية غالباً ما تكون واحدة بين الرجل والمرأة ، وخاصة فيما يتعلق بمصلحة العمل والتعامل مع الآخرين في محيط العمل .

جدول رقم (١٧)

الفروق بين الذكور والإناث في " أولاً " من المحور الثاني

يعرض الجدول التالي الفروق بين الذكور والإناث في " أولاً " من المحور الثاني : -

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الذكور	٣٦.٨٢	٧.٩١	٥٧٠	٠.٩٥	غير دالة
الإناث	٣٦.١٩	٧.٨٧			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أولاً من المحور الثاني ، وذلك لأن قيمة (ت) الجدولية لهذا الجزء عند مستوى (٠.٥) تساوي (1.96) وهي قيمة أكبر من قيمة (ت) المحسوبة ، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أولاً من المحور الثاني وقد يفسر ذلك بأن المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم الأساسي لا يختلفون حول دور إدارة المدرسة في دعم التطوير والتغيير نحو الجودة الشاملة بالمدرسة ، وأن إدارة المدرسة تعطي الفرصة

للمعلمين والمعلمات للمشاركة في برامج وأنشطة الجودة الشاملة بالمدرسة دون تمييز ، وهذا مؤشر جيد يدل على شيوع روح العدل والمساواة بين العاملين في مدراس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج ، وأن لإدارة المدرسة دوراً بارزاً في تحقيق ذلك .

جدول رقم (١٨)

الفروق بين الذكور والإناث في " ثانياً " من المحور الثاني

يعرض الجدول التالي الفروق بين الذكور والإناث في " ثانياً " من المحور الثاني : -

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الذكور	٣٦.٧١	٤.٩٥	٥٧٠	١.٨٧	غير دالة
الإناث	٣٥.٩٣	٥.٠٤			

ينضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في ثانياً من المحور الثاني ، وذلك لأن قيمة (ت) الجدولية لهذا الجزء عند مستوى (٠.٥) تساوي (٩٦ . 1) ، وهي قيمة أكبر من قيمة (ت) المحسوبة ، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في ثانياً من المحور الثاني ، وقد يرجع ذلك إلى أن الانتماء المهني للمدرسة موجود لدى المعلم الرجل والمعلمة الأنثى بحكم طبيعة العملية التعليمية التي تتطلب حب المهنة والانتماء لها ، ولا فرق في ذلك بين الرجل والمرأة .

استخدام تحليل التباين One- Way ANOVA

لحساب الفروق بين المؤهلات العلمية المختلفة

جدول رقم (١٩)

الفروق بين المؤهل العلمي (متوسط ، عال ، فوق عال) في البعد الأول من المحور الأول " البعد المعرفي " يعرض الجدول الآتي الفروق بين المؤهل العلمي (متوسط ، عال ، فوق عال) في البعد الأول من المحور الأول " البعد المعرفي ":-

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٧٠٨.٤٢٢	٢	٣٥٤.٢١١	٣.٣٤	دالة
داخل المجموعات	٦٠٣٣٣.٢٨٤	٥٦٩	١٠٦.٠٣٤		
المجموع	٦١٠٤١.٧٠٦	٥٧١			

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المؤهل العلمي (متوسط ، عال ، فوق عال) في البعد الأول من المحور الأول " البعد المعرفي "، والفروق دالة عند مستوى ٠.٠٠٥، وذلك لأن قيمة (ف) الجدولية تساوي (٢.٩٩) وهي قيمة أقل من قيمة (ف) المحسوبة ، وهذا معناه أن اثنين على الأقل من المؤهلات العلمية مختلفة ، وهذا يدل على وجود فروق بين المؤهلات العلمية في الوعي المعرفي بمعايير الجودة الشاملة وترى الباحثة أن هذا أمر طبيعي ؛ لأن اختلاف المؤهل العلمي يؤثر بالضرورة على ثقافة ومعرفة ووعي الأفراد ذوي المؤهلات المختلفة بما يدور حولهم ، وقد يكون الاختلاف بين ذوي المؤهل المتوسط والعالي ، أو بين ذوي المؤهل العالي وفوق العالي ، أو قد يكون الاختلاف بين ذوي المؤهلات الثلاث .

جدول رقم (٢٠)

الفروق بين المؤهل العلمي (متوسط ، عال ، فوق عال) في البعد الثاني في المحور لأول البعد الوجداني يعرض الجدول الآتي الفروق بين المؤهل العلمي (متوسط ، عال ، فوق عال) في البعد الثاني في المحور لأول البعد

الوجداني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٣٦.٠٧٩	٢	١١٨.٠٣٩	١.١٣٠	غير دالة
داخل	٥٩٤٦١.٨٢٤	٥٦٩	١٠٤.٥٠٢		

					المجموعات
			٥٧١	٥٩٦٩٧.٩٠٢	المجموع

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المؤهل العلمي (متوسط، عال، فوق عال) في البعد الثاني من المحور الأول "البعد الوجداني" وذلك لأن قيمة (ف) الجدولية وهي (99 . ٢) كانت أكبر من قيمة (ف) المحسوبة، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي المؤهلات العلمية المختلفة حول الوعي الوجداني بمعايير الجودة الشاملة، وترى الباحثة أن هذا قد يرجع إلى أن النواحي الوجدانية والمشاعر والعواطف مشتركة بين جميع الناس بغض النظر عن مؤهلاته العلمية.

جدول رقم (٢١)

الفروق بين المؤهل العلمي (متوسط، عال، فوق عال) في أولاً من المحور الثاني
يعرض الجدول التالي الفروق بين المؤهل العلمي (متوسط، عال، فوق عال) في أولاً من المحور الثاني:

-

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣٤٧.٣٧٥	٢	١٧٣.٦٨٧	١.٦٥٣	غير دالة
داخل المجموعات	٥٩٧٨١.٦١٨	٥٦٩	١٠٥.٠٤٦		
المجموع	٦٠١٢٨.٩٩٣	٥٧١			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المؤهل العلمي (متوسط، عال، فوق عال) في أولاً من المحور الثاني، وذلك لأن قيمة (ف) المحسوبة أقل من قيمة (ف) الجدولية، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي المؤهلات العلمية المختلفة حول دور مدارس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج في دعم التطوير والتغيير نحو الجودة الشاملة، وقد يرجع ذلك الجو العائلي الذي يسود مدارس التعليم الأساسي ومعاملة مدير المدرسة للعاملين معه في المدرسة بالعدل والمساواة وعدم التفرقة بينهم من أجل صالح المدرسة والنهوض بها.

جدول رقم (٢٢)

الفروق بين المؤهل العلمي (متوسط ، عال ، فوق عال) في ثانياً من المحور الثاني
يعرض الجدول التالي الفروق بين المؤهل العلمي (متوسط ، عال ، فوق عال) في ثانياً من المحور الثاني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٢٥.٩١٥	٢	١١٢.٩٥٨	١.٧٣٧	غير دالة
داخل المجموعات	٣٦٩٩٨.٠٧٨	٥٦٩	٦٥.٠٢٣		
المجموع	٣٧٢٢٣.٩٩٣	٨٧١			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المؤهل العلمي (متوسط ، عال ، فوق عال) في ثانياً من المحور الثاني ، وذلك لأن قيمة (ف) المحسوبة أقل من قيمة (ف) الجدولية وهي (٢.٩٩) ، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة من ذوي المؤهلات العلمية المختلفة فيما يتعلق بثانياً من المحور الثاني ، وقد يرجع ذلك إلى أن الانتماء المهني للمؤسسة التي يعمل بها الفرد لا تتأثر بالمؤهل العلمي له ، وإنما حب الفرد لمهنته وإخلاصه لها يجعله يشعر بالانتماء والولاء لها مهما عانى في سبيل ذلك ، وهذا ما تحقق بالنسبة لعينة الدراسة من ذوي المؤهلات العلمية المختلفة بمدارس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج .

استخدام تحليل التباين One- Way ANOVA

لحساب الفروق بين سنوات الخبرة المختلفة

جدول رقم (٢٣)

الفروق بين سنوات الخبرة (حتى ٥ سنوات ، من ٥-١٠ سنوات ، أكثر من ١٠ سنوات) في البعد الأول
في المحور الأول البعد المعرفي

يعرض الجدول التالي الفروق بين سنوات الخبرة (حتى ٥ سنوات ، من ٥-١٠ سنوات ، أكثر من ١٠

سنوات) في البعد الأول في المحور الأول البعد المعرفي : -

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٦٥٤.٤٧٧	٢	٣٢٧.٢٣٨	٢.٩٨٣	دالة
داخل المجموعات	٦٢٤٢٧.٤٢٥	٥٦٩	١٠٩.٧١٤		
المجموع	٦٣٠٨١.٩٠٢	٥٧١			

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة (حتى ٥ سنوات ، من ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) في البعد الأول من المحور الأول " البعد المعرفي" ، والفروق دالة عند مستوى ٠.٠٠٥. وهذا معناه أن اثنين على الأقل من سنوات الخبرة مختلفة ، وترى الباحثة أن الفروق قد تكون لصالح أفراد عينة الدراسة من ذوي سنوات الخبرة من ٥ إلى ١٠ سنوات وأكثر من ١٠ سنوات ، وذلك لأن طول سنوات الخبرة تعطي لصاحبها الفرصة الكافية للمعرفة والاطلاع والتثقيف ، أو قد تكون الفروق لصالح المجموعات الثلاث بمعنى أن المعلم حديث التخرج والتعيين قد يكون لديه وعي معرفي بكل ما يدور حوله بحكم اطلاعه على المصادر الحديثة للحصول على المعلومات المتنوعة ، والمعلم الذي تتراوح مدة خبرته بين ٥ إلى ١٠ سنوات يكون لديه من الوعي والخبرة ما يجعله قادرا على التفاعل مع ما يدور حوله من قضايا وأحداث تهم المجتمع والتعليم ومنها الجودة الشاملة أما المعلم الذي تزيد مدة خبرته عن ١٠ سنوات فقد يكون بحكم معاشته لما يدور في المجتمع من أحداث وقضايا على وعي بكل ما يدور حوله في المجتمع أو المدرسة .

جدول رقم (٢٤)

الفروق بين سنوات الخبرة (حتى ٥ سنوات ، من ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) في البعد الثاني من المحور الأول "البعد الوجداني"

يعرض الجدول التالي الفروق بين سنوات الخبرة (حتى ٥ سنوات ، من ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) في البعد الثاني من المحور الأول "البعد الوجداني" :-

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٨٧٢.٩٩٦	٢	٩٣٦.٤٩٨	٣.٦٣٨	دالة
داخل المجموعات	١٤٦٤٦٠.٩	٥٦٩	٢٥٧.٤٠١		
المجموع	١٤٨٣٣٣.٩	٥٧١			

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة (حتى ٥ سنوات ، من ٥-١٠ سنوات ، أكثر من ١٠ سنوات) في البعد الثاني من المحور الأول "البعد الوجداني" ، والفروق دالة عند مستوى ٠.٠٠٥. وهذا معناه أن اثنين على الأقل من سنوات الخبرة مختلفة ، فقد تكون المجموعة الأولى والثالثة ، وقد يرجع ذلك إلى أن

المجموعة الأولى تشعر بالحماس لكل ما هو جديد ويسعى إلى تطوير العملية التعليمية ، وهذا في نظر الباحثة أمر طبيعي ؛ فغالبا المعلمين حديثي التعيين أو التخرج يكونون متحمسين ، ولديهم من النشاط ما يجعلهم قادرين على تنفيذ برامج وأنشطة الجودة الشاملة بالمدرسة التي يعملون بها ، أما المجموعة الثالثة فقد يكونون نتيجة الأعباء الملقة على عاتقهم وكثرة الهموم التي يعانون منها غير قادرين على الاهتمام ببرامج الجودة الشاملة أو غير متحمسين لها .

جدول رقم (٢٥)

الفروق بين سنوات الخبرة (حتى ٥ سنوات ، من ٥-١٠ سنوات ، أكثر من ١٠ سنوات) في أولاً من المحور الثاني

يعرض الجدول التالي الفروق بين سنوات الخبرة (حتى ٥ سنوات ، من ٥-١٠ سنوات ، أكثر من ١٠ سنوات) في أولاً من المحور الثاني :-

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣٦.١١٨	٢	١٨.٠٥٩	٠.٢٦٧	غير دالة
داخل المجموعات	٣٨٥٠٩.٦٩٣	٥٦٩	٦٧.٦٨٠		
المجموع	٣٨٥٤٥.٨١١	٥٧١			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة (حتى ٥ سنوات ، من ٥-١٠ سنوات ، أكثر من ١٠ سنوات) في أولاً من المحور الثاني ، حيث إن قيمة (ف) المحسوبة أقل من قيمة (ف) الجدولية ، وهذا يعني أن المجموعات الثلاث لسنوات الخبرة بالنسبة لعينة الدراسة ليس لديهم فروق فيما يتعلق بدور المدرسة في دعم التطوير والتغيير نحو الجودة الشاملة ، وترى الباحثة أن هذا يدل على أن مدارس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج تسعى إلى تحقيق الجودة الشاملة وتنفيذ برامجها في مدارسها وفي أنشطتها .

جدول رقم (٢٦)

الفروق بين سنوات الخبرة (حتى ٥ سنوات ، من ٥-١٠ سنوات ، أكثر من ١٠ سنوات) في ثانياً من المحور الثاني يعرض الجدول التالي الفروق بين سنوات الخبرة (حتى ٥ سنوات ، من ٥-١٠ سنوات ، أكثر من ١٠ سنوات) في ثانياً من المحور الثاني :-

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٦٥.١٧٤	٢	١٣٢.٥٨٧	١.٢١٥	غير دالة
داخل المجموعات	٦٢١٠٣.٨١٩	٥٦٩	١٠٩.١٤٦		
المجموع	٦٢٣٦٨.٩٩٣	٥٧١			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة (حتى ٥ سنوات ، من ٥-١٠ سنوات ، أكثر من ١٠ سنوات) في ثانياً من المحور الثاني حيث إن قيمة (ف) المحسوبة أقل من قيمة (ف) الجدولية ، ويمكن تفسير ذلك بأن الانتماء المهني للمدرسة ليس له علاقة بسنوات الخبرة ، لأن المعلم ينبغي أن يعتبر المدرسة بيته الثاني الذي يجب أن يخلص له وينفاني في خدمته ، والنهوض به ، وأنه كلما طالت مدة وجوده فيها كلما تعلق بها واشتد انتماءه لها .

وبهذا العرض تكون الباحثة قد تناولت الفروق بين عينات الدراسة المختلفة فيما يتعلق بمحاور الاستبانة أداة الدراسة ، وفيما يلي تتناول التصور المقترح لتدعيم وتنمية الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في محافظة سوهاج.

التصور المقترح لتدعيم وتفعيل الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة

التعليم الأساسي :

من منطلق أن الهدف الرئيس للدراسة يتمثل في استقرار واقع الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج ، كان لازماً صياغة كيفية تدعيم وتفعيل هذا الوعي في صورة تصور مقترح له فلسفة ومركزات وأهداف وإجراءات و ضمانات .

١ - فلسفة التصور المقترح :

من منطلق أن الجودة لابد أن تتضمن رؤية شمولية ، بمعنى أن الجودة ليست قاصرة على تحسين المنتج ، وإنما هي سعي لتحسين مختلف عناصر العملية التعليمية أو المنظومة التعليمية ، وبالتالي فالجودة بلا شك تتطلب معلماً جيداً وإدارة جيدة ومدرسة بإمكانات جيدة .

ومن منطلق أن المعلم هو حجر الأساس في العملية التعليمية ، وهو العمود الفقري في هذه العملية ، فهو صاحب رسالة إنسانية سامية عبر العصور ؛ لذا فإن وعي المعلم بمعايير الجودة الشاملة وكيفية تطبيق نظمها في التعليم أضحت ضرورةً عصريةً ، وبناءً على هذه المقدمات تتشكل فلسفة التصور المقترح فيما يلي :

- أن الجودة الشاملة تمثل مطلباً جوهرياً للإنسان والجماعة والمجتمع، إذ من خلالها وعن طريقها تتحقق الأهداف المنشودة سواء أكانت مادية أم معنوية، مع مراعاة أن تحقيقها يتطلب بذل جهوداً مضيئة ومستمرة.
- أن الجودة الشاملة أصبحت حاجة أساسية للتعليم وهي أكثر ضرورة للقائم بالعملية التعليمية وهو المعلم ، فهو العنصر الأصيل لتحقيق الجودة الشاملة في الإنسان ومن ثم في غيره.
- أن الوعي ونشر ثقافة الجودة الشاملة في أية مؤسسة هو أول خطوات تحقيق الجودة في هذه المؤسسة.
- أن هذا الوعي ينبغي أن يشمل مختلف الأبعاد المعرفية والوجدانية والتطبيقية السلوكية.

٢ - الأسس التي تركز عليها فلسفة التصور المقترح :

- تركز فلسفة التصور المقترح على مجموعة من الأسس أهمها :
 - أن التعامل مع المتغيرات المختلفة يتطلب قوى بشرية قادرة على التكيف مع هذه المتغيرات ، والإيمان بقضايا التغيير .
 - أن الارتقاء بمستوى التعليم بمرحلة التعليم الأساسي من أهم الاحتياجات الأساسية للحاق بالتقدم والنمو المعرفي في كافة مجالات الحياة .

- أن المعلم في مرحلة التعليم الأساسي هو من يحفز بشكل جيد لتقديم أفضل ما عنده وبذل أقصى جهده بإخلاص حقيقي لمهنته وعمله ، وسعي للتفوق فيها وهو معلم يجعل معياره لقياس نجاحه نتائج طلابه .
- أن المعلم الجيد الذي ينفذ الجودة ويتخذها استراتيجية له ، لابد أن يكون على قناعة بها.
- ٣ - أهداف التصور المقترح : -
 - من خلال ما سبق عرضه من فلسفة للتصور المقترح ومركزاته ، يمكن تحديد أهداف التصور المقترح لتدعيم وتفعيل الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي على النحو التالي : -
 - تحديد معايير الجودة الشاملة التي ينبغي أن يكون المعلم في مرحلة التعليم الأساسي على وعي بها .
 - التعرف على مؤشرات كل معيار وإجراءات تحقيق كل مؤشر في مدارس مرحلة التعليم الأساسي .
 - تحديد النتائج المتوقعة من تطبيق المعايير والمؤشرات المرتبطة بها .
 - تحديد متطلبات تنمية الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي.
- ٤ - متطلبات تطبيق التصور المقترح : -
 - تشجيع التغيير والتطوير المستمر بهدف تحسين الأنشطة وإنجازات التلاميذ .
 - عقد ندوات ولقاءات داخل المدرسة للتوعية بأهمية الجودة الشاملة وكيفية تطبيق معاييرها المختلفة .
 - تشجيع المعلمين على حضور الدورات التدريبية الخاصة ببرامج الجودة الشاملة وأنشطتها ، مع توفير كافة متطلبات حضور هذه الدورات والاستفادة منها .
 - أن يكون مدير المدرسة قائدا صاحب رؤية في خلق وقائع تربوية تطلق قوى الإبداع بين تلاميذ ومعلمي مدرسته .

- ٣ - إجراءات تحقيق التصور المقترح :
- نشر ثقافة الجودة الشاملة وهذه مسئولية الإدارات العليا .
 - اعتبار المعلم اللبنة الأساسية لتطبيق معايير الجودة الشاملة من خلال العمل بروح الجماعة وتكوين فرق للعمل الجماعي .
 - تفويض الصلاحيات ؛ فإن ذلك يعزز الثقة بين الإدارة والمعلمين .
 - زيادة الاهتمام بالمعلم وإتاحة الفرصة للمشاركة في صنع القرار وتفعيل طرق التحفيز المادية والمعنوية كوسائل من وسائل تحسين الأداء .
 - ضرورة التأكيد على أن تكون الجودة وتحسين الأداء قيمة ذاتية لدى كل معلم من معلمي مرحلة التعليم الأساسي ، حتى يتسنى لهم الاستمرار في التحسن والتنمية .
 - إجراء دراسات تحليلية عن المعوقات التي تحول دون تنمية الوعي بمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي .

- ٤ - ضمانات تحقيق التصور المقترح :
- نشر ثقافة الجودة بعد توفير مستلزماتها .
 - إعادة المكانة للمدرسة كمركز تعلم ومناورة اجتماعية ، ويقع ضمن هذا الإطار ضرورة إعادة الاعتبار والمكانة للمعلم .
 - تغيير فلسفة الإدارة لتتخلى عن المركزية ، وتأخذ بدرجة عالية من المركزية بما يجعل من المدارس وحدات ذات شخصية قادرة على اتخاذ القرار لتحسين كيانها والمحافظة عليه وفقا لرؤية خاصة بها نابعة من ذاتها وظروفها وبيئتها .

- البحوث والدراسات المقترحة :
- في ضوء نتائج هذه الدراسة وتوصياتها تقترح الباحثة إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتعلق بهذا المجال ومنها :
 - ١ - إجراء دراسة عن أثر حصول بعض مدارس التعليم الأساسي على الجودة والاعتماد على أداء العاملين بها بعد الاعتماد .
 - ٢ - إجراء دراسة حول متطلبات نشر الوعي بثقافة الجودة الشاملة لدى المعلمين بالمدارس المصرية .

- ٣- إجراء دراسة عن كيفية تطبيق معايير الجودة الشاملة بمدارس التعليم الفني الصناعي في مصر من أجل النهوض بهذا النوع من التعليم .
- ٤- إجراء دراسة مقارنة حول برامج ضمان الجودة والاعتماد في التعليم بين الدول العربية والدول الأوروبية .
- ٥- إجراء دراسة عن دور نظريات جودة التعليم وفاعلية المؤسسة التعليمية في تحقيق الإصلاح التعليمي في مدارس التعليم الأساسي في مصر .

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية : -

- ١- ابن منظور ، لسان العرب، الجزء السادس، القاهرة: دار المعارف، د . ت.
- ٢- السيد علي إسماعيل إبراهيم، " تفعيل المشاركة المجتمعية بالتعليم الثانوي الصناعي بمحافظة بورسعيد في ضوء معايير الجودة والاعتماد "، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة بورسعيد ، ٢٠١٢ م .
- ٣- الهيئة القومية لضمان وجودة التعليم، ٢٠١٤ م .
- ٤- أحمد إبراهيم أحمد ، الاتجاهات المعاصرة في التطوير التنظيمي بالمدارس ، القاهرة : دار الفكر العربي، ٢٠١١ م .
- ٥- أحمد بن حسن بن سالمين الزعابي، "مستوى الوعي بحقوق الإنسان لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان"، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، ٢٠١٣ م.
- ٦- أحمد محمود عبد المطلب، مظاهر الحماية الدولية لحقوق الطفل ودور التربية في التوعية بتلك المظاهر وحماية هذه الحقوق ، سوهاج: دار محسن للطباعة، ٢٠٠٢ م .
- ٧- أحمد نصحي أنس الشربيني، " الكفاية الداخلية للتعليم الثانوي العام في مصر في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة دراسة مستقبلية " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ٢٠٠٨ م .
- ٨- أسامة محمد سيد علي، التخطيط الاستراتيجي وجودة التعليم واعتماده ، كفر الشيخ: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٩ م .
- ٩- أسامة محمد سيد علي و محمد أبو حسيبة مرسى ، الطريق للإصلاح إدارة الجودة الشاملة ، كفر الشيخ : دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ٢٠١٠ م .

- ١٠- أشرف السعيد أحمد محمد " بعض مؤشرات جودة التعليم الجامعي مع التطبيق علي كليات التربية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ٢٠٠١ م .
- ١١- أشرف السعيد أحمد محمد ، " بعض مؤشرات جودة التعليم الجامعي مع التطبيق علي كليات التربية " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ٢٠٠١ م .
- ١٢- ، " إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية رؤية إسلامية " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ٢٠٠٥ م .
- ١٣- بدوى محمود الشيخ ، الجودة الشاملة في العمل الإسلامي ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ٢٠٠٠ م .
- ١٤- جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيرى كاظم ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، الطبعة الثانية ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٨٧ م .
- ١٥- جمال الدين محمد بن منظور ، لسان العرب ، مادة جود ، القاهرة : دار الحديث ، ١٤٢٣ هـ .
- ١٦- جيلان جمعة محمد الطناني ، " برنامج مقترح لتدريب معلمات الاقتصاد المنزلي قائم على معايير الجودة الشاملة وأثره على تنمية جوانب التنمية المهنية " ، رسالة دكتوراه ، كلية الاقتصاد المنزلي ، جامعة حلوان ، ٢٠٠٩ م .
- ١٧- خالد محمد الزواوي ، الجودة الشاملة في التعليم - أسواق العمل في الوطن العربي " ، القاهرة : مجموعة النيل العربية ، ٢٠٠٨ م .
- ١٨- رجاء محمود علام ، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ، القاهرة : دار النشر للجامعات ، ١٩٨٩ م .
- ١٩- رضا بخيت مصطفى محمد ، " الأبعاد التربوية لثقافة الجودة والاعتماد لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، ٢٠١٢ م .

- ٢٠- زين الدين محمد بن أبي بكر الرازي ، مختار الصحاح ، تحقيق أحمد إبراهيم زهوة ، بيروت : دار الكتاب العربي ، ١٤٢٣ هـ .
- ٢١- شيماء محروس سيد ، " إمكانية تطبيق معايير الجودة في مؤسسات التربية الخاصة في محافظة أسيوط في ضوء الاستفادة من التجارب العالمية : دراسة تقييمية " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ٢٠١١ م .
- ٢٢- طلعت عبد الحميد وآخرون ، الحداثة وما بعد الحداثة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ٢٠٠٤ م .
- ٢٣- عبد الحميد عبد الفتاح عبد الحميد شعلان ، " السياسية التعليمية في مصر وانعكاساتها على تحقيق الجودة الشاملة في إدارة المدرسة الثانوية العامة " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة بنها ، ٢٠١٠ م .
- ٢٤- علي السلمي ، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للأيزو ، القاهرة : دار غريب ، ١٩٩٩ م .
- ٢٥- علي السيد محمد الشخبي ، علم اجتماع التربية المعاصرة (تطوره - منهجيته - تكافؤ الفرص التعليمية) القاهرة : دار الفكر العربي ، ٢٠٠٩ م .
- ٢٦- عماد شوقي سيفين ، المعلم في عصر العولمة والمعلومات ، القاهرة : عالم الكتب ، ٢٠١١ م .
- ٢٧- فؤاد البهي السيد ، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، الطبعة الثالثة ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٧٩ م .
- ٢٨- فاروق عبده فليح ، اقتصاديات التعليم ، عمان : دار المسيرة ، ٢٠٠٣ م .
- ٢٩- فتحي درويش محمد عشية ، " الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري : دراسة تحليلية " مجلة اتحاد الجامعات العربية ، العدد الثالث ، يوليو ٢٠٠٠ م .
- ٣٠- فريد زين الدين ، المنهج العلمي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات العربية ، القاهرة : دار الكتب ، ١٩٩٦ م .

- ٣١- لبنى عبد الرحمن السيد متولى ، " تطوير إدارة مدارس التعليم الابتدائي باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحقيق الجودة الشاملة بها : دراسة حالة في محافظة بورسعيد " ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة بورسعيد ، ٢٠١٢ م .
- ٣٢- لويد دوبينز ، كلير كرادفورد ، إدارة الجودة - التقدم والحكمة وفلسفة ديمنج ، ترجمة حسين عبد الواحد ، القاهرة : الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية ، ١٩٩٧ م .
- ٣٣- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي ، القاموس المحيط ، الجزء الرابع ، القاهرة : دار الحديث ، د . ت .
- ٣٤- مجدي عبد الوهاب قاسم وفاطمة الزهراء سالم محمود ، تفعيل جودة التعليم في القرن الحادي والعشرين مدخل حل المشكلات ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ٢٠١١ م .
- ٣٥- مجدي عزيز إبراهيم ، الإبداع وجودة التعليم والتعلم ، القاهرة : عالم الكتب ، ٢٠٠٩ م .
- ٣٦- محمد السيد محمد إسماعيل ، " متطلبات الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي في مصر - جامعة سوهاج نموذجًا " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية بسوهاج ، جامعة سوهاج ، ٢٠١٢ م .
- ٣٧- محمد عبد الحميد ، البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم ، القاهرة : عالم الكتب ، ٢٠٠٥ م .
- ٣٨- محمد وجيه الصاوي ، " نحو معايير لأداء رئيس القسم الأكاديمي من وجهة نظر أساتذة الجامعات " ، المؤتمر السنوي الثالث عشر بعنوان " الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية " ، جامعة القاهرة : كلية التربية ببني سويف بالتعاون مع الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية والمنعقد في الفترة من ٢٤-٢٥ يناير ٢٠٠٥ م .
- ٣٩- محمد وجيه الصاوي ، وحمد فالح الرشيد ، التعليم الابتدائي الواقع والمأمول ، الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، ١٩٩٩ م .

٤٠- محمود عز الدين عبد الهادي ، " نماذج عالمية في الاعتماد وضمان الجودة

للمؤسسات التعليمية - دراسة حالة " ، المؤتمر العلمي السنوي الثالث

جامعة القاهرة ، كلية التربية ببني سويف في الفترة من ٢٤-٢٥ يناير

٢٠٠٥ م .

٤١- محمود كامل الناقة ، " حديث عن جودة إعداد المعلم " إطار فكري " المؤتمر

العلمي الرابع - الدولي الأول بعنوان " جودة كليات التربية والإصلاح

المدرسي " ، المنعقد في جامعة جنوب الوادي بقنا في الفترة من ٤-٥

أبريل ٢٠٠٧ م .

٤٢- محمود محمد حافظ عبد الله ، مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير

التعليمية ، دسوق : دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع ، ٢٠١٢ م.

٤٣- — ، "مدى توفر مؤشرات الجودة التعليمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر

في ضوء المعايير القومية للتعليم: دراسة ميدانية"، رسالة ماجستير، كلية

التربية، جامعة سوهاج، ٢٠١٠ م.

٤٤- مدحت إبراهيم محمد الطويل ، " دراسة تقييمية للقرارات الوزارية المرتبطة

بالجودة والاعتماد التربوي في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي ، رسالة

ماجستير ، كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ ، ٢٠١٢ م .

٤٥- مروة مصطفى محمد محمد جودة ، " السلوك التنظيمي وعلاقته بإدارة الجودة

الشاملة في التعليم الجامعي " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة

أسيوط ، ٢٠١٢ م .

٤٦- منصور عويدات سالم وأحمد إبراهيم الجوهري ، " برامج إعداد المعلم في

ضوء مفهوم الجودة كأحد التحديات المصاحبة للعلومة " ، المؤتمر

العلمي الرابع - الدولي الأول بعنوان " جودة كليات التربية والإصلاح

المدرسي " المنعقد في جامعة جنوب الوادي بقنا في الفترة من ٤-٥

أبريل ٢٠٠٧ م .

٤٧- نعيم حبيب جعيني ، " درجة وعي طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن للمفاهيم التربوية الحديثة وتمثلهم لها " ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد التاسع عشر ، العدد الثاني ، ٢٠٠٣ م .

٤٨- هشام فتوح عناني إبراهيم ، " متطلبات تطوير الأداء المدرسي بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء مؤشرات الجودة التعليمية " رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ٢٠٠٩ م .

٤٩- وائل كمال الدين هاشم مصطفى، " تصور مقترح لبعض مؤشرات الجودة بمدارس التعليم العام الملحق بها فصول دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة سوهاج "، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٢٠١٢ م.

٥٠- وزارة التربية والتعليم ، بيان بأعداد المدرسين على مستوى المرحلة والتبعية للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤ م ، مديرية التربية والتعليم بسوهاج ، الإدارة العامة للمعلومات .

٥١- ولاء شوقي شفيق يونس ، " تقويم التدريب الميداني في ضوء معايير الجودة الشاملة ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية الرياضية ، جامعة حلوان ، ٢٠١٢ م .

٥٢- يوسف مصطفى القاضي ، مناهج البحوث وكتابتها ، الرياض : دار المريخ للنشر ، ١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤ م .

٥٣- Admin ، " الجودة الشاملة في التعليم .. تعريفها وأهميتها ومبادئها وأهدافها " ، متاح على : - ezdelksr - azhr- forumegypt . net / t8 - topic تم الرجوع إليه بتاريخ ٥/٨/٢٠١٤ م .

٥٤- جامعة بابل " ضمان الجودة والأداء الجامعي " - مفاهيم الجودة الشاملة . معايير الجودة الجامعية " ، متاح على : -

<http://iso.uobaylon.edu.14/qualityscales.aspx>

تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٤/١/٢٠١٤ م .

٥٥- جبر بن حمود بن جبر النعيمي ، " اتجاهات القيادات الأمنية نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة " ، رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا ، جامعة نايف العربية ، ٢٠٠٦ م . متاح على : -

www.creativity.ps/library/datanew/cre616.pdf

تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٤/٥/٢٠١٤ م .

٥٦- رأفت الجندي ، " معوقات تطبيق الجودة الشاملة بالمدارس المصرية " ، متاح على : - . [www. Raafat2 . com / t11651- topic](http://www.Raafat2.com/t11651-topic) . تم الرجوع إليه بتاريخ ٥ / ٨ / ٢٠١٤ م .

٥٧- صالح محمد القرا ، " مفهوم إدارة الجودة الشاملة ، متاح على :- [Squrra .word press . com](http://Squrra.wordpress.com)

تم الرجوع إليه بتاريخ ١٦/١/٢٠١٤ م .

٥٨- عبد الرحيم محمد ، " الجودة الشاملة المفهوم وفلسفة التطبيق " ، متاح على : - . [drabdo68@yahoo. Com](mailto:drabdo68@yahoo.Com) . تم الرجوع إليه بتاريخ ٤/٨/٢٠١٤ م .

٥٩- مصطفى محمد أحمد الكرداوي ، " أثر تطبيق مشروعات الجودة والاعتماد الأكاديمي على ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بالجامعات المصرية " ، متاح على - : [Kenana online . com](http://Kenanaonline.com).

تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٤/٥/٢٠١٤ م .

ثانياً : المراجع الأجنبية :-

- 1- Anderson, L .w. , krathwohl, D.R., airasion, P.W., cruik shank, k.A., mayer, R.E., pintrich, P. R. Raths, j.,wittrock, M.C. (2000). Ataxonary for learning, teaching and Assessing : arevision of Bloom,s taxonomy of Educational objectives. New York : pearson, ally & Bacon.

متاح على :-

www.id4arab.com/2013/o7blog-post20-htmltt.uwsu58٦Jips.

تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠١٤/٢/١٩م .

- 2- Anitra Nic de Manning, " Identifying Quality Management Practices used within Holmes partners ph. Of Education , Ed. D. university Pf pittsbusgh, 2000, at Digital Dissertations.
- 3- Budgol, Marker : The Implementation of The TQM in Poland, The TQM Magazine, vol. 17, No.2, 2005.
- 4- Cheng , y. Quality Assurance In Education, Internal , Interface and Future, Journal of Quality in Education , vol, 11, No.4, 2003.
- 5- El Maimani , Bassam, Factors Leading to successful Application of Improvement Tools For Quality Management , PhD .thesis, U.S.A University of Missouri, 2004.
- 6- Ellen J. Goucher and Richard j . Coffey, Total Quality in Health care: from Theory to practice, San Francisco : Jossey – Bassinc . Publisher, 1993.
- 7- Hama linen , kauko & etal, Standards, Criteria and Indicators in Programme Accreditation and Evaluation in western Europe , UNESCO : Bucharest , 2004.
- 8- Jacque lines, Gold berry & Bryan R. Cole, " Quality Management In Education : Building Excellence and Equity in student performance, Quality Management journal , vol (9) , No (4) , October 2002.
- 9- James Teboul Managing Quality . Dynamics, London : prentice Hall International (UK) Ltd, 1991.
- 10- Joseph. R. Jablonski, Implementing Total Quality Management : An overview, (San Diego : p Feiffer & Company, 1991) .
- 11- Kerr, Hassan : The Relation Ship Between Total Quality Management practices and organizational performance In Service organizations, The TQM Magazine, vol.15, No 4, 2003.
- 12- Laura A. Liswoud, serving Right : innovative and powerful customer Retention strategies, (New York : Harper business, 1990).
- 13- Pond, w . m Twenty First Century Education and Training Implications for Quality Assurance, The Internet and Higher Education, vol, 4 , 2002.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

استراتيجية مقترحة لتفعيل دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني

إعداد

الدكتورة / خديجة عبدالعزيز على إبراهيم

المدرس بقسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة سوهاج

المجلة التربوية - العدد التاسع
والثلاثون - يناير ٢٠١٥م

مقدمة :

يسعى المجتمع المصري في الوقت الحالي إلى مواجهة عديد من المشكلات الاقتصادية التي تقف حجر عثرة في سبيل النمو والتقدم الاقتصادي والاجتماعي ولمواجهة هذه المشكلات الاقتصادية لابد من استغلال جميع الثروات المتاحة بالمجتمع المصري سواء أكانت هذه الثروات طبيعية أم بشرية ، والثروة البشرية لها دور كبير في النمو الاقتصادي لأنها هي التي تستثمر الشق الآخر من الثروة وهو الثروة الطبيعية ، ولكي تقوم الثروة البشرية بهذا الدور الاقتصادي وتدفع عجلة التنمية لابد من إعدادها بشكل جيد عن طريق التعليم والتدريب "ولقد أصبح من المسلم به اليوم لدى علماء التربية والاقتصاد على السواء أن الثروة البشرية بالنسبة لعملية الإنتاج لا تقل أهمية عن أهمية رأس المال المادي نفسه". (محمد مرسى، ١٩٩٨، ٨٥)

ويسهم التعليم بجميع مراحله في إعداد الثروة البشرية عن طريق التعليم والتدريب ولابد أن يكون هذا الإعداد على أسس قوية بحيث يتفق مع احتياجات المجتمع الفعلية من القوى البشرية المؤهلة والمدرّبة من ناحية الكم والنوع.

ولكي يتم ذلك لابد أن يكون التعليم بالمدارس والجامعات تعليمًا من أجل المهنة Education for job حيث إن التعلم لم يعد رفاهية بل أصبح من أهم أهدافه الإعداد للعمل، "وإحداث التقارب بين التعليم والعمل يأتي من منطلق العلاقة بين التعليم والتنمية الاقتصادية ، والاجتماعية، والتي تفرض على التعليم ضرورة إعداد الموارد البشرية اللازمة لتحقيق هذه التنمية الاقتصادية والاجتماعية المنشودة". (محمد عزب، ٢٠١١، ١٢٩).

ولقد أصبح ربط التعليم بالعمل ضرورة وحتمية توجب تقارب التعلم والعمل لتحقيق الرخاء والقضاء على البطالة والمشكلات المترتبة عليها، ولقد اهتمت الساسة في العالم بأعداد الذين يعملون والذين لا يعملون والعمل على إدخالهم سوق العمل، وذلك لأن العاطلين يسببون إرباكاً وحيرة للساسة في جميع الدول بسبب كثرة المشاكل التي تترتب على ذلك.

(Lisbeth, B. & Yantelovich, D., 2000,7)

ويحتم ذلك على العاملين بالتعليم غرس قيمة العمل لدى الطلاب وجعلهم يفكرون ويخططون لمهنة الغد التي سوف يلتحقون بها.

ومن أهم مراحل التعليم والتي يمكن أن تقوم بدور هام في حياة المتعلمين هي المرحلة الثانوية حيث

يفترض أن يعد الطالب بها إعدادا شاملا متكاملا مزودا بالمعارف والمعلومات الأساسية التي تبني شخصيته

من جميع جوانبها النفسية والاجتماعية والعقلية والبدنية والروحية، حيث ينظر لهذه المرحلة باعتبارها هي التي تعده للالتحاق بالدراسة الجامعية ، وأنها مرحلة تعمل على تأهيل الطلاب واستثمار قدراتهم وإمكانياتهم العقلية خاصة أن مرحلة التعليم الثانوي تقابل مرحلة المراهقة الوسطي لدي الطلاب وهي المرحلة التي تظهر وتكتمل بها القدرات المختلفة لدي المراهق وكذلك يبدأ المراهق في تكوين الاتجاهات والميول الإيجابية والسلبية الخاصة بنمط شخصيته (السر سليمان ، ٢٠٠٩ ، ١٧٠-١٧٨).

ويبدأ لدي المراهق في هذه المرحلة الميل نحو المهنة ويتبلور لدي المراهق التخصص ويتضح ويخطو المراهق خطوات كبيرة نحو الاستقرار على مهنة معينة (نائل أحرص وتاج السر الشيخ ، ٢٠١٠ ، ٢٢٢-٢٢٥).

ويمكن استغلال ذلك في قيام التعليم الثانوي بدور كبير في مساعدة الطلاب على بلورة التخصص لديهم، ونشر الوعي لديهم بالمهن المتاحة في سوق العمل حتى يستطيع أن يختار وينتقي منها ما يتناسب مع ميوله وقدراته ، ومن ثم يستطيع أن يجد طريقة واضحة ومحددا عند التحاقه بالتعليم الجامعي ومن بعده بسوق العمل مستقبلا.

ولقد واجه التعليم الثانوي العام في مصر مشكلة في غاية الخطورة، وهي عزوف الطلاب عن الالتحاق بالقسم العلمي بشكل كبير حيث وصلت نسبة الطلاب بالقسم العلمي إلى أدنى مستوياتها في تاريخ التعليم الثانوي العام في مصر وهو ما قامت بدراسته عدة دراسات منها (دراسة محمد عثمان ، ٢٠١٠ ، ودراسة د. أحمد عبد المنعم ، ٢٠١٠ ، ودراسة بدرية

حسانين ، ٢٠١٠ ، ودراسة كوثر الشريف ، ٢٠١٠ ، ودراسة مديحة عبادة ، ٢٠١٠ ، وكذلك دراسة عبد السلام مصطفى عبد السلام ، ٢٠١٣م).

وهذه المشكلة لها أسباب كثيرة ولكن على رأسها عدم وجود توجيه أو إرشاد مهني يساعد الطلاب في الاختيار التعليمي والمهني ، و يمكن أن يسهم التعليم الثانوي في نشر الوعي المهني لدي الطلاب ويقوم بعدة أدوار في مساعدة الطلاب وتوجيههم مهنيًا بعد الوقوف بجانبهم لاكتشاف قدراتهم وميولهم واستعداداتهم ومن ثم تعريفهم المهن المتاحة بسوق العمل.

يستطيع التعليم العام الثانوي أن يساعد طلابه ويوجههم في اختيارهم للتخصص والمهنة المطلوبة بسوق العمل بمصر ، خاصة وأن من أهم الوظائف الحديثة والتجديدية للمدرسة مسئولية الاختيار التعليمي والمهني التي تعني بتبصير التلاميذ بمجالات الاختيار التعليمي ومن ثم المهني، حيث تمنح الطالب فرصة لانتقاء بين العلمي والأدبي وعملية الاختيار تتم في حرية تامة للطلاب ولكن بعد دعوة صريحة من المدرسة لتحريك واكتشاف دوافع الطالب وكذلك احتياجاته وقدراته ومهاراته وميوله وبالتالي ينتقي مجال تعليمي وبالتالي مهني يتفق مع شخصيته ، وبالتالي يمكنه من تحديد مستقبله ووضع الاجتماعي. (مصطفى زيادة ، وآخرون، ٢٠٠٧ ، ١٠٤)

وولقد أثبتت الدراسات ومنها دراسة (Christie,H. & others, 2004) ودراسة (Willcoxson, L. & Wynder, M. , 2010, 175) أن عملية اختيار التخصص المهني الخاطئة تؤدي إلى زيادة نسبة الهدر في العملية التعليمية وبالتالي لابد ان يتم اختيار المستقبل المهني بكل عناية واهتمام ويستلزم ذلك توجيهها ومساعدة للطلاب ، من هنا جاءت الدراسة الحالية للتعرف على مدي قيام التعليم الثانوي العام بذلك ومن ثم تضع إستراتيجية مقترحة لتفعيل دور التعليم الثانوي في القيام بمساعدة طلابه على الاختيار والانتقاء المهني الناجح الذي

يترتب عليه التحاقهم بسوق العمل مما يسهم في التقدم الاقتصادي للمجتمع المصري.

مشكلة الدراسة:

إن عملية الاختيار المهني لدى الطالب واختيار التخصص التعليمي المؤدي إليها من أهم القرارات في حياة الطالب ويتوقف عليها نجاحه في دراسته بالمرحلة الثانوية وكذلك بالمرحلة الجامعية وكذلك يتوقف عليه نجاحه في الحصول على فرصة عمل أو عدم حصوله وأثبتت عدة دراسات (Watson, M. & (McMahan, M. & Watson, M. , 2005)، (others, 2010) أن الطلاب يقعون في حيرة شديدة في عملية الاختيار وذلك في جميع دول العالم ومنها بالطبع مصر ، وبالتالي لابد من أن يكون للتعليم دورٌ تجاه ذلك خاصة التعليم الثانوي العام .

وان عملية الاختيار التخصص الدراسي المحدد لمهنة المستقبل هي التي يترتب عليها نجاح الطالب في دراسته أو فشله فيها ، ويتوقف عليها مدى حصوله على فرصة عمل من عدمه وكذلك درجة نجاحه في هذا العمل والرضا عنه (Williams, B. E, , 2007, p65 والاستمرار فيه أو عكس ذلك.

وتعد مرحلة التعليم الثانوي من أهم مراحل التعليم في حياة الطالب لأنها تتوسط السلم التعليمي وتقابلها مرحلة المراهقة ، والهدف من مرحلة التعليم الثانوي تكوين وبناء الشخصية السوية المتزنة التي تعبر مرحلة المراهقة بسلام وكيف يقوم كل القائمين بالتعليم الثانوي في إيجاد الطرق الناجحة التي تساعد الطالب للانتقال السليم إلى النضج والكمال وحياة المجتمع (محمد فالوجي ، ورمضان محمد ، ٢٠٠٧ ، ١٢٣-١٢٤).

ونظرا لأهمية مرحلة التعليم الثانوي فقد حظيت باهتمام عديد من الدراسات التي أجريت عليها وعلى متطلباتها في ظل الاتجاهات المعاصرة منها دراسة عاشور الدسوقي (٢٠٠٣) دراسة صلاح طه (٢٠٠٤) ، دراسة سهام عبد الغني (٢٠٠٥م) دراسة حسن الجاويش (٢٠٠٦) .

وجاءت بعد ذلك عدة دراسات من أجل تطوير وإصلاح بعض جوانب ومكونات التعليم الثانوي العام في مصر منها دراسة سمية نعيم (٢٠٠٨) و دراسة هبة إسماعيل (٢٠٠٨) و

دراسة نسرین عبد الفتاح (٢٠١٠) و دراسة سماح السيد (٢٠١١) و دراسة مها محمد (٢٠١٢) و دراسة نسرین عبد السميع (٢٠١٢) واتفقت هذه الدراسات على وجود تحديات ومشكلات بالتعليم الثانوي في مصر و ضرورة اصلاحه وتطويره من عدة جوانب مختلفة، وقامت هذه الدراسات بوضع تصورات مقترحة واستراتيجيات لتطوير وإصلاح التعليم المدرسي والاستفادة من تجارب الدول الأخرى في هذا الشأن.

واهتمت الدراسات أيضا بالفئات الخاصة المتطرفة بالتعليم الثانوي العام حيث اهتمت دراسة وفاء عبد الرازق

(٢٠٠٩) بالطلاب الراسبين في الثانوية العامة وقامت بوضع تصور مقترح به أفضل البدائل التعليمية

المقترحة لتلبية احتياجات الطلاب الراسبين في الثانوية العامة.

واهتمت دراسة صبري محمود (٢٠١٣) بالمتفوقين من الطلاب وقامت بوضع تصور مقترح لتطوير نظام

تعليم المتفوقين دراسيا بالتعليم الثانوي العام في مصر ، وبسبب الغزو الفكري والثقافي وتأثر الطلاب به جاءت دراسة هدير شفيق (٢٠١٣) وقامت بوضع تصور مقترح لمواجهة الغزو الثقافي لدي طلاب الثانوية العامة.

وجاءت عدة دراسات عن الاختيار المهني منها دراسة حذيفة أحمد (١٩٩٠) وأوضحت أن أهم العوامل التي تؤثر على الاختيار التعليمي والمهني لدي الطلاب وتحدد نوع التخصصات التي يلتحقون بها بعد انتهاء المرحلة الثانوية هي معدل الثانوية العامة ومدى توفر العمل بعد التخرج ورغبة الوالدين في التخصص ووجود فرص عمل حكومية وأيضا العمل الحر بعيداً عن قيود الحكومة لدي البعض من الطلاب والحصول على أجر أكبر.

وجاءت دراسة إبراهيم الحوتي (٢٠٠٧) وتوصلت الدراسة إلى أنه يتأثر اختيار الطلاب لمهنتهم باحترام الأب للمهنة التي يقع عليها الاختيار وأهميتها بالنسبة للبلاد، ومدي إسهامها في تطوير المجتمع واستخدامها لبعض القدرات العقلية واحترام المجتمع لهذه

المهنة، ومن أسباب الإقبال على مهنة التعليم بالذات وجود حوافز للطلاب بكليات التربية ومساهماتهم في خدمة المجتمع.

ودراسة فواز الصويط (٢٠٠٨) وهي دراسة هدفت للتعرف على ترتيب تأثير محددات العلاقة بين الاختيار المهني لدي ضباط قاعدة الملك فهد الجوية والتعرف على طبيعة العلاقة بين الاختيار المهني والتوافق النفسي لدي الضباط ، وتوصلت إلى وجود اختلاف في تأثير محددات الاختيار المهني بين الرتب المختلفة ، ووجد أن محددات الذات وهي الميول والقدرات جاءت في الترتيب الأول ثم بعدها المحددات الشخصية ثم المحددات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وتوجد علاقة بين الاختيار المهني للتخصص والتوافق النفسي.

وهدف دراسة ريهام محمد (٢٠١٢) للتعرف على المحددات الاجتماعية والاقتصادية الاختيار المهني، وذلك بدراسة ميدانية على طلاب وطالبات جامعة بنها وتوصلت إلى أن بعض الطلاب يختارون حسب ميولهم الخاصة والبعض يختار وفقاً لملائمة المهنة للتخصص العلمي له والبعض يختار وفقاً للدخل المادي الحالي والبعض يفضل المهن التي لا تحتاج مجهود وتوصلت أيضاً إلى أن السياسات الاقتصادية لها تأثير على الاختيار المهني لدي الطلاب وكذلك العوامل الاجتماعية للطلاب وأوضحت أن هناك مشكلات أمام الاختيار المهني منها المشكلات الذاتية والمشكلات الأسرية والمشكلات المجتمعية ومشكلات مرتبط بالتعليم وعدم تلبية التخصصات الدراسية بالجامعة لاحتياجات سوق العمل.

ويوجد عدد من الدراسات التي اهتمت بالاختيار المهني لدى الطلاب خاصة بالمرحلة الثانوية منها دراسة تارنج وآخرون (Tarng, M-Y and others, 2001) ، والتي قامت بدراسة أسباب اختيار الطلاب لمهنة الشرطة في تايوان رغم صعوبة العمل وضغوط العمل لكن هناك أسباب لالتحاق الطلاب ذات الحالة الاقتصادية والاجتماعية من المستوى المتوسط والأدني والأسباب الرئيسية أنها مهنة تعطي راتب جيد ومكانة وهيبة اجتماعية بالإضافة إلى المزايا الإضافية وإنها فرصة لمكافحة الجريمة والتقاعد المبكر لهذه المهنة وروح الإثارة والمغامرة لهذه المهنة.

ودراسة ويلد مان وتورس (Wildman, M. & Torres, R. , 2001) والتي بحثت أسباب اختيار الطلاب بالولايات المتحدة الأمريكية بجامعة نيومكسيكو بكلية الزراعة ، وتوصلت إلى أن الخبرة السابقة بتخصص الزراعة أو أصدقاء لهم خبرة في هذا المجال هم السبب في الاختيار وكذلك الرغبة في العمل بعيدا عن العمل المكتبي هو من أهم عوامل التحاقهم بمهنة الزراعة .

وتناولت دراسة لارسن وآخرون (Larsen, P. & others, 2003) العوامل المؤثرة على اختيار طلاب الجامعة لتخصص التمريض وتوصلت إلى أن أهم العوامل المؤثرة في اختيار تخصص التمريض وجود خبرة سابقة عن مهنة التمريض أو أحد الأصدقاء أو وفقا لآراء أحد أفراد الأسرة الذي يعمل بالتمريض ، كما أنها نوع من الرعاية والعاية بالآخرين وهي مهنة تمثل عمل آمن وكانت هي نفسها العوامل المؤثرة لاختيار الطلاب لتخصص العمل.

وجاءت أيضا دراسة آيكان وفيكريت باسا (Aycan , Z. & Fikret pas , S. , 2003) ودرست العوامل التي حددت الاختيار المهني لدي طلاب الجامعات التركمية ومعايير اختيار المهنة وكشفت النتائج إلى أن أهم العوامل المحفزة للالتحاق بأي مهنة هي القوة والسلطة وبيئة العمل السلمي وفرصة التقدم في الوظيفة والأجور وتأثرت الخيارات بطموحات الأفراد والعوامل الشخصية ، وتأثير الآخرين المهمين أقل تأثيرا على الاختيار المهني لدي الطلاب.

وتوصلت دراسة سونج وجنيفر (Song, C. & Jennifer, C., 2005) إلى أن العوامل التي تؤثر على اختيار التخصص والمهنة لدى الطلاب الآسيويين والأمريكيين البيض إلى أن الطلاب يختارون التخصصات الأعلى اقتصادياً أو المربحة في وظائفها بالإضافة إلى تأثر الاختيار بآراء الأسرة واتفقت عدة دراسات منها دراسة براينت وآخرون (Bryant, B. K. & others 2006) ، ودراسة مونيارو - باباكو نستانيو وآخرون (Moniarou - Papa Constantinou, V. & others , 2010) ، ودراسة أولاميد وأولايي (Olamide, S. O. & Olawaiy, S. O. , 2013) إلى أن أهم العوامل المؤثرة على اختيار الطلاب للتخصص في

المدارس الثانوية هو رأي الأهل والأصدقاء والأناس المقربين إليهم خاصة دور الوالدين له أثر كبير في الاختيار لدي الطلاب بالإضافة إلى احتمال التوظيف بالتخصصات المختارة.

ولكن في الدنمارك كانت الخلفية الاجتماعية واختلاف التجارب والاستراتيجيات الشخصية هي التي تؤثر بشكل كبير على صنع القرار في الاختيار التعليمي لدي الطلاب (Grytnes, R. , 2011)، وأضافت دراسة جوتلب وآخرون (Gotlib, J & others, 2012) أن أسباب التحاق الطلاب بمهنة العلاج الطبيعي علي رأسها سبب رئيسي وهو وجود فرص عمل متوفرة بموافقة ٧٩% من الطلاب وأضافوا أنه من السهل الحصول على فرصة عمل عند التخرج ، وأنهم يميلون إلى هذا التخصص ومهتمين به وذلك في دراسة أجريت في عدة دول بالاتحاد الأوروبي .

وجاءت دراستان بجنوب أفريقيا هما دراسة (Mudhovozi, P. & Chireshe, 2012) ودراسة (R. , 2012)

(Shumba, A. & Naong, M., 2012) وتوصلتا إلى أن أهم العوامل التي تؤثر

على الاختيار المهني

لدي الطلاب هو آراء الأسرة والوالدين والأشخاص المقربين من الطلاب وأوضحت الدراستان أيضا تاثر الطلاب بآراء المعلمين وقدرة المتعلم الذاتية وخبراته الأكاديمية ولكن أقوى العوامل على الاطلاق هو رأي الوالدين وأوضحت النتائج أن المدرسة الثانوية في جنوب أفريقيا لم تقدم أي توجيه مهني للطلاب ولذلك تأخرت القرارات المهنية لدي الطلاب وأحيانا كانت خاطئة ولأن القرار المهني تم اتخاذه متأخراً في وقت الالتحاق بالجامعة وتم دون معلومات عن فرص العمل بسبب عدم وجود توجيه مهني للطلاب في المدارس التي درسوا بها.

يتضح مما سبق أن هناك عديداً من الدراسات التي أجريت على مرحلة التعليم الثانوي العام في مصر نظراً لأهمية هذه المرحلة ، ولكن هذه الدراسات لم تتطرق إلى دور المدرسة الثانوية العامة في عملية اختيار مهنة المستقبل لدي طلابها حيث إنه يتم بهذه

المرحلة اختيار التخصص (علمي - أدبي) الذي سوف يؤدي إلى كليات وتخصصات علمية أو أدبية ويقع الطلاب في حيرة كبيرة أثناء اختيار التخصص (علمي - أدبي)، و تزداد حيرتهم أكثر وأكثر أثناء اختيار الكلية والتخصص الذي يلتحق به بالتعليم الجامعي بعد الانتهاء من مرحلة التعليم الثانوي العامو غالبية الطلبة يعانون كثيراً عند اختيار نوع التخصص الدراسي خاصة بعد إنهاء المرحلة الثانوية، إذ تتعدد أمامهم مجالات الدراسة المتاحة والتي تؤهلهم إلى مهنة مستقبلية، كما ويوجد الكثير من الراشدين غير راضين عن مهنتهم التي يمارسونها وهذا قد يرجع إلى أنهم لم يخططوا جيداً لاختيار التخصص الدراسي الذي يؤهلهم للمهنة التي يرغبون بها

(Zhang, W., 2007, p447-458).

وسبب تلك الحيرة وتخطب الطلاب والعشوائية في الاختيار ترجع إلى أنه لا توجد لديهم أسس يختارون على أساسها أو توجيهات يهتدون بها وبالتالي نسبة كبيرة منهم تختار عشوائيا والدليل على ذلك عزوف الطلاب من الالتحاق بالقسم العلمي وهو ما درسته العديد من الدراسات وعقدت له العديد من الندوات والمؤتمرات لأنه أمر في غاية الخطورة، ودليل آخر على تخطب الطلاب تحويل عدد كبير منهم في بداية العام الدراسي من قسم لآخر بعد اختياره، وإن عملية اختيار التخصص لها أثر كبير في شخصية الفرد وفي حياته الحاضرة والمستقبلية فهي عملية مصيرية حاسمة تحدد مستقبله وترسم له معالم النجاح أو الفشل في الحياة، فاختيار التخصص من أهم القرارات التي يتخذها الطالب حيث أن اختيار التخصص الدراسي قرار ذو طابع خاص حيث أن الفرد لا يستطيع أن يتخذه جزافاً فهذا القرار لا بد أن يراعي ميول الفرد وقدراته وقيمه وسماته الشخصية ومفهومه عن ذاته وتفضيلاته الدراسية ولا بد أن يجد الطالب بالمؤسسات التعليمية من يساعده في ذلك، وبالتالي لابد أن تكون هناك أدوار دور للتعليم الثانوي العام في توعية الطلاب بكيفية اختيار مهنة المستقبل وتوعيتهم بالمهن التي يؤدي إليها كل تخصص والتي سوف يختار منها ما يتفق مع قدراته

ومموله وأيضاً مع الاحتياجات الفعلية لسوق العمل خاصة أن ذلك معمول به في عديد من الدول العربية والأجنبية.

إن قيام مدارس التعليم الثانوي العام بهذا الدور سوف تساعد الطلاب على معرفة قدراتهم وميولهم

ثم الاختيار المهني من المهن المطلوبة بسوق العمل وحدث ذلك سوف يجعل تعليم الطلاب متوائماً مع سوق العمل وبالتالي يتم استثمار طاقات وقدرات الطلاب إلى أقصى درجة ممكنة ، ومن هنا برزت وجاءت مشكلة الدراسة في أن الطلاب بالمرحلة الثانوية في أشد الحاجة إلى من يوجه اختياراتهم المهنية قبل الالتحاق بالتعليم الجامعي ومؤسساته المختلفة ، ويلزم لتحقيق ذلك تفعيل دور التعليم الثانوي العام من أجل أن يؤدي الدور المنشود منه في توجيه طلابه نحو اختيار مستقبلهم المهني ، وتنحصر مشكلة الدراسة في ضرورة التعرف على واقع دور التعليم الثانوي العام في ذلك وضرورة بناء استراتيجية مقترحة لتفعيل دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه نحو اختيار مستقبلهم المهني.

تساؤلات الدراسة :

تتخصر الدراسة في الاجابة عن تساؤلات التالية :

- ١- ما أدوار التعليم الثانوي العام ؟ وما هي المشكلات المعاصرة التي تواجهه ؟
- ٢- ما مفهوم المهنة وما مقوماتها ومعاييرها ؟ و ما مفهوم الاختيار المهني ونظرياته وموقعه من السلم التعليمي؟
- ٣- وما أهمية الاختيار المهني لطلاب التعليم الثانوي العام ؟وما هو الدور الذي يمكن أن يقوم به التعليم الثانوي العام فيتوجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني ؟
- ٤- ما واقع دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني ؟
- ٥- ماالاستراتيجية المقترحة لتفعيل دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيارمستقبلهم المهني؟

أهداف الدراسة :

تتلخص أهداف الدراسة فيما يلي:

- ١- التعرف على أدوار التعليم الثانوي العام والمشكلات المعاصرة التي تواجهه.
- ٢- التعرف على مفهوم المهنة ومقوماتها ومعاييرها وأخلاقياتها ، والتعرف على مفهوم الاختيار المهني لدى الطلاب وموقعه بالسلم التعليمي.
- ٣- التعرف على أهمية الاختيار المهني لطلاب التعليم الثانوي العام، والدور الذي يمكن أن يقوم به التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني.
- ٤- التعرف على واقع دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني.
- ٥- التعرف على إذا كانت هناك فروق بين آراء طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي أم لا ، وأيضا بين آراء الطلاب والطالبات حول واقع دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني .

٦- وضع إستراتيجية مقترحة لتفعيل دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أن هناك عديداً من الدراسات التي أجريت على التعليم الثانوي العام في مصر وتناولته كما سبق من زوايا مختلفة ولكن لم تحاول هذه الدراسات التعرف على واقع أدوار التعليم الثانوي العام في عملية الاختيار المهني لدي طلابه وما الطريق إلى تفعيل هذه الأدوار ولذلك جاءت هذه الدراسة لتتناول هذا الموضوع وتتعرف على الواقع الفعلي لدى الطلاب ثم تضع إستراتيجية مقترحة لتفعيل أدوار التعليم الثانوي العام في الاختيار المهني لدي طلابه ، وتتلخص أهمية البحث فيما يلي:

- ١- تكمن أهمية هذه الدراسة في أنه يدرس موضوع الاختيار المهني لدي طلاب التعليم الثانوي العام وأدوار التعليم الثانوي العام في توجيه لهذا الاختيار وهو موضوع لم يتم تناوله في الدراسات والبحوث التربوية السابقة.
- ٢- ترجع أهمية هذه الدراسة في أنه سوف يفيد كل العاملين بالتعليم الثانوي العام لتوضيح أدوارهم في عملية الاختيار والانتقاء المهني لدي الطلاب.
- ٣- تفيد الدراسة الحالية الطلاب بالتعليم الثانوي العام لأنها سوف توجههم وترشدهم إلى الآليات والطرق الصحيحة للاختيار المهني لديهم.
- ٤- تفيد الدراسة الحالية أولياء الأمور الذين لديهم أبناء في التعليم الثانوي العام لأنه يوضح لهم دورهم في عملية الاختيار المهني لدي أبنائهم وكيف تتم بشكل ناجح.
- ٥- تفيد الدراسة العاملين بقطاع التعليم الثانوي لأنه يضع إستراتيجية مقترحة لتفعيل دور التعليم الثانوي في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني .

حدود الدراسة :

- ١- الحدود المكانية للدراسة: وتقتصر الحدود المكانية على عدد المدارس الثانوية العامة الكائنة في محافظة سوهاج.
- ٢- الحدود البشرية للدراسة: تقتصر على الحدود البشرية للدراسة على طلاب وطالبات التعليم الثانوي العام في الصف الثاني والثالث الثانوي بقسميه العلمي والأدبي، وكذلك المعلمين والمعلمات بنفس المدارس.
- ٣- الحدود الزمانية للدراسة: تم التطبيق الميداني لأداة الدراسة في الفترة من ١ / ٤ / ٢٠١٤م، وحتى ١٠ / ٥ / ٢٠١٤م.
- ٦- الحدود الموضوعية للدراسة: تقتصر الحدود الموضوعية للدراسة على الاسس التي تم ويتم الاختيار المهني للطلاب بناء عليها ، ودراسة واقع قيام التعليم الثانوي العام بدوره في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني ، والتحليل البيئي داخل وخارج المدارس الثانوية العامة وفي ضوء نتائج الدراسة النظرية ونتائج الدراسة الميدانية تم وضع إستراتيجية مقترحة لتفعيل دور التعليم الثانوي في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني .

منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ، وذلك لملاءمته لموضوع الدراسة ، وذلك لأنه منهج تتم به مجموعة من الإجراءات البحثية لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلًا كافيًا دقيقًا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى النتائج و التعميمات عن الظاهرة موضع البحث (بشير الرشيدى ، ٢٠٠٠ ، ٥٩) .

كما أنه منهج يقوم فيه الباحث بالتحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف الظاهرة أو المشكلة المحددة تصويرها كميًا من خلال جمع بيانات ومعلومات مقننة عنها (سامي ملحم،

٢٠٠٠ ، ٣٢٤)، كما أن الباحث في المنهج الوصفي يستخلص الدلالات والمعاني المختلفة التي تنطوي عليها البيانات والمعلومات التي جمعها الباحث ويربط بين الظواهر، وبعضها البعض مكتشفاً العلاقة بين المتغيرات المختلفة في الدراسة (حسام مازن ، ٢٠١٢ ، ٢٨٦).

٧- وتم ذلك في الدراسة الحالية بجمع عدد كبير ومتنوع من الدراسات والأدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع الدراسة والإعداد للدراسة الميدانية والتطبيق الميداني للدراسة ومعالجتها إحصائياً واستخلاص النتائج وتفسيرها، ثم توظيف جميع الإجراءات السابقة ونتائج الدراسة النظرية والميدانية في وضع وبناء خطة إستراتيجية مقترحة لتفعيل دور التعليم الثانوي في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني .

٨- خطة إستراتيجية مقترحة لتفعيل دور التعليم الثانوي في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني .

أدوات الدراسة :

استخدمت الباحثة استبانتين من إعداد الباحثة :

الأداة الأولى: استبانة حول دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني وجهت إلى الطلاب والطالبات بالصفين الثاني والثالث الثانوي العام بقسميه العلمي والأدبي وذلك للتعرف على أسس وكيفية الاختيار المهني التي يختار الطلاب بناء عليها والتعرف أيضاً على واقع أدوار التعليم الثانوي العام في عملية الاختيار المهني لدي طلابه .

الأداة الثانية: استمارة التحليل البيئي للتعليم الثانوي العام للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف بالمدارس الثانوية العامة والفرص والتهديدات بالمجتمع الخارجي وطبقت على عينة من المعلمين والمعلمات العاملين بالتعليم الثانوي العام بنفس المدارس التي تم بها تطبيق الاستبانة السابقة الموجهة للطلاب والطالبات.

عينة الدراسة :

- طبقت الباحثة استبانة دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني على عينة عشوائية من طلاب الصفين الثاني والثالث الثانوي العام بقسميه العلمي والأدبي ببعض مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة سوهاج وبلغ عدد المدارس التي تم التطبيق بها (١٠) مدراس ، وهذه المدارس تتبع (٥) إدارات تعليمية ، وبلغ إجمالي عدد الاستبانات التي تم توزيعها (١٥٠٠) استبانة وعدد الاستبانات الصحيحة التي خضعت للمعالجة الإحصائية بلغ عددها (١٢٢٧) استبانة.
- طبقت الباحثة استمارة التحليل البيئي للتعليم الثانوي العام على عينة من المعلمين والمعلمات العاملين بالتعليم الثانوي العام بنفس المدارس التي تم بها تطبيق الاستبانة السابقة الموجهة للطلاب والطالبات وبلغ عدد الاستمارات الموزعة (٢٦٢) استمارة والاستمارات الصحيحة منها بلغت (٢٥٠) استمارة .

مصطلحات الدراسة :

- الاستراتيجية Strategy :

تعرف الإستراتيجية في قاموس Webster بأنها علم وفن استخدام القوي الاقتصادية والسياسية والنفسية والحربية للدولة أو لمجموعة من الدول من أجل تقديم الحد الأقصى من المساندة لأيديولوجيات وتوجهات سياسية في السلم والحرب (Webster, A. , 2256 , 1971 وتعرف الإستراتيجية بأنها فن وعلم تحديد القوي الأساسية القادرة على تحقيق الأهداف الكبرى وأساليب تعبئتها وتحريكها لتحقيقها هذه الأهداف (حسين بهاء الدين ، ١٩٩٧ ، ٨٣).

وتعرف الخطة الإستراتيجية بأنها عملية منظمة تعتمد على الأسلوب العلمي في الدراسة والبحث عن طريق التفاعل الحقيقي مع مشكلات المجتمع ، والقياس الواقعي لاحتياجاته والحصص الدقيق لموارده وإمكانياته ، والعمل على إعداد إطار عام لخطة واقعية

قابلة للتنفيذ لمقابلة احتياجات المجتمع حسب أولوياته وفي ضوء الإمكانيات المتاحة لتحقيق أهداف التنمية الشاملة (أسامة على، ٢٠١٠، ٤٥).

كما تعرف بأنها جملة الأفكار والمبادئ الرئيسة التي تستخلص من النظر في مسألة معينة بمجال واسع نسبيا من مجالات الحياة، تقدير أحوالها وخصائصها واحتمالاتها، وتحديد مسارات العمل واتجاهاته في معالجة الأمر والمسارات يتم اختيارها من بين عدد أكبر وينطوي تحديدها على شيء من المرونة التي تتيح تبديلها مراعاة للاحتتمالات التي ينكشف عليها الواقع وفقا للظروف التي قد تحدث (خالد دهيش وآخرون، ٢٠٠٩، ٢١٠).

والبحث الحالي يعرف الخطة الإستراتيجية إجرائيا بأنها: عملية علمية منظمة تقوم ببحث مشكلة معينة وتتم فيها دراسة وتحليل للبيئة الداخلية لموضوع هذه المشكلة واستخراج نقاط القوة ونقاط الضعف بها ، ودراسة وتحليل البيئة الخارجية المحيطة لاستخراج المهددات والفرص بها من أجل إعداد خطة واقعية إجرائية قابلة للتنفيذ لحل هذه المشكلة وتحسين الواقع وتطويره.

- تفعيل دور التعليم الثانوي العام:

البحث الحالي يعرف التعليم الثانوي العام إجرائياً بأنه المرحلة التعليمية التي تعقب التعليم الأساسي وتسبق التعليم الجامعي وتقابل المرحلة العمرية (١٥-١٨) عاماً ، ويتم به بالتنمية الشاملة المتكاملة للطلاب وإعداده للالتحاق بالتعليم الجامعي ، وتشكيل شخصيته وإكسابه مفاهيم الاستقلال المادي والاقتصادي ،و محاولة ربط التعليم بالعمل .

ويعرف البحث الحالي تفعيل دور التعليم الثانوي إجرائيا بأنه : قيام التعليم الثانوي العام بدور فعال في مساعدة طلابه وتوجيههم نحو اختيار مستقبلهم المهني بشكل ناجح ، بحيث يتم توجيه الطلاب قبل التحاقهم بالتعليم الجامعي وإمدادهم بكم من المعلومات عن المهن المتاحة بسوق العمل المصري والتي يجب الاختيار منها بما يتناسب مع قدرات كل طالب

ورغباته وظروفه الاقتصادية والاجتماعية حتى يؤدي ذلك في النهاية إلى استثمار أمثل للقدرات والطاقات المتاحة لدى طلاب التعليم الثانوي العام بمصر .

- اختيار المستقبل المهني :

والبحث الحالي يعرف اختيار المستقبل المهني إجرائيا بأنه قيام الطالب باختيار المهنة التي سوف يعمل بها

مستقبلا بعد التخرج و التي يجب أن تتناسب مع قدراته وتتفق مع ميوله ورغباته، وتكون مطلوبة في سوق العمل في المجتمع المحيط به، مما يساعده على إيجاد فرصة له في المستقبل في المهنة التي اختارها بعد استكمال سنوات الدراسة اللازمة لإعداده لمزاولة هذه المهنة.

خطة السير في الدراسة :

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات ذات الصلة بالبحث تبلورت مشكلة الدراسة وسارت الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

١. الإطار العام للدراسة: وهو جاء للتعريف بالدراسة من خلال عرض للدراسات السابقة وعرض مشكلة الدراسة وأهمية الدراسة والتعرف على حدود الدراسة ومنهج الدراسة ومصطلحاتها وخطة السير في الدراسة.

٢. الإطار النظري للدراسة: وجاء الإطار النظري للبحث مكونا من ثلاثة أجزاء وهي: الجزء الأول تناول التعليم الثانوي العام في مصر ، وأدواره وأهميته وأهم المشكلات التي يواجهها وجاء هذا الجزء للإجابة عن التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة.

والجزء الثاني منه جاء عن المهنة ومقوماتها ومعاييرها ومفهوم الاختيار المهني ونظرياته وموقعه في السلم التعليمي ليجيب عن التساؤل الثاني.

الجزء الثالث عن أهمية الاختيار المهني ودوره في حل بعض مشكلات التعليم الثانوي العام الحالية والمستقبلية و الدور التي يمكن أن يقوم به التعليم الثانوي العام في

توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني وهذا الجزء جاء ليجيب عن التساؤل الثالث من تساؤلات الدراسة.

٣. إجراءات الدراسة الميدانية: وتم بهذا الجزء تناول أهداف الدراسة وأسلوب اختيارها وأدواتها وتقنين الأدوات وتطبيقها وعينة الدراسة وأسلوب اختيارها والمعالجة الإحصائية والتحليل الإحصائي لنتائج الدراسة.

٤. نتائج الدراسة الميدانية: وجاء بهذه النتائج واقع دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلاب لاختيار مستقبلهم المهني وجاء هذا الجزء من الدراسة ليجيب عن التساؤل الرابع من تساؤلات الدراسة.

٥. الإستراتيجية المقترحة لتفعيل دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني وجاء هذا الجزء من البحث ليجيب عن التساؤل الخامس والأخير من تساؤلات الدراسة ثم أختتمت الدراسة بقائمة المراجع العربية والأجنبية التي استعانت بها الباحثة في إعداد الدراسة.

الإطار النظري للبحث :

أولاً : التعليم الثانوي العام(مفهومه ، أهميته ، أدواره ، تطوره ، مشكلاته)

(أ) مفهوم التعليم الثانوي العام :

ويعرف التعليم الثانوي بأنه "مرحلة تعليمية أعدت بشكل خاص للطلاب الذين تتراوح أعمارهم من (١٢-١٧) عاما يتم فيها إكسابهم الوسائل والمهارات الأساسية في التعليم واستعمال هذه المهارات والوسائل وتنميتها وتطويرها لاكتشاف الجوانب المختلفة في التفكير والحياة ، واكتساب المعارف والمهارات والمفاهيم والاتجاهات والعادات السليمة وهي إما مرحلة منتهية أو مرحلة إعداد لغيرها (Good, Carter V., 1973, 522).

كما يعرف بأنه التعليم الذي يعد الطلاب إعداداً شاملاً متكاملًا من جميع النواحي ويمدهم بالمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تنمي شخصيتهم من جميع جوانبها المعرفية

والنفسية والاجتماعية والعقلية والبدنية وينظر لهذا التعليم باعتباره قاعدة للدراسة في الجامعة وتأهيلا واستثمارا في رأس المال البشري للحياة العملية (أسامة حسين ، ٢٠٠٤ ، ١٢١).

التعليم الثانوي هو المرحلة التعليمية التي تتوسط السلم التعليمي في مصر وتقع ما بين مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة التعليم الجامعي ، وهو التعليم الذي يقابل مرحلة المراهقة وهي من أهم مراحل النمو لدي الإنسان، ومدة التعليم الثانوي في مصر ثلاث سنوات.

وينقسم التعليم الثانوي في مصر إلى التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني. والدراسة الحالية تهتم بالتعليم الثانوي العام ومدته ثلاث سنوات ، ويكتسب أهميته من أنه يعد الطلاب لمرحلة التعليم الجامعي كما أنه يلتحق به صفوة الطلاب من خريجي التعليم الأساسي وأعلامهم مجموعا، وهو التعليم الذي يؤهل الطلاب ويمدهم بالمعارف الأساسية اللازمة لإكمال الدراسة الجامعية بكل ما فيها من كليات وتخصصات علمية والتي تقوم هي بدورها بإعدادهم للالتحاق بالمهن المختلفة بالمجتمع.

(ب) أهمية التعليم الثانوي :

تعد مرحلة التعليم الثانوي من أخرج المراحل التعليمية لأنها تقابل مرحلة المراهقة في حياة الفرد وهي مرحلة بناء الذات وتكوين الشخصية السوية ذات الاتجاهات والقيم السليمة (محمد فالوجي ، ورمضان محمد ، ٢٠٠٧ ، ١٢٢)، ولقد اهتمت الدولة بالتعليم الثانوي وإدراكاً لأهميته من النخبة بالمجتمع المصري ، فقد جاء دستور عام

٢٠١٤م وأعطى التعليم الثانوي اهتماما كبيرا وغير مسبوق وتأتي المادة التاسعة عشر من هذا الدستور وتنص على جعل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة إلزامية حيث جاء بهذه المادة "أن التعليم إلزامي حتى نهاية المرحلة الثانوية أو ما يعادلها ، وتكفل الدولة مجانيته بمراحله المختلفة في مؤسسات الدولة التعليمية وفقا للقانون". (دستور ٢٠١٣ - ٢٠١٤ ، المادة ١٩).

وتقوم مرحلة التعليم الثانوي في إكمال البناء المعرفي والوجداني والمهاري للطلاب حيث أن مرحلة التعليم الأساسي وضعت لها الأساس وهي تقوم بإكمال البناء الشخصي للطلاب وإن كان التعليم الثانوي مهما فإن التعليم الثانوي العام أكثر أهمية لأنه تعليم يلتحق به أجود المخرجات من الطلاب خريجي التعليم الأساسي في مصر، ويتولى التعليم الثانوي العام تنميتهم وإعدادهم للمرحلة التالية وهي المرحلة الجامعية ليتخصصوا في تخصصات مختلفة تقوم بإعدادهم لمهن متعددة بالمجتمع.

(ج) أدوار التعليم الثانوي العام :

إن الهدف الرئيسي من التعليم الثانوي العام هو خلق الشخصية المتكاملة التي تعبر مرحلة المراهقة بأمان، وأن

يتم إعداد الطالب للالتحاق بالتعليم الجامعي وتوجد بالإضافة لذلك عدة أدوار للتعليم الثانوي العام منها: (محمد فالوجي و رمضان محمد، ٢٠٠٧ ، ١٢٤).

١. إكساب الطلاب المفاهيم العلمية الإنسانية وتسخيرها لخدمة المجتمع.
٢. تزويد الطلاب بالمهارات الفكرية ومناهج البحث العلمي.
٣. تحسين مهارات الطلاب اللغوية وقدراتهم الأدائية وإعدادهم مهنيًا وتكنولوجياً.
٤. تزويد الطلاب بالمهارات السلوكية والقيم.
٥. تنمية تقدير المسؤولية واحترام القانون والقيم.
٦. تكوين اتجاهات الشعور بالانتماء والقدرة على التكيف.
٧. تقدير نجاحات الإنسان وقبول مسؤولية المواطنة وإدراك المواقف والأحداث الدولية.
٨. إكساب الطلاب حاسة التذوق الفني وتقدير الجمال.
٩. مساعدة الطلاب على معرفة ذواتهم وتقدير الآخرين.

ويعد تمكين الطلاب من الالتحاق بالتعليم الجامعي من أهم أدوار التعليم الثانوي العام.

(د) تطور أعداد الطلاب بالتعليم الثانوي العام:

لقد تطور أعداد الطلاب في التعليم الثانوي العام وازداد بدرجة كبيرة في السنوات الأخيرة ويعد هذا الكم من الطلاب بالتعليم الثانوي عدداً كبيراً مقارنة بأعداد الطلاب الملتحقة بأنواع التعليم الثانوي الفني (صناعي - زراعي - تجاري) كم بالجدول التالي:

جدول رقم (١)

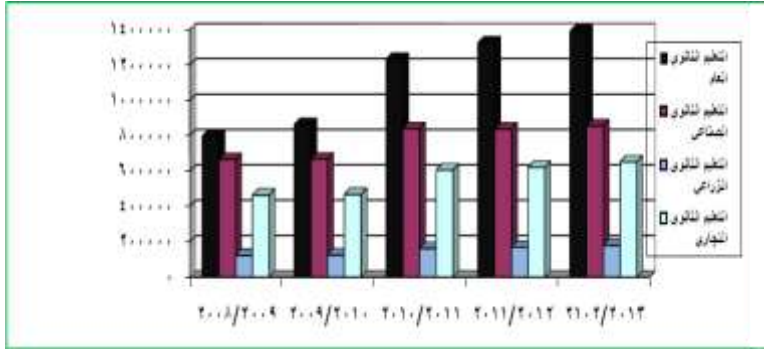
تطور أعداد الطلاب بالتعليم الثانوي العام والفني (صناعي - زراعي - تجاري) في الفترة من عام

٢٠٠٩/٢٠٠٨ وحتى عام ٢٠١٣/٢٠١٢م*

نوع التعليم الثانوي	العام الدراسي	٢٠٠٩/٢٠٠٨	٢٠١٠/٢٠٠٩	٢٠١١/٢٠١٠	٢٠١٢/٢٠١١	٢٠١٣/٢٠١٢
التعليم الثانوي العام		٧٩٧٧١١	٨٦٢١٤٧	١٢٣١٧٣٥	١٣٢٤٤٤٠	١٣٩٠٢٦٢
التعليم الثانوي الصناعي		٦٦٥٤٨٩	٦٦٧٠٧٥	٨٣٩٤١٣	٨٣٧٠٥٢	٨٥٦١٢٦
التعليم الثانوي الزراعي		١٢٣٤٨٢	١٢٥٤٦٤	١٦١٦٦٥	١٦٩٧٣٤	١٧٩٠١٣
التعليم الثانوي التجاري		٤٦٣٤٦٠	٤٦٨٢٥٤	٦٠٦٠٤٧	٦٢١٣٨٢	٦٥١٧٢٠
الإجمالي		٢٠٥٠١٤٢	٢١٢٢٩٤٠	٢٨٣٨٨٦٠	٢٩٥٢٦٠٨	٣٠٧٧١٢١

* وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي ، الكتاب الإحصائي السنوي للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٢م ، إحصائية بأعداد المدارس والفصول والتلاميذ على مستوى الجمهورية، في التعليم الجامعي ابتداء من العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠٠٨م وحتى العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٢م.

ويتضح ذلك بصورة أوضح في الشكل التالي:-



شكل رقم (١)

تطور أعداد الطلاب بالتعليم الثانوي العام والفني (صناعي - زراعي - تجاري) في الفترة من عام ٢٠٠٩/٢٠٠٨م وحتى عام ٢٠١٣/٢٠١٢م

يتضح من الجدول والشكل السابقين تطور وزيادة أعداد الطلاب من جميع أنواع التعليم الثانوي العام والفني الصناعي والزراعي والتجاري ولكن الزيادة كانت بشكل أكبر في طلاب التعليم الثانوي العام التي ازدادت بشكل كبير حيث كان عدد الطلاب عام ٢٠٠٩/٢٠٠٨م حوالي ٧٩٧٧١١ طالب ازداد هذا العدد ليصل عام ٢٠١٣/٢٠١٢م إلى ١٣٩٠٢٦٢ طالب والباحثة قامت بحساب النسبة المئوية لأعداد طلاب التعليم الثانوي العام إلى إجمالي الطلاب بالتعليم الثانوي العام إلى إجمالي الطلاب بالتعليم الثانوي العام والفني (صناعي - زراعي - تجاري) وتم حسابها للسنوات الخمس الأخيرة كما يتضح بالجدول التالي:

جدول رقم (٢)

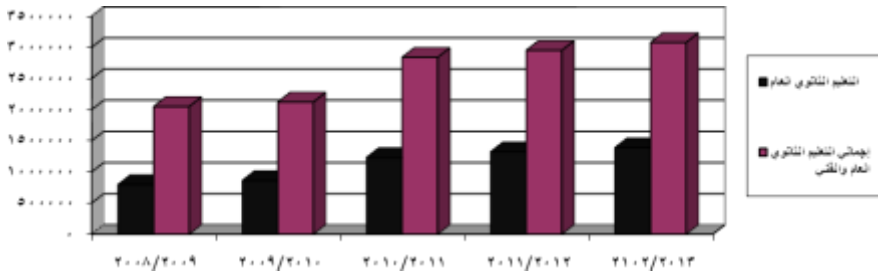
النسبة المئوية لطلاب التعليم الثانوي العام من إجمالي طلاب التعليم الثانوي العام والفني (صناعي - زراعي

- تجاري) في الفترة من عام ٢٠٠٩/٢٠٠٨م وحتى ٢٠١٣/٢٠١٢م*

العام الدراسي	إجمالي أعداد الطلاب بالتعليم الثانوي العام والفني	أعداد طلاب التعليم الثانوي العام	النسبة المئوية لأعداد طلاب التعليم الثانوي العام لإجمالي طلاب التعليم الثانوي العام والفني
٢٠٠٩/٢٠٠٨م	٢٠٥٠١٤٢	٧٩٧٧١١	٣٨.٩١%
٢٠١٠/٢٠٠٩م	٢١٢٢٩٤٠	٨٦٢١٤٧	٤٠.٦١%
٢٠١١/٢٠١٠م	٢٨٣٨٨٦٠	١٢٣١٧٣٥	٤٣.٣٩%
٢٠١٢/٢٠١١م	٢٩٥٢٦٠٨	١٣٢٤٤٤٠	٤٤.٨٦%
٢٠١٣/٢٠١٢م	٣٠٧٧١٢١	١٣٩٠٢٦٢	٤٥.١٨%

* وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي ، الكتاب الإحصائي السنوي للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ م ، إحصائية بأعداد المدارس والفصول والتلاميذ على مستوى الجمهورية، في التعليم قبل الجامعي ابتداء من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م وحتى العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م.

ويتضح ذلك بصورة أوضح في الشكل التالي:-



شكل رقم (٢)

تطور أعداد طلاب التعليم الثانوي العام إلى إجمالي طلاب التعليم الثانوي العام والفني (صناعي - زراعي - تجاري) في الفترة من عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩م وحتى ٢٠١٢/٢٠١٣م

يتضح من الجدول والشكل السابقين أن النسبة المئوية لطلاب التعليم الثانوي العام إلى إجمالي طلاب التعليم الثانوي العام والفني كانت في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م حوالي ٣٨.٩١% وازدادت تدريجياً ففي العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م وصلت ٤٠.٦١% ، وفي العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١م وصلت ٤٣.٣٩% واستمرت في الزيادة حتى وصلت عام ٢٠١٢/٢٠١٣م تقريباً ٤٥.١٨% أي قرابة نصف الطلاب بالتعليم الثانوي في مصر يوجد في التعليم الثانوي العام.

وذلك يوضح أن أعداد الطلاب بالتعليم الثانوي العام في زيادة مستمرة ووصل كما هو موضح بالشكل إلى

نسبة ٤٥.٨% أي حوالي نصف خريجي التعليم الأساسي يلتحقون بالتعليم الثانوي العام وخاصة المتميزين منهم والأعلى مجموعاً، وبالتالي فإن هذه الأعداد تستوجب الاهتمام بها والعمل على استغلال جميع القدرات والإمكانات والتمويل التي توجد لديها ولا بد من حسن

استثمارها حتى تصبح في المستقبل قوي وثروة بشرية منتجة تعمل على رفع المستوى الاقتصادي للمجتمع.

(هـ) مشكلات التعليم الثانوي العام:

يعاني التعليم الثانوي العام في مصر من العديد من المشكلات التي تقف في طريق تحقيق أهدافه وهذه المشكلات تكاد تكون موجودة في غالبية الدول العربية ومنها: (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٠، ٣٢/٣٦)، (عب العزيز الرويس، ٢٠٠٢، ٥).

١. زيادة الفجوة بين التخطيط للتعليم الثانوي العام ومتطلبات التنمية.
٢. افتقاد الإصلاح والتجديد في التعليم الثانوي إلى رؤية مجتمعية واضحة.
٣. ارتفاع معدلات الهدر في التعليم الثانوي العام.
٤. الانفصال بين التعليم الثانوي العام ونظيره الفني.
٥. ضعف الاهتمام بالأنشطة المدرسية.
٦. عدم مطابقة كثافة الفصول للمعدلات العالمية كما توجد بالتعليم الثانوي ظاهرة العنف الطلابي وتتخذ لديهم أشكالاً مختلفة مثل الصور اللفظية والشتائم والسخرية والتهكم والألفاظ الجارحة والمشاجرات والضرب والركل والتلويح بالانتقام، وتحطيم الأثاث المدرسي والتعدي على المعلمين وإدارة المدرسة (أحمد الصغير، ١٩٩٨، ٢٤٣-٢٤٤) وهذه الظاهرة لها العديد من الأسباب التي تؤدي إليها ولكن تزداد هذه الظاهرة في التعليم المتوسط والثانوي لدي الطلاب بسبب مرور الطلاب بمرحلة المراهقة ومن أهم سماتها العنف والشجار عند بعض المراهقين.

ويضاف إلى المشكلات السابقة بعض المشكلات التي يعاني منها التعليم الثانوي العام بشكل كبير وازدادت هذه المشكلات في السنوات الأخيرة، وتركز الدراسة الحالية على أهم المشكلات الموجودة بالتعليم الثانوي العام في مصر ومنها ما يلي:

١ - مشكلة عزوف الطلاب عن الالتحاق بالقسم العلمي.

يتم في نهاية الصف الأول أو بداية الصف الثاني من التعليم الثانوي العام تقسيم الطلاب إلى قسمين هذا القسم العلمي والقسم الأدبي، ويختاره الطالب بكل حرية ودون إجبار من المدرسة ، ولقد حدث في السنوات الأخيرة عزوف كبير عن الالتحاق بالقسم العلمي بالتعليم الثانوي العام في الوطن العربي بصفة عامة ومصر خاصة حيث اقترب الطلاب الملتحقين بالتخصص العلمي من ٢٧ % والتخصص الأدبي ٧٧% ولقد أجريت العديد من الدراسات لبحث الأسباب الكامنة وراء عزوف الطلاب عن الالتحاق بالقسم العلمي ومنها دراسة محمد عثمان (٢٠١٠م)، ودراسة أحمد عزيز (٢٠١٠م) ، ودراسة بدرية حسانين (٢٠١٠م) ، ودراسة مديحة عبادة (٢٠١٠م) ، ودراسة هناء ملة (٢٠١٢م) ، ودراسة عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠١٣م) ، وكلها أرجعت أسباب العزوف إلى الأسباب الذاتية والأسباب الأكاديمية ، وصعوبة المقررات العلمية ، وانتشار البطالة بين خريجي الكليات المختلفة علمية وأدبية، بالإضافة إلى بعض الأسباب الاجتماعية.

ولكن يتربع على رأس هذه الأسباب ضعف المستوى التحصيلي للطلاب في المقررات العلمية وسوء العملية التدريسية بها ولقد أشار التقرير العالمي لرصد حركة التعليم في الدول العربية والصادر من هيئة اليونسكو يناير (٢٠١٣م) إلى أن هناك عديد من المشكلات التي تواجه التعليم خاصة في المناطق الفقيرة في مصر والتي تفتقر في كثير من الأحيان إلى الموارد الأساسية اللازمة للتدريس الفعال ، وأنه في اختيارات الاتجاهات في الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم (TI Miss) لعام ٢٠٠٧م ، فشل ٥٣% من تلاميذ الصف الثامن في مصر من بلوغ حد أدنى حد دولي في الرياضيات (اليونسكو ، ٢٠١٣م ، ٤).

وهذه الظاهرة ليست على مستوى مصر فقط بل على مستوى الوطن العربي حيث وصلت نسبة الطلاب بالقسم العلمي مقارنة بالملتحقين بالقسم الأدبي إلى مستويات أقل من ذلك في بعض الدول العربية ، كما أن هذه المشكلة توجد أيضا في الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا وأوروبا والصين (بدرية حسانين ، ٢٠١٠ ، ٧٩ - ٨٢).

تعد مشكلة العزوف عن الالتحاق بالقسم العلمي مشكلة عامة بجميع دول العالم العربية والأجنبية ، فمثلا في الولايات المتحدة الأمريكية هناك عزوف وتراجع في التحاق الطلاب بالتخصص العلمي بالتعليم الثانوي كما تراجع أعداد الطلاب الملتحقين بالتخصصات العلمية في الجامعات مقارنة بالتخصصات الأدبية (Watters, J. , 2010, 228) ويوجد في الولايات المتحدة الأمريكية نقصا كبيرا في المهارات العلمية الأساسية مع الحاجة الماسة لهذه

التخصصات حيث إن ما يقرب من ٣٠% من خريجي الدكتوراه في البيولوجيا من خارج البلاد وانخفض المتخصصون في العلوم والهندسة في عدد كبير من البلدان الأخرى حتى بريطانيا بسبب عزوف الطالبات عن الالتحاق بهذه التخصصات العلمية (Watters, J. 2010, 223) , حيث إن عزوف الطالبات خاصة عن التخصصات العلمية كبير ، وفقا للمؤسسة الأمريكية للعلوم لعام ٢٠١١م بلغت نسبة الطالبات الحاصلات على بكالوريوس العلوم في الرياضيات والحاسب، والهندسة والعلوم الفيزيائية على التوالي هي ٢٧% ، ٢٠% ، ٣٦% ، وفي مرحلة الدراسات العليا كانت ٣٠% ، ٢٥% ، ٢٣% ، ٣١% من الماجستير والدكتوراه في الرياضيات وعلوم الكمبيوتر، والهندسة والعلوم الفيزيائية على التوالي (Wang, M-T & J. , 2013, 305).

ومصر تعاني من هذه المشكلة بشكل كبير في التعليم الثانوي العام وتوجد عدة دراسات حول ذلك (سبق توضيحها بمقدمة ومشكلة الدراسة) ، ولقد أظهرت دراسة (منى إبراهيم، ٢٠١٢م) أن من أهم أسباب عزوف الطالبات عن الالتحاق بالقسم العلمي، والتخصصات العلمية بالكليات هو الأسباب الأكاديمية وصعوبة دراسة المقررات العلمية مقارنة بسهولة دراسة المقررات الأدبية.

وأضافت دراسة مجدي المصري (١٩٨٨) أن من أسباب العزوف صعوبة الدراسة بالكليات العملية وتوصلت عبد السلام مصطفى (٢٠١٣م ، ٢٥-٣٤) إلى أن من أهم أسباب هذا العزوف صعوبة المواد الدراسية العلمية (الكيمياء والفيزياء والأحياء والرياضيات) ووافق

الطلاب بنسبة مئوية بلغت ٩٥% على أن من أهم أسباب عزوفهم عن الالتحاق بالقسم العلمي يرجع إلى غياب التوجيه والإرشاد بالمدرسة ، ومن هنا تظهر أهمية دور المدرسة الثانوية تجاه عملية الاختيار التعليمي والمهني لدي الطلاب.

ولقد حذر متخصصون وخبراء من أن تراجع الإقبال على الدراسة العلمية لصالح الأدبية ، يلقي بظلال قاتمة على مستقبل البحث العلمي وعلى مسيرة التنمية بشكل عام في مصر (بدر محمد بدر، ٢٠١٠).

وهذه المشكلة من أخطر المشكلات التي تواجه التعليم الثانوي في مصر والتي تهدد المستقبل وذلك لأن

الغالبية العظمى من مجالات العمل تحتاج للتخصصات العلمية مثل الصناعة والتعدين والبتروك والزراعة

والقطاع الطبي بكل تخصصاته ، وكل قطاعات الإنتاج في المجتمع.

٢ - مشكلة الدروس الخصوصية :

يعاني التعليم الثانوي العام من مشكلة الدروس الخصوصية بشكل كبير جداً ، ويعرفها طلعت عبد الحميد (٢٠٠٠م) بأنها: "هي كل جهد تعليمي إضافي يحصل عليه الطالب أو مجموعة من الطلاب من خلال لقاء غير رسمي يتم بينهم وبين المعلم الخاص خارج جدران المدرسة ، وفي مكان وزمان محدد بين الطرفين ، نظير أجر محدد متفق عليه مسبقاً بين الطلاب ، والمعلمين ويختلف هذا الأجر من مادة دراسية لأخرى، ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى ومن معلم إلى معلم.

ويعرفها محمد سلام (٢٠٠٢م) بأنها الدرس الذي يعطي مقابل أجر معين، ومن الطبيعي أن تحتاج نسبة ضئيلة من الطلاب إلى العون لظروف خاصة أو مشكلات تعليمية يواجهونها بسبب المرض أو الانقطاع عن الدراسة مثلاً، ولكن المشكلة تكمن في تحويلها إلى ظاهرة جماعية يرتادها معظم الطلاب وخاصة في الشهادات العامة ، وتنتقل عدواها إلى

التعليم العالي ، وتمثل مشكلة اقتصادية على المستوى القومي (فايز مينا ، ٢٠٠١ ، ٢٠١٢).

وهي ظاهرة من السمات المميزة للتعليم المصري حيث حوالي ٥٨,٤% من الطلاب الحاليين يتلقون دروساً خصوصية ، يلجأون إليها للنجاح في نظام تعليمي يعتمد على الامتحانات فقط، وتتفشي الظاهرة في نهاية المرحلة الإعدادية وتصل ذروتها في نهاية المرحلة الثانوية العامة وتنتشر في البيئات الأكثر ثراءً بحوالي ٧٥,٩% من طلاب الشريحة الأعلى من المرحلة الابتدائية وفي المرحلة الثانوية تبلغ نسبة تلقي الدروس الخصوصية في البيئات الأكثر ثراءً ٩٣,٣% . (كارولين كرافت، ٢٠١٢م).

وتصل أجور الدروس الخصوصية بالتعليم الثانوي العام إلى أعلى مستوياتها ويكاد الطالب يأخذ دروساً خصوصية في جميع المقررات الدراسية مما يشكل عبئاً مادياً إضافياً ينقل كاهل الأسر المصرية.

ومن أهم أسباب هذه الظاهرة انخفاض دخل المعلم وقلة الرواتب وزيادة كثافة الفصول الدراسية، وعدم تقدير

المعلم المخلص من غيره من المعلمين ، وضعف المستوى العلمي والتربوي لبعض المعلمين. (محمد حسن، ١٩٩٦ ، ٤٤-٤٧).

ويضاف إلى الأسباب السابقة تسابق أولياء الأمور والطلاب من أجل الحصول على أعلى مجموع بشهادة الثانوية العامة اعتقاداً منهم أن الطالب لابد من التحاقه بكلية ذات مجموع مرتفع هو الغاية المنشودة ، وهذا فهم خاطئ لمفهوم التعليم الجامعي وفرص التوظيف بعد التخرج منه، و يحتاج إلى توجيه وتصويب بتعريف الطلاب بآلية اختيار المهنة والتخصص والأسس العلمية الصحيحة التي يجب أن يختار بناءً عليها .

٣ - مشكلة الهدر (الرسوب والتسرب):

يشتمل الهدر في العملية التعليمية على الرسوب والتسرب والمقصود بالرسوب إعادة الطالب للعام الدراسي كاملاً، أما التسرب فيعرف بأنه الانقطاع النهائي عن الدراسة وترك المدرسة وقد يكون ذلك لتكرار الرسوب، أو لأسباب اجتماعية أخرى.

وفي دراسة مسحية قام بها مجلس السكان الدولي ومركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار التابع لمجلس الوزراء بمصر عام ٢٠١٢م وصلت نسبة الرسوب في التعليم الثانوي لعام ٢٠١٢م ٥,٢% كما أن حوالي ٣٣% من طلاب الثانوية العامة تغيبوا من أجل الاستذكار بالمنزل (كارولين كرافت، ٢٠١٢ ، ٢-٣) وذلك يدل على ارتفاع نسبة الهدر التربوي في التعليم الثانوي تعتبر نسبة مرتفعة وهي نقده عن تحقيق أهدافه وهذا الهدر يضيع إمكانات وقدرات واستعدادات الطلاب وذلك لأنه تعليم عجز عن توفير تعليم جيد يوظف كل هذه القدرات والإمكانات وهو تعطيل لإمكانات الأفراد والمجتمع. (سلامة العطار، ٢٠٠٩ ، ٢٨٤-٢٨٥).

وجاء بالتقرير أيضاً أن ما يزيد عن ثلث طلاب الثانوية العامة أفادوا تغيبهم عن المدارس للاستذكار خارج المدرسة، والشق الثاني للهدر هو التسرب ويعني ترك الطالب للمدرسة نهائياً، وفي حالة تسرب الطالب نهائياً تعد خسارة تربوية كبيرة ولقد توصلت الدراسات إلى أن المناخ المدرسي له دور كبير في القضاء على التسرب وذلك برفع التحصيل الدراسي للطلاب وحسن التعامل معهم وكلما زادت عمليات الاتصال بين إدارة المدرسة والطلاب والمعلمين وأولياء الأمور كلما أدى ذلك إلى الارتقاء بمستوي الطلاب ومنع التسرب (عون خصاونة، ٢٠٠٧ ، ١٧٢-١٧٣) ،

وأهم الأسباب التي تؤدي إلى زيادة نسبة الفاقد وعدم تحقيق أهداف العملية التعليمية ، هو سوء توجيه الطلاب إلى نوع الدراسة الذي لا يتفق مع استعداداتهم وقدراتهم ، وعند التحاق

الطلاب بتخصص يتفق مع قدراتهم يؤدي إلى تفوقهم الدراسي ويحققون أفضل النتائج على المستوى الدراسي والمستوى المجتمعي في تحقيق مخرجات تعليمية قادرة على معالجة الوضع التربوي وحاجة السوق (مصطفى النوباني ، ١٩٩٥ ، ٧) .

وبالتالي يقع على المدرسة الثانوية وكل العاملين بها عبء كبير في تحسين التعليم بها، والعلاقات الإنسانية ورفع جودة المناخ التربوي بها مما يقلل من ظاهرة الرسوب والتسرب من المدرسة الثانوية والعمل على توجيه الطلاب إلى التخصص التعليمي الذي يتفق مع قدراتهم واستعداداتهم مما يؤدي إلى تفوقهم الدراسي ويحققون أفضل النتائج على المستوى الدراسي.

٤ - عدم ربط التعليم الثانوي العام بسوق العمل في المجتمع المصري :

يلعب التعليم دورا كبيرا في إحداث التقارب بين التعليم والعمل ويقضي على الفقر ويحدث التنمية الاقتصادية والاجتماعية المنشودة ويخلص المجتمع من مشكلة البطالة والمشاكل المترتبة عليها مثل (الجريمة ، والإدمان والعنف والانتحار)، ولقد ازدادت أعداد الملحقين بالتعليم وتضاعفت خلال السنوات الأخيرة وبالإضافة إلى التقدم العلمي والتكنولوجي بالتالي أصبح من واجبات التعليم ضرورة الإعداد للطلاب من أجل المشاركة في أدوار إنتاجية يتطلبها سوق العمل (محمد على عزب، ٢٠١١ ، ٢٩-١٣٠).

وأیضا لابد من أن يكون هذا الإعداد متوائماً مع الاحتياجات الفعلية لسوق العمل ، حيث إنه لا فائدة في تعليم لا يؤدي إلى استثمار القوي البشرية في العملية الإنتاجية ورفع الاقتصاد خاصة وأن من أهداف خطة العمل القومية لتشغيل الشباب في مصر في الفترة من ٢٠١٠م إلى ٢٠١٥م ما يلي: (منظمة العمل الدولية، ٢٠١٠م، ١٢).

١. زيادة إمكانية حصول الشباب على عمل.

٢. توفير فرص عمل في القطاعات الاقتصادية الأساسية.

٣. حل مشكلة عدم التوافق بين الطلب على العمل والمعرض منه عن طريق تحسين

سياسات وبرامج سوق العمل.

حيث إن التعليم الثانوي العام يركز بدرجة كبيرة جدًا على الاهتمام بالتعليم الأكاديمي ويغفل الاهتمام بتهيئة الطالب للتفكير في مهنة المستقبل ، ولا يوجد أي اهتمام بذلك في المناهج الدراسية ، ولا يوجد أي اهتمام بذلك في المناهج الدراسية الموحدة برغم اختلاف البيئات في المجتمع المصري واختلاف نوعية فرص العمل بكل بيئة منها، ويزداد هذا الأمر أهمية لأن المراهق بالتعليم الثانوي من أهم القضايا التي تشغل ذهنه وتفكيره هي المهنة التي سوف يلتحق بها لأنه "في مرحلة عمرية يبحث فيها عن ذاته ليكون مستقلا فكريا واقتصاديا ومهنيا لينال القبول

والرضا من الآخرين". (محمد فالوجي ، ورمضان محمد ، ٢٠٠٧ ، ١٢٧).

في حين إعداد الأفراد لعالم العمل من مستوي التعليم الأساسي يستمر حتى التعليم الثانوي حيث يكتسب هنالك الدارسون المهارات الأساسية الشخصية والنوعية المطلوبة بشدة في سوق العمل ، (فرانسيس ن . كيمبرر ودوجلاس م. وندام ، ٢٠٠٣ ، ٥٣).

يتضح مما سبق ضرورة قيام التعليم الثانوي بإعداد الأفراد للحياة العملية لأن ذلك من المهام الرئيسية للتعليم ، خاصة وأن مصر تواجه حاليا سياسة السوق المفتوح وبالتالي تحتاج إلى القوي البشرية المؤهلة على مستوى عال من الكفاءة في جميع المجالات بحيث تكون قادرة على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة من ناحية وتطوير الأداء من ناحية أخرى.

(أحمد إبراهيم أحمد، ٢٠٠٠ ، ١٤).

ولكن الملاحظ حاليا بالتعليم الثانوي العام يركز و بشدة على التحصيل الأكاديمي وتنمية الجانب المعرفي لدي الطلاب فقط وإهمال ربط التعليم بالعمل.

ثانياً: المهنة والاختيار المهني

(أ) مفهوم المهنة وخصائصها

١ - مفهوم المهنة Profession

* لغويًا: تعرف المهنة بأنها: العمل والعمل يحتاج إلى خبرة ومهارة (مجمع اللغة العربية، دت، ٨٩٠) وفي لسان العرب تعرف بأنها مشتقة من الفعل مهن مهنة والمهنة والمهنة كلّه بمعنى الحذق بالخدمة والعمل ونحو. وقد مَهَنَ يُمَهِّنُ مَهْنًا إذا عمل في صنّعه ومَهَّنَهُم أي خدمهم .

* اصطلاحاً: عرفت المهنة بأنها "أعمال خدمية ، تطبق مجموعة من المعارف على مشكلات يقدرها المجتمع ، كما أنها عبارة عن وظيفة يشغلها الفرد في أي مجال غير المجالات اليدوية سواء الزراعة أو الصناعة أو التجارة وغيرها، ومن الضروري أن تكون لدى صاحب المهنة معلومات ومهارات متخصصة في المجال الذي يقوم بالعمل فيه (سعيد محمود، ٢٠١٣، ١٠).

والمهنة هي وظيفة مبنية على أساس من العلم والخبرة اختيرت اختياراً مناسباً حسب مجال العمل الخاص

بها، وهي تتطلب مهارات وتخصصات معينة ويحكمها قوانين وآداب لتنظيم العمل بها". (الموسوعة الحرة، ٢٠١٤).

وتعرف المهنة بأنها: "العمل الذي يحتاج إعداداً علمياً وتوفر لممارسته قاعدة معرفية تعتمد بدرجة كبيرة

على البحث العلمي ، ولها مراجع علمية سواء على شكل أدبيات مكتوبة أو خبراء مؤهلين ، ولذلك يكون

للعاملين بها نوع من التجمع، وعادة يكون على شكل جمعيات مهنية (راشد العبد الكريم، ٢٠١٣ ، ٢).

وكانت المهنة ومازالت يلقي كل العاملين بها تقديراً اجتماعياً عالياً على الدور الذي يقومون به في خدمة المجتمع وأفراده.

٢ - مفهوم الحرفة (Trade) Craft :

* لغويا : تعرف الحرفة بالكسر هي الصنعة التي يرتزق منها المرء بصفة مستمرة، وهي من الاحتراف وهو الكسب (مجمع اللغة العربية، دت ، ١٦٧).

* اصطلاحا: هي "الأعمال التي يتعلمها ممارسها من خلال الممارسة أو من خلال تقليد الآخرين والمحاولة والخطأ ويمكن لأي شخص أن يقوم بها (راشد العبد الكريم، ٢٠١٣ ، ٢). وتعرف بأنها: "هي الأسلوب العلمي الابتدائي الذي يستند على التقليد ، تعلمه وإنجازه وهو يتسم بالبساطة وعدم التعقيد وهي بالتالي لا تشترط مستوى ثقافي بعينه ، ويستطيع أن يقوم بها شخص على مستوى متدن من الثقافة والتعليم ، وغالبا ما تعتمد الحرفة على العمل اليدوي البسيط أو الفكري البسيط (سعيد محمود، ٢٠١٣ ، ١٠) .

يتضح مما سبق الفرق بين الحرفة والمهنة، حيث إن المهنة كانت ولازالت لها مكانة اجتماعية مرموقة والفرق بينهما في مجال العمل ونوعه ، وهدفه ، وكذلك توجد فروق بينهم في مستوى الإعداد والثقافة المطلوبة وراء هذا العمل ، والمركز المهني في المجتمع المصري أعلى مكانة عن المركز الحرفي والدليل على ذلك الفرق بين مركز ومكانة الطبيب والمهندس والمحامي كمهني وبين الحرفي مثل النجار والسباك والحداد والخياط وغيرها.

٣ - خصائص المهنة :

يوجد بالمجتمع العديد من المهن مثل مهنة الطب والمحاماة والإعلام والهندسة وغيرها من المهن، والمهنة بصفة عامة تشتمل على مجموعة من المعارف العقلية ومجموعة من الممارسات والخبرات والتطبيقات التي تهيكल المهنة وهي: (الموسوعة الحرة).

١. توافر الأنشطة والخدمات المفيدة.

٢. توافر قدر من المهارات والخبرات الفنية المتخصصة.

٣. توافر الإنتاج الفكري المتخصص.
 ٤. وجود قواعد أخلاقية وسلوكية تحكم وتنظم العمل بين الأفراد المهنيين وزملائهم.
 ٥. وجود تجمع للعاملين بالمهنة يتحدث باسمها ويدافع عنها.
 ٦. تكون واضحة المعالم ومميزة عن غيرها من المهن .
- ولابد أن يتوفر بالمهنة مجموعة من الخصائص لابد من توفرها بها حتى يطلق عليها اسم مهنة منها ما يلي: (Morris, H. , 2001).
١. معايير عالية في المستويات الرئيسية للمهنة ، توضع على مستوى الدولة وتنظم من خلال جهاز مهني قوي.
 ٢. قاعدة معرفية حول ماهية الأشياء التي تعمل بشكل جيد مع وجود فرص للنمو المهني لأعضاء المهنة حتى يكونوا متابعين لكل ما هو جديد.
 ٣. التنظيم والإدارة على مستوى عال لدعم الممارسات المهنية إلى الأفضل.
 ٤. الاستخدام الفعال للتقنيات الحديثة.
 ٥. وجود حوافز وجوائز للمتميزين.
 ٦. تركيز دائم على مصلحة المستفيدين من الخدمة
- وتصنيف الموسوعة الحرة لخصائص المهنة كما يلي:
١. النشاط المهني نشاط ابتكاري.
 ٢. يتميز النشاط المهني بمنهجية كل المشكلات واتخاذ القرارات (بخلاف الأسلوب العشوائي).
 ٣. تتضمن المهنة مجموعة من المعارف التي تتطلب تحصيلها تعليماً خاصاً.
 ٤. التعليم المستمر بعد التخرج جزء رئيسي من النشاط المهني.
 ٥. المهنة تتعلق بتحقيق هدف وليس أداء مهمة.
 ٦. الشخص المهني المحترف يتبع لائحة لآداب المهنة.

وتستخلص الدراسة الحالية عدة خصائص ومقومات للمهنة وهي ما يلي:

١. تتضمن المهنة أعمالاً عقلية أي أنها تعتمد على القدرات العقلية.
٢. كل مهنة لها ثقافة خاصة بها ويقصد بالثقافة مجموعة المعلومات والمعارف وأنماط السلوك والاتجاهات المرتبطة بها.
٣. الإعداد للمهنة يكون على مستوى عالٍ من الإعداد خاصة بالتعليم الجامعي.
٤. للمهنة أهداف وغايات محددة ، خاصة خدمة أفراد المجتمع فيما يخصها.
٥. لكل مهنة نقابة أو رابطة تدافع عن أعضائها وعن حقوقهم.
٦. لكل مهنة دستور أخلاقي (ميثاق شرف) يمثل المرجعية لكل الممتننين بها.
٧. لكل أعضاء المهنة حرية التصرف في ممارسة عملهم.
٨. المهنة تجبر التابعين لها على ضرورة التعلم الذاتي المستمر.

(ب) معايير المهنة وأخلاقياتها :

١ - معايير المهنة وأهميتها وديناميكيته :

المقصود بمعايير المهنة بأنها: "تصف بدقة ووضوح الكفايات والمهارات والمعارف الواجب توفرها لدى شاغل العمل لإنجاز العمل باتقان، ويحدد المعيار بوضوح نتائج الأداء المتقن، وبالتالي تمثل معايير المهنة الضوابط التي تحكم عمليات إعداد القوي العاملة وتأهيلها وتشغيلها وتنقلها". (منظمة العمل العربية، د ت ، ٩).

* أهمية معايير المهنة :

وتتمثل أهمية معايير المهنة فيما يلي: (منظمة العمل العربية، د ت ، ٩-١٠):

١. ضبط نوعية نواتج (مخرجات) أنظمة التعليم والتدريب المهني والتقني.
٢. ضبط سقف توقعات أصحاب العمل.
٣. ضبط عملية تحديد الاحتياجات التدريبية النوعية للأفراد.
٤. ضبط الترخيص لمزاولة العمل المهني.

٥. تيسير انتقال القوى العاملة في نفس المهنة على مستوى الدول.

*معايير المهنة :

أجمع عدد من العلماء على أن تحدد معايير المهنة فيما يلي: (نور الدين عبد الجواد، ١٩٩٢م)، (محمد عبد الحي، ١٩٨٧م)، (ماجد المحروقي، ٢٠٠٩ ٧-٨).

١. أن تقوم بنشاطات لها قيمة عالية ومهمة للمجتمع ويكرس أصحابها أنفسهم لخدمة المجتمع ، والبشرية وليس لخدمة مصالحهم الذاتية.

٢. أن تختص بمعلومات ومعارف ذات منزلة رفيعة وتتطلب من أصحابها قدرة فكرية فائقة وبصيرة فنية متميزة.

٣. يقضي أعضاء المهنة فترة طويلة نسبيا في الإعداد للمهنة، لتعلم المناهج والمبادئ والمعرفة المتخصصة.

٤. أن يكون لدى أعضاء المهنة مؤهلات معينة قبل الالتحاق بها، وأن يكونوا على علم بأحدث التطورات في تخصصاتهم ، وذلك عن طريق الاشتراك في برامج التدريب أثناء الخدمة.

٥. تخضع المهنة لتنظيم مهني قوى لتحديد أهدافها وتحسين خدماتها، وضبط ممارسات أصحابها وتحديد حقوقهم ومسئولياتهم كما هو معروف بالنسبة للنقابات المهنية.

٦. تشترط المهنة وجود أخلاق مهنية أو ما يعرف بميثاق شرف المهنة وتلتزم المهنة أصحابها بهذا الميثاق وتحاسبهم إذا أخلوا به ، وقد يصل الأمر إلى حرمان وعزل من عضوية المهنة ، لمن يرتكبون انحرافات كبيرة.

٧. توفر المهنة لصاحبها عملا يتسم بالدوام، وعضوية مستمرة.

٨. توفر المهنة إمكانات للترقى والتخصص والاستقلالية.

والدراسة الحالية تتفق تماماً مع هذه المعايير لشموليتها لكل ما يجب أن ينطبق على المهنة من معايير.

*ديناميكية معايير المهنة :

حيث إن معايير المهنة المختلفة تتأثر بالتطورات التكنولوجية في أساليب العمل والإنتاج ، حيث إنها تتغير وتتطور باستمرار، ويؤدي هذا التغير إلى ضرورة إعادة النظر في المعايير المهنية بصفة دورية وتحديثها لضمان مواكبتها للتغيرات التقنية (منظمة العمل العربية ، د ت ، ١١).

وذلك يعني أن معايير المهن المختلفة ديناميكية متغيرة وليست ثابتة وتتطور بتطور العصر، وعلى حسب معطيات التطور العلمي والتقدم التكنولوجي ، وأيضاً حسب طبيعة المجتمع وظروفه المتغيرة على جميع المستويات المختلفة.

٢- أخلاقيات المهنة :

لكل مهنة مجموعة من الأخلاقيات التي يجب أن يلزم بها كل عضو يتبع هذه المهنة ويطلق عليها الدستور

الأخلاقي للمهنة أو ميثاق شرف المهنة، ولكل مهنة مجموعة من القيم الأخلاقية ، والتي تختلف بحسب طبيعة كل مهنة، ويرى آدم سميث في كتابه (ثروة الأمم) أن هناك ارتباط بين جودة الإنتاج وغازاته والأخلاق وتوصل إلى أن سبب التفاوت في الإنتاج بين الجودة والغازة وما بين عدم الجودة والضالة يعود إلى وضع العاملين بين حالتي الإلزام والإلتزام ، فالذي يعمل بأخلاقيات المهنة بدافع الإلتزام يكون دقيق الإنتاج وغزيره، أما الذي يعمل بدافع الإلزام فهو ركيك الإنتاج وضيئله (عبد الواحد عبد الحميد ، ٢٠٠٥).

ولكل مهنة أخلاقيات خاصة بها فهناك أخلاقيات لمهنة الطب وتختلف عن أخلاقيات مهنة التدريس مثلاً وهكذا بقية المهن.

(ج) تصنيف المهن:

يوجد عديد من التصنيفات للمهن منها ما يلي: (خالد صلاح، ٢٠١٣).

١ - تصنيف هولاند حسب البيئات المهنية:

(البيئة الواقعية - البيئة العقلية أو البحثية - البيئة الاجتماعية - البيئة التقليدية - البيئة المعاصرة - البيئة الفنية).

٢ - تصنيف المهن على أساس الميول:

(الميول العلمية - الميول الاجتماعية - الميول الأدبية - الميول المادية - الميل إلى التنظيم - الميل للاتصال بالآخرين - الميل إلى الفن - الميل إلى الموسيقى).

٣ - تصنيف وليامسون للمهن على أساس القدرات :

(القدرة الثقافية - القدرة العلمية - القدرة العددية - القدرة الكتابية والتجارية).

ويوجد عدد من التصنيفات العالمية للمهن وأيضاً التصنيفات العربية، وجاء التصنيف المهني العربي ليقسم المهن إلى مجاميع ، يضم كل منها أعمالاً تربط بينها علاقات منظمة، وتقوم على أساس التشابه والتجانس في طبيعة العمل وأقسام التصنيف المهني العربي وأرقامها الترميزية كما يلي: (منظمة العمل العربية، ١٩٨٩ ، ٨-١٠).

١. المديرون في الإدارة العامة وإدارة الأعمال.

٢. الاختصاصيون في المجالات العلمية والفنية والإنسانية.

٣. مهن العمليات الصناعية والكيميائية والصناعات الغذائية.

٤. مهن الزراعة وتربية الحيوانات والطيور والصيد.

٥. الفنيون في المجالات العلمية والفنية والإنسانية.

٦. مهن القوات المسلحة والأمن وغيرها.

٧. المهن الهندسية الأساسية المساعدة.

٨. مهن الخدمات.

٩. المهن الكتابية.

وتصنيف منظمة العمل العربية تصنيف للفئات المهنية وفقاً لمستوي المهارة إلى الفئات التالية :

١ - فئة الاختصاص Feofessional.

٢-فئة المهني Technician.

٣-فئة العامل المهني (الفني المساعد) Craftsman.

٤ - فئة العامل الماهر Skilled worker.

٥ - فئة العامل محدود المهارات Semi skilled worker

(د) مفهوم الاختيار التعليمي والمهني ونظرياته وموقعه في السلم التعليمي :

* مفهوم الاختيار المهني

المقصود بالاختيار المهني بأنه هو اختيار الطالب للمهنة التي سوف يتخصص بها في المستقبل وسوف يعمل بها وعملية الاستقرار على نوعية المهنة التي سوف يدرسها الطالب ويتخصص فيها هو في غاية الأهمية بالنسبة للطالب لأنه يتوقف عليها مستقبله العملي، وبالتالي تتطلب عملية الاختيار المهني مجهوداً مشتركاً بين النظام التعليمي وبين الطلاب لأنه قرار ليس سهلاً.

ويعرف بأنه اختيار الفرد لمهنة من المهن تتناسب مع قدراته وميوله وسماته الشخصية وظروفه الاجتماعية وهذا الاختيار يتوقف عليه درجة نجاح الفرد في حياته على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والنفسي. (فواز الصويط ، ٢٠٠٨)، حيث أن الاختيار الصحيح للمهنة يؤدي إلى النجاح الاقتصادي والاجتماعي للفرد وكذلك يؤدي إلى توافقه النفسي في المجتمع ، وتعزي أهم الأسباب التي تؤدي إلى زيادة نسبة الفاقدين التعليمي وعدم تحقيق التعليم لأهدافه الاقتصادية إلى عدة أسباب أهمها اختيار الطلاب لنوعية دراسة وتخصصات لا تتفق مع قدراتهم الفعلية مما يمثل هدراً لهذه الإمكانيات ، في حين أن الطلاب لو تم التحاقهم

بتخصصات تتفق مع قدراتهم وميولهم وأيضاً مع حاجة سوق العمل بالمجتمع فسوف يؤدي ذلك إلى تفوقهم الدراسي والإبداع في مستقبلهم المهني وبالتالي يؤدي إلى معالجة الوضع الاقتصادي الراهن ويلبي احتياجات سوق العمل المصري.

و تقع على التعليم مسئولية كبيرة في مساعدة الطلاب على اختيار نوع التخصص الدراسي والمهني الذي سوف يدرسونه ويعملون به، وذلك لأن الطلاب يعانون كثيراً عند اختيار نوع التخصص الدراسي خاصة أثناء وبعد انتهاء المرحلة الثانوية وذلك لأنه تتعدد أمامهم مجالات الدراسة المتاحة والتي تؤهلهم إلى مهنة مستقبلية خاصة وأنه يوجد كثير من الراشدين غير راضين عن المهن التي يزاولونها وهذا يرجع إلى أنهم لم يخططوا جيداً لاختيار التخصص الدراسي الذي يؤهلهم للمهنة التي يرغبون بها (Zhang, W., 2007, 447-458).

ويلعب التعليم المدرسي دوراً كبيراً وهاماً في مساعدة الطلاب على اختيار التخصص المهني المناسب لهم ، وحتى يحدث الاختيار المهني السليم لابد أن يسبقه التوجيه المهني المدرسي خصوصاً في حالة حرص المجتمع على تنمية الموارد البشرية المتاحة لديه وإعدادهم كفوي عاملة وكذلك بسبب نمو المهن وبروز تخصصات مهنية جديدة ودقيقة مع التقدم العلمي والتكنولوجي.

✽ نظريات الاختيار المهني لدى الطلاب :

إن عملية اتخاذ القرار المهني لدى الطلاب المراهقين من العمليات المعقدة والتي تنطوي على تفاعلات عدة بين سمات الشخصية والمصالح والقدرات الفطرية والمهارات المطلوبة وبين التأثيرات البيئية وظروف سوق العمل وتحدث بين كل ذلك تفاعلات وتنتج عدة احتمالات تجعل الطالب في حيرة من أمره في اتخاذ القرار الخاص بالاختيار المهني. (Howard, K. A. & Walsh, M. E, 2011, 263).

وعلى الطالب أن يختار المهنة التي تتفق مع خصائصه وقدراته الشخصية وتكون أيضا مطلوبة بالمجتمع المحيط به وتوجد عدة نظريات تشرح وتفسر عملية الاختيار المهني لدى الطلاب منها ما يلي: (Wong, S.C-K & Liu, G. J. , 2010 , 82-84) وبديع القاسم (٢٠٠١م) ، عويد المشعان (١٩٩٧م)

١ - نظريات الشخصية:

وهذه النظريات تستند على أن هناك ارتباط بين نمط وخبرات الفرد وقدراته وميوله وعوامل شخصيته وبين نمط المهنة التي يختارها وهي التي يري فيها إشباعاً لميوله وقدراته وحاجاته وإن نجاحه في المهنة التي تتفق مع خصائص شخصيته ومن أشهر هذه النظريات نظرية هولاند Holland ويقول فيها إن اختيار الإنسان لمهنته يكون نتاج الوراثة والعوامل البيئة والقوي الشخصية بما في ذلك الزملاء والوالدين والطبقة الاجتماعية والبيئة الطبيعية.

٢ - نظريات مفهوم الذات:

ومن أشهرها نظرية جينزبرج Ginzberg ونظرية جوتفريدسون Gottfredson وتهتم هذه النظريات بمفهوم الذات لدى الفرد وقيمه وأهدافه ومثله وهي التي تقرر الطرق التي يسلك بها باعتبارها الصورة التي تمثل نفسه، ويرى أن عملية الاختيار تنتهي بالتوفيق بين ميول الفرد وقدراته من جهة وبين الفرص المتاحة من جهة أخرى وتتبلور مرحلة الاختيار المهني لدى الطالب في الفترة من ١٤-١٨ عام.

٣ - النظرية الاجتماعية للاختيار المهني:

وترى هذه النظرية أن العديد من العناصر الخارجة عن إرادة الطالب و تحدد اختياره لمهنته مما يقلل من درجة حريته في الاختيار وهذه العوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية لها الدور الأكبر في الاختيار المهني ومنها:

١. الطبقة الاجتماعية التي ينتمي لها الفرد.

٢. دخل الأسرة وثقافة الوالدين.
٣. الخلفية العرقية والدينية والثقافية.
٤. الأسرة وطموحات الوالدين وأثر الأخوة والأخوات والقيم التي تؤمن بها.
٥. البيئة والمجتمع المحلي.
٦. المدرسة.
٧. الضغوطات الاجتماعية وفرص العمل المتاحة وتوزيع سوق العمل.

* موقع الاختيار المهني في السلم التعليمي :

تتم عملية الاختيار المهني بشكل كامل في أثناء مراحل التعليم المختلفة والمتتالية ، حيث إن النظام التعليم أصبح يتحتم عليه ضرورة إعداد الطلاب للعمل لأن أصبحت البرامج التعليمية الحالية تهدف إلى تعليم من المدرسة إلى العمل School to Career وتهدف إلى تكامل التعليم الأكاديمي والمهني وتوفير رؤية شاملة عن فرص العمل ومتطلبات المهن والوظائف المختلفة المتاحة لسوق العمل وحيث يوفر التعليم البرامج والخبرات والأنشطة من داخل وخارج المدرسة مع توفير مشاركة أعضاء من أصحاب الأعمال ومؤسسات التعليم ويمكن عمل رحلات ميدانية لأماكن العمل وأيام يقضيها الطلاب في التدريس والعمل في أماكن العمل وأيام مفتوحة لممارسة الأنشطة العلمية (كريمة عبد اللاه محمد ، ٢٠١٣ ، ٢٥٧)، أما عن موقع التوجيه والاختيار المهني في السلم التعليمي فإنه يختلف من دولة لأخرى وفيما يلي توضيح موقع التوجيه والاختيار المهني في بعض الدول كالتالي: (مملكة البحرين، ٢٠٠٧ ، ٢-١) .

- الولايات المتحدة الأمريكية: لقد كان السبق في عملية التوجيه والإرشاد والاختيار المهني إلى العالم الأمريكي بارسونز فهو أول من أسس مكتبا لخدمات التوجيه المهني عام ١٩٠٨م بمدينة بوسطن في الولايات المتحدة الأمريكية، وعملية التوجيه للاختيار المهني في الولايات المتحدة الأمريكية تشمل كل مراحل الحياة دون الاقتصار على مرحلة تعليمية معينة.

- **أوروبا:** تقع في أوروبا عملية التوجيه والاختيار المهني في المراحل التعليمية الدراسية الإلزامية وفترات التدريب قبل الالتحاق لسوق العمل.

- **بريطانيا:** بدأ الإرشاد المهني بها عام ١٩٦٥م وذلك عن طريق الإرشاد الجمعي والإرشاد خصوصاً في اختيار المهن في التعليم وأوضحت دراسة براون وآخرون (Brown, S. & Others, 2011) أن أكثر الطلاب حيرة وفي حاجة لذلك في سن ١٤-١٦ سنة.

- **اليابان:** تأخذ بمنهج التوجيه المهني الذي يركز على الاختيارات والمسابقات والتثقيف الإعلامي والتعريف بالمسارات التعليمية.

- **ألمانيا:** توجد هيئة مستقلة للتوجيه المهني ومنفصلة عن التوجيه المهني المدرسي بسبب تعقد المهن

واختصاصاتها في ألمانيا مما يحتم على الطلاب الحاجة إلى مرشد مهني متخصص يوجه الطلاب إلى المهنة المناسبة لطبيعتهم واستعداداتهم وميولهم وقدراتهم.

- **السويد:** المسئول عن التوجيه المهني ثلاث هيئات هي: وزارة التربية والهيئة القومية للتعليم وهيئة التعليم لسوق العمل. ويتم التوجيه للاختيار المهني بالسويد بأنه يقوم علي عملية تقويم وقياس اتجاهات الطلاب من خلال الاختبارات والمقاييس المهنية.

- **كندا:** يتم التوجيه للاختيار المهني بإعداد معلومات عن المهن وتحليل متطلباتها وتوصيفاتها ووضع الاختبارات المتعلقة بمتطلبات كل مهنة مع التركيز على المراحل العليا من التعليم لتطبيق هذه الاختبارات المهنية.

- **الوطن العربي:** يختلف اهتمام الدول العربية فهناك عدة دول بها إدارة للتوجيه المهني تابعة لوزارة التربية والتعليم مثل السعودية والبحرين والكويت، وبالتالي يوجد بالمدارس ما يسمى بالتوجيه والإرشاد المهني للطلاب ، والبعض الآخر من الدول يعتمد على الأخصائي النفسي والاجتماعي في هذا الشأن ومنها مصر.

```

graph TD
    A[التعليم الأساسي] --> B(اختيار مهني)
    B --> C[التعليم الثانوي العام صف الأول]
    C --> D(اختيار مهني)
    D --> E[الصف الثاني والصف الثالث القسم الأدبي]
    E --> F(اختيار مهني)
    F --> G[الصف الثاني والصف الثالث القسم الأدبي]
    G --> H(اختيار مهني)
    H --> I[التعليم الجامعي تخصصات]
    I --> J[التعليم الجامعي تخصصات أدبية]
    J --> K[الاتحاق بسوق العمل]
    L[التعليم الثانوي الفني] --> M[صناعي (٥-٣) زراعي (٥-٣) تجاري (٥-٣) أخرى: مثل التمريض والفنقة]
    M --> K
    
```

The flowchart illustrates the educational pathways for different professions in the Arab world. It shows how various levels of education (from primary to university) lead to specific professions (like doctor, engineer, teacher, etc.), which then lead to the general requirement of 'employment in the labor market' (الاتحاق بسوق العمل).

The pathways are as follows:

- Primary Education (التعليم الأساسي)** leads to **Professional Choice (اختيار مهني)**.
- Professional Choice (اختيار مهني)** leads to **General Secondary Education (التعليم الثانوي العام صف الأول)**.
- General Secondary Education (التعليم الثانوي العام صف الأول)** leads to **Professional Choice (اختيار مهني)**.
- Professional Choice (اختيار مهني)** leads to **General Secondary Education (الصف الثاني والصف الثالث القسم الأدبي)**.
- General Secondary Education (الصف الثاني والصف الثالث القسم الأدبي)** leads to **Professional Choice (اختيار مهني)**.
- Professional Choice (اختيار مهني)** leads to **University Education (التعليم الجامعي تخصصات)**.
- University Education (التعليم الجامعي تخصصات)** leads to **University Education (التعليم الجامعي تخصصات أدبية)**.
- University Education (التعليم الجامعي تخصصات أدبية)** leads to **Employment in the Labor Market (الاتحاق بسوق العمل)**.
- Technical Secondary Education (التعليم الثانوي الفني)** leads to **Technical Secondary Education (صناعي (٥-٣) زراعي (٥-٣) تجاري (٥-٣) أخرى: مثل التمريض والفنقة)**.
- Technical Secondary Education (صناعي (٥-٣) زراعي (٥-٣) تجاري (٥-٣) أخرى: مثل التمريض والفنقة)** leads to **Employment in the Labor Market (الاتحاق بسوق العمل)**.

موقع الاختيار المهني في السلم التعليمي في مصر

ومن الشكل يتضح أن عملية الاختيار المهني في مصر تتم في ثلاثة مواضع من

السلم التعليمي وهي:

١. بعد إكمال مرحلة التعليم الأساسي بجلقيته الابتدائي والإعدادي: حيث إن الطالب يتحتم عليه

أن يختار ما بين التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني (زراعي - صناعي - تجاري) وهذه المسارات بالتعليم الفني (سواء ثلاث سنوات أو خمس سنوات) تؤدي

بالنهاية إلى الالتحاق بسوق العمل، أما التعليم الثانوي العام فسوف يستمر إلى التعليم الجامعي.

٢. في نهاية الصف الأول الثانوي: حيث إن الطالب يتحتم عليه الاختيار بين التخصص العلمي والتخصص الأدبي والذي سوف يلتحق به في الصف الثاني الثانوي، والتخصص العلمي يدرس مقررات أغلبها مقررات علمية، أما التخصص الأدبي يدرس مقررات أدبية.

٣. في نهاية الصف الثالث الثانوي: حيث يتحتم على الطالب الاختيار من الكليات والتخصصات العديدة المطروحة عليه ما يتناسب معه منها وتكون مطلوبة بسوق العمل، حيث إن التخصص العلمي يؤدي غالبا للالتحاق بكليات وتخصصات علمية و على الطالب أن يختار إحداها، وهكذا التخصص الأدبي يؤدي إلى كليات وتخصصات أدبية عديدة وعلى الطالب الاختيار منها ما يناسبه.

وحتى يتمكن الطالب من الاختيار المهني السليم والصحيح لابد أن يقوم النظام التعليمي بعملية توجيه وإرشاد الطالب مهنيا ومساعدته على الاختيار وهي المرحلة الرئيسية في الاختيار المهني لدي الطالب لأنها هي التي تساعد الطالب في حسم قراره واتخاذها بشكل ناجح، وإن اختيار الطالب للتخصص الذي سوف يدرس به من القرارات الهامة في حياة الطالب ويزداد الأمر أهمية لدي الأفراد الواعين بأهمية حياتهم ومستقبلهم والمدرسين لمتطلبات الحياة والعصر، وهي قضية على مستوي فردي بالدرجة الأولى وتخص الطالب لأن اختيار التخصص سوف يحدد في المستقبل درجة سهولة أو صعوبة الحصول على عمل في المستقبل وكذلك الاستمرارية فيه والنجاح أو الفشل ، والرضا وعدم الرضا عن هذا العمل والمردود المادي المناسب والمكانة الاجتماعية التي يسعى لها الطالب (Williams, B. E. , 2007, 65).

ويلعب التوجيه والإرشاد المهني بالمدارس دورا كبيرا في معرفة الطالب وفهمه لقدراته واستعداداته وميوله وما هي المهن التي يجب أن يختار منها وفقاً لمتطلبات سوق العمل وبالتالي فإن موقع الاختيار المهني في السلم التعليمي تقع في ثلاث مواضع كما سبق ذكره،

وفي حالة نجاح الطالب في الاختيار المهني في كل مرة سوف يؤدي ذلك بالطالب إلى النجاح في حياته العملية والمهنية المستقبلية.

ثالثاً: التعليم الثانوي العام وعملية الاختيار المهني:

(أ) أهمية الاختيار المهني لمستقبل الطلاب بالتعليم الثانوي العام:

للشباب المتعلم أهمية كبرى في إحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، ومن هنا يجب الاهتمام بكل الطلاب وتعليمهم وفقاً لقدراتهم ووفقاً للاحتياجات سوق العمل ، لكن إعدادهم بطريقة غير مخطط لها يؤدي إلى البطالة بين الخريجين وبأعداد كبيرة تعوق التنمية الاقتصادية في المجتمع وتزداد معدلات البطالة بين خريجي هذا النوع من التعليم، وتمثل بطالة خريجي التعليم خسارة اقتصادية واجتماعية للمجتمع (محمد الأصمعي ، ١٩٩٢م، ١٢٥).

ولكن في حالة اختيار تخصصات مهنية مطلوبة لسوق العمل وتم تعليم الطلاب وفقاً لها مع مراعاة قدراتهم فإن ذلك يؤدي للقضاء على البطالة بين الخريجين واستثمار قدرات الطلاب ، ولكن غالباً ما يقع الطلاب في معضلة اتخاذ قرار اختيار المهنة المناسب لحياتهم وذلك في جميع أنحاء العالم، وليس مصر فقط وهو ما توصلت إليه عدة دراسات منها دراسة مكمان وواتسون (McMahan, M.& Watson, M. , 2005) ودراسة واتسون وآخرون (Watson,M. & others, 2010) حيث أوضحت الدراسات أن اختيار المهنة للمستقبل ونوع الدراسة والمسارات المهنية والتعليمية المؤدية للمهنة هو كابوس بالنسبة للطلاب.

وبالتالي يعد اختيار التخصص من أهم العوامل المؤثرة في حياة الطالب المستقبلية ويجب ألا تتم جزافاً ولا بد أن يختار تخصصاً مهنياً يناسب قدراته ورغباته وقيمه وسماته الشخصية، ويجمع معلومات شاملة عن هذا التخصص وسماته الشخصية ، ويجمع معلومات شاملة عن هذا التخصص، وذلك لأن هناك بعض الطلاب الذين يختارون التخصص على أسس غير علمية وخاطئة فهناك من يختار تخصصاً يتمتع بالشهرة والبريق، وهناك من من

يختار بناء على توجيهات الوالدين دون الأخذ في الاعتبار قدراته وإمكاناته واستعداداته ، أو قد يلتحق بتخصص وفقا لآراء زملائه الذين التحقوا بهذا التخصص ناسيا وجود فروق فردية بينه وبين الآخرين وأن ما يناسب طالب لا يناسب الآخر. (Zhang, W. , 2007,p. 447-458)

وحتى في حالة سعي الطلاب لاختيار التخصص المهني وفقا لقدراتهم وميولهم فإنه تواجههم بعض المشكلات أهمها تتمثل في النقاط التالية كما توصلت إليها نتائج دراسة أميرة محمد (٢٠١١) :-

- عدم وجود معلومات دقيقة عن الاحتياجات الفعلية لسوق العمل في مصر.
- سرعة تغير احتياجات سوق العمل وبطء الاستجابة لهذا التغير.
- المعلومات والمهارات التي يكتسبها الطلاب للتعليم غير كافية بشكلها الحالي لاحتياجات المهن المختلفة.
- عدم ربط البحث العلمي بقضية متطلبات سوق العمل.

وتعتبر أهم مشكلة تواجه الطالب أثناء اختياره المهني هي أن النظم التعليمية تعاني من عدم قدرتها على مسايرة التغيرات الدائمة في هذه الاحتياجات من القوى العاملة ومازالت تعاني من بطالة الخريجين بسبب الزيادة في أعداد الطلاب المتعلمين، وبالتالي قد يختار الطالب تخصص مثل المهندس مثلا ويكون غير مطلوب بسوق العمل وبالتالي يقوم بعمل غير مهنة الهندسة، ولذلك لابد من التمييز بين رغبات الطلاب في اختيارهم للتخصصات المهنية وبين ما هو ممكن مهنيا واقتصاديا بمعنى أن الرغبة الاجتماعية للوظائف يجب أن تتمشي مع الإمكانيات الاقتصادية المتاحة للدول ولأوضاع سوق العمل فالرغبة في دراسة الطب والهندسة والطيران مثلا لابد أن تتوقف مع الإمكانية الاقتصادية فما الفائدة من خريجين على مستوى إعداد عالٍ ولكن غير مطلوبين بسوق العمل (يعقوب الشراح ، ٢٠٠٢ ، ٣٣٢ - ٣٣٣).

ومن أهم أسباب زيادة أهمية عملية الاختيار المهني أن التقدم الاقتصادي السريع قد صاحبه ظاهرة

التغيير الملموس في بنية المهن وطبيعتها ، فاختلفت مهن وظهرت مهن أخرى، وساد التغيير بنية كل مهنة، وأصبحت المهن اليوم وفي المستقبل لا تتطلب جهدا عضليا وقوة جسمانية ، بل تتطلب دقة ، وتفكيراً وتدقيقاً وبدرجة عالية وحلت الآلة والتقنيات الحديثة محل الإنسان في كثير من الأعمال (عبد الفتاح حجاج، ١٩٩٧ ، ١٨٨)، وذلك يجعل عملية الاختيار المهني في غاية الأهمية وأيضاً بالغة الصعوبة بالنسبة للطلاب.

وتعد مرحلة التعليم الثانوي العام من أكثر المراحل التي يعاني فيها الطلاب أثناء اختيار مهنة المستقبل ويقع الطالب في حيرة شديدة من أمره حول كيفية الاختيار وماذا يختار لنفسه ، وهل سيكون اختياره ناجحاً أم لا.

وهي بالفعل توصلت له دراسة براون وآخرون (Brown and others,2011) أن الطلاب في سن ١٤-١٦ عام يكونون في حيرة شديدة لاختيار التخصص واتخاذ القرار المهني ويكونون في أمس الحاجة إلى مساعدتهم وتسهيل انتقالهم من المدرسة إلى الجامعة أو العمل بسهولة، ولكي يحدث ذلك لابد من نشر الوعي بالمهن بين الطلاب وتحسين عملية صنع القرار المهني لديهم.

حيث إن الطالب قد يدخل القسم العلمي أو الأدبي دون أدنى تخطيط للمستقبل ودون الاعتماد على أسس علمية صحيحة في هذا الاختيار ، كما أنه أيضا يقع في حيرة مرة ثانية في نفس المرحلة في الصف الثالث وبعد النجاح فيه حول ماهية الكلية والتخصص المهني الذي سوف يختاره ويتخصص فيه في المرحلة الجامعية القادمة وفي كلا المرحلتين من الاختيار بين العلمي والأدبي وبين الكليات والتخصصات يقع الطالب في حيرة ومعااناة وقد يختار نوع التعليم أو مهنة المستقبل على أسس غير صحيحة مثل آراء الوالدين أو آراء الزملاء أو الجيران وغيرها من الطرق غير الصحيحة والتي قد تؤدي إلى توجيه الطالب إلى نوعية تعليم غير ملائمة لقدراته وإمكاناته وغير متوافقة مع احتياجات سوق العمل وبالتالي لا يجد وظيفة

للعمل بها في المستقبل ، في حين كان من الممكن أن يتفوق وربما يبدع في تخصص آخر مناسب له ولحاجات مجتمعه.

(ب) أهداف الاختيار المهني لمستقبل الطلاب بالتعليم الثانوي العام :

ويهدف أيضا الاختيار المهني إلى ضرورة معرفة الطالب لقدراته وإمكاناته الفعلية وما يناسبها من مهن ثم يختار منها ما يناسب سوق العمل في مجتمعه المحيط به، وأن الاختيار المهني الصحيح يراعي مصلحة الفرد والمجتمع في أن واحد ويعمل على تكاملها بشكل ناجح وتم استخلاص أهداف الاختيار المهني لدى الطلاب في النقاط التالية: (مملكة البحرين، ٢٠٠٧ ، ٣-٤) ، (إبراهيم التومي، ٢٠٠٩ ، ٩-١٢)، (ديفيد ولسون، ٢٠٠١ ، ٣٥)،

(Song, C. & Jennifer, C. , 2005, 1401 - 1421).

١. مساعدة الطالب على فهم نفسه، والتعرف على قدراته وإمكاناته الحقيقية الفعلية بطرق علمية سليمة.

٢. عمل توعية للطلاب في سن مبكرة بالمسارات التعليمية المختلفة والاستعداد المبكر للحياة المهنية والتفكير في مهنة المستقبل التي يسعى للالتحاق بها.

٣. نشر الثقافة المهنية لدى الطالب بتعريفه المهن المختلفة والمهارات والمعلومات اللازمة للنجاح في هذه المهن المختلفة.

٤. تعريف الطالب بالمهن المتاحة في سوق العمل في مجتمعه وأيضا تعريفه بالمهن الحديثة والتي تتطلب

مهارات خاصة وكيفية الالتحاق بها.

٥. مساعدة الفرد على اتخاذ قرار الاختيار المهني بشكل صحيح ومدروس من قبل المتخصصين في ذلك.

٦. ربط الطالب بالمجتمع المحلي والمؤسسات الإنتاجية التي تتاح بها فرص العمل وذلك لجعله يفكر مبكرا في مستقبله المهني ويعمل على التخطيط له بشكل سليم.

٧. مساعدة الطلاب على تجاوز فترات الانتقال بين الصفوف والمراحل التعليمية بسلام، وتخطي ما يصاحبها من صعوبات وحيرة ويتخطونها وهم على درجة عالية من التوافق النفسي والتربوي.

(ج) دور الاختيار المهني في حل بعض مشكلات التعليم الثانوي العام:

بالتالي تعد عملية الاختيار المهني في غاية الأهمية لطلاب التعليم الثانوي العام، وإنه يجب أن يقوم التعليم الثانوي العام بدور كبير فيها بحيث يتم اختيار الطلاب لمهن مناسبة لهم ولسوق العمل، وإن عملية الاختيار المهني لها أهمية كبيرة في التعليم الثانوي العام لأنها إذا تمت بشكل صحيح سوف تؤدي إلى حل عدد من المشكلات التي يعاني منها التعليم الثانوي العام وذلك على النحو التالي:

١ - حل مشكلة العزوف عن التخصص العلمي (القسم العلمي).

لقد حدث عزوف الطلاب عن القسم العلمي والتحقوا بالقسم الأدبي لسهولة المقررات الأدبية وذلك يعني أن اختيار الطلاب للتخصص كان على أسس غير علمية وغير دقيقة وأن الطلاب ليس لديهم وعي مهني ولا يوجد لديهم خطة للمستقبل المهني الخاص بهم، ولكن في حالة نشر الوعي المهني ومساعدة الطلاب على اختيار تخصص يكون متوافق مع إمكانياته وقدراته وأيضاً مطلوب في سوق العمل فإنه سوف تختفي هذه المشكلة تدريجياً من التعليم الثانوي المصري.

٢ - دور الاختيار المهني في حل مشكلة البطالة وعدم المواءمة مع سوق العمل:

إن جميع الدول تعمل على إحداث التقارب بين التعليم والعمل ولا بد من فعل ذلك عن طريق التوجيه المهني الصحيح للطلاب نحو المهن المطلوبة بسوق العمل، خاصة إنه ثبت بالتجربة الفائدة العظيمة لعملية التوجيه المهني الصحيح الذي يؤدي لاختيار مهني ناجح، والدليل على ذلك أنه قد تم تقديم برنامج "إنجاز العرب" إطاراً للشراكة بين المدارس والشركات

في ١٢ بلدا في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا وفي لبنان وذلك بتوجيه متطوعين من الشركات الكبرى إلى المدارس الثانوية لمشاركة تجاربهم المهنية وتعليم حصص حول مهارات البحث عن عمل وأخلاقيات العمل، بالإضافة إلى تقديم برامج متقدمة في الاقتصاد واطلاق المشاريع ، وقد زاد البرنامج من نسبة الطلاب الذين شعروا بالثقة حول مقدرتهم على إجراء مقابلة عمل بنجاح ٣٣% مقارنة بالطلاب الذين لم يخضعوا للبرنامج وقد شمل البرنامج أكثر من ٦٠٠٠٠٠ ألف مستفيد في برنامج اتحاد العرب منذ عام ٢٠٠٤م ، ويجري تطوير البرنامج في لبنان ويشمل طلاب المرحلة الثانوية (اليونسكو، ٢٠١٣ ، ٦).

وإن دل ما سبق على شيء يدل على دور عملية التوجيه المهني والاختيار المهني الصحيحة في المساعدة على الحصول على تعليم يتناسب مع الإمكانيات الحقيقية للطلاب ومع احتياجات في سوق العمل ويعمل على المواءمة بين مخرجات التعليم و سوق العمل ويساهم في القضاء على مشكلة البطالة.

٣ - دور الاختيار المهني في حل مشكلة الهدر بالتعليم الثانوي العام:

وتعزى أهم الأسباب التي تؤدي إلى زيادة نسبة الفاقد والهدر وعدم تحقيق أهداف العملية التعليمية إلى سوء توجيه الطلاب إلى نوع الدراسة الذي يتفق مع إمكانياتهم واستعداداتهم وقدراتهم ولو التحق الطالب بتخصص يتفق مع قدراته يؤدي ذلك إلى تفوقه ويحقق نتائج جيدة على المستوى الفردي والاجتماعي ويجد لنفسه مكانا في سوق العمل.

وهو ما أثبتته عديد من الدراسات منها دراسة كريستي وآخرون (Christie,H. & others, 2004) حيث توصلت إلى أن سوء اختيار التخصص كان سبب تسرب الطلاب وانسحابهم من التعليم نظرا لأن الأكثر شيوعا بين أولئك الطلاب هو عدم اتقان التخصص مع ميولهم وقدراتهم وكذلك الرسوب المتكرر مما أدى لتسربهم نهائيا وهو أيضا ما توصلت إليه دراسة ويلكوكسون وويندر (Willcoxson, L. & Wynder, M. , 2010, 175) أن الاختيار المهني الخاطيء لمجال الدراسة بالتعليم الجامعي الأسترالي كان السبب الرئيسي

لرسوب وتسرب الطلاب ووجد أن الطلاب الذين لديهم أهداف مهنية زاد ذلك من احتمال استمراريتهم في الدراسة بنسبة ٢٢% ، وبالتالي اعتبر صندوق التعليم الأسترالي أن السبيل لمكافحة الرسوب والتسرب هو الاختيار الصحيح للتخصص والمهن.

وبالتالي لو قام التعليم الثانوي بربط التعليم بالعمل وجعل الطلاب يخططون لمستقبلهم المهني لازدادت لديهم الدافعية للتحصيل والتعليم وحبذا لو تم ربط التعليم بالمجتمع المحلي الخارجي ومشاركته في ذلك، وخاصة الوالدين وأصحاب المشاريع ورجال الأعمال، كل ذلك سوف يشعر الطالب بأنه يوجد أمل لمستقبل مشرق مما يدفع الطلاب للاجتهاد والتحصيل ويسهم ذلك في تقليل الهدر التربوي بالتعليم الثانوي العام.

٤ - دور الاختيار المهني في حل مشكلة الدروس الخصوصية بالتعليم الثانوي العام :

تصل ظاهرة الدروس الخصوصية ذروتها في مرحلة الثانوية العامة حيث تصل في البيانات الأكثر ثراء إلى

٩٣,٣% وتعتبر الدروس الخصوصية هي طريق النجاح في امتحانات هي المحدد لمصير الطالب وفقا لمكتب التنسيق ، (كارولين كرافت، ٢٠١٢)، لكن لو تم توجيه الطلاب مهنيا وتم تعريفهم بالمهن المتاحة بسوق

العمل والتي تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم لكان الأمر مختلفا وكل طالب سوف يختار اختيار مختلفا عن زملائه نظرا لاختلاف القدرات والميول والرغبات وبالتالي يقل الإقبال على الدروس الخصوصية التي يقبل عليها الطلاب من أجل الحصول على أعلى مجموع وكل الطلاب وكذلك أولياء الأمور يرون أن كليات القمة هي الهدف في الثانوية العامة وبالتالي يجب أن يحصل الطلاب على أعلى مجموع، لكن في حالة التوجيه المهني والاختيار المهني وفقا للقدرات والرغبات ومتطلبات سوق العمل سوف يكون الأمر مختلفا تماما وتختفي هذه الظاهرة تدريجيا.

(د) دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني (الدور المأمول) :

الاختيار الصحيح لمهنة المستقبل مهم للغاية لدى الطلاب خاصة في مرحلة التعليم الثانوي العام، حيث إن هذه المرحلة تظهر وتتبلور بها القدرات والميول المختلفة لدى الطلاب ويبدأون في التفكير في الاستقلال المادي والاقتصادي وبالتالي يقع على كاهل التعليم الثانوي العام المسؤولية الكبيرة في نشر الوعي المهني لدى الطلاب ومساعدتهم على الاختيار المهني الصحيح سواء كان ذلك في نهاية الصف الأول الثانوي لاختيار التخصص العلمي أو الأدبي ثم مرة ثانية في نهاية الصف الثالث ومساعدة الطلاب على اختيار الكلية والتخصص الملائم للطلاب وقدراتهم الفعلية ولسوق العمل المصرية ، وإن عملية نشر الوعي بالمهن المختلفة والتوجيه المهني للطلاب من مهام التعليم الثانوي العام وجزء من مسؤولياته (فرانسييس ن. كيمبر ، ودوجلاس م. وندام، ٢٠٠٣، ٥٣).

وقيام التعليم الثانوي بعملية مساعدة الطلاب على الاختيار المهني الصحيح ويسبقها نشر الوعي المهني لدى الطلاب وتبصيرهم بالمهن المطلوبة لسوق العمل والتي يجب تعلمها وبأهم متطلبات الالتحاق بهذه المهن هو من أهم واجبات المدرسة التي يجب أن تقوم بها ، وذلك لأن قيام المدرسة بذلك يعني أنها قامت بالربط بين التعليم والعمل والتفكير في المستقبل ، وأن مؤسسات التعليم في المستقبل سوف تجمع بين العمل والإنتاج وحياة الإنسان المستقبلي هي عملية متصلة متداخلة متبادلة بين التعليم والعمل مما يعني أن المدرسة الفعالة في المستقبل هي التي ستكون أكثر تفاعلاً واندماجاً مع مواقع العمل والإنتاج لتمكين المتعلم من التعامل مع مكان العمل والإنتاج بكل ديناميكية وسهولة (شبل بدران، ٢٠١٣ ، ٥٢٣).

ومن زاوية أخرى فإن من أهم وظائف المدرسة العمل على تكوين الشخصية المنتجة التي تمتلك المهارات والعادات والاتجاهات والقيم التي تعين على تعمير الكون والحياة، ولعل دور المدرسة في تكوين الشخصية المنتجة هو من أهم ما يحتاجه عصرنا الحالي (سعيد على، ٢٠٠٧ ، ٢٢١ - ٢٢٢).

وإن التعليم الساعي للمستقبل هو التعليم الذي تؤدي فيه المدرسة إلى سوق العمل، وتعمل على ربط تعليمها باتجاه تهيئة الطالب وإعداده مهنيًا بما يتلاءم ويناسب ميادين العمل المختلفة التي سيخرج لها وفي هذه الحالة لابد من تضافر الجهود والعلاقات بين المدرسة والمجتمع الاقتصادي بكل مؤسساته وقطاعاته المختلفة ، ويكون تعليمها تعليمًا ملبيًا لاحتياجات سوق العمل ، والتنمية الشاملة (مطصفي زيادة، وآخرون، ٢٠٠٧ ، ١١٥)، وهناك عدة أسباب تحتم على المدرسة الثانوية القيام بهذا الدور في نشر الوعي بالمهن المختلفة والتوجيه والاختيار المهني لدي طلابها منها التقدم السريع والتفجر المعرفي والتكنولوجي وتطور وسائل التقنية ومستحدثاتها والاتجاه نحو التخصصات المهنية الدقيقة جعل الحاجة ملحة إلى الاهتمام بالتعليم الوظيفي وإعطاء التعليم نحو المهنة أهمية خاصة ، وجعل اختيار المهن والنجاح فيها أكثر صعوبة والاستمرار في النمو المهني أصبح مطلبًا مهمًا. (محمد فالوجي ، ورمضان محمد ، ٢٠٠٧ ، ١٣٣)، يجب أن يقوم التعليم الثانوي بتقديم معلومات عن المهن للطلاب وعن احتياجات سوق العمل من المهن المختلفة ، ويعرف الطلاب بالمسارات التعليمية المؤدية إلى هذه المهن، حيث إن الفهم المهني وتكوين اتجاهات إيجابية نحو التعليم والعمل وتكوين تطلعات مهنية لدي الطالب من أهم واجبات المدرسة (HongKong, 2011,3)، ويجب أن تتكامل جميع مكونات التعليم الثانوي ونتعاون من أجل القيام بتوجيه وإرشاد الطلاب مهنيًا ومساعدتهم على الاختيار المهني لدي الطلاب، وهي ليست حكرًا على جانب واحد من جوانب التعليم الثانوي العام ومن هذه الأدوار ما يلي:

١ - دور المناهج الدراسية (الدور المأمول) :

تعتبر المناهج المدرسية هي التي تحوي المعلومات والمهارات والاتجاهات المختلفة التي يجب غرسها في الطلاب، والمنهج المدرسي لا ينبغي أن يقتصر عند حدود المادة الدراسية التي يقوم المعلمون بتدريسها أو عند حدود الموضوعات المقررة على المتعلمين ، وأنه لهذا يجب أن تبني نظرة موسعة للمنهج المدرسي تقوم على اعتبار المنهج المدرسي

بأنه مجمل النشاطات والخبرات المخططة من قبل المدرسة بغرض إحداث تعلم مرغوب وشامل لدي المتعلم ، ومحيط هذه النشاطات والخبرات ليس فقط الفصل الدراسي ، بل محيط المدرسة المنزل، ومحيط المجتمع المحلي ، إن لم يتسع أيضا إلى المحيط العالمي (عبد حسن ، ٢٠٠٠ ، ١١٠-١١١).

حيث إن وظيفة المدرسة في تنمية الاختيار التعليمي والوظيفي للطلاب، تفرض تضمين المنهج الدراسي للموضوعات المرتبطة بعالم العمل والإنتاج والانفتاح على كافة صنوف المعرفة والتقنية الحديثة (مصطفى زيادة، وآخرون، ٢٠٠٧، ١١٤) ولكن تفتقر المناهج الدراسية بالتعليم الثانوي إلى القدرة على ربط التعليم بسوق ودنيا العمل في المجتمع المصري .

ولقد جاءت عدة مبادرات لنشر الوعي بالمهن في المملكة المتحدة لدي الطلاب بالمرحلة الثانوية من سن ١٤-١٦ عام ومن أهم هذه المبادرات هو ضرورة تضمين المناهج الدراسية الحد الأدنى من المحتويات المطلوبة للتوجيه المهني ونشر الوعي بالمهن لدي الطلاب . (Brown, S. & Others, 2011, 495).

وجاءت برامج إصلاح التعليم الثانوي في ولاية بتوانا لتضع في أولويات اصلاح التعليم الثانوي هو أن يهدف إلى تحسين العلاقة بين التعليم وعالم العمل وأن تهتم المناهج الدراسية بغرس الاهتمام المهني في الطلاب ومساعدتهم على الحصول على عمل رسمي بالدولة، خاصة بعد أن أشار الطلاب إلى فشل البرامج الأكاديمية في المدرسة الثانوية العليا في السماح لهم بالتعرف على الخيارات المهنية اللاحقة المتاحة لهم. (Broek, B. v., 2001, 316 -323).

وحتت دراسة كريمة محمد (٢٠١٣م) على ضرورة تضمين بعض المهن العلمية والتكنولوجية في مناهج العلوم لتوعية الطلاب بأهم هذه المهن وإكسابهم الاتجاهات الإيجابية نحو العمل بها، والأمر ليس مقصورا على مناهج العلوم بل يجب أن تحتوى جميع المناهج الدراسية على معلومات واقعية عن العمل وأهميته بالنسبة للفرد والمجتمع وأن العمل قيمة

وشرف للإنسان في أي مهنة من المهن ، وبالتالي لابد من تعريف الطلاب بكل المهن المتاحة بالمجتمع من خلال محتويات المناهج الدراسية المختلفة التي يدرسها الطلاب.

٢ - دور المعلم (الدور المأمول) :

المعلم هو العمود الفقري في العملية التعليمية ويستطيع من خلال تدريسه للمناهج الدراسية من نشر الوعي المهني لدى الطلاب ومساعدتهم في الاختيار المهني في الصف الأول الثانوي العام وكذلك بالصف الثالث.

ومن المبادرات بالمملكة المتحدة لنشر الوعي المهني لدى طلاب التعليم الثانوي هو قيام المعلمين بدور في هذا الشأن وأنه يجب وضع ضمان على أن المدرسين يقومون بتقديم برامج عن المهن للطلاب تشتمل على معلومات على المجالات المهنية ذات الصلة لتسهيل على الطلاب عملية اتخاذ القرار المهني الصحيح ، وأن يختاروا تخصصات تكون مطلوبة بسوق العمل، وذلك بسبب وجود بعض الطلاب الذين يختارون تخصصات غير مطلوبة بسوق العمل ولا توجد بها فرص عمل، لذلك فرض على المعلمين أن يقدموا المشورة العلمية لطلابهم حتى لا يتكرر ذلك. ((Brown, S. & others, 2011, 495)).

ويلعب المعلمون دورا هاما في تعزيز عملية اختيار المسار المهني من خلال توسيع خبرات ومدارك وخيارات الطالب وتقديم التشجيع والتحفيز والتوجيه المستمر، وتوفير الخبرات المهنية الحياتية ، والتخطيط المهني عبارة عن مشكلة متتالية منتظمة من الفعاليات والأنشطة التي من شأنها أن تعتبر الطالب جزء منها وتجربة لابد من المرور بها في المدرسة حتى يستطيع أن ينتقل للحياة والنجاح في ضوء سياسة من التعليم والدعم والتوقعات المحلية الصحيحة وفي الوقت المناسب. (Drier, H.N., 2000 , 73-80)

وأوصت دراسة باكين (Pchen, C. , 2013 , 72) بضرورة إعداد المعلم المستشار في التوجيه المهني وأن يكون ملما بالتغيرات المعاصرة في البيئة المحلية والمجتمع العالمي خاصة إننا نعيش في عصر ما بعد الحداثة الصناعية والتي أصبحت جزأ لا يتجزأ من

الاقتصاد القائم على المعرفة والثورة الرقمية والحرب من أجل المواهب، بالتالي لابد من تقديم المشورة المهنية للطلاب عن طريق معلم تم تأهيله لذلك كمستشار مهني يجمع بين المعرفة العلمية النظرية والكفاءة العلمية في مجال الإرشاد المهني وذلك حتى يؤدي دوره في مجتمع سريع التغير و"خاصة أن المعلم في الوقت الحالي يفتقد إلى الكفايات اللازمة لتحقيق التحول من المدرسة إلى العمل". (أسامة حسين، ٢٠٠٤ ، ١٥٦).

و ترى الدراسة الحالية أنه لكي يقوم المعلم بعمل توجيه مهني لطلابه وينشر الوعي بالمهنة لديهم ويساعدهم في الاختيار المهني لابد أن يكون ملماً إماماً كافياً بما يلي:

- القدرة على معرفة قدرات طلابه واستعداداتهم وميولهم والفروق الفردية بينهم.
- الإلمام بكل المعلومات المتاحة عن المهن المطلوبة بسوق العمل في مصر وفي أقاليمها المختلفة.
- معرفة المعلم للأساليب التي يستطيع عن طريقها نشر الوعي المهني للطلاب وذلك عن طريق تكليف الطلاب بأبحاث أو أوراق عمل في هذا المجال وذلك ليصل الطالب بنفسه لأغلب المعلومات اللازمة له من المهن المتاحة ومتطلباتها من مهارات ومعلومات، وأهم المسارات التعليمية المؤدية إليها.
- القيام بكل ما تكلفه به المدرسة في هذا الجانب من القيام ببعض النشاطات والزيارات الميدانية لربط المدرسة بالعمل.

٣ - دور الأنشطة المدرسية (الدور المأمول) :

تعد الأنشطة المدرسية هي المكمل للمنهج المدرسي في تنمية الشخصية المتكاملة للطلاب وبالتالي لابد من الاهتمام بها وتوظيفها في عملية الاختيار المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، والأنشطة الطلابية يمكن تحويلها لأنشطة مهنية وبرامج متنوعة لنشاط يمارس في الفصول الدراسية أو في قاعة المدرسة وذلك لتوجيه الطلاب بشكل فردي أو بشكل جماعات صغيرة، بالإضافة إلى استخدام الشبكة الداخلية للمدرسة لنشر المعلومات

المهنية وينصح بعرضها في مكان ظاهر وواضح لكل الطلاب مثل لوحة الإعلانات وفي غرف المصادر لتسهيل وصول الطلاب إليها حتى يتم تبادلها كمعلومات مفيدة بين الطلاب.

(Hong Kong, 2011, 12)

والدراسة الحالية ترى أن تفعيل دور الأنشطة المدرسية في نشر الوعي المهني والمساعدة على الاختيار المهني للطلاب وذلك عن طريق ما يلي:

١. إقامة محاضرات توعوية للطلاب حول المهن المختلفة المتاحة بسوق العمل المصري.
٢. عمل مسابقات لإعداد الأبحاث في مجال أهمية العمل الاقتصادية للفرد والمجتمع، وأبحاث أخرى حول المهن المختلفة ومتطلباتها المهنية.
٣. استغلال مجلات الحائط في كتابة مقالات وقصص حول التجارب الناجحة في مجال العمل والمهن المختلفة، وعرض نماذج من العلماء ورجال الأعمال بها.
٤. الزيارات الميدانية لأماكن العمل والمصانع ، وغيرها من المؤسسات الإنتاجية في المجتمع مما يثري معلومات الطلاب المهنية بشكل عملي.
٥. أن توجه الأنشطة ويكون من أهم أهدافها نشر الوعي المهني بين الطلاب وتسخر لذلك كل الأنشطة المدرسية.
٦. أن توضع خطة الأنشطة الطلابية يشارك فيها المعلمون وإدارة المدرسة والطلاب والمجتمع المحلي من أجل مساعدة الطلاب على الاختيار المهني الناجح .

٤ - دور الأخصائي النفسي والاجتماعي (الدور المأمول) :

من أهم الأفراد التي تعمل بالمدرسة هو الأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي والتي تلعب دورا هاما في

عملية التوجيه والإرشاد المهني للطلاب بالمرحلة الثانوية العامة والتي يجب أن تقوم بأدوار لا يستطيع غيرها من العاملين بالمدرسة القيام بها.

* دور الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة (الدور المأمول) :

والأخصائي الاجتماعي هو تلك الشخصية التي أعدت مهنيًا وعلميًا وعمليًا في إحدى كليات الخدمة الاجتماعية أو معاهدها المعترف بها داخل المجتمع ولا بد أن تتوفر بشخصية الأخصائي الاجتماعي الجوانب الأساسية التالية:

- الإعداد المهني في مؤسسات متخصصة.
- الاستعداد الشخصي أو المهني للعمل بهذه المهنة مثل اللياقة الحسنية والعقلية والنفسية والاجتماعية.

ولا بد أن يتمتع الأخصائي الاجتماعي بصفات مهنية مثل المداومة على الاطلاع على مصادر المعرفة الضرورية لمهنته، وأن يكون موضوعيًا في قراراته والاستفادة مما يمر به من تجارب وأن لا يكون متقاعسا أو سريع الملل بل يجب أن يكون يتسم بالفاعلية والنشاط (سمير منصور، ٢٠٠٣، ١١٢ - ١١٣)، حتى يستطيع التعامل بصبر مع الطلاب والتحاور معهم ومساعدتهم وحل مشكلاتهم.

ومن أدوار الأخصائي الاجتماعي القيام بالتخفيف من حدة المشكلات التي يعاني منها الطلاب وتكيفهم داخل المدرسة وداخل المجتمع بشكل عام والأخصائي الاجتماعي له علاقة متشابكة مع الأسرة والمجتمع الخارجي.

والأخصائي الاجتماعي في حاجة لفهم كل الأفراد والنسق الكلي للمدرسة والأسرة والبيئة ، والتعامل مع التحولات المتعلقة بالمدرسة والمجتمع المحلي للمدرسة والمؤثرة على أداء جماعات الطلاب والارتقاء بالخدمات الفردية المقدمة للطلاب في المدارس، وبذلك تعتبر الاحتياجات المتنوعة للطلاب بالمدرسة تعمل على مضاعفة مسئوليات الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة (أحمد عبد الرازق، ٢٠٠٤ ، ٢٦٨٩).

وبالتالي لابد للأخصائي الاجتماعي أن يكون محبا لهذا العمل حتى ينجح به ولديه أكبر قدرة من المعلومات والخلفية العلمية اللازمة لعمله داخل المدرسة.

ولكي يساعد الأخصائي الاجتماعي الطلاب في عملية الاختيار المهني لابد أن يكون على دراية كاملة

بالمجتمع الخارجي وكل المهن المتاحة به ومتطلباتها حتى يستطيع أن ينشر وعيا مهنيا صحيحا لدي الطلاب ويساعدهم في مواجهة قضية الاختيار المهني ويتخطونها بنجاح مهني في المستقبل.

* دور الأخصائي النفسي بالمدرسة (الدور المأمول) :

والأخصائي النفسي بأنه تلك الشخصية المهنية المعدة في تخصص علم النفس في كليات الآداب أو التربية على أن يتقن مهارة إجراء الاختبارات النفسية والعقلية تلك الاختبارات التي تفحص القدرات المختلفة لدي الطلاب مثل القدرات الميكانيكية والرياضية والجغرافية (المكانية) والحسابية والفنية من خلال اختبارات الذكاء خاصة الاختبارات التالية: (عبد الرحمن الخطيب، ٢٠١٣، ٦)

• اختبارات الذكاء (ستانفورد بينيه) للأطفال والكبار ومنه الاختبارات اللفظية وغير اللفظية.

• اختبارات الذكاء (وكسلر - إنجليزي) للكبار والأطفال ومنها الاختبارات اللفظية وغير اللفظية.

وبالتالي يمكن القول أنه لابد أن تتوفر في الأخصائي النفسي بعض الكفايات الوظيفية والشخصية التي تؤهله للعمل خاصة في التوجيه والإرشاد المهني للطلاب منها:

١. السمات الشخصية مثل القدرة على العطاء والصبر والتحمل.

٢. التأهيل العلمي والدراسة المتخصصة في هذا المجال.

ويعد الأخصائي النفسي هو الشخص الذي يستطيع أن يقوم بدور كبير في مساعدة الطلاب بالتعليم الثانوي العام في التعرف على قدراتهم واستعداداتهم الفعلية وذلك بأساليب علمية وعن طريق تطبيق اختبارات الذكاء المختلفة والمتنوعة وبذلك يساعد الطلاب في الصف الأول الثانوي على معرفة المجال أو التخصص الذي يتفق مع قدراتهم سواء التخصص العلمي أو الأدبي ، وكذلك نفس الدور يستطيع أن يقوم به مع طلاب الصف الثالث

الثانوي العام ويساعدهم في اختيار الكلية أو التخصص الذي يتناسب مع قدراتهم بشكل علمي وصحيح ، وبذلك يتم توجيه الطلاب لاختيار مهنة تتفق مع قدراتهم وميولهم مما يؤدي إلى تفوقهم فيها، ودور الأخصائي الاجتماعي يكمل الشق الثاني من مساعدة الطلاب في الاختيار المهني عن طريق تعريفهم بالمهن المتاحة والمطلوبة بسوق العمل ومتطلبات ومعايير كل مهنة وأهم الأخلاقيات الخاصة بها.

٥ - دور الإدارة المدرسية (الدور المأمول) :

تمثل الإدارة المدرسية عنصرا مهما من عناصر العملية التعليمية على مستوى المدرسة ، حيث إنها هي التي تعمل على تفعيل وتفاعل بقية العناصر الأخرى المادية والبشرية داخل المدرسة، وتوظيفها في تحقيق الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، "وذلك لأن الإدارة المدرسية متمثلة في مدير المدرسة والمساعدين له لها دور وتأثير كبير على الطلاب حتى التحصيل العلمي للطلاب، وذلك لأن مديري المدارس على وجه الخصوص يستطيعون ممارسة نفوذ مباشر وغير مباشر على العاملين بالمدرسة وعلى كل الجوانب الهامة في التعليم وهذه الممارسات المحددة للإدارة المدرسية لها آثارها على الطالب وتتوقف عمليات الإصلاح والتطوير بالمدرسة على مدير المدرسة"

(Farley - Ripple, E. N. & others, 2012, 789).

ولقد أصبحت الإدارة المدرسية في المفهوم الحديث لها بأنها وسيلة يتم من خلالها توفير كافة الظروف والإمكانات والتسهيلات التي تساعد على توجيه تنمية شخصية المتعلم جسديا وعقليا ووجدانيا وروحيا وأنها وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للمدرسة، وإشباع حاجات المعلمين وتنميتهم وربط المدرسة بالمجتمع المحلي (صلاح مصطفى وفدوي عمر، ٢٠٠٧، ٣٨).

ومن أهم الأدوار التي يجب أن تقوم بها الإدارة المدرسية "هي تقديم الخدمات الطلابية بأنواعها والأنشطة ومعالجة المشكلات التربوية لدى الطلاب". (عبد العزيز الغانم،

٢٠٠٠ ، ٢٤٦) ، ومن أهم الجوانب الهامة في التعليم هي مساعدة الطالب على اختيار التخصص المناسب للطالب وللاحتياجات سوق العمل وقضية الاختيار المهني لدي الطالب خاصة بالتعليم الثانوي العام.

بالتالي يجب على الإدارة المدرسية العمل على القيام بأدوارها في ربط الطلاب بالعمل ومساعدة الطلاب على حل مشكلاتهم ومن أهمها مشكلة الاختيار المهني لديهم وذلك عن طريق تكريث جهود الإدارة المدرسية تجاه توظيف كل إمكانات المدرسة تجاه مساعدة الطلاب في الاختيار المهني الصحيح والسليم حتى يتم فيما بعد استكمال تعليمهم بشكل مخطط له ويؤدي بالنهاية إلى توظيف هذه الكفاءات من طلاب التعليم الثانوي العام في خدمة الاقتصاد المصري حال التحاقهم بسوق العمل وبمهن تتفق مع قدراتهم الفعلية.

يجب على إدارة المدرسة أن تمتد أدوارها في هذا الجانب (الاختيار المهني) إلى خارج أسوار المدرسة.

فتقوم بعمل زيارات للطلاب للمؤسسات الإنتاجية في المجتمع مثل المصانع والشركات والهيئات وغيرها لتعريف الطلاب بطبيعة المهن على أرض الواقع، وأيضا تقوم بالاستفادة من رجال الأعمال وأرباب العمل وأصحاب المشاريع التنموية بدعوتهم للمدرسة لتقديم النصح والمشورة والإرشاد للطلاب مما يساعدهم على الاختيار التعليمي بشكل صحيح ويتم تعريفهم بمجالات العمل داخل مجتمعهم المحلي مما يفتح للطلاب الطريق المهني ويجعلهم يخططون للمستقبل بسهولة ويسر.

(هـ) خطوات قيام التعليم الثانوي العام بدوره في توجيه الطلاب لاختيار مستقبلهم المهني:

إن عملية الاختيار المهني تستلزم في أولي خطواتها نشر الوعي المهني والتوجيه والإرشاد المهني للطلاب حتى يستطيعوا الإلمام بالمهن أو بالمسارات التعليمية المؤدية إليها وخصائص ومعايير كل مهنة وذلك ما اتفقت عليه عدة دراسات منها راسة بروك (Broek, B. 2001) ، ودراسة فيريش دريد (Furbish, D. & L. 2013) ، ودراسة ونج وليو

(Wang, S. C. K. & Liu, G. J. , 2010) ، دراسة بشن (Pchen, C., 2013) ، ودراسة براينت وآخرون (Bryant, B. K. & Others, 2006).

ولكن هناك تجربة ناجحة تمت بالولايات المتحدة الأمريكية وتطبق في ٢٠ دولة من أجل مساعدة الطلاب على الاختيار المهني الصحيح وسُميت بخطط التعليم الفردي الإستراتيجية Individual Learning Plans Strategy ويرمز لها بالرمز (ILPS) وهدفها أن يقوم الطالب باستخدام أدوات التخطيط الاستراتيجي في عمل خطة مستقبلية لنفسه تتفق مع طموحاته المهنية وغالبا ما يتم ذلك في المرحلة الثانوية ويمتد المدى الزمني للخطة إلى ما بعد المرحلة الثانوية ، وهي وسيلة تساعد الطالب على اختيار التخصص والاستعداد للمهنة المبكر ويكون الطالب على استعداد للتحويل بسهولة إلى الجامعة ثم إلى سوق العمل ويقوم الطالب بوضع كل ما يتوصل إليه من معلومات حول المهن ، وخصائصها وغيرها من معلومات في حافظة تحتوى على كل المستندات وتجدد كل عام حسب تغير الظروف و فوائد هذه الخطط الطلابية الفردية (ILPS) أنها تؤدي للنتائج التالي: (Solberg, V. S. , & others, 2012, 502)

١. تطوير وتوثيق أهداف الطالب المهنية.
 ٢. الوعي بأهمية التعليم بالمدرسة الثانوية في تحديد تلك الأهداف المهنية.
 ٣. اختيار المسارات بالمرحلة الثانوية الأكثر صراحة ومناسبة للأهداف .
 ٤. تحديد البرامج والتخصصات الجامعية ما بعد الثانوية اللازمة لدخول الطالب تلك المهن .
 ٥. أنشطة التخطيط الوظيفي والإدارة المتصلة بتأمين فرص العمل في حال نجاحها.
- ويتم عمل (iLPS) الكترونيا لمساعدة الطلاب على تحقيق طموحاتهم المهنية بنجاح حتى تتم عملية الاختيار المهني بشكل صحيح لابد أن نمر بعدة خطوات أولها التوجيه والإرشاد المهني للطلاب ثم مساعدتهم على اتخاذ قرار الاختيار بأنفسهم حتى يكونوا راضين ومقتنعين مستقبلا بما اختاروه من مهن ويرى إبراهيم التومي

(٢٠٠٩م) أن خطوات التوجيه المهني هي:

- تقديم الإعلام الشامل والمتاح عن منظومة التعليم والمهن والفرص التعليمية بالتعلم الجامعي المتاحة للطلاب.
- مساعدة الأفراد من جميع الأعمار على إمكان اختيار مسارهم في مجال التعليم وفي اختيار المهنة المستقبلية لهم.
- تقديم إعلام شاملة لفرص العمل وآليات الاندماج بها.
- تقديم خدمات للأفراد والمجموعات في أشكال تتواءم مع احتياجاتهم.
- أن تكون كل المعلومات السابقة متاحة وفي متناول كل من يحتاج إليها.

ولقد اعتبر التوجيه المهني في المدارس خاصة المدارس الثانوية هو أهم مساعدة للاختيار المهني لدي الطلاب ، وقد اعتبر برنامج التوجيه المهني برنامجا هاما في مدارس نيوزيلندا الثانوية لجميع الطلاب، واهتمت وزارة التربية والتعليم بنيوزيلندا وجعلت التوجيه المهني هو جزء لا يتجزأ من أساسيات التعليم بالمدارس الثانوية، وذلك لأنه هو الوسيلة لاشتراك الطلاب في تعليم أفضل لهم والاستعداد لمستقبلهم التعليمي، والتوجيه المهني هناك يتم بتوجيه وزارة التربية والتعليم لجميع المدارس الثانوية وتقوم المدارس بتنفيذه.

ويهدف التوجيه المهني للطلاب بهذه المدارس إلى تحقيق الأهداف التالية:

(Furbish, D & Reid, L., 2013, 14-15)

١. نشر مشاركة المعرفة المهنية والمهارات من جميع العاملين في المدرسة والمساعدة في تطوير سياسة التعليم المهني للطلاب.

٢. تطوير القيادة داخل المدرسة للتخطيط والتنفيذ للبرامج والموارد المهنية والوظيفية.

٣. وضع نهج التخطيط في التعليم والتوجيه المهني التي يجب أن تكون مستمرة وتهتم بالنتائج.

٤. اشتراك الوالدين والأسرة والمجتمع على نطاق واسع في استراتيجيات التوجيه المهني.

وفي توجهات التوجيه المهني للمدارس الثانوية في الصين الصادرة عام ٢٠١١م

توصي بقيام التوجيه

المهني بالمدارس بما يلي: (Hong Kong, 2011, 2-6)

١. تمكن الطلاب من اتخاذ خيارات مهنية مدروسة ومسؤولة عن تعلمهم وعلى المهن والأهداف المهنية التي يسعون لتحقيقها.
٢. تشجيع الطلاب على اتخاذ القرارات المهنية وفقا لمصالحهم وقدراتهم واحتياجاتهم.
٣. تعزيز التطور المهني للطلاب ومساعدتهم للانتقال من التعلم إلى العمل على المدى الطويل.
٤. ينبغي توفير التوجيه المهني للطلاب بما يتناسب مع مستوياتهم الدراسية وقدراتهم المختلفة.

وبالتالي في ضوء تجارب الدول المذكورة أعلاه تقترح الدراسة الحالية خطوات رئيسية يجب على التعليم الثانوي العام في مصر القيام بها لكي يساعد في الاختيار المهني الصحيح لدي الطلاب وهي: -

١. تقدم معلومات كافية ووافية للطلاب عن العمل وأهميته ودوره في رفع مستوى الفرد والمجتمع اقتصاديا.
٢. تعريف الطلاب بالمهن المختلفة وطبيعة كل مهنة ومعاييرها وخصائصها والأخلاقيات الخاصة بها.
٣. تعريف الطلاب بنوعية المهن المطلوبة بسوق العمل بالمجتمع المحيط بشكل خاص والمجتمع المصري بشكل عام.
٤. مساعدة الطلاب لاكتشاف قدراتهم وميولهم عن طريق تطبيق اختبارات الذكاء المختلفة لكي يتم تعرف الطالب على قدراته بشكل صحيح وعلمي.
٥. تعريف الطلاب بالجامعات المختلفة والكليات والتخصصات الموجودة بها والمسارات التعليمية المختلفة والمتاحة ونوعية المهن المؤدية إليها.
٦. مساعدة الطلاب على اتخاذ قرار الاختيار المهني والقضاء على حيرته ، وعمل مقابلات فردية للطلاب المترددين مع الأخصائي النفسي والاجتماعي.

٧. مساعدة الطلاب على تكوين ملف مهني يحتفظ به يشتمل كل المعلومات عن المهن المتاحة والمسارات التعليمية المؤدية لها وخصائص كل مهنة وكل ما جمعه من معلومات وأفكار

(و) العوامل المؤثرة في الاختيار المهني لدى طلاب التعليم الثانوي العام :

لقد توصلت الدراسات السابقة ، كما ورد بالصفحات السابقة إلى أن هناك عدداً كبيراً من العوامل التي تؤثر على الاختيار المهني للطلاب أثناء دراستهم الثانوية ومن هذه العوامل تأثير الأسرة، خاصة الوالدين على اختيار الطالب ، وكذلك تأثير الزملاء والمقربين من الطالب، البريق الاجتماعي للمهنة أو بناءاً على توجهات وميول الطلاب وأحيانا كثيراً يختار الطلاب وفقاً لما هو مطلوب من مهن سوق العمل، البعض يختار وفقاً لسهولة وصعوبة الدراسة في التخصص وذكر أدوار وكوينتر أن هناك عدة عوامل تؤثر على نوعية الاختيار المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية وهي: (Edwards, K. , & Quinter, M., 2011, 82-

84)

١. مدى توفر فرص العمل في المهنة.
 ٢. إمكانية الترقى والتقدم المهني بالمهنة.
 ٣. يوجد تأثير لنوع الجنس البشري (ذكر أم أنثى).
 ٤. درجة توفر الأمن المهني أثناء مزاولة المهنة.
 ٥. درجة مطابقة المهنة مع الاهتمامات الشخصية والميول.
 ٦. دور تجارب التعليم في اختيار المهنة.
 ٧. دور الاتجاهات الدينية للطلاب لها تأثير على اختياره المهني.
 ٨. الاستقرار السياسي في المجتمع.
- ويضيف حمدي ياسين وحسن على (١٩٩٩م) عدة عوامل تؤثر على الاختيار المهني لدى الطلاب هي:

١. خصائص الفرد وقدراته.
٢. تأثير الوالدين.
٣. تأثير الأقران والجماعة المرجعية للطلاب.
٤. واقعية الاختيار أي مدى اتفاق الاختيار مع القدرات الفعلية للطلاب.

٥. المدرسة والمعلم.

٦. الاهتمام بالمكانة والنجاح.

٧. الحيرة والتردد وعدم القدرة على اتخاذ قرار الاختيار.

بالتالي في ضوء ما سبق لابد من الانتباه إلى ذلك أثناء التوجيه المهني للطلاب من أن هناك عدة عوامل أخرى تؤثر عليه وعلى اختياره، وتمثل تلك العوامل جهات ضغط على الاختيار المهني لدى الطالب ولابد أن تأخذ في الاعتبار ولا يتم تجاهلها .

(ز) دور الطالب في الاختيار المهني:

يقع على الطالب العبء الأكبر في عملية الاختيار التعليمي والمهني بمرحلة التعليم الثانوي العام ، لأنه هو الذي سوف يقع عليه مسئولية اختيار التخصص وسوف يكمل دراسته به ثم يبحث بعد تخرجه عن فرصة عمل في التخصص والمهنة التي تعلم بها ، فإذا كان اختياره خطأ سوف يواجه عدة مشكلات على رأسها عدم وجود فرصة عمل له، وإذا كان اختياره صحيحاً سوف يحقق إنجازات عدة ويلتحق بسوق العمل ويتطور مهنياً واقتصادياً واجتماعياً، ولذلك يجب على الطالب القيام بعدة أدوار ولقد حدد مكتب التربية والتعليم في الصين أدوار الطالب وهي: (Hong Kong, 2011,14)

١. قيام الطالب بفهم ذاته وتكوين تقييم ذاتي واقعي للطلاب عن نفسه وعن قدراته وصفاته وإنجازاته.

٢. العمل على ربط نتائج التقييم الذاتي بعملية تحديد الأهداف المهنية المستقبلية قصيرة ومتوسطة وطويلة المدى.

٣. عمل وإعداد خطط لتحقيق الأهداف المهنية للطلاب قصيرة ومتوسطة وطويلة المدى.

٤. فهم الظروف والعوامل المختلفة المؤثرة على ما وضعت من خطط والمشكلات المحتمل ظهورها ووجودها.

٥. التماس التوجيه المهني والبحث عنه من مصادر متنوعة من الجهات التي تقدم له الدعم خاصة المدرسة والمعلم والأسرة والمتخصصين.

٦. التعرف على الفرص التعليمية المتاحة لتحقيق الأهداف المهنية التي تم وضعها والمفاضلة بين خيارات مهنية عدة.

٧. التعرف على الاختلافات بين المهن المختلفة وفرص التعليم المرتبطة بكل مهنة.

٨. تقييم العلاقة بين فرص العمل المتاحة بالمهن المختلفة بأهداف الطالب المهنية.

وتتفق الدراسة الحالية مع ما سبق في أن الطالب لا بد أن يكون له دور إيجابي ويتحمل جزءاً كبيراً من المسؤولية في عملية اختياره لمهنة المستقبل، ولا بد أن يقوم بالأدوار المذكورة أعلاه بدقة حتى يصل إلى تحقيق اختيار مهني ناجح في المستقبل لأن بدون إيجابية الطلاب لا يستطيع التعليم لوحده إنجاح الاختيار المهني للطلاب .

يتضح مما سبق أن للتعليم الثانوي دور كبير في الاختيار المهني تمثل في الأدوار الفرعية التالية:

١- دور المقررات الدراسية(الدور المأمول) .

٢- الأنشطة المدرسية(الدور المأمول) .

٣- دور المعلم(الدور المأمول) .

٤- دور الأخصائي النفسي والاجتماعي(الدور المأمول) .

٥- الإدارة المدرسية(الدور المأمول) .

وللتعرف على مدى قيام التعليم الثانوي العام بتلك بالدور المأمول منه في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني قامت الباحثة بإجراء الدراسة الميدانية .

إجراءات الدراسة الميدانية

أولاً: أهداف الدراسة الميدانية:

استهدفت الدراسة الميدانية التعرف واقع قيام التعليم الثانوي العام بدوره المأمول منه في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني ، وقامت الباحثة بصياغة الأدوار المأمولة والمستنتجة من الإطار النظري في استبانته هدفت منها التعرف على ما يلي:

- ١- كيفية اختيار التخصص الدراسي (علمي -أدبي) لدى طلاب التعليم الثانوي العام .
- ٢- كيفية اختيار التخصص المهني بالمرحلة القادمة (المرحلة الجامعية) لدى طلاب التعليم الثانوي العام.

٣- واقع دور التعليم الثانوي في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني وتشتمل على دور
كلام من :-

- دور المقررات الدراسية
- الأنشطة المدرسية
- دور المعلم
- دور الأخصائي النفسي والاجتماعي
- الإدارة المدرسية

ثانياً: أدوات الدراسة الميدانية:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد أداتين هما:

- ١- استبانة للتعرف واقع دور التعليم الثانوي في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني.(
أنظر ملحق رقم ١).

*بناء الاستبانة: مر بناء هذه الاستبانة بعدة مراحل هي:

- ١- تحديد المحاور والنقاط التي تريد الدراسة الميدانية التعرف عليها والمعلومات التي تريد جمعها حول واقع أدوار التعليم الثانوي في عملية الاختيار المهني لدي طلابه

٢- إعداد الصيغة الأولى للاستبانة: وحاولت الباحثة إعدادها بإتباع قواعد وطرق بناء الاستبانات وذلك من حيث شكل العبارات وطولها وقواعد كتابتها، واستخدمت الباحثة العبارات المقيدة ، وذلك بالاختيار من ثلاث اختيارات وذلك لأن من السهل تطبيق هذه الاستبانات وملؤها وتقليل حيرة المستجيب وتردده وتسهيل عملية الاستجابة كما تسهل عملية تبويب البيانات وتحليلها. (عبد الرحمن عدس ، ١٩٩٢ ، ١١٣).

٣- عرض الاستبانة على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية وذلك لتحكيم الاستبانة وإجراء التعديلات التي أوصوا بها وتحديد مدى صدقها كما تم حساب معامل ثبات الاستبانة.

*صدق الاستبانة:

للتأكد من صدق الاستبانة استخدمت الباحثة أنواع الصدق التالية:

١ - صدق المحتوى (المضمون):

وفي هذا النوع من الصدق يفحص الباحث الأداة للتعرف على ما إذا كانت البنود تقيس وتغطي جميع الجوانب المختلفة للموضوع في محل الدراسة والبحث والمراد دراستها ، وتمثيله تمثيلاً صادقاً من عدمه. (حمدي عطيفة ، ١٩٩٦ ، ٢٦٠) ، وقد قامت الباحثة بصياغة بنود هذه الاستبانة التي تستطيع من خلالها التعرف على جوانب موضوع الدراسة وبالتالي اعتبارتها صادقة من حيث المحتوى.

٢ - صدق المحكمين:

للتأكد من صدق الأداة عن طريق المحكمين تم عرض الأداة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية وذلك لمعرفة رأيهم حول مدى ملاءمة محاور الاستبانة وعباراتها لموضوع الدراسة المراد دراسته وكذلك للتعرف على مدى وضوح وصحة صياغة عبارات الاستبانة.

٣- الصدق الذاتي للاستبانة:

$$\text{الصدق الداخلي (الذاتي)} = \sqrt{\text{الثبات معامل}} = 0.91 = 0.95$$

وهو يمثل درجة صدق عالية للأداة.

* ثبات الاستبانة:

لحساب ثبات الاستبانة استخدمت الباحثة طريقة إعادة التطبيق وقد وجد أن معامل

ثبات هذه الاستبانة = ٠.٩١ وهو معامل ثبات مرتفع وملائم للاستبانة.

* الصورة النهائية للاستبانة:

الصورة النهائية للاستبانة تتكون من ثلاثة محاور رئيسة كالتالي :

المحور الأول : كيفية اختيار التخصص الدراسي (علمي -أدبي) لدى طلاب التعليم الثانوي العام .

ويشتمل هذا المحور على (٧) عبارات ، وهي عبارات تسأل عن أسس الاختيار الدراسي لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية وتتطلب الإجابة عنها الاختيار من إجابتين هما (نعم- لا).
المحور الثاني: كيفية اختيار التخصص المهني بالمرحلة القادمة (المرحلة الجامعية) لدى طلاب التعليم الثانوي العام.

ويشتمل هذا المحور على (٩) عبارات ، وهي عبارات تسأل أسس الاختيار المهني لدى الطلاب بالمرحلة القادمة

(الجامعية) وتتطلب الإجابة عنها الاختيار من إجابتين هما (نعم- لا).

المحور الثالث: واقع دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني

ويشتمل على خمس محاور فرعية :-

- دور المقررات الدراسية

- الأنشطة المدرسية

- دور المعلم

- دور الأخصائي النفسي والاجتماعي
- الإدارة المدرسية
- ويشتمل كل محور فرعي على (٨) عبارات تسأل عن درجة تحققها وتتطلب الإجابة عنها الاختيار
- من ثلاث إجابات وهي (تتحقق - تتحقق لحد ما - لا تتحقق)

٢ -استمارة التحليل البيئي (أنظر ملحق ٢). لاستطلاع رأي المعلمين والمعلمات حول نقاط القوة ونقاط الضعف المدارس الثانوية العامة ،والفرص والتهديدات بالمجتمع المحيط بتلك المدارس وعلاقة ذلك بدور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني ، وتتكون الاستمارة من قسمين قسم خاص بنقاط القوة ونقاط الضعف بالمدارس الثانوية العامة ، وقسم خاص بالفرص والتهديدات بالمجتمع المحيط بتلك المدارس.

ثالثاً: عينة البحث وأسلوب اختيارها:

(أ) أسلوب اختيار العينة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية وهي العينة التي يتم اختيارها في حالة وجود صفات مختلفة بين عناصر المجتمع ، حيث يقوم البحث بتقسيم المجتمع إلى طبقات متجانسة ثم يقوم باختيار عينة عشوائياً من كل طبقة بحيث تتناسب العينة مع حجم كل طبقة، وهذه الطبقات غالباً لها علاقة بالمشكلة محل الدراسة . (أحمد عامر ، ٢٠٠٧ ، ٢٢٤). حيث أن التعليم الثانوي العام ينقسم إلى ثلاث صفوف وينقسم طلاب الصفين الثاني والثالث إلى القسم العلمي والقسم الأدبي وكلاً من القسمين به طلاب وطالبات والباحثة قامت باختيار عينة من طلاب الصفين الثاني والثالث الثانوي العام بقسميه العلمي والأدبي بحيث تشتمل عينة الدراسة على طلاب وطالبات من القسمين .

(ب) المجتمع الأصلي للعينة:

تم اختيار العينة من طلاب وطالبات التعليم الثانوي العام من المدارس الثانوية العامة بمحافظة سوهاج وتنتمي هذه المدارس إلى خمس إدارات التعليمية بمحافظة سوهاج ويبلغ عدد مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة سوهاج (٩٨) مدرسة ، ويبلغ عدد الطلاب والطالبات بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة سوهاج (٤٨٦٥٤) طالباً وطالبة ٠ (مديرية التربية والتعليم بمحافظة سوهاج ، ٢٠١٤)، وأيضاً تم اختيار عينة المعلمين والمعلمات العاملين بتلك المدارس لتطبيق استبانة التحليل البيئي .

(ج) وصف عينة البحث:

- تم تطبيق استبانة دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني على عينة من طلاب وطالبات التعليم الثانوي العام من (١٠) مدارس ثانوية عامة وهي تمثل نسبة ١٠% من إجمالي عدد المدارس بمحافظة سوهاج وتنتمي هذه المدارس إلى خمس إدارات تعليمية بمحافظة سوهاج

- تم تطبيق استبانة التحليل البيئي على عينة من المعلمين والمعلمات العاملين بتلك المدارس بلغ عددها (٢٦٢) معلم ومعلمة والمدارس التي تم التطبيق الميداني لأدوات الدراسة بها هي:-

- ١- مدرسة عمرو الدريدي الثانوية المشتركة -إدارة طما التعليمية .
- ٢- مدرسة المراغة الثانوية القديمة- إدارة المراغة التعليمية .
- ٣- مدرسة بناويط الثانوية المشتركة- إدارة المراغة التعليمية .
- ٤- مدرسة جزيرة شندويل الثانوية المشتركة-إدارة سوهاج التعليمية .
- ٥- مدرسة الثانوية العسكرية- إدارة سوهاج التعليمية .
- ٦- مدرسة أسماء بنت أبي بكر الثانوية للبنات - إدارة سوهاج التعليمية .
- ٧- مدرسة الثانوية للبنات - إدارة سوهاج التعليمية .
- ٨- مدرسة عبد العزيز عبد الكريم الثانوية المشتركة- إدارة جرجا التعليمية .
- ٩- مدرسة نيدة الثانوية المشتركة-إدارة أخميم التعليمية .
- ١٠- مدرسة الإبداعية الثانوية المشتركة- إدارة جرجا التعليمية .

ولقد تم تطبيق استبانة دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني على عينة من

الطلاب والطالبات بلغت (١٥٠٠) استبانة وبلغ عدد الاستبانات الصحيحة التي تم جمعها وتم عمل المعالجة الإحصائية لها (١٢٢٧) استبانة، وبالجداول التالي وصف لعينة البحث وفق التخصص والجنس:

جدول رقم (٣)

وصف عينة استبانة

واقع دورالتعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني

النسبة المئوية من العينة الكلية	الإجمالي	القسم الأدبي	القسم العلمي	التخصص الجنس
٤٨.٢ %	٥٩١	٣٦٠	٢٣١	الطلاب
٥١.٨ %	٦٣٦	٣٧٠	٢٦٦	الطالبات
١٠٠ %	١٢٢٧	٧٣٠	٤٩٧	الإجمالي

رابعاً: تطبيق أدوات البحث:

١- قامت الباحثة بتطبيق الأداتين على عينة من طلاب وطالبات وعينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي العام من عشرة مدارس ثانوية وذلك في الفصل الدراسي الثاني في الفترة من ٢٥ / ٣ / ٢٠١٤م وحتى ١ / ٥ / ٢٠١٤م.

خامساً: المعالجة الإحصائية لاستجابات العينة على أدوات البحث:

- بعد التطبيق الميداني بلغ عدد الاستبانات الصحيحة الخاصة باستبانة واقع دورالتعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني(١٢٢٧) استبانة موزعة كما بالجدول السابق ، وتمت المعالجة الإحصائية للاستبانة كما يلي:
- ١- تم حساب النسبة المئوية لإستجابات العينة على المحور الأول الثاني .

٢- تم حساب نسبة متوسط الاستجابة لنتائج التطبيق الميداني للاستبانة على المحور الثالث (واقع دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم

المهني) وجاءت كما يلي :-

-حدود الثقة في استجابات كلاً من عينة القسم العلمي (طلاب+ طالبات) ،وعينة الطلاب الذكور (علمي+ أدبي) ،عينة الطالبات الإناث (علمي+ أدبي) جاءت متساوية وهي (٠.٧١ ، ٠.٦٣).

-حدود الثقة في استجابات كلاً من عينة القسم الأدبي (طلاب+ طالبات)،العينة الكلية وتشمل القسم العلمي (طلاب+ طالبات)+ القسم الأدبي(طلاب+ طالبات) جاءت متساوية وهي(٠.٧١ ، ٠.٦٣).

٢- تم حساب قيمة (ت) T-test لتحديد إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء العينات الفرعية ترجع إلى التخصص (القسم) بين آراء عينة القسم الأدبي (طلاب + طالبات) وبين آراء عينة القسم العلمي

(طلاب + طالبات) أم لا وذلك باستخدام برنامج SPSS الإحصائي ،وكذلك لتحديد إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للجنس أم لا بين آراء عينة الطالبات (علمي + أدبي) وآراء عينة الطلاب (علمي + أدبي) .

● بعد التطبيق الميداني بلغ عدد الاستمارات الصحيحة الخاصة باستمارة التحليل البيئي

للتعليم الثانوي العام (٢٥٠) استمارة ، وتمت المعالجة الإحصائية لنتائج تلك الاستمارة عن طريق التحليل الكيفي لآراء عينة الدراسة وتم التوصل إلى نقاط القوة ونقاط الضعف التي أجمع عليها أفراد العينة وتم كذلك استخلاص الفرص والتهديدات بالمجتمع الخارجي وفقاً لآراء عينة الدراسة .

نتائج الدراسة الميدانية

أولاً : نتائج استبانة دور التعليم الثانوي في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني .

بعد المعالجة الإحصائية للاستبيانات الصحيحة والتي بلغ عددها (٤٩٧) استبانة صحيحة للقسم العلمي ، (٧٣٠) استبانة صحيحة للقسم الأدبي ، وإجمالي العينة الكلية (١٢٢٧) استبانة جاءت نتائج الدراسة الميدانية كما يلي:

المحور الأول: كيفية اختيار التخصص الدراسي (علمي – أدبي) بالمرحلة الثانوية.

بعد المعالجة الإحصائية لاستجابة أفراد عينة البحث على عبارات المحور وترتيبها من الأعلى للأدنى حسب النسبة المئوية لآراء العينة الكلية جاءت كما بالجدول التالي:

جدول رقم (٤)

كيفية اختيار التخصص الدراسي (علمي – أدبي) بالمرحلة الثانوية لدى عينة البحث

م	العبارة	النسبة المئوية % للإجابة بنعم		
		عينة القسم الأدبي ن=٧٣٠	عينة القسم العلمي ن=٤٩٧	العينة الكلية ن=١٢٢٧
١	قدراتي وإمكاناتي الشخصية.	٨٩.٢	٩٤.٤	٩١.٣
٢	ميولي ورغبتني الشخصية.	٧٣.٨	٩٤.٤	٨١.٨
٣	تلبية لآراء الوالدين والأسرة.	٤٢.٣	٤٢.٣	٤٢.٣
٤	التخصص الذي به مقررات دراسية سهلة في دراستها.	٤٩.٥	٣١.٠	٤٢.٠
٥	توجيه ونصيحة أحد المعلمين بالمدرسة.	٣٤.١	٢٩.٦	٣٢.٣
٦	إقتداء برأي زملائي.	٢٣.٢	٣٩.٤	٢٩.٧
٧	توجيهات الأخصائي النفسي والاجتماعي بالمدرسة.	١٦.٦	٨.٥	١٣.٣

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١. أن الطلاب بالتعليم الثانوي العامة بقسميه العلمي والأدبي قد إختار التخصص الدراسي (علمي – أدبي) على عدة أسس من أهمها وعلى رأسها الاختيار وفقاً لقدراتهم ،

وإمكانياتهم وميولهم الشخصية وأن ذلك تم لدى نسبة كبيرة من الطلاب وذلك يدل على وعي الطلاب بأهمية اختيار تخصص يلائم قدراتهم وإمكاناتهم.

٢. أن نسبة كبيرة من الطلاب قد اختارت التخصص الدراسي وفقا لآراء الوالدين والأسرة وهذه النسبة بلغت ٤٢,٣ %

وهي نسبة كبيرة وتوضح التأثير الكبير للوالدين والأسرة الكبيرة على اختيار الطلاب والذي قد يكون في أحيان كثيرة خاطئ لأنه قد لا يتفق مع قدرات الطلاب وإمكاناتهم وإنما جاء ليلبي رغبة الوالدين والأسرة فقط.

٣. جاء اختيار الطلاب للتخصص الذي به مقررات سهلة في المرتبة الرابعة حيث بلغت نسبة الموافقة عليه ٤٢ % وهي نسبة كبيرة من الطلاب أوضحت أنها تبحث عن سهولة المقررات وخاصة طلاب القسم الأدبي الذين وافقوا على ذلك بنسبة أكبر بلغت ٤٩,٥ % أي تقريبا نصف الطلاب الذين اختاروا على هذا الأساس وهو أساس خاطئ للاختيار ولا بد من توجيه الطلاب وتنبيههم إلى ذلك.

٤. جاء تأثير المعلم على الطلاب في اختيار التخصص في المرتبة الخامسة حيث بلغت نسبة الطلاب الذين ساعدتهم المعلمون في اختيار التخصص بلغت ٣٢,٣ % وهي نسبة قليلة لحد ما ويجب أن يكون للمعلم دور أكبر من ذلك لأنه أقرب شخص للطلاب وهو أكثر من يستطيع معرفة قدراته وميولهم وتوجيههم وفقا لها.

٥. جاء الاختيار وفقا لرأي الزملاء ووفق توجيهات الأخصائي النفسي والاجتماعي في المرتبتين الأخيرتين ، واختيار الطلاب وفقا لرأي زملائهم جاء ضعيف بنسبة ٢٩,٧ %، وهذا شئ لحد ما جيد ، ولكن يجب أن يختفي تماما لوجود فروق فردية بين الطلاب لا بد من إدراكها ، وبالنسبة لدور الأخصائي النفسي والاجتماعي جاء في المرتبة الأخيرة ، وذلك يدل على ضعف تأثير الأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي على الطلاب ولا بد من تفعيل دوره بشكل أكبر.

٦. بالنسبة للفروق بين طلاب القسم الأدبي والعلمي حول هذا المحور يتضح من الجدول التالي:

○ أن طلاب القسمين متفقين على عدد من العبارات وأسس الاختيار من أهمها أنهم اختاروا وفقا لقدراتهم وميولهم وتلبية لآراء الوالدين والأسرة واتفقوا على ضعف دور الأخصائي النفسي والاجتماعي بالمدرسة وإن كان هناك تفاوت في درجة الموافقة على هذه الأسس حيث مثلاً وافق طلاب القسم العلمي على أنهم اختاروا وفقاً لقدراتهم وإمكاناتهم وميولهم ورغبتهم بنسبة أعلى من طلاب القسم الأدبي.

○ توجد فروق واضحة بين طلاب القسم العلمي والأدبي في الاختيار على أساس التخصص الذي به مقررات دراسة سهلة حيث وافق طلاب القسم الأدبي على ذلك بنسبة عالية ٤٩,٥ % أي حوالي نصف الطلاب بينما القسم العلمي وافق طلابه على ذلك بنسبة ٣١ % وذلك يوضح سوء أساس الاختيار وهو مبدأ السهولة.

○ كانت هناك فروق بين آراء طلاب القسمين حول الاقتداء بآراء الزملاء في الاختيار حيث ازداد تأثر طلاب القسم العلمي برأي زملائهم واقتدوا بهم بنسبة عالية بلغت ٣٩,٤ % وهي أعلى من النسبة التي تأثرت برأي زملائها من القسم الأدبي والتي بلغت ٢٣,٢ % وهذه طريقة خاطئة للاختيار لوجود فروق فردية بين الطلاب ويحتاج إلى علاج وتوجيه.

المحور الثاني: كيفية الاختيار المهني بالمرحلة القادمة (التعليم الجامعي).

بعد المعالجة الإحصائية لاستجابة أفراد عينة البحث على عبارات المحور وترتيبها من الأعلى للأدنى حسب النسبة المئوية لآراء العينة الكلية جاءت كما بالجدول التالي:

كيفية الاختيار المهني بالمرحلة القادمة (التعليم الجامعي) لدى عينة البحث

م	العبارة	النسبة المئوية % للإجابة بنعم		
		عينة القسم الأدبي ن=٧٣٠	عينة القسم العلمي ن=٤٩٧	العينة الكلية ن=١٢٢٧
١	قدراتي وإمكاناتي الشخصية.	٨٥.١	٧٤.٦	٨٠.٨
٢	مبويل ورغبتي الشخصية.	٧٥.٢	٨٣.١	٧٨.٤
٣	توزيع مكتب التنسيق ووفقاً لمجموعي بالشهادة الثانوية.	٧٦.٨	٨٠.٣	٧٨.٢
٤	التخصص الذي يؤدي للالتحاق بمهنة ذات مكانة مرموقة بالمجتمع.	٦١.٥	٨٠.٣	٦٩.١
٥	التخصص الذي يؤدي إلى الالتحاق بكليات وتخصصات مطلوبة بسوق العمل.	٦٥.٩	٦٤.٨	٦٥.٤
٦	التخصص الذي به مقررات دراسية سهلة في دراستها.	٦٠.٥	٥٦.٣	٥٨.٨
٧	تلبية لآراء الوالدين والأسرة.	٤٩.٥	٥٢.١	٥٠.٥
٨	إقتداءً برأي زملائي.	١٧.١	١٨.٣	١٧.٦
٩	توجيهات الأخصائي النفسي والاجتماعي بالمدرسة.	١٤.٩	٧.١	١١.٧

ينضح من الجدول السابق ما يلي :

١. أن اختيار الطلاب للتخصص المهني بالمرحلة الجامعية القادمة سوف يتم وفقاً لقدرات وإمكانات الطلاب أولاً ثم وفقاً للمبويل والرغبة الشخصية للطلاب ثم جاء بعدهم في المرتبة الثالثة توزيع مكتب التنسيق واختيار الطلاب وفقاً لقدراتهم ومبويلهم شيء جيد وإيجابي ويدل على وعي الطلاب بهذا الجانب، ولكن اختيارهم وفقاً لتوزيع مكتب التنسيق يعتبر أسلوب خاطيء لدرجة كبيرة ويحتاج الطلاب إلى توجيه مهني لذلك وأن يكون اختيارهم وفق أسس علمية وليس على أساس المجموع فقط.

٢. جاء في المرتبة الرابعة والخامسة للاختيار المهني هو الاختيار للمهنة التي تؤدي إلى مكانة مرموقة ثم اختيار التي تؤدي إلى تخصصات مطلوبة لسوق العمل وذلك شيء إيجابي ولكن يجب رفع نسبة الطلاب التي تختار على هذا الأساس.

٣. أوضح الطلاب أنهم سوف يختارون التخصص الذي به مقررات سهلة الدراسة وذلك بنسبة ٥٨,٨% وهذه نسبة كبيرة سوف تختار على أساس خاطيء ويدل ذلك ضعف رغبة الطلاب في تحصيل العلم وعدم القدرة على بذل الجهد في التعليم وذلك يحتاج إلى نشر الوعي بعملية الاختيار وفقا لأسس صحيحة ، خاصة مع وجود نقطة ضعف أخرى لدى الطلاب وهي أن ٥٠,٥% من الطلاب سوف يختارون وفقا لآراء الوالدين وهو أيضا أساس خاطيء ويجب أن يتم نشر الوعي بذلك وأن الاختيار يجب أن يكون على أسس علمية صحيحة.

٤. جاء بالمرتبتين الأخيرتين اختيار الطلاب للتخصص المهني بالجامعة وفقا لآراء الزملاء بنسبة ١٧,٦% وهي نسبة يجب أن تقل عن ذلك ولكنها تدل على نضج الطلاب وزيادة وعيهم في اختيار التخصص وذلك لأنهم تأثروا في اختيار التخصص (علمي - أدبي) في الصف الأول بزملائهم بنسبة أعلى من ذلك وهي ٢٩,٧% وأوضح الطلاب أنهم سيختارون وفقاً لتوجيهات الأخصائي النفسي والاجتماعي بنسبة ١١,٧% وهي نسبة قليلة وتدل على ضعف وقصور دور الأخصائي النفسي والاجتماعي بالمدرسة وأن الطلاب مازالوا متففين على ضعف دورة بل قد قل تأثيره عن المرحلة السابقة في اختيار القسم العلمي والأدبي.

٥. بالنسبة للفروق بين آراء طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي حول هذا المحور كانت كما يلي:

- هناك اتفاق بين طلاب القسمين على غالبية أسس الاختيار .
- هناك اختلاف حول بعض الأسس حيث أوضح طلاب القسم الأدبي أنهم سوف يختارون وفقاً لقدراتهم وإمكانياتهم أولاً ثم تليها ميولهم ورغبتهم في حين طلاب القسم العلمي

وأوضحوا أنهم سوف يختارون وفقاً لميولهم ورغبتهم ثم تليها قدراتهم وإمكاناتهم الشخصية.

○ أوضح طلاب القسم العلمي أنهم سوف يختارون التخصص المؤدي لمهن ذات مكانه مرموقة ثم يليه الاختيار للتخصص المؤدي لمهن مطلوبة بسوق العمل ، وذلك عكس رأي طلاب القسم الأدبي الذين أوضحوا أنهم سوف يفضلون اختيار التخصص المؤدي لمهن مطلوبة بسوق العمل أولاً ثم يليه التخصص المؤدي إلى مكانة مرموقة في المجتمع وقد يرجع ذلك إلى وجود خيارات أكبر أمام طلاب القسم العلمي لاختيار كليات متميزة عن طلاب القسم الأدبي.

○ أوضح طلاب القسم الأدبي أنهم سوف يختارون التخصص الذي به مقررات سهلة وذلك بنسبة ٦٠,٥ % وهي

أعلى من نسبة طلاب القسم العلمي الذين سوف يختارون وفقاً لذلك حيث بلغت نسبتهم ٥٦,٣ % وذلك أساس خاطئ للاختيار.

○ أوضح طلاب القسم العلمي أنهم سوف يختارون التخصص تلبية لآراء الوالدين والأسرة بنسبة ٥٢,١ % وذلك أعلى من طلاب القسم الأدبي الذين أوضحوا الموافقة على ذلك بنسبة ٤٩,٥ %.

المحور الثالث: دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني:

(أ) دور المقررات الدراسية :

بعد المعالجة الإحصائية لآراء العينة جاءت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد عينة البحث مرتبة من الأعلى للأدنى حسب نسبة متوسط الاستجابة للعينة الكلية كما بالجدول التالي:

جدول رقم (٦)

دور المقررات الدراسية في توجيه الطلاب لاختيار مستقبلهم المهني

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة		
		عينة الأدبي ن = ٧٣٠	عينة العلمي ن = ٤٩٧	العينة الكلية ن = ١٢٢٧
١	زودتني المقررات الدراسية بمعلومات عن أهمية العمل بالنسبة للفرد و المجتمع .	٠.٧٢	٠.٧٤	٠.٧٣
٢	عرفتني المقررات الدراسية بأهمية الاختيار الصحيح للتخصص الدراسي بالتعليم الثانوي والجامعي .	٠.٦٦	٠.٧٣	٠.٦٩
٣	عرفتني المقررات الدراسية بضرورة اختيار تخصص دراسي مناسب لقدراتي وإمكاناتي.	٠.٦٨	٠.٦٩	٠.٦٩
٤	عرفتني المقررات الدراسية بأهمية اختيار تخصص دراسي يؤدي إلى مهنة مطلوبة بسوق العمل.	٠.٥٦	٠.٦٩	٠.٦١
٥	عرفتني المقررات الدراسية بالمهارات والمقومات المطلوبة للمهن المختلفة.	٠.٥٦	٠.٦٤	٠.٦٠
٦	زودتني المقررات الدراسية بمعلومات عن الجامعات والكليات والمعاهد التابعة لها.	٠.٥٧	٠.٦٤	٠.٦٠
٧	أمدتني المقررات بمعلومات عن المهن المطلوبة بسوق العمل بالمجتمع.	٠.٥٨	٠.٦٠	٠.٥٩
٨	عرفتني المقررات الدراسية بالمسارات التعليمية المؤدية للالتحاق بالمهن المطلوبة بسوق العمل.	٠.٥٧	٠.٦٢	٠.٥٩
إجمالي نسبة متوسط الإستجابة للمحور		٠.٦٣	٠.٦٧	٠.٦٤

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

١. أن دور المقررات الدراسية الذي ينص على "زودتني المقررات الدراسية بمعلومات عن أهمية العمل بالنسبة للفرد والمجتمع" قد وافقت العينة الكلية وعينتني القسم العلمي والأدبي على أنه يتحقق في المدارس بالتعليم (٠,٧٣).

٢. أوضحت عينة البحث أن الدورين التاليين للمقررات الدراسية يتحققان لحد ما وهما:

○ عرفتني المقررات الدراسية بأهمية الاختيار الصحيح للتخصص الدراسي بالتعليم الثانوي والجامعي (٠,٦٩).

○ عرفتني المقررات الدراسية بأهمية اختيار دراسي مناسب لقدراتي وإمكاناتي (٠,٦٩). وهذا شيء جيد ولكن

يحتاج إلى القيام به بشكل أكبر من الحالي.

٣. أما بقية أدوار المقررات الدراسية والتي يجب أن تقوم بها تجاه الاختيار المهني للطلاب والمرتبة بالجدول السابق وهي أرقام ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ جميعها لم تتحقق من وجهة نظر الطلاب مما يحتم ضرورة مراجعة المناهج والمقررات الدراسية بالتعليم الثانوي العام لكي تقوم بدور فعال في ذلك الشأن.

٤. وجاءت نسبة متوسط الاستجابة الكلية لدور المقررات الدراسية (٠,٦٤) ويعني ذلك أنها تتحقق لحد ما وبالتالي تحتاج لتفعيل دورها بشكل أكبر.

(ب) الأنشطة المدرسية :

جاءت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد عينة البحث مرتبة من الأعلى للأدنى حسب

نسبة متوسط الاستجابة للعينة الكلية كما بالجدول التالي:

جدول رقم (٧)

دور الأنشطة المدرسية في توجيه الطلاب لاختيار مستقبلهم المهني

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة		
		عينة الأدبي ن = ٧٣٠	عينة العلمي ن = ٤٩٧	العينة الكلية ن = ١٢٢٧
١	أوضحت لي الأنشطة المدرسية أهمية وضرورة العمل للفرد والمجتمع .	٠.٦٨	٠.٦٨	٠.٦٨
٢	وجهتني الأنشطة إلى ضرورة معرفة إمكاناتي وقدراتي.	٠.٦٧	٠.٦٦	٠.٦٧
٣	عرفتني الأنشطة المدرسية بكيفية اختيار التخصص الدراسي (علمي - أدبي) بالصف الأول الثانوي.	٠.٦٦	٠.٦٤	٠.٦٥
٤	حثتني الأنشطة المدرسية على ضرورة اختيار التخصص الذي يؤدي لمهنة مطلوبة بسوق العمل.	٠.٦١	٠.٦٣	٠.٦٢
٥	عرفتني الإذاعة المدرسية بأهمية الاختيار الصحيح للتخصص الدراسي.	٠.٥٨	٠.٦٢	٠.٦٠
٦	زودتني الأنشطة المدرسية بكيفية اختيار الكلية والتخصص مستقبلياً.	٠.٥٩	٠.٥٩	٠.٥٩
٧	شاركتُ ببحث في مسابقات عن الوظائف والمهن المطلوبة في المجتمع .	٠.٤٩	٠.٤٢	٠.٤٦
٨	عُرِضت نشرات عن فرص التوظيف والبطالة بالمجتمع بمجلات الحائط بالمدرسة.	٠.٤٧	٠.٤٤	٠.٤٦
إجمالي نسبة متوسط الاستجابة للمحور		٠.٥٩	٠.٥٩	٠.٥٩

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

١. أوضحت عينة البحث أن الأنشطة المدرسية تقوم بثلاثة أدوار تجاه توجيه الطلاب لاختيار مستقبلهم المهني وهذه الأدوار تتحقق لحد ما واتفقت عليها آراء العينة الكلية وعينة القسم العلمي وعينة القسم الأدبي وهي:
- أوضحت لي الأنشطة المدرسية أهمية وضرورة العمل للفرد والمجتمع . (٠,٦٨).

- وجهتني الأنشطة إلى ضرورة معرفة إمكاناتي وقدراتي. (٠,٦٧).
- عرفتني الأنشطة المدرسية بكيفية اختيار التخصص الدراسي (علمي - أدبي) بالصف الأول الثانوي (٠,٦٥).

٢. أوضحت عينة البحث أن بقية أدوار الأنشطة المدرسية والمرتبة بالجدول السابق وهي رقم ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ جميعها لم تتحقق من وجهة نظر العينة الكلية وعينة القسم العلمي وعينة القسم الأدبي ، وذلك يدل على ضعف دور الأنشطة المدرسية تجاه توجيه الطلاب لاختيار مستقبلهم المهني ويجب تفعيل هذا الدور بشكل أفضل من الحالي.

٣. جاءت نسبة وسط الاستجابة الكلية لمحور دور الأنشطة المدرسية (٠,٥٩) وذلك يعني أنها لم تتحقق على أرض الواقع وتحتاج إلى تفعيل دورها.

(ج) دور المعلم :

جاءت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد عينة البحث مرتبة من الأعلى للأدنى حسب نسبة متوسط الاستجابة للعينة الكلية كما بالجدول التالي:

جدول رقم (٨)

دور المعلم في توجيه الطلاب لاختيار مستقبلهم المهني

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة		
		عينة الأدبي ن = ٧٣٠	عينة العلمي ن = ٤٩٧	العينة الكلية ن = ١٢٢٧
١	أوضح لي المعلم ضرورة مراعاة قدراتي وإمكاناتي عند اختيار التخصص الدراسي .	٠.٦٣	٠.٦٦	٠.٦٥
٢	زودني المعلم بمعلومات عن العمل ودوره في رفع المستوي الاقتصادي للفرد و المجتمع.	٠.٥٩	٠.٦٨	٠.٦٤
٣	قام المعلم بتوجيهي إلى ضرورة الاختيار الصحيح للتخصص الدراسي.	٠.٥٥	٠.٦٨	٠.٦٢
٤	عرفني المعلم بالمهن المطلوبة بسوق العمل في المجتمع المحلي والقومي.	٠.٥٣	٠.٦٥	٠.٥٩
٥	حثني المعلم على إختيار تخصص دراسي يعد لمهنة مطلوبة بسوق العمل.	٠.٥٧	٠.٥٩	٠.٥٨
٦	عرفني المعلم بالتخصصات التعليمية بالجامعات المؤدية للالتحاق بالمهن المطلوبة بسوق العمل.	٠.٥١	٠.٥٦	٠.٥٤
٧	أمدني المعلم بمعلومات عن المهارات والمقومات اللازمة للمهن المطلوبة بسوق العمل.	٠.٤٩	٠.٥٧	٠.٥٣
٨	كلفني المعلم ببحث أو ورقة عمل عن أهمية العمل للفرد والمجتمع.	٠.٥٣	٠.٥١	٠.٥٢
إجمالي نسبة متوسط الاستجابة للمحور		٠.٥٥	٠.٦١	٠.٥٨

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

١. أوضحت عينة البحث الكلية واتفقت معها عينة القسم العلمي والقسم الأدبي أن قيام المعلم بما جاء العبارتين التاليتين يتحقق لحد ما وهما:
 - أوضح لي المعلم ضرورة مراعاة قدراتي وإمكاناتي عند اختيار التخصص الدراسي (٠,٦٥).

○ زودني المعلم بمعلومات عن العمل ودوره في رفع المستوي الاقتصادي للفرد والمجتمع (٠,٦٤).

٢. أوضحت عينة البحث الكلية واتفقت معها العينات الفرعية على أن قيام المعلم ببقية أدواره المذكورة بالجدول في

٣. العبارات أرقام ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ لم تتحقق ولا يقوم بها وذلك يدل على ضعف دور المعلم في القيام

بدوره.

٤. جاءت نسبة متوسط الاستجابة الكلية على هذا المحور (٠,٥٨) وذلك يعني أنها لم تتحقق على أرض الواقع ، وبالتالي تحتاج إلى آلية لتفعيل دور المعلم في عملية توجيه الطلاب لاختيار مستقبلهم المهني .

(د) دور الأخصائي النفسي والاجتماعي :

جاءت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد عينة البحث مرتبة من الأعلى للأدنى حسب نسبة متوسط الاستجابة للعينة الكلية كما بالجدول التالي:

جدول رقم (٩)

دور الأخصائي النفسي والاجتماعي في توجيه الطلاب لاختيار مستقبلهم المهني

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة		
		عينة الأدبي ن = ٧٣٠	عينة العلمي ن = ٤٩٧	العينة الكلية ن = ١٢٢٧
١	قام الأخصائي الاجتماعي بعمل توعية جماعية للطلاب (إجتماع - محاضرة) عن اختيار التخصص.	٠.٤١	٠.٥٤	٠.٤٨
٢	ساعدني الأخصائي النفسي في التعرف على قدراتي المختلفة.	٠.٤٦	٠.٤٨	٠.٤٧
٣	قام الأخصائي النفسي بتوعية ومساعدة الطلاب في اختيار التخصص الدراسي خاصة المترددين منهم .	٠.٤٠	٠.٥٢	٠.٤٦
٤	قام الأخصائي الاجتماعي بتعريفني بالمهن المطلوبة بسوق العمل المصري.	٠.٤١	٠.٥٠	٠.٤٦
٥	ساعدني الأخصائي النفسي في اختيار التخصص الدراسي (علمي ، أدبي).	٠.٤٤	٠.٤٤	٠.٤٤
٦	جلس معي الأخصائي النفسي للمناقشة حول هواياتي وميولي.	٠.٤٤	٠.٤٣	٠.٤٤
٧	وضح لي الأخصائي الاجتماعي الطرق التعليمية المؤدية إلى المهن المطلوبة بسوق العمل.	٠.٤١	٠.٤٦	٠.٤٤
٨	طبق عليّ الأخصائي النفسي بعض اختبارات الذكاء للتعرف على قدراتي.	٠.٤٢	٠.٤٠	٠.٤١
إجمالي نسبة متوسط الاستجابة للمحور		٠.٤٢	٠.٤٧	٠.٤٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١. اتفاق آراء العينة الكلية وعينة القسم العلمي وعينة القسم الأدبي على أن الأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي لم يقوموا بأي دور حيث جاءت نسبة متوسط استجابة

العينات الفرعية والعينة الكلية على جميع أدوار الأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي المذكورة بالجدول أعلاه على أنها لم تتحقق على أرض الواقع.

٢. جاءت نسبة متوسط الاستجابة الكلية على دور الأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي هي (٥٤,٥) وذلك يعني عدم قيام أي منها بأي دور تجاه عملية توجيه الطلاب لاختيار مستقبلهم المهني وبالتالي يحتاج هذا الأمر إلى وضع آلية لتفعيل قيامهما بدور تجاه تلك العملية.

(هـ) الإدارة المدرسية :

جاءت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد عينة البحث مرتبة من الأعلى للأدنى حسب نسبة متوسط الاستجابة للعينة الكلية كما بالجدول التالي:

جدول رقم (١٠)

دور الإدارة المدرسية في توجيه الطلاب لاختيار مستقبلهم المهني

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة		
		عينة الأدبي ن = ٧٣٠	عينة العلمي ن = ٤٩٧	العينة الكلية ن = ١٢٢٧
١	أقامت إدارة المدرسة توعية للطلاب بكيفية الاختيار التخصص الدراسي (علمي - أدبي).	٠.٥٠	٠.٥٨	٠.٥٤
٢	قامت إدارة المدرسة بزيارة للفصول لعمل توعية بأهمية وكيفية الاختيار التخصص الدراسي (علمي - أدبي).	٠.٤٨	٠.٥٥	٠.٥٢
٣	قامت إدارة المدرسة بإلقاء كلمة قبل اختيار الطلاب للتخصص الدراسي (علمي - أدبي) موضحة أهميته المستقبلية.	٠.٥٠	٠.٥١	٠.٥١
٤	أقامت إدارة المدرسة تكريماً لمن أنجز أبحاث عن العمل ودوره في نهضة المجتمع.	٠.٤٥	٠.٥٤	٠.٥٠
٥	أقامت إدارة المدرسة لقاءات لتعريف الطلاب بالمهارات والمقومات المطلوبة للمهن المختلفة.	٠.٤٤	٠.٤٥	٠.٤٥
٦	قامت إدارة المدرسة بعمل توعية جماعية للطلاب	٠.٤٢	٠.٤٦	٠.٤٤

م	العبارة	نسبة متوسط الاستجابة		
		عينة الأدبي ن = ٧٣٠	عينة العلمي ن = ٤٩٧	العينة الكلية ن = ١٢٢٧
	عن عملية الاختيار المهني بالمرحلة القادمة (الجامعية).			
٧	وزعت إدارة المدرسة مطويات وكتيبات عن الجامعات والكليات والتخصصات المتاحة بها.	٠.٤٣	٠.٤١	٠.٤٢
٨	وزعت إدارة المدرسة أوراق ومطويان توضح المهن المطلوبة بالمجتمع.	٠.٤١	٠.٣٨	٠.٤٠
	إجمالي نسبة متوسط الاستجابة للمحور	٠.٤٥	٠.٤٩	٠.٤٧

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

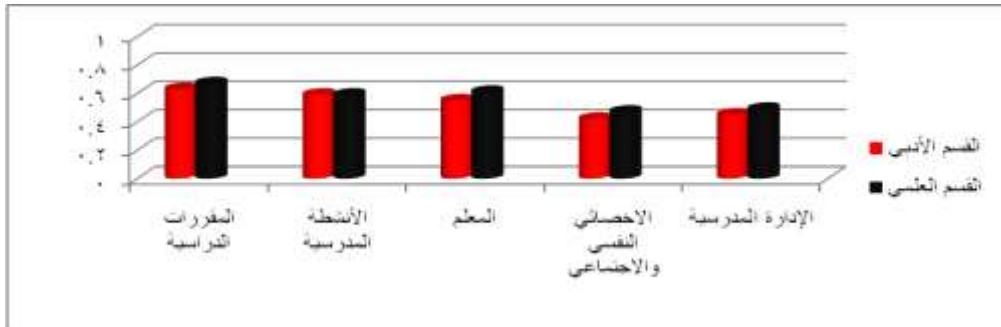
١. اتفقت آراء العينات الفرعية والعينة الكلية على أن قيام الإدارة المدرسية بدورها في عملية توجيه الطلاب لاختيار مستقبلهم المهني لم يتحقق وذلك على جميع العبارات والأدوار المذكورة بالجدول أعلاه جميعها لا يتحقق على أرض الواقع مما يعني عدم قيام الإدارة المدرسية بأي دور تجاه عملية الاختيار المهني لدى الطلاب.
 ٢. جاءت نسبة متوسط الاستجابة الكلية على دور الإدارة المدرسية تجاه عملية توجيه الطلاب لاختيار مستقبلهم المهني بنسبة متوسط استجابة (٠,٤٧) وذلك يعني التدني الشديد والقصور وعدم قيامها بأي دور تجاه عملية الاختيار المهني لدى الطلاب مما يستدعي ضرورة تفعيل دور الإدارة المدرسية تجاه قيامها بالمشاركة الإيجابية في نشر الوعي المهني لدى الطلاب وتحسين عملية الاختيار المهني لديهم.
- ويمكن تلخيص نتائج الاستتابة بحساب إجمال ينسبة متوسط الاستجابة على جميع محاور الاستبانة الجدول التالي :

جدول (١١)

نسبة متوسط إستجابة عينات البحث الطالبات حول واقع دور التعليم الثانوي العام
في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني

عينة القسم العلمي ن=٤٩٧		عينة القسم الأدبي ن=٧٣٠		درجة التحقق
نسبة متوسط لاستجابة	درجة التحقق	نسبة متوسط لاستجابة	درجة التحقق	الدور
٠.٦٧	لا تتحقق	٠.٦٣	لا تتحقق	دور المقررات الدراسية
٠.٥٩	لا تتحقق	٠.٥٩	لا تتحقق	دور الأنشطة المدرسية
٠.٦١	لا تتحقق	٠.٥٥	لا تتحقق	دور المعلم
٠.٤٧	لا تتحقق	٠.٤٢	لا تتحقق	دور الأخصائي النفسي والاجتماعي
٠.٤٩	لا تتحقق	٠.٤٥	لا تتحقق	دور الإدارة المدرسية
٠.٥٧	لا تتحقق	٠.٥٣	لا تتحقق	الإجمالي

ويمكن تمثيل الجدول السابق في الشكل التالي :-



شكل رقم (٤)

نسبة متوسط الاستجابة عينة الطلاب وعينة الطالبات حول واقع دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني

ثانيا : الفروق بين آراء عينة القسم العلمي (طلاب + طالبات) وعينة القسم الأدبي (طلاب + طالبات) حول واقع دور التعليم الثانوي العام في توجيه الطلاب لاختيار مستقبلهم المهني والتي ترجع للنخصص : لمعرفة هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة القسم العلمي (طلاب + طالبات) وعينة القسم الأدبي (طلاب + طالبات) والتي ترجع للنخصص حول دور التعليم الثانوي في توجيه الطلاب لاختيار مستقبلهم المهني فقد تم استخدام اختبار (T - Test) وجاءت النتائج بعد المعالجة الإحصائية كما يلي:

جدول (١٢)

الفروق بين آراء القسم العلمي والقسم الأدبي الطالبات حول واقع دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني

المحور	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
دور المقررات الدراسية	القسم العلمي (طلاب + طالبات)	٠.٦٣	٠.٠٦	١٤	١.٥١	غير دالة
	القسم الأدبي (طلاب + طالبات)	٠.٦٧	٠.٠٥			
دور الأنشطة المدرسية	القسم العلمي (طلاب + طالبات)	٠.٥٩	٠.٠٧	١٤	٠.١٩٤	غير دالة
	القسم الأدبي (طلاب + طالبات)	٠.٥٨	٠.٠٩			
دور المعلم	القسم العلمي (طلاب + طالبات)	٠.٥٥	٠.٠٥	١٤	٢.٢٦	دالة*
	القسم الأدبي (طلاب + طالبات)	٠.٦١	٠.٠٦			
دور الأخصائي النفسي والاجتماعي	القسم العلمي (طلاب + طالبات)	٠.٤٢	٠.٠٢	١٤	٢.٥٩	دالة*
	القسم الأدبي (طلاب + طالبات)	٠.٤٧	٠.٠٥			
الإدارة المدرسية	القسم العلمي (طلاب + طالبات)	٠.٤٥	٠.٠٤	١٤	١.١١	غير دالة
	القسم الأدبي (طلاب + طالبات)	٠.٤٩	٠.٠٧			
إجمالي دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني	القسم العلمي (طلاب + طالبات)	٠.٥٣	٠.٠٩	٧٨	١.٦٢	غير دالة
	القسم الأدبي (طلاب + طالبات)	٠.٥٦	٠.١٠			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طلاب القسم الأدبي وآراء طلاب القسم العلمي حول كل من دور المقررات الدراسية ودور الأنشطة المدرسية ، ودور الإدارة المدرسية بل اتفقوا على أن دور المقررات الدراسية يتحقق بدرجة متوسطة أما دور الأنشطة المدرسية ودور الإدارة المدرسية لم يتحقق.
- أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طلاب القسم الأدبي وآراء طلاب القسم العلمي حول كل من دور المعلم ، ودور الأخصائي الاجتماعي وهذه الفروق دالة عند مستوى (٠.٠٥) لصالح طلاب القسم العلمي حيث إن دور المعلم ودور الأخصائي الاجتماعي كان لديهم يقوم بأدوار رغم أنها ضعيفة المستوى لكن أفضل مما يحدث لدى طلاب القسم الأدبي وربما يرجع ذلك لطبيعة المقررات الدراسية التي يدرسها المعلمون بالقسم العلمي والتي قد توجد بها بعض المواقف التدريسية التي تساعد المعلم على القيام ببعض الجهود في عملية الاختيار المهني لدى طلاب القسم العلمي.
- اتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طلاب القسم الأدبي وآراء طلاب القسم العلمي حول إجمالي أدوار التعليم الثانوي العام في توجيه الطلاب لاختيار مستقبلهم المهني .

ثالثاً: الفروق بين آراء الطلاب (علمي+ أدبي) والطالبات (علمي+ أدبي) والتي ترجع للجنس .

المحور الأول: كيفية اختيار التخصص الدراسي (علمي- أدبي) بالمرحلة الثانوية.

بعد المعالجة الإحصائية لآراء عينة الطلاب وعدد الاستبيانات الصحيحة لها (٥٩١)

استبانة، وآراء عينة الطالبات وعددها (٦٣٦) استبانة، على عبارات المحور وترتيبها من الأعلى للأدنى حسب النسبة المئوية لآراء عينة الطلاب ووضع ما يقابلها من آراء الطالبات للمقارنة جاء الجدول التالي:

كيفية اختيار التخصص الدراسي (علمي - أدبي) بالمرحلة الثانوية لدى عينة الطلاب وعينة الطالبات

م	العبارة	النسبة المئوية % للإجابة بنعم	
		عينة الطلاب (علمي+ أدبي) ن=٥٩١	عينة الطالبات (علمي+ أدبي) ن=٦٣٦
١	قدراتي وإمكاناتي الشخصية.	٩٥.٤	٨٩.٠
٢	ميولي ورغبتي الشخصية.	٨٥.٨	٧٨.٨
٣	التخصص الذي به مقررات دراسية سهلة في دراستها.	٥٠.٣	٣٤.٣
٤	تلبية لآراء الوالدين والأسرة.	٣٤.٩	٤٩.٢
٥	إقتداءً برأي زملائي.	٢٤.٧	٣٤.٤
٦	توجيه ونصيحة أحد المعلمين بالمدرسة.	٢٧.٦	٣٦.٦
٧	توجيهات الأخصائي النفسي والاجتماعي بالمدرسة.	١٧.٨	٩.١

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

١. اتفقت آراء عينة الطلاب وآراء عينة الطالبات على أن اختيار التخصص لديهم على أساس القدرات والإمكانات الشخصية والميول والرغبات بدرجة كبيرة ، كما اتفقوا على تدني دور الأخصائي النفسي والاجتماعي بالمدرسة وإن كان دوره لدى الطلاب ١٧,٨ % أعلى من دوره لدى الطالبات ٩,١ %.

٢. اختلفت آراء الطلاب عن آراء الطالبات حول اختبار التخصص على أساس التخصص الذي به مقررات دراسية سهلة في دراستها حيث وافق عليه الطلاب بنسبة ٥٠,٣ % في حين أن الطالبات وافقوا عليه بنسبة أقل بكثير وهي ٣٤,٣ % ، وذلك يدل على دأب الطالبات وقدرتهم على بذل الجهد في حين أن الطلاب يختارون وفقاً لمبدأ السهولة وتلك نقطة قصور لابد من العمل على علاجها بشكل جيد.

٣. جاءت آراء الطلاب مختلفة عن الطالبات في تلبية آراء الوالدين والأسرة وكانت لدى الطالبات ٣٤,٤% في حين كانت لدى الطلاب ٢٤,٧% مما يدل على تأثر الطالبات برأي الوالدين والأسرة أكثر من الطلاب ، وكذلك أوضحت الطالبات كما بالجدول تأثرها بآراء زميلاتها والإقتداء بهن وكذلك التأثر بتوجيه ونصيحة المعلمين أعلى من الطلاب بدرجة كبيرة وقد تكون الطالبات أكثر حرصا من الطلاب في البحث عن النصيحة ومحاولة تلمسها من الصديقات أو المعلمين والمعلمات بالمدرسة وهذه الفروق ترجع للجنس وطبيعته ، ومن الضروري أن يكون كل من الطلاب والطالبات حريصين على مستقبلهم ويتلمسون النصح والتوجيه أينما وجد ، ولابد للتعليم الثانوي العام أن يغرس فيهم تحمل المسؤولية تجاه مستقبلهم والبحث عن أفضل ما يكون لهم ولحياتهم.

المحور الثاني: كيفية الاختيار المهني بالمرحلة القادمة (التعليم الجامعي).

بعد المعالجة الإحصائية لاستجابة أفراد عينة الطلاب وعينة الطالبات على عبارات المحور وترتيبها من الأعلى للأدنى حسب النسبة المئوية لآراء عينة الطلاب ووضع ما يقابلها من آراء الطالبات للمقارنة جاء الجدول التالي:

جدول (١٤)

كيفية الاختيار المهني بالمرحلة القادمة (التعليم الجامعي) لدى عينة الطلاب وعينة الطالبات

م	العبارة	النسبة المئوية % للإجابة بنعم	
		عينة الطلاب (علمي+ أدبي) ن=٥٩١	عينة الطالبات (علمي+ أدبي) ن=٦٣٦
١	قدراتي وإمكاناتي الشخصية.	٨٢.١	٧٩.٧
٢	توزيع مكتب التنسيق ووفقاً لمجموعي بالشهادة الثانوية.	٧٨.٨	٧٧.٧
٣	التخصص الذي يؤدي للالتحاق بمهنة ذات مكانة مرموقة بالمجتمع.	٧٧.٢	٦١.٦
٤	التخصص الذي يؤدي إلى الالتحاق بكليات وتخصصات مطلوبة بسوق العمل.	٧٥.٨	٥٥.٨
٥	ميولي ورغبتني الشخصية.	٧٥.٥	٨١.١
٦	التخصص الذي به مقررات دراسية سهلة في دراستها.	٦٩.٥	٤٨.٩
٧	تلبية لآراء الوالدين والأسرة.	٤٨.٢	٥٢.٧
٨	إقتداء برأي زملائي.	٢٣.٥	١٢.١
٩	توجيهات الأخصائي النفسي والاجتماعي بالمدرسة.	١٤.٩	٨.٨

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

١. اتفقت آراء الطلاب وآراء الطالبات على أن الاقتداء بآراء الزملاء وتوجيهات الأخصائي

النفسى والاجتماعي جاءت في المرتبة الثامنة والتاسعة من أسس الاختيار المهني.

٢. اختلفت آراء الطلاب عن آراء الطالبات حيث إن الأساس الأول الذي سوف يختارون وفقا

له التخصص المهني

بالمرحلة الجامعية هو القدرات والإمكانات الشخصية والأساس الثاني هو توزيع مكتب

التنسيق في حين أن الطالبات أوضحوا أن الأساس الأول للاختيار لديهم هو الميول

والرغبة ثم تليه القدرات والإمكانات الشخصية.

٣. وجود فروق واضحة في آراء الطلاب حول أساس الاختيار الثالث والرابع بالجدول حيث

إن الطلاب يفضلون

اختيار التخصص الذي يؤدي للالتحاق بمهنة لها مكانة مرموقة بالمجتمع بنسبة

٧٧,٢٥% في حين أن

الطالبات جاءت موافقتهن على ذلك أقل من ٦١,٦%.

٤. فضل الطلاب أيضا التخصص الذي يؤدي إلى الالتحاق بتخصصات ومهن مطلوبة لسوق

العمل بنسبة ٧٥,٨% في حين أن موافقة الطالبات على ذلك كانت أقل بكثير ٥٥,٨%

وذلك يدل على وجود رغبة في تحمل المسؤولية لدى الطلاب والاستقلال اقتصادياً.

٥. جاءت فروق في آراء الطلاب والطالبات حول الالتحاق بتخصص به مقررات دراسية

سهلة في دراستها حيث وافق الطلاب على ذلك بنسبة ٦٩,٥% في حين أن الطالبات

كانت موافقتهن على ذلك ٤٨,٩% ويدل ذلك على وجود صبر لدى الطالبات في طلب

العلم وقدرة على بذل الجهد أكثر من الطلاب.

جاءت آراء الطالبات مختلفة عن آراء الطلاب في اختيار التخصص تلبية لآراء الوالدين

والأسرة حيث وافقت الطالبات على ذلك بنسبة كبيرة بلغت ٥٢,٧% في حين وافق الطلاب

على ذلك بنسبة أقل هي ٤٨,٢% وتلك الفروق السابقة ترجع إلى أهم سبب لها وهو اختلاف

طبيعة الجنس البشري بين الطلاب والطالبات وكل منهم يختار وفقاً لمتطلبات حياته ولطبيعته البشرية، ويجب أن يُستخدم لذلك الآلية المناسبة في التوجيه المهني لكل من الطلاب والطالبات وذلك لان الطلاب يقعون في اختيار مهني وفق أسس خاطئة أكثر من الطالبات مثل الاختيار وفق سهولة المقررات مثلاً ، في حين الطالبات تختار غالباً وفقاً لرأي الأسرة وهكذا.

المحور الثالث: دور التعليم الثانوي العام في عملية توجيه الطلاب لاختيار مستقبلهم المهني

الطلاب وعينة الطالبات :

ويمكن تلخيص نتائج الاستبانة بحساب إجمالي نسبة متوسط الاستجابة على جميع محاور الاستبانة لكل من عينة الطلاب (علمي + أدبي) وعينة الطالبات (علمي + أدبي) في الجدول التالي :

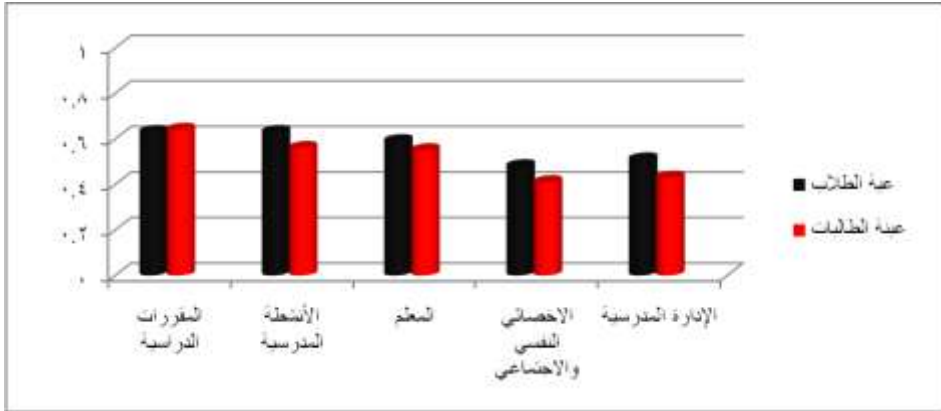
جدول (١٥)

نسبة متوسط الاستجابة عينة الطلاب وعينة الطالبات حول واقع دور التعليم الثانوي العام

في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني

عينة الطالبات ن=٤٩٧		عينة الطلاب ن=٥٩١		درجة التحقق الدور
نسبة متوسط لاستجابة	درجة التحقق	نسبة متوسط لاستجابة	درجة التحقق	
٠.٦٤	تتحقق لحد ما	٠.٦٣	تتحقق لحد ما	دور المقررات الدراسية
٠.٥٦	لا تتحقق	٠.٦٣	تتحقق لحد ما	دور الأنشطة المدرسية
٠.٥٥	لا تتحقق	٠.٥٩	لا تتحقق	دور المعلم
٠.٤١	لا تتحقق	٠.٤٨	لا تتحقق	دور الأخصائي النفسي والاجتماعي
٠.٤٣	لا تتحقق	٠.٥١	لا تتحقق	دور الإدارة المدرسية
٠.٥٢	لا تتحقق	٠.٥٧	لا تتحقق	الإجمالي

ولتوضيح المحتويات التي بالجدول بين آراء الطلاب والطالبات تم تحويلها إلى الشكل التالي:



شكل رقم (٥)

نسبة متوسط الاستجابة عينة الطلاب وعينة الطالبات حول واقع دور التعليم الثانوي العام

في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني

يتضح من الجدول والشكل السابقين أنه يوجد ضعف وقصور شديد في قيام التعليم

الثانوي العام بدوره في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني ، وأن ذلك يتطلب العمل على

سد هذه الفجوة ما بين الدور المأمول من التعليم الثانوي العام ودوره على أرض الواقع.

لمعرفة هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلاب وآراء الطالبات حول هذا المحور

فقد تم استخدام وجاءت النتائج بعد المعالجة الإحصائية كما بالجدول التالي اختبار: (T -

Test)

جدول (١٦)

الفروق بين آراء الطلاب وآراء الطالبات حول واقع دور التعليم الثانوي العام
في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني

المحور	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
دور المقررات الدراسية	الطلاب	٠.٦٤	٠.٠٨	١٤	٠.٤٠٣	غير دالة
	الطالبات	٠.٦٣	٠.٠٤			
دور الأنشطة المدرسية	الطلاب	٠.٥٦	٠.١٠	١٤	١.٤٩	غير دالة
	الطالبات	٠.٦٣	٠.٠٧			
دور المعلم	الطلاب	٠.٥٥	٠.٠٧	١٤	١.٤١	غير دالة
	الطالبات	٠.٥٩	٠.٠٤			
دور الأخصائي النفسي والاجتماعي	الطلاب	٠.٤١	٠.٠٢	١٤	٦.٢٢	دالة *
	الطالبات	٠.٤٨	٠.٠٢			
الإدارة المدرسية	الطلاب	٠.٥١	٠.٠٧	١٤	١.٣٩	غير دالة
	الطالبات	٠.٤٧	٠.٠٥			
إجمالي أدوار التعليم الثانوي العام في الاختيار المهني لدى طلبة	الطلاب	٠.٥٢	٠.١١	٧٨	٢.٢٨	دالة **
	الطالبات	٠.٥٧	٠.٠٨			

* الفروق دالة عند مستوى (٠.٠١).

** الفروق دالة عند مستوى (٠.٠٥).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١. أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلاب وآراء الطالبات حول كل من دور المقررات الدراسية ودور الأنشطة المدرسية ودور المعلم ودور الإدارة المدرسية في عملية الاختيار المهني لدى الطلاب. وأنهم اتفقوا على أن دور المقررات الدراسية يتحقق لحد ما وبقية الأدوار لا تتحقق على أرض الواقع ولا تقوم بدور تجاه الاختيار المهني لدى الطلاب.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من آراء الطلاب وآراء الطالبات حول دور الأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي وهذه الفروق دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١.

لصالح عينة الطلاب حيث إن الأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي رغم ضعف دورهما في عملية الاختيار المهني لدى الطلاب والطالبات إلا أن دورهما تجاه الطلاب الذكور كان أفضل من دورهما تجاه الطالبات الإناث.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلاب وآراء الطالبات حول إجمالي أدوار التعليم الثانوي العام في عملية الاختيار المهني لدى طلابه وهذه الفروق دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح عينة الطلاب ، وذلك يعني أن أدوار التعليم الثانوي العام تجاه عملية الاختيار المهني لدى طلابه كانت أفضل مع الطلاب الذكور مقارنة بدورها تجاه الطالبات، وذلك قد يرجع لأسباب كثيرة متعلقة بالمعلمين وطبيعة الطلاب وإدارة مدارس البنين، وربما يرجع ضعف هذه الأدوار تجاه الطالبات بسبب الخجل لديهن وعدم الجرأة على السؤال والاستفسار وربما يرجع إلى الاهتمام بالطلاب الذكور ومستقبلهم أكثر من الإناث بالتعليم الثانوي العام، حيث إن عدداً كبيراً من الطالبات علق في الاستبانات إلى وجود تمييز في المعاملة وفي الاهتمام بين الطلاب والطالبات لصالح الطلاب وشعور الطالبات خاصة بالمدارس المشتركة بالإهمال والتهميش والاهتمام بالذكور على حسابهن.

ملخص نتائج الدراسة الميدانية.

○ أن العينات الفرعية وتشمل طلاب القسمين العلمي والأدبي والطلاب والطالبات والعينة الكلية متفقين على عدد من أسس الاختيار من أهمها أنهم اختاروا التخصص بالتعليم الثانوي العام وسوف يختارون التخصص المهني بالجامعة وفقاً لعدة أسس منها قدراتهم وميولهم ووفقاً لتوزيع مكتب التنسيق وتلبية لآراء الوالدين والأسرة ووفقاً لسهولة المقررات الدراسية ووفقاً لرأي الزملاء .

ويلاحظ من نتائج الدراسة الميدانية وجود عدة أسس للاختيار خاطئة مثل:

- الاختيار وفقاً لتوزيع مكتب التنسيق.
- الاختيار تلبية لآراء الوالدين والأسرة .

- الاختيار وفقاً لسهولة المقررات الدراسية .
- الاختيار وفقاً لرأي زملاء .

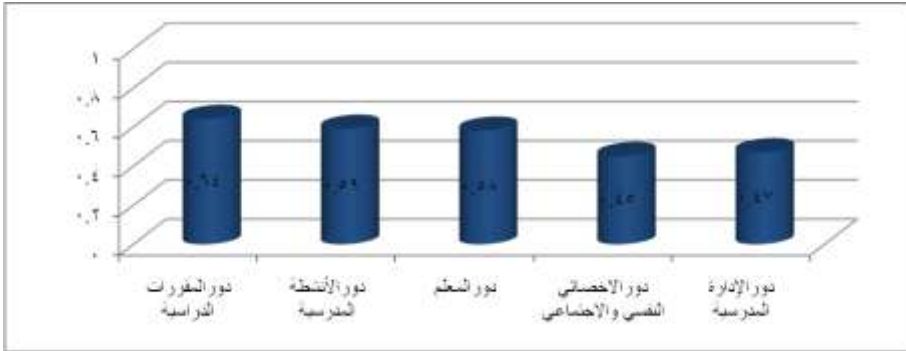
وهذه الأسس الخاطئة في الاختيار تحتاج إلى توجيه مهني للطلاب لكي يتم الاختيار المهني لديهم بشكل صحيح بالمرحلة القادمة من حياتهم الجامعية. جاءت نتائج الدراسة الميدانية حول واقع قيام التعليم الثانوي العام بدوره تجاه توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني بعد حساب إجمالي نسبة متوسط الاستجابة للعينة الكلية على محاور الاستبانة جاءت كما بالجدول التالي :

جدول (١٧)

إجمالي نسبة متوسط إستجابة عينة البحث الكلية حول واقع دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني

المحور	نسبة متوسط استجابة العينة الكلية ن=١٢٢٧	درجة التحقق
دور المقررات الدراسية	٠.٦٤	تتحقق لحد ما
دور الأنشطة المدرسية	٠.٥٩	لا تتحقق
دور المعلم	٠.٥٨	لا تتحقق
دور الاختصاصي النفسي والاجتماعي	٠.٤٥	لا تتحقق
دور الإدارة المدرسية	٠.٤٧	لا تتحقق
الإجمالي	٠.٥٥	لا تتحقق

ويتضح ذلك بشكل أكبر في الشكل التالي:



شكل رقم (٦)

إجمالي نسبة متوسط إستجابة عينة البحث الكلية حول واقع دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني

- يتضح من الجدول السابق ومن نتائج الدراسة الميدانية حول واقع قيام التعليم الثانوي بأدواره تجاه الاختيار المهني بالتعليم الثانوي العام موضحة على أن دور المقررات الدراسية يتحقق إلى حد ما على أرض الواقع وبقيّة الأدوار وهي دور الأنشطة المدرسية ، دور المعلم ودور الأخصائي الاجتماعي ودور الإدارة المدرسية جميعها لم يتحقق على أرض الواقع المدرسي ولا تؤثر على الاختيار المهني لدى الطلاب بالمدارس .
- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طلاب القسم الأدبي وآراء طلاب القسم العلمي حول كلٍ من دور المقررات الدراسية ودور الأنشطة المدرسية ، ودور الإدارة المدرسية بل اتفقوا على أن دور المقررات الدراسية يتحقق بدرجة متوسطة أما دور الأنشطة المدرسية ودور الإدارة المدرسية لم يتحقق ، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طلاب القسم الأدبي وآراء طلاب القسم العلمي حول إجمالي أدوار التعليم الثانوي العام في الاختيار المهني لدى طلابه..
- أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طلاب القسم الأدبي وآراء طلاب القسم العلمي حول كلٍ من دور المعلم ، ودور الأخصائي الاجتماعي وهذه الفروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح طلاب القسم العلمي حيث إن دور المعلم ودور الأخصائي

الاجتماعي كان لديهم يقوم بأدوار رغم أنها ضعيفة المستوى لكن أفضل مما يحدث لدى طلاب القسم الأدبي .

○ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلاب وآراء الطالبات حول كل من دور المقررات الدراسية ودور الأنشطة المدرسية ودور المعلم ودور الإدارة المدرسية في عملية الاختيار المهني لدى الطلاب. وأنهم اتفقوا على أن دور المقررات الدراسية يتحقق لحد ما وبقيّة الأدوار لم تتحقق على أرض الواقع ولا تقوم بدور تجاه الاختيار المهني لدى الطلاب.

○ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من آراء الطلاب وآراء الطالبات حول دور الأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي وهذه الفروق دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح عينة الطلاب حيث إن الأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي رغم ضعف دورهما في عملية الاختيار المهني لدي الطلاب والطالبات إلا أن دورهما تجاه الطلاب الذكور كان أفضل من دورهما تجاه الطالبات الإناث.

○ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلاب وآراء الطالبات حول إجمالي أدوار التعليم الثانوي العام في عملية الاختيار المهني لدى طلابه وهذه الفروق دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح عينة الطلاب ، وذلك يعني أن أدوار التعليم الثانوي العام تجاه عملية الاختيار المهني لدى طلابه كانت أفضل مع الطلاب الذكور مقارنة بدورها تجاه الطالبات.

الإستراتيجية المقترحة لتنفيذ دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني.

*** مقدمة :**

أوضحت الدراسة النظرية أن هناك دوراً مأمولاً للتعليم الثانوي العام يجب أن يقوم به في توجيه طلابه نحو اختيار مهنة المستقبل وأوضحت نتائج الدراسة الميدانية وجود نقص وضعف شديد في قيام التعليم الثانوي العام بهذا الدور ووجود فجوة كبيرة بين الدور المأمول والواقع الفعلي بالمدارس، مما يترتب عليه عديد من المتاعب والمشكلات التي تواجه الطلاب في المستقبل ، حيث أوضحت نتائج الدراسة الميدانية وجود نقص في دور كل من المقررات والمناهج الدراسية، ودور الأنشطة المدرسية ، ودور المعلم، ودور الأخصائي النفسي ، ودور الأخصائي الاجتماعي وأيضاً وجود قصور كبير في دور الإدارة المدرسية تجاه هذه العملية المصيرية بالنسبة للطلاب ذلك إلى وجود فجوة كبيرة بين الدور المأمول من التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه نحو اختيار مستقبلهم المهني وبين واقع هذا الدور بالمدارس وبالتالي كان من الضروري في هذا الجزء من الدراسة الحالية من سد تلك الفجوة الاستراتيجية و تقديم استراتيجية مقترحة لتنفيذ دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني.

*** أهداف الإستراتيجية المقترحة :**

تهدف الإستراتيجية المقترحة إلى:

١. تبصير طلاب التعليم الثانوي العام بأهمية وآلية اختيار مهنة المستقبل وذلك بعد توضيح الدور الذي يجب أن يقوموا به في هذا الجانب.
٢. تحديد المهام والمسئوليات التي يجب أن يقوم بها التعليم الثانوي العام تجاه عملية الاختيار المهني المستقبلي لدي طلابه وتشمل دور المناهج الدراسية و دور الأنشطة و دور المعلم و دور الأخصائي النفسي و دور الأخصائي الاجتماعي و دور إدارة المدرسة.

٣. نشر الوعي بالمهن لدي طلاب التعليم الثانوي العام وتدريب الطلاب على عمل خطط تعليمية ومهنية مستقبلية لأنفسهم.
٤. تحقيق التكامل بين المدرسة الثانوية العامة ومؤسسات المجتمع الخارجي مثل النقابات المهنية المختلفة للتعرف عليها وعلى طبيعة المهن بكل منها ومواصفات كل مهنة ومتطلباتها .
٥. تحقيق التكامل بين المدرسة الثانوية العامة والمؤسسات الاقتصادية بالمجتمع الخارجي للتعرف على المشاريع التنموية بالمجتمع وفرص العمل المتاحة لسوق العمل.
٦. تفعيل دور التعليم الثانوي العام في استثمار الموارد البشرية والثروة المتمثلة في الطلاب وقدراتهم المختلفة والعمل على اكتشاف قدراتهم وتعليمهم وفقاً لقدراتهم ولمتطلبات سوق العمل بالمجتمع.

* المستفيدون من الإستراتيجية المقترحة:

- المستفيدون هم الأفراد أصحاب المصلحة وهم الذين سوف تعود عليهم المنفعة من تطبيق هذه الإستراتيجية سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، ويمكن تحديد المستفيدين من الخطة الإستراتيجية فيمايلي:
١. وزارة التربية والتعليم متمثلة في التعليم الثانوي العام.
 ٢. طلاب التعليم الثانوي العام.
 ٣. أولياء أمور طلاب التعليم الثانوي العام.
 ٤. المعلمون بمدارس التعليم الثانوي العام.
 ٥. الأخصائي النفسي بمدارس التعليم الثانوي العام.
 ٦. الأخصائي الاجتماعي بمدارس التعليم الثانوي العام.
 ٧. مديرو مدارس التعليم الثانوي العام.
 ٨. المجتمع بصفة عامة.

*المبادئ التربوية الأساسية للإستراتيجية المقترحة :

تقوم الإستراتيجية المقترحة على عدة مبادئ تربوية مهمة هي ما يلي:

١ - مبدأ الاستثمار البشري بالتعليم:

حيث إن الثروة البشرية المتمثلة في هذه الإستراتيجية في طلاب التعليم الثانوي العام هي أعلى ثروة يمتلكها المجتمع ،وبالتالي لابد من استثمارها وتنميتها واكتشاف قدراتها واستعداداتها والعمل على تعليمها وفقاً لها إلى أقصى درجة ممكنة وذلك عن طريق توظيف الطاقات البشرية والمادية المتاحة بالتعليم الثانوي العام من معلمين وأخصائيين اجتماعيين وأخصائيين نفسيين وأجهزة إدارية بالمدارس.

٢ - مبدأ الدور التنموي للتعليم:

حيث إن التعليم دورا مهما في التنمية الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع وذلك يحدث عن طريق إعداد القوى البشرية المتعلمة المدربة التي تعمل في المهن المختلفة والمجالات الاقتصادية الموجودة والمتاحة بالمجتمع ،وحتى يتم ذلك ويسهم بالفعل التعليم في التنمية الاقتصادية وبالتالي الاجتماعية لابد من توجيه الثروة البشرية الموجودة بالتعليم خاصة الموجودة بالتعليم الثانوي العام إلى المهن والقطاعات الاقتصادية المتاحة بها فرصاً للعمل بسوق العمل عن طريق التوجيه المهني الصحيح القائم على معلومات دقيقة.

٣ - مبدأ الاهتمام بالمستقبل والتخطيط له :

حيث لابد من العمل على جعل الطلاب ينظرون للمستقبل وأن يكون لديهم وعي تخطيطي وعلى التعليم أن يقوم بذلك من خلال نشر الوعي بأهمية المستقبل والتخطيط له على المستوى التعليمي والمهني وأن يكون هذا التخطيط وفق أسس صحيحة وعلمية ومدرسة بحيث يحقق النتائج المرجوة منه لكل طالب وبالتالي يعود بالفائدة على المجتمع بصفة عامة.

٤ - مبدأ المسؤولية الجماعية عن النشء:

حيث إن النشء أمانة لدى المجتمع وتربيتهم وإعدادهم للحياة العملية وسوق العمل مسئولية جماعية مشتركة بين جميع الأفراد والمؤسسات التي تسهم في تربية وتعليم هذا النشء وأهمها الأسرة والمدرسة ومؤسسات المجتمع المدني ، وجميع الأفراد العاملين بهذه المؤسسات مسئولون عن تقديم التوجيه والنصيحة للطلاب المتعلمين بما يسهم في مساعدة هؤلاء النشء والطلاب في رسم مستقبلهم المهني بشكل صحيح يتفق مع إمكانياتهم وقدراتهم الحقيقية ويتناسب مع حاجة المجتمع.

٥ - مبدأ ربط المدرسة بالمجتمع الخارجي وسوق العمل به :

حيث إن المدرسة لا بد أن تمتد أواصر التعاون بينها وبين مؤسسات المجتمع الأخرى وضرورة تعريف الطلاب على مشروعات التنمية الاقتصادية بالمجتمع وتعريفهم بطبيعة المهن والمهارات المطلوبة لهذه المهن المتاحة ، و يمكن أن يتم ذلك عن طريق تعاون المستثمرين من رجال الأعمال مع المدارس في ذلك الشأن.

٦ - مبدأ وظيفية (نفعية) التعليم :

حيث إن التعليم النافع هو التعليم الذي يتم توظيفه في حياة الفرد بما يعود عليه بالنفع والفائدة على المستوى الاقتصادي والاجتماعي سواء بشكل مباشر أو غير مباشر ، وأيضاً يعود بالفائدة والنفع على المجتمع وذلك لأن الفرد والمجتمع قد تكبد الكثير من النفقات على هذا التعليم، ولكي يكون التعليم وظيفياً فإن ذلك يتم عن طريق إعداد الطلاب تخصص مهني يكون مطلوباً لسوق العمل ومن ثم يجد وظيفة عند تخرجه تعود عليه بالمنفعة الاقتصادية والاجتماعية على المستوى الفردي وعلى المستوى المجتمعي.

٧ - مبدأ الوقاية من المشكلات المستقبلية:

حيث إن المبدأ الوقائي هنا يتجسد في الوقاية من المشكلات التي تترتب على الاختيار التعليمي والمهني الخاطئ غير المخطط له مما يجعل تعليم الطلاب يتم بطريقة عشوائية تترتب عليه عدة مشكلات من أهمها البطالة بين خريجي عدة تخصصات، وكذلك التنافس على كليات القمة مما يدفع المجتمع وكل الطلاب بالتعليم الثانوي العام إلى الدروس الخصوصية والغياب من المدارس والاعتماد بشكل كلي على هذه الدروس الخصوصية، لكن في حالة التوجيه المهني للطلاب على حسب القدرات والاستعدادات والميول والرغبة الشخصية من جانب وحاجة سوق العمل الفعلية من جانب آخر سوف تقل هذه المشكلات بشكل كبير جداً.

*** المتطلبات الأساسية للإستراتيجية المقترحة:**

تستلزم الخطة الإستراتيجية المقترحة لتفعيل دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني مجموعة من المتطلبات الأساسية لذلك التي يمكن إيجازها فيما يلي:

١. أن تنشئ وزارة التربية والتعليم إدارة للتوجيه المهني بكل مديرية تعليمية وبكل إدارة تعليمية تتولي الإشراف على التوجيه المهني للطلاب بالمدارس التابعة لها.
٢. أن توفر وزارة التربية والتعليم المعلومات الكافية عن المهن المطلوبة بسوق العمل بالتنسيق والتواصل مع وزارة القوى العاملة تم إمداد إدارات التوجيه المهني التي سوف تنشئها بها للعمل في ضوءها.
٣. توفير الدعم المادي والمعنوي اللازم لتنفيذ الخطة بفاعلية.
٤. مشاركة جميع الأطراف المعنية بفاعلية في تنفيذ الخطة كل حسب الدور المطلوب منه.
٥. سن القوانين والتشريعات والقرارات الوزارية اللازمة للخطة الإستراتيجية وتنفيذها.

٦. التنسيق بين وزارة التربية والتعليم وبين المديريات التعليمية على مستوى المحافظات ، وكذلك بين المديريات التعليمية والإدارات التعليمية التابعة لها في هذا الشأن وأن تتابع كل إدارة تعليمية المدارس التابعة لها.
٧. وضع معايير دقيقة يتم تقييم الأداء بناء عليها وذلك أثناء تنفيذ الخطة الاستراتيجية .
٨. المتابعة المستمرة على جميع المستويات لعملية تنفيذ الخطة الاستراتيجية.
٩. التقييم الدوري المستمر لحل أي مشكلات تواجه عملية التنفيذ.

* مصادر بناء الإستراتيجية المقترحة :

اعتمدت الباحثة في بناء الإستراتيجية على عدة مصادر هي ما يلي:

- الإطار النظري من الدراسة: الذي تم فيه تناول أهمية التعليم الثانوي وموقع الاختيار المهني به وأهميته وخطواته ، وضرورة التعرف على المهن المختلفة ، ومقومات كل منها وأدوار التعليم الثانوي العام المأمولة والتي يجب أن يقوم بها في توجيه طلابه لاختيار مهنة المستقبل ، ودور ذلك في حل عدد من مشكلات التعليم الثانوي العام الحالية والمستقبلية في مصر .

- نتائج الدراسة الميدانية: التي تم التوصل إليها والتي أوضحت أن الطلاب يختارون التخصص التعليمي وكذلك التخصص المهني وفق بعض الأسس غير الدقيقة وال خاطئة أن هناك قصورا وضعفا شديدا في قيام التعليم الثانوي العام بدوره في توعية الطلاب ونشر الوعي المهني لديهم وعدم قيامه بتوجيه الطلاب مهنيا وذلك يرجع إلى تقصير مكونات المنظومة التعليمية بالتعليم الثانوي العام في القيام بأدوارها تجاه تلك العملية ومنها ضعف دور كل من المقررات الدراسية والأنشطة المدرسية ، والمعلم والأخصائي النفسي وأيضا قصور في دور الأخصائي الاجتماعي وكذلك الإدارة المدرسية.

ووجود فجوة إستراتيجية كبيرة بين الدور المأمول من التعليم الثانوي العام تجاه توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني ودوره الذي يتم بالفعل على أرض الواقع الذي ثبت أن به كثير من

القصور والضعف، بالتالي كان لا بد من وضع خطة إستراتيجية مقترحة لتفعيل دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني.

وتم وضع وبناء الخطة الإستراتيجية مستندة ومستفيدة من الإطار النظري للدراسة ونتائج الدراسة الميدانية .

* مراحل وضع الإستراتيجية المقترحة:

تم وضع الإستراتيجية المقترحة وفقا للمراحل التالية: -

أولاً: التحليل البيئي:

التحليل البيئي هو القيام بالتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف في البيئة التعليمية الداخلية داخل التعليم الثانوي العام، والتعرف على الفرص والتهديدات التي توجد بالبيئة الخارجية في المجتمع المحيط بالتعليم الثانوي العام، وهذا ما يعرف باستخدام أسلوب التحليل الرباعي سوات (SWOT).

و قد تعرفت عليها الباحثة من الاستبانة ذات الأسئلة المفتوحة الموجهة لعينة المعلمين والمعلمات (٢٥٠) معلم ومعلمة من العاملين بمدارس الثانوية العامة ، وبعد تحليل نتائج الاستبانة كفيماً استخلصت الباحثة نقاط القوة ونقاط الضعف في البيئة التعليمية الداخلية داخل التعليم الثانوي العام، و الفرص والتهديدات التي توجد بالبيئة الخارجية في المجتمع المحيط بالتعليم الثانوي والتي أجمعت عليها أفراد عينة البحث .

وتتلخص نتائج التحليل البيئي فيما يلي:

١ - تحليل البيئة الداخلية:

تم تحليل البيئة الداخلية لمدارس التعليم الثانوي العام للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف بها خاصة في الجوانب التي تؤثر بشكل مباشر على قدرة المدرسة في القيام بأدوارها في الاختيار المهني لدى طلابها ، وتتلخص هذه النقاط في الجول التالي:

نقاط القوة	الجوانب	نقاط الضعف
- وجود عدد كبير من الطلاب بهذه المرحلة ويعتبرون ثروة قومية. - وجود رغبة وحاجة ملحة لدى الطلاب في توجيههم مهنيًا. - تقبل النصيحة من أولي الخبرة بما يحقق مصلحتهم.	الطلاب	- ازدحام الطلاب في بعض المدارس كثيفة العدد مما يؤثر سلباً على الطلاب. - عدم وجود استثمار لهذه الثروة البشرية ولقدراتها المختلفة. - نقص الوعي المهني بشكل كبير لدى الطلاب بسبب انعزالهم عما يدور بالمجتمع.
- وجود عدد لا بأس به من المقررات الدراسية المتنوعة بهذه المرحلة. - إمكانية استغلال غالبية المقررات في نشر الوعي المهني لدى الطلاب. - ملائمة محتوى عدد كبير من المقررات لعملية التوجيه المهني للطلاب مثل مقررات اللغة العربية والتربية الدينية والتربية القومية والجغرافيا والكيمياء وغيرها.	المقررات الدراسية	- التركيز على النواحي العلمية المعرفية فقط وإهمال بقية الجوانب المهارية والوجدانية التي تؤهل الطالب للعمل. - الاهتمام بالامتحانات وتقديسها والتمركز حولها وإهمال ما سواها مثل إهمال القدرات والميول لدى الطلاب. - ضعف وجود موضوعات بالمناهج الدراسية حول المهن المختلفة ومقوماتها. - ضعف ارتباط المقررات والمقررات الدراسية بالبيئة المحلية للطلاب. - ضعف الربط بين العلم والعمل في المقررات الدراسية. - إهمال الأجزاء العملية في المقررات الدراسية من جانب ، وقلة تواجدها في المقررات الدراسية من جانب آخر.
- وجود أنشطة مدرسية	الأنشطة	- قلة تفعيل الأنشطة المدرسية وإهمالها في غالبية

الجوانب	نقاط القوة	نقاط الضعف
المدرسية	متنوعة بالتعليم الثانوي العام منها : الإذاعة المدرسية والصحافة المدرسية والنشاط الثقافي وغيرها من الأنشطة. - وجود مسئولين بكل مدرسة ثانوية عامة عن الأنشطة المدرسية. - وجود عدد كبير من الطلاب لديهم الرغبة في المشاركة في الأنشطة المدرسية .	المدارس. - ضعف توظيف الأنشطة المدرسية في إكساب الطلاب بعض المهارات الحياتية مثل التخطيط للمستقبل المهني وغيره. - ضعف توظيف الأنشطة المدرسية في الاهتمام بقيمة العمل ودوره الاقتصادي للفرد والمجتمع. - ضعف دور الأنشطة المدرسية في تبصير الطلاب لوجود فروق فردية وقدرات وميول متباينة لدى الطلاب. - عدم قيام للطلاب بالأنشطة المدرسية بدورها في تعريف الطلاب بالمهن المتاحة بسوق العمل بالمجتمع ومقومات كل منها. - لا توجد توعية بالأنشطة المدرسية عن المسارات التعليمية المؤدية للالتحاق بالمهن المطلوبة بسوق العمل.
المعلمون	- وجود أعداد كبيرة من المعلمين في المدارس ومؤهلين تربوياً وعلى المستوى الجامعي. - توجد قدرات متميزة من المعلمين وبعض المعلمين يقومون بأدوار فعالة تجاه طلابهم وتقديم المشورة والنصيحة لهم.	- ضعف وتدني رواتب المعلمين مقارنة بالأدوار المطلوبة منهم. - ضعف برامج التنمية المهنية لدى المعلمين. - قلة التكريم والتقدير للمعلمين المتميزين الذين يتميزون بالعطاء المستمر على حد تعبير المعلمين ، بل بالعكس يقوم زملاؤهم الآخرون بعرقلتهم وتثبيط جهودهم. - ضعف قيام المعلمين بأى دور تجاه التوجيه المهني ونشر الوعي بالمهن لدى طلابهم بالمدارس.

الجوانب	نقاط القوة	نقاط الضعف
		- قلة تكليف المعلمين للطلاب بأبحاث عن العمل ودوره والمهن ومقوماتها والمسارات التعليمية المؤدية إليها.
الأخصائي النفسي	- وجود أخصائي نفسي بكل مدرسة ثانوية عامة. - التأهيل العلمي الجيد لهؤلاء الأخصائيين بما يساعدهم على القيام بعملهم على أكمل وجه.	- ضعف قيام الأخصائيين النفسيين بأي دور يذكر في المدارس وذلك وفق نتائج الدراسة لدرجة أن الطلاب علقوا بأنه شخص مجهول ولا يعرفه الطلاب من الأساس. - عدم وجود مهام محددة وملزمة بشكل قانوني للأخصائي النفسي يجب عليه القيام بها. - ضعف المتابعة والرقابة من قبل إدارة المدرسة والإدارة التعليمية للأخصائيين النفسيين بالمدارس. - ندرة قيام الأخصائي النفسي بأي دور في مساعدة الطلاب على تحديد قدراتهم واستعداداتهم بشكل علمي دقيق. - لا يوجد أي دور للأخصائي النفسي في التوجيه المهني واتخاذ القرار المهني لدى الطلاب بالمدارس.
الأخصائي الاجتماعي	- وجود أخصائي اجتماعي بكل مدرسة ثانوية عامة. - التأهيل العلمي لهؤلاء الأخصائيين الاجتماعيين بما يؤهلهم ويساعدهم في القيام بأدوارهم في المدرسة.	- ندرة قيام الأخصائي الاجتماعي بأي دور يذكر داخل المدارس الثانوية وفق نتائج آراء الطلاب في الدراسة الميدانية. - عدم وجود مهام وواجبات للأخصائي الاجتماعي محبرة وملزمة قانونياً ويجب عليه القيام بها. - ضعف الرقابة والمتابعة من قبل الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية لما يقوم به الأخصائي بالمدرسة. - ضعف قيام الأخصائي الاجتماعي بأي دور تجاه الاختيار التعليمي والمهني بالمدارس الثانوية العامة

الجوانب	نقاط القوة	نقاط الضعف
		وذلك وفق نتائج الدراسة الميدانية ماعدا إحدى المدارس التي قام الأخصائي الاجتماعي بعمل لقاء جماعي مع الطلاب حول هذا الموضوع المصيري.
الإدارة المدرسية	- وجود طاقم إداري كامل بجميع المدارس الثانوية العامة. - تفرغ الجهاز الإداري في غالبية المدارس للعملية الإدارية وعدم قيامه بأي عمل تدريسي آخر.	- الضعف الشديد في قيام الإدارة المدرسية بنشر الوعي بأهمية الاختيار المهني على أسس علمية سليمة. - ندرة وجود توجيه مهني من قبل إدارة المدرسة للطلاب. - قلة قيام المدرسة بأي توعية جماعية للطلاب في ذلك الموضوع. - عدم قيام إدارة المدرسة بتوزيع أي منشورات أو مطويات عن اختيار التخصص التعليمي والاختيار المهني المستقبلي لدى الطلاب. - ندرة إصدار توجيهات من إدارة المدرسة للأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي للقيام بأدوارهم تجاه عملية الاختيار المهني لدى الطلاب. - عدم وجود رقابة ومتابعة لقيام كل العاملين بالمدرسة لأدوارهم تجاه عملية اختيار التخصص التعليمي والتخصص المهني لدى الطلاب خاصة المعلمين والأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي بالمدرسة.

٢ - تحليل البيئة الخارجية:

تم تحليل البيئة الخارجية المحيطة بالمدارس الثانوية العامة والمجتمع الخارجي لها للتعرف على الفرص المواتية والتهديدات (المخاطر) التي توجد بالمجتمع والتي تؤثر على هذه المدارس وتوضح بالجدول التالي:

نقاط الضعف	نقاط القوة	الجوانب
- عدم استقرار السياسة التعليمية الخاصة بالتعليم الثانوي العام بسبب التغير المستمر في إدارة وزارة التربية والتعليم. - تضارب القوانين والقرارات التي تجعل شهادة الثانوية العامة مرة عام واحد ومرة أخرى عامين وعدم الاستقرار في هذا الشأن مما يؤدي لذبذبة الطلاب. - عدم وجود قوانين أو قرارات وزارية ملزمة لكل العاملين بالتعليم الثانوي العام وموجهة لهم من أجل القيام بعملية مساعدة الطلاب في اختيار مهنة المستقبل.	- نصت المادة (١٩) من دستور عام ٢٠١٤م على جعل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة إلزامية وتكفل الدولة مجانيته.	الجوانب التشريعية
- ضعف سياسات التوظيف في المجتمع. - قلة فرص العمل المتاحة لسوق العمل. - كثرة الخريجين وارتفاع البطالة بينهم. - عدم المواءمة بين نوعية الخريجين ومتطلبات سوق العمل بالمجتمع.	- وجود أفكار لمشاريع اقتصادية في مصر من الممكن أن توفر مزيداً من فرص العمل	النواحي الاقتصادية
- ضعف الرغبة في العمل في أماكن بعيدة عن محل إقامة المواطنين. - النظرة المتدنية إلى بعض المهن والأعمال الموجودة بالمجتمع. - ضعف وقلة وجود النظرة المستقبلية لدى الطلاب والأهل والعاملين في التربية والتعليم.	- توجد لدى الأفراد بالمجتمع وخاصة الطلاب الرغبة في العمل وفي الاستقلال المادي. - يوجد بالمجتمع قيم مجتمعية تحترم العمل وتقدره ما دام عملاً نافعاً للفرد والمجتمع.	النواحي الاجتماعية

الجوانب	نقاط القوة	نقاط الضعف
		- ضعف التقدير الاجتماعي وتدني النظرة للأدوار التي يقوم بها المعلمون بالمدارس .
التطور التكنولوجي	- التقدم التكنولوجي الذي يشمل كل مجالات المجتمع. - نتج عن التقدم التكنولوجي عديد من المهن والوظائف المتعلقة بالتكنولوجيا الحديثة مثل الحاسبات والاتصالات وغيرها. - إمكانية توظيف التكنولوجيا الحديثة في المهن والتخصصات المختلفة بالمجتمع .	- قلة التخصصات العلمية بالجامعات التي تعد الطلاب لسوق العمل المتطورة تكنولوجياً. - ضعف الإمكانيات المادية بالجامعات والمطلوبة لإعداد الخريجين على مستوى عالٍ من الجودة وفقاً لمعطيات العصر الحديث. - عدم وجود بعض التخصصات العلمية المطلوبة بسوق العمل بالجامعات الحكومية لكي يلتحق بها الطلاب .

ثانياً: الرؤية:

"تحقيق الاختيار الناجح لمهنة المستقبل لدى طلاب وطالبات التعليم الثانوي العام".

ثالثاً: الرسالة:

تسعى الإستراتيجية لتفعيل دور التعليم الثانوي العام بكل مكوناته وهي المقررات الدراسية والأنشطة المدرسية والمعلم والأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي وإدارة المدرسة في نشر الوعي بالمهن لدى الطلاب وتعريفهم بالأسس الصحيحة لاختيار مهنة المستقبل وتوجيههم لاختيار المناسب منها وفقاً لقدراتهم ورغباتهم ووفقاً لما هو متاح بسوق العمل المصري حتى يستطيعوا أن ينجحوا بهذه المهن في المستقبل ويجدوا فرص عمل بها.

رابعاً: الأهداف الإستراتيجية:

١- تفعيل دور المقررات الدراسية في نشر الوعي بالمهن ومقوماتها والاختيار المهني

وفقاً لقدرات الطالب واستعداداته.

- ٢- تفعيل دور الأنشطة المدرسية في تعريف الطلاب بأهمية الاختيار المهني وأأسسه وربطه بسوق العمل بالمجتمع.
 - ٣- أن يقوم المعلم بدور كبير في تعريف الطلاب بأهمية التعرف على قدراتهم وأن يتم الاختيار المهني وفقا لها ووفقا للمهن المتاحة بالمجتمع .
 - ٤- أن يساعد الأخصائي النفسي الطلاب على اكتشاف قدراتهم وميولهم مما يُحسم لديهم اتخاذ قرار مهنة المستقبل بنجاح.
 - ٥- أن يسهم الأخصائي الاجتماعي في إنجاح عملية الاختيار التعليمي والمهني لدي الطلاب بما يتناسب مع ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية وظروف المجتمع المحيط.
 - ٦- أن تهئ الإدارة المدرسة المناخ الإداري الذي يسهم في نشر الوعي بالمهن عن طريق توظيف الجهود والإمكانات البشرية المتاحة من أجل إنجاح عملية الاختيار المهني المستقبلي لدى الطلاب.
- وفيما توضيح لهذه الأهداف الإستراتيجية وأهم الأهداف الإجرائية التي من شأنها تحقيقها

الهدف الاستراتيجي الأول:

"تفعيل دور المقررات الدراسية في نشر الوعي بالمهن ومقوماتها والاختيار المهني وفقاً لقدرات الطالب واستعداداته"، ويندرج تحت هذا الهدف ثلاثة أهداف إجرائية من شأنها تحقيق الهدف الاستراتيجي وهي ما يلي:

١. أن تكسب المقررات الدراسية الطالب معلومات كافية عن ضرورة اكتشافه لقدراته واستثمارها.
٢. أن تكسب المقررات الدراسية الطالب معلومات عن أهمية اختيار مهنة المستقبل وكيفية اختيارها وأنواع المهن ومقوماتها.
٣. ربط المقررات الدراسية بالبيئات المختلفة والمهن المتاحة بسوق العمل بكل بيئة.

الهدف الاستراتيجي الثاني:

"تفعيل دور الأنشطة المدرسية في تعريف الطلاب بأهمية الاختيار المهني وأساسه وربطه بسوق العمل بالمجتمع"، وتندرج تحت هذا الهدف الاستراتيجي ثلاثة أهداف إجرائية لتحقيق هذا الهدف الاستراتيجي وهي:

١. وضع خطة للأنشطة المدرسية تتضمن موضوع أهمية الاختيار المهني وأهم أسسه الصحيحة والتي يجب أن يتم الاختيار المهني وفقاً لها.
٢. أن تقوم الأنشطة المدرسية بعمل توعيته بأنواع المهن ومقوماتها ومعاييرها وأخلاقياتها.
٣. أن تكون هناك أنشطة مدرسية عن أهم المهن المتاحة لسوق العمل المحلية وأهم المهارات اللازمة للالتحاق بها.

الهدف الاستراتيجي الثالث:

"أن يقوم المعلم بدور كبير في تعريف الطلاب بأهمية التعرف على قدراتهم وأن يتم الاختيار المهني وفقا لها ووفقا للمهن المتاحة بالمجتمع"، ويندرج تحت هذا الهدف الاستراتيجي ثلاثة أهداف إجرائية من أجل تحقيقه وهي:

١. أن يوضح المعلم لطلابه أهمية تعرف كل طالب على قدراته وميوله بشكل علمي.
٢. أن يسهم المعلم في تعريف طلابه بأهمية الاختيار المهني الصحيح وأساسه وخطواته.
٣. أن يعرف المعلم طلابه المهن المتاحة بسوق العمل وكيفية الالتحاق بها.

الهدف الاستراتيجي الرابع:

"أن يساعد الأخصائي النفسي الطلاب على اكتشاف قدراتهم وميولهم مما يُحسم لديهم اتخاذ قرار مهنة المستقبل بنجاح"، ويقع تحت هذا الهدف ثلاثة أهداف إجرائية هي ما يلي:

١. أن يساعد الأخصائي النفسي الطلاب على اكتشاف قدراتهم واستعداداتهم الفعلية بشكل علمي.
٢. أن يوضح الأخصائي النفسي للطلاب نوعية التخصص التعليمي وكذلك المهني الذي يتناسب مع قدراتهم.
٣. أن يساعد الأخصائي النفسي الطلاب المترددين في اتخاذ قرار الاختيار التعليمي والمهني.

الهدف الاستراتيجي الخامس:

"أن يسهم الأخصائي الاجتماعي في إنجاح عملية الاختيار التعليمي والمهني لدي الطلاب بما يتناسب مع ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية وظروف المجتمع المحيط"، ويندرج تحت هذا الهدف الاستراتيجي أربعة أهداف إجرائية من شأنها تحقيق هذا الهدف وهي ما يلي:

١. أن يقوم الأخصائي الاجتماعي بالتوجيه المهني للطلاب على أسس علمية مدروسة وفقاً لظروفهم الاقتصادية والاجتماعية.
٢. أن يركز الأخصائي الاجتماعي على تحميل الطلاب المسؤولية الكبرى في اتخاذ قرار الاختيار المهني.
٣. أن يدرّب الأخصائي الاجتماعي للطلاب على خطوات الاختيار التعليمي والمهني الناجح ، وعلى عمل خطط تعليمية مستقبلية.
٤. أن يربط الأخصائي المدرسة بالمؤسسات الإنتاجية والاقتصادية الموجودة بالمجتمع والمتاح بها فرص عمل.

الهدف الاستراتيجي السادس:

"أن تهيئ الإدارة المدرسة المناخ الإداري الذي يسهم في نشر الوعي بالمهن عن طريق توظيف الجهود والإمكانات البشرية المتاحة من أجل إنجاز عملية الاختيار المهني لدى الطلاب"، ويندرج تحت هذا الهدف الاستراتيجي ثلاثة أهداف إجرائية لتحقيق هذا الهدف الاستراتيجي وهي:

١. أن توظف إدارة المدرسة جميع العاملين بالمدرسة من أجل القيام بأدوارهم في إنجاز الاختيار المهني لدى الطلاب.
٢. أن تقدم إدارة المدرسة الدعم المادي والمعنوي من أجل نشر الوعي بالمهن ومقوماتها خاصة المتاحة منها بسوق العمل لدى الطلاب.
٣. أن تُقيم إدارة المدرسة جسوراً للتعاون مع مؤسسات المجتمع الأخرى من أجل إنجاز الاختيار المهني لدى الطلاب.

* مرحلة تنفيذ الإستراتيجية المقترحة :

وهذه المرحلة هي مرحلة التنفيذ على أرض الواقع بمدارس التعليم الثانوي العام من أجل تفعيل أدواره في عملية اختيار مهنة المستقبل بنجاح لدى الطلاب ، وفي هذه المرحلة

يتم تحويل الأهداف الإستراتيجية ، والأهداف الإجرائية التي تندرج تحتها إلى واقع فعلي وتطبيق عملي من أجل الوصول إلى النتائج المرجوة من الإستراتيجية وفيما يلي عرض للخطة التنفيذية والتي تتبلور في برنامج مقترح لتفعيل أدوار التعليم الثانوي العام في اختيار مهنة المستقبل بنجاح لدى طلابه.

"ويتم ذلك بشكل دوري ومستمر لكل الطلاب الملتحقين بالتعليم الثانوي العام"

الخطة التنفيذية

جدول (٢٠)

البرنامج المقترح لتفعيل دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني

الأهداف الاستراتيجية	الأهداف الإجرائية	الأنشطة	الإطار الزمني	مسئولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق
تفعيل دور المقررات الدراسية في نشر الوعي بالمهن ومقوماتها والاختيار المهني وفقا لقدرات الطالب واستعداداته.	١- أن تكسب المقررات الدراسية الطالب معلومات كافية عن ضرورة اكتشافه لقدراته واستثمارها.	١- أن تدرج موضوعات دراسية في المقررات عن الفروق الفردية بين الطلاب. ٢- أن تعطي أمثلة على تبين القدرات والاستعدادات بين الأفراد في المقررات المختلفة. ٣- أن تبين بالمقررات الدراسية آلية استثمار القدرات لدى الفرد.	يتم ذلك بشكل دوري ومستمر لجميع الطلاب الملحقين بالتعليم الثانوي العام.	- وزارة التربية والتعليم. - جميع الأفراد المشتركين في تأليف ومراجعة المقررات الدراسية بالتعليم الثانوي. - أساتذة من كليات التربية وخاصة تخصص علم النفس.	عدد الموضوعات بكل مقرر دراسي التي تناولت موضوع القدرات والاستعدادات وكيفية استثمارها.	قائمة بأسماء الموضوعات في كل مقرر التي تناولت موضوع القدرات والاستعدادات وكيفية استثمارها. وأرقام الصفحات التي وردت بها.
٢- أن تكسب المقررات الدراسية الطالب معلومات عن أهمية اختيار مهنة المستقبل وكيفية اختيارها وأنواعه المهن ومقوماتها.	٢- أن تكسب المقررات الدراسية الطالب معلومات عن أهمية اختيار مهنة المستقبل وكيفية اختيارها وأنواعه المهن ومقوماتها.	١- أن تدرج بالمقررات الدراسية موضوعات عن أهمية الاختيار المهني في حياة الطالب المستقبلية وكيفية الاختيار وأساسه الصحيحة. ٢- أن يتم تعريف الطلاب من خلال المقررات وموضوعاتها		١- وزارة التربية والتعليم. ٢- الأفراد المسئولين عن تأليف ومراجعة الكتب المدرسية بالتعليم الثانوي	- عدد الموضوعات بكل مقرر دراسي التي تناولت موضوع أنواع المهن ومقوماتها وأخلاقيات كل مهنة بشكل صفي دراسي.	- قائمة بأسماء الموضوعات التي تناولت موضوع المهن وأنواعها ومقوماتها وأخلاقيات كل مهنة. - عدد التدريبات

الأهداف الاستراتيجية	الأهداف الإجرائية	الأنشطة	الإطار الزمني	مسئولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق
		وتدريباتها أنواع المهن المختلفة ومقومات وأخلاقيات كل مهنة.		العام. ٣- الاستعانة ببعض الأفراد المتخصصين في النقابات المهنية.	- عدد التدريبات بكل مقرر دراسي التي تناولت ذلك الموضوع بكل صف دراسي.	والمناقشات بكل مقرر حول ذات الموضوع.
	٣- ربط المقررات الدراسية بالبيئات المختلفة والمهن المتاحة بسوق العمل بكل بيئة منها.	- تضمين الكتب المدرسية موضوعات عن البيئة الزراعية والمهن المتاحة بها. - تضمين الكتب المدرسية موضوعات عن البيئات الصناعية والمهن المتاحة بها. - تضمين الكتب الدراسية موضوعات عن البيئة الساحلية والمهن المتاحة بها. - تضمين الكتب المدرسية موضوعات عن البيئة الصحراوية والمهن المتاحة بها.		١- وزارة التربية والتعليم. ٢- الأفراد المسنولين عن تأليف ومراجعة الكتب المدرسية بالتعليم الثانوي العام. ٣- الاستعانة ببعض الأفراد المتخصصين في النقابات المهنية.	- عدد الموضوعات التي وردت بالكتب المدرسية بكل صف دراسي عن البيئات المختلفة بكل صف دراسي وأرقام صفحاتها.	- قائمة بالموضوعات التي وردت بالكتب المدرسية عن البيئات المختلفة بكل صف دراسي وأرقام صفحاتها.
تفعيل دور الأنشطة المدرسية في تعرف الطلاب بأهمية الاختيار المهني وأسس وربطه بسوق العمل بالمجتمع	١- وضع خطة للأنشطة تتضمن موضوع أهمية الاختيار المهني وأهم أسسه الصحيحة للطلاب.	- عرض معلومات عن أهمية الاختيار المهني للطلاب بلوحات النشاط بالمدرسة.		- الأفراد المسنولين عن الصحافة المدرسية.	- عدد الموضوعات التي تم عرضها في لوحات الصحافة المدرسية.	- قائمة بالموضوعات التي تم عرضها في اللوحات موضح بها تاريخ العرض والقائم به.

الأهداف الاستراتيجية	الأهداف الإجرائية	الأنشطة	الإطار الزمني	مسئولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق
		- أن يتم عرض نبذة مختصرة أسبوعيا بالإذاعة المدرسية عن أسس الاختيار المهني الصحيح ويكون ذلك في شكل سلسلة متتالية من الموضوعات.		- الأفراد المسنولين عن الإذاعة المدرسية بالاشتراك مع الطلاب أنفسهم.	- عدد الموضوعات التي تم تقديمها بالإذاعة المدرسية.	- قائمة - الموضوعات التي تم تقديمها في الإذاعة المدرسية موضح بها التاريخ والقائم به.
	٢- أن تقوم الأنشطة المدرسية بعمل توعية بأنواع المهن ومقوماتها ومعاييرها وأخلاقياتها.	- عمل مسابقات للطلاب للقيام بأبحاث عن هذه المهن ومقوماتها و معاييرها وأخلاقياتها ورصد جوائز مادية للفائزين. - أن يتم تقديم ملخص لكل بحث قدم في الإذاعة المدرسية.		- الأفراد المسنولين عن إدارة النشاط في المدرسة. - المعلمين رواد الفصول. - الطلاب بالمدارس.	- عدد المسابقات التي عقدها في الفصل الدراسي. - أعداد الأبحاث التي تم تقديمها. - أعداد الأبحاث التي قدم ملخصها بالإذاعة المدرسية.	- قائمة بالمسابقات التي تم الإعلان عنها وتاريخها. - نسخ من الأبحاث التي قدمها الطلاب حول الموضوعات المطلوب البحث بها. - قائمة بالمخلصات التي تم تقديمها بالإذاعة المدرسية وتاريخ تقديم كلا منها.
	٣- أن تكون هناك أنشطة مدرسية عن أهم المهن المتاحة بسوق العمل المحلية وأهم المهارات اللازمة للالتحاق بها.	- عمل مطويات عن المهن المتاحة بسوق العمل المحلية توزع على الطلاب أو تعلن بالمدرسة.		- وزارة التربية والتعليم. - الإدارات التعليمية.	- أعداد المطويات والمنشورات التي تم إعدادها وتم توزيعها ومحتوياتها.	- وجود نسخ من هذه المطويات والمنشورات وفحص محتواها.

الأهداف الاستراتيجية	الأهداف الإجرائية	الأنشطة	الإطار الزمني	مسئولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق
		- استضافة رؤساء النقابات المختلفة بالتوالي لبيان أهم المهارات اللازمة لكل مهنة ومتطلباتها.		- إدارة المدرسة والمسئولين عن النشاط بها.	- عدد اللقاءات التي تم فيها استضافة رؤساء نقابات بالمحافظات ومواعيد عقد اللقاءات.	- كشف بأسماء الحضور لكل لقاء وتوقيعات الحضور ويوضح به اسم الضيف وموضوع اللقاء الذي تم عقده.
						- الصور الفوتوغرافية للجلسات وكل اللقاءات التي تم عقدها موضح بها الحضور.
أن يقوم المعلم بدور كبير في تعريف الطلاب بأهمية التعرف على قدراتهم وأن يتم الاختيار المهني وفقاً لها ووفقاً للمهن المتاحة بالمجتمع	١- أن يعرف المعلم طلابه بأهمية تعرف الطالب على قدراته وميوله بشكل علمي.	- حث الطلاب على إجراء اختبارات الذكاء والقدرات عند الأخصائي النفسي للتعرف على قدراتهم الفعلية.		- الأخصائي النفسي بالمدرسة.	- قائمة بأعداد الطلاب الذين تم إجراء اختبارات ذكاء وقدرات لهم.	- نسخ الاختبارات التي تم تطبيقها على الطلاب ونتائج تصحيحها.
	٢- أن يسهم المعلم في تعريف طلابه بأهمية الاختبار	- أن يكلف المعلم طلابه بعمل أبحاث عن موضوعات أهمية الاختيار المهني، وأسس		- المعلمون. - الطلاب.	- قائمة بالأبحاث التي أجراها الطلاب في كل موضوع من	- نسخ الأبحاث التي أعدها الطلاب موضحاً بها عناوين

الأهداف الاستراتيجية	الأهداف الإجرائية	الأنشطة	الإطار الزمني	مسئولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق
	المهني الصحيح وأساسه وخطواته.	خطواته. - أن يناقش المعلم ما جاء بالأبحاث لتعميم الفائدة وتلخيصها للطلاب الآخرين.			الموضوعات.	الأبحاث وأسماء وبيانات الطلاب المعدين لها . - قائمة بأسماء الأبحاث الفائزة وأسماء الطلاب المكرمين الذين أعدوها.
	٣- أن يعرف المعلم طلابه بالمهن المتاحة لسوق العمل وكيفية الالتحاق بها.	- أن يوظف المعلم التدريبات التي توجد بالكتاب المدرسي ومناقشاته مع الطلاب مع توجيهها وربطها بالبيئة والمهن المتاحة بسوق العمل بها.		- المعلمون. - الطلاب.	- قائمة بأسماء الدروس التي تم تفعيلها في كل مادة من المواد الدراسية على حده. توظيف محتواها وتدريباتها في نشر الوعي بالمهن المتاحة بسوق العمل.	
أن يساعد الأخصائي النفسي الطلاب على اكتشاف قدراتهم وميولهم مما يحسم لديهم اتخاذ قرار اختيار مهنة المستقبل بنجاح.	١- أن يساعد الأخصائي النفسي الطلاب على اكتشاف قدراتهم واستعداداتهم بشكل علمي.	١- أن يطبق الأخصائي النفسي اختبارات الذكاء والقدرات المختلفة على الطلاب بداية من الصف الأول الثانوي وحتى الصف الثالث.		الأخصائي النفسي بالمدرسة.	- قائمة بأعداد الطلاب الذين تم إجراء اختبارات الذكاء والقدرات لهم. - نتائج اختباراتهم.	- نسخ اختبارات الذكاء والقدرات المختلفة التي تم تطبيقها على الطلاب ونماذج تصحيحها.
	٢- أن يوضح الأخصائي النفسي للطلاب نوعية التخصص التعليمي والمهني الذي	١- أن يحدد الأخصائي النفسي لكل طالب نوعية التخصص التي تتناسب مع قدراته بناء على نتائج اختبارات الذكاء والقدرات الخاصة به.		الأخصائي النفسي.	- قائمة بأعداد الطلاب الذين تم عمل توعية ولقاءات فردية معهم من أجل توجيههم. - قائمة بأسماء	- أسماء الطلاب الذين تم عمل توعية ولقاءات فردية معهم. - توقيعات الطلاب

الأهداف الاستراتيجية	الأهداف الإجرائية	الأنشطة	الإطار الزمني	مسئولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق
	يتناسب مع قدراتهم.	٢- أن يساعد الأخصائي النفسي للطلاب كيفية اتخاذ القرار في الاختيار المهني.			الطلاب الذين تم مساعدتهم على اتخاذ القرار المهني.	اثناء لقاءاتهم مع الأخصائي النفسي موضعاً عليها التاريخ.
	٣- أن يساعد الأخصائي النفسي الطلاب المترددين في اتخاذ قرار الاختيار التعليمي والمهني.	١- في حالة تردد الطلاب في اختيار التخصص التعليمي والمهني يجب أن يقوم الأخصائي النفسي بتطبيق نوعية من اختبارات الذكاء والقدرات الأخرى للتأكد من نوعية قدراتهم ثم يوجههم.		الأخصائي النفسي.	- قائمة بالطلاب المترددين الذين تم إعادة تطبيق اختبارات الذكاء والقدرات عليهم.	- أسماء الطلاب المترددين الذين تم إعادة تطبيق اختبارات ذكاء عليهم وتوقعاتهم.
	١- أن يساهم الأخصائي الاجتماعي في إنجاح عملية الاختيار التعليمي والمهني لدى طلابه بما يتناسب مع ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية المحيط.	- تعريف الطلاب بضرورة معرفة قدراتهم واستعداداتهم. - تعريف الطلاب بالمهن المتاحة بالمجتمع المحيط من خلال مصادر سليمة. - المواءمة بين قدرات الطالب والمهن المتاحة في المجتمع أثناء التوجيه المهني للطلاب. - أن يعد نشرات توعوية للطلاب في هذا الشأن. - أن يصطحبهم في زيارات لمؤسسات إنتاجية بالمجتمع		الأخصائي الاجتماعي بدعم من إدارة المدرسة.	- عدد لقاءات الأخصائي الاجتماعي مع الطلاب. - عدد المحاضرات التي ألقاها الأخصائي الاجتماعي في هذا الشأن. - قائمة بالمهن المتاحة بالمجتمع المحيط. - الرحلات التي تم القيام بها وأماكنها.	- قوائم الحاضرين في اجتماعات ولقاءات الأخصائي مع الطلاب. - الصور الفوتوغرافية للقاءات وتاريخ كل منها. - توقيعات الحضور في كل اجتماع مع الأخصائي الاجتماعي.

الأهداف الاستراتيجية	الأهداف الإجرائية	الأنشطة	الإطار الزمني	مسئولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق
		المحيط بهم.			- نشرات التوعية التي قام بإعدادها.	- نسخة من قائمة المهن المتاحة بالمجتمع والنشرات التي تم إعدادها.
	٢- أن يركّز الأخصائي الاجتماعي على تحميل الطلاب المسؤولية الكبرى في اتخاذ قرار الاختيار المهني.	- عقد محاضرة توعوية للطلاب لبيان دوره في اتخاذ قرار الاختيار المهني ومسئوليته الكبرى في ذلك ، وأن بقية العاملين بالمدرسة مساعدين له في ذلك. - تعريف كل طالب كيفية عمل ملف ورقي مهني لنفسه يحتوى على نتائج اختبارات الذكاء والقدرات وأنواع المهن التي تناسبه والمطلوبة لسوق العمل أو تحدث سنويا.		الأخصائي الاجتماعي	- عقد المحاضرة التوعوية وتاريخ عقدها.	- كشف بأسماء الحضور للمحاضرة التوعوية وتاريخها وتوقيعاتهم والمحتوى العلمي لها. - أمثلة للملفات المهنية الخاصة بالطلاب بالمدرسة.
	٣- أن يـدرب الأخصائي الاجتماعي الطلاب على خطوات الاختيار التعليمي والمهني الناجح وعلى عمل خطط تعليمية ومهنية مستقبلية.	- عقد عدة دورات تدريبية لجميع الطلاب بتقسيمهم إلى أفواج من أجل تدريب جميع الطلاب على خطوات الاختيار المهني الناجح.		- الأخصائي الاجتماعي. - الأخصائي النفسي. - الاستعانة ببعض المعلمين المتطوعين.	- قائمة بالدورات التدريبية التي تم عقدها ومواعيدها وأعدادها.	- قائمة بأسماء الطلاب بالدورات وتوقعيات الطلاب وتاريخ كل دورة. - صور فوتوغرافية تؤكد حضور الدورات.
		- عقد دورات تدريبية لجميع الطلاب على كيفية عمل خطط			- وجود خطط تعليمية ومهنية قام الطلاب	- وجود نسخ من الخطط العلمية

الأهداف الاستراتيجية	الأهداف الإجرائية	الأنشطة	الإطار الزمني	مسئولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق
		تعليمية ومهنية مستقبلية لأنفسهم.			بإعدادها لأنفسهم.	والمهنية الخاصة بالطلاب بالمدرسة.
	٤- أن يربط الأخصائي الاجتماعي المدرسة بالمؤسسات الإنتاجية الاقتصادية بالمجتمع والمتاح بها فرص عمل.	- عمل زيارات ميدانية للطلاب إلى المؤسسات الاقتصادية المنتجة في المجتمع المحيط.		- الأخصائي الاجتماعي. - المسنولين عن النشاط بالمدرسة.	- قائمة بالزيارات التي تم قيام المدرسة بها وأماكنها.	- أسماء الطلاب الذين خرجوا في الزيارات الميدانية وتوقيعاتهم وتاريخ الزيارات وصور لها.
		- دعوة بعض رجال الأعمال الناجحة أو أصحاب المشاريع الصغيرة إلى زيارة المدرسة لتعريف الطلاب بتجربتهم ومشروعاتهم.		- الأخصائي الاجتماعي. - المسنولين عن النشاط بالمدرسة.	- أسماء رجال الأعمال وأصحاب المشاريع الذين تم دعوتهم.	- أسماء الطلاب الذين حضروا اللقاء مع رجال الأعمال وأصحاب المشاريع وتوقيعاتهم والمحتوى العلمي وتسجيل للمحاضرات وصورة توكده.
أن تهيئ الإدارة المدرسية المناخ الإداري الذي يساهم في نشر الوعي بالمهنة عن طريق توظيف الجهود والإمكانات البشرية	- أن توظف إدارة المدرسة جميع العاملين بالمدرسة من أجل القيام بدور في إنجاح الاختيار المهني لدى الطلاب.	١- أن تحدد إدارة المدرسة مهام للمعلمين والأخصائي النفسي والاجتماعي في إنجاح الاختيار المهني من خلال موضعهم بالمدرسة. ٢- تحديد مهام وواجبات وأدوار للأعضاء المسنولين عن الأنشطة		إدارة المدرسة	وجود قائمة محددة بالمهام التي يجب القيام بها من أجل إنجاح الاختيار المهني لدى الطلاب وتشتمل على مهام لكل من:	- وجو قوائم المهام المطلوبة من كل فرد بالمدرسة وجدولها الزمني. - وجود توقيعات بعلم الأفراد بمهامهم.

الأهداف الاستراتيجية	الأهداف الإجرائية	الأنشطة	الإطار الزمني	مسئولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق
المتاحة من أجل إنجاح الاختيار المهني لدى الطلاب.		بالمدرسة.			- المعلمون . - الأخصائي النفسي. - الأخصائي الاجتماعي. - مسئولوا النشاط. - وجود توقيعات بعلم الاعضاء بمهامهم وجدولها الزمني. - وجود تقارير عن أداء هذه المهام.	- وجود تقارير عن إنجاز الأفراد المسئولين لمهامهم طوال الفصل الدراسي.
	٢- أن تقدم إدارة المدرسة الدعم المادي والمعنوى من أجل نشر الوعي بالمهن ومقوماتها خاصة المتاحة بسوق العمل لدى الطلاب.	- دعم إقامة الندوات التدريبية اللازمة لذلك الشأن. - طباعة النشرات والمطويات وتوزيعها على الطلاب بالمدرسة. - رصد مكافآت مادية للأفراد المتميزين في المدرسة مجهودهم في إنجاح الاختيار المهني. - عمل شهادات لتكريم المتميزين في القيام بمهامهم التي سبق تحديدها.	إدارة المدرسة.		- عدد بالدورات التي عقدها. - قائمة بالنشرات والمطويات التي تم توزيعها على الطلاب. - قائمة بالمكافآت التي تم توزيعها. - قائمة بأسماء الحاصلين على شهادات تقدير وشكر على جهودهم في نشر الوعي بالاختيار المهني.	- قائمة بالدورات التي تم عقدها. - نسخ النشرات والمطويات التي تم توزيعها وتاريخ توزيع كل منها. - أسماء الحاصلين على مكافآت على جهودهم وقيمتها وتوقيع مسئولهم بالاستلام. - أسماء الحاصلين على شهادات شكر وتقدير وتوقيعاتهم

الأهداف الاستراتيجية	الأهداف الإجرائية	الأنشطة	الإطار الزمني	مسئولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق
	٣- أن تقسيم إدارة المدرسة جسورا مع مؤسسات المجتمع الأخرى من أجل إنجاح الاختيار المهني لدى الطلاب.	- دعوة إدارة المدرسة لرؤساء النقابات للتحدث عن مهنتهم ومقوماتها وأخلاقياتها. - دعوة رجال الأعمال للحضور للمدرسة لشرح تجاربهم الناجحة والتعريف بأعمالهم. - دعوة أصحاب المشاريع الصغيرة إلى المدرسة لشرح طبيعة مشروعاتهم للطلاب وتجربة نجاحهم.		- إدارة المدرسة. - الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة. - مسئولو النشاط بالمدرسة.	- عدد لقاءات رؤساء النقابات ورجال الأعمال واصحاب المشاريع الصغيرة الذين تم دعوتهم وحضروا بالفعل للمدرسة وأقاموا لقاءات مع الطلاب بالمدرسة.	- قائمة بأسماء الأفراد الذين زاروا المدرسة وأقاموا لقاءات مع الطلاب وتاريخ الزيارات. - قوائم بأسماء الحضور مع الطلاب في كل لقاء وتوقيعاتهم.

* مرحلة المتابعة والتقويم:

تتم مرحلة المتابعة والتقويم على أرض الواقع الميداني وتبدأ مع بداية الخطوة الأولى لتنفيذ الإستراتيجية ، وتستمر معها حتى انتهاء التنفيذ ، والهدف من هذه المرحلة هو التأكد من تحقيق أهداف الإستراتيجية الموضوعة والوصول إلى النتائج المراد الوصول إليها وفي سبيل ذلك يتم في مرحلة المتابعة والتقويم حل المشكلات التي قد تواجه عملية التنفيذ أولاً بأول حتى لا تتراكم المشكلات وتعوق التنفيذ، وبالتالي يتم تنفيذ الإستراتيجية الموضوعة لتفعيل دور التعليم الثانوي العام في اختيار مهنة المستقبل لدى طلابه بنجاح ، ويمكن إيجاز خطوات عملية المتابعة والتقويم لتنفيذ هذه الإستراتيجية فيما يلي:

١. أن يتم عقد اجتماعات دورية بشكل شهري للمسئولين عن التوجيه المهني للطلاب بالمدارس من قبل الإدارة التعليمية التابعين لها.
٢. أن تشكل لجنة للتوجيه المهني للطلاب بالإدارات التعليمية مهمتها متابعة أداء المدارس لدورها في إنجاح الاختيار المهني لدى الطلاب.
٣. أن يتابع مدير المدرسة قيام المسئولين عن نشر الوعي المهني والتوجيه المهني للطلاب مثل الأخصائي النفسي والاجتماعي والمعلمين المسئولين عن النشاط المدرسي بشكل دوري.
٤. أن يقدم الأخصائي النفسي لمدير المدرسة تقريراً دورياً عن كل الحالات التي طبق عليها اختبارات الذكاء والقدرات من طلاب المدرسة ونتائج ذلك.
٥. أن يقدم الأخصائي الاجتماعي تقريراً بشكل دوري إلى مدير المدرسة مدعماً بالأدلة والبراهين عن الإنجازات والأعمال التي قام بها في مجال التوجيه والإرشاد المهني للطلاب في عملية اختيار مهنة المستقبل.
٦. أن يقدم كل معلم في نهاية كل فصل دراسي تقريراً شاملاً مدعماً بالأدلة والبراهين عن مجمل الأعمال التي قام بها في توجيه الطلاب مهنياً وعن الأعمال والبحوث التي كلف الطلاب بالقيام بعملها في هذا الجانب.
٧. أن ترفع كل مدرسة في نهاية كل فصل دراسي تقريراً شاملاً لكل منجزاتها والأدوار التي قامت بها في عملية الاختيار المهني لدى الطلاب.
٨. أن تقوم الإدارة التعليمية بحل المشكلات التي قد تواجه المدارس وتقديم الدعم المادي والمعنوي لها للقيام بالأدوار المطلوبة منها في عملية إنجاح الاختيار المهني لدى طلابها.
٩. أن تكرم كل إدارة تعليمية في نهاية كل فصل دراسي أفضل مدرسة قامت بمنجزات متميزة من أجل إنجاح عملية اختيار مهنة المستقبل لدى طلابها، وذلك من خلال تقييم الأعمال والمنجزات التي قامت بها المدارس التابعة لها في الفصل الدراسي.

مراجع الدراسة

أولاً: المراجع العربية :

١. إبراهيم التومي (٢٠٠٩م)، "دور التوجيه والإرشاد المهني في تضيق الفجوة بين مخرجات التعليم والتدريب واحتياجات سوق العمل"، بحث مقدم لورشة العمل الإقليمية لمخططي التشغيل ، المنعقدة في دبي برعاية منظمة العمل العربية في الفترة من ٦-٧ ديسمبر ٢٠٠٩م.
٢. إبراهيم محمد الحوتي (٢٠٠٧م)، العوامل المؤثرة في اختيار طلاب المدارس الثانوية لمهنتهم وفي اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم في الجمهورية اليمنية ، متاح على: www.google.com.eg/search?g آخر زيارة بتاريخ ١٢/١/٢٠١٤م.
٣. أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠٠م) ، دراسات في التربية المقارنة ونظم التعليم: منظور إداري ، الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.
٤. أحمد السيد عامر (٢٠٠٧م)، الإحصاء الوصفي والتحليلي ، القاهرة : دار الفجر للنشر والتوزيع .
٥. أحمد حسين الصغير (١٩٩٨م)، "الأبعاد الاجتماعية والتربوية لظاهرة العنف الطلابي بالمدارس الثانوية"، دراسة ميدانية في بعض محافظات الصعيد، المجلة التربوية، مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد الثالث عشر ، يناير ١٩٩٨م.
٦. أحمد حسين عبد الرازق (٢٠٠٤م)، "الحاجات الإشرافية لتطوير الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين بالمجال المدرسي"، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي السابع عشر، المقام بكلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان بالقاهرة، المجلد الخامس، ٢٠٠٤م.
٧. أحمد عزيز عبد المنعم (٢٠١٠م) ، "دراسة مقارنة عن التعليم العالي بالأقسام والكليات العملية والنظرية بإقليم جنوب الصعيد ومحافظة سوهاج"، بحث مقدم بورشة عمل عن ظاهرة اتجاه الطلاب التعليم الثانوي والجامعة للأقسام الأدبية دون العلمية ، المنعقدة بجامعة سوهاج بالتعاون بين جامعة سوهاج وأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا في الفترة من ٢٨ فبراير إلى ١ مارس ٢٠١٠م.
٨. أسامة ماهر حسين (٢٠٠٤م) ، المواعمة بين نظام التعليم الثانوي ومتطلبات سوق العمل في المملكة العربية السعودية ، مجلة التربية وعلم النفس، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس ، العدد الثامن والعشرون ، الجزء الرابع، ص ص ١١٦-١١٥.
٩. أسامة محمد سيد على (٢٠١٠م)، التخطيط الاستراتيجي وجودة التعليم واعتماده ، كفر الشيخ: دار العلم والإيمان والنشر والتوزيع.
١٠. أميرة محمد حشمت ، عطية محمد (٢٠١١م)، الخصخصة في التعليم الجامعي ومتطلبات سوق العمل - دراسة ميدانية مقارنة، رسالة دكتوراة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس.
١١. بدر محمد بدر (٢٠١٠م)، كساد الدراسة العلمية في مصر، متاح على الموقع التالي: <http://aafagcenter.com/index.php/post/222> آخر زيارة بتاريخ ١٩/١٢/٢٠١٣م.
١٢. بدرية محمد محمد حسانين (٢٠١٠م) ، "ظاهرة عزوف الطلاب عن الالتحاق بالأقسام والكليات العلمية (الأسباب والمقترحات)" ، بحث مقدم بورشة عمل عن ظاهرة اتجاه طلاب التعليم الثانوي والجامعي للأقسام الأدبية دون العلمية،

المنعقدة بجامعة سوهاج بالتعاون بين جامعة سوهاج وأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، في الفترة من ٢٨ فبراير إلى ١ مارس ٢٠١٠م.

١٣. بديع محمود القاسم (٢٠٠١م)، علم النفس المهني بين النظريات والتطبيقات، عمان: مؤسسة الوراق.
١٤. بشير الرشدي (٢٠٠٠م)، مناهج البحث التربوي، رؤية تطبيقية مبسطة، الكويت: دار الكتاب الحديث.
١٥. جمهورية مصر العربية، دستور ٢٠١٣-٢٠١٤م، الوثيقة الدستورية الجديدة المعدلة بعد تعديل دستور ٢٠١٢م.
١٦. حسام مازن (٢٠١٢م)، أصول البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة: دار الفجر.
١٧. حسن عبد الباسط أحمد على الجاويش (٢٠٠٦م)، الاتجاهات العالمية المعاصرة في التعليم الثانوي وكيفية الاستفادة منها في تطوير المدرسة المنتجة في مصر، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
١٨. حسين العبد الكريم (٢٠١٣م)، تمهين التدريس تجربة المملكة العربية السعودية، متاح على الموقع التالي: <http://www.google.com.eg/search?g>. آخر زيارة بتاريخ ٢٠١٤/٢/١٠م.
١٩. حسين كامل بهاء الدين (١٩٩٧م)، التعليم والمستقبل، القاهرة: دار المعارف.
٢٠. حمدي ياسين وحسن على (١٩٩٩م)، علم النفس الصناعي والتنظيمي، بيروت: دار الكتب العلمية.
٢١. خالد عبد الله دهيش وعبد الرحمن سليمان الشلاش وسامي عبد السميع رضوان (٢٠٠٩م)، الإدارة والتخطيط التربوي (أسس نظرية وتطبيقات عملية)، ط٣، الرياض: مكتبة الرشد.
٢٢. ديفيد ولسون (٢٠٠١م)، إصلاح التعليم الفني المهني والتدريب في عالم العمل المتغير، ترجمة: مجدي مهدي، اليونيسكو، مستقبلات، العدد ١١٧، ص ٣٥ - ٣٧.
٢٣. ريهام محمود عبد العليم محمد (٢٠١٢م)، المحددات الاجتماعية والاقتصادية للاختيار المهني، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة بنها.
٢٤. سامي ملحم (٢٠٠٠م)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
٢٥. السر أحمد سليمان (٢٠٠٩م)، مقدمة في علم نفس النمو، ط٢، الرياض: مكتبة الرشد.
٢٦. سعيد إسماعيل على ومحمد معجب الحامد وعبد الراضي إبراهيم محمد (٢٠٠٧م)، التربية الإسلامية (المفاهيم والتطبيقات)، ط٣، الرياض: مكتبة الرشد.
٢٧. سعيد طه محمود (٢٠١١م)، مهنة التعليم بين المهن الأخرى، متاح على الموقع التالي:
٢٨. سلامة صابر محمد العطار (٢٠٠٩م)، التربية وقضايا العصر، الرياض: دار الزهراء.
٢٩. سماح السيد محمد السيد (٢٠١١م)، تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية بمدارس التعليم الثانوي العام في ضوء مدخل إدارة التغيير، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية.
٣٠. سمية يوسف حسنين نعيم (٢٠٠٨م)، المناخ المدرسي في التعليم الحكومي والتعليم الخاص في المرحلة الثانوية العامة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٣١. سمير حسن منصور (٢٠٠٣م)، **الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجتمع المدرسي**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
٣٢. سهام جمال محمد عبد الغني (٢٠٠٥م)، **المحاسبية التربوية وإمكانية تطبيقها في التعليم الثانوي العام**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.
٣٣. شبل بدران (٢٠١٣م)، **"التعليم وتحديات المستقبل"**، بحث مقدم إلى مؤتمر العلمي الدولي الأول رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة، المنعقد بكلية التربية - جامعة المنصورة بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة في الفترة من ٢٠-٢١ فبراير ٢٠١٣م.
٣٤. صبري عيد محمود (٢٠١٣م)، **تصور مقترح لتطوير نظام تعليم المتفوقين دراسيا بالتعليم الثانوي العام في مصر في ضوء خبرات بعض الدول الأخرى**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الفيوم.
٣٥. صديقة جاسر أحمد (١٩٩٠م)، **الخلفية الاقتصادية والاجتماعية للأسرة ورغبة أبنائها في الالتحاق بالتعليم الجامعي**، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.
٣٦. صلاح طه إبراهيم طه (٢٠٠٤م)، **بعض متطلبات تطوير التعليم قبل الجامعي في ضوء تحديات العولمة**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.
٣٧. صلاح عبد الحميد مصطفى وفدوي فاروق عمر (٢٠٠٧م)، **مقدمة في الإدارة والتخطيط التربوي**، الرياض: مكتبة الرشد.
٣٨. طلعت عبد الحميد (٢٠٠٠م)، **التسوق الفعال كيف تواجه تحديات القرن الحادي والعشرين**، القاهرة: مكتبة الأهرام.
٣٩. عاشور إبراهيم الدسوقي عيد (٢٠٠٣م) **تصور مستقبلي لتطوير نظام التعليم الثانوي العام في ضوء متطلبات التنمية البشرية**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، (فرع بنها).
٤٠. عبد الرحمن الخطيب (٢٠١٣م)، **"الخدمة الاجتماعية كممارسة تخصصية مهنية في المؤسسات التعليمية"**، متاح على الموقع التالي: <http://www.google.com.eg/search?g>
- آخر زيارة بتاريخ ١٠/٢/٢٠١٤م.
٤١. عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠١٣م)، **"أسباب عزوف طلاب الثانوية العامة عن الالتحاق بالشعب العلمية من وجهة نظر الطلاب والمتخصصين"**، دراسة ميدانية، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الدولي الأول، "رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء بعض التغيرات المعاصرة، المنعقد بكلية التربية، جامعة المنصورة، بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة بالفترة من ٢٠-٢١ فبراير ٢٠١٣م.
٤٢. عبد العزيز الغانم (٢٠٠٠م)، **"ملامح الإدارة المدرسية المطورة لتحقيق الجودة الشاملة بدولة الكويت"**، المجلة التربوية، مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد الخامس عشر، يناير ٢٠٠٠م، ص ٢٣٥ - ٢٧٦.
٤٣. عبد العزيز محمد الرويس (٢٠٠٢م)، **"تطوير التعليم الثانوي بالملكة العربية السعودية - منحنى مرن"**، دراسة مقدمة لمؤتمر تحديات تواجه التعليم الثانوي في الحاضر والمستقبل ودور التطوير في مواجهتها، المقام في مسقط بالتعاون بين وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان وبالتعاون مع اليونسكو في الفترة من ٢١ - ٢٣ ديسمبر ٢٠٠٢م.

٤٤. عبد الفتاح حجاج (١٩٩٧م)، "رؤى مستقبلية لإعداد المعلم العربي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرون"، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات ، عدد خاص ببحوث مؤتمر تربية الغد في العالم العربي ، رؤي وتطلعات ، في الفترة من ٢٤ - ٢٧ ديسمبر ١٩٩٥، المجلد الأول ، ١٩٩٧م.
٤٥. عبد الواحد خالد (٢٠٠٥م)، "دور وزارة العدل في تنظيم وضبط أخلاقيات العمل بالقطاع الخاص"، ورقة مقدمة لندوة أخلاقيات العمل بالقطاعين الحكومي والأهلي، المنعقدة في معهد الإدارة العامة بالرياض بالمملكة العربية السعودية، ١ مارس ٢٠٠٥م.
٤٦. عبد علي محمد حسن (٢٠٠٠م)، "رؤية مستقبلية للمناهج المدرسية في القرن الجديد وانعكاساتها على برامج إعداد المعلم وتدريبه في دولة البحرين"، بحث مقدم إلى مؤتمر الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد - رؤية عربية، المنعقد بكلية التربية في الجامعات العربية في الفترة من ١٨-٢٠ أبريل ٢٠٠٠م ، المجلد الأول.
٤٧. عون خصاونة (٢٠٠٧م)، فاعلية المدرسة الأساسية الحكومية في الحد من ظاهرة تسرب الطلبة من وجهة مديري المدارس، مجلة التربية، مجلة تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة ودار العلوم، العدد (١٦١)، السنة السادسة والثلاثون، يونيو ٢٠٠٧، ص ص ١٦٨-١٨٠.
٤٨. عويد سلطان المشعان (١٩٩٣م)، التوجيه المهني، الكويت: مكتبة الفلاح.
٤٩. فايز مراد مينا (٢٠٠١م)، التعليم في مصر - الواقع والمستقبل حتى عام ٢٠٢٠م، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٥٠. فرانسيس ن. كيميرر ودوجلاس م. وندام (٢٠١٣م)، التخطيط التربوي - تحليل الحوافز واتخاذ القرارات الفردية في مجال الإدارة التربوية ، ترجمة: محمد أمين وعاطف أبو زينة، مراجعة: همام بدرأوي ، القاهرة: مجموعة النيل العربية.
٥١. فواز محمد الصويط (٢٠٠٨م)، الاختيار المهني وعلاقته بالتوافق النفسي لدي ضباط قاعدة الملك فهد الجوية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.
٥٢. كارولين كرافت (٢٠١٢م)، التحديات التي تواجه نظام التعليم المصري: الوصول إلى التعليم ، وجودة التعليم ، عدم المساواة ، المجلس الدولي للسكان، ٢٠١٢م، متاح على الموقع التالي: www.popcouncil.org . آخر زيارة بتاريخ ٢٠١٤/١/١١م
٥٣. كريمة عبد اللاه محمود محمد (٢٠١٣م)، "وحدة مقترحة في الفيزياء لتنمية الوعي المهني والذكاء الطبيعي في ضوء أهداف التربية المهنية لدي طلاب المرحلة الثانوية الصناعية"، المجلة التربوية ، مجلة كلية التربية بسوهاج، العدد ٣٣ ، يناير ٢٠١٣ ، ص ص ٢٤١ - ٢٩٥ .
٥٤. كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف (٢٠١٠م) ، "الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية الحديثة في تبسيط العلوم لمعالجة ظاهرة اتجاه طلاب التعليم الثانوي والجامعي نحو الأقسام الأدبية دون العلمية"، بحث مقدم بورشة عمل عن ظاهرة اتجاه طلاب التعليم الثانوي والجامعي للأقسام الأدبية دون العلمية، المنعقدة بجامعة سوهاج بالتعاون بين جامعة سوهاج وأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، في الفترة من ٢٨ فبراير إلى ١ مارس ٢٠١٠م.
٥٥. ماجد ناصر خلفان المحروقي (٢٠٠٩م)، أخلاقيات المهنة - مفهومها وأهميتها، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم ، المديرية العامة للتربية والتعليم للمنظمة الداخلية ، ديسمبر ٢٠٠٩م.

٥٦. مجدي سعد عوض المصري (١٩٨٨م)، عزوف الطلاب عن الالتحاق بالقسم العلمي بالتعليم الثانوي الأزهرى، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .
٥٧. مجمع اللغة العربية (دت) ، المعجم الوسيط ، ط٢، القاهرة : مجمع اللغة العربية .
٥٨. محمد الأصمعي محروس (١٩٩٢م)، "توقعات طلاب التعليم قبل الجامعي بمحافظة سوهاج لفرص الوظيفة والبطالة في سوق العمل - دراسة تحليلية ميدانية" ، المجلة التربوية ، مجلة كلية التربية ، جامعة سوهاج، العدد السابع، الجزء الثاني، يوليو ١٩٩٢، ص ص ١٢١ - ١٥٢ .
٥٩. محمد توفيق سلام (٢٠٠٢م)، "دراسة ميدانية لظاهرة الدروس الخصوصية بالثانوية العامة في مصر" ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنوفية ، العدد (٣) ، السنة السابعة عشر، ٢٠٠٢م.
٦٠. محمد صديق محمد حسن (١٩٩٦م)، "ظاهرة الدروس الخصوصية التشخيص والعلاج"، مجلة التربية ، مجلة تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة ودار العلوم، العدد (١١٩)، السنة الخامسة والعشرون، ديسمبر ١٩٩٦، ص ص ٤٤ - ٥٢ .
٦١. محمد عبد الحي (١٩٨٧م)، "مكانة الخدمة الاجتماعية بين المهن الأخرى، مجلة بحوث ودراسات في العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، السنة الثالثة، ١٩٨٧م.
٦٢. محمد عبد الستار عثمان (٢٠١٠م) ، "أسباب ظاهرة توجه طلاب التعليم الثانوي والجامعي للدراسات الأدبية دون العلمية الأساسية" ، بحث مقدم بورشة عمل عن ظاهرة اتجاه الطلاب التعليم الثانوي والجامعي للأقسام الأدبية دون العلمية ، المنعقدة بجامعة سوهاج بالتعاون بين جامعة سوهاج وأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا في الفترة من ٢٨ فبراير إلى ١ مارس ٢٠١٠م.
٦٣. محمد على عزب (٢٠١١م) ، التعليم الجامعي وقضايا التنمية ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٦٤. محمد منير مرسى (١٩٩٨م)، تخطيط التعليم واقتصادياته، القاهرة: عالم الكتب.
٦٥. محمد هاشم فالوجي و رمضان محمد (٢٠٠٧م) ، التعليم الثانوي في البلاد العربية، الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث.
٦٦. مديحة عبادة (٢٠١٠)، "البعد الاجتماعي في ظاهرة توجه الطلاب في المرحلة الثانوية والجامعية للدراسات الأدبية دون الدراسات العلمية ، بحث مقدم بورشة عمل عن ظاهرة اتجاه الطلاب التعليم الثانوي والجامعة للأقسام الأدبية دون العلمية ، المنعقدة بجامعة سوهاج بالتعاون بين جامعة سوهاج وأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا في الفترة من ٢٨ فبراير إلى ١ مارس ٢٠١٠م.
٦٧. مديرية التربية والتعليم بمحافظة سوهاج (٢٠١٤م)، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي ، إحصاء بأعداد المدارس والفصول والتلاميذ بمحافظة سوهاج للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م.
٦٨. مصطفى عبد القادر زيادة ونبيل عبد الخالق متولي وسامي عبد السمیع نور الدين وأمنة راشد بنجر (٢٠٠٧م) ، فصول في اجتماعيات التربية، ط٦ ، الرياض: مكتبة الرشد.

٦٩. مصطفى طه مصطفى النوياني (١٩٩٥) .العوامل المؤثرة في اختيار التخصص لدى طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية . رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية .
٧٠. مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠٠٠م)، وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض .
٧١. مملكة البحرين (٢٠٠٧)، وزارة التربية والتعليم ، التوجيه والإرشاد المهني ودوره في ضوء تطوير المرحلة الإعدادية ، وزارة التربية والتعليم، إدارة الخدمات الطلابية ، وحدة التوجيه والإرشاد المهني، ٢٠٠٧م.
٧٢. منظمة العمل الدولية (٢٠١٠م)، ملخص الخطة القومية لتشغيل الشباب ٢٠١٠م، القاهرة: مكتب منظمة العمل الدولية لشمال أفريقيا.
٧٣. منظمة العمل العربية (١٩٨٩م)، مكتب العمل العربي ، التصنيف المهني العربي، ١٩٨٩م.
٧٤. منظمة العمل العربية (د. ت)، البرنامج العربي لدعم التشغيل والحد من البطالة ، مشروع المواءمة بين مخرجات التعليم والتدريب واحتياجات سوق العمل ، مكتب العمل العربي، متاح على الموقع <http://www.google.com.eg/search?g:> آخر زيارة بتاريخ ١٠/٢/٢٠١٤م
٧٥. منى توكل السيد إبراهيم (٢٠١٢م)، "أسباب عزوف الطالبات عن التخصصات العلمية وسبل التغلب عليها"، بحث مقدم للمؤتمر الدولي الأول لجامعة المجمعة (التخصصات العلمية بالجامعات الناشئة "التحديات والحلول) "، المنعقد في جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية في الفترة من ١٨-١٩ نوفمبر ٢٠١٢م.
٧٦. مها عبد الفتاح أبو الحمد محمد (٢٠١٢م)، تصور مقترح للتربية الإعلامية في مدارس التعليم الثانوي في جمهورية مصر العربية في ضوء بعض الخبرات الدولية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أسوان.
٧٧. الموسوعة الحرة (٢٠١٤م)، متاح على الموقع التالي: <http://ar.wikipedia.org/wiki> آخر زيارة بتاريخ ١٠/٢/٢٠١٤م.
٧٨. نائل عبد الرحمن أخرس وتاج السر عبد الله الشيخ (٢٠١٠م)، علم نفس النمو، ط٢، الرياض : مكتبة الرشد.
٧٩. نسرین طه عبد السميع (٢٠١٢م) ، متطلبات تطوير التعليم الثانوي العام في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة دمياط .
٨٠. نسرین عبد الحكيم عبد الفتاح (٢٠١٠م) ، الإصلاح المتمركز على المدرسة في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه، كلية التربية ، جامعة بنها.
٨١. نور الدين عبد الجواد (١٩٩٢م) ، "معايير تمهين التعليم"، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ٤٣ ، السنة ١٣ ، ١٩٩٢م.
٨٢. هبة صبحي جلال إسماعيل (٢٠٠٨م) ، تطوير أداء المدرسة الثانوية العامة بمصر في ضوء مدخل الإدارة الإستراتيجية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.
٨٣. هدير محمد محمد شفيق (٢٠١٣م)، البعد القومي في رسالة التعلم مدخل لمواجهة إشكاليات الغزو الثقافي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنصورة.

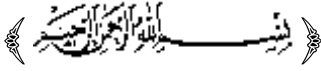
٨٤. هناء تركي إسماعيل ملة (٢٠١٢م)، العوامل ذات العلاقة بعزوف طالبات المرحلة الثانوية عن الالتحاق بالأقسام العلمية بمدينة الباحة، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض.
٨٥. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣م) ، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، إحصاء بأعداد المدارس والفصول والتلاميذ في التعليم قبل الجامعي للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م على مستوى الجمهورية.
٨٦. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣م) ، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، إحصاء بأعداد المدارس والفصول والتلاميذ في التعليم قبل الجامعي للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م على مستوى الجمهورية..
٨٧. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣م) ، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، إحصاء بأعداد المدارس والفصول والتلاميذ في التعليم قبل الجامعي للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١م على مستوى الجمهورية.
٨٨. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣م) ، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، إحصاء بأعداد المدارس والفصول والتلاميذ في التعليم قبل الجامعي للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢م على مستوى الجمهورية.
٨٩. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣م) ، الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي، الكتاب الإحصائي السنوي للعام الدراسي للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م على مستوى الجمهورية.
٩٠. وفاء أبو الحمد عبد الرازق (٢٠٠٩م)، بدائل تعليمية مقترحة لتلبية احتياجات الطلاب الراسبين في الثانوية العامة، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
٩١. يعقوب أحمد الشراح (٢٠٠٢م)، التربية وأزمة التنمية البشرية، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
٩٢. اليونسكو (٢٠١٣م)، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع - التعليم في الدول العربية، يناير ٢٠١٣م ، متاح على الموقع التالي: www.efareport.unesco.org آخر زيارة بتاريخ ١٤/٢/٢٠١٤م

ثانياً : المراجع الأجنبية :

93. Aycaan , Z. & Fikret - pasa, S. (2003), Career Choices, Jobs Selection Critieria and Leadership Preferences in a Transitional Nation: the Case of Turkey”, **Journal of Career Development**, vol. 30, No. 2,PP. 129-144.
94. Broek, B. V. (2001), “Botswana Secondary Students Perceptions of The Education/ Employment Nexus”, **International Journal of Educational Development**, No. 21, PP. 315-329.
95. Brown, S., Ortiz-Nunez, A. & Taylor, K. (2011), “What will I be when I grow up? An Analysis of Childhood Expectations”, **Economics of Education Review**, No. 30, PP. 493-506.
96. Bryant, B. K., Zvonkovic, A. M. & Reynolds, P. (2006), “Parenting in Relation to Child and Adolescent Vocational Development”, **Journal of vocational Behavoir**, Vol. 69, PP. 149-175.
97. Christie, H., Munro, M. & Fisher, T. (2004), “Leaving University Early: Exploring the Differences Between Continuing and Non-continuing Students”, **Studies inHigher Education**, Vol. 29, No. 5, PP. 616-636.
98. Drier, H. N. (2000), “Special Issue Introduction: Career and Life Planning Key Feature with in Comprehensive Guidance Programs”, **Journal of CareerDevelopment**, Vol. 27, No. 2, PP. 73-80.
99. Edwards, K. & Quinter, M. (2011), “Factors Influencing Students Career Choices Among Secondary School Students in Kisumu Municipality, Kenya”, **Journal ofEmerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)**, Vol. 2, No. 2, PP. 81-87.
100. Farley-Ripple, E.N., Raffel, J. A. & Welch, J. C. (2012), “Administration Career Paths and Decision Processes”, **Journal of Educational Administration**, Vol. 50, No. 6, PP. 788-816.
101. Furbish, D. & Reid, L. (2013), “Best Practices in Career Education and Development in New Zealand Secondary Schools”, **Australian Journal of Career Development**, Vol. 22 , No. 1, PP. 14-20.
102. Good, Carter, V. (1973), **Dictionary of Education**, New York: Muc grow Hill com pany.
103. Gotlib, J. & Others (2012), “Attitudes of European Physiotherapy Students Towards Their Chosen Career in the Context of Different Educational Systems and Legal Regulations Pertaining to the Practice of Physiotherapy: Implications for University Curricula”, **Physiotherapy**, vol. 98, PP. 76-85.
104. Grytnes, R. (2011), “Making the Right Choice! Inquiries into the Reasoning Behind Young People’s Decisions about Education”, **Young**, Vol. 19, No. 3 , PP. 333-351.
105. Hong Kong (2011), **Recommendations on Career Guidance for Secondary Schools Under the New Academic Structure** , Hong Kong: Education Bureau, Career Guidance Team, October 2011.
106. Howard, K. A. & Walsh, M. E. (2011), “Children’s Conceptions of career choice and Attainment: Model Development”, **Journal of Career development**, Vol. 38, No. 3, PP. 256-271.
107. Larsen, P. Mccill, J. & Palmer, S. (2003), Factors Influencing Career Decisions: Perspectives of Nursing in Three Types of Programs, **Journal of Nursing**, vol. 42, No. 4, PP. 252-261.

108. Lisbeth, B. & Yankelovich, D. (2000), **Commentary: Perspective on Social Policy**, Los Angeles: the los Angeles Time.
109. McMahon, M. & Watson, M. (2005), "Occupational Information: What Children Want to Know?", **Journal of Career Development**, Vol. 31, PP. 239-249.
110. Moniarou-Papaconstantinou, V. & Katsis, A. & Koulaides, V. (2010), "LIS as a Field of Study: Socio-Cultural Influences On Students' Decision making", **AsLibproceedings: New Information Perspectives**, Vol. 62, No. 3, PP. 321-344.
111. Morris, H. (2001), **Professional is and Trust, the Future of the Teachers and Teaching** available at :<http://google scholar/search> ? (Retrieved on: 4/10/2013).
112. - Mudhovozi, P. & Chireshe, R. (2012), "Sociodemographic Factors Influencing Career Decision Making Among Undergraduate Psychology Students in South Africa", **Journal of Social Science**, Vol. 31, No. 2, PP. 167-176.
113. 110Olamide, S.O. & Olawaiye, S. O. (2013), "The Factors Determining the Choice of Career Among Secondary School Students", **"The international Journal of Engineering and Science"**, vol. 2, Issue 6 , PP. 33-44.
114. Pchen, C. (2013), "Rejuvenate Career Counseling Training in Counselor Education", **Australian Journal of Career Development**, Vol. 22, No. 2, PP. 72-81.
115. Shumba, A. & Naong, M. (2012), "Factors Influencing Students' Career Choice and Aspirations in South Africa", **Journal of Science**, Vol. 33, No. 2, PP. 169-178.
116. Solberg, V.S., Phelps, L.A, Haakenson, K. A, Durham, J.F. & Timmons, J. (2012), "The Nature and Use of Individualized Learning Plans as a Promising Career Interventions Strategy", **Journal of Career Development**, Vol. 39, No. 6, PP. 500-514.
117. Song, C. & Jennifer, C. (2005), "College Attendance and choice of college Majors Among Asian American Students", **Social science Quarterly**, vol. 85 , PP 1401 - 1421 .
118. Tarng, M. - Y. , Hsieh, C. - H. & Deny , T. - J. (2001), "Personal Background and Reasons for Choosing a Career in Policing - An Empirical Study of Police Students in Taiwan", **Journal of Criminal Justice**, vol. 29, p.p. 45-56.
119. Wang, M.- T. & Degol, J. (2013), "Motivational Pathways to Stem Career Choices: Using Expectancy - Value Perspective to Understand Individual and Gender Differences", **Development of Review**, Vol. 33, PP. 304-340.
120. Watson, M., McMahon, M., Foxcroft, C. & Els, C. (2010), "Occupational Aspirations of Low Socio-economic Black South Africa Children", **Journal of Career Development**, Vol. 37, No. 4, PP. 717 - 734 .
121. Watters, J. (2010), "Career Decision Among Gifted Students: The Mediation of Teachers", **Gifted Child Quarterly**, Vol. 54, No. 3, PP. 222-238.
122. Webster, A. (1971), **Webster's Third New International Dictionary** , Vol. 3, Chicago: G and Merriam Co.
123. Wildman, M. & torres, R. (2001), "Factors Identified When Selecting A major in Agriculture", **Journal of Agricultural Education** , Vol. 42 , Issue2 , PP. 45-55.
124. Will Coxson, L. & Wynder, M. (2010), "The Relationship Between Choice of Major and Career, Experience of University and Attrition", **"Australian Journal of Education**, Vol. 54, No. 2, PP. 175-189.

125. Williams, B. E, (2007), What Influences Undergraduate Students to Choose Social Worker, **Master thesis**, A Thesis Presented to Department of Social worker, California university, Long Beach.
126. Wong, S. C - K. , Liu, G. J. (2010), “Will Parental Influences Affect Career Choice? Evidence from Hospitality and Tourism Management Students in China”, **International Journal of Contemporary Hospitality Management**, Vol. 22, No. 1, PP. 82-102.
127. Zhang, W. (2007), ‘Why is: Understanding Undergraduate Students’ Intentions to Choose and Information Systems Major’, **Journal of Information Systems Education**, vol. 18, No. 4, PP. 447-458.



كلية التربية
المجلة التربوية

**فاعلية استخدام الأنشطة المهنية اللاصفية لتنمية
المهارات العملية والاجتماعية
في مقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي لدى طلاب
الصف الثالث الثانوي الصناعي**

إعداد

الدكتور / حمدي
محمد محمد البيطار

المجلة التربوية - العدد التاسع
والثلاثون - يناير ٢٠١٥م

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية استخدام الأنشطة المهنية اللاصفية لتنمية المهارات العملية والاجتماعية في مقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي. وقد تكونت عينة الدراسة من (64) طالباً موزعة على مجموعتين إحداهما مجموعة تجريبية وعددها (32) طالباً والأخرى مجموعة ضابطة وعددها (32) طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي بمدرسة دسوق الثانوية الصناعية بمحافظة كفر الشيخ. وقد تكونت أدوات الدراسة من قائمة بالمهارات العملية المتضمنة بالوحدة، والأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة، وبطاقة ملاحظة لقياس المهارات العملية المتضمنة بالوحدة، ومقياس المهارات الاجتماعية. وقد تم تحليل محتوى الوحدة الثامنة " التدريب على أجزاء الصيانة لدورات المياه بالمدرسة" وذلك بهدف استخراج قائمة بالمهارات العملية المتضمنة بالوحدة، وإعداد دليل المعلم للأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة في وحدة البحث. وقد تم تطبيق أدوات الدراسة قبلياً وبعدياً على مجموعتي الدراسة و استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام الأنشطة المهنية اللاصفية في تنمية المهارات العملية والاجتماعية في مقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة.

الكلمات المفتاحية: التعليم الصناعي، الأنشطة اللاصفية، المهارات العملية والاجتماعية.

English Abstract:

The Effectiveness of Non Class Vocational Activities in Developing Practical and Social skills in Water Technology and Sanitation Course for Third-Year Secondary Industrial School Students.

Abstract: The purpose of this study was to investigate effectiveness of Non Class Vocational Activities in developing practical and social skills in water technology and sanitation course for third-year secondary industrial school students. The study samples consisted of 64 students specialized in architecture distributed into two groups (experimental and control), with 32 students in each from industrial secondary schools in Desouk City at Kafr EL-sheikh government, Egypt. Study tools included (1) a checklist of 'practical skills' included in unit (2) suggested Non Class Vocational Activities (3) a checklist to measure the practical skills in unit, and social skills measurement. The content of the eighth unit 'training on parts of maintenance for school toilets' was analyzed to determine the practical skills included in the unit, and preparation of teacher guide to suggested Non Class Vocational Activities in the unit . The tools of the study were administered using a pre-post design on the study groups and the appropriate statistical procedures were used. The results of the study indicated that suggested Non Class Vocational Activities was effective in developing practical and social skills of the experimental group as compared to the control.

Keywords: Industrial Education, Non Class Vocational Activities, practical and social skills.

المقدمة

تعد الأنشطة المدرسية سواء الصفية أو غير الصفية من أهم مكونات المنهج بمفهومه الحديث لكونها تساعد في بلوغ الأهداف التربوية وتنمية وتحقق حاجات وميول ورغبات الطلاب وإثرائهم بالقيم النبيلة وبالاتجاهات المرغوبة والمهارات الاجتماعية بما يتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم وميولهم خلال المراحل التعليمية المختلفة.

ويطلق على الأنشطة المدرسية مفاهيم متعددة مثل الأنشطة المضافة للمنهج **Extra-Curricular Activities** ، والأنشطة اللاصفية **Non Class Activities** ، والأنشطة خارج الفصل **Out of Class Activities** ، والأنشطة المصاحبة للمنهج **Co-Curricular Activities** ، والأنشطة الطلابية **Student Activities** ، والأنشطة المدرسية **School Activities** (فرح ودبابنه ، 2011 ، ص11).

ويأخذ البحث الحالي بمفهوم الأنشطة اللاصفية **Non Class Activities** حيث يشير جروديفا **Grudeva (2010)** أن الأنشطة اللاصفية **Non Class Activities** تساعد في تلبية الاحتياجات الخاصة للمتعلمين والميول في العلوم والتكنولوجيا والفنون والرياضة والسياحة والتعليم والتربية المدنية، كما أنها تساعد في تحقيق الجوانب الاجتماعية للتربية (Grudeva,2010, p 400)

وقد بينت كثير من الدراسات العربية والأجنبية أهمية الأنشطة المدرسية منها دراسة راشيل هولرا **Rachel Hollrah (1999)** والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين اشتراك الطلبة الأمريكيين في الأنشطة المضافة للمنهج **Extracurricular Activities** وبين إنجازهم الدراسي في المراحل الدراسية العليا، وتوصل البحث إلى أن الأنشطة المضافة للمنهج تؤثر في شخصية الطلبة المشتركين وتنمية مهارات شخصية واجتماعية مهمة لديهم تساعد في دراستهم.

كما هدفت دراسة بيت وباول **Peet & Powell (2002)** إلى فحص العلاقة بين الأنشطة اللاصفية والتحصيل الدراسي ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنه كلما ازداد تكرار المشاركة في الأنشطة اللاصفية ارتبط ذلك بزيادة في درجات الطلبة.

كما توصلت نتائج دراسة لويز Lewis (2004) إلى أن الأنشطة المهنية والعمل تعد من أهم الأنشطة اللاصفية، وأن الأنشطة اللاصفية العامة والأنشطة الاجتماعية من أكثر الأنشطة المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي (Lewis, 2004 , p2)

كما أشارت نتائج دراسة العبدالكريم وآخرون Abdul Kareem et al. (2010) إلى فاعلية الأنشطة الصفية واللاصفية في تنمية القيم البيئية لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية (Abdul Kareem et al., 2010 , pp408-813)

وقد توصلت نتائج دراسة يونس (2008) إلى فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية الاتجاه نحو تربية المواطنة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية المعمارية والمهارات العملية والتحصيل الدراسي (يونس، 2008، ص ص 287-339)

كما أشارت نتائج دراسة قهوجي (2010) إلى فاعلية استخدام الأنشطة العلمية اللاصفية في تنمية التحصيل الدراسي في مقرر علم الأحياء لدى طلبة الصف السابع بالمدارس الرسمية بدمشق بالجمهورية العربية السورية.

كما تعد المهارات العملية وإعداد الطالب الماهر في مجال تخصصه هدفاً أساسياً من أهداف المدرسة الثانوية الصناعية حيث أشارت دراسة عبادة (1994) إلى فاعلية التعلم بالاكشاف الموجه والتجارب العملية في تنمية المهارات العملية ومهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي الصناعي في مقرر تكنولوجيا الكهرباء (عبادة، 1994). كما توصلت دراسة غنيم (1998) إلى فاعلية استخدام أسلوب تحليل المهمة في اكتساب طلاب المدرسة الثانوية الصناعية لبعض المهارات العملية والميول المهنية (غنيم، 1998، ص ص 168 - 198)، كما توصلت نتائج دراسة أبوزيد (2002) إلى فاعلية إستراتيجية التعلم حتى التمكن في تنمية المفاهيم واكتساب المهارات العملية في تنفيذ الأعمال الصحية (شبكات التغذية والصرف) (أبوزيد، 2002، ص ص 5-36). كما أشارت نتائج دراسة البيطار (2011) إلى فاعلية استخدام طريقة أوراق العمل لتدريس مقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي في تنمية المهارات العملية والدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي (البيطار، 2011، ص ص 392-466)

كما أن المهارات الاجتماعية وتنميتها هدفاً ضرورياً من أهداف التدريس بالمدرسة الثانوية الصناعية ولا بد من تنميتها لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية حتى يستطيعوا

التعامل والتكيف مع المجتمع وحل المشكلات التي تعترضهم أثناء الدراسة أو في سوق العمل والمهنة بعد تخرجهم من المدرسة الثانوية الصناعية.

ويشير ايميسن Emecen (2011) إلى أن المهارات الاجتماعية تشمل إنشاء الاتصال اللفظي والمبادأة والمحافظة على الاتصال، والتعبير عن المشاعر مثل الرغبات والحب والكره والتعامل مع المواقف السلبية (Emecen, 2011, p 1414)

كما يشير أفكيوجل Avcioglu (2012) إلى أن المهارات الاجتماعية من العناصر الأساسية للمبادأة والحفاظ على التفاعلات الإيجابية مع الآخرين، ويمكن تعريفها على أنها التصرف بشكل مناسب مع البيئة الاجتماعية، كما أن لها دور مهم في بناء العلاقات الشخصية وإنجاز الأهداف الاجتماعية (Avcioglu , 2012 , p345)

وقد اهتمت بعض الدراسات بفحص استخدام طرائق واستراتيجيات تدريسية وإعداد برامج تعليمية في تنمية المهارات الاجتماعية مثل دراسة خيرية علي (2010) والتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الشخصي (الذاتي - الاجتماعي) وكل من المهارات الاجتماعية. (علي، 2010)

كما توصلت نتائج دراسة حنان عنقاوي (2010) إلى فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني لتنمية المهارات الاجتماعية لدي عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. (عنقاوي، 2010، ص ص 218-256)

كما أشارت نتائج دراسة نوال العثمان (2009) إلى أن المشاركة في أنشطة التعلم اللامنهجية يؤدي إلى المزيد من المشاركة الاجتماعية مع الأقران.

كما أشارت دراسة القعيب (٢٠٠٣) إلى فعالية الأنشطة اللاصفية في تنمية المهارات الاجتماعية لدي طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (القعيب ، ٢٠٠٣ ، ص ص ١٣٥-١٦٦) ، كما أشارت نتائج دراسة الدايل (2001) إلى أن الأنشطة الطلابية تكسب طلاب الجامعة مجموعة من المهارات ومن أهمها المهارات الاجتماعية.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات والبحوث السابقة في تجريب استخدام بعض الأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة لتنمية المهارات العملية والاجتماعية في مقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي (تخصص شبكات المياه والأعمال الصحية).

مشكلة الدراسة

يعد تنمية المهارات العملية من أهم الأهداف التي تساعد في تحقيق أهداف مقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي لطلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي شعبة الصناعات المعمارية (تخصص شبكات المياه والأعمال الصحية) لما يحتاجه هذا المقرر من مهارات عملية تساعد في استخدام العدد والأدوات المستخدمة في الضبط والقياس والقطع والقص والتسوية والفلوطة والفك والربط في الأعمال الصحية ، وصيانة الأجهزة الصحية مثل المراحيض الشرقية والغربية وأحواض الدش والمطبخ وغسيل الأيدي وصناديق الطرد وغرف التفطيش والجاليترابات بمهارة وذلك عند صيانة أعمال تكنولوجيا المياه والصرف الصحي تمهيدا لتطبيق ذلك عمليا في ورش المدرسة الثانوية الصناعية وعند صيانة دورات المياه في المدرسة وتطبيق ذلك في حياتهم المهنية الفعلية وفي سوق العمل بعد تخرجهم من المدرسة الثانوية الصناعية.

وقد زادت الشكوى من المعلمين والموجهين بالتعليم الصناعي من تدنى مستوى المهارات العملية لدي خريجي التعليم الصناعي وعدم تمكنهم من المهارات العملية اللازمة لتخصصهم نتيجة لنقص التدريب عليها واعتماد مقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي على الطرق التقليدية في التدريس والتي تعتمد على الإلقاء والمحاضرة (عبادة، 1994)، (غني، 1998، صص 168 - 198)، (أبوزيد، 2002، صص 5-36)، (البيطار، 2011، صص 392 - 466)

ويعد مقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي لتخصص شبكات المياه والأعمال الصحية من المقررات الأساسية التي تسهم في إعداد العامل الماهر فهو يقوم بتزويده بالكيفية التي يؤدي بمقتضاها عملاً ما، أو يحل مشكلة صناعية معينة، ويهدف مقرر

تكنولوجيا المياه والصرف الصحي إلى إمداد الطالب بمعلومات فنية لأداء الأعمال والمهارات الصناعية مما يؤدي إلى تحسين وصقل قدراته بطريقة مستمرة.

وعلى الرغم من أهمية مقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي لطلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي تخصص شبكات المياه والأعمال الصحية إلا أنه يعاني من قصور في أساليب وطرق التدريس، حيث لاحظ الباحث أثناء حضوره لبعض حصص مقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي أن المعلمين يعتمدون على الطريقة التقليدية والتي تتمثل في الإلقاء لمهارات مقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي والتلفظ بها مع تقديم المهارات للطلاب دون توضيح الخطوات التحليلية للمهارة أو استخدام ما يتعلمونه في حل المشكلات المهنية التي تواجههم مما قد يؤدي إلى وجود صعوبات لدى الطلاب عند دراستهم لمقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي.

كما لاحظ الباحث أثناء حضوره لبعض حصص مقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي أن هناك انخفاضاً في بعض المهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي تخصص شبكات المياه والأعمال الصحية عند التعامل مع مهارات صيانة دورات المياه بالمدرسة الثانوية الصناعية مثل العلاقة مع الأقران في الورشة والفصل ، وإدارة الذات ، والمهارات الأكاديمية ، والتواصل مع الآخرين حيث يشير إلى ذلك كل من نوال العثمان (2009) ، (Avcioglu , 2012 , p345)، وحيث يعد تنمية المهارات الاجتماعية هدفاً ضرورياً من أهداف التدريس بالمدرسة الثانوية الصناعية حتى يستطيع الطلاب التعامل والتكيف مع المجتمع وحل المشكلات التي تعترضهم أثناء الدراسة أو في سوق العمل بعد تخرجهم من المدرسة الثانوية الصناعية.

كما عزز الإحساس بمشكلة البحث مقابلة ومناقشة الباحث لبعض معلمي وموجهي العمارة بمحافظة أسيوط ومحافظة كفر الشيخ للتعرف على الصعوبات التي تواجه طلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي تخصص شبكات المياه والأعمال الصحية عند دراستهم لمقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي والتي أشارت نتائجها إلى أن الوحدة الثامنة " التدريب على أجزاء الصيانة لدورات المياه بالمدرسة" تمثل صعوبة لدى الطلاب نظراً لاحتوائها على العديد من المهارات العملية المركبة ، كما اتفق معلمي وموجهي التعليم الصناعي تخصص العمارة على أن أهم أسباب هذه الصعوبات هي انخفاض المهارات العملية والمهارات الاجتماعية مثل

التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم والتواصل مع الأقران في الفصل والورشة، وعدم قيام الطلاب بممارسة الأنشطة العملية المهنية والتدريبات العملية الكافية على كيفية أداء هذه المهارات ، وضعف الطلاب في صيانة الأعمال الصحية وشبكات المياه وتطبيقها عمليا على أعمال الصيانة الفعلية في الحياة المهنية.

ومما سبق تتضح الحاجة إلى استخدام الأنشطة المهنية اللاصفية في تدريس مقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي لطلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي تخصص شبكات المياه والأعمال الصحية لأنها تتيح للطلاب حرية ممارسة الأنشطة التعليمية والتفاعل الاجتماعي مع المشكلات الحقيقية والواقعية في الحياة اليومية والتي سيواجهها الطلاب بعد تخرجهم من المدرسة الصناعية، وتقليل النشاط التدريسي من جانب المعلم وجعل الطالب محور العملية التعليمية عن طريق قيامه بالأنشطة الأصيلة وفي المواقف الأصيلة وفي سياقات الاستخدام، ومحاولة وضع التلميذ في المواقف المشكّلة في السياقات الواقعية والتي تستثير تفكيره وذلك من خلال المعيشة في الواقع الفعلي مع المرشد التعليمي **Mentor** صاحب الأداء الخبير **Expert Performance** أو من خلال مواقف مشابهة للمشكلات في الحياة اليومية والتي تواجه الطلاب.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- ما فاعلية استخدام الأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة في تنمية المهارات العملية بالوحدة الثامنة " التدريب على أجزاء الصيانة لدورات المياه بالمدرسة" في مقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي لطلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي شعبة الصناعات المعمارية(تخصص شبكات المياه والأعمال الصحية) ؟
- 2- ما فاعلية استخدام الأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة في تنمية المهارات الاجتماعية بالوحدة الثامنة " التدريب على أجزاء الصيانة لدورات المياه بالمدرسة" في مقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي لطلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي شعبة الصناعات المعمارية (تخصص شبكات المياه والأعمال الصحية) ؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- 1- تنمية المهارات العملية لطلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي شعبة الصناعات المعمارية (تخصص شبكات المياه والأعمال الصحية) باستخدام الأنشطة المهنية اللاصفية.
- 2- تنمية المهارات الاجتماعية لطلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي شعبة الصناعات المعمارية (تخصص شبكات المياه والأعمال الصحية) باستخدام الأنشطة المهنية اللاصفية.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- أ - توجيه نظر المسؤولين في التعليم الصناعي إلى أهمية وضع الخطط لتدريب معلمي التعليم الصناعي لاستخدام الأنشطة المهنية اللاصفية.
- ب- تقدم الدراسة دليلاً للمعلم به مجموعة من الأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة يساعده في تدريس الوحدة الثامنة " التدريب على أجزاء الصيانة لدورات المياه بالمدرسة" في مقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي لطلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي شعبة الصناعات المعمارية (تخصص شبكات المياه والأعمال الصحية)
- ج- تقدم الدراسة بطاقة ملاحظة ومقياساً للمهارات الاجتماعية في مقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي يمكن الاستعانة بهما في بحوث ودراسات أخرى.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على:

- أ - طلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي شعبة الصناعات المعمارية (تخصص شبكات المياه والأعمال الصحية) بمدرسة دسوق الثانوية بمحافظة كفر الشيخ.
- ب - الفصل الدراسي الثاني 2012 / 2013م وذلك لتدريس الوحدة حسب توزيع المنهج من الإدارة العامة للتعليم الصناعي.

ج- قياس المهارات الاجتماعية في المحاور التالية (العلاقة مع الأقران - إدارة الذات - المهارات الأكاديمية - التواصل).

مصطلحات الدراسة:

- الأنشطة المهنية اللاصفية Non Class Vocational Activities

يقصد بالأنشطة المهنية اللاصفية في الدراسة الحالية هي أنشطة مهنية تعليمية / تعليمية مخططة تنمي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي شعبة الصناعات المعمارية تخصص شبكات المياه والأعمال الصحية عددًا من المعارف والمهارات والاتجاهات وتتم أو تمارس خارج الصف تحت إشراف وتوجيه إدارة المدرسة والمعلمين، كل في مجال تخصصه المهني.

- المهارات العملية Practical Skills

يقصد بالمهارات العملية في الدراسة الحالية السرعة والدقة في صيانة وإصلاح شبكات المياه والصرف الصحي والأعمال الصحية بأقل جهد ووقت ممكن وإتباع قواعد الصيانة والأمان وتلافي الأضرار والأخطار.

- المهارات الاجتماعية Social Skills

يقصد بالمهارات الاجتماعية في الدراسة الحالية القدرة على التفاعل في مواقف التواصل سواء كان هذا التواصل لفظياً أو غير لفظي من خلال العلاقة مع الأقران والمهارات الأكاديمية وإدارة الذات لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي شعبة الصناعات المعمارية (تخصص شبكات المياه والأعمال الصحية).

فروض البحث:

- أ - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في بطاقة الملاحظة البعدية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- ب- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في مقياس المهارات الاجتماعية البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

الطريقة والإجراءات

تناول الباحث فيها منهج وعينة الدراسة ، وطريقة بناء أدوات ومواد الدراسة ، والتحقق من صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية التي استخدمت لتحليل البيانات، وتجربة البحث.

منهج الدراسة

أ - المنهج الوصفي في إعداد الإطار النظري وأدوات ومواد الدراسة وتحليل النتائج وتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.

ب - المنهج شبه التجريبي في التجربة الميدانية للدراسة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة البحث عشوائيا من طلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي تخصص شبكات المياه والصرف الصحي بمدرسة دسوق الثانوية الصناعية بنين بمحافظة كفر الشيخ بجمهورية مصر العربية (مكان إقامة الباحث)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ، مجموعة عددها (32) طالبا (كمجموعة تجريبية)، ومجموعة ضابطة وعددها (32) طالبا.

أدوات ومواد الدراسة :

1 - تحديد المهارات العملية المتضمنة بوحدة الدراسة:

قام الباحث بتحليل محتوى وحدة الدراسة(*) لاستخراج المهارات العملية وخطواتها الفرعية المكونة لها. وتم التوصل إلى قائمة مكونة من (30) مهارة عملية أساسية - ملحق (2)

تحديد الأهمية النسبية للمهارات العملية المتضمنة بوحدة الدراسة:

قام الباحث بتحليل كل مهارة عملية إلى مكوناتها من المهارات الفرعية التي يسهل اكتسابها في شكل خطوات سلوكية، ثم وضع هذا التحليل في صورة استبيان موجه إلى مجموعة من السادة المحكمين(**) من أعضاء هيئة التدريس بالتعليم الصناعي وموجهي ومعلمي مقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي للصف الثالث الثانوي الصناعي شعبة الصناعات المعمارية تخصص شبكات المياه والأعمال الصحية وعددهم (13) وذلك بهدف:

(*) ملحق (2)

(**) ملحق (1)

-الترتيب المنطقي لهذه الخطوات وحذف الخطوات الزائدة وإضافة الخطوات التي لم يرد ذكرها في التحليل.

-تحديد الأهمية النسبية لكل مهارة عملية، وتم حساب درجة الأهمية لكل مهارة بالمعادلة التالية:

$$\text{درجة الأهمية} = (3 \times \text{عدد الاستجابات المهمة جداً} + 2 \times \text{عدد الاستجابات المهمة} + 1 \times \text{عدد الاستجابات غير مهمة})$$

ويوضح الجدول التالي درجة الأهمية ومتوسطها والنسبة

المئوية لأهمية كل مهارة من المهارات العملية

جدول (2)

درجة الأهمية ومتوسطها والنسبة المئوية لأهمية كل مهارة من المهارات العملية.

م	المهارة العملية	درجة الأهمية	متوسط درجة الأهمية	الأهمية النسبية
1	مهارة تحديد العدد والأدوات المستخدمة في الضبط والقياس لصيانة أعمال تكنولوجيا المياه والصرف الصحي	39	3	100%
2	مهارة استخدام العدد والأدوات المستخدمة في الضبط والقياس لصيانة أعمال تكنولوجيا المياه والصرف الصحي	36	2.77	93%
3	مهارة تحديد العدد والأدوات المستخدمة في القطع والقص والتسوية لصيانة أعمال تكنولوجيا المياه والصرف الصحي	36	2.77	93%
4	مهارة استخدام العدد والأدوات المستخدمة في القطع والقص والتسوية لصيانة أعمال تكنولوجيا المياه والصرف الصحي	36	2.77	93%
5	مهارة تحديد العدد والأدوات المستخدمة في القلوطة لصيانة أعمال تكنولوجيا المياه والصرف الصحي	36	2.77	93%
6	مهارة استخدام العدد والأدوات المستخدمة في القلوطة لصيانة أعمال تكنولوجيا المياه والصرف الصحي	36	2.77	93%
7	مهارة تحديد العدد والأدوات المستخدمة في الفك والربط لصيانة أعمال تكنولوجيا المياه والصرف الصحي	36	2.77	93%
8	مهارة استخدام العدد والأدوات المستخدمة في الفك والربط لصيانة أعمال تكنولوجيا المياه والصرف الصحي	36	2.77	93%

م	المهارة العملية	درجة الأهمية	متوسط درجة الأهمية	الأهمية النسبية
9	مهارة تحديد العدد والأدوات المستخدمة في الترميم واستعمالاتها لصيانة أعمال تكنولوجيا المياه والصرف الصحي	33	2.54	85%
10	مهارة استخدام العدد والأدوات المستخدمة في الترميم واستعمالاتها لصيانة أعمال تكنولوجيا المياه والصرف الصحي	33	2.54	85%
11	مهارة استخدام الخواير البلاستيك المستخدمة في تثبيت أعمال تكنولوجيا المياه والصرف الصحي	33	2.54	85%
12	مهارة تحديد المواد والخامات المستخدمة في الترميمات لصيانة أعمال تكنولوجيا المياه والصرف الصحي	33	2.54	85%
13	مهارة تحديد حوض غسيل الأيدي والوجه	36	2.77	93%
14	مهارة تحديد حوض غسيل أواني	33	2.54	85%
15	مهارة تسليك الأحواض بطريقة كاوتشة التسليك	36	2.77	93%
16	مهارة تسليك الأحواض بطريقة فك السيْفون وتنظيفه	36	2.77	93%
17	مهارة تحديد الكوابيل الخاصة بالأحواض	33	2.54	85%
18	مهارة تثبيت حوض قدم (الدش)	36	2.77	93%
19	مهارة تحديد المراض الشرقي	33	2.54	85%
20	مهارة صيانة المراض الشرقي	39	3	100%
21	مهارة تحديد المراض الغربي (الإفرنجي)	36	2.77	93%
22	مهارة صيانة المراض الغربي (الإفرنجي)	39	3	100%
23	مهارة تحديد صندوق الطرد العالي	36	2.77	93%
24	مهارة تحديد أعطال صندوق الطرد العالي	39	3	100%
25	مهارة إصلاح أعطال صندوق الطرد العالي	39	3	100%
26	مهارة تحديد أعطال صناديق الطرد المنخفضة	36	2.77	93%
27	مهارة إصلاح أعطال صناديق الطرد المنخفضة	39	3	100%
28	مهارة إصلاح تلف ماسورة حديد	33	2.54	85%
29	مهارة صيانة المواسير الزهر	36	2.77	93%

30	مهارة صيانة غرف التفتيش أو الجاليتراب	36	2.77	%93
----	---------------------------------------	----	------	-----

يتضح من جدول (2) أن الأهمية النسبية للمهارات العملية الرئيسة تراوحت بين 85% حتى 100% ومن خلال ما أخذت به الدراسات السابقة بأن المهارة العملية التي تحصل على أهمية نسبية أكثر من 70% يتم تحليل خطواتها السلوكية حتى يسهل تدريسها والتدريب عليها، وهذا ما أخذت به الدراسة الحالية.

2 - إعداد دليل المعلم وفقاً للأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة

تم إعداد دليل المعلم لمساعدته في توجيه الطلاب أثناء تعلمهم دروس الوحدة وفقاً للأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة ، وقد روعي عند إعداد الدليل أن يتضمن ما يلي:

(فلسفة الدليل - مفهوم الأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة - قائمة بالأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة المتضمنة بالوحدة - المهارات المتضمنة في الوحدة - الأهداف التعليمية للوحدة - الوسائل والأدوات المستخدمة في تدريس الوحدة- توجيهات عامة لمعلم التعليم الصناعي- قائمة بأهم المراجع التي يمكن أن يرجع إليها المعلم عند التدريس باستخدام الأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة- الخطة الزمنية المقترحة لتنفيذ الوحدة - خطة دروس الوحدة في ضوء الأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة وتشمل (24) درساً، مقسم كل درس إلى خمسة عناصر هي (عنوان الدرس ، الأهداف التعليمية ، مصادر التعليم والتعلم ، التقويم)، وتم إتباع كل درس بنشاط لاصفي شمل أربعة عناصر هي (عنوان النشاط، أهداف النشاط ، المواد المستخدمة في النشاط ، مكان النشاط ، تنفيذ النشاط)

الصورة النهائية لدليل المعلم للأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة:

حيث تم عرض الدليل على مجموعة من أساتذة التربية والتعليم الصناعي وذلك بهدف معرفة آرائهم حول مناسبة الدليل للأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة ، ومناسبة الدروس لمستوى الطلاب والدقة العلمية والصياغة اللغوية، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة أصبح الدليل في صورته النهائية(*)

3 - إعداد بطاقة الملاحظة (*):

تم إعداد بطاقة الملاحظة في هذه الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

- تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:

هدفت بطاقة الملاحظة إلى قياس أداء طلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي
شعبة الصناعات المعمارية تخصص شبكات المياه والأعمال الصحية في المهارات العملية
المتضمنة في وحدة "التدريب على أجزاء الصيانة لدورات المياه بالمدرسة" بمقرر تكنولوجيا
المياه والصرف الصحي.

- إعداد الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة:

تم إعداد الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة حيث تضمنت على (30) مهارة عملية
رئيسية، وتشتمل كل مهارة منها على عدد من المهارات الفرعية التي يمكن ملاحظتها
وقياسها، وتم عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين وذلك
بهدف التأكد من:

- شمول ودقة ووضوح مفردات بطاقة الملاحظة.

- قدرة مفردات بطاقة الملاحظة على قياس ما وضعت لقياسه.

- مناسبة صحة ودقة ترتيب الخطوات السلوكية لمفردات بطاقة الملاحظة

- حذف أو إضافة أو تعديل بعض خطوات المهارات الفرعية.

وتم تعديل وإعادة صياغة بعض المهارات الفرعية المكونة للمهارات العملية الرئيسية،
وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمين المتخصصين(*) أصبحت بطاقة
الملاحظة صالحة للتجربة الاستطلاعية.

التجربة الاستطلاعية لبطاقة الملاحظة:

تم تطبيق بطاقة الملاحظة على مجموعة استطلاعية وعددها (15) طالباً من طلاب
الصف الثالث الثانوي الصناعي شعبة الصناعات المعمارية تخصص شبكات المياه والأعمال

(*) ملحق (4)

(*) ملحق (1)

الصحية من غير الطلاب عينة البحث وذلك بهدف الوقوف على (صدق بطاقة الملاحظة - ثبات بطاقة الملاحظة - حساب الزمن اللازم لأداء كل مهارة من المهارات العملية).

صدق بطاقة الملاحظة:

قام الباحث بعرض بطاقة الملاحظة المتضمنة على (30) مهارة عملية وكذلك المهارات الفرعية الناتجة عنها في صورة خطوات سلوكية يؤديها الطالب بالتتابع والترتيب على مجموعة من معلمي وموجهي وأعضاء هيئة التدريس المتخصصين للوقوف على آرائهم. ثم قام الباحث بتعديل بعض الخطوات السلوكية المكونة لبعض المهارات العملية وبهذا يكون قد تحقق الصدق المنطقي لبطاقة الملاحظة.

حساب ثبات بطاقة الملاحظة وحساب الزمن المعياري للمهارات العملية :

استخدم الباحث لحساب معامل ثبات بطاقة الملاحظة معادلة "كوبر" Cooper وهي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}}{100 \times \text{عدد مرات الاتفاق}}$$

حيث قام الباحث بإعداد صورتين من البطاقة واحدة مع الباحث وأخرى مع زميل متخصص بحيث يقوم الباحث والزميل بوضع علامة (✓) أسفل كلمة (نعم) وأمام الخطوة التي يؤديها الطالب كاملة، وعلامة (✓) أسفل كلمة (لا) وأمام الخطوة التي لا يؤديها الطالب كاملة، وقد حدد "كوبر" Cooper مستوى الثبات بحيث لا يقل عن 70% (غنيم، 1998، ص 185). وجدول (3) التالي يوضح نسبة الاتفاق بين الزميل والباحث لكل من (30) مهارة عملية والمتضمنة ببطاقة الملاحظة.

جدول (3)

نسبة الاتفاق بين الملاحظين لكل مهارة عملية لعدد (15 طالب)

م	المهارة العملية	مرات الاتفاق	مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق	الزمن المعياري
1	مهارة تحديد العدد والأدوات المستخدمة في الضبط والقياس لصيانة أعمال تكنولوجيا المياه والصرف الصحي	90	15	85%	10
2	مهارة استخدام العدد والأدوات المستخدمة في الضبط والقياس لصيانة أعمال تكنولوجيا المياه والصرف الصحي	116	19	85%	15
3	مهارة تحديد العدد والأدوات المستخدمة في القلع والقص والتسوية لصيانة أعمال تكنولوجيا المياه والصرف الصحي	186	24	88%	15
4	مهارة استخدام العدد والأدوات المستخدمة في القلع والقص والتسوية لصيانة أعمال تكنولوجيا المياه والصرف الصحي	188	37	83%	15
5	مهارة تحديد العدد والأدوات المستخدمة في القلوطة لصيانة أعمال تكنولوجيا المياه والصرف الصحي	92	13	87%	15
6	مهارة استخدام العدد والأدوات المستخدمة في القلوطة لصيانة أعمال تكنولوجيا المياه والصرف الصحي	117	18	86%	15
7	مهارة تحديد العدد والأدوات المستخدمة في الفك والربط لصيانة أعمال تكنولوجيا المياه والصرف الصحي	191	19	90%	15
8	مهارة استخدام العدد والأدوات المستخدمة في الفك والربط لصيانة أعمال تكنولوجيا المياه والصرف الصحي	198	27	88%	15
9	مهارة تحديد العدد والأدوات المستخدمة في الترميم واستعمالاتها لصيانة أعمال تكنولوجيا المياه والصرف الصحي	249	36	87%	15
10	مهارة استخدام العدد والأدوات المستخدمة في الترميم واستعمالاتها لصيانة أعمال تكنولوجيا المياه والصرف الصحي	261	39	87%	15
11	مهارة استخدام الخواير البلاستيك المستخدمة في تثبيت أعمال تكنولوجيا المياه والصرف الصحي	97	8	92%	15
12	مهارة تحديد المواد والخامات المستخدمة في الترميمات لصيانة أعمال تكنولوجيا المياه والصرف الصحي	179	16	91%	15
13	مهارة تحديد حوض غسيل الأيدي والوجه	98	7	93%	15

م	المهارة العملية	مرات الاتفاق	مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق	الزمن المعياري
14	مهارة تحديد حوض غسيل أواني	120	15	88%	15
15	مهارة تسليك الأحواض بطريقة كاوتشة التسليك	96	9	91%	15
16	مهارة تسليك الأحواض بطريقة فك السيرون وتنظيفه	181	14	92%	15
17	مهارة تحديد الكوابيل الخاصة بالأحواض	111	9	92%	15
18	مهارة تثبيت حوض قدم (الدهش)	136	14	90%	15
19	مهارة تحديد المرحاض الشرقي	167	13	92%	15
20	مهارة صيانة المرحاض الشرقي	168	12	93%	15
21	مهارة تحديد المرحاض الغربي (الأفرنجي)	138	12	92%	15
22	مهارة صيانة المرحاض الغربي (الأفرنجي)	153	12	92%	15
23	مهارة تحديد صندوق الطرد العالي	112	8	93%	15
24	مهارة تحديد أعطال صندوق الطرد العالي	109	11	90%	15
25	مهارة إصلاح أعطال صندوق الطرد العالي	253	17	93%	15
26	مهارة تحديد أعطال صناديق الطرد المنخفضة	108	12	90%	15
27	مهارة إصلاح أعطال صناديق الطرد المنخفضة	271	14	95%	15
28	مهارة إصلاح تلف ماسورة حديد	99	6	94%	15
29	مهارة صيانة المواسير الزهر	153	12	92%	15
30	مهارة صيانة غرف التفتيش أو الجاليتراب	122	12	90%	15

نلاحظ من جدول (3) السابق أن مهارة إصلاح أعطال صناديق الطرد المنخفضة حصلت على أكبر نسبة اتفاق (95%) ، و مهارة استخدام العدد والأدوات المستخدمة في القطع والقص والتسوية لصيانة أعمال تكنولوجيا المياه والصرف الصحي حصلت على أقل نسبة اتفاق (83%) ، كما أنه لم تقل نسبة الاتفاق بين الزميل والباحث عن (70 %) لأي مهارة عملية وهكذا تصبح بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية^(*).

4 - إعداد مقياس المهارات الاجتماعية^(*) :

هدف مقياس المهارات الاجتماعية

هدف الاختبار إلى قياس المهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي شعبة الصناعات المعمارية تخصص شبكات المياه والأعمال الصحية

إعداد مفردات مقياس المهارات الاجتماعية :

تم الاطلاع على الدراسات السابقة والمراجع التي اهتمت ببناء مقاييس المهارات الاجتماعية للاستعانة بها في بناء مقياس المهارات الاجتماعية مثل دراسة (Riggio , 1990 , p 127-139 ، ودراسة (عنقاوي ، 2007 ، ص ص 218-256) ، ودراسة (على ، 2010) ، ودراسة (عبد الحميد، 2012 ، ص ص 291-309) وفي ضوء ما سبق تم بناء الصورة الأولية للمقياس والتي بلغ عدد مفرداتها (45) مفردة موزعة على (4) أبعاد للمهارات الاجتماعية كما يوضحها جدول (4) التالي:

جدول (٤)

مواصفات مقياس المهارات الاجتماعية

م	أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية	العبارات	الإجمالي
1	العلاقة مع الأقران	1-13	13
2	إدارة الذات	14-22	9
3	المهارات الأكاديمية	23-30	8
4	التواصل	31-45	15
	المجموع	45	45

بعد إعداد مفردات الاختبار وصياغتها تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين^(*) وذلك للتعرف على آرائهم في صلاحية الصورة المبدئية لمقياس المهارات الاجتماعية ، وأجريت التعديلات المناسبة في ضوء آرائهم.

^(*) ملحق (5)^(*) ملحق (1)

التجربة الاستطلاعية لمقياس المهارات الاجتماعية:

تم تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية على مجموعة استطلاعية مكونة من (30) طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي شعبة الصناعات المعمارية تخصص شبكات المياه والأعمال الصحية وذلك بهدف:
تحديد زمن مقياس المهارات الاجتماعية:

تم حساب زمن تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية عن طريق حساب الزمن الذي استغرقه أول طالب انتهى من الإجابة عن مفردات المقياس والزمن الذي استغرقه آخر طالب في الإجابة وتم حساب المتوسط بين الزمنيين فبلغ (50) منها خمس دقائق لشرح تعليمات المقياس.

صدق مقياس المهارات الاجتماعية:

تم التأكد من صدق مقياس المهارات الاجتماعية الظاهري من خلال عرضه في صورته الأولية والتي تكونت من (47) فقرة على مجموعة من المحكمين . وقد تم الأخذ بأهم الملاحظات التي أسفرت عن حذف فقرتان في محور التواصل ، كما تم تعديل وإعادة صياغة بعض الفقرات ، فكان مقياس المهارات الاجتماعية في صورته النهائية مكونة من (45) فقرة موزعة في أربعة محاور.

ثبات مقياس المهارات الاجتماعية:

للتأكد من ثبات مقياس المهارات الاجتماعية تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ كما في جدول (5)، وكان المعامل ككل يساوي (0.83) وهو معامل ثبات مناسب يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق .

جدول (5)

البيانات المتعلقة بحساب ثبات مقياس المهارات الاجتماعية

م	المحور	معامل الثبات
1	العلاقة مع الأقران	0.87
2	إدارة الذات	0.83
3	المهارات الأكاديمية	0.78
4	التواصل	0.75
	معامل الثبات ككل	0.83

تصحيح مقياس المهارات الاجتماعية :

تم تحديد مقياس خماسي متدرج للإجابة عن عبارات مقياس المهارات الاجتماعية (دائماً ، غالباً، أحياناً ، نادراً ، أبداً) وتحسب درجات (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1) على الترتيب، وبهذا يكون أعلى درجة في المقياس (225) وأقل درجة (45) درجة.

الأساليب الإحصائية

تم إجراء المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS إصدار (16) لاختبار صحة الفروض والتوصل لنتائج الدراسة، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" T- Test ومعامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات (نوري ، 2008 ، ص 378-400)

تجربة البحث

١ - تم اختيار فصلين من طلاب الثالث الأول الثانوي الصناعي شعبة الصناعات المعمارية تخصص شبكات المياه والأعمال الصحية بمدرسة دسوق الثانوية الصناعية بنين بمحافظة كفر الشيخ بجمهورية مصر العربية بطريقة عشوائية، حيث أعتبر أحدهما المجموعة الضابطة وعددها (٣٢) طالباً، والأخرى المجموعة التجريبية وعددها (٣٢) طالباً، وبعد أن تم التأكد من العمر الزمني لهم في حدود (١٧-١٨) سنة، وكذلك تقارب المستوى الاجتماعي والاقتصادي واستبعاد ما دون ذلك.

- ٢ - تم تطبيق تجربة البحث في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٢/٢٠١٣ م.
- ٣ - تم تطبيق بطاقة الملاحظة، ومقياس المهارات الاجتماعية على مجموعتي البحث قبلياً.
- ٤ - تم التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام الأنشطة المهنية اللاصفية، والتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة وهي الشرح واستخدام السبورة الطباشيرية .
- ٥ - تم تطبيق بطاقة الملاحظة، ومقياس المهارات الاجتماعية على مجموعتي البحث بعدياً.
- ٦ - تم تصحيح أدوات البحث في التطبيقين القبلي والبعدي ورصد النتائج وإجراء المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS لاختبار صحة الفروض والتوصل لنتائج البحث.

نتائج الدراسة وتفسيرها

لإجابة عن السؤال الأول لهذه الدراسة ونصه "ما فاعلية استخدام الأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة في تنمية المهارات العملية بالوحدة الثامنة " التدريب على أجزاء الصيانة لدورات المياه بالمدرسة" في مقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي لطلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي شعبة الصناعات المعمارية (تخصص شبكات المياه والأعمال الصحية) ؟ قد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (6)

يبين النتائج المتعلقة بكل مهارة عملية على حدة والمهارات العملية ككل

المهارة	المجموع ة	العدد	الدرجة النهائية العظمى	المتوسط البعدي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1	الضابطة	32	10	5.43	1.47	6.75	دالة إحصائياً عند مستوى 0.01
	التجريبية	32	10	7.65	1.12		
2	الضابطة	32	12	6.37	1.82	10.46	لجميع المهارات
	التجريبية	32	12	10.31	1.09		
3	الضابطة	32	17	8.75	3.06	8.30	العملية كل على حدة
	التجريبية	32	17	14.31	2.22		
4	الضابطة	32	18	9.74	3.30	8.90	وللمهارات العملية ككل
	التجريبية	32	18	15.50	1.41		
5	الضابطة	32	10	5.81	1.51	10.13	

المهارة	المجموع ة	العدد	الدرجة النهائية العظمى	المتوسط البعدي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	التجريبية	32	10	8.65	0.48		
6	الضابطة	32	12	6.48	1.98	12.26	
	التجريبية	32	12	10.84	0.36		
7	الضابطة	32	17	9.03	3.11	9.40	
	التجريبية	32	17	14.93	1.70		
8	الضابطة	32	18	9.87	3.14	8.62	
	التجريبية	32	18	15.25	1.58		
9	الضابطة	32	22	11.34	3.01	11.28	
	التجريبية	32	22	18.75	2.17		
10	الضابطة	32	22	11.62	3.06	11.36	
	التجريبية	32	22	18.96	1.99		
11	الضابطة	32	10	5.62	1.53	9.90	
	التجريبية	32	10	8.50	0.56		
12	الضابطة	32	16	8.18	2.33	10.27	
	التجريبية	32	16	13.90	2.11		
13	الضابطة	32	10	5.53	1.48	9.35	
	التجريبية	32	10	8.40	0.91		
14	الضابطة	32	12	6.34	1.80	11.60	
	التجريبية	32	12	10.56	0.98		
15	الضابطة	32	10	5.18	1.80	9.26	
	التجريبية	32	10	8.50	0.91		
16	الضابطة	32	18 ⁻¹⁹	9.28	2.78	10.90	
	التجريبية	32	18	15.37	1.49		

المهارة	المجموع ة	العدد	الدرجة النهائية العظمى	المتوسط البعدي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
17	الضابطة	32	11	5.71	0.99	13.96	
	التجريبية	32	11	9.43	1.13		
18	الضابطة	32	13	6.78	2.36	9.23	
	التجريبية	32	13	11.06	1.13		
19	الضابطة	32	15	8.53	2.94	7.89	
	التجريبية	32	15	13.15	1.52		
20	الضابطة	32	15	8.15	2.95	8.34	
	التجريبية	32	15	13.12	1.62		
21	الضابطة	32	13	7.65	3.10	6.19	
	التجريبية	32	13	11.12	0.60		
22	الضابطة	32	14	8.06	3.09	7.30	
	التجريبية	32	14	12.21	0.87		
23	الضابطة	32	11	5.87	1.07	16.81	
	التجريبية	32	11	9.81	0.78		
24	الضابطة	32	11	6.09	0.99	15.86	
	التجريبية	32	11	9.75	0.84		
25	الضابطة	32	21	12.09	3.30	9.91	
	التجريبية	32	21	18.71	1.83		
26	الضابطة	32	11	6.06	0.98	15.83	
	التجريبية	32	11	9.65	0.82		
27	الضابطة	32	22	12.56	3.33	9.96	
	التجريبية	32	22	19.15	1.70		

المهارة	المجموع ة	العدد	الدرجة النهائية العظمى	المتوسط البعدي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
28	الضابطة	32	10	5.56	1.41	8.23	
	التجريبية	32	10	8.21	1.15		
29	الضابطة	32	14	7.53	2.83	9.27	
	التجريبية	32	14	12.34	0.74		
30	الضابطة	32	12	7.40	2.52	6.17	
	التجريبية	32	12	10.62	1.51		
المهارات ككل	الضابطة	32	427	232.81	26.24	26.84	
	التجريبية	32	427	368.72	11.45		

يتضح من جدول (6) السابق أن قيمة "ت" المحسوبة تساوى (26.84) للمهارات العملية ككل وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وهذا الفرق لصالح طلاب المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام الأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة، وأن الأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة قد ساعدت في تنمية المهارات العملية الأكثر تعقيداً عن طريق تحليلها إلى الخطوات السلوكية التي يمكن ملاحظتها والحكم عليها والكشف عن مواطن الضعف لدى الطلاب في أداء تلك المهارات. كما ساعدت على إتباع طرق الأمان ضد الأخطار والأضرار وصيانة المواد والأدوات المستخدمة في أعمال المياه والصرف الصحي. وهذا يدل على فعالية الأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة في تنمية المهارات العملية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي شعبة الصناعات المعمارية تخصص شبكات المياه والأعمال الصحية.

- تحديد حجم الأثر لاستخدام الأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة في تنمية المهارات العملية ككل :
تم حساب حجم الأثر لاستخدام الأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة في تنمية المهارات العملية الرئيسة ككل، وتم استخدام معادلة حجم الأثر لـ "كارل" Carl كالتالي: (Carl, 1994, p 467)

$$\text{حيث أن: حجم الأثر} = \frac{٢م - ١م}{٢ع}$$

حيث أن: ١م = المتوسط الحسابي البعدي للمجموعة التجريبية.

٢م = المتوسط الحسابي البعدي للمجموعة الضابطة.

٢ع = الانحراف المعياري البعدي للمجموعة الضابطة.

ويرى كارل Carl (1994) أنه إذا كانت نسبة حجم الأثر للبرنامج أو للطريقة أقل من (0.5) كان حجم الأثر ضعيفاً، أما إذا كانت النسبة محصورة ما بين (0.5 : 0.7) كان حجم الأثر متوسطاً، أما إذا تعدت نسبة حجم الأثر (0.8) فأكثر كان حجم الأثر مرتفعاً ويشير إلى تأثير البرنامج أو الطريقة المستخدمة وجدول (7) التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها عند حساب حجم الأثر لكل مهارة على حدة وللمهارات العملية ككل.

جدول (7)

حساب حجم الأثر لاستخدام الأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة في تنمية المهارات العملية ككل

المهارة	المجموع ة	النهاية العظمى	المتوسط البعدي	الانحراف المعياري	حجم الأثر	مستوى الدلالة
1	الضابطة	10	5.43	1.47	1.51	دالة لكل مهارة عملية على حدة وللمهارات العملية ككل حيث أنها تقع في المدى من (4.68 : 1.11)
	التجريبية	10	7.65	1.12		
2	الضابطة	12	6.37	1.82	2.62	
	التجريبية	12	10.31	1.09		
3	الضابطة	17	8.75	3.06	1.82	
	التجريبية	17	14.31	2.22		
4	الضابطة	18	9.74	3.30	1.71	
	التجريبية	18	15.50	1.41		

المهارة	المجموع ة	النهاية العظمى	المتوسط البعدي	الانحراف المعياري	حجم الأثر	مستوى الدلالة
5	الضابطة	10	5.81	1.51	1.88	
	التجريبية	10	8.65	0.48		
6	الضابطة	12	6.48	1.98	2.20	
	التجريبية	12	10.84	0.36		
7	الضابطة	17	9.03	3.11	1.89	
	التجريبية	17	14.93	1.70		
8	الضابطة	18	9.87	3.14	1.71	
	التجريبية	18	15.25	1.58		
9	الضابطة	22	11.34	3.01	4.68	
	التجريبية	22	18.75	2.17		
10	الضابطة	22	11.62	3.06	3.38	
	التجريبية	22	18.96	1.99		
11	الضابطة	10	5.62	1.53	1.88	
	التجريبية	10	8.50	0.56		
12	الضابطة	16	8.18	2.33	2.45	
	التجريبية	16	13.90	2.11		
13	الضابطة	10	5.53	1.48	1.93	
	التجريبية	10	8.40	0.91		
14	الضابطة	12	6.34	1.80	2.34	
	التجريبية	12	10.56	0.98		
15	الضابطة	10	5.18	1.80	1.84	
	التجريبية	10	8.50	0.91		
16	الضابطة	18	9.28	2.78	2.19	

المهارة	المجموع ة	النهاية العظمى	المتوسط البعدي	الانحراف المعياري	حجم الأثر	مستوى الدلالة
	التجريبية	18	15.37	1.49		
17	الضابطة	11	5.71	0.99	3.75	
	التجريبية	11	9.43	1.13		
18	الضابطة	13	6.78	2.36	1.81	
	التجريبية	13	11.06	1.13		
19	الضابطة	15	8.53	2.94	1.57	
	التجريبية	15	13.15	1.52		
20	الضابطة	15	8.15	2.95	1.68	
	التجريبية	15	13.12	1.62		
21	الضابطة	13	7.65	3.10	1.11	
	التجريبية	13	11.12	0.60		
22	الضابطة	14	8.06	3.09	1.34	
	التجريبية	14	12.21	0.87		
23	الضابطة	11	5.87	1.07	3.68	
	التجريبية	11	9.81	0.78		
24	الضابطة	11	6.09	0.99	3.69	
	التجريبية	11	9.75	0.84		
25	الضابطة	21	12.09	3.30	2.00	
	التجريبية	21	18.71	1.83		
26	الضابطة	11	6.06	0.98	3.66	
	التجريبية	11	9.65	0.82		
27	الضابطة	22	12.56	3.33	1.97	

المهارة	المجموع ة	النهاية العظمى	المتوسط البعدي	الانحراف المعياري	حجم الأثر	مستوى الدلالة
	التجريبية	22	19.15	1.70		
28	الضابطة	10	5.56	1.41	1.87	
	التجريبية	10	8.21	1.15		
29	الضابطة	14	7.53	2.83	1.69	
	التجريبية	14	13.34	0.74		
30	الضابطة	12	7.40	2.52	1.27	
	التجريبية	12	10.62	1.51		
المهارات ككل	الضابطة	427	232.8 1	26.24	5.17	
	التجريبية	427	368.7 2	11.45		

يتضح من جدول (7) أن حجم الأثر قد تراوح بين (1.11 : 4.68) وجميعها نسب مقبولة ودالة طبقا لكارل Carl، وهذا يدل على أن الأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة لها أثر مرتفع في تنمية المهارات العملية المتضمنة بالوحدة الثامنة " التدريب على أجزاء الصيانة لدورات المياه بالمدرسة" بمقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي لدى طلاب المجموعة. وهذا يدل على تحقق الفرض الأول للدراسة.

□ للإجابة عن السؤال الثاني لهذه الدراسة ونصه " ما فاعلية استخدام الأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة في تنمية المهارات الاجتماعية بالوحدة الثامنة " التدريب على أجزاء الصيانة لدورات المياه بالمدرسة" في مقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي لطلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي شعبة الصناعات المعمارية (تخصص شبكات المياه والأعمال الصحية) ؟ قام الباحث بما يلي:

أ - نتائج التطبيق القبلي لمقياس المهارات الاجتماعية :

الجدول التالي يوضح نتائج التطبيق القبلي لمقياس المهارات الاجتماعية.

جدول (8)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ومستوى الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة وطلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الاجتماعية

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الضابطة	32	74.03	19.93	397.20	1.92	غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 أو 0.01
التجريبية	32	65.65	14.41	207.84		

يتضح من جدول (8) السابق عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الاجتماعية حيث بلغت قيمة "ت" (1.92) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 أو 0.01 وهذا يؤكد تساوي المجموعتين في درجات مقياس المهارات الاجتماعية.

ب - نتائج التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية:

يوضح الجدول التالي نتائج التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية.

جدول (9)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) والدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية

المجموع ة	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الضابطة	32	90.96	28.16	792.98	21.09	دالة عند المستوى 0.01
التجريبية	32	207.84	13.80	190.44		

ينضح من جدول (9) السابق وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية حيث بلغت قيمة ت (21.09) وهذه القيمة دالة عند المستوى 0.01 وهذا يدل على تحقق الفرض الثاني من فروض الدراسة.

ج- حساب نسبة الكسب المعدل لمقياس المهارات الاجتماعية :

لحساب فعالية استخدام الأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة في تنمية المهارات الاجتماعية تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك Blacke باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{ص} - \text{د}}{\text{د}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}}$$

ولكي يتم اعتبار أن الأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة فعالة ومحقة للأهداف بطريقة مقبولة يجب ألا تقل قيمة نسبة الكسب المعدل عن 1.22 (شبارة، 2008، ص 24-25)، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (10)

حساب نسبة الكسب المعدل لمقياس المهارات الاجتماعية

المستوى الإحصائي	نسبة الكسب المعدل	المتوسط البعدي	المتوسط القبلي	الدرجة الكلية للمقياس	المجموع
غير مقبول	0.18	90.96	74.03	225	الضابطة
مقبول	1.52	207.84	65.65	225	التجريبية

يتضح من جدول (10) السابق أن نسبة الكسب المعدل للمجموعة التجريبية هي (1.52) وهى نسبة مقبولة تربوياً، بينما بلغت نسبة الكسب المعدل للمجموعة الضابطة (0.18) وهى نسبة غير مقبولة تربوياً. وهذا يدل على فاعلية استخدام الأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب المجموعة التجريبية، وعدم فعالية الطريقة المعتادة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المجموعة الضابطة مقارنة بالمجموعة التجريبية، وهذا يدل على تحقق الفرض الثاني للدراسة.

- تحديد حجم الأثر لاستخدام الأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة في تنمية المهارات الاجتماعية :

تم حساب حجم الأثر لاستخدام الأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب المجموعة التجريبية ويوضح ذلك جدول (11) التالي:

جدول (11)

حجم الأثر استخدام الأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة في تنمية المهارات الاجتماعية

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم الأثر	نوعه
الضابطة	90.96	28.16	4.15	مرتفع
التجريبية	207.84	13.80		

يتضح من جدول (11) السابق أن حجم الأثر يساوي (4.15) وهذا يدل على أن استخدام الأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة لها أثر مرتفع في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب المجموعة التجريبية، وهذا يدل على تحقق الفرض الثاني للدراسة.

التوصيات والمقترحات:

أ- التوصيات:

- 1- في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يمكن عرض التوصيات التالية:
1- استخدام الأنشطة المهنية اللاصفية المقترحة في تدريس مقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي تخصص العمارة.
- 2- التركيز على تنمية المهارات العملية عند تدريس مقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي بالمرحلة الثانوية الصناعية حيث يعد تنمية المهارات العملية الهدف الأساسي للمدرسة الثانوية الصناعية.
- 3- تضمين مقررات المناهج وطرق التدريس بكليات التربية وكليات التعليم الصناعي الأنشطة المهنية اللاصفية وتدريب الطلاب المعلمين عليها من خلال التدريس المصغر.
- 4- تدريب معلمي التعليم الصناعي أثناء الخدمة على استخدام الأنشطة المهنية اللاصفية في تدريس مقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي بالمرحلة الثانوية الصناعية
- 5- التركيز في إعداد طلاب بالمدارس الثانوية الصناعية على تنمية المهارات الاجتماعية من خلال التفاعل الاجتماعي والمشاركة والتفاوض والتواصل مع الزملاء.

ب- البحوث المقترحة:

- من خلال نتائج الدراسة يوصى الباحث بالبحوث المقترحة التالية :
- فاعلية استخدام الأنشطة المهنية اللاصفية لتنمية بعض مهارات تكنولوجيا أعمال النجارة لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي.

- فعالية استخدام الأنشطة المهنية اللاصفية لتنمية مهارات تكنولوجيا الخرسانة لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي.
- فعالية استخدام الأنشطة اللاصفية لتنمية مهارات تربية المواطنة لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي.
- فعالية استخدام الأنشطة المهنية اللاصفية لتنمية مهارات تخطيط وإدارة الإنتاج لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي.
- فعالية استخدام الأنشطة المهنية اللاصفية لتنمية مهارات تكنولوجيا البناء والتشطيبات لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية :

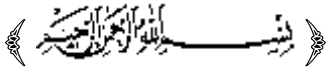
- 1-البيطار ، حمدى محمد محمد(2011) ، " فاعلية استخدام طريقة أوراق العمل لتدريس مقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي في تنمية المهارات العملية والدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي"، مجلة كلية التربية بأسبوط، جامعة أسبوط ، مجلد 27 ، العدد الأول ، الجزء الأول، يناير ، ص ص 392 - 466
- 2-الدليل ، خالد عبد الرازق (2001) . "الأنشطة الطلابية ودورها في اكتساب المهارات الاجتماعية"، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .
- 3-العثمان ، نوال محمد(2009) . "دور المنهج الخفي متمثلاً في أنشطة التعلم اللامنهجية في نمو المهارات الاجتماعية لدى طلاب المدارس الثانوية في الكويت".المجلة التربوية - الكويت ، مج 23، ع 90، ص ص 13-42
- 4- القعيب ، سعد مسفر (٢٠٠٣) ، "الأنشطة اللاصفية والمهارات الاجتماعية لطالب الجامعة دراسة وصفية تحليلية على عينة مختارة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية"، مجلة الخدمة الاجتماعية ، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، ص ص ١٣٥-١٦٦
- 5-أبوزيد ، عادل حسين (2002). "فاعلية استراتيجيات التعلم حتى التمكن في تنمية مستويات الأداء المهاري لدى طلاب المدارس الثانوية الصناعية المعمارية"، مجلة تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، المجلد الثاني ، الكتاب الرابع ، ص ص 5-36
- 6-شبارة، غادة محمد (2008)، " فاعلية برمجية تدريبية لتنمية مهارات استخدام تكنولوجيا التعليم لدى معلمي المكفوفين بمملكة البحرين (دراسة حالة)" ، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جمهورية مصر العربية
- 7-عبادة، عبادة أحمد (1994) ، "أثر الاكتشاف الموجه والتجارب المعملية في تنمية المهارات العملية ومهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي الصناعي" دراسة تجريبية، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة أسبوط .
- 8-عبد الجليل، على سيد محمد (1998) ، أثر استخدام أسلوب تحليل المهمة في اكتساب تلاميذ الصف الأول الثانوي الصناعي لبعض المهارات العملية المتضمنة في مقرر المعدات، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أسبوط .

- 9- عبد الحميد ، ندى نصر الدين (2012). مقياس المهارات الاجتماعية للمراهقين، القاهرة ، مجلة الإرشاد النفسي ، مركز الإرشاد النفسي ، العدد 30 ، ص ص 291-309
- 10- علي، خيرية علي محمد (2010). الذكاء الشخصي (الذاتي - الاجتماعي) وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والميول المهنية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بقسميها العلمي والأدبي بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير ، قسم علم النفس ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية
- 11- عنقاوي ، حنان عبدالله (2010) . "فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لتنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف" . اللقاء السنوي الخامس عشر (تطوير التعليم : رؤى ونماذج ومتطلبات - (السعودية) ، ص ص 218-256
- 12- غنيم ، إبراهيم أحمد (1998)، "أثر استخدام أسلوب تحليل المهمة في اكتساب طلاب المدرسة الصناعية لبعض المهارات العملية الميول المهنية" ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية بالمنيا ، جامعة المنيا، المجلد (2) ، العدد (2) ، أكتوبر ، ص ص 168 - 198.
- 13- فرح، وجيه ودبابنة، ميشيل (2011). الأنشطة التربوية وأساليب تطويرها، الأردن : عمان ، دار وائل للنشر والتوزيع
- 14- قهوجي ، سناء فاروق (2010) ، أثر استخدام الأنشطة العلمية اللاصفية في مستوى التحصيل الدراسي في مادة علم الأحياء، رسالة ماجستير ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة دمشق ، الجمهورية العربية السورية.
- 15- يونس ، إبراهيم صابر عبدالرحمن قاسم (2008). "فعالية الأنشطة التعليمية في تنمية الاتجاه نحو تربية المواطنة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية المعمارية والمهارات العملية والتحصيل الدراسي"، مجلة تكنولوجيا التعليم ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، المجلد الرابع عشر ، العدد الرابع، ص ص 287-339

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- 16- Abdul Kareem , A.; Osman, K. &Meerah, T.(2010). The effectiveness of classroom and non-classroom activities on developing Saudi Arabian secondary students' environmental values, Procedia Social and Behavioral Sciences, Vol. 9, pp408-813
- 17- Avcioglu ,H. (2012). The Effectiveness of the Instructional Programs Based on Self-Management Strategies in Acquisition of Social Skills by the Children with Intellectual Disabilities, Educational Sciences: Theory & Practice , Vol.12, No.1,pp 345-351

- 18- Carl, B. F. (1994). Research on the uses of technology in science education. In L. G. Dorothy (Ed.). Handbook of Research on science teaching and learning, New York: Macmillan publishing company.
- 19- Emecen, D. (2011). Comparison of Direct Instruction and Problem Solving Approach in Teaching Social Skills to Children with Mental Retardation, Educational Sciences: Theory & Practice – Vol.11, No.3,pp 1414-1420
- 20- Grudeva, M. (2010). Social aspects of extracurricular activities for youth, Trakia Journal of Sciences, Vol. 8, No. 3, pp 400-405
- 21- Hollrah, Rachel. Extracurricular Activities,
[URL:http://www.public.iastate.edu/~rhetoric/105H17/rhollrah/cof.html](http://www.public.iastate.edu/~rhetoric/105H17/rhollrah/cof.html)
[27/12/2012](http://www.public.iastate.edu/~rhetoric/105H17/rhollrah/cof.html).
- 22- Lewis, C. (2004).The Relation Between Extracurricular Activities with Academic and Social Competencies in School Age Children: A Meta-Analysis, A Dissertation of Doctoral , Texas A&M University, USA.
- 23- Peet ,S.& Powell ,D. (2002). Low –Income children 's Academic achievement and participation in out-of-school activities in 1st Grade ,Journal of Research in childhood Education , vol (16) : Issue (2) Gale Group
- 24- Riggio, R. (1990). Social skills and self-esteem. Journal of personality and Individual differences, Vol.11, No.8, pp127-139



كلية التربية
المجلة التربوية

**استخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تدريس
القراءة وأثره في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي
والتواصل اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي**

إعداد

□ الدكتور / محمود هلال عبدالباسط عبدالقادر

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية - جامعة سوه

المجلة التربوية - العدد التاسع
والثلاثون - يناير ٢٠١٥ م

ملخص البحث :

هدف البحث الحالى التعرف إلى أثر استخدام المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة فى تدريس القراءة على تنمية مهارات الفهم القرائى الإبداعى ومهارات التواصل اللغوى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى؛ ولتحقيق هذا الهدف تم التعرض لخمسـة محاور رئيسة هى: المحور الأول: مشكلة البحث وخطة دراستها، والمحور الثانى: المدخل المعرفى الأكاديمى وتـدريس القراءة والفهم القرائى الإبداعى والتواصل اللغوى، والمحور الثالث: إجراءات البحث وبناء موادـه وأدواته، والمحور الرابع: تنفيذ تجربة البحث، والمحور الخامس: نتائج البحث وتفسيرها وتوصيات البحث ومقترحاته. وفيما يلى عرض تلك المحاور بالتفصيل:

المحور الأول: مشكلة البحث وخطة دراستها:

هدف هذا المحور التعرف إلى مشكلة البحث وتحديد لها من خلال: مقدمة عن الموضوع وأهميته، وتحديد حدود البحث ومصطلحاته، وأهميته، وأهدافه، وفروضة، وخطواته، وفيما يلي عرض ذلك:

أولاً: المقدمة:

يعد تمكن التلاميذ من مهارات اللغة الأساسية هدفاً من أهداف تعليم وتعلم اللغة؛ حيث إن اللغة تسعى إلى تحقيق التواصل بين أفراد المجتمع، وبها يتعامل الأفراد بعضهم مع بعض، ويعيشون ويؤدون ما عليهم من واجبات، ويحصلون على ما لهم من حقوق. ولا يتم ذلك إلا عن طريق لغة يشترك فيها أفراد كل مجتمع، وهذه اللغة تتعدد، وتختلف من مجتمع لآخر، كما أنها تختلف بين الكائنات وبعضها البعض، لكنها توجد عند كل الكائنات، ولكن بشكل مختلف.

وتعد القراءة من فنون اللغة المهمة التي ينبغي على المعلم تنمية مهاراتها لدى التلاميذ؛ ولذا فالاهتمام بها أمراً يمكن إغفاله؛ حيث إن لها أهمية كبرى في تحصيل التلاميذ، وفهم المراد من النصوص والمواد المكتوبة، وهي تخدم فنون اللغة الأخرى من كتابة وتحدث واستماع؛ وتمثل القراءة في كل لغة أفضل مظهر فكري، وأعظم إنجاز حضارى ساعد الإنسان على تحقيق كثير من الأهداف والغايات، فالقراءة بهذا لا تكون غاية في ذاتها، بل تكون وسيلة لغيرها من الغايات؛ حيث توسع الثقافة لدى الفرد، وتدريب العقل على الربط بين الرموز المكتوبة وما تحمله من معانٍ وأفكار (على جاب الله: ١٩٩٧ . ٦٩٧).

ويرى إبراهيم عطا (١٩٩٠ : ١١٩) أن القراءة من أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها الفرد، ويعمل على تنميتها؛ إذ هي من وسائل الاتصال التي لا يمكن الاستغناء عنها، ومن خلالها يتعرف الإنسان مختلف المعارف والثقافات، وهي وسيلة التعلم وأداته في الدرس والتحصيل، وشغل أوقات الفراغ.

وتعد القراءة عملية معقدة تتضافر فيها مجموعة من العمليات المركبة والمتشابكة، والتي تنتهى بالوصول إلى المعنى المراد، والذي قصده الكاتب، حيث تشمل التعرف والاستيعاب والفهم والنقد والتمييز، والإبداع وحل المشكلات.

ويذكر حسن شحاتة (٢٠٠١: ٩) أن القراءة أعمق بكثير من أن تكون ضم حرف إلى آخر ليتكون من ذلك كلمة، فهي عملية غاية فى التعقيد، وتقوم على أساس تفسير الرموز المكتوبة، أو الربط بين الرموز والحقائق؛ فالقارئ يتأمل الرموز اللغوية المكتوبة ويربطها بالمعاني، ثم يقسر تلك المعاني وفقاً لخبرته، فهو يقرأ رموزاً ولا يقرأ معاني، والقراءة بذلك عملية يبني فيها القارئ الحقائق التي تكمن وراء الرموز، ولا بد لهذا البناء أن يتصل بالخبرة لتفسر له تلك الرموز. فليس مجرد نطق الكلمات وتمييز الحروف قراءة، ولكن هناك كثير من العمليات التي تنطوي عليها عملية القراءة: كالربط، والإدراك والموازنة، والفهم والاختبار والتقويم والتنظيم والاستنباط والابتكار.

ويذكر فتحى يونس (٢٠٠٠: ٢١) أن القراءة وسيلة للتنمية الفكرية والوجدانية؛ حيث إن الفرد لا يمكن أن يتقدم، أو ينمي نفسه دون تعرف وسائل ذلك التقدم وهذه التنمية، ولا سبيل لذلك إلا بالقراءة، وبمقدار ما يقرأ الفرد يسمو فكره، وتظهر مواهبه، وتتسع أفكاره.

وعلى المعلم أن يدرك أنه من أهداف القراءة تنمية شخصية المتعلم، وكذلك تنمية مهارات التفكير لديه، واتساع دائرة معلوماته، وثراء خبراته، وتنشيط خياله، وتنمية مفرداته اللغوية، وعليه أن يدرك أيضاً أن القراءة المثمرة هي التي تهدف إلى فهم المتعلم لذاته وللآخرين (فهيم مصطفى: ٢٠٠٨. ٢٩٠).

ويشير سمير عبدالوهاب (٢٠٠٢: ١٤٩) إلى أن القراءة هدف رئيس من أهداف المنهج الدراسي، ووسيلة لا غنى عنها من وسائل تحقيق المنهج ذاته، فضلاً عن أنها الوسيلة الأكثر أهمية وضرورة للحصول على المعلومات والمعارف، والتمكن من التحصيل العلمى، ومن تعلم بقية المواد الدراسية بنجاح. كما أن النجاح فى أى عمل أو مجال يحتاج إلى إتقان مهارة القراءة.

ويعد الفهم القرائى هدفاً مهماً وأساسياً من أهداف تدريس القراءة؛ حيث إنه المحصلة النهائية لعملية القراءة، فلا تتم عملية القراءة بمفهومها الحديث بدون الفهم القرائى، فالقارئ لا بد أن يفهم مايقراً، وأن يميز بين أمور كثيرة فى النص المقروء، ومنها: الأفكار الأساسية والأفكار الفرعية، والسبب والنتيجة، والمعقول وغير المعقول، وغير ذلك.

ويرى مصطفى رسلان(٢٠٠٥: ١٣٨) أن الجانب الإبداعى فى القراءة يعد التطور الأحدث لهذا الفن من فنون اللغة، ويعد هذا الجانب عملية تحدٍ لكل من القارئ والكاتب؛ لإنتاج شىء لم يكن موجوداً من قبل.

ويذكر حسن شحاتة ومروان السمان(٢٠١٢: ١٣٥) أن الإبداع يحتاج من القارئ التعمق فى النص المقروء، والتوصل إلى علاقات جديدة، وتوليد أفكار جديدة، وحلول متنوعة للمشكلات، وتطبيق لهد الحلول، والتفكير فى المادة المقروءة، واستنتاج أحداث وأفكار حقيقية من النص.

ويتطلب الإبداع فى القراءة القدرة على إدراك العلاقات بين الأفكار بشكل جديد، وفعل جديد، والقدرة على التجديد فيما هو معروف ومتفق عليه، والقدرة على سرعة التكيف مع المواقف الجديدة، والقدرة على الحساسية للمشكلات، وإيجاد علاقات جديدة لأشياء غير معروفة(إسماعيل عبدالفتاح: ٢٠٠٣. ٤٩).

ويعد الفهم القرائى الإبداعى من أهم أهداف تدريس القراءة فى المرحلة الإعدادية؛ حيث ورد ضمن أهداف تدريس القراءة فى تلك المرحلة، ومنها: فهم التلاميذ للمعنى العام والمعنى الضمنى والتفاصيل، واقتراح عناوين مناسبة للفقرات والدروس، وتلخيص المقروء بأسلوب جديد (وزارة التربية والتعليم: ٢٠١٣. ٦٨).

كما يعد الإبداع فى عملية القراءة من الأهداف التى تسعى الأنظمة التعليمية فى العالم إلى إكسابها للمتعلمين؛ لترقى بهم إلى درجة الوعى والإدراك والقدرة على الفهم الدقيق للمقروء، والإفادة منه فى حل المشكلات وتطوير الإبداع والتحقق والتدبر، والتفاعل مع المقروء تفاعلاً إيجابياً بناءً(محمد حبيب الله: ١٩٩٧. ٦٣).

ويرى حسن شحاتة (١٩٩٤: ١٤) أن الإبداع فى القراءة له أهمية كبيرة تتمثل فى: يجعل القارئ يحس بالعالم المحيط به إحساساً فريداً.

ينمى الفرد ويوسع قدرته العقلية وتفكيره.

يجعل القارئ متفتحاً دائماً على عالم الصفحة المطبوعة.

يجعل المتعلم يتعمق المشكلات الدراسية ويكشف الأسباب.

يجعل من الكتاب مصدراً للتفكير .

يجعل المتعلم يغوص فى المادة المقروءة ويكشف الحقيقة فيما يقرأ.

وقد غدت القراءة الإبداعية ضرورة عصرية يفرضها العصر الحالى، وتعقد الحياة وتغيرها السريع المتلاحق، والحاجة إلى إيجاد حلول، والوفاء بالاحتياجات التنموية، وإعداد جيل من المبدعين يجعل من المادة المقروءة مصدراً للتفكير ويضيف إليها من تفكيره، وإبداعاته أفكاراً متنوعة فريدة (سمير يونس وشافى المحبوب: ٢٠٠٣: ٤٣).

وقد تطور مفهوم القراءة تطورات عدة، ولم يعد قاصراً على التعرف والنطق، بل تعدى ذلك إلى الفهم والاستيعاب، والنقد وإبداء الرأى، وحل المشكلات، وأخيراً الإبداع والفهم القرائى الإبداعى. فهو أشبه بعادة يؤديها القارئ بسعادة ومتعة وطلاقة وإبداع، وتعبير عن الرأى واستيعاب للمقروء، ومشاركة وتعاون بين الزملاء والرفاق.

والمفهوم الحديث للقراءة لا يمكن تحقيقه إلا إذا تم استخدام مداخل واستراتيجيات تدريسية حديثة، وأنشطة تعليمية تسهم فى تحقيق المفهوم الحديث للقراءة، بما يشمل من فهم قرائى، ونقد وإبداع.

ويعد التواصل اللغوى أحد أهداف تعليم وتعلم اللغة العربية، سواء كان هذا التواصل شفهيًا متمثلاً فى مهارات الاستماع والتحدث، أم كتابيًا متمثلاً فى مهارات القراءة والكتابة؛ حيث يهدف تعليم اللغة العربية فى أى مرحلة تعليمية إلى تنمية مهارات اللغة المختلفة من تحدث واستماع وقراءة وكتابة، وهذه المهارات هى التى تحقق التواصل اللغوى بين الأفراد وبعضهم البعض، وإن لم يتمكن المتعلمون من مهارات اللغة المختلفة، فإنهم لن يتمكنوا من التواصل اللغوى.

ويذكر على مذكور (١٩٩١: ٧) أن التواصل اللغوي لا يتعدى أن يكون بين متكلم ومستمع، أو بين كاتب وقارئ ، وعلى هذا الأساس فإن اللغة فنوناً أربعة هي: التحدث والاستماع والقراءة والكتابة، وهذه الفنون الأربعة هي أركان التواصل اللغوي، وهي متصلة ببعضها تمام الاتصال، وكل منها يؤثر ويتأثر بالفنون الأخرى، فالمستمع الجيد بالضرورة متحدث جيد، وقارئ جيد، وكاتب جيد، والقارئ الجيد هو بالضرورة متحدث جيد وكاتب جيد، والكاتب الجيد لابد وأن يكون مستمعاً جيداً وقارئاً جيداً.

والتواصل اللغوي بين الأفراد هو المظهر الاستعمالي الرئيس للغة ؛ فاللغة تتشكل أربع مهارات رئيسية، منها اثنان يعدان مهارتي إرسال، وهما: التحدث والكتابة، واثنان يعدان مهارتي استقبال، وهما: الاستماع والقراءة، وبدون هذه المهارت الأربع لن يتم التواصل اللغوي بأى شكل من الأشكال؛ لذا نهدف من تعليم اللغة فى أى مرحلة إلى تنمية مهاراتها الأربع، وفنونها اللغوية؛ حتى يتحقق التواصل اللغوي بين الأفراد والجماعات سواء كان شفهيًا، أم كتابيًا.

ويمكن القول بأنه هناك علاقة وثيقة وقوية بين فنون اللغة ومهاراتها المختلفة؛ حيث إن تمكن المتعلم من مهارات القراءة يمكنه من التمكن من مهارات الكتابة والاستماع والتحدث؛ فهي علاقة تأثير وتأثر؛ حيث إن موقف التواصل اللغوي متشابك، ولا يتم إلا بين متحدث ومستمع، أو بين قارئ وكاتب، ولا يمكن القراءة الجيدة بدون التحدث الجيد، ولا تتم الكتابة الجيدة دون تحدث جيد، والتحدث الجيد يعكس استماعاً جيداً، كما أن الاستماع الجيد يؤدي إلى قراءة جيدة، وهكذا فالعلاقة متشابكة ومتبادلة بين فنون اللغة الأربعة.

ويمكن القول: بأن مهارتي التحدث والاستماع تتموان معاً ، وتعملان معاً بالتبادل، وتكمل إحداها الأخرى؛ حيث لا يمكن أن تستخدم مهارة الاستماع إلا بوجود متحدث، وهكذا مهارة التحدث فلا يمكن أن تستخدم إلا بوجود مستمع؛ ولذلك فإن هاتين مهارتين مرتبطتان معاً تحت مسمى مهارتي التواصل اللغوي الشفهى.

وهناك عجز في التنوع في استراتيجيات تدريس القراءة، وما يصاحب كل استراتيجية من أسئلة وتدريبات أدائية، ومعالجات تحليلية وبنائية متنوعة تتيح للطلبة تعلم المؤشرات السلوكية للمهارة بشكل منظم وفاعل، بحيث تتوفر السياقات الاجتماعية والمواقف الحية الطبيعية.

ويسعى عديد من الباحثين لإيجاد مداخل أكثر تطوراً في تعليم القراءة، وإكسابها للمتعلمين، ذلك أن القراءة في طبيعتها منظومة من المهارات الفرعية المتداخلة التي يصعب تعليمها وتعلمها بمعزل عن المهارات اللغوية الأخرى. ويزداد الأمر صعوبة عندما تتطلب مواقف التعليم أن يعمل معلم اللغة في بيئات لغوية متنوعة تجعل الديناميات الاجتماعية مع التنوعات القرائية في الحصة الواحدة بيئة فريدة ومميزة، ومعلم القراءة هو المسئول المباشر عن إدارة هذه التنوعات، مما يجعل اتخاذ القرارات التدريسية في هذا الشأن غاية في الصعوبة (Michael & Susan & Bonnie, 1999. 105).

ويعد المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة أحد المداخل الحديثة في تعليم وتعلم اللغات، وقد ظهر في البداية ليسهم في تعلم اللغة الثانية، ثم بعد ذلك تم استخدامه في مواد ومجالات دراسية متنوعة، وفي فروع وفنون اللغة المختلفة. ويعتمد هذا المدخل على التوليف بين استراتيجيات تدريسية متنوعة، تدور حول ثلاثة أنواع ومجالات رئيسية هي: الاستراتيجيات فوق المعرفية، والاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية (روزانوند متشيل وقلورش مايلز: ١٩٩٨ . ١٦٦)، (O'Malley and Chamot: 1990. 43):

ويركز المدخل المعرفي الأكاديمي على المعارف والخبرات السابقة للمتعلم، وأهميتها وضرورة الاستفادة منها في تعلم المعلومات الجديدة. والتعلم التعاوني التشاركي مع الزملاء والأقران، وأهميته في تعلم المعلومات. وكذلك وعى المتعلمين بالعمليات العقلية التي يقومون بها أثناء التعلم، وأثناء قيامهم بالمهام اللغوية المختلفة، ومراقبة الذات وتقييمها أثناء التعلم، ومعرفة مدى تحقيق المتعلم للمهام وإنجازه لها (O'Malley, Chamot: 1986.244).

كما يركز المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة الاهتمام على سيكولوجية التفكير، وحل المشكلات، والإدراك، والشخصية، والجوانب الاجتماعية فى التعلم، وأن كل إنسان يتعلم اللغة لا لأن الجميع يخضعون لعمليات إشراف متشابهة، بل لأن كل إنسان يمتلك قدرة فطرية تسمح له بتعلم اللغة، وهذه القدرة عامة بطبيعتها بمعنى أنها تنطبق على جميع البشر فى كل زمان ومكان (نايف خرما وعلى حجاج: ١٩٩٠. ٥٩-٦٩).

ويؤكد هذا المدخل على الجانب المعرفى للمتعلم، وعلى استثمار الخبرات المعرفية السابقة فى التعلم، وعلى التعاون بين المتعلمين والتعلم الاجتماعى وكذلك تنظيم المعرفة والمراقبة والتقييم، ووعى المتعلمين بالأنشطة العقلية التى يقومون بها، وبذلك فهو يجمع بين ثلاثة أنواع من التعلم هى: التعلم فوق المعرفى، والتعلم المعرفى، والتعلم الاجتماعى.

ويركز هذا المدخل على قضية معانى الكلمات والعبارات والجمل فى التعلم؛ حيث يولى أصحابه اهتماماً بالغاً بالفهم، والفهم لا يمثل القيمة الحقيقية لاستخدام اللغة كوسيلة اتصال فحسب، ولكن التراكيب اللغوية ذاتها لا يمكن تعلمها، وبالتالي استخدامها ما لم تكن قائمة على الفهم التام (نايف خرما وعلى حجاج: ١٩٩٠. ٥٩-٧١).

كما يهتم هذا المدخل بالدور الاجتماعى فى تعلم اللغة؛ حيث ركز تشومسكى فى ظل هذا المدخل على الدور الاجتماعى فى تعلم اللغة، فتناول مفهومين هما: الملكة اللغوية، وهى تلك الملكة التى تتكون لدى كل فرد من أفراد المجتمع والتى تمكنه من تكوين كل ما يريد من الجمل الجديدة، ويمكن أن يطلق عليها المعرفة اللغوية. والمفهوم الآخر: هو الأداء اللغوى، وهذا يتطلب من الفرد أن يكون وسط الأقران والزملاء؛ حتى يستطيع أن يكتسب اللغة، ويتعامل بها (Chomsky, N: 1965. 10).

وترجع جذور المدخل المعرفى الأكاديمى إلى فلاسفة اليونان قديماً؛ حيث المناقشات المتعلقة بطبيعة المعرفة، والاستنتاج، ومحتوى العقل، ثم ظهرت النظريات السلوكية التى أولت اهتماماً بالمشيرات الخارجية، ثم رجعت للظهور النظرية المعرفية، والتى تؤكد على أن الأفراد يخططون استجاباتهم، ويستعملون استراتيجيات تساعد على التذكر، وتنظيم المادة التى

يتعلمونها بطرائقهم المتفردة، وأصبح الاهتمام بالكيفية التي يفكر بها الأفراد ويتعلمون المفاهيم والمهارات ويحلون مشكلاتهم (أنيتا وولفولك: ٢٠١٠. ٥٦٣).

والتعلم فى ظل المدخل المعرفى عملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجهه من مواقف وخبرات ، وينمو المتعلم ويتطور فى تفاعله؛ لما يبذله من عمليات ذهنية معرفية مطورا بذلك خبرات ذاتية خاصة به حددها أسلوب تعلمه وتفكيره. ويرى أصحاب هذا المدخل أن الناس نشيطون، فهم يبحثون عن المعلومات لحل المشاكل، ويعيدون ترتيب وتنظيم ما تعلموه، محاولة لفهم الخبرة الجديدة، ويزداد التركيز على دور المعرفة فى التعلم، حيث إن ما تعلمه الفرد سابقاً يحدد بدرجة كبيرة ما يرغب فى تعلمه وتذكره مستقبلاً (يوسف قطامي ونايفة قطامي: ٢٠٠٠. ١٢٧).

ويركز المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة على ثلاثة عناصر أساسية هى)

(O'Malley, Chamot: 1986.245).

محتوى المنهج، والاهتمام به.

اللغة لدى الطلاب، وضرورة تنميتها.

استراتيجيات التعلم، وأهميتها.

وهناك بعض الدراسات التى استخدمت المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة منها:

دراسة أنايوى شاموت وميشيل أومالى (Chamot.A,O'Malle.J.M: 1987)،

ودراسة ميشيل أومالى (O'Malle.J.M:1988)، ودراسة أنا يوى شاموت (Anna uhi

1995: chamot)، ودراسة أنا يوى شاموت و ميشيل أومالى

(Chamot.A,O'Malle.J.M:1996)، ودراسة أحلام أحمد (٢٠٠١)، ودراسة

إسماعيل حجاج (٢٠١٣)، ودراسة فيلكس (Felix.M,:2002)، ودراسة ميرل

وأوكتايسم (Meral.o, Octaycem.A: 2013).

مما سبق يتضح: أهمية فن القراءة، وضرورة الاهتمام به، وأهمية الفهم القرائى

الإبداعى، وضرورة تنميته لدى التلاميذ، وأهمية التواصل اللغوى للأفراد والجماعات، وأهمية

المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة فى تنمية المهارات اللغوية المختلفة.

ثانياً: مشكلة البحث:

على الرغم من الأهمية الكبيرة للقراءة، إلا أنه يوجد ضعف شديد وتدن في مستوى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتلاميذ الصف الثانى الإعدادى خاصة فى مهارات الفهم القرائى الإبداعى ومهارات التواصل اللغوى. وقد تأكد هذا الضعف من خلال:

١. إشراف الباحث على عديد من المدارس من خلال برنامج التربية العملية؛ حيث لاحظ أن التلاميذ لا يشاركون بفاعلية فى حصة القراءة، كما أنهم يجدون صعوبة فى اكتساب المعلومات والمفردات والأفكار الجديدة، وأنهم يقتصرون على مستويات دنيا فى القراءة كالتعرف وأدنى مستويات الاستيعاب والفهم، وأنهم يعجزون عن الإبداع فى الفهم القرائى، كما أن مهارات التواصل اللغوى لديهم ضعيفة. ويجدون صعوبة فى الفهم القرائى، وخاصة الإبداعى، وقلة الأسئلة الخاصة بالفهم القرائى الإبداعى،

٢. مقابلة مقننة لعدد من معلمى اللغة العربية بالمدارس الإعدادية، تم فيها توجيه بعض الأسئلة عن واقع تدريس فرع القراءة، ومستوى التلاميذ فى الفهم القرائى الإبداعى وتواصلهم اللغوى، وقد توصل الباحث إلى أن الطريقة المستخدمة فى تدريس القراءة هى الطريقة المعتادة، وأن مستوى تحصيل التلاميذ فى القراءة متدن وضعيف، وأنهم يفتقرون إلى الفهم القرائى الإبداعى والتواصل اللغوى. كما لاحظ الباحث عدم اهتمام المعلمين بمهارات الفهم القرائى، والإبداعى خاصة، وأن كثيراً منهم يقدم الأفكار جاهزة للتلاميذ، دون جعل التلاميذ يجتهدون فى اقتراح الأفكار واستنتاجها.

٣. الدراسات السابقة: حيث أشار عديد من الدراسات السابقة إلى ضعف مستوى تلاميذ المرحلة الإعدادية فى مادة القراءة والفهم القرائى الإبداعى والتواصل اللغوى، ومن هذه الدراسات: دراسة ويلسون (Wilson: 1992)، ودراسة جوردان (Jordan: 995)، ودراسة ماكون وبرايث (Mckown\$Barnett: 2007)، دراسة أمانى عبد الحميد (٢٠٠٢) ودراسة أروى محمد (٢٠٠٩)، ودراسة عبد الحميد سعد (٢٠٠٩)، ودراسة أشرف على (٢٠١٠)، ودراسة هانى محمد (٢٠١٠)، ودراسة طلعت سليمان (٢٠١١)، ودراسة محمد أحمد (٢٠١١)، ودراسة هيثم القاضى (٢٠١١)، ودراسة ميساء أحمد (٢٠١٣)، ودراسة عدنان بن محمد على (١٤٣١هـ).

يتضح مما سبق ضعف التلاميذ، وتلاميذ الصف الثانى الإعدادى خاصة فى مهارات الفهم القرائى الإبداعى، والتواصل اللغوى الشفهى.

ثالثاً: تحديد مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث الحالى فى ضعف مستوى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى فى مهارات الفهم القرائى الإبداعى ومهارات التواصل اللغوى.

رابعاً: أهداف البحث:

هدف البحث الحالى إلى:

- ١- التعرف إلى أثر استخدام المدخل المعرفى الأكاديمى فى تدريس القراءة على تنمية مهارات الفهم القرائى الإبداعى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.
- ٢- التعرف إلى أثر استخدام المدخل المعرفى الأكاديمى فى تدريس القراءة على تنمية مهارات التواصل اللغوى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.
- ٣- التعرف إلى نوع العلاقة الارتباطية بين تنمية مهارات الفهم القرائى الإبداعى ومهارات التواصل اللغوى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى الذين درسوا باستخدام المدخل المعرفى الأكاديمى.

خامساً: أسئلة البحث:

يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما أثر استخدام المدخل المعرفى الأكاديمى فى تدريس القراءة على تنمية مهارات الفهم القرائى الإبداعى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى؟
- ٢- ما أثر استخدام المدخل المعرفى الأكاديمى فى تدريس القراءة على تنمية مهارات التواصل اللغوى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى؟
- ٣- ما نوع العلاقة الارتباطية بين تنمية مهارات الفهم القرائى الإبداعى ومهارات التواصل اللغوى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى ؟

سادساً: فروض البحث:

يحاول البحث الحالي اختبار صحة الفروض الآتية:

- ١- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار الفهم القرائى الإبداعى لصالح المجموعة التجريبية.
- ٢- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التواصل اللغوى لصالح المجموعة التجريبية.
- ٣- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات تلاميذ الصف الثانى الإعدادى فى اختبار الفهم القرائى الإبداعى ودرجاتهم فى اختبار التواصل اللغوى فى التطبيق البعدى.

سابعاً: أهمية البحث:

تنطلق أهمية البحث الحالي فى أنه يفيد كلاً من:

١. الباحثين: حيث يقدم اختباراً فى الفهم القرائى الإبداعى واختباراً فى التواصل اللغوى لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى؛ يمكن الاستعانة بهما فى إعداد اختبارات مماثلة، والحكم على مستوى التلاميذ.
٢. مخططى المناهج: حيث يسهم فى تضمين مهارات الفهم القرائى الإبداعى فى محتوى اللغة العربية.

٣. مطوري المناهج: حيث يسهم في تطوير تعليم فنون اللغة العربية ومهاراتها المختلفة بطرق ونظريات ومداخل حديثة ومنها المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة.
٤. المعلمين: حيث إنه يفيد القائمين على العملية التعليمية في استخدام مداخل حديثة، ومنها المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في التدريس.

ثامناً: حدود البحث:

يقتصر هذا البحث على:

١. مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة ناصر الإعدادية بسوهاج.
٢. موضوعات القراءة المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الفصل الدراسي الأول ٢٠١٣/٢٠١٤ م.

٣. مهارات الفهم القرائي الإبداعي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي .
٤. مهارات التواصل اللغوي الشفهي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

تاسعاً: المواد التعليمية وأدوات البحث:

قام الباحث بإعداد المواد التعليمية والأدوات البحثية الآتية:

١. أوراق عمل التلميذ لدراسة موضوعات القراءة.
٢. دليل المعلم لتدريس موضوعات القراءة.
٣. اختبار الفهم القرائي الإبداعي.
٤. اختبار التواصل اللغوي.

عاشراً: منهج البحث:

يستخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة، ويتمثل المتغير المستقل في المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، والمتغيران التابعان فهما: مهارات الفهم القرائي الإبداعي، ومهارات التواصل اللغوي.

حادى عشر: مصطلحات البحث:

١ - المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة:

يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: أحد مداخل تعلم اللغة؛ ويعتمد على استخدام ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات، هي: فوق المعرفية، والمعرفية، والاجتماعية، ويعطى أهمية كبيرة لدور المتعلم الايجابى ونشاطه وتشاركه مع زملائه، ويركز على العمليات العقلية للمتعلم، ويتم استخدامه فى تعليم القراءة لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

٢ - الفهم القرائى الإبداعى:

يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: قدرة تلاميذ الصف الثانى الإعدادى على الإضافة للنص المقروء، كاقترح أكبر عدد من العناوين والأفكار، والنهايات، والمترادفات، والحلول، والتنبؤات، بحيث تتصف بالتنوع، والجدة.

٣ - التواصل اللفوى:

يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: قدرة تلاميذ الصف الثانى الإعدادى على التعبير عما بداخلهم من أفكار وآراء ومشاعر، وإبداء الرأى عما يستمعون إليه، وذلك شفهيًا عن طريق الاستماع الجيد ومهاراته، والتحدث الجيد ومهاراته.

ثانى عشر: خطوات البحث وإجراءاته:

سار البحث وفقًا للخطوات والإجراءات الآتية:

أولاً: إعداد قائمة مهارات الفهم القرائى الإبداعى المناسبة لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى، من خلال:

- مسح البحوث والدراسات السابقة فى هذا المجال.
- الكتابات والأدبيات فى هذا المجال.
- استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين فى المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

ثانيًا : إعادة صياغة دروس القراءة وفقا للمدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة ، وتشمل :

- أوراق عمل التلميذ .

- دليل المعلم .

ثالثًا : قياس أثر المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة من خلال :

- بناء أدوات البحث وهى (اختبار الفهم القرائى الإبداعى ، واختبار التواصل اللغوى) .

- اختيار عينة البحث .

- تطبيق أدوات البحث قبلًا .

- تطبيق تجربة البحث .

- تطبيق أدوات البحث بعديًا .

- رصد النتائج وتفسيرها .

- تقديم التوصيات والمقترحات .

المحور الثاني: الإطار النظري للبحث:

(المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة والفهم القرائى الإبداعى والتواصل اللغوى):

أولاً: المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة:

١ - ماهية المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة:

يعد المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة أحد المداخل الحديثة فى تعليم وتعلم اللغات، وقد ظهر فى البداية ليسهم فى تعلم اللغة الثانية، ثم بعد ذلك تم استخدامه فى مواد ومجالات دراسية متنوعة، وفى فروع وفنون اللغة المختلفة. ويعتمد هذا المدخل على التوليف بين استراتيجيات تدريسية متنوعة، تدور حول ثلاثة أنواع ومجالات رئيسة هى: الاستراتيجيات فوق المعرفية، والاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية (O, Malley and Chamot: 1990. 43).

ويستند هذا المدخل إلى الاعتقاد بأن تعلم اللغة يتضمن عمليات عقلية، وليست ببساطة تكوين عادات، ويهتم بتدريب المتعلمين على الوعى بالعمليات العقلية التى يقومون بها أثناء التعلم، ومدى قدرتهم على تقييم أنفسهم وتعلمهم وأدائهم، ويعطى أهمية للمشاركة الإيجابية للمتعلم فى عملية استخدام اللغة (جاك سى ريتشارد: ٢٠٠٧. ٣٨).

ويرى مصطفى الزيات (٢٠٠١: ٢٥٨): أنه صيغ من المعلومات أو المعارف المشتقة بمعارفها الكمية والكيفية، وما ي صاحبها من ظروف، وما ينتج عنها من صيغ أخرى تقوم على الدمج أو الاشتقاق أو التوليد أو التوليف، وكذلك وسائطها وعوامل استثارته.

والمدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة من المداخل الحديثة فى التدريس، وهو الذى يهتم بالمحتوى وتنظيمه، ويقسمه إلى شكلين هما: مدخل المعلومات أو المادة الدراسية، ومدخل بنية العلم، كما يهتم باستراتيجيات التدريس، والمتعلم ودوره الإيجابى فى التعلم، والتشاركية والتعاون مع الزملاء (فخر الدين القلا: ٢٠٠٦. ٩٧).

ويهتم هذا المدخل اهتماماً بالغاً بالفهم، فالفهم لا يمثل القيمة الحقيقية لاستخدام اللغة كوسيلة اتصال فحسب، ولكن التراكيب اللغوية ذاتها لا يمكن تعلمها، وبالتالي استخدامها ما لم تكن قائمة على الفهم التام (نايف خرما وعلى حجاج: ١٩٩٠. ٥٩-٧١).

والمدخل المعرفى الأكاديمى يولى الاهتمام بالمعارف والخبرات السابقة للمتعلم، ودورها فى تعلم المعلومات الجديدة. والتعلم التعاونى التشاركى مع الزملاء والأقران، وأهميته فى اكتساب المعلومات، وكذلك وعى المتعلمين بالعمليات العقلية التى يقومون بها أثناء التعلم، وأثناء قيامهم بالمهام اللغوية المختلفة، ومراقبة الذات وتقييمها أثناء التعلم، ومعرفة مدى تحقيق المتعلم للمهام وإنجازه لها (O'Malley, Chamot: 1986.244).

٢ - فلسفة المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة :

تعتمد فكرة المدخل المعرفى الأكاديمى على أن الشخص يتعرف ما حوله من أشياء ومفاهيم من خلال حواسه جميعها، ويختلف الناس فى نسبة اعتمادهم على كل حاسة، فمنه من يعتمد على حاسة أكبر من باقى الحواس، فقد يعتمد شخص على السمع أكثر من البصر، أو اللمس أو الذوق. لذلك يمكن وصف التعلم وفقاً للمدخل المعرفى الأكاديمى بأنه "تجميع وتنظيم واستخدام المعرفة، وعندما يزداد مخزون الفرد من المعلومات وتزداد قدرته على حل المشكلات؛ فإنه يعنى أنه تعلم شيئاً جديداً (محمد جمل: ٢٠٠١ . ١٧).

وتمثل المعرفة صيغة من المعلومات تعبر عن معنى صريح أو ضمنى يمكن للفرد استقبالها وتجهيزها، ومعالجتها عقلياً ومعنوياً، وتتمايز بين المفاهيم كأبسط صورة للوحدات المعرفية والتراكيب والأبنية الأكثر تعقيداً كالأفكار والمبادئ والنظريات، والتعميم والتوليد والتوليف والاشتقاق والتحليل والتركيب (فتحى الزيات: ١٩٩٥ . ٥٥٠).

والتعلم فى ظل المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة يعد تغيراً فى البنى العقلية، الذى يتسبب فى جعل القابلية تظهر فى سلوكيات متعددة. والبنى المعرفية التى تتغير تتضمن المخططات والاعتقادات والأهداف والتوقعات ومكونات أخرى فى ذهن المتعلم (Eggen, Kauchak: 2004. 238).

كما يعتمد التعلم فى ظل المدخل المعرفى الأكاديمى على عمليات الإدراك والفهم، والتنظيم، والمعنى والاستبصار، والاستنتاج، والتخمين، والتنبؤ، والتوقع، والمراقبة والتقييم، والانتباه، والتذكر، والتلخيص، والتخطيط، والتوسع (O, Malley and Chamot: 1990. 43).

والتعلم فى ظل المدخل المعرفى الأكاديمى يتوجه لتطوير الأنماط السلوكية العقلية والوجدانية والمهارية عن طريق إنسان يتفاعل مع الخبرات المعرفية فى البيئة، من خلال العمليات العقلية العليا(محمد جاسم: ٢٠٠٤ . ٧١).

كما أن التعلم فى ظل المدخل المعرفى يعد ناتجًا من الخبرة السابقة فى تفاعلها مع الخبرات الجديدة مرتبطة بسلوك المتعلم، أما التغيرات غير المرتبطة بالخبرة السابقة فى أداء المهمة التى يتم بحثها وتعلمها فلا تعد متضمنة فى التعلم (Domjan: 2000. 2).

٣ - أهمية المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة :

للمدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة أهمية كبيرة فى التدريس وفى تعلم اللغة وفنونها المختلفة، حيث إن النشاط العقلى يتضمن فى ذاته مكافأته؛ حيث إن الدافع المعرفى يقوم بدور مهم فى التعلم المدرسى، ويتضح هذا الدافع من خلال رغبة المتعلم فى المعرفة والفهم وإتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها، وقد يكون هذا الدافع أقوى من دوافع التعلم المدرسى على الإطلاق، وقد يكون مشتقًا من دوافع حب الاستطلاع والاستكشاف والمعالجة، والدافع المعرفى يبين بواقعية العلاقة المتبادلة بين الدافعية والتعلم(فؤاد أبو حطب وأمال صدق: ٢٠٠٩ . ٤٥٦).

والمتعلم فى ظل المدخل المعرفى الأكاديمى إيجابى، وليس سلبياً يستمع ويحاكى ويكرر ما يستمع إليه فحسب، بل إنه كائن فى عملية اكتساب اللغة، ويمكن تلخيص أهمية المدخل المعرفى الأكاديمى فيما يلى (O'Malley, Chamot: 1986.245):

١. تنمية مهارات التلاميذ الاجتماعية.
٢. وجود الدافع المعرفى يسهم فى الفهم والاتقان وحل المشكلات.
٣. يحتوى على استراتيجيات متنوعة ومختلفة.
٤. تنمية الكفاءة الاتصالية للمتعلمين، من خلال تنميته لمهارات اللغة.
٥. تنمية الكفاءة اللغوية الأكاديمية، والمتمثلة فى فنون اللغة ومهاراتها..
٦. توظيف اللغة من خلال المنهج الدراسى.
٧. يسهم فى اكتساب اللغة الأم والثانية.
٨. تلبية الاحتياجات اللغوية للمتعلمين فى مختلف المراحل.

٩. يجعل التلاميذ نشطين، وإيجابيين، وفاعلين فى التعلم.

٤ - استراتيجيات المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة :

يستخدم المدخل المعرفى مجموعة من الاستراتيجيات، تصنف فى ثلاث استراتيجيات رئيسة هى: الاستراتيجيات فوق المعرفية، والاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الاجتماعية. ويندرج تحت كل نوع من هذه الاستراتيجيات عديد من الاستراتيجيات الفرعية أهمها (روزانوند متشيل وقلورش مايلز: ١٩٩٨ . ١٦٦)،

(O,Malley and Chamot: 1990. 43):

أولاً: الاستراتيجيات فوق المعرفية، وتشمل:

- الانتباه الانتقائى: ويعنى التركيز والتصفح والقراءة بتركيز، والبحث عن الكلمات والمعلومات، والأفكار.

- التخطيط: ويعنى الإعداد والتنظيم للقراءة الواعية والصحيحة دون أخطاء، وفهم النص القرائى، وتعلم ما به من معلومات.

- المراقبة: وتعنى فحص الانتباه، وفهم المعلومات، ومعرفة مدى التقدم فى إنجاز المهمة.

- التقييم: ويعنى التأكد من الفهم، والتقدم، والتحصيل والإنجاز للمهارات والمهمات.

ثانياً: الاستراتيجيات المعرفية، وتشمل:

- التمرين: ويعنى تكرار الكلمات والأشياء التى يراد تذكرها.

- التنظيم: ويعنى توزيع وتصنيف الكلمات والمصطلحات والأفكار وفقاً لمدلول معين.

- الاستدلال: ويعنى استخدام المعلومات الواردة فى النص؛ لتخمين معانٍ جديدة، أو إكمال أشياء ناقصة، أو توقع نواتج معينة.

- التلخيص: ويعنى التجميع لما تم قراءته بإيجاز مع استخلاص الأفكار الأساسية فى النص.

- التصوير: ويعنى استخدام الصور المرئية لفهم وتذكر المعلومات الجديدة.

- الاستنتاج: ويعنى التوصل إلى مبادئ عامة وأفكار رئيسة من خلال النص.

- النقل: ويعنى استخدام المعلومات اللغوية المعروفة لتسهيل مهمة لغوية جديدة.
- التوسع: ويعنى الربط والدمج بين المعلومات الجديدة والمعلومات المعروفة، وتوظيف المعلومات السابقة فى تعلم المعلومات الجديدة.

ثالثاً: الاستراتيجيات الاجتماعية، وتشمل:

- التعاون: ويعنى العمل مع الزملاء فى تعلم أشياء جديدة، وفى حل مشكلات معينة.
 - طرح أسئلة للاستيضاح: ويعنى طرح أسئلة حول الموضوع القرائى، أو حول أشياء غامضة.
 - التفكير الإيجابى فى المهمة اللغوية: ويعنى تفكير التلميذ تفكيراً إيجابياً حول المهمة المراد تعلمها، وحول ما حققه من إنجاز فيها، وذلك لطمأنة النفس، وتخفيف القلق.
 - والباحث يوظف هذه الأنواع من الاستراتيجيات فى تدريس موضوعات القراءة؛ لمعرفة أثرها فى تنمية الفهم القرائى الإبداعى والتواصل اللغوى.
- ٥ - دور المعلم فى ضوء المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة:
- يتمثل دور المعلم فى ظل المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة فيما يلى:
 - تقسيم التلاميذ إلى مجموعات؛ لتفعيل العمل التشاركى والتعاونى فى ظل المدخل المعرفى.
 - توجيه التلاميذ وإرشادهم نحو استخدام الاستراتيجية المناسبة للموضوع والجزء المطلوب.
 - متابعة التلاميذ أثناء استخدامهم الاستراتيجية، وأثناء قيامهم بالمهام اللغوية الموكلة إليه.

- دعوة التلاميذ للتعاون مع زملائهم لإنجاز المهام.
- دعوة التلاميذ لاستخدام معارفهم وخبراتهم السابقة فى التعلم الجديد.
- تقديم الدرس، وإعطاء فكرة عن الموضوع؛ لإثارة انتباههم للموضوع.
- توضيح بعض الأجزاء الغامضة على التلاميذ.
- عرض بعض الأشياء الجديدة على التلاميذ.
- توجيه بعض الأسئلة التقويمية للتلاميذ.
- تقديم التعزيز والتغذية الراجعة لإجابات التلاميذ.

٦ - دور المتعلم في ضوء المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة:

في ظل المدخل المعرفي الأكاديمي فإن المتعلم يقوم بدور مهم وجوهري في عملية التعلم؛ إذ يمكن أن يدرك فردان البيئة بصورة مختلفة، ونتيجة لذلك قد تتباين تأثيرات تفاعلها مع البيئة على سلوك لاحق ولا تعكس ردود أفعالهما المختلفة المثير المتيسر في البيئة فقط، ولكن كيفية فهم ذلك المثير أيضاً من قبل كل منهما (O, Donnell: 2007. 208).

فالمتعلم له دور كبير في ظل المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، يمكن تلخيصه فيما

يلي:

- استخدام المعارف والخبرات السابقة وتوظيفها في التعلم الجديد.
- التخطيط لعملية التعلم، ومعرفة الاستراتيجية المستخدمة في تنفيذ المهمة.
- مراقبة ذاته أثناء التعلم، ومعرفة مدى نجاحه في التعلم، واستخدام الاستراتيجية.
- تقويم ذاته، والحكم على تحقيقه لأهداف الدرس، وأقدرته على الإنجاز وتنفيذ المهام.
- تصنيف المعلومات والمفاهيم والأفكار، وعمل مخططات ورسومات لها..
- تذكر المعلومات والمفردات والأفكار.
- استخدام العمليات العقلية المعرفية وما وراء المعرفية في التعلم.
- التعاون مع زملائه في تنفيذ المهام الموكلة إليهم.
- المشاركة في الدرس أثناء التعلم، والقراءة للموضوع.
- البحث عن الكلمات الجديدة في الموضوع، والاجتهاد في معرفتها.
- تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية للموضوع.
- الاستنتاج، والتخمين، والتنبؤ، والتوقع.
- التلخيص لما قرأه من نصوص وموضوعات قرائية.
- طرح الأسئلة المختلفة حول موضوع القراءة.
- التفكير الإيجابي في المهام اللغوية الموكلة إليه.

٧ - أسس المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة:

يستند المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة إلى مجموعة من المبادئ والأسس

أهمها (Eggen, Kauchak: 2004. 237):

- استخدام المعرفة في الإبداع والابتكار، كالفهم القرائي الإبداعي.

- الاستخدام السليم للمعرفة والمتمثل فى الاستفادة من المعلومات فى التعبير عما لدينا من أفكار.
- استخدام المعرفة فى التواصل اللغوى بين المتعلمين، وبينهم وبين الآخرين.
- يكون المتعلمون فعالين فى محاولاتهم لفهم خبراتهم.
- يعتمد الفهم الذى يطرده المتعلمون على ما يعرفونه مسبقاً.
- يبنى المتعلمون الفهم أكثر مما يسجلونه.
- التعلم هو تغير فى بنى الفرد العقلية.
- التعلم عملية مشاركة بين المتعلم وزملائه؛ لإنجاز المهام.
- التعلم عمليات عقلية معرفية وفوق معرفية واجتماعية.

٨ - خصائص المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة:

للمدخل المعرفى لتعلم اللغة خصائص تميزه عن غيره أهم هذه الخصائص هى (فتحى الزيات: ٢٠٠١ . ٥٥٤):

- الكم المعرفى: وتعنى الحصيصة الكلية للمعارف والمفاهيم والحقائق والقواعد والقوانين والعلاقات ذات الطبيعة العلمية النظرية والتطبيقية المتعلقة بالمجال النوعى موضع الاهتمام.
- كيف المعرفى: وتعنى الطبيعة الكيفية للمحتوى المعرفى النوعى من حيث هدفه وارتباطه بالواقع، وترابطه وتمايظه وتكامله وتنظيمه ومنطقيته وعلميته.
- التراكمية المعرفية (الكمية والكيفية): وتعنى تنامى الوحدات المعرفية للمجال وعناصره وحقائقه، وتتراكم فى وعى الفرد وبنائه المعرفى تراكماً كمياً وكيفياً.
- ترابط المدخلات: وتعنى قابلية العلاقات البينية المستخدمة أو المشتقة للترابط الرأسى أو الأفقى ترابطاً وظيفياً ومنطقياً وعلمياً، سواء أكان ذلك الترابط بمعرفة المعلم أو المحتوى.
- التكامل الرأسى والأفقى للمدخلات: وتعنى مدى تحقيق المدخلات المعرفية لنمطى التكامل الرأسى والأفقى بين وحداتها وعناصرها ومكوناتها، بحيث تعكس التواصل والاستمرارية، والنشاط العقلى المعرفى للمتعلم.
- تنظيم وتصنيف المدخلات: وتعنى تنظيم المدخلات تنظيمياً يحقق الإدراك والاستيعاب، كالتنظيم الهرمى أو الشجرى، أو من العام إلى الخاص.

- تمايز المدخلات والمحتوى: وتعنى تحقيق المدخلات شرط الاستقلال والتمايز النوعى بوحداتها وعناصرها مع عدم التداخل الذى يحدث التشويش.

ثانياً: القراءة والفهم القرائى الإبداعى :

١ - ماهية القراءة :

هناك تعريفات عديدة للقراءة؛ فقد تطور مفهوم القراءة تطورات عديدة؛ حيث بدأ بمجرد التعرف والنطق، ثم الفهم والاستبصار، ثم النقد وإبداء الرأى، ثم حل المشكلات، إلى أن وصل إلى الإبداع؛ فالمفهوم الحديث للقراءة هو: القدرة على الإبداع والإضافة والتخمين، واقتراح الحلول والفهم القرائى الإبداعى، واقتراح العناوين بعد عملية القراءة.

ويرى حسن شحاتة (١٩٩٣: ١٠٥) أن القراءة عملية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التى يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعانى، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعانى، والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات.

والقراءة هى القدرة على جعل الرموز المكتوبة والمطبوعة ذات معنى، بحيث يستخدم القارئ الرموز لتوجيه استعادة المعلومات من ذاكرته ولاحقاً يستخدم هذه المعلومات لعمل تفسير منطقى لرسالة الكاتب (Carolin,G: 1996. 11).

ويذكر رشدى طعيمة (٢٠٠١: ١٣٢) أن القراءة عملية ذهنية تأملية، تستند إلى عمليات عقلية عليا، إنها نشاط ينبغى أن يحتوى على كل أنماط التفكير، والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات، ولبس مجرد نشاط بصرى ينتهى بتعرف الرموز المطبوعة، أو فهم دلالاتها فقط.

يعرف عبدالفتاح حسن (٢٠٠٢: ٢٢١) القراءة بأنها عملية عقلية انفعالية دافعة تشمل تفسير الرموز، والرسوم التى يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعانى والربط بين الخبرة السابقة وتلك المعانى، والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات.

ويشير محمود الناقه، ووحيد حافظ (٢٠٠٢: ٢٠٠) إلى أن القراءة تأتى فى المرتبة الأولى من الشبوع بعد الحديث والاستماع، وهى بهذا أساس فى عملية البناء الثقافى فى حياة كل فرد، فالمعرفة التى تعطىها القراءة ذات أثر كبير فى تكوين شخصية الفرد الناضجة المتكاملة.

ويذكر فتحي يونس (٢٠٠٤: ٢١) أن القراءة هي المدخل الرئيس للتعلم لرقى الشعوب، بل ورفاهيتها، ونظراً لارتباط القراءة بكل نشاط إنساني وارتباط الريادة في المجتمع المعاصر بالقراءة، فالشعب القارئ هو الشعب القائد، فمكانة الفرد اجتماعياً وثقافياً ترتبط بقدرته على القراءة.

ويرى محمد مجاور (١٩٩٨: ٣٤٧) أن القراءة الواعية الفاهمة تتطلب استجابة واعية للرمز المكتوب، وفهماً لمعنى هذا الرمز، وإدراكاً للعلاقات بين هذه الرموز، وتتطلب أيضاً فهماً للجمل والأساليب وإدراك معانيها، وإدراك الأفكار التي تعبر عنها، والعلاقات التي وراء المعاني.

وللقراءة عمليتان متصلتان هما: الأولى تشمل الشكل الميكانيكي، والتي تسمى بالاستجابات الفسيولوجية لما هو مكتوب، والثانية تشمل الجانب العقلي التي يتم عن طريقها تفسير المعاني، وتشمل تلك العملية التفسير والاستنتاج، وبالتالي تصبح القراءة عملية تفكير معقدة، وليست مجرد معرفة الكلمات المطبوعة (فتحي يونس وآخرون: ١٩٩٨، ١٧٠).

٢ - أهمية القراءة :

للقراءة أهمية كبرى بالنسبة للفرد والمجتمع، ولا تخفى أهمية القراءة على أحد؛ حيث يرى حسن شحاتة (١٩٩٣: ١٠٥) أن القراءة تفيد الفرد في حياته، فتعمل على توسيع دائرة خبراته، وفتح أبواب الثقافة أمامه، وتحقق التسلية والمتعة، وتهذب مقاييس التدوق، وتساعد في حل المشكلات، كما تساهم في الإعداد العلمي، وتساعد في التوافق الشخصي والاجتماعي.

ويذكر إبراهيم عطا (١٩٩٠: ١٢٣) أن أهمية القراءة بالنسبة للمجتمع لا تقل أهميتها عن الفرد؛ حيث إن المجتمع الذي يقرأ ويتبادل أفراده الأفكار، والآراء عن طريق القراءة، إنما هو مجتمع قوى قادر على الحياة والنمو؛ لأن الصلة الفكرية بين أفراده قوية، وهذا يعني أن خبراتهم مشتركة، ومصالحهم متبادلة.

ويشير محمد مجاور (١٩٩٨: ٢٩٢) أن للقراءة تأثيرها في بناء شخصية الإنسان وتكوينه؛ فالإنسان صنع بينته وصنع ثقافته؛ فقراءته تكون تفكيره، وتخلق لديه اتجاهات أو تعد لها، وتوجد عنده الكثير من الميول أو تقضى عليها.

وللقراءة دور كبير في حياة التلاميذ؛ حيث يذكر محمد فضل الله (١٩٩٨: ١١٨) أنها تشجع في التلاميذ حب الاستطلاع؛ مما يكسبهم سعة المعرفة بالعالم الذي يعيشون فيه. كما أنها تحقق لهم التوافق النفسي والاجتماعي، وتساهم في حل كثير من المشكلات التي تواجههم، وتنمي لديهم القيم الأخلاقية والاجتماعية، وتساهم في تحقيق التواصل بين التلاميذ ومعلميهم وبينهم وبين زملائهم.

٣ - أنواع القراءة :

هناك تصنيفات متعددة للقراءة، فمن حيث الشكل يذكر إبراهيم عطا (١٩٩٠: ١٢٧) أن هناك نوعين للقراءة هما: القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة. ويقصد بالقراءة الجهرية النقاط الرموز المطبوعة، وتوصيلها عبر العين إلى المخ، ثم الجهر بها بإضافة الأصوات، واستخدام أعضاء النطق. أما القراءة الصامتة فهي استقبال الرموز المطبوعة، وإعطائها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة، دون استخدام النطق.

أما من حيث الهدف والغرض فمتعددة منها: قراءة التحصيل، القراءة لجمع المعلومات العلمية، والقراءة للترفيه والاستمتاع، والقراءة للنقد، والقراءة للدرس قراءة للبحث، قراءة لحل المشكلات.

٤ - أهداف القراءة ومهاراتها في المرحلة الإعدادية :

للقراءة في المرحلة الإعدادية أهداف ومهارات تسعى المدرسة لتنميتها لدى التلاميذ. ويمكن حصر أهداف القراءة في المرحلة الإعدادية فيما يلي (على مذكور: ١٩٩١. ١٤٨)، (محمد مجاور: ١٩٩٨. ٣٢٦)، (وزارة التربية والتعليم: ٢٠١٣. ٦٨-٧٠):

- قراءة الدرس قراءة صحيحة، مع فهم للموضوع كالقراءة عن الفضاء مثلاً.
- استنتاج الأفكار الرئيسية والفرعية من الدرس، والنص القرائي.
- اقتراح أكثر من عنوان للنص القرائي.
- زيادة الخبرات واكتساب المعلومات والوقوف على تراث الماضيين.
- تنمية الميل إلى القراءة والرغبة في الاستمرار فيها.
- تحليل غرض القارئ وهدفه والتعرف على أفكاره.
- الوقوف على حقائق علمية أو تاريخية والتثبت منها.

- معرفة كيفية حل المشكلات التى تواجه التلاميذ.
 - زيادة حصيلة التلاميذ اللغوية والفكرية واللفظية.
 - تكوين عادات القراءة للاستمتاع أو الدراسة أو البحث.
 - تفسير المادة المقروءة ونقدتها وتقويمها وإصدار حكم عليها.
- أما عن مهارات القراءة فى المرحلة الإعدادية فيمكن إيجازها فيما يلى (حسن شحاتة: ١٩٩٣. ١١٨)، (محمد مجاور: ١٩٩٨. ٣٢٨):
- التعرف على الكلمة دون مشقة أو معوق.
 - إدراك علاقات الكلمات.
 - إدراك علاقات الجمل والتراكيب والفقرات.
 - إدراك الأفكار والمعانى وترابطها وتتابعها.
 - استخلاص النتائج والحقائق والتعميمات من المقروء.
 - فهم الأفكار الكلية والأفكار الجزئية.
 - تحديد واستخراج النقاط البارزة.
 - التمييز بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل.
 - تلخيص المقروء مع الحفاظ على المعنى.
 - تنمية الميل والرغبة والتذوق والتقدير للمقروء.
- ٥ - واقع تدريس القراءة فى المرحلة الإعدادية :
- بالنظر إلى واقع تدريس القراءة فى مدارس التعليم العام، وفى المرحلة الإعدادية على وجه الخصوص تجد أنه يعانى من النمطية والتقليدية، والتركيز على دور المعلم، وإهمال دور الطالب. كما أن اهتمام المعلمين بالقراءة ودروسها ضئيل جداً، وهذا ناتج من عدم وعيهم بأهمية هذا الفن، ومعناه الحقيقى؛ حيث يقتصر المعنى لدى الكثير منهم على معرفة معانى الكلمات والأفكار الأساسية فقط، وبهذا يكون قد انتهى درس القراءة، ولم يرد إلى أذهانهم ضرورة التعرض للمفهوم الحديث للقراءة ومهاراته المختلفة من فهم قرائى، ونقد وإبداع رأى، وإبداع وإضافة تفاصيل وعاوين وحل مشكلات وتلخيص ووضع نهايات متعددة للنص القرائى... إلخ.

وعلى الرغم من كثرة الدراسات والأبحاث في هذا المجال؛ إلا أن الأمر ما زال يعاني من النمطية والتقليدية أثناء تدريس القراءة، حيث يذكر حسن شحاتة (١٩٩٧: ١١٣) أن غالبية المعلمين يؤدون درس القراءة بالإعلان عن الموضوع، وقراءته قراءة جهرية، ثم يطلب من التلاميذ قراءة الموضوع أو الفقرة، مع توضيح لمعاني الكلمات، وعرض أفكار الدرس، وينتهي الموضوع بأسئلة تقليدية على الدرس. فالاهتمام يقتصر على معاني الكلمات والأفكار فقط، دون التعرض لمهارات القراءة والفهم القرائي، ودور التلميذ أثناء القراءة من البحث، والتنظيم والتلخيص، والاستنتاج، والتقييم والمراقبة والتخطيط، والتعاون والمشاركة بين التلاميذ في مجموعات، ووهذا ما يهتم به المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة؛ حيث يهتم بثلاثة أنواع من الاستراتيجيات: استراتيجيات فوق معرفية، واستراتيجيات معرفية، واستراتيجيات اجتماعية.

ويرى فتحى يونس (٢٠٠١: ٢٧٣) أن تدريس القراءة بهذا الشكل، وهذه الطريقة جعله يتسم بالآلية والتقليدية، وفقد الروح والهدف من وراء تدريسه.

ويرى محمد فضل الله (٢٠٠١: ٩٢) أن الاستمرار في تدريس القراءة بهذا الشكل؛ جعل الطلاب لا يحبون القراءة، بل يعتبرونها تكليفاً؛ مما ولد الإحساس لديهم بغياب الدافع إلى الإنصات، فتحول درس القراءة إلى درس ممل؛ أدى إلى البعد عن القراءة والنفور والتبرم منها.

٦ - ماهية الفهم القرائي الإبداعي :

يعد الفهم القرائي هو الهدف الأسمى، والغاية العظمى من وراء عملية القراءة، فنحن لا نسعى من وراء القراءة فك الرموز ومعرفة المصطلحات فقط، بل نسعى إلى إدراك للأفكار والمعاني، وتمييز بين الأشياء المختلفة، وهذا هو جوهر الفهم القرائي، فالفهم القرائي هو أهم مهارة في القراءة، لما فيه من شمولية، وتحقيق لأهم أهداف عملية القراءة.

ويرى مصطفى اسماعيل (٢٠٠١: ٨٣) أن الفهم القرائي عملية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص المكتوب، مستخدماً خبراته السابقة، وإشارات السياق؛ لاستنتاج المعاني المتضمنة في النص المكتوب.

والفهم القرائي هو عملية عقلية تقوم على فهم معنى الكلمة، فهم معنى الجملة، فهم معنى الفقرة، تمييز الكلمات، إدراك المتعلقات اللغوية، التمييز بين المعقول وغير المعقول، إدراك علاقة السبب بالنتيجة، إدراك القيمة المتعلمة من النص، وضع عنوان مناسب للقصة،

التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، معرفة الجملة المحورية في النص(مراد عيسى: ٢٠٠٦. ٩٧).

ويعرفه مارتن وتايلور (Martin\$ Taylor,1999. 53) بأنه عملية عقلية تتضمن إدراك القارئ لجميع المعلومات في الموضوع المقروء، مع تكامل هذه المعلومات بين الجوانب اللغوية، وبين المعلومات الصريحة والضمنية.

ويرى حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣: ٢٣٢): أن الفهم القرائي عملية تفكير متعددة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنص والسياق، وأن الفهم عملية استراتيجية تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب، وهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقة المتبادلة.

كما أن الفهم القرائي أكثر أنواع المعرفة تعقيداً، والتي يندمج فيها الأفراد بشكل روتيني، وهو نتاج المعلومات من مصادر بصرية وسمعية، ومعرفية ولغوية والتي تندمج معاً لتقدم على الفور أداء لكل جملة أو جزء من الجملة (Telbany,H: 1998. 16).

والفهم القرائي الإبداعي هو أعلى مستويات الفهم القرائي، ويتمكن القارئ من هذا النوع عندما يستطيع إنتاج عمل قرائي يتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة، ويختلف هذا الأداء الإبداعي باختلاف الأعمار، ومستوى التفكير، والمرحلة الدراسية (رشدى طعيمة: ١٩٩٨. ١٤٩).

ويشير مستوى الفهم القرائي الإبداعي إلى استخدام الحقائق والمعلومات والمفاهيم للوصول إلى حلول جديدة لمشكلات وردت في النص، أو التنبؤ بأفكار جديدة يمكن الحكم عليها بالصحة أو الخطأ.

والفهم القرائي الإبداعي ربط ودمج ما نكتسبه من معلومات في النص القرائي بما لدينا من معلومات سابقة في عقولنا؛ مما يكون معلومات جديدة غير التي كنا نعرفها، فهو نوع من التكامل بين المعلومات والمعارف السابقة لدى القارئ؛ لتشكيل نوع جديد، وهو بذلك عملية تفاعلية يلعب فيها النص والمعرفة دوراً كبيراً (Johnson: 1980.6).

ويرى هاريس (Harris: 1985.444) أنه نتاج التفاعل بين إدراك الفرد للرموز التي تمثل اللغة، والمهارات اللغوية، والمهارات المعرفية والمعرفة بالعالم.

ويمكن القول بأن الفهم القرائى الإبداعى هو القدرة على الإضافة للنص المقروء، كاقترح أكبر عدد من العناوين والأفكار، والنهايات، والمتراذفات، والحلول، والتنبؤات، والأسئلة، والإجابات، بحيث تتصف بالتنوع، والجدة. وأنه استخدام المادة المقروءة فى حل المشكلات الواردة فى النص أو الحياة، وهو إنتاج القارئ لأعمال إبداعية يتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة.

٧ - أهمية الفهم القرائى الإبداعى :

إن للفهم القرائى عامة والإبداعى خاصة دورًا كبيرًا فى تحقيق أهداف القراءة، وفى تحقيق المفهوم الحديث للقراءة، والذى يدور حول الفهم والاستيعاب وإبداع الرأى والإبداع والإضافة؛ فبدون الفهم الإبداعى لا تتم عملية القراءة بالشكل المطلوب، وبالمعنى الحديث.

ويذكر محمد فضل الله (٢٠٠١: ٨٢) أن الفهم القرائى ضمان للارتقاء بلغة المتعلم، وتزويده بأفكار ثرية، وإلمامه بمعلومات مفيدة، واكتساب مهارات النقد بموضوعية، وتعويد إبداع الرأى، وإصدار الأحكام على المقروء بما يؤيدها، ومساعدته على ملاحظات الجديد؛ لمواجهة ما يقابله من مشكلات، وتزويده بما يعينه على الإبداع.

وقد أكدت البحوث الحديثة فى تطور الفهم القرائى إلى أن عمليات الفهم تشير إلى إجراءات عقلية أثناء قيام الفرد بالقراءة، وتقتصر البحوث أن عملية الفهم تنطوى على المعالجة المعرفية للغة (Garner, R: 1987. 67).

كما أن الفهم القرائى أساس عملية القراءة؛ فقراءة بلا فهم ولا إبداع لا تعد قراءة بالمفهوم الصحيح، وهذا الفهم القرائى لا يحدث فجأة، بل هو عملية ليست سهلة، فلا تتوقف عند حد التعرف على الحروف والكلمات والنطق، ولكن تتضمن كثيرًا من العمليات العقلية: كالتذكر والربط والإدراك والموازنة والاستنباط وغيرها، وكلها عمليات أساسها الفهم القرائى) مختار عبد الخالق: (٢٠٠٨: ٦١).

ويذكر عبد الحميد سعد (٢٠٠٩: ١٣٥) أن الهدف من القراءة هو اشتقاق المعنى من المقروء؛ مما يجعل الموضوع ذا معنى واضح بالنسبة للفرد، والفهم القرائى عبارة عن استخلاص المعنى من المقروء؛ لذا فالفهم القرائى يحقق الهدف المرجو من القراءة الحقيقية؛ ففيه استخلاص للمعلومات واستيعاب للمحتوى، وتمييز بين الأشياء، وإضافة للنص.

وتزداد الأهمية للفهم القرائي الإبداعي، وهو أعلى مستويات الفهم القرائي؛ حيث إنه يتماشى مع العصر ومتطلباته، والتي تقتضى أن يكون الفرد مبدعاً، وأن يقرأ للإبداع، وأن يضيف للنص المقروء، ويتنتج الأفكار الضمنية، ويشعر بالكاتب ويتفاعل معه، وأن يقترح عناوين ونهايات متعددة ومتنوعة وفريدة للنص، كما يتماشى مع أحدث تطور لمفهوم القراءة، والذي يرى أن القراءة قدرة القارئ على الإبداع والإضافة للنص.

٨ - مستويات الفهم القرائي :

هناك تصنيفت عديدة للفهم القرائي عامة، حيث صنف كلارك وكلاهان (Clark\$Callahan, 1982. 248) الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات هي:

المستوى الأول: قراءة ما على السطور، ويقصد به الفهم اللفظي للكلمات والجمل والتراكيب، المستوى الثانى: قراءة ما بين السطور، ويقصد به البحث عن الأدلة وإصدار الأحكام وتفسير النتائج، المستوى الثالث: قراءة ما وراء السطور، ويقصد به القدرة على التوقع واستنتاج التعميمات والتطبيقات التى يذكرها الكاتب.

وينقسم الفهم القرائي إلى أربعة مستويات هي: مستوى الفهم الحرفى: ويتطلب معرفة ما كتبه المؤلف، ومستوى الفهم التفسيري: ويتطلب قراءة ما بين السطور واستنتاج ما يعنيه الكاتب، ومستوى الفهم النقدي: ويتطلب من القارئ أن يحلل ويقارن ويميز ويبدى رأيه، ويشير أسئلة، ومستوى الفهم الإبداعي: يتطلب من الفرد أن يدمج ما قرأه بطريقة جديدة؛ يخمن أو يفصل بناء على ما قرأه، يستفيد منه فى عمل شيء آخر، أو يستجيب بمشاعر خاصة أو تقدير خاص (Judi, L; 1993. 80).

وقد صنف رشدى طعيمة ومحمد مناع (٢٠٠٠: ١٣٢) الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات هي: فهم الأفكار الكلية والجزئية، فهم الأفكار الصريحة والضمنية، فهم طريقة العرض واتجاه الكاتب ونبرته الإنفعالية.

ويصنف محمد فضل الله (٢٠٠١: ٨٦) الفهم القرائي ثلاثة مستويات هي:

- مستوى الفهم الحرفى: ويعنى فهم معانى الكلمات الحقيقية، وتحديد الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية.

- مستوى الفهم التفسيري: ويعنى إدراك وتفسير المفردات ومعرفة ما تهدف إليه، وتحديد الأفكار الضمنية، وتحليل مشاعر الكاتب.
- مستوى الفهم التطبيقي: ويعنى النقد وإبداء الرأى وإصدار الحكم، والتمييز بين الأشياء.

٩ - مهارات الفهم القرائى الإبداعى :

هناك عديد من المهارات للفهم القرائى بصفة عامة، وهناك مهارات خاصة بكل مستوى من مستويات الفهم القرائى، ومن مهارات الفهم القرائى الإبداعى ما يلى مصطفى موسى(٢٠٠١: ٨٧)، (محمود الناقه ووحيد حافظ: ٢٠٠٢. ٢١٨)، (عبدالله الكندرى وسمير يونس: ٢٠٠٤)، (نايل عبداللاه: ٢٠٠٥. ٤٩٠)، (ماهر عبدالبارى: ٢٠٠٩. ٢٤):

١. إعادة ترتيب أحداث قصة بصورة مبتكرة.
٢. اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت فى موضوع أو قصة.
٣. التوصل إلى توقعات للأحداث أو حبكة للموضوع، أو القصة قبل نهايتها.
٤. تحديد نهاية لقصة ما لم يحدد الكاتب نهاية لها.
٥. مسرحة النص المكتوب وتمثيله.
٦. وضع عناوين جديدة للنص القرائى.
٧. وضع مقترحات جديدة ومتنوعة؛ لتطوير النص.
٨. تقديم حلول مبتكرة لنفس المشكلات الواردة فى النص.
٩. تقديم صياغة جديدة للنص كالرسم والتخطيط والكتابة.
١٠. طرح أسئلة والبحث عن إجابات لها.
١١. استخدام المقروء فى علاج مشكلة وردت فى النص، أو مشكلة حياتية.
١٢. ذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات والأفكار من النص القرائى.
١٣. صياغة أسئلة متنوعة على النص القرائى.
١٤. إعادة ترتيب النص القرائى بطريقة جديدة.
١٥. التنبؤ بنهاية الموضوع.
١٦. تقديم إجابات متعددة لأسئلة وردت فى النص القرائى.

١٧. توقع نهاية القصة أو النص القرائى.
١٨. ذكر أكبر عدد من الصفات لشخصيات وردت فى النص أو القصة.
١٩. تلخيص النص بأسلوب القارىء.
٢٠. إنتاج أفكار جديدة مرتبطة بالنص القرائى.
٢١. استخلاص المعانى الضمنية من النص القرائى.
- ١٠ - أسس الفهم القرائى الإبداعى :
للفهم القرائى الإبداعى أسس يستند إليها أهمها (فتحى يونس وآخرون: ١٩٩٨ .
١٧٢)، (على سلام: ٢٠٠٤ . ١٨٤):
 ١. وعى القارئ بالاستراتيجيات اللازمة لتفسير النص، وفهم معناه.
 ٢. توظيف السياق فى فهم المعنى المقروء.
 ٣. دافعية القارئ، وخلفيته عن مهارات الفهم القرائى الإبداعى.
 ٤. وعى القارئ بالعملية العقلية التى تمكنه من مراقبة الفهم.
 ٥. القدرة على توجيه العملية العقلية نحو النهاية المرغوبة.

ثالثاً: التواصل اللغوي :

١ - ماهية التواصل اللغوي :

إن الهدف الأساسي لتعليم اللغة العربية هو إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الواضح السليم، سواء كان هذا الاتصال شفويًا أو كتابيًا، ولا بد أن تؤدي كل محاولة لتدريس اللغة العربية إلى تحقيق هذا الهدف (على مذكور: ١٩٩١ . ٧).

والتواصل اللغوي هو انتقال معرفة ما من شخص إلى آخر، بهدف التفاهم بينهما، وهو عملية مستمرة للتعبير والتفسير وتبادل وجهات النظر، وأنه فرصه محدودة تشتمل على نظم مختلفة للإشارات، والعلامات، والرموز.

ويعرف حسن شحاتة (٢٠٠٣ : ١٥٩) التواصل اللغوي بأنه عملية تبادل الأفكار والآراء والمشاعر بين الأفراد من خلال نظام مشترك ومتعارف عليه من العادات والتقاليد والرموز اللغوية، وهو علاقة اجتماعية بين الأفراد تستخدم فيها اللغة القومية في إطار مجموعة من المعايير والقواعد لإنجاز أهداف وأنشطة مقصودة.

وهو عملية يتفاعل فيها المرسل مع المستقبل؛ بهدف توصيل رسالة معينة، في موقف معين، بقتاة اتصال مناسبة، وإشباع حاجة لدى الآخرين، كالتعبير أو الفهم أو التأثير أو الإقناع، وقد يكون شفهيًا أو كتابيًا. فعندما يتصل الإنسان بغيره اتصالاً لغوياً بهدف التعبير عما بداخله، ونقل أفكاره ومشاعره للآخرين، فهو إما أن يكون متحدثاً، وإما أن يكون مستمعاً، وإما أن يكون كاتباً، وإما أن يكون قارئاً، وفي كل الحالات يمر الإنسان بعمليات عقلية مضمونها ومادتها اللغة.

والإنسان في حاجة ماسة إلى امتلاك مهارات التواصل اللغوي سواء كان شفهيًا متمثلاً في الاستماع والتحدث، أم كتابيًا متمثلاً في القراءة الكتابة؛ حتى يتمكن من القدرة التفاعل مع الآخرين، ويتمكن من قضاء المصالح، وتوصيل آرائه وأفكاره، ومشاعره للآخرين، وهذا يقتضى ضرورة الاهتمام بمهارات التواصل اللغوي، وتنميتها.

٢ - أشكال التواصل اللغوى :

للتواصل اللغوى شكلان أساسيان إما أن يكون تواصلًا كتابيًا، أو تواصلًا شفهيًا؛ فالتواصل الكتابي يكون أدواته هما فنا القراءة والكتابة، أما التواصل الشفهي فطرفاه هما الاستماع والتحدث. ولكل فن من هذه الفنون اللغوية مهارات خاصة به.

ويذكر على مذكور (١٩٩١: ٧) أن الاتصال اللغوى لا يتعدى أن يكون بين متكلم ومستمع، أو بين كاتب وقارئ، وهى فنون اللغة الأربعة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وهذه الفنون الأربعة هى أركان الاتصال اللغوى، وهى متصلة ببعضها تمام الاتصال، وكل منها يؤثر ويتأثر بالفنون الأخرى. فالمستمع الجيد هو بالضرورة متحدث جيد، وقارئ جيد، وكاتب جيد. والقارئ الجيد هو بالضرورة متحدث جيد وكاتب جيد. والكاتب الجيد لابد أن يكون مستمعًا جيدًا وقارئًا جيدًا.

٣ - أهمية التواصل اللغوى :

للتواصل اللغوى أهمية كبيرة، فهو الغاية الكبرى من تعلم اللغة؛ حيث إننا نتعلم اللغة وفنونها من تحدث واستماع وقراءة وكتابة من أجل تحقيق التواصل اللغوى بين الأفراد والجماعات، سواء كان هذا التواصل شفهيًا أم كتابيًا.

فالاهتمام بالتواصل ضرورة فرضته حتمية التفاعل المعرفي مع الآخرين، وخاصة فى ظل وسائل الاتصال الحديثة، والانفجار المعرفي، والثورة التكنولوجية والمعلوماتية، وتنوع مؤسسات المجتمع، واعتماده على التقنية الحديثة، وتنوع وسائل الاتصال فيه؛ فهذا كله يقتضى أن يتم التواصل بين الأفراد بشكل جيد، وبأدوات ووسائط مناسبة لكل من المرسل والمستقبل والرسالة المعنية، ويقتضى أيضًا توصيل المعلومات والمعارف والأفكار للآخرين بشكل يتناسب مع المستقبل والرسالة.

ويمكن تلخيص أهمية التواصل اللغوى فيما يلى (على مذكور: ١٩٩١ . ٧)،

(محمد مجاور: ١٩٩٨ . ٧٩)، (مصطفى رسلان ومحمد موسى: ٢٠٠٧ . ٢٩):

- يمكن التلاميذ من أدوات المعرفة.
- يمكن التلاميذ من مهارات اللغة المختلفة.
- التعبير عما فى النفس من آراء وأفكار ومشاعر.

- التأثير في الآخرين وإقناعهم.
 - يكسب التلاميذ عادات لغوية سليمة.
 - نقل الأفكار وتبادلها بين الأفراد.
 - استثارة الآخرين نحو التفكير والعمل.
 - يكون لدى التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو اللغة ومهاراتها.
 - يتيح الفرصة للتعرف على آراء الآخرين وأفكارهم.
 - يعمل على تثقيف الأفراد والمجتمعات عن طريق الاستماع للآخبار ونقل الثقافات.
 - يحقق إحدى وظائف اللغة، وهي تحقيق التواصل بين الأفراد والجماعات في المجتمع.
- ٤ - عناصر عملية التواصل اللغوي :
- هناك عناصر أساسية للموقف التواصلى اللغوى أهمها (حسن شحاتة: ٢٠٠٣ . ١٥٩)، (رشدى طعيمة: ٢٠٠٤ . ١٥٩):
- المرسل: وهو من يقوم بإرسال رسالة إلى القارئ أو المستمع.
 - المستقبل: وهو من يستقبل الرسالة سواء شفوية، أم كتابية.
 - الرسالة: وهى النص والمحتوى المراد توصيله للآخرين.
 - قناة الاتصال: وهى الوسيلة التى يتم عن طريقها توصيل الرسالة.
 - التغذية الراجعة: وهى إحساس طرفى الاتصال بأن الرسالة قد فهمت.
 - السياق (البيئة الاجتماعية والنفسية والزمانية): وهى المكان والزمان والجو النفسى لطرفى الرسالة.
 - عناصر التشويش: ويدخل في هذا الإطار كل ما يعيق عملية التواصل وكل ما يحول دون أن تتم هذه العملية في أحسن الظروف. كالتضجيج أو الارتباك النفسى الذي قد يحصل لدى المرسل أو المستقبل أو التأويل المختلف لمعاني الإشارات الواردة في الرسالة.

٥ - مهارات التواصل اللغوي :

نظراً لكثرة وسائل الاتصال وتنوعها، أصبح الإنسان في حاجة ماسة إلى امتلاك مهارات التواصل اللغوي سواءً كان شفهيًا (الاستماع والتحدث)، أو كتابيًا (القراءة والكتابة)؛ حتى يكون قادراً على التواصل مع الآخرين والتأثير فيهم، وإقناعهم؛ ما يتطلب الاهتمام بهذه المهارات والتدريب عليها وتنميتها.

وتتعدد مهارات التواصل اللغوي، لكنها تشمل مهارات اللغة (الاستماع - التحدث - القراءة الكتابية)، ويمكن إيجاز المهارات الخاصة بالتواصل اللغوي الشفهي (الاستماع والتحدث) فيما يلي (إبراهيم عطا: ١٩٩٠، ١١١)، (على مذكور: ١٩٩١، ٩٨)، (أحمد عليان: ٢٠٠٠، ٥٠)، (مصطفى رسلان: ٢٠٠٥، ١١٨):

مهارات الاستماع:

- سرد القصة التي حكيت له، مراعيًا التسلسل في أحداثها.
- التنبؤ بالنتيجة من خلال أحداث القصة التي استمع لها.
- تلخيص القصة التي استمع إليها.
- اقتراح عنوان مناسب للقصة التي استمع إليها.
- التوصل إلى المعنى من الكلام المتحدث به.
- استخلاص معاني الكلمات من سياق الجمل.
- إكمال القصة التي استمع إليها.
- تركيز الانتباه مع المتكلم.
- استخلاص المعلومات المهمة في القصة.
- استخلاص الأفكار الرئيسية في القصة.
- تحديد غرض المتحدث الذي استمع إليه.
- إبداء وجهة النظر في الموضوع الذي استمع إليه.
- فهم المسموع بسرعة ودقة.
- إدراك العلاقات المختلفة في النص المسموع.

مهارات التحدث:

- ذكر الأفكار الرئيسية والفرعية التي يدور حولها الموضوع.
 - نطق الكلمات نطقاً سليماً.
 - التحدث بثقة دون ارتباك.
 - التنوع في نبرات الصوت وتنغيمه حسب حال المستمعين.
 - خلو الحديث من اللزمات المرتبطة بالكلام.
 - استخدام اللغة استخداماً سليماً.
 - تسلسل الأفكار وترابطها.
 - الربط بين الكلمات والجمل ربطاً مفيداً.
 - الابتعاد عن التكرار أثناء الحديث.
 - استخدام كلمات فصيحة، وليست عامية.
 - التحدث بصوت مناسب للموضوع والمكان.
 - صياغة جمل مناسبة للأفكار في موضوع التحدث.
 - استقطاب المستمع والتأثير فيه وجذب انتباهه.
 - القدرة على استخدام الوقفة المناسبة، والحركات الجسمية المعبرة.
 - تمثيل الانفعالات المتضمنة في الكلام، والقدرة على التنغيم.
- يتضح مما سبق أهمية فن القراءة، والفهم القرائي الإبداعي وضرورة تنميته مهاراته لدى التلاميذ، وكذلك أهمية التواصل اللغوي بنوعيه الشفوي والكتابي، وضرورة استخدام مداخل تدريسية حديثة في تدريس القراءة، وتنمية هذه المهارات، وأن المدخل المعرفي الأكاديمي أحد هذه المداخل. لذلك فالبحث الحالي يسعى إلى استخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تدريس القراءة؛ لمعرفة أثره في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي والتواصل اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

المحور الثالث: إجراءات البحث وإعداد مواد وأدواته :

استهدف هذا المحور عرض إجراءات البحث، وإعداد مواد وأدواته، وفيما يلي عرض ذلك:

أولاً : قائمة بمهارات الفهم القرائى الإبداعى :

١- الهدف من بناء القائمة :

هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات الفهم القرائى الإبداعى المناسبة لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

٢- مصادر بناء القائمة :

اعتمد الباحث فى بناء القائمة على الآتى :

- الاطلاع على بعض الكتب والمراجع و الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع البحث، مثل: (محمد عبيد: ١٩٩٦ . ١٩٩٦)، (محمود الناقة ووحيد حافظ: ٢٠٠٢ . ٢١٨)، (نايل عبداللاه: ٢٠٠٥ . ٤٩٠)، (مراد عيسى: ٢٠٠٦)، (ماهر عبدالبارى: ٢٠٠٩ . ٢٤).
- آراء بعض المتخصصين فى اللغة العربية وآدابها والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية حول المهارات المناسبة للفهم القرائى الإبداعى لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

٣- وصف القائمة :

تكونت القائمة من ثلاث مهارات رئيسة (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، وقد بلغ عدد المهارات الفرعية فيها إحدى وعشرين (٢١) مهارة.

٤- تحكيم القائمة :

بعد إعداد القائمة فى صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من المتخصصين فى اللغة العربية وآدابها والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وذلك لإبداء الرأى فى القائمة من حيث :

- انتماء المهارة للفهم القرائى الإبداعى.

- مناسبة المهارة وأهميتها لمجموعة البحث.

- إضافة أو حذف أو تعديل صياغة.

وفى ضوء ملاحظات السادة المحكمين تم مراجعة القائمة وإجراء التعديلات التى أشار إليها السادة المحكمون سواء بالحذف أو الإضافة، حتى أصبحت القائمة فى صورتها

النهائية، والموجودة بملاحق البحث (انظر ملحق ١).

ثانياً : أوراق عمل التلميذ وفقاً للمدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة :

تم إعداد أوراق عمل التلميذ وفقاً للمدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة من خلال الاعتماد على قائمة موضوعات القراءة المقررة على التلاميذ.

١ -الهدف من أوراق العمل:

تهدف أوراق عمل التلميذ إلى دراسة موضوعات القراءة لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى وفقاً للمدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة.

٢ -وصف أوراق العمل :

اشتملت أوراق العمل على:

- المقدمة: تضمنت أوراق عمل التلميذ مقدمة شملت التعريف بأوراق العمل وفقاً للمدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة، وكيفية السير فى الموضوعات، وتعليمات للتلاميذ لنجاح عملية التعلم.

- تم تقسيم المحتوى إلى مجموعة من الدروس، وفى كل درس احتوت أوراق العمل على:
- الأهداف السلوكية: وروعى فى صياغتها الشروط العلمية.
- أنشطة يقوم بها الطلاب وفقاً لاستراتيجيات المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة.
- أسئلة للتقويم يجيب عنها التلاميذ.

ثالثاً: دليل المعلم وفقاً للمدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة:

١ -الهدف من دليل المعلم:

هدف دليل المعلم إلى توضيح خطوات السير فى الدروس وفقاً للمدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة، وليكون مرشداً للمعلم فى تدريس موضوعات القراءة.

٢ -وصف دليل المعلم:

- مقدمة الدليل: تضمن دليل المعلم مقدمة هدفت إلى إعطاء فكرة للمعلم عن المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة، وإرشادات للمعلم لتدريس الموضوعات. وقد تضمن كل درس ما يلى :

- عنوان الدرس.

- أهداف الدرس.
- خطوات السير فى الدرس وفقاً للمدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة .
- التقويم: وفيه يتم توجيه المعلم الأسئلة التقويمية للتأكد من فهم الطلاب للموضوع.

التحقق من صلاحية أوراق العمل ودليل المعلم للتطبيق:

تم التأكد من صلاحية أوراق عمل الطالب ودليل المعلم عن طريق عرضه على السادة المحكمين، وقد أكد السادة المحكمون أنهما صالحان للتطبيق (انظر ملحقى ٣ ، ٤).

رابعاً : اختبار الفهم القرائى الإبداعى :

تم إعداد اختبار الفهم القرائى الإبداعى وفق الخطوات الآتية :

١ - تحديد الهدف من الاختبار :

هدف اختبار الفهم القرائى الإبداعى قياس مستوى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى فى مهارات الفهم القرائى الإبداعى.

٢ - تحديد محتوى الاختبار :

تم تحديد محتوى الاختبار من خلال قائمة مهارات الفهم القرائى الإبداعى التى تم إعدادها.

٣ - وضع تعليمات الاختبار:

اهتم الباحث بوضع تعليمات للاختبار، وذلك لأهمية إعداد التعليمات بالنسبة للاختبار والتلاميذ، حيث تؤثر دقة التعليمات على الدرجات التى يحصل عليها الطلاب.

٤ - وصف الاختبار:

تم صياغة أسئلة الاختبار من النوع المقالى، وقد تكون الاختبار من سؤالين رئيسيين الأول مكون من نص قرائى، يليه (١٦) سؤالاً، والآخر من قصة، يليها (١٢)، وبالتالي اشتمل الاختبار على (٢٨) سؤالاً، والجدوال التالى يوضح مواصفات الاختبار:

جدول (١)

مواصفات اختبار الفهم القرائى والإبداعى والوزن النسبى

المهارة الرئيسية	المهارات الفرعية	السؤال	الوزن النسبى	
			للمهارات الفرعية	للمهارة الكلية
الطلاقة		١- اقتراح أكبر عدد ممكن من الأفكار على النص القرائى.	١٨ ، ٢	٧.١٤
		٢- اقتراح أكبر عدد ممكن من المرادفات لكلمات فى النص القرائى.	٢٠ ، ٨	٧.١٤
		٣- ذكر أكبر عدد من الصفات لشخصية وردت فى القصة.	٤	٣.٥٧
		٤- تقديم أكبر عدد ممكن من النتائج والفوائد للموضوع.	٣	٣.٥٧
		٥- تقديم أكبر عدد من الأسئلة حول فكرة معينة.	٢١ ، ٩	٧.١٤
		٦- تقديم أكبر عدد ممكن من التعليقات الممكنة للموضوع.	١١	٣.٥٧
		٧- يقترح أكبر عدد من العناوين لموضوعات متشابهة.	١٧ ، ١	٣.٥٧
المرونة		١- اقتراح حلول متنوعة لمشكلات وردت فى النص القرائى.	١٦	٣.٥٧
		٢- اقتراح عناوين متنوعة للنص المقروء .	٢٧	٣.٥٧
		٣- تقديم مقترحات متنوعة لتطوير النص القرائى.	١٢	٣.٥٧
		٤- صياغة أسئلة متنوعة على النص القرائى.	٢٨	٣.٥٧
		٥- تقديم إجابات متعددة لأسئلة النص.	٢٤ ، ١٣	٧.١٤
		٦- تقديم نهايات متعددة للقصة أو النص القرائى.	١٩ ، ٥	٣.٥٧
		٧- تقديم تعليقات متعددة على النص القرائى	٢٣	٣.٥٧
الأصالة		١- تلخيص النص بأسلوب جديد القارئ	٢٥	٣.٥٧
		٢- توليد أفكار جديدة للنص القرائى	٦	٣.٥٧
		٣- التعبير عن الحالات والمواقف بأسلوب القارئ	١٠	٣.٥٧
		٤- التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة.	٧	٣.٥٧
		٥- تطوير أفكار جديدة من خلال أفكار سابقة.	١٥	٣.٥٧
		٦- توقع نهاية النص القرائى بناء على أحداث معينة.	٢٢	٣.٥٧
		٧- تطبيق الأفكار الموجودة فى النص وتفسيرها.	١٤	٣.٥٧

٥ -تقدير درجات الاختبار :

تم تصحيح الاختبار كما يلى:

- الطلاقة: قُدرت لكل استجابة يأتي بها التلميذ درجة واحدة، بعد استبعاد الإجابات المكررة.
- المرونة: قُدرت درجة لكل مجموعة استجابات متنوعة درجة.
- الأصالة: قُدرت وفقاً لشيوع الاستجابة بين التلميذات، فكلما قل الشيوع بينهن زادت الدرجة، وكلما زاد الشيوع قلت الدرجة، ويمكن توضيح تقدير درجات مهارة الأصالة كما يلي:

جدول (٢)

تقدير درجات مهارة الأصالة في اختبار مهارات الفهم القرائي الإبداعي وفقاً لنسبة الشيوع

ت	نسبة التكرار	درجة الأصالة
١	٩-١٠%	٥
٢	١٠-١٩%	٤
٣	٢٠-٢٩%	٣
٤	٣٠-٣٩%	٢
٥	٤٠-٤٩%	١
٦	٥٠- فأكثر%	صفر

٦ - ضبط الاختبار إحصائياً :

تم تطبيق اختبار الفهم القرائي الإبداعي على مجموعة استطلاعية من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بلغت سنًا وثلاثين (٣٦) تلميذة؛ وذلك لضبط الاختبار إحصائياً وحساب مايلي:

أ- ثبات اختبار الفهم القرائي الإبداعي:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (معامل α) للثبات، وقد تم ذلك باستخدام برنامج الإحصائي SPSS(16). وقد بلغ معامل الثبات للاختبار (٠.٨١)، وبذلك فالاختبار يتمتع بدرجة قوية من الثبات.

جدول (٣)

معاملات ثبات أجزاء اختبار الفهم القرائي الإبداعي والاختبار ككل

المستوى	معامل الثبات
الطلاقة	٠.٧٩
المرونة	٠.٨٨
الأصالة	٠.٨٨

ب- صدق اختبار الفهم القرائى الإبداعى:

ويعنى أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه (فؤاد البهى السيد: ١٩٧٩. ٥٤٩)،
(عبدالمجيد سيد: ١٩٩٦. ٧٤). وقد تم التأكد من صدق الاختبار باستخدام الطرق الآتية:

١ - الصدق الظاهرى (صدق المحكمين) لاختبار الفهم القرائى الإبداعى:

حيث تم عرض الاختبار على السادة المحكمين، وذلك لإبداء الرأى فى الاختبار من حيث: مناسبة لعينة البحث، وارتباط الأسئلة بالموضوع، وقد أكد السادة المحكمون أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، وأنه مناسب لعينة البحث (ملحق ٥).

٢ - صدق المقارنة الطرفية لاختبار الفهم القرائى الإبداعى:

تم حساب صدق المقارنة الطرفية لاختبار الفهم القرائى الإبداعى، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (٤)

صدق المقارنة الطرفية لاختبار الفهم القرائى الإبداعى

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	٢٤.٩٠	٣.٢٣	١١.٦٣	٠.٠٥
المجموعة الدنيا	٧.٢٠	٤.٢٦		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من "ت" الجدولية، فهي دالة عند مستوى ٠.٠٥؛ ولذلك فالاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق.

ج- تحديد زمن تطبيق اختبار الفهم القرائى الإبداعى:

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار، عن طريق حساب متوسط الزمن الذى استغرقه أسرع تلميذ وأبطأ تلميذ فى الإجابة عن الاختبار، ووجد أنه يساوى ٨٠ + ٢/١٠٠ = ٩٠ دقيقة. ويعد هذا زمناً مناسباً لتطبيق الاختبار.

خامساً: قائمة بمهارات التواصل اللغوى:**١-الهدف من بناء القائمة :**

هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات التواصل اللغوى المناسبة لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى؛ لبناء اختبار التواصل اللغوى فى ضوءها.

٢- مصادر بناء القائمة :

اعتمد الباحث فى بناء القائمة على الآتى :

- بعض الكتب والمراجع و الدراسات التى تناولت التواصل اللغوى، أهمها (إبراهيم عطا: ١٩٩٠)، (على مدكور: ١٩٩١)، (أحمد عليان: ٢٠٠٠)، (مصطفى رسلان: ٢٠٠٥):
- آراء بعض المتخصصين فى اللغة العربية وآدابها والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية حول مهارات التواصل اللغوى الشفوى المناسبة لتلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

٣- وصف القائمة :

تكونت القائمة من مهارتى الاستماع والتحدث، وقد شملت كل منهما على ثلاث عشرة (١٣) مهارة، وبالتالي فقد اشتملت القائمة على ست وعشرين (٢٦) مهارة فرعية.

٤- تحكيم القائمة :

بعد إعداد القائمة فى صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من المتخصصين فى اللغة العربية وآدابها والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وفى ضوء ملاحظات السادة المحكمين تم مراجعة القائمة وإجراء التعديلات التى أشار إليها السادة المحكمون سواء بالحذف أوالإضافة، حتى أصبحت القائمة فى صورتها النهائية، الموجودة بملاحق البحث (انظر ملحق ٢).

سادساً : اختبار التواصل اللغوى :

تم إعداد اختبار التواصل اللغوى وفق الخطوات الآتية :

١ - تحديد الهدف من الاختبار :

هدف الاختبار قياس مستوى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى فى مهارات التواصل اللغوى الشفوى.

٢ - وصف الاختبار :

تم صياغة أسئلة الاختبار فى جزأين، الأول خاص بالاستماع، وقد اشتمل على ثلاثة عشر سؤالاً، والآخر خاص بالتحدث، وهو ثلاثة موضوعات يتحدث التلميذ فى أحدها، ويقيس ثلاث عشرة مهارة. وبالتالي فإن الاختبار يتكون من (٢٦) مفردة والجدول التالى:

يوضح مواصفات الاختبار:

جدول (٥)

مواصفات اختبار التواصل اللغوى والوزن النسبى

المهارة الرئيسية	المهارات الفرعية	السؤال	الوزن النسبى	
			للمهارات الفرعية	للمهارة الكلية
الاستماع	١- يعيد سرد القصة التى حكيت له، مراعيًا التسلسل فى أحداثها..	٤	٣.٨٥	٥٠%
	٢- يتنبأ بالنتيجة بأحداث القصة التى استمع لها..	٧	٣.٨٥	
	٣- يلخص القصة التى استمع إليها..	٥	٣.٨٥	
	٤- يقترح عنوانًا مناسبًا للقصة التى استمع إليها..	٨	٣.٨٥	
	٥- يتوصل إلى المعنى من الكلام المتحدث به..	٣	٣.٨٥	
	٦- ١ يستخلص معانى الكلمات من سياق الجمل.	١٣	٣.٨٥	
	٧ يكمل القصة التى استمع إليها. -	٩	٣.٨٥	
	٨ يستخلص المعلومات المهمة فى القصة. -	٦	٣.٨٥	
	٩ يستخلص الأفكار الرئيسة فى القصة. -	١	٣.٨٥	
	١٠ يحدد غرض المتحدث الذى استمع إليه. -	١٠	٣.٨٥	
	١١ يبدى وجهة نظره فى الموضوع الذى استمع إليه. -	١٢	٣.٨٥	
	١٢- فهم المسموع بسرعة ودقة.	١١	٣.٨٥	
	١٣- إدراك العلاقات المختلفة فى النص المسموع.	٢	٣.٨٥	
التحدث	١- ذكر الأفكار الرئيسة والفرعية التى يدور حولها الموضوع.	السؤال الثانى		٥٠%
	٢- نطق الكلمات نطقًا سليمًا.			
	٣- التحدث بثقة دون ارتباك.			
	٤- التنوع فى نبرات الصوت وتنغيمه حسب حال المستمعين.			
	٥- خلو الحديث من اللزمات المرتبطة بالكلام.			
	٦- استخدام اللغة استخدامًا سليمًا.			
	٧- الربط بين الكلمات والجمل ربطًا مفيدًا.			
	٨- الابتعاد عن التكرار أثناء الحديث.			

		٩- استخدام كلمات فصيحة، وليست عامية.
		١٠- التحدث بصوت مناسب للموضوع والمكان.
		١١- صياغة جمل مناسبة للأفكار في موضوع التحدث.
		١٢- استقطاب المستمع والتأثير فيه وجذب انتباهه.
		١٣- القدرة على استخدام الوقفة المناسبة، والحركات الجسمية المعبرة.

٣ - وضع تعليمات الاختبار:

اهتم الباحث بوضع تعليمات للاختبار، وذلك لأهمية إعداد التعليمات بالنسبة للاختبار والتلاميذ؛ حيث تؤثر دقة التعليمات على الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ.

٤ - تقدير درجات الاختبار:

تم تقدير (٤) درجات لكل سؤال من أسئلة الاستماع، وبذلك تكون الدرجة العظمى للاستماع هي (٥٢) درجة وتم تصحيح الجزء الخاص بالتحدث عن طريق بطاقة ملاحظة (ملحق ٧)، وفقاً لخمسة مستويات هي: يؤدي بدرجة مرتفع جداً (٤)، مرتفع (٣)، متوسط (٢)، ضعيف (١)، لا يؤدي (صفر). وبذلك تكون الدرجة العظمى للتحدث هي (٥٢) والنهاية العظمى لاختبار التواصل اللغوي الشفهي هي (١٠٤) درجة.

٥ - ضبط الاختبار إحصائياً:

تم تطبيق اختبار التواصل اللغوي على مجموعة استطلاعية من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بلغت ستاً وثلاثين (٣٦) تلميذة؛ وذلك لضبط الاختبار إحصائياً وحساب ما يلي:

أ- ثبات اختبار التواصل اللغوي:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (معامل α) للثبات، وقد تم ذلك باستخدام برنامج الإحصائي SPSS. وقد بلغ معامل الثبات للاختبار (٠.٨٠٤)، وبذلك فالاختبار يتمتع بدرجة قوية من الثبات.

جدول (٦)

معاملات ثبات أجزاء اختبار التواصل اللغوي والاختبار ككل	
المستوى	معامل الثبات
الاستماع	٠.٧٥
التحدث	٠.٦٨
الاختبار ككل	٠.٨٠

ب- صدق اختبار التواصل اللغوى:

تم التأكد من صدق الاختبار باستخدام الطرق الآتية:

١ - الصديق الظاهري (صدق المحكمين) لاختبار التواصل اللغوى:

حيث تم عرض الاختبار على السادة المحكمين، وذلك لإبداء الرأى فى الاختبار من حيث: مناسبة لعينة البحث، وارتباط الأسئلة بالموضوع، وقد أكد السادة المحكمون أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، وأنه مناسب لعينة البحث (ملحق ٦).

٢- صدق المقارنة الطرفية لاختبار التواصل اللغوى:

تم حساب صدق المقارنة الطرفية لاختبار التواصل اللغوى، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (٧)
صدق المقارنة الطرفية لاختبار التواصل اللغوى

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	٦٩.١٠	٢.٨٨	١٥.٢٥	٠.٠٥
المجموعة الدنيا	٤٥.٠٠	٤.٠٨		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من "ت" الجدولية، فهي دالة عند مستوى ٠.٠٥ ؛ ولذلك فالاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق.

هـ- تحديد زمن تطبيق اختبار التواصل اللغوى:

بالنسبة للجزء الخاص بالاستماع، تم حساب الزمن اللازم لتطبيقه، عن طريق حساب متوسط الزمن الذى استغرقه أسرع تلميذ وأبطأ تلميذ فى الإجابة عن الاختبار، ووجد أنه يساوى $40 + \frac{2}{60} = ٥٠$ دقيقة. ويعد هذا زمناً مناسباً للتطبيق. أما الجزء الخاص بالتحدث فقد تم تحدث كل تلميذ بشكل فردي، وقد استغرق (١٥٠) دقيقة.

المحور الرابع: تنفيذ تجربة البحث:

استهدف هذا المحور عرض إجراءات تنفيذ تجربة البحث، وفيما يلى عرض ذلك:

أولاً - الهدف من تجربة البحث:

هدفت تجربة البحث التعرف إلى أثر استخدام المدخل المعرفى الأكاديمي فى تدريس القراءة على تنمية مهارات الفهم القرائى والإبداعى والتواصل اللغوى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.

ثانياً - الإعداد لتجربة البحث:

سار الإعداد لتجربة البحث وفقاً للخطوات الآتية:

١ - اختيار مجموعة البحث:

في ضوء الهدف من تجربة البحث، تم تحديد عينة البحث من تلميذات الصف الثانى الإعدادى بمدرسة ناصر الإعدادية بسوهاج، وقد تكونت عينة البحث من (٣٥) تلميذة للمجموعة التجريبية (٣/٢) التى تدرس وفقاً للنموذج المقترح، و(٣٥) تلميذة للمجموعة الضابطة (٥/٢) التى تدرس بالطريقة المعتادة.

٢ - الحصول على موافقة مدير المدرسة لتطبيق البحث.

٣ - التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة.

تم التأكد من تكافؤ المجموعتين، وذلك من خلال التطبيق القبلى لاختبار الفهم القرائى الإبداعى، واختبار التواصل اللغوى على مجموعتى البحث. وقد تم إجراء اختبار "ت" لحساب الدلالة الإحصائية بين متوسطى درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار الفهم القرائى الإبداعى، واختبار التواصل اللغوى ، وقد كانت النتائج كالتالى:

جدول (٨)

نتائج تطبيق اختبار "ت" لتكافؤ المجموعتين فى اختبار الفهم القرائى الإبداعى

المجموع ة	ن	م	ع	"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٥	١٩.١١	٩.٧٨	٠.٨٤	غير دال
الضابطة	٣٥	٢١.١١	١٠.٢١		

يتضح

من الجدول السابق أن "ت" المحسوبة > "ت" الجدولية، وقيمتها عند درجة حرية (٦٨)، ومستوى ٠.٠٥ (١.٦٧)، وعند مستوى ٠.٠١ (٢.٣٩)؛ لذا فهى غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين.

والجدول التالى يوضح نتائج اختبار "ت" فى التطبيق القبلى لاختبار التواصل اللغوى

:

جدول (٩)

نتائج تطبيق اختبار "ت" لتكافؤ المجموعتين في اختبار التواصل اللغوى

المجموعة	ن	م	ع	"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٥	٥٠.٤٦	٥.٧٨	٠.٨٤	غير دال
الضابطة	٣٥	٥١.٦٣	٥.٨٠		

يتضح من الجدول السابق أن "ت" المحسوبة > "ت" الجدولية، وقيمتها عند درجة حرية (٦٨)، ومستوى ٠.٠٥ (١.٦٧)، وعند مستوى ٠.٠١ (٢.٣٩)؛ لذا فهي غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين.

ثالثاً - تطبيق تجربة البحث:

اتبع الباحث الخطوات الآتية لتنفيذ تجربة البحث:

١ - إجراء عملية التدريس :

التدريس للمجموعة التجريبية والضابطة: تم استخدام المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة مع المجموعة التجريبية، والطريقة المعتادة مع المجموعة الضابطة. وقد بدأ تنفيذ تجربة البحث يوم الإثنين الموافق ٢٣ / ٩ / ٢٠١٣ م، وانتهى فى يوم الثلاثاء الموافق ١٢ / ١٠ / ٢٠١٣ م، وقد تم التدريس للمجموعتين فيما بين الفترتين الأولى والثانية، وبواقع فترة إسبوعياً للمجموعة، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (١٠)

توزيع الجدول الدراسى لمجموعتى البحث

اليوم	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
السبت	الثانية	-----
الاثنين	-----	الأولى

٢ - التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائى الإبداعى: بعد الانتهاء من التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة، تم تطبيق اختبار الفهم القرائى الإبداعى تطبيقاً بعدياً على مجموعتى البحث، وذلك فى يوم الأربعاء الموافق ١١ / ١٢ / ٢٠١٣ م .

٣ - التطبيق البعدي لاختبار التواصل اللغوى: تم تطبيق اختبار التواصل اللغوى تطبيقاً بعدياً على مجموعتى البحث، وذلك يوم الثلاثاء الموافق ١٢ / ١٢ / ٢٠١٣ م .

٤ - تصحيح الاختبارات ورصد الدرجات: تم تصحيح إجابات التلميذات فى التطبيق البعدى لاختبار الفهم القرائى الإبداعى واختبار التواصل اللغوى، وتم رصد الدرجات؛ تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

المحور الخامس: نتائج البحث وتفسيرها والتوصيات والمقترحات :

استهدف هذا المحور عرض نتائج البحث، وتفسيرها، وتوصيات البحث ومقترحاته، وفيما يلى عرض ذلك:

أولاً: نتائج البحث:

تناول الباحث نتائج البحث من خلال اختبار صحة الفروض، وتحليل النتائج وتفسيرها كالتالى:

١ - التحقق من صحة الفرض الأول:

كان الفرض ينص على:

يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار الفهم القرائى الإبداعى لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بإجراء اختبار "ت" T-Test لحساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار الفهم القرائى الإبداعى؛ وذلك باستخدام برنامج (Spss 16) بالحاسب الآلى، وكانت النتائج كالتالى:

جدول (١١)

نتائج اختبار "ت" T-Test لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة

فى التطبيق البعدى لاختبار الفهم القرائى الإبداعى

المستوى	المجموعة التجريبية (ن=٣٥)	المجموعة الضابطة (ن=٣٥)		قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري		
الطلاقة	٤٧.٦٠	٣.٨٤	٢٦.٧١	٥.٠٥	١٩.٤٧
المرونة	٢٨.٢٠	١.٧٨	١٤.٥٤	٣.١٦	٢٢.٣٠
الأصالة	٣٣.٦٢	٢.٩١	٢٠.٢٨	٢.٦٧	١٩.٩٧
الاختبار ككل	١٠٩.٤	٥.٢١	٦١.٥٤	٧.٣٦	٣١.٤٠

يتضح من الجدول السابق:

- زيادة المتوسط الحسابى للمجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة فى اختبار الفهم القرائى الإبداعى.

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية فى الأبعاد الثلاثة للاختبار، والاختبار ككل ؛ حيث إن "ت" المحسوبة < "ت" الجدولية. ويوضح ذلك مدى التحسن الذى حققته تلميذات المجموعة التجريبية على تلميذات المجموعة الضابطة فى اختبار الفهم القرائى الإبداعى بعد دراسة الموضوعات باستخدام المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة، وبالتالي تم قبول الفرض الأول من فروض البحث .

حساب حجم الأثر:

تم حساب حجم الأثر للمدخل المستخدم فى تنمية مهارات الفهم القرائى الإبداعى لدى المجموعة التجريبية، باستخدام معادلة مربع ايتا : (kiss:1989. 446).

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث: " t^2 " : مربع قيمة "ت"
" df " : درجة الحرية.

وبحسابها وجد انها = ٩٣.٥ . أى أن نسبة التباين الذى احدثه المتغير المستقل فى المتغير التابع بلغ ٩٣.٥ والنسبة المتبقية ترجع الى متغيرات أخرى.
ويحسب حجم الأثر عن طريق تحويل قيمة ٢ η إلى قيمة "d بالمعادلة الآتية:

$$d = \frac{2\sqrt{\eta^2}}{\sqrt{1-\eta^2}}$$

فاذا كانت:

$d \geq 0.2$ فان حجم الأثر ضعيف

$d \geq 0.5$ فان حجم الأثر متوسط

$d \geq 0.8$ فان حجم الأثر كبير

وبعد تطبيق المعادلة كانت النتائج كالتالى:

جدول (١٢)

حجم تأثير المدخل المعرفى الأكاديمى فى اختبار الفهم القرائى الإبداعى

التجريبية	الضابطة		مربع "إيتا" η^2	حجم الأثر قيمة (d)	دلالة حجم الأثر
	ع	م			
١٠٩.٤	٥.٢١	٦١.٥٤	٧.٣٦	٧.٦٢	كبير

يتضح من الجدول أن حجم الأثر يساوى (٧.٦٢)، وهو أكبر من ٨.٠، إذن فهو كبير.

وبذلك تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، والذي ينص على:

ما أثر استخدام المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة فى تدريس القراءة على تنمية مهارات الفهم القرائى الإبداعى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى؟

يتضح من إجابة السؤال الأول، ونتائج اختبار صحة الفرض الأول أن هناك أثراً كبيراً للمدخل المستخدم فى تنمية مهارات الفهم القرائى الإبداعى لدى المجموعة التجريبية.

٢ - التحقق من صحة الفرض الثانى:

كان الفرض ينص على:

"يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٥) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التواصل اللغوى لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم إجراء اختبار "ت" T-Test لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التواصل اللغوى؛ وذلك باستخدام برنامج (Spss 16) بالحاسب الآلى، وكانت النتائج كالتالى:

جدول (١٣)

نتائج اختبار "ت" T-Test لحساب دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة

فى التطبيق البعدى لاختبار التواصل اللغوى

المهارة	المجموعة التجريبية (ن=٣٥)		المجموعة الضابطة (ن=٣٥)		قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الاستماع	٤١.٠٨	٤.٨٣	٢٥.٣٧	٣.٦٠	١٥.٤٣	٠.٠٥
التحدث	٤٠.٦٦	٥.٠٤	٢٦.٣٧	٣.٧١	١٣.٥٠	٠.٠٥
الاختبار ككل	٨١.٧٤	٩.٠٧	٥١.٧٤	٦.٣٠	١٦.٠٧	٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق:

- زيادة المتوسط الحسابى للمجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة فى مهارتى الاستماع والتحدث، والاختبار ككل.

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية فى مهارتى الاستماع والتحدث، والاختبار ككل؛ حيث إن "ت" المحسوبة < "ت" الجدولية. ويوضح ذلك مدى التحسن الذى حققته تلميذات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى اختبار التواصل اللغوى بعد دراسة الموضوعات باستخدام المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة، وبالتالي تم قبول الفرض الثانى من فروض البحث.

حساب حجم الأثر:

تم حساب حجم الأثر للنموذج المستخدم فى تنمية مهارات التواصل اللغوى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية باستخدام معادلة مربع ايتا، وبحسابها وجد انها $(= ٧٩.٠٣)$ أى أن نسبة التباين الذى أحدثه المتغير المستقل فى المتغير التابع بلغت (٧٩.٠٣) والنسبة المتبقية ترجع الى متغيرات أخرى.

وبتحويل قيمة " η^2 " إلى قيمة " d " كانت النتائج كالتالى:

جدول (١٤)

حجم تأثير المدخل المعرفى الأكاديمى المستخدم فى تنمية مهارات التواصل اللغوى

التجريبية	الضابطة		مربع "إيتا" η^2	حجم الأثر قيمة (d)	دلالة حجم الأثر
	ع	م			
م	٨١.٧٤	٩.٠٧	٥١.٧٤	٦.٣٠	٧٩.٠٣
ع	٩.٠٧	٥١.٧٤	٦.٣٠	٣.٨٨	كبير

يتضح من الجدول أن حجم الأثر يساوى (٣.٨٨) ، وهو أكبر من ٠.٨، إذن فهو كبير.

وبذلك تم الإجابة عن السؤال الثانى من أسئلة البحث، والذى ينص على:

ما أثر استخدام المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة فى تدريس القراءة على تنمية مهارات التواصل اللغوى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى؟

يتضح من إجابة السؤال الثانى، ونتائج اختبار صحة الفرض الثانى أن هناك أثراً كبيراً للمدخل المستخدم فى تنمية مهارات التواصل اللغوى لدى المجموعة التجريبية.

٣ - التحقق من صحة الفرض الثالث:

كان الفرض ينص على:

" توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات تلاميذ الصف الثانى الإعدادى فى اختبار الفهم القرائى الإبداعى ودرجاتهم فى اختبار التواصل اللغوى فى التطبيق البعدى " .

ولمعرفة العلاقة بين متوسطى درجات تلاميذ الصف الثانى الإعدادى فى اختبار الفهم القرائى الإبداعى واختبار التواصل اللغوى فى التطبيق البعدى، تم حساب معامل الارتباط بين متوسطى درجات التلاميذ فى الاختبارين. وكانت النتائج أن معامل الارتباط هو (٠.٩٣) ، وهى قيمة دالة عند (٠.٠١) ؛ مما يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة وهذا يعنى أن هناك

علاقة ارتباطية موجبة بين الزيادة فى درجات اختبار الفهم القرائى الإبداعى وبين الزيادة فى اختبار التواصل اللغوى ؛ أى أنه التحسن فى مهارات الفهم القرائى الإبداعى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى صاحبه تحسن فى مهارات التواصل اللغوى لديهم.

ثانياً: تفسير النتائج:

١ - تفسير النتائج الخاصة بالفرض الأول:

أسفرت نتائج الفرض الأول من فروض البحث عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار الفهم القرائى ، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ما يلى:

١. اهتمام المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة بالمتعلم، ودوره الإيجابى أثناء التعلم، وبحثه عن المعلومات بنفسه أسهم فى تنمية الفهم الإبداعى فى القراءة.
٢. تركيز المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة على ربط المعارف والمعلومات السابقة للمتعلم بالمعارف الحالية، جعل المتعلم ينمو لديه الفهم القرائى الإبداعى.
٣. مراقبة التلاميذ لأنفسهم ولتعليمهم، ومدى فهمهم أثناء التعلم؛ جعلهم يركزون على المفهوم الحديث أثناء تعلم موضوعات القراءة بما يشمل من فهم، إبداع ، وبالتالي نمت لديهم مهارات الفهم القرائى الإبداعى.
٤. اهتمام المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة بالانتباه والتركيز والتنبؤ أثناء تدريس موضوعات القراءة، أسهم فى تنمية مهارات الفهم القرائى الإبداعى لدى التلاميذ.
٥. قيام التلاميذ بالتخطيط الجيد، والتنظيم للقراءة الواعية الصحيحة دون أخطاء بفهم، أسهم فى تعلمهم النصوص القرائية بالمفهوم الحديث القائم على الفهم والنقد والإبداع، وبالتالي تنمية مهارات الفهم القرائى الإبداعى لديهم.
٦. استنتاج التلاميذ للأفكار الرئيسة والفرعية والتمييز بينها، كإحدى استراتيجيات المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة، يعد جانباً من الإبداع فى القراءة؛ مما أدى إلى تنمية مهارات الفهم القرائى الإبداعى لديهم.

٧. تلخيص التلاميذ ما فهموه من النص القرائي كإحدى استراتيجيات المدخل المعرفي الأكاديمي يعد نوعًا من الفهم القرائي الإبداعي؛ مما أسهم في تنمية مهاراته.

٨. استخلاص التلاميذ المعاني الضمنية الواردة في النص القرائي كإحدى استراتيجيات المدخل المعرفي الأكاديمي، أسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي.

٩. قيام التلاميذ بالاستدلال كإكمال فكرة معينة، أو تخمين فكرة، أو توقع حدث أو نتيجة، وهى إحدى استراتيجيات المدخل العرفي الأكاديمي لتعلم اللغة يعد نوعًا من الفهم الإبداعي فى القراءة.

١٠. الانتباه والتركيز أثناء القراءة الصامتة، والتصفح للبحث عن كلمات ومعلومات وأفكار كإحدى استراتيجيات المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة ، أسهم فى تنمية الفهم الإبداعي لدى التلاميذ.

١١. وجود التقييم للتأكد من مدى فهم التلاميذ للنصوص القرائية كإحدى استراتيجيات المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة، أسهم فى تعلم القراءة بمفهومها الحديث؛ مما زاد لديهم الفهم القرائي الإبداعي.

١٢. اهتمام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة بجعل التلاميذ يعبرون عما فهموه بالخطيطة، أو الرسم يعد نوعًا من الإبداع فى القراءة، وبالتالي نمت مهارات الفهم القرائي الإبداعي لديهم.

١٣. تصنيف التلاميذ الكلمات والأفكار والمفاهيم المرتبطة أثناء تعلمهم الموضوعات القرائية كإحدى استراتيجيات المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة يعد نوعًا من الإبداع فى القراءة؛ مما أسهم فى تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لديهم.

١٤. وجود الأنشطة المتنوعة بأوراق عمل التلميذ، والتي تجعل التلاميذ يشاركون فى تعلم موضوعات القراءة، وبالتالي فهمها، بالإضافة إلى النص القرائي، مما أسهم فى تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التى أثبتت أن لهذا المدخل أثرًا فى التدريس وتنمية المهارات، ومنها: دراسة أحلام أحمد (٢٠٠١)، دراسة

فيلكس (Felix.M.:2002)، ودراسة إسماعيل حجاج (٢٠١٣)، ودراسة ميرل وأوكتايسم (Meral.o, Octaycem.A: 2013).

٢ - تفسير النتائج الخاصة بالفرض الثانى:

أسفرت نتائج الفرض الثانى من فروض البحث عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار التواصل اللغوى، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ما يلى:

١. اهتمام المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة بالعمليات العقلية، والتى تركز على إيجابية المتعلم، وتلقى سلبيته، وأنه يشارك، ويستمتع بتركيز، ويتفاعل، وينقد، ويبدى رأيه، ويتحدث، ويعبر عما فهمه، ويستنتج مما استمع إليه، كل ذلك أسهم فى تنمية مهارات التواصل اللغوى الشفهى (الاستماع والتحدث).
٢. اهتمام المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة بالتشاركية والتعاون بين التلاميذ، أسهم فى تحقيق التواصل اللغوى الجيد من تحدث، واستماع.
٣. اهتمام المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة بالاستراتيجيات الاجتماعية، ومنها طرح الأسئلة، أسهم فى تنمية مهارات التواصل اللغوى بشكل كبير.
٤. تدريب التلاميذ فى ظل المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة على مهارات الاستنتاج، أسهم فى تنمية مهارات الاستماع ، وهى إحدى مهارات التواصل اللغوى الشفهى.
٥. تدريب التلاميذ فى ظل المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة على مهارات التخطيط، والتنظيم أسهم فى تنمية مهارات التحدث، وهى إحدى مهارات التواصل اللغوى الشفهى.
٦. تدريب التلاميذ فى ظل المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة على مهارات الاستدلال، أسهم فى تنمية مهارات الاستماع ، وهى إحدى مهارات التواصل اللغوى الشفهى.
٧. تدريب التلاميذ فى ظل المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة على مهارات الانتباه، والتركيز، أسهم فى تنمية مهارات الاستماع والتحدث، وهى مهارات التواصل اللغوى الشفهى.

٨. تدريب التلاميذ فى ظل المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة على مهارات التقييم، وإصدار حكم، أسهم فى تنمية مهارات الاستماع ، وهى إحدى مهارات التواصل اللغوى الشفهى.

٩. تدريب التلاميذ فى ظل المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة على مهارات طرح الأسئلة، أسهم فى تنمية مهارات التحدث ، وهى إحدى مهارات التواصل اللغوى الشفهى.

٣ - تفسير النتائج الخاصة بالفرض الثالث:

أسفرت نتائج الفرض الثالث من فروض البحث عن وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين تنمية مهارات الفهم القرائى الإبداعى ومهارات التواصل اللغوى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى الذين درسوا باستخدام المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ما يلى:

ارتفاع مستوى التلاميذ فى تنمية مهارات الفهم القرائى الإبداعى من اقتراح للأفكار، والعناوين، والأسئلة، والإجابات، والنهايات، والحلول، والصفات للشخصيات، والتلخيص بأسلوب التلميذ، كل ذلك كان له دور كبير فى تنمية مهارات التواصل اللغوى الخاصة بالاستماع والتحدث، لما من ارتباط كبير بين فنون اللغة، وتشابك العلاقة الوثيقة بين هذه الفنون، وتأثير بعضها فى بعض. وفى ضوء ذلك تم قبول الفرض الثالث من فروض البحث، وتم الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، والذى ينص على: ما نوع العلاقة الارتباطية بين تنمية مهارات الفهم القرائى الإبداعى والتواصل اللغوى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى الذين درسوا باستخدام المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة ؟

ثالثاً: توصيات البحث:

أ - التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات، أهمها:

- ١ - ضرورة الاهتمام بالمدخل اللغوية والتربوية الحديثة، وتوظيفها في تدريس اللغة العربية.
- ٢ - تدريب معلمى اللغة العربية على استخدام المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة فى تنمية مهارات اللغة المختلفة.
- ٣ - الاهتمام بالإبداع فى تدريس القراءة، والفهم القرائى الإبداعى وتنميته لدى التلاميذ فى مختلف المراحل التعليمية.
- ٤ - استخدام المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة فى تنمية فنون اللغة، ومهاراتها المختلفة.
- ٥ - الإفادة من اختبار الفهم القرائى الإبداعى الذى أعده الباحث فى قياس مستوى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى.
- ٦ - الاهتمام بمهارات الإبداع من طلاقة ومرونة وأصالة فى فنون اللغة ومهاراتها، والفهم القرائى خاصة.
- ٧ - تدريب المعلمين على بعض المداخل الحديثة فى تدريس اللغة، وفى العملية التعليمية عامة.
- ٨ - ضرورة التركيز على المفهوم الحديث فى القراءة والاهتمام بالفهم وتنمية الإبداع.
- ٩ - الإفادة من دليل المعلم الذى أعده الباحث عند استخدام مداخل واستراتيجيات حديثة.
- ١٠ - الإفادة من اختبار التواصل اللغوى الذى أعده الباحث فى قياس مدى توافره عند التلاميذ.

١١ - ضرورة تضمين منهج القراءة أنشطة تناسب تدريس المفهوم الحديث للقراءة.

١٢ - اهتمام مخطى المناهج ومصمميها بالأنشطة التى تنمى الإبداع لدى المتعلمين.

١٣ - اهتمام مخطى المناهج ومصمميها بالاستراتيجيات والمداخل التدريسية الحديثة.

- ١٤ - تضمين المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة فى تعليم القراءة، وباقى فنون اللغة.
- ١٥ - تدريب الطلاب المعلمين على استخدام المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة فى التدريس؛ حتى يمكنهم من استخدامه مع التلاميذ فى التعليم العام.

ب - بحوث مقترحة:

- فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث وتوصياته، يمكن اقتراح نقاط البحث التالية:
١. استخدام المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة فى تدريس القراءة وأثره على تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى .
 ٢. أثر استخدام المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة فى تدريس النصوص على التحصيل والتفكير الإبداعى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
 ٣. أثر استخدام المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة فى تدريس المفاهيم النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعى.
 ٤. استخدام المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة فى تدريس المفاهيم الدينية وأثره فى التحصيل وتنمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
 ٥. أثر استخدام المدخل المعرفى الأكاديمى لتعلم اللغة فى تدريس القراءة على التحصيل والميل نحوها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. إبراهيم محمد عطا (١٩٩٠): طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية. الجزء الأول. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
٢. أحلام طرخان أحمد (٢٠٠١): فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على المدخل المعرفي في تنمية مهارات التعبير الكتابي في اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.
٣. أحمد فؤاد عليان (٢٠٠٠): المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تنميتها. الرياض: دار المسلم.
٤. أروى محمد على (٢٠٠٩): أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات التحدث لدى تلميذات الصف الخامس من التعليم الأساسي في أمانة العاصمة صنعاء. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة صنعاء.
٥. إسماعيل عبدالفتاح (٢٠٠٣): الابتكار وتنميته لدى أطفالنا. القاهرة: الدار العربية للكتاب.
٦. إسماعيل محمد حجاج (٢٠١٣): فاعلية برنامج إلكتروني قائم على المدخل المعرفي في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.
٧. أشرف عبدالحليم على (٢٠١٠): فاعلية المنظمات المتقدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي وبقاء أثر المقروء لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة قناة السويس.
٨. أمانى حلمى عبد الحميد (٢٠٠٢): أثر برنامج علاجي للتغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. العدد (١٦). أغسطس.
٩. أنيتا وولفولك (٢٠١٠): علم النفس التربوي. ترجمة: صلاح الدين محمود علام. عمان: دار الفكر.
١٠. جاك سى ريتشارد وآخرون (٢٠٠٧): معجم لونغمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي. ترجمة: فهمى حجازى ورشدى طعيمة. القاهرة: دار الفكر العربى.
١١. حسن شحاتة (١٩٩٣): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
١٢. حسن شحاتة (١٩٩٤): القراءة الابتكارية لتشكيل الطفل المصرى. مجلة دراسات تربوية. المجلد العشر. الجزء (٦٩).

١٣. حسن شحاتة (١٩٩٧): أساسيات التدريس الفعال فى العالم العربى. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
١٤. حسن شحاتة (٢٠٠١): قراءات الأطفال. القاهرة. الدار المصرية اللبنانية.
١٥. حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
١٦. حسن شحاتة ومروان السمان (٢٠١٢): المرجع فى تعليم اللغة العربية وتعلمها. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
١٧. رشدى أحمد طعيمة (٢٠٠١): مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسى. القاهرة: دار الفكر.
١٨. رشدى أحمد طعيمة (٢٠٠٤): المهارات اللغوية. القاهرة: دار الفكر العربى.
١٩. رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٨): الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية - إعدادها - تطويرها - تقويمها. القاهرة: دار الفكر العربى.
٢٠. رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٠): تدريس العربية فى التعليم العام - نظريات وتجارب. القاهرة: عالم الكتب.
٢١. روزانوند منتشيل وقلورش مايلز (١٩٩٨): نظريات تعلم اللغة الثانية. ترجمة: عيسى بن عودة الشريوف. جامعة الملك سعود. الرياض. السعودية.
٢٢. سمير عبد الوهاب (٢٠٠٢): بحوث ودراسات فى اللغة العربية قضايا معاصرة فى المناهج وطرق التدريس فى المرحلتين الثانوية والجامعية. الجزء الثانى المنصورة: المكتبة العصرية.
٢٣. سمير يونس أحمد وشافى فهد المحبوب (٢٠٠٣): العلاقة بين بعض مهارات القراءة الإبداعية والقدرة على التفكير الإبداعى. مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. العدد السادس والعشرون. سبتمبر.
٢٤. طلعت عبدالسميع سليمان (٢٠١١): أثر استخدام بعض أساليب تنمية الثروة اللغوية فى الفهم القرائى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة المنوفية.
٢٥. عبدالحميد زهرى سعد (٢٠٠٩): فاعلية المراقبة الذاتية فى تنمية مهارات الفهم القرائى والاتجاه نحو القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوى. مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. العدد (١٣٠). فبراير.
٢٦. عبدالفتاح حسن البجة (٢٠٠٢): تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

٢٧. عبدالله عبدالرحمن الكندري وسمير يونس أحمد (٢٠٠٤): تعليم القراءة وتنمية التفكير. المؤتمر العلمي الرابع. القراءة وتنمية التفكير. المجلد الثاني. المنعقد في الفترة من ٧-٨ يوليو. بدار الضيافة. جامعة عين شمس.

٢٨. عبدالمجيد سيد أحمد (١٩٩٦): التقويم التربوي. القاهرة: دار الأمين.

٢٩. عدنان بن محمد علي الأحمدى (١٤٣١): واقع استخدام الإعلام المدرسى فى تنمية مهارات الاتصال اللغوى فى المرحلة الابتدائية بالمدينة. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى.

٣٠. علي أحمد مكور (١٩٩١): تدريس فنون اللغة العربية. الرياض: دار الشواف للنشر والتوزيع.

٣١. علي سعد جاب الله (١٩٩٧): تنمية بعض مهارات الفهم القرائى لدى طلاب الصف الثانى الثانوى العام. بحوث مؤتمر تربية الغد فى العالم العربى. مجلة كلية التربية. الجزء الثانى. مارس. ص ص ٦٩٧-٧٤٢.

٣٢. علي عبدالعظيم سلام (٢٠٠٤): استراتيجيات استيعاب المقروء لدى القارئ العربى وعلاقتها بكل من المستوى التعليمى والجنس ونوع النص. مجلة التربية. العدد (١٢٣). كلية التربية. جامعة الأزهر. ص ص ١٨٤-٢٠٢.

٣٣. فتحى على يونس وعلى مذكور ومحمود الناقة (١٩٩٨): أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية. القاهرة: دار الثقافة للنشر والطباعة.

٣٤. فتحى على يونس (٢٠٠٠): عن القراءة والمعرفة. مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. العدد (١). نوفمبر.

٣٥. فتحى على يونس (٢٠٠١): استراتيجيات تعليم اللغة العربية فى المرحلة الثانوية. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

٣٦. فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٥): الأسس المعرفية للتكوين العقلى وتكوين المعلومات. القاهرة:

٣٧. فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠١): علم النفس المعرفى مداخل ونماذج ونظريات. القاهرة: دار النشر.

٣٨. فتحى علي يونس (٢٠٠٤): أفكار حول موضوع القراءة وتنمية التفكير. المؤتمر الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. القراءة وتنمية التفكير. المجلد الأول. ٧ - ٨ يوليو.

٣٩. فخر الدين القلا وآخرون (٢٠٠٦): طرائق التدريس العامة فى عصر المعلومات. العين: دار الكتاب الجامعى.

٤٠. فهم مصطفى (٢٠٠٨): مهارات القراءة الإلكترونية وعلاقتها بتطوير أساليب التفكير. القاهرة: دار الفكر العربي.
٤١. فؤاد أبو حطب وأما صادق (٢٠٠٩): علم النفس التربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٤٢. فؤاد البهي السيد (١٩٧٩): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري: القاهرة. دار الفكر العربي.
٤٣. ماهر شعبان عبدالباري (٢٠٠٩): فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. العدد (١٤٥). ص ص ٧٣-١١٤.
٤٤. محمد جاسم محمد (٢٠٠٤): علم النفس التربوي وتطبيقاته. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
٤٥. محمد جهاد جمل (٢٠٠١): العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعليم والتعلم. الإمارات. العين: دار الكتاب الجامعي.
٤٦. محمد حبيب الله (١٩٩٧): أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق. الأردن: دار عمار.
٤٧. محمد رجب فضل الله (١٩٩٨): الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية. القاهرة: عالم الكتب.
٤٨. محمد رجب فضل الله (٢٠٠١): مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. العدد السابع. يونيو. ص ص ٧٩-١٠٠.
٤٩. محمد سيد أحمد (٢٠١١): أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والتفكير الناقد بمقرر اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة بنى سويف.
٥٠. محمد صلاح الدين مجاور (١٩٩٨): تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: دار الفكر العربي.
٥١. محمد عبيد محمد (١٩٩٦): تقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم ومستوياته في المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة عين شمس.
٥٢. محمود كامل الناقة ووحيد السيد حافظ (٢٠٠٢): تعليم اللغة العربية في التعليم العام، مداخله فنياته. الجزء الأول. بنها: مطبعة الجامعة.
٥٣. مختار عبدالخالق عبداللاه (٢٠٠٨): تدريس القراءة في عصر العولمة - استراتيجيات وأساليب جديدة. الإسكندرية: العلم والإيمان للطباعة والنشر.

٥٤. مراد على عيسى (٢٠٠٦): الضعف فى القراءة وأساليب التعلم. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٥٥. مصطفى إسماعيل موسى (٢٠٠١): أثر استراتيجية ما وراء المعرفة فى تحسين أنماط الفهم القرائى والوعى بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المؤتمر الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. دور القراءة فى تعلم المواد الدراسية المختلفة. ١١-١٢ يوليو. المجلد الأول.

٥٦. مصطفى رسلان (٢٠٠٥) تعليم اللغة العربية. القاهرة : دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٥٧. مصطفى رسلان ومحمد موسى (٢٠٠٧): مهارات الاتصال باللغة العربية. دبی: دار القلم للنشر والتوزيع.

٥٨. مبيساء أحمد أبوشنب (٢٠١٣): مشكلات التواصل اللغوى التى تواجه معلمى وعلمت اللغة العربية فى مرحلة التعليم الأساسى فى الجمهورية العربية السورية. رسالة دكتوراه. كلية الآداب والتربية. الأكاديمية العربية بالدنيمارك.

٥٩. نايف خرما وعلى حجاج (١٩٩٠): اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها. عالم المعرفة: المجلس للثقافة والفنون والآداب. الكويت.

٦٠. نايل يوسف عبداللاه (٢٠٠٥): فعالية بعض استراتيجيات عملية القراءة لتنمية مهارات الفهم الإبداعى والوعى اللغوى لدى طلاب الصف الأول الثانوى. المؤتمر الدولى الرابع. التعليم باللغة العربية فى مجتمع المعرفة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة. ٥-٧ يوليو.

٦١. هانى عبدالله محمد (٢٠١٠): فعالية استراتيجية قائمة على نظرية إلماعات السياق فى تنمية الثروة اللغوية وبعض مهارات الفهم القرائى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة المنصورة.

٦٢. هيثم ممدوح القاضى (٢٠١١): أثر تدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجية التعلم المتمازج فى تنمية مهارات التواصل اللفظى لدى طلبة الصف السابع الأساسى فى الأردن. الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية. العدد (٧). ص ٣-١٤.

٦٣. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣): مناهج المرحلة الإعدادية. القاهرة: قطاع الكتب.

٦٤. يوسف قطامي ونايفة قطامي (٢٠٠٠): سيكولوجية التعلم الصفى. عمان: دار الشروق.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

65. Anna uhi chamot (1995): Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach: CALLA in Arlington, Virginia. Bilingual Research journal. V.(19).n.(3).pp.379-394.

66. Carolin, G. (1996): Studies in language Testing: The development of IEL TS A study of the effect of background knowledge on reading comprehension, Cambridge, Local examination Syndicate.
67. Chamot, A., O'Malle, J.M. (1987): The Cognitive Academic Language Learning Approach: A Bridge to the Mainstream. V. 21. Issue 2, p.227-249, June.
68. Chamot, A., O'Malle, J.M. (1996): The Cognitive Academic Language Learning Approach A model for linguistically Diverse class room. The Elementary School Journal. V.96. n. 3, pp.259-273.
69. Chomsky, Noam: (1995): Aspects of the theory of Syntax. Cambridge, Mass: MIT Press.
70. Clark, Callahan, (1982): Teaching in the Middle and secondary school. New York. Macmillan.
71. Domjan, M. (2000): Learning : An Overview. In : Encyclopedia of Psychology. v.4. ed. A. Kazdin . N.Y. : Oxford University Press.
72. Eggen, P. Kauchak, D (2004): Educational Psychology. N.Y: Pearson Prentice Hall.
73. Garner, R. (1987): Metacognition and Reading comprehension, Ablex publishing Corporation Norwood, New Jersey.
74. Harris, A., Sipay, E. (1985): How to increase reading ability to guide developmental and remedial methods. Longman. New York. London.
75. Johnson, P. (1983): Reading comprehension assessment: A cognitive basis. International Reading Association.
76. Jordan, E. (1995): Improving Colleg Prep Student reading skills thought the use of selected comprehension strategies. Master theses. Nova Southeastern University.
77. Judi, L. (1993): Reading assessment for placement program. Charles, T. Thomas publisher, U. S. A. Illinois.
78. Kiess, H.O. (1989): Statistical Concept for the Behavioral Science. London: Allyan and Bacon.
79. Martin, Taylor, (1999): Psycholinguistics: Learning and using Language. Englewood Cliffs. New Jersey. Prentice-Hall International. Inc.
80. Mckown, Barnett. (2007): Improving Reading comprehension through higher- order thinking skills. An Action Research project. Saint Xavier university. Chicago- Illinois.
81. Meral, O., Octaycem, A. (2013): The Effect of strategy instruction Based on Cognitive Academic Language Learning Approach over

- Reading comprhenion and strategy us. Journal of education and learning. V(2). N.(2).p.55.
- 82.Michael, S. W. T. & Bonnie, B.Graves. (1999): Sensational, of Elementary Reading, Allyn and Bacon. UAS.
- 83.Montes. F.(2002): Enhancing Content Areas Through a Cognitive Academic Language Learning Based Collaborative in South Texas. Bilingual Research Journal.v.(26). N(3). pp.697-716.
- 84.O, Donnell,A. Reeve,J. Smith,J. (2007): Educational Psychology. N.J.J.W.
- 85.O'Malle.J.M. (1988): The cognitive academic language learning approach (calla). Journal of Multilingual and Multicultural Development. v. 9. Issue 1-2.pp.43-60.
- 86.O'Malley.J, Chamot.U.(1986): Acognitive Academic Language Learning approach: An ESL Content based curriculum. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- 87.O'Malley.J, Chamot.U.(1990):Learning Strategies in Second Acquisition. Cambridge: Cambridge university Press .
- 88.Telbany,H. (1998): The effect of using strategies for teaching reading skill on the performance of Al Azahar university students, M.A. Thesis in education, Al Azhar university.
- 89.Wilson, Sandra. R.(1992): The Effects of cooperative learning on Reading comprehension. D.A.I. P.3233s4.