[١٠]

دور مركز الخدمات التربوية بكلية التربية جامعة الإسكندرية في تحسين نوعية التعليم بمحافظة الإسكندرية "دراسة تقويمية"

د. دعاء محمد أحمد
مدرس أصول التربية
كلية التربية– جامعة الإسكندرية

د. السعيد سعد السعيد الشامي
مدرس أصول التربية
كلية التربية– جامعة الإسكندرية

دور مركز الخدمات التربوية بكلية التربية جامعة الإسكندرية في تحسين نوعية التعليم بمحافظة الإسكندرية "دراسة تقويمية"

د. دعاء محمد أحمد*، د. السعيد سعد السعيد الشامي**

ملخص البحث:

إستهدفت الدراسة الحالية الوقوف على مدى نجاح مركز الخدمات التربوية فى القيام بالدور المنوط به فى تحسين نوعية التعليم، ومن ثم الوقوف على نقاط القوة والضعف فى أداء المركز واقتراح السبل اللازمة لعلاج جوانب الضعف بما يؤدى إلى تطوير الأداء وتحسين جودة الخدمة التدريبية التى يقدمها المركز فى اطار دوره فى خدمة المجتمع.

وقد تم استخدام المنهج الوصفى فى التعرف على الدور المناط بالمركز فى تحسسين نوعية التعليم والذى ينبثق من دور الجامعة فى خدمة المجتمع ثم القيام بدراسة ميدانية لاستطلاع آراء المستفيدين من الخدمات المقدمة من خلال المركز وهم المعلمين من غير خريجى كليات التربية الذين حضروا برنامج التأهيل التربوى بالمركز حيث تم التطبيق على عينة مكونة من ١٨٠ معلم ومعلمة وذلك للتعرف على الأثر المتروك بعد حضور التدريب وفقا للمتغيرات سالفة الذكر والذى ينعكس على أدائهم بما يؤدى إلى تحسين نوعية التعليم.

* مدرس أصول التربية- كلية التربية- جامعة الإسكندرية.

** مدرس أصول التربية- كلية التربية- جامعة الإسكندرية.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلي أن برامج المركز لم تقدم المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للمعلم بالقدر الذى يسهم فى تحسين نوعية التعليم وتحقيق معايير الجودة فى العملية التعليمية وأن الخبرات المتضمنة فى هذه البرامج يمكن أن تكون نافعة للمعلم المستجد أما المعلم الذى لديه خبرة كبيرة فى مجال التعليم فلم يجد فى هذه البرامج جديدا عما يمارسه فى عمله ولم توجهه إلى طرق جديدة وغير مألوفة يمكن أن تساعده فى تجويد أدائه التدريسى والمدرسى على وجه العموم ومن ثم تحسين نوعية التعليم. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من السبل اللازمة لتفعيل دور المركز فى تحسين نوعية التعليم.

Abstract:

The study aimed at identifying the extent to which the Center of Educational Services has succeeded in playing a vital role in enhancing the quality of education in Alexandria Governorate, as part of its role in community service. It has done so through adopting the descriptive approach to analyse the strengths and weaknesses in the performance of the center and to suggest ways to overcome the weaknesses, which will lead to the development of performance and improving the quality of the training service provided by the Center. The data has been collected through using a questionnaire to explore the views of the beneficiaries (180 teachers who are not graduates of Faculty of Education) of the services provided by the center to identify the impact of the center on their educational practice.

The main findings of the study showed that the center's programs did not provide the knowledge, skills and attitudes necessary for the teacher to the extent that contributes to enhancing the quality of education and the achievement of quality standards in the educational process. It also showed that the experiences provided in those programs can be beneficial to novice teachers whereas they have been less beneficial to those teachers who have good experience in the field of education. The study proposed a range of ways to activate the role of the center in enhancing the quality of education in Alexandria Governorate.

مقدمة:

تعد الجامعة من أهم المؤسسات الإجتماعية التي تؤثر وتتأثر بالجو الإجتماعي المحيط بها فهي من صنع المجتمع من ناحية، ومن ناحية أخري فهي أحد أهم الروافد التى تزوده بحاجاته من القوى البشرية المؤهلة والمدربة اللازمة لتحقيق الأهداف التنموية المنشودة فى مجالات النشاط الانسانى المختلفة، وعلى ضوء رؤية الجامعة لفضائها ومحيطها الاجتماعى تحدد اتجاه حركتها وتبلور طبيعة رسالتها. وفي الوقت الراهن بات ينظر للجامعة باعتبارها من أهم المحركات الرئيسة للقدرة التنافسية للدول في الإقتصاد العالمي، وهو الأمر الذى زاد معه الإهتمام بجودة التعليم الجامعي والسعى الحثيث لتحسين نوعيته.

وتلعب الجامعة دورها المتوقع فى مجتمعها من خلال قيامها بثلاث وظائف هى:

أولا: نشر المعرفة من خلال عمليات التعليم والتدريس.

ثانيا: بناء قاعدة معرفية من خلال البحث العلمي والتطوير.

ثالثا: تطبيق واختبار صدق المعرفة واستثمارها من خلال خدمة المجتمع وتنمية البيئة عن طريق نشر واستخدام المعرفه من خلال التفاعل مع المجتمع بأشكال مختلفه من أهمها تقديم الإستشارات الفنية للشركات والمصانع... والمؤسسات التعليمية، وتقديم برامج تنمية مهنية للعاملين في شتي قطاعات العمل في المجتمع (OECD, 2008; Jongbloed, 2008; Johnstone, 2006; Greenway and Haynes, 2003; Lee, 2003; Gardener, 2002; UNESCO, 1998).

لذا تتفق معظم الأدبيات علي أن أهم أدوار الجامعة تنحصر في تطوير وتجديد وتوليد المعرفه من خلال البحث العلمي، نشر هذه المعرفه من خلال التدريب والتعليم، وتطبيق وإختبار صدق المعرفه من خلال خدمة المجتمع وتنمية البيئة (جمال الدين، ١٩٨٣؛ الخضيري، ١٩٩١؛ عامر، ٢٠١١).

وتجدر الإشارة إلي أن وظائف الجامعة الثلاث: (التعليم- البحث العلمي- خدمة المجتمع) متداخلة ومترابطة ولا يمكن وضع حدود فاصلة بينها، كما أنه يربطها ببعضها صلة تبادلية تكاملية تفاعلية، وكلما زاد التفاعل والتنسيق عظمت الإستفادة. فمن خلال قيامها بوظيفة تعليم الطلاب وإعداد الكوادر البشرية تمد جميع قطاعات المجتمع بالقوى العاملة فى المجالات المختلفة، وفي نفس الوقت يقوم البحث العلمي بدوره في تنشيط عملية التعليم بالجامعة، وجعل الدارسين علي علم بنتائج البحوث والمكتشفات العلمية، وهكذا فإن البحث يغذي التعليم ويطوره كما يتغذي علي التعليم من ناحية أخري.

كما أن البحث العلمي يسهم في خدمة المجتمع بما يستحدثه من معرفة وتكنولوجيا وما يقدمه من حلول للمشكلات التي يعاني منها المجتمع بشتي قطاعاته، علما بأن نقل هذه المشكلات التي يعاني منها المجتمع للعاملين في مجال البحث العلمي لمحاولة التوصل إلي الحلول العلمية المناسبة لها يقوم بدوره في إثراء عملية البحث العلمي. والجامعة حينما تقوم بوظيفة التدريس لطلابها وإعدادهم وتدريبهم إنما تقدم للمجتمع خدمة كبري ذلك أنه كلما كان الطالب معدا إعدادا جيدا أمكنه الوصول إلي مستوى من المعرفة والمهارة يمكنه من الإسهام في تنمية المجتمع

والوصول بالمستويات الإنتاجية والخدمية إلي المستوي المنشود من التقدم والرفاهية (عامر، ٢٠١١).

وانطلاقا من التصور السابق، فقد سعت الجامعات خلال السنوات الأخيرة لتطوير آلياتها فى تحقيق وظيفتها فى مجال خدمة المجتمع وتنمية البيئة، كما اندفعت الكليات فى الجامعات فى ذات الاتجاه، ولم تتخلف كلية التربية- جامعة الأسكندرية- عن السير فى هذا الركب، فأنشئت مركز الخدمات التربوية وأسندت تبعيته لوكيل الكلية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة، باعتباره مركزا يعنى فى المقام الأول بتقديم نوع من الخدمة التربوية الموجهة إلى قطاع التربية والتعليم بالمجتمع السكندرى، مستهدفا فى المقام الأول الارتقاء بمستوى جودة الأداء التعليمى فى مدارس محافظة الأسكندرية وتحسين نوعيته.

غير أنه منذ إنشاء هذا المركز حتى اليوم، وبالرغم من العديد من البرامج والدورات التدريبية التى قدمها فى هذا الاتجاه، إلا أنه لم يحظ بدراسة تقويمية لدوره المتوقع فى تحسين نوعية التعليم بمدارس المجتمع السكندرى، وهذا هو ما تسعى إليه هذه الدراسة.

وتركز هذه الدراسة علي الدور الأخير من أدوار الجامعة والذي ينصب علي خدمة المجتمع وتنمية البيئة – دون أن يغيب عنا علاقات التأثير والتأثر المتبادلة بين هذا الدور والأدوار الأخري- وهناك العديد من الأليات لتحقيق خدمة المجتمع ومنها الوحدات ذات الطابع الخاص. ولذلك تتناول هذه الدراسة مركز الخدمات التربوية بكلية التربية بجامعة الأسكندرية- كأحد الوحدات ذات الطابع الخاص المنوط بها تطبيق وإختبار صدق المعرفة من خلال خدمة المجتمع وتنمية البيئة – بهدف

التعرف علي رؤية ورسالة وأهداف المركز، ودوره في تحسين نوعية التعليم بالمجتمع السكندري من خلال إستطلاع أراء القائمين عليه والمستفيدين من خدماته، وصولا إلي ألية/إستراتيجية مقترحة لتفعيل دور هذا المركز في تحسين نوعية التعليم بمحافظة الأسكندرية.

مشكلة الدراسة:

بالرغم من أن مركز الخدمات التربوية – بكلية التربية، جامعة الأسكندرية– يعمل في مجال الخدمة التربوية بهدف تحسين نوعية التعليم بمحافظة الأسكندرية منذ عام ٢٠٠٥ إلا أنه لم يخضع حتى اليوم لدراسة تقويمية تتناول مدي نجاحه في القيام بهذا الدور علي النحو المرجو.

وعليه فإن السؤال الرئيس الذي تسعي هذه الدراسة للإجابة عليه هو علي النحو التالي:

- إلي أي مدي نجح مركز الخدمات التربوية بكلية التربية جامعة الأسكندرية في القيام بدوره المتوقع في تحسين نوعية التعليم بمحافظة الأسكندرية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

- ما الدور المتوقع من مركز الخدمات التربوية بكلية التربية جامعة الأسكندرية في تحسين نوعية التعليم بمحافظة الأسكندرية، كما تعكسه الوثائق الرسمية للمركز؟
- ما طبيعة البرامج التدريبية التي يقدمها المركز في هذا الشأن؟
- علي أي أساس يتم تحديد هذه النوعية من البرامج؟

- ما أثر هذه البرامج في تحسين نوعية التعليم من وجهة نظر جمهور المستفيدين منها؟
- ما السبل المقترحة لتفعيل دور المركز في هذا الإطار؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلى:

- كونها أول محاولة لتقويم دور مركز الخدمات التربوية بكلية التربية– جامعة الأسكندرية– منذ انشاءه.
- تناولها لمردود التدريب على تحسين نوعية التعليم وهو غاية ماتسعى اليه جميع برامج التنمية المهنية للمعلمين.
- انعكاس نتائج هذه الدراسة على المعلمين حيث أن الأخذ بنتائج هذه الدراسة وتوصياتها يمكن أن يعالج إلى حد كبير جوانب القصور فى أداء المعلمين ومن ثم تحسين نوعية التعليم بمدارس محافظة الأسكندرية.

أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة الحالية الوقوف على مدى نجاح مركز الخدمات التربوية فى القيام بالدور المنوط به فى تحسين نوعية التعليم، ومن ثم الوقوف على نقاط القوة والضعف فى أداء المركز واقتراح السبل اللازمة لعلاج جوانب الضعف بما يؤدى إلى تطوير الأداء وتحسين جودة الخدمة التدريبية التى يقدمها المركز فى اطار دوره فى خدمة المجتمع.

منهج الدراسة واجراءاتها:

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفى لرصد الظاهرة والتعرف على جميع ابعادها، وذلك من خلال مجموعة من الإجراءات المتمثلة فيما يلى:

- التعرف على الدور المناط بالمركز فى تحسين نوعية التعليم والذى ينبثق من دور الجامعة فى خدمة المجتمع، ويتم ذلك من خلال تحليل الأدبيات التى تناولت دور الجامعة فى خدمة المجتمع وما يرتبط به من أدوار نوعية لكل كلية بحسب التخصص الذى تستطيع فى ضوئه تخطيط وتنفيذ برامجها لخدمة المجتمع وصولا إلى دور المركز بكلية التربية والتعرف على رؤيته ورسالته وأهدافه.
- التوصل لبعض المؤشرات الدالة على أهمية الدور الذى يقوم به المركز من خلال مؤشرات كمية عن عدد المتدربين منذ انشاء المركز حتى الآن وكذلك مؤشرات كيفية عن طبيعة ونوعية الدورات والبرامج التى تعقد والأسس المستخدمة فى تحديدها.
- القيام بدراسة ميدانية لاستطلاع آراء المستفيدين من أحد الخدمات المقدمة من خلال المركز وهم المعلمين من غير خريجى كليات التربية الذين حضروا برنامج التأهيل التربوى بالمركز، وذلك للتعرف على الأثر المتروك بعد حضور التدريب والذى ينعكس على أدائهم بما يؤدى إلى تحسين نوعية التعليم.
- التوصل إلي الفجوة بين الدور المناط بالمركز والدور الفعلى الذى يقوم به واستخلاص أوجه القصور فى أداء المركز.
- اقتراح مجموعة من السبل اللازمة لتفعيل دور المركز فى تحسين نوعية التعليم.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلى:

- **حدود موضوعية:** حيث تقتصر الدراسة الحالية على تناول أحد البرامج التى يقدمها المركز وهو برنامج التأهيل التربوى للمعلمين من غير خريجى كليات التربية ومبرر ذلك ان أكثر من نصف العدد الكلى للمتدربين بالمركز منذ انشاءه يتبع هذا البرنامج وذلك موضح فى جدول (١) بالإطار النظرى للدراسة.
- **حدود مكانية:** تقتصر الدراسة الحالية على المدارس التى تلقى معلميها التدريب بالمركز على مدار العامين الماضيين وذلك لاعتبارات خاصة بقاعدة البيانات المتوافرة بالمركز.
- **حدود بشرية:** تتناول الدراسة المعلمين من كل من المرحلة الابتدائية والاعدادية والثانوية لاعتبارات تتعلق بمتغير المرحلة الدراسية وأثره على آراء المعلمين فى دور المركز.
- **حدود زمنية:** حيث تم التطبيق الميدانى فى بداية شهر فبراير لعام ٢٠١٣.

أولا: الإطار النظرى

الدور المتوقع من مركز الخدمات التربوية بكلية التربية جامعة الأسكندرية في الإرتقاء بنوعية التعليم بمحافظة الأسكندرية.

للإجابة علي التساؤل الأول "ما طبيعة الدور المتوقع من مركز الخدمات التربوية بكلية التربية جامعة الأسكندرية في الإرتقاء بنوعية التعليم بمحافظة الأسكندرية؟"، تبدأ هذه الدراسة بتتبع النشأة والتطور التاريخي للوحدات ذات الطابع الخاص وتغير دورها من مراكز خدمية في

المقام الأول إلي مراكز ذات هدف ربحي، ثم تنتقل الورقة لتحليل رؤية ورسالة وأهداف مركز الخدمات التربوية بكلية التربية بجامعة الاسكندرية من خلال وثائق المركز وموقعه الإلكتروني.

الجامعة وخدمة المجتمع فى مصر: خلفية تاريخية:

تعد وظيفة خدمة المجتمع وظيفة رئيسة من وظائف الجامعة وهي ليست وليدة اليوم بل ترجع جذورها إلي الجامعات البريطانية والأمريكية إلي القرن الثامن عشر. وتعد الجامعة الإنجليزية أولي الجامعات التي استحدثت تلك الوظيفة ثم نقلتها عنها الجامعات الامريكية حتي أصبحت سمة مميزة للتعليم الأمريكي. ففي عام ١٧٩٥ قادت جامعة أندرسون هذه الحركة في المجتمع الإنجليزي بتقديم محاضرات للحرفيين والميكانيكيين بمدينة جلاسجو ولأنها لاقت نجاحا كبيرا فقد تطورت الفكرة مما أدي إلي ظهور أول معهد للعمال الميكانيكيين حتي عمت إنجلترا وكانت هذه المعاهد بذلك ثمرة لتعاون الجامعة مع المجتمع وأنشأت بعد ذلك معاهد مماثلة في لندن وجامعة كمبردج.ومنذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر اهتمت المجتمعات الأوروبية بالدراسات المسائية لتعليم الكبار في مجالات أسس العلم وقواعد التكنولوجيا الحديثة والتجارة. ولقد عملت بعض الدول علي إنشاء كليات خاصة بخدمة المجتمع تسمي بكليات المجتمع كما في الولايات المتحدة الأمريكية أو الكليات المتوسطة كما في اليابان وتشكل تلك الكليات قوة رئيسة في خدمة المجتمع (عامر، ٢٠١١).

هذا، وتجدر الإشارة إلي أن الولايات المتحدة الأمريكية بدأت في ربط الجامعة بالمجتمع بصدور قانون "موريل" عام ١٨٦٤ م. والذي يشير

إلي أنه في حالة قيام أى مؤسسة جامعية بالتدريب العملي لأبناء المجتمع في مجال الزراعة أو الهندسة أو سواها، فإنه سوف يتم تقديم معونة لهذه المؤسسة من خلال المجتمع كحافز لخدمة الجامعة للمجتمع"، ومع بداية القرن العشرين قادت جامعة "ويسكونسن" هذه الحركة في المجتمع الأمريكي في عام ١٩٠٧، والتى كان على أثرها أن بدأت الجامعات الأمريكية تتبني في مهامها مطالب الناس وتسعي لتلبية احتياجاتهم، والعمل علي أن تستوعب في برامجها تقديم خدمات لهم. كما تقوم كلية التربية بجامعة إلينوي في شيكاغو The college of Education at the University of Illinois at Chicago بعمل علاقات تعاونية بينها وبين المدارس المحيطة بها في المنطقة من أجل تحسين جودة التعليم في المنطقة (محمد، ١٩٨٨؛ عامر، ٢٠١١).

وفي مجتمعنا المصري فقد بدأ هذا الفكر يعرف طريقه إلي الجامعات المصرية عندما بدأ ارسال البعثات إلي أمريكا حيث كانت الفلسفة المهيمنة والمسيطرة هناك تؤمن بخدمة المجتمع وأصبح الكثيرون يتطلعون الى تطبيق النموذج الأمريكي فى الجامعات المصرية التى يعملون بها بعد عودتهم من هذه البعثات (عبد الناصر، ٢٠٠٤).

وفي نهاية عقد الستينات من القرن العشرين، بدأ بزوغ وظيفة خدمة المجتمع لأول مرة من جامعة عين شمس، حيث بدأ التفكير عام ١٩٦٨ في إنشاء مركز للخدمة العامة وعهدت الجامعة إلى مجموعة من الأساتذة بها في مختلف التخصصات العلمية والنظرية لدراسة المشروع والتعرف على الأنشطة التي يمكن للمركز أن ينهض بها، ومع تحديد أولوياتها وانتهت هذه الدراسة إلى مشروع وافق عليه مجلس الجامعة، وعرض على المجلس الأعلى للجامعات فأقره في جلستية المنعقدتين بتاريخ ٢٢، ٢٣

إبريل ١٩٧٠. وتشير المادة رقم ٤ من اللائحة الخاصة بالمركز إلى أنه يقوم بتحديد الأهداف التالية: تنظيم دراسات علمية جديدة لمواجهة احتياجات المجتمع كأفراد وهيئات في ميادين المعرفة المختلفة، والعمل على نشر الثقافة العامة بين العاملين في الجامعة والطلاب وسائر المواطنين، عن طريق المحاضرات العامة وتنظيم برامج ثقافية تسهم في نشر الوعي القومي.

وعلى الرغم من الرصيد المتراكم لجامعة القاهرة في خدمة المجتمع دون الإعلان، إلا أن الإعلان عن وظيفة الجامعة فى خدمة المجتمع قد تم بعد إنشاء مركز الخدمة العامة بجامعة عين شمس بحوالي ثلاثة شهور، حيث وافق مجلس الجامعة على إنشاء مركز لخدمة المجتمع في ٢٠ يوليو ١٩٧٠ بهدف الآتي: تنظيم دورات تدريبية وتعليمية متقدمة لمواجهة احتياجات الأفراد والهيئات لتمكينهم من متابعة التقدم العلمي ورفع كفاءة العاملين في المجالات المختلفة وتنظيم دراسات عدة في ميادين المعرفة المختلفة والعمل على نشر الثقافة القومية بين المواطنين والأفراد وإتاحة الفرصة لاستفادة المواطنين من إسهامات الجامعة ومرافقها في مختلف المجالات الرياضية والإجتماعية والثقافية والفنية. بصرف النظر عن أيهما أسبق من الآخر إلا أنهما قد تأسسا في عام واحد وهو عام ١٩٧٠، وبأهداف متشابهة إلى حد بعيد وتأكيدهما على نشر الثقافة القومية وزيادة الوعي القومي (عبد الناصر، ٢٠٠٤).

وفي هذا الصدد فلقد شهد عقد السبعينيات من القرن العشرين اهتماما كبيراً بوظيفة الجامعة في خدمة المجتمع حيث أكد القانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢ بشأن تنظيم الجامعات المصرية في مادته الأولي في سياق عرض رسالة الجامعات علي أن " الجامعات تختص بكل ما يتعلق

بالتعليم الجامعي والبحث العلمي الذي تقوم به كلياتها ومعاهدها في سبيل خدمة المجتمع والارتقاء به حضارياً" ثم تم تعزيز ذلك من خلال اللائحة التنفيذية لهذا القانون حيث تم وضع الإطار القانوني للوحدات ذات الطابع الخاص بوصفها الآلية التي تمارس الجامعة من خلالها وظيفتها في خدمة المجتمع وقد أشارت المادة رقم (٣٠٨) من اللائحة التنفيذية لهذا القانون إلي أن هذه الوحدات تهدف إلي تحقيق مجموعة من الأهداف الخدمية، والاستشارية، والإنتاجية، والتى تتمثل فيما يلى:

- "معاونة الجامعة في القيام برسالتها سواء في تعليم الطلاب، وتدريبهم أو في مجالات البحوث.
- إجراء البحوث العلمية الهادفة إلي حل المشاكل الواقعية التي يواجهها النشاط الإنتاجي أو دور الخدمات أو مواقع العمل المختلفة في المجتمع.
- معاونة النشاط الإنتاجي بالأساليب العلمية التي قد تؤدي إلي تطوير وخلق أساليب جديدة يترتب عليها وفرة الإنتاج وتعدده وتحسينه.
- الإسهام في تدريب أفراد المجتمع علي استخدام الأساليب العلمية والفنية الحديثة، وتعليمهم ورفع كفايتهم الإنتاجية في شتي المجالات.
- توثيق الروابط الثقافية والعلمية مع الجامعات الأخري والهيئات العلمية علي الصعيد العربي والعالمي.
- المساهمة في تنفيذ مشروعات الجامعة وكلياتها ومعاهدها وتزويدها باحتياجاتهم والقيام بأعمال الصيانة والإصلاحات التي تدخل في اختصاصاتها.
- القيام بالأعمال الإنتاجية للغير (قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية وفقا لأخر التعديلات، ٢٠٠٩).

وإعمالاً لنص هذا القانون أنشئت العديد من الوحدات ذات الطابع الخاص بالجامعات المصرية، وقد ظلت هذه الوحدات دون جهاز إداري ينسق بينها ويشرف عليها، إلي أن تم تعديل قانون تنظيم الجامعات بالقانون رقم ١٤٢ لسنة ١٩٩٤ بإنشاء مجلس خدمة المجتمع وتنمية البيئة علي مستوي كل جامعة وقد عقد هذا المجلس مجموعة من الاجتماعات خلال العامين ١٩٩٥-١٩٩٦ حيث أسفرت هذه الاجتماعات علي التأكيد علي أن الجامعات المصرية تمتلك من الإمكانات ما يجعلها تمثل بيوت خبرة وطنية لمختلف قطاعات المجتمع وهو الأمر الذي يتطلب زيادة التصاق الجامعات، والتحامها بالسوق، وبقطاعات الصناعة، والزراعة، والخدمات، وغيرها وهو الأمر الذي زاد معه الاهتمام بالوحدات ذات الطابع الخاص والعمل علي توجيه مسارها للانغماس بشكل مباشر في خدمة المجتمع وتبني أساليب وآليات أكثر فعالية في هذا الصدد لعل أبرزها ما يلي:

- التعرف علي المشكلات المحلية.
- التكامل مع مؤسسات الإنتاج والخدمات.
- تسويق الابتكارات ونتائج البحوث (شهاب، ٢٠٠٢).

الوحدات ذات الطابع الخاص: "خدمية" أم "ربحية" أم "خدمية ربحية":

هل الوحدات ذات الطابع الخاص ألية من أليات خدمة المجتمع أم مصدر من مصادر التمويل الذاتي للجامعات الحكومية؟ قبل الشروع في الإجابة عن هذا السؤال ينبغي الإشارة إلي أليات تمويل التعليم الجامعي وحجم الإنفاق عليه كي يتضح أنه في الأونة الاخيرة أصبح للوحدات ذات

الطابع الخاص هدف ربحي بالإضافة إلي الهدف الأساسي من إنشائها وهو الهدف الخدمي.

تعد الحكومة المصرية المصدر الرئيسي لتمويل الجامعات الحكومية ويتم هذا التمويل بشكل مركزي مع عدم وجود صيغة لتمويل التعليم والبحث العلمي، حيث تقوم الجامعات بالتفاوض مع الحكومة مباشرة او من خلال وزارة التعليم العالي بشأن الميزانية السنوية، وتقرر كلا من وزارة التخطيط ووزارة المالية ميزانية كل جامعة علي حدة، وغالبا ما تعتمد المخصصات المالية لكل جامعة علي ميزانية السنة السابقة مع تغييرات تدريجية طفيفة. وبلغت ميزانية قطاع التعليم العالي نحو ٨.٥ مليون جنيه مصري في ٢٠٠٨، ومع ذلك فإن أكثر من ٧٠% منها يذهب إلي باب الأجور بسبب الأعداد الهائلة من الموظفين/الإداريين مما يعني أنه يتم تخصيص أقل من ٣٠% من الميزانية لتغطية التكاليف التشغيلية مما يضعف كفاءة النظام (ICHEFAP, 2009; TEMPUS, 2010). وبالرغم من ذلك لا يسمح للجامعات الحكومية بفرض رسوم دراسية علي الطلاب حيث أن التعليم الجامعي ينبغي أن يقدم بشكل مجاني للجميع طبقا لقانون تنظيم الجامعات رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢ (٢٠٠٩). ولكن بحلول عام ١٩٩٤-١٩٩٥ تم تخفيض حصة الدولة من تمويل الجامعات إلي ٨٥% وسمح للجامعات الحصول علي تمويل إضافي لسد عجز الميزانية عن طريق تنويع مصادر دخل الجامعه باستخدام إستراتيجيات مختلفة بما في ذلك (ICHEFAP, 2009; TEMPUS, 2010):

- فرض رسوم دراسية عالية لبعض البرامج الدراسية الخاصة التي ينظر إليها علي أنها ذات جودة عالية، علي سبيل المثال البرامج التي تدرس باللغة الإنجليزية.
- تحصيل رسوم رمزية من جميع الطلاب، حيث يدفع الطلاب المصريين ما بين ٣٠ إلي ١٥٠ جنيه مصري سنويا كرسوم تسجيل رمزية وليست رسوم خدمات تعليمية في البرامج العامة في الجامعات الحكومية.
- بدء سياسة المسار المزدوج (نظام الإنتساب) حيث تم تقنيين معايير قبول جديدة في العام ١٩٩٥-١٩٩٦ تنطبق علي كليات الحقوق والتجارة والأداب حيث تتيح للطلاب غير المؤهلين (الأقل تأهيلا) الحصول علي أماكن بالجامعات الحكومية من خلال دفع ٣٦٠ جنيه بالإضافة إلي الرسوم الرمزية التي يدفعها الطلاب ببرامج الإنتظام.
- فتح برامج التعليم المفتوح التي تعتبر وحدات خاصة مملوكة للجامعات الحكومية.
- تنويع المنتجات التعليمية.
- الحصول علي دخل إضافي من الوحدات ذات الطابع الخاص من خلال التعاون مع الصناعة، حقوق براءات الإختراع، توفير التعليم المستمر/ التنمية المهنية للموظفين في قطاع الصناعة وتوفير المعامل والمعدات العلمية، تصنيع بعض المنتجات الصناعية المتوسطة، تعليم اللغات الأجنبية، تقديم التبرعات الخاصة والمنح للطلاب وخاصة طلاب الدراسات العليا.

وفي السنوات الأخيرة فلقد بات للوحدات ذات الطابع الخاص دوراً لا يمكن تجاهله، وهو المتمثل فى اعتبارها مصدراً من مصادر زيادة ميزانية الجامعة، وفى هذا السياق فقد أكدت المجالس القومية المتخصصة

في اطار حديثها عن السبب وراء زيادة انتشار الوحدات ذات الطابع الخاص في الجامعات المصرية خلال السنوات الأخيرة أنه نظراً لقلة الاعتمادات المالية التي تخصصها الدولة للبحث والتطوير، فقد أنشأت الجامعات ومعاهد ومراكز البحث العلمي العديد من هذه الوحدات التي تدر عليها دخلاً مناسباً نظير خدمات تؤديها للغير (المجالس القومية المتخصصة، ٢٠٠٢). أى أن هذه الوحدات ذات الطابع الخاص أصبح لها دوراً واضحاً في توفير مصادر التمويل الذاتي للجامعات في ظل الاتجاه نحو تقليص الميزانيات الحكومية المخصصة للجامعات مع الحاجة المطردة لزيادة ميزانياتها في ذات الوقت بعد ان بدأت الدولة ترفع يدها تدريجيا عن دعم التعليم الجامعي الحكومي، وهذا يشير إلي أن الوحدات ذات الطابع الخاص قد تغير دورها من مراكز خدمية في المقام الأول إلي مراكز ذات هدف ربحي كمصدر من مصادر التمويل الذاتي للجامعات.

وفى جامعة الاسكندرية، وانطلاقا من أهمية الوحدات ذات الطابع الخاص وتعدد مهامها فقد زاد عددها بصورة كبيرة، وتنوعت مجالاتها، حيث بلغ عدد هذه الوحدات في جامعة الإسكندرية ٤٢ وحدة عام ٢٠١٣ (http://au.alexu.edu.eg/Arabic/About%20Us/AU-Structure/Pages/Service-centers.aspx) مما يشير إلى النمو الكمي الواضح في تأسيس هذه الوحدات بجامعة الإسكندرية، وسوف تتناول هذه الدراسة مركز الخدمات التربوية بكلية التربية بجامعة الأسكندرية– كأحد الوحدات ذات الطابع الخاص المنوط بها تطبيق وإختبار صدق المعرفة من خلال خدمة المجتمع وتنمية البيئة – بهدف التعرف علي رؤية ورسالة وأهداف المركز، ودوره في ودوره في تحسين

نوعية التعليم بالمجتمع السكندري من خلال إستطلاع أراء القائمين عليه والمستفيدين من خدماته، وصولا إلي ألية/إستراتيجية مقترحة لتفعيل دور هذا المركز في خدمة المجتمع السكندري.

مركز الخدمات التربوية بكلية التربية– جامعة الاسكندرية:

ينبثق هذا المركز– مثل باقي الوحدات ذات الطابع الخاص– من مركز خدمة المجتمع التابع لقطاع خدمة المجتمع وتنمية البيئة برئاسة نائب رئيس الجامعة لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة بجامعة الاسكندرية، وفيما يلي عرض لرؤية المركز ورسالته وأهدافه.

رؤية المركز:

تتركز رؤية المركز كما يعرضها موقع الكلية علي الشبكة الدولية للمعلومات (http://khadamatedu.webng.com/index.htm#) فيما يلي: "إن كلية التربية – جامعة الإسكندرية تعتبر مؤسسة تربوية – أكاديمية تعمل على ترقية المعرفة التربوية وتطبيقاتها لخدمة المجتمع والعالم، وتشكيل عالم التعليم والتعلم. ومن هنا فإنها تعمل على تطوير نظام التعليم المصرى على كافة المستويات سواء فى ذلك التعليم قبل الجامعى والتعليم الجامعى، بما يحقق تنمية بشرية مجتمعية شاملة ومستدامة للمجتمع المصرى فى تواصل مع العالم العربى والخارجى، إنطلاقاً من أن عالم التعليم لم يعد قادراً على بناء أجيال مكتسبة للمهارات الحياتية الأساسية، وأن عالم التعلم الذاتى المستمر مدى الحياة هو الغاية الكبرى.

رسالة المركز:

كما يتبين من خلال تصفح الموقع السابق أن رسالة المركز تتمثل في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين والمشتغلين بالحقل التربوى والمهتمين ببرامج البحث العلمى.

ولذا سعت الكلية لتحقيق ما يلى:

- ربط الجامعة بالمجتمع عن طريق التواصل المستمر مع القطاعات المختلفة وإتاحة فرص التعليم للمواطنين بوجه خاص، من أجل الاستفادة من الامكانات المتوافرة بكلية التربية بوجه خاص.
- رفع مستوى أداء وكفاية وكفاءة العاملين فى مجال التربية والتعليم أثناء الخدمة وتنمية قدراتهم من خلال عقد برامج ودورات تدريبية تحقق النمو المهنى.
- توفير فرص التعلم لمن لم تسمح لهم ظروفهم بالالتحاق بالتعليم النظامى من خلال نظام قبول مرن وأوقات تعلم مناسبة لكل متعلم، وذلك من خلال تعظيم مفهوم التعلم الذاتى المستمر مدى الحياة، وذلك سعياً نحو الانتقال من عالم التعليم إلى عالم التعلم، ومن ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والجودة."

أهداف المركز:

وتتلخص أهداف المركز كما يعرضها موقع الجامعة علي الشبكة الدولية للمعلومات (http://au.alexu.edu.eg/Arabic/About%20Us/AU-Structure/Pages/ServiceCenters/Educational-Services-Center-Faculty-of-Education.aspx) فيما يلي:

- رفع مستوى أداء وكفاءة العاملين في مجال التربية والتعليم سواء كانوا معلمين أو موجهين أو مدراء ووكلاء أو إداريين وكذا المهتمين بمجالات البحث العلمي.
- التنمية المهنية التربوية من خلال تقديم برامج لإعداد وتدريب العاملين في المجال التربوي.
- تقديم المشورة الفنية وخبرات المركز لجميع الجهات والهيئات المهتمة بالشئون التعليمية والتربوية والتنموية في مجالات الاقتصاد والإدارة والبيئة والسكان والإعلام والمؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة في الداخل والخارج.
- إجراء الأبحاث العلمية والدراسات ذات الصلة بمجالات عمل المراكز التربوية والتنموية.
- عقد برامج تدريبية في مجالات الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات والتنمية الإدارية والبشرية.
- تقديم برامج تنموية وخدمات واستشارات في مجالات خدمة المرأة وحماية البيئة، وتنمية المجتمع والرعاية الصحية والاجتماعية.
- تنظيم ندوات ومؤتمرات علمية لمعالجة القضايا التربوية والتعليمية والتنموية والاجتماعية.
- تزويد المكتبات، المختبرات، المعامل بما تحتاج له من متطلبات.
- إصدار ونشر البحوث والدراسات التي تتصل بأهداف المركز ورسالته.
- القيام بأعمال الترجمة والنشر لبعض المصادر والمراجع الأجنبية ذات الصلة برسالة المركز وأهدافه.
- التعاون وتبادل الخبرات والدراسات مع المراكز المتخصصة العاملة في ذات المجالات وجمعيات المجتمع المدني محلياً ودولياً.

ولعل من المفارقات العجيبة هو تناثر المعلومات والبيانات الخاصة بالمركز ما بين موقع الجامعة علي الشبكة الدولية للمعلومات وموقع الكلية، وهو الأمر الذي يسبب حيرة وبلبلة للمستفيدين، كما يقلل من فرص التسويق الجيد لخدمات المركز، مما يستلزم ضرورة توحيد مصدر واحد للمعلومات والبيانات الخاصة به وتحديثها أولا بأول.

جهود المركز في مجال تحسين نوعية التعليم:

وتجدر الإشارة إلي أن وثائق مركز الخدمات التربوية بكلية التربية – جامعة الأسكندرية تشير إلي تعاظم الدور الذي يقوم به المركز في التنمية المهنية لكافة أطراف العملية التعليمية عامة والمعلم بصفة خاصة، منذ نشأته وحتي الوقت الحاضر (خلال الفترة من ٢٠٠٥ إلي ٢٠١٣). ويوضح الجدول التالي جدول (١) بعض المؤشرات علي ذلك.

جدول (١)

البرامج والدورات التدريبية وأعداد المتدربين خلال الفترة من عام ٢٠٠٥– ٢٠١٣

مجال الدورات	البرامج والدورات التدريبية	عام التنفيذ	عدد المتدربين
الجودة والإعتماد	التقويم التربوي الشامل	٢٠٠٥	١١٨٠
	التقويم التربوي الشامل	٢٠٠٨	٣٦
	الإدارة المدرسية وتحقيق الجودة والإعتماد	٢٠٠٧– ٢٠٠٩	٣١٤
	الإعتماد والجودة	٢٠٠٩	٢١
	الإدارة المدرسية	٢٠١٠	١٢
	إجمالي عدد المتدربين		١٥٦٣
التأهيل التربوي	التأهيل التربوي للمعلمين غير خريجي كليات	٢٠٠٦	٩٩١

مجال الدورات	البرامج والدورات التدريبية	عام التنفيذ	عدد المتدربين
	التربية		
	التأهيل التربوي للمعلمين غير خريجي كليات التربية	٢٠٠٧	١٠٨٦
	التأهيل التربوي للمعلمين غير خريجي كليات التربية	٢٠٠٨	١٧٥٨
	التأهيل التربوي للمعلمين غير خريجي كليات التربية	٢٠٠٩	٨٧٠
	التأهيل التربوي للمعلمين غير خريجي كليات التربية	٢٠١٠- ٢٠١١	٩٢٠
	التأهيل التربوي للمعلمين غير خريجي كليات التربية	٢٠١٢- ٢٠١٣	١٣١٧
	إجمالي عدد المتدربين		٦٩٤٢
التدريس باللغة الإنجليزية	تدريس العلوم باللغة الإنجليزية	٢٠٠٨- ٢٠٠٩	٨٧
	تدريس الرياضيات باللغة الإنجليزية	٢٠٠٨- ٢٠٠٩	١١١
	تدريس اللغة الإنجليزية	٢٠٠٨	٣٥
	تدريس الرياضيات باللغة الإنجليزية	٢٠١٠- ٢٠١١	١٠٥
	تدريس العلوم باللغة الإنجليزية	٢٠١٠ – ٢٠١١	٥٤
	تدريس الرياضيات باللغة الإنجليزية	٢٠١٢- ٢٠١٣	٢٠٥
	تدريس العلوم باللغة الإنجليزية	٢٠١٢- ٢٠١٣	٩٦
	تدريس اللغة الإنجليزية للمرحلة الإبتدائية	٢٠١٢- ٢٠١٣	٣٨٤
	إجمالي عدد المتدربين		١٠٧٧
الاحتياجات الخا	تعلم لغة الإشارة للصم والبكم	٢٠٠٧- ٢٠٠٩	٤٣٤

مجال الدورات	البرامج والدورات التدريبية	عام التنفيذ	عدد المتدربين
	التخاطب	٢٠٠٩	٦٠
	ذوي الإحتياجات الخاصة	٢٠٠٩	١٥
	التخاطب	٢٠١٠- ٢٠١١	٣٤٩
	استراتيجيات التدريس لذوي صعوبات التعلم	٢٠١١	٥٩
	التخاطب	٢٠١٢- ٢٠١٣	٣٣٢
	استراتيجيات التدريس لذوي صعوبات التعلم	٢٠١٢- ٢٠١٣	١٠٠
	دورة الإشارة	٢٠١٢	٤٩
	ذوي الإحتياجات الخاصة	٢٠١٢	٢٩
	تعديل السلوك	٢٠١٢	٤٥
	إجمالي عدد المتدربين		١٤٧٢
دورات متنوعة	تأهيل وتنمية معلمات رياض الأطفال	٢٠٠٨	٦٢
	تأهيل تربوي وتنمية معلمات رياض الأطفال	٢٠١٢	٢٨
	النحو والصرف	٢٠١٢	٧٦
	ICDL	٢٠١٢	٥٣
	تنمية القدرات والمهارات الإعلامية	٢٠١٢	١٨
	ستانفورد بينييه	٢٠١٢	٣٧
	إجمالي عدد المتدربين		٢٧٤
إجمالي عدد المتدربين في جميع البرامج والدورات التدريبية			١١٣٢٨

*** منقول بتصرف من (مركز الخدمات التربوية بكلية التربية- جامعة الأسكندرية، ٢٠٠٨؛ وبعض وثائق المركز خلال الفترة من عام ٢٠٠٨- ٢٠١٣).**

يتضح من المؤشرات العامة كما يعكسها جدول(١) تنوع الدورات التي يقدمها المركز والتي من شأنها رفع كفايات القائمين بالعملية التعليمية

عامة والمعلم بصفة خاصة، والذي بدوره ينعكس علي تحسين نوعية التعليم.

ويتضح من الجدول انه قد تم تدريب (١١٣٢٨) متدرب منذ عام ٢٠٠٥ وحتي عام ٢٠١٣ موزعين علي العديد من البرامج التي تغطي العديد من مجالات القدرة المؤسسية والفاعلية التعليمية كمجالات رئيسة لتحسين نوعية التعليم، حيث تضمنت هذه البرامج والدورات التدريبية برامج عن التقويم التربوي الشامل، الإدارة المدرسية وتحقيق الجودة والإعتماد، والتأهيل التربوي للمعلمين غير خريجي كليات التربية، تدريس العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية، برامج تدريبية عن صعوبات التعلم واستراتيجيات التدريس لذوي الإحتياجات الخاصة، وبرامج اخري متنوعة: مثل دورة تأهيل وتنمية معلمات رياض الاطفال،دورات في النحو والصرف، ودورات في تنمية القدرات والمهارات الإعلامية، ودورات في الرخصة الدولية لقيادة الحاسب الألي (ICDL) ودورات عن اختبار استانفورد بنييه.

ويتضح من الجدول أن أكبر عدد متدربين في هذه البرامج التدريبية يقع في دورة التأهيل التربوي للمعلمين غير خريجي كلية التربية بواقع (٦,٩٤٢) متدرب، وهذا يؤكد أهمية دور المركز في التنمية المهنية للمعلمين وتأهيل المعلمين غير المؤهلين تربويا مما ينعكس علي تحسين كفايات المعلم وبالتالي تحسين جودة ونوعية التعليم، ويدل أيضا علي استجابة المركز لحاجات المدارس من خلال توجيه البرامج التي تلبي احتياجات المعلمين غير المؤهلين تربويا حيث أن المدارس الحكومية والخاصة تشترط التأهيل التربوي كأحد الشروط الأساسية لتعيين المدرسين. ثم يأتي ثاني أكبر عدد متدربين في دورات الجودة والإعتماد

بواقع (١٥٦٣) متدرب، وهذا يؤكد أيضا أهمية دور المركز في نشر ثقافة الجودة والإعتماد وتأهيل المدارس للقيام بالتقويم الذاتي لأدائها وتحسين ذلك الأداء استعدادا للتقويم الخارجي والتأهيل للاعتماد، وهذا بدوره يؤكد أهمية مركز الخدمات التربوية كبيت خبرة لوزارة التربية والتعليم وكافة العاملين بالحقل التربوي.

ثم تأتي دورات ذوي الإحتياجات الخاصة في المرتبة الثالثة من حيث عدد المتدربين بواقع (١٤٧٢) متدربا، ويعد هذا أيضا أحد مؤشرات استجابة المركز وتلبيته لاحتياجات المجتمع مع تعالي الصيحات في الأونة الاخيرة بأهمية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وتأهيل المعلمين لتمكينهم من تشخيص صعوبات التعلم والتدريب علي استراتيجيات التدريس المناسبة للتعامل مع هؤلاء الطلاب.

وتأتي برامج التدريس باللغة الإنجليزية وخاصة تدريس العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية في المرتبة الرابعة من حيث عدد المتدربين بواقع ١٠٧٧ متدربا، وهذا يعكس أيضا دور المركز في تلبية احتياجات مدارس اللغات والمعاهد القومية للغات من معلمين مؤهلين ومعدين إعدادا جيدا لتدريس العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية.

وأخيراً وليس أخرا تأتي مجموعة من البرامج المتنوعة في المرحلة الأخيرة من حيث عدد المتدربين بواقع ٢٧٤ متدرب، وقد يعزي تدني عدد المتدربين في هذه الدورات إلي عدم التسويق الجيد لها أو قلة الطلب عليها أو الحاجة إليها من جمهور العاملين في الحقل التربوي.

طبيعة البرامج التدريبية التي يقدمها مركز الخدمات التربوية

يقدم مركز الخدمات التربوية بكلية التربية جامعة الأسكندرية العديد من الدورات والبرامج التدريبية التي تهدف إلي تحسين نوعية التعليم بمحافظة الأسكندرية، ومن الجدير بالذكر أن هذه البرامج (مسمياتها ومحتواها) يخضع للتغيير بصفة مستمرة من أجل تلبية الإحتياجات المتجددة للعملاء المستفيدين من خدمات المركز ومواكبة احتياجات المجتمع بصفة عامة والميدان التربوي بصفة خاصة. وبمراجعة البرامج الحالية التي يقدمها مركز الخدمات التربوية يتضح أنها تنحصر في سبعة محاور رئيسة يتم تناولها في جدول (٢).

جدول (٢)

البرامج التدريبية التي يقدمها مركز الخدمات التربوية بكلية التربية جامعة الأسكندرية لعام ٢٠١٣

	البرامج التدريبية	أهدافها
١-	برنامج التأهيل التربوي	تأهيل المعلمين الغير خريجي كلية التربية تربويا.
٢-	دورات تدريبية وتخصصية باللغة الإنجليزية	تحسين مستوي المتدربين في اللغة الإنجليزية عامة، وتأهيل معلمي العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية بمدارس اللغات بصفة خاصة.
٣-	دورات تدريبية لخدمة ذوي الإحتياجات الخاصة	تأهيل المعلمين لإكتشاف صعوبات التعلم لذوي الإحتياجات الخاصة، وطرق التعامل معها.
٤-	دورات في التنمية البشرية	تنمية القدرات البشرية لدي المتدربين مثل مهارات التواصل وإدارة الوقت.
٥-	تشخيص صعوبات التعلم باستخدام اختبارات الذكاء (ستانفورد بنييه)	التعرف علي إختبار ستانفورد بنييه حتي يتمكن المعلم من استخدامه في تحديد الطلاب الذين يحتاجون إلى مساعدة خاصة في مناهجهم الدراسية .
٦-	طرق تعليم الأطفال باستخدام أسلوب منتيسوري	التعرف علي أفضل الطرق التربوية لتعليم الاطفال والتعامل مع إحتياجات هذه العمر الحرجه.
٧-	دورات الشهادة الدولية لقيادة الحاسب الألي (ICDL)	التعرف على مبادئ الحاسب الألي والتعامل بفعالية مع برامج الاوفيس، المفاهيم الأساسية لتكنولوجيا المعلومات، إدارة الملفات ونظم التشغيل، معالجة النصوص، الجداول الإليكترونية، قواعد البيانات، العروض التقديمية، أسس تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

* منقول بتصرف من (بعض وثائق مركز الخدمات التربوية خلال الفترة من عام ٢٠٠٨- ٢٠١٣).

ويتضح من جدول (٢) الدور الذي يقوم به مركز الخدمات التربوية لتحسين نوعية التعليم في محافظة الأسكندرية، حيث تغطي البرامج والدورات التي يقدمها المركز عددا كبير ومتنوعا من المجالات التي لا تتأتي جودة وتحسين نوعية التعليم إلا بها، فيقوم المركز بتأهيل المعلمين– من غير خريجي كليات التربية– تربوياً بتزويدهم بأهم المفاهيم والنظريات التربوية المتعلقة بالتربية والتعليم والتعلم والتدريس والفروق الفردية وإدارة الصف وغيرها من المفاهيم والنظريات التي لها عظيم الاثر في تحسين بيئة التعلم.

كما تساعد الدورات التدريبية والتخصصية في اللغة الإنجليزية علي تحسين مستوي المتدربين في اللغة الإنجليزية عامة، وتأهيل معلمي العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية بمدارس اللغات والمعاهد القومية بصفة خاصة.

كما تساعد الدورات التدريبية لذوي الأحتياجات الخاصة المعلمين علي التعرف علي/إكتشاف صعوبات التعلم لذوي الإحتياجات الخاصة، والتدريب علي إستراتيجيات التدريس التي تتناسب مع هذه الصعوبات، وتزويد المعلمين بدراسات في تعديل السلوك لهذه الفئة من الطلاب.

وتتضح أهمية دورات التنمية البشرية ليس فقط للمعلمين، بل للموجهين والمدراء والوكلاء والإداريين والطلاب في الثبات والإتزان الإنفعالي، مهارات التواصل، مهارات صنع وإتخاذ القرار، مهارة إدارة الوقت، مهارة العمل في فريق، وغيرها من المهارات الضرورية للبيئة التنظيمية للعملية التعليمية ولبيئة التعلم. وتعد دورات ال ICDL نموذجا من نماذج التنمية البشرية الهامة لكل أطراف العملية التعليمية السابق ذكرهم حيث تزود المعلم بأليات التعامل مع الحاسب الألي وتوظيف

تكنولوجيا التعليم في خدمة العملية التعليمية عن طريق تعلم كيفية عمل عروض تقديمية علي سبيل المثال، كما تزود الموجهين والمدراء والوكلاء والإداريين من توظيف التكنولوجيا الحديثة في إدارة الملفات والجداول وقواعد البيانات مما ييسر بناء قاعدة بيانات وتبادل المعلومات وتوظيفها بدرجة أكثر كفاءة.

وأخيراً، ليس بخفي أهمية دورات اختبارات الذكاء لتبصير المعلم بأهمية التقويم وكيفية تحديد الطلاب الذين يحتاجون إلى مساعدة خاصة في مناهجهم الدراسية وتوفير الدعم اللازم لهم، كما تتضح أهمية دورة "أسلوب منتيسوري" في تدريب المعلمين علي أفضل الأساليب التربوية لتعليم الاطفال في مرحلة "رياض الأطفال" والتعامل مع إحتياجات هذه العمر الحرجه.

٣- الأسس التى يتم الاعتماد عليها فى تحديد نوعية البرامج:

قبل التعرض للطرق التي يتم من خلالها تحديد نوعية البرامج التدريبية التي يقدمها مركز الخدمات التربوية (الواقع)، تجدر الإشارة إلي الطرق التي ينبغي اتباعها في هذا الشأن (المأمول). ينبغي أن يقوم المركز بمسح/التعرف علي الإحتياجات التدريبية للمجتمع ومساعدته علي تحقيقها عن طريق:

- توزيع استبانات واستطلاع رأي علي القائمين علي العملية التعليمية لمسح احتياجاتهم التدريبية.
- إجراء مقابلات مع مديري المدارس والموجهين للتعرف علي رؤيتهم لاحتياجات المعلمين وكيفية الإرتقاء بتنميتهم مهنيا.
- الزيارات الميدانية للمدارس ومقابلة المعلمين والطلاب وأولياء الأمور.

- إجراء مقابلات مع مديري إدارات التربية والتعليم،
- عقد ندوات ودعوة عدد من المهتمين بالعملية التعليمية والمشتغلين بالحقل التربوي لمناقشة المستجدات في العملية التعليمية وسبل تطوير برامج التنمية المهنية للنهوض بالمعلم وتمكينه من العمل علي تحسين نوعية التعليم.

وتلي هذه الخطوة ترجمة هذه الإحتياجات إلي برامج عملية والبدء في تدريب العاملين في قطاع التربية والتعليم لاشباع هذه الاحتياجات الجديدة، ومراجعة هذه البرامج وتقويمها بين الحين والأخر للتأكد من أنها تشبع حاجات المجتمع وتحقق الغرض التي صممت من أجله، وهذه المرحله أيضا تستدعي استكشاف أراء جمهور المستفيدين من هذه البرامج للقيام بإدخال التعديلات اللازمة عليها من أجل تعظيم الفائدة المتوقعة منها.

وبالرغم من أن هذه هي الطرق المأمول اتباعها في تحديد نوعية البرامج التي يقدمها مركز الخدمات التربوية،إلا أنه من خلال مقابلة أعضاء مجلس مركز الخدمات التربوية بكلية التربية، يتضح أن تحديد نوعية البرامج التدريبية قد يتم بناءا علي طلب العميل المستفيد من الخدمة كأن تبرم إتفاقيات وبروتوكولات بين كلية التربية ومديرية التربية والتعليم بمحافظة الاسكندرية لتقديم برامج تدريبية متنوعة لتلبية إحتياجات المعلمين والعاملين بالتربية والتعليم علي اختلاف فئاتهم (معلمين، موجهين، مدراء، وكلاء أو إداريين)، بهدف تحقيق تنمية مهنية لهم تؤهلهم لتحقيق الجودة وتحسين نوعية التعليم؛ أو أن تعقد بعض المدارس الخاصة إتفاقيات مع كلية التربية لتقديم تدريب في مجال ما بناءا علي احتياجات العاملين في هذه المدارس، مثل دورات تدريس العلوم

والرياضيات باللغة الإنجليزية أو دورات تدريبية لخدمة ذوي الإحتياجات الخاصة. كما أن نوعية البرامج التدريبية التي يقدمها المركز قد يتم تحديدها بناءا علي المناقشات التي تدور بين أعضاء مجلس مركز الخدمات التربوية في اجتماعات المجلس التي تعقد بصفة دورية بواقع مرة كل شهر، والمناقشات التي تدور بين أعضاء المجلس والمتدربين والأساتذة القائمين علي تدريبهم لتحليل التغذية الراجعة المقدمة من المدربين والمتدربين لتطوير المركز وتلبية الإحتياجات المتجددة للمتدربين ومواكبة احتياجات المجتمع.

كما تعد دراسة الواقع الفعلي للميدان التربوي أحد أهم أليات تحديد نوعية البرامج التدريبية التي يقدمها المركز، ومن أبرز الأمثلة علي ذلك أنه عندما أنشئت "هيئة ضمان الجودة والإعتماد" في عام ٢٠٠٦ وكان من أول متطلبات تطبيق الجودة في التعليم قبل الجامعي هو أن تقوم المدارس بالتقويم الذاتي لأدائها وتحسين ذلك الأداء إستعدادا للتقويم الخارجي في مرحلة لاحقة، يتضح أن هذا التغيير قد ألقي علي كاهل النظام التعليمي مهمة نشر ثقافة الجودة والإعتماد والإستعداد لذلك من خلال البرامج التدريبية التي تقدمها كلية التربية وقد بدأ مركز الخدمات التربوية كبيت خبرة لوزارة التربية والتعليم والمشتغلين بالحقل التربوي بتقديم برامج ودورات تدريبية في الإدارة المدرسية وتحقيق الجودة والإعتماد بداية من العام الأكاديمي ٢٠٠٥-٢٠٠٦ لتقديم العون للمدارس في هذا الشأن. ويعد هذا النموذج من البرامج التي تقوم علي دراسة الواقع الفعلي للميدان التربوي من أفضل البرامج التدريبية لأنها برامج قائمة علي احتياجات فعلية Needs-based Programsللعاملين في الميدان مما يجعلها ذات جدوي عالية.

ثانيا: الدراسة الميدانية:

١- هدف الدراسة:

تستهدف الدراسة الميدانية الوقوف على مدى اسهام مركز الخدمات التربوية فى تحسين نوعية التعليم من خلال التعرف على مدى استفادة المعلمين الذين تلقوا دورات تدريبية ومدى اسهام هذه الدورات فى تحسين مستوى أدائهم فى المجالات المختلفة المتعلقة بعملهم كمعلمين.

٢- أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة فقد تم بناء استمارة لاستطلاع رأى مجموعة من المعلمين الذين حضروا برنامج التأهيل التربوى بالمركز للتعرف على مدى إسهام هذا البرنامج فى تحسين ممارساتهم.

وبناءا علي ما تقدم فانه عند بناء الإستبانة التي تم استخدامها في جمع البيانات للدراسة الميدانية، تم الإعتماد بصفة أساسية علي المعايير التي وضعتها الهيئة القومية للجودة والإعتماد المتعلقة بمجال المعلم كأحد المجالات الفرعية المنبثقة من مجال الفاعلية التعليمية، وقد تناول هذا المجال الأدوار التي ينيغي أن يقوم بها المعلم بداية من التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم، مرورا بتنفيذ هاتين العمليتين، بما تشتملان عليه من ضرورة توفير مناخ صفي داعم لعمليتي التعليم والتعليم، واستخدام أساليب تقويم فعالة، وانتهاءا بمحاولة معرفة مدى استفادة المعلم من فرص التنمية المهنية.

لذلك فقد اشتملت الاستمارة على خمسة محاور وهى:

- التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم.
- تنفيذ عمليتى التعليم والتعلم.
- توفير مناخاً صفياً داعماً لعمليتي التعليم والتعلم.
- استخدام أساليب تقويم فعالة.

- الإفادة من فرص التنمية المهنية.

٣- الخصائص السيكومترية لأداة القياس:

أ- الثبات:

تم التأكد من ثبات الاستبانة بطريقة معامل ثبات الفا لكرونباك حيث تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية عددها (٦٠) معلم ومعلمة لحساب ثبات الاستمارة، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات المفردات، ومعامل ثبات المحاور بطريقة الفا لكرونباك.

جدول (٣)

معاملات ثبات مفردات ومحاور الاستبانة (ن=٦٠)

التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم		تنفيذ عمليتى التعليم والتعلم				توفير مناخاً صفياً داعماً لعمليتي التعليم والتعلم		استخدام أساليب تقويم فعالة		الإفادة من فرص التنمية المهنية	
رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات
١	٠.٨١٥	٦	٠.٨٠٦	١٦	٠.٨١٦	٢٥	٠.٨٤٣	٣٧	٠.٨٥٥	٤٧	٠.٨٠٣
٢	٠.٨١٦	٧	٠.٨١٦	١٧	٠.٧٩٥	٢٦	٠.٨٣٦	٣٦	٠.٨٠٥	٤٨	٠.٧٩٥
٣	٠.٨١٦	٨	٠.٨١٥	١٨	٠.٨٩٨	٢٧	٠.٨٤٧	٣٧	٠.٨٩٢	٤٩	٠.٧٩١
٤	٠.٨١٥	٩	٠.٨١٦	١٩	٠.٨٩٥	٢٨	٠.٨٤٩	٣٨	٠.٨٩٦	٥٠	٠.٨١٢
٥	٠.٨٣٤	١٠	٠.٨١٥	٢٠	٠.٨٢٥	٢٩	٠.٨٣٨	٣٩	٠.٨٩٤	٥١	٠.٧٩٩
		١١	٠.٨٣٧	٢١	٠.٧٩٩	٣٠	٠.٨٤٦	٤٠	٠.٨٩٤	٥٢	٠.٨٠٢
		١٢	٠.٨٠٥	٢٢	٠.٨٠٦	٣١	٠.٨٣٩	٤١	٠.٨٩٣		
		١٣	٠.٨٧٣	٢٣	٠.٨٣١	٣٢	٠.٨٤٩	٤٢	٠.٨٩٢		
		١٤	٠.٧٨٥	٢٤	٠.٨٩٧	٣٣	٠.٨٤٠	٤٣	٠.٨٩٦		
		١٥	٠.٨٣٧			٣٤	٠.٨٤٢	٤٤	٠.٨٩٤		
						٣٥	٠.٨٣٥	٤٥	٠.٨٩١		
						٣٦	٠.٨٣١	٤٦	٠.٨٩٣		
معامل ألفا للمحاور بدون حذف أي مفردة											
٠.٨٣٦		٠.٨٩٨				٠.٨٥٩		٠.٨٩٨		٠.٨١٢	
معامل الثبات الكلي = ٠.٩٠١											

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات ثبات مفردات محاور الاستبانه قيم مرتفعة (٠.٨) تقريبا، وأن معامل ثبات الفا لكل مفردة على حده أقل من أو تساوي معامل ثبات المحور الذى تنتمي إليه المفردة أي أن جميع المفردات ثابتة، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدى إلى خفض معامل الثبات الكلي للمحور الذى تنتمي إليه المفردة، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠.٩٠١).

ب- الصدق:

تم التأكد من صدق الاستمارة بطريقتين صدق المحتوى: وذلك بعرض الاستبيان على السادة المحكمين (ن=١٠) وذلك معرفة صياغة المفردات ومدى انتماء المفردة للمحور وتم حساب تكرارات الموافقة على كل مفردة، وحساب النسبة المئوية لمرات الاتفاق وقد تراوحت بين (٨٠% إلى ١٠٠%)

صدق التكوين: وذلك بإيجاد معامل الارتباطات البينة بين محاور الاستبانة بعضها البعض وكذلك بينها وبين الدرجة الكلية للاستبانة ويوضحها جدول (٤).

جدول (٤)

معاملات الارتباطات البينية (ن= ٦٠)

	١	٢	٣	٤	٥	الدرجة الكلية
١	-					
٢	**٠.٧٩٨	-				
٣	**٠.٨٠٢	**٠.٧٨٩	-			
٤	**٠.٧٤٦	**٠.٨٠٢	**٠.٧٥٣	-		
٥	**٠.٧٩١	**٠.٧٦٩	**٠.٧٩٦	**٠.٧٩٨	-	
الدرجة الكلية	**٠.٨٠٩	**٠.٧٢٨	**٠.٨١١	**٠.٨٣١	**٠.٧٧٧	-

** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)=٠.٠٣٣٠

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على العلاقة القوية بين محاور الاستبانة بعضها البعض وبين كل منها والدرجة الكلية للاستبانة مما يعني صدق الاستبانة كما تم حساب الاتساق الداخلي وهو معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة المحور الذى تنتمي إليه المفردة ويوضحه جدول (٥).

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة المحور الذى تنتمي إليه المفردة (ن= ٦٠)

التخطيط لعمليتي التعليم والتعلم		تنفيذ عمليتى التعليم والتعلم				توفير مناخاً صفياً داعماً لعمليتي التعليم والتعلم		استخدام أساليب تقويم فعالة		الإفادة من فرص التنمية المهنية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٧٣٩	٦	٠.٦١٤	١٦	٠.٦٠٨	٢٥	٠.٧٧١	٣٧	٠.٧٣١	٤٧	٠.٦٢٥
٢	٠.٧٣٠	٧	٠.٤٤٨	١٧	٠.٧٤٦	٢٦	٠.٧٢٥	٣٦	٠.٧٤٦	٤٨	٠.٦٠٥
٣	٠.٦٧٠	٨	٠.٧٤٤	١٨	٠.٦٨٩	٢٧	٠.٧١٤	٣٧	٠.٧٧٩	٤٩	٠.٧٠٤
٤	٠.٧٠٣	٩	٠.٧٢٥	١٩	٠.٧٤٩	٢٨	٠.٦٨٦	٣٨	٠.٧٤٨	٥٠	٠.٥٠١
٥	٠.٧٨٨	١٠	٠.٧٢٦	٢٠	٠.٨٠٦	٢٩	٠.٦٨٦	٣٩	٠.٧٣٩	٥١	٠.٦٣٩
		١١	٠.٤٨٧	٢١	٠.٧٩٢	٣٠	٠.٧١٩	٤٠	٠.٧٤٣	٥٢	٠.٦٠٠
		١٢	٠.٦٢٥	٢٢	٠.٧٣٧	٣١	٠.٧٢٩	٤١	٠.٧٦٠		
		١٣	٠.٦٦٦	٢٣	٠.٨٦٣	٣٢	٠.٧٤١	٤٢	٠.٧٤١		
		١٤	٠.٢٦٩	٢٤	٠.٧٩٥	٣٣	٠.٧٢٧	٤٣	٠.٥٩٥		
		١٥	٠.٤٩٧			٣٤	٠.٧٢٩	٤٤	٠.٧٠٥		
						٣٥	٠.٧٣٣	٤٥	٠.٥٤٧		
						٣٦	٠.٧٤٧	٤٦	٠.٥٥٦		

** قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)=٠.٣٣٠

يتضح من جدول (٥) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجة كل مفردة ودرجة المحور الذى تنتمي إليه المفردة حيث أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية مما يدل على الاتساق الداخلي بين كل مفردة والمحور الذى تنتمي إليه المفردة.

مما سبق يمكن القول أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة معقولة من الصدق والثبات تمكننا من الاعتماد عليها فى الحصول على البيانات المطلوبة.

٤- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٨٠) معلم ومعلمة حضروا الدورات التدريبية ببرنامج التأهيل التربوى للمعلمين الذى يعقده مركز الخدمات التربوية بكلية التربية دجامعة الأسكندرية.

وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية من بعض المدارس التى تم التدريب فيها أو التى حضر معلموها إلى المركز بالكلية.

جدول (٦)

توزيع العينة وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات	الاجمالى
مرحلة ابتدائية	٢٩	٢٠	٣٦	٨٥
مرحلة اعدادية	١٥	١٧	٣٠	٦٢
مرحلة ثانوية	٦	٨	١٩	٣٣
الاجمالى	٥٠	٤٥	٨٥	١٨٠

٥- تطبيق الأداة:

تم توزيع الاستبانة على المعلمين بعد الحصول على الموافقات المطلوبة وتوضيح تعليمات الاستجابة فى خطاب التقديم الموجود فى الاستبانة كما هو مبين بملحق (١).

وقد تم التطبيق فى خلال شهر فبراير ٢٠١٣، وبعد انتهاء التطبيق تم تفريغ البيانات التى تم الحصول عليها من استجابات أفراد العينة ليتم معالجتها احصائيا.

٦- التحليل الاحصائى للنتائج:

تم التعامل مع البيانات باستخدام الأساليب الاحصائية التالية:

- تحليل التباين الثنائى.
- اختبار شيفيه لدلالة واتجاه الفروق.
- مربع إيتا الجزئى لمعرفة قدر التباين لكل متغير من متغيرات الدراسة وكذلك للتفاعل بين المتغيرات.

وفيما يلى الجداول الموضحة لنتائج التحليل الاحصائى لبيانات كل محولر من محاور الاستمارة.

أ- المحور الأول (التخطيط لعمليتى التعليم والتعلم):

يتضح من خلال التحليل الاحصائى وجود تباين يعزى إلى كل من عدد سنوات الخبرة وكذلك المرحلة الدراسية.

ويتضح ذلك من خلال خلال نتائج تحليل التباين الموضحة بجدول (٧).

جدول (٧)

تحليل التباين الثنائي لدرجات المحور الأول تبعاً للمرحلة الدراسية وسنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	مربع ايتا الجزئي
المرحلة الدراسية	٧٦ ٥٥	٢	٢٧.٨٨٠	١٩٣.٧٧٣	٠.٠٠٠	٠.٦٩٤
سنوات الخبرة	٩٣٧ ١١	٢	٥.٩٦٨	٤١.٤٨٢	٠.٠٠٠	٠.٣٢٧
المرحلة الدراسية * سنوات الخبرة	٣٥١ ١٩	٤	٤.٨٣٨	٣٣.٦٢٤	٠.٠٠٠	٠.٤٤٠
الخطأ	٦٠٣ ٢٤	١٧١	٠.١٤٤			
الكلي	٦٥١ ١١١	١٧٩				

** قيمة "ف" الجدولية عند (٢، ١٧١) ومستوى دلالة (٠.٠١)=٤.٦٠وعند مستوى دلالة (٠.٠٥)=٣.٠

يتضح من جدول (٧) أن قيم "ف" المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً في المحور الأول الخاص بـ (التخطيط لعمليتى التعليم والتعلم) يرجع إلى اختلاف المرحلة الدراسة وكذلك إلى سنوات الخبرة، كما يتضح أن قيم مربع ايتا تشير إلى أن ٦٩.٤% من التباين في درجات المرحلة الدراسية ترجع إلى اختلاف تلك المراحل، وأن ٣٢.٧% ترجع إلى اختلاف سنوات الخبرة بينما ٤٤% ترجع إلى التفاعل بينهما.

مما يدل على وجود أثر لكل متغير على حدة وأثر لتفاعل كلا المتغيرين كما أن قيم مربع ايتا الجزئى تدل على أن الأثر الأكبر كان لمتغير المرحلة الدراسية، وفيما يلى نتائج اختبار شيفية لدلالة واتجاه الفروق كما بالجدول (٨).

جدول (٨)

اختبار شيفية لدلالة واتجاه الفروق في مراحل الدراسة تبعا لسنوات الخبرة (المحور الأول)

المرحلة الدراسية	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	١	٢	٣	المتوسطات	قيمة شيفيه الحرجة
ابتدائي	أكثر من ١٠ سنوات	١.٥٥٩	٠.٥١٨	–	–	–	م١–م٢	٠.٢٥٩
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٢.٧٦٠	٠.٤٥٧	٠.٤٩٠*			م١–م٣	٠.٢٣٢
	أقل من ٥ سنوات	٣.٢٥٠	٠.٥٠٥	١.٦٩١*	١.٢٠١*	–	م٢–م٣	٠.٢٧٠
إعدادي	أكثر من ١٠ سنوات	١.٣٨٧	٠.١٦٣		–	–	م١–م٢	٠.٢٨٢
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١.٢٢٤	٠.٢٨٢	٠.٢٦٣		–	م١–م٣	٠.٢٩٤
	أقل من ٥ سنوات	١.٤٨٧	٠.٢٠٧	٠.١٠٠	٠.١٦٣-	–	م٢–م٣	٠.٣٢٩
ثانوي	أكثر من ١٠ سنوات	١.٢٦٧	٠.٢٥٠	–	–	–	م١–م٢	٠.٣٩٢
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١.١٧٥	٠.١٩٨	٠.٣٦٢			م١–م٣	٠.٤٣٥
	أقل من ٥ سنوات	١.٥٣٧	٠.١٠٣	٠.٢٧٠	٠.٠٩٢-		م٢–م٣	٠.٥٠٢

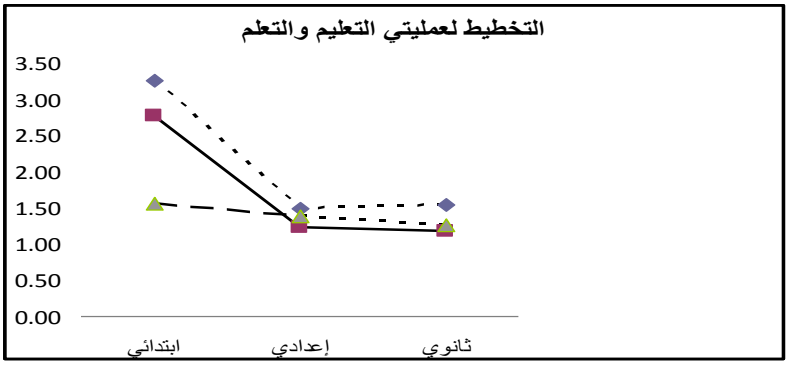
يتضح من جدول (٨) وجود فروق دالة إحصائياً في المحور الأول بالنسبة للمرحلة الإبتدائية تبعا لسنوات الخبرة بين سنوات الخبرة أكثر من ١٠ سنوات و(من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات) لصالح من٥ إلى ١٠ سنوات، وبين سنوات الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات والأقل من ٥ سنوات لصالح الأقل من ٥ سنوات وكذلك بين سنوات الخبرة من (٥–١٠ سنوات والأقل من ٥ سنوات لصالح الأقل من ٥ سنوات، بينما لا توجد فروق

دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في المرحلة الإعدادية أو الثانوية ترجع إلى سنوات الخبرة.

أما بالنسبة للتفاعل بين متغيرى الدراسة (المرحلة الدراسية– سنوات الخبرة) فيوضحه الشكل (١).

شكل (١)

يوضح التفاعل بين متغيرى المرحلة الدراسية وسنوات الخبرة بالنسبة للمحور الأول (التخطيط لعمليتى التعليم والتعلم)



أكثر من ١٠ سنوات، من ٥ إلى ١٠ سنوات، أقل من ٥ سنوات

يتضح من شكل (١) أن الفروق بين سنوات الخبرة الثلاث تتضح بشكل كبير فى المرحلة الابتدائية بينما فى المرحلة الاعدادية والثانوية فلا توجد فروق دالة إحصائيا ترجع إلى سنوات الخبرة.

ب– المحور الثاني (تنفيذ عمليتى التعليم والتعلم):

يتضح من خلال التحليل الاحصائى وجود تباين يعزى إلى كل من عدد سنوات الخبرة وكذلك المرحلة الدراسية، ويتضح ذلك من خلال خلال نتائج تحليل التباين الموضحة بجدول (٩).

جدول (٩)

تحليل التباين الثنائي لدرجات المحور الثانى تبعاً للمرحلة الدراسية وسنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	مربع ايتا الجزئي
المرحلة الدراسية	٤٤ ٩٩	٢	٢٢.٤٩٥	١٧٢.٢٨٢	٠.٠٠٠	٠.٦٦٨
سنوات الخبرة	١١ ٦٩٥	٢	٥.٨٤٨	٤٤.٧٨٤	٠.٠٠٠	٠.٣٤٤
المرحلة الدراسية * سنوات الخبرة	٢١ ٠٨	٤	٥.٢٧٠	٤٠.٣٦١	٠.٠٠٠	٠.٤٨٦
الخطأ	٢٢ ٣٢٨	١٧١	٠.١٣١			
الكلي	١٠٠ ٠٩٣	١٨٠				

يتضح من جدول (٩) أن قيم "ف" المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً في المحور الثانى الخاص بـ (تنفيذ عمليتى التعليم والتعلم) يرجع إلى اختلاف المرحلة الدراسة وكذلك إلى سنوات الخبرة، كما يتضح أن قيم مربع إيتا تشير إلى أن ٦٦.٨ % من التباين في درجات المرحلة الدراسية ترجع إلى اختلاف تلك المراحل، وأن ٣٤.٤ % ترجع إلى اختلاف سنوات الخبرة، بينما ٤٨.٦ % ترجع إلى التفاعل بينهما.

وذلك يدل على وجود أثر لكل متغير على حدة وأثر لتفاعل كلا المتغيرين كما أن قيم مربع ايتا الجزئى تدل على أن الأثر الأكبر كان لمتغير المرحلة الدراسية. وفيما يلى نتائج اختبار شيفية الذى يوضح اتجاه الفروق كما بالجدول (١٠).

جدول (١٠)

اختبار شيفية لدلالة واتجاه الفروق في مراحل الدراسة تبعا لسنوات الخبرة المحور الثانى

المرحلة الدراسية	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	١	٢	٣	المتوسطات	قيمة شيفيه الحرجة
ابتدائي	أكثر من ١٠ سنوات	١.٤٥٧	٠.٥٤٤	–	–	–	م١–م٢	٠.٢٤٧
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٢.٧٢٦	٠.٤٥٣	*٠.٤٩٩	–	–	م١–م٣	٠.٢٢١
	أقل من ٥ سنوات	٣.٢٢٥	٠.٣٣٤	*١.٧٦٨	*١.٢٦٩	–	م٢–م٣	٠.٢٥٨
إعدادي	أكثر من ١٠ سنوات	١.٤٣٩	٠.١٣٨	–	–	–	م١–م٢	٠.٢٦٩
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١.٣١٩	٠.١١٨	٠.٢٦٢	–	–	م١–م٣	٠.٢٨٠
	أقل من ٥ سنوات	١.٥٨١	٠.٢٢٩	٠.١٤٢	–٠.١٢٠	–	م٢–م٣	٠.٣١٤
ثانوي	أكثر من ١٠ سنوات	١.٣٢٥	٠.٤١٧	–	–	–	م١–م٢	٠.٣٧٤
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١.٢٧٦	٠.١٥٣	٠.٢١٤	–	–	م١–م٣	٠.٤١٥
	أقل من ٥ سنوات	١.٤٩٠	٠.١٧٧	٠.١٦٦	–٠.٠٤٨	–	م٢–م٣	٠.٤٧٩

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق دالة إحصائياً في المحور الثانى بالنسبة للمرحلة الإبتدائية تبعا لسنوات الخبرة بين سنوات الخبرة أكثر من ١٠ سنوات و(من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات) لصالح من٥ إلى ١٠ سنوات، وبين سنوات الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات والأقل من ٥ سنوات لصالح الأقل من ٥ سنوات وكذلك بين سنوات الخبرة من (٥–١٠ سنوات والأقل من ٥ سنوات لصالح الأقل من ٥ سنوات، بينما لا توجد

فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في المرحلة الإعدادية أو الثانوية ترجع إلى سنوات الخبرة.

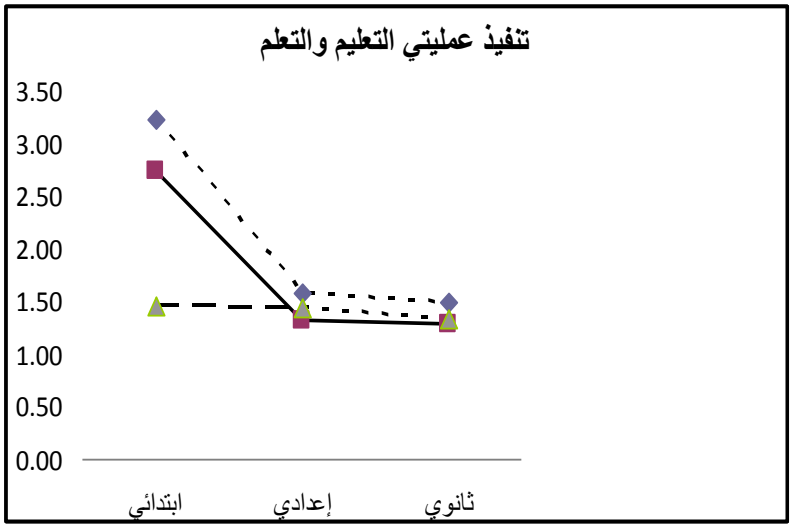
أما بالنسبة للتفاعل بين متغيرى الدراسة (المرحلة الدراسية– سنوات الخبرة) فيوضحه الشكل (٢):

شكل (٢)

يوضح التفاعل بين متغيرى المرحلة الدراسية وسنوات الخبرة

بالنسبة للمحور الثانى

(تنفيذ عمليتى التعليم والتعلم)



أكثر من ١٠ سنوات، من ٥ إلى ١٠ سنوات، أقل من ٥ سنوات

يتضح من شكل (٢) أن الفروق بين سنوات الخبرة الثلاث تتضح بشكل كبير فى المرحلة الابتدائية بينما فى المرحلة الاعدادية والثانوية فلا توجد فروق دالة إحصائيا ترجع إلى سنوات الخبرة.

ج- المحور الثالث: توفير مناخاً صفياً داعماً لعمليتي التعليم والتعلم:

يتضح من خلال التحليل الاحصائى وجود تباين يعزى إلى كل من عدد سنوات الخبرة وكذلك المرحلة الدراسية، ويتضح ذلك من خلال خلال نتائج تحليل التباين الموضحة بجدول (١١).

جدول (١١)

تحليل التباين الثنائي لدرجات المحور الثالث تبعاً للمرحلة الدراسية وسنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	مربع ايتا الجزئي
المرحلة الدراسية	٢٤ ٠٨٩	٢	١٢.٠٤٥	٧٨.٧٧٥	٠.٠١	٠.٤٨٠
سنوات الخبرة	١٨ ١٧٩	٢	٩.٠٩٠	٥٩.٤٤٨	٠.٠١	٠.٤١٠
المرحلة الدراسية * سنوات الخبرة	٣٠ ٩٣٤	٤	٧.٧٣٤	٥٠.٥٧٩	٠.٠١	٠.٥٤٢
الخطأ	٢٦ ١٤٦	١٧١	٠.١٥٣			
الكلي	٩٩ ٣٤٨	١٧٩				

يتضح من جدول (١١) أن قيم "ف" المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً في المحور الثالث الخاص ب (توفير مناخاً صفياً داعماً لعمليتي التعليم والتعلم) يرجع إلى اختلاف المرحلة الدراسة وكذلك إلى سنوات الخبرة، كما يتضح أن قيم مربع إيتا تشير إلى أن ٤٨% من التباين في درجات المرحلة الدراسية ترجع إلى اختلاف تلك المراحل، وأن ٤١ % ترجع إلى اختلاف سنوات الخبرة، بينما٥٤.٢ % ترجع إلى التفاعل بينهم، وذلك مما يدل على وجود أثر لكل متغير على حدة وأثر لتفاعل كلا المتغيرين.

كما أن قيم مربع ايتا الجزئى تدل على أن الأثر الأكبر كان لمتغير المرحلة الدراسية.

أما بالنسبة لاتجاه الفروق فتوضحه نتائج اختبار شيفيه كما بالجدول (١٢).

جدول (١٢)

اختبار شيفية لدلالة واتجاه الفروق في مراحل الدراسة تبعا لسنوات الخبرة المحور الثالث

المرحلة الدراسية	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	١	٢	٣	المتوسطات	قيمة شيفيه الحرجة
ابتدائي	أكثر من ١٠ سنوات	١.٤٠٣	٠.٥٦٣				م١-م٢	٠.٢٦٧
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١.٨٥٥	٠.٤٣٧	١.٥٥١*			م١-م٣	٠.٢٣٩
	أقل من ٥ سنوات	٣.٤٠٦	٠.٣١٢	٢.٠٠٢*	٠.٤٥٢*		م٢-م٣	٠.٢٧٨
إعدادي	أكثر من ١٠ سنوات	١.٣٥٣	٠.٢٤٥				م١-م٢	٠.٢٩١
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١.٤٥٣	٠.٢٢٩	٠.٠٦٤			م١-م٣	٠.٣٠٣
	أقل من ٥ سنوات	١.٥١٧	٠.٣٠٢	٠.١٦٣	٠.١٠٠		م٢-م٣	٠.٣٣٩
ثانوي	أكثر من ١٠ سنوات	١.٥١٧	٠.٤٨٢				م١-م٢	٠.٤٠٤
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١.٣١٣	٠.٢٨٠	٠.٢٩٣			م١-م٣	٠.٤٤٩
	أقل من ٥ سنوات	١.٦٠٥	٠.١٤٧	٠.٠٨٩	٠.٢٠٤-		م٢-م٣	٠.٥١٧

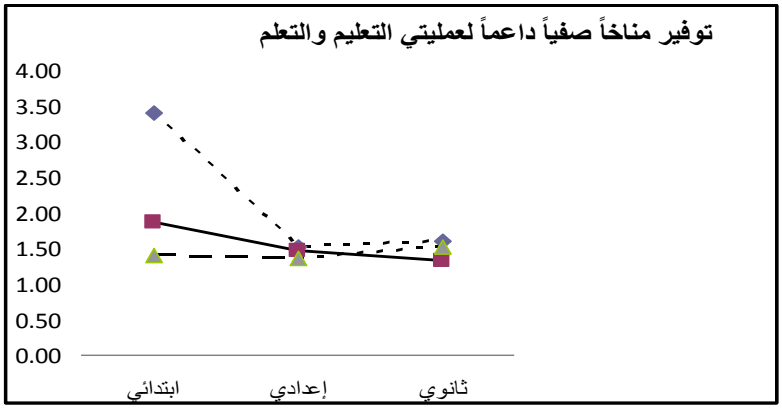
يتضح من جدول (١٢) وجود فروق دالة إحصائياً في المحور الثالث بالنسبة للمرحلة الإبتدائية تبعا لسنوات الخبرة بين سنوات الخبرة أكثر من ١٠ سنوات و(من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات) لصالح من٥ إلى ١٠ سنوات، وبين سنوات الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات والأقل من ٥ سنوات لصالح الأقل من ٥ سنوات وكذلك بين سنوات الخبرة من (٥-١٠ سنوات والأقل من ٥ سنوات لصالح الأقل من ٥ سنوات،،بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في المرحلة الإعدادية أو الثانوية ترجع إلى سنوات الخبرة.

أما بالنسبة للتفاعل بين متغيرى الدراسة (المرحلة الدراسية- سنوات الخبرة) فيوضحه الشكل (٣):

شكل (٣)

يوضح التفاعل بين متغيرى المرحلة الدراسية وسنوات الخبرة بالنسبة للمحور الثالث

(توفير مناخاً صفياً داعماً لعمليتي التعليم والتعلم)



أكثر من ١٠ سنوات، من ٥ إلى ١٠ سنوات، أقل من ٥ سنوات

يتضح من شكل (٣) أن الفروق بين سنوات الخبرة الثلاث تتضح بشكل

كبير فى المرحلة الابتدائية بينما فى المرحلة الاعدادية والثانوية فلا توجد فروق دالة إحصائيا ترجع إلى سنوات الخبرة.

د- المحور الرابع استخدام أساليب تقويم فعالة

يتضح من خلال التحليل الاحصائى وجود تباين يعزى إلى كل من عدد سنوات الخبرة وكذلك المرحلة الدراسية، ويتضح ذلك من خلال خلال نتائج تحليل التباين الموضحة بجدول (١٣).

جدول (١٣)

تحليل التباين الثنائي لدرجات المحور الرابع تبعاً للمرحلة الدراسية وسنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	مربع ايتا الجزئي
المرحلة الدراسية	٤٤٢ ٢١	٢	١٠.٧٢١	٨٤.٠٨٦	٠.٠٠٠	٠.٤٩٦
سنوات الخبرة	٩٣٩ ١٠	٢	٥.٤٧٠	٤٢.٩٠٠	٠.٠٠٠	٠.٣٣٤
المرحلة الدراسية * سنوات الخبرة	٧٦٢ ١٨	٤	٤.٦٩١	٣٦.٧٨٩	٠.٠٠٠	٠.٤٦٣
الخطأ	٨٠٢ ٢١	١٧١	٠.١٢٧			
الكلي	٩٤٥ ٧٢	١٧٩				

يتضح من جدول (١٣) أن قيم "ف" المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً في المحور الرابع الخاص بـ (استخدام أساليب تقويم فعالة) يرجع إلى اختلاف المرحلة الدراسة وكذلك إلى سنوات الخبرة، كما يتضح أن قيم مربع إيتا تشير إلى أن ٤٩.٦% من التباين في درجات المرحلة الدراسية ترجع إلى اختلاف تلك المراحل، وأن ٣٣.٤ % ترجع إلى اختلاف سنوات

الخبرة، بينما٤٦.٣% ترجع إلى التفاعل بينهما، وذلك مما يدل على وجود أثر لكل متغير على حدة وأثر لتفاعل كلا المتغيرين. كما أن قيم مربع ايتا الجزئى تدل على أن الأثر الأكبر كان لمتغير المرحلة الدراسية.

وفيما يلى نتائج اختبار شيفية الذى يوضح اتجاه الفروق كما بالجدول (١٤).

جدول (١٤)

اختبار شيفية لدلالة واتجاه الفروق في مراحل الدراسة تبعا لسنوات الخبرة المحور الرابع(استخدام أساليب تقويم فعالة)

المرحلة الدراسية	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	١	٢	٣	المتوسطات	قيمة شيفيه الحرجة
ابتدائي	أكثر من ١٠ سنوات	١.٣٢٧	٠.٤٧٨	–	–	–	م١–م٢	٠.٢٤٣
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٢.١٠٩	٠.٤٠٨	*٠.٨٦٨	–	–	م١–م٣	٠.٢١٨
	أقل من ٥ سنوات	٢.٩٧٧	٠.٢٤٥	*١.٦٥٠	*٠.٧٨٢	–	م٢–م٣	٠.٢٥٤
إعدادي	أكثر من ١٠ سنوات	١.٤٢٣	٠.١٩٧	–	–	–	م١–م٢	٠.٢٦٥
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١.٤٠٣	٠.١٨٥	٠.١١٦	–		م١–م٣	٠.٢٧٦
	أقل من ٥ سنوات	١.٥١٩	٠.٢٩٣	٠.٠٩٦	-٠.٠٢٠	–	م٢–م٣	٠.٣٠٩
ثانوي	أكثر من ١٠ سنوات	١.٤١٧	٠.٥٦٩	–	–	–	م١–م٢	٠.٣٦٨
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١.١١٥	٠.١٣٣	*٠.٣٨٥	–	–	م١–م٣	٠.٤٠٩
	أقل من ٥ سنوات	١.٥٠٠	٠.١٦٨	٠.٠٨٣	-٠.٣٠٢	–	م٢–م٣	٠.٤٧١

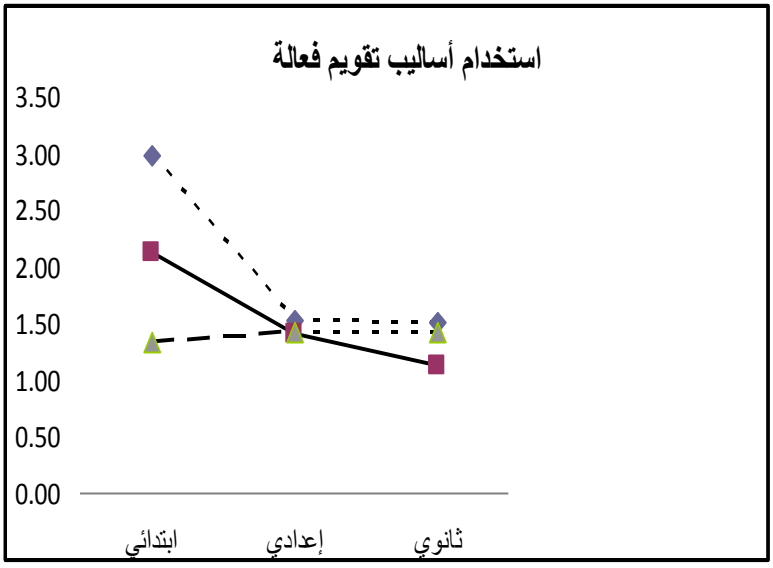
يتضح من جدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائياً في المحور الرابع بالنسبة للمرحلة الإبتدائية تبعا لسنوات الخبرة بين سنوات الخبرة أكثر من ١٠ سنوات و(من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات) لصالح من٥ إلى ١٠ سنوات، وبين سنوات الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات والأقل من ٥ سنوات لصالح الأقل من ٥ سنوات وكذلك بين سنوات الخبرة من (٥-١٠ سنوات والأقل من ٥ سنوات لصالح الأقل من ٥ سنوات،،بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في المرحلة الإعدادية أو الثانوية ترجع إلى سنوات الخبرة.

أما بالنسبة للتفاعل بين متغيرى الدراسة (المرحلة الدراسية- سنوات الخبرة) فيوضحه الشكل(٤):

شكل (٤)

يوضح التفاعل بين متغيرى المرحلة الدراسية وسنوات الخبرة

بالنسبة للمحور الرابع (استخدام أساليب تقويم فعالة)



أكثر من ١٠ سنوات، من ٥ إلى ١٠ سنوات، أقل من ٥ سنوات

يتضح من شكل (٤) أن الفروق بين سنوات الخبرة الثلاث تتضح بشكل كبير فى المرحلة الابتدائية بينما فى المرحلة الاعدادية والثانوية فلا توجد فروق دالة إحصائيا ترجع إلى سنوات الخبرة.

هـ- المحور الخامس الإفادة من فرص التنمية المهنية

يتضح من خلال التحليل الاحصائى وجود تباين يعزى إلى كل من عدد سنوات الخبرة وكذلك المرحلة الدراسية، ويتضح ذلك من خلال خلال نتائج تحليل التباين الموضحة بجدول (١٥).

جدول (١٥)

تحليل التباين الثنائي لدرجات المحور الخامس

(الإفادة من فرص التنمية المهنية)

تبعاً للمرحلة الدراسية وسنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	مربع ايتا الجزئي
المرحلة الدراسية	٧٧٢ ١٧	٢	٨.٨٨٦	٥٦.٩٦٢	٠.٠٠٠	٠.٤٠٠
سنوات الخبرة	٣٥٦ ١٤	٢	٧.١٧٨	٤٦.٠١٤	٠.٠٠٠	٠.٣٥٠
المرحلة الدراسية * سنوات الخبرة	٨٩٣ ٢٥	٤	٦.٤٧٣	٤١.٤٩٥	٠.٠٠٠	٠.٤٩٣
الخطأ	٦٧٦ ٢٦	١٧١	٠.١٥٦			
الكلي	٦٩٧ ٨٤	١٧٩				

يتضح من جدول (١٥) أن قيم "ف" المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً في المحور الخامس الخاص بـ (الإفادة من فرص التنمية

المهنية) يرجع إلى اختلاف المرحلة الدراسة وكذلك إلى سنوات الخبرة، كما يتضح أن قيم مربع إيتا تشير إلى أن ٤٠% من التباين في درجات المرحلة الدراسية ترجع إلى اختلاف تلك المراحل، وأن ٣٥ % ترجع إلى اختلاف سنوات الخبرة، بينما٤٩.٣% ترجع إلى التفاعل بينهما، وذلك مما يدل على وجود أثر لكل متغير على حدة وأثر لتفاعل كلا المتغيرين، كما أن قيم مربع ايتا الجزئى تدل على أن الأثر الأكبر كان لمتغير المرحلة الدراسية، وفيما يلى نتائج اختبار شيفية الذى يوضح اتجاه الفروق كما بالجدول (١٦).

جدول (١٦)

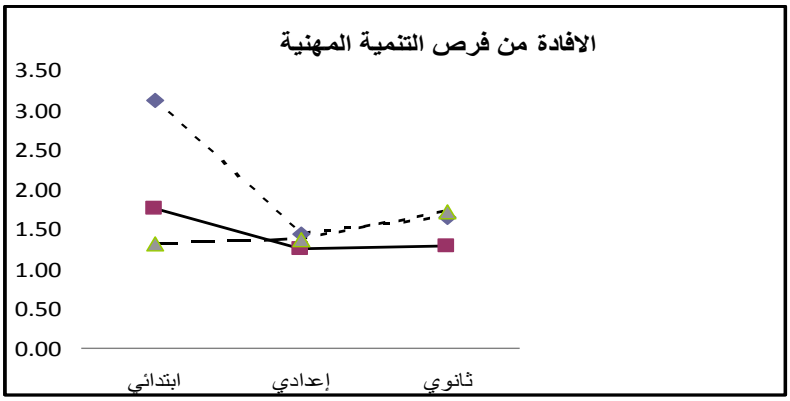
اختبار شيفية لدلالة واتجاه الفروق في مراحل الدراسة تبعا لسنوات الخبرة المحورالخامس

المرحلة الدراسية	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	١	٢	٣	المتوسطات	قيمة شيفيه الحرجة
ابتدائي	أكثر من ١٠ سنوات	١.٣١٠	٠.٥٦٣	–	–	–	م١–م٢	٠.٢٧٠
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١.٧٥٨	٠.٥٠٢	*١.٣٤٩		–	م١–م٣	٠.٢٤١
	أقل من ٥ سنوات	٣.١٠٧	٠.٢٠٧	*١.٧٩٧	*٠.٤٤٨	–	م٢–م٣	٠.٢٨١
إعدادي	أكثر من ١٠ سنوات	١.٣٦٧	٠.١٦٨	–	–	–	م١–م٢	٠.٢٩٤
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١.٢٤٥	٠.٢٣٥	٠.١٨٨	–	–	م١–م٣	٠.٣٠٦
	أقل من ٥ سنوات	١.٤٣٣	٠.٣٢٢	٠.٠٦٧	-٠.١٢١	–	م٢–م٣	٠.٣٤٣
ثانوي	أكثر من ١٠ سنوات	١.٦٤١	٠.٥٧٢	–	–	–	م١–م٢	٠.٤٠٨
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١.٢٧١	٠.١٢٢	٠.٣٦٩	–	–	م١–م٣	٠.٤٥٣
	أقل من ٥ سنوات	١.٧٢٢	٠.٢٩٠	-٠.٠٨١	-٠.٤٥٠	–	م٢–م٣	٠.٥٢٢

يتضح من جدول (١٦) وجود فروق دالة إحصائياً في المحور الخامس بالنسبة للمرحلة الإبتدائية تبعا لسنوات الخبرة بين سنوات الخبرة أكثر من ١٠ سنوات و(من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات) لصالح من٥ إلى ١٠ سنوات، وبين سنوات الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات والأقل من ٥ سنوات لصالح الأقل من ٥ سنوات وكذلك بين سنوات الخبرة من (٥-١٠ سنوات والأقل من ٥ سنوات لصالح الأقل من ٥ سنوات،،بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في المرحلة الإعدادية أو الثانوية ترجع إلى سنوات الخبرة، أما بالنسبة للتفاعل بين متغيرى الدراسة (المرحلة الدراسية- سنوات الخبرة) فيوضحه الشكل (٥).

شكل (٥)

يوضح التفاعل بين متغيرى المرحلة الدراسية وسنوات الخبرة بالنسبة للمحور الرابع (الإفادة من فرص التنمية المهنية)



أكثر من ١٠ سنوات، من ٥ إلى ١٠ سنوات، أقل من ٥ سنوات يتضح من شكل (٥) أن الفروق بين سنوات الخبرة الثلاث تتضح بشكل كبير فى المرحلة الابتدائية بينما فى المرحلة الاعدادية والثانوية فلا توجد فروق دالة إحصائيا ترجع إلى سنوات الخبرة.

تأثير متغير المرحلة الدراسية على استجابات أفراد العينة:

للتعرف على تأثير متغير المرحلة الدراسية على استجابات أفراد العينة إجراء اختبار شيفيه لمعرفة دلالة واتجاه الفروق وكانت النتائج كما يلى:

جدول (١٧)

اختبار شيفية لدلالة واتجاه الفروق بين متوسطات محاور الدراسة تبعا للمراحل الدراسية

المحور	المرحلة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	١	٢	٣	المتوسطات	قيمة شيفيه الحرجة
المحور الأول	ابتدائى	٢.٥٥٨	٠.٨٩٧	–	–	–	م١-م٢	٠.١٥٥
	إلإعدادي	١.٣٩٠	٠.٢٣٦	*١.١٦٧	–	–	م١-م٣	٠.١٩١
	ثانوى	١.٤٠٠	٠.٢٦٩	*١.١٥٨	٠.٠١٠	–	م٢-م٣	٠.٢٠٠
المحور الثاني	ابتدائى	٢.٥٠٥	٠.٩٠٥	–	–	–	م١-م٢	٠.١٤٨
	إلإعدادي	١.٤٧٥	٠.١٩٣	*١.٠٣٠	–	–	م١-م٣	٠.١٨٢
	ثانوى	١.٤٠٨	٠.٣٤٣	*١.٠٩٦	-٠.٠٦٦	–	م٢-م٣	٠.١٩١
المحور الثالث	ابتدائى	٢.٣٥٨	١.٠٢٦	–	–	–	م١-م٢	٠.١٦٠
	إلإعدادي	١.٤٦٠	٠.٢٦٠	*٠.٨٩٨	–	–	م١-م٣	٠.١٩٧
	ثانوى	١.٥١٨	٠.٤٠٨	*٠.٨٣٩	٠.٠٥٩	–	م٢-م٣	٠.٢٠٦
المحور الرابع	ابتدائى	٢.٢١٠	٠.٨٢٣	–	–	–	م١-م٢	٠.١٤٦
	إلإعدادي	١.٤٦٤	٠.٢٢٤	*٠.٧٤٦	–	–	م١-م٣	٠.١٧٩
	ثانوى	١.٣٩٢	٠.٤٦٦	*٠.٨١٨	-٠.٠٧٣	–	م٢-م٣	٠.١٨٨
المحور الخامس	ابتدائى	٢.١٧٦	٠.٩٣٦	–	–	–	م١-م٢	٠.١٦٢
	إلإعدادي	١.٣٦٦	٠.٢٤١	*٠.٨١١	–	–	م١-م٣	٠.١٩٨
	ثانوى	١.٧٨٥	٠.٧٨٤	*٠.٣٩١	*٠.٤٢٠	–	م٢-م٣	٠.٢٠٨

* دالة عند مستوى ٠.٠٥

يلاحظ من جدول (١٧) أن هناك أثر واضح لمتغير المرحلة الدراسية على متوسطات أفراد العينة فى جميع محاور الاستمارة، وأن

هناك فروق دالة احصائيا بين المرحلة الابتدائية والاعدادية لصالح المرحلة الابتدائية، وبين المرحلة الابتدائية والثانوية لصالح المرحلة الابتدائية، بينما لاتوجد فروق دالة احصائيا بين المرحلتين الاعدادية والثانوية سوى فى المحور الخامس فقط.

٧- استخلاص عام من خلال التحليل الاحصائى:

من خلال التحليل الاحصائى للبيانات يمكن الخروج بمجموعة استنتاجات تتلخص فيما يلى:

وجود تأثير واضح لمتغير عدد سنوات الخبرة على آراء المعلمين حول مدى الاستفادة من البرامج التدريبية التى يعقدها مركز الخدمات بكلية التربية – جامعة الأسكندرية، بحيث أنه كلما زادت خبرة المعلم كلما كانت الخبرات المقدمة فى هذه البرامج متواضعة قياسا إلى خبرته التدريسية.

وجود تأثير واضح لمتغير المرحلة الدراسية على آراء أفراد العينة حيث كانت بالنسبة لمعلمى المرحلة الابتدائية والاعدادية أكبر منها بالنسبة للمرحلة الثانوية مما يدل على أن معلمى المرحلة الابتدائية والاعدادية لديهم حاجات فعلية لم يجدوها فى هذه البرامج.

وجود تأثير واضح لتفاعل المتغيرين حيث ظهرت الفروق واضحة وذات دلالة احصائيةبالنسبة لسنوات الخبرة فى المرحلة الابتدائية أكثر من باقى المراحل.

وبناء على ذلك يمكن الخروج باستنتاج عام مؤداه: "أن برامج المركز لم تقدم المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للمعلم بالقدر الذى يسهم فى تحسين نوعية التعليم وتحقيق معايير الجودة فى العملية

التعليمية وأن الخبرات المتضمنة فى هذه البرامج يمكن أن تكون نافعة للمعلم المستجد أما المعلم الذى لديه خبرة كبيرة فى مجال التعليم فلم يجد فى هذه البرامج جديدا عما يمارسه فى عمله ولم توجهه إلى طرق لم جديدة وغير مألوفة يمكن أن تساعده فى تجويد أدائه التدريسى والمدرسى على وجه العموم ومن ثم تحسين نوعية التعليم".

ثالثا: مستخلصات الدراسة وأبرز توصياتها:

من خلال ما جاء بالدراسة الحالية بشقيها النظرى والميدانى يتبين أن المركز يعاني قصورا في أداء دوره المتوقع في تحسين نوعية التعليم بمحافظة الاسكندرية، وعليه نقدم فيما يلي بعض التوصيات التي يمكن من خلال الأخذ بها تفعيل دور المركز في هذا الصدد، وهذه التوصيات علي النحو التالي:

١- ضرورة أن تنطلق أهداف مركز الخدمات التربوية من فكر الجودة وتحسين نوعية التعليم، وتستوعب فى مضامينهاً التصورات التي تفرضها متطلبات ضمان الجودة في التعليم عامة وجودة أداء المعلم خاصة وذلك على اعتبار أن التنمية المهنية للمعلم من أهم أدوار المركز، وفى هذا السياق يمكن القول بأن رسالة المركز في تحقيق التنمية المهنية الفاعلة للمعلم في إطار أدواره الجديدة في القرن الحادي والعشرين يجب أن تنطلق من جملة الأبعاد التالية (سليمان، ٢٠٠٦):

أن إتاحة فرص التنمية المهنية المتكافئة لجميع المعلمين وتوسيع مجالاتها وتنويع مصادرها ومساراتها وأساليبها فضلاً عن كونها باتت جميعاً من أهم شروط ومعايير تحقيق الجودة الشاملة للنظام التعليمي، فإنها أضحت من الأمور التي تستوجبها دواعي التطوير المستمر والشامل

للنظام التعليمي ليكون أكثر قدرة على الاستجابة الفورية لمقتضيات التطورات المذهلة في كافة المجالات العلمية والتكنولوجية وما تفرضه من تغيرات سريعة في أهداف التعلم الفعال ومتطلباته وما يستلزمه ذلك من تبدلات متلاحقة في شروطه وبيئته.

أن أي إصلاح أو تطوير تعليمي باتجاه معايير ومتطلبات تحقيق الجودة الشاملة في النظام التعليمي، لا يمكن أن يحقق أهدافه أو يبلغ مقاصده ما لم تشكل التنمية المهنية المستديمة للمعلم بعداً أساسياً من أبعاد هذا الإصلاح وذلك التطوير، نظراً لحيوية وأهمية الدور الذي تلعبه في تجاوز فجوة الأداء بين الممارسات الحالية للمعلمين الموجودين في الخدمة أو المنتظر دخولهم إليها وبين الممارسات الجديدة التي ينبغي أن يقوموا بها ليتمكنوا من تحقيق كفاءة وفعالية النظام والتحسين المستمر لمخرجاته للارتقاء بها إلى مستوى معايير الجودة المنشودة.

أن أحد أهم المعايير للحكم على مدى فعالية أنشطة التنمية المهنية المستديمة للمعلم، كركيزة أساسية لضمان جودة النظام التعليمي، يتمثل في مدى انطلاقها، في فلسفتها وأهدافها ومن ثم تخطيط برامجها وفعالياتها، من الاقتناع بأن برامج الإعداد قبل الخدمة مهما بلغت كفايتها فهي لا تخرج عن كونها مقدمة أو مدخلاً لسلسلة متواصلة من فعاليات وأنشطة التدريب والتأهيل وإعادة التدريب والتأهيل على مدار الحياة المهنية للمعلم، خاصة في ظل مجتمع سريع في تبدلاته، عنيف في تحولاته.

أن أحد أهم ضمانات استمرارية التنمية المهنية للمعلم، كأحد المطالب الأساسية لضمان استمرارية تأكيد الجودة في النظام التعليمي، يحتاج إلى مشاركة مجتمعية حقيقة ومخططة في جميع مراحلها وفعالياتها

من خلال دمج كل من يؤثر في تعليم التلاميذ وتعلمهم في إطار ما يعرف بمجتمعات التعلم.

٢- بالنسبة للمارسات السائدة فى هذا المركز فى الوقت الراهن فثمة بعض المقترحات التى يمكن من خلال الأخذ بها زيادة فعاليته فى القيام بدوره المتوقع فى تحسين نوعية التعليم بالمجتمع السكندرى ونجمل هذه المقترحات فيما يلى:

التغيير فى البرامج التى يقدمها المركز لتتواكب مع الحاجات التدريبية المتغيرة للعملاء والمستفيدين من خدماته، شريطة أن يتم ذلك انطلاقا من رؤية موضوعية لمسح وتحديد تلك الاحتياجات.

تفعيل موقع المركز على الشبكة الدولية للمعلومات لتسهيل عملية التواصل مع جمهور المستفيدين مما يساعد فى تسويق الخدمة التربوية (البرامج والدورات التدريبية) التى يقدمها بشكل أكثر فعالية.

تحديث قاعدة البيانات الخاصة بالمركز والحرص المستمر على توثيق بيانات الملتحقين بالبرامج التى يعقدها وذلك لتيسير الرجوع اليهم عند الحاجة.

تزويد المركز بالأجهزة التكنولوجية اللازمة لزيادة فعالية البرامج والخدمات التى يقدمها مع ضرورة توافر وحدة استبيانات وبرامج تحليل إحصائى للاعتماد عليها فى قياس مدى رضا العملاء عن خدمات المركز ورؤيتهم لتطويرها.

تزويد المركز بحاجاته من العناصر البشرية المدربة على فنون العلاقات العامة والتواصل مع الجماهير لتسهيل العمل على حل المشكلات التى تظهر عند تنفيذ البرامج.

إيجاد آليات لمتابعة المستفيدين من برامج وخدمات المركز فى مواقع عملهم للتعرف على مدى تأثير التدريب فى تحسين أدائهم كنوع من التغذية الراجعة، وفى هذا يمكن يمكن الاعتماد على تقارير التوجيه الفنى وتقارير متابعة ادارة المدرسة للمعلم أو بناء أدوات ملاحظة ومقاييس للمساعدة على قياس مدى التحسن فى أداء المعلم بعد حضور التدريب.

تفعيل دور المركز في تنظيم ندوات ومؤتمرات علمية لمعالجة القضايا التربوية التي تشغل بال القائمين علي العملية التعليمية والمهتمين بها.

تفعيل دور المركز في تقديم الإستشارات الفنية والخبرات لكافة المؤسسات التعليمية والقائمين عليها والمهتمين بشئون التعليم.

فتح قنوات فعالة للإتصال بين المركز والمراكز الاخري المشابهة، كذا الهيئات المهنية المهتمة بشئون التعليم لتبادل أفضل الممارسات وتعظيم الفائدة في التحسين النوعي للتعليم.

المراجع:

- جمهورية مصر العربية (٢٠٠٩). قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية وفقا لأخر التعديلات. مادة ٣٠٨. ط ٢٧. القاهرة. الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية. ص ٢٦٢.
- سعيد أحمد سليمان (٢٠٠٦). "معايير الجودة في أداء المعلم" في "الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الإعتماد: الأسس والتطبيقات"، تحرير رشدي أحمد طعيمه. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص ١١٩ – ١٧٦.
- طارق عبد الرؤوف عامر (٢٠١١). الجامعة وخدمة المجتمع: توجهات عالمية معاصرة. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- عبد الناصر محمد رشاد (٢٠٠٤). أداء الجامعات في خدمة المجتمع وعلاقته باستقلالها: دراسة مقارنة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الامريكية والنرويج. رسالة دكتوراة. كلية التربية– جامعة عين شمس، ص ٢١٩.
- عنتر لطفي محمد (١٩٨٨). تحليل تاريخي لأسباب ومشكلات مجانية التعليم في مصر (مجلة التربية المعاصرة. العدد التاسع). ص ١٥٨.
- المجالس القومية المتخصصة. تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا (الدورة ٢٩. ٢٠٠١–٢٠٠٢. القاهرة) ص٢١٢.
- المراكز الخدمية بجامعة الاسكندرية:

http://au.alexu.edu.eg/Arabic/About%20Us/AU-Structure/Pages/Service-centers.aspx

- محمد حامد الخضيري (١٩٩١). جامعاتنا في خدمة المجتمع. القاهرة: رابطة الأدب الحديث.
- مركز الخدمات التربوية بكلية التربية– جامعة الأسكندرية (١):

http://au.alexu.edu.eg/Arabic/About%20Us/AU-Structure/Pages/ServiceCenters/Educational-Services-Center-Faculty-of-Education.aspx

- مركز الخدمات التربوية بكلية التربية– جامعة الأسكندرية (٢):

http://khadamatedu.webng.com/index.htm#

- مركز الخدمات التربوية بكلية التربية – جامعة الأسكندرية (٢٠٠٨) الدورات التدريبية لبرنامج التأهيل التربوي للمعلمين بمحافظة الأسكندرية (في الفترة من يوليو ٢٠٠٥ إلي أبريل ٢٠٠٨).
- مفيد شهاب. الجامعات وخدمة المجتمع. الجامعة والمجتمع. ع ٣. ديسمبر ٢٠٠٢. ص ١٧.
- نادية جمال الدين (١٩٨٣). التعليم الجامعي المصري. حديث حول الأهداف وإطلالة علي المستقبل (الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس. دار الثقافة للطبع والنشر. العدد ٨). ص ١٧٨.

- Gardner, J. (2002) "Contribution of Tertiary Education to Economic and Social Development" In Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education, Chapter two. A World Bank Report. [Online] http://siteresources.worldbank.org/TERTIARYEDUCATION/Resources/Documents/Constructing-Knowledge-Societies/chapter2.pdf [Accessed July 10th 2008].
- Greenway, D. and Haynes, M. (2003) Funding Higher Education in the UK: The Role of Fees

and Loans. The Economic Journal, 113, 150-166.

- **ICHEFAP (2009) Higher Education Finance and Cost-Sharing in Egypt. University of Buffalo: The State University of New York. The International Comparative Higher Education & Finance Project (ICHEFAP) [Online] http://gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/files/Country_Profiles/Africa/Egypt.pdf [Accessed September 8th 2008].**
- **Johnstone, D. (2006) Financing Higher Education. Cost-sharing in International Perspective. Buffalo, New York: Sense Publishers.**
- **Jongbloed, B. (2008) Funding higher education: a view from Europe. Paper prepared for the seminar "Funding Higher Education: A Comparative Overview" organised by the National Trade Confederation of Goods, Services and Tourism (CNC), Brasilia, October 13, 2008. Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS).**
- **Lee, J. (2003) Higher Education: Who Benefits? NEA Higher Education Research Center, 9 (3): 1-4. [Online] http://www2.nea.org/he/heupdate/images/vol9no3.pdf [Accessed July 1st 2008].**
- **OECD (2008) Tertiary Education for the Knowledge Society: OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report. [Online] http://oecd-conference-teks.iscte.pt/downloads/OECD_overview.pdf [Accessed July 10th 2008].**
- **TEMPUS (2010) Higher Education In Egypt. [Online] http://eacea.ec.europa.eu/tempus/participating_countries/reviews/egypt_revi**

ew_of_higher_education.pdf [Accessed December 1st 2010].

- **UNESCO (1998) World Conference on Higher education: Higher Education in the Twenty-First Century, Vision and Action. Volume 1, Final Report. Paris: UNESCO.**