تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل

د. رجاء زهير العسيلي
كلية التربية
جامعة القدس المفتوحة

تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل

د. رجاء زهير العسيلي
كلية التربية
جامعة القدس المفتوحة

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل، ودرجة تقدير مديري ومعلمي المدارس حول فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدارسهم باختلاف متغيرات الدراسة.

استخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٦) مديراً ومعلماً من المدارس الثانوية في مدينة الخليل بفلسطين، للفصل الدراسي الثاني لعام (٢٠٠٦)، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة وفقاً للأدب التربوي، وقد جرى التحقق من صدق الأداة وثباتها.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- أن متوسط تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس كانت متوسطة بشكل عام، وكانت مرتفعة في مجال التخطيط الاستراتيجي، بينما كانت منخفضة في مجال العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس نحو فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة في مدينة الخليل باختلاف فئة المستجيب، والجنس، وسنوات الخبرة.

وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بعدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: أداء المدرسة، معايير الجودة الشاملة.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٦/٦/٣م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٧/٤/١٩م

The Evaluation of The Degree of Effective Performance in Using The Total Quality Management (TQM) in Hebron Schools

Dr. Raja Z. Osaily
Faculty of Education
Al-Quds Open University

Abstract

The purpose of this study was to investigate the degree of effective performance in using the in Hebron schools, and to determine the differences of the degree of effective performance in using standards in Hebron schools due to the some variables.

The sample of this descriptive survey research consisted of (256) of the total population. For collecting data a questionnaire was used, and it validity and reliabit it were computed.

Major findings were as follows:

1- The respondents perceived that the evaluation of the degree of effective performance in using standards of Total Quality Management (TQM) in Hebron schools was medium degree. The most effective performance in using standards of (TQM) in Hebron schools was the planning strategy domain, while the least was the relationship between schools & local community.

2- No statistically significant differences were found due to the respondents, sex, and years of experience variables.

Finally this study came up with a number of recommendations.

Key words: schools performance, total quality management (TQM).

تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل

د. رجاء زهير العسيلي
كلية التربية
جامعة القدس المفتوحة

المقدمة

شهد النصف الثاني من القرن العشرين جهوداً مكثفة من أجل الارتقاء بمستوى العملية التعليمية في المدرسة، وامتدت هذه الجهود رأسياً لتشمل الفرد منذ التحاقه برياض الأطفال وحتى بلوغه نهاية السلم التعليمى بالدرجة الجامعية وما بعدها، كما امتدت هذه الجهود أفقياً لتشمل كافة عناصر العملية التعليمية بدءاً من المبنى المدرسي ومرافقه، والمناهج الدراسية وتطويرها، والمعلم وإعداده، والإدارة المدرسية وتحديثها، حتى أنه يُجمع كل من يتابع مسيرة النظم التعليمية على أن غالبية الدول لا تدخر جهداً من أجل رفع مستوى العملية التعليمية، انطلاقا من أن الإنسان هو الاستثمار الأمثل، وأن بناءه لا يكون إلا بالتعليم الأجود (مصطفى والأنصاري، ٢٠٠٢)، وبضرورة تطوير وظيفة المؤسسات التعليمية ودورها الريادي في رقي المجتمع، وتطوير الاتجاهات والمفاهيم التربوية السائدة، وتأتي هذه الحاجة الملحة نتيجة الانفجار المعرفي وما صاحبه من تضخم حجم المعرفة وسرعة تغيرها، مما يجعل الاهتمام يزداد بتنمية القوى والموارد البشرية، وتدريبها تدريباً مستمراً من أجل رفع كفايتها، وتفعيل دورها وزيادة إنتاجها. وقد زاد الاهتمام بتنمية القوى البشرية باعتبارها القاعدة الأساسية للاقتصاد والأداة الرئيسة للتنمية الشاملة، مما جعل المعلم أيضاً الدعامة الرئيسة في العملية التعليمية، حيث حظي بالعناية والاهتمام في هذا العصر بعد أن أصبح دوره أخطر من ذي قبل، لأن دوره في الماضي يقتصر على توصيل المعلومة ونقل المعرفة للنشء، لكنه اليوم إزاء تحديات العصر المتمثلة في الانفجار المعرفي، والانفجار السكاني، والتقدم العلمي الذي فرض عليه متابعة ما طرأ من تقدم في محتوى التعليم، وطرق التدريس، وأساليبه، واستيعاب ذلك وتطبيقه (سويلم، ١٤٢٤هـ).

ومن الأهمية بمكان أن يتسم نظام الإدارة التربوية في المؤسسة التعليمية بالمرونة، والتكيف السريع مع التغير في كل من رغبات وتوقعات الطلاب، وتكنولوجيا الاتصالات والتكنولوجيا التربوية. ولقد أصبح الجديد في تكنولوجيا الأداء التربوي مرتبطاً بقدرة المؤسسة التعليمية على جودة تقديم خدماتها مباشرة أو من خلال الإنترنت (مصطفى والأنصاري، ٢٠٠٢، ص ٥٣).

وتساعد إدارة الجودة الشاملة الإدارة التعليمية بطريقة منهجية منظمة على إحداث التغيير

المنشود في المدرسة، حيث تشدد بمبادئها، وأساليبها، وأدواتها، وإجراءاتها على توفير البيانات حول كل جوانب العمل ومجالاته، ثم تفسيرها وتحليلها حتى يتم اتخاذ أنسب القرارات لتطوير وتحسين الأداء المدرسي. ومن أهم عوامل نجاح المدرسة في أداء وظيفتها وتحقيق رسالتها كفاءة معلميها، بل إن نجاح الخطة التعليمية في تحقيق أهدافها يتوقف على مدى استجابة المعلم لهذه الأهداف، ومدى قدرته على ترجمتها إلى مواقف سلوكية وخبرات تعليمية تؤدي إلى النمو الشامل المتكامل للطلاب.

ويهتم نظام الجودة بالتحديد الشامل للهيكل التنظيمي، وتوزيع المسؤوليات والصلاحيات على الموظفين، وإيضاح الأعمال والإجراءات الكفيلة بمراقبة العمل ومتابعته، وكذلك مراقبة وفحص كل ما يرد إلى المؤسسة، والتأكيد أن الخدمة قد تم فحصها، وأنها تحقق مستلزمات الجودة المطلوبة. ويقوم نظام الجودة الشاملة على مشاركة جميع أعضاء المؤسسة، ويستهدف النجاح طويل المدى، وتحقيق منافع للعاملين في المؤسسة والمجتمع. (الإدارة العامة بمنطقة تعليم جدة، ١٤٢١هـ، ص٢).

وتعنى الجودة بالإشراف والمتابعة لنظام الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية التي تطبق النظام عن طريق دراسة الوضع التعليمي والتربوي في تلك المؤسسات، ووضع الخطط التطويرية المناسبة الشاملة خلال إنشاء دليل الجودة، وإجراءاتها، وتعليمات العمل، وفي سياسة وأهداف التعليم، واللوائح والأنظمة، والإشراف على تنفيذ برامج التدريب والتعليم، وتحسين مصادر التعلم وتطويرها في تلك المؤسسات، والعمل على تحسين مستوى الأداء للإداريين، وأعضاء هيئة التدريس، والموظفين، للارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب، وتعرف المشكلات التربوية المشتركة، وتحليلها بالطرق العلمية الصحيحة، ووضع الإجراءات الوقائية لمنع حدوثها مستقبلاً، وتهيئة المؤسسات التعليمية للحصول على شهادة الجودة العالمية وفق المقاييس والمعايير المعترف بها دولياً (الإدارة العامة بمنطقة تعليم جدة ١٤٢١هـ، ص١).

والجودة لها تعريفات عدة ولكنها متفقة في جوهرها في تأكيد مبدأ الإتقان. وبناء على العديد من الدراسات والبحوث التربوية من أجل بناء مجتمع المعرفة، قامت بعض الدول العربية المجاورة بوضع معايير قومية للتعليم بحيث تكون شاملة، تتناول جميع الجوانب المختلفة لمدخلات العملية التعليمية، وتسعى لتحقيق مبدأ الجودة الشاملة والموضوعية، حيث تركز على الأمور والتفصيلات المهمة في المنظومة التعليمية، ويمكن تطبيقها على قطاعات مختلفة ومتطورة، كما أنه يمكن تطبيقها لفترات زمنية ممتدة، وقابلة للتعديل وفق التطورات العلمية والتكنولوجية، وقابلة للقياس، حتى يمكن مقارنة مخرجاتها بالمعايير المقننة للوقوف على مدى جودة المخرجات. وقد حرص القائمون على وضع هذه المعايير أن تكون وطنية تستند إلى الجانب الأخلاقي، وتراعي عادات المجتمع وسلوكياته، وتشمل المعايير المجالات الآتية: المدرسة الفاعلة بوصفها وحدة متكاملة، والمعلم بوصفه مشاركا أساسيا في العملية التعليمية،

والإدارة المميزة، والمشاركة المجتمعية. حيث فالمدرسة تسهم في خدمة المجتمع المدني، ويقوم المجتمع بدوره بتقديم الدعم للمدرسة مادياً وخدمياً وإعلامياً، والمنهج المدرسي وما يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات وقيم، والمواد التعليمية وأساليب التقويم. وتعد المعايير ركيزة أساسية لعملية الاعتماد التربوي للمدارس، وهذا الاعتماد هو وسيلة لتحقيق وضمان الجودة بوصفها عملية تقويم مستمرة لجودة المستوى التعليمي للمدرسة (أبو ملوح، ٢٠٠٥).

ويفهم كثير من الناس الجودة تعني النوعية الجيدة، أو الخامة الأصيلة، ويقصد بها الكيف عكس الكم الذي يعنى بالعدد. ومنهم من عرفها أنها مجموعة من المفاهيم، والاستراتيجيات، والأدوات، والمعتقدات، والممارسات التي تهدف إلى تحسين جودة المنتجات والخدمات، وتقليل الخسائر، وخفض التكاليف (Navartnam & Oconnor, 1993)، وتجدر الإشارة إلى أنه من الصعوبة بمكان تقديم تعريف دقيق للجودة حيث إن كل شخص له مفهومه الخاص. ولتوضيح الفروقات والروابط بين مفاهيم الجودة الأساسية يمكن التطرق إلى خمسة مصطلحات أساسية تبعاً لأهميتها في الاستخدام الصحيح للمعايير الإدارية على المستوى الدولي وهي: سياسة الجودة (Quality Policy)، وتمثل الاهتمامات والاتجاهات الكلية للجودة لمؤسسة ما بخصوص الجودة، كما تم إقرارها رسمياً من قبل الإدارة العليا. وإدارة الجودة (Quality Management)، وتمثل وظيفة الإدارة في تحديد وتنفيذ سياسة الجودة، وتتضمن التخطيط الاستراتيجي، وتخصيص الموارد والنشاطات المنتظمة للجودة مثل تخطيط الجودة، والتشغيل، والتقويم. ونظام الجودة (Quality System)، ويمثل الهيكل التنظيمي، والمسؤوليات، والإجراءات، والعمليات، والموارد لتنفيذ إدارة الجودة. ومراقبة الجودة (Quality Control)، وهي الأساليب والنشاطات المستخدمة لتحقيق متطلبات الجودة، وتتضمن الأساليب والنشاطات التشغيلية التي تهدف إلى مراقبة العملية، والتخلص من أسباب الأداء غير المقنع في المراحل ذات العلاقة بدورة الجودة للحصول على نتائج اقتصادية فعّالة. وأخيراً ضمان الجودة (Quality Assurance)،وهي الأفعال المخططة، والمنظمة، والضرورية لإعطاء ثقة مناسبة، بأن المنتج أو الخدمة سوف تحقق متطلبات الجودة. وتحتاج عملية ضمان الجودة تقويم مستمر للعناصر التي تعكس ملاءمة التصميم والمواصفات للتطبيقات المطلوبة، إضافة إلى لتحقق وتعديل عمليات الإنتاج والتركيب والفحص، وقد يتطلب منح الثقة تقديم الإثبات (هيريرا، ٢٠٠٣).

وهناك مجموعة من الأهداف لتحقيق الجودة الشاملة في المدارس بشكل عام مثل: ترسيخ مفاهيم الجودة الشاملة القائمة على الفاعلية، والتأكيد أن الجودة وإتقان العمل وحسن إدارته من سمات العصر الذي نعيشه، وتطوير أداء جميع العاملين عن طريق تنمية روح العمل التعاوني الجماعي، وتحقيق نقلة نوعية في عملية التربية والتعليم تقوم على أساس التوثيق للبرامج، والإجراءات، والتفعيل للأنظمة واللوائح والتوجيهات، والارتقاء بمستويات

الطلاب، والاهتمام بمستوى الأداء للإداريين، وأعضاء هيئة التدريس، والموظفين من خلال المتابعة الفاعلة، وتنفيذ برامج التدريب المقننة والمستمرة والتأهيل الجيد، مع تركيز الجودة على جميع أنشطة مكونات النظام التعليمي (المدخلات، والعمليات، والمخرجات). واتخاذ الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها، ورفع درجة الثقة في العاملين وفي مستوى الجودة التي حققتها المؤسسات، والعمل على تحسينها بصفة مستمرة، والوقوف على المشكلات التربوية والتعليمية في الميدان، ودراستها وتحليلها بالأساليب والطرق العلمية المعروفة، واقتراح الحلول المناسبة لها، ومتابعة تنفيذها مع تعزيز الإيجابيات، والتواصل التربوي مع الدوائر والشركات والمؤسسات التي تعنى بالنظام لتحديث برامج الجودة وتطويرها بما يتفق مع النظام التربوي والتعليمي العام (العسيلي، ٢٠٠٣).

وتهتم إدارة الجودة بجميع الأنشطة للإدارات والأقسام المختلفة التي تديرها سياسة الجودة والتي تشمل: الأهداف والمسؤوليات التي يتم تنفيذها بوساطة التخطيط للجودة، ومراقبة الجودة، وتوكيد الجودة، وتحسين الجودة وهي عناصر نظام إدارة الجودة، ويمكن توضيح أهمية إدارة الجودة في التعليم من خلال عالمية نظام الجودة وكونه سمة من سمات العصر الحديث، وارتباط الجودة بالإنتاجية وتحسين الإنتاج، واتصاف نظام الجودة بالشمولية في المجالات كافة، وعدم جدوى بعض الأنظمة والأساليب الإدارية السائدة في تحقيق الجودة المطلوبة، وتدعيم الجودة لعملية تحسين المدرسة، وتطوير المهارات القيادية والإدارية لقادة الغد، وزيادة العمل وتقليل الهدر أو الفقد، والاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية (إبراهيم، ٢٠٠٤).

وللجودة والتميز عدد من المسوغات منها: إيجاد آلية متطورة لتطوير إدارة المدرسة، بحيث تتيح هذه الآلية القدرة على تحديد إنتاجية العمل على مستوى أداء الأفراد فيها، وكذلك تشير معظم الدراسات إلى أن أغلب المشكلات الجذرية في التعليم مشكلات تنظيمية تنبع من المجتمع المدرسي، ودون نظام منطقي فعّال لحل المشكلات فتصبح مواجهة المشكلات قابلة للفشل في أغلب الحالات. ويتيح الأخذ بنظم الجودة الكشف عن مواطن الضعف في النظام التعليمي، وتحديد المناطق التي تحتاج إلى تدخل في النظام، كما أنها تساعد على وضع تطبيق المعايير التي تنبىء بحدوث الأخطاء للبحث عن أساليب لمواجهتها لمنع الخطأ قبل وقوعه، أو العمل دون أخطاء (البيلاوين وآخرون، ٢٠٠٦).

أما الدور الرئيس للمدرسة التي تعتمد الجودة نظاماً إدارياً فهو: تحديد معايير الأداء المتميز لكل أعضاء المدرسة، وتشكيل فريق الجودة الذي يشمل فريق الأداء التعليمي، واعتبار كل فرد في المدرسة مسؤولا عن الجودة، والعمل على خلق ثقافة الجودة التي هي مسؤولية كل فرد في المدرسة، وسهولة وفعّالية الاتصال بين الإدارة والتلاميذ والمعلمين، وتطبيق نظام الاقتراحات والشكاوى، وتقبل النقد بكل شفافية وديمقراطية، وتعزيز الالتزام والانتماء إلى لمدرسة بكل الطرق المتاحة للإدارة، ونشر روح الجدارة التعليمية والقيم الإيجابية: كالثقة،

والصدق، والأمانة، ومساعدة المعلمين على اكتساب مهارات جديدة في إدارة المواقف الصفية، وتحسين مخرجات التعليم، والعمل على إعداد شخصيات قيادية من الطلاب، وزيادة مشاركة الطلاب في العمل المدرسي، وتعزيز السلوكيات الإيجابية، واستثمارها والبناء عليها، وتعديل السلوك السلبي بأسلوب توجيهي وإرشادي، وتفعيل دور تكنولوجيا التعليم، والتواصل الإيجابي مع المؤسسات التعليمية الأخرى وغير التعليمية (المدنية)، وممارسة التقويم الداخلي الذاتي على الأقل مرتين سنوياً والإعلان عن نتائجه (زامل، ٢٠٠٦).

وتعد الجودة الشاملة مطلباً ملحاً للمدرسة الفلسطينية حتى تساير هذا العصر المتغير الذي يشهد انفجاراً معرفياً متسارعاً، كون العالم أصبح قرية صغيرة لا مكان فيها للضعفاء في ظل العولمة والتحديات الكثيرة. ومن أهم آليات تحقيق الجودة؛ تعزيز التقويم الذاتي الداخلي على كل المستويات في المدرسة، والتدريب المستمر لكل الكادر التعليمي، واعتماد أسلوب التقويم الخارجي المحايد الشفّاف الذي يعطي ثقة للمعلمين ويمدهم بالخبرات الخارجية. وبالمقارنة بين عمليتي التقويم الداخلي والخارجي تستطيع المدرسة أن تحدد أين هي من رؤيتها ورسالتها التي تسعى إلى تحقيقها بفعّالية دون أية اعتبارات ذاتية أو عاطفية.

وهناك العديد من الدراسات التي قامت ببحث الجودة الشاملة في المدارس منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة زامل (٢٠٠٦)، التي هدفت إلى تعرف مدى تطبيق مبادىء إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في محافظتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر المديرين وفقاً لمتغيرات كل من جنس المدير، ومؤهله العلمي، وتخصصه، وسنوات خبرته الإدارية، والمديرية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مدى تطبيق مبادىء إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في محافظتي الخليل وبيت لحم كان"مرتفعاً"، وأن هناك اختلافاً بين تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لمدى تطبيق مبادىء إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية، حسب متغيرات جنس المدير لصالح الإناث، ومؤهله العلمي لصالح أعلى من بكالوريوس، وتخصصه لصالح التخصص الأدبي، وسنوات الخبرة الإدارية ولصالح الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات، وكذلك حسب متغير نوع المدرسة لصالح المدارس الخاصة.

بينما دراسة غنيم (٢٠٠٥)، تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالكفايات المهنية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة، هدفت إلى تعرف مدى تطبيق المديرين لمبادىء إدارة الجودة الشاملة في التعامل مع المعلمين. وتوصلت الدراسة الى أن المديرين يطبقون مبادىء إدارة الجودة الشاملة في التعامل مع المعلمين بدرجة متوسطة، وأن أنظمة الجودة الشاملة قابلة للتطبيق في الواقع التربوي، مما يرفع من كفاءة الكوادر المسؤولة عن خدمة التعليم، وأن المعلمين يرون أن أكثر مبادىء إدارة الجودة الشاملة تطبيقاً الثقة بالمعلمين، وبناء روح الفريق، وأن هناك فروقاً إحصائية بين آراء المديرين والمعلمين حول مدى تطبيق المديرين لمبادىء إدارة الجودة الشاملة لصالح المديرين.

وقامت الشرقاوي (٢٠٠٣)، بدراسة حول إدارة المدارس بالجودة الشاملة، هدفت إلى تعرف الاتجاهات الحديثة في إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم، والتعرف إلى واقع إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية العامة في مصر. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات منها: أن التطور في التعليم قوامه تطوير في إدارته، والتعامل بموضوعية مع التغيرات والتحديات التي تواجه المجتمع، وكذلك الاستفادة من الجودة الشاملة؛ لأنها مدخل إداري حديث، كما أظهرت النتائج ضرورة الرجوع إلى الخبرة في معالجة الأمور المدرسية، وضرورة تلافي تأخير منح التقدير خلف الإنجاز.

وقام الرجب (٢٠٠١)، بدراسة هدفت إلى تعرف مدى قابلية نظام إدارة الجودة الشاملة للتطبيق في المدارس الثانوية في محافظة إربد، وقد توصلت الدراسة إلى أن أنظمة الجودة الشاملة قابلة للتطبيق في الواقع التربوي، وترفع من كفاءة الكوادر المسؤولة عن خدمة التعليم، كما أظهرت الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية تعزى إلى متغير الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، وجنس المدرسة. وأخيراً أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

أما دراسة الغنام (٢٠٠١)، فقد حاولت تعرف فاعلية أداء مديرة المدرسة في ضوء معايير الجودة الشاملة في المدارس الابتدائية بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية. وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج أهمها: أهمية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في تأدية مديرات المدارس لأدوارهن، وأن تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في تأدية المديرات بوصفها منهجا علميا تطبيقيا يؤدي إلى تطوير الإدارة المدرسية.

أما دراسة ديتيرت (Detert, 2000)، فقد هدفت إلى تعرف كيفية تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة من قبل الإدارة العليا. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن المديرين يطبقون في المدارس عينة الدراسة أسلوب إدارة الجودة الشاملة بدرجة متوسطة، وأن هناك عوامل بيئية تؤثر على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في توافر وسائل التقنية الحديثة على مستوى المدرسة، وإتاحة الموارد المالية للتدريب على إدارة الجودة الشاملة، ودعم القيادات العليا، كما بينت الدراسة أن للمديرين دوراً هاماً في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس بشكل سليم مما يتطلب من قيادة المنطقة التعليمية التركيز على تطوير أداء المديرين بصفة مستمرة، ومحاولة المديرين تطوير ذواتهم بصفة دائمة.

وكان من بين أهداف دراسة روبنسون (Robinson, 1996)، تعرف الاستراتيجيات القيادية التي أسهمت في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدرسة ساوث ويست الابتدائية في مدينة نيو ساوث ويلز في أستراليا. وقد توصلت الدراسة إلى أن من الاستراتيجيات القيادية التي استهدفت تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدرسة: اتخاذ القرار في المدرسة بالتعاون والمشاركة، والثقة في العاملين في المدرسة وأولياء الأمور، وتطبيق مبادىء إدارة

الجودة الشاملة في الممارسات القيادية، والتعاون والعمل بروح الفريق بين منتسبي المدرسة، والاتصال الفعّال ، والقدرات القيادية لمدير المدرسة.

وهدفت دراسة ماكدونالد (McDonald, 1996)، إلى تعرف العوامل الدافعة والمعوّقة لتطوير مدارس ذات جودة عالية، ومعرفة الدروس المستفادة من تجربة مقاطعة "شيري هل" التعليمية بولاية "نيوجيرسي" في أمريكا في مدارس التعليم العام والمعاقين. وتوصلت الدراسة إلى أن معوقات التطبيق الفعلي لإدارة الجودة الشاملة هي عدم توفر وقت كاف للتخطيط السليم للتجربة، وتردد الإداريين في اتخاذ القرار، وعدم قدرتهم الفعلية على تفويض الصلاحيات المطلوبة للمعلمين والطلاب، وأن من العوامل الدافعة للتطبيق، التدريب وتوفير الدعم المادي والمعنوي اللازمين للتطبيق، وأن من الدروس المستفادة من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المقاطعة، بناء الثقة بين العاملين، والتركيز على العمل بروح الفريق، والتدريب، وتعلم القيادة الإدارية ومبادئها.

وفي ضوء السابق، يمكن القول بأن إدارة الجودة ومسؤولية الأداء منطلقان يكمل أحدهما الآخر، ففي حين تسعى إدارة الجودة إلى تحسين الجودة من داخل العملية التعليمية نفسها، تسعى مسؤولية الأداء إلى التقييم وتحسين الجودة عن طريق آليات هي في مجملها خارج نطاق العملية التعليمية. وتمشياً مع الحداثة وثورة المعلومات يتوجب على الإدارة في المنشأة التربوية الفلسطينية دعم مفهوم ارتباط الجودة الشاملة في مدخلات التعليم الفلسطيني، وعملياته، ومخرجاته. ولعل أهم الدوافع وراء الدعوة إلى تبني إدارة الجودة الشاملة في التعليم هو واقع التعليم الفلسطيني، وما يعانيه من مشكلات تعليمية، وبحثية، وخدمية، مما يجعله غير قادر على ملاحقة الإضافات المعلوماتية الضخمة التي طرأت على بنية المعرفة العلمية في العصر الحديث، أو مقابلة التغيرات المجتمعية التي طرأت على البناء الاجتماعي في المجتمع المعاصر، بالكفاية والفعّالية المطلوبة، سيما وأن إدارة الجودة الشاملة تقوم على عدد من القيم الإيجابية، فهي تعتمد على العمل المنتج بروح الفريق، والتكامل، والانسيابية، والتجديد، والابتكار، إلى جانب وضوح الأهداف، والمهام، والقدرة على التغيير، والانفتاح على البيئة المحيطة محلياً وعالمياً.

مشكلة الدراسة

نظراً للدور الكبير الذي تقوم به المدارس الثانوية في تقديم خدمات تعليمية وإنتاجية ذات جودة عالية، يتزايد الاهتمام بضرورة مواجهة التحديات التي تواجهها الإدارة المدرسية، والتي تحول دون تحقيق الأهداف، مما يستوجب على القائمين على نظام التعليم بذل المزيد من الجهد لكسب ثقة المجتمع، والعمل على مواجهة التحديات، بتوفير الكوادر والكفاءات الإدارية القادرة على ممارسة مهنة الإدارة بكفاءة وفعّالية وإنتاجية وجودة عالية، من هنا فإن

هذه الدراسة تسعى إلى جمع معلومات لتقدير درجة فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- تعرف فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل، وعلى درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس في محافظة الخليل حول فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدارسهم باختلاف متغيرات الدراسة.

٢- وضع المقترحات والتوصيات التي من شأنها أن تساعد كلاً من المديرين، والمعلمين، والمسؤولين القائمين على مديرية التربية والتعليم، لمعرفة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة وأهميته للمضي قدما في طريق التقدم.

أسئلة الدراسة

١- ما درجة فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل ؟

٢- هل تختلف درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس في محافظة الخليل حول فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدارسهم باختلاف فئة المستجيب، والجنس، وسنوات الخبرة ؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال الموضوع الذي تتناوله، وحداثته في الميدان التربوي، هذا الموضوع والمتعلق بفلسفة إدارة الجودة الشاملة، ومدى فعالية تطبيقها في المجال التربوي باعتباره نظاماً يسعى إلى تحقيق التنمية والإصلاح الإداري بصورة مستمرة، وكونها طبقت على المدارس الثانوية في ظل سياسات تربوية ناشئة سواء على مستوى المناهج، أو التنظيم الهيكلي، أوالتوظيف، عدا عن كونها الدراسة الأولى في موضوعها بالنسبة لقياس فعّالية أداء المدارس الثانوية في مدينة الخليل باستخدام معايير الجودة الشاملة، ولعل نتائج الدراسة تسهم في توفير معلومات قد تساعد المسؤولين التربويين على تطوير المدارس الثانوية في فلسطين.

مصطلحات الدراسة

الفعّالية: العمل الفعّال يعني" العمل بأقصى الجهود للوصول إلى تحقيق الهدف عن طريق بلوغ المخرجات المرجوة، وتقويمها بمعايير وأسس البلوغ" (البيلاوين وآخرون، ٢٠٠٣).

والأداء الفعّال: هو مجموعة المناشط والإجراءات التي تقوم بها المدرسة بهدف الوصول إلى

نتائج مرضية في مجال الإدارة، دون إهدار في الوقت أو الطاقة، بغية تحقيق الجودة الشاملة.

إدارة الجودة الشاملة: عرفت على أساس استثمار طاقات العاملين بأنها: نظام إداري يسهم في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، عن طريق إحداث تغيير في انطباع العاملين وتوفير الولاء (Juran, 1989).

إدارة الجودة الشاملة: عرفت على أساس أنها نظام وقائي بأنها" المنهجية المنظمة لضمان سير النشاطات التي سبق التخطيط لها، والتي تمنع المشكلات من خلال التشجيع على السلوكات الفعّالة، والاستخدام الأمثل لأساليب التحكم التي تحول دون حدوث المشكلات (Crosby, 1996).

مفهوم الجودة في التعليم: وهي ترجمة احتياجات توقعات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساساً في تعليمهم وتدريبهم لتعميم الخدمة التعليمية وصياغتها في أهداف بما يوافق تطلعات الطلبة المتوقع (الرشيد، ١٩٩٥)، والجودة الشاملة في التعليم عبارة عن استراتيجية تكنولوجية هادفة إلى إحداث تغييرات جوهرية في التنمية البشرية تحقق الطموحات في تعظيم مخرجات العمل، ورفع الكفاءة الإنتاجية، وزيادة القدرات التنافسية، بما يؤدي في النهاية إلى الإسهام الحقيقي في عملية بلورة تكوين رأسمال بشري في جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية (الزواوي، ٢٠٠٣).

والجودة الشاملة في الإدارة التربوية: هي جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في المجال التربوي لرفع مستوى المنتج التربوي (الطالب)، بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، وبما تستلزمه هذه الجهود من تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التربوي من خلال تضافر جهود كل العاملين في مجال التربية.

ومن خلال التعريفات السابقة، يمكن استخلاص مفهوم إجرائي لإدارة الجودة الشاملة يتفق وطبيعة الدراسة الحالية، بأنه أسلوب إداري يقوم على مجموعة من المبادىء الإرشادية التي تهدف إلى تقديم خدمات تعليمية ذات جودة عالية للطلاب من خلال الاهتمام باحتياجات المعلمين والعمل على إشباعها، والاهتمام بطلاقة تأدية العمل، واستخدام إجراءات تعمل على اكتشاف الأخطاء قبل وقوعها، واتخاذ القرارات وتحسين عمل المعلمين بناء على الحقائق، وإتاحة الفرصة للمعلمين للتعبير عن آرائهم في تحسين الجودة واتخاذ القرارات، والاعتراف بقدرات وإمكانات المعلمين لإشعارهم بثقتهم، وإتاحة الفرص لهم للدفاع عما يؤمنون به دون خشية، مما يحقق أداءً فعالاً في جميع المجالات.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

١- المحدد الزماني: تمت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٠٦.

٢- المحدد المكاني: المدارس الثانوية في مدينة الخليل في فلسطين.
٣- المحدد البشري: تمت الدراسة على عينة من المديرين والمعلمين في المدارس الثانوية في مدينة الخليل.
٤- تتحدد نتائج الدراسة بالأداة المستخدمة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تتبع الدراسة المنهج الوصفي، الذي يهتم بوصف الجوانب المتنوعة لإدارة الجودة الشاملة، ومدى فعالية تطبيقها في المدرسة الثانوية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين والمعلمين في المدارس الثانوية في مدينة الخليل/ فلسطين، في الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٠٦، والبالغ عددهم (١٢٥٦) مديراً ومعلماً، تم اختيار عينة طبقية عشوائية تمثل مختلف طبقات المجتمع الأصلي، حيث روعي أن تضم عينة الدراسة، المديرين والمعلمين، الذكور والإناث، وذلك وفقاً للبيانات التي حصلت عليها الباحثة من مديرية التربية والتعليم في الخليل.أرسلت أداة الدراسة إلى عينة عشوائية قوامها (٢٥٦) مديراً ومعلماً، تم استرجاع (١٠٠) استبانة شكلت ما نسبته (٦١٪) من عينة الدراسة. والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد الدراسة الذين اعتمدت استجاباتهم وفقا لمتغيرات الدراسة.

الجدول رقم (١)
خصائص العينة الديمغرافية

المتغيرات		العدد	النسبة المئوية	القيم الناقصة
فئة المستجيب	مدير	٢٣	٢٣,٧	٣
	معلم	٧٤	٧٦,٣	
الجنس	ذكر	٤٥	٤٧,٤	٥
	أنثى	٥٠	٥٢,٦	
سنوات الخبرة (في الإدارة)	١-٥ سنوات	١٦	١٦,٠	-
	٦-١٠ سنوات	٢٣	٢٣,٠	
	١١ سنة فما فوق	٦١	٦١,٠	

أداة الدراسة

١- تمت الاستعانة في بناء الاستبانة بالأدب التربوي المتصل بموضوع الدراسة، والاستفادة من آراء المحكمين والمختصين التربويين، كما تمت الاستعانة بعدد من الدراسات والأبحاث العربية والعالمية حول موضوع الدراسة من (الخطيب، ٢٠٠٤).

٢- اشتملت الاستبانة في صورتها الأولية على (٨١) عبارة، تم حذف (٦) عبارات بناء على رأي السادة المحكمين فبلغت في صورتها النهائية (٧٥) فقرة، موزعة على ثمانية مجالات هي التخطيط الاستراتيجي، والقيادة المدرسية، والتعليم أو التدريس، والمناهج الدراسية، وتكنولوجيا المعلومات، والمناخ التنظيمي في المدرسة، والامتحانات والاختبارات والتقويم التربوي، واخيراً العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

٣- بعد جمع بيانات الدراسة، قامت الباحثة بمراجعتها تمهيداً لإدخالها في لحاسوب، وإعطائها أرقاماً معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية، وقد صيغت جميع عبارات الاستبانة بصورة إيجابية، أعطي لكل عبارة من عباراتها وزن مدرج وفق سلم ليكرت الخماسي لتقدير درجة أهمية العبارة كالتالي: تعطى القيمة الرقمية (٥) للاستجابة بدرجة كبيرة جداً، و(٤) لدرجة كبيرة. و(٣) لدرجة متوسطة، و(٢) لدرجة قليلة، و(١) لدرجة قليلة جداً. أي كلما زادت الدرجة زادت فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة والعكس صحيح.

٤- لتعرف درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في مدينة الخليل استخدم المقياس الآتي:

درجة منخفضة: إذا كان المتوسط الحسابي للفقرة أو المجال أقل من(٣ – الانحراف المعياري للدرجة الكلية) أي أقل من ٢,٤٥.

درجة متوسطة: إذا كان المتوسط الحسابي محصوراً بين(٣+ انحراف معياري) أي بين ٢,٤٥ –٣,٥٥.

درجة مرتفعة: إذا كان المتوسط الحسابي أكبر من(٣± انحراف معياري) أي أكبر من ٣,٥٥.

صدق أداة الدراسة

تم التحقق من صدق أداة الدراسة، بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، من أجل إبداء الرأي حول ملاءمة الفقرات لأغراض الدراسة من حيث الصياغة والمضمون، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين، كما تم التدقيق اللغوي، واعتبرت موافقة المحكمين على المقياس بمثابة صدق له. وقد تم التحقق من صدق الأداة بحساب مصفوفة ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للأداة باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وأشارت النتائج إلى أن جميع قيم ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للأداة دالة إحصائياً، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لفقرات الأداة وأنها تشترك معاً في قياس فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة، في ضوء الإطار النظري الذي بنيت الأداة على أساسه.

ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بفحص الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، بحساب

معامل كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية(معادلة سبيرمان–براون) على عينة الدراسة الكلية، حيث بلغ معامل الثبات على الدرجة الكلية حسب معامل كرونباخ ألفا (٠,٩٥) و(٠,٩٠) حسب التجزئة النصفية، وهي معاملات ثبات عالية مما يشير إلى دقة أداة القياس.

المعالجة الإحصائية

تمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات، باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقد تم فحص أسئلة الدراسة عند المستوى ∂=٠,٠٥، عن طريق الاختبارات الإحصائية التالية: اختبار (ت)، واختبار تحليل التباين الأحادي، ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل الثبات كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية (معادلة سبيرمان–براون)، وذلك باستخدام الحاسوب، وبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

نتائج الدراسة

عرض نتائج سؤال الدراسة الأول

نص هذا السؤال على "ما درجة فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل؟"

وللإجابة عن السؤال الأول استخرجت الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل، على جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية للمقياس، ولفعالية إدارة الجودة حسب فقرات الدراسة مرتبة حسب الأهمية، من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس، وذلك كما في الجدول رقم (٢) والجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٢)

الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مجالات الدراسة وعلى الدرجة الكلية

فعالية أداء الجودة في المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
التخطيط الاستراتيجي	٣,٩٥	.٤٩	مرتفعة
الامتحانات والتقويم التربوي	٣,٧٧	.٤٩	مرتفعة
القيادة المدرسية	٣,٧١	.٥٨	مرتفعة
المناخ التنظيمي في المدرسة	٣,٦٤	.٩٠	مرتفعة
التعليم أو التدريس	٣,٥٤	.٧٤	متوسطة
المناهج الدراسية	٣,٣٧	.٦٢	متوسطة
تكنولوجيا المعلومات	٣,٢٩	.٦٩	متوسطة
العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي	٢,٧٢	.٧٨	متوسطة
الدرجة الكلية	٣,٤٩٣٣	.٥٨١٤	متوسطة

تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (٢) إلى أن متوسط تقدير درجة فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس كانت متوسطة بشكل عام، حيث بلغت درجة تقديراتهم نحو ذلك ٣,٤٩، ولقد كانت أبرز هذه التقديرات المتعلقة بالمجال الأول الخاص بالتخطيط الاستراتيجي بمتوسط حسابي ٣,٩٥، تلاها في المقام الثاني الامتحانات والاختبارات والتقويم التربوي بمتوسط حسابي ٣,٧٧، ثم في المقام الثالث القيادة المدرسية بمتوسط حسابي ٣,٧١، تلاها في المقام الرابع التقديرات الخاصة بالمناخ التنظيمي في المدرسة بمتوسط حسابي ٣,٦٤، تلاها في المقام الخامس التقديرات الخاصة بالتعليم أوالتدريس بمتوسط حسابي ٣,٥٤، تلاها في المقام السادس التقديرات الخاصة بالمناهج المدرسية بمتوسط حسابي٣,٣٧، وفي المقام السابع التقديرات الخاصة بتكنولوجيا المعلومات بمتوسط حسابي ٣,٢٩، وأخيرا في المقام الثامن التقديرات الخاصة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي بمتوسط حسابي ٢,٧٢.

تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (٣)، إلى أن درجة فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة في المدارس من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس، كانت "مرتفعة" في الفقرة الثالثة الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي، والتي تنص على أن "الخطة الإستراتجية للمدرسة وبرامج عملها تعكس السياسة التربوية المعتمدة بوزارة التربية والتعليم" بمتوسط حسابي٤,١٦، تلاها في المقام الثاني أن "المدرسة تراعي عند وضع الخطط وبرامج العمل الاحتياجات والإمكانات المتاحة للمدرسة" بمتوسط حسابي٤,١٥، وفي المقام الثالث إن "إجراءات الامتحانات تتم بدقة وموضوعية" بمتوسط حسابي٤,١٤، ثم في المقام الرابع إن "القيادة المدرسية تستثمر الأمثل لجميع الموارد المادية والبشرية والتقنية؛ لتحقيق التميز في المدرسة" بمتوسط حسابي٤,٠٨، وفي المقام الخامس "حرص المدرسة على صياغة أهدافها بما يتوافق مع الظروف المحيطة" بمتوسط حسابي ٤,٠٥.

في حين كانت فعّالية أداء المدارس في استخدام الجودة في مدينة الخليل متدنية في العلاقات مع المجتمع المحلي في المجالات الآتية، "تقديم المدرسة برامج تعليمية في الحاسوب للمهتمين في المجتمع المحلي" بمتوسط حسابي٢,٣٧، و"تقديم المدرسة برامج لتطوير محو الأمية لأبناء المجتمع المحلي" بمتوسط حسابي٢,٥٢، و"طلب المدرسة من الشركات تدريب طلبتها في العطلة الصيفية لإكساب الطلاب المهارات العملية" بمتوسط حسابي ٢,٦٣، و"توفير المدرسة مصادر تعلم دائمة ومتطورة ومتنوعة لأفراد المجتمع المحلي" بمتوسط حسابي٢,٦٦، وأخيراً "عقد المدرسة ندوات ثقافية لأبناء المجتمع المحلي في المناسبات الدينية والاجتماعية والوطنية" بموسط حسابي٢,٧٧.

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في المدارس

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٣	تعكس الخطة الاستراتيجية للمدرسة السياسة التربوية المعتمدة في وزارة التربية.	٤,١٦	٧٥.	مرتفعة
٦	تراعي المدرسة عند وضع الخطط وبرامج العمل الاحتياجات والامكانات المتاحة.	٤,١٥	٧٧.	مرتفعة
٥٩	تتم اجراءات التقويم والامتحانات بدقة وموضوعية.	٤,١٤	٦٤.	مرتفعة
١٠	الاستثمار الامثل للموارد المادية والمالية والبشرية والتقنية لتحقيق التميز في المدرسة.	٤,٠٨	٧٨.	مرتفعة
٧	تحرص المدرسة على صياغة أهدافها بما يتوافق مع الظروف المحيطة.	٤,٠٥	٧٤.	مرتفعة
١١	استخدام الاتصال البناء لتعزيز مبدأ الحوار بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي.	٤,٠٥	٧٧.	مرتفعة
٥٨	يحرص المعلمون على رفع توقعاتهم لأداء المتعلمين لبلوغ مستويات الاتقان المقررة	٤,٠٢	٧٦.	مرتفعة
٤	تعكس الخطة الاستراتيجية للمدرسة الاحتياجات الحقيقية للمدرسة والمجتمع.	٤,٠١	٨٠.	مرتفعة
٩	تقوم المدرسة بعمليات المتابعة والتقويم المستمر للبرامج المدرسية التي تنفذها.	٣,٩٩	٧٥.	مرتفعة
٥٠	يسود الاحساس بالمساواة وتكافؤ الفرص لدى العاملين في المدرسة.	٣,٩٨	٨٦.	مرتفعة
٦٣	تحليل نتائج الامتحانات باستمرار لتطوير أداء المتعلمين.	٣,٩٧	٦٣.	مرتفعة
٥٧	تسود في المدرسة أجواء التعاون وروح الفريق الواحد.	٣,٩٦	٩٥.	مرتفعة
٦٠	استخدام الاختبارات الدقيقة لتشخيص صعوبات التعلم لدى المتعلمين .	٣,٩٢	٧٠.	مرتفعة
٥٣	يساعد على الانضباط والنظام في المدرسة لدى العاملين والمتعلمين .	٣,٩٢	٩٣.	مرتفعة
١	تعتمد المدرسة في صياغة خططها المستقبلية على التخطيط الاستراتيجي.	٣,٩١	٧٢.	مرتفعة
٦٢	توظيف نتائج التقويم لوضع الخطط العلاجية لتحسين أداء المتعلمين .	٣,٩١	٧٥.	مرتفعة
١٨	تطبيق نظام فعّال للرقابة على الأداء وتقويم الإنجاز .	٣,٨٩	٧٤.	مرتفعة
٢	تعتمد المدرسة عند وضع خططها على التشخيص للبيئة الداخلية والخارجية.	٣,٨٨	٧١.	مرتفعة
١٤	استخدام الأساليب العلمية في معالجة القضايا التي تواجه المدرسة.	٣,٨٧	٨١.	مرتفعة
٨	تحرص المدرسة على الاستفادة من التغذية الراجعة في الوقت والشكل المناسب.	٣,٨٧	٧٦.	مرتفعة
٥١	تحرص المدرسة على تحقيق التوازن بين احتياجات العاملين واحتياجات المدرسة.	٣,٨٦	٩٣.	مرتفعة
٥٤	تشجع الثقافة السائدة في المدرسة على زيادة الإنتاجية وتحسّن أداء المتعلمين.	٣,٨٤	١,٠٣	مرتفعة
٦١	تزويد أولياء الامور بتقارير دورية تتعلق بمستوى تحصيلهم الدراسي.	٣,٨٤	٨٣.	مرتفعة
٢٤	إدارة عملية التعلم والتعليم بما يكفل وصول أغلب المتعلمين إلى مستويات الإتقان .	٣,٨٤	٧١.	مرتفعة
١٩	تحقيق العدالة في تقويم أداء أعضاء المجتمع المدرسي والحكم على كفاءتهم	٣,٨٣	٨٩.	مرتفعة
٥٢	الحرص على الانضباط والنظام في المدرسة لدى العاملين والمتعلمين .	٣,٨١	٩٠.	مرتفعة
٤٩	تنمية الإحساس بالانتماء للمدرسة.	٣,٨١	٩٨.	مرتفعة
٥	تحديد المدرسة لمستويات التطوير على نحو مستمر، وتضع الخطط طويلة المدى .	٣,٧٦	٧٥.	مرتفعة
٢٣	تعزيز مبادىء تكافؤ الفرص لرفع الروح المعنوية للمتعلمين والمعلمين.	٣,٧٥	٨٦.	مرتفعة
٢٧	توفير بيئة تعليمية تعلمية محفزة ومثيرة لعملية التعلم والتعليم.	٣,٧٣	٩٨.	مرتفعة
٢٥	توظيف استراتيجيات التعلم والتعليم القائمة على البحث والاستقصاء .	٣,٧٢	٨٤.	مرتفعة
٣٣	تنفيذ مشروعات تطويرية تسهم في تطوير استراتيجيات التعلم والتعليم.	٣,٧٢	٨٥.	مرتفعة
١٢	التوظيف الأكمل للتقنيات البحثية، والتعامل الفعّال مع نظم المعلومات الإدارية .	٣,٧١	٨٦.	مرتفعة
١٥	تفويض الصلاحيات لأعضاء المجتمع المدرسي مع التأكيد على مبدأ المساءلة.	٣,٧١	٨٦.	مرتفعة
١٦	حرص أعضاء المجتمع المدرسي على المشاركة في صناعة القرار .	٣,٧١	٩٥.	مرتفعة
٢٨	توفير برامج لرفع كفاءة المعلمين وإتاحة فرص التدريب والتنمية المهنية المستمرة .	٣,٧٠	٩١.	مرتفعة
١٣	القدرة على التفكير بطريقة ابتكارية لحل المشكلات قبل وقوعها.	٣,٦٩	٨٢.	مرتفعة
١٧	القيام بالمراجعة لكل الإجراءات والنظم وتعديلها اعتمادا على نتائج البحوث والتقويم.	٣,٦٨	٧٤.	مرتفعة

تابع الجدول رقم (٣)

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
٣٢	تنويع الأنشطة الصفية والمدرسية وفقا لتنوع حاجات وقدرات الطلاب المختلفة.	٣,٦٧	٧٦.	مرتفعة
٦٤	إعتماد نظام التقويم التكويني أو البنائي المستمر .	٣,٦٦	٨١.	مرتفعة
٢٦	تنمية الفكر الناقد لدى المتعلمين .	٣,٦٦	٨٣.	مرتفعة
٤٣	توفير قاعدة بيانات مدرسية تشتمل على أعداد المعلمين ومؤهلاتهم.	٣,٦٤	٩٨.	مرتفعة
٢٠	تنمية قادة للتغيير يمتازون بالقدرة على بناء رؤية مستقبلية للمدرسة.	٣,٦٣	٩٤.	مرتفعة
٥٦	تقديم برامج إثرائية للطلاب المتفوقين.	٣,٥٨	١,٠١	مرتفعة
٢٢	إشاعة الثقافة المؤسسية في المدرسة لتدعيم التغيير والجودة والتميز.	٣,٥٧	٩٠.	مرتفعة
٤٤	توظيف تكنولوجيا المعلومات في إدارة الموارد البشرية والمادية في المدرسة.	٣,٥٦	٩٩.	مرتفعة
٤٨	تشجيع الإحساس بتحقيق الذات لدى العاملين في المدرسة.	٣,٥٦	١,٠٣	مرتفعة
٣٥	إثارة قدرات المتعلمين العليا لتوظيف الأسلوب العلمي في حل المشكلات.	٣,٥٦	٧٨.	مرتفعة
٣٠	ربط التعليم في الفصول الدراسية بحاجات المتعلمين واحتياجات المجتمع .	٣,٥٥	٨٣.	مرتفعة
٤٥	توفير مختبرات الحاسوب والتقنيات التعليمية لجميع عناصر المدرسة.	٣,٥١	١,٠٣	متوسطة
٢٩	توفير برامج تقوية للطلاب ضعاف التحصيل .	٣,٥١	٨٦.	متوسطة
٣١	تعزيز مبادىء التعلم الذاتي والتعاوني.	٣,٥٠	٩١.	متوسطة
٣٧	اعتماد مبدأ التكامل في إعداد المناهج الدراسية لتساعد على تنمية شخصية الطالب.	٣,٥٠	٩٦.	متوسطة
٤٢	استخدام تكنولوجيا المعلومات في إثراء خبرات الطلبة وتعزيز تعلمهم.	٣,٤٧	٩٧.	متوسطة
٦٥	اعتماد نظام التقويم معايير الإتقان .	٣,٤٦	٨٣.	متوسطة
٤١	المراجعة المستمرة للمناهج الدراسية بهدف تحديثها لمواكبة التطورات في المجتمع.	٣,٤٥	٩٢.	متوسطة
٣٦	اعتماد مبدأ الشمولية في إعداد المناهج لتغطي جميع الميادين في حقول المعرفة.	٣,٤٥	٨١.	متوسطة
٥٥	العمل على إرضاء العاملين من خلال اعتماد نظام سليم للحوافز المالية والمعنوية في المدرسة	٣,٤٢	١,١٠	متوسطة
٦٦	اعتماد نظام التقويم الشمولي لتغطية جميع جوانب شخصية الطالب كالذكاء والقدرات	٣,٤٢	٩٦.	متوسطة
٦٧	استخدام نظام التقويم المعتمد على الأداء والممارسة .	٣,٣٦	١,٠٤	متوسطة
٣٤	توظيف البحوث التربوية للإسهام في تحسين جودة عملية التعلم والتعليم.	٣,٣٤	٨٤.	متوسطة
٣٨	إعداد المناهج الدراسية التي يتطلبها سوق العمل.	٣,٣٤	٩٠.	متوسطة
٤٠	اعتماد نظام متطور للتوجيه المهني لمساعدة الطلاب على اختيار التخصصات التي تتناسب مع قدراتهم ومتطلبات سوق العمل .	٣,٢٨	٩٥.	متوسطة
٣٩	مراعاة مبدأ المرونة في إعداد المناهج .	٣,٢٤	٩٢.	متوسطة
٧٥	تنظيم زيارات للطلاب لمؤسسات المجتمع المدني لتعرف الخدمات التي تقدمها للمجتمع	٣,١١	١,١٧	متوسطة
٢١	تطبيق نظام فعّال للحوافز المالية والمعنوية ضمن نطاق المعقولية وعلى أسس سليمة.	٣,٠٩	١,١٥	متوسطة
٤٧	تشجيع تطوير برامج التعليم الإلكتروني لتعزيز عمليات التعلم والتعليم.	٣,٠٨	١,٢٥	متوسطة
٧٢	تنظيم المدرسة زيارات لأولياء الأمور لتقديم النصح في مجال الرعاية الاجتماعية والسلوكية	٣,٠٤	١,١٠	متوسطة
٤٦	ربط المدرسة بشبكات المعلومات العالمية عن طريق الإنترنت.	٢,٨٣	١,٤٥	متوسطة
٦٨	عقد المدرسة دورات فنية ومهنية لأفراد المجتمع المحلي.	٢,٧٩	١,١٧	متوسطة
٧٣	عقد المدرسة ندوات ثقافية لابناء المجتمع المحلي في المناسبات الدينية والوطنية	٢,٧٧	١,١٩	متوسطة
٦٩	توفر المدرسة مصادر تعلم دائمة ومتطورة ومتنوعة لأفراد المجتمع المحلي .	٢,٦٦	١,١٦	متوسطة
٧١	تعاون المدرسة مع الشركات لتدريب طلبتها في العطلة الصيفية لإكسابهم المهارات العملية.	٢,٦٣	١,٢٠	متوسطة
٧٠	تقديم المدرسة برامج لتطوير محو الأمية لأبناء المجتمع المحلي.	٢,٥٢	١,٢٣	متوسطة
٧٤	تقديم المدرسة برامج تعليمية في الحاسوب للمهتمين في المجتمع المحلي.	٢,٣٧	١,١٨	منخفضة
	الدرجة الكلية	٣,٤٩٣٣	٥٨١٤.	متوسطة

عرض نتائج سؤال الدراسة الثاني

نص هذا السؤال على "هل تختلف درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس في محافظة الخليل حول فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة في مدارسهم باختلاف فئة المستجيب، والجنس، وسنوات الخبرة؟"

ويمكن عرضه وفق المتغيرات كما يلي:

أولاً: هل تختلف درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس في محافظة الخليل حول فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة في مدارسهم باختلاف فئة المستجيب؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار ت (t-test) وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

نتائج اختبار (ت) للفروق في درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس نحو فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة باختلاف فئة المستجيب

المجال	الوظيفية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
التخطيط الاستراتيجي	مدير	٢٣	٤,٠٧	٠,٤٧	٢٢	١,٣٢٩	٠,١٨٧
	معلم	٧٤	٣,٩١	٠,٥٠	٧٣		
القيادة المدرسية	مدير	٢٣	٣,٨٦	٠,٥٤	٢٢	١,٤٨٠	٠,١٤٢
	معلم	٧٤	٣,٦٦	٠,٦٠	٧٣		
التعليم أو التدريس	مدير	٢٢	٣,٧٠	٠,٥١	٢٢	١,٢١٢	٠,٢٢٩
	معلم	٧٣	٣,٤٩	٠,٨٠	٧٣		
المناهج الدراسية	مدير	٢٢	٣,٤٥	٠,٥٤	٢٢	٠,٧٤٤	٠,٤٥٩
	معلم	٧١	٣,٣٣	٠,٦٥	٧٣		
تكنولوجيا المعلومات	مدير	٢٢	٣,٢٩	٠,٧٨	٢٢	٠,٠٨٠	٠,٩٣٦
	معلم	٧١	٣,٢٨	٠,٦٨	٧٣		
المناخ التنظيمي في المدرسة	مدير	٢٣	٣,٨٤	٠,٩٢	٢٢	١,١٨٨	٠,٢٣٨
	معلم	٧٣	٣,٥٨	٠,٩١	٧٣		
الامتحانات والاختبارات والتقويم التربوي	مدير	٢٣	٣,٧٩	٠,٤٣	٢٢	٠,٢٣٧	٠,٨١٣
	معلم	٧٢	٣,٧٦	٠,٥٢	٧٣		
العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي	مدير	٢٣	٢,٦١	٠,٦٥	٢٢	-.٥٩٢	٠,٥٥٥
	معلم	٧٢	٢,٧٢	٠,٨١	٧٣		
الدرجة الكلية	مدير	٢٣	٣,٥٩	٠,٥٥	٢٢	٠,٩٨٧	٠,٣٢٦
	معلم	٧٤	٣,٤٥	٠,٦٠	٧٣		

يتضح من الجدول رقم (٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ∂=٠,٠٥ في درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس نحو فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة في مدينة الخليل باختلاف فئة المستجيب، وعلى الدرجة الكلية، وفي جميع مجالات الدراسة، حيث كانت الدلالة الإحصائية > ٠,٠٥ وهي غير دالة إحصائيا. وقد وجد تقارباً بين المديرين والمعلمين حول درجة تقديراتهم نحو فعّالية أداء المدرسة باستخدام الجودة الشاملة،

حيث بلغت هذه الدرجة بشكل عام لدى المديرين ٣,٥٩ مقابل ٣,٤٥ لدى المعلمين، أما فيما يتعلق بمجال التخطيط الاستراتيجي فقد بلغت هذه الدرجة ٤,٠٧ لدى المديرين مقابل ٣,٩١ لدى المعلمين، أما مجال القيادة المدرسية فقد بلغت هذه الدرجة لدى المديرين ٣,٨٦ مقابل ٣,٦٦ لدى المعلمين، وفيما يتعلق بمجال التعليم أو التدريس، فقد بلغت هذه الدرجة ٣,٧٠ لدى المديرين مقابل ٣,٤٩ لدى المعلمين، أما مجال المناهج الدراسية فقد بلغت هذه الدرجة لدى المديرين ٣,٤٥ مقابل ٣,٣٣ لدى المعلمين، أما مجال تكنولوجيا المعلومات فقد بلغت هذه الدرجة لدى المديرين ٣,٢٩ مقابل ٣,٢٨ لدى المعلمين، وفيما يتعلق بالمناخ التنظيمي في المدرسة فقد بلغت هذه الدرجة لدى المديرين ٣,٨٤ مقابل ٣,٥٨ لدى المعلمين ، وفيما يخص الامتحانات والاختبارات والتقويم التربوي فقد بلغت هذه الدرجة لدى المديرين ٣,٧٩ مقابل ٣,٧٦ لدى المعلمين، وأخيراً فيما يتعلق بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي فقد بلغت هذه الدرجة لدى مديري المدارس ٢,٦١ مقابل ٢,٧١ لدى المعلمين.

ثانياً: هل تختلف درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس في محافظة الخليل حول فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة في مدارسهم باختلاف الجنس؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدم اختبار "ت" وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

نتائج اختبار "ت" للفروق في درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس نحو فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة في مدينة الخليل باختلاف الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة الإحصائية
التخطيط الاستراتيجي	ذكر	٤٥	٣,٨٧	٠,٤٨	٤٤	-١,٣٥٢	٠,١٨٠
	أنثى	٥٠	٤,٠١	٠,٥٢	٤٩		
القيادة المدرسية	ذكر	٤٥	٣,٦٨	٠,٥٥	٤٤	-٠,٤٨٦	٠,٦٢٨
	أنثى	٥٠	٣,٧٤	٠,٦٣	٤٩		
التعليم أو التدريس	ذكر	٤٤	٣,٤٨	٠,٧٧	٤٤	-٠,٦٩٥	٠,٤٨٩
	أنثى	٤٩	٣,٥٩	٠,٧٤	٤٩		
المناهج الدراسية	ذكر	٤٣	٣,٣٨	٠,٦٦	٤٤	٠,١٦٢	٠,٨٧٢
	أنثى	٤٨	٣,٣٦	٠,٦١	٤٩		
تكنولوجيا المعلومات	ذكر	٤٣	٣,٢٦	٠,٦٦	٤٤	-٠,٣٥٦	٠,٧٢٣
	أنثى	٤٨	٣,٣١	٠,٧٤	٤٩		
المناخ التنظيمي في المدرسة	ذكر	٤٥	٣,٥٧	٠,٩٠	٤٤	-٠,٨٥٢	٠,٣٩٦
	أنثى	٤٩	٣,٧٣	٠,٩٣	٤٩		
الامتحانات والاختبارات والتقويم التربوي	ذكر	٤٤	٣,٧٩	٠,٤٨	٤٤	٠,٢٦٢	٠,٧٩٤
	أنثى	٤٩	٣,٧٦	٠,٥٢	٤٩		
العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي	ذكر	٤٤	٢,٧٣	٠,٧٧	٤٤	٠,٢٩١	٠,٧٧٢
	أنثى	٤٩	٢,٦٨	٠,٧٧	٤٩		
الدرجة الكلية	ذكر	٤٥	٣,٤٦	٠,٥٨	٤٤	-٠,٤٥١	٠,٦٥٣
	أنثى	٥٠	٣,٥٢	٠,٦١	٤٩		

كما هو واضح لنا من الجدول رقم (٥)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ∂=٠,٠٥ في درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس نحو فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة في مدينة الخليل باختلاف الجنس، على الدرجة الكلية وفي جميع مجالات الدراسة، حيث كانت الدلالة الإحصائية > ٠,٠٥ وهي غير دالة إحصائيا، حيث وجد هنالك تقارب بين الذكور والإناث حول درجة تقديراتهم نحو فعّالية أداء المدرسة باستخدام الجودة الشاملة، وبلغت هذه الدرجة بشكل عام لدى الذكور ٣,٤٦ مقابل ٣,٥٢ لدى المعلمين، أما فيما يتعلق بمجال التخطيط الاستراتيجي فقد بلغت هذه الدرجة ٣,٨٧ لدى الذكور مقابل ٤,٠١ لدى الإناث، أما مجال القيادة المدرسية فقد بلغت هذه الدرجة لدى الذكور ٣,٦٨ مقابل ٣,٣٧٤ لدى الإناث، وفيما يتعلق بمجال التعليم أوالتدريس، فقد بلغت هذه الدرجة ٣,٤٨ لدى الذكور مقابل ٣,٥٩ لدى الإناث، أما مجال المناهج الدراسية فقد بلغت هذه الدرجة لدى الذكور ٣,٣٨ مقابل ٣,٣٦ لدى الإناث، وفي مجال تكنولوجيا المعلومات بلغت هذه الدرجة لدى الذكور ٣,٢٦ مقابل ٣,٣١ لدى الإناث، وفيما يتعلق بالمناخ التنظيمي في المدرسة فقد بلغت هذه الدرجة لدى الذكور ٣,٥٧ مقابل ٣,٧٣ لدى الإناث، وفيما يخص الامتحانات والاختبارات والتقويم التربوي فقد بلغت هذه الدرجة لدى الذكور ٣,٧٩ مقابل ٣,٧٦ لدى الإناث، وأخيراً فيما يتعلق بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي فقد بلغت هذه الدرجة لدى الذكور ٣,٧٣ مقابل ٣,٦٨ لدى الإناث.

ثالثاً: هل تختلف درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس في محافظة الخليل حول فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة في مدارسهم باختلاف سنوات الخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس نحو فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة باختلاف سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط الاستراتيجي	١-٥ سنوات	١٦	٣,٩٤	٠,٤٠
	٦-١٠ سنوات	٢٣	٣,٨٠	٠,٤٩
	١١ سنة فأكثر	٦١	٤,٠١	٠,٥١
	المجموع	١٠٠	٣,٩٥	٠,٤٩
القيادة المدرسية	١-٥ سنوات	١٦	٣,٥٤	٠,٦٠
	٦-١٠ سنوات	٢٣	٣,٧٣	٠,٥٨
	١١ سنة فأكثر	٦١	٣,٧٥	٠,٥٨
	المجموع	١٠٠	٣,٧١	٠,٥٨

تابع الجدول رقم (٦)

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعليم أو التدريس	١-٥ سنوات	١٥	٣,٥٥	٠,٥٩
	٦-١٠ سنوات	٢٣	٣,٦٤	٠,٥٤
	١١ سنة فأكثر	٦٠	٣,٥٠	٠,٨٣
	المجموع	٩٨	٣,٥٤	٠,٧٤
المناهج المدرسية	١-٥ سنوات	١٥	٣,٥١	٠,٧٣
	٦-١٠ سنوات	٢٣	٣,٤٠	٠,٧٠
	١١ سنة فأكثر	٥٨	٣,٣٣	٠,٥٦
	المجموع	٩٦	٣,٣٧	٠,٦٢
تكنولوجيا المعلومات	١-٥ سنوات	١٥	٣,٤٧	٠,٤٨
	٦-١٠ سنوات	٢٣	٣,١٢	٠,٦٦
	١١ سنة فأكثر	٥٨	٣,٣١	٠,٧٤
	المجموع	٩٦	٣,٢٩	٠,٦٩
المناخ التنظيمي في المدرسة	١-٥ سنوات	١٥	٣,٦٥	٠,٨٥
	٦-١٠ سنوات	٢٣	٣,٥٥	٠,٦٧
	١١ سنة فأكثر	٦١	٣,٦٨	١,٠٠
	المجموع	٩٩	٣,٦٤	٠,٩٠
الامتحانات والتقويم التربوي	١-٥ سنوات	١٥	٣,٨٥	٠,٣٢
	٦-١٠ سنوات	٢٢	٣,٨٠	٠,٥٤
	١١ سنة فأكثر	٦١	٣,٧٤	٠,٥١
	المجموع	٩٨	٣,٧٧	٠,٤٩
العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي	١-٥ سنوات	١٥	٣,٠٠	٠,٧٩
	٦-١٠ سنوات	٢٢	٢,٦٨	٠,٨١
	١١ سنة فأكثر	٦١	٢,٦٧	٠,٧٧
	المجموع	٩٨	٢,٧٢	٠,٧٨
الدرجة الكلية	١-٥ سنوات	١٦	٣,٤٣	٠,٧٣
	٦-١٠ سنوات	٢٣	٣,٤٩	٠,٤٧
	١١ سنة فأكثر	٦١	٣,٥١	٠,٥٨
	المجموع	١٠٠	٣,٤٩	٠,٥٨

تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (٦)، أن درجة تقديرات المديرين والمعلمين نحو فعّالية أداء المدرسة باستخدام الجودة الشاملة حسب الجودة الشاملة على الدرجة الكلية، كانت مرتفعة لدى المديرين والمعلمين الذين بلغت سنوات خبرتهم ١١ سنة فما فوق بمتوسط حسابي ٣,٥١، تلاهم في المقام الثاني المديرون والمعلمون الذين بلغت سنوات خبرتهم من ٦-١٠ سنوات بمتوسط حسابي ٣,٤٩، وأخيراً المديرون والمعلمون الذين بلغت سنوات خبرتهم من ١-٥ سنوات بمتوسط حسابي ٣,٤٣ هذا بشكل عام. أما فيما يتعلق بمجال

التخطيط الاستراتيجي فقد كانت لدى المديرين والمعلمين الذين بلغت سنوات خبرتهم ١١ سنة فما فوق بمتوسط حسابي ٤,٠١، تلاهم في المقام الثاني المديرون والمعلمون الذين بلغت سنوات خبرتهم من ١–٥ سنوات بمتوسط حسابي ٣,٩٤، وأخيراً المديرون والمعلمون الذين بلغت سنوات خبرتهم من ٦–١٠ سنوات بمتوسط حسابي ٣,٨٠.

أما فيما يتعلق بمجال القيادة المدرسية فقد كانت لدى المديرين والمعلمين الذين بلغت سنوات خبرتهم ١١ سنة فما فوق بمتوسط حسابي ٣,٧٥، تلاهم في المقام الثاني المديرون والمعلمون الذين بلغت سنوات خبرتهم من ٦–١٠ سنوات بمتوسط حسابي ٣,٧٣، وأخيراً المديرون والمعلمون الذين بلغت سنوات خبرتهم من١–٥ سنوات بمتوسط حسابي ٣,٥٤. وفيما يتعلق بمجال التعليم أو التدريس كانت لدى المديرين والمعلمين الذين بلغت سنوات خبرتهم من ٦–١٠ سنة بمتوسط حسابي ٣,٦٤، تلاهم في المقام الثاني المديرون والمعلمون الذين بلغت سنوات خبرتهم من ١–٥ سنوات بمتوسط حسابي ٣,٥٥، وأخيراً المديرون والمعلمون الذين بلغت سنوات خبرتهم من ١١ سنة فما فوق بمتوسط حسابي ٣,٥٠. وفيما يتعلق بالمناخ التنظيمي في المدرسة كانت لدى المديرين والمعلمين الذين بلغت سنوات خبرتهم ١١ سنة فما فوق بمتوسط حسابي ٣,٦٨، تلاهم في المقام الثاني المديرون والمعلمون الذين بلغت سنوات خبرتهم من ١–٥ سنوات بمتوسط حسابي ٣,٦٥، وأخيراً المديرون والمعلمون الذين بلغت سنوات خبرتهم من ٦–١٠ سنوات بمتوسط حسابي ٣,٥٥. وفيما يتعلق بالامتحانات والتقويم التربوي فقد كانت التقديرات أعلى حد لدى المديرين والمعلمين الذين بلغت سنوات خبرتهم من ١–٥ سنوات بمتوسط حسابي ٣,٨٥، تلاهم في المقام الثاني المديرون والمعلمون الذين بلغت سنوات خبرتهم من ٦–١٠ سنوات بمتوسط حسابي ٣,٨٠، وأخيراً المديرون والمعلمون الذين بلغت سنوات خبرتهم من ١١ سنة فما فوق سنوات بمتوسط حسابي٣,٧٤. وأخيرا فيما يتعلق بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي كانت لدى المديرين والمعلمين الذين بلغت سنوات خبرتهم من ١–٥ سنوات بمتوسط حسابي ٣,٠٠، تلاهم في المقام الثاني المديرون والمعلمون الذين بلغت سنوات خبرتهم من ٦–١٠ سنوات بمتوسط حسابي ٢,٦٨، وأخيراً المديرون والمعلمون الذين بلغت سنوات خبرتهم ١١ سنة فما فوق بمتوسط حسابي ٢,٦٧، ولمعرفة ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات مديري ومعلمي المدارس حول فعّالية أداء استخدام معايير الجودة في مدارسهم تم استخراج نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، وذلك كما هو واضح من الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)

نتائج اختبار ANOVA للفروق في درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس نحو فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة باختلاف سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
التخطيط الاستراتيجي	بين المجموعات	٠,٧٩١	٢	٠,٣٩٦	١,٦٥٠	٠,١٩٧
	داخل المجموعات	٢٣,٢٦٢	٩٧	٠,٢٤٠		
	المجموع	٢٤,٠٥٤	٩٩			
القيادة المدرسية	بين المجموعات	٠,٥٧٩	٢	٠,٢٨٩	٠,٨٥٦	٠,٤٢٨
	داخل المجموعات	٣٢,٧٧٣	٩٧	٠,٣٣٨		
	المجموع	٣٣,٣٥٢	٩٩			
التعليم أو التدريس	بين المجموعات	٠,٣٥٧	٢	٠,١٧٩	٠,٣٢٦	٠,٧٢٣
	داخل المجموعات	٥٢,٠٩٠	٩٥	٠,٥٤٨		
	المجموع	٥٢,٤٤٨	٩٧			
المناهج المدرسية	بين المجموعات	٠,٤٤٦	٢	٠,٢٢٣	٠,٥٧٣	٠,٥٦٦
	داخل المجموعات	٣٦,١٨٦	٩٣	٠,٣٨٩		
	المجموع	٣٦,٦٣٢	٩٥			
تكنولوجيا المعلومات	بين المجموعات	١,١٤٣	٢	٠,٥٧٢	١,٢٠٠	٠,٣٠٦
	داخل المجموعات	٤٤,٢٨٦	٩٣	٠,٤٧٦		
	المجموع	٤٥,٤٣٠	٩٥			
المناخ التنظيمي في المدرسة	بين المجموعات	٠,٢٨١	٢	٠,١٤٠	٠,١٦٩	٠,٨٤٥
	داخل المجموعات	٧٩,٧٦٣	٩٦	٠,٨٣١		
	المجموع	٨٠,٠٤٣	٩٨			
الامتحانات والتقويم التربوي	بين المجموعات	٠,١٥٤	٢	٠,٠٧٦	٠,٣١١	٠,٧٣٤
	داخل المجموعات	٢٣,٤٩٤	٩٥	٠,٢٤٧		
	المجموع	٢٣,٦٤٨	٩٧			
العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي	بين المجموعات	١,٣٨٦	٢	٠,٦٩٣	١,١٣٨	٠,٣٢٥
	داخل المجموعات	٥٧,٨٥٨	٩٥	٠,٦٠٩		
	المجموع	٥٩,٢٤٤	٩٧			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٠٨٦	٢	٠,٠٤٣	٠,١٢٦	٠,٨٨٢
	داخل المجموعات	٣٣,٣٧٨	٩٧	٠,٣٤٤		
	المجموع	٣٣,٤٦٥	٩٩			

يتضح من الجدول رقم (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ∂=٠,٠٥ في درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس نحو فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة في مدينة الخليل باختلاف سنوات الخبرة، على الدرجة الكلية وفي جميع مجالات الدراسة، حيث كانت الدلالة الإحصائية (> ٠,٠٥) وهي غير دالة إحصائيا.

مناقشة النتائج

فيما يتعلق بسؤال الدراسة الأولى أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل، من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس كانت متوسطة بشكل عام، فقد بلغت درجة تقديراتهم نحو ذلك ٣,٤٩، ويعزز هذه النتيجة أن أغلب نتائج الدراسات واستطلاعات الرأي لأقسام مختلفة من الإدارة العامة في وزارة التربية والتعليم تشير الى أن أداء المدارس دون مستوى الطموح والجهود المبذولة، ويمكن تفسير ذلك إلى تدهور الوضع التعليمي في المدارس بعد الانتفاضة الثانية، وهي نتيجة متوقعة نتيجة ممارسات الاحتلال البغيضة التي تلقي بظلالها السوداوية على العملية التربوية، وعلى أداء المدرسة بشكل خاص، حيث الإغلاق المستمر الذي يمنع مئات الطلبة والموظفين من الوصول إلى مدارسهم، إضافة إلى الاعتقالات المستمرة، والقتل، والترويع ..الخ، ويمكن أن يرجع السبب أيضاً إلى عدم إجراء وزارة التربية والتعليم دراسات تجريبية عند تطبيق مشروع جديد، أو برنامج تطويري جديد، قبل تعميم التجربة على المدارس. وتتفق هذه النتيجة ودراسة غنيم (٢٠٠٥)، التي ترى أن المديرين في المدارس يطبقون مبادىء إدارة الجودة الشاملة بدرجة متوسطة، بينما اختلفت هذه النتيجة ودراسة زامل التي ترى أن تطبيق مبادىء الجودة الشاملة في المدارس يتم بدرجة مرتفعة.

أما بالنسبة للنتيجة الثانية التي ترى أن متوسط تقدير درجة فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس كانت مرتفعة في مجال التخطيط الاستراتيجي، بينما كانت منخفضة في مجال العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، فيمكن تفسيره بأن جميع مديري المدارس خضعوا لدورة التطوير المدرسي، ودورة التخطيط الإستراتيجيي، وكان لزاماً على كل مدير مدرسة إعداد خطة استراتيجية لتطوير أداء المدرسة في المجالات التالية: التعليم والتعلم، والعلاقة مع المجتمع المحلي، وتنمية المصادر المادية، وتنمية المصادر البشرية، وتحسين البيئة المدرسية، وبعدما تم تطبيق تلك الخطة الاستراتيجية خلال ٣–٥ سنوات لمس المسؤولون المتابعون تحسناً واضحاً ملموساً في أداء المدرسة، ولكن بعد ايقاف العمل بالخطة الاستراتيجية لمس المسؤولون تراجعاً واضحاً في الأداء، وخاصة في العلاقة مع المجتمع المحلي حيث أصبح المفهوم الخاص بالعلاقة مع المجتمع المحلي يعني تبرعهم فقط لدعم المدرسة مادياً، وجمع التبرعات من أجل تنفيذ مشاريع تطويرية في المدرسة، مما جعل الآباء يحجمون عن المشاركة في مجالس أولياء الأمور، فأصبحت تلك المجالس شكلية. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة ماكدونالد (McDonald,1996)، التي ترى أن معوقات التطبيق الفعلي لإدارة الجودة الشاملة هي عدم توفر وقت كاف للتخطيط السليم للتجربة، وتردد الإداريين في اتخاذ القرار، وعدم قدرتهم الفعلية على تفويض الصلاحيات المطلوبة للمعلمين والطلاب.

وتشير نتائج الدراسة أيضاً، إلى أن درجة فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة

في المدارس من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس، كانت "مرتفعة" في الفقرة التي تنص على أن" الخطة الإستراتجية للمدرسة وبرامج عملها تعكس السياسة التربوية المعتمدة بوزارة التربية"، تلاها أن "المدرسة تراعي عند وضع الخطط وبرامج العمل الاحتياجات والإمكانات المتاحة للمدرسة"، ولعل ذلك يعود إلى أن هناك خطة تطويرية سنوية تقوم بها كل مدرسة بمتابعة وإشراف من قبل الميدان التربوي في المديرية، ويحرر تقديراً فيما يتعلق بأدوار مدير المدرسة، والمعلمين، والمجتمع المحلي، ومدى تعاون تلك الأطراف في إنجاح الخطة وتنفيذها بما يحقق خدمة العملية التعليمية، ولأن تلك الخطة متابعة، يشعر المديرون بضرورة الالتزام بها وتنفيذها ومتابعتها أولاً بأول؛ حتى لا يؤثر ذلك سلباً على تقييمهم النهائي –تقييم الأداء السنوي– فهي شغلهم الشاغل؛ لأنه على أساس تنفيذها ونجاحهم فيها يعتمد تقييمهم السنوي.

ثم بينت الدراسة أن "إجراءات الامتحانات تتم بدقة وموضوعية"، ويمكن تفسير ذلك من خلال خضوع جميع المديرين إلى دورة القياس والتقويم أولاً، وثانياً: متابعة أداء مدير المدرسة من قبل قسمي الإشراف والميدان في التربية والتعليم؛ لرصد مدى التزامهم بأسس النجاح والرسوب، وتعليمات الوزارة بهذا الخصوص، كما يتابع مدير المدرسة من قبل الإشراف العام حول متابعة الامتحانات، ومدى مراعاتها لمواصفات الاختبار الجيد، بالاضافة إلى متابعة مدى متابعة المدير تحليل نتائج الامتحانات، والخطط العلاجية المقترحة. وأخيراً: خضوع جميع المعلمين الى دورة القياس والتقويم، وبالتالي هناك إتقان واضح من قبل المعلمين في صياغة أسئلة الأمتحانات وتحليل نتائجها، وهي من الأعمال التي يتابعها المشرف التربوي مع المعلم، فكان لتلك المتابعة والاهتمام زيادة في الجودة والإتقان والفعالية في الأداء.

أما فيما يتعلق بأن "القيادة المدرسية تستثمر الأمثل لجميع الموارد المادية والبشرية والتقنية لتحقيق التميز في المدرسة"، "وحرص المدرسة على صياغة أهدافها بما يتوافق مع الظروف المحيطة". ويمكن تفسير ذلك بمتابعة قسم الميدان التربوي المستمر لقياس مدى تحقيق أهداف الخطة التي تعتمدها المدرسة، والتي تركز على أن نجاح المدرسة يعتمد على نجاحها في اختيار خطة واقعية ذات أهداف قابلة للتحقيق، وهذا ما يتم التركيز عليه أيضاً في دورة التطوير المدرسي التي يلتحق بها الجميع. ولعل ذلك يتفق ودراسة كل من الشرقاوي (٢٠٠٣)، والغنام (٢٠٠١)، فيما يتعلق بأن التطور في التعليم قوامه تطوير في إدارته، والتعامل بموضوعية مع التغيرات والتحديات التي تواجه المجتمع، وكذلك الاستفادة من الجودة الشاملة؛ لأنها مدخل إداري حديث، وضرورة الرجوع إلى الخبرة في معالجة الأمور المدرسية، وضرورة التدريب المستمر، وأن تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في تأدية المديرين بوصفها منهجا علميا تطبيقيا يؤدي إلى تطوير الإدارة المدرسية، وأن من العوامل الدافعة لتطبيق الجودة الشاملة التدريب، وتوفير الدعم المادي والمعنوي اللازمين للتطبيق، وبناء الثقة بين العاملين، والتركيز على العمل بروح الفريق، والتدريب، وتعلم القيادة الإدارية ومبادئها.

أما فيما يتعلق بتدني فعّالية أداء المدارس في استخدام الجودة الشاملة في مدينة الخليل في العلاقات مع المجتمع المحلي، والتي تنص على "تقديم المدرسة برامج تعليمية في الحاسب الآلي للمهتمين في المجتمع المحلي"، فإنه يمكن تفسير ذلك بعدم تقديم مثل هذه الخدمات في المدارس للمجتمع المحلي، وأما عن "تقديم المدرسة برامج لتطوير محو الأمية لأبناء المجتمع المحلي"، فيعزى هذا التدني إلى عدم تقديم المدارس لبرامج محو الأمية، ولكن يقع ذلك على عاتق قسم التعليم العام، وعدد المدارس المشاركة في تعليم الكبار محدود، ولذلك لا يوجد أثر واضح للمدرسة في هذا المجال. وأما "طلب المدرسة من الشركات تدريب طلبتها في العطلة الصيفية لإكسابهم المهارات العملية" فيرجع إلى كون التخصص المهني والتجاري في المدرسة محدوداً جداً، لذلك أتت النتيجة متدنية". وفيما يتعلق بفقرة "توفير المدرسة مصادر تعلم دائمة ومتطورة ومتنوعة لأفراد المجتمع المحلي"، فقد أتت متدنية؛ لأن المدرسة لا تعمل بمبدأ تبادل المنفعة مع المجتمع المحلي، وليس لها دور واضح في توفير مصادر التعلم لتدني العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي واقتصاره على جمع التبرعات فقط والحفلات الطلابية البسيطة. وأخيراً "عقد المدرسة ندوات ثقافية لأبناء المجتمع المحلي في المناسبات الدينية والاجتماعية والوطنية"، الذي جاء متدنيا، ويعزى تدنيه إلى أن تجربة المدرسة مع المجتمع المحلي في العديد من المناسبات كانت سلبية بسبب تعرض ممتلكات المدرسة وخاصة الساحات، والحدائق إلى عبث العابثين من الأطفال وغيرهم، مما يؤثر سلباً على ميزانية المدرسة، ومنعاً للمساءلة من المسؤولين في المديرية تفضل المدرسة بقاءها بعيداً عن فتح أبواب المدرسة للمجتمع المحلي، ومن ناحية أخرى تكتفي المدرسة بيوم واحد في السنة لفتح المدرسة للمجتمع المحلي.

أما فيما يتعلق بالسؤال الثاني فقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس نحو فعّالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة في مدينة الخليل باختلاف فئة المستجيب، والجنس، وسنوات الخبرة. ولعل ذلك يعكس صدق المستجيبين، لأن الواقع المدرسي في مدينة الخليل واحد، سواء في مدارس الإناث أو الذكور، أو المعلمين حديثي العهد في التدريس أو القدامى ذوي الخبرة الطويلة، ولعل ذلك بسبب الفهم الخاطىء لمفاهيم الجودة الشاملة وأهمية تطبيقها على فعالية الأداء الجيد، مما يستوجب على القائمين على عملية التعليم إعادة النظر في الأساليب المتبعة في إدارة المدرسة، ومتابعة المديرين والمعلمين بما يتناسب ومعايير الجودة الشاملة. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة زامل (٢٠٠٦)، والرجب (٢٠٠١)، حيث أظهرتا أن هناك اختلافاً بين تقديرات أفراد مجتمع الدراسة لمدى تطبيق مبادىء إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية حسب متغيرات جنس المدير لصالح الإناث، وسنوات الخبرة لصالح الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات.

التوصيات

وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بعدد من التوصيات:

١- أن تعمل وزارة التربية والتعليم على إنشاء أقسام لإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية تعنى بأمور الجودة الشاملة.

٢- تبني معايير الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية من أجل الارتقاء بمستوى أدائها.

٣- تدريب المديرين والمعلمين باستمرار، وتعريفهم بثقافة الجودة لرفع مستوى فعالية أدائهم.

٤- تدريب الإدارات المدرسية على الأساليب الحديثة في التخطيط الاستراتيجي وتطبيقات ذلك في المجال المدرسي.

٥- تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع حتى تصبح شراكة فاعلة.

المراجع

إبراهيم، مجدي (٢٠٠٤). **موسوعة التدريس**، (ط٢).عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو ملوح، محمد يوسف (٢٠٠٥)، الجودة الشاملة والمدرس، **مجلة التقنية الالكترونية**. مسترجع من الموقع:www. tkne. net/vb /showthread .php

أحمد، ابراهيم أحمد (٢٠٠٣). **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية**. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الإدارة العامة بمنطقة تعليم جدة (١٤٢١هـ). **مشروع مدارس الجودة الشاملة**. شبكة المعلومات (الإنترنت)، مسترجع من الموقع:http//:www.jeddahedu.gov.sa

البيلاوين، حسن حسين، ورشدي، أحمد طعيمة، وسعيد، أحمد سليمان، وعبدالرحمن، النقيب (٢٠٠٦). **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

الخطيب، أحمد والخطيب، رداح (٢٠٠٤). **إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الرجب، غازي محمود يوسف (٢٠٠١). **مدى قابلية نظام إدارة الجودة الشاملة للتطبيق في المدارس الشاملة في محافظة اربد**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: كلية التربية، الأردن.

الرشيد، محمد (١٩٩٥). الجودة الشاملة في التعليم. **مجلة المعلم**، جامعة الملك سعود، ربيع الثاني ١٤٢٤، ٣٩ (١٢٢٤)، ٢٨-٢٩.

زامل، ريم شحدة اسماعيل (٢٠٠٦). **مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في محافظة الخليل وبيت لحم من وجهة نظر المديرين**. رسالة ماجستير غير منشورة، القدس: جامعة القدس–كلية التربية، فلسطين.

الزواوي، خالد محمد (٢٠٠٣). **الجودة الشاملة في التعليم" وأسواق العمل في الوطن العربي**. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

سويلم، عبد العزيز محمد (١٤٢٤هـ)، تدريب المعلمين أثناء الخدمة وتغيرات العصر، **مجلة الرأي للجميع الإلكترونية**، مسترجع من الموقع: http://www.alriyadh.com

الشرقاوي، مريم (٢٠٠٣). **إدارة المدارس بالجودة الشاملة** (ط٢). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

العسيلي، رجاء زهير (٢٠٠٣). **إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي**. رسالة جامعة القدس المفتوحة، (٨)، ١٠–١١.

الغنام، نعيمة (٢٠٠١). **فاعلية إدارة مديرة المدرسية الابتدائية بالمنطقة الشرقية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة**. رسالة ماجستير غير منشورة، البحرين: جامعة البحرين– كلية التربية.

غنيم، أحمد بن علي (٢٠٠٥). تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالكفايات المهنية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٧** (٢) ١٣–١٢٠.

فرحات، فاروق (١٩٩٦). **جوهرية إدارة الجودة الشاملة من خلال المعرفة والتطبيق**. الرياض: دار بريق المعارف للنشر والتوزيع.

مصطفى، أحمد سيد والأنصاري، محمد مصلحي (٢٠٠٢). **برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي**، قطر : المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج.

هيريرا، جيم (٢٠٠٣) : **النجاح والفشل في إدارة الجودة الشاملة – منسق مصادر التنمية الإنسانية**، مقالة مسترجعة من الموقع: http://www.mmsec.com/tam-s-fhtm

Crosby, P. (1996). **Quality is free making quality certain uncertain times,** (8th ed) New York: Mc Graw-Hill Book Company.

Detert T. (2000). Quality management in U.S. high schools: Evidence from the field 1,2. **School Leadership, 10,** 158-187.

Juran, J. (1989). **Juran on leadership for quality: An executive handbook.** New York: Free Press.

McDonald, D. (1996). Total quality management: A case study of the hill public schools, **Ed. D. Dissertation,** Colombia University, Colombus.

Navaratnam , K. & Oconnor R.(1993). Quality assurance in vocational of education. education- meeting the needs of the mineties vocational aspect. **Journal of Education, 45** (2), 59-59 .

Robinson, B. (1996). **Total quality management in education.** The empowerment of a school community. Unpublished Ed. Dissertation University of Nebraska, Lincoln.