International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

Vol. (2), No. (3)

الإصدار (2)، العدد (3)

May 2023

"قياس إدراك المعلمين لمعايير جودة الفاعلية التعليمية بالمدارس الثانوية – دراسة حالة"

"Measuring Teachers' Awareness of the Quality Standards of Educational Effectiveness in Secondary Schools - a Case Study"

خلود توفيق عزت

ماجستير الإدارة التربوية، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن

ezzat.kholoud@gmail.com

سميرة جاسر الحاوي

دكتوراة الإدارة التربوية، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن

smhawihawi@yahoo.com

ملخص البحث:

تمثل معايير الجودة في التعليم الثانوي أهم الضوابط التي تحكم أداء المعلم، وتساعده على تقييمه، كما يتوقف عليها فعالية أدائه بل فعالية العملية التعليمية بأسرها، وعلى الرغم من اهتمام مسئولي التعليم في الأردن بتحديد المعايير القومية للتعليم الثانوي – إلا أنه ما زال هناك ضعف في الوعى بتلك المعايير من قِبل معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية، وانخفاض الوعى هذا من شانه أن يؤثر سلبياً على مخرجات تلك المرحلة ويعوق تحقيقها لأهدافها المنشودة – ومن ثم كانت هذه الدراسة التي حاولت الكشف عن واقع وعى معلمي التعليم الثانوي بالأردن بمعايير جودة الفاعلية التعليمية بمدارسهم، والتي يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي في تحسين أدائهم بمدارسهم.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على جمع وتصنيف البيانات والمعلومات للتعرف على وعى معلمي التعليم الثانوي بالأردن بمعايير جودة الفاعلية التعليمية بمدارسهم. وتم تصميم استبانة طبقت على

عينة من معلمي الثانوي بالأردن للتعرف على مدى وعيهم بتلك المعايير. وتم تطبيق الدراسة على عينة من معلمي التعليم الثانوي بالزرقاء، وذلك في العام الدراسي 2021/2020.

الكلمات المفتاحية:

إدراك المعلمين، معايير الجودة، الفاعلية التعليمية، المدارس الثانوية.

Abstract:

Quality standards in secondary education represent the most important controls that govern the teacher's performance and help him evaluate it. The effectiveness of his performance depends on it, and the effectiveness of the entire educational process depends on it. Despite the interest of education officials in Jordan to define national standards for secondary education, there is still a lack of awareness. These standards by secondary school teachers, and this low awareness would negatively affect the outputs of that stage and impede the achievement of its desired goals - and then this was the study that tried to reveal the reality of the awareness of secondary education teachers in Jordan about the quality standards of educational effectiveness in their schools, which can Have a positive impact on improving their school performance.

The study used the descriptive approach, which relies on collecting and classifying data and information to identify the awareness of secondary education teachers in Jordan of the quality standards of educational effectiveness in their schools. A questionnaire was designed and applied to a sample of secondary teachers in Jordan to identify their awareness of these standards. The study was applied to a sample of secondary education teachers in Zarqa, in the academic year 2020/2021.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

Vol. (2), No. (3)

IJESA

May 2023

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

الإصدار (2)، العدد (3)

Keywords:

Teachers' Awareness, Quality Standards, Educational Effectiveness, Secondary Schools.

مقدمة:

تعد التغيرات الهائلة التي يمر بها العالم اليوم في كافة المجالات محفزاً إلى ضرورة النظر في مدى كفاءة الأنظمة التعليمية. ويمثل التعليم بدوره نقلة حضارية للمجتمع بصفة عامة، والفرد بصفة خاصة في جميع بلدان العالم، فهو المصدر الرئيسي للتنمية البشرية، والدخول في عصر تكنولوجيا المعلومات، وخلق صفوة من العقول المستنيرة التي تقوم بدورها في إعداد كوادر وكفاءات على جميع المستويات (سوسن شاكر، 2008: ص 69).

وتعتبر جودة التعليم من ابرز التحديات التي واجهت نظم التعليم في نهاية القرن الماضي ومطلع الألفية الثالثة، لأن المجتمعات بمختلف مستوياتها تواجه تحديات كثيرة ألقت بظلالها على مسيرة التنمية والتطور، وعلى ضوء ذلك كان لابد للمؤسسات التعليمية أن تأخذ دورها باعتبارها رائدة التكيف مع متطلبات العصر، فبادرت إلى اعتماد نظم الجودة واعتبرتها هدفاً أساسيا، ترتهن به قدرة هذه المؤسسات على مواجهة هذه التحديات، وربما ينعكس عليها من آثار إيجابية على السياسات التعليمية برمتها، لاسيما وأن التعليم يعتبر أكثر المجالات حساسية في خضم ثورة المعلومات وتقنيات الاتصالات الحديثة، وذلك لأنه يرتبط مباشرة ببقاء المجتمع ونموه وتطوره والحفاظ على هويته، وثقافته، وإرساء قواعد رخائه، وقدرته على إنتاج المعرفة (عبدالحكيم محمد محمود، 2010: ص 2).

وتسعى الدول بشتى الطرق إلى تطوير نظم التعليم فيها، وخاصة التعليم الثانوي فقد أيقنت الدول المتقدمة منذ سنوات مدى أهمية هذه المرحلة من التعليم وأسرعت جاهدة للتجديد من نسيج هذه المرحلة من مدخلات وعمليات ومخرجات، وتحقيق نظام تعليمي يقوم على الإبداع، وعلى آلية أساسها فن الانتقاء وفن التحليل والتركيب، وأن يشكل البناء التركيبي الناجم عن اكتشاف العلاقات نقطة انطلاق لفهم جديد، ورؤية جديدة بحيث يصبح التعليم الثانوي من أجل أن (تعلم لتعرف) (نشأت فضل، 1998: ص 167). كما أن جودة التعليم الثانوي تؤثر في جودة التعليم الجامعي (عادل رجب، 2004: ص 2). ونظراً لخطورة تلك المرحلة باعتبارها أساس البناء بكافة جوانب شخصية الطلاب، فإن المعلم يعتبر أكثر العوامل تأثيرا في النظام

التعليمي لهذه المرحلة، لأنه يعتبر المنفذ الأول للسياسات التعليمية وأكثر مكونات المنظومة التعليمية تأثيرا في شخصيات الطلاب وتوجهاتهم إضافة إلى أنه أحد أهم العناصر القادرة على تفعيل الموارد والمدخلات التعليمية وترجمة الجهود إلى نتائج إيجابية ملموسة، فالمعلم مطالب بتحقيق جودة التعليم بما يمكن أن يلعبه من أدوار متجددة، وبما يمكن أن يكون لديه من فهم وإدراك وتوجيه ووعى بأهمية المعايير، التي تحقق الجودة في العملية التعليمية (محمد بيومي فضالي، 2009: ص 2) و(عبدالحكيم محمد محمود، 2010: ص3). ومن ذلك نجد أن تطبيق المعلم لمعايير الجودة في مجال التعليم الثانوي أصبح ضرورة ملحة تساعده على تحقيق العديد من الإيجابيات في أدائه السلوكي، والوظيفي منها الارتقاء بمستوى أدائه الأكاديمي بصورة مستمرة، والاستثمار الفعال لطاقاته وتوظيفها لتجويد طرق التدريس، وكشف جوانب القوة والضعف في أدائه، والإسهام في حل المشكلات التي تعوق العملية التعليمية بالمدرسة، إضافة إلى نشر ثقافته عن مفهوم الجودة ومعاييرها في التعليم (ميادة فوزي الباسل، 2001: ص 14). وبالرغم من أهمية دور المعلم في جودة ونجاح التعليم قبل الجامعي بصفة عامة، والتعليم الثانوي بصفة خاصة، إلا أنه لا يزال يوجد قصور في الأداء المهني والوظيفي لمعلمي هذه لمرحلة، سواء في مجال التدريس أو التقويم أو التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم، مما يلزم معه ضرورة الارتقاء بأدائه عن طريق التزامه ووعيه بالمعايير المحددة لجودة التعليم الثانوي. (على السيد الشخيبي، 2006: ص 7).

وأشارت دراسة (احمد إبراهيم احمد، 2007: ص 177) أنه مع تباين الأدوار المنوطة بالمعلم وتطورها وفقاً للظروف والمستجدات على الساحتين العالمية والعلمية، وفى ظل تبنى الدول للجودة الشاملة في مجال التعليم، فإن وعى المعلم بحقيقة جودة التعليم ومعاييرها، وأسس تطبيقاتها يصبح مطلباً لا غنى عنه للقيام بأدواره وبدون ذلك الوعي لإستراتيجية الجودة في التعليم من قِبل المعلم لن يساهم المعلم بأداء فعال في رفع مستوى جودة التعليم، ويصبح أداؤه عشوائياً بما يتعارض مع طبيعة المعلم وتجدد أدواره التي يستلزمها العصر.

مشكلة الدراسة:

تمثل معايير الجودة في التعليم الثانوي أهم الضوابط التي تحكم أداء المعلم، وتساعده على تقييمه، كما يتوقف عليها فعالية أدائه بل فعالية العملية التعليمية بأسرها، وعلى الرغم من اهتمام مسئولي التعليم في الأردن بتحديد المعايير القومية للتعليم الثانوي – إلا أنه ما زال هناك ضعف في الوعى بتلك المعايير من قِبل

معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية، وانخفاض الوعى هذا من شانه أن يؤثر سلبياً على مخرجات تلك المرحلة ويعوق تحقيقها لأهدافها المنشودة – ومن ثم كانت هذه الدراسة التي حاولت الكشف عن واقع وعى معلمي التعليم الثانوي بالأردن بمعايير جودة الفاعلية التعليمية بمدارسهم، والتي يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي في تحسين أدائهم بمدارسهم.

تساؤلات الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:

ما مدى وعى معلمي التعليم الثانوي بالأردن بمعايير جودة الفاعلية التعليمية بمدارسهم؟ ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي الأسئلة التالية:

- ما اتجاهات معلمي التعليم الثانوي بالأردن نحو معايير جودة فاعلية العملية التعليمية؟
- إلى أي مدى تتفق ممارسات معلمي التعليم الثانوي ومعايير الجودة في التعليم؟
- إلى أي حد يتفق أو يختلف وعى معلمي التعليم الثانوي بهذه المعايير باختلاف بعض العوامل الديموغرافية (النوع – الدرجة الوظيفية – التخصص – نوع المدرسة)؟
- ما المقترحات التي تسهم في تفعيل وعى معلمي التعليم الثانوي بالأردن بمعايير جودة الفاعلية التعليمية؟

أهداف الدراسة:

- الكشف عن مدى وعى معلمي التعليم الثانوي بالأردن بمعايير جودة الفاعلية التعليمية.
- التعرف على اتجاهات معلمي التعليم الثانوي بالأردن نحو معايير جودة الفاعلية التعليمية.
- التعرف على مدى تأثير بعض المتغيرات كالنوع والدرجة الوظيفية والتخصص ونوع المدرسة في وعى معلمي التعليم الثانوي بمعايير فاعلية العملية التعليمية.
- وضع بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في تفعيل وعى معلمي التعليم الثانوي بالأردن بمعايير جودة فاعلية العملية التعليمية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

1- أنها تعالج أهم مدخلات العملية التعليمية، وهو معلم التعليم الثانوي الذي يقوم بتنفيذ الخطط والبرامج التعليمية، ويعمل على تحقيق أهداف المرحلة الثانوية.

2- الوقوف على خبرات بعض الدول العالمية والعربية في تطبيق معايير الجودة في التعليم.

3- ما يترتب على الكشف عن وعى معلمي المرحلة الثانوية بمعايير الجودة من الإسهام في الارتقاء بأدائهم الوظيفي، مما يؤثر إيجابياً على مستوى التعليم بتلك المرحلة.

4- توجه نظر القائمين على تخطيط برامج إعداد المعلم والمسئولين عن تنفيذها بضرورة وعى معلمي الثانوي بمعايير الجودة ومتطلبات تطبيقها، وذلك بغية تحسين أدائهم الوظيفي بمدارسهم.

منهج الدراسة وأداتها:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على جمع وتصنيف البيانات والمعلومات للتعرف على وعى معلمي التعليم الثانوي بالأردن بمعايير جودة الفاعلية التعليمية بمدارسهم. وتم تصميم استبانة طبقت على عينة من معلمي الثانوي بالأردن للتعرف على مدى وعيهم بتلك المعايير وسيأتي وصف العينة بالتفصيل في الدراسة الميدانية.

حدود الدراسة:

نظراً لتجانس مجتمع الدراسة والاهتمام القومي بثقافة الجودة على مستوى الأردن اقتصرت الدراسة على معرفة وعى معلمي التعليم الثانوي (عام، مهني) بمعايير جودة الفاعلية التعليمية، وذلك في الجانبين الوجداني والسلوكي، وتم تطبيق الدراسة على عينة من معلمي التعليم الثانوي بمحافظة الزرقاء، وذلك في العام الدراسي 2021/2020.

مصطلحات الدراسة:

1- الوعي:

تباينت تعريفات الوعي فقد عرف في معجم المصطلحات التربوية على أنه شحنة عاطفية وجدانية قوية تتمكن من كثير من مظاهر السلوك لدى الفرد، ويتم تكوين الوعي من خلال العمل التربوي في مختلف مراحل التعليم، وكلما كان الوعي أكثر نضجاً وثباتاً، كلما كان أكثر قابلية لدعم وتوجيه السلوك المرغوب فيه (مجمع اللغة العربية، 1990: ص 75). كما عرفه (محمد فتحي، 2003: ص 14) بأنه "محصلة فهم ومعرفة الأفراد لمبادئ موضوع ما واتجاهاتهم نحوها، ويتم تكوين هذا الوعي من خلال العمل التربوي بمختلف مؤسساته التربوية، والذي يجعل من هذا الموضوع سلوكاً يمارسه الفرد في المجتمع تجاه نفسه والآخرين. ويعرفه (محمد مجاهد، 2001: ص 10) بأنه إدراك يقوم على معرفة الشيء بحيث يكون هذا الإدراك مصطحباً برغبة ذاتية، وإسهام فعلى في مواجهة هذا الشيء والتعامل معه بطريقة إيجابية. ويلاحظ أن هذا التعريف لم يركز على أن الوعي بمعنى التذكر، بل أن الوعي يكون قائماً على الإدراك والمعرفة يحمل في داخله جانبا وجدانياً يدفع إلى النزوع والسلوك الإيجابي.

وتعرفه الباحثة إجرائيا "بأنه محصلة معرفة وفهم معلمي الثانوي للجوانب والمحاور المختلفة للمواصفات والمعايير، المتفق عليها محلياً، وعالمياً، المتعلقة بجودة التعليم الثانوي والمتمثلة في تكوين اتجاه لسلوك مرغوب فيه أثناء ممارستهم لتلك المعايير، من خلال أدائهم الوظيفي داخل المدرسة.

وذكر (سعيد إسماعيل على، 1995: ص 18) أن للوعي ثلاث مستويات هي الإدراك والوجدان والنزوع وهذه المستويات الثلاث متصلة ببعضها البعض، ومن ثم فالوعي لا يقتصر على عنصر الإدراك والمعرفة ولما يرتبط بهما من مشاعر واتجاهات، بل يتعدى ذلك إلى الأفعال والسلوك والممارسة.

2- الفاعلية التعليمية:

لم تجد الباحثة في أدبيات البحث تعريفاً محدداً للفاعلية التعليمية فعرفتها إجرائيا بأنها تحقيق المؤسسة للأهداف المخططة للتعليم والتعلم، والذي يمثل نشاطها الأساسي ويحدد طبيعتها، ومن ثم كسب ثقة المجتمع، ويتطلب ذلك تبنى معايير معتمدة لبرامجها التعليمية لتحقيق نواتج التعليم المستهدفة.

3- المعايير:

تعرف معايير الجودة بأنها البيانات التي يمكن قياسها بشكل إيجابي كمقياس لجودة المؤسسة، وتقويم إنجازاتها وعادة ما تكون هذه المؤشرات دليلاً غير مباشر على جودة الموضوع الذى تعنى به المؤسسة التربوية (محمد وجيه الصاوي، 2005: ص 137) وعرفتها (لمياء أبو زيد، 2007: ص 596) بأنها الصفات والخصائص التي يجب أن تتوفر في تعليم الطلاب مجالات العلم المختلفة، بهدف تجويد وتحسين مدخلات ومخرجات العملية التعليمية، بما يسهم في تحقيق الأهداف، وعرفها (رشدي طعيمة، 2004: ص 71) بأنها مجموعة من المواصفات المطلوبة لتحقيق الجودة التي تتضمن التخطيط الإستراتيجي، والمراقبة المستمرة لتحصيل الطلاب، وإدارة الموارد البشرية، والعلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية واتخاذ القرار، والعلاقة مع جميع الأطراف المعنية. ومن خلال التعريفات السابقة تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها مجموعة المواصفات التي ينبغي توافرها في جميع مكونات العملية التعليمية، والمتفق عليها عالمياً، وذلك لقياس جودة الأداء التعليمي كماً وكيفاً بجميع مدخلاته ومخرجاته من خلال مؤشرات وممارسات توضح مدى تحقيق تلك المعايير بالمؤسسات التعليمية.

الدراسات السابقة:

فيما يلي مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية التي تعرضت لجانب أو أكثر من موضوع البحث الحالي، وسيتم عرضها وفقاً لترتيبها الزمنى من الأقدم للأحدث على النحو التالي:

1- دراسة محمد عبدالخالق (1998):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى وعى المعلمين والقيادات التربوية بعوامل تطبيق الجودة الشاملة في مرحلة التعليم الأساسي بمحافظات القاهرة والجيزة وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك وعياً قوياً لدى أفراد عينة الدراسة بالجودة الشاملة، وما يجب أن تكون عليه الجودة وعوامل تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

2- دراسة نشأت فضل، فؤاد حلمى (1998):

هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية تطبيق نظم الجودة الشاملة في المدرسة الثانوية في ضوء الاتجاهات العالمية، ووضع نموذج للتعرف على مدى تحقيق معايير واشتراطات الجودة في المدرسة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن فهم مدير المدرسة وإدارته لمعايير الجودة الشاملة في العملية التعليمية وقدرته على استيعاب مفاهيمها غير متوفر، كما أن النمو المعرفي المتجدد لدى المعلمين غير متوفر.

3- دراسة بول كاثى (1998) Paul Cathy:

هدفت الدراسة إلى تفسير العلاقة بين مبادئ إدارة الجودة ومناخ المدرسة، وثقافة المدرسة وتفويض السلطة للمعلم، وقد أظهرت الدراسة أن أحد عشر مبدأ من مبادئ الجودة، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بين كل من مناخ المدرسة، ودافعية المعلم. ورأى الباحث أن المدرسة يجب أن تمد الطالب بالمعرفة التي تمكنه من الفهم، وكيف يعرف، مما يساعده في إدارة ما يناط إليه. ومن نتائج الدراسة إمكانية تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في المدارس. وكذلك وجود علاقة وطيدة بين مبادئ إدارة الجودة الشاملة وثقافة المدرسة والمناخ المدرسي وهذا يساعد في تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة.

4- دراسة ميادة فوزي الباسل (2001):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، وأهم المتطلبات التي ينبغي توافرها في رياض الأطفال ومدارس التعليم العام بمصر، إضافة إلى التوصل إلى أهم الخطوات التي ينبغي إتباعها لبناء نظام للجودة الشاملة برياض الأطفال، ومدارس التعليم العام بمصر، وتوصلت الدراسة إلى أن مركزية الإدارة وقلة توافر الموارد البشرية والمادية الفعالة يعوق توفير متطلبات إدارة الجودة الشاملة بمدارس التعليم العام، وأكدت على ضرورة نشر ثقافة الجودة، والوعى بمعاييرها من أجل توفير متطلبات رياض الأطفال ومدارس التعليم العام بمصر.

5- دراسة احمد السيد خليل، وإبراهيم الزهيري (2001):

استهدفت هذه الدراسة الاهتمام بتطبيق مبادئ ومعايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم المصري، بالاستفادة من تجارب بعض الدول المتقدمة والمطبقة لهذا النظام في تعليمها، والوصول إلى نموذج مقترح لإدارة الجودة الشاملة يمكن الاستفادة منه في تطوير التعليم المصري، وتوصلت الدراسة إلى أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم المصري، بجميع مراحله ينبغي عليها مراجعة المناهج الدراسية وأهدافها لتكون أكثر توافقاً مع برامج الجودة الشاملة، ويجب أن تكون هناك تغطية شاملة لكل المواد الدراسية لتطبيق الجودة الشاملة بها، وتقديم المساعدات الشخصية للطلاب الذين يواجهون صعوبة في فهم الجودة.

6- دراسة كاثلين كوتون (2001) Kathleen Cotton:

هدفت تلك الدراسة إلى تطبيق مبادئ ومعايير الجودة الشاملة في التعليم الثانوي في مقاطعة سيتيكا sitika بولاية الاسكا، وحاولت الباحثة وضع معيار محدد لعملية التحسين المستمر، وللطلاب، وتوصلت الدراسة إلى إمكانية تحسين عملية التدريس عن طريق المنهج الذي يتم تخطيطه من قبل، وإمكانية توجيه الطلاب

نحو فهم دروسهم. حيث يتأكد المعلمون من فهمهم لأهداف هذه الدروس وأن فهم الطلاب لاستراتيجيات التعليم، وفهم المعلمين للفروق الفردية بين الطلاب يساعد على تسهيل عملية التدريس.

7- دراسة محمد العجمي (2003):

هدفت الدراسة إلى تحديد المعالم الرئيسية لفلسفة الجودة الشاملة في التعليم من حيث المفاهيم والأهداف والمبادئ إيمانا بأن التعليم في أي مجتمع هو نتاج حاجات ومتطلبات هذا المجتمع، انعكاس لواقعه، كما استهدفت التعرف على طبيعة بعض الآليات العالمية المعاصرة لضمان تحقيق الجودة التعليمية. وتوصلت الدراسة إلى بعض متطلبات تطبيق مدارس التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية لأسلوب الاعتماد الأكاديمي كأحد أساليب ضمان تحقيق الجودة الشاملة وكان منها: تشكيل لجنة عليا موسعة على مستوى المحافظة تتولى مهمة التوصيف الكامل لهذا النظام، ضرورة تهيئة إدارة المدرسة الثانوية العامة لمناخ تنظيمي يهدف ويكفل تحقيق التغيرات المستهدفة في سلوك طلابها، وما يتطلبه ذلك من وعى بأسلوب الاعتماد المؤسسي.

8- دراسة صلاح السيد رمضان (2005):

هدفت الدراسة إلى تحديد معايير الجودة الشاملة التي يمكن تطبيقها والاستفادة منها في نظام تكوين المعلم بكليات التربية في سلطنة عُمان، ومدى توافر هذه المعايير في تكوين المعلم بكليات التربية في سلطنة عمان، وتوصلت الدراسة إلى أن نجاح نظام الجودة الشاملة لبرنامج تكوين المعلم بسلطنة عمان يعتمد أساساً على جودة عناصره الأساسية، والمتمثلة في المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة، وضرورة إخضاع نظام تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس لمعايير الجودة الشاملة.

9- دراسة عدنان بن احمد (2007):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم بمحافظة الإحساء، والعوامل التي تشجعهم على تقبل معايير الجودة الشاملة وأهم المعوقات التي تحد من تقبلهم لهذه المعايير. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: حظيت جميع معايير الجودة الشاملة في التعليم المتعلقة بالمعلم على تقبل بدرجة كبيرة من قِبل المعلمين بمحافظة الإحساء. وحصل معيار توافر المناخ التعليمي الملائم والتقيد به والحفاظ على أعلى درجات التقبل بالنسبة لبقية معايير الجودة الشاملة في التعليم.

10-دراسة محمد فضالي (2009):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع وعى أعضاء هيئة التدريس بمعايير الجودة الشاملة للتعليم الجامعي، ورصد أهم معايير الجودة للتعليم الجامعي، وذلك في ضوء خبرات بعض الدول التي تناولت تلك المعايير، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس على وعى قوى بعبارات الجانب المعرفي وأن غالبية العبارات المرتبطة بالجانب الوجداني والسلوكي جاءت بصورة متوسطة.

11-دراسة درية السيد البنا (2009):

هدفت الدراسة إلى تحديد بعض المتطلبات التي قد تسهم في تطبيق معايير الجودة الشاملة في المعاهد الثانوية الأزهرية في مصر، وإلقاء الضوء على واقع تطبيق بعض معايير الجودة الشاملة بمعاهد التعليم الأزهري بمحافظة الدقهلية، وتوصلت الدراسة إلى عدم حصول عينة الدراسة على دورات تدريبية في المجال المهني أو عن الجودة، وإهمال العاملين وعدم الرغبة في أداء مهامهم التعليمية.

12-دراسة عبدالحكيم محمد العطفي (2010):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الجودة الشاملة في التعليم الأساسي والكشف عن العوامل المؤثرة في وعى معلمي التعليم الأساسي لمفهوم الجودة في التعليم، والتعرف على بعض الاتجاهات العالمية والمعاصرة التي تؤثر في وعى معلمي التعليم الأساسي لمفهوم الجودة. ومن أهم النتائج قلة وعى بعض المعلمين والمعلمات بالتعليم الأساسي بمفهوم الجودة الشاملة، وأن الثقافة السائدة لدى المجتمع بشكل عام والمعلمين والمعلمات بشكل خاص، قائمة على الأساليب التدريسية التقليدية، واعتبار الطالب العنصر السلبي في العملية التعليمية.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

باستعراض الباحثة للدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة يتضح ما يلي:

- ركزت بعض الدراسات على مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وأهم المتطلبات التي ينبغي توافرها بمدارس التعليم العام، إضافة إلى تحديد المعالم الرئيسية لفلسفة الجودة الشاملة، وأهم الخطوات التي ينبغي إتباعها لبناء نظام الجودة بمدارس التعليم العام. كدراستي ميادة فوزي الباسل (2001)، ودراسة محمد العجمي (2003) ودراسة عبدالحكيم محمد العطفى (2010). بينما اهتمت دراسة احمد سيد خليل (2001)، ودراسة بول كاثى (1998) بتطبيق مبادئ ومعايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم، وتفسير

العلاقة بين مبادئ إدارة الجودة ومناخ وثقافة المدرسة، في حين ركزت دراسات درية السيد البنا (2009)، وفؤاد حلمى (1998) وكاثلين كوتون (2001) على كيفية تطبيق نظم الجودة الشاملة في المدارس الثانوية. بينما ركزت دراسات محمد عبدالخالق (1998) ودراسة صلاح السيد رمضان (2005) ودراسة عدنان بن احمد (2007) على تحديد معايير الجودة الشاملة التي يمكن تطبيقها، والاستفادة منها في نظام تكوين المعلم ومدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة، إضافة إلى وعى المعلمين والقيادات التربوية بتطبيق معايير الجودة في مرحلة التعليم الأساسي، وكشفت دراسة محمد فضالي (2009) عن واقع وعى أعضاء هيئة التدريس بمعايير الجودة الشاملة للتعليم الجامعي، ورصد أهم معايير الجودة للتعليم الجامعي في ضوء خبرات بعض الدول التي تناولت تلك المعايير.

استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في التعرف على:

أ- المفاهيم المتعلقة بالجودة في التعليم.

ب- أساليب إدخال وتطبيق نظم الجودة في التعليم.

ج- الأساليب المنهجية المستخدمة في دراسات الجودة.

د- تحديد عينة الدراسة.

- اتفقت الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في تناولها موضوع الجودة في التعليم، إضافة إلى استخدام المنهج الوصفي، واستخدام الاستبانة كأداة لتطبيق الدراسة، وتناول فئة من معلمي الثانوي بالأردن كعينة للدراسة.
- واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تحديد واقع وعى معلمي التعليم الثانوي وبمعايير جودة الفاعلية التعليمية بمدارسهم والتي لم تتناوله أي من الدراسات السابقة.

أولا: الإطار النظري:

1- مفهوم الجودة وفوائد تطبيقها في التعليم:

تباينت المفاهيم التي أطلقت على الجودة، ويرجع ذلك إلى أن مفهوم الجودة تناوله العديد من المهتمين بها على أصعدة مختلفة، لأن تقدم المجتمع يتوقف بدرجة كبيرة على مدى جودة المنتج التعليمي. فعرفها (إبراهيم الزهيري، 2001: ص 214) بأنها مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية التي تستطيع أن تفي باحتياجات الطلاب واتفقا هيلمان وآنا ((Hillman & Anna, 1995: p. 80 بأنها جملة الجهود المبذولة من قِبل العاملين في مجال التعليم بما يتناسب مع رغبات المستفيدين (الطلاب) مع قدراتهم المختلفة في مناخ يملأه الثقة ومدعم بعلاقات ذات كفاءة وفاعلية لتحقيق الأهداف وتحسين المنتج التعليمي. في حين عرفها (عبدالله مبارك الغيثى، 2010: ص 21) بأنها الثقافة التربوية والتنظيم الإداري الذى يستهدف الإشباع المتزايد لمتلقي الخدمة عن طريق التحسين المستمر للتعليم، والذى يتم بمشاركة جميع التلاميذ وجميع العاملين في المؤسسة التعليمية.

ومن خلال التعريفات السابقة تتبنى الباحثة تعريفها إجرائيا بأنها السمات التي تتعلق بتحسين كل عناصر النظام التعليمي من خلال الاستخدام الأمثل لكافة العناصر البشرية والمادية، التي تفي باحتياجات الطلاب وفق معايير محددة.

ومن فوائد تطبيق الجودة في التعليم ما يلي (أحمد حسين عبدالمعطى: 2008: ص 226):

- تفاعل جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية.
- تحسين الإنتاج وتعليل الأخطاء.
- تشجيع وتنمية مهارات العاملين.
- تطوير المهارات القيادية والإدارية لقادة المدرسة.
- رضا العاملين والمستفيدين وأسرهم بالمجتمع.
- الرؤية الواضحة والواعية لكل مكان في المدرسة.
- التركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسئوليات.

- تحديد معايير ومقاييس ومؤشرات صالحة للحكم على جودة النظام التعليمي.
- تحسين أداء العاملين بنجاح مما يسهم في رفع الروح المعنوية لديهم، وخلق الإحساس بالمشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات التي تهم العمل وتطوره من خلال إتباع أسلوب العمل الجماعي.

2- أهمية وعى معلمي التعليم الثانوي بمعايير الجودة:

يعد معلم التعليم الثانوي من أهم العناصر الفعالة في العملية التعليمية، إذ يقع عليه العبء الأكبر في تربية الطلاب وتهيئتهم للمرحلة الجامعية التي تعدهم بعد ذلك للحياة والاندماج في المجتمع. وتتوقف قدرة المعلم على ممارسة أدواره المدرسية كما ينبغي على ما يتوفر له من متطلبات هذه الممارسة، ومن أهم هذه المتطلبات هو وعيه بمعايير جودة التعليم، ووجود الدافع الحقيقي نحو تحقيقها في ممارساته التعليمية، حيث تساعد تلك المعايير على ضبط جودة الأداء وتوضيح السياسات العامة لتحقيق تلك الجودة، كما توضح الإجراءات والممارسات التي يسترشد بها المعلم لتحقيق جودة أدائه بالمدرسة (أمين فاروق فهمي، 2005: ص 38).

كما أنها تساعد المعلم في تقويم أدائه، إضافة إلى مدى قدرته الوظيفية ومسلكه المهني وإنجازاته في مدى زمني محدد، وعلاقة ذلك بتحقيق الأهداف التعليمية المخطط لها، ومدى قدرته على تحمل المسئولية التي تتطلبها حياته المهنية.

وللمعايير أهمية خاصة عند تطبيقها بالتعليم الثانوي أهمها: (أحمد إبراهيم احمد، 2007، ص 361):

أ- أن المعايير تزيد من قدرات المتعلمين، وفرصهم في النجاح.

ب- أنها تمد الأنظمة التعليمية بأسس التقويم.

ج- تساعد المعلم على التطوير المهني.

د- تمثل أسساً واضحة لأي برنامج تدريسي.

هـ- أنها تصف ما يجب أن يكون عليه التعليم والتعلم من أجل تحسين مخرجات التعلم.

مما سبق يتضح مدى أهمية وعى معلمي الثانوي بمعايير الجودة، فالمعايير يمكن بواسطتها توجيه العمل في المؤسسة التعليمية نحو الجودة، ويمكن من خلالها الحكم على مدى تحققها، ولتحقيق ذلك توضع الممارسات التي في ضوئها يمكن الاستدلال على توافر الجودة أو فقدانها إلى جانب مدى أهمية تلك المعايير في قياس مخرجات العملية التعليمية وتحديث أساليب التقويم.

3- تطبيق معايير الجودة في التعليم في ضوء خبرات بعض الدول:

أ- الولايات المتحدة الأمريكية:

تم تنفيذ برامج الجودة والاعتماد بالولايات المتحدة بواسطة منظمات خاصة مصممة لهذا الغرض، وتتكون هذه المنظمات من لجان وروابط إقليمية تتألف من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وتشترك سنوياً لتقويم نفسها، ولا يقتصر اهتمامهم على البرامج الدراسية فقط، وإنما يهتمون بالخدمات الإدارية، نوعية الطلاب والتمويل والجهاز الإداري. لذلك تهدف هذه المنظمات إلى تحسين جودة البرامج الأكاديمية، ورفع مستوى الأداء واستخدام المصادر التعليمية بشكل كفء (وفاء عون، 2009: ص 597). وفى عام 1996 تم إنشاء مجلس اعتماد التعليم العالي (CHEA) والذي يهدف إلى إيجاد مؤسسة قومية تتولى الإشراف على مؤسسات الاعتماد وهي مؤسسات غير حكومية. ويقوم مجلس الاعتماد (CHEA) بالاعتراف بمؤسسات الاعتماد في مجال التعليم الجامعي بناء على معايير محددة.

ويوجد مجلس اعتماد برامج إعداد المعلم (TEAC)، وهناك أيضا المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين (NCATE)، ويعتبر المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، ولهذه المؤسسة مجموعة من معايير لإعداد الكوادر التربوية، وعلى المؤسسة التربوية التي ترغب في الحصول على الاعتماد تحقيق هذه المعايير وهي: تطوير البرامج الأكاديمية، نظام التقويم، تنوع الخبرات، الخبرات الميدانية، التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، الإدارة والمصادر والموارد (NCATE, 2000: p. 10).

ب- اليابان:

طبقت اليابان المعايير الأربعة الخاصة بجودة العملية التعليمية في المدارس – لرفع معدل الإنتاج وجودته والارتقاء به والتحسن المستمر من خلال برامج عمل جيدة وإدارة تعاونية – وهي (إبراهيم عبدالله المحيسن، 2006: ص 11):

1- تركز المؤسسة وبشكل رئيسي على العملاء بهدف تمييز الأدوار وتفهم طبيعة العمل في فريق، وتركز الخدمات التربوية على نمو الطالب وتحسين مستواه وجودة المدرسة والمعلم، وتقع مسئولية الإدارة في ضوء هذا النظام بإدخال نظام لحل المشكلات ومتابعتها، وتنمية إمكانات كل فرد وقدراته من خلال جودة شاملة للمدخلات والمخرجات.

2- يكرس كل شخص في المدرسة جهده وإمكاناته للتحسين المستمر من خلال المبادئ والأخلاقيات التي يهتم بها النظام التعليمي، ويعمل على تطويرها والاهتمام بمستويات التعليم الحقيقي والاهتمام بنظم التعليم البيئية.

3- تأكيد العلاقة بين جودة التعليم وجودة التكنولوجيا التي يمكن الاستفادة من تطبيقاتها في الارتقاء لتحقيق هدف الجودة.

4- ارتباط نظم التعليم بمتطلبات سوق العمل على المستويين العالمي والمحلى.

جـ- المملكة العربية السعودية:

أولت خطة التنمية السعودية اهتماماً بالغاً بالتعليم باعتباره عصب التنمية ومحركها الرئيسي، وأشارت في ذلك إلى ضرورة الاستمرار في التوسع الكمي في كافة المراحل مع العناية بالكيف، وذلك بإدخال مفاهيم الجودة الشاملة في التعليم، لتحديث المناهج والأداء التعليمي بصفة عامة، وفى عام 1420هـ تأسس مركز الأمير محمد بن فهد بن عبدالعزيز للجودة، ويعنى بنشر مفهوم الجودة وتطبيق معاييرها في المرافق الإدارية بإدارة التعليم والمدارس التابعة لها في المنطقة الشرقية، وفق سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وقام المركز بتطبيق معايير الأيزو في مدرستين من مدارس الإحساء (مدرسة الإمام الطحاوي الثانوية، ومدرسة معاوية بن أبي سفيان الابتدائية)، وقد تم حصول المدرستين على شهادة الجودة العالمية. وتم البدء بتطبيق معايير الجودة عام 1421هـ للارتقاء بجميع البرامج والأنشطة العلمية بالمدارس (عبدالرحمن بن سليمان، 2004: ص 5)، و(إبراهيم عبدالله، 2006: ص 14).

ومما سبق يلاحظ أن معظم دول العالم أولت اهتماماً بالغاً بوضع وتحديد المعايير المتعلقة بالجودة، باعتبارها أداة قوية لتحسين أداء المؤسسات التعليمية، وتحسين جودة مخرجاتها ولضمان الارتقاء بقدرات العاملين بها ورفع كفاءة الخريجين والنهوض بمستوياتهم العلمية التي تتناسب ومتطلبات سوق العمل.

ثانيا: الدراسة الميدانية:

أ- إجراءات الدراسة الميدانية:

هدفت الدراسة الميدانية إلى التعرف على مدى وعى معلمي التعليم الثانوي بالأردن بمعايير جودة الفاعلية التعليمية بمدارسهم، واقتصرت الدراسة على معرفة الوعى بمعايير الفاعلية التعليمية وتشمل (المعلم – المتعلم – المنهج الدراسي – المناخ التربوي) وقد قسمت إلى أربعة محاور، يتضمن كل محور عدداً من العبارات تعبر عن معايير الفاعلية التعليمية، حيث اشتمل محور المعلم على (17) عبارة، ومحور المتعلم على (15) عبارة، ومحور المنهج الدراسي على (13) عبارة، ومحور المناخ التربوي على (8) عبارات، واقتصرت معرفة الوعى من الجانبين الوجداني والسلوكي فقط، لأن أي سلوك منبثق عن اتجاه إيجابي لابد وأن يقف خلفه معرفة معينة، وهذه المعرفة تتوافق وتتسق مع الاتجاه والسلوك الممارس، واشتملت الاستبانة على (53) عبارة، وحددت درجة استجابات الجانب الوجداني بـ (موافق – محايد – غير موافق) بينما حددت درجة استجابات الجانب السلوكي بـ (دائماً – أحيانا – أبدا).

صدق الاستبانة:

استخدمت الأساليب التالية لحساب صدق الاستبانة:

أ- **صدق المحكمين:** تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (7) لإبداء آرائهم حول مناسبة العبارات لمحاورها، ولعينة الدراسة، ومدى صلاحية ذلك لتحقيق الهدف من الدراسة.

ب- **صدق الاتساق الداخلي:** للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معاملات الارتباط بين كل جانب من جوانب الاستبانة (السلوكي – الوجداني والدرجة الكلية لها) وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (1): يوضح معاملات الارتباط بين الجانبين السلوكي والوجداني ومحاورها (ن = 290)

المحاور	المعلم	المتعلم	المنهج	المناخ	الجانب الوجداني
المعلم	0.426(**)	0.231(**)	0.269(**)	0.357(**)	0.212(**)
المتعلم	0.575(**)	0.439(**)	0.479(**)	0.622(**)	0.181(**)
المنهج	0.654(**)	0.611(**)	0.668(**)	0.842(**)	0.124(*)
المناخ	0.591(**)	0.710(**)	0.784(**)	0.977(**)	0.485(**)
الجانب السلوكي	0.672(**)	0.695(**)	0.764(**)	0.960(**)	0.892(**)
* دال عند مستوى 0.05			** دال عند مستوى 0.01		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن معاملات الارتباط بين الجانبين السلوكي والوجداني دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، 0.05 مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية بين الجانبين ومحاورهما.

ج- **الصدق الذاتي:** تم حساب الصدق الذاتي لمحاور الاستبانة، والذي يساوى جذر معامل الثبات، وتراوحت معاملات الصدق الذاتي للاستبانة ما بين (0.843 – 0.928) وهي معاملات صدق عالية مما يشير إلى صدق الاستبانة (انظر الجدول رقم (2)).

الثبات:

تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وذلك بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية والتي بلغ عدد أفرادها 50 فرداً يمثلون نفس أفراد المجتمع الأصلي لعينة الدراسة، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات لمحاور الاستبانة.

جدول (2) يوضح معاملات الثبات لمحاور الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

الجانب	المحاور	معامل الثبات	الصدق الذاتي
السلوكي	المعلم	0.705	0.839
	المتعلم	0.715	0.845
	المنهج المدرسي	0.699	0.836
	المناخ التربوي	0.712	0.843
	الدرجة الكلية للجانب السلوكي	0.815	0.902
الوجداني	المعلم	0.744	0.862
	المتعلم	0.732	0.855
	المنهج المدرسي	0.711	0.843
	المناخ التربوي	0.726	0.852
	الدرجة الكلية للجانب السلوكي	0.801	0.894
الدرجة الكلية للاستبانة		0.863	0.928

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن معاملات الثبات لمحاور الاستبانة تراوحت ما بين (0.705 – 0.863) وهي معاملات ثبات عالية ومقبولة مما يشير إلى ثبات الاستبانة وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيق الاستبانة.

وصف عينة الدراسة:

طبقت الاستبانة على عينة عشوائية من معلمي التعليم الثانوي، بلغ عددها (290) من الذكور والإناث، بمدارس محافظة الزرقاء بالأردن. ويوضح الجدول التالي توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (3) يوضح توزيع أفراد العينة طبقاً لمتغيرات الدراسة (نوع المدرسة، الوظيفة، التخصص، النوع)

المدرسة	ك	%
مهني	104	35.9
عام	186	64.1
إجمالي	290	100
النوع		
ذكر	134	46.2
أنثى	156	53.8
إجمالي	290	100
الوظيفة		
معلم	121	41.7
معلم أول	169	58.3
إجمالي	290	100
التخصص		
علمي	149	51.4
أدبي	141	48.6
إجمالي	290	100

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم معالجة البيانات إحصائياً على النحو التالي:

- كا^2 لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد العينة الكلية.
- الوزن النسبي.
- التكرارات والنسب المئوية لمعرفة استجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة.

- اختبارات لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في محاور الاستبانة في ضوء متغيرات الدراسة (النوع – التخصص – نوع المدرسة – الوظيفة).
- معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين محاور الاستبانة في الجانبين السلوكي والوجداني.
- استخدام معامل ألفا كرونباخ للثبات.

ب- نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

1- النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على العبارات المرتبطة بجانب الوعي الوجداني:

جدول (5) يوضح استجابات أفراد العينة حول المحور الأول المتعلق بالمعلم

م	العبارة		موافق	محايد	غير موافق	الوزن النسبي	درجة الموافقة	كا^2	مستوى الدلالة
1	من الأهمية بمكان تصميم دروس تحقق النمو المتكامل لشخصية الطالب.	ك	215	71	4	2.727	كبيرة	240.503	0.01
		%	74.1	24.5	1.4				
2	تصميم استراتيجيات تعليم وتعلم متمركزة حول الطالب تزيد من التحصيل.	ك	237	50	3	2.806	كبيرة	317.014	0.01
		%	81.7	17.2	1				
3	التنوع في استخدام أساليب التقويم لقياس الجوانب العقلية يعد أمرا صعباً على المعلم.	ك	239	49	2	2.81	كبيرة	325.786	0.01
		%	82.4	16.9	0.7				
4	من الصعوبة الربط بين المادة العلمية لتخصص المعلم وتلبية احتياجات المجتمع.	ك	215	67	8	2.713	متوسطة	235.290	0.01
		%	74.1	23.1	2.8				
5	التنوع في الأنشطة التي تنمى مهارات تفاعل الطلاب مع المجتمع تجذب الطلاب للمدرسة.	ك	197	81	12	2.637	كبيرة	180.834	0.01
		%	67.9	27.9	4.1				
6	تعديل الخطة الزمنية بما يتناسب مع قدرات الطلاب يزيد من فعالية الدرس.	ك	217	66	7	2.724	كبيرة	242.697	0.01
		%	74.8	22.8	2.4				
7	توظيف الأدوات والتجهيزات المتاحة ضرورة ملحة لتفعيل عمليتي التعليم والتعلم.	ك	227	60	3	2.772	كبيرة	280.393	0.01
		%	78.3	20.7	1				
8	توفير بيئة تعلم تراعى الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة مضيعة للوقت.	ك	215	70	5	2.724	كبيرة	239.138	0.01
		%	74.1	24.1	1.7				
9	توجيه الطلاب إلى مصادر المعرفة المتعددة يشتت ذهن الطلاب.	ك	201	80	9	2.662	كبيرة	194.986	0.01
		%	69.3	27.6	3.1				

م	العبارة		موافق	محايد	غير موافق	الوزن النسبي	درجة الموافقة	كا^2	مستوى الدلالة
10	توجيه الطلاب إلى المشاركة في الأنشطة اللاصفية مضيعة للجهد.	ك	193	90	7	2.641	كبيرة	179.634	0.01
		%	66.6	31	2.4				
11	ثمة صعوبة في استخدام أساليب تقويم مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.	ك	211	73	6	2.706	كبيرة	226.062	0.01
		%	72.8	25.2	2.1				
12	على المعلم الاهتمام بتحسين أداء الطلاب في ضوء نتائج التقويم.	ك	226	53	11	2.741	متوسطة	268.683	0.01
		%	77.9	18.3	3.8				
13	مناقشة نتائج التقويم مع المعنيين يساعد في متابعة مستوى تقدم الطلاب.	ك	207	72	11	2.676	كبيرة	208.145	0.01
		%	71.4	24.8	3.8				
14	التزام المعلم بتحقيق المساواة بين الطلاب يحقق تكافؤ الفرص بينهم.	ك	177	105	8	2.582	كبيرة	148.807	0.01
		%	61	36.2	2.8				
15	توظيف المعلم لمحتوى الدورات التدريبية التي يشارك فيها يزيد من فاعلية العملية التعليمية.	ك	197	88	5	2.662	كبيرة	191.841	0.01
		%	67.9	30.3	1.7				
16	رفض بعض المعلمين مشاركة الزملاء في تبادل الخبرات يقلل من فعاليتهم.	ك	217	72	1	2.744	كبيرة	250.766	0.01
		%	74.8	24.8	3				
17	ضعف قدرة المعلم على تعديل أدائه في ضوء نتائج التقويم يؤثر سلباً على تحقيق الهدف من العملية التعليمية.	ك	180	91	19	2.555	كبيرة	134.572	0.01
		%	62.1	31.4	6.6				

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق بين استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول المتعلق بالمعلم في الجانب الوجداني في ضوء التكرارات والنسب المئوية. حيث كانت قيمة كا^2 لمعرفة الفروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكرار وهي موافق ثم محايد على جميع عبارات هذا المحور.
- وتراوحت الأوزان النسبية لعبارات محور المعلم ما بين (2.555، 2.817) وهي جميعها تتحقق بدرجة كبيرة، مما يدل على ارتفاع الوعي من الجانب الوجداني لعبارات هذا المحور. ويفسر ذلك بتحمس

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

Vol. (2), No. (3)

IJESA

May 2023

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

الإصدار (2)، العدد (3)

المعلمين لتنمية قدراتهم المهنية ليواكبوا متطلبات الجودة، ومدى حرصهم على تحقيق معايير الجودة لأنها السبيل للارتقاء بالعملية التعليمية، وتساعد على تغيير الصورة النمطية للتعليم.

جدول (6): يوضح استجابات أفراد العينة حول المحور الثاني والمتعلق بالمتعلم

م	العبارة		موافق	محايد	غير موافق	الوزن النسبي	درجة الموافقة	كا^2	مستوى الدلالة
1	تحقيق المتعلم مستوى ملائم في التحصيل وفقاً لنواتج التعلم المستهدفة يمكنه من إتقان مهاراته.	ك	175	83	32	2.493	كبيرة	108.669	0.01
		%	60.3	28.6	11				
2	ممارسة المتعلم العادات الصحية السليمة تجنبه التعرض للأمراض.	ك	166	93	31	2.465	كبيرة	94.476	0.01
		%	57.2	32.1	10.7				
3	مراعاة المتعلم تعليمات الأمن والأمان عند استخدام الأجهزة والأدوات أمر هام للحفاظ على سلامته.	ك	198	63	29	2.582	كبيرة	165.317	0.01
		%	68.3	21.7	10				
4	مشاركة المتعلم في أنشطة التوعية الصحية بالمدرسة تنمي مهاراته الحياتية.	ك	189	60	41	2.510	كبيرة	134.159	0.01
		%	65.2	20.7	14.1				
5	ممارسة المتعلم مهارات التعلم طوال الحياة تلبي تساعده على التكيف مع التغيرات المجتمعية.	ك	166	79	45	2.417	كبيرة	80.572	0.01
		%	57.2	27.2	15.5				
6	ممارسة المتعلم مهارات ريادة المشروعات ضرورة تمليها متغيرات العصر.	ك	206	60	24	2.627	كبيرة	192.193	0.01
		%	71	20.7	8.3				
7	إتقان المتعلم أساسيات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تمكنه من توظيفها بفاعلية.	ك	189	77	24	2.560	كبيرة	146.821	0.01
		%	65.2	26.6	8.3				
8	ممارسة المتعلم المهارات الاجتماعية السلمية مع الآخرين تنمي القدرات التنافسية لديه.	ك	179	67	44	2.456	كبيرة	107.924	0.01
		%	61.7	23.1	15.2				
9	مراعاة المتعلم المهن الموجودة في مجتمعه تساعده على التكيف معها وأدائها بإتقان بعد التخرج.	ك	190	46	54	2.469	كبيرة	153.503	0.01
		%	65.5	15.9	18.6				
10	إعطاء الفرصة للطالب للمنافسة والحوار تمكنه من اتخاذ القرارات وتحمل المسئولية.	ك	211	45	34	2.610	كبيرة	203.469	0.01
		%	72.8	15.5	11.7				
11	اهتمام المدرس باحتياجات المتعلمين تنمي اتجاها إيجابيا نحو الدراسة بها.	ك	233	41	16	2.748	كبيرة	291.648	0.01
		%	80.3	14.1	5.5				

م	العبارة		موافق	محايد	غير موافق	الوزن النسبي	درجة الموافقة	كا^2	مستوى الدلالة
12	مشاركة المتعلم في ممارسة أنشطة متعددة وفقاً لميوله تنمى الجوانب الشخصية لديه.	ك	236	41	13	2.769	كبيرة	305.303	0.01
		%	81.4	14.1	4.5				
13	التزام المتعلم بالقيم الاجتماعية والأخلاقية تقوى الوازع الديني لديه.	ك	233	39	18	2.741	كبيرة	290.697	0.01
		%	80.3	13.4	6.2				
14	حرص المتعلم على حقوقه والتزامه بأداء واجباته يزيد من فعالية العملية التعليمية.	ك	178	57	55	2.424	كبيرة	102.669	0.01
		%	61.4	19.7	19				
15	تحقيق المتعلم مستوى تحصيل دراسي ملائم وفقاً لنواتج التعلم المستهدفة يمكنه من القدرة على نقد وتحليل البيانات.	ك	162	65	63	2.341	كبيرة	66.255	0.01
		%	55.9	22.4	21.7				

يتضح من الجدول السابق:

- وجود فروق بين استجابات أفراد العينة الكلية على عبارات المحور الثاني المتعلق بالمتعلم من الجانب الوجداني في ضوء التكرارات والنسب المئوية حيث كانت قيمة كا^2 لمعرفة الفروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكراراً وهي موافق ثم محايد على جميع عبارات هذا المحور.
- تتراوح الأوزان النسبية لعبارات محور المتعلم بين (2.341، 2.769) وهي جميعها تتحقق بنسبة كبيرة، مما يدل على ارتفاع الوعي من الجانب الوجداني لعبارات محور المتعلم، وقد يرجع ذلك إلى إدراك المعلمين لأهمية دورهم في مرحلة التعليم الثانوي وبالتالي فإن تحقيق الجودة على النحو الكلى داخل مؤسسات التعليم الثانوي هي مسئولية يقع عبؤها على كاهل المعلم والمدرسة معاً، من حيث توفير أدوات تعليم فعالة وبيئة تنظيمية ملائمة ومطابقة لمعايير عالمية ومتفق عليها لضمان جودة العملية التعليمية.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

Vol. (2), No. (3)

IJESA

May 2023

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

الإصدار (2)، العدد (3)

جدول (7): يوضح استجابات أفراد العينة حول المحور الثالث والمتعلق بالمنهج الدراسي

م	العبارة		موافق	محايد	غير موافق	الوزن النسبي	درجة الموافقة	$كا^2$	مستوى الدلالة
1	تحديث وتطوير المناهج باستمرار يساعد في تنمية المهارات الحياتية للمتعلمين.	ك	193	58	39	2.531	كبيرة	145.869	0.01
		%	66.6	20	13.4				
2	مراعاة منهج التوعية بأهمية المهن الأخرى ضرورة لتناغم المنهج التطبيقي مع المنهج النظري.	ك	171	72	47	2.427	كبيرة	88.972	0.01
		%	59	24.8	16.2				
3	إكساب المنهج مهارات ريادة المشروعات تتناسب مع احتياجات سوق العمل.	ك	142	98	5	2.317	متوسطة	43.807	0.01
		%	49	33.8	17.2				
4	تنفيذ المنهج باستخدام الموارد البيئية والمحلية المتاحة يساعد في تحقيق أهدافه المحددة.	ك	165	91	34	2.451	متوسطة	89.262	0.01
		%	56.9	31.4	11.7				
5	استخدام المعامل والوسائط التكنولوجية في تنفيذ المنهج ضرورة لتلبية احتياجات المتعلمين.	ك	160	87	43	2.403	كبيرة	72.255	0.01
		%	55.2	30	14.8				
6	توظيف المنهج لأدلة تقويم الطالب بشكل جيد يساعد في تحسين أداء المتعلمين.	ك	95	95	100	1.982	متوسطة	0.172	0.01
		%	32.8	32.8	34.5				
7	استخدام المنهج الدراسي خطة للأنشطة اللاصفية تحقق نواتج التعلم المستهدفة.	ك	50	97	143	1.679	متوسطة	44.738	0.01
		%	17.2	33.4	49.3				
8	توافر آليات لمتابعة تنفيذ خطة الأنشطة اللاصفية يزيد من فرص التعلم الذاتي عند المتعلمين.	ك	42	101	147	1.637	متوسطة	57.317	0.01
		%	14.5	34.8	50.7				
9	تبادل المدرسة الخبرات مع المؤسسات التربوية الأخرى في مجال الأنشطة التربوية يساعد على تحقيق جودة التدريس.	ك	58	104	128	1.758	متوسطة	26.179	0.01
		%	20	35.9	44.1				

م	العبارة		موافق	محايد	غير موافق	الوزن النسبي	درجة الموافقة	كا^2	مستوى الدلالة
10	تناسب أساليب التقويم مع نواتج التعلم المستهدفة يؤدى إلى جودة العملية التعليمية.	ك	67	99	124	1.803	متوسطة	16.890	0.01
		%	23.1	34.1	42.8				
11	تناول المنهج للمشكلات المعاصرة يساعد في وضع اقتراحات وحلول علمية لها.	ك	104	90	96	2.027	متوسطة	1.021	0.01
		%	35.9	31	33.1				
12	مناسبة المنهج للخصائص العمرية للطلاب يحقق النمو المتكامل لشخصية المتعلمين.	ك	105	85	100	2.017	متوسطة	2.241	0.01
		%	36.2	29.3	34.5				
13	مراعاة المنهج الدراسي للفروق الفردية يحقق تكافؤ الفرص بين الطلاب.	ك	93	87	110	1.941	متوسطة	2.945	0.01
		%	32.1	30	37.9				

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق بين استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث المتعلق بالمنهج الدراسي من الجانب الوجداني في ضوء التكرارات والنسب المئوية، حيث كانت قيمة كا^2 لمعرفة الفروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكراراً وهي موافق ثم محايد على العبارات 1، 2، 3، 4، 5، 7، 8، 9، 10 بأوزان نسبية (2.531، 2.427، 2.317، 2.451، 2.403، 1.679، 1.758، 1.803) على الترتيب.
- بينما جاءت العبارات أرقام (6، 11، 12، 13) غير دالة إحصائياً وبأوزان نسبية (1.982، 2.027، 2.017، 1.941) على الترتيب، مما يدل على وجود وعى وجداني بدرجة ضعيفة لهذه العبارات، وقد يعزى ذلك إلى عدم توظيف أدلة تقويم الطالب في تحسين أداء المتعلمين، وضعف تطوير محتوى المقررات الدراسية وفقاً للاتجاهات المعاصرة وعدم ارتباط المنهج الدراسي بالواقع الذي يعيشه المتعلم، إضافة إلى عدم وجود حوافز مادية أو معنوية تعمل على تشجيع المسئولين على تحسين جودة محتوى المقرر الدراسي من حيث مراعاته الفروق الفردية بين الطلاب، ومناسبته لخصائصهم العمرية. فالمناهج الدراسية لا تزال موحدة ولا تراعى قدرات ومهارات الطلاب.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

Vol. (2), No. (3)

IJESA

May 2023

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

الإصدار (2)، العدد (3)

جدول (8): يوضح استجابات أفراد العينة حول المحور الرابع والمتعلق بالمناخ التربوي

م	العبارة		موافق	محايد	غير موافق	الوزن النسبي	درجة الموافقة	كا^2	مستوى الدلالة
1	توفر المدرسة بيئة اجتماعية ميسرة للتعليم والتعلم يحقق رؤيتها ورسالتها.	ك	134	95	61	2.251	متوسطة	27.607	0.01
		%	46.2	32.8	21				
2	وجود آليات للإرشاد النفسي والأكاديمي للمتعلمين يزيد من فاعلية عمليتي التعليم والتعلم.	ك	109	65	116	1.975	متوسطة	15.814	0.01
		%	37.6	22.4	40				
3	حرص المدرسة على نشر ثقافة المواطنة تدعم القيم الأخلاقية للمتعلمين.	ك	43	62	185	1.510	ضعيفة	122.945	0.01
		%	14.8	21.4	63.8				
4	توفر المدرسة مناخاً داعماً لرضا العاملين والمتعلمين فيها يحقق المستويات التعليمية المستهدفة.	ك	55	87	148	1.679	متوسطة	46.186	0.01
		%	19	30	51				
5	تمسك بيئة المدرسة بالقوانين المنظمة للعمل يحقق الانضباط والالتزام بين المتعلمين.	ك	73	95	122	1.831	متوسطة	12.462	0.01
		%	25.2	32.8	42.1				
6	تدعيم المدرسة لروح التعاون والاحترام بين أعضاءها ينمى تبادل الخبرات بينهم.	ك	72	111	107	1.879	متوسطة	9.524	0.01
		%	24.8	38.3	36.9				
7	تقديم المدرسة أساليب توعية للطلاب عن الأمن والسلامة يجنبهم العديد من المخاطر.	ك	78	121	91	1.955	متوسطة	10.063	0.01
		%	26.9	41.7	31.4				
8	نشر المدرسة لثقافة الوعي الصحي بين الطلاب ينمى المستوى الذهني والبدني لديهم.	ك	71	127	92	1.992	متوسطة	15.425	0.01
		%	24.5	43.8	31.7				

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق بين استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الرابع المتعلق بالمناخ من الجانب الوجداني في ضوء التكرارات والنسب المئوية، حيث كانت قيمة كا^2 لمعرفة الفروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكرار على جميع العبارات.
- تراوحت الأوزان النسبية لعبارات هذا المحور ما بين (1.510، 2.251)، حيث جاءت جميع الاستجابات بدرجة متوسطة وضعيفة، مما يدل على وجود وعى وجداني بدرجة ضعيفة حول هذه العبارات، ويعزى ذلك إلى إحساس المعلمين بأن المدرسة لا توفر لهم البيئة الميسرة للتعليم والتعلم وغموض مفهوم الرؤية والرسالة لدى البعض منهم، إضافة إلى عدم وجود آليات للإرشاد النفسي والأكاديمي للمتعلمين داخل المدرسة، قد يرجع إلى ضيق وقت المدرسين نظراً لانشغالهم بالدروس الخصوصية إضافة إلى قلة نسبة الحضور لدى طلاب الثانوي خاصة بالفرقة الثالثة، وعدم مواظبتهم على الانتظام في الدراسة، وضعف تمسك المدرسة بالقوانين الرادعة لذلك، وجاءت العبارة (3) بدرجة ضعيفة، نظراً لإحساس بعض المعلمين بأن المدرسة تفتقر إلى وجود مناخ داعم لثقافة المواطنة واحترام القانون ونشر القيم الأخلاقية بين طلابها.

2- النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على العبارات المرتبطة بجانب الوعي السلوكي:

جدول (9): يوضح استجابات أفراد العينة حول المحور الأول والمتعلق بالمعلم

م	العبارة		دائما	أحيانا	أبدا	الوزن النسبي	درجة التحقق	كا^2	مستوى الدلالة
1	تدرك أهمية تصميم الدروس التي تحقق النمو المتكامل لشخصية الطالب	ك	157	127	6	2.520	كبيرة	132.214	0.01
		%	54.1	43.8	2.1				
2	تستخدم استراتيجيات تعليم وتعلم متمركزة حول الطالب	ك	189	96	5	2.634	كبيرة	175.124	0.01
		%	65.2	33.1	1.7				
3	تنوع أساليب التقويم لقياس الجوانب العقلية المختلفة	ك	177	107	6	2.589	كبيرة	152.903	0.01
		%	61	36.9	2.1				
4	تربط بين المادة العلمية لتخصصك وتلبية احتياجات المجتمع	ك	100	117	73	2.093	كبيرة	100.186	0.01
		%	34.5	40.3	25.2				

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

Vol. (2), No. (3)

IJESA

May 2023

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

الإصدار (2)، العدد (3)

م	العبارة		دائما	أحيانا	أبدا	الوزن النسبي	درجة التحقق	كا^2	مستوى الدلالة
5	تحدد الأنشـــطة التي تنمى مهارات تفاعل الطلاب مع المجتمع	ك	74	127	89	1.948	ضعيفة	15.144	0.01
		%	25.5	43.8	30.7				
6	تعمل على تعديل الخطة الزمنية بما يتناسب مع قدرات الطلاب.	ك	128	130	32	2.331	متوسطة	64.910	0.01
		%	44.1	44.8	11				
7	توظف الأدوات والتجهيزات المتاحة لتفعيل عمليتي التعليم والتعلم.	ك	171	103	16	2.534	كبيرة	124.890	0.01
		%	59	35.5	5.5				
8	تراعى الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.	ك	204	78	8	2.675	كبيرة	204.110	0.01
		%	70.3	26.9	2.8				
9	ترشـــد الطلاب إلى مصـــادر المعرفة المتعددة.	ك	189	93	8	2.624	كبيرة	169.662	0.01
		%	65.2	32.1	2.8				
10	توجـه الطلاب إلى المشـــاركـة في الأنشطة اللاصفية لتنمية مواهبهم.	ك	217	66	7	2.724	كبيرة	242.697	0.01
		%	74.8	22.8	2.4				
11	تســتخدم أســاليب تقويم مناســبة لذوي الاحتياجات الخاصة.	ك	203	77	10	2.665	كبيرة	198.669	0.01
		%	70	26.6	3.4				
12	تربط بين تحســين أداء الطلاب ونتائج التقويم.	ك	199	80	11	2.648	كبيرة	187.124	0.01
		%	68.6	27.6	3.8				
13	تدرك أهمية مناقشـــة نتائج التقويم مع المعنيين.	ك	215	68	7	2.717	كبيرة	236.531	0.01
		%	74.1	23.4	2.4				
14	تلتزم بتحقيق المساواة بين الطلاب.	ك	213	72	5	2.720	كبيرة	233.221	0.01
		%	73.4	24.8	1.7				
15	توظف محتوى الدورات التدريبية التي شاركت فيها في العملية التعليمية.	ك	222	62	6	2.744	كبيرة	259.972	0.01
		%	76.6	21.4	2.1				
16	تتبادل الرأي مع الزملاء لاكتســـاب الخبرات.	ك	191	89	10	2.624	كبيرة	170.366	0.01
		%	65.9	30.7	3.4				
17	تعيد بناء أدائك في ضوء نتائج التقويم.	ك	176	102	12	2.565	كبيرة	139.559	0.01
		%	60.7	35.2	4.1				

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق بين استجابات أفراد العينة الكلية على عبارات المحور الأول (المعلم) في ضوء التكرارات والنسب المئوية حيث كانت قيمة كا^2 لمعرفة الفروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكراراً وهي دائماً ثم أحيانا على جميع عبارات محور المعلم من الجانب السلوكي.
- كما يتضح من الجدول أن الوزن النسبي لعبارات محور المعلم تتراوح ما بين (1.948، 2.744) وهي جميعها تتحقق بنسبة كبيرة ومتوسطة، فيما عدا العبارة رقم (5) حيث كانت درجة تحققها ضعيفة. وقد يرجع ذلك إلى أن المشاركة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع في أغلب الأحوال تكون بنسبة ضعيفة حيث ينحصر تركيز المدرسة على تعليم الطلاب المهارات والمعارف، دون الاهتمام بتفاعل الطلاب مع المجتمع، إضافة إلى عدم وجود ارتباط بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلى. مما يؤكد عدم وعى المعلمين بالدور الإيجابي الفعال لأهمية المشاركة بين المدرسة والمجتمع وافتقادهم لهذه الثقافة.

جدول (10): يوضح استجابات أفراد العينة حول المحور الثاني والمتعلق بالمتعلم

م	العبارة		دائما	أحيانا	أبدا	الوزن النسبي	درجة التحقق	كا^2	مستوى الدلالة
1	يحقق المتعلم مستوى تحصيل ملائم في مادتي وفقاً لنواتج التعلم المستهدفة.	ك	208	73	9	2.686	كبيرة	213.524	0.01
		%	71.7	25.2	3.1				
2	يمارس المتعلم العادات الصحية السليمة.	ك	188	92	10	2.613	كبيرة	164.221	0.01
		%	64.8	31.7	3.4				
3	يراعى المتعلم تعليمات الأمن والأمان عند استخدام الأجهزة.	ك	185	96	9	2.606	كبيرة	160.228	0.01
		%	63.8	33.1	3.1				
4	يشارك المتعلم في أنشطة التوعية الصحية داخل المؤسسة.	ك	228	54	8	2.758	كبيرة	278.593	0.01
		%	78.6	18.6	2.8				
5	يمارس المتعلم مهارات التعلم طوال الحياة.	ك	199	78	13	2.641	كبيرة	184.352	0.01
		%	68.6	26.9	4.5				
6	يمارس المتعلم مهارات ريادة المشروعات.	ك	156	114	2	2.469	كبيرة	100.331	0.01
		%	53.8	39.3	6.9				

م	العبارة		دائما	أحيانا	أبدا	الوزن النسبي	درجة التحقق	كا^2	مستوى الدلالة
7	يتقن المتعلم أساسيات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	ك	**184**	**91**	**15**	**2.582**	**كبيرة**	**148.228**	**0.01**
		%	**63.4**	**31.4**	**5.2**				
8	يمارس المتعلم المهارات الاجتماعية السليمة مع الآخرين.	ك	223	62	5	2.751	كبيرة	264.462	0.01
		%	76.9	21.4	1.7				
9	يراعى المتعلم احترام المهن الموجودة في مجتمعه.	ك	201	81	8	2.665	كبيرة	196.476	0.01
		%	69.3	27.9	2.8				
10	يمتلك المتعلم القدرة على اتخاذ القرارات وتحمل المسئولية.	ك	183	90	17	2.572	كبيرة	143.221	0.01
		%	63.1	31	5.9				
11	يتوافر لدى المتعلم اتجاهات إيجابية نحو الدراسة بالمؤسسة.	ك	202	74	14	2.648	كبيرة	190.786	0.01
		%	69.7	25.5	4.8				
12	يحرص المتعلم على ممارسة أنشطة طلابية متعددة وفقاً لميوله.	ك	192	81	17	2.603	كبيرة	162.214	0.01
		%	66.2	27.9	5.9				
13	يلتزم المتعلم بالقيم الاجتماعية والأخلاقية.	ك	190	87	13	2.610	كبيرة	163.497	0.01
		%	65.5	30	4.5				
14	يحرص المتعلم على ممارسة حقوقه. ويلتزم بأداء واجباته.	ك	206	74	10	2.675	كبيرة	206.676	0.01
		%	71	25.5	3.4				
15	يحقق المتعلم مستوى تحصيل دراسي ملائم وفقاً لنواتج التعلم المستهدفة.	ك	183	90	17	2.572	كبيرة	143.221	0.01
		%	63.1	31	5.9				

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق بين استجابات أفراد العينة الكلية على عبارات محور المتعلم من الجانب السلوكي في ضوء التكرارات والنسب المئوية، حيث كانت قيمة كا^2 لمعرفة الفروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكرار وهي دائما ثم أحيانا على جميع عبارات المحور.
- ويتضح أيضا أن الوزن النسبي لعبارات هذا المحور يتراوح بين (2.469، 2.758)، وهى جميعها تتحقق بنسبة كبيرة، مما يدل على ارتفاع الوعى من الجانب السلوكي لعبارات محور المتعلم، ويعزى ذلك إلى حرص بعض المعلمين على حضور الدورات التدريبية من قِبل الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد،

والتي تمكنهم من تطوير مهاراتهم وتنمية خبراتهم وقدراتهم على التنوع في طرق التدريس وأساليب التقويم، إضافة إلى أن هذه الدورات تجعلهم على احتكاك بمعايير الجودة وعلى اطلاع دائم عليها، مما يكسبهم ذلك ألفة بتلك المعايير وإدراكا بها ومن ثم يسهم ذلك في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة.

جدول (11): يوضح استجابات أفراد العينة حول المحور الثالث والمتعلق بالمنهج الدراسي

م	العبارة		دائما	أحيانا	أبدا	الوزن النسبي	درجة التحقق	$كا^2$	مستوى الدلالة
1	يستخدم المنهج لتنمية المهارات الحياتية للمتعلمين.	ك	173	102	15	2.544	كبيرة	129.566	0.01
		%	59.7	35.2	5.2				
2	يراعى المنهج التوعية بأنواع المهن المختلفة وأهميتها.	ك	117	106	67	2.172	كبيرة	14.283	0.01
		%	40.3	36.6	23.1				
3	يكسب المنهج مهارات ريادة المشروعات.	ك	146	83	61	2.293	متوسطة	40.269	0.01
		%	50.3	28.6	21				
4	يسهم المنهج في نشر ثقافة استخدام الموارد البيئية والحفاظ عليها.	ك	157	11	23	2.462	كبيرة	95.634	0.01
		%	54.1	37.9	7.9				
5	تستخدم المعامل والوسائط التكنولوجية المتوافرة في تنفيذ المنهج بفاعلية.	ك	131	131	28	2.355	متوسطة	73.166	0.01
		%	45.2	45.2	9.7				
6	توظف أدلة تقويم الطالب في تحسين أداء المتعلمين.	ك	201	77	12	2.651	كبيرة	190.766	0.01
		%	69.3	66.6	4.1				
7	تستخدم خطة للأنشطة اللاصفية لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة.	ك	221	63	6	2.740	كبيرة	256.683	0.01
		%	76.2	21.7	2.1				
8	يراعى المنهج توافر آليات لمتابعة تنفيذ خطة الأنشطة اللاصفية.	ك	210	76	4	2.710	كبيرة	226.124	0.01
		%	72.4	26.3	1.4				
9	تتبادل المؤسسة الخبرات مع المؤسسات التربوية الأخرى في مجال الأنشطة التربوية.	ك	190	88	12	2.614	كبيرة	165.048	0.01
		%	65.5	30.3	4.1				
10	تتناسب أساليب التقويم مع نواتج التعلم المستهدفة.	ك	151	123	16	2.465	كبيرة	105.028	0.01
		%	52.1	2.4	5.5				
11	يتضمن المنهج المواقف الحياتية والمشكلات المعاصرة واقتراحات بحلولها.	ك	142	137	11	2.452	كبيرة	114.007	0.01
		%	49	47.2	3.8				

م	العبارة		دائما	أحيانا	أبدا	الوزن النسبي	درجة التحقق	كا^2	مستوى الدلالة
12	يناسب المنهج الخصائص العمرية للطلاب.	ك	146	133	11	2.466	كبيرة	114.752	0.01
		%	50.3	45.9	3.8				
13	يراعى المنهج الدراسي الفروق الفردية بين الطلاب وتحقيق تكافؤ الفرص بينهم.	ك	159	118	13	2.504	كبيرة	117.317	0.01
		%	54.8	40.7	4.5				

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق بين استجابات أفراد العينة الكلية على عبارات المحور الثالث المتعلق بالمنهج الدراسي من الجانب السلوكي في ضوء التكرارات والنسب المئوية، حيث كانت قيمة كا^2 لمعرفة الفروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكراراً وهي دائما ثم أحيانا على جميع عبارات المحور.
- وتراوحت الأوزان النسبية لعبارات هذا المحور ما بين (2.293، 2.740) وهي جميعها تتحقق بنسبة كبيرة لجميع العبارات، ما عدا العبارتين أرقام (3، 5) حيث أن درجة تحققهما جاءت بنسبة متوسطة، قد يرجع ذلك إلى عدم شمول المنهج لمهارات ريادة المشروعات، وضعف استخدام المعامل والوسائط التكنولوجية بكفاءة داخل بعض المدارس. مما يؤكد على ضرورة استجابة المناهج الدراسية لاحتياجات ومتطلبات سوق العمل المتغيرة، وأهمية اشتمالها على المهارات والمعارف الضرورية لتعليم الطلاب كيفية تنفيذ ريادة المشروعات القابلة للتطبيق في الواقع.

International Journal of Educational Sciences and Arts (IJESA)

Vol. (2), No. (3)

IJESA

May 2023

المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب

الإصدار (2)، العدد (3)

جدول (12): يوضح استجابات أفراد العينة حول المحور الرابع والمتعلق بالمناخ التربوي

م	العبارة		دائما	أحيانا	أبدا	الوزن النسبي	درجة التحقق	كا^2	مستوى الدلالة
1	توفر المدرسة بيئة اجتماعية ميسرة للتعليم والتعلم.	ك	194	85	11	2.631	كبيرة	175.331	0.01
		%	66.9	29.3	3.8				
2	تعد المدرسة آليات للإرشاد النفسي والأكاديمي للمتعلمين.	ك	187	91	12	2.603	كبيرة	158.903	0.01
		%	64.5	31.4	4.1				
3	تحرص المدرسة على تدعيم ثقافة المواطنة والانتماء.	ك	146	127	17	2.444	كبيرة	100.352	0.01
		%	50.3	43.8	5.9				
4	توفر المدرسة مناخاً داعماً لرضا العاملين والمتعلمين عنها.	ك	124	147	19	2.362	متوسطة	96.338	0.01
		%	42.8	50.7	6.6				
5	تتسم بيئة المدرسة بالانضباط والالتزام بالقوانين المنظمة للعمل.	ك	158	105	27	2.451	كبيرة	89.841	0.01
		%	54.5	36.2	9.3				
6	تعمل المدرسة على تدعيم روح التعاون والاحترام المتبادل بين أعضائها.	ك	193	76	21	2.593	كبيرة	159.648	0.01
		%	66.6	26.2	7.2				
7	تقدم المدرسة أساليب توعية للطلاب عن احتياجات الأمن والسلامة لتجنب المخاطر.	ك	181	98	11	2.586	كبيرة	149.510	0.01
		%	62.4	33.8	3.8				
8	تعمل المدرسة على نشر ثقافة الوعي الصحي بين الطلاب.	ك	177	105	8	2.583	كبيرة	148.807	0.01
		%	61	36.2	2.8				

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق بين استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الرابع المتعلق بالمناخ التربوي من الجانب السلوكي في ضوء التكرارات والنسب المئوية، حيث كانت قيمة كا^2 لمعرفة الفروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 وتعزى هذه الفروق لصالح الاستجابة الأعلى تكراراً على جميع العبارات.
- وتراوحت الأوزان النسبية لعبارات هذا المحور ما بين (2.362 – 2.603) وهى جميعها تتحقق بنسبة كبيرة لجميع العبارات ما عدا العبارة (5) حيث أن درجة تحققها جاءت بنسبة متوسطة، قد يرجع ذلك إلى شعور المعلمين بعدم التزام بعض المدرسين بالقوانين المنظمة للعمل والانضباط، وبدون الالتزام لا يمكن أن يكون هناك تدريس فعال، إضافة إلى فقدان هيبة المعلم يفقده القدوة في سلوكه وأخلاقه وفى

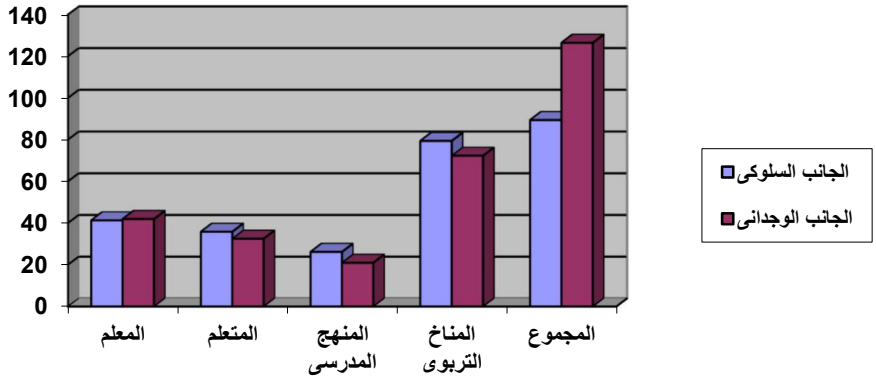
أدائه التعليمي، حيث أصبحت الدروس الخصوصية هي البديل لدى الطالب، مما أدى إلى تهميش دور المعلم أيضا انتشار المجاملات بين المعلمين والمدير جعلت المدير يتغافل عن سلبيات أداء المعلمين وأعضاء الإدارة المدرسية.

جدول (13): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للجانبين السلوكي والوجداني والمحاور الخاصة بهما

المحاور	الجانب السلوكي		الجانب الوجداني	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعلم	41.306	4.814	41.941	6.439
المتعلم	35.841	5.530	32.506	7.753
المنهج المدرسي	26.172	7.056	20.982	7.776
المناخ التربوي	79.417	58.628	72.300	56.386
المجموع	89.420	45.791	126.469	11.947

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- ارتفاع المتوسط الحسابي لمحاور الجانب السلوكي (المتعلم، المنهج المدرسي، المناخ التربوي) والدرجة الكلية عن الجانب الوجداني مما يشير إلى أن المعلمين أكثر وعياً بمعايير جودة الفعالية التعليمية في هذه المجالات من الناحية السلوكية.
- كما يتضح من الجدول ارتفاع المتوسط الحسابي لمحور المعلم من الجانب الوجداني عن الجانب السلوكي وهذا معناه أن وعى المعلمين بالنواحي الوجدانية الخاصة بالمعلم أكثر من الناحية السلوكية. والشكل البياني التالي يوضح ذلك:



شكل بياني (1)

يوضح المتوسطات الحسابية للجانبين السلوكي والوجداني ومحاورهما.

3- وفيما يتعلق بنتائج الدراسة لبيان الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب متغير النوع (ذكور – إناث) فيوضحها الجدول التالي:

جدول (14): يوضح قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في محاور الاستبانة

الجانب	المحاور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
السلوكي	المعلم	ذكر	134	41.8209	5.05139	1.691	غير دال
		أنثى	156	40.8654	4.57072		
	المتعلم	ذكر	134	36.5373	5.68689	1.996	0.05
		أنثى	156	35.2436	5.33808		
	المنهج الدراسي	ذكر	134	27.4851	7.35024	2.976	0.01
		أنثى	156	25.0449	6.61118		
	المناخ التربوي	ذكر	134	25.3134	56.74934	3.888	0.01
		أنثى	156	91.5321	57.66963		
	المجموع	ذكر	134	99.7687	45.8817	3.641	0.01
		أنثى	156	80.5321	43.94651		

الجانب	المحاور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الوجداني	المعلم	ذكر	134	42.2388	7.25184	0.728	غير دال
		أنثى	156	41.6859	5.66119		
	المتعلم	ذكر	134	33.5373	7.85839	2.110	0.05
		أنثى	156	31.6218	7.57529		
	المنهج الدراسي	ذكر	134	22.5000	7.79025	3.126	0.01
		أنثى	156	19.6795	7.54854		
	المناخ التربوي	ذكر	134	58.4179	54.37579	3.984	0.01
		أنثى	156	84.2244	55.50932		
	المجموع	ذكر	134	125.6119	12.52001	1.133	غير دال
		أنثى	156	127.2050	11.42251		

يتضح من الجدول السابق:

- أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في الجانبين السلوكي والوجداني ومحاورهما غير دالة إحصائيا بالنسبة لمحور المعلم من الجانبين السلوكي والوجداني وكذلك الدرجة الكلية للجانب الوجداني مما يشير إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في هذا المحور والدرجة الكلية للجانب الوجداني ترجع إلى متغير النوع (ذكر – أنثى).
- كما يتضح من الجدول أيضا وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، 0.05 في المحاور الأخرى من الجانبين السلوكي والوجداني والدرجة الكلية للجانب السلوكي ترجع إلى متغير النوع (ذكر – أنثى) حيث كانت قيمة (ت) دالة إحصائيا، وتعزى هذه الفروق لأعلى متوسط حسابي وهى مجموعة الذكور في محاور المتعلم والمنهج من الجانبين السلوكي والوجداني وكذلك الدرجة الكلية للجانب السلوكي ويرجع ذلك إلى إدراك بعض المعلمين بأهمية تحقيق معايير الجودة وآثارها الإيجابية على العملية التعليمية، مما يجعلهم حريصون على حضور الندوات والمؤتمرات وورش العمل المرتبطة بالجودة والتي تمكنهم من الأداء الجيد والقدرة على التعامل مع طلاب الثانوي. بينما تعزى الفروق لصالح الإناث في محور المناخ التربوي من الجانبين السلوكي والوجداني. ويرجع ذلك إلى قدرة المعلمات على توفير مناخ تعليمي داعم للمناقشة والحوار واستقلالية الرأي داخل الفصل، وتقديم النصح والمشورة لهم، بينما كثرة أعباء المعلمين داخل وخارج المدرسة تحول دون ذلك.

4- وفيما يتعلق بنتائج الدراسة لبيان الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب متغير التخصص (علمي – أدبي) فيوضحها الجدول التالي:

جدول (15): يوضح قيمة "ت" لمعرفة الفروق في محاور الاستبانة في ضوء متغير التخصص (علمي، أدبي)

الجانب	المحاور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
السلوكي	المعلم	علمي	149	41.0872	4.47807	0.798-	غير دال
		أدبي	141	41.5390	5.15131		
	المتعلم	علمي	149	34.8658	5.35201	3.135-	0.01
		أدبي	141	36.8723	5.54701		
	المنهج الدراسي	علمي	149	25.2282	6.73145	2.361-	0.05
		أدبي	141	27.1702	7.27516		
	المناخ التربوي	علمي	149	88.2349	58.05163	2.660	0.01
		أدبي	141	70.0993	57.98932		
	المجموع	علمي	149	82.0470	44.29116	2.854-	0.05
		أدبي	141	97.2128	46.21422		
الوجداني	المعلم	علمي	149	41.1275	6.32700	2.228-	0.05
		أدبي	141	42.8014	6.46774		
	المتعلم	علمي	149	31.6242	7.60554	2.003-	0.05
		أدبي	141	33.4397	7.82521		
	المنهج الدراسي	علمي	149	19.5034	7.62431	3.390-	0.01
		أدبي	141	22.5461	7.65457		
	المناخ التربوي	علمي	149	80.5034	55.44362	2.571	0.01
		أدبي	141	63.6312	56.26943		
	المجموع	علمي	149	125.5906	11.85385	1.288-	غير دال
		أدبي	141	127.3972	12.01837		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق والمحور الخاص بالمعلم من الجانب السلوكي والدرجة الكلية للجانب الوجداني في ضوء متغير التخصص (علمي – أدبي) غير دالة إحصائيا مما يشير إلى عدم وجود فروق في هذا المحور ترجع إلى التخصص.
- كما يتضح من الجدول أيضا وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، 0.05 في بقية المحاور من الجانبين والدرجة الكلية للجانب السلوكي، مما يشير إلى وجود فروق في هذه المحاور ترجع إلى متغير التخصص، وتعزى هذه الفروق لصالح الأعلى متوسط حسابي وهى مجموعة التخصص العلمي في المحور الخاص بالمناخ التربوي من الجانبين، والتخصص الأدبي في بقية المحاور، ويعزى ذلك إلى أن طبيعة المواد العلمية تسمح باستخدام أنشطة صفية داخل الفصل، مما يساعد الطلاب على استنتاج القواعد العلمية بأنفسهم، بخلاف المواد الأدبية التي تركز على محتوى الكتب والمقررات الدراسية والقائمة في اغلبها على الحفظ.

5- وفيما يتعلق بنتائج الدراسة لبيان الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب متغير الوظيفة (معلم – معلم أول) فيوضحها الجدول التالي:

جدول (16): قيمة "ت" لمعرفة الفروق في محاور الاستبانة طبقاً متغير الدرجة الوظيفية (معلم، معلم أول)

الجانب	المحاور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
السلوكي	المعلم	معلم	121	40.6612	4.77939	1.942-	غير دال
		معلم أول	169	41.7692	4.7995		
	المتعلم	معلم	121	35.4298	5.46325	1.073-	غير دال
		معلم أول	169	36.1361	5.57517		
	المنهج الدراسي	معلم	121	25.7851	7.08544	0.790-	غير دال
		معلم أول	169	26.4497	7.04316		
	المناخ التربوي	معلم	121	81.2149	58.16101	0.441	غير دال
		معلم أول	169	78.1302	59.09925		
	المجموع	معلم	121	86.4876	45.55182	0.923-	غير دال
		معلم أول	169	91.5207	45.98254		

تابع جدول (16)

الجانب	المحاور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الوجداني	المعلم	معلم	121	41.5537	6.28086	0.867-	غير دال
		معلم أول	169	42.2189	6.55512		
	المتعلم	معلم	121	31.5537	7.80059	1.778-	غير دال
		معلم أول	169	33.1893	7.66949		
	المنهج الدراسي	معلم	121	20.6116	7.87652	0.687-	غير دال
		معلم أول	169	21.2485	7.71654		
	المناخ التربوي	معلم	121	74.1901	55.71973	0.482	غير دال
		معلم أول	169	70.9467	56.98499		
	المجموع	معلم	121	124.8926	12.87815	1.910-	غير دال
		معلم أول	169	127.5976	11.13677		

يتضح من الجدول السابق:

- أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق في الجانبين السلوكي والوجداني ومحاورهما في ضوء متغير الوظيفة (معلم – معلم أول) غير دالة إحصائيا مما يشير إلى عدم وجود فروق وظيفة معلم ومعلم أول في الجوانب السلوكية والوجدانية، وقد يرجع هذا إلى أن جودة العملية التعليمية عملية متكاملة يشارك فيها جميع العاملين على اختلاف درجاتهم الوظيفية، وتشابه البيئة التعليمية بالمدارس الثانوية.

6- وفيما يتعلق بنتائج الدراسة لبيان الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب متغير نوع المدرسة (مهني – عام) فيوضحها الجدول التالي:

جدول (17): قيمة "ت" لمعرفة الفروق في محاور الاستبانة طبقاً لمتغير نوع المدرسة (عام، مهني)

الجانب	المحاور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
السلوكي	المعلم	مهني	104	41.9159	5.31051	1.712	غير دال
		عام	186	40.9462	4.48750		
	المتعلم	مهني	104	37.0481	5.78981	2.812	0.01
		عام	186	35.1667	5.27607		
	المنهج الدراسي	مهني	104	28.2981	7.22036	3.931	0.01
		عام	186	24.9839	6.69286		
	المناخ التربوي	مهني	104	87.2097	57.21090	3.071-	0.01
		عام	186	65.4808	58.11223		
	المجموع	مهني	104	101.5481	46.25801	3.435	0.01
		عام	186	82.6398	44.22014		
الوجداني	المعلم	مهني	104	43.4808	6.04511	3.089	0.01
		عام	186	41.0806	6.50812		
	المتعلم	مهني	104	33.6827	8.03906	1.940	0.05
		عام	186	31.8495	7.53076		
	المنهج الدراسي	مهني	104	21.2788	7.44097	0.484	غير دال
		عام	186	20.8172	7.97285		
	المناخ التربوي	مهني	104	80.0806	55.21350	3.192-	0.01
		عام	186	58.3846	55.67530		
	المجموع	مهني	104	125.3942	12.19455	1.146-	غير دال
		عام	186	127.0699	11.79787		

يتضح من الجدول السابق:

- أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين الجانبين السلوكي والوجداني ومحاورهما في ضوء متغير نوع المدرسة (عام – مهني) دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، 0.05 في جميع محاور الجانبين – ما عدا محور المعلم من الجانب السلوكي، ومحور المنهج المدرسي من الجانب الوجداني وكذلك الدرجة الكلية للجانب الوجداني – مما يشير إلى وجود فروق في الجوانب السلوكية والوجدانية ترجع إلى متغير نوع المدرسة، وتعزى هذه الفروق لصالح الأعلى متوسط حسابي وهي مجموعة المدارس المهنية. وقد يرجع ذلك إلى توافر الظروف والإمكانات بالمدارس المهنية التي تزيد من وعى المعلمين بمعايير الجودة، إضافة إلى قلة أعداد الطلاب بهذه المدارس، مما قد يساعد في التوجه إلى زيادة اهتمام المسئولين عن هذه المدارس بالحصول على الجودة والاعتماد.

ملخص بأهم النتائج:

1- ارتفاع الوعي من الجانب السلوكي في محاور (المعلم – المتعلم – المنهج الدراسي – المناخ التربوي).
2- ارتفاع الوعي من الجانب الوجداني في محاور المعلم – المتعلم.
3- أن العبارات المرتبطة بمحور المنهج الدراسي حصلت على وعى وجداني متوسط.
4- انخفاض الوعي من الجانب الوجداني في محور المناخ التربوي.
5- ارتفاع الوعي من الجانب الوجداني في محور المعلم عن الوعي من الجانب السلوكي.
6- وجود فروق دالة إحصائياً بين فئتي متغير النوع (ذكر – أنثى) في محاور (المتعلم – المنهج الدراسي) لصالح مجموعة الذكور، وفى محور المناخ التربوي لصالح مجموعة الإناث.
7- عدم وجود فروق دالة إحصائياً من الجانبين السلوكي والوجداني في ضوء متغير الوظيفة.
8- وجود فروق دالة إحصائياً بين فئتي متغير التخصص (علمي – أدبي) في محور المناخ التربوي لصالح التخصص العلمي وفى بقية المحاور لصالح التخصص الأدبي.
9- وجود فروق دالة إحصائيا بين فئتي متغير نوع المدرسة (عام – مهني) لصالح المدارس المهنية.

ثالثا: مقترحات وتوصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة تقترح الباحثة ما يلي:

1- وضع معايير مهنية ينبغي على المعلم إتباعها للاستمرار في العمل بنجاح تدعم التطوير المهني، له وتحفزه على العمل، سواء بالتدريب أو البعثات الداخلية والخارجية.
2- توثيق أدلة للتدريب على الجودة ومعايير الأداء الفعال والجيد لمعلمي الثانوي.
3- عقد الندوات والمؤتمرات وورش العمل المتعلقة بالجودة بمدارس الثانوي والتي يمكن من خلالها توعية المعلمين بأهمية معايير الجودة وفوائدها في العملية التعليمية.
4- خلق ثقافة تنظيمية بمدارس الثانوي تتفق مع فلسفة ومعايير الجودة.
5- تشجيع المعلمين للاجتماع دورياً لمناقشة مشاكل العمل وإعطاؤهم الحرية في اتخاذ وصنع القرارات.
6- تشجيع العمل الجماعي بالمدارس من خلال حلقات الجودة.
7- تصميم وتنفيذ برامج تدريبية بشكل دائم ومستمر للكوادر الأكاديمية والإدارية تركز على الجودة في أداء العمل.
8- إنشاء مواقع على الإنترنت خاصة بتوعية المعلمين بمعايير الجودة.
9- تخصيص مكافآت مادية ومعنوية تشجع المعلمين على تحقيق الجودة في عملية التدريس، مما يسهم في تحقيق الاتجاهات الإيجابية نحو معايير الجودة.
10- التأكد من قيام المعلمين بتطبيق مهارات الجودة التي تلقوها أثناء التدريب عند ممارسة مهامهم الوظيفية.
11- توفير الإمكانات المادية والبشرية بالمدارس والتي يحتاج إليها المعلمين من تنفيذ معايير الجودة.
12- إنشاء وحدة لضمان الجودة والاعتماد بكل مدرسة يكون الهدف منها نشر ثقافة الجودة بين جميع العاملين بالمدرسة، ووضع الخطط والبرامج التي من شأنها أن تسهم في حصول المدرسة على الاعتماد الأكاديمي.
13- أن تقوم وسائل الإعلام بتخصيص بعض القنوات التي تسهم في نشر الوعي بمعايير الجودة وبتأثيرها الإيجابي على العملية التعليمية.
14- توسيع دائرة المنافسة بين المعلمين، بما يشجعهم على تحسين وتطوير أدائهم تحقيقاً لمعايير الجودة.

15- توعية المعلمين بأهمية حصول مدارسهم على شهادة الاعتماد، والفوائد التي يمكن أن تعود عليهم جراء حصولهم على هذه الشهادة.

16- وضع معايير علمية واضحة في تقييم أداء المعلم في كافة الجوانب.

17- الاهتمام بتدريب المعلمين على مهارات التدريس وفنياته من خلال دورات إعداد المعلم بما يضمن تحقيق معايير الجودة.

المراجع:

- **المراجع العربية:**

1- إبراهيم عبدالله المحيسن (2006): الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقاتها في التربية والتعليم، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد 7 http://www.mohyssin.com.

2- احمد إبراهيم احمد (2007): تطبيق الجودة والاعتماد في المدارس، القاهرة، دار الفكر العربي.

3- احمد السيد خليل وإبراهيم الزهيري (2001): إدارة الجودة الشاملة في التعليم خبرات أجنبية وإمكانية الإفادة منها في مصر، المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ومركز تطوير التعليم الجامعي بعنوان الإدارة التعليمية في الوطن العربي في عصر المعلومات، دار الفكر العربي، القاهرة.

4- احمد حسين عبدالمعطى (2008): الجودة والاعتماد بالتعليم، القاهرة، دار السحاب للنشر.

5- احمد عبدالحميد الشافعي، والسيد محمد ناس (2000): ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي الياباني وإمكانية الاستفادة منها في مصر، كلية التربية، العدد الأول، القاهرة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.

6- أمين فاروق فهمي (2005): تطبيقات المدخل المنظومى في مواجهة التحديات الحاضرة والمستقبلية: رؤية منظومية للجودة الشاملة في الأداء، المؤتمر العربي الخامس بعنوان "نحو تطوير منظومة التعليم في الوطن العربي في الفترة من 16 – 17 إبريل، القاهرة، جامعة الدول العربية.

7- السيد سلامة الخميسي (2007): معايير جودة المدرسة الفعالة في ضوء مدخل النظم (رؤية منهجية)، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية في الفترة من 15 – 16 مايو.

8- درية السيد البنا (2009): تطبيق بعض معايير الجودة الشاملة بالتعليم الثانوي الأزهري – دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية، المؤتمر العلمي الثالث، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر، بعنوان: الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي في الفترة من 10 – 11 مايو.

9- رشدي أحمد طعيمة، محمد سليمان البندري (2004): التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، القاهرة، دار الفكر العربي.

10- سوسن شاكر محمد (2008): الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي، عمان، دار صنعاء للنشر.

11- سعيد إسماعيل على (1995): فلسفات تربوية معاصرة، مجلة عالم المعرفة، الكويت، عدد (30).

12- صلاح السيد رمضان (2005): تطوير نظم إعداد المعلم بكليات التربية في سلطنة عمان في ضوء معايير الجودة الشاملة – دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، بنها، عدد (60).

13- عبدالحكيم محمد العطفى (2010): العوامل المؤثرة في وعى معلمي التعليم الأساسي لمفهوم الجودة في التعليم في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة – دراسة ميدانية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

14- عادل رجب إبراهيم (2004): تصور مستقبلي لإدارة التعليم الثانوي العام بمصر في ضوء بعض مؤشرات الجودة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

15- عبدالله مبارك الغيثى (2010): مدخل إدارة الجودة الشاملة ومعوقات تطبيق مفاهيم خفض التكلفة وزيادة الإنتاجية وتحسين الجودة في مؤسسات التعليم، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق، العدد الأول.

16- عبدالحميد عبدالمجيد، الجميل محمد (2007): تصور مقترح لمعايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في كليات إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير الدولية، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد(132).

17- عبداللطيف حسين حيدر الحكيم (2010): تجربة جامعة الإمارات العربية المتحدة في مجال ضمان الجودة الأكاديمية، كلية التربية.

http://www.ahaidar@live.com16-4-2011

18- عدنان بن احمد راشد الورثان (2007): مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم – دراسة ميدانية بمحافظة الإحساء، بحث مقدم للقاء السنوي الرابع عشر (الجودة في التعليم العام)، الجمعية السعودية للعلوم التربوية من 15 – 16 مايو.

19- على السيد الشخيبى (2006): نظم الجودة والاعتماد وإمكانية تطبيقها في التعليم المصري، مجلس الشعب، الأمانة العامة.

20- عبدالرحمن بن سليمان الطريرى (2004): الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية – الأسس والمنطلقات.

http://www.acofps.com/vb/shouthread.php.6-3-2011

21- قانون رقم 82 لسنة 2006 بالقانون الجمهوري رقم 25 لسنة 2007 بإصدار اللائحة التنفيذية لتأسيس الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

http://www.naqaae.org12-4-2011

22- لمياء شعبان أبو زيد (2007): مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية القائم وانعكاس ذلك على الأداء التدريسي والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بمنطقة القصيم، المؤتمر العلمي التاسع عشر بعنوان: تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، المجلد الرابع، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس في الفترة من 25 – 26 يوليو.

23- محمد بيومي فضالي (2009): وعى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية بمعايير الجودة الشاملة للتعليم الجامعي – دراسة ميدانية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

24- محمد فتحي على (2003): الوعي بمبادئ حقوق الإنسان في الإسلام في ضوء الإعداد التربوي – دراسة ميدانية على طلاب جامعة الأزهر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

25- محمد مجاهد زين الدين (2001): الوعي ببعض التحديات التربوية المعاصرة لدى طلاب كليات التربية – دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

26- محمد وجيه الصاوي (2005): نحو معايير لأداء رئيس القسم الأكاديمي من وجهة نظار أساتذة الجامعة، المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر بعنوان الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، الفترة من 29 – 30 يوليو، جامعة القاهرة، كلية التربية، بنى سويف.

27- محمد عبدالخالق (1998): تطوير أساليب مراقبة الجودة في العملية التعليمية بمرحلة التعليم قبل الجامعي – مرحلة التعليم الأساسي، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة.

28- محمد حسنين العجمي (2003): متطلبات تحقيق الجودة الشاملة في مدارس التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية في ضوء أسلوب الاعتماد المؤسسي الأكاديمي، مجلة الثقافة والتنمية، العدد (7).

29- مها عبدالباقي جويلي (2002): دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين، الإسكندرية، دار الوفاء للطبع.

30- ميادة فوزي الباسل (2001): متطلبات إدارة الجودة الشاملة برياض الأطفال ومدارس التعليم العام بمصر، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة.

31- مرفت صلاح ناصف (1995): الإدارة التعليمية في مصر في ضوء ثورة المعلومات والاتصالات – تصور مقترح، مجلة التربية والتنمية، القاهرة.

32- مجمع اللغة العربية (1990): المعجم الوجيز، القاهرة، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

33- نشأت فضل شرف الدين، فؤاد احمد حلمى (1998): تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في التعليم الثانوي، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر.

34- وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، وثيقة التعليم الثانوي العام. http://www.naqaae.org20-1-2011

35- وفاء عون (2009): دراسة تقييمية لمدى تطبيق معايير NCATE في كلية لتربية للبنات بجامعة الملك سعود.

http://www.taibahuevents.com/studies/wafaa.doc9-3-2011

36- وزارة التعليم العالي: أسس بناء الجودة في إدارة التعليم العالي، ورقة بحثية مقدمة من جامعة الباحثة إلى الملتقى الأول لمسئولي الجودة في الجامعات السعودية، الجودة مسئولية الجميع، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.

http://www.faculty.ksu.edu.sa/dr-alnafea/qd/bahau.doc.18/5/2011

- **المراجع الأجنبية:**

1- Hill man, Annaloohey (1995): Total quality reform (TQR) restructuring teacher education through the infusion of technology and quality, ph. D.

2- Kathleen Cotton (2001): Applying total quality management principles to secondary education school improvement research services (SIRS), the office of education research and improvement U.S.

3- National council for accreditation of teacher education (NCATE) (2005): NCATE 2000 standards, Washington. Dc: author available on NCATE's website www.NCATE.org.18-1-2011

4- Paul Cathay, L. (1998): The relationship between the principles of total quality management and school climate and school culture and teacher, empowerment. Ed. D, University of Missouri, Columbia.

5- Ron Fitzgerald (2005): Total quality management in education. http://www.smarteaching.org/pdf20files/omineducation.pdfin.16-3-2011