جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها

إعداد الطالبة

فاطمة عيسى أبو عبده

إشراف الدكتور

غسان الحلو

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة التربوية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

2011

درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها

إعداد الطالبة

فاطمة عيسى أبو عبده

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2/6/ 2011 وأُجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
د. غسان الحلو	مشرفاً ورئيساً	.....
د. أحمد فتيحة	ممتحناً خارجيّا	.....
د. عبد الكريم أيوب	ممتحناً داخليّا	.....
د. عبد عساف	ممتحناً داخليّا	.....

الإهداء

أهدي جهدي المتواضع إلى الذين رسموا معالم طريقي إلى الخلق والعلم والدين والفضيلة:

والدي، رحمه الله

والدتي، أطال الله بقاءها على طاعته

زوجي، رفيق السّراء والضّراء

أولادي وبناتي: أحمد ، لينا ، آلاء ، وعبد الله

لهم أحيا، ومن أجلهم أنتظر كل فجر جديد.

إليهم جميعاً أقدم هذا الجهد العلمي.

الباحثة

فاطمة عيسى أبوعبده

شكر وتقدير

أتوجه أولاً بالحمد والشكر والثناء لله تعالى على توفيقه وإحسانه، ثم أشكر جميع من صبر معي وأعانني على إتمام هذه الدراسة. وأبدأ بشكري الجزيل للدكتور الفاضل غسان الحلو حفظه الله علِى إرشاداته ومساندته وسعة صدره طوال هذه الفترة. كما وأشكر السادة الدكاترة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة على إرشاداتهم القيمة التي أثرت الموضوع. ثم الشكر للأستاذ سهيل صالحة على دعمه ومساعدته في توزيع الاستبانات على مدارس السلطة الوطنية. وأشكر أيضاً الدكاترة الأفاضل ممن قام بتحكيم الاستبانة. كما وأشكر السيد وحيد جبران، مدير مركز التطوير التربوي في وكالة الغوث في الضفة الغربية. ولا أنسى من الشكر مديري وأستاذي الفاضل السيد معاوية إعمر، على تسهيل مهمتي ومساعدتي الفعلية في توزيع الاستبانة على مديري مدارس وكالة الغوث في مدينة نابلس. وأشكر كذلك المربية الفاضلة السيدة سحرعكوب مديرة التربية والتعليم في نابلس للمدارس التابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية على تسهيل مهمتي في المدارس التابعة لها. وأخيراً، أشكر زملائي وزميلاتي مديري ومديرات مدارس محافظة نابلس في كلتا السلطتين المشرفتين، السلطة الوطنية الفلسطينية، ووكالة الغوث على استجابتهم لبنود الاستبانة وفقراتها.

وبالختام أدعو الله للجميع بالتوفيق والسداد وجزاكم الله خيراً.

"إقـــــــرار"

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس

محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها

The Degree of Standard Application of Total Quality Management from Principals' Point of View in Nablus District Schools

أُقرّ بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة، إنّما هو نتاج جهدي الخاصّ، باستثناء ما تمّت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككلّ أو أيّ جزء منها، لم تُقدّم من قبل لنيل أيّة درجة أو لقب علميّ أو بحثيّ لدى أيّة مؤسسة تعليميّة أو بحثيّة أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's Name: اسم الطالبة:

Signature: التوقيع:

Date: التاريـــخ:

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
فهرس المحتويات	و
فهرس الجداول	ح
فهرس الأشكال	ي
فهرس الملاحق	ك
ملخص البحث	ل
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها	1
المقدمة	2
مشكلة الدراسة وتساؤلاتها	7
فرضيات الدراسة	8
أهداف الدراسة	9
أهمية الدراسة	9
حدود الدراسة	10
مصطلحات الدراسة	11
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	13
الإطار النظري	14
الدراسات العربية	78
الدراسات الأجنبية	86
التعليق على الدراسات السابقة	89
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	90
منهج الدراسة	91
مجتمع الدراسة	91
عينة الدراسة	91
أداة الدراسة	92
صدق الأداة	93

الموضوع	الصفحة
ثبات الأداة	93
إجراءات الدراسة	94
متغيرات الدراسة	94
المعالجات الإحصائية	95
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	97
النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة	98
النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة	104
النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	104
النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	105
النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	106
النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	111
النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	118
النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة	119
الفصل الخامس:مناقشة النتائج والفرضيات	121
مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة	122
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	128
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	130
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	131
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	132
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	133
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة	134
التوصيات	134
المراجع	137
المراجع باللغة العربية	137
المراجع باللغة الإنجليزية	150
الملاحق	154
الملخص باللغة الإنجليزية	b

فهرس الجداول

رقم الجدول	اسم الجدول	الصفحة
جدول رقم (1)	توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.	91
جدول رقم (2)	معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة ودرجتها الكلية.	93
جدول رقم (3)	ترتيب المجالات، والدرجة الكلية في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها.	102
جدول رقم (4)	نتائج اختبار "ت" لعينة لفحص دلالة الفروق بين متوسطات درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها.	104
جدول رقم (5)	نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، لفحص دلالة الفروق في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير الجنس.	105
جدول رقم (6)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، وفق متغير المؤهل العلمي.	107
جدول رقم (7)	نتائج اختبار التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	108
جدول رقم (8)	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير المؤهل العلمي، في مجال معايير الجودة في أهداف التعليم.	110
جدول رقم (9)	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير المؤهل العلمي، في مجال معايير جودة الكتاب المدرسي.	110
جدول رقم (10)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، وفق متغير سنوات الخبرة.	111

رقم الجدول	**اسم الجدول**	**الصفحة**
جدول رقم (11)	نتائج اختبار التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	113
جدول رقم (12)	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير سنوات الخبرة، في مجال معايير جودة السياسة الإدارية والتنظيمية.	114
جدول رقم(13)	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير سنوات الخبرة في مجال معايير الجودة في أهداف التعليم.	115
جدول رقم (14)	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير سنوات الخبرة، في مجال معايير جودة أداء المعلم.	116
جدول رقم (15)	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير سنوات الخبرة، في مجال معايير جودة الطالب.	116
جدول رقم (16)	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير سنوات الخبرة، في مجال معايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها.	117
جدول رقم (17)	نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير سنوات الخبرة، في مجال الدرجة الكلية.	117
جدول رقم (18)	نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، لفحص دلالة الفروق في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير التخصص.	118
جدول رقم (19)	نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، لفحص دلالة الفروق في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تبعاً لمتغير السلطة المشرفة.	119

فهرس الأشكال

رقم الشكل	اسم الشكل	الصفحة
الشكل رقم (1)	دائرة ديمنج	34
الشكل رقم (2)	مكونات نموذج بالدريج لإدارة الجودة الشاملة	37
الشكل رقم (3)	مراحل نموذج أشوك وموتواني لإدارة الجودة الشاملة	40

فهرس الملاحق

رقم الملحق	اسم الملحق	الصفحة
1	تسهيل مهمة الطالبة وعدم الممانعة	155
2	الاستبانة ومتعلقاتها	158
3	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال معايير جودة السياسة الإدارية والتنظيمية	169
4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال معايير الجودة في أهداف التعليم	171
5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال معايير الجودة في المناهج الدراسية	172
6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال معايير جودة الكتاب المدرسي	174
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال معايير جودة أداء المعلم	175
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال معايير جودة طرائق وأساليب التدريس	176
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال معايير جودة التقويم والامتحانات	177
10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال معايير جودة الطالب	178
11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال معايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها.	179

درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس

محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها

إعداد

فاطمة عيسى أبو عبده

إشراف الدكتور

غسان حسين الحلو

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الفلسطينية في محافظة نابلس من وجهة المديرين فيها، بالإضافةِ إلى تحديد دور متغيرات كل من الجنس والمؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة والسلطة المشرفة على ذلك.

وتحددت مشكلة الدراسة بالسؤال الآتي:

ما درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الفلسطينية في محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها؟

ولتحقيق أهداف الدراسة أجريت على مجتمع يضم جميع مديري ومديرات مدارس محافظة نابلس التابعة لكلتا السلطتين المشرفتين _ السلطة الوطنية الفلسطينية، ووكالة الغوث الدولية _ والبالغ عددهم (227) مديراً ومديرة. وتم اختيار عينة قوامها (132) مديراً ومديرة مدرسة بالطريقة العشوائية لتطبيق الدراسة، وزعت عليهم إستبانة مكونة من (104) فقرة موزعة على تسعة مجالات.

وتم التأكد من صدق الأداة باستخدام صدق المحكمين، وكذلك التأكد من ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ حيث بلغت القيمة الكلية للثبات (97.5) وهي درجة مرتفعة جدا.

وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود درجة تطبيق متوسطة لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نـــابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها في جميع المجالات.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهـــة نظـــر المـــديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير الجنس.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) فـــي درجـــة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- وجود فروق ذا ت دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهـــة نظـــر المـــديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح فئة الخبرة أقل من 5 سنوات.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهـــة نظـــر المـــديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير التخصص.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهـــة نظـــر المـــديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير السلطة المشرفة.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بعدة توصيات كان من أهمها ضرورة وضع نظام وسياسات للمكافآت، والاعتراف بالتمايز على مستوى المجتمع المحلي والوطني بين مؤسسات التعليم الأساسي، بالإضافة إلى أهمية وضع اللوائح التنظيمية لترقيات المعلمين على أساس الإنجاز والإبداع والخبرة والعطاء في المهنة.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

- مقدمة الدراسة.
- مشكلة الدراسة.
- أسئلة الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- حدود الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقــدمة

دخلت إدارة الجودة الشاملة حديثاً في مجال التربية كأسلوب حديث من أساليب الإدارة بعد نجاحها في المجالات الأخرى. فقد كان من أهداف إدارة الجودة الشـــاملة إعـــداد الطالـــب بمواصفات معينة حتى يستطيع أن يعيش في مرحلة الانفجار المعرفي، والمعلومـــات الغزيـــرة، والتغير المتسارع، والتقدم التكنولوجي غير المسبوق، والعالم الذي يوصف الآن بأنه قرية واحدة لوجود شبكات الاتصالات العالمية المتطورة. هذا العالم و المرحلة القادمة تتطلـــب إنســـاناً ذا مواصفات عالية، ويتميز بالقدرة على استيعابها والتعامل معها بفاعلية، وتعتبر هـــذه مســـؤولية التعليم من حيث إعداد أفراد يستطيعون الاندماج في المنظومة العالمية الجديـــدة، وإدارة الجـــودة الشاملة هي أحد الأطر الفعالة الأساسية للقيام بهذه المهمة.

يعتبر مفهوم الجودة أحد فروع علوم الإدارة الحديثة الهامة، ويعود تاريخ نشأتها إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية، وبالتحديد في اليابان حيث طبقت أسس الجودة علـــى الصـــناعة فأحدثت نقلة تطويرية هائلة، تلتها الولايات المتحدة في الخمسينات من القرن الماضي، ثـــم بـــدأ المفهوم يتسلل إلى جميع المهن وأنشطة الحياة في جميع أنحاء العالم ومنها التعلـــيم (الفـــتلاوي، 2008).

وتعتبر فلسفة إدارة الجودة الشاملة فلسفة إدارية عصرية، ترتكز على عدة مفاهيم إداريـــة حديثة مدروسة، تقوم على الدمج بين المبادئ الإدارية، والأفكار الابتكارية، والمهـــارات الفنيـــة المتخصصة، بهدف الارتقاء بالأداء والوصول إلى التحسين والتطـــوير المســـتمرين(الخطيـــب، 2000).

وبانتشار مفهوم إدارة الجودة الشاملة، بدأت الكثير من المؤسسات فـــي تطبيـــق هـــذا المفهوم لتطوير أدائها وخدماتها، واعتبرتها وسيلة مساعدة في مواجهـــة المشـــكلات الصـــعبة، ووسيلة لكسب رضا المجتمع، وقد أحرزت هذه المؤسسات نجاحات كبيرة على إثر تطبيق هـــذا

المفهوم في الدول المتقدمة التي تبنته مثل اليابان، والولايات المتحدة الأمريكية، وفرنسا، وبريطانيا. وبعد هذا النجاح والانتشار في ميدان الإدارة شاع استخدام هذا المفهوم "إدارة الجودة الشاملة" وتقنياته بحيث أصبح أسلوباً إدارياً هاماً. فبعد أن كانت الثورة الأولى هي الثورة الصناعية، والثورة الثانية هي ثورة الحواسيب، اعتبر مفهوم الجودة الشاملة الثورة الثالثة بلا منازع (السعود، 2002).

تعنى إدارة الجودة الشاملة بتغيير المعتقدات والقيم الثقافية السائدة من خلال إثارة الرغبة ودمج جميع الأفراد قيادة وعاملين، وتوجيههم نحو أداء العمل بشكل صحيح ومن المرة الأولى وبشكل مثالي ومستمر مستفيدة من القدرات والمواهب الكامنة لديهم، وتعتبر إدارة الجودة الشاملة طريقة جديدة مختلفة في التفكير، حيث اعتبرت المنظمات والمؤسسات أن جودة المنتج أو الخدمة هو ما يجب أن يميزهم عن غيرهم، واعتبرتها من الطرق الفعالة لإنجاز الأعمال (الصليبي,2007).

ويرتكز تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة كلياً على الثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسة، مما يبرز ذلك الاختلاف والتميز في التنفيذ بين مؤسسة وأخرى. ويعتبر القائد في المؤسسة حلقة الوصل بين مبادئ إدارة الجودة الشاملة والثقافة التنظيمية داخلها (بدح، 2003).

ومن خلال تتبع أثر هذا المفهوم والنمط الإداري الجديد على اتجاهات العاملين، فقد أدى إلى تحريك سلوك العاملين نحو التغيير، من خلال القيم التي باتوا يؤمنون بها والتي تقودهم فيما بعد للتغيير نحو بيئة العمل الجديدة. فمن ثمرات تبني أعضاء المؤسسة للتغيير وإيمانهم به سيجنون الفائدة للمؤسسة التي يعملون فيها، بالإضافة إلى تكيفهم بشكل أسرع مع نظام العمل الجديد(Neiva, Rose, and Torres, 2005) .

ومن الأهداف التي تسعى إدارة الجودة الشاملة إلى تحقيقها: تحسين الجودة الأدائية، وتقليل التكاليف، والاستغلال الأفضل للموارد، والكفاءة الإنتاجية والوصول إلى الجودة العالية، وتحقيق رضا المنتفعين وسعادتهم، والانتشار والمحافظة على كيان المؤسسة واستمرارها وتفوقها على الآخرين (الصليبي،2007).

وبسبب النجاح الذي أحرزته إدارة الجودة الشاملة القائمة على الصناعة، نشأ السؤال حول القدرة على تطبيقها في ميدان التعليم. حيث أشار إدوارد ديمنغ (Edward Deming)، رائد الجودة الشاملة إلى ضرورة إدخال الجودة الشاملة في التعليم، ونظر إلى الجودة في التربية على أنها منظومة من العمليات تسعى لإدخال التحسين المستمر في العملية التعليمية (الموسوي، 2003).

إن تبني إدارة الجودة الشاملة في الميدان التربوي، لا يعني بالضرورة أن تصبح المؤسسات التعليمية منشآت تجارية، أو صناعية ربحية، ولكن ما يمكن الاستفادة منه بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في العملية التربوية هو إدخال أساليب إدارية تعليمية بهدف الحصول على مخرج تعليمي ذي جودة عالية، ومضاعفة إفادة المستفيد الأول منه وهو الطالب، وتشجيع المنافسة لتحقيق النتائج المرجوة (علاونة، 2004).

ويعدد الصليبي (2007) مجموعة من الآراء المتعلقة بالمفاهيم المرتبطة بالجودة في التربية، فمن هذه الآراء من ربط الجودة بالأهداف، والمدخلات، والعمليات. والبعض اعتبر الجودة مصطلحاً معيارياً باستخدام عبارات تقييميه مثل: ممتاز، وجيد وغيرها. والبعض قاس الجودة بالكم، وغير ذلك من المحاولات لوضع هيكلية مألوفة لهذا المصطلح لأجل تسهيل التعامل معه، ومن العلماء من حاول وضع طرق متعددة لقياس الجودة مثل: قياس الجودة بدلالة المدخلات أو بدلالة المخرجات، أو بدلالة العمليات، أو وفقا للسمعة.

وباعتماد الجودة الشاملة في الميدان التربوي يكون الهدف الأسمى تحقيق تعليم نوعي يهيئ الفرد والمجتمع لمتطلبات عصر الثورة التكنولوجية، وعصر التغير المتسارع، ويعطي الفرصة للفرد والمجتمع القدرة على التعامل مع هذا الكم الهائل من المعرفة والتدفق المعلوماتي ويدربه على تنظيمها بسرعة واستخدامها باستمرار، وبهذا يخطو خطواته نحو التقدم و التطور بثقة واقتدار (جولي، 2002).

إن جميع الشعوب والأمم في العالم تسعى للارتقاء بالعملية التعليمية لتنشئة الأجيال وفق فلسفاتها ومعتقداتها من خلال تقديم أفضل ما يمكن من خدمات للأطفال فيها للوصول إلى

درجة التفوق. ومن أهم القضايا التي تبنتها القيادات الإدارية لتحقق التقدم والرقي المنشود كان مدخل الجودة الشاملة. وباعتبار أن التربية هي أداة التغيير الأساسية في المجتمع، فإن جودة العملية التعليمية اعتبرت هدفا لأنظمة التعليم والتعلم، وأصبحت ظاهرة يأمل الجميع تبنيها وسيادتها في المؤسسات المختلفة، كما وأصبحت إدارة الجودة الشاملة تقدم إطاراً هاماً لتطوير وتحسين المؤسسات التربوية.

ومن العناصر المهمة والفاعلة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الميدان التربوي، كان دور مدير المدرسة، فقد اعتبر قائداً تربوياً يتميز بأثر كبير على المخرجات التعليمية، لذلك انصب اهتمام وزارة التربية على القيادة والدور القيادي لمدير المدرسة لتحسين مستوى أدائه أملاً في الوصول إلى تحسين مستوى المخرجات التعليمية (الصليبي،2007).

من خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة مثل دراسة الشريدة (2001)، و دراسة علاونة (2004)، وغيرها من الدراسات، لاحظت وجود تركيز من قبل الباحثين على دراسة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي، ولكنها لم تنل الاهتمام الكافي من قبل الباحثين في المدارس وخصوصا الأساسية منها، ومن هنا تولدت فكرة هذه الدراسة لاقتناع الباحثة بأهمية إجراء الدراسات حول هذا الموضوع في مؤسسات التعليم المدرسي بشكل خاص، كونها الأساس في إعداد الفرد للمجتمع ، وهي تسبق بذلك كافة المؤسسات الأخرى، و لما تتميز به هذه المدارس من وضع خاص يميزها عن المدارس الأخرى في الوطن العربي، كالظروف الصعبة التي تعمل فيها، والعجز المستمر في موازناتها، والقيود والعراقيل التي تفرضها الأوضاع السياسية والاقتصادية، وظروف الاحتلال والحصار على إدارة هذه المؤسسات وعلى معلميها وعلى طلبتها، بالإضافة إلى أن بعض المدارس كمدارس وكالة الغوث الدولية قد تبنت منهج الجودة الشاملة تحت مسمى "مشروع المدرسة كبؤرة للتطوير"، وطبقته منذ عدة سنوات مما استدعى تقييم هذه التجربة من خلال هذا البحث ومحاولة مقارنة نتائج هذه الدراسة بين المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث في هذا المجال.

ومن خلال ملاحظات الباحثة كمديرة مدرسة حول أداء المدارس في مدينة نابلس بشكل

خاص، حيث تعاني هذه المدارس من قلة عدد المعلمين مقارنة بعدد الطلبة، وزيادة العبء الدراسي على المعلم، والاتجاه نحو المركزية الشديدة الذي تعاني منه الإدارات، وضعف الميزانية العامة للمدارس مما يعيقها عن تطوير أدائها، وكذلك ضغط العمل والطلبات اللامنتهية من المديرين لأمور تتعلق أو لا تتعلق بصميم العمل المدرسي، وغياب الأسس العلمية والموضوعية لترقيات العاملين، وشكاوى الأهالي والطلبة المستمرة من المنهاج المطبق حالياً واتهامه بأنه فوق المستوى العقلي والعمري للطلبة، وبأنه يفتقد الانتقال السلس والتدريجي بين المستويات الدراسية المختلفة، بالإضافة إلى تدني قيمة المعلم ومكانته الاجتماعية، كذلك عدم اعتماد التقويم المستخدم للطلبة على أسس مرتبطة بأنشطة المنهاج وأهدافه. فما زالت أساليب التقويم المتبعه هي ذاتها التي كانت تستخدم سابقاً رغم اختلاف أهداف المنهاج وأساليبه التي تطبق حالياً.

من هنا جاءت هذه الدراسة للبحث في تقييم الوضع الحالي للتربية والتعليم في المدارس الأساسية في مدينة نابلس، والوقوف على مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارسها والبحث في مدى نجاحها في إحداث تغييرات إيجابية في النظام التعليمي فيها، وذلك من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها.

تنطلق الباحثة في إجراء هذه الدراسة من شعورها بأهمية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في العملية الإدارية في الميدان التربوي، باعتبارها من أهم العوامل المؤثرة في عمليتي التعليم والتعلم التي ترفد المجتمع بالكفاءات و تلبي حاجات خطط التنمية. وقد تبين وجود نقص في الدراسات حول أهمية العملية التدريسية وإعطائها جودة تعكس متطلبات العصر وتحدياته، وذلك قد يكون بسبب العجز في الموازنات والقيود المفروضة عليها.

وللأهمية التي يحظى بها تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة عالمياً كان لا بد من تطبيق هذه القضية في جامعاتنا ومدارسنا لأهميتها في تطوير العمل التربوي والارتقاء به، وكان لا بد من دراسة إمكانية تقييم العملية التربوية وإمكانية إخضاعها لمعايير عالمية محددة لمعرفة مستوى الأداء في المؤسسات الفلسطينية وذلك لتسهيل عمليات القياس والتقييم والتحسين مقارنةً

بدول العالم.

هذا وقد اهتمت العديد من الدراسات بموضوع إدارة الجودة الشاملة وخصوصا في الميدان التربوي. وكان من هذه الدراسات ما تعلق منها بالجامعات كدراسة علاونة (2008) والتي تعلقت بواقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. كما وكان من الدراسات ما تعلق بمديريات التربية والتعليم الفلسطينية من وجهة نظر العاملين فيها كدراسة خضير (2007). أما عن دراسة الرمحي(2007)، فقد اهتمت بتعليم العلوم للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الفلسطينية. من هنا تأتي أهمية هذه الدراسة التي تتناول موضوع تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات من منطلق أكثر شمولية للعمل الإداري وبطريقة منهجية، لتوضيح أهمية الجودة الشاملة في الميدان التربوي وانعكاساتها في طريق التحسين التربوي.

وبتتبع التطورات في الميدان الإداري خلال السنوات الأربع الماضية في مؤسسات وكالة الغوث الدولية ترى الباحثة من خلال عملها كمديرة مدرسة في مدارس وكالة الغوث الدولية، لاحظت تبني الوكالة لمعايير الجودة الشاملة في إدارة مدارسها تحت مسمى "التطوير المدرسي " أو"مشروع المدرسة كبؤرة للتطوير"، من خلال منهجية معينة تم فيها تدريب جميع المعنيين بالموضوع، وبالتالي اعتمد هذا الأسلوب في التخطيط نهجاً جديداً للوكالة ولدائرة التربية والتعليم فيها، وبات هذا الأسلوب هو المتبع في التخطيط والتنفيذ للمهمات الإدارية والتعليمية في السنوات التالية. ومن هنا تبرز الأسئلة: هل آن الأوان لتقييم هذه التجربة ؟ وهل نجح هذا الأسلوب في إضافة الجديد وإنجاز التطوير الفعلي في المدارس على مستوى التخطيط والتنفيذ؟ وما انعكاس كل ذلك على الطلاب ومستواهم الأكاديمي؟ وما انعكاسه على العمل الإداري والتنظيمي في المدارس؟ وما مدى الانسجام والتطابق بين معايير الجودة الشاملة في التعليم المطبقة عالمياً وتلك التي تتبناها وكالة الغوث الدولية في مدارسها ؟ وما درجة تطبيق المدارس التابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية لمعايير الجودة الشاملة في مدارسها رسمياً أو فعلياً ؟ وهل يمكن إجراء مقارنة بين مدارس الوكالة ومدارس السلطة الفلسطينية في درجة تطبيق

معايير الجودة في كلتا السلطتين التربويتين؟ هذه الأسئلة وغيرها تطرحها الباحثة على المديرين والباحثين، وتحاول هذه الدراسة الإجابة عن بعضها، وتترك الآفاق مفتوحة أمام الباحثين للإجابة عن بقية التساؤلات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظراً لتطبيق تجربة التطوير المدرسي في كلتا السلطتين التربـــويتين المشـــرفتين فـــي مدارس السلطة الوطنية الفلسطينية ومدارس وكالة الغوث الدولية، ونظـــراً للصـــعوبات التـــي واجهت التطبيق، ولأهمية معرفة مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة فإن مشكلة هـــذه الدراســـة تكمن في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

"ما درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الفلسطينية في محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها؟"

وينبثق عن السؤال الرئيس السؤال الفرعي التالي:

هل توجد فروق في متوسطات تطبيق معايير إدارة الجـــودة الشـــاملة فـــي المـــدارس الفلسطينية في محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها تعـــزى لمتغيـــرات الجنس،المؤهـــل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة في الإدارة، والسلطة المشرفة ؟

فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة إلى فحص الفرضيات الصفرية الآتية:

1- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المـــديرين فيها وفق المستوى المقبول تربوياً (المعيار = 3.5).

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، تعزى لمتغير الجنس.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، تعزى لمتغير التخصص.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، تعزى لمتغير سنوات الخبرة في الإدارة.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha \leq 0.05$)** في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، تعزى لمتغير السلطة المشرفة.

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الهدفين الآتين:

1- التعرف إلى درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس التعليمية من وجهة نظر المديرين فيها.

2- التعرف إلى أثر متغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة في الإدارة، والسلطة المشرفة) في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة

نابلس.

أهمية الدراسة:

وتتجلى أهمية الدراسة من خلال ما يأتي:

1- توضيح أهمية التطوير والتحسين الإداري في حال ارتكازه إلى معايير الجودة الشاملة في المدارس الأساسية، فمعايير إدارة الجودة الشاملة تساعد جميع العاملين في الحقل التربوي من معلمين ومديري مدارس، ومديري تعليم في تحسين العملية الإدارية والتعليمية في المدارس.

2- توفير مجالات للبحث العلمي للباحثين في هذا المجال باعتباره ذا أهمية كبيرة .

3- تعتبر هذه الدراسة – في حدود علم الباحثة – من الدراسات الأولى التي تناولت تحليل عملية الإدارة التطويرية في المدارس الفلسطينية وفق معايير إدارة الجودة الشاملة، بهدف إحداث التغيير الإيجابي لمخرجات التعليم.

4- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من الاهتمام بالمدرسة كوحدة تطوير، وتعطي أهمية خاصة لتفويض الصلاحيات وتمكين العاملين باعتبار هذه العملية من مفاتيح التطوير التربوي لتحقيق التنمية المجتمعية الشاملة.

5- أخذ آراء المديرين في عملية التطوير، والتأكد من اطلاعهم على خطط التطوير الإداري، والتأكد من الشفافية والنجاح في العملية التطويرية من عدمها.

6- تبني وكالة الغوث الدولية رسمياً لمشروع التطوير الإداري والتعليمي في مدارسها وفق معايير الجودة الشاملة منذ العام 2000\2001، والحاجة إلى التعرف إلى مدى تطبيق هذه المعايير في مدارس الوكالة.

7- التَعَرُّف إلى مجالات تطبيق إدارة الجودة كمحاور لإصلاح العملية التربوية من منظور عربي فلسطيني.

8- التعرف إلى معايير الجودة الشاملة المتبعة دولياً وفلسطينياً في المؤسسات التربوية الفلسطينية.

محددات الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على الحدود الآتية:

1- المحدد المكاني: اقتصرت الدراسة على المدارس الأساسية التابعة لمحافظة نابلس التعليمية فقط، وتشمل مدارس السلطتين المشرفتين: وزارة التربية والتعليم، ووكالة الغوث الدولية، حيث تتبع هذه المدارس إلى مديرية التربية والتعليم في محافظة نابلس.

2- المحدد الزماني: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2008 / 2009).

3- المحدد البشري: اشتملت الدراسة عينة من مديري ومديرات المدارس في وكالة الغوث الدولية، بالإضافة إلى عينة من مديري ومديرات المدارس الحكومية التابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية في محافظة نابلس.

4- المحدد الإجرائي: تتحدد نتائج الدراسة بما وفرته من شروط حول اختيار عينة الدراسة، وحجمها، وأداة الدراسة من حيث صدقها، وثباتها، وفاعلية فقراتها، ومجالاتها. كما تتحدد نتائج الدراسة بالطريقة التي تم اعتمادها في تطبيق أداة الدراسة بموجبها، وكذلك لطبيعة التحليل الإحصائي المستخدم في تحليل نتائجها للإجابة عن تساؤلاتها.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

تعتمد الدراسة التعريفات الإجرائية الآتية لمصطلحاتها:

- **الجودة الشاملة:** هي مجموعة من الميزات التي يجب توافرها في جميع عناصر المؤسسة من مدخلات، وعمليات، ومخرجات لتحقيق حاجات العاملين، ورغباتهم، ومتطلباتهم داخل المؤسسة والمجتمع المحلي (عليمات،2004).

- **إدارة الجودة الشـــاملة :** فلسفة إدارية تسعى إلى إشباع حاجـــات الطلبـــة والمجتمـــع، وتساعد المدرسة على تحقيق النمو والتطور المستمرين، وتساعدها على تحقيق أهدافها، كما وتسعى إلى تحقيق الفعالية القصوى والكفاءة المتميزة في المجالين العلمي والعملي، و في النهاية تحقق التفوق والتميز والمنافسة، كما تشمل الجودة الشاملة المدرسية جميـــع المتواجدين في المدرسة من إداريين، وعاملين، والطلبة المستفيدين من عمليات التحسين المتواصلة (النجار، 1999).

- **معايير الجودة :** هي تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظـــام التعلـــيم والتي تتمثل في جودة الإدارة، والبرامج التعليمية من حيث الأهداف، وطرائق التدريس، ونظام التقويم والامتحانات، ثم جودة المعلمين، والأبنية والتجهيزات المادية، والتي تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين (علي، 2002).

- **المديرين:** يقصد بالمديرين في هذه الدراسة مديري ومديرات المدارس الأساسية الـــدنيا والمتوسطة والعليا في مدارس محافظة نابلس، سواء التابعـــة منهـــا للســـلطة الوطنيـــة الفلسطينية أو التابعة لمدارس وكالة الغوث الدولية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

- الإطار النظري.
- الدراسات السابقة.
  - الدراسات العربية.
  - الدراسات الأجنبية.
- التعليق على الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تمهيد:

يحتوي هذا الفصل على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بمشكلة الدراسة الحالية، وقد تم تناول الأدب النظري في القسم الأول، وفي القسم الثاني تم تناول الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية، ثم قامت الباحثة بالتعليق على الدراسات السابقة بما يسلط الضوء على علاقتها بموضوع هذه الدراسة، وأخيراً قامت الباحثة من خلال الإطار النظري بالتطرق إلى إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management) بعرض أهم المفاهيم ذات العلاقة، مع تبيان التطور التاريخي لإدارة الجودة الشاملة وأهم النماذج والمبادئ والمعايير ذات العلاقة بالمفهوم، حيث تم العمل على تطويع هذه المفاهيم وفقاً لاحتياجات الإدارة المدرسية والتربية والتعليم، كما تم تناول كافة المقومات اللازمة لتطبيق هذه المفاهيم في المجال التربوي، بالإضافة إلى التطرق إلى تجربة وكالة الغوث الدولية في الجودة الشاملة تحت مسمى " المدرسة بؤرة التطوير"، ثم إجراء مقارنة بين تجربة الوكالة ونظيرتها مدارس السلطة الوطنية الفلسطينية في هذا المجال وبالذات في محافظة نابلس.

أولاً: الإطار النظري:

إن إصلاح التعليم يمر عبر العديد من القنوات في جميع أنحاء العالم، فمن هذه القنوات ما يتجه إلى العمل على إصلاح المناهج، ومنها ما يتجه لإصلاح أساليب التدريس، ومنها ما ينظر إلى ضرورة تدريب المعلم وتزويده بالخبرات والمهارات الأساسية. وهنالك ما يبحث في إصلاح الإدارة التربوية، والعمل ضمن معايير محددة مدروسة.

لقد كان الجانب الأكبر منصباً على الجودة الشاملة التي تولدت لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية، محاولةً منها للتكيف مع هذه المتغيرات، مما أدى إلى اعتبار الجودة الشاملة من الركائز الأساسية لنموذج إداري جديد، واعتباره التحدي الحقيقي للعقود القادمة (أحمد، 2003).

كما وقد تزايد الطلب على التعليم في المدارس والجامعات الفلسطينية بشكل مفاجئ في السبعينيات من القرن العشرين، بسبب الكثير من العوامل وأهمها المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية وزيادة وسائل الاتصال، والانفجار المعرفي والعلمي والتكنولوجي مما شكل ضغطاً متزايدا في الطلب على التعليم.فلم يكن أي تعليم هو المطلوب بل تعليم يواكب هذه المتغيرات ويلبي حاجات المجتمع المتغير كذلك. وهنا برزت الحاجة إلى تقديم خدمة تعليمية ذات مستوى عال وازداد الطلب على الجودة وتوكيدها، بحيث تخدم زيادة الرغبة الأكاديمية وزيادة الطلب على تنمية المعارف الجديدة على المستويين النظري والعملي (زيدان، 2002).

مفهوم الجودة:

الجودة في اللغة العربية من "جيد، جيداً: إذا طال عنقه وحَسن، فهو أجيد وهي جيداء. وأيضا من جوَد" (المعجم الوسيط ,155).

"والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جودة، أي صار جيدا. وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل" (ابن منظور، 72).

ومنهم من اشتقها من (أجاد، يجيد) أي: حسنه وجعله جيدا ، قال الفيروز أبادي في قاموسه : وجادَ (يَجُودُ) جُودَةً وجَوْدَةً: صارَ جَيِّداً، وأَجَادَه "غيرَهُ، وأَجْوَدَهُ، "وجادَ وأجادَ: أَتَى بالجَيِّدِ، فهو مِجْوادٌ.

المفهوم الإسلامي للجودة:

الإسلام دين الجودة والإبداع، فهو دين الله الكامل لقوله تعالى: "اليوم أكملتُ لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتي ورضيت لكم الإسلام ديناً" (المائدة، 3). وهو دين الإبداع فخالقه هو البديع ويتجلى ذلك في قوله تعالى: "بديع السموات والأرض وإذا قضى أمراً فإنما يقول له كن فيكون" (البقرة، 117).

تعبير الجودة ليس جديداً على الدين الإسلامي، فقد ورد بألفاظ أخرى كالإتقان

والإحسان. فقد ورد في قوله تعالى: " صنع الله الذي أتقن كل شيء" (النمل، 88)، وقول الرسول محمد صلى الله عليه وسلم: " إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه"، رواه مسلم. ووصفت الجودة في الإسلام أيضاً بالإحسان لقوله تعالى: "الذي خلق الموت والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملاً"(الملك، 2)، وقوله تعالى: " إنا لا نضيع أجر من أحسن عملاً" (الكهف، 30)، وحديث الرسول صلى الله عليه وسلم" إن الله تعالى يحب من العامل إذا عمل أن يحسن" رواه البيهقي. ولأن الإسلام دين شامل فمن مقتضيات الشمولية تغطية جميع جوانب الحياة في عمومياتها وتفاصيلها (موقع الدعوة، 2010).

وترى الباحثة من خلال التمعن في الآيات والأحاديث السابقة حث للإنسان على الإتقان والإحسان في الأداء وربطه بالعقيدة، والجزاء على العمل في الآخرة، وفي هذا منتهى التأكيد على الجودة.

ويؤكد مجيد والزيادات (2008) هذه المفاهيم المرتبطة بالجودة في الدين الإسلامي، مثل الإتقان والإحسان، ويضيفا أيضا مفاهيم أخرى مثل الإصلاح الذي اعتبراه ضد الإفساد، كما واعتبرا العمل الصالح ثمرةً للإيمان الحقيقي بالله تعالى، ومن هنا كان لا بد من ممارسة الأعمال الصالحة امتثالاً لقوله تعالى : " فمن آمن وأصلح فلا خوف عليهم ولا هم يحزنون" (الأنعام، 48) وقوله تعالى: " إنا لا نضيع أجر المصلحين"(الأعراف، 170)، واعتبرا أن الإخلاص في العقيدة والعمل مفهوماً مرادفاً للجودة، فهو يقرب العبد من ربه لقوله تعالى : "وما أمروا إلا ليعبدوا الله مخلصين له الدين حنفاء "(البينة، 5)، كما واعتبر طلب العلم من متطلبات الجودة الشاملة لقوله تعالى:" يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات والله بما تعملون خبير"(المجادلة، 11). وأضاف مفهوم شعور الإنسان بالمسؤولية الكاملة عن أفعاله وأقواله، لقوله تعالى:" إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولاً "(الإسراء، 36). ويضيف مجيد والزيادات (2008) العديد من المفاهيم المرتبطة بالجودة الشاملة من منظور إسلامي كالرقابة، والتعاون، والقدوة، والثواب، والعقاب، والشورى، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والحكمة ودلالاتها الإسلامية.

وقد تبدت مظاهر الجودة في الإسلام في عدة جوانب منها صحة العقيدة والعبادة، وفي قراءة القرآن، وفي الأمور الدنيوية كالمعاملات والعلاقات العامة و التجارة لقوله عليه الصلاة والسلام:" التاجر الأمين الصدوق مع النبيين والصديقين والشهداء" رواه الترمذي (موقع الدعوة، 2010).

إن لمفهوم الجودة الشاملة في الإسلام تاريخياً، أثر كبير على التعليم، من حيث فلسفته الواضحة، وأهدافه المحددة، وأساليبه المبتكرة، والبحوث التربوية الرائدة التي أجريت في ذلك الوقت. هذا وقد أبرزت هذه المفاهيم عدداً من رجال العلم والرأي مثل ابن النفيس، وابن سينا، وسيبويه، وابن البيطار وغيرهم. وانتشرت المعاهد العلمية ودور القرآن والحديث ومدارس الفقه ومراكز العلم والجامعات، ونوقش العديد من القضايا المتعلقة بالتعليم مثل أهداف التعليم وأحكامه، وطرق اختيار مادة التعلم، وطرق اختيار المعلمين، وحقوقهم وواجباتهم وتقييمهم، وشروط طالب العلم وآدابه وغيرها (العجمي، 2003).

من هنا تستخلص الباحثة أن مفهوم الجودة ليس مفهوماً غريباً عن الإسلام، بل هو من المفاهيم الأساسية فيه، ويطالب الإسلام به وعلى أعلى المستويات العمل والحياة. وهو ليس مرتبط بالإنجازات الدنيوية فقط، كرضا المسؤول والمستفيد – مع اعتباره لهما – وإنما أيضاً هو شرط لصحة العقيدة والعبادة، وطريق لرضا الخالق عز وجل، وأمر سيحاسب عليه الإنسان في الآخرة.

التعريف الاصطلاحي للجودة:

لقد اطلعت الباحثة على العديد من التعريفات وذلك للوصول إلى التعريف الاصطلاحي للجودة، ستورد منها ما يفي بغرض إيصال المفهوم وربطه بمفهوم إدارة الجودة الشاملة في الميدان التربوي والذي هو الهدف الأساسي من وراء البحث.

لقد كان ميدان الاقتصاد من أوائل الميادين التي اشتهر فيها مصطلح الجودة والجودة الشاملة، ومنها انتقل إلى التربية والتعليم، لذلك فقد وردت معظم التعريفات متفقة مع سوق العمل

والاقتصاد ثم حورت لتؤدي الغرض منها في ميدان التربية والتعليم .

عرفها ديمنج "رائد الجودة الشاملة " على أنها تلك الدرجة من التميز الذي يمكن التنبؤ به باستعمال المعايير الملائمة وقليلة التكلفة، المشتقة من المستهلك، بحيث ينطبق ذلك المبدأ على العملية الإنتاجية والمنتج النهائي معاً (مجيد والزيادات، 2008).

أما كروسبي (Chrospy,1980) فقد عرفها بأنها درجة تطابق المنتج مع متطلبات العميل.

ويقول جونسون (Jonson,1992) بأن الجودة هي القدرة على تحقيق رغبات المستهلك بشكل يتطابق مع توقعاته، ويحقق رضاه التام عن السلعة، أو الخدمة المقدمة إليه.

أما رينهارت (1993) فقد اعتبر الجودة مجموع خصائص المنتج، أو الخدمة التي ترضي احتياجات الزبون سواء كانت منتجات أو خدمات.

ترى الباحثة أن التعريفات السابقة تجمع على الاهتمام بالجودة من وجهة نظر العميل ومحاولة نيل رضاه عن المنتج أو الخدمة المقدمة له.

أما ساليس (Sallis,1994) فيعرف الجودة بأنها أفضل حالة مثالية يمكن أن يكون عليها شيء ما بحيث لا يمكن التقليل منه. من هنا يخرج ساليس عن التعريفات السابقة بالنظر إلى المنتج كمعيار للجودة بعيدا عن رأي الزبون أو العميل.

ويتطور المفهوم مع الزمن، فقد رأى كل من الدرادكة والشبلي (2002) أن الجودة الشاملة هي عملية تحول في طريقة إدارة المنظمة، بحيث تتضمن تركيز طاقاتها على التحسينات المستمرة لجميع العمليات والوظائف بمراحلها المختلفة، وما هي في النهاية إلا تحقيق حاجات العميل.

هنا ترى الباحثة تطور المفهوم ليشمل العمليات والوظائف، مما يؤدي بالتالي إلى تداخل التعريف مع تعريف إدارة الجودة الذي ستتطرق الباحثة إليه لاحقا.

أما كروم المشار إليه عند أحمد (2002) فيعرف الجودة على أنها عملية بنائيــة تركــز على الجهود الإيجابية بهدف تحسين المخرج النهائي.

ترى الباحثة أن هذا التعريف يتفق مع سابقه باعتباره الجــودة عمليــة مــن العمليــات الإدارية.

مفهوم الجودة الشاملة:

يعرف قاموس أكسفورد الجودة الشاملة بأنهــا: "الدرجــة العاليــة مــن النوعيــة أو القيمة"(حلواني، 2003).

وفي قاموس وبستر عرفت الجودة بأنها صفة أو درجة تفوق يمتلكها شيء مــا.كمــا تعني الامتياز لنوعية معينة من المنتج (Webster's Dictionary,1984).

أما عليمات(2004) فيعرف الجودة الشاملة على أنها مجموعة من الميزات التي يجــب توافرها في جميع عناصر المؤسسة من مُدخلات، وعمليــات، ومخرجــات لتحقيــق حاجــات العاملين، ورغباتهم ومتطلباتهم داخل المؤسسة والمجتمع المحلي.

ترى الباحثة هنا أن الاهتمام بعناصر الجودة الشاملة قد تخطى الاهتمام بجــودة المنــتج والعميل إلى الاهتمام بالعاملين في المؤسسة التي تتبنى منهج الجودة الشاملة.

أما الترتوري (2004) فيؤكد أهمية وجود الجودة في أي مظهر من مظاهر العمل بدءاً من حاجات المستفيد، وانتهاءً بتقويم رضاه عن المنتجات، والخدمات المقدمة.

مفهوم إدارة الجودة الشاملة :

عرف معهد المقاييس البريطــاني (British Standards Institute) إدارة الجــودة الشاملة بأنها فلسفة إدارية تهدف إلى التحسين والتطوير المستمرين من خلال أنشــطة منظمــة تسعى من جهة إلى تحقيق احتياجات وتوقعات العميل والمجتمع، ومن جهة أخرى تســعى إلــى تحقيق أهداف المؤسسة، وذلك باتباع أفضل الطرق وأقلها تكلفة، من خلال الاســتخدام الأمثــل

لطاقات جميع العاملين (جودة، 2004).

ويرى معهد الجودة الفدرالي (Federal Quality Institute) بأن الجودة الشاملة منهج تنظيمي متكامل يهدف إلى تحقيق حاجات العميل وتوقعاته، بحيث ينبغي على كل من المديرين والموظفين استخدام الأساليب الكمية في القياس بهدف التحسين المستمر في العمليات، والخدمات في المنطقة (القحطاني، 1993).

ويعرفها دليل الجودة الشاملة التابع لوزارة الدفاع الأمريكية بأنها مجموعة من المبادئ الإرشادية والفلسفية التي تؤدي إلى التحسين المستمر لعمل المنظمات باستخدامها لأساليب إحصائية، ومصادر بشرية ومادية ضرورية، بالإضافة لجميع العمليات التي تتم داخل التنظيم وتلبي حاجات العميل بأفضل وأحسن صورة، حالياً ومستقبلاً (المناصير، 1994).

أما حمودة (2000) فقد عرفها بأنها فلسفة وأهداف عامة ومبادئ تعين وترشد المنظمة، وتقودها إلى التطور المستمر، باستخدام أساليب كمية، بالإضافة إلى توظيف الموارد البشرية الأفضل، واعتبرها كذلك جميع العمليات التي تتم داخل المنظمة بحيث تؤدي إلى تحقيق حاجات المستهلكين الحاليين واستقطاب المزيد منهم.

يعتبر ريتشارد ويليامز إدارة الجودة الشاملة أسلوباً قيادياً ينشئ فلسفة تنظيمية تندمج ببنية المنظمة لتحقق أعلى درجة ممكنة من السلع والخدمات الجيدة. و يعتمد نجاح هذه الفلسفة على قناعة أفراد المنظمة بمبادئها التي تضيف قيمة وجودة للمنظمة، وتسعى إلى تحقيق رضا العميل الداخلي والخارجي من خلال دمج الأدوات والتقنيات والتدريب (البنّا، 2007).

وتعتمد إدارة الجودة الشاملة على تطبيق أساليب متقدمة للإدارة وتهدف إلى التحسين والتطوير المستمرين، وتسعى لتطبيق أعلى المستويات الممكنة في الممارسات والعمليات والنواتج والخدمات (علاونة، 2004).

ومن وجهة نظر كروسبي، فإن إدارة الجودة الشاملة تمثل المنهجية المنظمة التي تضمن سير النشاطات المخططة مسبقاً، وهي تمثل الأسلوب الأفضل الذي يساعد على تجنب المشكلات

من خلال تحفيز وتشجيع السلوك الإداري التنظيمي الأمثل و استخدام الموارد المادية والبشـــرية بكفاءة عالية (البنّا، 2005).

وبناءً على ما سبق، ترى الباحثة أن هناك تشابهاً كبيراً بين التعريفات السابقة فـــي تأكيـــدها على أن إدارة الجودة الشاملة هي عبارة عن فلسفة وطريقة أداء، تسعى من خلالهـــا المنظمـــة لتحسين العمل والمنتج أو الخدمة المقدمة، من خلال التخطيط السليم، ومن خلال أفضل الطـــرق لتوظيف الموارد المادية والبشرية ، مع التأكيد على الاستمرارية في التحسين.

التطور التاريخي لإدارة الجودة الشاملة:

عرف مفهوم الجودة منذ قدم الخليقة، فقد عرفته الحضارات القديمة أمثال الحضـــارة البابلية والفرعونية واليونانية والإغريقية القديمة، وقامت هـــذه الحضـــارات بتحديـــد اللـــوائح والجزاءات التي قد تقع على العاملين نتيجة إهمالهم وتقصيرهم (العجمي، 2003).

ويأخذ أسلوب الجودة في فلسفة أفلاطون شكل التأكيد على الكمال في الحق المطلـــق والخير المطلق (الفتلاوي، 2008).

أما في الحضارة الإسلامية، فقد أخذت الجودة شكل التأكيد على إتقان العمل، حيـــث تعكس المبادئ التي تبناها الإسلام الاهتمام بالشورى، والمساواة، والعدالـــة، وحريـــة الإنســـان، واحترام العمل والعلم. يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم " إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه" (صحيح مسلم)، (أبو ملوح، 2009).

وتؤكد الشريعة الإسلامية على الكثير من القيم الأخلاقية التي تدعو إلى الإتقان فـــي مختلف شؤون الحياة، ومن هذه القيم استثمار الوقت، و تطـــوير المهـــارات العلميـــة والفنيـــة والإدارية، وضرورة الالتزام بالموضوعية والدقة، وأهمية اتخاذ القـــرار بالمشـــورة وغيرهـــا، بالإضافة إلى تبني مبدأ الرقابة الإسلامية سواء كانت خارجية أو ذاتيـــة. فالرقابـــة الخارجيـــة مستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وتؤدي إلى تأكد ولي الأمر من تنفيذ الأهداف والمعايير الموضوعة وفقاً للمعايير والمقاييس الإسلامية. أما الرقابة الذاتية لدى المســـلم فهـــي

منبثقة من قوة الإيمان والالتزام بالشريعة، وتؤدي إلى شعور المسلم بكامل المسؤولية تجاه أعماله في الدنيا والآخرة، ويستدل على ذلك بقوله تعالى" كل نفسٍ بما كسبت رهينة،" (المدثر، آية 38)،(الفتلاوي، 2008).

أما في أوروبا فقد ظهرت الحرفية ونقابة التجار والصناع خلال القرن الثالث عشر، حيث كان الحرفيون يمثلون المدربين والمفتشين معاً، فمن جهة كان لهم دراية جيدة بالتجارة والمنتجات والبضائع والعملاء ويعرفون عملهم حق المعرفة، ومن جهة أخرى كانوا يقومون بتدريب الآخرين على القيام بالعمل ذي الجودة العالية، وتم وضع المعايير والمقاييس للحكم على المنتجات وكان المجال مفتوحاً لأي شخص للقيام بوضع معايير للجودة تعكس وجهة نظره (الخلف، 2004).

أما في العصور الحديثة فقد أصبحت الجودة علما له أصوله، وأصبحت قضية قابلة للقياس وسن القوانين والمواصفات. وتم بلورة مفهوم للجودة في المراحل الأولى للحرب العالمية الثانية، حين تعرضت أمريكا لمشكلة تتعلق بنظام الإعداد العسكري، مما استدعى تشكيل فريق لتحسين الأداء النظامي، وقد حقق هذا الفريق نجاحا عاليا في إعادة تخطيط هذا النظام وتوظيفه لتحسين جودة المعدات العسكرية. و بعد نهاية الحرب العالمية الثانية وتحديداً في الأربعينيات من القرن الماضي، قام كل من ديمنج وشيوارت بإلقاء محاضرة حول الجودة الشاملة على المهندسين والمديرين الأمريكيين ، لتشجيعهم على ضرورة الاهتمام بصناعة المنتج الأفضل. وقد حمل ديمنج أفكاره إلى اليابان التي دمرتها الحرب والتي كانت تتطلع إلى إعادة بناء اقتصادها، وقام بتدريب اليابانيين على أسلوب حل المشكلات والعمل الجماعي، ووضح لهم مفاهيم ضبط الجودة، وقام بتطبيق نظام الثواب والعقاب عليهم وفقا للضبط الإحصائي كأسلوب من أساليب الإدارة ،مما دفع اليابانيين إلى التمسك به، والاستعانة به في سعيهم إلى تحسين الجودة (العجمي، 2003).

أما في عام (1982)، فقد نشر ديمنج كتابه بعنوان "Out of Crises" أو " الخروج من الأزمة" الذي وضح فيه نظريته في تحسين الإدارة، ووضع الأساس لعملية الضبط في

المؤسسات. وقام من خلال هذا الكتاب بعرض أسس فلسفته في الجودة، وقد صاغها في أربع عشرة نقطة والتي أصبحت حركة الأساس لفلسفة الجودة فيما بعد(ويفر، Weaver, 1992).

لقد أثر نجاح "نظرية الجودة الشاملة" التي أطلقها ديمنج في اليابان على الاهتمام الأمريكي في الموضوع، وانصب ذلك الاهتمام على التركيز على رضا العميل، والرغبة في تفويض السلطة للعاملين، وضرورة وجود منتجات ذات جودة عالية، وامتد هذا الاهتمام ليشمل رجال الإدارة الأمريكية وعلى جميع المستويات وعلى رأسها رجال التربية والتعليم (العجمي، 2003).

وفي أوروبا، شهدت الفترة من (1970) وحتى (1979)، اهتماما عالياً بالجودة ومعاييرها ومؤشراتها الفنية، فقد أصدر معهد المواصفات والمعايير البريطانية عدة مواصفات للجودة في الأعوام (1972)، و(1973)، و(1974). أما في عام (1979)، فقد أصدر المعهد مجموعة من المواصفات للأغراض التعاقدية. وكنتيجة تزايد اهتمام الدول الأوروبية بالجودة فقد أنشأت المنظمة الدولية للمعايرة والتي قامت بمراجعة المواصفات الخاصة بالجودة وإعادة إصدارها، كما وضعت مجموعة مقترحات لمواصفات أخرى جديدة أدت إلى الوصول لسلسلة من المواصفات القياسية أطلق عليها عائلة المواصفات القياسية (I.S.O. 9000) الأيزو 9000 " وهذا المصطلح يعني أن المنتج المفحوص قد تم اعتماده من قبل الهيئة الدولية للمواصفات القياسية International Organization for Standardization. ولقد تتابع بعد ذلك تبني الكثير من دول العالم المواصفات التي أصدرتها المنظمة حيث اعتبروها مواصفات عامة يمكن استخدامها من قبل جميع المؤسسات سواء كانت مؤسسات خاصة بالإنتاج أو الخدمات (السلطي وإلياس، 1999).

تطور الاهتمام بالجودة ليصبح ظاهرة عالمية، حيث اهتمت المنظمات والحكومات في العالم بها بشكل خاص، وأصبحت الجودة من الأولويات العليا للمنظمات التي تسعى للحصول على ميزات تنافسية، كما صارت الجودة لغة دولية وسلاحا استراتيجيا (لعجمي،2003).

انتقل مفهوم الجودة الشاملة إلى ميدان التربية والتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية

على يد العالم مالكولم بالدريج في العام (1981) حيث كان ينادي باستمرار بتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في جميع المجالات ومنها التعليم. وفي العام (1993)، أعلن رونالد بـــراون أن جـــائزة مالكولم في الجودة قد امتدت لتشمل قطاع التعليم مما أدى إلى تبني تطبيق الجودة في التعليم بشكل جدي (البيلاوي، 1996).

وفي الثمانينات من القرن الماضي، بدأ تنفيذ الجودة الشاملة في المجال التعليمي، وقـــد تعذر تحديد المؤسسة التعليمية التي بدأت بتنفيذ الجودة الشاملة بشكل مؤكد (الشـــهاري، 2005). إلا أن بعض المراجع تشير إلى تبني جامعة ولاية نورث وست ميســـوري لمبـــاديء الجـــودة الشاملة، ولكن على مستوى الجوانب الإدارية والمالية أكثر من تركيزها على الجوانب التعليميـــة والبحث العلمي، ومن ثم قامت بتطوير ثقافتها النوعية (علي، 2010).

و في مجال التعليم العالي فقد بدأ الأخذ بهذا المفهوم حديثاً، فلم يزد عـــدد المؤسســـات التعليمية الآخذة به على (220) كلية وجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية حتى عام (1993)، ولكن هذا العدد آخذ بالزيادة (Lewis, 1994) .

وفي العام (1998) من القرن الماضي، تمكنت حوالي (146) جامعـــة أمريكيـــة مـــن تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة تطبيقا شاملاً منها جامعة ميري لاند الأمريكيـــة (الورثـــان، 2009).

وإذا انتقلنا إلى المملكة المتحدة، فقد انتقل هذا المفهوم إلى مجال التعليم، وطبقت معـــايير الجودة الشاملة فيه في بداية التسعينيات من القرن الماضي، عندما قامت لجنة من نواب رؤســـاء الجامعات ومديري المدارس بإنشاء وحدة فحص أكاديمي لدراسة الجودة الأكاديمية في الجامعـــات البريطانية. كما وقامت المنظمة البريطانية العالمية (ISO 9000) بإخضاع قطاع التعليم لنظـــام المعايرة، وبالتالي أصبح التعليم خاضعا للمعايير في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وأوربـــا واليابان (البيلاوي، 1996) .

وبتتبع التطور في تطبيق ادارة الجودة الشـــاملة فـــي المؤسســـات التعليميـــة، فهـــي

في تزايد مستمر سواء في أمريكا أو الدول الأوروبيـــة، أو اليابـــان، أو العديـــد مـــن الـــدول النامية، أو الدول العربية (نشوان، 2004).

وفي العالم العربي، فقد كانت محاولات الإصلاح التربوي مرادفةً لمحاولات تحســين الجودة، واعتبر تحسين التربية سلسلة من العمليات الإصلاحية لمعالجة المشكلات التي يعاني منها النظام التربوي العربي، وذلك بتقديم الحلول المناسبة، وبذلك أصبح معيار الجودة منبثقًا من طبيعة المواجهة بين المشكلات وبين الحلول المطلوبة لها.

وقد وضع بشور(1995) أربع مراحل للإصلاح في الوطن العربي متسلسلة تاريخيًا تبدأ الأولى منها مباشرة بعد الاستقلال عن الاستعمار الأوروبي فـــي نهايـــة الأربعينيـــات وبدايـــة الخمسينيات من القرن الماضي، حيث أدخلت معايير جديدة على تحديد الجودة يشدد معظمها على اللغة العربية، وعلى تعليم التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية، كما يركز على ضرورة تـــأمين الالتحاق بالتعليم وعلى نطاق واسع.

وبدأت المرحلة الثانية في مطلع الخمسينيات من القرن الماضي، واستمرت لمدة ربـــع قرن فيما يعرف بالمرحلة الاشتراكية والتي أثرت على نواح عديدة في العـــالم العربـــي، وقـــد تميزت هذه المرحلة بالمناداة بديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص، مما أدى إلى توسيع التعليم عدديا وبشكل هائل ، ونادت بقطع العلاقة بين المعايير الوطنية والمعايير الأجنبية من خـــلال محاولـــة وضع معايير وطنية خاصة بالواقع العربي، وتميزت بالتشديد على معايير جديدة تتصل بالربط بين التعليم وبين احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، إلى جانب القضايا الوطنية .

أما المرحلة الثالثة فقد بدأت في مطلع الثمانينيات، و ركزت على العملية التربوية فـــي غرفة الصف، وبحثت في ضرورة إعادة تقويم الأمور، و في سبل تحسين الأداء مـــع الاهتمـــام بمسألة الكم.

والمرحلة الرابعة بدأت في التسعينيات من القرن الماضي، وسميت بالمرحلة الوضعية أو المختبرية، حيث سعت محاولات الإصلاح إلى الربط بين السبب والنتيجة متأسية بـــالبحوث فـــي

ميادين العلوم التطبيقية، وتم استنباط المعايير لتحديد مستويات الأداء، واستنباط أدوات القياس القادرة على قياس الأداء بالنسبة للمستويات، ثم القدرة على الربط بين تغير مستوى الأداء، وبين مختلف المدخلات في عمليات التعليم والتعلم (بشور، 1995).

وباعتبار أن مشكلة جودة التعليم تحتل المرتبة الأولى في سلم الأولويات للمنطقة العربية، فقد كان موضوع تحسين جودة التعليم على رأس سلم الأولويات في إطار العمل العربي من أجل تحقيق أهداف التعليم للجميع كمًا وكيفًا (الورثان، 2006).

أما عن الجودة في الجامعات العربية، فيصعب تحديد عدد الجامعات التي تطبق مبادئ الجودة الشاملة، مع العلم بأن هناك عدداً كبيراً من الجامعات العربية بدأت بتطبيق مفاهيم الجودة الشاملة في برامجها وسياساتها وأهدافها التعليمية (العلوي، 1998).

تطور التربية والتعليم في فلسطين:

فلسطين كغيرها من دول العالم تتمتع بنظام تعليمي، ولكنه يختلف قليلاً عن غيره من النظم، نظراً للظروف الاستثنائية التي تمر بها.

فأثناء حكم الدولة العثمانية كانت إدارة المعارف في الأستانة مسيطرة على كافة شؤون التعليم وما يتعلق بها من تمويل ومقررات وتفتيش، وتعيين للمعلمين. و تم تأسيس إدارة المعارف في فلسطين ومركزها مدينة القدس حيث كان لها مركز كبير في نشر العلم لكونها مركز لتجمع العلماء والباحثين المسلمين، وعين عليها مديراً للمعارف أو ما عرف بمفتش المعارف الذي تقع عليه مسؤولية تطوير التعليم. تمتعت إدارة المعارف بصلاحيات إدارية وفنية في مجال تطوير التعليم حيث كان معظم العاملين فيها من العرب وقامت بدراسة الإمكانات التي تحقق تطوير التعليم في فلسطين من اقتراح لدورات تدريبية لتأهيل المعلمين، والقيام بزيادة اعداد المدارس وتطوير إعداداتها. وكان لكل مرحلة تعليمية مفتش تعليم مسؤوليته الإشراف على سير العملية التعليمية. ومن السلبيات التي أثرت على التعليم في فلسطين الوضع السياسي،

وكثرة الضرائب والمركزية الإدارية الشديدة، و فرض اللغة التركية كلغة رسمية في التعليم مما أدى إلى أن يعمّ الجهل بين الطبقات الفقيرة (خضير،2007).

ما في عهد الانتداب البريطاني الذي امتد من عام 1920 ولغاية عام 1948، فقد كانت نسبة التعليم في فلسطين متدنية، بسبب عدم اهتمام سلطات الانتداب بالتعليم لعدم توفير ميزانيات كافية، لذلك نجد أن عدد المدارس والمعلمين والطلبة كان محدوداً بالنسبة لعدد السكان بالرغم من تأسيس دائرة المعارف عام 1920. وكان التعليم يرتكز على الصفوف المجمعة، فكانت المدارس في القرى للصف الرابع فقط، حيث يتم جمع الصفوف كلها في غرفة واحدة ومع معلم واحد، وكان المعلم مدنياً لا يعرف شيئاً عن الزراعة، بالرغم من اعتماد المجتمع في القرى على الزراعة. أما في المدن فكان التعليم للصف الخامس فقط، وإلى الصف السابع في بعض المدن الرئيسية. وأن ثلث الأولاد في سن التعليم كانوا خارج المدرسة، وأن الباقي لم يجتازوا من التعليم إلا المرحلة الأساسية.

أما عن المناهج فلم يكن لها صلة بالواقع الفلسطيني واحتياجات الفلسطينيين الإنسانية، واتسمت المناهج بالتخلف والتغريب، وتم فرض تعليم التاريخ الأوروبي في المناهج والتغني بأمجاد القادة الأوروبيين ومقولاتهم عن الشعوب المستعمرة وتم تغييب التاريخ العربي والفلسطيني تغييباً تاماً، كما وطبق ذلك على منهاج الدين الذي تم التعامل معه بحرفية آلية وطقوسية. كما كان المنهاج مبنياً على مجموعة من الأسس المعادية للشعب الفلسطيني، بهدف عدم الإضرار بالمشروع الصهيوني ، وتحويل الطلبة الفلسطينيين ليصبحوا عمالاً مهرة، دون العمل على تنمية التفكير. وقد تم تعليم اللغتين العربية والانجليزية في الحدود الدنيا لمجرد إعداد كتبة عرب في الوظائف الدنيا يقومون بخدمة الادارة البريطانية. وقد سيطر الانتداب البريطاني على إدارة التعليم الفلسطيني ومراقبته مما ابقاه متخلفاً، ولكن في المقابل منح اليهود الحق في إدارة شؤون تعليمهم وإعداد مناهجهم وفقاً لصك الانتداب. وبالرغم من ذلك فقد ظهرت نخبة متعلمة من الفلسطينيين ويمكن أن يعزى ذلك إلى وجود مدارس إسلامية ومسيحية خاصة مثل مدرسة الأقصى في القدس، ومدارس السينمار الروسي في بيت لحم والناصرة وقراهما .

وبعد عام 1948 شهد التعليم تطورا سريعا نظرا للإقبال الشديد من الشعب الفلسطيني على التعليم بسبب زيادة أعداد اللاجئين وفقدانهم لمواردهم فازداد عدد المدارس وأعداد المعلمين والطلاب في مختلف مراحل التعليم واستمرت الزيادة بعد حرب عام 1967 على الرغم من الظروف الصعبة التي عاشها الشعب الفلسطيني والممارسات الإسرائيلية ضده (البطراوي، 2008).

بدأ ظهور هيكلية تنظيمية بعد تولي وكالة الغوث الدولية مسؤولية التعليم في كل من غزة والضفة الغربية وذلك بعد العام 1948، فأصبح للتعليم إدارتان تعليميتان: الأولى إدارة التربية والتعليم التابعة للإدارة المصرية في غزة والإدارة التعليمية التابعة للحكومة الأردنية، بالإضافة إلى المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية، حيث كانت إدارة التعليم تابعة للدول التي تدير التعليم فيها (خضير، 2007).

اتسمت الإدارة التربوية التي اعتمدتها إسرائيل لتعليم الفلسطينيين في كل من الضفة الغربية و قطاع غزة بالمركزية الشديدة ووجود هيكلية تنظيمية رأسية يتحكم فيها ضابط ركن التعليم ويدير شؤون التعليم وفق سياسة الحكومة الإسرائيلية، الأمر الذي ساهم في زيادة عمليات التسلط الإداري والتحكم في كافة الأمور التعليمية ولم يساهم في حدوث أي تغير أو تطور تعليمي يذكر، حيث ساءت الأمور التعليمية بدرجة كبيرة نتيجة للتسلط الإداري والقمعي على جميع الموظفين والطلاب.

وحسب نشوان (2004) فقد تم العمل بهذه السياسة لغاية قدوم السلطة الوطنية الفلسطينية عام 1994م. وقد تولت السلطة الوطنية الفلسطينية بعد عودتها إلى الأراضي الفلسطينية مهام الإشراف على التعليم، وقد عملت جاهدة من خلال وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على تحقيق الأهداف التربوية التي تلبي احتياجات الشعب الفلسطيني، وحاولت تغيير الوضع البيئي السيئ الذي كان سائداً في المدارس في عهد الاحتلال الإسرائيلي، وذلك من خلال بناء مدارس جديدة في الأماكن النائية والمكتظة والاهتمام بتعليم البنات، وبناء فصول إضافية لتقليل الكثافة الصفية العالية، كذلك رفع تحسين الكفاءات التعليمية للمعلمين والإداريين، وإدخال النشاطات الطلابية

المتنوعة إلى المدارس، وتحسين البنية التحتية للمدارس القائمة وتحسين بيئتهـــا (وزارة التربيـــة والتعليم العالي الفلسطينية، 2009).

مبادئ إدارة الجودة الشاملة:

وقد اطلعت الباحثة على مجموعة من الطروحات التي وضعت المباديء والمرتكـــزات التي تقوم عليها إدارة الجودة الشاملة، والتي تعتبر دليلاً وهادياً لمن أراد تتبع العمل فـــي هـــذا الميدان. وكان من ضمن هذه الطروحات المباديء التي أوردها الصليبي (2007) موضحةً فيما يلي:

1- ثقافة المنظمة، فلا بد من خلق ثقافة في المنظمة بحيث تنسجم القيم والاتجاهات الســـائدة فيها مع بيئة إدارة الجودة، وتدعم استمرارية العمل ضمن مفهوم الجـــودة مـــن خـــلال التخطيط الواعي، وتوضيح الفكرة وأهميتها، وإشراك العاملين في ذلك بحيث يشـــعرون بأن هذه الثقافة منبثقة من فكر أصيل لديهم وربطها بما يقابلها من ثقافتهم السائدة .

2- المشاركة والتمكين، فمن الضروري إشراك جميع العاملين في المنظمـــة فـــي تحســـين الخدمة والمنتج، وذلك من خلال تحديد المواقع والمشكلات، وتمكين العاملين من البحث عن حلول لها، وتطبيق هذه الحلول من خلال العلاقات بين الأفراد، والعمـــل الجمـــاعي التعاوني.

3- التدريب، حيث تشتمل إدارة الجودة الشاملة على مجموعة مـــن المفـــاهيم والأســـاليب الإدارية الحديثة، لذلك كان لا بد من التدريب المكثف للعـــاملين لإكســـابهم المهـــارات والمعارف اللازمة، ولتمكينهم من الأداء الجيد بهدف الحد من الأخطاء وهـــدر الوقـــت والجهد.

4- التزام الإدارة العليا بالجودة، فالإدارة تقوم بدور قيادي لتنسيق الجهود وتوحيدها لتحقيق أهداف المنظمة، لذلك كان لا بد من التزامها بالمفهوم، وبذل الجهود لإقناع الآخرين به. ويرى كوستينج (Costing,1994) في هذا المجال أنه لا بد من تـــوفر القناعـــة لـــدى

الإدارة العليا بأهمية هذا المفهوم وجعل الجودة في مقدمة استراتيجياتها، والعمل على نشر هذه القناعة، كما تتطلب قادة قادرين على توجيه الأفراد باتجاه تحقيق رؤيتهم الإبداعية.

5- التركيز على العملاء، فإن معيار النجاح هو مدى رضا العملاء عن المنتجات أو الخدمات المقدمة، لأن العميل هو الهدف النهائي لأي مؤسسة ولا بد من أن تتناسب الخدمات المقدمة مع توقعاته، وهو كذلك مقياس نجاحها وقدرتها على المنافسة.

6- استمرارية التحسين، فيجب أن تستمر جهود التحسين والتطوير بشكل متواصل مهما بلغت التكاليف لتلبية الحاجة إلى التنافس وتلبية رغبات العملاء المتغيرة باستمرار.

7- التخطيط الاستراتيجي، ويتم من خلال مشاركة الجميع وبتنسيق من الإدارة بوضع الرؤية المستقبلية وصياغة الأهداف بعيدة المدى ليتم فيما بعد تحقيقها من قبل الجميع.

8- تحفيز العاملين، بما أن العاملين ركن أساسي في المشاركة في التخطيط والتنفيذ والمراجعة والتعديل، كان لا بد من تحفيزهم وتشجيعهم على المساهمة لتحسين الجودة بإشراكهم الفعلي في التغييرات المناسبة واتخاذ القرارات وابتكار أساليب عمل جديدة نابعة من تجربتهم.

9- القياس والتحليل، يتم اتخاذ القرارات في بيئة إدارة الجودة الشاملة وفق بيانات يتم جمعها وتحليلها بشكل دوري، لتجنب الأخطاء والسيطرة على الانحرافات في الأداء.

10- منع الأخطاء قبل وقوعها، فلتحقيق أهداف الجودة الشاملة كان لا بد من الحد من الأخطاء، وتجنب الحاجة إلى إعادة العمل والإهدار. أي العمل بمبدأ الوقاية بدلاً من العلاج، فبدلاً من محاولة التصحيح كان من الأفضل منع الأخطاء مسبقاً، لأن تكلفة الوقاية أقل بكثير من تكلفة العلاج.

مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

يعتقد عبد المحسن (1996) بضرورة مرور عملية تطبيق إدارة الجـــودة الشـــاملة فـــي المؤسسات بخمس مراحل أساسية لتحقيق النجاح المطلوب وذلك من خلال عدة مراحـــل أولهـــا مرحلة الاقتناع والتبني لفلسفة إدارة الجودة الشاملة، حيث يبدأ الاهتمام من قبـــل الإدارة العليـــا وينعكس ذلك ببدء برامج تدريبية لكبار المسئولين تتناول مفهوم النظـــام، وأهميتـــه، ومتطلباتـــه، والمبادئ التي يستند إليها.

وتضم المرحلة الثانية عملية التخطيط وتشمل وضع الخطط التفصيلية وتحديد متطلبـــات تطبيق النظام . ويأتي التقويم بالمرحلة الثالثة والتي تشمل عدد من التساؤلات الهامة التي يتم في ضوءها تهيئة الأرضية المناسبة للبدء في تطبيق إدارة الجودة الشاملة. أما المرحلة الرابعة فتشمل التنفيذ الذي يتطلب اختيار فرق العمل التي ستقوم بعملية التنفيذ، حيث سيتم تدريبهم بأحدث الطرق المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة ، ويرى جابولنسكي (Jablonski,1991) أن ذلك يتم من خـــلال اختيار المدربين من جميع المستويات الإدارية من داخل المنظمة بحيث تتوافر فيهم المصـــداقية والالتزام بالجودة الشاملة وأهميتها، وتدريب من وقع عليهم الاختيار تدريباً مكثفاً بكل ما يتعلـــق بالجودة الشاملة من مبادئ وأدوات بواسطة مختصين وخبراء في هذا المجال، ثم توفير مكتبـــة خاصة بإدارة الجودة الشاملة تضم المراجع ومواد التوثيق لكافة جوانب العمـــل فـــي الجـــودة، وتشكيل فريق العمل الذي يضم ممثلين عن العاملين والإدارة الوسطى والعليـــا, وأخيـــراً تـــأتي المرحلة الخامسة والتي تشمل تبادل ونشر الخبرات حيث يتم استثمار الخبرات والنجاحات التـــي تم تحقيقها من تطبيق نظام إدارة الجودة (القريوتي، والمطيري،2007).

نماذج إدارة الجودة الشاملة:

تعرض الباحثة لأهم النماذج التي تبنت فكر الجودة الشاملة ومبادئها والأسس التي قامت عليها مع عرض لبعض المقارنات فيما بينها:

أولاً: النموذج الياباني:

يعتقد الكثير من التربويين أن سر المعجزة اليابانية المعاصرة يعـــود إلـــى المؤسســـات

التربوية التي ساهمت بشكل كبير في غرس ثقافة الجودة في كل ما يقوم بـــه أو يتعامـــل معـــه الطالب، وتعبر هوايت (1991) عن قدرة الفرد الياباني على تشرب ثقافة الجودة منذ الصـــغر، و في جميع مرافق الحياة سواء في المنزل أو الشارع أو المدرسة، لدرجة أن الجودة في اليابان أصبحت شعاراً كلياً لمظاهر الحياة هناك (العجمي، 2003).

ويمكن توضيح بعض الأساليب التربوية التي اتبعها اليابانيون في ترسيخهم لثقافة الجودة لدى الأطفال ومنهاأسلوب الأم المدرسة في التعليم والتربية حيث توضح هوايـــت (1991) أن تدريب الأطفال والعمل الجاد على ركائز التعليم عند الأم اليابانية يبدأ قبـــل دخـــول المدرســـة الابتدائية إيماناً منها بأن هذا التدريب يعتبر أساس النجاح في المدرسة فيما بعد. كما تدرب طفلها على ضرورة الانغماس في عمل واحد في الوقت الواحد والإخلاص فيه وعدم التشتت في أكثر من عمل، إيمانا بأن ذلك سيساعده مستقبلاً في الحياة القائمة على التنافس والجودة.

ومن الأساليب أيضاً أسلوب الكوكورو ويعرفـــه جونســـون (Jonson, 2002) بأنـــه الاهتمام بتنمية الجانب الخلقي عند التلميذ. ويدرج ضمن ذلك احترام حياة الإنســـان والحيـــوان، واحترام الطبيعة والتعاطف مع الآخرين، والحساسية للجمال واكتساب العادات الحميدة والسلوك الجيد في الحياة اليومية.

كما ويشمل النموذج الياباني التعليم عن طريق أداء الأعمال بحيث تهتم التربية باستيعاب الأطفال لطريقة العمل أكثر من التركيز على المنتج نفسه. وهذا يتطلب إكساب الطفل اتجاهـــات إيجابية نحو العمل، وصبراً على أدائه، وترى المدرسة أن ذلك يتحقق من خلال المنهج الخفـــي، وإعداد الأنشطة المدرسية المفعمة بهذه القيم.

ومن الأساليب أسلوب التعلم الجماعي المتبادل فكل من ينقل المعلومات للآخـــرين هـــو معلم لهم، كما ويتوقع المجتمع من كل فرد أن يكون تلميذاً لبعض الوقت في حياتـــه، وأســـلوب التعليم في مواقع العمل حيث تنظم الشركات والمؤسسات اليابانيـــة بـــرامج للتـــدريب والتعلـــيم المستمر لجميع العاملين فيها، وأسلوب الثقافة الإدارية يتم فيه العمل على إكساب التلاميذ الثقافة الإدارية والثقافة التنظيمية التقدمية في وقت مبكر من حياتهم.

يضاف أيضاً احترام المعلم وإعلاء شأنه فالمطلوب من التلاميذ أن يقفوا احتراماً لمعلمهم حال دخوله الصف قائلين:" يا معلمنا نرجو أن تتفضل علينا وتعلمنا". وعلى المعلم بدوره أن يحترم تلاميذه ويزودهم بالثقافة المختزنة لديه. ومن صور الاهتمام بالمعلم الياباني فإن الدولة تمنحه راتباً أعلى من راتب أقرانه الذين يعملون في المهن الأخرى، كما أنه يفوق راتب المعلم الأمريكي الذي يتساوى معه في المؤهل والأقدمية.

ومن الأساليب المتبعة التعاون والإخلاص للجماعة حيث يتعلم الأطفال منذ نعومة أظفارهم قيمة التعاون لمصلحة كل فرد في الجماعة، و الطفل الصالح – في نظر الأم اليابانية – هو الذي يشارك بإخلاص في تحقيق أهداف الكبار، وعلى الكبار في المقابل التجاوب مع مواقف الجماعة مهما سببت لهم من ضغوطات، لاقتناعهم التام بأن ذلك هو سبب تحقيق الخير للجميع، يضاف إلى ذلك الاعتزاز باللغة اليابانية كوسيلة لتأكيد الانتماء الوطني، و تنمية القدرة على الإبداع والتعلم الذاتي، وذلك من خلال الاهتمام بتعليم الرياضيات والعلوم، والتعليم في مناخ مفتوح تتوافر فيه الثقة، والعمل بروح الفريق، واستخدام تقنيات جلسات العصف الذهني والتزويد بالكثير من المفاهيم المرتبطة بالجودة ، والانفتاح على المجتمعات الأخرى والتفاهم الدولي بهدف إثراء الثقافة اليابانية بكل ما هو مبتكر و جديد، ويتضح ذلك في تبني أفكار ديمنج وجوران وهما من أصل أمريكي.

ومن آثار اكتساب اليابانيين لتلك القيم الإيجابية والمهارات المختلفة ارتفاع معدل الإنتاج بسرعة كبيرة، ومن الملاحظ وعلى مستوى العالم عدم خلو منزل من منتج ياباني، وهذا كله بفضل التأثير المتبادل بين جودة المجتمع وجودة التعليم الياباني (العجمي، 2003).

من خلال النظر في النموذج الياباني، ترى الباحثة اهتمام النموذج بغرس ثقافة الجودة الشاملة عند الأطفال وفي مراحل مبكرة من حياتهم بحيث تصبح جزءا من ثقافتهم ونظام حياتهم وممارساتهم اليومية، فتنسجم بذلك انسجاما تاما مع شخصياتهم فلا تعود فكراً دخيلاً، أو نمطا غريباً عليهم تقليده، وهذا بدوره يؤدي إلى اختزال الكثير من الوقت في علاج مشاكل مستعصية قد يعاني منها الفرد مستقبلاً، فيصعب علاجها كالشعور باليأس والإحباط والأنانية وضعف

الإنتاجية وانخفاض الكفاءة. كما أن غرس مثل هذه القيم يؤدي إلى تحسين حياة الفرد الياباني على الصعيد الشخصي أيضا. كما وتؤكد الباحثة على الجانب الإيجابي من اهتمام التربية اليابانية بتغليب مصلحة الجماعة على المصلحة الشخصية رغم أن في ذلك، إن تجاوز حده، طمس لمعالم الشخصية مع مرور الوقت قد تؤدي إلى التمرد مستقبلاً. ومن ناحية أخرى، فباعتقاد الباحثة أن النموذج الياباني قد أثبت نجاحه الباهر على مستوى العالم وأذهل الجميع وما زال، وهو يصلح ولو حاليا للاستفادة منه لمن أراد النهوض ضمن المعطيات العالمية الحالية، ولكن مع مراعاة الخصوصية التي تميز الشعب العربي والذي يتمتع أصلاً هو الآخر بميزات لا تقل عن تلك التي يتميز بها الشعب الياباني، ما يحتاجه الشعب العربي فقط هو الإرادة وتوظيف الإمكانات المتاحة بشكل يخدم جميع المجالات المختلفة.

ثانياً: نموذج ديمنج (1900-1993 , Deming):

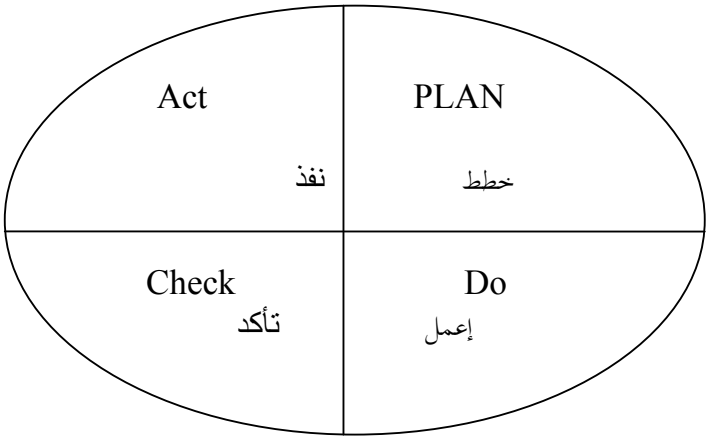
كان ديمنج رياضياً وفيزيائياً، تخرج من جامعة (Yale) في الولايات المتحدة، وعمل في البداية في مصنع شيكاغو الشهير "Western Electrical of Hawthorn Plant". انتقد ديمنج نموذج الإدارة العلمية الذي وضعه تايلور- رائد الإدارة العلمية - والذي كان سائدا في المصنع آنذاك. وفي عام (1930) التقى ديمنج بالعالم الإحصائي الشهير والتر شيوارت الذي عرف بالأب الثاني للجودة، والذي كان كبير إحصائيي مؤسسة (Bell Telephone Laboratories). وكان شيوارت بدوره قد قدم نموذجا إحصائيا لضبط الجودة ، واكتشف ديمنج أن نموذج شيوارت يحتوي قوة هائلة في زيادة قدرات العاملين الإنتاجية (البصير، 2010).

لم تلق أفكار ديمنج النجاح المأمول لها في أمريكا، لذلك وبعد الحرب العالمية الثانية هاجر ديمنج إلى اليابان حيث وجد الترحاب اللائق به. وقد رفض ديمنج النموذج الياباني القديم لضبط الجودة الذي يقوم على تقييم المنتج وفقا لمعايير أعدت مسبقا من قبل مجموعة من الخبراء، بعيداً عن الإنتاج. وارتكزت فلسفة ديمنج على وضع مفهوم الجودة في إطار إنساني، حيث اعتقد وببساطة أن التزام القوى العاملة في المصنع بكامل إرادتها في إتقان عملها مع وجود عملية إدارية سليمة، فإن الجودة ستكون هي النتيجة الحتمية. وضع ديمنج تعريفاً للجودة

يصفها بأنها درجة التميز الذي يمكن التنبؤ به من خلال استعمال معايير أكثر ملاءَمةً وأقل كلفة مشتقة من المستهلك، بحيث ينطبق ذلك المبدأ على عملية الإنتاج والمنتج النهائي معاً.

وتقوم طريقة ديمنج على استعمال طرق إحصائية تحقق التحسن المستمر في الإنتـــاج، والتي يتم من خلالها اكتشاف المشكلات وإزالة أسبابها باستمرار أثناء الإنتاج وليس بعده.

وقد وضح ديمنج نموذجه من خلال ما أسماه دائـــرة ديمـــنج (PDCA) الموضـــحة بالشكل رقم (1):



الشكل رقم (1): دائرة ديمنج شكل رقم (1) (المجيد والزيادات، 2008)

وتتلخص دائرة ديمنج بالآتي:

1) خطط (plan): حيث لا بد من التخطيط لأي تحسين تنوي المؤسسة إدخاله.

2) إعمل (Do) : مرحلة تنفيذ الخطة وتطبيق التغيير في نطاق محدود واكتشاف الأخطـــاء وتحديد أسبابها.

3) تأكد (Check) : مرحلة القياس وتقييم النتائج واكتشاف صلاحية الأفكار والحلول وقابلتها للتطبيق.

4) نفذ (Act) : هنالك خطان يتم اتباعهما في حال التنفيذ، فإذا ما تم تحقيـــق النجـــاح يـــتم تطبيق الحلول على نطاق واسع وسريع، وإن لم يتم النجاح فيتم استبعاد العناصر التي لـــم تحقق النجاح، كما ويتم وضع معايير أخرى للنجاح يتم دمجهـــا فـــي ثقافـــة المؤسســـة و استراتيجياتها.

كما وقام ديمنج بتحديد خمسة محاور للجودة وهي:

المحور الأول: إدارة الجودة:

وتتضمن تنفيذ التغيير الجذري للمنظمة ككل بتبنيها لفلسفة الجودة، مع ضرورة تعميم ذلك على جميع العاملين، وتنمية مهارات القيادة لدى المديرين، واعتماد سياسة التطوير والتحسين المستمر من خلال التدريب والتعليم المستمرين، واعتماد سياسة التقويم القائمة على الاهتمام بالكيف، وجعل هدف الرقابة هدفاً وقائياً، وإلغاء سياسة تحقيق الربح بغض النظر عن الوسيلة لما لذلك من تأثير سلبي في تحقيق مستوى جودة عالية ، وفي رضا العملاء. كما لا بد من رعاية العاملين بتحقيق أمنهم الوظيفي، وإحلال التعاون بدل الصراع فيما بينهم، ومساعدتهم على تحقيق إنجازاتهم والتفاخر بها، وضرورة بناء علاقات حسنة مع الموردين.

المحور الثاني: الآفات المدمرة للجودة:

وتتمثل هذه الآفات بالتغير المستمر في التخطيط والأهداف المنتج، والاهتمام بالأرباح قصيرة المدى، وعدم تشخيص الداء، وعدم وضع الحلول الواقعية لمشاكل العمل، وعدم تقبل أخطاء العاملين، والتصلب والتعنت بالرأي لدى الإدارة، وعدم تقبل العيوب، واهتمامها بظاهر الأمور لا جوهرها، وعدم الاهتمام بالتكلفة الطبية والقانونية التي ترعى مصلحة العاملين.

المحور الثالث: العراقيل أمام تطبيق الجودة:

وتتمثل هذه العراقيل بالتدريب والتعليم الخاطيء على الطرق الإحصائية، والاستخدام السيء للحاسوب. كذلك البدء ببدايات فاشلة منذ البداية، وعدم توفر الأمثلة والنماذج الصالة للاقتداء،والافتراض بضرورة مطابقة المنتج للمواصفات فقط، وعدم البحث عن الأسباب الأخرى الكامنة وراء النجاح، والتفرد بالعمل وعدم دعم الإدارة العليا.

المحور الرابع: المناخ الوظيفي الجيد:

حيث أكد على ضرورة توفر المناخ الوظيفي الجيد في مجال العمل لما له من أثر

إيجابي على الدافعية وحسن الانتماء والشعور بالرضى الوظيفي لدى العاملين.

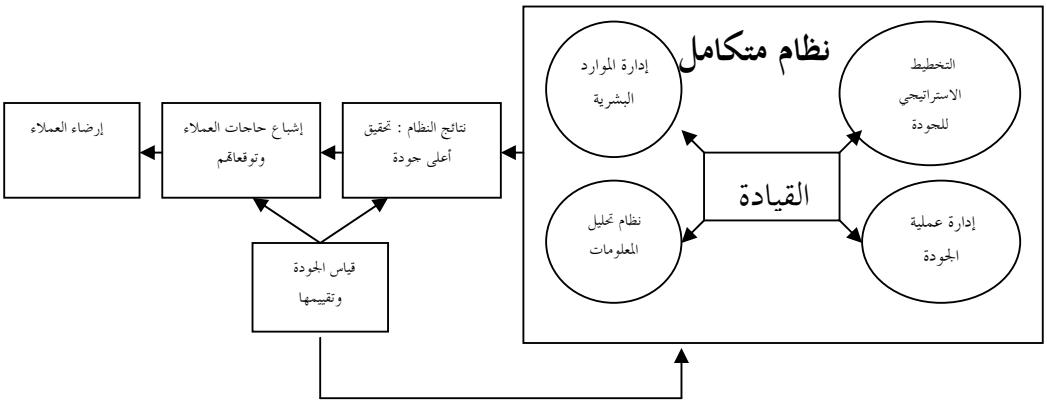
المحور الخامس: نظام المعرفة العميقة:

فلا يمكن لأي مشروع أن ينجح إلا بالإلمام الكافي لدى القيادة والأفراد بأسباب النجاح والفشل، وكذلك الإلمام بطرق التخطيط وطرق الأداء الصحيحة وغيرها من المقومات (المجيد والزيادات، 2008).

بناءً على ما سبق، ترى الباحثة أهمية هذا النموذج في إرساء أسس الجودة الشاملة في المؤسسات، وصلاحيته للتجربة. فهو يركز على أمور لم تكن مطروحة مسبقاً، ويعطي الخطوات العملية لتنفيذها. كما ويركز على أهمية تغيير المعتقدات والتأثير على الثقافة التنظيمية، وأهمية إشراك العاملين في التخطيط والتنفيذ، وأهمية رأي العميل، وغيرها مما لم تطرحه النماذج القديمة في العمل الإداري، وهذا ما قاد هذا النموذج إلى النجاح والانتشار.

ثالثاً: نموذج مالكولم بالدريج (Baldrige,1987)

يعد بالدريج أحد رواد الجودة الشاملة الأمريكية، وقد خصصت جائزة باسمه، يتم منحها للشركات الأمريكية التي تنجح في تنفيذ نموذجه. ويعتبر نموذجه ثورة على النماذج القديمة، وفلسفة إدارية جديدة وتغيير جذري وشامل لكل مكونات المنظمة. كما ويهدف إلى إرضاء العميل بتقديم جودة عالية باستمرار ووفق توقعاته، وبما يقدم المنفعة والخير للبيئة. ويحتوي الشكل التالي على مكونات نموذج بالدريج للجودة:



الشكل رقم (2): مكونات نموذج بالدريج لإدارة الجودة الشاملة (عقيلي، 2001)

يلاحظ من الشكل السابق أن مكونات نموذج بالدريج تشمل ما يلي:

1- القيادة الإدارية:

تعتبر المسؤولة بالدرجة الأولى عن رضا العملاء، وهي التي تسعى إلى تحقيق الجودة كما وتعتبر مركزاً للنظام المتكامل.

2- التخطيط الإستراتيجي:

أشار بالدريج إلى ضرورة وضع خطط إستراتيجية مترابطة متكاملة منبثقة من ثقافة تنظيمية جديدة، وقادرة على إحداث تغييرات جذرية على الأداء التنظيمي، وتسعى إلى تحقيق أهداف استراتيجية بعيدة المدى تركز على رضى العميل.

3- نظام جمع وتحليل المعلومات:

ويشمل كيفية اختيار المؤسسة للمعلومات والبيانات اللازمة للتخطيط والإدارة، وتقويم الأداء الكلي، وكيفية تحليل البيانات الخاصة بالنوعية والمستفيدين والموردين والمنافسين، وأداء العمليات وعلاقتهما بأنشطة التخطيط وغيرها، كما وأكد على تحديث المعلومات وبشكل مستمر.

4- إدارة عمليات الجودة وتصميمها:

يتوقف تحقيق الجودة العالية على مدى سلامة العمليات وسهولة تنفيذها وتشمل عمليات تصميم المنتج، والتصنيع، وإدارة الموارد، والرقابة الفعالة وتقييم الأداء أثناء التنفيذ لمنع حدوث الأخطاء، بشكل يؤدي إلى تلبية احتياجات ورغبات المستفيد وتحقيق الرضا لديه. كما وأكد على ضرورة توثيق نتائج المراقبة والقياس في سجلات خاصة، وعلى ضرورة توفير درجة عالية من المرونة والسرعة في العمل، وضرورة الاختيار الجيد للمورد الذي يوفر المستلزمات بدرجة عالية من الجودة.

5- إدارة وتنمية الموارد البشرية:

تعنى باتباع أسلوب فرق العمل وتحقيق التعاون، و إشراك العاملين ودمجهم في التخطيط، واستخدام سياسة التحفيز الإنساني في رفع الروح المعنوية لدى العاملين، وإخضاعهم للقياس والتدريب مما يساعد على رفع مقدرتهم على العمل بشكل جيد، بالإضافة إلى الاهتمام بصحة وسلامة العاملين .

6- قياس وتقويم إدارة الجودة:

يراد به التعرف على جودة المؤسسة ومقارنتها بالأهداف المخططة وذلك لاتخاذ الخطوات اللازمة لتجاوز القصور. ويشمل الاهتمام بقياس المدخلات والمخرجات في ضوء نتائج الجودة، ومقارنة مستوى الجودة المتحقق بما أنجزه المنافسون وذلك من خلال توفير معايير للمقارنة.

7- التركيز على المستفيد ورضاه:

وذلك من خلال الاهتمام برغباته وتوقعاته، وتزويده بالمعلومات الكافية عن المخرجات، والاتصال المستمر اللبق به، وتلبية متطلباته بالسرعة الممكنة، ودراسة ردود فعله واتجاهاته وشعوره نحو المنظمة، وتوفير جو من الألفة معه، ومنحه حق الاعتراض على الأخطاء، ومقارنة درجة رضاه مع درجة رضا العملاء لدى المنظمات الأخرى المنافسة (جودة، 2004).

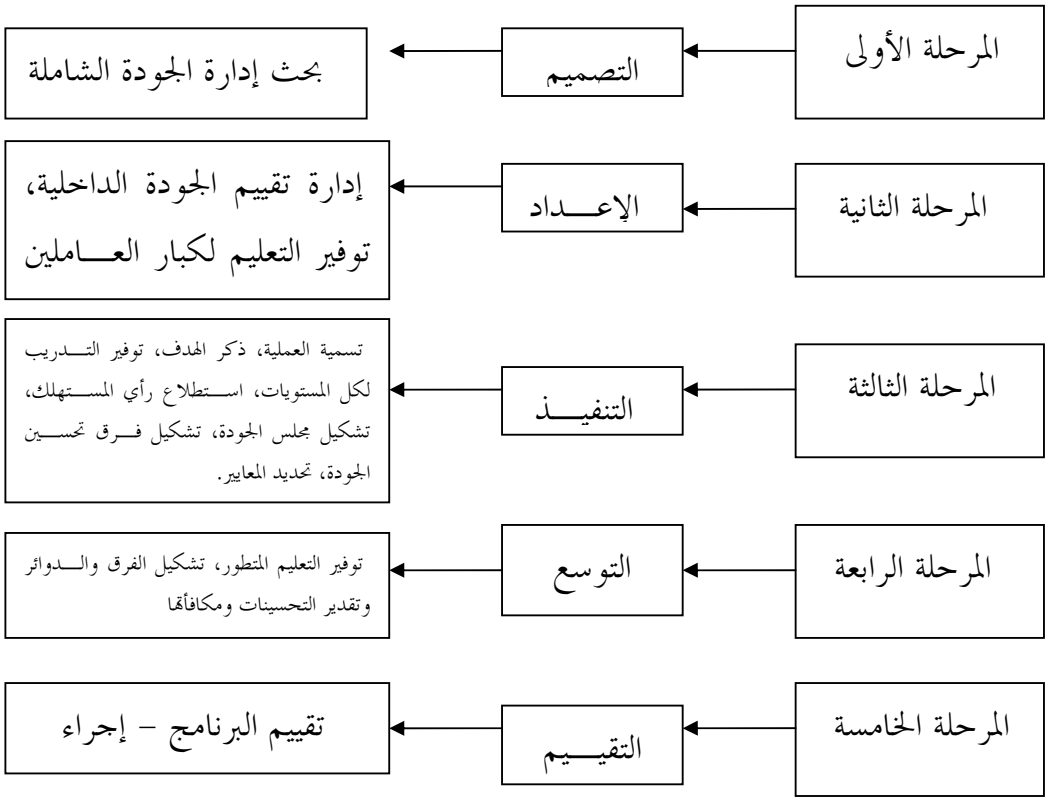
رابعاً: نموذج إيرفن (Irvine, 1995)

اهتم إيرفن بتطبيقات الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، واقترح إستراتيجية لتنفيذها تتمثل بضرورة توفر الضغط الخارجي من أجل التغيير، والاهتمام بدور القيادة والتزامها في تشجيع إدارة الجودة الشاملة وتنفيذها، والقيام بالتحسين على مستوى المؤسسة كلها، وبذل الجهود لتحقيق التنفيذ، وتوفير الدعم الإداري، ووضع الإستراتيجية لبناء التزامات عملية التغيير. كما

وأكد على قيام المؤسسات التعليمية بالتقييم استناداً إلى مؤشرات تبين التقدم، والقيام بجمع المعلومات و إيصالها إلى أعضاء المؤسسات، واختيار الأهداف الدقيقة وتطبيقها كمبادرات لإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية (إيرفن، 1995).

خامساً: نموذج أشوك وموتواني (Ashok & Motwani, 1997):

يعتبر هذا النموذج من النماذج الحديثة نسبياً، والتي تبحث في الجودة الشاملة في الميادين التربوية. فقد اقترح أشوك وموتواني من جامعة ميتشغان الأمريكية نموذجاً يمثل خمسة مراحل اعتمدت كإطار عمل لتنفيذ إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية(أشوك وموتواني، 1997). ويتضح ذلك من خلال الشكل رقم (3) كما يلي:



الشكل رقم (3) مراحل نموذج أشوك وموتواني لإدارة الجودة الشاملة (بدح، 2003).

ومن خلال دراسة النموذج السابق نرى أنه قد اشتمل على المراحل التالية:

المرحلة الأولى: التصميم.

ويركز فيها على دراسة إدارة الجودة الشاملة، وأهمية مساندة الإدارة العليا.

المرحلة الثانية: الإعداد.

ويركز فيها على إدارة تقييم الجودة الداخلية، وتوفير التعليم والتدريب لكبار العاملين، وصياغة الأهداف ووضع التصورات، والقيام بإعداد التصميم للنظام الجديد.

المرحلة الثالثة: التنفيذ.

ويشمل اختيار اسم للعملية، وتحديد الهدف، و تدريب جميع العاملين على المستويات الأخرى، واستطلاع آراء المستهلكين، وهيكلة مجلس الجودة، واختيار أعضاء فريق تحسين الجودة وتحديد المعايير.

المرحلة الرابعة: التوسع الكمي.

وتؤكد على توفير التعليم المتطور، تشكيل الفرق والدوائر، وتقدير ومكافأة التحسينات.

المرحلة الخامسة: التقييم.

وتضم تقييم البرنامج وإجراء التغييرات(بدح،2003).

ولا تقتصر نماذج إدارة الجودة الشاملة على النماذج المذكورة أعلاه، وإنما يمكن إعطاء أمثلة لنماذج أخرى لا تقل أهمية عن السابقة من أمثال نموذج كوروا إشيكاوا الياباني الملقب بأبي حلقات الجودة الذي يركز على السيطرة الإحصائية للجودة، ونموذج بارتون ومارسون المسمى بنموذج القطاع العام. ونموذج والتر شيوارت الذي اهتم بوضع مدخل يتشابه مع الطريقة العلمية في التطوير المستمر.

وترى الباحثة الاكتفاء بما تم ذكره من نماذج الجودة لتشابهها في الطرح والمعطيات، وستتم مناقشة النماذج السابقة وغيرها لبيان مدى خدمتها لموضوع البحث.

لاحظت الباحثة من النماذج السابقة اهتمام العلماء بضرورة وجود رؤية وأهداف

وفلسفة، وقد اتفق على ذلك كل من ديمنج و كروسبي و إيرفن. أما عن ضرورة التطوير والتحسين المستمر فقد اتفق كل من ديمنج، وجوران وكروسبي ووالتر شيوارت وموتواني. وأكد كل من ديمنج وجوران وكروسبي وإشيكاوا وبالدريج وإيرفن على أهمية توفر القيادة الفاعلة.

أما عن ضرورة التقييم الذاتي، فقد ركز كل من ديمنج وكروسبي وبالدريج وإيرفن، وعن أهمية الهيكل التنظيمي فقد ركز كل من ديمنج وكروسبي وبالدريج، ويأتي رضا العميل في أولوية تركيز كل من جوران وكروسبي وبالدريج وبارتوسون (مجيد وزيادات، 2008).

ومهما كانت النماذج التي تعرضت إلى مفهوم إدارة الجودة الشاملة فهي تشترك في العديد من المبادئ أهمها التركيز على تحسين الناتج هو المخرج النهائي لأي نظام. وتعد فلسفة وإستراتيجية طويلة الأمد بحاجة إلى جهد ضخم، كما وتحتاج إلى مدة للحكم على مدى نجاحها في تحقيق الأهداف من عدمه. ويجب توفر قيادات فعالة، تمتلك القدرة والجرأة على الابتكار والتطبيق الفعال. و من المهم توظيف أساليب ابتكارية، وتوليد أفكار إبداعية، والقيام بالتخطيط الأمثل للوصول للحلول المطلوبة. ولا بد من الحاجة إلى التدريب المستمر لحل المشكلات بأسلوب علمي. وعلى المتبني للجودة الشاملة توفير الحاجة إلى المنافسة الشديدة بين المنظمات، وإلى بذل الجهد الضخم للوصول إلى أفضل النتائج بأقل التكاليف للحصول على رضا المستهلك. كما ولا بد من توفير هيكلية ومناهج ملائمة لمرحلة التطبيق والتنفيذ(نشوان، 2004).

إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي:

كما في الميادين الأخرى، فإن إدارة الجودة الشاملة لعبت دوراً أساسياً في الميدان التربوي، ابتداءً من المؤسسات التربوية العليا من وزارات ومكاتب تربية وتعليم وجامعات، وانتهاءً بالمدارس وحتى رياض الأطفال. ومن هذا المنطلق، فقد اهتم الباحثون في الميدان التربوي في تطبيق النظريات المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة في الميدان التربوي وذلك لحل المشكلات التي يعاني منها النظام التربوي من جهة، ولرفع مستوى المخرجات التعليمية كأحد روافد المجتمع بعناصر النجاح وقادة المستقبل من جهة أخرى.

اعتبر رودس (Rhodes,1992) إدارة الجودة الشاملة عمليةً إداريةً إستراتيجيةً تنبثق من مجموعة من القيم وتعتمد في حركتها على المعلومات التي تمكن في إطارها من توظيف مهارات العاملين، و قدراتهم الفكرية على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر للمؤسسة التربوية.

ويؤكد العجمي (2003) أن الاهتمام المنصب على إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية لا يهدف إلى تحويلها إلى مؤسسات صناعية أو تجارية ربحية، ولكن الاستفادة من هذا المدخل في التعليم يتم من خلال تطوير أساليب الإدارة التعليمية والتعليم، سعيا إلى مضاعفة إفادة المستفيد الأول من الجهود التعليمية كافةً، وهو المجتمع بكل مؤسساته، وجماعاته، وأفراده.

يعتبر هذا التعريف من وجهة نظر مجيد والزيادات (2008) إطاراً مرجعياً لتطبيق نموذج إدارة الجودة الشاملة في التربية، فقد اعتبر الطلبة هم المدخلات، وما يدور داخل المدرسة هي العمليات، والطلبة المتخرجون هم المخرجات. كما أن الالتزام الكلي بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية يتطلب أن تعيد المؤسسة النظر في رسالتها، وأهدافها واستراتيجياتها في التعامل مع العمل التربوي، والمعايير التي تتبناها وإجراءات التقويم المتبعة فيها. كما ويجب على المؤسسة أن تستند إلى حاجات المستفيدين وهم الطلبة في هذه الحالة، من حيث نوعية التعليم والإعداد التي يرغبون بها، ويشعرون أنها تحقق حاجاتهم.

ويعتبر نشوان (2004) إدارة الجودة الشاملة فلسفةً إداريةً تعتمد على مبدأ النظم، وتنظر إلى المؤسسة بشمولية وتسعى إلى إجراء تغييرات إيجابية مرغوبة، وذلك بتطوير كل جزء من أجزاء المؤسسة بشكل مستقل، بغرض الوصول إلى الجودة المطلوبة.

ويعتبر منحى النظم من الاتجاهات التي تتعامل مع المؤسسات التربوية، بحيث يعتمد عليها عند تطبيق نظام الجودة مما يساعد في كشف مواطن الضعف في النظام التعليمي، وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تدخل، بالإضافة إلى أنها تساعد في تطبيق المعايير التي تكشف الأخطاء وتبحث عن طرق مواجهتها، وذلك كإجراء وقائي لمنع الخطأ قبل وقوعه، أو إجراء يتبع أثناء العمل من أجل ممارسته دون أخطاء (البيلاوي وآخرون، 2006).

ويرى زياد (2009) أن إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي التعليمي تعني إنجاز العمل بطريقة صحيحة متقنة تبعاً لمجموعة من المعايير التربوية، بهدف تحسين مستوى المنتج التعليمي بأقل الجهود والتكاليف وذلك من أجل تحقيق الأهداف التربوية التعليمية وأهداف المجتمع وسد حاجة سوق العمل من الخريجين ذوي الكفاءة العالية.

ويعتبر عليمات (2004) إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية عبارة عن مجموعة من المعايير والخصائص الواجب تواجدها في جميع عناصر العملية التعليمية، سواء ما تعلق منها بالمدخلات والعمليات والمخرجات، والتي تؤدي إلى تحقيق أهداف المؤسسة والفرد والمجتمع المحلي وفقاً للإمكانات المادية والبشرية المتوفرة.

لقد ظهرت مؤخراً اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية تركزت حول الاهتمام بجميع المجالات ذات العلاقة بالعملية التربوية. فأصبح ينظر إلى الإدارة كمهارة في القيادة والقدرة على بناء العلاقات الإنسانية، ومهارة في تنظيم العمل الجماعي، وتهيئة الظروف المناسبة للعمل. ومن هنا فقد اختلفت النظرة إلى المدرسة كمفهوم ولوظيفتها، حيث أصبح ينظر إليها كإحدى مؤسسات المجتمع، وهذا يمنحها دوراً أكبر في المساهمة في حل مشكلاته وتحقيق أهدافه وتطوير الحياة فيه مع عدم إهمال وظيفتها الأساسية بنقل التراث الثقافي بين الأجيال (الفريجات، 2000).

وتعتمد المدرسة الحديثة على أصول علمية توجه العمل فيها، وعلى مدير المدرسة أن يكون واعياً بهذه الأصول حتى يمارس دوره القيادي بشكل جيد، فمن الوظائف الأساسية للإدارة المدرسية، تهيئة الظروف وتقديم الخدمات التي تساعد على تربية الطلاب وتعليمهم ونقل المعرفة والثقافة إليهم، وتحقيق النمو المتكامل لهم فكرياً ونفسياً واجتماعياً. وقد تطورت وظيفة الإدارة المدرسية الأساسية بما يتلاءم مع التطور العلمي من إعداد الناشئين للحياة في مجتمعاتهم، كما و اتسعت مجالاتها إلى النمو الاجتماعي والثقافي والفكري من خلال إكساب الطلبة عادات وتقاليد وقيم جديدة، مما يلقي على الإدارة المدرسية مسؤوليات جديدة كبيرة (أسعد، 2005).

أهمية إدارة الجودة الشاملة في الميدان التربوي:

تبذل غالبية الدول جهوداً كبيرة من أجل رفع مستوى العملية التعليمية، باعتبار أن الإنسان هو الاستثمار الأمثل، ولذلك لابد أن يتم بناؤه بأفضل وأحسن الوسائل تعليمية (مصطفى والأنصاري، 2002). ولتحقيق هذا الهدف كان لا بد من تطوير وظيفة المؤسسات التعليمية ودورها القيادي في رقي المجتمع باعتبارها مصانع هذا الإنسان، و تطوير الاتجاهات والمفاهيم التربوية السائدة، والاهتمام بتنمية القوى البشرية باعتبارها اللبنة الأساسية في مجال الاقتصاد وأداة التنمية الشاملة (سويلم ،1424هـ). فكان لا بد لنظام الإدارة التربوية في المؤسسة التعليمية أن يتسم بالمرونة والتكيف السريع مع رغبات وتوقعات الطلاب المتغيرة، وتكنولوجيا الاتصالات والتكنولوجيا التربوية التي ترتبط بقدرة المؤسسة التعليمية على اعتماد الجودة أثناء تقديم خدماتها مباشرة أو من خلال الإنترنت (مصطفى والأنصاري، 2002).

وكأي موجة إدارية، فقد بدأت إدارة الجودة الشاملة تظهر وتطبق وتحظى بالانتشار، و باهتمام الباحثين. وقد وجد لتطبيق إدارة الجودة الشاملة آثار إيجابية على أداء المنظمة التي تعتمدها، وذلك من خلال تحسين الأرباح وانخفاض التكاليف، وتحسين علاقات الموظفين وارتفاع مستويات الرضا الوظيفي لديهم. ومن هنا ازدادت أهميتها وسرعة انتشارها (Buttler,1996).

وباستخدام الإدارة التعليمية لنظام إدارة الجودة الشاملة بطريقة منهجية منظمة، فإن ذلك يساعد على إحداث التغيير المطلوب في المؤسسات التعليمية، لأن مبادئها، وأساليبها، وأدواتها، وإجراءاتها تؤكد على توفير البيانات حول جوانب العمل ومجالاته المختلفة، ثم تقوم بتفسيرها وتحليلها من أجل اتخاذ القرار الأفضل لأجل تطوير وتحسين الأداء المدرسي (العسيلي، 2007).

تطويع مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مجال الإدارة المدرسية:

لقد اعتمد الباحثون في المجالات التربوية، قديماً وحديثاً، على الأفكار التي نادى بها علماء الاقتصاد أمثال ديمنج وجوران وإيرفن، واعتمدوا مبادئهم التي صاغوها في مجال إدارة الجودة الشاملة، وذلك لمواكبة الميدان التربوي للعصر وتطور التعليم كما وكيفاً، ولتجنب

المشاكل والتخلف الذي طغى على ميدان التربية فيما مضى.

وقد تم الربط بين المبادئ الاقتصادية والمبادئ التربوية في إدارة الجودة الشاملة وتوضيحها من خلال التأكيد على ضرورة اقتناع جميع مستويات الإدارة التربوية في المدرسة بفكرة الجودة الشاملة، كما ولا بد من التزامهم بها، مع أهمية تحديد أهداف المدرسة بحيث تكون أهدافاً قصيرة المدى، منبثقة من رغبات المعنيين من طلبة و معلمين ومجتمع محلي، كما ولا بد من إشراكهم في تحديد هذه الأهداف.أما عن العلاقة بين الإدارة والعاملين، فيجب أن تتسم بالاحترام المتبادل، ويجب أن تلتزم الإدارة من جانبها بحفظ حقوق العاملين وتلبية رغباتهم بما يخدم مصلحة المؤسسة التعليمية. ويضاف إلى ذلك ضرورة انفتاح المدرسة على المجتمع المحلي والبيئة المحيطة، واستغلالها لتحديد حاجاته وحاجات سوق العمل، وتصميم برامج تعليمية ومناهج دراسية وأساليب تعليمية مبتكرة وملائمة لتنفيذ الأعمال. ومن الأهمية بمكان ضرورة تحقيق التكامل بين المواد الدراسية المختلفة، والتركيز على قيمة الوقت كأحد الموارد الرئيسة في المدارس. ومن المبادئ أيضاً ضرورة توثيق كل ما يتعلق بالتحسين بشكل واضح ومنظم ليسهل عرضه والرجوع إليه عند الحاجة، والتأكيد على توظيف تكنولوجيا المعلومات، وضرورة إعداد قاعدة بيانات شاملة لكل جوانب العمل المدرسي، بحيث يتم تحديثها دورياً لخدمة اتخاذ القرارات، وتصميم البرامج التعليمية والمناهج الدراسية واختيار الأساليب التعليمية في ضوء دراسة احتياجات ومتطلبات سوق العمل والمجتمع المحلي(عليمات، 2004).

أما ديمنج (1982)، رائد الجودة الشاملة، فقد قدم هو الآخر نموذجاً يتضمن أربعة عشر بنداً، يربط فيه بين إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها التربوية والتعليمية، حيث أكد على أهمية اختيار القيادة المدرسية الفاعلة التي تتسم بالديمقراطية، وتعمل على تنمية مفهوم الجودة وثقافتها لدى العاملين في المدرسة، وتقوم بتحديد الاحتياجات المادية والبشرية اللازمة، وتقوم بدراسة الواقع الحالي للمدرسة لأغراض توفير الاحتياجات والتخطيط المستقبلي، كما ويجب أن تهتم بالجودة فكراً وتطبيقاً. ووضح أهمية كشف الخطأ ومنعه أثناء العمل، واهتم بالرقابة الداخلية والتقويم الذاتي، ومنع الحاجة إلى التفتيش.وتبنى النهج الشمولي لكافة مجالات النظام ابتداءً من صياغة الأهداف، مرورا بأساليب العمل المتبعة والدافعية وانتهاءً بالتقويم. واعتبر كل عملية من

العمليات الإدارية أو التعليمية جزءاً من النظام المحلي. وأكد على ضرورة إزالة الخوف لدى الإدارات المدرسية والهيئات التدريسية، لما لها من تأثير سلبي على روح المبادرة والتجديد والإنتاجية.

أما الدرادكة (2001) فقد أضاف مجموعة من المبادئ تتعلق بهذا المجال كضرورة تطبيق فلسفة التحسينات المستمرة والتدريب والتقويم المستمر على مستوى المدرسة، على أن يتم هذا التقويم بواسطة جهاز متخصص يمتاز بالكفاءة ويهتم بالجودة التعليمية، وتكون مهماته تحديث هذه البرامج وتطويرها بما يتناسب مع سوق العمل ويواكب التطورات العلمية والعالمية، وضرورة التخفيف من التكاليف قدر الإمكان بضمان عدم التأثير على نتائج العمل بشكل سلبي، بالإضافة إلى ضرورة الاهتمام بالعمل الجماعي لا الفردي.

ويضيف الصالحي (2003) مبادئ أخرى يرى أهميتها للتطوير الإداري في ظل الجودة الشاملة ومنها: توفير نظام تواصل فعال داخل المدرسة وخارجها، وضرورة التوجه نحو اللامركزية على مستوى الإدارة، وتفويض الصلاحيات للأفراد والجماعات، وتوفير معايير واضحة للرقابة والمتابعة المستمرة لمدى تحقيق الأهداف، والحاجة إلى الوقت الطويل للتطبيق وذلك لضخامة الجهود المبذولة في نشر الثقافة والتخطيط والتطبيق وصولا إلى النتائج المرجوة.

المنطلقات الفكرية لمدخل إدارة الجودة الشاملة:

ويمكن توضيح المنطلقات الفكرية التي تستند إليها فلسفة إدارة الجودة الشاملة، حيث أن كل عمل ينطلق أساساً من فكرة تتحول فيما بعد إلى إنجاز، إن وجدت الاهتمام اللازم. ويتمثل ذلك في قبول الإدارة للتغيير كحقيقة واقعة، ورفضها للقوالب الجامدة، واستعدادها لتقبل مفاهيم ومنطلقات غير تقليدية وتأكيدها على أهمية التخطيط الإستراتيجي. وضرورة الاهتمام بالمناخ المحيط بالإدارة والتأثير على مكوناته بطرق حديثة، والابتعاد عن منطق الفردية والتشتت، والاستفادة من مفاهيم العمل الجماعي. بالإضافة إلى قبول أحكام العميل باعتبارها معياراً أساسياً في نجاح الإدارة وتقييمها.والتأكيد على أهمية استخدام التكنولوجيا بذكاء، والاستفادة منها كعنصر مؤثر في تفكير الإدارة وأساليبها. ولا بد من البحث عن التكامل في

العلم، وفي التعامل مع الآخرين، والخروج من الحيز الإقليمي إلى الحيز العالمي. وأخيراً الاستثمار الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة، وضرورة الاهتمام بالوقت كمورد رئيسي يعتمد عليه في جلب المنافع والإيجابيات (الصالحي، 2009).

أهداف إدارة الجودة الشاملة في المجال التعليمي:

أورد نشوان (2004) مجموعة من أهداف لإدارة الجودة الشاملة بحيث قام بتعديلها بما يتناسب والمدارس كمؤسسات تعليمية ومنها ضبط وتطوير النظام الإداري في المدارس بتحديد الأدوار والمسؤوليات، وتحديد التوصيف الوظيفي، وتطوير الهيكلية الوظيفية للمدرسة بطريقة تسهل العمل والمشاركة في اتخاذ القرارات بعيدا عن البيروقراطية. وضرورة الارتقاء بالمستوى الأكاديمي، والانفعالي، والاجتماعي، والنفسي، والتربوي للطلاب، كونهم أحد وأهم مخرجات النظام، ورفع مستوى الوعي لديهم تجاه عملية التعليم وأهدافه، و توفير فرص أفضل للتعلم الذاتي. يضاف إلى ذلك أهمية تحسين كفايات جميع العاملين في المدرسة، من مديرين ومعلمين وغيرهم، من خلال التدريب المستمر، وتوفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية بينهم وذلك لأجل التحسين والتطوير المستمر للوصول إلى مخرجات تعليمية منافسة. والتأكيد على اعتماد الشمولية في النظرة إلى عملية التعليم بكافة جوانبها وأبعادها. وضرورة المساهمة في تنمية ورفعة المجتمع المحلي والحصول على احترامه وتقديره، والحصول على اعترافه بالمؤسسات التعليمية لما تقدمه من خدمات مختلفة للطلاب والمجتمع.

فوائد العمل بنظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية:

لقد برزت العديد من الفوائد جراء تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية. ومن وجهة نظر عليمات (2004) فقد تمثلت هذه الإيجابيات في معرفة احتياجات المجتمع وأفراده والسعي إلى الوفاء بها، وتوظيفها في الطريق الصحيح لتحقيق التنمية المجتمعية الشاملة. بالإضافة إلى إنجاز العمل بشكل صحيح وفي أقل وقت وجهد وكلفة، والإسهام في حل المشكلات التي تعيق العملية التعليمية التعلمية في المؤسسة، وتحقيق الرقابة الفعالة والمستمرة لهذه العملية.يضاف إلى ذلك تلبية حاجات المتعلم وتحقيق جودته في الجوانب المعرفية والمهارية

والأخلاقية. كما وتسهم في زيادة الإحساس بالرضا لدى جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية، و بناء الثقة بينهم، وتقوية انتمائهم إليها، وتنمية القيم التي تحث على العمل الجماعي، و تنمية العديد من مهارات العاملين مثل مهارة حل المشكلات، والاستخدام الفعال للصلاحيات وتفعيل النشاطات وغيرها، وتحقيق الترابط والاتصال الفعال بين الأقسام المختلفة، و تحسين سمعة المؤسسة التعليمية، وبث روح التنافس والمبادرة بين المؤسسات التعليمية المختلفة.

معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

ككل النظم والبرامج التي تطبق، لا بد أن تحيط بها بعض المعيقات. وفي دراسة هذه المعيقات فائدة كبرى لمن أراد أن يخوض التجربة بأقل الخسائر والاستفادة من خبرة الآخرين في توفير الوقت والجهد والوصول إلى الهدف بأقصر الطرق. وأول هذه المعيقات أن موضوع إدارة الجودة الشاملة يعتبر موضوع حديث نسبياً، وخاصة في الدول النامية وهذا يفسر سبب عدم توفر الكفاءات البشرية المؤهلة في هذا المجال، وعدم الإلمام بالأساليب الإحصائية لضبط الجودة. بالإضافة إلى عدم توفير الميزانيات الكافية لتطبيق التحسين. أما عن العاملين فيتميز بعضهم بمقاومتهم للتغيير، ووجود اعتقاد خاطئ لدى بعضهم بعدم حاجتهم للتدريب، وأحياناً عدم توفر الانسجام بين أعضاء فريق العمل أو بين فرق العمل بعضها مع بعض.ومن الصعوبات أيضاً استخدام الأسلوب الدكتاتوري في الإدارة وإحجام المديرين عن تفويض الصلاحيات، بالإضافة إلى الرغبة بإحراز النتائج السريعة مما يؤثر سلباً على مواقف العاملين وقناعاتهم بجدوى التطوير، يضاف إلى ذلك عدم فعالية نظام الاتصال والتغذية العكسية في بعض المؤسسات، مما يؤدي إلى التأخر في إيصال المعلومات عن سير العمل والإنجازات (مجيد والزيادات، 2008).

وبسبب كل هذه المعوقات الواقعة والمحتملة ترى الباحثة أنه لا بد من الاستعداد لمواجهة هذه الصعوبات بالتخطيط الجيد ودراسة الواقع، ومراعاة اختلاف التجربة والخصوصية التي تتميز بها مؤسسة عن أخرى. كما وأنه من الضروري إشراك العاملين وتجنب التفرد في اتخاذ القرار وعدم تعجل النتائج، وضرورة دراسة التجارب الأخرى السابقة، وضرورة التسلح

بالعلم والوسائل الإحصائية الحديثة، بمعنى آخر عدم الاستعجال بتبني الموضوع دون الاستعداد الجيد ودون وجود الحاجة الملحة لذلك.

عوامل ومبررات تحسين الجودة في المدارس:

تتوفر مبررات عديدة تجعل الإصلاح المدرسي ضرورة لا غنى عنها انطلاقاً من الواقع الذي تحياه المدارس، ومن هذه المبررات التطورات السريعة التي يشهدها العصر، وتدنى مخرجات التعليم المدرسي، وعدم إشباعه لطموحات التنمية، بالإضافة لضرورة نشر ثقافة معاصرة تبعد المدرسة عن الطرق التقليدية القديمة كالحفظ والتلقين، واستبدالها بطرق جديدة تركز على التعلم البنائي، والتعلم النشط، والتعلم ذي المعنى، والتعلم من خلال الجماعة، بالإضافة إلى التأكيد على انفتاح المدرسة على المجتمع بعد أن كانت النظرة التقليدية القديمة تعزلها عنه. كما أنه لا بد من استخدام التقويم الشامل للمدرسة، وعدم الاكتفاء بمجرد تقويم تحصيل التلاميذ، والعمل على تغيير الدور التقليدي للمعلم في المدرسة وتغيير نمط المسؤوليات الملقاة على عاتقه، من مجرد ملقن ومصدر وحيد للمعرفة، إلى موجه ومرشد وباحث ومنظم لتعلم التلاميذ من خلال المجموعات، والاهتمام بحاجة المعلم إلى برامج إعداد علمي ومهني متطورة، نظراً لقصور برامج الإعداد والتدريب المهني الحالية، بالإضافة لضرورة توفير بيئة مدرسية تعلمية جاذبة ومعززة وداعمة للتلاميذ، تمتاز بالاحترام، والشعور بالأمان والمودة، وضرورة إقرار وتطبيق ومتابعة معايير الأداء المتميز في المدارس في جميع مجالات العمل المدرسي (الصغير، 2005).

محاور الجودة الشاملة من المنظور التربوي

أورد عليمات (2004)، عدة محاور تعتبر الركائز الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، نظراً لأنها تشكل الأبعاد التي يرتكز إليها العمل التربوي، والتي لا بد من الاهتمام بها وعدم إغفال أي منها عند السعي إلى بناء الخطط التطويرية على مستوى مديريات التربية والتعليم وفي المدارس ومنها في مجال جودة المعلم مدى تأهيله علمياً ومسلكياً أي تدريبه ميدانياً، وفي مجال جودة الطالب مدى تأهيله في مراحل ما قبل الدراسة الأساسية

وأثناءها، وذلك من النواحي العلمية والصحية والثقافية والنفسية، بحيث تعينه على استيعاب ما سيتعرض له من خبرات جديدة تؤدي بالتالي إلى تخرجه ضمن المواصفات المطلوبة. أما في مجال جودة البرامج التعليمية وطرق التدريس ففي شمولها ومدى مرونتها وقدرتها على استيعاب المتغيرات ومدى مساهمتها في تكوين الشخصية المتكاملة للطالب بحيث تتصف ببعدها عن التلقين ونجاحها في إثارة التفكير. أما فيما يتعلق بجودة المباني وتجهيزاتها فبما تشمله من المقتنيات المادية، مثل الغرف الصفية والإضاءة والمقاعد والصوت، وغيرها كالوسائل التعليمية الإيضاحية، وما لها من تأثير على العملية التعليمية وجودتها. وفي محور جودة الإدارة التعليمية والتشريعات واللوائح، فقد اعتبر أن للقائد التربوي الأثر الكبير على العملية التعليمية بأبعادها كافة، ومن ضمنها التخطيط الاستراتيجي، ومتابعة الأنشطة التعليمية إضافةً إلى ما يجب أن تتسم به التشريعات واللوائح من مرونة ووضوح ومواكبة التطورات كافة. ومن المحاور أيضاً جودة الكتاب التعليمي، وتعنى بجودة محتوياته ومواكبتها للتغيرات والتطورات المعرفية والتكنولوجية، وطريقة إخراجه الفني بحيث يكون جاذباً للطلاب، وضرورة تنوعه وشموليته واشتماله على الأنشطة التعليمية المنتمية، وأن يعمل على بناء الاتجاهات والقيم والمهارات اللازمة للطلبة، وينمي لديهم القدرة على البحث العلمي وحب الاطلاع.أما عن جودة الإنفاق التعليمي، فيجب توفير الموارد المالية اللازمة لنجاح النظام التعليمي باعتبارها أقصر السبل لحل مشكلات أي نظام، وبخصوص محور جودة تقييم الأداء التعليمي لكافة عناصر المنظومة التعليمية والمتمثلة بالطالب، والمعلم، والبرامج التعليمية، وطرق التدريس، والتمويل والإدارة التعليمية، فيجب ان يحتكم إلى معايير خاصة. وهنا تبرز أهمية التدريب، وإعادة هيكلة الوظائف والأنشطة بناءً على هذه المعايير.

خطوات التحول نحو إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية:

تمر عملية التحول نحو إدارة الجودة الشاملة في المدارس والمؤسسات التعليمية عبر خطوات إجرائية مدروسة ومحددة، كما أنها تحتاج لنظرة متعمقة وإعداد طويل. فالتغيير بحد ذاته أمر صعب على الأفراد والمؤسسات ولا يمكن أن يتم بين عشية وضحاها، ناهيك عن حداثة الموضوع وتعقيداته وتفرعاته. لذلك كان لا بد من اتباع خطوات محددة مدروسة قبل الشروع

في التغيير، ويمكن اقتراح الآليات التالية كمرجع للمؤسسات التي تعتزم خـــوض غمـــار هـــذه التجربة وذلك بناءً على ما أورده الرشيد (1995)، وهي تشمل:

1- رسم سياسة الجودة الشاملة من داخل المدرسة وذلك بتحديد المسئول عن إقامة الجـــودة الشاملة وإدارتها، وتحديد كيفية مراقبة ومراجعة النظام من قبل الإدارة، وتحديد المهمات المطلوبة والإجراءات المحددة لكل مهمة، وتحديد كيفية مراقبة تلك الإجراءات، وتحديد كيفية تصحيح الإخفاقات في تنفيذ الإجراءات.

2- الإجراءات وتشمل القدرة على التسجيل، وتقديم المشورة، وعمليات التقويم، وإعداد مواد التعليم، واختيار وتعيين العاملين وتطويرهم.

3- تعميم تعليمات العمل بحيث تكون واضحة ومفهومة وقابلة للتطبيق.

4- المراجعة، وهي الوسيلة التي يمكن للمؤسسة أن تتأكد بواسطتها من تنفيذ الإجراءات.

5- الإجراء التصحيحي، وهو تصحيح ما تم إغفاله أو ما تم إنجازه بطريقة غير صحيحة.

6- الخطوات الإجرائية، وتعنى بوضع معايير لتطبيق إدارة الجودة الشاملة مثل نظام الأيزو (9002) الذي يطابق العمل في آلياته العمل في الميدان التربوي، وهو يعني مدى تطابق عملية تنفيذ إدارة الجودة الشاملة للمواصفات القياسية لإحدى المؤسسات العالميـــة التـــي تعمل ضمن معايير وأنماط عالمية لتحسين كفاءة العمل فيها.

ويقترح الصالحي(2003) بهذا الصدد ضرورة بناء نظام متكامل لإدارة الجودة الشـــاملة في المدارس يتكون من هيكل تنظيمي لتنفيذ آليات وإجراءات الجودة تكون الأدوار التي يشملها متمثلةً في تكوين مجلس قيادة الجودة الذي يشمل القيادة العليا ويضم الرئيس وعدد من الأعضاء بين (3-5) أفراد، يكون دوره اتخاذ القرارات، ورسم السياسات، وتوفير المـــوارد، وممارســـة الرقابة، والتواصل الفعال، ثم تشكيل لجنة تصميم الجودة التي تشارك المجلس في تكوين النظام، والإشراف على برامج التدريب، وتشكيل فرق العمل والمتابعة المستمرة. كذلك يجـــب تشـــكيل

لجنة مراقبة الجودة ووظيفتها وضع المعايير، ومراقبة الأداء، وتحديد الأخطاء، ووضع الإجراءات التصحيحية. يتبع ذلك تكوين لجنة تدريب الجودة ووظيفتها تحديد الحاجات التدريبية، وإعداد البرامج التدريبية المناسبة ومتابعة تنفيذها وتطويرها. وأخيراً لجنة توجيه الجودة وعملها توجيه فرق الجودة، وتوفير البرامج التدريبية، وتوثيق الصلات بين الأفراد في المدرسة من خلال الصديق الناقد وقائد كل فرقة.

الجودة الشاملة في التعليم:

يعرف فلية والزكي (2004)، الجودة في التعليم بأنها الجهود المبذولة من قبل العاملين في المجال التعليمي، والتي تؤدي إلى رفع مستوى المنتج التعليمي (الطالب) بما يتناسب مع متطلبات المجتمع من خلال تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة.

أما جيبس (Gibbs,1992) فيعرف الجودة في التعليم بأنها كل ما يؤدي إلى تطوير القدرات الفكرية والخيالية عند الطلاب، وتحسين مستوى فهمهم واستيعابهم، ومهاراتهم في حل المشكلات، وقدرتهم على استخدام المعلومات بشكل فعال، وذلك من خلال تبني منهج دراسي يعتمد على تحفيز إمكانات الإبداع والاستفسار والتحليل لديهم، وحثهم على الاستقلالية في خياراتهم وآراءهم وأفكارهم والنقد الذاتي لديهم.

ويعرفها عشيبة (1999) بأنها مجموعة من الخصائص و المعايير التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية، سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات، والتي تلبي احتياجات المجتمع والمتعلمين ومتطلباتهم ورغباتهم، بحيث يمكن تحقيقها من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر المادية والبشرية.

ويرى الخطيب (2003) أن للجودة في التعليم معنيين مرتبطين: أحدهما واقعي والآخر حسي. فالمعنى الواقعي يعني التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز معايير ومؤشرات حقيقية متعارف عليها مثل معدلات الترفيع، ومعدلات تكلفة التعليم. أما المعنى الحسي، فيرتكز إلى مشاعر

وأحاسيس متلقي الخدمة كالطلبة وأولياء الأمور.

ويؤكد كل من جلوموسكيز ووليم (Golomoskis & William, 1999) على أن مفاهيم الجودة في التعليم تعتمد على دمج مفاهيم الجودة في المناهج المدرسية، واستخدامها في تحسين الإدارة المدرسية، وفي تحسين العمليات التعليمية.

وتتعدد وسائل قياس الجودة باختلاف المفهوم المتبنى، والمدخل المعتمد في الميدان التعليمي، ففي إنجلترا يقاس ضمان الجودة الشاملة بالاطلاع على نتائج المدرسة في الامتحانات القومية، أما في نيوزيلندا، فتتبع نموذجاً أكثر مرونة، يتيح للمدارس المحلية حرية اختيار كيفية تحديد مستوى الأداء وتقويمه، طبقاً لمؤشرات قياس الجودة الشاملة المعتمدة من قبل الجهات الرسمية المختصة بشؤون التربية والتعليم. أما في الولايات المتحدة الأمريكية، فإن الاتجاه السائد يميل نحو المحافظة على المستويات القومية في المهارات والكفاءات، واعتبار المدارس خاضعة للمساءلة بشأن أداء الطالب (السليطي، 2000).

معايير الجودة الشاملة في التعليم:

العيار في المعجم الوجيز ما اتخذ أساساً للمقارنة والتقدير. وعيار النقود مقدار ما فيها من معدن خالص. والمعايرة هي التقدير بالحجم بمحاليل قياسية، وفي الفلسفة يعتبر المعيار نموذجاً متصوراً لما يجب أن يكون عليه الشيء، ومن هنا اعتبر المعيار مقياساً للمقارنة والتقدير، وجمعها معايير.

أما المعيار في الاصطلاح فمعناه المقياس أو المحك الذي يمكن الرجوع إليه أو استخدامه أساساً للمقارنة أو التقدير (مجمع اللغة العربية، 1985).

تعرف الغنام (2001) معايير الجودة الشاملة في التعليم بأنها مجموعة من المواصفات المطلوبة لتحقيق الجودة الشاملة وتتضمن التخطيط الاستراتيجي، والمراقبة المستمرة لتحصيل الطلاب، وإدارة الموارد البشرية، والعلاقات الإنسانية في المدرسة واتخاذ القرار، والعلاقة بين جميع أطراف العملية التربوية.

وفي تعريف آخر اعتبرت معايير الجودة في التعليم بأنها تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم والتي تتمثل في جودة الإدارة، وسياسة القبول، والبرامج التعليمية من حيث الأهداف، وطرائق التدريس، ونظام التقويم والامتحانات، ثم جودة المعلمين، والأبنية والتجهيزات المادية، والتي تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين (علي، 2002).

إن استخدام المعايرة في العملية التربوية أصبح من الأهمية بمكان بحيث أصبحت المؤسسات التربوية تتنافس على الحصول على شهادات الجودة المختلفة لعكس واقع يسعى إلى التطوير والتحسين. ويأتي ذلك من الاقتناع بأن جودة التعليم تكون في وجود معايير محددة ودقيقة تصل في طموحها ودقتها إلى درجة توضيح ما يجب تعلمه واكتسابه، والمستوى المطلوب الوصول إليه في كل مجال من المجالات المرتبطة بالعملية التعليمية (الورثان، 2006).

ومن الأهمية بمكان وضع معايير قياس متفق عليها تتماشى مع المعايير الدولية لمنتج التعليم بحيث تراعى العمليات، والمدخلات، والوسائل، والمخرجات لمنتج العملية التعليمية. كما ويجب أن تكون هذه المعايير معروفة على جميع المستويات: على المستوى المهني في إدارات التعليم أو على المستوى الشعبي، والعمل على توحيد سبل القياس، و تحديد الأولويات التي يجب قياسها لمنتج التعليم في كل مرحلة عمرية، على أن يشمل ذلك معايير قياس المهارات التي اكتسبها الطلاب ومنها مهارات اللغة، والرياضيات، والعلوم، وكذلك درجة المشاركة في المجتمع (سركيس، 2004).

ومن المعايير المستخدمة في قياس الجودة الشاملة وضبطه، وبصفة خاصة في التعليم، هي معايير ديمنغ (Deming)، ومعايير بالدرج (Baldridge)، ومعايير كروسبي (Crosby)، ومعايير سلسلة الآيزو (ISO)، ومعايير الاعتماد الأكاديمي(Accreditation) (الورثان، 2006).

ولقد ارتأت الكثير من الدول أن تعمد إلى آلية للحفاظ على النوعية، ومن أجل ذلك

أنشئت هيئات سمي بعضها هيئة اعتماد (Accreditation) والبعض الأخر سمي هيئة تقييم (Evaluation). والاعتماد هو شهادة تمنح لمؤسسة تعليم تطبق معايير محددة لجودة التعليم فيها. وقد تختلف معايير الاعتماد من بلد إلى بلد أو من مؤسسة لمؤسسة، لكن جميعها متفق على أهداف الاعتماد (سركيس، 2004).

ومن الجدير بالذكر أن المعايرة هي أداة للتحسين، وليست تحسيناً بحد ذاته، فهي وسيلة توضح للمؤسسة حقيقة وضعها الراهن مقارنة بوضع مثالي أو متميز في مؤسسة أخرى مشابهة، وهي أداة مساعدة من أجل تحقيق التميز والتفوق من خلال تحديد نقاط التقصير مقارنة بالوضع النموذج، والعمل على تلافي التقصير بتعزيز نقاط القوة وتجنب نقاط الضعف (عقيلي، 2001).

وهناك العديد من المعايير والمؤشرات التي يتم استخدامها في مجال الجودة في التعليم، ويمكن توزيعها في سبعة مجالات منها على سبيل المثال معايير مرتبطة بالطالب كمعايير الانتقاء، ونسبة عدد الطلاب إلى المعلمين، ومتوسط تكلفة الطالب، والخدمات التي تقدم له، ودافعية الطلاب واستعدادهم للتعليم. ومنها المعايير المرتبطة بالمعلمين كحجم الهيئة التدريسية، وكفايتهم المهنية، ومدى مساهمة المعلمين في خدمة المجتمع، واحترام المعلمين لطلابهم. يضاف إليها المعايير المرتبطة بالمناهج الدراسية كأصالة المناهج، وجودة مستواها ومحتواها، والطريقة والأسلوب التعليمي، ومدى ارتباطها بالواقع. ومنها المعايير المرتبطة بالإدارة المدرسية كالتزام القيادات بالجودة، والعلاقات الإنسانية الجيدة، واختيار الإداريين وتدريبهم. كذلك المعايير المتعلقة بالإدارة التعليمية كالتزام القيادات التعليمية بالجودة، وتفويض السلطات واللامركزية. كما يذكر منها المعايير المتعلقة بالإمكانات المادية كمرونة المبنى المدرسي، وقدرته على تحقيق الأهداف، ومدى استفادة الطلاب من المكتبة والأجهزة والأدوات، وحجم الاعتماد المالي. وأخيراً المعايير المرتبطة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع كمدى وفاء المدرسة باحتياجات المجتمع المحيط، والمشاركة في حل مشكلاته (أحمد، 2003).

هذا وقد تعددت المعايير وتنوعت بحسب المنظور الذي ينظر به الباحث إلى العملية

التربوية، كما أكدت اليونسكو على أنه لا يوجد معيار مطلق متفق عليه من الجميع، وأن لكل معيار من المعايير ميزاته وعيوبه. ويتمثل هذا الأمر بشكل واضح في أوروبا على سبيل المثال إذ أنه من بين ثمانية أقطار ذات اقتصاديات متشابهة وأنظمة تربوية ذات كفاءة متشابهة، لا يسعى واضعو الخطط عند تحديد المعايير إلى تحقيق حالة من الكمال الخيالي بل يقررون الأنسب لوضع بلادهم (اليونسكو، 1998).

وأخيراً تجدر الإشارة إلى أنه لا يوجد نموذج واحد ينصح بتطبيقه في مجال معايير الجودة الشاملة، ولكن يوجد العديد من المعايير التي يمكن الاستفادة منها. ومن الجدير ذكره أن هذه الدراسة ترتكز على معايير الجودة الشاملة في المجال التربوي والتي أشير إليها عند الفتلاوي (2008) والتي تم اختيارها من قبل الباحثة لاتصافها بالشمولية لأنشطة الميدان التربوي ابتداء بالعمل الإداري، وانتهاءً بتفاصيل العملية التعليمية، مع لجوء الباحثة إلى قليل من التعديل لكي تلائم هذه المعايير المدارس الأساسية والعمل فيها، كما لجأت الباحثة لبعض الاختصار لتجنب الإطالة غير الضرورية خدمة لأغراض الدراسة. و تشمل المجالات والمعايير التالية:

المجال الأول: جودة السياسة الإدارية والتنظيمية:

وتشمل المعايير ضرورة أن توضع الخطط والسياسات الخاصة بحملة التوعية المستهدفة لاعتماد وضمان جودة التعليم، وإيجاد استعداد والتزام من قبل الإدارات التعليمية والمدرسية بتطبيق نظام الجودة، و ضرورة استثمار كل الإمكانيات المتاحة لتسهيل تحقيق الأهداف وتمويلها في العملية التعليمية، وضرورة تشارك جميع أعضاء المجتمع المدرسي لقيادة المدرسة، وأهمية توزيع المسؤوليات والصلاحيات والعلاقات المهنية بين كافة أعضاء المجتمع المدرسي، وإيجاد تخطيط للتأهيل والتطوير المهني المستمر لجميع العاملين في نظام التعليم من موجهين ومديرين ومعلمين.

المجال الثاني: معايير الجودة في أهداف التعليم:

وتشمل المعايير ضرورة أن تشتق أهداف التعليم الأساسي من ثقافة المجتمع وفلسفته، كما أنها يجب أن تراعي الأهداف حاجات وخصائص المرحلة العمرية لطلبة التعليم الأساسي، كما انها يجب أن تكون متوائمة مع المتغيرات البيئية.

المجال الثالث: معايير الجودة في المناهج الدراسية:

وتقترح هذه المعايير أن يتم تخطيط المناهج الملائمة للطلبة في ضوء احتياجات سوق العمل والمجتمع، وضرورة أن تصمم المناهج على أساس المرونة والتجديد والتكامل في الخبرات استجابة للتغيرات العالمية السريعة، وأن تدمج التكنولوجيا في المناهج لاستخدامها من قبل العاملين والمستفيدين من النظام التعليمي الأساسي.

المجال الرابع: معايير جودة الكتاب المدرسي:

ومن هذه المعايير أن يساير المضمون العلمي للكتاب متغيرات العصر في العلم والتكنولوجيا، وأن يتم إخراج الكتب المدرسية بدرجة عالية من الجودة وفق العديد من المتطلبات، وأن تتكفل لجان محلية من ذوي الكفاءة والخبرة بتأليف الكتب وفق التخصص مع مراعاة إمكانية تبادل الخبرات مع البلدان الشقيقة والصديقة في ذلك.

المجال الخامس: معايير جودة أداء المعلم:

ومن هذه المعايير أن يتمتع المعلمون بمؤهل علمي جامعي ومؤهل تربوي، وأن يتصف المعلم بالكفاية في التدريس، وان يتوفر العدد الكافي من المعلمين لمختلف التخصصات التعليمية.

المجال السادس: معايير جودة طرائق وأساليب التدريس:

ومن هذه المعايير ضرورة التركيز على تحقيق متوازن لغايات التعليم مثل المعرفة، وتحقيق الذات، مشاركة الآخرين، وتوظيف أسس التعليم عن بعد من خلال تشجيع الطلبة على استخدام الشبكات كالإنترنت، والبريد الإلكتروني للحصول على مواد تعليمية متنوعة، وضرورة تشجيع الطالب على التفكير الإبداعي والتخطيط وحل المشكلات.

المجال السابع: معايير جودة التقويم والامتحانات:

وتشمل وضع معايير وطنية لقياس نتائج أداء خدمات العملية التعليمية، وربطها بالمعايير الدولية، وأن تستخدم أساليب متنوعة في تقويم الطلبة، من اختبارات عملية، ودراسات ميدانية، واختبارات تحصيلية شفوية، وتحريرية وكتابة بحوث، وأن يتم التقويم بشكل دوري، ومستمر، وشامل طوال العام الدراسي.

المجال الثامن: معايير جودة الطالب:

وتشمل معايير معرفة الطالب كيفية التوصل إلى المعلومات ذاتيا، عن طريق الاستعانة بالوسائل التكنولوجية الحديثة كالإنترنت وغيرها، والتزام الطالب بالأنظمة، واللوائح، والقواعد المعمول بها داخل المجتمع، يمتلك الطالب لغة أجنبية واحدة على الأقل للإيفاء بأغراض معينة.

المجال التاسع: معايير جودة مراقبة العملية التعليمية، ومتابعتها:

وتشمل المعايير وضع نظام رقابي للتعرف على العناصر المؤثرة في جودة التعليم ومخرجاته، وضرورة أن يتم دراسة وتحليل الواقع الفعلي لمدخلات وعمليات النظام لتحديد جوانب القوة والضعف، وأهمية أن تتاح الفرصة لكل أعضاء المجتمع المدرسي لإبداء الرأي في أساليب مواجهة القصور، وكيفية تصحيح الأخطاء(الفتلاوي، 2008).

هذا وقد ذكرت الباحثة هذه المجالات والمعايير على سبيل المثال لا الحصر، ومن أراد الاستزادة ينصح بالرجوع إلى الإستبانة الملحقة بهذه الدراسة.

نماذج في إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية:

تعرض الباحثة فيما يلي لبعض التجارب الميدانية الدولية والعربية في مجال إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتي تعطي صورة توضح كيفية التطبيق ومدى نجاح هذه التجارب في الأماكن التي طبقت فيها.

أولاً: التجربة الأمريكية:

بدأت العديد من المدارس الأمريكية في ولايات مختلفة بتطبيق نظام الجودة الشاملة في مدارسها، وخصوصاً في مدينة نيوتون بولاية كونيكتكت الأمريكية (Newton School in Connecticut) عام 1990، استناداً إلى مفاهيم الجودة الشاملة لديمنج، فقد تم بناء نموذج الجودة الشاملة هناك بالاعتماد على المصطلحات النظرية والتطبيقية لمجموعة من الباحثين والعملاء، وقد اقترح هذا النموذج أن يحقق كل طالب القدرة على ممارسة التعلم الذاتي، والقدرة على استيعاب المعرفة وتمثل محتويات المنهج الدراسي، وتعلم مهارات مختلفة كاتخاذ القرار، ومعالجة المشكلات، والتفكير المنطقي الناقد، ومعرفة أهمية تقدير الذات والاهتمام بالمحيطين به.

بينما لا يهتم التقويم في ظل فلسفة إدارة الجودة الكلية بعملية التصنيف والترتيب في نتائج الطلبة بقدر ما يهتم بتحقيق التحسين والتطوير المستمر من أجل الوصول إلى الجودة المطلوبة.

وبالنسبة إلى الطالب فهو في نظر نموذج نيوتون المستفيد أو العميل، وعملية التعلم هي المنتج، وعلمية التعليم خدمة تقدم للعملاء، وذلك من أجل التحسين والتطوير الدائم في العلمية التربوية.

أما عن تجربة مدينة ديترويت (Detroit) التعليمية بولاية ميتشغان الأمريكية عام 1993، فقد تم تدريب الكوادر الإدارية المناسبة في مدارسها (درباس، 1994).

وقد تطلب تطبيق أساليب ومفاهيم إدارة الجودة الشاملة في مدارس ديترويت إعادة تحديد الأهداف والأدوار والواجبات في المدارس بشكل يتناسب و فلسفة إدارة الجودة الشاملة. كما وتطلب تحسين الوضع الكلي للمدارس بطريقة تعدها لتطبيق أنماط التغيير الضرورية للتحول نحو إدارة الجودة الشاملة، وضرورة إعداد البرامج التدريبية في القيادة التربوية لكل العاملين يتم التركيز فيها على مفاهيم القيادة الجماعية، والتركيز على تطوير وتثقيف العاملين من خلال برامج تدريبية وخاصة ما يتعلق منها بمواقفهم وأفكارهم تجاه عملية التغيير. وقد أكد على

توظيف آليات البحوث النظرية والتطبيقية، واستخدامها كمصدر رئيس للبيانات والمعلومات المستخدمة في إعداد السياسات التعليمية، وأثناء التنفيذ والتطبيق.

وهكذا فإن التغيير المادي في المؤسسات التربوية يتطلب تغييراً في طرق التفكير، وترى المدرسة أن مبادئ ديمنج الأربعة عشرة قابلة للتطبيق في أي منظمة في العالم. وقد اهتم القائمون على تحقيق الجودة في ديترويت بالعمليات، والأطر التربوية وتطويرها ومساندتها، كما سعوا إلى توفير بيئة عمل مثالية. وقد تغير دور المدير ومساعده تغيراً ملحوظاً بحيث لم يعد مستقلاً عن بقية العاملين، وأصبحت القيادة الجماعية نموذجا يمكن الاقتداء به، وأصبحت مسئولية اتخاذ القرار مسئوليةً جماعية، ولأن نظام التقويم التقليدي للطلاب كان مثيراً للقلق، كونه نظاماً ترتيبياً يتم فيه تصنيف الأفراد إلى ناجحين وراسبين، فقد تم اختيار نظام تقييمي بديل تعتمده إدارة الجودة الشاملة وهو التقويم المستمر من خلال الاهتمام بالعمليات من أجل تحسين نوعية وجودة العمل، مع تحسين طرق ووسائل التعليم (العاجز ونشوان، 2006).

تجربة المملكة العربية السعودية:

أكدت خطة التنمية السعودية السادسة 1415 / 1420هـ على ضرورة الإهتمام بالجودة في التعليم العام والجامعي، وبدأ على إثرها تطبيق نظام الجودة " الأيزو (9002) في بعض المدارس السعودية، وخصوصاً في مدرستين من مدارس منطقة الإحساء، حيث قامت شركة جودة السعودة المتخصصة في تأهيل المؤسسات والشركات للحصول على شهادة الجودة العالمية الأيزو، بمساعدة المدرستين للحصول على شهادة الجودة العالمية الأيزو (9002) من معهد الجودة الكندي (Management Quality Institute)، التي قامت باختيار المدرستين لتطبيق التجربة فيهما، وقامت بشرح نظام الأيزو (9002) بصورة مفصلة لمنتسبي إدارة التعليم في المحافظة، وقامت بوضع كافة العاملين في المدرستين تحت التجربة، مع عقد دورات تدريبية لهم في نظام الجودة، شملت ترسيخ مفهوم الجودة، وأهميتها في الارتقاء بالعملية التعليمية والتربوية بطريقة ميسرة وواضحة، ثم نفذت الخطوات الثماني الواردة في مراحل تطبيق نظام الأيزو (9002) بالتنسيق مع وزارة المعارف والشركة المؤهلة، وتم اختيار مراجع خارجي، وهو معهد

الجودة الكندي، ليقوم بمراجعة شاملة ومستقلة، فتم له التأكد من مستوى التطبيق للمواصفات الدولية لنظام الأيزو (9002)، وتم على إثرها منح شهادة الجودة للمدرستين، وتم إخضاع المدرستين لمراجعات من قبل المعهد كل ستة أشهر خلال السنوات الثلاث التي تلت التطبيق، ثم تقرر إعادة عملية المراجعة لمنح الشهادة من جديد (مركز الإمارات للدراسات والبحوث، 2000).

التجربة الأردنية:

تسعى وزارة التربية والتعليم في الأردن وباستمرار لتحسين وتطوير البيئة العلمية والثقافية لدى الوزارة والعاملين فيها. وقد اتخذت من التدريب وسيلتها لتحقيق الهدف، لهذا قامت و بالتنسيق مع شركة استشارية بتدريب جميع مديري الإدارات، والمديرين المختصين ورؤساء الأقسام، كما وقامت بإجراء عمليات التدقيق الداخلي على المديريات الموجودة في الوزارة ومديرية تربية عمان الثانية، وكذلك تربية مأدبا وانتهى العمل به في تشرين الأول عام (2001) (الصليبي، 2007).

تجربة وكالة الغوث الدولية في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة:

منذ مطلع الخمسينيات من القرن الماضي بدأت وكالة الغوث الدولية بتمويل التعليم الفلسطيني في المدارس التابعة للاجئين الفلسطينيين، كما تولت عملية الإشراف عليه، وتدريب الكوادر التعليمية من مديرين ومشرفين ومعلمين فيها. ولهذا الغرض أنشأ معهد التربية التابع للوكالة في العام (1965) للمساعدة في إعداد الخطط الإشرافية والمدرسية، وتطوير المناهج، وتحسين أداء العاملين. و بدأت الوكالة بوضع خطة تطويرية خمسيه طويلة المدى في الفترة (2000–2004)، تهدف إلى تطوير البنية التحتية اللازمة للتعليم، وتطوير الكوادر التعليمية، والبرامج المساعدة كبرامج التوجيه والإرشاد، والصحة، وحقوق الإنسان، وتطوير الكفايات الإدارية، والأنشطة المتعلقة بالمنهاج. ويتسم تطوير البرامج التعليمية بالاستمرارية، والانسجام مع التطورات والمستجدات التربوية في مجال التعليم من خلال الاستثمار الأمثل للموارد المادية والبشرية، ومن خلال التعاون البناء مع البيئة المحلية بهدف تحسين النمو والأداء للمخرجات

التعليمية المرغوبة، وهم فئة الطلاب مع التركيز على إعطاء المدارس المزيد من الدور والاستقلالية والمسؤولية، بحيث لا يقتصر دور المدرسة على مجرد تنفيذ التعليمات الإدارية العليا فقط (مقبل، 2004).

يعطي هذا البرنامج المدرسة المزيد من الحرية الذاتية لقيادة عملية تحسين وتطوير أداء المديرين والمعلمين وبشكل تدريجي (العاجز ونشوان، 2005).

مفهوم المدرسة كمركز للتطوير:

إن مشروع المدرسة كبؤرة للتطوير هو منحى إداري جديد ينظر إلى المدرسة كأداة فعالة في إحداث التغيير الإيجابي داخلها، وفي بيئتها المحيطة وذلك من خلال تفعيل الطاقات الكامنة فيها، و تعزيز علاقاتها مع المجتمع المحلي. تبنت وكالة الغوث الدولية هذا البرنامج منذ العام (2000) ولمدة (5) سنوات من أجل تحسين أداء جميع العاملين في المدارس التابعة لها، من خلال تدريب قيادات مدرسية قادرة على تحمل المسئولية الكبيرة التي يتطلبها هذا المشروع، بالإضافة إلى تدريب معلمين ذوي كفايات وقدرات عالية في التعليم والتعلم من قبل مجموعة من المتخصصين ليكونوا هم النواة لتطبيق وتعميم هذا البرنامج التعليمي الجديد، وذلك من أجل تطوير الخدمات والأنشطة المقدمة لعملية التعليم والتعلم، وبالاستفادة من خبرات وإمكانات المجتمع المحلي من خلال علاقة يسودها التعاون والمشاركة لخدمة الهدف النهائي وهو تحسين مستوى تحصيل الطلاب في كافة المجالات التعليمية، ويتكون المشروع من سبعة مجمعات تدريبية هي: التخطيط لتطوير المدرسة، والتنمية المهنية للعاملين، والإدارة الفعالة للتعليم والتعلم في المدرسة، وتحسين الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي، وإدارة الجودة الشاملة، والموارد البشرية، والموارد المادية (مقبل، 2004).

مميزات مشروع المدرسة كبؤرة للتطوير:

ويتميز هذه المشروع بالعديد من الخصائص ومنها أنه يمنح المدرسة المسؤولية المباشرة عن تطوير نفسها لأجل الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية، كما ويمنحها الاستقلالية في التخطيط، والتنفيذ، والتقويم للأنشطة التطويرية. بالإضافة إلى أنه يجعل الحاجات الحقيقية للمدرسة مرتكزاً في إعداد الخطط التطويرية، ولا يخلو من محاولة الاستثمار الفعال للإمكانات المادية والبشرية المتوفرة. ويسعى المشروع لتحسين العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلي، بالإضافة إلى أنه يرفع مستوى النمو المهني للمعلمين بصورة فعالة من خلال زيادة مشاركتهم في إعداد وتنفيذ المشروع التطويري في المدرسة (ثابت، 2003).

مرتكزات برنامج المدرسة كمركز للتطوير:

يرتكز مشروع المدرسة كمركز للتطوير على مجموعة من الأسس التي تساعد في تطبيقه بصورة فعالة ومنها أن المدرسة هي إحدى الوسائل الفعالة في إحداث التجديد والتحسين، ومن الضروري منحها الريادة والقيادة وتعزيز دورها التطويري. كما أنه من الضرورة وجود نوع من التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي في تخطيط وإعداد وتنفيذ الأنشطة انطلاقاً من حاجات المدرسة. يضاف إلى ذلك ضرورة منح المدرسة الحرية الكافية التي تعينها على تحمل مسئولياتها القيادية في عمليات التطوير والتحسين التربوي، وبإشراف من الإدارة التعليمية. يضاف أهمية مشاركة العاملين في المدرسة في إعداد الخطة التطويرية لأنهم الأقدر على تحديد حاجات المدرسة الأساسية. كما أنه من الأهمية بمكان اتباع أفضل الطرق لاستغلال الإمكانات المادية والبشرية الموجودة في المدرسة. وأخيراً لا بد من إيجاد التكامل بين الخدمات التي يقوم بها المشرفون التربويون لصالح المدرسة والخدمات التي تقدمها المدرسة للعاملين فيها (الضامن، 2003).

أسس زيادة فعالية الإدارة المدرسية:

يعتمد برنامج المدرسة كمركز للتطوير على مجموعة من الشروط والأسس اللازمة لزيادة فعالية الإدارة المدرسية وتتمثل في ضرورة توفير خطة مدرسية تطويرية منبثقة من القيم والمعتقدات، تعتمد على رؤية ورسالة وأهداف عامة وخاصة واضحة ضمن إطار زماني ومكاني محدد تشتمل على مجموعة من الخطط الواقعية الإجرائية تساند الخطة التطويرية، ويشترك في إعدادها وتنفيذها المعلمين، مع ضرورة اشتمالها على مؤشرات أداء ومعايير نجاح دقيقة، ومن المهم توفر برنامج رقابي وأسلوب تقويم واضح، مع وجود أدلة عمل للرقابة والتقويم هدفها تقديم تغذية تطويرية منعكسة للمديرين. كما أنه من الضروري توفر وصف وظيفي محدد يتضمن ماهية أدوار ومسئوليات جميع العاملين في المدرسة ولا بد من تركيز التنمية المهنية على تحسين مهارات ومعارف العاملين في المجالات المختلفة. ومن الأهمية بمكان وجود قيادة مدرسية ديمقراطية بالإضافة إلى بيئة مناخية صفية ومدرسية داعمة. كما أنه من المهم تدعيم عملية التحسين والتطوير بوجود قيم أخلاقية وثقافية ومناخ تعليمي محفز للجميع. ويعتبر توفر القناعة بإمكانية التحسين والتطوير المستمرين في المدرسة وعملية التعلم أمر ذو أهمية لا يمكن إغفالها (طرخان، 2003).

أما عن مدير المدرسة فيعتبر من منظور المشروع التطويري قائداً تربوياً من مسئولياته توجيه جهود جميع العاملين في المدرسة باتجاه الأهداف المنشودة، والوصول بها إلى مستويات ومعايير الجودة المطلوبة، لذلك كان من مهامه الأساسية استخدام إطار ضمان الجودة لبناء رؤية المدرسة إنطلاقا من رؤية وكالة الغوث الدولية، والمشاركة في صياغة مؤشرات الأداء وأساليب جمع الأدلة، والسعي إلى ربط نظام ضمان الجودة بعمليات حقيقية للتطوير المدرسي، واستخدام المراجعة الذاتية المسندة من أجل التخطيط للتحسين والتأكد من فاعلية إطار ضمان الجودة، والمساهمة في تنظيم العملية التعليمية التعلمية، وتطوير مبدأ المساءلة الذكية عملاً وممارسة (الصالحي، 2009).

آلية تطبيق البرنامج

لقد مر برنامج المدرسة بؤرة التطوير كمشروع تحسيني تطويري في مدارس وكالة

الغوث بثلاثة مراحل تشمل الأولى منها اختيار و تكوين فريق التطوير من معلمي المدرسة حسب الكفاءة والرغبة بحيث يكونوا النواة الأولى، ثم بعد ذلك يتم تعميم المشروع على بقية المعلمين. يتكون فريق التطوير من مدير المدرسة و/ أو المدير المساعد وثلاثة معلمين يتميزون بالخبرة والنشاط والقدرة على العمل التعاوني، بحيث يتم تدريبهم وتنمية كفاياتهم ومهاراتهم الأدائية.

ويتضمن دور فريق التطوير ممارسة مهام عديدة منها مشاركة مدير المدرسة في بناء خطة تطوير المدرسة بالتشاور مع أعضاء الهيئة التدريسية وأولياء الأمور والطلبة، و قيادة النشاطات المدرسية في المجال التعليمي، و تتبع ومراقبة مدى التقدم في تنفيذ خطة المشروع التطويري.

وللمشرفين التربويين دور في مساندة فريق التطوير ومتابعة تنفيذ وتطبيق المشروع، حيث يتم تحديد مشرف تربوي لكل مدرسة، يدعى بالصديق الناقد، يكون دوره مستشاراً يقدم المساعدة والنصح لفريق المدرسة من خلال المتابعة الميدانية المستمرة، ويسعى لإقامة علاقات وثيقة مع المدرسة وفريق التطوير، و يعمل على مساعدة المعلمين على تحسين أدائهم وقدراتهم الذاتية، ومشاركتهم في اتخاذ القرار وتقديم الاقتراحات والبدائل والمساعدة عند الحاجة في ضوء المعايير التي تم الاتفاق عليها، وذلك بتصميم أداة لتحليل نقاط القوة والضعف في المدرسة، وتحليل النتائج بصورة تعاونية، ووضع العلاج المناسب لنقاط الضعف (العاجز ونشوان، 2005).

وفي المرحلة الثانية يتم تدريب فريق التطوير من خلال ورشات معينة لمساعدتهم على التعرف على مفردات المشروع والتمكن من مهاراته وذلك عبر ثلاث مستويات تعتبر الأولى تجريبية بدأت في آب (2002). وقد تم تدريب أعضاء فرق التطوير على فعاليات المجمع الأول (التخطيط لتطوير المدرسة)، كما تم تدريب مجموعة من المشرفين التربويين الذين قاموا بعدها بدورهم بتدريب بقية المشرفين في الميدان وفرق التطوير في مدارس المستوى التجريبي. أما المستوى الثاني فقد بدأت في كانون الثاني (2003)، وبناء على نتائج التدريب فقد قامت

المدارس التجريبية بإعداد خططها التطويرية، وتنفيذ الأنشطة الواردة فيها.أما عن المستوى الثالث والذي تم في أيلول عام (2003)، فقد شمل جميع المدارس التي لم تشملها المستويات السابقة، وقامت هذه المدارس بإعداد خططها التطويرية للقيام بتنفيذها في العام الدراسي (2005/2004) (أنيسة، 2003).

أما عن المرحلة الثالثة فقد تضمنت تطبيق البرنامج الذي يستلزم بالتالي التقويم والمتابعة المستمرة، ويساهم المشرفون بنقل خبراتهم إليها تحت إشراف الصديق الناقد الذي يقدم المساعدة والحلول للمشاكل التي قد تواجه المدارس أثناء تنفيذ وتطبيق المشروع في المدرسة (العاجز ونشوان، 2005).

إطار ضمان الجودة في مدارس وكالة الغوث الدولية:

يعتبر ضمان الجودة منحى نظامي يقوم على بناء الجودة في مكونات النظام التعليمي بمدخلاته وعملياته ومخرجاته لضمان إنفاق الموارد وتوجيهها وفق الخطط، والأهداف، والمعايير، ومؤشرات الأداء المتفق عليها. ويتكون إطار ضمان الجودة من قسمين رئيسين يتضمن الأول دليل وبرنامج التدريب الخاص الذي يتم استخدامه في التدريب. ويتكون القسم الثاني من وثيقة تتضمن مجالات عمل المدرسة السبعة وهي شؤون التلاميذ، والتعليم والتعلم، والمنهاج، والموارد البشرية، والقيادة والتخطيط، والمجتمع المحلي، والموارد المادية إلى جانب أداء وكالة الغوث (ثابت،2007).

ويعتبر ضمان الجودة طريقة منظمة لتطوير ثقافة مؤسسة قائمة على تحسين الجودة من خلال ما يسمى "بالمساءلة الذكية"، وهي عبارة عن نظام مهني إنساني لتقويم الأداء المؤسسي وتحسنيه باستمرار، يقوم على الثقة بالعاملين، ومعارفهم، وخبراتهم، ومهاراتهم وعلى تعميق إحساسهم بالمسئولية الذاتية والجماعية تجاه عملهم، وعلى تزويدهم بالتغذية الراجعة حيال أدائهم لتحقيق الأهداف المشتركة للمؤسسة. والمساءلة الذكية هي نظام مغاير للمساءلة التقليدية التفتيشية التي غالباً ما تتم من خارج المؤسسة، وقد تؤدي إلى تدني الرضا الوظيفي، وتدني معنويات العاملين ودافعيتهم وفعاليتهم (وكالة الغوث، 2010: 22).

وتستخدم المراجعة الذاتية المسندة كأسلوب آخر من أساليب تحسين الأداء، وتبدأ عند التخطيط، وتستمر أثناء النشاط حيث يتم جمع الأدلة عما أمكن تحقيقه، كما تستمر بعد النشاط. ومن خلال مقارنة النتائج بالأهداف تحدث حالة التحدي لدى المراجع، مما قد يحدث فيه تغييراً مهنياً. وبالتالي على المسانِد – وهو الشخص الذي يساعد على التقييم – أن يستجيب بشكل جيد لعملية المراجعة باقترابه من المراجع بشكل كاف يساعده على فهمه والتأثير فيه (وكالة الغوث، 2010).

يتم تسجيل المراجعة الذاتية المسندة لأي معيار من خلال نماذج خاصة بذلك تتضمن تحديد المعيار الذي تمت مراجعته، والمسئول عن النشاط، ومؤشرات الأداء المرتبطة بالمعيار، ومصادر الحصول على الأدلة، وطريقة الحصول على الأدلة، ومدى جودة الأدلة، ومستوى الأداء الحالي للمدرسة، ومدى التقدم والتحسن في الأداء مقارنه بالمراجعة السابقة، وظروف المدرسة. ويتم بعد ذلك تحديد موعد المراجعات اللاحقة، والجهات التي تم رفع نتائج المراجعة لها، وبعد الانتهاء من تنفيذ الأنشطة، يستعرض مدير المدرسة ما تم إنجازه وجمعه من أدلة، ويحدد نقاط القوة والضعف والدروس المستفادة، ونتائج التعلم من التجربة ذاتها، والجوانب التي تتطلب تحسيناً للخطة التالية. ويقوم المساند بطرح التساؤلات والاستفسارات من خلال المساءلة الذكية الهادفة إلى تحسين الأداء ويقوم الطرفان بتعبئة ما تبقى من نموذج تسجيل المراجعة الذاتية المسندة ويرفع تقريراً بذلك للمعنيين كما أنه من الضروري تخصيص ملف كامل لكل معيار تحفظ فيه كل الأوراق والأدلة الخاصة بمراجعة هذا المعيار (ثابت، 2007).

نماذج من المعايير التي اعتمدت في مدارس وكالة الغوث الدولية :

ستعرض الباحثة بإيجاز بعض مجالات العمل التي تبنتها وكالة الغوث الدولية للعام (2008)، وبعض المعايير التابعة لها والمتضمنة في إطار ضمان الجودة الذي أعدته رئاسة الوكالة في عمان والذي طبق في العام الدراسي 2008\2009 في كافة مدارس الوكالة، ومن أمثلة هذه المعايير في مجال شؤون الطلبة فقد اقترح أن يؤدي الطلبة في امتحانات المواد الدراسية بنفس الجودة التي يؤديها طلبة في مدارس مشابهة، وان يستخدموا مهارات التفكير

العليا، وضرورة ووجود علاقات وتفاعلات إيجابية بين المعلم والطالب. وفي مجال التعلم والتعليم وضعت معايير مثل أهمية استجابة التعليم لأنماط التعلم المختلفة، وان يعرف المعلم أحدث المعلومات في موضوع تخصصه وأحدثها حول كيفية تعلم الطفل، وأن يساعد المعلمون الطلبة على الربط بين خبراتهم القديمة والجديدة. وفي مجال المنهاج اقترحت بعض المعايير مثل ضرورة أن تلبي أهداف المنهاج حاجات المتعلم بما فيها حاجاته الصحية والنفسية والبدنية، وأن يتسم محتوى المنهاج بالحداثة، وأن تثير طرائق التعلم والتعليم دافعية الطلبة وغيرها من المعايير التي لا مجال للتوسع بذكرها (إطار ضمان الجودة، 2008).

الصعوبات التي واجهت تطبيق المشروع:

من خلال دراسة أجراها ثابت (2007) لاكتشاف الصعوبات التي رافقت تطبيق مشروع المدرسة بؤرة التطوير في مدارس وكالة الغوث الدولية، فقد تم استقصاء هذه الصعوبات في قطاع غزة من وجهة نظر المديرين هناك، ومن خلال خبرة الباحثة الميدانية في العمل مع مؤسسة الوكالة فقد لاحظت الباحثة التشابه الكبير بين قطاع غزة والضفة الغربية في هذا المجال وذلك لتشابه ظروف العمل التي تخضع لها المنطقتين باعتبار أن رب العمل واحد.

ومن أمثلة هذه الصعوبات ما يتعلق منها بالتدريب وتشمل عدم كفاية الوقت المخصص للتدريب، وعدم مناسبة مواعيد التدريب، وانعدام التوازن في توزيع وقت التدريب على محتواه، وعدم شمولية المحتوى، واقتصار التدريب على الجانب النظري لغياب الأمثلة التطبيقية أو التدريبات عملية. أما عن الصعوبات المتعلقة بالمفاهيم والنماذج المستخدمة في إطار ضمان الجودة فقد شملت غموض المفاهيم المرتبطة بإطار ضمان الجودة وعدم وضوحها، وكثرة النماذج والملفات المستخدمة في توثيق العمل، وصعوبة تعبئة النماذج الخاصة، وصعوبة جمع الأدلة، وصعوبة إجراء التحليل الإحصائي لنتائج أدوات جمع البيانات، والعدد الكبير للمعايير ومؤشرات الأداء. وفيما يتعلق بالصعوبات المتعلقة بالموارد البشرية فقد تمثلت بصعوبة إقناع العاملين التربويين بالبرنامج، وكثرة أعباء العمل التي تقع على عاتقهم، وضعف الدافعية لديهم، وضعف تعاون أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي، ونقص كفاية فرق التطوير في نقل

المعرفة للمعلمين. وأخيراً بالنظر إلى الصعوبات المتعلقة بالموارد المادية فقد تمثلت بعدم كفاية ميزانيات المدارس للإنفاق على أنشطة التطوير، وعدم توافر الأجهزة والمواد اللازمة لتنفيذ الأنشطة التطويرية، وعدم توافر الأماكن المناسبة لتنفيذ الأنشطة التطويرية، بالإضافة إلى الافتقار إلى المراجع ومصادر المعرفة حول موضوع إطار ضمان الجودة، وغير ذلك من الصعوبات التي لا مجال لحصرها.

المشاريع التطويرية في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية:

تعمل الإدارة العامة للتطوير وإدارة الميدان بوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بتعزيز دور الإدارات التربوية بمستوياتها المختلفة من خلال تعزيز دور مدير المدرسة وتطوير آلية اختياره وتحديد احتياجاته وتدريبه ومتابعته وتقييمه وتفعيل دوره في المجتمع. كما وتقوم بتطبيق ثلاثة برامج تربوية تهدف إلى تعزيز التوجه نحو تطبيق الإدارة المدرسية المستقلة وتعزيز التوجه نحو اللامركزية في الإدارة التربوية الفلسطينية. هذه البرامج دخلت مرحلة التجريب في عدد من المدارس في مختلف محافظات الوطن وتشمل المدرسة كوحدة تدريب، وبرنامج المدارس المدارة ذاتيا، والبرنامج الثالث المدرسة كوحدة تطوير.وفيما يلي نظرة سريعة على ما يتضمنه كل من هذه المشاريع.

أولاً: مشروع المدرسة وحدة تدريب:

يعطي هذا المشروع أهمية لتدريب العاملين بهدف شعورهم بالرضا ورفع مستوى مسؤوليتهم عن عملية التطوير في المدرسة بسبب اشتراكهم في التخطيط والتدريب والتنفيذ والمتابعة، كما ويعكس آثاراً ايجابية على أدائهم داخل المدرسة وغرفة الصف. ويتضمن البرنامج ضمن مبادئه اعتباره لمشاركة الجميع حق وواجب، وضرورة تنمية إبداعات الفرد واحترامها، وتحسين عمليتي التعلم والتعليم، وتحديد الاحتياجات وتلبيتها، والتقويم والمتابعة المستمران.

ومن المعتقدات التي يقوم عليها البرنامج أن الهدف الأساسي لأي مدرسة هو تحسين

عملية التعلم والتعليم. فالطلبة هم المحور الرئيس في النظام التربوي فلا بد من تنميتهم أدائياً وتحصيلياً وقيمياً وتوجيههم الوجهة السليمة. وتعتبر المدرسة هي وحدة تدريب للمدرسين والتعامل معهم كدارسين، لذا فمن الضروري أن تقوم المدرسة وباستمرار بمحاولة زيادة كفايات الهيئة التدريسية وقدرتها على الادارة والقيادة.

أما المجالات أو الأهداف الرئيسة التي ينبغي تحقيقها لرفع كفاية المعلم فعلى المدرسة تحديد المجالات التي تحتاجها الهيئة التدريسية ثم ترتيبها حسب الأولوية مثل معرفة المناهج وطرق التعامل معها، وطرق التدريس، وإدارة الصف، والتربية وعلم النفس، وفهم المقروء، والارشاد والتوجيه التربوي، وإنتاج الوسائل التعليمية، وتعليم بطيئي التعلم، والقياس والتقويم والتي بتحقيقها تؤدي إلى رفع الكفايات النوعية للهيئة التدريسية.

وفيما يتعلق بالفعاليات أو الأنشطة والإجراءات المستخدمة لتحقيق الأهداف فتشمل عقد دورات خارج المدرسة وداخلها، والزيارات الصفية، وبرامج التدريب داخل المدرسة، ولجان التخطيط والعمل، وإجراء الأبحاث، وحضور المحاضرات والندوات، والاطلاع على الكتب والمراجع والمجلات، وحضور الحصص التوضيحية، والخروج في رحلات، وممارسة التعليم التعاوني، وإنتاج مواد ووسائل تربوية، وعقد اتفاقيات مع مؤسسات تربوية أخرى كالجامعات، ووزارة الثقافة وغيرها. تتضمن هيكلية المشروع الفريق المركزي، ولجنة المديرية، و لجنة المدرسة كوحدة تدريب والتي من مهامها اختيار المشاريع التطويرية والتدريب عليها وتنفيذها ومتابعتها ورفع التقرير بخصوصها للمعنيين وقد تم تطبيق المشروع في المرحلة الأولى على 10 مدارس من كل مديرية .

وقد تم تحديد احتياجات المدارس المشاركة، وتم تقسيم هذه الاحتياجات إلى ثلاثة مستويات، فمنها ما هو على مستوى المدرسة، ومنها ما هو على مستوى المرحلة أو الموضوع، ومنها ما هو على مستوى الفرد.وتم ترتيب الاحتياجات في سلم أولويات حسب أهميتها لتعليم الطلبة، وقابليتها للتحقيق، وتكلفتها، وتأثيرها على سير الأمور في المدرسة. وتم العمل على تلبية هذه الاحتياجات بطرق متعددة منها التدريب داخل وخارج المدرسة. وبعد تلبية الاحتياجات كان

لابد من التأكد من أن عملية التدريب كان لها تأثيراً واضحاً على تطـوير وتحسـين معلومـات ومهارات واتجاهات المشاركين بحيث يظهر ذلك على أدائهم، وأنه قد تم انتقال الأثر الإيجـابي إلى الطلبة، وذلك من خلال التقويم الخارجي والداخلي والتقويم الذاتي بحيث يتمكن المتدرب من مقارنة نفسه بالآخرين.

إن تطبيق برنامج المدرسة وحدة تدريب قد يقود إلى الفوائد المرجوة منه مثل تحسـين مجالات المعرفة والمهارات والاتجاهات لدى الأفراد، وتعزيز الثقة بالنفس والاعتمـاد عليهـا، وتحسين مستوى العمل بروح الفريق، و اتباع طرق أكثر فاعلية لتحديد الاحتياجات التدريبيـة، وتلبيتها واتباع طرق أكثر فاعلية لتقويم أثر التدريب، وتؤدي إلى تحسين عملية التعلم والتعلـيم لدى الطلبة، وتعتبر خطوة نحو اللامركزية في بناء القدرات، وتنمية القدرة على حل المشكلات، وتحقيق الاستثمار الأمثل للكفاءات في المدرسة، وتفعيل دور مدير المدرسة كمشـرف مقـيم ، وتنمية التواصل بين المدرسة والمؤسسات التعليمية الأخرى ، وخلق الشخصية القياديـة داخـل المدرسة، ورفع المردود التربوي للدورات وورش العمل، ووضع وتنفيـذ بـرامج نابعـة مـن احتياجات واقعية وفعلية.

ثانياً: المدارس المدارة ذاتيا:

يهدف هذا المشروع الى تدعيم المدارس والمديريات وتأهيلها لمقابلة متطلبـات خطـة وزارة التربية والتعليم الخمسية لإنتاج نظام اداري فعال وقوي وتدعيم التوجه نحو اللامركزيـة في الإدارة التربوية. ويتوقع من هذا المشروع خلق إدارات مدرسية ذاتية الإدارة قـادرة علـى تحديد احتياجاتها ورسم الاستراتيجيات لتحقيق هذه الاحتياجات ذاتيا عن طريق تطوير قـدرات المدرسة الإدارية بما يقلل من اعتمادها على المستويات الإدارية العليا وقد تم اختيـار مـدارس ريادية لتطبيق المشروع، وتم اختيار فريق مركزي لقيادة المشروع ثـم تعريـف المشـاركين بالمشروع. وتم تحديد الاحتياجات اعتمادا على الخطوط الاساسية للدراسة. ثم تم تطوير خطـة للتدريب وتطوير مادة تدريبية تتضمن الأنظمة والتعليمات ، وتم تدريب فريق المدربين ومديري المدارس ونوابهم والمدرسين.

وفي مرحلة التنفيذ تم تدريب ادارة المدرسة لتقوم بتطوير خطة سنوية، وإعداد موازنة للمدرسة وخطة المتابعة الخاصة بها، وتدريب طاقم المدرسة الإداري على كيفية التقييم الذاتي للمدرسة كوحدة واحدة، ثم إعداد خطة التطوير الإدارية للمدرسة، وتم العمل على خلق إدارات مدرسية قادرة على توثيق العلاقات مع المجتمع المحلي. ثم تم التركيز على تفويض الصلاحيات بين طاقم المدرسة الإداري، وتزويد المدارس بالاحتياجات والتسهيلات الأساسية المرتبطة بالتدريب. كما شجعت على تبادل المعلومات والخبرات بين المدارس المشاركة. ولتنفيذ هذا المشروع كان لا بد من وضع مؤشرات تعين في عملية التنفيذ مثل تفعيل وظائف المدرسة، وتوفر الرضا الوظيفي، ومدى الاعتماد على الوزارة والمديريات.

وتم التحقق من نجاح المدارس في التطبيق من خلال مصادر متعددة كالمقابلات والاستبانات، والدراسات، وعدد ومحتوى الاتصال والمراسلات، وتم تطوير القدرة الإدارية على مستوى المديرية والوزارة حتى تتمكن من متابعة وتقييم نوعية العمل الإداري على مستوى المدرسة. كما كان من الأولويات أن تضع المدارس خطتها وفق أولويات خطة التطوير الخمسية التي أقرتها الوزارة، كما أكدت على أهمية جمع وتصنيف الأوصاف الوظيفية من المدارس الريادية، وتحديد الأنظمة والتعليمات ذات العلاقة بها، وتم التأكيد على تعزيز مفهوم اللامركزية في الإدارة المدرسية.

ثالثاً: برنامج المدرسة كوحدة تطوير:

برنامج التطوير المدرسي هو عملية ضبط جميع التطورات في المدرسة بخطة متكاملة. وهو التخطيط لإحداث التطوير النوعي والسعي لتحقيق أهدافه بشكل ممنهج ومدروس. ويهدف البرنامج إلى مساعدة المدرسة لتصبح مسؤولة عن تطوير نفسها، وتوثيق صلتها مع المجتمع المحلي والجهات التربوية المسؤولة من أجل تحسين عملية التعلم والتعليم، وذلك انسجاماً مع المبادئ العامة والأهداف الإستراتيجية التي أقرتها الخطة الخمسية التطويرية -2000/2001) (2004/2005، وانسجاما مع توجه الوزارة نحو اللامركزية في الإدارة التربوية الفلسطينية، كما ويهدف إلى الكشف عن القدرات والطاقات التربوية العاملة، وإشراكها في تحمل المسؤوليات

واتخاذ القرارات. ومن أهدافها أيضاً تنمية مهارات المدير والمعلمين في التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم لإحداث التغيير المنشود في تحسين عملية التعليم والتعلم، باستثمار كافة التسهيلات والإمكانات البشرية والمادية المتاحة في المدرسة وخارجها، وتعزيز العلاقات بينها وبين المجتمع المحلي للمساهمة في النهوض بالعملية التعليمية ورفع مستوى الطلبة العلمي. كما ويساعد البرنامج في تلبية حاجات المدرسة من التطوير والتحسين في أمور عديدة تشمل عمليات التخطيط، والتنفيذ، وتبعد العاملين عن الرقابة والملل في عملهم وتظهر إبداعات الهيئة التدريسية والإدارة، ويزيد من تحملهم لمسؤوليات التنفيذ النوعي في المدرسة. و يؤدي المشروع إلى إدارة العملية التعليمية في المدرسة عن طريق القيادة الجماعية وتقاسم المسؤولية بين المدير والهيئة التدريسية، ومن خلال الشراكة والنقاش وليس من خلال التسلط والتشاور.

ولتحقيق أهداف البرنامج تم التركيز على تدريب المديرين والعاملين في المدارس لإكسابهم المهارات اللازمة لتنفيذ البرنامج، وإنشاء فريق تطوير في كل مدرسة، وقيام كل مدرسة باختيار أولويات تطويرية لها وتعد خططها بإشراف المشرف المعين لهذه المدرسة.

تم البدء بالعمل في البرنامج على مراحل كان أولها في العام الدراسي 1998/1997 ونفذ على 69 مدرسة من مختلف المحافظات بالتركيز على مجالين تطويريين وهما التعليم والتعلم ، والعلاقة مع المجتمع المحلي. و بدأ العمل في المرحلة الثانية في العام الدراسي 1999/1998، حيث تم توسيع البرنامج ليشمل 203 مدارس أخرى إضافة إلى مدارس المرحلة الأولى. في هذه المرحلة تم توسيع مجالات التطوير في مدارس الجيل الأول ليشمل المجالين البشري والمادي، وتحسين البيئة المدرسة واقتصرت مدارس الجيل الثاني على مجالي التعليم والتعلم والعلاقة مع المجتمع المحلي. و بدأ العمل في المرحلة الثالثة في العام الدراسي 2000/1999 وقد تم استيعاب 308 مدارس أخرى إضافة إلى مدارس الجيلين الأول والثاني ليصبح العدد إلى 580 مدرسة مشاركة ويشكلون نسبة 45% من مجموع مدارس فلسطين الحكومية، وصولا إلى إشراك جميع المدارس في هذا البرنامج بحلول عام 2002.

لقد شمل البرنامج أربعة مجالات للتطوير المدرسي هي : المجتمع المحلي، التعلم

والتعليم، والمجال البشري والمجال المادي. ولمتابعة البرنامج والتدريب عليه فقد قامت وزارة التربية بفعاليات عديدة ومتنوعة في هذا الخصوص من لقاءات واجتماعات وزيارات للمتابعة على عدة مستويات تشمل اختيار الفريق المحوري لقيادة البرنامج في المديريات حيث بلغ عددهم خمسة عشر شخصاً، وتم تحضير الفريق المحوري ليصبح على وعي بالبرنامج والخطوات المستقبلية، وقد تم عرض فكرة البرنامج وفلسفته عليهم وبشكل مبدئي لتطويرها مستقبلياً. وقد قام الفريق المحوري بزيارة لبريطانيا لتعميق فهمهم للبرنامج وفلسفته والإجراءات التي ستتم في المستقبل. اشتملت الرحلة على زيارات لبعض المدارس في المدن البريطانية بقصد الاطلاع على واقعية البرنامج وإمكانية تطبيقه. ثم تم عقد اجتماعات الفريق المحوري بعد عودته من الزيارة وذلك من أجل إعداد استبانة التطوير المدرسي الخاصة بتحديد أولويات المدارس إضافة إلى وضع المعايير الخاصة لاختيار لجان التطوير فيها وفي المديريات خلال آذار 1997م. وتم عقد ورشة عمل ليوم واحد في التطوير المدرسي في مديريات جنين، ونابلس، وطولكرم، وقلقيلية، ورام الله، وبيت لحم، والخليل، والقدس، حيث شارك فيها مديرو التربية والتعليم والنائب الإداري ورؤساء الأقسام الإدارية المعنية بالتطوير المدرسي، والنائب الفني ورؤساء الأقسام الفنية وجميع المشرفين. قاد الورشة فريق من الإدارة العامة للتدريب والتأهيل والإشراف التربوي إضافة إلى مديري المدارس للمرحلة الأولى من مشروع التطوير المدرسي كما تم توزيع كتيّبات. كما تم الطلب من كل قسم إعداد خطة تبين آلية الدعم وكيفية متابعتها في عملية التطوير. كما تم تحقيق انجازات في مجال التدريب على مستوى فرق التطوير في المدارس من خلال ورشات العمل، والزيارات بين المدارس. هذا وقد استمر التوسع التدريجي في تطبيق البرنامج على مراحل ثلاثة امتدت حتى العام الدراسي 2000/1999.

ولمعرفة مدى نجاح البرنامج فقد تم تطبيق استبانة على الفئات المستهدفة من مديرين ومعلمين وطلبة، تلخصت نتائجها بوجودة توجهات ايجابية من قبل المديرين والمعلمين نحو اتجاهات الطلبة في المشاركة في التعليم والنتائج هي: النسبة عند المعلمين 83.3%، عند المديرين 93.4%، عند الطلبة 88.3%. وتشير هذه النسب العالية أن برنامج التطوير المدرسي قد أسهم في تحسين التحصيل العلمي عند الطلبة نتيجة لاستخدام المعلمين أساليب تدريسية

متنوعة مرتبطة بالخطط التطويرية، وزيادة الاهتمام بعرض أعمال وإنجازات الطلبة. وفيما يتعلق بالمعلمين فقد أبدى المعلمون والمديرون والطلبة توجهاً إيجابيا في تحسين عملية التعليم تمثلت في النتائج أن توجهات المعلمين الإيجابية 88.2%، توجهات المديرين الإيجابية 94.0%، توجهات الطلبة الإيجابية 82.4%. مما يشير إلى وجود دلاله قوية في أثر دور فعاليات برنامج التطوير المدرسي في رفع كفاءه المعلمين وادائهم المهني من خلال العمل بروح الفريق. ويتضح ذلك من خلال ما طرأ من تحسين في إقبال الطلبة على استخدام مرافق المدرسة واسهامهم في إنتاج الوسائل التعليمية. وفيما يتعلق بمسلكيات الطلبة وعلاقاتهم بالمدرسة والمجتمع المحلي فقد أبدى المعلمون والمدراء والطلبة توجهات إيجابية فيما يتعلق بتحسين مسلكيات الطلبة فكانت النتائج فيما يتعلق بالمعلمين 70.5%، والمديرين 90.6%، والطلبة 88.1%. فقد تبين أن برنامج التطوير المدرسي له دور إيجابي في صقل مسلكيات الطلبة بسبب تناقص حالات غياب الطلبة وتأخرهم عن المدرسة ومشاركتهم في تنفيذ الفعاليات والأنشطة التربوية والتناقص في المشاكل فيما بينهم أو مع المعلمين، والمشاركة في الأنشطة التي لها علاقة بالمجتمع المحلي.

وفي الجزء المتعلق بالأساليب والأنشطة وفوائدها في عملية التطوير فقد أبدى 84.7% من المعلمين موافقتهم على أن للأنشطة فوائد بارزة في عملية التطوير في حين بلغت النسبة عند المديرين 94.9%. من مؤشرات ذلك حرص الطلبة على صيانة ممتلكات مدارسهم وإسهامهم في حملات النظافة وزيادة الإقبال على الأنشطة المدرسية.

أما فيما يتعلق بالتخطيط واتخاذ القرار فقد ساهم برنامج التطوير المدرسي في تنفيذ المهمات بنجاح من خلال عمليات التخطيط المرتكزة على الشراكه والمشورة والخبرة فقد أبدى المعلمون توجهات إيجابية بنسبة 79.2% والمديرين 93.2 % . من مؤشرات ذلك تبني مدير المدرسة سياسة توزيع الأدوار في إدارة المدرسة وإدارة الاجتماعات بطريقة مهنية، ومشاركة المشرفين التربويين في اتخاذ القرارات التطويرية. وعن العلاقة داخل المدرسة وخارجها فقد أشاد 78.5% من المعلمين بدور البرنامج في تطوير العلاقات داخل المدرسة وخارجها، في حين بلغت النسبة عند المديرين 95.6 .%من مؤشرات هذا التطور تحسن العلاقات المهنية بين المعلمين، وتحسين العلاقة بين المدير والمعلم من خلال الاجتماعات المستمرة والعمل بروح

الفريق وازداد إقبال الأهالي على المدرسة في مناسباتها وأنشطتها.

وبالنسبة لكفاءة التدريب فقد تبين أن ما نسبته 68.4% من المعلمين أبدو الموافقة على كفاءة التدريب عند المعلمين بينما كانت النسبة عند المديرين 84.7%، مما يدل على أن التدريب الذي تلقاه المديرين كان أكثر من التدريب الذي تلقاه المعلمون.

وأما عن نتائج برنامج التطوير المدرسي على الطلبة تبين من نتائج تحليل استبانه الطلبة، أن ما نسبته 89.3% قد أبدو توجهاً ايجابياً نحو أثر البرنامج على سلوكيات الطلبة مما يدل على رضاهم عن وجودهم في المدرسة والذي انعكس إيجابيا على مشاركتهم في النشاطات التي تقدم الخدمات للمدرسة.

وبشكل عام فقد طرأ تحسن في مستوى التحصيل لدى الطلبة المشاركين في البرنامج من خلال البرامج المعدة لمعالجة الضعف في التحصيل وخاصة في اللغة العربية والرياضيات. كما تطورت العلاقة مع المجتمع المحلي والمؤسسات المحلية الحكومية وغير الحكومية. وطرأ تحسن ملموس في البيئة المدرسية من حيث النظافة وجمال المدرسة (موقع عجيب الالكتروني،2011).

ولاستكمال سعي وزارة التربية والتعليم العالي للاستمرار في التحسين فقد قامت بإدخال مفاهيم الجودة الشاملة والتحسين إلى القطاع التعليمي. وبالتعاون مع الإتحاد الأوروبي، بتنفيذ خطة إستراتيجية للتطوير الشامل ومنها التطوير التربوي للفترة ما بين 2008–2012 وذلك سعياً لتعزيز جودة التعليم من خلال توفير حق الوصول إلى التعليم للجميع، وتطوير القدرات في مجال إدارة التمويل العام وتحسين الفعالية بتكلفة معقولة لبرامج الاستثمار في التعليم، وجودة التدريب المهني والتقني والاهتمام بجودة التدريب على مستوى المرحلة الثانوية والجامعية، بالإضافة إلى تناغم التدريب مع احتياجات سوق العمل وإبراز الحاجة لتوسيع التدريب إلى مهن جديدة في السياحة، وإدارة الأعمال، والصحة، والتعليم ورياض الأطفال. يضاف إلى الاستثمار في تدريب المدربين والمعلمين من خلال تطوير التدريب خلال الخدمة، والحاجة لتعزيز التنسيق بين الوزارات، خاصة بين وزارتي العمل والتربية والتعليم العالي.

ولتنفيذ ذلك قامت الوزارة باقتراح إجراءات مثل البدء بعمليات التشاور مع المجتمع المدني والمدارس حول المناهج ومراجعة الكتب المدرسية في عام (2009)، وتقييم لأداء المواضيع في المدارس، من أجل الاستهداف الصحيح في مجال تحسين الأداء، وتحديد دور ومسؤوليات وتركيبة هيئة تطوير مهنة التعليم التي ستوفرها القيادة الوطنية في مجال وضع مقاييس التعليم والتعلم، وتعزيز مكانة المعلمين وزيادة أعدادهم. بالإضافة إلى تشجيع الحس الوطني والقيم في مجال التعليم، والحاجة إلى تأسيس دائرة رقابة وتقييم جديدة في الوزارة في العام (2009) من أجل الإشراف على نشاطات الرقابة على المستوى المركزي، والمحافظات، والمدرسة، والمجتمع المحلي، وتطوير أدوات تقييم الأداء. ويضاف إلى ذلك تقوية الاستثمار في البنية التحتية والمعدات من أجل تلبية الاحتياجات للطلبة الذين تتزايد أعدادهم، وضرورة إدراج عدد من الإصلاحات الهامة من أجل معالجة قضايا الجودة مع التركيز في التنفيذ على أولويات الموارد وتطوير القدرات على كافة المستويات (شبكة فلسطين الإخبارية، 2010).

وقد أشارت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ومن خلال استراتيجيتها في إعداد وتأهيل المعلمين الفلسطينيين الصادرة عن الوزارة للعام 2008 إلى وجود الحاجة لتطوير الكوادر البشرية المساندة للمعلمين، كالمدراء والمشرفين، والمدربين وأساتذة الجامعات في مجال التربية.كذلك فإن عملية حفظ وتحسين الجودة في تأهيل المعلمين، سواء على مستوى هيئة الاعتماد والجودة والنوعية، أو في الآليات الداخلية لحفظ وتحسين برامج تأهيل المعلمين ما قبل وأثناء الخدمة التي تقدمها الجهات المختلفة مثل الوزارة، والجامعات، ووكالة الغوث الدولية، ومؤسسات المجتمع المدني ذات العلاقة بحاجة إلى تطوير، خاصة في ظل تبني الوزارة لموضوع متابعة وضبط جودة العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي، وكذلك مراجعة وضبط التعليم المفتوح، وذلك في خطتها الخمسية الثانية2011 - 2007 ، كما دعت إلى تطوير الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم، بما في ذلك توفير التطور المهني المستمر للمدراء والمشرفين والإداريين في المديريات المختلفة، وفي جهاز الوزارة المركزي، ودعت إلى اعتماد نظام أقل مركزية في وزارة التربية والتعليم لتلبية احتياجات المدارس والمعلمين بشكل أفضل وتمكين المدارس والمعلمين، وإعطاء المعلمين دوراً في تصميم نشاطات تحسين المدرسة وتطويرها، وضرورة تطوير معايير

لبرامج إعداد المعلمين و معايير لبرامج إعداد المختصين بالتربية الخاصة، والإرشـــاد المدرســـي واستخدام المشرفين التربويين ومدراء المدارس المعايير الجديدة في تحديد احتياجـــات المعلمـــين للتطور المهني المستمر وتحديد شروط الترقية للمعلم من رتبة إلى أخرى وتحديد معايير المعلم في كل رتبة، وذلك حسب المرحلة والتخصص. وتحديد آلية تقييم المعلم ليمنح رخصة مزاولة المهنة. تحديد معايير لبرامج إعداد المديرين والمشرفين التربويين.

ثانيا: الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بمشكلة الدراسة الحالية، وستقوم الباحثة بترتيب هذه الدراسات زمنياً من الدراسات الأحدث إلى الدراسات الأقدم، مع البدء بالدراسات العربية، تليها الدراسات الأجنبية، وذلك وفق الترتيب الآتي:

الدراسات العربية:

دراسة علاونة (2008): وهدفها التعرف إلى واقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (346) عضو هيئة تدريس في الجامعات الفلسطينية، وتم توزيع استبانة مؤلفة من (73) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي : الثقافة التنظيمية لإدارة الجودة الشاملة، والمجال الأكاديمي، والنمو المهني، وعلاقة الجامعة بالمجتمع المحلي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية متوسطة، و إلى وجود فروق في واقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة كما يراها أعضاء هيئة التدريس، تُعزى لمجالات الدراسة ومتغير المؤهل العلمي، وإلى عدم وجود فروق في واقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة كما يراها أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، ونوع الكلية، والخبرة، والمؤهل العلمي، والجامعة.

دراسة خضير (2007): وهدفها التعرف إلى واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية من وجهة نظر العاملين فيها، وتحديد أثر متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي والمركز الوظيفي على تطبيق إدارة الجودة الشاملة.أجريت الدراسة على عينة قوامها (451) موظفا في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية باستخدام استبانة ذات خمسة مجالات، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة معرفة وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية كانت متوسطة، كما وأظهرت الدراسة عدم توجد فروق دالة إحصائياً في درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم، تُعزى لمتغيرات الجنس

والمركز الوظيفي والمؤهل العلمي، بينما اتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين درجة المعرفة ودرجة التطبيق لإدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم، من وجهة نظر العاملين فيها ولصالح التطبيق، واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المعرفة لإدارة الجودة الشاملة تُعزى لمتغير الخبرة، بينما كانت الفروق دالة إحصائيا في درجة التطبيق ولصالح أصحاب الخبرة (أقل من 6 سنوات) على أصحاب الخبرة (أكثر من 12 سنة).

دراسة الرمحي (2007): وهدفها التعرف إلى واقع تعليم العلوم بناء على معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الفلسطينية وتعرف أثر كل من الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمديرية في استجابات المعلمين، كما وهدفت إلى تعرف أهم الأمور التي تؤدي إلى تحسين تعليم العلوم بناء على معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الفلسطينية. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج مفادها أن واقع تعليم العلوم في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بناء على معايير إدارة الجودة الشاملة، يحقق معايير إدارة الجودة الشاملة بدرجة عالية في كافة المجالات، باستثناء مجال الميزانية الذي حقق درجة متوسطة على معيار الجودة الذي افترضته الباحثة، وأظهرت النتائج أن المدارس تعاني من ضعف الإمكانيات المادية و من الاكتظاظ في الغرف الصفية ومن زخم المنهاج إضافة إلى الضغط والاكتظاظ في برامج معلمي العلوم. واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في واقع نظام تعليم العلوم في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا بناء على معاير إدارة الجودة الشاملة للمجال الكلي تعزى لمتغير الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمديرية، وأظهرت النتائج أيضاً أن أهم الأمور التي تؤدي إلى تحسين تعليم العلوم بناء على معاير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا هي : تحسين التجهيزات المخبرية، وتخفيف الاكتظاظ في الصفوف، وتخفيف الحصص عن معلم العلوم، وإعادة النظر في الدورات التدريبية، وتزويد معلم العلوم بأسماء الكتب والمواقع العلمية، وتحسين الوضع المادي للمعلم، إضافة إلى تعديل قوانين الإكمال والرسوب، والتخفيف من زخم المنهاج.

دراسة البلاع (2007): وهدفها التعريف بمدخل الجودة الشاملة وتطبيقاته التربوية في التعليم العام السعودي، وإلقاء الضوء على أهم المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في التعليم ومن ثَمّ اقتراح إستراتيجية للتغلب عليها. واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها ضعف بنية المعلومات في قطاع التعليم العام، وعدم توفر الكوادر التدريبية المؤهلة في ميدان الجودة الشاملة، والمركزية في صنع السياسات التربوية، واتخاذ القرار، وتقادم وجمود اللوائح والتشريعات والأنظمة. وكان من أهم توصيات الدراسة تصميم برامج لإدارة الجودة الشاملة تتوافق مع البيئة السعودية، وربط الجودة بالتوجيهات الإسلامية المؤكدة على ضرورة تجويد العمل وإتقانه، وكذلك تنمية ثقافة الجودة الشاملة داخل المؤسسات التعليمية.

دراسة الشعيلان (2007): وكان هدفها معرفة مدى توفر مبادئ الجودة الشاملة في إدارة مدارس التعليم الثانوي للبنات بالمملكة العربية السعودية (المنطقة الشرقية)، ورصد أهم معوقات تطبيق نظام الجودة الشاملة في المدارس الثانوية للبنات بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية، ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية وفقاً لمتغير الوظيفة بين فئات عينة الدراسة (مديرة، وكيلة، معلمة) حول مدى توفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة ومعيقاتها في مدارس تعليم البنات الثانوي في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد طبقت على عينة قدرها (48) مديرة يمثلن نسبة (79%)، و (100) وكيلة يمثلن نسبة (65%)،

و (600) معلمة يمثلن نسبة (25%). وكان من نتائج الدراسة اكتشاف وجود قصور في تبني ودعم الإدارة العليا لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة من حيث وضع السياسات والهياكل التنظيمية، ونشر الثقافة الخاصة بمبادئ إدارة الجودة الشاملة، ووجود قصور في التخطيط الإستراتيجي بصورة عامة، والتخطيط لإدارة الجودة الشاملة بصورة خاصة، ومركزية في التخطيط واتخاذ القرارات من قبل القيادات، وكذلك وجود ضعف في برامج التدريب والتعليم المستمر على آليات إدارة الجودة الشاملة بالنسبة لجميع منسوبات المدرسة، وقصور في أنشطة التحسين والتطوير المستمر. كما تبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الوظيفة حول مدى توفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة وتقدير معوقاتها. وقد

أوصت الدراسة بضرورة قيام إدارات التربية والتعليم بتبني نظام إدارة الجودة الشاملة للنهوض بمستوى التعليم في المملكة العربية السعودية، وضرورة توفير الدعم المادي والمعنوي للمدارس الناجحة في تطبيق مبادرات الجودة تشجيعاً لها، و التركيز على اختيار القيادات التربوية الفعالة في المدارس لتتولى مهمة إدارة المدارس وفق مبادئ إدارة الجودة الشاملة ، وإصدار لوائح وتشريعات تنظيمية خاصة بآليات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المجال التعليمي، وتدريس مبادئ إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية، وضرورة وجود شراكه مع المؤسسات والجهات المتخصصة في الجودة الشاملة من خارج نظام التعليم للاستفادة من خبراتهم في هذا المجال.

دراسة دياب (2006): وهدفت إلى تطوير أداة لقياس جودة الكتب المدرسية وتوظيفها في قياس جودة كتب المنهاج الفلسطيني في غزة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي حيث طبق أداة الدراسة على عينة مكونة من(60) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات في مدارس وكالة الغوث بغزة خلال العام الدراسي 2006/2005. وأظهرت النتائج أن هناك الكثير من الفقرات دون المستوى المقبول المحدد في الدراسة مما يدل على وجود ثغرات وفجوات في الكتب.

دراسة الجرجاوي و نشوان (2006): وكان هدفها تقويم الأداء المهني للمعلمين العاملين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة، واستخدم الباحثان استبانة مكونة من(42) فقرة تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (250) معلماً ومعلمة. وكان من أهم نتائج الدراسة عدم وضوح رؤية ورسالة المدرسة في مجال التخطيط الإستراتيجي للمعلمين، وضعف المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية المتعلقة بعملية التعلم، وضعف ممارسة المعلم للعمل البحثي وتنمية قدرات الطلبة على استخدام التقويم الذاتي، وضعف الاتزان العاطفي، والنفسي، والانفعالي، وقله الاهتمام بالنمو الجسمي والصحي السليم. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم أداء المعلمين المهني ترجع إلى متغيرات كل من الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

دراسة العتيبي (2006): وهدفت إلى معرفة واقع الممارسات الإدارية في مدارس البنين الثانوية في مكة المكرمة وأهم المشاكل التي تواجهها، ومحاولة التوصل إلى تصور مقترح لدور الإدارة المدرسية في تحقيق معايير الجودة الشاملة، وقد استخدمت

الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أهم نتائج الدراسة غياب الوعي الكامل لمفهوم إدارة الجودة الشاملة، ومركزية الإدارة في اتخاذ القرارات، وكذلك تدني مستوى الإمكانات المادية والتجهيزات داخل المدرسة، ومن أهم التوصيات التي خرج بها الباحث أن على الإدارة المدرسية العمل على توفير المناخ الديموقراطي داخل المدرسة حتى يمكن تحقيق خطوات وإجراءات الجودة الشاملة، و تدعيم الدورات التدريبية للإدارة المدرسية، وضرورة مشاركة جميع الأطراف داخل المدرسة في تحديد الأهداف، ورسم الخطط، واتخاذ القرارات.

دراسة العاجز ونشوان (2005): وقد هدفت إلى تطوير أداء المعلمين في ضوء برنامج المدرسة كمركز للتطوير في مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة، وتكونت عينة الدراسة من (223) معلما ومعلمة العاملين في البرنامج من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (800) معلما ومعلمة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لاستخراج النتائج، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان أهمها، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تطوير أداء المعلمين في ضوء برنامج المدرسة كمركز للتطوير لصالح الخبرة الأطول وحملة الدراسات العليا و المعلمات، بينما لا توجد فروق بالنسبة لنوع المرحلة التعليمية أو تخصص المعلمين والمعلمات، وأن البرنامج يسهم في تطوير أداء المعلمين في العديد من الممارسات أهمها : تحديد رسالة ورؤية المدرسة وأهدافها بشكل واضح، وبناء علاقة ودية بين المعلمين والطلاب أثناء العملية التعليمية، وتحديد نشاطات المعلمين والطلاب بشكل واضح، وزيادة عمليات التواصل بين المعلمين أنفسهم ومع الطلاب وبين المعلمين ومديري المدارس، وتحسين القيم لدى المعلمين لتصبح معيارا ومرجعية لتعديل الممارسات والسلوك، بينما لم يسهم البرنامج في تطوير أداء المعلمين في العديد من الممارسات كاستخدام وسائل تعليمية مرتبطة بتكنولوجيا التعلم الحديثة، وموائمة الإمكانات المادية المتوفرة مع حاجات الطلاب والمنهاج والأهداف، ووضع خطط إجرائية بديلة لمواجهة المعوقات غير المتوقعة للخطة، وإعطاء الطلاب دوراً أساسياً في عملية التعلم، وتدعيم المنحي الديمقراطي للمعلمين نحو الإدارة والقيادة، و توفير مناخ تعليمي مادي ومعنوي ملائم لعملية التعلم.

دراسة الملاح (2005): وقد هدفت معرفة درجة تحقيق معـــايير إدارة الجـــودة الشـــاملة فـــي الجامعات الفلسطينية كما يراها أعضاء هيئة التدريس. وقد تكون مجتمع الدراسة من أعضـــاء الهيئة التدريسية المتفرغين والناطقين باللغة العربية والبالغ عددهم (1084)، كما واشتملت عينة الدراسة على (346) عضو ما نسبته (32%) من المجتمع الكلي لأعضاء الهيئة التدريسية. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج مفادها أن درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة فـــي الجامعـــات الفلسطينية كانت متوسطة، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقيـــق معـــايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والعمر، كذلك أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية تعـــزى لمتغيـــر المؤهل العلمي في مجال النمو المهني والدرجة الكلية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية في المجالين الأكاديمي وعلاقة الجامعة بالمجتمع المحلي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في مجال الثقافة التنظيميـــة، ووجـــود فـــروق ذات دلالـــة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة العلمية في مجالات الثقافة التنظيمية، والنمو المهنـــي، وعلاقـــة الجامعة بالمجتمع المحلي، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المركز الوظيفي في مجال الثقافة التنظيمية، وأخيراً وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجامعة في مجال الثقافة التنظيمية.

دراسة مقبل (2004): وقد هدفت الدراسة معرفة مستوى التحسن فـــي أداء مـــديري مـــدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في مدينة غزة نتيجة لتطبيق المشروع التطويري من وجهة نظرهم في (20) كفاية إدارية وفنية، وتكونت الدراسة من (135) مدير ومديرة من المجتمـــع الأصـــلي البالغ (180) مدير ومديرة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلـــى العديد من النتائج أهمها حصول أعلى مجال للتحسين في توظيف معايير النجاح علـــى(83%)، تلتها كفاية التدقيق (41%)، ثم التخطيط الإستراتيجي (35%)، ثم كفاية بناء الفـــرق المدرســـية والإشراف الشامل (33%)، وكان مستوى امتلاك المديرين أعلى من مستوى امتلاك المـــديرات في كفايات (الحصول على المعرفة، القيادة، التـــدقيق، التواصـــل، توظيـــف معـــايير النجـــاح، ومؤشرات الأداء)، بينما كان مستوى التحسن في امتلاك المديرات أعلى من المديرين في بـــاقي

الكفايات وهي: (التخطيط الإستراتيجي، الإشراف الشامل، بناء الفرق المدرسية، الشفافية، التفويض، الحوار، المراقبة، الدافعية، التوثيق، التعامل مع الطلاب، التعامل مع المجتمع المحلي، توكيد الذات، وتيسير التعليم والتعلم). كما كان مستوى أداء المديرين والمديرات في المدارس الابتدائية أعلى من المدارس الإعدادية في كفايات (المسائلة، التدقيق، التفويض، الحوار، الدافعية، التواصل، التوثيق،التعامل مع الطلاب، تيسير التعلم)، وكان مستوى امتلاك مديري ومديرات المدارس الإعدادية أعلى من المدارس الإبتدائية في كفايات التخطيط الإستراتيجي، الإشراف الشامل، القيادة، بناء الفرق المدرسية، الحصول على المعرفة، الشفافية، التفاوض، المراقبة، والتعامل مع المجتمع المحلي، و توكيد الذات، و توظيف معايير النجاح ومؤشرات الأداء.

دراسة الصالحي (2003): وقد هدفت تقديم تصور مقترح لتطوير الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث بغزه في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة، حيث درس الباحث واقع الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث بغزة عن طريق استبانة تم تطبيقها على جميع مديري المدارس وعددهم(174) مديراً، إلى جانب إجراء مقابلات شخصية مع عشرين من كبار المسئولين في دائرة التربية والتعليم، وقد توصلت الدراسة إلى قائمة بأهم الصعوبات التي تواجه الإدارات المدرسة في مجالات: القيادة، والتخطيط، والتنظيم، والرقابة لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة .

دراسة ثابت (2003): هدفت تقويم أثر تنفيذ برنامج المدرسة كمركز للتطوير على أداء المدرسة في ميدان غزة، وتكونت عينة الدراسة من (17) مدرسة من المدارس المشاركة في المرحلتين الأولى والثانية من المشروع التطويري في مجال التخطيط الإستراتيجي، و(84) مشرفا ومشرفة ومعلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أن مستوى أداء المدارس في مجال إعداد وبناء وتنفيذ الخطة المدرسة من وجهة نظر فريق التقويم وفريق التطوير والأصدقاء الناقدين حصل على نسبة مرتفعة، بينما الخطة التطويرية أظهرت ضعف في عدد الأنشطة المشتركة بين المدارس، وأنه يتم اختيار أعضاء فريق التطوير بناء علي معايير علمية سليمة، وأشار إلى ضعف مشاركة الطلاب في إعداد الخطة التطويرية وسلبية باقي المعلمين غير المشاركين بالمشروع التطويري، وكانت النسبة المئوية لأداء المدارس من وجهة نظر فريق التقويم غالبا أقل من نسبة فريق التطوير والأصدقاء الناقدين.

دراسة الشرقاوي (2003): وهدفت التعرف إلى الاتجاهات الحديثة في إدارة المدارس بـــالجودة الشاملة في مجال التعليم، والتعرف إلى واقع إدارة الجودة الشاملة في المدارس العامة في مصر، وتقديم تصور مقترح وبعض التوصيات لتحسين إدارة الجــودة الشـــاملة، والتوصـــل لـــبعض الإجراءات والآليات التي تصلح للتطبيق. وقد شملت الدراسة (109) مدير مدرسة. واســتخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت إلى وجود قصور في الأداء الإداري في المدرســة، كما اكتشفت وجود صعوبات في بناء روح الفريق والمزاملة، وقصور لدى الإدارة المدرسية في الإلتزام بالمعلومات والحقائق، ووجود معوقات لتقدير الأفراد ومكافأتهم، ووجود قصور إلى حد ما في التعلم والتحسين المستمر. وقد أوضحت الباحثة من خلال توصـــياتها بحاجـــة المـــدارس الثانوية إلى إعادة هيكلة، بمعنى إجراء تغيير تنظيمي يتفق مع مبـــادئ إدارة الجـــودة الشـــاملة، وإيجاد برنامج تدريبي لفريق الإدارة المدرسية على إدارة الجودة الشاملة، وضرورة العمل على تحقيق رضا المجتمع المحلي(المستفيدين)، وأن تنشئ وزارة التعليم كلية أو معهداً للجـــودة، وأن على جميع فئات المجتمع على اختلاف إتجاهاتها الاشتراك في نشر مبادئ الجودة الشاملة.

دراسة الغنام (2001): وقد هدفت تحديد معايير إدارة الجودة الشاملة والتي يمكن في ضـــوئها تقويم فاعلية أداء مديرات المدارس الإبتدائية بالمنطقة الشرقية من المملكة العربيـــة الســـعودية، وتبيان فاعلية أداء مديرات المدارس في ضوء معـــايير التخطـــيط، وإدارة المـــوارد البشـــرية، ومتابعة التحصيل وتقويمه، واتخاذ القرارات والعلاقات الإنسانية، وإدارة العلاقات مع أطـــراف العملية التعليمية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى أن أداء مـــديرة المدرسة الابتدائية يرقى بشكل عام إلى مستوى الإجادة من منظور معايير الجودة الشاملة، ولكن تحتاج إلى مزيد من التأهيل والتدريب في مجال إدارة لموارد البشـــرية وإدارة العلاقـــات مـــع أطراف العملية التربوية، وبناءً عليه أوصت الباحثة بضرورة تبني الوزارة لمبادئ إدارة الجودة الشاملة ومفاهيمها، والبدء في إدخالها بصورة تدريجية ومدروسة، وتصميم برامج تدريبية تهدف إلى تحديث خبرات مديرات المدارس الابتدائية في مجال إدارة الموارد البشرية والعلاقات مـــع أطراف العملية التربوية بما يجسد أفكار إدارة الجودة الشاملة في التعليم، وإجراء المزيـــد مـــن الدراسات للكشف عن مدى تبلور أفكار إدارة الجودة الشاملة في المدارس .

دراسة درباس (1994): وقد هدفت التعرف على واقع إدارة الجودة الكلية، مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي في المملكة العربية السعودية، والمعوقات التي تواجه ذلك. وقد استخدم الباحث المنهج المكتبي النظري لتحقيق أهداف دراسته. وخلصت الدراسة إلى أنه من الضروري تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات المختلفة، وأن الظروف مهيأة للبدء بتطبيق مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة في النظام التربوي السعودي. كما وجدت الدراسة أن المسئولين التربويين السعوديين أمامهم نماذج وأساليب عديدة لإدارة الجودة الشاملة يمكنهم اختيار المناسب منها للتطبيق في المدارس السعودية بعد إجراء التعديل اللازم وبما يتناسب مع البيئة السعودية، مع إمكانية تذليل الصعاب التي قد تعيق تطبيق هذه المفاهيم في القطاع التربوي.

الدراسات الأجنبية

دراسة موسز ودافيد وستيفن (Moses , David and Stephen, 2006): هدفت الدراسة التعرف على مدى تطبيق المدارس الثانوية في كينيا لإدارة الجودة الشاملة، وذلك من خلال تصميم الدراسة العرضية، حيث استخدمت الاستبانة في جمع آراء وملاحظات(300) معلم، حول التطبيق العملي لإدارة الجودة الشاملة في مدارسهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس الثانوية لا يتمتعون بمهارات القيادة اللازمة لتعزيز تطبيق إدارة الجودة الشاملة الضرورية للتحسين المستمر في المدارس. كما أن غالبية المدارس غير ملتزمة بالتخطيط الاستراتيجي الجيد، وهي لا تعزز مبادرات تطوير الموارد البشرية.

دراسة ماجنز وبنجت (Maguns and Bengt , 2006) : هدفت الدراسة تقويم مشروع التقويم الذاتي لإدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية العليا بالسويد بما في ذلك تقويم الإجراءات والأدوات المستخدمة في المشروع. ومن أجل تقويم هذه التجربة أجريت مقابلات مع مدير التعليم الثانوي العالي وعشرة من مديري المدارس، كما طبق استبيان لجمع آراء العاملين التربويين الآخرين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن العديد من الأشخاص لا يبدو أنهم يفكرون كثيراً حول ماهية الجودة في البيئة التي يعملون فيها، كما أن العديد من المؤسسات تتجه إلى

العمل بنظام التقويم الذاتي دون التفكير الكافي في مبررات ذلك وكيفية تنفيذه. إضافة إلى ذلك فإن العمل يتم بدون إعداد وتهيئة جميع المشاركين، وبدون مناقشة القيم الأساسية التي يستند إليها العمل.

دراسة جافريئيل ورومر (Gavriel and Romar,2006): وقد هدفت هذه الدراسة توضيح كيفية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، وذلك من خلال تحديد وتحليل الأدوار المزدوجة للطلاب والمعلمين. كما ناقشت الدراسة بعض أوجه القصور في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي في ولاية ماساتشوستس الأمريكية إضافة إلى تقييم مفهوم الأدوار المزدوجة للطلاب، وتحليل علاقتها وأثرها على تقوية العملية التربوية من خلال التفاعل بين هذه الأدوار. وقد أسهمت الدراسة في فهم أدوار الطالب والمعلم، وكيفية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي بصورة أفضل. كما قدمت طريقة لتعزيز عملية التقويم كمقياس لجودة التعليم، وتقديم إجراءات يمكن أن تقوي دافعية الطلاب للبحث عن المعرفة.

دراسة كاتي (Cathy, 1998): هدفت هذه الدراسة معرفة اثر تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على المناخ المدرسي والنشاط الثقافي وخبرات المعلمين. وقام الباحث بإجراء مسح في (26) مدرسة ابتدائية ومتوسطة وعالية في ولاية ميسوري لفرق القيادة حيث كانت هذه المدارس مشاركة في تنفيذ مشروع تحسين الجودة المدرسية تحت إشراف جامعة ميسوري، لقياس المتغيرات التي تشمل القيادة، والبيئة، والثقافة المدرسية، وكذلك دراسة أسلوب المشاركة الجماعية في المدرسة، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة وجود ارتباط وثيق بين كفايات المعلم والمناخ المدرسي في نجاح تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وتبين اعتماد نجاح إدارة الجودة الشاملة وفلسفتها على مدى إدراك مديري المدارس لإجراءات التنفيذ وتطوير النظام المدرسي،وأن أهم عوامل نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدرسة تعتمد على تحسين المناخ المدرسي، وثقافة المدرسة، وكفايات المعلمين، ونظام التواصل مع المسئولين في المدرسة.

دراسة كارلي (Carlyle,1998): هدفت الدراسة إلى التعرف إلى النتائج المترتبة على تطبيق تحسينات الجودة المستمرة كفلسفة ومبادئ وأدوات، لتلبية حاجات الطلاب في المدارس الثانوية، كما هدفت الدراسة التعرف على التغيرات الإيجابية في المناخ المدرسي، وتطور المناهج، والمشاركة، والتواصل الفعال، والمستوى العام للطلاب، ومخرجات التعليم. وقام الباحث بتطبيق هذه الدراسة في منطقة نبراسكا القروية، حيث تم تطبيق فلسفة ومبادئ الجودة الشاملة وفق احتياجات المدرسة، وقام الباحث بإجراء عمليات مسح وجمع البيانات وتوصل إلى وجود تطور في إشباع حاجات الطلاب الصفية ولكن ببطء، ووجود تحسن في المناخ المدرسي من الناحية الإدارية والسلوكية بما يتوافق مع حاجات الطالب، وتم إعداد خطوة متطورة لتوصيف استخدام الحاسب في المدرسة والمنطقة، كما وتم تطوير الحصول على نتائج التعلم للتلاميذ بطريقة تعتمد على جمع المعلومات بأساليب تعتمد على إنجازات الطلاب المختلفة.

دراسة كريستوفرسون (Chrestofferson,1997): كانت الدراسة بعنوان "التعليم في ضوء إدارة الجودة الشاملة في كليات أيوا (Iowa) الأمريكية ومدارسها". وهدفت الدراسة إلى عمل مقارنة بين استجابة الكليات والمدارس في هذه الولاية من حيث التدريب على الجودة، وأدوات الجودة والمعوقات التي تقف حائلاً أمام تطبيق الجودة. وقد شملت عينة الدراسة أعضاء هيئة التدريس والإداريين ورؤساء المجالس في (15) مدرسة و(15) كلية، وتضمنت الاستبانة المستخدمة (39) عبارة وقد استخدم الباحث إلى الإحصاء الوصفي، و اختبار T-test وANOVA لمعرفة الاختلافات بين المجموعات وتوصلت النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس والإداريين في الكليات قد تلقوا تدريباً أكثر من أقرانهم في المدارس، **وأن** أعضاء هيئة التدريس كانوا أقل رغبة في تطبيق الجودة الشاملة من الإداريين ورؤساء المجالس في كل من الكليات والمدارس، وبالنسبة لبعض أدوات ومعايير الجودة وجدت الدراسة أن المدارس اقل استخداماً لها مقارنة مع الكليات، كما وأن المؤسسات التعليمية كانت تفتقر إلى الخطط الكافية لتطبيق معايير الجودة الشاملة.

دراسة لونجنكر وسكازيرو (Longenker & Scazzero, 1996): وأجرى لونجنكر وسكازيرو دراسة بعنوان "التحديات المستمرة لإدارة الجودة الشاملة"، حيث هدفت الدراسة إلى

فحص مدى إدراك مجموعة من المديرين لمفاهيم إدارة الجودة الشاملة، ومدى ممارستهم لمفهوم إدارة الجودة الشاملة. كما هدفت إلى تحديد المشاكل والمعوقات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر هؤلاء المديرين، وقد أُجريت الدراسة على عينة شملت (137) من المديرين المتمرسين في إدارة الجودة الشاملة يعملون في (10) مؤسسات صناعية وخدمية مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد توصلت الدراسة إلى أن هنالك إجماع بين المديرين على أن إدارة الجودة الشاملة تؤدي إلى تحسين جودة المنتجات والخدمات، ولكن مؤسساتهم لم تطبق بعد المبادئ، وأنه بالرغم من هذا الإجماع، إلا أن دعمهم لإدارة الجودة الشاملة يتناقص عبر الوقت، وعدم وجود تركيز من قبل هؤلاء المديرين على معالجة المشاكل التي تواجه مؤسساتهم، حيث كان من بين أبرز المشاكل التي تواجه إدارة الجودة الشاملة هي مشاكل إدارية وبشرية مثل الإشراف غير الفعال، قلة التدريب للعاملين، وعدم فعالية إجراءات التصحيح.

دراسة براون وجاكولين (Brown & Jacqueline, 1995): وأجرى براون و جاكلين دراسة بعنوان "اتجاهات الموظفين نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة في وزارة التربية والتعليم في ولاية أورغن".هدفت الدراسة استقصاء العلاقة بين اتجاهات الموظفين في تلك المديرية، وأثر هذه الاتجاهات على تطبيق إدارة الجودة الشاملة. تكونت عينة الدراسة من (400) موظف يعملون في وزارة التربية والتعليم في المديرية العامة في ولاية أورغن، وقد خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق تتعلق بأثر مدة الخدمة، والجنس، على تطبيق إدارة الجودة الشاملة. كما وجدت الدراسة اختلافات مرتبطة بالمتغيرات الباقية (المستوى التعليمي، العمر، الخلفية العِرقية، مكان العمل)، على تطبيق إدارة الجودة الشاملة، حيث كانت أكثر الفروق في متغيرات مستوى التعليم والخلفية العِرقية، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك فروق تُعزى إلى بعض الصفات الشخصية وإلى اتجاهات المرافقين والمعارضين.

التعليق على الدراسات السابقة وموقع الدراسة منها:

يلاحظ مما سرد من ملخصات الدراسات السابقة، عربية كانت أم أجنبية، تناولها بالمجمل موضوع الجودة الشاملة في الميدان التربوي، سواء كان ذلك في مؤسسات التعليم العالي، كالجامعات ومديريات التربية والتعليم، أم في المدارس، مع ملاحظة ندرة الدراسات التي

تناولت موضوع تطبيق معايير الجودة الشاملة في المدارس من وجهة نظر المديرين والمديرات، وهذا ما سعت هذه الدراسة لتغطيته. كما يلاحظ شبه الإجماع بين هذه الدراسات على أن نتائج تطبيق الجودة الشاملة من خلال محاولات تطبيقها، كان متوسطا في معظم الحالات وهذا يتفق مع نتائج هذه الدراسة. كما أوصت جميع الدراسات السابقة بضرورة تطبيق مبادئ ومعايير الجودة الشاملة في جميع الميادين التربوية لما لهذا الموضوع من أهمية كبيرة، وبالنسبة للمؤسسات التي تطبق بالفعل هذه المبادئ، فقد أوصت الدراسات إلى تطوير المفاهيم المتعلقة بها وتحسين ظروف تطبيقها، ولا سيما في مجال توفير الدعم المادي للمدارس، حيث اتضح القصور الشديد في هذا المجال، وأبرزت الدراسات كذلك قصورا في إيصال المفاهيم المتعلقة، وعدم وضوح في الرؤية لدى الكثيرين، حتى بين أولئك الذين يطبقون الجودة الشاملة في مؤسساتهم

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- **منهج الدراسة**
- **مجتمع الدراسة**
- **عينة الدراسة**
- **أداة الدراسة**
  - **صدق الأداة**
  - **ثبات الأداة**
- **إجراءات الدراسة**
- **متغيرات الدراسة**
- **المعالجات الإحصائية**

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، واستخدام أداة الدراسة، وخطوات التحقق من صدق الأداة وثباتها، إضافة إلى وصف تصميم الدراسة والطرق الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة:

لقد تكون مجتمع الدراسة من المديرين والمديرات في محافظة نابلس، وقد بلغ عددهم (227) مديراً ومديرة.

عينة الدراسة:

وقد تكونت عينة الدراسة الحالية من (132) من المديرين والمديرات في مدارس محافظة نابلس، أي ما نسبته (58.1%) من مجتمع المديرين والمديرات في محافظة نابلس، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، والجدول رقم (1) يبين توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها.

الجدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	57	43.2
	أنثى	75	56.8
المؤهل العلمي	دبلوم	19	14.4
	بكالوريوس	62	47.0
	أعلى من بكالوريوس	51	38.6
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	7	5.3
	من 5-10 سنوات	35	26.5
	أكثر من 10 سنوات	90	68.2
التخصص	علوم طبيعية	42	31.8
	علوم إنسانية واجتماعية	90	68.2
السلطة المشرفة	وزارة التربية والتعليم	121	91.7
	وكالة الغوث الدولية	11	8.3
المجموع		**132**	**%100**

أداة الدراسة:

طورت الباحثة أداة للدراسة وهي عبارة عن إستبانة مكونة من تسع مجالات تغطي مائة وأربع فقرات (ملحق رقم 2)،لقياس درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في منطقة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، حيث قامت بتطويرها لجمع المعلومات، وذلك وفقاً للخطوات التالية:

1- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

2- اختيار نموذج لأداة سابقة استخدمتها الفتلاوي (2008)، ووجد أنها تخدم البحث بشكل كبير.

3- اختيار المجالات والبنود الملائمة واستبعاد البعض الآخر لتجنب الإطالة أو التكرار.

4- تعديل بعض البنود لتلائم التعليم المدرسي.

5- عرض الاستبانة للتحكيم على مجموعة من الأساتذة الجامعيين المحترمين.

6- العمل بنصائح السادة المحكمين والقيام بالتعديلات المناسبة.

7- تعميم الاستبانة بصورتها النهائية.

8- قياس مدى صدق وثبات بنود الاستبانة.

9- توزيع الاستبانة على الفئة المستهدفة، ثم جمعها.

10- إجراء التحليل الإحصائي المناسب، والخروج بالنتائج والتعليق عليها.

11- إعداد التوصيات المناسبة في ضوء هذه النتائج.

صدق الأداة:

تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية من حملة الدكتوراه (ملحق 1)، وقد طُلب من المحكمين إبداء الرأي في فقرات أداة الدراسة من حيث صياغة الفقرات، ومدى مناسبتها للمجال الذي وُضعت لأجله، إما بالموافقة على أهمية الصعوبة أو تعديل صياغتها أو حذفها لعدم أهميتها، ولقد تم الأخذ برأي الأغلبية (أي ثلثي أعضاء لجنة المحكمين) في عملية تحكيم فقرات الأداة، بحيث أصبحت في صورتها النهائية (ملحق 2).

ثبات الأداة:

لقد تم استخراج معامل ثبات الأداة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Alpha Cronbach، والجدول (2) يبين معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها.

الجدول (2): معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة ودرجتها الكلية

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا
جودة السياسة الإدارية والتنظيمية	20	90.0
معايير الجودة في أهداف التعليم	8	85.1
معايير الجودة في المناهج الدراسية	14	92.5
معايير جودة الكتاب المدرسي	7	78.4
معايير جودة أداء المعلم	11	85.9
معايير جودة طرائق وأساليب التدريس	10	91.2
معايير جودة التقويم والامتحانات	8	86.6
معايير جودة الطالب	10	86.7
معايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها	15	82.3
الدرجة الكلية	**103**	**97.5**

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الثبات لمجالات الدراسة، ودرجتها الكلية أتت مرتفعة، مما يجعلها مناسبة لأغراض البحث العلمي.

إجراءات الدراسة:

لقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في إجراء هذه الدراسة:

- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية بعد التأكد من صدقها وثباتها.
- تحديد أفراد عينة الدراسة.
- توجيه كتاب من عمادة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية إلى وزارة التربية والتعليم العالي، لتسهيل تطبيق الدراسة.
- قامت الباحثة بتوزيع الأداة على عينة الدراسة، واسترجاعها، حيث تم توزيع (140) استبانة، وتم استرجاع (135) منها، وتم استبعاد (3) استبانات؛ إما لعدم اكتمال الإجابة عليها بسبب عدم اكتمال البيانات المطلوبة المتعلقة بالمستجيب أو لنمطية الاستجابة، وبقي (132) استبانة صالحة للتحليل، وهي التي شكلت عينة الدراسة.
- إدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج الرزمة.

- الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها، ومقارنتها مع الدراسات السابقة، واقتراح التوصيات المناسبة.

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

أ- المتغيرات المستقلة:

- الجنس: وله مستويان: (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات (دبلوم، بكالوريوس، أعلى من بكالوريوس).
- سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
- التخصص: وله مستويان: (علوم طبيعية، علوم إنسانية إجتماعية).
- السلطة المشرفة: وله مستويان (وزارة التربية والتعليم ، وكالة الغوث الدولية).

ب- المتغير التابع:

ويتمثل في الاستجابة عن سؤال الدراسة والذي تتحدد به درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها.

المعالجات الإحصائية:

بعد تفريغ إجابات أفراد العينة جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب، ثم تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة:

1. التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والإنحرافات المعيارية لفحص استجابات أفراد العينة عن السؤال الرئيس الأول.

2. اختبار " ت " لعينة واحدة (One Sample T-test) لفحص الفروق في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها وفق المستوى المقبول تربوياً (المعيار = 3.5).

3. اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent T-test) لفحص دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والسلطة المشرفة.

4. اختبار تحليل التباين الاحادي (One-Way ANOVA) لفحص دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة تبعاً لمتغيرات: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

5. اختبار شيفيه للمقارنة البعدية (Scheffe Post Hoc Test) بين المتوسطات الحسابية عند اللزوم.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة تعرف درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مـــدارس محافظـــة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، كما هدفت التعرف إلى أثر متغيرات الدراســـة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، والسلطة المشرفة) على درجة تطبيـــق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها.

ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد استبانة والتأكد من صدقها، ومعامل ثباتها، وبعد عملية جمع البيانات، تم ترميزها وإدخالها للحاسوب ومعالجتها إحصائيا باســـتخدام برنـــامج الرزمـــة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وفيما يلي نتـــائج الدراســـة تبعـــاً لتسلســـل أســـئلتها، وفرضياتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة:

ونص السؤال:

"**ما درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها؟** "

وللإجابة على هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، واعتمدت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي لتقدير درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة وذلك كالآتي:

- (80%-100%) عالية جداً
- (70%-79.9%) عالية

- (60%–69.9%) متوسطة
- (50%–59.9%) منخفضة
- (أقل من50%) منخفضة جداً

والملاحق (3)، (4)، (5)، (6) ، (7)، (8)، (9)، (10)، (11) تبين هذه النتائج.

حيث أشار الملحق رقم (3) إلى أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، في مجال معايير جودة السياسة الإدارية والتنظيمية كانت عالية جداً على الفقرة (16)، حيث كان متوسط الإستجابة عليها (4.06)، وهي تعادل النسبة المئوية (81.2%)، وكانت عالية على الفقرات (1،2،3،4،5،6،8،12،14)، حيث تراوحت متوسطات الإستجابة عليها ما بين (3.50–3.90)، وبنسبة مئوية تراوحت ما بين (70%–78%). أما المعايير التي جاءت درجة الإستجابة عليها متوسطة فقد انحصرت في الفقرات (7،9،11،13،17،18،19،20)، حيث تراوحت متوسطات إستجابتها ما بين (3.30–3.47)، وهي تعادل النسبة المئوية ما بين (66%–69.4 %). أما الفقرات التي كانت درجة الإستجابة عليها منخفضة فقد تمثلت بالفقرة (10)، حيث كان متوسط الإستجابة عليها (2.68)، أي ما يعادل النسبة المئوية (53.6%)، في حين كانت درجة الإستجابة على الفقرة (15) منخفضة جداً، حيث وصل متوسط الإستجابة عليها إلى (2.32)، وهو يعادل النسبة المئوية (46.4%). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال، فقد كانت متوسطة، إذ وصل متوسط الإستجابة عليها إلى (3.48)، وبنسبة مئوية بلغت (69.6%).

وأشار الملحق رقم (4) إلى أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس عينة الدراسة من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، في مجال معايير الجودة في أهداف التعليم كانت عالية على الفقرات (1،3،4،5،6،8)، حيث تراوحت متوسطات الإستجابة عليها ما بين (3.51–3.78)، وبنسبة مئوية تراوحت ما بين (70.2%–75.6%). أما المعايير التي جاءت درجة الإستجابة عليها متوسطة فقد انحصرت في الفقرات (2، 7)، حيث تراوحت

متوسطات إستجابتها ما بين (3.33–3.38)، وهي تعادل النسبة المئوية ما بين (66.6%–67.6%). ولم تحظ أي فقرة بمتوسطات منخفضة أو منخفضة جداً في هذا المجال. وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال، فقد كانت عالية، إذ وصل متوسط الإستجابة عليها إلى (3.57)، وبنسبة مئوية بلغت (71.4%).

ويتضح من الملحق رقم (5) أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس عينة الدراسة من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، في مجال معايير الجودة في المناهج الدراسية كانت عالية على الفقرات (2، 6، 10)، حيث تراوحت متوسطات الإستجابة عليها ما بين (3.52–3.55)، وبنسبة مئوية تراوحت ما بين (70.4%–71%). أما المعايير التي جاءت درجة الإستجابة عليها متوسطة فقد انحصرت في الفقرات (3، 4، 5، 7، 8، 9، 11، 12، 14)، حيث تراوحت متوسطات إستجابتها ما بين (3.06–3.49)، وهي تعادل النسبة المئوية ما بين (61.2%–69.8%). أما الفقرات التي كانت درجة الإستجابة عليها منخفضة فقد تمثلت بالفقرات(1، 13)، حيث كان متوسط الإستجابة عليها (2.91–2.95)، أي ما يعادل النسبة المئوية (58.2–59%). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال، فقد كانت متوسطة، إذ وصل متوسط الإستجابة عليها إلى (3.31)، وبنسبة مئوية بلغت (66.2%).

ويتضح من الملحق رقم (6) أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس عينة الدراسة من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، في مجال **مجال معايير جودة الكتاب المدرسي** كانت عالية على الفقرات (1، 4، 5)، حيث تراوحت متوسطات الإستجابة عليها ما بين (3.52–3.79)، وبنسبة مئوية تراوحت ما بين (70.4%–75.8%). أما المعايير التي جاءت درجة الإستجابة عليها متوسطة فقد انحصرت في الفقرات (2، 3، 6، 7)، حيث تراوحت متوسطات إستجابتها ما بين (3.15–3.39)، وهي تعادل النسبة المئوية ما بين (63%–67.8%). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال، فقد كانت متوسطة، إذ وصل متوسط الإستجابة عليها إلى (3.41)، وبنسبة مئوية بلغت (68.2%).

وأشار الملحق رقم (7) إلى أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس

عينة الدراسة من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، في مجال معايير جودة أداء المعلم، كانت عالية على الفقرات (1، 4، 5، 7، 11)، حيث تراوحت متوسطات الإستجابة عليها ما بين (3.50–3.57)، وبنسبة مئوية تراوحت ما بين (70%–71.4%). أما المعايير التي جاءت درجة الإستجابة عليها متوسطة فقد انحصرت في الفقرات (2، 3، 8، 9، 10)، حيث تراوحت متوسطات إستجابتها ما بين (3.14–3.48)، وهي تعادل النسبة المئوية ما بين (62.8%–69.6 %). أما الفقرات التي كانت درجة الإستجابة عليها منخفضة فقد تمثلت بالفقرة (6)، حيث كان متوسط الإستجابة عليها (2.60)، أي ما يعادل النسبة المئوية (52%). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال، فقد كانت متوسطة، إذ وصل متوسط الإستجابة عليها إلى (3.35)، وبنسبة مئوية بلغت (67%).

ويتضح من الملحق رقم (8) أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس عينة الدراسة من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، في مجال معايير جودة طرائق وأساليب التدريس كانت عالية على الفقرات (1، 2، 9، 10)، حيث تراوحت متوسطات الإستجابة عليها ما بين (3.51–3.56)، وبنسبة مئوية تراوحت ما بين (70.2%–71.2%). أما المعايير التي جاءت درجة الإستجابة عليها متوسطة فقد انحصرت في الفقرات (3، 4، 5، 6، 7، 8)، حيث تراوحت متوسطات إستجابتها ما بين (3.09–3.48)، وهي تعادل النسبة المئوية ما بين (61.8%–69.6 %). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال، فقد كانت متوسطة، إذ وصل متوسط الإستجابة عليها إلى (3.37)، وبنسبة مئوية بلغت (67.4%).

ويتضح من الملحق رقم (9) أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس عينة الدراسة من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، في مجال معايير جودة التقويم والإمتحانات كانت عالية جداً على الفقرة (8)، حيث كان متوسط الإستجابة عليها (4.04)، وهي تعادل النسبة المئوية (80.8%)، وكانت عالية على الفقرات (1، 6، 7)، حيث تراوحت متوسطات الإستجابة عليها ما بين (3.66–3.81)، وبنسبة مئوية تراوحت ما بين (73.2%–76.2%). أما المعايير التي جاءت درجة الإستجابة عليها متوسطة فقد انحصرت في الفقرات (2، 3، 4، 5)، حيث تراوحت متوسطات إستجابتها ما بين (3.10–3.39)، وهي تعادل النسبة

المئوية ما بين (62%–67.8 %). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال، فقد كانت عالية، إذ وصل متوسط الإستجابة عليها إلى (3.54)، وبنسبة مئوية بلغت (70.8%).

وأشار الملحق رقم (10) إلى أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس عينة الدراسة من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، في مجال معايير جودة الطالب كانت متوسطة في الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 8، 9، 10)، حيث تراوحت متوسطات إستجابتها ما بين (3.15–3.44)، وهي تعادل النسبة المئوية ما بين (63%–68.8 %). أما الفقرات التي كانت درجة الإستجابة عليها منخفضة فقد تمثلت بالفقرة (7)، حيث كان متوسط الإستجابة عليها (2.86)، أي ما يعادل النسبة المئوية (57.2%). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال، فقد كانت متوسطة، إذ وصل متوسط الإستجابة عليها إلى (3.22)، وبنسبة مئوية بلغت (64.4%).

ويتضح من الملحق رقم (11) أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس عينة الدراسة من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، في مجال معايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها، كانت عالية على الفقرات (2، 14)، حيث تراوحت متوسطات الإستجابة عليها ما بين (3.53–3.70)، وبنسبة مئوية تراوحت ما بين (70.6%–74%). أما المعايير التي جاءت درجة الإستجابة عليها متوسطة فقد كانت في الفقرات (1، 3، 4، 5، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 15)، حيث تراوحت متوسطات إستجابتها ما بين (3.06–3.48)، وهي تعادل النسبة المئوية ما بين (61.2%–69.6 %). أما الفقرات التي كانت درجة الإستجابة عليها منخفضة فقد انحصرت بالفقرة (6)، حيث كان متوسط الإستجابة عليها (2.94)، أي ما يعادل النسبة المئوية (58.8%). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال، فقد كانت متوسطة، إذ وصل متوسط الإستجابة عليها إلى (3.35)، وبنسبة مئوية بلغت (67%).

الجدول (3): ترتيب المجالات، والدرجة الكلية في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	درجة التطبيق
1	معايير الجودة في أهداف التعليم	3.57	0.53	71.4	عالية
2	معايير جودة التقويم والامتحانات	3.54	0.54	70.8	عالية
3	معايير جودة السياسة الإدارية والتنظيمية	3.48	0.52	69.6	متوسطة
4	معايير جودة الكتاب المدرسي	3.41	0.59	68.2	متوسطة
5	معايير جودة طرائق وأساليب التدريس	3.37	0.58	67.4	متوسطة
6	معايير جودة أداء المعلم	3.35	0.52	67.0	متوسطة
6	معايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها	3.35	0.58	0 .67	متوسطة
8	معايير الجودة في المناهج الدراسية	3.31	0.59	66.2	متوسطة
9	معايير جودة الطالب	3.22	0.55	64.4	متوسطة
الدرجة الكلية لجميع المجالات		**3.40**	**0.44**	**68.0**	**متوسطة**

* أقصى درجة للإستجابة (5) درجات.

يتضح من الجدول (3) أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة عند أفراد عينة الدراسة كان متوسطاً، حيث وصلت النسبة المئوية للإستجابة على الدرجة الكلية إلى (68%)، وفيما يتعلق بترتيب المجالات كان في المرتبة الأولى مجال معايير الجودة في أهداف التعليم بمتوسط (3.57)، وبنسبة مئوية تصل إلى (71.4%)، يليه مجال معايير جودة التقويم والإمتحانات بمتوسط (3.54)، وبنسبة مئوية تصل إلى (70.8%)، يليه مجال معايير جودة السياسة الإدارية والتنظيمية بمتوسط قيمته (3.48)، وبنسبة مئوية تصل إلى (69.6%)، ثم يليه محال معايير جودة الكتاب المدرسي بمتوسط قيمته (3.41)، وبنسبة مئوية تصل إلى (68.2%)، فمجال معايير جودة طرق وأساليب التدريس، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.37)، وبنسبة مئوية تصل إلى (67.4%)، ثم مجالي معايير جودة أداء المعلم ومعايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها،بعد أن وصل المتوسط الحسابي للإستجابة لكل منهما إلى (3.35) وهو ما

يعادل النسبة المئوية(67%)، يليهما مجال معايير الجودة في المناهج الدراسية حيث وصل المتوسط الحسابي إلى (3.31)، وبنسبة مئوية (66.2%)، وأخيراً مجال جودة الطالب الذي حصل على متوسط حسابي(3.22)، وبنسبة مئوية تصل إلى (64.4%).

ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

1. النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ونصها:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها وفق المستوى المقبول تربوياً (المعيار = 3.5).

ولفحص الفرضية استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعة واحدة One Sample T-test) ونتائج الجدول (4) تبين ذلك.

الجدول (4): نتائج اختبار "ت" لعينة لفحص دلالة الفروق بين متوسطات درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
معايير الجودة في أهداف التعليم	3.57	0.53	1.51	0.133
معايير جودة التقويم والامتحانات	3.54	0.54	0.85	0.398
معايير جودة السياسة الإدارية والتنظيمية	3.48	0.52	0.44	0.661
معايير جودة الكتاب المدرسي	3.41	0.59	1.75	0.083
معايير جودة طرائق وأساليب التدريس	3.37	0.58	2.57	*0.011
معايير جودة أداء المعلم	3.35	0.52	3.30	*0.001

معايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها	3.35	0.58	2.96	*0.004
معايير الجودة في المناهج الدراسية	3.31	0.59	3.69	*0.00001
معايير جودة الطالب	3.22	0.55	5.83	*0.00001
الدرجة الكلية لجميع المجالات	**3.40**	**0.44**	**2.60**	***0.010**

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، ودرجات حرية (131).

يتضح من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس عينة الدراسة من وجهة نظر المديرين فيها وفق المستوى المقبول تربوياً (المعيار= 3.5) في مجالات معايير الجودة في أهداف التعليم، و معايير جودة التقويم والامتحانات، ومعايير جودة السياسة الإدارية والتنظيمية، ومعايير جودة الكتاب المدرسي، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها وفق المستوى المقبول تربوياً (المعيار= 3.5) في مجالات معايير جودة طرائق وأساليب التدريس، ومعايير جودة أداء المعلم، ومعايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها، ومعايير الجودة في المناهج الدراسية، ومعايير جودة الطالب، والدرجة الكلية لجميع المجالات، ولصالح المستوى المقبول تربوياً (المعيار= 3.5).

2. النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ونصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير الجنس. ولفحص الفرضية استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent T-test) ونتائج الجدول (5) تبين ذلك.

الجدول (5): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، لفحص دلالة الفروق في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير الجنس

المجال	ذكور (ن=57)	إناث (ن=75)	قيمة ت	مستوى

	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		الدلالة
معـــايير جـــودة السياســـة الإدارية والتنظيمية	3.39	0.51	3.56	0.51	1.887	0.061
معايير الجودة في أهداف التعليم	3.59	0.50	3.55	0.56	0.412	0.681
معايير الجودة في المناهج الدراسية	3.24	0.55	3.36	0.62	1.095	0.275
معايير جودة الكتاب المدرسي	34.1	0.70	3.41	0.48	0.057	0.954
معايير جودة أداء المعلم	3.25	0.47	3.42	0.55	1.839	0.068
معايير جودة طرائق وأساليب التدريس	3.25	0.54	3.46	0.60	2.093	0.038*
معايير جودة التقويم والامتحانات	3.42	0.52	3.64	0.54	2.338	0.021*
معايير جودة الطالب	3.01	0.52	3.38	0.52	4.107	0.001*
معايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها	3.34	0.54	3.36	0.62	0.171	0.864
الدرجة الكلية	**3.32**	**0.41**	**3.46**	**0.46**	**1.815**	**0.072**

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، ودرجات حرية (130).

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس عينة الدراسة من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير الجنس، في مجالات معايير جودة السياسة الإدارية والتنظيمية، ومعايير الجودة في أهداف التعليم، ومعايير الجودة في المناهج الدراسية، ومعايير جودة الكتاب المدرسي، و معايير جودة أداء المعلم، ومعايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها، والدرجة الكلية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر

المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير الجنس، في مجالات معايير جودة طرائق وأساليب التدريس، ومعايير جودة التقويم والامتحانات، ومعايير جودة الطالب، ولصالح المديرات الإناث.

3. النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس عينة الدراسة من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولفحص هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ، ونتائج الجدولين (6) و (7) تبين ذلك.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، وفق متغير المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معايير جودة السياسة الإدارية والتنظيمية	دبلوم	19	3.43	0.56
	بكالوريوس	62	3.55	0.42
	أعلى من بكالوريوس	51	3.42	0.60
	المجموع	132	3.48	0.52
معايير الجودة في أهداف التعليم	دبلوم	19	3.12	0.66
	بكالوريوس	62	3.63	0.53
	أعلى من بكالوريوس	51	3.67	0.40
	المجموع	132	3.57	0.53
معايير الجودة في المناهج الدراسية	دبلوم	19	3.24	0.72
	بكالوريوس	62	3.23	0.54
	أعلى من بكالوريوس	51	3.43	0.59
	المجموع	132	3.31	0.59
معايير جودة الكتاب المدرسي	دبلوم	19	3.20	0.53
	بكالوريوس	62	3.34	0.58

	أعلى من بكالوريوس	51	3.57	0.58
	المجموع	132	3.41	0.59
معايير جودة أداء المعلم	دبلوم	19	3.31	0.44
	بكالوريوس	62	3.34	0.50
	أعلى من بكالوريوس	51	3.37	0.59
	المجموع	132	3.35	0.52
معايير جودة طرائق وأساليب التدريس	دبلوم	19	3.37	0.42
	بكالوريوس	62	3.34	0.52
	أعلى من بكالوريوس	51	3.41	0.69
	المجموع	132	3.37	0.58
معايير جودة التقويم والامتحانات	دبلوم	19	3.47	0.63
	بكالوريوس	62	3.52	0.48
	أعلى من بكالوريوس	51	3.59	0.58
	المجموع	132	3.54	0.54
معايير جودة الطالب	دبلوم	19	3.07	0.76
	بكالوريوس	62	3.32	0.51
	أعلى من بكالوريوس	51	3.16	0.50
	المجموع	132	3.22	0.55
معايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها	دبلوم	19	3.29	0.67
	بكالوريوس	62	3.38	0.53
	أعلى من بكالوريوس	51	3.34	0.62
	المجموع	132	3.35	0.58
الدرجة الكلية	دبلوم	19	3.29	0.54
	بكالوريوس	62	3.41	0.39
	أعلى من بكالوريوس	51	3.42	0.46
	المجموع	132	3.40	0.44

الجدول (7): نتائج التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
معايير جودة	بين المجموعات	0.502	2	0.251	0.944	0.392

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
السياسة الإدارية والتنظيمية	داخل المجموعات	34.272	129	0.266		
	المجموع	34.774	131			
معايير الجودة في أهداف التعليم	بين المجموعات	4.588	2	2.294	0.015	*0.001
	داخل المجموعات	32.826	129	0.254		
	المجموع	37.414	131			
معايير الجودة في المناهج الدراسية	بين المجموعات	1.274	2	0.637	1.845	0.162
	داخل المجموعات	44.557	129	0.345		
	المجموع	45.832	131			
معايير جودة الكتاب المدرسي	بين المجموعات	2.545	2	1.272	3.874	*0.023
	داخل المجموعات	42.370	129	0.328		
	المجموع	44.915	131			
معايير جودة أداء المعلم	بين المجموعات	0.070	2	0.035	0.127	0.881
	داخل المجموعات	35.712	129	0.277		
	المجموع	35.782	131			
معايير جودة طرائق وأساليب التدريس	بين المجموعات	0.128	2	0.063	0.188	0.829
	داخل المجموعات	43.887	129	340.		
	المجموع	44.015	131			
معايير جودة التقويم والامتحانات	بين المجموعات	0.235	2	0.118	0.399	0.672
	خلال المجموعات	38.030	129	0.295		
	المجموع	38.266	131			
معايير جودة الطالب	بين المجموعات	1.232	2	0.616	2.041	0.134
	داخل المجموعات	38.937	129	0.302		
	المجموع	40.169	131			
معايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها	بين المجموعات	0.130	2	0.065	0.189	0.828
	داخل المجموعات	44.431	129	0.344		
	المجموع	44.561	131			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.239	2	0.119	0.611	0.544
	داخل المجموعات	25.218	129	0.195		
	المجموع	25.457	131			

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

يتضح من نتائج الجدول (7) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في مجالات معايير جودة السياسة الإدارية والتنظيمية، ومعايير الجودة في المناهج الدراسية، ومعايير جودة أداء المعلم، ومعايير جودة طرائق وأساليب التدريس، ومعايير جودة التقويم والامتحانات، ومعايير جودة الطالب، ومعايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها، والدرجة الكلية، وأظهرت نتائج هذا الجدول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في مجالي معايير الجودة في أهداف التعليم، ومعايير جودة الكتاب المدرسي، وللكشف عن مصدر الفروق بين فئات متغير المؤهل العلمي، في مجالي معايير الجودة في أهداف التعليم، ومعايير جودة الكتاب المدرسي، فقد استخدمت الباحثة اختبار شيفيه للمقارنة البعدية (Scheffe Post Hoc Test)، ويوضح الجدولان (8)، (9) نتائج المقارنة البعدية:

الجدول (8): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير المؤهل العلمي، في مجال معايير الجودة في أهداف التعليم

المؤهل العلمي	دبلوم	بكالوريوس	أعلى من بكالوريوس
دبلوم		*0.506-	*0.553-
بكالوريوس			0.046-
أعلى من بكالوريوس			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها ، في مجال معايير الجودة في أهداف التعليم، بين حملة الدبلوم، وحملة البكالوريوس، ولصالح حملة البكالوريوس. كما ويتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة

نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها ، في مجال معايير الجودة في أهداف التعليم، بين حملة الدبلوم، وحملة أعلى من بكالوريوس، ولصالح حملة أعلى من بكالوريوس.

الجدول (9): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير المؤهل العلمي، في مجال معايير جودة الكتاب المدرسي

المؤهل العلمي	دبلوم	بكالوريوس	أعلى من بكالوريوس
دبلوم		0.145-	*0.378-
بكالوريوس			*0.233-
أعلى من بكالوريوس			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، في مجال معايير جودة الكتاب المدرسي، بين حملة الدبلوم، وحملة أعلى من بكالوريوس، ولصالح حملة أعلى من بكالوريوس. كما ويتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، في مجال معايير جودة الكتاب المدرسي، بين حملة البكالوريوس، وحملة أعلى من بكالوريوس، ولصالح حملة أعلى من بكالوريوس.

4. النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي نصها:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية على مستوى الدلالة (α = 0,05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها تعزى لمتغير سنوات الخبرة.ولفحص هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدولين (10) و (11) تبين ذلك:

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، وفق متغير سنوات

الخبرة

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معايير جودة السياسة الإدارية والتنظيمية	أقل من 5 سنوات	7	4.14	0.62
	من 5–10 سنوات	35	3.37	0.49
	أكثر من 10 سنوات	90	3.48	0.48
	المجموع	132	3.48	0.52
معايير الجودة في أهداف التعليم	أقل من 5 سنوات	7	4.04	0.74
	من 5–10 سنوات	35	3.49	0.42
	أكثر من 10 سنوات	90	3.57	0.54
	المجموع	132	3.57	0.53
معايير الجودة في المناهج الدراسية	أقل من 5 سنوات	7	3.53	0.65
	من 5–10 سنوات	35	3.40	0.36
	أكثر من 10 سنوات	90	3.26	0.65
	المجموع	132	3.31	0.59
معايير جودة الكتاب المدرسي	أقل من 5 سنوات	7	3.55	0.72
	من 5–10 سنوات	35	3.54	0.37
	أكثر من 10 سنوات	90	3.35	0.64
	المجموع	132	3.41	0.59
معايير جودة أداء المعلم	أقل من 5 سنوات	7	3.87	0.62
	من 5–10 سنوات	35	3.42	0.43
	أكثر من 10 سنوات	90	3.28	0.53
	المجموع	132	3.35	0.52
معايير جودة طرائق وأساليب التدريس	أقل من 5 سنوات	7	3.74	0.75
	من 5–10 سنوات	35	3.47	0.47
	أكثر من 10 سنوات	90	3.30	0.59
	المجموع	132	3.37	0.58
معايير جودة التقويم والامتحانات	أقل من 5 سنوات	7	3.66	0.89
	من 5–10 سنوات	35	3.56	0.46
	أكثر من 10 سنوات	90	3.52	0.54
	المجموع	132	3.54	0.54

معايير جودة الطالب	أقل من 5 سنوات	7	3.73	0.76
	من 5–10 سنوات	35	3.33	0.42
	أكثر من 10 سنوات	90	3.14	0.56
	المجموع	132	3.22	0.55
معايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها	أقل من 5 سنوات	7	4.00	0.70
	من 5–10 سنوات	35	3.34	0.44
	أكثر من 10 سنوات	90	3.31	0.60
	المجموع	132	3.35	0.58
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	7	3.84	0.61
	من 5–10 سنوات	35	3.42	0.28
	أكثر من 10 سنوات	90	3.35	0.46
	المجموع	132	3.40	0.44

الجدول(11): نتائج التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
معايير جودة السياسة الإدارية والتنظيمية	بين المجموعات	3.532	2	1.766	7.293	*0.001
	داخل المجموعات	31.242	129	0.242		
	المجموع	34.774	131			
معايير الجودة في أهداف التعليم	بين المجموعات	1.748	2	0.874	3.162	*0.046
	داخل المجموعات	35.666	129	0.276		
	المجموع	37.414	131			
معايير الجودة في المناهج الدراسية	بين المجموعات	0.904	2	0.452	1.298	0.277
	داخل المجموعات	44.928	129	0.348		
	المجموع	45.832	131			
معايير جودة الكتاب المدرسي	بين المجموعات	1.052	2	0.526	1.547	0.217
	داخل المجموعات	43.862	129	0.340		
	المجموع	44.915	131			

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
معايير جودة أداء المعلم	بين المجموعات	2.512	2	1.256	4.869	*0.009
	داخل المجموعات	33.270	129	0.258		
	المجموع	35.782	131			
معايير جودة طرائق وأساليب التدريس	بين المجموعات	1.747	2	873.	2.665	0.073
	داخل المجموعات	42.268	129	328.		
	المجموع	44.015	131			
معايير جودة التقويم والامتحانات	بين المجموعات	0.141	2	0.070	0.239	0.788
	داخل المجموعات	38.124	129	0.296		
	المجموع	38.266	131			
معايير جودة الطالب	بين المجموعات	2.832	2	1.416	4.891	*0.009
	داخل المجموعات	37.337	129	0.289		
	المجموع	40.169	131			
معايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها	بين المجموعات	3.141	2	1.570	4.891	*0.009
	داخل المجموعات	41.420	129	0.321		
	المجموع	44.561	131			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.592	2	0.796	4.303	*0.016
	داخل المجموعات	23.865	129	0.185		
	المجموع	25.457	131			

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

يتضح من نتائج الجدول (11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير سنوات الخبرة، في مجالات معايير الجودة في المناهج الدراسية، ومعايير جودة الكتاب المدرسي، ومعايير جودة طرائق وأساليب التدريس، ومعايير جودة التقويم والامتحانات، كما أظهرت نتائج الجدول (11) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها ، تعزى لمتغير سنوات الخبرة،

في مجالات معايير جودة السياسة الإدارية والتنظيمية، ومعايير الجودة في أهداف التعليم، ومعايير جودة الطالب، ومعايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها، والدرجة الكلية، وللكشف عن مصدر الفروق بين فئات متغير سنوات الخبرة، في مجالات معايير جودة السياسة الإدارية والتنظيمية، ومعايير الجودة في أهداف التعليم، ومعايير جودة الطالب، ومعايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها، والدرجة الكلية ، فقد استخدمت الباحثة اختبار شيفيه للمقارنة البعدية Scheffe Post Hoc Test، وتوضح الجداول (12)، (13)، (14)، (15)، (16)، (17) نتائج المقارنة البعدية كما يلي:

الجدول (12): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير سنوات الخبرة، في مجال معايير جودة السياسة الإدارية والتنظيمية

سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	من 5–10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات		*0.777	*0.665
من 5–10 سنوات			0.111–
أكثر من 10 سنوات			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

يتضح من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها ، في مجال معايير جودة السياسة الإدارية والتنظيمية، بين فئتي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، (من 5–10 سنوات)، ولصالح فئة الخبرة (أقل من 5 سنوات). كما ويتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، في مجال معايير جودة السياسة الإدارية والتنظيمية، بين فئتي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، (أكثر من 10 سنوات)، ولصالح فئة الخبرة (أقل من 5 سنوات).

الجدول (13): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير سنوات الخبرة، في مجال معايير الجودة في أهداف التعليم

سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	من 5–10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات		*0.546	0.470
من 5–10 سنوات			0.075–
أكثر من 10 سنوات			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

يتضح من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها ، في مجال معايير الجودة في أهداف التعليم، بين فئة الخبرة (أقل من 5 سنوات)، (من 5–10 سنوات)، ولصالح فئة الخبرة (أقل من 5 سنوات).

الجدول (14): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير سنوات الخبرة، في مجال معايير جودة أداء المعلم

سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	من 5–10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات		0.452	*0.591
من 5–10 سنوات			0.139
أكثر من 10 سنوات			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

يتضح من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة

نظر المديرين والمديرات فيها ، في مجال معايير جودة أداء المعلم، بين فئتي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، (أكثر من 10 سنوات)، ولصالح فئة الخبرة (أقل من 5 سنوات).

الجدول (15): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير سنوات الخبرة، في مجال معايير جودة الطالب

سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	من 5–10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات		0.400	*0.590
من 5–10 سنوات			0.1908
أكثر من 10 سنوات			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

يتضح من الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها ، في مجال معايير جودة الطالب، بين فئتي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، (أكثر من 10 سنوات)، ولصالح فئة الخبرة (أقل من 5 سنوات).

الجدول (16): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير سنوات الخبرة، في مجال معايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها

سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	من 5–10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات		*0.659	*0.694
من 5–10 سنوات			0.037
أكثر من 10 سنوات			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

يتضح من الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها ، في مجال معايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها، بين

فئتي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، (5–10 سنوات)، ولصالح فئة الخبرة (أقل من 5 سنوات) كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها ، في مجال معايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها، بين فئتي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، (أكثر من 10 سنوات)، ولصالح فئة الخبرة (أقل من 5 سنوات).

الجدول (17): نتائج اختبار شيفيه للمقارنة البعدية بين متوسطات متغير سنوات الخبرة، في مجال الدرجة الكلية

سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	من 5–10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات		0.428	*0.492
من 5–10 سنوات			0.063
أكثر من 10 سنوات			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

يتضح من الجدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، في مجال الدرجة الكلية، بين فئتي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، (أكثر من 10 سنوات)، ولصالح فئة الخبرة (أقل من 5 سنوات).

5. النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة ونصها:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير التخصص."

ولفحص الفرضية استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent T-test ونتائج الجدول (18) تبين ذلك:

الجدول (18): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، لفحص دلالة الفروق في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير التخصص

المجال	علوم طبيعية (ن=42)		علوم إنسانية اجتماعية (ن=90)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
معايير جودة السياسة الإدارية والتنظيمية	3.55	0.36	3.45	0.57	0.948	0.345
معايير الجودة في أهداف التعليم	3.64	0.46	3.54	0.56	0.981	0.328
معايير الجودة في المناهج الدراسية	3.43	0.48	3.25	0.63	1.573	0.118
معايير جودة الكتاب المدرسي	3.48	0.38	3.38	0.66	0.930	0.354
معايير جودة أداء المعلم	3.33	0.32	3.36	0.60	0.271	0.787
معايير جودة طرائق وأساليب التدريس	3.42	0.48	3.35	0.62	0.721	0.472
معايير جودة التقويم والامتحانات	3.65	0.40	3.49	0.59	1.623	0.107
معايير جودة الطالب	3.34	0.38	3.16	0.61	1.760	0.081
معايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها	3.36	0.47	3.35	0.63	0.075	0.940
الدرجة الكلية	**3.46**	**0.31**	**3.37**	**0.49**	**1.117**	**0.266**

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، ودرجات حرية (130).

يتضح من الجدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير التخصص.

6. النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة ونصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في درجة تطبيــق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير السلطة المشرفة.

ولفحص الفرضية استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent T-test ونتائج الجدول (19) تبين ذلك.

الجدول (19): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، لفحص دلالة الفروق في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تبعاً لمتغير السلطة المشرفة.

المجال	وزارة التربية والتعليم (ن=121)		وكالة الغوث الدولية (ن=11)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
معايير جودة السياسة الإدارية والتنظيمية	3.47	0.53	3.60	0.39	0.755	0.452
معايير الجودة في أهداف التعليم	3.55	0.53	3.76	0.53	1.242	0.216
معايير الجودة في المناهج الدراسية	3.34	0.60	3.00	0.36	1.826	0.070
معايير جودة الكتاب المدرسي	3.44	0.58	3.08	0.62	1.988	0.049*
معايير جودة أداء المعلم	3.35	0.53	3.29	0.43	0.382	0.703
معايير جودة طرائق وأساليب التدريس	3.37	0.59	3.38	0.40	0.068	0.946
معايير جودة التقويم والامتحانات	3.53	0.54	3.61	0.51	0.466	0.642
معايير جودة الطالب	3.22	0.57	3.24	0.29	0.104	0.917

معايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها	3.35	0.58	3.35	0.69	0.001	1.00
الدرجة الكلية	**3.40**	**0.45**	**3.37**	**0.31**	**0.201**	**0.841**

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، ودرجات حرية (130).

يتضح من الجدول (19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير السلطة المشرفة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة.

ثالثاً: التوصيات.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها من خلال التحليل الإحصائي لأسئلة الدراسة وفرضياتها إضافة إلى التوصيات في ضوء نتائج هذه الدراسة.

أولاً : مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة ونصه:

ما درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها؟

أشار الجدول (3) أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها في جميع المجالات، قد أتت بمتوسط (3.40) وانحراف معياري (0.44)، وبنسبة مئوية (68.0%)، وهذا يدل على درجة تطبيق متوسطة في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، وفيما يتعلق بترتيب المجالات كان في المرتبة الأولى مجال معايير الجودة في أهداف التعليم بمتوسط (3.57)، وبنسبة مئوية تصل إلى (71.4%)، يليه مجال معايير جودة التقويم والإمتحانات بمتوسط (3.54)، وبنسبة مئوية تصل إلى (70.8%)، يليه مجال معايير جودة السياسة الإدارية والتنظيمية بمتوسط قيمته (3.48)، وبنسبة مئوية تصل إلى (69.6%)، ثم يليه محال معايير جودة الكتاب المدرسي بمتوسط قيمته (3.41)، وبنسبة مئوية تصل إلى (68.2%)، فمجال معايير جودة طرق وأساليب التدريس، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.37)، وبنسبة مئوية تصل إلى (67.4%)، ثم مجالي معايير جودة أداء المعلم ومعايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها،بعد أن وصل المتوسط الحسابي للإستجابة لكل منهما إلى (3.35) وهو ما يعادل النسبة المئوية(67%)، يليهما مجال معايير الجودة في المناهج الدراسية حيث وصل المتوسط الحسابي إلى (3.31)، وبنسبة مئوية (66.2%)، وأخيراً مجال جودة الطالب الذي حصل على متوسط حسابي(3.22)، وبنسبة مئوية تصل إلى 64.4%).

يلاحظ مما سبق أن نسب التطبيق للمجالات المختلفة للإستبانة والتي تمثل المجالات المختلفة للعمل المدرسي جاءت متفاوتة بدرجة طفيفة، حيث أن الكفة ترجح نحو تطبيق متوسط في معظم المجالات باستثناء مجالين وهما مجال معايير جودة أهداف التعليم، ومجال معايير جودة التقويم والامتحانات. وتعتقد الباحثة أن الارتفاع في نسبة الاستجابة لهذين المجالين يرجع لطبيعتهما التي تتسم بالثبات وشبه التقنين، بالإضافة لعدم التفرد من قبل المعلمين والمديرين بوضعهما، كما أنهما لا يخضعان لعمل المدير بشكل مباشر بالإضافة إلى أن خبرة المعلمين في هذه المجالات كبيرة بحكم التعلم والتدريب والتعرض لها أثناء فترات الدراسة التي مروا بها في جميع المراحل التعليمية، كما أنها أنها خاضعة للرقابة وللتطوير والمعايرة. أما عن النتائج المتوسطة لبقية المجالات فيعزى ذلك إلى عدة أمور من أهمها كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المديرين مما يضعف من قدرتهم على المتابعة والإحاطة بجميع جوانب العمل الإداري، بالإضافة إلى تدخل سلطات أعلى في عمل المدير، وكذلك ضعف الإمكانات المادية الممنوحة للمدارس، وعدم قناعة العاملين في هذا الميدان بضرورة تجويد العمل المدرسي بسبب عدم إنصاف المعلم، والمركزية الشديدة التي تسيطر على المدارس. يضاف إلى ذلك افتقار مؤسسات التعليم عامة والمدارس خاصة إلى مواصفات مهنية تحدد أداء المدرسة أو أداء مدير المدرسة أو أداء المعلم، بحيث تُبنى هذه المواصفات على أسس علمية، فحتى هذه اللحظة لا يوجد تصنيف مهني مُرضٍ للعاملين في المدرسة، فلا زال الغموض والعوامل الشخصية الذاتية هو المسيطر، وباتت المعايير غير موضوعية لا سيما أن التقارير المستخدمة حاليا لتقييم المعلمين تعتبر تقارير غير شاملة وغير واضحة وتقيم المعلم غالبا على بنود ليست من صميم عمله كمعلم.

وتضيف الباحثة أن المدارس عامة تفتقر إلى معايير للجودة وتقويم الأداء، فلا يوجد لجان للجودة في أي مدرسة حكومية أو حتى مديرية تربية وتعليم، رغم تعميم التجربة والتدريب عليها في المحافظة. ولا يمكن تجاهل أن أي محاولة لتجويد التعليم والتدريس، يجب أن تكون صادرة من النظام المركزي لإدارة التربية والتعليم وهذه ليست مناداة بالمركزية وإنما هذا مطلب لتوحيد الجهود في المدارس وتوحيد الأهداف والخطط، وبالتالي توحيد المخرجات لدى أبناء الوطن الواحد، من هنا يكون أي تغيير وتوجه نحو معايير إدارة الجودة الشاملة يجب أن ينطلق

من وزارة التربية والتعليم العالي. أما عن المركزية في اتخاذ القرارات التي تخدم مصلحة العمل اليومي والروتيني، فهي تكبل المدارس وتعيق عملها. ونظراً لهذه المركزية، فإن التكيف مع حاجات كل مجتمع محلي على حدة، يصبح غاية صعبة المنال، وتبقى هذه المهمة خاضعة لاجتهادات المدرسة والعاملين بها. أما عن المدارس التي تطبق معايير معينة للجودة الشاملة في مدارسها، مثل مدارس وكالة الغوث الدولية، فإن نتيجة التطبيق المتوسطة تعكس عدم أخذ موضوع التطوير بشكل جدي ووجود فروق بين النظرية والتطبيق، وعدم توفر الإمكانات المادية الكافية التي تؤدي إلى نجاح التطبيق، أو بسبب حداثة الموضوع وكثرة تفرعاته، أو لعدم اقتناع العاملين بجدوى وجدية التطوير، ويعكس أيضاً نقص في التهيئة والتدريب على آليات التطوير وغير ذلك من الصعوبات التي تعترض عمل فرق التطوير في المدارس. وتبرر الباحثة تلك النتيجة أيضاً إلى عدم وجود نظام للتميز في الإدارة والتعليم على حد سواء، فيعامل جميع العاملين النشطاء وغير النشطاء بنفس الطريقة من إغفال التعزيز، وغياب آليات الثواب والعقاب.

ونظراً لافتقار البنية التحتية التقنية في معظم المدارس، فإن استخدام نظم المعلومات والتكنولوجيا، وتوظيفهما لا زال محدوداً، ويتعلق بقدرة العاملين في المدرسة إن توفرت، وهذا لا يتلاءم مع تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدرسة.

كما تفسر الباحثة الدرجة المتوسطة من تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مجال تخطيط المناهج والمواد التعليمية، أن هذا التخطيط يتم بعيداً عن متطلبات سوق العمل وحاجاته المتغيرة، وعن إسهامات العاملين في الميدان، مما يقلل من اكتساب المتعلمين لمهارات أدائية عصرية. ويعتقد الكثيرين أن المنهاج الفلسطيني يتفوق على قدرات الطلاب العقلية . ولا زالت أساليب التدريس المستخدمة من قبل المعلمين أساليب تقليدية، بحيث لا تمنح الطلبة الفرصة للتفكير والإبداع وحل المشكلات كما ان توظيف التكنولوجيا من قبل المعلمين أنفسهم لا زال بعيداً عن الواقع مما يحدث فجوة بين المعلم والطالب الذي يسعى لامتلاك التكنولوجيا خارج إطار المدرسة مما يعرضه للمنهاج الموازي الذي قد يشكل خطراً على الطالب في أفكاره وممارساته وأسلوب حياته.

أما عن العلاقة بين المناهج وطرق التدريس، فطرق التدريس ما زالت تقليدية وتركز على التلقين، ولا تعطي فرصة للطالب للتعبير عن أفكاره، أو المشاركة في الحصول على المعلومة، وهذا ما يميز العصر الحالي في التعليم، كما أنها لا تعطي الطالب مهارات البحث العلمي والقدرة على عرض المعلومات وتصنيفها وتبويبها، وهذا ما يصنع الفجوة بين المنهاج بمحتواه وطرق التدريس القديمة التي ما زالت تستخدم السبورة والطبشورة في أدائها.

وتفتقد المدارس عامة إلى وجود أنظمة وآليات للمتابعة لمختلف أنواع الطلبة، فالتعليم لا زال موجهاً نحو الطلبة المتوسطين، ومع ذلك يُهمل الطلبة المبدعين ذوي المواهب المختلفة، وكذلك الطلبة ضعيفي التحصيل، رغم المحاولات العديدة للاهتمام بهم وهذا لا يتفق مع مواصفات المدرسة الجيدة أو المعلم الجيد، رغم أن وكالة الغوث الدولية قد تخطت هذه العقبات وتحاول بذل جهود كبيرة في هذه الميادين، كالاهتمام بالطلبة ضعيفي التحصيل وتشجيع الإبداع ضمن البرامج التي تطبقها في هذا المجال مثل برنامج التعليم المساند الذي يهتم بضعاف التحصيل، وبرنامج خطة النهوض بالتعليم الذي يشمل جميع الطلبة بكافة المستويات التعليمية التي ينتمون إليها.

هذا وقد وعت وزارة التربية والتعليم العالي هذه الحاجات ، وهي تسعى بكل قوة لتحسينها وتطوير العمل فيها. فقد أعدت وحدة شؤون مجلس الوزراء تقريرها السنوي الخاص بإنجازات وزارة التربية والتعليم للعام 2009، ونشرته على موقع الوزارة الالكتروني حيث عددت فيه إنجازات الوزارة ووضعت كذلك مجموعة من التوصيات منها ضرورة مواصلة تعزيز التوجه نحو اللامركزية بشكل تدريجي في مختلف القطاعات، والاستمرار في تنفيذ برنامج التعليم العلاجي، وتعزيز وتوظيف تكنولوجيا التعلم، وتحسين البيئة التربوية المدرسية، وتعزيز وتطوير كفاءة طاقم التعلم، وتعزيز وتطوير نظام القياس والتقويم، وتطوير أنظمة إدارية بما يخدم أهداف التعليم، وتطوير نظام التخطيط على كافة المستويات، وبناء القدرات في مجال الجودة وتطوير برامج التعليم (وزارة التربية والتعليم العالي، 2009).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة علاونة (2008) في تحقيق درجة متوسطة

لمعايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية. كذلك تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة خضير (2007) في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بدرجة متوسطة في مديريات التربية والتعليم. وتختلف نتائج هذه الدراسة جزئياً مع ما أتت به الرمحي (2007) في وجود درجة مرتفعة في تطبيق معايير إدارة الجودة في تدريس مادة العلوم إلا أنها تتفق معها بوجود ضعف في الإمكانيات المادية وزخم المنهاج، وضرورة توفير التجهيزات والدورات التدريبية.

وتتفق نتائج الدراسة جزئياً مع نتائج العاجز ونشوان (2005) في أن اللامركزية في عمل المدرسة كوحدة تطوير، تساهم في تحقيق معايير الجودة الشاملة، كما وتتفق معها في ضرورة مواءمة الإمكانات المادية المتوفرة مع حاجات الطلبة والمنهاج .

وتنسجم نتائج هذه الدراسة مع نتائج الملاح (2005) في تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة بدرجة متوسطة في الجامعات الفلسطينية وذلك فيما يتعلق بالدرجة الكلية. وتتفق معها أيضا بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المقبل (2004) في تحسين أداء المدرسة والمديرين في المشروع التطويري الذي يتضمن عدداً من معايير الجودة الشاملة.

وتتشابه نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ثابت (2003) في أن الدراسة طبقت على المدارس، وتختلف معها في الفئة المستهدفة للدراسة حيث طبقت على المشرفين والمعلمين أي فريق التقييم وفريق التطوير. وتختلف كذلك في أن نسبة تطبيق المعايير كانت نرتفعة لصالح دراسة ثابت.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الغنام (2001) في ارتقاء أداء مديري المدارس إلى معايير إدارة الجودة الشاملة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كاتي (Cathy, 1998) في أن نجاح تطبيق الجودة الشاملة يعتمد على عدة عوامل أهمها نظام التواصل مع المسؤولين في المدرسة،

وعلى ثقافة المدرسة.

وتنسجم نتائج الدراسة مع ما طرحه كارلي (Carlyle,1998) في أن تطبيق معايير الجودة الشاملة كان نابعا من فلسفة ومباديء المدرسة وحاجاتها، وأن نتائج تطبيق معايير الجودة الشاملة يشبع حاجات الطلبة ولكن ببطء، ويعتمد على العلاقات الإدارية والسلوكية داخل المدرسة.

وتختلف نتائج هذه الدراسة عن نتائج الشعيلان (2007) التي بينت وجود قصور في تبني الإدارة العليا لمبادئ الجودة الشاملة، ووضع السياسات، ونشر الثقافة الخاصة بمبادئ إدارة الجودة الشاملة ،ووجود قصور في التخطيط الإستراتيجي، لكنها اتفقت معها على وجود قصور في التدريب على آليات الجودة.

كما تختلف نتائج هذه الدراسة عن نتائج دراسة دياب (2006) التي تشير إلى في أن الكتب المدرسية دون المستوى المقبول للجودة، في حين أن هذه الدراسة تشير إلى نسبة متوسطة في مجال معايير الكتب المدرسية.

وتتفق هذه الدراسة مع نتائج الجرجاوي ونشوان (2006) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، وفي ضعف ممارسة المعلم للعمل البحثي، وعدم قدرة الطلبة على استخدام التقويم الذاتي، ولكنها تختلف معها في عدم تحقيق الأداء المهني للمعلم لمعايير الجودة الشاملة، وعدم مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج العتيبي (2006) التي تشير إلى غياب وعي كامل لمفهوم معايير الجودة الشاملة في الممارسات الإدارية، إلا أنها تتفق معها على وجود المركزية في اتخاذ القرارات وتدني مستوى الإمكانات المادية والتجهيزات.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج الشرقاوي (2003) في وجود قصور في الأداء المدرسي في تطبيق معايير الجودة الشاملة في المدرسة المصرية، وصعوبة فهم معايير الجودة في الواقع المدرسي، ولكنها تتفق معها في وجود معوقات لتقدير الأفراد ومكافأتهم، ووجود

قصور في التعلم والتحسين المستمر.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة موسز وستيفن (Moses, David & 2006 Stephen, في عدم تمتع مديري المدارس في كينيا بمهارات القيادة اللازمة لتطبيق معايير الجودة الشاملة، وتختلف كذلك في أن غالبية المدارس التي طبقت الدراسة في كينيا غير ملتزمة بالتخطيط الاستراتيجي، ولكنها تتفق مع هذه الدراسة في عدم تعزيز مبادرات تطوير الموارد البشرية.

كذلك تختلف نتائج الدراسة مع نتائج دراسة ماجنس و بنجت (Maguns & Bengt, 2006) التي أبرزت أن عينة الدراسة لا تفكر في مفاهيم الجودة وفي ربط الجودة الشاملة مع البيئة المحيطة بالمؤسسة، وتختلف كذلك في أن المؤسسات التعليمية في السويد تتجه إلى العمل بنظام التقويم الذاتي دون التفكير في الهدف منه أو كيفية تنفيذه عكس الوضع في المدارس في مدينة نابلس.وتختلف كذلك في أن التطوير لديهم يتم بدون إعداد وتهيئة العاملين وبدون مناقشة القيم الأساسية التي يستند إليها العمل.

وتختلف نتائج الدراسة مع نتائج كريستوفرسون (Chrestofferson,1997) في تدني تطبيق أدوات الجودة الشاملة في المدرسة، وقد كانت الخطط في المدارس التي طبقت الدراسة غير كافية لتطبيق معايير الجودة الشاملة، ولكن وجدت الباحثة نقاط تشابه مع هذه الدراسة تمثلت في أن أعضاء هيئة التدريس كانوا أقل رغبة في تطبيق الجودة ، وأن أعضاء هيئة التدريس والإداريين تلقوا تدريباً أكثر من أقرانهم في المدارس خاصة في المدارس التي تم فيها التدريب علة نظام الجودة.

كما تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة لونجنكر وسكازيرو (Longenker & Scazzero, 1996) في عدم تطبيق مديري المدارس لمبادئ إدارة الجودة الشاملة، وأن الدعم لها يتناقص بمرور الوقت، في حين أن مدارس العينة في هذه الدراسة تطبق معايير الجودة الشاملة حتى وإن لم يتم تبنيها بشكل رسمي من قبل المسؤولين الرسميين.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

1. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ونصها:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها وفق المستوى المقبول تربوياً (المعيار= 3.5).

أشارت نتائج الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها وفق المستوى المقبول تربوياً (المعيار= 3.5) في مجالات معايير الجودة في أهداف التعليم، و معايير جودة التقويم والامتحانات، و معايير جودة السياسة الإدارية والتنظيمية، و معايير جودة الكتاب المدرسي، بينما وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها وفق المستوى المقبول تربوياً (المعيار = 3.5) في مجالات معايير جودة طرائق وأساليب التدريس، ومعايير جودة أداء المعلم، و معايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها، و معايير الجودة في المناهج الدراسية، و معايير جودة الطالب، و الدرجة الكلية لجميع المجالات، ولصالح المستوى المقبول تربوياً (المعيار= 3.5).

وتعزو الباحثة ذلك إلى افتقاد المدارس إلى أسس علمية في تطبيق استراتيجيات التدريس المختلفة، وأن أغلب ما يتم من تدريس هو أقرب إلى الاجتهاد الشخصي، وهذا ما يدفع المعلمون دائماً إلى البحث عن أساليب تدريسية جديدة، وقد يقود ذلك إلى تأثر معايير ومواصفات المعلم وجودة أدائه، فالمعلم في ظل الجودة الشاملة يتزود بكفايات ومهارات تجعل صفه أكثر حيوية وأداء، مما يترك أثراً إيجابياً أو سلبياً على كفاءة الطلبة، بحكم العلاقة التي تتمثل في عكس الطلبة لصورة معلمهم.

كما تعزو الباحثة تفوق المستوى المقبول تربوياً على درجة تطبيق معايير إدارة الجودة

الشاملة في المدارس، إلى كون المدارس تستقبل ما يأتيها من تعليمات ومواصفات من الإدارة المركزية للتعليم، وهذا يجعل المدرسة غير قادرة على تطبيق معايير خاصة أو العمل بها باستقلالية، فالمناهج المدرسية وتدريب المعلمين ليست ضمن مسؤوليات المدرسة، وبالتالي وإن اجتهدت المدارس في العمل بمؤشرات ذات جودة عالية، فهي لن تستطيع تحويل تلك المؤشرات إلى معايير تسير وفقها عملية التعليم في المدرسة.

2. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ونصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير الجنس.

أشار الجدول (17) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير الجنس، في مجالات معايير جودة السياسة الإدارية والتنظيمية، و معايير الجودة في أهداف التعليم، و معايير الجودة في المناهج الدراسية، و معايير جودة الكتاب المدرسي، و معايير جودة أداء المعلم، و معايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها، والدرجة الكلية، كما أشار إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير الجنس، في مجالات معايير جودة طرائق وأساليب التدريس، ومعايير جودة التقويم والامتحانات، و معايير جودة الطالب، ولصالح المديرات الإناث.

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق في مجالات معايير جودة السياسة الإدارية والتنظيمية، و معايير الجودة في أهداف التعليم، و معايير الجودة في المناهج الدراسية، و معايير جودة الكتاب المدرسي، و معايير جودة أداء المعلم، و معايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها، والدرجة الكلية، إلى أن أغلب هذه المعايير إن وُجدت هي معايير تأتي من مركز الوزارة، ولا علاقة للمدارس بها، فالسياسات الإدارية مُتضمنة في القوانين والتعاميم التي تأتي من مديرية

التربية والتعليم، وأما المناهج والكتب المدرسية، فتأتي من المديرية العامة للمناهج.

وأما بالنسبة لوجود فروق مجالات معايير جودة طرائق وأساليب التدريس، و معايير جودة التقويم والامتحانات، ومعايير جودة الطالب، ولصالح المديرات الإناث، فتعتقد الباحثة أن المديرات قد أصدرن أحكامهن بناء على أداء معلماتهن، اللواتي يبذلن جهودا في التدريس والتحضير وإعداد الامتحانات أكثر من المعلمين، وهذا يلاحظ بشكل ملفت للنظر، فيُلاحظ على مدارس الإناث أنها أكثر انضباطا وتحصيلا من مدارس الذكور بحكم الدقة والصبر التي تتميز بها الإناث وأنهن بحكم الفطرة مؤهلات للتربية أكثر من الرجال، وهذا ما دفع الوزارة لتأنيث التعليم في بعض المدارس ولا سيما في المرحلة الأساسية الدنيا.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات علاونة (2008)، وخضير(2007)، والرمحي (2007)، والجرجاوي ونشوان (2006)، والملاح (2005)، براون وجاكلين (Brown & Jacqueline, 1995) في عدم وجود أثر لمتغير الجنس في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العاجز ونشوان (2005) في وجود أثر لمتغير الجنس، ولصالح الإناث.

3. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ونصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α = 0,05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أشار الجدول (19) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن تجويد الإدارة المدرسية والتعليم والعمليات التدريسية لا يرتبط بشكل مباشر بالمؤهلات العلمية بقدر ما يرتبط بالخبرة والكفاءة والقيم التي يحملها الأشخاص وطموحاتهم إلى التحسين ومدى رضاهم عن العمل الذي يمارسونه وما قاموا به من إنجازات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات خضير (2007)، والرمحي (2007)، والجرجاوي ونشوان (2006) في عدم وجود أثر للمؤهل العلمي في تحقيق معايير الجودة الشاملة في المدارس والمراكز التعليمية والجامعات.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراستي علاونة (2008)، والعاجز ونشوان (2005) في أن أصحاب المؤهلات العلمية العليا هم الأكثر تطبيقاً لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارسهم ومؤسساتهم.

4. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة ونصها:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية على مستوى الدلالة (α = 0,05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أشار الجدول (23) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح فئة الخبرة (أقل من 5 سنوات).

وتفسر الباحثة تفوق المديرين والمديرات أصحاب الخبرة الأقل، إلى قضية السعي لإثبات الذات لهؤلاء المديرين والمديرات، فمن المعلوم والملاحظ أن المديرين حديثي التعيين، يسعون إلى تثبيت أنفسهم في مكان العمل، ولذلك فهم أكثر نشاطاً ومتابعة من أولئك المديرين أصحاب الخبرة الطويلة، كما وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المدير حديث التعيين يبدو أكثر رغبة

في التعلم وقبولاً للعمل وممارسته، بحكم قلة الخبرة الإدارية، ومن هنا يسعى للوقوف على كل صغيرة وكبيرة، لفهم مجريات الأمور في المدرسة، وتحسين تعلم وتعليم الطلبة. كما أن المدير حديث التعيين لم يتعرض بعد للمل والخبرات السلبية التي تعرض لها زملائه من ذوي الخبرة الأعلى كالروتين القاتل وضعف الإمكانات والعلاقات السلبية مع المسؤولين والمجتمع المحلي وغيرها من الأمور التي تؤدي إلى قتل الإبداع والطموح لدى هؤلاء.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العاجز ونشوان (2005) في وجود أثر للخبرة في تحقيق الجودة الشاملة، لكنها تختلف معها في فئة الخبرة التي تعود إليها الفروق.

بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات علاونة (2008)، والرمحي (2007)، والجرجاوي ونشوان (2006)، وبراون وجاكلين (Brown & Jacqueline, 1995) في عدم وجود أثر للخبرة في تطبيق معايير الجودة الشاملة.

5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة ونصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير التخصص.

أشار الجدول (30) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير التخصص.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن معايير إدارة الجودة الشاملة تتجاوز حدود التخصص، فهي لا تنحصر ضمن تخصص معين، نظراً لإمكانية تطبيقها، والاستفادة منها في الإدارة وفي التدريس لجميع المواد الدراسية، فهي معايير عامة، يمكن للمدير صاحب التخصص الإنساني أو المدير صاحب التخصص العلمي، أن يستعين بها في المجالات المدرسية المختلفة، كما وتعتمد هذه المعايير على الخبرة الميدانية في مكان العمل، وهو موحد هنا للعاملين في الميدان التربوي،

أكثر من اعتمادها على التخصص، كما وتعتمد على القيم والطموحات الشخصية والإمكانات المتاحة وفرص النجاح المتوفرة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العاجز ونشوان (2005) في عدم تأثير التخصص على تطبيق معايير الجودة الشاملة.

6. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة ونصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير السلطة المشرفة.

أشار الجدول (31) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها، تعزى لمتغير السلطة المشرفة.

وتعزو الباحثة ذلك، إلى أن التدريب على التطوير المدرسي في كلتا السلطتين قد أخذ شوطا بعيدا في الإعداد والدعوة للتنفيذ ولكن المشكلة تكمن في عدم الاستمرار والمتابعة. ففي مدارس وكالة الغوث تم إغفال هذا الموضوع بعد أن طبق لمدة معينة وكذلك في مدارس السلطة الوطنية. يضاف إلى ذلك أن التدريب وفي كلتا السلطتين تم تحت مسميات أخرى مثل المدرسة وحدة تطوير في مدارس السلطة، والمدرسة بؤرة تطوير في مدارس وكالة الغوث مما أفقد المشروع وضوح العلاقة بينه وبين إدارة الجودة الشاملة. وملخص القول كان الموضوع عبارة عن محاولات في الجهتين، وأن كثرة الأعباء والمشاريع الأخرى التي توالى تنفيذها في المدارس وضعت حدا للاستمرار في تطبيق مشروع الجودة وإدارتها في المدارس، يضاف إلى ذلك ضعف الإمكانات المادية اللازمة للتنفيذ وغيرها من العراقيل والصعوبات والتي أتت الباحثة على ذكر العديد منها في سياق هذا البحث.

ثالثاً: التوصيات:

في ضوء ما أوردته الدراسة من نتائج، فإن الباحثة توصي بما يلي:

- العمل الفوري على إعداد قوائم بمعايير الإدارة المدرسية والعمليات التي تتم في المدرسة وفق أسس ومبادئ الجودة الشاملة، ونشرها في المؤسسات التربوية وخاصة المدارس، وتطبيقها وممارستها ومتابعتها من قبل المسؤولين.

- ضرورة زيادة التوجه نحو اللامركزية في إدارة المدارس على جميع المستويات، وعلى وزارة التربية والتعليم، ووكالة الغوث منح ثقة وصلاحيات أكبر لمديري المدارس، لتمهيد الطريق في تبني اللامركزية ومنهج جودة الإدارة الشاملة، حيث أظهرت النتائج أن درجة التطبيق لهذا المعيار جاءت منخفضة .

- العمل على تأسيس نظام وسياسات للمكافآت، والاعتراف بالتمايز على مستوى المجتمع المحلي والوطني بين مؤسسات التعليم المختلفة، وهذا قد يسكون سبباً للتحفيز والإنجاز، ويزيد من قيمة الانتماء إلى المؤسسة، حيث أظهرت النتائج أن درجة التطبيق لهذا المعيار جاءت منخفضة جداً.

- ضرورة إعادة النظر في المناهج الحالية، والتخطيط لها في ضوء احتياجات سوق العمل والمجتمع، مما يُضفي عليها طابع المرونة والتكيف مع ظروف المجتمع، حيث أظهرت النتائج أن درجة التطبيق لهذا المعيار جاءت منخفضة .

- ضرورة تصميم آليات لاطلاع المجتمع ومؤسساته ومنظماته على عناصر عملية التعليم وكيفية تفاعلها، ومساهمتها في تحقيق متطلبات المجتمع أو العميل في نظر الجودة الشاملة الذي تسعى المؤسسة التربوية لنيل رضاه، حيث أظهرت النتائج عدم وجود آلية للاطلاع على رأي أفراد المجتمع ومؤسساته ومنظماته بالمناهج المدروسة وجاءت درجة التطبيق لهذا المعيار منخفضة .

- ضرورة وضع اللوائح التنظيمية لترقيات المعلمين والمديرين على أسس علمية ومنطقية تتماشي مع معايير إدارة الجودة الشاملة، وعلى أســـاس الإنجـــاز والإبـــداع والخبـــرة والعطاء في المهنة.

- ضرورة الاهتمام باللغة الأجنبية المدرسة حالياً وهي اللغة الإنجليزية، حيـــث أن نتـــائج الطلبة وآراء المجتمع والمعلمين تعكس تدني التحصيل في هذه المادة، و أظهرت النتائج أن درجة التطبيق لهذا المعيار جاءت منخفضة .

- ضرورة وضع نظام متكامل لمتابعة الطلاب الذين يتكرر رسوبهم وذلك لعدم قدرة أسس النجاح والرسوب والإكمال المعمول بها حالياً على حل مشكلة الطلبة ضعيفي التحصيل، حيث أظهرت النتائج أن درجة التطبيق لهذا المعيار جاءت منخفضة .

كما توصي الباحثة بضرورة إجراء المزيد من البحوث المتعلقة بإدارة الجودة الشـــاملة في المدارس وإمكانية تطبيقها، ومدى القدرة على التغلب على الصعوبات التي تواجه التطبيـــق، واقتراح معايير معتمدة وموحدة للجودة الشاملة في مدارس السلطة الوطنيـــة ومـــدارس وكالـــة الغوث الدولية.

فهرس المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر

القرآن الكريم.

صحيح مسلم.

ثانياً: المراجع العربية

إبراهيم، عبد العليم. (1975). **الاملاء والترقيم في الكتابة العربية**. القاهرة، جمهورية مصر العربية: مكتبة غريب.

ابن منظور، محمد بن مكرم (1994). **لسان العرب**. بيروت، لبنان: دار صادر.

أبو ملوح ، محمد يوسف (2001). ***الجودة الشاملة في التعلم الصفي***. بحث منشور. **مجلة المعلم**. مركز القطان للبحث والتطوير التربوي. غزة.

ابو ملوح، محمد يوسف (2009). ***إدارة الجودة الشاملة والمدرسة***.بحث منشور. **مجلة المعلم**. مركز القطان للبحث والتطوير التربوي. غزة، فلسطين.

أحمد، إبراهيم أحمد (2002). ***معايير جودة الإدارة التعليمية والمدرسية***. **المؤتمر العلمي السابع جودة التعليم في المدرسة المصرية_ التحديات_ المعايير _ الفرص**. كلية التربية، جامعة طنطا، جمهورية مصر العربية من 28–29 ابريل 2002.

أحمد، إبراهيم أحمد (2003).**الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

أسعد، وليد (2005). **الإدارة المدرسية**. (ط 1). عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

أنيسة وآخرون (2003). **تنمية المعلمين مهنيا في المدرسة كوحدة تطوير**، المجمع التدريبي الثاني، وكالة الغوث الدولية، دائرة التعليم، غزة.

بدح، أحمد (2003). **إدارة الجودة الشاملة، نموذج مقترح للتطوير الإداري وإمكانية تطبيقه في الجامعات الأردنية.** (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان. الأردن.

بشور، منير (1995). **التربية العربية–التعليم في العالم العربي في القرن الحادي والعشرين.** الطبعة الأولى. بيروت، لبنان: دار نلسن.

البصير، خالد بن عبد الكريم (2010). **الرواد الأوائل لفلسفة إدارة الجودة الشاملة.** مقال منشور على الموقع الالكتروني www.albusair.com. 2010/4/18.

البطراوي، محمد. (2008). حصار المناهج الفلسطينية في عهد الحكومة البريطانية الانتدابية.محاضرة ضمن انشطة مكتبة مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.رام الله. فلسطين. نظمت بتاريخ 2008/11/23. منشورة على الموقع. www.palstudents.net/news.

البلاع، فوزية بنت محمد بن صالح (2007). ***إستراتيجية مقترحة للتغلب على معوقات تحقيق الجودة في التعليم العام السعودي في ضوء مبادئ الجودة الشاملة*. مؤتمر الجودة في التعليم العام للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية**– اللقاء السنوي الرابع عشر. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، القصيم .المملكة العربية السعودية. الواقع في الفترة من 15– 16 أيار.

البنا، رياض (2005). **إدارة الجودة الشاملة.** بحث مقدم إلى وزير التربية والتعليم، البحرين.

البنا، رياض رشيد (2007). ***إدارة الجودة الشاملة، مفهومها وأسلوب إرسائها، مع توجهات الوزارة في تطبيقها في مدارس المملكة*. المؤتمر السنوي الحادي والعشرون للتعليم الإعدادي.** الواقع في الفترة من 24–25، كانون ثاني.

البيلاوي، حسن حسين(1996). ***إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بمصر*. مؤتمر التعليم**

العالي في مصر وتحديات القرن الحادي والعشرين. جامعة المنوفية، بالتعاون مع مركز إعداد القادة بالجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، جمهورية مصر العربية.في الفترة من 20-21 أيار.

البيلاوي، حسن وآخرون (2006). **الجودة الشاملة في التعليم- بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد-الأسس والتطبيقات**. عمان: دار المسيرة.

البيلاوي، حسن حسين (2007). ***من المدرسة التقليدية إلى مدرسة الجودة (استراتيجيات للتحول)***. **الملتقى الأول للجودة في التعليم**. الإحساء، المملكة العربية السعودية. 1427هـ .

الترتوري، محمد عوض (2004). **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي**: بحث منشور على الموقع الالكتروني.www.almualem.net.

ثابت، زياد (2003). **أثر تنفيذ برنامج المدرسة كمركز للتطوير على أداء المدرسة- الخطة الثنائية**. دائرة التربية والتعليم . مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث الدولية .غزة، فلسطين.

ثابت، زياد (2007). *الصعوبات التي تواجه تنفيذ إطار ضمان الجودة في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها*. **المؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعليم الفلسطيني " مدخل للتميز"** . الجامعة الإسلامية غزة.فلسطين. في الفترة من 30 - 31 أكتوبر.

الجرجاوي، زياد ونشوان، جميل (2006). ***تقويم أداء المعلمين المهني في مدارس وكالة الغوث الدولية في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة***، **المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج، الواقع والتطلعات**، جامعة الأقصى، غزة.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2010). **كتاب محافظة نابلس الإحصائي السنوي(2)**. رام الله، فلسطين.

جودة، محفوظ (2004). **إدارة الجودة الشاملة– مفاهيم وتطبيقات**. عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

جولي، مها (2002). **المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية**. الإسكندرية، مصر: دار الوفا لدنيا الطباعة والنشر.

حلواني، محمد علي (2003). **مفهوم الجودة الشاملة**. (رسالة ماجستير في إدارة الأعمال غير منشورة). الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري.الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.

حمودة، خضر (2000). **إدارة الجودة الشاملة**. عمان،الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

خضير، عناية (2007). **واقع معرفة وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية من وجهة نظر العاملين فيها**.(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين.

الخطيب، أحمد (1999). ***التعليم الجامعي والتحول الديمقراطي***. ورقة عمل. مركز الأردن الجديد للدراسات. عمّان، الأردن.

الخطيب، أحمد (2000). ***إدارة الجودة الشاملة، تطبيقات في الإدارة الجامعية***. **مجلة اتحاد الجامعات العربية الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية**. العدد المتخصص(3). جامعة اليرموك، الأردن.

الخطيب، محمد بن شحات (2003). **الجودة الشاملة والإعتماد الأكاديمي في التعليم**.الرياض: دار الخريجي للنشر.

خفاجي، عباس (1995). **الجودة الشاملة**. (رسالة غير منشورة). جامعة الإسراء. عمان، الأردن.

الخلف، عبد الله موسى (2004). ***إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها***. مقبول للنشر في **مركز**

آفاق الجودة للتدريب. الرياض.

الخميسي، السيد سلامة (2000). **التربية والمدرسة والمعلم، قراءة اجتماعية ثقافية**. الإسكندرية، جمهورية مصر العربية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

دائرة التربية والتعليم، الأونروا، اليونسكو (2006). **إطار ضمان الجودة**. الرئاسة العامة، عمان، الأردن.

دائرة التربية والتعليم، الأونروا، اليونسكو (2008). **إطار ضمان الجودة**. الرئاسة العامة، عمان، الأردن.

الدرادكة، مأمون وآخرون (2001). **إدارة الجودة الشاملة**. عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الدرادكة، مأمون والشبلي، طارق. (2002). **الجودة في المنظمات الحديثة**. الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

درباس، أحمد سعيد (1994). ***إدارة الجودة الكلية، مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودي***. **مجلة رسالة الخليج العربي** ، مكتبة التربية العربية لدول الخليج. الرياض، العدد (50)، السنة(14).

دياب، سهيل رزق (2006). ***مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي الفلسطيني. مجلة الجودة.*** الجامعة الإسلامية بغزة .

الرشيد، محمد (1995). ***الجودة الشاملة في التعليم المعلم***. **مجلة تربوية ثقافية جامعية**. جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

الرمحي، رولا جمال (2007). **واقع تعليم العلوم بناً على معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الفلسطينية**. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية. نابلس، فلسطين.

زياد، مسعد محمد (2009). *إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمية* .بحث منشور على موقع الدكتور مسعد: www.drmosad.com .

زيدان، مراد صالح (2002).**مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي المصري.** (دراسة غير منشورة). كلية التربية، جامعة الفيوم. جمهورية مصر العربية.

سركيس، فيروز فرح (2004). ***هيئات الاعتماد في التعاليم العالي.*** **ورشة عمل حول إعادة تنظيم التعليم العالي الخاص.** وزارة التربية والتعليم العالي، بيروت، لبنان.

السعود، راتب (2002). ***إدارة الجودة الشاملة: نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن.*** مجلة جامعة دمشق. **الأردن. 18/.55-105.**

سعيد، هديل (2001). **إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي: دراسة استطلاعية لعينة من أساتذة وطلبة كليتي الإدارة والاقتصاد جامعي بغداد والمستنصرية.** (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الإدارة والاقتصاد. جامعة بغداد.بغداد، العراق.

السلطي، مأمون و إلياس، سهيل(1999). **دليل عملي لتطبيق أنظمة الجودة _ الأيزو 9000.** الطبعة الأولى. بيروت، لبنان: دار الفكر المعاصر.

السليطي، حمد (2000). **التعليم والتدريب في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية- قضايا مهمة.** مركز الخليج للدراسات والبحوث الاستراتيجية. أبو ظبي.

سويلم، عبد العزيز محمد . ***تدريب المعلمين أثناء الخدمة وتغيرات العصر.*** **مجلة الرأي للجميع الالكترونية.**1424ه: مسترجع من الموقع http:\www.alriyadh.com

الشافعي، أحمد عبد الحميد وناس، السيد محمد (2000). ***ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي الياباني وإمكانية الاستفادة منها في مصر.*** **مجلة التربية.** الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، المجلد الثاني: العدد الأول/ شباط. الصفحات من 73-112.

شبكة فلسطين الإخبارية (2010). **الاتحاد الأوروبي يقدم تقريره للسلطة الوطنية الفلسطينية حول علاقة الجوار خلال العام 2009**. فلسطين. كما ورد على الشبكة العنكبوتية بتاريخ 2010/11/20. على الموقع www.pnn.ps

الشرقاوي، مريم محمد إبراهيم (2003). **إدارة المدارس بالجودة الشاملة**. الطبعة الثانية. جمهورية مصر العربية: مكتبة النهضة المصرية.

الشريده، هيام (2001). ***مخرجات التعليم العالي وفرص العمل المتاحة في منطقة برنامج تطوير البادية الأردنية***. مقبول للنشر في **مجلة اتحاد الجامعات العربية**. 38 /223 – 359.

الشعيلان، نورة خميس (2007). **مدى توفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة في إدارة المدارس الثانوية للبنات بالمملكة العربية السعودية (المنطقة الشرقية)**. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الخليجية البحرين.

الشهاري، شرف أحمد (2005). ***الجودة الشاملة في إدارة الجامعة بين النظرية والتطبيق***. **المؤتمر التربوي الخامس بعنوان جودة التعليم الجامعي** . كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين.

الصالحي، نبيل محمود (2003). **تطوير الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة**. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عين شمس. القاهرة، جمهورية مصر العربية.

الصالحي، نبيل محمود (2009). **التخطيط للتحسين في إطار ضمان الجودة** .مادة تدريبية تعليمية، مركز التطوير التربوي التابع لوكالة الغوث الدولية، غزة، فلسطين.

الصغير، قراوي (2005). ***إدارة الجامعات بالجودة الشاملة– دراسة حالة جامعة محمد بو ضياف بالمسيلة، الجزائر***. **المؤتمر التربوي الخامس، جودة التعليم الجامعي**. كلية

التربية، جامعة البحرين.البحرين .الصفحات546-574.

الصليبي، محمود عيد المسلم (2007). **الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية وفقاً لنظرية هيرسي و بلانشارد وعلاقتهما بالرضا الوظيفي لمعلميهم وأدائهم**. عمان، الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الضامن(2003). **دليل بناء خطة تطوير المدرسة – المدرسة كوحدة للتطوير التربوي** . معهد التربية. الأونروا، عمان.

طرخان وآخرون (2003). **إدارة التعليم في المدارس**. المجمع التدريبي الثالث. مركز التطوير التربوي، وكالة الغوث الدولية بغزة.

العاجز، فؤاد، ونشوان، جميل (2005). ***تطوير أداء المعلمين في ضوء برنامج المدرسة كمركز للتطوير بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة***. **بحث مقدم للمؤتمر العلمي السادس**. كلية التربية، جامعة القاهرة، فرع الفيوم، جمهورية مصر العربية.

العاجز، فؤاد، ونشوان، جميل (2006). ***تطوير التعليم الجامعي الفلسطيني في ضوء مفاهيم إدارة الجودة الشاملة***. **المؤتمر العلمي الدولي السابع بعنوان مؤسسات إعداد المعلم في الوطن العربي بين الواقع والمأمول**. كلية التربية، جامعة القاهرة، فرع الفيوم، جمهورية مصر العربية. الفترة من 18-20 أيلول.

عبد العزيز، سمير محمد (1999). **جودة المنتج بين إدارة الجودة الشاملة والأيزو (9000)**. الاسكندرية، جمهورية مصر العربية: مكتبة الاشعاع.

عبد المحسن، توفيق (1996). **تخطيط ومراقبة جودة المنتجات- مدخل إدارة الجودة الشاملة**. مقبول للنشر في **معهد الكفاية الإنتاجية** ، جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية.

العتيبي، طلال بن محمد (2006). **تصور مقترح لدور الإدارة المدرسية في تحقيق معايير الجودة التعليمية بالمدارس الثانوية العامة للبنين بمكة المكرمة**. (رسالة ماجستير غير

منشورة). جامعة أم القرى. مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.

العجمي، محمد حسنين عبده (2003). ***متطلبات تحقيق الجودة الشاملة في مدارس التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية في ضوء أسلوب الاعتماد المؤسسي الأكاديمي***– مقبولة للنشر. **مجلة الثقافة والتنمية**. العدد السابع . جمهورية مصر العربية.

العسيلي، رجاء زهير (2007). ***تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل***.مقبولة للنشر. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. المجلد 8، العدد 4، كانون أول. فلسطين.

عشيبة، فتحي درويش محمد (1999) : ***الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري***. **ندوة إشكالية المنهج وطرق التدريس في كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بدول مجلس التعاون**، جامعة البحرين، البحرين.

عقيلي، عمر وصفي (2001): **المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة – وجهة نظر. عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.**

علام، صلاح الدين (2003): **التقويم التربوي المؤسّس**. عمان، الأردن: دار الفكر العربي.

علاونة، معزوز (2004): ***مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية***. مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني. جامعة القدس المفتوحة، رام الله. الفترة من 3–5 تموز.

علاونه، معزوز (2008): ***واقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس***.مقبول للنشر. **مجلة إتحاد الجامعات العربية**. العدد (50).

العلوي، حسين محمد (1998). ***إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي***. **مركز النشر**

العلمي. جامعة الملك عبد العزيز.جدة، المملكة العربية السعودية.

علي، عاصم شحادة (2010). **تنمية الموارد البشرية في ضوء تطبيق مباديء إدارة الجودة الشاملة في الجامعات**.بحث منشور في مجلة الباحث،عدد7.ص 198.الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

علي، نادية حسن السيد (2002) : ***تصور مقترح لتطوير نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة***. **مجلة مستقبل التربية العربية**. العدد السابع والعشرون. المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة.

عليمات، صالح ناصر (2004): **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية- التطبيق ومقترحات التطوير**. الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الغنام، نعيمة إبراهيم (2001). **فاعلية أداء مديرة المدرسة الإبتدائية بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة**.(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة البحرين. البحرين.

الفتلاوي، سهيلة محسن (2008). **الجودة في التعليم- المفاهيم، المعايير، المواصفات، المسؤوليات**. الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

فرجاني، نادر: ***مساهمة التعليم العالي في التنمية في البلدان العربية***. **المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي**. بيروت. آذار،1998.

فرمان، ريتشارد (1995). **توكيد الجودة في التدريب والتعليم**. ترجمة سامي حسن الفرس وناصر محمد العديلي. الرياض، المملكة العربية السعودية: دار آفاق الإبداع العالمية للنشر والإعلام.

الفريجات، غالب عبد المعطي (2000). **الإدارة والتخطيط التربوي ، تجارب عربية متنوعة**. الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دائرة المطبوعات والنشر.

فلية، فاروق عبده والزكي، أحمد عبد الفتاح: **معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً**. الإسكندرية، جمهورية مصر العربية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. 2004.

القحطاني، سالم سعيد (1993). ***إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعلم الحكومي***. **مجلة الإدارة العامة**.المملكة العربية السعودية. العدد (78)/ نيسان.

القريوتي، محمد قاسم أحمد، والمطيري، يوسف محمد (2007). ***إدارة الجودة الشاملة للعملية التربوية في جامعة الكويت من منظور أعضاء هيئة التدريس***، بحث منشور. **مجلة جامعة الملك عبد العزيز**. المملكة العربية السعودية.

القزاز، إسماعيل وعبد الملك، عادل (2004). **التقييم الذاتي وعمليات التحسين المستمر بموجب إرشادات مواصفة 2000: ISO 9004** .الطبعة الأولى.بغداد، العراق: مكتب المشهداني للطباعة.

الكرخي، مجيد عبد جعفر (2001). **تقويم الأداء في الوحدة الاقتصادية**، دائرة الشؤون الثقافية، بغداد.

كروسبي، فيليب (2006): **الجودة بلا معاناة**. ترجمة محسن إبراهيم الدسوقي. الرياض، المملكة العربية السعودية: معهد الإدارة العامة.

مجيد، سوسن شاكر و الزيادات، محمد عواد (2008): **الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي**. عمان، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

مدكور، علي أحمد (2000): **التعليم العالي في الوطن العربي الطريق إلى المستقبل**. الطبعة الأولى. القاهرة، جمهورية مصر العربية: دار الفكر العربي.

مركز الإمارات للدراسات والبحوث االاستراتيجية(2000). **التعليم والعالم العربي – تحديات الألفية الثالثة**. أبو ظبي.

مصطفى، أحمد سيد، والأنصاري، محمد مصلحي (2002): **برنامج إدارة الجودة الشاملة**

وتطبيقاتها في المجال التربوي، قطر: المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج.

مقبل، محمد (2004) : **مشروع المدرسة كمركز للتطوير ودوره في تحسين أداء مديري المدارس**. بحث مقدم إلى دائرة التربية والتعليم ، مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث الدولية بغزة.

الملاح، منتهى (2005). **درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية في محافظات الضفة الغربية كما يراها أعضاء هيئة التدريس.**(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية. نابلس، فلسطين.

المناصير، علي فلاح (1994). **إدارة الجودة الشاملة في سلطة الكهرباء الأردنية**. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية.عمان، الأردن.

الموسوي، نعمان (2003). ***تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.*** ***المجلة التربوية***. العدد 67 .

النجار، فريد راغب (1999). **إدارة الجامعات بالجودة الشاملة**. القاهرة، جمهورية مصر العربية: أميرال للنشر والتوزيع.

نشوان، جميل عمرو (2004): ***تطوير كفايات المشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين.*** **مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني**، جامعة القدس المفتوحة، رام الله ، فلسطين.

النقيب (2006). **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد**. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع الطباعة.

هويت، ميري (1991): **التربية والتحدي– التجربة اليابانية** .عرض وتعليق سعد مرسي أحمد وكوثر حسين كوجك. القاهرة، جمهورية مصر العربية: عالم الكتب.

الورثان، عدنان بن أحمد بن راشد(2006). **مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في**

التعليم، دراسة ميدانية بمحافظة الإحساء. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية. 1427 هـ.

الورثان، عدنان أحمد (2009). **الدليل الإرشادي لتطبيق الجودة.** مكتب وزير التربية والتعليم. المملكة العربية السعودية.

وزارة التربية والتعليم العالي (2009): الموقع الرسمي على الشبكة العنكبوتية: www.mohe.gov.ps

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2008). **استراتيجية اعداد وتأهيل المعلمين الفلسطينيين.** رام الله، فلسطين.

وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (1995). **دليل الأونروا.** مكتب إعلام الأونروا. غزة، فلسطين. تموز.

وكالة الغوث الدولية (2010): الموقع الرسمي على الشبكة العنكبوتية : www.unrwa.org.

ويكيبيديا (الموسوعة الحرة) (2010). متوفرة على الموقع http://ar.wikipedia.org تحت عنوان السلطة الوطنية الفلسطينية.

ياسين، إبراهيم (1985): **المعجم الوسيط.** مجلدان. ط 2، القاهرة. مجمع اللغة العربية.

اليونسكو(1998). **المنشآت التربوية– معاييرها ومقاييسها.** الوحدة الأولى. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الموقع الالكتروني http://www.3jeebo4all.com/vb/showthread

ثالثاً: المراجع الأجنبية: :

Ashok, K. & Motwani J.: "**The Need for Implementing Total Quality Management in Education"**, **International Journal of Education Management**, 1997\ Pp.131-135.

Benhard , R.: **Public Administration: an Action Orientation**.

Pacific Grove California, USA, Brooks, Cole Publishing.1991.

Brown, F. & Jacqueline, L.:"**The Attitude of Personal Toward TQM Implementation in State Department of Education"**, ***Dissertation Abstract International***.1995\A55 (7)1753.

Buttler, D.: Comprehensive Survey on How Companies Improve performance through Quality Efforts: Common Features Contributing to Improved performance.4.1996.pp.1-7. http\\www.dbainc.com\dba2\library\survey\section.

Christofferson, M. R.:"***Perception Regarding Total Quality Management in Iowa Community College and Public-School districts***", DAI-A 57/08. 1997/ p.3333.

Chrospy, Philip B.: **Quality is Free: The Art of Making Quality Certain**. U.S.A. New York- published by Mentor Executive Library.1980.

Costing, H.: **Reading in Total Quality Management**. U.S.A. New York

Har Court Brace & Company, Santiago.1994.

Deming, Edwards : *" **Improvement of Quality and Productivity Through Action by Management***", **National Productivity Review.** Winter,1982.

Gavriel Meirovich and Edward J. Romar:" ***The difficulty in implementing TQM in higher education instruction: The duality of instructor/student roles***", Quality Assurance in Education, Volume 14.issue 4.2006\ pp 423-337.

Gibbs, G.: **Improving the Quality of Student Learning**. UK. Technical & Education Services Ltd.1992.

Golomoskis, J.F. & William, A. J.: "*Quality Concepts in Education*", TQM Magazine. Vol. 11, Issue 6, USA.1999.

Irvine, Andrew, H.: Leadership Strategies for the Implementation of Total Quality Management at Five Research Universities (Unpublished Doctoral Dissertation). Michigan State University. U.S.A. 1995.

Jablonski Joseph R.: **Implementers Total Quality Management on Overview.** USA: without publisher. 1991.

Jonson, E.L.:*Federal Sector TQM: A Question of Leadership***.**

(Unpublished Paper). The America Society For Public Administration**. U.S.A.** ***53 Rd National Conference*** **In chicage. April 1992.**

Jonson, Judith,A.: "*Japanese Education and Teacher Training in Transition*", Explorations in Teacher Education, Vol.(10), No. (2)\ June, 2002.

Kilmer Lioyd Carlyle: Total Quality Management , A tool for school Improvement Secondary Schools (Unpublished Doctoral theses) . University of Nebraska . Dal. , Vol. 59 ,10A , 1998 .

Lewis, Ralph G. & Smith, Douglas H.: **Total Quality in higher Education**. USA. Florida .St. Lucie Press, Delray Beach.1994.

Longenker. C. & Scazzero, J.:" ***The Ongoing Challenge of Total Quality Management*****", the T.Q.M. Magazine**. Volume 8, No. 20.1996.

Magnus Svensson and Bengt Klefsjo: "***TQM – self based – assessment in education sector: Experiences from Swedish upper secondary school project*****, Quality Assurance in Education**. Volume 14, issue 4.2006.

Mohraman, A.: **Changing the Organization through Time: a New Paradigm**. San Francisco. Bass Publishers. 1989.

Moses Ngware, David Wamukuru and Stephen Odebero: **"*Total Quality Management in Secondary Schools in Kenya: Extent of Practice*,**

Quality Assurance in Education. Volume 14, issue 4.2006.

Nevia, Dlaine, Ros M. and das Gracas Torres da Paz M: "*Attitudes Toward Organizational Change :Validation of Scale"*, Psychology in Spain, 9 (1) 81-91. 2005.

Paul Cathy L.: **The relationship between the principles of total quality management and school climate school cultures and teachers Empowerment**(Unpublished Doctoral Theses). University of Missouri. Dal. Vol. 59-08A, P.2803.1998.

Rhodes, Lewis A.: **On the Road to Quality**. Educational Leadership 49. EA 526 564. 1992.

Rilay, James, F.:"***Just Exactly What is Total Quality Management*", **Personal Journal**, vol.72, Feb.1993. p.32.

Sallis, Edward: **Total Quality Management in Education**. London. Kogan Page-Management Series. 1993.

Taylor, Steve and Bogdan , Robert: **Introduction to Qualitative Research Methods**. New York. John Wiley sons.1997.

Weaver ,T.:**" *Total quality management* ", Eric university of Oregon**. U.S. Eugene ,Digest ,Number 73,1992.

Webster's, Third New international Dictionary of the English Language Unabridged, Springfield, Massachusetts, U.S.A.1976.

الملاحق

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies
Dean's Office

جامعة
النجـــاح الوطنية
كليـــة الدراســـــات العليـــا
مكتب العميد

التاريخ : 2009/5/21

حضرة الاخت الاستاذة سحر عكوبة المحترمة
مديرية التربية والتعليم
محافظة نابلس

الموضوع : تسهيل مهمة الطالبة / فاطمة عيسى أحمد أبو عبده رقم تسجيل 10652898

تحية طيبة وبعد،

الطالبة فاطمة عيسى أحمد أبو عبده / رقم تسجيل 10652898 تخصص إدارة تربوية في كلية الدراسات العليا، وهي بصدد إعداد الاطروحة الخاصة بها وتحتاج الى توزيع استبانه على مديري ومديرات المدارس الحكومية التابعة لمحافظة نابلس، لعمل مشروع بحث بعنوان:

(درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس منطقة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها)

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمتها لجمع البيانات وتوزيع الاستبيان لاتمام مشروع البحث.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

مع وافر الاحترام ،،،

عميد كلية الدراسات العليا

د. محمد أبو جعفر

فلسطين، نابلس، ص.ب 707، 7 هاتف:/2345115، 2345114، 2345113 (09)(972)* فاكسميل:2342907(09)(972)
Nablus, P. O. Box (7) *Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115 هاتف داخلي (5) 3200

Palestinian National Authority
Ministry of Education and Higher Education
Directorate of Education – Nablus

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم – نابلس

الرقم: م.ن/ ٢/ ٤٢/ ٢٧٨٤
التاريخ: ٢٥/ ٥ /2009م
الموافق: ٢٩/ ٥ /1430هـ

حضرة مدير/ ة مدرسة _____ المحترم/ ة

تحية طيبة وبعد،

الموضوع: الدراسة الميدانية
الدراسات العليا /جامعة النجاح الوطنية

لا مانع من السماح للباحثة (فاطمة عيسى أحمد أبو عبده) بتطبيق استبانتها بعنوان (درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها) في مدرستكم.

مع الاحترام،،،

مديرة التربية والتعليم

أ.سحـــر عكـــوب

السلطة الوطنية الفلسطينية * وزارة التربية والتعليم العالي * مديرية التربية والتعليم نابلس

♦ نسخة / الملف.
ع.ن / د.م

الملحق رقم (2)

أسماء السادة المحكمين

الدكتور الفاضل عبد عساف	جامعة النجاح الوطنية
الدكتور الفاضل علي حبايب	جامعة النجاح الوطنية
الدكتور الفاضل صلاح ياسين	جامعة النجاح الوطنية
الدكتور الفاضل حسن تيم	جامعة النجاح الوطنية
الدكتور الفاضل حسني المصري	جامعة النجاح الوطنية
الدكتور الفاضل علي زهدي	جامعة النجاح الوطنية

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
قسم الإدارة التربوية

طلب تحكيم استبانة

حضرة الدكتور..... الفاضل

ستقوم الباحثة بإجراء دراسة حول "درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس مدينة نابلس الأساسية من وجهة نظر مديري المدارس فيها" وذلك بهدف الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإدارة التربوية في جامعة النجاح الوطنية. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة المكونة من (104) فقرات ضمن (9) مجالات بهدف الوصول إلى ذلك الهدف.

أرجو من حضرتكم التكرم بتحكيم الاستبانة من حيث:

1- الصياغة اللغوية ووضوح الفقرات.

2- درجة انتماء الفقرات للمجال الذي تمثله.

3- حذف وإضافة ما ترونه مناسباً مع أي اقتراحات أخرى.

شاكرةً لكم حسن تعاونكم.

إشراف **الباحثة**

د. غسان الحلو **فاطمة أبو عبده / شنيور**

الاستبانة

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
قسم الإدارة التربوية

حضرة المدير/ة الفاضل / ة _____ المحترم

تحية وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة حول "**درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها**" للحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية. وتأمل الباحثة من حضرتكم التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانة لما لرأيكم من أهمية في إنجاح هذه الدراسة.علماً بأن المعلومات التي ستحصل عليها الباحثة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرة لكم حسن التعاون.

إشراف **الباحثة**

د. غسان الحلو **فاطمة عيسى أبو عبده / شنيور**

القسم الأول: المعلومات الشخصية

أرجو اختيار الأنسب لوضعك بوضع إشارة (✓) داخل □ :-

1- الجنس: □ ذكر □ أنثى

2- المؤهل العلمي: □ دبلوم □ بكالوريوس □ أعلى من بكالوريوس

3- سنوات الخبرة:

□ أقل من خمس سنوات □ من خمس- عشر سنوات □ أكثر من عشر سنوات

4- التخصص: □ علوم طبيعية □ علوم إنسانية اجتماعية

5- السلطة المشرفة: □ وزارة التربية والتعليم □ وكالة الغوث الدولية

القسم الثاني:طريقة الإجابة وتعبئة الاستبانة:

يرجى وضع إشارة (√) تحت الدرجة التي توافق رأيك من الدرجات الخمس:

1	2	3	4	5
قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً

إدارة الجودة الشاملة: هي فلسفة إدارية لقيادة المؤسسات ترتكز على إشباع حاجات الطلبة والمجتمع المحيط، وتحقق للمؤسسة النمو والتطور المستمرين وتوصلها إلى تحقيق أهدافها،بفعالية وكفاءة عاليتين, وتشمل الجودة الشاملة المدرسية جميع المدارس، والإدارات والعاملين والطلاب المستفيدين من عمليات التحسين المستمرة، والمستفيدين من مخرجات هذا القطاع.

لذلك يرجى من حضرتكم تحديد درجة تطبيق معـــايير إدارة الجـــودة الشـــاملة فـــي مدارسكم وبشكل موضوعي بوضع تقييمك للمعايير ودرجة تطبيقها بوضع إشارة(✓)أمام العبارة المناسبة للمجالات التالية:

الرقم	فقرات الاستبانة	درجة التطبيق				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المجال الأول : جودة السياسة الإدارية والتنظيمية:						
1	توضع الخطط والسياسات الخاصة بحملة التوعية المستهدفة لاعتماد وضمان جودة التعليم.					
2	يوجد استعداد والتزام من قبل الإدارات التعليمية والمدرسية بتطبيق نظام الجودة.					
3	تقوم إدارة التعليم بتحديد الأهداف ووضع الإجراءات الفعلية الكفيلة بتحقيقها في نظام التعليم.					
4	تستثمر كل الإمكانيات المتاحة لتسهيل تحقيق الأهداف وتمويلها في العملية التعليمية.					
5	يتشارك جميع أعضاء المجتمع المدرسي لقيادة المدرسة.					
6	توزع المسؤوليات والصلاحيات والعلاقات المهنية بين كافة أعضاء المجتمع المدرسي.					
7	يعين العاملون من ذوي القدرات والكفاية الفاعلة في العمل المدرسي.					
8	يوجد تخطيط للتأهيل والتطوير المهني المستمر لجميع العاملين في نظام التعليم من موجهين ومديرين ومعلمين.					
9	يتم تعليم وتدريب وتوجيه العاملين في المؤسسة على أسلوب التحسين والتطوير للعملية التعليمية وفق نظام إدارة الجودة الشاملة.					
10	يوجد توجه نحو اللامركزية في إدارة المدارس في المحافظة.					
11	يعتمد التصنيف المهني للعاملين في التعليم وفقا لمعايير موضوعية تنطلق من مؤهلاتهم العلمية والتربوية وإبداعاتهم وخبراتهم المهنية في					

	مجال تطوير التعليم.					
12	تحدد المهام والنشاطات والإجراءات الإدارية للإدارات التعليمية والمدرسية في الهيكل التنظيمي الوظيفي.					
13	توجد لجنة أو أكثر على صعيد مكاتب التربية يسند إليها مهمة إدارة نظام الجودة ومتابعته والإشراف على تطبيقه في مختلف المدارس.					
14	تحدد لجان عمل في المدارس لتقوية الروابط الاجتماعية والاتصالية بين العاملين من جهة وبين أولياء الأمور وأفراد المجتمع ومؤسساته وتنظيماته من جهة أخرى.					
15	يوضع نظام وسياسات للمكافآت والاعتراف بالتمايز على مستوى المجتمع المحلي والوطني بين مؤسسات التعليم الأساسي.					
16	تضبط سجلات للوثائق والبيانات الرسمية الخاصة بالتنسيق والتنظيم الداخلي لكل مدرسة لاعتمادها كمرجع أساسي في التزود بالمعلومات وإصدار أحكام في إدارة الجودة.					
17	تستخدم نظم المعلومات الحديثة في عملية التوثيق ومعالجة البيانات وتخزينها وتبويبها.					
18	تتم مراجعة الأنظمة واللوائح والتعليمات بشكل مستمر لمراعاة تحديثها أو تعديلها لمواكبة التغيرات الخاصة بعملية التربية والتعليم.					
19	تجهز الأدلة في الأساليب والأنشطة والإجراءات والتعليمات التي يتم العمل من خلالها لتحقيق جودة التعليم الأساسي.					
20	تضبط نوعية التعليم في المراحل الدراسية بما ييسر عملية رفع كفاءة مخرجاتها.					
المجال الثاني : معايير الجودة في أهداف التعليم						
1	تشتق أهداف التعليم الأساسي من ثقافة المجتمع وفلسفته.					
2	تراعي الأهداف حاجات وإمكانيات وظروف المجتمع.					
3	تراعي الأهداف حاجات وخصائص المرحلة					

	العمرية لطلبة التعليم الأساسي.					
4	تراعي الأهداف طبيعة المعارف المتنوعة في التعليم الأساسي.					
5	تصاغ الأهداف بشكل محدد يسهل تطبيقها وقياسها.					
6	تكون الأهداف مرنة قابلة لإدخال التعديلات على نظام التعليم الأساسي.					
7	تكون الأهداف متوائمة مع المتغيرات البيئية.					
8	تؤكد الأهداف على تكوين الطالب معرفيا وثقافيا ووجدانيا ومهاريا في مجال التخصص الدراسي.					
المجال الثالث : معايير الجودة في المناهج الدراسية						
1	يتم تخطيط المناهج الملائمة للطلبة في ضوء احتياجات سوق العمل والمجتمع.					
2	تتضمن المناهج التعليمية الجانب النظري والعملي للدراسة.					
3	تصمم المناهج على أساس المرونة والتجديد والتكامل في الخبرات استجابة للتغيرات العالمية السريعة.					
4	يوجد توصيف للمقررات الدراسية شاملا لجميع متطلبات التعليم.					
5	تدمج التكنولوجيا في المناهج لاستخدامها من قبل العاملين والمستفيدين من النظام التعليمي الأساسي.					
6	تتنوع مصادر الحصول على المعرفة للمقررات الدراسية.					
7	تتوفر الأدلة العلمية والعملية الواضحة لتنفيذ المنهاج.					
8	تنمي المناهج الابتكار والإبداع .					
9	تساعد المناهج الطلبة على فهم أفضل لثقافتهم مع مراعاة إعدادهم للانفتاح على المجتمع العالمي.					
10	تهتم المناهج بالتدريبات والأنشـــطة الإثرائيـــة					

	المصاحبة للمقرر الدراسي التي يضعها المعلم ويمكن اعتمادها وتصميمها بعد الاتفاق علـــى جودتها.					
11	تخطط المناهج للتواصل مع المدرسة الثانوية للحصول على الدعم من ذوي الخبرة لتذليل المصاعب التي تواجه دراسة المناهج التعليمية الأساسية.					
13	توفر المناهج جميع الإمكانيات من معامل ومختبرات ووسائل وورش لتسهيل الدراسة العملية للمناهج.					
12	توضع آليات للاطلاع على رأي أفراد المجتمع ومؤسساته بالمناهج المدروسة.					
13	تستمر عملية تطوير المناهج كل فترة زمنية لمواكبة التغيرات العلمية والتكنولوجية.					
المجال الرابع : معايير جودة الكتاب المدرسي						
1	يساير المضمون العلمي للكتاب متغيرات العصر في العلم والتكنولوجيا.					
2	تتجنب الكتب التكرار في المقررات الدراسية.					
3	تتوفر مراجع ومصادر متعددة للمقرر الدراسي الواحد.					
4	يتم إخراج الكتب المدرسية بدرجة عالية من الجودة وفق العديد من المتطلبات.					
5	يتضمن الكتاب التدريبات والوسائل التعليمية المختلفة والأنشطة الصفية واللاصفية المقترحة ببدائل متنوعة.					
6	تتكفل مؤسسات وشركات محلية بطبع الكتب وإخراجها بمواصفات عالية الجودة.					
7	تتكفل لجان محلية من ذوي الكفاءة والخبرة بتأليف الكتب وفق التخصص مع مراعاة إمكانية تبادل الخبرات مع البلدان الشقيقة والصديقة في ذلك.					
المجال الخامس: معايير جودة أداء المعلم						

1	يتوفر العدد الكافي من المعلمين لمختلف التخصصات التعليمية.					
2	يتمتع المعلمون بمؤهل علمي جامعي ومؤهل تربوي .					
3	يتصف المعلم بالكفاية في التدريس.					
4	يتصف المعلم بمعرفة رصينة في مجال تخصصه الأكاديمي.					
5	يتم تقويم المعلم بطريقة دورية ومنتظمة لتحسين مستوى التدريس.					
6	توضع اللوائح التنظيمية لترقية المعلمين على أساس الإنجاز والإبداع والخبرة والعطاء في المهنة.					
7	يتم ضبط سجلات لجودة المعلم تشمل: تقييماته, وسائل تطويره, مؤهلاته, أنشطته, ودرجة التزامه.					
8	تعقد دورات تدريبية مستمرة لتأهيل المعلمين للوقوف على التطور العلمي والاطلاع على أحدث الأساليب التدريسية.					
9	تتوفر وسائل الاتصال المتنوعة داخل المدارس لتمكين المعلم من الاطلاع على المعلومات المستجدة والتجارب الناجحة.					
10	تجري تغييرات تنظيمية ومنهجية في برامج إعداد المعلم وفق الكفايات المتوقعة للتدريس.					
11	تعقد الدورات التأهيلية لمشرفي المعلمين وعموم الاختصاصيين في مجال التعليم لتحديث معلوماتهم ومهاراتهم.					
المجال السادس: معايير جودة طرائق وأساليب التدريس						
1	يتم التنويع في الطرائق والأساليب التدريسية المستخدمة .					
2	تراعى الفروق الفردية بين الطلبة من خلال التطبيق الفاعل لمختلف الأساليب والإجراءات التعليمية .					
3	تركز على تحقيق متوازن لغايات التعليم :					

	المعرفة, تحقيق الذات, مشاركة الآخرين.					
4	تشجع الطالب على التعلم الذاتي والاعتماد على النفس في الوصول إلى المعرفة.					
5	تشجع الطالب على البحث والاطلاع وارتياد المكتبة.					
6	تعمل على تحقيق أهداف جوانب التعلم المختلفة في شخصية الطالب(المعرفية والوجدانية والمهارية) .					
8	توظف أسس التعليم عن بعد من خلال تشجيع الطلبة على استخدام الشبكات كالانترنت والبريد الالكتروني للحصول على مواد تعليمية متنوعة.					
9	تشجع الطالب على التفكير الإبداعي والتخطيط وحل المشكلات.					
10	تشجع نظم العمل بالمشاركة الجماعية داخل الصف.					
11	تركز على استخدام تقنيات التعليم والتعلم من معامل ومختبرات وورش وخرائط وصور وملخص سبوري وغيرها.					
المجال السابع : معايير جودة التقويم والامتحانات.						
1	يحقق التقويم الأهداف التعليمية لكل منهج دراسي.					
2	توضع معايير وطنية لقياس نتائج أداء خدمات العملية التعليمية وربطها بالمعايير الدولية.					
3	توضع معايير قياس وتقويم تتماشى مع المعايير الدولية لمخرجات التعليم .					
4	يتم توضيح المعايير الدولية للتقويم لجميع العاملين من إدارة ومعلمين وطلبة وأولياء أمور.					
5	تستخدم أساليب متنوعة في تقويم الطلبة من اختبارات عملية ودراسات ميدانية واختبارات تحصيلية شفوية وتحريرية وكتابة بحوث وغيرها.					
6	يتم تقييم الطلبة وفق أسس منهجية وموضوعية					

	بعيدا عن المحاباة والمجاملات.					
7	يمنح الطلبة فرصة اختبار وتقويم أعمالهم وفق الأسس الموضوعية.					
8	يتم التقويم بشكل دوري ومستمر وشامل طوال العام الدراسي.					
المجال الثامن : معايير جودة الطالب.						
1	يمتلك الطالب معارف ومهارات عملية لمواصلة التعليم الثانوي.					
2	يعرف الطالب كيفية التوصل إلى المعلومات ذاتيا عن طريق الاستعانة بالوسائل التكنولوجية الحديثة كالانترنت وغيرها.					
3	لدى الطالب القدرة على اتخاذ القرار والتعبير عن آرائه تعبيرا واضحا ومنطقيا.					
4	يلتزم الطالب بالأنظمة واللوائح والقواعد المعمول بها داخل المدرسة.					
5	يلتزم الطالب بالأنظمة واللوائح والقواعد المعمول بها داخل المجتمع.					
6	يمتلك الطالب الكفاءة العلمية للتعبير بلغته العربية.					
7	يمتلك الطالب لغة أجنبية واحدة على الأقل للإيفاء بأغراض معينة.					
8	يمتلك الطالب مهارات اجتماعية جيدة في التعامل مع الآخرين على نطاق التعامل الأسري والمجتمعي.					
9	يتمسك الطالب بنظام قيمي ينسجم مع رؤى المجتمع العربي الإسلامي.					
10	يستطيع الطلبة الاشتراك في تنظيمات المجتمع كمواطنين فاعلين.					
المجال التاسع : معايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها.						
1	توضع مشروعات وسياسات واستراتيجيات لضمان تقويم جودة المدرسة .					
2	تستمر عملية المراقبة والاختبار خلال العام الدراسي لتوثيق نتائج العملية التعليمية.					
3	يوضع نظام رقابي للتعرف على العناصر					

	المؤثرة في جودة التعليم ومخرجاته.					
4	يتم دراسة وتحليل الواقع الفعلي لمدخلات وعمليات النظام لتحديد جوانب القوة والضعف.					
5	يتم تحديد المدخلات والعمليات الضعيفة التي تحتاج إلى متابعة وتقويم.					
6	يوضع نظام متكامل لمتابعة الطلاب الذين يتكرر رسوبهم.					
7	يتم إيجاد طرق وآليات عمل جديدة للعمل لتحسين التعليم وتطويره بشكل مستمر.					
9	تتاح الفرصة لكل أعضاء المجتمع المدرسي لإبداء الرأي في أساليب مواجهة القصور وكيفية تصحيح الأخطاء.					
10	تشجع الدراسات والأبحاث التي ترتبط بالمشكلات وبالخطط المستقبلية للتعليم الأساسي.					
11	يأخذ بمبدأ التغذية الراجعة لجميع عناصر العملية التعليمية للتعرف إلى فاعليتها.					
12	تعتمد إجراءات للتأكد من فاعلية أداء العاملين والطلبة ومقارنتها بالمعايير والأهداف الموضوعة.					
13	يوضع نظام لدعم ومساندة الطلبة علميا من خلال دورات التقوية لتقديمها في أوقات الضرورة.					
14	يتم توفير حاجات المدارس من الموارد البشرية والأدوات والتسهيلات والمرافق بشكل مستمر.					
15	تتم صيانة جميع التجهيزات والمستلزمات الدراسية من معامل ومختبرات وورش.					
16	يتم تطوير الأبنية المدرسية وفق الأسس السليمة للتصميم الملائم لخصائص واحتياجات الطلبة.					

الملحق رقم (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال معايير جودة السياسة الإدارية والتنظيمية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%	درجة التطبيق
1	يتم وضع الخطط والسياسات الخاصة بحملة التوعية المستهدفة لاعتماد وضمان جودة التعليم.	3.87	0.69	77.4	عالية
2	يتم الاستعداد والالتزام من قبل الإدارات التعليمية والمدرسية بتطبيق نظام الجودة.	3.92	0.67	78.4	عالية
3	تقوم إدارة التعليم بتحديد الأهداف ووضع الإجراءات الفعلية الكفيلة بتحقيقها في نظام التعليم.	3.85	0.66	77.0	عالية
4	يتم استثمار كل الإمكانيات المتاحة لتسهيل تحقيق الأهداف وتمويلها في العملية التعليمية.	3.75	0.87	75.0	عالية
5	تتم المشاركة والتفاعل والتعاون بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي لقيادة المدرسة.	3.50	0.73	70.0	عالية
6	يتم تعيين المسؤوليات والصلاحيات والعلاقات المهنية بين كافة أعضاء المجتمع المدرسي.	3.90	0.69	78.0	عالية
7	يتم تعيين العاملين من ذوي القدرات والكفاية الفاعلة في العمل المدرسي.	3.44	0.73	68.8	متوسطة
8	يتم التخطيط للتأهيل والتطوير المهني المستمر لجميع العاملين في نظام التعليم من موجهين ومديرين ومعلمين وتدريبهم على إدارة نظام الجودة الشاملة في التربية والتعليم	3.52	0.73	70.4	عالية
9	يتم تعليم وتوجيه العاملين في المؤسسة على أسلوب التحسين والتطوير للعملية التعليمية.	3.47	0.74	69.4	متوسطة
10	يتم التوجيه نحو اللامركزية في إدارة المدارس في كافة المحافظات.	2.68	1.04	53.6	منخفضة
11	يتم اعتماد التصنيف المهني للعاملين في التعليم وفقا لمعايير موضوعية تنطلق من مؤهلاتهم العلمية والتربوية وإبداعاتهم وخبراتهم المهنية في مجال تطوير التعليم.	3.30	0.86	66.0	متوسطة

12	يتم تحديد المهام والنشاطات والإجراءات الإدارية للإدارات التعليمية والمدرسية في الهيكل التنظيمي الوظيفي.	3.63	0.70	72.6	عالية
13	يتم تحديد لجنة أو أكثر على صعيد مكاتب التربية يسند إليها مهمة إدارة نظام الجودة ومتابعته والإشراف على تطبيقه في مختلف المدارس.	3.42	1.03	68.4	متوسطة
14	يتم وضع لجان عمل في المدارس لتقوية الروابط الاجتماعية والاتصالية بين العاملين من جهة وبين أولياء الأمور وأفراد المجتمع ومؤسساته وتنظيماته من جهة أخرى.	3.52	0.86	70.4	عالية
15	يتم وضع نظام وسياسات للمكافآت والاعتراف بالتمايز على مستوى المجتمع المحلي والوطني بين مؤسسات التعليم الأساسي.	2.32	1.07	46.4	منخفضة جداً
16	يتم ضبط سجلات للوثائق والبيانات الرسمية الخاصة بالتنسيق والتنظيم الداخلي لكل مدرسة لاعتمادها كمرجع أساسي في التزود بالمعلومات وإصدار أحكام في إدارة الجودة.	4.06	0.84	81.2	عالية جداً
17	يتم استخدام نظم المعلومات الحديثة في عملية التوثيق ومعالجة البيانات وتخزينها وتبويبها.	3.39	1.05	67.8	متوسطة
18	تتم مراجعة الأنظمة واللوائح والتعليمات بشكل مستمر لمراعاة تحديثها أو تعديلها لمواكبة التغيرات الخاصة بعملية التربية والتعليم.	3.29	1.12	65.8	متوسطة
19	يتم تجهيز الأدلة في الأساليب والأنشطة والإجراءات والتعليمات التي يتم العمل من خلالها لتحقيق جودة التعليم الأساسي.	3.42	0.90	68.2	متوسطة
20	يتم ضبط نوعية التعليم في المراحل الدراسية بما ييسر عملية رفع كفاءة مخرجاتها.	3.40	0.80	68.0	متوسطة
الدرجة الكلية لفقرات مجال معايير جودة السياسة الإدارية والتنظيمية		**3.48**	**0.52**	**69.6**	**متوسطة**

*أقصى درجة للإستجابة (5) درجات.

الملحق رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال معايير الجودة في أهداف التعليم

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%	درجة التطبيق
1	تشتق أهداف التعليم الأساسي من ثقافة المجتمع وفلسفته.	3.51	0.91	70.2	عالية
2	تراعي الأهداف حاجات وإمكانيات وظروف المجتمع.	3.33	0.87	66.6	متوسطة
3	تراعي الأهداف طبيعة وحاجات وخصائص المرحلة العمرية لطلبة التعليم الأساسي.	3.53	0.80	70.6	عالية
4	تراعي الأهداف طبيعة المعارف المتنوعة في التعليم الأساسي.	3.71	0.62	74.2	عالية
5	تصاغ الأهداف بشكل محدد يسهل تطبيقها وقياسها.	3.78	0.67	75.6	عالية
6	تكون الأهداف مرنة قابلة لإدخال التعديلات على نظام التعليم الأساسي.	3.67	0.73	73.4	عالية
7	تكون الأهداف متوائمة مع المتغيرات البيئية.	3.38	0.73	67.6	متوسطة
8	تؤكد الأهداف على تكوين الطالب معرفيا وثقافيا ووجدانيا ومهاريا في مجال التخصص الدراسي.	3.65	0.73	73.0	عالية
الدرجة الكلية لفقرات مجال معايير الجودة في أهداف التعليم		**3.57**	**0.53**	**71.4**	**عالية**

*أقصى درجة للإستجابة (5) درجات.

الملحق رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال معايير الجودة في المناهج الدراسية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%	درجة التطبيق
1	يتم تخطيط المناهج الملائمة للطلبة في ضوء احتياجات سوق العمل والمجتمع.	2.95	0.85	59.0	منخفضة
2	تتضمن المناهج التعليمية الجانب النظري والعملي للدراسة.	3.52	0.89	70.4	عالية
3	تصمم المناهج على أساس المرونة والتجديد والتكامل في الخبرات استجابة للتغيرات العالمية السريعة.	3.29	0.90	65.8	متوسطة
4	يوجد توصيف للمقررات الدراسية شاملا لجميع متطلبات التعليم.	3.35	0.78	67.0	متوسطة
5	تدمج التكنولوجيا في المناهج لاستخدامها من العاملين والمستفيدين من النظام التعليمي الأساسي.	3.43	0.88	68.6	متوسطة
6	تتنوع مصادر الحصول على المعرفة للمقررات الدراسية.	3.53	0.74	70.6	عالية
7	تتوفر الأدلة العلمية والعملية الواضحة لتنفيذ المنهاج.	3.49	0.84	69.8	متوسطة
8	تنمي المناهج الابتكار والإبداع.	3.44	0.78	68.8	متوسطة
9	تساعد المناهج الطلبة على فهم أفضل لثقافتهم مع مراعاة إعدادهم للانفتاح على المجتمع العالمي.	3.42	0.82	68.4	متوسطة

10	تهتم المناهج بالتدريبات والأنشطة الإثرائية المصاحبة للمقرر الدراسي التي يضعها المعلم ويمكن اعتمادها وتصميمها بعد الاتفاق على جودتها.	3.55	0.70	71.0	عالية
11	تخطط المناهج للتواصل مع المدرسة الثانوية للحصول على الدعم من ذوي الخبرة لتذليل المصاعب التي تواجه دراسة المناهج التعليمية الأساسية.	3.26	0.76	65.2	متوسطة
12	توفر المناهج جميع الإمكانيات من معامل ومختبرات ووسائل وورش لتسهيل الدراسة العملية للمناهج.	3.13	0.82	62.6	متوسطة
13	توضع آليات للاطلاع على رأي أفراد المجتمع ومؤسساته ومنظماته بالمناهج المدروسة.	2.91	0.90	58.2	منخفضة
14	تستمر عملية تطوير المناهج كل فترة زمنية لمواكبة التغيرات العلمية والتكنولوجية.	3.06	0.91	61.2	متوسطة
الدرجة الكلية لفقرات مجال معايير الجودة في المناهج الدراسية		**3.31**	**0.59**	**66.2**	**متوسطة**

*أقصى درجة للإستجابة (5) درجات.

الملحق رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال معايير جودة الكتاب المدرسي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%	درجة التطبيق
1	يساير المضمون العلمي للكتاب متغيرات العصر في العلم والتكنولوجيا.	3.52	0.76	70.4	عالية
2	تتجنب الكتب التكرار في المقررات الدراسية.	3.15	0.85	63.0	متوسطة
3	تتوفر مراجع ومصادر متعددة للمقرر الدراسي الواحد.	3.39	0.84	67.8	متوسطة
4	يتم إخراج الكتب المدرسية على درجة عالية من الجودة وفق العديد من المتطلبات.	3.55	0.83	71.0	عالية
5	يتضمن الكتاب التدريبات والوسائل التعليمية المختلفة والأنشطة الصفية واللاصفية المقترحة ببدائل متنوعة.	3.79	0.73	75.8	عالية
6	تتكفل مؤسسات وشركات محلية بطبع الكتب وإخراجها بمواصفات عالية الجودة.	3.27	1.13	65.4	متوسطة
7	تتكفل لجان محلية من ذوي الكفاءة والخبرة بتأليف الكتب وفق التخصص مع مراعاة إمكانية تبادل الخبرات مع البلدان الشقيقة والصديقة في ذلك.	3.20	0.99	64.0	متوسطة
الدرجة الكلية لفقرات مجال معايير جودة الكتاب المدرسي		**3.41**	**0.59**	**68.2**	**متوسطة**

*أقصى درجة للإستجابة (5) درجات.

الملحق رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال معايير جودة أداء المعلم

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%	درجة التطبيق
1	يتوفر العدد الكافي من المعلمين لمختلف التخصصات التعليمية.	3.52	0.87	70.4	عالية
2	يتمتع المعلمون بمؤهل علمي جامعي ومؤهل تربوي.	3.40	0.85	68.0	متوسطة
3	يتصف المعلم بالكفاية في التدريس.	3.39	0.67	67.8	متوسطة
4	يتصف المعلم بمعرفة رصينة في مجال تخصصه الأكاديمي.	3.51	0.66	70.2	عالية
5	يتم تقويم المعلم بطريقة دورية ومنتظمة لتحسين مستوى التدريس.	3.57	0.68	71.4	عالية
6	توضع اللوائح التنظيمية لترقيات المعلمين على أساس الإنجاز والإبداع والخبرة والعطاء في المهنة.	2.60	1.05	52.0	منخفضة
7	يتم ضبط سجلات لجودة المعلم تشمل: تقييماته, وسائل تطويره, مؤهلاته, أنشطته, ودرجة التزامه.	3.50	0.88	70.0	عالية
8	تعقد دورات تدريبية مستمرة لتأهيل المعلمين للوقوف على التطور العلمي والاطلاع على أحدث الأساليب التدريسية.	3.48	0.83	69.6	متوسطة
9	تتوفر وسائل الاتصال المتنوعة داخل المدارس لتمكين المعلم من الاطلاع على المعلومات المستجدة والتجارب الناجحة.	3.16	0.87	63.2	متوسطة
10	تجري تغييرات تنظيمية ومنهجية في برامج إعداد المعلم وفق الكفايات المتوقعة للتدريس.	3.14	0.74	62.8	متوسطة
11	تعقد الدورات التأهيلية لمشرفي المعلمين وعموم الاختصاصيين في مجال التعليم لتحديث معلوماتهم ومهاراتهم.	3.56	0.73	71.2	عالية
الدرجة الكلية لفقرات مجال معايير جودة أداء المعلم		**3.35**	**0.52**	**67.0**	**متوسطة**

*أقصى درجة للإستجابة (5) درجات.

الملحق رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال

معايير جودة طرائق وأساليب التدريس

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التطبيق
1	يتم التنويع في الطرائق والأساليب التدريسية المستخدمة.	3.56	0.62	71.2	عالية
2	تراعي الفروق الفردية بين الطلبة من خلال التطبيق الفاعل لمختلف الأساليب والإجراءات التعليمية.	3.51	0.76	70.2	عالية
3	تركز على تحقيق متوازن لغايات التعليم : المعرفة, تحقيق الذات, ومشاركة الآخرين.	3.48	0.71	69.6	متوسطة
4	تشجع الطالب على التعلم الذاتي والاعتماد على النفس في الوصول إلى المعرفة.	3.27	0.76	65.4	متوسطة
5	تشجع الطالب على البحث والاطلاع وارتياد المكتبة.	3.11	0.88	62.2	متوسطة
6	تعمل على تحقيق أهداف جوانب التعلم المختلفة في شخصية الطالب (المعرفية والوجدانية والمهارية) .	3.42	0.71	68.4	متوسطة
7	توظف أسس التعليم عن بعد من خلال تشجيع الطلبة على استخدام الشبكات كالانترنت والبريد الالكتروني التي توفر مواد تعليمية متنوعة.	3.09	0.93	61.8	متوسطة
8	تشجع الطالب على التفكير الإبداعي والتخطيط وحل المشكلات.	3.25	0.86	65.0	متوسطة
9	تشجع نظم العمل بالمشاركة الجماعية داخل الصف.	3.52	0.79	70.4	عالية
10	تركز على استخدام تقنيات التعليم والتعلم من معامل ومختبرات وورش وخرائط وصور وملخص سبوري وغيرها.	3.51	0.68	70.2	عالية
الدرجة الكلية لفقرات مجال معايير جودة طرائق وأساليب التدريس		**3.37**	**0.58**	**67.4**	**متوسطة**

*أقصى درجة للإستجابة (5) درجات.

الملحق رقم (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال معايير جودة التقويم والامتحانات

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%	درجة التطبيق
1	يحقق التقويم الأهداف التعليمية لكل منهج دراسي.	3.67	0.68	73.4	عالية
2	توضع معايير وطنية لقياس نتائج أداء خدمات العملية التعليمية وربطها بالمعايير الدولية.	3.38	0.75	67.6	متوسطة
3	توضع معايير قياس وتقويم تتماشى مع المعايير الدولية لمخرجات التعليم.	3.28	0.73	65.6	متوسطة
4	يتم توضع المعايير الدولية للتقويم لجميع العاملين من إدارة ومعلمين وطلبة وأولياء أمور.	3.10	0.83	62.0	متوسطة
5	تستخدم أساليب متنوعة في تقويم الطلبة من اختبارات عملية ودراسات ميدانية واختبارات تحصيلية شفوية وتحريرية وكتابة بحوث وغيرها.	3.39	0.84	67.8	متوسطة
6	يتم تقييم الطلبة وفق أسس منهجية وموضوعية بعيدا عن المحاباة والمجاملات.	3.81	0.78	76.2	عالية
7	يمنح الطلبة فرصة اختبار وتقويم أعمالهم وفق الأسس الموضوعية.	3.66	0.69	73.2	عالية
8	يتم التقويم بشكل دوري ومستمر وشامل طوال العام الدراسي.	4.04	0.69	80.8	عالية جداً
الدرجة الكلية لفقرات مجال معايير جودة التقويم والامتحانات		**3.54**	**0.54**	**70.8**	**عالية**

*أقصى درجة للإستجابة (5) درجات

الملحق رقم (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال معايير جودة الطالب

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%	درجة التطبيق
1	يمتلك الطالب معارف ومهارات عملية لمواصلة التعليم الثانوي.	3.44	0.75	68.8	متوسطة
2	يعرف الطالب كيفية التوصل إلى المعلومات ذاتيا عن طريق الاستعانة بالوسائل التكنولوجية الحديثة كالانترنت وغيرها.	3.34	0.79	66.8	متوسطة
3	لدى الطالب القدرة على اتخاذ القرار والتعبير عن آرائه تعبيرا واضحا ومنطقيا.	3.19	0.77	63.8	متوسطة
4	يلتزم الطالب بالأنظمة واللوائح والقواعد المعمول بها داخل المدرسة.	3.36	0.82	67.2	متوسطة
5	يلتزم الطالب بالأنظمة واللوائح والقواعد المعمول بها داخل المجتمع.	3.19	0.76	63.8	متوسطة
6	يمتلك الطالب الكفاءة العلمية للتعبير بلغته العربية.	3.15	0.84	63.0	متوسطة
7	يمتلك الطالب لغة أجنبية واحدة على الأقل للإيفاء بأغراض معينة	2.86	1.00	57.2	منخفضة
8	يمتلك الطالب مهارات اجتماعية جيدة في التعامل مع الآخرين على نطاق التعامل الأسري والمجتمعي.	3.20	0.73	64.0	متوسطة
9	يتمسك الطالب بنظام قيمي ينسجم مع رؤى المجتمع العربي الإسلامي.	3.20	0.86	64.0	متوسطة
10	يستطيع الطلبة الاشتراك في تنظيمات المجتمع كمواطنين فاعلين.	3.27	0.84	65.4	متوسطة
الدرجة الكلية لفقرات مجال معايير جودة الطالب		**3.22**	**0.55**	**64.4**	**متوسطة**

*أقصى درجة للإستجابة (5) درجات.

الملحق رقم (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال معايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%	درجة التطبيق
1	توضع مشروعات وسياسات واستراتيجيات لضمان تقويم جودة المدرسة.	3.33	0.81	66.6	متوسطة
2	تستمر عملية المراقبة والاختبار خلال العام الدراسي لتوثيق نتائج العملية التعليمية.	3.70	0.78	74.0	عالية
3	يوضع نظام رقابي للتعرف على العناصر المؤثرة في جودة التعليم ومخرجاته.	3.36	0.79	67.2	متوسطة
4	يتم دراسة وتحليل الواقع الفعلي لمدخلات وعمليات النظام لتحديد جوانب القوة والضعف.	3.46	0.77	69.2	متوسطة
5	يتم تحديد المدخلات والعمليات الضعيفة التي تحتاج إلى متابعة وتقويم.	3.45	0.81	69.0	متوسطة
6	يوضع نظام متكامل لمتابعة الطلاب الذين يتكرر رسوبهم .	2.94	0.91	58.8	منخفضة
7	يتم إيجاد طرق وآليات عمل جديدة للعمل لتحسين التعليم وتطويره بشكل مستمر.	3.27	0.82	65.4	متوسطة
8	تتاح الفرصة لكل أعضاء المجتمع المدرسي لإبداء الرأي في أساليب مواجهة القصور وكيفية تصحيح الأخطاء.	3.38	0.83	67.6	متوسطة
9	تشجيع الدراسات والأبحاث التي ترتبط بالمشكلات وبالخطط المستقبلية للتعليم الأساسي.	3.29	0.85	65.8	متوسطة
10	يأخذ بمبدأ التغذية الراجعة لجميع عناصر العملية التعليمية للتعرف إلى فاعليتها.	3.48	0.83	69.6	متوسطة

11	تعتمد إجراءات للتأكد من فاعلية أداء العاملين والطلبة ومقارنتها بالمعايير والأهداف الموضوعة.	3.40	0.85	68.0	متوسطة
12	يوضع نظام لدعم ومساندة الطلبة علميا من خلال دورات التقوية لتقديمها في أوقات الضرورة.	3.06	1.00	61.2	متوسطة
13	يتم توفير حاجات المدارس من الموارد البشرية والأدوات والتسهيلات والمرافق بشكل مستمر.	3.34	0.87	66.8	متوسطة
14	تتم صيانة جميع التجهيزات والمستلزمات الدراسية من معامل ومختبرات وورش.	3.53	0.71	70.6	عالية
15	يتم تطوير الأبنية المدرسية وفق الأسس السليمة للتصميم الملائم لخصائص واحتياجات الطلبة.	3.30	0.91	66.0	متوسطة
الدرجة الكلية لفقرات مجال معايير جودة مراقبة العملية التعليمية ومتابعتها		**3.35**	**0.58**	**67.0**	**متوسطة**

*أقصى درجة للإستجابة (5) درجات.

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

The Degree of Standard Application of Total Quality Management from Principals' Point of View in Nablus District Schools

Prepared by
Fatimah Isa Abu Abdoh

Supervised by
Dr. Ghassan Al Hilo

Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for Master Degree in Educational Administration, Faculty of Graduate Studies, at An-Najah National University Nablus, Palestine
2011

The Degree of Standard Application of Total Quality Management from Principals' Point of View in Nablus District Schools

Prepared by
Fatimah Isa Abu Abdoh
Supervised by
Dr. Ghassan Al Hilo

Abstract

This study aimed to recognize the degree of application of total quality management (TQM) in basic schools in Nablus City from the perspective of principals in these schools, as well as trying to define the effects of the study variables such as gender, educational level, field of study at university, years of experience as a principals, and supervisory authority on this subject from the same perspective.

The study raised this question which determined the research problem: "What is the degree of application of total quality management in basic schools in Nablus city from the perspective of principals in these schools?

To achieve the study objectives, the researcher chose a society of (227) basic school principals both male and female, and chose (132) of them as a representative sample to respond to the questionnaire.

The study utilized a questionnaire that consisted of a (104) items distributed into nine domains.

The study questionnaire was validated and tested by a group of experts in the study field. Cronbach test was used to define the

questionnaire immutability, which reached 97 points. This showed that the study instrument was so suitable for achieving the study goals. The study data was collected and analyzed by (SPSS) program.

In the light of the study findings, the following results were noticed:

1- The degree of application of TQM in Basic Schools in Nablus City from the perspective of principals in these schools was medium, it reached 68%.

2- There were no differences that are statistically significant on the level (α=0.05) in the degree of applying TQM in Basic Schools in Nablus City due to the variable of gender.

3- There were no differences that are statistically significant on the level (α=0.05) in the degree of applying TQM in Basic Schools in Nablus City due to the variable of educational level.

4- There were no differences that are statistically significant on the level (α=0.05) in the degree of applying TQM in Basic Schools in Nablus City due to the variable of the field of study at university.

5- There were differences that are statistically significant on the level (α=0.05) in the degree of applying TQM in Basic Schools in Nablus City due to the variable of work experience of less than (5) years, the results lean towards less than (5) years.

6- There were no differences that are statistically significant on the level (α=0.05) in the degree of applying TQM in Basic Schools in Nablus City due to the variable of supervisory authority.

In the light of these findings, the researcher suggested the following recommendations:

1- Adopting decentralization in school management.

2- Planning for more realistic curriculum which should be more suitable for students.

3- Procedures should be taken to test local society's opinion about curriculum.

4- Applying more fair standards for employee promotion depending on experience and excellences.

5- Taking more care about English as a foreign language in schools.

6- Taking more care about weak pupils and helping them get better at school.